

高校生と悪戦苦闘

秋田 美帆*

大学院修士課程を修了して 2 年。私は現在、某高校で日本語の取り出し授業を担当しています。

私の勤務する高校には、日本語を母語としない生徒が多く在籍しており、現在は 1 年生と 2 年生の一部が日本語の授業を受けています。私は 2 年生 3 名を担当しています。高校で 3 名の学生に対し、教師 1 名。この話を友人にすると、「恵まれているね」「勉強するには良い環境だね」といった肯定的な意見が出てきます。しかし、私が担当している 3 名は恐らく少人数のこのクラスをあまり良く思っていないのではないかと思います。彼らは自ら望んで日本に来たわけではなく、日本語を勉強したいから私の授業に来ているわけではないからです。「やりたくない」「つまらない」と否定的な言葉が出てくることもしばしばあります。

しかし、彼らの中に日本語を学びたい気持ちが全くないわけではないのです。彼ら自身、自分の高校生活に日本語が必要だという自覚があるのだと思います。文句を言いながらも私の日本語授業にやってきて、別の授業で分らなかった言葉や、日本人のクラスメイトのメールで分らなかった表現を聞いてきたりします。現代文の授業でやっている『こころ』が読めるようになりたいと一生懸命言葉を調べたりもしています。

日本語と自分の関係を強制的に作られている環境に抵抗があるのかもしれませんが。日本語を学びたい自分と、それを認めたくない自分、二つの矛盾した自分がいるようです。その矛盾がクラスでの態度に出ているのではないかと思います。

私は今まで、モチベーションに差はあっても、「日本語を勉強したい」という気持ちを持っている人達に日本語教育を行ってきました。そんな私にとって彼らとの日々は驚き、悩みの連続でした。授業がうまくいかなくて、つつい方法の検討ばかりに目がいつてしまったり…でも、彼らが「日本語と自分の関係を強制的に作られている環境に抵抗がある」のだとしたら、日

*redfern51a@gmail.com

本語教師の頭で計画した日本語授業はとても嫌なものになっているのだと最近ようやく気付きました。彼らが自分たちで、今後日本語とどう付き合っていくのかを考えられる授業。そんな授業を今後彼らと作っていったらいいと思っています。

「したいこと」はみつかったか—言語文化教育と私

新井 久容*

大学で国際問題について議論する日本語の授業を三年ほど続けている。学内の専門科目とは焦点が異なりコミュニケーションのクラスですと、いつもオリエンテーションで説明するのだが、集まってくるのは、政経やアジア太平洋といった学部や大学院に所属する学生が多い。専門科目と同じように捉えて「楽勝」だと思っている学生もいるのかもしれない。でも、授業は結構きつい（と思う）。教科書の内容について、報告を担当する学生だけでなく他の学生も、議論のための「問い」を毎回持参し、授業が終わったらその報告に対してコメントを書く。私はその出されたコメントをまとめ、知識と考え方両面でコメントを重ねる。学生の中から出てきたことばを私の中にあることばで整理していくことになるのだが、これを続けていると、そのことばに私も鍛えられていると思うようになる。結局のところ、授業は学生にとってではなく、私にとってきついのである。

留学生クラスで国際問題について話しましょうと言うと、意識的／無意識的に出身国／地域の代表となって演説を始める学生もいるし、それが個人的な主張に過ぎなくても関係国／地域出身者以外は口を挟めないと納得してしまう学生もいる。話し合いのための問いを作りましょうと言っても、問いのための問いが目立ったり、調べればすぐにわかる問いや、一気に問題の解決策を求める問いしか出ないこともある。日本の戦争責任問題を扱えば、同じ主張をする学生の集まったグループはより一方向に主張を強め、主張もしていない学生が責められ続けることもあるし、日米安全保障問題を扱えば、知らないのだからこれ以上話せませんと言われたりもする。議論というと、自分自身の主張、それも、明確に理由づけられ本人以外でも理解できるような主張

*早稲田大学日本語教育研究センター (hisayo.arai@aoni.waseda.jp)

をすることさえ難しいのに、それ以前の、いかに問うかによって主張の内容やその仕方も変わることや、その次の、いかに他の主張を受け止めるかによって議論の方向が変わることに、注意を向けることなど不可能に思われることもある。多様性を維持した社会の構築を支えるものが個々人間のコミュニケーションにあるなどと、美しいことばで表現し切れないことが起こるので、その場から逃げ出したくなることもある。

でも、予期せぬ形で仕事を始めた頃、どこから始めたらよいのか途方に暮れていた頃に比べると、やっと、「したいこと」の場をみつけたように思っている。傍から見ると、あまりののろさに何をしていたのかと信じてもらえないかもしれないけれど、動くようになる時期はやはり人によって違うのだろう。私のテンポで、現代社会の問題について理解・判断しことばを用いてそれを調整しようとする意志や態度に関与し続けるほかない。

それは、細川研究室が物理的に（実は精神的に）22 号館からなくなっても同じである。よい意味でも悪い意味でも研究室は想像の共同体的な面を持っているのかもしれない。

願い

市嶋 典子*

2000 年からの約 3 年間、私はシリアのダマスカス大学で日本語教育にたずさわった。もう 10 年も前のことになるが、当時の学生や同僚、友人との交流は今でも続いている。シリアは、私が言語教育への道に進むきっかけを作ってくれた忘れがたい地でもある。そのシリアが現在、内戦状態にある。多くの町や遺産が破壊され、見る影もないという。知り合いの中には、行方不明になった者、命を落とした者もいる。何かできることはないかと尋ねると、友人達はただ無事を祈ってくれと答えるばかりだ。

マスコミは、シリア情勢を政府側と反政府組織との対立として取り上げているが、状況はそんなに単純ではない。海外勢力やテロ組織の関与、宗教、宗派、民族の対立、住民の不満などあらゆる要素が絡まり合って、状況を悪化させている。カオス状態にあるという。友人や教え子達は、皆、言葉にで

*秋田大学国際交流センター (ichis@gipc.akita-u.ac.jp)

きない思いを胸に秘め、息を潜めて、内戦の収束を待っている。政治的な立場表明をすることは、場合によっては、命の危険を招きかねない。

私が今、願うことは、とにかく皆、生き延びて欲しいということだ。命さえあれば、生活を立て直すことができる。また共に笑ったり、考えたり、権力を批判することさえできるようになるかもしれない。身の危険を感じずに、怒りや願いを自由に発せるような健全な状況が訪れて始めて、心身の疲弊から解き放たれ、生を満喫できるだろう。私はその時が来るのを静かに、強く、願っている。

日本語教師に「なる」こと

牛窪 隆太*

日本語教師になって 8 年になる。多いときには週に 20 時間、助手になった今でも週に 2 コマは他大学で教壇に立っている。海外で日本語を勉強している高校生から、日系企業で働くビジネスマン、国内の大学進学希望者や大学学部留学生と様々な学習者に日本語を教え、学生の評価などからそれなりの授業ができるという自信も持てるようになってきた。

しかし最近、私の教師としての自信は何なのだろうかと考えるようになった。担当コマ数が減って授業に対して自信がなくなったというのではない。自分が感じている自信が、根拠のない独りよがりなものではないかという不安感である。考えてみれば、私は今まで授業にお墨付きをもらい、これで大丈夫と公に認定してもらった記憶はなく、授業ができるという私の自信は、言ってみれば誰かの印象でしかない。それにもかかわらず、私は少なくとも日本語授業について知っているという感覚を持っているし、8 年の経験を持つ教師としてそれを人に話すことさえある。

他の日本語教師と授業について話していると、教師を支えているものは何なのだろうかと感じる場面に遭遇する。ある教師は「私が学生だったら」と話し、またある教師は「前に働いていた国では」という。もちろん、その教師は学生ではないし、ここは前に働いていた国ではない。おそらく誰もがそんなことはわかっている。それでも、教師がそんな話法で話してしまうのは、

*早稲田大学日本語教育研究センター (rushikubo@aoni.waseda.jp)

個人の印象の上に教師としての自分を成立させざるを得ないような状況が、日本語教育にあるからなのかもしれない。

教師が、自身が学生だったときの経験や過去の教育機関での経験をもとに日本語授業を考えることは当たり前のことであるともいえる。しかし、その経験の上にもみ教師である自分が成立しているのであれば、その経験の外の世界を知ることは難しい。教師は自分の経験のみを頼りに、不安感を抱えて生きていくしかない。

思えば、10 年前に言語文化教育研究室のドア（いつも開いている）をくぐってからずっと今まで問われ続けていることは、自分にとって日本語教育は何かであり、それを仲間との対話の中で磨き、より広い世界へと発信していくことであった。

今後 10 年、今度は教師になるために、自分の経験の外にでる方法を考えていきたい。

人と人をつなぐ「ことば」の教育

岡田 みなみ*

私は、今年度の 4 月、早稲田大学大学院日本語教育研究科に入学しました。そして、修士課程 2 期目となる現在、細川先生の日本語教育実践研究の授業を取りながら、留学生対象の総合活動型日本語教育『考えるための日本語（テーマを発見する）』にメンターとして参加する一方、同タイプの全学共通科目『書くこと・考えること』には一受講生として参加し、自分自身も対話レポート活動に取り組んでおります。いわば、総合活動型を「教育」と「学習」の両方の立場で体験しているわけです。

今年の頭には、どちらの授業でも、一人一人の受講生から、完成版のレポートが提出されました。その完成版のレポートを読んでいて実感させられたのが、総合活動型日本語教育とは、単なる「『言語』の教育」ではなく、まさに「『ことば』の教育」であるということです。少し大げさな言い方になるかもしれませんが、それは、「ことば」によって人と人が関わり合いながら生きるということを考えさせられるものでした。

*早稲田大学大学院日本語教育研究科修士課程 1 年

『考えるための日本語』を受講しているTさんは、「私と日本語の出会い」というテーマでレポートを書き始めました。しかし、この授業を通したさまざまな対話を通して、「日本語」そのものよりも、日本語を学んでいることにより、自分はどのように変わったのかということに焦点を移します。そして、完成版のレポートでは、「最初に日本語を学ぶという小さな種を撒き、自分の世界は色とりどりの花がどんどん開いてきた」とし、レポートのタイトルを「日本語を学ぶという種から開いた心」と変更しています。この活動から、Tさんは、日本語を習得するだけではなく、日本語によって人とコミュニケーションすることの意義を見出していきました。それと並行して、授業内でも、Tさんは積極的に他者にコメントをし、人とコミュニケーションしようと自ら働きかける様子が多くみられるようになりました。これからTさんがどのように人と関わって生きていくのかはわかりませんが、この授業が、Tさんの人との関わり方に一つの変化をもたらしたことは確かだと感じています。

レポート活動中は、どのようにコメントをしたら良いのかと、自分自身のコメントのやり取りばかりで頭がいっぱいになってしまいました。それは、私にとって、「学習」としての側面が強かったと言えます。これからは、改めてTさんの一つ一つのことばのやり取りを丁寧に追ひ、それぞれがどのような意味を持っていたのかを分析し、上述のような変化がどのようなきっかけで起こっていったのかを「教育」という観点から見ていきたいと思います。

教師同士のコミュニケーション

古賀 和恵*

最近、つくづく思うのは、教師同士が関わり合うことの難しさである。日本語学習者がコミュニケーションできるようにと日々奮闘している教師自身が、チームティーチングで組んでいる他の教師となかなかコミュニケーションを図ることができないという現状がある。同じクラスを担当していても、ゆっくり話す機会はあまりない。複数の授業や機関を掛け持ちしている教師も多く、忙しくて時間がないということが一つにはある。また、担当する曜

*早稲田大学日本語教育研究センター

日が違うため、顔を合わせるができないということもある。中には、学期の終わりに行われる成績会議で「初めまして」となるケースさえある。よく知らない相手とは、当然なかなか話がしにくい。

そのような状況では、複数の教師が関わる活動などは、事前の打ち合わせが必要になるため、やりにくいということになる。また、例えば、教材の扱いなどが教師によって異なる場合に、それはやめてこうしましょう、などということは言いにくい。そうすると、一つの活動は同じ教師が担当するようにしたほうがいい、同じ教材を全クラスでやると決めたほうがやりやすい、という話になっていく。やりにくさ、言いにくさを解消しようすると、活動は縦割りになり、教材は画一化し…ということになってしまう。それでいいとは思えない。かといって、時間がない、会えないという状況を変えるのは難しい。他にも様々な要因が絡んでいると思われ、教師同士がコミュニケーションを図ることがなかなかできないという問題は、そう簡単に解決できるものではなさそうである。

1 年ほど前から複数の教師と行っている勉強会では、「同僚性」をキーワードに共同研究を進めている。メンバーと実践研究フォーラムで発題した際、参加者の中からも教師同士が関わるのが難しいという話が出た。他の教育機関でも同じような状況があるようだ。その後、勉強会メンバーで研究会を立ち上げようという話になり、今準備を進めているところである。教師について、教育について、そして、教師教育について、より多くの人と考えたいければと思う。教師同士のコミュニケーションの問題も、何か解決の糸口が見えてくるだろうか。

私自身について言えば、今の仕事が3月で任期満了となり、4月からは別の教育機関でも非常勤として仕事を開始する。限られた時間の中で、どのように他の教師とコミュニケーションを図り、関係性を築いていくのか。まさに実践しながら考えていくことになりそうである。

