

「わたし」は、そのことばの中にいる(1)——「対話報告 レポート」に浮かび上がるテーマの混淆

工藤育子（早稲田大学大学院／国立国語研究所）

1. はじめに：ことばの中に「わたし」がいるという感覚

他者とわたしのことばが行き交う中の、他者と他者のことばとわたしとわたしのことばがどのような関係であるかを、ある教育実践¹で S さんに出会って初めて実感した。この教育実践は、大学の日本語教育センターと大学院研究科の 2 つの科目の連携で成る。S さんは学部 4 年の履修者、わたしは大学院生メンターとして参加した。

わたしはこの教育実践を通して、S さんと意見交換をした。意見交換の一つの大きな目的は、S さんがテーマとして追究しようとしている「探検」についてのレポートを完成させることにある。意見交換が始まって 2 か月後、S さんは「対話報告レポート」草稿²を書き上げ、意見交換の相手であるわたしに確認依頼をしてきた。その「対話報告レポート」を読んで初めて、「そのことばの中に「わたし」がいる」ということを実感し、生きている喜びさえ感じた。この感覚を説明するのは困難だが、当時は以下のように綴っている。

当初から S さんとは「対話」が成立していて、もちろん、その都度、自分の意識がどんどん明確になるという感覚はありました。(中略)でも、対話報告を読んで、その最後の、ある一線を越えるほどには確証のなかったものがほぼ 100 パーセントに近いぐらい、明確になったというような感覚です。わたし、生きてたんだなって実感したのは、対話報告を読んだからです。その時点で、自分の生を実感しました。でも、それは aS さんの文章の中で生きている自分³の発見であって、それ以外の何でもありません。

-
- 1 2011 年度秋学期（2011 年 9 月～2012 年 3 月）早稲田大学大学院日本語教育研究科および日本語教育研究センターに設置された細川英雄教授が担当した科目。言語文化教育研究所のウェブサイト参照。わたしが参加した回の紹介はない。<http://gbki.org/waseda.html>（2014 年 2 月 10 日アクセス）
 - 2 当初 10/10 の「動機レポート」時点では『探検の個人的な意味』であったテーマが 12/4「対話報告レポート」草稿時点では、『冒険と死』に、12/18「最終レポート」では『冒険を通して実感する生』へと変わっていった。
 - 3 下線は本稿での説明のためわたしが引いた。

(中略)単純に自分に役に立ったとか、褒められたとか、認められたとかそんなのを超える感動をともなう。生きているっていう実感は何にも優る感情ではないでしょうか。(2011 年 12 月 8 日 S さん宛て E メールより)

S さんの「対話報告レポート」を読んだ限りで、S さんと S さんのことば、わたしとわたしのことばの関係は、S さんは S さんのことばの中にあり、意見交換の相手であるわたしもまた、わたしのことばを彷彿とさせる S さんのことばの中にあり、わたしは aS さんの文章の中で生きているということになる。

2. 問題の所在：ことばの中の「わたし」の生成を振り返る理由

わたしは、S さんとの意見交換を通じて、「個人のアイデンティティ生成に立ち会うような教育実践をわたしたちは経験することができる、これこそ言語の活動の喜びそのもの」(細川 2011:242)と述べられる経験をしたと感じている。アイデンティティを「個人がさまざまに有している、複数の自己の姿であり、それらの自己が必要とする「居場所」感覚」(前掲:4)という定義に倣えば、わたしの「居場所」はひとつに S さんの文章の中にあることになる。

aS さんの文章の中で生きている自分が発見された経緯を振り返ることは、ことばに「居場所」が生成された背景から他者とわたしとことばの関係を追究することでもある。ある人が他者のことばを自分の「居場所」として位置づけ、相互にことばで結ばれていく実感を得るというなら、これこそ言語教育が目指すものではないか。この過程が生成される背景の追究は、言語教育実践者にとって教育実践デザインを考える上で必至であろう。そう考えれば、S さんとの意見交換をたどり直し、振り返る意義は大きい。

3. 教育実践概要

3.1. 教育実践の内容と環境

本教育実践は、日本語教育センターの「書くこと・考えること」(以下「書く・考える」)と日本語教育研究科の「日本語教育実践研究 11」(以下「実践 11」)の 2 科目の連携による。「行為者としての生きるテーマの発見と意識化」を目指す総合活動型日本語教育(前掲:243)の理念に基づき、シラバス設計されていると思われる。S さんは「書く・考

