

論集 ひととことば

最終号

2003 年度 秋学期

早稲田大学大学院日本語教育研究科
言語文化教育研究室

論集 ひととことば

最終号

2003年度 秋学期

早稲田大学大学院日本語教育研究科

言語文化教育研究室

目次

第Ⅰ部	日本語総合クラス観察分析	1
	グループ内インターアクションの有効性について	
	埴 誠一郎	3
	ある学習者の「変容」 インターアクションを通じて	
	早川 直子	15
	「わたしのことばを獲得する」ための有機的な支援，働きかけについて いかにしてテーマを自分との関係において捉えるよう支援者は働きか けるか	
	狩野 倫子	27
	学習者Kのレポート作成過程に見る思考のテーマ化	
	村上 まさみ	41
	学習者はどのようにテーマを自分の問題として捉えていくか	
	吉田 裕子	63
第Ⅱ部	私にとって言語文化教育とは何か	77
	私にとって言語文化教育とは何か	古屋 憲章 79
	私にとって言語文化教育とは何か	早川 直子 89
	私にとって言語文化教育とは何か	狩野 倫子 97
	私にとって言語文化教育とは何か	村上 まさみ 105
	私にとって言語文化教育とは何か	朴 有眞 115
	私のめざす日本語教育	佐藤 雅子 121
	私にとって言語文化教育とは何か	柴田 佳夏 129

私にとって言語文化教育とは何か	高山 幸巳	135
海外における多文化教育としての年少者言語文化教育	山田 裕子	143
私にとって言語文化教育とは何か	吉田 裕子	151
第 III 部 「ひととことば」とわたし		159
「言語教育」と「子供の支援・大人の支援」	橋本弘美	161
インターネットを通じた日本語教育に関心をもつようになったきっかけ	尹 菊姫 ^{ユン クッキエ}	163
「ひととことば」と私	溝部 絢子	165
「ひととことば」と私	森元 桂子	169
ひととことばと私	牲川 波都季	171
自分のことばで語る	園田 妙子	173
「ひととことば」とわたし	田中 里奈	175
じかに聞く，話す	坪井 佐奈枝	177
「当たり前」を捉えなおす論文作成	牛窪 隆太	179
だいたい通じることの安心と，絶対的には通じあえないよるべなさと	山本 冴里	181
「教える」「教わる」ことに潜む責任の曖昧さ	矢本 美和	183
*		
理想と現実の狭間で考える 韓国の教育現場から	三代 純平	187
早稲田言語文化教育研究室での 2 ヶ月間	根川 幸男	189
はてな？感嘆！衝撃的時空間	山田 ボヒネック 頼子	191
ひととことば		197

第I部

日本語総合クラス観察分析

グループ内インターアクションの有効性について

埴 誠一郎

グループ レベル7「ゆりかもめ7」
学習者 6名(男性2名,女性4名)いずれも中国人
リーダー 星野 百合子さん
サポーター 牛窪 隆太さん
実習生 サーシャさん, 埴
観察対象者 Kさん(中国人女子学生;以下K)
添付資料 (A)産出文の変化,(B)BBS上の意見交換

1 観察分析計画

私の本クラスにおける「観察分析計画」は「グループ内インターアクションの有効性」である。

「総合」では,学習者が具体的な問題を自分で発見し解決する作業を行い,自分の「考えていること」「いいたいこと」を表現出来るような学習環境作りが重要である。私は,クラス内の学習者間,学習者とリーダー・サポーター・実習生間のインターアクションによって学習者が自分の「考えていること」を自覚し,いかに明確化し,深化させて行くかを追跡して分析することとした。

データとしては,Kの産出文のほか,毎回のクラスにおける実際のやり取りを注意深く観察する一方,テープレコーダーに収録し分析すること,及びBBSを常時ウォッチして,学習者への働きかけ,学習者の反応を分析することとした。

観察対象者としてKを選んだ理由は,

1. リーダーから説明があった本クラス活動の趣旨を良く理解していると思われたこと
2. 6人のテーマの中で私にとって最も興味があるテーマであったこと

である。

2 観察と分析

2.1 2003年10月17日のグループ活動

Kの産出文(1) 動機文(タイトルなし)資料(A)-(1)参照

T 第一段落の、「人間にとって命が一番大切であること、みんな一瞬の時間も生き生きとした生活を過ごしたがつている」(テーマ(1))ところと、第二段落の「残された時間が限りある重病になったとき、患者本人に知らせて上げるべきだ」(テーマ(2))と二つの大きなテーマがあり、どちらがKさんいいいたいことが分からない。

K 人間にとって生命が一番大切であることが言いたいですが、それでは抽象的なので分からない。具体的な例を入れました。

BBS上の意見交換 資料(B)10月28日付けYさん発言

Y テーマ(1)がKさんの一番言いたいことだときいたけど、例として出しているテーマ(2)が大きすぎてどちらが本当にいいいたいことかちょっと悩んでしまいました。

Kの動機文についてやや分裂していて分かりにくいと言う発言に、Kは考え込んでしまったように見受けられた。

2.2 10月31日のグループ活動

Kの産出文(2)

動機文「生命について」資料(A)-(2)参照

動機文のタイトルを無題から「生命について」とした。

生命について

(前・中略)

でもわたしはつらいけど本人に知らせたほうがいいと思う。それは生命というのはあくまでも人間自身のものであり、自分が支配するべきであるからだ。自分に残った時間も知らなくてだんだん死んでしまうことほど残酷なことはないだろう。人は自分がどうしても実現したい、体験したいことなどきつとあるはずだ。

グループ内検討

K 私がこのテーマを書きたいと思ったドラマのあらすじ*¹を入れました。でもこの

ような絶望的な重病の場合、私は本人に知らせた方がいいと思います。それは生命はあくまでも人間自身のものであり、自分が支配すべきものと思うからです。

以上の通り、Kの動機がはっきりしてきた。ところが、絶望的な病気の場合、本人に告知すべきであると言うKの意見に対し、告知すべきではない、告知すべきかどうかは本人の性格によるなどの反対意見が出てきた。

- R 私の昔の先生は肺がんになりました。がっかりして薬も飲まず、何も食べず水も飲まず、1週間後に死にました。知らせることが必ずしも本人のためにならないこともあると思います。
- B 知らせるべきかは本人の性格によるとおもう。性格の強い人なら大丈夫、でも弱い人だとガッカリする。
- K 自分が本人の場合は知らせて欲しい。
- T 人間は生命を支配できない。いつ死ぬかは分からない。中国には人生の長さは人間が決められないが、質は決められると言う格言がある。
- J 普段から生き生きとした生活を送っていれば本人に知らせても知らせなくても同じではないかと思う。
- K 人は重病に罹った時働くことを放り出し、残った時間で自分が今までやりたいと思っていたことをやることも出来る。残った時間をどう計画的に過ごすかは本人が決めるべき問題だと言う意味だ。
- T それなら、人間が支配すべきものは生命ではなく、残された時間と言うことではないか。
- R 生命が大切なのはどんな人でも同じだが、病気の場合の態度は人によって異なるというのがテーマではないか。
- T この動機文は3つの部分からなっている。生命は大切である、ドラマのあらすじと重病の場合本人に知らせるべきだと言う部分。残された時間をどう過ごすかと言う問題。どれかに絞ったらいのではないか。
- K 最初の部分「生命は大切なものである」はいきなりドラマのことかけないから前書きのようなもの、ドラマは具体的な例で、私が言いたいのは最後の部分の生命は自分が支配すべきものだから重病の場合、本人に知らせるべきだと言うことだ。考えて見ると自分のテーマと内容が少しずれているかもしれないのでテーマを変えたい。何かいいアドバイスはないか。

分析

わたしがいいたいいいことが「生命の大切さ」から「生命は自分が支配すべきものだから重病の場合、本人に知らせるべきだ」に変わった。これはグループ内インターアクションで二つのテーマのうちどちらがKの取り上げたいことかを定めるよう促されたためである。

また、グループ内検討でも「絶望的な病気の場合本人に告知すべきである」と言う自分

の意見が必ずしも多数説ではなく、落胆するから告知すべきでは無い、あるいは告知すべきかは本人の性格によるなど、自分と違うものの見方があるということに気が付いた。

インターアクションによる自分の意見の相対化 価値観の違いに気づく

2.3 11月7日(金)のグループ活動

第二時限、グループ5-7の3つのグループメンバーが集まり、テーマの発表とディスカッションの相手探しをおこなった。

テーマ一覧表；グループ7「ゆりかもめ7」より

氏名 K

テーマ 「生命について」

生命というのはあくまでも人間自身のものであり、自分が支配すべきものである。

「生命というのはあくまでも人間自身の者であり、自分が支配すべきものである」という大命題に基礎を置く不治の病の告知がKの議論したいことであるはずだが、この記述だけで初めて見る人が内容を理解し、Kが適切な相手を探せるか、筆者は少し疑問に感じた。

Kは、ディスカッションの内容についてつぎの通り述べている。

K 次のディスカッションの時間では、私がこの文でいいことである「私は重病の場合、本人に知らせるべきと思うがあなたはどう思いますか。知らせて欲しいのはなぜですか」のように質問したい。

K ディスカッションの相手にはこのドラマのような状況の時、どうするかをききたい。私のレポートを見て自分の意見はちょっと違うと言われたので来週ディスカッションをする。相手は「青空」グループのサポーターのSさんです。

分析

Kは、ディスカッションでは不治の病の本人告知は是か非か、また、知らせて欲しい理由は何かききたいとしている。

Kの産出文(3)動機文「生命は自分のものである」資料(A)-(3)参照

生命は自分のものである

(前・中略)でもわたしはつらいけど本人に知らせたほうがいいと思う。それは生命というのはあくまでも人間自身のものであり、自分が支配すべきであるからだ。もちろん人間は生きていながら自分意志のどおりにならないことがたくさんある。しかし少なくとも自分に属する時間だけは自分が把握しようとするのだ。自分に残った時間も知ら

なくてだんだん死んでしまうことほど残酷なことはないだろう。人は自分がどうしても実現したい、体験したいことなどきつとあるはずだ。

分析

テーマを「生命について」から「生命は自分のものである」に変えた。この理由は前回のグループ内インターアクションの結果、「生命は自分が支配すべきもの(自分のもの)だから重病の場合、本人に知らせて、本人が残された生命=残された時間を支配し生き生きとした生活をすべきだ」が自分のいいたいことと分かったからである。

インターアクションによる自分の意見の明確化

2.4 11月14日(金)のグループ活動*2

Y Kさん今日のディスカッションはどうでしたか。
K Sさんとのディスカッションは私のテーマとちょっとずれていましたが、面白かったです。まず、この問題は人によって考え方が違うことが分かりました。Sさんは生命は必ずしも自分のものであるとは言えない。人間は植物とか動物を食べて生きているって。あまり考えていなかったのですねえと答えた。Sさんは私が書いているこのドラマの例だったら分かるよといった。

産出文(5)より

この間、三人とディスカッションを行ったが、一番強く感じたのは、人によって考え方は違うことだ。Sさんの生命はほかのものから変わってきたという意見とか、Cさんの生命は神様のものだという意見など、私は考えなかったことだった。また、彼らの意見から生命についてもっと理解を深めることができた。

分析

Sから「生命は自分のものである」に反対の意見が出てきて、グループ外でもこの問題は人によって考え方が違うことを知った。また人間は植物や動物を食べて生きているから、その意味で生命は自分のものではないというSの新しい意見を受け取った。

インターアクションによる自分の意見の相対化、客観化

2.5 11月21日(金)のグループ活動

11月21日は、11月14日に実施したディスカッションの報告が逐次行われた。当日グループに報告された、観察対象者Kのレポートは資料(A)-(4)(11月21日「ディスカッション報告」)参照。

*2 11月14日及び11月21日は主としてディスカッション実施

K 作成の「Sさんとのディスカッション」をグループで検討。

ディスカッションから

S えー？妻の場合だったら知らせてほしいということは分かる。でも、夫の立場だったらどうして？夫にとって、妻の生命は自分のものではないだろう。

私 うん,,, 妻にきっと実現しようとする事があるかも知れないから

S えーと、でもこれはどうして分かるの。

私,,, (これは考えなかったのに)

グループ内検討

A,,, の括弧の中は Kさんが心の中で考えたこと、それとも Sさんにいったの。

K 自分はそのような考え全然無かった。質問の答えをそのときは考えなかった。頭の中で考えて Sさんに言わなかった。

B Kさんの考えはどうですか。

K 今度 Sさんに会ったら考え言うつもり。まだなにか考えてないけど。

分析

Sから、自分が本人なら告知して貰いたいと言うのはわかるが、夫婦、親子などいくら親しくても本人でないのに、やりたいことがあるから告知して欲しいと思っていることがどうして分かるのかと反問されて困っている。

インターアクションにより、自分が気がつかなかった論点を指摘された。

ディスカッションから

S 私たちは毎日たくさんものを食べるじゃない。例えば、植物とか動物などいろんな命が入って、つまりほかのものと溶けて私になっているという感じ少し、ずれるけど、最近は生命についてこの考えがすごく感じられている。

K,,, (私は何も言わなかった。本気に言うと最初は変な考えをもっている感じがしたが、よく考えてみるとそれも道理があると思っている。やはり人によって考えていることは違っているね。(後略))

グループ内検討

C 変な考えということはどう言うことですか。Sさんのいうことがよくわからないということ。

K わかりますけど、自分が考えてなかったから変な考えと思った。でも、人間は動物や植物を食べて生きているからそれも道理あると思った。食べ物が無ければ生きて行けないから、納得しました。

- Y それならそうレポートに書いた方がいいね。意見の受容の評価ポイントっていうといやらしいけど。
- A 今度 Sさんとディスカッションする時、何を聞きたいですか。
- K Sさんは自分が妻の場合知らせたいと言った。それはなぜかと言うことと、重病になってから何をしたいのかということ。Sさんは、今まで世話になった人に御礼したいことと、文章に書きたいと言っていました。この問題は考え方が人によって違うことを感じました。

産出文 (5) から

まずドラマの重病にかかった時の告知の問題について Sさんは事前に未来のいろんなでき事について相談しておくほうがいいという意見だった。もちろんこの方法はいいとおもっている。しかし、人間は将来のことにおいて普通いい角度から見ただけで、このような想像はあまりしないのが多いと思っている。また、生命についてはなしもあつたが、Sさんは生命はほかのものから変わってくるから自分のものではないという意見だった。

なお、上述の Sの「自分の友達のように夫婦間で不治の病になった時は必ず知らせたいこと、延命治療はしないことを約束しておくのも良い」との意見、及び、延命治療をしなかった結果、植物人間になって生き続けるのは却ってかわいそうなどの意見をめぐって意見交換があつた。

分析

自分が考えていなかった視点からの「人間は植物や動物を食べて生きているからそれが溶けあって自分を構成している」と言う Sの意見をそれも道理があると受容している。

インタラクティブによる他者の意見の一部受容

Cとのディスカッション

- K そうですね。死ぬことは一番怖いですね。
- C いいえ、そんなことではなくて、私にとって生命というのは私のじゃなくて神様のものだよ。(私：え?) あら、最初から Kさんのこのテーマを見て私と違っていると思ったが、私は生命は神様のものだと思うよ。
- K ああ、Cさんは信徒ですか。宗教はキリスト教?
- C うん、私はキリスト教の信徒ですが、キリスト教では生命は神様のもので、人の生命は神様の支配によるし、人は自分の命を大切にすべきだと提唱しています。
- K あ、そうなんですか。そうすれば、たぶん生命についての見方が私とぜんぜん違うでしょうね。
- C そうかもね。でも、Kさんがどうして生命は自分のものだと書いたか理解でき

ます。

産出文 (5) より

Cさんとの話の中で信教のことを言い出したが、これは私がぜんぜん考えなかったことである。キリスト教について深くは分からないが、キリスト教は生命についてどのように理解しているか少しは分かっている。だから、信徒と無信教の私が生命についての見方が違うことも当たり前のことだろう。

キリスト教徒であるCとのディスカッションで、「生命は神様のものである」というCの意見にとまどいながらも、同じ問題を自分とは全く違った立場から見ている人がいることに気が付いた。

BBS より

11月26日頃から、BBS上で学習者の各レポートに関する意見交換が活発になった。「生命は自分のものである」というKさんの動機文について、資料(B) BBS上の意見交換の11月26日から12月3日までのメンバー意見参照。

BBSでは、「生命は親から貰ったもので自分のものではない。」「親や社会に対する責任も自分が果たすものだから結局自分のもの。」「原則自分のものだが親や社会に対する責任もある」「自分の生きがいを持てば良い」などの意見が出た。これに対し、Kは次の通り、ほぼ自分の(結論)をまとめかけているように見えた。

コメント有難うございます。確かに生命ということをよく理解しようとしたら本当に難しいことで、それについての人々の見方も違ってますよね。(中略)

しかし、私は生命はあくまでも自分のものだとおもいます。他人のために責任を持って命を守ることも、自分の命を大切にしないことも結局は自分が生命に対しての態度とか理解に限りますから。(後略)

分析

Kとしては、「この問題は人によって意見が違うことが分かった。いろいろな立場、理由からの違う意見を聞いたが、やはり、生命は自分のものであると思う」という(結論)の方向性が出てきた。

新しく出てきた自分の意見と違う他者の意見を自分の意見と比較しながらもう一度考え直す (インターアクションによる自分の元々の意見の深化)

産出文 (5) 「(結論)」より

私は、やはり生命は自分のものだと思っている。客観的な原因で病気にかかるとか事故に遭うとかのことは防ぐことはできないが、どのように生活するか、生命を大切にすることはできていると思っている。また、親とか社会に責任を持ちながら生命を大切にすることも人間自身が生命に対しての態度と関係あると思っている。

2.6 11月28日(金)のグループ活動

Kのレポートに関するディスカッションは無かった*3。

2.7 12月19日(金)のグループ活動

資料(A) - (5) 全文下書き「生命は自分のものである」参照

- Y 「では次ぎにKさんのレポートを検討しましょう」
- H 「2回目のディスカッションは短いけれど、重病になったら本人に知らせて欲しいと言うことと、残された時間は自分が好きなことをしたい、例えば、チョコレートが食べたいと言う点はKさんと一致しているんだから一致したと確認したことを書いたほうがいいんじゃないかな」
- K 「うん」
- H 「ディスカッションを終えた時の自分の気持ち、感想をそのままもっと詳しく書いたほうがいいね。」
- Y 「他の人も同じだけれど、同じ人でもディスカッションの話の内容が分かれるときは小さい見出しを付けて区別して、それぞれにKさんの感想を詳しく書いたほうがいいよ。Cさんとのディスカッションのところ、1生命は神様のもの? z等と小見出しを付けてもいい。内容はすごくいいから分かりやすく、読みやすくを心がけてね。」
- H 「話したこと、自分の感想のポイントとかキーワードをいれるといいね」
- N 「最初は残された時間をどう過ごすかと言う問題かと思ったら、やはり生命は自分のものが主題だと分かった。最後の方に生命について考えれば考えるほど難しいと書いているけど、Kさんの考えは結局変わっていないでしょ。」
- K 「うん、結論はそうなの。」
- N 「じゃ、いろいろ聞いたけれど私はやはりこうなんだということをはっきり書いたほうがいい。親や社会に対する責任はどうなるか。私は生命は親から貰ったものだから、自分の物ではないから親や社会に責任があるといったが、Kさんは自分のものだからといって勝手にしていいわけではなく、親や社会に対して責任があるといった。」
- R 「つまり自分のものだから自分に責任を負わなければならないということ?」
- K 「そう。」
- Y 「突然Nさんが と本文に出てきているから、BBSでNさんからこういう意見を貰った、私はこれに対してこう思ったと、これをディスカッションとして書いてもいいんじゃない。どうしてそう思ったかを説明してね。自分の言葉でそれ

*3 12月5日及び12月12日のグループ活動は、Kは、急用及び風邪の為欠席。従って、Kに対するグループ内インターアクションは行われていない。

を書けばね。
その他質問とか細かい意見がいっぱいあると思うけど、今日は6人分全部やらなければいけないから、後はBBSで必ず意見を言うことしましょう。」

分析

生命は自分のものだからこそ自分に対して責任がある。この責任を果たすことが親や社会に対する責任を果たすことになると言う論理。(親や社会に対する責任と言う自分が考えていなかった視点を自分の意見と調整して説明できるとした。

インターアクションによって出てきた新しい論点についての自分の意見を考える。

2.8 最終レポート(2004年1月26日)

資料(A)-6 最終レポート「生命は自分のものである」参照。最終レポートでは、12月19日のグループ活動で指摘されたレポートのまとめ方(ディスカッションを終えた時の自分の気持ち、感想を詳しく書くなど上記の太字部分)を取り入れて完成している。

更に、親に対する責任、社会に対する責任については次の通り整理した。

BBS上のやりとり

Uさんの言葉 生命は自分のものかどうか・・・難しい・・・。僕は自分のものだと思っています。Nさんが言った「社会に対する責任」というのは、例えば、親に対する責任と考えると、親に対する責任は、親が果たすのではなく、自分で果たさないと いけない。その責任が果たせるかどうかも含めて自分の責任であり、だから生命は自分のものと考えたいと思います。社会に対する責任・・・難しい。

産出文6より

私を書いた「生命は自分のものだ」についてのもんなの意見だった。私はこれについてUさんの意見*4に賛成だ。親とか社会に対する責任は自分がどのように人生とか生命を取り扱うかに決まることだと思っているからだ。

3 考察と課題

3.1 考察

観察と分析で見た通り、グループ内インターアクションにより、学習者Kには、次のことが観察された。

1. 自分の主張したい意見の内容が明確になった。
2. 自分の意見と違う他者の意見があることに気づき、自分の意見が相対化、客観化した。

3. 一部ではあるが，他者の意見を受容した。
4. 自分が考えていなかった論点を指摘され，その論点についての自分の意見をまとめた。
5. 自分の意見と違う他者の意見と自分の意見を比較し，自分の元々の意見（（結論））を深化させた。

Kにこのような変化が生じた原因は，グループ内インターアクションによってKの内言（思考）と外言（表現）の往還が活性化したからである。ことばによるコミュニケーションにとって大事なものは，自分の考えていることを把握することとそれを他者に伝えること，すなわち，思考の表現化であり，グループ内インターアクションによってKはこれを成し遂げたとと言える。また，インターアクションにより他者の意見を理解し一部受容しつつ，自分の意見を考え直して深化させている。

結論

「総合」クラス グループ「ゆりかもめ7」におけるグループ内インターアクションは学習者Kの思考と表現の活性化に有効であった。

3.2 課題

今回の観察と分析では次の観点からの検証を実施していない。

1. 組織化，支援の問題として，他の学習者とのインターアクションと学習者以外のメンバー（リーダー，サポーター，実習生）とのインターアクションとどのように違うかの質的検証。
2. クラス内インターアクションとBBS上のやり取りとりとの違いについて流れ，相乗作用を含めた質的検証。
3. Kが行ったインタビューとクラス内インターアクションとの違いの質的検証。
4. 他の学習者と比較してKに対するインターアクションの質的検証。

ある学習者の「変容」

インターアクションを通じて

早川 直子

観察グループ レベル3「はちみつ」

学習者 10名(アメリカ/3名, イギリス, 台湾, デンマーク, ドイツ, ブラジル, リトアニア, ロシア)

リーダー 矢部まゆみさん

実習生 村上まさみさん, 早川直子

観察テーマ設定理由 学習者はインターアクションを通して他者と関わり合い, 自分の考えを深めたり, 変化させたりする。それらは一体何がきっかけとなって起こっているのか。今回このクラスに教師としてではなく実習生として参加し, 学習者と一緒に考え, 話す機会が持てたからには, インターアクションを近くで観察し, 時にはインターアクションに関わりながら学習者の見せた変化をその過程ごと追っていきたいと思ったのがこのテーマを設定した理由である。

観察ポイント 「他者とのインターアクションによる自己変容」(『「総合」の考え方と方法』pp.13)が起こったとする場面を資料から抜き出し, どのような変容があったのか明らかにした上で, その変容までにどんなことが起こっていた過程に注目し観察する。

観察対象者 「Aさん」とする。レポートの動機部分をまとめる時点で, Aは他の学生の動機については積極的に発言し, インターアクションを行っていたものの, 自分と書きたいテーマとの関係はなかなかはっきりしなかった。そして, ついに, 11月6日のメールでテーマを変更すると知らせてきた。そこから始まる, どのようなインターアクションが, Aの中で「新しいテーマ」と「自分」を深めていくことになるのかに興味を持ったのが, Aを対象者とした理由である。

分析資料 BBS, 産出文, 音声資料(ディスカッション)

観察できた変容とその分析 みられた変容のプロセスをそれぞれ時間軸に沿い, 追った。

1. テーマの変更

2. テーマと A
3. 他者の考えと自分の考えとの関連発見
4. 考えの変化 - 他者のコメント受容
5. 構成について

1 テーマの変更

A は 11 月 4 日に出席した授業で扱われた手相占いの話題に興味を持ち（資料 1 参照）、テーマを「社会の価値」から「うらない。しんじている？」に急遽変更。

資料 1 11 月 6 日 産出文 参加した授業を通して

・・・それはおとといの授業のトピックになった。「手相 (tesou - palm reading) が人の運命 (unmei - fate) を表しているとおもいますか」、この質問に「はい」と答えた日本人は 60 % 以上だった。「ええ、面白そう」と思った私はこれをテーマにしました。・・・

以前のテーマ「社会の価値」は他の皆と話し合うテーマとしては少し重たかったと、敬遠したのではないだろうか。もともと人間の心理に興味を持っていた A は日本人の多くが占いを信じていることにより興味を引かれたようだ。

2 テーマと A

11 月 14 日のディスカッション（資料 2）で、A とテーマとの間にどんな関係があるかかきいてみた。そのときはうまく答えられなかったものの、A は占いにまつわるエピソードからテーマと自分との関連を考え始めたようだ。

その後、11 月 18 日の産出文（資料 3）で、もう一度テーマを選んだのは、「人々の心理に興味があるからだ」とした。

11 月 7 日、14 日のディスカッション前、「占いによって未来が決まれば、人の命は意味を失う」という意見をもって（資料 1）、ディスカッション（資料 2）では「21 世紀の科学の時代、人はなぜ占いを信じるのか」という疑問を他者に投げかけ、さらに問題を深めた。

11 月 18 日の産出文（資料 3）で「人間の生活が物質的になればなるほど、何か精神的なものにすぎることが必要になるのかもしれない」という考えに至り、12 月 12 日の授業（資料 5）では、占いよりも心理に興味があると発言し、精神的な助けとして占いがあるのではという考えに落ち着いたようだ。19 日の授業（資料 6）では結論への見通しも述べた。

資料 1 11 月 6 日 産出文

・・・私たちは 21 世紀に入った。これは科学の時代と呼ばれているけれども、占いに信じている人々と占いの種類はすごく増えてきた。そうになったのは、なぜだと思いま

すか。もし、人々の運命は生まれた日とか、時間とか、手相、血液型(ketsuekigata-blood type)などによってもう決めたことだったら、自分で何も変えられないと、人の命は意味を失ってしまう。・・・

この産出文からは、21世紀でも占いが広く信じられていることが理解できないという A の考えを記述した。

資料2 11月14日 実習生 N とのディスカッション

A 私はちょっと信じられない。全然じゃなくて、あまり信じられない。たぶんみんなと一緒に、いいことは信じる。でも、ほんとになぜ、今科学的な時代だけどもんなは占い・・・になった？

N 人は神様を信じたり、いろいろなものを信じるじゃないですか？だから占いも同じなのかもしれません。だからいいことがあるとそれを信じて、心の問題というか、何と言うか、助けて欲しい気持ちがあるから占いを信じる・・・

A はい、わかる。はい・・・

N Aさんと占いの関係は？

A ...何の関係、たとえば・・・

N じゃあ、たとえばね、前に占いをしたことがあって、それを信じてよかったですとか、信じて失敗しましたとか何か例や、エピソードがある？

A あー、私はエピソードがないと思う。あの、意識のことが知りたいけど。人々はみんな何を信じてる、これはわからないけど・・・。2番目の理由は、先に言った、今科学的な時代だから、どうして占いはブームになった、それはあのちょっと・・・

A はなぜ多くの人々が占いを信じているのか、その疑問を日本人である N に投げた。N の回答が A の興味である人間の心理に繋がったとみえ、ここで初めて「意識」について語るようになる。また、N は占いを信じるのが不思議だという A がなぜ占いについて書きたいのか尋ねたことで A は占いと自分について考え込む様子が見られた。

資料3 11月18日 産出文 - 実習生 N とのディスカッションを通して

・・・彼女(実習生 N)は、「どうして、Aさんはそのテーマを選んだと、Aさんと占いの関係は何ですか」、私に聞いて、本当に自分のテーマの動機についてもう一度考え直した、私は。それは、たぶん、人々の心理にちょっと興味があるからだ。なぜ、人々は神とか、奇跡や占いに信じるのか、その質問に答えを長期間にさがして、占いに信じるのは、信じるの種類だから、これをテーマにしました。しかし、自分や占いの経験はあまりないかもしれない。一つのエピソードだけ覚えている。・・・

資料2のディスカッションの後、A は占いと自分について考えたと率直に述べている。ディスカッション時の N の回答が文章の中で活かされ、他者の意見の受容がみられた。

資料4 11月18日 産出文 - 2回のディスカッションを通して

・・・それは、なぜ、人々は科学的など呼ばれている21世紀に入ってけれど、占いか、神様とか、いろいろなものに信じていると言うことだ。たぶん、人間は、何かに信じなければならぬと言う生き物だけど、すべての世紀に、信じる状況は同だったと思われる。人間の生活は、物質的になればなるほど、人々はなにか精神的なものに信じるのは必要かもしれない。・・・

ここでより深まった考えが述べられている。人間の生活が物質的になればなるほど精神的なものにすぎるのだという新しい意見を提示した。

資料5 12月12日 授業 - 占いへの関心についてリーダー(L)より確認

A 人々の考え方と心理に興味があって何かを信じるのは、心理のことだから占いを信じるのは、だから占いについて書こうと思った。自分自身あまり興味がない、占い。
L Aさんは占いに興味があるんじゃないかと心理に興味がある・・・。
A 興味がないとはいえない。ちょっとだけ。

占いよりも人の考え方や心理に興味があるとみんなの前ではっきり述べたが、興味である心理とテーマである占いとの関連をはっきりさせることが重要であると気づきがうまれたと思われる。

資料6 12月19日 授業 - 結論へ向け、リーダー(L)とテーマについて再度確認

L Aさんはテーマは？
A テーマは「占い・・・信じてる？」
L 結論は？
A 結論は、あの、どうして人々は占いや奇跡などを信じてる。たぶん人間の人生にはわからないとか危ないことがあって、いろいろな質問が出ているけど、時々答えが見つけれないから、いつも不安があって、何を信じなければならぬかと(中略)
L 何かを信じなければならぬかと思う。
A たぶんこれが一番重要なポイントだった。
L これはとても明確、クリアですね。

人の心理とテーマである占いの関連について考えた結果が語られた。資料5の様子とほうってかわって、意見の明示化ができた。

3 他者の考えと自分の考えとの関連発見

11月14日のディスカッション(資料1)で、他のグループの学生であるXのテーマ「夢と現実の関係」について話しているうちに、夢と占いを結びつけた夢占いの存在に気づいた。Aの母国でも「夢が何かを暗示する(迷信のようなもの?)」と言われており、「未来を占う, 占い」と、「現実を暗示する夢」を自分の中でつながったようだ(資料2 資料3)。

しかし、12月12日の内容検討時(資料4)、Xとのやり取りは書かないと言い出した。ディスカッションは主にXのテーマについてだったそうで、Aはうまくまとめられないようだった。それ以降の産出文からは、Xとのディスカッション、その感想の部分が消え、12月18日の産出文(産出文5、別添資料)から、夢占いへの興味は「Hさんとのインタビュー」から生まれたことに変更された。このインタビューがAの夢占いへの興味をさらに深めたこと、ユングの話題で心理について語れたこと、両方をレポートに反映することができ、満足のいくインタビューになったことが文面からうかがえる。

資料1 11月14日 Xとのディスカッション

- | | |
|---|---|
| A | これは夢から始まった。夢をみるまでは、彼には興味がなかったのに……。 |
| X | 関係があると思いますか。占いは、夢と現実と？ |
| A | わからない。でもたぶん悪いことを夢見て、朝起きて気分がちょっと悪くなる。 |
| X | それは、あの占いも同じベースがあると思います。夢でも、小さいことが大切で、占いでも感じられたら小さいことも関係があると思います。普通の人は見えない…… |
| A | そうですね。夢の占いもある。 |

他者のテーマについてコメントしているうちに、自分テーマとの関連についてきかれ、自分のテーマを新たな観点から眺めることになった。

資料2 11月14日 ディスカッション報告

- | | |
|---|---|
| A | NさんとXさんと話し合った。Xさんのテーマは「夢と現実」。私のテーマはちょっと関係がある。たとえば夢で見たことは、現実で何の意味を持っているとか、面白かった。Nさんは占いにちょっと興味を持っている。 |
|---|---|

ここでディスカッションの内容を受容し始めている様子が観察された。自分のテーマに対する新しい観点に気づいたことへの新鮮な驚きを素直に語っていた。

資料3 11月18日 産出文 - 他のグループの学生Xとのディスカッションを通して

・・・彼のテーマは私のテーマとすごく似ていると見つけた。・・・「夢はどこに終わるのか、現実はどこに始まる」という質問に答えを探してみるかもしれない。夢で見たことは、現実とどうにか関係があるでしょうか。例えば、私の国では、「夢で自分の歯を抜いている所を見て、それは自分に親しい人が病気になるとか、死ぬはずだ」と言える。もちろん、それは夢占いになるにちがいない。私は、それにちょっと興味をもっていると分かった・・・

産出文の中にXとのディスカッション内容を受容した結果みられる。

資料4 12月12日 内容検討 - Xとのやり取りを書かないと言い出す

A たぶんXさんとははっきりした質問がなかった。Xさんのテーマについて話した。
 N 夢占いを書きたいと思ったのはXさんとディスカッションをしたからじゃないんですか。必要じゃないですか。内容じゃなくて、Xさんとディスカッションしたから夢占いを・・・
 A はいはい、それを書くつもりです。

残念なことに、レポートにXとのディスカッション内容が反映されないことになった。日本人Hとのディスカッションの内容に夢占いについての全てが記述できているらしい。夢占いについて考えるきっかけをつくったXとのディスカッションは面白く、夢占いに気づくまでの過程は観察者として興味深かったが、残念である。何度かAにXさんとのディスカッションはどうして入れないのかきいたが、Xとのディスカッションは主にXのテーマについて話されたので、書きにくかったと答えるだけであった。

4 考えの変化 - 他者のコメント受容

夢占いが話題にあがってから、Aは占いへの興味を深め、11月14日(資料1)は「あまり信じない」、18日(資料3)は「前とだいたい逆になった」、そして21日(資料4)には「ちょっとだけ信じる」と考えが変わっていった。

12月の下旬、Hとのインタビュー(資料5)で、夢占い、ユングなど、Aの興味である、「心理学からみた占い」に話題が発展し、「何かを信じていたいという気持ちは、人間の意識の中に潜在している」というHの考え方に賛成した。Aは、このHへのインタビューで、疑問への答えを整理できたのではないだろうか。

1月6日提出の結論部(資料6)では、「人は生まれてどこへ行くのか、その確信的回答がないので、人生の岐路に立たされたとき誰かに相談したくなる。占いの根本にある超自然的な存在に頼りたいから、人々は占いを信じるのだ」と、人々が占いを信じる心理について述べた。

このディスカッションやインタビューで、他者の意見を受容し、考えを深め、発展させたのではないか。

資料1 11月14日 実習生Nとのディスカッション

A 私はちょっと信じられない。全然じゃなくて、あまり信じられない。たぶんみんなと一緒に、いいことは信じる。でも、ほんとになぜ、今科学的な時代だけどもんなは占い・・・になった？

資料2 11月14日 ディスカッション報告^{*1}

A ...もう1つの面白い点は、さっき私は占いをあまり信じていないと言った。今、少し変わった、かもしれない。
L 少し信じてもいいかもしれないと思っている。
A いえ、あの、少しだけじゃなくて。あの、夢占いに、ちょっと興味が・・・

資料3 11月18日 産出文 - 「人はなぜ占いを信じるのか」について

・・・先に言った意見「私は占いにあまり信じないほうだ」とちょっと違うとおもう。実は、いろいろな人とディスカッションをして、前に考えたことは大体逆になったそうだ。・・・

他者のコメントを受容していくにつれ、ディスカッション、ディスカッション報告、ディスカッション後と、Aの占いに対する考えが変わっていく過程が感じられ興味深い。

資料4 11月21日 授業 - クラスメート(D)から質問

D Aさんは占いを信じますか。
A わからない。あの、信じるといえないけど、信じないともいえない。ちょっとだけ信じる。
D ほんとかもしれないと・・・。

資料5 12月18日 産出文 - 夢占いやユングについて

H 占い師のところへ行ったことがある。3か4年前に仕事がうまくいかなかったから、手相占い師へ行って、将来はどうなるのかしりたかったからだ。
私 日本人は本当に占いが好きですね。
(中略)
H ...僕は星占いなどあまり読まない。そしてこの手相占い師へ行ったのは、部長からそのような助言をもらったから。日本人は、時々おかしいね。たぶん、僕は夢

^{*1} Lはリーダー

占いをちょっと信じている。例えば、夢で何か悪いことを見ると、現実では逆になるかもしれない。うちの父は夢占いについてよく話してくれた、子供のころ。

私 ああ、そうですか。実は、私のおばあちゃんも夢占いのことをよく分かりましたと思う。自分もそれについて何か知っている、おもしろそうですね
(中略)

H そうですね。。あの、ユングと言う心理学者を知っていますか？

私 もちろん、知っている。

H 彼はよく占いについて研究しました。占いを信じるのは、無意識の深いレベルのことだ。これはかなり原始的なレベルだから。

私 それはユングさんにとってですね。。そしてHさん、どう思いますか？

H 僕ですね。。たぶん、人間の人生はいつも不安があるね。分からないとか知らないことがいっぱいあるからだかもしれない。知らない時、信じるしかできない。僕にとって。

私 それはもちろん。私もHさんの考え方に賛成ですよ。では、インタビューのこと、まことにありがとうございました！

このHとのディスカッションで人の心理に興味のあるAはユングについて語り、より考えが深化された。AのHに対する質問も巧みで、ユングに対する一般的な考えではなく、H自身の考えを引き出すことに成功している。

資料6 1月6日 産出文 - 最終レポート「結論」から

そして、どうして人は、占いに魅入られるのだろうか？占いとはいったい何か？人生は有限で、それはちょうど砂の城のようなものである。人は死によってその城は消えてなくなってしまう。人はどこから生まれそしてどこへ行くのか？いろいろ理解できないことがあって、その確信的回答はない。だからいつも不安や恐れがあり人生の岐路に立たされたとき誰かに相談したいのである。占いの根本にある超自然的な存在に頼りたいのである。

レポートを書く前に自分はあまり占いを信じていないほうだと思いました。けれども、特にHさんとインタビューして、私は夢占いにちょっと興味を持っているはずだ

5 構成について

12月18日の産出文は動機部分が長かったので、実習生のMに相談した。「2つのパートに分けてはどうか」と、アドバイスをもらい、翌19日にAに提案(資料1)。結果、長かった動機は前半部の「動機」、後半部の「ユングと占い」という2つのパートに分かれた。

さらに、レポートの最後に語彙リストをつけることがクラスで決まり(資料2)、難しい言葉が多いAのレポートにも語彙リストがついた。また、パラグラフも作られ、1月6日

産出文（資料3）である，レポート最終版はかなり読みやすいものになった。

資料1 12月19日 授業 - クラスメートBと実習生Nと内容検討

- A この例はあの一つずつ分けた方がいいと。一緒に・・・
 N ああー，みなさん，どう思いますか。
 A このパラグラフに全部入れると・・・
 B たぶん，「たとえば～」から，パラグラフには・・・
 A でも，このパラグラフには全部，例を入れると・・・うーん。
 B たぶん全部入れても大丈夫と思います。私の場合は。
 N 「たとえば」から最後のところまで
 B 長いですけど例だけだから・・・
 A そう・・・。(納得)

段落がなく読みにくいことについて気づいたAはアドバイスをもとめ，クラスメートBのアドバイスが採用された。

資料2 12月19日 授業 - 難しい語彙について検討

- N この，この作文は1～5までポイントつけるでしょ？読んでる人がわからないと難しいですね。だから説明をしないとわからないかもしれない。
 A でも・・・説明，このわからないことばのリストがある。もうBBSに載せたけど。一時半に。
 (中略)
 N 難しいことばが多いけど，

レポートの中の難しい言葉についてのリストがついたのをここで確認した。難しい語彙を使っていると自分で意識し，クラスで決めたことを採用した。

資料3 1月16日 産出文 - パラグラフと語彙リストができる

- ・・・人が占いを人生の重要な決断にしている。
 例えば子供が生まれるとどんな名前をつけるか占うことから始まり，高校や大学を受験するときどの学校を受験するか，どんな専門を選ぶのか，あるいはどんな職業が自分にあっているのか，占う。・・・(中略)・・・そして，人生の最後もまた占う人たちがいる。どこに墓を作ればいいのか。。。このように，日本人はあらゆるところで占いを活用している。
 自分自身はあまり占いを信じてないほうだと思う，だから自分や占いの関係があまりないかもしれない・・・
 (中略)

難しい単語のリスト

- 悩む？ なやむ？ worry
- 解決？ かいけつ？ solution
- 指針？ ししん？ finger, indicator ...

A はクラスメートの意見を採用し、さらに読みやすいレポートへと書き換えていった。

6 考察

インターアクションが A の自己変容を招いたことは、以上のディスカッションや産出文からはっきり見られた。ディスカッション時に何が話したいのかを常に頭に置き、相手の考えを真摯に受け止め、答えていた A の姿勢は見習いたいものであった。

他者の意見を受容するという点においても、柔軟でありながら流されず、冷静に自分の疑問点に立ち戻って考えるというのは簡単にはできないことだと思う。

A に大きな変容がみられたのは、11月14日のディスカッション後、それから12月上旬に行なわれた H とのインタビュー後であった。自分が占いに興味を持ったのはなぜだったのかが、他者とのインターアクションをから、見出せ、確認できた。もともと自分は占いではなく、占いを信じる人間の心理に興味があったのだということがインターアクションを通じて自覚できたとき、インターアクションの重要性を何よりも A 本人が感じたと思う。

レポートに自分の考えの変化、その理由が書かれているのは、リーダーが繰り返し、レポートの3つの評価ポイント(1. レポートのオリジナリティー(固有性), 2. 議論の受容, 3. 論理的整合性)について意識させていた効果であったと考えられる。ポイントを自分自身のレポートとだけではなく、他のメンバーのレポートとも照らし合わせる機会を何度かつくっていた。それから、他のメンバーが書いたレポートへのコメントを言わせ続けたことが、自分の書いたものが他者にどうみられるのかという客観的に眺める力を養ったのではないだろうか。

残念だったのは、年末にリーダーから A へ、レポートのコメントが BBS から送られたが、そのコメントはレポートに反映されなかった。「です・ます体」か「である体」どちらかに統一して書くようアドバイスがなされていたのに、完成したレポートは統一がされていなかったのは惜しい。

今後の課題としては BBS を効果的に使うことである。BBS もインターアクションの重要な役目を担っているにもかかわらず、今回 A とのインターアクションではあまり活用できなかったように思う。書き込むことに躊躇のない学習者が存在していたのに、A が書き込みたくなる、コメントしたくなるような場に持っていく工夫をすべきだったと思う。

テーマを変更した A が自分とテーマの関係をどう築き、どう書いていくのか、興味を持ち、インターアクションを追った。その上、筆者はディスカッションの相手にもなって、

学習者の様々な変容を目の当たりにでき、貴重な経験をした。今まで学習者が理解できない発言や記述をした時「こう言うべき」、「こう書くべき」と学習者の自由な思考を押さえつけていたことを痛感し、今後の反省材料になった。

制約されない学習者達はいきいきと思うままに自分の考えを述べていく。学習者が変容するためには押さえつけない他者とのインターアクションが重要な要素の一つであるということが今回の観察で明らかになり、筆者にとっての大きな収穫ともなった。

「わたしのことばを獲得する」ための 有機的な支援，働きかけについて いかにしてテーマを自分との関係に おいて捉えるよう支援者は働きかけるか

狩野 倫子

観察テーマ 「わたしのことばを獲得する」ための有機的な支援，働きかけについて いかにしてテーマを自分との関係において捉えるよう支援者は働きかけるか

*わたしのことば：一般化された考えや知識を並べたものでなく、「自分の考えていること」を自分で把握しそれを外言化したもの、ここでは定義する

テーマ設定理由 選択テーマを自分との関係として捉え、他者にむかって「ことば」を発信することは、「自分」で社会にアクセスするための切り口をつかむことになる。この「力」をつかむための環境づくりとして、支援者側によるいかなる働きかけが、いかなる効果を生み出すことができるのか、について考察することは教室環境を設計する上で何かしらの示唆を与えるものではないかと考え、本テーマ設定に至った。

クラス概要 レベル4,5クラス「超人組」

リーダー1名，実習生2名（筆者含），学習者8名

分析対象 学習者M

対象理由 動機において、テーマを自分の外側の視点から捉えていたが、授業の出席率が高いことで、グループ内でのインターアクションが多くなされることや、レポートの書き直しもクラスの中では行っている方であるため、何かしらの変化がみられるものと考えた。

1 動機作文 ^{*1}

1.1 10月16日「スコットランドの世界にある所」(資料1)

全体的にスコットランドについての情報，「スコットランド人のM」のスコットランドの記述で終わっている。前半の記述から，多国籍な人間が集まる日本語クラスにおいて，自己紹介など自分を国籍で語る機会が多いこともこのテーマを選択するに至った原因とも考えられる。

1.2 10月17日 (活動記録ノートより)

TA: (1) どうしてスコットランドをテーマに選んだんですか。

M: スコットランドの政治はおもしろいから

TA: どうしておもしろいんですか？

M: チャンスがあるから

TA: どんなチャンスですか？

M: うーん，変えるチャンス

TA: 何を変えるのですか？

M: うーん……

このクラス活動では，テーマの「スコットランド」というキーワードに引きずられ，学習者それぞれの「スコットランド」のイメージが噴出し，Mとは離れたところの「スコットランド」の一般的，表面的な「情報」についてのやりとりがなされる。このような状況をうけて，リーダが，テーマを自分のこととして捉えるように促す(1)。

1.3 10月31日(クラス活動A)

TA: じゃあ，Mさん。

M: (1) わたしもテーマは大丈夫と思う。でも，少しフォーカスを変えたほうが良いと思う。

TA: 絞ったほうが良いかな

M: 変えたほうが良い？

TA: ん？何を？

M: (2) あー，テーマのフォーカス

TA: 何にフォーカスしますか？

M: (3) 外国人のスコットランドについて，意見に興味がある。このフォーカス。ここで，わたしの意見の説明をしました。でも，ディスカッションで他の人のスコット

^{*1} 以下，下線部は筆者がMの「わたしのことば」と捉えたもの

ランドについて意見を聞きたい。

(いろいろなスコットランドについての話がなされる：中略)

TA: (4) それをどうして聞きたいですか？

M: どうして？

TA: うん、(5) どうして他の人のスコットランドの意見を聞きたいですか。

(中略)

M: 聞けません。でも、今たくさん外国人・・・

TA: ああ、今いろんな人に聞くチャンスだから、聞きたい。で、聞いて、それを M さん (6) それをどうしたいのかな。どうして知りたいのかな。いろんな人の意見を知ってるのはわかったんですけど、(7) どうして M さんは知りたいと思ったんですか？

M: (考え中) 国際、(8) 国際関係に大切と思う。

TA: 国際関係に大切。(9) じゃ、テーマは国際関係なのかな？

M: (10) うん、スコットランドと他の国の人の関係について。

前回の「何故スコットランドなのか」という問いをうけて、M は「スコットランド」という広く漠然としたテーマから絞り「自分以外の人からみたスコットランド」をあげてくる (1)(2)(3)。そこでさらにリーダーによって「何故？」の問いがなされ (4)(5)(6)(7)、M が何を大切にしたいかの答えがみえてくる (8)(10)。

(クラス活動 B)

J1: それは、えっと、このレポートの最後の評価のポイントで 3 つ評価のポイントがあったと思うんですけど、そのうちのひとつで (1) オリジナリティ っていうのがありましたよね。(中略) そのスコットランドのステレオタイプ、そのイメージを質問するのはわたしもできる。聞いて書くこともできるけれど、(2) M さんじゃないとできないことを書くために、できること・・・(中略)

TA: (3) 人のステレオタイプを聞いて、それは違うんだっていう立場を書きたいですか？

M: はい、はい。

TA: あー、なるほど。そしたら、そしたら、(4) 何かテーマは、スコットランドじゃなくて、ステレオタイプ？

M: (5) いいえ、スコットランドについて。スコットランドの、世界にあるところ。ステレオタイプを聞けば、ところ...

