

「他者に伝わることば」を見つけるために

古賀和恵

■ はじめに

私は日本語教育に携わる中で、「人と人が向き合う」ということを実現したいと考えていた。しかし、日々の実践の中では目の前のことをこなすのに精一杯で、自分が日本語教育というフィールドで何を実現しようとしているのか、何をめざしているのか、次第に進むべき方向を見失っていった。そんな私にとって「言語文化教育研究」という授業は、今後何をめざしてどのように進んでいったらよいかをじっくり考えるための場となった。ここでは言語や文化、教育に対して自分がどのような立場を取るのかを常に問われたからである。それらが問われたときに、私はこれまで自分の中にはっきりとした言語観や教育観があったわけではなく、また、「人と人が向き合う」というのはどういうことなのかということについても漠然とした考えしか持ち合わせていなかったことに気づいた。したがって、講義によって、また他の受講生とのインターアクションによってそれらを一つ一つ自分に問い、考えることが私には必要だった。以下に授業を通して考えたことを振り返り、自分の立場を確認していきたい。

■ 1. 「言語」と「ことば」

私はこれまで「言語」と「ことば」をなんとなく区別してきたものの、自分の中で明確に定義付けしていたわけではなく、曖昧に使ってきたところもあった。そこでま

ず最初に「言語」と「ことば」について定義しておきたい。

まず「言語」については、細川（2002）が「外言」としての形式的なもの（p.5）と捉えているのと同様の立場に立ち、「人が情報を伝達する際に使われるコードである」と定義したい。「言語」はある構造を持っており、その構造を形成する一定の規則を内在している。同じ構造・規則を持つ「言語」は同じ「言語」であり、したがって同じ構造・規則を持つ「言語」を話す人同士は、同じ「言語」を話しているということができる。

では、「ことば」とは何か。ここでは、人が思考を始めてから表現するまでの過程を考えてみたい。人はある事象を認識し、理解しようとするときに思考を始める。思考とは、認識／理解へ向けた内言化のプロセスのことであり、思考の結果内言が生まれたときに初めてその事象を認識し、理解したと言えるのではないかと思う。そして、内言が表出したものが外言であり、外言は「言語」によって表現される。以上のプロセスを考えると、細川（2002）が言うように、「ことば」を「内言（思考）と「外言（表現）の両者を含めた概念」（p.5）として捉えることができる。そこで私は「ことば」を「思考によって生まれた内言、および内言の表出としての外言」と定義したい。先に私は「思考とは認識／理解へ向けた内言化のプロセスのこと」と書いたが、当初からそう考えていたわけではない。私は言語文化教育研究(以下GBK)のBBSにおいて、次のような書き込みをしている。（この時点では上記のような定義付けはまだ行っていない。）

私は、考える時、考えていることを把握する時には必ず言語がついて回ると思っています。私は、言語化して初めて「おお、私はこんなことを考えていたのか」と驚いた経験がありますが、それはこのためではないかと思えます。自分が考えていることや他者の考えていることに対するぼんやりしたイメージのようなものが湧くということもあると思いますが、それは思考ではなく、感情・感覚のレベルでの話ではないでしょうか。(5/10)

これに対して受講生Sより次のような反論があった。

「言語化する」ときは思考しているから、「言語化する」＝「思考する」という関係は簡単にわかるんだけど、「思考する」＝「言語化する」って本当に証明できるの？ (5/11)

私はこの違いを理解せず、さらに次のように書いている。

言語化した部分は、思考の結果ではないのでしょうか。言語化できていない部分はまだ思考内容が把握されていないということでしょうか？ (5/13)

ここで述べているように、このとき私は思考の結果にしか目を向けておらず、あたかも内言として把握できたものが思考であるかのように発言している。しかし、思考はある一連の流れを持ったものであり、その中には内言化できるものもあれば、できないものもあるであろう。何らかの事象に対する認識／理解が内言として把握できたり、できなかったりというその過程全体が思考なのであるということ、このとき私はまったく考慮していなかった。今回BBSを読み返してみても改めてそのことに気づき、「思考は内言化のプロセス」であると捉え直したのである。

