

「ナラティブ的探求」で探った中堅大学日本語教師の成長

—持続可能性日本語教育の場合—

2021 年 1 月

城西国際大学大学院 人文科学研究科

比較文化専攻

趙 志麗

目次

第一章 序論	1
1. 1. 問題の所在：中堅大学日本語教師の直面している問題と従来の教師成長について の見方との矛盾	1
1. 1. 1. 中堅大学日本語教師の直面している問題	1
1. 1. 2. 中堅大学日本語教師の成長を支えきれない教師研修	3
1. 2. 研究の目的	6
1. 3. 本研究の構成	6
第二章 本研究の個人的出発点：私の個人史	10
2. 1. 私が受けた家庭教育と育った社会環境	10
2. 2. 私の日本語を学ぶ経験	11
2. 3. 私の日本語を教える経験	13
2. 4. 新たな教育パラダイム：持続可能性日本語教育との遭遇	16
2. 4. 1. 教師としての私が直面している問題	16
2. 4. 2. 持続可能性日本語教育との遭遇	17
第三章 本研究の理論的出発点：持続可能性日本語教育	20
3. 1 何故私は持続可能性日本語教育における中堅大学日本語教師の成長に着目する のか	20
3. 1. 1. 第二言語教育における教師教育パラダイムの転換	20
3. 1. 2. 日本語教育における教師成長アプローチの発展	21
3. 1. 3. 持続可能性日本語教育における教師成長アプローチ	23
3. 1. 4. 言語生態学を理論的枠組みとする楚の実践研究	25
3. 2. 研究方法	27
3. 2. 1. 「ナラティブ的探求」を選んだ理由：個別性・文脈	27
3. 2. 2. ナラティブについて	29
3. 2. 3. 「ナラティブ的探求」の特徴	32
3. 2. 4. 日本語教育の領域で「ナラティブ的探求」を援用した李の研究	33
3. 3. 本研究の研究課題	34
第四章 フィールドの紹介	36
4. 1. 「Dゼミ」：言語を機能させることで持続可能な生き方を追求する	36
4. 1. 1. フィールドの選定	36
4. 1. 2. 言語を機能させることで持続可能な生き方を追求する	36
4. 2. 私の研究参加者	37
4. 2. 1. ヤンさんと香ちゃん	37
4. 2. 2. ヤンさんと香ちゃん以外の登場人物	38
4. 3. データの収集	39
4. 3. 1. 振り返り	39
4. 3. 2. インタビュー	40
4. 3. 3. フィールドノート	41
4. 3. 4. 音声データ	42
4. 4. 分析の仕方	42
4. 4. 1. 先行研究の位置づけ	42
4. 4. 2. フィールドテキストからリサーチテキストへ	42
4. 4. 3. 研究者の位置づけ	43
4. 4. 4. 方法論の創造	43
4. 4. 5. 本研究の意義	43

第五章 ジレンマに陥っていたヤンさんのナラティブ	44
5.1. 私のヤンさんとの関わり	44
5.2. ヤンさんの直面していた問題の実態を探る	46
5.2.1. 私のヤンさんとの「初対面」	47
5.2.2. 「停まらない電車」のナラティブの再構築	48
5.2.3. 人間活動と教師活動のジレンマに陥ったヤンさんの実像を探る	51
5.3. ヤンさんの直面している問題の要因及び要因間の関連を探求する	54
5.3.1. 理想的な教師像	55
5.3.2. ヤンさんの個人史に遡る	60
5.4. 「D ゼミ」における持続可能性日本語教育の経験を契機にした問題の捉え直し とつながりの可視化	65
5.4.1. 「D ゼミ」での議論に起因する古い理念の動揺	66
5.4.2. 新しい理念との出会い	73
5.4.3. 「持続可能な生き方を追求する言語教育」の実践をやる	85
5.5. 教師活動と人間活動の統合を強調したヤンさん	91
5.5.1. ヤンさんの教師活動上の変化	91
5.5.2. ヤンさんの人間活動上の変化	94
5.5.3. 生き方を探求する場・機会を作る	98
5.6. リフレクション	99
第六章 本心を言わない香ちゃんのナラティブ	102
6.1. 私の香ちゃんとの関わり	102
6.2. 研究方法論上の試行錯誤の経験	103
6.2.1. 私の目に見えた香ちゃん	104
6.2.2. 「D ゼミ」の皆に見えた複数の香ちゃん	106
6.3. 香ちゃんの直面している問題の実態を探った	111
6.3.1. 香ちゃんは自分が「本心を言わない」ことに気付きはじめた	111
6.3.2. 香ちゃんの「逃げる」姿勢が可視化された	118
6.4. 問題が生まれた要因及び要因間の関連を探った	119
6.4.1. 家庭教育のストーリー	120
6.4.2. 「正解が1つ」の学校教育のストーリー	123
6.4.3. 社会教育のストーリー	124
6.5. 「D ゼミ」の受講を契機とする香ちゃんの言語生態の保全のストーリーの探求	127
6.5.1. 香ちゃんが自分の本音を言いはじめた	127
6.5.2. 香ちゃんが他者の声を受け入れられた	129
6.6. 香ちゃんのD ゼミ受講してからの問題の捉え直し及びつながりの可視化	135
6.6.1. 香ちゃんの人間生態保全のストーリー	135
6.6.2. 香ちゃんの日本語教育に対する思考の変化を探る	143
6.7. リフレクション	154
6.7.1. 「D ゼミ」という言語を機能させる場	155
6.7.2. 「ナラティブ的探求」という研究手法	156
第七章 全体的なリフレクション	156
7.1. 本研究で得られたこと	157
7.1.1. 中堅大学日本語教師の成長に対する私の理解	157
7.1.2. 研究方法に対する私の理解	165
7.2. 本研究の示唆	167
7.2.1. 教師研修に対する示唆	167

7.2.2. 高等教育の現場に対する示唆.....	168
7.2.3. 研究方法に対する示唆.....	168
7.3. 本研究の限界とこれからの課題.....	168
謝辞	170
参考文献	171

第一章 序論

1.1. 問題の所在：中堅大学日本語教師の直面している問題と従来の教師成長についての方との矛盾

1.1.1. 中堅大学日本語教師の直面している問題

(1) 本研究の研究関心につながる私の経験

何故、筆者（以下では、筆者の代わりに、ナラティブ的探求の領域で用語として定着している一人称の私を使う）は中堅大学日本語教師の成長について研究をするのか。それは研究者としての私の関心につながっている。

私は大学から大学院まで、日本語という言語を専門として勉強した。2008年、大学院修了の直前に、中国東北地方のある大学に日本語教師の職があることを聞いた。その時の私は、大学教師の仕事は楽で、私的な時間も十分持てると思っていた。そこで、私はその大学の面接を受けた。そして、一人の日本語教師になった。教職に就いてから、大学時代の先生の真似をして、日本語を教えてきた。最初の数年は、私の厳しい管理の下で学生は一応良い成績を取り、私の新人教師としての評判はよいものであった。しかし、何年か経った頃、教え子の中に日本語で生きる人が多くはないことに気づいた。「自分は学生にきれいな日本語を身に付けさせるため、一生懸命に頑張っているが、それは、実際に学生にとって意味のあることだろうか」という疑いが生まれた。学生の将来に何か役に立ちたいと思って厳しい日本語指導をしているが、少なくない学生にとってそれは無意味なことであると思われ、教師としての自分に無力感を感じるようになっていった。

他方、大学教師の仕事内容は想像していたより複雑で、教師としての私には学習指導に限らず、教材研究や論文発表などの研究業績も求められている。また、教室では学生の学習意欲の減退をはじめ様々な問題が起きていた。こうした様々な要求や複雑な問題に対して、私は満足できる対応ができない場合が少なくなかった。

10年ほどの教育経験を重ね、一応中堅教師の域に入ったが、現場でぶつかる問題は日々複雑さを増し、直面している問題も深刻になっていった。問題への対応が満足にできない私はコンプレックスを感じ、ストレスも溜まる一方であった。それでも、教師として日本語を継続して教えていきたいと考えた私は、教師としての成長を求め、積極的に教師研修に参加した。大小様々の教師研修に参加したが、主に日本語知識の蓄積や教授法の熟練に重点が置かれる研修会は私にとって満足できるものではなく、研修会参加後は常に不全感が残った。しかし、何故、満足できないのか、その正体が私には分からなかった。そんな中で、私は、教師としての成長を求めて、日本の楓大学（仮名）の博士コースに進学することにした。

(2) 中堅教師の現状

楓大学には中国の大学で日本語教育に携わっている現職教師向けの博士コースが設置されている。この博士課程には複数のドクターゼミがある。その一つ（以下では「Dゼミ」

と呼ぶ)のゼミで私は、現職のまま来日して博士コースに所属する数多くの大学日本語教師に出会った。そして、学生や担当教師の「語り」(ゼミ中のゼミ生同士あるいはゼミ生と先生の議論、ゼミ後の振り返りの記述など)を中心とする「Dゼミ」への参加を通して、十年余りの教育経験を持っている中堅大学日本語教師たちが直面する課題を数多く聞いた。それらの「語り」から、教師たちが直面する課題は、教師としてのいわば発達段階に応じて違っていくことが分かった。新人教師のステージにおいては、「記憶に残り、理解を促す板書の方法」、「フラッシュカードの最も効果的な使い方」、「わかりやすい文型の説明」など、教師の専門性に関わる問題に悩まされる。他方、教師経験を重ねることで、それらを一定クリアし、もはやルーティンとなった段階の中堅教師のステージに入ると、授業はいい意味でも悪い意味でもパターン化される。したがって、専門性の問題というより、「論文の書き方が分からず、研究業績があげられない」、「今の授業に疑問を感じ、教育のパラダイムを転換したい」、「仕事と生活の両立が難しい」など、直面する問題は、教室の外に拡張したり、あるいは、教師個々の違いが際立ってくるということが分かった。即ち、私もその一人である中堅大学日本語教師にとっては、専門性の問題だけが直面する問題ではなく、専門性の向上に特化した教師研修によっては中堅教師の成長を支援することにはならないといえる。

他方、中国における大学日本語教育に目を転じると、近年、日本語学習者数の増加や学習ニーズの多様化を背景として、大きな転換期を迎えたことが分かる。まず、言語能力の養成を目標とした従来の日本語教育の限界が徐々に顕著になり、日本語教育の目標を日本語能力の育成からコミュニケーション能力の育成への転換が提唱された(修 2011)。次に、中国における日系企業の地盤沈下にとまなう就職事情の変化に対応して、日本語専攻生の競争力を高めるためとして、「複合型日本語人材」の育成が目標とされるようになった(王 2019)。「ダブルメジャー」や「専攻併設型」、「双外国語型」、「副専攻型」などが大学日本語教育に導入され、カリキュラムの改革や従来と異なる、新たな教育方法の導入などの教育改革が政府主導で進められてきた。

このような教育改革を現場で実現するのは教師である。いくら素晴らしい改革案が提示されても、それだけでは絵に描いた餅に過ぎない。それゆえ、教育現場で教育実践に携わる教師の役割は従来以上に重視されるようになった。2001年には、教育部から教育の質の向上提言する文書「大学教育の質を全面的に向上させることに関する若干意見」が公布され、大規模な大学評価制度も導入された。2018年に「外国語言語学教学质量国家基準」が公布され、外国語教師の必須資質として以下の項目が提示された(日本語訳は筆者による)。

- (1) 外国語専門教師は博士号を有すること。
- (2) 豊富な専門知識を持ち、外国語教育に関する理論や方法を熟知し、教育学や心理学の知識も持っていること。

- (3) 優れた外国語運用能力、授業デザイン能力や運営能力、また教室という場の管理能力を有すること。現代教育技術の運用能力、教学に対する反省や改革の能力を有すること。
- (4) 研究方向が明確で、研究能力を有すること。

日本語教師を含む大学外国語教師に対する要求が高度化・具体化・細分化され、個別言語の専門知識や言語の理論、教育方法のほか、変革に伴う新たな知識や能力も求められている。また、激しく変化する教育現場への教育面における対応にとどまらず、加えて研究業績も求められている。教師をとりまく環境が一層厳しくなったことが窺える。そして、その激しい変革において、中堅教師には、教師集団の中核となって、この改革に積極的にコミットし、チーム目標の達成を主導する役割が期待されている。そのような重荷が加重される中で、中堅教師が直面している問題や課題はその深刻度を増していると言える。

以上述べたように、まず、新人教師がぶつかる問題と教育経験を重ねた中堅教師、あるいはさらにベテランの域に入ったベテラン教師が直面する課題は同じではなく、教員としての発達段階に応じて、直面する発達課題は違っている。次に、中堅教師に焦点を絞ると、彼らは多くが子育て中であり、いわゆるワーク・ライフバランスに直面する。同時に、近年、政府主導で大々的に進められている外国語教育改革の中核としての活躍も期待されている。その改革では、教育業績のみならず研究業績も重視され、外国語教師に関わる負担は重くなる一方である。

教師は、それぞれの発達段階においてその発達段階固有の発達課題に直面し、それをクリアしていくことで教師としての成長を成し遂げると考えるとすれば、教師の成長を論じる場合、発達課題の違いを踏まえた議論が必要であろう。ところが、従来、このような発達課題の違いに焦点があてられることは少なく、もっぱら、教師の専門性の発達という一つの観点から論じられてきたと考える。次節では、教師の成長を促し支える点で最も重要な役割を果たすことが期待される教師研修の現状を見ることにする。特に、革新的だとし高く評価されている「全国大学日本語教師研修会」を取り上げ検討することにする。

1.1.2. 中堅大学日本語教師の成長を支えきれない教師研修

中国大学教育における日本語教師研修は、「教師トレーニング型」¹から「教師成長型」²に転換したと言われている(冷 2019)。このような目覚ましい発展を遂げている大学日本語教師研修は具体的にどのように行われているか、中堅大学日本語教師の成長をどのように支えているかという問いの下に、私は 2006 年から実施され始め、日本語教師研修分野で広く注目されている「全国大学日本語教師研修会」を例に挙げ、論じることにする。

冷は中国で行わる大学日本語教師向けの研修の現状を探るため、2006 年、2013 年、2019 年の全国大学日本語研修会の研修デザインを取り上げて、分析した。本研究はそれぞれの回の研修デザインを日本語に翻訳し、表 1-1 として示す。

¹第三章において「教師トレーニング型教育」を巡る詳しい説明をする。

²第三章において「教師成長型教育」を巡る詳しい説明をする。

表 1-1 全国大学日本語教師研修会のデザインの推移（冷 2019:46-47）

2006 年第 1 回の研修デザイン	<ul style="list-style-type: none"> ● 講演：日中間学術分野の協力 ● 日中文化論 ● 講演：マルチメディア教材 ● 講演：〈大学日語課程要求〉 ● 講演：日系企業が求めている人材 ● 学術論文の書き方 ● 第二外国語としての日本語教育とコミュニケーション能力養成 ● 文化鑑賞：茶道
2013 年第 8 回の研修デザイン	<p>研修のテーマ：どう読むか、どう書くか、どう教えるか。</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 講演：翻訳の文章について ● 講演：日本語科中学年大学生対象とした文章表現と指導法について ● 講演：日本語作文授業の教育目標とあり方について ● 講演：中国人日本語学習者の作文に見る接続表現 ● 講演：総合教科書における文章表現教育 ● 講演：文章理解能力の伸ばし方と評価 ● パネルディスカッション ● 総合日本語ワークショップ ● 講演：私の日本語教育研究 ● 講演：論文の書き方 ● 講演：文章表現―「読む」を中心に ● 講演：能力・教室・教材
2019 年第 13 回のデザイン	<p>研修のテーマ：聴解授業で何を学ぶか、どう教えるか、どう学ぶか</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 基調講演 1：聴解ストラテジー重視の教材開発 ● 基調講演 2：新しい聴解教育の設計と実践 ● 国際交流基金・大学教育出版社紹介 ● 特別講演 1：ルーブリック評価―JF 日本語教育スタンダードを使って ● 実践報告 1：大学聴解授業のデザインと実践―「基礎日本語聴解教科書」を中心に

	<ul style="list-style-type: none"> ● 実践報告 2：聴解と総合能力の関係についてー「基礎日本語シリーズ教科書」の授業デザイン ● ワークショップ 1 ● ワークショップ 2
--	---

全国大学日本語教師研修会は国際交流基金北京日本語文化センターと大学教育出版社などが協力して実施している全中国レベルの大規模な研修会である。日本語教育研究の動向や日本語教育方法の検討、教育経験についての交流、日本文化に関する情報の交換などが研修の目的とされている（池田・朱 2017）。このような研修目的から、全国大学日本語教師研修会は教師の専門性の発展を中心に据えて研修会が行われることが窺える。従って、このような教師研修が教師の成長とした場合、中堅大学日本語教師が直面している課題の一部にしか対応できないという限界のあることが推察される。

次に、具体的な研修デザインを見てみると、2006 年第 1 回の研修は主に講演の形で行われ、研修全体を統一するテーマのようなものは見られない。「大学日語課程要求」、「日系企業が求めている人材」などの講演テーマからは、専門家としての研修会の講師から、参加した研修生への情報の伝達が一回目の研修会の目的であったことが分かる。言い換えれば、この第 1 回研修会は教師「トレーニング」型教育から脱出し切れていない。しかし、2013 年の第 8 回の研修になると、特定の研修テーマを持つようになり、形は講演が主流ではあるが、ワークショップ、パネルディスカッションなども行われている。テーマからみると、「翻訳の文章について」、「論文の書き方」として専門家による理論上の指導があり、「能力・教室・教材」という教育実践向けの検討もなされている。研修の課題は理論の検討や知識の補充に留まらず、実践研究も視野に入っている。つまり、この研修は教師「トレーニング」型から脱出したと言える。2019 年になると、研修デザインにはさらなる変化が見られた。特定の研究テーマをめぐって、基調講演、特別講演、ワークショップ、実践報告という多様な形が取り入れられた。研修デザインから、理論の検討や知識、教授法の伝授に関するテーマが見られなくなり、教育実践に基づく教材の開発や授業デザインが検討の中心になった。ワークショップの導入により、受講生が客体として、知識や技術の伝授を専門家から受けるという受け身的な立場ではなくなったことが分かる。教育実践を通して、教師それぞれの現場に適合する教材や教授法を開発することを目指す、このような研修は、教育実践の改善にとって大きく貢献することが期待される。

他方、研修のテーマや内容は主催側や専門家により指定され、研修会のゴールが専門知識の獲得や教授法の開発に限定されていることを限界として挙げることができる。専門性の発達こそが教師成長の眼目だという捉え方が前提とされているからである。前節で述べたように、教師が直面している課題は教師としての発達の各段階において違いがあり、互いに重なりはあるとしても同一とは言えないのである。特に、専門性の向上という一言で教師の直面する課題を括ることはできないことを前節で詳しく論じた。そして、本研究が

考察の対象とする中堅大学日本語教師が直面している発達課題は、ワーク・ライフバランスや教育改革の中核を期待されるなど、多岐にわたると同時に、教師個々における違いも拡大している。そして、中堅大学日本語教師の成長という問題がさらに深刻なのは、「成長型」教師研修として高く評価されている上記の研修会においても、研修デザインから見る限り、この問題に焦点が当てられていないことである。

1.2. 研究の目的

以上、「成長型」教師研修として高く評価されている教師研修会も、中堅大学日本語教師にとって、教師としての成長を全面的に支援する機会とはなっておらず、成長を求める中堅大学日本語教師たちが厳しい現状に置かれていることを見た。しかしながら、多くの中堅大学日本語教師たちが職場に留まって直面する課題に取り組み、各人各様の方法で課題をクリアし、教師としての成長を勝ち取っていると考えられる。そこで、私の問いは、「それは、何故、どのようにして、達成されているのか。」である。したがって、本研究は、中堅大学日本語教師は、どのような課題に直面し、その課題をどのように克服し、教師としての成長を達成しているのかを明らかにすることを目的とする。その際、私自身が中堅大学日本語教師の一人であることを踏まえ、私自身も研究参加者とみなす「ナラティブ的探究」という研究手法を援用し、個々の教師の成長に着目する質的な研究を行うこととする。

1.3. 本研究の構成

本研究は7章から構成されている。

第1章では、まず、中堅大学日本語教師は、政府主導の教育改革のリーダー的役割を期待される一方で、教育業績に加えて研究業績が重視され、ワーク・ライフバランスが取れず、仕事と家庭の両立が困難になるといった課題に直面していることを述べた。しかしながら、そうした中堅大学日本語教師の課題を直視し、その解決に向かう教師たちの取り組みを促し支える役割を教師研修が十分に果たしているとは言えない現状を見た。特に、教師「成長型」の教師研修として高く評価されている全国大学日本語教師研修会においても中堅大学日本語教師に焦点を当てた研修は提供されておらず、教師の成長が、専門性の向上という一点から論じられている限界を指摘した。

以上の問題を踏まえて、本研究の目的を示した。具体的には、中堅大学日本語教師の成長を支える教師研修の構築を目指し、本研究では、中堅大学日本語教師が、どのような課題に直面し、その課題をどのように克服し、教師としての成長を達成しているのかを明らかにすることを目的とすることを述べた。さらに、中堅大学日本語教師の一人である私自身も研究の参加者とみなす「ナラティブ的探究」という研究手法を援用し、個々の教師の成長に着目する質的な研究とすることを述べた。

第2章では、本研究の個人的出発点を明らかにするために、私が育った家庭教育と育った社会環境、学校教育における日本語学びの経験、日本語の教育経験と研究者として出発するにあたって遭遇した持続可能性日本語教育の四つを詳しく述べる。

第3章では、本研究の理論的出発点について述べる。まず、本研究の研究関心と深い関連を持っている教師教育研究のパラダイムの転換と日本語教育における教師成長アプローチの発展を概観する。続いて、持続可能性日本語教育が依拠する言語生態学を理論的枠組みとする教師教育の先行研究として、楚（2020）の実践研究を紹介し、本研究の持続可能性日本語教育における中堅大学日本語教師の成長に着目する理由を述べる。次に、研究方法の「ナラティブ的探究」を取る理由と特徴を論じ、そして、日本語教育の領域の研究に本格的に「ナラティブ的探究」を援用した李（2003, 2004）の研究を典型的例として取り上げて、検討する。以上の先行研究を踏まえて、本研究の課題を明確化する。

第4章では、まず、本研究の調査フィールドである「Dゼミ」についての詳細な説明をする。次に、研究参加者のヤン、香、及び本研究に登場する「Dゼミ」の他の参加者を紹介する。最後に、データの種類とそれぞれの収集方法を説明し、最後に本研究の分析方法を述べる。

第5章では、ジレンマに陥っていたヤンさんのナラティブを記述し、解釈する。「止まらない電車」のナラティブから、人間活動と教師活動のジレンマに陥っていたヤンさんの生活実態を詳しく述べる。続いて、ヤンさんの個人史を幼少期まで遡り、彼女が直面している問題の要因及び要因間のつながりを探る過程を描く。さらに、「Dゼミ」受講をきっかけとしたヤンさんによる自身の問題の捉え直し及びつながりの可視化の過程を示し、ヤンさんが人間活動と教師活動の統合として課題解決に至ったことを確認する。

以上の探求を通して、私はヤンさんの変化や成長の軌跡を描いた。そして、ヤンさんへの探求をしながら、研究者の私も私の問い（中堅大学日本語教師は、どのような課題に直面し、何故、どのようにして、その課題をクリアし、教師としての成長を達成するのか。）をめぐる内省をし、私の内省も研究の一部として、第五章に書く。以上の探求は、私とヤンさんの共同作業の結果である。

第6章では、本心を言わない香ちゃんのナラティブを記述し、解釈する。まず、彼女の言行不一致として捉えられる現象に対して「Dゼミ」でなされた議論を記述し、それによって引き起こされた研究者である私の内省を述べる。また、言行不一致という現象を切り口として、本心を言わない香ちゃんの実像が見えてくる過程を描く。続いて、学習者同士が共有してくれた香ちゃんのストーリーを用いて、香ちゃんと相互交渉をすると、香ちゃんが自分の本心に気づきはじめたというストーリーを記述する。更に、本心を言わない現象の裏に隠された「逃げる姿勢」を明らかにし、学習者同士の皆と違っており、コンプレックスを感じるという問題や葛藤の実態に迫った。「Dゼミ」に参加してから、彼女が直面している問題をどのよう克服し、成長していったかを描く。また香ちゃんが、自身の個人史への意味づけの変化により、言語と言語教育への認識を変化させていったことを描く。

以上の探求を通して、私は香ちゃんの変化や成長の軌跡を描く。そして、香ちゃんへの探求をしながら、研究者の私も私の問い（中堅大学日本語教師は、どのような課題に直面し、何故、どのようにして、その課題をクリアし、教師としての成長を達成するのか。）

をめぐって内省をし、私の内省も研究の一部として、第六章に書く。以上の探求は、私と香ちゃんの共同作業の結果である。

第7章では、本研究を振り返り、自分の学びや変化、成長を二つの側面から述べた。まず、研究の出発点において立てた問い、つまり「中堅大学日本語教師の成長とは何か」についての私の理解を簡単に紹介する。

そもそも、現場にいた私は中堅教師の成長＝知識の熟達や教授法の熟練だと思っていた。そのため様々の教師研修会に参加した。しかし、いつも不全能が残った。私は、高度な学問の修得によってはじめて局面の打開ができ、自分の教師としての成長を図ることができると考えて、楓大学の博士コースに進学した。楓大学で所属することになった「Dゼミ」では高度な学問の修得はできなかった。しかし、そこで、「持続可能な生き方を追求する言語教育」を経験し、専門知識の熟知や教授法の熟練に重点を置く教師研修よりも、「Dゼミ」のように、一人一人の教師が当事者として自分が直面している切実な課題を議論の対象とし、学習者も含めて持続可能な生き方の追求をゴールとして、議論を闘わせる場を提供する研修の方が中堅教師の成長には意義があることを私は直感した。本研究を通して、中堅大学日本語教師の問題は教室内の問題に限らず、教室外に拡張し、そして、教室以外の問題が中堅大学日本語教師の直面している問題の中心になる場合があることが分かった。従って、中堅大学日本語教師の成長を考えると、専門性の向上に限定せず、教師活動を人間活動に統合すること（ヤンさんが学生と一緒に自分の持続可能な生き方を考えたように）、そして、女性を対象とする場合、ジェンダーに繋げて考察する必要があると考える。次に、性別、置かれる文脈の違いによって、教師個々の違いが際立ってくることが分かった。従って、中堅大学日本語教師向けの教師研修では、論理・科学モードというより、ナラティブモードの思考が必要である。つまり、研修では、個々もの教師は自分の直面している問題に対して、自ら自分なりの解決法を作っていくことが大事である。更に、本研究を通して、「秘密の物語」を出し合い話し合うことが中堅大学日本語教師の成長にとって重要であることが分かった。そこで、中堅大学日本語教師の成長にあたって、ナラティブモード思考の上で、「秘密な物語」を言える場を提供することが大事だと考える。最後に教師の全面的な成長を実現するとき、「つながりの可視化」がキーワードになる。従って、中堅教師にとって、つながりを見える目を養うことが大事だと考える。

次に、研究方法に対する私の理解を紹介する。まずは、「場」の意味の再確認である。これまでの研究では、教師の問題を一般的に教室内の問題に限定されている。従って、教師の成長を専門性の発展や実践能力の向上に注目されており、三次元の「場」を教室内の物理的描写に限定されている。本研究は中堅大学日本語教師の問題を教室内の問題に限定されず、教室外も問題につなげて考える。「場」の意味は「物理的描写」に限らず、「場」における出来事を文脈として捉えることが大切だと考えられる。次は「相互作用」についての理解である。香ちゃんのナラティブを通して、中堅教師の問題及び問題間の関連

が複雑だと分かった。従って、個人の問題を社会に直結するというより、個人を取り巻く複雑なつながりの中で理解することが大事だと考える。

最後に本研究から得られた示唆を述べ、本研究の限界と今後の課題を提示する。

第二章 本研究の個人的出発点：私の個人史

本論文は「ナラティブ的探求」を援用する研究である。「ナラティブ的探求」を援用する時には、従来の研究のような研究者は研究フィールドの外にいて、第三者の視点からデータを収集し分析するという方法をとらない。代わりに、研究フィールドに立ち入り、研究参加者と一緒に生活を経験し、研究参加者、及び研究フィールドの様々な要素と相互作用しながら実現する研究者自身の経験や研究者自身の気持ちや意識もデータの一部になる。さらに、データはいくら客観的に収集できたとしても、研究者である私という人間により、解釈されたものであるという点を重視する。

本研究は私の個人の経験と深い関係を持っているため、本研究を理解するには、研究者でありながら、同時に研究参加者でもある私を先に理解してもらう必要がある。私は、本論文の冒頭、つまり第一章序論で自分の個人史について短く触れた。以下では、①私が受けた家庭教育と育った社会環境、②日本語を学ぶ経験、③日本語を教える経験、④ドクター課程に入って所属した「D ゼミ」で対峙することになった持続可能性日本語教育との遭遇という四つの方面から、自分の個人史のストーリーを述べる。

2.1. 私が受けた家庭教育と育った社会環境

私は1980年代前半に中国で生まれた。故郷は海辺にある小さな町である。自然環境に恵まれ、当時、私が住んでいた団地の住民はそのほとんどがある国営の水産会社で働いていた。父もその中の一員であった。1978年に始まった改革開放政策により、徐々に余裕のある生活を送れるようになった両親は、私をいわば甘やかして育てた。家事の手伝いなども一切させることはなかった。一方、私の学習については厳しく要求し管理した。私は小さいころから両親が「大学進学」という言葉を口にするのを聞いて育った。

私の両親だけが「大学進学」を重視していたのではなく、「大学進学」という言葉はその時代の社会的キーワードの一つであった。今でもはっきりと覚えているのは、幼稚園に入った初日の出来事である。入園式が終わって、私は父に連れられ、家に帰る途中に隣のおじさんに出会った。いつも道で出会っても子どもの私に特別な表情をしてくれないおじさんがその時はわざわざ私に顔を向け、にこにこしながら、「大学生が帰ってきたね」と声を掛けてくれたのである。おじさんのこの言動は幼い私の中で大きい声となって響いた。私は、大学生になったら、他者が自分を大事にしてくれると思うようになった。その時、小さな私の中に「大学進学」という種が播かれたのだと今はわかる。

このような家庭教育と社会環境の中で育った私は、学習以外のことは私と一切関係ないと認識し、勉強一筋だった。そのおかげで、小学校から、高校まで、私の成績はずっとクラスのトップだった。しかし、その過程では、長年勉強だけに集中していた私にも、もう勉強には飽きたという気持ちが起こったり、両親への反発が何回かあったりした。そんな時、母は変わらず、中国の貧しかった時代に経験した辛さや痛みを繰り返した。母の世代は貧困などの原因で大学進学という機会に恵まれた人は極めて稀であり非常に珍しかった。

私の母は若い時、成績は優れていたが、さまざまな原因で大学には進めなかった。大学に進学できた母の同期のクラスメートたちは今ではみんな立身出世し、豊かな生活を送っている。一方、母は専業主婦になり、育児や家事の中で平凡な人生を送ってきたと言う。したがって、母は、毎回このような自分の心の痛みを訴えた後、必ず「数年間は苦しみを経験しなければならないけど、大学に進学できたら、その後は一生の幸せを手にいれられるよ」、「余計のことを心配しないで、成績は良ければよいほどいい」「よく勉強して、将来、教師になれ、女の子にとって安定した豊かな生活を送れるのが何よりだよ」というような話で自分の説教を終わりにした。母のこのような話を繰り返し聞かされて育った私は、親世代が叶えられなかった大学進学を子ども世代に託したいという親の気持ちや期待が理解でき、涙を拭きながら、気持ちを整理して、再び、受験勉強に身を入れるということを繰り返した。

2.2. 私の日本語を学ぶ経験

私の人生のほとんどの思い出は学校生活の中で生まれたものである。小学校から、大学院まで、長年学校生活を送った私は、いろいろな先生方と出会い、各段階に印象に残る先生方がいた。しかし、私の人生に深い影響を与えた先生は、T先生である。以下では、私が大学時代にT先生の指導の元で日本語を学んだ時の経験を述べる。

T先生は私の大学時代の担任の先生であった。大学に入学してからの最初の授業日、T先生が教室に入ってきたとき、学生の中に少しざわついた空気が流れた。それはT先生が小中学校の先生の真面目で権威的なイメージと全然違っており、おしゃれで、笑顔を見せながら、優しく、柔らかい口調で話し、上流社会の淑女のようだったからである。

初日の授業で、T先生は自己紹介してから、先輩の日本語勉強にまつわるエピソードから、私たちへの要求までいろいろ話をしてくれた。最後に 30 分ぐらいの時間を使って、「あ、い、う、え、お」という五つの仮名を教えてくれた。T先生は私たち学生の間を歩き廻りながら、一人ずつ、皆の発音を丁寧にチェックしてくれた。

大学の最初の日本語の授業、教室中に幸せな雰囲気が漂っていた。

大体2ヶ月間をかけて勉強した、五十音図も無事に終わり、いよいよテキストの勉強に入った。テキストの勉強の翌日の授業風景は私にとって非常に印象深かったので、今でもはっきりと覚えている。その日、先生はにこにこしながら教室に入ってきて、教壇に立って、「これから宿題をチェックするよ」と優しく、軽く言った。宿題は会話文を読む練習で、その会話文の内容は「花子」と「太郎」とダイアログで、10行以内の短い文章だった。今、ふりかえって考えてみると、簡単なものだったと思う。しかし、その時の私たちのような日本語の初心者にとって、流暢にそれを読むのは容易なことではなかった。その日、T先生はまず教室の中を歩き回りながら、優しい声で「王さんと、鄭さん」と言って、一人の女子学生と一人の男子学生を指名した。二人は座席から立ち上がって、読み始めた。二人は漢字の読み方が正しく言えなかったり、詰まったりした。T先生の顔はだんだん陰しくなっていく。二人が読み終わった時、T先生はこの二人を立たせたまま、次の二人の学

生を指名して、同じ会話文を読ませ始めた。しかし、その二人も完璧に読み終えることができず、結果、座らせてもらえなかった。T 先生は次々と学生を指名したが、流暢に読める人は一人もおらず、最後に、教室には 10 人もの学生が首を垂れて立っているという風景になってしまった。T 先生は、教室の中を廻りながら、厳しい視線を一人一人に配った。しばらく、「発音、アクセントを大事にしてください。今は、土台をしっかりと作らないと、素晴らしい日本語を絶対話せないよ。これから、録音を聞きながら、一本のテキストを 70 回、80 回と、繰り返して読みの練習をください。私は、厳しいのよ。君たちの先輩の中で、よく勉強しないで、私に叱られて、泣き出した人は結構いたよ。」と甲高い口調で言った。T 先生の怒った顔を私は初めて見た。私は頭を上げることができず、びくびくしていた。教室の中は、静まりかえって、針が落ちて聞こえそうな怖い雰囲気になった。私はこっそりと周りを見たが、皆が暗い表情になっていた。

その後、T 先生の逆鱗に触れることを恐れた私たちは、朝早く起きて、キャンパスの芝生や階段の上に座って、日本語の文章を朗読したり、暗唱したりすることが定番になった。学習内容が徐々に難しくなっていく、T 先生の私たちに対する要求はますます厳しいものになっていった。その時の授業風景はこうであった。主に、40 人ぐらいの教室で、何十年もの教育経験を持っている T 先生が教壇の前に立って、教科書を見ることなく、日本語の語彙や文型を黒板に書いて、それらを丁寧に詳しく解釈してくれた。学生である私たちは、整然と黒板の方を向いて座り、先生の話静静地に聞いた。それに、先生が黒板に書いた文型や例文をそのままノートに書き写した。T 先生は文型や文法の説明を終えると、直ちに、練習に入った。文型、文法を中心として行われる授業で、T 先生はいつも「〇〇さん、この中国語の文を日本語に訳してください」「〇〇さん、この文型を使って、例文を作ってください」のように学生である私たち一人ずつを指名して答えさせた。私たちはうまく先生の質問に答えるため、T 先生が学生を当てる順番のルールを踏まえて、近くにある誰かが指名されると、心の中で、「自分は次の次かな」と計算しながら、答えの準備をした。T 先生の厳しい要求に答えているうちに、学生である私たちはますます日本語の文章をすらすら読めるようになり、期末試験の成績も同期の 11 あるクラスの中でトップだった。しかし、周りには相変わらず「高校より厳しく要求されて、大変だ」のような不平・不満の声もあった。その時の私にとって、T 先生は好きでもない、嫌いでもない存在だった。それは、私は T 先生の授業に出た時、緊張感を覚えるようになり、教室は私にとって、快適なところではなかった。したがって、私は T 先生のことが好きになれなかった。一方、小さい頃から、大学受験を目指して厳しい教育を受けてきた私は、厳しい教師が「いい教師」という認識を持っていた。実際、そういう認識を持っているのは私だけでなく、その時の学生の中の共通認識だった。したがって、T 先生は私たち学生の将来を考えてくれるから、厳しく要求しているのだと思った私にとって、T 先生は「絶対に嫌いな人」ではなかった。

光陰矢の如し、あっという間に、私たちは卒業シーズンを迎えた。卒業式の前夜、クラ

スレート一同カラオケに行って、お別れの会をした。会では、皆カラオケを歌ったり、ビールを飲んだりして盛り上がった。突然、私の隣に座っており、ちょっと酔った班長さんは、「私たちが最も感謝すべきなのはT先生だ、T先生に厳しく要求されたからこそ、みんなうまい日本語が話せるようになって、順調に就職できたんだよね。」とテンション高く言った。周りに座っていた仲間たちはみんな頷きながら「そう、そう」と相槌を打った。何故班長さんがその時その話をしたのか、私ははっきりと知っていた。大学のクラスの40人の中に病気で中退になった学生が一人いた。それ以外の39人はその時点で全員順調に自分の卒業後の居場所を見つけた。私のように大学院に進学できた学生は6人、ほかの学生は公務員になった人もおり、大手の会社に入った人も結構いた。それは大人になって、良い職に就くため、小さい頃から、受験勉強と苦闘してきた私たちにとって、本当に喜ばしいことだった。その時の私たち、及び私たちの親の目からは、良い職についた私たちはこれから幸せな人生を送れるはずだった。その場で、私は、クラスメートの目からするとT先生のような教師は自分の仕事に責任を持っている教師、学生に尊敬される教師であることに気付いた。その時、大学教師を目指していた私は将来、T先生のような教師になろうと決意した。

2.3. 私の日本語を教える経験

大学院卒業を控えて就職活動をしていた私は大学日本語教師の仕事を選んだ。というのは、小さいころから、母には、教師の仕事は安定しており、残業や出張もなくてよい、女の子にとって一番いい選択だと言われていたからである。その時、就職環境はまだ悪くなく、私は7月に大学院卒業し、2ヶ月後の9月には順調に中国東北地方のある私立大学に就職した。所属する大学が変わっただけで、私の立場は学習者から、一転して教師になった。その突然の変化に対して、どう対応すればいいか、私はさっぱりわからなかった。幸い、最初の1ヶ月間、リーダーは私に授業を担当させず、免除してくれた。勤務校では新任教師を教室活動に馴染ませるために最初の1ヶ月間は授業活動をさせず、仕事はただベテラン教師の教室へ授業見学に行くことであった。したがって、その時の私の仕事は日に1回ベテラン教師の教室に入り、ベテラン教師の板書の書き方、身振り手振りから、授業の導入の仕方に至るまでまじめに学び、一つ一つ詳細なメモを取ることであった。一ヶ月間の授業見学が終わる前に、私はリーダーやベテラン教師の前で一回模擬授業をすることを要求された。模擬授業の日、教室には、リーダーとベテラン教師を含め、4、5人の教師たちが座り、教壇に立って模擬授業をする私を真剣なまなざしで見つめていた。ドキドキしていた私は授業の流れを踏まえ、語彙や文法の説明を中心にする模擬授業をした。終わったら、ベテラン教師たちは「板書はわかりやすいね」「身振り手振りは問題ない、ベテラン教師みたいだね、ただ、視線をちょっと注意してくださいね、じっと一つの方角を見ないで、教室の中を見渡すように視線を動かすともっといい。」という肯定的なコメントをしてくれた。最後に、当時の主任の先生は「趙先生は教壇に立つことについて、すでに準備が整ったようだね」と笑顔で、褒めてくれた。私はほっとし、内心ひそかに、「授業をするの

は簡単だね」と満足した。次の週、私はいよいよ教壇に立ちこととなり、教員のキャリアがスタートした。

最初の1年間私は、三年生と四年生の精読や翻訳の授業を担当していた。リーダー達から、肯定的な評価をもらった私は、自信も持ち、教壇に立った。しかし、実際の授業を始めると、私は、板書をいくらわかりやすく書いても、授業導入の仕方にいくら習熟しても、教室での突発的な出来事にうまく対応できるわけではないことに私は気付いた。その時の私は、学生の無断欠席や学生が私の話を聞かず、授業で堂々と寝ることなどに悩まされていた。教室での問題を解決できない私は、自然に同じ教師である同僚に向かって、改善策やアドバイスを求めた。同僚たちは、「それは意外なことではないよ。学生は三年、四年になって、大学のルールや教師のやり方がはっきりと分かるようになると、自然に態度が強くなる。教師の話を聞かないのはもちろん、教師を馬鹿にする学生も少なくないよ。」と平然と話し、さらに「一年生の時からしっかりとコントロールしておかなければならないよ」と教えてくれた。同僚の話を聞き、私は学生のわがままをそのまま放置するしか方法はないと思った。しかし、心の中で、「一年生の授業を担当したら、絶対学生をしっかりと管理するぞ」と自分の中で決意し計画を立てた。1年後、新学期を迎えた時、私は期待通りに一年生の担任の先生になった。

私は、初めて担任のクラスの教室に入った時のシーンを今でもはっきりと覚えている。私が教室に入るとたん、騒いでいた教室は急に静かになった。学生たちはみんなきちんと席に座り、教壇の方に身体を向け、私の指示を待っているようだった。学生たちのおとなしく、あとげない顔を見て、私は、「これからの2年間、私は君たちを守ってあげるよ」というような気持ちが心の奥から湧いてきたが、そのような気持ちを抑えて冷静で厳しい顔をし、自己紹介をしてから、名簿を手にして、一人ずつ出席を取り、最後に、自分の要求をはっきりと伝えた。というのは、学生に尊敬される先生になりたかったら、T先生のように学生に対して厳しく要求すべきだという意識が深く私の心に根ざしていたからである。それに、同僚の「一年生の時からしっかりとコントロールしなければならぬよ」という話を、私は頭の中にしっかりと刻んで置いていた。

担任の先生の仕事は「基礎日本語」の授業をやり、朝、晩と自習の監督もすることであった。基礎日本語の授業は五十音図から始まる。いつの間にか、私の授業は自分が大学で受けたT先生の授業とほぼ同じようなものになっていた。授業の時、私はいつも「発音、アクセント」の正しさの重要性を強調し、「今は、土台をしっかりと作らないと、素晴らしい日本語が絶対話せないのよ。」というのは私がよく口にするセリフになった。私はいつも、教科書にある単語や文法を事前にしっかりと習熟し、授業の時には、一つ一つ、黒板にはっきりと書き、大きな声で学生に説明した。教壇の向こうに座っている学生たちは大学時代の私のように、静かに聞きながら、丁寧にメモを取っていた。学生が私の話を聞かないことは私にとって一番許せないことだった。授業で、私語をする学生や寝ている学生がいると、私はすぐキレた。私の厳しい要求により、学生はいつも整然と座り、静かに授業を聞

いていた。それに対して、私は大変満足していた。

「厳しい教師」と呼ばれる私の指導の下で、私の教え子たちのテストの成績はいつも同期のトップだった。それに、ほぼ全員が日本語のテキストをすらすら読める。それは、私はT先生の方法をそのまま自分の教室に取り入れ、学生たちに、一つの文章を数十回読ませ、さらに暗唱するという課題を宿題として出し、次の授業で、長い時間を使って、その宿題を一人ずつチェックしながら、完成度により、名簿に点数をつけることなどをしっかりしたおかげだとその時の私は思っていた。学生達の成績が良いおかげで、私はよくリーダーに褒められ、同僚に羨ましく思われるだけでなく、私自身もそれを自慢に思っていた。学生は成績が良いからこそ、将来、給料のいい職に就けると思い込んでいた私は、自分もT先生のような学生に尊敬されるような先生になると信じていた。

しかし、その後、私は就職活動に参加した学生たちに就職状況を聞いて、その結果に驚いた。クラスは全員で28人だったが、そのうちの5、6人だけが日本語関連の仕事に就いた。残りの人の中には、就職活動が順調ではなく、田舎へ帰らざるを得なかった人もいた。最初から日本語で職を得たいという意欲がなく、卒業後、親や親友と商売をする人もいた。その事実を知った私は、一瞬、愕然とした。学生たちにきれいな日本語を身に付けさせるため、私は2年間、いろいろ労力を使ったが、結局、大多数の学生にとって、日本語は役立たないものになったことを知った。それでは、私の仕事や努力の意味は何だろうかという問いが、それ以降長い間、私の頭の中で繰り返された。

その後、もう一つの出来事が起こり、私はいろいろ考えさせられた。それは担当していたクラスの卒業式前の事だった。昼休みが終わり、事務室に帰る途中の私は、暗い廊下で、ある男子学生と擦れ違った。その時、その学生がとても丁寧に「先生、こんにちは」と挨拶してくれた。声も体形も馴染みがないので、疑問に感じた私は、「誰？」と呟いた。すると、「健さんだよ」と私の後ろを歩いていた同僚が私の疑問に答えてくれた。

健さんだ！その後、長い間、私は、その健さんのことを考えると、心が落ち着かなくなった。それは、丁寧に挨拶してくれた健さんは、教師の私に可愛がられた子学生ではなく、逆に、私に「駄目の子」というレッテルを貼り付けられた学生であったからである。その時、「日本語の成績が一番」だという教育ビリーフをしっかりと持っていた私は、日々の教育実践の中で、健さんのような日本語に興味がなく、成績が悪い学生に対して、他の学生に対してよりも一層厳しい要求を突き付けていた。その時の私は、いつも「日本語をよく勉強しなければ、将来、仕事が見つからないよ」と説教しながら、彼らに山のような宿題を与えていた。日本語に興味がなくても、しっかりと練習させれば、彼らの日本語の成績はアップできると思い込んでいたからだ。しかし、健さんは私のやり方に反発し、成績が上がられなかっただけでなく、逆に日本学習に後ろ向きになっていった。いくら指導を強めてお成果が上がらない健さんが私は嫌いだった。成績が上がらないのはすべて健さんのせいで、健さんが不器用だからだと思っていた。そして、健さんの不勉強を矯正できない私は、健さんに「駄目な子」というレッテルを張り付け、健さんの不勉強をそのままに放置

することにした。教室で、健さんが携帯を弄んだり、寝たりしても、私は見ていないふりをした。そして、健さんはそのまま、クラスの透明人間になった。こういう経緯があったため、私は健さんが丁寧に挨拶をしてくれたことに驚いた。いろいろなひどいことをした私は、健さんのような学生から見れば「鬼の教師」であるのではないかと自分自身を責め、自分のやり方を反省し始めた。私は自分の思い込みを一生懸命に健さんに押し付けていたことは本当に健さんのためになったのだろうか。教師としての私は、いったい、どのようにすればいいのか、わからなくなっていた。

2.4. 新たな教育パラダイム：持続可能性日本語教育との遭遇

2.4.1. 教師としての私が直面している問題

前の節で述べたように、私は教師として学生を助けようとしても、実際には何も助けになっていないことに無力感を感じ、苦しんでいた。その後、教え子たちに自分の思い込みにていたことを一方的詰め込むことに対して、学生に済まない気持ちを持つようになった私は、新しいクラスを担当した時、厳しい仮面を外し、一方的に詰め込むことをやめようとした。しかし、結果は、自己管理ができない学生が増え、クラスの中で、学生の成績の格差が拡大する一方になった。リーダーは卒業生の就職率をアップするためには「成績が一番だよ」と私に繰り返し強調した。学生の中には日本語を勉強する意味がない、学びたくないという考えを持っている人がかなりいた。リーダーと学生の板挟みになった私は一層苦くなった。

他方、教員になって10年近くが経過したころ、私は、結婚、出産という一つの人生の節目を迎えた。妊娠、出産に伴い、家庭や育児にかかる時間が徐々に多くなり、私は以前のように全力をあげて仕事や研究に取り組むことができなくなった。研究業績が次第に悪くなっていった。受け持ちのクラスの成績が悪く教育業績も悪くなり、次の昇進の機会もなくなってしまった。このような状況の中で、私はコンプレックスを持ち、ストレスもたまる一方になった。

しかし、それでも教師として日本語を継続して教えていきたいと考えた私は、教師としての成長を求めて、積極的に教師研修に参加することにした。しかし、大小様々の研修会に参加したが、そのほとんどが知識の紹介や教授法の熟練に重点が置かれており、私のニーズには合わなかった。紹介してもらった新しい教授法を自分の教室に取り入れることはなかなか難しく、研究業績を上げることに役立たなかった。

なかなかストレスから解放されない私は、自分は教師の仕事に向いていないかもしれないと疑問に思うようになった。結局、仕事と家庭を両立できないことを自ら認めて、私は正教員の仕事を辞め、非常勤講師として働くことを決断した。非常勤講師になってからは、研究業績のストレスがなくなり、私は育児の時間を十分持てるようになった。しかし、今度は、非常勤講師は、正教員と違い、自分の担当するコースさえ自由にデザインすることができないことに悩むようになった。そして、一人前の教師として教育現場で最大限に自分の力を生かしたいという希望が以前より強くなった。つまり、家庭と仕事をそれぞれど

う位置付ければよいか、中堅大学日本語教師の成長はどうすれば実現できるのか、を考えるようになった。しかし、こうした問いは考えれば考えるほど混乱し、考えが整理されることはなかった。

ちょうど、そのような混乱状況に陥っていた時、楓大学(仮名)には現職教師向けの博士コースがあることを知った。私は、しばらく教育現場を離れ、頭や気持ちをリセットしよう、ドクター課程でより高度な学問を修めれば混乱した頭が整理でき、大学教師としての生活が再構築できるだろうと考えた。ドクター課程に入ると、高度な学問研究ができ、そうすると、自分が現場で直面し、その克服ができず、退職に追い込まれた課題もきれいに解決できるだろうと考えたのである。言い換えれば、自分が退職に追い込まれたのは、高度な学問が足りなかったからで、高度な学問を身に着けることで問題が解決できるはずだという考えが前提になっている。私はこうした前提のもとに楓大学の博士コースに入ることにした。果たして、楓大学のドクター課程が提供する高度な学問は私の期待に届いてくれるだろうか。

2.4.2. 持続可能性日本語教育との遭遇

2015年4月、私は楓大学に進学し、その大学の博士コースの一員になった。教育学に関する知識が足りないと思っていた私は、所属ゼミを決めるとき、「持続可能性日本語教育」という教育学のゼミを選択した。このゼミを本研究では便宜的に「Dゼミ」と呼ぶ。こうして、私は「Dゼミ」に出会ったのである。そして、この「Dゼミ」で、持続可能な生き方を追求する持続可能性日本語教育と対峙することになった。

最初、私は持続可能性日本語教育に抵抗感を覚えた。何故かというと、「Dゼミ」のやり方は私が慣れ親しんで来た授業の形とまったく違っていただからだ。「Dゼミ」はドクター対象のゼミで、週に一回行われる。ゼミは午前と午後に分かれ、午後は2コマで、研究指導の形で行われる。午前の1コマは「持続可能性日本語教育」と銘打たれていた。連続的に3コマの授業を受けるのは大変だと思っていたため、最初の一か月間、私はただ午前の1コマだけに出席していた。しかし、その1コマの授業が私にとっては全く易しいものではなかった。「持続可能性日本語」と名付けられていたが、幅広い話題(学習問題、教育問題に限らず、育児、さらに雇用や食糧など人類の生存に関わる問題などが含まれる)で議論を行い、日本語教育についての理論などを正面から取り上げた勉強は一切なされなかった。これは、ずっと中国で、教師が主体で、知識伝授を中心とする教育を受けた私にとって、不思議なことだった。何故そのような話題が教育学の授業で取り上げられるのか、その議論はゼミ生にどんな意義があるのか私は疑問に思っていた。また、雇用、食糧など生存に関わる話題には関心も知識もなく全く馴染みがなかった私は「Dゼミ」の議論に全然参加できず、コンプレックスを感じた。そのほかに、ゼミの振り返りを書くことにも私は悩まされた。「Dゼミ」では、毎回授業が終わった後、ゼミの議論の「振り返り」を書くことが期待されていた。「振り返り」を書き終わったら、ゼミのML(メーリングリスト)に流して、ゼミ生全員で共有することになる。皆が書いた「振り返り」の内容は次回のゼミで取り上

げられ、また議論の話題になる。ゼミでなされる議論の内容に追い付けない私にとって、「振り返り」を書くことは至難なことであった。もし、変なことを書いたら、非難されるだろうという心配も抱えていた。単位を取ったら、この「D ゼミ」を去ろうと密かに考えていた。ゼミの時間になると教室の隅に座って、自分を透明人間にしようと努めていた。私の「振り返り」には本音の代わりに、当たり障りのない「きれいごと」が多かった。高度な学問を身に着けるために入ったはずなのに、その期待は完全に外れた。

「D ゼミ」に入ってから1ヶ月が過ぎる頃になって、私の「ゼミ」に対する見方が変わり始めた。「D ゼミ」の議論はとても自由かつ気楽な雰囲気で行われていることに気付いたからだ。誰でも自分の考えを自由に言える一方で、議論にあまり参加しなくても、それで非難されることはなかった。そのことに気づいてから、私は落ち着いて皆の議論を聞けるようになった。ある日、「D ゼミ」で日本語教育の現場の話題が取り上げられた。教育経験を持っていた私は、ようやく発言のチャンスを見つけたと喜んで、「私の勤務校は三流大学で…」と議論に割り込んだ。すると、意外にも私の発言は「趙さん、三流大学というような表現はやめてね」とこのゼミの担当の希先生（仮名）に遮られたのである。続けて、希先生は「三流大学、駄目な子というような考えを捨ててね。この世界はいろんな人間からなり立っているよね。皆それぞれ違っているからこそ、今の多彩な世界があるんだ。学生のなかには成績は良くないけど、他の面には優れたところがある人物がいるかもしれないね。物事は様々な視点からで見てくだささい……」と言った。

この希先生の発言に私は勇気づけられた。これまで、教育現場の問題を考えると、私は常に「学生の質が悪い」と責任を学生に押し付けていた。希先生の話聞いて、初めて自分のこの考えを反省した。現場では、不勉強の学生が少なくない。それらの学生の中には部活で活躍している者、人にやさしい者もいるが、成績が悪い学生には私はすべて「駄目な子」のラベルを付けていた。何故、私はそのような考えを持っているのか、と私は自分に問いかけた。すると、私の幼少期の経験が喚起された。こうした自分の学生の評価基準の形成は自分の幼少時の経験につながり、さらに社会の支配的な言説にも影響されていたことを意識し、成績優位の評価基準を捉え直した。私はその日の内省を一つ一つ授業後の「振り返り」に書いた。私の振り返りは綺麗ごとが記述されたものではなく、ゼミの議論を振り返って自分の中に沸き起こる自問自答を記述するものになった。

その後の私は、徐々に「D ゼミ」の議論に参加できるようになっていった。ゼミの回数を重ねていくうちに、物事とのつながりが可視化されるようになり、私の注目点も教育現場の問題から、徐々に競争社会や食糧危機などの生存に関わる問題に移っていった。このような生き方に関わる議論や議論の後に書く振り返りにおける内省を経験してから、私が問題に感じていたことが一つひとつ解けていき、今後の仕事、生活に対して、自分なりの考えや見通しが持てるようになった。楓大学進学に際して私が期待した高度な学問を身に着けたかどうかははっきりしない。それでも、私は自分が教師として成長したと強く感じた。しかし、この成長はどのようにして現実のものになっていったか、そのプロセスは

ぼんやりしており、はっきりイメージできず整理もできなかった。それで、私は、自分の成長は具体的にどうなっているか、どう解釈すればいいかを、知りたい気持ちが強くなった。

他方、「Dゼミ」のゼミ生はほとんどが中国の大学に勤める現職教師である。そして、私のような中堅大学日本語教師がほとんどである。「Dゼミ」の生存の話題を巡る議論やゼミ後、MLに流される「振り返り」を通して、私だけでなく、たくさんの中堅大学日本語教師が複雑な問題に直面していることが分かった。彼らにとっては、研究業績を上げなければ次の昇進の機会がなくなるという問題や仕事と生活の両立が難しいなどが中心的な問題である。そして、それぞれ自分の現状に問題を感じ、その克服を目指し、現職のままに楓大学に進学し、「Dゼミ」に参加したのである。

私は「Dゼミ」の中堅大学日本語教師たちが提起し共有された問題や課題に最初は驚いた。それは、これらの問題や課題は現場にいた時には一度として聞いたことがなかったからだ。言い換えると、専門性や技術性が強調される教育現場では、中堅大学日本語教師にとって如何に切実な問題や課題であっても、それらが専門性や技術性と直接関わらない限り、取り上げられるべき問題としてはみなされなかったのである。そして、中堅大学日本語教師特有の問題や課題はないもののように捉えられ、教師の成長は、専門性の発展という一つの観点からだけ論じられてきた。だからこそ、私はより高い専門性、高度な学問修得による私の問題の解決を求めて楓大学のドクター課程に進学したのである。ところが、高度な学問の修得の代わりにゼミ生間の議論に終始する「Dゼミ」での議論に参加する中で私は自分が直面していた問題を捉え返し、解決の道筋が見えたことを実感した。そして、いくつもの問いが生まれた。

この「Dゼミ」で、専門性や技術性を直接問うことなしに、単に、持続可能な生き方の追求を目標とする言語教育を経験することを通して、中国の中堅大学日本語教師のゼミ生たちには、どのような変化があるのか。その変化は問題解決に向かう変化なのか。つまり、教師としての成長は見られるのか。成長が見られるとした場合、その具体的なプロセスはどうなっているのか。

同時に、自分の変化や成長の軌跡も整理したいと考えるようになった。

以上が本研究の個人的出発点である。

第三章 本研究の理論的出発点:持続可能性日本語教育

教師教育の研究を志す私が、教師、正確には本研究では中堅教師の成長について考える時、何に注目し、どのような研究方法を用いるかは重要なポイントである。何故私は持続可能性日本語教育に注目をするか、何故「ナラティブ的探求」という研究方法を用いるかという問題は、第二章個人的出発点で述べたように、勿論日本語教育に携わって来た私の経験や興味関心と密接な関係を持っている。一方で、第二言語教育における教師教育研究のパラダイムの転換や日本語教師教育におけるアプローチの発展、そして研究方法の変化からの影響にも関わっている。

序論及び第二章に続いて、本章では、何故私は持続可能性日本語教育における教師の成長に着目するのか、また何故ほかの研究方法ではなく、「ナラティブ的探求」という研究手法を援用するのかという問題を巡って、ここでは、先行研究の知見を踏まえながら詳述することにする。

3. 1. 何故私は持続可能性日本語教育における中堅大学日本語教師の成長に着目するのか

この節で、先行研究の知見を踏まえながら、第二言語教育における教師教育研究のパラダイムの転換及び日本語教師教育に対するアプローチの発展を概観し、持続可能性日本語教育における中堅大学日本語教師の成長に着目する理由を論じる。

3. 1. 1. 第二言語教育における教師教育パラダイムの転換

1980年代までは、「教師トレーニング」が教師養成や教師研究のキーワードであった。岡崎他(1997:7)は、「教師トレーニング」とは、教師として備えるべきだと考えられている諸技術を指導者が訓練によって教え込みマスターさせることで、教授の能力の養成を図ろうとするものだとして、以下のように述べている。

指導者から、指名の仕方、板書の仕方、指示の与え方、文法説明の仕方、ドリルの作り方、教室内での動き方、学習者の動機の高め方、誤りの訂正の仕方などの教授技術のあるべき仕方が提示され、実習生（現職者を含む）はそれらを模倣し体得していくという教師教育のあり方である。

このようなトレーニング型教師教育の中では、教師たちは教育実践の主体としてではなく、ただ研究者によって研究される客体として見なされている。研究者は教室の外に身を置き、どの教室でも適用し、どの教師にも共通の有効な教え方、普遍性のある理論を開発する。そして、この教え方や理論を実習生（現職者）に伝授し、実習生（現職者）はこれを教室で実践する。それに対して、李(2004b:20)は、所謂教師は理論の「導管」のような役割を担わされてきたと指摘している。しかし、教育現場に立つ教師なら誰でも、このような外から伝授された教え方や理論を自分の教室にそのまま持ってきて、役に立たないだけでなく、現場の多様な問題を解決できないことを知っている。一つの理論や知識だけで現場で生起するすべての問題に対応することはできない。教師自身が実践を省察し力量をつけていくことが求められる。

1970年代から、このような問題に一部の研究者が気付く、教師教育研究にパラダイムの転換が起きた。その後、教師についての研究は「教師トレーニング (teacher training)」から、「教師成長 (teacher development)」に変わっていた。教師の成長について、岡崎他(1997:9-10)は、次のように指摘している。

教師はそれまで、良いとされてきた教え方のモデルを出発点としながらも、それを素材にいつ、なぜ、その方法で教えるのかを自分なりに考えていく姿勢を育成し、それらを実践し、その結果を観察し改善していくことによって成長を作り出していくという教師教育の考え方である。つまり、実習生(現職者)が実践、観察、改善のサイクルを主体的に担うことによって専門性を自ら高め、教師としての成長を実現していくという考え方である。

以上のように、第二言語教育における教師についての研究では、「教師トレーニング型」から、教師が教育現場の目的やニーズなどに適応した理論や方法を自らが開発することを目指す「教師成長型」へと転換している。「教師トレーニング型」から「教師成長型」へと転換により、教師は一方的に研究者から知識を授けられる客体から、内省により、理論や方法を自ら開発する教育実践の主体になった。

3.1.2. 日本語教育における教師成長アプローチの発展

以上述べた転換は、日本語教育における教師教育に新たな地平を生み出し、日本語教育における教師教育の考え方も「教師トレーニング型」から「教師成長型」に転換し、新たな教師教育の構築へと前進しはじめた(岡崎他 1997)。

まず多様化した学習者を対象とする教師に求められる形として、「自己研修型教師 (self-directed teacher)」が提起されている(岡崎他 1997:15)。その概念は以下のように記述されている。

自己研修型教師とは、ほかの人が作成したシラバスや教授法をうのみにしそのまま適用していくような受け身的な存在ではなく、自分自身で自分の学習者に合った教材や教室活動を創造していく能動的な存在である。

また、岡崎他(1997:18)は、「自己研修型教師という捉え方に端的に表されているように、教師自身が自分の教室で起こっている事柄に注目しそれを観察し改善していくというあり方は、必然的に教師自身による研究を促すものとなる」と指摘している。そして、そのかなめとして、岡崎他(1997:20)は「アクション・リサーチ」という教師が自分の現場の改善を目指して行う研究を提起している。

アクション・リサーチは、一般性・普遍性を追求する研究とは対照的に、教師が自分の携わっている現場の提起する問題自体に焦点を当てて、それを理解すると同時にその改善策を探り問題の解決を図ろうとする研究で、優れて実践的性格をもつものである。

また、横溝(2000)も、教師の「自己教育力」を向上させることは教師の成長を支援す

ることと捉え、それを実現する方法として、アクション・リサーチを奨励している。横溝（2006:50）は以下のようにアクション・リサーチを特徴づけている。

教師が自己成長のために自ら行動（action）を計画して実施し、その行動の結果を観察して、その結果に基づき内省を行っていくリサーチである。

このような「教師トレーニング型教育」から「教師成長型教育」への転換、自己研修型教師、アクション・リサーチなどの考え方が出てくるに伴い、内省という概念も日本語教育の領域に取り入れられようになった。岡崎他（1997:19）は、第二言語教育における内省の捉え方は、「いずれも教師個々がどう考えるかを根本におくことを求めるものである。それを底支えするものが内省の場で問われる問いである。」として、内省を駆動する教師の問いの重要性を指摘している。そして、問いの直接的な対象となる教室現象を、教室の中だけに限定して考察するのではなく、教室を取り巻いているコミュニティーや社会全体との関係で捉え返し、考察していこうとする考え方も不可欠だと強調している（岡崎他1997）。

類似の主張は他にも見られる。例えば、教育学の領域の小林（2008）である。小林は、教育実践と成長の関係を取り上げ、教育実践に焦点化し過ぎるアプローチに対して、グッドソンの「必要なことは何よりも『成長』であり、当人である教師の声に耳を傾けるような焦点の当て方が必要だ。」という指摘を引いて、「教師は実践のみに存在するのではなく、一人一人の『生活』があり『人生』がある」と主張している。そして、教育実践を次のように特徴づけている（2008:51）。

教えるという行為は教師が人として自分が誰であるのかを表現するものであり、教師がそれまでの人生で身に付けてきた信念、価値観、物の見方、経験が染み込んでいると考え、教育実践を内省することと、個人史の文脈の中で教師の私生活と職業的キャリアを関連付け、子ども時代を含む個人的な経験が教育実践にどのように影響しているかを理解する。

また、池田（2005）の次の指摘も注目される（2005:225-226）。

子どもが発達過程において形を形成していくのとは異なり、成人である教師の成長は、実践を通して内省することで、既成の意識、前提や価値観の変容を意味する。教師は実践への振り返りを通して、今まで無意識・半意識的だったことに気づいたり、これまでの自信を喪失したり、価値観や前提を批判的に捉えなおしたりすることで生涯にわたって、絶えず様々な方向に変容していくことの積み重ねのプロセスである。

このような教師成長のアプローチは、教師の問題を教室内の問題に限定せず、教師の声に耳を傾け、教師の問題を教師が抱える既有経験に繋げて考える、つまり、教室内の問題を孤立した問題として捉えるのではなく、つながりの中で捉えることを主張していること

に注目したい。

他方、教師の声に耳を傾け、教師の問題を彼らの経験に結び付けて考えることが重視されているとはいえ、その目的は教室実践の改善のためである。ここには、次のような問いが生じてくる。例えば、教師が直面する課題は教室実践に関わることだけなのか。例えば、教師は特に中堅ともなると仕事と家庭の両立問題が深刻さを増すことを先に見た。ところが、こうしたワーク・ライフバランスに関わる問題は個々人で解決すべきものとされ、教師研修の場などで取り上げられることはない。しかしながら、家庭と仕事をどう両立させるかは特に中堅教師にとっては無視できない課題である。

