

# 「循環型言語活動」の活性化を 目指す教室実践

## 日本語の教室におけることばの活動とその実際

村上まさみ

**概要：**本稿では、日本語教育は思考の活性化と表現活動の統合を目指す言語教育であるという立場から、筆者の見解として「循環型言語活動」の重要性を述べる。学習者中心主義などに見られる学習者のニーズに依存して組み立てる教室活動が陥る目的不在のイベント化や、学習者自身が教室内のコミュニケーションにリアリティを期待せず進んで仮想現実を楽しもうとする取り組み姿勢に強く問題を感じてきた。そこで、筆者は日本語の教室で展開される言語活動を観察し「明示型言語活動」及び「循環型言語活動」という2つの言語活動モデルを示す。そして、教室が学習者の内発的なことば（考え）のやり取りが活性化し、思考と表現の統合の実現を図る場となるために、教室設計は言語活動の本質的目的と実体を意識して取り組むことが不可欠であると考え、循環型言語活動の活性化を目指す実践を行った。その結果、内発的なことば（考え）を内容とすることで、循環型言語活動が活性化される様子が見られた。

**キーワード：**思考と表現の統合・循環型言語活動・語り書き活動

## はじめに

本稿は筆者の日本語教育への立場を明らかにし、いかなる教室実践を目指すべきかの視点を示したうえで、自らの教室実践における言語活動で起きたことを検証することを目的とする。

第1章では本稿の研究の背景と筆者の問題意識として、筆者の理念に基づく日本語教育の目的を述べ、現状での教室実践に見られる問題点の指摘と考察を行う。第2章では第1章で述べた問題点を踏まえ、それを克服するためには、教室でいかなる言語活動を実践するべきかについての見解を述べ、教室における言語活動の実態を言語モデルとして仮説提示し、「循環型言語活動」を活性化させる教室設計を提言する。第3章において、具体的に教室設計をした実践例として、「語り書き活動」の設計と実践について報告し、そこで見られた言語活動の活性化の様子を、仮説の言語モデルに照らして明らかにする。第4章において、今回の論考及び実践結果をまとめ、今後の研究課題を示す。

本稿は、考えることを軸とする言語文化教育実践への筆者の試論である。

## 1 研究の背景と問題意識

### 1.1 日本語教育の目的

日本語教育にかかわるうえで、言語教育が教育として何を担うものかを踏まえることが重要であろう。細川(2002a)は、「言語文化活動」の理論と実践を著し、その結びに「日本語教育担当者が学習者主体の理念に基づきつつ、オリジナリティのある実践と研究こそ、ことばと文化を統合する日本語教育が求める姿」と述べた。筆者は、ことばと文化の関係を考え

るにあたり、ことばは自分が自分であるための表現活動を支えるものであるとの認識を出発点とする。そして、日本語教育の目的を、ことばの活動を通して他者と関係を築き、能動的に社会を形成する主体の育成として、言語文化教育実践に取り組みたいと考える。

言語活動とは、自らの抱く思いを表現することばをめぐり、自己と他者との間で意味を投げかけ合うやりとり<sup>註1</sup>を求める相互行為であるといえるだろう。すなわちコミュニケーション行為である。日本語教育はこのコミュニケーション能力の育成を目指し、思考と表現の統合と活性化を図り、ものごとを認識する力に直接働きかける教育実践なのである。

## 1.2 教室実践に見る問題点

しかしながら、言語教育はしばしば「〇〇語教育」に囚われその言語教育観を狭めてきた現状が指摘できる。母語、第二言語、外国語、また各種目標言語というカテゴリーを示す「〇〇語教育」は、常に「〇〇語」が背負う構造的な社会の枠組みの中で言語を見ることで、より制度的な色彩が強まる。そのため、「〇〇語教育」では、学習者に目標言語を習得させることで次なる段階に進むための予備的な場所となるのである。野元(1996)が日本語教育における道具主義と目的論の不在について指摘するように、日本語の教室は学習内容の教授と練習の場としての機能が追及され、結果的に意識的、無意識的に「日本語学習者」を不完全な集団として教室内で保護し支援される(あるいは介助される)人たちにしまっている。

多様化する学習者への対応に迫られた1980年代以降、このような問題は学習者中心主義なる理論と実践にも指摘できる。“learner-centredness as language education”の訳語として紹介された「学習者中心主義」は一見親しみやすい印象と共に急速に教育現場に浸透した。しかし、代表的な提唱者の一人であるNunan(1988)の提言に見られるように、実際には“learner-centred”はカリキュラム・デザインの中に位置づけられている。

そこでは教師が「カリキュラム開発」の主体として、異なる学習者に最適なプログラムを与え、効率よい学習を実現する専門家として規定されている。そしてカリキュラム開発の中心に学習者を据え教育実体をつかむ手法としてニーズ分析が示されている。「学習者中心主義」の理論は、カリキュラムの「教師」と「学習者」の役割を明確にし、互いが教育実体に関わるとするが、従来の教師と学習者の関係と根本的な違いは認められない。

日本語教育では、学習者中心主義が日本語教育の理念を示すものとしてと捉えられてきたといえる。田中(1988)は日本語教育の方法論を示すにあたり「ニーズ分析」<sup>注2</sup>を教育全体の出発点として規定し、「日本語学習自体が目的のではなく、なにかある別の目標があってそのための道具として日本語を学習している…(中略)…ここで教師が学習目標を設定する必要はほとんどない」と述べる。ここでは学習者の「ニーズ」というものが現れる実態を問わないまま、学習者が求め、教師が効率よく提供し、目標言語の「習得」を目指すという構図が日本語教育の前提とされてしまった。学習者中心主義の実践は言語教育としての日本語教育が何を目指すのかという問いを希薄にし、言語の道具化を進めてしまう。

