

生と死の日本語

—死を通して生を考える、いのちの日本語教育—

Japanese Language Lessons Focusing on Life and Death:
Death Education in Japanese Considering Life through Death

萩原秀樹 (インターカルト日本語学校)

HAGIWARA Hideki (Intercultural Institute of Japan)

要 旨

本実践は広義のキャリア教育としてのデス・エデュケーションの日本語教育における試みであり、ライフキャリアの観点に基づく。これは一般のキャリア教育とは理念を異にし、死を通して自他の生を照射し、その充実に資することを狙う。活動の結果、日本語によるテーマの掘り下げと内面の表出が、学習者の人間的成長の一助となる可能性がうかがえた。

This paper reports on a trial of Death Education on a Japanese language lesson as a career education in a broad sense: life career. This lesson irradiates life of oneself and others through death, and contributes to the fullness of life. As a result of activities, the investigation of themes and the expressions of inside in Japanese show a possibility to aid a learner's mental growth.

【キーワード】 生, 死, デス・エデュケーション, ライフキャリア, 言語化, 言語教育観

1. はじめに

私たちの致死率は100%である。

だが、この厳然たる普遍的事実がありながら、教室場面で指導者がとかく身構え、避けたがる、いわばタブー視しているテーマ、トピックの一つが「死」ではないだろうか。一方で、指導者のそうした思いとは裏腹に、少なからぬ学習者は死をおそれつつも死への思いを巡らせ、知りたがり、あるいは考えたがり、語りたがっているのではないか。

こう思わされたのは、数年来実践を積み重ねてきた「語り」を軸とする諸活動(萩原・高井2010, 萩原2012)の中で、死にまつわる活動に対して学習者がきわめて熱心に、かつ真剣に取り組み、強い関心を寄せていると感じたからである。

確かに、例えば日本や韓国では自殺率の高さが社会問題化し、世界的にがん等の罹患率が高いといった医学的事実もあり、学習者の多くは死との接触、個人的体験を経ている。また日本では文部科学省の主導のもと、小学校から大学に至る各段階においてキャリア教育が推進されつつある。だが、そこでのキャリアが意味するのは、あくまでも就業や職業生活としての狭義のキャリアにとどまると言ってよい。しかし、現在は非正規の雇用形態が増加し、正社員扱いといえどもいわゆる雇止めや系列企業への派遣等をはじめ、必ずしも安定した雇用環境が保障されていない時代になっている。この現実からは、従来型のキャリア教育が目指す、いわゆる「正社員モデル」の限界と矛盾が見える(児美川2013)。

他方で、先進国を中心に世界には寿命が延び、高齢化の進む国が少なくなく、来日留学生が多くを占める東アジア諸国ではそれが顕著である。また、韓国や中国等では長期にわたり就職難が続き、高学歴に見合った就職がかなわない時代である。留学生の来日理由や

日本語の学習目的も多様化と拡散が進み、人の発達に関する議論も従来のパラダイムを超え、生涯発達の視点から語られるようになってきている(高橋・波多野 1990, 宮城 2006 ほか)。そうした中、「ライフキャリア」(Super1980, 宮城 2006 ほか) すなわち人生をどう生き、どう終えるかの視点が重視されてよいと考えるのである。

報告者が標榜しているのは、学習者の人間的成長の一助を担う言語教育としての日本語教育である。そこでは言語知識や言語技術の教授、伝達を本義とせず、学習者の生に視点を置き、学習者の内面の積極的な発露と人間的成長をねらう。そして、情意的なテーマを用いた活動を柱とする情意シラバスの有効性を強調するとともに、「ライフキャリアシラバス」との融合を提起している(萩原・高井 2010, 萩原 2012)。そこでは言語知識・技術中心になりがちな現行のシラバスとは別に、こうした理念に基づいた活動を展開している。