3.1.3. 持続可能性日本語教育における教師成長アプローチ

グローバル化による世界の変動を背景として、言語教育の場において、言語を最大限に機能させ、「持続可能な生き方を追求する言語教育」(岡崎 2009a, 2009b) が提案されている。これを日本語教育の場で実現するのが、「持続可能性日本語教育」である。持続可能性日本語教育は言語生態学を基盤とし、言語生態の保全・育成の一つの形である(岡崎 2009a)

以下では、岡崎(2009a, 2009b)を参照しながら、持続可能性日本語教育の基盤である言語生態学の基本的な見方を述べ、そして持続可能性日本語教育における教師成長のアプローチを論じる。最後に、李(2004b, 2011)の先行研究を取り上げて、それを踏まえて、本研究の分析の仕方を考える。

(1) 言語生態学の基本的な見方：言語福祉と人間福祉の一体化

言語生態学は、Haugen (1972:325) によって、「Language ecology may be defined as the study of interactions between any given language and its environment」と定義される。岡崎(2009a:3)では、それを「言語生態学は、ある所与の言語とそれを取り巻く環境との間の相互交渉的関係の学である」と訳されている。

以上の定義から、「環境」と「相互交渉的関係」はこの定義の中心だと見られる。その言語を取り巻く「環境」は「言語生態環境」と呼ばれる。言語生態環境について、岡崎(2007:69)では、その詳細を以下のように述べている。

言語生態環境とは、言語生態の周囲にあつて、それに影響を与える他の言語及び社会の形作るもの「言語生態環境の社会領域」と、言語生態の内部にあつて、言語生態をもたらす言語及び他の言語能力の形作るもの「言語生態環境の心理的な領域」の両者全体である。

つまり、言語生態環境は「心理的な領域」と「社会的な領域」の二つの領域から構成される。岡崎(2009a:4)では、「心理的な領域」と「社会的な領域」について、以下のように述べている。

「心理的な領域」とは、バイリンガルや多言語使用者の mind (知性・精神) の中で、ある言語と他の言語との相互交渉的関係の領域を指す。「社会的な領域」とは、ある言語と、その言語がコミュ

コミュニケーションの手段として機能する社会との間の相互交渉的関係の領域である(岡崎 前掲)。言い換えれば、「心理的な領域」では自問自答による思考の深化が中心的活動であるのに対して、「社会的な領域」では、社会的相互作用が言語の中心的活動である。

両者は互いに影響し合う関係にあり、更に、言語生態環境と言語との間にも相互交渉的関係が存在している(岡崎 2009a)。つまり、言語生態が悪い場合、その言語生態環境に問題があると見られ、言語生態環境が良好であれば言語生態は良好である。

そして、言語生態学では、「言語の生態の福祉(well-being:あり方のよさ)の状況は言語話者の生態の福祉(wellbeing)の状況に直結する。即ち、言語は人の生活の質(quality of life)に直結する」(岡崎 2009a:12)という。これを「言語生態と人間生態の一体化」(岡崎 2009a:3)と呼んでいる。

具体的には、言語の発達が保持され、コミュニケーションの活動や社会環境など言語生態環境が確保され、言語が良い状態に保たれていれば、人間生態も良い状態にあることになる。反対に、人間生態が悪ければ、言語生態も悪いと考えられる。

このように、教師の問題を解決するとき、言語生態の改善を糸口になると考えれる。

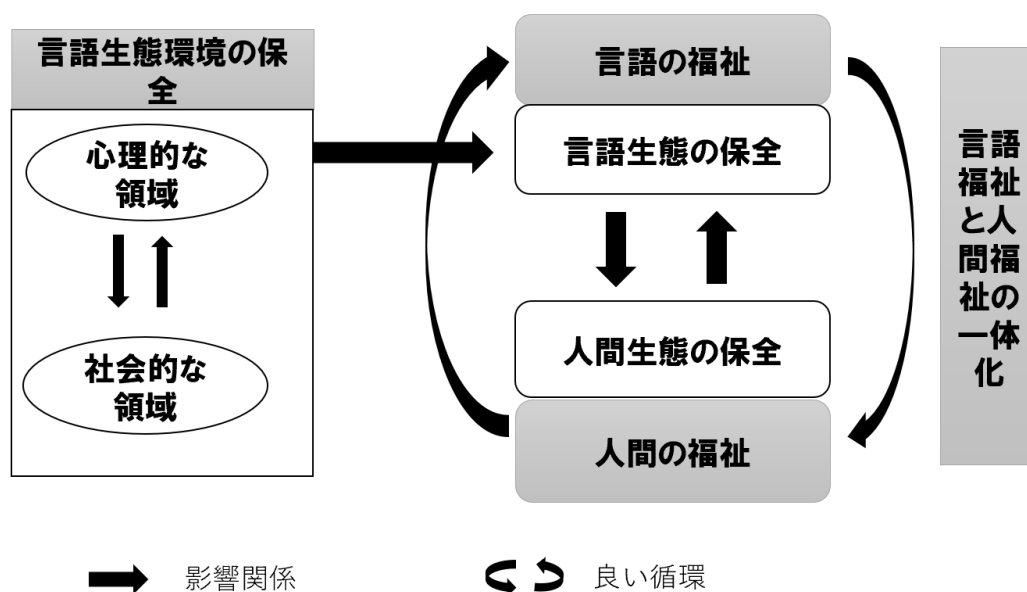


図 3-1 言語福祉と人間福祉の一体化

【岡崎 (2009a) より筆者作成】

(2) 持続可能性日本語教育における教師成長のアプローチ

持続可能性日本語教育は言語生態の保全・育成の一つの形である(岡崎 2009a)。持続可能性日本語教育について、岡崎(2009b) では、以下のように述べている。

具体的には、自己を起点として自己の生活と世界のコト、モノ、ヒトとの関連性を捉え、さらに、

他者との対話を通して、社会の変動の下に生きる人々の生き方や自分の生き方について、考えを深めていくことで、持続可能な生き方を追求する言語教育である。

持続可能性日本語教育は、グローバル化の下で変動しつつある世界を背景として、提案された。「1990年代以降、年々激化しているグローバル経済の影響で、人、モノ、情報の移動のスピードが上昇している。」（鈴木他 2012:11）。このような変動しつつある世界において、人間生存の基盤が揺らぎつつあり、従来の「生きるためのスキーマを失い、人々どうやって生きて行ったらいいかが見えない状況にある」（岡崎 2009a:28）。このような状況に置かれている世代にとって、従来の価値観や生き方が通用せず、自分なりの生き方を探ることが課題になる。

中国の大学においては、日本語学習者の増加、学習者ニーズの変化及び政府主導の大学日本語教育改革などにより、中堅大学日本語教師が置かれている環境は益々複雑になってきた。専門性というより、「研究業績があげられなければ、次の昇進の機会もなくなる」、「仕事と生活の両立が難しい」、「幸福感、満足感の欠如」などが中堅大学日本語教師の問題の中心になった。即ち、中堅大学日本語教師の直面している問題は教師の生き方に関わる問題として括することができる。

さらに、教師成長のアプローチにおいて、教師の成長を論じる場合、従来に教師が直面する問題の一般性や普遍性に着目し、改善していく傾向があった。以下の引用から分かるように、持続可能性日本語教育では、個々人がユニークな存在であり、個々人が自己を起点にして認知や実践を行うことが尊重される（岡崎 2009b:2）。

持続可能性日本語教育においては、予め教育者が用意する単一の答えを学習者に提示し、理解を求めない。代わりに、学習者が自己を起点として（各自なりに自身が持つ問いを掛かりにして）、世界のコト、モノ、人のつながりを考えていくことが目指される。各自の持つ問いが、このような現実世界への入り口、糸口を手操り寄せ、解決の道を牽引する。

生き方の問題に直面している中堅大学日本語教師にとって、持続可能な生き方の追求を目標とする持続可能性日本語教育と遭遇し、持続可能性日本語教育を、直接身を以て経験することは、彼らの問題の解決に道を開き、彼らの変化や成長を促すこととなることが考えられる。

3.1.4. 言語生態学を理論的枠組みとする楚の実践研究

以上の理論的出発点を踏まえて、本研究において、私は持続可能性日本語教育における中堅大学日本語教師の成長を探求したい。研究に入る時には、何に焦点を当てて、どのように研究すればいいかがまず問題となる。そこで、楚の実践研究（2020）を検討することにする。楚（2000）は、持続可能性日本語教育が依拠する言語生態学を理論的枠組みとする教師教育の数少ない先行研究である。

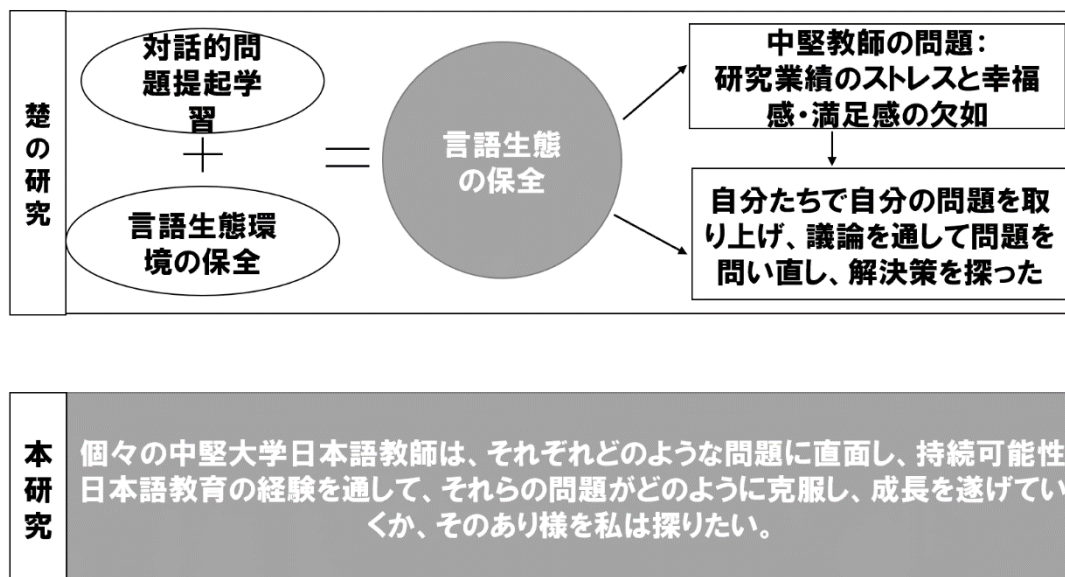
楚は、現行の、基礎教育で働く日本語教師向けの研修が、開催者や専門家主導の形で行

われ、現場の教師のニーズに応えられていない場合が多いことに問題を感じた。そこで教師のニーズに応えられる研修として、教師たちが自分の直面する課題を自ら発見して提起し、自分たちで議論を闘わせることで課題解決の方策を探る形の研修をボトムアップ型研修と命名し、その実効性を検証する実践研究を行った。分析データは、基礎教育で働く教師を募って、15週間にわたる研修会を実施して収集した。研修の前の事前課題として、各受講教師は、自分の職場や生活の観察を通して自分が直面している問題を見つける

（「心理的な領域」における言語の活性化）。続いて、研修の場で、グループを作って、各自の問題を提起し、議論を行って、問題の共有や解決策の模索を行う（「社会的な領域」の言語の活性化）。研修後の事後課題として、各自、議論を振り返り、問題を改めて捉え返す（「心理的な領域」における言語の活性化）。このようなく問題の発見と提起→問題をめぐって仲間と議論→議論の振り返りの記述>の繰り返しを通して、受講教師は、問題に対する理解を深める、問題に振り回されるのではなく、問題をコントロール下に置くことができるようになることを狙った。つまり、楚は、研修会を、言語生態の保全を通して人間生態の保全を図るものとして位置づけ、実践をしたということができる。

楚は、二人の中堅日本語教師を取り上げ、①どのような問題が発見され、提起されたか、そして②その問題をめぐって仲間との間でどのような議論が展開されたか、最後に③その議論の振り返って書かれた振り返りはどのようなものであったかという三つの問いを立てて、①については提起された問題、②については研修中の談話、③については振り返りの記述をデータにして分析を行った。その結果は、問題の捉え返しが進むことで視野が教室内から教室外へと拡張し、教師の活動とその他の人間としての活動が統合され、人生に対する満足感が向上することが分かったとしている。

以上みたように、楚の研究は、事前課題や仲間同士における活発な議論、議論の振り返りの記述といった言語を活性化することで、教師活動と人間活動が統合され人間生態が保全されることを示した。一方、楚の研究の目的は「ボトムアップ型」教師研修の可能性を検証することである。そのため、教師一人一人に焦点化し、その成長の具体相の探究をしているわけではない。教師は、置かれた環境や既有経験の違いによって、直面する課題もその乗り越え方も、したがって、成長のルートも多様で有るはずである。そもそも中堅大学日本語教師の成長がどうなっているかが、私が興味関心を持っていることである。そして、一人ひとりの中堅大学日本語教師の成長のあり様を明らかにすることで、問題に押しつぶされ退職の道を選びかねない教師たちに、違う選択肢のあることを提示できると考える。



→ 影響関係

図 3-2 楚の研究と本研究の関連図

【図 3-2 の中の「楚の研究」は楚（2020:1-5, 54-79）をもとに筆者作成】

以下の節では、持続可能性日本語教育を「Dゼミ」で経験しているゼミ生を対象として、彼らの教師としての成長のあり様を探るという本研究の研究課題をどのように研究すればいいか、研究方法について説明をする。

3.2. 研究方法

「ナラティブ的探求」という個別性と文脈を重んじる質的研究手法を採用する。まず、個別性と文脈の重視という点から本研究で「ナラティブ的探求」を援用する理由を述べる。

「ナラティブ的探求」は教師のナラティブを研究するための研究方法である (Clandinin&Connelly, 2015:徐訳) とされている。そこで、以下では、「ナラティブとは何か」、「ナラティブモード」を取り上げ、ナラティブについて述べ、その上で、「ナラティブ的探求の特徴」としての「三次元(Three-dimension)」を李 (2004b)をベースにして説明する。

3.2.1. 「ナラティブ的探求」を選んだ理由: 個別性・文脈

前述したように、1970 年代から 1980 年代にかけて教師教育研究のパラダイム転換が起きた。その転換は内容面に限らず、研究方法の面にも起きた。

従来型の教師研究の研究方法は、トップダウン型にせよ、ボトムアップ型にせよ、人々の経験をデータに変換し、理論から導き出された仮説との適合性を検証し、分析の結果に基づいて、より説明力のある理論を構築していくとして特徴づけられるものであった (二宮 2010)。このような研究法に対して、李 (2017) は、教育研究の領域には馴染まないとして、次のように批判をしている (李 2017:55)。

このような研究方法、特に実証主義的な方法で教師の研究をするとき、普遍性や客観性などを追求

する傾向があるが、教育はそもそも一人一人個人の内面で起きることと関連しており、一個人一個人の成長プロセスなどを無視し、普遍性や客観性だけを追求するのは限界がある。

つまり、従来型の教師研究では、人々の経験がデータとして取り扱われていたため、普遍性や客観性を求める分析方法で分析され、その結果として、誰にでも通用する普遍的な理論が確立されることになる。しかし、教師である前に、一人の人間として、それぞれが置かれている文脈は違っており、個々人がもっている知識や経験も異なっている。そして、そのそれぞれ違っている既有知識や経験は教師の教育活動に当然のことながら影響をもたらすと考えられる。そのため、誰にでも通用する理論を追求するのには限界がある。一般性や普遍性の追求だけでなく、個々の教師に注目して、教師としてのあり様をそれぞれが置かれた文脈につなげて考えることも、教師を理解する点では重要であると考えられる。

普遍性や客観性の追求から個別性への転換がはかられていく背景の下で、「ナラティブ的探求」という教師のナラティブを研究するための質的研究方法が Connelly and Clandinin によって提唱された (Connelly&Clandinin2000)。「ナラティブ的探求」は、従来の研究方法とは違い、普遍性や客観性を求めることに力を入れずに、研究を教師の一個人一個人を理解する方向へと導くものであった。

また、「ナラティブ的探求」はデューイ (2004 市村訳) の「経験の連続性 (continuity experience)」という概念の影響を受けて確立された質的アプローチである。デューイ (2004:39 市村訳) では、経験的連続体の概念を以下のように述べている。

すべての経験は、すでに過ぎ去った経験から何らかのものを受け取るだけでなく、これからやって来る経験の質を何らかの仕方で修正する。

李 (2004b) は、「ナラティブ的探求」を、デューイ (2004 市村訳) の「経験の連続性 (continuity experience)」という概念の影響を受けて確立された質的アプローチとして捉え、複雑な文脈で教師の成長を捉えることができる研究法であると主張している。そして、李は、デューイの「経験の連続性の原理」を引いて、あらゆる経験は、本人が望むか望まないかに関わらず、引き続いて起こるものであり、未来の人生にも影響をもたらすこと、そして、そのような絶えず行われる経験の改造は「ライフの本質」であり、「教育」であると主張する。このことは、人が孤立した存在ではなく、社会的文脈の中に存在しており、他者とのつながりの中にいることを意味する。したがって、人の経験は、個人と社会の両方にまたがるものとして捉えられなければならない (末吉 2011b)。

私が着目する持続可能性日本語教育における教師成長のアプローチでは、言語の福祉を教師の福祉に繋げて考える。つまり、受講者の日本語の知識や教授法の上達に主眼を置かず、言語を機能させ、自分と世界の人、モノ、コトと関連を紡ぎながら、持続可能な生き方を追求するということをメインにする。従って、研究者の私は持続可能性日本語教育を

経験しているゼミ生の成長を研究するとした時、複雑な文脈、つながりの中で、彼らが教師として、一人の人間として直面している課題や問題を理解し、彼らがどのように自分なりの生き方を考え追求しているかを私は探求したい。それらはもちろんゼミ生一人一人の個人の経験に関わる。従って、本研究の研究法としては「ナラティブ的探求」という教師のナラティブを研究するための質的研究方法が適切であると考ええる。「ナラティブ的探求」は教師のナラティブを研究するための研究方法である。では、本研究にとって、ナラティブとは何か、何故ナラティブが大事である。続いて、ナラティブについての説明をする。

3.2.2. ナラティブについて

(1) ナラティブとは何か

ナラティブ (Narrative) は日本語で言えば、「物語」、「叙述すること」となる。野口は、ナラティブを以下のように定義している (2009:1)。

ナラティブは、「語る」という行為と「語られたもの」という行為の産物の両方を同時に含意する用語である。

つまり、ナラティブは「語り」と「語れたもの」と、二重の意味を持っている。そして、野口 (2009:2) は、「複数の出来事を時間軸上に並べてその順序関係を示すことがナラティブの基本的な特徴。」と指摘する。

次に、例³を挙げて、そのナラティブの特徴を述べる。

作例 1(ナラティブ)：今朝、6 時に起きた。朝ご飯を食べてから、大学に行った。途中、友達の花子さんに会って、久しぶりにおしゃべりをした。そうしたら、電車に間に合わなかった。授業に遅れるかと心配していた。

つまり、我々は自分の経験を語る時、必ず一連の出来事を語る。そして、その語りの産物である物語はもちろん複数の出来事からなっている。また、我々の語りは時間順によって語っていくと考えられる。従って、語りの産物としての物語は順序関係が示される。その一連の出来事の間に順序関係以外に、どのような関係を持っているかは、研究者によって、探るものである。

さらに、ナラティブはストーリーと同じではないが、よく混同される。ナラティブとストーリーの関係に対して、李は、ナラティブを動的でより大きい概念と見なし、それに対して、ストーリーをナラティブの中の一構成要素と見なすとして両者の違いを指摘している (2004b:27)。

本研究では、李のこの指摘を踏襲する。ナラティブをストーリーの上位概念と見なし、

³ 作例 1-3 は 野口 (2009) による筆者作成した。

ナラティブは様々なストーリーから構成されると捉える。

以上、ナラティブの二重の意味を述べ、また、「語り」と「物語」から構成されるナラティブの特徴、及びナラティブとストーリーの区別を説明した。続いて、何故、私はナラティブに注目するかという理由を述べる。

(2) 何故ナラティブなのか

何故ナラティブなのか。「ナラティブモード」をめぐり、その理由を述べる。

ブルーナー(1998:18-19 田中訳)によると、人間の思考様式には「パラディグマティック(論理・科学的)モード」と「ナラティブモード」があり、「それぞれは、経験を整序し現実を構築する特徴的な仕方をもたらしている。その二つは(相補的ではあるけれども)、おたがいに還元されえない」。「パラディグマティックモード」は、複数の出来事の必然的な因果関係を明確に述べる人間の思考様式の一つである。以下に例を挙げて述べる。

作例2(パラディグマティックモード)：睡眠薬を服用すると、すぐに眠りにつく。

時間軸上の独立した二つの出来事としてではなく、ある特定の関係のもとにいつも起こり得る一般的な出来事として語られる。したがって、特定のある個人が指定されておらず、誰にでも当てはまることとして語られる。つまり、一般且つ抽象的な因果を扱う。普通は「パラディグマティックモード」では普遍的な知識の構築が目指され、それは個別性を超えるものである。従って、いわゆる知識や理論の学習は「パラディグマティックモード」の学習である。

それに対して、「ナラティブモード」は時間軸の複数の出来事の中にありそうな関連を探求に行くという思考様式である。

作例3(ナラティブモード)：昨日、睡眠薬を服用した。すぐに眠りについた。

先ず、特定のある個人が自分の経験や現状について述べている。そして、複数の出来事には相互関係がありそうだが、その関係は必ずしも必然的なものではない。例えば、作例3の場合、話し手は「昨日、睡眠薬を服用した。その後、ジョギングに行った。大変疲れた。すぐに眠りについた。」という一連のことを経験した可能性がある。この一連の出来事に於いて時間上の順位関係は明らかなが、必然的な因果関係は示されなかった。「すぐ眠りについた。」という事は、「睡眠薬を服用した」ということにつながる可能性がある。また、「ジョギングに行った」ことに関連している可能性もある。従って、「睡眠薬を服用した。」と「すぐに眠りについた。」という二つの出来事の相関関係を探るのは、研究者に求められることである。そして、作例3には、昨日という特定の時間帯を表すことばがある。つまり、作例3の場合で示した起き事の関係は、いつでも、誰にとっても、通用できるわけではなく、特定の時間や対象に限定されている。つまり、「ナラティブモード」は真理を得ることより、経験の個別性を重視し、「真実味をもたらす」(李 2004b:25)。「ナラティブモード」は自身の経験や情報をナラティブに翻訳することで、意味を理解する思考様式である

(ブルーナー, 1998 田中訳)。

本研究は、持続可能性日本語教育における中堅大学日本語教師の成長に注目する。「Dゼミ」で行われる持続可能性日本語教育は理論などが正面から提起されることはない。つまり、定着した論理・科学的な知識の習得は目指されていない。代わりに、言語の活性化を通して、それぞれの経験や考えを共有しながら、自他の持続可能な生きたを探究することが目指される。つまり、知識や理論の伝授というより、経験や考えの共有が持続可能性日本語教育の全てである。受講生はそれぞれ自分の経験や考えを言語化し、互いの視点のぶつかり合いによって、自分の経験や考えを捉え直し、自他の持続可能な生き方を探る。従って、持続可能性日本語教育における思考は従来の「パラディグマティックモード」の思考ではなくて、「ナラティブモード」の思考である。したがって、本研究がナラティブに注目するのは適切であると考ええる。

(3) 教師の語ったナラティブ

Connelly and Clandinin (1994) は、教師が語ったナラティブを三つの種類に分けている。それぞれは、「Sacred story」、「Cover story」、「Secret story」である。日本語教育の領域では、李(2014b)⁴は、Aoki (2010)を引いて、それぞれを以下のように翻訳し、解釈した。

「聖なる物語(Sacred story)」は、多くの人々の意識に深く根ざし、実践を導くと信じられている理論に基づく物語である。教育現場では、そのような「聖なる物語」が数多くあると考えられる。「ごまかしの物語」は、教師が「聖なる物語」の視点に合わせるため、語ったストーリーである。教育現場には「聖なる物語」が主流になるため、教師は常に「ごまかしの物語」を語り、身を守る。「秘密の物語」は「教師が体現する物語」である。

李では、ある新人の日本語教師を研究対象として、ナラティブ的探求を援用し、その成長を探った。研究対象は新人教師であるため、李は、探求の重点を専門性の発達に置いている。そして、教師は生涯成長していくため、外部の知識より、自分の実践を振り返ることを通して獲得する「個人的実践知」を尊重することを強調している。そのため、李の研究において、生き直した教師のナラティブは教師の教育実践に関係しているものである。李は教師のナラティブ、特に「聖なる物語」を解釈するときも、教師のナラティブと実践の関連を示し、教師のナラティブは彼らの携わる教育実践につながると主張している。

本研究は、中堅大学日本語教師を研究対象として、持続可能性日本語教育の受講を契機とした教師の成長を探るものである。中堅大学日本語教師の直面する問題は教室内の問題に限らず、「仕事と家庭の両立が困難」、「教育改革の中核を期待されるのが負担」など教室外の問題と深く関わっており、そして中堅教師の教師としての成長に影響をもたらすと考えられる。従って、本研究は教師の成長を探る時、教師活動に限らず、人間活動も視野

⁴ 李 (2014b) の詳細を、3.2.4.で論じる。

に入れたものである。だからこそ教師の語ったナラティブも教育実践に導く物語と限定しないのである。

3.2.3. 「ナラティブ的探求」の特徴

「ナラティブ的探求」は、他の質的研究手法と区別される二つの特徴を持っている。

一つはコラボレーションであり、もう一つは三次元である。

「ナラティブ的探求」では、フィールドにおける研究参加者のナラティブを研究者が収集して分析するという考え方を前提としない。代わりに、ナラティブそのものが研究参加者と研究者とのコラボレーションのプロセスであり、結果であるとする。「ナラティブ的探求」は研究者自身も研究の全過程において研究対象となるアプローチである（李 2004b）。

「ナラティブ的探求」には研究者と研究参加者とのコラボレーション以外に「三次元 (Three-dimension)」という特徴がある。

それぞれは、第一次元の過去、現在、未来の時間的な「連続性(continuity)」、第二次元の個人と社会の「相互作用(interaction)」と第三次元の特定の具体的な状況を示す「場(situation)」である（田中 2011:81）。以下に詳しく説明をする。

①「連続性」

まずは、時間的な連続性である。Clandinin&Connelly（2006 張訳）では「ナラティブ的探求」が常に過去、現在、未来という時間的な連続性にある特性を指摘している。その時間的「連続性」について、末吉（2013b:9）は「過去は現在へと続き、それらはそのまま、まだ見ぬ未来へと続いていく」と指摘している。つまり、研究者が研究参加者のナラティブを理解するには、過去、現在、未来という時間の流れの中に行ったり来たりすることが大事であるとされる。従って、私は研究参加者のナラティブを研究する時、それぞれの物語はどのような時期に、どのような状況下で起きていたのかを、私は研究参加者と何度も話し合いながら捉えていくことを心掛けた。例えば、ヤンさんと香ちゃんの語った物語は、私たちの間で繰り返し話し合いが重ねられ、その間、何度も語り直され、その都度、作り直されてきた物語である。それらの経験の物語は彼女たちの過去の経験から生まれて、また彼女たちの未来の経験として生み出されると私は信じる。さらに、研究参加者の経験の物語を生き直し、書き直すと同時に、私においては自分の過去の経験が蘇り、さらに未来に向けて考える。それも時間的な連続性の考えである。

②「相互作用」

次に、「相互作用」という概念である。相互作用は個人と社会(Personal and social)の関係のあり方を指している（Clandinin&Connelly2000）。Clandinin&Connelly

（1994:413）は「inward」と「outward」ということばを使って、これを説明している。李(2004b)はClandinin&Connelly（1994）を引いて、inwardは個人の内面的状況、例えば、feeling、希望、美学的反応、精神的な傾向などを指し、outwardは実存的な状況、環境的なことを指すと指摘している(2004b:89)。Clandinin&Connelly（2006 張訳）は研

究過程においても、研究した結果においても、個人と社会両方の意味を強調する必要があると指摘している。そこで、研究する時、私は研究参加者のヤンさんと香ちゃんの個人を理解するためには、それぞれを取り巻く環境や社会からの影響も重視することにしたい。

③場

さらに、場というのは、「経験」や「ナラティブ」のどれも特定の場所で起きていると考えられる。(Clandinin&Connelly, 2006 張訳)では、研究者が研究参加者の話す内容、つまり参加者のナラティブについて、どのような場でどのような状況かをよく理解できているかどうかと指摘している。李(2004b)では、「場(situation)」を「置かれる場」という日本語に翻訳し、教師の専門知を研究する場合、教師の実践はどのような場で起きているか、つまり、その実践がなされる学校や教室についての物理的描写が大事だと指摘する。また、末吉(2011b)では、インタビューの場合であっても研究者が協力者の話す内容について、インタビューがなされている場は、どのような場でどのような状況かをよく理解できているかどうかと述べている。本研究では、中堅教師の問題を教室内の問題に限定しないことから、大学や教室内の物理的描写の代わりに、当該ナラティブがどのような場で起きた出来事なのかという意味での「場」に注目する。

このように、本研究は「ナラティブ的探求」を援用し、「三次元」の中で、持続可能性日本語教育における中堅大学日本語教師の成長を探る。

3.2.4. 日本語教育の領域で「ナラティブ的探求」を援用した李の研究

「ナラティブ的探求」は決まった手順を持たず、研究者は自分の研究の特徴によって、研究を行いながら、自分なりの方法論を作っていくこととされている(李 2004b)。「ナラティブ的探求」の先行研究では、例えば、日本語教育の領域の研究に本格的にこの手法を援用した李(2004b, 2006, 2011, 2013)に典型的なように、授業場面の観察を軸としたフィールドワークを行い、そこで得られたフィールドノートを中心に、リサーチテキストを作るというやり方が主流である。李(前掲)は一人の新人日本語教師である涼子さんの教育実践、そして、彼女の「個人的実践知」を「ナラティブ的探求」を用いて、記述し、探った。そこで、「私語」を許す実践の裏に涼子さん個人の人生経験、そして過去の日本語教育の実践に根付いている彼女の「個人的実践知」に触れることができた。それが、教室での教師の権威を避け、学習者を人間として、学びの主体として十分に尊重する実践的知識として反映される。しかし、「技術性」が強調される「聖なる物語」というものが涼子さんのいるコミュニティにあり、教師たちはそれに影響され、日本語教育の「技術性」を強調するような「正当化ストーリー」を語り合うようになっている。それに影響され、涼子さんは日本語教師としての「専門性」に自信が持てなくなってしまう。プロジェクトワークは同僚とのチームティーチングの中心であり、彼女の授業はもちろんプロジェクトワークの形で行われる。しかし、学習者が、プロジェクトワークの授業形態に抵抗して、いい加減な態度で授業を受けた。授業中、教師に対しては、学習者たちはプロジェクトワークのために資料を収集してくると言ったが、教室を出ると、教室に戻ってくるこ

とはなかった。このような「彼女たちが帰ってこない」のストーリーを経験した涼子さんは自分の実践を厳しく見つめて反省し、学習者のフィードバックから、クララの「病因」は学習者の日本語の基礎体力が不足しており、そのためにプロジェクトワークに参加できなかったことが分かった。「病因」を見つけた涼子さんは同僚の先生との間で、学習者の日本語の基礎体力不足という実情があり、プロジェクトワークというより彼らが慣れた「文型積み上げ」式の授業を行い、自信をつけてあげるのがよいという「秘密の物語」を分かち合った。そして、同僚の先生と涼子さんは見解が一致した。このように、涼子さんはチームティーチングの危機から脱出し、学習者の実情に合わせて、「文型積み上げ」式の授業をやりはじめた。その後、涼子さんの教室風景が一変し、いい加減に授業を受けていた学習者たちは、積極的な姿勢で日本語学習に取り組むようになった。これは涼子さんが求める「心の流れがある」授業である。

李は涼子さんのナラティブを通して、教師が生涯成長していくような「反省的实践家」になるために、教師の「個人的実践知」を尊重することを主張し、また、教師同士が素直にお互いの実践の「秘密の物語」を語り合うことを提言した。

李の研究では、新人教師である涼子さんの成長を専門性の発達として捉えている。そのため、どのように学習者との間で「心の流れがある」授業が展開できるようになるか、が探究の中心となった。したがって、観察も授業場面の観察がメインとなり、涼子さんのその他の人間活動のあり様やそれらと教室実践との関連は追求されていない。しかし、私が探究したい中堅大学日本語教師にとっては、楚（2020）の研究でも見たように、専門性の発達という視点からだけでは対処できない問題に直面していることが分かっている。

そこで、本研究では、中堅大学日本語教師の問題を専門性の問題に限定せず、教師としての活動とそのほかの人間としての活動はつながりを持っているという認識の下に、そのつながりの見え方を可視化し、そのつながり方を、自己を起点にして変えていくこととして、中堅大学日本語教師の成長の軌跡を見たい。したがって、授業場面の観察によって書かれたフィールドノートデータをデータにするだけではデータとして足りない。持続可能性日本語教育の目標は、言語能力の向上というより、それは副産物であり、言語の活性化を媒介にした持続的な生き方への探求がメインにされている。言語の活性化とは、言い換えれば言語生態の保全である。そのため、内的言語生態場における言語の保全という点からとりわけ内省（振り返りの記述）が重視されており、「Dゼミ」の振り返りを書くことやそれを「Dゼミ」（外的言語生態場）で共有することが意識的に追求されている。従って、本研究のデータとして、フィールドワークによって得られたフィールドノートではなく、中堅大学日本語教師が日々書く振り返りの記録をメインにする。

3.3. 本研究の研究課題

本研究は、中堅大学日本語教師は、それぞれどのような課題に直面し、持続可能性日本語教育を受講してから、その課題をどのように克服し、教師としての成長を達成しているのかを個々の教師に着目して明らかにすることを研究課題とする。その際、私自身が中堅

大学日本語教師の一人であることを踏まえ、私自身も研究参加者とみなす「ナラティブ的探究」という研究手法を援用し、個々の教師の成長に着目する質的な研究を行うこととする。

第四章 フィールドの紹介

4.1. 「Dゼミ」：言語を機能させることで持続可能な生き方を追求する

4.1.1. フィールドの選定

本研究は言語生態学を基盤とする持続可能性日本語教育を取り上げる。調査フィールドは2014年から持続可能性日本語教育に取り組んでいる楓大学の「Dゼミ」である。楓大学では、中国の大学に日本語教師として勤めている現職者向けの博士コースが設置されており、持続可能性日本語教育の「Dゼミ」もいくつかあるゼミの一つである。「Dゼミ」に所属する現職者はほとんどが中堅の日本語教師である。したがって、中堅大学日本語教師の成長がどのようなものかを解明することを目指す本研究は「Dゼミ」を調査フィールドとすることが適切である。そして、研究者の私自身も「Dゼミ」の受講者であることから、「Dゼミ」を本研究の調査フィールドとして選定した。

4.1.2. 言語を機能させることで持続可能な生き方を追求する

「Dゼミ」で行われている持続可能性日本語教育は言語生態学を基盤とする持続可能な生き方を追求する言語教育である。持続可能性日本語教育は、言語生態保全・育成の一つの形として、言語生態環境の保全を通して、言語を最大限に機能させ、受講生が自分を起点として自分の生活と世界のコト、モノ、ヒトとの関連性を考え、さらに、他者との対話を通して、社会の変動の下に生きる人々の生き方や自分の生き方について、考えを深めていく持続可能な生き方を追求することを目指す。

研究フィールドの「Dゼミ」は言語を最大限機能させることを通して言語生態を保全し、その言語生態の保全により人間生態の保全を図る場として位置づけられている。具体的には、ゼミの場で、持続的な生き方の追求を目指し、生存に関わる話題を巡って仲間と真摯に議論を戦わせる。これは外的言語生態場における言語の保全と言える。そして、ゼミ終了後、ゼミの外で、その議論を内省し、振り返りを書く。この振り返りは全体で共有される。これは内的言語生態場における言語の保全と言える。このように有機的に結合された内外言語生態場における言語活動が毎週繰り返される。この繰り返しを通して、自分が直面している問題を持続可能な生き方の追求という点から捉え返すということが追求されている。その結果として、各自の問題が解決の方向に向かうことが期待される。即ち、人間生態が保全されるということである。

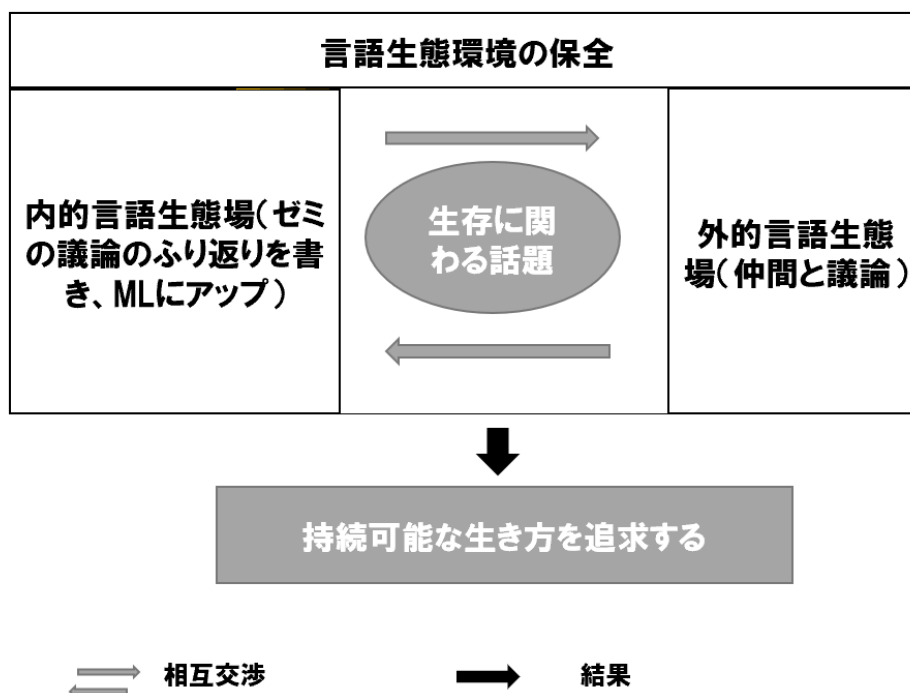


図 4-1 言語を機能させることで持続可能な生き方を追求する

4.2. 私の研究参加者

研究参加者はヤンさんと香ちゃんと研究者としての私の3人である。研究者としての私の個人史は第2章の「本研究の個人的出発点：私の個人史」で詳しく述べたため、ここでは説明を省略する。以下は、まず、研究参加者のヤンさんと香ちゃんの属性を紹介する。続いて、「Dゼミ」は2014年の開講以来、数多くの受講生が入ったり出たりしている。彼らは「Dゼミ」で活躍し、積極的に議論に乗る。何故、議論でそのような話をしたのか、それをよく理解するため、ヤンさん、香ちゃんと私以外に、本研究に登場した「Dゼミ」の8人の受講生の属性もこの節で述べる。

4.2.1. ヤンさんと香ちゃん

まず、参加者の選んだ理由を述べる。

前述したように、本研究は、中堅大学日本語教師の成長はどのようなものかを明らかにすることである。そのために次の研究課題を設定した。

中堅大学日本語教師はどのような問題に直面し、持続可能性日本語教育との関わりを通して、それらの問題をどのように捉え直し、克服して、成長を遂げるか。

ヤン、香と私の3人は、10年余りの日本語教師としての教育経験を持っている。そして中堅大学教師として、自分の現状に問題を感じており、その克服を目指して、現職のままに楓大学に進学して、この「Dゼミ」に参加した。但し、それぞれが直面していた問題も、この「Dゼミ」に参加した経緯も少しずつ違っている。このように現状に問題を感じており、克服し、成長を求めたいという点は共通しているが、それぞれが直面している問題には違いがある三人を対象にして、ナラティブを探求すれば、中堅大学日本語教師の成

長がどのようなものであるかという本研究の問いに答えることができると思う。以上の理由で、ヤン、香と私の三人を本研究の参加者とする。ただし、ヤンと香に比べ、研究者であり、参加者でもある私の位置づけは少し違っており、その詳細は4.4の「分析の仕方」の中で述べる。

(1) ヤンさん

ヤンさん、1980年代生まれの中国人女性である。中国東北地方の小さい町で生まれ育ち、大学時代、北京の名門大学に進学し、大学院まで、日本語を専門として、6年間勉強した。大学院卒業後、順調に東北地方のある理工系大学に就職し、日本語教員になり、日本語教育に関わってきた。2015年ヤンさんは楓大学の博士コースに入り、「Dゼミ」に所属し、2019年に学位取得、修了した。同じゼミで勉強している私の先輩である。

(2) 香ちゃん

香ちゃんは1980年代に中国南方の村に生まれた。4、5歳ごろに、都市に出稼ぎに出た両親と一緒に都市に移った。その後、良い成績で南のある大学に進学して、大学から、大学院まで7年間日本語を勉強した。大学院卒業してから、故郷に戻って、ある私立大学の日本語学部に日本語教師として就職した。2014年に香ちゃんは楓大学の博士コースに入り、日本語言語学を専攻した。2014年11月に「Dゼミ」に聴講生として参加し、2017年7月まで、「Dゼミ」に参加した。

4.2.2. ヤンさんと香ちゃん以外の登場人物

また、本研究には春さん、秋さん、光さん、蛍さん、雪さん、朴さん、静さんがいる。

春さん：40代の女性で、中国東北地方のある理工系大学に日本語教員として勤めている。10年余りの教育経験を持っている中堅教師である。そもそも言語学の研究を行っていたが、「Dゼミ」に入って、数年経過してから、持続可能性日本語教育に転向した。

秋さん：春さんと年齢が近く、そして、同僚同志で、同大学の日本語学部に日本語教員として勤めている。研究分野は日本語の習得である。同じく10年余りの教育経験を持っている中堅大学日本語教師である。

光さん：このゼミの唯一の男性である。中国東北地方のある私立大学の現職日本語教師である。30代後半で、教師教育の研究を志している。そもそも、教師の専門性に拘っていたが、「Dゼミ」で学習者同士との論戦をいろいろ経験してから、徐々に持続可能性日本語教師における教師成長のアプローチ、つまり「同行者としての教師」に転向した。

蛍さん：30代後半の女性で、私より少し年上で、言語習得の研究をしている。中国東北地方のある外国語大学に日本語教師として勤めている。教育経験は10年以上である。つまり、中堅大学日本語教師である。2017年に博士コースを修了した。

雪さん：30代の女性で、日本語教育を専攻し、日本語教師を志している。長年にわたる日本留学経験を持っている。留学しながら、専門学校に非常勤教師として勤めていた。2020年に博士コースを修了した。

朴さん：30代前半の韓国女性で、日本語教育専攻である。「Dゼミ」で活躍していたが、2017年満期退学で、「Dゼミ」を去った。

静さん：30代前半の女性である。修士から「Dゼミ」で勉強する。博士コース修了後、日本で、日本語教員の仕事をしながら、「Dゼミ」の学習を継続している。

その中で、朴さん一人が韓国人で、彼女以外の受講生は全員中国人である。また、春さん、秋さん、光さん、蛍さん、4人は現職教師であるため、普段は中国の現場に教育活動を行いながら、インターネットを通して、「Dゼミ」に参加している。

4.3. データの収集

本研究は教師のナラティブを取り上げ、「ナラティブ的探求」を援用し、分析する。ナラティブのデータはフィールドテキストと呼ばれ、種類が多様である。物語、自叙伝、ジャーナル、フィールドノート、手紙、会話、インタビュー、家族の話、写真、人生経験などのテキストをデータ源として扱われる (Clandinin&Connelly2000:101)。

日本語教育の領域では、「ナラティブ的探求」を援用した実践研究として、李(2004a, 2004b, 2006, 2011, 2013), 末吉(2011, 2013a, 2013b), 中井(2015), 楊(2016)が挙げられる。以上の先行研究では、教室内外のフィールドノート、参加者との様々な話し合い、インタビュー、筆者による日記、研究参加者と交換したEメール、研究計画書が数えられる。次は、以上の先行研究を踏まえて、本研究のデータの収集を述べる。

本研究のデータは振り返り、インタビュー、フィールドノート、「Dゼミ」の音声データ、ウィーチャットのやり取り、研究参加者の発表資料、図の6種類からなる。

4.3.1. 振り返り

先行研究を調べてみると、研究参加者に書かれた振り返りや内省文を「ナラティブ的探求」のデータとする研究は管見の限り見当たらない。それは、従来の「ナラティブ的探求」を援用する実践研究では、フィールドワークが主流であるため、観察によるフィールドノートをメインデータとするからと考えられる。前述した李(2004a, 2004b, 2006, 2011, 2013)では、新人教師である涼子さんの成長を専門性の発達としている。そのため、どのように授業を展開するか探究の中心となった。観察も授業場面の観察がメインとなるため、観察によるフィールドノートをメインデータとした。序論で述べたように、持続可能性日本語教育の目標は、言語能力の向上というより、それは副産物であり、言語の活性化を媒介にした持続的な生き方への探求がメインにされている。言語の活性化とは、言い換えれば言語生態の保全である。そのため、内的言語生態場における言語の保全という点からとりわけ内省（振り返りの記述）が重視されており、「持続可能性日本語教育」というゼミの授業後の振り返りを書くことやそれを「持続可能性日本語教育」というゼミ（外的言語生態場）で共有することが意識的に追求されている。従って、

本研究のデータとして、フィールドワークによって得られたフィールドノートではなく、教師が日々書く振り返りの記録をメインにする。本研究では、ヤンが2015年4月から、2019年7月にかけて、週に一回のペースで学期中に書かれた振り返りを収集した。合計A4サイズの44ページである。香の場合、2014年11月から2017年7月にかけて、週に一回のペースで学期中に書かれた振り返りを収集した。合計でA4サイズの54ページとなった。

4.3.2. インタビュー

末吉(2013b:19)は、「Clandinin&Connellyは著書の中で必ずしもフィールドワークが必要であるとは言っていない」と指摘している。近年、日本語教育の領域では、フィールドワークをせず、インタビューを主要な手段として、研究参加者にインタビューをし、その文字起こしをメインデータとする実践研究(末吉2011, 2013a, 2013b: 中井2015: 楊2016)が見られる。

末吉(2013b:6)では、ナラティブのインタビューについて、以下のように述べる。

自分がなされた「ナラティブ的探求」のインタビューは決して自分から参加者への一方的なものではなくて、研究者としての自分と参加者が「心の中の物を見せ合うように積極的に語り合い」の結果、即ち、インタビューで得られたナラティブは自分と「参加者が協同で構築」されたものである(p6)。つまり、「ナラティブ的探求」のインタビューでは、研究者と参加者のコラボレーションが大事だ。

次に、楊(2016:72)はO'Connorを引いて、「ナラティブ的探求」のインタビューはジェネラティブ・(generative、生成的)インタビューであると指摘する。その詳細を、楊(2016)は以下のように述べている(2016:72)。

つまり、前のインタビューの分析がなされた上で、次のインタビューに行く。なされた分析の結果や新たに浮かび上がったテーマによって、次のインタビューのテーマや質問項目を調整する。このような方法を援用すれば、インタビューイの「心」の声に近づき、さらにインタビューアのフィードバックによって、インタビューイの新たな内省が促される。(筆者訳)

同じ考えが中井(2015)でも見られる。以下に引用する(2015:20-21)。

一回目のインタビューの後、まずインタビューでの内容と研究者の理解をまとめて記述したものをメールでインタビューイに送信し、その内容を確認してもらい、続いて、それを踏まえた上で2回目のインタビューを行い、研究者が送信した記述を読んでどう感じたのかについて話し合うと述べる。

このようなインタビューの仕方は「ナラティブ的探求」の「ボトムアップ型の研究⁵」

⁵ 従来の研究と違っており、はっきりとした仮課題を持たず、関心を引かれた現象から出発する。そして、一つ一つの現象の間の関連を見つけながら、その裏に隠された物事の真実性や深い意味を探る。

(李 2011:239)という趣旨に合致する。さらに、中井(2015)は、信頼関係作りと倫理的配慮の重要性を指摘する。「気軽な雰囲気を作り、参加者は、触れたくないことを言わず、公表したくないことはデータから削除する」(中井 2015:20) という「ナラティブ的探求」のルールを述べた。

以上の先行研究の知見を踏まえて、本研究はヤンと香を対象にして、それぞれ、ヤン、4回、合計 240 分、香、5回、合計 365 分のインタビューを行った。上述の先行研究と違って、本研究は、インタビューのデータを補充データとする。本研究では、ふり返りに不明なところやさらに知りたいところがあれば、インタビューをすることで、研究参加者と一緒にふり返りを読みながら、ナラティブを生き直し、解釈していく形をとる。実際にインタビューをしたとき、私は研究参加者とのコラボレーションを大事にし、一方的な質問の代わりに、研究参加者とお互いの経験を交換することを重視した。私から、研究参加者に自分の経験を話す場面もあった。そして、私が語ったナラティブもインタビューデータの一部になる。また、参加者が共有した経験に対して、積極的にフィードバックをして、自分の感想や視点を共有し、参加者の内省を促すことに努めた。次に、参加者の深いところの話を聞かせてもらうために、気軽な雰囲気を作り、インタビューは全て参加者の母語、中国語で行われた。さらに、インタビュー後、インタビューの録音を文字起こし、そして日本語に訳した。続いて、データの訳文も分析も研究参加者と一緒にチェックしながら、検討した。このような作業を通して、私はヤンさんと香ちゃんに対する認識が更新でき、研究の焦点も絞られた。他方、私との共同作業を通して、ヤンさんも香ちゃんも自分の経験を見つめ直す機会を得ることができ、インタビューでは、自分の経験を何度も語り直すことが見られた。その語り直したストーリーは、私との共同作業の産物である。

表 4-1 インタビューの日付と時間

ヤンさん	香ちゃん
2018 年 6 月 19 日 (55 分)	2019 年 7 月 24 日 (50 分)
2018 年 7 月 11 日 (65 分)	2019 年 9 月 27 日 (70 分)
2018 年 12 月 4 日 (60 分)	2020 年 2 月 4 日 (75 分)
2019 年 7 月 15 日 (60 分)	2020 年 2 月 10 日 (90 分)
	2020 年 2 月 16 日 (80 分)

4.3.3. フィールドノート

フィールドワークによる場面観察の記録はフィールドノートと呼ばれる。日本語教育の領域では、フィールドノートをメインデータとした研究として李(2004b, 2006, 2011, 2013)がある。4.3.1. で述べたように、本研究では、振り返りをメインデータとし、フィールドノートを補充データとする。本研究のフィールドノートは、授業場面の観察ノート、研修参加者との日常会話の記録、インタビュー後に私によって書かれたノートからなる。

4.3.4. 音声データ

「Dゼミ」の音声データも本研究のデータの一部として使う。私が収集した「Dゼミ」の音声データは2015年前期の「Dゼミ」の録音と2017年4月から2020年9月までの「Dゼミ」の録音である。「Dゼミ」では日常的にゼミ活動が録音されており、その録音にはゼミ生はいつでも自由にアクセスでき、内省の資料として使われている。「Dゼミ」の希先生と受講生たちの承諾を得て、それらの音声データを文字起こした。

以上のデータのほかに、本研究では、ヤンさんによって書かれた図一枚、ヤンさんとのウィーチャットのやり取り1回、ヤンさんの「Dゼミ」での発表資料1回分をデータとした。

4.4. 分析の仕方

4.4.1. 先行研究の位置づけ

「ナラティブ的探求」は研究者の興味関心から出発する。そのため、従来の研究のように、先行研究を踏まえて、研究課題を立てる形ではない。このように、最初から、明確な研究課題を持つというわけではない。研究の進展につれて、探求の方向を調整する。したがって、本研究では研究の焦点が何回も調整され、最初の「大学日本語教師の成長」から、「中堅大学日本語教師の成長」になった。

4.4.2. フィールドテキストからリサーチテキストへ

「ナラティブ的探求」は「三次元」の中で、フィールドテキストをリサーチテキストに生成するということである。

フィールドで収集した「振り返り」、及び私が二人それぞれとの間で行ったインタビュー、「Dゼミ」の録音、それに、ヤンさんが書いた図などもデータとして収集した。本研究では、これらのデータを全てフィールドテキストと呼ぶ。このようなフィールドテキストをもとに、私は二人の研究参加者の「Dゼミ」に参加のストーリーを何度も書き直し、前後の関係や物事に関する「時間的、場所的、社会的」なつながりを探り、解釈し（つまり、私にとっての分析である）、更に、それをリサーチテキストとして書いた。

フィールドテキストを書く段階においても、フィールドテキストをリサーチテキストに書き換える段階においても、二人のストーリーを常に三つの次元から理解しようと努めた。三次元とは時間的な連続性（continuity）、場（situation）、相互作用（interaction）である。

私はナラティブの語り直し（私の分析を指す）をすべて二人の研究参加者と共有した。さらに、私は、二人から返ってきた意見やコメントの下に、リサーチテキストを書き直した。以上の作業を何度も繰り返し、研究参加者も研究者の私も納得できるまで行った。このような「書き、話し合い、書き直す」過程を経験したからこそ、私は二人の研究参加者の変化や成長への理解を深めることができた。このように研究参加者のナラティブを生き直し、語り直していくうちに、二人はどのような悩みを抱えていたか、何を考えていたか、系統的に深く見ることができた。また、二人の様々なストーリーやナラティブを探究する

過程を通して、彼女たちの個人史や置かれている社会文脈などが如何に彼女たちの思考や行動に影響をもたらしていたのかが見えるようになった。さらに、探求の過程を通して、「Dゼミ」に入ってから、希先生、「Dゼミ」の皆さん、私、他の人々との関わりの中で、どのような変化や成長を遂げたのかが見えるようになった。

4.4.3. 研究者の位置づけ

「ナラティブ探求」を援用する時、研究者は研究フィールドの外にあり、第三者の視点で客観的にデータを収集し、分析するのではない。研究フィールドに立ち入り、研究参加者と一緒に生活を経験し、研究参加者及び研究フィールドの様々な要素と相互作用しながらナラティブと一緒に構築するのである。従って、本論文は私の個人の経験と深い関係を持っている。また、2人の研究参加者のナラティブを生き直し、書き直しているうちに、私は自分の中に眠っていた記憶を蘇らせ、自分の経験をふり返った。自分の経験を研究参加者のストーリーに結び付けて、様々な視点から内省をした。従って、研究の過程は私自身の学びや変化、成長の過程になった。

4.4.4. 方法論の創造

「ナラティブ的探求」が分析方法の一つとしてマニュアル化されるのを危惧して、限定的な表現を使った定義や方法を提示することは避け、具体例や比較によって説明されている(Clandinin&Connelly, 2006 張訳)。従って、「ナラティブ的探求」は「流体的な探求 (fluid inquiry)」(李 2004b)と言われる。それについて李は (2004b)、即ち、決まった手順を持つ研究方法ではなく、研究者一人ひとりが、研究活動の中で自分自身の方法論を創っていくものだ指摘している。従って、私は研究を行いながら、「ナラティブ的探求」を理解し、解釈していく(これについての詳細は、第7章で述べる)。

4.4.5. 本研究の意義

ここまで述べたように、「ナラティブ的探求」を援用した本研究の書き方は従来型の研究の書き方と大きく異なっている。本研究は研究参加者に関するストーリーを記述しながら、分析する形を取るため、結論や考察というまとめの章はない。様々な意味の探求はストーリーやストーリーの探求プロセスそのものに含まれている。従って、読者には、ナラティブ的に探究するプロセスを経験してから出来上がった本研究をナラティブ的に読んでいただくことを期待したい。本研究から、読者は自分の関心や経験によって、様々なことを読み取っていただけると期待するが、少なくとも、読者の内省を促すことができれば幸いである。また、これからの教師教育の研究や教師支援の方法論の構築に知見を与えることができれば、それが本研究の意義である。

第五章 ジレンマに陥っていたヤンさんのナラティブ

この章では、ジレンマに陥っていたヤンさんのナラティブを述べる。私とヤンさんは、まず、ヤンさんが当初直面していた問題の実態を探り、次に、その問題が生まれた要因及び要因間の関連がどのようなものであるかを探求した。続いて、「Dゼミ」に入って持続可能性日本語教育を経験する中で、それらの問題の捉え返しが進み、同時に、問題がどのようなつながりをもっているかが可視化されていった。最後に、教師としての活動と人間としての活動の統合が現実的な視野に入ってきたことで、ヤンさんは、当初直面していた問題から解放され、成長に向かって一つステップを前に進めることができた。

5.1. 私のヤンさんとの関わり

この節で、まず、何故私がヤンさんに研究関心を持ったかに関わるストーリーの生き直しを通して、ヤンさんを研究対象に選定した理由と経緯を述べる。続いて、研究が始まったばかりのころの試行錯誤のストーリーを述べ、彼女に対する探求のきっかけを示す。

ヤンさんは私と同じく「Dゼミ」で勉強しており、私の先輩である。私は2016年に「Dゼミ」に入って、ヤンさんと「ささやか」なつながりを持つようになった。「ささやか」というのは、私が入学した時、先輩のヤンさんは既に研究を一段落させ、既に中国の教育現場に戻っていたからだ。週に一回のゼミにヤンさんはインターネットを通して参加していた。

その時の私は別の専攻で、最初はまだ単位を取るため、教師としての教養を高めるため、「Dゼミ」に入ったのであった。私は何年間かの日本語教師としての経験を持っていたが、長年日本語の習得、運用だけに注目していたせいか、視野が狭く、思考力も足りなかった。ゼミで先生とゼミ仲間の間で行われる政治や社会のグローバル化などの内容も含む幅広い議論に全然ついていくことができず、私は非常に辛い思いをしていた。そのため、毎回のゼミで、自分を透明人間のように、みんなから自分を見えないように隠そうとした。教室の隅に座り一言も発言せず、心の中では密かに授業が早く終わることを願っていた。そんな訳で、当然、私は最初のほぼ半年の間、ヤンさんとの会話は全然なかった。ただメーリングリストに毎週流されるゼミの振り返りの記述をお互いに読むことを通して、私とヤンさんの間のささやかなつながりは維持されていた。

「Dゼミ」には活発で、議論に積極的に取り組むメンバーが多くいた。議論が盛り上がると、メンバーたちはいくつかのグループに分かれ、お互いに自分の主張を巡って論戦をする。それらの活発な学習者に比べるとヤンさんは寡黙で、先生に指されない限り発言をすることはなかった。ヤンさんは、他のメンバーとは違う印象を与えた。スクリーンの後ろにいるヤンさんは、物理的だけでなく、心理的にも、教室の外にいて入室を躊躇しているように感じられた。議論に割り込めず「Dゼミ」が全然快適なところではなかった私はヤンさんに親近感を感じた。ところが、ヤンさんが書く振り返りを読むと、そこにはいろいろな悩みが書き込まれていた。それは、私には意外なことであった。ヤンさんは長い間

蓄積してきたストレスと不満を一気に晴らそうとでもするように、自分の教育現場でのジレンマだけでなく、生活上の悩みもいろいろ書き込んでいた。その時、私はヤンさんのその振舞いに少し矛盾を覚えた。それは、ヤンさんと同じように「教室の外」で入室を躊躇している私にとって、個人的なことは勿論、自分の考えさえ素直にふり返って書こうなどとは夢にも思えないことだったからである。

その時のゼミのやり方も参加者のふるまいも私にとっては馴染みがないものであった。常に振り返りを書く時、希先生の理念に合わない内容を書くことを避けるため、私は希先生の気持ちを配慮しながら、慎重に言葉を選んで書いていた。勿論綺麗な話のみを書いた。しかし、何故ヤンさんは一生懸命に振り返りを書いているのか、不思議であった。「Dゼミ」という知識を学ぶところで、私的なことや悩みを持ち出すことは不適切な行為だと私は思っていた。しかし、たくさんの問題を抱えているヤンさんは自分を理解してくれる人が欲しい気持ちがいっぱい、あえて不適切なことをしているのだろうか。あるいは、内向的な性格のため、ゼミで議論の中心になりたくなくて議論には参加しないで、振り返りを通して自分のことを持ち出しているのだろうか。一体、ヤンさんはどんな人なのか、彼女は何を考えているのか。私はヤンさんに対して、より深く知りたい気持ちを持つようになった。しかし、その後もしばらくの間、私はヤンさんと変わらず、あっさりした関係でいた。

ヤンさんとの間に転機が訪れたのはゼミに入ってからほぼ一年が経った頃である。その時、ゼミのメンバー達が自発的に立ち上げた勉強会に私を仲間として入れてくれた。ヤンさんは元々その勉強会の一員である。勉強会のメンバーは私をいれて5、6人しかいないので、十数人もいるゼミと比べて、物理的にもヤンさんと交流する機会が多くなった。この勉強会では、年齢が近いこともあり、学習者同士がお互いに研究について意見を交わしたり、仲間のデータ分析をチェックしてあげたり、たまには私的な話もして冗談を言ったりして、気楽な雰囲気でお互いに支え合っていくうちに前より親しくなった。同時に、その時の私は既に日本語教育の分野に移っていた。新たな研究計画を立て、先生から「一応みなさんの振り返りを読んで、分析してみて」というアドバイスを得た私が直面した難題はゼミの仲間の中から研究対象者を選ぶことであった。元々ヤンさんを知りたい気持ちを持っていた私は、2016年年末のある日、勉強会が終わった時、勇気を奮い立たせてヤンさんに「先輩の振り返りを分析させて頂けませんか」と頼んでみた。一年間もインターネットを通して付き合っているのに、対面したことは一回もなかったヤンさんにそんなことを頼んで、承諾が得られるか本当に自信を持っていなかった私はドキドキしていた。ヤンさんの口から「いいよ」という簡潔だが、肯定の返事をもらった私はホットした。ヤンさんの「いいよ」という短い答えの中にどんな気持ちが含まれていたのか、私の研究対象になったことでヤンさんが何に悩み、不安な気持ちを引き起こすかなどの配慮はさっぱり考慮にいれず、私はさっさと膨大なデータに踏みこんだ。

時間は矢のように経ち、2ヶ月間の冬休みが明けて、2017年の春学期を迎えた。そこで、「Dゼミ」の全員がまた揃った。日本から資料を集め、先生のそばで講義を受けるメンバ

一もいたが、仕事のため、中国でインターネットを通してゼミに参加するメンバーもかなりいた。私もヤンさんも中国の自宅でネットを通してゼミに参加する一員であった。それに、我々は中国の違う都市にいたので、ヤンさんに会うチャンスはなかった。私は冬休みの2ヶ月間研究に集中し、ヤンさんともう一人の学習メンバーの香ちゃんの振り返りを分析してみた。新学期2回のゼミで私は、ひとりで膨大なデータを分析したことがすこし自慢であり、初めて質的分析方法で分析して、皆からどのような評価が得られるかが分からないという不安もあるという複雑な気持ちで皆の前にヤンさんと香ちゃんについての分析を発表した。

ヤンさんと香ちゃんの分析についてのゼミの仲間のフィードバックから、ただ振り返りだけをデータにして分析するのでは、表面的なものに留まることを私は知った。更に、研究参加者の相互交渉がないことで、私の分析が研究参加者の実情からずれているところがあり、研究参加者の気持ちに合わないところがあるという問題点も明らかになった。この失敗を通して、多方面からデータを収集することと対面の交流の重要性を痛感した。

2018年、ヤンさんは勤務校の許可を得て、一年間日本で研究に集中できることになった。その時期、私も育児や雑事から抜けて、6月に楓大学に来了。それまでは、長い時間インターネットを通してやり取りをしていた私たちは、いよいよ対面するチャンスを迎えた。以下では、私はフィールドでのナラティブをヤンさんとの初対面から語っていく。それは、私とヤンさんの間の経験についての語り直しはこの日からスタートしているからだ。以下では、私は、初対面の経験をもう一度生き直し、内省的な視点から研究者としての自分を語りなおしていく。

5.2. ヤンさんの直面していた問題の実態を探る

この節で、私は、ヤンさんが直面していた問題の実態を探った。そもそも、ヤンさんは全身全霊で仕事に打ち込んでいたが、結局体を壊し、流産を二度経験した。三度目の妊娠をしたとき、順調に出産するため、ヤンさんは仕事を一年間休まざるを得なかった。即ち、ヤンさんは仕事と家庭、即ち教師活動と人間活動のジレンマに陥ってしまった。ヤンさんの直面している問題の実態を私は以下の図で示したい。

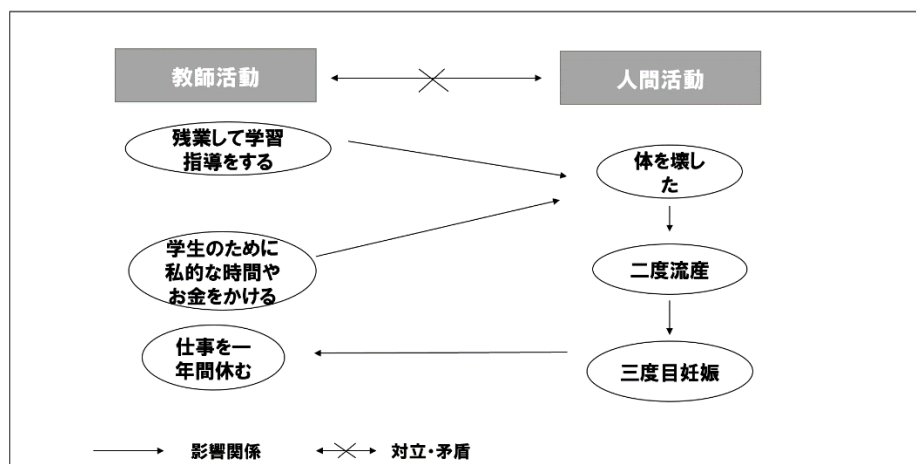


図 5-1 ヤンさんが直面している問題の実態

以下では、図 5-1 に沿ってヤンさんが直面していた問題についての私の探究のプロセスを詳しく述べる。

5.2.1. 私のヤンさんとの「初対面」

私は東京に着くや否や、旅の疲れも感じることなく、ヤンさんと翌日の朝 9 時半に大学近くの〇〇コーヒー屋で面談することを約束した。翌日、私は早めに〇〇コーヒー屋に着き、コーヒー屋の前でヤンさんを待っていた。6 月の朝、日差しはうららかだった。待ちに待った対面がまもなくできることに私は興奮していた。興奮の中には少し緊張感も混ざっていた。ゼミの仲間でありながら私の研究仲間でもあるヤンさんにどう接したらいいか、そこはかたない不安を抱えていたからだ。ヤンさんが来たらどう話し掛けようか考えていると、「着いたよ」とヤンさんからウィーチャットにメッセージが届いた。頭を上げるとインターネットを通したスクリーン上で「お馴染み」の顔が私の目の前にいた。「ヤンさんだ!」という声私の心の中で響いた。ヤンさんも一目で私だと気づいたようでニコニコして私の方に視線を向けて、「いつもおきれいですね」と先に声を掛けてくれた。わたしたち二人は笑いながらコーヒー屋に入った。私は研究の下心を抱えながら初対面の仲間に接することに居心地の悪さを感じたので、コーヒーを飲みながら、気遣いをし、家族や友達の話ばかりしていた。すると、ヤンさんは「研究は? 録音しないの?」と心配りをして聞いてくれた。私は感謝しながら携帯をカバンから出し、録音アプリのボタンを押し、前の机の端のところに置いた。ヤンさんはそれを見て、携帯を更に自分のほうに向けた。その一瞬間、私は緊張状態から解放された。ヤンさんにやさしく振舞ってもらったおかげで、周りの雰囲気はパッと明るくなり、私はヤンさんの間で、気軽に会話を交わせるようになった。