言語を道具化しない日本語教育実践に必要なものは、人はなぜ言語活動を行うかという根本的な問いである。そして、日本語の教室が与えられたプログラムを練習する場ではなく、内発的な内容をめぐり参加者が主体的に言語活動を展開する環境となるための教室設計が求められる。参加者が主体的にことばをめぐり相互行為を展開することによって言語活動の本質的意義の意識化が進み、思考と表現の活性化と統合がなされる。そこで、次章において、思考と表現の活性化と教室活動について考察する。

## 2 仮説：相関する二つの言語活動モデル

### 2.1 思考と表現の活性化と言語活動

前章で示したように、筆者は、言語活動を、自らの抱く思いを表現することばをめぐり、自己と他者との間で意味を投げかけ合うやりとりを求める相互行為として捉える。意味の投げかけあいとは、一方が意図を表明し、他方が了解内容を確認するやりとりであり、言語活動を成立させるためには、まず一方が感情や思いに基づく意図をことば<sup>注3</sup>にして示す必要がある。私たちはことばを身につける、あるいはコミュニケーション力をつけるというとき、言語活動のこのプロセスに注目し、自分の意図をのせることばを豊富にすることをイメージするのではないだろうか。形を蓄積することによって自分の言いたいことを自由自在に出力できる。そうすれば日常生活には事欠かないだけでなく、さまざまな場面で自分をアピールしていくことも可能になるだろう。

聞き、話し、読み、書く実践を展開する日本語の教室では、インプットとアウトプットを最適な方法で提供することを目指し、ゲーム、ロールプレイ、タスク活動などを展開する。しかし、そのように教室で習った「ことば」が実際には使えないという訴えは尽きない。教室担当者がコミュニケーションな教室活動を目指してよりリアリティを持たせるためさまざまな工夫を凝らしても、学習者の意識は常に教室の外の世界に向かっているのである。そして、「普通の日本語」や「文化」情報を求め、仮想現実的な状況を生み出しては教室で練習としての会話が開発される。ここでの問題は、教室における練習としての会話への問い直しがないことである。練習としての会話は、主に出力された形ややり取りの流れをモニターすることに重きが置かれ、そこで内発的な内容を考えて発信するということへの視点が弱くなる。言語活動の本質は思考することであるのに、考えることか

ら離れて、まず体で覚えるといったことに真剣に取り組まれる現実が、練習としての会話には反映されている。

そこで筆者は、思考活動と他者性の側面から「明示型言語活動」と「循環型言語活動」の二つの活動モデルとして捉えた<sup>注4</sup>。「明示型言語活動」とはことばを介し他者に向けて「私」の存在や意図を明確に示すための内から外への働きかけをなし、「循環型言語活動」とは他者の存在と共にある「私」が考えの活性化させるのに伴い、ことばが思考を伴って内外双方向に循環する活動である。筆者の仮説においては、二つの言語活動モデルは相対的に対立するものとはとらえない。言語活動の実態を意味の関係企投と捉えると、常にコミュニケーション行為の主体間で、「ことば」は「意味(考え)」をめぐり形を流動的に変えながら「循環」させていることになる。そのやり取りの中で、ことばを形として伝達するためには「明示的」行為は欠かせない。つまり、コミュニケーションの主体の意図の発信では、他者との循環型言語活動というサイクルの中で思考を展開しながら、明示型言語活動を活性化させることになる。実際の言語活動の中では、それぞれ低次から高次のレベルを有し相互行為における輻輳的な現象として現れるのであり、これらを切り離れた活動として起こすことはできないと考える。思考の活性化と表現活動の統合を目指す言語教育においては、教室設計として「循環型言語活動」の活性化を実現する教室活動の具体化を目指していくことが求められる。しかし、練習のための会話を展開する状況では、内発的なことばが持つ内容の面に焦点が当てられていないため、日本語の教室タスクの多くは、明示型言語活動を人為的に活性化する働きかけとなる。そのため、教室での言語活動は人工的なものとなり、「習っても外では使えない」状況を引き起こすのである。

あらゆる状況を予め設定し知識として蓄えることは不可能であり、教室の可能性は本質的な言語活動を活性化させる内容を吟味していくことにあると言えるだろう。細川(2002, p.143)は、「ことばは、内言と外言

の往還関係の動きそのもののなかにある」とし、外言化活動によって内言、つまり「思考として人が頭の中で「考えていること」」のより明確化をはかり、絶えず繰り返される往還関係こそ言語コミュニケーション活動の基本であるとする。細川は主体の「こころ」と「ことば」の関係として、「感覚・感情から思考へ、思考から内言へ、内言から外言へ、外言から行動へ」という個体の「循環プロセス」を明らかにし、コミュニケーション活動の総体として捉えるのである。(同, p. 104) 筆者はそれには他者の存在を意識化する働きかけが不可欠であると考え。そこで、意味の投げかけ合いにおける他者の存在を言語活動の実態として見たときに、考えることを軸にする言語活動におけることば(=考え)の循環として捉えていくことの有効性をとらえ、循環型言語活動の活性化を図る教室環境の設計を追求していきたい。

## 2.2 循環型言語活動を活性化する教室設計

「循環型言語活動」とは、相互行為としてことばをやりとりする過程において、意味づけられたコードとしてのことばを介し、考える行為が自己と他者との間で循環を起こす言語活動である。この言語モデルの仮説は言語の他者性の視点に立脚する。

筆者は、思弁的言語面ともいえる自己に内在する「こころ(気持ち)」や「思い」を考え(論理)としてまとめる過程で、人は他者の存在を通して「私(自己)」の認識に変容をもたらすと考え。ことばの活動は、自己の内容を乗せることばを求める内省が表現と結びつく過程においても、完全に他者の存在と切り離れていることはない。竹田(2004)が言語行為の成立を「企投」と「確信」のやりとりで説明するように<sup>注5</sup>、我々が自身のパロールを声としてことばに乗せるだけではことばの活動は言語行為として未完結といえる。意味づけたことばが受け止めた他者によって再度意味づけられるという相互行為は、ことば(あるいは思考)の循環活動として

