

日本語教育におけるメディア・リテラシーの問題を考える

アンドラハーノフ・アレクサンダー

筆者は日本語教育におけるメディア・リテラシーの意義と課題に関する研究に取り組んでいる。近年メディア・リテラシーの意義が大きく取り上げられているが、理論及びその活用に関しては議論の余地がある。

筆者が考える日本語教育の目標は、社会と文化に能動的、自律的、主体的な姿勢で取り組み、それを消化し、その中で自己表現を図る総合的な能力の育成である。もう少し詳しく説明すると、能動性とは、受身になるのではなく自分自身の力で社会と文化にアクセスすることであり、自律性とは学習者が自分自身の判断力を用いて社会と文化の問題を解決することを意味し、主体性は学習者が他者の社会観、文化観に依存しないことを指す。社会と文化を消化することは、社会的、文化的事象を自分なりに解釈することを意味し、その中で自己表現を図ることは、以上の能力を活用し、社会と文化に働きかけたり、それを変えたりする、すなわち社会と文化をつくる能力を言う。

このような能力を学習者に育成するために、現在の枠組みで存在する日本事情を活用することが有効であると考え。元来日本社会と日本文化を扱ってきたこの領域の役割が見直されつつある現在、日本事情の中で筆者の主張する能力を育成することが可能であることは、先行研究の検討と実践活動の観察から明らかである。例えば、筆者の知見が及ぶところ、細川英雄が実施する実践は以上の目標に最も近づいていると筆者は考える。

そこで、筆者は独自の実践を考えるべく、メディアをクリティカルに読み解く能力であるメディア・リテラシーに関する理論を取り上げ、社会と文化に対する個人のイメージの大部分を形成するマスメディアを活用し、メディア・リテラシー活動を日本事情の枠組みで行う場合、筆者の主張する能力が達成され得ると考えた。そのために、日本語教育におけるメディア・リテラシー活動に関する理論を批判的に検討し、さらなる理論的な研究の必要性を論じ、実際日本語教育において行われるメディア・リテラシー活動の観察を行い、その担当者の設計が筆者の主張する目標にどのように関わるかを考えるべく、活動の過程とその意義と課題について分析を進めている。

今回行う分析の課題は、どのようにメディア・リテラシー理論の学習から社会と文化を読み解く能力へと導き、そして筆者が主張する日本語教育の目標達成のためにメディア・リテラシー活動を如何にに設計できるかということである。この問題を解決すべく、メディアの枠を越え、メディア・リテラシー理論を言語教育の観点から再検討した上で、今後の展望として、実践的なメディア・リテラシー活動のあり方をさらに発展させるべきであると筆者は考える。

大変興味深く意義のある問題で、積極的に取り組んでいるが、日々新しい課題が出てくる問題でもあり逆風が強い。研究をしながら、このテーマに関心を持つ仲間が増えることを常に切望する筆者である。

1 学期を終えて

キム・ヨンナム

大学院2年間、4学期の中で1学期が終わった。感想を言わせてもらおうと「五里霧中」である。ちょうど半年前、大学院に入ったばかりの当時は、世の中のすべてを手に入れたかのような気分になっていて、達成感と甲斐のある毎日を送ろうという意欲に満ちていた。

しかし、1学期を終えた今の自分の姿を振り向いてみよう。肝心な修論は始まりの段階ですでに躓いて転んでいるし、受講した理論科目の内容は未だ消化しきれず頭の中をさらに混雑させている。読みたい本、また読まなければいけない文献は山積していて落ち着かないのに、ワークショップや何とかの講演、細かくは研究室のお手伝いなど、やるべきことが後を絶たない。あ、それにバイトもある。

他の人はみんなすいすいこなしているようにも見えるので、たまには自分の頭の性能を疑ったりもする。大学時代はかなり優秀な学生として先生たちの信任を得ていたのに、どうして大学院に入ってからはずっとレポートの締め切り間に合わずあやふや、ばたばたしているのだろう。大学院理論科目の中でエッセンスともいえるくらいのもっとも大事な「言語文化教育研究 (GBK)」のレポートとは、講義をとくに終えた今も繰り返し格闘を続けている。そもそも私は何のために大学院に入ったのか。それに、ここで何がしたかったのか。その根源になる問題意識は忙しい日常に押さえられ、だんだん薄れていく感じもする。それで、今日は自分自身が抱えていた問題意識を再び掘り起こし、先の大学院生活の原動力として費やしていこうとする。

国の大学で4年間も日本語を勉強した私は、バラ色の夢を抱いて日本に留学した。もともと成績もよかったし、実力もある程度認められていたので、日本滞在の目的はそれまでの苦勞の成果（日本語レベル）を検証するとともに、さらにネイティブに近い日本語能力を身につけることであつた。しかし、実際の生活では言語の障壁にぶつかることが多く、その失敗の場面が重なるほど、ことばの選びが慎重な臆病者になっていった。長い間日本語を学んだとはいえども直接人と面と向かつて話し合うチャンスが少なかったせいか、対話は空回りしているようで、テキストから教わったきれいな表現はあまり通用しない感じもした。「海外で日本語を学んだ人は、皆このような経験をするのか」「少なくとも私のまわりにはもっぱらテキストから日本語を学んでいる人が多かったのに」と思いはじめてから、自信を持って、自分自身を信じて、第二言語でコミュニケーションする学習環境が海外にあつたらと考えるようになった。

これが最初の私の問題意識で、大学院に進学したきっかけである。しかし、学期中テーマは少しずつ変質を繰り返していったあげく、今は先がわからない迷宮に立ち入った感じがする始末である。周りの先輩たちは「まだまだ時間はたくさんあるから」と慰勞してくれるが、私は今日もどたばた一日を過ごしてしまった。

大学院に進学する前に、私は日本の文化というものをもうちょっと詳しく勉強したかった。日本語がべらべらしゃべれても会話が躓くのは、言語や文化に対する学習者の理解が不十分だからと解釈していた。しかし、今は言語や文化が外側のどなたかに教わって習得するものではないということを知っている。「自分のことば」がしゃべれると会話の空回りは感じない。自分自身を信じて、固有の文化を持つ一人一人と対話する教室を海外に設けたい。そのための研究論文をあと3学期間でぜひ書き上げたいと思い冷や冷やしている。

「円滑なコミュニケーションを めざす日本語教育」とは何であつたのか

阿部葉子

ことばは自己を表現し、他者を理解するためにあることは今さら言うまでもない。個人と個人が対等な関係で向き合い、自分のことばで自分自身の意思や考えを伝えることは、いかなる場でも保証されなければならない。しかし、「自分のことばと

は何か」ということは、言語の教室で一方向的な教授学習関係の中で、知識を伝授する主体と受容する客体という対立に支配されると、等閑視されてしまう。

筆者は、長く「円滑な人間関係」「効率的なコミュニケーション」をめざす日本語教育に関わってきた。現在、この一見、人間関係やコミュニケーションの「常識」と思われるコミュニケーションの「円滑性」を日本語教育の中で問い直したいと考えている。なぜなら、言語活動における「円滑性」「効率性」を求める教育理念は、80年代の日本の経済成長に伴う情報伝達の合理化・効率化の影響を大きく受けたのではないかと考えるからである。経済原則として人々が受け入れ、社会システムとして保存、流通される情報の「円滑性」「効率性」という考え方は、説得力を持ち、暗黙のうちにさまざまな分野に受容されていくことは容易に想像できる。

このような言説は、金融経済、医療福祉、教育、そしてビジネスや研修を目的に来日する人々に対する日本語教育の分野に影響を与え、それまでの留学生、日本研究者などの日本語学習者ではなく、短期滞在・即効的な学習を求める新たな学習者の出現に対応する方策として流布されていったのではないだろうか。日本語学習者の増加と多様化に対応する日本語教育の枠組みは、日本語教育の研究者や教育現場から提示され、教室担当者は「円滑な人間関係」「効率的なコミュニケーション」を「最小コスト、最短で最大の利益」という市場原理のアナロジーから、効率的で最大の効果を生み出すコミュニケーションを想定し、そのための教室活動の設定に奔走したのではないだろうか。すなわち、円滑なコミュニケーションをめざすために、言語も文化もひとつの「日本人」「日本社会」の規範モデルとして想定し、「守るべきルール」を守り、周りと摩擦や支障を起こさない「きちんとした話し方」をする日本語使用者に仕立ててきたのではないかと考える。

筆者は、このような活動の只中でコミュニケーションは「円滑であるべき」ということばを自明とし、規範としての「日本語」「日本社会」を暗黙裡に教室活動に取り込み、同化主義的な教育の罠に陥っていたのではないかと考えている。日本語を教えることは、明示的に強権を発するのではなくとも、教師と学習者の相互作用の中で無意識に「この社会、この文化ではこうするもの」という規範性を押し付け、適切な日本語の「所有者・非所有者」、「日本人・非日本人」という対立関係を生み出す装置となる危険性を孕んでいる。そこでは、個人と個人が対等な関係で向き合い、自分のことばで自分の意思や考えを伝え、他者を理解する、ということばによって作り上げる関係性は消し去られてしまう。このヒエラルキーから脱却するために、一人一人が考える主体として自分のことばを生み出し、他者に伝える真のコミュニケーションを教室に取り戻す必要があると筆者は考える。

混沌とした「個」

遠藤ゆう子

先日、日本語学習者のスピーチ大会を聞く機会があった。その中で印象に残ったスピーチがあった。そのスピーチをした学習者のアルバイト先に「インドカレー中華まん」というメニューがあるらしい。青い目の英語を話す客がそのメニューを指し、これは何だと英語で尋ねた。日本語同様英語も流暢に話すその学習者は英語で「Japanese・Indian・Curry・Chinese・Bun」と説明しながら、自分でも妙なことを言っているのだと困惑したという。ところが、ひらがな・カタカナ・漢字がごちゃまぜにされた「インドカレー中華まん」をその客は買っておいしそうに食べているのを見て、妙なごちゃまぜであってもおいしくて満足できることはいいことであり、日本語にもそのミックスされたおいしさがあるとスピーチは締めくくられた。

このようなごちゃまぜは、日本語だけでなく、一人一人の人間を見たときにも言える現象ではないかと私は思う。「アイデンティティ」は「同一性」などと訳されるが、一人一人の「同一性」なんていうものはあるのだろうか。一人一人も「インドカレー中華まん」ではなからうか。自分の中にも相手の中にもごちゃまぜになったものが脈脈とある。人とは元来混沌としたものであろう。このごちゃまぜが愉しいから人と人はつきあい、共に何かを育むことができるのだ。