やりとりはすべて中国語で行われた。ヤンさんと会話やインタビューをする時になぜ中国語を使ったか。それは中国語が私とヤンさんの母語であり、異国にいる私たちは母語で

話すことで、心理的距離が縮められ、ヤンさんの本音をより容易に聞けるだろうと思ったからである。

5.2.2. 「停まらない電車」のナラティブの再構築

ヤンさんが書く振り返りを読むと、そこにはいろいろな悩みが書き込まれていた。

以下は2015年9月13日のヤンさんの振り返りの一部である。

帰国して一か月間も連絡できなくて申し訳ございません。私が在日中、おばあさんが急に危篤状態になってしまったので、主人も一週間ぐらい私の実家の大連に行っていました。急に母も父も見えないせいか、その後息子が情緒的に不安定な状態が続いていました。私が帰ってからやっと自分の家に帰るようになりましたが、夜12時でも、朝3時でも目覚めて、「ここは家じゃない。外へいく」と号泣したりしました。最初はずいぶん甘やかされていたと思って無視しようとしたのですが、泣く力がなくなるまで泣いていました。どうしたらいいかわからなくて結構悩んでいました。環境を変えたらすこしよくなれると思って、実家に連れて夏休みを過ごしました。朝から晩まで息子のそばに寄り添い、彼が安心できる環境を作ってあげました。最初は毎日「ママ、行かないで」と何度も何度も言いましたが、最近はあまり言わないようになりました。そして、母も瀋陽へ来て子どもの世話をしてくれるので、やっとまた勉強に集中できるようになりました。

(中略)

仕事先では、新学期は二週間前に始まりました。日本人の先生が急にやめて、しばらくの間新しい先生が来られないので、その仕事も分担することになりました。先学期授業できなかった分、会話の授業も私のところに割り当てられました。(2015年9月13日 ヤンさんの振り返り)

つまり、ヤンさんは博士コースのことで、幼い子どもを中国に残されていた。親がそばにいないくて、子どもが情緒的不安定な状態に陥ってしまった。ヤンさんは子どもことで焦っていたが、(博士コース)の勉強に集中できなかった。そして、現場の人事異動で、より多い仕事を任せた。博士コースで、ヤンさんが直面している問題をより多くなったようだ。他方、早期のヤンさんは「Dゼミ」の他の活発な学習者に比べると、寡黙で、教室の外にいて入室を躊躇しているように感じられた。「博士コースはヤンさんにとって、どんな意味があるのか」、「彼女は何故博士コースに入ったのか」という疑問が私の奥に生まれた。このように、初めてのインタビューは「ヤンさんは、何故博士コースに入ったか」という質問から始まった。

赵：你为什么来这儿读博呢？（ヤンさん、何でこの博士コースに入ったの?）

小杨：嗯，这个说起来话就长了。我当时大学快毕业，找工作的时候，就觉得还不想那么快的进入社会，还想在大学里多学几年。于是就没有找工作，继续读了研究生。然后读研究生的时候，也去日企实习过，体验了企业的生活后，就觉得自己不太适合，就放弃了去企业工作。因为一直在大学里学习，就觉得很喜欢学校的校园环境，当时觉得学校是个非常单纯的环境，然后我看到的大学老师的生活都是这样比较

轻松的，比较让人尊敬的，让人羡慕的，然后就抱着这样的一个想法我就投简历要当大学老师。而实际上 10 年前，在北京的高校如果没有博士学位其实就根本留不下的。而且当时我的导师也建议我说如果真的要当大学老师的话那就建议说继续去读博士。然后再想下一步就业的问题。然后当时我没有什么社会经验，想法也很简单。就觉得学校和学校不都一样吗。然后我现在的学校当时正在招人，我收到被录取的邮件后就决定去入职了。但其实工作了之后会发现，学校和学校真的是差异很大，在现实面前经历了很多挫折。（そうね。それは話が長くなるかもね。私は大学卒業を控えていたとき、まだ社会に入りたくない、まだ何年間かは大学で勉強したいと思って、就職活動をしないで、そのまま大学院に進学した。大学院の時、日系企業のインターンシップに行った経験もあったけど、企業での生活を体験した後、それは私に合わないと感じて、日系企業に就職することを諦めた。ずっと大学にいる私は大学は（企業と違って）純粋なところだと思って、その雰囲気が大好きだった。それにそのころ自分が目にした大学教師の仕事は楽そうだったし、人に尊敬されていたし、だから、大学教師になりたいと思った。しかし、10 年前、博士号を持たない人は北京の大学に就職できなかったの。その時、指導教官は私に、もし、本当に大学教師になりたかったら、急がないで、博士号を取ってから、就職を考えた方がいいとドクター進学を勧めてくれた。けれども、その時の私は社会経験があまりなくて、考えも幼稚だった。どこの大学でも同じだと思っていた。ちょうどその時、今の勤務校が教師を募集していた。採用のメールをもらってはじめて、就職を決めた。でも、就職してから、大学と大学の間にはかなり差があって、現実の前にして挫折をいろいろ味わってきた。）

赵： 嗯，什么挫折呢？（そう、どんな挫折？）

小杨： 当时正兴起高校从城市搬到郊区嘛，我们学校也一样。当时新校区内外设施很不完备，就有一个女大学生被民工给强奸了呀！为了确保学生的安全就会要求老师晚上去值班。然结婚的老师就会说有孩子，晚上要照顾孩子不能值班，然后我但是还没结婚，那这个让人觉得难以理解的事情就落到自己身上。当时我也就 25 岁，我连自己的安全都保证不了，为什么要让我值夜班呢。我真的难以接受。而且不止这个，还给我安排了很多莫名其妙的工作。比如说，让我替年纪大的老教师批卷什么的。我的大学老师啊，我的工作教日语啊。给我安排那样的活，我真的是难以接受。（そのころ、うちの勤務校も大学が市内から郊外に移るブームに乗って、郊外に移った。その時、新しいキャンパスは内外の施設が不完全で、ある女子大生が農民工に強姦されるという事件があったんだよ。学生の安全を確保するため、教員たちは、夜、大学で残業するようにを要求された。結婚している同僚たちは、みんな夜は子どもの面倒を見なければならぬので、残業できないと断った。その不合理なことは「自然に」結婚していない私のサービスになっちゃった。そのときの私はまだ 25 歳だった。私は自分の身の安全も確保できないのに、何で夜勤をさせられるのか、本当に受け入れられないことだったよ。それだけでなく、無理にさせられた仕事もいろいろあったよ。例えば、高齢の先生の代わりに、試験採点の仕事をさせられたこともあった。私は大学教師だよ、私の仕事は日本語を教えることだよ。そんなことをさせられるなんて、本当に受け入れられなかった。）（2018 年 6 月 19 日 インタビューの文字起こしと訳文）

ヤンさんの話を聞いているうちに、私自身の経験も蘇ってきた。ずっと大学で勉強しており、社会経験を持っていない私は、大学教師の仕事が安定しており、私的な時間もたく

さん持てると勝手に思っていたので、就職活動の際、深く考えずに、ある私立大学に就職した。無防備な状態で社会に入った私は教職に就いてから、大学教師の仕事は楽ではなく、職場でいろいろ問題や課題にチャレンジしなければいけないことに気付いた。ぶつかった問題や課題を解決しようと思っていたが、社会経験を持っていない私にとって、それは、容易なことではなかった。厳しい現実を前にして、私は無力感を感じて、徐々に仕事に対する熱意を失っていった。ヤンさんも私と同じように、自分の意に反した不合理な現実を前にして、挫折感や無力感を感じていたのだ。ヤンさんとの会話を通して、意外にも共通点を見つけた私は、ヤンさんのストーリーにさらに興味を持つようになった。

赵：那后来呢？（では、その後は？）

小杨：后来新学期开始了，我成了一年级新生的班主任，我就开始站在讲台上开始了教授日语的生涯。可能和性格也有关系，这是我参加工作之后刚带的班级就一定要带好。所以呢就是说这个动力来源在哪呢，有自己的争强好胜，也有我刚当老师的时候，我爸爸就跟我讲了，老师这个职业就是说咱们一定不能误人子弟，有多大能力就出多大能力，这个想法是有的。那时候真是把自己全部的热情和精力都投入到教学中去了。学生考专四的时候真是没有要求加班啊，应试指导啊。下班后其他老师都该回去就回去了，我自己加班。因为我们学校在郊区嘛，晚自习讲完题班车也没了，也没有其他的交通工具，我都回不去家。然后我就住在学生宿舍。然后这样的生活大概持续四年，然后身体不就毁了吗。你也知道的吧，我写在回顾文里了。（その後、間もなく新学期になって、私は一年生の担任の先生になって、そして、教壇に立って、日本語を教える生活が始まった。多分、私は負けず嫌いな性格だからかな、これは初めての担任の仕事なので、絶対、うまくやり遂げようと思った。その原動力と言え、もちろん自分の負けず嫌い性格もあるし、ほかには、教師になったばかりの時、父が私に言った「教師になったら、ちゃんと責任を持って、弟子に道を誤らせるな、出せる能力は全部出しなさい」という言いつけにも関係があると思う。その時の私は、本当に教えることに自分の情熱や力を惜しまないでどんどん注いでいた。学生たちが日本語四級試験を準備していた時、実は大学からは残業や受験指導の要求はなかったの。他の先生たちは、授業が終わったら、さっさと帰ったけど、私はひとりで大学に残って残業した。勤務校は郊外にあって、夜、晚自習が終わった時間には、通勤バスも、交通機関も運行時間が過ぎていたので、私は家へ帰れなかった。で、私はそのまま学生の寮に泊まった。そのような生活が4年間続いて、結局、私は体調を壊しちゃった。趙さんも知ってるよね。振り返りにも書いたから。）

赵：是啊，我记得。我记得你第一次怀孕的时候，还打车去郊区的大学义务加班。交通费也是自己承担的，我印象很深。后来，就，流产了…（そうよ。覚えてるわよ。初めて妊娠したとき、タクシーで郊外の大学に行って、サービス残業をしたのよね。交通費も自分持ちで、印象深かった。その後、流産、しちゃったのね。）

小杨：是啊，时间上那个时候我已经特别累了。即使这样我还在全力以赴。那个时候连走到公交车站的力气都没有，我就打车去。（そうなのよ。実は、その時もう疲れ切っていたのよ。それでも、私は全力で頑張っていた。その時の私はバス停まで歩く力もなかったけど、タクシーで行って残業をした。）（2018年6月19日 インタビューの文字起こしと訳文）

同じように大学で日本語教師をしていた私は、ヤンさんの仕事ぶりに感服した。一方、その時、何でヤンさんはそこまでできたのかと疑問に思った。そこで、私は以下のように聞いた。

赵：如果是我的话，我可能做不到那样。是因为你怀有强烈的责任感吗？（私なら、多分そこまでできないかな。ヤンさんは強い責任感を持っているから？）

小杨：我觉得自己就是在轨道上行驶的一个列车，但是就是停不下来了。也没有去想我问什么这么做，就是一个惯性。就是我教的这个班我就一定要教好。（まあ、その時の私はレールの上を走り続けている電車のようで、もう止まれなくなっていた。私は、何でそのようなやり方でやっているのかを自分に問う余裕もなく、ただ慣性に流されていた。どうしても、自分の受け持っていたクラスの仕事をきちんとこなしたいという決心があった。）（2018年6月19日 インタビューの文字起こしと訳文）

すでに、過ぎ去った話だが、私はヤンさんの話を聞いて、自分の中である種の不安を感じた。ヤンさんはその後もそのようなやり方を続けていたのかを知りたくなり、「では、流産したことで、自分のそのようなやり方に疑問を感じ始めたの。」と聞いた。

小杨：没后，完全没有。我觉得这可能就是一个偶然的事儿，然后没有太在意。没想到休息了一年之后同样的事情又发生了。我又流产了。（それはなかったよ。全然。流産は偶然だと思ったので、あまり気にしなかった。思いもよらなかったのは、一年後に、また同じことが起こったこと。私、また流産したの。）（2018年6月19日 インタビューの文字起こしと訳文）

流産の話をするとき、ヤンさんの口調はあっさりしており、顔にも特別な表情が浮かんでこなかった。ヤンさんは平気で、まるで他人の話をしているようであった。しかし、その話は私には響いた。私は心のどこかで悲しみを感じていた。いつもしっかりしており、前向きで、努力家で、周りの人々に元気を与えてくれるヤンさんは、私にとって羨ましく思える人だ。しかし、ヤンさんが語った彼女の経験していた苦しみは私の想像をはるかに超えたものであった。ヤンさんの話を聞いて、聴き手としての私でも悲しみを感じたのだから、当事者であるヤンさんは、その時、きつともっと大きなショックを受けていたのだろうと思った。何故、ヤンさんはそんなにも平気だったのか、私はわからなかった。

5.2.3. 人間活動と教師活動のジレンマに陥ったヤンさんの実像を探る

つづいて、私はヤンさんに以下のように質問した。

赵：那这次流产之后呢？再次流产一定对你造成很大影响吧。（その時の流産の後には？また流産したことは、きっとヤンさんに強い影響をもたらしたでしょう。）

小杨：这个时候我开始反思我的生活，生活是由很多东西组成的，工作只不过是其中的一部分。医生的话就

好像给我这辆停不下来的电车踩了刹车一样，使我停了下来。医生说：“说不好为什么每次怀孕都是这样的，不能确定你将来能不能当妈妈”。医生的话使我大受打击。所以那个时候我睡不着觉，精神都不太好。然后街上看着人家婴儿车推着的小宝宝，情不自禁的难过得要哭。然后那段时间我开始重新审视自己的做法，我突然开始想到工作不是我的全部，健康和生活也很重要。我开始努力的修正自己。紧接着我后来为了调身体，我就没有像之前那样去加班了，我会用微信来检查学生的作业什么的。一年后我又怀孕了，有了前两次流产的教训，这次我休了一年的假。这次孩子平安降生。生完孩子回到工作岗位，又让我带基础日语。我依然很重视学生的学习，但是我已经不怎么加班了。我会用电邮，微信来检查作业什么的。那时我开始探索既能帮助学生又能有自己时间的两全之道。后来就进了博士课程。（この時から、私は自分の生活を考え直しはじめた。生活はいろいろなものからなっているよね。仕事はただその一部に過ぎなかった。お医者さんは、走り続けている電車のような私にブレーキをかけて、止まらせてくれた。「流産の原因は判明できません。これから妊娠出来るかどうか保証できません」というお医者さんの話を聞いた私は、心が折れるほどショックを受けた。それで、私はその夜、眠れなくなって、精神状態も不安定になってしまった。そして、街でベビーカーの赤ちゃんの姿を見ると、涙が出るほどの悲しみを感じるようになった。その時、私は、自分のやり方を問い直しはじめた、私にとって仕事は唯一のものではない、自分の健康や生活も大事なことで気づいた。私は軌道修正に努力しはじめた。体調を回復させるため、私は残業の数をだんだん減らしていき、宿題の訂正などはウィーチャットを通してするようにした。その後、一年ぐらいたって、私はまた妊娠できた。流産が二度もあるので、今度は、私は大学から、一年間の休みを取った。それで、息子が無事生まれた。出産後、職場に復帰した時、また担任の仕事を任された。私は相変わらず学生の勉強に力を注いだ、が、残業はあまりしないようにした。主に、メールやウィーチャットを通して、宿題をチェックした。その時の私は、学生を助けながら、同時に私的な時間も作れる道を探し始めていた時期だと思う。それから、私は博士コースに入った。）（2018年6月19日 インタビューの文字起こしと訳文）

ここまでのインタビューで、ヤンさんは「止まらない電車」のナラティブを生き直し、私は仕事と家庭、つまり人間活動と教師活動のジレンマに陥ったヤンさんの実像が見えた。そして、人間活動と教師活動のジレンマに陥ったことはヤンさんの全身全霊に仕事に打ち込む仕事ふりにつながるということが分かった。

私は研究者として、自分の研究のためにヤンさんに話をしてほしかった。しかし、それにしても、ヤンさんの話は私には重かった。ヤンさんが私に自己開示をしてくれても、私には嬉しさは全然感じられなかった。私は心を打たれた。世の中のすべてのものが新しく生まれ変わるには、必ず痛みを伴う。しかし、成長のために私たちはそんな辛みを経験しなければいけないのか。それ以外の方法はないのか。帰りのバスの中で、ヤンさんの話が頭の中で繰り返され、気分を崩してしまった。

大学のシャトルバスの中には私一人しかいなかった。窓の外は、見渡す限り、生き生きとした緑の景色だったが、私の心は沈んでいた。ヤンさんの話を頭の中で繰り返し、つい涙がこぼれてしまった。

私は流れる涙をそのままにして、教師は学生のため自分を蠟燭のように燃やさなければいけないのかと心の中で絶叫した。大学教師は人に羨ましく思われる仕事だが、私たち大学教師が直面している悩みは誰が理解してくれるのか。(2018年6月19日 フィールドノート)

私は中国の大学で担任の先生をしていたころ、週に少なくとも4回、学生の朝と晩の自習の監督に出るようにと要求されたことがあった。朝8時に教室に着き、夜8時に教室を出る生活は丸二年間も続き、本当に肉体的にも精神的にもボロボロであった。周りの同僚もみんなこの要求に対して不満を述べるばかりであった。従って、四年もそのような生活が続けられるヤンさんに私は頭が下がった。が、そのような苦しみを味わっていた私は、何故ヤンさんは妊娠しているにもかかわらず、疲れ切っていても、タクシーで残業に行ったのかと疑問に思った。私はヤンさんのこのような仕事ぶりの形成を知りたい気持ちが強かった。

他方、ヤンさんは「学生を助けながら、同時に私的な時間も作れる道を探す」ため、博士コースに進学したが、博士コースに入った後、彼女が直面する問題が多くなったようだ。それについて、ヤンさんはどう解釈するかと知りたい私は、以下のように質問をした。

趙：但是我觉得你在读博后，压力不是更大了吗？你在回顾文里写了很多烦恼对吧。比如说把孩子留在中国来日本求学。孩子找妈妈，情绪不稳定了。为了照顾孩子，一时不能集中做研究了。还有工作上也有很多的压力。(しかし、博士コースに入ってから、プレッシャーがが強まったんじゃない？ヤンさんは振り返りにいろいろ悩みを書き込んでいたよね。例えば、子どもを中国に残して、日本へ留学に来た。子どもは母の愛情を求めて、情緒的不安定な状態に陥ってしまった。子どもの面倒を見るため、一時、研究に集中できなくなった。おまけに、仕事上のプレッシャーもあった。)

小杨：但是当时，我并没有觉得孩子，家庭这些事是烦恼。我读博最想解决的还是学生的动机减退的问题。工作了几年之后发现学生的动机减退问题很严重，就想培养学生的自律学习。想给学生最大的帮助。读博士、学教育学肯定还是为了解决教学上的问题。学生能自律学习了，我不也就能轻松些吗。一开始并没有想通过读博士解决生活上的问题的想法。(でも、そのとき、私は子ども、家庭のことを悩みだと思わなかった。私が博士コースに進学したのは、やはり学習動機減退の問題を改善したかったから。現場で何年間働いてから、学生の学習動機減退の問題が深刻だと気付いて、学生の自律学習を育てたいと思った。できるだけ学生を助けたいと思った。博士コースの受講や教育学の学びはもちろん教育現場の問題を解決するためだね。学生が自律的に勉強できたら、私は前より楽になるわけだね。最初のころは、博士コースの受講を通して、生活上の問題を解決するという考えはなかった。)(2018年6月19日 インタビューの文字起こしと訳文)

ヤンさんの話を聞いて、私は少し分かるような気がした。かつて、現場にいた私も研究業績のストレスや仕事と生活の両立が難しいことで悩んでいた。しかし、それでも私は教師として日本語を継続して教えていきたいと考えた。そして、積極的に教師研修に参加す

ることにした。大小様々の研修会に参加したが、そのほとんどが知識の紹介や教授法の熟練に重点が置かれており、不全感が残った。しかし、私はその正体が分からなかった。今度、私はその経験を思い出して、そして、ヤンさんのストーリーに繋げて考えたい。

前述したように、教師の成長にあたって、専門性の発展という一つの観点から論じられてくることが考えられる。このような教師成長の見方から影響を受けた我々教師は、問題にぶつかると、すぐにその問題を自分の専門性に直結し、専門性の発展を通して、問題の解決を求める傾向がある。つまり、私もヤンさんも人間活動と教師活動のジレンマに悩まされていたが、実際に解決法を探すとき、つい重点を教室内の問題の解決に置かれる。人間活動は我々の視野に入らなかった。

しかし、中堅大学日本語教師にとって、問題は専門性の発展に留まらない。そして、彼らが直面している問題はすでに教室から、教室外に拡張し、教室外の問題が中堅大学日本語教師の問題の中心になった。ぼんやりして、専門性の発展に向けて、解決法を求めるというより、中堅大学日本語教師は自身が直面する問題はどのように形成されたかを明らかにしたことが大事であろう。このステップを飛ばしてしまったら、問題の捉え直しや克服は言えないだろう。

以上に述べたように、何故、ヤンさんはそのような仕事ぶりを取っていたのか、まず、これは私の個人の研究関心につながっている。そして、ヤンさんにとって、問題の形成を明らかにすることは、彼女の問題の捉え直しや解決に役に立つと考えられる。次の節で、私は、ヤンさんが直面している問題の要因及び要因間の関連を探究する。

5.3. ヤンさんの直面している問題の要因及び要因間の関連を探究する

この節では、ヤンさんが直面している問題の要因及び要因間の関連を探究した。何故、ヤンさんは「止まらない電車」のような仕事ぶりになっていたか。その原因を調べてみると、家庭教育や学校教育の影響を受けて、ヤンさんは大学進学を立身出世に直線的に結び付けて考えていたことが分かった。日本語を就職の道具だと捉えていたヤンさんは、学生にきれいな日本語を身に付けさせるため、全身全霊で仕事に打ち込んでいた。結局、ヤンさんは体を壊し、ヤンさんが心血を注いだ学習者の中には学習動機を失うものも出てきた。ヤンさんの人間生態も学習者の人間生態も持続可能とは言えない状態に追い込まれていた。

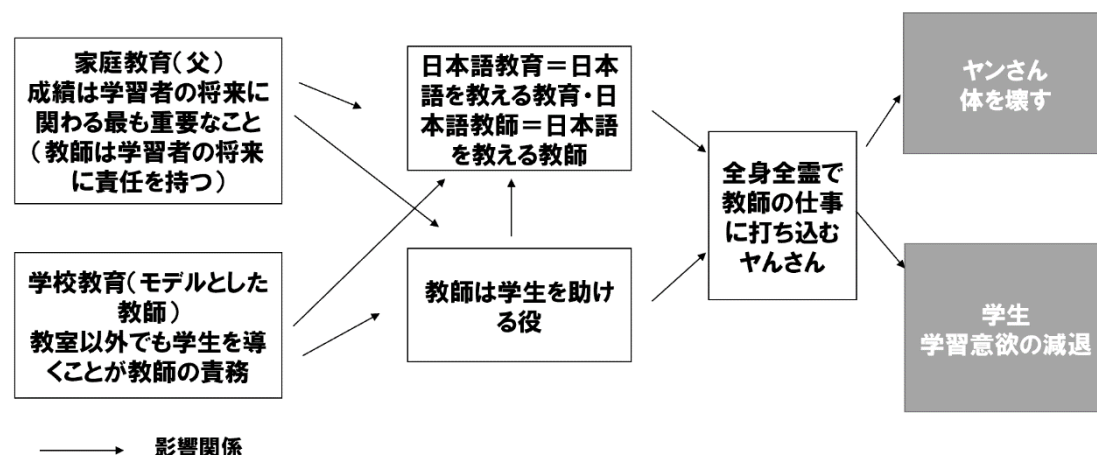


図5-2 問題の要因及び要因間のつながり図

以下では、図5-2に沿って、ヤンさんの直面していた問題がどのように構築されていたのかについての私の探究を詳しく述べる。

5.3.1. 理想的な教師像

前節で、ヤンさんは自分の全身全霊で仕事に打ち込む仕事ぶりを彼女の負けず嫌い性格やお父さんの言いつけにつながると語った。つまり、負けず嫌いや性格お父さんの言いつけのことで、ヤンさんは「良い教師」になろうと決意し、その「良い教師」になるため、ヤンさんは全身全霊で仕事に打ち込んでいた。では、ヤンさんが志した「良い教師」はどんな教師であろうか。この答えを探すため、私はヤンさんとまたインタビューを約束した。

(1) 日本語教師は日本語を教える教師だ

7月11日に、私はヤンさんの寮に訪れて、ヤンさんに2回目のインタビューをした。馴染まないところにあったことか、周りの雰囲気がいまにも静か過ぎたのか、私はちょっと緊張感を感じた。それに対して、ヤンさんは結構穏やかな表情をして、まるですでに準備ができており、私の質問を待っているようだった。私は事前に用意した質問項目に従って、インタビューを始めた。

赵：你说因为爸爸的教导还有自己不服输的性格，既然当了班主任，就一定要把学生教好。那么你理解的好老师是什么样的？（ヤンさんは、お父さんの言いつけと自分の負けず嫌い性格で、担任の先生になったからには、かならず、その仕事をしっかりこなすと言ったね。では、ヤンさんが理解した「良い教師」とはどんな教師なの。）

小杨：之前，我觉得日语教育就是教日语的教育。日语老师也是教日语的老师。所以以前我上课的时候，我从来不会去扯一些和课程内容没关的东西。比如说我工作的地方，就是有些老师会在上课的时候讲我家里老公怎么样，孩子怎么样了。我上课的时候肯定不聊那些东西。很长一段时间我的授课方式是一个有责任的老师的上法。为什么呢，就是不去耽误学生的时间，尽可能的对学生有所帮助。对学习不好的学生，我会格外的严格。因为作为老师，我想对我的学生有尽量的更大的帮助。那我一开始能想到的对他们的帮助呢，那当然是提高他们的日语的能力，那么提高了他们的日语的能力呢，就有利于他的就业，就能在社会上谋得一席之地嘛。当然了，日语老师也不是机器人，我们这样的一线老师也不只是教日语。比如说，我和学生的关系特别好。因为我除了教他们日语以外，也会在方方面面投入热情，去帮助学生。学生过生日，我买个蛋糕啊什么的，去亲近学生。但是，那个时候我觉得这些都是副次的，从事日语教育，最重要的还是要把学生的日语教好。能做到这点就是个好老师。（それまでの私は、日本語教育とは日本語を教える教育で、日本語教師とは日本語を教える教師だと思っていた。だから、前の私は授業中、授業内容と関係ない話を一切しなかった。例えば、うちの職場では、授業中、旦那さんの事、子どもの事を学生にしゃべる教師が結構いるよ。私は、絶対そのような雑談をしない。長い間、私はこうした自分のやり方はちゃんとした責任感を持っている教師の

やり方だと思っていた。私は学生の時間を大事だと思っていて、全力で、学生に役に立つものを教えていた。成績が悪い学生には私はより厳しく要求する。教師として、できるだけ学生を助けてあげたかった。初めのころは、どのように学生を助けてあげたらいいかと考えたら、自然に学生の日本語能力をアップすることだということに行きついた。日本語能力がアップできれば、就職も順調になるはず。もちろん、日本語教師はロボットではない、私たちのような現場の教師は日本語を教えるだけでないよね。例えば、私は自分の教え子と仲がすごく良かった。それは、私は日本語を教えるだけでなく、学生のような多方面に情熱を注いで、学生を助けてあげていたから。学生に誕生日ケーキを買ってあげたりして、学生と親しい関係を作っていた。でも、その時、それは副次的なものだと思っていた、日本語教育でもっとも重要なことは、やはり、学生にきれいな日本語を身につけさせることだと思った。それができてこそ、立派な教師だと言えると思った。）（2018年7月11日 インタビューの文字起こしと訳文）

言語教育は教育目標により、「ツールとしての言語教育」と「内容重視」の言語教育に分けられる（岡崎2009a:xvi）。「ツールとしての言語教育」とは、目標言語の能力を何らかの目的（仕事、留学など）のためのツール（道具）を得ることを目指して養成するものである（岡崎2008）。上記の「日本語能力をアップできれば、就職が順調になるはず」という話から、以前のヤンさんが考えていた日本語教育は、「ツールとしての言語教育」であったことが窺える。日本語教育を「ツールとしての言語教育」として捉えていたヤンさんは、日本語教育に携わっている自分を「日本語を教える教師」と位置づけていた。従って、その時のヤンさんにとって、良い教師の基準は「学生にきれいな日本語を身に付けさせられる教師」であるかどうかだったと考えられる。負けず嫌いな性格と父の言いつけでヤンさんは良い教師になるため、全身全霊で日本語を教えることに取り組んでいた。授業では、時間を惜しんで、日本語の知識を教え込み、成績の悪い学生には特に厳しく要求していた。加えて、授業の外でも私的な時間を割いて、受験指導をしていた。夜勤も常にしており、家に帰れないとき、学生寮に泊まった。そうやって、四年間も電車のように走り続けて、ちゃんと休みを取らなかったヤンさんは自分の体を壊して、流産も二度あって、結局教師活動と人間活動のジレンマに陥ってしまった。しかし、ヤンさんが自分の健康を犠牲にしてまで取り組んだ「ツールとしての言語教育」は実際には限界があった。

王（2018:2）は「ことばそのものに関する知識や技術の習得」というものはまさに「ツールとしての言語教育」の目標だと指摘している。私は前に読んだことのある、ある本の中に書かれている内容とヤンさんの実践を結び付けて考え始めた。

それはフレイレの言う「銀行型教育」に関するものであった（フレイレ2018:135）。

銀行型教育の概念において、世界との関連ということで意識を定義するなら、意識とは世界の内面となることを期待しながらも、世界に向けて受動的に開かれている“一部”ということにな

る。そして教育者の役割は教育されるものが世界の入り口に立つように訓練するという以外にはない、という結論になってしまう。教育者の仕事とは、また世界を模倣することである、あるいは教育される側をこまごまとした内容で「一杯いっぱい」にさせる、ということでもある。あるいは「知識」（もちろん、偽ものの知識）を貯め込む場をつくり、これこそが本質的な知識である、と押し付けることでもある。それが教師の仕事となる。

この内容は今まで私が受けてきた教育と私が行った教育実践とよくリンクするものである。私もヤンさんも以前行っていた授業にはこのような面があった。日本語をツールとして捉えていた私とヤンさんは、日本語に関する知識の伝達を授業の唯一の目標にしていた。従って、ヤンさんは自分の授業で、一生懸命になって学生に日本語の知識を教え込み、絶対雑談をしないタイプになっていたのである。私の方も同じく知識の教え込みを最も重要なことにしていた。長い間、私は授業中学生在みんな静かに座って私の話を聞いてくれることを自慢に思っていた。しかし、このような一方的に学生に知識を詰め込んでいく銀行型教育では学習者間の関係、学習者と教育者との関係、更に、学習者と世界との関係は、勿論びつくことがない。学習者が授業で獲得できるものは先生が教え込んだ唯一の「正解」でしかない。

フレイレ（2018）は銀行型教育で「知識を詰め込めば詰め込むだけ、生徒は自分自身が主体となって世界にかかわり、変革していくという批判的な意識をもつことができなくなっていく」と指摘している。従って、私とヤンさんだけでなく、数多くの銀行型教育に携わる日本語教師は無意識のうちに学生の思考力、批判力を抑圧するものになっているのではないか。それはいかに悲しいことなのか。

日本語能力を就職と結び付けて考えていたヤンさんにとって、学生にきれいな日本語を身に付けさせる教師はいい教師だということが私はわかった。しかし、ヤンさんが教室の外での学生との関係づくりに意識的に力や情熱を注いでいたことを私は不思議に思った。何故教室の中で厳しい顔をしていたヤンさんが教室の外で、常に学生に誕生日ケーキをあげたりしたのか。ヤンさんは教室外での関係づくりを仕事の一部として捉えていたのか。疑問を持って、私は、次のように質問をした。

(2) 教師は学生を助ける役

赵：我原来在单位的时候，有个我原来当班主任教过的学生，他毕业论文没有通过预审。那个时候我已经不是他的班主任了，也不是他的论文指导教师。可是，当我听说他论文没通过预审的时候，我很担心。那个学生在教室外碰到我的时候会喊我“姐”。我也对自己带的班级的学生像自己的弟弟妹妹那样照顾。所以，我下定决心要守护他们到最后。于是我在休息日的时候偷偷的去学校，把那个学生叫到我的办公室，和他一起修改论文。嗯，所以，我觉得通常情况下，为了帮助学生加班通常有两种类型吧。一个是领导的要求，一个是和学生感情好什么的，是真心的想帮助学生。（私は職場にいた時、前の担任したクラスのある教え子が卒業論文の予備審査に落ちてしまった。その時、私はもう彼の担

任の教師ではなく、卒論の指導教官でもなかった。でも、彼が予備審査に落ちたことを聞いた時、すごく心配した。その子は教室の外で私に会った時、よく私のことを「お姉さん」と呼んでくれていたよ。私も、担任のクラスの学生を本当に自分の兄弟のようにかわいがっていた。だから、最後までその子たちを守ろうと決断した。休日にもとか見つからないように大学へ行って、その子を自分の事務室に呼んで、一緒に論文の訂正作業をした。まあ、だからね、普通は学生のための残業には二つの種類があると思う。一つは、リーダーの要求、もう一つは学生と仲が良いからで、本気で学生を助けたいということ。）（2018年7月11日 インタビューの文字起こしと訳文）

赵：小杨你是哪种呢？（ヤンさんはどっち？）

この質問はヤンさんにとって少し唐突であったと見え、眉を顰め、しばらく考えてから、次のように答えてくれた。

小杨：这个嘛，说起来有点儿复杂。最开始的时候吧，就是刚刚工作的时候，确实是被领导要求加班。可是，我响应领导的要求去加班的次数真的是数的过来的。同事们也没怎么去，所以加班的事就黄了。我呢，就是想把学生教好。我觉得学生是非常非常弱势的，所以我想尽可能的去帮助学生。我希望将来他们走上社会都能找到自己的位置。（これは、ちょっと複雑だな。最初は、つまり、就職直後の時、確かにリーダーに残業を要求された。でも、私がリーダーの要求に応えるために行った残業の数は数えられるぐらいしかないよ。同僚たちもあまりしなかったので、残業はそのままうやむやのうちに終わった。私の場合は、本当に学生にきれいな日本語を身につけさせたかった。私は学生というのは立場がすごく弱いとっていて、できるだけ学生の助けになりたかった。将来、社会に出て、学生みんなが自分の居場所を見つけられればと思っていた。）（2018年7月11日 インタビューの文字起こしと訳文）

「学生の立場が弱い」、「できるだけ学生の助けになりたい」はヤンさんが繰り返し口にすることばであった。ヤンさんの教育ビリーフはそれらのことばに示されていることを悟った。教師と学生の力関係の中で、ヤンさんは学生のほうが立場が弱くてかつ受動的だと思っていたからこそ、学生を無意識のうちに「子ども」と呼んだのではないか。教師としての自分が日本語教育の主体だと強く意識しながら、日々の教育活動に携わっていたヤンさんは自分の責任が「教えてあげる」ことにあると信じていたと考えられる。そこで、ヤンさんは労を惜しまず、全力で知識の伝授に取り組んでいた。しかし、無意識のうちにヤンさんは学生を知識を受動的に受け取る客体にしていた。

そのような結果をもたらしたのは、「教師は知っている、学生は知らない」「教育するものはするもの、されるものはされるもの」などである（フレイレ2018:134）。このような教育姿勢を取る教師は先行者としての教師と呼ばれており、銀行型教育によく見られる。

勿論、ヤンさんは学生への愛情を持っているからこそ、そのようにしたことが私は分かった。しかし、誕生日にケーキを贈ることが何を意味するのか。まだすっきりしていなかった私は、思わず次のようにヤンさんに問いかけた。

赵：那么，给学生买蛋糕呢？是为了提高学生的学习成绩吗？学生的成绩好了，小杨就会被称赞为好老师？（では、ケーキをプレゼントすることは？学生の成績をアップさせるため？学生が良い成績を取ったら、ヤンさんは自身がいい先生だと評判になるからなの？）（2018年7月11日 インタビューの文字起こしと訳文）

自分の疑問をヤンさんに直接ぶつけ、問いかけてから、私は急に自分の中にある種の不安が生まれた。ヤンさんの深刻そうな目から、研究者の私は自分の経験でヤンさんの言動を勝手に推測すべきではないことに気づいた。さらに、そのことを言ってしまう、お互いの信頼関係が壊れたかと自己を責める気持ちになった。しかし、意外にもヤンさんは真剣に考えてから、緩やかな口調で「そう思わなかったよ」と答えてくれた。ヤンさんの穏やかな表情を見て、私は先の不安状態から解放されただけでなく、私の前にそこまで自分の考えを率直に語ってくれたヤンさんに感心した。

誕生日にケーキを贈ることについて、ヤンさんは続けて、以下のように語ってくれた。

小杨：咱们不都说教育这个东西得有爱嘛，你不能把学生当成机器啊，学生是一个个体。不是天天你在教室里说“你学，你学”，学生就学习的。我觉得应该有情感的沟通。那个时候我觉得每个月我得拿出工资的六分之一吧。就定期的请他们一个宿舍一个宿舍的吃吃火锅吧，聊聊天什么的。也不能说的就是这么做是为了学生成绩好，当个好老师那么功利，我当时就是觉得他们日语学得好的话对他们对他们未来是有帮助的，我当然还是希望他们能有一个好的未来。当然最主要的目的还是要学习好嘛。当时就是觉得好的成绩和好的未来是挂钩的嘛，但人不是机器人，你要是一直跟他说你学，你学，那他肯定会有抵触嘛，那我觉得要找到一个好的平衡之道。那么平衡之道是课外拿出我的私人时间，私人的收入来实现的，那一部分完全就是奉献。（教育には愛が必要だってよく言うよね。学生をロボットとして捉えるのは駄目ね。学生は一人一人の人間だよ。教師が教室の中で、「勉強しよう、勉強しよう」と言ったら、学生が勉強してくれるというわけではないし。だから、お互いに気持ちを通い合わせる必要があると思う。その時、私は毎月給料の6分の1を出して、各寮の学生と一回ずつしゃぶしゃぶをかこみながら、話をする。それは、私が功利心を持っていて、学生の成績をアップさせるためとか、自分がいい先生だという評判を得るためじゃない。その時の私はただ、学生達がきれいな日本語を身につければ、これからの生涯に役立つと思っていたから。学生達に将来性を持つ人になってほしい。勿論、最も重要なのは、良い成績を取ることだよ。良い成績が将来に関わると思っていたから。でも、人間はロボットじゃない、もし、学生に「しっかり勉強しなさい」と繰り返して言い続けたら、きっと反発があるはずだよ。だから、バランスをとるコツが必要だと思う

う。私のコツは授業後、私的な時間とお金でそのバランスを取ること。完全に奉仕だね。)(2018年7月11日 インタビューの文字起こしと訳文)

学生を「人間」として捉えて付き合うという話を聞いた私は、少し意外な感じがした。私の場合、教育現場にいた時、学生を人間として捉えて付き合うどころか、意識的に学生を自分なりの考え方を持たず、自分で考えられないロボットにしたかった。何故かという、日本語をツールとして捉えていた私は日本語教育の目標が学生に日本語の知識を教え込むことだと思っていたからである。つまり、学生は考える力を持たないロボットになってこそ、私の指示に従い、つまらない語彙や文型を暗記することができる。そうしなければ、授業の目標は達成できない。従って、授業の時、私はいつも厳しい顔をして、学生に威圧的に接していた。学生が自分で学習計画などを考えたり、作ったりする必要はなく、私の授業リズムに従順に従って、しっかりと私が教えた単語や文法の知識を身につけられれば十分だと思っていた。授業後、教室の外にいる時、学生に会ったら、私はその仮面を外して、ニコニコして、挨拶したり、冗談をかわす。しかし、それはただ、教室の外にいる私は知識を教える責任を一時的におろしたから、そこではもう厳しい顔をする必要がないと思っていたからである。ヤンさんの話を聞いて、私は考えさせられた。私のような「脱人間」的なやり方が本当に学生のためになったのか、本当に学生の学習に役に立つのかと反省した。

しかし、私と同じように日本語をツールとして捉えていたヤンさんは何故学生を複雑な気持ちを持つ人間として付き合うという考えを持っていたのか。何故ヤンさんは、教室の中で権威を持ち、学生と縦の関係を維持しながら、教室の外で学生に親しみ、学生との横のつながりを作る形を選んだのか。そのような教室内外それぞれ分離、あるいは対立的なやり方が、本当にヤンさんの学生を人間として付き合うという目標が達成できるのか。このような疑問を感じた私は、ヤンさんの持っていた教育ビリーフが何に由来するのかを知りたくなった。

李(2004b:28)は「現在の経験は過去に経験した経験から生まれるもので、同じように、今の経験はさらに未来の経験と結びついていく。」と指摘している。つまり、教師の経験を理解すると、縦断的な研究が必要である。このように、私は、ヤンさんの個人史を遡り、そのビリーフの形成を彼女の歴史的な文脈から探ることにした。

5.3.2. ヤンさんの個人史に遡る

(1) 家庭教育のストーリー

ヤンさんは中国東北地方の小さい町に生まれ育った。父親は公務員で、母親は会社の経理として勤務していた。両親は共働きで、そのうちの一人が立派な公務員であることは、80年代前半に生まれた私とヤンさんの時代の人にとっては、羨ましく思われることである。ヤンさんの話を聞けば聞くほど、ヤンさんは本当に幸せで、温室のような家庭で育っ

たことが分かった。以下は私がヤンさんの話をまとめたヤンさんの家庭教育のストーリーである。

1980年代生まれのヤンさんは一人っ子である。両親はヤンさんの教育を非常に重視している。小さいころから、ヤンさんは「よく勉強して、将来必ず立派な大学に入るように」と教えられてきた。勉強以外のことは、例えば、家事を手伝うことなど一切親はさせなかった。いい成績を取ることを唯一の目標にさせられたヤンさんは勉強以外のことは一切無関心で、中国中央政治局の委員が誰かも知らなくて、人に笑われたこともあった。何故ヤンさんが勉強の事だけに集中していたのか、それは勿論、親の教育方針に関わっている。

ヤンさんの両親は二人とも安定した職場で働いており、人の目には誇らしいことだったかもしれないが、実際は、ヤンさんの両親は大学進学できなかったことについて悔しい気持ちがいっぱいであった。それは1960から1970年代にわたって、中国では大学入試が中止していたからだ。ヤンさんの両親はその時代にあったことで、大学教育に恵まれた。しかし、ヤンさんの両親の兄弟たちはみんな大学に進学できた。それに、みんな立身出世した。重点大学の教授になった人もいるし、北京のような大都市に出る人もいた。ヤンさんの両親は大学に進学できなかったが、自分の努力で、父親は公務員になり、母親は会社の正社員になった。当時の中国社会でそれは本当に容易なことではなかった。大きな成功を遂げたとも言える。従って、ヤンさんの負けず嫌いな性格は両親から継承したものだと考えられる。自分なりの成功を遂げたが、ヤンさんの両親にとって、大学に入れなかったことは非常に残念なことである。ヤンさんの両親の時代、大学は「象牙の塔」と呼ばれ、大学生は「天の寵児」と呼ばれた。大学に入れるのは極めて稀であり、もし大学に入れたら、立身出世、将来安泰のはずであった。従って、大学に入る夢を叶えられなかったヤンさんの両親は、親の代わりにヤンさんが大学に進学することを目標にした。それに、「大学進学を目標にするのだったら、勿論一流の大学を目指そう」とヤンさんに言いつけた。ヤンさんは両親の期待に応えるため、一生懸命に頑張り、最終的に優秀な成績で北京のある名門大学に進学した。

親の世代、大学に入れる人が極めて稀だったことで、大学に進学すること＝豊かな生活を手に入れることだと考えられていた。そのような親の世代の経験や考え方の影響の下で、ヤンさんにとって、良い成績を取って、一流大学に入ることが何より重要なことであった。従って、ヤンさんの家庭教育のストーリーから、ヤンさんが家庭教育からの「成績が学生の将来に関わる」という見方の影響で、「日本語教育は日本語を教える教育、日本語教師が日本語を教える教師」「学生にきれいな日本語を身に付けさせる教師がいい教師」だという教育ビリーフを持つようになったと考えられる。

ヤンさんの個人史のストーリーを書き直していく中で、私の中に、まるで自分自身の個人史を解釈しているような奇妙な感じが湧いてきた。私もヤンさんも同じく幼い頃から親に「大学に進学すること」を言いつけられていた。親の教育方針で、勉強以外のことは私と一切関係ないことであった。何故、ヤンさんも私も親からそんな教育を受けたのか。そ

れは先に見たように、親の世代は同じ貧乏、国の政策の原因で大学教育を受ける機会を十分に持っていなかったからだ。大学教育を受けられると、立身出世できるという社会文脈に置かれていた親たちが「大学に進学できたら、美しい未来が手に入る」という価値観が形成されたのは自然なことだ。従って、そのような価値観を持っている親たちは子どもを育てる時、自分の思い込んでいる「大学に進学する」夢を子どもの使命にして、言いつけていた。

(2) 学校教育のストーリー

研究者の私の経験からみれば、家庭教育のほかに、学校教育も教師の教育ビリーフの形成に影響をもたらすと考えられる。ヤンさんの場合はどうだったのか、知りたい私は次のように質問をした。

赵：我也和你一样，我的教育观也是受家庭教育的影响很大。另外，作为教师，我的一言一行受我的大学日语老师的影响很大。因为在我看来我的大学老师就是一个理想的教师形象，所以我都是模仿她去授课，去和学生建立关系。小杨你呢？你有这样的经历吗？（私も同じよ。私の教育ビリーフの形成も家庭教育の影響を強く受けている。それ以外に、教師として、私の言動は大学時代の日本語の先生の影響も大きい。私にとって、大学時代の先生は理想的な教師なんだ。だから、私は彼女の真似をして、授業をやったり、学生との関係を作ったりしていた。ヤンさんは？このような経験を持っているの。）

小杨：是的。我觉得，教室外我也方方面面在学生的身上倾注热情是受我当时日语老师的影响。我基础日语的老师是学生时代成绩特别优秀，保送上的北京的重点大学。无论是大学时候还是研究生的时候，所念的学校都是国内顶尖的。这个老师呢，大学和研究生时代成绩都是出类拔萃的，日语真的是特别好。她研究生毕业后就来教我们了，是我们基础日语的老师。老师的日语特好，教的也好，就是有点儿冷。所以上学的时候就觉得挺怕他的，不光是我，我同学都怕她。有一件事儿我到现在都清楚的记得。有一次我上前做发表，他随机指定一个翻译，然后那个翻译偏偏是我们班日语学得比较弱的一个女孩儿。然后我当时说了，我去讲十一假期我坐公共汽车去香山，然后在公共汽车上遇到小偷团伙的问题。然后我就说我在车门口的时候就感觉到有一个小偷手进入了我的口袋。当时的同学其实她没听清楚，我老师就瞪了她一眼，她一紧张就翻译成了小偷把手伸进了我的裤子里，然后全班哄堂大笑。这个是当时基础日语的体验。后来到了三年级，基础日语变成了高级日语。那么上课的老师自然也换了。高级日语老师的话，如果论语言能力的话，未必有我们基础日语的老师好，但是高级日语老师真的太好了，在课堂外也给我们很多帮助。包括我考研的时候，他会主动的问我，你考研考什么科目啊？然后我跟老师说别的没问题，就是有部分考的是古文，有点儿没有信心。然后老师会推荐给我入门书什么的，我觉得对我的帮助特别特别的大，所以可能也是因为那个原因，我就觉得我希望成为这样的老师。与冷漠的老师相比，容易亲近的老师肯定更容易被学生接受对吧。对学生的学习也是有利的。（私が教室の外で、様々の面で学生たちに情熱を注いだりしているのは、まあ、大学の時の教師からの影響を受けたからかもしれない。大学の時の担任の先生は学生時代から成績が抜群で、優秀な学生に選抜されて、大学受験もしないで北京の名門大学に入れた。大学も大学院も中国

大学のトップだと言える。その先生は大学でも大学院でも成績が優れていて、日本語が本当に素晴らしかった。大学院を卒業して、うちの大学で教職に就いて、基礎日本語の授業を担当した。先生の日本語は大変すばらしくて、教えることも上手だったけど、ただ冷たい感じがしていて、私だけでなく、学生たちはみんな先生のことを怖がっていた。一つのことを私は今でもはっきりと覚えているの。ある日、私は発表者として学生の前で発表することになった。そして、先生はランダムに一人の女の子を翻訳役に指定した。あいにく、その女の子は日本語があまり上手ではなかった。発表が始まって、私はゴールデンウィークにバスで香山に行った時、スリに遭ったことを語った。私が「バスでスリに手をポケットに入れられたことに気が付いた」と言った時、その子はその日本語がはっきりと聞き取れなかったようだった。先生は直ちに冷たい視線をその子に向けた。その子は緊張して、私の話を「スリに手をズボンの中に入れられた」と訳してしまった。その一瞬、教室には爆笑が起こった。それは基礎日本語を学んだ時の経験だ。その後、三年生になって、受けた授業は基礎日本語から上級日本語に変わって、自然に先生も変わった。上級日本語の先生は日本語能力からみれば、基礎日本語の先生ほど素晴らしくなかったかもしれない。けれども、親しみのある人で、教室の外でも私たちの世話をいろいろしてくれた。例えば、私が大学院受験を準備していた時、授業後、先生のほうから私のそばに来て、「大学院受験はどんな科目ですか？」と聞いてくれた。私は「特に心配ないです。ただ古典文法の問題も出るので、ちょっと自信がないです」と答え、先生は古典文法入門の本などを勧めてくださった。本当に大変助けてもらった。多分その時から、私は、そのような先生になりたいと思い始めたのだと思う。冷たい先生と比べて、やはり親しみやすい先生の方が学生に受け入れられやすいし。学生の勉強にも役に立つし。）

赵：所以说，高级日语老师是你心中理想的日语老师的形象对吗？（だから、上級日本語の先生の方が、ヤンさんにとっては、理想的な教師なんだね。）

小杨：嗯，与其说高级日语老师是我心中理想的教师形象，还不如说我不想成为基础日语老师那样的教师。（えーと、上級日本語の先生が理想的な教師というより、私は基礎日本語の先生のような教師にはなりたくないということ。）（2018年7月11日 インタビューの文字起こしと訳文）

ヤンさんの日本語学習のあるストーリーから、成績のことを大事にするヤンさんが、日本語は上手だが、いつも冷たい感じの基礎日本語教師のやり方には反発を覚えていたことが分かった。なぜなら、そのことを通して、ヤンさんは教師のやり方が学生の自尊感情を傷つけることに気付いたからだと考えられる。そこで、いつも学生に親しく接してくれていた上級日本語の先生と比べ、ヤンさんは絶対に基礎日本語の先生のような教師にならなかつた。ここで、私は、ヤンさんが教室の外で学生にケーキをあげたりして、学生を複雑気持ちを持っている人間として接するのか、その理由が分かった。それに、ヤンさんは教師が学生に受け入れられることを学生の勉強に役に立つ要素として捉えていたことが分かる。つまり、ヤンさんは学生の勉強を孤立的なものとして捉えていなかった。いろいろな要素が学生の勉強に影響をもたらすとヤンさんは考えていた。しかし、教室の中では厳しい顔をして、学生に日本語を勉強させ、教室の外では、学生にケーキをあげたりして

親しむという方法は学生の勉強にどのぐらい役に立つのか、私は疑問に思った。それで、質問をした。

赵：你这么努力，那你的学生都学得怎么样？（ヤンさんはそんなに頑張って、それで、教え子のできはどうだったの。）

小杨：因为学生在我的课上一般投入都是不错的，因为我自己带的班级的学生的合格率，是我们日语系的前几名。比如说，同样就是一个班他们搞不定了，我去了之后呢，在我的课上还是挺尊重我的。就是（日语）基础已经拉下来，不学的学生可能还是不学。所以现在回想起来确实不是一个从根本上解决问题的方法。（私の授業では、普通、学生の勉強に取り組む姿勢は良かったと言える。私が担当していたクラスの学生の合格率は日本語学部のトップだったよ。例えば、ほかの先生があるクラスで学生とうまくいなくなると、私が引き継ぐことになる。私に変わったら、実際授業でその学生たちが私のやり方を結構尊重してくれた。でも、（日本語の）基礎が固まっていなかったりすると、それまで勉強していなかった学生はそのまま日本語の勉強を放棄するような態度を取った。だから、今ふり返って考えて見ると、確かに根本的に問題を解決できる方法ではなかったね。）

赵：班级学生的合格率都是系里前几名，怎么还不满意呢。（クラスの学生の合格率は日本語学部のトップだったのに、何故満足しないの。）

小杨：我曾经在走在食堂的路上，听到两个学生聊天。但他说的不是日语，就说当时他们是要考英语四级吧，也是需要抓合格率。一个就说咱英语老师下午还想要加课，另外一个学生就说真是闲操心。我自己都不着急，她着的哪门子急，她可能有奖金吧。我就觉得这样的话挺可悲的。这么说吧，我们英语那头学校比较重视，可能最后真的是考的特别特别好的话，可能会有点儿奖金，我们日语这边就是做得好就是天经地义的，一分钱奖金没有。所以我觉得这不是一个能从根本上解决问题的一个方法。就有时候你让他感受到学习的意义的话，不用老师搞到这个份儿上，他可能可以自主去学习。（私は食堂へ行く途中で、二人の学生のおしゃべりを耳にしたことがあるの。日本語についてのしゃべりではなかったけど。彼らは英語の四級試験の受験を控えているようだった。クラスの合格率も要求されている。一人の学生は「英語の先生は午後受験指導を追加したいようだ」と言って、もう一人の学生は、「本当に余計な心配だね、私も焦ってないのに、先生のほうがずっとそ焦っている。きっとボーナスがあるんじゃない」と言った。本当にそうだったら、悲しく思うよ。英語学部の場合、大学に重視されているから、もし、本当に優れた成績を取ったら、ボーナスを少しもらえるかも。日本語学部の場合、それは本当に教師のサービスだよ。ボーナスは全然ないよ。だから、これは根本的に問題を解決できる方法ではないと思う。もし、勉強の意義を学生に意識させることができたなら、先生はそこまでやらなくても、本人が自律的に勉強できるかもね。）（2018年7月11日 インタビューの文字起こしと訳文）

ヤンさんが担当していたクラスの学生の合格率は日本語学部のトップだったが、それは根本的に問題を解決できる方法ではないと言った。それは、学習者の生の声を聞いたヤンさんは、教師は学習者に言語そのものを身につけさせるため、一生懸命に頑張っていたが、学習者に勉強の意味に気付かせないと、その努力が認められないと気が付いた。自分のや

り方は根本的に問題を解決できないと分かったヤンさんは、これから学習者の自律学習を育てることに転向するのか。学習動機減退の問題を抱えながら、楓大学に進学し、「Dゼミ」に出会ったヤンさんは、「持続可能な生き方を追求する言語教育」を経験してから、その問題をどのように捉え直し、克服するのか。私の探求はヤンさんの「Dゼミ」入った後のナラティブに進めて行く。

5.4. 「Dゼミ」における持続可能性日本語教育の経験を契機にした問題の捉え直しとつながりの可視化

この節で、私は、ヤンさんの「Dゼミ」受講を契機とする問題の捉え直し及びつながりの可視化をめぐり、探求を行った。ヤンさんは新入生オリエンテーションで持続可能性日本語教育という聞きなれない日本語教育に魅かれて「Dゼミ」に入った。そこでの言語活動、即ち、仲間との議論及び振り返りを書く活動を通して、ヤンさんはこれまでの考え方とは違う視点にぶつかった。議論と振り返りの記述という言語活動を繰り返す中で、ヤンさんは、学習者の日本語学習意欲が減退しているのは、日本語学習を自分の生きることと結び付けられないことからきているのではないかと考えはじめ、「ツールとしての日本語教育」は、学習者の動機減退につながると捉え直した。他方、日本語そのものの習得というより、日本語を用いて、生き方を考えれば、学習者にとって日本語と自己の関連を見つけることが可能になり、学習者の動機付けが高まるのではないかと捉え返した。このような考えから、ヤンさんは「持続可能な生き方を追求する言語教育」を翻訳の授業に取り入れて、新たな教育実践を行った。「内容重視」と「母語重視」という点から授業をデザインした結果、「ツールとしての日本語教育」の授業では、日本語ができないために「駄目な子」というレッテルを貼り付けられていた学習者、この学習動機が減退していた学習者だが、彼らも教室活動に積極的に参加するようになった。つまり、教室活動に参加できず、仲間から孤立する学習者がいなくなった。このように、言語生態の保全を通して、クラスメートに受け入れられ、肯定的に仲間から評価されることで、学習者の勉強意欲が向上し、積極的に日本語学習に取り組めるようになり、人間生態もよくなった。このように、言語活動と人間活動の一体化を通して、ヤンさんが悩まされていた学習動機減退の問題は解決でき、持続可能な生き方への追求も実現できた。

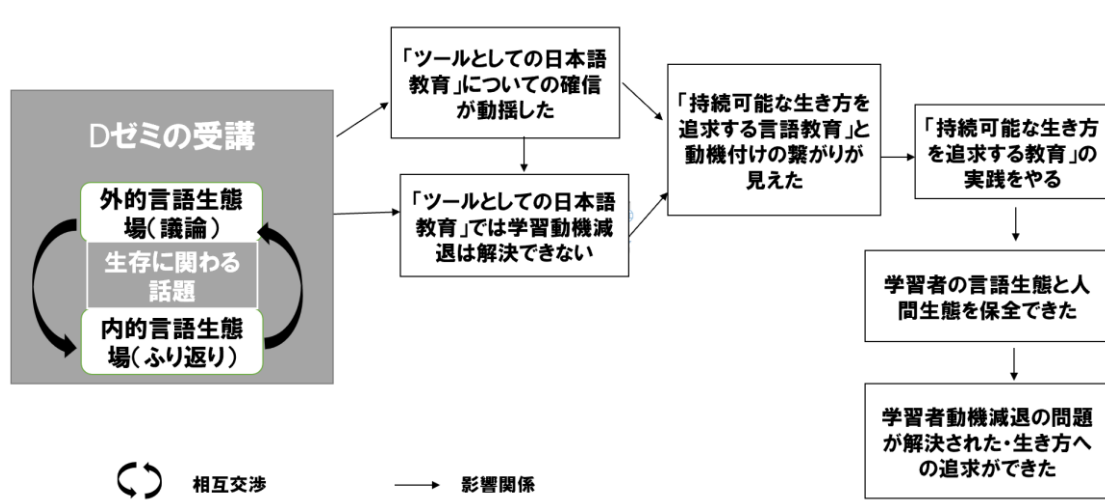


図 5-3 ヤンさんの「Dゼミ」受講を契機とする問題の捉え直し及びつながりの可視化

以下では、図 5-3 に沿って、ヤンさんの持続可能性日本語教育の経験を契機とする問題の捉え直しとつながりの可視化をめぐる私の探究のプロセスを詳しく述べる。

5.4.1. 「Dゼミ」での議論に起因する古い理念の動揺

ヤンさんと同じで「Dゼミ」で勉強している私は、ヤンさんの今行っている研究は途中から変更したものであったことを耳にした。最初の研究計画では、ヤンさんは反転授業を通して、学生のコミュニケーション能力と自律学習能力を育てることにしていた。何故この研究計画が駄目なのか、その時のヤンさんが何を経験したのかを知りたい私は、ヤンさんの博士コースに入った一年目の時の振り返りやゼミの録音などを集め、それらのデータから答えを探しはじめた。

まず、私の目に映ったのは 2015 年 5 月 15 日のヤンさんの「Dゼミ」での初めての発表の資料であった。発表資料の研究背景のところにヤンさんは以下のように書いた。

従来の教師主導・知識伝授型の一斉授業では、学習者が何をどのように学習するかはすべて教師に制御されている。中国の大学の日本語クラス定員はたいてい 30 人ほどであり、時間的制約により、知識の伝授に重きが置かれ、授業で教師そしてほかの学習者とやりとりする機会が与えられる学習者が限られており、コミュニケーション能力の育成が阻まれるばかりか、学習者の自律性も奪われていくことになる。それに、大学の定員拡大で、量的にも質的にも学習者が変りつつあり、現場ではまったくやる気のない学習者も見えてきた。

認知主義の学習論にもとづけば、学習プロセスは学習者の中で起っているものである以上、学習者自身が学習を制御することが重要である。しかし、自律の程度にはさまざまな段階があり、自律性の乏しい学習者に対して教師による自律学習能力形成と自律学習支援が必要である。このような背景に、学習者の自ら学ぶ力を引き出す指導形態を検討しなければなるまい。

本研究では、以上のような背景を踏まえ、精読授業においてマイクロレクチャーによる反転授業を実験的に試み、それが日本語学習における学習自律能力促進の有効性及び日本語習得に及ぼす効果を検証

する。(2015年5月15日 ヤンさんの発表資料)

この発表資料を読んで、ヤンさんは従来の一斉授業の問題点(「コミュニケーション能力の育成が阻まれる」と「学習者の自律性も奪われていく」と、さらに、「やる気のない学習者」が増えていることに危機感を感じ、学生の自律的学習能力を育てることでそうした現状を打開できると考えていることが分かった。そして、ヤンさんがそのために考えた教授法は反転授業という方法であった。ヤンさんは、反転授業により学習者の学習動機を高め、自律的学習能力を養成できるかを検証する実践研究を提案した。ヤンさんのこのような提案を巡って、ゼミではどのような議論が展開されたのか。そして、ヤンさんはどういう指摘や助言を得たのか。以上の問いをもって私は、その日のゼミの録音を再生した。

その日の「Dゼミ」では、ヤンさんは「恥ずかしいものを皆さんにお見せします」という言葉で自分の「Dゼミ」での初めての発表を始めた。続いて、ヤンさんは丁寧で緩やか口調で自分は自律学習を研究したい、学生のオートノミーを育てるにはいろいろな方法があるが、自分がやりたいのは、反転授業を通して、学習者オートノミーを育てることだと説明した。それから、熾烈な議論がゼミ生の間で行われた。以下はその一部である。

光さん：私が一番疑問を持っているのは、どうして精読授業なのか。

ヤンさん：精読授業には、説明しなければならない内容が一番多いから。

秋さん：ヤンさんは学生に自律学習でやってもらいたいのは、文型のことを自分で理解してもらうということですか。

ヤンさん：まずは、概念を明らかにしなければならないですね。私が言う自律学習は自分で勉強することだけでなく、勉強に対して、主体的に学びたいという意識があって、そして、自分の勉強をちゃんとコントロールできることが私の言う自律学習です。つまり授業中の時も受け身で授業を聴くのではなく、それは自律学習ではなく、授業中でも、ちゃんと自分の勉強したいことが分かって、積極的に勉強する姿勢を育てたいと思います。勉強の責任を教師から学生に転換させたいと思います。

蛭さん：自ら勉強することですね。つまり、やる気が必要ですね。やる気はどこから来るんですか。

ヤンさん：やはり、内的動機付けと外的動機付けが必要です。面白い授業をして、やる気を引き出したい。

朴さん：面白いだけで動機づけられますか。

ヤンさん：面白いだけでは足りない、なるべく、動機づけにはいろいろな方法がありますが、その中には、一つは授業を改善して、できれば、学生の勉強したいことが勉強できて、面白いと思うような授業をしたいのです。一番難しいのはやはり反転授業のコースデザインです。

蛭さん：コースデザインはずっと後のことだと思います。ヤンさんのやりたいのは、どのようにして、学生の勉強したい気持ちを引き出すかでしょう。

ヤンさん：今までの一斉授業では、学生は決まった席に座って、授業内容から、進度、評価まで、全部教師一人でやりますね。そのようにして、学生は受け身的な形になりますね。反転授業になると、反転授業なら、教師の立場が変わります、教える人ではなく、学生の学習を促進するファシリテーターの

役割になります。つまり、学生は自分で家で勉強をして、分からないことがあったら、積極的に授業の時、教師に質問して、一緒に問題を解決する主体的な姿勢が求められています。反転授業では。

蛭さん：学生の勉強する意欲を高めたいということですか。もし、ヤンさんが教壇に立って（いるとき）、学生が勉強する意欲がなくて、遊んだりしているとしたら、その学生が、どうして家でヤンさんの教えている動画を見ると考えられるのですか。その保障はどこにありますか。

光さん：授業の時に聞かなくて、何故授業以外の時間に授業の内容を勉強する気になるのですか。

ヤンさんはこの問いには答えないで、先行研究を引きながら、「教室内の時間が節約できる」、「個別指導ができる」という反転授業のメリットを強調した。その時、それまでずっと黙っていたゼミ生の雪さんが次のような話をした。

雪さん：私はヤンさんが書いた資料を読んで、自分の研究ですね、事前準備というステップがあるので、反転授業はもしかすると、学習者は授業の後、自分でビデオを見るとか、それは、授業のために、一生懸命に準備するのではないかというふうに私は理解していました。つまり素材の一つ、それだけを使ったら、たぶんモチベーションを高めることができないと思います。もし、プラスして、自分が何かを考えるとかをいれたら、授業でコミュニケーションの力とか、それが、私が創造できる範囲の仕方ではないですか。ただ、ビデオを見せて、宿題のようにやったら、あまり、自律学習とつなげられないと思います。特に、中国の学習者の特徴は先生が指示を出したら、さっさとやるというタイプが多いので、なかなか自分で考えたくないとか、自分でやりたくないとか。内的動機が出てこない。そこは、ちょっと話を聞いたところ、反転授業は形は悪くないですが、それだけでは、自律学習とは言えないです。

