

〔1〕教師になるまで

(0) 中学以前

中学生になる前まで、とりわけ小学生以前のことを思いだしてみると、私のことばへの興味・関心は強かったように思います。だからといって、英語を小学生の頃から学んだ経験などは全くなく、塾に行ったり家庭教師をつけてもらったりなどということも全くありませんでした。ふつうに保育園や小学校に行き、放課後まで友達と目一杯遊び、先生に言われたことを自分で学ぶといったスタイルで生活していました。

言葉への興味・関心が強かったというのは、保育園に通う以前から小学生になるまで、（これは現在までのことでもあるのですが）一貫して「どうして？なぜ？」という問いを＜ことばを手がかりにして＞発し続けていたという点にあると思います。

いつ頃から「どうして？」「なぜ？」の連発が始まったのかを聞いてみると、おそらく2歳頃から始まったようでした。「どうして空は青いの？」「僕が生まれる前からこの空はあったの？」「どうして夕焼けになると空の色が変わるの？」といった理屈っぽい質問を、「どうして、どうして」と両親や祖父母に投げかけていたそうです。さらに追い打ちをかけるように思い出されるのは、私の妹にはこうした「どうして？」の質問はほとんどなく、私だけが「どうして・なぜ」を連呼していたということでした。

理屈っぽい質問は、男の子ならば比較的多くあることなのでしょうが、私に固有な経験としては、そうした問いは二つの方向性を持っていたと思われまます。一つは、知ることの喜びや興奮、わかることで世界が拓けていく感覚の方向性で、それは安心感に支えられた感情の中で発せられたものであったと思います。そしてもう一つは、前者とは反対の方向性を持つベクトルで、自分の周りの世界についてなんとなくしっくりこない感覚や腑に落ちない感情を、言葉にすることによって納得させよう、言葉に尽くすことによって落ち着かせようといった、不安や欠落の感情から来る問いであったと思います。

つまり「どうして？・なぜ？」には、「世界が言葉で拓ける」という感覚のものと「世界が腑に落ちぬ」という感覚のものと二種類があったのではないかと思われるのです。

「ことばと私」というタイトルで自分のこれまでを振り返るとき、幼い頃から一貫して同じような問いが発せられていたのだなあということを実感します。そしてそれとともに、現在に於いて自分が問いかける内容についても、同じように大きく分けて「喜びや魅力に支えられた問い」と「不安や恐れに起因した問い」の両面があることに気付かされます。

「ことばへの興味・関心は強かった」と先に記したことの内実には、「ことばの持つ不思議さや魅力」と、「ことばがあるために感じる疎外感や表現しつくせないもどかしさ」との両方を感じるような、こどもの私が、まるで山の両側の斜面を見はるかす稜線の上に一人で立っているような、そんな感覚があったように思います。

私達は、生まれてから自我に目覚めると、「言葉へと疎外され・かつ・言葉から疎外される」といった状況に投げ込まれるようです。「言葉へと疎外される」ことによって、言葉に尽くそうと思い、その表現が自分にはまならぬために、「言葉からの疎外」を感じる。そして、そうしたことに自覚的になる人は、「私は言葉に興味・関心があった」とで

も言うのでしょうか.....。

* * * * *

両親が保存しておいてくれた小学生の頃の自分のノートを見てみると、そこには、「言葉を使って表現することで世界は言い尽くせる」、あるいは「言葉の世界を仲立ちにして自分と世界の繋がりを説明し尽くすことができる」、という素朴な安心感（というより思い込み）や楽しさが見受けられますが、その一方で、自分の見たものや感じたものを「何とかして表現しよう、写実しよう」とする悪戦苦闘の様子や、言葉にすることによってかえってその言葉が、事象そのものから逃れていってしまうような齟齬感も見受けられます。また逆に、「言葉に表現することによって世界を説明・解釈し直そう」という感覚や、「言葉によって世界は自分の意のままになる」「言葉で世界そのものを創造しよう」といった感覚も見受けられます。ノートを作りながら、小学生の頃の私は「言葉の不思議さや難しさ」に向き合っていたのかもしれませんが。自分の母語であっても、言葉は世界を記述する道具であると同時に、世界を創るものそのものでもあるという体験をしていたのだとノートに教えられます。そしてそうした体験は、私達誰もが持っていたはずのあの「言葉以前の感覚」から、とても長い道のりを経て辿り着いたものなのだとということ、言葉がなければもっと感じることで理解していた世界があったのだということ、忘れさせられてしまっているようにも感じます。

<世界>と一体になっているときには、おそらく「ことば」は要らなかったのでしょうか。「どうして?なぜ?」という問いを<ことば>を手がかりにして>発し続けていたというのは、自分から離れていった<世界>を追いかけようとしていたからではないのでしょうか。