実習生によって「評価のポイントのオリジナリティ」という視点から、M とテーマの関係が引き出そうとされる (1)(2)。そして再び TA により M のテーマについて整理をしようとする (3)(4)。しかし「スコットランドと他の国の人の関係」の間に存在する「ステレオタイプ」についてはみえてくるが、それがどう自分のテーマと関わるのか、またテーマと自分との関係を捉えることを促すことができない (5)。

(クラス活動 C)

- M: (1) conclusion はステレオタイプは、悪いこと。
- TA: (中略) (2) もう今 conclusion ができてるそのことを動機に書いてしまったほうが
いいと思う。うん。そしたら、ステレオタイプは、何だっけ？ステレオタイプは、
- M: 悪い
- TA: わるいこと。うん。(3) どうして悪いと思うかを書いてくれたらいいと思います。
- M: おもしろい。でも、悪い。
- TA: (4) なんで悪いと思うの？
- M: あー...
- G1: (5) たいてい悪い特徴、なんというフォーカスする、集中？
- M: 一般的
- TA: (6) 一般的、一般化する
- G2: それ
- J2: そこが (7) どうして悪いと、Mさんは思うのか
- M: (8) あ、一般的な conclusion をすれば、やさしい。でも現実じゃない。

「スコットランドと他の国の関係」の間にあるステレオタイプについて議論する中で、Mの中にあるものがでてくる。(1) リーダーにより、それを動機に書くことでテーマと結び付けられるよう支援される(2)(3)。さらに、なぜそのように思うのか問いをうけ(4)(7)、他の学習者の発言がうながされる。(5) そして、Mのステレオタイプに対する一歩踏み込んだ考えがみえる(8)。

1.4 動機作文2 11月8日(資料2)

10月31日の「ステレオタイプ」に議論が集中したクラス活動をうけて、テーマ自体が「スコットランドとステレオタイプ」に設定しなおされるが、依然としてテーマを自分の外側から述べられているに留まっている。つまり「ステレオタイプはおもしろい」というところで思考が止まっており、「何故おもしろいと思うのか」というM自身をくぐらせたことばがこの動機作文からはみてとれない。

1.5 11月14日(活動記録ノート)

録音データがとれていないので、ノートの記述より。

Mはディスカッションにて他の学習者と意見交換し、国際関係にステレオタイプは大きな関係をもつと思うという発言をする。そのようなステレオタイプにMはどう思うか、明確なことばはでてこなかったように記憶する。またディスカッションにて「良いステレオタイプ」もあるという話もでる。例えとして芸能人がでてきたので、ここからクラスの中での話しは各自の芸能人のステレオタイプの話へと流れる。全員が自然になにかしらことばを発したことでクラスの雰囲気は和んだものとなったが、Mとテーマの

関係について話を深めることはできなかった

1.6 11月28日(クラス活動)

TA: (中略) アメリカにはこういういいわるい点があるが、スコットランドにはどうっていう
(1) 具体的なことじゃなくて、ステレオタイプそのものにはパラドクスが存在している、ってことをMさんがいいたかったんじゃないかなと思って。そういう面からディスカッションしてみたらどうだろう? (中略)

M: (2) たとえば人は弱い立場にいれば、いつもステレオタイプをつかっています。 (中略) たくさんの知識をもっている人はぜんぜんステレオタイプを使っていない。

J2: (3) そういう人はどうしてそういう知識をもったと思う?

M: (4) たとえば理性的な、考え方がある、と思います。知識がある人は・・だから弱い立場にいれば、知識がない。 はい。

J1: (5) じゃあMさんが気になるステレオタイプは、弱い立場のひとが強い立場の人をみるときのステレオタイプが気になる?

M: はい。

J1: で、それはパラドクスがあるってこと。

J2: 弱い立場って(6) もう少し説明してほしいんだけど、どういうこと?

M: 弱い立場にいれば、たくさんの理性的な考えできません。あ、理性的に考えられない。

(中略) だから (7) ステレオタイプは人間の一番簡単な考え方だと思う。 だから弱い立場にいればいつもステレオタイプを使うと思う。

J1: (8) Mさんはそういう経験があるの?

M: はい、例えば政治の・・・

J1: (9) あ、Mさんの。

M: あ、はい。

(中略) (10) ん・・・私はアタックしたい。だからアタックの前に弱い立場にいる。だからステレオタイプをつかう。ステレオタイプをつかえば、もっと私の立場はもっと高くなると思う。でも現実はずがう。あとはいつも、考えているけど。

動機作文2とディスカッション報告を受けて、支援者のMとテーマの問題意識について活性化させようという働きかけがなされる(1)(3)(5)(6)。その結果Mからテーマについて一歩深まった意見がでる(2)(4)(7)。そしてMの意見が一般的なものでなく、M自身の経験から発することはなのを確認することにより(8)(9)、M自身とテーマを結びつける発話を引き出すことができた(10)。

1.7 ディスカッション報告: 11月28日(資料3)

ディスカッションの際のポイントについて記述されている。

1.8 12月5日 クラス活動

(クラス活動 A)

TA: (ディスカッション報告をみて)形はわかりやすいですね。はじめにディスカッションで書いてあって、総合で M さんがいるんな人と話しました、てのが書いてあって。いちってのがトピックになるんですよ。(中略)

M: はいはい。でも * * * * ちゃんと分析をしたほうがいいですよ。

TA: うん、そのほうがその話をきいて M さんがなにを考えたていう分析がのっているほうがいいと思う。その M さんが書きたい 4 つは全部ディスカッション終わったの？

M: はい。

TA: じゃああとは書くだけ？

M: はい。

M のディスカッション報告に基づいた話がある。しかし、具体的な内容はまだ書かれておらず、報告においてきくことができなかつたのが不安である。しかし、(資料 3) から、M のテーマについての問題意識が整理されてきたことが伺える。

(クラス活動 B)

J1: (1) M はステレオタイプはいいと思っているんだっけ？

M: いいえ。半分いいと思う。半分悪いと思う。パラドクス。

J2: (2) それを書きたいって言ってたよね。

J1: で、そのアメリカの人はステレオタイプは悪いって。

M: でもほかの国のステレオタイプは面白いって。自分の国についてのステレオタイプは悪い。ああ、現実をわからな・・・自分の国、現実の国・・・

J2: 現実がわからない？

M: 現実を・・・わから・・・

J2: (3) 現実がわからない？

M: はい。自分の国のステレオタイプは悪い。ああ、現実をわかったから自分の国の現実わかったから、自分の国についてのステレオタイプは・・・ちょっと(笑)

G1: あの、ステレオタイプと比べての現実のその現実の国についての現実は違います。

M: はいはい。

(中略)

J2: (4) M はステレオタイプが現実じゃないのが問題って言ってたんだよね。でもさっき G3 はさっきステレオタイプはある。それはある、現実だって・・・

G3: ううん、ちょっとだけ。

J2: (5) あ、ちょっとある、って言ってたけど、M はどう思う？

- M: スコットランドに人口は 500 万人, でも 100 人は野蛮人。でも他の人は野蛮人じゃないから。
- J2: M は数えたの? いち, にい, さんって (笑)
- M: ステレオタイプはみんなのスコットランドは野蛮人といっています。でも現実はずう。
- J1: じゃあそのディスカッションでステレオタイプはぜんぶスコットランドの人のことをいう。(6) それが本当じゃないって M が思うんだよね。それについて M はディスカッションで話しをしました?
- M: はい, でもスコットランドは例だけ。私はスコットランドの現実をよく知っています。
- J1: ああ, それで例えば (7) アメリカの人とアメリカのステレオタイプはアメリカの人全部じゃないってそういう話もしました?
- M: 私はアメリカの現実を知っていないから, 他のひとと話さなければなりません。
- J1: (8) その話は 4 つのテーマにはいっていますか?
- M: はい。
- J1: じゃあその話をよんでみたいです。

ディスカッション報告のレポートが出されなかったため, 口頭でのディスカッション報告になる。(1)(2)(3)においてもう一度 M の書きたいことの確認がなされる。そして他の学習者が M のテーマについて意見したことに対して, 支援者がその意見を M に投げかける(4)(5)。このようなやりとりを繰り返し, M がディスカッションにおいて話した内容の確認を行う(6)(7)(8)。しかしこの時点ではレポートとして書き表されていないため, これ以上の話し合いに進展することはできなかった。

1.9 12月19日 クラス活動

この日は M の下書きの検討を行が行われた。前回のクラス活動において支援者よりアドバイスがなされた M のディスカッションに対する「分析」について一部書き込みと, ディスカッション残りとの結論部分が書き加えられる。

動機のところに書き込みが書き加えられたところを見ると, 今までのクラス活動でのやりとりを自分に取り込み, その取り込んだものがことばとして反映されており, 以前よりテーマに対する M の考察が深まっている様子が伺える。

残りのディスカッション部分が, M からの質問に対しての相手の答えが網羅されているものであったので, それぞれの意見に対して M がどう思うかを書き込めば, より M の立場がはっきりすると思う, というアドバイスが支援者よりなされる。

クラス全体では, ことばの意味の確認でかなりの時間が割かれる。

1.10 1月8日 最終レポート提出

結果として12月19日（年内最後の授業）で提出されたものと同じものが提出された。

12月19日の授業にて，結論をディスカッションの内容とからめてMの立場をはっきりさせた方が良く，というアドバイスを行ったときも，「結論は，ステレオタイプはパラドクス」と何度もいい，これ以上書き込みを加えることにやや難色を示していた印象を筆者は受けていた。得に書き直しが最終レポートにおいて見られなかったことより，19日の段階でM自身で「完成」としたようだ。

2 考察

前回の実態観察レポート報告時には，Mについて筆者は「テーマを外側から捉えている」としていた。つまり，テーマに対してなぜ自分がそのテーマを選んだのか，という思考がなされず，ただ選んだテーマに対しての自分の印象を述べているに留まっていた。その点においては最終レポートにおいても記述はみられなかった。しかし，最終レポートがだされ，もう一度Mの活動を振り返ってみると，はじめの動機作文においてMがテーマを「外側から眺めたとき」のことばであったものから，もう一層くぐりぬけたMの「考えていること」が発せられていることばであることが伺える。

以下Mの活動を支援者の働きかけとあわせて図に示してみる。（ が支援者の働きかけ）

第一動機作文 「スコットランドの世界にあるところ」

Mからみたスコットランドについての記述（外からテーマを見ている）

『スコットランドは です』

どうしてスコットランドなんですか（6W1H）

どうしておもしろいんですか（6W1H）

じゃあテーマは～なのかな（解釈の提示）

『スコットランドと他の国の人の関係について興味がある』

人のステレオタイプを聞いて，それは違うんだっていう立場を書きたいですか？（方向性確認）

『Conclusion はステレオタイプは悪いこと』

もう今 conclusion ができてるそのことを動機に書いてしまったほうがいいと思う。（方向付け）

『一般的な conclusion をすれば，やさしい。でも現実じゃない』

第二動機作文「スコットランドとステレオタイプ」

仮説「ステレオタイプは悪い」

日本にきて色々な人のステレオタイプをきいて，M の考えるスコットランドの現実と違うことに気がつく体験に基づく

どうして悪いと思うのか書けば M の立場がわかるようになると思う（6W1H）

ディスカッション

『ステレオタイプはパラドクス』

『そのステレオタイプはスコットランドとスコットランド人を正確に定義しないと云えます。』

『国際関係にステレオタイプは大きな関係をもつ』

具体的なことじゃなくて，ステレオタイプそのものにはパラドクスが存在している，ってことを M さんがいいたかったんじゃないかなと思って。（解釈提示）

M はそういう経験をしたのか（自分の問題へと引き寄せるきっかけ提示）

最終レポート

『ステレオタイプは文化に想像された無意味な考え方です。各々の違う事態に個人的な考え方で考えたほうが良いです。』

3 結論

結果として「何故そのテーマなのか」と一歩踏み込んだ学習者とテーマの関係について語る活動を引き出すことはできなかった。よって，当初探ろうとしていたテーマは 100% 解決されたとは言えない。

しかし，当初の「知識，情報」が書き連ねられたレポートと較べるとオリジナリティのあるレポートになったことがわかる。筆者はここで，「わたしのことば」には二段階のものがあるのではないかと考える。

授業の当初書かれた動機作文において，学習者がテーマを「知識，情報」として語っていたものが，支援者が「なぜ」「どうして」という 6W1H の問いかけを行うことによって，学習者自身がもう一歩自分自身の思考を深める。その結果，例えば 11 月 28 日の (7)(10) で観察された「M のことば」がでてきたのではないかと考える。これが第一段階目の「わたしのことば」である。

第二段階目の「わたしのことば」はここからさらに，「なぜそのテーマを選んだのか」というテーマと自分との関係について捉えた，さらに深く自分自身をくぐらせた「ことば」であると考えられる。（この活動においては観察されていない）

この活動において観察されたことは，活動初期において「なぜ」「どうして」という6W1Hの支援者の働きかけを「きっかけ」にして，学習者自ら思考した「わたしのことば」が外言化されたことである。そして，この「何故」という働きかけと，それをきっかけに学習者から外言化されてきたものを，支援者自身が解釈し，またそれを支援者自身も外言化し，ことばのやりとりを行っていく。その結果，Mが思考を活性化させることで「わたしのことば」を習得し，外言化していくことができたことである。

この繰り返しを行うことが，学習者の「わたしのことば」を多くつかむための環境設計において行われるべきもののひとつではないかと考える。

そしてこの第一段階の「わたしのことば」を習得した後，そこからさらにもう一度「なぜそのテーマなのか」という一歩踏み込んだ，Mの「核」に自分自身で気がつく視点にもっていく第二の段階の「わたしのことば」を，「なぜ」「どうして」という問いかけや，そこからでてきた「Mのことば」をうけて支援者が推測し提示行うだけでは引き出すことができなかった。

この活動全体をみる限り，12月の頭の教室活動からは，Mが「Conclusionはステレオタイプはパラドクス」「ステレオタイプは現実じゃない」という発言を繰り返していることと，「わたしのことば」と思われるものが見出せなかったこと，また最終レポートにおいても支援者からのアドバイスをうけた書き直しが全くなされた形跡がないことから，Mの中の思考が停止してしまっていたように見られる。

以下観察されたことから考察できることをまとめる。

1. 活動初期において「なぜ」「どうして」といった6W1H型の問いかけは，学習者の思考を活性化させる「きっかけ」となる
2. 支援者が，学習者のことばをうけて，自分自身の解釈を外言化し，提示することは学習者の「考えていること」に近づくために有効なサポートである
3. 「わたしのことば」とは
 - 一段階目 - テーマから派生されたものに対しての学習者の考えが外言化されたもの
 - 二段階目 - 「何故そのテーマなのか」というテーマと自分との関係について捉えられたもの，深く自分をくぐらせたものにわけらえる（次元が異なるもの）

4 今後の課題

ここから先どのような支援によって，学習者がさらにテーマに対して自分をくぐらせたものを外言化させる活動を促すことができたのか。また「思考を停止」してしまった後の支援の仕方，「思考を停止させない」支援の仕方については，今後の課題としたい。

さらに文章という形で書き表す活動がクラス全体であまり活発ではなく，書いてきたものに対してのインターアクションの頻度，深さが必然的に低く浅くなってしまった。よって文章として文字化されてきたときには，他の学習者ことばの意味を追うのでいっばいに

なり、書いてきた学習者のさらなる思考を深めるような学習者同士のインターアクションを引き起こすことができなかつたことも反省点としてあげられる。どのようにすれば学習者が「伝えたい」と思うようなモチベーションを高め、「書く」という行為に向かい、思考を活性化することができるような支援ができるのかについても、今後の課題としたいと思う。

資料 1

スコットランドの世界にある所

動機

日本人に「スコットランドはどこですか」と聞いたら、一番平凡な答えは「分からない」か「アメリカの近くにある」です。日本人にとってスコットランドは有名じゃなくて、大切な国じゃありません。それに、ほかの外国の人々としてスコットランドは遠くてすごく寒くてヨーロッパの国です。この意見は正しいかもしれませんが、私にとってスコットランドはもう少し大切だと感じます。しかし、私はスコットランドなので、ちょっと片寄ると思います。

しかし、私はスコットランド人だから、私にとって外国人のスコットランドについて意見は面白いと思います。現在、私は日本に住んでいて、いろいろな日本人にスコットランドについて質問を聞かれました。だから、最近私にとってスコットランドと外国人のスコットランドの意見はだんだんもっと面白くなりました。だから、今私はスコットランド、特にスコットランドの将来の役について考えています。前百年間、スコットランドはだんだん変わっていたと思います。

百年か二百年前、スコットランドはヨーロッパの知性的で文化的な中央でした。その時は、スコットランドのエディンバラとグラスゴウという都市でいろいろな主知主義者や創作的な思想家がたくさん新しい事を見出しました。例えば、その時ダーウィンという有名な生物学者とか、スミスという経済学者とか、ヒュームという哲学者はスコットランドで急進的なイデーを創作しました。その上、前二百年あいだたくさん革命的な物はスコットランド人によって発明されました。例えば、電話とかテレビとかアスファルト道路そういう物はスコットランド人によって発明されました。ビクトリア時代から二十世紀の初めまで、スコットランドは世界の一番刷新的な国で、グラスゴウは世界の一番富裕な都市でした。ですから、スコットランドとスコットランドの思想家は現代の世界を作ることができたと思います。

しかし、現在スコットランドの雰囲気はちょっと違うと感じます。スコットランドとの積極的な雰囲気が掻き消えたと思います。今、スコットランドの都市にはたくさんの貧民とホームレス人が住んでいて、都市の道は汚くて重苦しいです。私にとってスコットランドの将来はちょっと荒涼です。五年前、スコットランドの政府はイギリスの政府から自由をもらいましたが、スコットランドの政治家はその自由を費やしました。だから、私はス

コットランドの将来について心配しています。スコットランドは世界史として大切だと思います。しかし、現在スコットランドの世界にある所はとても小さいと思います。スコットランドの全盛時代が終わったと思います。今はアメリカの全盛時代かもしれません。

資料 2

スコットランドとステレオタイプ

動機

世界中至る所で、人々は他の国の人について考えると、いつも単純なステレオタイプを使います。しかし、人々は外国か別の民族について考えていたら、一番簡単な方法がステレオタイプを使っている方法です。ステレオタイプはいつも複雑な事の簡単な一般化だから、ステレオタイプを使うことは時々面倒臭いです。つまり、ステレオタイプは簡単過ぎるから、ステレオタイプを使っているのが誤解を引き起こすことが出来ます。もちろん、時々ステレオタイプを使うのは面白くて滑稽です。例えば、喜劇役者はいつも冗談のためにステレオタイプを使います。しかし、普通にステレオタイプを使うことは危なくて、誤解の原因です。

このステレオタイプの逆説なので、私にとってステレオタイプとステレオタイプの使い方は本当に面白いです。ステレオタイプは人気がある考え方が、この考え方は簡単過ぎるから、ステレオタイプが正しくない考え方と思います。だから、私はこの逆説を調べたくて、なぜステレオタイプが悪いかを説明したいです。しかし、私はスコットランド人だから、私は特にスコットランドについてステレオタイプに興味があります。私はスコットランド人なので、私は現実とスコットランドのステレオタイプを比べられて、ステレオタイプについて特別な情報を見つけられます。それに、今、私はいろいろな国の人々に囲まれているから、いつもたくさんの面白いスコットランドについてステレオタイプを聞いています。だから、私はなぜステレオタイプが悪いかを説明するために、スコットランドについてステレオタイプを調べたいです。

私は外国人からたくさんの面白いスコットランドのステレオタイプを聞きました。私は外国人に「私はスコットランドから来ました」と伝えたら、外国人がいつも驚きました。私はスコットランド人のステレオタイプのような人ではないから、私と喋る人がびくりました。私にとってこの人のスコットランドについてステレオタイプは変で非現実的です。例えば、この人はスコットランドでみんなが羊の皮で作られた服を着ていると思います。それに、他のステレオタイプが多いです。例えば、たくさんの人々はスコットランド人がいつもウイスキーを飲んでいて、ハギスを食べていて、野蛮人のようにふるまっていると考えています。しかし、現実とは全く違って、その意見が非現実的です。このスコットランドについての誤解の理由はステレオタイプの簡単な考え方からです。ステレオタイプはいつも一般だから、ステレオタイプが現実についての正確な絵を描くことができません。

資料3

ディスカッション

総合の授業の間に色々な人とスコットランドとステレオタイプについての討議をしました。その討議に四つの主なテーマは論議しました。まず、私は討議の相手にスコットランドについてステレオタイプを伝えてくれるように頼みました。第二に、私たちはそのステレオタイプの重要性について話しました。第三に、討議の相手の国についてのステレオタイプを討議しました。最後、一般にステレオタイプとステレオタイプの考え方について討議しました。下に、その四つのテーマについての討議を概説するつもりです。

学習者 K のレポート作成過程に見る思考のテーマ化

村上 まさみ

はじめに

この観察レポートは 2003 年秋学期の「総合 3-7」における一人の学習者 K の縦断的観察をもとに記述したアクション・リサーチの分析記録である。筆者は学習者 K が参加するレベル 3 の学習者グループに実習生として活動に関与した。実習生は、グループの活動全体を組織化する役割であるリーダーのもと、非母語話者である学習者がクラスの課題であるレポートを書く活動を支援する者として参加した。

1 「総合 3-7」の活動における「レポート」

観察を開始するにあたり、筆者は「総合 3-7」クラスで目指すレポートを、活性化した書き手の内省の経過が「ことば；日本語」という形態で産出されていくものと捉えた。即ち内言の外言化の実現である。そして、次のように「内省」と、「内省の起程」を定義した。即ち「内省」とは、自己に問いをたて、それに対する答えを探す自律的な活動であるとする。個人が何らかの形で社会との接触することによりもたらされる心理的作用が何らかの内省を引き起こすと考える。引き起こされた内省がより活性化する場合には、そうした自らの意識体験をさらに客観的に捉えようとする内観を促すと考えられる。

「総合 3-7」が目指す「レポート」では視点の基礎として「私と」なるテーマを学習者に課す。この視点は学習者が取り組む課題を単なる取材レポートや調べ学習とは一線を画したものとなし、「総合 3-7」の独創的な言語文化活動としての位置づけを見る根拠となろう。教室担当者と参加者の双方がこの視点を的確に捉えるか否かにより意図する活動の成就に大きく影響を与える。そのため、教室担当者にはいかに「私と」という基礎テーマの概念を明確に導入するかということが、活動を活性化し実りあるものとなす上で最重要課題となるという知見を観察から得た。

一方、学習者は学習に関するレディネス及びストラテジー等を含めた多様な個人的背景

と個性を持って活動に取り組んでいる。筆者は今回の学習者グループの観察から、活動の軌道化に働きかけるようなグループの自律性を高める影響力を持つ学習者を数名見いだした。そのような学習者の行動は、求められる「レポート」の概念とその教育的意図を的確に把握したためであることが推測できる。そこでレポート内容に一貫した方向性を持って深まりを見せていった学習者を取り出し、その特徴を分析した。彼ら・彼女らに共通する特徴は個々のテーマへの取り組みの安定がレポート・タイトルにも見られた点である。各学習者のレポート作成の経過と合わせてレポート・タイトルの変遷を週ベースの追跡と、最終提出稿に対するクラス全体での相互自己評価の平均点を合わせてみると、上位4名の学習者である C, K, I, D は、動機文作成の時点で提出されたレポート・タイトルに殆ど変更が加えられていない。また、レポート作成過程で公開された産出物からは内省の活性化が十分に読み取れることができ、最終稿として提出されたレポートは相互自己評価の平均点にも見られるように作品としての完成度も十分に他者を納得させるものであった^{*1}。

この項の冒頭で述べたように、活性化した書き手の内省の経過が「ことば；日本語」という記号を用いて文章として産出されるためには、他者とのインターアクションは必須である。そこで、明らかにしたいことから反れることなくインタビューをしたりディスカッションを深めるために、書き手は常に自らの問いを「テーマ」という象徴とすり合わせながら考えることは思考を焦点化していく上での道標として有効ではないだろうか。これを筆者は「思考のテーマ化」と捉えた。レポート作成のような課題に取り組む上で、「問いを立て、考える」という行動は、何をどのように考えるかを当事者の明確な動機に基づいた焦点化が一貫性を保つ上で重要になり、その一貫性の指針となるものが「思考のテーマ化」となる。このことは、前述の4名の学習者の産出物に、早期にレポート全体の構成の意識が見られたことから指摘できる^{*2}。

以上で述べたように、筆者は自らの問いをテーマとして明確に意識すること、つまり「思考のテーマ化」が思考を活性化させる上で有効であるという仮説をたてた。活動初期に自らが明らかにしたいことを絞り込む過程において、その動機を問う過程は特別な意味を持つ。自分自身に動機を問う活動は、対象を焦点化することは一貫性を持った問いを立てる上で重要な過程であるからだ。そこで思考のテーマ化は、書き手の思考を活性化するだけでなく、分かりやすいインタビュー、討論に深みを増す上で機能するだろう。それがインターアクションを実現するための筋道や方向性を調整するための枠組となり、問題発見及び解決の焦点化のポイントとなるからである。なぜ考察するのか、なぜ観察するのか、なぜ明らかにしたいのか、を自らに問う過程では、必ず「何を」ということが明確である必要があり、その「何を」を意識的であることが、拡散しがちな思考をまとめる上で有効である。今回レポートを書くという作業の観察を通して、学習者らが混沌とした内言を外言として具象化し、メッセージ性をもったまとまりのあるものとして深まりの実現には書き手が「テーマ」を内化する過程に鍵があることが示唆されているようだ。

^{*1} 各学習者のレポート・タイトルの変遷と最終プロダクトに対する相互自己評価平均点の結果は添付資料の付表(1)「レポート・タイトル決定の過程および相互自己評価平均点」を参照のこと。

^{*2} 各学習者のレポート構成の詳細データについては紙面の都合上ここでは言及するにとどめる。

2 観察テーマと分析対象学習者 K の選定理由

観察グループ及びその特性 レベル3「はちみつ」

初級終了程度の言語レベルのグループとして結成された。初回は5名から開始したが、5週目までに5名の編入者を迎え、実際の言語レベルにはかなりの差を持ったグループとなった。

学習者 10名 C, K, J, I, M, A, W, V, D, R (出身国: 英国, ドイツ, デンマーク, リトアニア, 米国, 台湾, ブラジル, ロシア)

リーダー 矢部まゆみさん

実習生 早川直子さん, 村上まさみ(筆者)

観察ポイント レポート・タイトルの変遷と外言の表出から解釈する思考の活性化

仮説: 「思考のテーマ化」は自らに問いを立てる指針となり, 「レポート・タイトル」の一貫性は「思考のテーマ化」に有効に機能する。

分析対象者 学習者 Kさん

分析 インターアクションの結果の産出文を分析

筆者が観察したレベル3の学習者グループはこの「総合3-7」の活動を初めて経験する10名の受講生が参加した。出身地, 母語環境, 年齢, これまでの専門分野における学習歴など様々な背景を持つ学習者のほぼ全員が, 活動の初期には「文化」や「日本・日本人」ということばを多用し, それぞれが取り上げた問題について語りあっていた。彼ら・彼女らの問題に対する視点は専ら外向きで, 問題を「私」に引き付けて捉えようとする学生はほとんど見られなかった。しかし, この学習者グループは, レポート・タイトルの安定後の過程において産出文に内省の深まりが見られる傾向があることに気付いた。ここでいう「テーマ」とは, レポートで書き手が述べようとする対象の焦点化のことであり, 「レポート・タイトル」と同義には扱わない。

そこで, 相互自己評価のグループ内平均点の高い順に, レポート・タイトルとテーマ内容の関係を比較した。相互自己評価の上位4名(C, K, I, D)のレポートは, 動機文の発表段階でレポート・タイトルがほぼ固り, テーマ内容に安定が見られると同時に産出文が着実な深まりを見せ, 最終的に完成度の高いレポートに仕上がった過程が観察された^{*3}。

縦断的に—時系列にそこでC, K, I, Dの中から, Kさんの活動の観察記録を縦断的に分析することにした。Kを分析対象として取り上げた理由を以下に述べる。

1. 活動初期でテーマ決定時にインターアクションを受容した形で対象の転換が見られたこと。

第2週目: テーマ内容の変更「照明について」から「友達について」

第1週目に「照明について」書きたいというKさんの発言を取り上げて, リー

^{*3} 付表(1)「レポート・タイトル決定の過程および相互自己評価平均点」を参照のこと。

- ダーはこの授業で課される「レポート」のねらいを全体ガイダンスした。
- 活動初期に文化論的「日本」についての言及が見られたため。
第2週目：選定テーマ内容「日本で友達のことは何ですか」
 - 活動初期でテーマ内容の方向性がほぼ安定し、作業中のレポート・タイトル変更が見られなかったため。
第2週目：テーマ内容「友達について」
第4週目：第1稿「親友」は何。

3 観察及び分析

3.1 Kさんのテーマ選定とレポート・タイトル決定状況の記録

Kさんのレポート作成過程におけるレポート・タイトル決定の過程に週ごとの活動の覚え書きを付して整理したものが表(1)である。

初回授業におけるKさんの発言は「照明について」(舞台芸術における照明技術やその効果など 筆者注)についてのレポートを書きたいというものだったが、第2週目において、「友達」についてのテーマに取り組むことに決定した。以降はテーマの方向性がぶれることなくレポート・タイトルはそのテーマをより焦点化したものが提出され、第4週目での「『親友』は何。」というタイトルが決定された。変更は11週目に「。」を「？」に変える表記上の校正が加えられるにとどまった。

レポート・タイトル決定には2週目、3週目で行われたクラス内ディスカッションでのインターアクションに影響を受けたものと思われる。また、レポート・タイトル決定後のレポート作成では、オープン・ディスカッションでのインタビューの計画および実施を経て、自らの内省から内観への深まりを見せた。特に、結論部分では、文化人類学から引用した科学的枠組みを取り入れ、自発的に自らの論理構成に客観的な検証を試みるなど意欲を見せ、自律的な学習のスタイルも観察された。

3.2 授業日ベース週別記録と分析

第1週目 10月3日： 全体ガイダンス及び初グループメンバー顔合わせ

VTR 視聴を含む教室設計者からの全体ガイダンスのあと、各レベル別にグループが集まり、初顔合わせを行った。その場ではリーダーがこのクラスでの活動についてさらにことばを噛み砕いた説明を行うため、まず各自どんなことをテーマに書きたいか現時点での考えを述べる場を持った。

(10月3日付記録ノートより：レポートのテーマに挙げたいことに聞かれて)

K： 「照明」について書きたい。舞台の効果で照明を使うのはとてもおもしろいと思う。

週 / 授業日	テーマの提示：『』はレポート・タイトル	備考
(1) 10/03	照明について	ガイダンス時発言
(2) 10/10	日本で「友達」のことは何ですか	BBS 動機メモ作成時書き込み テーマ設定を「照明」から 「友達」という対象に変更
(3) 10/17		
(4) 10/31	『「親友」は何。』	10/29up レポート・タイトル提示
(5) 11/07		11/4up テーマ発表会
(6) 11/14		11/13up
(7) 11/21		11/18up
(8) 11/28		校正稿なし
(9) 12/05		校正稿なし
(10) 12/12		校正稿なし
(11) 12/19	『「親友」は何？』	12/17up 1/4up
提出日: 01/08		1/8 最終稿提出完了
(12) 01/09		相互評価ガイダンス・新年会
(13) 01/16		相互評価 (1) K レポート検討
(14) 01/23		相互評価 (2)
01/26 WEB 用締切		1/21up WEB 用最終稿

表.1 学習者 K さんの週別レポート・タイトルと活動の記録*5

K さんの発言に対する他の学生のコメントは、「照明」や「舞台」が持つ話題性への共感が示される程度で、レポートのテーマ設定を「私」との位置づけに焦点化するような本質的な議論は観察されなかった。

そこでリーダーは K さんのこの発言を、この「総合 3-7」クラスで目指すレポートの構想概念を噛み砕いて説明するためのサンプルとして取り上げた。ねらいは、動機から「私」に焦点化する捉え方と「私にとって」とは」という視点の導入によって、これから展開する活動指針についてクラスの共通理解を促進するためのガイダンスを行った。これが、K さんにとって「照明」というテーマで「私にとって照明とは？」という問いを立てることは難しい、もしくは意義を感じられないものとして、テーマの対象として見直すきっかけとなったのではないかと推測される。そのことは、翌週の各自の選定テーマとその理由発表の際に、新たなテーマを提示していることに示されている。

第2週目 10月10日： テーマについてのアイデアを発表/サンプル読み合わせ (1)

レポートのテーマに取り上げたいことと、その理由をクラスで発表する場で (10月10日付け記録ノートより：取り組むテーマの提示と初期的な問い)

K： ドイツにいた時に、一度日本人にインタビューをしたことがある。そのインタビューでその日本人は、プライベートのことをたくさん言わなかった。それで、私は、日本人はいつもプライベートのことを話すのはだめだ、と思った。たぶん、友達と話すときはそのプライベートのことを話す。それで「友達について」がいい。(1)

リーダー： 友達についてどんなことを書きたいですか。

K： 例えば、友達は誰ですか。友達と何をしますか。何について話をしますか。どうして友達と別れますか。(2)

M1： 友達じゃなくなる時はどんな時ですか。という意味ですか。

K： いいえ。例えば、友達と別々の町になったら、その友達はまだ友達ですか。(2)

S1： それはおもしろいと思う。

(略)

リーダー： クリスティンさんは照明の話も書きたいと言っていましたが関係がありますか。

K： 照明の話はあまりおもしろくないので、変えたい。(3)

最終稿にみるテーマ変更のもうひとつの理由 (12月17日付 K さんの産出分より：活動を振り返ってテーマの選定理由の一面を明かす)

3. 一同テーマについて考えると...(4)

このレポートのテーマを選ぶ時「親友」はあまり難しくないテーマだと思った。間違えた。(5)

第1週のリーダーによる説明や、10月3日(1)~(3)の上記やり取りを含むインターアクションを通し、Kさんは総合で目指すレポートの作成概念を把握し、的確で合理的な作業が進められるようになる。まず、(1)発言でKさん新たなテーマへの変更を明らかにした。この決定には、第1週目で受けたガイダンスから、「照明について」というテーマは「私」の問題として焦点化するのに適さないと判断したと推測される。その根拠を12月17日付の産出文の結論部分にあたる(4)「3. 一同テーマについて考えると...」(「もう一度テーマについて...」の意味*筆者注)の項の記述から解釈できる。(4)で、筆者は、Kさんが新たなテーマは「照明」というテーマに比べて「あまり難しくない」という予測をたてたことに、これから取り組む「総合3-7クラスのレポート」の性質と論理展開を予測した上で、対象の絞込みを行ったと判断した。つまり、何について述べるかを選ぶ時点で、テーマと論理形成の関係を意識することで、「友達」というテーマを取り上げさせたといえるのではないか。また、続く(2)~(3)の発言からインタビューでどのようなこと

を聞けばよいか、ということへの展望を含めて、十分とは言えないまでも、三つの問いを立てることで自らが関わる活動をどのようにデザインするかが意識され始めたことがうかがえる。三つの問いとは即ち、発言(2)に見られる〔問 (あなたにとって*) 友達是谁ですか。〕〔問 (あなたは*) 友達と何をしますか。何について話をしますか。〕〔問 (あなたは) どうして友達と別れますか。= 友達と別々の町になったら、その友達はまた友達ですか。〕である。*()内は筆者注

Kさんのレポート作成概念の理解状況が見られる具体例 (10月10日付:記録ノートより:S1への問いかけ)

S1: 私は日本の広告に興味がある。電車の中でその広告を見ている人や広告について観察して、レポートを書きたい。
 K: その質問は何ですか。
 S1: 質問はありません。わたしは文化人類学者ですから観察をしたいです。
 K: そう、その質問がないねえ。どうしますか。

ここでの一連のKさんとS1とのやり取りには、Kさんが課されたレポートの構想概念を的確に理解している一端を示すものとして興味深い示唆がある。KさんはS1が観察者としてデータを収集してレポートを書きたいという発言に対し、この活動で目指す「レポート」の理念の違いを指摘しているのである。この発言に見られるように、Kさんはクラスメートの発表や発言に対しても、テーマ発見 動機説明 インタビューとディスカッション 結論 という作業過程が持つ意味を踏まえたコメントができるようになった。

授業での討論後、Kが改めてBBSにテーマを書き込んだ記録 (10月15日付BBS書き込み記録:他者へ問いかける問いの根拠を説明)

10/15 15:21:25 00013 (18): 私のテーマ
 レポートの私が好きなテーマは「日本で『友達』の事は何ですか。」(1)だと思います。多分「友達」の事は他の国で意味が違います(2)から、他の留学生と日本人の先生とインタビューをするつもりです。

10月10日のクラス検討によるインターアクションを通して、Kさんは今後のインタビュー計画の検討を始めた。ここでは、Kさんに内在するステレオタイプ型知見から問題を「私」でなく「外的要因」である「日本・日本人」という面に焦点化することから出発した。問題の捉えは発言(1)の「日本で『友達』のことはなんですか。」という問いで表現されている。ここにテーマ対象を自己に内化する意識を見ることはできない。この問いを立てた根拠の説明も、発言(2)の「『友達』の事は他の国で意味が違いますから」ということばで表されているように、インタビューする相手の個性を見ずに、極めて曖昧な「国」という概念で人括りにした皮相的なことばで口にされたに過ぎず、深い思考の循環を認めるものではない。

ここでは、未だ十分な思考の活性が実現されておらず、ステレオタイプ概念の力を借り

て対象に迫ろうとしている事が見て取れる。しかし、ここで K さんは明らかにしようとする対象を「友達」というテーマとして捉えていたことが、K さんの思考の出発点を定め、今後の進む方向と自らの位置を確認する上で意義を持ったと言えるだろう。

第 3 週目 10 月 17 日： サンプル読みあわせ (2)/BBS 記録の動機メモ読み合わせ

10 月 15 日付けの BBS 文書に関してクラスで小グループに分かれてディスカッションにおける K の観察記録（10 月 17 日記録ノートより：他者のレポートに関わる事から客観的なテーマの内化の視点に気づく）

小グループディスカッションでは K の時間が取れなくなってしまった。しかし、他メンバーへのコメントでは、問題を「国」の違いで捉える視点を指摘する発言が出る。10/15BBS 書き込みへのリーダーコメントと、サンプル読み合わせから、「私」の問題への焦点化が起こり始めているようだ。

(例)

S1: 日本の銀行は本当に難しい。

K: 日本の銀行は？ ロシアで外国人は難しくない？

上記のやり取りは、「日本のある銀行での外国人としての体験」をレポートに取り上げた学生とのディスカッションにおける S1 と K さんのやりとりである。この K さんの発言の特徴は、ステレオタイプ型の表現に対する疑義をただしていることである。この K さんの発言には、他者の発言に対して疑問の投げかけが起きていることによって、思考の内化が意識化され始めたものと思われる。これは、前述の 10 月 15 日付に対しリーダーから示された「どうしてそのテーマを書きたいか、自分とどのような関係があるかは、とても大切なので、よく考えて、他の人にも分かるように、くわしく書いてください」というコメントも少なからず影響があると考えられる。

第 4 週目 10 月 31 日： 動機・仮説発表及びコメント/動機原稿読み合わせ

動機第 1 稿 クラス全員に自分の書いた動機文を公開し読み合わせをする。この日はクラス検討の時間はほとんどリーダーとのインターアクションであった。他の学習者からも K さんの動機文は大変分かりやすいと納得の声が上がる。

(K の動機文 (1) 10 月 29 日稿 要所抜粋：仮説の明示と結論の予測を示す)

ここに第一の理論を開発できる：本当の親友の気持ちはしつこい。

第二の理論：ほとんどの人にとって親友は同性の人だ。

もう一同理論機会：親友がいて気持ちがいいと、何を一緒にするのは重要ではない。

((1) 仮説の明示)

日本に来た以来毎日ミュンヘンの友達にメールをかいいて、彼女もメールを書いてくれる。でも一年間の中に一回か二回だけ合われるから、その友情はどう発展することが全然分からない。それでも親友とか友情について考えて、レポートのテーマとしてその問題を使うことにした。

((2) テーマ選定の理由)

他の国から来た人のその問題について意見を聴けることはとても面白くなると思う。
多分他の国に友情について考えは私の考えと全然違う。

((3) 結果の予測/ステレオタイプ思考 + 「私の考え」の意識化)

この日のクラスでの検討では、リーダーから不明瞭な表現に対する問いかけとのやり取りから表現を明確化していく過程が観察された。このレベルの学習者に共通している特徴として、学習者が産出した文が語彙や文法の不正確さを反映しているのか、あるいは書き手が特別な思い入れを持って選んだ独創的な表現なのかが一見しただけでは分からないものが出てくるという点である。グループ検討の中で、参加者が先入観を抱かずに根気よく意味交渉を重ねる事で、公開されたレポートの真の意味がグループ内の合意を得る形で明らかになっていく。この過程は、混沌とした内言を整理し、表現の精緻化を図り外言化する作業を通して、書き手読み手の双方の思考が整理され循環を始める重要な過程であると思われた。クラスでのインターアクションを通し、Kさんの論旨が次第に明確になり、Kさん自身の問題として捉えられてきている。上記の三つの仮説は全てK自身の親友との関係を通して説明された命題として提示された。インタビュー結果の予測を交えて動機文をまとめているが、まだ「国」という概念を疑うことなくステレオタイプ型類型化で結論をまとめようとしているものの、「私の考え」ということばを明確に打ち出したところは、10月15日の発言から段階を進めていると見る事ができる。

第5週目 11月7日： テーマ発表会・オープンディスカッション (1) 及びクラス報告

テーマ発表会で公開する動機文として第2稿を提出 (Kの動機文 (2) 11月4日稿 要所抜粋： 前回のクラス・インターアクションの受容による表現の精緻化)

それでも親友とか友情について考えて、レポートのテーマとしてその問題を使うことにした。他の国から来た人のその問題について意見を聴けることはとても面白くなると思う。多分他の国に友情について考えは私の考えと全然違う。

面接の中に使いたい基本的な仮説は：

1. 私にとって、親友の気持ちはいつも続いているのだ。
2. 私は、ほとんどの人にとって、親友が同姓の人だと思う。
3. 私にとって、親友がいると、気持ちだけ大切だ。

(表現の精緻化)

11月7日は他グループとの合同のテーマ発表会を実施した。レベル3のグループの全体がテーマ発表会をひとつの山場として意識するという一種の高揚感がみられた。Kさんも積極的に動機文(1)を校正し、発表会用に予め用意した原稿は、表現の精緻化がみられ、上記のようにより分かりやすいものとなった。発表会とオープン・ディスカッションでは、満足のいくインターアクションが果たせたようである。クラスに戻っての報告では、他クラスのIさんともう1名の学生にインタビューを実施したが、「自分と全然違った意見があった。大変面白かった。」と生き生きと報告した。

K は 11 月 7 日の初めてのオープン・ディスカッションを経て、校正された産出文（K の動機文 (3) 及びインタビュー報告 (1) 11 月 13 日稿 抜粋：「私にとって」という問いをたてる/K のステレオタイプ通念による前提の示唆部分を含める）

それでも親友とか友情について考えて、レポートのテーマとしてその問題を使うことにした。他の国から来た人のその問題について意見を聴けることはとても面白くなると思う。多分他の国に友情について考えは私の考えと全然違う。（(1)K さんの仮説の前提・国による類型化）

面接の中に使いたい基本的な仮説（小さい説明と一緒に）は：

1. 私にとって、親友の気持ちはいつも続いているのだ。たぶん親友という関係が終われるけれど、一同親友がいた人はいつも特別な感じを与えると思う。
2. 私は、ほとんどの人にとって、親友が同姓の人だと思う。実は、異性の人をよく知っていて、好きな友だちになると、確かにその友だちに恋愛して、そして友情を終える。
3. 私にとって、親友がいると、気持ちだけ大切だ。親友によく会えなくて、一緒にあまりたくさん事をできなくても、親友だ。毎日会っても毎月一度だけ会っても、そのことは親友だか親友ではないかどうかにして質問に影響を与えない。（(2) 問題の焦点化・表現の精緻化）

（K の動機文 (3) 及びインタビュー報告 (1) 11 月 13 日稿 目次部分）

1. 動機 - どうしてその変なテーマについて書くことにしたの。
2. 他の留学生としたインタビュー
 - (a) I さん
 - (b)
 - (c) インタビューの概要と結果
3. も一同（「もう一度」の意 筆者注）テーマについて考えると...（(1) 全体構成の意識化）

推敲された動機文 (3) の仮説には、「K さんにとっての親友」というものをはっきり掲げたものとなった。この三つの仮説は、K さんがテーマにのっとったインタビューを行うために表現を精緻化の上明示したものである。しかし、その仮説が「国」という概念を利用し漠然とした類型化から出発したことを示唆されており、そこに K さんのひとつのステレオタイプの通念を見ることができる。一方、「友達について」というテーマは、思考の過程の中で段階的な焦点化が進みよりテーマの内化を進行させているといえるだろう。

さらに目次がつけられ、全体構成の章立ても意識された。中でも 3 章小題の (1)「も一同（「もう一度」の意 筆者注）テーマについて考えると...」という記述に注目したい。第 5 週目に入ったこの時期にみられる K さんの産出文には、「テーマ」というものを、このような形で考える道筋として意識しながら思考を活性化に役立てていると見る事ができ

るだろう。

第6週目 11月14日： オープン・ディスカッション(2)及びクラス報告

オープン・ディスカッションのクラス報告の場で(11月14日記録ノートより：他者の異なる見解に触れ刺激を受ける)

クラス全体検討の時間に前回のインタビューではメモをしなかったため、一人の人は名前も忘れてしまった、と報告。この日は、クラス・メイトのWさんとディスカッションをし、またしても、親友について自分と違う意見を聞き、たいへんおもしろいと報告。

11月14日の授業後の動機(4)およびインタビュー報告(2)の加筆校正(動機(4)インタビュー(2)11月18日稿 抜粋：焦点化と表現の精緻化を通して内観へ)

面接の中に使いたい基本的な仮説(小さい説明と一緒に)は：

1. 私は、「親友」ということは一人の一番好きで大切な友達だと思う。多分友達がたくさんいる。しかし、「親友」が一番好きな友だちだから、一人だけだ。
2. 私にとって、親友の気持ちはいつも続いているのだ。たぶん親友という関係が終われるけれど、一同親友がいた人はいつも特別な感じを与えると思う。
3. 私は、ほとんどの人にとって、親友が同姓の人だと思う。実は、異性の人をよく知っていて、好きな友だちになると、確かにその友だちに恋愛して、そして友情を終える。
4. 私にとって、親友がいると、気持ちだけ大切だ。親友によく会えなくて、一緒にあまりたくさん事をできなくても、親友だ。毎日会っても毎月一度だけ会っても、そのことは親友だか親友ではないかどうかについて質問に影響を与えない。(1) 仮説の修正・表現の精緻化)

私の「親友」ということの定義は：親友とほとんど全部なテーマについて話せる。親友と私の問題とか気持ちとか秘密とかいろいろなタブーとかについて話すことができる。親友に対する気持ちは愛の種類だ(恋人とか家族とかに対する他の愛の種類を感じると思う)。(2)問題の焦点化・定義の明示/ 11月13日稿に見られた「国」による類型化志向は削除)

「総合3-7」開始からの6週間は思考の活性期として観察された。この期間には他者とのインターアクションを通して、Kさんが内観を深める様子が産出文にもよく現れている。動機第1稿においてKさんが外言化した親友、あるいは友情についての仮説3命題はこの6週間を経て、さらに3度書き直され、内容の深まりを見せた。その結果、三つの命題的にしめされた仮説は、枠組みとしてすっきりと整理された仮説4項目として示し(1)、さらには「私の親友の定義」(2)という形で、自身の理論展開の基礎となる概念を明示するに至った。

また、11月18日付動機文(4)は、上記の事実加え実に興味深い点が指摘できる。それは以下に示す部分が全面的に削除された点である。

(K の動機文 (3) 11 月 13 日稿 第 (3) 段落にみる K のステレオタイプ思考)

それでも親友とか友情について考えて、レポートのテーマとしてその問題を使うことにした。他の国から来た人のその問題について意見を聴けることはとても面白くなると思う。多分他の国に友情について考えは私の考えと全然違う。

11 月 13 日稿ではまだ「親友の定義」までは至らず、K さん三つの仮説の前提としての K さんのステレオタイプの通念が示されていたが、上記の文言が全て削除されたことに、新たに「親友」の定義とともに、K さんが自ら既成概念として持っていた前提部分を問い直した結果の産出文であると解釈できるのではないか。そこで筆者はこの稿を K さんの思考の転換的段階が文章として発信されたものとして指摘したい。

K さんは結論の予想をたてながら質問項目を準備してインタビューに臨んだ。その結果 K さんが収集したデータは、実際には K さんが予期しなかったような回答が提示され、あるいは友情について自分と全く異なる観点を持つ他者の存在に気付いたことは大きな影響を与えていると思われる。それを通して起こした動機の第 4 稿、自らの思考経路を問い直し、その思考の枠組みを強化あるいは調整しようとする行動であるようだ。そこには、自らのステレオタイプを一度外そうという試みすら見られる。

これ以降 5 週目、6 週目のディスカッションを実施するたびに、インタビュー報告の作成と共に、動機文が練り直され、精度が増していく様子からも K さんの内省から内観へと迫る思考の活性が観察できる。

第 7 週目 11 月 21 日： ディスカッション報告 (1) 及びクラス検討

クラス検討の時間に K のレポートに対するコメントを受ける。(記録なし) 内省
期...産出文なし

第 8 週目 11 月 28 日： ディスカッション (2) 及びクラス検討

この日のクラス検討に K のレポートは取り上げられないが、クラスメイト J「アジアの中の日本」というレポート検討に戦争責任というものを考える一つの立場として意見を求められ、本質的な議論を深める役割を果たした。

11 月 28 日のクラス検討の時間に K のレポートにコメントした D へ、コメント内容の確認のための問い合わせをしているのが見られる。

(12 月 2 日 BBS 書き込み記録:他者から得たコメントに対し、明確化要求をおこなう)

2003/12/02 D に今日は! From K
前週の授業に D さんは私のテーマについて強い意見を見せてくれました。「親友」ということについて意見だったと思うのです。たぶん T さんの考えは私のレポートにとっておもしろいとおもいます。でも、実は、私は意味がよく分からなかったの、もう一回説明してください!(1)意見の明確化要求)
ありがとう~~~~~!
00002-1 2003/12/02 意見について From D
そうだよ。すごく面白い意見を言ってっただけで何で分からなかったの?ジャー、

後で詳しく書くつもりだよ。いいかな？わーねーよー...