日本語学習においても、またそれ以外の文脈でも、「アイデンティティの確立」という語を頻繁に目にする。だが、私は混沌とした「個」を一貫した自己へと導くことを目的とした日本語学習を目指すより、混沌とした「個」同士が相互に補完し合う日本語学習を目指したいと考える。補完は複雑に交錯し、繰り返して織り成される。言うなれば重層的な補完が展開されるのだ。

混沌とした「個」同士の重層的な補完が展開されることで、あるいは「アイデンティティ」と呼ばれるものの一部が確立されることにつながるのかもしれない。これが「アイデンティティの確立」であると言えたとしても、私はその確立よりも、補完し合う過程に価値を置きたい。私が目指そうとするものと「アイデンティティの確立」を目指すものとは、日本語教育の現場での活動を組織化していこうとすると、一見類似した活動になる可能性はあるだろう。しかし、自己の同一性を追うために他人が存在するのではなく、互いに補完し合うために互いが存在するということを主軸とした活動を追求し追究したいと私は考えている。

『『毎日総合』と格闘する』の巻

塩谷奈緒子

2004年の春、早稲田の別科日本語専修課程では、新しい試みが始まった。別科の3レベルから6レベルに、それぞれ、文法型クラス（教科書有）と活動型クラス（教科書無）が併設されたのである。そして、そのうちの3レベルと4レベルには、細川先生を統括コーディネーターとする、3B、4Bクラスが誕生した。通称、「毎日総合」である（従来の1週間に1度の「縦総合」とは別個に、毎日、総合型の授業を行う「横総合」）。

このような新しい動きの中で、私は、3Bクラス、9コマ/週のうち、7コマを担当させて頂くことになった。大学院に入ってから、縦総合には何度も参加したが、自分の担当クラスを持って、毎日現場に出るのは久しぶりである。久々の現場！胸が躍った。しかし！同時に、毎日総合には前例がなく、不安も募った。

結局、2004年度の春学期には5名（1名が途中帰国し、最終的には4名）、そして、秋学期には6名の学習者が3Bクラスに登録した。秋学期は、クラスの半分が2レベルから上がってきて、より初級色の濃いクラスとなった。

結果から言うと、この1年で、初級レベルの学習者にも、自分の「考えていること」を言語化していく授業は行なえるという手応えを得た（教師の負担／やりがい？はかなり大きくなるが）。確かに、初級の学習者の「考えていること」、「言いたいこと」をクラスのみんで考え、形にしていくことは容易なことではない。まず、今回は、そうした雰囲気クラスに作るのがいつもよりも時間がかかったし、大変だった。そして、学習者の日本語レベルが下がると、当たり前のことながら、学習者の言っていることがよくわからないという場面が増える。そんな中、何度も学習者と対話し、かつ、クラス全体を巻き込んで授業を進めていくことにも、今まで以上の根気強さと創意工夫が必要となった。

しかし、今回実感したのは、初級の学習者ではあっても、学習者はいろいろなことを考えていて、一生懸命何かを表現するという。そして、それを他の学習者と一緒に、「○○さんは何が言いたいのだろうか」、「○○さんの言いたいことはどうしたら日本語で言い表せるだろうか」と考えていく過程は本当に「探求」の過程だということであった。

今回の実践では、学習者のレポートや授業中の発言を意味と形の両面からみんなで検討する、という形をとり、学習者の表現したものが形をなさない場合は、学習者の考えにことばをのせ、学習者のことば・表現を広げていくという表現支援の試みも行ってみた。そして、そのような探求の過程から生まれたことば＝毎回の授業での表現面の検討事項は、みんなの協働的な学習産物として共有できるよう、「文型・語彙リスト」として授業で配布した。そして、授業終了後には、それらを全部まとめて後行教科書化した。以上のような試みは、1年という限られた期間に試行的に行わせて頂いたもののだが、この経験は、私の研究に新たな光をあててくれたと思う。これからは、この実践の論文化に励みたい。

かくして、私の悩ましくて眠れぬ1年は終わったが、最後に、このような機会を与えて下さった細川先生、私の（特に春学期の）試行錯誤の連続におつきあい頂き、一緒に試行錯誤して下さった担当者の方々、そして、クラスで大いに活躍して下さったサポーターの皆さまに心から感謝します。本当にありがとうございました。

教師主体の日本語授業

牛窪隆太

この一年半くらい、プライベートで日本語を教えていた学生がいる。学生と言っても、年は45歳過ぎ、大使館で働いている社会人だ。ここでは仮にAさんと呼ぶ。Aさんは毎日仕事で忙しく、学校に通って日本語を勉強する時間はないようだった。ただ、旅行が好きで、読みたい本があるということで、Aさんが言うがまま、その本を二人で読みすすめていくことにした。2時間でだいたい6ページ、まずAさんが音読し、続いて私が読む。わからない言葉などを取り上げ、確認する。ひとつの話を読み終わると、お互いに感想などを述べ合う。そんなよくも悪くもない、ありふれた読解授業のスタイルで、一冊本を読み終えた。Aさんは、自分が読みたかった本を、自分が好きな方法で読み通すことができた大変満足した様子だった。

一方で私は、Aさんが本を読む作業に自分が参加する理由がわからなくなっていった。本の内容は面白いものであったが、作家が使った言葉を二人で確認していく作業にどんな意味があるのかと疑問を持つようになった。その場にはいない人が書いた文章について、二人で話しあっても何か答えが出るはずもなく、本を読むために本を読んでいるようなそんな気にすらなった。本を一冊読み終え、Aさんが同じ本をもう一度、今度はより深く読み込んでいきたいと言ったとき、私はある提案を試み

た。それは、本文を読んでお互いが考えたことを記述し、それを読み、話し合うという方法で授業を進めたらどうかというものだった。Aさんは当初、文章を書かなければならないこの方法に難色を示し、あまり乗り気でない様子だったが、私たちはこの方法で日本語を勉強するようになった。

それから約半年間、本文を読んで考えたことを1200字程度の文章にし、お互いがそれを読み、コメントをするということが続けてきた。書いてきた文章を突き合わせながら、なぜそのことを考えたのか、何を書こうとしたのかを質問し、今の文章からそれが分かるか、ではどう書けばよいのかを話し合うようにした。はじめは、遠慮からかあまり質問をしなかったAさんも、次第に私が書いた文章への疑問を積極的につけてくるようになった。私が、それはこういう意味で書いたと反論すると、それだったらこっちの表現のほうが分かりやすいと提案する。お互いが、自分の考えと表現、相手の読みを擦り合わせながら、よりよい表現を探す。毎回こちらもレポートを書かなければならず、話し合いにも頭を使うため、普通に本を読んでいたときに比べると非常に疲れるレッスンになったが、なぜか毎回レッスン後には妙な充実感があつた。

この間、最後のレッスンを終え食事をしたレストランで、Aさんからよい方法を提案してくれてありがとう、毎週楽しかったという言葉をいただいた。

学習者が主体的に学べる教室は、まず教師が主体的になることから始まるのではないか、最近そんな風に考えている。

コミュニケーションの「流れ」をつくること

橋本弘美

2004年9月に大学院を修了し、同月から日本語教師としてのスタートを切った。早稲田の契約講師と他大学の非常勤講師に採用され、2004年秋学期は週9コマ受け持ち、この半年間は、準備→授業→準備→授業→準備→授業・・・と息つく間もなく動いていた。平坦な道はなく、坂道、砂利道、茨道、雨降り、強風、時には障害物も。途中で「もうダメだ～」と弱気になったときに、思いがけなく美しい景色に出会い、雲間から見える太陽に背中を押されながら、2004年秋をなんとか完走することができた。学期中は目の前の道をただひたすら走っていたように思う。

授業が思うようにいかず、「ああ、恥ずかしい、情けない、削除してしまいたい！」と反省の毎日だったが、「ではどうするべきだったのか」と客観的に自分自身の授

業を内省する時間を持てたのは、この春休みだった。2004年秋が終了したのもつかの間、早稲田日本語研究教育センターでは、新米契約講師のための「3週間インターンシッププログラム」が組まれた。これは新米教師のための「練習授業」である。授業を組み立て、教案を出し、コーディネーターの先生方にチェックをもらい、留学生の前に立って授業をする。後ろには大学院時代にお世話になった先生方や、私と同じくインターン生たちが授業を見ていてカリカリとメモしている。授業後は反省検討会だ。このように「授業を見られる」というのは初めての経験で、当初は大変緊張したが、授業後の検討会では様々な立場や視点からの指摘を受け毎回大変勉強になった。話し合いを重ねる中で、自分が何を目指していきたいのかもはっきりしてきた。

そこでインターンシップの最後の自分の授業（初級後半クラス）で、ある挑戦を試みた。それは、文法をどんな絵カードでどう導入しどのような練習するかではなく、最初から学習者の個人の体験や考えを引き出し、それを語るための言い方としての文法を導入するという一つの大きな流れをつけた組み立て方をしたのだ。授業後は、多数の建設的なコメントをいただき、今後の課題も良く見えてきた。今の私にとってのキーワードは、授業全体にコミュニケーションの大きな流れを作ることである。

2004年秋学期を振り返ると、私は、次々やってくる授業をとにかくこなさなくては！と、目の前のことに必死になり過ぎ、全体が見えていなかった。2005年春学期は、大きな視点で俯瞰し、その背景にあるコミュニケーションの流れを考えるということを意識した授業を展開していきたいと思う。

心にことば、頭に溶鉱炉、そして傍らには・・・？

古賀和恵

「熱い知の溶鉱炉へようこそ」

摂氏30,000度のことばと満面の笑みで迎えられて早1年。この1年は、まさにドロドロの溶鉱炉の中で自らの頭の中もドロドロになりながら這いずり回る日々であった。

「ことば」とは何か、「ことば」を交わしながら人と人とが関わることは？「ことば」を学ぶ意味とは？そして日本語教育とは？大学院「入院」以来、「ことば」をめぐって様々な問いが次々と頭に浮かび、それらと向き合ってきた。しかし、答

えは容易に見つからない。それどころか思考は止まり、ことばは涸れ、朦朧とする意識の中で新たに浮かんできた問いは、「イッタイワタシハコレマデノヨウニイキテキタノダロウカ」ということであつた。