前述のように「言語」と「ことば」を定義すると、それぞれの違いが浮かび上がってくる。「言語」とは記号であり、人の外にあるものである。一方、「ことば」は思考と深く関わるものであり、「ことば」と思考は切り離すことができない。つまり、「ことば」は人と切り離して考えることはできないのである。また、思考、すなわち内言化のプロセスは人それぞれであり、その結果生まれる内言も外言も人によって様々である。したがって、「ことば」は「言語」と違い人によって異なるものであり、それは一人一人に固有のもの、その人自身を表すものであると言うことができよう。

■ 2. 「言語」によるコミュニケーションと「ことば」によるコミュニケーション

前項では「わたし」の中から「ことば」が生まれてくるまでを考えたが、他者との関係において「言語」と「ことば」はどのように考えられるだろうか。それはつまり、

他者とのコミュニケーションにおいて「言語」と「ことば」をどのように捉えるかということであるが、そもそも人はなぜ他者とコミュニケーションを行うのだろうか。その答えは一つではなく様々に考えられようが、ここで私自身の考えを整理しておきたい。

人を他者とのコミュニケーションへと向かわせるものの一つは、何かを伝えたい、聞いてほしいという欲求ではないかと思う。その欲求が満たされることによって、人は他者に受け入れられているという実感を得ることができるのではないか。つまり、他者との間で自己実現を図ることによって他者とのつながりを感じることができ、自分はいかにいいのだという自己確認ができるのではないだろうか。そのように、他者と関係性を築き、自分の存在を確認していくことによって、私たちは生きる力を得ることができるのではないかと考える。それはまた、人を自分の外へと向かわせ、新しい世界を切り開いていくための原動力となるであろう。そのときに他者との間でやり取りされるものは、単なる形式としての「言語」ではなく、思考を経て生まれた「ことば」である必要がある。表面的な形式を並べ立てても、生きる力につながるような他者との関係を築くことはできない。したがって、人と人を結ぶものは「ことば」であると私は考える。

以上のことを踏まえて、私は人と人の中で「ことば」がやり取りされることがコミュニケーションであるという立場に立ちたいと思う。もちろん、人が自らを表現する方法は身振り手振りを含む様々な身体表現や、絵、音楽など多様であり、私たちは「ことば」だけでコミュニケーションを行っているわけではないが、人と人が関わり合いながら生きていこうとするときに、その人自身を語ることのできる思考をくぐらせた「ことば」は不可欠である。

「ことば」のやり取りをコミュニケーションと捉えるというのは自明のこのようにも思われるが、従来、コミュニケーションとは、人と人の中で「言語」がやり取りされることと捉えられてきたのではないだろうか。しかしそれは、「言語」に内在する規則を理解し、運用する能力にばかり目を向け、人の外側にある「言語形式」を中

心に据えることにつながるのではないかと思う。では、コミュニケーションを「ことば」のやり取りと考えた場合はどうであろうか。前項において、「ことば」は思考によって人の中から生まれてくるものであり、人と切り離せないものであることを述べた。したがって、人と人の間で「ことば」がやり取りされると捉えることによって、「人」が中心になってくる。また、それによってコミュニケーションは人が思考することから始まると考えることができる。何かを他者に伝えようとするとき、人はまず思考する。「わたし」が思考することによって生まれた内言は他者へ向けての外言となり、「わたし」の外言を受け取ることによって今度は他者が思考を始める。それによって他者の中に内言が生まれ、それは「わたし」へ向けての外言となって戻ってくる。コミュニケーションとは、他者との間のこうした思考のやり取りであるということができよう。

私は教室活動を行う中で、教室を真のコミュニケーションが実現できる場にしたいと考えていたが、次第に「言語形式」をいかに正しく使えるようにするかということに目を向けるようになってしまっていたことに気づいた。いかにコミュニケーションな活動を取り入れようと、それは結局「言語形式」のためであり、学習者が考えて発話したとしても、それはあくまでもバーチャルな「練習」でしかなく、「思考のやり取り」とは程遠いものであった。それに気づいたときに、私はいったい自分が何をめざしているのかわからなくなってしまったのである。GBKの授業の中で、これまで言語教師は「言語」を道具としてしか見ず、言語形式を与えて、それをどう使うかは学習者に任せてきた」という話があった。つまり、「言語教師は学習者が考えている中身にまでは踏み込まなかった」というのである。私は「言語」を単なる道具として考えたことはないが、教室の中では「学習者が考えている中身に踏み込む」ということがなかなかできなかった。それは、教室では何をするのか、なぜそれをするのかということを突き詰めて自分に問うことをせず、理念なく漫然と活動を行っていたからである。しかし、教室は「ことば」によるコミュニケーションを行う場であるという立場に立てば、そこではおのずと「学習者の考えている中身に踏み込む」ことにな