00002-2 2003/12/03 ありがとう From K

Tさん，ありがとう。実は，Tさんと兄さんと恋人（Tさんのだ，ね）の関係がよく分かりませんでした。少しまごつきました (get confused)。ごめん，ね わ よ ね さあああ。(質問の明確化)

00002-3 2003/12/04 わからない From D

そだよ！

Tさんは誰？(意思疎通の失敗)

このBBSのやりとりから，Kさんはクラス内のメンバーと行ったインターアクションを振り返り，整理し，思考を深めていることが伺える。書き込みの発言(1)では，意見をもらった相手Dさんに呼びかけ，その意見についてもう一度説明を要求した。対してDさんはKさんが正しい表記である「D」を「T」と書き間違えたことを指摘して，からかって終わってしまった。うまく意思の疎通が完結できず，この疑問に対する内容確認は第9週のクラスでの小グループ検討に持ち越された。

内省期...産出文なし

第9週目 12月5日： ディスカッション(3)及び小グループ検討

クラスでの小グループ検討の場で，BBSを読んでいたM1がKの疑問は解決されたのかどうかを確認。

(12月5日記録ノートより：新しい見解の受容)

M1： ところでKさん，Dさんの面白い意見ていうのは思い出せたの？

K： いえ，まだわかりません。

D： まだわからないの？

K： そう。Dさんとお兄さんは親友ですか。

D： そうだよ。親友。

K： 恋人は何？

D： 親友だから，恋人のことも全部知ってる。

K： ああそう。わかった。

M1： 兄弟が一番いい友達なんだね。

D： そう。とてもいい友達。仲がいいから。

K： おもしろいねえ。(新しい見解の受容・関心を示す)

前述の12月2日書き込みで示したDさんへの疑問の投げかけは，12月5日クラスの小グループディスカッションで再び確認が行われた。Kさんがこれまで自分が展開したインターアクションから得た情報を振り返りながら，特に自分と意見の異なる見解について整理をして思考を深めていることが伺われる。ここでは，兄弟にも親友という捉え方をするDさんの発言を再確認し，関心を示している。

内省期...産出文なし

はじめの6週間は、毎週のように校正稿が発信された。その後、第7週目から3週間の間は、BBSへの若干のつぶやき書き込みがある程度でKさんの内言と外言の往還が明確に観察できる産出文は発信されなかった。しかし、この次の週の半ばである12月17日には、動機第5稿、インタビュー報告第3稿に加え、インタビューの概要、動機文の振り返りを新たに書き加えた内容の濃い下書第1稿が提出された。(第10週参照)それを加味すると、この3週間は、クラス内での様々なテーマでのディスカッションや検討に参加しながら、自己の次の産出文への準備期を過ごしていたと見られる。

第10週目12月12日：下書(1)小グループ検討

この日は、クラスメイトJさんのレポートの下書を小グループ3名で懸命に読みあわせをした。それに時間を費やしたため、Kのレポート検討の時間が取れなかった。次週19日のクラスは各自の下書を検討するため、必ず19日までにBBSに載せる指示を受け、12月17日、下書第1稿が提出された。

(下書(1)12月17日稿 目次部分：全体構成完了・レポートのフォーマット化)

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. 動機 - どうしてその変なテーマについて書くことにしたの。 2. 2. 他の留学生としたインタビュー <ol style="list-style-type: none"> (a) Iさん (b) Wさん (c) インタビューの概要 3. 3. も一同*(「もう一度*」の意 筆者注) テーマについて考えると... 4. 4. 少し難しいことば ((1) 全体構成完了) |
|---|

(下書(1)12月17日稿 インタビューの概要 部分要所抜粋：紹介するデータの絞込み及び類型化への疑義)

<p>インタビューの中で新しく面白い意見がたくさん聞こえた。たくさんの意見は私の仮説の反対だった。ここにその意見について書くつもりだ。(2) 紹介するデータの絞込み)</p>

Iさんのインタビューについて

<p>『特別の友だちです。感じは特別ですから。親友と何もかもについて話せます。』Iさんの「親友」という事の定義は私のだいたい同じだけれど、その定義の実行は違う。私はそのような大切な人が一人だけだというのが、Iさんは親友が四人いる。その上、その親友の中に女も二人いる。明白に私たちは同じ基本を使って、それぞれ別の制限をした。しかし、どちらのシステムは良く働く。(3) 類型化への疑義：同じ定義でも類型化できないことを発見)</p>
--

Wさんのインタビューについて

<p>表面だけ見ると、WさんとIさんの「親友」についての考え方は同じポイントがたくさんある。例えば、親友が一人以上がいて、IさんもWさんもその親友を長く知って</p>

いる（私の仮説と違う）。その上親友がいったら、気持ちが続ける（私の仮説と同じ）。

（(4) 表面的に類型化できそうなデータを詳細に分析）

しかし、基本が違うと思う。Wさんの「親友」という事の『あまりたくさん話さないけど、親友は私の心が分かります。』という定義は私とIさんの定義と全然違う。実は、ドイツにも「いつ何も言わない方がいいかが分かることは大事です。」というの表現がある。しかし、ドイツにそれは友情の一番深いポイントについての表現だ。問題は「他の人の感情を害しないためにいつが話さない方がいいの。」というのだ。たぶん台湾にたいいあまりしゃべらないので、問題は「いつ何かを言わなくてはいけないの。」というのだと思う。（(5) 分析したデータの解釈と注目点の提示）

3. 一同テーマについて考えると...

このレポートのテーマを選ぶ時「親友」はあまり難しくないテーマだと思った。間違えた。IさんとWさんにインタビューすることは本当に面白かった。実は、Iさんと私の考え方はだいたい同じだったが、Wさんは他の見方を見せてくれた。たぶん概要にみえる問題を解決できると思う。（(6) 視点の転換の認識）

Edward T. Hall という人類学者はその問題に面白い理論をした。（7）それは、文化のメンバーの間の伝達はコンテキストに強い関係があっても（high context culture）、ことばだけで意味が全部伝達されても（low context culture）、という理論だ。Hallにとって、ドイツの文化は「low context」のだ。だから、ドイツ人は情報をだいたいことばで伝達する。しかし、台湾の文化は「high context」というのだから、台湾人は情報をだいたいコンテキストに見える。だから、ドイツで自由に何もかもについて話せることは大切だ。たぶん台湾で人が友だちの気持ちのコンテキストがよく分かると親友になる。あいにく、Hallの理論のノルウェーについて意見が分からない。

その理論は正しいか間違っただろうかが分からないけれど、このレポートに現れた問題の理由を説明する。（(7) 私的解釈を科学的な枠組みで再分析しようとする試み）

（(8) その理論的枠組みの前提への問い直し・ステレオタイプ思考の認識）

第10週目においてKさんが提出した下書は、11月13日稿をもとに課題のフォーマットの条件を満たすように構成された（(1)）。この産出文は、これまでKさんがレポート原稿は、主に動機の章を改稿と大きく異なる点がある。一点は、インタビュー部分にKさんの内省が加えられていること、もう一点は、3章にてテーマの振り返りの稿をたて、これまで考察してきたことを客観的に内観に迫ろうと試みた点である。11月13日稿で示されたKさんの活動全体の羅針盤ともなるべき「テーマ」を内化しようとする意識は、ここでも、第3章の小題がそのまま生かされているところに見られる。Kさんにとって「テーマ」はレポートを練る作業において振り返り、立てた問いを検証し、思考を循環させる過程に重要な位置を占めていると見られるだろう。

産出文を詳細に分析すると、(2)では、複数に行ったインタビューやディスカッションから得た様々な意見を、予め掲げた自らの仮説との関係を概観、紹介するデータを絞込むことを明言した。そしてIさん、Wさんらの意見を受けたKさんの考察は興味深い。（3）

において、K さんは自らが立てた定義とほとんど同じと思われるインタビュー I さんを見つけるが、定義と行動実践とに違いがあることを確認した。(4) では、二人のインタビューの意見から「親友」というテーマの語りを安易に類型化することを問い返し、(5) においてそれぞれの語り手がそのテーマをどのように内化し、それぞれの方法で実践するかに差異があることへの気づきがみられる。

そこで、K さんは 3 章で改めて自分の掲げたテーマである「親友」について問い返しを行った。(6) では、テーマの選定時に自らが持つステレオタイプから、難しくない問題を取り上げたことに気づき、まずその点についての考えを改めた事を示した。筆者はその結論に至るまでには、K さんが十人十色の「親友論」を聞く経験から、自らの通念を前提とする仮説・定義の客観性に疑いを持ち、それをただすひとつの方法として、(7) に示されるように、文化人類学の E.Hall の理論的枠組みを自らの思考体系の中に組み入れようとしたのではないかと解釈する。

K さんの試みは、(8) では E.Hall の理論的枠組みの前提をも K の視点から問い直す試みが見られる。ここには、この時点での K さんの思考は、自らにも内蔵される、社会に散在するステレオタイプの通念への意識が活性化しているように見られる。しかし自らの思考の他者の類型的枠組みの援用による分析的再考は、この稿では少々手に負いきれない状態で、中途半端なものとなり、自分のことばとしては書き切れていない。

第 11 週目 12 月 19 日： 下書 (2) <完成予備稿> 小グループ検討

提出稿を仕上げるために小グループで読みあわせをし、相互自己評価ポイントに照らし合わせて内容の完成度を確認する作業を行った。既に述べたように、このレベルの学習者グループでは、まずメンバー同士がレポートの内容を共有し、相互に理解を深めるためのディスカッションを実りあるものにするためには、語彙、表現の意味するもの、また書き手の意図と文章表現の方の妥当性の相互確認が欠かせない過程となる。

(12 月 19 日記録ノートより：表現の精緻化とグループ内合意形成)

(1)3. のタイトルの意味

「実は K のレポートの 3 のところはぜんぜん分からない。もう一回読んだ方がいい。」という S1 の発言で、3. 一同テーマについて考えると... の所を精読する。先ず、この章のタイトルの意味を確認すると、「もういちどテーマについて...」が正しいとのこと。(変換ミスの調整)

(2)E.Hall の high context culture / low context culture の枠組みの援用

S1: high context culture, low context culture はわからない。これは何？

K: high context culture だったら、なんでも話す。全部ことばでいうこと。ドイツは high context culture。何でも、全部ことばで言う。言った方がいい。でも、W さんの台湾では、話さないのはもっといいこと。これは low context culture

S2: ヨーロッパは high context culture ?

K: そうそう。

S1: ええ、でもドイツは、「いつ何も言わない方が言いかが分かることは大事です」これは友情のポイント？(レポートのインタビューの概要を示して 筆者注)

K: そうです。

S1: え？わからない。

M1: ドイツでは、仲のいい人と「何も言わない方がいい」ということかな？

K: いえ、違います。これはいつもじゃない。特別。ドイツではとても深い友情にはこれがある。でも、台湾では、いつも何も話さないほうがいい。もし、誰かがたくさん話せば、誰かは嫌な気持ちになる。だから、話さないほうがいいかもしれないと思う、と W は言った。

S1: え、むずかしい。

M1: IさんやKさんはいつも、はっきりことばで言う？

K: そうです。ドイツでは。Iさんの国も。

M1: でもWさんや台湾の人は話さない、そのほうがいいということ？

K: Wさんは、あまり、話さない。でもその人の心はわかる。それは親友だといいました。

M1: low context culture だから？ そうなのかな。どう？ S2さん。

S2: Puhhhh...

M1: え？すごい low context!

K,S1,S2: 笑う(意味交渉・無自覚なステレオタイプ型思考・ステレオタイプ型思考への気付き)

この時間に行った小グループでの意味交渉及び調整行動は、Kさんの内観をさらに刺激したようだ。まず、(1)では読み手に分かる表現で外言化することの重要性を確認した。同時に、Kさんにとって山場となる結論部分での E.Hall 理論の援用による考察の記述は、他のメンバーに殆ど理解されないという事実が判明した事から、その解釈を巡るメタ言語的コミュニケーションが、Kさん自身読み込み切れていなかったことの確認ができたようだ。グループメンバーと展開した(2)のインターアクションの結果は、この次に提出用原稿へ色濃く反映する。1月4日稿ではこの2.3のインタビューの概要と、3章の部分が大きく改稿されて提出された。

(提出用(1)1月4日第1稿 要所抜粋 表現の精緻化・内化された内言の外言化^{*6})

Wさんのインタビューについて

(略)実は、ドイツにも「いつ何も言わない方がいいかが分かることは大事です。」という表現がある。問題は「他の人の感情を害しないためにいつが話さない方がいいの。」というのだ。しかし、その表現は普通の話に影響があまりないと思う。『あまりたくさん話さないけど、親友は私の心が分かります。』、これはドイツに友情の理想だけれど、

^{*6} イエロー・マーカーはKの提出物ママ

実際にめったにないと思う。

たぶん台湾にたいがいあまりしゃべらないので、伝達にある問題は「いつ何かを言わなくてはいけないの。」というのだ。(表現の精緻化)

1. 結論

(略) 実は、イングヴェさんと私の考え方はだいたい同じだったが、チャウエイさんは他の見方を見せてくれた。その概要に見える問題はインタビューの一番面白い結果だと思うので、ここに理解してみたいのだ。(1) これから提示する試みの必要性の確認)

Edward T. Hall という人類学者はその問題に面白い理論を作った。話すると、時々大切な意味を伝達したいけれど、直接言わない。その時、二つの可能性がある：

1. その意味を伝達できることばを全然使わない(何も言わない)
2. 言うことばは実際の意味を直接見せない

その風に、ことばだけ読むと、意味が分からない。しかし、話する時、話のパートナーの顔と身体ことばを見て、ことばの話し方を聞こえる。その上、環境を見える(例えば、他の人はその話が聞こえるの? 話のパートナーは他の人がその話を聞こえると望むの? どの気分の話なの?)。その見えて、聞こえて、感じられる事は話の「コンテキスト」を作る。そのコンテキストをみると、言うことばの外に情報がたくさんの風に伝達されることが理解できる。(2) 記述の精緻化)

Hall にとって、大切な質問は：特別な文化に情報がどの伝達の種類で伝達されるの? 各文化にはその伝達の種類が全部使えられるから、もっと具体的な質問は「伝達の種類をどの Verhaeltnis で使うの?」という質問だ。Hall はその Verhaeltnis について二つの両極端を使う。情報をいつも直接言うことばで伝達する文化を「low context culture」と呼ぶ。その文化のメンバーは伝達の他の種類が使えないで、利決することができない。外の両極端は伝達の直接言うことばの外にある種類で伝達する文化だ。Hall はその文化を「high context culture」と呼ぶ。

実際に各文化はいつもその両極端の間にある。だから、Hall は各文化をどの方向の傾向によって「high context」と「low context」というグループに分ける。(3) 記述の精緻化・類型化の注意点を指摘)

Hall にとって、ドイツの文化は「low context」のだ。だから、ドイツ人は情報をよく直接言うことばで伝達する。台湾の文化は「high context」というのだから、台湾人は情報がよくコンテキストに見える。だから、ドイツで自由に何もかもについて話せることは大切だ。たぶん台湾で人が友だちの気持ちのコンテキストがよく分かると親友になる。あいにく、私は Hall の理論にとってノーウェイがどの風の文化か分からない。

その理論は面白いけれど、伝達のやり方を文化だけで説明する。しかし、「親友」の問題には人の人格・生活の環境・運などは大切だから、このレポートにあるインタビューと狭い関係がある。だから、Hall の理論は理解の部分だけ見せると思う。(4) ステレオタイプ型思考の援用とその解釈)

12月17日稿に比べ、格段に思考の活性化が見られる。Kさんがこれまでのインターアクションの結果、テーマを内化しながら蓄積していった内言が論理的な記述として外言化されている。特に最後のまとめ部分には、KさんのE.Hallの枠組みに対するKの立場からの解釈が明示された。この結論のまとめ方は、これまでのインターアクションがKさんにもたらした影響を見ることができただろう。12月19日の小グループ検討の場では、KさんがE.Hallの理論的枠組みを消化し切れていないだけでなく、ドイツ、台湾、ヨーロッパといった安易な集団類型的解釈が全面に出ているのに比べ、明らかにその理論を一度自分の中に取り込み、内化した上でKにとっての解釈を外言化した結果がはっきりと見られる。その過程において、Kはひとつのことばについてどうしても適切だと思える日本語をみつけられず、そのことばを母語であるドイツ語で Verhaeltnis と書き込み、BBSに助けを求め、支援者とのやり取りの中から「関係」ということばを獲得し、次稿に反映させた。

レポート提出1月8日正午： 最終稿 BBS 添付

1月8日に提出稿は割愛する。

4 考察

思考とテーマの関係を考察するために、学習者グループ全体捉えるための分析の第一段階としてレポート・タイトルに着目したことで、内言の表出には、タイトルとしてテーマを意識することも有効なアプローチであるという視座を得た。人はものごとを認識し考察するにあたり、何らかの枠組みや理論の援用に頼ることは、思考を展開する上での戦略として有効である。なぜなら、人が常に何らかのステレオタイプを通してものごとを切り取りながら新たな認識を内化することによる。しかし、そこに自らの思考対象を「テーマ」として明言化することは、「私」のことばを整理する上で有効に作用する。

学習者Kさんには、安定したテーマ設定を活動の土台に据え、インタビューとディスカッションを通して他者と関わりことで、内容のあるインターアクションを実現した過程が観察された。Kさんが段階的に思考を活性化し、表現を精緻化していく過程は、予想以上のことばの往還のサイクルを見せたが、Kさんの思考の深まりを助けたものとして、一貫してキーワードともいえるテーマ「私/ さんにとっての友達・親友」が押さえられていたことが挙げられるだろう。初期の段階は、自分の考えと異なるものと遭遇した目新しさを素朴に記録しようとするレベルから始まった。目新しさや興味は、他者の外言を内化しながら何度も自らの動機文を振り返り学習者Kのことばで再生しようとする書く作業の過程で深まる思考がことばの往還のサイクルとして表れた。また、活動当初にはKさんの意識として外言化されていた「日本」という文化表象は次第に影を潜めるに伴い、自らのステレオタイプ型解釈を意識的にマークしていくようになる。Kさんが結論部分で試みた文化人類学の類型化枠組みを援用した自らの仮説検証から、1月8日提出稿では「その理論は面白いけれど、伝達のやり方を文化だけで説明する。しかし、「親友」の問題

には人の人格・生活の環境・運などは大切だから、このレポートにあるインタビューと狭い関係がある。だから、Hall の理論は理解の部分だけ見せると思う。」という K さんのオリジナリティーによる結論を導かせたことは、特筆するだけの価値がある。

もちろん K さんが学習者として見せた学習の向上と成長の要因として、K さん自身が備えた個性や学習ストラテジーを無視する事はできない。ことに K さんが見せた内言を外言化しようとする過程において母語でみつけたことばを懸命に日本語としての自分自身の理解語彙に置き換えながら自分のことばを獲得しようと努力する様子などは、K さんが自律した学習者としての優秀さを説明付ける事例と言えらる。

このレベル 3 の学習者グループには、まさに個々人の思考の活性化が実践させる生きたインターアクションが存在した。このグループの各々の学習者の意欲、自律性が非常に有効に機能していたことに加え、活動全体の組織化と常に水面下でスケジュール管理をしながらクラス運営を俯瞰しつつ学生の活動を支援する形で調整し続けたリーダーの力は見落とすことができないものだ。この総合 3-7 の実践では学習者グループという飛行機が、様々な要因のバランスを取りながらある段階を進めるに連れ加速度的に高度を上げていくかのような力を発揮するものだという事を感じた。

ここで前掲した仮説を振り返る。

仮説「思考のテーマ化」は自らに問いを立てる指針となり、「レポート・タイトル」の一貫性は「思考のテーマ化」に有効に機能する。

有効であると認める。

根拠 初期段階でレポート・タイトルを固めた学習者は、改稿を重ねるに当たり、視点が焦点化される傾向がみられ、順調に内容の深まりを見せ、完成度の高いレポートを完成した。ひとつの判断基準として、グループ内での相互自己評価から算出した評価点の上位者 4 名のレポート・タイトルの位置づけからも裏づけができる。特に K においては、問題の焦点化とともに思考の活性化が促進が観察された。

5 今後の課題

本レポートでは一名しか縦断的分析を実施できなかったが、個々の学習者が非常に個人的で興味深い記録を残しており、さらなる分析と考察の実施の必要を感じている。また、分析を通し、初級学習者の言語文化活動によって、学習者同士が共通理解しグループの合意形成を実現する上で、的確な語彙の共有、また表現方法の精緻化は、書きことば話しことばを問わず、活動を支える根幹となる事を実感した。本観察レポートにおける仮説の検証は、初級学習者の言語文化教育におけるその重大な課題の突破口となるのではないかと。未だ抽象的なイメージの域を出ないが、例えば「テーマ」を利用した形での表現ゲームなど、メタ的実践アプローチの開発などへの応用を検討し、提言へと展開してみたいと思う。

また、今後教室支援者の側の観察と分析考察を行うことも重要な課題となるだろう。最後に、K さんが評価終了後に自発的に発信した WEB 掲載用原稿から、結論部分を引用する。人にとって学習は循環するもので終わりが無いということを示してくれたことに感謝

するとともに、記憶にとどめたいと思う。

(1月21日提出 WEB 掲載用最終原稿：相互評価でのコメントを反映させて改稿) ここを引用にするあいにく、私は Hall の理論にとってノーウェイがどの風の文化か分からない。

その理論は面白いけれど、伝達のやり方を文化だけで説明する。しかし、「親友」の問題には人の人格・生活の環境・運などは大切だから、このレポートにあるインタビューと狭い関係がある。だから、Hall の理論は理解の部分だけ見せると思う。

この二つのインタビューの後、自分の意見を変えなければならないと思う。「親友」という事は普遍的な定義がないと思うのだ。他人は同じ言葉を使ったけれど、違う事について話した。私を書いた「親友」の定義はもちろん変わらない。しかし、私だけの定義だということがあった。

参考文献

細川英雄 (2003) 『「総合」の考え方と方法』早稲田大学日本語教育研究教育センター

細川英雄 (2002) 『日本語教育は何を目指すか 言語文化活動の理論と実践』明石書店

学習者はどのようにテーマを自分の問題として捉えていくか

吉田 裕子

テーマ選択理由： 学習者はレポート作成過程でいろいろな影響を受けていると考えられる。学習者がテーマを自分の問題として捉えるということからレポート作成の過程を追っていくことで、問題があるポイントを探っていきたい。本レポートのテーマに関係がある動機文を中心に分析を行いたい。

グループ： レベル4,5「ペコペコ」

学習者： 10名(アメリカ1,インドネシア2,オーストラリア1,韓国2,台湾2,中国1,ドイツ1)

リーダー(TA)： 矢本美和さん 実習生：吉田裕子

観察対象者： 2名 MさんとAさん。両名とも女性。

対象者選択理由： 両名とも総合クラスははじめてで、まず、レポートの性質を理解することから始めなければならないと考えられる。また、はじめから両名ともレポートに真面目に取り組もうという姿勢が見受けられたので、グループで検討を重ねていくことで自分の問題として捉えていく過程が見られるのではないかと考えたことも選択理由である。二人は同じような経緯を辿るのか、それとも全く違う過程を辿るのかをみていきたいと考えた。

分析資料： 産出レポート,音声資料,BBS,観察ノート,リーダー報告

1 ケース1 Mの場合

1.1 産出文1(10月8日) 「日台間国際結婚による子女のバイリンガル教育」

(添付資料 参照)

1.2 動機検討 (10月10日)

レポートに対する認識不足

はじめ M はこのレポートは自分が書きたいテーマを何らかの方法で調べてまとめるものだとして認識していたことがグループでの動機検討時の発言からわかる。(資料(1) 1下線部)(添付資料 参照)

資料(1)-1

I: やり方は、アンケートとか。
 M: そうですね、今、まだ考えてるけど、たぶん、できれば、日本と台湾の国際結婚の先生とか訪問するとか、それでも、だめなので、アンケートをするか。今まだ考えてるけど、たぶんそういうような方法で(??)を見つけたいと思います。
 (中略)
 M: でも、他の国だったら、バイリンガルというテーマで、資料もいっぱいあるから、範囲も広すぎるから、とりあえず、自分のよく知ってる資料の範囲だけで、書きたいつもりです。もしその範囲を決めないなら、それはちょっと広すぎるでしょ。資料を集めるときも困るし、それぞれの文化は違うし、やっぱり2つそれぞれの国、小さい、狭い範囲で、そしたら、研究が(??)やすいとおもいます。

しかしこの認識に対して、資料(1)-2でわかるように他者とのインターアクションと資料(1)-3にあるようにTAの説明がなされたことで、レポートに対する理解は進んだと考えられる。

資料(1)-2

YK: 基本的な質問ですけど、これは、論文じゃないですよ。研究論文じゃない。
 TA: あ、研究論文をここでは書くわけではないのですよ。だから、
 A: じゃ、どんな、
 I: レポートみたいな。
 (前ページからの続き)
 TA: そうです。ここでは、
 M: レポートですよ。
 TA: そうそう。
 M: レポートの形ですよ。
 AK: レポートの形。
 TA: そうそう、レポートですし、大事な点は、要するに、私はなぜ、このテーマに関心をもつのかについて、考えて、みんなの前で、私は、このような理由でテーマを選びました。私にとって、このテーマは、このような意味があります、ということを書いてほしい。

資料(1)-3

TA: (前略) そのときに、今、アカネちゃんがいてくれたように、自分のアイデアっていうか、自分自身はどう考えているのか、私はこのテーマについて、私にとって、どういう意味があるのかっていうことを、動機からディスカッションにかけて、ずっとそれを考え続けていくか、他人の意見をもらって、またそれを考えて、自分の意見を書いているか、あの、まあ、自分の意見を書いているか。オリジナリティですね。なので、研究論文とかとは、ちょっと違うかなあということ、たとえば、このような偉い先生がこういってました、新聞でこういってました、だから、こうです、っていうことだけでは、ちょっと、あまり、それは、自分の考えが出ているとはいえませんよね。まあ、それを読んだとしてもですよ。たとえば、では、私はその意見についてどう考えるかということ、必ず考えてください。レポートを書く上で大事なことは、ここではそうですね、考えること、みんなと話し合うことですね。それが、確かに相手に伝わっているんだろうか、ということができる限り、ほかの人に、自分の考えていることを、説明してってくださいね。(後略)

テーマ選択の動機と自分にとっての意味

このようにこの段階では、このクラスにおけるレポートについての認識が誤っていたために、産出文1(添付資料)テーマへの興味はわかるものの、自分の問題として捉えられていないことがわかる。このテーマを選んだ理由をMはグループ討議の中で次のように説明している。

資料(2)-1

M: そうですね。だって、これまで、もともと台湾で勉強してきた、日本語教育のことについて、ちょっと興味を持って、でも、なんでこのテーマを選んだ理由は、日本語教育の範囲がいっぱいありますよね。でも、やっぱり、子どもたちはかわいいし、こういうような方面について、なんか、おもしろいと思うから、子どもについての教育に関心をもって、そして、あの、大学の中で先生たちはね、たとえば、日本の先生と台湾人と結婚する例が、そういうケースが多いから、先生たちの子供は、ときどき、授業の中で、先生たちも家庭の中で、どういうふうに子どもに、日本語か中国語とか、どういうふうに教えるか、よく説明してくれて、なんかおもしろいかなあと思って、だから、今この興味をすごく、興味を持って、ちょっともっと討論したいって思ってます。(後略)

従って産出文1の内容もバイリンガル教育への関心はわかるものの、M自身とテーマとの関連性が見えてこない。TAがこのテーマがMにとってどんな意味があるのかを尋ねると、考えこんでしまい、返答できなかった。(資料(5))

資料(2)-2

TA: いいと思います。じゃあ、もうひとつ事なポイントを。じゃあ、Mさんにとって、このテーマは、このテーマを選んだ意味っていうのははなにかっていう点についてはどうですか？それは、Mさんどうですか？

M: 意味って。

TA: あ、えと、この今みなさんが、Mさんがテーマを選んだ理由っていうのは、なぜ選んだかっていうのはわかったよ、って。で、もうひとつの大事なポイント、私にとって、Mさんにとって、その、テーマはどういう意味があるのか。たとえば、バイリンガル教育について、しらべたい。バイリンガル教育は、Mさんにとって、どういう意味があるのかっていうポイントで、今回、ちょっとみなさん、考えてみませんか？どうでしょう？そのことについては、Mさんはどういうふうに、Mさんにとって、どういう意味があるって今思いますか？（10秒ほど沈黙後、レポートのページ数についての話題に転換）

1.3 産出文2（10月16日）BBS上より

グループ活動の際返答できなかったTAの質問を受けて「私にとってはどういう意味があるか」について考えた結果を送ってきた。前回みられなかった日本と台湾の関係、自分の日本語の勉強を役立てるという意味付けがなされてはいるが（資料（3））、M個人としてどういう意味をもつのが明確ではない。台湾と日本という外側から捉えており、まだMにとってのテーマになっているとはいえない。

資料（3）（BBSより）

日台間国際結婚による子女のバイリンガル教育の問題は私にとって、どういう意味があるか。

台湾は、特に五、六十年前まで日本ととても緊密なつながりがあり、言語も文化も他の異文化よりもさらに類似点を持っているはずである。また、日本と台湾との国際結婚はこれからどんどん増えていくと思うので、そのバイリンガル教育の問題にぶつかる可能性のある家庭、あるいは現在この問題に直面している家庭などに、少しでも有益で貢献できるなら、今までの日本語の勉強は意味があると思う。

1.4 テーマ発表会（11月7日）

いろいろな国の人とディスカッションをするためという理由で、「日台間」をはずすという発言を突然行った。テーマを自分の問題として捉えるということができていない表れではないか。

資料（4）-1（テーマ発表時の発言から）

私はここに書いてあるテーマは「日本と台湾の間に国際結婚による子女のバイリンガル教育」ですけど、いろいろな国の人々と相談したいから、たぶん、テーマはこの前の「日本と台湾」を消してください。ただ、「国際結婚による子女のバイリンガル教育」。

(後略)

テーマと自分自身との関わりの明確化

しかし(4)-2でわかるように、今まであまり明確でなかった「バイリンガル」へのこだわりとMとの関わりがはっきりと語られた。

資料(4)-2 (テーマ発表時の発言から)

(前略) そしてなぜ、私このテーマを興味を持っているかで、実は私は小さいころから、もちろん台湾では中国語で話していますが、父の仕事のなどで、時々英語で話す機会もありますから、英語も、自然に、自然に話せるようになった。でも、大学に入って、日本語を勉強してるとき、なんか昔のような、英語を学んでいる時の、あの、あの「ゆうせい」、「ゆうせい」、もっと易しいとか簡単とかいうことがなくなった。すごく辛いと思います。(後略)

1.5 テーマと自分自身との関わりの明確化

1.6 産出文3(11月13日)

「国際結婚による子女のバイリンガル教育」

1.7 動機検討(11月14日)

動機検討時の記録が手違いで残っていない。M自身が前回述べた通り(資料(4)-1)、テーマは「日台間」がはずされているが、内容的には「日台」から脱却してはいない。また、資料(4) 2にあるテーマ選択理由が、産出文には書かれていなかったためTAからこの部分を入れるといいのではないかと提案がなされた。また本当に書きたいことはバイリンガル教育なのではないか、国際結婚を(テーマに)つけることは必要かという旨の筆者の質問にMが考え込んでいる様子が見うけられた。TAが「Mさん自身がどこにウエイトを置きたいかを考えて下さい」とまとめた。

1.8 BBS・産出文4(11月19日)

資料(5)からわかるように、Mは前回の筆者からの質問を真剣に受けとめていた。しかし結局ディスカッションのために「国際結婚」をはずさないという。ディスカッションへのこだわりがあるようだ。テーマを自分の問題として捉えるよりもディスカッションに目が向きすぎているようだ。

資料(5)(BBSより)

先週、TAとYKのご意見を伺って、いろいろ考えました。やっぱり私を書きたいのは「国際結婚」による子供のバイリンガル教育です。なぜかという、もし、ただバイリンガル教育についてディスカッションするなら、何かそんなに面白くなくなりました。

だから、この前書いた動機をちょっと書き直したが、これで大丈夫かなあ？心配しているので、皆さんのコメントがほしいです。よろしくお願いします ^_^

1.9 ディスカッション（11月21日）

M自身の意識の変化（テーマと自分との関わりの変化）

ディスカッション相手は青空のIBさんと実習生のJさん。IBさんのテーマは「日本語と私」である。日本語教育に携わりたいという強い意志のIBさんに対して、資料(2)-1, (3)にあるようにMも当初は「日本語教育」から国際結婚によるバイリンガルを捉えようとしていたが、ディスカッション中にMが興味があるのは日本語教育ではないことがはっきり明言された。IBとのディスカッション中に「日本語を手段として別のことをしたい」と述べた。これによりMの意識が変化していたことが明らかになった。すなわち産出文1の段階では日本語教育からバイリンガル教育に携わる立場であったものが、バイリンガル教育で得た英語力と、第三の言語である日本語を駆使することで可能性を広げることができるM自身の経験を踏まえた立場からバイリンガル教育を書くという立場に変化した。Mが意識していたか、していないかはわからないが、テーマへの関わり方に変化が起っていたことがわかる。

1.10 BBS・産出文5（11月25日）「バイリンガル教育」

立場の変化の表出

前回のディスカッションでIBさんから「国際結婚をしますか」とまず尋ねられたため、テーマを変更し「バイリンガル教育」とした。前回のIBとのディスカッションを通じ「国際結婚」をつけると大変かもしれないと感じたせいである。（資料(6)）

資料(6)(BBSより)

あのね、先週ディスカッションしてから、皆さんがまだ若いので、やっぱり国際結婚による子女のバイリンガル教育について話し合うのはちょっと難しすぎると思います。だから、テーマはただ「バイリンガル教育」だけになりました。これから、ディスカッションの重心を自分の経験とか、将来子供にバイリンガル教育を与えたいかどうかなどのところに置くとします。

「ディスカッションを～～」という発言を受けて、産出文4と5にはMのバイリンガル教育への立場がシフトしている様子がレポートにも表れてきた。資料(7)と(8)は大きく変化した部分の抜粋である。

資料(7)(産出文4:11月19日)

(前略)日本と台湾の場合なら、特に五、六十年前まで台湾と日本とすごく親密なつながりがあり、言語も文化も他の異文化よりもさらに類似点を持っているはずである。これは日台国際結婚のバイリンガル教育にとっては一つの重要なプラス影響とも言える。また、国際結婚のバイリンガル教育では、必ず帰属意識の問題にぶつかるので、日

台の特殊な歴史背景や現在台湾に存在している「哈日現象」、すなわち日本の若者文化とファッションインフォメーションなどに強い興味をもつ台湾人の社会現状はいったい帰属意識の問題にどんな曳航を及ぼしたか。これからいくつかの角度から、国際結婚による子女のバイリンガル教育が直面している問題を皆さんとディスカッションしたいと思う。将来そのバイリンガル教育が直面している問題にぶつかる可能性のある家庭、あるいは現在この問題に直面している家庭などに、少しでも有益で貢献できるなら、今までの日本語の勉強は意味があると思う。

資料(8)(産出文5:11月25日)

(前略)現在、正解の職場から見れば、いくつかの言語が話せる人たちは確かに他の人々より優性を占めている。たとえば、私が日本にいる前に、台湾のある科学技術の会社でアシスタントのアルバイトをしていて、当時のバイトの募集条件は英語だけでなく、必ず日本語も話せるということである。私は言語能力の重要性をそのときに強く感じていた。

バイリンガル教育は私にとって、ただ言語感覚がもっと鋭いとか、第二、第三のことはの習得に役立つなどだけでなく、自分の人生の中に本当に大事で、珍しい経験だと思う。だから、今四つの言語が話せる私にとって将来、もちろん自分の子供にもできれば早くバイリンガル教育を与えたいと思う。現在、国際化の社会で暮らしている我々は、時代に遅れないように誰に対しても、バイリンガル教育の必要性は疑いに及ばないと思う。

(以下ディスカッションしたい問題が箇条書きされている)

資料(7)と(8)を比べると明らかだが、立場が変化していることがわかる。産出文(資料(7))ではテーマが11月13日に変化したのにもかかわらず、内容は相変わらず「日台間」についてのことが書かれているし、国際結婚で起こる問題に日本語の勉強を関連付けようとしている姿勢が見られる。一方、産出文5(資料(8))では言語能力の重要性とバイリンガル教育が自分にとって「大事で、珍しい経験」であることが書かれており、内容が変化している(尚、「珍しい」は次の下書き検討の原稿では「価値のある経験」と書きなおされている。)この産出文の内容の変化は資料(6)での発言に一致するが、この発言が8)のIBとのディスカッションから導かれているとするならば、このディスカッションの意義は大きいといえる。

この後、レポート作成は12月12日に下書き検討、1月7日に最終レポート提出という手順で進んでいった。しかし本レポートのテーマは冒頭でも述べたように「学習者はどのようにテーマを自分の問題として捉えていくか」であるので動機文を中心に分析を行った。これ以降の検討はディスカッションと結論部に対することが多く、本レポートのテーマに関係ある部分がなかったため割愛する。

1.11 M の分析を終えて

まず、タイトルの変遷をみていくだけで、M なりにテーマを自分の問題として捉えようとしていた様子が伺える。分析を終えて見えてきたのは、テーマを自分の問題として捉えていく過程の中で「日台間」「国際結婚」などテーマを外側から捉えている段階から、徐々に自分の問題にひきつけようとしていく様子が明らかになった。その中には、M 自身が変化したのか、あるいは元々潜在的にあった意識がはっきりしてきたのかはわからないが、M とテーマの関わりが変化していったことことも含まれる。早めにこの段階に到達していればその後のディスカッションももう少し深いところで行うことができただろうし、結論も変わっただろう。

IB さんとのディスカッションは M のディスカッション報告には含まれていないが、M にとっては M とテーマとの関わりが変化したことがはっきりした貴重なディスカッションだったと感じる。テーマと内容の変化をもたらしたことからそれははっきり言えると思う。

2 ケース 2 A の場合

2.1 産出文 1 (10 月 10 日)

「hamburger はハンバーガー??？」

2.2 動機検討 (10 月 10 日)

レポートに対する認識不足

この段階でまだテーマも定まっておらず、何について書きたいかが見えにくい。自分でおもしろいと感じている外来語について、他の留学生はどう感じているのか知りたいというのが主な動機のように思われる。(資料(9) 1) また、A も M と同じくこのレポートでは何を書くかこの段階では認識できていないが(資料(1)-2 下線部)、他者とのインタラクティブ(資料(1)-2)や TA からの説明((1)-3)で A がどの程度認識できたかは不明である。

資料(9) 1

TA: 結構みなさん、やっぱりその外来語の違いに興味があるっていうかおもしろい
と思っているってことですよ。(笑い)えと、んー、えーと、どうですか。みな
さん、えと A さんが、えーと、外来語、えと A さん、テーマをもう一度、外来語
はなぜ難しいかっていうテーマにしたいんですかね。えーとテーマは

A: テーマは 何だっけ (皆: 笑い) 外来語は、あの特に留学生にとってどうですかとか。難しいか、反対か、とか。おかしいか、とか。

TA: A さんは、A さんはどう思いますか。外来語は・

A: 難しかったです。
 TA: 難しかった,(笑い)今は難しくない?
 A: 今,もし,何回ぐらい来てとか,もし日本語をよく学んでとか,だいたい,だいたいというか半分ぐらい,なんか外来語は普通で使う言葉とかだいたいわかるけど,でも初めてここに来た人々とか,初めて日本語を習っている人々にとってはちょっと外来語は難しいなと思っています。(んー)私にとって外来語はおもしろいです。なんか(おもしろい)一つの場合じゃなくって,なんか他の意味とかいろんなこともある・

Aの外来語に対する考え方がきちんと書かれていないせいもあるが,他の参加者も外来語自体について興味があるようでAのレポートから外れたところで話が広がっていき(資料(9) 2),TAからの軌道修正が何回もはいる結果となった。(資料(9) 1の下線はその一部)

資料(9) 2

K: あと,なんかちょっと外来語の歴史とかちょっとおもしろそうね。どうやってこういう言葉を選んだのかなと。
 A: そう。どうやって door とかドアになっちゃってとか,わかんない,なんか。カタカナで書くと全然,なんか発音は全然違います。どうして,Tとかトになっちゃって,どうしてドとかなっちゃうんですか,と。・・・
 J: 言葉を省略するのが・・・
 A: 省略するのが,そうそうそう。
 K: しかも,カタカナが多すぎ。結構なんか多いでしょ,日本人の中には。ちょっとカタカナ使いすぎ(イ:そうそうそう)・ね。

2.3 産出文2・動機検討(10月17日)

「外来語」

「自分の問題として捉えようとする」認識の欠如

手書きで持参した。テーマを「外来語」と定めたが,まだ自分の問題として捉えることができていないことが資料(10)からわかる。前回TAが「レポートを書く上で大事なことは,ここではそうですね,考えること,みんなと話し合うことですね」(資料(1)-3より抜粋)と話しているが,「みんなと話し合うこと」は過剰に意識されている(下線部参照)ものの,一番大切な「考えること」,自分の問題として捉えることがぬけおちているようである。

資料(10)(産出文2)

* なぜこのテーマを選んだのか:

a. 最近日本で特に東京の中によく外来語が使われていてからである。あれはどう

して？

b. 私と私の友達は外来語で書いたある日本語を読みにくいし、意味も時々わからなくなったこともよくある。皆さんはどうですか。

* 私にとって外来語があると便利なときもあるが不便なときもよくあるために皆さんといっしょに話してみたいと思っている。（原文そのまま、タイプ：吉田）

便利な点と不便な点に焦点をしばるのはわかるが、具体的に示されていないので、TAから質問されるが、かなりあいまいである。この時は主に TA と A とのやりとりになった。他の学習者たちは自分たちも外来語に興味があるので、A がこれをテーマとしてとりあげるのは分かるといった様子で、特に質問もなかった。資料(10)と(11)の下線部からわかることは、A は自分の問題として捉えようとする意識に欠けていることが伺える。他者と話すことにより、他者はどうみているのかを知ることによってレポートを書こうとしているようだ。

資料(11)

A: だからあれはちょっと皆さんといっしょに楽しく書きたいです。不便なところと便利なところは何ですか。

TA: 今、不便なところは、今いってくれたお互いわかんないっていうか。便利なところは？

A: 便利なー、漢字がない。(皆：笑い)

TA: 漢字がない・・・なるほどね。

A: 最初、外人にとって漢字をみるとちょっと頭が痛くなるんじゃないですか。私はそう思うから、外来語は楽なあとという感じが、半分ぐらいがあるから、カタカナで書くからすぐ読めるは読めるでど、なんとかなこれかなあ、意味がと、なんとなくわかるから。でも発音するとあれは・・・

2.4 産出文 3 (10月30日)「外来語の善悪」

前回から変わった点は「駅名や場所名がカタカナで書いてあったら役に立つ」と便利な場合の例があげられたことである。少し具体的になったが、まだ不十分である。またタイトルの「外来語の善悪」について筆者からも BBS で問いかけているが、返答はなかった。

資料(12)(BBS 上 YK より)

(前略) タイトルは「外来語の善悪」ですが、外来語の「善」は漢字が読めなくてもわかるから便利だということでしょうか。

動機検討(10月31日) 小グループ(5名)での検討

学習者間だけの検討になり、前回と同様、話が A のレポートに対してではなく、「外来語」自体に向かっていった。その中で A は自分のテーマが広すぎるのではないかと不安であるらしく、再三尋ねているが、これに対する的確な返答はされなかった。(資料(13))

Aはテーマの広さについては気になっているが、テーマを自分の問題として捉えるということに関しては前回同様の認識である。

資料(13)

- Y: インドネシア語で、これは、インドネシア語、これは、外来語、これがありますか？
- A: でも、よくわかるよね。インドネシアはもっと簡単だから、インドネシアは、全部ローマ字で書いてあるから、あまり、うん。日本語は漢字もあるし、ひらがなもあるし、カタカナもあるから。もともとは、外来語はカタカナでかいたんでしょ、でも。(中略)
- A: どう思いますか？広すぎる？
- E: わかりにくいけど、おぼえやすい。
- A: なに？
- E: わかりにくいけど、おぼえやすい。
(中略)
- A: これわかりやすいですか？私のテーマについて、どう思いますか？広すぎるとか、または、わかりやすいとか。
- E: Aさんは、どうしておもしろいと思うの、発音が違うか、
- A: 意味が似てるもあるし、全然意味が、あれのほうが一番おもしろいかなあ。でてこない。発音もおもしろいよ。
- E: 発音もおもしろい。

産出文4(11月11日)

前回の小グループ活動ではAの動機文に対する直接の意見は出てこなかったが、新たに書き加えられたのはインドネシアにおける外来語で、これは10月31日の活動で出た話題だった。(資料(13)下線部) 話題がますます広がって行き、Aにとっての問題から依然離れたままである。

動機検討(11月14日)

前回(10月31日)のディスカッションでAが心配していたテーマが広すぎるという問題をここで指摘される。ついでTAからもレポートへの認識を促す発言がなされている。

(資料(14))

資料(14)

- M: (前略)でも、レポートに書くとき大変でしょ、すごく範囲が広すぎるから・・・これは、たぶんひとつ注意したほうがいい点、いっぱいあるから。結論するとき、大変かな・・・たぶん、私にとって特に・・・ちょっと大変だと思う。」
- TA: そうですね。Mさんの意見も・・・、まず、Aさんにとって外来語はどういうものか、どうしてこれを考えたいのかということをも、この、動機の部分で

書いて、そのあとその意見についてあなたどう思いますか。そして最終的には A さんがどう思うのかということに戻るので、ほかの人の意見をまとめるわけではなくて、まとめるっていうか、ほかの人の意見をもらって、A さんはどう思うのかをまた結論で書く。M さんが言ったのはそれでもいろんな意見が出るからまとめるのが大変だと。もっところ、話し合うポイントを絞ったほうがいい。

M: ディスカッションしているときのポイントはあんまり多くないほうがいいと思う。ああ、多すぎると自分がレポートを書くときは、だって、一番、さ、あ、結論のところは自分の考えでしょ、いろいろな意見をもらって、自分の考えを書く。
(後略)

A: ありがとう

産出文 5 (12月6日)

12月5日にディスカッションを行った後、動機文がもう一度書きなおされた。これは11月14日の意見を受けて書き直されたものである。便利な点と不便な点の例を増やしているが、状況説明から踏み出せていないようだ。しかし、自分の問題として捉えようとする試みは見られた。

資料 (15) (産出文 5 より)

(前略)

しかし、今、前より私の日本語能力はますます発展しているのに、まだ日本語の外来語は難しいと思う。ラジオやテレビでやっている番組を見て、または日本人の友達や先生のお話を聞くとすぐ理解できない場合もあった。やはり最近日本では新しい外来語をよく使っているだろうと思う。それとも新しくて意味が元の言語と比べると全然違うケースもあると思う。

(後略)

資料 (15) は前回から付け加えられた部分の一つである。この部分を発展させていくことで A が外来語を自分の問題として捉えていくことができたのではないかと感じた。この後、レポート作成は12月12日に下書き検討へと続いていったが、A はテーマを自分の問題として捉えられないままだった。(添付資料参照)

