

「自分の問題として捉える」ことの意味

新井久容

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

I. はじめに：言語教育を通した「個」の異文化対応能力の育成

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

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

²⁸ バンヴェニスト[1983]p.244。

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

以上のような問題関心に基づいて、本稿では、「自分の問題として捉える」ことが自己の内的コミュニケーション（思考）を促し、問題となった状況を乗り越えるための新たな状況を自らが創り出すことを可能にするとの理解（前提）に立って、①「自分の問題として捉える」ためには学習者自身が「自分がことばの主体である」ということを認識し、②他者との外的コミュニケーションと連動した自己の中での内的コミュニケーション（思考）を活性化させることが不可欠である、ことを明らかにする。そして、このような思考のトレーニングを日本語教育の現場で行うことが可能であることを論じていきたい。

Ⅱ. 「自分の問題として捉える」プロセス

Ⅱ－１．分析の方法

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

²⁹ 細川[1999]参照。

³⁰ この場合の「内的コミュニケーション」は、インターアクションの場で、①他者の表現を聴き、②相手が本当は何が言いたいのかをイメージーションを働かせて想像し、③他者の言わんとすることを自分の考えと照らし合わせて再検討した上で、④自分の考えを（再）構築する、という一連の作業を指す。

³¹ 新井[2001]参照。

³² 「総合」の授業では、「内言と外言の往還関係の活性化」、すなわち言語能力の育成という明確な目的のもと、学習者は自ら選んだテーマに即して自分の考えていることを形にしていこうという活動を行っている。そのために、教室全体を巻き込んだ様々なインターアクションを通して学習者同士がお互いをサポートし合うという場が組織されているのである。

このクラスでは、「〇〇と私」というタイトルを「自分の好きなこと、興味のあること、関心のあること」から選ぶことから始め、「なぜそのテーマを選んだのか」（動機）に続いて「〇〇は私にとって何なのか」（仮説）を考えていくことがその後の活動のベースになると、授業初日に学習者に説明される。そこでは、「自分の問題として捉える（対象と自分との関係を語る）」ことが「レポートを書くための大切なポイント」の第一項目に挙げられ、それがそのままレポート完成後に行われる「相互自己評価」の評価基準のひとつとなっていくことが示されている（10月12日授業記録より）。

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

Ⅱ－２．分析：学習者Ｓの場合

Ⅱ－２－１．「自分の問題として捉える」ことの理解の難しさ

「総合」の活動を振り返って、想像以上に学習者が困難を感じているように見受けられたのが、実は、この活動の出発点である「自分の問題として捉える」という作業であった。これから分析対象とする学習者Ｓも、当初より「自分の問題として捉える」ということに困惑を隠せない。授業（第二回）の中で「音楽と私」というテーマのレポートがまず検討されるが、「私にとって〇〇とは××」というフレーズをどのように完成させればよいのかについて、Ｓが担当者に質問する。（１０月１９日授業記録より）

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

Ｈ：それは一、だからＧさんが何を考えているかによって、

Ｓ：例えば、例えば、仮説について

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

Ｓ：ああ。

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

Ｓ：なにがある・・・。

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

H：うーんだからそれ、私は G さんじゃないからー、書けない。

S：書けない？はい。

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

II-2-2. 第一レポート：「日本と私」(11月9日授業記録より)

まず、長くなるが S の提出したレポート（全文）を見てみよう。

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

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

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

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

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

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

このレポートに対して、早速、他の学習者から質問が出される。

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

その仮説は、Sさんにとって日本とは何ですか？

H: うん、とてもいい質問です。

クラス活動を通して「あなたにとって〇〇とは何ですか」という質問が、この先、担当者・学習者を問わず繰り返されることになる。これは対象と学習者との関係性を問うものであるが、「自分の問題として捉え」た上で、そこにはどんな意味があるのかと訊いているのである。このフレーズは繰り返されていくうちに参加者間で共有され、最初は何を意味するのかわからなかった学習者も次第に問われていることを理解し、それに即して自己修正をしていくことになる。

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

H：知りたいというのはいいんだけど、問題は**今、何を考えているか**。

S：今、全部、私の一、えっと自分の意見持って、

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

S：今は一、（むにゃ）来る前と一、体験した後、イメージ、その、持っているイメージは変わった。

H：で、**今はどんなイメージ**持ってる？

S：今は全然。いろいろ、日本の全国行って、特別・・・、すべて話し・・・ちょっと、詳しい話はちょっとむずかしい。いろいろの、だからその中に一、いろいろの2つあー、ことに、で話したい。…（後略）

