

「本でつながる」活動で目指したもの

—活動をめぐる議論のプロセスと実践者の役割への問い—

角浜 ひとみ

1. はじめに

「にほんご わせだの森」(以下、「わせだの森」とは、早稲田大学大学院日本語教育研究科の大学院生(以下、日研生)らが作る地域日本語教室であり、「地域」と「日本語教育」をめぐって、院生が自ら考え自ら実践を組み立てていくことを課題)(池上 2009: 165)とする実践の場である。実践概要については松本、角浜(2012)を参照されたい。

1.1. 「にほんご わせだの森」との出会い

筆者が「わせだの森」に初めて参加したのは2011年の春学期であった。当時の実習生がどのような意図で活動を組み立てていったのか、その背景の話し合いには参加しなかったため、「日研生ボランティア」¹というよりも単なる参加者といった気持ちで参加した。活動でどのようなことが目指されているか知らなかったが、むしろ知らなかったからこそ「今日の目標は何をすることか」「ファシリテータは参加者にどういうことをしてほしいと思っているのか」「そのために自分はどうすればいいのか」といった活動の背景に関心が向いた。参加後、振り返りにも参加させてもらい、どのような意図で活動が構成されていたのかを知ることができた。また、その議論の様子から、活動に向けて実習生らが理念的な話し合いを幾度も重ねたやりとりの厚みを感じ取れた。その後、筆者は活動に参加して感じたことを当時のファシリテータにメールで送っている。その内容は「活動全体の流れがわからず、なぜ、何のためにその指示が出されたのかわからなかった」というものだった。実践者がいかにその回の目標を何度も検討し、そこへ段階的に向かうためのひとつひとつのステップを考えたとしても、参加者にとってはどこに向かうかわからないままよくわからない指示が与えられて混乱する、といった事態になりかねないのである。この参加経験から、「わせだの森」という活動の奥深さと、実践者の意図を活動の中で参加者に伝えることの難しさを感じた。

1.2. 履修の経緯

「わせだの森」という活動に魅力を感じつつも、自分が実習生として「わせだの森」を

¹ 日研生が「わせだの森」にボランティアとして参加することがある。ボランティアは、各学期の実習生らによってその役割や位置づけが異なる。ボランティアが活動案の検討から参加する場合もあれば、活動内容を知らないまま当日のみ参加する場合もある。今学期はボランティアを、当日のみ参加し、参加者同士の対話を促すような役割として位置付けていた。

作り上げる立場になろうとは考えもしなかった。しかし、自身の研究テーマを考えているうちに、ふと 2011 年春の森を思い出した。「わせだの森」は、位置づけとしては「地域の日本語教室」であるが、国籍や日本語のレベルなどに関わらず参加できることが特徴である（松本，角浜 2012）。つまり、「日本語教室」でありながら、第二言語としての日本語を学習することを主な目的としていない。この点で、いわゆる一般的な地域日本語教室とは異なっている。例年、「わせだの森」のチラシには、誰もが参加可能で、日本語で活動・交流を行うといった趣旨が示されている。一方、「わせだの森」は、交流を主な目的とする国際交流サークルなどの活動とも異なる。それは、我々日本語教育を専門とする者が設計・運営に携わることで、言語教育的な学びの視点を持ちながら交流を促すことができるからである。つまり、第二言語教育としての日本語教育でも、母語教育としての国語教育でもない、言語教育としての「日本語」の教室というのが「わせだの森」で行われ、目指されているところではないのか、と考えた。言語教育としての「日本語」の教室では何が起きているのか、何を起こすことができるのか、ということの間近で捉えるため、実習生として履修することを決めた。

1.3 本レポートの目的

筆者は、「わせだの森」でどのような教室をデザインするかを考えた際、「本でつながる」活動を提案した。しかし、その中身は話し合いを重ねる中で少しずつ変容し、実際に行った活動は始めの提案とは少々異なるものとなった。他の実習生との対話の中で、自身の目指す教室が明らかになっていくように感じた。

では、「本でつながる」活動はどのようなプロセスを経て実際の活動に結びついていったのか、また、筆者の目指した「本でつながる」活動を行う教室とはいかなるものなのか。本レポートでは、以上の二点を明らかにすることを目的とする。そのために、まず筆者の目指した「本でつながる」活動がどのように変容していったかを、実習開始・活動案検討・活動後振り返りの 3 段階に分けて整理し、変容をたどることとする。そして、実習生と参加者が「わせだの森」においてどのような位置づけとなるのかを考察しながら、筆者の捉える「わせだの森」とその目指すものを明らかにしていく。