* * * * *

そうした内省的な記憶についてはさておき、言葉そのものが自分にとって大事な意味を持つようになったのは、小学生になって特に「本を読む楽しみ」を知ったためでした。

小学校の一年生になったお祝いに、一緒に暮らしていた祖父から「シートン動物記」のシリーズ全6巻をプレゼントしてもらったことがそのきっかけでした。祖父は孫たちが小学校に上がる折りに、それぞれが好きな本を贈り物として送っていたようでした。従兄弟が『世界文学全集』などを送ってもらって読んでいる様子を聞いて、「小学生になると本の世界へ入っていくことができるんだ」ということを思ったのを覚えています。「シートン動物記」は何度も何度も読み、私の「ことばの世界」への窓口になる役割を果たしてくれました。

その後、「フェーブル昆虫記」や「ドリトル先生航海記」「岩波少年文庫」等のシリーズものを読んで行くことができたのも、祖父から与えてもらった本のおかげであったと思います。最近「コミュニケーション」という言葉が、専ら話すことのみならず焦点を当てて使われていますが、書かれた言葉の世界の中に入っていくこともまた、作者や登場人物ひいては自分との「コミュニケーション」であると感じます。直接的な言葉のやりとりも大切ですが、「ことばと私」という視点で考えるならば、内省や創造の世界へと誘う面も大切にすべきではないかと小学生の頃の読書体験を通して感じます。

また小学校の四年生の時に読んだ『ジム＝ボタンの機関車大冒険』という書物が、今でも私の本棚にはあります。この本は、贈り物として与えられたものではなく、秋になると田んぼの手伝いをすることのご褒美として父に買ってもらったものでした。ある意味で、

初めてアルバイトをして買った「ハード・カバーの本」ともいうべきものですが、改めて見てびっくりしたのは、この本は子供向けのものでありながら、ミヒャエル・エンデの処女作でした。

小学生の時には読み飛ばしていた最後のページの「訳者あとがき」に、若い頃のミヒャエル・エンデ（ミハエル＝エンデと表記されています）の写真が載っていてびっくりしました。写真に加えてエンデの執筆の動機が次のように載っています。

「ある日、わたしはふと、自分自身の楽しみのために、子どもの話をかいてみる気になり、はっきりした意図もプランもなくかきはじめました。しかしそのうちに、この物語は自分かつてに歩きだし、かきおわったときには、こんな物語ができていました」と。

この作品は無意識的に書き上げたものなののでしょうか。エンデの後の作品をととても暗示しています。エンデは当時、脚本家としてまだデビューしたばかりで、「これからもよい脚本を書くために勉強していきたいと思います」とあとがきに添えられています。後の多くの作品『鏡の中の鏡』や『モモ』、『果てしない物語（ネバーエンディング・ストーリー）』などの原型がこの初期の作品の中に描かれているのを再発見すると、書き手も読者と一緒にその時代を生きていたことが窺われます。読書は過去の作者と自分との対話でもあるのだと実感しました。作品を通して過去の作者と自分に向かい合うことも「コミュニケーション」のひとつです。

（1）中学・高校時代

中学に入って初めて私は英語を学びました。塾に行ったり家庭教師に来てもらって英語を習う人も周囲には少数いましたが、当時は、中学校で初めて英語を勉強する人がほとんどであったと思います。春休みになると、新入生は中学校へ教科書をもらいに行くことになっていました。小学生の頃とは違った分厚い教科書をどっさりと持ち帰り、私が最初に開いた教科書は、一番薄くそして「初めて」学ぶことになっている“New Horizon English Course”の英語の教科書でした。当時は何の宿題も春休みには出しておらず、「予習をしなければ」という意識もないゆったりとした春休みでしたが、なんとなく「自分でやってみよう」と思い立ち、教科書の裏表紙に書かれているアルファベットの大文字と小文字を、新聞紙の広告の裏面に、筆記体とブロック体の両方で書けるように練習したのを覚えています。祖父が選抜高校野球を見ながら、私が練習しているのをにこにこして見ていた記憶があります。今から思えば「私と英語」の最初の関わりは、文字から入っていったのでした。（ところがこの春休みの楽しい「予習」は、あとで大いに役に立ちました。）現在では、小学校から英語活動が導入され、さらに教科化への動きもみられる状況ですので、中学になって初めて教科書を開くという新鮮な体験は中学生にはないかもしれません。

中学時代の英語は私にとっては特別の教科ではありませんでした。むしろ理科や社会や国語、数学の科目の方が、自分にとっては大きな位置を占めていたと思います。英語が得意と感じられるようになったのは、中学二年生の夏休みに、辞書を引ながら教科書を自分で読む作業をしたことがきっかけであったと思います。中学の教科書は文法事項が各レッスンに載っている構成で、1人称で書かれているレッスンもあれば、3人称で書かれているレッスンもあり、また会話文になっている構成もあります。レッスンが進むに従って3人称（客観）描写の小説や物語へと繋がっていくステップになっていたように思います。