捉えることができる。このことばの循環が思考を活性化し、内容に乗せる表現活動を練っていく。

この仮説は人にとって言語とは何かという問いに立ちことばと考えていることを不可分の内容としてとらえるものである。循環型言語活動は、内容と表現活動とを結び付け他者間で交換可能なものとするだけでなく、異なる場面と文脈の中でも「社会の一員としての個人が自己を取り囲む状況を認識し、判断する力」（細川, 2002, p. 1）につながる「ことばの力」を活性化する言語活動である。ことばを介した内容をめぐるやりとりにおいて、よりの確に自分が抱く内容を相手に伝えることは不可欠であり、そのために「聞き手」を意識することはコミュニケーションの基本となる。しかし、他者性とはそうした理解要請や行動展開のために他者心理を慮り、相手を「理解主体」として意識する視点とは本質的に異なる。

ことばをめぐる活動には、常に新たな合意形成や関係構築の可能性がある。この可能性に重要な役割を果たすのが他者性である。新たな合意形成や関係構築には、「私（自己）」の認識の見直しや変容が伴う。つまり、ことばをめぐる自己と他者の意味づけを摺り合わせる過程において、自己目的性に執着しては「私（自己）」の認識の変容の壁は超えられない。つまり、他者への認識こそが自己の企投的意味と他者からの企投的意味の摺り合わせにおいて、自己認識の一般化を踏み留め新たな展開を生む。その結果、自己と他者との間でことば（思考）の循環が始まり循環型言語活動が活性化する。他者の「語り」を傾聴し理解しようとする行為、またそこから新たな視座を得ようとする行為など、自己や他者との対話を通して自分の論理をまとめ、発展させようとする行為は「循環型言語活動」の活性化が支えている。また、意識・無意識に関わらず、コミュニケーションを通し、新たな気づきを得たり考えが発展する状況は、循環型言語活動の活性化が始まっていると考えられる。



現実の言語活動では、意志の疎通と意図の実現を目指す活動と、他者との関係を構築する思考や思想を交流させる活動とが重層的な立ち上がりを見せる。明示型言語活動と循環型言語活動とは、共時的に質の異なる成果を相互に補完する。例えば、言語活動は内省から始まる。パロールは自己の内実との自己対話として循環型言語活動を起こす。次に、明示型言語活動として表現を声としてことば化し発信する行為が現れる<sup>注6</sup>。発話主体が自らの意図を他者に伝えるために、この明示型言語活動のやり取りを丁寧に行うことは不可欠となる。そこに相互行為に対して本質的な他者性の認識があれば、いかなる明示型言語活動の活性化もことば（思考）が循環する循環型言語活動活性化の現象に転換する可能性を持つ。従って循環型言語活動が明示型言語活動を内包する構造と捉えればよい。なぜなら、他者性の意識化は自己認識と不可分であるとすれば、自己目的性と他者性との関係は、他者性の認識を進める過程に自己目的性の達成も包含するものと考えられるからである。従って、筆者は、日本語教育において循環型言語活動の活性化を目指す教室設計を提言する。

### 3 データ分析：教室活動において観察されたこと

#### 3.1 分析目的および分析対象データ

ここでは、筆者の設計による教室実践から二つの言語活動の仮説モデルの現象がどのような姿で観察されたかを明らかにする。分析対象データは以下の通りである。

■研究協力者： A 氏－社会人某企業内日本語クラス受講者

■分析対象： 2004年10月05～2005年4月28日全64回「語り書き活動  
第IVセッション」<sup>注7</sup>

- クラス形態： 1名クラス
- 分析理由：
  1. 教室活動のみでテキスト生成を行った。
  2. 一対一のクラス形態から、協力者と報告者との相互行為関係が明確である。
- 分析データ：
  1. 協力者の執筆原稿
  2. 授業記録（音声記録。一部文字化したもの）
  3. 授業メモ（報告者による覚え書き）
- 実践内容：「考えるレポート<sup>注8</sup>」の執筆
  - ・レポートテーマ：「ここがかわること」（A がテーマ選択）
  - ・活動の目的：
    1. 日本語で自分の考えや意見を話せるようになる。
    2. 話したことを日本語で書き、他者提示できるものにまとめる。
    3. レポートで自分の意見を発信し、他者から意見や感想を受け考える。

#### 「語り書き活動」概要

「語り書き活動」とは、「発信文」を執筆する活動である。「発信文」とは、自己が考えていることを他者に向けて伝えることを目的として文章にまとめるものとする。通常の作文活動と異なる点は、執筆したい内容を教室活動の中でまず語りとして展開し、他者とのやり取りを通して考えを口頭で表現した内容を振り返りながらテキスト化を図る活動である。手順は以下のとおりである。

#### 〔目標課題：「発信文を書く」〕

1. 学習者が自分の関心事にひきつけたテーマを選ぶ。
2. テーマについて、どのような内容を書きたいか考えて要点を書き出す。
3. テーマと書きたい内容と動機について発表する。

4. 3の内容をめくり，教室内の他者と意見を交換する。

5. 意見交換した内容を文にまとめる。

6. 4～5を繰り返しながら発信文をまとめていく。

(1) 動機→(2) 論点の提示とディスカッション→(3) 結論

7. 発信文として完成したものを，教室外の人に向けて作品発表する。

8. 発表した作品への他者からのコメントを受け，自分の発信文を振り返り，  
次の課題を設定する。(活動評価)