考える私，変化する私

小山 いずみ*

日研に入り気づけば2期目が終わろうとしている。怒濤のように流れる毎日の中で私は何をきてきたのか、またどのように変わってきたのかを今まで振り返る時間がなかった。そこでこの近況報告を書くことで、振り返ってみたい。

この1年間は日本語教育について既存の考え方を捉え直し、更新していった1年であると感じる。日研入学前、また1期目の時点での問題意識は、学習者がいかに日本語を自然に使いこなせるようになるか、言いたいことを言えるようになるためには言語だけでなく文化を獲得する必要がある、そのために日本語教育で何ができるのかを考えたかった。この時私の中には、日本語教育＝日本語の教室で日本語を教えるやらせのような授業というイメージがあった。しかし、そのようなイメージを抱えたまま、何度研究計画書を書き直しても腑に落ちず、結局自分は何を知りたいのかが見えてこず非常に苦しい日々を送っていた。だが、いつだったか、細川先生から研究計画書に書いてある日本語教育における位置づけを述べるためには自分が日本語教育をどう捉えるかを書く必要があるというコメントをいただいた。その時初めて、「日本語教育」という決められた枠組みがあるのではなく、自分自身が日本語教育とは何かを考えていくのだということに気づかされた。

この時から私の中でテーマが広がっていった。教師経験のない私は、どこから日本語教育を見ているのか。それは、今まで出会ってきた日本語学習者であり、友人である彼らとの関わりからではないかと感じる。一生懸命日本語を使い私と話そうとする彼らの日本語は、例え文法的に正しいものでなくとも理解することができた。このような経験から、私は日本語の言語的形式ではなく、その人に興味があるのだということに気づいた。そして、その人を知りたい、関係を築きたいと思うことでことばを使ったやりとりが生じること、その過程の中でことばを使うことによりことばは学ばれていくのではないかと考えるようになった。ここで、私の考える日本語教育に一つの方向性として人間関係の構築が含まれた。だが、依然としてことばと人間関係の

*早稲田大学大学院日本語教育研究科修士課程 23 期生

間に釈然としないものを感じていた。人間関係はことばだけで築かれるのかと。そんな中現在行っている、「書くこと・考えること」でのやりとりを通し、私のことばの学びに対する考え方は捉え直された。この活動を通し、ある受講者とのやりとりから私は初めて相手から発せられることばの中に、あるいはことば自体が相手の考えていることであり、そのことばから相手を理解している自分がいることに気がついた。また、自分自身もことばに自分の考えを乗せていることに気づいた。ここでのことばはただの言語ではなく、相互理解のためのことばであり、人間関係そのものであったと感じた。このことから、ことば（言語）によって人間関係が築かれるのではなく、言語活動を行うこと自体が人間関係の構築であると考えようになった。そしてここにまた私の考える日本語教育の中身が増えた。

まだまだ、私の考える旅は続くのであろうが、ここまでが私が 1 年を終え考えてきたことである。

お正月に実家に帰り、妹に研究について今自分が何を考えていて、何に悩んでいるのかという話しをしていた。そこで「うん、うん」と聞いていた妹が最後に、「難しそうだね、でも、何でそんなに考えるの？もっと気楽にしたらいいじゃん」と言われた。確かに、何も考えなければこんなに悩むこともなく平和に暮らせたのかもしれない。しかし、苦しい中でも考えることは、私自身が私を探すことにもつながるのではないかと今は感じている。

素人感覚

佐藤 貴仁*

2010 年に再入学し、現在、二度目の博士後期課程に在籍している。一度目の時とは、テーマも研究室も違うが、言葉についてのテーマであることに変わりはない。しかし、以前は主に形式に焦点を当てた内容だったが、今取り組んでいるものは、端的に言う対象としている人々にとって、言語の持つ意味とは何かという内容になる。

言語の持つ意味とは何か。これはあまりにも大きな問いである。それは人によって、それぞれ違った意味を持っているとしか答えようがない。しかし

*早稲田大学大学院日本語教育研究科博士後期課程 (sato@soon.com)

その裏に、言語を使って自己を表現することに共通する人間の根源的な言葉の活動の意味があるような気がしてならない。そのことについて、今はいつも考えている状態なのだが、なかなか自分の視点を見出せずにいる。言語とは？と常に考え、専門書を読み、時に議論し、そのプロセスを振り返って、再び考えるというような日常を送っていても、それが何なのかということは、自分の中でも未だにはっきりと分からないままである。

しかし、常にそんなことを考えているはずもない市井の人から、思わず聞き返したくなるような、言語に対するそれぞれの見方を、このところ立て続けに耳にした。

例えば、自分が話せる言語がいくつかという話になり、私がそれらをすべて挙げてから謙遜の意を込めて「どれも中途半端だけど」と付け足して言う、相手が「いや、言語に完璧なんてないでしょ」と言われたこと。

また、祖国から家族が日本に遊びに来るという友人を囲んで話していた時のこと。その友人の家族は誰一人として日本語を解さないため、滞在の間は常に自分がついていなければ非常に不安であることから、周りの日本人の友達が、その家族を案内するといった申し出を断ったという。すると、周りにいた別の友人たちが口々に、「日本語が分からなくなつて、コミュニケーションできる」「言葉が通じるか通じないかなんて、大した問題じゃない。伝えようと思ったら伝わるし、周りの友達に任せればいいじゃん」と諭しながら、自分たちが遭遇した言葉が通じない海外旅行先での楽しかった経験をともに、言語がそれほど重要ではないことについて、持論を展開していた。

さらには、現在関わっている研究の一環として、自分の意志とは関わらずに身につけた、あるいは身につけさせられた言語が、同じ家族であるにも関わらず、それぞれ違うという人々に長年接してきた人に話を聞いた際、「言葉ってね、本当に微妙な、だけど凄く力のある…（その人の人生を）支配するものなんですよ」と言っていたこと。つまり、ある言語を母語として身につけるには、ちょっとした偶然やその時の状況によるところが大きいが、後にそれがその人の人生に及ぼす影響を考えると、その意味は計り知れないと、彼らに接した経験から、そう思うと言うのである。

以上のようなエピソードを聞いたたびに、実感として真にそれを捉え、自分の中で消化して出てきたものごとに対する視点というのは実に深いと考えて

しまう。そして、これらと同じような視点を持って語れることを、私はできているようで、実はできないのではないかと感じてしまうのだ。なぜなら、自分の研究に対して、実感としてまだ自分のものになっていないと感じるからである。

「素人感覚」というのは非常におこがましいが、上記のそれを専門とはしていない人々が発した言葉にまつわる見解は、非常に大きな意味を含んでいるのではないと思う。それとは逆に、あることの専門家として研究や勉強を続け、それを経験として積み重ねるほど、自分の中の「素人感覚」がどんどんなくなっていくような気もする。この相反するバランスを自分の中でのように上手くコントロールしたらいいのか。これが、今後の研究、ひいては人生の課題になるのではないかと考えている。これから市井の人々が発する「素人感覚」を纏った言葉に反応する感覚を忘れないようにすること、そして何より、たくさんの知識を吸収することで頭でっかちになり、知らずに自分の「素人感覚」を狂わせないようにすることをこれからも意識していきたいと思うのである。

新たな関係性の構築に向けて

佐藤 正則*

2012 年 3 月に、それまで勤めていた日本語学校を辞め、今の仕事場に移った。10 年先くらいに（そのとき日本語教師という仕事があるのか、日本社会はどうなっているのか分からないが）2012 年は人生の転機だったと思いつきがあるかもしれない。

2000 年代初頭、ふとしたきっかけで日本語教師養成講座を受講し、その流れでその日本語学校で働き始めた。それから十余年、私の日本語教師としてのアイデンティティは日本語学校という共同体において形成されてきたと思う。ただしその形成の過程はそれほど単純なものではないと感じる。状況論的に言えば、初め、様々な「私」が新参者として共同体の周辺にいた。そのうちの幾つかの「私」は紆余曲折しながらも熟練者として中心に向って

*早稲田大学大学院日本語教育研究科修士課程 11 期生、早稲田大学日本語教育研究センター常勤インストラクター

いった。だが一方で周縁に留まる「私」、共同体の中間くらいにいる「私」、共同体を冷めた目で見える「私」、外に出る「私」など、様々な「私」がいたことも確かだ。それらの複数の「私」と折り合いをつけるように生きてきたが、そろそろかな、という「声」に従い、辞めた。

日本語学校在職中は日本語学校教育（以下面倒なので日本語学校教育と呼びます）を色々なところで批判してきた。従属する主体を構築する場、複数の価値観を容認しない共同体、予備教育（～のための教育）の場、学校化の最たる場などなど。だが、それらの言説は内部にいたからこそ自己の責任を持って発することができたものだった。自己の発する言葉を自身に浴びてこそ、これらの言葉は意味を持つ。何より私は日本語学校という場が嫌いではなかった。

今、日本語学校教育の外部に出て感じることは、外部に出たつもりが外部ではなかったということだ。つまり日本語学校教育の批判は日本語教育への批判でもあったということだ。ようやくそんなところにいる。やっと言語文化という視点から日本語教育を批判していけるような気がしている。日本語学校で形成されてきた様々な「私」は、いま私の中で様々な角度から問い直されているように思う。そうして新しい「私」も次第に形成されつつある。それは大きなうねりのように私の中を奔流している。その大きな力になっているのが、新たな関係性だ。

実践の場でも次の場に進む必要があるように感じている。日本語学校でも大学でもない場、そういう場を作ることはできないか、本気で考えるようになっていく。そして、新たな場の形成は既に始まっている。新たな出会いと対話、新たな協働——2012 年はそのような新たな関係性が生まれる場でもあった。

新たな場がどのようなものか、それはまだ語れる段階ではないが、着実に形成されつつあるのだ。

希望をもって生きていきたい。

学童保育×日本語教育

式部 絢子*

大学院にいる間だけ、と始めた学童保育の非常勤を大学院を修了した今も辞められずにいる。

学童で私は「あやせん」と呼ばれている。

「あや」は私の名前、「せん」は「先生」の「せん」。学校の先生じゃないから、半分だけなのだそう。子ども達はなかなかおもしろい言葉を作り出すと思う。

学童保育所¹には小学校低学年の子ども達が、それはそれはとても元気に通ってくる。甘えん坊、いじめっ子、泣き虫、大将、言い訳坊主、鉄棒得意な子、サッカードヘタな子、絵が上手な子…本当にいろんな個性を持った子ども達である。その中にいるうーちゃん（小3・仮名）と私のことを書こうと思う。ここに一枚の絵を載せた。これは、うーちゃんが私にくれた絵である。彼女は、医療的で福祉的な名前がつく「特別」な子どもなのだが、私にとっては、みんなより少し成長がゆっくりで、気の強い女の子、である。



うーちゃんは、1・2年生の時とにかくひらがなを書いた。書くこと、書かれた文字が好きな子で、下駄箱、ロッカー、ランドセル…にある友達の名前を片っ端から読み（読まされ）、書き（書かされ）…という遊びを日長一日繰り返した。書かれた名前を通して、うーちゃんと会話するのが私の日課だった。絵は直線か、丸など図形のようなものだけ。丸を描いたらアンパンマンらしいが、時にハンバーグだったりするから、わからない。

*早稲田大学大学院日本語教育研究科修了生：20期（box_506@hotmail.com）

1 学童保育所：小学校低学年のいわゆる「かぎっ子」たちが、両親の帰宅時まで思い思いに過ごす場所。

そんなひらがなに覆われた2年間だったが、3年生になると猛烈に漢字を書き始めた。“画数少なめ”の漢字なんかすっ飛ばして、書き順なんかお構いなしで、自分が気に入った漢字を片っ端から書く、書く。

それと連動して、なぜだか絵もだいぶ変わってきたのである。絵が私と共有できるイメージを持つようになってきた。ここに載せた絵が、うーちゃんと私が「花だね」「家だね」と双方に共通のイメージを持てた初めての記念すべき(?)絵なのである。私はすごく嬉しくなった。それは「絵が描けるようになった」からではなくて、「絵」も「文字」と同じようにうーちゃんと私を繋ぐ「言葉」だと気付いたからだ。そして、うーちゃん自身も文字だけではなく、絵も自身を表現するものであると気付いたのではないかと思う。この「保育」の世界での気付きは、私の「日本語教育」という世界の実践でも大きく関わっている、はずである。その続きは、また次回。

日研との出会い

重信 三和子*

昨年に早稲田大学日本語教育研究科（日研）に入学し、久しぶりに学生となった。日本語教師として日本語教育についても少しちゃんと勉強してみようという気持ちはあったが、日研については何も知らずに入学した私にとって、一期目の数ヶ月は激動の時期だった。大学院とは「一人黙々と本を読み、ゼミで自分の研究成果を発表して指導教員から教えを乞う」ところと勝手に思っていたのだが、入ってみると全然違っていった。大学院に入っても、院は誰かに何かを教えてもらうところではなく、自分の頭で考えなければならぬところなのだを知った。さらに授業では自分だけで考えていたのではダメだと言われ、どんな授業でも学生間の討議の時間が必ずあった。何ごとにもあまり自信の持てない私は、人に向けて自分の意見を伝えることをいつも躊躇する方であったが、受身でいては何も得られない、ここでは自分の殻を壊して人と関わらなければならないのだ、関わることで何かが広がるのだと悟ってからはできるだけ口を開くように心がけた。かつては「自分の考えはきっと相手にはわかってもらえないだろう」「わかってもらえなくて

