

【 I 】 口頭発表

| <会場 1> 1号館 3F 1307 教室 | | |
|--------------------------|---|------|
| 10:00 - 10:30 | 英語学習者の声：学習者のビリーフ (Learners' beliefs)に焦点をあてて 鈴木栄 (湘南工科大学) | p.7 |
| 10:35 - 11:05 | 日本語学習者がコミュニティ参加を通して学べること 柴田智子 (Princeton University) | p.13 |
| 11:10 - 11:40 | 日本人英語学習者の留学時における WTC 促進要因：会話相手の視点から 豊永開 (早稲田大学大学院国際コミュニケーション研究科(院生)) | p.19 |
| 11:45 - 12:15 | 言語と人権-日本統治時代を生きた台湾人の語りの分析- 佐藤貴仁 (早稲田大学日本語教育研究センター) | p.26 |
| <会場 2> 1号館 3F 1308 教室 | | |
| 10:00 - 10:30 | 日本語だからこそ語れること — 海外の日本語教育実践において「日本語で語る必然性」を構築することの可能性と意義 原伸太郎 (東京福祉大学) | p.32 |
| 10:35 - 11:05 | 日本語教育における自分誌実践の意義と課題 松本裕典 (静岡日本語教育センター) | p.39 |
| 11:10 - 11:40 | 日本語学習支援を目的とする地域日本語教育から、共生と自立の力を形成する地域日本語活動へ 福村真紀子 (早稲田大学大学院日本語教育研究科(院生)) | p.45 |

【口頭発表】

英語学習者の声

学習者のビリーフ (learners' beliefs) に焦点をあてて

鈴木栄 (湘南工科大学)

概要

学習者のビリーフに関する研究は、Horwitz (1987) が開発したビリーフを測る尺度としての質問紙(BALLI) に始まり、学習者のストラテジー、動機、不安などの研究へと発展している。本稿では、ビリーフに関する2つの研究を紹介する。

メタファー分析(鈴木, 2014) では、集めたメタファーを分類し、カテゴリーを引き出した。カテゴリーは、学生の英語学習に対する傾向を示している。

絵画分析では、「英語を勉強する私」というテーマで学生が描いた絵を分析し、ビリーフを引き出した。分析には、ユングの夢分析から発展した、Furth (2002) の絵画分析の方法を使用した。そして、学生が、英語学習に関してどのような考えや感情を持っているかを、ポジティブ・ビリーフとネガティブ・ビリーフに分け分類した。それらの結果を基に、ビリーフの背景となる学習経験は何か、教育への示唆は何か、について論じる。

キーワード

learners' beliefs, metaphor, drawings, Jungian approach, psychology

1. 学習者のビリーフ(learners' beliefs)について

ESL (第二外国語習得としての英語) の研究では、20年ほど前から、学習者に焦点が当てられてきている。教授法研究も重要であるが、授業を受ける学習者の考え方や学習歴などを知ることで、多様な学習者のニーズに応えようということである。学習者のビリーフとは、学習経験などにより作りあげられた、学習に対する考え方である。一人ひとりの学習者の持つビリーフは、同じではないが、共通した学習経験がある場合には、同じようなビリーフを構築すると考えられ、それは、学習方法にも影響を与える。例えば、英語の発音を重視する教育を受けてきた学習者は、発音練習を望むであろう。英語を流暢に話すためには、海外生活(留学)が必至であるという強

いビリーフを持つ学習者は、日本での英語学習への強いモチベーションを持たないかもしれない。学習者のビリーフ研究が必要である理由は、学習者は、自らの内部に存在するこのビリーフに従って行動をし、学習方略を組み立てていくため、学習者のビリーフを知ることは、教える側にとって、シラバスを作りあげる上で重要であるためである。

1. 2. ビリーフ研究の方法

ビリーフ研究は、Horwitz が1980年代に作った BALLI¹を使用し、因子分析を使い統計的に分析をする研究が主流を占めていたが、BALLI 使用のみの研究に対して疑問の声が上がってきた。BALLI のような質問紙では研究者が作成したビリーフしか拾えないこと、どのようにビリーフが形成されるのかわからない（原因がわかれば修正方法がわかる）ことなどがその理由である。2006年に出版された『Beliefs about SLA:New Research Approaches (Edited by Kalaja, P., Barcelos, A. M. F.)』では、それまでのビリーフ研究のまとめから、新しい研究の事例、今後のビリーフ研究への示唆が書かれている。

2. 研究1：メタファー分析

2. 1. 研究方法

Kramersch(2006)がおこなった研究をモデルとして、大学1年生の英語学習に関するビリーフを調べた。2014年4月の最初の授業におけるアンケート調査の1項目として、「あなたにとって英語を学ぶことはどういうことですか。（ ）に言葉（文）を入れてください。英語を学ぶことは（ ）のようである」を入れた。回答に対する理由・説明も求めた。集めたデータは、表にまとめ、意味が不明な回答については、学生に再確認をした。同時に、学生の英語学習歴、英語学習への考え方を調べるための質問項目も入れた。その結果を基に、学生のビリーフ傾向を Kramersch の研究をモデルに分析し、併せて、学生の目標を調べ、その結果を授業に活かすことにした。授業実践の効果（ビリーフの変化）を知るために、15回目の授業では、再度、アンケートをおこなった。集めたメタファーには、focus-coding(佐藤,2008)により、コーディングをおこなった。

その後、類似したコードをまとめカテゴリーを引き出した。各カテゴリーは、学習者がメタファーによって表した英語学習観の傾向を示している。研究対象は、2014年入学の1年生4クラス(133名)。回答数のうち、メタファーの回答が無回答であった数と、回答が、カテゴリーに当

¹ BALLI(Beliefs about Language Learning Inventory)ビリーフに関する質問紙

てはまらない不適當回答であったものを除く105名分のデータを分析の対象とした。

2. 2. メタファー分析結果

表1 英語学習へのネガティブなビリーフ 49人(47%)

| サブ・カテゴリー | メタファー |
|----------|------------------------------------|
| 苦痛 | 有料で地獄を巡ること・病気・苦行 ・生き地獄・拷問・頭痛 |
| 嫌悪感・恐怖 | 悪夢・こわい |
| 絶望感 | 無人島に置き去りにされる・一番苦手 |
| 理解不能 | 未知の世界に行く・宇宙人との会話 ・砂漠・ENIGMA・赤ん坊 |
| 難解 | 水をつかむ・暗号解読・がけ登り ・負け試合・砂漠を彷徨する |
| 退屈 | 子守歌・さいほう・夢 |

表2 英語学習への可能性・期待 18人(17%)

| サブ・カテゴリー | メタファー |
|----------|--------------------|
| 可能性 | 世界をつかんだ・空・釣り |
| 期待 | 新たな世界・広がる輪・未知との出会い |
| 自身の変化 | イケメン・グレートだぜこいつは |

表3 英語学習の必要性 30人(29%)

| サブ・カテゴリー | メタファー |
|-----------|-------------------------------|
| 社会での必要性 | 食料・空気・社会への一歩 |
| ソーシャル・ツール | 人とのつながり・愛・インターネット ・世界との共通点 |