活動の枠組みは，細川（2003）の総合活動型日本語教育における「総合」の方法論をもとに組み立てている。本実践では，活動参加者の「ころ／思い」を内容として，ことばを巡る活動を展開することを試みた。活動の特徴は，「発信文を書く」という目標を支える言語活動として，「語り」を取り入れていることである。この活動は，話すことにくらべ，読み書きに抵抗をもつ学習者に，より意識的な言語活動の展開を意図した試みが始まりである。当初は，話していることを文章化し，読むことで内容とともに自らの言語活動を振り返ることを目的とした。これに丁寧に取り組むうちに，次第に話していることが，「語り」として充実するようになり，「語り」を文章にまとめたものは，さらに対話の充実に展開することが可能となる。「語り」と「対話」が循環型言語活動を活性化するようすは，産出される文章に反映されていく。この実践の特徴は二点あげられる。一点は，「語り」と「対話」が循環型言語活動を促進し話しことばと書きことばを統合する過程は「読む行為」の意識化の促進を視野に入れた設計であることである。もう一点は，キーワードを「発信」とし，活動の達成目標をとして書き上げた作品を教室外の第三者に公開することを設定することで，日本語教室を閉じた場とせず，社会の連続体の一部として位置づける点である。

## 3.2 分析

### 3.2.1 明示型言語活動の活性化

——「内容」の第1次コード化から思いを声にする

下記の〔IH01〕のテキストは、Aの「考えるレポート」における第一次コード化である。このテキストではテーマを探すことを目的に心に浮かぶことを書きとめた。20分程の沈黙をへて、Aの独力で書き出したものである。〔IH01〕をめぐるやりとりの開始が〔2004-10-05 (1)〕である。

〔IH01 2004-10-05 第1稿（ノートへの手書き）MD0044〕

せんしゅあたらしほんをよみました。

ほんのすとりはスタリンじだいからいまで。

ましろんプレツメウのじ代いです…

よムときにしんじられない。

いまきたちよせんのでれびでおなじじ代いをみることができます。

〔2004-10-05 (1) Aの語り活動記録 MD0044M:筆者〕

01M:先生のトピック。これに、タイトルをつけたら、何ですか。(1)

02A:タイトルは、タイトルは…。(…略…)このストーリー。このタイトル。プロパガンダの問題。(2)すう…。(…略…)いえ、これ、これ、これは、…、うーん。こーれは…。これは、もっと大きい。プロパガンダじゃない。もっと大きい問題。(3)例えば、ええ、ああ、…これは、難しい。…。(…略…)何を。これは、プロパガンダの問題、じゃない。これは…。フィロソフィー。フィロソフィーの問題。(4)例えば、ひ、ソサエティーは、いろいろあります。例えば、…。(…略…)すう。私は話したい。(5)どして、どうして、私は信じられない。例えば、ほ、ほんとに本で、いい、いいストーリー書きました。ほんとに書きました。でも、この時代はブレジネフの時、時の、時間、ブレジネフの時は、30年

前, 20年前, ありました。私は今信じられない。自分でこの時に, 住んでいました。でも, もし, 考える, 考えたら, 信じられない。(…略…)  
例えば, ポイントは, (6) 例えば, Change of mind. (…略…) ここ, ここ, ここ…ろを?が, ころが?かわること。か, わ, る, こ, と。(7)

03M: うん。心が変わること。

04A: うん。…。先生はどうですか? 例えば, 同じ気持ちが, 時々ありますか?ありませんか? (8)ほんとに, 日本は, ああ, 大変早く変わります。ど, どうですか?

「語り書き活動実践」では, 主体の「語り」をめぐり, 聞き手との相互行為としての「対話」を展開する過程で, ことばと思考の循環が始まるのであるが, 第一次段階では内在する「思い・考え」を他者に伝わる形へのコード化が求められる。A は日本語で書くことに慣れておらず, [IH01]では語ろうとする内容を十分コード化出来ていない。語り書き活動では, 第一次コード化を受ける他の活動参加者が, 聞き手として語りを支えながら内容を充実させていく。コード化されたことばは全て発信主体の内在的な言語活動であるパロールによって支えられている。筆者は A との活動において, 担当者であると同時に唯一の活動参加者として, A に内在するテキストを支える内容を語りとしてどう聴き取っていくか, A はそれをどのようなことばとして語り自らのことばとして意識化していくかが今後の活動で目指すものとなる。

筆者は「このトピックにタイトルをつけたら何ですか (1)」という問いかけから語りの聴き取りを開始した。話すために考えを絞りことばを選び取り発信する過程で, 発話主体は「何を話そう→○○について話そう→○○は…」と思考を展開する。筆者はこの流れを「思考のテーマ化」と捉え, 内容を明確化していく上でキーワード(ここではタイトル)の「○○」を採ることが有効であるとする。タイトルを切り口に, A は「プロパガ

ンダの問題 (2)」から、「フィロソフィーの問題 (4)」を経て、ポイントを「心が変わること (7)」に絞り込んだ。この A が「心が変わること」というテーマを明示するプロセスにおいて、A の心象にある「心が変わること」のイメージが試行錯誤の過程で語られた。((2) → (7)) このテーマ化のプロセスにおいて、A は「話したい」内容と向き合い、「ここがかわること」というポイントを絞り込んでいる。((3), (5), (6)) テキスト生成に関わる一連の語りは、A のパロールが日本語に変換された第一次コード化としての表出と、この自分が語りたいことを聞き手に示すためにことばを選び取り示した発話を明示型言語活動として捉える。A から筆者に対しては「先生はどうか」(8) という問いかけも出るが、A はこれに続けて「先週読んだ新しい本」を読んで感じたことを裏付ける語りを展開しており、この段階では A に他者の語りを聴き取ろうとする能動性は観られなかった。

