

私はどのような教育実践をめざすのか

—日本語教師のための国際ネット対話プロジェクト実践—

報告集

対話を通して私の実践を考える

科目名：2012年日本語教育学オンデマンド講座(春学期)

担当教員名：細川英雄(早稲田大学大学院日本語教育研究科)

まえがき

この報告集は、2012年4月より行われた早稲田大学日本語教育学オンデマンド講座（テーマ型）において、「私はどのような教育実践をめざすのか—日本語教師のための国際ネット対話プロジェクト実践」の報告集です。

現在、言語教師の多くは、教材を一方的に教えることへの疑問を抱きつつあります。しかしその一方で、もし教材がなかったら自分は教室で何ができるのかという不安の中にもいます。この不安は、「わたしはどのような教育実践をめざすのか」という自分自身への問いの欠如からくると考えられます。そして多くの教師は、この問いを自分以外の他者と交換する機会もなく、特に海外で日本語を教える現場では、いつの間にか孤立してしまいがちです。こうした状況を乗り越えるには、教育関係者間に「わたしはどのような教育実践をめざすのか」という問題に向き合うネットワークが築かれる必要があると考えました。

そこで、このプロジェクトでは、世界各地（国内外）の日本語教師および教師希望者を対象に、インターネットによる対話を実施し、それぞれにとっての「私はどのような教育実践をめざすのか」という問いを明確にしていくことを目的としました。

まずインターネット上に配信したプログラムに参加希望を募り、その参加者を対象に、ネット上でのやり取りを経て、それぞれのめざす教育実践についてのレポートをまとめる作業を行いました。

「わたしはどのような教育実践をめざすのか」という理念について深くやり取りし、その意味を知ることによって、自分自身の考えを自らの教育的立場としてまとめていくことが可能になります。こうして日本語教師は、与えられた教材をどのように効率的に教えるかというところから脱して、自律的に学習者と向き合うものとなるだろうと思われまふ。12回にわたる研究活動成果をぜひご高覧いただきたいと思います。

2012年12月

プロジェクト企画責任者として

細川 英雄

私が目指す教育実践とは

坂田麗子

1. 問題関心（なぜこのテーマか）／問題提起（テーマに関する現在の自分の立場）

1.1 私の問題関心とその理由

私が考え実践する初級クラスは、何を目指して授業準備をし、授業をし、学生の反応を見て、自らの授業を省みたり、感触をつかんだりしているのだろうか。私という人間である限り、どんなに提供する授業が環境によって異なっても、根本に共通する部分があるはずだ。それを掘り下げて見つめていきたい。

なぜこのように考えるようになったのかというと、現在、新しい環境で自分の実践がこれでいいのか迷いがあったからだ。私はソウルにある女子大で今年の3月から総合日本語のクラスを担当している。現在初級のクラスで学生が40名いるクラスでは、学生一人一人を把握することが難しく、また、定められた教科書と進度を優先せざるをえない。学習者の発話や学習者間で行う活動よりも、文法項目を導入するのが精いっぱいとなっている。学習者も、日本語が上手になりたいというモチベーションよりも、いい成績が取ればいいと考えている学生が多い。このような中で私が工夫しなければならないのは、いかにわかりやすく教科書の内容を学生に伝え、頭の中に入れてもらうかということだった。そのために、目の前にいる学生にとって身近でわかりやすく、興味を持ってもらえる内容から入ろうと日々考えて授業を行なっているが、毎回消化不良な気持ちになっている。私はこのような環境の中でどのように様々なことと折り合いをつけて実践していけばいいのか悩んでいる。

1.2 私が参考にしていたこと

これを探る手がかりとして、挙げておきたい私の指針がある。私は今まで初級を教える機会が多く、教科書で教えるクラスと教科書を使わずに活動していくクラスの両方を担当しながら、自身がどのようなスタンスで双方のクラスに関わればいいのか迷う時期があった。そんなときに、私を救ってくれたのが、早稲田大学大学院日本語教育研究科設立10周年記念シンポジウムのディスカッションで発言された、「教師の役割は、学生が各々の方法で体系的に日本語を学んでいくことを支援することである」という言葉だった。教科書によって体系的に作り上げられた日本語をそのまま学生に植え付けるのが私の役目なのではない。私の発信を学習者が学習者によって受け止め、それを各々のやり方によって体系的に捉えていく。各々の学習者にとって適した形で学んでいけるよう支援をすることが私の役割で、それを模索し続けるのが私の役目だったのだ、とすっと私の中に入ってきた言葉だった。それ以降、私はどの授業であっても、この言葉が授業計画を立てる上での大切な指針となった。しかし、この言葉が漠然とありながらも、それでは、どうして私は学生が各々の方法で体系的に日本語を学んでいくことを支援したいと思っているのかという部分はわからずにいた。

1.3 私が目指す教育実践とは

以上の背景から、今回の講座で、対話の前段階のBBSのやり取り(松本さんと武さんの意見)を

とおして、私の軸となる部分が少しずつわかってきた。それは、「学生ひとりひとりと向き合う」ということだった。その背景には、私が「移動する子ども」として「言語の壁」に何度もぶちあたり、言語を超えた関係を作ることの大切さ／難しさを経験していることが根本にあった。私は父の仕事の都合で、幼少時代に海外で過ごした経験があり、外国語でも日本語でも様々なコンプレックスを抱いてきた。このことから、私が体験している壁を他者には超えてほしいと考えていることがわかった。だから、私は学習者が抱く壁を越えるちょっとした一助になりたいと思い、日本語教師をしているのかもしれない。

これを突き進めて考えてみると、私が目指す教育実践とは、学生が感じる様々な「言語の壁」を乗り越え、学生が人とつながることなのではないかと考えるようになった。「つながる」というのは、日本語をとおして「思い」が相手につながること、「考え」が相手につながること、「その人自身」が相手とつながることを意味している。一方的なものではなく、双方でつながり、反響しあう「つながり」である。それは教師が何かを教えるだけではなく、学習者が日本語を介して自身が求める関係性を築くものである。それが教室という場において「私」対「一人ひとりの学生」から始まり、「学生」対「現在もしくはこれから学生が日本語を介して接する人々」を広っていくのをイメージしている。私は、学習者にとって何でもわかりやすく教えてくれる先生であると同時に、私を日本語を介して自分とつながっている人と考えてほしいと考えているのかもしれない。これは、今までの私を振り返ることによって見つかった、言わば私の教育観といえるものだろう。この教育観が、1.2 で挙げた私が腑に落ちた教師の役割と結びつき、しかしながら、現状とは結びついていなかったことで、消化不良な気持ちになってきたのかもしれない。

2. 対話

以上、明らかになってきた自身の考えから、私が目指す教育実践と現実のズレをどう私は捉えなおすことができるのか、手がかりを探るため、オンライン講座の参加者である鄭さんと以前の職場で同僚だった Y さんに対話を依頼した。Y さんは、2012 年 1 月まで早稲田大学の日本語科目である初級の活動型のクラスと一緒にチームティーチングをしていた。Y さんとは 1 時間のチャットを通じて対話をし、鄭さんとはコースナビの BBS や私書箱を利用し対話をした。二人とも韓国で日本語教育を経験された方でもあったため、二人の意見を聞いてみたかったという思いがあった。

2.1 韓国における日本人講師の意味（Y さんとの対話）

まず、Y さんとの対話で私は現在担当している授業の主教材が、韓国人の日本語教師が韓国語によって日本語を「講義」するために作られたものであり、それを自分なりにどう学生にわかりやすく説明していこうかと授業準備を重ねる中で、日本人講師が授業を担当する意義が分からなくなっていることを打ち明けた。そこで、Y さんが考える「韓国における日本人講師の意味」を聞いて、新しい視点をいただいた。その視点というのは、日本人講師とは「リアルな日本語が話せる」ということだった。この、Y さんが述べる「リアルな日本語」とは、「文法や語彙が適切である日本語を日本人とやり取りできる」というよりも、

「日本語で話す人と、日本語でやり取りをしてみたい」、「その人とコミュニケーションをしてみたい」という気持ちのもと、実践の日本語を使えるということだった。韓国人講師と日本語で会話をするというのは、「リアルな日本語」というよりも、韓国語で話す者同士なので、必然性がない中でわざとらしく感じ、リアルな日本語ではなかったようだ。また、Yさんの意見で共感したのが、今も気の知れた人との英語のやり取りは完璧だが、知らない人と話すのは難しいということだった。私自身も、気の知れた人との外国語は間違いを意識せずに話す。しかし、知らない人とは色々なことを先回りして考えてしまい、緊張してしまうようにやり取りができないことが多い。学生が今後も様々な人と出会い、学生が望む形で日本語でコミュニケーションができるように、私に何が出来るのかを考えてみると、私自身の体験から、学生にとって気の知れた存在に私が授業を通じてなることなのではないかと思った。それが、日本人講師の存在意義でもあるのではないかと思った。

以上の対話から、私は、学生に私の日本語を見本として勉強してほしいのではなく、私という人間を介して日本語で人と通じることの面白みを感じてほしいのではないかということに気づいた。だから、私は学生と教室という場で一緒に過ごすことを大切にしていたのだ。Yさんとの対話を通じ、この韓国の勤務地でも、私が日本語を教える意味があるのだと自身の存在意味を肯定的に捉えることができた。

自分: Yさんにおける、韓国における日本人の先生の利点ってなんだと思いますか？ここに来て働いたり、Yさんという素敵な先生と出会ったりすると、韓国人の先生ってすごく魅力的に見えます。究極を言えば、ノンネイティブ、ネイティブとか関係ないのかもしれませんが。

Yさん: 本当の日本語が話せる ことだったと思います韓国人先生とは日本語で話さなかったし（→話す理由もないし、ぎこちない）

自分: でも、違和感だらけの教科書の内容を教えているんですよ？

Yさん: 私も日本人先生の時間では「会話」のテキストを習いました ^^

自分: でもそうか、韓国人先生とは日本語で話さないか。確かに不自然ですもんね…。

Yさん: でも、授業時間に限らず、日本人先生との日本語は「日本語でのコミュニケーション」でした。こっちは下手だとしても学生同士の日本語、学生と韓国人先生との日本語どれも「わざと」らしくてリアルな感じがしなかったんですね。

自分: 確かにそうですね。本当の日本語＝生きた日本語（ライブの日本語）なんですかね。

Yさん: だって、共通の第1言語があるのに、わざわざ第2言語を使っているからでも、日本人先生との日本語は私にはリアルでした。海外から初めて日本にくると否が応でも、片言でも日本語で話すしかない。日本人先生と話す時と気持ちってそんなものでした。たがら当時私がほしかったのは、「もうちょっとネイティブと知り合いたい」ということでした。一人の先生と話すとその先生のことがよくわかって、コミュニケーションできているような気がする。もっといろんな人に会って、いろいろな日本語に触れたいと思いました。今もK（Yさんのご主人）との英語やり取りは完璧なんですけど、知らない人と話すのが難しい。

自分: なるほど。私はコミュニケーションのきっかけ（発起人）になりたいと思って授業をしていいんですね。知らない人と話す外国語ってすごく嫌ですよネ・・・嫌っていうより難しいですね。

2.2 「言語の壁」から「自分の壁（言語の壁＝自分）」へ（鄭さんとの対話）

私が目指す教育実践で挙げた「言語の壁」について最初に講座で述べたとき、それについて鄭さんがコメントをしてくださったことがきっかけで意見交換が始まった。その中で、私が捉える「言語の壁」が鄭さんにはあるのかと質問したときに意外な答えが返ってきた。私は今までの自分の経験から、言語は非常にデリケートな部分であり、「言語の壁」とは自分の中、社会（環境）、他者を要因とする不快感のことであると述べた。それに対し、鄭さんは「言語の壁」は乗り越えてみたい目標で、乗り越えたと感じられたときの嬉しさは「快

感」に近いものがあると述べた。私にとって、「言語の壁」は常に苦しい以外の何者でもなかったため、鄭さんが「快感」と捉えていたことが衝撃だった。これは鄭さんが言語学習者として成功しているからなのではないかと感じたが、鄭さん自身は決して自分を成功者だとは感じていないということも対話をとおしてわかった。

「言語の壁」を「不快感」「快感」と相反して捉える話題の他にでてきた鄭さんの意見は、「言語の壁」は「自ら作る壁」でもあると述べたことだった。そこで、理解できたのが、鄭さんが述べる「言語の壁」とは、「目標」と近い言葉なのではないかということだった。自ら目標を設定し、それを達成すると、快感に変わる。私が捉えていた「言語の壁」とは、目標というよりも私の目標を妨げてしまうものを意味していた。同じ言葉で関心を持って、その言葉の捉え方自体が人によって異なることを改めて知る機会となった。それと同時に、相手の捉える言葉の意味を知ることによって、自分の捉えている言葉の意味をさらに深めることができることも学ばされた。

次に私が驚かされたのが、鄭さんは現在特に「言語の壁」がないということだった。「言語の壁」だらけだった私にとって、言語の壁がないというのは、どんなに願っても叶わないことだと考えていた。それを意図も簡単にないと述べた鄭さんがうらやましく眩しく見えた。この意見を聞き、どれだけ個々が考える言語観は異なるのかということを目の当たりにした。このことから、気づいたのが、鄭さんのように、「言語の壁」がないと考えている学生もいるということだった。むしろ、その方がマジョリティなのかもしれない。今回の自分が目指す教育実践を考えていく過程の中で見つけた「言語の壁」だが、「言語の壁」と向き合い、乗り越えることを応援したいと考えてきた私の目指す教育観を再考する必要があると感じた。二人とも自分が「言語の壁」をどう捉え、生きていくかが重要だという点で捉え方が一致していたが、鄭さんとの対話では特にこういった異なる捉え方による発見があった。

鄭さん：学生が抱えている「壁」とはさまざまだと思われませんが、坂田さんが感じていた「言語の壁」とはどういうもので、その「壁」をどのように乗り越えることができたのか気になりました。そして、それを「乗り越えられた」とき、どのようなことを感じたのでしょうか。

自分：正直、乗り越えられていないと思います。「言語の壁」は私だけでなく、様々な人にとって、とてもデリケートな部分だと思います。私が経験した「言語の壁」を以下思いつくままあげてみました。

- ・言葉が話せないことで、相手に伝えられない不快感
- ・言葉が話せないことで、相手から伝わらないとあきらめられてしまう不快感
- ・言葉が話せないことで、人としての生活ができない不快感
- 何に関しても時間がかかる。現在韓国の生活で特に経験中。
- ・言語自体上手になれない自分への不快感
- ・成績で自分の言語能力を判断される不快感

鄭さん：「言語の壁」に関してですが、共感する部分があれば、少し異なることもありました。坂田さんは「言語の壁」を「不快感」と括っていますが、私は「言語の壁」は「壁」であるからこそ、ぶつかることもあるが、乗り越えてみたい、という目標というか、ある意味「快感」を感じる部分もあると思います。自分が「壁」だと思ったことを乗り越えたと感じられたときの嬉しさは「快感」に近いもののように思えるからです。

また、「壁」とは私の中で感じたり、作り上げたりする部分もありますが、既成概念や周りから積まれたものもあるので、いろいろな意味で「壁」とは、自分を成長していけるようなものでもあると捉えてもいます。こう言っている私も「言語の壁」は乗り越えられるものではないと思います。ぶつかったり、立ちふさがっている「壁」を前に言いたいことを諦めたり…そのようなことが常に行われているので、自分がその「言語の壁」をどう捉えながら、生きていくかが重要だと今は思っています…。

自分：こういうご意見をいただけるのが、活動型体験だと心から感謝しています。松本さんからご指摘いただいたときにも同じことを考えたのですが、それは、お互い同じようなことを考えていても、それを表現する（人に伝える）ときは、それぞれの言葉になるということです。（もちろん、それが完全一致するものではなく、伝え合うこと（対話）によって違いを知り、さらにお互いのことがわかり、自分の思考も深められるということも理解しているつもりです。）

私の考える「不快感」はその「不快感と向き合い、内省し、乗り越える」ためにあります。これは、人の物事の捉え方（大きく言えば人生そのもの）に直結していて、失恋をしたときに、どう乗り越えようと強く前に踏み出す人と、失恋したことにどっぷりつかってみる人と、スタートや捉え方は異なるかもしれないけれど、結果的には各々で何かと向き合っていて乗り越えることになっているということと似ているように感じました。だから、同じ「テーマ」を考えているからこそ、共感し合えるそれぞれの言葉があるのだなと実感できました。

これは一人ひとりの個性や性格（物事の捉え方）にも直結していると思います。私は「言語の壁」を「目標」「快感」と捉えるには、自分の器が足りないと思いました。鄭さんが鄭さんらしく、今まで「言語の壁」を乗り越えられたことがとても伝わってきました。私には鄭さんが学習言語で人とつながる成功者に見え、かっこよく、自分もいざればそうなりたいという気持ちです。（もちろん鄭さんご自身にとっては、まだまだご自身で乗り越えたいと思われている言語の壁をお持ちでいらっしゃることも承知しています。）「言語の壁」を「目標」「快感」というキーワードでお話くださったときに、社会的で人と壁を作らず、周りの雰囲気と和ませてくださる鄭さんのお姿が納得できました。

鄭さん：いえいえ。自分の中ではそのような認識はなく、おっしゃるように、自分の中で乗り越えたいと思っている言語の壁もありますし、実は、「壁」はある意味、自分で作る時もあると思います。もちろん、最初は「壁」を作らず近づきますが、段々意見が合わなかったり、歩み寄っても歩み寄れなかったときなどは、（半分あきらめることもあるかな…）自らある「壁」を作ってもいいと思います。それはさまざまな人間関係があるから当然でもあると思いつつ…。しかし、「壁」をうまく生きていきたいですね。

自分：なるほど…。ここで鄭さんがおっしゃる「自ら作る壁」はおそらく、障害ではなく、人との関係性における「線引き」「割り切り」のような意味での「壁」なのかなと思いました。色々なことを「壁」という言葉で表せるんだなと改めて感じます。そのご意見を受けて、私が最初にあげた「言語の壁」というものは、今の自分ではどうしようもできないものを意味しているんじゃないかと思いました。結局乗り越えるのは自分しかできないのだけれど、誰かによってそのヒントを、手がかりを得て、その「誰か」というところで日本語教師（私）の役目があるんじゃないかと思うのです。ただ、鄭さんがおっしゃるように、「自ら作ってしまう壁」と向き合い、乗り越えることも大事だと思います。もちろん、自ら作ってしまう壁に関しては、乗り越える必要がないものもあると思います。私が現時点で、今の現場で考えている実践に関してはそこまでは求めておらず、以前に述べさせていただいた「不快感」を乗り越えていくもの、解消していくものなのではないかと思いました。

鄭さん：とても素敵なお意見ですね。日本語を学ぶ学習者はいろいろな壁を感じる時があると思います。ある場面にふさわしい日本語がわからない…、日本語に自信がない…、日本人の友だちができない…、だから壁を感じたとか。そのようなネガティブな状況を私は日本語を通して乗り越えていきたいと思えます。つなげていく日本語はまさにこのような日本語に通じると思えます。私は「ことばの力」と言うけど、その力とは語る力にならなければならないと思います。わたしたち人間はみんな語っている（コミュニケーションしている）わけだから、語り、相手とのわかち合い、そしてその力でまた社会や誰かに自分をつなげていくことができると思えますし、それは語ることによって可能になると思っています。

自分：鄭さんが今、乗り越えたいと思われている言語の壁はどのようなものでしょうか。是非聞かせていただきたいです。

鄭さん：私が乗り越えたいと思う「言語の壁」とは実はあまりないです。自身の研究を通して、例えば、日本語や英語といったいわゆる「外国語」において感じる「言語の壁」というものはあまり感じていません。壁があることは当然だから、それをどのようにうまく利用して、自分のものにして生きるか、それが大事だと思っています。

厳密に言えば乗り越えたいのは「自分」かもしれないですね。（省略）それだけではないですが…よく、「そんなこという人はいない」とか、「日本でそんなことは～」といまだに言われています。そのとき、「自分ってどういう人」とか、「人とのコミュニケーションってなに？」とかいろいろなことを思ったり、悩んだりする時がありまして、その時「自分」が壁と感じる時もあります。まあ、以前よりは、年をとったり、先輩になったり、センターで教えたり、助手という仕事をしたりと…さまざまな自分が居て、その自分が誰とでも話せる？ことをしなくなっていると思えます。空気を読み、その人とはこのくらいの距離で話す、とか、あの人とはこのくらいの距離で近づいた方が良くとか、自分の中で作る壁で、確かに敬語を上手く使おうという意識をして日本語の表現が豊かになって良いと思うこともありますが、たまには、そうしないといけないのか、と思う時もあります。その時に、いろいろな「壁」を感じたり…まあそんなことですね。すみません。とても抽象的で…。

自分：今までの私の考えを覆す衝撃のご意見となりました。私が立てた「私がめざす日本語教育」の核と

なる部分は、他者にとっては存在しない場合もあるということの現実を知ることができました。つまり、私めがめざす実践を全く必要としない学生もいるということ。正直なところ、そう感じる学生が多いのが今の現状だとも思います。前に赤石さんも書いていらっしゃいましたが、「自分本位」という単語が頭でぐるぐる回りました。一方的に押し付ける形ではなく（もともと押し付けるつもりもありませんが）、環境も学習者もすべて受け入れたうえで、やはり、毎回の実践ごとにすべてを構築していくものなのだなと思いました。そして、上記の姫さんのように捉えられていたら、自分の言語ももう少し上達していたのではないかなと思いました。

2.3 私が目指すことを学生が求めている場合（ズレ）

鄭さんとの対話で、私が目指すことを学生が求めている場合、一体私はどうすべきなのかという新しいテーマが出てきた。そして、もともと課題として残っていた、私が目指すことと、現状（実践現場）とのズレで私はどうしていきたいと考えているのか（どうすべきなのか）というテーマも引き続きある。

Yさんにこのことを打ち明けたところ、Yさんは、学生自身は高校の外国語のクラスの延長と考えていて、言語学習というものがこんなものというイメージができあがっているので、私が環境や学生とのズレで悩むのは私だけなのではないか言った。私は、わかりやすく提示することを意識する以上、韓国語でわかりやすく説明する必要もあると考え、しかし韓国語が上手でない私にできることは限られているため随分思い悩んでいた。そのことに対し、Yさんは、日本人講師には韓国語を期待しておらず、だからこそ親しくなりにくい存在だったともいえると述べた。それは、親しくなりたくないからではなく、「言葉が通じない」から親しくなりようがないと考えていると。この話を受け、「私が目指すことを学生が求めている」のではなく、「私が目指すことを学生は知らない」のだということに気がついた。そして、私自身も「学生が求めていること」を大学のシステムや学生のクラスでの態度などで判断しようとしていたのかもしれないと考えるようになった。それでは、双方でズレがあるのは当たり前だ。もしかしたら私はズレを感じる前段階にあったのかもしれない。だとしたら、私自身はその学生の言語学習観を崩すこと、私の目指すことを学生に発信していくことが重要なのではないかと考えるようになった。

Yさん： 日本の高校の英語の授業ってこんな感じ？なんとなくそれを思い出しました。

自分： あー。高校の英語の授業かあ。

Yさん： うん、韓国もまさにこんな状況です。学生にとって大学の日本語授業は、その延長。

自分： 確かに。そういう学生、多いと思いました！

Yさん： 言語学習はこんなもの、というふうに最初から思っているのかも。それが坂田さんが目指す言語教室とずいぶん乖離があるから坂田さんが苦しいだけ、学生は普通かも^^

自分： 確かに学生が「日本語」の授業を決めつけているところ、あると思います。だから、日本人で韓国語が話せない先生だと「なんだこの人に質問したくても通じないじゃん」と思われてしまうようです。それがくやしくてならないんです。Yさんがおっしゃるように、日本の高校の英語の授業だって。そんな気がする。

Yさん： うむ～、個人的にそれは大丈夫だと思います。

自分： ネイティブスピーカーがいても、この人とは違いすぎる。コミュニケーションはいいやってあきらめてしまうことがある気がする。

Yさん： 私の大学時代にも原語民（→ネイティブのこと）先生がいましたがその先生に韓国語は期待していませんでした。ほかの韓国人日本語先生が全部韓国語で教えてくれるから。ネイティブとは日本語で話す存在でした。そのため、なかなか親しくなりにくい存在でしたが^^

Yさん： わたしみたいに日本語が上手になりたい、そして、日本語でコミュニケーションができそうな人は、日本人先生に接近し^^、その後のみんははちょっと距離をおいたんですね。。でも、いやで距離をおくのではなく、ことばが通じない（＝他人）、だから親しくなりようがない存在のようでした。

自分：なるほど。そうなんですか…。実はうちの場合、韓国人先生と日本人先生の区別をちゃんとされてないんです。本当にシステムの問題だと思います。韓国語で教えるであろうクラスが「日本語1」なんですけど、私もそれ担当しなくちゃいけないんです。つまり、早稲田の標準1と同じような総合クラス。それ以外に初級の学生が取る日本語クラスってないんです。だから、私ともう一人の日本人講師以外は「日本語1」を韓国人先生が、韓国語で進めている授業なんですよ。そういうわけだから、Yさんがおっしゃっていることに加えて、よけい「壁」ができてしまっているのかもしれない。

Yさん：うむ～学生は日本人先生クラス、韓国人先生クラスの選択ができますか？

自分：ん～、学生は時間の合う授業を取ります。もしくは、私のシラバス読んで日本人だと思って取ってくれる学生もいます。でも、そういう子って大体Yさんのように動機がしっかりの子。大体はただシラバスも見ず、ふたを開けたら日本人だったって感じなんじゃないかな。私はYさんがおっしゃるような「日本人先生はことばが通じない（他人）だから親しくなりようがない存在だ、だから距離を置く」という概念おぶっこわしてみたいと授業準備をしているのかもしれない。

Yさん：笑。とても大変だけど、やってみたいですね。私の気持ちは、今での淑明大学に行って坂田さんとチームを組む。するとなんとかなりそう…できないことはないはず。。と気持ちです^^

自分：ありがとうございます（笑）

2.4 各々の教育観

今回、Yさんと鄭さんと対話をして、二人の教育観をうかがうことができた。その話を聞き、私自身が気づいていなかった私の教育観に気づくことができた。

鄭さんは、学習者が「人とつながる」というよりも、学習者自身が「人とつなげていく」ことが重要だと言った。自分が主体的になっているいろいろな人につなげていこうとすることが重要だと。この考え方は、鄭さんが述べる「自分の日本語」という捉え方と結びついていることがわかった。鄭さんは、外国語であったはずの日本語が自分のものになり、その日本語によって語っていく力になると述べる。だから伝える日本語とは、ただ〈表現する〉ことだけではなく、他者と表現と理解する。その上、自分が「場を変え」「空気を換えられる」存在であること、変化の主体になれる意識も意味し、それは自分の日本語によって可能だと述べている。鄭さんの考え方を聞き、私は、学習者が人とつなげていくための教育を実践していくことに関して意識をしているわけではなかったということがわかった。むしろ、学習環境の中で学習者が「人とつながらない」という状況を作りたくないと常に考えて実践をしていたことがわかった。それがわかったのは、鄭さんの捉え方を知ったからである。この環境作りに力をいれてきたことは、1.3で挙げた「学生ひとりひとりと向き合う」という教育観に直結しているものでもあった。

それから、Yさんの教育観をうかがって気づいたこともあった。Yさんは、「やる気ない学生はおいといて、やりたい学生だけでも懸命にひっぱるのはだめか」とおっしゃり、「インプット（言語の勉強）は学生がするものであり、アウトプットはネイティブにする。そうするしかない、と思っているので、自分で勉強しない人は手放すきらいがあります」と断言された。そこで私が気づいたのは、私は「誰一人見捨てない」ということが私の核心にあることだった。それは私がみんなに嫌われたくないというエゴから来るものなのかと自問自答を試みたが、そうではなかった。私が今までマイノリティを感じたりしてきた実体験をもとに、教室にいる学習者一人ひとりにそのような思いを絶対にさせたくないという思いがある。「私はあなたを見ている」とひとりひとりに発信することで学習者を孤立させたくないという気持ちが強くあった。だから、私の授業準備はみんなに手が行き届く