学生の英語学習へのネガティブな考え方は、「暗記しないとできない」「能力を超える」「英語を学習する意味を感じない」「苦痛である」にまとめられる。英語学習に関してこうしたネガティブな考え方ができた背景には、これまでの学習経験、成績不振などが想定される。英語をなぜ学習するのかという問いに対する根本的な回答が自分の中で確立されていない。また、英語の学習は、

「滝に打たれる苦行」などのメタファーに表れているように、訓練のようなものであると考えている。

ネガティブな考えを持つ学生に対する対応策としては、自信を持たせるような機会を設定すること、暗記だけでなく、学習方略 (strategy) を教えることで、自分自身の学習方法をつくりあげる機会をつくること、英語学習の楽しさを感じるような授業にすることが考えられる。

英語学習へのポジティブな考えは、英語による外国人とのコミュニケーションの広がり、自己変革への期待、異文化を理解することへの期待、行動範囲の拡大への期待にまとめられる。これらは、学生が、imagined community (仮想コミュニティ) を作り上げていると言える。imagined community は、Norton(2001) が提唱したアイデンティティを巡る概念であり、学習者が、現在はその一部ではないが、将来、その一員となるであろうコミュニティを想像し、学習へのモチベーションが刺激される、とするものである。Murphey, Jin and Li-Chi(2004) は、この imagined communities を最大限に利用し、学習者のやる気を起こすことができる、としている。学生の中には、こうした仮想コミュニティを持ち、英語の役割を考え、英語学習がもたらす効果を意識しているものもいる。かれらが、このようなビリーフをどのように作り上げたかは、アンケートからだけではわからないが、自己の経験からというよりは、学校・家庭などを含む社会、マスコミなどの影響を受けたのではないかと考えられる。

英語学習を必要であるとするカテゴリーでは、社会での必要性和、コミュニケーションの手段としての必要性が見られた。cultural capital (文化的資本) は、Bourdieu(1991) が命名した概念であり、言語学習に当てはめられて議論されてきた。言語を学習することが、文化的な資本となると考えることである。

3. 研究2：絵画分析

3. 1. 研究方法

ビリーフ研究の新しい流れとして visual outcomes (映像による結果) を利用した例として、絵画を使用した例は希少である。本研究では、2014年4月入学の学生133名から集めたアンケート結果 (英語学習歴・英語学習に関するメタファー・英語学習に関するイメージ (絵画)) の絵画を、Furth(2002)のガイドラインに沿って分析した。Beneficial beliefs (有効ビリーフ) と Interfering beliefs (妨害ビリーフ) に分けて分類をおこなった。有効ビリーフは、英語学習へのポジティブな考え方を表すのもので、妨害ビリーフは、ネガティブなものである。以下に、両ビリー

フの例を示す。

3. 1. 分析結果



図1 有効ビリーフの例



図2 妨害ビリーフの例

図1では、学生は、「これは英語を勉強するイメージです。私は英語を勉強して世界を旅したいと思います。英語を通して人々と話します。英語を通して、外国文化を学びます。英語は面白い」と書いている。異なる人種の人々の絵は、この学生が異文化や異人種に対するオープンな気持ちを表している。

図2では、人の顔が何かで覆われている。奇妙な(odd)イメージは、個人が気付かないが、注目されるべき「問題点」を示している。この学生は、問題は彼自身の中にあり、自分が学習したもの(英語)が、頭から逃げていると暗示している。鳥は自由のシンボルであり、学生が望んでいるものである。影が頭と鳥に描かれているが、影は、不安を暗示する。

絵画に現された学生のビリーフをまとめると次のようになる。

絵画では、学生のビリーフのや感情(feelings)を把握することができる。

絵画に現されたビリーフは、教師へのメッセージでもある。

絵の中に自己(self)が描かれていない場合は、学習者としてのアイデンティティーが弱いことを示していると考えられる。

4. まとめ

メタファーおよび絵画に現れたビリーフは、学生の隠された感情や、英語学習への考え方・姿勢を暗示している。ビリーフを探る方法としては、研究対象が多い場合は、便宜上、質問紙使用もよいが、個々の学生のビリーフを知るためには、様々な質問紙に代わる方法が探求されることが望ましい。また、ビリーフを教育評価で活かすなどの研究が今後の課題である。

文献

- Horwitz, E. (1988). The beliefs about language learning of beginning university foreign language students, *The Modern Language Journal*, Vol. 72, 283-294.
- 鈴木 栄 (2014). 英語学習に関する学生のビリーフ『湘南工科大学紀要』第48巻 第1号, 85-96.
- Furth, G. M. (2002). *The secret world of drawings*. Boston: Inter city book.
- Kalaya, P. & Barcelos, A. M. F. (2006) *Beliefs about SLA*. Boston, MA: Kluwer Academic.
- Kramsch, C. K. (2006) . Metaphor and the subjective construction of beliefs, *Beliefs about SLA: New research approaches*, 109-128.
- 佐藤郁哉 (2008). 『質的データ分析法』 (pp. 97-107) 新曜社.
- Norton, B. (2001) . Changing perspectives on good language learners, *TESOL Quarterly*, 35, 307-322.
- Murphey, T., Jin, C. & Li-Chi, C. (2004). Learners' constructions of identities and imagined communities. In P. Benson, & D. Nunan (Eds.), *Learners' stories* (pp. 83-100). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Boudieu, P. (1991). Language and symbolic power, *Social Science Information*, 1. 6, 645-668.

【口頭発表】

日本語学習者がコミュニティ参加を通して学べること

柴田智子 (Princeton University)

概要

社会文化的アプローチでは言語学習を社会との相互作用による個人変化の過程と捉え、更に佐藤、熊谷 (2011) はことばの規範やそのコミュニティの文化慣習などの情報を柔軟に取捨選択し、批判的で幅広い視野を育成することを目指した日本語教育を提唱している。そのアプローチに沿った社会参加型学習をプロジェクトとして、日本語上級レベルの学習者に実施した。学習者は日本語話者の一人として何かそのコミュニティに貢献できたと感じたのか、学習者自身に何らかの変化があったのか、そして日本語学習への影響はあったのかなど、このプロジェクトの影響を報告する。

キーワード

コミュニティ参加, 社会体験, 自己成長, コミュニティへの貢献, 気づき

1. コミュニティ参加の意義

佐藤、熊谷 (2011) は、学習を社会文化的視点から捉え、学習が単なる知識の獲得や蓄積ではなく、社会と関わることによって起こる個人の変化の過程で起こる、そして自分も日本語話者の一人であることをその社会の中で認識してもらうことが大切であるとしている。この考え方では、人は様々なコミュニティ (職場や学校など) に参加し、そのコミュニティに何らかの貢献をすることで学びが起こるとする。また、大切なのはコミュニティで使われている規範 (日本語も含む) を批判的に取捨選択し、積極的に学習しようという態度の育成であるとし、学習している言葉で何がしたいのか、または何ができるのかを学習者に考えさせることが大切だとしている (佐藤、熊谷 2011, pp. iii-vii)。

本研究では、学習者が参加したいコミュニティを選び、そこで日本語話者としてどのような貢献ができるか、自分の日本語をどう伸ばしたいか考え、実際にそのコミュニティで活動するプロジェクトを行い、その実体験が学習者の日本語の学びだけでなく自己成長への気づきのきっかけになったことを報告する。