2. 「私が作りたい教室」

「わせだの森」に関わるにあたって、日本語教育実践研究（1）を履修すると決めた者には事前課題が出された。それは、「私の作りたい教室」についてまとめるというものだった。これが、「どのような「にほんご わせだの森」を目指したのか」という問いに対する答えにつながる、筆者の原点となるものである。以下、「私の作りたい教室」レポート（以下、小レポート）の記述とその過程を省察し、活動前後のやりとりを振り返りながら、筆者がどのような教室を目指したのかを考察する。主に使用するデータは、小レポート、授業内外のミーティング議事録、活動後の振り返り記録である。また、授業用メーリングリ

ストでのメール記録とフィールドノーツを補助的に使用する。

2.1. 小レポート作成時

通常小レポートは、受講時に一回だけ提出するものであるが、今学期は二回提出したことになる。というのは、事前課題として初回授業開始前の4月17日に提出した「私の作りたい教室」の後に、さらにそれをより具体的なデザイン案としてその理由や目的をまとめたものを5月2日までに提出することが話し合いの中で決まったからである。これは、受講生7名が一つの教室理念を決定するために、各自の教育観などを共有する必要性を感じたからである。ここでは、便宜上、先に提出した「私の作りたい教室」レポートを小レポートA、後に提出したデザイン案を小レポートBとする。

小レポートAを作成するにあたって、まず思い浮かんだのは本を使った活動だった。レポートでは以下のように述べている。

相手が読んでいる本を知れば、その人が見えてくる。「私はこういう人です」と自分で紹介文を考えて発表するより、「私はこの本のこの登場人物のこのセリフが好き！」と言った方がもっとその人のことが分かる気がする。その人が取り繕うことの出来ない感情の、思考の核に迫ることが出来る気がする。

【4月17日「私が作りたい教室について」より】

自分が意識して自己紹介を行う、つまり見せたい自分を見せ合うよりも、「その人が取り繕うことの出来ない」姿を見せ合うことが「わせだの森」の活動としてふさわしいのではないか、と考えたのである。

具体的な活動としては、ブックトーク・読書会を挙げている。これは、筆者が学部時代に履修していた司書教諭課程での経験と、所属していたサークル内での読書会の経験がもととなっている。

司書教諭課程では、授業の一環で履修生がブックトークを行ったことがあった。ブックトークとは、図書館や学校において、あるテーマを立ててそれに関連する本を数冊紹介するという活動である。授業の中では、履修生が生徒の対象学年と、テーマ、紹介したい本を決め、他の履修生をその生徒だと仮定してブックトークを行った。この時点では自覚的ではなかったが、この「本について語った・語られたことで、相手のことがより理解できた」という経験が強く印象に残っていたのである。

サークル内での読書会は、一冊の本についてそれぞれの疑問や解釈、想像したことを自由に話し合うという活動内容であった。自分一人では読まなかったような本を読んだり、わからない部分を自分なりに考えたり、あいまいな記述に予想合戦をしたりという、国語の授業で行ってきたような読解とは違った楽しみが感じられた。

これらの本を扱った活動は、元来本に親しみ、好きな本や作家について話すことが好き

だった筆者にとって「自分を表現すること」であったり、「相手を理解すること」に密接に結びつくものであった。これが、「わせだの森」で目指したい・目指すべきだと考えていた、「自分のことを話し、相手の話を聞き、自分と相手を理解する」活動に近いと感じたのである。そしてこれを、小レポート A の中で筆者は「本と人がつながる。本で人がつながる」という言葉で表現している。この時点ではおおよその方向性は見えていても、ブックトークや読書会などの活動がどのようなつながりに結びついていくかはまだ漠然としている。

小レポート B を書くにあたって、小レポート A では記述が省略された上記のような授業やサークルでの経験などの背景を説明することにした。以下、小レポート B より一部抜粋する。