2. 実践の目的

本実践は留学生教育ならびに日本語教育ではおそらく初めての、いわゆる「デス・エデュケーション」(いのちの教育、生と死の教育、死への準備教育などと訳される)の継続的な試みである。これはどう生き、どう死んでいくかというライフキャリアの観点に立った広義のキャリア教育の一環であり、就業や職業生活に焦点化した現行の多くのキャリア教育とは根本的な理念を異にする。

青年期の学習者を対象に日本語教育の場で行う本実践は、我々が必ず死を迎えることを前提とし、報告者が従来展開してきた上述の活動の発展形として行われた。そして受講生が講義的な時間と実存的なワーク、体験を経ることで、指導者として次の2点を狙った。

まず、学習言語である日本語による、受講生の内面に寄り添った、よりリアルで本音に近い表現の場を提供し、日本語の運用力を高める機会とすること。次に、思考に多角的な刺激を与えることで活性化と深化を導き、従来とは異なる、また得られなかった深く新たな認知、実りの獲得を受講生に促し、受講生の人間的成長の一助となることである。

こうして、日本語を用いて各テーマを掘り下げ、普遍的な事実である死を通して自己ならびに他者の生、いのちを照射し、その充実に資することができるのではないかと考えた。

3. 先行研究

日本におけるデス・エデュケーションは、1980年代に当時上智大学教授であったA・デーケンによる啓発活動から始まった。その実践が多くの教育関係者を刺激し、現在に至るまで、小学校以降の公的教育機関のみならず大学生や成人を対象としたもの等、多彩な現場での実践報告が重ねられている(深澤 1990, 山下 2008, 古田 2009 ほか)。

海外では、欧米諸国である程度展開されている一方で、アジア圏では韓国、台湾でのわずかな報告例を除き行われていないのが現状のようである(得丸 2008)。その意味で、日本での実践は少なくともアジア圏では先進的な役割を果たしているとも言える。だが、あくまでも日本人の児童生徒、成人を対象とした学校教育、社会教育の色が強い。

そして外国人を対象とした日本語教育に特化した先行事例は、いわゆる日本の社会事情的な授業の一環として散発的に行われているものの、本実践のような「生と死」を明確に打ち出した、また継続的なものはごく限られている(川崎 2012 ほか)。

4. 実践の内容

4-1. 概要

実践の場は、民間の日本語教育機関において受講希望者のみを集めて開講した選択授業「生と死の日本語」である。受講生は18名で、男女同数である。国籍・地域はタイ、中国、香港、台湾、韓国、アメリカ、フランスで、日本語レベルは中上級から上級に相当する。週1回、2時間連続で全8回実施し、期間は約3か月にわたった。

先行研究として外国人留学生向けのものがないため、具体的な活動内容は日本人の児童生徒向けの実践（古田2009ほか）を手がかりに、オリジナルの活動を加え、試行錯誤と修正を繰り返してデザインされた。各回では講義的な時間とワークを組み合わせ、話す活動と聴く活動を基本に映像の視聴やゲストスピーカーとのセッションを挟んだ。活動の際には生と死の両面に焦点を当て、あくまでも意識を生への肯定的なベクトルに導くことを念頭においた。意見交換やコメント類の提出を重ね、最終回の後にインタビューを行った。

4-2. 特徴と活動のポイント

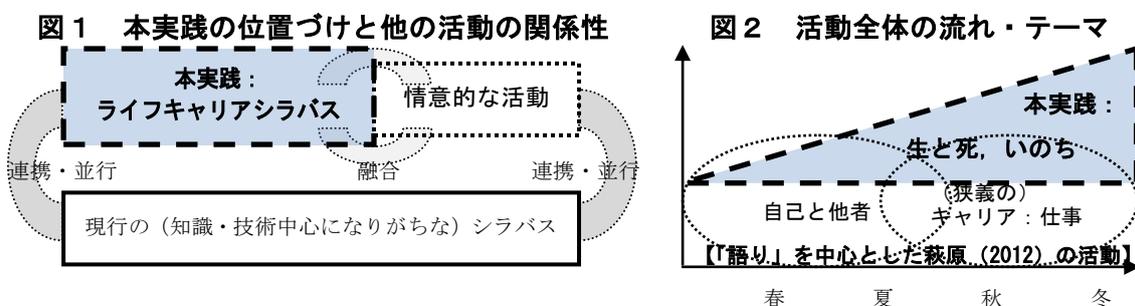
まず、受講生と指導者は自らの死を体験していない点で、まったく対等な立ち位置にある。指導者ができるのは各種の情報、事実と活動の場を提供することに過ぎず、本質的には何も教えられないし、教えられるはずもない。その意味で両者の間には基本的に上下関係が存在しない点で、通常の授業とは一線を画している。そこでは、指導者はファシリテーターないしはコーディネーター的な役割に注力することとなる。