2. プロジェクトの実施方法

プロジェクトの参加者は北米の私立大学の日本語4年生に在籍する12名であった(2014年秋)。この日本語4年生コースでは2013年から「見つめ直そう、自分の将来と日本語」というプロジェクトを実施している(佐藤, 柴田, 2014)。学生はまず自分の学んでいる日本語を再認識する目的で、授業で「日本=日本語=日本人」という規範は本当に正しいのか様々な読み物や視聴覚材料を通して考えた。

それと並行して学生たちは1学期間授業外で自分が参加したいコミュニティを探し、以下のようにこのプロジェクトから学べるであろうこと、学びたいことをCan-do statementにし、それが実現できるように計画した。

学生に配布した「プロジェクトの目的」

①日本語と自分の将来の見直し

自分がなぜ日本語を勉強しているのか、日本語で何がしたいのか、何ができるようになりたいのか、将来何がしたいか(仕事, 趣味など)、どんな人間になりたいかなどをよく考えていく。

②参加してくれる人, グループ, コミュニティー

このプロジェクトに参加してくれる人々に何か利益があるか、役に立つかを考える。

③自分の日本語

自分の日本語を振り返って、今の自分には何が足りないのか、これから自分の日本語をどう伸ばしていきたいか考える。

- a. ①と②と③の接点はないか考え、実際に何か活動をする。
- b. ①と②と③を達成するためには何が足りないか、具体的に何をしたらよいか考え、自分の今学期の目標(Can-do statements)を決め、それが達成できるように努力する。
- c. Can-do は(1)このプロジェクトで日本語以外に何ができるようになりたいか、(2)このプロジェクトで相手(相手のグループ)に何ができるようになってもらいたい(またはどんな利益をあげられるか)、(3)このプロジェクトで自分の日本語の能力で何ができるようになりたいか、について考える。

2014年度は、地元の日本語学校の授業補佐をする、日本語1年生/2年生のためのスタディグループセッションを開く、アニメクラブで日本語会話セッションを開く、日本語多読クラブを運営す

るなどのプロジェクトが行なわれた。

学生たちは1学期の間、定期的に（また必要な時に）教師（筆者）と個人面談をしながら、活動の方向を修正し、準備をし、活動を実施した。そして、クラス内での発表を2度行い、活動内容の報告だけでなく、他のクラスメートとの意見交換を通し、よりよい活動方法や活動中に困った点の解決法についてアドバイスを受けるようにした。期末にはまとめのレポートを提出し、その中で自分のCan-do statement に書いた目標がどれくらい達成できたか反省し、自分自身何らかの変化（日本語話者としての自分や自分の将来など）があったかなどについて報告した。

3. プロジェクトを通して体験したこと

次に日本語学校の授業補佐を例にとり、学習者がこのプロジェクトを通してどのようなことを体験し感じたかを報告する。まず、この日本語学校は当大学の近隣にあり、大学の関係者が設立や運営に関わるなど大学との関係が深い。日本語プログラムともスピーチコンテストに日本語学校の生徒に参加してもらうなどの交流が続いている。しかし今回のような試みは初めてだったため、日本語学校側の責任者の方や先生方と綿密な打ち合わせを行ない、実施に踏み切った。

大学側から5名の学生がこの学校とのプロジェクトを希望し、日本語学校の中で日本語を第二言語として学ぶ子供たちの5つのクラスに学生が一人ずつ補佐に入るようになった。日本語学校は週一回45分の授業が1日で4コマ行なわれている。学生たちは1学期中2回、補佐として日本語学校を訪問した。補佐内容は日本語学校の担当教員に任されたが、前もって授業内容や補佐の職務内容を日本語でメールしていただいた。学生はそれに合わせ準備をした。授業の一部を教える場合は、学生は前もって自分で作った教材を担当の教員にメールで送り指示をあおいだ。これらのやり取りの全てに筆者はサポーター、アドバイザーとして関わり、学校訪問にも観察者として同行した。では授業補佐として日本語学校の授業に参加した学生たちは、この活動を通してどのような変化を経験したのだろうか。今回、ヘレン（仮称）の例を取り上げ、以下にその様子を述べる。

3. 1. ヘレンの体験

ヘレンは普段は非常に物静かな学生で、この日本語学校に参加したいと言ってきた時は少し驚いたが、Can-do に「私は将来に英語を教えるかもしれないから、それが役に立つと思う」と書き、この参加の理由を明らかにした。ヘレンが補佐したクラスは小学校中～高学年の年齢の子供たちがいるクラスで、子供たちはまだひらがなを学んでいるレベルだった。ヘレンは初めて授業を見学し

た時（学生たちは実際に授業をする前に一度日本語学校を見学した）の感想に以下のように書いている。

いくつかのびっくりしたことがあった。まず、子供たちがあまり日本語が分からないようで、先生は子供たちとほとんど英語で話していた。私の高校の日本語の授業でもその問題があった。でも、日本語学校の授業が一週間に一回だけあるから、日本語を教えることが少し難しいと分かる。

ヘレンはこの見学の際、ずっと静かに授業を見ていたが、このように自分の以前の体験と比較し、外国語の授業の難しさ、日本語学校での教師の仕事の大変さを感じていたことが分かる。また、筆者はヘレンの消極性を心配したが、一回目の授業後に次のような感想を述べ、子供たちとの関係作りがうまく行き、クラスへの理解も進んだことが分かった。

[そのクラスの]先生はよく日本語で話して、文法と言葉についての宿題をあげます。それから私は（英語で）子供たちと少し会話して、今、生徒達がもっとよく分かると感じます。ですから、子供たちを教えることがもう少し簡単になりました。

また上の感想では子供たちと英語で話したと書いてあるが、「生徒達がひらがなをあまり良く覚えなかったから、ひらがなを復習していた時、生徒達にひらがなを覚えるためのヒントをあげました」と、自分が少しでも子供たちの勉強に役に立てたと述べている。そして、次回について「次の日曜日に、何か面白くて楽しい日本文化的なことを生徒達に見せたいです」と積極的に子供たちに関わろうという姿勢を見せた。

筆者は日本語学校の2回目の訪問時はヘレンの授業の様子を見学した。その日はヘレンは10分ほどの時間を担当教員からもらい、子供たちに助詞「を」をパワーポイントを使って教えることになっていた。大学の普通の授業では声も小さく常に恥ずかしそうに話すヘレンが、その授業では教室の後ろにいた筆者にもはっきり聞こえるほど大きい声で話していたことに驚いた。そして時々子供たちの席に歩みよりながら、彼らの理解を確認しながら助詞を練習したり、英語で質問に答えたりし、先生の役割をしっかりとこなしていた。ヘレンは、この2回目の訪問を非常に有意義なものとして受け取ったようだ。直後の感想に以下のように書いている。

日本語学校のアシスタントになることがとても面白かったです。子供たちを教えながら、たくさんのことを学びました。生徒たちと、いつ日本語の勉強を始めたことなどについて話しました。私は先生より生徒たちの年齢に近くて、生徒たちのように日本語を勉強していますから、生徒にとって励みになったと思います。子供たちと会話することが私にもいい練習

でした。

日本語学校で、言語が上手になるために、先生と生徒の相互作用と言葉や表現の繰り返しが重要だと分かりました。そして、「ヘレン先生」として、生徒たちのための責任を感じました。日本語の先生の仕事が時々大変だと気づきました。