る。それは、バーチャルではない、今まさに自分が「考えていること」をやり取りする生きた空間を実現することにつながっていくのではないかと思う。

しかしながら、他者とのコミュニケーションにおいて、「わたしのことば」が意図したとおりにそのまま相手に伝わるわけではない。GBK 第2講において、「他者は常に Black Box」であり、したがって「思考の 100% の伝達は不可能」という話があったが、「わたしのことば」を Black Box である他者がどう受け止めるかはわからないのである。また、他者だけではなく、「わたし」にとっては自分自身も Black Box である。自らの思考を完全に把握し、理解することもまた不可能であり、思考したことをそのままの形で表現できるわけでもない。今期私は GBK の授業をはじめ様々な場面で、自分が何を考えているのかをつかみ、それを表現していくことの困難と苦しみを味わった。たとえ「ことば」を見つけても、今度は他者になかなか伝わらないという現実に直面する。GBK の BBS においても言いたいことがうまく表現できず、伝わらないことがしばしばであった。それでもなお他者に向けて「ことば」を発していくためには、内言化と外言化のプロセス、すなわち細川がいう「思考と表現の往還」を繰り返すしかないのだが、それについてはまた後で述べることにする。

■ 3. 「文化」について

人と人をつなぐものは「ことば」であるという考え方に立った時、「文化」をどのように捉えるか。授業の中で細川は「文化はどこにあるのか。あるなら見せてほしい」と私たちに鋭く問いかけた。ここでいう「文化」とは「集団文化」のことであるが、この問いを受けて、「文化」はあると想定し、日本文化とは何かということについて BBS において意見交換を試みた。しかし、なにをもって日本文化とするのかは見えてこず、さらには、あると仮定した日本文化はいったいだれのものかという疑問も出され、結局「文化」を「集団文化」として捉えた場合、それは実態の見えない、だれのものかもわからないようなものであるという結論になった。

前項において、他者と相互関係を築いていこうとするならばお互いに「ことば」をやり取りしていく必要があるということを述べた。今向き合っている他者と「ことば」によるコミュニケーションを行っていくときに、そのように実態の見えない、だれのものかもわからない「文化」についての知識や情報が、いかほど役に立つのか。細川(2002)は、「観察によって取り出されたものは、社会についてであろうと個人についてであろうと、すべて外側からの解釈だということになる」(p.173)と述べ、それは「文化論」であるとしている。誰かによって切り取られた「文化」は、あくまでもそれを切り取った人の判断で切り取り、記述した「文化論」にすぎない。そうした情報はステレオタイプを生み、情報の受け手に固定的な考え方を植え付けてしまうことにつながりかねない。

私はこの授業において、人間の認識はすべてステレオタイプ認識によってなされるという考えに出会った。それは私にとって非常に衝撃的なことであった。それまで私は、いくら意識していてもステレオタイプはいつの間にか心の中に生じ、それから逃れられない苦しさを感じていた。しかし、そもそもステレオタイプからは逃れられないということを理解したときに、その宿命を引き受ける覚悟ができた。それによって、かえってステレオタイプの縛りから解放される気さえしたのである。ステレオタイプからは逃れられないとすると、そこで重要になってくるのは、自分の中のステレオタイプにいかに意識的になるかということであろう。自らのステレオタイプに気づき、それと真正面から向き合うためには、他者とのコミュニケーションが有効であろう。互いの認識を交流させることで自らが貼ったレッテルに気づき、それを更新させていくことができると考える。