どのような教室を創るか、と考えたときに、本を使った活動が出来ないかと思った。それは、司書教諭課程の授業で行ったブックトークの経験による。さまざまな学年・学部の人 がいて、初めの数回の講義ではお互い関わり合うことなく顔も名前も知らなかったが、ブックトークとして一人ひとり発表したことでそれぞれの個性（「顔」）がわかるようになった。授業としては、司書教諭としてのブックトークの技術の評価に焦点が当てられていたため、本そのものへの興味や、発表者の個人的な話などは扱われなかった。しかし、その人が薦めたいと感じた本には必ずその人の思いが込められているため、さまざまな角度から話し合いや対話活動が行えるという可能性を感じた。今回、活動の案として本を使った活動を提案したのは、この、自然と対話が生まれる環境を本が作り出せるということを実験したかったからである。本について話す中で、相手のことが分かり、言葉の学びにつながるのではないかという計画である。そこでは、日本人・外国人・早稲田の学生・地域の住人などの「枠」はそれほど意味を持たない。一人ひとりそれぞれが読んできた本は必ず違う。同じ本でも気に入った点などは少しずつ違う。日本人／外国人での異文化というだけでなく、一人ひとりの中にある「本の世界」の異文化を体験できるような教室にしたい。

【5月2日「わせだの森活動について」より。下線筆者】

ブックトークは、読み聞かせとは異なり、本を朗読したり、内容を教えるものではない。一部を朗読したり、あらすじを紹介することはあるが、重要なのは自分の立てたテーマとの関連をいかに興味深く伝えるか、聞き手に読んでみたいと思わせられるかということである。実際の発表の多くで、なぜそのテーマをその対象の生徒に選んだか、という理由のほかに、なぜその本を選んだか、という発表者の経験やエピソードが語られていた。授業内では、前述の通り、テーマとの関連や対象に対してどのように興味を持たせるかといった工夫に焦点が当てられるため、発表者の経験やエピソードを掘り下げて質問し合うということは目的ではなかった。しかし、筆者の中でエピソードを語ることへの関心を持つきっかけとなった。このように、背景となった授業などでの経験を改めて記述することで、筆者は「その人の思い」が対話活動を生むという関係性を自らが意図していたことに気づいた。内省と記述を通

して少しずつ自身のやりたいことが明確になってきたのである。

2.2. 活動案の話し合い

小レポートをもとに、実習生 7 名で活動全体の理念を決定した。それぞれ活動のデザインの経緯は異なるものの、「つながりを作る」という似通ったものがあった。ここでその似通った「つながりを作る」ということがそれぞれどういうことなのかという議論を省略してしまったことが後々ズレを生むこととなる。しかし、この時点では知る由もなく、時間に追われるまま表面上「似通っただけ」の「つながりを作る」ことを「共通」の理念とした。その後、活動日とメインファシリテータ担当日などを決定した。筆者がメインファシリテータを担当する本の活動は、第 5 回目の活動である 6 月 16 日（土）に決定した。以下、当日に至るまでの話し合いのプロセスを日を追って記述する。

《6 月 6 日（水）》

本の活動についての議論が始まったのは、6 月 6 日（水）の授業である。そろそろ具体的に活動内容を検討し始めよう、ということで、小レポートに書いたような最初に思い描いたデザインしたい内容を振り返った。そこで最も刺激を受けたのは、「なぜあなたは本が好きなの？ どうして本を読むようになったの？」という問いかけである。これまで、前述の通り筆者は「元来本に親しみ、好きな本や作家について話すことが好きだった」からスタートし、そこへ疑問を投げかけることはしていなかった。この問いかけが活動を変容させることとなった。「私はなぜ本が好きなのか？ どうして本をよく読むようになったのか？」と自分自身に問いかけると、頭の中に様々なエピソードが浮かんできた。病院の待ち時間が長かったので母親によく売店で小さい絵本を買ってもらっていたこと、地元の図書館に紙芝居があって大きな絵を眺めるのが好きだったこと、小学校の図書室で本を借りるとかわいしおりがもらえたのでそれが欲しくて通ったこと、などなど。浮かんできたエピソードは、具体的な本のタイトルや内容ではなく、このような本を読むようになった状況やそのときに関わった人々のことであった。授業の中で、しおりが欲しくて小学校の図書室によく行った、というエピソードを語ったところ、他の人も図書館にまつわる思い出や自分が本を読むようになったエピソードを語ってくれた。他の人のエピソードを聞いているうちに、自分にも似たような経験があったり、「そういえば」と次々といろいろなエピソードが思い出され、連鎖していくのを感じた。この連鎖を「わせだの森」でしたい。活動の目指すものが、この話し合いの中で少し見え始めた。

《6 月 12 日（火）》

授業での話し合いで、本がそれほど好きではない人も楽しめる工夫が必要という指摘を受けた。そこで、6 月 12 日（火）の授業外ミーティングにおいて、以下のようなレジメを提示した。

<本というテーマについて>

映画の回の話し合いでも話題になったが、「映画」や「本」そのものについて話すわけではなく、いかに「自分の話」に持って行けるかと言うことが重要になる。「本にまつわる私の話」をする場として設計する。「聞きたい」「聞いてもらいたい」と思うかどうかにかかってくる。