* * * * *

「ことば」という視点から中学の「国語」と「英語」の教科書を比べてみると、中学生の頃の自分にとってもこの二つの教科が同じ「ことばの学び」であるようには感じられませんでした。それは教科書の厚さによるものなのではなく、教科書の内容と形式の違いからくるものであったのではないかと思います。内容については、母語である日本語（国語）の方が外国語である英語よりも内容的に難しいことを扱えるのは当然ですが、その内容の格差と質の違いが、特に中学生の私にとっては両方を同じ「ことばの学び」として捉える気づきを与えなかったのだと思います。「国語」については、漢字や日本語に関わる文化的な内容に焦点を置いて学ばされ、「英語」については、内容よりも文の形式（文法）や音声（発音）に多くの焦点を当てていたように思われます。内容と形式は、双方がそろって初めて「ことばの学び」として充足すると思われませんが、母語については内容に重心を置き、外国語については形式に重心を置くという非対称性が、トータルにことばの教育を構想することを妨げているように感じました。

しかしその一方で「英語」の学習は、当時の中学生は英文を発音しながらも日本語に訳して理解して行くという実践方法をとっていたため、「英語」の学習の方が却って、母語と英語の対比を形式と内容の両側から行うことができていたとは思いますが、母語と英語の対比を形式と内容の両側から行うことができているとは思いますが、母語については内容に重心を置き、外国語については形式に重心を置くという非対称性が、トータルにことばの教育を構想することを妨げているように感じました。

現在の英語教育の「会話重視」や「英語で授業」の方向への傾斜は、母語と外国語をおなじ「ことば」として対照させる契機をある意味で奪ってしまう面があると思われれます。一方、国語の授業の中では「コミュニケーション」に重点を置いた実践方法はあまりとられていないようなので、さらに近年では、学びの方法の面からも、ますます、日本語（国語）と外国語（英語）を「ことばの学び」としてトータルに捉えて構想していくことができなくなっていると感じます。

日本という国民国家の内側にむかっては「国語」として現代日本語がとらえられ、国民国家の外側に向かっては「国際共通語」としての「英語」が学ばされるという二重の意味での「一言語主義」が、教科書の在り方からも現れているようです。

* * * * *

私にとっての中学生の頃の英語の学習は、「教科書を学ぶ」というレベルのものでした。現在のようにインターネットで英語圏の様子がわかったり、英語の情報誌が巷にそれ程あふれている時代でもありませんでしたので、田舎に住む子どもにとっては「英語は遠い国のことばのひとつ」といったものに留まっていたと思います。よほどのバックグラウンドがその子どもの家庭にない限りは、例えば英字新聞を読んだり、英語の音楽をリアル音源で聴いたり、ペーパーバックを読むなどといった中学生はいなかったのではないかと思います。後に高校や大学に入って、そうした英語圏の文化を直接的に生活の中に取り入れていた友達に出会いましたが、田舎で素朴に生活している少年少女たちにとって、英語は「教科書の中の勉強」に留まっていたのは当然だったと思います。現在、私が勤める学校の生徒でも、当時の私達と同じような言語環境にやはり大半の人達は生活しており、英語を生活の言語として捉えない人たちは大多数です。「グローバル化社会にたくましく生きるために英語を学ぼう」とかけ声をかけても、やはり、イメージする面でも具体的な実践の面でも無理があると感じます。

中学生にとっては、「高校入試のために英語がある」というのが実状でしょう。しかし、

もし「ことばの教育」をトータルに構想しようと思うのであれば、現在の私に出来ることは、当時の私のような「＜書き言葉＞のみの英語の世界」から一步踏み出す環境やきっかけを作ることも大切なことだと思いました。中学の教科書が会話調のものにシフトしてきたのも、またALTが英語教育の中に導入されていたのも、制度を逆手にとって考えれば、ある意味で良いことであつたかもしれません。

外国語（英語）教育の目的が、母語の世界の外に出る経験やきっかけをつくることであるならば、「母語の世界に裂け目をつくる」ために「教科書」以外の教材を作成・使用することも必要であると感じます。字幕スーパ付きの映画を教材に使うことや、英語の歌曲のメロディーに合わせて聴いたり歌ったりすることで、身体性に関わる学習を取り込むことも否定されることではないと思います。私が一番できたら良いなと構想するのは、「詩の創作・実践」と「演劇のスク립トの利用」、そして「日本語と英語の作品の翻訳の実践」です。それぞれは、＜話し言葉＞と＜書き言葉＞を繋ぐ橋渡しの位置に「ことばの教育」を設定できるように思います。中学生が読めるくらいの容易な英語でこれらの授業実践ができれば、「母語への裂け目」と「異言語の取り込み」が同時に上手く達成できるのではないかと思います。

* * * * *

さて、中学を卒業し高校に入学すると、生活が大きく変わりました。中学校は当時、校則がとても厳しく、坊主頭でヘルメット通学をさせられていましたが、私が通った高校は、校則もほとんどないくらいに緩く、生徒も先生も、「自律と自立をもって生活すること」を旨としていました。そのため、学校生活はとても穏やかで、楽しい日々でした。