人がステレオタイプ認識を行うことは必然とはいえ、ステレオタイプの認識を持って他者と向き合うことによって「一人一人の個人が見えなくなる」(GBK 第2講)危険性がある。一人一人に固有の「ことば」をやり取りするはずのコミュニケーションにおいて、人を集団類型化してしまう「文化論」を持ち出すことは、相手を顔のある個人ではなく、他のだれとも取り替え可能な「だれか」として見ることにつながる。

また、「文化論」というフィルターを通して相手を見ることは、他者の思考をもフィルターを通してしか受け止めることができず、相手の「ことば」を理解することなく表面だけの「言語」のやり取りで終わってしまうのではないかと思う。したがって、「ことば」によるコミュニケーションを行っていくこうとするとときに、個人の顔の見えない集団で「文化」をくくることはできない。

それでは「文化」をどう捉えるか。細川は、対象に対する個人の認識がすなわち「個の文化」であると主張している。知識や情報としての「集団文化」は、「言語」と同じように人の外にあるものである。一方、個人の認識としての「個の文化」という立場に立つとき、「文化」を人に内在するものとして捉えることができる。人はそれぞれが属している様々な集団において、様々な活動を行っている。その中で様々な事象を認識し、自分の中に取り込んでいく。どのような認識を行うか、その際どのように対象にアプローチしていくかは人それぞれであろう。このときの「対象に対する一人一人の認識、および認識へ向けたアプローチの総体」を私は「文化」として捉えたい。人がステレオタイプから逃れられない以上、個人が捉える「文化」もステレオタイプ認識から始まることから逃れられない。しかし、他者とのコミュニケーションはステレオタイプを更新させることにつながり、同時に対象へのアプローチの方法をも変容させることにつながるのではないだろうか。つまり、ステレオタイプの更新と対象へのアプローチ方法の変容とは連動しているのである。したがって、個人が捉える「文化」とは、固定化され、硬直化したものではなく、変容し得る流動的なものであると考えることができよう。

■ 4. 「言語文化教育」とは何か

4.4. 「人」と「人」との対等なコミュニケーション活動

以上、「ことば」・「文化」・「コミュニケーション」について考え、私の立場を述べてきたが、そこから「言語文化教育」を考えたときに、私はそれを「ことば」と「文

化」を統合させた教育として捉えたい。しかし、それはばらばらのものを一つにするというものではない。私は「文化」を「個人による対象の認識とそのアプローチの総体」として捉えたが、それによって「文化」もまた「ことば」同様、思考と切り離すことのできないものであるということが出来る。したがって、「ことば」と「文化」は思考によって結びついており、不可分のものと考えることができよう。そのような視点を持ったときに、「言語文化教育」とは、「人」を中心に据えた教育ということが出来る。したがって、「人」対「人」の「ことば」によるコミュニケーション活動が「言語文化教育」の柱となる。

それでは、「言語文化教育」においては、コミュニケーションによって何をどのようにやり取りするのか。これまで述べてきたように、そこでやり取りされるものは、一人一人の「考えていること」である。その過程で、それぞれに内在する「文化」もおのずと表出してくるであろう。そのときに、ステレオタイプが立ち現れてくることも十分考えられる。

ちょうど GBK の授業でステレオタイプが取り上げられていた頃、私は学習者のステレオタイプと向き合うことになった。その学習者は、「総合 3-6」という細川が設計したクラスの受講者であり、私は実習生としてそのクラスに参加し、活動支援を行っていた。この学習者は、どこの国にも「一般的国民性」というものがあり、外国へ行くときにその国の「一般的国民性」を知っていることは必要であり、それについての情報は便利であるという話をした。少し時間をかけて互いに意見を交わしたが、どこまでも平行線のままだった。そのとき私は、自分の立場を明確にしておくことの重要性を強く感じた。もし自分の足元がぐらついていたら、学習者と意見をぶつけ合うことはできなかったであろう。いや、そのとき私たちは学習者と支援者ではなく、一人の個と個として真剣に「ことば」を交わしていた。何よりも大切なことは、そのように対等に向き合うということである。それなくしては、人と人が「ことば」によるコミュニケーションを行うことはできない。

冒頭、私は「人と人が向き合う」ことを実現したいと考えていたことに触れたが、

GBKの授業の最初に書いたレポートの中で、私は次のように述べている。

「人と人が向き合う」というのは、思考によって自分の内言を外言化し、相手の外言を真剣に受け止めるということを互いに繰り返すことによって、他者との関係性を築いていくことではないかと思に至った。(5/7)