思えば、人と人が向き合える仕事に携わりたいとの思いから日本語教育の世界に飛び込んだのが3年前。それまで日本語教育とは無縁に生きてきた。ことばに対する興味はあつたものの、「ことば」とは何か、などと突き詰めて考えたことなどなかつた。しかし、溶鉱炉では当然ながら常に日本語教育に関する問題を考え、表現することが求められる。そして私はこの考え、表現することの困難に直面し、大いに苦しむことになる。考えもことばもつかもうとする手をするりと抜けてたちまち雲散霧消してしまう。なんとかつかもうと振り回す手は虚しく空を切るばかり。挙句、これまで自分は何も考えず、何も表現してこなかつたのではないかという思いにかられ、今まで歩いてきた道を振り返ることになる。「イッタイワタシハコレマデノヨウニイキテキタノダロウカ」。

こうして思考と表現のはざまで立ち往生し、苦しい自問自答を繰り返す一方で、教室においては日本語を学ぶ人たちがつむぐことばに耳を傾け、そのことばに託された考えを探ろうとインターアクションを試みる。しかし、そのように彼/彼女らと向き合う過程でも自問自答することになる。私は彼/彼女らがつむぐことばをちゃんと受け止められているのだろうか、私の関わり方は彼/彼女らが自分の考えをつかむことへと繋がるものなのだろうか。そして再び、人とどのように関わり、どのようなインターアクションを行ってきたのかとこれまでの自分自身を振り返るのである。と同時に、人と人が向き合うということは、「わたし」と向き合うことでもあるということを見出す。

このように、この1年の歩みは、大げさなようだがこれまでの自分の生き方を振り返る過程であつた。そしてそれはまた、次なる問いに対する答えを探ることへも繋がっていった。「イッタイワタシハコレカラドノヨウニイキテイクノカ」。なぜなら、「ことば」をめぐる問いについて考えることは、自分自身が人とのように関わりたいのか、それによってどのように自己実現を図っていこうとしているのかを考えることでもあるからである。ここで私は満面の笑みで迎えてくれた「溶鉱炉氏」のことばを思い出した。曰く、「日本語教師は生き方である」。1年を経てようやく私の胸にこのことばの意味と重みが響いてきた。

これからも私は心の中で「ことば」と向き合いつつ、頭の中の溶鉱炉で問うことを繰り返し、答えを探しつづけるであろう。歩みはのろく、足元は覚束ない。しかし、一人暗闇に閉ざされた世界を這いずり回るわけではない。これまで「ことば」

をめぐる問いについて溶けそうになりつつも様々に考えてきたが、そのとき支えとなつたものもまた「ことば」であつた。どのように生きるにせよ、生きていくうえで「ことば」を交し合う人と人との関わりの大切さを思う。人と関わりながら「ことば」を探求するとき、道は常に開かれている。

教科書の限界と少しの可能性

今井なをみ

中国の北京に来て、1年が過ぎました。所属先は、基礎教育段階の日本語のカリキュラムと教材開発、作成、発行する機関です。

現在、中国の国家基礎教育段階では、全教科が、新しく策定されたガイドラインに基づき、教育改革の実施されはじめました。第一外国語として普通中・高校に設置されている日本語科目も同様、新ガイドライン — 『全日制義務教育日語課程標準（実験稿）』（2001）、『普通高中日語課程標準（実験）』（2003） — が策定されました。旧ガイドラインでは「言語知識の獲得と運用」を目標に、教師が言語知識を伝達することが重視されたのに対して、新ガイドラインでは、「総合言語運用能力」の育成を目標に、「学習者が実際運用の経験を通して知識を構築し、学ぶ過程を重視すること」を目的にしています。この新ガイドラインに基づいた教材を開発作成するため、現在、議論を重ねているところです。例えば、「ガイドラインにある『総合言語運用力の育成』には、教室空間を如何に設定すれば、実現可能なか。」「ことばを通じて、学習者同士の発話や対話を中心とした教室空間を想定した場合、どのようなテーマ性があれば適当か。」「学習者の考えや価値観や志向性をことばを通して相互間で掘り起こし、言及し合うには、如何なる授業のデザインとプロセスが想定できるか。」「その場合、教材が必要か否か。」「現時点で必要があると判断するならば、何故教科書が必要か。」「それには、如何なる素材や内容を選定し、如何に構成にし、如何なるシラバスが妥当か。」など、尽きない問いばかりです。

しかし、教室で生起する諸問題を抜本的に解決に導くのは、学習者の経験に直接的に働きかけることができる教師です。当然のことながら、教材は、紙媒体等で、一つの試案を提示するに過ぎません。教師一人一人が各々の教室をデザインしていく中で、教材の妥当性、必要の是非が問われ、いずれは淘汰されていくものだと思います。言い直せば、教材やシラバスは、教師一人一人が、教室空間をどのように

したいと考え、如何なる授業設計と設定したらいいのかといった、教師の主体的な教育実践の中で、日々、の生み出だされていくものであるとわたしは考えます。

そのような一人一人の教室作りの過程には、まず、教師同士、外国語教育専門家、学習者等、日本語教育に関わる人人が各々の授業に対する考えを俎上にのせ、授業を巡る諸問題を議論し合える場が必要と考えます。その議論には、たたき台となる具体的な一つの試案としての教材が必要と考え、現在の仕事に携わっています。

つまり、「言語文化」という、大きな命題を問うには、今わたしがしていることは、とても小さく、小さい円の中で這いずり回り、しかも後退しているようにも思えます。以前、授業で学生との摩擦の多いやり取りを緊張感と不安をもちながら愉しんでいたときや、実践と理論を紡いでいると瞬間でも実感できた大学院時代とは異なり、北京の片隅で、「小さなことからこつこつ」と過ごしています。

「なぜ」が変わってきた

山本冴里

どうしてか、同じものばかり貰ってしまう。一時期はそれが携帯電話のストラップだった。団子三兄弟のやら組紐のやら人形のやら、五つも貰い、ぜんぶつけた。団子と着物が隣りあって揺れていた。

近ごろは紅茶だ。ホワイトデーにも、誕生日にも、おみやげにも、紅茶をいただいている。隣家の人が、スリランカへ旅行に行つたと、木箱入りの葉を置いていった。どれもこれも大変に感謝して受け取る。豪勢にディンブラやキャンディーの軟らかい葉を、のべつまくなし飲んでいる。

紅茶は、美味なる上に、減っていく。しかし減るのは例外というもので、モノはおおむね増殖する。ボールペンしかり、表だけに印字した紙しかり、もう何年も着ていないのに衣替えの度に出し入れする服しかり、決して身につけないアクセサリしかり。

管理があんまり煩雑で、とうとう嫌気がさしてしまった。嫌気がさしてインターネットのオークションに大量のモノを並べたてると、ただみたいな値で売れていった。手間がかかり、暇をなくし、良かったのは、捨てないですんだという、わずかな、ごくささやかな免罪の気持ちくらいだった。弟がけらけら笑った。

愚かだと思う。だんぜん愚かだ。

同時期、知り合いが言った。

「私は自分の決めた主義にしたがって生きようとしている」

……こんなに賢いひともいるのに。

「大事なのは、行動に『なぜ』を求めること。それに、『なぜ』と主義との結びつきを確認してから、行動すること」彼女は続けた。「さもないと、場当たりの浮薄に騒いで、時間とエネルギーを消耗して、あえぐことになっちゃう。馬鹿みたいじゃないの」

私は小声で、ごによごによとかぶせる。

「わたしみたいじゃないの」

修士課程在籍中についた癖は「なぜ」を問うことで、それはすなわち「なぜ日本語教室 / 教育でこれをするのか」を意味していたが、近ごろは、「なぜ日本語教室 / 教育に時間と労力をかけているのか」を思うようになった。それから、「どんな日本語教育に、どれだけ自分を使うのか。自分の時間のどれだけを何に使うのか」を。

はじめてプロジェクトワークを組み立てた今年の秋は、最後の問いをたてなかった。今になってみれば、思いつきもしなかったことが悔しい。修士論文で見つけた「やりたいこと」はあったが、学習者のレベルや人数やかかってくる負荷は考慮に入らなかった。だから学期末は、忙しすぎた。目的があっても、手段をきちんとしなかったから、やっぱり煩雑だった。

「初心者くさいね。春は、ちょっとはましにするんでしょ」私が淹れた紅茶を手に、弟が言った。

「おおいに」私はうなずく。何にせよ、きちんと淹れた紅茶は美味しいし、部屋の荷物は減りつつある。物事は、良い方向へ向かっていると思う。

「おれはおれなんだ」

三代純平

「おれはおれなんだ」これは映画「GO」の主人公在日3世、杉原のことばだ。この切実なことば、切実過ぎてほくには口にすることがちょっと照れくさいこのことば、韓国にある仁川外国語高校の学生はけっこう気に入ったようだ。

ほくが韓国にある高校で日本語を教えるようになって、2年目になった。去年、ほくが「会話」の授業を担当した学生は3年生になった。ほくは彼らの「聴解」と「日本文化」の授業を週4時間担当している。「聴解」なんて家でテープでも聞いてくれ。「日本文化」の教科書は韓国語で書かれているし、たとえ読めたとしても「日

本文化」を知識として教えるなんて願ひ下げ。そこで、ぼくは4時間をくっつけた。そこで一つの活動をしよう。実はこの考えはずいぶん前からあった。ただ、やるか、どうか。それが問題だった。

映画「GO」を見て、「在日コリアン」の歴史などを説明した後で、国家、民族、文化、差別、アイデンティティについて話し合う。まあ、簡単に言うところな活動だ。ぼく自身「在日コリアン」ではないし、その専門家でもない。ただの日本語教師。こんなぼくがこの大きなテーマについて、しかも日本語で学生と授業することができるのか。そしてそれはやる意義のあることなのか。そのうえ、ぼくは「日本人」で彼らは「韓国人」、この強い構図を背負ってできるのか。ことば一つ間違えば、解雇されるのではないか。こんな悩みをずっと抱いていた。

でも、ぼくが彼らと一緒に勉強する機会は今年が最後だ。しかも、受験生の彼らに負担の大きい活動を課題にできるのは今だけだ。やるだけやってみよう。

はじめてからも、大変だった。歴史を語ることば一つ一つ、民族について語ることば一つ一つ、ぼくは口にするたびにびくびくした。時はまさに竹島問題で反日感情絶頂だ。また、学生たちの議論に対する消極性、こんな問題、自分とは関係ないという態度にもいらいらした。でも、目線を彼らに合わせて、ゆっくりと話を聞きだしていくうちに、ことばを重ねていくうちに、彼はゆっくりと自分たちのことばをさがしはじめた。すこしずつ自分たちの問題として考え始めた。そうしたときの彼らの言葉の鋭さはほんとうにすばらしい。