学習に関しては質・量ともに難しく大変にはなりましたが、学習を強制的にさせられた思い出はなく、むしろ自分で積極的にしなければならない点が厳しかったと思います。

* * * * *

高校に入ってまず感じたのは、現代国語の教科書の急激な難化と、それに対する英語の教科書の薄さでした。中学生の時と同じように、春休みにやはり教科書をもらってくるのですが、国語科からは教科書ではなく小説を読んでその感想を書くという課題が出ていました。サマセット・モームの『月と6ペンス』を読んで感じるところを書きなさいというものでしたが、英語の語彙や文法の演習問題の宿題に比べると、「なんと掴み所が無くかつ格調高いものか」と思った記憶があります。「英語の教科書のReadingも、こうした現代国語の読書へと漸近して行くものなのだな」と感じましたが、近年の「コミュニケーション英語」の考え方とは対極にあると、現在の地点から見ると思われます。「文学を読まずして何が英語教育か」と斎藤兆史さんは言われますが、文学をとりわけ外国語で読むことの難しさは、現代日本語の作品を母語話者である自分が読むのにも難しいと感じることとの対比からも容易にわかります。

英語の教科書は、現代国語や古文・漢文の教科書に比べればやや薄いものでしたが、その頃の英語の構成は、Grammar, Reader, Compositionの3部構成でしたので、学校独自の創作教材や英単語帳、副教材を重ねれば、国語の教科書に匹敵する厚さにはなつたと思います。

* * * * *

高校に入って、「ことばの学び」が、中学の頃に中心的であつた「話し言葉」から「書

き言葉」の世界へと重心移動をしていったと感じました。「書き言葉」の方が、人間の感情や思考を複雑・繊細により表現することができるのだと、高校生の時には実感しました。高校の段階に来て初めて、「英語」も「現代国語」も「古文」も同じ「ことば」として伝えたい内容を表現しているものなのだと思います。内容と形式の両面からの学びが、それぞれの言葉の学習の中に同じようがあると感じられるようになったのも、高校の段階に入ってからだだと思います。

高校時代はサッカー部の活動に明け暮れてはいましたが、一方でよく本は読んだと思います。現代国語の各章末に作者の作品一覧が載せられていますが、そうした作品の初期のものと最近のものとを比較しながら読んだりしていました。高校生にとっては、小説や随筆、古典を読むのが大部分でしょうが、私の場合はそれに加えて、なぜか岩波新書の社会科学関係の本をよく読んでいました。

「私とことば」という視点から、高校時代の私の最も大きな作品との出会いを記すとすれば、真木悠介著 『気流の鳴る音』（筑摩書房）が挙げられます。当時、その本は出版されてから5年程は経過していましたが、不思議な内容と美しい装丁に、「こんな内容は教科書のどの領域で扱われているのだろうか」と思いました。文体も煌めくような美しさを感じますが、この本がまさに「ことばと私」の関係を究極な意味で考えさせてくれるものとなりました。高校生の頃は、内容が難しいのと精神年齢が追いついて行かないことから、一度読んだだけではその良さが深く実感できませんでしたが、心のどこかにいつもひっかかりつつ、「大学ではこんな内容を追求する世界もあるのだなあ」と大学生生活に憧れていたのを思い出します。この書物は現在でも文庫版を時折持ち歩いていて、美術部の合宿などで三重県の大王岬などに行って絵画を描きに行くときには、必ず参照しながら絵画を描きます。私の絵画のモチーフのひとつにさえもなっています。「<翼を持つこと>と<根を持つこと>」という章の内容をいつも描くモチーフのひとつにしています。

* * * * *

「近代化・グローバル化が進む中であって、英語ということばが地球上を席卷し覆っている。……………<近代と土着>について語る時、土着を特殊なもの、近代を普遍的なものとして捉える見方は偏狭なものにすぎない。日本の、中国の、インドの、ラカンドンの、トロブリアンドの土着があり、ヨーロッパにさえ土着があるはずだ。<近代>を特殊性として、<土着>を普遍性としてとらえなければならない。土着は近代を、下からも周辺からも包み込む。ただ近代が一様であるのに対して、土着がそれぞれ固有性をもって多様であるという意味においてのみ、それは抽象的な「普遍」と対立する。しかしこの土着の多様性でさえ、自然存在としての人類の意識の原構造のような地層で、たがいに通底し呼び交わしているはずである。」（『気流の鳴る音』）

* * * * *

『気流の鳴る音』は、社会学の本でしたので、後になって私が社会学に進む大きな要因になっていたかもしれません。と同時に、この本は私にとっては「異言語（外国語）の学びの本質的なイメージ」にもなっています。そうした意味では、高校時代のこの作品との出会いは、「私とことば」の関係をめぐる自分の進むべき方向を決定づける意味を持っていたと思います。

(2) 大学時代

大学・学部では、社会学を専攻しました。教養課程では、1・2年で多様な講座を受講することができますが、2年になる際には学科専攻への振り分けがありました。

私は最初、英米文学科を専攻志望にしていたのですが、選考試験の直前に社会学に専攻を変えてしまいました。専攻希望を途中で変更したこの選択は、今から考えるととても良かったと思っています。なぜなら、社会学の専門の学習は、言語を介在して、人間の活動を個人と社会の双方から見つめる感受性を育ててくれたと思うからです。ことばに関わる仕事をする際には、個人と言語の関係だけでなく、社会と言語の関係も視野に入れておくことが必要であると考えますが、社会学の専門の学びのおかげで、こうした「個人と社会」を繋ぐ視点を言語を仲立ちにして持つことに、「自己表現」や「他者理解」をする究極の目的と可能性があると考えられるようになりました。

