

日本語教育における「複眼的対象認識能力」とは何か

崔允釋（チェユンソク）

0．はじめに（問題の提起）

1．日本語教育における「複眼的対象認識能力」形成の意義

2．分 析

- 2 - 1．何故私は「総合授業」をデータとして分析しようとするのか
- 2 - 2．分析対象の選定理由
- 2 - 3．データの分析

3．結論

おわりに

0．はじめに

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1．日本語教育における「複眼的対象認識能力」形成の意義

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

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

2．分 析

2 - 1．何故私は「総合」授業をデータとして分析しようとするのか

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

⁸ 「総合」授業については2.1で概観してみることとする。

⁹ 「学研国語大辞典」第二版、学習研究社

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2 - 2 . 分析対象の選定理由

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

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

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

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

2 - 3 . データの分析

4月20日 動機発表（一次レポート）

~~~~~

①彼の作品は自然描写が面白く、自然と調和を成しながら葛藤を極めてきたという内容をあらわしていたのである。この頃のように科学の発達と産業化によって環境が破壊されている時に彼の考え方が気にいられている。それで②日本語をもっと勉強して彼のすべてのことを研究したいと思う。

~~~~~

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

4月20日 授業記録

（A：クラスメート，T：担当者）

~~~~~

A：①志賀直哉（メモをとっている）あのう、①なぜですか？それはどうして？

T：それはとてもいい質問ですね。

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

H：あ、なぜ？

A：うん、なぜ？

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

A：小説を読んでいるとき、あなたをあのう、景色とひとつになる、感じ。

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



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

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

(T：担当者 H：分析対象の学習者)



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

H：ああ、私は大学のとき。

T：①－2 いや、さまよっているのは誰ですか？

H：ああ、私です。

T：①－3 はい、そうですね。（全員笑った）だから、Hさんがさまよっているというときに、日本、日本文学作家の中の志賀直哉という作家の作品に接するようになった。さまよっている時に？つまり悩んでいる時、ですね。

H：はい。

T：①－4 悩んでいる時に志賀直哉という作家の作品に、を読んだ、それだから、それでなぜ？なぜ？志賀直哉の作品を読んだのですか？さまよっているときに。

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

T：うん、さまよっていた。

H：いろいろと接するようになりました。そして、あのう、そのあとで私が日本語を勉強する、勉強しようと思っ  
ているけど、あのう、勉強するとき、いろいろな作品を私を接するようになって、あのう、②－2 その中で志賀直  
哉という作品と私の考え方を思っている一つになりました。

T：うん、うん。

H：そして、そのとき。

T：③そのときの具体的な、具体的な、例えばエピソードとか、エピソードの話、とか、例えば志賀直哉の何を読ん  
で、どんな文章を読んで、すごくいいと思ったか？を、そんな事を書いてください。もう少し。具体的に。ね、  
そうすると、アンさんが聞いたようにさまよった、悩んでいるときにどうして志賀直哉の小説を読んだのか。が、  
わかりますね。それ、それはまだ来週までに考えてね。

~~~~~

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

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

しかし、Hは - 1「私はさまよっていた」、- 2「志賀直哉という作品と私の考
え方を思っている一つになりました」のように、「さまよっている・考え方」に対し
てまだ具体化はしていない。担当者のインターアクションにより、Hの認識視点は自分
へ向かい始めたが、まだ「自分の中の抽象的複合性である‘モヤモヤ’」から抜け出し
ていない。