雪さんの話を聞いて、ヤンさんはその話に打たれたようで、「ああ〜」とため息をついて、黙り込んでしまった。そして、暫くしてから、ヤンさんは話しはじめた。

ヤンさん：先行研究なんかうまく整理できていない、まだ自分のものになっていない、皆さんからの質問にうまく答えられないところが結構多いですね。これから、もっと勉強しないと…

ヤンさんの声はテンションが低く、すっかり気分が落ち込んでいることを、私は録音を再生しながら強く感じていた。先輩達もそれに気づいたようで、「誰でも自分の研究を始めるときは、自分の研究は恥ずかしいものだと思う」とヤンさんを慰めていた。その時までゼミ生の間で展開される議論を静かに聞いていた希先生が口を開いた。

希先生：反転授業はそれに合うもの、合わないものがあるんじゃないですか。大学教育、言語教育に持ってきていいのか、意味があるのか、というふうに思う。ただ、意味がある場合の前提というのは、ゴールがクローズド、決まったものというふうに学生に教え込むとか、という時に反転すると穴ができ

てますね。自分が知りたい、授業の時に、答えてもらう。だから、効果がある。その限り効果がある。言語は閉じたルールのセット、閉じたというのは、決まったルールの組み合わせというふうに、学生に教え込むか、学生に理解してもらうかということを考えた時に、いろんなインターネットを使って、ある程度分かった、あるいは、ある程度疑問に思った、今度、対面の授業の場で、疑問を解決したよね、というふうにして、理解の定着が高まるということだと思う。だから、それは自律学習と何の関係がある？自律学習がそもそも出てきたのは、70年代だけれども、コースにいる間は決まってるわけ、授業で学べるという間は、一年か、二年か、決まってるじゃない。第二言語学習の場合は死ぬまで続いていくわけで、だから、コース終了した後の学習を継続させるためには、コース中にどういうふうによれば、続けられるのか、コースにいる間に、全部先生に任せてもらっている場合は先生がいなければどうなるかわからないですね。だから、そうではなくて、学生がコースが終わった後で、それこそ、自律的に学習の素材を見つけたりね、要すると、どうやるかを考えてみたり、それから評価してみたり、というメタ的なことです。自分の学習を自分でコントロールという力をコース中でどうするかという。個別学習なんかとは全然違う。学習を継続させるには、コースが終わっても、学生が自律的に学習の素材を見つけたりね、それから、どうやるかを考えてみたり、どう評価してみたりするとかね。そういう力を身に付ければ、コースが終わっても、自律的学習できるわけだよね。反転授業だと、何かを正解とすると、正解が閉じていたじゃない？閉じた物を教えるのには、効くと思う。言語って閉じていない。広がっている。言語は本当に意味があるじゃない？閉じたルールのセットじゃない。閉じたルールのセットを身に付けて行けば。言語能力が身に付けていたというわけではない、今度は何で、マイクロレクチャーの形で、先生はまず切り取ってね、そういうのを学生に疑問を引き出して、その疑問に答えるのが自分の授業が言ってもね。ちょっと何か、寂しいかなって。それに自律学習、学生のオートノミーを育てる時に、どういう規律を自分の中に内化するか。

希先生は自律学習とは何か、「言葉は閉じたルールセットではない」、「反転授業が学生の自律性を育てられない」とひとつずつ詳しく説明した。希先生の話聞いて、私は自律学習の専門家である青木先生がよく教職向けの学生に言った言葉を思い出した。「授業で、教師の沈黙は金なり」。つまり、教師が学生を信頼して、待って、学習のことを自分で決めるチャンスをあげるべきだという意味だと思う。しかし、従来の日本語教育は日本語をツールとして捉えて、知識の熟練を授業の目標にする。学生はコースにいる間、先生に依存し、教科書に依存し、学習の客体であることに慣れたら、一旦先生の下を離れたり、決まった教科書を離れたりしたら、これからどう学習していけるか分からない状態になる。ヤンさんが「D ゼミ」で提唱していた反転授業は予習と復習の順位が変わるという形式的な変化はあるが、日本語をツールとして捉え、教師主導という本質の変革には全然触れていないため、そもそも自律学習としてなかなか成立しえない。

録音を通して希先生の話聞いて、私も自律学習についての理解を深めた。その時、ゼミで希先生のそばに座り、希先生の話聞いていたヤンさんは、きっと感銘を受けて、それまでの古い理念を捨てて、新しい認識ができた違いないと私は思った。この推測を確か

めるために、私は、ヤンさんにインタビューを依頼し、3回目のインタビューを設定した。
3回目のインタビューでは、私は自分の推測を確かめるために、単刀直入に質問をした。

赵：老师的话一定使小杨很受震动吧。小杨在那之后就放弃了翻转课堂，转向持续可能性的理论了吧。（先生的話はヤンさんの中にきっと響いたんじゃないか。ヤンさんはその後、反転授業を諦めて、持続可能性の理論に目を向けることにしたのか？）

小杨：（皺了一下眉）也不是的。确实，通过讨论，我能够从不同的视角来看这个翻转课堂了。那时，我查了很多文献。读了很多有关翻转课堂的论文。比如说，记载那个有名的在化学课堂上实践翻转课堂的那个例子的论文。那时，翻转课堂在中国的大学里特别火。实际上，直到现在也是方兴未艾。中国的《日语教学大纲》也是很要求你往这个方向发展。所以，我周围听到的都是关于翻转课堂的，在那种环境下，我自然也就从心里觉得这个翻转课堂很好。当时，我就想用翻转课堂来解决动机减退的问题，就想做。但是，课上的讨论让我可以从不同的视角去看翻转课堂，我就发现翻转课堂也不是万能的。我以前看了不少书，都是写在做翻转课堂的过程中学生的动机提高了，研究室上第一次让我听到了不同的声音。当时，在课上希老师也说了很多话，但是吧，可能我那时还不能完全跟上老师的理念吧，就没有在我心中产生太大反响。但是，大家所说的，学生课上都不学的东西，你怎么能让他在课后学呢？这个问题我确实回答不了。实际再做的时候，这确实是一个很难解决的问题。所以，大家的话确实让我从不同的视点重新审视了翻转课堂。老师的话呢，比如说：“语言这个东西是需要面对面交流的，而翻转课堂不能实现面对面的交流，所以不是语言的一个好的状态”。这句话我有印象的。我把它记在心里了，但那时候它对我来说还是一个外在的声音，还没有成为我自己的东西。（眉を顰めて）（そうじゃないよ。確かに、議論を通して、私は違う視点で反転授業を考えられるようになった。その時、私は先行研究をいろいろと当たったよ。反転授業に関する論文をいっぱい読んだ。例えば、有名な化学の授業で反転授業を用いるケースの論文。その時、反転授業は中国の大学でブームになっていた。実際、今もいままさに発展の最中であって、中国国内の「日本語教学大綱」もそれを奨励する傾向がある。だから、周りに反転授業を提唱する声が溢れたので、そんな環境に置かれていた私は、自然に心から反転授業はいいものだとなんて思えた。その時、反転授業を用いて、動機付け減退の問題を解決しようと思ったので、やるつもりだった。でも、ゼミでの議論を通して、私は初めて違う視点で反転授業を見られて、反転授業も万能なものではないと気付いた。私は前に、いろいろ本を読んだ。本に書かれた内容は反転授業を通して、学生の動機がアップさせられたというものばかりだったが、ゼミで初めて違う意見を聞くことができた。その時、希先生がゼミでいろいろ話してくれたが、私はまだ希先生の理念についていけなかったせいか、私の中にあまり響いていなかった。でも、ゼミ仲間が言った学生が授業で勉強しないことをいかに授業以外の時間に勉強させられるのかという話に対して確かに私は答えられないのだ。実際にやる時、それは確かに容易に遂げられないことだと思う。だから、皆さんの話を聞いて、確かに私は違う視点で反転授業を考え直させられた。先生の話なら、例えば、「言葉は対面で話し合うものだ、反転授業では面対面の交流が失われてしまう。だから、言語生態の状態が良好とは言えない」。この言葉が印象に残った。私はそれを一度覚えたけど、その時、私にとってはただの外の声で、まだ私自分のものになっていなかった。）（2018年12月14日 インタビューの文字起こしと

訳文)

ヤンさんのナラティブから、ヤンさんが反転授業を用いて、学生の自律的学習能力を育てたいと考えた理由が分かった。当時反転授業が中国ではブームになり、中国の大学では反転授業のような最新の手段や技術を教室に取り入れることを奨励する傾向があった。それに、いろいろ先行研究を読んで、反転授業が学生の自律学習を育てることに有効だという説を知った。従って、ヤンさんは反転授業の可能性を信じており、自分の教室に取り入れようとした。このように、ヤンさんは外部からの知識をそのまま受け入れることに慣れていていたことが分かる。これはそれまで受けた家庭教育と学校教育に関わると考えられる。

ヤンさんの話を聞いて、私は自分の大学時代の経験を思い出した。ある授業で、クラスメートのZさんが発表する時、先行研究から引用した内容を間違えていた。先生に指摘された時、Zさんが自分のせいではないとして、「それは本から引用したものですから」と言い訳をした。この言い訳に対して、先生は「それは理由にならないよ。本に書かれた内容が全部正しいわけではない。批判的な目で見ろべきだ」と激しく叱責した。私は先生の怒った姿に深い印象を受けた。先生の話には一理あると思った。しかし、批判的な目で見るとは具体的にどのようにすればいいか、私にはいくら考えても、答えが出なかった。

ヤンさんの経験を語り直すうちに、私は前から持っていたこの疑問がいくらか解けたような気がした。幼いころから、親と先生から正解が唯一だという教育を受けてきた私は、外部からの知識をそのまま頭に入れることに慣れていて、「批判的な目で見ろべきだ」と言われてもどうすることなのか分からない。それに、批判力が育てられていない私たちは、自分の中に疑問を持っても、自力でなかなか答えを見つけることができない。従って、ヤンさんに、古い理念の枠組みから飛び出して、違う視点で反転授業を見ることを促したものは何か、読者と一緒に考えてみたいと強く思った。

ヤンさんの変化を促すのは勿論ゼミでの議論だと思う。岡崎（2009a:44）は次のように指摘をしている。

視座がちがうということは、実は別の世界に住んでいるのと同じようなところがある。自分「これが世界だ」と思っている「世界」が、実は「コトの真相」の半分しか見ていない結果であることも起こり得る。「コトの真相」の残りの半分があることに気付くと、見えてくるものがある可能性がある。

ゼミで、みんなが自分なりの考え方を主張したことで、ヤンさんは、それまで全く耳にしたことのない声を聴くことになった。そして、この聞きなれない声が、ヤンさんにとって、自分の考え方を見つめなおし、考え直す触媒になったと考えられる。

2015年5月15日のゼミでは、希先生の理念やゼミ生たちの考え方は、ヤンさんにとっては受け入れられない部分が多くあった。しかし、議論によって、ヤンさんは古い理念の枠組みから脱出し、違う視座で物事を見始めた。このことは、ヤンさんにとって、大きな転換だと考えられる。前に、二度流産というつらい経験をしてから、ようやく自分のやり

方を見つめ直したヤンさんにとって、それは如何にありがたいことであっただろうか。この転換後、ヤンさんが何を反省したのか、これから、自分の研究をどのように進めたいと考え始めたのか、より詳しく知りたくなった私はヤンさんの5月15日のゼミの振り返りを開いた。

（前略）ゼミのメモを整理するとき、みなさんから「どうして精読授業ですか」「精読授業にはどんな問題がありますか」など問題意識のことに関する質問を考えて、出発点を改めて確認できました。博士コースに入るのは別にさせられるのではなく、自分から成長を求めるためなので、もう学位のこと、大学のことを気にしないで、とりあえずやりたいことに集中します。10年近く日本語専攻の基礎日本語の授業を担当して、学生の変化を身近に感じました。2007年の時は、24人ぐらいのクラスでは日本語が第一志望の学生がほとんどでしたが、2010年に入ってからそれが減る一方で、2013年に持つクラスでは第一志望の学生が4人しかいません。それだけでなく、勉強のできる学生が志望する理科系の学部に転部したりして、途中で成績が悪くて中退させられた学生、あるいは自らの意志で大学をやめた人もいます。まじめに勉強する学生は大部分ですが、どうしても日本語の勉強に興味がなく、授業中携帯を弄ったり、たまに寝たりする学生もクラスに必ずいます。しかし、そんな学生でもかわいい子が多くて、部活で活躍していることもよくあります。少子化の発展に伴って、勤務校のような理科系大学では、この状況がさらに深刻になっていくと思います。一方で、勉強に真面目な学生も就職の時、コミュニケーション能力の低下、あるいは一身上のことで（たとえば、顔、体つき、両親の人脈など）理想の就職先がなかなか見つからず悩んでしまうこともあります。普通の教師である私が、微力ながらも学生のために何かしたい気持ちが強いです。そこから学生が自律学習の能力を身につけたら、時間の無駄使いも減り、学習の効果も向上できると思うから、自律学習のことに着眼し始めました。しかし、勉強不足で視野が非常に狭くて、考えも幼稚でした。学生がつまらないと思いがちな文型、説明の部分を動画に作って、授業中面白い活動をデザインできたら、学生のやる気が引き出せると思い込んでいました。先生とみなさんのコメントのおかげで思い込みであることに気づきました。「言葉が閉じていたルールのセットではなくて、もっと広がっていく」という先生の言葉に醍醐味を味わった気がします。18歳から日本語の勉強を始めて、20年近く経った今でも言葉の勉強と言えば、語彙と文法の勉強であるという考えからまだ解放されていません。よく考えてみると、いくら上手に動画を作っても、つまらないものはつまらないと学生が思う可能性があります。根本から問題を解決するには、やっぱりこれからの人生を切り開くには日本語の勉強とどういう関連づけを持っているかを学生に分かせないとできません。それを明らかにしてから内発的動機づけができて本当の自律学習が成立するでしょう。（2015年5月15日 ヤンさんの振り返り）

反転授業や「ツールとしての日本語教育」についての思考は、授業中の議論の間に留まらず、その議論のふり返しを書いている時も、続いていたことが分かる。議論の中で、自分がもともと持っていなかった、自分のとは違う視点にぶつかることで、ヤンさんは視野が広がった。また、ゼミ後の振り返りはヤンさんに内省の場を提供した。ヤンさんはふり

返りを書きながら、反転授業に取り組みたいと考えたことは、就職難や学習動機減退の問題を抱える学生を助けたいという自分の信念に由来しているとして、ヤンさんは、自分の教員としての初心が何なのかを改めて整理できた。そして、反転という形式上の変化は学習動機付けには繋がらないことに気付き、自分の授業の仕方を見直した。ゼミでの議論によって反転授業が解決策としては「駄目」ではないかと気付かされたヤンさんは、次に、ゼミでの議論の振り返りを書くことを通して、さらに、何故反転授業が駄目なのかと、考えを整理して、内省を深めたと言える。

ヤンさんのこの振り返りを読んで、私はヤンさんが書いた日本語専門の学生が直面している就職難の厳しい現実には衝撃を受けた。王（2018:1）は中国における日系企業の相対的地盤沈下に伴い、「半数近くの日本語専攻の卒業生が日本語に関係ない仕事に従事している」と指摘している。つまり、私とヤンさんが経験した「成績が良ければ、良い職に就ける」という時代はすでに一変していたのである。今の日本語専攻の卒業生は深刻な就職難に直面している。ヤンさんの振り返りを読んで、彼女の学生を助けてあげたい気持ちの真実性が私の深い所に届いた。教師は、どのようにして学生を助けられるか、どのようにして学生の未来に本当に役に立てるのかは、ヤンさんだけでなく、我々教師が考えなければいけない課題である。

ゼミでの議論を通して、ヤンさんは自分の形式重視や日本語をツールとして捉えるやり方を捨てて、「内容重視」に向かおうとしたことが分かったが、ヤンさんの追求が順調に進んでいったかどうかを知りたくなった私は、またヤンさんに次のように質問をした。

5.4.2. 新しい理念との出会い

(1) 新しい理念の衝撃

赵：到了D研究室之后呢？（「Dゼミ」入ってからは？）

小杨：那个时候来到了D研究室，也就接触了持续可能性日本語教育。翻转课堂行不通，我就把目光投向持续日本語教育了。最开始的时候它对我来讲它是一个非常震撼的东西，是不容易理解的东西。为什么呢，就是以前在我的认知当中，日本語教育就是教日语的，日语老师呢也是教日语的。可是进入研究室后我发现持续日本語教育是以探讨生存问题为目标的。日语能力培养反而是副次的。所以这个就等于和我之前多年的东西，它是一个震撼性的，而且可能很多人都有这个体验。刚开始都这个生态语言里面序言的那几页的时候，那真的是觉得，我现在还记得当时读的时候真的是进展很慢，我可能在图书馆里待一天，然后可能读的就是前面的几页，翻来覆去的看，不是说不认识日语，但是在想他到底是怎么回事，它里面有自然生态，人类生态，语言生态，说实话读到那的时候，我感觉他离我自己还很远，我不知道和我自己要做的东西到底有什么样的一个关系。（その時、「Dゼミ」に入って、持続可能性日本語教育に出会った。反転授業が駄目だと分かってから、自然に持続可能性に日本語教育に目を向け始めた。最初は、その理論は私にとって、すごく衝撃的なもので、完全に理解しうる理論ではなかった。それは、それまでの私が、日本語教育は日本語を教える教育で、日本語教師は日本語を教える教師だと思っていたから。でも、ゼミに入ってから、持続可能性日本語教育は生き方を

探ることを目標とするとわかった。日本語能力の育成が逆に副次的なものになる。それは、私のずっと持っている理念とは…。衝撃的なものだね。数多くの人が私と同じ経験を持っているかもしれない。最初、言語生態学という本を読んでいて、なかなか読み進めることができなかった。一日かけても、序言の何ページを繰り返して読む状態だった。日本語がわからないわけではないけど、ただ言語生態、人間生態、自然生態、それぞれどんな意味なのか私は完全には理解し得なかった。率直に言って、その時、持続可能性の理論は私にとって結構遠いものだと思っていた。自分の研究とどんなつながりがあるかさっぱりわからなかった。) (2018年12月14日 インタビューの文字起こしと訳文)

ヤンさんは持続可能性日本語教育に目を向け、現場の学習動機減退の問題を改善しようと考えた。しかし、当初、持続可能性日本語教育の生き方を探ることを授業の目標にして、日本語能力の育成が副次的なものにするという理念はヤンさんにとっては、衝撃的なものであった。それはヤンさんが前にしっかり持っていた「ツールとしての日本語教育」という教育ビリーフと正面から衝突する理念だったからである。

ここで、私は改めて、「持続可能性言語教育」を説明したい。言語教育は、「ツールとしての言語教育」と「内容重視の言語教育」に大別される(岡崎 2009:xvi)。岡崎(2013:2)は以下のように「持続可能性言語教育」を特徴づけている。

目標言語の能力を、何らかの目的のためのツール(道具)を得ることを目指し、養成するという「ツールとしての言語教育」と比べ、「内容重視の言語教育」の方は、読み教材、リスニング教材がテーマとしている内容、例えば環境、持続可能性、そのものを内容とする。「持続可能性言語教育」は「内容重視の言語教育をさらに進化させた」ものである。従って、持続可能性言語教育の目指すものは言語能力の育成ではなく、「持続可能に生きる展望と力を育むこと」である。

中国の大学教育における持続可能性日本語教育に関する実践研究も展開しつつある。例えば、楊(2009, 2010)、劉(2011a, 2011b, 2012)、秦(2012, 2015, 2018)、唐(2019)、楚(2020)などが挙げられる。しかし、それらは始まったばかりであり、中国の大学教育においては「ツールとしての言語教育」が主流である。従って、ヤンさんは持続可能性日本語教育に出会った時、自分の慣れ親しんでいる日本語教育とのあまりの違いに衝撃があったのだと考える。そして、この衝撃をどのように受け止め、対峙していったかを探ることにした。

(2) 内省による理論と実践の接点の可視化

第2章の個人的出発点で書いたように、「Dゼミ」での議論の在り方を始め持続可能性日本語教育という教育の理念も含めて私には馴染みがなく特に最初の半年はゼミに対して透明人間のような関わり方をしていた。しかし、その後の「三流大学」をめぐる議論が契機になり、私は「Dゼミ」での議論の在り方や持続可能性日本語教育の理念を理解するようになった。成績を唯一の評価基準とする教育の影響を受けた私は、「三流大学」とされる

勤務校の学習者は最初から質が悪いと思い込んでいた。そこで、現場で、問題に遭うと、学習者を責める一方であった。「Dゼミ」で、その「三流大学」をめぐる議論を通して、「学生のなかには成績は良くないけど、他の面には優れたところがある人物がいるかもしれないね」というような違う視点にぶつかった。様々な視点のぶつかりによって、私は内省を促され、成績優位の評価基準を捉え直した。議論や内省の意味を意識し始めた私は、積極的に「Dゼミ」での議論に取り組み始めた。そのような議論と内省の繰り返しを経験し、私は「持続可能な生き方を追求する言語教育」の理念に納得するようになっていった。

それでは、「ツールとしての言語教育」を確信していたヤンさんはどうだったのか。私はヤンさんの場合を知りたいと思った。ヤンさんは自分のストーリーを次のように共有してくれた。

小杨：刚开始觉得冲击。但是直到有一个地方，真的我觉得就是说到我的内心里去了，我就会发现和我自己的问题意识是完全一样的，就很兴奋。后来上课的时候希老师也说当时之所以做这个研究他也是因为当时在大学工作的时候就发现有很多学生是在这种无防备的状态下走入社会嘛。然后我就突然意识到，我想做动机，想做自主学习，或者说想做翻转课堂，其实我刚才不是说想帮学生嘛，我为什么想帮他们，我就是觉得学生是非常非常弱势的，像他在大学4年里对日语没有培养出什么兴趣，混了四年，然后突然间到大四那天，他要毕业，他要走上社会了，然后他突然间会发现这大学四年呢，我日语不行，我没法做日语的相关的工作，那我到底能做什么工作呢，他会特别的迷茫特别的无助，就是这种无防备的状态，就和书里说的是一模一样，然后我就突然间感觉到，这个地方也就是我想解决的问题。这是我第一个感觉到这个东西和我想做的东西是可以联系起来的（提高声调）。契机是在那就是那块。为了走上社会那一点。（最初は、本当に衝撃的なものだったが、その本の内容を読み進めていくうちに、あるところが私の心の深いところまで届いた。それは自分の問題意識とぴったりと合ったので、興奮した。その後、希先生も当時先生が勤務していた大学でも無防備な状態で社会に出る大学生がたくさんいることが分かってから、言語生態学の研究を始めたとおっしゃった。その時ふと、動機づけ、自律学習を研究したい、あるいは反転授業の実践をしたいのは、そもそも学生を助けたい気持ちから出発したのではないかと思った。何で私は学生を助けたいのか、それは、その時の私は学生の立場が非常に弱いと思ったからだ。学生達は日本語に興味がない、大学四年間の生活をぶらぶらと送って、卒業を控えた時になって、自分は日本語ができないから、日本語関連の仕事ができないと気付いて、日本語関連の仕事ができなかったら、じゃあ何ができるのかというような困惑状態に陥るわけだよね。そのような無防備な状態は本の中に書いてあることとぴったり合致したのよね。その時、これこそ私が解決したい課題だと意識した。その時、私は初めて、持続可能な日本語教育が自分のやりたいことと結び付いた。＜高めの声で＞そうだ、ここだ、これが最初のきっかけ。）

赵：也就是说，并不是因为课上的讨论和有过一些经历从而接受的持续日语教育的理念。而是通过读书？（つまり、「Dゼミ」での議論、あるいは何かを経験してから、持続可能性日本語教育の理念が受け入れられるようになったのではなくて、ただ、本を読むことを通して？）

小杨：确实是这样的，那时候，我现在还记得很清楚。我是在图书馆看那本蓝色的书《语言生态学与语言教育》，找到的理论和我的研究的结合点的。我能把书上写的内容和我的教育现场联系起来了。那本书里有一部分是论述作为工具的日语教育和内容重视的日语教育的呀。上面写着“学生中，有的人没有学习目标。就是说，他将来不留学也不工作，所以他就没有学习动机”。这个和我在现场面对的问题是一模一样的。当我读到那部分内容的时候，我就觉得那本书的内容完全就是我想说的。但是，当时虽然找到了前进的方向，但怎么才能把复杂的理论和自己的实践结合起来我完全不知道。这个问题困扰了我很长时间。（本当にそうよ、その時、……、今もはっきりと覚えているわよ。私は図書館でその青い本『言語生態学と言語教育』を読んでいて、理論と自分の研究との接点を見つけたの。その本に書いてある内容を自分の現場にリンクできたの。その本には「ツールとしての日本語教育」と「内容重視の日本語教育」を論じる部分があるのね。「学生の中に、学習目標を持っていない人がいる。つまり、将来、留学も仕事もしないので、日本語学習の動機がない。」と書かれていた。それは私が教育現場で直面した問題と全く同じだ。その部分の内容を読んだ時、私は本の内容が、全て自分が言いたいことだという感じを持った。でも、前に進む方向は見つけたけど、どのようにその複雑な理論を自分の教育実践と結びつけばいいかが分からない。しばらくの間私を困らせていたのはその問題だった。）（2018年12月14日 インタビューの文字起こしと訳文）

理論の精読を通して、持続可能性日本語教育の理論と自分の実践の接点を見つけたとヤンさんは自分の過ぎ去った経験をそのように語った。ヤンさんはその時の経験を語った時、テンションが高くて、いつもの冷静なヤンさんの状態とは全然違っていた。ヤンさんが語ってくれた経験は彼女にとって本当に重要な意味をもっているのだらうと思った。それで、私はヤンさんの当時の振り返りを開いた。2015年5月22日のヤンさんの振り返りに次のような記述がある。

最近『言語生態学と言語教育』を読んで、第4章「生態学的リテラシー育成をめぐる課題と方法」の「非留学目的の日本語教育の課題と克服」のところに、動機の問題を取り上げられていることに気づいてうれしかったです。

「他方、クラスの一部は留学するものの、多くが国内に留まり、しかも現実に日本企業に就職する者ばかりでない中国やインドにおける日本語教育クラスもまた同様に、動機の問題を抱えている。テスト目的という動機に限局化されがちである。特に中国では、現在では総学習人口においてアメリカのほぼ10倍の学習者人口を持ちながら、経済的な理由から、現実に留学に至る者の比率は大変低い」。P74-75

「変動の下で個々の人々のこれまでの生き方では通用せず、新たな持続可能な生き方の追求が不可欠となっている」。「言語教育、とりわけ内容重視、その中でも持続可能性教育としての言語教育は、そのような文字通り社会的重責を担うカリキュラムを具現化する場として形成されつつある」。「日本語学習者も、まずは自国の現状について知ることが、自らの生き方の今後や、現在どちらの方向に向かって進んでいるのかを考えるための重要な出発点となる」。「それらを考え、そのために読み、書き、話し、

聞くことを日本語教育において行い、そのような場を提供する言語教育として行うことが学習者の動機を形成する」。P75

まるで「燈台下暗し」ですね。答えは身近にありながらも、あちこち回り道をしていたことをおかしく思います。もちろん、今の私のレベルでは問題解決までは道のりが遠いことを十分わかっています。持続可能性日本語教育に基づいて、精読授業をどうやったらいいか勉強しなければならないと思います。でも、森で迷子になった時、木の葉の隙間から差し込んだ光が見えたのと同じで、方向が分かって心強いです。(2015年5月22日 ヤンさんの振り返り)

ヤンさんは自分の方向を見つけたことの嬉しさが紙の上にはありありと現れている。私もこの記述を読んでヤンさんの努力がよい結果となったことを嬉しく思った。ヤンさんは持続可能性日本語教育の理論が自分の研究とどういう関係があるかが、わからなかったが、読書を通して、日本語を留学や仕事などのツールとして捉ええるとすると、日本語で留学や仕事をしない学生の場合、学習動機が生まれないという因果関係をヤンさんは見つけた。ヤンさんは、「ツールとしての日本語教育」では、好むと好まざるを問わず、学習者の動機減退につながると捉え直した。そして、日本語そのものの習得というより、日本語を用いて、生き方を考えれば、学習者にとって日本語と自己の関連を見つけることが可能になり、学習者の動機付けに役立つという理解にたどり着いた。このような、見えなかったつながりが見え、現象間の関係の可視化を通して、ヤンさんには問題解決の方向が見えた。

実際、方向を見つけたのはヤンさんだけでない。ヤンさんが引用した「言語生態学と言語教育」の内容を読んで、私は自分の実践をふり返って、いろいろ考えた。以前の私は学生に日本語をよく勉強させるために、厳しい仮面をかぶって、力づくで学生に日本語を学ばせたが、結局、逆に健ちゃんのような後ろ向きになる学生を生み出してしまった。その時の私はそのような結果が出ることを非常に辛く感じており、自分が教師の仕事に向いていないとさえ思えた。その後、学生の日本語学習意欲をアップさせるため、私は講座やワークショップに行ったりして、最新の教授法を学んでは、自分の教室に取り入れるということに努めた。しかし、その方法はあまり効果がなかった。原因を探ると、やはり私は日本語がツールだという考え方に縛られていたからだと思う。

ここで、私は希先生の「日本語をツールとして捉えるのには限界がある」、「言語は閉じたルールのセットではなく、もっと広い可能性を持っている。」という言語に対する新たな理念への理解が一層深まったことを感じた。以前、日本語教育を「ツールとしての言語教育」と捉えていた私は、日本語授業の目標を日本語の知識を伝授することに限定していた。学生にきれいな日本語を身に付けさせるため、私は強力に、学生にいろいろタスクを課した。しかし、学生に身になれば、彼らには、日本語の知識に留まらず、大学でもっと広い世界を知りたい意欲があるのではないかということに全然気を遣わなかった。ヤンさんのナラティブを書き直す中で、私は健さんに関する記憶が蘇って、自分のかつてのやり方を見つめ直してみた。私の記憶の中で一つのことが非常に印象深く残っている。私は、ある

時、学生の晩自習の出席をチェックに行った。そして、私は健さんが日本語の勉強をしておらず、ソフトウェア開発に関する本を読んでいたことを見つけてしまった。それを見た瞬間、怒りがこみあげてきた。その時の私は、大事な時間に日本語を勉強せずに、まったく関係ない本を読んでいる健さんを見て、健さんは本当に「駄目な子」だと思って、つい興奮したのである。健さんは、日本語よりもっと広い分野のことを知りたいのかもしれないということには全然私は、気づかなかった。その時、私がいくら健さんに個人指導をしても、「勉強しなさい」と説教しても、効果は出てこなかった。逆に、私の抑圧に反発したようで、健さんはさらに日本語学習に後ろ向きになっていった。日本語をツールとして捉える方を捨てて、日本語教育がもっと広い可能性を持っていることに目を向けることは、私とヤンさんに限らず、中国の教育現場の教師たちにとって、意義のあることだと思われる。

暫く自分を困らせていた疑問が解けたことに私は満足だった。他方で、ヤンさんが、理論と研究の接点が完全に本を読むことを通して見つけられたと強調していることに何となく引っ掛かりを感じた。インタビューのヤンさんの答えも振り返りにヤンさんが書いた内容からも彼女が依然として「本から正解を得る」という習慣を持ち続けていて、その点が何ら変わっていないことを意味するのではないかという危惧を抱いたのである。

こうした自問自答をしていた時、希先生の「人と人の関係が学習のリソース」という声が突然私の中に響いた。「Dゼミ」に入ってから、ヤンさんが本から学んだ知識をどのように内化するか、ゼミでの議論がヤンさんの思考の深化に役立つのか、私は探求しようとした。そこで、ずっと私の中で疑問として固まっていること⁶を私は次のような問いにしてヤンさんに聞いた。

赵：那为什么很长时间以来，小杨你都不太参加研究室的讨论呢？（何で、長い間、ヤンさんはゼミでの議論にあまり参加しなかったの？）

小杨：嗯，一个是，我是那种比较慎重的人。那时候，我并不完全了解希老师的理论，所以我就想发言。还有，上午的研究室，讨论的话题很广泛对吧。当时我并不理解为什么课上要讨论这些。学习希老师的理论读书，我觉得当然读书时最快的方法了。所以，我就以理论的学习为中心。（そうね。一つは、私は慎重なタイプだからだよ。その時、希先生の理論をうまく理解していないので、ちゃんと理解できるまでは発言しなかった。それに、午前のゼミでは、議論の話題が幅広いのだけど、私は、そのような話題をピックアップする理由が分からなかったのよ。希先生の理論を理解するには、理論書を読むことが一番手っ取り早いのではないかと私は思った。だから、その時の私の学習の中心は理論を読むことにあったのよ。）

赵：那么，那么努力的写回顾文是为什么呢？和自己对话吗？（では、振り返りを一生懸命に書くことは？自分と対話すること？）

⁶私は、Dゼミに入ったばかりのころ、先輩のヤンさんはスクリーンの向こう側にいて殆ど発言をしなかったが、振り返りはしっかり書いていたということ。

小杨: 我好想没有希望得到其他人的回应, 就是对自己思路的一个整理。因为上课肯定会有一些所思所想嘛, 我觉得回顾文更大意义上是我的内生态场的一个对话。我要通过回顾文来整理我的思绪。我觉得这个和我以前的学习习惯也是有关联的。原来虽然不写回顾文, 但都是预习, 上课, 复习。复习就是一个反思的过程嘛, 只不过以前学的是知识。但是在这个回顾文的过程, 我觉得我要把这个课学到的想到的记录下来。(その時、私は他人の返事をもらいたいという考えを持っていなかったためかしら。ただ、自分の思考をまとめるだけだった。ゼミに参加したらきっと何か新たな発想があるのよね。だから、振り返りを書くことは私にとって、自問自答の場だったと思う。私は振り返りを書くことを通して、自分の思考を整理した。そして、これまでの学習習慣とも関係があると思う。前は私、振り返りは書かなかったけど、勉強は予習、授業、復習という形でしていた。復習もある意味の反省・振り返りだよ。ただ、前に学んだのは知識だったというところが違うだけ。でも、この振り返りのプロセスで、授業で勉強したり考えたことを記録しておきたいと思ったの。)(2018 年 12 月 14 日 インタビューの文字起こしと訳文)

ヤンさんの話を聞いて、私は改めて内的言語生態場、いわゆる言語の「心理的な領域」における相互交渉の意味を考えた。「心理的な領域」とは、「バイリンガルや多言語使用者の mind (知性、精神) の中での、ある言語と他の言語との相互関係の領域を指すとされている」(岡崎 2009:4)。従来から、日本語教育の領域では、日本語そのものはツールとして捉える考え方が支配的である。従って、授業の目標は学生にきれいな日本語を身に付けさせることだとされており、我々教師は教室内でも、教室外でも、学習者にできるだけ日本語で話すことを要求する。授業中、学習者に日本語でロールプレイの練習をさせたり、授業後、テキストの朗読や暗記のタスクをさせたりすることで、言語そのものを身につけさせるという目的は一応達成できる。しかし、学習者を日本語でいろいろ語らせるとして、その語りの中身は何だろうかを、我々教師は見逃している。ヤンさんの場合、日本語で本を読んだり、振り返りを書いたりしていた。日本語で作業をしながら、中国語に置き換えて考える。そのような言語の「心理的な領域」の相互交渉を通して、ヤンさんは内省を成し、生き方の探求と学習動機付けのつながりを可視化できた。従って、私たちは日々の教育実践に携わる時、言語そのものの習得というより、言語で何かを考えることがもっと大事だろう。

ヤンさんは言語の「心理的な領域」における相互交渉を通して、生き方の探求と動機付けのつながりを可視化でき、理論と実践の接点を見つけたことが分かった。他方で、ヤンさんの授業中の無口に対して、私は依然として違和感を感じていた。言語の「心理的な領域」と「社会的な領域」は互いに影響し合う関係にある。ただ、言語の相互交渉関係が「心理的な領域」に留まったとしたら、言語生態が良いとは言えないと考えたからである。

打開策が見つけられたのは理論の学びのお陰だと強調しているヤンさんは自分でも気づいていない事が何かあるのではないかと考えた私は、ヤンさんの振り返りを開いて、その答えを探しはじめた。

(3)議論によるヤンさんの思考の深化

2015年前期の振り返りを読んでいるうちに、ヤンさんの自身のアイデンティティについての反省を繰り返し記述していることに私は気付いた。

希先生のゼミに参加させていただいたおかげで、持続可能性日本語教育に触れることができました。勉強不足で分からないことは多いですが、ことばが閉じていたルールのセットではなくて、もっと広がっていくもので、従来の文法重視・文型積み上げ型の日本語教育は「閉じた空間における欠陥工場」という斬新な（私にとって）言語教育観は納得できました。私自身もその「欠陥工場」の「欠陥製品」の例だと思います。学生時代から受験勉強だけに身を入れて、身のまわり以外のことにほぼ無関心な状態で、たまにニュースを見ても、それは遠い世界のことで自分とは何の関係もないと思っていました。結局、日本語以外に何もできなくて、恥ずかしながら日本語も上手ではありません。（2015年5月22日ヤンさんの振り返り）

「Dゼミ」に入ってから初めての発表を経験した翌週にヤンさんが書いた振り返りの一部である。ゼミで希先生が話した「言葉は閉じたルールのセットではなくて、もっと広がっていくもの」という話に触媒されたヤンさんは自分のことを反省した。従来の文法重視・文型積み上げ型の日本語教育を受けた自分を「欠陥工場」の「欠陥製品」に喩えたことから、ヤンさんがこれ以降古い理念を捨てることになることが予想される。さらに、2015年6月12日の振り返りにヤンさんは次のように書いている。

ゼミで春さんが書いた振り返りについていろいろ話し合いました。私も今度の高級日本語授業で持続可能性日本語教育の視点から出発した「内容重視」の精読授業の実践を試みたいので、春さんの実践の展開に関心を持っています。特に3回目の振り返りから授業のやり方について納得のできなかったり、突き放した考え方をする学生も出てきて、同じことに遭遇するのも考えられるので、その場合どう解決したらいいでしょうか。

まずなぜ突き放した考え方をする学生がいるかというと、アイデンティティが狭いのが原因の一つだと考えられます。一人っ子政策の時代に生まれた大学生は、両親、祖父母たちに可愛がられながら育てられてきた人が多いです。子どもに奉仕すると言ってもいいほど両親は子どもにいい環境を提供するために全力を尽くしています。そんな環境で育ってきた大学生は、極端な場合、家事の手伝いも一切しないで、勉強一筋です。マスコミでも報道されましたが、大学に上がってからも、着換えた一週間分の靴下などの汚い衣類をまとめて家に持ち帰って、母に洗わせる人さえいます。自己中心で目の前のことしか見えないうえ、名門大学に入ったからエリート意識が高く、『泣きながら生きて』の丁さんのような下積みの人間のことを自分とはまったく無縁の世界だと思いがちです。また、ずっとエリートでいられるなら視野が狭いだけで生活面で大きな問題がないかもしれませんが、今の社会では受験勉強で勝ち残り、名門大学に入ったことはこれからの人生が保障されるとは言えません。まったく無防備の状態です。社会に出て、何かに挫折したらショックもその分大きいです。確認したことはないですが、中国の大学

生の飛び降り自殺は普通の大学より名門大学の方が多いということを聞いたことがあります。なので、学生の広いアイデンティティを育てることはたいへん重要なことになります。

では、どうしたら学生の広いアイデンティティを育てられるでしょうか。言語生態学は答えを出してくれました。それは自己を起点にして、コト・モノ・人と繋げて考えることです。しかし、それは私にとって一番難しいところです。私自身も一人娘で、学生時代は受験のため猛勉強して、就職してからは授業のことだけに専念していて、ニュースもあまり見なかったのです。この前、中国の指導部交代の時、国家主席と総理以外、政治局の人の名前を知らなかったのが家族の人に笑われたこともあります。最初、春先生の学生が『泣きながら生きる』についての感想を読む時も、学生と同じように、家族間の愛情しか考えられませんでした。ですから、自分のアイデンティティを広げることは当面の急務だと思います。朴さんは先々週のゼミで社会、経済、政治などいろいろの本を読んで考えている話にまったく同感です。教師として、思考力を持っていない限り、学生の思考力を育てることは無理です。世界と繋げて考える能力を身につけて、その成長のプロセスにおける自分の体験を学生に伝えたいです。(2015年6月12日 ヤンさんの振り返り)

ヤンさんの振り返りで言及されている春さんも「D ゼミ」のゼミ生である。その時、春さんは、中国に帰って、所属大学で持続可能な日本語教育を自分が担当する口語訳の授業に取り入れて、教育実践をやっているところであった。毎回、授業後、春さんが学生に授業の振り返りを書いてもらって、その後「D ゼミ」の皆さんがその振り返りにコメントをつけていた。第5回目の授業の内容は『泣きながら生きて』というドキュメンタリーであった。しかし、授業後の振り返りから、みんなが「それは個人的な選択だから、私と関係ないので私に質疑しないで、私はそんなことをしたこともないし将来もしないから」というニュアンスを読み取った。学生から期待する反応が返ってこなかったことが分かったゼミ仲間には焦った人もいたし、学生は視野が狭いことを理解した人もいた。

ゼミであまり声を出さなかったヤンさんはゼミ後の振り返りに丁寧に自分の見方を書いた。ヤンさんは前回のように、「自分が欠陥工場の欠陥製品」と自分のことを責めるばかりではなく、学生のアイデンティティが狭いことを自分の成長歴とつなげて考えて、更にその原因を探った。自分の経験とつなげて考えてから、ヤンさんは家庭教育と学校教育が学生のアイデンティティに大きな影響をもたらしたと推測したのだろう。さらに、ずっと「成績が学生の将来に関わる」という教育ビリーフを持っていたヤンさんだが、振り返りには「今の社会では受験勉強で勝ち残り、名門大学に入ったとしても、これからの人生で保障があるとは言えません」と書いた。

以上のように繰り返し出てきた反省はヤンさんの深いところから語ったものだと考えられる。ヤンさんの反省を触媒した要因を考えてみると、「D ゼミ」の様々な声があるからこそ、ヤンさんは違う視点で物事を見られるようになったのだと考える。教師や本から既成理論を勉強することに慣れたヤンさんは、そのような学習の仕方を簡単に否定できない。一方で、知らず知らずのうちに、ヤンさんの学習仲間と先生の声に結びつけられ、人から

学ぶ芽が萌え始めたのではないだろうか。

この自分の推測を確かめるために、私はヤンさんにまた4回目のインタビューをしようと思った。光陰は矢の如し、いつのまにか、2019年になっていた。夏に、私もヤンさんも来日した。従って、私は4回目のインタビューを楓大学のドクター宿舎にすることにした。ドクター宿舎から楓大学まで歩けば、5分ぐらいだ。大変便利で、静かなところである。宿舎は団地の住民から借りた一軒家で、四つの部屋があり、台所もついてある。ドクターたちは普通年に1、2回に日本に来て、その都度、ここに泊まる。暇な時、仲間とみんなで宿舎で食事会をしたりして、楽しい。仲間にとって、ドクター宿舎は暖かくて、リラックスできるところである。

4回目のインタビュー時点では、ヤンさんはすでに博論の最終審査に合格していた。その日、和室の布団に座っていたヤンさんは気軽に、私の質問に答えた。

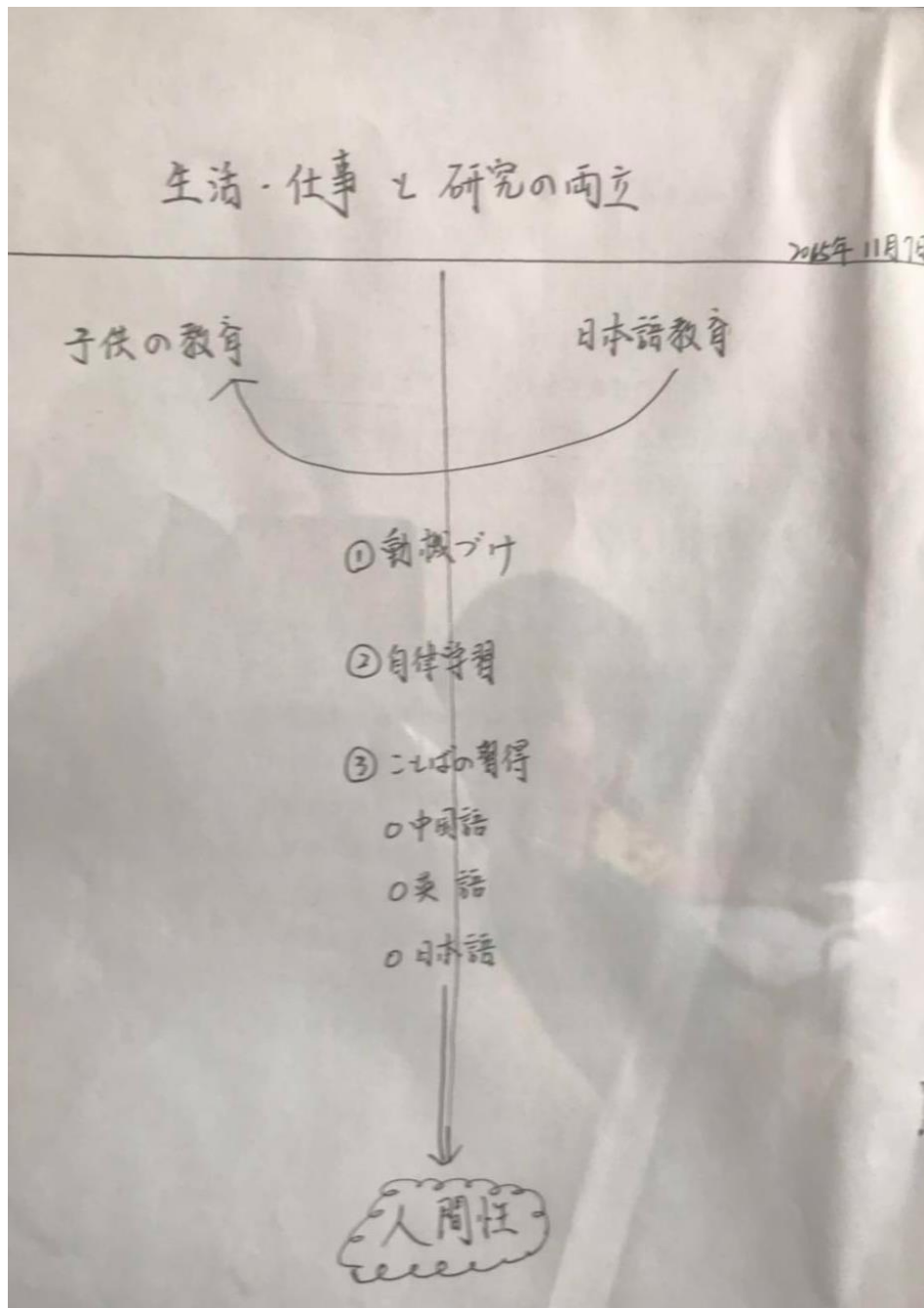
まず、私は自分のリサーチテキストをヤンさんに見てもらった。ヤンさんの返事をもらうまで、ヤンさんが私の語り直しを認めてくれるかどうか、ちょっと自信がない私はヤンさんのそばでドキドキしていた。ヤンさんは私のリサーチテキストを手にして、しばらく真剣に読んでから、次のように言った。

小杨：是啊，如果没有你做分析的话，有些地方我还真的没有意识到。比如说我以前说我是通过读希老师的理论来解决了我的很多疑问。事实上确实如你所说，课上的讨论促进了我的反省。原来呢，我觉得学理论读书最快，研究室里有各种各样的声音，觉得有些聒噪。现在对照小赵你的研究来看，确实那些声音是不可缺少的。我原来就是看成绩，现在，在我的语言教育里面有了一个人间生态。我自己的アイデンティティが狭い就是我一开始就是一条线，就是一个单一思考。就是成绩，人生，成绩，人生。好的成绩，好的大学，好的工作。我自己就是这样成长起来的。但是后来也包括我自己的一些经验，虽然我上学的时候成绩很好，但我不认为我是我们班级里发展的好的。然后学生也是一样，他日语好，但他未必走上社会就发展的很好。有的时候他感到更受挫。我接受了老师的人间生态观点后实现了アイデンティティの扩充。加深了我对人间生态的理解。（そうだね、趙さんが語り直してくれなかったら、私も気づけなかったところがあるよ。私は前、ずっと希先生の理論書を読むことを通して、いろいろ疑問が解けたといったけど、実際確かに、趙さんが書いたように、ゼミの議論は私の反省を促した。前に、読書が一番早い、「Dゼミ」での声は様々で、がやがやしていると思ったけど、今、趙さんと研究を照らして考えて見れば、そのような声が本当に欠かせないのだ。前の私はただ成績だけに目を向けるだけだったが、今は私は教育実践に人間生態も含める。アイデンティティが狭いというのは、前の私の考え方が一直線で、単一思考（単一要因思考）だった。つまり、成績、人生、成績、人生。良い成績を取れたら、良い大学に入れる、良い大学に入れたら、いい仕事に就ける。私自身、そのようなルートで成長したのだ。しかし、その後、自分の経験も参照して考えた。学生時代の私は成績が優秀だったが、今はクラスメートの中で一番成功している人だと思わない。学生も同じだね。日本語が上手であつても、将来、社会に出て、必ず成功を遂げるというわけではないね。時には、普通の学生より挫折を感じるかも。だから、希先生の人間生態と言語生態の統合の理念を受けた私はアイデンティティ

が広がった。私の人間生態への認識も深められた。希先生のゼミは、私にいろいろ考えさせた。) (2019年7月15日 インタビューの文字起こしと訳文)

ヤンさんが言った単一思考とは、言語生態学では「単一要因思考」と呼ばれるものである。それは「単一原因、単一結果」のものの見方、「ある問題の正しい答えは1つ」、「単一要因の特定」、「単一要因の除去による解決」、「問いは1つ、答えも1つ」、「1つとは1つのコト・モノ」の思考方法であると岡崎 (2009:40) が指摘している。ヤンさんは自分のアイデンティティが狭いことは単一思考に由来すると考えた。単一思考により、「良い成績を取れたら、良い大学に入れる、良い大学に入れたら、いい仕事に就く」という考え方を持っていて、教師としての自分は「日本語を教える人」だというアイデンティティが形成されたとヤンさんは反省した。さらに、ヤンさんは「単一要因思考」という思考形式を形成したか、その要因は、ヤンさんの成長歴にかかわり、特に幼い頃から、家庭や学校から「ある問題の正しい答えは1つである」(岡崎 2009:37) というパターンの教育に慣れてきたためだと考えられる。「Dゼミ」の様々な議論によって、ヤンさんは視野が広がった。そして、「ツールとしての言語教育」を受けた自分の経験を振り返って、「ツールとしての言語教育」を改めて捉え直して、ツールとしての言語教育をやめて、「持続可能な生き方を追求する言語教育」をやることに決心した。

続いて、ヤンさんは自分が 2015 年 11 月に書いた図を見せてくれた。



この絵を見て、2015年11月に、ヤンさんは「Dゼミ」の受講を通して、前に思い描いていた反転授業を諦め、持続可能性日本語教育のアプローチを援用し、人間活動の追求と教育活動の追求を統合したいことが分かった。

ここで、ヤンさんはどんなことに悩まされていたのか、その要因は何なのか、これからどう解決しようとするのかというような問題を私がヤンさんとの相互交渉によって、明らかにした。ヤンさんのストーリーはここまでで「終わり」のようだが私はさらに探求を続けたいと思った。ヤンさんは持続可能性日本語教育の理論に依拠して、人間活動の追求と教育活動の追求を統合しようとしたが、ヤンさんのそうした試みや授業実践は順調に進んでいくのか。そこで、ヤンさんはどんな思考や試みを経験するのか。

5.4.3. 「持続可能な生き方を追求する言語教育」の実践をやる

(1) 教育実践のきっかけの発見

持続可能性日本語教育を用いて、動機付けの課題を解決しようとヤンさんが、どんな模索を経験したのか、知りたいと思った私は次のように質問した。

赵：那你后来是怎么决定做实践的呢？我觉得你一直都是个很慎重的人，应该做了很

多准备吧。（では、その後実践することについて、どのような決断をしたの。ヤンさんは慎重なタイプだよ。いろいろ準備をしたでしょう。）

小杨：然后转过年来，突然遇到一个契机，就是有老教师要退休，然后他的翻译课没人上，就给我上。在他退休前的最后两节课，我去听。听的时候就观察学生的反应。马上退休的男老师，快60岁了，真的是特别认真的在课堂上讲日本文学的翻译。黑板的板书写的一面有一面的，特别的敬业。当时我就在下面看学生的反应。真正在听课的就那几个人。我就觉得这个课堂是一定要改革的。那翻译课的话，也跟学生有所了解啊，就跟学生做了一个调查，学生就说这个课上做的都是文学的翻译，将来我们也不做文学翻译，这个东西也没有用。然后学生也说，明年老师你接这个课的时候已经是大四上了，然后我们也面临就业啊，方方面面。其实也希望老师在人生道路上给个指点。我的课堂观察和对学生做的预备调查吧。这两个原因让我想到这是个很好的机会。所以我要在翻译课上践行我的东西。（翌年、転機が訪れた。ある高齢の先生が間もなく定年になるというので、その先生が担当していた翻訳の授業を私が受け持つことになった。受け持つ前に私はその先生の教室へ見学に行った。その時、私は授業を聴きながら、学生の反応を観察していた。その定年を控えた先生は男性の先生で、間もなく60歳になる。授業では大変丁寧に日本文学に関する翻訳内容を教えていた。板書も詳しく数多く書いた。本当に自分の仕事に大変熱心だった。しかし、先生の向こうに座っている学生達の反応を見ると、まじめに授業の内容を聞いている人はほんの少なかった。その時、私はその翻訳の授業の形を変えなければならないと感じた。変えるなら、学生の意見も聞いておくべきだね。だから、学生に調査をした。学生達は「授業の内容は文学だけど、将来、私たちは文学翻訳の仕事をしないう、学ぶ意味がない。それから、来学期先生が私たちのクラスを受け持つ時、私たちはすでに四年生になって、就職などいろいろなことが現実的な問題になるので、先生にこれからの進路についても何か教えをいただきたい」と言った。授業の観察と学生の要望から、私は持続可能性日本語教育の実践をやるための本当にいいチャンスだと分かった。私は、翻訳の授業で私なりのものを実践しようと決意した。）（2019年7月15日 インタビューの文字起こしと訳文）

先輩教師の授業観察を通して、クラスの数多くの学習者において動機減退という問題があるとヤンさんは確信した。ヤンさんは慎重に予備調査をして、学習者の生の声を聴かせてもらった。授業の実態と学習者の声から、ヤンさんは教育実践を施す自信を得た。また、翻訳の授業はヤンさん一人で担当するので、授業の内容から進度に至るまで全て自分一人で決めることができ、支障がなくなったヤンさんは「自分のものを実践し」と考えた。しかし、その「自分のもの」とは何を指すかと私は疑問に思った。私の疑問に対して、ヤ

ンさんは次のように答えてくれた。

小杨：就是我原来认为日语课就是教日语的，但是参加了D研究室后我觉得我的视野太狭隘了，我要把人间生态也加入到我的课里。实现人间生态和语言生态的统合。（以前の私は、日本語の授業はつまり日本語を教える授業だと思ったが、「Dゼミ」に入ってから、自分の視野が狭いことに気付いた。これから、人間生態という点も自分の教室に入れようと思った。学生の人間生態と言語生態を統合しようと思ったのだ。）

赵：就是说你认为你的学生的语言生态和人间生态是存在问题的是吗？（つまり、学生の人間生態と言語生態には問題があると思ったんだよね。）

小杨：是的。比如说像我研究的动机减退的那个学生小蔡，在动机减退的时候他的言语生态和人间生态都不是一个好的状态，以人间生态为例的话，他不愿意学习日语，他的日语也不太好。那在小组讨论的时候呢，同学都不愿意和他一起呆着，有些同学啊平时和他一起打篮球啊，玩儿的挺好，但上课的时候老师大家组成小组一起讨论，那这些总和他一起玩儿的同伴都可以把他扔出去。首先他得不到认可可是吧，然后呢他日语又不好，参与不进来。在课堂上他整个是游离状态，他的人际生态肯定是不对的。那他为什么会有这样一个人际生态不好呢，因为他的语言生态不好。因为他的语言他的声音是发不出来的。日语的话他不会说，汉语的话人家别的老师也不让他说。就是典型的他的人际生态和言语生态都不好。如果是在过去的传统的语言课里头才不会考虑你能不能参加呢。不是人家不重视你，因为你学习嘛对不对？（そうよ。例えば、私の研究対象、その動機減退の学生、蔡さん（仮名）のことだね。動機減退の時、彼は言語生態も人間生態も良い状態ではなかった。人間生態を例にすれば、彼は日本語の勉強にあまり興味がなかったの、日本語がうまくなかった。それで、GW（グループワーク）の時、クラスメートは皆彼と一緒にいたくなかった。クラスメートの中によく彼と一緒にバスケットボールをしたりして、仲がいい仲間がいる。しかし、授業の時、一緒にグループを作って議論する時、彼の仲間ですら、彼を入れてくれなかった。まず、彼は周りに認められていなかった。それに、日本語が下手で、授業や仲間に入ろうとしても入れなかった。だから、授業の時、彼は全然集中できなかった。だから、彼の人間生態は悪いはずだね。では、何で、彼は人間生態が悪かったのか、それは彼の言語生態が悪かったからだと思う。彼は声が出せなかったからだと思う。彼は日本語があまりできなくて、（授業で）中国語を話すのは先生の許可を得られないしね。彼は人間生態も言語生態も悪い模範例だ。従来の言語教育の教室では、彼が議論に参加できるかどうかは他の人の関心に入らないよね。彼自身がよく勉強しないからではないかとみんな考えるから。自己責任）（2019年07月15日インタビューの文字起こしと訳文）

ヤンさんが取り上げた蔡さんの例に、私は心を動かされた。実際、現場で蔡さんのような学生はどの教室でも見られる。日本語をツールとして捉えている従来の言語教育では成績が学生を評価する基準になる。従って、蔡さんのような日本語をよく勉強しない学生は常に周りから「駄目な子」というレッテルを貼られる。通常、教師は蔡さんのような「駄目な子」により厳しく要求する。教師の権威で、授業の内容を聞かせたり、タスクをさせ

たりする。たまに、授業の後、学生を事務室に呼んで、相談してあげる教師もいる。

私は、現役で職場にいた時、健さんにそのように対応していた。健さんは日本語に興味を持たず、授業中常に携帯電話を弄ったり、寝たりする。それに対して、私は授業で彼を責めたり、教室の外で、指導したりした。しかし、指導したといっても、その内容もただ、「両親のために、しっかり勉強しなさい。今よく勉強しなかったら、将来いい仕事を見つけれないよ」というようなことばかり説教した。しかし、私の話は健さんには響かなかった。健さんは相変わらずいつものように全然勉強しなかった。時間がいくら経っても、健さんの日本語の勉強はちっとも進歩がなかったので、だんだん授業で一言も言えない状態になっていった。徐々に、教室にいる健さんは透明人間になっていった。今振り返ってみると、その時の私のやり方はまるで、頭が痛いと言えば頭をなで、足が痛いと言えば足を擦るという対応だった。人間生態と言語生態の間のつながりを私は全然見ていなかった。

従って、蔡さんのような学生に対して、ヤンさんはどのように彼らの人間生態と言語生態を改善するのか、興味を持って、私は次のように直球で聞いた。

(2) 実践内容の設定

赵：那你是怎么做实践的呢？（では、実際の実践をどのように行ったのか。）

小杨：我这门课首先我的内容不是学生觉得和自己一点关系都没有的文学，而都是他们实际生活中面临的课题。大三大四的学生有的都找工作了。那他一定要考虑下将来怎么做这个工作，怎么发展呢，怎么生活呢？从内容上就和他链接起来了。他就有想发出声音的欲望。但如果像过去一样，仍然用日语的话，那他依然没有这个能力去发出声音。但在我的课堂是他可以用中文来进行讨论。所以他既有这个欲望，又有这个能力，就可以保证他这个语言生态和人间生态。这个小蔡呢，他一直就学习成绩不好，这样呢，就由于他学习成绩不好，他身上的很多优点就一直都没有被发现。一旦他表达出来，他这个既有知识发挥出来之后，哪怕那些日语学习成绩很好的人再回过头来看他的时候都会觉得原来他的汉语水平这么好，原来他这么有文采。然后他会被认可，这些都会促进他的言语生态，人间生态。这个人间生态好又会促进语言生态。（まず、この授業の内容は学生に自分と全く関係がないと思われた文学ではない。私の授業の内容は全部学生達が生活の中で直面する課題に関わるものを選んだ。三年生、四年生の場合、すでに職場を決めている人もいるかもしれないが、誰しも、蔡さんも、これから、実際どのように仕事に取り組むのか、どのように生活するのかと考える意欲があるはずだよね。そこで、内容上、学生と関連づけた。そうすれば、学生は声を出す意欲がでてくるよね。しかし、もし、以前と同じように日本語での議論を強制すれば、蔡さんは相変わらず日本語で声を出す力を持ってないままだよね。でも、私の授業では、中国語で発言できるようにしたよ。すると彼は声を出す意欲もでるし、力もあることが示せるよね。それだと、彼の人間生態も、言語生態も保全できる。その蔡さんね、成績がずっと良くなって、彼はたくさん長所があるけど、それを仲間に見せられなかった。でも、一旦、声を出せば、彼の持っている知識は明らかになる。彼は中国語が上手で、文才にも恵まれているので、日本語の成績が良い学生もびっくりした。それで、彼は仲間に認められた。そのすべてが彼の言語生態、人間生態によい影響を及ぼした。人間生態がよくなれば、言語生態を保全できる。）（2019年7月15日 イ

日本語がツールだという古い理念を捨てて、人間生態の保全を自分の教室に入れたヤンさんは「内容重視」を援用して、学生の興味を引き出し、更に「母語重視」することを通して、日本語能力が足りない蔡さんに日本語の教室で言語を駆使する力をつけた。声が出せると、蔡さんの人間生態も改善できた。人間生態が改善できて、周囲に認められた蔡さんは授業に参加する意欲も高まった。それこそ、ヤンさんの学生の学習意欲をアップする目標が達成できたと言えよう。言語生態と人間生態の統合を通して、教室にいる蔡さんも周囲に認めてもらった。それは学生を複雑な気持ちをもっている人間として尊重したいヤンさんを満足できる風景であった。

持続可能な生き方を追求する言語教育を通して、ヤンさんが悩まされてきた学習動機減退の問題は改善できたとヤンさんは捉えた。他方、学生の反応はどうだったのか。学生にとって何か具体的に役立つことがあったのか、それを知りたい私は、次のように質問をした。

(3) 学生からのフィードバック

赵：那这些（课上关于生存问题的讨论）会对他们将来的生存啊，就业啊会有积极的影响吗？（では、これ（授業中生き方に関する議論）は彼らの生き方、就職などに積極的な意義があるの？）

小杨：当然会有啊，他们会思考啊。他有些学生在过去的话就是老师你告诉我怎么办，爸爸妈妈你告诉我怎么办。在这个课上他至少知道要通过他自己的参与，去和同伴一起去思考的。而且他也知道这个东西，没有一个所谓的正确的答案。是要他不断地去探索。（もちろんあるわよ。彼らは考えることができるようになった。前は、ただ先生、どうしたらいいか教えていただけますか。父さん、母ちゃん、どうしたらいいか教えてと言っていたよ。私の授業で彼らは少なくとも自ら仲間と一緒に考えなければいけないということが分かった。それに、学生たちもこれには正解がないということが分かった。彼らは答えを探り続けて行かなければならない。）（2019年7月15日 インタビューの文字起こしと訳文）

ヤンさんの答えを聞いて、私は共感を覚えた。従来から、学校教育では、教育者の方が学習者に学習計画を決めてあげ、学生に何をすべきか、何ができないのかを一つひとつと教えてあげる傾向がある。家庭教育の問題は更に深刻である。近年、中国では経済成長が急速に進んでおり、一人っ子政策の時代に生まれた大学生は、両親、祖父母たちに可愛がられながら育てられてきた人が多い。子どもに奉仕すると言ってもいいほど両親は子どもにいい環境を提供するために全力を尽くしている。「大学進学」は中国で社会的なステータスであり、子どもは幼い頃から、両親に将来名門大学に進学することを目標に育てられる。大学に進学できたら、次は留学するとか、公務員を目指すとかという計画を両親に命

じられる。更に、大学在学中に、子どもに職場を用意する両親も少なくない。従って、そのようないわば温室で育てられた学生たちは、教師や両親の指示に従い、行動することに慣れている。大学を出て、一人で様々な問題に直面した時、自分なりの考えを持たないで、流されるケースも多い。ヤンさん自身もそのような経験を持っている。従って、ヤンさんは、より学生の思考力を育てること、学生に自分の生き方を探らせることの重要性が身にしみてわかるのであろう。

それでは、学生からのフィードバックは具体的にどういうものだったか。

小杨：有一个学生小李，在上完课8个月后，发了个朋友圈，那时她已经毕业工作了。说没想到当时课上学习的内容，现在深有感触。她说的学习内容，就是11楼跳下去的这个例子。然后我就马上又发微信跟她聊了聊。（ある学生、李さんね。翻訳の授業が終わってからの8ヶ月後、モーメンツにある記事を共有した。その時、彼女はすでに卒業して、就職していた。その時、授業で議論した内容をしみじみ思い出して、本当に不思議だと思って彼女はアップした。その授業で議論した内容って、その11階から飛び降りた事例だった。私はそれを見てすぐ、ウィーチャットで連絡を取って、また話し合った。）

赵：都聊了些什么呢？（何を話したの。）

小杨：他可能在工作之后的体会会更多一些吧。而且我觉得那个对学生比较大的启发是什么呢，很多事情，这个烦恼憋在自己的心里可能会有一个妄想，觉得这是我自己一个人的问题。我做这个实践，更多的是给他们一个思考的场所，一个交流的场所，用学生自己的话来说，说出来之后才发现，原来我的困惑你也有，咱再回过头来说，从8楼跳下来的那个例子，如果她在没跳楼之前，如果他和345楼的人稍微有点交流他可能就不会觉得她是这个世界上最悲惨的人，但是那个漫画设计的是，他马上快要落地的时候，快要死的时候，才发现原来我不是世间最悲惨的一个，我在上课的时候，其实我也和学生一起看了溜め的那个老师的段落，然后这点，包括最近我做的对学生的访谈来看的话，对他们还是有一些影响的，在聊到在职场上和同事之间怎么互相合作这类的事情。（多分仕事してから、彼女は多くの経験を積んだのだね。それに、もっとも学生にとってヒントになるのはね、いろいろなこと、もし自分の心にため込んだら、妄想になるかもしれない。多分、これは私一人が直面している問題と考えてしまったのだろう。私は、このような実践をやるのは、実際に思考や交流の場所をあげることだよ。学生たちは自分でもこう言ったね、「打ちあけてから、あなたにも私と同じ戸惑いがあると分かった」。また、話を戻すと、8階から飛び降りた例だけど、もし、飛び降りる前に、3、4、5階の人とちょっと話し合ったら、自分が世界一の情けない人だと思わなかったかもしれないね。でも、漫画は、その人は地面に落ちるとき、死ぬ直前になって、自分は世界一の情けない人ではないとようやくわかったという話だった。だから、私は授業の時、学生と一緒に言語生態学の「溜め」の部分の内容を読んだ。その点について、この前の学生へのインタビューを見ても、学生に多少役を果たしたようだった。例えば、職場のことや同僚とどう協力すればいいかという話をした時、確かに役にたった感じがした。）（2019年7月15日 インタビューの文字起こしと訳文）