例えば・・・小さいテーマを設ける

*私が本を好きな／嫌いな理由

*本屋・図書館の思い出

*〇〇なときに読む本（悲しいとき、楽しいとき、失恋したとき、迷ったとき…）

*おすすめの本

*本の〇〇のこだわり（買い方、読み方…）

<留意点>

●「知らないとつまらない」にならないようにする

本は特に映画と違い、共有性？が低い。映画であれば youtube で短い映像を流すことで映画の雰囲気や内容が分かりやすく「見てみたい」と興味を持ちやすい。（一方で、映像に関心が行き過ぎて「私」の話がしにくくなった可能性もあるが。）よって、「知ってる人だけ面白い」とならないように注意する必要がある。

<なんとなくやりたいこと>

◆本を作る

この回で参加者が書いたものを形にしたい。グループごとに1冊にしてその場で印刷し全員に持って帰ってもらえるようにする。マスター版はこちらで保管し、展示する。

→グループごとに形に残るものが出来れば達成感みたいなものもあるかなと。

△載せたくない人は載せない。誰も載せたくないっていうグループがあると悲しい。

△作ってどうするの？

◆小さいテーマで話す

小さいテーマを最初に提示し、具体例を挙げる。そしてその中から一つ（とりあえず）選び、グループに分ける。1グループ内にはバラバラのテーマの人が入るようにする（⇔一緒のテーマの人でも盛り上がるかも・・・）。

→前回ミーティングで出た「ごきげんよう」形式、はこんなイメージ。

△さあ！話して！と言われても初対面で「私は本屋に行くと～」とか話し出すのって難しい？

△なんとなく娯楽性？に欠ける気がする

△でもゲーム的に「いかにたくさんのおピクで話せるか！」ってすると深いやりとりを妨げてしまうので本末転倒。

◆年表を作る

「本と私」ということで、子どもの時からどんな本を読んでいたか年表を作る。

△本を読まない人は書きにくい。

△知らない本ばかりだとつまらない？

△年表作るとどうなるの？

△「聞きたい」「聞いてもらいたい」ってなるかな？

【6月12日「0616にほんごわせたの森活動について」より。下線筆者】

このレジメをもとに、実際に実習生数名と「私の本の年表」を作成し、ペアでお互いの年表を交換して話し合うという活動を行ってみることになった。筆者がペアになった実習生 K はそれほど本が好きではない、と言っていたため、「本がそれほど好きではない人」または「本嫌いな人」でも楽しめるかどうか、という実験的な試みでもあった。筆者が書いた年表と交換し話し合ったが、筆者の年表は、本のタイトルが多く、その裏のエピソードが引き出しにくい書き方であった。実習生 K は、大学入学、海外での教師時代など、自身の人生の区切りごとに本との関わり方を記入しており、「どうして？」という対話のきっかけとなりやすいものもあった。しかし、筆者の求める連鎖反応は年表では表れにくかった。その後、「本が好き／嫌いな理由」「〇〇なときに読む本」などといったテーマを設け、書いたものを再び交換してみたものの、「本好きのお二人が盛り上がっていて、疎外感。作家の名前も知らないし、興味ないし。」という実習生 K の発言にある通り、タイトルや作家、内容などの「本の話」になってしまいがちだった。

国籍も年代も異なる人々が集まる「わせたの森」では、同じ本を知っているということの方が稀であるという環境である。このことを留意して活動を具体的に考えたことで、当初小レポート執筆時に想定していた「相手が読んでいる本を知れば、その人が見えてくる」という活動から大きく方向転換することとなった。いかに疎外感や「知らない」「興味ない」という気持ちにさせないかということを考えなくてはならないと気づいたのである。第一回の活動は「映画」がテーマで、それぞれの好きな映画とその理由を語り合うというものであったが、「本」というテーマが類似した印象を与え「好きな本とその理由を語り合う」という活動が実習生の中でイメージされてしまっていたように感じた。そこで、筆者は以下のように発言している。

本と私、といっても「好きな本と私」ではなく「本と私の関わり」について話して、人生についても話す感じ。(中略) 人生のどの時点でどのようにかかわってきたかのエピソード

があったらおもしろいし、自分の話もしやすい。

【6月12日「もり MTG 0612」より】

筆者は、本のタイトルや内容といった「本の話」に焦点が当てられてしまい、「自分の話」ができなくなってしまうことを危惧していた。では、筆者の目指した「自分の話」とはどのようなものだったのか。ここでは、本や本にまつわる考えやエピソードを語ってもらいたいと主張している。その内実については4節で述べる。