ことができればと、それを第一に考え実践してきたのかもしれない。また、回収したプリントもしっかりと見てフィードバックしたいという思いも先ほど述べた思いが根底にあるからなのかもしれない。つまり、私が目指している日本語は、私が今まで経験した言語にまつわる人との関係性をそのまま映し出していて、私は学生にとって「裏切らない存在である」ということを学習者に示していくことで、学習者が感じるかもしれない言語の壁を減らしたり、もしくは向き合い、乗り越えてほしいと考えているということがわかった。だから、どんなに人数が多くても、私は一人ひとりと向き合うというスタンスがあるのだろう。このスタンスに関して、石原さんは教育の上で必要不可欠なことだと背中を押してくださる意見を述べてくださった。私自身も、このことに気づくことができ、正直随分自分が楽になった。鄭さんが私のライフストーリーをある著書をきっかけに読んでくださり、「坂田さんが目指している教育観はまさに自分自身の人生観でもあるようですね」というコメントをくださった。私は言語教育の現場を通じて学生と関係を気づくことに重きを置いてきたのだ。おそらく、これが私の教育観のみならず、私の人と接するときの関係作りそのものなのだろう。

● 「人とつながる」と「人とつなげる」(坂田の教育観)

鄭さん：「私は、「人とつながる」ことも重要ですが、学生一人ひとりが「ひととつなげていく」ことも重要だと思います。つながることはある意味受け身?のようで…、自分が主体的になっていろいろな人につなげていこうとすること、それがより重要ではないかと思います。

自分：姫さんがおっしゃるとおり、「人とつながる」よりも、学生が「ひととつなげていく」ことが重要であり、理想だと思います。しかし、私自身が「ひととつなげていく」こと自体できていない気がします。そんな私が学生をつなげていくことをサポートできるかわかりません。

● 「自分の日本語」(鄭さんの教育観)

鄭さん：これは私の研究の核でもある「自分の日本語」ですね。ここで言う自分の日本語は、外国語であったはずの日本語が自分のものになり、その日本語によって語っていく力になることだと思っています。だから伝える日本語とは、ただ〈表現する〉ことだけではないですね。他者と表現と理解する。その上、自分が「場を変え」「空気を換えられる」存在であること、変化の主体になれる意識も意味しますし、それは自分の日本語によって可能だと思います。

自分：姫さんのお考えになっている「自分の日本語」は石原さんとのやり取りでも拝読しました。石原さんがおっしゃるように、姫さんご自身のご経験や研究してきた集大成としての言葉である「自分の日本語」には深みがあり、確固たる思いが伝わってきました。私もいい表現だな、まさにうってつけの言葉でパズルのピースがきれいにはまったような気持ちになりました。ただ、なんていうんだろう、私の中で「自分の日本語」という言葉が完璧すぎて(適切な表現過ぎて)、なんだか「自分の日本語」という言葉が私には使えないレベルのものなんじゃないのかとある種ハードルの高さのようなものを感じてしまいました。思い起こせば、私は「自分の日本語(言語)」に常に自信がなく、ネガティブに捉えてきたからなのかもしれません。結局私はずっと「自分の日本語(言語)」を乗り越えられないまま向き合わず、そして努力をしないでここまで来たからなのかもしれません。

鄭さん：私と似ていますね^^ 私は私がやった行動といより、その時にゴミ箱の食べ物でお腹を壊したのではないかと…とっていました。友だちに言われたことは、ホームレスの人に余計なことをした。自ら働く意欲がなくなるのではないかと、ということだったが…少し落ち込みましたが、食べないと元気も出ないし、そのお金でなんかできたらなと思っていて今は気にはしていません。

>ここで言いたいのは次のことです。

>姫さんはご自身が誰とでも隔たりなく話すことができるということの例として

>ご経験を語ってくださいました。

私がこのように思ったのは友だちに余計なお世話だと言われたからでもあると思います。誰にでも気軽に声掛けちゃだめ、とよく言われるので。

ご指摘をありがとうございます。私は自分のことを乗り越えなくてもよいと思います。最近はその「言語の境界」を生きることとして論文で言っていますが、私は「母語」「母国語」「外国語」などの「言語の境界」を生きていて、それらを別項に考える人の考えを「無」にすることなんてできないと思っていますし、だからこそ「乗り越える」ことではなく、「生きることだ」と思っています。ま

た、例えば「乗り越えた」と言った時、それは自分の実感でもありますし、あるときには乗り越えたと思っても、あるときにはまた壁にぶつかることもあると思います。

自分の日本語…実はこの答えを私は博士6年間で考えてやっと結論が見えました。それが正解かどうかは別として、私にとって日本語教育に対する答えがそこにあったので自分としては解決？していません。6月に本綴論文を提出すると、9月に修了になりますが…坂田さんのご意見をまた向き合ってみます。

実は、タイトルが気になって購入した本の中で坂田さんのライフストーリーを読みました。(『多文化社会の偏見・差別』ですね)それを読み、坂田さんのおっしゃる「言語の壁」を含む、教育観について理解し、共感しています。「クラスにいる学生ひとりひとりと向き合い、誰一人も見捨ない。各々の学生が必要とする教育を見極め、それを提供できる教師になりたい」という思いも、坂田さんのストーリーで理解できましたし、個々の多様性を認めていく日本語教育をこれからも坂田さんが主張していくことを期待してもいます。

(私のライフストーリーを読んでくださって)こう考えると坂田さんも私も目指している教育は、自分の背景ととても関わっていますね。私が「ことば」・「日本語」を「生きること」で考えるようになったのも、自分がこれまで生きてきながら、探求し・探索していた「自分」から生まれているのかもしれないと思っています。坂田さんが目指している教育観はまさに自分自身の人生観でもあるようですね。

● Inputは自分でするもの(Yさんの教育観)

Yさん: やる気ない学生はおいといて、やりたい学生だけでも懸命にひっぱいるのはダメですかね 笑

自分: そうなんですよ。そこって大事な割り切りだと思うんですよね…なのに

Yさん: 坂田さん丁寧な人だから、適当・いい加減はご自身の中で許せないんでしょうね。

自分: いえいえ、性格的にこうしないと許せないというのはないんです。学生の学期末の評価が気になって(笑)…というよりも、自分は落ちこぼれの側によくいた人間だったので、「見放されている」と学生に感じてほしくないとかどこかで考えてしまう自分があるんだと思います。もちろん、すべての学生に好かれようなんて全く思っていません。好かれることではなく、学生に「この先生、私のことも見てくれてるんだ」って感じてほしいんだと思います

自分: これは私が学生に限らず人と接するときのポリシーみたいなものなのかもしれません。

Yさん: 私は、言語の勉強は自分でするもの、と思っています(→たまにこのことでKとぶつかる^^;))

自分: それが、YさんだからできることなんですよKもそういうんじゃないかな(笑)

Yさん: 自分でinputして、ネイティブにoutputする。そうするしかない、と思っているので、自分で勉強しない人は手放すくらいがあります。

自分: そこがYさんのポリシーなんですね。

Yさん: 代わりに、やろうとする人には、私のできるすべてを動員してでもサポートする。

自分: はい、わかります。

Yさん: だから、相手がやる気ないとこっちもやる気なくなりますね。やる気を持ってもらうように働きかけはしますが・・

自分: そこが本作るときにも、活動型1の授業でも毎回悩んだ部分でしたよね。

Yさん: ですね・・日本語が話せたいのに、どうすればいいかわからない人は手伝いますが、最初から「興味ない」「おもしろくない」「なんでやるの」と思う人には、無理しないで好きなことをやれば〜と心の中で密かに思います ^^先ほど、坂田さんのポリシーをうかがう時、なんとなく、私はポリシーらしくものもなく、テキストだなど残念に思いましたが、わたしにもポリシー、あったんですね。よかった 笑

自分: そりゃそうですよ!! さっきおっしゃったやる気のない学生に関しては私も同じ考えです。そういう学生はほっとこうと思います。ただ、そういう学生だと思ったのに、実は内で悩んでいることを知ったということも、ここで授業していて学んだことです。だからこそ、一人ひとりと関わろうとしないとそれがわからないんだなって思うんです。だから、すっきりしました。大変でも自分なりに学生と関わろうとしている、それでいいんだと思えました! 最後にもうひとつ、Yさんに聞いてもいいですか?

Yさん: 落ちこぼれを救いたい、という気持ちの強い坂田さんの学生なら、そういった子は救われると思います。学生のこと興味なく、授業だけをこなす先生とは違いますね。質問、どうぞ。でも、坂田さんの学生たちは、坂田さんが先生でラッキーだと思います ^^

自分: ありがとうございます…。自分が目指している実践ってずいぶん独りよがりなように感じます。特に私の目指していることは自分のトラウマを相手には経験してほしくないと考えている考えなので自分勝手に極まりありません。Yさんが、お考えになる目指している教育実践を、現状の環境や学生が全く求めているものではない場合、Yさんはどうしますか。かなりざっくりとした質問ですみません・・・

Yさん: まず、坂田さんのその気持ちはとても大事な部分だと思います。私はおそらく死んでもその気持ちは経験できないでしょうね。だから、学生への接し方も違ってしまふ。

3. 結論 (他の人からの意見と自分の立場を比較して結論<最終的な自分の意見>)

対話を経て、私が目指す教育実践と現実のズレは、その間を埋めるために正したり直したりするものではなく、受け止めることにあるのだということがわかった。つまり、今思い悩んできた実践は、それはそれでよかったのだと肯定的に捉えていいのだということがわかったのだ。そして、私が行き着いた私が目指す教育実践とは、当初述べていた言語の壁を乗り越える教育ではなく、一人ひとりを見捨てない教育だったということもわかった。これは、学生ひとりひとりと向き合う教育と言い換えることができる。このような教育観を基に実践する教育は、学生の言語教育に何か影響するはずだと私は信じている。たくさんの捉え方がある中で、目の前にいる全ての学習者に共通して私が打ち込んできたことは、学生を応援したいと思う気持ちが根底にあった。どんな学生に対しても、言語のみならず、日頃考えていることや本人の生活そのものを私は応援したいと考えている。そこは私にとって分けて考えることはできないのだ。

6月現在、こちらではすべての授業が終わり、学生と授業について振り返る機会を得ることができた。今学期は、韓国人の学生だけではなく、中国や日本人の留学生が私の授業を受講した。最初はその学生たちへの対応に思い悩んだが、中国の学生に限らず、韓国人の学生でもわからない学生への説明は怠らなかつたし、各国の文法解説なども用意し、毎回配るようにした。ちょうどその頃、その留学生たちから、様々な情報が行き届いていないことで履修方法がうまくいかず、英語や韓国語のクラスではずいぶん肩身の狭い思いをしていると聞いた。その状況やそこで抱える留学生の気持ちは、過去の自身の留学経験からよく理解できた。そのことから、自分の存在が少しでも留学生の気持ちを楽にして、前向きに捉えられるようにならないものかと考えてきた。専門のクラスで大変だったこともあり、日本語に関してはあまり伸びを感じたところはなく、残念ながらまだひらがなすらも覚えきれない学生もいた。しかし、授業がおもしろかったから授業は休まなかつたとか、先生の対応に感謝したいと話してくれる学生が多かつた。私は感謝をされたいからこういうことをしているのではない。学生の不安を取り除きたいからこうしているのだ。だから、少しでも学生の不安を取り除くことができたのなら、それがうれしい。おそらく、私が今まで力を入れてきたのは、日本語という授業を介しての人と人との関わりだったのだと思う。逆を言うと、私にとって、人間関係の手段として言語教育があると考えてきたのかもしれない。授業中や授業前後もひとりひとりと接することに心がけ、授業中に何かを書いてもらったら、かならずひとりひとり見て周り、一言二言会話をする。振り返ってみれば、「あなたのことを考えている」という姿勢を作ることに力を入れてきていた。その上で、学習者にとってわかりやすい授業にし、実際にその学習項目を学習者自身のものにすることができるよう活動を取り入れてきたのだと思う。これらの裏には全て、「私と学生との人間関係」がベースになっているということに、今回のオンデマンドによって気づくことができた。

私は学生とその場でただ仲良くなることを目標としているのではない。長いスパンをかけて、学生が抱える壁にぶち当たっていたときに、学生が言語学習において何かしら感じ

てしまいがちな孤立感などを体験しているときに、何か自分で乗り越えられるようなサポートをしたいのだ。しかし、まだそれがどういうものなのかが私にはわからない。自身が気づかずにしていて気づいていないのかもしれないし、まだ全くつかめていないのかもしれない。それを今後も現場で学習者と関わりながら考えていきたい。

4. おわりに（この活動への意見・感想・今後の展望）

オンデマンド講座が、新天地での私のよりどころだった。ソウルでの新生活はかなり孤立しており、仕事でも一人ですべて慣れていかなければならない状況だった。そのような中で、このオンデマンドを受講できたことが私にとってとても心強かった。それと同時に、自身の実践を考えながら進められたこともよかった。今学期の授業や学生について考えるだけでなく、今までの実践や自分の考え方、学生との向き合い方を見つめることによって、色々ともやもやとしていたものがすっきりして楽になったと思う。そして、自分が前進できたような気持ちになれたことも大きかった。できれば、来学期も同じ形で講座が続いたらありがたいと感じた。

以上のように感じる事ができたのは、講座で他者から貴重な意見をいただいたからだ。自分が思っている言葉を発信することから始まり、それを他者が読み、コメントをよせる。その後、私が発したことばを相手がどう理解したかを知り、その上でどう伝えられるか考え直す。また、相手の意見を知り、それがどういう意味なのかを自身で受け止め、また考える。この対話が私自身を知ることになり、また私自身へのヒントとなった。松本さん、武さん、石原さん、鄭さん、皆さんのコメントがなかったら私は今の考えにたどり着くことができなかった。心から御礼を申し上げたい。

講座を通じて対話の重要性を痛感したものの、全受講者の発信を受け止める余裕がなかったのが私の大きな反省点だ。全員の問題関心や対話報告をじっくりと読み、意見を述べることができなかったことが残念でならない。

このレポートの形式は、「問題提起→対話→まとめ」だったがそれが少し書きづらかった。それは、問題提起の際にすでに BBS において対話が始まっていたからである。つまり、対話の前にもひとつ起承転結が入っているようなイメージだ。そのため、最後のレポートを書く際には手順を何度も何度も悩んで書き進めたため、時間がさらに必要となった。私が難しく考えすぎてしまったのかもしれないが、講座でのやり取りの提示の仕方や、書き方の手順や日程をもう少し改善できるかもしれない。また、日にちでしっかりと締切日時が提示されているとそれに合わせて受講者は計画を立てやすかったかもしれない。

共に学び共に変わる教育

—私はどのような教育実践をめざすのか—

石原勝年

【I】私のテーマ

(1) 私が今まで行ってきた教育の問題点

私は、学習者が何かを学ぶことというのは、学習者の内部の何かが変わることだと思っているが、私が今まで行ってきた3か月で修了するクラスの教育の結果は、どのクラスも学習者の何かが変わったという実感が持てないものだった。

タームスタート時と比べ、終了時点では、確かに言語能力のうちのある部分は向上したが、コミュニケーション能力が着実に向上したとか、学習者自身の考えが深まったという実感は持てなかった。

(2) 問題の原因

① 根本的な原因

根本的な原因は、私の教育姿勢ではないかと思っている。

教育は字のごとく、教える育てるものだが、私は「教える」という意識が強すぎたと思う。担当したクラスの全てが初級レベルであったことにもよるが、私は日本語ネイティブ・スピーカーとして日本語を「教え」、日本人として日本文化を「教えよう」としたのだと思う。40年近いビジネス経験で私が得たものは少なくないという自負も手伝い、若い外国人学習者に対して、自分は上位者だという潜在意識が働いていたのではないかと。そういう意識のもとでの授業は、どうしても「教える」という行為が中心となり、「育てる」という行為がどこかに追いやられていく。

② 活動型授業における問題の原因

活動型授業では、あるテーマ（トピック）について、考え、話し、書く活動を行ったが、テーマは全て教師が設定した。それは色々な点で問題を含んでいる。学習者が関心を持っていないテーマや追求心が起きないようなテーマでは、考えも深まらないし、言語化への欲求も高まらない。これでは学習者は変わっていかない。

③ 教科書型授業における問題の原因

「教える」ことを基本とした授業では、学習者主体の授業にならない。教科書は文法シラバスでできたものだったが、「教える」ことが基本の授業と、「育てる」ことが基本の授業では、学習項目が同じでも、学習成果には大きな違いがでてくるはずである。

(3) 私がめざす教育

① 学習者と共に学ぶ教育

上記のような上位者意識を捨て、常に学習者の立場に立ち、教えるのではなく共に学ぶという姿勢の教育をめざしたい。

② 学習者と共に変わる教育

教師自身が変わっていくことも、学習者自身の変容を促す大きな要因であると思う。どうすれば学習者が変わるかという問題意識と、どうすれば自分自身がかわれるかという問題意識を同時に持ち合わせた教育をめざしたい。

③ 活動型授業での実践

一つは、授業で取り上げるテーマの設定の仕方を変えたい。今まで、テーマは教師が設定していたが、学習者が設定する方法に変更したい。

二つ目は、設定したテーマについて学習者が考え、それを他者と対話し、考えを深め、書くという各学習過程において、教師の考えを基点にするのではなく、学習者自身の考えを基点にし、教師は学習者を支援する立場に徹するようにしたい。

④ 教科書型授業での実践

どのような授業においても言えることだが、教師は学習者を「育てる」ために、「学習者の心に動いているものを共に探し、探したものを共に掘り起こし、掘り起こしたものを共に磨く」という姿勢を基本としたい。

【Ⅱ】対話

私のめざす教育実践は、教師と学習者が「共に学び共に変わる教育」である。その考えをまとめた「対話のための文章」を、対話者に事前にじっくり読んでいただいた上、4人の対話者とそれぞれ別個に対話した。対話の焦点となったそれぞれの項目について、[当初の私の考え][対話者の疑問・意見][対話で私が考えたこと]を記す。[対話者の疑問・意見]は一人の場合も複数の場合もある。

(1) 「変わる」ことについて

[当初の私の考え]

私のめざす教育は学習者と教師が共に変わることであり、私は学ぶことは変わることであり、考えている。もっと言えば、変わらなければ学んだことにはならないと考えている。

その考えに対して出された意見が大きく2つあった。

<①変わることの必要性について>

[対話者の意見]

- ・学習者が変わる必要があるとは思わない。また学習者がそれを求めているとも限らない。
- ・変わることを期待はするが求めない。

[対話で私が考えたこと]

対話者と話しを進める中で、言語面での発達・進歩に関しては、対話者は当然目標として持っているのに、「変わる」という言葉の意味の解釈が私と違っているのではないかと。

<②変わる（変容する）ことの内容や見方について>

[対話者の疑問・意見]

3名の対話者から次のような疑問・意見が出た。

- ・何が変わるのか、「言語面」なのか「人間面」なのか。
- ・変わったと誰が認識するのか、学習者なのか教師なのか。
- ・教師はどういう変化を望んでいるのか。

また、私が書いた文章の「変わる（成長する）」に関して、

- ・何をもちて言語の成長と見るのか、その「言語観」を聞きたい。
- ・日本語教育によって学習者は人間的な面で成長するものなのか。
- ・変わること＝成長する と解釈していいのか。

[対話で私が考えたこと]

これらの指摘の多くは、当初私の考えが及ばなかったことであり、今後考えを深めるため

に、いい問題提起となった。対話直後の私の考えは、以下の通り。

- ・変わるのは言語面、人間面の両面においてであり、
- ・変わったと認識するのは教師・学習者双方であり、
- ・教師が望むのは、言語面では自分の考えを言語化でき、他者とお互いの考えを理解し合えるようになること、人間面では、「成長する」というよりも、「考え方や見方が広がり・深まる」ということである。

(2) 「学習者と共に学ぶ」ということについて

[当初の私の考え]

日本語の能力においても、日本の文化・社会に関する一般的な知識においても、学習者より自分の方が高いという上位者意識を捨て、学習者と同じ平面に立ち、共に考え共に学ぶことをめざそうと考えた。

<①「上位者」という意識について>

[対話者の意見]

・自分は言語以外のことは知らない。学習者の世界の方が大きいと思っているので、そういう上位者意識はない。

[対話で私が考えたこと]

自分をどう認識するかは、本人の経験や考え方にもよるが、私の上位者意識は漠然としたもので、教師には、この対話者が持っている謙虚さが必要だと思った。

そして、自分の漠然とした上位者意識を否定するのではなく、なぜそういう意識を持つようになったのか、それが具体的にどういうものなのかを追求した上で、それを否定することが必要だとも思った。

<②学習者がまなぶこと、教師が学ぶこと>

[対話者の疑問・意見]

教師と学習者が同じテーマについて考え・話しても、両方が学ぶとは限らない、という意見があり、私が「いや、教師と学習者では、学ぶものが違うのだ」と説明したところ、それを説明すべきだと。

また、私が書いた「学習者の心に動いているものを学習者と共に探し、探し当てたものを共に掘り起こし、掘り起こしたものを共に磨く」の文章に対し、「そのため、教師はどういう介入ができるのか（あるいはできないのか）」という問題提起があった。

教師は教室でどういう役割を果たすのか。コーチなのか、ファシリテーターなのかといったことを明確にすべきだ、との指摘もあった。

[対話で私が考えたこと]

これらことに関しては、「対話のための文章」を書いた時点では深く考えていなかったことで、「教師の役割」という観点からも、今後考えを深めていくための重要な指摘を頂いたと思う。最後のまとめではじっくり考えて書きたいと思うが、その考えの一部に関しては後述する。

(3) レポート全体の論理展開が不明解

[対話者からの指摘]

・学習者が変容しない原因がどうして上位者潜在意識なのか。共に学ぶということが、「上から目線」から「同じところに立つ」に変わるということなら、それでどうして学習者が

変わるのか、何が変わるのか。

・上位者潜在意識がどういうもので、それがなぜ学習者主体になっていないということになり、それがどうして共に学び合う実践をめざすことになるのか、その関係性が気になる。

[対話で私が考えたこと]

この部分の論理展開は確かに安易。「対話のための文章」を再読すると、思考が乱暴に進んでいることが分かる。再度考え直し、自分の論理展開がどう行われたか検証し、おかしいところは考え直し、読む人にも十分わかるようにする必要があった。対話直後の考えとしては以下の通り。

私の言う上位者潜在意識とは、自分が多くのことについて学習者より分かっていて、その知識や考えで学習者に問題提起をしたり、考えるヒントを与えたりして、学習者の考えを深めさせようとする意識のことを指し、そういう意識では、学習者自身が主体的に自分の考えを深めていくことにならないわけで、従って、その上位者潜在意識を捨て、学習者の考えに寄り添い、学習者の気持ちになって、一緒に考えを深めていくことで、初めて学習者が自分の考えを深めることになる。また、そうすることで教師自身も新しい視点を得、自分も学ぶことになる。共に学ぶというのはそういう意味。

そこで、教師の「介入」の問題が出てくる。ここが授業の仕方の「ミソ」になると思うのだが、学習者に介入と思わせない介入、つまり、教師の問いかけで、学習者があたかも自分の考える方向を自分で選ぶかのように感じながら、考えを深めていける状態を作りだせないかなと思う。ただ、これは経験から生み出した考えではないので、イメージにしか過ぎない。もしかしたら、本講座 BBS 上での他の受講生からの問いかけのようなものかもしれない。

(4) 活動型授業でのテーマの設定について

対話者の一人から「テーマは学習者各自に決めさせないと、統一したテーマでは、学習者の考えは深まらない」との指摘があった。

私が、各自がバラバラのテーマでは、学習者同士のやり取りが表面的なものに終わってしまうのではないかと反論したところ、「例えば、なぜそういうテーマにしたのかという問いかけは、問いかけられた方にしてみれば、実は自分のテーマの根本的な問題点であったりすることもある」という説明もあり、なるほどと思った。

(5) 教室での具体的展開は？

[当初の私の考え]

具体的な教室展開は、イメージとしては持っていて、本講座第1回の最初のレポートには明記したが、「対話のための文章」では省いた。

[対話者からの疑問・意見]

- ・このレポートに書かれている考え方は素晴らしい。ではどうやって授業をするのか。
- ・私はここに書かれていることはよく理解でき、そうありたいと思っているが、具体的な展開方法について自分も悩んでいる。今自分が担当している『読んで話す活動』においては、学習者にどんな問いかけをするか、あらかじめ考えてから授業に望んでいる。「そうだ、石原さん、今やっているこの対話活動を、授業でやればいいんだ！」。

[対話で私が考えたこと]

私もこの対話活動を授業でやればいいと思っていた。例えば、活動型授業においては、本

講座で受講者が自分でテーマを設定し、それについて考えたことを文章にし、学習者同士でお互いにコメントし合い、教室外の人の意見も聞き、自分の考えをさらに深めていく・・・、私たちが今やっている、まさにこの過程を授業でも実践すればいいということになる。活動型授業でない場合、例えば教科書型授業の場合、かなり違ったものになると思うが、「学習者と共に学び共に変わる教育」というコンセプトで考えれば、今まで私が行ってきた実践とは違った実践が組み立てられるはずだ。私がレポートに「今まで蓄積してきた教案を全て廃棄し」と書いたことに対し、受講者からもアドヴァイスがあったし、対話者からも「それはおかしい。今自分が新しい考えに至ったとしても、それは過去の蓄積があつてのことだから、それを捨てるということは、自分の基盤を否定することになる」という指摘があつた。指摘はその通りだと思う。しかし、正直に白状すれば、高齢になると、それぐらいの覚悟をしなければ自分が変わらないことも、また事実である。

【Ⅲ】結論 「共に学び共に変わる教育」の具体的実践内容

私がめざす教育実践の結論的な考えは、【Ⅱ】の[対話で私が考えたこと]でも述べてきたが、それに加え、具体的実践内容について以下に述べる。

1. 教案は学習者が作る

私の授業の一番の問題点は、「教えよう」としたことであつた。私なりに学習者主体の授業を心掛けてはいた。ただ、それは学習者の学習動機やレディネスを調べ、趣味や家族の情報も収集し、できるだけ学習者一人一人の状況や興味・関心に沿うような配慮しただけで、教案の柱は、あくまでも自分の過去の経験を基にくみ上げたもので、それで「教えよう」としていた。

しかし、最近、私が担当するゼロビギナー・クラスの授業を見学した教務部長から貰つたコメントや、私の授業の録音から、私の授業が学習者主体とはかけ離れたものなつていたことに気づかされた。学習者が発する多くのサインを見逃し、学習者がその時点で求めているものを汲み上げきれない授業が、自分の教案優先で進められていた。これでは学習者の集中も生まないし、学習が習得にも結びつかない。

これからも(特に教科書型授業では)教案はしっかりしたものを作る。しかし、これからは、授業が始まった瞬間からそれは仮のものとし、授業で学習者が発するサイン(表情、つぶやき、質問、誤用など)によって、その場で教案をどんどん変えていく。つまり教案は授業が進む中で、学習者によってリアルタイムに作り変えられていき、元の教案がより学習者の現実に合ったものに生まれ変わっていく、そういう授業をめざしたい。

そこでは、教師は用意されていたものを「教える」のではなく、学習者が分かろうとし、表現しようとするのを「支援する」。そうすることによって、学習者はより集中し、自らが求めるものを着実に獲得していくはずだし、それが学ぶ喜びとなっていくであろう。このことは、活動型授業では当然のごとく心がけてきたが、どのような授業においても、教師は学習者の心に動いているものを共に探し、探したものを共に掘り起こし、掘り起こしたものを共に磨く、つまり、常に学習者を支援していくことが重要で、そこでは、教師も学習者の事実から多くのことを学び取っていくことが教育を成り立たせる前提となる。

以上が、私がめざす「共に学ぶ教育」である。

2. 変わることが一番の喜びに

学習者の学習動機や学習目的は様々だが、学習者の最大の喜びは、もちろん学習目的が達成されることであろう。しかし、そういう喜びとは別の次元で、どんな動機・目的にも共通する喜びがあると私は思う。それは学ぶ喜びであり、学んだ結果自分が変わった喜びではないだろうか。

この「変わる」ということについては、「対話」でも色々な意見が出された。「変わる必要があるのか」とか「教師として変わることを期待はするが求めはしない」という意見。また BBS 上では「『かわる』『まなぶ』はもとのところで同じように考えている」という意見も頂いた。私自身は変わらなければ学んだことにならないという考えだが、対話で出された意見の分かれ目になったのは、何が変わり、どう変わるのかについての考え方であったと思う。