ヘレンは実際に子供たちと接することで、日本語話者としての自分を「日本語学習の先輩」「日本語の先生」という視点で捉え直すきっかけを持ったようだ。そして、この活動後、学期始めは漠然としていた自分の将来と日本語について、より明確な目標を見出したいという態度を示すようになった。期末のレポートで次のように書いている。

私は将来日本で仕事をしたいと思いますから、このプロジェクトはとても良い経験になりました。日本語学校で実際的な日本語が使われる職場を体験しました。そのような経験は教室の中で教科書から習うことがなかなか無理です。[中略]

プロジェクトをすることによって、日本語がもっと上手になればいいと思いました。日本人ともっといい交流ができるようになりたいです。日本語をよく学んで、日本語を教えることと同じような大事でやりがいのある仕事につきたいと思います。

最後にヘレンの日本語の上達についてであるが、筆者は量的な分析を実施していないので、上達度をその面から述べることはできないが、ヘレンのレポートから彼女が日本語についてどう感じているか述べる。彼女は Can-do の「自分の日本語」の項に次に3つの目標を書いていた。(1) 日本語で会話が今より自由できるようになりたい。(2) 日本語の文法などを説明しながら、日本語についてもっとよく分かるようになる。そして、日本語の文法的な用語を習う。(3) プリンストン日本語学校の先生と E メールで話して、敬語の使い方が分かるようになる。

期末のレポートの反省の中で、(1)に関しては授業補佐中はあまり日本語が使えなかったが、「あまりストレスがない所で日本語の先生と働くのも良かったと思います。生徒たちと話をする時、簡単な日本語でコミュニケーションすることも自分のためにいい練習でした」と述べて、大学の教室では緊張してなかなか話せない彼女がもっとリラックスして日本語が使えていたことが分かる。(2)に関しては、初心者の授業だったので複雑な文法を自分自身が習えたわけではないが、今まで知らなかった「いろはうた」や早口言葉などを学び、文法用語（促音など）も学べたと書いている。最後に(3)に関しては日本語学校との先生とのメールでのやり取りが敬語を使ういい練習だったと述べ、将来行くかもしれない日本で丁寧な会話が必要だから、今回の練習はとても大切だったと書いている。

メールに関しては筆者は日本語学校の授業補佐をした学生たちに、担当の先生とのメールに自信がなければ下書きを出すように指示したところ、全員が下書きを毎回出してきた。その中でも特にヘレンは熱心の下書きを何度も書き直してきた。実際場で実際に存在する相手に敬語を使ってメールを書いたことはヘレンを始め他の学生にも非常にいい練習になったことは間違いないだろう。

3. まとめ

授業外活動を通して学生たちが多くのことを学ぶことが、この社会参加型プロジェクトを実施して見えてきた。今回は日本語学校に参加した一人の学生を例として取り上げた。その学生は教室内でするのは異なる交流を授業の外のコミュニティで行なうことで、「学習者」ではなく一人の「日本語話者」として別の視点から自己を見直す機会があった。それにより、相手の立場を考える大切さや責任の重さなどを感じ、自己成長につながった。また実際的な日本語の使用を通じ、教室では得られない日本語の学びを感じていた。今回は1学期間のプロジェクトについて報告したが、今後も日本語のカリキュラムにこのようなプロジェクトを含める意義や効果などを検証したい。

謝辞

このたび、プロジェクトの実施のために快く学生たちを受け入れて下さいました日本語学校の校長および担当の先生方に深く御礼申し上げます。またこの原稿に貴重なコメントを下さいました佐藤慎司先生にもお礼を申し上げます。

文献

佐藤慎司, 熊谷由理 (2011). 『社会参加をめざす日本語教育』 ひつじ書房.

佐藤慎司, 柴田智子 (2014). 「複言語・複文化主義能力」と言語・文化の流動性, ハイブリッド性: 「見つめ直そう私の将来と日本語」プロジェクト. 第18回ヨーロッパ日本語教育シンポジウム. スロベニア, リュブリャナ大学.

【口頭発表】

日本人英語学習者の留学時における WTC 促進要因
会話相手の視点から

豊永開（早稲田大学大学院国際コミュニケーション研究科）

概要

本稿は、英語学習者としての日本人留学経験者を対象としたライフストーリー研究である。近年留学が英語教育の道具として捉えられるようになり、より身近なものとなった。しかし、留学自体が英語力の向上を保障するわけではなく、日本人留学生は想像とのギャップや困難を経験する。留学についての研究では、その効果については量的なアプローチで明らかになった部分が多いものの、個々人の留学先での経験を詳細に記述したものは少ない。そこで本稿では、2名の日本人留学経験者のライフストーリーを分析し、留学先においてコミュニケーションに向かう前提となる「英語を使ってコミュニケーションをしようとする意思」(Willingness to communicate: WTC)がどのように変化したのかを、会話する相手に着目して考察した。その結果と先行研究を踏まえて、留学先でどのようにしてWTCを高め、コミュニケーションする機会を獲得していくのかという方略を紹介する。尚、考察はスペースの関係上、当日発表の中でより詳しく紹介する。

キーワード

留学, Willingness to communicate, 母語話者・非母語話者, 文化的資本

1. はじめに

1.1 言語習得とWTC

英語などの第二外国語を習得するうえではLong(1996)が主張するように、教師や学習者とのインタラクションを通して発話し、相手からのインプットを受けることで習得が進むと主張するインタラクション仮説が広く受け入れられており、これを実証した研究も多い。この仮説には学習者が他人と第二言語で会話する、つまり何か話すという前提がある。しかし、第二言語の運用能力が低い学習者にとって教室外で自ら発話し、インタラクションに発展させるのは容易ではない。そもそも会話を行おうという意思、感情が湧き、不安が下がらなければ相手に話しかけ、会話を続けること

ができないのだ。

本研究では留学する学生が増える中一方、学術的研究が多くないという実態を踏まえ、アメリカなど英語圏に留学した学習者のWTCに焦点を当てる。MacIntyreら(1998, p. 547)の定義によれば、「WTCは言語を使って、特定の場で、特定の人(人々)との会話に参加しようと思う意思」とされている。このWTCは母語においては安定した影響を及ぼすが、第二言語では学習者の内部、外部双方からの様々な要因によって変動することが指摘されている。その中でもKang(2005)が行った研究によると、第二言語におけるWTCは、誰と話すのか、何について話すのか、どれくらいの人数で話すのかなど個々の状況や場面に応じて大きく変化すると報告されている。

1.2 留学とWTC

日本人が多く留学する国であるアメリカ、オーストラリアなどと日本の違いを考えると、まず会話をする相手が多様化することが挙げられる。例えば、アメリカでは白人、アジア系、黒人、ヒスパニック系のアメリカ人の他、各国からの留学生が集まっている。その中では、会話する相手がWTCに与える影響はより大きいものとなる。例えば小柳(2006)やMiyafusa(2009)が行った英語圏における日本人留学生研究によれば、日本人学生はホスト国の学生と友人関係を形成するのに苦労した一方、アジア地域など他の国出身の留学生とは容易に築く傾向にあった。これらの研究はより包括的に友人関係を考察しているが、多くの学生が語学習得を留学の主要な目標に掲げている点(小柳 2006)を考慮し、英語を話す行為に直結するWTCを軸に留学について考えてみたい。