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

S：うん、もちろん。今はちょっと簡単に書いてます。今はそういう・・・、なぜ、えっと一・・・、例えば夢中に来てるらしい、若い者は、現実生活（？）対して、憎くいて、反発するような感じ持っている。…（後略）

H：いやだからそういう人になぜ、**S 君は興味がある**。

S：…（前略）カナダとか英国で・は、そのえーっと、好ましい、人があまり・・・いないと（小さな声で）、だから初めて見た。日本に来たら初めて見た。なぜ！このような、えっと一、思想が持っている人がいる。ちょっともっと考える。

H：うーん、だからそういう日本へ来て、はじめて出合った、人、人たちに一、どうして、**どうして興味をもつのか**。S 君が。ただ面白いから。**なぜ、なにが面白い。なぜ面白い**。

S：なぜ面白い？

H：そこを、来る前見たことがない、そうすると、多分、でも、うん何、見たことがなかったから面白いんじゃないくて一、もーあるだろうけれども、もっと、その一、

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

S: 私は多分、経済、いろいろ古い経済、文化色とか、かちょうしょく(?)とか、政治体制、後は一、日本の歴史の問題について、今のはなし・・詳しく話しは・・、むずかしいと思う。

H: いや、くわしく具体的に書いてください。

S: 具体的、はいはい、そういうこと(不明)、今、考え中。

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

S: いや、私は将来に対して、

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

S: あっ具体的に? はい、後、書いて、今、ちょっと簡単に書いています(?)

H: いいかな。うーん、もうちょっと、もう1回、また少し考えて…(後略)。

上記では、「S 自身」の「今考えていること」が繰り返し求められている。「なぜなのか」という質問に対して、「好きだから」「興味があるから」「面白いから」「初めて見たから」などという答えが学習者から返ってくる。しかし、これらのことばは、この場では十分であるとみなされない。誰が答えても同じ答えを、「なぜ」と問うことで、個別に、違ったことばで表現させることになる。「なぜ」はものごとの本質に迫る問いかけであり、突き詰めていくと個人の価値観(ものの見方・考え方)にまで至る問いである。

「好き」「興味がある」「面白い」ということばと結び付けられる内容は、個人によって異なるのである。「具体的に」という問いも同様に個人に迫っていく。人によって異なるイメージを、自分だけのイメージを、どのように伝えるかは、説明(記述)を積み上げていくことでしかできない。しかも、具体的に語ることでしか問題を自分に引き寄せて考えられない。抽象的なことばは既に一般化されており、本人の実感の伴わない借り物であることが多いとも言えるだろう。

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

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

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

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

II-2-3. 第二レポート：「日本語と私」（12月7日授業記録より）

その第二稿では出だし部分が下記のように書き改められている。

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

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

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

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

お昼休みを挟んで再開されたやり取りの中で、「私にとって日本語とは〇〇です」という形に誘導しようとする担当者に対して、S は「私にとって」というフレーズを口にするようになる。これは、クラスで要求されている「私にとって」とは異なる。しかし、「日本人にとっての日本語」を論じたとしても、それは「私」の問いであり、「私」が今考えていることには変わらない、と S は言いたいようである。

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

H：だから、それは、**S 君にとって**

同じ文脈で、「個人的なことを書いてほしい」と言う院生の発言に対しても：

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

K：でもでも、それは日本人にとっての日本語なんですね。

S：いや、**私の質問**。なぜ。今、みんな**としては**、なぜ日本の若い者は敬語に対してやばい感じもっている。

「私にとって××である」というフレーズは、単なる“I think～”ではない。むしろ、“It means (for me)～”もしくは“It values (for me)～”に近い。「なぜ日本の若い者は敬語に対してやばい感じもっているか」は確かに S の「考えていることであり」「自分の質問」かもしれないが、ここでは、個人の対象となるもの（こと）への意味づけや価値観が問われているのである。既成の知識を披露するのではなく、自分自身の自立的な思考の結果、自分なりの答えを出さなければならないのであるが、このことが S にはなかなか伝わらない。「こうだ」という固定観念が S の中にあって、それを他人のことばをきっかけに「それでよいのかどうなのか」と検討する余裕がないようである。他者のことばを