2.3. 当日の活動内容

このような流れを経て、実際に行った活動は次のようなものである。以下は、活動案のタイムスケジュールである。

流れ(場所)	時間	内容	用意するもの
受付	15:00-	初めての人には個人情報を書いてもらう。 2回目以降の人は、自分の名札をとる。	受付シート 参加者名簿 名札
アイスブレイク	15:05	部屋の五隅 (15分) ①一番好きな本は？【1. 小説／2. マンガ／3. 雑誌／4. 勉強の本／5. その他】 ②今まで一番多かったときで、一ヶ月に何冊読んだ？ 【1. 30冊以上／2. 20～29冊／3. 10～19冊／4. 1～9冊／5. 読まない】 ③本を読むのは好き？【1. 大好き／2. まあまあ好き／3. ふつう／4. あまり好きじゃない／5. 大嫌い】	
本活動	15:20	<内容説明> 10分 「本に関わる私の話」の例として、筆者と実習生数人に当てて話す。 「今日はこのように本に関わる思い出や自分のこと、本に関わる家族や友だちのことを話します。本は、こういう本だけじゃなくて、マンガでも、雑誌でも、新聞でも、写真集でも、絵本でもいいです。」 <グループ活動> 25分 <全体共有> 15分	
	15:30	グループで一人がそのグループの中のメンバーで面	
	15:55	白かった話を発表する。×全グループ	

子供コーナー	16:10	大人たちに発表（10分）	
クローゼット	16:20	森カード記入「おすすめの本／好きな本」・回収（5分）	森カード
	16:25	シメ（5分） 個人情報の同意についての確認 次回の森について 相談コーナー紹介 森カード引く	
お茶会	16:30-	森カードで話す&展覧会	

【6月14日「0616にほんごわせだの森活動案第二稿」より一部改】

2.4. 活動後の振り返り

活動後の振り返りでは、他の実習生から次のような発言があった。

M：まんがの話が多くて、なかなか自分の話に。
（目標を達成したということ？という問いに対して）
T：達成したというか…僕は発言はあまりせずに聞いていたんだけど、本の話から過去の話や自分の話をするのが目的の一つだと思うので、ほんとに深いかどうかはわからないけど。
P：問題は、本の話から、旅行の話、食べ物の話に行くのはわかるけど、それで自分の話についてるのか、「つながり」は？つまり、この教室は何を目指しているのか。

【6月16日「120616」より】

これらの発言から「自分の話」や「深い」話がどのようなことか、実習生の中でもあいまいなまま活動が行われていたことがわかる。前述の通り、筆者が意図していた「自分の話をする」とは「本や本にまつわる考えやエピソードを語ってもら」うことであったが、他の実習生は具体的にイメージしきれていなかったのである。それは、筆者自身にも「自分の話」が何を意味しているのか解釈できていなかったからではないかと考えられる。そこで、本節では筆者のある発言を振り返り、筆者の意図していた「自分の話」とはいかなるものだったのかを考察する。

筆者は、活動を検討する中で、「しょうもない話が聞きたい」と発言したことがあった。筆者の意図していた「しょうもない」話とは、自分でもわざわざ思い出さないような、すごく大切でもすごく印象的でもなかった思い出話のことで、しかし確実に「私」という存在を構成する一つの思い出のことである。自分にとっても相手にとっても些細でどうでもいいような話では、「聞きたい」「聞いてもらいたい」と思わないのではないかと指摘されるかもしれない。筆者が「しょうもない」というやや誤解を与えかねないマイナスなイメージを持つ言葉を用いたのは、「深い」話をするべきだという流れに刺激をもたらしたかっ

たからである。ここで対比として持ち出した「深い」とは、筆者の考えるところでは、人に感動を与えたり、勉強になった、と思わせるような話を指す。個人的にそのような話の持つ「感動するでしょう?」「勉強になったでしょう?」といった押しつけのような印象が生まれるのは避けたかった。では感動もしない、勉強にもならないような話を思い出させることにどのような意味を持つと考えたのか。筆者の考えと、それを裏付ける理論を以下に示す。