「対話」の中でも書いたが、何が変わるかについての私の考えは、一つは言語面、二つ目は人間面である。どう変わるのかに関しては、言語面では、自分が考えたことをどれだけ正確に他者に伝えられるようになるか、また、他者の表現したことをどれだけ正確に受け止められるようになるかである。人間面では、自分の考え（人間や文化・社会にたいする見方・考え方）がどれだけ広がり深まるかである。

言語を学ぶことの根本の目的は、其の言語によって他者と分かり合えるようになることだと思うが、その分かり合いには、当然その言語が使われる文化・社会への理解や共感も含まれる。日本語話者との分かり合いが広がり、日本の文化・社会への理解・共感が深まることは、日本語を学んだ結果の大きな喜びであるが、その喜びは、学ぶ以前の自分が変わることで初めて得られることでもある。

イタリアのプロサッカーチームに所属する長友佑都選手は、最近の新聞で「自分と向き合っていて、壁を乗り越えて、成長できたり、考え方が変わったりしたときが、僕にとって一番うれしい」（2012/6/13「朝日新聞」）と語っている。私のクラスの学習者もこう思えるような教育を、私はめざしたい。

学習者が変わるには、教師も変わらなければならない。変わっていく教師のもとで学習者も変わることを意味と価値を感じ取り、学習者も変わっていく。

以上が、私がめざす「共に変わる教育」である。

3. 教師の役割

私がめざす教育実践は自分の上位者意識を捨て、学習者の立場に立ち、学習者と共に教案を作り、共に学び、共に変わる教育であるが、では、そこでの教師の役割は一体何なのか。

それは教師でなければ出来ないことをやることである。

林竹二氏(元宮城教育大学長)は著書で、「授業とは、子どもたちが自分たちだけでは到達できない高みにまで、自分の手や足をつかってよじのぼるのを助ける仕事である」（『教えるということ』）と書いている。これこそが教師の役割であると私は思う。

例えば、活動型の授業においては、あるテーマについて教師は学習者と一緒になって深く追求し、学習者に必要な問いかけを行う。その追求の過程で学習者相互の交流を促し、交流を組織するのが教師の役割となるだろう。

交流を組織する過程で核心となるのが「吟味」であり、学習者の発言の表面的なことだけでなく、その根や底を探ることで、学習者と真のコミュニケーションを成り立たせ、それによって学習者が内側から変わっていくのを助けるのも教師の役割ということになる。

以上も林竹二氏が述べたことの借用であり、細川先生の考えにも近いと勝手に思っているが、これらの役割を果たすために、教師は学習者の思いを感じ取る感受性と、「吟味」を可能にする豊かな教養を身につけていることが必要であり、私は今すぐ、その二つを身につける努力を始めなければならない。もう間に合わないかもしれないが。

【IV】おわりに

本講座を受講しての意見・感想を述べたい。

(1) 教師としての自分にとって、本講座を受講した意義。

私は現在、日本語教師8年目を迎えている。日々教案に頭を絞りと、授業に全力で望み、失敗授業を振り返り、自分なりにいい教育をと心がけてはきたが、「私はどのような教育実践をめざすのか」を正面切って考えたことはなかった。むろん、自分の「教育観」について考えたこともなかった。中堅講師となった今、遅ればせながら、本講座の受講によってそれらを考える機会を与えられたことは大いに意義のあることだった。

そして、自分が今まで行ってきた教育の問題点を整理し、それを踏まえてこれからの実践のテーマを設定し、BBS上で他の受講者からコメントをもらったり、対話活動で他者の意見を聞いたりして自分の考えを吟味する。そういう過程を経て導き出した結論は、自分として納得のいくものであり、これから自分がめざす教育実践の方向が明確になったことは、きわめて大きな収穫である。

また、本受講を通して、従来自分がおかれていた環境ではコンタクトが不可能な国内外の日本語教師の方々との意見が交換できたことは、自分の考えを見直す上で大きなプラスになった。

(2) 受講生として、「学習者」を体験して分かったこと。

本講座受講の目的の一つは、学習者がどのようなことを考え・感じるかを、受講者として体験すると共に、教師の役割を学習者の側から見ることであった。学習者として分かったことは以下の通り。

- ① この講座で行われたことは、ネット上という方式を除けば、活動型授業でそのまま応用できる。
- ② 自分の考えをBBSに投稿することは、多数の他者が読み、コメントすることを意味し、それを想定するだけで、考えること・書くことに非常に真剣になる。
- ③ 対話することの意味と意義が実感として分かった。
- ④ 自分の考えと共通点がある他者の考えには関心が持てるし、コメントもするが、そうでない考えには興味が持てないし、コメントもできない。

(受講生同士が一度も顔を合わせる事のないネット講座だからか?)

- ⑤ 他者の考え・意見を理解する場合、人は自分の考えの枠に当てはめて理解するのが普通で、他者の枠に入って(つまり他者になりきって)まで理解するのは困難であることが、体験的に分かった。つまり、人は誰も(私も含めて)、自分色のついた眼鏡を通してしかものが見られない。(文字が唯一のコミュニケーション手段であるネット講座だからか?)

- ⑥ 本講座では、教師の役割がよく分からなかった。

学習者(受講者)間の交流を組織するのが授業であり、教師の役割でもあると思うが、本講座では、その交流がどのように組織されたのか、組織する役割を誰が担っていたのかが見えにくかった。

最後になりましたが、本講座を企画してくださった細川先生、適切なコメントくださったチャンさん、チョンさん、そして受講生の皆様、暖かいご指導をありがとうございました。皆様のお陰で、自分なりに結論に至ることができました。今後、いつかお会いできる機会があることを楽しみにしています。

2012/6/22 石原勝年

《テーマ》学習者の主体性を生かした企業内日本語教育にどうあるべきか。**—私はどのような教育実践にかかわるのか**

学習者のニーズや主体性を重視して、企業内日本語教育はどうあるべきか、経営者はどう関わるべきかを考え、そして学習者の背景・特性に応じたコースデザインのあり方を検討する。併せて教師の異文化理解の促進と協働の地域日本語教育をイメージする。

地域日本語教育は、学習者の生活の安定と地域の持続のために必要である。学習者の、被雇用者としての企業との関係、生活者として地域との関係の双方を見据え、企業内日本語教育のあり方をさぐる。併せて企業と地域との関係、経営者の日本語教育への関わり方を問い直したい。さらに日本語教師は、教育の専門家・コーディネーターとして、学習者及び地域づくりに、どのように、そしてどこまで関わるのかについても検討したい。

対話に先立ち、本テーマに関する問題意識を次のようにまとめた。

① 学習者のニーズ

教育デザインを行うにあたっては、生活者・就労者としての外国人の日本語学習へのニーズをいかに的確に把握するかが最重要課題である。ニーズは、職種、法的地位、生活・雇用条件、経営風土、国籍、文化など様々な要因の制約を受ける。教師は絶えず的確にニーズを把握し、ニーズ把握、要因分析などに精密に関連付けられたコースデザインのイメージをつかみたい。

② 地域日本語教育における企業の取り組みの位置付け

地域経済の中核である企業が地域構成員とともに、日本語教育に取り組んでいくことが、学習者の就労・生活の安定につながる。仕組みは、学習者のニーズをベースとして、デザインと合意形成の往復運動によって構築していく。デザインは硬性のものではなく、地域のステークホルダーとの調整により行っていく。学習者の主体性や自由が置き去りにされないよう絶えず注意を払い、関係者間で生じた「ひっかかりや抵抗感」や「摩擦や相剋」を手掛かりやバネにして、構築した仕組みのブラッシュアップにつなげていく。

③ 異文化理解についてのアプローチ

学習者の背景にある異文化の理解については、教師が自己表現をする場があればある程度、克服できるという見方もある。しかし日本国内の学習者にとって優先度の高い「日本社会や職場で適格に機能できるようになる」などの課題については、教師の自己表現では解決できず、教師が学習者の必要とするものを厳選し与えていくアプローチが考えられる。アプローチは、ファンクション・ベースのものか、それとも文化と社会を切り分けて考える必要があるのか。

④ 地域日本語教育における教室空間

地域の仕組みを意識したとき、教室という空間が不可欠な要素として浮かび上がってくる。日本語教育は、地域、企業、行政、学校、市民、NPO、専門家、コーディネーターなど様々なステークホルダーに取り囲まれ、外野からの口出しや圧力に対して「野ざらし」の状態が現れつつあるのではないか。日本語教育の普遍的でピュアな部分を堅持する場として、物理的空間として教室は必要ではないか。

《対話1：松本さんとの対話》

松本さんとの対話は、「なぜ合意形成が必要なのか」というテーマで松本さんが意見を述べ、次第に「民主主義をいかにして実現するか」というテーマへと内容が移行していった。以下において、対話を要約し酒井のまとめを行った。（松本さんの考え：黒字、酒井の考え：青字、相違点・合意点：赤字）

① 「合意形成」の必要性

〈松本さんの考え〉

教室内でも、教室外の「社会」でも、一人一人が自分の価値観や理念に基づき、「やりたいことをやりたいようにできる」のが理想であるが、人が集まれば必ず価値観や理念の違いが現れ、ときには対立や衝突という形になる。対立や衝突を利用するデザイン、設計を考えなければならないが、「やりたいことをやりたいようにできる」ためには、障害性をできるだけ低くする必要がある。ここにおいて「交渉」による「合意形成」が必要となる。合意形成は「ある問題に対して、自分の価値観や理念と照らし合わせて、その範囲内でここまでは許せるということを否定的にではなく積極的に考えるプロセス」である。合意形成を行うには、クラスや社会が何を目指しているかという目標の共有が必要である。

〈酒井の考え〉

「合意形成」はかなり明確な目的を設定し、「合意形成」のプロセスそのものから「力」を生み出さないと、グローバルな流れには対抗できない。みんなが寄せのように集まって、なんとなく何かが決まるといった牧歌的なスタイルでは、多文化共生社会をつくる原動力としては弱いという問題意識をもっている。

〈相違点・合意点〉

松本さんは牧歌的なスタイル、ユートピア的なスタイルを夢想しているという点で酒井とは違っているが、それが牧歌的、ユートピア的なものに過ぎないということを意識しているという点では同じである。また、仕組みやシステムは管理、搾取する側のためのもではなく、管理、搾取されがちな立場の者がそれに対抗するためにあるもの、個人の力をエンパワーメントするものであるべきである点では同意している。

仕組みができたとしても、それが「まず個人の問題から考える」など、学習者や地域の外国人のニーズをくみ上げたものでなければ砂上の楼閣となる。学習や教室活動に市民、教師という個人が連携するフレームが必要である。地に足がついた活動を続けるには、雇用や生活に密着して「合意形成」を行うことが近道であるという点も同意見である。

② 合意形成の方法

〈酒井の考え〉

「合意形成」は実際、どのように行うのか。ワークショップは有効な方法ですが、時間がかかりすぎる、決定しないことがある、責任者が不明確などの課題がある。多数決がよいのかという古典的な問題提起になる。

〈松本さんの考え〉

結局民主主義をどう実現するのかという根本的な問題になってくる。直接民主主義で、社会の構成員全員が政治なり社会に参加できる枠組み(システム)を作るのがよいと思う。それは小集団であれば可能かもしれない。

〈相違点・合意点〉

松本さんも酒井も、民主的な世の中、社会やシステムによって個人がコントロールされるのではない社会、個人が社会や集団を作って行く社会が、理想と捉えているので、だからこそ合意形成が重要と考えている点では同じである。ただ、それをどう実現しようかという方法論の部分で少し違いがあり、松本さんはそれを理想的、牧歌的、ユートピア的だとは思いつつも寄合的な直接民主主義を理想としているのに対し、酒井は、それは理想論的すぎるので(結局人は人任せにしまい、合意形成というよりも「誰かが決めておいて」となってしまう)、まずは各人に役割を与えること、そうすることで個人の意識を高めて行くこと、それが合意形成につながる、という考え方である。

直接民主主義を理想とするとしても、それが実現できる仕組みを作る必要がある。人に役割を与えるという、どうしても権力側が被権力側に何かを与えるというイメージがあるが、それが被権力者をエンパワーメントするものであれば、民主主義はある程度担保される。そして日本語教師が言葉によるコミュニケーションを扱う専門家である以上、日本語教師こそがその「媒介者」として適任である。

(酒井のまとめ)

理想論は貴重であると思う。特に、何も信じていけない混迷の時代においてこそ貴重である。ただ、理想を掲げるだけでなく、その理想を押し寄せる現実につけていくことが、実現へのプロセスにおいて避けられない。仕組みは、個人の自覚、責任、能力に基づいて、他者との協働やネットワークによって構築される。構築のプロセスにおいては、摩擦、誤解なども生じ、それらを乗り越えるには一定のパワーが必要である。そして、乗り越えるという運動そのものから、新しいパワーが連鎖的・波及的に生まれてくるはずである。理想は、神経が磨り減るような日々の活動においてこそ、切磋琢磨され、その真価が問われる。また、地域を仮に小規模な集団と位置付けるにしても、それは中間的な存在として、理想を実現するために、もっと大きな仕組みを支え、橋渡しをし、また大きな仕組みをより良い方向に変える役割を担っていると考える。

《対話2：平井さんとの対話》

教室、教師の役割、学習者のニーズ、ファシリテーターといった論点を中心に対話が行われた。以下も対話の要約と酒井のまとめである。

〈平井さんの考え：黒字、酒井の考え：青字、相違点・合意点：赤字〉

① コンテント・ベース教授法におけるシラバスの有効性

〈平井さんの考え〉

日常的に日本語環境にいない海外の学習者にとって、学習の動機がいかにか強くても、日本語を使う行為は教室の中に限定され、しかも大学の学科という特性上学習者にとって、さらに教師にとっても、単位習得する（させる）ことという近視眼的な目的にとらわれがちな環境にある。このような状況でコンテント・ベースの教授法がどのような効果を持ちうるか。

コンテント・ベースのシラバスの有効性について考えると、評価の基準をファンクションや知識の習得度におくのははっきりいって教師として楽で、アチーブメントはゴールも基準も明確に測定できる。ただ日本語を普段使う環境に無い学生にとっては絵に描いた餅にすぎない。いくら漢字や文法が正確に使えても、ではそれを使って何をするのかという提示はそこにはない。日本語を使って何を表現するかというコンテンツに焦点をすえ、ただ新しい道具を与えるだけではなく、その道具を使ってどんなことができるか、その可能性を提示したい。

② 思考を日本語で自己表現する必要性

〈平井さんの考え〉

日本語学習という基本的な目的がある以上、思考をまとめた後の自己表現は当然日本語で発話することが求められる。しかしその前に自分との対話により思考を深めて行く段階で日本語による思考をもとめる必要はあるのだろうか。

これについては思考のきっかけになるインプットに日本語があるというのが鍵である。たとえば日本のアニメは吹き替えではなく日本の声優で日本語のまま理解したいという学生が圧倒的多数である。そのアニメについて語る場合、まず入力された物を英語に変換し、英語で思考して、さらにそれを日本語に変換して発信するというように、他言語へ変換する手順を踏まずに、日本語で入力された物を日本語で処理し、日本語で発信する方がいかに効率的で、しかも言語変換につきものの取りこぼしがないという点は疑いようが無い。

〈酒井の考え〉

ここまで酒井は、①は異論なし、②については高度な作業ではあるという意見に止めた。

③ 個人的な感情に支えられたテーマを学習のモチーフにした場合

〈平井さんの考え〉

「好き」といういわば個人的な感情に支えられたテーマを学習のモチーフにした場合、他者である教師がそれを発信させることには常に人間的な遠慮や内面に立ち入りこじあけることへの躊躇がつきまとう。その個人的な感情を外へ向けて能動的に語る行為へ転換するためにはどんな方法が有効か。

〈酒井の考え〉

「関心＝好き」という出発点は否定しない。個人的な感情と外の世界を媒介するという役割を教師が担っているという視点である。「好き」ということを掘り下げるような、具体的な教室活動の成立の可能性についてはどう考えるか。

〈平井さんの考え〉

あくまで教師はファシリテーターの立場を保つことで可能。学生同士が同好の士をみつけ交流することは、教師が前に立って学生と交流しようとするより、はるかに現実的である。いわば学生同士で好きなことを話し合わせて、教師はそこで媒介となる日本語を調整して行く役割を果たせばいいのかもしれない。さらに「好き」ではあっても、それに対して思考を深めるだけの強い動機が発生しない学習者の問題がある。思考は問題意識のないところには発生しにくいのではないか。さらに言えば深く思考することに慣れていない学習者に、教師としてどういう動機付けができるのだろうか。

〈相違点・合意点〉

教師がファシリテーターの役割を果たすことが、学習者の個人的な感情を外へ向けて能動的に語る行為へ転換するために方法として有効となる。上記動機づけについても、教師は進む方向を先導するのではなく、学生が進みたい方向を決め、教師はファシリテーターとして、後押しをするという関わり方が有効である。

④ 学習者のニーズについて

〈平井さんの考え〉

地域日本語教育の現場では学習者の背景や状況は多岐にわたっても、その地域でのサバイバルということを考えればニーズはわりと一致しているような気がするが、どうか。入り口ではいろいろな人を受け入れるために間口を広くしなければならないが、出口（つまりゴール）は一カ所に集約しているイメージがある。対して海外の大学における教育現場では正反対で、様々なバックグラウンドの留学生はいたとしても、入り口はみな大学の単位取得を目標とするスタートですが、出口にはいろいろなニーズや可能性があり、学生それぞれが勉強した日本語を使って何をすることが多岐にわたり、出口で拡散して行く。それこそひとりひとりのニーズに応えて行くことは不可能で、単位取得をひとまずのゴールとして区切るしかない。

〈酒井の考え〉

地域でのサバイバルと限定すればニーズの共通項をさぐることは可能と推察する。私の問題意識は、学習者と就労（すなわち雇用者）との関係にある。学習者とその家族の生活の経済的基盤を安定化させるために、地域における企業と日本語の関係はどうあるべきか。つまり日本語教育の担い手は、地域なのか、それとも企業の社会的責任の観点から雇用者なのかといったところである。担い手の中核は企業であり、それを地域や行政がバックアップしていくというイメージである。そこにおいて学習者が置き去りにされてはならない、また学習者のニーズを皮相的にとらえることも好ましくない、企業寄りの教育になってはならない、などの問題意識を持っている。究極的には生活者ということで集約される気もするが、学習者の就労形態、法的地位、就業している業種を勘案するとプロセスは単純ではないと予想しています。何よりも日本人がどれだけの関与を行うか、ボランティアなのか、行政の一環なのか、「民の力」を基盤とした地域システムで行うのかという仕組みづくりにも関心がある。

〈平井さんの考え〉

地域日本語教育の現場では、学習者が横並びでニーズをシェアしてみるということは可能か。たとえば学習者が日本での生活の中で自分の体験や困ったこと、あるいはうまくできたことを日本語で他の学習者に伝える。みな日本での生活や職場でちゃんと機能することを求められて

いる訳だから、他の学習者の体験から学べることは多いのではないか。たとえば困ったことなら、どうすれば解決できるかみんなで考え、それができるように先生がファシリテートしていく。教師としてというよりはファシリテーターとして動いて行く感じである。ときには教師の役割を変えてみるのも方法である。先生が学習者一人一人と対峙してニーズを一人で汲み取って行くよりは、少なくとも効率的なやり方と思われる。

〈酒井の考え〉

地域で遭遇する課題などについては、情報の蓄積も可能でしょうから個別対応が限りなく続くということではなく、ある程度類型化していくことが可能であると予想している。地域における日本語学習もそれに応じて発展を遂げるのではないか。他の学習者が多様であれば活力ある多文化共生も期待できると感じる。ただ、閉鎖的コミュニティの形成も懸念されているところであり、日本人が媒介者としてどのように、どれだけ関わられるかがポイントである。ボランティア支援では限界があるというのが私の現状認識であり、繰り返しになるが、営利活動が組み込まれたシステムとして運用していくことが、持続性（サステナビリティ）に通じると考える。ここで、教師がファシリテーターとして役割を発揮することになるが、ファシリテーションと身につけた専門性の調和をいかに図っていくかが大切ではないか。日本語教育自体の専門性や目的が、地域の中で切磋琢磨されるような仕組みづくりを考えている。

〈相違点・合意点〉

平井さんから、「海外の大学の日本語教師とは訳が違い、海外の場合、教師の役割ははるかに限定的である。日本国内の場合、関わろうと思えばどこまでも関われそうである。しかしその役割を考える際、地域生活者としての学習者を考えるならサポートは多角的に為されるべきであり、教師がそのあらゆる面で多義的に仲介役を果たすというのは、現実的に持続性があるシステムとは思えない。」という問題提起があった。酒井は「教師が多角的に仲介役を果たすことは困難であり、「専門性を身につけたファシリテーター」と「高度な専門家」との連携をイメージしています。教師1人が万能者の役割を果たすことはどうてい、困難です。営利活動も営利そのものを目的とするというよりも、事業の継続性を担保する仕組みという位置づけです。」と返信した。ファシリテーターの役割と限界の部分は、ある程度、認識の一致は可能ではないかと考えている。

〈結論〉

今回の活動を経て、自分自身の地域日本語教育のあり方については、大きな考え方の修正はない。学習者、市民、日本語教師、行政、学校、専門家、企業など地域のステークホルダーが、協働して日本語教育を推進していくという地域日本語教育システムの仕組みづくりが必要である。ここで企業がこの仕組みの中核たるべき理由は、外国人の移住・定住が経済活動と分かちがたく結びついているからである。雇用を行い、営利活動を行う企業には社会的責任が伴う。

教育デザインとは、こうした仕組みづくりを含めての表現であり、その中にコースデザインがある。そして「仕組みづくり」「コースデザイン」だけでなく、経営者が主導する日本語教育の「実施・運営についてのデザイン」も必要である。日本語教師は、単独で企画・立案・調整を行うということではない。摩擦や行き違いのリスクを秘めた困難な作業は、必然的に「経

営者」「高度な専門家である日本語教師」「専門性を備えたファシリテーターとしての日本語教師」の協働を中心としたものになると予想している。地域のステークホルダーが関与し、「合意形成」を行うことによって、アウトプットが生み出される。これは地域の「力」を醸成、蓄積する取り組みとなる。ここで中核に企業が位置するのは、営利活動の活用によって地域の活性化・持続性を実現するもので、収益向上そのものが目的ではない。このような地域日本語教育が機能する中で、私自身は専門性を備えたファシリテーターとして実践を行いたい。

対話に先立ちまとめた問題意識についてコメントすると、まず学習者のニーズについては、学習者の皮相なニーズに迎合することが本旨ではないことを改めて確認する必要がある。サバイバル、就労が最終目的ではなく、市民として他者とのコミュニケーションを図り、社会的関係性を築くことが、日本語教育の究極の目的である。

異文化理解についてのアプローチについては、教師の学習者への関わり方がポイントである。企業内日本語教育のコンテンツをどう選択するか、また立案するかはコースデザインの中で十分検討しなければならない。そこにおいても、人間関係や社会関係の構築という観点が重要になることは言うまでもない。

日本語教育は必ずしも物理的な教室空間で行われる必要はないという意見があることにはあまり違和感がない。しかし、教育が行われる場所が教室であると考えれば、教室を「場」という広い概念で捉え直し、教室活動について改めてその意義を問い直す必要性を感じた。「場」としての教室は、システムを構成する要素に位置付けられるものである。システムの中では、教室は日本語の普遍性に基づく教育、高度な専門性を生かした教育を維持する場所としてきちんと位置づけられるべきではないか。

最後に教育は誰のためにあるのかということ考えた。コミュニケーション主体の教育は必然的に学習者中心となることは理解できる。しかし、ここで教育が学習者に対するサービスであることを今一度思い起こしたい。おそらく地域日本語教育が経済活動と密接に結び付くのは、就労も面だけでなくこのサービスの部分に十分な配慮が必要であるからだ。教育の主体という点で、学習者にバイアスがかかる理由を実践活動の中で確認していきたい。

《おわりに》

企業内日本語教育はどうあるべきかというテーマで、地域企業を想定して経営者が教育にどのように関わるべきかという具体的な課題を設定した。対話を進めていく過程では、必ずしもこの課題について直接的な対話が行われたわけではなかったが、問題意識をいくつかに分けて提示し、対話者の方々とテーマに結びつく有意義な意見交換を行うことができた。今回、初めてこのようなBBSを使った活動に参加した。対話者の方々に恵まれ、重要なポイントについて考え方の見直しを触発されたのは貴重な体験であった。自分が気づいていない部分に気付かされるという意味では、インターアクションは、ひとりでもがき苦しむよりもずっと楽な活動ではないか。これからの研究・実践においても活用したい取り組みである。

最終レポート

2012年6月17日 松本剛次

1. 背景と問題関心-私が目指す日本語教育実践とは

私は「スラバヤ国立大学におけるインドネシア初の教員養成コースと、修士課程の開設を支援するとともに、東ジャワ地域における教員研修を実施し、インドネシア人教員の日本語教授力向上を図る」という業務を委嘱され、国際交流基金（以下「基金」）から去年11月にスラバヤ国立大学に派遣された。具体的な仕事は、大学、大学院での指導と、高校日本語教師会、インドネシア日本語教育学会などの組織を通じた、現職日本語教師を対象とした勉強会、研修会などの実施である。

私は国内での日本語学校での勤務やアメリカでのテーティングアシスタント経験、再び日本に戻っての企業研修生への日本語教育などを経た後、2003年から、このような形で海外での日本語教育支援に関わって来た。そして一つの結論として、日本から派遣された専門家の仕事の中心は「日本語教育という活動に参加する者の配置と係わり合いをより活性化するための支援」である（松本 2005）と考えるに至った。しかし最近ではここからさらに一歩進み、「日本語教育の目的や意義は何なのか」「何のための日本語教育なのか」といった根本的な問題について、現地の日本語教育関係者を刺激し考えていくこと、そのための「場」を作ることも、その仕事の中心の一つであると考えようになった。「日本語教育の意義や目的、そして方法などについて、現地の人と一緒に、協働で考えていこう」、「そのための「場」を作ろう」それが現在、私が目指している日本語教育実践である。

2. 問題提起-テーマに関する現在の自分の立場

2-1. 用語の定義とそれぞれの関連性について-現在の自分の立場から

まず、本レポートのキーワードとなるであろう「教育観」「学習観」「理念」「目標」「方法」という用語を私なりに定義し、それらの関係について整理しておきたい。これらの用語とその整理はオンライン講座でのBSSでのやり取りを通して明確化された。

まずは、「教育観」「学習観」について。教師といえども一人の人間であり、自らの経験から形成された教育についての基本的な考えというものがある。それをここでは教育観と呼ぶ。これはその人の人格（アイデンティティ）の一部とも言えるものでそう簡単に変わるものではない。木の例えを使えばそれは「根」にあたる部分である。私の場合、その教育観は「人が人に何かを教えることは出来るだろうか。たとえ出来たとしてもそれは何らかの考えや価値観の押しつけになってしまう恐れがある。教えること、教えられることは参考の一つとはなるだろうが、学習とは基本的に学習者が自分で行うもので人に何か教えられて身につけるものではない」というものである。そうすると今度は「では、学習とは？私の学習観とは」という問いが出てくる。これに対しては「学習とは考えることである」というのが現時点での答えである。考えた結果、その人の物の見方、考え方が出来て来たり変わったりすることも多い。特に人格（アイデンティティ）の形成期である少年期、青年期の場合はそうであろう。しかし既に人格がある程度形成されている成人の場合は、考えた結果、そう大きくもの見方、考え方が変わるということはない。しかし、だからといって考えることに意味がないわけではない。考えるということは自分や他者（他者は人である必要はない、物や概念、作品、などいろいろな物である）、そしてそれらの関係等を見つめ直すことであり、結果として物の見方や考え方が大きく変わることがなくても、考えるという活動＝見つめ直すという活動を行うこと自体に意味があるものである。自己の再定義、と言ってもよいだろう。人間を自分で自分をプログラムできるソフトウェアとみなすと、考えること、見つめ直すことにより、自己の再定義、自己のアップデート、が行われる。それが人間にとっての「学習」であ