聞いているように見えて、実は自分の主張を表現するのに精一杯で、聴くことができていないようにも見える。

この後も授業では長いやりとりが繰り返されるが、S は「(自分は) 考えている」と強調し続ける。

H：うん。1つは、これから調べるんじゃないくて、今

S：調べるんじゃないくて、私、今考えています。

H：もう あと、3回しかないんですよ。今日入れてあと2回しかないのね。そうすると、今、S 君が持っている、考えている

S：今、考えている、私は、友だちはこのテーマで相談しました。話し合いました。だから、私、だからもって、書き、このテーマ、たぶん正しいかどうか分からない。でもこういうタイトルについて、書きたいと思います。

H：うん、書くのはいいんだけど・・・、何が言いたいのか、よく分からないんだよ。S 君が言いたいことが分からない。で、日本語はこうです。若者は敬語は嫌いです。または好きです。日本は改革してます。っていうことじゃなくて、ね？

S：あつ、日本語は勉強しなきゃ、敬語の勉強していますね。だから敬語の、だから敬語は何ですか。とか、敬語の本当の意味とか、なぜ日本語で敬語は1つの、日本語と他の国の言語に比べて、敬語は1つの特徴・・・、あー、です。

H：だからそれは別に S 君が調べなくても、S 君がまあ、考えるのはいいんだけど、それはいろんなところに本に書いてあるし、敬語学者がたくさんいるし、国語学者とか言語学者がたくさんいて、そういう人たちがみんな書いているから、たとえば、ここに書いてあるように、尊敬語とか謙譲語とは何ですか。これはもう本に書いてあるんですよ。だからそれを訊いているんじゃないくて、このクラスで訊いているのは、じゃあ、S 君にとって敬語ってなんですか？

S：今、書いているのは、全部私、考えていることです。

H：いや、考えていることだけでも、ただあれでしょう？若者に難しいかどうかとか、それが文化に影響があるかどうかでしょう？それ、そういうことを考えることは S 君にとってなんなんだ、という質問なんです。

(沈黙)

前回の授業と基本的には同様のやり取りであるが、前回より具体的に提示された S

の知識情報を担当者はまとめて繰り返し、それをある意味では認めた上で、そのことが S にとってどのような意味があるのかという問い方をしている。ここで、S は自分が提示したものの上にさらに要求されているものがあることに気づいたのかもしれない。他者のことばを自分の中で検討し始めているのかもしれない。(沈黙)の後の S のことばは：

S：じゃあ、客観的な答えじゃない。**主観的な**(H「もちろん」)**答え**(H「そうですよ」)みなさんもっと、

H：他の人のレポートもっとよく読んで、今までずーっと読んできたでしょう？私にとって

S：私今、書いているのは、多分・・・、客観的なようにしていますね。

H：うん、それは客観的じゃなくていいです。

S：客観的じゃなくて

H：ここは社会学のレポートでもないし、国語学のレポートでも

S：そしたら、私今、書いているものは、しゅかん？**主観的なものを書いて続けてもいい**ですか？

H：ええ、勿論そうですよ。だから、私にとってだから、主観的なものを書けばいい

言葉の是非はともかくとして、S は「客観的ではなく主観的」という自分の理解に基づいて、今まで自分が書いてきた文章を振り返っている。担当者もそれを受けて「客観的」でなくてもよいことを認めている。

その後多少の揺れ戻しはあるが、次のやりとりから S が自分なりの理解に達しつつあることがうかがえるだろう。

H：うん、たとえば、外来語はどういう風にしてできたかとか、日本語の敬語はどういう体系？があるかとか、それから若者は敬語が好きかどうかとか、そういう研究はもうたくさんあるんですよ。うん、だから**それを今 S 君が考えて、私の意見として出すんじゃないかって、なんでそういうことを考えるのか**。私にとって日本語を勉強するってことはどういうことなのかとか、留学して日本社会を勉強したいと思ったなら、私にとっての日本社会とは何なのか、私にとっての日本って何なのか。それは日本語でもいい。日本語って何なのか。っていうことを、みんなに書いてほしいんです。教えてほしいんです。

S：うん，そういうこと・・・は，（くすくす笑い）先生，おっしゃったことは分ります。

この段階で「自分の問題として捉える」ことの意味を S が完全に理解したわけではないのかもしれない。が，同日中に行われた他の学習者のレポートの検討を通して，S が自分の問題を他者の問題と重ね合わせて再検討する様子が見えるのである。