学生の李さんは社会に出てから、いろいろ問題にぶつかり、問題によっては悩みも生ま

れた。大学にいた時、ヤンさんのゼミでロールレタリングなどの形で生き方についての議論を経験したが、職場で、実際の問題にぶつかった時、李さんの理解や認識はさらに深められた。以前、授業で一緒に生き方について議論した経験があったから、李さんは実際に問題に悩んだとき、同僚などと話し合おうとした。職場での人間関係は競争と共生の2種類に分けられると考えられる。同僚との話し合いを通して、お互いに同じ悩みを抱えて、共通しているところがあることを知った李さんと同僚の間には、悩みに直面した時、共生の関係を作ることが期待できるだろう。

小杨：比如果遇到性骚扰的女生。这个完全是一个意外，当时讲真理子テキスト嘛，就讲到将来在工作中会遇到各种各样的情况，比如说真理子这个事儿，它有パワハラ、实际上可能也有一点儿セクハラ。那他们至少知道会有这个情况。她了解了セクハラ这个概念。但她遇到这个事情我是很意外的，在事例中找到这个例子也很意外。她说学校里见到的东西和社会上见到的东西是不一样。如果在学校里没有学过关于セクハラ这种事儿的话，她可能就会比较方。那她在学校里知道有セクハラ这个事儿，那她就会有一个防备，不会为了所谓的高收入去牺牲自己。所以就辞职了。虽然我觉得意外，但是我觉得从理论上来说防止了他们从一个无防备的状态进入社会。这就等于印证了我自己的实践是有效的。（例えば：セクハラにあった女性。それは本当に思いもよらないことだね。その時、授業で、真理子テキストをやった。だから、自然に将来、仕事をする時に様々な出き事にぶつかる可能性があるということに触れた。例えば、真理子のことだね、パワハラがあって、実はセクハラもちよっとあるかも。学生たちは、少なくともそんな状況があることを知ったよね。学生たちはセクハラという概念が分かった。しかし、彼女がそんなことに遭ったのは私、本当に意外だと思った。いろいろな事例の中で、その事例を見つけたのも意外だった。彼女は大学で見えていた事と社会で見えたことはほんとうに違うと言った。もし、大学でセクハラということを議論しなかったら、（そのようなことにあっても）為すすべがなかったかもしれない。しかし、彼女は大学にいる時、すでに、セクハラということを知っていたので、覚悟がある。だから彼女は高い収入を得るために自分を犠牲にするわけがない。その後、彼女は辞職した。意外だと思ったけど、確かに学生を無防備な状態で社会に送ることを阻止することが私はできた。それこそ、私の実践の有効性が検証されたことを意味する事例だと思う。）（2019年7月15日 インタビューの文字起こしと訳文）

大学を出て、職に就いたばかりの女子社員にとって、上司のセクハラに遭ったことはなかなか口に出せないことであろう。しかし、この女性はインタビューの時、ヤンさんにははっきりと自分の遭遇した事件を言った。それは彼女がヤンさんを非常に信頼していたからだと思うが、一方、彼女は心を強くもっていたと思う。彼女が言ったように、もし「大学でセクハラということを議論しなかったら、為すすべがなかったかも」しれず、勿論、このようにヤンさんの前にこのことを平気に言えることもなかっただろう。ヤンさんの授業でそうしたことを議論したからこそ、彼女は無防備な状態で社会に入るのではなく、職場で様々な問題にぶつかるリスクに覚悟を持って社会に巣立つことができた。更に、自分な

りの基準によって、選択をした。人間は自分の人生について、目標を持って、方向が見えるのなら、困難があっても、心が強く、迷うことはないと思う。それに、彼女のそばにヤンさんのような相談できる人がいる。そこから、ヤンさんの教育実践の意味が見える。

5.5. 教師活動と人間活動の統合を強調したヤンさん

ヤンさんが悩まされていた学習動機減退の問題が解決できたと同時に、ヤンさん自身にもいろいろ変化が起こった。「よく勉強すれば、将来良い就職できる」と学習者を脅迫していたヤンさんが、新たな教育実践では、学習者と対等な立場に立ち、一緒に議論して、持続可能な生き方を追求した。ヤンさんは学習者から信頼されるようになった。卒業した後も、生き方の問題にぶつかったら、相談に来る。同時に、教育実践で、学習者と生き方を探ったとき、ヤンさんは自分の生き方についても、いろいろ考えた。そして、仕事、育児について、自分なりの考えを持つようになった。このように持続可能な生き方について一定の展望を見いだしたヤンさんは心が強くなり、これまで持っていた廃学部になったら自分は仕事が続けられなくなってしまうという恐怖感から解放された。ヤンさんは、私の研究に参加し、自分の書いた振り返りを私と一緒に議論することで、自分自身のDゼミ参加前後の経験を捉え返し、新たに意味づけることができた。つまり、以上の分析結果はヤンさんと私の共同作業の結果である。

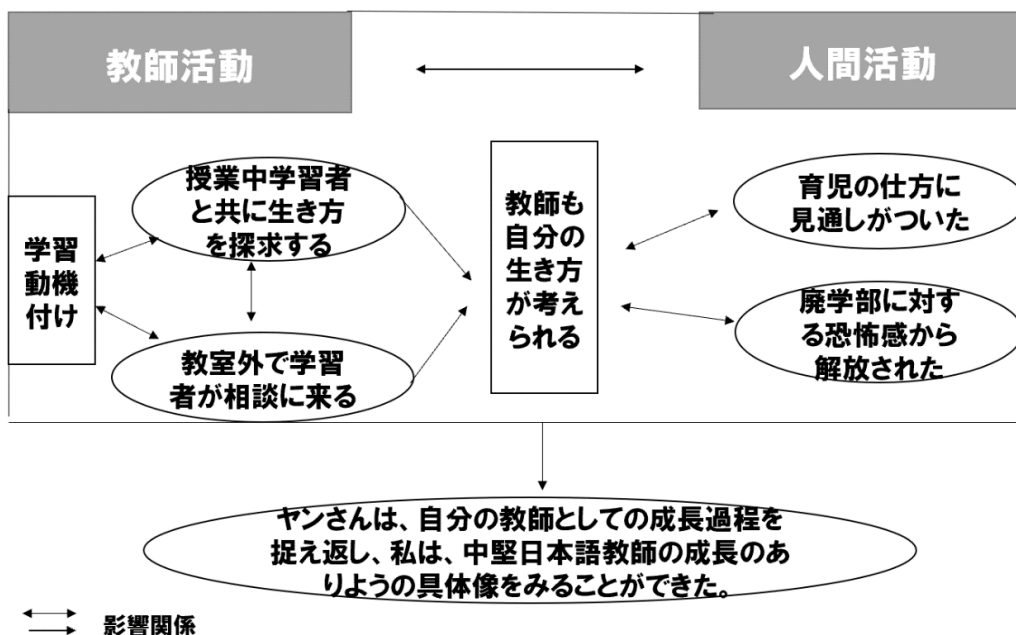


図5-4 ヤンさんの教師活動と人間活動の統合図

以下では、新たな翻訳授業の実践に挑戦していた時、ヤンさんにとっての教師活動と人間活動はどのようになっていたのか、統合の方向に向かっていったのかをめぐり探究の結果を図5-4に沿って述べる。

5.5.1. ヤンさんの教師活動上の変化

持続可能な生き方を追求する言語教育を翻訳授業の教室に取り入れることで、学習者の

言語生態も人間生態も改善でき、更に、学習者の持続可能な生き方への追求も実現できた。つまり、学生の未来、或いは人生に着実に役割を果たす教育実践ができたと言える。したがって、ヤンさんの教師活動の問題は解決できた。他方、ヤンさん自身の言語生態と人間生態はどうか。このような持続可能な生き方を追求する「D ゼミ」での経験や授業実践を経験により、彼女自身にはどのような変化が起きたのだろうか。そのような問いをもって、私は次のように、ヤンさんに質問をした。

趙：那么经历着这些之后，你自身有什么变化吗？（このような様々なことを経験して、ヤンさん自身に何か変化があったの？）

小杨：当然，我最大的变化我觉得语言教育不再是教语言本身，而是把学生的人生，把学生的人间生态纳入到其中。但这个过程我也是个同行者，我把自己的语言生态和人间生态也改善了。（私の最も大きな変化と言ったら、今の私は言語教育の目標は学生に言語を身に付けさせるのではなく、学生の人生、学生の人間生態も言語教育に入れようと思うようになったことだね。その中で、私も学生の同行者として、自分の人間生態、言語生態を改善した。）（2019年7月15日 インタビューの文字起こしと訳文）

ヤンさんの「自分の人間生態、言語生態を改善した」という話を聞いて、私は少し驚いた。ヤンさんのナラティブを語り直す中、私は確かに、学生の言語生態と人間生態には問題があると感じたが、ヤンさんの言語生態と人間生態に問題があるかどうか、全然注意していなかった。ヤンさんが言った自分の言語生態と人間生態にある問題は何なのかと、私は頭を絞っても、考えつかなかった。疑問に思った私はもう1回ヤンさんのナラティブを読み返して、答えを探してみた。

ヤンさんは、学生が日本語をきちんと勉強するように、自身の私的な時間とお金をかけて、懸命になって働きかけても、実際に学生の勉強意欲を完全に引き出すことはできなかったという記述を読んだ時、私は目を開かされた。その時のヤンさんの学生との関係、ヤンさんの人間生態は良好な状態ではなかったと言える。岡崎（2009:6）は「言語生態が良好か否かは人間（＝その言語話者）の生態が良いか否か」、また「言語活動は人間活動と一体化してなされる」と指摘している。つまり、人間生態と言語生態はお互いに影響を及ぼすのだ。従って、その時のヤンさんの人間生態にどのような問題があるかを明らかにしようと思ったら、ヤンさんの言語生態をつなげて考えることが必要だ。

実際に私自分の経験を結び付けて考えれば、ヤンさんの言語生態にどのような問題が存在するか理解しにくいことではない。私は以前教育現場にいた時、日本語に関する知識や技術を学生に教え込むことが授業の目標だと思って、授業で一方的に文法、文型を教え込むことに集中し、学生との授業以外の交流は全然なかった。たまたま、授業で、私の話を聞かなかったり、携帯を弄ったりする学生がいたら、私は「よく勉強しなさいね、綺麗な日本語を身につければ、将来いい仕事に就けるよ」と説教した。

しかし、20年前、私が大学にいた時は、日本語専門の学生の数が少なく、日本語人材に

対する社会のニーズを満たせていない状態だった。当時の学生は、きれいな日本語を身につけていれば、給料のいい仕事に就けた。しかし、加速化していくグローバル化による社会変動の下で、「日本語専門」ということば一つとってもその意味は違ってきており、ことばの内実が失われつつある。中国における日系企業の相対的地盤沈下や学習者ニーズの変化に伴い、今では、「半数近くの日本語専攻の卒業生は日本語と関係ない仕事に従事している」（王 2018:1）。従って、私が言った「勉強」と学生が捉えている「勉強」という言葉は内実がすでにずれている。「綺麗な日本語を身につければ、将来いい仕事に就ける」という因果関係ももはや成立していない。ことばの内実の喪失によって、「人と人のつながりも変質していること、さらにそのことに気付かないでいること。」（岡崎 2009）。しかし、その当時の私は、一方的に学生を責めていて、私の説教を聞いてくれない学生に「駄目な子」のレッテルを貼り付けていた。同じように、いい成績＝良い就職、いい就職＝良い未来という考え方を固く持っていたヤンさんもきっと似たような経験を持っていただろう。

ヤンさんの 2016 年の振り返りには次のような内容がある。

去年指導を任された 4 人の中に、N1 に合格できた人は 1 人しかおらず、それどころか、50 音図もろくに書けない者もありました。その学生はオーストラリア留学を目指して英語の試験の準備をしていて、向うへ行ったら IT 関係の勉強をしたいそうです。それまで教えたことがないので、論文指導のことはじめて知り合いました。「あなたはほんとうに頭のいい子で、英語も上手だし、四年間日本語を勉強してきて、何もできないとはおかしいね」と聞いたら、最初頑張りたい気持ちもありましたが、先生の教え方などいろいろなことがあって大学に入ってもまもなく諦めちゃったと答えてくれました。（2016 年 5 月 27 日 ヤンさんの振り返り）

いい成績＝良い就職という考えを持っているヤンさんが話した「日本語を勉強する」という言葉の意味はオーストラリア留学を目指すその学生には読み取れなかっただろう。その件だけでなく、時間がもったいないという理由で、授業中授業内容と関係のない話は一切しなかったヤンさんにおいては、ことばはうまく機能していなかったといえるであろう。

私はヤンさんに自分のこの推測を話した。ヤンさんは私の話を聞いて、次のように言った。

小杨：确实是这样的。以前的我为了让学生好好学习。总是在课上对学生很严厉。会为了鼓励学生说一些“取得了好成绩，将来就能找到好工作”之类的话。为了弥补课上的严厉，就在教室外和学生搞好关系。可是，现在回想起来，是那时的我不能善用语言所以我的作为一个人的生态环境也不好。所以，那时即使和学生私人关系再好，还是对学习采取放弃态度的学生存在。在那之后，我在做实践的时候，会和学生一起认识世界，思考生存方式，建立平等的信赖关系。我的学生毕业了，在生活上，职场上遇到了问题也会联络我。可能现在的我对于学生来说是一个可以征求意见的人。我非常享受现在这种关系。（確かにそうだね。前の私は学生をよく勉強させるため、授業では、いつも学生に厳しく接した。「良い成

績を取れば、いい職に就ける」というふうに学生を励ましたこともあった。授業での厳しさを補うために、私は教室の外で、学生と親しい関係を作った。しかし、ふり返って見れば、その時の私は、言語をうまく駆使できなかったで、人間生態も良好な状態にならなかったのだ。だから、その時、学生といくら良い私的な関係を作れても、日本語の勉強を拒否する態度を取る学生もいた。そのあと、今回新たな実践を行っている間、私は同行者として学生と一緒に世界を認識し、生き方を考えて、対等な信頼関係を作った。学生たちは卒業しても、今、生活上、職場で問題にぶつかったら、私に連絡を取るよ。多分、今の私は学生たちにとっては相談できる人だね。私もそのような関係を楽しんでいる。) (2019 年 7 月 15 日 インタビューの文字起こしと訳文)

上述したように、現在のヤンさんは従来の「ツールとしての日本語教育」をやめ、持続可能な生き方を探る言語教育を自分の教室に取り入れた。「内容重視」と「母語重視」を援用して、学生の言語生態の保全を通して、人間生態の保全もできた。生き方を探求する中で、学生の動機付けも高まった。このように、長い間ヤンさんが悩まされた学習動機減退の問題が改善できた。それに伴って、ヤンさんの学習者との関係にも変化が起こった。新たな教育実践で、ヤンさんは学習者と対等的な立場に立って、一緒に議論して、生き方を探求する。そして、ヤンさんは学生に信頼されるようになった。学習者が相談できる人になったヤンさんは、ヤンさんが望んでいた本当に学生を助けられる人になった。

5.5.2. ヤンさんの人間活動上の変化

(1) 廃学部から解放された

小杨：而且我在做实践的时候和学生一起讨论，也有很多思考。我答辩最后的时候，M 老师问我，虽然我研究的是学生不是自己的语言生态，但是我在做这样的实践的时候我的语言生态有没有得到改善？因为咱们老师有篇论文讲到“同行者(教师)”，原话我记不得了，但是意思就是说，在过去的教育模式下呢，老师的工作和生活是分开的。工作是工作，生活是生活。所以它们之间没法得到一个统合。但“同行者的老师”，你看我在课堂上讲的这些内容，关于生存问题的一些思索。那其实在这些时候我和他们在一起思考，我自己的心里也在发生变化。像我在课堂当中呢，我和学生一起讨论这个真理子テキスト、包括东京大学的学生跳楼事件啊，幸福观什么的，虽然在讨论这个的过程当中呢。我的学生是 20 岁，我是 40 来岁，然后我也是在这个过程当中呢，我也是有所触动的。所以我觉得，我在心里某些地方，我可能会有变得强大的地方。有时我也会思考自己所处的环境。我的生活中也面临着很多问题。就是我们的日语系上面始终又把刀在悬着，我也面临着我将来要怎么办。如果倒退到 2015 年，那个时候我刚入研究室的时候，我觉得我会从心底里怕这件事儿。但现在我真的不怕，包括在我的课上和学生讨论东大毕业生跳楼事件时，我也会想，如果是我的话，我要怎么做呢？我想我会换个工作，我并不是这一个工作不可，我可以有更多选择。所以现在呢，我真的不怕，就算他哪怕黄了，我也不觉得我活不下去，因为我觉得我还是应该有很多选择的，我不一定非得做日语老师，而且我就是特别执着的想做日语老师的话，那我在社会上也还是有机会的，不是没有机会，所以这一点呢，我觉得就是说，自己的内心变得强大了，那么就涉及倒下一点，这个内心的强大是来自于什么地方呢，我觉得就是咱们在生态语言学上也

提到过溜め吧。那么实际上我就觉得，进入研究室以后，进入连携之后，我觉得我整个人生当中的随着我的活动范围增加的同时，那我也认识了更多的人。那咱们大家都来自不同的学校，年纪，背景可能稍微有一些差距，但是咱们基本上都是有比较接近的目标，比较接近的价值观然受我觉得这些人都成了我的ため，其实就是说到自己的处境的时候，大家都会有或多或少的困难，哪个学校都有（日语系）快要萎缩的，像小于他们学校也是，这两天跟小于老师唠，他们学校其实也面临这样的一个情况，所以我就觉得在社会当中遇到这样的情况，它是正常的，意识到这个问题之后，我现在不觉得害怕。（博論答弁の終わりに、私の研究対象は自分の言語生態ではなく、学生の言語生態だったが、そのような実践をやっている中、自分自身の言語生態も改善できたかと M 先生に質問された。希先生のある論文に「同行者（としての教師）」を論じる時、従来の教育パターンの下では、教師にとって、仕事と生活は分裂するものだ。仕事は仕事、生活は生活だから、お互いに統合できない。しかし、「同行者の教師」の場合、例えば、私は授業で取り上げた内容は生き方についての思考だね、実は授業の時、私は学生と一緒に考えていた。私の中にもいろいろ変化が生まれる。たとえば、私は授業で学生と一緒に真理子テキスト、東大卒業生の飛び降り自殺、幸福論などをいろいろ議論した。議論において、学生のほうは 20 代、私は 30 代後半、私も議論の中で、心を動かされることがある。だから、私は何となく心が強くなる気がした。時には私は自分の置かれている環境を考える。私も生活の中でいろいろな問題に直面している。例えば、うちの日本語学部の上には一振りの剣が懸っている⁷ようだ。私はこれからの進路を考えなければならない。もし、時間が 2015 年、私は「D ゼミ」に入っただけだったけど、その時に戻ったら、その時の私なら心からそのことを怖がっていただろうと思う。しかし、今の私は、本当にそれを怖いこととは思わない。その時、私はゼミで学生と一緒に東大卒業生の飛び降り自殺事件を議論した。議論する時、私も、もし、自分だったら、どうするだろうと考えた。私なら、たぶんほかの仕事を探すことにしただろう。この仕事しかできないというわけではない。私はいろいろ選択があると思う。だから、今の私は本当にそのことが怖くない。日本語学部が本当に廃部になったとしても、私は生きていけないとは思わない。私はいろいろ選択があると思うから。私は日本語教師をしなくてもかまわない。それに、もし、私が日本語を教えることに情熱をもっていたら、社会にはそういうチャンスがあると思う。チャンスがないというわけではない。だから、私は心が強くなった。それでは、私の心が強くなった要因はなんだろうと考えたら、それは言語生態学の「溜め」という概念にある。だから、実際、私は大学院に入って「D ゼミ」に入って、活動範囲の広がるのに伴って、数多くの人に出会った。皆は違う大学から来ていて、歳も経歴もちょっと差異があるかもしれないが、たぶん目標と価値観が近いためか、皆は私の「溜め」になる。一緒に交流する時、皆は多少の悩みを持っている。どの大学でも、現在（日本語学部は）縮小傾向にある。ウさんの大学もそうなんだ。先日、ウさんとしゃべって、ウさんの勤務校もそういう問題に直面していることが分かった。だから、社会で、そういうことに遭うのは、今では極普通のことだと思う。だから、そういうことを知ってから、今はもう恐怖だとは思わない。）（2019 年 7 月 15 日 インタビューの文字起こしと訳文）

⁷ 定員が割れたら日本語学部が廃部になる可能性があること。

「Dゼミ」で、生き方の探求を巡って、ヤンさんは自問自答及び他人との対話を通して、以前の「日本語教師は日本語を教える教師」だという「狭い」アイデンティティが拡張され、以前慣れていた「問いが1つ、答えも1つ」という単一要因思考も改善された。ことばと人間の間のつながり、個人を取り巻くコト、モノ、人との多様で多次元な関係が見えるようになったヤンさんは想像力縮退という問題が改善されたと考えられる。さらに、ヤンさんの思考や探求は「Dゼミ」に留まらず、その以外のところにも拡張できた。その中の1つは、持続可能性日本語教育に基づいて行っていた教育実践の中で、ヤンさんが「同行者としての教師」として、学生と一緒に経験した思考である。

岡崎（2009）は、持続可能性日本語教育における教師の役割は、世界の構造や持続可能な生き方を学習者と共に模索する「同行者としての教師」であるとする。具体的には、自分自身の生き方と現在の世界の変動を同時に捉え、教師である以前に一人の人間として如何に生きるかという関心を向かい合わせることを意味すると指摘している。具体的には、「四つの問い」、つまり世界はどうなっているか、自分はどうすればいいか、他人とどのような関係を維持するか、自分とは何か（岡崎 2009）を巡って、自問自答と他人との対話を繰り返すことで、持続可能に生きる必要な展望と力を追求する（王 2018:10）。

持続可能性日本語教育に基づいた教育実践を行っていたヤンさんは「ツールとしての日本語教育」を捨てて、日本語教育に、人間生活を入れて、「内容重視の日本語教育」を行った。学生と一緒に生き方を巡り、議論する時、ヤンさんはただ学生にいろいろ考えさせるのではなく、自己を起点にして、自分だったらどうすればいいかを学生と自分も一緒に考える。さらに、自分が置かれている環境つまり、世界はどうなっているかを考えて、自分なりの生き方を探求する。そうしたヤンさんは心が強くなったと自己評価した。

もう一つは、ヤンさんは周りの「溜め」を生かして、自分なりの生き方を探りつつある。周りの目標と価値観に近い人と一緒に、戸惑いや悩みを巡り、意見を交わしたりして、ヤンさんは世界の本来の姿が見えるようになった。その上に立って、皆と一緒に解決法を探すことも期待できるだろう。

(2) 世代間教育の変化

続いて、ヤンさんは次のように話した。

小杨：再说我的教育观也发生变化的，那我是老师的同时，肯定也是一个孩子的妈妈。那涉及到教育的时候，除了教育学生，我也教育我的儿子呢。然后我觉得我作为一个母亲的教育观也在发生变化。如果倒推到若干年之前，那我肯定会把我的全副精力都用到我的孩子的学习上，只要学习成绩学的好那一切就 OK，那最早就曾经有这样的想法，我自己是 211 大学毕业的，那我儿子不要比我更好一些嘛，一代自然比一代强。但是现在呢我就觉得对孩子的教育认识可能要更全面一些，学习成绩当然也非常重要，我现在也不能说，孩子成绩好不好我无所谓。但是在这个同时，我也意识到，首先他能成一个たくましい子，就是说无论遇到逆境，顺境，都能够找到解决方案的，能勇敢的活下去的一个孩子。

当然这个たくましい的人格，是怎么培养起来的，是要思考的。我想就是从小教育他。比如说我们说的生态语言学中的四个点可以渗透到孩子生活当中的，他认识这个世界，有不能像他妈妈那样，当时找工作的时候什么都不知道就敢去做。他要知道这个世界是什么样子的，有好的一面也有负的一面，这些原因是什么？然后也要慢慢让他知道，他要成为一个什么样的人，他希望成为一个什么样的自己，去做自己。当然一个人是活不下去的，希望他有一个好的人际关系，行动准则，这些都是要从小去引导的，然后这个在加上成绩。最起码我想这四点都是我这几个年的一个收获吧，所以就现在哪怕日语系黄了，我这个博士学位我也觉得没白念，我觉得从我自身的成长或者说从我作为一个母亲的成长上来讲，都是有帮助的。（次は、私の教育観も変わったこと。私は一人の教師であり、子どもの母でもある。私は教育に携わるといって、私は学生を育てるだけでなく、自分の子も育てている。だから、自分の母親としての教育観も変わってきたと私は思う。もし、何年か前に戻れば、その時の私はきっと全力で自分の力を子どもの勉強に注いだと思う。成績が良ければほかのことはどうでもいい。前の私は自分も 211 大学を卒業したのだから、息子をぜひもっと良い大学に入れようという考え方を持っていた。「青は藍より出でて藍より青し」だよね。しかし、今の私は子どもの教育についての認識が前より広がっていると思う。成績は勿論大事だ、成績が悪くても大丈夫というような話は今の私でもなかなか言えない。しかし、成績を大事にすると同時に、私は子どもをたくましい子に育てることの大事さを意識した。つまり、逆境でも順境でも、問題解決の仕方を考えて、勇気を持って生きていける子に育てたいと思う。勿論、そのたくましい性格をどう育てるかと考えなければならぬ。私は子どもの幼いころからその能力を育ててあげる。例えば、生態言語学の四つの問いを子どもの生活に当てはめて、子どもに世界はどうなっているかを知らせる。それなら、彼は私のように就職の時、何も知らなくて、勝手に選択をすることはないと思う。この世界は良い面もあるし、暗い面もある、それに、その原因は何なのかと子どもに世界の本来の姿を認識させたい。それから、少しずつ導いていって、彼を自分がどんな人間になりたいのかを考えさせる。勿論一人で生きていけないので、彼に良い人間関係を作って、自分なりの行動基準を作れる子として育てたい。そして、成績をよくすることは最後。少なくとも、それらが私のこの何年かの研究の収穫と言えると思う。だから、今、日本語学部が廃部されても、博士コースで勉強した意味がある。私の一人の人間としての成長、母親としての成長にも役に立ったと思う。）（2019 年 7 月 15 日 インタビューの文字起こしと訳文）

岡崎（2009）が指摘しているように、ヤンさんは教師である前に、一人の人間である。一人の人間として如何に生きるかはヤンさんだけでなく、あらゆる人間にとって、生涯にわたる課題であろう。ヤンさんは自分のアイデンティティを広げて、単一要因思考を改善してから、ヒト、モノ、コトの間のつながりを把握できるようになり、様々なことに対する見方も変わった。ヤンさんは学生と一緒に生き方を探したり、周りの溜めを生かして一緒に生き方を探したりして、自分なりの行動基準を作る。更に、世界の変動に対応して子どもにどのような生き方を新たに形成させていくかも考えている。ヤンさんは子どもの「成績が良ければほかのことはどうでもいい」という成績だけに注目する親から、四つの問いを通して、子どもの生態的リテラシーの育成を中心にする親に変わった。それは自分自身が親の価値観に基づいて育てられてきて、加速化していく社会の変動の下にある社

会に出ていくにあたって、無防備の状態で臨んだことを反省した故だと考えられる。

5.5.3. 生き方を探求する場・機会を作る

同行者として、自分の言語生態と人間生態が改善できたと話したヤンさんは、前向きの姿勢で進んだ。ここで、私は1つのエピソードを思い出した。それは、私が「Dゼミ」でヤンさんに関する分析の2回目の発表をしたときのことであった。

2019年の夏、日本に来てから一か月後、私は「Dゼミ」で自分の研究の進捗状況を発表する日を迎えた。私はデータをいろいろ整理して用意しておいたにもかかわらず、やや研究に自信がなかったせいか、先生と皆さんの前に座ると、つい緊張してしまった。「やばい〜」と私は心の中で叫んだ。時間になり、みんなはおしゃべりをやめ、話題が本題にうつった。まずは先生とゼミ生たちはインタビューの中の不明な点を一つひとつ指摘してくれた。私は頷きながら、希先生と皆さんからの指摘をメモした。ヤンさんは私のそばに座り、みんなの発言を聞いていた。いきなり、先生は皆からのアドバイスをそのまま書いていた私に「データを読んで、ヤンさんはどんな教師だと思いますか。」と問いかけた。私はちょっと考えてから、「大変責任感を持った教師です。授業では雑談もしない教師で、」と答えた。

希先生：「では、ケーキをあげることは何を意味するの。」

私：「それは授業の時間ではないですよ」

希先生：「そうか、では何でヤンさんは授業以外の時間、学生にケーキをあげるの？」

私：「ええと〜学生を心から愛するいい教師だと思います。」「学生さんを子どもと呼んでいますよ。ヤンさんは、」

私は答えながら、私のそばに座っているヤンさんを見て、助けを求めた。意外なことに、ヤンさんは以下のように返した。

ヤンさん：無意識なことかもね。前は全然気づかなかったの。勤務校は理工系大学なので、日本語を専門する学生が少ない。毎年、入学する学生を二つのクラスに分ける。私はその中の一つのクラスを担当する。本当に、入学から卒業まで、私ずっと彼らをそばで守っている。私は教師だから、心の中から学生たちは将来社会に出て、自分の立場を見つめられると、…

希先生：ヤンさんの話を聞いて、趙さんはどう思う？(2019年8月17日のフィールドノート)

希先生は質問を次々となげてきたが、私は答えに詰まり、ぐうの音も出なかった。

希先生からの質問に私は答えられなかった。目の前にまだいろいろ不透明なことがあったというより、むしろ私はヤンさんのことを完全に理解できていなかったといった方がいいだろう。その一瞬、ふと自分は門の外に立っているような気がし、どきりとした。ショックを受けた私は、すべてのエネルギーを消耗してしまったようで、気力がなくなり、頭が空白になり、周りの声も聞こえなくなった。

ゼミが終わり、教室を出ると、外はもう薄暗くなっていた。がっかりした私は、街角の別れるところまで歩いて、ヤンさんと別れなくなかった。それで、二人でしばらく立ち話をした。私は深くため息をつき、「研究はこれからどうしようかな？」とつぶやいた。ヤンさんはそばで、「さっきの先生のアドバイスはいいじゃん！」と慰めたり、勇気づけたりしてくれた。最後にヤンさんは「私も今までの三年間自分の中にどんな変化が起こったかを知りたい。明らかにしてくれると本当にありがたい」と言ってくれた。ヤンさんの声は電流のように私に伝わった。研究を始めて以来、ヤンさんはずっと私に自己開示してくれた。それは私の前だけでなく、ゼミの先生と皆さんの前でもヤンさんは裸になることを意味することだということを、私もヤンさんとはっきりと知っていた。何でヤンさんはそこまでできるのか私は分からなかったが、ヤンさんの真剣な目つきから、今までヤンさんが私にかけた話は彼女の深いところから語ってきたものだとは確信した。何よりも自分の行動がヤンさんから肯定的に捉えてもらったことに喜びを感じた。(2019年8月17日のフィードノート)

その時の私は、ヤンさんが裸になることもかまわず、全力で私を助けてくれることに感動した。しかし、何でヤンさんはそこまでできるのか、私は分からなかった。しかし、今ふり返って見ると、「Dゼミ」への参加は沈黙していたヤンさんを切り開くことになった。その振舞いから、彼女は積極的な姿勢で、自分の生き方を追求しようとしていたことが窺えると思われる。

5.6. リフレクション

本章で、私はヤンさんが抱えていた教師活動と人間活動のジレンマをめぐって探求してきた。従来型の研究では、ここで、今まで述べたことをまとめて書くことが定番であるが、本研究では、結論や考察という形でまとめをしない。それはこれまで、私がヤンさんの変化と成長を複雑な文脈の中で、複雑なままに探求し描いてきて、様々な意味の探求はストーリーやストーリーの探求プロセスに含まれており、「まとめられ」(李 2004:180)るわけではないからである。また、これまでの探求を通して、ヤンさんが抱えていた悩みや葛藤の根源は人間活動と教師活動の統合ができないうところにあると分かった。それは数多くの教師を悩ませることだと考えられる。この節で、私は人間活動と教師活動の統合をめぐって、論じようと思う。

ヤンさんは自分の職場のストーリーを語ったとき、一度自分のことを「止まらない電車」に喩えた。ここで、ヤンさんについての研究が終わりになったこの段階で、私はまたこの喩えを思い出した。教師を電車に喩えるのは初耳であったが、深く考えれば、上手な喩えだと思った。教師である我々は果たして電車のように、学生を乗せて、未来に向けて走り続けている。学生は我々の教室に入ってから、彼らの学習の旅が始まると意味する。しかし、教師として彼らの旅をどのように導いていけばよいかを、考えると私は一時迷った。考えているうちに、私は楓大学博士コースの崔先生の話思い出した。

「バスの運転士は客を乗せて、前に運転していく。しかし、目的地は運転士しか分から

ない。この場合、客がきっと不安を抱えているでしょうか。」

当時、崔先生の話は興味深いと思ったが、今、これをヤンさんのストーリーに結び付けて考えることで、理解がさらに深まった感じがした。前のヤンさんは「止まらない電車」のように学生と一緒にゴールに向かって走り続けて行った。つまり、学生を連れて、良い成績を取り、いい就職をするというゴールに向けて頑張っていた。しかし、そのゴールは学生によって設定されたものではない。ヤンさんが学生のために設定したものである。それはヤンさんに限らず、数多くの教師も「学生のため」というセリフを口にしながら、ヤンさんと同じようなやり方を取る。また学生の方が幼いころから両親や先生の話に従って行動することに慣れたことか、先生の話聞きながら、漠然と従ったりする風景がよく目に映るだろう。しかし、ヤンさんのこのようなやり方は本当に学生の未来に役立つだろうか。グローバル社会の下で、社会が変動しつつあり、ライフコースの確定性の低下が続いていく。そういう状況の下で、学生の成績が良いにもかかわらず、いい就職できないことは現実にある。従って、良い成績＝良い就職＝一生安泰というスキーマは崩壊した。また、教師の場合、例えば、ヤンさんは「止まらない電車」のように頑張っており、結局体を壊した。もちろん、それは教師と学生の両方にとっても持続不可能なやり方である。それでは、持続不可能なやり方を追求するため、ヤンさんの経験から見れば、二つのことを考えなければならぬと分かった。一つは「日本語教育とは何か」、もう一つは「日本語教師はどうすればいいか」である。

従来型の日本語教育の場合、日本語を何らかのためのツールとして捉えている。そのため、日本語教育「もツールとしての日本語教育」と認められる。従って、中国における中国人日本語教師にとって、日本語と生活の接点が容易に見つけられないのであろう。仕事と生活も統合はもちろんできないわけである。それでは、「日本語教育とは何か」という問いは改めて課題として、浮かび上がってくる。「言語の生態の福祉の状況は言語話者の生態の福祉の状況に直結する」（岡崎 2009a:12）。それは言語生態学の理論に基づく。つまり、日本語はただ何らかの道具に限らず、我々はことばを学ぶ場で、世界を認識し、自らの行動を形作っていくことができる（鈴木他 2014）。世界を認識し、自らの行動を形作っていくことは一人ひとりの生活と緊密につながっているため、持続可能性日本語教育に携わる教師は日本語教育と生活の接点を見つめられると考えられる。それは、持続可能性日本語教育が言語生態学を基盤にし、持続可能な生き方を追求する言語教育だからである。

また、「日本語教師はどうすればいいか」という問いを考えなければならない。社会からの規定は我々の教師像につながると考えられる。「1 日でも自分の師になったら、一生涯、自分の父母として敬う」、また「教師は蠟燭のように学生のため自分を燃やす」というような話を常に耳にする。それらはただ刺激的な言葉であるだけでなく、そこから中国社会の教師に対する共通認識も見られる。そのような影響のため、我々は教師としての自分が強い立場に立ち、権威を持っていると思い込む傾向がある。しかし、我々は「教師である前に一人の人間であ」（岡崎 2010）り、各々弱みがある。弱みを隠し、学生に強く見せるた

め、我々は教師としての自分を飾ったりする。教室の中で、権威があるように、学生に接する。自分を上で、権威を持つ立場に位置づけると、我々の授業スタイルにも教師主導の知識詰め込み型を取る傾向がある。学生を空の容器と見なし、一方的に知識を詰め込んでいる。そうすれば、学生は能動的に考える力を失ってしまい、教師の下を離れたら、自律的に勉強することができなくなる。また、教師は一方的な知識伝達の形を取るため、知識の蓄積に力を注いでいかなければならない。結局、我々は「止まらない電車」のようなヤンさんを見ることになる。従って、教師を、権威を持つ上位者と見なし、一方的な伝授のやり方を取るのは持続可能なやり方ではないことが分かる。

岡崎は「同行者としての教師」（岡崎 2010:21）を提示する。

教師自分も学習者に同行する学び手となり、グローバル化の変動下にある世界がどうであり、そこでどのように生きることが自分にとって持続可能な生き方なのかを模索、追求する。

教師は先行者より同行者の姿勢を取るのが適切だと考えらえる。それは、一つには、我々は教師として完成形ではなく、人間として完璧ではないからである。もう一つは、教師も学生同様この世の中に生きており、常に問題に直面しているからである。もちろん、問題は互いにつながっている。学生が直面する問題と教師が直面する問題は別々に独立して存在しているわけではない。ヤンさんは新たな実践の中で、学生と協同し、世界を認識したり、自分の生き方を形作ったりという行動を積み重ねていくうちに、自分が求めている「同行者としての教師」に近づいていった。かつて、自分も学生も家族の一員だとみなしていたが、視野が広がった後は、自分も学生も広い世界の一員でもあることに気付いた。学生だけでなく、自分の子どもをも逞しい子に育てたいと考えたから、子どもであれ、学生であれ、世界の一員、社会の未来として育てたいと考えようになったのであろう。そこに、ヤンさんの人間活動と教師活動の統合の成果が見えてくる。

第六章 本心を言わない香ちゃんのナラティブ

6.1. 私の香ちゃんとの関わり

私が初めて「Dゼミ」のセミナー室に入った時、希先生の周りに3人の受講生が座っていた。香ちゃんはその中の一人であった。香ちゃんは中国南の出身で、大学院を卒業してから、故郷にある私立大学に就職して、日本語教師として勤めてきた。香ちゃんは私の先輩だが、私は彼女を香「ちゃん」と呼びたい。それは、香ちゃんは私より年下だからだ。初めてのゼミが終わって、「一緒にご飯を食べませんか」と誘ってくれた香ちゃんは話やすく、コミュニケーションが得意という印象をもった。それは、その時の私はコミュニケーションの意味は円滑な人間関係を作ることにあると思っていたからだ。その後、私とさっぱりした性格の香ちゃんの間に自然に親しい関係を出来上がっていった。

その当時透明人間であった私とは全く違っており、香ちゃんは「Dゼミ」の目立つ人である。それは、香ちゃんがいつもゼミの議論に積極的に取り組んでいるだけでなく、振り返りも真剣に書いているからである。香ちゃんの書いた振り返りの中には、「中国では、文系生になること、大学院に入ることと結婚相手がいないことは新三大親不幸だ」という新鮮で、面白い記述や、「教師は知識を売る人間だ」という読む人にとっていろいろ考えさせられる内容の記述もある。従って、香ちゃんが提起した話題はいつもゼミの議論の中心になった。その時、まだ「Dゼミ」の外にいるような感覚をもっていた私は、こうした香ちゃんを羨ましく思っていた。

しかし、なんとなく少し不思議な気持ちが私の中に生じた。それは、香ちゃんが私のようにこの「Dゼミ」に所属していないにもかかわらず、聴講生として長い間「Dゼミ」への参加を継続しているからである。「Dゼミ」は週に一回開講され、一回3コマである。つまり、受講生は3コマにわたる熱い議論に集中しなければならない。それに、ゼミの後、受講生はゼミでの議論に対する内省を振り返りとして書くことがルールになっている。さらに、「all for one」、「one for all」という理念に基づいて、受講生は自身の研究関心に関係なく毎回発表者の研究発表資料に対して、事前にコメントをつけることも期待されている。こうした任務は小さいころから、先生の対面に座って静かに先生の講義を聞くことに慣れていた私には極めて重い負担であった。一時は「Dゼミ」の透明人間になろうとさえ思った。しかし、何故、香ちゃんは「Dゼミ」の学習を楽しんでいるかのように、議論に積極的に参加し、振り返りも仲間の研究発表資料に対するコメントも真剣に書いているのか、私は非常に不思議に思った。

何故香ちゃんは「Dゼミ」に長期にわたって参加し続けてきたのか、「Dゼミ」の参加を通して、香ちゃんにはどんな収穫や学びがあったのか、私は知りたいと思った。さっぱりした香ちゃんなら、きっと本音を私に聞かせてくれるだろうと信じて、私は、香ちゃんを私の研究対象に入れることを決め、香ちゃんの同意を得た。その後、私は香ちゃんの振り返りを収集して、読みながら、疑問に思ったところを香ちゃんに確認するインタビューを

計画した。しかし、インタビューに入る前に、香ちゃんは妊娠し、つわりもあって、「Dゼミ」を休むことになった。香ちゃんの体調を考慮し、私は香ちゃんの出産後、体調が回復してから、インタビューをすることに計画を変更した。一年後の2019年7月24日に私はビデオ通話を通して、香ちゃんに初めてのインタビューをした。

6.2. 研究方法論上の試行錯誤の経験

この節では、相互交渉をめぐる研究方法論上の試行錯誤のナラティブを語り直し、本心を言わない香ちゃんの姿から、彼女の言語生態が如何に不全をきたしているかを提示する。

第1回のインタビューで、香ちゃんは私の質問に対して一つひとつきっぱりと答えてくれた。私は香ちゃんの語りをそのまま記述し、字義通りの解釈をした。しかし、その解釈を「Dゼミ」で発表すると、仲間は、それぞれが自分が知っている香ちゃんのストーリーを語り始めた。私がびっくりしたのは、それらは、私のストーリーとは全く違うものであったことである。ゼミでは、当然活発な議論が起これ、議論を通して、私に見えた香ちゃんと「Dゼミ」の皆に見えた香ちゃんとは全く違っていることが明確になった。

ゼミの後、私は、インタビュー中の自分の香ちゃんへの関わりに問題のあることが分かった。私は、香ちゃんへのインタビューにおいて、ナラティブ的探究で最も重視されている相互交渉がほとんどなく、香ちゃんの語りを、そのまま聞き取り、それを所与のものとして、解釈するという研究姿勢をとっていたのである。この気づきによって、私は、相互交渉を重視する研究姿勢を改めて構築することができ、その結果、本心を言わない香ちゃんとして、香ちゃんのナラティブを語ることに繋がっていった。以下にそのプロセスを図6-1として示し、図に沿って詳細を述べる。

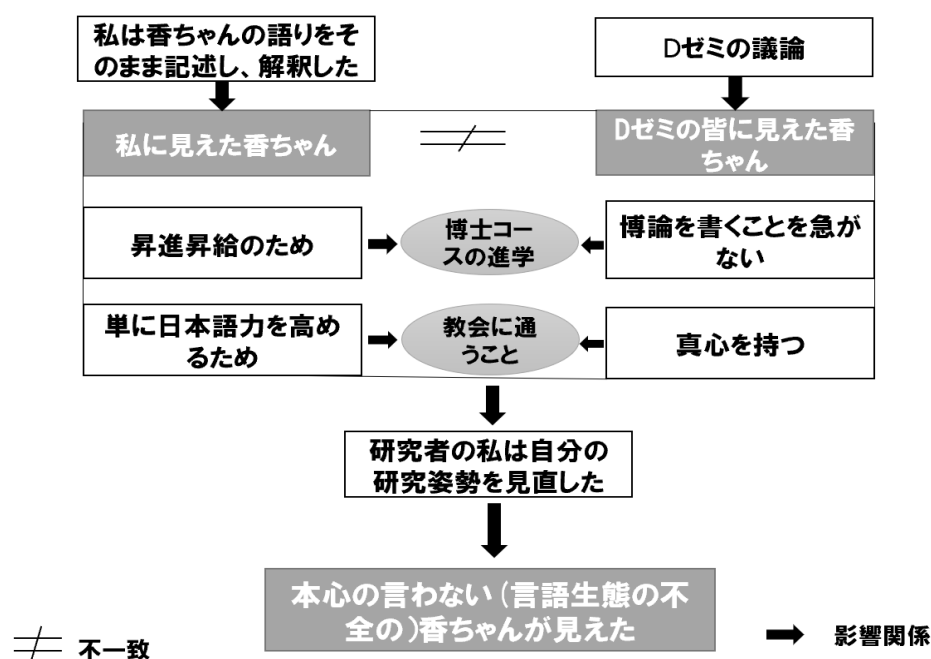


図 6-1 相互交渉をめぐる研究方法論上の試行錯誤

6.2.1. 私の目に見えた香ちゃん

初回のインタビューの日の午前、私はインタビューの準備を終えて、香ちゃんを待っていた。暫くして、育児や家事を一段落させた香ちゃんが私にビデオ通話をかけてくれた。香ちゃんの明るい顔が画面に出た。彼女は前より細くなっていたが、元気な顔をしていた。私を見て、香ちゃんははにこりと笑って、「元気?」と話しかけてくれた。1年余りも対面できていなかったが、ビデオ通話がつながったとたん、私は再び香ちゃんの親しみやすい雰囲気を感じた。香ちゃんは気持ちが良さそうで、私の子どもの事やDゼミの事など、いろいろと聞いてくれた。話しているうちに、香ちゃんの気分が私に移ったようで、私もテンション高くなった。話題は育児から、職場の話、そして、最後にお互いの研究の進捗状況へと展開していった。香ちゃんは出産後の一年間、毎日が研究や仕事、育児に追われた。香ちゃんはそれが辛いと感じており、さらに「Dゼミ」に参加できないことを残念に思う気持ちが伝わってきた。その後、私の問いによってインタビューの本題に入っていた。

趙：真不好意思，你这么忙还打扰你。（本当にごめんね、忙しいのに、私は邪魔しているよね。）

小香：没有了，我很高兴你找我聊天啊。我现在周末真的没有时间上D研究室的课。但是我现在还是有很多事情自己想不明白。你跟我聊聊，帮我分析分析，没准我就能想明白了呀！我随时欢迎你找我聊天（爽朗的笑）。（そんなことはないよ。趙さんと話しができて、嬉しいよ。私は今、本当に「Dゼミ」に参加する余裕がない。しかし、私はまだいろいろなことで戸惑っているのよ。趙さんが私と話して、さらにその話を分析してくれて、今の私の戸惑いを解決してくれるかもと、いつも楽しみにしているよ（カラット笑った）。

私はこの香ちゃんの温かいことばに勇気づけられた。香ちゃんの笑顔を見て、私は絶対自分の研究を香ちゃんのために役立てるのだと決意した。このようなソフトで温かい雰囲気の中で、私は1回目のインタビューを始めることができた。

趙：为什么你会来这里读博呢？（何で博士コースに入ったのか？）

小香：为了升职加薪。一开始完全就是为了升职加薪来的。（昇進昇給の為なのよ。最初は完全に昇進昇給のために来たのよ。）

趙：诶？我记得你在回顾文里写过吧。你说觉得老师是个贩卖知识的人，所以就像商人要保证商品的质量一样，老师也有责任保证知识的品质，所以老师要不停的学习呀，进修什么的。所以你来读博的呀！（へえ？香ちゃんは振り返りに書いているよね。香ちゃんは「教師は知識を売る人間だ」と思ったので、売り手には商品の品質を保証する責任があるように、教師には知識の「品質」をよくする責任があって、いつまでも研修や勉強を続けなければならない、だから、博士コースに入ったの。）

小香：当时可能为了把话说得好听点吧，所以我在回顾文里是那么写的。其实说白了就是为了升职加薪。就是最开始的时候，我就是那么想的。我记得后来上希老师的课，希老师也问过大家这个问题，我当时也

是这么回答的，为了升职加薪。（その時、多分話をきれいにするために、そのように書いたね。実際に、素直に言って、完全に昇進昇給の為だったのよ。最初の時、確かにそう思っていたの。その後、希先生の授業を受けて、希先生も皆にそう聞いたと覚えているよ。その時の私も今と同じ、昇進昇給のためと答えた。）(2019年7月24日 インタビューの文字起こしと訳文)

私は香ちゃんのインタビューを「何で博士コースに入ったの?」という質問から始めた。実際に、それが私が非常に興味を持っていたことである。楓大学の博士コースに在籍している院生には多数の中国の大学の現職教師がいる。香ちゃんもその中の一人である。現職者であるため、仕事と研究を両立させるために、在籍中、中国と日本の間を行ったり来たりしなければならない。従って、皆日本にいる時間を非常に大切にしており、全力で博論執筆に取り組み、研究以外のことには滅多に目を向けない。しかし、香ちゃんはその中の少数派である。彼女は勤務校から、まる二年間の休みを取り、楓大学の近くにマンションを借り、留学生活を楽しんでいた。2年の間、香ちゃんは「Dゼミ」ではない別のゼミに所属しそのゼミ担当の指導教官の研究指導を受けながら、「Dゼミ」にも参加し、持続可能性日本語教育という自分の研究とは全然関係ない授業を受講していた。そして、休日になると、教会に通い、地元の人とのコミュニケーションを楽しんでいた。従って、私は香ちゃんの博士コース進学のために疑問を持っていた。多分、博士号のためではなく、留学生活を体験するため、あるいは地元の人との交流を通して、日本語力を上達させるための進学ではないか、「Dゼミ」の受講も同じではないかなどと想像を膨らましていた。

従って、香ちゃんが、私の問いに直ちに「昇進昇給のため」と答えてくれた時、私は本当に驚いた。違和感を感じたのである。彼女の答えは実際の現実の行動に合致していないところがあるのではないかと思った。しかし、すぐに自分は研究者であることを意識した私は、自分の推測より、香ちゃん本人の答えの方が説得力と信憑性があるのではないかと考えることにした。私は彼女の答えに違和感を感じたにもかかわらず、香ちゃんが答えてくれた答えの方が彼女の実情に合致しているのだと信じることにしたのである。香ちゃんは誰より自身のことをはっきり知っており、さっぱりした性格の彼女はきっと私の前に自分を飾らずにさらけ出せると思ったからである。このようにして理屈を探しながら一生懸命に自分を納得させようとしている時、私は前に熟読していた香ちゃんの振り返りにあったある記述を思い出した。

家族は商売をやっているの、つい「売買」の視点で世の中を見ていました。教師を「知識を売る人間」と思って、「知っていることを学生に教えればいい」、それ以外の責任を言えば、売り手には商品の品質を保証する責任があるように、教師にも知識の「品質」をよくする責任があって、いつまでも研修や勉強をし続けなければならないと、そう思っていました。自分が博士コースを受けることにしたのは、たぶんこの考え方が多少影響があるからだろうと思います。(2014年12月7日 香ちゃんの振り返り)

ここから、彼女の世の中を見る視点が生まれ育った環境に大きく影響されていたことが窺える。博士コースで学ぶ現職教師たちの間には、博士号を取れば、昇進昇給が易しくなるという共通認識がある。それが博士コースに入った動機の一つであろう。そのため、香ちゃんにおいては、自然に博士コース進学が昇進昇給へとつながったと考えられる。このように考えを進めることで、私は香ちゃんの「昇進昇給のため」という理由付けが少し了解できるようになった。「昇進昇給のため」という考え方の由来を彼女の「教師は知識を売る人間」という教育ビリーフとつながるものとも考えた。知識を売り買いできる「商品」と捉えていたからこそ、博士コースで知識、すなわち「上質な商品」を一杯修得し、それをまた学生に売る、高収入が期待できるというつながりが想定されたのであろう。このように考えることで、私は香ちゃんに対する理解が一層深まったという感覚を覚えて、安心した。少し前まで感じていた違和感も一気になくなった。

6.2.2. 「Dゼミ」の皆に見えた複数の香ちゃん

2019年夏の第1回のインタビューの後、2020年1月11日になって、私は「Dゼミ」で香ちゃんについての研究を発表資料として提出した。香ちゃんが語った「完全に昇進昇給のため、博士コースに進学した」ということを出発点にして、彼女の「教師は知識を売る人間」という教育ビリーフに触れ、さらにその後の教育ビリーフの変化を展開した。意外にも、研究の出発点、つまり香ちゃんが本当に「完全に昇進昇給のため、博士コースに進学した」のかということがその日のゼミの議論の焦点になった。以下はその議論の一部である。

その日の出席者は希先生、雪さん、静さん、聴講者の崔先生、劉さんと張さん⁸である。中国側では、春さん、秋さん、光さんと私がビデオ通話を通して、「Dゼミ」に参加した。

希先生：出発点は昇進昇給が目的で、ドクターに入ることを決めましたって彼女が言ってるよね。それはそうなんでしょう（希先生は疑問を持っているようで、眉を顰めた）。そして、昇進昇給が目的でドクターを取りたいと言ったら、彼女の日本に来てからの生活はドクターを取ることを向けて、勉強するはずだ。ほかの人もそうしている。だけれども、彼女は昇進のために、ドクター課程に入ったと言いながら、彼女の現実を見ると、そうではない。授業もちろん出てるけれども、週末には教会に行ったりしているわけだよね。そうすると、彼女が言っていることと彼女の現実、実際やっていることの間にギャップがあるじゃない。言っていることとやっていることが違うわけだよね。何で、違うのか、ということは明らかにしたいじゃない。最初の出発点は少なくとも、何で、彼女が口で言っていることはね、実際にやっていることが違うのか。その違いは一体何で説明できるのか、出発点だよね。「ナラティブ的探求」というのは分析者があなたが言うことによって、分析を進めていくよりは、一緒になって、何でこういうことが起きているのか、ということの実態、実相に迫っていくのは、「ナラティブ的探求」なわけだよね。だから、分析者が疑問に思っ、その分析されたことに答えてくれれば、

⁸ 崔先生、劉さん、張さんは議論に乗らなため、第四章で、登場人物として紹介しなかった。

それで終わりじゃないだね。それは一般的なやり方じゃない。二人で、協力しながら、分からないことを分かるようにしていく。見えないことを見える化していくということ。だから、全体を見て足りない感じがしてね。彼女の言ってることとやっていることの間に違いがあるのは、彼女自身は認識できないよね、多分。彼女は昇進のためと言いながら、実は彼女はそれに合わない日常生活を日本に来てから送っている。だから、このゼミに来てね、長くしゃべったりしてね。彼女ね、ネット上で書き込みをすごく一杯していたね。ネット上のニュースについて、返事（コメント）を一杯書いてたね。何でそういうことを彼女がしたのかは知りたいでしょう？だから、彼女の言っていることとやっていることの違いは一体何なんだろうを知りたいというふうに思って、これを書き進められて、

静さん：ギャップが大きいですね。言ってることと（実際の行動）、読んだら、香ちゃんと全然違う。（香ちゃんが）のんびりしていて、私から見れば、優雅で、生活を享受しているような感じがしている。

希先生：生活を楽しんで、

春さん：今もそうですよ。

希先生：だから、昇進が目的というのは、全然見えない、ね。それは口で言っているだけで…（2020年1月11日 ゼミ録音の文字起こし）

まず、希先生は自分の疑問を述べた。香ちゃんの話と行動の間にギャップがあるが、何故私はそれを無視したのか、そのギャップに着目し、探求をしていくべきではないかと希先生が自分の考えを述べた。そのまま、香ちゃんが語ったことを記述するより、二人で話し合うことを通して、疑問が解けていくことが「ナラティブ的探求」のあり方ではないかと希先生は指摘した。続いて、香ちゃんをよく知っているゼミ生の春さんと静さんも議論に入った。香ちゃんは、入学してから、ずっと優雅でのんびりした留学生活を送っており、生活を享受している香ちゃんが昇進昇給を目的にしているわけがないと春さんと静さんは主張した。

しかし、本当に皆が話した通りなのか。私は香ちゃんの振り返りを繰り返して精読したり、何回もインタビューをしたりしたのではないかな。たくさんの作業をした研究者の私の方が、香ちゃんのことをよく知っているわけではないか。このような疑問が次々と心の中に浮かんできた私は、皆の前に自分の考えを主張した。

趙：そうですね。私が2016年に「Dゼミ」に入ったとき、香ちゃんはゼミにいました。私は香ちゃんと親しい関係を作って、〇〇市にあるシャクヤに何回も行って、一緒にご飯を作ったり、食べたりしたことがあります。ですので、そのとき、香ちゃんが私に残した印象は金持ちの二世、毎日のんびりしていて、研究には本当に急がないようだった。ですので、それは私の推測です。彼女は、コミュニケーションのため、日本語能力を高めるため、教会に通って（いると思います）。いろいろ日本人と話し合って、将来の論文書くことに役に立つといろいろ私に話しました。

希先生：へえ、論文の役に立つ？

趙：例えば、教会にたくさん日本人がいましたね。将来自分が言語学についての研究をする時、その日

本人たちが、手伝ってくれるというような話がありました。それに、最初の時、私は振り返りを書くことがすごく苦手でした。でも、香ちゃんは自分が日本語が下手だったが、「D ゼミ」に入ってから、ゼミでいろいろ議論をして、振り返りを書いて、日本語力が高められたと言った。その時、私は彼女が「完全に昇進昇給のため」と答えた時、本当にびっくりしました。

希先生：昇進が目的と言ったけど、格好つけ、そんな真意ではないということじゃないですか。実はドクターの学位を取ることが目的ではない。口では言っているけどね。何でいうか分からないけど。実はそうではないということ。日本語を上手に操ることがものすごく大事なことで彼女が考えているかな。彼女のやっていることって、ある程度そうなのかと納得できるじゃない。一生懸命一生懸命書いていることだよ。それは中国語でやっているんでしたっけ？書き込みをやっているんじゃない。日本語だけじゃないね。そういうなら、どういう辿す？何で一生懸命にやっているのか、知りたくない？みんなが時間がないから、やることがないでしょう。消されても、やると言っていたことがあるよね。だから、自分の敏感なことだね。書き込みをしたら、消される。だけど、また書くとか、言いましたね。もし、中国語で書き込めば、ただ日本語を上手になりたいじゃない。だから、趙さんの研究だよ。彼女が見えないところ、気が付いてないところを探求していくことのわけじゃない。だから、何で昇進のためだったが、そんなに優雅にしているのというのは誰も思うことでしょう。彼女自身もはっきりしてないけど、そういっちゃえば、何とか皆が分かってくれて、ということがあるかもしれないね。便宜的に。そうすると、その裏に隠れた本当のやりたいことは何なのかということをはっきりすることが研究の目的なのに、何で、言語学習観にずれたのかな。

雪さん：（前略）私の理解では、もし本当に（学位を）取るために、日本に来る場合、一生懸命に勉強するのじゃないか。早めに学位を取って、国へ帰って、早く昇進できると私は思いますけど。でも、香ちゃんはそうじゃないのです。行動としては、つまり、発言していることと今やっていることは何かあるのではないかな。そこはすごく探求の価値があると思います。つまり話していることとやっていること、一致してない場合は、何かがあるはずですよ。

趙：そうですね。ギャップがあるからこそ、探求する意味があるのですね。

希先生：そうですね。一緒に探究するわけだよ。

静さん：何語で、ニュースのコメントを書いたのかな。

希先生：中国語だね。

静さん：今はっきりと覚えていない。でも、何回も消されたんですけど、どうしても書きますと言っていたね。

希先生：そうだね、中国語なのか、日本語なのかで、徹底的に違う。それに、教会に行って、人的ネットワークを作って、自分が論文を書く時に、ネイティブチェックを頼むなんて、本当にそんなことまで思っているのかな。言ってみるだけかもしれないね。

秋さん：その時はネイティブチェックとか考えなかったね。（2020年1月11日 ゼミ録音の文字起こし）

香ちゃんが日本語力を高めるために教会に通っており、日本語力が高められたら、博論執筆に役に立つと私は主張した。即ち、博論の執筆を昇進昇給につながるものだと思った

からである。教会に通うことが博論執筆につなげられるとしたら、香ちゃんの言行不一致のギャップが埋められることになる。それに、「Dゼミ」に長期にわたって参加していたことも同じであろう。教会に通ったり、「Dゼミ」を聴講したりしていたのは、「優雅で、留学生生活を享受している」と皆に理解されていたとはいえ、実際には、それらの行動は単に生活や地元の人とのコミュニケーションを楽しむというだけに限られることなく、博論執筆のために、それらの行動を通して、香ちゃんはまず日本語力の上達に頑張っていた可能性もあるだろうと私は考えた。そう考えると、「完全に昇進昇給のため、博士コースに進学した」という答えも成立すると私は思ったのである。

それに対して、希先生は香ちゃんの日本語力の上達を重視していることは認められるが、まだ数多くの意図不明なこと、例えば、何故香ちゃんがニュースにコメントを一生懸命に書き込んでいたのかといった行動も視野に入れて、香ちゃんの深いところ、彼女自身も気づいていないところを探ることを勧めた。自分の理解に執着していた私はこの助言に打たれた。私は何かを悟ったような気がした。長時間かけて、自分の研究を成立させるために、私はデータ（ストーリー）の抽出に努めた。そのとき、私は、自分の推測に合うデータ（ストーリー）を抽出しており、自分の推測と合わない、つながりがないデータは採用しなかった。従って、この作業の中で、香ちゃんにまつわる文脈や固有な意味を私は無意識のうちに少しずつ削ぎ落していたと言える。結局、私に見えた香ちゃんは真実の香ちゃんではないことになり、それが「Dゼミ」で出た「私が知っている香ちゃんと全然違う。」という声になったと考えられる。

一方、インタビューで、まだいろいろ戸惑いを持っているから、研究を通して、それを解かしてねと私に言った香ちゃんに対して、私は、彼女にプラスになる研究をするのだと決意したことを思い出した。そこで、彼女自身も戸惑っていること、気付いていないことに焦点を置いて、それを二人で一緒に探求すべきだという思いが強くなった。しかし、ニュースのコメントの書き込みは何のためだったか、研究の切り口をどう見つければいいのかと、私は全く分からなかった。迷っていると、画面の向こうから春さんの澄んだ声が聞こえてきた。

春さん：もしもし、2014年のとき、私は香ちゃんと同じ宿舎に住んでいました。その時3ヵ月ぐらい一緒にいたんです。とても仲が良かったです。香ちゃんが教会に通い始めたころ、私は年上ですから、率直に聞いてみたんです。「何で教会に行くの、時間がないじゃないか。私たちは論文書くためにここに来たんじゃないですか」と率直に聞いたんです。その時、香ちゃんは「へえ、まあ、大連から来た先生方は皆日本語が上手ですね。ふだん、みんな一緒に行動したりしているんです。もちろん私を排除しようとしたわけじゃないと分かってるんですけども、自分ほとんど一人で行動しているんです。それは現実ですね。それに、もし、日本語力を高められたら、博論の執筆も容易になるだろう」と答えました。つまり、彼女は最初の頃、自分の口語能力は良くなかったと思いました。大連から来た先生たちほどよくないから、教会に通っているからですね。教会に通うことを通して、日本語力を高め

ることもできて、大連の先生方とのコミュニケーションも円滑になるだろうと思いました。それに、教会に通っている人は日本人だけではなくて、外国人もいるので、いろいろな人とふれあいができるのです。だから、香ちゃんは長い間教会に通っていました。その時、香ちゃんは私と一緒に同じアパートに泊まっていたので、履修科目が違いますけど、毎日会えるぐらいでした。ですので、そういう話し合いを良くしていたんです。教会の集会ですね。毎週一回じゃないですか。だから、それはすごく時間がかかりますよ。口語力を高めることができていいですけど、口語力の上達は、論文の作成にあまり役に立たないのではないかと疑っていたんです。香ちゃんですね、時々、何を考えているか私には分からない感じがします。彼女の話にはいろいろ面白い情報がありますね。例えば、一緒に料理をしていた時は、彼女はいつも「私は料理は下手、下手」を言いながら、料理を一杯作ったのね。「へえ、料理下手じゃないですか。おいしいよ、私より上手。」と私が言って、彼女は「いいえ、いいえ、適当でよ、適当でよ」と言いました。作った料理は変な組み合わせですけど、美味しいです。本当にいろいろ新奇な情報をもらえましたね。しかし、ちょっと私は考えていたしっかりしていないところがありますね。例えば、香ちゃんは自転車に乗りながら、イヤホンをつけて、音楽を聴きます。その時、私は注意してあげたんですよ。「それは危ない、絶対良いことではないですよ」って、日本では、自転車道がないですね。すごく危ないです。また、ある日、彼女は自転車に乗りながら携帯を出して見て、転んでしまったんです。ひざのところ、ケガをしました。その時、どのように処理したらいいのかわからなくて、私の部屋に来たんです。私のところには薬があったので、消毒してあげました。その時、彼女が言った話は、私は今でも覚えています。「春さん、私は何か悪いことをしたんじゃないですか。今日はこんなにひどい目に遭ってて、教会に行くことと何か関係があるんじゃないですか。私は誠心を持って教会に行くわけではないので、多分、罰されただろう。神様からの罰。じゃあ、これから誠心を持って教会に行く。」と言いました。

希先生：それ冗談ではなくて、ほんとうにそう思っていたんだよね。

春さん：ほんとうによく考えてから言ったんだと思います。(2020年1月11日 ゼミ録音文字起こし)

春さんの語りは私の中に響いた。香ちゃんの親友である春さんも「香ちゃんですね、時々、何を考えているか私には分からない感じがします。」から分かるように、香ちゃんにはミステリアスなところがある。

教会に通うことについて、香ちゃんは春さんにも「日本語力を高められたら、博論の執筆も容易になるだろう」という理由を言ったが、その理由を春さんもすこし不思議だと思った。口語能力の上達は博論を書くことにそれほど役に立たないと春さんは思っているからである。したがって、毎日のんびりした生活を送っている香ちゃんは博士号を取ることあまり急いでいないと、春さんもゼミの皆と同じように感じていることが分かった。