える」, わたしは「実践 11」の履修者である。わたしは「書く・考える」にメンターとして参加し, S さんに出会った。

「書く・考える」の第一の特徴は, 履修者が任意のテーマを選び, 意見交換をしつつ, 期を通じて 1 本のレポートを完成することにある。また, 書かれたものはすべて参加者全員に公開される。第二の特徴は, オンラインシステムを利用した, いわゆる教室のない, 非対面・非同期的な環境にある。議論はもっぱら, 履修者にのみ開かれている BBS (電子掲示板) で行う。

3.2. 教育実践の手順

事前にビデオ収録された講義を, 公開期限内に履修者各自で視聴する。そこで示された計画に従い, 以下のように進めた (資料参照)。

- 9/26~10/9 BBS 上で自己紹介しつつ, 自分のテーマも紹介する。
- 10/10~10/23 BBS 上で各履修者のテーマについてコメントを書き合う。
- 10/23 締切 テーマを選択した背景を述べた「動機レポート」を投稿する。
- 10/24~11/27 テーマについて任意の相手と対話し, BBS 上で報告する。
- 11/27 締切 自分の考察などを含めた「対話報告レポートを」投稿する。
- 11/28~12/18 BBS 上でコメントを書き合いつつ自分の結論を導いていく。
- 12/18 締切 テーマ選択動機, 対話報告, 結論を含む「最終レポート」を投稿する。
- 12/19~1/22 BBS 上で, 小冊子作成へ向けた議論をする。
- 1/23~1/27 BBS 上で, 活動全体の振り返りをする。
- 1/27 締切 最後に「小冊子完成版」を投稿する。

3.3. 本教育実践におけるわたしの立場

本教育実践では, 修士課程での研究に重ね, わたしも身を置く実践の中で「対話」がどうみえるのか明らかにしたいと考えていた。

ここでいう「対話」とは, バフチンの「他者のために・他者を介して・他者の助けによって自身をあきらかにすることによってのみ, わたしは自身を意識し, 自分自身となる」(桑野 2011: 128) という言説に示されるものである。つまり, 他者と自分を行き交わせる中で, 自分が何者かを明らかにする過程を指すと考えられる。どのように行き交わせるのかといえば, 記号による。なぜなら, 「記号は「他者」と出会い「意味」を生み出す場である」からである (桑野 2002:8)。その記号の最たるものがことばではないか。

「対話」を, 主にことばを媒介として他者と行き交う中で自分を発見していく日々の生きる営みだと捉えれば, 先述した細川 (2011) の教育実践観とも強い結びつきがある。わ

たしの関心を追究するのに最適だと考え、本教育実践に参加した。

4. 本研究の目的

以上の経緯を踏まえ、なぜ、S さんの「対話報告レポート」読後、そのことばの中に「わたし」がいる実感を得たのかを明らかにする。

4.1. 目的を明らかにしていくための2つの観点

「3.1 教育実践の内容と環境」で、本教育実践の特徴をあげた。一つは教育実践の内容、もう一つは環境の側面である。

2つの観点とは、(1)教育実践の内容に焦点を当てた、各自のテーマを追究しつつレポート完成を目指した意見交換という側面、(2)教育実践の環境に焦点を当てた、非対面・非同期環境、つまり電子文字のみが書き手を表象する中での意見交換という側面を指す。

4.2. 本稿（「わたし」は、そのことばの中にある(1)）の目的

本稿は観点(1)によって進める。S さんの「対話報告レポート」読後、そこに「わたし」がいると実感した。こう実感した「わたし」は S さんの文章の中のどこにあるかと示せたりはしない。わたしを示す特徴らしきものが文章全体に漂い、それが「わたし」としてみえてくるとでもいえるようなものである。そこで、BBS や E メールでの意見交換（以下、意見交換）を参照しつつ、「対話報告レポート」の内容を振り返り、わたしを示す特徴を探る。

4.3. 分析の方法・手順

本稿の目的を明らかにするために、以下の方法・手順で分析する。

まず、本教育実践が目指す「テーマの発見と意識化」、つまり S さんにとってのテーマの位置づけをまとめておく。これは、二人が共有した文章の一覧表⁴をもとに、佐藤（2008）を援用し、コーディングを行った上で整理する（5.1）。次に「対話報告レポート」の話題を整理し、わたしを示す特徴との関係で検討すべき話題を抽出する（5.2）。その後、検討すべき話題が導かれたと推測される意見交換を参照しつつ、話題とわたしを示す特徴の関係を探る（5.3 および資料）。