2.5 A のレポート分析を終えて :

まず、「外来語」というものが A にとってどういう意味があるものなのか、自分の問題として捉えきれないまま終わってしまった。一つには A にとっての「外来語」は何であるのかが整理できていなかった。「おもしろい」と思える状況を説明することに留まり、それを自分の問題として「考える」ことに至らなかったのだと思う。従って A と「外来語」の関係が最後まで見えて来なかった。しかし、9) で述べたように産出文 5 で書き加えられた部分を発展させていくことでもう少し A の問題として引きつけることができたのではないだろうか。残念ながら、そこから発展させて動機文を書き直すには少し遅すぎたと

思う。

Aのレポートに対するグループのインターアクションにも問題が多かった。2)に書いたように動機検討時にAのレポート自体ではなく、「外来語」に対するそれぞれの疑問、意見ばかりが語られたため、横道にそれ、Aのレポートに対する有益なフィードバックを得られなかったことも原因であろう。またBBS上に出された質問、意見をAがうまく受け取れなかったことにも原因はあるだろう。いずれにしてもAにレポートテーマを自分の問題として捉え様とする認識の欠如があったことは否定できないし、サポート側としての反省点も残った。

3 MとAのレポートを分析した結果の考察

今回が三回目の分析である。分析する度に分析者の視点も変わっていき、見えるとことが移り変わっていった。今回は本レポートのテーマ「学習者はどのようにテーマを自分の問題として捉えていくか」に焦点を合わせて分析したため、ディスカッションと結論の部分には触れなかった。

分析してみるとはじめは2人ともここで行われるレポート作成に対してほとんど同程度の認識しかなかった。しかし、回数を重ねていく毎、少しずつでも前に進んでいる様子のMとほとんど変化のない(もちろん少しは前進しているが)Aの姿がはっきりしてきた。Mの問題はテーマを捉える立場が変化(実は潜在的にあったのかもかもしれないが)していったことで、より明確に自分の問題として捉えられるようになっていった。一方、Aの場合は自分の問題として捉えようとする視点より、他者はどう感じているのかを知るといった視点に立っていたように思う。

では、何がMの産出文に変化をもたらしていったかを考えてみたい。すると、そこには他者とのインターアクションがあった。他者とインターアクションすることで、認識を改め、自分でも意識していなかったことが表面に表れてきた。一方Aの場合はAの産出文自体について他者と話し合うことは稀であった。この差が2人のレポート作成に影響を与えていたのではないかと思う。

テーマを自分の問題として捉えられるか否かは鍵で、その程度に応じてディスカッションが行われ、レポートは作成されていくのだと実感した。そのためにはグループで行う動機検討は重要で、インターアクションを通じて書き手が思考を活性化させていくためにも、グループ参加者が真剣に一人一人のレポートに向き合って意見を述べ合うことが欠かせない。支援者側が学習者のレポートの問題がどこにあるのかをすばやく見抜き、導けるようにする力をつけることも忘れてはならないと感じた。

以上「学習者はどのようにテーマを自分の問題として捉えていくか」というテーマで学習者のレポート作成過程を追ってみた。振り返って分析することで、実践中は気づかなかった多くの点に気づくことができた。学習者を支援していく立場にある筆者にとって自分を振り返る意義深い過程であったと思う。

第II部

私にとって言語文化教育とは何か

私にとって言語文化教育とは何か

古屋 憲章

はじめに

私は「日本語教師を自分の一生の仕事にしたい。そのために必要な知識や技術を身に付けたい」と思って、この大学院に入学した。しかし今になってよく考えてみると、入学前の私は、日本語教師という仕事について深く考えたことがなかったし、従って日本語教師に必要な知識や技術が何かということについてもあまり考えたことがなかった。私は今学期「言語文化教育研究」の授業に参加したことによって、「日本語教師という仕事について」そして「日本語教師にとって必要な知識と技術について」深く考えさせられた。なぜなら「言語文化教育研究」は、「言語」とは何か、「文化」とは何か、そして「言語」と「文化」の「教育」とは何をすることなのか、という日本語教師にとって根本的ことについて考える授業だったからである。

まず、私がこの授業を通じて「言語」と「文化」の「教育」について考えたことをまとめたい。そして、それらをどのように自分の実践に結び付ければいいのかについて、現在までに考えたことを述べたいと思う。

1 私にとって「言語」とは何か

一般に「言語」というと、すでに表現されたもの（発話されたもの、書かれたもの）を指す場合が多い。しかし「言語」が常に「私」という一人の人間から発生するものであることを前提に、「言語」について考えてみると、別の見方ができるのではないだろうか。

「私」がどのようなプロセスで様々な現象（自分が見たり、聞いたり、嗅いだり、味わったり、触ったりしたもの）を認識するか、ということについて考えてみよう。まず「私」は、ある現象を感知する。この段階では、まだその現象を認識しているわけではない。視覚、聴覚、嗅覚、味覚、触覚に刺激が加えられただけの状態である。認識するためには、その現象を言語化しなければならない。そこで「私」は、自分の心の中で「ことば」を探す。この「ことば」を探している段階が、思考しているという状態である。「ことば」が見つかり、現象と「ことば」が合わさると、現象を認識した、ということになる。例えば、

「私」がりんごを見たとする。「りんごを見た」というだけでは、まだその「赤い丸いもの」を認識したとは言えない。そこで「私」は「ことば」を探す、つまり思考する。そして、その「赤い丸いもの」の映像と「りんご」ということばが合わさったとき、初めて「私」はそこに「りんご」があることを認識する。このように「私」は、「現象を感知する 思考する (= ことばを探す) 現象を言語化し、認識する」というプロセスを経て、様々な現象を認識する。このことから「認識したこと」は常に「言語」という形で心の中にあることがわかる。この心の中にある「言語」が「内言」である。

さて今度は「私」が「私」以外の「他者」に「私」が認識したことを伝える、ということについて考えてみよう。先に述べたように、「認識したこと」は、「内言」という形で「私」の心の中にある。しかし「他者」には、この「内言」という「言語」が感知できない。そこで「私」は「内言」を声や文字に変換することによって、「他者」が「私」の「内言」を聴覚や視覚で感知できるようにする。「私」は、この「内言」を声や文字に変換するプロセスでも、やはり「ことば」を探す、つまり思考する。思考した結果、声や文字という形で表出された「言語」が「外言」である。

私は「言語」を「認識したこと」である「内言」と「認識したことを表出したもの」である「外言」の総体であると考えたい。

2 言語によるコミュニケーション

「言語」とは「内言」と「外言」の総体である、ということを前提に、言語によるコミュニケーションについて考えてみたい。人と人のコミュニケーションは必ずしも言語によるものばかりではない。しかしここで私が考えるのは、言語を使って行われるコミュニケーションについてである。

先に述べたように、「私」は自分の認識したことを「他者」に伝えるために、内言を外言化する。「私」の外言を感知した「他者」は、その外言を内言化することによって認識する。これは「私」が現象を認識するプロセスと同じである。そして、今度は「他者」が自分の内言を外言化し、「私」が「他者」の外言を感知し、その外言を内言化することによって認識する。このように「私」と「他者」の間で「内言の外言化」と「外言の内言化」が繰り返し行われることが、言語によるコミュニケーションである。

ここで注意しなければならないのは、「私」と「他者」は、お互いの「外言」を感知しているだけであり、「内言」を直接伝え合っているのではないということである。コミュニケーションの際、「私」は思考し (= ことばを探し)、自分の内言を外言化する。しかし自分の内言が100%外言化されるわけではない。言いたいことがあるのに、上手く表現できない、というのはよくあることではないかと思う。そしていわば不完全な形で外言化された「私」の「認識したこと」を「他者」が内言化する際にも、それが100%内言化されるわけではない。相手が言っていることが上手く理解できない、というのもよくあることではないかと思う。つまり「私」が自分の内言を100%表現できるということも、「他者」の内言を100%理解できるということもあり得ないということである。このことは「他

者」にとっても同様である。

このように、言語によるコミュニケーションとは、外言を手掛かりにお互いの内言を推測することの繰り返しである。お互いの内言が100%伝わる円滑なコミュニケーションというのはあり得ない。

それではどのようにすれば、「私」の内言をできるだけ正確に外言化(=表現)でき、他者の内言をできるだけ正確に内言化(=理解)することができるのだろうか。「100%の表現や100%の理解はあり得ない」ということを前提として考えれば、お互いに少しずつ表現し、少しずつ理解することを積み重ねていく以外に方法はない。そしてそれは、一度きりの表現・理解のやり取りでは不可能である。そこで、お互いに表現し、理解すること何度も何度も繰り返すことが必要になってくる。

3 私にとって「文化」とは何か

一般に「文化」とは「ある集団に固有の社会習慣や生活様式、あるいは行動の様式・方法、思考の様式・方法」のことである。そして「ある言語を習得するためには、その言語が使用されている地域やその言語を使用している民族の「文化」を知ることが必要である」というのも、一般によく言われることである。しかし、言語によるコミュニケーションにとって「文化」を知ることが、本当に有用なことなのだろうか。

言語によるコミュニケーションとは、「私」と「他者」の間で「内言の外言化」と「外言の内言化」が繰り返し行われることである。それでは、なぜ「私」は「他者」とコミュニケーションを行うのだろうか。

「私」は、「現象を感知する 思考する(=ことばを探す) 現象を言語化し、認識する」というプロセスを経て、様々な現象を認識する。「他者」も同様のプロセスを経て、現象を認識するが「認識したこと」が「私」と全く同じである、ということはある得ない。例えば、複数の人が同じりんごを見たとしても、ある人はそれを「赤いりんご」と認識し、ある人はそれを「丸いりんご」と認識し、またある人はそれを「おいしそうなりんご」と認識するかもしれない。このように、同じものを見ても、見ているところはそれぞれ違う。つまり感知した現象は同じでも、その認識は人によって異なり、おそらく一つとして同じ認識はないということである。

「私」と「他者」の「内言」(=認識したこと)はそれぞれに違う。違うことを前提に、その違う「内言」をお互いに理解し、理解されたいと思う。だから「私」は「他者」とコミュニケーションを行うのである。

「ある集団には固有の文化があり、それを知ることが言語習得に有用である」というのは、「その集団を構成する個人は、皆同じように現象を認識している。集団の文化を知ると、その集団を構成員がどのように現象を認識しているかがわかり、その集団の構成員とのコミュニケーションが円滑になる」という考え方である。この考え方では「他者」を「個」としてではなく「集団」として捉えている。つまり「集団」を構成している「個」の認識は無視されている。

しかし実際のコミュニケーション場面で「私」が会う「他者」は「集団」としての「他者」ではなく「個」としての「他者」である。「私」が「他者」と言語によるコミュニケーションを行うのは、「私」という「個」と「他者」という「個」の認識は違う、ということ为前提に、「個」によって違う認識を理解し合うためである。結果的に「個」の認識を無視することになる「集団の文化」という考え方は、「個」と「個」のコミュニケーションにとって決して有用ではない。

「文化」を「集団の文化」と捉えることが、言語によるコミュニケーションにとって有用でないとすれば、「文化」をどのように捉えればいだろうか。私は「個」としての「私」、そして「個」として「他者」が現象を認識するプロセス、そして認識を表現する（＝内言の外言化）プロセスそのものを「個の文化」として捉えたい。人の認識プロセスや表現プロセスは個々に違い、全く同じということはない。同じものを見ても見え方はそれぞれ違い、表現の仕方もそれぞれ違う。このようにそれぞれが「個の文化」を持っているという考え方が、コミュニケーションを活発にし、お互いの認識の交換を促すのではないかと思う。

4 私にとって「言語文化教育」とは何か

一般に、ある「言語」を使用する人は、その「言語」が持つ一定のルールに従って「内言の外言化」（＝「私」が「認識したこと」を「他者」に伝える）や「外言の内言化」（＝「他者」が「認識したこと」を「私」が受取る）を行っている、と考えられている。そのルールが「文法」である。「言語教育とは、目標言語の文法を教えることである」と考えられているのも、「文法」を習得すれば、「内言の外言化」や「外言の内言化」が自由自在にできるようになり、円滑なコミュニケーションが可能になると考えられているからである。しかし、言語によるコミュニケーションとは、お互いに「個の文化」（「個」としての「私」や「他者」が外部の現象を認識するプロセス、そして「認識したこと」を伝え合うプロセスそのもの）を持った「私」と「他者」のやり取りであり、「個の文化」はそれぞれ異なるのである。そのように、一人一人違うものを一般化し、「教育」することは、本当に可能なのだろうか。

人は遭遇する場面的状況によって、内言を外言化するコードを変える。それは一人の人が心の中に複数のコードを持っているということである。そしてそれぞれの人それぞれに複数のコードを持っている。内言を外言化するコードが「文法」だとすれば、「文法」は無数にあるということになり、無数の「文法」に基づいて表出される「文法現象」の全てを観察することが不可能である以上、「文法」を一般化することも不可能であり、従って「文法を教える」ということも不可能である。

このように考えると、教師ができることは、学習者が場面的状況の中で「文法」を作っていく手助けをすることだけである。手助けの方法として、クラスを一つのコミュニティと考え、そのコミュニティで何か一つのものを作り上げる活動を行う、ということが考えられる。なぜならそのような共同作業は、コミュニティ内のインターアクションを起こり

やすくさせるからである。

しかしこのような活動を従来の「言語教育」の考え方で行うことは不可能である。そこで、新たに「言語文化教育」という考え方が必要になってくる。

従来の「言語教育」の目標は、学習者に「 語」を習得させることである。これは「『 語』というものがある。その『 語』には全ての『 語』話者が共有しているルールがあり、汎用性（『 語』のルールを習得している者どうしであれば、どんな場面的状況においてもコミュニケーションが成立する）がある」ということを前提としている。この前提から考えれば、『 語』の教師は、まだ『 語』のルールを習得していない学習者に自分が習得している『 語』のルールを伝授する人ということになる。『

 語』のルールを習得している人を100だとすれば、教師は常に100であり（学習者は習得度によって0から99まで様々であろうが）教師の役割は学習者を少しでも100に近づけること、ということになる。つまり100 = 『 語』のルールを習得している人という基準があり、それに近づくことが目標である以上、教師（= 『 語』のルールを習得している人 = 100の人）は、必然的に『 語』のルールという基準に合わないものを訂正することになる。

一方、「言語文化教育」は「『 語』というものはない。なぜなら、全ての『 語』話者が共有しているルールはないからだ。個々人のことばにはそれぞれのルールがあるが、それはそれぞれ同じではないので、汎用性はない」という前提から出発する。

この前提から考えれば、人は新しいコミュニティに参加するたびに、それぞれのことば（=認識）を交換することによって、新しい言語を作り、その言語を使って、コミュニケーションを行っているということになる。母語の場合で考えると、人は幼児のときは、ほとんど家族コミュニティの中だけで生活しているので、家族コミュニティ用の言語しか持たない。しかし成長するにしたがって、次第に家族コミュニティ以外のコミュニティの中でも生活するようになり、新しいコミュニティに参加するたびに新しい言語作りに参加し、新しい言語を獲得している、ということができる。「言語文化教育」の参加者は、母語の場合と同じことを母語とはカテゴリーの異なる言語で行う、つまり教室というコミュニティ内で通じる（日本語をベースとした）新しい言語を作るということをしなければならぬ。そして、その新しい言語はコミュニティが始まった時点では誰も知らない言語である。もちろん教師ですらも、これからできる言語がどんなルールを持った言語なのかは知らない。知らないことを教えるということは不可能なので、教師は教える人になることはできない。「言語文化教育」においては、教師もまたコミュニティの参加者の一人として、新しい言語を作ることに関わっていく。先に述べた『 語』のルールを習得している人 = 教師を100とするという話に当てはめれば、教師も0であり、参加者もまた同じように0であるということである。そもそも『 語』のルールという基準がなく、（教師も含めて）参加者全員が0で、『 語』のルールを習得している人がいないので、訂正しようにも訂正する基準もないし、訂正する人もいない。

それでは、どのようにして教室というコミュニティ内で通じる新しい言語を作っていくのか。それはコミュニティの参加者どうしが活発にインターアクションを行い、同じ場

面的状況を共有している者だけが持つ「伝わった、わかった」という実感を積み重ねて、徐々に作っていくのである。

5 私にとって「言語文化教育」を行う教師が立つ立場とは何か

「言語文化教育」を行う教師が立つ立場は、教室というコミュニティの参加者間で活発なインターアクションが起こる環境を設定するという「教育 1環境 z的立場」である。ここではその「教育 1環境 z的立場」について、他の立場と比較しながら、考えていきたい。

日本語教育（言語教育）には、様々な立場が存在し、非常に大まかに分けて三つの立場が存在する。すなわち「教育 1内容 z的立場 教育 1方法 z的立場 教育 1環境 z的立場」である。この三つの立場は歴史的に見て「教育 1内容 z的立場」「教育 1方法 z的立場」「教育 1環境 z的立場」という順番で発生している。現在ば「教育 1方法 z的立場」を中心に、この三つの立場が並存している状況であると言える。

「教育 1内容 z的立場」ば「学習者にどんな知識（＝文型や語彙）を与えるか」

という教える内容を中心に考える立場である。授業は、教師が自分の持っている知識（＝文型や語彙）を一方向的に学習者に与えるという形式で行われる。従って、教師と学習者あるいは学習者間のインターアクションは、ほとんどない。そこで考えられていることは「その授業の中で学習者にどんな知識を与えるか」ということだけである。極端に言えば、そこでは学習者はただ黙って座っていればいいだけの存在である。現在の日本語教育の中でも、例えば、日本語能力試験対策の授業などは「教育 1内容 z的立場」に立った授業と言える。

「教育 1内容 z的立場」に立つ教師は「学習者にどのような知識を与えればいいのか」

ということについては考えていたが、一方向的に知識を与えるだけで「教師がどのように学習者に知識を与えれば、学習者にとってより理解しやすく、役に立つのか」という知識を与える方法については、あまり考えていなかった。その反省から「知識を与える方法」を重視する「教育 1方法 z的立場」が生まれた。現在、多くの日本語教師が日常的に「この文型を学習者に理解、定着させるために、教師はどのような導入をすればいいのか。また学習者にどのような口頭練習やタスクをさせればいいのか」ということについて考えていると思うが、これは教師が「教育 1方法 z的立場」に立つことから出てくる考えと言える。

また、学習者が日本語を学習する目的は、本来日本語を使ったコミュニケーション（自分の考えていることを相手に伝え、相手の言っていることを理解し、それに対してまた自分の考えていることを相手に伝える）ができるようになることのはずである。ところが、「教育 1内容 z的立場」に立って日本語を教えても、コミュニケーション能力の育成には結びつかない、ということが次第に明らかになってきた。そこで、学習者のコミュニケーション能力育成のため、「場面シラバス」（＝「買い物、銀行、入管」など「具体的場面」を設定し、その「具体的場面」において使うと想定される文型や語彙を教える）や「機能

シラバス」(= 「依頼, 誘い, 許可求め」など「発話目的別場面」を設定し, その「発話目的別場面」において使うと想定される文型や語彙を教える) が授業に取り入れられた。その結果, 「教育 1 内容 z 的立場」の授業ではほとんどなかった教師と学習者, あるいは学習者間のインターアクションも, 教師のコントロールの下に行われるようになった。

このように「教育 1 方法 z 的立場」は, 学習者についてほとんど考えていなかった「教育 1 内容 z 的立場」に比べて, 教師がより効率よく, 学習者が必要とすると思われる知識を与えようとする立場と言える。しかし教師が学習者に知識を与えるという点では, 「教育 1 内容 z 的立場」と変わらない。この立場には, 大きく二つの疑問点があった。一つは「教師が想定する学習者にとって必要な知識 (= ニーズ) が, 果たして個々の学習者全てにとって必要な知識なのか」ということ, もう一つは「教師が「場面」を限定し, 文型や語彙をコントロールして学習者に与え, 限定された範囲の中で練習するという方法で果たして, 実際の場面でコミュニケーションができる能力が身につくのか」ということである。

「教育 1 方法 z 的立場」の中にも様々な「知識を与える方法」があるが, 教師が「場面」を限定し, 文型や語彙をコントロールして学習者に与えるという点では, どの方法も同じである, と言える。そのような状況での発話は, ある文型や語彙を使うための発話であって, 学習者自身の内言を表出する発話ではない。

学習者自身の内言を表出しない発話ではなく, 個々の学習者がそれぞれ持っている内言を表出するために発話し, その結果として学習者間のインターアクションが活発に起こることがコミュニケーション能力育成のために最も有効なことだ, そのために教師は, 学習者が自分の内言を日本語に載せて (= 外言化) 自由に発話できる環境を創らなければならないと考えるのが「教育 1 環境 z 的立場」である。

「教育 1 環境 z 的立場」に立つ教師は, 教科書や教材を用いない。なぜなら, 教科書や教材を用いて, 教師が学習者に文型や語彙 (あるいは「場面」) を与えるということは, 学習者の表現の範囲を設定してしまうということであり, それは自由な表現活動の妨げになるからである。また学習者が表現した (話したり, 書いたりした) 文を訂正することもしない。文を訂正するということは, 学習者の表現意欲をそぐ行為だからである。

つまり「教育 1 環境 z 的立場」に立つ教師は, 学習者に何も教えない。では何をするのか。教師は学習者に知識を与える存在ではなく, あくまで「学習者の心の中にある内言を自由に表出できる環境創り」に徹するコーディネーターの役割を担う。従って「教育 1 環境 z 的立場」において, 教師は, 他の立場のように「学習者に知識を与える人」ではなく, 「学習者の主体的学習を支援する人」と位置付けられる。

6 私にとって「言語文化教育」の目的とは何か

現在, 日本語教育の現場で行われている多くの授業は, 前章で述べたような「教育 1 方法 z 的立場」に基づいて, 設計されている。このような授業はおおむね(1) 導入 - 教師が状況を提示したり, 学習者と問答をしたりすることによって, 目標文型の本質的な意味 (= 概念) を学習者に想起させた後, 目標文型を提示し, 形式を確認する (2) 作文練習 -

学習者が目標文型を使った文を発話や短文作成といった方法で産出する (3) 運用練習 - 教師が目標文型の使用されやすいと思われる「場面」を学習者に与え、学習者は与えられた「場面」に基づいて会話文を作成、発話する、といった手順を踏むことが多い。この手順は「ある言語形式には、その言語形式が持つ本質的な意味があり、それを学習者が把握することが、第二言語習得の近道だ」という考え方に基づいていると思われる。

しかし、文型の本質的な意味を学習者に与えることは、本当に学習者が第二言語を運用するために必要なのだろうか。自然習得の学習者は、教師から文型の本質的な意味を教わるわけではない。第二言語が使用されている環境で生活し、日常的に第二言語に接する中で「このことばは、どうもこういうときに使うようだ」と推論し、推論に基づいて、様々なことばを使用するうちに、徐々に第二言語によるコミュニケーション能力が身についていく。また、私たちが(母語の)知らないことばに遭遇したときも、辞書等を使ってそのことばの意味を調べるということは少なく、おそらくそのことばが使用された状況や前後の文脈から「なんとなくこんな意味だろう」と推論することが多いだろう。

このように考えると、第二言語習得に必要なのは、教師が学習者に言語形式の持つ本質的な意味を与えることではなく、学習者が第二言語の使用されている環境に身を置き、学習者が第二言語に接し、推論し、使用することを繰り返すことではないだろうか。日本語教師の役割は、そのような日本語(=第二言語)に接し、推論し、使用できる環境を設定し、学習者に提供をすることにある。その環境で行われることは、第5章で述べたように、「正しい日本語」を使用すべき環境ではなく、教室というコミュニティ内で通じる、日本語をベースとした新しい言語を作ることである。その過程で、学習者は、他の参加者とコミュニティ内言語によるインターアクションを繰り返し、インターアクションすることによって、お互いに異なる認識を持っていることを知る。そして、自分とは違う認識に触れることによって、お互いに自分の認識を変化させていく。

私が考える「言語文化教育」の目的は、このような教師が設定した環境の中で、学習者どうしが間違いを恐れることなく、活発なインターアクションを行うことである。そして、学習者が他者とのインターアクションによって、「私」の認識が変化し、「他者」の認識も変化することを実感し、学習者が自身の変化を成長と感じられれば、それは更なるインターアクションを起こす動機付けにもなるだろう。

7 私「言語文化教育」試案

本章では、7章で述べたことに基づいて、甚だ簡単なものではあるが、現時点で私が考える「言語文化教育」の試案について述べる。また私は、今後大学院で、このような形態で授業を設計し、学習者を支援する教育環境¹的立場に立つ日本語教師には、どのような知識、思考方法が必要かについて、研究を進めたいと考えている。

参加人数： 3~5人(効果的なインターアクションが可能な人数)

教室環境： 机をコの字形に組み、学習者どうしお互いの顔が見えるようにする

教室外環境： BBS，メーリングリスト等を使用し，教室外でもインターアクションが可能な環境を設定することにより，学習者のコミュニティ意識を高める。

クラスの進行手順：

1. 第一段階 - 自己紹介
 - (a) クラス内での自分の呼び名を決め，ネームカードを作成する。ネームカードは，他の学習者に見えるように机の上に置く。
 - (b) 自己紹介 自己紹介に対してお互いに QA する。
 - (c) BBS 等を使用し，引き続きお互いのことについて QA する。
2. 第二段階 - テーマ設定
 - (a) それぞれの学習者が自分の今最も興味あるテーマを一つ選び，どうして自分がそのテーマに興味があるのかを他の学習者に説明する。
 - (b) a. を受けて，理解できなかった点について QA する。この際教師は，「どうしてそう思うのか」ということが話し合えるようにクラスを誘導することを心掛ける。
 - (c) BBS 等を使用し，引き続き理解できなかった点について QA する。
 - (d) a. ~ c. を参考に「どうして自分がそのテーマに興味があるのか」を文字化し，クラスで発表する。
3. 第三段階 - レポート執筆
 - (a) 前段階で決めたテーマについて，レポートを執筆する。この際，一般論を書くのではなく，自分の経験や自分が調査したことに基づいて自分の考えを書くことを指示する。
 - (b) a. のレポートをクラスで発表し，理解できなかった点について QA する。
 - (c) BBS 等を使用し，引き続き理解できなかった点について QA する。
 - (d) b, c. を受けて，レポートを推敲する。
 - (e) d を何度か繰り返し，レポートを完成させる。
4. 第四段階 - 文集作り，反省会
 - (a) 前段階で完成したレポートをまとめ，文集を作成する。
 - (b) a. の文集を見ながら，お互いのレポートの良い点，悪い点を指摘しあう。
 - (c) c. 最後にこのクラスに参加して，自分が変化したと思うことについて述べる。

8 終わりに

本講義「言語文化教育研究」に参加して，私は自分が今まで「日本語を学習者にどのように教えるか」ということばかりを考えていて，「言語や文化とは何か」「言語や文化の教育というのは何をすることなのか」という根本的なことについて，考えたことがなかったことに気づいた。そして自分なりの言語観，文化観，言語教育観がなければ，「日本語教

師としての自分は日本語教育という場で何をするのか」についても考えられないということを知った。

私は本レポートの中で、講義中の細川先生のお話や受講生どうしの議論を通して形成された現時点での自分の言語観、文化観、言語教育観について述べた。その内容は、当然全くのオリジナルではないが、私自身の考えであると思っている。

以前の私は(その時は意識していなかったが)「教育 1方法 z的立場」に立って、自分の実践を考えており、学習者に何かをレクチャーすること、そのレクチャーの方法について考えることこそが自分の仕事だと思っていた。しかし、現在の私は、本講義を経て形成された自分なりの言語観、文化観、言語教育観に基づいて、「教育 1環境 z的立場」に立っている。そして「教育 1環境 z的立場」に立って考えた結果、自分が話す(=レクチャーする)のではなく、学習者が話しやすい(=言語によるコミュニケーションをしやすい)環境を創ることによって、学習者の内言の外言化を支援することが、教室における日本語教師としての自分の役割なのではないかと考えるようになった。本レポートもこの考えに基づいて、執筆した。

もちろん実際の現場では、レクチャーしないわけにはいかないこともたくさんあるだろう。しかし、私は今後「教育 1環境 z的立場」に立って、自分の実践を考えていきたいと思っている。与えられた条件の中で、(その条件を変えることも含めて)できるだけ自分の立場にあった授業をすることを目指したい。私はレクチャーする授業が全く必要ないとは思わない。ただ個人としての私は、他人が考えたことの解説をするような授業には、もはや魅力を感じなくなった。もし、日本語教師としてではなく、別の立場でレクチャーするようなことがあったとしても、自分で考えたことを自分のことばで語りたいと思う。

私自身は、今回のこのまとめを非常に不十分なものである、と感じている。本文の中で「思考するとは心の中でことばを探すことである」と書いたが、上手くことばが探せなかった部分が数多くある。しかし、とにかく現時点でいろいろ考えた結果がこのまとめである、と思っている。

私がこのまとめを書きながら、ずっと念頭に置いていたことがある。それは「人はそれぞれ違い、何一つ同じということはない」ということである。今後も一人の日本語教師として、「言語」「文化」「教育」について、全てこのことを前提に考えて続けていきたいと思う。

私にとって言語文化教育とは何か

早川 直子

はじめに

「言語文化教育」受講前の私の立場は B であった。「日本人ならこうしますよ」「日本語ではこう言います」ということばを学習者の前でよく口にしていた。B の立場、いわゆる Small C という目に見えない文化や行動を教材にあるまま、何の疑いを持たずに学習者に知識として紹介した。明らかに「当時」を偲ばせるものに対しては、「今は使いません」と言い切っていたが、その判断基準も私や同僚の教師が独断で決めたものに過ぎなかった。

「言語文化教育」を受講したことで、自分は本当に学習者に必要な日本語教育をしているのか考える機会に恵まれた。自分が B の立場にいたことを確認し、教科書通りの日本像あるいは日本人像を教えることでは、しっかりした手ごたえが得られなかったのはどうしてだったのかを考え始めた。それが C の立場から振り返ることで次第に見えてきた。「B の立場」といわれる相対社会的立場は、学習者個人に目がいていないからである。それゆえに、いくらタスク優先だの、コミュニカティブ・アプローチだのと言っても、学習者は自由に自己表現する場がなく、結果的に受身にまわってしまったのだろう。

しかし、実際の社会ではいつも受身でいるわけにはいかない。社会の中で、意見や感想を求められたら、自分のことばで表現しなければならない。それでは、どうすれば学習者は「生きた日本語」を身につけられるのだろうかと考えていくうちに、今、自分が教えている日本語がそれに当てはまらないような不安を感じた。

数年前、私がゼロ初級から始めた言語が「使えるようになった」という感触に変わったのは、自分の主張ができ、それで相手とぶつかり合うことができるようになったときである。他者とのインターアクションを重ね、失敗や悔しい思いを何度もし、やっと自己表現ができるようになっていった。受身の学習では「使える」レベルまで到達するのが難しいことは、英語の学習ですでに体験済みである。

1 「言語文化教育」受講当初の考えとその後の考え

私にとっての言語文化教育は「学習者が自分の知りたいことを、言語を通して手に入れられるように足場かけをすること」である。「言語文化教育」が始まり、「Cの立場」という存在を知ってから3ヶ月経ち、依然、考えは変わっていない。

学習者と教師間、または学習者間のインターアクションを密にすることが重要で、教師はインターアクションを自由に行なえる環境を提供し、学習者は足場を頼りにできるだけ自分で動き回り、知りたい情報を手に入れられればよいという考え方も基本的には変わっていない。

受講当初から変わった点といえば、学習者が参加するコミュニティーについて考えるようになったことだ。コミュニティーとは自分が関わりたい、関わらなければならない相手やグループである。多くの学習者が最初に関わる「コミュニケーションの場」である「教室」で言語を通して自分を表現し、ブラックボックスである相手も理解しようと内言と外言の往還を行なう練習をする。それが外のコミュニティーへ参加してゆく準備となり、やがて複数のコミュニティーへの参加が可能になっていくだろう。

自分が知りたいことや相手に伝えたいことは、そのときに、そこで、参加しているコミュニティーによって変わってくるだろう。例えば、職場であれば同僚や上司の言葉に耳を傾け、考え、職場の一員としての自分のことばで表現していくことが要求される。それがうまくいかなければ、そのコミュニティーでやっていけない可能性も出てくる。

教室で自律学習への足場かけをすることは、教師のいない外のコミュニティーへの足場かけにも繋がっていくことがわかった。

2 私の問題

伝えたいことを相手にうまく伝える方法は何か。

言語を母語話者のように操ることができれば、伝えたい情報は100%伝わるかといえばそうではない。現に母語話者同士であっても、相手の情報を自分のフィルターを通して理解している。そう考えると、母語話者のレベルで言語が使えることは重要ではないといえる。

非母語話者であり、日本語のレベルが低い人でも、言わんとしていることが明確で、さらにこちらの言いたいことをよく汲み取ってくれているように思えることはないだろうか。現に、言語のレベルが高いからといって、コミュニティーとの関係がうまくいっているかということ、必ずしもそうとはいえないようだ。

では、日本語教師は学習者に何を教えたらいいのだろうか。母語話者レベルまでの日本語は必要とされないなら、何をすればいいのだろうか。詰め込み式の与え、与えられる教育に教師も学習者も慣れきっている現場で一体何をしたらいいのか。

今までの私は、学習者のとりあえずのゴールである受験用の日本語を、いかに効率よく

教えていくのかに頭を悩ませ、努力することが自分の仕事だと信じて疑わなかった。しかし、それでは確かな手ごたえはつかめなかった。ただ、休み時間などに学習者と話しているとき、彼らが日本に対し「個々に」違った興味を持って、生き生きと語っているのがとても楽しく、私も彼らの生の声に答えているという実感があった。それが再び授業になると、記憶マシンのように教科書に書いてあることをひたすらに覚えようと奮闘している学習者の様子に違和感を覚えたこと。この違和感が私の問題と関連しているに違いない。

3 実践でのインターアクションを通して

理論のクラスと同時に、細川先生の実践のクラスが始まった。理論のクラスで話されていることが、実際の教室でどのように行なわれているのかが体験できた。

まず、戸惑ってしまったのが「訂正」である。学習者の誤用に対し、訂正を行なってはいけないというのが辛かった。それまでは、学習者が書いてきたものを「正しい日本語」で真っ赤に添削して返してあげるのが、親切な教師だと思い込んでいた。だから、ついつい誤用に反応してしまう訂正センサーの動きを制され、そこで自分は何をしたらいいのか、しばらくは立場すらつかめなかった。一方、学生も自分の発言や産出文に誤用があるはずなのに、日本人母語話者から一切訂正が入らないことを少し不思議そうにしていた。

私たちは訂正を行わず、誤用やすっきりしない部分に対して、インターアクションを起こしてみた。すると、こちらの考えていたものとずれた、あるいは全く別の答えが返ってくるのがしばしばあった。

例えば、ある学生のレポートに「愛の線もうはっきり見えるから...」(学生の手相を見た占い師のことば)と書いてあったのを読み、私は「愛の線がもうはっきり見えるから」の誤用ではないかと思った。それでも、どういうことか本人にきいてみると「愛の線もはっきり見えるから」だということがわかった。

訂正の怖さを味わった瞬間であった。そして、このようなインターアクションがいくつか重なって、「なるほど、これか」と理解した。学習者が受身の姿勢で学習していれば、教師の訂正もそのまま鵜呑みにしてしまう危険性があるということを今更ながら認識した。教師の独断で行なう訂「正」は、学習者にとって決して「正しい」ものとはなりえないことをこの実践の授業で学んだ。

このクラスの学習者は、日本語母語話者やクラスメートからインターアクションを投げかけられ、懸命に考え、相手に説明することで、次第に相手を納得させる楽しさ(?)のようなものを掴んでいったようだ。とにかく、語ることに対し、躊躇しなくなっていった。そして、他の学習者の書いたものを読んで、インターアクションを起こすことにも慣れていった。インターアクションを起こすことの重要性をコミュニティーの参加者全員が意識できた、いいクラスだった。

4 インターアクションの重要性

実践のクラスでのインターアクションを通じて、授業で大切なことは何なのかが少しずつわかってきた。

「読む」「書く」「聴く」「話す」の4技能は伝えたいこと、知りたいことがあってこそのものである。そして、この4技能を駆使して自分の伝えたいこと、知りたいことを表現する力が学習者にとって重要になってくるということ。

では、今まで様々な教材を用いて4技能を伸ばそうと頑張っていたのは誰だったのか。

頑張っていたのは教師だけではなかったか。学習者にはできるだけ負担をかけまいと教師だけが一生懸命ではなかったか。学習者の「個」に注目せず、お膳立てを整え、「さあ、今日はこれを勉強しましょう」と与えるだけの授業では、学習者が語り出すわけがなかったのだ。

インターアクションの重要性は、単に相手と自分を知るということに留まらず、もっと大きなコミュニティーと自分の関わりを作るという大きな役割をも担っている。目標言語で自分を表現し、相手も理解しようとする機会を、私の教室でも是非持ちたい。

しかし、現在、私に与えられた諸々の条件を考えると、それは許されていない。残念ながら、受験用の日本語を教える立場にしか立てず、歯がゆい思いをするほかない。それでも、せめて「自分で考えさせる」ことだけはしようと思うようになった。正解が準備されていない問題には、意見を述べるという機会を意識的につくることにした。発言をする学習者はいつも決まっているような気がするものの、発言をしない学習者も顔を上げ、クラスメートが何を話すのか、興味深げにじっと聴いている。全体の比重からみれば少ない時間であるが、自分で考えて、自分のことばで自由に発言してもらいたい。そのうちに学習者間のインターアクションも生まれてくるのではないかと期待している。

今の私の教室は、「教師」対「学習者大勢」という、はっきりとした二極化がされ、常に「教師 学習者」という、一方向性の動きしかない不自然なコミュニティーである。こんな教室で受験日本語を勉強したところで、学習者が進学先で日本語でインターアクションを行なえるはずがない。日本語で臆せずにコミュニケーションができるようにすることは何一つ練習しないで、合格だけを目標に組まれたカリキュラム。使用語彙とならずに、知識として詰め込まれる日本語では意味がないのに。

一方向性の知識を与える教育ではなく、インターアクションそのものの重要性を体験、理解させる授業がしてみたい。そこで出てきた「ことば」が、たとえ文法的に間違っているとしても、適切に使用されていなくても、お互いに納得できれば、双方の間には何の問題も起こっていないことになる。「ことば」として、伝える、理解する目的が遂げられていればそれでいいのではないだろうか。もし、それらの「ことば」が化石化してしまう危険性があったとしても、ある時、そのことばを聞いた他の人々が「？」と思い、説明を求めたり、確認をすればいいだけの話である。

内言、つまり思考の深い人の意見は、たとえ日本語が稚拙であっても、聴き手に大いに

訴えかけてくるものであるのだから。

学習者の考える、ぶつかり合う、再び考える、このインターアクションを自由に行なえる能力を育てるとともに、教室を外の世界へつなげていく、または外の世界同様のコミュニティと考えさせ、日本語でのインターアクションを臆することなく行なえるような場所としていくことが教師の重要な仕事だと思うようになった。

5 文化について

10月から「言語文化教育」が始まり、言語文化教育がことばと文化を結ぶものだと知るまで、言語教育と文化教育（日本事情など）は別々のものだと考えていた。私の中で、文化教育とはお茶、お花、すもうなどを紹介することで、日本の伝統文化などに対する知識を深めてもらうものであった。

日本語教育において、「文化」をどう扱えばいいのか。今までの「日本事情」のクラスはどこへいくのか。受験を目標にしたカリキュラムでは、「伝統的な日本文化」や「日本の習慣」等についての授業は避けようがないとして、日本語教育においての「日本事情」は必要か否か。

10月の時点で以下のように書いたが、現在もこの考えは変わらない。

学習者の持つ「個々の」興味を満足させることが大切で、例えば、「生け花が好き」、「漫画を日本語で読んでみたい」などという動機で日本語に触れたい学習者は、たとえ漢字が2000字読めなくても、花の名前が日本語でわかったり、漫画に出てくるオノマトペを楽しんだりできれば、それでじゅうぶん満足すると考えられる。そのように、日本語全般を学ばなくても、自分の中にある「個の文化」と日本語がしっかりつながってさえいれば、彼らは日本語が学ぶに値するものだ認めるのではないかと思う。

したがって、「日本事情」のクラスは特別に必要なと思われる。もちろん、抹消してしまうのではなく、日本の伝統文化、経済、歴史、国土等への興味から日本語を学習したいという学習者がいる場合は十分に想定される。ただ、あくまでも押し付けはやめて、本人の興味から選択させるということが大切なのだ。

「個の文化」として、自分の背景や興味から生まれるテーマについて掘り下げていくというのは、学習者にとっては動機付けが明確にでき、非常にやりがいのある授業になると思う反面、すべてを自由にしてしまうと、ついてこられない、つまりテーマを決めかねる学習者が出てくるという心配が考えられないだろうか。実践のクラスで、動機がしっかりと固まるまでにはだいぶ個人差があったようだ。与えられる教育に慣れすぎて、何でもいいと言われると、逆に何をしたらいいのかわからなくなる学習者も出てくるだろう。

さらに、お互いの興味のあるテーマについて考えをやりとりする、という1つのやり方をずっと続けていくとどうなるだろうか。気の抜けない、ぶつかり合いを続けることは精神的に負担にならないのか、また、回を重ねるごとに慣れが出てきて取り組みに真剣さが欠けてくるのではないかと危惧してしまう。それとも、それらの心配は無用で、練習を続けていけば、オリジナリティーを持ったテーマが次々に湧き出て、意見を活発にぶつけ合

えるようになっていくのか。このあたりは想像が難しい。

Cの立場は個の「文化」と「ことば」を統合させた立場であるが、では、AやBの立場からみた「文化」が学習者の興味となり、「ことば」とつながっていくことはありえないだろうか。その国の「伝統文化」を教えること（Aの立場）や「社会における行動・思考の習慣」を教えること（Bの立場）が学習者の興味であることも考えられる。

「文化」や「習慣」に興味を持ったから日本語を学習したいのだという場合、多くは日本語を学習する前の母語から得た知識で生じた興味であり、「文化」に対するそのような知識を日本語の授業でわざわざ与える必要はないのではないだろうか。文化人類学や社会学の授業で十分に与えられるものであろう。

もし、日本語の授業をA、Bの立場から行なえば、問題になるのが、無限に考えられるであろうそれらのテーマをどこから、誰が持ってくるのかということである。「個」に注目がいけない授業では、教科書の中にある「文化」や「習慣」は誰かのフィルターを通してしまったものであることは疑うようもない。

このような「文化」や「習慣」への興味が「ことば」とどうつながっていくのかは結局よくわからない。ありえるかもしれないが、日本語の授業で取り上げるというのは賛成できない。少なくとも私は「伝統文化」を「正しく」教える自信がないし、「習慣」を教えることについても同様で、とても無理である。

言語文化教育の「文化」については、未だはっきり見えてこない。もっと実践を経験しなければ答えが出せないと思う。しかしながら、今回「言語文化教育」を受講し、「個の文化」というCの立場を知り、実践の授業で変わっていく学習者を目の当たりにしたことで、これからの私の日本語教育が、今までの単なる言語教育ではなく、言語文化教育を意識したものに変わり始めたことは明らかである。

6 結論

結局、私にとっての言語文化教育という言葉は言語教育の部分に焦点があたっているものである。「読む」「書く」「聞く」「話す」の4技能を伸ばすことに重きが置かれている。今回「言語文化教育」を受講して、その4技能を伸ばすための内容に問題があったことがよくわかった。

語り出したくなるインターアクションの機会が持てれば、そこでのテーマは学習者の興味からくるものでも、こちらから与えられるものでも構わないと思う。

今のところ、現場ではBの立場にいるしかないが、Cの立場の理念を内に秘めて、他者とのインターアクションを通して「考え、ぶつかり、また考える」授業を少しずつ実践していこうと考えている。

そして、学習者がコミュニティーに参加していくために、どういった支援が必要なのか、教室では何をすべきなのか、私自身も学習者とのインターアクションを通し、学んでいきたい。

「ことば」や「文化」について真摯に考えること自体、以前の私には欠けていた姿勢で

ある。「言語文化教育」で出会った「個の文化」という言葉は、私の授業の問題を解決する鍵になった。少しでも授業を改善できるように、「言語文化教育」で訓練した思考を停止させることのないように、これからも考え続けていこうと思う。

私にとって言語文化教育とは何か

狩野 倫子

はじめに*¹

私は「言語文化研究」クラスの始めに提出したレポートにおいて、「私にとって言語文化教育」とは「ひとりひとりの「個」が「生きるためのことば」を持ち、表現することができる能力を育成するための教育」と記述している。

この捉え方は、この大学院入学前に、地域の日本語教室において日本語支援の活動をしていた時の経験に基づく。

地域の日本語教室では、構造主義に基づいた、いわゆる「文型・文法」積み上げ式の「教育」が様々な既存のテキストを用いて行われていた。大学において日本語教育を学んだ際にも、構造主義に基づく教育を受けてきてはいた。しかし、同じ社会に暮らす者同士で活動する場である地域の日本語教室において、「テキスト」を用いた「文型・文法」を学習者に「注入」すること、「注入」することで必然的に現れてくる、母語話者の優位性から生じるヒエラルキーのような存在に、強い違和感を覚え始めたのである。そして、学習者に今私が「教えている」「ことば」は本当に必要なものであろうか、という疑念が沸いてきたのである。「切り取られた」場面において、「バーチャル」なことばを「教え」ても、果たして、何時このことばを使用することがあるのだろうか。では私が彼らに、彼らが「必要とすることば全て」を「教える」ことは可能なのだろうか。「日本語」を「教える」ことは「日本社会」に同化させることに繋がるのではないか。そんな複雑かつどうしようもない思いにかられていた。結局、考えあぐねた結果漠然と行き着いた先は、学習者が本当に自分で言いたい、表現したい、そのコミュニケーションの場で理解される「ことば」を得ることが必要なのではないか、ということであった。そのために、私ができることは何なのか。それはどうしたらできるのだろうか、という何ともいえない焦燥感に駆られていた。

さらに「文化」について、「日本らしいことを教えてほしい」と学習者にいわれ、私は「日本事情」のテキストにのっている、いわゆる「伝統文化」や「日本人論」について学習

*¹ *以下『 』は細川が本授業「言語文化研究」において用いたものであり（筆者が引用）、「 』は筆者が何らかの意味づけを意図する際用いたものである

者に紹介していた。しかし、「日本」と前面に掲げることで、必然的に「日本人」対「外国人」のような「壁」が大前提として存在するような違和感を抱えていた。また心のどこかで、この教科書にのっている「典型的な日本人」に対して、「みんながそうじゃない」という気持ちを抱いていた。そして、一体「文化」とは何なのだろうか。「日本」「日本人」として語れる「文化」とは果たして存在するのだろうか、という疑念が沸いてくるに従い、私は「日本文化」について、学習者の前で語ることはできなくなっていく。また様々な「国籍」の人が集まる職場で働いていたことで、必ずしも「同じ国籍」である「同じ文化」とされるものに属したとしても、「異文化」を感じないものではなく、結局は「その人個人のもつもの」に行き着くのではないか、という考えを持つに至っていた。

そのような時、細川の理論に出会った。細川の『学習者一人一人が具体的なコミュニケーションの中で「異なるもの」としての他者とどのように共存・共生していけるかという問題を考える言語教育実践』の理念は、私の中のモヤモヤ感をどこか払拭させものであった。『文化を個にまで還元』し、社会を『一対一のコミュニケーションの総体』としてとらえる細川の理念は、私の中でくすぶっていたものの解決の糸口になるような感触を覚え、ずっと入ってきたように思う。

そして私は「ことば」を人は何故習得するのかと考えたとき、細川のいう『自分と自分以外の他者を結ぶため』とする立場に立つ。その『ことばをもって自分と社会（自分以外の他者）とを結ぶ』ことは、すなわち「社会」で「人が生きていく」という営みそのものに繋がる。つまり「ことば」を習得することは「生きるための力」を習得することになる、という捉え方、立場に私は至ったのである。ここでの「ことば」は、テキストや切り取られた場面で「用意」された「言葉」ではなく、学習者自身が本当に表現したい「わたしのことば」である。

以上のような背景を経て、私は母語、非母語話者という区切りを超えた「多文化共生」関係を、地域の日本語教育の現場でつくることはできないのか、というテーマをもって大学院に学びの場を得た。

本授業を経て、言語教育観において大きく変化することはなかった。しかし断片的であったものが以前より「繋がった」体系的なものとなり、今まで考えの及ばない領域を知ること、以前より私の中の言語教育観についての考察は深くなったように思う。そして何より「考える」「考え続ける」ことの大切さを学んだ。まだまだその考察は浅く、これで終わり、などというゴールなど存在することはないが、以下に本授業において学び、考えたことを記してみたいと思う。