る。

次に「理念」についてである。先に私の教育観について述べたが、このような教育観では「では、教師の仕事、教師の役割とは？」という問いが出てくる。自分の意志で、というよりも流れに流される形ではあるが、教育に関わる仕事を職業として選んだ以上、「教えることはできない」で済ますことはできない。そこで出てくるのが「私はこのような教育実践を目指そう」という「目指すもの」としての「理念」である。これを「仕事観」、「仕事に対する倫理観」と言ってもいいであろう。木の例えを使えばそれは根から育つ「幹」の部分になる。私の場合、その理念は「教えることはできないとしても学ぶこと、考えること、場を作ることはできる。それを行うのが教師の仕事である。」というものである。そしてそれを今の私の仕事の現場に当てはめると、それは、「日本語教育の目的や意義は何なのか」「なんのための日本語教育なのか」といった根本的な問題について、現地の日本語教育関係者を刺激し、考えていくための場を作ること、ということになる。以前は、単に「日本語教育に関わるのもの配置と関わり合いをより活性化すること」と考え、それを目指していたが、近年ではその関心が基本的には変わらないものの、「配置と関わり合い」作りから「活性化」のほうに移って来ている。このように「幹」である「理念」はその根本的なところは変わらないが、変化、成長していくものでもある。

しかし、「理念」はあくまで理想、目指すものであり、現実にはいろいろな制限や条件がある。そこで、与えられた現場で仕事を行うにあたっては、その「理念」をさまざまな現実的な条件や状況を顧みただ上より現実的なものへと落とし込んで行く必要がある。これが「目標」である。その意味で「目標」は現実との交渉の結果の産物、ある意味では妥協点であるとも言える。木の例えで言えばこれは「枝葉」にあたるものであり、枝葉が季節や環境に応じて生え変わるように、その時その時の状況に合わせて目標も毎回新たに作られるものである。

教育の場合、やはり「現実」として考慮、交渉すべき第一の対象は「学習者」であろう（私の場合は現職教師や教師の卵がそれにあたるがそれが学習者であることには変わりはない）。教師は自分の教育観から出てくる理念に基づき目標を立てるわけだが、学習者には学習者一人一人の教育観、学習観がありそこから教育に対する期待（ニーズ）が出てくる。目標を立てるにあたってはそことの交渉が不可欠である。教師は教師の理念を十分に説明する必要があるであろう。そして学習者の考え、思いを聞き出す、引き出す必要もある。そしてその交渉の結果として「目標」というものが立てられる。

しかし、このような目標の立て方自体が理想的なものであるのもまた事実である。「こうすべき」というよりも「こうあるといい」「私はこのようにして目標を立てることを望む」というべき物である。そうするとこれも私の「理念」ということになる。これを改めて文章化すると「教育実践の目標は、教師である自分の理念と、学習者のそれとのやりとりの結果、交渉の結果として立てていくものである。そのような実践を私は目指す。」ということになる。

最後に「方法」であるが、これは「目標」を実現するための道筋、やり方のことである。その意味で「目標」と「方法」は表裏一体の物である。目標を決めることは方法を決めることでもあり、方法を決めることは目標を決めることでもある。そしてその意味で方法も目標同様、学習者との交渉の結果決められることが望ましい。しかし、先に理念のところ「場を作る」ことが教師の仕事と書いたが、「場を作ること」、「場の設計」「場のデザイン」を行うというところこそ教師専門知識、専門技能が問われる。つまり、目標は学習者との交渉の結果協働で作られるべき物であるが、それを実現するための道筋、手段である方法は、専門家である教師が中心となり、教師の主導、責任のもと作られる（設計、デザインされる）ものである、ということになる。ここで「責任」という言葉が出て来たが、この責任という観点から改めて整理すると「目標」に対しては、例えそれが妥協の産物であっても協働でそれが作られた以上は教師も学習者も共にその「目標」に対して責任を持つ必要がある。目標に対応する言葉はこの場

合「結果」であるが、結果に対する責任は教師と学習者両方にあるということである。これを一種の「契約」と呼ぶことも出来るであろう。目的=契約を守ることに於いて、それにサイン（同意、合意）をした以上、両者はともに責任を持つ。一方、「方法」であるが、これも出来る限り協働で作られるべき物であるが、これに対しては最終的な責任を担うのは教師である。つまり目標が達成できなかった場合、つまり結果が良くなかった場合はそれについては教師も学習者の責任を負うが、その原因の多くが、あるいは一部が方法上の欠陥にあったと考えられる場合は教師はそれに対して（結果が悪かったことに対してではなく（もちろんその責任も学習者と共に負うが）、間違った方法を採用したことに対して）責任を負う。そして教師はそれを認めた上で、どこに原因があったのかを明らかにして、可能な限りそれを学習者にも伝える必要がある。その上で、再び、次の実践の「目標」を学習者と共に設定し、方法を改善して行く必要がある。

2-2. 問題提起としての「私の目指す実践」—現在の自分の立場から

以上、抽象的な話になったので、ここで改めて私の現在の現場に落として、その目標と方法について、具体的に考えてみたい。これが現在の私の目指す教育実践であり、それがまだ十分には出来ていないという点で、私自身に対する問題提起でもある。

現在の私の仕事の現場は海外、インドネシアでの日本語教育支援であり、所属大学での大学生、大学院生（その多くが将来日本語教師になることを希望している）への授業を通しての指導と、教師間ネットワークを通しての現職教師研修という形での支援である。このような現場で、先に述べたような「学ぶため、考えるための場作り」という私の理念を追求しようとする、これも私の理念である「学習者（私の場合は教師の卵と現職教師）の学習観、ニーズとやり取りしながら、協働で「目標」という形で具体化する」、という作業がまず必要となる。この作業にはある程度の時間が必要であろう。しかし、教師間ネットワークを通しての現職教師支援のほうはこのように、まず協働で目標を設定し、その後その目標の実現に向けて活動をデザインし、実行する、ということができるとは考えられるが、もう一方の大学、大学院での教師候補生への授業は、そんなことを言っているうちに1学期が終わってしまう。学期が終わるところで目標が見えたのではもう遅い。そう考えると、そこでは目標について協働で考えること自体が目標となり、そのような活動（＝目標について「考える」活動）のための「場作り」が同時に行われることとなる。ここで協働で考えるべき目標は「今、ここで、どのような授業を行うか」ということであるが、学習者が教師の卵である以上、それはこの、今受けている授業にとどまらずそれぞれの学習者に「では、自分は教師としてどのような授業を行うのか」「自分はどのような授業を目指すのか」ということを考えさせることにもつながる。目の前の、今受けている授業について考えることにより、将来（あるいは現在）、自分が行う授業についても考える、という構造である。同じことは教師間ネットワークを通しての現職教師支援の方にも言えるであろう。そこでも協働で目標を考えることとそのため「場」作りは同時に行われる。考えるために「場」をつくり、「場」を作ることで考える、というわけである。

このように目標について考えた場合、次に問題になるのは、では、どうやってそのような「考える場」を作っていくか、という「方法」についてである。先に述べたように方法についてはその専門家である教師が責任と主導権を持つ。現在、私が考えているのは、方法と呼べるところまでまだ洗練されているものではないが、とにかく一人一人が自分のやりたいこと、目指したいことについて考え（しかしただ単に「考えろ」というだけでは不十分で「考える」ような必要性、動機、きっかけを与えるような仕掛け作りがそこにはもちろん必要である）、それを形にして表し（形にする一番の方法はやはり「書くこと」と「話すこと」であろう）、表明し、そこで対立や衝突があった場合、それを曖昧にせず、表面化、可視化し、対立や衝突、問題がある場合には、どこで折り合いが付けられそうか交渉し、折り合える場合は

折り合う（合意、同意）、折り合えない場合は、どこで折り合いが付けられないのかを確認した上で（これも一種の「合意」）、相手への侵害や損害が最低限の形になるような自分のやり方、目指し方を考えてみる、というものである。しかしこのようなことは可能なのだろうか。あまりにもユートピア的な理想論なのではないか、という批判ももちろんあるであろう。実際、自分自身でもそう感じている。

3. インターアクションー問題提起についての他者からの意見と実践

3-1. 本レポートでの「対話」「インターアクション」について

以上、「私の目指す実践」について述べて来たが、そこで問題となるのはやはり、「ではどのように」という「方法」についてと、これも結局は「方法」に関係することではあるが、「目標を参加者で共に決めていくこと、合意形成が大切」という考え方に対する、「それは理想論なのでは、実際にどうするとそれが実現できるのか」、という疑問であろう。そこで、この問題について、理論的、倫理的、思想的、思想的な側面からは、オンライン講座の参加者である石原さんと酒井さんと対話を、具体的、現実的、方法論的な側面からは、これは対話というよりも実践という形で、実際に私が担当している大学院修士課程での授業での対話を通して授業の目標を協働で作ってみる」という活動を行った。

3-2. 対話「合意形成」のプロセス及び結果としての「目標」について

3-2-1. 石原さんとの対話：「目標」について

石原さんとの対話は主に「目標」についてのやり取りを中心に私書箱機能を通してのメールのやり取りという形で行われた。これは私が「目標を参加者で共に決めていくこと、合意形成が大切」と考えていることによる。紙幅の都合上やり取りの詳細は省略するが、「目標」について、私と石原さんとは若干の意識のずれというかずれ違いが認められた。「松本さんが考える目標と私が考える目標とは（テーマの違いも含め）、かなり違った者になると思います」という石原さんの言葉がそれを物語っている。しかしそれによってかえって際立って来たことは、なぜ、私が「目標」や「目標の協働設定」にかくもこだわっているのか、という点であった。そしてそれは「合意形成」を巡って行われた次の酒井さんとの対話ともつながっていった。

3-2-2. 酒井さんとの対話：「合意形成」について

酒井さんとの対話も私書箱機能を通してのメールのやり取りという形で行われた。ここではまず、「なぜ合意形成が必要なのか」というテーマで私が意見を述べ、その後、それに対するやり取りが展開し、次第に「民主主義をいかにして実現するか」というより大きなテーマへと対話の内容が移行していった。紙幅の都合上、やり取りの詳細は省略するが、この対話の結論部分とも言える、次のやり取りを引用したい（黒字通常体が松本、青字斜体が酒井さん）

ここで、話を「なぜ合意形成が必要なのか」「なぜ私はそれが大切だと思うのか」というここで私たちが対話したいテーマに戻すと、私も酒井さんも、民主的な世の中、社会やシステムによって個人がコントロールされるのではない社会、個人が社会や集団を作っていく社会が、理想と捉えているので、だからこそ合意形成が重要と考えている点では同じですね。ただ、それをどう実現しようかという方法論の部分で少し違いがあり、私はそれを理想的、牧歌的、ユートピア的だとは思ながらも寄合的な直接民主主義を理想としているのに対し、酒井さんは、それは理想論的すぎるので（結局人は人任せにしてしまい、合意形成というよりも「誰かが決めておいて」となってしまう）、まずは各人に役割を与えること、そうすることで個人の意識を高めて行くこと、それが合意形成につながる、という考え方ですよね。

個人の意識がベースになることが最も重要と思います。個人と集団、仕組みがどのような相互作用を行うかが双方の目標の達成につながり、それがトータルな運動体として展開をしていく形です。そこでは、個人が押しつぶされないための安全装置のようなものも必要になるのではないのでしょうか。それを担うのが教師や市民と考えています。

こうやって整理すると、「なるほど」と思う部分が増えてきました。直接民主主義を理想とするのであれば、まずはそれが実現できる仕組みを作る必要がある。それが社会をデザインする者の仕事だ、そして、そのためには人に役割を与える、というのは有効な方法なのでは、という考え方です。なるほど、なんかそれに引っ張られます。役割を与えるというと、どうしても権力側が被権力側に何かを与えるというイメージがあるのですが、でも、それが被権力者をエンパワーメントするものであり、さらに権力を持っている者、これからも持とうとしていないものがそれを与えるのでなければ、それは民主的ですね。なんとなく何かが見えて来た気がします。酒井さんはこのようなわたしの勝手な「整理」「まとめ」についてどうお考えでしょうか、

十分、私の意図を理解していただいていると感謝します。上記コメントとダブリますが、ルソーの直接民主主義は小規模な集団でしか成立が難しかった。しかも私はその小規模な集団でも個人の抑圧は生じると懸念しています。

「個人⇔集団」ではなく「個人⇔媒介者⇔集団」という構図で、矢印を行き交うものが言語によるコミュニケーションであると考えています。そして「個人⇔媒介者⇔集団」というまともは、もっと大きなもの、たとえばグローバル化、大国の覇権主義に対して独自の位置を保つよりどころになるものと整理しています。しかし、日本では60年代の主体性論争以降、民主主義の基盤となる個人の責任を伴う主体性は確立されているといえるのかどうか。まったく違う流れ、つまり個人情報保護やモバイルコミュニケーションなどなどから、個人のアトム化こそ深刻になっていることを危惧しています。歴史は繰り返すではありませんが、扇動者が登場する条件が整いつつあるような気がしています。

なるほど。そして日本語教師が言葉によるコミュニケーションを扱う専門家である以上、日本語教師こそがその「媒介者」として適任、ということですね。そして媒介者である以上、個人を見るだけでなく、社会を見る必要もある、と。個人的な想いですが、「学習者中心」「学習者主体」等と言われて久しい日本語教育界ですが、基本的にそれらは「個人」を見ていたと思います。もちろんそれも大切ですが、それだけでいいのか、という想いがありました。個人に対して自律的であれ、というのであれば、社会に対してももっと強いメッセージを示さなければならないのではないかと、という想いです。酒井さんはその「社会」を意識されていたので、対話を申し込んだのですが、おかげさまで、その辺りの考えを少し整理することが出来ました。ありがとうございました。

石原さんと、酒井さんとの対話は「目標」や「合意形成」を巡るやり取りであったが、改めて振り返ると、同時に教師の役割、教師の責任を巡るやり取りであったとも言える。民主型、学習者主体型の教育をめざすのであれば、そこでの教師の役割、教師の責任は何なのだろうか、という問いである。私の考えは2-1で述べたように、教師の仕事は教育という場の設計、デザインであり、その設計の出来に教師は責任を負うべきである、というものであるが、設計、デザイン自体を合意形成的な協働で行うのであれば、そこでの教師の役割と責任は、学習者の役割、責任とは、さらにはそれらを取り巻く社会の役割と責任とは、という問いが出てくる。この問いについては、現時点では結論は保留としておきたい。それについて考え、答えを示していくことが今後の私の課題であり、実践のテーマとなってくるであろう。

3-3. 実践-「合意形成」のプロセスとしての「目標」の協働作成の試み

3-3-1. 背景と方法

この実践は、2012年5月28日に行われた。実践の舞台となった授業は大学院修士課程（日本語・日本文学教育専攻）で行われている「日本語」の授業である。科目名は「日本語」の授業であるが、いわゆる文型や語彙を学ぶような時間ではなく、日本語で書かれたものを読むことを通して考える、議論するというを中心に行われている。このような授業にしたのには、私の教育観、というものが反映されている（もちろんこの学生達が皆現職教師だったり、教師の卵であることもそのような授業にした背景にはある）。

当日の授業では、まず、この授業の目的、とこれまでにやって来たことを振り返り、それを持って、私の教育観を改めて学生に示した。この授業は、① 日本語を読んで理解するだけでなく書いてある内容についてより深い（クリティカルな）理解をする。＜Thinking Skillを高める＞② 「読む」とは何か「学ぶ」とは何か、「教えるとは何か」について考える、＜教師としてのSelf awarenessを高める＞、ことを目的としており、ここまで9週に渡り、「教師の成長とは」「学習とは」「文化を教えるとは」「文学を学ぶ、教えるとは」などのテーマで授業を行って来た。

そのように振り返った後で、今度は宿題として課していた「教師の役割、仕事、責任とは」というテーマについて学生にまずは一人ずつ発表してもらった。このクラスには全部で11人の学生がいるが、当日の出席者数は少なく、8名であった。また事前に宿題を提出していたものは4名であった。

3-3-2. 対話内容とその展開

紙幅の都合上学生達との、あるいは学生同士でのやり取りの詳細は省略し、各学生の発表とそれを巡っての議論が行われるごとに、黒板に書かれていた板書内容がどのように拡大していったのかを見ることでその展開を見ることとしたい（以下図1-図5）。

これをみると学生達が順に発表していくにつれ、教師の役割、責任についての考え、捉え方が「教える人、設計、評価する人、導く人としての教師」（図1）、「支援者、動機を与える者、学校職員としての教師」（図2）、「コミュニケーター、メンター、知性を開発する者としての教師」（図3）、「ファシリテーター、モチベーター、モデル、としての教師」（図4）「後見人、イノベーター、オーガナイザー、アイドルとしての教師」（図5）と徐々に拡大していっていることが見て取れる。私としては意見の違いから衝突や議論が出てくるのでは、あるいは意見があるものに偏るのでは、と考えていたが、そうではなく、新たな意見が出てくるたびに、皆、「そうそう」「それもある」とそれらの考え方を素直に受け入れていた。人との衝突を避けるというインドネシア人、特にジャワ人の民族性もあるのだろうが、このような「広がり」自体が教師としての一つの成長なのでは、と思った。また、このような「広がり」は他の人の話を聞く、意見を聞くからこそなし得るものだ、とも思った。

しかし、今回の実践は私が目指すところの「日本語教育の意義や目的、そして方法などについて、現地の人と一緒に、協働で考えていこう」、「そのための「場」を作ろう」というものとしてはまだ不十分なものであったことは認めざるを得ない。まず、第一点として、学生同士の対話はあったかもしれないが、教師としての私との対話は、わたしがどちらかといえば議論の司会役に回ってしまったため、十分には行われなかった、という点が挙げられる。また、今回の学生達のやり取りは意見を出し合うといういわばあれもこれもという「足し算」で終わっており、今後はここで出て来た集約的な足し算の意見をさらに、自分の考えで割ってみる、自分の考えで改めて考え直してみる、という作業が必要であろう。

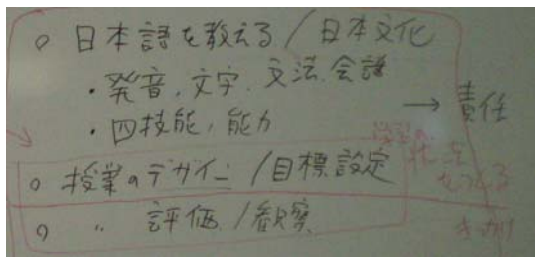


図1：学生Aの発表後の板書

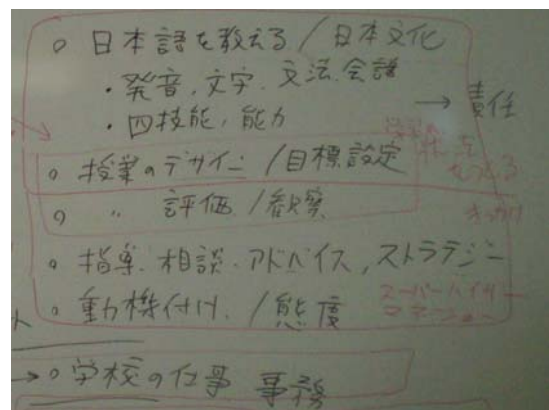


図2：学生Bの発表後の板書

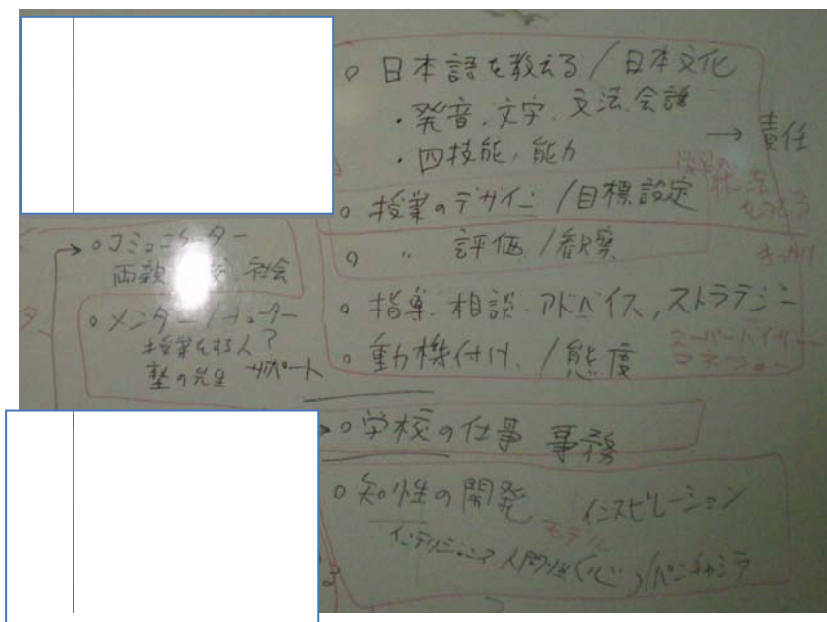
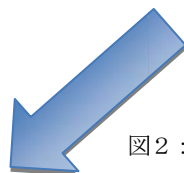
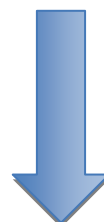


図3：学生Cの発表後の板書



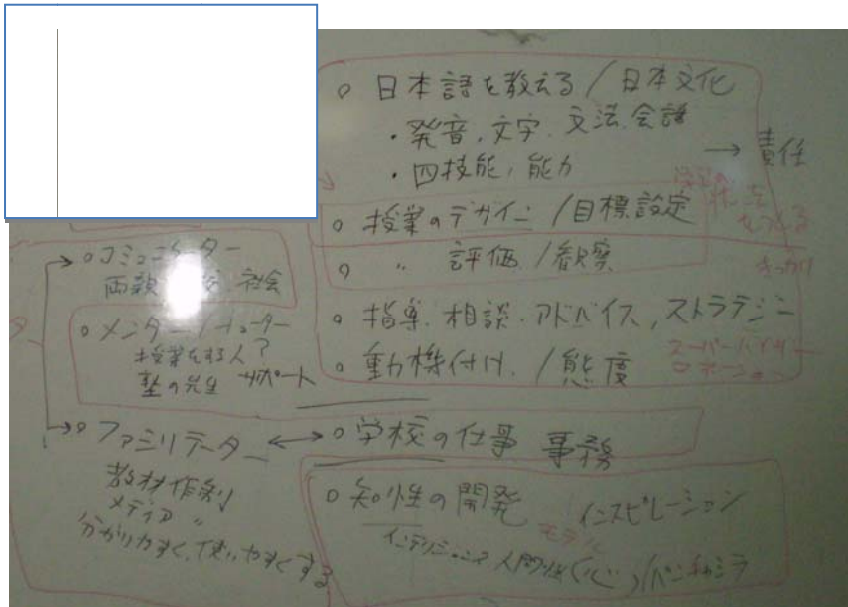


図4：学生Dの発表後の板書

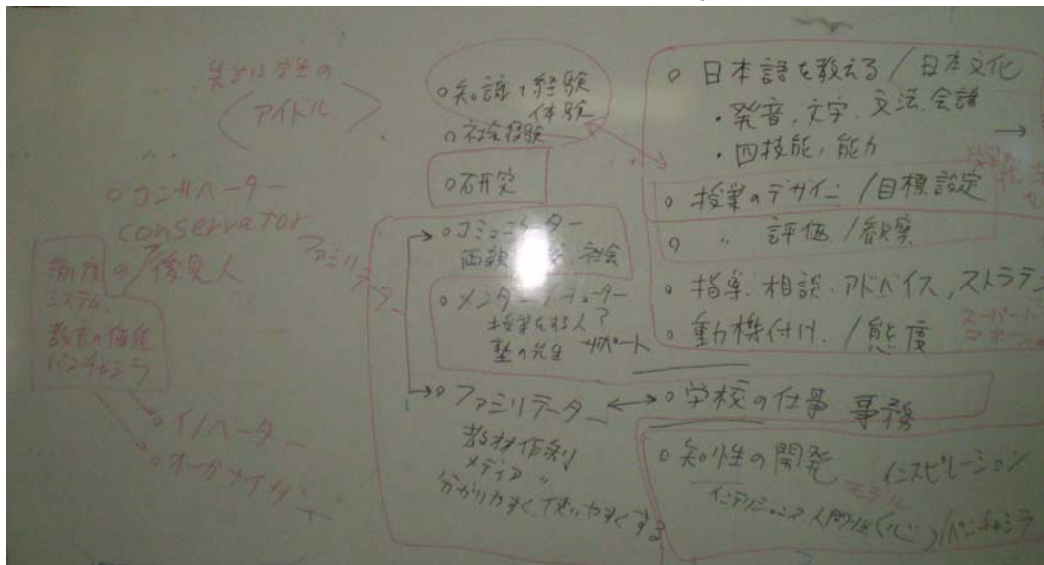


図5：最終的な板書

4. 結論

以上、今回のオンライン講座を通して考えたことをチャート的に整理すると、次の図6のようなものになる。こう整理すると、これまでの「場の設計者としての教師」という私の考え方で限界が見えて来たような気がする。教師に出来るのは「場」の設計であるが、「場」をつくるだけでは不十分で、そこで学習者を活発的、積極的、自主的、自律的に動かしていく必要がある。しかし「場」を作る以外に教師側に出来ることは何であろうか。場を作った上で学習者がそこで活発に動けるために、教師は何がで

きるのだろうか。

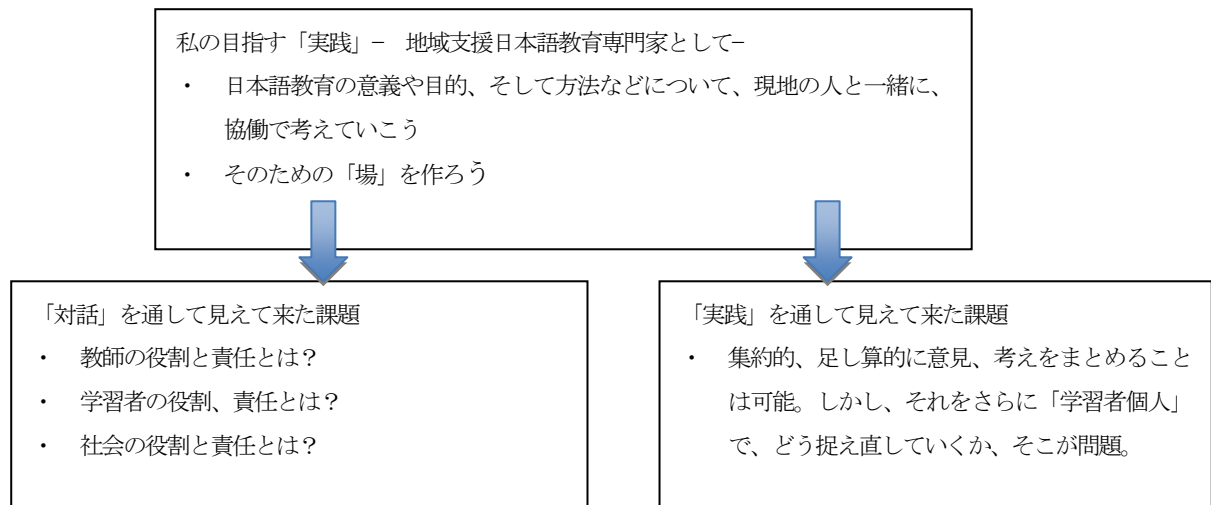


図6：オンライン講座を通して考えたことのチャート

この問いは、酒井さんと議論して来た「民主的な社会をどう実現するか」というテーマとも通じる。今の世の中、日本でも、そして今私がいるインドネシアでも、制度、システム、「場」としての民主的な世の中というものは一応既に実現している。しかし、我々は、そこで真に民主的な活動が出来ているだろうか。政治（＝制度、システム、場）や政治家（制度、システム、場の調整者）を批判するというのも確かに一つの手ではある。しかし、やはりそこで問われるのは、我々市民、国民がどう動くか、どう動いているかであろう。これを教育の現場に当てはめれば、教師は場の設計者、調整者という意味で政治家であり、市民、国民が学習者ということになる。そして政治家に政治責任があるように教師に教育責任がある。しかし、市民、国民である学習者は政治を政治家任せにはいけないように、学習者は自分で民主的な活動＝学習活動を日々実践する必要がある。それは（民主的な活動、学習活動とは）決して人から命令されるものではなく自主的、自発的、自律的なものである。そう考えると政治家としての教師の本来の仕事は、その支援、民主的（自主的、自発的、自律的）な活動としての学習の支援ということになる。政治家の仕事は決して制度やシステムを作り、管理していくことだけではない。自らが市民、国民として生活者レベルで考え、行動し、何が問題なのか、どうすればそれが改善できるかを市民と一緒に考え、行動し、実践例を示すことも（というかこちらのほうが）その仕事である。