このとき私は考えていなかったが、他者の考えを真剣に受け止め、それに対して自分も真剣に考えて「ことば」を返すという「思考と表現の往還」を行うには、上述したように他者と対等に向き合うということが重要であろう。それがあからこそ、関係性を取り結ぶことができるのである。私はこの「人と人が対等に向き合う」ということを、常に大切にしていきたいと思う。

先の学習者と対等に向き合いながら議論したことは、私の中で「文化」やステレオタイプについての考えを深めていくことにつながった。一方、その学習者は、後日他の実習生に、「一般的国民性」についてどう思うかと聞いていたらしい。この体験から、「ことば」によるコミュニケーションは、たとえ互いの考えは変わらなくとも、それぞれに何らかの変容をもたらすことにつながるのだという実感を得た。

これまで述べてきたように「ことば」も「文化」も学習者一人一人に固有のものであると考えると、それがどのようなものであるかは担当者にはわからないということになる。それは、学習者本人にもはっきりわかっているわけではないであろう。なぜなら、「私」にとっての「考えていること」が、はじめからすべてわかっているわけではない(細川, 2002:p.126)からである。したがって、「ことば」についても「文化」についても担当者には学習者に教えるべきものはなく、「ことば」も「文化」もそして「考えていること」も、学習者とともに見つけていくものであると私は考える。このとき担当者は、学習者との間には知っている者と知らない者、教える人と教えられる人という関係は成り立たないのだということに対して、自覚的になる必要があるのではないかと思う。そこにあるのは、あくまでも「人」と「人」との対等な関係なのである。先に私は「言語文化教育」は「人」を中心に据えた教育であると述べたが、対等な関係を築くということを考えてときに、それはつまり学習者一人一人を、「ことば」と「文

化」を他者に対して発信していく主体的な「個」として捉えるということの意味する。ここに細川の言う「学習者主体」が実現することになると考える。そこでの担当者の役割とは、学習者の中にある「ことば」と「文化」を引き出していくことである。それには、それぞれの思考が活性化するような働きかけを行うことによって言いたいことは何かを常に問い、耳を傾けていくということを学習者とともに行っていく必要がある。教室とはそのようにして学習者と担当者がともにつくっていくものであると私は考える。

4.2. 「言語文化教育」の体験から学んだこと

今期私はいくつかの「言語文化教育」を体験した。ここでそれらの活動を振り返りながら、さらに「言語文化教育」について考えてみたい。

「言語文化教育」を上述のように捉えたときに、GBK ではまさに「言語文化教育」が行われていたといえよう。そこでは何でも言える自由が保障され、対等な人間関係が築かれることによって様々な議論が交わされた。そして、互いに異なる立場から発言し、意見を交わらせることで、それぞれがまた新たな立場を形成していったのである。GBK は、理論を学びながら同時に実践を体験する場であった。

また、「日本事情／言語文化」(以下 NJB という)の授業においては、学習者として「言語文化教育」を体験した。活動は、まず日本社会に暮らす人の中から自分にとって魅力的な人を選び、その人を選んだ動機を書くことから始まる。そして、互いの動機文に対してコメントし合い、それをもとにさらに動機文を練っていく。動機が固まったら実際その人と対話を行い、対話によって考えたことをまとめていく。その過程でも何度かコメントし合い、そこでもらったコメントにもとづいてレポートを仕上げているのである。そしてレポートの最後で活動全体を振り返り、言語文化や日本文化／社会について考えるというのがこの活動の概略である。