1 本授業を経て学んだこと、考えたこと

1.1 考え続けること

本講義において、まず学んだことは「自分の立場」は何処に位置させるのか見極め、その立場を「表明」していくことの大切さである。「日本語教育」と一口にいっても、その範

圏の広さ、多様性は際限のないものであり、全てを網羅することは不可能である。「言語教育」に携わろうとする者にとって、自分の理念を明らかにし、自分の発する「ことば」に責任をもち続け、己の言語教育観をもとに実践と研究を繰り返していくことは必要不可欠な姿勢であろう。なにより、自分の「立場」なくしてものを言うことはできない。そのようなことを実感した3ヶ月であった。そしてその「立場」は決して「固定」されたものではなく、他者とのインターアクションを繰り返すことで常に変容する可能性をもった動的なものでなくてはならない。すなわち自己の「認識」に対し常に自覚的になり、他者との「往還」関係を築くことが重要になってくるのである。なぜなら「認識」とは過去の経験や知識をもとになされるものであり、どこかで「切り取り」を行わなければ「認識」はなされえないのである。それゆえ、自己の「認識」、判断を下す「基準」は絶対ではない、という意識をもつことが不可欠になってくると考える。この「認識」という『レッテル貼り』から人間は逃れられないことを自覚し、常に新しい可能性にむかって自分を開き、他者とのインターアクションを繰り返し、「考え続ける」ことで人は成長するのだと思う。考えることをやめ、他者への扉を閉じるのは『精神が肉体に裏切られた時』でありたいと思う。

1.2 「言語」について

この授業を受け始めた頃から、私は「日本語」とは何かと考えていた。以前は、ある「日本語だけがもつ決まったコード」を持つものが「日本語」だと疑っていなかった。そして、英語やスペイン語等も同じくそれぞれの「決まったコード」をもつものであると思っていた。しかし、言語学でいう「日本語」「スペイン語」「英語」を混在させて「ことば」(「内言」が「外言化」されたものを「ことば」と捉える)を交わすことでも充分「コミュニケーション」、つまり「相手のいうこと(相手が理解してほしいと思っていること)を理解し、自分の言いたいことを相手に理解してもらう」活動は成り立つ経験を持ったことがあった。その辺りから「言語の境界線はどこで引くのか。均一な境界線は存在するのであるか」と考えるようになった。

よって細川の『外言の中に文法事実がひとつというのは怪しい、最低の共通項を取り出してみせることは困難なのではないか』といった、言語を『個人語の束』として捉える話は、自然となじむものであった。なぜなら、例え同じ環境に育ったとしても、全く同じ「内言」をもつことはないのであり、すなわち、それが表出された「外言」にもまったく均一の「コード」は存在し得ないことになるのである。

そして、『脳は、解剖する際、取り出した時点で死んでしまう。つまり、ことばも同じく文脈から取り出した時点で死んでしまうのではないか』という「ことば」と「こころ」は不可分なものであるという細川の示唆は、「言語活動研究」に流れるべき根底の理念であると私は強く感じた。「言語活動研究」において必要なことは、この文法の「構造」「体系」を取り出し、研究することでなく、いかに自分で、それぞれのコミュニケーション場面において「文法」を「発見」「体得」していく「力」をもつか、その力を得るためにど

のような環境設計ができるのかというところに焦点を絞らざるを得ないのではないかと、いうところに行き着くのである。そして、その「力」こそが、「わたしのことば」を得て、如何なるところでも「生きていく」ことのできる「力」になるのと考えて私は至った。

この「わたしのことば」とは「日本語」や「中国語」に区切られるものではない。区切ることができるのは『共通のコードとしての構造や運用のあり方を示すものとして捉えたときの「言語」』である。「わたしのことば」とは「母語や第二言語という枠をこえた、人間が社会で生きていくためにもつ「ことば」である」と考える。具体的にどのような「ことば」になるのかは、100人いたら100通りの「ことば」がそこには存在する、と捉えるものである。実態を掴むことはできない。もちろん「日本語」と認識される「わたしのことば」もあるであろう。しかしここで私が言いたいことは『個人語』として「言語」を認識する、そこにある思考こそが、如何なる同化主義の色彩を帯びない関係性構築の出発点になるのではないかと、いうことである。つまり『個人語』として認識することで「

語の文法ができなければ 人とことばを交わすことはできない」といったような母語話者の優位性を払拭し、「わたし」対「わたし」のことばを交わすことで、はじめて対等な人間関係が築くことができるのではないかと考えるのである。

1.3 「文化」について

「文法と文法事実」の講義のあと、パラレルな関係として述べられた「文化と文化論」の捉え方は非常に興味深いものであった。「文法」にしる「文化」にしる、『切り取ることはできるが実体が掴めない』ものであり、「文法論」とおなじくその切り取られたものは「文化論」の一部でしかない、という話はなるほどと思うものであった。すなわち「文化」とは「個人の認識」のうちにしか存在し得ないものであり、そしてその「認識」とは「個人」によって異なるものになるのである。このように『文化を個にまで帰する』のならば、必然的に「一対一のコミュニケーション」に重きが置かれることになる。この「一対一のコミュニケーション」において、「文化論」としてのみしか取り出すことができないであろうものを、「文化」と実体があるもののように「伝授」することは如何なる問題を引き起こす可能性をもつのか。そこで切り取られた「文化」を提示することでおきることが予想される「ステレオタイプの固定化」、それに伴う「一対一のコミュニケーションにおける障害」に対し、無自覚であることは、言語教育に携わるものとして許されないことであろう。仮に「文化論」を「言語教育」において扱うのならば、「それは何故か」ということを、環境設計者、支援者は自分自身に問う必要があるであろう。

そして、その「実体」がないものであるのに、多くの「文化」や「社会」というレッテルが張られる「ステレオタイプ」について、それまで私はどこか「悪」のイメージを持っていた。しかし本当に「悪」なのは先に「認識」の際述べたが、「ステレオタイプ」そのものではなく「ステレオタイプ（ここでは＝認識とする）に無自覚でいる感覚」ことであると考えている。この「無自覚さ」こそが、個人と個人の理解を妨げる、諸悪の根源であるのではないかと、いう考えを持つに至った。そして、『人の認識そのものがステレオタイ

プである』というステレオタイプを『必要悪』と捉えた時、私は「ステレオタイプからは逃げられない」という覚悟を決めることができたのである。それまでは、「ステレオタイプ」から脱却しようとしても、まず自分で「ステレオタイプ」と「認識」するところにまた「ステレオタイプ」を感じる、どこか悪循環めいた感覚を覚えていた。しかし「ステレオタイプ」からは逃げられない、という覚悟を決め、「ステレオタイプ」の「更新」を繰り返すことでしか、この「必要悪」である「ステレオタイプ」と共存することができない、と考えることは、人間の「認識」「コミュニケーション」のプロセスを真正面から受け止めることになるのである。このように、ある種「緊張感」を持ちながら、ことばと人間の営みとに真正面から向き合い続けていくものが「言語文化教育研究」であると私は思う。

繰り返しになるが人は、流動的なものを「認識」することは不可能であり、その目の前の現象を切り取ることでしか「認識」できないのである。そのことに自覚的になり、他者とインターアクションをくりかえすことで、「ステレオタイプ」という「ラベル」の「更新」を行っていくこと、そのために他者との「往還」関係をもつことが重要になってくるのである。そして「考え続ける」ことでしか「往還」関係というものはもつことができないことも自覚していたと思う。

1.4 コミュニケーション活動と教室活動

「教室活動」について考えたとき、私にとって教室は、ある種特別な空間であり、「外」の「現実の世界」とは「違う」ものという意識があった。しかし、『教室そのものが実社会』という考え方をうけ、自分の中でパラダイムの転換がおきたような気がした。ことばを『個人語の束』として捉えるのなら、そこにおいて可能な活動は何か、「与えられるものの限界」を必然的に感じざるを得ないとき、その教室にて「教材」をもちこみ、「現実の世界」から「切り取られた」ものを「教えた」としても、それは、「生きたことば」の習得にはならないのである。行き着くものは『いいたいことを自分で掴み取る力』であろう。そして、人は『様々な社会』を背おって生きており、『様々な社会』を渡り歩いているのである。そのような状況において、同じ「場面認識」はありえない。よって「教室」において、「共通に教えるべきものがあってしかるべき」といった理念のもと「教材」を持ち込むことは、おのずと限界がみえてくるのである。『教室がすべてを背負うものではなく、それぞれの場面においてふさわしいコミュニケーションスタイルを形成していく力をつけていくこと』が、『実社会そのもの』でありながら「実社会で自分のことばを掴んでいくための力をつける場所」というある意味『濃縮された特別な場』でもある「教室」の「環境設計」の大切さを示すものであり、その理念は非常に示唆に富むものであった。

そして、コミュニケーションは『人格と人格の触れ合い』であり、外にでて「何かあるのではないかと」、学習者が出会うであろう場面を予測し「語彙・文型」という「予防注射」を行うことは、その「人格の触れ合い」を阻害していることになるのである。すなわち『その人との一瞬一瞬の時間』を大切に、「教室」において『ここにいてよかった』とお互いが思えるような環境設計をしていくことこそが、「教室」を出た外の世界におい

ても「生きる」ことのできる力の源になるであろう、ということに強い共感を覚えたのである。

そして何よりこの言語文化教育研究という教室そのものが、「他者とことばの往還をなす人間の営みの縮図」のようであったように思う。つまり、自分の言いたいことを相手に伝え、そして返ってきたことではじめて自分の言いたいことが理解されているのかいないのかを自分の中に取り込むことができるのである。「往還」関係をもつことで、「自分が伝えたいこと」に近づいていく。そしてまた、相手のことばを受け取り「認識」をする。そしてその「認識」をしているのも、他ならぬ自分自身であり、それは相手のいわんとしていこととずれているかもしれない。お互いが「認識、理解は相対的なものである」ということに「自覚的」になることで、真の言いたいことが「伝わる」「伝えられる」有機的なコミュニケーションが成り立つのだ、ということをも身をもって受け入れることができたのではないかと思う。

しかしそのプロセスは決して楽なものではなく、「つらさ」を伴うものであった。なぜなら、幾度も自分の内言と外言を繰り返し書き表す作業をくりかえすことは、自分自身で考えていることに対しての洞察作業を必要とし、何度も行き止まり、壁にぶちあたることを伴ったのである。しかし『他者はブラックボックス』である前提に立つならば、「一回光をあてる」だけで、その考えていることはわかるはずもなく、結局は血の通った「ことば」のやりとりを繰り返すことでしか、その「言いたいこと」には近づけないのである。それは『そもそも円滑なコミュニケーションなんてものは存在し得ない』ということからも明らかである。この『ブラックボックス』であるところに「コミュニケーション」を行う意義というものが存在し、そこで行われる「ことばのやりとり」、つまり他者から返ってきたものをじぶんの血肉とし、また発することを繰り返すことで、「いかなる社会でも生きる力」を得ることに繋がるのである。

2 わたしにとって「言語文化教育」とは何か

人は「他者」と関わることで初めて「自分」を確認することができる。「他者」と関わるということは、すなわち『自己表現』をすることである。『自己表現』とは、「自己」を「外」に出すこと、すなわち「社会」とのアクセスを行うことである。「社会」とは人が『具体的な場面の中での他者存在として把握する』ものである。よってこの『自己表現』をすることがすなわち「共同体」というおのおのが捉える「社会」において「生きる」ことにつながるのである。

ここで「自己表現」するための媒体としての「ことば」は重要になるであろう。なぜなら私達はどこか「こころの中」を「存在するもの」と考えがちであるが、実は『こころは身体を通してしか表現できない』という、考えてみればごく当たり前のことに気がつかない。このことから「ことばをもつ」ことの重要性がここに存在する。そして先にも述べたが、さらに大切なことは、「ことば」は「発する」だけの一方通行に終わらせては意味がないのである。「外＝他者」に向かって発し、そして戻ってきたものを、また自分のも

のとする。ここで「自分の問題として」他者から戻ってきたことばと、自分の内言とをもう一度咀嚼し、自分の中にとりこむこと。この繰り返しの「往還」のプロセスこそが、コミュニケーションそのものであり、人が「共同体」という社会において「自分と他者を結び付ける」うえで必要不可欠になるものであろう。

ここで「教育」について考えてみた。「教育」とは一見、何か知識や経験をもっていれば誰にでもできそうなことのように考えがちである。しかし「知識、情報を伝える」とことは明らかに異なるように思う。それだけなら、自分で参考書や辞書などで調べれば済むことである。そして切り取られた「知識」を「与える」「押し付ける」ことは、その学習者のもつ「可能性」を押しつぶすことも否定できないものであり、そのところにおいて無意識であることは、ある意味暴力的といっても過言でないように思う。「教育」といったとき、そこにはやはりその人間のもつ可能性や潜在能力を引き出す、育てる意味が含まれるものだと私は捉える。その「可能性」「潜在能力」とはすなわち、人が「自分の力」で生きていくことのできる「力」に結びつくものであり、「教育」とは「生きる力」を育てるものであると私は考えるのである。よって「言語教育」と考えたときも、なにかことばの知識を「与える」ものではなく、繰り返しになるが「自分と社会を結びつける力」をもつこと、すなわち自分と社会をむすびつける「わたしのことば」をもつ、掴み取る力をつけることに他ならないのである。

人はことばを何のために学ぶか、という前提に戻るとき「自分と自分以外の他者を結ぶもの」であるという立場に立つとした。つまりこの考えの前提には、人間はひとりで生きているものでなく、他者とともて共同体の一員として生きていくものである、という自明の利がそこには存在するのである。しかし、ここに「組織」や「団体」などという「他者」と「個人」のコミュニケーションは存在しえないのである。いかなる「民意」を反映させたものであるとされても、「最大公約数」の中に「人間」は存在しえない。するとここでやはり「個人と個人のコミュニケーション」が「核」になるのである。

この「個」と「個」の集合体としての共同体において、いかなる場所でも生きていく力をもつために、自己と他者をむすぶ「わたしのことば」を得ることは、結果として『強固で柔軟な自己アイデンティティ』の確立をめざすことになるのである。そして当然、学習者だけでなく、支援者側にもその『強固で柔軟な自己アイデンティティ』は求められている、ということを忘れてはならないと思う。

以上のように考えていくと、私にとって「言語文化教育」とは、『人間』というものを形成するうえでの『教育』であると考えられる。そして『人間の活動は本来協働的なものである』という「人間の活動」に立ちかえり、「共に生きよう」とすることで、真のコミュニケーションが活動が生まれる。この「真のコミュニケーション活動」とは「人間対人間」「わたし対わたし」のぶつかり合いであり、ここには「正しい 語」という概念はなく、それぞれが持つものは「わたしのことば」である。

むろん現実問題としてある社会に暮らしたとき、その社会での「共通語」ができるか否かで、例えば賃金格差等の問題も存在するであろう。しかし、その事実を受け止め、解決策を模索しつつも、一方で「母語話者」対「非母語話者」という関係を超えたところでの

「わたし」対「わたし」の関係が築かれる社会を目指していくことが必要になるのではなからうか。これは「日本語教育」でいえば、単なる「日本語」ということばの教育の枠から一步で、「社会」の中でいかに機能するものになるのか、という視点をもち活動することである。

「わたし」対「わたし」の関係性が築かれたとき、コミュニケーション活動においてなされるのは「訂正」ではなく、お互いがお互いに「伝えたい、理解したい」という思いに支えられた行為なのである。この「伝えたい、理解したい」という思いにささえられた行為こそが、有機的なコミュニケーション活動を生み出し、『ここにいてよかった』と思えるような、人間ひとりひとりの「こころ」の居場所をつくることができるのではなからうか。そしてこの積み重ねが、あえて理想めいたことばを用いるのならば、「平和」な社会を築く一步になるのではないかと考えるのである。そして、着実に一步一步前に進んでいくことで、「ひとりひとりの個」の集合体である「多文化共生社会」の実現に近づけることができるのではないか。ここでいう「多文化共生社会」とは、「共に生きるとはどのようなことなのか」と人間の営みに真正面から向き、まず「ひとりひとりが強く生きることができる」ことができる社会であると考え。

そのためには、ひとりひとりが「対等な立場」で生きていけるような力、つまり繰り返しになるが各々が「わたしのことば」をもち、各々の「わたしのことば」をきくことができる力をもてるような「社会」を目指すことが必要になると考える。なぜなら「対等な立場」とは「ひとりひとりの個」の集合体である「多文化共生社会」の前提をなすものであると捉えるとともに、その「対等な立場」とは人の「意識」の中でしか存在し得ないと考えるからである。その「意識」を得るためにも「わたし」対「わたし」の「ことばの往還」はかせないのではなからうか。そしてそこから生じる共同体という「社会」の在り様も、決して暗いものではないように思うのである。

今後とも本授業を通して考えたことを糧に「多文化共生社会」について考えながら、私なりの「言語文化教育」を実践していきたいと思う。

私にとって言語文化教育とは何か

村上 まさみ

はじめに

2003 年秋学期を第 1 期として送り、研究者育成のための内容の濃い学業の中でも、特にこの理論研究言語文化教育（以下 GBK とする）は刺激的で常に頭の隅から離れない講義となった。ここでは、講義開講時に作成した同じタイトルのレポートを読み返しながから、私にとっての「言語文化教育」について再考を試みる。

1 「ことば」とは何か

このレポートの課題についての考察を始めるに当たり、「ことば」をどのように定義するかについての筆者の立場を確認しておかなければならない。筆者の 10 月 14 日付けレポートでは「私たちは『ことば』というと音声言語や文字化可能な言語にとらわれて考えがちである。しかし、デフや LD の場合にも、それぞれのやり方で自らの意思を伝え、表現をする方法を持つ。つまり、ことばとは、どのような種類の記号を持つかは問題でない。」という記述で触れているに過ぎない。現在も基本的にこの記述は筆者の考え方を示すものであることには変わりないが、「ことば」の定義としては十分でない。

「ことば」を定義するにあたり、まず素朴な問い返しから出発する。即ち、「『ことば』は何のために存在するのか。あるいは、何に役に立つのか。」という問いである。かような素朴な問いかけに、多く人は「言語は伝達の役に立つのだ」と答えるにちがいない。それは「ことば」の機能の一面を捉えたものとしては要を得た切り取り方である。しかし、この言説はなぜ伝達が必要になったのか、そして伝達することばはどのように生まれてきたのか、という過程については触れていない。伝達の機能を持って表出された「ことば」は、はじめからその「ことば」の形で存在していたわけではない。「ことば」はその人が考えることによって、その結果生み出されたものである。

細川は、2003 年秋学期 GBK 第 3 講で「人は常に何かを考えている。ことばとは、思考・表現・コミュニケーションが一体化したものである」と述べた。「ことば」によってある目的を持った伝達を行うという行為には、それに先立って必ず思考が為されているとい

うことは至極自然な流れであるためつい明言せずに放置しがちだ。しかし「思考」と「伝達」という行為を同時に認識することにより、「ことば」を生きたコミュニケーションのためのアプローチとして捉えることが可能となる。

それでは、「思考」とは何か。「思考」とは即ち私そのものであるとする。私のウチにある心は暗黙知を含め常にソトとの交流によって何かを感じ考える。その人が外に表出したものは、「表現」というひとつの「ことば」の形態である。そのような「ことば」はどのようなものであれ何らかの伝達機能を備えたものだ。従って、私のウチからソトに出たことばが誰かによって受け止められると、それは刺激となって受け止めた人の「思考」を動かす。このような状態は「ことば」によって私と他者との間で思考が循環を始める一歩となる。細川のいう「内言と外言の往還」とは、表現された私のウチなる心を内省する過程において繰り返される外言化活動であると理解した。表現された「ことば」は外言化を根気よく繰り返す作業によってその人のことば、つまり「私のことば」として内化されていく。ことばを「私のことば」として内化する上で他者との関わりは欠かせない。さらに他者との関わりは内化した「私のことば」を更新する上でも重要である。このウチなる活動に刺激を与えるソトとの関わりが、総括的に思考と伝達というアプローチを持つ「ことば」を生み出す営みとなるといえるだろう。ソトとの関わりとは即ち、関わる他者の存在を示すものだ。

前掲の10月14日付けのレポートを読み返すと、そこには「ことばありき」という立場で乱暴な「言語文化論」を振り回している様子がよく表れている。

このことから、人は誕生が予定された存在となった時点から音声としての「ことば」との接触が始まっていると考えられる。もちろん聴覚に先天的な障害を持って生を受ける子どももある。しかし、生まれた赤ん坊はその瞬間から意思表示をしようとするし、その赤ん坊を受け入れた社会も（その子どもが最初に邂逅する最小単位として、おそらく母親であり、両親などの保護者になるだろう）その小さな個の意思表示の理解に努め、さらにコミュニケーションの試みを働きかけるという営みが多くの場合なされるに違いない。 (10月14日提出レポートより)

まずここで筆者が犯した過ちは、赤ん坊の意思表示としての音声を無理やり「ことば」と同列に語ったところにある。生まれて間もない赤ん坊の行動は不快さを訴えて泣く程度に限られている。もちろん赤ん坊も「暗黙知」を抱えた Black Box だという見方もあるかもしれないが、赤ん坊が泣くことで周囲の大人が抱き上げたり乳を与えたりするという行動をことばによるコミュニケーションの結果としてみることはできないだろう。なぜなら、それはアラームなどに記号的メッセージ性を持たせてある場合に、人がその伝達規則に機械的に従うのと何ら変わりはないからである。

また、もうひとつの大きな過ちは、「赤ん坊を受け入れた社会が、その小さな個の意思表示の理解に努め、さらにコミュニケーションの試みを働きかける」という観点だ。「思考」を私そのものであると捉えるならば、「私の思考」をことばとして受け止めてくれるのは「あなた」でなければならない。コミュニケーションを「個人と社会」という形で捉

えてしまえば、ことばが伝達の道具となってしまうのである。それでは、「われわれは皆、言語が何に役に立つかを知っている。それは伝達の役に立つのである。」とする畏にはまることとなる。

以上述べてきたことを踏まえて、「ことばとは私の思考が表現され、他者（あなた）との間で循環するもの」という定義を筆者の立場としたい。ここでは、私と他者とが向き合わなければならない。例えば私の奥にある暗黙知から一瞬浮かび上がってきたように口をついて出たことばも、誰かがそれを受け止めてそれについて感じたり考えたりしたことを私に投げかけてくれた時、コミュニケーションは始まる。あるいは私があることを伝えようと懸命に考えて表現したことばでも、誰もそれに気も留めず、あるいは受け入れられなければ、コミュニケーションは実現されずに保留状態になるだろう。いずれの場合も大切なことは、「ことば」とはコミュニケーションを前提にして私の思考を表現するものであるということ認識し、自分のことばに責任を持つと同時に、他者の「ことば」はその人の思考を語るものとして、尊重する態度をもって、コミュニケーションに望むことである。

2 「ことば」と「言語文化」について

前項において筆者は「ことば」を定義しその立場を示した。細川 (GBK) は「ことばとは、思考・表現・コミュニケーションが一体化したものである」ということばで示しているが、ここでは予め「ことば」と「言語」という観点も整理しておく必要があると思われる。筆者は、細川 (2002) により、「言語」を共通のコードとしての構造や運用のあり方を示すもの、「ことば」を「人間が社会の構成員として生きていくために必要なもの」(p26) という立場を取る。これによって、「ことば」とは即ち「言語」と「文化」が一体になった「言語文化」であると再定義することができる。それでは「文化」とはなにか。細川 (2002) では言語習得や言語教育における「文化」をいかに扱うかを論じる上で「そこ*1では、国家・民族等の枠組みを超えて、個人のレベルに引き戻して考えることが必要ではないか」(p165) という主張がなされている。この主張は GBK でも終始一貫して細川から発信されたメッセージである。そこで「文化」という問題を、この細川の主張から考察する。

まず、はじめに押さえておくべきことが二つある。一点は、「文化」の考察には「社会」というものを無視しては語れないということであり、もう一点は、いずれも流動的なものであり、固定的なイメージや言説では語れないということである。既に述べたように、筆者は「ことばとは、思考・表現・コミュニケーションが一体化したものであり、人間が社会の構成員として生きていくために必要なもの」と捉えた。人間が社会の構成員として生きていくといっても、個人はいつ、どのようにして自らが「社会を構成している」と実感する事ができるのか。この疑問に対するヒントが GBK 第三講において細川の「人は、『社会』を具体的な場面の中での他者存在として把握する。また人が具体的な他者と出会

*1 言語習得（筆者注）

うのは、コミュニケーションという行為においてのみである。」という説明に見られる。

人がものごとを把握・認識することに関して、GBKの中で深く検討してきたことのひとつとして、集団類型化思考とステレオタイプについての論議がある。そこで、人の全ての認識はステレオタイプによって取り込まれるということの是非についての考察があった。この考え方に触れたことは、筆者にとって革新的なことであった。人は成長と共に自らの経験の枠組みに当てはめることによって、新たな経験や情報を認知し、整理して記憶するものだ。そこで個人の理解のプロセスはステレオタイプ型思考そのものであると捉える。それによって「個人の認識」あるいは「個人の解釈」を出発点に据えた「言語活動」を実践する意義が明確となる。つまり、細川が言うように「個人と社会は同じレベルとして平行に語れるものではない」ということを自覚し、集団文化論的な集団社会のイメージを語ることに終始するのではなく、その場面で、顔のある他者とどのような実質的なコミュニケーションを実現するのかを問題にしなければならない。実質的なコミュニケーションとは、現実の「私のことば」のやり取りであり、そこに「内言と外言の往還による思考の循環」が実現される。

筆者は、GBKの授業を通して、「文化」とは、「社会の構成員である個人」が触れ、認識し、解釈するすべての活動の総体であるという見解を得た。つまり、社会における個人の営為そのものである。もちろん、それを集団類型化して分析・解釈する事は可能である。しかし、なぜそのような分析・解釈をし、またそれをある集団の合意的見解として共有を図る意義があるのかどうかは、常に問われていかなければなるまい。重要なことは、他者による分析・解釈を知識情報として「学習する」ことでなく、「私のことば」の一部として内化する過程においてその情報を自らがいかに認識・再解釈するかという能力である。細川はそれを「ミツケタ」という感覚を持つことであり、それが「個の文化」とであると述べた。

ここで筆者は、「文化」を個人の中にあるものという認識から、内側から捉え発信するものとして確認したい。言語習得において重視されるべきは、「言語」というコードを知識情報を蓄積することによって運用の準備をすることではなく、論理即ち人間の思考の筋道をたてるための「ことば」を獲得することであるといえよう。細川(2002)が「ことばを習得し言語生活を営むという事それ自体が人間の論理としての思考の筋道を身につけるといことにほかならない」(p26)と述べたとおり、筆者はここに日本語教育が単なる言語コードの運用技術のための知識注入に陥ることを免れ、言語文化教育として真価を得る鍵としての意義を指摘する。

3 活動の中で「言語文化」を体感する

ことばを思考・表現・コミュニケーションが一体化したものと捉え、「ことばとは私の思考が表現され、他者(あなた)との間で循環するもの」という定義とともに「文化は個人の中にあるものとして、内側から捉え発信する」ということを目指した場合、おのずと言語と文化は切り離すことのできない一体化したものであるということが明確になる。

「言語&文化教育」と捉えると、「言語教育」、「文化教育」のいずれも、非常に政策的な響きを持つことばであること。「言語文化」という術語に至っては、定義すること自体可能だろうかと思われるほど、抽象的なものである。しかし、間違いなく「ことばは文化を紡ぎ出す」という実感は得ている。

(10月14日提出レポートより)

前掲の10月14日付けのレポートにおいて筆者は前述のように述べたが、ここには論理の断裂があることが明らかである。そもそも「言語教育」と「文化教育」と別立てに捉えること自体、的確な言語形式や知識を無駄なく教えることに終始するメソッドの視点によるものであるといえる。その点に気づくことなく「ことばは文化を紡ぎ出す」実感など語れるはずがないのである。結果的に筆者が「言語文化」ということばの定義を扱いかねて抽象的なものだと書かざるを得なかったことも無理なからぬことといえそうだ。重要なことは「ことばは文化を紡ぎ出す」という皮相的で形骸的な言説に遊ぶのではなく、まずはどうやって私のことばを他者に伝えるのかということを実感することだ。そのようにはっきりと意識するようになったのは、この2003年の秋学期にGBKと平行して履修した「日本事情-言語文化」(以下NJBとする)というクラスでの活動を通して経験がもたらしてくれたものでもある。

3.1 NJBの授業の流れ

NJBは細川が設計するクラスのひとつで、オープン科目のため日本語別科生、学部生、大学院生がひとつのクラスで場を共有したスク型の活動をする。クラスはリーダーと呼ばれるTA1名のもとに組織化される。今期は受講者10名に1名の大学院生が支援者として参加した。支援者1名は直接授業での発言などはせずに、毎週90分の授業の音声記録を文字化してメーリングリストに載せる、という形で参加した。

クラスは「日本社会で生活する魅力的だと思う人にインタビューをしてレポートを書く」という活動をするものである。

以下に全体の活動の流れを示す。

第1期：魅力的だと思う人物選びと、その動機メモを作成する。

第2期：インタビュー準備期間としてA41枚程度に「動機文」をまとめる。

第3期：インタビューポイントの検討後、各自インタビューを実施する。

第4期：インタビューの報告書を作成する。

第5期：インタビューの結果をレポートとしてA4(1600字)8~10枚程度でまとめる。

章立て：動機 インタビュー 結論 おわりに

第6期：完成したレポートをクラスで相互・自己評価する。

筆者はこのクラスでの活動を通して、言語活動としてあるテーマにじっくりと取り組むということは自分自身との対峙なしには実現できないということを知った。また自分を内側から捉える過程では、内言と外言との往還に他者が関わってくることではじめて思考と表現が練られていくということをも、身をもって体験することになった。

3.2 他者の合意を得られる動機メモを書くということ

続く文章は授業ではじめて私が書いた動機メモの冒頭の部分である。

『やんちゃな科学者』

その人に会った時、私はなんとなくヨーロッパの田舎の修道院で訪ねてきた旅人にパンと葡萄酒を供する無口でやさしげな修道士を思い出した。薄いハシバミ色に澄んだ目はいつでも穏やかな微笑をたたえながら、何かの期待でいっぱいのようにきらきらしている。とにかく、目がきれいな人だ、と思った。これがその人に対して私が抱いた第一印象である。(後略...) (NJB/動機文第一稿より)

動機文第1稿はこの調子でA4, 1ページ以上にわたり書き散らしたものだ。初めてこの文章をクラスに提出し全員に検討してもらったところ、これは「恋文」であると評される。筆者はインタビューーに対しそのような感情は全く抱いていないにも関わらず、数回書き直しを入れても、筆者が感じているその人物の内面に惹かれる思いが表せず「恋文」の域を出られない。ほぼ1ヶ月を費やし、第4稿に及んで人物を描写しようと試みた部分を最低限にまでそぎ落とし、もう一度自分と対話をしながら筆者自身の感じるどころや考えたことを書き込んでみた。すると、自分でもこれまでと違った鋭利さが文章に表れてきたように感じた。恐る恐るクラスでの検討の場に出してみるとようやくクラスメートやリーダーからある一定の共感を得られ、インタビュー動機としての合意を得ることができた。しかし、ここで「動機メモ」の作成にてこずっていることが、これから先の全ての活動の難航を予言しているとは予想もしなかった。

私の問題は、飾ることばは持っても、伝えることばが乏しいということだ。つまり、自分自身の内言と外言の往還作業が浅く貧しいために伝えたいという気持ちはあっても、それを思考の表現として相手を納得させるには不十分なものだったのである。

3.3 どうしてそれを伝えたいのかと問い返し続けること

インタビューは計4回延べ6時間をかけて実行した。それだけの時間を費やしたのは、その人との対話が本当におもしろかったというのは事実である。しかし、ここで客観的に振り返ってみて、それはやはり動機メモがなかなか書けなかったことに起因していたのだと分析できる。つまり、なんとなくおもしろいと思う人に、なんとなく話しかけておしゃべりをするような接触から一步踏み込むためには、まず自分自身がなぜその人と話すのかということをしかりと外言化する必要がある。日常生活の接触レベルでは、なんとなくおしゃべりを楽しむことはなんら問題ないし、むしろ自然であろうと思われるが、この授業のように課題としての目的をもったインタビューを行うという活動では、何のためかということ踏まえたくて自分の目指す具体的なコミュニケーションを実現しなければならないということである。

また、そのインタビュー部分をレポート本文としてまとめることにも悪戦苦闘する。六

時間を費やして集められたものはことばが断片的に散らばったままで、筆者はそれを束ねることができず、「私の文章」として産出したものは他者にとっては到底理解できぬような論理の見えないものにしかならなかった。とにかくインタビューの会話をそのまま文字おこしをただけでは、読み手に何かを伝えることはできない。読み物の形態で相手に伝達を図るためには、話し言葉によるコミュニケーション以上に自分の思考を凝縮し、さらにシンプルな形で表現することが必要である。

村上： という、なんか、これが、インタビューの全体、概観です。

リーダー： えっと、今、話があって、いろいろ話があったんですけど（一同、笑う）、一体、どれがいちばん言いたいこと、書きたいなあ、というところなんでしょうか？

村上： なんか、流れが一貫してるんで、部分をちょっと取り出せなかったんですけど、ただ、その、(略...)彼の人物像として私がいちばん惹かれてるのは、判断する力とか、見る力ってのがすごくある人じゃないかな、っていう点にすごく惹かれたということと、エピソード的には、あのう、ちょっと気に入っているのは、このダーウィンの進化論のところで、(略...)このあたりが私が好きな部分。

(中略...)

S1： 最後はウクライナ？

村上： 最後はウクライナ。あ！もうひとつ面白いって思ったのは、「子供たちにメッセージ、何か」って言ったら、その、「メッセージは危ない」って言ったのがすごく面白いと思いました。

S2： 何がいちばん魅力的ですか？どこがいちばん魅力的ですか？

村上： 何がですかねえ・・・何だろうなあ。

S3： なんで最後に色を聞いたんですか？

村上： なんとなく、色・・・その人に、なんか、すごく、やわらかい色を感じながら話をしてたんですね。なんか・・・

S2： 動機に、「彼の自由に惹かれた」というふうを書いてあったんですけど、インタビューをして、自由に対する考え方はどうになりましたか？(12月10日授業記録より)

この授業記録は、インタビューのスク립トをレポートとしてまとめた第1稿の検討の記録である。クラスでの検討の時間、他者から様々な質問を受け、それに対する答えをさがすうちに、筆者はこのレポートを通して何を最も伝えるかという視点を定めていないことが浮き彫りになっていく。筆者はこの日の検討を下に第2稿を提出し、その翌週もう一度クラスでの検討を諮るがクラスでの合意は得ることができないまま冬期休暇にはいった。そして、休暇中の課題として再々稿を練り直すこととなった。そこで、第3稿では最も伝えたいメッセージのキーワードに焦点化した形で構成そのものを変えることにした。この第3稿を練るに当たって行ったことが、もう一度動機メモを確認検討する作業である。そして初めて、筆者自身の動機の視点が定まりきらないまま、漫然と行ったインタビューが原因している。その結果、取りまとめの作業の中でも焦点が絞りきれずに、ただおしゃ

べりが書き連ねられた文章となってしまうのだということがわかった。これでは他者に伝達することはできない。しかし、それに気づかせてくれたのは、クラスでの検討の場における他者とのインターアクションである。自分の表現であることばを、他者が受け止め思考したことをことばとして返してくれるそのやり取りを通し、動機メモで絞りきれていなかった私の思考が練られ、すこしずつ伝達できることばの形となっていった。

筆者が NJB のクラスで体験したこと、これは間違いなく「私のことば」を求め見つけることであるといえる。これは「ことばは文化を紡ぎ出す」などといういかにも美しげなものではなく、それは時としてひりひりするような感覚を伴う辛い作業でもあった。しかし、私のことばが受け止めてもらえるものとなるように繰り返し他者とことばを往還し、また自分の中でもことばを往還するという循環は、ゆっくりとしかし着実に、ことばを通して理解しあおうという目的をもってコミュニケーションを交わすことに不思議な安心感をもつようになってきた。伝えたいときには、自分と対峙しながらゆっくり顧みて、他者と対話することだ。

4 結論：言語学習と言語文化教育について

結論を言えば、今期 GBK, NJB を通して筆者が体験したこと、それがまさに言語文化教育を受けたのだという実感を得たということだ。そこでの体験は、常に自らに問いかけ、「私のことば」を探し、発信し、他者からの「ことば」を受け、また「私のことば」を探す、という終わりなき往還の作業から、常に思考は刺激を受けながら活性化することで、「私のことば」が内化されることで新たなことばを獲得する実感を伴うものであった。

GBK で「ことば」「文化」「社会」「文法」「訂正」「ステレオタイプ」「学習者主体」などなど、ひとつひとつのキーワードについてクラス全体で考え、意見を交わした。それぞれのキーワードは決して命題ではなく、それはそれを捉えようとするものがいかなる立場で、あるいはいかなる枠組みで切り取るのかという点において、答えは様を異にするといえる。重要なことは、「私はどのような立場に立っているのか」ということだ。それを認識し、明確に示さなければ、筆者が言語教育の現場に携わる者として、今後設計者であり研究者でありつづける資質を保てるかどうかに関わってくることも自覚しなければならない。講義の中での細川氏のことばで忘れえぬもの、それは「這いずり回る」ということばだ。現場から発信し続けるために、力いっぱいそして忍耐をもって這いずり回り続けようと思う。

また、「言語教師」が陥ってはならないこと、それは母語話者優位にたったヒエラルキを生み出してしまうことであることも再確認した。前述した NJB での筆者自身の言語活動実践は、そのことにも思い至らせてくれたものとして印象深いものとなった。つまり、筆者はこのレポート作成の言語活動を自分の母語で経験しているが、シミュレーションでない生の言語活動はたやすいものではなく、母語でもなお厳しいものであったからだ。筆者も言語文化教育の設計を担当するときには、このような実感を伴う言語活動の実践をデザインしたいと思う。その場合、外国語でこのような活動に挑戦する人たちがどのような

環境，どのような支援が語る意欲を持ち続け，促進できるかを考えることが何より重要な課題であると心得ていこうと思う。これは，講義の結びとして，細川氏が確認されたコメントそのものであるが，筆者自身が経験した今期の言語文化活動を総括して心から共感したものとしてここに記したいと思う。これは，学ぶ人を尊重し，本当の意味での「学習者主体」が実現されることになるはずだ。教室設計者も学習者もヒエラルキから解放され，対等な立場として尊重しあうことが実現できたときに，言語文化教育は互いに言語学習の実現を提供する新しい場として機能し始めると思う。

「ことばの文化」は個別の生き方や個性によって豊かなものになるのである，というのが筆者の視座である。それでは，「言語教育」とはどこで行われているものだろうか。近代国家の確立以降，国家はよき市民を生み出すために学校教育というものを施すようになった。「言語教育」ということばにはこうした「国語教育」あるいは「国家国民教育」という，国家的大義名分を含んだ匂いがしみこんでいるようだ。筆者が「政策的な響きである」と冒頭で指摘した点である。確かに，「国家」はより合理的な社会を築いてきたし，共通理解を果たす「言語」は国家を機能させる上で不可欠である。しかし，その利便性だけに目を奪われることは，多くの検討すべき事柄を見落としてしまう危険を孕む。

人が言語を学ぶにはどのような意味があるのだろうか。「教育」として関わるには，常にこの問を見つめていくことが必要だろう。（10月14日提出レポートより）

10月14日付けレポートに筆者は言語教師として「教育」に関わることへの戸惑いを記した。この戸惑いは，これからも筆者から完全に切り除かれる事はないだろう。むしろ言語教師は，常に「ことば」を教育することの重みを深く胸に刻んでおかねばならないと思っている。しかし，筆者自身が GBK や NJB という「教室」の場で体験したことから，権威や権力と結びつく言語教育観とは異なる実践の可能性があることをも知った今，「言語文化教育」としてのことばの活動の意義と可能性に取り組みたいと思うようになった。

私にとって「言語文化教育」とは，その場を共有する者が互いに「ことば」の活動を通して，自由に考え続け，私のことばの獲得を目指す場をデザインすることである。そこに参加する人々は自分を大切に，他者を尊重しあうために思考の活性化が約束される対等な交渉が実現される場を目指したい。人の社会性とはそのようにして拓かれ，そして人と共に社会は構築されていくものであると考えるからである。

5 おわりに

2003年12月23日に，東京国際フォーラムで国立国語研究所の第4回短期研修が行われた。そのテーマは「日本語学習をとらえなおす」というもので，熱心な現場の教師が大勢集まった。筆者は「教室の役割」という分科会の末席に加わった。「日本語学習をとらえなおす」という視点から学習者主体の議論が聞けることを期待したが，主には学習者二ーズの視点からの議論が中心となった。パネリストから提起された実践報告は，新しい試みとして教室の学習者を教室から社会へ，教育から学習へと解放しようという意欲が感

じられ、いずれも興味深く拝聴した。しかし、討論の後、物足りなさが残った。学習者を教室から解放する試みは、活動の総括から各学習者がいかなる意味づけを為すかによってさらなる可能性を秘めることが感じられたものの、体験学習から次の段階に進むための学習者の思考を活性化させるための論議がほとんどもたれなかったことに起因する。その視点をなおざりにしては、せっかくの社会との接点を目指した学習が知識注入を体験に置き換えたものと何ら変わらなくなってしまうのではないかという疑問が残ったからである。

言語学習という分野において、教室設計者の為すべきは、ただ学習者を野に放つことではない。見方を変えれば、学習者という人々は、常に学習者なのではなく、むしろ教室にやってきてはじめて「学習者」というラベルを貼られることになるのである。彼ら・彼女らは個人として常に「野」(つまり教室外)に暮らしているのであり、そこから何のために「教室に集まってくるのか」ということを私たちは考える必要があるだろう。

今期、自分がいくもの講義を聞き、多くの人たちと意見の交換をし、レポートを書くという一連の体験の中から感じたこと、考えたことを大切に温めながら、今後は言語文化教育としての「学習者主体」を考え、その実践を目指していこうと思う。

参考文献

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

私にとって言語文化教育とは何か

朴 有眞

1 はじめに 学習者としての私

私が日本語学習者として最初日本語を学ぼうと思ったきっかけは、日本漫画の好きな友達の誘いからであり、「将来の就職に役に立つかもしれない」「第二言語は英語しか習ったことがないから面白そう」という単純な理由であった。時々、アニメで出ているセリフの中で分かることばが出てくると嬉しく、勉強する意欲が高まってきた。それが、交換留学で日本に行く機会があるということを知り、その試験に合格するための勉強に変わり、楽しみで勉強した日本語を「勉強」として学ぼうとした。交換留学を決めた理由は、「他の国に住んでみたい」、「新しい経験をしてみたい」ということから「就職に有利」という現実的な考えでもあった。その時私にとっての「日本語」は、「興味のあるもの」から新しい世界を開く「鍵」でもあった。日本語クラスの日本人先生から、そして日本人の友達から聞く日本についての話から、近い国であるにも関わらず、現在の日本について何も分からなかったことが感じられた。実際日本に行ったら何があるか、ここで学んだ日本語が通じるかなど、いろいろな期待が日本に来る前に浮かんできた。

私のように、バイリンガルではなく、母語の体系を完全に持っている成人の場合、自分の必要性（例：言語を学ぶと仕事で有用、学問をする時は言語で書かれている知識が必要である、など）または興味（例：日本漫画が好きだから原本で読みたい、日本ドラマを見たい、など）から第二言語を学び始めることが多いと思われる。そのきっかけは、それぞれの人によって異なるだろうが、私の場合は、それが「興味」から始まり、どんどん「必然性」に変わってきた。言語を学ぶ動機というのはいろいろあると思うが、まず学習者の関心や興味のあるところから始めることが学習意欲を高め、習得に結びつくと思う。また、それは言語文化教育へもつなげることができるだろう。

ここでは、まず「言語」と「文化」について述べながら、私が考えている「言語文化教育」とは何かについて自分の経験を用いながら述べていきたい。

2 「言語」「文化」「言語文化」について

2.1 「言語」について

「言語」は、他の人に自分の意思を伝達する際及び他者の意思を理解するために必要なものである。意思の伝達だけではなく、人間関係を深める、結ぶ役割から、自分の思考を活性化するためにも不可欠である。GBK からはこれを、「インプットされたことを内言で理解し、それを外言化（表現化）することによって、他者とのインターアクションができ、それが思考の活性化につながる」と教われた。つまり、言語は、意思伝達だけではなく、思考の活性化や他者とのインターアクションでも重要な役割を果たしている。これは「母語」の場合には当然なことであるが、第二言語の場合でも同じく適用できると思う。もちろん、第二言語で思考することは難しいことであろうが、他者とのインターアクションをする時行われる「内言 外言化」の繰り返しによって、第二言語の思考の活性化もある程度できるのではないかと思う。つまり、第二言語話者にとって目標言語をうまく話せることというのは、その言語についての語彙や文法をたくさん知っていて、自由に駆使することより、自分が言いたいことをはっきり伝えたり、相手の言うことを明確に理解できる能力だろうと思う。

2.2 「文化」について

GBK の授業を聞く前までは、「文化」とは昔から伝わってきた、その国が特別に持っている固有のもの（いわゆる伝統文化）及びその国の人々の行動様式のことだと思っていた。それゆえ、日本語教師になると、ビデオや絵本などで出ている日本の紹介のようなものと使い、説明しようと考えていた。つまり、私は今までなされていた伝統的な授業について、何の疑いもなく受けていた。しかし、教師個人が持っている「日本文化」が本当の「日本文化」だと言えるか、あるいはそれが 100% 真実だと言えるかということに疑問を持たなければならぬことが分かった。小川（2002）は、今までなされた日本文化論（日本人論）について、時代の変化や経済的な力の成長と共に変わってきたということを指摘し、その日本人論は社会・文化事象を見る側の見方や意識が混合されて生成される言説だと述べている。つまり、学習者にステレオタイプの考え方を与える可能性が高い「集団文化」についての認識は、GBK で教われている「個の文化」にどんどん変わっていることを感じる。その「個の文化」では、社会・文化そのものを自分の問題として捉えることによって、社会・文化と自分を結ぶ視点が生まれるとしている（細川 1999）。しかし、まだ私自分の中では昔から伝わってきた「集団文化」についての考え方と、新しい「個の文化」についての考え方がぶつかっている思う。集団として文化を捉えることにより、ステレオタイプが発生する危険性があることはよく知っている。そして、知識だけは学習者に伝えたくない。しかし個の文化で文化を捉える場合、具体的にどうやって実践できるだろうか。

2.3 「言語文化教育」について

ここでは、他者とのインターアクションを取るための(第二)言語と,(個の)文化を結ぶ教育を「言語文化教育」とする。「言語文化教育」の実践をどうすればいいか考える途中、私が参加したハングルボランティア教室について紹介したい。

最近、ボランティアとして年配の日本人の方々にハングルを教えている。そこでもやはり「言語」と「文化」の問題は最初から出てくる。そのクラスはゼロ初級から中級までの方がいっしょに入っている。韓国の文化を知りたいという小さな「会」から始まったので、普通の言語クラスとは異なる性格を持っているかもしれない。学習者側から次回の授業では「韓国のお正月について知りたい」と聞かれたが、「知識だけでは伝えたくない、しかし学習者の個人の問題として捉えようとしたらどうすればいいか」と悩んだ(これは、下記の参考文献を探りながら、知識伝達者ではなく、学習者を考えさせるということが必要だと思ったからである)。2時間の短い間に、レベルやニーズの異なる学習者に対して何を教えればいいのか。そこで考えたのは最初入りやすい「知識伝達」からどんどん「個の文化」として捉えるようにすることであった。まず、韓国のお正月の食べ物、遊び、習慣、着物などについて写真を入れたハンドアウトを作った。そのハンドアウトでは、「韓国ではこうです」という説明を避けるため(ステレオタイプにつながらないように)、なるべく私個人の写真や自分のことについて語った。そして、代表的な遊びものを用い(双六と似ているもの)、日本のものと比較しながら実感できるよう学習者とやってみた。また、自分が考えているお正月について、日本と韓国のお正月についていっしょに話し合った。2時間の授業を終えた後、おもしろかったと学習者は言ってくれたが、これでよかったですかという疑問がずっと私の中に残った。「個の文化」として捉えることをするため、自分に限って学習者に伝えたが、それを聞く学習者は「韓国ではこうだよ」と捉えてしまい、自分の意図と違ったからである。これは、日本語のクラスで教師がある一つの日本人論を取り上げ、説明しながら「このようなこともあるが、これが全部ではない」ということを付け加えるだけで、ステレオタイプ化される恐れを防いだと安心してはいけないということを考えさせた。私を見て学習者が韓国のことだと考えたように、日本人教師が言うことを日本のことだと学習者は思い込むからである。これを避けるため教師はいろいろ工夫しなければならないだろう。

いくつかの参考文献から

* 矢部(2001): 文化を観察、考察し、自己の問題解決をしていくこと自体を言語のコンテンツ(内容)について学習活動を進める。

* 川上(2002): 文化は人と人との関係性の中に経ちあらわれる社会認識。文化はつねに変容し、多様なもの。学習者が文化を捉えていく力や文化に対応していく力を育成していくことが必要。人と「接触」することで社会認識を深め、その中で何がなぜ、どのようにと考えていくことで「生きる力」を獲得する。

* 細川(1999):