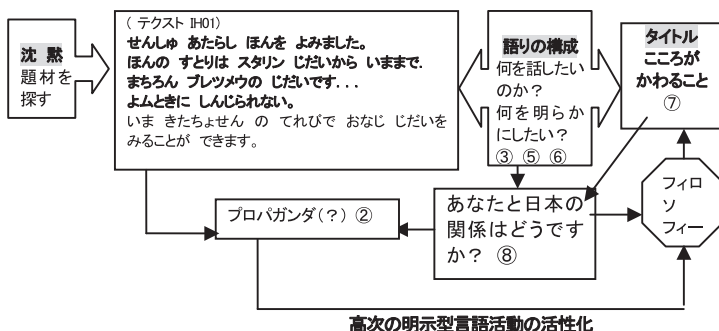
A の [IH01] の 5 行のテキスト情報からは、明示されたこと以上の読み解きは難しいが、筆者からのタイトルを求める問いかけがきっかけとなり、このテキストを支えている内在する内容が語りとして明らかになっていった。A の問題は、「先週新しい本を読んだ」ことから感じたことを自己に問うた結果であることがわかる。

この一連の言語活動では、A が自らの心象を思い起こしながら外言化を試み、より自分の意図を反映することばを探り、発信するという明示型言語活動が高次に活性化していく様子が見られる。([図 a] 参照) A は、聞き手である筆者から受けた働きかけから、自分自身への問いを立てることで、語りを構成し発信した。しかし、この時点での自分自身への問いの立て方は、内在する心象を自身がつかみ取るための自問自答となっており、言語活動は自己目的性を意識する方向へ向かっている。しかし、それは、活動の初動段階における第 1 次コード化がここでの目標となっているためといえる。しかし、[図 a] に見られるプロパガンダというキーワードを

めぐる「(7) ころがかわること」、そして、「(8) あなたと日本の関係はどうですか?」という高サイクルが、語りの構成に関与する対象へ問いを立てる行為((3), (5), (6))との関連で、思考が循環し始めていることも見て取れる。

このように、主体の内発的な表現活動と能動的に向き合うことによって、活動を次の段階に発展させる循環が始まっていることがわかる。

【図-a】Aの第1次テキスト産出から「内容」のテーマ化の構造



3.2.2 ことばの循環が場面を連続させる：循環型言語活動の活性化の現れ  
次に、循環型言語活動が高次に活性化された現象を見ていく<sup>注9</sup>。

■思考停止と方向転換：「プロパガンダの自覚は→神様→いや、神様は手伝わない→良心→??」

〔IH11〕と〔IH12〕のテキストより、第3段落の抜粋を示す。

〔IH12 2004-11-15 第11稿第3段落抜粋 MD0057〕

ころがかわること

(第1段落, 第2段落省略)

どこでもせいふはじぶんのかんがえをあります。もしこのかんがえはうそだったプロポガンダがはじめます。しんぶんとラジオとテレビでせいふのひとはいっばいそのことばをはなします。これはプロポガンダです。もちろんわたしはなかにいっばいプロポガンダのけっかがあります。りょうしんてつだいます：どこでうそどこでほんとに。(9)

(第4段落省略)

[IH12 2004-11-16 第12稿第3段落抜粋 MD0058]

ころがかわること

(第1段落, 第2段落省略)

どこでもせいふはじぶんのかんがえをあります。もしこのかんがえはうそだったプロポガンダがはじめます。しんぶんとラジオとテレビでせいふのひとはいっばいそのことばをはなします。これはプロポガンダです。もしひとにあなたはばかですか？しつもんしたらだれでもいいえはなしますでもばかはいます。なかにプロポガンダのけっかがありますか？これはおなじしつもんです。(10) もちろんわたしはなかにいっばいプロポガンダのけっかがあります。

(第4段落省略)

二つのテキストを単純に比較すると、[IH12] テキストのほうが内容、まとまり共に充実した形のように見受けられる。[IH11] では「わたしの中にいっばいプロポガンダのけっかがあります」という部分と、結びの「りょうしんてつだいます：どこでうそどこでほんとに (9)」の記述のつながりを読み取ることは難しいが、[IH12] では、まとめの「もちろんわたしはなかにいっばいプロポガンダのけっかがあります。」の前に「もしひとにあなたはばかですか？しつもんしたらだれでもいいえはなしますでもばかはいます。なかにプロポガンダのけっかがありますか？これはおなじ



しつもんです。(10)」を挿入は伝わりやすさの向上に一定の成功感を与えているといえるだろう。

〔IH11〕テキストは「プロパガンダ」と主題との関係性をめぐる問いと取り組む経過で表れたものである。「A さんにとってプロパガンダはどんなものですか」という問いに、A は自己と対象の関係でなく自己の体験からの印象として「よくないもの」「わたしはいっぱいプロパガンダを聞きました」述べるが、すぐにそれは「書きたくない」と一度思考を停止させた。その後、A は自己に内在する「無自覚のプロパガンダ」の存在の仮説を立てる形で、「プロパガンダ」というものと自己との関係の説明を試みている。それに対し、筆者は「プロパガンダの自覚」をどう捉えるかという問いを立てた。「どんなときにプロパガンダとわかるか」という問いに、A は「これは神様だけ」という答えによって反射的に一旦思考を停止した。「神様」の視点は、敬虔な信者である A にとって絶対的な価値観として信念につながっている。しかし、ややあって、A は、「プロパガンダ」を見抜く力は「神様」が導くものではなく、個人の責任として判断基準をもっており、それは「神様」から皆等しく与えられたものだという考えを示した。〔2004-11-15 (2) :05A〕は、全ての答えの大前提とする「神様」に依存する思考の流れを自律的に見直し、「コンサイエンシー」というキーワードを探り当てた場面の語りから、便宜上フィラーを省略して紹介する。