少しずつ議論が充実してきて、最後におのおののテーマでレポートを書いた。多くの議論の意図に反して、国家や民族などを自分の問題として考えずに、映画の感想などを書いたレポートが多かった。そこで、50人の学生ひとりひとりにできるだけ丁寧にコメントを書いた。実は今日、それを返した。あんなに考えることを嫌っていた学生たち、授業の意図を理解できずに、または本能的に保守的になって自分の中にある固定観念にすがっていた学生たちが、目を輝かせながら、つぎにどうやって書き直すかについて話し合っていた。授業後、退勤時間を1時間もオーバーして、学生たちも授業をさぼって、ぼくと何時間も話し合った。

言いたいことが多すぎて、うまくまとまらないが、とにかくうれしかった。この学生たちがぼくが韓国に来て初めての学生でよかった。そう思う。機会があれば、彼らとの2年間はもっと別の形で彼らの作品を交えて、紹介したい。いや、それがぼくの義務であるようにも今は考えている。

自分のやっていることが正しいのか、そんなことはよくわからない。この活動も本当に意義があるの、正直ぼくは自信がない。でも、ぼくはやりたかった。ぼく

が日本語教育をはじめてからずっと考え来た問題を多くの学生と考えてみたかった。それはひどく、ほんとうにひどくしんどかったが、いい思い出。とにかく、やりたいことをやろう、と自分に確認した1ヶ月だった。まあ、おれは、おれなんだし、と半分投げやりなため息をつきながら。

協働的な学習とは

市嶋典子

私の教室内での学習者との関わり方には、常に不自然さがつきまとった。初級学習者に対しては、文型や語彙を限定した日本語で話さなければならないという意識が必要以上に働き、どこか不自然なティーチャートークでのやりとりを繰り返した。また、発言の主導権は常に教室担当者にあり、話題や内容も教科書に沿って担当者がコントロールすることがほとんどであった。教室内には、担当者の発する問いに機械的に答える学習者の姿しか見られなかった。担当者は学習者に日本語の基礎的な知識や能力を身に付けさせると言う主旨で、文型・文法・語彙を教育内容として選定し、それらを中心にカリキュラムを組んでいく。授業の担当者は自分の担当する学習項目について念入りに調べ、綿密に授業を計画し、その教案に基づいて授業を実施する。教室担当者間では、選定された文型や文法が学習者にいかに定着したかということばかりが議論される。一方中級以上のレベルになると、必ず起きる問題は教えるべき内容選択である。教室では、担当者によって、どこからか切り取られてきた日本人論、日本文化論、ドラマなどを基に授業が繰り返される。教務室では、授業で使うためのネタ探しの為の情報交換が頻繁に行なわれる。内容の選択は場当たりので、なぜその内容を教えるのかということろまでは議論されない。中級レベルに至っても担当者が一方的に情報を与えるというスタイルは変わらず、学習者が、与えた情報をきちんと習得できたかどうかということばかりに注意が払われる。つまりどのレベルでも常に担当者が教え、学習者が学ぶというスタイルが固定化しており、担当者は与えた情報の定着、結果にばかりに気をとられ、学びのプロセスはあまり重視されない。

このような学習環境では、学習者は与えられた学習項目をただひたすら覚えることに終始するようになる。その行為は孤立的で、自己完結的なものであると言える。しかし、言語活動そのものを考えるとき、他者の存在を無視しては考えられない。自己の考えや存在を他者に認識してもらうために、私達は言葉で伝え、表現

する。また、他者の考えや存在意義を理解するために、他者の言葉を受容する。表出された他者の言葉によって、思考が刺激され自己の言葉を再構築することもできる。つまり、他者は言葉を紡ぎ出す上で、必要不可欠な存在であると言える。私は、言葉は自己完結的なものではなく、他者とのやりとりや協働的な相互行為を通して育てられ、成長していくものであると考えている。だからこそ、そのやりとりの過程に注目したい。なぜなら、やりとりそのものが学習であり、言葉を創造する場であると考えられるからだ。そうであるならば、学習者が相互に言葉を創造できるような教室活動とはどのようなものなのか、協働的な学習とはどのようなものなのか、今後、理論と実践を通して模索していきたいと思っている。

「なぜ」と「研究」と「私」

狩野倫子

「溶鉱炉」に飛び込んで早1年半、修論提出まであと…（カウント・ダウンに目をつぶる）。「入院」以来の言語生活を振り返ってみると、飛躍的？に今まで意識していなかったことば、「なぜ」が多く登場している。「なぜこのことを問題と思うのか」「なぜ私は日本語教育に携わるのか…」等「なぜ」ということばを聞かない、自身に問わない日はないといっても過言ではない。しかし当初私は「なぜ『なぜ』を問うのか」という意味についてあまり問い返しをせず「なぜ」を発してきたように思う。「なぜ」が問うことは、自身とその「もの」との関係である。それによって「オリジナリティ」が生まれ、他者を説得しうる表現になる、という「師」のことばを理解したつもりでいたが、実は私の中で消化しきれずに残っていたのである。「なぜ」を問うことの意味の問い直しに迫られたのは授業での実践や、高校での取り出し授業などでの「言語活動」を経験したことによる。私自身が「なぜこの活動を行うのか」ということを問い正した活動は次に繋がるものとなるが多かった。それとは反対に、こなすだけに躍起になった活動はどこか自分でも空回りであった。そして「学習者」からも「なんで？」、つまり「なぜ」この活動を行うのかわからないというシンプルで「ちくっ」とする反応が返ってくる。そうだ、「なんで」だろう…。私自身がその「なぜ」を捉えずして、「学習者」に「なぜ」を問いかけることは本末転倒であることを実感する。「なぜ」という動機を押さえた行為は「他者を説得しうる」ものとなることをようやく私は学ぶことができたのである。

ではなぜ私は「研究」をしているのか。「研究」という私が従来イメージしていたものは、様々なデータを取り揃え数値化していくような作業の積み重ねであった。むしろ一般化し他者に提示していくために数値化することは重要なことだと考える。しかし、人と共にある「ことば」に携わっていかうとする私は、情報化され、数値化され、経済システムに収斂されていくような事象からこぼれ落ちてしまうところに「人がことばを学ぶことの意味」があるように考えている。この「意味」にじっくり取り組むために、今私は修論で地域の日本語教室での実践を元に「言語活動とは何か」という大きなテーマと格闘している。そこで改めて思うことは、人と人とが交わす「ことば」やその源にある「こころ」を分析、記述すること、すなわち「言語化」することは容易ではないということである。しかし「言語化」することでこぼれおちるものがあるという大前提に向き合い、それでもなおことばを紡いで「言語化」し、他者との合意をひとつひとつ丁寧に得ていくことが「研究」なのではないかと考えるようになったのは、研究室メンバとの「溶鉱効果」である。そしてやや飛躍するかもしれないが「研究」とはある意味、人と人がことばを交わし他者との関係性を構築していく営み、人生そのものなのかもしれない考えるようにもなった。「なぜ」私は研究をするのか— その起点をしっかりと見つめ、まずは修士論文を書き上げたいと思う。恐らく書き上げることができて初めて私は「研究」の入り口に立てるのであろう。まだまだ（人生続く限り？）私の「なぜ」という問い返しは続くのである。「溶鉱炉」でドロドロになった後どう固まるのか、固まらないのか考える（出られるのか？）・・・やや私の心拍数は上がるようだ。

強固で柔軟なアイデンティティ

小間井 麗

外国語教育の流れは変わる。バイリンガル教育、多言語・多文化教育の時代の流れで、フランス教育省の官報(2002)では、初等教育における外国語教育に関して、ヨーロッパ評議会(Conseil de l'Europe)のEU基準に沿った、新しいガイドラインが示された。幼稚園の年長からフランス語以外の2つの外国語教育が始まり、すでにEU基準が示されている中等教育、バカロレアへとつないでゆく。これまで以上に外国語教育の低年齢化が進む。私が日本語教育に携わっているフランスの教育機関

(Lycée franco-japonais, 在日フランス人学校)では、新しい外国語教育のフレーム設計とプログラムの準備が、9月からの実施に向けて進んでいる。

かたや、私がフランス語教育に携わっている大学では、学生一人一人が教室でコンピュータを使えるCALLシステムが、この4月から導入された。音声も映像も自在に学習材料にできてしまう。世界の情報も一瞬のうちに手に届く。ITによっても外国語教育は進化する。

さまざまな研究成果をふまえ、外国語教育の流れは変わっていくものだが、しかし、それに流され、授業のフレームや教材・教具に振り回されるのではなく、何をめざすのか、理念や目標が大事であり、それが、授業のフレームや教材を考える出発点となる。その点に関する意識が、大学院をきっかけに強くなった。それは、どんなに外国語教育の流れが変わろうとも、教師として、たえず学びながら、変容していきながらも、自己を持つこと、すなわち、「強固で柔軟なアイデンティティ」が必要だということなのではないだろうか。

これまで、大学生や中・高生の授業における活動を考えてきた経緯からも、そうした姿勢の必要性を感じてきたが、先ほどの日本語コース新プロジェクトの話に戻ると、初等教育における外国語としての日本語教育プログラムは本国でも類を見ず、5年前に新コースを立ち上げたとき以来の、エネルギーの要る作業となっている。ちょうど今日の全体会議の議題にも上ったが、外国語教育というと、とかくレベルが意識される。しかし、学習者側一人一人のレベルのことを言い出すとクラスにはならない。クラスの細分化を図ることで、何をめざすのか。本来の目標は何なのか。そこに立ち戻りながら、「強固で柔軟なアイデンティティ」で、各クラスの授業プログラムとアプローチについても対応していきたい。

「強固で柔軟なアイデンティティ」とはそもそも、第二言語でのコミュニケーションを目指す「言語文化教育」で使われた表現である。異なる言語と文化をもつ他者とのコミュニケーションにおいては、自己を持つことと同時に、柔軟な対応も求められる。それはまた、外国の職場に身をおく者にとっても同じである。

そして、それは教職にあっても、さらにまた、研究を続けるにも必要だ。現場の実践と理論を結び付けつつ、こちらも、強固に、そして柔軟にいこう。

うさぎ研究室にかえる

新井久容

正直言って、言語文化教育研究室の「総合」という活動に息苦しさを感じていた時期があった。研究科修了の一年ほど前からか。だから、修了後、同じ学内で「修行」していながら、研究室にはほとんど足を踏み入れなかった。もちろん、自分が担当した授業だけで日々精一杯だったという事情もあったけれど。