- ・ 日本語で日本の社会の問題を考えさせるということは、社会についての解説をするのではなく、社会そのものを自分の問題として捉えさせること。
- ・ 学習者と社会を結ぶことによって学習が成り立つという視点と、学習者の言語活動を総合的に活性化させようという視点。
- ・ 「個の文化」を自らの問題として捉えなおすことによって社会と自分を結ぶ視点が生まれる。

上記で共通することは、文化を「知識」ではなく「能力」として考えていることだと思う。単に知識を与えるのではなく、その文化を自分がどう受け入れるか、それをどう判断するか、自文化と異文化間の関係はどういうことか、それを客観的に見る視線はどうように育てられるかなど、文化を捉える総合的な能力をいっしょに教えらなければならないだろう。それを、徳井(1996)が述べた「異文化接触における自己変容の気づき」からすることも良いスタートかもしれない。

または、「はじめに」のところで述べたが、学習者が興味を持っていて、自分とのかかわりがあるものから「言語文化」を取り込むこともいいのではないかと思う。細川先生の実践で、自分と関連のあるテーマについて(例:私と , 私にとって...は~である)レポートを書かせ、他者とインターアクションを取ることもこのような視点から出発したのではなかろうか。

ことばを学ぶことが語彙や文型・文法を習得することで終わりではなく、このような「文化」についての自分の考えを持ち、他者との関わりをすることからできるということをもまず学習者に認識させる必要がある。しかし、教師から一方的な知識入れではなく、学習者自身が「考えさせる」作業を伴わなければならない。なぜかというと、「ことば」自体が、「思考すること」から始まると思うからである。我々が避けようとするべきことは、教師の目から取った断片的な知識をすべてのことだと学習者に考えさせることであろう。それは、学習者に「考えて自分で判断する」機会を奪い、結局学習者が自立する機会を無くすことしかならないからである。つまり、上記で引用されているよう、学習者がその文化の問題を「自分の問題」として捉え、そこから行われる相手とのインターアクションを通じ、自分で考えるしかないと思う。その内、「言語習得」もできると思われる。

自分の問題として捉えようとする、やはり集団文化的な考え方を持っていたらそれはできない。「人はそうだから、そのような行動をするのが当たり前だ」とついステレオタイプで捉える可能性が高いからである(もちろん、ステレオタイプは否定的なことだけではなく、他の文化に対する「予測」を行うための基準ともなる(Gudykunst & Nishida, 徳井 1996 から))。そこで「個の文化」を考える大切さが出てくると思う。

3 JSL と JFL ,そして海外での言語文化教育

私は JSL(Japanese as a Second Language) と JFL(Japanese as a Foreign Language) の差には、学習環境が大きく作用すると思う。JSL は、日本で日本語を学び、日常生活の言語まで(例えば買い物をする時や電車に乗る時など)第二言語(日本語)を使用する環

境で学ぶことであり、周囲からいつもその言語と接している環境である。JFL は、日本語が母語ではない国で日本語を学習する時のことで、JSL 環境と比べたら日本語と接する機会が少ないと思う。そのため、海外で日本語を勉強している学習者は、まず、日常生活では母語を使い、第二言語のインプットの量も JSL 環境より少ない。また、日本にいると外国人という立場から自分がマイノリティだと感じる場合もあるが、母国ではそのような感じはしない（JSL 環境では、自分のアイデンティティの問題についてぶつかる時が母国でより少なくない）。JSL としては、母国で通用できたルールが日本ではできない場合もあり、いろいろな戸惑いからその文化について自分の体から体験できる。しかし、JFL ではそれが難しい。自分が情報を得る努力をしないと、自然に目に入ることは難しいと思う。このような JFL での環境で日本語教師が落ちやすいのは、「文化をどう伝えるか」という穴であろう。自分を日本を代表する文化伝達者として知識を伝えようとする教師がよく見られるのは、この JFL 環境で学習者が接する日本語母語話者が教師が一番多いからであると思う。教師が言語文化教育で注意することは、他者（ここでは学習者と別の母語を持っている日本語母語話者）とコミュニケーションすること、インターアクションすることの楽しさを学習者に与え、そこから自分なりに「言語」と「文化」について判断するよう導くのが必要だと思う。「歌舞伎」や「相撲」など、よく知られているステレオタイプ化された伝統文化ではなく、今現代を生きている日本人と日本社会は自分とどのような関係があるか、その社会ではどのようなことが起きていて、それをどう捉えればいいのか、学習者に考えさせることが必要であると思う（例えば、文化の現象について個人に結びついて生き生きとした具体例を提示する一国際文化フォーラムの写真教材「であい」が挙げられる、矢部 2001）。そのような活動を通じ、第二言語であり第一言語であり、ことばを通して他者との「コミュニケーション・インターアクション」を楽しめる人、思考の活性化を活発に行う人を育てあげることが、「言語文化教育」の最終的な目標かもしれない。

しかし、このような授業を海外のゼロ初級クラスからするためには、まず教師がその国の母語で説明する能力が必要だと思う。初級後半か中級以上からは日本語のみでの理解するが、最初からは無理であろう。初級では、自分が習ったことばが通じるということより嬉しいことはないと思うが、その喜びを学習者が実感できるよう誘導しながら、学習者が活発にインターアクションを行うよう導くことが必要であろう。

4 おわりに

このレポートを書くにあたり、「自分にとって」ということを考えるのが一番難しかった。しかし、それこの自分の問題として捉え、自分自身の立場を作る大事なプロセスの一つになるだろうと思った。まだ他の人の考え方を理解・整理するのに精一杯で、自分なりの教育観をきちんと持っていないことと、具体的な例を提示できなかったのが反省点であるが、今学期を通じてつくづく考えたことをこれからも続けて、自分なりの「言語文化教育観」を持っている日本語教師として出発したいと思う。

参考文献

小川貴士 (2002) 「第 13 章 日本文化論と日本語教育」『ことばと文化を結ぶ日本語教育』凡人社

川上郁雄 (1999) 「『日本事情』教育における文化の問題」『21 世紀の『日本事情』』創刊号 くらしお出版

川上郁雄 (2002) 「第 6 章 年少者のための日本語教育」『ことばと文化を結ぶ日本語教育』凡人社

徳井厚子 (1996) 「異文化理解と日本事情教育 異文化接触における自己変容の気づきをとおして学ぶ」信州大学教育学部紀要 87 号

細川英雄 (1999) 『異文化を超える日本語教育と日本事情』明石書店

矢部まゆみ (2001) 「海外の初中等教育における日本語教育と〈文化リテラシー〉」『21 世紀の『日本事情』』3 号 くらしお出版

私のめざす日本語教育

佐藤 雅子

はじめに

私は日本語教育で、「学習者が個々に考えていることをことばで表現化し、相手の表現したことを理解すること」をめざし、教師の役割は「表現化のためのきっかけをつくること」と考えていた。これを元に「学習（特に初級段階）が表現・理解するために教師はどうきっかけ作りをすればいいのか」を考え続けた。そして、考える過程で自分の考えにいくつか追加された点が出てきた。また、表現化にまつわるものは何かを見つめなおし、教師の役割は「きっかけ作り」に以外にも母語や第二言語の壁をなくしたところにもあることに気付いた。

1 私の教育理念

現段階での私の日本語教育における理念は「表現化中心の教室活動」をめざすことである。「表現化」とは個人がそれぞれ持つ内言を外言化することである。内言は個人によって違うものであるから、教室活動でも外言化する際に教師は「個人化」を教室活動に組み込むべきである。川口（2004a）は「個人化（personalization）」を「他の誰のこともなく、表現主体が自分について表現する」と述べた。「個人化」を排除した機械的な代入練習や文法を無理に使うための不自然な会話を行う教室活動になってはいけない。一見コミュニケーションに見える会話練習でも教師の提示した語彙や表現意図で教室活動を行っているのは、オーディオリンガルの代入練習から抜け出してはいない。「許可求め」を例にすると、「相手から許可をもらう」ことの達成が目的である。そのためには自分の問題として捉えることが大切で、「自分はどのようにしてその許可がほしいのか」を相手に分かりやすく説明し、説得しなければならない。その説得のためには自分の立場を明らかにすることが必要となる。

表現化中心の教室活動で教師は、あなたは何のためにその表現するのかという「表現意図」を学習者から引き出し、「表現場面」に絡めていく。そしてその場面であなたの意図を表現するためにはどうすればいいかという「きっかけ」として文法を提示し、個人化の

一手段として語彙の「支援」を行う。

初級の段階では「相手に自分の内言を伝える表現」と「相手に何か行動してもらふ表現」の存在を教師が意識して教室活動を行うことが大切である。両者とも言語運用に必要な車輪のように存在する「表現」であり、教室活動で取り入れるべきだと私は思う。大切なことはこの2つの表現を同じ次元で教室活動に取り入れないことである。

2 文法と語彙の位置づけ

なぜ学習者は日本語を学ぶのか、それは日本語を用いて自分の内言を外言化すること、また相手の外言化したことを理解することであると私は考える。いかに豊かな内言を持っていたとしても外言化した際に相手に通じなく、相手がいかに興味深い表現をしても自分が理解できなければ、コミュニケーションとして成り立たない。言い換えれば内言に日本語を近づかせる作業である。これは母語話者の優位性に立った正確な日本語に自分の内言を近づけて行くこととは反対の作業である。学習者が自分の言いたいことが表現化できるように文章・談話におけるルールの支援を行うことも教師の役割の重要な一つである。私が今までに行ってきた日本語教育では、文法も語彙も文型積み上げ式の教科書に提示されている順に学習者に与えてきた。この教育方法では学習者が表現に本当に必要なものが出てこなかったり、学習者の個人化を妨げてしまったりすることがある。

表現化する際、助けとなるものが文法である。ここでいう「文法」とは「文の作り方のルール」ではなく、表現意図と表現場面を結びつけるヒントや知恵のようなものを指す。教師は表現化のきっかけとして文法を提示する。

ことばを学習する際、学習者はその目標言語の持つ性質を各自の頭の中で文法化（ルール作り）する作業を行う。目標言語の文法化の途中で学習者は自分でステレオタイプ化させた文法ルールを作ってしまうことがある。中間言語とはこのレベルである。自分の内言を相手に分かりやすく伝えるために、どこかでそれに気づき、ステレオタイプ化された文法ルールを突き抜けることが必要である。それに至るまでには、教師の支援が可能である。教師の役割の一つが文法の提示（表現化のためのきっかけ与え）である。この提示のタイミングは学習者の表現の先に行われるか、後に行われるかは教室活動によって異なる。

私は文型積み上げの「構造主義」による文法提示には反対の立場を取る。しかし初級段階では表現する手段である日本語の全体像を見えやすくするために、コーディネーターである教師の頭の中に「文法項目」が骨組みとして入っている方が良いと思う。その項目は既存の教科書や教師が決めた「簡単なものから複雑なもの」や「よく使うものを先に」といった順序ではなく、「この意図を表現化するためには（内言の外言化）どのような文法が用いられるか」という「全体構造主義」の配列の文法項目である。VT法の提唱者のグベリナは「言語を構成する各レベルは個別に独立しているのではなく、諸要素が構造全体の中で新しい価値を生じる構造を意味する（木村 2000）」と主張した。VT法は音声指導で用いられることが多いが、私はこの考え方を音声指導だけでなく文法を含むことばによ

る表現化に用いる方が良いと考える。

一方、「語彙」は個人で認識や選択が違うものなので、学習者が表現する際に各自が自分で引っ張ってくるものであると考える。学習者が辞書で調べてもいいし、テレビで聞いたもの、雑誌で見たものでもいい。また、学習者と教師の間に媒介語があるなら教師にどんどん聞いてもいいと考える。

「文法」と「語彙」における教師の存在を同等のものとして捉えられてはいけない。文法は「表現意図」と「表現場面」を結ぶもので、語彙は個人の認識に支えられている割合が大きいので、それぞれに対する教師の役割は異なる形のものであると私は考える。「文法」というのは「表現場面」と「表現意図」を結ぶものであるが、「語彙」は個人の認識により大きく差が出るものである。例えば、「文法提示」を私は「学習者が表現のための教師からのきっかけ」と認識し「きっかけ」という語彙を用いた。しかし、ある人はその現象を「支援」という語彙を用いて表現し、またある人は「教師の役目」とし、ある人は「権威」という語彙を用いて表現する。同じ現象でも、各自で認識し用いる語彙はさまざまである。

3 表現化中心の教室活動

私は表現化中心の教室活動をめざすが、そのためには「表現意図」と「表現場面」を絡めていくことが大切である。

私は過去に学習項目に縛られ文法を定着させるために、意味のないQA練習や不自然な場面の会話練習を行っていた。そのため、学習者は文法の意味は分かるが使い方が分からない日本語を学んでいた。これは私の教師として反省している点であり、大学院での研究の出発点である。文法のための表現化ではなく、表現化のために文法はどのように扱われるか、と捉えるべきである。そして、その位置づけを支えるものが「表現意図」と「表現場面」であると私は考える。教室でことばを学ぶ際に、意図と場面がないと学習者は何のために表現するのか疑問を感じ、自分の思っていることを表現化する作業に意欲を持てなくなり、教室活動がコミュニケーション活動とねじれてしまう。

表現意図は「相手に自分の思想や経験を伝えること」と「相手に行動してほしいこと」の2つに分けられる。この意図により表現されたものを川口(2004b)では前者を「語る表現」、後者を「働きかける表現」とした。以下に私が考える「全体構造主義」を用いた表現化中心の教室活動を述べる。

「語る表現」では、どのような文法が必要か、どのような語彙を選択するか、学習者が個人で試行錯誤を行う。時として文型積み上げの「構造主義」で設定されている学習段階を越える文法が出てきたり、辞書には載っていない語彙が表現のために必要となってきたりすることもある。教師が表現のきっかけとして文法を提示するタイミングは、学習者の表現意図を何度も問いかけ理解してからである。それゆえにこの教室活動を行うためには学習者は少数であるか、もしくはTAが必要となる。また、どのような文法や語彙が教室活動に必要なか教師は予想がつかないこともあり、準備や教案を作ることはできない。この

教室活動を行うには教師自身の文法・語彙の知識や柔軟な対応力が求められる。

一方、「働きかける表現」は、その言語の持つ型（文章・談話のルール）がある程度存在する。これは「日本語の正しさは固定的なもので母語話者が用いている言語に近づけること」を求めるのではなく、目標言語（日本語）を用いて相手にいかに自分の意図を分かりやすく伝え、場や相手に考慮して自分の目的を達成するかという工夫である。教室活動で「働きかける表現」を扱う際、文章・談話のルールに不適當な場合は訂正が行われる。しかし、これは「母語話者の優位」からの訂正ではなく、日本人同士（母語話者同士）でも行っている「うまく伝わらなかった」から、表現意図を確認するために訂正するのである。言語教育でこれを行わないと学習者の学習する機会を奪ってしまう恐れもある。

その表現に用いる語彙は学習者各自で異なるが、文法は予め教師が先に提示することができる。また、教室で身に付けた表現（談話の流れ）は教室外の流動的な場面でも応用ができる。時として教師が「表現場面」を設定することがある。もちろん、個人によって「場面」の認識は異なり、教室外の場面は常に流動的で同一のものなどないが、私は教師が「或る架空の場面」を与えることは悪いことではないと考える。しかし、その場面は現実に存在し得るものでなければならない。今までのコミュニカティブアプローチがうまくいかなかったのはただ場面だけを与えていたからである。例えば「敬語」の練習の際にロールプレイがよく行われるが、教師が「会社」という場面を与え、学習者に「社長」「社員」という役割をさせることは非現実的である。学習者は「どうして自分はクラスメートの部下にならなくてはならないのか」「どうして大学生である自分が会社で働かなくてはならないのか」と疑問を感じてしまう。「相手に何か依頼をする表現」の教室活動を行うなら、「自分が何か困っている内容」「頼みたい相手」「頼む場所・時間帯」等を学習者個人で設定させ、練習を行う。ガーデニングが趣味の学習者なら旅行中、隣人に花に水をやることを依頼するかもしれないし、大学院生なら来週、学会で発表するので日本語の授業のノートを取ってほしいと依頼するかもしれない。それらの依頼の目的を達成するために、相手と場に配慮し、自分の状況を分かりやすく伝え、相手に快く引き受けてもらう表現化の工夫を支援するのが教師である。

教室で練習した「架空の場面」でも学習者（人間）は「学ぶ力」そして「応用力」があるので、教室外の流動的な場面でも応用できると考える。教師として私は学習者の「応用する力」や「学ぶ力」を信じていき、日本語運用力で足りない部分は支援していきたい。

「語る表現」の教室活動と「働きかける表現」の教室活動の理念は別のものであるが、私は両者が共存可能であると考え、今後の自分の実践に取り入れていくつもりである。

4 教師の役割

4.1 文法の提示

表現するために教師が文法提示をすることは必要である。わたしはこれを「表現のためのきっかけ」と定義した。しかし、上で述べた通り、文法を学習者の表現の先に提示する

か、後に提示するかは表現意図によって教師が臨機応変に対応していく。学習者が既習文型から自分の表現意図に合う文法を選択し、表現することはできるが、初級の学習者に「自分を表現するための文法を引っ張ってきなさい」と言うことはできない。

「語る表現」をする際の文法の提示はあくまで学習者の表現意図を汲み取ってからであり、表現意図の明確化のためになされる。一方、「働きかける表現」では文法提示は表現意図の達成のためになされ、表現の前に提示されることもある。

4.2 語彙の支援

学習者が表現化する際に語彙の制限はかけない。学習者の興味のあることや言いたいことは各自で異なるからである。学習者が内言を表現化する際に当てはまる語彙を選択する支援を教師は行う。そうでないとクラス活動がオーディオリンガルの代入練習になる恐れがある。

「語る表現」の際、語彙の支援は学習者個人の内言への関心や個人の生きてきた環境（周辺情報）理解が必要となる。私が夏休みにベトナムの民間日本語学校を見学した際、休み時間にベトナム人の学習者と話す機会が度々あった。中秋の数日前に「もうすぐチュン・トゥー（中秋）ですね。楽しみです。」と一人の学習者に話しかけた。これは私がベトナムで中秋に何をするか知っているから出た表現である。しかし、その学習者は「チュン・トゥーは楽しくない」と言い出した。なぜなら去年の中秋の日に大好きだった祖父が亡くなって、それを思い出すからとのことであった。それを私に伝えるために彼女は語彙でかなり試行錯誤をしていた。なぜなら「月餅」「灯籠」といった語彙は教科書にも辞書に載っていないからである。彼女が「赤い...赤くて丸い...中に火があります」といったとき、私は「ベトナムの中秋」から「灯籠」をイメージし、ベトナム語で「灯籠？」と聞き返した。彼女はそれを日本語で何と言うか聞いてきた。「灯籠」という語彙を得た彼女は、去年の中秋に祖父が亡くなり、灯籠の中のろうそくを取り出して、亡くなった祖父のベッドの脇に供えた話をしてくれた。初級段階の学習者なので、流暢とはいえないが、灯籠のろうそくの火の美しさやそれに対する彼女の深い悲しみが私にはよく伝わった。もし私が彼女の育ってきた環境（中秋に何をするか）を私が知らなかった場合、語彙の支援にもっと時間がかかったであろうし、もしかしたら違う語彙を連想し提示していたかもしれない。ここで私は「教師は学習者の母語に精通している方がいい」と主張しているのではなく、教師として学習者に接する場合、その語彙の背景にあるものやどうしてその語彙が必要なのかを理解しようとする姿勢が大切だと主張したい。

一方「働きかける表現」の語彙の支援も学習者の内言への関心は必要であるが、それに併せて聞き手が理解しやすいような伝わるための語彙の選択が必要である。その選択を支援するには教師側が文章・談話の流れの中での語彙の運用能力がないと難しい。

4.3 自己開示

目標言語を表現するための文法の提示や語彙の支援ばかりが教師の役割ではない。目標言語のみならず、ことばを用いてコミュニケーションする力を学習者に身に付けさせることも教師の役割である。これは第二言語としての外国語教育ばかりでなく、国語教育でも必要である。そのために必要な教師の役割の一つが学習者の内言を引き出すために問いかけをすることである。また、時として自己開示も必要である。

学習者が言いたいことに詰まったり、何と云えば良いかもどかしそうにしていたりした際に、教師は自分の経験を語る。「自分はどうやって表現しているか」、「どうやったら分かりやすく伝わったか」といった自分自身の経験を学習者に語る。この際に注意することは「教える者」として一方的に知識を与えるのではなく、コミュニケーションの相手として「自己開示」をすることである。教室外のコミュニケーションでも分からない時に相手に聞いたり、「ではどうすればよかったのか」と相手に質問したりするようなことはある。それに対して聞かれた側は「自分のうまくいった経験」を語ることもよくある。これは教師の目から見たステレオタイプの言語表現の伝授かもしれないが、学習者がそのステレオタイプを一度自分のフィルターを通して認識することを行えば、日本語表現の固定化を防げるはずである。

5 おわりに

人は複数のコミュニティーに属している。あるコミュニティー内で意思疎通を行う場合、お互いに理解でき、通じる外言化を行う。そのコミュニティーの共通言語が日本語なら日本語で、ピジン日本語ならピジン日本語で意思疎通を行う。

日系人のビザの制限緩和や留学生・就学生の増加、日本企業の海外進出、日本人海外旅行者の増加によって、外国人が日本語を学ぶ機会が多くなった。しかし、多くの場合、日本語母語話者の優位性を無意識に保持しているために「文法や場面に合った正しい日本語を使うべし」という考えがある。それは日本語を用いるコミュニティーに属する者の「聞き手の国際化」が進んでいないからだと考える。

私が海外で日本語教師として勤務していた時、日本語学習者は日本語でコミュニケーションをする際に、母語話者に近い正しい日本語を求められる立場であった。日本人旅行者をガイドする際に失礼な日本語を話せば客にしかられる。企業で働くときに適切な通訳・翻訳ができなければ解雇される。日本に留学する際、日本語能力検定試験の一級に合格し、文法的に正しい志望動機の作文を書かなければ試験に落とされる等のことがしばしば見られた。学習者が何を言いたいのか何度も問い返し、聞き出してくれるような日本語母語話者の聞き手は少なかった。だから学習者は母語話者に近い日本語を習得しようとしていたし、私もそれが学習者のニーズとして認識し、教室活動を行っていた。

「現状にこのような欠点があるから、こう改善したい」という今までの私の教育観はこ

のような経験から作られた。現在の日本語のコミュニティではビジン日本語を用いると「聞き手の国際化」ができていない人からは拒否されると思われる。「中国風の日本語」「英語風の日本語」と日本語が一つの枠に留まらずに柔軟に変化していくことが理想的であるが、その理想の手前にある現実を大切にし目を向けなくてはならないと思う。

私は学習者、各個人が内言を外言化できることをめざす「表現化中心の日本語教育」を目標とする。これは現状を把握し、表現にまつわるものを見つめなおし、教師の役割は母語や第二言語の壁をなくしたところにもあることを意識した上での教室活動である。今後も現状と向き合い、さらにその先にも目を向け、日本語教育での自分の教育理念をしっかりと持つことを忘れないでいきたい。

参考文献

鎌田修・川口義一・鈴木睦 編著 (2000) 『日本語教授法ワークショップ (増補版)』 凡人社から「第8章 VT法 (ヴェルポトナル法)」 木村政康

川口義一 (2004a) 「文法はいかにして会話に近づくか 「働きかける表現」と「語る表現」のための指導」 『フランス日本語教育 No2』 フランス日本語教師会

川口義一 (2004b) 『Journal CAJLE 第6号』 カナダ日本語教育振興会

私にとって言語文化教育とは何か

柴田 佳夏

はじめに

日本語教育という言葉を目にしたとき、そこでは、何が目指されていると考えるだろうか。

「言語文化教育研究」の講義を受ける前の私は、「日本語を習得させることが目指されている」と考え、「効果的に日本語を習得させるには、どのようにしたらよいのか。それを模索し、実践することが、教師の役割である」と何の疑いもなく信じていた。日本語教育が、教育が行われる場であることを考えると、そこによせられる社会からの期待は、日本語の習得を促進させることであり、また、そこに携わる人々は、その期待に応えるべく責任を負っていると感じていたからだ。このような考えを否定するつもりはないが、「言語文化教育研究」の講義を受けた今は、以前のそのような自分の考えが、あまりにも単純で、浅かったと感じる。そもそも、言語とは何のために存在するのか。どのような機能を有するものなのか。人間にとって、言語とは何か。このような根本的なことについて、立ち止まって考えたことがなかったからだ。

今の私は、「言語」に対して自分なりの意味を見出すことができなければ、言語教育に携わる意味も曖昧になり、その場で行っていることに虚しさを感じるだろうと思うのである。「言語とは何か」についての自分の考えがあってこそ、「言語習得とは何か」「言語教育に携わる教師の役割とは何か」といったことについて考えていくことができるのだと思う。

本稿では、まず、筆者が考える「言語」の意味を確認する作業を兼ねて、「人は、なぜコミュニケーション活動を行い、思考するのか」という問いに対する考えから述べていくことにする。

1 コミュニケーション活動と思考と言語

人は、なぜコミュニケーション活動を行い、思考するのか。

月並みな表現だが、人は、コミュニケーション活動を行い、思考することによって生か

されているからだといえるだろう。人は、コミュニケーション活動と思考を通して、生きていることの意味であり、生きる活力であるといっても過言ではない「自分の存在」を感じているのだ。

人は、自分の外の世界に触れることで、さまざまなことを感じ、考える（思考）。そして、そこから生まれた自分を伝えるために、さまざまな形で表現（外言化）し、さらに、それらに対する反応を受け止め、理解に努める（内言化）。そして、再び、考える（思考）。このような自分と自分の外の世界との間で行われるコミュニケーション活動と思考、そして、それらがもたらす感覚が、人に「自分の存在」を感じさせるのだ。

人にとってのコミュニケーション活動と思考の重要性は、目に見えない抽象的なものだけに、具体的に言葉で表現することが難しいが、もし仮に、私たちがコミュニケーション活動が全くない状態（空間）に置かれたり、思考を停止させたままにしたとしたら、生きていることを実感することができず、刺激を求めて狂ってしまうだろう。それは、人として成長していくことが遮られることに等しいといえるかもしれない。コミュニケーション活動と思考なしでは、人は生きて成長していくことができないし、まして、家族・地域・組織・民族・国家・地球を築いていくことはできないだろう。

人は、コミュニケーション活動を形成している「外言から内言へ 内言から外言へ」という過程と思考を繰り返すことによって、自分と自分の外の世界に存在するものを認識しながら、自己変容を遂げていく。その姿は、まさに、人が生きて成長していく姿であり、それゆえ、コミュニケーション活動を行い、思考することによって、人は生かされているといえるのだ。

それでは、そのようなコミュニケーション活動を行い、思考するにあたって必要なものは何か。それは、外言化と内言化、そして、思考の手段である「言語」である。外言化する手段としては、音楽や踊りなどで自分を表現するといったことも可能かもしれないが、それでもやはり、緻密なコミュニケーション活動を行うためには、「言語」が必要である。また、目に見えないものを材料に、さまざまな認知的活動を行うことができるのは「言語」が存在するからだ。このように考えると、「言語」がなければ、コミュニケーション活動と思考は成立せず、人は生きて成長していくことができない。

コミュニケーション活動と思考、そして、それらに必要不可欠な「言語」とは、人が生きて成長していくための糧なのだ。

以上の考えから、「言語」とは、自分である個人と切り離すことができないものであること、そして、人が生きていくうえで、その「言語」が生み出され習得される過程や、それと深く関わることから向き合っていくことの重要性を筆者は感じるのである。

本稿では、上記のような意味をもつ「言語」を『ことば』と表現する。

2 『ことば』と『文化』

次に、『文化』について触れ、先述した『ことば』との関係性について考えていくことにする。

「言語文化教育研究」の講義が開始された当初、私は、「『ことば』と『文化』は、表裏一体のものである」と感じてはいたものの、『ことば』と『文化』のそれぞれを分け、自分なりに定義することに対して何の抵抗も感じていなかった。しかしながら、「言語文化教育研究」の講義を受け、あらためて、「『ことば』とは何か」について考えると、そこには、『ことば』と切り離すことができない、必然的に含まれる『文化』があると感じるようになった。『ことば』を得ることは、その『文化』を築くことであり、『ことば』は、その『文化』の一部なのだと感じずにはいられなくなったのだ。

一体、その『文化』とは何か。それは、「個人」だ。『ことば』を手段としながら外言化と内言化を行い、思考する過程そのものが、一人の人間を「個人」として存在させるのであり、それゆえ、『ことば』を得ることは、個人を築くことであり、『ことば』は、個人の一部であると筆者は考える。

このように考えると、『ことば』と、『文化』＝「個人」は、お互いにとってなくてはならないものであり、『ことば』をもって『文化』＝「個人」が形成されて変容していき、その『ことば』は、常に『文化』＝「個人」から生成されているといえる。それゆえ、『ことば』を扱えば、当然のごとく、『文化』も深く関わっているものと筆者は考える。

上記の考えにより、以下、本稿では、「言語教育」に代わりに「言語文化教育」という表現を用いる。また、『文化』は、「個人」を指すこととする。

3 言語文化教育の役割

それでは、言語文化教育に対する筆者の考えについて述べていくことにする。

先で少し触れたように、「言語の習得に寄与することが、教師の役割であり、責任である」という考えは変わらない。けれども、そこで納得してしまうのではなく、「そこで必要とされている言語とは何か」「そこで学ばれようとしている言語は、彼らにとって、どのような意味をもつべきものであるのか」ということについて考えていきたい。

「『ことば』とは、外言化と内言化、そして、思考の手段であり、個人と切り離すことができないものである」という筆者の考えを先述した。このような『ことば』の本質は、母語であっても、母語以外の言語であっても、また、すべての人にとって共通するように思われる。そのように考えたとき、彼らにとっての言語は、「自分を表現し、自分の外の世界に存在するものを理解し、そして、考えるための手段である」といえるだろう。そして、その手段を豊かにさせることが、教師の役割であり、また、それは、彼らが自分自身を豊かにすることにつながると考える。なぜならば、そのような手段を豊かにすることは、さまざまなものとのより緻密なコミュニケーション活動と、深い思考を可能にし、自分の世界を広げていくことにつながるからだ。

筆者は、彼らが学ぼうとしている言語は、それをもって自分を成長させるような意味をもつべき『ことば』であり、教師は、それを支援することを担っていると考える。そして、言語文化教育は、そのような『ことば』を育むべく、「自分を表現する力、そして、自分の外の世界に存在するものを理解する力」＝「コミュニケーション活動を行う力」と、「思

考する力」をつけることを目指すべきであると考え。

「言語文化教育研究」の講義が開始された当初、筆者は、「環境が大きく異なる個人間において、価値観の違いに起因する壁を超えるための引き出しを増やす作業やそれを促進する役割」が言語文化教育であると考えていた。けれども、あらためて、「言語」の意味を考えた今は、「自分とは異なって当然である自分の外の世界に存在するものとの間に、関係性を築いていくための力をつけることに寄与すること」が言語文化教育であると考え。

4 『ことば』の習得方法

それでは、どのようにしたら、コミュニケーション活動を行い、思考する力をつけることができるのか。また、そのためには、言語文化教育は、具体的に何を行うべきなのか。

まず、一つ目の問いから考えていきたい。この問いは、言い換えれば、「どのようにしたら、『ことば』を習得することができるのか」ということになる。その方法を示すことは、案外シンプルで、『ことば』を習得するには、外言化と内言化、そして、思考を繰り返すことだと筆者は考える。なぜならば、『ことば』の習得は、本来の『ことば』の機能を果たすときにのみ可能になると考えるからだ。

実際に、自分や人が『ことば』を習得する過程や瞬間を、はっきりと認識することは難しく、まして、それを証明することは不可能のように感じられる。けれども、『ことば』は、個人と切り離すことができないと考えるかぎり、自分を材料とした外言化と内言化を行い、思考することなしでは、『ことば』の習得は不可能であると思われるのだ。反対に、個人と切り離された言語は、ただの「記号」のようなものであり、生きた『ことば』になり得ることができないといえるだろう。自分の外の世界に存在する人を見ると、さまざまなコミュニティに身を置き、積極的にコミュニケーション活動を行っている人ほど、『ことば』が豊かであり、成長を遂げていると感じることが少なくない。そのような人々は、外言化と内言化、そして思考が活性化されているのだろう。また、教室という空間が存在するにもかかわらず、教室の外における活動が、その人の『ことば』の習得の量や深みを左右しているという現実を目の当たりにしたことはないだろうか。それは、多くの教室において、個人と切り離された言語である「記号」が扱われているからだといえるだろう。

それゆえ、言語文化教育において『ことば』を習得させるには、本来の『ことば』の機能を発揮させるがごとく、外言化と内言化、そして、思考を繰り返させることが重要であると考え。

それでは、『ことば』の習得を目指し、外言化と内言化、そして思考を繰り返させるには、言語文化教育は、具体的に何を行うべきなのか。

以前、「言語文化教育研究」の講義の中で、「本物のコミュニケーションを巻き起こさせる」ということが述べられた。実際に、外言化と内言化は、コミュニケーション活動を行う過程で生じるものなのだから、外言化と内言化の過程を繰り返させるには、上記のように、本物のコミュニケーションを巻き起こさせる以外、方法はないだろうと思われる。また、思考を活性化させるためには、コミュニケーション活動を行う中で、随時、立ち止

まって考えさせる作業を取り込むことが重要と思われる。

5 教室の位置付け

しかしながら、ここにきて、なぜ、「教室」で本物のコミュニケーションを巻き起こさせる必要があるのかという疑問が湧いてくる。教室の外では、本物のコミュニケーションをしなければ生きていくことができないのだから、嫌でも本物のコミュニケーションと向き合わざるをえない。つまり、教室の外では、外言化と内言化を行い、それに基づいて思考する機会は溢れており、『ことば』を習得するには絶好の場であると思われる。それゆえ、『ことば』の習得に対して、「教室」の必要性が感じられなくなるのだ。『ことば』の習得に寄与する立場で言語文化教育について考えてきたのに、ここにきて、その教育を実践する空間である「教室」が、なぜ必要なのかという矛盾が生じる。

筆者は、ここで、『ことば』を習得しようとしている人々の情動的な側面が「教室」を成り立たせていると考える。

『ことば』を習得するための外言化と内言化、そして、それに基づいての思考の作業は、その空間を構成する人々にとって、必ずしも、易しく、スムーズにいくものではない。それどころか、関係性がゼロの地点からそれらの作業を行うことは、精神的・体力的・時間的にかかなりの負担を伴うものであり、それらの負担に勝る意欲や忍耐力があって、初めて可能になると思われる。そして、当然のことながら、それらの作業は、一人（一方）の意欲や忍耐力だけで行うことはできない。しかしながら、「教室」の外のコミュニティーにおいて、お互いに興味を示し、『ことば』の習得に対して忍耐強く、理解を示しながら、対等に関係を築いていく機会を得ることは、かなり難しいと思われる。それゆえ、「教室」の外のコミュニティーで人々が『ことば』の習得を望むとき、その人自身のかかなりの積極性や努力が必要になると思われる。たとえ、『ことば』の習得には何が必要かを理解していたとしても、現実の厳しさと辛さに挫折してしまう人も多いのではないだろうか。

『ことば』を得ようとしている人々に対して、彼らの気持ちを尊重し、関係性がゼロの地点からでも、「自律してコミュニケーション活動を行い、思考する力」=「自信」をつけるために「教室」は存在するのだと筆者は考える。ここでいう「自信」とは、自らの経験に裏付けされた人間的成長をさす。「教室」は、恐れずにコミュニケーション活動を行い、思考し、自分と自分の外の世界に存在するものとの間に関係性を築いていきながら、『ことば』を得て、成長していくことを経験する場であると考え。それは、自らの手で閉ざされてしまったかもしれない、より豊かに生きるための扉を開くための支援を行う場という意味で重要な空間であると考え。もちろん、そのような「教室」というコミュニティーの必要性を感じずに『ことば』の習得を行っている人々にとっては、「教室」は意味がないものと思われるだろうが、それはそれで当然であると考え。

以上の考えにより、『ことば』を習得するための言語文化教育を行う「教室」の意味を筆者は感じるのだ。

このように位置付けされた「教室」という空間は特殊であり、それゆえ、そこで行われ

る活動は、どんなものでも本物のコミュニケーションとはなり得ないと思う人がいるかもしれない。もし、そのように思う人がいたとしたら、「恐れずにコミュニケーションをするということは、自分とかけ離れた表面上のコミュニケーションをすることではない。自分を材料とした外言化と内言化、思考の作業を、失敗を恐れずに行うということだ」ということを強調したい。それゆえ、筆者は、「教室」においても、本物のコミュニケーションをすることは可能であると考ええる。

6 言語文化教育の鍵

それでは、『ことば』の習得を目指し、「教室」で本物のコミュニケーションを巻き起こさせるためには、どのようにしたらよいか。

本物のコミュニケーションを巻き起こさせるとは、言い換えれば、外言化と内言化を行わせ、それに基づいて思考させることであるが、その原動力となっているのは何か。自らのコミュニケーション活動と思考を振り返ってみれば、誰でもピンとくるのではないだろうか。それは、自分を表現したい、自分の外の世界に存在するものを理解したい、そして、自分を成長させたいという「動機」だ。

自分を100%伝えること(外言化)も、個人を100%理解すること(内言化)も不可能であるとわかってはいても、できるかぎり、オリジナルを伝え、オリジナルを理解したいという「動機」があってこそ、人は、自ら外言化と内言化を活性化させていくのであり、また、それにより自分を成長させたいという「動機」があってこそ、自ら思考を深めていくのではないだろうか。そして、その結果、個人は刻々と変化を遂げていくことになるのだろう。

それゆえ、「教室」で本物のコミュニケーションを巻き起こさせるためには、単に、自分を表現し、自分の外の世界に存在するものを理解し、それに基づいて考える作業を行うだけでなく、自分を表現したい、自分の外の世界に存在するものを理解したい、自分を成長させたいという「動機」を個人が感じるということが重要であると思われる。そのためには、「教室」での活動が、個人にとって意味のある内容でなければならない。それは、今、個人が意味があると感じているものかもしれないし、これから、生きていくうえで、一人一人が自分なりに考えていかなければならぬものへ目をひらくきっかけとなるものかもしれない。

人々が、生き生きとしたコミュニケーション活動を行い、深く思考するための「動機」を感じるために必要なものを見極めることは、今の筆者には難しい。しかしながら、人々が、恐れずにコミュニケーション活動を行い、それに基づいて思考する空間を作ることが教師の役割であり、また、それらが「動機」によって活性化するようなきっかけを作り出すことが教師の役割であると考えられる。それゆえ、今後も、「言語とは何か」「言語文化教育で目指すべきものは何か」について常に自問自答しながら、その方法について考え、実践していきたい。

私にとって言語文化教育とは何か

高山 幸巳

はじめに

「言語文化教育研究」の受講終了に際し、受講開始時と同じテーマでもう一度レポートを書くことになった。そこで、「受講前も後も、自分の考えはさほど変わっていないだろう。」という予想の下に前回のものを読み返してみたところ、現時点での認識とは明らかに異なる部分が複数、しかもはっきりと浮かび上がって見え、ただひたすら驚いている次第である。自分の考えがどれほど不明瞭なものであったか、また、いかに無自覚にことばを捉えていたかがよくわかるのである。特に、「文化」についての考えかたや、「語とはこういうものだ」という思い込み、「コミュニケーション能力」が何であるかという認識の稀薄さがはっきりと現われた文である。そして、このような認識が、必ず自分の日本語教育活動に影響を及ぼすであろうことを思い、今、深く反省している。

「私にとって言語文化教育とは何か」というテーマは今でもまだ重く、明快な答えが出たわけではない。それでも、以前とは違う私の認識を確認する形で、このレポートを書きたいと思う。

1 私の「文化」の捉え方

第一回目のレポートで、私は以下のような書き出しをした。

ある「言語」を身に付ける、使えるようになるということは、正にその言語の背景にある「文化」を理解し、それに対して自分がどのように関わればいいのか判断でき、言葉で対処できるようになるということではないだろうか。

もちろん、ここで言う「文化」というのは、いわゆる知識としての「伝統文化」(芸能建築、絵画、古典など)ではなく、学習者が、人との対話を通してぶつかる、もっと現実的な「文化」、つまり「考えかたの文化」である。

まず、これを書いた時の私は、「考えかたの文化」というものをかなり「集団類型化」した形で捉えていたと思う。つまり、「日本語を話す日本人の考えかた」「アメリカ英語を話

すアメリカ人の考えかた」「フランス語を話すフランス人の考えかた」といった分類をしていたということである。そこで、かつての滞仏経験を持ち出して、

異なる文化によって発せられている言葉は、理解し難く、距離があり、踏み込むことのできない領域のように思われた。

とも書いた。これも、「フランス語を話すフランス人の考えかた」というものをひとつの文化と捉え、そこには「日本語母語話者 (=日本人) である私」には理解できない何か特有の発想があり、それが、ことばの壁、言語習得の壁になると考えていたことの表れである。そして、そのフランス人特有の発想というのは、日本語から逐語訳しても決して相手には通じないような「フランス語独特の言い回し」やアスペクト表現などとなって現われ、それがフランス人のようにできない私は決して「真のフランス語」を習得することはできず、フランス語社会に居場所を見つけることなどできないという悲観的な考えである。

この、「真のフランス語」「フランス人のようなフランス語」というような考えが、私の日本語教育観にも大きく影響していることに気付いたのはつい最近である。留学生の作文に、「わたしは、日本人と間違えられるくらい日本語が上手になりたいです。」などという文を見つけると、すっかりその意を汲んだつもりになって、できるだけ自然な日本語表現、会話におけるスマートな切り出しや応答、日本語らしい言い回しなどを一生懸命考えてみた。ところが、これにのめり込めばのめり込むほど、それが、私個人の切り出し方や言い回し以外の何ものでもないことに気付く。つまり、「わたしの日本語 = 日本語」ということであり、「わたし語」を話す学習者を量産しようという試みに過ぎない。それぞれの人格を持つ学習者に対して大変失礼な「押し付け行為」ではなかっただろうか。第一、学習者はこの「私が作った日本語」を、いつ、どこで、どんな状況で、誰に向かって発するのか。

このような矛盾を薄々感じながらも、訂正、修正ということに使命感を感じていたのは、自分自身が、「集団の考えかた (=文化) に基づく真の 語」のようなものを信じていたからだと思う。「言語文化教育」というものについて考える時、なぜかいつも自分の考えをふらふらさせるものがあつたが、それが、正にこの「集団類型化された文化」の捉え方だったのだらうと思う。これは明らかに間違った認識であり、ことばの壁、言語習得の壁は、むしろ、「真の 語」なるものの存在を信じ、それを崇拝することであり、自分が何のためにその言語を学んでいるのかを忘れてしまうことの方にある。「文化は集団ではない。文化は個人の中にあり、しかも常に流動的である」という意味がようやくわかってきた今日この頃である。「言語文化教育」において最も基本的なことは、教師は言語に対する自分の価値観を学習者に押し付けないこと、また、自分の価値観が偏ったものではないかどうか、常に考え続けることだと思う。

2 学習者は何のために言語を学ぶのか

学習者は何のために言語を学ぶのだろうか。単にその言語で書かれた文章が読みたいたけという人もいるかもしれないが、その多くは、生きたコミュニケーションができるようになることを目標に学んでいるのではないだろうか。

しかし、外国語でコミュニケーションができるようになるというのはそう簡単なことではない。そこで、初心者であれば、取り敢えず日常会話から学ぼうということで、よく行われるのが、決まった場面における会話文例のロールプレイである。一人がA、ひとりがBの役を演じ、語句と表現、そして会話の流れを学習するというものである。ある「典型的な場面」を想定し、まずは最低限の語句と表現を覚え、そこから応用発展していければコミュニケーションができるようになるという考え方である。しかし、現実的に、これを応用発展に繋げていくのはなかなか難しいものである。なぜなら、ロールプレイ学習でとりあげられた「場面」というのは、いわゆるバーチャル・リアリティ（仮想現実）であるが、社会における「場面」というのは無限であり、それぞれが全く異なる状況だからである。それでも、学習者は習った語句や表現を、実際にはいつ使うかわからないその日までストックしておくために一生懸命覚えようとするだろう。しかし、ストックの数を増やすことで、無限かつ流動的な場面に対応していくなどということは不可能であるし、思考を伴わない暗記などはすぐに消滅してしまうものである。

学習者が言語を通して関わろうとする社会は、小場面をいくつも貼りあわせたパッチワークではない。流動的なブラックボックスである。もし、このことが意識されていれば、会話文例の暗記とロールプレイだけで終わる授業など行われるはずもない。結局、ことばを「単なる道具」としか考えず、コミュニケーションとは何であるかという最も本質的なことが自覚されていないために、このような方法に結びついてしまうのではなかとと思う。ことばは「道具」でもあるが、同時に「思考」であり、常に流動的な個の文化である。学習者が獲得すべき「コミュニケーション能力」は、いつでも、またどんな個（文化）にも対応できる、強固で柔軟な能力でなければならないはずである。

私自身も、これまで、この最も本質的な問題を、あまり深く考えてこなかった。言語に対する考えが、形式的なものに囚われがちだったのは、コミュニケーション能力とは何かという認識が稀薄であった証拠である。今や、私の中で「思考・言語・文化」というものが結びつくようになり、もはや、模範的かつ理想的な会話文例を示すことが、学習者のコミュニケーション能力の向上に役立つなどということは考えられなくなった。今後は、言語の本質とは、コミュニケーション能力とは何かということを常に念頭に置いた教育活動を目指したいと思う。

3 教室活動とコミュニケーション能力の向上

「日常的に使う機会がないから、語学力が上達しない。学習言語の母語社会に住めば、きっともっとコミュニケーション能力がつくはず。」とは、多くの外国語学習者が共通して考えることである。確かに、その言語が使われている社会で生活すれば、毎日シャワーのように学習言語を浴びることができ、少なくとも、簡単な日常会話の習得には有利かもしれない。しかし、それはコミュニケーション能力とは別物である。コミュニケーション能力とは、いつでも、またどんな個（文化）にも対応できる、無限の力でなければならない。そのような力は、学習言語の社会で生活したからと言って必ず身につくものではない。それなりの訓練を要するものである。そして、そのような訓練を教室活動の中で行おうと言うのが「言語文化教育」なのだろうと私は理解している。そして、それが可能なら、学習言語の母語社会で生活しなくても、コミュニケーション能力を向上させることはできるわけである。

しかし、そのような能力の形成を、教室という狭い空間の中で行うのは決してたやすいことではない。教師がいて、学習者がいて、仮想現実ではない話題さえあればなんとかなるというものではないことは、多くの教師や学習者共通の認識であろう。

かつてある外国語会話クラスの授業観察をしたことがあるが、そこでも学習者達は、運用能力の伸び悩みに四苦八苦しているように見えた。それは、次のような様子であった。

このクラスは、10人に満たない少人数で、毎回、教師が提供する共通テーマについて意見を述べ合うという授業形態（仮想現実ではない）で、その内容は、政治、社会、スポーツ関係の一般記事が多かった。予習のため、前週にコピーが配られていることもあるし、当日その場で決まることもあった。学習者は初級過程の修了者で、日常的に使う機会のない学習言語の運用能力を高めたいという意欲は強かったと思う。ところが、この授業を観察しながら、私はいつもクラスが空回りしているような印象を受けた。まず、テーマに関して出される意見がほとんど一言感想に近かった。2~3人の学習者が少し頑張って話し続けたので、なんとか時間はたっていくのだが、明らかに辛そうにしている学習者もいた。さらに、言いたいことがあっても思うように外言化できず、途中で諦めたり、適当にごまかしてしまう学習者もいた。語彙や表現の蓄積が不十分で、思うように外言化できないという感じもしたが、学習者たちは、内容よりことばの形を整えることを優先しがちで、文法的な迷いがあると、言いかけたことも引っ込めてしまうという状態だった。1回の授業につき1テーマだったので、終わるともうそれきりで、言えなかった所は言えないまま忘れられていく。その後改めて意識化される機会もないようだった。

当時、私は、この空回り現象の原因を、学習者の語彙・文法・表現の蓄積不足と、そのレベルをネイティブ教師がきちんと把握していないことだと考えていた。そして、教師の役割りたるもの、学習者の不完全な外言を修正すること、また、学習者がうまく外言化できない内容を、なんとか引っ張り出して形にすることだと思っていたので、学習者の言いたいことが、母語状態のまま頭の中にあり、それがネイティブ教師に見えていないのが、