そして、多くの受講生にとって初めて接するトピック、テーマが提供され、机上でありながら経験できる。母国ではなく日本語の教室において、生涯で初の機会となるのである。

活動に際しては、死、いのちにまつわる経験の有無や国籍、年齢等を問わず、各テーマを掘り下げることが最大のポイントとなる。唯一の正答はなく、掘り下げの深さも問題にならない。一人ひとりがその人なりに、生と死に思いを馳せることが何よりも肝要である。

正答、あるいは正答のようなものはあくまでも本人の中にあり、指導者から提示するものではない。多くの場合、活動の狙いはあえて非明示的にとどめるが、それは受講生が活動の過程で自ずと見出すことが多いためである。

図1に本実践を「ライフキャリアシラバス」と見なし、萩原（2012）の情意的活動と組み合わせた際の関係性を、図2に萩原（2012）をベースとした本実践のイメージを示す。



4-3. 各回の活動

表1に各回の活動の概要を示す。

第1回は授業のイメージをつかむためのワーク（マインドマッピング）を行い、受講生

の想像力の多様性、広がりを見たのち、自身に受講の判断をしてもらう。

第2回に受講生が確定し、本格的な授業へと進む。ワーク「現在地」で自分がいま、自分の人生において時間的にどこに位置するかを記入し、そこに各自の意識が可視化される。続くワーク「なくしたものを、手にしたもの」で、各人がこれまで失ったもの（こと／人）と得たもの（こと／人）を挙げ、受講生同士の対話によって視点の広がりを書く。

第3回のワーク「死の疑似体験」では参加者が各自の人生観、死生観等、ふだん明確に意識しにくい、または意識下に押し留めている感情や概念に気づき、掘り起こして言語化し、シェアを行う。その後、いのちをテーマにした著名な絵本作品の読み聞かせを行った。

第4回では作業的なワークの連続により、身体を通していのちを実感する機会を提供し、続く第5回ではドキュメンタリー映画の視聴に集中した。第6回では日本における死因データをもとに「避けられない死」の代表として、ガンの告知をテーマに医者と患者、患者と家族とのやり取りのロールプレイングを行った。

第7回では東日本大震災の映像を起点に、「避けられる死」として自殺を取り上げた。いのちの有限性と災害の突発性をあらためて認識したうえで、各自がやり残してきたこと、まだ実行に踏み切れていないことの言語化、明確化を導いた。その後、世界各国の自殺データを共有し、ワーク「人生設計」で現在から将来、さらに終末期、死にいたるまでの人生の（予定の）記述を具体的に行い、やはり言語化と可視化を図った。