こう考えていくと、「場の設計が教師の役割であり責任である」と考えて来た私の考えも、少し修正する必要があると思われる。それは教師の役割の一部ではあるが全てではない。政治家の仕事が国民とともに考え、行動し、制度、システムとしての政治へ民意とその活動を汲み上げていくもので本来あるように、教師の仕事も自らが学習の場に身を置いて学習者の学習を活性化し、そしてそれを教育という場に汲み上げていくものであるべきである。そしてその活性化は決して「場」をつくれればいいというものではない。学習者個人の意識を刺激し、自らも学習者として考え、行動し、学習という民主的な活動を促すこと（学習＝考えること、と考えれば、考えることは批判することでもあり、物事に対して批判的に考えるということは民主的な態度であることとも一致する）、それが教師の仕事である、ということになる。

まだ、未完成ではあるが、ここで結論として見えて来たことを改めてチャートの形で示すと、次の図7のようになる。

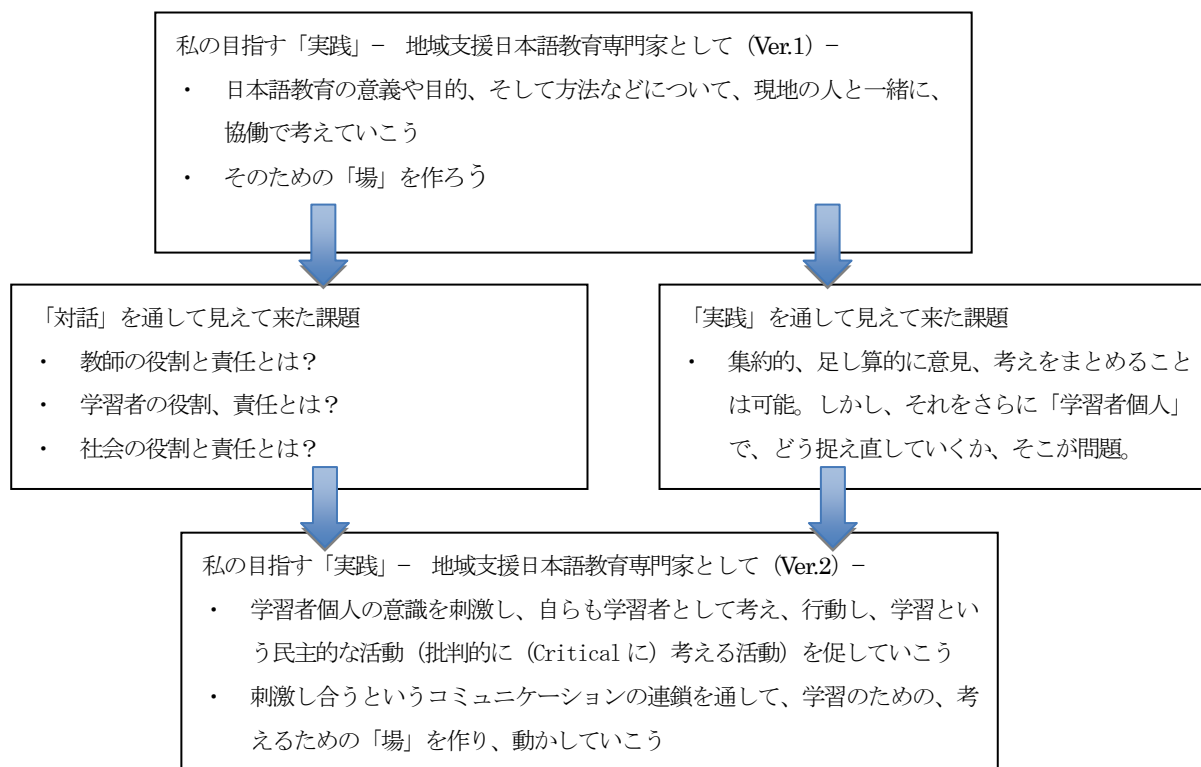


図7：オンライン講座を通して考えたことのチャート (その2)

5. 終わりに

結論として「刺激するもの」としての教師、「刺激するもの」としての「場」、という考え方がここで出て来たが、今、あらためて本報告の第一章を振り返ると、「現地の日本語教育関係者を刺激し考えていくこと、そのための「場」を作ること」ということは既に私の目指すものとしてそこに書かれてはいた。では、結局ここまでのやり取りを経て、私はまた振り出し地点へと戻って来たのであろうか。ある意味ではそうであるとも言えるし、しかし、そうではないとも言える。「場」を作るだけでは不十分で、その場を自分自身で体験し、そこで考えることが大切だ、と考えるに至ったという点で、結論としては同じであるとしても、今回の結論は前回の結論より一段階上のもの (バージョンアップされたもの) である。今までは教師は場の設計者という点で学習者からは一步離れた、ある意味上から見ている存在であった。しかしこれからはもうそのような立場は取れず、学習者と同じ目線で、学習者に意見をぶつけ、刺激し、まさに「一緒に」「協働」で、授業について考え、授業を作っていく、という役割になる。そしてまた「場」についてもこう考えるとその「場」はより動的で、可変的、変動的なものとなってくる。「場」というよりも「刺激し合うことによるコミュニケーションの連鎖」、というようなものかもしれない。

最後に、このオンライン講座が私にとってどんな意味があったかを書いて本報告の終わりとする。今回のように講座の参加者と意見や考えについてのやり取りをし、それを持ち帰り文章に書くという形で深く考え、さらにはそこで考えたことを実際に授業でもある程度やってみることができた、という点で、この講座は非常に意味のあるものであった。また、なにより、そのようなサイクルを通して考えが一回りバージョンアップできたという点が最大の意味であり意義である。講座の参加者の皆様と運営に当たられた皆様に深く感謝する。

自分を他者に伝え、自分の人格、価値観、考え方に気づく言語活動 —私はどのような教育実践をめざすのか—

赤石恵理子

1 動機

1-1 「自分を他者に伝え、自分の人格、価値観、考え方に気づく言語活動」とは何か

あるテーマを通して自分を他者に伝えようとする、自分を凝視し、自分と向き合うことになる。それまでに気づけなかった自分の人格、価値観、考え方に気づいたり、それらに関し気づいていたことをより明確に捉え直すことになる。

更に、その気づいたこと、気づいていたことについて、その他者とやりとりすると、気づきがより明確になり、自分だけでは得られなかった新たな気づきをも得る。

この一連の活動が「自分を他者に伝え、自分の人格、価値観、考え方に気づく言語活動」である。学習者はこの活動の中で生まれることばを自分で自分のものにしていく。私は学習者を支援する。

1-2 どうして「自分を他者に伝え、自分の人格、価値観、考え方に気づく言語活動」が大切なのか

私たちは子供のころから「勉強」しているが、その「勉強」とは教科書やその他の書籍などに記されたり、教師が述べたりする「唯一の正しい答え」を自分の外から自分の中へ注入し、蓄積することがほとんどである。「唯一の正しい答え」が無く、自分の外から自分の中へ注入しにくく、蓄積しにくいことについてはあまり扱われていない。扱われていない最も自分に近いことは「自分」である。自分の中がどのようなになっているのか、自分の人格、価値観、考え方がどのようなものなのかを知ろうとする機会は、私たちの学校時代にはあまり無い。それらについて他者と話す機会も子供のころからあまり無い。そのため、ますますそれらに気づかない。

その結果、自分の人格、価値観、考え方がよく分からないまま成人することになる。以下は2012年4月に、私が勤務する国内の日本語学校N学院で、学生Kが新入生を代表して読んだ作文である。

(略)私は進路を探すために、日本に来ました。(中略)将来はどんな仕事をしたいのか、どんな人になりたいのか、今はどんな夢をもっているのか、私はどうしようもなく迷っています。日本で言うと平成に生まれた私たちは、もう子供ではいられないということを知りながら、大人になったという実感がありません。(略)

この学生は例外的な存在では決してない。「大学で何の勉強をしたらいいですか」と尋ねてくる学生も常にいる。「大学院に進学するが、専門は分からない」と言う学生も少なくない。

大学や大学院への進学を目前にした学生たちが、そこで何の勉強をしたいのか、近い将来どんな仕事をしたいのか、どんな人になりたいのか、今どんな夢をもっているのか分からないのは、自分の人格、

価値観、考え方について自分で考えてみたことがないからである。それらについて他者と話したことがないからである。自分が住んでいる国や地域に自分の時代に蔓延している風潮を自分だと思ひ込もうとしている場合もある。

私自身がそうだった。私の高校時代は、知識の蓄積と蓄積した知識を試験の答案に書き写すことに終始した。大学時代は、その反動からの思考停止状態だった。自分の人格、価値観、考え方がどのようなものかについて、自分で考えたことも、他の誰かと話したことも一度もなかった。その結果、本当に自分に合った職業、社会活動、友人、恋愛相手などを選びとることが、なかなかできなかった。何とか人生を切り開きたいと切望し、努力していたつもりだったが、それは自分の周りに蔓延している風潮と一体化しようとする努力だった。これが本当に自分の人生なのかという違和感を抱える歳月が大学卒業後も続いた。

その違和感の原因にはっきりと気づくことができたのは、2009年2月から2011年1月まで、日本文化発信プログラムという外務省事業で日本語教師として派遣されたハンガリーの高校でだった。その高校では、日本語は卒業試験にも将来の就職にも繋がらないどころか、卒業単位にもならなかった。卒業単位、就職などの日本語学習の実利的意味を全て削ぎ落としたところに何が残るのかを考えた結果、「生徒たちが言語活動と文化活動を通して『自分で考える力』と『人と関わる力』を育むこと」に辿り着いた(赤石 2011)。帰国を4ヶ月後にした時、それを目標とした活動に最も深く関わって卒業していった生徒から誕生日にカードをもらった。"I think I could find my real myself thanks for you. Now I can see the way of my life..."(原文のまま)と書かれていた。書き表わされたそのことばを読んだ時、それは私自身が学校時代を通して、欲しかったのについぞ得られなかった実感だったと、初めて気づいた。

他の全てのことを自分の外から自分の中へ注入し、蓄積し尽くしたとしても、自分の人格、価値観、考え方が分からなければ、本当に自分に合った生き方はできず、自分の人生にとって意味を為さない。特に若年層が、自分の人格、価値観、考え方に気づくためには、自分を他者に伝えようとし、自分を凝視し、自分と向き合い、他者とやりとりする言語活動が必要である。私は日本語教育というフィールドで、この言語活動の支援を行っていきたい。この言語活動の中で生まれることばを学習者は自分で自分のものにしていく。その支援をしていきたい。

1-3 「自分を他者に伝え、自分の人格、価値観、考え方に気づく言語活動」の具体例

2011年10月から2012年3月までのN学院の中級の作文授業における学生Cを紹介する。N学院の中級の作文授業は、毎週1回100分。「自己紹介」「私の部屋」「私の趣味」「日本で困ったこと、うれしかったこと」「なぜ日本語を勉強するのか」「日本での食生活」「私の思い出の場所」「私の国」など、N学院が指定する毎週異なるテーマについて、学生たちは書いて、教室担当者に提出する。

「自己紹介」に続いた「私の部屋」の授業で、私は学生たちに次のように伝えた。

『私の部屋に机があります。机の隣にごみ箱があります。ごみ箱の中にバナナの皮があります』という作文を書かないでください。皆さんの部屋の中にあるもの、それを通して皆さんを伝えてください。例えば、机の上に両親の写真があって、それを見ると、いつもこんな気持ち

になるんだとか…。皆さんはどんな人ですか、皆さんの部屋、部屋の中のものを通して、それを書いてください」

気づいたこと、または、気づいていたことをより明確にし、新たな気づきを得るための他者とのやりとりは、提出された作文の原稿用紙上で、その学生と私が行った。その作文を読んだ上での私のその学生への気づきや意見などを書いて返した。授業時間内に十分な時間はとれないためである。対面ではなく、原稿用紙上であるため、意図したことが正確に伝わるかどうかを気に配った。分量は時には800字を超え、週末の多くの時間を費やすことになったが、それは学生たちと私とのかけがえのないコミュニケーションの時間だと考えた。

Cは中国の有名大学を卒業したが、なかなか本格的な仕事に就けず、活路を開くために、日本の大学院への進学を計画し、2011年5月にN学院に入学していた。以下に述べるスピーチコンテストと新聞への投書を通して、作文授業を最も長時間経験した。

Cは「私の部屋」で、自室にある母からの贈り物の目覚まし時計の音について、「母が起こしてくれるようです」と書いた。それによって生まれて初めて、両親へ深い思いを抱いている自分に気づいた。「私の趣味」ではバスケットボール観戦について書き、スポーツの背後にある公正に勝つ精神に魅力を感じている自分に気づいた。それから発展して、研究者や教師などの公正な職業に関心をもつようになった。「私の国」では自国と日本を対比するうちに、両国に共通する問題に気づき、どちらの国でも同じ失敗をしていた自分に気づいていった。問題は社会がどうかではなく、自分のあり様だったと考えるようになり、2012年6月現在も「私の国」を通して自分について考え続けている。

Cは原稿用紙上での私とのやりとりについて「楽しかった。先生とのコミュニケーションだった。先生が真剣に読んで、自分の考えを書いてくれなければ、私も書く気はしなかった」と述べている。Cは自発的に授業時間外にクラスメイトともやりとりし、ボランティアで講師のアシスタントを務める中国語の市民講座でも受講生と対話し、新たな気づきを得ていった。

2012年2月にはN学院が開催したスピーチコンテストに、「幸せは何ですか」という作文で出場し、最優秀賞を受賞した。自分にとっての幸せが何かを、Cはこの作文で初めて深く考えた。

(略)家は買えても、家庭は買えません。山ほどのお金があっても、真心ほどありがたいものはありません。幸せはお金とあまり関係ないものです。夢が追える人、そして、助けてくれた人に感謝できる人が幸せな人だと考えます。

私は今努力して、能力がある人間になりたいと思っています。将来幸せな生活を両親にさせるという夢を追っています。そして、その夢を追う私に幸せを与えてくれた人々の幸福を願っています。それが私の幸せなのです。

Cはスピーチコンテストの後、経済的に「助けてくれた人」がいる中国語講座でもこのスピーチをした。そのスピーチの後、初めて泣いた。それまではどんなに人に助けられても泣いたことがなく、自分にはあまり感情が無いと思っていたCが、感情豊かな自分を初めて知った。

2012年3月には、地元の新聞に、公民館の勉強コーナーでのエチケットに関する投書をした。投

書を送った時点では、Cの問題意識は自分の意見が正しいか否かにあった。しかし、投書が新聞紙上に掲載され、中国語講座の受講生とその内容について対話する中で、100パーセント正しい意見も100パーセント誤った意見も無く、大切なのは意見を発表することだと気づいていった。

Cは述べている。

『私の部屋』の時に、先生は私たちに『自分を伝えてください』と言いました。『作文で自分の考えを聴かせてください』と言いました。大学生のころはテストの点数だけを気にして、自分がどんな人か、自分の考えがどんなか、全然考えていませんでした。だから進路がなかなかうまくできなかつたのです。自分がどんな人か、それを知らないと、自分の進路を決められない。それを知らないと、全てが意味がない。自分一人で考えようとしても、できない。例えば、毎週日曜日の午後9時から10時まで考えようと決めても、できない。毎日の生活は時間に追われてしまっているから。教室に来て、クラスメイトもいて、みんなで考えているという状況でないと、できない。日本語は自分で勉強する。勉強はもともと自分ですることだと思う」。

2 対話

2-1 学生Yとの対話

「自分を他者に伝え、自分の人格、価値観、考え方に気づく言語活動」について新たな気づきを得ようと、学生Cとは異質の学生Yと対話した。

Yは、N学院で2012年4月下旬に始まった、私が担任をする初級クラスの学生である。中国の大学で日本語を専攻したが、卒業後日本語とは関係の無い就職をした。しかし、就労する中で「自分のスキルは日本語だ」と考えるようになり、日本語学習を効率的に再開しようと来日し、N学院に入学した。「能力試験のN2を7月に受験するが、どんな本を見たらいいか全然分からない」と私に訊いてきたのが、私がYと個人的に話したきっかけだった。

その時、YにYと似た経歴の先輩学生Tから、能力試験の準備方法について話してもらった。その翌週、YにTから話を聞いた感想を尋ねると、「能力試験は大切ではない。N2はたぶん無理。先生、私は今何をしたらいいか」と言い出した。そこで、Yに、明確な計画をもっている先輩学生Dと対話することを勧めた。自分とは異質の学生と対話することが、Yが自分の考えを明らかにするきっかけになると考えた。翌日、YにDと対話した感想を尋ねると、「これは難しい問題」ということばが返ってきたので、YにT、Dと話した振り返りを記述してもらい、その上で、2012年5月中旬にYと私との対話を行うことにした。Yには、T、D、私との対話が自分の考えを明らかにするきっかけになり得、私には私の考え方について新たな気づきを得る機会になり得ると思った。

Yの振り返りの記述を読むと、Tとの会話後に思ったこととして、「かならずれんしゅうしなければなりません。私はそう思います。でも、試験までまだ1か月ぐらいですね。いまから練習すれば本当に間に合うかな。とにかくやってみます」(原文のまま)と、記述する前に私に言ったこととは相反することが記されていた。考えが揺れていたのかもしれない。Dとの対話後には、「自分の人格、価値観、考え方を知ったとしても、日本で進学しようとしている以上、日本語ができなければ、す

べてが空想に過ぎなくなる」という意味の長めの記述をしていた。

対話を通して、私の考え方と Y のその考え方との相違について考えた。

2-2 自分を他者に伝え、自分の人格、価値観、考え方に気づくことと日本語学習の関係

Y が D と対話した後の記述を下記する。

「将来、何をしたいですか」、「自分の人生をどう選びますか」、こんな問題は難しいです。今まで私にははっきり分かりかねます。趣味が一番大切なことだと思います。趣味があれば、疲れる感じとくだらない感じがなくて、仕事がすぐ上達になります。でも、私の趣味は何ですか。今まだわかりません。N学院を卒業してから、たしかに国立大学院に進学したいです。それから、就職率が高い専門を選んで、学術研究より強く実践的なスキルを学びたいです。将来日本で働きたいんです。いろいろな大学院進学情報を見ましたが、どんな専門を選ぶのはまたわかりません。もしかして、ITとかゲームとか、アニメとか、このような専門を選ぶかもしれません。でも、こんな専門を設立した大学院はちょっと少ないです。それに、私は専門知識がありませんから、進学はちょっと難しいですね。目の前に日本語を勉強するのは一番大切です。日本語が下手なら、「将来、何をしたい」なんて全部は空想だけです。日本語を勉強しながら自分の人生を考えるほうが良いと思います。(原文のまま)

Y は、日本語の勉強を「目の前」のこととし、「将来、何をしたいですか」、「自分の人生をどう選びますか」という問題を「はっきり分かりかねます」としている。つまり、日本語の勉強と大学院での専攻や将来の職業を考えることを別のことと考えているのである。日本語の勉強とは教科書やその他の書籍などに記されたり、教師が述べたりする「唯一の正しい答え」を自分の外から自分の中へ注入し、蓄積することだと考えているのだろう。大学院での専攻や将来の職業を考えることは、日本語の勉強とは別の時間に別のところで行わなければならないことと考えているのだろう。

知識の蓄積は必要である。しかし、自分の人格、価値観、考え方に気づくことと無縁に、教室担当者から学習者へ、知識が一方向的に注入されているのは、大学や大学院で何の勉強をしたいのか、将来何をしたいのか分からない若年層を生み出し続けることになる。

私は日本語教育というフィールドで、若年の学習者が自分の人格、価値観、考え方に気づくために、自分を他者に伝えようとし、自分を凝視し、自分と向き合い、他者とやりとりする活動を行いたいと思っている。この活動においては、日本語の勉強と大学や大学院での専攻や将来の職業を考えることは別のことではなく、同一のことである。初級では、文型や語彙などの積み上げに「自分を他者に伝え、自分の人格、価値観、考え方に気づく言語活動」を関連させて行いたい。中級以降では、学習者に、自分を他者に伝えようとし、自分を凝視し、自分と向き合い、他者とやりとりする中で、自分の人格、価値観、考え方に気づき、そこに生まれることばを自分で自分のものにしていく。私は学習者を支援していく。

「唯一の正しい答え」を自分の外から自分の中へ注入し、蓄積することが「勉強」だと思ってきた学習者には、「勉強している気になれない」というような抵抗感があるかもしれない。「学習」を

どう考えるか、どう「学習」していくかについて、私と学習者との対話をまず行いたい。自分を凝視し、自分と向き合うことを大変に面倒なことだと感じる学習者もいるだろう。そのような学習者とも対話し、関係性をつくりたい。学習者と私との関係性の上に、「自分を他者に伝え、自分の人格、価値観、考え方に気づく言語活動」は動き出すと思う。

2-3 対話し、意見を受容するような他者との関係

Y は人生についても「正しい答え」が自分の外から与えられると思っている傾向があった。中国の大学で日本語を専攻することを母に与えられていたこと、将来の両親との生活に関する私との対話から、それが窺えた。

(大学で日本語を専攻したことに関して)

私 : どうして大学で日本語を勉強したのか。

Y : 母に言われた。自分の考えではなかった。高校時代、私は英語が得意だったから、(同じ外国語の)日本語もできるようになるし、英語よりも日本語のほうが勉強している人が少ないから、就職に役立ち易いと母は考えた。私もその時は日本語はおもしろいだろうと思った。でも、大学で初めて勉強して、ひらがなもカタカナも大変だった。だんだん日本語の勉強が嫌いになった。それで、大学では遊んでしまった。

私 : その時に自分で決めなかったから、今こんなに迷っているんじゃないか。

Y : 先生は自分で決めるのか。

私 : 私は自分で決めてきた。

Y : …。(これに関しては何も言わなかった。)

(将来の両親との生活に関して)

Y : 日本で就職したい。でも、一人っ子だから、親が年をとったら、一緒に住まなければいけない。どうしたらいいか。

私 : 目の前の日本語の勉強が一番大切で、大学院で何を勉強するか、どんな仕事がしたいか考えるのは、日本語が下手なら「空想」だと思うのに、そんなに先のことを考えるのか。もしそうなら、それが Y にとって一番大切なことじゃないか。それは両親と話したほうがいい。

Y : どうやって話すのか。

私 : 私には分からない。Y が知っているんじゃないか。

「正しい答え」が自分の外から与えられるという感覚の Y には、他者との関係が、他者の決定に従う関係か、他者と深くは関わらないかのどちらかになり易く、対話し、意見を受容するような関係は構築しにくいのではないかと思われた。それは Y が生まれ育った社会的環境、Y が受けてきた教育と関係があるような気がした。私との対話では「他者の決定に従う関係」を、「目の前に日本語を勉強するのは一番大切です」と結論した D との対話では「他者と深くは関わらない」ことを選ん

でいたのではないだろうか。対話し、意見を受容するような他者との関係の存在に、Yのような学習者には気づいて欲しい。私とそのような学習者との十分な対話による関係構築ほど、学習者がそれに気づける方法は無い。

ただ、疑問が残る。他者との関係が「他者の決定に従う関係」か「他者と深くは関わらないか」のどちらかになり易いことが、学習者が生まれ育った社会的環境に起因するなら、「対話し、意見を受容するような他者との関係」を知った学習者がもとの社会的環境に帰った時に、どうなるのだろうか。或いは、私がそのような社会的環境で日本語教育を行う時には、どうするのか。そのような社会的環境や基本的人権の無い国家体制では、そもそも、自分の人格、価値観、考え方に気づくことなど、容認されないではないか。

この疑問を考える一つの鍵が、2012年3月24日の朝日新聞の「私の視点」に掲載されていた。国際協力機構(JICA)前理事長緒方貞子氏の「海外援助の未来 すべての人へ視野を広げよ」である。

(略)これまでの援助は、相手国の政府がその国の発展をすべて仕切っているという前提に立って行われた。その前提はもう成り立たない。政府はどこまで権限を持ち、それに国民がどう反応するかまで総合的に考えなければ、有効な開発や発展は進められない。(中略)

今後の開発支援はどういう形で進められるのがよいのだろう。(中略)すべての人を対象にする、ということだ。(略)

わたしは一人一人の学習者と対話する中で、この疑問について考えを深めていきたい。

2-4 テーマ決定の重要性

Yには趣味が無く、好きな物事も無かった。このような学習者が、また、他者との関係が「他者の決定に従う関係」か「他者と深くは関わらない」かのどちらかになり易い学習者が、あるテーマを通して自分を他者に伝えようとし、自分を凝視し、自分と向き合うには、困難が予想される。教室担当者の裁量でテーマを決められるならば、どのようなテーマならば可能なのか、慎重な検討が必要である。それは、「1-3 自分を他者に伝え、自分の人格、価値観、考え方に気づく言語活動の具体例」の項の学生Cが「どのテーマでも自分について考えられたわけではない」と言っていたことから断定できる。

私 : どうして大学院で何が勉強したいのか分からないのか。

Y : とても好きなことが無い。

私 : 日本語を勉強することは好きではないのか。

Y : ちょっとは好きだが…。

私 : どうしてそんなに好きではないのに、日本へ来て日本語を勉強しているのか。

Y : (将来)生活するために。(将来)働いてお金をもらうために。お金がなければならぬから。

私 : 能力試験は受けるのか。

Y : 受ける。能力の証明だから。ただの紙切れだが。この紙が無いと、大学院へ行くことができない。

私 : どうして大学院へ行くのか。

Y : …(しばらく考えてから、)生活のために行く。

私 : それはどんな意味か。

Y : …先生、私は質問がある。全ての人はどうして勉強するのか。

私 : Yはどう思うか。

Y : …お金のためだと思う。中国人は皆そう思っている。…いい生活をするために、勉強する。

私 : いい生活とはどんな生活か。

Y : 好きなことができる生活。

私 : Yの好きなことは何か。

Y : 分からない。

あるテーマを通して自分を凝視し、自分と向き合うことに困難が予想される学習者にとって、他者との対話の重要性は増す。適切な対話相手が必要である。

2-5 対話相手を自分で決める重要性

来日して日が浅い Y には交友関係がほとんど無いと判断し、私が Y に T、D との対話を勧めた。しかし、Y は、「他者と深くは関わらない」ことを選んでいたと思われることに加えて、私が選んだ対話相手と意味のある対話ができないこと責任は私にあるのであって、自分にはないと思っていた。対話において相手を自分で決めることは、対話の成否を決定づける要因であることが分かった。

また、対話は、「話そう、聴こう」と積極的に思えるような人間関係の上にある。N 学院のように、機関の決定が大きく、教室担当者の裁量が小さいという条件では、また、学習者が自分で授業内容と教室担当者を選んだわけではない、言ってみれば「寄せ集め」のクラスで、言語活動への意欲も学習者によってまちまちな状況では、クラスメイト間の対話が成り立つような関係構築のための時間を確保するのは、困難かもしれない。授業時間内に多数のクラスメイト間の対話の時間を一斉に設定しようとするよりも、1-3 の項の C のように、学習者が自発的に授業時間外にクラスメイトやクラス外の他者と対話するほうが現実的、効果的な気がする。

私 : T、D と話して、何か変化はあったか。

Y : 何も無い。こんな問題は自分で考えた後に分かる。他の人の言うことは、自分の考えと違う。

私 : 他の人と 100 パーセント同じ考えになる必要は無い。でも、自分に足りない考えをもらうのはいいことではないのか。

Y : 他の人のいい考えをもらうのはいいことか。

私 : 人と話したり、人の話を聴くことに興味は無いか。

Y : 自分がいい人だと思ったら、話したり聴いたりしたい。

- 私 : 話す前に、いい人かどうか分かるのか。
- Y : 第一印象である程度判断する。時間が経つにつれて、いい人だと分かれば、話す。いろいろなことを一緒にした後で、その人のことが分かる。それが分かってから、話したい。時間が経つにつれて、心のことをその人と話す。
- 私 : 話す人を私が紹介しないで、自分で決めれば良かったか。
- Y : 自分で決める。それが大切。
- 私 : そうだ。自分で決める。何でも。
- Y : 自分で決めると、残念がない。将来はいいか悪いか、全部自分で選べば、後悔しない。心は明るい。
- 私 : 今、どんな気分か。
- Y : 前より気持ちがはっきりした。いい。