4 意見交換、レポートなど2人が共有した文字媒体を時間順に、Excel を用いて一覧にした。S さんのテーマに関して、10/10 の BBS での自己紹介から 12/4 「対話報告レポート」草稿までの共有媒体は 36 編になる。メール件名も含め一セルに一文単位で入力したところ、1124 セルを使った。

5. 結果と考察

5.1. S さんにとってのテーマの位置づけ

S さんはレポートのテーマに「探検」を選んだ。「動機レポート」には、本講義の履修直前、インドネシアの未踏峡谷遡行中に落石事故で死にかけ、22 年間の人生で最も「自分の死」を身近に感じたという壮絶な物語が綴られる。一方でこの経験で「日常生活」で感じられない「極限の生」を感じ、再度危険への挑戦を考え始めたという。それで【冒険中の事故経験による煩悶】を抱えた。

この煩悶を抱えるのは【煩悶 1:冒険と S さんの未来】が明確につながらないからである。「極限の生が感じられる冒険の魔力に吸い寄せられ、極限の生 = 死に変わるまで継続」する懸念を抱え、「冒険の追求」か、やめて「堅実な暮らしを築く」か、で悩む。さらに【煩悶 2:事故の影響】が何かわからず煩悶を重ねる。S さんは受けたはずの影響が自覚できないことで、煩悶 1 がより強化されていると考えている。「極限の生の実感が自分の人生を意味あるものにしてくれる」なら冒険の追求を、「終わりのないチキンレース」なら「足を洗いたい」という。【煩悶 3:眼前の問題】に起因し、これらは切迫感を増す。冒険継続か否かを決定したいのは、S さんが（当時）卒業間近で、進路選択が眼前にあるからである。継続ならフリーター、やめるなら新聞記者になるための就職活動を始める必要があった。

S さんにとってこのテーマは、「暫定でもよく、一度答えを出して前に進む」、喫緊の、人生の岐路に相交わるものだと位置づけられる。わたしはそういう S さんの意見交換の相手となったのだ。

5.2. 「対話報告レポート」の話題

S さんが『冒険と死』というテーマを掲げた「対話報告レポート」は 4 章から成る。話題を整理すると、1 章「A. レポート構成」2 章「B. テーマ説明」・「C. 対話相手と対話の定義」、3 章「D. S さんとわたしの「日常生活」・「極限状態」・「生」・「死」の捉え方の相違」・「E. 冒険実践で「冒険」の定義再考」・「F. 冒険の魅力は内省的に自己を見つめること-「過去のわたし」と「今のわたし」の対話」となる⁵。

このうち A はレポートの構成を示し、B は、前節の通り、S さんの個性が浮かび上がり、わたしを示す特徴があるとはいい難い。そうなれば、C.~F.の 4 つの話題にわたしの

⁵ 草稿時には 4 章は見出しのみで記述はなかった。

特徴を求めることになる。

5.3. 4つの話題とわたしを示す特徴の関係

「対話報告レポート」と意見交換の記述および記述の背景をまとめ、わたしの特徴を抽出していく表を話題ごとに作成した（資料参照）。この表を踏まえ、Sさんの文章にどのように「わたし」がみえてきたのかを考察したところ、次のことがわかった。

Sさんの「対話報告レポート」にあることばは、二人の意見交換を想起させ、同時に、わたしがそう綴るに至った背景も想起させる。その背景には、まさに当時のわたしの眼前に迫るテーマと関連して、わたしの対話観、わたしの実践研究観が浮かび上がる。本教育実践参加の目的や修士論文の研究課題の顕在化ともいえる。わたしの読んだ「対話報告レポート」は、Sさんの『冒険と死』と名付けられたレポートの一部とはいえ、わたしのテーマを追究してきた経緯と、それに伴うわたしのものごとの見方が織り交ざった文章であった。

6. 総括

Sさんの「対話報告レポート」には、Sさんの人生の岐路に交差する「冒険と死」というテーマの核心に迫り行く経緯が示される。一方で、わたしが本教育実践に参加したテーマである「対話がどうみえるのか」に迫る経緯もそこに交差する。