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

4月20日 クラス記録 (T1：ボランティア, K・P：クラスメート)

~~~~~

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

T1：どうして志賀直哉について。

H：志賀直哉の作品で、①－1 自然の描写… 描写？

K：描写。

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

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

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

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

H：①－4私の考えでは、老荘思想は、東洋思想の中で一つの思想だと思っているけど、東洋思想は、とても広い概念だけど、私が勉強するのは難しいんですけど、私は小さい概念を勉強しようと思いました。

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

H：③私は老荘思想をよく知らないけど…

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

5月11日 動機と仮説発表（2次レポート）

（前略）

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

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

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

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

⑦私はこの山に来て小鳥や虫や木や草や水や石や、色々なものを観ている。

一人で丁寧に見ると、これまでそれ等について気がつかず、考えなかった

ことまで考える。そして今までなかった世界が自分に展けた喜びを感じて

いる。お前に話したかどうか忘れたが、数年来自分にこびりついてた。

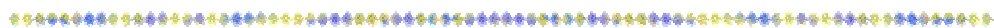
想い上がった考えが、こういうことで気持ちよく溶け始めた感がある。。。

とにかく謙遜な気持ちから来るよろこびを感じずるようになった。

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

私が日本語を勉強する時たくさん苦しむことがあった。今ではそのときのことがなんともないと思ったが、その時には私の一人で世の中の苦しみを全部持っているように感じだった。それで人生を悲観的まで考えた時だった。しかし、彼の文学を読むあと、すべてのくらしも自然の法則だと考えて受け入れればかえって落ち着いた。

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



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

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

心の目だ」という仮説が不明確に伝われる。

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

5月11日 クラス記録  
生)

(T1, T2:大学院

\*\*\*\*\*

(前略)

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

H: はい。

T1: そのところ。

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

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

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

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

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

\*\*\*\*\*

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

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

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

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

### 第3次レポート



他の人にもつらくて苦しいときがあるだろう。

ほかの人は苦しみをどのように解消するか。私にも同じ質問をしてみる。

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

そのときにはとてもくるしかった。

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

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

いまごろ、どうしたくてもしょうがないんだ。ただ、この振る舞いを眺めるだけ。このようなことは6年間、つづいて繰り返した。20歳になったときのある日。友達といっしょにあそんでいたのに、急に、私も知らず、涙が流れてしまった。おかしいな。。。気持ち悪い。。

その日、家に帰て私の愛する犬に起こったことを聞かれた。

さよなら。あの世では口に泡を立てて四肢を震えなくてもいいね。

数日間、何もなくて泣くことだけ。

今頃、考えると、たいへんなことはないですけど、その当時、どうしてそんなにかなしいかな。たぶんその犬に対する惜しむ心ではないかと思う。

もっと気にしてもう一度病院に連れて行かれるなのに、もっとおいしいものをやるのに。。。そのあと、犬の死に対する、いや私の無関心に対する苦しみが心の片隅にしこりになってのこっていた。

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

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

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

私も心の片隅に残っている苦しみがあつた。犬に対する惜しむ。。。いつも持っていることだった。しかし、彼を知ったあと、私も彼のように、自然法則について考えてみるようになった。そうだ。①犬の死も自然法則なのだ。

生きるものがあれば死ぬものもある。たとえ死ぬのが悲しいけど死ぬのが楽かもしれない。わたしの知らず間、心の片隅にあつた苦しみが洗ったように解消された。②このように私の考え方の変わるきっかけが志賀直哉なのだ。

それから③私にとって志賀直哉は楽だ。今までの苦しみを解消して落ち着いている気分になるようにしてくれた。それで今は心が楽になっているのだ。



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

## レポート（ディスカッション）

~~~~~

それで、他の人はどのように苦みを解消するかについて気になった。

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

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

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

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

~~~~~

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

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

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

### 3．結論

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

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

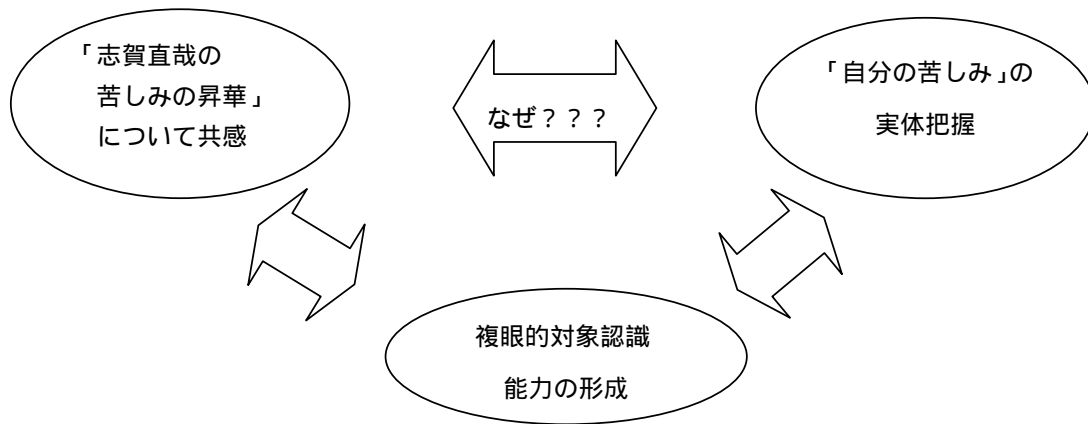
Hが説得力のある仮説を下すことが出来たのは、「対象に対する認識と再認識」の往還関係の活性化により、対象に対する複眼的認識能力が形成されたと私は考える。

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

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

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

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



「複眼的対象認識能力」の形成図

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

## 4．おわりに

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

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

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