また、在学中から、ことばに関わる仕事をしたいと考えていましたので、社会学科のゼミで卒業論文を書き上げながら、外国語（英語）の教員の免許取得に必要な英米文学科の講義も全て受けることにしました。つまり社会学科と英米文学科の両方の専門の講義を全て取ることにしました。たまたま大学の文学部が、社会学科を専攻しながら、（ゼミ・卒論以外は）英米文学科の科目も全て履修できるというシステム上の利点があったおかげで、英米文学科の講座を履修しながら、社会学を専攻するという大学3年生と4年生の生活を送ることができました。今振り返ると大変充実していた時間だったと思います。

* * * * *

社会学では、都市社会学と理論社会学を特に研究するゼミに関わりました。世界全体の都市化のダイナミズムが資本の動きと同型であること、さらには近代化および現在のグローバル化の趨勢は、都市化の現象を包括する社会学理論によって統合されるということも多く事例や文献を基に研究しました。3年・4年の基礎研究をベースにして、自分自身の問題・関心に沿って書き上げた学部の卒業論文は、「理論社会学のフロンティアとは一ポスト・タルコットパーソンズの状況を巡って」という題目で、個人と社会を繋ぐ理論を、ミクロとマクロのいくつかの社会学理論の潮流を整理する中で、そのせめぎ合う課題の論点を浮き彫りにしながら、新たな社会学理論を構築するための端緒を拓く試みを行いました。その際に「言語派社会学」と称される言語を基軸に個人と社会を繋ぐ理論潮流が、英語教育をトータルに構想する感受性を私に与えてくれたと感じています。

* * * * *

大学では、ゼミの他にESSのサークルに所属しました。1年生の時に Discussion / Debate / Drama / Speech の4つの全ての領域を経験し、2年生から自分の Section を選びます。私は最初は Speech か Debate のセクションがおもしろそうだと思っていましたが、夏から秋にかけて約四ヶ月かけて創られる4大Dramaの演劇コンテストに参加してはまってしまい、結局 Drama Section に所属することになりました。（このおかげでか必修科目「社会学概論」をたった1科目落としただけで1年留年してしまいました）

この4大Dramaは早稲田・立教・一橋&津田塾・慶應の4ユニットが創るDramaをコンテストで競うものですが、1つの大学でも構成員が約100人ほどで創られるかなり大がかりなDramaの舞台です。当時私の所属していた大学はPrizeを2年連続で獲っており、プロはだしのチームでした。キャストのならず、セット・サウンド・コスメティックの

各セクションも徹底して本物を追求し、時間と手間をかけながら作品を創り挙げます。夏の結成式で台本（スクリプト）を渡され、みんなで丁寧に読んで行きます。私が関わった作品は、邦題で「カッコウの巣の上で」「愛は静けさの中に」「天国から来たチャンピオン」の3作品で、特に「天国から来たチャンピオン」は、最も印象に残る作品となっています。Dramaのスクリプトをみんなで読みながら解釈し、一つ一つのラインを覚えて行く、この過程は、とても勉強になりました。私はキャストにはなれず、セットセクションで参加しましたが、ラインはほとんど覚えていて、舞台の裏側でセットを固定させながら、キャストと一緒にラインを追いかけてきました。セットのスタッフだけでも25人くらいはいますが、危険な緊張するセット移動の場面以外は、キャストと一緒にみんなが「その場面を生きる」経験をしました。毎日の練習の終わりにはサークルをつくり、ステージマネージャーがメンバーを一人指名すると、その人が自分にとって好きだったり、印象を強く持っているラインを発話します。みんなはそれを聴いてからエールをかけて終わるという高校生の部活と同じような風景でした。

こうした演劇のスクリプトを「ことばの学び」の素材に使用するのには、本当に時間をかけて取り組めばとても効果もあがると思えました。昨今の「コミュニケーション」のマジックワードで表現される会話例文とは違って、作品全体の文脈に支えられた奥行きがスクリプトのラインにはあります。ですから今でも主要な部分や自分が好きな表現は口をついて出るまでになっています。

‘I'm in a awful spot, Miss Lawgan. I'm lonesome. I haven't got anybody. I haven't even got myself. That's why I need someone like you.....’とか、

‘I can't hope to understand what is your mind.....’あるいは.....最終文の

‘My job is finished..... There isn't any Joe Pendolton ... not any more.. Good Night.’