半年たったとき、新たに始まった初中級の活動型クラス（いわゆる「毎日が総合」クラス）に参加させてもらうことになった。私の担当は、週2コマある「振り返りクラス」の1コマ。別の担当者が行う週7コマのメインの活動を振り返る、メタ・クラスであった。

活動が進むにつれて学生達は「なぜ、このような活動を行うのか」ということをクラスの内外で議論し始めた。自分達が今まで受けてきた授業と全く異なるため、戸惑いもあったようだ。彼らの疑問は、授業のあり方や方法論など多岐にわたり、何度も同じような議論が続くこともあった。私はというと、そのような議論や小さなバトルを実は楽しみながらも、そこで、自分自身が同じようなことばを繰り返していることにも気づいていた。

そのことばというのは、細川先生の、活動を進める上での問いかけのことばであったり、その理論的な枠組みを説明することばであったりしたのである。もしかしたら、研究室用語になっているのかもしれない。私は在学中、演習などでそのことばを使って議論もし、またレポートを書きもした。同じことばを使うのが悪いと言っているのではない。それを使うことによって、その内容まで本当に理解できていると使った本人が思ってしまう、そういう恐れもあるということである。私は自分の中でそのことばを具体化できていなかったのだろう。そんなこと、当然できていると思っていたのに。

相手が納得できないと言っていることを、言い換えたとしても同レベルの用語で再度説明しているだけでは、結局わかってはもらえない。相手への問いかけもこれと同じで、ことばにならない思いをことばとしてつかまえようとしている相手に対して、既成のことばの範囲内でしか問いかけができなければ、相手はそのことばと同レベルの抽象的なことばを自分の外から引っ張ってきて応えるだけである。いくらかことばを重ねても、議論は堂々巡りに陥る。単純なものであってもその人自身の

意味づけが既になされている＝その人自身のことばになっているものを媒介にして、その人の中で具体化できる類のことばでなければ、問いかけも響かない。

在学中から感じていた「総合」の中での息苦しさというのには、私自身が「総合」の中で何も見つけられないまま活動を続けていた、つまり、「私の」活動ができなかったことに対する、後ろめたさのようなものも含まれていたように思う。半年間、研究室から離れていて、そして、次に「総合」系の授業に入ったとき、当たり前だったものが当たり前に見えなくなったような気がした。そのことをベースに先期は同じ授業を自分で組み立て直してみた。なかなか思うようにはいかなかったが、息苦しさを感じているヒマなどなかった。私がいろいろな意味で既成のことはから抜け出さない限り、私のクラス活動もできないだろう。いまさらながら、それが頭ではないところでわかったような気がした。

だから私はまた研究室にかえってきた。在学中のスタンスとはちょっと違う。

1 データとしての私

ターミナルケアの現場から

森元桂子

この1年の近況を語るのには、私にとっては大変勇気と覚悟のいることです。でもとにかく、急な契約講師降板でご迷惑をおかけした細川先生を初め、諸先生方、代講等大変なフォローをしていただいた塩谷さん、何度も電話をくださった武さん、そして、心から心配してくださった研究室の皆さんへの謝辞を述べたく、ペンを執らせてもらいました。

皆さん本当にありがとうございました。温かく迎えていただいたこと、感謝しています。

9月。病床の私は「会社員の妻、無職の主婦」、名前まで「田中さん」という印象の薄い存在でした。さらに医師や看護師との関係における患者とは、教師と学習者で言えば、学習者の側に近い。長年忘れかけていた「弱者」の立場に立ち、そこで感じたのは、1データ・1症例の私として扱われることの痛みでした。

病院での1日は、検温と血圧測定と心拍測定と、エコーと胎盤の血流の診断の繰り返し。若い主治医と年配の担当医が二人、エコーのデータを見せながら、日替わりで説明をするのですが、21週目に入った頃、事態が悪化しました。それは医師の説明を待たずとも、毎日データを見ている自分が一番わかってしまう。悲しく皮

肉なデータ分析です。しかし主治医は「羊水少しだけである、成長もしてる。」と励まし、「子の生きる力には直接働きかけられないけど、環境を最大限よくすることはできる。」と細川先生のようなことも言い、現在の医学での決定的な方法の無さを悔しがり、どこまでも前向きに向き合ってくれました。一方、次の日はほぼ同じデータを見た担当医の言葉は「羊水がほとんどない。どのみち小さい子の方は生きられない。5週間後以降に小さい方が亡くなった場合、もう一人を助ける可能性もあるが、今週・来週の場合は黙って二人が逝くのをしているしかない。3・4週間後の場合はあなたの選択だ（脳性マヒ等の可能性大でも生かすかということ）。」。事実を明確に伝えているのがどちらかと言えば、後者だということは重々理解できる。事実を伝えないことのデメリットもこの医師は多く経験してきたのかもしれない。しかし、「どのみち」という言葉の響きには、過去の症例と目の前の症例としての私とを単純に照らし合わせるような妙な冷静さと冷淡さがあり、弱っている患者に対して悪化の速度をさらに上げるだけの力がありました。未来を疑いもせず重ねてきた数ヶ月の重み。まだ元気にお腹を蹴っている子らに何もしてやれない無力感。そんな思いなどまるで無意味というように、その後毎日珍しそうにエコー画面を覗きに来る研修医。そして子の死後、思いの他気丈な私の姿に油断をしてか、ふともらした看護師の言葉は「一卵性双子の患者と聞いた瞬間から私たちは先が見えてしまうんですね」。ああ、そうか。入院した日からやはり私はターミナルケア（末期医療）の症例の一つと見られていたのだろう。そう考えれば、治療中にあった様々なことの説明がつく。同時に、それでも人間的に人間の私をみつめ、対話を重ねてくれた主治医の、医師としてのプロ意識を思わずにはいられないのでした。

研究をする上でデータは不可欠です。けれど、この実践をやればデータがとれるから、というような言葉にどこか素直になれないのは、教育もリアルタイムで生きている人間を相手にしているものだからなんだと思います。学習者のために、実践をよくするために振り返る、あるいは実践の中でこれはぜひ広く伝えたいということを見つけた時には、もちろん積極的に表現していかなければならない。だけど、自分が何か書かなければならないということが先にあり、そのために人間を手段や材料にして、データとして見てしまう癖がついてしまったら、それはとても怖いことだと思うのです。高校にいた時、実践している我々に話を聞きに来て、それを書いて業績にってしまう研究者の姿勢みたいなのがどうしても理解できなかったせに、大学院で何か書かなきゃと日々思っているうちに、いつのまにかそんな域にはまり掛けている自分が嫌でした。できるなら、わき目もふらず、目の前の生徒と

の実践をただただ試行錯誤していた頃に戻りたい。こんな私は…まだまだ生ぬるい
のかもしれませんが。

遠くにありて思ったこと

水戸淳子

修士を修了してはや2年。以来、マレーシアにあるAYF (Asian Youth Fellowship Program) という予備教育機関で日本語教育に従事しています。先日、2年目の卒業生を送り出して、ほっと一息ついた時、彼らと、言語文化研究室にいた時の自分が重なって見えてくる瞬間がありました。

彼らは卒業前に、自分の専門分野について日本語でレポートを書くことが求められました。約1年間、日本語を集中的に勉強したとはいえ、国で既に修士を取っていたり、実務経験があったりする彼らにとって、自分の専門について書き表したいことと、日本語の表現力には大きなギャップがありました。言いたいことをどう日本語にのせて表出するのかについて四苦八苦していた彼らですが、それはかつて研究室にいたときの自分とだぶって見えました。

研究室で学んだことのある人なら、誰でも多かれ少なかれ、「自分の前に立ちほだかる壁」を経験しているのではないかと思います。自分が考えていることを表出できない、分かってもらえないという壁です。研究室にいた2年間は、非常に(!)濃密なインターアクションの中で、その壁を乗り越えるために、自分の「言葉の力」を鍛錬していた時間だったように思います。

卒業していった彼らを見ても、また、自分の過去を振り返ってもそうなのですが、その時に試され、鍛えられ、また自分を支えてくれるのは、他者に分かってもらうための「論理性」と、自分の個人的な「熱意」だったように思います。

卒業していった学生達は4月から日本の各大学院で、修士または博士を取るための勉強を始めます。この13か月間、18人の学生と4人の先生という濃密な人間関係の中で、日本語の力を鍛えてきた彼らは、これから広がる新しい環境の中で、再び「壁」にぶち当たっていくと思いますが、濃密な空間の中で鍛えられた「論理性」と「熱意」を持って、きっと乗り越えていけると密かに期待もしています。

言語文化研究室も濃密なインターアクションが交わされる空間だと思いますが、そこで「言葉の力」を鍛錬し、「論理性」と「熱意」を高めた経験は、研究室の外においても効力を発揮すると思います。研究室の外にも、手ごわい相手がたくさん

います。自分の伝えたいことを伝え、納得してもらったり、行動してもらったりするためには、この「論理性」と「熱意」がやはり欠かせないと思います。

今、思えば、集中的に「言葉の力」の鍛錬をすることができた修士の2年間は、幸福な時間だったと思います。私は現在、仕事に追われる毎日ではありますが、現状に甘んじることなく、自分の「言葉の力」のバージョンアップに努めなければならないと思う今日この頃であります……。

学習者わーど

星野百合子

日本を離れてはや8ヶ月。時の流れは恐ろしい。昨年9月からフランスのブルターニュ地方にある QUIMPER (カンペール) という町の国際ビジネス専門の学校で日本語教育に携っている。車で少し行けばすぐ海が見え、30分も行けばアーサー王伝説の森がある自然に囲まれた場所である。

日本語を学んでいる学生はといえば、今年はフランス各地からやってきている。なぜわざわざここに？日本に行きたいかららしい。この学校にはカリキュラム上日本に行ける可能性がある。じゃあ、どうして日本に興味を持ったの？当たり前だが理由はいろいろだ。もちろん就職に有利といった理由もあるが、それに加えて例えば、居合道をやっていて侍スピリットが好きとか、日本のゲーム音楽が大好きとか、日本のある漫画のストーリーに魅せられたからとか、なんとなく日本に興味があるからとか各々理由があるようだ。