とても残念に思えた。

しかし今、コミュニケーションの本質が何であるかということを考えると、単なる表現形式の知識不足ではなく、何か肝心なものが忘れられていたように思える。

まず、学習者達が、本気で相手とインターアクションをしようと思っていたかどうか。自分の思考を本当に相手に伝え、わかってもらいたいという気持ちがあったかどうか。そしてその相手とは誰だったか。コの字型に並んだ机で、学習者が向かい合っていた相手は教師だったのか、他の学習者たちだったのか。そして、その参加意欲を低下させる一番の原因は、教師任せの「話題」にあったのではないかと思う。このような場合、大人なのだから一応どんな話題であっても取り組み、何らかの反応を示す訓練が必要だと思えるべきなのだろうか。学習者は確かに一応は取り組んだし、一言感想も言った。しかし、大概は一般論から選択したような感想で、それ以上に特別言いたいこともないという感じであった。話題への関心というのは一人一人異なる。関心が薄ければ、たとえ母語でも取り上げ続けるのは苦痛だ。ましてや不自由な学習言語となれば、考えるのも面倒くさいということになってしまう。考えるのが面倒くさくなってしまうたら、思考の停止である。この時点でコミュニケーションの条件である思考と外言の往還はなくなる。

先日ビデオで見た早稲田の「日本語総合」のクラスでは、学習者一人一人に、自分自身のテーマを選ばせていた。単なる興味、客観的観察というのではなく、必ず自分に関わることで、強い問題意識のもとにそれを考えるというものであった。確かに、自分にとって最も関心のあることなら、学習者は、自分の思いがきちんと相手に伝わるよう熱意を持って働きかけることだろう。

では、先の外国語クラスのテーマを、毎回、教師ではなく学習者一人一人が興味あるものを持ち寄るということにしたらどうだろうか。少しはましかもしれない。ただ、それだけでコミュニケーション活動が活発になるとは考えられない。自分の関心事がテーマである時はいいが、他の学習者のテーマにはあまり興味をもてないかもしれない。場合によっては、教師が選んだものよりトーンダウンしてしまうということもあり得る。

「日本語総合」のクラスでは、1回につき1テーマという形はとっていなかった。学習者自身に関わる重大な問題を真剣に考え、他者とのインターアクションのプロセスにおいて思考と外言化の往還を繰り返し、自分自身の文化を形成するという訓練には、一定期間を要するということであろう。学習者は、他者とのインターアクションで、話しが進展するごとに記述を進め、最終的にまとまったレポートを完成させる。記述の目的は、恐らく、単に会話の中で瞬間的に消えてしまう語や表現を書き留めるだけではなく、書くことによって意識化し、自己表現力を向上させるためであろうと考える。

「日本語総合」クラスの活動がコミュニケーション能力の育成、向上を目指す理念に沿ったものであることは確かであり、非常によく理解できるものである。ただ、決して楽ではない授業である。記述の作業などは、授業時間外に行わなければならない、負担としてはかなり重たいし、自分のことだけでなく他の学習者のテーマについても真剣に考えなければならない。体力と精神力を要する学習である。もちろん、書くことも、聞くことも、読むことも、きちんと理念に沿って行われていることであるし、必ずや上達は期待できると思う

が、辛いと感じることもあるのではないかと思います。

いずれにしても、「言語文化教育」においては、まずはその軸となる理念を明らかにし、実際の現場では、教室環境や学習者の数、位相、言語レベルなどに応じた最も相応しい方法を適用するということになるだろう。それぞれの環境において、機関や教師が真剣に取り組むべき問題である。

4 「言語文化教育」における教師のありかた

このような教室活動を設計する場合、最も大切なのは、教師が自分の役割というものをきちんと自覚しておくことではないだろうか。それは、あくまでも支援であり、学習者主体という立場であり、決して、「自分が教えるのだ。」という上下意識ではなく、常に学習者と対等な立場で考え続ける姿勢である。思い込まず、押しつけず、学習者と共に思考と外言の往還を繰り返していくことである。そして、目指すものは、学習者ひとりひとりが、自分らしく考え、自分らしく表現できるようになることである。つまり、教師は、「教師」と言うより「支援者」と呼ばれる存在になることである。

たとえ、どんなに豊かな言語知識を持っていようとも、教師自身にこのような自覚が無ければ、コミュニケーション能力を育む学習者主体の教室活動は実現しないだろう。まずは、教室という小さなコミュニティーが、個と個の信頼の場所、誰もが臆せず発言できる環境となるよう整えていくことが、大切な仕事ではないだろうか。

5 まとめ

「言語文化教育研究」の授業に参加しながら、また、BBS上の意見交換を通じ、私なりに学び、考えた結果、「私にとっての言語文化教育」とは、まず第一に、「個の文化を尊重し、学習者が主体的にそれぞれのコミュニケーション能力を獲得していくのを支援する」という理念に賛同するものである。また、コミュニケーションを社会的活動と考え、教室内に学習者を巻き込んだ一つの社会（コミュニティー）を作り、その中で、学習者の思考と外言を活性化させるためのリアルなコミュニケーション活動を行っていくという方法にも賛成である。ただ、具体的な授業の行い方については、教室の条件や学習者の位相などに応じてその都度設計されなければならないものであり、具体的な条件や学習者なしの状態では提示できるものではないと考える。そして、今、私にとって最も関心あるのが、初級から中級にかけての「言語文化教育」である。それは、初級修了段階までひたすら受動的な文法・句型積み上げ学習に慣れてきた学習者が、中級以降に突然このような学習法に切り替えることは、決して楽なことではなく、学習自体が重荷となってしまうかもしれないと考えるからである。努力なくして学習言語の上達はあり得ないが、学習動機を保ちつづけるくらいのゆとりは持ってほしいものである。そこで、「言語文化教育は中級から」とするよりも、初級の授業の中にうまく溶け込ませる方法があれば、学習者は無理なくついていけるのではないかと思うのである。受動的な「文法・句型積み上げ式」を続けている

だけでは、決して「個の文化」を表現するコミュニケーション能力など獲得できないのは確かだが、初級から中級レベルにかけては語彙や文型がまだまだ不十分で、レベルに応じた語彙や文型を考慮しない「言語文化教育」というのもありえないと思う。ここをどう組み合わせた授業ができるかが、今、多くの日本語教師にとっての課題であり、期待されているところではないだろうか。言語と文化を統合した学習法がその効果を発揮するためには、やはり、初級から上級レベルに至るまでの長期的なカリキュラムを組む方がいいと思うのである。

いずれにしても、この言語学習の理念は非常に平和的な思想を含んだものだと思う。それは、対話者同士がじっくり向き合い、まずはお互いを理解しようというところから始まるものだからである。迎合でもなく、戦いでもなく、あくまでも対等な理解を目指す言語活動だからである。そして、現在の世界情勢を見るにつけ、私は、この理念が、今後、日本語に限らず世界の様々な言語学習に取り入れられ、発展していくことに大きな期待をかけている。

海外における多文化教育としての年少者言語文化教育

山田 裕子

1 なぜ年少者か？ なぜ海外か？

「私にとっての言語文化教育」は年少者のための言語文化教育である。

私が年少者を対象に選ぶ理由は、子どものときに受けた教育（あるいは学校教育を通しての友達、教師との人間関係や体験）がその後の人生に大きな影響を与えるということ、そしてだからこそ、公教育での言語教育を通して、今後ますます多文化化、グローバル化する社会で柔軟に力強く生きていき、多様な文化を尊重し、他者と協力して新しい社会を創造する力を育成したいと考えているからである。

近年、日本の幼稚園、小中学校に通う外国につながる子どもの数が増加しており、その中でも国際結婚夫婦の子どもや日本生まれの子ども、長期滞在、永住型の子どもなど、多様化している。子どもたちの言語能力も、もはや「母語」「日本語」という形でひとくりにできない。「母語」の力も「日本語」の力も可変であり、それぞれの内容を見ても、家族と話をする「母語」と読み書きの「母語」、友達とおしゃべりをする「日本語」と教科学習に必要な「日本語」、自分の考えを深め、論理立てて表現する「日本語」と、複雑で多様である。

また、子どもたちの文化と学校文化の摩擦、学校、地域社会の受け入れ態勢や言語、学習支援などの不十分さなど、彼らの周りには、言語の教育に収まらない様々な問題が取り巻いている。周りの子どもたちや教師の接し方も、学校やクラスによって異なり、極端な場合には、担任による差別発言によって心的外傷を負う子どもがいるなど、周囲の大人や子どもたちの無理解、偏見なども大きな問題となっている。

子どもたちへの「日本語」支援に関わりつつ、彼らに対する言語文化教育とは何かを考えるうちに、私は、外国につながるある子どもにのみ適応、変容を求める教育は不健全なのではないかと考えるようになった。彼らと関わるメインストリームの子どもを含めた全ての子どもに対して、異なる言葉や「文化」を持つ子どもたちを尊重し、関係を築き、ともに新しい文化を作り出していくためのコミュニケーション能力を育む言語文化教育を考

える必要性を強く感じるようになった。つまり多文化教育としての言語文化教育である。

すべての子どもを対象にした多文化教育としての言語文化教育。現在の日本の教育課程の文脈でいえば、国語教育、英語教育、あるいは国際理解教育を含む「総合的な学習の時間」などで考えることもできるだろう。しかし、「日本語」教育の専門性を目指す私は、海外における外国語教育としての年少者日本語教育の文脈で、多文化教育としての言語文化教育について考えていきたいと思う。なお、私は修士論文のテーマとして特にオーストラリアの年少者日本語教育をケーススタディに選んだが、これはオーストラリアが多民族多言語社会であり、多文化主義政策に基づいて言語教育政策を明確に規定しているところから、多文化教育としての日本語教育についてその理論と方法を考察したいと考えたからである。それが将来的に日本の公教育での言語文化教育にもつながれば、と思う。

以上が、私が本稿で海外の年少者日本語教育という文脈を設定する理由である。

2 年少者の言語文化教育で目指すこと

年少者の学習者と成人学習者との違いは、年少者は母語による言語能力も、認知レベルや知識の面でも、また人間関係づくりや自己形成の面でも、発達段階にあることだ。そのため、年少者の言語文化教育は、総合的な「教育」としての役割が大きく、言語文化教育を通じて、言語能力のみならず、認知面や人間関係づくりや自己形成の面でも子どもの能力を育成することが求められている。

では、海外の年少者を対象にした言語文化教育が何を目指すのだろうか。

1つ目は、世界にはいろいろな言語があり、自分とは違う考え方や価値観がたくさんあるという、多様性を理解すること、2つ目は、自分とは違う考え方を持つ人や、違う言葉話す人と出会ったときに、その人と友好的で協力的な人間関係を築いていくために必要な言葉やコミュニケーションの力を身につけること、3つ目は、言語、文化の多様性に触れることで、自分自身について内省し、自己理解を深めること、である。

1つ目については、「言語」を学ぶ際、必ずしも「国」の人々や「文化」と結び付けて教える必然性はないということ、そして、自分と同じ教室にいる仲間も、一人一人違う個の文化を持っているということを確認したい。なぜなら、国の枠を超えた人の移動が珍しくなくなった現代では、「国」の中に複数の言語を話す人々が存在しており、もはや「国」と「言語」を対応させて語ることはしにくくなっているからである。同様に、日本語を話す人は必ずしも「日本人」や「日本国内」に住む人とは限らない。「文化」に至っては、個人個人違った個の文化を持っており、「文化」の見方もまた個人によって異なるため、「国」と「文化」を安易に結び付けて教えることはできないばかりか、固定的なステレオタイプを植えつけることになる。また、多様性を理解するために「外国」の言葉や文化でなければならないのかというとそうではなく、同じ国、同じ教室に存在する人々の多様な個の文化に目を向け、その多様性に気づくことが、同様に重要なのである。こういったことを踏まえた「多様性の理解」を促すことが言語文化教育の大きな目標の一つである。

2つ目の「友好的で協力的」な人間関係とは、スムーズで問題のない円滑なコミュニケーションという意図ではなく、誤解や摩擦に直面しても、関係性づくりを放棄せず、友好で協力的な関係を相手とともにつくるため、コミュニケーションを継続するという意図である。

3つ目については、内省する自己もまた多様な個の文化との交流により変化し続ける存在であり、動的的で多様な自己を認めた上で受け入れ、内省を続けるという点を加えたい。

これらは年少者に限らず成人への言語文化教育でも目指すべき観点であり、年齢に関わらず普遍的な目的といえる。では、年少者に特有な言語文化教育とはどのようなものだろうか。それは、その内容に表れてくると考える。

3 年少者の言語文化教育と成人向け言語文化教育の違い

早稲田大学大学院日本語教育研究科の講義、言語文化教育研究（以下 GBK）で紹介された言語文化教育は、「私」をくぐらせた個の文化を書き、さらに他者とのインターアクションによって文章を練り上げ、自分を見つめ、他者との関係を築いていくというものだった。この他者とのインターアクションを重要視する言語文化教育は、年少者のための言語文化教育においても欠かせない点だと思う。

しかし、扱われる内容は「私」の個の文化だけでよいのだろうか。

GBK の言語文化教育で対象としていたのは成人学習者である。つまり、母語による高い言語能力を持ち、また社会生活を送るため、あるいは大学教育を受けるために必要な知識や、様々な人生経験を持った学習者であり、初中等教育で知識や経験を得ようとしている年少者学習者とは異なる。

もちろん、年少者の学習者が語るべき個の文化を持っていないというわけではない。私が接した幼稚園児も小学生も、すでに豊かな知識や経験を持っていた。ある中国人の5歳の女の子は、漢詩を暗唱でき、絵を描くことが好きだった。小学校6年生の女子生徒もまた、中国の小学校で学んだ知識や親戚、友人とのコミュニケーションから学んだことを統合して新しい問題を考えられる高い認知力を持っていた。

ただ、初中等教育で学ぶ子どもたちは、授業や周囲の人々とのインターアクションを通じて、日々新しいことを学び経験を積み、視野を広げ、豊かな知識を身に付けていく途上にある。また彼らにとって半年、あるいは1年間同じテーマで文を書き続けるのは、興味づけの点で難しいとも思われる。そのような学習者にとって、そのときそのときの自分の個の文化を見つめ、表現することももちろん大切だが（目指すものの3点目と重なる）、それに加えてより広い視野や知識を得たり、既存の知識と新しい知識を統合したりできるよう、意識的にしかけをつくる授業を考える必要があると考えるのである。そして、得た知識や視点から出発して学習者が自分の考えをつくり、他者と意見交換をし、さらに自己を見つめていくという授業設計が可能なのではないだろうか。

4 年少者の言語文化教育で「何」を扱うのか - 表現活動のきっかけとしての「テーマ」

GBK の言語文化教育では、学習者一人一人が自分のテーマを選び表現活動を行う。これはそのテーマが学習者にとって関係があり、興味があり、表現したい内容があるからである。この点は年少者にとっても非常に重要な点だと考える。しかし、自分でテーマを見つけるということは成人学習者にとってさえも困難で時間のかかる作業である。自分の世界が小さく、世界観、自己意識も発達途上にある年少者に対しては、彼らが教室活動の中で新しい視点を獲得し、自分の考えを形作っていけるよう、教師がテーマ設定を行うことが必要である。

テーマを設定する際、子どもにとって身近で関係があり、興味があり、思わず表現したくなるような内容を選ぶことを意識しなければならない。その切り口として考えられるのが、次の二つである。

1. 子どもの生活 子どもの日常生活、家族、学校、学校生活、友達、地域、食べ物、身近なもの、自分自身の成長記など。
2. 教科内容 そのとき学校で勉強している教科内容に関連づけたテーマ設定。また、教科領域を横断し、ばらばらに存在している既存知識を統合し、自分自身に引き寄せて考えられるようなテーマ設定。

(例) 理想の家(生活科・美術・算数)、水の循環・環境(理科・社会・算数)、オージービーの行方(経済・算数・生活科)、戦争と平和(歴史・社会・国語・他)、私の町(現代社会・歴史・経済・算数・国語)

これらのテーマを設定する際注意したいのは、教科内容や「知識」を注入するためにテーマがあるのではなく、子どもが言語による表現活動をするためのきっかけとしてテーマを設定するということである。私自身の経験であるが、前述の小学6年生の児童と言語活動をしていたとき、児童の方から地下水と木の関係について熱心に話をしたことがあった。彼女の興味あるテーマとして、私は水と木の関係、地下水がなくなった原因など、何度か共通のテーマで活動を行おうとした。しかし私の意識が、関連する知識や情報を与えよう、あるいは自分の意図する結論へ持っていかうとした授業は一方向的なものになり、児童の興味を引き続けることは困難であった。これは、テーマそのものについて「教える」ことに重点を置きすぎて、本来の言語表現活動を行うための思考の活性化や表現したいという意欲を十分に引き出すことができなかつた顕著な例である。テーマを設定するが、「内容」そのものにシフトするのではなく、あくまでも言語表現活動を活性化するためのテーマであることを教師は常に留意する必要がある。

教科内容と関連付けたテーマ、しかも教科領域を横断するテーマ設定を行う意義は、子どもの学年や認知発達度に合ったテーマ設定ができるということだけでなく、互いに関連がありながら既存の教科の枠により切り取られ、別々に教えられている事象やことがら

を、言語教育の場で統合し、その関連に気づかせ、それに対する自分の考えを持ち表現することにある。学校教育で教えている内容は本来子どもが生活する社会や自然と関わりが深く互いに絡み合っており、その関連性に気づくことがより大きな視点の獲得や社会の理解に必要であるが、教科教育、知識偏重教育では便宜的に教科の枠組みで分断され、各教科間のつながりや連携は取られにくい場合が多い。教科の枠を超え、バラバラに学習された知識や理解を統合し、より大きな視野を獲得するためには、言語文化教育が果たす役割は非常に大きいのである。

また、多文化教育としての言語文化教育においては、言語活動を通して身近に存在する多様性や国際社会や地球規模の問題などに目を向けさせる機会となる役割を負う。そこで、子どもの身近なところからグローバルな視野へ、グローバルな問題から子どもの身近なところへと、その関わりに気づかせる教室活動へと発展が可能なテーマ設定を行う。たとえば「水」をテーマにした活動では、子ども自身の水の使い方から理科の水の循環に関連付け、さらに世界で起こっている地下水の枯渇や水質汚染の問題に目を向けさせ、自分の生活との関連を考えて自分ができることを考えさせることができる。また、コミュニティ内の多様性とその背景に気づかせるために、自分の住む町の人口、産業、歴史などを調べるプロジェクトワークなども可能である。

以上で述べたように、ここでいうテーマ、あるいは「知識」は教師が一方的に学習者に与える固定的な「知識」ではない。また、「日本文化」や「日本人」といったように、日本語と「日本」を結びつける必然性はない。また言語文化教育の目的は知識を身に付けること自体ではなく、自己を表現し、他者とコミュニケーションをし、さらに自己を内省する、広い意味でのコミュニケーション活動である。では、「テーマ」と個の文化を統合した言語文化教育の方法とは何であろうか。

5 年少者言語文化教育の「方法」 情報・ステレオタイプ・コミュニケーション

年少者のための言語文化教育の授業はどのように行えばよいのであろうか。以下に試案を提示したが、これを考えるにあたっての留意点を述べたい。

まず、教室活動の骨となるのは、コミュニケーションである。話し合う内容は、教師が提示した素材に対する自分の考えや、自分で調べた情報、知識から発見したこと、考えたことなどである。また、他の生徒とのコミュニケーションを通して、自他のステレオタイプや、欠けている視点に気づき、言葉によってそれを指摘し、受けとめ、調整によって明らかにし、合意（新しい視点、自分と他者のどちらのオリジナルでもなく、第三の立場）を形成することを目指している。授業に協働、グループ作業を取り入れることで、実際の交渉や共同作業における摩擦や誤解を乗り越え、友好的で協力的な人間関係を築こうとする態度にもつながると考える。また、同じ教室内の異なる言語・文化背景を持つ児童生徒とコミュニケーションや共同作業を行うことを通して、身近な存在の多様性と自分との共

通点を発見できるので、関係づくりを促進することができる。

教室内外の活動の中に、情報を自分でとってくるということを織りませた。これは、教師が固定的な知識を一方的に与えるのではなく、自ら情報、知識を得るスキルも必要だと考えたからである。それにより、教師やメディアから与えられた一面的な情報を鵜呑みにすることなく、別の視点から観察し、ステレオタイプやバイアスに気付く姿勢を身に付けられるのではないだろうか。インターネット、図書館、インタビュー、観察などの情報の取り方は必要に応じて教師が指導する必要がある。また、年齢や授業時間に応じて、教師があらかじめ情報源となるデータや素材を用意することがあるだろうが、そのときも、複数のソースを用意し、生徒に多角的に読み解かせることが大切である。情報収集は母語でも可とする。

そのようにして得た情報や知識を統合し、自分の立場を明確にした上で、他者に伝えるために言語化するが、このときはなるべく目標言語を使うようにする。初級レベルなどで難しい場合、ディスカッションは母語を使うとしても、発表や作文などでは必ず目標言語を使う。また、教師はあらかじめテーマに関連する語彙や文型を導入し、生徒の言いたい表現については適宜手助けをする。

年少者のための言語文化教育授業構成試案

1. 教師によるきっかけの提示（素材、題材、情報）／体験（ゲーム、実験、観察など）
2. 思考 記録，内言の外言化 他者からのコメント
3. 思考・調べる（情報を得る） 思考・自分の立場を決める
4. 外言化
5. 他者からのコメント／他者の立場・情報 ステレオタイプに気付く
6. 思考・さらに調べる（複数のソースから情報を得る）・他者の意見を踏まえる
自分の立場を決める／他者に伝わりやすいように外言化
7. 発表／インターアクション／作文／言語以外で表現
8. 他者からのコメント，評価
9. 内省，自己の変容への気付き，記録

6 結論

以上、「私にとっての言語文化教育とは何か」というテーマで、海外の年少者のための言語文化教育を考えてきた。それは、他者とのコミュニケーションを通して個の文化を明確にし、表現していく成人学習者向けの GBK の考え方を土台にしつつ、多様な言語、文化が混在する社会の中で、互いに尊重しながら新しい価値をつくる力をつける目的を持つ、多文化教育としての年少者言語文化教育の視点から、その扱う内容と教室活動の方法について考察を加えたものである。

今後の課題は、初級段階が圧倒的に多い海外の年少者にとって、試案であげたような言語文化教育がどこまで可能なのか、またそのような授業を行うことで「言語」の運用力がどこまで伸びるのかを明らかにし、改善案を提示すること、そして、学年や日本語のレベルに応じたテーマや教室活動を探ることである。また、言語文化教育が目指す3点は、1年や2年の言語文化教育によって「達成」されるものではなく、大人になってからも向き合い続ける大きな目標である。そのため、毎年の授業で生徒をどのように評価し、どのように授業を改善していくかという評価の指標としては漠然としている。この困難かつ重要な点については今後考え続けていきたい。

私にとって言語文化教育とは何か

吉田 裕子

1 はじめに

「私にとっての言語文化教育とは何か」について授業開始当初に書いたものを読んでみた。その時には「言語文化」とは一体何なのかが整理できていなかった。今もなお整理できているとは言い難いが、従来の日本語教育の型におさまらない、もっと広い視野に立った教育であることが理解できた。言語教育を基本に立ち戻って考えたところからはじまっている。以下、授業で学んだり考えたりしたことを基に、現段階での私にとっての言語文化教育について考えていきたい。

2 「言語文化教育研究」で得たもの

このクラスに参加したことでの一番の収穫は、日本語教師として教育理念を持つことの大切さに気づいたことである。一番大切な問題にも関わらず、教師としてどのような教育観をもって日本語の教授に携わっていくのかをこれまであまり意識したことはなかった。それまでは「必要としている人がいるならば、私ができる範囲で日本語学習の手助けをしたいから日本語を教えている」といった程度の認識しか持ち合わせていなかった。これでは、ボランティアの域を出ない考え方である。強いてあげれば、語学教師というものはその言葉（日本語）の使い方を教えるもので、言語形式を教え、学習者がそれを使えるようにさえなればそれでいいと簡単に考えていたのだ。教室に「教師」という立場で参加し、教師としての権威、母語話者としての優位性を振りまわしていたことにも無頓着であった。いかに効率よく日本語を教えていくかが最優先課題で、教育理念よりもまず、明日の授業をどうするか、どのように教えるかなどの目先のことが大問題であった。それでも自分が日本語を教えることができる立場に満足し、「必要な手助けができています」と感じていたので、言語教育観をもつにはとうてい至らなかった。言語形式を教えることに躍起になっていたため、その必要性を感じていなかったのだ。それよりも問題はいかにスムーズに授業を流していくかが私にとっての中心課題だった。今思えば、教師主体の授業を行い、自己満足の世界に浸っていたにすぎなかったのだとわかる。したがって、環境が変わ

り、今度は日本語をさほど必要としていない学習者と対面することになって、途方にくれてしまった。学校の方針も学習者が望むものもそれまでとは全く違ったからである。「日本文化、日本文化」と言われ、「日本語」とは関係なく折り紙を折ったり、歌を歌ったりすることに「これでいいのだろうか」と疑問を感じる一方、語学教師の役割である（と信じていた）言語形式を教えることにしがみついていた。裏を返せば言語形式を教えることを取ったら語学教師としての価値はないのではないかと感じていたのかもしれない。しかし、ずっと「何か違うのではないか」という疑問は消えなかったし、日本語を教えることの意義もあまり見出せずじやない。すべては教育理念がなかったために出てきた疑問だったと思う。日本語を教えることをあまりに狭く捉えていたし、そこには教育的視点が欠けていた。

外国語を学ぶ意義というのは単にその外国語ができるようになることに意味があるのではなく、その過程または結果において人間を豊かにしていく教育であると考えている。もちろん外国語能力を身につけることでコミュニケーションの幅が広がり、思考が広がっていくこともある。言葉による対話と思考が循環することで、一人一人が人間的に豊かになるのである。

3 言語について

3.1 「思考」することの重要性

「言語」、すなわち言葉を教えるためには、まず根本的な問題から考える必要が確かにあるだろう。「言葉は一体何のためにあるのか」という一見当たり前にみえる問題を考えてなければ、私たちが考えるべき問題を見誤る可能性がある。アメリカの外国語学習スタンダードの冒頭に「言葉とコミュニケーションは人間生活の基本であり、」と述べられているように、言葉とそれを使ったコミュニケーションは私たちの生活に欠かすことができないものだと考える。言葉は思考の手段であり、コミュニケーションの一手段である。授業で他者を理解するためにコミュニケーションがあり、私の中で思考に関係する内言と他者との間にある外言がぐるぐる循環しながらコミュニケーションがなされていくという話があった。そうであれば「思考」と外言化された言葉とを分けて考えることはできないはずである。

それまで私は母語の重要性は痛感していた。特に「思考」の部分において母語がしっかりしていないと人間そのものが大変なことになってしまうと考えていた。母語はすべての基礎であり、人を豊かにかたちづくっていくもの、人は言葉により物事を理解し、考え、表現し、交わっていくことで成長することができるというように考えていた。しかし第二言語に対してはコミュニケーションの手段になればそれで十分であると思っていた。

しかし、言葉とコミュニケーションの関係を考えて場合、思考を抜きにしては成り立たないということが見えてきた。「思考」が内言、そして外言に関与していることを考えれば、言語獲得のためには「思考」を通す必要があるということだ。「思考」せずに外言化

の練習ばかりしていてもコミュニケーションの輪が切れているので、言語獲得にはつながらないと言える。他者と関わるため、コミュニケーションをとるため、そして言葉を獲得するためには「思考」の部分を省くことはできない。「思考」を省くことは「私」を省くことである。人を省いてしまったら、言葉は死ぬ。「言葉は何のためにあるか」この命題は言語獲得において非常に重要である。授業を受けるまでは言語獲得とこの「思考」の関係を考えたことは全くなかった。言語獲得のためにはこのサイクルを切ってしまうことはできない。サイクルを切ることは言語獲得のプロセスを断ち切ることになるからである。

しかし、第二言語においてはこの外言化の練習をある程度しなければならぬと考える。母語の干渉があるからである。第二言語に「慣れる」練習をはずすことはできないだろう。しかし、注意すべきなのは、この部分はそれほど主要な部分ではないという事実だ。今まで私は学習者の思考から切り離されたところでの外言化の練習ばかりを行っていたため、学習者はその場ではスムーズに言えるが、本当に自分のものとして使える日本語には成り得なかったのだ。

3.2 「思考」と学習者主体

第二言語として外国語を学ぼうとする場合、「学習」という要素が加わる。ここでは「学習者主体」という視点がなくてはならないと考える。外国語を獲得しようとするのは学習者なら、「思考」するのも学習者自身でなければならない。前述したように「思考」と「言葉」の関係を考えるなら、「教師主体」では言葉は獲得されるはずがない。

外国語として日本語を教えてきた私は、いかに効率よく教えるかばかりを考えていた時期があったのは前述した通りである。しかし「私はこんなに効率よく教えているのに、どうして学習者はわかっていないのだろう。」「あんなに授業中はうまくいったのに、どうして全然できてないの？」と授業中に行ったことが学習者に全く獲得されていない現実を目の当たりにすることが度々あった。すなわち私が行っていたのは「教師主体」の授業で、学習者が「思考」する授業ではなかった。それでもその頃は「学習者主体」で授業を行っていると思っていた。しかし「思考」と「言葉」の関係を認識していなかったため、外言化された、「人」とは切り離された言語形式の練習に重点をおいていた。「思考」がそこに絡んでいない練習になっていたので、言語獲得まで至らなかったといえる。

ある日、同僚の先生が「教師は教室の中にいるだけで何もせず、学習者が自分たちでどんどん学んでいくようなことができればいいなあ」と言ったときも、「そんなことが可能なわけではない。なんて非現実的な考え方なのだろう」と心の中で思った。教師が役割を放棄しているように思えたからだ。しかし、学習者主体というのは実はそういくことなのではないか。ただ、言語学習においては言葉が他者とコミュニケーションするためにあることを考えれば、他者とインターアクションをしながら学んでいくことが欠かせないだろう。その場合、思考と切り離された言葉ではなく、自分の言葉をもって他者とインターアクションをしていくことが大切だといえるだろう。従って、本来の学習者主体では学習者自身が学習に関わることであるから、思考を切り離しての学習者主体はありえないとい

える。

4 文化について

4.1 文化の捉え方の多様性

次に「文化」について考えていきたいと思う。この「文化」の定義は本当にやっかいである。何をもち「文化」というのがまずはっきりしない。はじめのレポートを読み返すと、「文化」といえば、伝統文化など目に見える文化であるラージCと行動・思考様式であるスモールCしか考えていなかったことは明らかだ。日本社会という集団を外側からみて捉えた文化のみを考えていた。それこそが「文化」だろうとも思っていた。しかしその時も「日本の社会のある現象や側面についての紹介はできても『文化』を教えることができるとは到底思っはいなかった」と書いたようになぜか文化は教えきれものではないと、感じていたことは事実だ。なぜ「教えきれない」と思ったのか、本当はそこをよく考えてみるべきだったかもしれない。日本文化について伝えることを求められた時は、行事や生活習慣について本に書いてある知識の受け売りをしていた訳であるが、話しながらも自分の国の文化について話しているのにどこか実体のない嘘っぽさを感じていた。教師自身がこのように感じていれば、学習者にとっても意味がある知識にはなりえないことは明白だ。このように知識として「文化」を伝えたいなら、自分が体験を基にして実体をもって学習者に伝えていくことが必要だと感じる。当時の活動の中でも学習者に実際に体験してもらったことは学習者の中に残ったようだが、本の知識をただ伝えただけのものは学習者の中にも残らないし、意味のないことだった。授業の中であった「上澄みをとる危ない発想」を実行していたのだ。それに自分が考える日本文化論を話そうと思ったら、何も日本語で伝える必要はなく、学習者の母語で話した方が学習者にとっても内容が把握できるだろうし、話し手が言わんとしていることが理解しやすいにちがいない。

授業では「文化」を捉えるためのもう一つの斬新な考え方を学んだ。それは集団枠組みとしての社会に存在する文化ではなく、実は私たち一人一人が文化を内在しているという考え方である。はじめに聞いたときは「どうして個人が文化を持つことができるのか、文化は集団にあるものではないか。」と思ったが、突き詰めて考えていけば一人一人に文化が存在しなければ集団にも存在しないことがわかる。集団とは一人一人が集まって作られたものだから、個人に文化がなければ集団にありえるはずがない。文化とは人が存在するところには存在するものなのだ。形として目に見えるものもあるし、目にみえない行動様式、思考、習慣などの目にみえない文化もある。特に目にみえない文化は空気のようなものだし、流動的であるし、掴みにくいものである。

4.2 「日本語教育」としての「文化」の捉え方

では現在の「日本語教育」から「文化」を捉える場合について考える。「日本語教育」と区切るとどうしてもその言語が使われている社会、つまり日本社会の捉えにくい文化すべ

てが対象になる。物質文化，行動文化，精神文化すべてがその対象となり得る。現在の形で日本語を教えていく場合はそのところどころでぶつかるからだ。この場合はその学習者のレベルに応じての理解ができればそれでいいと考える。

では、「日本事情」や「日本文化」という科目が設定されている場合にはどうすればいいのだろうか。できればこのような科目は担当したくないと考えるが，この科目を自由にやってくれと言われた場合，「物質文化」や「行動文化」を切り捨てて「個の文化」からいきなりはいる勇氣は私にはまだない。科目名にひっかかりを感じるからだ。その場合の妥協案としては，題材として日本人の行動文化や習慣などを使いながら「個の文化」にもっていくように試みるだろう。この場合，単なる知識の伝授に終わっては意味がなく，ステレオタイプの押し付けになってしまう。そして人から切り離された文化の提示にならないようにも気をつけたい。取り上げる内容はレベルによっても変わってくるだろう。しかし，日本語教師がすべてを知っているということはありません。行動文化に関して，すべての人の行動様式，生活習慣を伝えることは不可能である。従って私たち教師にできることは，学習者が実感をもって「文化」を感じることができるよう提示することではないかと考える。言葉をあまり介在しない文化の場合は視覚情報や聴覚情報，そして実際に体験することで伝えていくことができるだろう。目に見えにくい行動文化の場合はその人の顔が見える形での提示ということになるだろう。そして情報が偏らないように複数の情報を多角的に与えていくことが必要になると思う。それを材料としながら，「個の文化」，つまり学習者一人一人にひきつけて問題を考えられるような場を展開していくよう心がけたい。学習者が他国の文化に触れることをきっかけにして，自分の文化，個人の問題を考えていく場をつくることを心がけることである。ここにも「学習者主体」の視点をもつようにしたい。「学習者主体」が実現できていれば，そこに「個の文化」は存在すると考えられるからだ。できれば一歩進んで，その教室にいる学習者一人一人の多文化性に気が付くような方向で授業ができるといいのではないだろうか。

しかし，はじめに教師の方から情報を提供するということが問題が生じる。つまり教師が文化を切り取るということになり，かなりの危険性は存在するだろう。特に目に見えにくい文化の場合は，集団類型化に注意しなければならないだろう。そして，教師がいくら気をつけていたとしても，人間の認識がステレオタイプであるとすれば，教師の切り取り方もステレオタイプであるし，学習者の受け取り方もステレオタイプであり，この危険性から逃れることはできない。教師はこの点をきちんと認識しておく必要がある。しかしながら，世の中の事象・現象をすべて伝えられないとすれば，切り取ることはどうしても避けられないものだと考える。そうだとしたら，その教師によって提示されたものも一つの「縁」だと考えてしまうのは短絡的だろうか。人間の認識がステレオタイプから逃れられないとすれば，教師がそういう場面，そういう社会に属しているのも一つの「縁」だろうし，その教師に習うのも「縁」だろう。その提示されたものに縛られず，それを踏み台として利用することができれば意味はあるのではないか。一人一人が個人の問題として捉えて，学習者間にインターアクションが起こるように展開していけば，その危険性も軽くなるのではないか。もちろん教師としては危険性を十分認識して提示するのは先に述べたと

おりである。

5 「言語文化教育」

「言語文化教育」は「個の文化」だけを問題にする。言語を介して個人の思考を表現していくということは、そこに個の文化が存在すると考えていい。他者との言葉によるインターアクションによって思考を活性化させていくことで個人の意識が変容していく。そこには集団にある文化は一切関係ないといっていいと思う。日本社会にある物質文化、行動文化もあまりかかわってこない。あるのは個人の認識である。このように考えると、現在の日本語教育からみた文化の捉え方と大きく差があることがわかる。「言語文化教育」では「私」が他者と共通の言葉を用いてコミュニケーションを行い、また言葉を用いて思考を深めていくことで自分自身を成長させていくことを目標としていると考える。すなわちそこに個の文化の充実がある。これは使用する言語を問わない教育と言える。そこにいる人々との共通の言葉を駆使して行うものである。人が一人しかいないなら、言葉の発達はなかったであろう。なぜなら他者とコミュニケーションをする必要がないからだ。もちろんそこには社会もないし、文化もない。人が人と関わることでそこに社会ができ、個人の文化も形成されていくし、社会の文化もできあがっていく。言葉を用いたコミュニケーションは人間生活の基本であり、社会を形成していくための基礎にある教育であるとも言える。個人が他者、社会と関わっていく時に必要な、人間性を鍛える教育であるといえる。そういう意味で「言語文化教育」は「日本語教育」を越えた教育である。この「言語文化教育研究」というクラスで行われてきたこと、そのものが「言語文化教育」であると考えられる。「言語文化教育」とは言葉を通じて意見を交換することで人の意識までも変えてしまう力がある。一人一人をみる教育である。「個の文化」をコミュニケーションによって充実させ、生きる力をつける教育、それが「言語文化教育」であると理解した。

6 日本語教育から言語文化教育を考える

「言語文化教育」では先に述べたようにどの言語を使用するかはあまり重要でない。対話力をつけていき、思考を鍛え、個の文化を充実させることで生きていく力をつける教育だ。これは母語教育においても実施されるべき教育だと考える。そこには「言語」が深く関わっている。言葉によって思考を深め、表現していく。言語と個の文化は切り離せないものではあるが、日本語教育から言語文化教育を捉える場合、私は「言語」の方に焦点をあてる捉え方をしたいと思う。なぜなら学習者が外国語を学ぶ理由は様々であるが、全員に共通する目的はその言語を獲得するというところにあるからである。そして言語獲得のプロセスには思考というものが欠かせないことがわかる。他者とのインターアクションの際にこのプロセスの輪を立ちきらないようにすることが大切である。そしてこのプロセスを教室に持ち込むことが言語獲得に効果的である。これは学習者主体の授業を行うことがまず第一歩であるだろう。どのように教室に持ち込むかは適宜考える必要があると思うが、

まずこの意識を教師が教室内に持ち込むところから始めたいと思う。

私たちはいろいろな環境下で日本語を教えている。その教える機関やコースによって、考え方も方法も違っただろう。学校で決められたスケジュール通りに文法項目を教えることに追われる場合もあるし、教師の裁量で自由に教えられる場合もある。いずれの場合も教師としては、学習者が言語獲得しやすい「言語文化教育」的環境を教室に作り出していくことを考えたい。そして常に「言葉は何のためにあるのか」を忘れてないようにして取り組んでいきたいと思う。

7 おわりに

以上「言語文化教育」について考えてきた。この立場にたって日本語教育をみると、日本語教師というのは本当に大切な仕事だと感じる。この教育的視点をずっと持ちつづけていと思う。

細かくみると「言語」的な面からは反論する部分はないのであるが、「文化」面からみるとまだ私の中で消化されずに残っているものがあるようだ。しかし、これが現在私が立っている位置なのである。それでも日々の教室活動に「言語文化教育」的視点をもち込んで教室活動を考えていくことは、日本語教師としての大きな原動力になると考える。

第III部

「ひととことば」とわたし

「言語教育」と「子供の支援・大人の支援」

橋本弘美

3月22日、新宿区立戸山幼稚園で卒園式が行われた。年長クラスの「ぶどう組」25名が卒園し、4月からピカピカの小学一年生になる。私も縁あって、卒園式に出席する機会を得た。この幼稚園に、年少者日本語教育実践研究の授業の一環として、週に一度「日本語ボランティア支援」という形でクラスに入り込み活動させてもらってきたからだ。このぶどう組に、昨年5月韓国からMちゃんという女児が入園したときから、私とMちゃんとぶどう組のみんなとの約10ヶ月のお付き合いが始まったのである。

Mちゃんは、入園当初日本語がまったくわからず、そのためか始終口をへの字にし、緊張した面もちで、いつもお母さんの後ろに隠れていた。それがこの10ヶ月間の成長といたらどうだろう。今日の卒園式では、園児が幼稚園での思い出を一言話す場面があったが、Mちゃんは大きな声で『遊園地ごっこのメリーゴーランドにお客さんがいっぱい来てくれて嬉しかったです！』と胸を張って話してくれた。私はそんな彼女の姿に胸が熱くなった。

ことばや環境の違う、まったく新しい「幼稚園社会」の中で、自分の生きる場所を獲得していったMちゃん。時にことばの足りなさから他の園児たちと喧嘩して泣いたこともあったが、一つ一つ向き合い、体当たりでその都度乗り越えてきた。そんな彼女の姿を通して私は、言語教育としてできることは一体何か、を常に考えさせられてもきた。

『「ことばを学ぶ」ということは、ことばを使って他者と「コミュニケーションを図る」こと』だと言われる。私はそれまで、大学生や成人の日本語教育に携わってきた。そこでは「コミュニケーションのため」と頭では思いながらも、実際にはその真の意味を理解していなかったのではないかと今振り返ってみて思う。一回一回の授業は文型文法の導入に追われ、まずそのカタチを覚えてもらわなくてはいけないと考えていた。

この「コミュニケーションのため」というシンプルなことを私は、幼稚園の実践、とりわけMちゃんが、新しい幼稚園社会の園児たちの中で生きていく姿を見ながら実感した。ことばとは、目の前の他者と心のやり取りしていくために存在するのであり、言語教育はそれに基づき、まさにそのためにあるのだ、ということに改めて気がついた。それはどんな環境であっても、「自分」という存在をことばによって表現していくことにつながるの

である。そのためには「自分」を表現する「ことば」を持たなくてはならない。この意味においては、大人の言語教育も、子供の言語教育と変わることはないだろう。

卒園する M ちゃんやぶどう組のみんなには、しっかり「自分を表現することば」を持って未来を歩いて行ってほしい。私は言語教育という立場から、どのような支援ができるのかを考え、現在研究をしている。新しい未来を共に創っていくもの一人として、私自身も「自分を表現することば」を今後も考え、発信し続けていくつもりである。

インターネットを通じた日本語教育 に関心をもつようになったきっかけ

ユン クッキー
尹 菊姫

私が日本語教育研究科で勉強しようと思ったきっかけは、皆、自分の経験からのものである。私は「文法」を暗記し、それを会話へと結びつけるというプロセスを踏むことが大の苦手だった。大学の専攻は日本語文学科だったがその時にも私の苦手な文法論についての質問を多く受けた。大学に通っていた当時のクラスメートからはこんな質問をされた。「こんな日本語ってある?」、「こんな表現あってる?」、「これって少しおかしい日本語じゃない?」、「こういうことを日本語で言いたいんだけどどうやって表現すればいい?」といった質問を多く受けたことがある。その時に彼らが求めていた答えは文法に沿った説明だったが、私は「文法論」を知識として覚えていなかったので、相手が望んでいた通りの答えをすることができなかった。代わりに「なんとなくおかしいかな・・・」、「こんな日本語見たことない」、「私はそんな言い方しないかも・・・」、「私だったら、こんな言い方をする。」といった曖昧な答えを返していたことを覚えている。

大学生時代、同時に英語の勉強をしていた私は言語を学ぶ立場だったので、どうすれば英語が上手になれるかという悩みを熟や学校の講座に頼いながら学習することを試みた。ただ一人で英語の教科書を読んだり、録音された英会話のテープを聞いて本当に流暢な英語が話せるのかという疑問を抱いていたし、教科書と1対1の会話をすることに限界を感じていたからである。言葉は一人で学べるものではない。人と人が向かい合っただけの会話こそが真の会話だと思っていたのだ。英語が流暢に話せる方法を探そうとした結果、私は人の集る塾でその答えを探すことにした。そこには「文法1ヶ月マスターコース」、「ToEIC800点に挑戦」、「英語の単語5000語マスター」、「アメリカ人とのコミュニケーションクラス」、「映画に出る表現工夫クラス」、「会話」等といった講義の項目があった。「会話の授業」に親しみを感じていた私はその中から自分の苦手な教科書の文法を応用した会話法ではない、オンデマンド授業を通じた「会話の授業」を選択した。この授業では現地の人とお互いの自己紹介から日常生活、興味、好きなこと、好きな人などといったいろんな話題を用いて話すことで会話能力を身につけることを目標としていた。いくら

教科書に存在しない言い方をしているにもかかわらず、相手に「伝わった」という反応が出たら、話は続いていたし、自分の恥ずかしい英語を聞いている人手もいなかったのだから、シャイな私は表現したいという意欲を持つことが出来た。言いたいことや伝えたいことを即時答えることが苦手だった私は、パソコンの前に座って、じっくりと考えた上で書いたり、話すといった会話の授業から話す時に必要な勇気と言語を学んでいくことの楽しさを学ぶことが出来た。今、振り返って見ると、何をどうやって話すか、書くかという面から欠けていた授業を行っていたのかもしれない。

早稲田大学大学院日本語教育研究科に入るときの研究計画書のタイトルを「インターネットを通じた日本語教育の可能性」と決めたのもこの英会話の経験に基づくものである。また、その中に「文法を教える」といった方法は含まれていなかった。入学する前に提出した論文のテーマとその時から一年がたった今のテーマに大きな違いはないが、英語を学習していた時には言語を学ぶ立場だったので、インターネットを通じた会話（コミュニケーション）という手段だけに興味を抱いていたが、日本語教育研究科に所属して以来、現在にいたるまでに興味を抱いていることはインターネットを通じたコミュニケーションをどのような内容でどのように進めるべきかという方法論へと移り変わっている。言葉を学ぶ際に「完全にマスター」という概念はないと思う。どんな言葉であれ、人間が存在する限り表現を工夫することは永遠に続くことであろう。

文法を会話へと応用することが苦手だったし、人前で即時言いたいことが表現できない、でも会話が上手になりたいと思っていた私にとって、インターネットを通じた言語学習は一つのコミュニケーション手段として適切であったと共に、今はそのネット上でのコミュニケーション法について大きな興味を抱いている。

「ひととことば」と私

溝部 絢子

私が細川先生にお願いして「ひととことば」研究会に参加させて頂くようになって三年半になります。それまで六年間公立小学校で日本語指導に携わってきましたが、従来の年少者教育の研究会に何か飽き足りないものを感じていました。それは、年少者教育というتماز教授法とか教材の開発等の技術論になりがちですが、私はそれ以前にもっと本質的で大切なものがあるのではないかという思いを抱いていたからです。そして「ひととことば」で色々な方々の研究や実践例の発表に接し、その後の質疑応答や意見の交換（時には厳しいやりとりも）を聞いて色々勉強させていただきました。中でも、細川先生の「言語学習環境論」には大いに啓発され、私の抱えていた問いに対するヒントを見出した気がしました。この研究会の参加者には発表が課せられているため、私もこの間の考察をまとめて「公立小学校における日本語教師の役割」というテーマで発表させていただきました。その後、この発表に関して頂いたご助言を踏まえての試みや、現在までの経過報告をしなければと思いつつ今日に至ってしまい、この機会を借りてご報告させて頂きたいと思

います。

発表の中で述べたことは、日本語教室という「場」の重要性と、それを正しく認識して適切に機能させ、創造的な場に作り上げていくという、日本語教師の「役割」についてです。日本の学校に入る外国籍の子供たちは、自分たちの意志で日本に来た訳ではなく、学校側からも必ずしも歓迎される存在ではありません。例えて言えば、母語という大切な翼を奪われて傷ついた小鳥たちなのです。新しい翼を得るまでは手当てが必要だし、何よりも受け入れてくれる場所が必要なのです。日本語教室はまず彼らにとって安心でき、心が開ける場所であるべきです。日本語教室をそうした「場」にするためには、まずその子と心を通わせることができるかどうか、また学校側の先生方や保護者たちと信頼関係が築けるかが問われます。つまり教師自身のコミュニケーション能力が必要となるのです。

また日本語教室は、子供たちが心の安定を得たあと、日本語という新たな翼を得て飛ぶ訓練をする場所でもあります。そこで今度は、どのように彼らに日本語習得への意欲を持たせるかが問題となります。いったん意欲を持つと、どこでもどんどん日本語を吸収していくので、教室での週何時間かの授業など大して重要でなくなります。ですから、どう教えるかよりもいかに意欲を高めるかの方が日本語教室では大切で、それをどのように実現

するかが教師にとって次の大きな課題となります。

そして、外国人生徒がある程度日本語を習得した後は、日本語教室は役目を終えたと思えるのですが、私はここからが新たなスタートだと考えました。理想的には、外国人生徒が努力の結果習得した日本語を手段として使って、自分たちの生き方や考え方などを発信し、日本の子供たちがそれに耳を傾け、お互いの理解を深める「場」を作り上げたい、との願いを述べ発表を締めくくりました。

細川先生からは、日本語教師としていかにそのように日本語教室を組織していくかが今後の課題だのご助言を頂き、以来試行錯誤してきました。三年前から国際理解を大きな柱の一つとした総合学習の時間が導入され、日本語教室もそれに大なり小なり関わるようになってきました。そして学校内でも、すぐ身近にいる外国人生徒の存在は貴重であり、彼らから何かを得ようという認識が生まれてきました。まだ理想には遠いのですが、少しずつは前進している気がします。