といったラインは口をついて出てきます。

また、通称「ラン・スルー」と言う通しのリハーサルは、実際に小屋（志木市民会館）を借りて真剣に時間を測って行います。キャストが自分の台詞を忘れても誰も助けません。思い出すまでじーっとみんなで待ちます。従って相手の言葉もしっかり受けとめて聞きます。今から思えば、これこそが「コミュニケーション」の創造空間だったと思えます。

大会の当日は、卒業して何年も経ったOBも見に来てくれて、セットの搬出の時には周りを大きく囲んで応援してくれます。私達の世代には現在役者をしている別所哲也がいました。中村雅俊が応援してくれたこともありました。それよりも何よりも、ゼミの友達や社会人の先輩が遠くから応援してくれる光景は、真木悠介氏の言葉でいえば「交響するコミュニケーション」になっていたと思えます。その時OBの人たちは「ことばは必要としない」で、静かに暖かく「まなざし」てくれていました。私も卒業後に何度かその場に行きましたが、その時にOBの人たちの気持ちがわかりました。本当にその場を共有しているときには、＜ことば＞は必要とされません。OBは＜過去の自分＞と＜現在の自分＞との両方の時間を、後輩を応援するなかで＜生きている＞のだと感じました。

また、搬出時には他校の人が校歌を歌って応援してくれます。（早稲田がいつも搬出を応援して歌っててくれていました。われわれは毎年、立教の校歌を歌って搬出を応援しました。）搬出は「時間ゲーム」の最大の肝ですので、最も緊張する時間ですが、パフォーマンス

ンスの終わったキャストも含めて全員でセットや道具を搬出します。他大学の校歌のエンディングは、別々の Drama であっても、ステージが「われわれ」の饗宴の場になっていることを感じさせてくれます。

ステージ・マネージャーが、セットや道具すべての搬出が完了されたのを確認して、「.....大学、搬出完了しました。」というコールをした時点で時間が刻まれ、その大学のパフォーマンスが終了します。

* * * * *

OB 謂わく、「ステ・マネ（ステージマネージャー）がコールしてドラマが終わった時にな、二十歳を過ぎた男女が涙を流して抱き合っている姿は、社会人になってからはなかなか体験できへんいいもんや。この夏・秋かけてドラマいっぺんやってみ、やってみればわかるに.....」 その通りでした。

* * * * *

「私とことば」のレッスンとしては、このサークル活動における Drama 体験は、心に響くとても大切なものでした。授業の中でも実践できるととても良いのですが。。

[2]教師になったあと

(1) なぜ教師を選んだか

大学を卒業して民間会社に就職しました。化学製品を作るメーカーでしたが、仕事は営業で、中部地区の顧客を開拓する仕事でした。製品のサンプルを持って営業をしていると、何となく帰りに大きな書店の本棚にいる自分に気づき、「<ことば>に関わる仕事を求めているなあ」と我ながら反省し、いろいろ考えた末に教員に転職しました。仕事の面で特に不満があったわけではなく、「<ことば>を具体的に考える仕事」をしたいというのが理由でした。理由を上司に話して理解して頂けたので、引き継ぎをし円満に退職しました。今でも、職場の同年齢の方達とはおつき合いをして頂いています。

* * * * *

「ことばと私」の視点から当時を振り返ると、大学を卒業して社会人として働いている中で、「英語」が本当に必要になった場面はほとんどありませんでした。職種が国内にある、しかも中部地区の製造業であったことも要因であったとは思いますが、しかし、会社全体で TOEFL や TOEIC を受けさせられたり、その得点が昇進の要件になるというような時代ではありませんでした。洋楽や映画や海外旅行が好きで英語を学習するということがあったとしても、仕事と直接に結びつくために、あるいは外国人とのコミュニケーションをとるために「英語」が必要になるといった状況は、ほとんどなかったと記憶しています。現在は当時とはかなり状況が異なってきているとは思いますが、それでも都市部でないかぎり、英語が緊急で要請される場面はそれほどはないのではないかと思います。

* * * * *

「なぜ教師になったのか」という問いに対して、転職した身ではありますが、「積極的に教師の仕事に憧れていたから」とは答えられません。「<ことばの学び>にこだわりがあったから、言葉の学びに関わる仕事がしたかった」というのが、本当のところではあります。

また、先にも述べたように、（都市部ではなく）田舎で初めて「英語」に出会う子供達

が、自分の母語ではない言葉（外国語）としての「英語」を素朴に学ぼうとする場面を大切にしたいと思うのが「教師になった理由」であるかもしれません。

田舎の生徒が素朴に「英語」を学ぼうとする場面を大切にするというのは、具体的には「英語は国際共通語」であるという言説を称揚するのでもなく、また頭ごなしにそれを「英語帝国主義だ」と否定するのでもなく、ふだん使っている（多様な）日本語とは違う「英語」という言葉を学ぶことによって「どのようなことが見えるか」を考えさせることだと思います。また「英語」を使いこなせるようになることで、コミュニケーションの範囲が広がるのならば、それを「どのように利用していったらよいか」を吟味しながら、ことばの自由・多様性と平等性を感じるころを育成することも、「英語」を学ぼうとする場面を大切にすることではないかと思います。そうした指向性を持ったことが、私が教師になった理由といえるかもしれません。「ことばの学び」には、「言葉は道具である」と同時に「言葉は世界も創る」ということがバランスよく身体化できる感受性が必要であると思います。言語道具観と言語世界観の双方があってはじめて、健全な「ことばの学び」が成り立つと思うのです。それを実現するために今は教師を続けています。