*早稲田大学日本語教育研究科修士1年（24期）

もいい、自分は自分なのだから」と内向きになることをよしとしていたが、日研に入ってから自分の気持ちや考えは伝えなければならないのだと思うようになった。考えて、伝えて、意見をもらって、また考えて、伝えて、意見をもらう、大学院とはそのサイクルをぐるぐると繰り返す場であって、論文はそのひとつの区切りとしてそれまでの考えを結実させたものなのだとわかった。

日研に入ってからによりも良かったと思うことは、このサイクルは大学院という場に留まらず、考えることをやめない限り一生続くのだと知ったことである。これまでの自分は考えを实践しては自分の中で満足したり反省したりするだけだったが、このサイクルを知ったことで、自分の考えを発表し意見をもらうというステップを得た。自分の輪の中に他人を加えることは勇気があることではあるが、がんばって実践していきたいと思う。ことは生き方の問題である。少し大げさだが日研との出会いは私の人生を変えたといっても良いだろう。

日本語教師をしている時は「本当のことばの学びとは何か？」などと考えたことがなかったが、日研にはそのことばかり真剣に考えている人が大勢いる。毎日あちこちから聞こえてくる日研生たちの考えはなんて刺激的だろう。「書いて考える（考えること＝書くこと）」と言われ、実践し始めたノートも三冊目になる。拙くても、自分の頭でとことん考えるとき、真に生きている実感と喜びがそこにあるのを感じる。この出会いに感謝したい。

近況～縄文・オオワシ・^{おんばしら}御柱～

蛇拔 優子

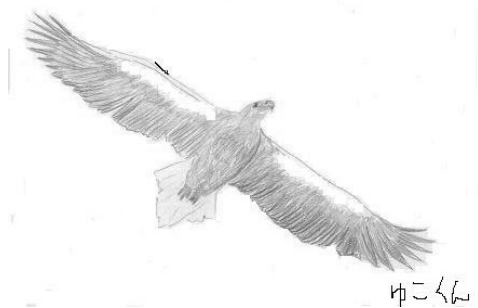
ここ信州八ヶ岳西麓に移り住んで 5 年が過ぎました。いわゆる地域社会の息苦しさを逃れ、信州産そばとワインを求め、わが愛しの猫さんたちとのんびりした生活を夢みて、娘との持たれ合いの生活と決別し、と様々な口実をあとづけして始まった生活は予想以上の面白さに満ち溢れています。

表題のオオワシに関して一席。1999 年 1 月 4 日、諏訪湖に流れ込む横河川で衰弱し溺れかけていた一羽のメスのオオワシが救出されました。長野県野生傷病鳥獣保護委員であり日本野鳥の会諏訪の会長でもある林正敏さんの手によって 49 日間の手厚い保護の後、放鳥されました。そして驚くべきこと

に、このオオワシは翌年の1月28日、再びその姿を諏訪湖に見せたのです。

オオワシはロシア極東地域で繁殖し、10月中旬ごろからオホーツク海岸沿いを南下しサハリンを経由して北海道で越冬する国の天然記念物です。大きさは、全長が雄 88cm、雌 102cm、翼開張が 220～250cm で、水辺の捕食動物である鳥類の食物連鎖の頂点に位置しています。その大半は北海道に留まりますが、何羽かはさらに南下して琵琶湖や諏訪湖に至ることが確認されています。

そして唯一、諏訪湖に毎年飛来し、2ヶ月半ほど滞在するオオワシが「グル」という愛称で親しまれている先述のオオワシなのです。私は地元の博物館で2009年2月1日に開



催された「10年の軌跡・オオワシ回帰展」を見聞きし彼女の存在を知り、その白・黄・黒（濃茶）のトリコロールを纏った勇壮な飛翔と孤高な生き方に魅せられてしまったのです。昨年は12月28日、待ちに待ったグルの14季目の飛来を確認し感涙にむせびました。今はほぼ毎日、湖畔に通い彼女の一日をグルファンとともに観察したり又聞きしたりし、日没間近に彼女がねぐらに帰っていくのを見届け家路に着くという穏やかな日々心満たされています。

さて、「近況～縄文・オオワシ・御柱～」と銘うったわけですが、これは執筆中のタイトルで、今年の6月末までに完成させねば！と言い聞かせ日々書き綴っています。と言いたいところですが、いかんせん、寄る年波とグル観察の疲れで、凍てつく諏訪の夜は葎ストーブと酒の日々と化し早々に睡魔に襲われるという始末です。それに諏訪市の某日本語学校で記述クラスを担当し、卒業を間近に控えた学生たちのスピーチ原稿と卒業文集の作成に付き合い、遅々として筆ならぬキータッチは進まずというのが現状です。

議論すること・できること

牲川 波都季*

2012 年には、新規採択の科研費研究課題に関連して、「複言語・複文化主義とアイデンティティ研究会」を 3 回開催しました。

第 1 回と第 3 回の研究会は非公開で、参加者それぞれの最近の研究経過を発表しコメントし合う内容としました。私からは、複言語・複文化主義の理論的な見直しについて話し、今回の『言語文化教育研究』掲載の拙稿につなげることができました。以前は、できるだけ時間をかけて調査・分析し、その結果を一つの論文にまとめるという傾向がありました。しかし今の私にそのやり方は難しく、一研究課題を細分し、小さなテーマごとに論文化していく方針への転換を図っているところです。この非公開の研究会は、科研の 1 年目でも、本格的な調査結果はまだでも、前提的な問題意識を明確化すること自体が重要な研究課題であることを気づかせてくれました。

第 2 回の公開研究会では、鄭京姫さん（早稲田大学招聘研究員）に秋田までお越しいただき、講演をお願いしました。この研究会については鄭さんが感想文を書いてくださっています（メールマガジン「レビュー言語文化教育」第 431 号）。それを読み、自分の主催事業が人にこんなに影響を与えているということに驚き、励ましをもらいました。

考えてみれば、本当に自分で主催したと言える研究会は、はるか昔に開いていた読書会を除けば、2011 年に秋田で開催した日本語教育学会の研究集会と、今回の「複言語・複文化主義とアイデンティティ研究会」だけです。今年の研究会の特徴は、参加者がお互いに遠慮なく議論ができたという点にあります。鄭さんの感想も示すように、時間配分や参加者、会場等々の原因で、率直に話し合える場が作られていたようです。議論があって初めて前に進むことができる——表現教育として自分ではあたりまえの前提としてきたことに、研究活動の実践から再認識を迫られた年でした。

同時に今年は、議論ができない場というものが作られていくプロセスを、生々しく見ることでできた 1 年でもありました。充実した議論のできる研究会があったからこそ、それと比較して、議論できない場から受けるショッ

*秋田大学国際交流センター（segawa@gipc.akita-u.ac.jp）

クが増しました。一生の財産となる経験と言えますが、今はその経験について語ることができません。語り合うことで自他が変わり、ひいては社会制度が変わることにつながるというのが、表現教育者としての私の理念です。しかし語る私を決定的にとどめるような社会制度がある。そのことと自分の教育理念との整合について考えることが、生活者かつ研究者である私の来年の課題です。

はくの近況として：「^{エキリーブル}Equilibre」 「阿茶」

高橋 聡*

きょうはもう 12 月の 30 日、今年もあと 1 日で終わる。はくの近況として今、ふたつのことばが思い浮かぶ。

「^{エキリーブル}Equilibre」

今年 10 月、「F の会」という初級日本語の教室実践を再考するための集まりを始めた。2 週間に 1 度ほど、3 人が集まる小さな会である。それぞれの違った教育観から接点を探り、新たな初級授業のデザインを協働で創ろうというのが趣旨である。この会で頻繁に使われることばに「^{エキリーブル}Equilibre」というのがある。乗馬をやっている参加者のひとりが言いだしたことで、人という動態と馬という動態のバランスを指す。はくたちは、いろいろに動いている各要素の上の接点という意味で使う。ことばという動態と人という動態のエキリーブル、教育観という動態と学習観という動態のエキリーブル、はくたちの様々な教育観という動態のエキリーブル。エキリーブルな視点から見ると、初級日本語の多くのことが静態として扱われていることの問題が見える。文型や語彙としてのことばも、場面も、レベルも、教育観も、教室活動も、システムも、固定されることで、個々多様に自由に動きまわる、今ここでの人や^{エネルギー}力から離れ、静かに死んでしまう。今年はくは、教育観や教室活動が個々自由に動けるようにいろいろとやってみたが、徐々にはく自身がおとなしくなってしまった。「F の会」から話がずれてきている。が、新しい初級日本語を創るためには、いろいろなものの縛りをひとつひとつ解いていかなければならない。したたかに、しなやかに、初級日本語にエキ

*早稲田大学日本語教育研究センター (satojie@gmail.com)

リーブルな接点を実践として結ぼうというのが 2013 年のぼくの目標である。
「阿茶」

クリスマスの朝、22 年間一緒だった阿茶が天に還った。1991 年の 4 月、アムステルダムのアパートに生後 3 週間の子猫をもらってきて、それ以来、東京、郡山、ホーチミン、ハイフォン、横浜、葉山、郡山、東京、東京と、いくつもの家とその近所文化を阿茶はぼくと一緒に歩いた。阿茶は日本では雀を捕まえ、ベトナムではヤモリを狩った。オランダのチーズを愛し、日本では海苔をこよなく愛した。新宿での横町争奪戦では女王になった。阿茶は人に抱かれることを嫌ったが、ぼくが落ち込んでいるときだけは膝に乗った。14 年前に交通事故で左後ろ脚を一本失い、トン、トン、トンと 3 本脚で歩いた。阿茶がいなくなって、きょうで 4 日、この阿茶の気配をぼくも家族も何度か感じている。おそらく、この家、この家族には阿茶が棲み続けているのだと思う。人間で言うと 104 歳になるこの老猫は、存在として生や死を越えてしまったのではないか。ぼくたちは直に見えるものや聞こえるもの、触れるものとしての存在に慣らされている。この慣れから、感覚や思考が自由になることが、非日常的なできごとや旅の間では起こる。そうしたとき、普段の感覚に依らない感覚で何かの存在を知ることがある。『百年の孤独』の、家族として住み続ける死者のように、そこではそういうことが自然なできごととしてある。

これまでとこれからの連続

武 一美*

2012 年 3 月までの 4 年間は本当に忙しかった。ひょんなことから、早稲田の常勤職になり、組織の一員として働いた。授業は、初級から上級まで、教科書を使うクラスも、活動型のクラスも、担当した。一番大きな仕事は、コースのコーディネーターの仕事。シラバスや副教材・テストの作成、クラス担当者へのサポート、そして会議。人生で一番働いた。

いまは、早稲田大学とよこはまフリースクールで非常勤の立場で日本語の

*早稲田大学日本語教育研究センター、NPO法人多文化共生教育ネットワークかながわ (zumi.take@gmail.com)

授業をしている。早稲田の科目は次の 3 つである——「ケース・メソッドで伸ばす問題発見と表現力 3-4」「日本文化を読む・話す 1-2」「日本文化を読む・話す 1-2」。ケース・メソッドのクラスは、問題発見と解決のプロセスで各学生の価値観が見えておもしろい。「日本文化を読む・話す」のクラスは、古屋憲章さん・市嶋典子さんと共にシラバス作成・担当した科目「文化論を読む」の流れを汲むものである。「文化論を読む」は上級の学生が、ある文化論を読み議論する内容であった。これに対して、私の「日本文化を読む・話す」は、初級・初中級の学生が各自好きな読み物を選択するという点が大きく異なる。しかしながら、「文化論を読む」での「他者の思想を読み、それに対する自分の思想を表現する」という点は変わらない信念である。読むことは、思うこと・考えることに繋がる。

よこはまフリースクールでは、日本の中学に通っていない外国につながる生徒に日本語を教える。週 3 回 9 時間のうち、週 1 回 3 時間を担当する。3 人の教師のチームティーチングで、日本語ゼロの 15 歳～16 歳の生徒の授業を担当する。教科書なし、予定表なし、あるのは名詞・形容詞・動詞の語彙リストと文型リストのみ。生徒の様子を教師間で引き継ぎながら、次に教える語彙と文型を考えて授業案を作るというハードなものである。私が教科書なしを提案したのではない。横浜の小学校・中学校で日本語指導員をする同僚の、教科書があると生徒に合わせられなくなる、教科書は邪魔という意見に、私ともう一人の同僚が従うことになった。覚える語彙と文型は、生徒たち自身の身の回りのもの、よく耳にするもの見るもの。9 月に日本語ゼロでスタートした私たちのクラスの生徒 7 人は、2 月には高校受験に突入する。特別枠の受験とはいうものの、面接をクリアせねばならない。そのための準備は、活動型 1 レベルの自己紹介活動に似ている。生徒が面接でいかに自己アピールできるかは、生徒自身のこれまでの歩みを掘り起こすことから始まる。表現することで子どもたちの表情が変化する。そこにその人が浮かび上がってくる体験、活動型のクラスと同じだ。

最近始めたことがもう一つある。神奈川県立高校の国語専任教員、もと英語専任教員、私の 3 人で、ある会をスタートさせた。会のタイトルは、とりあえず「国語科教員による日本語指導を考える」。これについては、またいずれ報告したい。