最終回（第8回）はゲストスピーカーを迎え、犯罪被害者遺族による語りと絵本の読み聞かせののち、クラス全体と個別のセッションを行い、実践全体のまとめとした。

表1 各回の活動内容

| | | |
|-----|------------------|--|
| 第1回 | オリエンテーション | ワーク／マインドマッピング『生』と『死』からの連想 |
| 第2回 | テーマ「生と死への第一歩」 | 受講生が確定、本格的な活動に入る ミニ調査「人生における現在地」「体験した死を振り返る」 ワーク「今まで手にしたもの、なくしたもの」 |
| 第3回 | テーマ「死を感じる」 | ワーク「死の疑似体験」 絵本読み聞かせ『100万回生きたねこ』（佐野洋子 1977） |
| 第4回 | テーマ「いのちのつながりと重み」 | ワーク「世代をさかのぼる」「3億分の1のいのち」 |
| 第5回 | テーマ「死に向けて生きる」 | 映画視聴「エンディングノート」 |
| 第6回 | テーマ「病」 | 配布資料「日本の死因」、ワーク「がん告知」 |
| 第7回 | テーマ「避けられる死」 | 映像視聴「東日本大震災」、ワーク「後回しにしたこと」 資料配布「各国自殺データ」、ワーク「人生計画」 |
| 第8回 | テーマ「悲しみを生きる力に」 | 犯罪被害者遺族の語り「悲しみを生きる力に変える」 絵本読み聞かせ『スーホの白い馬』、全体・個別セッション |

4-4. 展開例

ここでは第3回のワーク「死の疑似体験」を例に、実際の流れを説明する。

- ①A6サイズ程度のメモ用紙を12枚ずつ渡し、受講生はそこに大切な人を3人、大切な活動を3つ、目に見える大切なものを3つ、目に見えない大切なものを3つ記入する。

- ②部屋の照明を落とす。
- ③指導者が作成した日記（健康体だった20歳代の社会人が、がんの告知を受け余命を告げられたのち、短い闘病生活を経て亡くなる直前までつけていたと仮定）を読み上げる。
- ④受講生は日記の途中で指示に合わせ、2枚ずつ、ないし3枚ずつ破り棄てていく。
- ⑤指導者が最後の日の日記を読み終えたのち、受講生は最後に残った1枚を破り棄てる。
- ⑥静かな音楽を流し、しばらく間を置く。受講生は黙って各自の内面に向き合う。
- ⑦部屋の照明を元に戻し、受講生はA5サイズ程度の用紙にコメントを記入する。字数は自由で、あえて意見交換はしないでもよい。記入を終えた者から休憩に入る。
- ⑧提出物には指導者がコメントをつけて次回（第4回）の授業時に返却し、シェアする。

5. 結果

授業前は毎回不安と迷いを抱え、確信を持ってないまま教室現場に臨んでいたが、良好な反応に充実感が得られた。各種コメントと以下に紹介するインタビューからは本実践の効果や可能性がうかがえるデータが収集されたが、多くで肯定的な評価がなされたのは選択授業であるとはいえ驚きであった。受講生のそうした反応に共通するのは次の3点である。

- ①日本語教育の場でこうしたテーマ、トピックを取り上げることに驚いた。
- ②難しいテーマもあったが、ふだん考えないことを考える機会になり、よかった。
- ③一連のテーマは母国の学校教育ではほとんど体験していないし、考える場もない。

5-1. 言語的側面

「他の授業より日本語の難易度が高く、感想が出しにくい」「その場では言葉が出なくても、（次に）話すときに役立つ」といった、日本語力の不足に伴う意見表出の難しさに言及するもののほか、「書く時は話す時ほど恥ずかしくない」とのコメントもあるなど、言語化の困難にぶつかりながらもそれを試みる様子が見られた。さらに、指導者が紹介しないにもかかわらず「親の役割」「退職」「老後」「年金」「最期」等の語彙がごく自然に現れた。

◆受講生A：（授業では）考えさせられて、話すときにためになると思う。（中略）（母国では意見を言う場面がなかったが）チャンスがあるから、日本語で言えてしまった。

◆受講生B：書くのだったら書きやすいけど、もっと自分の気持ちを伝える力がないと思った。ずっと深い気持ちだから、自分が英語でやってればに比べると不足なんで、こういうことでも話にはならないくらい言いたいことがあって、はっきり言えないのはつらかった。（中略）書く気持ちは伝えられるけど、日本語で書くが一番弱い。