ここで一つの例を参考までに挙げたいと思います。これは三年生の総合学習と国語との合同授業で「世界の食べ物について」というテーマで行われたものです。子供たちが調べ、発表し、人の発表を聞き、質問し、考え、感想を書くということで「ふれる、つかむ、しらべる、つたえる、あらかず」という生きる力を身に付けることを目標に掲げています。日本語教室では、これまで多数の外国人生徒と過ごした経験から、このテーマでは漠然としすぎているので、文化の問題がよりはっきり現れるように今回は「肉」に焦点を絞ることを提案しました。(その結果、豚肉や犬の肉については予想どおりだったのですが、馬肉という意外な切り口が出てきて、興味深い展開になりました。また、同じ肉でも、食べる人と食べない人がいることで、世界には色々な宗教や自然や歴史があるのだなあという感想を書く子もいました。)この他には、ゲストティーチャーの人選や交渉などを請負いました。

このように現在私は公立学校で日本語指導を続けていますが、昨年より一人の知的障害(軽度のダウン症)を持つ外国人生徒を教えることになりました。その上彼女は、障害がありながら普通学級に在籍しているので、二重、三重の重荷を背負っています。私はこの一年間で、教えるということの難しさを改めて痛感しています。まず授業に関心を持ってもらうこと、その関心のある程度の時間持続させること、また彼女が何かに集中した時に、今度はそれを時間だからと止めさせて、次のことに向かわせること(普通学級にいるためにはそうしなければならないのです。)等の大変さです。その中で、今の学校教育が持つ問題点もよりはっきりと見えてきました。それは、今書いたように「～させる」といった教師から子供への強制や、ある決められた時間通りにある一定の内容を教えなければならないといった管理主義と効率主義です。残念ながら、一人の日本語教師にこの状況を変えることができる訳ではありませんが、常に少数派の立場に立ち、問題意識を持ち続けていれば、何かの機会に心ある先生方を密かにサポートしたり、部外者としてゲリラ的に揺さぶりをかけたりすることはできると思います。私はできるだけ多くの日本語教師が学校に入り込み、学校教育に揺さぶりをかけてほしいと願っています。

最後になりましたが、どこにも所属していない私のような立場の日本語教師に、「ひと

とことば」研究会というすばらしい勉強の場を与えてくださった細川先生に改めて厚く御礼申し上げます。

「ひととことば」と私

森元 桂子

「生徒に教えなくては」という肩肘張った疑いのない使命感から、生徒に様々なものを教わっていることへの気づき、そして、本当は「ひと」と「ひと」でしかない自分が、目の前の子どもたちに一体何ができるのだろうかという思いへ 自分の教師としての心境の変化を簡単にまとめればこのようなものになる。思えば、私は随分前から、この「ひと」としての立場と、国語の授業で自分がしていることの意味や価値というものについて、ぼんやりと考えていた。例えば、「花はきれい。」と教科書に書いてあれば、学習者は「花はきれい。」と音読することができる。頭の中に「花＝きれい」という公式を作り上げることができる。でも、国語が「ことば」の授業なら、彼らの中にそんな公式を積み上げて、常識的なことを覚えさせることが大事なのではなくて、「きれい」がいかにか「きれい」か、ということを経験自身でつかむことそのものが必要なのではないかと。

このような思いを胸に抱えて、大学院日本語教育研究科の受験を志した頃の私にとって、本屋で偶然目にした「ひととことば」というタイトルは、非常に衝撃的かつ、魅力的なものであった。ページをめくってみると、そこには、国語・日本語双方の立場から、「ことば」の教育を真摯に捉えようとする方々の、研究会での発言の様子がありありと記されており、それは、国語の授業を、文学鑑賞の解釈を教師が一方的に与えがちなものから、もっと一人一人の持つ「ことば」という視点から捉え直したものに変わっていくことができないうか、と考えていた自分の問題意識とまさに合致している！うれしくて思わず体が熱くなった。何より、この冊子と出会わなければその存在を知りえなかった人々 国語と日本語の連携の問題＝どちらも「ひと」の「ひと」に対する「ことば」の教育の問題なのだということを自分より先に考え、研究しているたくさんの方々に、一気に出会えた気がして驚くほど心強い思いがしたことを今でも覚えている。

その後、私は大学院に入学し、拙いながらも一生懸命に書いてみた演習のレポートを「ひととことば」の論集に掲載していただいたり、前述の「国語と日本語の連携を考える会」で発表する機会を与えていただいたりした。言うまでもなく、そのレポートや発表はお世辞にもよいと言えるものではなかった。しかし、そのような公開の場をいただいたことによって、「立派な研究者」になった者だけが「完璧な論」を展開することができるようになって初めて発表なり投稿なりをすることができるのであり、自分とそういうものとは全く無縁だと考えていた自分の意識が少しずつ変化するのがわかった。そして、未熟で

も不完全でも、不完全なりに発信していくこと、また、そのことによって、他の人の声を聞くことがいかに大切かということも知り、自分が他でもない、「自分のことば」の発信者なのだという自信を持つことも教えてもらったと感じている。

この二つの点から、私にとって「ひととことば」というものは、自分が「ひと」として「ことば」の教育をどう考えればよいのかという私の研究を大いに励まし、力強く後押ししてくれたものであり、同時に、「ことば」の発信者としての「ひと」のあり方について深く考えさせてくれたものであったと思う。

本刊をもって「ひととことば」は終刊し、「ひととことば」という名のついた研究会は開かれなくなるということだが、今後も行われる「国語と日本語の連携を考える会」が、単に国語教育と日本語教育との応用関係や共通点探しを論じるものではなく、「ひと」という謙虚な存在として、常に誠実に「ことば」の問題を考える、「ひととことば」の精神に貫かれたものとして存続されることを、心から願いたいと思う。

ひととことばと私

牲川 波都季

私が「ひととことば」研究会に参加するようになったのは、細川がフランスでの在外研究から戻った1996年のことである。私は、その年に、細川が留学生対象に開講していた「日本事情」クラスに授業記録者として参加し、その記録をもとに、『ひととことば』5に小論を書いた。

フランスから帰ってきた細川の「日本事情」実践は、以前の同名の実践とは何か異なる方向に変わったように思われた。私は、1994年に細川の「日本語研究入門」を受講した縁で、同じ年に日本人ボランティアとして「日本事情」に関わった。その94年の「日本事情」では、留学生から「この問題について普通の日本人はどう考えるか」などと聞かれることが多く、細川も日本語母語話者に「日本的な意見」を言わせることを期待していたようだった。

しかし1996年の「日本事情」で留学生に求められたのは、既存の日本文化像をまとめて終わるのではなく、その像の本当らしさを疑い、その結果を自分の考えとつぎ合わせてまとめていくことだった。私はこの96年の実践に記録者として立ち会い、留学生が自分の考えをどんどん練り直していくプロセスに感動した。その感動を伝えるべく書いたのが、私にとっての初めての論文「変容する個 異文化を自分の目で見つけるために」(『ひととことば』5号)である。この論文では、一人の学習者に注目し、その人の書いたレポートの変化プロセスを素描した。

『ひととことば』5号が刊行された後、この私の論文について検討会が開かれた。当時の「ひととことば」研究会には、日本語の談話や文法を研究している大学院生や日本語教育に携わる教員などが参加されており、研究会での発表も主に日本語学的な研究に限られていた。そうした中で、ただただ一人の学習者の著作物の変化を追った私の論文は趣が違っており、違和感を持ったメンバーも多かったようだ。

合評会では、「こうしたことを書いて何の意味があるのか」といった質問が寄せられた。この論文は、今思えば、ことばは学ぶためというより使うためにある、そして、ことばを使うことの目的の一つは、書いたり聞いたりすることで自分の考えを先鋭化することだという、わたしのことば教育観・ことば観の妥当性を実証するための論文だった。しかし、当時は論文の目的をはっきり答えることができず、なぜみんなわかってくれないのかと一人で地団太を踏んだ記憶がある。

また「学習者の出身国や性別，年齢を書くべきではないか」との質問も印象に残った。おそらくこれは，私の論文を研究論文らしくするためのアドバイスだったように思う。しかし，私は，一人の学習者のことばと思考の変化の関係は，あくまでもその場でのことばと思考によってだけで説明されるべきで，学習者の属性は関係ないはずだと考えていた。そんな単純な属性で，「だからこの学習者はこんなふうのことばを使いこんなふう考えたんだ」といってほしくなかった。そのようなことを合評会でも答えつつもりだが，考察対象者の属性を明記するという研究の王道から離れた私の意見が，あまり受け入れられたようには思えなかった。

こうやって書いてくると，もう7，8年も前のことなのに，合評会の様子をかなり覚えていることに驚かされる。あのとき私は「それはもう論文に書いてあることじゃないか。なんでわかってもらえないんだ」と怒っていた。その後，質問者への憤懣は，「どうしてわかってもらえるように説明できないのか」という自分への怒りに変わり，わかってもらうための方法やテーマを考えるようになった。既存の論文の形式にとらわれず自由に自分の思いを発表できるような『ひととことば』があり，怒りを感じさせてくれるほどの濃密な意見交換ができる研究会があったことが，その後，ともかく何かを書き続けようとしてきた私の原動力になったのかもしれない。今号で『ひととことば』は終刊とのことだが，今後もこうした研究会や会誌は続いてほしいと思う。

自分のことばで語る

園田 妙子

最近、季節のあいさつを交わす程度だった教え子と次のようなメールのやりとりをした。

先生、お元気ですか。

今日は新生生の宿舎の見学があった。新生生のいきいきとした姿をみると、なんか年をとったなを感じた。春休みが入ったので、校舎の方はとても静かになっている。異様な静かさに虚しさと孤独感をいつの間にか心に占めていく、三学の広場に横になって、青空をみて、楽しいことを思い出そうとした。が、その虚しい感を全身を包んで、心に噛み付いて、一つの間隙も残ってくれなかった。

私って疲れたのかな、やはり疲れた。日本に来て、友達いっぱいできたが、心の悩みと本当の考えを話せる友達はそんなにいなかった。憂鬱の繰り返し。日本でなんか大切なものを無くしたような感じをした。

青空を見て、ふ~と思っていた・・・世界中に私ような人で同じ時に同じ空を見ている人は何人いるかな、きっといるだろう、知らない間に感動と涙が出てしまった。

(原文のまま)

自分が本当に思っていることを話せる人がいない・・・

人が本当は孤独な存在でしかあり得ないというのはおそらく「真理」で、そのことを出発点とすることで、逆に人間的強さが持て、他者との真摯なつながりを求めようとする生き方につながるのでしょうか。しかし、それはたやすいことではなく、でも、b孤独 bが見えてしまう人にはそうするしかない・・・それが「生きる」ということだと思いますよ。

自分をごまかさずに生きること―――適当にごまかせば楽なのにね、それができない――よく分かります。

私でよければ、本当に思っていること話してください。私も話します。

ありきたりの近況報告をポツリポツリとよこすだけだった学生からの、初めての、自分の思いを可能な限りの「日本語」に託したメール。正面から受け止めたいと思う。その「ことば」に「そのひと」を感じ、また自分もそのように自分の「ことば」を紡ぎ出していきたい。

「ひととことば」を通じて、私が出た思いである。

「ひととことば」とわたし 田中 里奈

私が『ひととことば論集』に投稿したのは、ちょうど1年前、大学院に入学してすぐのことだった。今読み直しても、本当に拙い小論で焦点も絞られていない恥ずかしい代物なのだが、それでも、自分が今、何を問題と考えているのか、自分は何を修士論文で書きたいのか、その原点がそこにはあるように思う。

私は、学部時代に日本語教育を副専攻として勉強してはいたものの、関心の大部分は国際関係学、とりわけ開発経済学の方にあった。しかし、現場の活動に参加し、「平和に向けて、貧困問題を解消するにはどのようなアプローチがあるのだろうか・・・」と突き詰めていくうちに、援助する側、される側といったカテゴリーと、括弧たる 国・ 国といった国の枠組みが存在し、なかなか超えられない壁のようなものを感じてしまった。結局、それがきっかけで、私は現在日本語教育の大学院で研究している。国際関係学を勉強して見出した自分なりの問題点を解消するために、日本語教育の大学院で勉強している私に疑問を抱かれる方もいるのではないかと思う。しかし、 国・ 国といったカテゴリーを背負うのではなく、それを乗り越えて、ひとりひとりが「ひと」として向き合っていくことには、「ことば」を伴った関係づくりが必要であり、その先にこそ、物質的な援助だけではもたらされない、「平和」というものが存在するのではないかと思うのである。

話が広がりすぎてしまったが、『ひととことば論集』やその研究会を通して、私はさまざまな刺激を受け、それは絶えず自らの理論の変容と再構築につながった。今自分が何を問題と考え、そのためにどのような行動をしていきたいのか、それは日々のあらゆる刺激の中で変化していく。上で述べた「ひと」「ことば」「平和」というつながりに関する考えも、少しずつ変容していくであろうし、もしかしたら、これまでがそうであったように、自分の最大の関心事自体も変わっていくかもしれない。『ひととことば』の刊行が終わってしまうのは大変残念なことだが、さまざまな刺激を与え、人の考えや行動までも活性化させ、変容させるような場が、また再びつくられることを心から願う。

じかに聞く，話す

坪井 佐奈枝

夜道を犬と散歩していると、後ろから大きな声で話している人がいる。振り向くと耳に手をあててしゃべっている人だ。ケータイは相手との距離は無関係だからか、声の適量がつかめないらしい。話しながら、もうひとつのしごと、目的地に近づくのだから、能率的なのだろう。そんなに忙しいの？と同情はできる。

メールで、友達になるのもいい。特に外国の見ず知らずの人とも何か共通な接点で結ばれるなんてすばらしいこと。ある大学の授業でケータイを使わせたら活発に質問が出るようになり、その後ケータイより直接質問したほうが早いと気づいたのだったか、そう期待すると言う話だったかを、テレビで見たことがある。

便利な道具だからこそこんなに普及したのだろう。電車を待つ間、乗っている時、寸暇を惜しんで？ケータイを使っている。もちろんすぐれた使い方をしている人もいるだろう。

でも、それほど必要なのか。肉声で話さずに電話で、声を使わずにケータイのメールでという間接的な手段をとりたい気持ち、気分が問題だと思う。反応も間接的だから相手への信頼の度合いも低く、だからむやみに相手と交信をするのだろう。少し飛躍するが人間関係の希薄さが、社会を住みにくくしていると私は思う。会って顔を見て話す方が真意は伝わる。それが苦手と言う人が多いらしい。会って話すこと、聞くことは、それ以上のものまで届くことがあるのに。

数年前、教育学部の公開講座で当時 100 歳だった望月百合子さんの話を聞いた。晩秋の冷たい雨が降る夕方だった。学校を卒業して読売新聞の記者になり、「銀座を歩くと人がついて来る、髪の毛を短くしたら 1 若いのに、未亡人なんて z という同情、哀れみだった。」女性が生きにくかった時代の一端をゆっくり話された。書かれた文字で読むなら何分とかからない内容である。もっと話したい様子だったがお体に障るのではと 30 分で終わる。この時聴衆は今のテンポとはまるで違う緩やかな話の中で、聞きながら自分流の咀嚼をして、望月さんが銀座の街を歩いている姿を想像し、未亡人なんてかわいそうと言っている人はどういう人なんだろう、この人はどういう反応をしたんだろうなどいろいろ考えながら聞いていたのではないか。別な疑問がわいて想像することもある。

主催の先生が終わりに「21 世紀へのメッセージ」を求めると「平和憲法が大切、長い間努力に努力を重ねて獲得したものをむざむざ変えられてなるものか。私たちは死ぬに死ね

ない」望月さんはこれが伝えたくて、寒いのに車椅子で来て下さったのだ。もう一人の講演は95歳の作家松田解子さんで、二人は「憲法を護って」を若い人に受け継いでもらいたかったのだ。この会全体、主催者の意図や二人の話、質疑応答、加えて聴衆がいつのまにか一体感をもつ、これが感動となり、印象となって心に残ったのである。

じかに話すこと、聞くこと、そしてついでに書くことも廃れさせてはならない。

「ひととことば研究会へのお誘い」にすぐ乗って参加した。専任からのお誘いなど初めてだった。学部の学生も混じった上下意識にとらわれない自由なやりとりが楽しかった。ことばへの関心があちこちに拓けて、第一号のエッセイが書けた。その発展になればいいのだろうが、そろそろ店じまいの私が老婆心を述べてもいいかなというのが、このエッセイになった。

「当たり前」を捉えなおす論文作成

牛窪 隆太

私は『論集ひととことば4号』に「文化トレーニングとしての言語教室活動」という題の論文を載せていただいた。この論文は、もともと大学院の演習授業の成果物として書いたものである。今読むと、まさに拙稿と呼ぶべき、拙い論文であったが、私が「ひととことば」にまつわるエピソードとして強烈に思い出すのは、その論文を作成していく過程であるので、今回のエッセイの題材として選ばせていただいた。

論文中、私は、ある学習者が授業の中で、自身のレポートについての意見を他の参加者から受け、それを記述していく作業を繰り返していく過程での、学習者の「前提となる価値観」の表出を追い、その過程での文化トレーニングと呼びうる要素を検証したが、それを記述している私もまた、文化トレーニングと呼びうる環境におかれていた。私が学部時代に書いたレポート・論文といえ、ある既存のモデル（先行研究）を用いて、対象を分析し、結果に意味を持たせるという種類のものではあったが、私はこのレポートを書き進める中で、この「当たり前」の考えをいったん解体せざるを得ない状況に追い込まれたからである。

当初、私は、「なぜこのデータなのか」「なぜこのモデルなのか」という単純な問いを受け、答えることができなかった。否、答えられるはずがなかった。質問の意味すら分からなかった。それは私にとって、考える必要のないものとして分類されていた問題だからである。私はレポート・論文を書くというと、それまで、何も考えず「当たり前」に、データをモデルの中でとらえるという作業をしていたのである。しかしながら、この「当たり前」の作業では、誰も説得することができなかった。それは、誰かが言ったことを他の誰かが言ったことにつなぎ合わせる作業でしかなかった。そこには私固有の価値観や観点が決定的に欠如していた。そのように考えて、今まで受けてきた教育はなんだったのかと絶望的な気分にもなった。しかし、次第に他の参加者からだされる「なぜ」を自分に突きつけて考えていくと、次第に論文内容が絞られ、自分の言いたいことがクリアになっていく実感を得ることができた。自分にとっての主張がクリアであるのだからと、それを自分ではなく、他の参加者が理解できるように記述するようになった。この過程の中で、論文は次第に、他の誰かが言っていることではなく、より私の考えを、主張するもの

になった。つまり、私は、私の論文の中で、分析対象者である学習者 A が行なっているのと同じ作業を、論文を書くという行為を通じて行なっていたのである。学習者 A は、他の参加者から出される質問を、自分に突きつけ考えながらレポート作成を行なう。私もまた、学習者 A を分析しながら、他の参加者から出される質問を、自分に突きつけ考えることで論文作成を行なう。

こうして出来上がった論文は、私にとっては、その作成の過程にこそ大きな意義のあるものである。「自分の問題として捉える」という、一見、簡単なようで、非常に大きな課題をしみじみと考えさせられた論文であった。

だいたい通じることの安心と，絶対的には通じあえないよるべなさと

山本 冴里

言葉を使わずずっと，いろいろなことをやってきたんだと言っても，ほとんどはひり流している。一文字一音，吟味しながら喋ったりなんかしない。

口はつくんでいても，頭のなかは，起きているあいだじゅう何か聞いたり話したりしている。夢でさえ，字幕がついているとき，電光掲示板のように文字がひたすら流れていくときがある。だけど，一文字一音，吟味しながら読んだりなんかしない。

それでも，ありきたりの用件なら，そこそこ通じちゃうのだ。

これはすごいことだと思う。

そして bそこそこ通じちゃう `レベルなら，母語だけじゃなく何語だって，何ヶ月か……何年間かあれば，たぶん，もっていける。

共有している基本的な規則を，それなりに身につけてしまえばいい。

それで通じる。大人数が，基本的な規則を共有しているから 多くの人には基本的な規則を共有できる能力があるから，言葉の有用さというのは，万事に抜きん出ている。この大きなうしろだてに安心する。

けれどその一方で，自分のひり流しも他人のひり流しもひたすら不快で，絶縁体になりたいときがある。それから時々，たまには，ごく稀には，ひり流しなんかじゃない，珠玉の連なりに巡りあえて，ぐっときたりすることもある。

そんな質的なレベルで見れば，母語話者か，非母語話者かということは，大して問題にならない。

実際，「総合」で書かれた作文の何篇かは，私のふだんより，たとえばこの文章より，よほど強く深い文字群で構成されている。初級か中級か上級か という問題ではなく，このレベルの話では，言葉を「教える」ことは，おこがましい。

その作文の何篇かにいたる授業記録に私はやられてしまい，修士論文のデータにも使わせてもらっているのだが，どれだけ綿密に検討しどれだけ推敲を重ねたとしても，その強く深い文字群が何を意味しどのように掬い出されたのかを，完璧に解明することはできな

い。不完全。言葉で言葉を扱うのだ。ずれが出るのは必至である。

修士論文のデータの扱いにとどまらず、ずれは、言葉に関係するときには常に存在している。私の言葉は、私の言いたいことにあまり正確ではない。あなたはまた、微妙に異なる受けとりかたをするだろう。私はふたりの間にある差異を発見して訂正に及ぶ。だが訂正には言葉の増殖を要し、ずれてずれてずれて、そしていつまでもあなたと私との理解は同一にはならない。

言葉を使うとき、人はどこまでも独りである...とも、言える。絶対的には通じあえない。

「教える」「教わる」ことに潜む責任の曖昧さ

矢本 美和

私が日本語教育研究科に来たきっかけは、ある海外の書道サークルの関連で「日本語を教えてほしい」と、言われたことにある。自分で役に立てるのなら、と日本語教師に挑戦しようと考えた。サークルの活動において、参加者同士、意思の疎通がなかなかはかれず、誤解やすれ違いが多いという現状があったからだ。お互いに能力を伸ばすことができるはずなのに、と、もどかしかった。そこで、日本語を用いることが、誤解やすれ違いを解決する一助となる可能性があるなら、その手助けをしたいと考えていた。

だが、私はことばを「教える」ということに違和感を覚えた。ことばを教えることはできるのだろうか。

ことばにはそれぞれ共有認識できる規則があるが、共有認識できる規則としての知識がある程度蓄積すれば、あとは、どのようにことばを使うかである。自分が得たものの蓄積をどう捉え、どう使うかは、ことばを使う自分自身が判断し、選んでいくしかない。

「ことばを教える」ということには、教える人が、文法や語彙、表現をいつ与えるかを決めるという構図が根底にある。例えば、「今日は、動詞のて形、明日は、あげもらい」と、順番を決める。与える順番を決めるということは、主導権を握ることにつながる。そして、「ここまで教えたから、これは言えるはず」と判断する。だが、教えた相手が、予想通り言えなかった場合、「教えたのにできないのは相手のせい」と、相手に不満を抱く。責任はできない相手にある、と責任を転嫁する。

また、「ことばを教わる」ということは、知っている人から知識を得るという発想だが、安直に与えられ続けると、自分でなんとかするという自主性が育たない。つまり、答えを自分ではなく、常に「教える」人に求めて、いつまでたっても、自分でことばを選ぶことに至れない。さらには、答えを選んだ責任を「教える」人にゆだねるという責任転嫁の姿勢が潜む。

他者のことばの主導権を握ろうとする「教える」姿勢、そして、他者に自分のことばの責任をゆだねようとする「教わる」姿勢は、結局は、互いにことばの責任のありかを曖昧にしてしまう。

以上から、私自身は、ことばを他者に「教える」ことはできないと考えている。なぜな

らば、ことばを発することは、ほかでもないその当人の責任においておこなうことである。どのようなことばを選ぶかは、他者が責任をとることではないからだ。自分のことばの責任は自分にあることを明確にしていくことが重要である。自分の伝えたいことが伝わらないときにも、自分がことばを選ぶことに責任をもっていれば、非が相手にあるとは安易に考えることはない。選んだことばが相手に伝わらないのだから、自分のことばの選び方を考え直す必要があるかもしれないと考える。各々の、ことばに対する責任が、誤解や意見のすれ違いを放置したままではなく、再度伝えてみようという姿勢となる。

「教える」「教わる」ことから抜けられない以上、ことばの選択の責任が自分自身にあることに気づけない。それは同時に、ことばの選択の自由が自分自身にあることに気づいていないことである。

理想と現実の狭間で考える

韓国の教育現場から

三代 純平*1

今年の3月から、韓国の仁川外国語高校で日本語を教えている。教えながらつくづく感じるのは自分のやりたいことと自分ができることの隔たりだ。まあ、よくある言葉で言えばこれが理想と現実のギャップということだろうか。

わたしは論集「ひととことば」の2号と3号に論文を掲載した*2。学部生のころから大学院に入ったばかりのころにかけて書いた論文だが、それは、いわば、自分にとっての理想をよくもわるくも無邪気に書いたものだった。今考えると、本当につたなく、赤面してしまう論文だが、それでも自分の日本語教育に対する姿勢の原点は「ひととことば」に収められた論文の言語文化観にあるのだろうと思う。

では、わたしの理想とは、いったい、なんだろうか。それを簡単に書くことは難しいし、それが適切なことかどうかもわからない。だが、あえて、ここで書くのなら、こう書くしかない。

日本語を学ぶことを通じて、ひとりひとりが、ほかのだれでもない「このわたし」を語ることは、そして語り合う世界を獲得していくこと、それがわたしの日本語教育の理想だ。

では、それが具体的にどういうことなのか、何を持って可能となるのか。実はそれに対する確かな答えが自分の中にあるわけではない。それは今でも、そしてたぶんずっと考えていくことになるのだろう。

今、仁川外国語高校で会話の授業を担当しているが、一クラスは30人で、レベル差も大きい。初級前半から、中級の前半程度の日本語学習者が混在し、30人を相手に授業をするのは正直に言うところ難しい。さらに、韓国は大学受験に高校の成績が関係するので、試験は客観性を求められるうえに、レベルに応じた教育もできないのが現状である。また、韓国語を共通の母語として持っているので、日本語を話してもらうのも一苦労である。

*1 韓国仁川外国語高等学校 日本語専任講師

*2 <http://www.f.waseda.jp/hosokawa/jn.htkt.html>

この環境で、どうやって少しでも自分の理想に現実を近づけていくか、毎日がその試行錯誤だ。それはつらく、絶望的だが、同時にとても楽しい。わたしは韓国語がほとんどわからない。だから、日本語で話すしか、学生たちとコミュニケーションをとる手段がない。会話の教科書を使うように言われて、会話の教科書を使ってみた。みんなで読んでみた。みんな読んでいる。だけど、みんなが何を考えているかわからない。今度、個別に読ませてみた。なんとなく日本語のうまい学生とそうでない学生がわかった。でも、それだけだった。本当にうんざりして、そのテキストは1回でやめてしまった。それで、簡単なパターンプラクティスのあとに、自作のダイアログと、そのシチュエーションに応じたロールプレイを試してみた。少しくラスがおもしろくなった。でも、やはり、学生たちが何を考えているのかわからない。それで、今度は、自分たちのことについて語るように言った。たけど、本当にありきたりの返事で、みんな同じような答えをする。本当に個性がない。そう思った。ほかの英語やフランス語のネイティブ教師も同じような感想をもらっていた。そして、わたしたちは、それは教育システムのせいだという結論に達する。この話、どこかできいたことがあるな、とわたしは思う。それはまるで日本の教育システムについて話しているみたいだった。しかし、それは本当だろうか。もちろん、教育システムに問題はあるだろう。しかし、本当に彼らに個性はないのか。同じようなことばでしか話れないのか。

授業外の日本語学習として、ジャーナルを取り入れた。そこで彼らが何時間も書けて、辞書を引きながら書いてくる文章は、けして個性のない文章ではなかった。そんなに簡単に人から個性を奪い取ることなんてできはしない。そう今わたしは確信している。だから、わたしがやらなければいけないことは、それをどのように言語化させていくかだ。そのことを念頭に、今少しずつだが、様々な活動を授業に取り入れている。けして、うまくいっているとはいえない。だが、ほんとうに少しずつだが、自分の学生たちがどんなことを考えているのか、どんな興味があるのか、将来何をしたいのか、どんな悩みにもだえ苦しんでいるのか、そういったものが伝わってきた。

わたしはここ、仁川外国語高校で彼らを2年間教える予定だ。2年後に、わたしと学生たちはお互いに何かを理解することができるだろうか、わたしはわたしの理想に少しでも近づいているだろうか、そんなことを恐ろしくも、楽しみに考えている。

早稲田言語文化教育研究室での2ヶ月間

根川 幸男^{*1}

1万マイル約30時間の空の旅を終えトウキョウに着いた翌日の11月28日朝、時差ボケのとれぬ頭を抱え、はじめて早稲田大学言語文化教育研究室（通称「ほそけん細研」）の門をくぐった。この日から翌年2月18日まで、年末年始休暇やフィリピン視察旅行の期間をさし引いた約2ヶ月間、この研究室で訪問学者としてお世話になった。愛着をこめて「細研」と呼ぶのをお許しいただきたい。

最初に驚いたのは、細研の人材の多様さ、そしてかしましさである。20代前半の若者から定年退職後に日本語教師を志した老紳士まで、また韓国・中国・ロシアからの留学生や私のような地球の反対側からやってきた訪問研究者まで、多様なバックグラウンドをもつ人びとの集まる場であった。その中でも、やはり多数派は若い女性たちで、心地よいかしましさにあふれていた。

しかし、そうした華やきをよそに、参観させていただいた「言語文化研究」や「日本事情」の授業は、細川先生指導のもと真剣そのものであり、こちらが息苦しさを感ずるほどであった。また、「総合」の授業で最初に感じたのは、失礼ながら「ブラジルでこんな方法が通用するはずがない」という反発であった。それは、訪日前に読んだ「総合」に関するいくつかの論文や実践報告に対する違和感、今まで準拠してきた枠ぐみを否定されたような不快感も手伝っていたと思う。

例えば、「総合」や「日本事情」の授業では、助詞や表現の「まちがい」を「直さない」（とその時は思った）。これはオーソドックスな日本語教育（文型・語彙の知識化）を行ってきた私には、かなりショックであった。また、成績評価が、学習者たちの相互評価にもとづいて決定されるというのも驚きであった。

前者の疑問については、後で教えられたことだが、「直さない」のではなく、「なぜ学習者がそのような表現を選び取ったのか」という問いを通じて、「学習者自身に考えさせる」作業として投げ返される。そんな悠長なことをやっけていて大学教育についていけるような

^{*1} ブラジリア大学外国語・翻訳学部日本語学科

能力が身につくのかと批判的に思う反面、「不適切な表現」というのはあり得ても、「まちがった表現」というのは無いのかもしれないと考えさせられたりした。後者については、かなりの「冒険」と考えながらも、今ではこの「冒険」に大きな魅力を感じている。今になって思うのは、これらは「正しい日本語」という自明性に対する異議申立てであり、言語教育の原点に立ち返った真に創造的な営為ではなかったか、ということである。

少々大袈裟だが、私にとっては日本語教師としてのアイデンティティをかけて揺れに揺れた2ヶ月間であった。「ステレオタイプ」「個の文化」「学習者主体」といった分析概念の吟味とともに、細川ワールドの深みにはまって考えれば考えるほど、ことばや文化を扱う教師/研究者としての私の心に響いてくる体験が多かった。職場では日々ポルトガル語と悪戦苦闘している私にとって、母語である日本語で、それゆえ言い訳のできない状況で、ひととことばと文化の問題の原点に立ちかえって考えさせられる絶好の機会でもあった。

「個の文化」という概念を通した「文化」理解の妥当性や海外における応用の是非については、ブラジルの限定的な条件の中で「日本文化」を「講義する」立場から抵抗したつもりであったが、はたして私の抵抗が妥当であったかどうか。これからの実践で問いたいところである。

さて、マレピトを饗応するのは日本古来の習俗である（こういう言い回しは、また細川先生のお叱りを受けそうだが）、私のような少々無礼な居候を、細研の皆さんは、暖かく受け入れてくださったように思う。考えてみれば、言語教育の場というのは、常に異文化接触の場であるわけで、地球の反対からやってきた異分子に対してある程度の適応力を発揮するのは当たり前かもしれない。しかし、理念と現実乖離するのが常であり、そういう意味で、細研はその理念と現実の融和を見事に実現しと思う。

最初はクールに見えた細川先生も、ふとさりげない言葉で理解への糸口をつくってくださるなど心憎い演出を加えながら、側面からいろいろと援護射撃をしてくださっていたのだなあと感じる。

帰国前には、「根川さんをブラジルに帰れなくする会」というサブタイトルのついた研究報告会を開いていただき、多くの方々を前に訪日研究の成果を発表する機会をいただいた。言い尽くせないことも多かったが、自分の考えの空隙や弱点を思い知り、多くの宿題を残した報告会であった。ただ、自分なりに、これからの実践の方向性を定めるのに大きな意味があったと思う。

木枯らしと銀杏の葉が舞うキャンパス、はじめて目にした演劇博物館、一日中飛び交うメールや整理してもすぐいっぱいになるメールボックス、ゼミの後の飲み屋で交わされる議論、宿舎への帰り、身を切るような空気の中で見上げた真夜中の大隈講堂のほの明るい時計盤など、今考えてみると、何もかもが思い出深い。

言語文化教育研究室での2ヶ月間は、もう間違いなく私の人生のハイライトの一つであり、日本語教師のキャリアに転機をもたらし、忘れることはできない思い出となるであろう。できればやり残した宿題を早く解き、近い将来また細研にもどりたいと思っている。

(2004年3月雨季のブラジリアにて)

はてな？感嘆！衝撃的時空間

「NPO 法人言語文化教育研究所」設置開設準備室の説明会に参加して

山田 ボヒネック 頼子*1

はじめに

閏の申年正月も終わりに近い晩，東京新宿街中で開催された上記 2 時間の集会に参加した。

第三者的立場にある私の参加の理由は，一つには細川教授ご自身が私にこの催物のことを知らせてくださったからである。しかし，そのこと以上に私を動機づけたのは，土地勘のない新宿界隈の会場への道筋を確かめるためのサイト訪問「NPO 法人（予定）言語文化教育研究所（以下 BGKI）」設置開設準備室」で，上記告知を目にし，その瞬間私の脳が「おもしろい！」と反応したからであった。

まず(1)「？」の反応があり，次に，(2)「！」である。二つの即時反応は，さらに会場での(3)「!!!」に繋がり，今，この投稿に収斂する。

(1)「はてなマーク」は，1 行目「NPO・・・説明会」に対してであった。その漢語の羅列は，指示する「実体」そのものを知らない者にとっては，語彙解釈のスタート合図である。なるほど日本語母語者として欧州語圏で生活を続けていれば，片や漢語語源に，片やギリシャ・ラテン古典語語源に立脚する語彙理解の努力は日常茶飯事。ここで言うところの「準備室」も「部屋」そのものを指すのではなく，換喩的に「そこで働く人(々?)」を指すことは見当が付いた。しかし，この語彙の背景には具体的には「誰」が潜んでいるのか？「NPO 法人化を意図する人(達?)とは誰であるのか？」興味が沸いた。

(2)「感嘆マーク」は，3 行目「新宿文化センター 4F 第 1 会議室」に向かったものである。なぜ「大学外」の会場なのか？！「大学内」の研究内容をもって「公共機関＝大

*1 ベルリン自由大学東アジア研究所日本学科，現在「早稲田大学客員研究員プログラムを受け，1 年間の日本研究滞在中

学外部」に会場を設ける，という発想に驚いたのである。これは「大学側から地域への発信」という営為であろうか？ドイツに在住，ベルリン自由大学で教員をしている私には，学問分野全般の傾向としての「象牙の塔」的発想，或いは自然科学分野での「大学・企業側直結の研究開発」体制などは既知のものである。しかし，人文学分野での語学教育から地域の発信は珍しい。「国語教育・日本語教育の統合」もプロジェクト的に追ってきている細川氏であれば，同一方法論が「日本語母語者・非母語者」に応用可能であることには理論的に納得する。では，細川方法論で日本語教育とは一応無関係と思われる「一般人」も触発されるというのか？さらに興味が沸いた。

(3) そして当日。「衝撃マーク」が三つ並んだ。睦月最終金曜夕刻，日本再社会化4ヶ月目の「一お登りさん」(静岡県沼津生・米4年・独26年後)は，会場「新宿文化センター」へ赴いた。新宿駅から世界に名立たる「歌舞伎町の小路」を生まれて初めてのこととてかなり緊張しながら通り抜け，会場での時空間を「通称細研(ほそけん)」(早稲田大学大学院日本語教育研究科帰属者：細川英雄教授+同研卒業生・現役研究生)の人達や一般参加者の総勢40名と共有することになった。それは私にとって次の3点において「衝撃的」な体験となる。

1. 細川法の「触発力」
2. 「地域への発信」考察
3. 方法論再考「革命的温故知新」性

1 地域への発信「学問のすすめ」

細川教授の精力的活動の一部は上述のように「国語・日本語教育融合」に捧げられているが，今回のGBKI進展は，その一活動系の論理的帰着とすることができる。

なぜなら，両教育分野とも「言語という記号体系の習得・獲得・醸成」を扱うからである。両領域では出発点の違いこそあれ，こと「創造的なテキスト生成という観点」(細川理論！)からしてみれば，その目指すところに相違があるわけではない。日本語の構文構造を母語者として「自然習得・国語教育」を通して内面化した結果であれ，外国語学習者として「クラス履修・日本語教育」を通じた結果であれ，ある程度の構文力・語彙力獲得以降は両者ともに同位置に立つ。然るに「ことば化・表現力」の問題は，母語者・非母語者が共通して直面する問題である。

さすれば，片方に有効な問題克服法・方策論は他方にも有効なはずである。しかし，この論理的自明さがかつて日本語教育界から明らかにした日本語教育学者が存在したか？理論上だけでなく，その実践方法までを明示した研究実践者が存在したか？管見にすぎないが，答えは「否」である。

してみれば，この細川& Co.の「準備会」説明会は，「コロンプスの卵」的に画期的なものである。なぜなら，日本語教育が発信元となり，国語教育のみならず教育概念そのもの

のこのパラダイム変換を日本社会全般に求めることになるからである。

GBKI は、大学内学術的知見を引っさげて「地域へ還元・社会への発信」という形で「学問のすすめ」を行うマニフェストである。

細研「人材」が日本社会へ向かって発信する言語文化教育マニフェストは、GBKI のウェブサイトには詳しいが、そこにあげられる「支援事業」7項目は、対象者群の多様性が細川法の多領域における理論的有效性を実証し、支援内容面での多彩性がその生産性を顕花させている。

参考：GBKI「支援事業」7項目

1. 外国人の日本語学習者のためのライティング支援事業
2. 中学生，高校生，大学生のための文章表現支援事業
3. 日本語教師希望者のための言語文化教育入門講座事業
4. 日本語教師のための実践研究研修事業
5. 国語教師のための「国語表現」研修講座事業
6. 社会人のための問題発見解決型文章表現研修事業
7. 講演活動事業

仮に世の中に他の学術領域から「地域への発信」思考が存在したとしても、この GBKI 発想ほどに「中・高大学という一貫しての学校教育支援・成人生涯教育支援」の理論的構築となりうるかは疑問である。日本社会全体を覆う「(お)受験地獄体制」そのものがここまで揺らぐ現代日本社会の中で、細研の「地域への発信」は実はかつての教育史上の巨星、ルソー、ペスタロッチ、吉田松陰(「天子」云々の項は省くとしても)、モンテソーリー、シュタイナーなどに並ぶ世代を動かした教育思想・実践構築に繋がるのかもしれない。そのような「細川言語文化教育」の現代社会に於ける位置づけに考えが及んだとき、私はこの「地域への発信」が当初私が考えたよりよほど社会へのメッセージ性の強いものであることに気づいた。かくて私は「衝撃、その2」を受けたのであった。

2 方法論再考：「革命的温故知新」性

「GBKI 準備室」プログラムは進み、私は細研文化のありように「ショック」を受け、その「社会文化的発信型」にいたく「衝かれ」ていた。

そしてなお「説明会」もそろそろ終わりに近づこうという頃になって、それまでも細川方法論と接する度、デジャビューならぬ既聴感を漠と持ってきていたのであるが、この晩もその「hmm・・・この理論は・・・。なんかどこかで読んだことを思い出させる・・・。何だ・・・った・・・か・・・」というもどかしさと隣り合わせで座っていた。

そして・・・ふと霧が途切れ、細川方法論は「あ、あれだった！」と私の既知情報と突如結託をし、姿を新たにして私の前に立ち塞がったのだった。

バフチン 丸谷オー 細川英雄！

バフチンに分析を受けたドストエフスキー，そして丸谷が「小説」という創造的営為でやろうとしたことを，細川は「レポート作成」という分野は異なりこそすれこれまた「創造的営為」でやろうとしているのだ。両者は即ちアーリーナこそ違うが，知的/思考的・心情的には同様のチャレンジ性を潜ませ，「愉しみ」性を併せ持つものなのだ。

(1) ミハイル・バフチン：ドストエフスキー小説法についての記号学的考察に立ったかの有名な「ポリフォニー理論」の呈示。

「個」はそれぞれに確固として独立した存在であるが，同時に複数の他者との間に「多声的」に有機的にしっかりと結びついていき社会の中でコミュニケートしていく（1929『ドストエフスキーの詩学』望月哲男・鈴木淳一訳 ちくま学芸文庫 1995）。バフチンは以下のように言う。これはそのまま細川論としても通る創造活動のエッセンスである。

「言語とは話し手たちの社会的な言語相互作用によって実現される絶え間ない生成過程である」（2002『バフチン言語論入門』桑野隆・小林潔編訳 せりか書房, 94）。

(2) 丸谷オー：バフチンの「ポリフォニー論」と「カーニヴァル論」を滋養に文芸評論の名作『忠臣蔵とは何か』（1988 講談社）を書いたと自己申請をする（後掲書, 85）当代随一の（と私が評価する）随筆家・文学論者・「国語学者」は，自己の執筆態度について次のように述べる。少し長くなるが，実におもしろいので引用してみよう（1999『思考のレッスン』文藝春秋, 文春文庫 2002, 87 - 89）。

「バフチンを読んで思い出したのは，菊池寛の純文学と大衆文学の説でした。菊池寛は，『自分のために書くのが純文学で，他人のために書くのが大衆文学だ』と言ったんですね。自己と他者というものを分けて考えるのがいわゆる在来の日本文学の考え方だった。ところがバフチンは，自己と他者とは相互関連的なものだと考える。僕は，『われわれのために書く』あるいは『自己と他者との関係のために書く』というのが，文学のほんとうのあり方だと思うわけです。それが自分と他人に分裂してしまったところが，日本文学の不幸だと思うんですね。さらに言えば，「われわれのために書く」というのは，「共同体のために書く」と言い直してもいいわけですね。日本でも，たとえば柿本人麻呂は共同体のためにかいていたわけです。紫式部も，近松門左衛門も，芭蕉もそうだったでしょう。そういう幸福が味わいにくくなっているのが現代ですね。（中略）これと関連して思い出されるのは，小林英雄さんが『批評は他人をダシに使って自己を語るんだ』と言ったことがあった。有名なセリフですね。けれども，僕は，「対象である作品と自己との関係について語る」というふうに言い直すほうが，読者を惑わすことが少ないような気がします。」

(3) 細川英雄：「テーマ選びでは『私』をくぐらせる」（上掲「総合」研究会編 2003 参照）細川方法論の根幹を成す外的物件・現象の「自己関連性への気づき・仕向け」である。「準備室」説明会当日も細川教授はこの点を強調する。

「私をくぐらせる・・・」

しかし、これは少し考えてみればあまりにも自明なことである。私たち生物体としての「ヒト」は、自己を取り巻く外界をその五官を通して精神内部に representation システムとして認知する。従って、記号使用能力の出発点はいくまでも「私」である。その「私」の言語哲学的定義への深入りはここではひとまず置くとして、総てのコミュニケーションの場で「発信者」なり「受信者」を務める「ヒト」は、その直前までの個人史を総動員して記号使用能力発揮に当たるのである。つまり「私」を通してしか我らヒトはものを見ることも、感じることも、考えることも、書くこともできない。無論、細川理論はこの「私」の強調を以って、コロブスの卵的役割を日本語教育に果たした。なぜなら、その当たり前のことを言語教育の中樞に据えたのはやはり画期的な「事件」と言ってよいからである。なぜなら「考える・感じる・ことば化する」を「言語習得」と結びつけたのは、細川がはじめてだから……。

しからば、片や「ポリフォニー小説」、片や「ポリフォニー・レポート」……双方ともに「強靱な『個』と同時に存在する『他者』との関連性」を標榜するから、両者は同一のものなのか？細川理論もドストエフスキーや丸谷のように創造的表現活動を「共同体」という「場」に戻したから、単にこれまで幾度となく先人がしてきたように「温故知新」をしたにすぎないのであろうか？私は「否」と答える。細川式「温故知新」は、その創造活動の過程に「対話・交話」という決定的な知的トレーニングを統合的に組み込んだのであるから。それにより、単なる「思考的創造」作業だけでなく、他者との関連性が「オラリティ aurality & orality」（小田切 隆, 2003）「第7章 読み物を使った活動」前傾書「総合」研究会編, 88）という身体性・運動性・非言語伝達性を含む「今・ここ」の「総合的記号駆使能力」の発達を目指すものになったのであるから。細川方法論を「革命的『温故知新』」と私が呼びたい所以である。

ひととことば

早稲田大学に着任した1991年より2000年まで10年間出しつづけた「ひととことば」を一新して、「論集ひととことば」を発行したのは、2001年9月のことだった。

それは、大学院日本語教育研究科の新設による教育研究環境の変化によるものだったが、それから早や3年、すでに修了生も10人を超え、NPO法人言語文化教育研究所も活動を開始した。

このようなわけで、「論集ひととことば」の当初の役割は一応果たすことができたと考えている。

今回、「ひととことば」研究会に代わり、「言語文化教育研究会」をたちあげるに臨んで、誌名も「ひととことば」ではなく、「言語文化教育研究」と改め、内容や編集方針なども一新して、出発することにする。

ただ、ひととことばの問題を考えていこうという趣旨は変わらないし、それぞれの固有なテーマをめぐる議論の場としての位置づけは今後も同じである。

今回の最終号では、担当するクラスの課題レポートをもとに、できるだけ多くの院生諸君のものを掲載するように努めた。また、今までの一つの締めくくりの意味で、関係の諸氏には「ひととことば」とわたし」というエッセイをご執筆いただいた。

この「ひととことば」の精神を引きつぎ、次の「言語文化教育研究」でも、それぞれのテーマを自分の問題として捉えようとする人すべてに、冊子と研究会を開き、今まで以上の、密度の濃い議論を展開したい。

2004年4月

細川 英雄

執筆者紹介

埜 誠一郎	早稲田大学大学院日本語教育研究科修士課程
早川 直子	早稲田大学大学院日本語教育研究科修士課程
狩野 倫子	早稲田大学大学院日本語教育研究科修士課程
村上 まさみ	早稲田大学大学院日本語教育研究科修士課程
吉田 裕子	早稲田大学大学院日本語教育研究科修士課程
古屋 憲章	早稲田大学大学院日本語教育研究科修士課程
朴 有眞	早稲田大学大学院日本語教育研究科修士課程
佐藤 雅子	早稲田大学大学院日本語教育研究科修士課程
柴田 佳夏	早稲田大学大学院日本語教育研究科修士課程
牛窪 隆太	早稲田大学大学院日本語教育研究科修士課程
高山 幸巳	早稲田大学大学院日本語教育研究科修士課程
山田 裕子	早稲田大学大学院日本語教育研究科修士課程
橋本 弘美	早稲田大学大学院日本語教育研究科修士課程
尹 菊姫	早稲田大学大学院日本語教育研究科修士課程
溝部 絢子	公立小学校教員
森元 桂子	早稲田大学大学院日本語教育研究科修士課程
牲川 波都季	早稲田大学日本語研究教育センター助手
園田 妙子	早稲田大学大学院日本語教育研究科科目等履修生
田中 里奈	早稲田大学大学院日本語教育研究科修士課程
坪井佐奈枝	早稲田大学日本語研究教育センター非常勤講師
山本 冴里	早稲田大学大学院日本語教育研究科修士課程
矢本 美和	早稲田大学大学院日本語教育研究科修士課程

*

三代 純平	韓国仁川外国語高等学校 日本語講師
根川 幸男	ブラジリア大学外国語翻訳学部日本語学科
山田ボヒネック頼子	ベルリン自由大学東アジア研究所日本文学

論集 ひととことば 最終号 (2003年度 秋学期)

発行 日	2004年 3月 31日
発行・編集	早稲田大学大学院 日本語教育研究科 言語文化教育研究室 〒169-8050 新宿区西早稲田1-7-14
発行兼編集責任	細川 英雄 http://www.f.waseda.jp/hosokawa/

非売品