最初にそれぞれが書いてきた動機は、確かにその人の魅力について書いてはあるものの、訴えかけてくるものがあまりなかった。そこでクラスでは、「自分が捉えた」

その人の魅力を書くことが求められた。次にメンバーが出したのものには、魅力的な人が生き生きと描かれており、動機文を通してその人の魅力が伝わってくるものであった。最初にかかれたものは単に「言語」を羅列したものであり、その後書かれたものは「ことば」で表現されたものといえるのではないだろうか。ここに人が語る「言語」と「ことば」の具体的な違いを見出すことができるのではないかと思う。これによって動機が固まったと思ったところが、さらにその魅力が自分にとってどういう意味があるのかということが問われた。ここで自らが見出した魅力を自分にひきつけて捉えられたときに、一人一人の文章は書き手の顔がはっきり見えてくるものへと変化した。この動機検討過程での劇的な変化には目を見張るものがあった。クラスでは、コメントをもらうことでより充実したレポートになるという認識のもと、参加者が対等な立場で互いのレポートに対してコメントし合うということが行われ、私たちはそれをもとに動機文を練り上げていった。その過程でメンバー同士の間で、そして一人一人の中で「思考と表現の往還」がなされ、思考の深まりとともに動機文も深まっていったのである。思考の深まりがこれほど表現を変えるということは、私にとって大きな驚きであり、発見であった。

対話の段階では、対話相手との間でも「思考と表現の往還」がなされた。ここで私は、動機を深め、自分なりのテーマをもって対話することは充実した対話を行うことにつながることに気づいた。それは、GBKで常に求められた自分の立場というものを相手に示すことであり、それによってより深い思考のやり取りを行うことが可能になるのである。

NJBの活動を通じて感じたことは、他者とのインターアクションによって「言語」が内化され「ことば」となり、それがさらに内化して思考と表現が一体化したときに、その「ことば」は人に伝わる説得力のあるものになるということである。しかし、それはまた実に難しく、苦しいことであり、伝えたいことは何か、それが伝わらない時にどうすれば伝わるのか、どんな「ことば」で伝えればいいのかを繰り返し繰り返し考え、表現することでやっと自分の「ことば」を見つけていくことができた。そして、

こうしたプロセスそのものが「言語文化」なのではないかと思ったのである。

また、魅力的な人との対話によって、具体的な人が語ることを通して人の中に「社会」が立ち現れてくる感覚を私は味わった。「社会」というと、これまであまりにも実態のわからない、ぼんやりしたものでしかなかったが、具体的な人が行動し、生きているさまをことばによって知ること、「社会」というものを実態のあるものとして認識できるのではないかと思った。そして、「社会」も「文化」同様、人の認識の中にある流動的なものであると考えるようになったのである。

さらに私は、先に触れたように「総合3-6」の実習生として「言語文化教育」の実践に参加し、支援者としての経験もした。そこでは自分にとって興味・関心のあることをテーマにNJBと同様の活動が行われた。私たち実習生の役割は、レポートを読んで学習者の言いたいこと、考えていることを引き出していくことであったが、学習者がなかなか言いたいことを見つけれずにいると、「こういうことですか」とつい先取りして言おうとしたりして、支援することの難しさを感じた。そして、焦らずにじっくり学習者の中から「ことば」が出てくるのを待つことが大切であることを痛感した。また、学習者同士でコメントし合うということがなかなかなく、GBKやNJBのように何でも言い合える環境をいかに作っていくかも担当者の大きな役割であると思った。

学習者についていえば、他者からのコメントや対話者とのディスカッションによって次第にテーマが明確化し、深まっていった学習者もいた。アニメが好きだというその学習者は、特に宮崎駿の「火垂の墓」に感動したということで、最初の動機文のタイトル*は「アニメーション」だった。その後タイトルはテーマの深化とともに「『火垂の墓』と私」→「『火垂の墓』と私—戦争へのイメージをめぐる—」→「戦争・平和と私」→「イメージの日本人と付き合い合った日本人」→「人と人の付き合い合う」と変遷していった。最初の動機文には、アニメと文学作品の関係を勉強したいという漠然としたテーマしか述べられていなかったが、なぜ「火垂の墓」が好きなのかを繰り返し問われ、考え

* タイトルをはじめ、学習者のレポートからの引用はすべて原文どおり。

るうちに、今まで戦争や日本人について見聞きしたことによって抱いていたイメージが「火垂の墓」を見ることによって変わったからであることに気づいていく。そしてそれに日本に留学してからの経験を重ね合わせることによって、最終的なレポートでは、人と人が付き合うときには「先入観」を「抱かないほうが」よく、そのためには「自分の目で見、自分自身で味わう」こと、「自分の経験を他人に伝える時、他人が人やものごとへの判断に何かの影響を与えないようにし」、「疑問符を打って他人をよく考えさせることが必要」であるということが述べられていた。