本稿では、Sさん提案の「探検」というテーマをめぐる、Sさんは進路選択の問題解決を、わたしは「対話」に関する研究課題追究を目的に、それぞれの目的の下、「テーマの発見と意識化」を続けていた経緯も明らかになった。つまり、Sさんの「対話報告レポート」には、各々の目的の下での意見交換を踏まえたSさんのテーマとわたしのテーマの混淆があったといえる。このテーマの混淆が、Sさんのことばの中に「わたし」がいるという感覚を抱かせ、生きている実感を誘ったのも納得ができる。

しかし、なおも「わたしはa.Sさんの文章の中にいる」というように、「文章」にいることを強調する理由説明が足りない。この点を踏まえ、観点(2)を考えてみる。観点(2)での追究は稿を改める。

参考文献

桑野隆（2002）『バフチン—“対話”そして“解放の笑い” 新版』岩波書店

桑野隆（2011）『バフチン—カーニヴァル・対話・笑い』平凡社新書

佐藤郁哉 (2008) 『質的データ分析法—原理・方法・実践』 新曜社

細川英雄編 (2011) 『言語教育とアイデンティティ ことばの教育実践とその可能性』 春風社

資料：【話題 D】部分の分析（本稿では分析の一部のみ掲載）

媒体	記述内容	記述の背景	わたしの特徴
動機 レポート	冒険で「日常生活」では経験できない、死に瀕した「極限の生」を感じたことを中心にテーマ選択の背景を綴る(10/10)		
BBS (10/10 ~ 10/24)	<p>Y*:「極限の生」ということばが印象的、迫力ある文章を賞賛(10/10)</p> <p>N*:Sさんの遭遇した経験に同調、危機迫るNさん自身の経験で応答(10/10)</p> <p>↓</p> <p>わ:1.「日常生活でも実はやっぱり、「死」とは隣り合わせに生きてるんじゃないでしょうか。」(10/11)</p> <p>↓</p> <p>N:わたしとSさんの死生観は異なる(10/11)</p> <p>S:やっぱり「日常生活で意識する「生」と、探検・冒険という非日常で意識する「生」というのは、違いがある」(10/12)</p> <p>↓</p> <p>わ:2.「極限状態」や「日常生活」というのをどのように定義するか、ということが必要だということでしょうか」(10/12)</p>	<p>3人の意見交換では、Sさんの、「日常生活」とは異なる冒険という行為に極限の生が内在するという認識が強化される？</p> <p>↓</p> <p>冒険という死の危険が大きい行為に極限の生が内在すると死生観に違和感を示すSさんとわたしの死生観が異なることに焦点が行き、なぜ、どのように違うのかということ</p> <p>↓</p> <p>はなかなか議論されない</p> <p>↓</p> <p>死生観が異なる背景は、生死が内在すると考える「極限状態」や「日常生活」の定義によって明確になる？</p>	<p>←<テーマ追究には、何らかの異なる視点を差し向ける必要があるのでは？という対話観></p> <p>←<違いの有無という表面的な関心ではなく、なぜ、どのように異なるのかという背景を問うべきという対話観></p> <p>←<視点をずらして考えていく必要があるという対話観></p>
対話報告レポート(12/4)	<p>1.「日常生活でも実はやっぱり、「死」とは隣り合わせに生きてるんじゃないでしょうか。」</p> <p>2.「極限状態」や「日常生活」というのをどのように定義するか、ということが必要だということでしょうか」から始まるSさんとの意見交換部分を引用。</p> <p>「日常生活」・「極限状態」・「生」・「死」という、Sさんとわたしの捉え方が異なることばの定義の必要性を述べる。</p>	<p>Sさんが、【話題 D】で引用している意見交換部分⇒上のような記述の背景を想起させる</p> <p>←</p> <p>Sさんのことばの中に「わたし」がいる！生きている！と思ったのは、これを読んだとき</p>	<p>Sさんが、【話題 D】で引用したわたしのことば⇒1.は、Sさんのものごとの見方に同調的なYさんやNさんに対し、<何らかの異なる視点を差し向ける必要がある>と考えて書かれた。また2も<なぜ、どのように異なるのかという背景を問う>こと、<視点をずらして考えていく必要がある>というわたしの対話観を示す</p>

*YさんとNさんは、Sさんに対し、BBS上で最初と次に応答をした参加者の方