香ちゃんの教会通いは勿論日本語力を高めることにつながっているが、それ以外に、果たして春さんの言った通り、いつも一人で行動する香ちゃんは教会に通うことを通して、いろいろな人とのふれあいを求めている可能性があるのではないか。それなら、香ちゃんは博士コースを受けることが完全に昇進昇給のためと言ったが、実際にそうではないこと

を私は意識した。それらのストーリーをつなげて考えて、香ちゃんの話に行動と一致しないところがあることを私は納得した。つまり、香ちゃんは私に自分の本心を言っていないのだ。何故、香ちゃんは自分の本心を言わなかったのか。長い間私の目には香ちゃんは性格がさっぱりしており、率直に自分の考えを言う人だった。それを信じていたからこそ、私は彼女を研究対象にした。私は香ちゃんの本当の考えが益々分からなくなった。香ちゃんは一体何を考えているのか、さっぱりしたように見える彼女の、私に本心を言わないことをどう理解すればいいのか、私は分からなかった。しかし、今回のゼミの議論を通して、その本心を言わないことは香ちゃんを理解するための切り口になるだろうと私は意識した。彼女を深く理解するために、私は対面で香ちゃんと話し合いたいと思った。

6.3. 香ちゃんの直面している問題の実態を探った

香ちゃんの本心を言わないことに気付いた私は、彼女との相互交渉を通して、改めて彼女の直面している問題の実態を探ることにした。その探究は次のように進んだ。まず、相互交渉を通して、香ちゃんが自分の本心に気づきはじめた。あっさりした口調で「教師は知識を売る人間」の話をしたり、子どもを産みたくなくて、日本に来てのんびりした生活を送ったりしていた香ちゃんだが、実は、自分は皆と違っており、教師としても女としても失格だと思い込んで苦しんでいたことが明らかになった。つまり、香ちゃんの「逃げる姿勢」が可視化された。

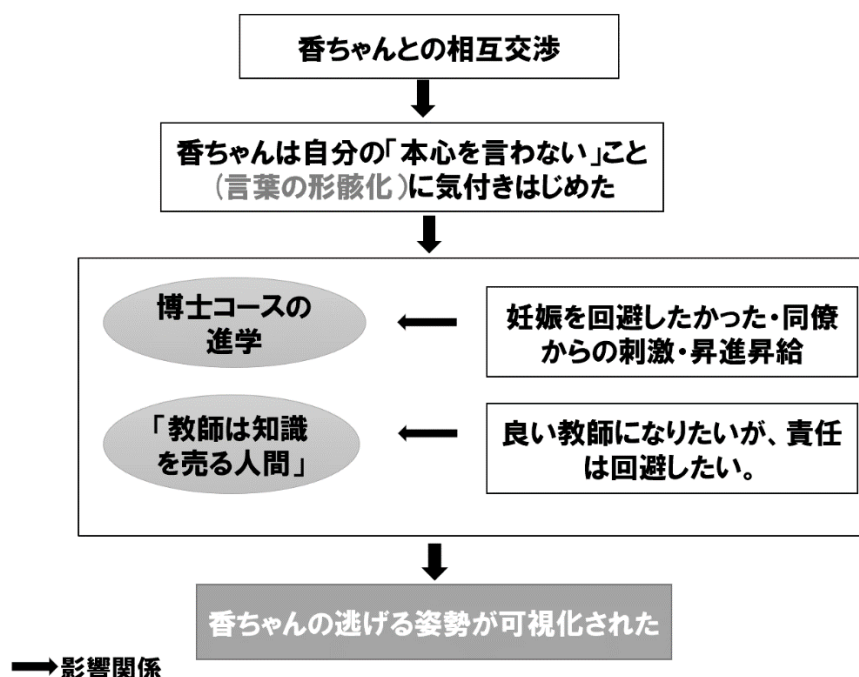


図 6-2 香ちゃんが直面している問題の実態

6.3.1. 香ちゃんは自分が「本心を言わない」ことに気付きはじめた

(1) 妊娠を回避するため、博士コースに進学した

2020 年 1 月、香ちゃんは冬休みを利用し、楓大学に来た。私も育児や雑事から抜けて、

日本に来た。今度、私は香ちゃんと同じ宿舎に泊まった。同じ宿舎になれば、一緒に話し合うチャンスが多く作られると思った。そう思った私は嬉しかった。2020 年 1 月 31 日に私はドクター宿舎に着いてから、少し休んでおり、2 月 4 日に香ちゃんにインタビューをした。

赵：刚开始你说，你来读博是为了升职加薪。但是我看你来了之后很悠闲啊。你看如果纯粹是为了升职加薪的话，肯定像我们一样特别着急写论文毕业。（この前に、あなたは昇進昇給のため、博士コースを受けたと言ったね。しかし、日本に来てから、のんびりしているのね。もし、完全に昇進昇給のためだったら、きっと私たちのように、博論を書くことに焦っているはずだよ。）

小香：认真的说的话，那我还是为了逃避生小孩儿来这的呢。这话能不能往里头写呀？（本音を言ったら、私は子どもを産みたくなくて、ここに逃げたのよ。これは博論に書くのか。）

赵：哦，还有这个原因啊。（笑）（ああ、そういう原因もあるか？）（笑う）

小香：而且这个原因起码占 50%。甚至 60%。（大笑）（この理由は少なくとも全体の 50% 占めるよ。60% にも至るかも。）（笑う）（2020 年 2 月 4 日 インタビューの文字起こしと訳文）

香ちゃんは昇進昇給のためではなく、他の原因もあることが分かった。しかし、何故香ちゃんは子どもを産むことにそんなに抵抗して、日本まで逃げたのかと、好奇心を惹かれた私は次のように聞いた。

赵：为什么不想生小孩儿。（何で、子どもを産みたくなかったのか？）

小香：不想生啊。我妈，我婆婆逼我啊。我妈流着眼泪逼我。然后家里催。学校其他同事催。说什么“某某老师都结婚生小孩儿了。你比她年纪大啊，你什么时候生啊？”一个个见到我就问，你说烦不烦？我那个时候特别烦躁。我那时就觉得在国内特别没意思，回家也没意思。有一次我公公婆婆来我家吃饭。一大家子给我开批斗大会，就说不生小孩儿。我公公还说不孝有三，无后为大。他说这话，我眼泪刷的就下来了。后来我公公总算闭嘴了。（産みたくなかったよ。母も義母も私は子どもを産ませられたよ。母は泣きながら私を迫ったよ。それに、家族だけでなく、大学の同僚も同じだったよ。「誰々はすでに結婚して、子どもを産んだよ。あなたは彼女より年上なのに、あなたはいつ？」とよく聞かれたよ。うるさいね。だから、その時の私は本当に我慢できなかった。その時、国内の生活はつまらなかった、家に帰ってもつまらなかったと思った。ある日、義父と義母は家へ食事に来た。家族みんな私のことを批判した。子どもを産まないことを批判した。義父は「不孝に三つ有り。後無きを大いなりと爲す。」とまで言ったよ。そんな話を聞いて、私は忽ち涙がこぼれてしまったよ。義父はようやく黙った。）（2020 年 2 月 4 日 インタビューの文字起こしと訳文）

香ちゃんの話聞いて、私は彼女の逃げたい気持ちを少し理解できるようになった。中国では女性は 20 代に結婚し、結婚するとすぐに妊娠ということが当たり前のことだと認められている。もし 30 歳になっても、まだ妊娠していないと、「妊娠適齢期過ぎた」、「何

等かの問題を抱えている」、「変わった人だ」と思われる。従って、本人は別に何の焦りを感じていないとしても、親が「妊娠」という2文字に敏感に反応してしまうのは一般的である。そういう社会の雰囲気の中で、30歳を過ぎても子どもを産まない香ちゃんは家族や社会からのプレッシャーを強く感じていたのであろう。「結婚したらすぐ妊娠すべきだ」、「子どもを産まなかったら、親不孝になる」などは女性にとっては社会からの規定だと考えられるだろう。従って、社会から一方的に規定されることを嫌だと感じて、香ちゃんは日本に逃げたのだろうか。

赵：就是因为逃避生小孩来读博的是吗？（つまり、妊娠を回避するため、博士コースに入ったね。）

小香：除此之外还有一个外力的刺激。就是我有一个同事，考上了一个国内很好的大学的文学博士。13年我作为交流生，然后被派到西宫去研修了两个月。我说的那个同事啊，她那时候从我们大学辞职，就在日本做了一年的国际交流员。然后我们就在日本见了面。她就跟我说她考博的时候多辛苦啊。坐着就睡着啊。然后我心里触动特别大。我就想人家都在努力都在进步，我自己就是停滞不前的。然后想写论文也不知道写什么，我不跟你说嘛，我原来硕士时写的是日本军事史。这个就不好申请课题，论文也不好发。我就特别迷茫，想改方向，想改成语言学或者是教育学嘛。但是也没有领我入门的人，就觉得博士也是个契机哦。比如说我去读博，找个导师，学学怎么研究。反正就是各种想法，一时冲动头脑一热就决定读博了。（それ以外に外部からの刺激も原因の一つになったね。前の同僚だね、中国のある有名な大学の博士コースに進学したよ。2013年の時、私は国際研修生として2ヵ月間ぐらい西宮で研修していた。例の同僚はその時、大学の仕事を辞めて、日本で国際交流員として一年間勤めていた。だから、彼女と日本で会った。彼女は受験準備の時いくら大変だったのか、例えば、座ったまま寝ちゃったことを私に話した。それで、私はすごく刺激された。みんな頑張っていたのに、私が進歩していないと反省した。それに、論文を書きたかったが、何を書いたらいいかわからなかった。前に趙さんに言ったね、修論の時、日本軍事史の内容を書いた。でも、軍事史の方は、プログラムの申請も、論文の発表もなかなか難しいことなのよ。だから、すごく迷っていて、他の分野に移りたかった。言語学あるいは教育学の分野に移ろうと思っていた。しかし、指導してくれる人がいなかったね。だから、博士コースを受けることはいいチャンスだと思ったね。例えば、博士コースに進学して、指導教官の下で、研究のことを学ぼう。何となく、いろいろ考えていて、カッとなって、博士コースを受けることを決めた。

赵：就是一方面想逃避…（つまり、一方で逃げたかったが…）

小香：对，一方面也想进步。（そうそう、もう一方で進歩したかった。）

赵：就是不知道将来自己怎样生活，但还是想好。（つまり、将来、どのように生活するかわからなかったけど、まあ、前に一歩進みたかったね。）

小香：还是想好。我也想进步，那个时候也有进取心在里面。还有就是升职加薪。我就打算读博呗。三方面原因吧。（そうよ、一歩進みたかったよ。その時、進歩を求めたい気もあったよ。また、昇進昇給も原因の一つだったよ。だから、博士コースを受けることにした。三つの原因だよ。）

赵：但是一开始为什么那么肯定的说完全是为了升职加薪呢？你肯定不是有意隐瞒吧。你知道这个研究对

我来很重要的。(しかし、何故香ちゃんは最初るとき、博士コースの進学は完全に昇進昇給のためと
きっぱり答えたのか。きっと意識的に自分の本心を隠すわけがないだろう。この研究は私にとって大
事だということを知っているだろう。)

小香：是啊，我当然不会有意的去隐瞒。嗯，可能就是习惯吧，也没细想，就随口一说。我自己也没意识到
自己说的不是真心话。真是抱歉！（そうね。意識的に隠すわけがない。えーと、多分癖だね。深く考え
ないで、いい加減なことを言っちゃった。ごめんね。）

赵：那你在D研究室也是这么说的对吧。(Dゼミでも同じ答えをしたね。)

小香：那时候刚去D研究室上课，不好意思说这个呀。(そのとき、Dゼミに入ったばかりで、恥ずかしくて
その話を言えないよ。)(2020年2月4日 インタビューの文字起こしと訳文)

何故、香ちゃんは、私に自分の本心を言わなかったのか。私はこの問題に困っていた。
今度のインタビューで、私は香ちゃんの「それは、博論に書くのか」、「そのとき、「Dゼミ」
に入ったばかりで、恥ずかしくてその話を言えないよ。」の話を聞いて、彼女のことを理解
できるような気がした。

ここでは、私は「Sacred story」、「Cover story」、「Secret story」を援用して、香ちゃん
の本心を言わないことを解釈したい。

そもそも私は現場にいたとき、「教師として、キャリアアップのため、博士コースに進学
し、博士号をとるべきだ」というような「聖なる物語」がありふれていた。香ちゃんは自
分の本音の代わりに博士コースの進学は「完全に昇進昇給のため」という語りは彼女が取
り囲まれている環境から影響を受け、つまり、「聖なる物語」に囲まれている香ちゃんは、
その「聖なる物語」に合わせて、「ごまかしの物語」を言ったと考えられる。

更に、自分の本心を隠した香ちゃんは深く考えず、いい加減に「完全に昇進昇給のため」
と言った。つまり「昇進昇給」ということばが彼女自身にとって何を意味するか考えず、
そのまま援用した。それは言語の形骸化だと考えられる。つまり、香ちゃんの言語生態は
良い状態ではなかった。

岡崎(2009a)では、「言語は人の生活の質(quality of life)に直結する」と指摘してい
る。言語生態が良くなければ、人間生態も良い状態ではないと考えられる。

対話を通して、香ちゃんに本心をどんどん言ってほしいので、私は香ちゃんと以下のよ
うに話し続けた。

(2) 責任を回避するため、「教師は知識を売る人間」と定義した

ここで、私は香ちゃんの「教師は知識を売る人間」という話を思い出した。以前、私は
香ちゃんの「教師は知識を売る人間」という考えに非常に興味を持っていた。それについ
て、香ちゃんに聞いたとき、彼女は「本当にそう思っていたよ」と迷わずに答えてきた。
しかし、彼女の本心を言わないことから考えれば、それも彼女の本音ではない可能性があ
ると私は考えた。香ちゃんへの理解を深めるために次のように聞いた。

赵：还有你说过老师是贩卖知识的人，说出来就觉得你应该是一个很冷漠的人。上课教课，下课就走。但是我听春说，实际上你和学生关系可近了。（香ちゃんは「教師は知識を売る人間」という話をしたね。こう考えている香ちゃんは冷たい人間だと思われるだろう。授業が終わったらすぐ姿が消えたような教師。しかし、春さんは「香ちゃんが学生たちとすごく仲良かったよ」と私に言った。）

小香：实际上为什么有这种想法啊。因为一则我们家是从商的，家庭的影响。二来，我大学的老师都是这样的，上完课夹着书本就走。下了课再也见不着，人也联系不上。这就是我想像中的大学老师。三则呢，因为我们学校是私立学校。私立学校就是我们把学生当上帝啊，因为我们的工资是学生的学费。就相当于学生是我们的上帝，我们的客户。那我不是卖知识的人，是什么呀，我就是这么想的。（何故そんなことを考えていたかという、まず、家族は皆商売をやっているね。これは家族からの影響。次は、私の大学時代の先生は皆そうしていたよ。授業が終わったら、すぐ教科書を持って教室を出た。姿も見えなくて、連絡も取れなかった。だから、大学の教師は皆そうだと思っていたよ。最後に、私の勤務校は私立大学だよ。私立大学では、学生が神様のように扱われているのは現実だ。教師の収入源は学生の授業料だからね。言い換えれば、学生は私たち教師のお客様、神様みたいだ。それなら、私は知識を売る人間でなかったら、何者なのかと、私は確かにそう考えたよ。）（2020年2月4日 インタビューの文字起こしと訳文）

香ちゃんは「教師は知識を売る人間」と考えた理由を、家庭環境、大学時代の経験、職場の現状の三つの要素と結び付けて述べた。しかし、それは実相なのか、香ちゃん自身には何か気づいていないところがあるのではないかと、私は少し疑問に思い、次のように聞いた。

赵：但是你对学生还是挺负责的，有的时候学生不听话，有的老师可能就不管了，但是你也挺严厉的训他们的。（しかし、香ちゃんは学生に責任感を持っていると思う。学生がどうしても先生の言うことを聞いてくれなければ、勝手にやらせてあげる教師が多くいる。しかし、香ちゃんは学生を厳しく注意すると聞いている。）

小香：我原来很少严厉的训学生。不是很少，我过去根本从来就没有严厉的训学生。其实我对学生大部分还是放任态度。比如说学生上课睡觉，玩手机，我很少说。实在有时候太过分了，我有时候会提一句，但我从不指名道姓。就是说“差不多了，差不多了啊”。“睡觉的同学你差不多该醒醒了啊”，但是我从来不指名道姓。因为我想大学生都有自尊心嘛，所以我基本上很少严厉批评学生。上课爱睡觉就睡觉，爱玩手机就玩手机。学生成绩不好，期末考试只要能得40分，我就给及格。我可能是学生眼里非常好说话的老师。（学生を厳しく注意することは少なかったよ。いや、少なかったのじゃなく、まったくなかったの。実際に、学生に勝手にやらせることが多かった。例えば、学生は授業中、寝たり、携帯を弄ったりしても、あまり注意してあげなかったよ。やり過ぎる場合にしか、注意してあげなかった。でも、指名なんかは絶対しないよ。「いい加減にしろ、いい加減にしろよ。」そのぐらいだった。「寝ている方、目を開けてください」とか。でも指名はぜんぜんしない。大学生は皆自尊心を持っているので、めったに厳しく注意しなかった。学生は寝たり、携帯を弄ったりしても、勝手にやらせて

いた。学生は成績が悪くても、期末試験で、40 点さえ取れば、合格させてあげる。多分学生にとって、自分は本当に甘い先生だろうね。)

赵：是吗？要我我就生气。真的。（そう？私だったら、きっと怒るよ。本当に。）

小香：（笑）我不生气，我真的不生气。（笑う）（私は怒らない。本当に。）

赵：那你对学生采取放任的态度，很宽容。（何で学生をそのままにさせて、そんな寛容な目で見てあげられるの？）

小香：共情。我大学就不是个好学生。日语课我能旷一大半，最疯狂的时候，有些课，我第一节课去，最后一节课去，中间都不去。但是我们学校对这个特别宽容。它只看一个期末成绩。虽然我课不去上，但是我每天晚上都有去上晚自习。就相当于我的日语大部分都是自习的。上课不听嘛，觉得老师照本宣科，讲得没意思，就去自习。我就想我自己都不是个好学生都不爱上课。就没有资格要求学生？所以我就是这么想的。有的学生上课是不好好听啊，但是考试之前会去努力的冲刺。所以学生给我把成绩考及格了，就好了。我自己做不到的事，我不要求学生来做。（学生になって考えることだね。大学時代の私は良い学生ではなかったね。日本語の授業を半分以上サボった。最もひどい時、私はただ、最初の授業と最後の授業に出て、それ以外の授業を全部サボる。でも、うちの大学は出席のことを結構寛容な目で見る。ただ、期末試験の成績を見る。私は授業を出ないけど、毎日晚自習に行っていたよ。つまり、私は日本語は主に自分で自習したの。先生の授業を受けなかった。先生はただ教科書の内容を読んだまま教えるのはつまらないと思ったので、自習に行った。だから、私自身は良い学生じゃなくて、授業にも出なかったね。学生を要求する資格がないと思った。だから、私はそう思った。学生は授業の時、ちゃんと聞いてくれなかったけど、試験の前に、ちゃんと努力する。だから、学生は試験に合格できればいい。私ができなかつたら、学生に要求しない。）（2020 年 2 月 4 日 インタビューの文字起こしと訳文）

香ちゃんは自分が取っていた日本語教育の姿勢とその姿勢の由来を全部私の前に持ち出した。それを聞いた私は非常に不思議に思った。私は香ちゃんの学生をわがままにさせるやり方に賛成できない。もちろん、彼女が話したように、それは大学時代の経験とつながっていると分かるが、それは学生のためになっているやり方とは言えるだろうか。そういうやり方を取っていた香ちゃんは良い教師とは言えるだろうか。私は大変疑問に思った。疑問に思いながら、私は香ちゃんが書いた振り返りのある記述を思い出した。

正直に、「販売」の視点で仕事を考えるほうがずっと楽だと思います。クラス全員に同じことを教えているから、提供する商品とサービスがみんな同じだということです。できの悪い学生に「それはあなた自身の責任だ」と言えます。（2014 年 12 月 7 日 香ちゃんの振り返り）

香ちゃんが学生に勝手にやらせる姿勢を取るのは、自身の経験につながっているという以外に、彼女の責任逃れという気持ちも関わっているかもしれないと考えた。それをはっきりさせるため、私は次のように聞いた。

赵：回顾文里面，你写了，为什么你说“老师是一个贩卖知识的人”呢，实际上也有一点想回避的态度。就是说如果老师是个贩卖知识的人的话，只要把知识教给学生就行了。上课讲完就行了，我的工作就完成了。提供商品，那么给学生提供一样的商品，那就很简单。那就不必对学生付出更多的心思。（振り返りに、香ちゃんはこう書いたね。何故「教師は知識を売る人間」と思ったのか、その中には少し「回避する」意味が含まれている。もし、教師はただ知識を売る人間であつたら、知識を学生に教えればいい。授業の内容を全部教えれば、仕事は出来上がり、終了。商品を提供するなら、学生に同じ商品を提供すればいいね。それなら簡単だね。学生に別の関心を払わなくてもいい。）

小香：对对对，也有一点想逃避的想法吧。我们有个辅导员老说，教师是个良心活儿，一旦讲良心之后，那么你要干的事就多了。我们不是有工作范围内，工作范围外的说法嘛。教师不像是别的职业，范围内和范围外，特别模糊。打个比方说，我半夜三点钟，学生说打电话给我说，“老师，我心情不好，陪我唠唠嗑呗”。有过这样的学生，大晚上的。那你说我这是工作范围内还是工作范围外呢。我是工作时间以外，对吧。但是我要是不陪学生唠嗑，她心情不好了，心里有什么障碍了，怎么着了，又是老师的责任。说来又是工作范围内。所以说一讲良心，这里面的事儿就太多了。我不是不想讲良心啊。所以我觉得如果把老师当作一个卖方，就不用承担太多的东西，你也不用有太多的期许。就像刚才你说的，学生不学习你会生气，但我不生气。那是因为我对学生没有期许，所以我不生气。（そうそうそう！確かに少し逃げる気持ちを抱えていたかもね。勤務校のある指導員の先生は、教師という仕事は良心が必要とされていると言っていた。もし、良心に従って仕事をすれば、仕事の分量が多くなるよ。仕事範囲内と仕事範囲外という言い方があるだろう。教師の仕事はほかの仕事と違って、範囲内と範囲外の境界は曖昧だね。例えば、深夜3時に、学生が電話をかけてきて、「先生、機嫌悪いよ。チャットしようよ。」そんな学生は確かにいたよ。深夜だから、それは仕事範囲内か、範囲外か、どう判定すればいいのか。それはもちろん勤務時間外の事だね。しかし、もし話をきいてあげなかった、学生がいっそう機嫌が悪くなって、鬱になったら、また自分の責任になるね。こう考えれば、また仕事範囲内のことになるね。だから、もし、良心を言ったら、教師の仕事はすごく複雑になるね。私は良心に従いたくないわけではなかったけど。もし、教師を商人に位置づけたら、たくさんの責任を負わなくてもいいね。それに、学生に期待を持たなくていい。確かに、さっき趙さんが言ったように、（学生の不勉強に）趙さんは怒るが、私は怒らない。それは私が学生に別に期待を持っていないから、怒らない。）

赵：所以说就是不想把事情想得那么复杂，你就简单的定义一下，你就是个卖知识的人。那么既然定义成卖知识的人了，那你的工作就是限定为教知识了。（つまり、物事を複雑に考えたくなかったので、簡単に定義した。自分を知識を売る人間と定義したら、仕事の範囲も知識を教える事に限定できたね。）

小香：对，对，原来我就觉得买卖这种东西是最纯粹，一手交钱，一手交货。非常纯粹。这样我也不用承担太多的东西啊，心理压力什么的都不用有啊。（そうそう！前の私は「売買」は最も純粋なことと思っていた。代金引換のように。すごく純粋だと思った。それなら、背負うことも少なくなるし、心理的負担もなくていいね。）（2020年2月4日 インタビューの文字起こしと訳文）

香ちゃんの語りを通して、彼女は教師としての自分を「知識を売る人間」として定義し

たのは、単に家庭環境や大学時代の経験、職場の現状といった要因から由来するのではなく、彼女の責任を「回避する」姿勢も1つ重要な要因になっていることが分かった。香ちゃんは教師を単純に「知識を売る人間」として定義したことで、仕事の範囲を限定するという目的を達成することができた。つまり、教師を「知識を売る人間」に定義したら、教師は知識を学生に伝えればすむ。学生が勉強するか、しないかは学生の自由であり、教師の「仕事範囲内」のことではない。そのため、教師と関係がなくなる。そう定義すれば、自分の仕事は随分楽になる。従って、香ちゃんは、責任を回避するため、意識的に教師としての自分を「知識を売る人間」として定義した。それに、その「教師は知識を売る人間」という定義の影響で、香ちゃんは学生を勝手にやらせる教師になってしまった。

それでは、香ちゃんは元々仕事を怠る人だったのだろうか、それは彼女の富裕層の出身に関わるのだろうか、すなわち、優雅な生活に慣れていたため、面倒くさいことに触れられなかったのかと、私は自分の中で密かに考えた。

6.3.2. 香ちゃんの「逃げる」姿勢が可視化された

香ちゃんは、「教師は知識を売る人間」という考え方が生まれた理由を彼女自身も良く知っている。何故香ちゃん自身はその理由をよく知っていながら、人に言わなかったのか。それは、もちろん彼女が言った「深く考えないで、いい加減なことを言ってしまった」につながると考えられる。他方、彼女が言った重い責任を担わず、回避したいということにも関わることが分かった。また、問題に直面すると、彼女は常に「回避する」、「逃げる」という選択を取ろうとする。そうすると、博士コースを受けた理由を話した時、彼女はいつも「昇進昇給のため」と言った原因はこれにもつながるだろうか。それを知りたい私は次のように聞いた。

赵：比如说为什么来读博，你一开始说完全是为了升职加薪。但实际上并不是。我觉得最开始你说出为了升职加薪而读博是在D研究室的课堂上吧。那时候你没有说出来读博士是有逃避生小孩这个原因，但是你不想说吧。家里逼你生小孩，甚至把你逼到日本来。所以说这件事一个对你来说是非常痛苦的吧。所以你会有意回避这些让你痛苦的事情。一问你为什么读博，你就说一个最大众的理由，说为了一个升职加薪。（例えば、博士コースを受けた理由についてね、はじめは昇進昇給のためだと言った。しかし、実際にそうじゃなかったね。香ちゃんは「昇進昇給のため」と言ったのは、私がDゼミに入る前のことだね。その時、皆で博士コースを受けた理由を話す時、子どもを産みたくないから日本に逃げたという理由を言わなかったね。それは、香ちゃんが言いたくなかっただろう。家族みんなに妊娠を迫られて、日本まで逃げてきた。だから、それは香ちゃんにとって大変つらいことだろうね。だから、そのとき、その自分を苦しめていることを回避した。何故博士コースにしながくしたのかと聞かれたら、最も普通な理由、昇進昇給とっちゃったね、)

小香：是啊，刚开始真的是跟谁都没说逃避生小孩这件事。不好意思说啊，我一个女人连小孩都不生，那我还算个女人吗？所以不好意思说。可能就是像你所说的那样，我的人生一直在逃避吧，逃避生小孩，逃避老师的责任。（そうね。最初の頃、子どもを産みたくないということを誰にもいわなかった。恥ずか

しかったから。子どもを産みたくない女は、女と言えるかと、思われるよね。だから、恥ずかしくて言わなかった。多分趙さんが話した通りに、私はずっと逃げていた人間かもしれないね。子どもの作ることを回避したかったり、教師の責任を回避したかったりしちゃってね。

趙：那你为什么不想生小孩儿呢？是因为她们总是催，然后越催你越反感越不想生吗？（何で子どもを産みたくなかったの？そんな話をされれば、されるほど、抵抗になって、産みたくなかったの？）

小香：害怕，害怕。因为我这个人特别的自我为中心，我只爱我自己。然后呢，有了小孩之后我不知道生活会变得怎么样。没小孩的时候我每天爱干嘛干嘛的那种。但是有了小孩，我就想很多精力要给小孩。不知道自己的生活会变得怎么样。其实就是对未知的生活非常害怕。就是逃避，一种逃避的心态，一直不肯生不肯生。就这样，我不讨厌小孩。就逃到日本来了（笑）。这么一说，我好像确实一直在逃避中生活啊。（怖い、怖いと思った。実は私はすごく自己中心の人なのよ。私は自分しか愛してこなかったよ。それで、子どもが生まれたら、これからの生活はどうなるのか分からなかった。子どもがいない時、私は毎日自分のやりたいことをやっていた。もし、子どもが生まれたら、きっと子どもにいろいろ労力をかけると思った。だから、自分の生活はどうなるか、私は分からなかった。つまり、未知の生活に怖いと思っていた。回避したね、回避の心理だったよ。だから、長い間、産みたくなかった。確かにそうですね。実際に、私は子どものことが嫌いじゃないよ。でも、日本に逃げた（笑う）。そういうと、私は確かに逃げながら生きていたようだね。）（2020年2月4日 インタビューの文字起こしと訳文）

私との相互交渉を通して、香ちゃんは自分が本心を言わないことに気付きはじめた。続いて、彼女は博士コース進学のこと実は実際に妊娠を回避したいことにつながり、教師としての自分を知識を売る人間に定義したのは重い責任を回避したいという考えに関わっていると語った。このように、問題に直面すると、常に「回避する」、「逃げる」という姿勢を取る香ちゃんの姿勢が見えてきた。私と香ちゃんが一緒に探求することで香ちゃんの逃げる姿勢が可視化された。常に軽い口調で話をしてくれる香ちゃんが「怖い、怖いと思った。」と語ったとき、表情が深刻になり、テンションも低くなった。その一瞬、単に「優雅な生活に慣れていたため、面倒くさいことに触りたくなかった」として、香ちゃんの「逃げる」、「回避する」姿勢を解釈するのは全く足りないことに私は気が付いた。それに何故香ちゃんは「子どもを産みたくない女は、女と言えるか」という話を口にしたのか私は知りたいと思った。香ちゃんをもっと深く理解するために、私は香ちゃんを歴史的な文脈から探ってみることにした。

6.4. 問題が生まれた要因及び要因間の関連を探った

私は、香ちゃんにみられる問題が生まれた要因及び要因間の関連を探ることにした。何故、香ちゃんは「逃げる姿勢」を取っていたのか。香ちゃんの家庭教育、学校教育及び社会からの規定に関わることが分かった。小さいころから、親が自分の代わりに進路をはじめすべてのことを決めてくれたことや「正解が1つ」の学校教育の影響で、香ちゃんは自分で思考したくない、そして、思考力不足で思考できない状態になっていった。また、結

婚したら子どもを作らなければならないという社会からの規定にしっかりと縛られてしまい、香ちゃんは抵抗したくても目に見える形では抵抗できなかった。このような中で、香ちゃんは逃げる姿勢を取り、来日した。日本に来て、子どももいて、論文執筆にも真剣に取り組む仲間を見て、皆と違う自分は失格だという思いが強くなった。そして、日本に逃げても、ただ一時的に妊娠のストレスから解放されただけだ。逃げる姿勢を取っていた香ちゃんの人間生態は不全そのものだった。

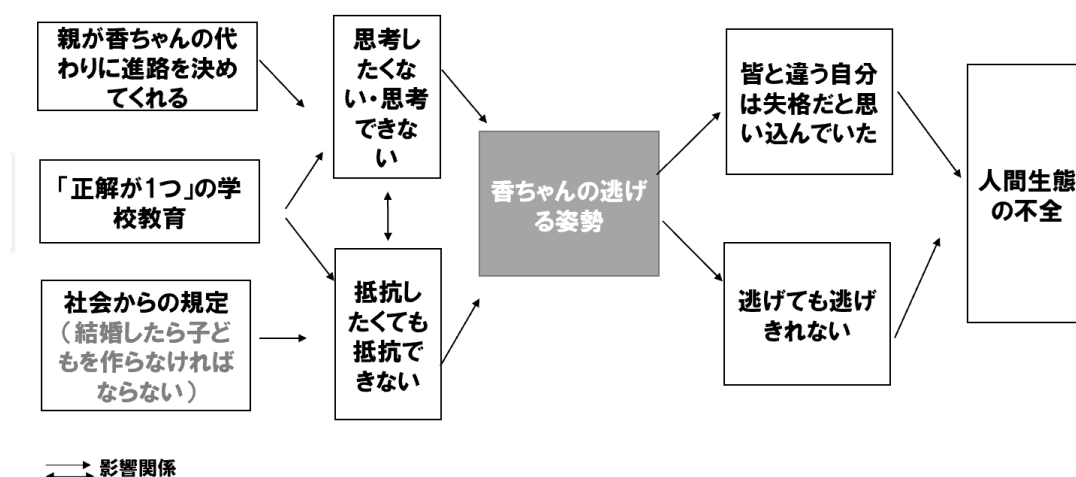


図 6-3 問題生まれた要因及び要因間の関連

6.4.1. 家庭教育のストーリー

赵：逃避这种性格也是和从小到大的经历有关，你说是不是？（つまり、逃げるという性格の形成は今までの経験と関係がある。そうだよな?）

小香：对，就是从小到大没受过苦。你看我 80 年代出生，独生子女。也不是说家里多富裕，但是也是衣食无忧长大的。什么事儿家人都给我办好了，我真的什么都不用去自己想。人家都说穷人的孩子早当家。父母那代人真的是那样的。他们不直面这些生活的困难，就生活不下去。但是我不用啊。比如说，我小学升初中的时候，我当时住的校区是山市最好的一个学校。但偏偏从我们那年开始，我们住的地方，被划出去了，被划到一个不好的校区去了。然后家长们都去抗议啊，都去闹啊。小孩儿们也愁啊，读不了好学校了。我爸就一声不吭的托关系去了。后来硬是把我的档案从不好的学校，调到了好的学校。就是我坐享其成的，我爸什么事儿都给我弄好了呀。真的是所有事情都是我爸给我铺好的路。考大学的时候，比如说有的父母没文化，就要自己去查学校啊，查专业啊，各种查啊。我没有！我爸打电话问，都是我爸在干。然后有个我爸的老同学就说，来我们泉大学啊，泉大学好啊。然后我爸打听了一下，是重点大学，就报了泉大学了。我并没有烦恼啊。这一生可能真的是顺风顺水的过来了。所以没吃过苦，也没有去直面困难的必要。所以后来有困难了，我就不想去直面它，我不想吃苦。我就选择逃，逃了以后好像一时的也安稳了。就这样习惯的也就这样下来了。（そうよ、生まれてから苦しい生活を経験しなかった。私は 1980 年代の生まれで、一人っ子。富裕層ではないけど、生まれてから衣食住に困らない日々を暮らしてきた。親は何もかもしてくれましたので、本当に何も考えなくても大丈夫。貧しい家に生まれる子は早く一家の主となるとよく言われるね。親の世代は本当にそうなんだよ。もし、生活上の難題

に直面しなければ、本当に生きていけなくなるね。しかし、私は違うよ。たとえば、中学校に進学したとき、私が住んでいたところは、もともとは山市の一番いい中学校のスクールゾーンだったが、中学校に進学した時、別のよくない学校のスクールゾーンになった。保護者たちはみんな抗議に駆け回ったりして、子どもたちも困っていたよ。良い学校に入れなくなったから。父は隣人に黙ってコネ入学のことをしてくれた。難しいながら、なんとか自分の人事ファイルを良い学校に入れることができた。父はあらゆる問題を解決してくれて、人生の道もつけてくれたので、私は本当に何もせずに、父のしてくれたことを享受すればいい。大学入学試験の時も同じ。もし、両親は知識人でなかったら、自分で大学のこと、専攻のことを調べなければならないね。私は違うよ。父は大学と専攻のことを電話をかけて聞いてくれたの。すべてのことは父がやってくれていた。そして、父の学生時代の同級生は、「泉大学に来て、泉大学は立派だよ」と勧めてくれた。父は、また人に泉大学のことを聞いた。確かに重点大学だと分かって、泉大学を選んだ。私は全然悩まなかったよ。自分の人生は本当に順風満帆だったよ。苦しみを体験したこともなく、難題に直面することもなかった。だから、その後、難題に遭っても、直面したくなかった。辛いことを経験したくなかったから。「逃げる」ことばかり選んだ。逃げたら、一時的に安定になったようだね。だから、そのまま、逃げることに慣れてきた。）

赵：我记得工作的事儿也是吧。工作也是爸爸给你找的。所以你觉得这种逃避，回避的性格和你父母的做法有很大关系？（仕事のことも同じだね。お父さんが探してくれたね。だから、「逃げる」、「回避する」という性格の形成はご両親のやり方と大きな関係があると思っているよね。）

小香：是啊，我都没去找工作。是我爸给我找的。其实我的父母很少给我讲做人的道理，就直接告诉我你要这么做，要早点生小孩儿，要不然将来吃苦头。父母就是这样，按照他们的人生经历这样做对你好的，就跟你说，就要这么做。谈不上教育吧，我父母他们很少教育我。其实我小时候挺孤单的，他们都忙，就自己在家玩什么的。那个时候我真的是懒得思考啊！最好别人告诉我答案，我记住就好了。就别让我自己想，自己想多累啊。（そうよ、私は就職活動もしなかった。父が仕事を探してくれた。実は親はあまり人生の真理を教えてくれなかったよ。直接に「こうやろう」、「早く子どもを産んでね、そうしなかったら、将来は大変だよ。」と言うよ。親は確かにそうなんだね。自分の経験した人生に照らしながら、「こうやれば損にならないよ」、「こうやろう」と説教した。教育とは言えないね、両親は教育ということをあまりしてくれなかったよ。実際に、幼いころの私は寂しかったよ。両親は忙しくて、私は一人で家でゲームしたりしていた。だから、その時、本当に何も考えたくなかったなあ。人に答えを教えてもらって、私はそれを覚えたい。自分で考えたくなかったね。面倒くさいから。）（2020年2月4日 インタビューの文字起こしと訳文）

香ちゃんは自分が難題に遭った時に、「逃げる」、「回避する」という選択肢を選んだ原因を、その結果苦しい生活を経験しなかったこととしてまとめた。人生の節目で、自分で難題に直面する代わりに、父親が先回りして道を付けてくれた。従って、親の過保護の下で成長した香ちゃんの人生は常に順風満帆であった。それで、これからの人生も辛いことは一切経験したくないと思うようになった。香ちゃんの「回避する」、「逃げる」という姿勢の形成は、このように親のやり方に関わっていると考えられる。問題に遭った時、親は、

香ちゃんと一緒に相談しながら解決方法を考えるのではなく、直接にどうやればいいかを教えてあげていた。こういう家庭教育を香ちゃんは、「教育とは言えない」と評価した。このような教育を受けてきた香ちゃんは想像力を鍛える機会を十分に持たずに、物事の成り行くままに従う姿勢を取ったと考えられる。

同じ1980年代初頭生まれた私は香ちゃんの話に共感を覚えた。私も、生まれてから衣食困らず、幸せな生活を送ってきた。父母は「大学進学」の夢をそのまま私に託したため、私は毎日受験勉強を中心に生活を送っていた。「成績良ければ、勉強以外のことをすべて心配しないで」はよく親たちがよく口にするセリフであった。私に「余計」な心配をさせずに、勉強に集中させるため、親はあらゆることを私の代わりに計画したり、決めたりしてくれた。実際私に限らず、数多くの若者はそういうルートに沿って成長してきたと考えられる。従って、そういう温室のような環境の下に育てられたため、社会人になってから、自立して生活できない若者が多くなった。社会人の生活がどういうものか、私たちには分からない。それまで、社会人のリアルを私たちに伝える人がいなかったからである。社会に入るまで、今の世界はどうなっているのか、これからどう生きるかなど考えることがない、或いは考えるチャンスさえもない。そういう状況の下で、将来の生活が未知だ、怖いと感じた私たちは問題や難題に直面する時、「逃げる」という選択肢を選ぶ傾向がある。一人っ子として、経済的に豊かな家庭環境に育った香ちゃんはその典型だと言える。

親たちが常にこのような教育スタイルを取っている原因について、言語生態学における「世代間教育の構造的困難性」（岡崎 2009a:51）を援用して解説できる。

親の世代は、現在のようなライフコースの確定性が低下するという事態を経験していないので、自分の世代の価値観に基づいて、子どもの生き方を育てていく。

その結果は、子どもが社会の変動に応じて、自分なりの生き方や生活スタイルなどを決められないと考えられる。子どもの想像力の縮退にも影響を及ぼすと考えられる。それこそ、香ちゃんは「人に答えを教えてもらって、自分はそれを覚えてほしい」、「自分で考えたくない。面倒くさいから」というように語った原因の一つであろう。

さらに、幼少期の香ちゃんの言語生態が私の注意を引いた。岡崎（2009a:12）では、幼少期、「両親との時間の共有の多少が言語生態に影響を与える」と指摘している

幼少期は、人間の一生涯のうちで、最も言語発達とそれに伴う認識面、情意面の発達が著しい時期であり、その後の人生の言語面、認識面の発達の最も根源的な部分が形成される時期である。

しかし、幼少期の香ちゃんは、両親ともに仕事で忙しく、常に家で自分一人でゲームをしたりして過ごすことを余儀なくされていたという。一緒に話すチャンスがあっても、家族皆で相談して問題の解決方法を考えるのではなく、直接に「こうやればいい」と言われた。その幼少期の経験が、香ちゃんの言語生態を左右していると考えられる。

香ちゃんにインタビューをした時に、香ちゃんは私の研究に協力するために、一生懸命に自己開示してくれたにもかかわらず、彼女が答えてくれたことは彼女の現実と一致していないところが多かった。香ちゃんのナラティブを語り直しているうちに、それは幼少期という大事な時期に、香ちゃんの親が香ちゃんに対して、言語を十分に機能させる機会を与えなかったことに関係があるのではないかと私は考え始めた。つまり、香ちゃんは親に相談しようと思っても親は相談には乗ってくれず、一方的に「こうすればいい」と説教することが多く、香ちゃんは言語を使って、親との意志疎通を図る機会を日々失っていったことが推察される。従って、幼少期に言葉をうまく機能させる機会に恵まれなかった香ちゃんは、言語の役割をよく理解できず、成長しても、他者と交流する時、言語をうまく駆使できなくなっていた可能性が窺われる。他者との交流において、常に深く考えずにとりあえぬの答えを言い出すのにはこのような幼少期の経験が背後にあるのではないだろうか。

6.4.2. 「正解が1つ」の学校教育のストーリー

赵：那你这种遇到问题就逃避的性格不止家庭教育，学校教育也有一定的影响吧。（問題に遭ったら、逃げようという性格の形成は家庭教育だけでなく、学校教育からの影響もあるだろう。）

小香：是啊，那么学校教育大家都差不多啊，就是正解只有一个。比如说语文，分析窗帘是蓝的。老师就会说，为什么窗帘是蓝的呢？就是说作者想制造一种安静平和的氛围，所以它是蓝色的窗帘。这和他的性格和他当时的心情是有关的。就是一个正确答案嘛。但可能作者就是喜欢蓝色的窗帘。但是老师可能是为了批改方便什么的，就只认这一个答案。“作者希望通过这篇文章表达什么呢？”这样的问题通常只有一个固定答案。考试的时候如果有这样的问题，不用想，直接把背会的答案写上就行了。只要背了就能得高分。所以那个时候的我花了很多时间和精力在背诵上。虽然记忆能力锻炼的很好，但是觉得自己的思考能力真的是不行。（そうね。学校教育なら、皆おなじでしょう？正解が1つしかないという教育だね。例えば、国語の授業、「ブルーのカーテン」への分析が出る。先生は何故ブルーのカーテンが掛けてあるのかと説明する時、作家は静かで落ち着いた雰囲気を書き立てるために、ブルーのカーテンを登場させて、それは作家の性格とその時の心境にかかわっていると導くのは一般的だ。それを唯一の正しい答えにしたね。しかし、ブルーのカーテンが掛けられている原因はほかでもなく、ただ作者はブルーが好きだからかもね。しかし、先生の方が点数をつけやすくするために、いつも答えを一つに限定している。「作者はこの文章を通して何を言いたいのか」のような質問の答えはいつも一つに決まっている。テストで同じ質問に出会ったら、何も考えることがなく、暗唱した答えを書けばいい。暗唱すれば高い点数が取れる。だから、その時の私は、たくさんの時間と精力を答えの暗唱に注いだ。記憶力がすごく鍛えたが、思考力と批判力が足りないことを自覚している。）（2020年2月4日 インタビューの文字起こしと訳文）

香ちゃんの話を知っているうちに、私は自分の早期の学習経験を思い出した。その時の先生の姿、クラスメートの一生懸命に答えを暗唱していた様子が次々と目に浮かんできた。それはつい昨日起こったことのように鮮明であった。同じ1980年代初頭に生まれた我々

は大学へ進学することを勉強のゴールだと思っていた。私たちだけでなく、親や先生たちも同じであった。従って、皆成績のことを非常に重視していた。何故かというと、試験で高い点数を取ることが良い大学に進学するための必須条件であると考えていたからである。香ちゃんが話した「唯一の正解」を暗唱すれば、高い点数が取れることは人々の共通認識であった。従って、私と同世代の人々は小学校から高校まで受けた教育、特に外国語や国語の教育は、記憶力に重点が置かれていた。結局、私と香ちゃんは期待された通りに大学に進学できたが、思考力不足が私たちの避けられない弱みになった。

6.4.3. 社会教育のストーリー

赵：你一方面想要逃避生小孩，一方面又在意那些“连小孩都不生，还算是个女人吗？”那样的话。一方面不想辛苦，要逃避老师的责任，一方面也有为了谋求进步的想法来读博的呀。我觉得你这个人还是有点儿矛盾。（子どもを産みたくなかったが、「子どもを産みたくない女は、女と言えるか」という言い方が気になったんだよね。また、辛いことを経験したくなかったので、教師の責任を回避していたが、他方で、進歩を求めるため、博士コースに進学したんだね。だから、香ちゃんにはちょっと矛盾しているところがあると思う。）

小香：其实我真的是一个非常矛盾的人。你说我有个性，但我不是彻底的有个性。说我叛逆，我也不是彻底的叛逆。一方面觉得随大流儿，人生会变得更好，一方面有时候又不想随大流儿，就想干自己想干的事儿。有时候就是让自己觉得很矛盾很痛苦。一方面真的受一些老一辈思想的影响，受一些社会普遍意识的影响吧，也有一些贤妻良母的意识啊。但是另一方面我又有自己的主意，就是挺矛盾的。我去教会其实也不是因为自己都是一个人行动。那个时候大家都是单独行动，其他老师也一样啊。但是我那个时候确实觉得和大家格格不入，心里有点儿小自卑，然后觉得心里挺烦躁的。那时教会的人来家里邀请我去参加。第一次我拒绝了，后来她们又来了。反正心里挺烦躁的，那就去看看吧，然后就去了。（私は本当に矛盾だらけの人だ。個性があると言っても、完全に個性的な人ではない。反抗しようとしても、徹底的に反抗しなかった。流れに乗ったら、これからの人生がもっと順調になると思っていた。一方、時には流れに乗りたくなくて、思うようにしなかった。なので、時には自分の矛盾した性格に苦しんでいた。古い世代の認識や社会共通認識の影響を受けていて、良妻賢母になるべきだという考え方を持っていた。一方、自分なりの考えも持っていて、本当に矛盾していた。教会に行くことね。実際に、一人で行動していたからではないよ、そのとき、みんな一人で行動していたから。他の先生も同じだったよ。けれども、そのときの私はほかの先生と一緒にいると、確かに相容れないような気がして、ちょっとコンプレックスを持っていたから、イライラしていた。その時、教会の人が誘ってきた。初めは断ったけど、また来た。その時、どうせ気分が悪くてしょうがなかったから、まあ、行ってみようかと思って、行った。）

赵：那你觉得和其他老师不一样，是哪里不一样呢？（他の先生と違っていると言ったら、具体的にどこが違ってる？）

小香：生活方式，我不知道别人的生存方式是什么样的，但我是一个非常物质的 citygirl。还有点自我为中心。因为我觉得大家都是贤妻良母，是好老师又是好妈妈。我样样都不沾边（笑）。我不是好老婆，家里

的家务也不做。又不是好妈妈，孩子不肯生。也不是好老师，我带的班总是考倒数第一，倒数第二（笑）。我不适合做老师，做老师误人子弟。然后结婚是耽误别人，我觉得我老公应该是能找到更好的。我觉得我的生活方式和大家格格不入。我爱花钱，爱打扮。其他的同学，也都是当妈妈的人，都挺朴素的。我就特别爱花钱，狂卖衣服，买化妆品。我就觉得和大家有点不一样。觉得大家都是贤妻良母，都是好老师，我不是。（生き方、他の人の生き方をよく知らなかったが、私は正真正銘の「citygirl」だったよ。それに少し自己中だった。皆は良妻賢母で、良い教師だし、良いお母さんだが、私は全然違っている（笑）。私は良い妻じゃなくて、家事さえしなかった。良いお母さんでもなかった。子どもを産みたくなかったから。良い教師とも言えなかった。私が受け持っていたクラスの成績はいつも後ろからの一位、二位になっちゃった。（笑）。私は教師に向いていない。教師をして、人の弟子を誤る。結婚をして、夫を誤る。夫はきっともっと理想の嫁を見つけられただろう。自分の生き方は皆と比べて、本当に変わっていると思っていた。私はショッピングやファッションが好き。ほかの皆さんは、皆母親になったら、素朴な格好をするようになる。私の場合、お金を無駄遣いしたり、洋服や化粧品を爆買いしたりしていた。だから、自分が皆さんと違っている感じがした。皆は良妻賢母、良い教師、私は全然違っていると思っていた。

赵：就是说其实你的心里也认为，不肯生小孩就不是好妈妈，学生考试成绩不好那就不是一个好老师？虽然你不高兴家里逼你生小孩，甚至逃到日本来。虽然心里想，我为什么要听别人的安排，但实际你还是受到了其他人影响或者社会的影响，觉得贤妻良母才是最好的，也向往普通人的生活？（つまり、香ちゃんは自身も子どもを産みたくなかったら、良いお母さんではない。学生の成績が良くなければ、いい教師になれないと思っていたのか？子どものことで家族に迫られていて、日本まで逃げた。心の中に何で人に言われたとおりにしなきゃならないのかと考えていても、実際に他人と社会からの影響を受けて、良妻賢母の方が理想的だと思って、普通の人の生活に憧れていたの？）

小香：是的，会受社会一般意识影响的。（そうね。確かに、社会共通認識の影響を受けていた。）

赵：但你原来刚入学的时候，特别爱在网上写新闻评论对吧。拼命的写评论，被人删了，再写。所以我觉得从这方面来看你还是挺强势的啊。（入学したばかりの時、ネットをよくニュースのコメントの書き込みをしていたね。一生懸命にコメントを書き込んでいて、削除されても、また書き込んでいたね。だから、こう見れば、香ちゃんは強い人だと思っているよ。）

小香：因为网络上谁都不认识啊。我骂人，谁又能把我怎么样呢？（ネットで相手が誰か分からないから。人を攻撃しても、大丈夫だね。）

赵：我知道了！可能是你生活中被束缚，总想逃避。那么在网络上，不认识的人我可以想说什么就说什么。（分かった！つまり現実の生活であなたはいつも縛られているから、常に逃げたいと思っていたね。ネットで知らない人に対して、思う存分言えるのね。）

小香：是的。（そうね。）（2020年2月4日 インタビューの文字起こしと訳文）

香ちゃんは自分を「矛盾だらけの人だ」と評価した。家族や同僚の説教に抵抗を覚えており、いくら迫られても子どもを産まなかった。一方、社会共通認識に影響され、良妻賢母になることに憧れており、「子どもを産みたくない女は、女と言えるか」という言い方を

していた。心の矛盾を克服できなかった香ちゃんは日本まで逃げた。しかし、来日後、香ちゃんが得たのは一時的な安定に過ぎなかった。香ちゃんによると、来日後も、香ちゃんはお母さんの電話に追われてきたそうだ。お母さんは常に電話で泣きながら、「帰ってきて、子どもを作りなさい」と言った。また、来日しても、心の矛盾を克服できなかった香ちゃんは良妻賢母である他の院生と一緒にいる時、コンプレックスを覚え、また悩みに陥ってしまった。そこで、彼女はもう一度「逃げる」という選択肢をとり、今度は教会へ心の安らぎを求めに行った。それに、現実の世界で言えない話をネットで一生懸命に書き込みをしていた。

以前、私は「Dゼミ」で希先生と仲間の前で「香ちゃんは悩みを持っていない」と断言したことがある。それは、性格が明るくて、富裕層出身の香ちゃんはきっと皆より自由な生活を送っているだろうと思っていたからである。今度、香ちゃんは心の奥に隠れていた記憶を蘇って、それらを一気に語ってくれた。私は聞きながら、胸が詰まり、目頭が熱くなった。心の矛盾に悩んでいた香ちゃんの姿を私は初めて見たのである。香ちゃんの語りを聞きながら、共感を覚えて、私は自分の経験を思い出した。

幼少期、私も両親と先生に自分の考え方を認めてもらいたかった。しかし、両親も先生も私の声を聞かず、逆に一方的に私に、自分たちの考え方を押しつけたり、自分の思うようにさせようとしたりしていた。その時の私は自分のことを自分で決められず、不満を覚えていたが、その不満を抑えなければならなかった。そこで、「大人になりたい！大人になったら、思うようにすることができる！」と思うようになった。大学院を卒業し、大学教師の仕事に就き、やっと自分のことを自由に決められるかと思ったら、実際には、社会からいろいろと規定され、思う存分に行動することができなかった。女性として、「いつ結婚しますか」と常に周りの人に聞かれた。結婚すると今度は周りに「早く子どもを産んだ方がいいよ」という声が絶えなかった。社会共通認識に従って、私は、早く結婚して早く出産することを余儀なくされた。職場で、教え子が成績が良くなければ、教師は高い評価を得ることができないとよく言われている。従って、高い評価を得るために、学生の成績を仕事の一位にした教師が数多くいる。私は学生によく勉強させるために、故意に厳しい教師の仮面をつけて教室に入った。自分の心の言うことに従い、人生の道を歩んで行こうと思ったが、結局、社会に規定された、決まった人生を送っていた。

人間は多かれ少なかれ社会に規定されて生きていかざるを得ない。しかし、社会からの規定に従うだけだと、人間は自由に自分なりの生き方を選べなくなる。それに、矛盾を感じ、自分を苦しめる。従って、社会からの規定を克服することはわれわれにとって、重要な課題であろう。

ここまで、香ちゃんの個人史を遡り、香ちゃんの逃げる姿勢が形成された要因を探究してきた。そして、香ちゃんを苦しめていたのは、「逃げても逃げきれない」、「皆と違っていることに対するコンプレックス」であった。それは教師の専門性＝教室内の問題ではなく、生き方に関わる問題である。また、そうした問題を前にして、逃げる姿勢を取っていた香

ちゃんは、問題から解放されず、更に、自分の本心を言わないことで、それらの問題を自分一人で抱え込んでいたことが分かった。

香ちゃんは生き方を議論する「Dゼミ」に入ってから、どのようなことを経験したのか、彼女の内面に何か変化が起こっていたのか、知りたい私は続いてその後のストーリーを探索した。

6.5. 「Dゼミ」の受講を契機とする香ちゃんの言語生態の保全のストーリーの探求

私は、「Dゼミ」の受講を契機とする香ちゃんの言語生態保全のストーリーを探った。

「Dゼミ」に入ってから、対等で自由な雰囲気の中で、香ちゃんは自分の本音を言いはじめた。更に仲間との議論や振り返りを書くことを通してコミュニケーションを捉え直した。このように、香ちゃんは「Dゼミ」で、自分の本心や悩みを素直に言えるようになって、そして他の視点を自分の中に取り入れて考えるようになった。香ちゃんの言語生態は改善されたといえる。このように言語の形骸化を改善できた香ちゃんは、彼女の困惑や悩みを「Dゼミ」で共有できるようになった。

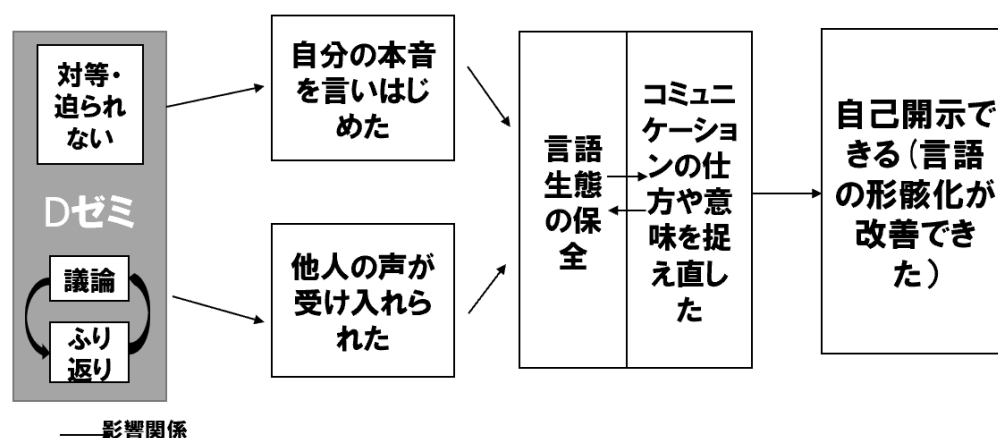


図 6-4 Dゼミの受講を契機とする香ちゃんの言語生態の保全

6.5.1. 香ちゃんが自分の本音を言いはじめた

「Dゼミ」に入った後のストーリーをもっと知りたい私は、2020年2月10の夜、また香ちゃんにインタビューをした。夕食の片づけをしてから、香ちゃんとそれぞれ椅子に腰かけて、インタビューを始めた。

赵：进入D研究室后呢？我记得你说就像打开了新世界的大门，喜欢那种氛围的是吗？（「Dゼミ」に入ってからどういう感じ？まるで新しい世界のドアをあけたような感じがしたと前に言ったね。その雰囲気が好きだったね。）

小香：刚开始参加的时候有点不乐意的。虽然说是打开了一个新世界的大门，觉得这个研究室挺有意思的，但是要我写回顾文我就老不乐意了。不想写，一写就是写个大半天。刚开始就是不知道该写什么，感觉一开始写是为了讨好，迎合别人吧。（想了一会儿）就是我写回顾文就是要迎合老师的理念，迎合大家的想法。不那么写的话，就担心人家读了就会觉得你这个人怎么能这样，怎么能这么想呢？所以刚开始我

的回顾文就像是在迎合老师的理念，就是在说老师的理念真正确啊，大家的想法都对，就是这种感觉。自己也忘了自己写了些什么，印象中朦朦胧胧的就觉得我写的不是心里话，不是最真实的表达，就是为了讨好别人。（最初はちょっと嫌な気持ちを抱えていた。確かに、新しい世界のドアを開けたような感じをして、「D ゼミ」は本当に面白いねと思っていたけど、振り返りを書かせられて、本当に嫌だった。書きたくなかったよ。本当に時間がかかった。最初の時、何を書けばいいか、分からなかった。最初の頃は先生とみなさんの機嫌を取る、皆さんの考えに同調するため、書いたのかしら。（しばらく考えて）振り返りを書いた時、先生の実念、皆さんの考えに合せていた。そうしなければ、「その人は変だ、何でそんな見方を持っているの?」と思われることを心配していた。だから、最初の時、私は希先生の実念、皆さんの考えに合せていて、先生の実念は本当に素晴らしいね、皆さんの考え方が正しいよというふうに書いた。具体的に何を書いたか、今はなかなか思い出せないが、書いたのは自分の本音ではなく、真実のことばではない。ただみんなの機嫌を取るために書いたものと覚えている。）

赵：还是会觉得和大家格格不入？（皆と一緒にいた時、また相容れない感じをしていたね。）

小香：是的。觉得大家都是好老师，好妈妈，我不是。（そうよ。皆さんは良い教師、良いお母さんだが、私は全然違う。）（2020 年 2 月 10 日 インタビューの文字起こしと訳文）

子どもを産まないことで、心の矛盾に苦しめられていた香ちゃんは「D ゼミ」に入って、そこでまた良い教師、良いお母さんである院生たちと一緒にになっていた。社会の共通認識に縛られていた香ちゃんは皆の前でまたコンプレックスを覚えていた。コンプレックスを解消するため、香ちゃんは自分の本心を隠し、皆が気に入りそうな話ばかりしていた。本音が言えない香ちゃんは、それに悩まされていたのか、また、「D ゼミ」から逃げたかったのかと、疑問を感じて私は以下のように聞いた。

赵：既然 D 研究室让你感到格格不入，你为什么还在 D 研究室学了两年呢？没有想过要退出吗？（「D ゼミ」で相容れない感じがしていたのに、何故、二年間も継続していたの？やめることを考えなかったの?）

小香：后来慢慢慢慢的时间久了之后就觉得写回顾文也没那么痛苦。一个是表达能力可能比以前好了一些，还有就是发现研究室的大家并不是你不同意我的观点我就不高兴。大家都可以畅所欲言的交流。你有你的想法我有我的想法，大家交流交流。后来我就没有那么拘束了嘛。写回顾文就没有原来那么痛苦了，也开始写自己的真实想法，比如说我觉得老师是一个贩卖知识的人，一开始我可能不敢说这些。那后来我也敢写了呀。还有一些非说不可的想法，比如说泥鳅豆腐什么的。（その後、時間の経つにつれて、だんだん振り返りを書くことはそんなに辛くないことだと思えるようになってきた。それは、私は日本語がうまくなったからなあ。もう一つは、「D ゼミ」の皆さんは、自分の意見に賛成してもらえなかったら怒るわけではないから。自分の思うように話し合っていた。皆自分なりの意見を持っていて、話を交わしていた。だから、言いたいことが言えるようになってきた。振り返りを書くこともそれほど辛くなかった。だんだん自分の本音も書き入れるようになった。例えば、「教師は知識を売る人間」の

ような話は最初の時だったら、たぶん書かないだろうと思う。でも、その後は書いたんだよ。それに、どうしても言いたいこともあったよ。例えば、「ドジョウ豆腐」の話（を書いた。）（2020 年 2 月 10 日 インタビューの文字起こしと訳文）

今度は、香ちゃんは逃げず、さらに、「Dゼミ」での学習を二年間も継続していた。それは「Dゼミ」の対等、迫られない雰囲気で自分の言いたいことを素直に言い出せるからだと言った。コンプレックスを感じていた香ちゃんにとって、人に肯定してもらいより、堂々と自分なりの声を出すことの方が如何に重要なのか、私は分かった。

6.5.2. 香ちゃんが他者の声を受け入れられた

趙：不只是能说出自己想说的话吧，我看你的回顾文，觉得你好像对自己的交流方式也有了反思。（自分の言いたいことを言えるようになるだけでなく、香ちゃんの振り返りを読むと、香ちゃんは自分のコミュニケーションの仕方についても内省をしたようだ。）

小香：噢，小赵你说的是光的那件事儿吧（笑了）。（そうだ。趙さんが言ったのは、光さんのことだね）（笑った）。（2020 年 2 月 10 日 インタビューの文字起こしと訳文）

香ちゃんが語ったのは 2015 年に起きたことである。その時、私はまだ楓大学の博士コースに入っていなかった。しかし、私は前に一度光さんを研究対象者にして、分析して見たことがあったため、その時に起きた事をいくつか知っていた。光さんは 2015 年に楓大学に入学して、香ちゃんより一年下の後輩である。光さんは入学当初、自分の研究課題を決めて、自信満々に「Dゼミ」で発表した。しかし、「Dゼミ」の皆さんは光さんの問題意識や研究計画に疑問を持っており、光さんの研究をうまく進めるため、皆は自分の疑問を率直に述べ、さらにいろいろアドバイスもした。一方、光さんは自己主張が強く、いくら反論の声があっても、自分の研究は成立すると言って耳を貸すことはなかった。従って、2015 年前期の「Dゼミ」はいつも光さんの研究を巡り、熾烈な議論が展開された。

次に取り上げるのはその時の議論の一部である。

秋さん：たぶん、私ですね。光さんが言った基礎知識の範囲が具体的には何を指すかが分からないので…

光さん：例えば、言語学を研究する時、言語学についての学生の質問とか、或いは、一定の本を読んで、本の中に自分の授業とどんなつながりがあるのかということをみんなで発表する研修会。…授業をする時、実はいろんな問題があります。学生からの問題もあって、教師自分自身気付いたものもあります。解決できないこともあります。例えば、〇〇さん、私 35 歳、「三」と「さん」は書いては同じ、発音は違う。

秋さん：教師は万能のものではなくて、神ではないですね。学習者の能動性を働かせるのはいいじゃないか。

光さん：授業の時、例えば、「ある」、「いる」、「三」と「さん」のような問題がたくさん出てきます。「三」

と「さん」の問題を解決するのは言語学を研究する必要があります。言語学の知識があればそれはちゃんと説明できます。今は言語学の知識が足りないから、そのまま覚えさせるのはあまりよくない。

香ちゃん：うちの大学のあるご高齢の先生がいて、彼は例えば「せんせい」を「せんせん」と発音するけど、確かにいい先生、素晴らしい先生と思う。皆からの評価が高い。でも、もし、ただ「せんせい」を「せんせん」と発音することで、ああ、この人は日本語の先生として失格。発音を正しく発音できないことで、合格の先生か、失格の先生かは…(話は光さんに遮られた)

光さん：話はちょっとずれていますね。発音の問題ではないですよ。両方とも正しいですよ。「三」と「さん」は学生が抱えている疑問ですよ。もし、学生に聞かれた時、教師はただ日本人はそういうふうには発音しますので、そのまま覚えなさいと言ったらよくない。それはそんな難しい問題ではありません。教師はそのような基礎知識を事前に勉強すれば、答えられます。

香さん：つまり、学生の質問を予測して、、、(光さんに遮られた。)

光さん：いや、予測はできないですよ。

希先生：何を聞かれるか予測できないです。

光さん：そうしたら、先生は先に準備しておくべきなのは知識です。

秋さん：どうして「三」か「さん」を説明することですか。それとも知識いっぱい前もって、蓄えて教えるほうがいいですかということですね。私の経験から言うと、私は学部生を終わってから、すぐ教師になったわけです。今には考えられないことですが、その当時はそういう状況だったんです。日本語教師が足りなくて、(優秀な学部の卒業生はそのまま先生になること)そのときはそうだったんですが、私はすごく教えること、教わることということを実感しました。教えるときは勉強しているとき、気づいていなかった時、どんどん気づいて勉強してきました。絶対りさんが言ったように、全部の知識を勉強してから教えるというわけではない。学生からいろいろ教えたり、教えてもらったり、そして、いろいろ聞かれたんですね。聞かれたりするとき、もちろんわからないことがあって、一緒に調べましようと言って、私も調べて、学生にももちろん調べさせたんです。次の授業で一緒に議論して解決するというやりかたもあったし、学生の手元に資料がなくて、私は図書館であるいは、インターネットで探して、あるいは他の先生に教えてもらって、解決する場合もありました。確かにSさんの言ったように、先生も人間だし、知っている範囲が狭いですね。お互いに教えながら、学生とともに成長していくという感じですね。