II-2-4. 他者のレポートから：

「日本文化と私」をテーマとする学習者 Y のレポートがこの後に読まれる。

H：どうでしょうか？（「歴史の教科書」の声。続いて笑い）

S：客観的なことです。（拍手と爆笑）

H：だから，ここのクラスのレポートは，歴史の教科書は書かなくてもいい。（笑い）

もっと，どうして，その一，Y さんが日本の文化に興味を持ったのか，Y さんの問題として書いてほしい。

Y のレポートの感想を求める担当者の問いかけを受けて，学習者の誰かが「歴史の教科書」と指摘し，それを認める笑いがクラス内で起きる。続く S のコメントに対しても，拍手と爆笑が起こっている。このことは，「歴史の教科書」を書くのではなく自分自身の視点でレポートを書く，ということに関する共通理解がクラスの中ででき上がっていることの表れでもある。そのことを今まで共有できなかった S は，自分のレポートを検討した際に出た「客観的」ということばを用いて，Y のレポートにコメントをするようになっていく。この時点でほぼ，「このクラスではどんなレポートが求められているのか」が S にも浸透してきたようである。S はそのことを確認しようとする。

S：Y さんじゃなくて，Y さんじゃなくて，みんな，今書いているものは，個人的な感想から書いています，ね？

H：そうです。

S：みんなの考え方は違います。多分，人によって違います。今，たとえば Y さん。彼の考え方は全部哲学，そういう，多分おいしいと思います。自分，個人的な意見と哲学の意見は一緒になっていますね。…（中略）…Y さん，最初の部分は，客観的な，個人的な意見じゃなくて，Y さんの意見はまだはっきり表せないです。これから。（「S さん，同じ」の声）**私のは，書いたのは，全部個人的な，考え方は客観的な**

考え方。でも、個人的な意見はまだはっきりでてないです。（H「でてないね」）

最後の S の発言は、「S さん、同じ」の声に促されたのかもしれないが、その声を受け止めた上で、自分のレポートを Y のレポートに照らし合わせて省みていることがわかる。自らが積極的に自分の内的コミュニケーションを促進して、新たな状況に対応することばを創っているようでもある。

II-2-5. 第四レポート：「仲良いと私」（12 月 14 日授業記録より）

以上のようなやりとりを経て書かれたのが第四レポート（紙幅の関係で省略）である。

タイトルは「仲良いと私」に替えられている。この日の授業での検討と授業後のメールの中でクラスメートからアドバイスを寄せられ、次回の授業（12 月 21 日）では「友達と私」というタイトル・内容に書き改められたレポートが提出される。ここで最終的に「動機・仮説」の完成に至るのである。

この第四レポートの内容だけを見ると、「自分にとってなぜ友達が大切なのか」の説明が不足しており、論理性や他者への説得力に欠ける。しかし、少なくとも「自分の問題として捉える」というスタートラインには立っているのである。自分の体験から友達について語り出している。もちろん、テーマによって「自分の問題として捉え」やすさに差はあるだろう。「友達」には既に「私」との関係性が含まれているため、「日本」や「日本語」をテーマにするよりも自分との関係を語ることに困難を感じずにすむのかもしれない。ただ、試行錯誤を経て「日本と私」から「仲良い（友達）と私」にテーマ・内容を替えたのは、他ならぬ S 自身であった。「日本（日本語）と私」をテーマにする限り S 曰く「客観的」な記述しかできないと思ったのかどうかはわからない。わからないが、授業において他者からの質問を浴びることによって、自分の書いたもの（自分のことば）を自らが再検討した結果、自己修正が可能になったことが、新たに提出されたこの第四レポートとここに至るまでの授業記録より浮かび上がってくる。

III. 結論：「ことばの主体」を意識させる実践

以上のように、学習者 S の「自分の問題として捉える」プロセスを追うことによって、

「自分の問題として捉える」ためには学習者自身が「自分がことばの主体である」ということを認識し、他者との外的コミュニケーションと連動した自己の中での内的コミュニケーション（思考）を活性化させることが不可欠である、ということが明らかになるだろう。

担当者や授業参加者たちは、S 個人だけが持つ対象との結びつきを明らかにしようとして、「あなたにとって〇〇とは何ですか」という問いかけをする。これに対して、「話したい」「知りたい」という答えが返ってくると、さらに「なぜなのか」を問う。S からは「好き」「興味がある」「面白い」という理由が提示されるが、それを「具体的に」記述させることで、これらのことばと結びつけられる S にしか語ることでできない内容を積み上げさせようとする。しかし、S のことばは自分から離れたところで「日本語」と「日本人」を結びつけているだけで動かない。というよりも、S の中にある既に関係づけられた知識の枠内でしか、S の思考は動かない。「S さんの考えていること」「個人的なこと」を話してほしいという問いかけに対しても、自分が話していることはすべて「自分が考えていること」であり「個人的なこと」であると主張するのである。もちろん、学習者によっては上記のような意図に反応して、個人の考えを語り始めるという例もある。しかし、今回の S にそれはすぐには通じない。それ以前に S は担当者の声を受け止めることができないのである。S の答えは同じことばの繰り返しとなった。