5-2. 人間教育的側面

「授業のポイントは言語ではない」「言語だけど、言語以上のものを考えさせられた」のように、非明示的な狙いを的確に指摘したもののほか、肯定的な声が複数寄せられた。

◆受講生C：つらい活動だからこそ、いろいろ自分にも、これよく気づいたなと思って……。 （中略）死って考えると結構マイナスなイメージがあるじゃないですか。それ

でも、死ってマイナスの意味じゃなくて、生きているうちに何ができるとか、やりたいことをこれから絶対やるっていうような気分になって、(授業は)結局思ったイメージと違って、授業に参加するの、すごくやる気が出てきた。

◆受講生D：自分自身についての力を持つようになってしまった。どんどん挑戦して(授業の)こういったことをもっと正直に向き合ったり、正面に向き合うとすると、自分が今何をやってるとか何をすべきこととか、よく判断できるようになっちゃう。
(中略)両親はなんで(今)やっていることをそうやってるか、そういう順番にしてるか、ちょっとわかってきた。(中略)いつでも実は人生はすぐなくなるかもしれないということは、怖いと同時にその恐れを手に入れてから、すごい力になってくる。若いうちに(授業でした)死の現実を聞かされていたら、今までしてきたことは違う。

◆受講生E：日本語を勉強するだけじゃなくて、人生の生き方とか何のために生きてるか、この授業でわかるようになったと思います。最初はすごい悲しかったけど、最後、私まだ生きてるから、やりたいことを全部今からやったほうがいい、あきらめないで。

◆受講生F：(私は)人生が大変で早く死にたいと思ったけど、この授業を受けてから、まだ死ねないと思った。もし本当に死んだら後悔する。やりたいことがいっぱいある。

◆受講生G：死んだことも嫌いじゃない。終わることも死ぬこともキレイだと思います。生まれることも死ぬことも美しいことだと思うから、今が一番と思って、するだけ。

自らを見つめ直し、生き直す力、きっかけになったようすもうかがえ、死にまつわるテーマ、トピックから生の充実へと向かうベクトルを獲得しているようにも考えられる。

また、絵本『100万回生きたねこ』の読み聞かせには次のようなコメントが寄せられた。

◆受講生H：失ったことを思い出しても、悲しみを増やすだけ。なら、忘れるほうがいい。

◆受講生I：「愛する」と「愛される」の関係がわかったら、必ず人は変わります。人はいつも愛を与えているだけでも、受けているだけでもないと思うからです。

5-3. その他

印象に残った活動に「死の疑似体験」、ゲストスピーカーとの時間を挙げる者が多かったほか、恐怖を感じたり避けたりしたいテーマはなかったことも明らかになった。

◆受講生J：(この授業を)受けなかった人に受けてもらったらいいなと思う。

◆受講生K：あの活動(「死の疑似体験」)で最後の紙を破ったとき、自分の心を破った気がした。(中略)この授業はすごい。一番楽しいというか、悲しいとか、いろんな気持ちがある。授業が終わってからすごい疲れました。頭も心も使ったから。

6. 考察と仮説

6-1. 死への関心の高さ

ほぼ全員が活動に集中し、時に涙を見せる者もいるなど多様な反応が期間を通じて見られ、あらためて死への関心の高さが明らかになった。また、母国での体験者がほとんどおらず、避けたいテーマもなかったことから、実践をためらうことはないと思えた。

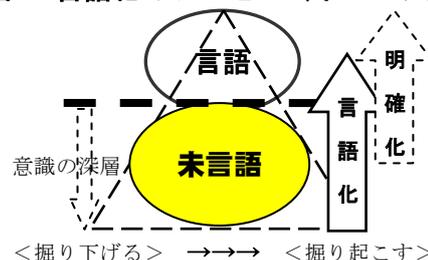
こうしてみると、指導者は学習者の可能性や意欲にふたをしておいてまいかとの疑念が生じる。指導者には、学習者が明瞭に意識化、言語化できていないものを掘り起こし、教室現場に反映させる工夫が求められるのではないだろうか。確かに死は繊細なテーマであるが、それをアンタッチャブルな（不可触の）まま置き去りにしてよいとは思えない。