歴史的アプローチを用いて日本語教育実践者の歩みに立ち会う

田中 祐輔*

今年、早稲田に来て 7 度目の春を迎えることとなる。その間、さまざまな人々と出会い、対話し、複数の研究課題に取り組んで来たが、筆者が一貫して考えて来たのは日本語教育と国語教育との関わりについてである。一口に「関わり」と言っても、「移動する子どもたちへの日本語教育」「言語教育としての国語教育」「内容重視の日本語教育」等、各方面から論じられているが、筆者が取り組んだのは、戦前の日本語教育の実践者達が「日本語教育」と「国語教育」との狭間で抱いた葛藤について、教授方針の変化や作成された教科書の中身から分析すること。そして、戦後の日本語教育において国語教育の内容や手法が継承されている実態を明らかにし、それを日本語教育としてどのように理解することができるのか、何を示唆するものであるのかについて考察することであった。

戦前から戦後にかけて日本語教育に携わり、国語教育と何らかの形で対峙した先人達に共通することは、言語と文化の教育とは何か、という問題に直面していたということである。特に、戦前の混乱期、或いは戦後の復興期には、「これからの日本語教育はどうあるべきか」といった議論が盛んになされており、カリキュラムやシラバスの検討、又は日本語教育事業立ち上げを巡って、各人が盛んに自らの考えを表明し、積極的に協議していたのである。

一方、1970 年代以降、諸外国政府や行政機関が、日本との経済交流を始めとする国交の推進のために日本語教育を重視したことや、日本側も国際文化交流事業の一環として海外に対する日本語の普及に積極的に取り組んだこと、そして、日本の文化やコンテンツへの関心に基づく日本語ブーム等を背景として、堅調な学習者数の拡大や機関数の増加が続いたが、こうした拡大期、或いは安定期には、先に述べたような議論は、過去との比較においては然程重要視されたとは言えない。むしろ、既に確立された方針・内容に基づいて、教育効果を上げるための合理性や、教育コスト削減のための効率性が重視される傾向にあったことが指摘できる。しかしながら、日本語教育の内

*早稲田大学大学院日本語教育研究科博士後期課程・日本学術振興会特別研究員 DC (y.tanakaoffice@gmail.com)

容や方法、インフラがある程度拡充し、社会的な需要も一定のピークに達した後の（限定された意味での）縮小・衰退に向かう時期においては、既存の内容や方法、考え方では立ち行かなくなる可能性が高まることとなる。そうした状況下においては、過去に先人達が積み重ねたような、言語と文化の教育とは何かについての侃侃諤諤の議論が再び求められるのではないだろうか。

実際、今日の日本語教育について、量的拡大の限界点を迎え、規模の縮小に向かうのではないかといった指摘が一部でなされ始めているが、ある意味、不安定且つ動揺が見られる段階に入るとも捉えることができるだろう。少なくとも、これまで通りの内容や手法で、順風満帆に進むという考えは共有しづらくなっていると考えられる。であるならば、来るべき未来の日本語教育を組み立てて行くためには、言語文化教育について、「我々はどのように考え、何を目指すのか」についての議論が必須となることであろう。

言うまでもなく、新たな価値観や思想は、何からも隔離された状態で無から新規に生み出されるものではあり得ず、これまでの日本語教育が培って来た実践の積み重ねや、それを取り巻く社会なり人々の生活なりを包括する「歴史」に立ち返って、通時的観点から考察することで浮かび上がるものである。こうした活動は、必然的に自らの言語文化教育観、或いは、言語文化教育の実践について振り返る貴重な機会にもなると実感しているが、今後、歴史的なアプローチによって、過去から現在にかけての「日本語教育」実践者の歩みに立ち会うことがより重要になるのではないだろうか。

いずれも筆者自身の今後の課題とし、引き続き、他者との対話を通してじっくりと考えて行きたい。

近況

田中 里奈

先日、ついに博士論文を提出した。「帰韓」した「在日コリアン」の日本語教師のライフストーリーを事例としながら、言語教育における「言語」、「国籍」、「血統」の関係性を考察するという内容の論文である。《「母語」として身につけた「言語」とそこから想定されうる《「国籍」/「血統」》との間にズレをもつということ（「母語」として身につけた「言語」が共有されている言語共同体の主要な「国籍」や「血統」を有していないということ）

が日本語教育においてどのような意味をもつのか、ということを生いストーリーから丁寧に描き出し、言語教育における「単一性志向」の問題を批判的に論じようと努めてきた。口頭試問はこれからなのでまだ何とも言えないが、ここ数年間の研究テーマに「とりあえず」の形ではあるが結論を出せたことは私にとっては大きな一歩になったと思う。

しかし、このような生いストーリー・インタビュー法を用いた研究は、それまで教科書の内容分析を行っていた私にとって、かなりの挑戦だった。研究テーマ自体は、「国家」「国民」「言語」「文化」の関係性を教科書分析から明らかにするというものから、「言語」「国籍」「血統」の関係性を人々の語りから捉えるというものへと変わっただけなので、そこまで大きく変化したわけではない。常に自分にとって、こうしたテーマが重要であるということのを再認識することにもなった。だが、研究方法を変えたことにより、目指している研究のレベルと自分の研究能力で生み出すことのできる研究とのギャップに苦しみ、悩む日々が続いた。インタビュー調査のノウハウがほとんどない自分に苛立ち、せっかく語りを聞かせていただいたのに、研究の組上に十分にのせられない研究能力のなさに悔しくなり、なぜ、修士のときから生いストーリー・インタビューをしてこなかったのかと自分自身を責めたりした日もあった。しかし、「在日コリアン」教師の生いストーリーを捉え、そこから論じたいという強い思いが、結局は、私の研究を支えてきた。この思いは、修士課程修了後に渡った韓国での数年間の日本語教育経験とそこでの人々との出会い、そして、それによる私の日本語教育観や研究観の変化によってもつことができたものだと思うので、結局、このタイミングでしか、「在日コリアン」教師の研究を生み出すことはできなかったような気がする。

最近、人との出会いとそこでの対話がいかに大切かということをとっても強く感じる。日々の生活のなかではそのことを感じていたが、今回の博士論文執筆を通じて、研究をしていく上でも、自分が経験することすべてが何らかの形で自分自身を形作り、研究を方向づけていくということを強く感じた。様々な出会いやそこで生まれる対話・議論を大切にしながら、そうした場に身を置くことを心がけ、これからも新たな研究に着手していきたい。

本流文化

谷岡 ケイ*

新潟に遊びに行ったんですが、ふと坂口安吾の記念館「風の館」というのがあったので入りました。そうしたらこの人のエッセイとか批評とかに吹き出してしまいました。

新潟とかそういういわゆる地方に行くと、たいてい指導者階級がかなりはっきり存在していて、その地方を代表する新聞もたいていあって、その新聞やその新聞社が発行する雑誌に「わがくに（日本じゃなくて〇〇藩の単位）はかくあるべし」的なエッセイやら批評やらを書く。坂口さんもそういう「進歩的」な類の人だったようであれこれ説教するんだけど、それが昭和20年代の話とは思えないほど、今の秋田市街地にぴったりマッチしたので。

たとえば『地方文化の確立について』（1946）。文化とは「自主の自覚、及び、自我の誠実なる内省」であり、そのためにはまず「自分の好き嫌いをハッキリ表現することが必要」とのお説教で、その対極にあるのが「だまされた」「だまされるな」としか考えない農村生活だという。結果、（中心・東京の）亜流に終わると。

自主的に判断しないで「だまされた／だまされるな」と考えるだけの亜流生活。今日も厚く秋田市街（農村ではなく）を覆っているのは暗い雲とこれ。現代日本にここまでドクトクな気風が存在しているとは住まないでは知りえなかったです（近世来官僚官庁依存度が異常に高いここの社会構造のせいなんでしょうけど）。

もっと酷いのは日本相撲協会（の前執行部）。自分で判断することをあきらめて、外部委員を集めて判断を丸投げ、相撲とは何かなど一切かえりみず、文科省やマスコミのやり方に倣うだけ、結果、大量解雇で、人気は凋落。他方、自ら判断し戦いつづけた蒼国来関（元・荒汐部屋）は、きっと本誌公開の今頃には、土俵復帰を決め、相撲文化ここにありと知らしめていることでしょう。

では私自身はというと、どうにも我が事として嫌いなことがほとんど現れなくて、思い出しても「この酒の香りは好き／嫌いだ」くらいで、だから好

*ケイ商店@秋田市：本誌作版（k-show10@or.tv）

き／嫌いの判断を自主的にする機会がめったにありません。そんな中、判断の連続が高度に独自の文化を生み出すプロセスを実感できたのは幸いでした。それは細川英雄さんの『「ことばの市民」になる』の原稿整理に携わった経験。

あきれるほど同じ文言を繰り返しコピペして文章を書く細川さんの執筆スタイルは、博士論文の時から気にはなっていました。その頃は正直なところ、重複ばかりでダメじゃないのと。でも今回は、この執ようなコピペ自体の力を思い知ることに。

同じ語・表現でも異なる文脈におかれると意味が変わる、ということではなくて、官僚文書や新聞テレビにとどまらず日々そこかしこにあふれるイヤというほど使い古される定型表現と、この執ような反復コピペとの違いから知る力。この判断をこの表現で表したいというその人こそこの執ような意思。コピペされるたびにその表現は判断の激しい意思をどんどんためこんでいく。この意思の累積がまさに坂口が説教した「文化」なのでしょう。

好悪の判断によらない垂流はそれを探っても本流しか出てこないけど、判断の累積たる本流にはいちいちの判断の根拠をさかのぼって知りたくなる面白さがある。『「ことばの市民」になる』はそういう精読への面白さで満ち満ちていると思います。ココ出版から 3,600 円で発売中。

言語教育を自分の中で位置づけなおすこととは

崔 鉉弼*

私が早稲田大学大学院日本語教育研究科（以下、日研と呼びます）に来てもう 5 年が経とうとしています。この 5 年間で一番苦しかったのは、修士時代に自分自身が目指す言語教育を自分のことばで示すことでした。自分が目指す言語教育が分からないで、日本語教育の論文を書くことなどできないとのことでした。当時の私は、7 年間の教師経験もあり、日本語学の研究もしてきており、自分の目指す言語教育はある程度確固たるものがあるだろうと思っていました。しかし、実際はそうではありませんでした。日研内で先生方や院生たちと議論をする中で、今までの自分の教師経験と学習経験を自分の目指す言語教育と結びつけ、自分のことばで示すことは非常に難しいか

*早稲田大学大学院日本語教育研究科博士後期課程

つ苦しいことに気付いたのです。少しずつ自分の目指す言語教育が明確になっていき、修士論文で書きたいことも分かってきたのですが、相変わらず自分の研究計画書は日本語学に近いものでした。自分に自信があるのは日本語学だったからです。しかも、修士課程に入ってもう 2 期目になっており、まったく新しい研究計画を立てなおすことなど不可能に近かったのです。やりたいこととできることの乖離でさらに苦しんでいました。その苦しさで自分は何のために日本に来たのか、自分はこれからどうなるのか、呼吸する意味すら分からなくなり、極度のうつ病状態に陥ってしまいました。

そして決断をしたのです。「自分にできることを決めつける必要はない。やりたいことをやるのだ。現実的になっているからこそ苦しいのではないか」と。そこで、修士課程 3 期目に所属研究室も変え、やりたいことに専念することになりました。それから何もかも楽しくなりました。博士後期課程に進学もでき、今年で 3 年目になります。今年は博士論文の執筆と提出できりきり舞い状態になるかもしれません。それでも、これまでの苦しかった経験を乗り越え、尽力してきた証としての博士論文を焦らずに書き上げていきたいと思います。

私にとって、この 5 年間は、言語教育を自分の中で位置づけなおす 5 年間でした。今は、「言語教育を自分の中で位置づけなおすこととは、言語教育の研究者としての芯を固めること」と考えています。私は「人とことばを知る楽しさが味わえる言語教育」を目指しています。これが言えるまでのプロセスは苦しいものでしたが、だからこそ自分にとって言語教育を研究することは、一生続けていける仕事だと考えさせられました。無事に博士論文が通り、どこかで目指す言語教育が実現できれば研究者としてそれ以上のことはありません。何年後、『言語文化教育研究』でご報告できるように日々、精進していきたいと思います。

「自分の日本語教育学」への展開——人間が人間を研究する立場にたち

鄭 京姫*

先日、ようやく博士学位を取得した。修士の時から取り組んできた研究で

*早稲田大学日本語教育研究科 (hime_0404_4@yahoo.co.jp)

あるため、実に 8 年間に及ぶものである。当時は「これが研究になれるのか」という質問が多く、日本語教育であまりなじみのない「研究方法」で研究をする不安とともに、「研究とはかくあるべき」といったまなざしに苦しんだのも事実である。

当時と比べると、ライフストーリーやライフヒストリー研究が注目されている。日本語教育においてライフストーリーやライフヒストリーが一定の地位を得ており、その関心が高まっていることに個人的に意味があると考えている。だが、ライフストーリーやライフヒストリーがブームとなった一方で、それが方便になっているということを私は感じている。なぜなら「インタビューをしました、ライフストーリーです」、ときれいにまとめた論文をいくつか読み、またライフストーリーは簡単そうだと話す人にも何人か遭遇したからだ。確かにインタビューという手法での調査は誰でもできる。しかし、ある人の人生や生い立ちを聞き、研究をし、論文化するわれわれ——日本語教育実践研究者——はそのような姿勢で研究を行ってはいけないと私は考える。人はロジカル (logical) に、「こうして」、「こうすれば」、「こうなる」という生き物ではない。何より、われわれは、「人間」を対象に研究をしているからだ。