また、私自身は幼い頃から「どうして？なぜ？」と世界に問いをぶつける傾向がありましたので、なんとなくそうした傾向のある生徒は成績に関係なくほおっておけない気持ちになります。試験では、その性質上、「早く正確に」解答を出すことをいつも要求しますが、私はたとえデッドロックに乗り上げていても、本当に知的な営為は、「解答を出す」能力よりも、むしろ「問いを設定する」こと的能力にこそあると思っています。（と、幼い頃からの要領の悪い自分を肯定したいという思いもあるかもしれませんが。）ですから、どのような校種の学校であっても、自分の問いを見つけている生徒を大切にできる教師になれたらと思っています。現在それが実現できているかどうかはわかりませんが、そうした方向性は見失わないようにしようと思っています。

（２）記号研に会うまで

記号研に出会うまでは、受験参考書に見られるような様々な記号を英文に付けながら生徒に英文を読む作業をしてきました。オーラル重視の傾向にあって、母語を介在しないで英文を読ませる場合には、記号での指し示しは、ある意味で **All in English** になかった方法にも使用できると思います。英文は言葉の順序が最も大きな意味の理解に関わりますから、①主語と動詞を識別すること、②修飾と被修飾を理解すること、の二つが重要なことだと思って記号付けをしてきました。しかし、結局は、語（句）の意味が文脈の中で分からなければいくら形式を追求していても、内容を捉えることはできないので、記号を付けることの限界も感じていました。

* * * * *

私が大学入試を経験した時にも使用し、またその後に家庭教師や塾の講師などのアルバイト等で接した「受験の英語教材」として長く使用されていた教材のひとつに、伊藤和夫の一連の著作『英文解釈教室』（『長文読解教室』・『ビジュアル英文解釈Ⅰ・Ⅱ』など）があります。駿台予備校の叢書として出版されるようになってから、駿台予備校の一潮流として「構文主義」が唱えられ、かなりの多くの日本人学生に学ばれた参考書（学参物をはるかに超えていて、アカデミック）として受容されていました。それ以前から参考書と

して定評のあった『新々英文解釈』（山崎貞著）のような、特徴的な英文の短文を載せて、文法項目や表現形式を整理しながら母語（日本語）を介在させながら解説して行く方法とは異なり、英文を線形表現として捉えて、左から右へ・上から下へと直読直解していくにはどのように頭を働かせるべきなのかを、形式を徹底的に分析して追ってゆくところにその方法の真骨頂があったと受け止めています。現在、青山学院大学で哲学を教えてみえる入不二基義さんも、伊藤和夫の愛弟子のひとりとして駿台で講師をしてみえた時代もあり、たしか「伊藤和夫のミクロ・コスモス」といった題名などで1990年代当時「英語教育」の雑誌に論文を掲載されていたことがありました。それほど伊藤和夫の方法論は、受験を超えて書記言語としての英語のテキストを読む方法論として、時代を席卷していたと思います。しかし、『英文解釈教室』はかなり難しく、また昨今のようなオーラル重視の英語教育のなかでは、「入り組んだ複文構造の書き言葉を読むための、一部難関大学を目指す生徒向きであって、万人向きではない」、といった感覚を持たれているようにも思います。伊藤和夫の方法論とオーラル重視の英語教育との折り合うところを、2000年前後以降からずっと、授業をしながらいつも考えていました。

記号研の研究内容に触れて、こうした伊藤和夫のアプローチをどのように捉えるかの必要性を再認識し、記号研から見るとどのようなことが言えるのかを知りたくなりました。EFL環境で英語を学ぶ点から見ると、議論の俎上に載せる貴重な文献ではあると思います。記号研の視座からは伊藤和夫のアプローチはどのようにシンプルに捉えられているのかを確認することも私にとっては今後の課題であると思います。

（3）記号研に出会ってから

記号研には、寺島先生のご研究を知ってから、いくつかの本を参照させて頂きました。実際には『魔法の英語』を生徒に実験的に勉強させることで記号研の実際の実践場面を体験しましたが、まだその本質的な効力については、理解が深まってはいません。今後の実践と研究の中で、記号研の全体像について、これまでの自分のやり方と比較検討したいと考えています。

[3] 寺島先生の関連書籍

（1）読んだものについて

- ①『英語にとって教師とは何か』
- ②『英語にとって文法とは何か』
- ③『英語教育原論』
- ④『英語教育が亡びるとき～英語で授業のイデオロギー』
- ⑤『小学校の英語教育は必要ない』

上記5冊については熟読しました。

特に私にとっては、④の『学校英語が亡びるとき～英語で授業のイデオロギー』は心の支えになっています。結局、外国語を教える教師は、母語話者に限りなく近い運用能力を持っていないと説得力を持たないのではないかという思いが常にありますので、「にもかかわらず、英語で授業というのは、イデオロギーでしかない」ということを強く書かれている本書は、とても勇気付けられます。「EFLとESLをどのように区別すべきか」と

いう点についても、この本は示唆的です。

また、⑤の『小学校の英語教育は必要ない』については、寺島先生がシンポジウムで登壇された場に、私も参加していましたので、文書化されてより深く理解することができました。特に岐阜県の外国籍の生徒の状況についても考えさせられました。