この対話を通して Y が得たことは、相手を自分で選ばなかったために、対話の成果が上がらなかった経験だった。「自分で決めると、残念がない」、「全部自分で選べば、後悔しない」ということばは、それまでの「正しい答え」は自分の外から与えられるという感覚とは対照的である。

2-6 自分の人生を込めることで、自分の教育に命を吹き込む

2012年6月14日に、NHKBS プレミアムで 21:00 から 22:00 まで放送された『旅のチカラ 徳永英明アメリカへ！あの名曲を歌い継ぐ…有名歌手との心の対話』を視聴した。この番組の視聴を通して、気づきを得た。

シンガーソングライターの徳永英明氏は 40 歳代の初めに難病を患ったことを機に、「自分の満足のためではなく、聴く人のために歌う」ことに目覚めた。番組では、坂本九氏の『上を向いて歩こう』をカバーすることにした徳永氏が、この楽曲をどう歌ったらいいかを考えるために、この楽曲が世界的ヒットを成し遂げる発端となったアメリカを訪れ、この楽曲をカバーした歌手たちと対話していった。徳永氏は以下の結論に達した。

自分の人生を込めることで、曲に命を吹き込む。自分は人としてどう生きていくか、本心を躊躇せずに伝えると、伝わる人には伝わる。伝わらなくても、恥じることはない。

「自分の満足のためではなく、聴く人のために歌う」ことに目覚めた徳永氏が、「自分の人生を込め」、「自分は人としてどう生きていくか、本心を躊躇せずに伝える」ことが、最も曲に命を吹き込める方法だと気づいていったのである。

「曲」ということばを「教育」で言い換えることができると思う。自分の人生を込めることで、自分の教育に命を吹き込む。ハンガリー時代の”I think I could find my real myself thanks for you. Now I can see the way of my life...”という生徒の実感と、それこそが私が自分の学校時代を通して得たかった実感だったという気づきを込めることが、最も私の教育に命を吹き込める方法なのである。これは自分の満足に終わらないはずである。

この講座の BBS で 2012 年 5 月 16 日に、私が張珍華さんに質問をした時にいただいた返信が、これに近い意味をもっているのではないかと思う。

私 : 自分が欲しかったのに無かった環境を今追求するというのは、自分本位なことなのではないか。

張さん : 私は「自分本位」なことだと感じるものでいいと思います。「うぬぼれ」や「思い込み」と言われていい気分になる人はいないですね(笑)。ですが、「問題意識」はそういうところからスタートするんじゃないかと思っています。ほかの人が持っていない「切実さ」や「私はこれでいくんだ」という手ごたえを感じた瞬間を大切に、その問題意識に磨きをかけて、問題提起をしていけば、自己満足のためではなく、様々な人に刺激や気づきを与えながら、共有の輪を広げていけるテーマになっていくと思います。

3 結論

自分の人格、価値観、考え方が分からなければ、自分の進路も決められず、本当に自分に合った生き方もできず、他の全てのことを自分の外から自分の中へ注入し、蓄積し尽くしたとしても、自分の人生にとって意味を為さない。特に若年層が、自分の人格、価値観、考え方に気づくためには、自分を他者に伝えようとし、自分を凝視し、自分と向き合い、他者とやりとりする言語活動が必要である。私は日本語教育というフィールドで、この言語活動の支援を行っていききたい。この言語活動の中で生まれることばを学習者は自分で自分のものにしていく。その支援をしていきたい。

ハンガリー時代には灼然としていなかった自分を他者に伝えようとし、自分の人格、価値観、考え方に気づくことと日本語学習の関係が、学生 C の「日本語は自分で勉強する」ということばと学生 Y との対話の中で明らかにできた。両者は別のことではなく、同一のことである。学習者は、自分を他者に伝えようとし、自分を凝視し、自分と向き合い、他者とやりとりする中で、自分の人格、価値観、考え方に気づき、そこに生まれることばを自分で自分のものにしていくのである。私は学習者を支援していくのである。

「自分を他者に伝え、自分の人格、価値観、考え方に気づく言語活動」の困難点も明らかになってきた。知識を自分の外から自分の中へ注入し、蓄積することが「勉強」だと思ってきた学習者は、「勉強している気になれない」という抵抗感をもつかもかもしれない。自分を凝視し、自分と向き合うことを大変に面倒なことだと感じる学習者もいるだろう。趣味が無く、好きな物事も無い学習者や、他者との関係が「他者の決定に従う関係」か「他者と深くは関わらない」かのどちらかになり易い学習者が、あるテーマを通して自分を他者に伝えようとし、自分を凝視し、自分と向き合うには、困難が予想される。これらの困難点の克服のためには、そして、「自分を他者に伝え、自分の人格、価値観、考え方に気づく言語活動」を軌道に乗せるためにも、学習者と対話し、関係性を構築したい。

テーマと対話相手は、「自分を他者に伝え、自分の人格、価値観、考え方に気づく言語活動」の成否を左右する要因であることも分かった。学習者は一人一人異なるので、唯一絶対のテーマは在り得ない。教室担当者の裁量が大きい現場なら、学習者たちと話し合いながら、決定していきたい。

対話相手はどんな場合でも学習者が自分で決めるべきである。現在勤務している N 学院の作文授業なら、学生たちが与えられたテーマと限られた時間の中で、どのように「自分を他者に伝え、自分の人格、価値観、考え方に気づく言語活動」を効果的に行えるか、私は支援ができるのか、行いながらより深く考えていきたい。

「自分を他者に伝え、自分の人格、価値観、考え方に気づく言語活動」が容認されない社会的環境ではどうしたらいいのだろうかという問題には、そのような社会的環境の学習者一人一人と対話しながら、考えを深めていきたい。

おわりに

ハンガリー時代の”I think I could find my real myself thanks for you. Now I can see the way of my life...”という生徒の実感と、それこそが私が自分の学校時代を通して得たかった実感だったと気づいたことが、私の教育の方向性の原点である。この方向性をより明らかで強いものにするために、このレポートを書いた。この作業をこれからの私のために、今しておくべきだと一年近く思っていた。張珍華さんのことばのように、「様々な人に刺激や気づきを与えながら、共有の輪を広げていくところまではできなかったと思うのが、やや残念である。共有の輪を広げていくことができなかったと思うのだから、このレポートは自己満足に終わっていることになる。

なぜ共有の輪を広げていくことができなかったと思うのか。ネット対話にあまり参加できず、ネット対話から多くを学んだと実感できなかったからである。なぜあまり参加できず、学べなかったのか。理由の一つは、BBS というメディアに私はあまり合わなかったということだ。この講座のある期間には、BBS を開けると、たくさんの情報が待っていた。開けるだけで情報が待っている状態は、私にはあまり向かなかった。私の能動性は機能しなくなった。私は飢餓感に苛まれている状態でない、よく学べないようだ。方法には、人によって向き不向きがあることが勉強できた。ネット対話にあまり参加できなかった理由のもう一つは、他の方々と対話する以前に、自分の半生と最近の自分と向き合うことで、十分に忙しかったということだ。

一方で、良かったこともあった。N 学院の中級の作文授業を通して、最近の半年間に私が実際にできたことを学生 C のことばで書き起こせたのは、幸せだった。学校とアルバイトで時間的余裕のない C が、試験前で更に忙しい放課後に、「先生は私たちのためにもっとたくさんの時間を使いました」と言って、私の聴きとりのために時間を費やしてくれた。心から感謝している。自分を確認することは、かけがえのない他者の存在なくしては為し得ないのだと、今、強く感じている。それを感じることができたのだから、自己満足に終わっているとしても、このレポートは私にとっては意味のあるものである。

文献

赤石恵理子 (2011) 中等教育における日本語教室と日本文化・日本語を地域の人々に伝える行動の意義—自律と協働のための教育 『日本語教育連絡会議論文集』 23 1-10

緒方貞子 海外援助の未来 すべての人へ視野を広げよ 『朝日新聞』 (2012年3月24日 朝刊)

『旅のチカラ 徳永英明アメリカへ！あの名曲を歌い継ぐ…有名歌手との心の対話』 (NHKBS プ
レミアム 2012年6月14日 21:00~22:00)

テーマは当初から考えていた通り変更せず、「待遇表現教育」を取り上げたいと思います。それはおそらく「日本語教育」ということのみならず、「待遇表現」は私がここ数年考え続けている、思い続けているテーマだからです。ではなぜこの「待遇表現」に関心があるのか。なぜ「人と接する際の言葉づかい」に関心があるのか。を考えてみました。すると自分の中で色々な答えが返ってきます。

まず私自身が他者と良い人間関係を築けないのは、自分の言葉づかいに問題があると考えられるから。つまり正当な待遇表現を身に着けもっとよい人間関係を作り、楽しい人生を過ごしたいと考えるから。第二に、師を敬う、他人を敬うという気持ちは言葉に表れ、学習できるときに身に着けておかないと生涯触れる機会がない可能性があるから。この敬いの気持ちは日本人のみならず、人として忘れてはいけないことだから。第三に、人間関係、社会関係を気遣うからこそうまく行く日本社会を大切だと思うから。他国とは違う上下、親疎関係での言葉づかいが日本文化の一部であり、その文化こそ日本が引き継いでいくべきものと信じているから。第四に、最近日本人の態度を見たり、聞いたりして腑に落ちないことが多く、原因を考えると言葉づかいに原因があるようにみえるから。そして第五、言葉づかいだけではなく態度などが磨かれると、その他にも身なり、ジェスチャー、物事の考え方、思想などが磨かれ良い人間関係、よい人間社会ができあがるから。そして、「敬語を勉強したい、身に着けたい」と学生からの要望があったこと。など様々なことが浮かんできます。

よく考えてみると、「関心がある」のではなく「不満がある」のかもしれませんが。「不満がある」からそれを直したい。という気持ちが私の関心を引いているのでしょうか。単に私の利己主義なわがままであり自己満足したいだけなのでしょう。

ではなぜ私はこのことを「日本語教育の現場」で行いたいと思うのでしょうか。なぜ、このテーマで授業展開をしていきたいと考えるのでしょうか。自分自身が上手くできていないことを他人に教えるなど不可能です。

どこかで以前読んだことですが、講演会などで講演者が「ああ、今日は上手に話げできた。」大学の教授が「今日はよい講義ができた。」と思うのは講演をした者、授業をしたものだけがそう思うだけで、聴衆や学生は別になんとも思っていない。と言っている意見を目にしたことがあります。自己満足のために学生達に教えたいのでしょうか。もしそうだとしたら学生にとっては非常な惨事です。

学習者自らが「敬語を身に着けたい」と思うこととは別に、私の中に美しい日本語を身に着けてほしいと思う気持ちが強くあります。美しい言葉を身に着けるとは語彙、文型レベルだけの学習では身に付きません。それは母語話者でも同様です。相手を思いやる気持ちは時に「言葉には表れない」こともあります。特に日本人そして、日本語という言葉は、西欧の文化と違いあいまいな発言、遠回しな言い方が多いと言われています。その言い方を身につけましょう、と学習者に希望しているのではなく、この待遇表現の学習を通して、まずはそういう日本の文化を見てほしい、日本人を理解してほしいというのがこのテーマを教室に持ち込む要因だと思います。

語彙、文型レベルだけでは身に着かない。と書きましたが、以前こんなことがありました。宿題を返却する際、学生が「先生、ありがとう」と言いながら私の手からプリントをさっと取っていきました。プリントが私の手からすり抜ける瞬間、私はそのコピー用紙で手をほんの少し切ってしまいました。宿題を返してもらうレベルの場で、丁寧に「ありがとうございます」と頭を下げることはありませんし、名刺交換ではありませんから、両手で受け取る必要もありません。でも感謝の言葉を「先生、いつもありがとうございます。」や「たくさん間違えましたか。」など一言感謝の気持ちを表すだけでもこのようなことは起こらなかつたように思えるのです。

語学学習の現場でも近年は認知心理学や行動心理学の面から学習方法を研究する動きがあります。時には思案から行動を呼ぶことよりも、先ず、些細な行動を起こし、そのことによって言いたいことを考え出すことを学習することも語学学習に役立つのではないかと感じます。丁寧な態度で対応することで言葉もあとからついてくることを期待しているのでしょうか。

コミュニケーションですからまず相手を観察し、理解し、そして思考、決定、立論、主張、など五官をフル回転させて日本語を身に着けてほしいと思い待遇表現という語彙、文型レベルだけでは学習できない課題に取り組みたいと思っています。

リーシンツォさんからいただいたコメントの「日本人の人間関係、日本人はこうする」というような日本全国民が絶対的に共有している文化的な物が実在するという前提」は存在すると思います。そしてそれが日本人の言語活動に現れ、よい人間関係を作っていくのではないのでしょうか。そしてこのコメントの理解を深めさせてくださったのが、チョンさんがくださったコメント「コミュニケーションをしていく中で必要不可欠な他者を理解すること」です。相手への配慮、思いやりです。

ここでふと気づきましたが、私が究極に希望していること、目指すものとは「学生に日本人や日本文化を理解して待遇表現を会得してほしい」ということではなく、「他者を理解し思いやりの心をもってほしい」ということなのです。リーシンツォさんが指摘してくださったように、そういったことを教えないと学生が日本語生活でひどい目にあう。という心配があるからでしょうか。確かにそういった事実がありますが、そのようなことへの心配はありません。ここでまた教師の自己満足という視点にもどってしまいます。

でも学習者が日本社会で、日本人との対話で嫌な思いをしないように、そして対話、談話の相手となる日本人も嫌な思いをしないようにと望んでいます。実際にうまい言い回しができず、相手に失礼な思いをさせてしまったこと、または自分の一言や態度によって相手から失礼な思いをさせられたことがある方はどんな時、どんな事でそれが起こったのでしょうか。そしてその後、なぜそんなことが起こったのか振り返ってみたことはあるのでしょうか。

日本から戻ってきた日本語レベルは上級者のイタリア人がこのようなことを言っていました。「日本人と日本語で話をするときには、尊敬しない相手にも敬語を使うことに意義を唱える。それどころか、軽蔑する相手にも敬語を使わなければならない日本社会を理解することは難しい。」この発言から敬語はどうして、またどのように使われるか、それから敬語の役割について考えてみました。そして他の方と対話してみました。そこでこのような意見が伺えました。

まず、敬語は対象となる人物、話をしている相手や話題の人物を尊敬するために使うのではないということ。では敬語はどうして使われるのでしょうか。逆に敬語を使わないとどのようなことが起こるのでしょうか。意思疎通がうまく行かないのでしょうか。意思疎通がうまくいかないということは無いと思います。

日本人同士の会話で、学生が先生を昼食に誘う時、「先生、もう飯食った？まだならいっしょに行こうぜ。」と言ったと仮定します。言われた先生はどう思うのでしょうか。ここで日本人同士と限定したのは、外国人学生の場合この言葉を受けた先生が「外国人だから、このような言い方でも仕方ない。もしかしたら漫画などでこのような表現を読んだのかもしれない。」というように、許容の範囲が日本人に対してとは異なり、言葉の機能が変化してしまう可能性があるためです。さて、先生はどのように感じ、応対するのでしょうか。このように言われたら、一緒になど行きません。という先生がいました。断り方として、明確に「目上の者に対して、そんな言葉づかいしかできないような奴とは食事などしたくないから、一緒になんか行かないよ。」と言って断るのではなく、「まだあまりお腹が空いていないので、もう少し後で行きます。どうぞお先に。」と言って断ったとします。この後、この学生と先生との関係どうなるのでしょうか。先生はこの学生に対してあまりよい印象を持てなくなるでしょう。でもそれでよいのではないのでしょうか。この学生と先生の間でまさしく意思疎通が図れた結果だと思っからです。始めからこの学生は「先生と食事に行きたい」とは思っていないためこのような表現になったのだと思います。つまり、自分はまだ食事をしていない。今、お腹が空いたので食事に行く。そこに先生の姿を見つけ、ついだから誘ってみるか。という程度の考えでこのように声をかけた。その結果、一緒に行くのを断られた。おそらく、この学生はなぜ断られたかを先生の言葉通りにしか受け取らないでしょう。まさしくこの学生が考えている先生という存在の程度が現れた表現ですから、その後先生とうまく行かなくてもこの学生にとっては別に大きい問題とは考えられません。

別の学生が、「先生、もう十二時ですね。お昼ご飯、どうなさいますか。」と尋ねたとしましょう。恐らく先生はこの学生と一緒に食事に出るでしょう。そして今後もこの二人の関係は穏やかなよいものでしょう。その結果、この学生が何か相談事があって先生に持ちかければ、先生は力になってくれるでしょうし、丁寧なアドバイスをくれるに違いありません。もちろん最初の学生にも先生は相談にのるでしょう。しかし、先生も人である以上「飯食った？一緒に行こうぜ」と言った一人目の学生に二人目の学生と同じような感情を抱くことは難しいと思います。おのずとそれは態度に現れてくるでしょう。「真の師たるものは全ての弟子を平等に扱うことができる者である」とは理想です。人が生きていく過程で人間関係ほど大切なものはないと思います。何かの縁で関わりを持った者同士はできるだけよい関係でありたいものです。

つまりよい人間関係を保つために敬語を使用するという結論です。ではなぜよい人間関係を保ちたいのでしょうか。

実は対話の相手から真髓を突くコメントをいただきました。「敬語は話し手が、自分に利益を誘導するもの、自分の損害を回避するために使う手段です。敬語を使わないで損をするのは自分自身です。私たちは皆、常日ごろ多くの問題を抱えて生きています。言葉の問題で実害を被るなんて愚かなことです。」逆に言うと、言葉の問題で多くの問題が避けられるということです。要するに「自分が満足するためには相手を満足させること。相手を満足させることによって自分も満足させてもらえる。」私たちの体の中心にあるのは自己満足したいという気持ちですから、その利欲のために敬語を使うのです。という意見です。

それから敬語を使うと、話し手に品格が出るというコメントもいただきました。自分自身の

品格の保持のために敬語を使います。品格を保持するとそれに見合った人間関係が形成されます。それによって様々な可能性が出てきます。可能性が多ければ多いほど人生が豊かになるのではないのでしょうか。

文化庁敬語の指針にもありますが、「敬意とは尊敬の気持ちだけでなく、相手に対して礼を失することなく、自分自身の社会常識を表すためにも使う場合がある。」とあります。言葉に関するものではありませんが、最低限の常識のひとつなのです。

更に、文化庁の指針は付け加えます。敬語の使用について「現代社会においては、その人と親しいか、親しくないかといった親しさの程度を示そうとするものでもある。」そして「相手や状況によっては、敬語を使わなかったために、相手や周りの人々に不愉快な思いをさせ、最終的に一番不愉快な思いをするのは自分になるということもある。」つまり敬語は自己表現の一つです。自己表現とは自分と他の人との関係を示すこと。それから自分と社会との関係を示すことの両面です。

人間関係、社会関係の学習は文型練習のように教室活動ができるわけではありません。敬語、待遇表現を身に付けるには、社会生活の実践の中で多くの場面に出合い、その状況を見極め、対話を聞き、態度をよく観察していくことが大切です。どういう状況で使うかその判断は経験によって学習していくものでしょう。そのための基礎として教室内では、基本的な表現や状況設定の説明などをして物語性のある状況の中でなぜ、敬語を使うかを学生と共に考えながら学習していくことが効果的なのではないのでしょうか。

待遇表現の授業に参加する学習者たちはすでに上級者ですから、日本人がよく使う言い回しや表現などをよく知っています。自分の所為ではなくともまず「すみません」と言う日本人を理解することで同じような語彙力が身に着くものと信じています。

終わりに、最初私が考えていた「なぜ、待遇表現が大切なのか」の答えに少々近づいたようです。その一つは「よい人間関係、社会関係を身に付ける」ためです。なぜよい人間関係、社会関係を身に付けるかということ、そうすることで人生が豊かになるからです。自己満足のため、それから自分の品格保持のためでもあります。私はイタリアで日本語教育に携わっており、学習者の多くはイタリア人ですが、その学習者たちに「ローマ法王に謁見を賜ります。さてあなたは敬いの言葉を使いますか。」という質問には、ほぼ100パーセント「使います」という答えが返ってくるでしょう。それはローマ法王を尊敬しているからだけではありません。その謁見を見ている、聞いている周りの人々から受ける圧力があるからでもあります。そんな謁見風景が頭に浮かびました。この対話活動を始める前には想定していなかったことは、対話をしているとき、その状況や内容が物語となって映像として頭に浮かんだことです。それから自分では思いも浮かばなかったことを指摘され、物の見方というのは人により違いがあることを改めて思い知りました。それとともに自分の意見を再認識し、待遇表現教育は何かというだけでなく、日本人にとっての敬語使用とはどのようなものか、も考えさせられました。

教室活動という現場を受け持っているので、教室内実践をどのようにしていくかを最終的に探れると良いと思ってもいたのですが、それよりももう少し基本的な所、「なぜ、待遇表現は大切なか」を確信できたことで、このテーマと取り組んでいく意義を見出せたことは私にとって大きいことです。こうすれば必ず成功するという手段はないでしょうが、「思い込まない」ということがいかに大切かを実感しています。実践の場は大学と言うところなので、具体的な教室内活動、そして実践の評価をどうするかなどを今後の課題としていきたいと思えます。

教室を離れても「私」を支えてくれるなにかをつかめるように
—私はどのような教育実践をめざすのか—

鶴田靖行

1 この講座に参加した理由

私はいま中国の大学で日本語教師をしている。日本語教師になって1年半、最初の1年間は授業準備と授業に追われ、振り返りもほとんどできないまま慌ただしく過ぎていった。毎日授業を行うだけで精一杯だった。2年目に入り、学生や同僚との関係が深まり、授業や異国での生活にだんだんと慣れてきた。そこでようやく毎日の授業以外のことを考えられる時間と余裕ができた。

私がこの講座「私はどのような教育実践をめざすのか—日本語教師のための国際ネット対話プロジェクト実践」に参加した理由は、授業のことや学生のこと、日本語教育のこと、そして私自身のことについて、いまよりもっと広い視点から、いまよりもっと深くまで考えてみたくなったからだ。そのためには、自分ひとりだけで考えるよりも、他者と関わりながらのほうが気づきや発見が多いだろうと考えた。

また、私は来年度に大学院へ進学し、日本語教育への専門性を高めたいと考えている。この講座を通して、私の問題意識を浮かび上がらせ、それを今後の私の研究へとつなげていくつもりだ。

2 私の問題意識 —私はどのような教育実践をめざすのか— <対話を行うための文章>

BBS上での数回にわたるやりとりを経て、私はなんとか自分の問題意識を浮かび上がらせ、それを「対話を行うための文章」としてまとめた。

この文章は対話相手が決まる前にほとんど書き上げていたのだが、対話相手が決まったとたん、表現がいろいろと気になりだしてしまい、結果的に大幅に書き換えることになった。伝える相手の顔が見えたことで、その人にわかりやすく伝えたい、私のことをわかってほしいという気持ちが芽生えたからだと思う。学生時代にもいくつものレポートを書いてきたが、このような気持ちで書き直しをしたのは初めてのことだった。以下がその文章である。

□「私はどのような教育実践をめざすのか」と考える理由

日本語教師の仕事に就いて1年半が経った。私はいま中国の大学で日本語を専門として学んでいる学生に「会話」や「日本事情」などの授業を行っている。私の教室には、アニメが好きで日本語を学び始めた学生もいれば、希望する学科に入れずやむなく日本語学科へ来たという学生もいる。積極的に授業に参加する学生もいれば、教室の後ろで携帯電話ばかりいじっている学生もいる。将来日系企業への就職や日本への留学を希望している学生もいれば、故郷へ帰って日本語と関係のない仕事をするという学生もいる。このように学生の動機も意欲も将来設計もばらばらである。

教え始めた頃、会話クラスでは教科書を用い、文型説明・変換練習・ロールプレイなどを行っていた。しかし、しばらくして私も学生も機械的に練習を行うようになっていく、学生が受身になっていると感じ始めた。そこで授業のやり方を教科書を使わないテーマ型学習に変更した。学生の日常生活に関係がありそうなテーマを題材に、作文を書いたり、ディスカッションをしたりする授業である。授業スタイルを変えたことで、積極性が増した学生もいたが、逆に意欲を失ってしまった学生もいた。その後、再び教科書へ戻ってみたり、教科書とテーマ型を交互に行ったりする中で、私はいったい何がしたいのか

わからなくなりました。

ところで、私はいったい何がしたいのかわからなくなっていたとき、わからないのは授業内容や授業方法に関することだと思っていた。しかし、授業内容や方法を変えても、何がしたいのか一向にわかるようにはならなかったことから、これは授業内容や方法なのではないことに気がついた。いま私が思うのは、「私はこうしたい、こうありたい」「私は学生にこうなって／あってほしい」というような「私の望み」がわかっていなかったということである。そこで、私はこれを「私の理念（私がめざすもの）」と言い換え、この「私はどのような教育実践をめざすのか」という活動を通して、この「私の理念（私がめざすもの）」について明らかにしていきたい。

□私の理念（私がめざすもの）はなにか

私の理念（私がめざすもの）とはいったいなんなのか。それは、「教室を離れても『私』を支えてくれるなにかを学生が掴めるように援助する」ということである。その「なにか」とは、「人」「芸術（本・映画・音楽など）」「プラスの心持ち」「考えることと表現すること」「技術・資格」の五つだ。

「人」と「芸術」は「私」に寄り添ってくれたり、刺激を与えてくれたり、「私」の目標となったりするような「私」の外側にある要素である。これは「他者」と言い換えることもできる。「プラスの心持ち」とは肯定力や自尊心や積極性など、「私」の行動力を支えてくれるものである。「考えることと表現すること」は、それを通して、心の中に湧き上がる漠然とした「思い」を「考え」に変え、思考を深めたり、自分の考えていることを他者に伝えやすくしたりする。「技術・資格」はたとえば日本語運用能力や日本語能力試験 N1 合格などで、これがあれば進学や就職などの際、希望する進路に進みやすくなるだろう。

では、どうして「教室を離れても」なのか。それは、学生は遅かれ早かれ教室から離れ、社会の中で生きていかなければならなくなるからだ。教室の中での私と学生との関係が一時的なものであるのなら、私はいまだけでなく、今後の彼らのためになるようなことをしていきたい。この理念をどう実践に移していくかはこれから考えていくつもりである。

3 対話報告

3.1 対話相手と対話方法

対話相手は中国の大学で日本語教師をしている日本人女性の Su さんをお願いした。彼女はアメリカの大学を卒業後、日本国内で英語を使った仕事などに従事ながら、日本語教師の資格を取り、約 2 年前から中国で教えている。Su さんとは数年前に彼女のブログを通じて知り合い、いまは主に SNS 上で互いの日記などにコメントし合う形でやりとりを行っている。私は彼女に会ったことはなく、今回のようなまとまった話をするのも初めてのことだった。彼女には、対話を行う前に、私が書いた「対話を行うための文章」を読んでもらった。

対話は Skype のチャットを用い、2 回行った（2 回目は 1 回目の 3 日後）。2 回行った理由は、1 回目の対話が長時間に及び、しかも内容が多岐にわたってしまったため、再度私の問題意識に沿わせながら対話をしたと思ったからだ。2 回目の対話は、1 回目の内容を踏まえ、話したいポイントを事前に 3 つほど伝えてから行った。

3.2 対話相手を選んだ理由

私はいま日本語教師という言葉を抱く仕事をしているが、実は言葉に対して大きなコンプレックスを二つ持っている。まずひとつは子どもの頃から書くことが好きではなく、心の中の思いを言葉で表現することをずっと避けてきたということである。いま学生に言葉で表現することを教えていながら、私自身長い間それをしてこなかったという矛盾に罪悪感のような引っかかりを感じている。そしてもうひとつは日常生活に不自由ないレベルまで外国語を習得した経験がないということである。日本語教師養成講座の受講や日本語教育能力検定試験のための勉強を通じて、日本語の仕組みや教え方を学んできてはいるが、どうすれば外国語を身につけることができるのか実のところよくわからないのだ。