2. 先行研究：留学先での体験に関する研究

Miyafusa(2009)は、アメリカで、大学院に所属する日本人女子学生が経験する困難について研究した。それによると、日本人学生が困難を感じることのひとつに、ハイコンテクスト文化とローコンテクスト文化の違いが挙げられる。例えば、スーパーで買い物をするときに店員が気軽に話しかけられ、短い会話を交わすという習慣について煩わしさを感じていることや、逆に日本人のはっきりと「NO」と言わない返事にアメリカ人の学生が困惑し、うまく友人関係を保つことができない様子が例示されており、総じて適応を困難にする大きな要因はこの文化の違いであると述べている。

一方、豪州に留学した日本人を対象とした小柳(2006)は、「文化の違い」が異文化間の摩擦を説明するのに過剰に利用されているとし、文化の違いは本質的なものでなく、相手との関係性の中で生み出されると指摘した。例えばホスト国で公用語として話されている言語の母語話者であるか否か、または滞在身分などによって「境界意識」が構築され、それが文化間の距離の捉え方や友人関

係に影響を及ぼしていると小柳は指摘する。

この二つの研究で共通した発見は、日本人がアメリカでも豪州でも、英語の母語話者に対して話しくさやストレスを感じるのに対し、非母語話者、特にアジア系の人々に対しては話しやすさを感じ、より深い友人関係を構築したことである。これらを踏まえ、本研究では文化という違いに加え、会話する相手が母語話者であるかないかがどのようにWTCに影響をするのかということも、分析の一つの軸とする。

3. 研究方法

3.1 本研究の立場

学習者の英語を話す意思(WTC)は、MacIntyreら(1998)のモデルを元に、どのような個人要因(例 言語不安、自信など)がWTCと深い関連があるのかを、大規模なアンケート調査を用いて量的に分析したものから始まった。後に行われるようになったインタビューや観察を用いた質的研究でも、教室環境で学習者のWTCに影響を与える要因を明らかにすることが中心だった(例 Kang, 2005)。一方で、一年間の留学生生活を考えると、本来の生活の場を離れた非日常的な世界に身を置くことで、個人のWTCは多くの要因によって影響を受け、刻々と変化すると言える。そこで、本研究では、学習者が個々の経験の中でいかにWTCを構成しているのかを彼らの主観的世界を元に考察する。よって、「個人のライフに焦点を合わせてその人自身の経験をもとにした語りから、自己の生活世界そして社会や文化の諸相や変動を全体的に読みとこうとする」(桜井 2012, p. 6)ライフストーリー法を用いた。尚、三代(2014)のように、本研究ではライフストーリーを、インタビューを通して形成されたストーリーとして、インタビュースクリプト自体を考察する方法を取った。

3.2 調査

調査協力者は、都内の大学に所属し、2013年の9月から2014年の7月まで約1年間の交換留学を経験した2人の日本人学生である。4名の参加協力者があったが、本稿ではNさんとKさんを取り上げて分析する。NさんとKさんは同じ学部所属しており、その学部は英語を使って授業が行われることで知られている。インタビューは非構造化インタビューを採用し、留学先での人間関係を軸として自由に語ってもらった。その際に、この研究の課題である会話の相手ごとのWTCに関する質問を必要に応じて追加した。インタビューは参加者の同意のもと、ICレコーダで記録し、筆者が文字化した。

4. 二人の日本人留学経験者のライフストーリー

4.1 Nくん：太鼓サークルで見つけたつながり

日本の教育システムの中で育ったNくんの留学の目標は英語力の向上であった。アメリカ西海岸の大学に留学する前に抱いていた留学のイメージは、白人コミュニティの憧れとその中に溶け込んでいくというものだった。それについて彼は「グローバルと言えば白人だし、英語といえば白人」と語っているが、これらについてメディアや広告などを通して作られたイメージに過ぎなかったと語っている。留学直後、このイメージは大きく変化することになった。

Nくんはホームステイ先の家族と良好な関係を築いた一方で、大学での学期はじめの社交パーティーや、授業のグループワークなどで交流した同世代白人学生を「イケイケの白人」と呼び、彼らの大きなジェスチャーや、クラブに行き大量に酒を飲むなどの行為について、「何か自分とは全然違う人間なんだなあと感じてしまい、苦手でした」と評価し、関係構築に困難を感じてWTCも低下してしまったと語った。そんなNくんが留学先での友人作りに成功したのは日系アメリカ人がリーダーを務める太鼓サークルであった。比較的小となしめで話をよく聞いてくれる、日系やアジア系アメリカ人の会話スタイルについて「日本人大学生のしゃべり方に近い」と感じ、論理性を求め、物事をはっきりと語ることを要求するアメリカ人よりもコミュニケーションスタイルが近く、話したい気持ちも高まったという。この点は、Miyafusa (2009)が指摘するようにローコンテキスト文化を共有するアジア系アメリカ人との会話を心地よく感じたとして解釈することができる。

もう一点、コミュニケーションスタイル以外に話しやすさの理由として挙げられたことは彼らが「日本に興味がある」という点である。もともと太鼓の演奏を目的としているだけあり、日本や日本の文化に興味のある人たちが集まる太鼓サークルにおいては、仲間と交わす会話の話題に欠くことは少なかったとNくんは語る。(Tは筆者)

T じゃあ、仲の良かった友人、5人くらいの顔を思い浮かべてもらえますか？

N そうですね、まあアジアの血が入ってるってところがひとつあって、あとは日本に興味があるってのは、一貫してありますね。やっぱり出会ったのは太鼓サークルだったり、まあその日本人コミュニティだったりしたので、たとえどっかしらに日本に興味があっても日本人に興味がある人と最終的に仲良くなったっていうのはありますねえ。

T で、それはなぜだと思いますか？なぜ日本に興味がある人と仲良くなったのか。

N うーん、やっぱりその話題の選びやすさですよ。最初の溶け込みやすさ。漫画、アニメの話をしておけば、とりあえずまあ、仲良くなれるし、盛り上がれるみたいな。逆に一切共通の話題がない白人の人で日本といえば、すしと侍しか知らないっていうそういう人たちと話をしていると、何を話してよいかわからないですよ。

ここで挙げられている、話題の重要性は Kang(2005)らによっても報告されている。Kang の研究もアメリカで英語を学ぶ留学生を調査したものだが、自らの背景知識や興味関心のある話題では英語を話そうと強く思うのに対し、知識が乏しい話題ではWTCは低下した。Nくんの場合、日本に興味のある外国人でアニメや漫画などに興味があれば、自らの持つ背景知識を用い会話することができ、話しやすいと感じたのだ。一方で、共通の話題が乏しい相手との会話は、「何を話せばよいかかわからない」と不安があり、話が盛り上がらなかったと語った。確かに共通の話題があればコミュニケーションの機会はより確実に保証され、WTCが高まると言えよう。また、日本での韓国人留学生にインタビューを行った中山(2007)は、ホスト社会の特定のコミュニティの中で価値を持つ能力や情報を「文化的資本」(p. 117)と表現し、留学生がそれを持っている場合、「正当な話者」としての地位が認められると主張した。Nくんの場合、彼の持つ日本の情報や日本語能力が太鼓サークルの友人達の間では文化的資本として認められた結果、彼は受け入れられていると感じ、WTCを高めたのではないだろうか。