筆者は、「確実に「私」という存在を構成する一つの思い出」を思い出すことと、それを他者とともに行うことが重要であると認識していた。そしてその「一つの思い出」は、自分自身も気づいていなかった・忘れていたものであり、他者とのやりとりの中で思い出し具現化することに特別な意味があると考えたのである。家根橋（2011：33）は、「人間関係構築，クラス環境作り，異文化理解など言語学習以外の目的も付加されている」、「言語による認知的なやり取りだけでなく身体・感覚・感情等も含めた交流が取り入れられている」、「目標言語で語り合われる内容が自己に関わるものである」という三点の特徴を持った日本語教室活動を「交流型言語教育活動」（家根橋 2011：34）と呼び、その基盤となる理論を整理している。「わせだの森」の活動も、家根橋（2011）の示す「交流型言語教育活動」の一つであると言える。家根橋は「交流型言語教育活動」の手法となる“**Humanistic activities**”の基盤理論の一つとして、ルフトとイングラムの「ジョハリの窓」や、ロジャーズ（ロージャズとも表記する）のカウンセリング理論を取り上げている。詳細については家根橋（2011）を参照されたい。家根橋（2011：41）は「交流型言語教育は、言語を自分を表す自分なりの言葉として理解・使用していくことを学ぶ，専有としての言語学習を可能にする」と述べている。筆者の目指した「自分の話」をする活動とは「しょうもない話」をする活動であり、それは、（確かに経験した出来事だが）意識に上ったこともなかったような経験を、「意識の上で経験する」（ロージャズ 1967：185）ということを示していたのである。この活動によって、その「しょうもない話」を引き出してくれた他者は特別な存在となる。それが筆者の目指した「本でつながる」という活動の全容であった。

3. 「にほんご わせだの森」における実践者と参加者の役割

前章では「本でつながる」活動をどのように作り上げていったか、その変容を追いながら筆者の目指した「本でつながる」ということの意味を明らかにした。本章では、筆者の目指した活動に、実践者としてどのように関わることができたのか、その際、教室を構成する実践者と参加者をどのように捉えていたのかを考察する。

3.1. 参加者という存在への問い

筆者は「わせだの森」の参加者をどのように捉えていたのか。受講開始時の筆者の考えを小レポートから抜粋して提示する。

これまで「雨宿り」(?) 状態だった森。つまり、来る者拒まず去る者追わず。「森の住人」として常にいて、運営などについて四苦八苦していたのは受講生だけな気がする。どうしても参加者は「森のお客さん」。その気軽さがいいけれど、それでいいのかなあ。参加者は「森の住人」になるべきなのか? そうでもないのか?

【4月17日「私が作りたい教室について」より】

この背景には、1章で挙げた、2011年度春学期に参加した活動の経験がある。その活動は、初めて参加する人々を混乱させるような指示が含まれていた。「わせだの森」はこれまでも出席義務を設定した回はなく、自由な参加を認めており、今学期の「わせだの森」も、一度だけの参加者の割合が多かった²。参加者の自由な参加を認めている一方で、「一回完結性を確保する必要はあるけど、10回の流れを見せられていない」(6月27日)という、担当教員からの指摘があるように、全10回でひとまとまりの活動としてステップアップしていく必要性もある。この、参加者の流動性と活動の連続性という矛盾を抱えながら実践を行っていくことについて、「それでいいのかなあ」という筆者の葛藤が見られる。「わせだの森」は、「雨宿り」の場所のように偶然集まった人々が作り上げ、常に変化し続け漂っているような存在である。「わせだの森」には教室の中で固定化される「先生-生徒」の関係はない。「わせだの森」という場所に偶然たどり着いた人々が、時には教え、時には教わりながら対等な立場で何かの活動を行い、そしてまたそれぞれに帰っていくのである。しかし、果たして本当に対等な立場と言えるのか、と疑問に感じた。事実、実践者という毎回活動に参加し、活動の方針や内容を組み立てていく存在がいる。参加者は次々と入れ替わるが、1学期を通じて実践者は変わらない。つまり、場や話題の「提供者-享受者」という関係性があると言えるのではないか。「森のお客さん」である参加者は表舞台のやりとりのみ参加し、裏にある実践者の葛藤や苦闘を知ることはない。別の関係性にすり替わっているだけで、力関係は排除できていないのではないか、こう考えたのである。

では反対に、筆者が「森のお客さん」と対立する概念として提示した「森の住人」とは何だったのか。「森の住人」=実践者、ということだろうか。当時、これについては深く考えられていないが、実践中である出来事から「森の住人」について考えさせられた瞬間があった。それは、筆者がメインファシリテータを務めた「本」の活動後のことだった。参加者の一人が机などの片づけは参加者みんなすべきだ、と発言したのである。以下、その日の活動後の振り返り記録から抜粋する。