「日本語人生」に出会ってきた私は、インタビューの枠から、語りから得られる方法ではなく物語の重要性が必要であると感じた。その意味は、私の中で彼／彼女らが語ることをデータとしてまとめてはいけないという「人間」を研究する者としての立場であった。「物語」を生きる「人間」であり、また、教育に関わる「人間」であるからこそ、かつ、日本語教育も人間形成にかかわる教育であるからこそ、検証のための裏付けで、語りを使用してはいけないこと、方法に先だった研究になってはならないこと、「事実」よりも「意味」を考えることが「ライフ」に関わる研究であると私は考えている。一人ひとりの「日本語人生」に出会うたびに、私はたじろぎ、自分が持っていた思い込みを崩し、その語りに泣いた日もある。それは実存する人間の物語であったからだ。「ライフ」に関わる研究は誰でもできるが、誰でもできるわけではない。

私は、人間が人間を研究する立場に立ち、人間形成のことばの教育である「自分の日本語教育学」を展開していきたい。「日本語人生」という物語は、

日本語が単なる外国語としての概念でもなく、道具でもなく、一人ひとりを支え、可能性を見出し、生き方につながることであることが明らかになった。「自分の日本語」は「わたし」と「他者」、「社会」、「世界」をつなぐだけでなく、世代を乗り越え、歴史をつなぐものでもあったということである。そのような「自分のことば」を持って生きるとは、まさに「人間の生の営み」（鷹野，2003）であり、「人間」の生き方と変容に関わる日本語教育の可能性でもあった。

8 年間に及んだ私の研究が日本語教育学的な新たな視点と方向性を与えてくれたと私は考える。ことばの教育である日本語教育は、人間教育に関わっている。「自分の日本語教育学」における日本語は人間の生き方に関わることである。私はそれを「自分の日本語教育学」で実現していきたい。

育児と「総合」と私

長嶺 倫子*

一昨年 9 月に女の子を出産した。よってただ今育児真っ最中である。そんな中で気付くのが育児も「総合」なのということ。

検診だ、予防接種だと何かあるたびに必需品となるものに母子手帳がある。この母子手帳には「成長曲線」なるグラフが載っている（曲線内ならば身長と体重の全国平均 97 パーセントに入るとか）。我が娘はちびっこである。生まれた時は「普通」であったが、母乳の出も当初あまりよくなく、体重の増加は伸び悩んでいた。検診の度に、お医者はこの「成長曲線」を拠り所として「小さめなのでミルクを足しなさい」云々いう。そして母である私は、体重を少しでも増やすことに必死になる。まだお腹の中にいたころは、巷の育児雑誌にはどうも食指が動かず、「チンパンジーの子育て」のほうが目白くて読んでいるようなマイペースな私であった。しかし、検診等グラム単位で体重を量られることが続くと、そんな私はどこへ。検診前におむつが濡れていれば「あー50 グラム減った…」と嘆く始末。なんとも目先 50 センチの自分をどこかで自覚しつつも、寝不足と疲れも手伝ってか、思考回路なんてものは停止状態。体重のグラム単位の増減に一喜一憂する私が存在すること

*早稲田大学日本語教育研究センター非常勤講師（n.nagamine@aoni.waseda.jp）

1ヶ月ほどが過ぎた。

ある時、目の前の娘をみていると本人は至って元気。にこにこしている。何が問題なのかしら。今のところ病氣らしい病氣もせず毎日元気に泣いている。元気な娘が今目の前にいるではないか。私は娘を見ずして体重の数値ばかりに目がいつている。数値は数値、この子が元気ならそれでいいじゃないか。そうだ、大丈夫だ。まだまだ言葉は話せないけれど、ちゃんと私に「元気だよ」といつているではないか。彼女とのやりとりを無視し、数値ばかりを気にしていた自分を反省する。それから、気持ちも体も楽になり、体重の増減も気にならなくなった。マイペースな母復活である。

そんな混乱？期も過ぎ、現在1歳を過ぎた娘はすすく成長し、スタスタ歩き、走り出している。言葉らしい言葉はまだわずかだが、目の前や周囲にあるものを体全体を使って感じ取り、考えたことを体全体で表現していることがよくわかる。私は立派な母親にはなれそうもないけれど、彼女が感じたこと、表現しようとしていることに耳を傾ける親でありたいと思う。そして私も彼女に私自身の言葉を聞いかけていきたいと思う（3度の食事とオムツと散歩でもうぐったりの時が多いのですが）。

相手と向きあい、あなたの考えていること、感じていることを知りたい、理解したいという気持ちをもったやりとり。日本語教育も育児も、よく考えれば当たり前なのかもしれないけどその基本は変わらない。

昨年春から仕事に復帰し、2009年から続いている「自分史を書く」クラスを週1度行っている。毎回のクラスで思うことは、「早稲田の留学生」「早稲田の学生」と一括りになってしまうこともある学生も、みな生まれてからのかけがえのない物語を背景に、今この教室にいるのだということ。そんな其々の物語を知ると、目の前にいる学生誰もが愛おしく思える、というようなことを研究室の先輩ママがおっしゃっていたが、本当にそうだと思う。そう思うのは母になったからなのか、歳を重ねてきたからなのか。いずれにしても愛おしい感情であることには間違いない。

考えるためのスイッチ

平澤 栄子*

2012 年 9 月、今まで勤めていた日本語学校、生まれ育った故郷を離れて、引っ越し用コンテナ 2 つに荷物をまとめて、日研に入学した。東京へ来た当初は、あまりの暑さにげんなりし、ここでは生きていけないかもしれないと思っていたのだが、はやくも 1 期目が終わろうとしている。

同じ「日本語教育」業界なのに、日本語学校での毎日とここでの日々は全く別の世界のような。今まで考えたこともなかったことをつきつけられ「なぜ」「なぜ」「なぜ」と問われる。考えるのをやめたらもうぐらだと言われる。私の頭は、かつてないほど、フル回転している。回転しているわりには生産効率が悪い。ブトウ糖ばかり消費している。それでも、考えることをやめることはできない。そういう仕組みになっている。完全に細川先生に「考えるためのスイッチ」を押された感じだ。

この 4 ヶ月、ずっと考え続け、ようやくわかってきたのが、今まで自分は「日本語教師」であるとか、「日本語教育」はこうあるべきだ、というもののいかに囚われていたかということである。今まで自分が積み上げてきたもの、信じていたものを一度見つめ直したいと思って、大学院に進学することにしたのだが、その今までの経験に必死でしがみついていた。でも、その手を一度離してみようという気持ちになってきた。手を離しても、考えることをやめなければどこかに辿りつけるような気がしてきた。

4 ヶ月も揺さぶれ続けた結果、ぼこっと生まれてきたのが、肩の力の抜けた、何ものにも縛られない自分自身だったというのが、なんだか笑ってしまうのだが、私はこの先、「日本語教育」というフィールドで自分自身を表現していくことになるだろうと思っている。

そのためには、「考えるためのスイッチ」を切ることはできない。

*早稲田大学大学院日本語教育研究科修士課程 1 年

生きる，ことば，日本語教育

福永 由佳*

在日パキスタン人移民の言語使用の研究をするために 2012 年度秋学期に日本語教育研究科博士課程に入学しました。海外の大学院で修士課程を終え、日本語教師として教壇に立ち、そして現在の職場で 10 数年勤務し、再び大学院に戻るということは、私の人生にとって大きな決断でした。その決断を促したのは、人生の節目で改めて「私にとっての日本語教育」を問い直したいという強い願いです。そして、その願いを生み出したのは、現在の職場で実施した調査を機に知りあった在日パキスタン人移民の存在です。

日本社会におけるパキスタン国籍の人たちの人口は約 1%とされています。帰化した元パキスタン人や二重国籍の子どもたちも含めると、その数はもう少し増えるでしょうが、それでも日系ブラジル人や韓国・朝鮮人、中国人、フィリピン人といった日本語教育で知られたニューカマーのマジョリティに比べると、微々たる数です。しかし、調査で知りあいになった在日パキスタン人が組織しているボランティアグループの議論に加わったり、ペールをまとった奥さんたちのパキスタン料理をごちそうになりながら話をするうちに、私のなかにあった外国人像、特に外国人就労者像が覆っていくことを自覚するようになりました。

彼らの多くは「労働者」ではなく、日本で起業した「自営業者」であり、ホスト社会である程度成功を収め、ホスト社会への帰属感が強いといわれています。また、複数の言語を駆使し、グローバルなネットワークの中で仕事をしたり親族関係を維持しています。これらのことは日本語教育関係者が抱く「外国人就労者像」と大きくかけ離れており、これまで指摘もされていなかったことではないかと思います。このような彼らの生き方の中で、言語はどのような役割を果たしているのだろうか？ さらに、彼らの操る複数の言語のなかで、日本語はどのような役割を担っているのか？ と疑問と関心はつきません。

ここ数年「生活のための日本語」ないしは「生活者のための日本語」という“言い回し”が日本語教育関係者の関心を集めるようになりました。そこ

*早稲田大学大学院日本語教育研究科博士後期課程 20 期生 (makomama1@yahoo.co.jp)

には「日本社会の一員としての外国人」という趣旨のフレーズが必ず付随していますが、「日本社会の一員」や「日本社会を構成する成員」とはどのような要件を必要とするのでしょうか？そして、「生活のための日本語」や「生活者のための日本語」はその要件の一部を満たしているのでしょうか？

先ほどの在日パキスタン人を例にすると、移民研究では「在日パキスタン人は日本に帰化したとしても、生きるにくさを感じれば日本を離れる選択をし、日本以外に移住する選択肢を確保している」ことが指摘されています。彼らにとって、日本で生活を営んでいることイコール日本社会の成員ではないのです。移民研究をはじめとする、在日外国人を対象とした諸学問の思考に比べ、日本語教育のそれは楽観的でナイーブな印象を抱かせます。

生活のための日本語、留学生のための日本語、ビジネスのための日本語等と対象や内容を区別することも必要なことであるのは理解しつつ、社会における人のさまざまな営みとことばとの連関を見つめることこそが日本語教育の要なのではないか。日本語教育に関わるようになって数十年後、私はこのように日本語教育を考えるようになりました。そして、これから先はこのことを自分のベースとアプローチで問い続けていくつもりです。

動き続けるライフワーク——地域の「言葉の活動」

福村 真紀子*

「石の上にも 3 年」は、「どんなに辛いことでもじっと辛抱すれば楽になる」という意味だ。私が、親子日本語サークル「にほんご あいあい」を立ち上げてから、3 年が経とうとしている。

平均月 2 回、1 回 1 時間半～2 時間、おしゃべり、ゲーム、絵本の読み聞かせなど、言葉を通じて人と交わる活動（以下、「言葉の活動」）を行っている。「赤ちゃんヨガ」や料理大会や小物作りなどもするが、それらも大きい意味で「言葉の活動」と捉えている。参加者のほとんどは乳幼児とお母さんだが、実際は独身でもおばあちゃんやおじいちゃんでも、誰でも参加できる。いろいろな人たちとの対話を通して人間関係をつくることと、日本語非母語話者への日本語学習支援を目的としている。参加人数が 20 人を超える賑や

*早稲田大学大学院日本語教育研究科 (m.fukumura@aoni.waseda.jp)

かな回もあれば、3 人だけのこじんまりした回もある。立ち上げ当初から継続的に参加する人もいれば、一回きりで来なくなる人もいる。活動中は、いろいろな国の言葉が聞こえてくる。日本語で話そうとがんばっている非母語話者もいるが、自分の国の言葉や、第二言語、第三言語の英語で話している人もいる。いわゆる「ママ友」のしがらみが嫌で、緩やかな人間関係を求めてやってくる人や、引っ越したばかりで心細く、地域の仲間づくりに来る人もいて、参加者の目的も多様である。とにかく、「にほんご あいあい」は、自由奔放。堅苦しくない。

そのような「にほんご あいあい」の活動は、辛抱を要するものではないように見えるだろう。しかし、設計者兼運営者の私は、たった月 2 回の活動なのに、アイデアに窮して焦ったり、準備が間に合わずイライラしたり、うまくファシリテートができなくてがっかりしたり、宣伝の方法がまずくて人が集まらずいじけたり、と立ち上げから 3 年経とうというのに、全く落ち着かない。

なぜか。それは、「言葉の活動」が「生き物」であり「ナマモノ」だからだと思う。毎回毎回、参加者の顔は違うし、子どもの数やお天気によって雰囲気も違う。私が用意した活動案は、参加者や雰囲気で変更が必要となり、予定どおりには進まない。活動のコンセプトは、参加者一人ひとりの言葉が、他の参加者に届き、その人のことが理解されることだ。同時に、他者の言葉に傾聴し、他者のことを理解することだ。言葉による自己表現と他者理解が共同体をつくるのだと思う。こうしたサークルでの「言葉の活動」は、多様な人の組み合わせにより動的、流動的に形を変えていく。この意味で、「生き物」である。また、うまくいった活動の枠組みが次の活動でうまくいくとは限らないという意味で「ナマモノ」だ。だから、私はいつまでも考え、動き続けるしかない。決して動きを止めない回遊魚のように。