この学習者のテーマの深まりはNJBで見られた変化と重なるものであるが、それよりもさらに長い変遷過程を経ており、その間、他者とはもちろん、学習者の中で「思考と表現の往還」が幾度となく繰り返されたことは容易に想像できる。それによって、学習言語においても書き手の顔が見えてくるような表現が生まれ得るのだということを、私は感動をもってこの学習者から学ぶことができた。

4.3. 私にとって「言語文化教育」とは何か

これまで実際の体験も踏まえて「言語文化教育」について考えてきたが、それらを通して強く思うことは、自らの思考を深めていくためにはいかに他者からの働きかけが大きいかということである。それは思考をのせた表現、「わたし」固有の「ことば」を生む。他者に伝わる「ことば」とは、そのようにして生まれた「ことば」であり、それは説得力をもって相手に届いてくものであるということに思い至った。

以上のことから私にとって「言語文化教育」とは、担当者も含め、そこに参加するメンバーが対等な関係を築き、相互に働きかけ合いながら、「他者に伝わることば」をともに見つけていくことをめざすものである。それは、何でも言い合える関係と、働きかけ合うことによって互いの思考を活性化させることができるのだという思いに支えられて初めて実現できるものである。そうした他者への信頼と共感をはぐくみつつ、それまで学習者自身も気づかなかった「わたし」の考えを「ことば」によってつかんでいくための教室空間づくりを行っていきたい。

いうまでもなく学習者はそれぞれが属する様々な環境、すなわち社会の中で生活している。そして、教室もまた「人」が集う一つの社会である。そこにおいて「他者に伝わることば」を獲得していくことへの確かな手ごたえを実感することは、学習者がいかなる社会においても他者とともに関係性を構築しながら生きていくための原動力になることと思う。

■ 5. おわりに

あるときBBSにおける「文化」についての議論の中で、学習者にとってあらかじめ知っていたら便利な情報や必要な情報とは何か、それをどう考えるかというやり取りがあった。受講生Nより生活に必要な情報の提供についての意見が書き込まれ、それに対して私は次のように書いた。

・・・生活上の必要な情報を提供することが権力の押し付けになるとは私も思いません。その情報を提供されないことで逆に不当な扱いを受けたり、生命が脅かされたりということもあり得るでしょう。だから、そうした生活情報は、当然提供されるべきものではないかと思えます。(6/10)

これに対して次のような意見が出された。

H:・・・「必要な情報」って、誰が必要としているんでしょうか。「私」が思う彼、彼女にとっての「必要な情報」を、本当に彼、彼女は「必要な情報」と思っているのでしょうか。サバイバルジャパニーズだとか、生活必需情報だとか、情報公開、情報提供とか言われていますが、その情報が「必要な情報」かどうかを判断するのは、学習者自身だと思えます。(6/10)

私は「一般的国民性」を便利な情報と考えることを問題としながら、「生活情報」については、情報の提供をどう考えるかという視点からの検討を行うことなく、安易に判断していたのである。しかもその前日に、私は次のような発言をしている。

何かを提示するときは、切り取ったものを提示せざるを得ない。そして切り取るときにはそれを切り取る人の恣意が必ず含まれるものだと思います。判断材料として切り取った情報を提供するのなら、自分がどのような切り取り方をしたのか、なぜそのような切り取り方をしたのか、なぜそれを提供するのかをよくよく考える必要があるのではないのでしょうか。(6/9)

私は自分でこのような発言をしていたにもかかわらず、「生活情報」を提供することに対しては何の疑問も持たなかったのである。授業の中では「なぜ」そう思うのかということがたびたび問われ、立場を明確にすることを常に求められたが、自分の中にその姿勢がまだまだ根付いていなかったことを痛感した。GBKでは、「ことば」や「文化」をはじめ多くのことを学んだが、その中で最も大切なことは、常に自分自身に「なぜ」と問うことであるということにこのとき改めて気づいた。これからも思考を止めることなく、「なぜ」と問いながら実践の道を模索していきたいと思う。

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