このような私とは対照的に、Suさんは子どもの頃から書くことが好きで、学生時代は外国人と英語で文通していたこともあるそうである。教師になってからはとくに作文の授業をしているときに幸せを感じるという。また、彼女は中学生の頃から英語が好きで、その後アメリカの大学に進学し、卒業後は英語を使って仕事をするなど、英語は「体の一部といっても良かったかもしれません」と言うほど堪能である。

言葉の経験やバックグラウンドが私と大きく異なる彼女となら、私がいま感じている問題意識について、時間的にも経験的にも幅広い視点からやりとりができるのではないかと思い、Suさんに対話をお願いした。

3.3 対話内容と考察

ここにある対話は、対話の時間的流れの順序で記述せず、テーマに沿った形で適宜入れ替えてある。ただし、見出し中の内容については、その順序を入れ替えていない。また、私（鶴田）の発言内容については、対話終了後に読み直し、わかりにくかった部分は一部加筆・修正を行っている。

3.3.1 学生が授業から学んでいるものとは

アメリカの大学で4年間を過ごしたSuさんは、卒業時には不自由なく英語を話したり書いたりできるようになっていた。つまり、大学在学中に「英語習得」が成功したわけである。そこで、当時の大学の授業が彼女の「英語習得」に与えた影響について聞いてみた。

Su そうですね。いま思うと、授業で習う知識はもちろん大切ですが、教室の中でのことってそこで完結しているので。例えば、スピーチの宿題があって、スピーチの練習をしたり緊張をしながら発表をしたりしたことは無駄ではなかったと思うんですが、それがあったからこそ、私の英語能力が伸びたかと言われれば、うーん、どうなんだろう…。

鶴田 あ、、、たしかSuさんの日記に「シェイクスピア」の授業のことが書かれていて、それはSuさんにとって大切な授業のように感じたのですが、、、どんな授業でした？

Su おお！私も今、その授業のことを考えていました。その授業についての、詳細な記憶はあやふやになってきてはいるのです。私があ授業でもらったものは、今でも時々思い出してはころがあったかくなるような気がするんですね。具体的に言えば、授業では主にシェイクスピアの作品を読んで、文章の中に隠された登場人物たちの関係や気持ちを読み解いていく授業だったのですが、何が好きだったかという、先生の授業の仕方でしょうね。決して一方的ではなくて、学生たちに問いかけをしていくな

かで、出た意見を大切にしながら、最後には、はっとするような気付きが生まれるんですよね。授業の前と後では、同じ作品が同じではないような気持ちになる。あの授業が好きだったのは、そういう「新しい発見」と、そこにある先生の暖かみが大好きだったのだと思います。

鶴田 その先生は「知識」をどのくらい与えていましたか？

Su 文章の読み方のテクニックや、作品に関する背景知識など、ほとんど授業では触れなかったと思います。常に、そこにある文章をみんなで見て、感じたことを話し合っていました。今気が付いたのですが、その先生が学生に意見を聞く時、どんな意見も全く否定しませんでした。まず「そういう考え方もあるよね！」という肯定から入って、「でも、ここではこんな文章があるけど、それについてはどう思う？」っていう風に進んでいく感じですね。

鶴田 授業のとき、「先生の示したい方向へ誘導される」というような感覚はありましたか？

Su おそらく、授業の流れはそんな風になっていたんだと思います。でも私自身は、全然そんな感じがありませんでした。

鶴田 ちょっと先生の立場に自分を置いて考えてみてほしいんですけど、先生はどんな授業をめざしていたと思いますか？ また、先生は自分の役割をどのように考えていたと思いますか？

Su 多分ですが、先生はある一つの答えを教えるための授業をしていたんじゃないと思います。授業を通して、「これを教えたい」というのではなくて、今、そこにいる学生たちがある作品に向き合った時、このクラスのこの学生たちにしか出せない一つの考えを導き出すための授業をしていたのかな。教師はおそらく、そのためのファシリテーターの役割をしていたのだと思います。

鶴田 「このクラスのこの学生たちにしか出せない」という言葉にハッとしました！

Su: はははw その先生は「毎年シェイクスピアの授業をやって、毎年新しい見方や考え方が出てくる。だからシェイクスピアは面白いんだ！」と言っていました。

鶴田 先生も学生からどんな見方や意見が出てくるかわからないんですもんね。

Su そうですね。

Su さんにとって、教室の中でのことはそこで完結しており、授業が英語能力の向上にどれだけ影響を及ぼしているのかわからないということであった。そのような中、シェイクスピアの授業については「詳細な記憶はあやふやになってきてはいる」ものの「今でも時々思い出してはころろがあつたくなるような気がする」というように、彼女の心にその経験が深く刻まれていることがわかった。学生が授業から学んでいるもの、それは知識だけでなく、もっと大きくてふくよかで曖昧ななにかなのだろう。そしてむしろ教室を離れてからも私の中に残っていくものは知識より後者なのではないだろうか。

このシェイクスピアの授業は、教師になった Su さんのビリーフに大きな影響を及ぼしているのだが、それについては 3.3.3 で述べる。

3.3.2 教師が学生に与える影響の因果関係はわからない

教師になった Su さんが一番大切にしていることは「自主性」なのだそうだ。「いつも自分が与えるよりも『気付いてほしい』『発見してほしい』と思っているのかもしれない」と彼女は言った。さらに「日本語に興味のない学生にいくら言っても、それはあんまり意味がないかなと思ってしま」うとのことで

ある。そこで、日本語に興味を持っていない学生に対して行っているアクションがあるのかどうか聞いてみた。

Su これは難しいですね。今持っているクラスに何人かいるんですが、まずは、勉強云々を抜きにして、その学生について知っていこうと思います。どういう流れでこの大学に入ったのか、どうして日本語学部を選んだのか、毎日何をして過ごしているのか、一番好きなものは何なのか、どんな友達がいるのか…などなど。

鶴田 これはやはり中国語で？

Su はい、私のものすごく下手な中国語であったり、英語であったり、ですね。

鶴田 まずは関わりから、ということですね。

Su そうですね。それで、どうして日本語に興味がないのかといっても、その理由もそれぞれありますよね。だから、そこを明らかにしてから、その子が少しでも勉強に向かうためにはどんなアプローチをしたらいいか、考えてみます。おもしろいなと思ったのは、その学生と話してみて、いろいろやってみて、全然手ごたえがなかった…と落ち込んで、「いったいどうしたらいいの…」と悩んでいたら、なぜか急にその学生が頑張りだして「結局何が効果的だったかよく分からないけど」みたいな時が結構ありました（笑）

鶴田 そうですよ！なにでやる気を出したかわからないんですよ。だって、その学生と接している先生は自分だけじゃないですし。

Su 本当にそう思います。

鶴田 その他の要因がたくさんあるから、因果関係がわからないんですよ。

Su そうですね。きっと、きっかけはいつも小さなことなんだとおもいます。

鶴田 そういえばうちにこんな学生がいました。1年生のときはそれほど勉強をがんばっていたとは言えない男性で、その彼が2年生になり、気づいたら、とても積極的に勉強するようになっていたんです。でもずっとその理由がわからなくて。それがこの間、その学生とごはんを食べたとき、彼がその理由を話してくれました。1年生の2学期のある日の午後、授業が終わってそのまま教室にいたら、一人の日本人男性が教室にやってきて、そこにいた彼らと少しおしゃべりをしたらしいんです。そのとき彼は自分が簡単な自己紹介しかできなかったことにショックを受けて、もっと日本語をがんばろうと思ったそうなんです。ちなみに、その日本人男性は日本語教師ではなく、たまたまこの町になにかの研究で来た日本人だったそうです。

Su へーっすごい。

鶴田 私は会っていないので、その男性のことがわからないままなんですけど。でも、この話を聞いて思ったのが、彼は日本語の授業で日本人教師と接しているのに、そこからやる気になったんじゃなくて、たまたま通りすがりの、教師ではない日本人から影響を受けたということなんですよ。ほんと、なにがきっかけになるかわかりませんね。

Su うーん、なんだか悲しい…笑 でも、本当にそうですね。勉強って、やる気にさえなれば、自分でできるものなんですよ。だから、勉強に向かうまでの気持ちをどう作っていくのかも教師の大切な役割なんだと思います。勉強に向かうまでの気持ちをどう作っていくか、そこはかなり大事なことですね。

私は 3.3.1 で「学生が授業から学んでいるもの、それは知識だけでなく、なにかもっと大きくてふくよかで曖昧ななにかなのだろう」と、授業で学生が学んでいるものの大きさ・豊かさについて述べたが、もちろん学生の学びは授業の中だけで起こるのではない。日本語を学んでいる学生について言えば、日本のアニメやドラマを見たり、小説を読んだり、日本人の友人と遊んだり、アルバイトをしたりなど、学生は多様な（言葉の）世界の中で生きている。ということは、教師が教室の中で行っている授業と学生の日本語能力向上の因果関係ははっきりとはわからないと言える。もちろん授業内容の範囲からのみ出題される学期末テストなどであれば授業の成果が目に見えるかもしれないが、ひとりの教師が学生の日本語能力全体に与えている影響の大きさを計ることは不可能だろう。

私は「対話を行うための文章」の中で、「私はこうしたい、こうありたい」「学生にこうあって／なってほしい」という「私の望み」について述べたが、これは私側の「願い」のようなものであって、学生を「私の望み」通りにさせたいという意味ではない。学生が触れている学びの豊かな世界の中で、教師の私が授業の中でしたいこと、できることはなんなのか。その視点で私は授業を考えていきたい。

3.3.3 ビリーフが教師の考え方に与える影響の大きさと怖さ

2 回目の対話（1 回目の対話から 3 日後）の初めに、前回の話から今日までの間にどんなことを感じたか Su さんに聞いてみた。

鶴田 前回の話から今日までの間に気になったことなどなにかありますか？

Su そうですね。一番気付かされたのは、私にとって、シェイクスピアのあの授業が、教師としての自分に一番影響与えている「授業」の形なのかもしれないということですね。教師のビリーフが自分の考え方に与える影響の大きさに、自分でもびっくりしました。逆に言うと、それはちょっと怖い事なのかもしれないな、と…。なのでこれから自分の授業をもうちょっと客観的に見られるようになりたいと思いました。

鶴田 怖い事なのかもしれない、というのは認識しておいた方がいいかもしれませんね。

Su そうですね。。

鶴田 「理念」や「ビリーフ」は固定したものと考えずに、つねに問い直していかなければならないものなのかもしれません。私はこの活動の中で、私の理念を明らかにして、そこから実践を生み出したいと考えていましたが、いまの Su さんの話を聞くと、理念を軸にすることに対してもう少し慎重になったほうがいいのかかもしれませんね。

これは 2 回目の対話の冒頭で行ったやりとりである。

対話 1 回目の Su さんの話から、シェイクスピアの授業は彼女の大切な思い出になっているばかりか、教師になった彼女が学生の「自主性」を重んじる原因のひとつになっていることがわかったが、私はそれを肯定的にとらえていた。自分自身が受けてきた教育から自らの実践が作られるのはいいことだと考えていたからだ。

しかし、彼女は 2 回目の対話で、シェイクスピアの授業が彼女のビリーフに大きな影響を与えていること、そして、その影響の大きさについて「怖いことなのかもしれない」と、教師がもつビリーフのマイナス面について語った。私はその言葉に対して、まるで私もそう考えているかのように応えてしまっ

たが、実はこのときに初めて私がビリーフの良い面にしか目を向けていないことに気づかされた。

3.3.4 理念は出発点であり目的地でもある

鶴田 「対話を行うための文章」で、「わたしはどのような教育実践をめざすのか」と考える理由について書いています。まず「学生の意欲も動機も将来設計もばらばらである」というのがひとつ。次に「授業内容や方法を変えても、自分が何がしたいのかよくわからなかった」というのがひとつです。このところを読んでどんなことを感じられましたか？

Su そうですね。まず思ったのは確かに、学生たちの動機や意欲、将来に対する思いは全然違います。それで授業の方法に対する反応もそれぞれの学生によって違ってくると思うんですが、現場としては、それぞれの授業に対して名前がついていますよね、「会話」とか「作文」とか。それで、その授業にそった内容で授業を行っていくんですが、その方法について、やっぱり教師だけが考えていては、一方的になるのかなと思います。授業の目標、方法について、学生たちと一緒に考えていくことで、見えてくるものもあると思いました。教師だけがいろいろ考えてやってみて、「どうもうまくいかない」「これはうまくいった」と思っている、学生たちからすると、全く反対の気持ちをもっていたりしますよね。

Su さんの大学では、日本人が担当する授業については、各学期末に例えば「来学期の会話の授業ではどんなことを勉強したいですか」というようなアンケートを行い、それを元に、次の学期の授業内容を考えたりしているそうである。Su さんはアンケート調査の詳しい内容についてひと通り説明したあと、次のように続けた。

Su 「授業」「学生」あつての「理念」というのは一つだと思うのですが、一人の教師として鶴田さんが「わたしはこうしたい」「学生たちにこうあってほしい」という考えというのは、また別次元で、存在して良いものだと思います。それはひとつひとつの授業や学期を超えた、教師としての何かだと思います。

鶴田 Su さんの意見を聞いて浮かんできたことなんですが、「私はこうしたい」「学生たちにこうあってほしい」という気持ちは、私にとって出発点でもあり、目的地でもあるんです。だとすると、日々の授業実践というのは、その出発点から出発し、目的地に向かうものでなければ納得できないというか、つながったものなんです。ですので、「別次元で存在している」というのがどうもしっくりこないんですが。その部分について、もうすこし話していただけますか？

Su うーん、そうですね、、、私も思いついたままに言っちゃいましたが。笑
多分、教師として「私はこうしたい」「学生にこうあってほしい」という思いがあっても、目の前の学生の意欲や動機、環境が違えば、また授業の内容が違えば、私の考えが必ずしも叶うか（貫けるか？）どうかかわらないと思うんです。それなのに「私の考えはこうだ！」「私はあなたにこうなってほしい！」と言っても、それはなんとなく、違うような気がするというか…。そこは強制するんじゃないで、多分、その時々で柔軟になりながら、心の中で、自分の考えを持っていけばいいのかなと思います。

鶴田 私が使っている「理念」という言葉は、いま Su さんがおっしゃった「心の中で、自分の考えを持っていけばいいのかな」に近いものです。「私の考えはこうだ！」と強制するような原理主義的なものではないんですよ。

Su ええ、そうですね。

鶴田 いま Suさんは「私はこうしたい」「学生にこうあってほしい」という言葉にエクスクラメーションマーク(!)をつけたり、「強制する」という言葉を使ったりしましたが、それはどんな意識からですか？

Su それが…ここだけの話ですが、うちの学校にそういう先生がいる…と感じるんですよね。というか、おそらくその先生は、自分の考えを強要しようという考えは持っていないのかもしれませんが、また、私自身が、学生たちには自由に、自然体でいてほしいと思っているのかもしれませんが。

「(私の理念は) また別次元で、存在して良いものだと思います」という Suさんの言葉に私は引っかけを感じた。私は彼女の発言の意図を「理念と授業は別物である」という風に解釈したからだ。ただ、これは対話中には気づけなかったことなのだが、Suさんが「別次元で、存在して良いものだと思います」と言ったのは、あとに「ひとつひとつの授業や学期を超えた、教師としての何かだと思います」「心の中で、自分の考えを持っていけばいいのかなと思います」と述べているように、理念と授業が切り離されたものだという意味ではなく、理念は教師の心の中にあっていいが、独り歩きしてしまうのはよくないという意味だったと今は解釈している。

この Suさんの言葉がきっかけとなり、私が考える理念と授業の関係は切り離せないもので、授業は「私はこうしたい」「学生たちにこうあってほしい」というような私の理念から出発し、実践を経て、振り返りの中で理念と照らし合わせるプロセスが大切だと私は考えていることがわかった。「私の考えはこうだ!」「私はあなたにこうなってほしい!」という理念だけが独り歩きした授業は、教師のエゴを学生に押しつけるものになるだろう。そこには教師の望み通りに学生を変えられるとみなす傲慢さと、学生の成長の可能性を教師の望みの範囲内に閉じ込めてしまうおそれがあることを私は心に留めておかなければならない。

3.3.5 「私の考え」はどこにあるのか？

鶴田 先日、ある4年生が日本の会社に出す履歴書をチェックしてほしいと言ってきまして、それを見ながら彼にいろいろと質問したんです。どうしてその会社で働きたいのかとか、得意なことはなにかとか、それが会社でどう生かせるのかとか、そういった質問です。彼は JLPT の N1 に合格している学生なんですけど、私の質問にほとんど答えられなかったんです。それを見て、質問に答えられない原因は日本語力ではないと思いました。おそらく彼はいままでそういったことを考えたことがないんだと思います。でも、それは彼だけの問題ではなくて、以前の私自身の問題でもありました。

どうなのでしょう。日本語教師って、日本語能力試験に合格させたり、日本語が話せるようにするだけでいいのでしょうか。

Su うちの先輩がこの間、同じようなことを話していました。「言葉はツールにすぎないので、そこからもっと深い考え方や生き方を学んでほしい」と…。学生たちってどうして大学で勉強してるんでしょうね。目的や目標はなんなんのでしょうか。もちろん、いろいろあるとは思いますが…。うちの大学って、「落第」がないんですよね。だから、どんなに成績がわるくても進学できるし、ギリギリ卒業もできる。だから、卒業のとき「こんにちは」や「ありがとう」すらきちんとさえなくても、卒業していくんですよ。

鶴田 私のところもまったく同じです。

Su そういう学生を見ると、この4年間はなんだったんだろう、と思います…。

鶴田 はい。私も同じ思いを感じています。教室の後ろで携帯電話をいじりながら、存在を消して4年間すご

す学生もいて…。こんな無駄な時間を過ごさせていいのかと思います。

それから、「言葉は（コミュニケーション）のツールだ」という考え方がありますが、私はそのことに関して疑問を持っています。その考え方からは、「（教師は）言葉を身につけるまで手伝うけど、それを手に入れたらあとは自分自身でなんとでもできるでしょ」というような含みを感じるんです。

Su そうですね、中国人の先生方で、そういう考え方を持っている方がいますね。

うちの先輩は「言葉はツールにすぎないので、文型や言葉の意味を教えて、練習するだけじゃなくて、もっと深い内容（いわゆる、国語的な…）を授業で扱いたい」という意味で言ってました。

でもそのときの授業というのは、1年生の授業だったので、「そこまでの日本語力はない！」ってみんなに反対されていましたが…^{^^}；

鶴田 ああ、なるほど。その先生の「ツール」の意味がわかりました。私が「五つのなにか」のひとつとして「考えることと表現すること」を挙げたのは、いまの話と関係があります。たしかに言葉には道具としての意味合いもあると思います。でも、それ以上に大切だと思うのは、「心の中にある漠然とした思いを言葉にして表現しようとする過程の中でこそ、考えは生まれて、深まっていく」ということです。私は40近くまで言葉で表現することを軽視してきたところがあって、その自分自身の経験から「ただ頭の中だけで思っている状態は、考えになっていない」と感じています。

Su 表現してこそ、考えになるということですか？

鶴田 「表現してこそ」というより、「言葉にしようとしてこそ」かな。

Su どうしてそう考えるようになったのですか？

鶴田 私は子どもの頃から、作文や読書感想文や読書などが好きではありませんでした。それで、心の中の思いを言葉にすることをずっと避けてきたんです。20代の頃は「本当の思いは言葉では表現できない」とも感じていました。ちょうどその頃音楽を聴いたり、ライブに行くことにはまっていたこともあり、体験こそ最も尊いことだと思っていました。だから、たとえば音楽雑誌の記事などを見ると、なんで音楽を言葉で語る必要があるのか？とっていました。そして、そのまま30代も後半になり、大学へ行き直したり、日本語教師養成講座で世代の違う人たちとディスカッションしたりするようになって初めてあることに気がついたんです。それは、自分が知らず知らずのうちに居心地のいい人やものだけつきあって、そうじゃない人やものとは極力つきあわないようにしてきているなあ、しかも、ただつきあわないようにしているだけじゃなくて、あたかも存在しないもののように考えているところもあるなあということです。それで、どうして自分はそうなってしまったのか考え始めて、そうしたら、その「思いを言葉にして表現しようとしなさい」ことが関係してるんじゃないかと思いついたんです。だって、居心地のいいものや人とだけつきあっていれば、あまり言葉は必要ないですから。たとえば、私がある音楽が好きで、「この音楽いい！」と思いますよね。もし私が、私と同じようにその音楽をいいと思う人とだけつきあっていたら、その音楽の良さを言葉にする必要はあまりありません。でも、もしそう思わない人もつきあっていたら、「その音楽のどこがいいの!？」なんて言われたりしますよね。もしこの人と話そうとすれば、私の思いを言葉にしていく必要が生まれます。つまり、自分とは違う他者と関係を構築するためには言葉が必要になってくるということです。そして、実はその過程の中で、思いが考えに変わり、人に伝えることができるようになるのかなと思うんです。すみません。ちょっとだらだらと書いてしまいました。

Su いいえ、よく分かりました。後半にかけて、パソコンの前でうんうんとうなずきまくっていました。

たしかに、「その音楽どこがいいの？」と言われて初めて「えっと、どういうところが良かったんだっけ」と具体的に考え始めることで、今まで気がつかなかった自分自身の考えに気付けるし、新しい良さを発見できるし、それをうまく伝えようとする過程の中で、考えがまとまっていくのだと思います。大切なことですね。

鶴田 はい。でも、言葉をツールとして考える時って、「考え」はその人のなかにすでに存在しているとみなしているような気がするんです。

あの、いま、Suさんが「今まで気がつかなかった自分自身の考えに気づけるし」と言われましたが、私はそれは「考え」とはちょっと違うのではないかなと思いました。「考え」未満とでも言いたいような。

Su ふふふ^^

鶴田 たとえば、整理術の本を読むと、「ほしいときに見つからないものは、ないのと同じ」と書いてあることがあります。ちょっとそれと似ているような気がします。見つからなくてもあることはあるのかもしれない、、、でも、言葉にしようとするまで出てこないのなら、それは「考え」ではないんじゃないかと。

Su 深いですね…。

鶴田 逆に言えば、言葉にしようとするからこそ、「考え」が生まれてくるんじゃないかなと思います。言語教育は、「言葉が考えを生み出す」という点にもっとフォーカスしていったほうがいいのではないのでしょうか。それをしてこなかった私が言うのもなんですが。

「言葉はコミュニケーションのツール／道具である」と言われることがある。言葉は「私の考え」を他者へと運ぶ（伝える）乗り物であり、それを手に入れば、他者とコミュニケーションすることができると考える。たしかに言葉にはそのような役割があるかもしれないが、私は疑問に思うことがある。それは、「私の考え」はどこにあるのかということだ。

言葉をツールだと考えると、言葉の形式による意味の違いを識別し使い分ける能力が重視されるので、言葉を文法や表現形式で分類し、それを反復練習などで身につけさせるという教育が行われるようになる。そこでは言葉の内容、つまり「私の考え」はすでに「私」の中に存在しているとみなされるか、あるいは問題にされない。たとえば教室でよく行われている代入練習や変換練習では、発話内容はあらかじめキー（鍵）という形で与えられているか、または、形式にあった内容であれば、たとえそれが「私」の言いたいことではなくても、本当のことではなくても、教師からは正解と認められる。

しかし「私の考え」はあらかじめ「私」の中にあるわけではない。「私」の心の中には、浮かんでは消え、また浮かんでは消えていくような漠然としてつかみどころのない「思い」がまずあって、それ言葉にして表現しようとする過程の中で、「思い」が、ある輪郭というか、論理性をもった「考え」に変化していくのではないだろうか。

また、言葉にして表現することは、自分と考えなどが異なる他者と関係を構築するために必要になってくる。なぜなら、そのような相手には、言葉で自分の考えを説明したり相手を説得したりしなければならなくなるからだ。もし言葉にすることを怠れば、「私」は言葉にせずともわかりあえる（と思っている）親しい間柄としか関係を結べなくなる。このことは私自身の経験からそう言えることなのであるが、私が接している中国の学生にも当てはまる。彼らの多くは学校内の寮で生活していて、たいてい同じ部屋の友人と朝から晩まで一緒に過ごしている。日本の大学生はサークル活動やアルバイトなどを通して

世代や生活環境が異なる人たちと友人関係を築ける機会が多いが、ここにはサークル活動がほとんどなく、アルバイトをしている学生も少ない。そのため彼らは人間関係がとても狭く、自分と関わりがない人やものに対してどこか無関心で、積極的に人間関係を広げようとする意欲があまりないと私は感じている。

そのような彼らが、日本語の授業を通して、自分の「思い」を言葉で他者に表現しようとすることで、自分の「考え」を深め、他者とよい人間関係を築く経験を積み重ねれば、たとえ将来教室を離れても、日本語を使うことがなかったとしても、この経験は彼らの日々の生活を下支えしてくれるのではないだろうか。

3.4 対話を終えて

これら 2 回の対話は、私が事前に用意したテーマ文の内容に関してのみやりとりを行うのではなく、互いのバックグラウンドや教育観、現在教えている学校や学生のことを共有しながら、テーマから脇道に入ったり脇道から新たな話題へ移っていったりするような、そんなゆるやかな流れで 10 時間ほど行った。対話内容を私のテーマだけに限定せず、また長時間行った理由は、ひとつには Su さんとは会ったこともまとまった話をしたこともない、ある意味初対面のような関係だったからである。そのような関係の相手に、私の聞きたい事だけを聞き、話したいことだけを話すというのは少々失礼な気がした。それから、この対話が、私と同様に教師経験が短く、同様に中国の大学で日本語教師をしている Su さんにとっても自身の教育実践を考えるよい機会になるかもしれないと思ったからである。最後に、私が書いた「対話を行うための文章」に関して、問題意識を書ききれていないという思いを私は対話前に感じていたからである。

対話内容を振り返ってみると「3.3.5 『私の考え』はどこにあるのか?」という話題に対して、私は自分の意見をはっきり述べていることがわかった。これはおそらく、このテーマが言葉にして表現することを長い間避けてきた私のコンプレックスに直結したものであり、まさに自分の体験を通して語ることができるものだったからだと思う。私の理念で挙げた学生につかんでほしい五つの「なにか」のうち「考えることと表現すること」に対して私はいまももっともこだわりをもっていて、今後私の理念を実践に移していく際、これが私の授業の柱になっていくのかもしれない。

4 結論

「私はどのような教育実践をめざすのか」という問いに対して、具体的な実践方法を示すことはできなかった。なぜなら、私がいま明らかにしたいのは、具体的な実践方法ではなく、私の実践を支える理念だからである。「私はこうしたい、こうありたい」「学生にこうなって／あってほしい」というような私の望みだからである。私は毎日授業を行っていながら、実はそれがわかっていなかった。私がこの講座を通して行ったのは、私の望みがなんなのか、それがどんな過去の経験から生じたのか、どんな未来を願ってそうあるのか、それらをつきとめることだった。

私の理念（私がめざすもの）とはいったいなんなのか。それは、「教室を離れても『私』を支えてくれるなにかを学生がつかめるようにように望み、願い、授業を行う」ということだ（「対話を行うための文章」では、「援助する」という表現を用いたが、対話内容を顧みて「望み、願い、授業を行う」という表現に変えた）。

では、「なにか」とはいったいなんなのか。それは「人」「芸術（本・映画・音楽など）」「プラスの心持ち」「考えることと表現すること」「技術・資格」の五つだ。しかし、その中で私はとくに「考えることと表現すること」を学生が経験できる授業を作りたい。理由は二つある。まず、「私の考え」というものはすでに「私」の中に存在しているわけではなく、頭の中に漠然とある「思い」を言葉にし、表現しようとすることによって「思い」が「考え」に変化すると私は考えるからだ。「私の考え」がなければ、他者に伝えられる内容がないのだから、いくら日本語ができるようになっても意味をなさない。次に、私自身がずっと考えることと表現することを軽視してきた結果、自分と考えなどが異なる他者と関係を構築するのが苦手になってしまったからだ。親しい間柄であれば、言葉にしなくてもわかり合えるかもしれないが、そうでない相手と関係を築くためには言葉で説明したり説得したりすることが必要になってくる。