ここでは日本に関するものに実際触れる機会がとても少ない。インターネットがあるので情報は手に入れられるが、限られる。日本語話者もほとんどいない。よって日本に興味がある人々に囲まれたが最後、必然的に授業とは別にいろいろなイベント等、日本に触れよう企画を任せられ、私もお料理教室やら書道やら音楽の紹介などを行った。

じゃあ、授業はといえば、ゼロビギナー・初級後半・初中級と、ビデオ活動や物語作りを通じて「学習者の伝えようとしていること・把握したいこと/私が学生に聞きたいこと・伝えたいこと」に重きをおいて表現化・理解を手助けする活動のあり方を模索する日々。大学院で学ばせてもらったことを具体化しようとひとり格闘している。授業の中心は、Scaffolding しながら対話し、その際学生が必要とした表現を後からおさえるというサイクルの繰り返しである。しかし初級においてこの

「学生が必要とした表現・文法」がくせものであった。頻繁に出てきすぎる。「おさえ」が重要となった。学生によって「どのぐらい」「どのように」「どの」表現・文法をおさえてほしいかは様々だが、とにかく「もっと練習がほしい」とのこと。今度パソコンによるよりよい整理と学習者にとって見やすいおさえシート作りに翻弄される。と同時に楽しく飽きない練習法の追求にも追われる。世の中にはパソコンによる大変便利な情報処理方法があるにもかかわらず、その方法を探しているうちに日が暮れるのでときには手書きも避けられず。さらに学習者の OUTPUT から言いたいことの予想もつかないときには本当に頭を悩ませる。また予想はついても他の表現を提案するかどうかでまた悩む。学生が表現化しようとしたものに対してどう feedback するかという悩みは、細川先生の「総合」の時と全く同じである。そして学習者の言いたいことを把握しようとすればその世界について考えなければならず、必然的に学習者の興味、学習者わーるどに引き込まれ、せっせと勉強する自分を発見。ふと気づけばかものはしの生態やら天体観測やらゲーム音楽のよさやら盆栽の心にも詳しくなっていた・・・。

活動を通して感じたのは、どんなに日本語を始めたばかりの学生でも、最終的に自分で表現を判断し選び取る決定権を与えられた活動では、自分できちんと表現を選び決定する力を持っているということである。私が提案しても納得いかないときにはとことん他の表現はないかと聞いてくる学生もいる。すごいすごい。うかうかしてられないので、やっぱり学生が興味のある分野の情報を仕入れ、学生の思考を探るべくいろいろ話す時間が増える。自分の中の意味と表現のつながりを追求する毎日。おもしろい学生の世界のおかげで私の世界も広がってうれしいが、何せ私の脳みそには限界があるのでせっかく学んだことも忘れていくことは止められず、ちょっと悲しい。学習者わーるとは広大だ。

「日本語教師」という職業

牲川波都季

最近、関心を持っているのは、日本語教師の労働条件についてである。

日本語教師といってもいろいろあるだろうが、主に、私が考えているのは非常勤、フリーランスという立場で働く日本語教師についてだ。日本語教育の世界には専任職が少なく、非常勤、フリーランスという立場で働かざるを得ない人がたくさんいる。

最近、某雑誌で日本語教師の働き方についての特集が組まれ、その中で、フリーで働く日本語教師についても取り上げられていた。その中の一人の教員の、一日のスケジュールを見て驚いた。もう一日中、というか、一週間中、仕事でぎっしりなのである。準備と教室、準備と教室という日々。まさに、「日本語教師」という生き方の実践版だ。

非常勤の給料を考えると、自分の食いぶち分を稼ぎ、年に数回、ちょっとした旅行にでも行きたいと思えば、休む間もなく実践をこなすほか選択肢はない、というのが実情だろう。私には日本語学校で働いた経験はないが、それよりは時給がかなり高いと思われる大学の非常勤講師であっても、休業期間が年4ヶ月あることなどを考えれば、実践と準備で、1週間に30時間は必要だ。週5日働くとして、一日に平均で6時間ということになる。たぶん日本語学校の場合は、そのうん倍働かないと、同じようには稼げない。そういう人たちが、少し余裕をもって生きていけるだけ稼ごうと思えば労働条件はかなり厳しい。

にもかかわらず、こういうフリーの日本語教師が集まって組合を結成しようという話はあまり聞いたことがない。準備時間も合わせると、裁判になれば勝てるぐらいのひどい労働環境もおそらく存在しているのに、である。

なんとなく前から感じていることは、日本語教師はあまりにも仕事を愛しているのではないか、ということである。報酬だなんだというと、教育という尊い活動に従事しているのだから、報酬が少なくとも、仕事をこなすだけで毎日が終わっても、楽しければ充実感が得られればそれでよいではないか、という反応が返ってきそうな気配を感じる。

けれど、こういう労働条件を認めて、日々の教室実践に邁進するというのは、単に、一人の日本語教師の職業観の話というわけではなく、けっこう大きな問題を引き起こしていると思う。まず、自分の実践やその理念を振り返る時間がないということだ。アクションリサーチも時間がないとできない。私自身、振り返る余裕がなくて、もう少しなんとかかと思いつつ、「正しい日本語」に押し込めるだけ教育をしまっているようで恐ろしい。

もう一つは、無責任な国の政策を助けて、自分たちの低賃金を自分たちで容認してしまっているのではないかということ。つい先日友人から聞いた話では、大学が非常勤講師を全員リストラし、その分を、日本語学校からの派遣講師で埋めたい。中国人留学生に対して入管法が厳しくなったり、国立大学に独立行政法人化が求められたりしたから、大学にとっては、単価の安い日本語学校の講師を雇ったほ

うがずっと得だということになる。こうして、日本語教師を雇うための相場がまた下がっていく。

日本語教師が労働組合を作らない、作れない背景には、もう少しどんよりした闇がありそうな気がしている。いつかは、日本語教育能力試験がはじまった80年代前半あたりにさかのぼって探してみたいと思う。ところが、今私が調べていることといったら、戦後すぐの日本語教育の状況で、80年代に到達できるのはいつになることやら。それまでなんとか、日本語教師という職業で糊口をしのいでいきたいものだ。

実践研究日和

わたしのことばと向き合う日々

村上まさみ

修士論文執筆もいよいよ大詰めの際は「語り書き活動」という実践を軸に、言語を学ぶとはどのようなことかという問いに向かって「ことば」三昧の日々である。生まれて初めての「研究計画書」に悩んだのが、つい二年前のさくら刻だという事実がうまくのみ込めないほど、ここでの日々は濃厚である。朝起き再び体が横になるまではまるで十年、しかし目をぱちくりしている間に期末の原稿の中に溺れていくような有様だ。初めての演習で細川先生から「一期に一つ核論文をしっかりと書いていくように」ということばをいただいた日の記憶は鮮烈である。しかし、研究室でのその約束事に応えられないまま3期が終わった。

ぼんやりしている私には、先生のことばの意味が今に至ってやっと私自身の学びとなりつつある。相互支援が活発な当研究室では、多くの人と学びを分かち合う行程で「かたち」らしきものにも近づくことができる。しかし、論文とは「かたち」ではなく、責任をもった自分のことばを明確にすることだ。それは、自分自身との闘いとなる。わたしのことばを探るうちに、頭の中にあったはずのことがらが色あせ、ぼやけ、何度も何度も見えなくなり、他の人のことばの渦に巻き込まれる。このことばは、自分がみつけたことばなのか。あるいは、他の誰かのことばなのか。私の中に降り積もったことばが吹き飛ばされ、舞い散る。私は「わたしのことば」の幻を追いかけて彷徨った。そして、「かたち」を試みることすらできずにめぐる日々……。

しかし、このような日々において、灯りとなったものが「対話」である。様々な「対話」を通し、「わたしのことば」が常に問い返され、突き戻されてくるという体験に恵まれる中で、確実に私は自らのことばを回復し、あるいは新たに試す手ごたえを得た。「対話」はその形態によらず、私が相手を個人として意識した時が始まりであるとする。しかし、言語教育の枠組みで明確な意図を持たせた「対話」活動は、臨むにあたって、終えてからも、ものごとを捉え、感じ、考えようとするサイクルから私を離さず、より鋭敏にする。それは時として充分以上に重く苦しいことでもある。しかし、「対話」を通し学んだことは、「自己責任性」の見直しにより自分の立場をきちんと意識することの重要性である。それは、言い換えれば、「ことば」を発することの重みだと言える。わたしのことばは発信すると同時に、もはやわたしのことばではない。それは瞬時に、対話相手のみならず、不特定多数の「受け手」のものとなっている。発信とは、それを認識した上で、自分のことばに責任を持ち、そして、誠実な応答を返しながら持続的な「対話」を実現することではないだろうか。「対話」の意義は、考えたい、考えなければという思いにより、自らの自己責任において応答し続けることにある。だからこそ、設計された「対話」活動は、日常生活での偶発事象としての「対話」を何倍も濃縮した「考える」実体験となるのだろう。

「わたしのことば」は幻ではないかと感じてより、今、わたしの関心事は「わたしからしほりだしたことば」をどう人に説明し、伝え、分かち合うかということに移行しつつある。それは、自らの「オリジナリティ」を評価する力を持つことへの必然性へと繋がるのではないか。互いがことばを伝えあう行為の達成感を客観的に捉え、新しいあり方を模索する力として、自らの「オリジナリティ」を評価する力についての考察をすることは、言語と文化リテラシーの関係を読み解く布石となると考えるのである。まだ仮説ともいえない茫漠とした思いだが、目下、自分自身の実践研究に向き合う理念に関わる重要なことと感じている。

浮遊する昨今

埴 誠一郎

今年（2005年）の三月は忙しかった。まず9日からの細川研究室の春合宿（鴨川セミナーハウス）を終えた11日夜、川上研究室のオーストラリア研修（9日～20日）に参加するためブリスベン向け成田を発った。最近10年間で杉花粉が最も

飛散するという日本を飛び立ち、赤道を越えて南半球へ到着すると、そこは残暑の日差しが強い南国であった。40年来の花粉症はびたりと止んだが、ちょっと外出するにも半袖シャツ、深めの帽子が必要であった。

オーストラリアはご承知の通り多民族・多言語国家である。そこでの移住者、定着者がESLとしての英語をどのように学んでいるか、また、主として中等教育であるが、日本語教育も盛んなので、その様子や多文化共生の実態などを参与観察して、いろいろ考えさせられることが多かった。その感想は別の機会に譲るとして、日本で得た予備知識と大きく違っていたことのひとつに、アフリカ諸国からの難民とその子弟が最近の移住者の半分以上を占めていることがあった。移住者の子弟を集中教育している高校（オーストラリアは7～5年制）の教室に入るとアジア系、欧州系と見られる生徒より黒色の肌色の生徒の方が多数であった。副校長が、エチオピア難民の子供がどこから来たのと問われるたび、難民キャンプで覚えた“I am from Utopia”と繰り返すといっていたが笑えなかった。