T: あと、さっきのもうひとつのよかったな—なんだけど、片付けをみんなが手伝ってくれていて、Fさん(参加者)が「今度からみんなでやりましょう」と言ってくれた。なんでみんなやらないの、こんな大変なのに、と。いろいろな人がいたけど、「片付けが終わるまでは森です」的な感じが見えてきた。参加者はお客さんなのか、という感じだった

² 春学期(5月19日~7月18日)の参加者の延べ人数は217名、異なり人数は133名であった。

のが。先生と生徒はいない、としても、結局は、ホストとゲストみたいな？

筆者：日研生 W にもなんでみんなでやらないのと言われて、でも、こちらから言ってやっ
てもらうのも…参加者って何なのか、お客さんなのか、「住人」ではないよね、「森の旅
行者」？住むとしたら嫌なこともあるのに。

P：先生／生徒の形が脱構築できていない。住人じゃないとしたら、外の世界のような社会
的文脈での構成で生きている、としかない。「筆者」と、「P」と、接していない。生の言
語活動が提供したい、としたら、「住人」になってもらったほうがいい。

筆者：矛盾が出るのは、私たちが先住民になって、ルールを伝えなければいけない。

P：それは仕方ない、ここではルールにのっとれば「声」を発することができるが、外はル
ールを守ったとしても「声」が届かない。

筆者：F さんの話で、「こうしたほうがいい」のような提案が出るのは、「居場所」として
思っている常連のような人からで出のかなと思っていたけれど、そうではなくて、つ
ながりができたばかりの人から出るといのがおもしろかった。

T：何があったかわからないけど、何かよかったと思ったから、F さんはかたづけのことを
言ったんだと思う。本の話をしなくてもよかった、と思ったのはそのあたり。意図した
活動で、こうなって、だからよかった、というのではないからよかった。想定外のとこ
ろに起きたことに気づけたからよかったんだと今わかった。

【6月16日「120616」より。下線筆者】

実習生 T によって、前述の筆者の疑問が提示され、筆者が参加者という存在について考
え始めた。筆者は、「でも、こちらから言ってやってもらうのも…」という発言の通り、参
加者を無意識のうちにサービスを受ける人として扱い、教室を作ったり活動を指揮したり
教室を片付けたりする、いわゆる裏方は実習生である自分たちの役割であり、それを参加
者にやるように言うことに抵抗を感じていた。また、「「こうしたほうがいい」のような提
案が出るのは、「居場所」として思っている常連のような人からで出のかなと思っていた」
という発言から、「森の住人」として活動をより良いものにして行こうとしたり、裏方の役
割にも目が行くのは、「わせだの森」を自身の居場所として認識することが必要であり、そ
のためには複数回訪れることが前提であると認識していたことがうかがえる。その認識を
覆されたことで、筆者が「森の住人」に資格があるように捉えていたことに気づいた。「森
の住人」は、何度も訪れて実習生や他の参加者と顔見知りになり、他者によって「認めら
れていく」ものではなく、実習生が参加者に対して「森の住人」になるべきか否かを考え
るものでもなかった。その参加者が自身のことを「森の住人」と「認める」かどうかが重
要であるということである。F さんは、初めて参加したこの回の活動で「わせだの森」に対
する意見を口にした。それは確かに「森の住人」としての意見になっていたと言える。

3.2. 実践者の役割への問い

この議論の中でも、実践者は「森の住人」か、という疑問は投げかけられていなかった。実践者は1学期の間変わらないため、暗黙の裡に実践者は「森の住人」であると思われてきた。ここで、実践者の役割について考えてみたい。

実習生は1学期間の全活動をデザインする。毎回全員が参加できるわけではなく、日によって活動に参加している実習生の人数は異なるが、メンバー自体の入れ替わりはない。このことが裏方で準備をする「森の住人」として無意識に捉えられてきた原因の一つであろう。もちろん各回の活動について、活動案を考え、何度も話し合いを経て実践を組み立てているのは実習生である。しかし、活動当日の実習生の役割を見てみると、必ずしも常に裏方やファシリテータとしてふるまっているわけではない。参加者とともに、参加者の一人として楽しんでいるのである。この、参加者としての視点も活動の実践者として必要な視点である。「森の住人」というのは、「わせだの森」という場に参加して楽しめている人のことを指すと筆者は考える。実践者は楽しませる人、参加者は楽しむ人、とって役割を固定化するのではなく、お互いが楽しむために考え行動することが「森の住人」の条件なのである。ここでの実践者と参加者の違いは、このような場を設けようと設計する段階に参加しているかどうかの違いである。ただし、「わせだの森」の実践者は、言語教育活動として実践しているため、1章2節で述べた通り、「言語教育的な学びの視点を持つ」ていることが大きな特徴である。場の設計者が参加者としても参加することで、単なる楽しい場ではなく、「言語教育的な学び」の場として機能できるように配慮することができるのである。