4.2 Kさん：留学の機転となった意識変化

東海岸の大学に留学したKさんの留学前の目標は、英語力の中でも特に話す能力の向上だった。日本で所属する大学の学部は英語で大半の授業が行われるが、話す機会は十分でないと考えていたKさんは留学先でこそ英語を話す機会を増やしたいと考えた。また、Kさんも留学前は現地学生のコミュニティに参加するイメージを抱いており、その中でも、白人のアメリカ人と共にパーティー等の社交行事に参加する期待を持っていた。

Kさんの留学プログラムでは、現地学生と共に一般科目を履修する前に、各国からの留学生を対象とした英語力強化クラスを履修することになっていた。その授業で彼女が感じたのは、留学生は話しやすいということだった。「同じ英語学習者だから気持ちもわかってくれる」という言葉にはそれらの学生との間に仲間意識を持っていることが読み取れる。このクラスを通して彼女の全体的なWTCは上り、話すことに抵抗が少なくなっていたと語った。しかし、肝心のアメリカ人のルー

ムメイトとはうまくいかなかった。相手の話す英語が速いことに対し「コミュニケーションが微妙な感じで、話すのがおっくうになった」とWTCが低下した様子がわかる。また、フェイスブックなどを通して同じ学部の友人が現地学生と映っている写真を見ると、Kさんは現地の友人ができないことに劣等感を持つようになってしまった。このことについてKさんは悩み、考えた。

T じゃあ、そういうの（友人が現地学生と仲良くしている）見て、どう思った？

K あでも、私にとったら、行く前はそれがイメージで、留学の。だから、ああいいなあってのはちょっと思ってたんですけど、でもある時から、そういう人を選ぶ付き合いってのはしたくないなあと。なんか利益不利益を考えたくなかったの、全然気にしなくなりました。

T 利益不利益って？

K あ、なんか白人じゃなきゃいやってのは、別にアジア系だとダメっていう理由は私にとって全然ないので。ただのイメージだけだったんで、そういうのはやっぱり違うなあってのを留学で思いましたねえ。

Kさんにとって、あくまでも重要なことは英語を話す力を向上させることにあった。そのためには自分を受け入れ、心地よく会話できる友人こそ必要だという結論に至ったのだ。この心境の変化につれて、目指す英語力についても、はじめはネイティブのような英語力を目指そうと考えていたが「それは全然違うくて」とし、英語を話すことに抵抗がなくなったことこそ一番の成果だったと語った。WTCが上がった人については、台湾の友人達を例に挙げ、「みんなすごい日本について興味を持ってくれた」と、自分が日本人であることがポジティブに評価してくれる人と友人になり、話す機会が多かったと語った。Kさんも日本人であるという文化資本を生かして友人関係を構築し、話す機会を確保するという戦略を用いていることがこの分析で明らかになった。

5. 考察

この研究では、主に二点のことが明らかになった。一点目は両者とも、アメリカで現地学生と友人関係を構築する憧れを抱いていたものの、実際英語の母語話者と会話する課程で、話しにくさを感じているということである。結果的に留学生などの非母語話者へと友人関係がシフトしたのは、多く話して英語力を向上させるという当初の留学の目的によるものだと言えそうだ。二点目は、日

本人であるということを経験として生かし、それが肯定的に認められる集団の中でWTCが高くなり、会話する機会を得たということだ。Nくんの場合仲の良い友人は母語話者が多かったが、自らの文化資本が生かしていると感じたからこそ、母語話者であるにも関わらず不安を感じず積極的に話すことができたのだ。

参考文献

- 小柳志津 (2006). 『感情心理学からの文化接触研究: 在豪日本人留学生と在日アジア系留学生との面接から』. 風間書房.
- 桜井厚 (2012). 『ライフストーリー論』. 現代社会学ライブラリー.
- 中山亜紀子 (2007). 韓国人留学生のライフストーリーから見た日本人学生との社会的ネットワークの特徴. 『阪大日本語研究』 (pp. 97-127) 第19号.
- 三代純平 (2014). 学習言語能力の「問題」は誰の問題か: スポーツ留学生Aのライフストーリーから. 『徳島大学総合研究所紀要』 第36号
- Kang, S., J. (2005). Dynamic emergence of situational willingness to communicate in a second language. *System*, 33(2), 277-292.
- Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. *Handbook of second language acquisition*, 413-468.
- MacIntyre, P. D., Dörnyei, Z., Clément, R., & Noels, K. A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *The Modern Language Journal*, 82(4), 545-562.
- Miyafusa, S. (2009). *Japanese Female Border Crossers: Perspectives from a Midwestern US University* (Doctoral dissertation, Ohio University).

【口頭発表】

言語と人権

—日本統治時代を生きた台湾人の語りの分析—

佐藤貴仁（早稲田大学日本語教育研究センター）

概要

普遍的人権の一つである「言語権」という概念を軸に、ある一人の人生を言語という観点から考察することで、言語は人権の一種であるか考えることを目的とする。この「言語は人権の一種である」こととは、言語は個性を有するものであり、身体化された人の一部であることを意味する。即ち、言語とは個人に深く結びつき、「自分が自分であること」にも通じるものであるため、それを否定されたり強制されたりすることは、人権侵害にも繋がると考えられる。本発表では、戦前の日本統治下の台湾で「日本人」として「日本語」を母語として身につけた一方、戦後はそれを禁止され、別の言語使用を強要された台湾人の語りから、人生において「日本語」とどのように向き合ってきたかを考察する。

キーワード

言語権, 台湾, 日本統治時代,

1. 問題意識の醸成

私は2008年に、台湾に所在する「玉蘭荘」という高齢者デイケアセンターを初めて訪れた。この施設は台湾にありながら、日本語で活動を行っている。それは、来所者の多くが1895年から50年間続いた日本統治時代に、日本語で教育を受け、外地の「日本人」として暮らしていたことに関係する。彼らのほとんどは10代前半から半ばに終戦を迎えており、日本撤退後は日本語使用禁止の社会に身を置かれた経験を持つ。

「玉蘭荘」を初訪問した際、活気に満ちた雰囲気の中で、会員と日本人スタッフが活き活きと話す姿に触れ、まさに自分たちのことばとして、皆が日本語で繋がっているという強い印象を受けた。同時に、単なる懐古主義で彼らが集まっているのではないという直感的な思いもあった。そして、このコミュニティに集う人々にとって、日本語は大きな意味を持っているのだらうと漠然と感じた

ことが、研究の原点となっている。

なぜ彼らは日本語での活動を求めて「玉蘭荘」に集うのか。その意味を探るべく、私は来所者にインタビューを行った。インタビューを始めた当初は、「彼ら／コミュニティにとっての日本語」という部分に関心があったため、言語にまつわる話題に触れてみたのだが、質問に対する答え以上に、それらに関して言及した者はほとんどいなかった。それももつともだろう。いわば母語のように身につけた言語である日本語について、「あなたにとって日本語とは？」と問われても、その回答に窮してしまうのは想像に難くない。

だがその中で、陳志明さん（仮名；以下陳さん）は、1回目のインタビューから、晩年を迎えた今でも「自分が何語で考えてるのか分からない」「言葉がないみたい」だと、ある種の言語不安があることを訴えていた。語りにはその人のテーマとなるいくつかのキーワードが現れるが、陳さんにとっての主要なキーワードの一つが、まさに「言葉」であった。よって、以降のインタビューにおいても、主に「言葉」という側面から、話を聴くことにした。