〔2004-11-15 (2) A の語り活動記録 MD0057〕

05A: いいえ、みなさん、神様、話さない。ちょっとまって！わたしはこのことばおもしろい。一番大切。コンサイエンシー。コンセイエンシ。みなさん、このものは…。先生。これは、一番大切。みなさん、あります。中にあります。ですから、時々、ああ、プロパガンダ、と思います。この、このものある…

「神様」から与えられたものとは、「コンサイエンシー」つまり「良心」であるという内容を導き出し<sup>注10</sup>、プロパガンダか本当のことかは「良心」が判断を助けるのだと語った。この語りによって主題である「こころ」と「プロパガンダ」とのつながりを見せ始めた。

■ことば化の停止と再開:「りょうしん」の削除と他のキーワードとのつながり

徐々に語りは、「新しい本を読み、その時代に自分が住んでいたことが今信じられないわたし」や、「学生時代にはブレジネフ批判を考えなかったわたしとスターリン批判を受け入れたわたし」などの体験とのつながりが他者にも了解できる展開を示す。

しかし、語った内容をテキスト化するには、語りが十分に反映したものとなるまでには時間を要した。特に A 自ら「これは一番大切」といつて新たに獲得した「良心」ということばを巡る概念は、半ば放棄した形でことば化が停まり、[IH11] の「りょうしんてつだいます:どこでうそどこでほんとに。」という難解な表現となった。A は「良心」というキーワードを探り当てながら、内在する内容の焦点化に苦慮する。これは日本語の問題というより、この問題への真の難しさとの直面と言える。口話で語るレベルは豊かな内容を声にしても、「日本語コード化」が彼自身の思考の活性化とリンクしない。翌日、A はテキストを読み直し再度ことば化に挑戦するが、思いをことばに乗せきることができず、「これはわたしのプロパガンダ」ということばを残しすっかり削除した。([IH12])

しかし、[IH12] テキストにおいて削除された「良心」というモチーフは、活動の深まりとともに変形されながら具体的に姿を現す。A に内在する「こころ」とのつながりを感じさせる「嘘・良心・神様」が何らかの意味の構成を示す語りが少しずつ表れ、「プロパガンダ」についての語りを重ねる中、「神様と悪魔」をモチーフにした新たなプロパガンダの定義に成功し、良心との関係がより明らかなり、第23稿ではプロパガンダの定

義に、善悪の対立の観点を入れた。特に、「神様の仕事・悪魔の仕事」がことば化される2月初旬頃から、Aは「プロバガンダとは何か」、「なぜ自分はそれを知ろうとしているか」という自問の中で、聞き手（筆者）に対して強く問いを立てるようになるという変化が見られた。

Aは11月15日の活動においては「神様と良心」というポイントから語りを展開したが、その時点では内容のテキスト化は実現せず途中で放棄した。「神様」に関わる問題は、敬虔な信者であるAにとって、自分の生き方にかかわる重要な「フィロソフィー」であるが、教室でのディスカッション、また教室外で受けた刺激を受けての思考が、少しずつではあるが難しい問題を「神」に帰結させる思考回路の自己認識と見直しを始めている。Aが「こころが変わること」という主題とじっくりと向き合う中で、自身の内容をめぐりことば（思考）が循環し始めたと捉えることのできる一つの現れである。テキスト化の過程でも、正しいことと悪の判断を問う視点が書き込まれ、結論の執筆において「こころはいちばん大切なポイント」という点を押さえて、これまでAが「難しい」とことば化を保留にしていたことが、丁寧に検討され、表現されていった。

■「もしこころでわたしとりょうしんはけんかをしなかったら…」

さらに、テーマと結論を結ぶ対話の活動においてAの問題意識の核を現す形で循環型言語活動は活性化した。

4月26日の第35稿の結論執筆において、かつてことば化が中断された「良心」という内容が再出現したのである。「良心」は彼が重視する観念であり、彼の人生に密接に関わる「信仰＝神様」と結びついていることは、既に述べたとおりである。彼にとって重要な位置付けに置かれる観念は、始めはごく曖昧なイメージとして思い浮かんだが、それを彼にとっての外国語である日本語ですぐに他者提示するまでのことば化は果たせなかった。しかし、実に4ヶ月を費やした一つの主題の焦点化をめぐる対話から、

「神と悪魔」, 「普遍性と流動性」, 「善悪の判断と意図的な甘言」, 「相対性とよしあしの感じ方」, という観点を押さえながら, 最終的に良心の普遍性が彼の内容のテーマであることを読み解くことのできるテキストが発信された。さらに, 4月26日のAの語り部分で, 「良心」ということばが活動を総括するように再び語りの中に表れた。下の記録は, 再び「良心」というキーワードが現れた場面である。

[2005-04-26 (3) 活動記録 MD0106M: 筆者]

06A: そう。これは, 本当にテレビで, 外に質問しました。こどもたちに, レーニン知ってる? レーニン, レーニン, ああ, これは, ロシアのツァー! 次の人, サッカーのプレイヤー。本当にわからない。ですから, この結論は, プロパガンダと今の, 今の一番大切ポイントは, レラティブ, 何ですか。比べるものです。ああ, 心が一番たいせつ。生活。これは, あまり大切じゃない。(11) 今日はこの人は有名。でもあとで, だれも知らない。それから, 今日はこの意見を一番大切。あした, 変わりました。だから, 一番大切なのは, 別々の心。だから, もし, 人は, あ, これは, 前に, 書きました。でも, …コンサイエンス。コンサイエンスは, いつも比べるのプロセスがあります。(12) 中に。例えば, まさみさんはいろいろことをします。中にいつもエバリュエーションがあります。比べるの, 比べます。

07M: あった。これ, 前に先生が話したことある。(13)