つまり、石の上に 3 年いても 10 年いても、楽にはならず、試練は続く。設計するのも運営するのも、辛さもあるが、楽しいから続けている。2012 年の 5 月と 11 月には行政側と共催で広く市民に向けて交流イベントをした。各回 70 人から 80 人の参加があった。このイベントも月 2 回の活動も「言葉の活動」として継続していけるように、今後も「じっと辛抱する」のではなく、サンマやイワシのように動き続けようと思っている。かけがえのない

ライフワークとして。

近況報告——考えるバレエ

古川 奈美*

修了後、建設業そして香港に移住して情報産業に勤め、研究室で考え議論した日々とはかけ離れた生活をしながらあっという間に 4 年の月日が経ちました。数ヶ月前、期せずして自分のクラスを持つ機会を与えられ、ご報告したいと思った次第です。

大人のバレエ。バレエと言うと、小さい頃から始め、基礎を徹底的に叩き込む 10 年以上のトレーニングを重ねていくというイメージがあると思いますが、日本では大人から始めるバレエも大変ポピュラーになっています。それでも、バレエを始め続けていくということは大変な根気のいることです。言語習得のプロセスと非常に似たもので、“本物（ネイティブ）”のバレエを習得するためには、一つ一つの決まった動き（語彙）、特定の動きの組み合わせ方（文法）を学び、それをスムーズにつなげるように繰り返し発音練習をしなければなりません。多くの大人向けバレエクラスでは、まず基礎を身につけるために、簡単な語彙と文型のドリル練習が行われます。これを 2 年以上（！！）続ければ、なんとか踊りと言えものにはなりますが、それが“バレエらしく”見えるようになるには、やはり 10 年という気の遠くなる年月がかかります。

私は、自分のクラスを 10 年間の基礎習得、準備コースにしたくはありません。私自身この 9 年間踊り続けてきたのは、語彙や文法の練習をしたいからではなく、踊りを通して表現したい衝動がある、あるいはその衝動が音楽やその他の要素によって掻き立てられるからであり、その表現活動が、友達と大切な事について話すのと同じように、人生に必要不可欠なものとなっているからです。私のバレエ教師としての課題は、いかにして表現活動の場を活性化していくかということです。自分はなぜ踊るのか、何をどのように踊りたいのかを参加者一人一人が意識して取り組めるようにサポートし、一回一回のクラスを“練習”ではなく“表現の場”として大切にしていきたい

*早稲田大学大学院日本語教育研究科修士 13 期

と思います。

昨年 11 月に週 1 コマで始めたクラスが、先月からは週 5 コマになり、レギュラーの参加者も増えてきました。彼らがクラス中に気持ち良さそうに踊り、時には真剣に取り組む様子を見るのは非常に幸せなことです。また、自分自身がバレエのクラスを持つとは考えた事がなかったので、はてどのようなクラスにしようかと考えてみた結果、細研で学んできた事とここまで通じたというのも、自然なようですが驚きであり、非常に嬉しいことでした。まだ始まったばかりですが、今後、バレエクラスの常識に捕われない、表現の場としてのバレエクラスのために、勉強と実践研究を続けていきたいと思っています。研究室にひょっこり顔を出す事ができなくなってしまうのは大変寂しいことですが、今後も細研大家族の議論の場に混ぜていただけたら幸いです。

固有の価値観をお互いに表現する実践——言語文化教育と私

古屋 憲章

私は、2004 年の春から夏にかけて、総合活動型日本語教育（以下「総合」）のクラスに実習生として参加していた。その際、「総合」における「対話」（＝インタビュー）の位置づけを自分なりに整理するために下記の文章を書いた。

「対話」について

学習者は「〇〇と私」というレポートを書くにあたり、まず「〇〇」を決めます。これは、「自分が一番興味・関心を持っていること／もの」です。「〇〇」が決まったら、「世の中に存在する無数の事物の中で、どうして私は、特定の「〇〇」に興味・関心があるのか」について考え、その結果を「私にとって「〇〇」は△△である（から）」という形でまとめます。このプロセスで、「私が今興味・関心があること（＝「〇〇」）が何か」ということは、比較的簡単に思いつきますが、「私はどうして「〇〇」に興味・関心があるのか」は、簡単にはわかりません。それは、「自分の興味・関心」は把握していても、「自分の興味・関心の原因」については、考えたことがないからだと思います。

「私」が「〇〇」に興味・関心を持つ」ということは、「私」が生きてい

く上で、一番大切だと思っていること」(=「私」の価値観)があり、それを実現するために「○○」が持つ要素が必要だと感じることです。つまり、「自分の興味・関心及びそれに基づく具体的な行動の原因」は、「私」の価値観にあるということで、「自分の興味・関心の原因」を考えるとすることは、結局「私」の価値観について考えることです。このことから考えると、「対話」において語られるべきことは、「○○」を通しての「私」の価値観です。もし「○○」そのものについて話してしまうと、その結果は、対話の相手に「「○○」に関心がないから話せない」と言われるか、単なる情報交換に終わるかで、その人からでなければ聞けない話が聞けるということはないでしょう。しかし、「私」の価値観について話せば、一人として同じ価値観を持っている人はいないので、対話の相手からでなければ聞けない話が聞けるはずです。このような自分が持っている価値観とは異なる価値観に触れられた「対話」が、「いい対話」なのではないかと思います。

上記の文章を書いたとき、私は、「総合」とは何かに関し、自分なりに理解できたような気がした。私にとって、「総合」とは、「私」の価値観、すなわち、「私」が生きていく上で、一番大切にしている何かをことばにより表現するとともに、他者とのことばのやりとりにより更新する活動である。

現在、インターネット上には、学習者が一人で(なおかつ無料で)日本語を学習することを可能にするツールがあふれている。今や、単なる日本語に関する知識の受け取りや日本語運用のトレーニングであれば、教室に行かずして、あるいは、教師から教授を受けずして、行うことが十分に可能である。日本語教師は、ある特定の場所に複数の人間が集まらなければできない実践とはどのような実践かを真剣に考えなければならない時期に差し掛かっている。その答えは、私の中では、すでに出ている。私は、「総合」のような参加者がそれぞれに固有の価値観をお互いに表現する実践こそがある特定の場所に複数の人間が集まらなければできない実践ではないかと考えている。

言語文化教育とわたし——「貧しさ」と「豊かさ」

松井 孝浩

2011年4月からフィリピンのセブに派遣されている。間もなく2年になるが、こちらでの暮らしでは、「貧しさ」について考えさせられることが多

い。これまで訪れた国や地域の中では日本と比べ豊かでないところも多くあったが、少なくとも口に入るもので苦労しているという状況ではなかったと思う。だから、こちらのように日々の食事を満足に摂ることができない子どもたちが少なからずいるという事実には衝撃を受けた。

巡回指導を行っている学校で昼過ぎに顔色が悪い生徒に声をかけると胃が痛いのだという。担任の先生が生徒に事情を聞くと、昨晚から、朝、そして昼まで水しか飲んでいないという。先生が言うには子どもは食事を摂らないと胃液が泡だって膨らみ、それによって胃が痛むのだという。こんな生徒がいると、先生はパンでも買ってきなさいと自分の財布から小銭を与える。

このような呆然とするほどの「貧しさ」を感じる一方で、心が温まるような「豊かさ」を感じることも多い。特に、大都市から離れた小さな町では、経済的には決して余裕があるとはいえないものの、人々はお互いをいたわりあい、助け合って生活している。もちろん、こうしなければ生きていけないからという理由もあるのだが。

ある日、日本語で家族について紹介するという活動を行った。そこで生徒に「一緒に暮らしている親戚の子は家族に入れていい?」「お兄さんは結婚して子どもがいるけど、お兄さんの家族も私の家族になるの?」「お父さんは5年前に亡くなったけど、家族として紹介できる?」というようなことを質問された。こちらでは、ひとつ屋根の下でいろいろなメンバーが仲良く暮らしているようだ。そして、時には亡くなった家族のことも常に身近に感じて生活している。このように「貧しさ」を抱えながらも、生徒たちは家族、多くの兄弟姉妹や親戚、近所の人たちに囲まれ、それなりに豊かに生活していると感じる。

そこで思う。「貧しさ」「豊かさ」とは何なんだろう。もちろん経済的なものがその基準に挙げられるのであろうが、それだけではない。日々の生活の中で、どれだけの人たちが自分に愛情を持ったまなざしを投げかけてくれるか。どれだけの人たちが自分の喜びや悲しみを分かち合ってくれるか。どれだけの人たちがありのままの自分を受け入れてくれているか。「貧しさ」「豊かさ」にはこのような、いわば人とのつながりの強さとも呼べるものがあるのではないかとこちらに来て感じるようになった。

こちらの人たちに比べれば私は経済的な「豊かさ」を多少は持っている

いえるかもしれない。しかし、人とのつながりの「豊かさ」についてはどうだろうか。多くの家族や親戚、そして地域の多くの人たちの中で生活しているこちらの人々より私の方がこの点で豊かであるとは言い難いかもしれない。資本主義の発展と社会の成熟に併せて私たちは地域や家族から解放/解体され、自分の思うままに生きる自由を手にした。しかし、最近是人とのつながりが断ち切られてしまったことによる孤独死、虐待死、餓死のニュースを毎日のように目にする。この自由が行きつく先は「孤独な個人の集団としての社会」なのだろうか。

そこまで悲観することもないだろう。私たちは、自由で自立した、それでいて温かみのある人間関係を基盤とした社会を作り上げていくことによって幸福になることができると信じたい。そんな中で言語文化教育を通して会えることができた人々は、ありのままの自分を受け入れてくれ、いつでも温かいまなざしで見守ってくれている。私にとって言語文化教育とは、人とのつながりの「豊かさ」を感じさせてくれる大切なものであると思っている。

糸を作るためのペダルを踏む

松島 調*

今期、この2012年9月からいよいよわたしの日本語教育研究科修士課程での研究生活が始まった。始まったばかりだと思っていたのだが、実は今、最初の1学期がまさに終わろうとしているところでこれを書いている。光陰矢の如しでアレヨアレヨと修論執筆時期になるような気がしたいへん恐ろしい。

今期は細川先生のクラスをフルコースで受講した。フルコースとは言ってもアベタイザーは無い。メインディッシュだけのフルコースだ。「言語文化教育研究」に「実践」、オープン科目の「書くこと・考えること」、そしてメンターとして入る留学生科目の「考えるための日本語」の4つである。偶然にも「演習Ⅰ」で最初に行われる4週間の文献購読の担当も偶然にも細川先生、さらには「ゼミ」にも参加、という次第で、一つの授業で頭をこん

*早稲田大学大学院日本語教育研究科（nari@narifis.com）：「調」と書いて「なり」と読む

がらがせても、休むことなくまた次の糸が脳内に入ってきて、自ずとこんがらがりはじめ悩ましい日々を送ってきた。

しかし、こんがらがりが続いているうちに、こんがらがった糸が次第に撚れて撚れて一本のものになっていくような感覚を覚え始めている。こっちでやったこととあっちでやったことというのが少しずつ繋がっていく感覚だ。一見、理論と実践で全く違うことを授業で扱っているようであっても、まるで球体のように一つの連続体なのではないか。「わたしにとって総合活動型日本語教育とは何か」という問いが実践の中である一方で、もう一方では「わたしにとって言語文化教育とは何か」という問いが理論の方で立てられているわけである。もしかしたら、一方は他方の解であるのかもしれない——などと疑いながら、「見えない言語文化教育文化」の体得を試みようともがいているのである。

撚れた糸は強い。この糸で紡いでいく言葉、この糸で編んでいく自分、これらを、色彩溢れる豊かなものにしたいと思う。

“心に花の咲く方へ”

松本 裕典*

この冬（2012 年 12 月）、無事に修士論文を書き上げた。まだ書き上げただけではあるが、達成感と充足感はひとしおである。修士論文では、たかだか 24 年ほどの私の生き様を自分誌として書いた。いや、書かずにはいられなかった。執筆のきっかけは、大学院の授業の一環で「にほんご わせだの森」（<http://www.gsjal.jp/ikegami/mori.html>）という地域の日本語教室をデザインする実践に携わったことだった。そこでは、複数の実践者らによる協働的な話し合いのなかで教室を運営するために必要なことのほとんどすべてを決定していく。話し合いに積極的に参加するためには自らの言語教育観を意識化することが重要だと気が付いた私は、これからの日本語教育に携わっていく一人の実践者として自分自身の言語教育観の形成とその更新プロセスを明らかにしておきたいと思ったのである。自らの言語教育観を明らかにすることなしには、これから先どんな実践にも自信を持って向き合えない

*早稲田大学大学院日本語教育研究科修士課程（hironori.m@fuji.waseda.jp）

のではない。そんな不安も少しあった。そうした自らの言語教育観を明らかにする試みとして自分誌という形を採って、修士論文を執筆することにしたのだった。

執筆するにあたって当初は、自らが携わってきたいくつかの実践を記述することから私にとって日本語教育とは何かという問いへと向かっていこうと考えていた。しかし、いざ書き出してみると不思議なことに、いわゆる日本語教育に関することだけを書くわけにはいかなかった。なぜそう考えるのか、という問いの答えは非常に根深いもので、実際に行ってきた実践だけではなく、これまでの自分自身の生きてきたなかでの経験や思想といったものも含めて長期的にふり返って記述する必要があると感じた。まるでこれまでのすべては「私にとっての日本語教育」を通してつながっているようだった。そうして書いた自分誌から見えてきた言語教育観の更新プロセスは自己変容のプロセスと重なっていく。