光さん：それも大事ですが、私が言っているのは、できるだけ教師としては…、自分の頭の中には、ちゃんと整理しないと、どんな授業、どういうふうに対応するのは、うまくできないし、後、説明する時も、ちゃんとできないと思いますよ。先生は先に準備しておくべきなのは知識です。いろんな知識をちゃんと自分の頭に整理して、その立場をちゃんとわかったら、授業はまた違ってくるかなと思います。自分の頭にちゃんと整理しないと授業もどんな授業をどういう風に対応するとうまくできない。あと説明する時もちゃんとできないと思いますよ。自分が考えることが大切です。教師が考えると学生もこの教師はいい先生だなと思ってます。(2015年5月4日のゼミの録音の文字起こし)

光さんは、授業中、学生にいろいろ質問されたとき、正解が分からないことが多くある

ことに気付いたので、教員にとっては、日本語の知識を勉強することが大事だと言った。しかし、このような光さんの主張に対して、秋さんは教師があらゆる知識を頭に入れておくより、学生の能動性を発揮して、自律的に勉強させる方がいいと述べた。さらに、香ちゃんは同僚のことを例に挙げて、日本語の知識、例えば、発音の正しさを基準として、教師のことを評価するわけがないと自分の意見を話した。それに対して、光さんは学生の質問にちゃんと答えることに教師の姿勢が見られるので、大事に対応すべきだと強調した。ゼミ生の秋さんは自分の経験をシェアして、先行者より、教師は学生と一緒に勉強して、お互いに教えながら、ともに成長する姿勢を取る方がいいと言って議論を進めた。仲間のアドバイスに対して、光さんはまた基礎知識を身につけることの重要性を強調した。

議論を通して、光さんは基礎知識の重要性を強調し、それに対して、ゼミの仲間がそれぞれの視点で反論した。しかし、いくら反論されても、光さんは相変わらず基礎知識の重要性を強調した。議論は本当に光さんが話したように「ずれている」ようだった。その後も、このような噛み合わない議論が何回も繰り返された。結局、仲間が光さんの発表資料に付けたコメントは光さんに無視され、光さんは2015年5月25日のゼミで以下のような発言をした。

皆さんが言ったことはショックですよ、「光さんもっと反省したら、もう少し考えたら、もう少し自分の考え方を思い込まなくて、もう少し回りの声を聴いたら、それを聞く前に、自分の足元を見たらどうですか。」やはり、私の気持ちを分らないと、話にはならないですよ。なぜ、皆さんが必要でないことは私何回何回も、それを繰り返しますか。その気持ちを分らないと、話しにならないです。私だけ、それが必要です。皆さんはどうでもいい。お互いにそういう気持ちとか、そういう研究したいこと、お互いに理解したうえで、また、新しい話題とか、新しい発見が出てくると思います。いつもずれてずれてするのは、話しがあっちこちなんか、まとまらないですよ。まとまらないのは私だけじゃないです。皆さんのコメントをそのまま返します。(2015年5月25日のゼミの録音の文字起こし)

光さんは悲しそうな声で、自分の不満を一気にまくし立てた。光さんの発言を通して、問題の所在は皆それぞれ自分の考え方を強調するばかりであることにあとで分かった。この発言は香ちゃんの中で響いたようで、彼女はその日の振り返りに以下の内省を書いた。

以下は、2015年5月25日の振り返りの一部である。

(前略)先週、光さんの作った回答集を見たら、自分の疑問への回答がなかったことをちょっと気にしました。心を込めて書いた疑問とコメントがもしかして無視されたかと思って、正直に言えば、がっかりしました。ゼミで再び光さんに答えを求めたら、「この問題は、前にもう答えた」と光さんが返事してくれました。「なるほど」と思いました。無視されたのではなく、同じことを何回も聞くことではないと思われたようです。論議中、光さんはテンションが高くなって、なぜみんなが自分の言いたいことを分かってくれないかと、すごく戸惑ったようです。たぶん、これは光さんの最もつらく思

っていることではないかと思います。つまり、自分は何回も何回も解説したものの、みんなからもらったコメントと質問が前と変わらないということです。いっぽう、この「みんな」の中の一員としての私も、自分の言いたいことが向こうに伝わらなかったと思って、同じ質問を繰り返してしました。幸いなことに、今回、ようやくお互いに理解し合いました。(中略)

コミュニケーションのための言語教育をしようと思ったが、自分は人とうまくコミュニケーションできる人間ではないことを意識しました。中国にいた時、言いたいことをきっぱり言えましたが、日本に来てから、なんとなく言えなくなりました。日本人のように、婉曲的、遠回しに考えを述べようと思って、質問の形でコメントしましたが、相手に間違えて受け止められてしまったことがたびたびあります。自分の意見をアピールしようと思って、繰り返して質問したあげく、返事が来なくなりなした。なんで分かってくれないだろうと光さん同じような戸惑いを抱えました。コミュニケーションのための教育をしたい人自身は、コミュニケーションがうまくできないことを恥ずかしく思っています。あたかも光さんのおっしゃったとおり、中国語は日本語より曖昧です。もっと深く考えれば、曖昧なのは、言語ではなく、言語を運用する人間のほうではないでしょうか。母語話者同士でさえ、うまくコミュニケーションできない場合があるから、外国人とコミュニケーションする場合は尚更です。コミュニケーションは、ただのことばのやり取りだけではないことに今度の経験を通して、気付きました。コミュニケーションのための言語教育について、考え直さなければならないことがあると痛感しました。(2015年5月15日 香ちゃんの振り返り)

その時、香ちゃんは当事者であるため、光さんの辛さを身をもって感じたのだろう。だからこそ、香ちゃんは自分の言動が光さんに辛さを感じさせたことを悔しく思ったため、自己反省をしたと考えられる。前に自分が思い込んでいた「お互いの言いたいことを分かり合えば、コミュニケーションが成立した」という見方を香ちゃんは考え直した。さらに、自分は「自分は人とうまくコミュニケーションできる人間ではない」と自分のことを責めた。振り返りを読んでいるうち、私は香ちゃんの落ち込んでいる心境がよくわかった。

赵：这件事对你触动挺大的？（このことは香ちゃんの心の中で、響いただろう。）

小香：是的，原来的我听不进去别人的话，就是单方面的强调自己的观点。然后是关于光的研究课题的事吧。

我记得那时我给他的关于发表资料的意见，被他给忽视了。他完全没有回答我的问题。当时我还有点不高兴。（そうね。前の私は人の声を受け止められなくて、ただ一方的に自分の考えを強調した。それは光さんの研究課題のことだったね。その時、彼の発表資料に私はコメントを付けたが、無視された。その時、私は冠を曲げた。）

赵：就是说当时这件事让你挺失落的？（つまり、そのとき、香ちゃんは落ち込んでいたね）

小香：对，当时课上的感受就是被忽视了，挺失落的。后来看了大家的回顾文，再一反省，才意识到自己的问题。（そうね、そのとき、無視されたので、落ち込んでいた。その後、皆の振り返りを読んでから、また反省して、自分の問題に気付いた。）（2020年2月10日 インタビューの文字起こしと訳文）

香ちゃんが語った内省は、次の振り返りから分かる。

先週分の皆さんの振り返りを読んでいるうちに、朴さんの振り返りに興味深く思うところが発見しました。朴さんは、学習者と話している時に、「人の話を最後まで聞かないで、自分が言いたいことに集中して言っている」ことに気付きました。正直に言えば、自分もそこを読むと、頭に冷たい水がかけられたように、さっと目覚めたような気がしました。朴さんのおっしゃったように、「ショックでした」。朴さんは、自分がそこに気付いてよかったとおっしゃっていましたが、自分も朴さんの振り返りを読んでよかったと思います。自分も人の話をじっくり聞くことが苦手で、人の話を遮ったりまでしなくても、自分の考えに集中してばかりして、相手が一体何を伝えようとしているかを深く考えもせずに、「私はこう考えている」と、自分の出張をアピールしようとするのはしばしばありました。この前の光さんの発表をめぐる論議でも、光さんの考えを深く考えずに、光さんは何かを言ったら、すぐ反論してしまいました。結局、なぜ光さんが分かってくれないのかと戸惑ってしまいました。今思えば、悪いのは光さんの話をじっくり聞かなかった私だったのに、その時に、光さんのせいにしてばかりいました。

学部生の卒論を指導した時もそうでした。「このテーマはだめ」とか、「あなたはこう書くべきだ」とか、自分の思い込みを学生に押し付けてばかりいました。教師の立場に立った自分を一段上の位置に置いて、いつも上からの目線で学生の書いたものを見ていました。学生に「なぜこう考えているのか」と聞いたり、学生の話にちゃんと耳を傾けたりすることはめったになかったです。学生はこういうところが分かっていないから、興味があるから研究しようとするのではないですか。自分の主張にあまりにも集中し過ぎたあげく、学生のそういう気持ちに全然気づかなかったです。もちろん、「先生の言うことにしたがってすれば間違いがない」と思って、先生の意見に反論したり、自分の主張を述べたりもせずに、先生の言った通りに大人しく論文を直した学生が100%でしたが、今思えば、それらの論文は本当に学生の書いたものとは言えないです。

話を持続可能性教育に戻します。希先生と真理子先生の指導振りを見て、自分がいけないところが実にたくさんあると思います。希先生は、ゼミでいつも黙ってみんなのディスカッションを聞いて、論議の終わり頃に意見を述べています。真理子先生もいつも自分の顔を見つめてニコニコしながら、最後まで自分の話を聞いてくださっています。つまり、相手の考えを聞くのを先にして、自分の考えを述べるのは後です。聞くといっても、ただ聞くだけではなく、相手が何を伝えようとするかを考えることも大事だと思います。コミュニケーションは一方的なことではないので、相手の話を遮ったり、或は、考えもせずに返事したりしては、形式でコミュニケーションのように見えても、真の意味のコミュニケーションではありません。自分の考えのアピールに集中しては、噛み合ったディスカッションになれません。そうすると、話が続けなくなります。つまり、相手の考えを聞くのを先にして、自分の考えを述べるのは後です。聞くといっても、ただ聞くだけではなく、相手が何を伝えようとするかを考えることも大事だと思います。（2015年6月5日 香ちゃんの振り返り）

振り返りを通して、香ちゃんが朴さんの振り返りを読んでから、自分の問題の所在に気づいたことが分かる。いつも自らの言いたいことに集中していたため、相手が一体何を伝えたいかを深く考えなかったことが問題の所在だと香ちゃんは気付いた。原因を明らかにした香ちゃんは喜んでいて。さらに、教師としての自分の学生に対する姿勢を希先生と真理子先生と比べて考えて、「聞くといっても、ただ聞くだけではなく、相手が何を伝えようとするかを考えることも大事」という結論を香ちゃんは出した。自分が人とうまくコミュニケーションのできる人間ではないと自分を責めて、落ち込んでいた香ちゃんはゼミでの議論により、問題の所在を明らかにした。

赵：我记得你原来说过认为コミュニケーション就是为了建立人际关系的？（そもそも、香ちゃんはコミュニケーションの意味は人間関係を築くことにあると言ったね。）

小香：是啊，我原来认为コミュニケーション的意义就是搞好人际关系。所以原来为了我的人际关系更加顺畅，有的时候我不赞同对方的说法，我也会顺着对方说。但是现在我认为コミュニケーション最重要的是双方达成理解。还有相互理解基础上的思考。（そうね。そもそもコミュニケーションの意味は人間関係を築くことにあると思った。だから、人間関係をもっと円滑にさせるため、たまには相手の意見を賛成しなくても、合わせていく。今は、コミュニケーションといえば、意思疎通がもっと大事なことだと思う。それに、意思疎通した上での思考。）

赵：所以再那之后你在D研究室上会有一些你非说不可的话？比如说泥鳅豆腐？（だから、その後、「Dゼミ」でどうしても言いたいことがあったね。例えば、ドジョウ豆腐の話。）

小香：是的。（そうね）（2020年2月10日 インタビューの文字起こしと訳文）

私は香ちゃんの変化に感心した。以前、私は香ちゃんと同じくコミュニケーションの意味が人間関係を築くことにあると思っていた。今度、私は香ちゃんの経験を語り直しながら、コミュニケーションの意味を考え直してみた。人間は言語を駆使して、自分の気持ちや状況を他人に伝える。以前の香ちゃんは人間関係を円滑にするために、自分の本音を隠したりした。そのおかげで、お互いに気持ちが通じなくなった。そうすると、持続的な人間関係を作れない。結局、悩みやコンプレックスを一人で抱え込むことになった。「Dゼミ」に入った後、香ちゃんは本音を言えるようになった。自分のコメントが光さんに無視されたとき、自分の内面の気持ちを言語化して、振り返りに書いた。このことについて仲間の朴さんが自分の経験と見方を共有してくれた。朴さんの共有のお陰で、香ちゃんは自分が気付いていないことを気づかされて、戸惑いや悩みから解放された。従って、コミュニケーションの意味は人間関係の構築に限らないと考える。本当の意味は、ある事態に対して、自分の視座を言語化し、他人の視座での思考を自分とつなげて考える（岡崎2009a）ことにより、事態の真相を認識し、解決方法を探ることにあるのではなかろうか。香ちゃんの言語生態の改善に伴って可能になったのは想像力の回復だと考えられるだろう。

6. 6. 香ちゃんのDゼミ受講してからの問題の捉え直し及びつながりの可視化

私は、香ちゃんの「Dゼミ」受講してからの問題の捉え直し及びつながりの可視化を探究した。香ちゃんの自己開示につれて、彼女の困惑や悩みが「Dゼミ」の議論の話題になった。香ちゃんの「中国のсмоッグが嫌だから、空気のきれいな日本に移住したい」という主張に対して、希先生は「ゆでガエル」の話をして、見えないつながりのあり様を示した。ゼミ後、振り返りを書く時、香ちゃんは「ゆでガエル」の話から、「ドジョウ豆腐」の話を思い出して、また自分のことを逃げるドジョウとして捉え返した。つながりを可視化することで、香ちゃんは自分の逃げる姿勢を諦めた。そして、その後の議論を通して、「結婚してから、すぐ子どもを作らなければならない」という見方は社会からの規定に過ぎないと認識し、「違った自分も美しい存在」として自分を肯定的に捉え直して、これまで苦しめられてきた「みんなと違う自分コンプレックス」から解放された。「持続可能な生き方を追求する言語教育」を経験した香ちゃんは自分が携わっている日本語教育を捉え直した。言語は就職の道具というより、人間の生存を支えるものだという新たな認識を得た香ちゃんは、これからは「交流、内省、思考の日本語教育」に携わりたいと語った。

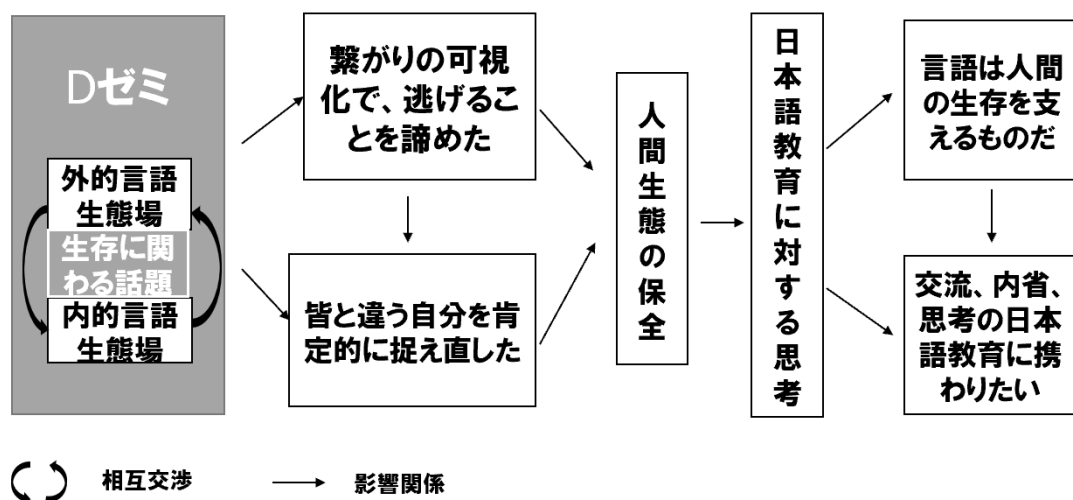


図6-5 香ちゃんのDゼミ受講してからの問題の捉え直し及びつながりの可視化

6. 6. 1. 香ちゃんの人間生態保全のストーリー

(1) 逃げることを諦めた

趙：「泥鰍豆腐」为什么是非说不可的话呢？（何で、「ドジョウと豆腐」の話をどうしても言いたかったのか？）

小香：我就想到了，我就特别想跟大家分享。我就想到了我自己，我就把自己比喻成了一个泥鳅了。我就想到我自己这件事，逃避这件事。我就突然想到了我小学时候看到的“泥鳅豆腐”的故事。我就觉得我就像那个泥鳅，就从中国逃到日本，就像钻进豆腐里一样，最后还是被煮死了。我觉得灵机一动。觉得这个有意思。就想和大家分享。然后我就把它写到回顾文里去了。（思い付いたら、皆にシェアしたかった。私は自分を連想した。自分をドジョウに喩えたね。自分がいつも逃げていることを思いついた。）

ふと小学校のときに見た「ドジョウと豆腐」の話を思い出した。中国から日本に逃げた私はまるでドジョウみたいだ。熱さに耐えられなくなって豆腐に潜り込んでも、結局茹で上がって、死んでしまった。）

趙：那为什么那时会想到这个？当时课上讨论了什么？（何で、それに連想したのか。ゼミで何を検討していたのか。）

小香：好像是我当时说我想到日本来生活，中国很多方面都不好。环境也不好，食品安全问题也很严重。就是生存环境不好，然后我说我想来日本。我来不了，我希望我小孩儿也来。然后老师就说了，这是一个つながりの世界。就是中国不好了，日本也未必能好。大家都是连着的。比如说这次咱们中国发生了コロナウィルス。日本马上也传过来了。所以说这个东西吧，你觉得中国不好就逃到日本来，这不就和钻豆腐的泥鳅一样了吗？（そのとき、中国には良くないところがいっぱいあるので、日本に移住したいと言った。環境が悪かったし、食品安全の問題もひどかった。住みづらいから、日本に移住したかった。もし、自分ができなかつたら、子どもに移住してほしいと言った。先生は、「この世界はつながっている。中国が悪くなったら、日本も悪くなるかもしれない。みんなつながっているから。」と言った。例えば、今度、中国はコロナウィルスに襲われたでしょう。このウィルスはすぐ日本に渡ってきた。だから、中国は良くないと思って日本に逃げることは、まるで豆腐の中に潜り込んだドジョウと同じじゃないか。）（2020年2月10日 インタビューの文字起こしと訳文）

『何故「ドジョウと豆腐」の話をどうしても皆に言いたかったのか。』という質問に対して、香ちゃんは「自分を連想した。自分をドジョウに喩えたね。」と答えた。香ちゃんの話から、また「逃げる」ことを通して、難題を回避しようとした香ちゃんは希先生に指摘された後、自分の「逃げる」姿勢を見つめ直すことができたとは私は読み取った。しかし、「ドジョウと豆腐」とはどのような話であるのか、何故香ちゃんはその話から自分を連想したのか、その日に彼女はどのような考え方の変化を経験したのか、などなど、たくさんの疑問が生まれた。それらを明らかにするため、私は香ちゃんの振り返りを用いて、彼女が経験したことを生き直したいと思った。

先週のゼミで、先生がおっしゃった「ゆでがえる」ということばをととても興味深く思っています。ゆでがえるを食べたことがないですが、ゆでカニをよく食べています。かまの中に水を注いで、カニを生きたままに入れてゆでます。カニは高温に耐えられなくて、一生懸命かまの蓋を突き上げて脱走しようとするので、いつも蓋の上に包丁かお皿のような重みのあるものを置きます。蓋を開けられないカニは熱いお湯の中で死ぬ運命です。先生はゆでがえるで日本人を例えましたが、自分はゆでがえるで中国人を例えたいです。身の周りのことを例にすると、春先生が戦っている毒グランドのことが挙げられます。保護者たちの反抗の対応策として、学校側のリーダーは保護者を事務室に呼んで、「相談」の名目で保護者に圧力をかけたり、早めに授業を終わらせて子どもたちを家に帰らせたりして、あらゆる手段を尽くして保護者たちからの反発を抑えつけようとしています。あたかもかまの蓋のうに包丁を置いて、カニをかまの中に閉じ込めようとするようです（子どもと保護者をカニに例えるのは申し訳ないです）

ど)。もちろん、保護者たちはかえるでもカニでもなく、毒グランドの危険性を意識していて反抗していますが、学校側が置いた「蓋」と「包丁」に対して、無力感を感じることはないでしょうか。

蓋と包丁に閉じ込められて、逃げ出せない場合はどうするのでしょうか。中国の「ドジョウと豆腐の煮物」という料理（勝手に付けた名前）を思い出しました。かまの中に水を注いで、ドジョウを豆腐と一緒にいれて煮ると、ドジョウは熱さに耐えなくて、豆腐の中に潜ります。とても面白い料理です。ドジョウは安全を求めるために、豆腐の中に避難しましたが、結局死ぬ運命から逃げられないです。豆腐は安全な場所に見えますが、危険なところに置かれているので、実は安全ではありません。巣をひっくり返すと完全な卵は残らないと言われるように、人間を取り巻く環境が崩れれば、誰もかもは生きていけないです。逃げる場所はないです。

中国は環境問題、食品安全問題をはじめ、様々な問題があるため、海外へ移民しようと思う人が増えています。移民できない場合は、通販で外国製のものを買ったり、外国で身体検査や治療を受けたりして、被害を最小限にしようとする人が数多くいます。私から見れば、それはあたかもドジョウが豆腐に安全を求めようとする行為に見えます。粉ミルクやオムツは外国で買えますが、空気や水、土地など、買えないものがたくさんあります。また、医療保険制度や教育の問題など、国民に深く関係していて、外国の人、技術に頼れない問題も山ほどあります。外国に逃げても、地球温暖化や就職難といったような世界中の国々の人を悩ませる問題に直面しなければなりません。

自分は毒粉ミルクや偽物のワクチンが恐くて、日本で子どもを産もうと思いましたが、今考えれば、これはあくまですり抜けるやり方です。日本で子どもを産んだからといって、子どもの一生の平安と幸福が保障できるわけではないからです。ワクチンと毒粉ミルクから逃げ出しても、後でまた他の危険に遭遇するかもしれません。ドジョウはお湯から出なければ、豆腐の中に潜り込んでも、食べられる運命です。私たちはカニでもドジョウでもなくて、智慧と力を持っています。みんなの智慧と力を合わせれば、包丁の重みがあっても、蓋を突き上げられることができるでしょう。大切なのは、蓋を突き上げようとする意識があるかどうかだと思います。つまり、すり抜ける人生を選ぶか、人生に正面から立ち向かうか、どちらを選ぶかを決めるのは前提です。（2016年7月8日 香ちゃんの振り返り）

私は香ちゃんと一緒に振り返りを読みながら、内容を確認してみた。振り返りを読んでいるうちに、香ちゃんのある記憶が喚起された。

小香：那天是我在课上提起了国内雾霾重，食品安全也成问题。我就说我要移民日本。然后希老师就给我讲了温水煮青蛙的故事。听了温水煮青蛙的故事我就想起中国也有温水煮螃蟹的故事。然后，自然就想起原来在课上讨论过的毒操场的事儿了。孩子学校的操场跑道是有毒的，春和一些家长们抗议，学校就给他们施压。就像温水煮螃蟹一样。在盖子上压上一把菜刀，不让螃蟹跑出来。由此联想到了如果实在跑不出来那怎么办呢？就会被煮死啊。然后泥鳅就聪明一些，泥鳅受不了热，就钻到豆腐里面去。但结果还是跑不出来吗，最后还是煮死了。豆腐看上去是安全的，但实际上还是一个危险的地方。就是说覆巢之下焉有完卵。如果我们人类的生态环境崩掉了，那么谁都跑不掉，都会死。然后就引发了我的很多反

思、我就写了这样一篇回顾文。(その日のゼミで、私は中国で、スモクの問題も食品安全問題もひどかったのも、日本に移住したいと言った。希先生は「ゆでガエル」の話を共有した。私は「ゆでガエル」の話を聞いて、中国でもゆでカニの話があるねと思いついた。それに、自然に以前「Dゼミ」で議論の話題になった毒グランドの話を連想した。春さんの娘さんの学校の毒グランドのことで、他の保護者達と一緒に抗議に行ったけど、学校の方に、「相談」の名目で圧力をかけられてしまった。まるで「ゆでカニ」のようだね。蓋の上に、包丁一本を置いて、蓋を開けられないカニは逃げられなくなる。それから、逃げられなかったら、どうしたらいいかという疑問が生まれた。茹で上がって、死んでしまったじゃない？で、ドジョウの方が賢いね。熱さに耐えられなかったら、豆腐の中に潜んだ。しかし、到底逃げられないことで、茹で上がって死んでしまった。豆腐は安全に見えたようだが、実は危ないところだった。だから、巣をひっくり返すと完全な卵は残らないね。もし、人間を取り巻く環境が崩れれば、誰でも逃げられない、皆死んでしまうよ。私はいろいろ考えさせられて、このような振り返りを書いた。) (2020年2月10日 インタビューの文字起こしと訳文)

香ちゃんの話を通して、私はその日の議論の経緯と香ちゃんの変化がすこし分かった。つまり、議論は香ちゃんの「逃げる」話から始まった。

中国人は常に国内の環境問題、食品安全問題に悩まされている。香ちゃんは例外ではなく、深刻になった環境問題、食品安全問題に対して、香ちゃんは「日本に移住したい」と言った。今度香ちゃんは皆の前で「逃げる」という意欲を率直に打ち明けた。

香ちゃんの日本に「逃げたい」という考えを聞いて、希先生は「ゆでガエル」の話を共有した。それはどのような話なのか、知りたい私はインターネットで調べてみた。

「カエルをいきなり熱湯に入れると慌てて飛び出して逃げるが、水から入れてじわじわと温度を上げていくと、カエルは温度変化に気づかず、生命の危機を感じないまま茹で上がり死んでしまう。つまり、急激な変化に人はなかなかついていけない。しかし、気づかないほどゆっくりと進行していく危機にも、人は気づかずに対応を間違えて瀕死の状態になる場合もあるのである。」

この話を聞いた香ちゃんは中国の「ゆでカニ」のストーリーを思い出した。仲間の春さんが遭った毒グランドのことはまるで「ゆでカニ」のようなのではないかと彼女は考えていた。春さんは毒グランドのことで、学校に抗議に行ったが、逆に学校の方に圧力をかけられた。春さんの遭遇は蓋と包丁に閉じ込められて、逃げられないカニみたいだろう。それでは、圧力に抵抗できない時、どうしたらいいかと新たな問題が生じた。考えているうち、香ちゃんは幼い頃読んだ「ドジョウと豆腐」の話を思い出した。逃げられない場合、ドジョウのように豆腐に入れば、いいと思ったが、深く考えて見れば、豆腐に入ったドジョウは一時的な安全が確保できたが、結局死ぬ運命から逃げられないのである。香ちゃんが語ったように、彼女はドジョウの運命を思考している中で、自分のことに連想した。「逃げる」ことを通して、一時的な安定をもらったが、やはり人生の難題に立ち向かうしかない意識したのであろう。

何故香ちゃんは以前、自分をドジョウに喩えたことをしなかったのか。それは、これまで、香ちゃんに自分の「逃げる」姿勢を気付かせる契機がなかったからだと思う。希先生の「ゆでガエル」のストーリーを共有するまで、「ドジョウと豆腐の話」は香ちゃんの記憶の中にずっと眠っていた。「Dゼミ」で、このような議論を経験したからこそ、香ちゃんは自分の「逃げる」姿勢を意識できた。ふと悟った香ちゃんは振り返りを通して、人生に正面から立ち向かおうと呼びかけた。

それでは、人生に正面から立ち向かおうと決心した香ちゃんはこれから、また何が経験したのか、知りたい私は続いて探りたいと思う。

(2) 皆と違う自分を肯定的に捉える

人生に正面から立ち向かおうとした香ちゃんは、2016年10月15日の振り返りに自分の出産の悩みを書いた。

ゼミでよく子育てと子どもの教育の議論が盛り上がっていて、自分は子どもを持っていないが、この話題に大変興味を持っているので、つい興奮してしまいました。自分は計画が苦手な人間で、お母さんの話によると、「人生をめちゃくちゃに送っている人」です。34歳なのに、子どもを持っていないので、正しい人生の道からそれていると思われています。中国人はだいたい家族を大切にしているので、家族の代々継承することも重視しています。ゆえに、中国では、古くから「不孝有三、無後為大」ということわざがあります。意味は「不孝な行為は三つあり、その中でも子孫を残さないことが一番の不幸である」です。また、女は子宮と卵巣を持っているので、子どもを産むことが自然から授けられた使命だと言えるでしょう。だから、子どもを産まない女性は、女として不完全だと思われています。だから、お母さんは三年前からよく「親不孝」とか、「女として失格」とか、と、涙が出ながら文句を言っています。お母さんだけでなく、周りの親友からもよく子どもの話を言われてきていました。正直に言えば、その時はすごくプレッシャーを感じて、うつ病になりそうでした。この連携大学院課程のプロジェクトを知ったら、思い切り参加することを決めて、誰とも相談せずに、入学試験を受けて、家族からのいっさいの反対を押し切って、日本への留学を断行しました。

今考えれば、自分のわがママを後悔か、後悔していないか、自分も分からないです。人は長い人生において、年齢的段階によって、やるべきことがあるとよく聞いています。就職、結婚、出産は二十歳台から三十歳ぐらいに終わるべきだと普通に思われています。こう考えれば、確かにお母さんの言った通りに、自分の人生はめちゃくちゃです。他の連携大学院課程の皆様を見回すと、みんなほとんど「正常」な人生の道を歩んでいるようです。子育てで勉強に集中できないだろうと思って、勉強を優先して、子どものことを後にすることにしました。しかし、みなさんは、子育て、仕事と勉強をちゃんと三立させているようです。自分の選択は間違っているかと、この頃すごく動揺していて、イライラしています。白髪がますます増えている両親にも非常に申し訳ないと思うようになってきました。「私のことをほっといてください」ということばは、今言えなくなりました。「中国の若者は西洋人の若者の自由がほしがっていないが、西洋人の若者みたいに独立できない」と言われた通りに、私のような両親からのサポートを受けている人に「自分の過ごしたい生活を過ごさせてください」と言う資格がないと思います。両親を心から愛して、尊敬しているので、がっかりさせたくないです。この家族との絆を幸せに思いな

がら、悩んでいます。こういう矛盾した気持ちで胸がいっぱいです。

長い文句をべらべら言いましたが、皆様に申し訳ないと思います。最近、よく子どもの話が出ていて、それに、この2、3日に、お母さんからまた涙ながらの文句が言われてきたので、自分の子どもに関する悩みを言いたくなりました。昨日、留学を中止して、帰国したほうがいいと考えました。こういう選択をしたら、これからどうなるか、やはり心配しています。選択困難症候群の自分は、選択が苦手だというより、選択した後に来る結果を恐れていると言ったほうがいいです。いずれにしても、いつまでも逃げるわけにはいけないので、この問題に直面して、真剣に考えなければなりません。(2016年10月15日 香ちゃんの振り返り)

香ちゃんは素直に自分の葛藤をゼミの議論の場に出した。「Dゼミ」では教育に限らず、農業、グローバル化、政治、子育てなど、様々な話題が取り上げられる。特に現職者のほとんどは子どもを持っているため、子育ての話題は常に議論の中心になってきた。子育てが話題になるとき、子どもを持たない香ちゃんもその話題に非常に興味関心を示し、常に積極的に議論に参加していた。そのときの私とゼミ仲間は少し不思議に思っていた。香ちゃんの経験を語り直しているうちに、私は彼女のそうした振る舞いを少しずつ理解できるようになってきた。未知の生活を恐れることで、香ちゃんは子どもを産むことを回避していた。そこで、彼女はゼミの議論を通して、ヒントや解決方法を求めたりしていたのではないかと私は考えるようになった。一時的に、子どもを産むことから逃げ、「Dゼミ」の「良妻賢母」である仲間の皆さんと一緒にになったとき、コンプレックスを感じていた。一方で、自分の本心に従い、自分は子どもを産まないと思っていたにもかかわらず、そうした自分は親不孝者だと思って、苦しんでいた。そして今、香ちゃんはこのような自分の葛藤を隠すことなく、皆に打ち明けた。そこには、香ちゃんが生活に正面から立ち向かうという決心をしたことが窺える。

赵：当时在课上讨论了这个话题很久对吧。读了你的回顾文，大家都担心你，大家给了你很多的建议和安慰。(その時、この話題を巡って、長い議論をしたね。香ちゃんのこの振り返りを読んで、皆香ちゃんのことを大変心配して、いろんなアドバイスや慰めことばを話してあげたね。)

小香:是的，我记得当时孙老师⁹给我分享了很多她的经验，说小孩多可爱什么的。挺感动。(そうよ。その時、孫先生は自分の経験をたくさん共有したりして、「子どもは可愛いよ」などを話してくれた。本当に感動した。)

赵：可是，你并不是因为讨厌小孩子才不生的，其实你是喜欢小孩的。那么课上的话，除了让你觉得感动之外，还有别的什么呢？会对你有些帮助吗？(でも、香ちゃんは子どものことが嫌いだから、子どもを産まないということではないんだよね。子どもが好きだね。では、ゼミの議論、香ちゃんは感動した以外に何か得ることはなかったのか。香ちゃんに何かヒントを与えることはなかったのか。)

⁹ 孫先生もDゼミの受講生である。孫先生は現職教師として、2016年に楓大学の博士コースに進学し、同年Dゼミに入った。2年後博士コースを中退した。

小香：那时候的事儿已经想不太起来了。但是希老师说父母让孩子按照他们的要求生活也是一种自我为中心，我印象还是挺深刻的。（なかなかはっきりとは思いつけない。でも、希先生が言ったこと、つまり、子どもを親の考えに従わせて生活を送らせるのは親の「自己中」という話が印象深かった。（2020 年 2 月 10 日 インタビューの文字起こしと訳文）

そのときのストーリーを生き直すため、私は香ちゃんの振り返りを読んだ。

先々週、振り返りで子どもについての文句を長く書きましたが、先生とゼミの皆様が自分のことを心配してくださって、また様々ないいアドバイスをしてくださって、感動と感謝の気持ちで胸がいっぱいです。孫先生のサジェスションもとても参考になります。確かに、物事を見る眼鏡を換えれば、目の前の風景も変わるかもしれません。何もかもポジティブに考えたほうがいいですね。

また、先生は「自己中」についておっしゃいました。子どもに対する評価には、「自己中」ということばをよく耳にしていますが、親に対する「自己中」の評価は初めて聞きました。親は、子どもを大事に扱って、何をさせてもかまわないと思うようになるのではないのでしょうか。昔、ある学生によく朝の自習をサボることや寝室を片付けないことなどで怒っていました。その学生はつい自分の説教に我慢できなくて、「私のことをほっといてもらえないか」と言って反発しました。私は「できません。あなたは私の学生」って、子どものために一生懸命頑張るイメージがするのは普通ですが、「自己中」という評価は珍しいです。

ところが、親は「私はあなたのために苦労したから、あなたなは私の言うことを聞くべきだ」という考えを持っているのは、深く考えれば、確かに「自己中」の一種の表現です。先生のおっしゃった通りに、子どもは社会の子どもでもあるので、親の私有物ではないです。「私の子ども」、「私の誰々」、「私の何々」、「私の……」という意識を持っていれば、自然に自分がこの人、この物に対する所有権と支配権を持っていて、この人、この物に何をしても大丈夫だから」と言いました。その時は、自分は責任感のある教師だというイメージを与えようとして、こういうことばを言いましたが、今振り返って考えれば、自分は「自己中」の教師だというイメージを与えたかもしれません。「私の学生」だから、紀律違反の行為を行ったら怒ったり説教したりするのは当たり前のことだと思いました。しかし、学生はなぜ自習をサボったか、なぜ寝室を片付けたくないか、その理由を全然気にならなかったです。気にしたのは、彼は自習をサボったことで、自分が上の人に叱られたことや、寝室を片付けなかったことで担当のクラスは優勝をもらえないことです。カッコいいことを言いましたが、まさに百パーセントの「自己中」です。これからこんなことがないように気を付けなければなりません。先生のおことばで反省できてよかったと思います。

もうひとつのことですが、今週中国のマスコミでこういうようなニュースを見ました。「旺旺」という食品製造業者はテレビの CM で「うちの煎餅を食べたら、生活がきっと「旺」（豊かという意味）になるよ」という広告語を出しましたが、煎餅を買って食べても生活が全然豊かにならなかった人は、広告に騙されたと思って、食品監督管理機関に「旺旺」会社の詐欺広告を告発した話です。このニュースはたくさんの人のコメントを引き寄せました。「こんな広告を信じるなんてばかじゃないか」とか、「これ

はお金を強請る行為だ」とか、「俺は「女房餅」を食べても女房をもらえないから、俺も訴えよう」とか、訴えを提起した人に対する非難が十中八九です。訴えた人は、名前や、住所などの個人情報までばらされて、彼を罵る迷惑メールが山のように殺到したそうです。

自分は、そんな広告語を信じていなくて、騙された感じがなくて、別に「詐欺」とは思わなかったのですが、この人の行為は間違えたとも思っていないです。アメリカの有名なドリンク「Red Bull」は「Red Bull gives you wings」という広告語を出しましたが、「翼を与えなかった」理由で訴えられて、結局「詐欺の広告を出した」と判定されて敗訴となった事件があります。広告語のことばはある意味で消費者に対する承諾なので、承諾したことを達成できない場合、「詐欺」と考えられるのも無理もないでしょうか。「旺旺」を告発した人は、殆どの人と異なった考えを持って、非常識に思われる行為を行ったので、攻撃されました。可哀そうに思っています。この世界はたくさん色があるからこそ美しく見えるのではないのでしょうか。人間はなんで自分が赤いから他の人も赤くしようとしているだろう。これも所謂「自己中」と言えるのでしょうか。「自己中」をどうやって克服するかは、人間にとって一大の問題だと思います。(2016年10月22日 香ちゃんの振り返り)

「私はあなたのために苦労したから、あなたは私の言うことを聞くべきだ」という考えは中国で、数多くの親がもっている考えである。香ちゃんの親もそうである。その影響を受けた香ちゃんも、学生に、教師である自分の考えに従って行動することを要求していた。それに、自分が学生のために彼らに厳しく要求していることは、自分が責任を持っている教師である証拠だと思っていた。

香ちゃんの振り返りを読んでいるうちに、私は自分もそのような考え方をもっていたことに気付いた。以前、現場にいたとき、私も香ちゃんと同じく、自分が正しいと思い込んでいることを学生に一生懸命に押し付けていた。学生は、成績が良かったら、将来いい就職ができ、安定した生活を送られると私は思い込んでいた。従って、学生の成績を向上させるため、必死に勉強させた。学生が私の話を聞かないと、「駄目な子」というラベルをはり付けた。香ちゃんのストーリーを生き直しているうちに、そのやり方は本当に学生のためになっていたのかという疑問が生じた。実際に、それは私の「自己中」ではなかったか。学生のためというより、私が良い評判を得るため、学生の成績を一生懸命に向上させようとしていたのではないか。成績だけを重視する私は、学生が何を考えているか、彼らは何が欲しいかを、考慮に入れたことがなかった。私の「努力」の下で、学生の成績が上がり、私も評価の良い教師になった。しかし、同時に、学生との心の距離は遠くなって行った。今ふり返って見ると、私は自分の願望を達成するため、学生の興味や個性を無視していたのではないか。

希先生の親の「自己中」の話は私の中にも響いた。「私の子ども」という意識を持っていると、自然に自分がこの子どもに対する所有権と支配権を持つという意識になり、この子どもに何をしてもかまわないとなる。「私の子ども」、「私の誰々」、「私の何々」はわれわれが日々によく使っていることばであるが、それらのことばの内実は何かと、深く考えたこ

とはなかった。岡崎（2009a:33-34）は「言語の生態は、ことばの問題に留まらず、人の生活のあり方と密接なつながりがある。」と指摘している。我々言語教育に携わる教師は、言語生態の保全に力を入れるべきではないかと私は実感した。

振り返りの終わりに、香ちゃんは「旺旺」を告発した人のことを挙げた。彼らは「殆どの人と異なった考えを持って、非常識に思われる行為を行った」ことで、他者から攻撃されていた。香ちゃんは可哀そうに思った。そのとき、香ちゃんは自分のことを連想しただろうか。来日前の香ちゃんは子どもを産まないことで、家族や周りの人に脅迫されていた。彼女も自分が「変わった」人だと思っており、「Dゼミ」の皆さんに対してコンプレックスを感じていた。しかし、ここで、彼女が書いた「この世界はたくさん色があるからこそ美しく見えるのではないのでしょうか。」という文言から、これからの香ちゃんは「変わった人」というコンプレックスから解放される可能性が期待される。何故、香ちゃんにそのような変化が生まれたのか。それは、人間が自分の基準で人を同調させることも「自己中」だと意識したからであろう。人間は、人の視座を自分の中に取り入れ、自分のものと関連付けて考えていくと、前には気付いていないことに気づけるようになり、コトの真相が見えてくる（岡崎 2009a）。香ちゃんは、家族、特に自分や家庭のため、苦労をした両親のために生きるという考え方を変え、自分を主体的な存在として認め、自分の存在は世界のためにあるというレベルに範囲を広げた。それは香ちゃんにとって大きな収穫であったと思われる。

それでは、香ちゃんは「Dゼミ」でのこうした経験は香ちゃんの日本語教育への認識に何らかの影響を及ぼしたのか、知りたくなった私は続いて以下のように香ちゃんに質問をした。

6.6.2. 香ちゃんの日本語教育に対する思考の変化を探る

赵：我读你的回顾文，发现你写了自己的反思，比如说对自己职业的审视，现在不再觉得自己仅仅是个贩卖知识的人了。还有要做コミュニケーションのための日本語教育等等。那原来呢？你认为日语教育就是“ツールとしての日本語教育”？原来就没觉得是コミュニケーションの日本語教育？（香ちゃんは振り返りに自分の内省をたくさん書いたね。例えば、自分の教師の仕事の見つめ直しとか、今では自分がただ知識を売る人間だとは思わなくなったよね。そして、これからはコミュニケーションのための日本語教育をしたいと書いたね。では、以前は？以前は日本語教育をただ「ツールとしての日本語教育」だと思っていたのか？コミュニケーションのために日本語教育と考えたことはなかったのか？）

小香：原来就觉得日语是个工具。当然我们平时也老是再说，交际日语。コミュニケーション也老是挂在嘴边的。但那个时候就觉得像是口号，就是谁要申报课题，需要一个漂亮话，那就说交际日语。那个时候交际日语也是个潮流嘛。那我觉得我学日语干什么呢？当翻译也好，做什么也好，不都是要用吗？既然要用，那日语就是一个工具。（前には日本語をただツールとして捉えていた。もちろん、（現場で）私たちはよく「コミュニケーションの日本語」を口にしたね。コミュニケーションとは教師がよく口にするセリフだったね。でも、そのとき、それは、みたいな感じ、つまり、プロジェクトを申請すると

き、立派な文言で申請書を書く必要があるね、そんなとき「コミュニケーションの日本語」を言う。それに、そのころ、「コミュニケーションの日本語」は一時ブームになったね。だから、日本語を学んだら、どう使うのか、翻訳の仕事をしてもいいし、何をしてもかまわないけど、それを使うことになるね。だから、使ったら、ツールだと思う。

赵：那进入研究室之后呢？这种想法有改变吧？（「D ゼミ」に入った後は？日本語がツールという考え方が変わったの。）

小香：当然用是一方面吧，我们学的语言总是要用的，但我以前从来没有想过，语言还可以用来思考。（もちろん使うことになるね。学んだ言語はどうせ何かに使うものだけど、言語で考えるということは前には考えたことが全然なかったよ。）（2020年2月10日 インタビューの文字起こしと訳文）

以前、香ちゃんは言語をツールとして捉えていたが、「D ゼミ」の学習を通して、「言語で考える」ことができると意識した。何を経験して、そのような認識の変化が生まれたのか、知りたくなった私は、それを香ちゃんと一緒に探究することにした。

（1）言語は人間の生存を支えるものだ

赵：我记得你说，第一次上希老师的课的时候，希老师给大家除了一个问题，“语言是什么”？然后让大家把答案写在小纸条上。收上来后一起讨论，你印象挺深刻的。（香ちゃんは前に言ったことがあるね。初めて希先生の授業に出た時、希先生は皆に「ことばは何ですか」という質問を出して、皆に自分の答えを紙に書かせたのよね。（皆の答えを）集めてから、一緒に議論した、それが香ちゃんには印象深かったんだよね。）

小香：是14年刚入学的时候参加了希老师的什么课，然后那个时候希老师让我们每个人写一个小纸条。她提了个问题就是“ことばは何か”。然后让我们写个小纸条，我们认为语言是什么，写个小纸条。当时我自己写的是语言是一条绳子。就是我们同样一个国家被同样一门语言绑在一起了。然后日本这个国家就被日语这跟绳子绑在一起了。我们这个绳子里的人就能交流，绳子就好像是一个圈，绳子里面的能交流，但圈和圈之间的交流就比较难的。其实我也不知道该怎么表达。我觉得可能我打的比喻不是很好。我的意思就是语言这个东西可以促进交流，咱们都说中文，咱俩能促进交流。但是比如说我们没学日语，咱们和日本人就不能交流了，所以语言同时也是一种阻碍，阻碍一个团体和另一个团体的交流反而成了一种屏障，当时我是这么想的，但是我表达的不好。但是别人写的东西我有点儿忘了，我就记得有一个人说语言是一把双刃剑，可以给人以安慰，也可以给人以伤害。当时就想还有一种这样的交流方式，就是写在一张小纸条上，然后读出来。这样就变成大家一起在思考了，可以交换这种意见，我觉得这种形式挺好的。（実は、希先生に対する初印象と言ったら、それは、楓大学に入学したばかりの時、私は、希先生の集中講義に一度参加したことがある。希先生は受講生に一つの問いを発した。それは「ことばは何ですか」という問いである。希先生は私たちに答えを紙に書かせた。私が「ことばは縄だ」と書いた。つまり、同じことばを使う人間が集団を作って暮らして、段々現在のように、たくさんの民族と国ができた。ことばは、縄のように一つ一つの民族、地域、国の人をばらばらにならないように縛っている。例えば、趙さんと私は中国人で、二人とも中国語が話せて、交流できる。もし、私たち

が日本語を勉強しなかったとしたら、私たちは日本語を話す日本人と交流できないよね。だから、ことばはコミュニケーションの手段でもあり、支障でもある。その時、私はそう思った。他の人が何を書いたのか印象が薄くなった、ただ一人の答えが「ことばは諸刃の剣だ、人を慰めることもできるが、傷つけることもできる」だったことは覚えている。その時、教室で学習者同士のこんな交流の形もあるか、私は本当に新鮮だと思った。受講生たちはそれぞれ、自分の答えを紙に書いてから、皆さんの前で、読み上げて、自分だけでなく、みんなで一緒に考えることになる。ほかの受講生と意見を交わすことができて、いい形だと思った。)

趙：我觉得这件事就像一个萌芽吧，一个对语言是什么的思维的萌芽。从那个时候这个问题就种在心里了吧。后来你的回顾文里面又写了这件事啊，又思考了呀。（それは契機だね。ことはとは何かという思考の契機だね。その時から、ことばは何ですかという疑問が心の中に芽生えたね。その後も振り返りにこの言語に対する思考を書いた。また考えたんだよね。）（2020年2月10日 インタビューの文字起こしと訳文）

そこで、さらに探究を深めるために、香ちゃんを書いたある振り返りをピックアップして香ちゃんに読んでもらった。香ちゃんはそれを丁寧に読んでくれた。2015年7月17日の振り返りである。

今週のゼミで、再び農薬を飲んで自殺した子どもの話になりました。私はこの事件について、あまり自分の考えを言っていないが、今回の振り返りを機会にして、自分なりの考えを述べたいです。

この事件の背後に、一つの家庭、学校の教育だけでなく、社会の様々な問題と繋がっているのがみんな議論した。前に、ネットで試験に失敗して、飛び降り自殺をしたある学生（小学生か中学生かははっきり覚えていないです）についてのニュースを見ましたが、コメントの中に「それは学校の教育はダメだ」、「先生にも大きな責任がある」といったような意見が少なくなかったです。そのニュースを読んだら、私は、「試験に失敗したのはあの子だけではない。みんなちゃんと生きているじゃない？ちょっとぐらいの失敗で生きていく勇気を失った人間に生きていく資格がない。この世は強い人間しか生き残れないから」とコメントしました。今思い出せば、ひどいことを言ったなあと反省しました。

自分は、先生のゼミに入るまで、「優勝劣敗」主義者でいました。生存競争は自然の法則で、生物は、自然環境に適したもののしか生き残らなく、適さないものは滅びさるしかないということを強く信仰しました。動物は食べ物や配偶者を争い、弱いものは配偶者を得られず、餓死する。植物も日光を争うために、一生懸命高いところに伸びて成長するのです。人間も自然の一部なので、境遇に適さなければ淘汰されるのが当たり前のことだと思いました。だから、自殺する人間に、たとえ子どもにでも、同情を寄せないのは昔の自分の原則でした。学生に強い人間になってほしかったため、この理念を教室で必死に学生に伝えていました。

もし昔の自分なら、この報道を聞いて、全ての責任は自殺した子どもとその家族の人にあると思うに違いません。水のない砂漠の動物でさえ生き残るために一生懸命頑張っているのに、生物界のトップの位置に立つ人間として、自分の命を終えるなんて、なんともったいないことでしょう。おまけに生活に

困るわけではないそうです。自分は今まで、「競争」に目を向けてばかりいて、「協力」や「共生」をあまり考えていなかったです。（「Dゼミ」で）言葉の教え方を勉強しているうちに、人間は群れになって生きる生物なので、競争より、協力がもっと人間的な本質であることがやっと意識し始めました。

先生は「サバイバルする技術」についていろいろおっしゃいました。この子どもたちは、サバイバルする技術がなくなったから、どうしていけばいいかは分からなくて自殺したのです。自分は、サバイバルすることをただの食べていくことと理解していましたので、自殺した人たちの考えと気持ちをどうしても理解できなかったです。この自殺した子どもたちは、内向的で人付き合いが苦手だと言われています。周りの人とあまり付き合っていなかったのも、周りの人に孤立されて、人との付き合いが余計に嫌いになってきたのです。この悪循環が長い間続いてきて、とうとう爆発して、こんな悲劇が起こりました。彼らが分からないサバイバルする技術は、食べて生きていく技術ではなく、人とコミュニケーションの技術だと思います。今の大学教育が教えているのは、物質的、或は人脈的な、よりいい資源を獲得するための技術に偏っていると思います。もっと原始的な、生き物としての力の養成のための教育をどう行うかは、今ゼミのみなさんの頑張っている課題だと思います。自分はこのゼミに入って一番メリットを感じたのは、信仰してきた「競争主義」から目をそらしたことです。この先の道をどう歩めばいいかはまだはっきり分かっていませんが、とにかく、これはいい始まりだと思っています。（2015年7月17日 振り返り）

自分が随分以前に書いた過去の振り返りを読み終わって、香ちゃんは次の言葉を発した。

小香：以前我确实是个竞争主义者，觉得自杀的人，就是一个弱者。因为我原来看不到つながり嘛，觉得人就是一个一个的个体，只有竞争才能存活。（以前、私は確かに競争主義者だった。自殺した人は弱いからだと思った。前の私は人間が一人ひとり独立した個体だと思って、競争をしなければ、生きられないと思っていた。）（2020年2月10日 インタビューの文字起こしと訳文）

香ちゃんは深刻な表情で語った。香ちゃんだけでなく、私も競争主義を信じていた。「Dゼミ」に入った当初、自殺を巡る議論があった。当時、私は香ちゃんと同じく、「それは個人の責任じゃない？」、「弱すぎるから」と考えていた。私のその考え方に対して、希先生は「これは個人の問題に限らない、社会の問題もあるよ。」と言った。しかし、当時の私は希先生の話を理解できなかった。香ちゃんの振り返りを読みながら、自分の過去の経験が蘇った。そこで、当時理解できなかったことを今はどのように考えるようになっているか、再び考えようとする気持ちが沸き上がった。

何故、私と香ちゃんは競争主義を信じ、自殺した人に同情せず、逆に冷たい目で見ているのか。それは思考方式に関わっていると考えられる。「単一要因思考」に慣れ、つながりの中に物事を見ることができなかったからである。つながりの目で物事を見られないため、人間を一人ひとりの孤立した個体として捉えていた。成功は個人の能力につながっているため、失敗すると、その原因をその個人の能力不足に繋げていっていた。しかし、

本当にそうだったのか。能力をどう捉えればいいのか。能力は個人に具わっており、生得的であったり、個人の努力によって、形成されたりしたものなのか。

もし、つながりの目で見るとすれば、能力は、次のようになる。岡崎を引用する（岡崎 2009a:29）

個人を取り巻くコト、モノ、人との多様で多次元な関係の中で、発動され、或いは遮られ、様々な試行錯誤を繰り返す中で、それらのコト、モノ、人の中で固有の生態学的関係が形作られることによって形成されていく。

つまり、人間はつながりの中に置かれており、個人の能力は自分を取り巻く複雑な環境、つまり、コト、モノ、人と関係し合いながら、形成され、発見するのである。言語を機能させ、コト、モノ、人との関連を構築できれば、問題にあったとき、問題の生まれた要因もつながりの中で探することが可能になるそして、問題は個人に帰するのではなくて、関係の在り方、即ち社会システムなど複雑なつながりの中で形成されたと認識できたら、自分一人の努力というより、他者と協力と通して、問題を解決することが期待できる。以前、私は人が自殺という選択を取ったら、それは個人が弱いと思った。しかし、つながりの目で見れば、問題は全く個人の問題と言えず、そして、自殺を取ったことは、周りの支援がないことが原因になるのではないかと思う。

それでは、この自殺の子どもは何故、周りのコト、モノ、人と共生する関係がつかれず、結局自殺したのか。香ちゃんはその原因をこの子どもの性格に繋げて考えた。内向的な性格で、人との付き合いをあまりしなかったため、言語が機能しなかったと考えた。言語生態の不全が人間関係に影響を及ぼし、結局孤立し、協力してくれる人がいなくなった。孤立し、協力を求められないことがこの子の自殺につながったと考えた。そして、サバイバルする技術は食べていく技術に限らず、コミュニケーションの能力を重視すべきだと香ちゃんは認識した。従って、言語は人間関係の円滑さの維持に限らず、人間の生存を支える役割も果たしていると考えられる。

赵：所以认识到语言，沟通的重要性的你后来还去教一个定居日本的女孩日语。（だから、言語やコミュニケーションの重要性に気が付いてから、ある日本に移住した中国人女性に日本語を教えたいと思ったことがあったよね。）（2020年2月10日 インタビューの文字起こしと訳文）

私は、そのストーリーに関する振り返りを香ちゃんに見せた。

今週、一つ印象深いことがあります。友達と一緒にご飯を食べた時に、一人の女性はお酒をたくさん飲んで、涙を流しながら苦情をいっぱい言いました。彼女は、日本で四年間ぐらい暮らしていました。主人のお母さんは日本人と結婚したので、主人と一緒に日本に引っ越してきました。日本語は全然しゃべれないため、就職もバイトもできず、若いのに専業主婦をしています。一年半前に、子どもを産んで、子育て

をしていましたが、去年子どもを中国の実家に預けて一人で日本に帰って、毎日、主人の帰宅を待って暮らしています。主人は仕事で忙しくて、自分に付き合う暇がなく、その上に、日本語がしゃべれないため、日本で永住権を持っていても、社会から離れていて、寂しくてたまらない、という話です。彼女の経験を聞いて、静かさんの調査対象の子どもたちのことを思い出して、彼女のことを同情しました。彼女を助けようと思って、持続日本語教育の教育理念を生かして、彼女に日本語を教えたいです。しかし、自分は間もなく帰国するので、日本にいない間に、skype か QQ を通してレッスンしなければなりません。自分は成人を教えたことはないので、うまく行けるかどうかは自信を持っていませんが、頑張ります。（2016 年 4 月 8 日 香ちゃんの振り返り）

香ちゃんはふり返りを読んで、以下のように語った。

小香：啊，是那个女孩，是当时在日本的朋友的朋友。那个女孩真的是好年轻啊，她真的是早早的就结婚生子了。结婚生子了之后对自己的现状也不满足，大家都说她这个人有点儿不知好歹，老公对她那么好，她也不用上班。她老公真的对她很好。比如说她要整形，那她老公马上就拿出 100 万日元，给她整形。所以大家就觉她有点身在福中不知福，可她确实也有她的烦恼啊。年纪轻轻的，就当妈妈了，每天就是一个人在家带着孩子，等老公回家。这不是她想要的生活啊。然后她学历不高，日语讲得也不好，出去也找不到正社员的工作。她就特别的苦恼。（ああ、あの子だね。日本にいた時の友達の親友。あの女の子は本当に若いよ。若いうちに結婚して、子どもを産んだ。でも、自分の生活に満足できなかった。皆は彼女が善悪を知らないと言って批判をした。旦那さんは優しいし、仕事をしなくてもいい。旦那さんは本当に優しくしてくれていたよ。例えば、その時彼女は整形したいと言った。すると旦那さんは直ちに 100 万円をくれて、整形に使わせた。だから、皆彼女は幸せなのに、満足することを知らないと言った。でも、彼女は本当に自分なりの悩みを持っていたね。若いのに、子どもを産んで、毎日旦那さんの帰宅を待ってて、それは理想の生活ではないね。それに、彼女は高学歴ではないし、日本語も下手だし、就職したくても、正社員の仕事を手に入れられないね。彼女は本当に悩んでいた。）

赵：我觉得如果按原来的看法，就不会同情她吧。因为你信仰优胜劣汰。（前の見方から見れば、きっと同情をしないね。競争主義を信じていたから。）

小香：我以前说不定会觉得你这个小孩儿身在福中不知福。我还不想上班呢（笑）。但我当时就觉得能够理解她的苦恼。日语不行，真的就跟个哑巴似的。我觉得如果她会日语，至少情况会好很多吧。她可能就能出去工作了呀，她有朋友圈，就不会那么孤独了呀。如果她一直保持当时那种状态的话，迟早会出问题的呀。（前だったら、あなたは幸せなのに、満足すること知らないと言うかもね。私は仕事をしたくないのに（笑う）。でも、その時、私は彼女の悩みを理解できた。日本語ができなくて、まるで口が不自由な人みたいだった。もし、日本語ができれば、その現状をかなり改善できるねと思っていた。彼女は仕事ができるし、友達も作れるし、そんなに寂しく思わないだろうと。もし、その時の状態が続いていけば、きっと駄目になるよね。）（2020 年 2 月 10 日 インタビューの文字起こしと訳文）

旦那と一緒に日本に移住したその女性は、物質的には豊かな生活を送りながら、社会か

ら離れていたため苦しんでいた。しかし、その女性の苦しみに対して、周囲の皆は「幸せなのに、満足することを知らない」と思い、理解してくれなかった。何故皆そのような見方を取っていたのか。グローバル化の下で、世界が急激に変化しており、ライフコースの確定性が低下しつつある。そういう背景の下にある若年世代は物質的なものに注目する傾向がある。皆は物質的な生活が豊かであれば、幸せだという考え方はそれにつながると考えられる。しかし、香ちゃんが振り返りに書いたように、「サバイバルする技術」は食べていく技術に限らず、コミュニケーションの技術も必要である。言語がうまく機能しない場合、自分を世界に結び付ける媒介がなくなる。自分が置かれている世界はつながりの世界であり、独立して別個として生きていることは持続可能な生き方とは考えられない。

窮屈な生活状態に苦しんでいた彼女を支援したかったため、香ちゃんは、日本語を教えるようとした。香ちゃんは言語やコミュニケーションの役割を知ったからこそ、そのような考えに至ったのではなかろうか。

(2) 交流、内省、思考の日本語教育に携わりたい

香ちゃんは「教師は知識を売る人間」というような話をよく口にし、日本語教育と日本語教師には存在する価値がないと考えることがあった。「D ゼミ」の学習を経験してから、香ちゃんは自分の「逃げる」姿勢に気づき、つながりの目で世の中を見られるようになり、「戸惑い状態」から解放されていった。それでは、「こうした香ちゃんの変化は、香ちゃんの日本語教育と日本語教師に対する見方に何らかの変化を及ぼしていたのだろうか。この問いをめぐって探求を続けることにした。

赵：所以说，你现在不会把日语仅仅当成一个赚钱，或者交际的工具了对吧。（だから、今は日本語を稼ぐことや、あるいはコミュニケーションのツールだと思わないね。）

小香：当然了，我觉得语言不仅仅是个工具，语言多重要啊。我就是学了日语，来到了日本。我认识了希老师，认识了真理子老师，参加了D研究室。然后在潜移默化中被改变了嘛。我觉得我真的是性格想法变了很多。我觉得是被大家影响了。被大家说的话影响了。（もちろん日本語をただのツールとは思わない。ことばはすごく大事なものだよね。私は日本語のお陰で、日本に来られたね。希先生、真理子先生に出会って、「D ゼミ」に出会った。それに、知らず知らずのうちに変えられた。本当に性格も考え方もいろいろ変わった。私は皆に影響されたと思う。皆の言葉に影響された。）（2020年2月10日 インタビューの文字起こしと訳文）

日本語を媒介にして、香ちゃんは母国語圏以外に、より多くの人、モノ、コトとのつながりを紡ぐことができた。多様なつながりを紡いでいるうちに、香ちゃんは、自分とは違う様々な視座にぶつかり、より広い世界が見えるようになった。香ちゃんは言葉のおかげで自分がいろいろ変化できたと語った。香ちゃんはこのように言語の役割を実感したため、日本語をただツールと思わなくなったのであろう。香ちゃんの日本語の捉え方が変わったことで、日本語教育の捉え方にも何か変化があったのだろうか。私は続けて聞いた。

赵：所以说日语教育也不再是“ツールとしての日本語教育”，对吧。我记得你在回顾文里写了很多关于コミュニケーション的内容。说是要做コミュニケーションのための日本語教育。我过去问过你，你说你就是顺着希老师的话说的。但现在想起来，也未必是假的吧。我觉得你确实很重视コミュニケーション。（だから、日本語教育も「ツールとしての日本語教育」でよいとは思わないね。香ちゃんは振り返りの中に、「コミュニケーション」に関する内容を一杯書き入れたね。この前、香ちゃんはただ希先生の考え方に従っていることを示すために、そのように書いたと答えただけ、今深く考えてみれば、それは本音じゃないとは思えない。本音でしょう。香ちゃんは確かに「コミュニケーション」を大事にしているね。

小香：是的，不全是假的。那时我的关注点就是コミュニケーション。但是逐渐的我理解的コミュニケーション的含义发生了改变。过去我觉得コミュニケーション就是语言的沟通。我说了我想说的话，对方明白了再说他想说的话，就完了。但是现在我不这么认为了。在D研究室，我们都是把自己想说的话说出来，然后听听对方怎么说。最后再对对方的看法，我怎么想？就是一个循环。过去我认为是没有最后这个步骤的，都是大家把自己的想法说出来，就完了。所以就没有反思。所以过去我认为コミュニケーション就是语言的使用，为了人际关系的融洽而存在的。（そうね。完全な建前ではない。その時の私もコミュニケーションに目を向けていたね。でも、コミュニケーションへの理解がだんだん変わってきたよ。前に、コミュニケーションはただことばのやり取りだと思っていた。私は自分の言いたいことを言って、相手が分かってから、そっちの言いたいことも言って、終わる。でも、今はそう思っていない。「Dゼミ」で、私たちは皆分の言いたいことを言った。それから、相手の考えを聞く。最後に相手の考えについて、また自分はどう思うのか。そのようなサイクルだね。前に、私が理解したコミュニケーションはその最後のステップがなかった。皆自分の意見を言えればいい。だから、そこには内省がないね。だから、前に考えたコミュニケーションはただ、ことばのやりとり、ただ人間関係を円滑にするために存在すると思っていた。）

赵：那现在呢？你理解的コミュニケーション是什么？（今は、コミュニケーションをどう捉えているのか。）

小香：在国内会把它翻译成交际，我不太喜欢这种译法。我觉得语言不仅仅是用来交际，或者对自己有利的。现在觉得コミュニケーション里面应该包括很多内容。比如说，沟通，思考，内省。啊！我终于把我想说的コミュニケーション说出了。（中国で、普通は「交際」と訳すね。私はこのやり方にあまり賛同しない。言語はただ、交際のため、あるいは利益を求めることに使うと思わない。コミュニケーションは実際にたくさんの意味を持っていると思う。例えば、交流、思考、内省。ああ、ようやく、コミュニケーションの理解を表現できた。）（2020年2月10日 インタビューの文字起こしと訳文）

香ちゃんは、自分の経験を通して、日本語はツール以外に、たくさんの意味を持っているという認識を得た。そのような変化に伴い、香ちゃんの日本語教育への捉え方も変わってきた。「ツールとしての日本語教育」という考え方を捨てて、「コミュニケーション」の意味も考え直した。コミュニケーションは言語のやり取りに留まらず、交流、思考、内省の意味も含んでいると香ちゃんは考えた。従って、香ちゃんが言った「コミュニケーション

ンのための日本語教育」は、日本語の上達に主眼を置かず、視野を広げることや思考、内省を促すことが目的になるのであろうか。この問いを探究するにあたって参考にできる香ちゃんの振り返りがある。以下に示す。