08A: そうそうそう。(14)

09M: 良心。(15)

10A: 良心。(16)

11M: あれ, 先生, 前にそのこと書いてた。

12A: 書いた。

13M: 消しちゃったんだよね。先生。その時に。

14A: うん。

15M: あとで、もう一回考えようと思ったのかな？

16A: うん。でも、これは大切。…

[IH46 2005-04-28 第36稿（最終稿）より第4章のみ抜粋 MD0055]

ころがかわること

#### 4. けつろん。

リポートかきはじめるときころがかわることをかんがえるのはわかりやすいとおもいました。でもいまこのことはむずかしいとおもいます。

しゃかいのプライオリティはいつもかわります。なぜかというとプロポガンダのけつかだからです。たとえばブレジネフじだいにそれんでアネグドット（じょうだん）がありました。それは30ねんあとであたらしいエンシクロペディア（ひゃっかじてん）をだしたら、ブレジネフはサハロフのじだいのちいさいせいじかとかくとおもうというはなしです。30じゅねんまえこのストーリーはじょうだんみたいでした。いまほんとになります。もちろんしゃかいのいけんはたいせつことです。でもころはもっとたいせつ。もしころでわたしとりょうしんはけんかをしなかったら人はしあわせになります。（17）

ころはかわるかかわらないかわりにくい。いちばんよくないことは、プロポガンダはころをかえるけれどもじぶんでみることができない。でもいけんはほんとにかかります。いけんのかわることはいいかよくないかわりにくい。たとえばからすはぎんぎで300ねんつづいてすんでいる。いまいっぱいごみがあるからよかったです。10ねんあとぎんぎはもっときれいになってごみがなかったらからすはさびしくなります。ときどきわたしたちはせいかつのかわることみてじぶんのいけんがあります。そのいけんはただしいかまちがえかしるためにじかんがかかります。ころといけんのよくかわることをしたい。

〔IH46〕テキストにおいてAは「良心」というキーワードを上記のような形(17)で結論に盛り込んだ。11月15日、内容をことばにのせる試みが一度は立ち消えた形になった「りょうしん」ということばは、Aの中でこのレポートを考える上での重要な視点として抱かれ続けていたことが結果として示された。〔IH46〕テキストを書き出すにあたり、Aは「社会」と生活の変化についての考察からレラティブ(相対化すること)、つまり比べ判断するものとしての「心」の重要性から、前に書いた「コンサイエンス」を導き出している。(11)→(12)/(13)～(16)Aが「ころがかわること」という主題をつなぐ重要な概念である「良心」をめぐるモチーフとして「嘘と実」、「神様と悪魔」「いいことと悪いことがわかること」といった形で、レポートの核を形成していく一連の流れを、A自身の自己対話と筆者との対話を通して循環型言語活動が高次に活性化した現象として捉えることが出来よう。循環型言語活動の活性化は活動の場面場面で展開された内的思考、あるいは言語活動として表れた思考活動を時間を越えてつなぎ、活動の連続性からその一貫性を与えるものとしても不可欠なものであると言えるだろう。

## 4 考察

循環型言語活動は、他者間における内容をめぐることばのやり取りにおいて思考・思想の交流に伴って見られる現象である。他者の中にある「私」の存在をことばを介して表現し交換しあう過程において思考の活性化を生む「ことばが循環する活動」の特徴は、「外言と内言の往還活動」(細川, 2002a)を活性化として捉えられる。発信する主体のことばを受け止める他者の積極的な聞き手として存在によって、「ことば=考え」を自己と他者の間での循環を可能にする。

データ分析では、A は「こころがかわること」という主題に対し自身が抱く内容を焦点化する過程において、初めは漠然としたイメージや主観的な捉え方を聞き手に伝えるためにことばを選び、語りを展開するという明示型言語活動を活性化させていった。しかし、主題に深く迫る過程で、A は自己と向き合い、主題と自分との関係性に問いを立てていくようになる。聞き手としての他者からの問いを受け、A が発信したことばに対する聞き手の意味づけとそれに沿った問いをフィードバックとして受ける過程で、A は聞き手への問いと、自らに立てる問いとの二つのサイクルのなかでことばを循環させていった。A に内在する内容は時として見え隠れしつつ、次第に核となる「良心」というキーワードをめぐり、連続性が希薄であるように見受けられた活動場面が次第につながり、テキストを充実させていった。その過程のもっとも大きな循環の現象が、11月15日から4月28日までを経て徐々に姿を見せた「良心」のテキスト生成および、それに関連する「こころ」や「善悪」についての語りと記述としてみられた。

ことばをやり取りすることにより、自己の内容を焦点化する思考活動と、相手のことばを受け止め読み解き内化する思考活動の両側面を意識化し、自己の内側にある内容をめぐる活動とは、発信する内容そのものが段階的に本質的なものへと深まりを見せる。そのため、第一次コード化として発信された初めの段階での内容は、ごく表層的なレベルでのイメージとして捉えられている。本分析データでは、活動開始の時点でA は「新しい本を読んだこと」を取り上げ、活動取り組みの素材として選んだが、この時点では特に強いメッセージ性というよりは、ひとつの話題提供として「新しい本」を取り上げたに過ぎない。しかし、初回の筆者とのことばの活動において、取り上げた内容そのものを、「新しい本」の内容の紹介なのか、自分の考えについて述べるものなのか、という問いを立てることによって、取り上げた対象が自己に向かって一歩ずつ掘り下げられていった。このように、循環型言語活動の活性化を目指し、自己の内側にあるも