②の『英語にとって文法とは何か』は最初に寺島先生の書籍として読んだものです。記号研での実践に繋がる理論編ですが、自分の実際の授業の中には、なかなかシンプルに援用できていません。今後再読が必要かと思います。

③の『英語教育原論』は、繰り返し熟読しているもののひとつです。「英語教師の3つの仕事」と「3つの危険」は、愛知県の教育委員会の英語の主事に読ませたいものです。英語の教員は「第2章 日本の言語政策と学校教育」のような視点が欠落していると思われるので、そうした視点をみんなが持てるようにするにはどうしたらよいかを考えるべきだと実感しています。

①の『英語にとって教師とは何か』は、この文書を作成するにあたって何度か参考にさせて頂きました。特に「第2章 「つまづく生徒」への共感を」と「第3章 教育の「見取り図」」は、大変参考になりました。生徒へ目を向けることの大切さは、困難校にいると知らず知らずのうちに見失われてしまいがちですので、上手く行かないときこそ、立ち止まって考え、この章を読むことにもしています。「第4章 孤独に耐える力」もとても励まされました。生徒に向けての内容であっても、教師自身に向けての内容としても読みとることができると思いました。①の『英語にとって教師とは何か』が私は寺島先生の著作の中では一番好きです。

(2) 持っているもの

⑥『英語にとって「音声」とは何か』

⑦『英語にとって「評価」とは何か』

上記2冊は、目を通しただけでまだ熟読できていません。特に⑦の『英語にとって「評価」とは何か』については、現在のCAN DO LISTの作成にも関係する内容であると思われるので、丁寧に読み込みたいと思っています。

(3) 今後読みたいと思っているもの

⑧『チョムスキーの「教育論」』

この書については、チョムスキーの理論が難解であるという思いから、なかなか読めないうでいました。「言語と社会をトータルに構想する」という観点から、教育をどのように社会システムの中に位置付けるのかは、とても興味深いです。但し、具体的な実践の場面へと差し向ける提案ができるものであればありがたいと思います。

⑨『学習集団形成のすじみち』

工業高校のような場にいると、本当に必要なのは、研究レベルの理論書に加えて、このような協同学習のための理論書・指南書であると思います。この本は絶版であるようなので、具体的な内容については、研究会の場面で寺島先生にご説明していただけたらありがたいです。

[4]研究してみたいテーマ

(1) 現在、最も知りたいこと、疑問に思っていること

英語教育全般に関わることについては、項目を書き出すと、下記の点について根本的な疑問があります。

①そもそも、植民地主義に陥らない外国語教育はあるのか？

あるのだとすれば、一般大衆教育において、植民地主義に陥らない外国語教育の意義を求めたいものです。外国語教育の目的は、学習指導要領においては、一方で「異文化理解・他者理解」が挙げられ、＜平和＞と＜平等＞に根ざした寛容の精神の涵養が示されています。が、またそれに対するものとして、「外国語の運用能力の向上、スキルの上達」が称揚されてもいます。学習指導要領に示されたこの2本の柱は、長らく日本の外国語教育のスタンスとして維持されて来ました。しかし、2000年あたりから、この学習指導要領は急旋回を始め、「異文化理解・他者理解」はお題目・名目で、実際には「実践的な運用能力（これをなぜか「コミュニケーション能力」と言っている）」をつけることに大きな主眼が置かれてきています。言語・文化の歴史的な文脈を勘案せずに、接ぎ木をするように異言語を使いこなすことを「国民国家」の中でさえも強要することは、「（精神の自己）植民地主義」と言わずして何でしょうか？「所詮、外国語とは他の国民国家との政治的な交渉のためにある道具である」、とするならば、植民地主義に陥らない外国語教育などはないということになります。

＜異文化理解/自文化理解＞・＜他者理解/自己理解＞そうした＜共生＞＜平和＞へと向かう理想・理念や目標は、実は絵に描いた餅でしかないのか？それともそうした（カントでいう）統制概念を欠いては「ことばの教育」は成り立たなくなってしまうのか？そこが大きな問題として、浮かびあがってきます。

（しかし不思議なことに、高等学校の英語の校長には、「言葉は道具でしかない」と言っただけで、それでは植民地主義になってしまうのでは？」と言った意味が通じているのか、それともだからこそ私を転勤させたのかはわかりませんが、「言葉の教育」という視点から逸脱することに何の恥じらいや銜いもなく発言し、行動する人々には、私の発想は「非常にナイーブである」と映るのかもしれない。）

外国語教育の存在価値・存在理由は、現実的には覇権言語を使いこなす（learnではなくmasterした）一部の人材（エリート）にのみあるのだとすれば、その異言語（外国語）の話者に近づく（あるいは話者になろうとする）ために、エリートと同じように「一般大衆」もがその言語を学ぼうとするのは「植民地主義」でしかないのでしょうか。

「言語政策」と「ことばの教育」とは相矛盾してしまうものでしかないとは考えたくはありませんが。

＜寺島、註＞ 以下の14項目にもおよんで「現在、最も知りたいこと、疑問に思っていること」が列挙されていますので、あとは省略させていただきます。