久しぶりにゼミに参加し、皆さんと一緒にゼミでディスカッションすることができて、とても嬉しかったです。留学で教育現場から離れ、復帰するまで後まだ一年ぐらいあるので、二年間も教壇を離れた自分が教師であるべき状態に戻るかを心配しました。幸い、このゼミがあるおかげで、教育現場を離れても、教育現場のことを常に考え、今まで自分の教え方、考え方を振り返ることができました。正直に言えば、楓大学の博士コースを受けることを決めた後、同僚のある教授に「楓大学はいい大学ではないから、なんであんな大学に入ることにした？」と聞かれた時に、自分が正しい決定をしたかを疑いました。今考えてみれば、もし楓大学に入らなければ、希先生と皆さんに会うことができなくて、ただ一本筋で言語の研究にしか目を向けられないことになるに違いありません。人生はこういう先が図れないものです。最良に見えない選択でも、いい結果になるかもしれません。こういう選択をした自分がラッキーだと思います。

(中略)

今回のゼミで、光さんは教師の学生にとっての意味について悩んでいるとおっしゃいました。自分も同じことで悩んでいました。学生は四年間日本語の勉強に専念したが、もし日本語関係の仕事に就職できなければ、この四年間の努力の価値がどこにあるかと疑われることがあるだろう。教師として、もし学生が卒業後、日本語を使う仕事を見つけられなければ、自分の存在する意味がどこにあるかと自ら疑問が出てくることもあるだろう。この疑問を深く掘れば掘るほど、考えるべきことがどんどん出てきます。学生の学習の目的、教師の教育の目的まで遡らなければならないと思います。学習の目的、教育の目的を言うと、話が長くなりますが、自分の場合では、一番達成したいのは学生にもっと視野を広げさせて考えさせることです。一人の個人、或は一人の家族の一員、一人の会社員といった小さいグループの一員だけではなく、この世界の中、この社会の中の一員であることをまず意識させたいです。もちろん、学生が四年間後の生涯に、日本語を使うチャンスがないことを残念に思いますが、このことに達成できれば、自分の仕事がそれなりの意味が絶対にどこかにあると思います。

ちょうど先週の土曜日に、一昨年卒業した担任クラスの二人の学生から連絡がありました。二人は今年の十月に結婚することになったと知らせてくれました。新郎はクラスで一番の問題学生で、よくトラブルを起こし、おかげ様で大変苦労しました。自分の個性を見せるためにいつも毒舌を言って、周りの人とうまく付き合うことができなく、「この学校がつまらないから、やめたい」と言いに来ました。その考えを諦めさせるために、何回も事務室に誘って、二人でコーヒーを飲みながら話していました。その時何を言ったかを忘れましたが、「ここの周りの人と切っても、またほかのどこかの周りの人と関わることになるから、逃げてもしようがない」ということを一生懸命意識させようとしたことだけを覚えています。嬉しいことに、彼は学校をやめることを諦めて、周りの人と仲良くできるように頑張ってくれました。土曜日に、電子版の結婚式の招待状と「先生、ありがとうございました」という一言のメッセージ、またクラスメートと一緒に大学のキャンパスに戻って撮った写真をもらった瞬間、自分も幸せ

な気持ちで胸がいっぱいでした。写真の中の学生の中に、日本語関係の仕事をする人は一人もいないが、なんだか達成感を思えました。言葉にすることができませんが、自分の仕事の価値がたぶんこの写真に隠れていると思います。(2016年4月15日 香ちゃんの振り返り)

「Dゼミ」の学習を通して、香ちゃん是一本筋の言語学の研究から視線をそらして、自分の経験に基づいて、教育現場のやり方から、自分の考え方まで、様々な内省をした。そのような学習に対して、香ちゃんは良い結果として評価した。その良い結果を得た香ちゃんは日本語教育の目標を述べた時、学生に視野を広げさせて、自分が世界の一員であるという認識が得られれば、自分の仕事には意味があると考えようになった。

香ちゃんは、この考え方をゼミで開陳した時に、教え子から届いたニュースにも触れた。その教え子は在学中は問題学生で、人間関係に悩み退学を望んでいた。香ちゃんは「この周りの人と切っても、またほかのどこかの周りの人と関わることになるから、逃げてもしょうがない」と言って退学を思いとどまらせることに成功した。教え子の写真と一言のメッセージを目にした瞬間、香ちゃんは自分の仕事の意味を感じた。そして、学生が人生で道に迷ったり、つまずいたりしたときの、生き方の支援が如何に重要なのかを、確実に実感したと思われる。そのような実感がまた「交流」、「思考」、「内省」の日本語教育に携わりたいという香ちゃんの決意を強化したと私は考えた。私はこの考えを香ちゃんに確認した。

赵：我觉得你对自己的改变感到很满足。(香ちゃんは自分の変化に満足しているんだね。)

小香：我觉得进了D研究室后我整个人都变得快乐了。(「Dゼミ」に入ったから、私は本当に嬉しくなったよ。)

赵：为什么呢？(何故？)

小香：比如说我原来信仰的“万物竞争，适者生存”，这就是一种没有意识到つながりの想法啊。把一个人都当作一个个人来想嘛。就是把自己和世界割裂开了。你就是个个人，你去竞争，你竞争不过，那就被淘汰。我觉得我学到了つながり，つながり又是这么重要的东西，我觉得受益匪浅。我觉得我的生活都变得美好了。人家可能会说我圣母，但是圣母有圣母的快乐啊！老是拿着苛刻的眼光去看待世界看待人干什么呀！我现在能站在他人的角度上思考问题了，我还能反思到自己的不足，这是一件多么好的事情啊。我觉得つながり多重要啊！我就很想讲给别人听。(以前、私は「生存競争、適者生存」というのを信じていたと言ったよね。それはつながりを意識しなかったら、生まれた考え方だよ。人間を一人ひとりの個体として考える仕方だね。つまり、自分と世界のつながりを切ってしまった。孤立した個体だから、競争していく、失敗だったら、捨てられる。(Dゼミで)私はつながりが分かった。つながりは本当に大事なものだね、本当に勉強になって、自分の生活も楽しくなったと感じた。多分、他者に「聖母」と呼ばれるかもね。でも「聖母」は「聖母」の喜びを持っているじゃないか。他者を見る目が厳しいというのは良くないことじゃないか。今の私は他者の立場に立って、物事を考えられる。それに、自分の不足にも気づいて、本当に良いことだよ。だから、つながりが本当に大事だと思って、

他者に教える気が強い。)(2020年2月16日インタビューの文字起こしと訳文)

香ちゃんの話聞いて、私はずっと抱えてきた疑問が解けていくような気持ちになった。グローバル化の進行で社会が変動し、ライフコースの確定性の低下が深刻な問題になっている。そのような状況の下で、人々の視線は専ら他者との競争に向けられ、社会における競争が一段と激しくなってきた。社会の一員である香ちゃんはこのような競争という社会の共通認識に影響されていた。競争主義を信じていた香ちゃんは他者を見る目が厳しかった。一方、彼女自身も競争意識に悩まされていた。子どもを産むことや教師の責任に対して、「逃げる」、「回避する」という姿勢を取って一時的な安定を得たが、すぐ自分が「良妻賢母」でないことや受け持っていたクラスの成績が悪いことにコンプレックスを感じ、苦しんでいた。香ちゃんの悩みは社会から規定された競争意識に拠っていたと考えられる。「D ゼミ」での学習を経験して、香ちゃんはつながりの中にいることに気付いて、競争より協力、共生の方が群れになって自分たちの生存を確かなものとしてきた人間の本質に合うという認識を得た。競争意識を捨てた香ちゃんは協力や共生を求めるうちに、自分を悩みから解放した。悩みから解放されて、自分の未来像を想像できるようになった香ちゃんは生活を楽しく送れるようになった。それは香ちゃんにとって、大きな収穫であった。このような生き方上の心得を得たことこそが、香ちゃんが「D ゼミ」に長期にわたる参加を支えた要因であると考ええる。

以上みてきたように、「D ゼミ」で、「持続可能性日本語教育」を経験してから、香ちゃんは、自分の言語や日本語教育の捉え方を考え直した。教育現場に戻って、新たな教育実践を行いたい気持ちが強くなった。それでは、日本語教師への認識にも何か変化があるのだろうか。

赵：现在不再认为自己是个贩卖知识的人了吗？（だから、今、自分を知識を売る人間とは思わないね。）

小香：对，现在我觉得教师不仅仅是一个贩卖知识的人那么简单。教师是什么我现在也说不好。但是我自己的话，我想我会做一个和学生一起思考的人。我现在对教育学生也不是很有信心。但是我希望我能做一个和学生一起思考的人。他们的人生会遇到各种各样的问题吧。我希望这个时候他们能把这些苦恼说给我听，我年龄大，经验也比他们多些，和他们一起思考，总能给他们一些建议吧。（うん、教師はただ知識を売る人間だと思わない。しかし、教師とは何か、なかなか言えない。私の場合だね。学生と一緒に思考する人になりたい。私は今も教育ということにあまり自信を持ってない。でも、学生と一緒に思考したい人になりたい。学生は人生の道で、きっと様々な問題にぶつかるだろう。では、問題に遭った時、その悩みを言ってほしい。私は年上だから、経験したことも学生より多いね。学生にと一緒に考えれば、少なくともアドバイスはあげられるね。)(2020年2月16日 インタビューの文字起こしと訳文)

「教師とは何か」という質問に対して、香ちゃんはまだはっきりと答えられないという。

そもそも「教師とは何か」という質問は正解を持たない問いだと考えられる。香ちゃんの答えは、「学生と一緒に思考したい人になりたい」、学生と一緒に問題に立ち向かい、なにかしらのアドバイスをする人として日本語教師を描いている。

6.7. リフレクション

何故聴講生の香ちゃんが長期にわたって「D ゼミ」に参加し続けたのかという問いを出発点にして、彼女の「持続可能性日本語教育」受講のナラティブを探究してきた。香ちゃんへの探究は終わりにになったが、彼女の優しい笑顔が常に目に浮かび、闊達な声が私の中に響いている。

インタビューの中で香ちゃんが私に打ちあけた話を以下に再度引く。

香ちゃん：皆は良妻賢母で、良い教師だし、良いお母さんだと思っているが、私は全然違っている（笑う）。

私は良い妻じゃなくて、家事さえしなかった。良いお母さんでもなかった。子どもを産みたくなかったから。良い教師とも言えなかった。私が受け持っていたクラスの成績はいつも後ろからの一位、二位になっていた。（笑う）。私は教師に向いていない。教師をして、人の弟子を誤る。結婚をして、夫を誤る。夫はきっともっと理想の嫁を見つけられただろう。自分の生き方は皆と比べて、本当に変わっていると思っていた。

「2020 年 2 月 4 日のインタビューの訳文」

私は、この心の深いところから語ってくれたと思われるこの話に心打たれた。その一瞬、香ちゃんの辛さが電波のように伝わった。性格が明るくて、富裕層出身の香ちゃんは暢気な留学生活を送っており、悩みなどはないと私は思い込んでいた。明るく見えた香ちゃんが、皆と違っていることに悩み、自分が「変わった人」だというコンプレックスを心の奥深いところに沈殿させていたことが分かったとき、私は単純に驚いた。

香ちゃんの本心を言わないナラティブで見てきたように、香ちゃんは最初るとき自分の本心を言わなかった。「D ゼミ」でも「何故、博士コースに入ったか」という問いに対して、「完全に昇進昇給のため」ときっぱりと答えた。何故、性格がさっぱりした香ちゃんが自分の本心を隠したのか。香ちゃんは、「これ(妊娠を回避するため、博士コースに入ったこと)を博論に書くのか」と尋ねた。その意図は、こんな私的なことは博論には馴染まないだろう、だから、それは口にしないという香ちゃんなりの配慮だった。また、何故「D ゼミ」でそれを言わなかったかについては、香ちゃんは、ゼミという公の場では恥ずかしくて言えなかったと言った。ここから、「妊娠を回避するためのドクター進学」は公式の場で持ち出すべきではないという認識があることが窺われる。香ちゃんのこの認識を知って、私は李(2014b)のある記述を思い出した。李(2014b)によると、教師のナラティブは「Sacred story」、「Cover story」、「Secret story」として三つの種類に分けられるという。その三つを、李は、Aoki を引用して次のように説明している（2014b:213）。

「聖なる物語 (Sacred story)」は、「多くの人々の意識に深く根ざし、実践を導くと信じられている理論に基づく物語」である。教育現場では、そのような「聖なる物語」が数多くあると考えられる。

「ごまかしの物語「Cover story」」は、教師が「聖なる物語」の視点に合わせるため、語ったストーリーである。教育現場には「聖なる物語」が主流になるため、教師は常に「ごまかしの物語」を語り、身を守る。「秘密の物語「Secret story」」は「教師が体現する物語」である。

教育現場には、「教師は絶えず研鑽を積むべきだ」、「言語だけでなく異文化能力の向上も重要だ」、「素質教育も大事だ」といった「聖なる物語」がありふれており、教師の物語の主流である。我々はこのような「聖なる物語」に合わせるため、自分の本心を隠し、「ごまかしの物語」を語ることが多い。結果、教師の本心をそのまま語る「教師が体現する物語」は表面化せず隠されてしまう。香ちゃんの「これ(妊娠を回避するため、博士コースに入ったこと)を博論に書くのか」、「最初の頃、子どもを産みたくないということを誰にもいわなかった。恥ずかしかったから」から、自分の妊娠を回避するため、来日して、博士コースに入ったという物語は主流の「聖なる物語」に合わない判断し、「聖なる物語」に合わせて「完全に昇進昇給のためにドクターに進学した」という「ごまかしの物語」を語ったことが考えられる。李(2004b)は、教師は常に自分の「秘密の物語」を語り直すことを通して成長を遂げると指摘している。つまり、「秘密の物語」を語るとは教師の成長につながるのに対して、「聖なる物語」や「ごまかしの物語」を語ることによっては教師の成長は実現しない。「ごまかしの物語」を語っていた香ちゃんは、私との探究を追求する中で、そうした「ごまかしの物語」を語ることをやめ、彼女の心の奥深くに沈殿し意識に上っていなかったことに光を当てて「秘密の物語」を語るように変わっていった。ここでは、本研究の経験を提示したい。

6.7.1. 「Dゼミ」という言語を機能させる場

私は「Dゼミ」に入ったばかりのとき、「Dゼミ」の生存の話題を巡る議論の意味が分からなかった。そのような議論は日本語教育となんの関係があるかと疑問に思っていた。他方、ゼミの議論で中堅大学日本語教師が直面しているたくさんの課題を聞いた。私は教師たちが提起し共有された問題や課題の質に最初は驚いた。それは、それらの問題や課題は現場にいた時には一度として聞いたことがない問題だったからである。そもそも現場で、同僚の間で議論したのは、主に「どのような教授法を使えばいいか」や「授業評価をどうするか」など、日本語教育の技術や知識に偏る話題であった。いわゆる、「聖なる物語」や「ごまかしの物語」であふれていた。言い換えると、専門性や技術性が強調される教育現場では、中堅大学日本語教師の直面している切実な問題や課題を語り合う場がないということである。

専門性や技術性が強調される教育現場では、専門性や技術性に関わる「聖なる物語」は主流になる。それに対して、「Dゼミ」で行われる持続可能性日本語教育は理論などが正面から提起されることはない。代わりに、言語の活性化を通して、それぞれの固有の経験や

考えを闘わせ共有しながら、それぞれの持続可能な生き方が探求される。つまり、正しい知識や定説となった理論の伝授ではなく、一人一人の経験や考えの共有が持続可能性日本語教育の重要な一環である。そして、共有される経験は、教育経験に一面化された経験ではなく、人の生存という視点から焦点化された経験が中心になる。「雇用」、「食糧」、「競争」、「育児」など幅広い話題が提起され、ゼミ生が人として直面している切実な問題や課題として捉えられ、堂々と議論が闘わされる。みんなが自分の「秘密の物語」を語り、真摯に話し合える雰囲気の下で、香ちゃんは自分の「秘密の物語」を語りはじめた。更に、「Dゼミ」では違う視点のぶつかりあいが奨励されている。それは、皆と違うことでコンプレックを感じていた香ちゃんが、自分の経験や考えを率直に語ったことに現れている。

6.7.2. 「ナラティブ的探求」という研究手法

最初のインタビューで私は、研究者と研究参加者のコラボレーションを重視するという「ナラティブ的探求」の特性に全く無頓着になっていた。私は普通の半構造化インタビューの様にインタビューを行い、そして、収集したデータを分析した。つまり、香ちゃんの語りをそのまま記述し、一回目のインタビューを終えたのである。そして、私は香ちゃんのいわば「ごまかしの物語」をそのまま留保もなく受け入れ、「教師が体現する物語」として分析した。結果、私に見えた香ちゃんはゼミのみんなに見えている香ちゃんとは似ても似つかない香ちゃんとなった。

このような方法論上の試行錯誤を経験した私は、自分の研究者としての姿勢を内省した。そして、二回目のインタビューでは、私は、香ちゃんとのコラボレーションを重視し、そして、ナラティブモードの思考様式を意識的に採用して、香ちゃんが語ったストーリーの間にありそうな関連の可能性を探りながら、インタビューを進めて行った。その結果として、香ちゃんが自分の本心を語る「教師が体現する物語」になっていった。そして、香ちゃんの逃げる姿勢が可視化され、彼女が直面していた問題の実態に迫ることが可能となった。香ちゃんの最初の期待に応える彼女のめになる研究とすることができた。

第七章 全体的なリフレクション

ここまで、私は自分の興味関心から出発し、「Dゼミ」の二人の参加者、ヤンさん、香ちゃんを研究対象にして、二人の「持続可能性日本語教育」受講のナラティブを探求してきた。博士論文としての私の研究はここで一旦終わりにしなければならない。しかし、これから、二人のストーリーは展開を続け、彼らの変化や成長に「終わり」というものはない。本研究の開始以来、私は同じ「Dゼミ」の参加者として、「持続可能性日本語教育」の学習を経験してきた。時には、私は仲間として彼らと付き合い、時には、研究者の立場に立ち、彼らの言動を観察してきた。時には教師の立場から、時には学習者の立場から、彼らのナラティブを生き直し、書き直しを継続した。研究している過程で、私は自分

の経験を通して彼らを理解し、研究は私の色に染められた。また、私は彼らのナラティブを生き直し、書き直している中で、たくさんのことを学び、私の中にも様々な変化が起こった。

ここで、私は敢えて、ヤンさんと香ちゃんの成長についてのまとめを書かない。その理由は、ヤンさんと香ちゃんの成長に対する様々な意味の探求はナラティブの中に、あるいはナラティブを探求するプロセスの中にあり、他の研究のように簡潔に括ることはそもそも妥当ではないと考えるからである。「ナラティブ的探求」の研究では、「私」は研究者であると同時に研究参加者でもあると捉えることから、「私」の変化や成長も研究の一部である。そのため、この章では、まず本研究で私が得られたことに重点を置いて論述し、続いて本研究の示唆を提示し、本研究の限界とこれからの課題を述べ、本研究の「終わり」にする。

7.1. 本研究で得られたこと

7.1.1. 中堅大学日本語教師の成長に対する私の理解

(1) 中堅大学日本語教師の成長についての一般的な理解

大学教師の仕事は楽で私的な時間も十分持てると思います、私は大学院卒業後、中国東北地方のある大学に入職し、一人の日本語教師になった。しかし、教職に就いてから、教師の仕事内容は想像していたよりずっと複雑だと分かった。教師としての私は、学習指導だけでなく、教材開発や研究業績も求められた。こうした様々な要求や複雑な問題に対して、私は満足な対応ができない場合が少なくなかった。それに、結婚、出産に伴い、仕事と家庭の両立も1つの問題として浮かびあがった。中堅の域に入った私にとって、直面する問題は日々その深刻さを増していった。それでも、教師として日本語を継続して教えていきたいと考えた私は、積極的に教師としての成長を求めて、様々の教師研修に参加した。どの研修会も専門知識と教授法の熟達に重点が置かれており、私も、教師の成長＝専門知識の熟知及び教授法の熟練という認識をもっていた。教育現場では、日本語教育の「技術性」を強調するような「聖なる物語」が流布し、教師の成長を議論する場合、専門知識の熟知や教授法の熟練という専門性向上に関わる話題しか視野にはいっていなかった。私は大小様々な研修会に参加したが、参加後いつも不全感が残った。研修で学んだ専門知識や教授法は、日本語を将来使わないという学習者にとっては何ら役に立つことはなく、仕事と家庭の矛盾も依然として解消されず、深刻さは変わらなかった。私は、専門知識の熟知や教授法の熟練に偏重した教師研修は教師経験のない初心者にとっては意味があるとしても、私のような教育経験を積んだ中堅の日本語教師の助けにはならないのではないかと考えるようになった。一定の教育経験を積み、学内においては責任ある地位についたり、あるいは、社会や国からの直接的なプレッシャーに対して直接的な対応が求められる中堅教師に特化して、教師としての課題や成長を論じる必要性を感じるようになった。そして、もっと高度な学問の修得が必要ではないかと考えるようになった。そして、その高度な学問を修得できる場を求めてドクター課程に進学した。

(2) 「Dゼミ」の受講による中堅大学日本語教師の成長に対する理解の変化

私は、局面を開き、高度な学問の修得により自分の教師としての成長を図ることを企図して楓大学の博士コースに進学した。現職者対象の日中の大学が連携して提供するドクターの学位プログラムである。現職者対象というだけあって履修条件において極めて柔軟性に富むプログラムであった。そこで、全くの偶然から、私は「持続可能性日本語教育」研究室という、それまで聞いたこともない日本語教育の名称のついたゼミ（「Dゼミ」と呼ぶ）に所属することになった。「持続可能性日本語教育」と名付けられているが、このゼミでは、教育学に関する理論や知識などを正面から取り上げて教師が講義をすることは殆どない。代わりに、言語の活性化を通して、ゼミ生の、各自固有の経験や考えを互いに聞かせ、共有しながら、各自の持続可能な生き方の探求が追求されている。つまり、このゼミでは、正しい知識や定説となった理論の伝授ではなく、一人一人の経験や考えの共有とそこからの学びが重視されている。そして、取り上げられ、共有される経験は、教育経験に限られているわけではなく、持続的に生きるという視点から多種多様な経験が取り上げられている。「雇用」、「食糧」、「競争」、「育児」など幅広い話題が提起されるが、＜日系企業の減少→私の所属大学の日本語の定員減→私の所属する日本語学部の整理統合→私の失業？＞といった当事者にとっては極めて切実な課題も議論の対象となる。ゼミ生が一人の人間として直面している切実な問題がみんなで議論すべき課題として捉えられ、堂々と議論が聞かされる。みんなが自分の「秘密の物語」を語ることが奨励されている。

教師中心の授業スタイルに慣れていた私は、当初、このゼミの議論中心の授業スタイルに強い違和感を持った。これが高度な学問の修得の場になり得るのか、失望に近い疑問をもった。透明人間になって授業への参加を形式的なものとし、半期でこのゼミから抜けることを予定していた。しかし、回数を重ねていくうちに、特に教育の話題を巡る議論に関心を引き付けられるようになった。ゼミ生が、それぞれが現場で直面している課題が提起され、各自の固有の現場での経験が議論の遡上に上がるに連れて、私は自分の中に眠っていた記憶が呼び起こされた。成績が悪い子に「駄目な子」のラベルを貼り付けることや教室内にトラブルが起きると、責任を一方的に学生に押し付けたことを反省した。現場にいた時とは違う視点で、自分の教育経験を見つめ直し始めた。ゼミ生同士の互いに違う視点のぶつかり合いを経験する中で、教育に対する私の思考が促され、私の日本語教育に対する捉え方も一変していった。学生の助けになる授業とはどういう授業なのか、それを学生と一緒に進めるとはどういうことなのか、そのようなことをやる教師の日常生活はどういうものか、と考えが形を結んでいった。そして私はこれからの教育実践に自信が持てるようになった。現場に戻って新たな教育実践を始めることを楽しみに思うようになった。

こうした「Dゼミ」での経験から、専門知識の熟知や教授法の熟練に重点を置く教師研修よりも、「Dゼミ」のように、一人一人の教師が当事者として自分が直面している切実な課題を議論の対象とし、学習者も含めて持続可能な生き方の追求をゴールとして、議論を聞かせる場を提供する研修の方が中堅教師の成長には意義があることを私は直感した。そ

して、この直感の説明を博士論文の研究目的とすることを決めた。

(2) 本研究で得られた中堅大学日本語教師の成長に対する新たな理解

以下では、私は改めてヤンさんと香ちゃんの変化や成長のルートを辿りながら、教師成長に対して私が得た新たな理解を述べる。

①ヤンさんの成長のルート

「Dゼミ」では、ゼミ生が書いた振り返りは直ちにゼミ生が全員入っているメーリングリスト（ML）に流して共有することになっている。したがって、ゼミ生は互いに何を考えているか、どのような困惑を持っているかを、MLにupされた各自の振り返りから知ることができる。ヤンさんはゼミの議論では口数が少なく、先生から発言を求められない限り、自分から発言を求めることは少なかった。他方、振り返りの記述は詳細で、教育現場のジレンマや生活上の悩みを一杯書いていた。ヤンさんはどんな人なのか、彼女は悩みやストレスに迫られ、苦しんでいるのか、彼女の実情を知りたいと思った私は、ヤンさんに呼び掛けて、本研究の研究対象者になってもらった。最初のインタビューで、ヤンさんとの相互交渉を通して、「止まらない電車」のナラティブが生き直された。ヤンさんはあたかも「止まらない電車」であるかのように、日々の教育活動に全身全霊で取り組んでいたが、結局、体を壊した。ヤンさんは、仕事に全力を尽くそうとすれば、子どもが産めず、子どもを産もうとすれば、仕事を休まねばならないといった状態に追い込まれた。教師活動と人間活動のジレンマに陥ったヤンさんの実像が見えた。ヤンさんの語りを通して、同じ母親でもある私は、そのヤンさんの「止まらない電車」のナラティブを聴いた時、ヤンさんの苦しみにいたく共感した。

しかし、インタビューを通して、ヤンさんはそのとき、家庭、育児上の問題にも直面していたが、それを自分が解決を迫られている問題としては捉えていなかったことが分かった。ヤンさんが問題としていたのは、今の自分の授業のやり方では学習動機の減退している学習者を助けてやることができないことであった。学習者を助けることを教師としての自身のミッションであると強く信じていたヤンさんは、授業研究に活路を見いだしたいと考えた。当時中国でブームになっていた反転授業に関心を寄せ、関連の文献を読み、反転授業で動機減退した学習者に対して動機付けを再度高めることを実証する実践研究を考えた。その背後には、日本語学習人口の減少のあおりを受けてヤンさんの所属大学で日本語学部の廃部の動きがあり、それに対するヤンさんの恐怖心もあった。廃部になっても失職しないための一つの方法として学位取得を考えた。ヤンさんにとって大学で日本語を教えることは、かけがえのないミッションであった。

そこで、ヤンさんは楓大学の現職教師向けの博士コースに進学した。新入生オリエンテーションで持続可能性日本語教育という聞きなれない日本語教育に魅かれて「Dゼミ」に入った。そこでの言語活動、即ち、仲間との議論及び振り返りを書く活動を通して、ヤンさんはこれまでの自分の考え方とは違う視点にぶつかった。例えば、反転授業をめぐるゼミの議論で、ヤンさんはこれまで自分が硬く信じていた反転授業の捉え方を完全に覆され

てしまうような強烈な経験をした。反転授業による動機付けの向上効果に対して、ゼミ生の一人が概略以下のような指摘をしたのである。

先生の対面授業で、先生の話を聞きたくない学習者が、何故、教室の外で、先生が作った動画を見て勉強するのだろうか。そういうことは、私には信じられない。

仲間のこの指摘に対して、ヤンさんは、反論ができなかった。そして、仲間との議論が、新たな方法を追求し始める動因になった。ゼミでの議論と振り返りの記述という言語活動を繰り返す中で、ヤンさんは、学習者の日本語学習意欲が減退しているのは、日本語学習を自分の生きることと結び付けられないことからきているのではないかと考え始め、現行の「ツールとしての日本語教育」が、学習者の動機減退につながっていると捉え直した。他方、日本語そのものの習得を目指すのではなく、日本語を用いて生き方を考えることをゴールとすることで、学習者にとって日本語と自己の関連を見つけることが可能になり、学習者の動機付けが高まるのではないかと、持続可能性日本語教育を捉え返した。そして、ヤンさんは「持続可能な生き方を追求する言語教育」を翻訳の授業に取り入れて、新たな教育実践を行い、それで博士論文を書くことにした。

「内容重視」と「母語重視」という二つの点から授業をデザインした結果、これまでの授業では、日本語ができないために「駄目な子」というラベルを貼り付けられ、学習動機の減退が顕著であった学習者が、母語を使ったり自分の知識を使ったりして、教室活動に積極的に参加するようになった。日本の会社での働き方をめぐる過労自殺やセクハラ問題などを取り上げることで、学習内容が自分の生きることと繋げられるようになり、教室活動に参加できず、仲間から孤立する学習者がいなくなった。

このように、言語生態の保全を通して、仲間を受け入れられ、肯定的に仲間から評価されることで、学習者の学習意欲が向上し、積極的に日本語学習に取り組めるようになり、人間生態もよくなった。言語活動と人間活動の一体化を通して、ヤンさんが悩まされていた学習動機減退の問題は解決でき、同時に、各学習者において持続可能な生き方への追求も実現できた。ヤンさんが自身のミッションとして捉えていた教師として学習者を支え、武器を持たせて社会に送り出すことを達成することができた。さらに、ヤンさんは「同行者としての教師」として、学生と一緒に持続可能に生きる生き方を探って生存に関わる話題を議論したことで、日本語学部の廃部という自身の教師としての生存に関わる課題と取り組んだ。ヤンさんは廃学部の恐怖感から解放され、育児の仕方にも見通しがついた。

「持続可能な生き方を追求する言語教育」の実践を通して、ヤンさんは、自身が直面していた学習動機減退の問題が解決し、自身の生き方に対する困惑からも解放された。ヤンさんは以上の顛末を博士論文にまとめ、学位を取得した。ヤンさんの「教師活動」と「人間活動」の統合が実現された。ヤンさんは、最後に、ドクター進学を決めた時には恐怖でいっぱいだった廃学部に対して、今では廃学部になったとしても私には様々の選択肢があることが分かったので少しも恐怖ではなくなったと語った。

この語りから、ヤンさんのドクター課程への進学動機は廃学部に対する対処策であったことが窺われる。ヤンさんは大学日本語教師を自分の天命として位置づけていた。その天命を全うするためには職に留まり続けなければならない。解雇されてはならないのである。同時に、天命として、学生をこの社会できちんと生きていけるように社会で生きる武器を十分つけて社会に送り出すことが大事である。そのためには、学生の学習動機の減退への有効な対処策を自分のものにしなければならないと考えた。本研究の探究により、ヤンさんは自分に見えなかったところが可視化され、自分の成長の軌跡と一緒に確認することができた。

②香ちゃんの成長のルート

ヤンさんの無口と違って、聴講生の香ちゃんは「D ゼミ」の目立つ人である。ゼミ生でないにもかかわらず聴講生として、長期にわたって、「D ゼミ」の学習に取り組んでいる。そして、その都度、ゼミの議論に積極的に参加し、ゼミ後の振り返りも真剣に書いている。香ちゃんが提起した話題や書いた振り返りは度々「D ゼミ」の議論の中心になった。このような香ちゃんは、ゼミ生でありながら、まだ「D ゼミ」の外にいるような感覚を持っていた私にとって、羨ましく思った人である。私は香ちゃんに研究関心を持つようになり、何故、香ちゃんは「D ゼミ」に長期にわたって参加し続けてきたか、「D ゼミ」の参加を通して、香ちゃんにはどんな収穫や学びがあったのかというような疑問を、自分の研究を通して、解明したいと思った。このように、私は香ちゃんの同意を得て、彼女を本研究の研究対象者とした。

また、さっぱりした香ちゃんはきっと本音を私に聞かせてくれ、ナラティブ的探究も容易に進められるだろうという確信も、彼女を本研究の研究対象者に選定した理由になった。しかし、その確信だからこそ、フィールドにいる私は、相互交渉をめぐる研究方法論上の試行錯誤を経験した。最初のインタビューでは、香ちゃんは私の質問に対して一々きっぱりと答えてくれた。私は香ちゃんが話した通りに彼女のストーリーやナラティブを記述し、そして、字義通りの解釈をした。しかし、そのナラティブをゼミ仲間を示すと、彼らは一様に、それは自分たちが知っている香ちゃんではない、問題があると指摘した。「D ゼミ」では、活発な議論が起こり、議論を通して、私に見えた香ちゃんと「D ゼミ」の皆に見えた香ちゃんは全く違っていることが明確になった。つまり、香ちゃんの本音を言わない、言行不一致という特徴が明らかになった。私は「D ゼミ」の議論に内省を促され、インタビュー中の自分の香ちゃんへの関わりに問題のあることに気付かれた。私は、香ちゃんへのインタビューにおいて、ナラティブ的探究で最も重視されている研究参加者との相互交渉（コラボレーション）がほとんどなく、香ちゃんの語りを、そのまま聞き取り、それを所与のものとして、解釈するという研究姿勢をとっていたのである。

以上のような試行錯誤や内省を経験した私は、相互交渉を重視する研究姿勢を改めて構築し、続いて香ちゃんにインタビューをした。相互交渉を通して、香ちゃんは自分の本心に気付き、そして、本音を言いはじめた。香ちゃんの本音を言わないこと（言語生態の不全）

の裏に隠されていた「逃げる姿勢」が明らかになり、彼女が直面していた問題の実態に迫った。香ちゃんは、子どものいる生活に現実感覚を持てず、妊娠することに不安を覚えていた。一方、早く子どもを作りなさいという親や友人などの周囲の声に囲まれ苦しんでいた。このような妊娠のストレスから解放されたい香ちゃんは、楓大学の博士コース進学という選択をした。しかし、中国を離れたことで一時的にせよ心の平安を得た香ちゃんは、楓大学で、子どももいて、仕事と生活をちゃんと両立させている数多くのドクターの院生に出会った。このような院生を目の前にして、自分はみんなと違い、女性としても教師としても失格だという思いに囚われ、強いコンプレックスにさいなまれた。つまり、中堅大学日本語教師である香ちゃんの問題は教室内の問題というより、一人の社会人として直面する生き方の問題である。

何故、香ちゃんは、自分が皆と違っていることでコンプレックを感じ、苦しんでいたのか。香ちゃんの個人史に遡ると、それらの問題は社会からの規定に繋がることが分かった。中国では、「結婚したら、子どもを作らなければならない」というような社会の共通認識があり、それは社会の支配的言説として人々の意識を縛る傾向がある。香ちゃんはそのような支配的な言説が嫌いで、反抗しようと思った。一方、彼女はそのような支配的言説にからめとられてしまい、自分は女性としても妻としても失格だと思い込んで、矛盾していた。このような心の矛盾で苦しんでいた香ちゃんは、結局「逃げる」姿勢を取り、博士コース進学を決め、来日した。しかし、楓大学で、子どものいる院生を目の前にして、彼らに対して仕事と家庭を両立させているスーパー女性として成功者・勝者のイメージを描き出した。そして、それとの対比で、香ちゃんが描いた自己像は、子どもも産まず、教師の責任も回避しようとしている失敗者・敗者のイメージである。教育現場における「聖なる物語」の流布や「逃げる」姿勢に慣れていて香ちゃんは皆の前に自分の本心を隠し、問題を一人で抱え込んでいた。このように、悩みが更に膨らんでいき、香ちゃんを苦しめていた。

このような問題に直面したまま香ちゃんは、言語を機能させることで持続可能な生き方を追求する「Dゼミ」に入った。「Dゼミ」の自由かつケイオスな雰囲気、香ちゃんは、自分のような変わった人が違う意見を言っても非難されないことを認識した。香ちゃんは「Dゼミ」で徐々に本音を言えるようになっていった（言語の「心理的な領域」の相互交渉）。しかし、香ちゃんの言語生態は保全できたとは言えなかった。それは、「お互いの言いたいことを分かり合えば、コミュニケーションが成立した」と思った香ちゃんは人と交流するとき、常に自分の意見を通すために、相手の話を遮ったりしていたからだ。つまり、意思疎通（言語の「社会的な領域」の相互交渉）ができなかったと考えられる。2015年前期、「Dゼミ」で、「教師の専門性」をめぐる議論が真摯に行われていた。その議論や仲間の光さんの発言が契機になり、香ちゃんはコミュニケーションの仕方を捉え直した。

ゼミ生の光さんは、自分と仲間の間の議論がずれ続いていくことに対して、皆の前で、率直に自分の意見を言い出した。光さんが概略以下のように語った。

いつもずれて、話しがあっちこっちなんか、まとまらない。まとまらないのは私だけじゃない。お互いに気持ちとか、研究したいこと、お互いに理解したうえで、また、新しい話題とか、新しい発見が出てくると思う。

仲間の光さんの発言は香ちゃんの中で響き、彼女に自分のコミュニケーションの仕方には問題があると気付かれた。更に、香ちゃんと同時に、仲間もそれぞれ自分なりの内省をしていた。仲間の朴さんが書かれた振り返りを読んで、香ちゃんの内省が一層深まった。コミュニケーションの意味は人間関係の構築というより、他人の視座での思考を自分とつなげて考えることにより、事態の真相を認識し、解決方法を探ることにあると意識した。このように、言語生態が保全できた香ちゃんは自分の問題や悩みを皆の前に持ち出せるようになった。

香ちゃんの問題や悩みは議論の中心になった。議論を通して、女性として、子どもを作らなければならないのは社会からの規定と認識できた。そして、世界は多種多様な人、モノからなり、それぞれ存在の意味があると、皆と違う自分を肯定的に捉え直した。また、スモッグが嫌いで、日本に移住したいという考えを「Dゼミ」で語った。それに対して、中国の大気汚染は日本にも影響をもたらし、世界はつながっていると希先生は違う視点の話をした。授業後、振り返りを書く時、香ちゃんは希先生が語った、「ゆでガエル」のストーリーから、「ドジョウ豆腐」の話を思い出し、さらに、逃げたドジョウのコトから自分のことに連想した。つながりにいると意識して、これから問題があれば、直面しようと決心した。

「持続可能な生き方を追求する言語教育」を経験した香ちゃんは、問題や悩みから解放された。そして、自分なりの生き方を模索している中で、自分が携わる日本語教育は絶対「ツールとしての日本語教育」ではないと捉え直した。言葉は人間の生存を支えると言語の意義を捉え直し、今後は、交流、思考、内省の日本語教育を行おうとした。即ち、香ちゃんは「持続可能な生き方を追求する言語教育」を受講してから、一人の社会人としての問題が解決できた同時に、彼女の教育実践にも変化が起こった。従来に責任を回避していた香ちゃんは、「駄目な子」に耳を傾けたり、本音を言える場を作ったりして、積極的な姿勢で教育活動に身を入れた。

③中堅大学日本語教師の成長についての私の理解

ヤンさんと香ちゃんの二人の成長のルートを踏まえて、私は中堅大学日本語教師成長についての理解を以下のようにまとめたい。

教師の成長を論じる場合、従来、それぞれのステージにいる教師の発達課題の違いが無視され、その結果、教師の専門性の発達という一つの観点から論じられてきた。

それは、教師の問題を教室内の問題に限定されていることに繋がると考えられる。ヤンさんと香ちゃんへの探求から、中堅大学日本語教師の問題は教室内の問題に限らず、教室外に拡張し、そして、香ちゃんのナラティブから、教室以外の問題が中堅大学日本語教師の

直面している問題の中心になる場合があると分かった。更に、香ちゃんとヤンさんは中堅女性大学日本語教師として、社会に出産や育児のプレッシャーをかけられ、家庭と仕事の両立も期待されている。従って、中堅女性大学日本語教師は、女性特有な問題に直面しており、そして、そのような問題は彼らの教師としての成長に影響をもたらす。従って、中堅大学日本語教師の成長を考えると、専門性の向上に限定されず、人間活動と教師活動の統合に広げ、さらに、女性を対象とする場合、ジェンダーを視野に入れる必要があると考えられる。

次に、上述したように、新人教師がぶつかる問題と教育経験を重ねた中堅教師、あるいはさらにベテランの域に入ったベテラン教師が直面する課題は同じではない。更に、性別、置かれる文脈の違いによって、教師個々の違いが際立ってくることが分かった。このように、従来の知識や理論の伝授に重点を置かれる教師研修は中堅大学日本語教師の成長を支え切れない原因が窺える。それは、誰にも通用できる一般知識や理論は中堅大学日本語教師にとって、一部の問題しか対応できないからである。従って、中堅大学日本語教師向けの教師研修では、論理・科学モードというより、ナラティブモードの思考が必要である。つまり、研修では、個々もの教師は自分の直面している問題に対して、自ら自分なりの解決法を作っていくことが大事である。

続いて、ヤンさんと香ちゃんのナラティブから、中堅大学日本語教師は人間生態不全の問題を抱えると考えられる。ヤンさんは「D ゼミ」に入ったばかりのとき、何故日本語教育のゼミで、「農業」、「育児」など生き方に関わる議論をするかと分からなかったということで、長い間議論に乗らなかった。そして、香ちゃんは「何故、博士コースに入ったか」という問いに対して、「完全に昇進昇給のため」と自分の実情に合わない答えをした。その原因を探してみると、もちろん彼らの既有経験に関わると分かる。他方、我々がいる教育現場では、日本語教育の技術性に偏る「聖なる物語」が主流になっていることに繋がると考えられる。そのような「聖なる物語」に慣れた我々は、有意識、或いは無意識のうちに、「聖なる物語」、「ごまかしの物語」を語っている。我々の体験である「秘密の物語」が隠されている。ヤンさんの「黙る」や香ちゃんの「本心を言わない」ことはそれにつながると言える。しかし、ヤンさんと香ちゃんのナラティブを通して、このような「秘密な物語」の話し合いは中堅大学日本語教師の成長に関わると分かった。そこで、中堅大学日本語教師の成長にあたって、ナラティブモード思考の上で、「秘密な物語」を言える場を提供することが大事だと考える。言語生態学で言えば、「言語生態環境」を保全できると、「言語生態」と「人間生態」の保全が可能になる。

最後に、私は「つながりの可視化」の重要性を強調したい。上述したように、中堅大学日本語教師の問題は教室内の問題に限定されず、教室外に拡張する。そこで、中堅大学日本語教師の成長を論じる場合、教師活動と人間活動の統合に広げ、女性の場合、ジェンダーの問題を視野に入れる。それを実現するとき、「つながりの可視化」が中堅大学日本語教師成長のキーワードになる。ヤンさんと香ちゃんの成長のルートを辿って見れば、「つなが

りの可視化」の役目が分かる。そもそも、ヤンさんは「日本語教育は日本語を教える教育であり、日本語教師は日本語を教える教師である」という教育ビリーフをしっかりと抱えていた。「Dゼミ」の議論を経験して、「ツールとしての日本語教育」についての確信に動揺が生じ、生き方の探求を日本語教育のメインにする考えは、衝撃的なもので、受け入れられなかった。その後、日本語そのものの習得というより、日本語を用いて、生き方を考えれば、学習者にとって日本語と自己の関連を見つけることが可能になるという学習動機付けと「持続可能な生き方を追求する言語教育」のつながりが見えた後、「ツールとしての日本語教育」を「持続可能性日本語教育」という新たな教育パラダイムに転換した。他方、香ちゃんは小さい頃から、親が自分の代わりに人生の進路を決めてくれた。それに慣れた香ちゃんは徐々に考える力を失い、難題に遭うと、つい「逃げる姿勢」を取る。一方、「逃げる」ことを通して、一時的な安定を得られた香ちゃんはそのような自分は失格だとコンプレックスを感じて、苦しんでいた。スモッグが嫌いで、また「逃げる姿勢」を取りたい香ちゃんは、「Dゼミ」で、日本に移住したいと話した。香ちゃんの考えに対して、希先生は「世界はつながっていますよ。中国では大気汚染が問題になったら、きっと日本にも影響をもたらしますよ。」と指摘した。そのような議論によって、香ちゃんは自分がつながりの中にいることに気付かれた。自分はつながりの中にいて、逃げようとしても逃げられないと気付いた。今後問題にあうと、直面すると決心した。即ち、中堅大学日本語教師の成長を考えると、つながりを見える目を養うことが大事だと考える。

7.1.2. 研究方法に対する私の理解

序論で述べたように、教師の成長についての研究を志す私は、「ナラティブ的探求」を採用し、持続可能性日本語教育における教師の成長の具体的なあり様を探求することにした。しかし、ナラティブ的探求は決まった手順を持たず、研究者は自分の研究の特徴によって、研究を行いながら、自分なりの方法論を作っていくこととされている (Clandinin&Connelly, 2006 張訳)。このように、初心者の私は先行研究に依拠し、ヤンさんと香ちゃんの変化や成長のルートを探求することにした。実際に援用した時、意外な試行錯誤をいろいろと経験した。試行錯誤を重ねているうちに、三次元や「ナラティブ的探求」についての理解を更新できた。以下は三次元の「場」、「相互作用」をめぐる、私の研究方法に対する新たな理解を述べる。

(1) 「場」

李(2004b)は、経験、ナラティブ、そして、「ナラティブ的探求」のどれもある特定の場所で起きているから、教師の実践知を研究する場合、教師の実践はどのような場に起きているか、即ち「置かれる場」(場)についての物理的描写が大事と指摘している。従い、李(2004b)の研究に依拠し、研究を進めた私は、楓大学やDゼミの教室について詳しく物理的描写をした。しかし、「Dゼミ」で発表したとき、そのような物理的描写はどんな意味があるか、そのように詳しくする必要があるのかと質問された。先行研究に依拠して書けば問題ないと思い込んでいた私は一時、迷った。「置かれる場」(場)の意味をどう理解すれば

いいかと私は分からなかった。

他方、私は分析上の問題にもぶつかった。

最初、私は相互交渉ということに微妙な抵抗感を覚えていた。それは研究者として客観的な立場に立つことに慣れていたことにつながる。また、相互交渉をしたら、きっと参加者のプライバシーに触れ、参加者はそれに抵抗するだろうと心配し、ヤンさんについての研究を行ったときも、私は一先ず、すべて振り返りを通して、彼女のことを理解しようとした。しかし、分析の結果をヤンさんに見せると、数多くのことは事実と合わないと教えられた。その後、香ちゃんを理解する時、私はまた同じような試行錯誤を経験した。ただ振り返りのデータを用いるだけでは足りないと思ったため、香ちゃんにインタビューをし、それを通して、彼女のことを理解しようと思っていた。インタビューのとき、香ちゃんの答えに違和感を感じ、彼女の答えは実際の行動に合致していないのではないかという疑問が生まれたが、自分の推測より、香ちゃん本人の答えはもっと説得力と信憑性があると考えたため、そのまま香ちゃんの語りを記述し、分析した。しかし、私の分析に対して、「Dゼミ」には「読んだら、香ちゃんと全然違う。」という声もあった。そして、「Dゼミ」では、香ちゃんを巡る議論がなされた。皆は自分の香ちゃんとの付き合いのストーリー及び香ちゃんに対する理解について意見を交した。このように、私は学習者同士の目を通して、複数の香ちゃんが見えたようだ。学習者同士から共有した香ちゃんのストーリーをデータとして整理してから、私は改めて香ちゃんのナラティブを構築してみた。続いて、香ちゃんとの相互交渉を通して、本心を言わない香ちゃんの実像を明らかにし、彼女が抱えている悩みや葛藤に迫った。

以上のことを経験してから、私は「場」の意味を考え直した。李(2004)は教師の実践知を研究する場合、場所で起きているかを詳しく知る必要があると指摘している。即ち、出来事の起こっている場の「物理的描写が大事」である。しかし、Clandinin and Connelly(2000)は著書の中で必ずしもフィールドワークが必要であるとは言っていない。そのため、「場」、つまり、出来事の文脈についての理解は物理的描写でなければならないとは言えるだろう。本研究の「場」は「Dゼミ」である。物理的描写というより、「Dゼミ」の出来事はヤンさんと香ちゃんに影響をもたらしたと考えられる。私は香ちゃんとの相互交渉から得られたナラティブだけをデータにしたとき、分析上のずれがあった。「Dゼミ」の出来事、つまり、香ちゃん他の他のメンバーとの相互交渉をデータとして収集した。私と香ちゃんの間で構築されたナラティブをそのような文脈に置いてみると、香ちゃんの実像が見えるようになった。従って、「場」の意味は「物理的描写」に限らず、「場」における出来事を文脈として捉えることが大切だと考えられる。

(2)相互作用

Clandinin and Connelly(2000)は「相互作用」を個人と社会との相互作用の関係のことと指摘している。「研究する過程においても、研究した結果においても、個人と社会両方の意味を強調する必要があると提言している」(李 2004b:89-90)。先行研究からみれば、教

師が直面している教室内の問題を教育システムや社会の構造につなげて解釈する事例が多いと分かる。従って、ナラティブを構築するときも、解釈するときも、私は意識的に個人と社会のつながりを探していた。ヤンさんと香ちゃんのナラティブを解釈するとき、私は彼らの出来事を社会的文脈に直結させ、解釈した。しかし、原稿を希先生に見せたとき、「1つの原因は1つの結果になるわけではない。」と指摘された。このように、私はトップダウン式のやり方を捨てて、複雑なナラティブの間につながりを見つけていく。香ちゃんの「教師は知識を売る人間」という考え方の形成を探究するとき、私はナラティブ間のつながりの複雑さに驚いた。まず、香ちゃんの「教師は知識を売る人間」の考え方は家族の影響に関わる。香ちゃんの語りによると、家族みんなは商売をやっていることで、香ちゃんは常に商売の目で世の中の物を見ていた。探究が更に進んでいくと、教師としての自分を「知識を売る人間」に定義するのは香ちゃんの「逃げる姿勢に」につながることが分かった。小さいころから、親が自分の代わり人生の進路を決めることに慣れていたため、難題に遭ったら、直面せず、「逃げる姿勢」を取る。重い責任を背負いたくないため、自分を「知識を売る人間」に定義した。また、その「逃げる姿勢」につながるもう一つのことがある。それは子どもを産まないことである。子どもを産みたくないことで、留学の理由で、日本に逃げた。「逃げる姿勢」を取った香ちゃんの生活はきっと楽だろうと私は推測したが、実際に香ちゃんは自分が教師としても女としても失格だとコンプレックスを感じており、悩んでいた。何故かという、それは社会の規定につながっている。社会共通認識によれば、女は30歳までに結婚し、子どもを産まなければならない。また、教師の場合、責任を持っている教師は良い教師と認められる。従って、女として子どもを産まず、教師としての責任を回避しているため、自分は失格だと思い込んでいた。

このように、出来事を解釈するとき、個人と社会両方の相互作用を強調とするより、複雑なつながりの中に理解することが大事だと考えられる。

7.2. 本研究の示唆

本研究では、ナラティブ的探究を援用し、「持続可能性日本語教育」受講生であるヤンさん、香ちゃん、私自身を含む三人の日本語教師を対象にして、三人の教師の成長の具体的なあり様を探究した。探究の過程は、言い換えれば、ヤンさん、香ちゃんと私三人の成長のプロセスであった。それぞれの問題がどのように築かれていったかが、通時的・横断的・場所的という三次元で捉え返されることによって、それまで見えていなかったつながりが可視化された。つながりが可視化されることで、そのつながり方の紡ぎ変えの可能性が提示され、問題解決の道が開かれていった。これからの教師研修への示唆として次の点が挙げられる。

7.2.1. 教師研修に対する示唆

従来の教師研修は教師の専門性の向上を研究の目標にしている。それは、教師の問題が教室内の問題に限定されていることにつながっている。本研究を通して、ヤンさんは仕事に全力を尽くし、結局体を壊し、仕事に全力を尽くせば、子どもを産めず、子どもを産む

なら、仕事を休むという教師活動と人間活動のジレンマに陥ったことが分かった。他方、香ちゃんは自分が教師として、女としては失格だとコンプレックスを感じており、苦しんでいた。また、探求を通して、そのようなコンプレックスは彼女の「逃げる姿勢」や社会からの規定につながっていることが分かった。即ち、二人が直面している教室内の問題は教室外の問題に付きまとっているのである。従って、教師の問題を教室内の問題に限定されれば、教師の問題を解決しきれないわけである。これからの教師研修は教師活動と人間活動の統合、さらに、女性を研究対象とする場合、ジェンダーを視野に入れる必要がある。

7.2.2. 高等教育の現場に対する示唆

高等教育の現場、特に本研究の参加者が置かれている中国では、高度な学問の伝授は高等教育の主流である。それは、高度な学問を身につければ、教師の問題を解決でき、そして教師の成長ができるという考えを前提とするのである。しかし、中堅大学日本語教師が直面する問題は多様化しており、一般性を持っている高度な学問の修得はあらゆる問題の解決に役に立つわけではない。本研究を通して、高度な学問の修得の代わりにゼミ生間の議論に終始する「D ゼミ」での議論に参加する中で中堅大学日本語教師は自分が直面していた問題を捉え返し、解決の道筋が見えたことを明らかにした。そして、高等教育の現場では、高度な学問の修得に加え、議論できる場を提供することが重要である。

7.2.3. 研究方法に対する示唆

「三次元」は「ナラティブ的探求」の特徴として、大事に取り扱われている。三次元の意味に対して、李（2004b, 2006）は次のように説明している。

「置かれる場」(場) は、「経験」、「ナラティブ」、そして「ナラティブ的探求」が起きている場所のことを指し、教師の実践知を研究する場合、ナラティブが起きている場所についての物理的描写が大事である。「時間的連続体」(連続性) は研究者と研究参加者の両方の経験やナラティブを過去、現在、未来という連続体において捉えることである。インターアクション (相互作用) は個人と社会の関係のあり方を指している

現場で教師が直面している問題を社会、環境との相互作用の関係の中で捉えている。研究中、私は試行錯誤を経験しながら、自分の研究の特徴により、「三次元」の「場」と「相互作用」について、以下のような理解を辿った。

(1) 「場」の意味は物理的描写に限らず、「場」における出来事を文脈として捉えることが大切だと考えられる。

(2) 「相互作用」に対して、出来事を解釈するとき、個人と社会両方の相互作用を強調とするより、複雑なつながりの中に理解することが大事だと考えられる。

7.3. 本研究の限界とこれからの課題

前述したように、個々の教師に焦点化し、普遍的な問題が教師個々においてはどのような現れているかを見る質的研究は必要である。本研究は3名の中堅大学日本語教師を対象にして、個々の成長のあり様を示した。しかし、「D ゼミ」には他にも多くのメンバーがお

り、彼らはこの二人とゼミ活動を共有してきた。他のメンバーとの相互作用は、ゼミでの振り返りをめぐってなされる議論を談話分析の手法を使うことで明らかにできる。このような内的言語生態場で書かれた振り返りをめぐって交わされる外的言語生態場における相互作用の分析を合わせることで、今回の3名の中堅大学日本語教師たちの成長の軌跡はさらに詳細に明らかにできると考える。これは本研究の限界である。

他方、この3名に加えて分析対象者を拡大することで、持続可能性日本語教育との接触を通じた中堅大学日本語教師の成長のあり様に対する理解をさらに深めることができると考える。それから、現職の日本語教師としてヤンさんと香ちゃんの教育活動は継続していくことから、今後の彼らの教育活動の中で、どのようなストーリーが新たに展開していくかについてもさらなる探究が期待される。今後の課題としたい。

従来型の教師研修は専門性の向上に注目され、内容面も教授法の改善を中心に置かれている。中堅大学日本語教師が直面している問題や課題に注目される研修は管見の限り少なかったのである。従って、中堅大学日本語教師はそれぞれの問題や課題を持ち寄せて、議論をできる場を作ることが中堅大学教師の成長に意義があると考えられる。本研究はその場の作りを今後の課題としたい。また、実践から収集したナラティブをデータにして、個々の教師はどのような問題や課題に直面しているか、どう解決するかを課題として、研究を続けたい。

研究中、私は試行錯誤を経験しながら、「三次元」の「場」と「相互作用」について、新たな理解を得た。しかし、三次元の「連続性」について、前進に迫らなかった。今後は、「ナラティブ的探求」の研究を継続したいので、「ナラティブ的探求」という方法論をさらに前進させることを今後の課題とする。

本研究で研究対象とした中堅大学日本語教師は3人とも女性である。探求を通して、ワーク・ライフバランスという女性特有な問題に直面しており、そして、それは中堅女性大学日本語教師の問題の中心になり、彼らの成長に関わっていることが分かった。3人が置かれている中国社会のシステムから見ると、新中国成立して以来、男女平等と強調されているが、「女は内、男が外」という古い理念がまだ残されている。また、研究の領域では男性主導、職場の昇進は男性優先という男女差別は確実に存在している。このような環境に置かれている中堅女性大学日本語教師は家で、家事や育児のことが任せられるが、職場で、男性と同じように仕事を担うことが求められる。中堅女性大学日本語教師が直面にしているワーク・ライフバランスの問題は個人の問題だけでなく、社会文脈につながっていると考えられる。つまり、中堅女性大学日本語教師の成長はジェンダーの問題に関わると考える。本研究では、中堅女性大学日本語教師に焦点を当てて、研究しなかった。これは本研究の限界である。そして、今後、中堅女性大学日本語教師の成長に注目し、ジェンダーを視野に入れた考察を進むことを今後の課題とする。

謝辞

本研究を作成するにあたり、指導教官としての岡崎眸先生は私の研究のあゆみをいつも導いてくださいました。岡崎先生から論文のテーマ、課題、研究方法、用語の使い方などの内容からフォーマットに至るまで懇々なご指導ご指示を賜り、論文を完成することができました。心より感謝の意を申し上げます。

また、貴重なご助言を賜りました野々口ちとせ先生、陳岩先生、林千賀先生に対しましても心より感謝申し上げます。

同時に岡崎ゼミにご参加いただいた後藤美和子さん、斎藤等さんにもたくさんのご提言とご支援を頂き、本当にどうもありがとうございました。

そして、大学時代の先生であり、私の考えをいつもじっくり聞き、元気づけてくださった宮偉先生に心より感謝の意を申し上げます。

岡崎ゼミの仲間からは、常に刺激を受けました。困難に遭ったとき、仲間の皆様の支えと精神的な励ましがあったからこそ最後まで執筆を続けることができました。

いつも温かく接してくださった人文科学研究科の先生方、事務局の皆さま、先輩たち、友人たち、私を支え、応援してくれた家族にも、ここに記して感謝したい。

参考文献

【和文文献】

- 池田広子、「教師トレーニング型実習プログラムに必要とされる視点は何か―教師の問題解決プロセスの事例から―」、『共生時代を生きる日本語教育言語学博士上野田鶴子先生古希記念論文集―』凡人社、2005 年、225-238 頁。
- 池田広子・朱桂栄、『実践の振り返りによる日本語教師教育―成人学習の視点から』、鳳書房、2017 年、24-46 頁。
- 王ティテイ、「中国の大学における日本語専攻学習者の動機づけの研究―内容重視の翻訳授業を通して―」、城西国際大学博士論文、2019 年、1-9 頁。
- 岡崎敏雄・岡崎眸、『日本語教育の実習―理論と実践』、アルク、1997 年、1-56 頁。
- 岡崎敏雄、「持続可能性を追求する日本語教育―その基礎としての言語教育における生態学的アプローチ―」、『筑波大学地域研究』28、筑波大学大学院地域研究研究科、2007 年、67-76 頁。
- ――、「グローバル下で変動する世界における言語生態学の課題―持続可能性言語教育原論―」、『筑波応用言語学研究』15、筑波大学大学院博士課程文芸・言語研究科応用言語学コース、2008 年、1-14 頁。
- ――、『言語生態学と言語教育―人間の存在を支えるものとしての言語』凡人社、2009 年 a、1-85 頁。
- ――、「持続可能性教育としての日本語教育の学習のデザイン―生態学的リテラシーの育成―」、『文藝言語研究 言語篇』55、2009 年 b、1-24 頁。
- ――、「持続可能性教育としての日本語教育の学習のデザイン―教室活動・シラバスデザイン・教師の役割―」、『筑波大学地域研究』31、2010 年、1-24 頁。
- 岡崎眸、「持続可能性日本語教育：言語教育への生態学的アプローチ―学士課程教育における意義―」、『日本言語文化研究会論集』9 号、2013 年、1-17 頁。
- (URL:<http://www3.grips.ac.jp/~jlc/jlc/essay.html>) <2014 年 12 月 21 日取得 >
- 小林浩明、「教師教育と教師の成長」、『北九州市立大学国際論集』第 6 号、2008 年、47-58 頁。
- 秦松梅、「中国人学習者は事前課題と日本語母語話者の参加を取り入れたグループワークによる内容重視の会話の授業をどう受け止めたか―中国の大学における日本語専攻クラスの場合―」、『言語文化と日本語教育』44、2012 年、20-30 頁。
- ――、「日本語会話授業の問題点に対する捉え方：中国の大学における日本語専攻の学習者の場合」、『日本語教育』161、2015 年、15-30 頁。
- ――、「中国の大学における内容重視の日本語会話授業の評価―卒業受講生に対する班化インタビューを通して―」、『文明の科学』第 15 号、2018 年、17-34 頁。
- 末吉朋美、「教師による「語りの場」の意義―ある日本語教師とのナラティブ的要求を通して―」、『阪大日本語研究』第 23 号、2011 年、79-109 頁。

- 、「教師の悩みはどこから来るのかー日本語教師たちとのナラティブ探究を通してー」、
『阪大日本語研究』25、2013年a、75-104頁。
- 、「日本語学校で働く教師たちとの「ナラティブ的探求」：教師の悩みからわかること」、
大阪大学博士論文、2013年b、1-28頁。
- 鈴木・トンプソン（平野）美恵子・房賢嬉・張瑜珊・劉娜、「言語生態学に基づく日本語教師養成プログラムの構築とその可能性ー運営メンバーによる内省の分析からー」、『言語文化と日本語教育』43、2012年、11-20頁。
- 楚喬、『「対話的問題提起学習」による教師研修の実践研究ー中国大連市の小・中・高校の日本語教師を対象にしてー』、城西国際大学博士論文、2020年、2-43頁（未公刊）。
- 唐曉煜、「持続可能性日本語教育の研究ー中国の大学日本語教育における中上級専門科目の可能性ー」、城西国際大学博士論文、2019年、1-32頁。
- 中井好男、「失敗の捉え直しから生じる日本語教師の成長の可能性ー中堅日本語教師とのナラティブ・インクワイアリーを通してー」、『待兼山論叢』、2015年、17-35頁。
- 二宮祐子、「教育実践へのナラティブ・アプローチ：克蘭ディニンらの「ナラティブ探究」を手がかりとして」、学校教育学研究論集22、2010年、37-52頁。
- 野口裕二、『ナラティブ・アプローチ』、勁草書房、2009、1-13ページ
- パウロ・フレイレ、P、『被抑圧者の教育学』、（三砂ちづる訳、亜紀書房、2018年、134-201頁。）
- ブルーナー、J、『可能世界の心理』（田中一彦訳、みすず書房、1998年）
- 森岡正芳、「自己の物語」、（梶田叡一編、『自己意識研究の現在』、ナカニシヤ出版、2020年。）
- 楊峻、『中国の大学の日本語専攻主幹科目へのグループワークの提案ー言語生態の保全の観点からー』、お茶の水女子大学博士学位論文、2009年。
- 楊峻、『大学の日本語授業におけるグループワークのデザインー言語生態学を理論背景とした研究ー』、外文出版社、2010年。
- 横溝紳一郎、『日本語教師のためのアクション・リサーチ』、日本語教育学会編凡人社、2000年、7-13頁。
- 横溝紳一郎、「教師の成長を支援することー自己教育力とアクション・リサーチ」、（春原憲一郎・横溝紳一郎 編、『日本語教師の成長と自己研修ー新たな教師研修ストラテジーの可能性をめざしてー』）、凡人社、2006年、3-56頁。
- 李曉博、「日本語教師の専門知についてのナラティブ的理解」、『阪大日本語研究』16、(2004a)、83-113頁。
- 、『留学生を対象とする日本語教育における教師の専門知：実践の中の教師の学び・変化・成長についてのナラティブ的探求』、大阪大学博士論文、2004年b、19-232頁。
- 、「ざわざわとした教室の背後の専門的意味ーナラティブ的探求から探るー」、『阪大日本語研究』18、2006年、139-167頁。
- 、『日本語教師の「個人的実践知」についての一考察ーナラティブ・インクワイアリーと

- いう手法を用いて—』、日本語日本文学 (23)、2013 年、55-70 頁。
- 、「「対話」の視点からみる学生の自己変容—中国の日本語教育の実践例をもとに—」、
『日本語日本文学』、2017 年、55-72 頁。
- 劉娜、「中国の大学における持続可能性日本語作文教育の試み—学習者が考えを文章
にしていくプロセスを中心に—」、『人間文化創成科学論叢』14、お茶の水女子大
学大学院人間文化創成科学研究科、2011 年 a、167-176 頁。
- 、「中国の大学における持続可能性日本語作文教育の可能性—学習者の意識から言語
実践を見る—」、『言語文化と日本語教育』42 号、2011 年 b、41-50 頁。
- 、「中国の大学における持続可能性日本語作文教育の試み—学習者が考えを文章にし
ていくプロセスを中心に—」、『人間文化創成科学論叢』、第 14 号、2012 年、167-176
頁。
- ジョン・デューイ、『経験と教育』、(市村尚久訳、講談社、2004 年、35 頁。)

【中文文献】

- 楚乔、「创设“自上而下”式教师培训模式的理论基础探究—基于语言生态学的视角」、
『亚太教育』、2019 年、30 頁。
- 李晓博、『有心流动的课堂：教师专业知识的叙事探究』、外语教学与研究出版社、2011
年、223-247 頁。
- 杨雅琳、『日语教师身份认同构建的叙事研究』、北京外国语大学博士论文、2016 年、65-78
頁。
- 冷丽敏、「2017 年中国日语教育研究综述」、『日语学习与研究』3、2018 年、50-64 頁。
- 冷丽敏、「高校日语教师专业发展的现状与课题」、『日语学习与研究』5、2019 年、45-54
頁。
- 修刚、「转型期的中国高校日语专业教育的几点思考」、『日语学习与研究』4、2011 年、1-6
頁。
- D. 瑾・克兰迪宁・徐泉, 李易译、『进行叙事探究』、2015 年、4-15 頁。
- D. 简・克兰迪宁・F. 迈克尔. 康纳利・张园译、『叙事探究: 质的研究中的经验和故事』、2008
年、1-68 頁。

【英文文献】

- Clandinin, D. J. & F. M. Connelly. *Personal experience methods*. In N. K. Denzin & Y. Lincoln
(ed.). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks : Sage. 1994. 413-427.
- Clandinin, D. J. & F. M. Connelly. *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative
Research*. San Francisco Jossey-Bass . 2000. 1-59.
- Haugen, E. *The ecology of language*. Stanford California : Stanford University press. 1972.
313- 341.