6-2. 学習言語による内面発露の促進

受講生には内面の表出を拒まない者が大半で、むしろ意欲的とも思える場面が頻出した。これは単に選択授業で、希望者のみが参加するためであろうか。萩原・高井（2010）、萩原（2012）の実践と考え合わせると、本質的に学習者には自らの内面を語ろうとの意欲が内在している可能性に加え、学習言語である日本語を用いる効用が考えられた。

すなわち、異言語を通してこそ自らを知る機会となり、思いの率直な表明がしやすくなる。逆説的だが、学習言語によって内面の言語化と可視化が比較的容易に促される場合が少なくないとも考えられた。本実践では、意識下にある言語化していない（未言語の）思考へと掘り下げ、次に掘り起こして言語化する作業が繰り返されると想像され、そこに学習言語ならではの役割があると見なされる（図3）。こうした、言語化を経た意識の明確化と、時に文字化へと進む過程に意義と価値を認めたい。

図3 言語化のプロセス（イメージ）



受講生は母語話者のもつ表現の豊かさ、饒舌さをもたない。それと引き換えに、学習言語ゆえに遠慮や照れ、婉曲表現といったものが介在する余力がないからこそ、母語では口に出しにくい表現しがたい内容の、直截的で飾りのない表出が促される可能性がある。通常は取り上げないテーマが提供される、いわば一種の仮想空間に、異言語学習によるアイデンティティの変容も加わったとも言えるだろう。

自分を語ることが自分を構成するという社会構成主義の考え方に基けば、内面の言語化による明確化の過程で受講生の自己像が再構成され、書き換えられると考えられるし、それがやがて発達や成長への力につながってゆくのではないだろうか。

6-3. 日本語学校と教室環境の効用

日本語学校とその教室のもつ環境が肯定的に作用している可能性も見逃せない。日本語学校では建物内部の限定された空間において、学習者同士や指導者は授業を通して交わるほか、他の場面でも接触する機会が比較的多い。それが中・長期的に継続することで、つかず離れずの微妙な距離感を保ちつつ、相互を認め合う関係性が構築されやすいのだろう。

受講生同士については、選択授業ゆえに学習目的、来日目的や年齢、社会経験といった履歴等の属性が多様なメンバーが集う日本語学校の効用も考えられる。出身国・地域が 7

か国にわたったこともあり、個別性と重層性が受講生相互に程よい距離感をもたらし、受容的で安定した場が醸成されていたように感じる。加えて、指導者がクラスをどう運営しているか、受講以前の学習者とどうコンタクトをとってきたかにも左右されるだろう。

これらの諸要因が重なった結果、家族のような極めて近い関係の中では表出しがたい内容が、ここでは比較的容易に表出されることになったとも考えられる。

6-4. 効果のとらえ方

本実践の日本語面での効果は、数式的にも、また短期的にも現れることを期待していない。思いを表現できずに戸惑う受講生もいる一方で、不十分ながら日本語を駆使しようとの姿勢が随所にうかがえたことは、テーマの力によるところが大きい。精神面の成長への寄与も同様で、可視的な成長の有無にはこだわらず、効果の有無は本実践の主眼ではない。

いずれにせよ、思考の掘り下げやそのきっかけ、種をまいたと考えられ、ゆくゆくは芽を出すことを期待したい。その実りは内面に静かにもたらされ、育まれていくものだろう。

6-5. 指導者の学び

指導者が得たものは、単に各国での死生観の特徴といった知識的なそれではなく、受講生個人の内面と個別性、豊かさの発見、そして再発見であり、通常授業でのそれをしのぐ。

さらに、受講生同様に自らへの気づきや発見がもたらされた。事前準備や実践、受講生へのインタビューを通して、今まで意識下に押し込めていたもの、あるいは看過してきたもの等に直面し、たじろぐことがあった。特に第3回のワーク「死の疑似体験」での日記文の作成過程で自らの生に思いを致すこととなり、完成に苦慮した。