しかし、1回目のインタビューを行った際の私は、日本統治時代当時の日本語使用状況や、戦後の日本語使用禁止の社会の中において、言語生活が変化したか、というような非常に表面的な疑問しか持っていなかったように思う。なぜなら、その時は自分自身の問題意識が、まだはっきり立ち上がっていなかったからだ。その後、陳さんの語りに対する具体的な問題意識が輪郭を現し始めたのは、同時に進めていた「玉蘭荘」の日本人スタッフ2名に対して行ったインタビューの分析を通してであった。

「玉蘭荘」のスタッフ両者は、彼らに日本語で接することを重視していた。なぜ重視しているのかというと、日本語で接することが、彼らにとっての「心のケア」に繋がっていることを活動を通して体得的に理解していたからである。では、どうして「心のケア」が必要であり、なぜ日本語で接することが「心のケア」に繋がるのであろうか。

スタッフ両者は彼らとのやり取りから、終戦を迎えるまで日常的に使用していた日本語を戦後に禁止され、代わって新たな言語である「中国語」で生活しなければならなかった事実を知った。また、そうした歴史的事実が、半ばなかったことにされた社会を生きてきた彼らに接する中で、多感な時期にある日突然世界が変わってしまったこと、日常の言語が強制的に変えられたことに伴う空虚感、さらには、戦後の教育しか知らない子世代との断絶感があることを感じていたという。また、そこには言葉の問題が大きく関わっていることも理解していた。だからこそ、日本語で会員に接することが「心のケア」に繋がると体得し、かつ、それが彼らにとって必要なことだと思ったのだら

う。

そうした視点から捉えると、「玉蘭荘」が単なる高齢者デイケアセンターでないことは明白である。私は、スタッフ両者が語る「心のケア」とは、高齢者福祉の文脈で語られる「ケア」ではないことをインタビューの中で理解していた。しかし、その語りを分析するうちに、スタッフが口を揃えて言う「心のケア」とは、戦後に日本語を取り上げられてしまった彼らに対する、人としての尊厳の快復を意味しているのではないかと、次第に思うようになった。自身のアイデンティティをも包含していた日本語を、社会において禁止されたという事実があるからこそ、「日本語によるケア」が重要性を帯びるのだろう。これは裏を返せば、「言葉」もその人の一部であり、それを否定することは、人権侵害にも繋がると、捉えることができるのではないだろうか。なぜなら、言語は人間同士の意思疎通に不可欠であり、また自己表現の手段として、人間の社会生活においてなくてはならないものであるため、それを奪われるということは社会生活を営む人間としての権利が保障されなくなることも通じるからである。

上述のとおり、当初あった彼らの言語に対する漠然とした問題意識が、「玉蘭荘」のスタッフの語りを分析することに伴い、次第に「言葉」に関する人としての権利へと変化していった。同時に、「言葉」に関する人としての権利という観点から、陳さんの言語にまつわる語りを分析することで、「言葉がないみたい」だと語った意味を、より深く捉えることができるのではないかと考えるようになった。こうして、私自身の問題意識が醸成されていったのである。

2. 「言葉」に関する人としての権利＝言語権

「言葉」に関する人としての権利について、人種を根拠にした人種差別 (racism) や、性に基づく性差別 (sexism) に対応する「言語差別」 (linguicism) という概念を提唱しスクトナブ＝カンガスは、はっきりと「言語権は人権の一種である」(1999, p.95) と謳っている。この言語権とは、「少数者の母語、または第一言語による教育の権利や公的領域で当該言語を使用できる権利」(渋谷, 2012) であるといわれている。これを、終戦を迎えるまで日本語で教育を受け、家庭でも「全部日本語で、家庭教育をやっていました」と語った陳さんの例に当てはめてみると、戦後の台湾では日本語が少数者の言語になったことから、言語権が保障されなくなったと捉えることができるだろう。

しかし、この言語権という概念は憲法で明文化されていない「環境権」などの「新しい権利」と比較しても、「一般的に知名度が低い」(渋谷, 2012) と言われており、「人間の基本的な権利 (人権) やそれが否定された状態 (差別) についてかたられるとき、言語 (ことば) について言及され

ることはすくない」(かどや, 2012)とされていることから、認識されにくいものとも言える。それゆえ、陳さんが置かれた立場を人権が否定された状態だと捉えることは難しい。こうした問題が認識されにくくなる要因として、人種や性別は転換不可能だが、言語は複数習得することができ、また別の言語に「乗り換え」することも可能であることが指摘できる。よって、そこに孕む不平等が気づかれにくくなるが、同時に『乗り換え』がしばしば多大な困難を伴うことは看過されがちである」(臼井・木村, 1999)。

陳さんの事例も、戦後いかにして新たな言語を習得したかという「乗り換え」の部分に焦点が置かれてしまいがちであるが、それがどのような意味を持つのかということは、考慮されにくい。そこで、言語権という概念から陳さんの語りを考えてみることで、彼が経験したことは人としての権利に関するものか、ということ我问うことにする。

3. 研究方法

計4回行った陳さんに対するインタビューのうち、3回目までを分析の対象とする。主に、「自分が何語で考えてるのか分からない」「言葉がないみたい」と語った箇所を中心に分析を行った。なお、分析対象であるインタビューデータは以下のとおりである。

表1 インタビューデータ

| インタビュー日時 | インタビュー時間 |
|-------------|-----------|
| ①2012年4月2日 | 1時間11分24秒 |
| ②2013年3月15日 | 53分55秒 |
| ③2013年3月29日 | 1時間32分35秒 |

4. 結果と考察

中学1年で終戦を迎えた陳さんが、その後の生活言語が台湾語、教育言語が中国語になったことで、自分には「基本のあれ(核となる言語)がない」と言及した箇所がある。特に、緊張したりすると混同し、「果たして頭の中で、日本語で考えているのか、台湾語で考えているのか、分からない。どっちで考えているのか分からない。本当なら、何語で考えているか分かるはずだよね。私は分からないです。自分が何語で考えてるのか分からない」と述べた。

また、誰とも話をしていない時には何語で考えているのかという質問を投げかけてみたが、その答えも「話していない時、自分で思ってる時、果たして何語で思っているのか分からない。言葉がないみたいだね」と言及した。

「言葉がないみたい」というのは、どんな感覚なのかと訊いてみると、「両方とも使うから、どの言葉で考えるか、決まってない」感覚だと言い、いわば自分の中に一つの核となる言語がないことが「不利」で、それが「一つの人にとっては、有利だ」と説明したのだが、その直後に、自分の中に共存するそれぞれの言語をどのように捉えているか、垣間見える発言をしている。「恐らくやっぱり日本語の方が、何か、心に合ってるとか、ピンとくるとか、ああいう点があります。台湾語はあんまり。あんまり馴染んでない」。

これは、言語が混同することで、結局、「自分が何語で考えているか分からない」状態になると発言しているものの、その中では、台湾語より、しっくりくるという意味合いで、日本語を捉えていることが分かる。このことから、見方によっては日本語を〈自分の言語〉として捉えていることも考えられる。だとすれば、なぜ「言葉がないみたい」だと語ったのだろうか。