のを内容とする活動は、内容として取り上げるものを外側から捉えて説明・紹介するのではなく、自己との関係をどう見ていくかという内側からの視点が重要になる。本実践での「語り書き活動実践」では、教室という場を共有する参加者同士が語り合うことを活性化することで、教室コミュニティの形成による対話の場作りは非常に重要になる。話すことは書くことよりもやさしい、楽だと言うが、確かに自分にとって自由な第一の言語であっても他者に伝えられるように書くということは難易度の高いことだといえる。しかし、書き留めることがことばをめぐる活動としての「対話」を深めるのに有効であることは言うまでもない。語り書き活動実践では「語り」と「書き」の両者を一度に教室活動の中に組み入れることにより、書くことの心的なハードルを下げながら、言語活動を有機的に活性化していくことが可能になっている。

日本語の教室活動において循環型言語活動の活性化を目指すには、循環型言語活動と対比する明示型言語活動を低次から高次へと質を高める過程を踏みながら循環型言語活動を段階的に質を高める活動の仕組みが必要となる。本実践において、筆者は循環型言語活動を活性化する実践に入るためのアプローチを、言語活動の質に着目した4段階<sup>注11</sup>の構造化によって、教室での言語活動で徐々に循環型言語活動の実現を図った。担当者として言語活動の質の変化を把握するための観察視点を持つことと、参加主体である A のことばの活動の取り組みをほぐし、活性化することを目的として、参加者同士の関係性の構築が成されやすい環境への配慮を含めた働きかけを行った。今後は、思考の活性化と表現活動を結ぶ言語活動の活性化によることばの活動の成果を詳細に検証し、筆者の設計した教室実践で実現された学びを具体的に明らかにしていくことを今後の課題とし、研究を継続していきたい。



## 注

- 1 竹田 (2004, p. 165) は「どれほど単純に見える言語行為でも、必ず「一般的意味」を利用して、そのつどの各自的な「意」の投げかけあい（関係企投）をおこなっているという、と言えます」と述べる。
- 2 田中 (1988) は、日本語学習を「第二言語学習」と「外国語学習」と差異化したうえで、「外国語学習」における「ニーズ分析」の視点に立つ。
- 3 ここでいう「ことば」は話し言葉に限らない。
- 4 この視点は、フレイレ (1979) に強く示唆を得た。フレイレは「言葉の中の二つの次元」として「省察」と「行動」を上げ、両次元は根源的に相互作用しあう関係にあると述べる (同, pp. 95-98)。筆者は、言語教育は「省察」の力の育成を担う教育領域として有効であると考える。
- 5 竹田 (2004, pp. 162-166) は、言語行為の基本的関係を「人は、「語の一般意味」を利用して自分のそのつどの「企投的な意味」を他者に投げかけようとする」ものとし、それによって自分の「意」 (= 企投的な意味) を投げかけた相手が、その状況のコンテクストからその「企投的な意味」を受け取ったという確信を持つことで初めて言語行為は成り立つと解説する。
- 6 実際の表現生成と思考の機能について、細川 (2002a, pp. 98-105) では言語によるコミュニケーション活動において「聞き手」を場面の一部と捉える立場から、「話し手」としての「私」の言語活動に焦点化し暗黙知をめぐる内言と外言として説明される。細川が「暗黙知」を示したように、「知」が制御するコミュニケーション活動の始動のメカニズムは一人称的主体しか知りえない。そこで、筆者の言語活動の分析では、便宜上、初めの声の発信を明示型言語活動と捉えコミュニケーションの開始とする。そして、これを他者へのことばの第一企投である「第1次コード化」とする。
- 7 筆者の設計による「語り書き活動」は、「語り」と「対話」を軸にレポートを作成する総合的な日本語活動。主題を軸とした「語り」を「対話」を通し、他者

に向けた「発信文」としての作品を完成させる。活動設計の詳細は、別稿にて述べる予定。

- 8 「考えるレポート」は、Aによって名づけられた語り書き活動のプロジェクト・ネームである。
- 9 ここでは11月15日から翌年4月28日の長期間にわたるデータを扱うため、紙幅の都合上プロトコル・データは一部を切り取ったものを掲載している。
- 10 Aはこの場で、「コンサイエンス」の日本語語彙をもとめ、電子辞書と筆者との相互行為を通して、「良心」という語彙と、「良い悪いがわかること」という語彙の意味づけ（一般企图的意味）を確認している。
- 11 設計の構造化はカウンセリングの技法を参考にした。（ロジャーズ, 1967; 玉瀬, 1998）詳しくは「語り書き活動」実践の設計に関する別稿にて論ずる予定。4段階: (1) 共感期（共感を示し聞く）(2) 前進期（内容をめぐる問いを立てはじめる）(3) モニター期（ことばの構造の意識化に働きかける）(4) 循環期（内容をめぐる問いを立て主題をめぐる対話を展開する）

## 文献

竹田青嗣(2004).『現象学は〈思考の原理〉である』ちくま新書.

野元弘幸(1996). 機能主義的日本語教育の批判的検討——「日本語教育の政治学」試論 『埼玉大学紀要 教育学部(教育科学Ⅱ)』45 (1), 89-97.

野元弘幸(2000). 課題提起型日本語教育の試み——課題提起型日本語学習教材の作成を中心に 『人文学報(東京都立大学人文学会)』308, 31-53.

玉瀬耕治(1998).『カウンセリング技法入門』教育出版.

フレイレ, P., 小沢有作・楠原彰・柿沼秀雄・伊藤周(訳)(1979).『被抑圧者の教育学』亜紀書房.

細川英雄(2002a).『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.

細川英雄(編)(2002b).『ことばと文化を結ぶ日本語教育』凡人社.

丸山圭三郎 (1983). 『ソシユールを読む』 岩波書店.

ロジャーズ (2001). 教育 (教授と学習についての私見学習を促進する対人関係ほか)

『ロジャーズ選集——カウンセラーなら一度は読んでおきたい厳選33論文』  
誠信書房.