20日に帰国すると、出発直前から調子が最悪だったパソコンがついにダウンした。6月20日の修論提出まで、文字通りあと3ヶ月なのに、過去の資料が全部おじゃんになってしまうのかと青くなった。幸い自分が書いたものだけはプリントアウトして保管してあるので、最悪全部打ち直すかと覚悟したが、風前の灯が燃えている間にクリップドライブで新しく買ったパソコンに転居させて何とか蘇生させた。よく言われることであるが、エレクトロニクス時代のパソコンに頼る生活がいかにもろいか、危ないかを実感させられた。

さてあと3ヶ月を切った。オリンピックのカウントダウン式で言えばあと81日である。筆者のテーマは「日本人の思考・行動様式」に関するステレオ認識の意識化」であるが、データの再再再（誤植にあらず）整理が当面の急務である。データは授業分析とアンケート・インタビューであるが、特に昨年9月から11月に実施したアンケートでは苦勞した。

なかでも苦心したのはアンケート用紙の作成である。500円の図書券やボールペンに惹かれてアンケートに応じたことはあっても、自分でアンケートを実施するのは初めてのことである。周りにアンケートの経験者やノウハウを持っている人もいなさそうだったので、仕方なく、『日本語学現代の質問調査法アンケートことば学』（2004年6月臨時増刊号）を読み考え始めた。傍らアンケートの質問を考え、回答の選択肢を考え、配列を考えた。しかし同書によると「情報の質と量の問題でも、反応と行動が一致しない、言語行動をすべて意識化することはできない」などと書いてある。また、「追試が難しい、因果関係を示すことができないから質問調査が

科学的調査法たりえるかについても疑問がある」という。今さらそういわれてもと困惑したが乗りかかった船と強行した。一方、社会学を専攻した口の悪い友人は、フィールド調査でも、広告宣伝の世界でも、アンケートは調査者の望む結果が出るように質問、回答例を考えるのがよいという。はて、それは一面の真実か。実施したアンケートの結果は一応出ているが、分析と考察の視点、切り口がしっかりしていないので現在腕を組んでうなっているところである。浮遊する昨今ではなく飛翔する未来と行きたいが……。

「これ、超豪華なものだよ」

鄭 京姫

「お邪魔します。」

「ううん、邪魔じゃないよ。」

私の家に遊びに来る友達は玄関を入る時にいつも「お邪魔します。」と言います。

そのたびに私は、友達が遊びに来たことは楽しく遊ぶために来たわけで、けっして邪魔ではないから、と答えます。すると、友達は「日本では人の家に招待されて、その家に入る時は『お邪魔します』と言うのよ。」と私に説明し始めます。

6年前日本に来てから、このようなことは数え切れないほどありました。もちろん相手は私が留学生だし、せっかくだから何かを教えたいという優しさからだったといまは思っています。しかし、当時は「日本ではこう言う。」と言われるたびに、なぜか私は大きなミスを犯してしまったようで、日本語を使って話すことに対して段々不安を感じるようになりました。そして、日本人と話しをすることを拒むようになり、一時期は韓国人としか話しをしなかったのです。

どうして私はこのようにコミュニケーションにおいてストレスを感じたのでしょうか。

確かに日本人がそう言ったし、だから日本ではそうしないといけないと思ってしまえばいいはずですが。そして、友達が「お邪魔します」と言ったら、「そうだ、日本ではこう言うのだ。」と覚えておけばいいはずですが。しかし、私はなぜなのかストレスを感じました。それは言葉でははっきり説明できませんが、誰かが丸く引いてくれた円の中にあるような気がしたのです。その円の中から少しも足がはみ出ないように気をつけないといけないかと、はらはらしながらコミュニケーションをしていたことでした。

多くの日本語教室の中でも、「こんな時にはこのような表現を日本では使う。」という風に学習者に正しいということを与えます。そして、そのような正しさだけを与えられた学習者はその決めてもらった表現に頼るだけです。もし学習者がこの正しさから離れると「日本では使わない、日本人は使わない」と、すぐ学習者に正しい日本語を求めます。しかし、正しいことは本当にあるのでしょうか。コミュニケーションとはいったいなんのでしょうか。そのように正しさを求められると、学習者はコミュニケーションにおいて日本人と話しをすることを面倒なことだと思うなど、何らかの障害やストレスを感じると私は思います。

私が考えているコミュニケーションとは、人間と人間同士が行うことで、気持ち伝わるのが大切だ、ということです。その人間同士のコミュニケーションはいろいろな場面、さまざまな人間関係、またその時の雰囲気によって、「必ずしもこのような表現」を用いることはありえないと思います。

例えば、「人に物をあげる時」の定番は、「つまらないものですが・・・。」であります。私の場合は大体「これ、超豪華なものだよ。」と、笑いながら人にあげます。ときには「この前、温泉旅行へ行ってきました。これはお土産で・・・。」とか、ときには「たまたまおいしそうで、あなたに食べさせたくて買ってきたんだ。」とか、もしくは何も言わずに手を差し伸べて渡す時もあります。

このように多様な場面でさまざまな人間関係の中で、決まっている表現ではなく豊かなバリエーションで学習者がコミュニケーションをもっと楽しみながら、相手に気持ちを伝えることが大切だと思います。人に物をあげる時に「つまらないものですが・・・。」だけの表現はどこか味気がなく、本当につまらない表現だと思いませんか。

私は「コミュニケーションとは何か」というささやかな問いから、その中で日本語学習者に求められている「正しさ」を批判的に捉えています。そして、その正しさもたらしめている問題点の中で、学習者が実際のコミュニケーションにおいて感じるストレスや障害について検証していきたいです。

ケンキュウ・・・

武一美

卒業して1年がたった。この1年間は、高校（外国籍生徒の取り出し授業）・早稲田の契約講師・NPO（教師研修）と3つの場で日本語教育と関わった（地域のボ

ランティアの場も入れれば4つか・・)。大学院で学ぶ前と後の実践を比べてみると、その内容というよりも姿勢の変化が大きい。内容も勿論変わってきているのだが、それは姿勢の変化に伴って生じたものだと思う。自分が実践したことをデータとして客観的に見、そこから何かを読み取り、次の実践へとつなげていくこと。

入学したころ、やりたいことはあったが、自分の「研究」というものに一体どんな風に取り組めばいいのか分からなかった。そんな私に1期生・2期生の先輩がアドバイスをくれた。「とにかくデータを並べて整理するところから始めてみたら、なにか見えてくるはず」と。この言葉をたよりに、データの整理に取りかかった。そしてそれをすこしづつ演習に出して意見をもらい書き直し、書き直し、そうやって私の修論は完成した。でき上がったものは、これが研究と言えるのか、論文と言えるのか、と自分にツッコミをいれたいくなるような代物だ。だが私にとっては、その結果よりも過程が重要であったのだと今は思う。

データを並べそこから浮かび上がってくるものを見逃さない目、そしてその中から見つけたものを誰かに見てもらい意見をもらう。今は実践をする私自身がデータだ。別に発表することが目的ではない。2、3人の友人に示してみたり、同僚に意見を聞くのでもいい。目的は、自分の実践をきちんと見て、前に進むこと。「データでものを言え」という細川先生の言葉は、正直シンドイものだった。だがこれをしてきたからこそ自分の実践をデータとして捉えることができるのだと思う。(感謝・・・)

研究がなんなのか今でもよくは分からない。だが、自分がしていることを見つめてそれを意見として誰かに示し、自分自身を前に押し進めていくものを研究と考えていいなら、実践(授業活動)をしていくことが私の研究ではないかと思うこのごろだ。

私はなにを言いたいのだろう

矢本美和

数年前、少なくともこの研究室に入学する前までは、書くことがあまり苦にならなかった。それどころか、書くことは好きだとすら感じていた。

今は、書くことがとてもつらい。この1200字～1600字程度のエッセイでさえ、だ。もっとも、言いたいことを短くまとめることは、決して容易なことではないが。

どうして以前は、書くことがそんなに苦にならなかったのか。そう、以前は無自覚に、「ただ、書き散らしていた」のだった。

日記の類はけっこう好きで、特に誰になにを伝えるというのでもなく、自分の気の向くままに、ずらずらだらだと書き記す。時には浄化作用にもなり、それはそれで楽しいが、自分にだけわかればいい自己完結している自分の世界があるだけだった。

そんなふうだから、他の人になにが伝わるか、なにを伝えたいか、を自覚することもなまま書くことに、いつのまにか慣れてしまっていた。そのころは、遠くについてなかなか会えない大切な友人へのメールや手紙も、なが〜い文字の羅列だった。「おもしろいね」などとちょっとお世辞を言われると、なんとかもおだてるとなんとやらだ。気をよくして、こころにうつりゆくよしなしごと・の自己完結文をガンガン書きまくって送った。

当時のメールはもう（もちろん手紙の下書きも）残っていないが、その事実は苦々しく省みる。そして、そのことを「苦々しく」思うだけでも少しは成長したかな、と考えたりもする。

確かに、その人たちになにか書きたいことがあったから書いたのだが、結局、私はなにを言いたかったのか。

思えば、明確な目的のもとぜひとも連絡する必要がある、というわけではなく、なかなか会えなくても、その人たちとなんらかの関わりを保っていたいと願っただけだった。

だが、関わるとはなんだろうか。自分のなにを伝えることが関わることになるのだろうか。さらに、私はどうしてその人たちと関わりたいと思ったのだろうか。

それらについては、まだ自分のことばにはなっていない。ただ最近では、漠然と関わりたいというだけで書き散らすのはやめたいと思っていた。言いたいことはなにかということ、せめて自分なりにことばにしてから、他の人に読んでもらいたいと考えていた。

ところが、研究室の主から、「もう研究室・研究会とは縁を切りたいという人は別として、何らかの形でかかわっていこうと考える人はぜひ参加するよう」、つまりエッセイを出すこと、とのお達しが研究室・研究会関連のメーリングリストに届いた。

「うっ・・・」と息がつまりそうになったが、現時点では、縁をすべて切るという覚悟のない私は、息苦しさを感じつつ、こうしてふらふらとエッセイを書いている。「なんらかの」関わりを断ってしまいたくないから。