では、どうして「教室を離れても」なのか。それは、学生は遅かれ早かれ教師のもとを去り、社会へ出て行く存在だからだ。また、学生の言語世界は多様であり、学びも言語使用も教室の中だけで行われるわけではないからだ。

以上が、私の望みであり、私の理念である。私は今後この理念から私の実践を生み出していきたいと考えている。

ただし、理念から実践を生み出すときに注意しなければならないことがある。それは理念は私にとって「願い」のようなものであって、学生を私の望み通りにさせようとしてはいけないということだ。学生を教師の望み通りにさせようとする「私の考えはこうだ！」「私はあなたにこうなってほしい！」というような教師のエゴの押しつけになってしまう恐れがある。また、学生の成長の可能性を教師の望みの範囲内に閉じ込めてしまうことにもなりかねない。それから、理念は固定したものと考えず、学生の様子や教育環境なども考慮に入れながら、常に問い続けていきたい。たとえそれがよい考えであっても、ひとつの考えに囚われる怖さもあることを忘れないようにしたい。

5 おわりに

講座が始まるまで、対話を行い、レポートを書くということについて「自分ひとりだけで考えるよりも他者と関わりながらのほうが気づきや発見が多いだろう」くらいの認識しかなかった。対話についても、他の人と話をするというぐらいにしか考えていなかった。しかし、この講座を通して私にどのような対話が起こったのか振り返ってみると、講座参加者の方々や対話相手と言葉を交わして行った対話だけでなく、自分自身との対話、過去の自分や未来の自分との対話、講座参加者の方が書かれたレポートとの対話、講座参加者同士のやりとりに自分自身を重ねての対話、これまで行われてきた活動型授業の報告集との対話など、さまざまな対話が行われていたことに気づいた。

さらに、「対話を行い、レポートを書く」ことを繰り返しているうちに、このプロセスには終わりが無いということにも気づいた。考えても考えても、書いても書いても、疑問や、気づいていなかった点が現れ、言いたいことがはっきりしない、また、言いきれないという思いが残った。私はこのレポートで何度も書いてるように、言葉にして考えることや書くことをずっと避けてきたため、大学のレポートなどは苦痛でしかなく、ただ字数通りに出せばいいという気持ちで書いてきた。したがって、書いているときにも、書き終わったあとにも「これで終わった」という思いが残るだけで、「終わりが無い」などと感じたことはなかった。「学びには終わりが無い。なぜなら学ぶことは問うことだからである」。以前

こんな言葉を聞いたことがある。だとすれば、私は今回初めて言葉にして考えることや書くことを通して、学ぶということを少しばかり体験できたのかもしれない。

この講座はひとまずこれで終わるが、私は私の理念や実践を問い続けながら、私がめざす教育実践についてさらに学びを深めていきたいと思っている。

このレポートを書くことはとても苦しかったが、苦痛ではなかった。それは対話相手の Su さん、講座参加者のみなさん、メンターの張さん、鄭さん、そして細川先生と共に考え、書いているという実感に支えられていたからだと思う。みなさんに感謝したい。

まず読む場を支える、そして 読む行為を支援する

私の「読む」クラスは、学生の「読む行為（読書）」そのものを支援する場である。教師は、学生の「読む行為」を、様々な形でサポートする。具体的には、次の4点が教師の仕事になる。1. 落ちついて「読む」ことができる空間を作る。2. 読む対象を選定するためのサポートをする。3. 学生自身が求める場合に限り、「読んでいる内容理解」へのサポートを行う。4. 学生の「読む行為」のポートフォリオを管理する。

日本語初級者であっても内容のあるものを読めるのではないかという推測から、このクラスをスタートさせた（選択クラス）。2011年度は、初級後半から初中級の学生が対象であったが、2012年度は、初級だけのクラスもスタートさせた。そして、初級であっても、自分が選んだ本であれば飽きることなく学生は読むし、読めるのだということが分かってきた。たとえ、自分が選んだ本が難しく読めなくとも、「これが難しすぎるから、次はこっちを読もう」と、自分で調整するようになる。したがって、読んでも理解できなかった体験は、決して無駄ではなく、むしろ必要な時間であるということもわかってきた。

教師は読み方には介入しない、学生間でお互いの読んだ行為の報告は必要？

これは、上記サポート内容-2に関係することであるが、正しい読み方は全く求めない。読み方は読み手に任されているという考えに基づくからである。したがって、私のクラスでは「読む行為」のみが評価され、結果は評価されない。もちろんテストはしない。

90分のうち最後の30分間は、読んだ本とその中のことを紹介する時間がある。なぜこの時間があるのか。黙々と読んでいるだけでは共にクラスにいるのにもったいないということ、長時間読んでいると学生が明らかに疲れてくるからという単純な意味合いが当初はあった。しかし、この時間も大事なのではないかと最近思うようになってきた。なぜか。まだ、分からないのだが、次回の「読み」の時間へ向けて必要なエネルギー補給をしているように見えるのである。どのようなエネルギーかはまだわからない。

日本語の学びを再構成する力

このクラスの目的は何か。読解力がつくのか。本屋に行く、図書館に行くなど、学習に関わる行動範囲が広がるのか。主体的な学習態度が身につくのか。いろいろ考えてみたが、とりあえず、「日本語の学びを再構成する力」と考えてみることにした。再構成する力とは、いままでの日本語に限らない学習、母国で学んできた日本語、他のクラスで学んでいる日本語、日々見聞きしている日本語、辞書などで調べること、それらの力を総動員して、読む本を探し、読み、話す、というサイクルを学生が繰り返して、自分の学び（日本語に限らない）を自覚的に再構成できることである。ポートフォリオという概念もともに考えていきたい。

K は、日本語教師、友人、私に率直に疑問を呈する人物。「読む」クラスについて、いままでもいろいろ話してきた。私の実践を媒介に、「読むこと」について K と話してみたいと思った。5月30日に対話後、話した内容を記述して K に送り、発言の意図を確認し加筆修正した。

■「読書」はKにとって何？

・・・楽しいこと、干渉されたくないこと、自分で選んだ本を人の解釈を押し付けられず、読解の確認もされずに読みたい。

→この点は、私と同じだし、同感という人も多いただろう。

■Kの疑問

1. 教育の場で読むのに野放しで読ませてよいのか

学生は、ページをめくることに喜びがあるのだろう。それは学生の自己満足ではないのか読めていると言えるのか

→それも読むことと考える（わたし）。

2. 自己完結的、自己満足的読み方でいいのか。自分の好きな本を好きなように読みたいだけなら、自己完結的でもいいと思うけど、これを授業でやる事なのかなという点が疑問。

→いい。しかし、そこにいるクラスメートと自分の楽しさ（つまらなさという場合もある、実際難しすぎて読めなかったから次回は違う本にするというやりとりもある）を分かち合うという点において、自己完結的ではない。（わたし）。

3. 書評を書くことが、「読む場を支える」とつながっていないのでは？

→たしかに、そうだ（わたし）

→最後に書評を活動として置く意味が何かある？（K）

→考え中（わたし）

→ 評価とつながっているような気がする（K とわたし）

■Kからの確認その他

1. 自分の読みたい気持ちを刺激しているのだね。

→そう（わたし）

2. 内容を「正しく」理解できるかどうか問われるような材料を選んで、「正しく」読めたかどうかを確認するような従来の読解の授業。語彙や表現を教えるためのテキストを使って読むことを教えることだとしている授業、読解スキルを教える授業からは、無謀に見えるだろうね。

→読解スキルって何だろう（わたし）

→語彙とか、読むエネルギーとか 意欲とか、母語で培ってきた読み方を使うとか
じゃあ スキルじゃなくて リテラシーかなあ (K)
→読解リテラシー かあ その言葉いいかも (わたし)

3. 読むモチベーションをあげさせるクラスなのだね

→そうだ (わたし)
モチベーションを刺激して、環境を整備すれば、読めるようになるというのは、活動型の読解バージョンなのね? (K)
→そうだ。これも活動型、だけど、環境整備さえすれば、とというものでもない。
(わたし)

■Kと私の違い

Kによると 勇気 無謀さ。

→何に対する? (わたし)

→学生が自分で好きなものを選んで読むという理想と、現実の学生の日本語力との間にある隔たり、そこを埋めるために何かが必要だ、だが何をしたらいいか K は分からないけど、メタ知識みたいなものかなあと K は言う、だから、読みのクラスの考え方はわかるが、K はそんなクラスはしない。その隙間の部分をあえて見ない私の無謀さ、良く言えば勇気、そこが違くと K は言う。理想は分かる。でも できるの? と K は思う。上級でやればいいのかと K は言う。

→上級の学生は、その隙間はあまりないから、自分で読める。わざわざクラスでする必要はない。初級だからこそ、クラスという ペースメーカー が必要というのが私の考え (わたし)。

→ペースメーカーも必要だけど、それだけで、観賞レベルに達するとは思えない。どのように読んだか振り返って、それを共有するような仕掛けが必要なのではないかなと思った。同じ本を読む人が互いに助け合って読んだり、読み解いた内容を話し合ったりする仕組みとか。同じ本を読むことができないなら、教師とのやり取りになるのかと思う。今も一言ずつリアクションペーパー的なものを提出しているそうだから。(K)

→教師は何をするのか。どのようなサポートをするのか。この点について坂田さんから同様の質問が BBS にあったので、次はこの点について書くことにする (わたし)。

■教室で教師は何をするのか

K と坂田さん (BBS で) からの疑問、教師は何をするのか、について、「今、私は授業で何をしているのか」という形で記述してみようと思う。

1. 読むものを用意する。授業がスタートしてから3回は、教師が用意したものを読む。1回目はみんな同じもの、2回目以降は、複数用意したプリントから好きなものを読む。この

段階で、学生は「むずかしい、かんたん、自分が読みたい本」を授業の最後に記入する。教師はそれを読んだり、授業中の学生の様子を観察したりして、学生の力や嗜好を知るようにする。

2. 本を紹介する。

学生の読む様子や、毎回書くシートを参考にしながら、いろいろな本を持参して紹介する。大学の図書室の本を持参して、図書室にこういった本があることも紹介する。

学生は、教師が持参した本を読んでもいいし、自分で持参してもよい。

3. 学生の質問に答える

毎回の授業では、学生が静かに手をあげるとそこへ教師が行って、学生の本を覗き込み、つまずきを聞き、答える。辞書で調べたが分からない（多くの場合は、文字の切れ目を間違えている、あるいは人の名前を意味のある単語と思う、擬音語擬態語、縦書きの文の頁が変わったとき次にどこから読んだらいいか分からない・・・などなど本当に小さいこと）こと、単語は全部辞書で調べたが、一体何が書いてあるのか意味がわからない、川上弘美の不思議な文を読んでいる学生は、いったいこの文章全体で何をいいたいのかわからない！と授業のおわりに嘆く（これには 明日再度対応する予定）などなど。

4. グループ分けする。なるべく毎回違う学生とグループになるように分ける。クラスメイトがどんな本を読んでいるのかを知り、自分が本を選ぶときの参考にしたりできるように。初級クラス 18 名、初中級クラス 35 名なので、3～4 人のグループにすると毎回、いろいろな本に触れることができる。クラスメイトと同じ本を読み始める学生もいる。

5. 授業の最後に何をグループで話すのか、発表の指示をする。内容は毎週刻々と変わる。始めのころの指示は、みんなで同じものを読んだから、「おもしろい、つまらない、何が面白い、何がつまらない」、「自分でこのあと、どんな本を読みたいか」、自分の本を読みはじめタイミングでは、「その本はどうか、どうしてその本を選んだのか、読んで何が面白いか」「面白いことばや、一文を抜き書きして紹介する」、書評を書くことを視野に入れ始めた現在は、「今まで読んだ本の中、どの本について書評を書きたいか、どうしてか」

6. 毎回教師に提出するシートに何を書くのか指示する。

何を書いてもいいが、自分が読んだ本、発表の内容と同様のことや、グループでシェアしたことなどを書く。また、書評を視野に入れた段階（8 週—先週）からは、書評に書きたいことや、使いたい文中のことばや一文をメモしておくよう指示した。

7. シートを読み、各学生が何を読み、どんな具合かを把握し、必要と思われるサポート（例えば、向きそうな本を紹介）につなげる。

■このクラスの書評の位置付けは？

いい書評とは、を次のように学生に説明した。①読んだ人が読みたいと思う。 ②書評を書いた人の気持ちや、書いた人のことがわかる。

いままで読んだ本の中で、一番紹介したいものはどれかを考えて、あらすじではなく、自分の気持ちを書くことを学生に要求する。

■ポートフォリオ

学生が読んだ本と毎回書くシートがポートフォリオとなる。書評を書くとき、毎回の授業で書いて提出してきたシートを学生に返却して、読むようにする。そうして書いた書評もまたポートフォリオの 1 つとなる。他の学生が書いた書評をみなで最後に読んで、クラス全体でどのような本が読まれたのかをシェアする。

結論

本を通して人をつながる、そして、書評の意味

学生が読んだ本、書いたシート、書評などが、各学生のポートフォリオであるのだが、私は教師として、クラス全体でどれだけの本を読んだか、どれだけのバリエーションがあったのか—ということも、学生とシェアしたいと、いま考えている。また、同じ本を読んでいる学生もいるが、同じ本を読んだ学生の書評がどのように異なるのかも非常に楽しみだし、そのことも学生とシェアしたいと思う。どうやら、わたしは、本、つまり読んだ内容を介して、クラスの学生間をつないでいこうを思っているようだ。読みは自己完結的、個別であるのだが、その読んだことについての各自の気持ちを出していくこと、それをもって、クラスをつないでいこうとしているということに、いま 新ためて思っていた。

平井さんが前に BBS で書いていらした、読みから「能動的にそれを語る行為への転換」は、私 がめざす実践には不可欠なのではないかと思う。つまり「書評」は評価のためではなく、クラスにいる人をつなぐために、本の執筆者のことばから、「自分のことば」を生み出し、その「自分のことば」を間において、つながっていくために、重要な設定なのであると思う。

ソーシャル・リーディング

ごく最近、ソーシャル・リーディングということばを知った。個人的な読書行為を社会性のあるものとして位置づける新しい動きらしい。若い人たちの間で、読書会とは一味違った形で存在しているようだ。対面式もあるが、ネット上でもおおいに実現しているという。読書行為がある社会を生み出すとも言えるだろう。ソーシャル・リーディングは、私がしたいことの本質に通じるものであるように思う。読書は、作者の世界に入るのみならず、作者の言葉や思考方法を借りて、あるいは自分のものにして、自分の言葉を作る行為でもあるのだと思う。私のクラスでの書評は、自己紹介とも言える。好きな本を通して、本を語ることを通して自己紹介をしているのだと思う。しかしながら、教室で、個別の読書が人をつなぐためには、まだまだ仕掛けが必要なことも、わかってきた。私の今回の読みのクラスは、あと 4 回の授業があるが、

いまだに学生間が読み物でつながったという感じはしない。来週以降の授業で、書評を読み合うのだが、その設定が遅すぎたのかもしれない。

教室の社会化について再び

以前、「教室の社会化をめざして」（2006）という論文を共同執筆した。そのときに考えたことは、人に伝えるためにことばを絞り出し、伝わることばへと練り上げ、そのことばを介して、教室で人と人がつながることが教室の社会化であり、そのプロセスで、表現力が獲得されるということであった。読書という行為から生み出されたことばの共有によって、社会的空間（環境）を生み出すことは、同じ仕組みである。どのように、いかなる仕組みや仕掛けによって、教室は社会化されるのか、学生の読書行為（書評を書くまでを読書行為と捉える）の周辺を観察・分析を重ねて考えていきたいと思う。今学期の残り4週、そして、2012年秋学期を通して分析・考察していきたい。

おわりに

授業と、授業について考えることに埋没してしまい、発信することがなかなかできなかった。発信するには時期尚早であったということかもしれない。せつかくのBBS上での議論にもなかなか参加できなかったのは残念であった。しかしながら、自分のことばを伝える先があるということはありがたいことである。こうして「結論」を書き、「おわりに」を書いているのは、同行の士がいるからであり、さきにきちんと最終レポートを提出した方たちの仕事を拝見したからである。自分の怠慢をお詫びしつつ、しかし、やはりこの場に参加してよかった、という思いをみなさんにお伝えしたいと思う。ありがとうございました。

2012年7月1日 武 一美

学習者それぞれの持ち味を引き出す教育～私はどのような教育実践を目指すのか～

南本 亜希子

<自分が何故、日本語教育に興味を持ったか。そして何故このテーマにしたか>

私は昔から国語が好きで、日本語が好きであった。何故好きかという、数学の様に答えが一つではなくそれを使う人によって様々な言い回しや表現、センスが生かされる(=その人自身の人間性や心の在り方に直結する)からである。

外国人に対しての日本語教育にも勿論興味があるが、それ以前に私は昨今の若者を筆頭とする日本語の崩壊に非常に疑問を抱いている。疑問を抱きながらも自分でどうすることも出来ないまま生活している中で、ある日外国人の友人に同様の指摘をされ、ハッと目が覚めた出来事があった。

外国人留学生（中国人）の友人と一緒にカフェに行った時のことだ。私が注文したドリンクがちょうど品切れだった。その時若いアルバイトの店員がこう言った。

「そちらの〇〇は、今取り扱ってらっしゃらないんですよ～」

私より先にその友人が反応した。

「ねえ、今の敬語は、どういう意味？」

私は非常に困った。友人は、非常に日本語が流暢でN1の持ち主である。その彼は、違和感があったものの、日本人の使う日本語の方が正しいと信じ込み、説明を求めてくるのである。私はなんだか同じ日本人としての自分が恥ずかしくなった。こう言われたこともある。

「どうして日本人は日本語しか話せないの？」

長年学校で英語を学んできた（習ってきた）にも関わらず、簡単な日常会話でさえまならない。このことが外国人には不思議でならないらしい。私は、ただ曖昧に笑うしかできなかった。

私は、自身の学生時代から、(日本の)教育に対して疑問を持っていた。殊の外、語学教育に関してはそうだ。先にある試験の為に必死で頭に詰め込んだり、何点か何番か数字を追いかけるあまり、本当に生きた英語に「触れ」ることなど全く出来なかったように思う。中国では“勉強”は“強制”の意味らしいが、それを聞き日本でもその意味が近いように思えた。自分自身や周りを見渡しても、授業ではほとんど受け身であったように思う。大学時代、ゼミで自発的に意見を述べることの難しさやそれが出来ない歯痒さを痛感したが、これは少なからずそうした背景が影響していると思う。そして、その時にそれを「気付く」ことのできなかつた自分がいかに甘えていたかということにも愕然とした。時を経て、社会人としての経験の中で自分の意見を他者に伝えることの必要性を目の当たりにし、今一度“学習”しようと思うようになった。

英語に関していうと、最近日本で社内の公用語として取り入れている企業もあるようだが、まずは自分たちの国のことば（日本語）を完璧にしてから、という思いが強くある。

このようなことから、私の目指す教育実践とは、生きた日本語に「触れ」、学習者それぞれの持ち味を十分に生かせる場の提供をしたいということである。

<対話内容>

*対話者 中国人2名（元留学生）

*対話方法 skypeにて

学生A…日本語は、留学前に中国人の教師に数カ月習っていたのみ。日本の技術（ものづくり）に興味を持ち、留学。現在は中国で日本語学校を開校することも考えている。日本語学習歴約5年。

学生B…日本に来る前に中国人の教師に日本語を習い、日本に来てからも1年日本語学校で学んだ。日本企業で就職する為に留学。現地での日本語学習歴約10年。現在は日本企業に勤める。

*どちらも非常に流暢な日本語を話すか、日本語を習得するまでに苦労した点や教師にこうしてほしかったと思うことなどを聞いた。

A：自分の場合は、最初の段階で日本人の教師には習わなかったのが発音がとても苦労した。中国人の発音パターンは四百以上もあるので日本語はまだ簡単に思うが、やはり日本人の日本語教師の需要を感じた。

B：自分は、もともと先進的な日本という国に興味を持ち、また親が日本の俳優が好きで日本に対して割と好印象をもっていたので中国で日本語を専攻した。初めての授業で先生（中国人）が少し遅れて教室に入って来た時、「すみませーん」と言ったのだが、その一言がとても日本らしくて感動し、話せるようになりたいと思った。

A：日本に来て慣れるまで大変だったのがやはり文化の違いで、ことばは勿論、食べ物にも慣れるのに時間がかかった。そして、漢字（主に地域名等の固有名詞）も読めないのが困った。中国と日本は漢字という共通点があり、漢字を見れば大体通じるが読み方が異なったり特別な読み方のものがあるのでいちいち紙に書いて尋ねたりしていた。“手紙”は中国でトイレットペーパーの意味など、同じ言葉でも違うものを指すことばにも最初は戸惑った。カタカナやひらがなは案外覚えられたが、それは中国人は漢字を知っているからで、他の国の人にとっては3つの文字を使い分けるのは難しいかもしれない。実際の会話や文法では、どのレベルにおいても、授業でビデオや絵教材が役に立つと思った。

B：縦書きの文章を読み書きするのも大変だった。中国や、他の国はほとんど横書きなので。同じ日本語でも、縦書きの本を読む時はスピードが落ちてしまう。日本で生活して3年以上経った頃から、頭で何かを考える時も母語でなく自然と日本語でも考えられるようになった。

*日本と外国（中国）との大きな違い、そしてそれに対して（日本語教育を含め）どのようなことを思うかを聞いた。

B：私は日本の企業で事務のアルバイトをしていた。そこで働いていて思ったのは、日本人は非常に協調性があるということだ。けれども、他人に合わせてばかりいて、自分の考えを主張しようとしめない。ここが問題だと自分は思うけれど、それは皆が仕事をやり易くするためにはいいことなのかもしれない。しかしもっと効率や業績を良くしたり改善する為には、やはり衝突しても話し合わなければいけないと思う。けんかをして、本音でぶつかると仲良くなれる。これは、言葉を覚えるときもそうだ。間違ってもいいから話すことで上達する。それで私は日本語を覚えた。

A：日本人は全体的におとなしいと思う。それによって誤解が生まれることも多いと思う。中国人はとても世話好きで、仲良くなると親身になって何でもする傾向がある。家族を初め、人との繋がりをとても大切にする。日本人もとても親切で礼儀正しく、聞いたら丁寧に応えてくれるが、なんだか知人でも他人のような印象を受ける。もっとお互いに話し合えたら理解し合えるようになると思う。

B：初めて他の国に来た時に、人はまずことばの壁を感じるが、お互い心にも壁を作っているは言いたいことが伝えられない。それを取っ払い、コミュニケーションを取るように心がけるべきだ。

*日本のアニメや漫画から日本（日本語）に興味を持ったという若者が増えてきているが、それについてはどうか。自分としては、そこから他の色んな文化にも興味を持ち、日本語の学びに繋げて行ってほしい気持ちがあるが・・・

B：確かに、そういう動機の人は大勢います。アニメが好きで、日本語で理解したい、という人です。中国で学習していた時は多かったですけれども、それだけで日本に来て学ぼうとする人は私の周りにはあまりいませんでした・・・趣味だけではなかなかこちらには来ないと思います。しかし、最初はそれがきっかけでしたがだんだん日本という国そのものに興味を持って留学し、今は日本に住んで中国語を教えている人がいます。

A：アニメが好きで日本語を学習するのが、第二外国語としての資格を取るようになるのは一挙両得ですね。けれどもマスターしたら日本で就職する方がよいということです。二つに分かれるところだと思います。

*自分は、学習者の持ち味を生かす為にどんなことが必要か、また目的意識を明確にし、モチベーションを保つ為にはどうすればよいか考えているが、学習者はどのような教育を求めているのかを話し合った。

B：日本に来る留学生は、基本的に日本が好きで来ている人が大半で、皆それなりの覚悟をもって来ているが、ことばの壁にぶち当たった時に挫折しそうになる。それで諦めてしまう人は本当に少ないが、授業の中やそれ以外でも先生に褒められたり肯定されると学習意欲が湧いてきて、頑張ろうと思える。面白い授業を受けることと、褒められるということはとても大事だ。

A：先生も生徒も、日本人も外国人も、同じ人間だから教えようとする気持ちと学ぼうとする気持ちは互いに伝わるはずだ。けれど、留学生としては、どんな風に教えるか教えられるかも勿論大事だが、まず留学生自身のことをもっとよく知ってほしいと思う。それは例えば、一人一人がどんなことがきっかけで日本語に興味を持ち、現地に来て学ぶことを決めたか、それにどんな目標があって学習しているのか。それを教師側にもわかってもらいたい。

B：日本で日本語学校に通っていると、私生活でも日本語を使う機会があるが、自分の国で日本語を習う場合は特にもっと先生と関わり、信頼関係を築くべきだと思う。授業で習う会話や単語、文法などは一般的なことだが、もっと日常でよく使われている言葉を知りたいと思ったら、やはり先生に聞きにくい。先生は忙しいと思うが、それを受け入れてほしいと思う。

<結論>

日本に留学した2名の意見を聞き、教えるのは“生徒”であると同時に一人一人の人間の集合であると痛感した。よく、大勢の前で講演をする人が一人の人間に語りかけるつもりで話すという話を聞くが、その気持ちが大切だと思った。教師という立場上の固定観念に捉われすぎては人の気持ちや目指すものになかなか気付くことができないかもしれない。けれどもそれぞれのことを知るにはとても時間がかかる。そこで、アンケートを何回か実施したり、(生徒のことを載せた)新聞や発表を通して一人一人の紹介をしていきたい。授業時間の都合上、教科書に沿うなどの基本的な授業形式はそのままに、短時間でも一人一人のことを知るようにしていきたい。この考えの基盤となったのは、自身の学生時代のゼミの発表である。専攻に関わらず、それぞれが自由なテーマでの発表を行うかたちだったのだが、これがその人のことを知る機会となり、ゼミ生たちとの結束力を深め、また学習への向上にダイレクトに繋がった。そういった方針を取っていただいた教授にはとても感謝している。このような取り組みは自主性を養う大きな役割を果たしていると思う。テー

マを自分で決めるということが特にそうだ。それぞれの得意分野を生かすこと、それを知ってもらうことで相互学習にもなり、新たに見えてくるものもあるはずだ。

しかし自分はまだ実際に教壇に立ったこともなく、国や機関、学習者が求めるものがどのようなことか把握出来ていないので、これからも続けて学習や対話を行っていきたいと思う。

<おわりに>

自分自身、まだ日本語教育についてはほとんど無知だが、このように一度に大勢の現職の日本語教師の方とダイレクトに関わることができ、非常に貴重な経験となった。対話相手ともテーマをもとにやりとりが出来たことがとても新鮮だった。身近にいる日本語教師の方との対話もできればよかったのだが、知識を吸収することに熱心な留学生2名の意見が聞けて非常によかったと思う。

私が今まで関わってきた留学生はとても学習に対して貪欲で、その姿を初めて見た時は衝撃を受けた。「日本人の学生は、どうして授業中に寝たりおしゃべりしたりするの!」と聞かれた時は、自分自身が責められているような気持ちにもなった。企業が優秀な外国人留学生の採用に力を入れるのも無理もない。豊かであることに慣れすぎ、気を抜いていたら、日本人はこのままではどんどん抜かれていきそうな勢いだ。

私が目指すものは、外国人に日本語を教えると同時に自国の文化をも学び直し、若い日本人の学生に危機感をもってほしいのかもしれない。

今後も、より一層日本語教育やそれを取り巻く環境について学習を積み重ねていきたい。最後に、初めてのネットの講座ということで不慣れなところや、途中パソコンの不具合に戸惑ったりもしましたが、動画とBBSを通し関わる事が出来るということで、非常に貴重な経験となりました。もう少し時間があれば、もっと一人一人の方とゆっくりやり取りが出来たかなと思うと少し残念です。細川先生初め院生の方々、受講者の皆様どうもありがとうございました。

=====
科目名：2012年日本語教育学オンデマンド講座(春学期)
講座名：私はどのような教育実践をめざすのか
ー日本語教師のための国際ネット対話プロジェクト実践ー

報告集 『対話を通して私の実践を考える』

2012年12月1日 発行

講座担当者：細川英雄

URL <http://www.gs.jal.jp/hosolawa/>

早稲田大学大学院日本語教育研究科

東京都新宿区西早稲田 1-7-14

=====