つまり、本実践を通して報告者は毎回自らが「更新」される体験を重ね、今後の教育実践全体に少なからぬ影響がもたらされるように感じるのである。

7. 実践への疑問点

本実践には、次のような疑問や意見が投げかけられるものとする。

7-1. 「これは日本語教育なのか」

日本語教育の本質を突いた、指導者の言語教育観を問う問いかけであり、本実践は従来の意味での日本語教育ではない。だが、死という究極かつ最大のテーマを置き去りにするならば、日本語教育は「教育」の名を冠するに値するのか、「教育」を返上し日本語「教授」にしたかどうかを考える。つまり、本実践は言語知識・技術の教授を中心に行う「日本語（習得の）教育」ではなく、人間的成長への一助たる、日本語（による）「教育」と捉えたい。

死はデリケートで面倒なテーマであり、本実践は日本語教育の役割を肥大化させ、死を扱うこと自体おこがましいとの指摘がある。それ以前に、一部指導者には人生というトピックを避ける風潮もある。だが、学習者の思いはその逆である。本実践が死を通して学習者に生、人生への新しい認識を導き、自らの内部に新たな文化を見出す契機となるなら、それは山西（2013）のいうエンパワーメントとしての日本語教育の理念に通じるだろう。即ち、「関係性の中を生きる」存在である人間が、そうした関係を広く意識して「より受容的協働的創造的に関わっていく」ことを通し、生の力を手にするというパラダイムである。

7-2. 「受講生の心をいたずらに乱すだけではないのか」

希望者による受講のためか、一様に意欲的で肯定的な姿勢で取り組み、ワークが受講生の心理にマイナス作用を及ぼしたとは考えにくい。第8回のゲストスピーカーの語りに涙し、内面に抱えた苦しみを吐露した受講生もいたが、直後は晴れやかな顔を見せ肯定的なコメントを残したことから、本実践はメンタル面に概ねプラスに作用すると考えられる。

7-3. 「意識の表層をなぞっているだけではないのか」

建て前的な内容に終始し、上っ面な内容のコメントもある。また、意識の表層と深層の分かれ目は本人にもわからない。だが、それまで意識してこなかった漠然とした思いが意識にのぼり、片言の日本語でもでも表明された瞬間、それは本人なりの思考となる。よって、それが深層から発した思いかどうかの問いに意味はなく、思いの価値に優劣はない。

7-4. 「実践を試みてみたい」

できれば単発の実践ではなく、継続的なものを望みたい。単発のそれは単なるイベントに終わってしまい、本人のなかに残らないおそれがあるからである。そして、点から線へ、線から面へ、さらに面から立体へと発展的に構築していくべきと考える。

指導者には死にまつわる経験の有無、多寡を問わず、関連分野での研鑽を積むことを期待したい。特に、受講生の心理をサポートできるカウンセラー的な姿勢と技術の習得が欠かせないだろう。言うまでもなく、興味優先での実践は危険である。さらに、受講生と同じ地平に立ち、時に指導者が内面、本音を開示する一種の覚悟が求められる。その意味でも、指導者の言語教育観、つまり何のために日本語教育を行うのかを問う実践と言える。

なお、指導者は東日本大震災の経験、知見を伝えることも可能であり、それは日本語教師だからこそ果たせる役割であろう。そこでは自身が震災にどう向き合うかが問われる。

また、発表当日には聴衆から以下のような疑問が出た。

7-5. 「一般の学習者にも使えるのか」

本実践は選択授業だが、本来は広く学習者一般に展開されてよい。社会的変動が絶えず、先の見えない不透明な時代にあって、若い学習者が生きる上での軸や価値観を探り、見つける行為は有意義である。その意味では極力実践の望ましい活動と言えるだろう。

7-6. 「沈黙の時間はどうするのか」

活動後にはしばらく教室全体を沈黙が覆う場面もあった。言葉にならず、日本語表現が困難でもあっただろう。だが、そこには内面の動きが感じられ、実際に言葉や「未言語」に満ちた密度の濃い沈黙だったようで、コメント用紙には一斉にペンを走らせた。こうした貴重な場の共有に大きな意義を見出したいし、結果的に日本語で表出されればなおよい。そこには母語でしか表現できない者もいたが、そうであっても全くかまわないと考える。