私が敬愛してやまないアーティストの一人である ASKA 氏の作品に「心に花の咲く方へ」(2003 年)という楽曲がある。自ら作詞・作曲したその楽曲のなかで ASKA 氏は「今も遠くも 人は誰も／真っすぐ伸びた 円を歩く」と歌っている。この「真っすぐ伸びた 円」とは、私たちの人生を表しているのだと思う。ただしそれは既成の円などではなく、私たちが“心に花の咲く方へ”と選び取って描いていく円だ。けれども「真っすぐ伸び」ているがゆえに、普段の暮らしの上ではそれを意識化することはない。だから自分自身の人生における過去・現在・未来のつながりを自ら意識化し、結んでいく所作が必要なのである。私の場合、それが自分誌実践だった。無自覚にも“心に花の咲く方へ”と選び取ってきた日本語教育の道を記述し、意識化することで、私にとって日本語教育とは何かと考え、また、私が人間らしく生きていくこととはどういうことなのかを考えることができた。私にとって“心に花の咲く方へ”である日本語教育は、ひとがひととして生きるということを考えていく可能性を秘めている。これからも私は「真っすぐ伸びた円」を描きながらこの道を歩いていくつもりだ。“心に花の咲く方へ”と。

これからの私

道端 輝子*

現在、修士二期目も終わりに近づき、期末レポート提出や中間発表の準備などで、私の日本語教育観や私にとっての実践研究など、私を掘り下げて考えることが多い。大学院入学前は、とにかく忙しく日本語教師、妻、母、この三役をこなし、目の前にある仕事を片付けることで精一杯であった。もちろん自分自身を深く掘り下げて考えてみようと思うこともなかった。しかし現在、カリキュラムや授業によって私について考えざるを得ない状況にあり、実際自分自身が気付かなかった私を発見すると、なんとも言えない喜びも生まれる。そして、これからこんな実践をして、あんなふうに研究をしてなど思い描き、未来に向かって意気揚々と私は進もうとしている。

しかしふと、今後も日本語教師は必要とされる存在なのだろうかという疑問や不安を抱くこともある。インターネットに繋がれば、翻訳サイトもあるし、こちらが言った言葉を翻訳して他の言語で再生してくれる携帯電話もある。また日本語の文書をコピー機に通すと、英語に翻訳してくれるコピー機も出てきている。日本語を身に付けることを目的とするなら、インターネット上に溢れている無料の教材や練習ソフトを使えば、独学で日本語を身につけることも可能であろう。私が日本語教師を始めた 10 年前には予想もできなかった変化である。このような技術の進歩は今後、今以上に進んでいくことが簡単に予想できる。

そうすると、「日本語を教える」日本語教師は必要なくなるのではないだろうか。違う言語を使用する相手とのやりとりで生まれる困難は、技術がその困難を取り除いてくれ、日本語を学びたい人にはコンピュータが先生になってくれるのだから。日本語教師をこの先も一生続けたいと考えている私にとっては大問題である。

このような不安を持つと、ついさっきまで持っていた私の日本語教育観や私の未来も揺れ始める。私は何を大切に考え、何をする日本語教師になりたいのか。コンピュータの先生にはできない、私にしかできない日本語教育はなんであろうか。この近況を書くことによって、自分自身で見つけられてい

*早稲田大学大学院日本語教育研究科修士課程

ない部分の私の存在がまた明らかになり、自分自身を掘り下げる必要が出てきた。しかし私について掘り下げることに對しては、不思議とマイナスの感情を持っていない。それはその先になんとも言えない喜びを伴う発見が待っているからである。

これから私は「自分を掘り下げる」「発見する」を繰り返しながら、日本語教師を続けていくだろう。

近況

武藤 理恵*

つい先日、ようやく修士論文を書き終え、卒業後もまた日本語の教室に戻ることを決めた。大学院での生活は、まさに人生のトランジットのようなものであった。ふつう、トランジットの時は、次に乗る飛行機のチケットを持っているものかもしれないが、私の場合はトランジットの空港で「書くことと考えること」「議論と対話」を繰り返し、そこでやっと欲しいチケットを見つけたところである。

「私は、日本語の教室で何をしているのか。何をすべきなのか。」という答えを探して大学院にやってきた。結局、ここでもどこを探しても答えは転がっておらず、それどころか新たな問いかけを受けることになる。「私は、どのような教育実践を目指すのか」。いつも周囲を見渡すことでそこに自分の答えを見出そうとしていた私は、その問いかけから、もしかしたら私は空っぽかもしれないという恐怖を感じる。研究室にいるある先生はおそらく、私が空っぽであることを最初からすっかり見透かしていたに違いない。一方私はこの 2 年、研究室に居座り、そこを行き来する色んな人と話しをすること、書くこと、考えることで、空っぽはこうやって誰かと対話すること、そこから自分で考えることでしか埋めることができないということを経験的に学んでいった。書くこと、考えることを通じて、ようやく私は人と対話できるようになり、議論することを知り、自分との対話をはじめることになったのである。空っぽかもしれないという恐怖、そんな自分に向き合うドキドキ感はいつの間にか消え、その代わりに対話するプロセスで他者と生成

*早稲田大学大学院日本語教育研究科修士課程 (mutorie@hotmail.co.jp)

するという温かな実感を知る。奇しくも修士論文で注目したのは、ちょうど私のように、他者と対話すること、自分と向き合うことをはじめたある女性だった。彼女も私も、ようやく他者と生きるということをはじめたところなのかかもしれない。

思い返すと大学院で、日本語の教え方を学ぶことは一度もなかった。しかし、確実に私の教室は変わるだろう。「日本ではどうですか？」と聞かれ、(前のようにインターネットで調べるのではなくて)「私はね」と一言付けて説明するとき、どんな話題でも「じゃあ、どう思いますか？」と相手に問いかけたいと思うとき、そんな小さな一つ一つの出来事の中で、気付かぬ間に自分がここで何を学んでいたのかを改めて知る。これから戻る教室で、どんな設計をするのか、どんな問いかけをするのかと想像すると、何もかもがすっかり以前とは異なる。一度、チョコレートの味を知ってしまうと、もう知らなかった頃には戻れないように、私はこれからも「書くことと考えること」「議論と対話」の味を忘れることはないだろう。

今ようやく、私の実践研究が始まろうとしている。

「総合活動型の子育て」実践報告

森元 桂子*

娘はもうすぐ6歳になる。

保育士の友人から勧められたモンテッソーリ。「子は親にしてもらうより自分であることを望む。親は実現可能な環境・状況を作る」という理念に共感を覚え、3歳の頃、私は早速「環境作り」を始めた。絵本や玩具や文房具、食器や家電を子の手の届く所に配置、したいように片づけやお手伝いができるよう家中を改造。モンテッソーリなら丁寧に方法を伝授するところだが、こちらは活動型クラス担当者ゆえ何をどこにしまいたいのか、必要な収納家具は何か、どうすれば出し入れしやすいか…すべてを子との合議でいちいち決める。冷静に考えれば3歳児相手に何をしているのかと呆れるが、娘は自分が作った「城」に満足、すっかりその管理人となり私の指図を必要としなくなった。幼児の豊かな創意工夫に親の方が驚かされることも少なくない。

*早稲田大学日本語教育研究センター

料理もなるべく一緒に作る。餃子はさすがに高度かと諦めかけたが「100 均の餃子包み器」で難なくクリア。「〇歳だから無理」「初級だからできない」と、往々にして安易に限界を口にしがちだが、モノはやりよう、頭のひねりよう、それぞれに合った形でいくらかでも主体性は発揮できるのだと日々痛感している。

とはいえ、子育ては何かと腹が立つことも多い。ガミガミ親を脱すべくコーチングの本も読んだ。子に「～するな」と言うのではなく、私が子に何をどうしてほしいかを理由も含めて具体的に話す。かつて演習で細川先生に「人がどうすべきとかじゃなく、自分が何をどうしたいのか。そのために何ができるかだ。」と言われたことを思い出す。勿論、子には説教でなく「あなたは どう思う？それはなぜ？」と聞く。ある日、毎日同じことで叱られる娘にどうすればいいと思うかを尋ねたところ、「日記を書く」と言う。程なくして差し出されたノートには「あさおこられた。ひるもおこられた。よるまたおこられた。」啞然。気を取り直して「なんで怒られたんだっけ？怒られてどんな気持ちだった？どうすればいいと思う？」とコメントすると、「あ、そっか」とすぐグリグリ消して書き直し、文章は見事にわかりやすく変わっていた。ただ、それだけで事態が劇的に変わるほど現実には甘くない。またある時は「チェックリスト」を作った。自分が守りたいお約束をリスト化した表を作り、毎晩できた項目に磁石をつける。娘だけ評価するのも気味悪く、母の分も作り「相互自己評価」。私は「むだに怒らない」「ちゃんとご飯を作る」辺りの項目がダメでいつも娘に負けている。家でもこんなことをしている私はよほど重たい職業病だろう。

このように子を人として尊重しようとするなら、莫大な手間と労力がかかる。何より面倒くさい。それは目先の効率化とは相反する。いっそ親がさっさと片付け、ああしろこうしろと命令をした方が明らかに速いに決まっている。が、それでは恐らく何かが育たない。

昨年、お友達のママに「あれ？レイちゃんは自分のことを「私」と言うね。」と言われた。なんとも思っていなかったが、確かに4歳児が自身を「私」と呼ぶのは珍しい。知らず知らず、私は「私」を語り、娘にも「私」を求め「私」を語らせていたんだと思う。

自分や他の人の思いをみつめる、自分で考える、自分で選ぶ、決める、振

り返る、そこに「私」の言葉が生まれる。このことは人と人とが向き合う、非常にシンプルかつ根本的な「生きるコミュニケーション」の礎なのだと子育てをしていると改めて気付かされる。

総合活動型教育は方法ではなく、方法論なのだと細川先生が繰り返し言われていたことの意味が今更ながらやっとわかった気がする。私は日本語教育の一つの手段・方法として総合活動型教育をするのではなく、それが日本語教育というフィールドを通して自分がしたいこと、伝えたいことなののだということをつつ、これからも教室に向かいたい。

名前からはじまるコミュニケーション

矢内 弘美*

細川ゼミ 4 期生の矢内弘美（旧姓：橋本）です。私は現在、東海大学札幌キャンパスで、短期留学生の日本語クラスと、日本人大学生の学部の授業を受け持っています。

留学生は、提携校の北欧の大学（スウェーデン、ノルウェー、フィンランド）から春学期と秋学期にそれぞれ 14 人ほどの学生が来校し、約 3 か月半の特別講座で日本語を勉強するというプログラムを繰り返しています。同時に、学部のほうは授業を受け持つようになった 5 年前から大学生と関わる時間が増え、留学生のクラスとはまた違った感動を味わっています。

最初は、大学生を教えることにとても緊張していました。留学生の少人数に慣れていたことや学ぶ意欲のある人たちだったので、60 人～100 人の大学生を目の前にし、教室の後ろの席から埋まっていく彼らにどう接していいのか、90 分の授業をどう構築していくかは毎日が学びの連続でした。（今でもそう思います）

そんなとき、学生との距離をぐっと近づけたことが「名前をおぼえて呼びかけること」でした。学部の授業が始まって間もないころ、廊下ですれ違った男子学生たちに「こんにちは、〇〇くん」と名前を呼んだのです。クラスの中でとても賑やかで私語が目立っていたサッカー部の彼らの名前を私は覚えていたのですが、彼らからするとそれは驚きだったようです。「先生、俺

*やうちひろみ：東海大学札幌キャンパス国際文化学部国際コミュニケーション学科

の名前知っているの?!」「うん!それに△△くん□□くんでしょ?」

それからというもの、授業での彼らの態度がガラリと変わりました。授業中うるさくて困っていると、そのサッカー部たちが前に出てきて私のマイクを取り、「おい、お前ら!うるさい!先生困っているだろ!」と言ってくれたのです。前週までは、私語をする側だった学生たちが、今度は味方に変わってくれました。そしてだんだんその授業の学生たちは変化していきました。大人数だったにも関わらず一体感が生まれたと思える授業になり、最後に学生たちから大きな拍手をもらったことは忘れられません。

この時から、どんな大人数の授業でも、一人一人とコミュニケーションを取っていかうと決めて、できるだけ学生の名前をおぼえ、呼びかけ、毎回シャトルカードというシートに私もコメントを書いてやり取りしています。大変ですが、一人一人の顔が見えてやりがいがあります。

大学生たちは、かつての自分もそうだったように、いろいろなことに悩み、傷つき、考えています。そんなとき、一人じゃないよ、あなたのことを見ているよ、というメッセージとともに、大学生の応援団でありたいと思います。

自分が大学院生のころ「ここにいて良かった」という対話や居場所を細川先生やゼミ生のみなさんが作ってくれました。そのことが私を強くしてくれました。心から感謝して、今自分も大学生に対して、そのような場を還元できていけばなあと思うこのごろです。

「自分」で居られる学習環境——言語文化教育と私

山内 薫

修士課程修了後、2008 年度春学期に、本格的に教室実践に携わるようになった私は、総合活動型日本語教育「考えるための日本語」のクラスに参加させてもらう機会を得た。本クラスは、修士課程では、参加したいと望みつつも、自身の都合と合わず参加することが叶わなかった実践であった。ボランティアや教室担当者として、一年間半で三クラスの教室実践に携わり、私は、学習者が自身の生き方、考え方を持ち寄り、教室に参加していることを実感すると同時に、学習者、教師、ボランティアなど、教室に関わる全ての者が、教室環境を創る参加者であることを意識するようになった。そこでは、各々異なる生き方、考え方を持った者が教室に集い、ことばを交わし、互い