このような状況が動くのが、第二レポートを検討していく中で、担当者が S の知識・情報を認めた上で、そのことがさらに S にとってどのような意味があるのかという二段階の問いかけを繰り返した後であった。これは、知識・情報を学習者にすべて提出させ、それを切り捨てることによって学習者が自分のことばで語らざるを得なくなるという状況設定ではない。既成の知識・情報の枠の中から抜け出すことを可能にするためには、担当者側も S のことばを受け止めた上で、あくまでもコミュニケーションの文脈の中で、S の思考の流れを踏まえた対話を続ける他ない。担当者は、個人の本質に迫る問いを一方的に繰り返していたわけではないのである。自らの主張を繰り返すだけであった S はここで一瞬立ち止まる。

これが、S の中で一連の内的コミュニケーションがつながった瞬間である。担当者のことばを S が聴いて（受け取って）、それを自分の中で再検討し始めたのである。その結果、「知識を自分の意見として出すのではなく何でそういうことを考えるのか」に答えなければならないことに気づいていく。借り物のことばでは通用しないと気づいた時、自分が自分でことばを紡いでいく他ないという状況に立ち至る。S の場合は「主観的なものを」がキーワードとなり、自らが考えなければならないこと、すなわち、自分こそ

がことばの主体であることを意識せざるをえない状況に置かれたと考えられる。どのようなことばが学習者の思考に「ひっかかる」かは個人やその状況によって異なるが、重要なのは、インターアクションを積み重ねることによって、Sが担当者のことばを聴くことができたということであろう。そこからSの一連の内的コミュニケーションが可能になったのである。他者とのコミュニケーションと連動した内的コミュニケーション（思考）こそ、個人がより積極的に自らを見つめ直す作業でもある。自らの固定観念はここで相対化されることになるだろう。ことばの主体は他者との関係の中で育まれるのである。

IV. おわりに：言語教育における「自分の問題として捉える」ことの意味

繰り返しになるが、日本語教育にとって「自分の問題として捉える」ということは、「日本語能力の向上」のベースになるだけでなく、その先にさらなる意味をもつ。すなわち、自分の言いたいことを明確にすることによって、ひとは自分自身を確認しているわけであるが、新たな自己認識を経ることで、自らが自らの認識枠というべきものを広げることにもなるのである。これは、自分の言いたいことだけを一方的に表現するということではない。既に議論してきた通り、他者とのインターアクションを通して自己を相対化できるかどうか、新たな自己認識に至るかどうかの鍵となる。「自分の問題として捉え」られないということは、既存の枠組みを再検討することができないという意味で、つきつめていくと異なるものへの対応ができないという形になって表れる。「自分の問題として捉える」ことは、とりもなおさず「自分で考える」ことのできる「自立的な個」獲得のための出発点なのである。

学習者がこれまで意識することがなかったであろう個と個のインターアクションを意識化し、常としていたであろう思考プロセスとまったく異なる思考トレーニングを実施すること自体が、現実の場から個の異文化対応能力の育成に取り組むことになる。行き着く先は、インターアクションへの「心構え」という基本的な問題である。そのような姿勢（思考法）を自らが獲得できるような思考トレーニングの環境を提供することが、担当者の役割である。実際の教育現場でのこのような積み重ねが、インターアクションを通して自己と他者とを関係づけることや、そこからさらに考えることを可能にすると

いう理論に基づいて、試行錯誤を続けていくことに意味があると考えられるのである。

このような取り組みは、先にあげた国際関係における問題に対して直接的な効果を即期待できるものではないかもしれない。しかし、それでも、個のレベルでの関係性（インターアクション）の場を組織することによって、摩擦や衝突は無数にあったとしても、それを固定化した決定的な対立にまでは至らせないという能力形成の支援は可能である。集団間の武力衝突に対して個のレベルでこそできることは、インターアクションに向かわせ思考させることである。

＜参考文献＞

新井久容（2001）「私は今言語文化をどのようにとらえるか―『文明（文化）の衝突は避けられないものなのか？』『ひととことば』第2号，早稲田大学大学院日本語教育研究科言語文化研究室。

バンヴェニスト，エミール（1983）『一般言語学の諸問題』みすず書房。

細川英雄（1999）『日本語教育と日本事情』明石書店。