教室として実践を設計する限り、完全にニュートラルな関係で活動を行うことは不可能である。しかし、その関係性があることは「力関係がある」とこととイコールではない。場や話題の「提供者 - 享受者」という関係性は、提供者が指示の権限を持っているわけでも、享受者の要望に提供者が応える義務があるわけでもない。実践者が「森の住人」として最初の段階で場をつくり、参加者に提供する。そして、参加者はその場で活動を通じて感じたことを「森の住人」として率直に意見を述べたり、行動に移したりする。実践者はそれによって自身の目指す教室を改めて考えることができる。この繰り返しによって、「常に変化し続け漂っているような存在」である「わせだの森」は、単なるふわふわとした存在ではなく、常により良いものを目指し変化する存在としてなりうると考える。

4. おわりに

本稿では、筆者が提案した「本でつながる」活動について、その中身の変容と、自身の目指した「本でつながる」活動の意味を明らかにした。そして、「わせだの森」における実習生と参加者の位置づけについても考察した。筆者が目指した「わせだの森」は、他者とのやりとりによって自分の知らない自分を発見し、他者との間に「その発見の機会を作ってくれた人」とであるという特別な経験としてのつながりを作る場であった。他者と言葉を

交わす中で「意識の上で経験する」ことを経験することが、自分と経験・言葉とのつながりに気づき、他者との関係性も構築するというのが筆者の目指したものであった。

このように、筆者自身の目指す教室が明らかになったのには、他者の存在が不可欠であった。他の実習生、担当教員、参加者、そして過去の筆者自身の存在である。実践に参加し、「言語教育的な学び」のある活動を組み立てている筆者が、自身の経験を語る必要に迫られ、実践の中で自分と経験・言葉とのつながりに気づき、他者との関係性も構築することができたと感じている。実践者自身がこのような学びを実感できることは、次の実践にも必ず活かされてくることと思われる。全く同じ教室を作り上げることは不可能であり、次の場にそのまま今回の実践で得たものを生かせるわけではない。しかし、むしろ多様な教室に合わせて多様な技術を身に付けるという思考では「日本語教育の専門性を矮小化することにつながる」（柳田ほか 2012：22）と考える。いかなる環境においても「自ら考え自ら実践を組み立てていく」（池上 2009）ことのできる実践者としての土台を作り上げるという担当教員の意図は、実習生に十分に伝わっている。伝わったということを証明するためには、これからの実践で示していく必要があり、これが今後の課題である。

参考文献

- 池上摩希子（2009）. 「教室」の解体が創出するもの——「わせだの森」の実践から考える対話の可能性. 小林ミナ, 衣川隆生（編）『教室』（日本語教育の過去・現在・未来 3）（pp. 161-179）凡人社.
- 松本裕典, 角浜ひとみ（2012）. 2012年度春学期「にほんご わせだの森」実践報告『地域日本語教育実践研究』7, 3-10. <http://www.gsjal.jp/ikegami/report07.html>
- 柳田直美, 古賀和恵, 牛窪隆太, 小林ミナ, 池上摩希子（2012）. 学習者の多様化は日本語教師の多様化を招くか『2012年日本語教育国際研究大会予稿集第2分冊』22-23.
- 家根橋伸子（2011）. 交流型言語教室活動の理論と可能性——日本語教育への導入に向けて『東亜大学紀要』14, 33-43. <http://ypir.lib.yamaguchi-u.ac.jp/ea/metadata/206>
- ロージャズ, C. R.（1967）. クライエント中心療法の立場から発展したセラピィ, パースナリティおよび対人関係の理論. 伊藤博（訳）『ロージャズ全集 第8巻』（pp. 165-278）岩崎学術出版社（Rogers, C. R.（1947）. Some observations on the organization of personality. *American Psychologist*, 2, 358-368.）.

カクハマ ヒトミ（修士課程2年）

地域日本語教育実践研究
実践研究(1)報告集 2012 年度春学期
(通巻 7)

発行日 2012 年 10 月 31 日
発 行 早稲田大学大学院日本語教育研究科
〒169-8050 東京都新宿区西早稲田 1-7-14
編集責任 池上 摩希子