私を変えた一年の経験

李 周殷

細川研究室を離れてから、半年以上になる。私はいま、韓国に戻って日本語の研究や講義に忙しい毎日を過ごしているが、ときどき日本の細川研究室へ向かって耳を澄ましている自分に気がつく。何が今も私の考えを動かしているのか？

日本での生活はたった1年間だけであったが、細川研究室での衝撃的な経験がいまでも心に残っているからかだ。

日本へ行くまで韓国の大学で、数年間日本語を教えていた私であったが、はじめに「言語文化教育」という分野に接したときは、衝撃が走った。それまで文法を専攻し、原則に基づいた日本語を教えてきた私にとって、「言語は自分の意思が相手に通じることが大切だ。(一言で言えないが、一番基本的な原則だと思う)」という命題に、さまざまな疑問や抵抗があった。私は教える現場でも「それは〇〇のところが間違いです」「その表現より〇〇のように変えたほうがいいです」と言うようにいつも正しく直してあげるといふ考えを持っていた。それが正しい日本語の考え方だと信じていた。ところが、細川研究室で学ぶうちに、考え方が少しずつ変わり始めたのだ。

固くなっていた私の考えが、少しずつやわらかく、さらにものごとを広く捉えるようになり、否定していた命題が、画期的な考えであると思うようになったのである。多くの研究室の活動には参加できなかったが、今まで持っていた自分の考えが変わるきっかけとなった。

韓国に戻ってから、私の担当している日本語の講義は「現代文法・会話技法・初級日本語」である。各々の講義の特性を生かして教えているが、「言語文化教育研究室」での考え方も加えている。特に会話技法のクラスは、オーストラリアに住んでいる大学生と1対1でのE-mailのやり取りを用いた、異文化コミュニケーションの授業形式のため「言語文化教育研究室」の考えを取り入れて、オーストリアの学生と討論をしながら授業を進めている。最近では現場で学生を対象にして教えるとき「何が一番大切なのか」について、もう一度考える習慣ができています。より正しい文法で表現することがいいのか、あるいは文法に多少の間違いはあるが、自分の意思が相手に通じることがいいのか。

そのことについて、まだはっきりとした結論はでていないが、以前の私の考えとは違うということは感じられる。おそらく言語文化教育の方向へ向かっていく、自らが決めた過渡期といえる段階ではないだろうか。長い間、固めてしまった自分の考え方を变えることは、少なくとも私には簡単ではない。しかし、いまは細川研究室での1年間の経験が原動力になり、試行錯誤を繰り返しながら、自らを変えようとしている自分がある。

自らの考えを明確にすることを求めて

陸麗青

言語文化教育研究室に入って、あとというまに半年が経った。この半年は言語文化教育にどっぷり浸かった日々だった。言語文化教育の理論を受講し、実践研究に参加してさまざまなことを体験して自分にとっては本当に今まで一番充実した毎日だった。

ここで、私はこのような日本語の教室にはじめて触れた。みんなで一つの輪になって、それぞれの興味や関心をめぐって熱く語りあい、日本語によって理解しあい、対話することによって自らの心の扉を開く。価値観を異にする他者とのかわりの中で、自分と向き合い、自己をもっと深く認識し、新たな自分を発見する。日本語教室という空間の中で、ことばはこころとこころを伝え合い、新しい関係性を結び、ひとときその輝きを増している。ここにはいつかどこかで誰かと話すために行なう乾燥無味な文型、文法の練習は存在しない。ここで、目の前の人に自分のことを伝え、相手の話に耳を傾き、リアルなコミュニケーションの中でわたしのことばを見つけ、発信している。日を重ねるうちに学習者も最初のぎこちなさからだんだん自由に生き生きと相互の意見を交換し、みんなで一つのテーマについて議論したり、一緒に考えたり、笑ったりするようになった。このような日本語教室はわたしにとってとても新鮮だった。その教室の中で始めて日本語で語り合う楽しさを味わい、ほかの人の話によって、新たなことを発見し、ことばによって互いに歩みより、考えて、表現して、また考えて、このような他者との相互作用や思考と表現のサイクルの中に、学びの充実さと楽しさが満ち溢れている。

こういう教室空間で他者とのやり取りの中で、自らの考えをいかに明確に相手に伝えるのかということは求められている。しかし、実際自分の学習や実践で学習者に対する観察を通して、コミュニケーションの場で自らの考えを明確に他者に伝え

ることに問題がある学習者はかなり存在している。したがって、日本語教育の場ではいかに学習者の固有の考えを明確に発信する能力を培うのかということは大きな課題ではないかと思う。

この半年の間に参加した言語と文化を統合した言語文化教育の実践としての総合活動型日本語教育においては、学習者一人一人の興味や関心をめぐるレポートを作成する活動が行なわれている。活動を貫いていくのは自分の考えていることを他者につけ、相手の意見を求めるというグループのメンバー及び対話相手との対話である。こういう対話活動は日本語によって自分の考えをよりはっきり説明し、他者に伝え、他者を納得させる能力の養成には重大な意義を持つとわたしは思う。

コミュニケーションの場において学習者の自らの考えを明確に伝える能力の育成にはまだまださまざまな問題が潜んでいる。実際の実践活動を分析しながら、日本語の教室では学習者の自らの考えを明確に発信する能力を育成するために、どのように支援をしていくのかという支援のあり方及び教室環境の組織化などを研究していきたいと思う。

言語文化教育研究室に浸って

林 逸菁

私は早稲田大学の日本語教育研究科に入ってから三期目に言語文化教育の理論、演習と実践（総合3-6）に参加し、言語文化教育研究室にどっぷりと浸っていた。最初、言語文化教育研究室の独特のリズムにうまく合わせられなく、おぼれそうになった時期もあったが、徐々に自分の体は自然にそのリズムを覚えてきて、だんだんとけこむようになった。短い三ヶ月の中、演習では自分との向かい合いだけでなく、研究室の方々からの問いかけによって、自分の研究の問題意識をとことん煮詰めて具現することができた。そして、その明確になった問題意識を基にして研究を進めていくことができると確信できた。

次、私の研究の問題意識について紹介したい。私の研究の最初構想では日本語習熟度の高い学習者は低い学習者に支援すべきで、どのような支援を行っているかを考察することであった。その構想が日本語能力の優劣で学習者たちを見分けていることから、私は学習者たちの日本語能力だけに注目して、それ以外学習者が持つ多様な可能性を見損なったことがわかる。しかし、その後言語文化教育の演習と実践を通して、私の考え方に大きな変容が起きた。現在の私は学習者同士が接触してい

る場では学習者に日本語レベルで支援する側と支援される側という固定した役割のラベルを貼ることはなく、その日本語レベルで決め付ける上下関係のラベルを剥して、学習者の一人一人をただ一人の人間として見なし、対等な関係が築かれる中で多種多様な学びが生まれているのではないかと考えるようになった。それで、私の研究の関心は学習者同士の接触場面における日本語習熟度が高い学習者が低い学習者に対する支援から、日本語レベルが異なる学習者同士の一人一人が自分の話したいことを発信していく活動（言語文化教育の実践の枠組みに基づく）でお互いにどのように影響し合うか、どのように学び合うかということに移ったのである。特にその活動の中で学習者の日本語レベルへの捉え方、意識が変容するか、またその意識の変容は発信する際に行われる調整行動の使用と発信する意欲にどのように影響を与えるのかについて重点を置いている。このように私の研究において一番肝心である問題意識を固めることができたのは、私が所属している第二言語習得研究室の方々からの助言だけでなく、言語文化教育研究室の皆様がここまでの道を一緒に開拓してくれたおかげである。

現在、私はこの貴重の問題意識が個人の感情レベルの空論にならないように修士論文を執筆している。研究に対する不安は絶えず抱えているが、言語文化教育の洗礼の下で体得した思考・表現する力と生まれてきた発信する意欲で皆様と一緒に開拓してきた道を最後まで貫くように頑張りたい一心である。

苦しんだ後に、春が来た

六笠恵美子

私にとって実践研究レポートは、とてもつらい課題だった。第一に、冒頭部分の「動機」を仕上げるのに時間がかかった。「動機」の分量はA41枚程度で、同じ実践(9)の授業をとっている院生(仲間)に見せ、意見交換するのだが、「エピソードと結論が繋がっていない」「言いたいことがわからない」などの理由で大変不評だった。仲間からOKをもらうまでに何度も書き直しをしなければならなかった。1度目でOKをもらう人、2度目でOKをもらう人たちが本当にうらやましかった。書き直しを命じられた回数は覚えていないが、覚えていられないくらい多かったことは確かである。

何度も「動機」を書き直しているうちに、自分が何を言いたいのかもよくわからなくなり、仲間の一人から「あなたらしさがなくなってしまったね」と言われたり、

留学生から「厳しすぎるだけだよ、頑張って」と励まされたりした。「動機」を仕上げるまでの間、「私って文章が下手だったんだなあ」ということをしみじみ感じる日々であった。その後もみんなと同じ書くペースにのることはできなかった。私が「動機」を書いている間、他の人たちは「対話」へと進んでいたし、私は自動的に「対話」を書くのが遅れて、結局、最後まで書くのが遅れ気味で、学期末にレポートを提出する時には、やっと完成したというよりも、時間切れで出してしまった感じであった。とにかく、じっくり読み返し、推敲するような時間的余裕はなかった。このままでは時間をかけたわりに達成感がない。それで、提出したレポートを書き直して『言語文化教育研究』に投稿することにした。その後、査読者からコメントをもらい、さらに書き直して、3月末に最終原稿を提出した。最初に「動機」を書いたのが昨年10月だから、実践研究レポートとは半年間付き合ったことになる。

出来のよしあしは別として、つい自分のレポートを「かわいい」と思ってしまう。いけない、もっと批判的に自分の文章を読まなければ。

レポートを書きながら、なぜこんなに書けないのだろうか、と思った。子供の頃、作文はどちらかといえば得意なほうだったのに。そういえば、文章表現のトレーニングらしいことはあまりやったことがない。学校では読書感想文ばかり書かされた記憶がある。

じつは、4月から国際教養学部のリライティングセンターでチューターをすることになった。詳しいことはまだわからないが、ライティングの個人指導をするのである。また、チューター・トレーニングの一環として「アカデミック・ライティング」という授業を受けることになった。春は新しいことを始めたくなる季節。これを機に「書くこと」について基本から学んでいきたいという気持ちでいっぱいである。私って、めげない性格なんですね、きっと。