7-7. 「受講生の宗教をどうとらえるか」

信仰を調査するというより、本人なりの宗教観を表明する際にそれを受け入れる場でありたい。実際に、概して宗教の多様性に寛容で受容的な姿勢が教室にはあるようである。

8. まとめと反省点、今後の課題

本実践は日本語教育による人間開発の一助としての役割、意義を持ち、日本語教育の可能性を広げうると考える。受講生はいのちの有限性や一回性、死の不可避性、絶対性に思いを馳せ、生の力を得て、生の意欲を高める。もちろんそれは一過性の高揚感に過ぎず、内面に定着しないかもしれないが、正答のない、死という不可触のテーマに能動的に触れられるのは異言語学習の利点とも言えるだろう。そこでは受講生は内面の言語化の困難さや想像力の限界を痛感するも、一連の活動は精神面の成長に貢献しうると考えられる。そうして死を直視することこそが自他の生、いのちの尊重につながるのではないだろうか。

反省点としては、まずテーマの掘り下げの不足がある。今回は手探りで直前まで試行錯誤を繰り返した結果、意見交換も不十分で浅い掘り下げにとどまり、全体の流れがスムーズではなかったことは否めない。表出内容のコンテキストの分析も十分とはいえない。

次に、一定の汎用性を確保し、できるだけ広範な学習者に実践できる手法を考えたい。それにはトピックの絞り込みが考えられるが、その一方で今回未提示のものは、代理母、安楽死、中絶、出生前診断、葬儀、遺体、死後の世界観、ペット（ロス）等、広範である。また説明や資料に依存せず、受講生の想像力や展開力、受講生同士の相乗効果を導きたい。

最後に、本実践の理念に共鳴し、協働する指導者を増やす努力が欠かせない。授業の現実的制約に加え言語教育観が問われるため、二の足を踏む者もいるだろう。だが、死を生物的な死にとどめず広義の「喪失」と捉え直した場合、さらなる多様な死が想定できるはずであり、そう考えると学習者の生の充実に果たすべき指導者の役割はいっそう大きい。こうした豊かな潜在力と発展性をもつ本実践の継続的展開に、今後も努めていきたい。

参考文献

- (1) 川崎加奈子 (2012) 「戦争を『内容』として－日本国内の大学（留学生対象）での実践報告－」2012年日本語教育国際大会パネル発表パワーポイント資料
- (2) 児美川孝一郎 (2013) 『キャリア教育のウソ』筑摩書房
- (3) 高橋恵子・波多野誼余夫 (1990) 『生涯発達心理学』岩波書店
- (4) 得丸定子 (2008) 『「いのちの教育」をひもとく－日本と世界－』現代図書
- (5) 萩原秀樹・高井貞美 (2010) 「学習者の生（ライフ）と未来に視点をおいた日本語活動『2010年度日本語教育学会実践研究フォーラム予稿集』, 80-83
- (6) 萩原秀樹 (2012) 「学習者のライフに視点をおいた日本語活動－『ライフキャリアシラバス』と『情意シラバス』の可能性－」『言語教育研究』2号 桜美林大学大学院言語教育研究所, 95-103
- (7) 深澤 久 (1990) 『いのちの授業－道徳授業の改善を目指して』明治図書
- (8) 古田晴彦 (2009) 『デス・エデュケーション展開ノート』清水書院
- (9) 宮城まり子 (2006) 「人生90年時代のライフキャリアデザイン」『クォーターリー生活福祉研究』58号 明治安田生活福祉研究所, 17-33
- (10) 山下文夫 (2008) 『生と死の授業 「いのち」の体験授業』解放出版社
- (11) 山西優二 (2013) 「エンパワーメントの視点から見た日本語教育－多文化共生に向けて－」『日本語教育』155号, 5-19
- (12) Super. D. E. (1980) *A life-span, life-space approach to career development*, Journal of Vocational Behavior