の存在を認め合うことにより、学びの空間や新たな表現が形成されていくといった波動が感じられた。

このような経験は、私を長年抱いていた疑問に立ち戻らせた。私は、幼少期より引っ越しによる移動を重ね、複数の様々な学校で教育を受けてきた。そして、「自分」で居られる環境と「自分」で居られない環境という、相反する環境での学習を体験してきた。体験してきた学習環境のうち、学校教育の多くは、「自分」で居られない環境であった。周りの学習者と同じであることを求められ、思い描くように「自分」を表現できないという感覚を抱いた。教室では、教授者と学習者が峻別され、学習者全員に「学習をする者」という同一のラベルが付され、同一の学習項目が提供されていた。そのような学習環境を長期間体験する中で、徐々に次のような疑問が膨らんできた。一人ひとりの学習者には、それぞれ異なる生き方、考え方、ものの捉え方、さらには学習目的と方法、到達目標があるはずなのに、なぜそれらが考慮された教育が行われないのだろうか。

総合活動型日本語教育「考えるための日本語」のクラスを担当することを通して、改めて「私は、どのような言語学習環境をデザインしたいのか」と自分に問うた。その結果、私はこれまで、学習者一人ひとりが、「自分」で居られる」と感じられるような、また、学習者が自身の人生と日本語学習をより強く結び付けられるような言語学習環境をデザインしたいと考えてきたことに気付いた。このような言語教育観は、どのような条件や制約のもとで実践を行うときでも（例えば、教科書型の実践を行うときや日本国外の日本語教育を行っている機関で実践を行うときでも）、変わらない。そして、おそらく、今後、変わることもない。

上述したような言語教育観に基づき、現在、博士後期課程で研究が続いている。「自分」で居られる」とはどういうことか、そして、どのような言語学習環境を設定すれば、学習者が自身の人生と日本語学習をより強く結び付けられるようになるか、また、学習者が自身の人生と日本語学習をより強く結び付けられるようになるために、教師はどのような役割を担うべきなのかということを今後も問い続けたい。

「研究者」としての僕と、そうでない僕

山本 冨里

山口に赴任して 9 カ月になる。川沿いで山に囲まれたこの土地で、ここ何年かの時間とエネルギーを注いできた博士論文を終え、数カ月のうちに複数の論文を投稿した。あちこちで非常勤講師をしながら院生でいた頃と、日常行っていることは基本的に変わらないのに、ここに至ってはじめて生活が安定し、実はいまだに、そのことに違和感がある。もっとやらないといけない、と思ったのかどうか、自分自身定かではないけれど、夏が過ぎてからは土日も研究室に通っていた。ドアには論文の投稿や発表の締め切り日のリストを貼り、インタビューやフィールドワークを行い、毎日 12～13 時間も研究室で過ごしていた。

ところが、数日前、アレルギーの症状が爆発し、顔がひりひりする上にうまく左眼が開かなくなって、とつぜんあらゆるやる気が消滅したような気がした。研究室のパソコンの電源を落とし、湯沸かし器のコードを抜き、電気を消して家に帰ってきた。それからずっと家にいる。平日だけれど、今日もしっかり家にいる。目覚ましはかけなかった。買い物にも行きたくないし、掃除もしたくない。お風呂にばかり入って、ねむる。身体を起こすのさえも面倒だ。ひたすら受け身である。家族が買ってきてくれた（そればかりかスプーンを添えて運んできてくれた）抹茶アイスクリームを食べる。

そんなふうに数日が経って、ようやく「やりたいこと」が浮かんできたのだが、それも「粘土細工で鴨を作る」だの「ターザンになったつもりで蔓をつかんで木々の間を渡る」だの「白菜を抜く（植えてもいないのに…）」だの、望遠鏡で覗いたって虫めがねで拡大したって、言語教育研究とは関係が無さそうなことばかりである。仕上げにかかっていた論文の締め切りまで、あと何日もない。そのことは知っている。けれど、ああ、パソコンに触りたくもない！

「研究者」像に自分を入れこんで、他の部分を無いことにしてしまっていたのかもしれないなあ、と窓を開け放した風呂場でしみじみ思った。ルイボスティーを持ちこんで、「どうしたっていうのさー」「それがね」と、お茶をかかえて一人二役だ。だって四六時中「研究者」としていられるわけでもない、前ばかり向いて走っていられるわけじゃない。バランス考えようぜー、

と自分から分裂した一人が言う。もう一人が、最近、本に埋まってないじゃん？ と眩く。

数カ月前に、細川先生がもうすぐ——まだ定年でもないのに、退職してしまうと知ったとき、自分の一部分を持っていかれたような気がした。日本語教育研究者としての僕は、誰よりもまず、細川先生に育ててもらった。だから先生が退職してしまうのはさびしい。それでもその一方で、僕なりに不遜にもここ数日、人生のバランスを取り直したいという気持ちで、想像できるような気がしている。

ひとりだちして駆け出したばかりの僕は、あと数日もすれば、きっと普段通りに戻る。でも、これからは、ここ半年の僕よりも少し、研究以外の色々な事柄に関わりながらだよなあ、そのほうがいいよなあ、とぼやけた頭で思う。窓の向こうに見えるのは低い山であり、あまり気にとめることもなかったけれど、よく見てみれば広葉樹が多くて、春には新芽が、秋には紅葉が綺麗だったはずだ。じきに雪も降るだろう。雪が降れば山は白く曇ったように見えるだろう。

私はなぜ研究をするのか

山本 晋也

ベトナムに来て、約半年が過ぎようとしている。

2012 年 8 月、私は約 2 年プラス α の修士生活を終えて、ここベトナムにやってきた。そして、その一方で 9 月から早稲田大学大学院日本語教育研究科博士後期課程へ入学し、また新たな学生生活をスタートさせた。学生生活といっても、修士の時と現在で違うことは、それまで当たり前のように研究室に行って、コーヒーを飲みながら論文を書き、いつの間にか集まったゼミ生とあーでもないこーでもないと議論をしたことが、今はもう遠い日々になってしまったということである。

ここ何か月かは、毎日朝 7 時に起き、学校に行って夕方まで授業やら採点やらをこなし、まっすぐ家に帰っても、何をするわけでもなく日々が過ぎていく。まあ、これまで研究者の卵きどりで、のうのうと 2 年間も大都会東京で暮らして来たのだから、今更そんな甘いことも言えない。でも、いざ海外へ出てみて実感するのは、異国の生活に対する好奇心や希望などではな

く、何でも気軽に話し合える仲間や居場所の大切さと、大学院という環境から自分だけが取り残されていくような、焦りに似た感情であったりもする。

私は、なぜ研究をするのだろうか。

学歴とか業績とかがモノを言う業界であることは間違いないし、私もそれを意識して博士への進学を決めたことは事実だ。でも、それだけじゃないような気もする。

じゃあ、何か一つの事を徹底的に調べたり、勉強すること自体が好きなのかといえば、それは決してそうではない。むしろ、お尻に火がつかないと動かないタイプであって、論文は毎回締切直前になって慌てて書き出す始末だ。

では、私はなぜ研究をするのだろうか。

今になってじっくり考えてみると、それは自分なりのオリジナリティの追及であるように思う。日本語の授業に関しても、自分の生き方についても、だ。オリジナリティとは、他の誰かではない、この自分が日本語教育の中にもどう関わっていけるのか、その事によって何が変わっていくのか（何を変えていけるのか）を考えることである。そのために、私は研究をしているのかもしれない。

ベトナムに来て半年。だけれども、あとほんの数か月後には、ベトナムを去り新しい環境へ移動することが決まった。今、私を取り囲むこの環境に対して、私は何が出来るのか、何をすべきなのか。その答えを探すために、今日もこれからもずっと、私は研究を続けていくのだと思う。

違和感を覚えた教育目標からの脱却

楊 秀娥

留学する前に、私は中国のある大学で専任の日本語教師をやっていました。教えられた経験を手探りに、任された科目を何とか担当することができました。でも、日本には二ヶ月しか行っていたことのない私は、日本語や日本文化について自信が持てなく、このままだと耐えられないと思っていました。あの時の自分には、日本語教師は日本語と日本文化を教える存在であるという認識が強いから、日本語と日本文化に詳しくない自分は辛かったです。だから、決意をして日本に留学にやってきました。今になって考えると、あの時は「日本語と日本文化を教える」という役割を心から受け入れられなかつ

たのではないかと思います。自分はとりわけすぐく日本語と日本文化が好き
なわけでもなかったし、とりわけ日本語と日本文化について分かっているわ
けでもなかったです。「日本語と日本文化を教える」ことを自分の一生の職
業とすることには、どこかに違和感を覚えており、納得できなかったです。

博士課程入学試験の時提出した研究計画は、海外にいる学習者のためにイ
ンターネットを通じた遠隔の学習環境を支援するものでした。日本語に触れ
る時間を増やせば、日本語や日本文化を身につけてもらえると考えていまし
た。いざ実践を具体的に始めようとすると、学習者と日本語母語話者となつ
ないで何についてどう交流させたらよいかという問題に直面しました。この研
究を通して何を実現させたいのかという明確な教育理念を持てなかったこと
という根本的な問題に気づきました。悩んでいた時、日研の実践授業をいく
つか受講しました。書くことについて実践授業で、何のために書くかが分か
らない、またどうやって書くかが分からないと訴える学習者に注目しはじめ、
学部生の時卒論を書く自分を思い出し、日本語によるアカデミック・ライ
ティング教育に興味を持てるようになりました。別の 2 つの実践授業では、
「なぜか」は常に問われ、日本語教育の本質を考えるよう迫られていました。
実践授業ではかの受講生の皆さんと担当の先生と熱く話し合って楽しかった
実感、毎週まとめや振り返りを書くことで自分の考えを深められた実感を得
られました。こうして、徐々に学習者にとって考えることが、日本語や日本
文化の習得より重要だと思えるようになってきました。人と対面や書面で話し
合い、お互いに分かり合い、お互いに考えを深めることが、言葉の担う意味
ではないかと考えるようになってきました。

実践授業で感じたこと、考えたことで、日本語によるアカデミック・ライ
ティング教育を考え直し、中国の大学日本語専攻で、グループでの話し合い
を中心とした卒論指導の実践を行いました。実践の中で、学習者は卒論に対
する意味付けはどのように変わってきたのか、そして卒論作成のプロセスに
おいてテーマの調整はどれぐらい重要で、どれぐらい難しいのか見えてきま
した。現在は、テーマ調整のプロセスを中心にアカデミック・ライティング
のプロセス、そしてアカデミック・ライティングから育まれる学びを分析し、
執筆しています。これらの課題を明らかにすることは、今の自分にとって本
当にやりたいことです。なぜなら、そこには、確固とした目標があって、そ

してその目標は自分が納得できるものだからです。違和感を覚えた教育目標から脱却し、自分が認める、固められた理念を持ち、それを実践していく日本語教師でいたい。

教育で見つめていたいもの

李 鑫佐*

あつという間に 2 年間で過ぎた。修士論文を書いた今でも、自分が論文原稿でよく繰り返していた「人間の生得的な力」とは何かをじっくり考えている。しかしいくら考えても、それは如何にも形をとらない、具体的に描写できないような有様としか考えられないのだ。少なくとも現時点の私ではそれとしか思えない。いや、むしろその「力」についての定まった叙述が無く、人それぞれが勝手に考えて自分独特なものとして持つという、やや構成主義的な捉え方のほうが自然だろう。なぜなら、何か一つ固定化した定義が現れると、教育は直ちにそれを目的化し、専らその想像の、しかも定式化された「力」の育成を目指してしまうからだ。結果として、また何らかの画一化された目標に向けて、模範となるアイデンティティが樹立され、60 億人が持っていた、それぞれ相違した原初的なものはそれによって抑圧されるという、とんでもないサイクルが再生産される。人間の生得的な力を大事にしたい私は、自分の教育実践にはそんな皮肉な始末になってほしくはない。

ふと思ったら、じゃ「私にとって」その生得的な力とは何だろう。時間が経つにつれて、私は少しずつそれを言えるようになった。それは、人間社会の普遍価値に従属せず、自分の欲望を満たすためにしか行動しないという理念の実践かもしれない。その具現として私の脱秩序な、非常識な反骨アイデンティティは構築されてきた。またそれによって、私の自我はより多く保たれ、私の自ら発した行動は強い欲望にのみ支えられるようになる。恰も動物が食欲と性欲を満足させるのと同じく、そこで為された行動は、いちいち力が溢れたものだった。そう考えると、なんとなく今まで見てきた学習者には似たような者が居た気がする。

言語を勉強したいということは、必ず何らかの欲望に支えられるだろう

*リーシンツォ：早稲田大学日本語教育研究科修士課程 (avinta@hotmail.com)

——時々、「勉強したい」という意思自体こそが欲望であることもあり得るが。そこで、私はあえて、言語の教師としてではなく、「人の欲望を言語学習で満足させる者」として生きていきたいのだ。彼たちの学習に必要な「力」は、それぞれ自らの欲望と動機に任せて良い、と、今は思う。こういう風に、言語文化教育と出会った私は、「日本語教育」より広いところを見つめていきたい。