実は上記の語りの後に、自分の「母語は日本語」だと言及した箇所があった。だが、それまで「自分が何語で考えているか分からない」「言葉がないみたい」と語ってきた意味を考えると、それは、言語の権利が剥奪された社会を生きてきた者が、自らの母語を「日本語」だと認めまいとする、硬直化した思いでしかなかったのではないだろうか。戦前の統治時代の社会からは「日本語ができる」と認定されるために努め、戦後の社会においては一転して、日本語から離れざるを得ない状況、つまり「日本語ができない」ことにしたその人生とは何だろうか。語りから、それは単なる言語ではなく、その人生を重ね合わせると、彼そのものだという思いを得た。なぜなら、インタビューを重ねるうちに、彼が自分の核となる言語、「母語は日本語」だと言及したことが、聴いている私が彼を受け止め、語った彼が自身を肯定的に受け入れたと感じた瞬間だったからである。即ち、その人の「言葉」を認めることは、その人自身を受け入れることに繋がるのではないか。これは、言語はその人の一部であるという言語の個人性を表しており、それを認めるということは、単に使用言語を認識するというのではなく、その人自身の人権を認めることになるともいえるだろう。

母語の変更を迫られた彼にとっての日本語とは、身体化された自身の一部であったのかもしれない。よって、日本語を否定されることは人権を否定されることに繋がり、それは単に「日本語」が話せないという問題ではないことにも、繋がると言えるだろう。

フィリップソン、スクトナブ＝カンガス (1999, p.123) は、言語権の保証として、未来に向けた

規約になるべき宣言を提唱しているが、その中の項目として以下の文言がある。

- ・母語の変更は全て自発的であって強制されてはならない。

陳さんにとって、この上記の文が守られなかったことから、日本語が禁止されたことは「言葉」の問題のみならず、アイデンティティの喪失や、社会、次世代の家族との断絶感、人格形成などにも多大な影響を及ぼすことになったと考えられる。だが、それを認めまいとする気持ちが、「言葉がないみたい」だと彼に語らせたのではないだろうか。そうした思いを汲み取ることが、人を人として認めることに繋がっていくのだろう。

文献

- 臼井裕之・木村護郎（1999）. はじめに. 言語会研究会（編）『ことばへの権利—言語権とは何か』（pp. 7-20）三元社.
- ロバート・フィリップソン, トーヴェ・スクトナブ＝カンガス（1999）. 言語的不正と言語権. 言語会研究会（編）『ことばへの権利—言語権とは何か』（pp. 95-128）三元社.
- かどや・ひでのり（2012）. 言語権から計画言語へ. ましこひでのり（編著）『ことば／権力／差別—言語権からみた情報弱者の解放』（pp. 107-130）三元社.
- 渋谷謙次郎（2012）. 言語権と人権・平等. ましこひでのり（編著）『ことば／権力／差別—言語権からみた情報弱者の解放』（pp. 43-64）三元社.

【口頭発表】

日本語だからこそ話せること

海外の日本語教育実践において「日本語で語る必然性」を構築することの可能性と
意味

原伸太郎（東京福祉大学）

概要

海外の日本語教育実践においては、学習者に日本語使用の必然性を感じさせることが実践者の課題となる。発表者は、自身が行ったフランスの大学日本語専攻課程における実践で、教室で『日本』と私の関係の歴史』という自分史を語るという活動の後に、「母語では話せない私についてのことが日本語では話せる」と述べた学習者の事例に出会った。本発表では、この事例の考察を通じ、海外の日本語教育実践においては、学習者の日本や日本語に関わる経験や思いを表現する機会を作ることが、学習者にとっての「日本語で語る必然性」を構築する可能性があるのではないかという仮説を提示する。また、そのような実践は、「この学習者はなぜ日本語を学ぼうとするのか」という実践者の問いがあってこそ実現するということを主張する。

キーワード

海外、日本語使用の必然性、私について語る、自分史、実践者の問い

1. 海外の日本語教育実践における日本語使用の「必然性」の課題

日本国外にいる日本語学習者の中には、普段の生活の中では日本語を使用する必然性を感じることがない状況にある人々が、おそらく多数いるであろうと考えられる。よって、海外での日本語教育に携わる実践者にとっては、自らの教育実践の中で、学習者に日本語を使用する必然性を感じさせるような場面を作り出すことが、一つの課題となる。

従来、この課題への回答として広く行われてきたのは、ビジター・セッションであろう。これは、教室の外部からゲストを招き、学習者と日本語で交流する機会を設けるというものである。また、近年では日本国外の教室と国内をオンラインでつなぎ、ビデオチャットなどを行う、遠隔教育の試みも見られる。

これらの実践の多くは、現地人現地語母語話者の学習者と、日本人日本語母語話者（日本語ネイティブ）との交流機会を設ける、という形をとっている。またこういった実践の報告では、前提として「学習者は日本語ネイティブとの交流機会を望んでいる」といったアンケート結果などが示されていることが多い。しかし、近年の言語教育では、「ネイティブ」という概念自体を疑問視し、「ネイティブ」を言語学習の目標とすることを否定する主張も現れている（大平，2001）。このような主張を受け、日本語ネイティブではない日本語学習者同士が、インターネット上に日本語でブログを書き、お互いに読みあうという活動を行った、アメリカの大学間での実践の例もある（佐藤・深井・中澤，2011）。

以上に挙げた実践とは違ったアプローチで、海外の学習者に日本語を使う必然性を感じさせたとする実践例を提示しているのが、大原・トムソン木下（2014）である。大原らは、オーストラリアの大学の初級日本語クラスにおいて、授業の進行を担う「日直」という役割をもうけ、その役割を学習者に担わせることにより、教室内で学習者が日本語による意味交渉をする環境、すなわち日本語の真正な使用場面が作り上げられた、としている。この実践例は、前述のビジター・セッション、遠隔教育、ブログの実践例に見られるように、教室の外部とつながることによって日本語使用の必然性を生み出そうとするのではなく、その教室内部の学習者同士の関係の中に日本語を埋め込んでいくことにより、日本語使用の必然性を生み出していこうという試みであるという点で注目に値する。

このように、海外での日本語教育において、学習者に日本語使用の必然性を感じさせる場面を作り出そうとする試みは、さまざまに提示されているが、これらの実践例について、自身も海外での日本語教育実践経験を持つ発表者が疑問に感じるのは、どの実践者も「普段の生活で日本語を使う必然性がない学習者が、なぜ日本語を学ぼうとするのか」という問いを持っていないようにみえることである。発表者は、自身の実践を振り返る中で、実践者が実践の中でそのような問いの答えを求め、教室において学習者に「私はなぜ日本語を学ぶのか」という理由を語らせようとした結果、学習者にとっての日本語使用の必然性が生み出されたと考えられる事例を見出した。本発表では、その事例である、フランスの大学日本語専攻課程における、学生が『日本』と私の関係の歴史を語る実践の概要と、それに参加した一人の学生が実践の終わりに「母語では話せない私についてのことが日本語では話せる」という趣旨の発言をした経緯を紹介する。この事例の考察を通じ発表者は、海外の日本語教育実践の場において、日本や日本語に関わる学習者自身の経験や思いを実践者が引き出し、表現させることで、学習者にとっての日本語使用の必然性を構築できるのではない

かという仮説を提起し、その可能性と意味を議論したい。

2. 実践の概要

2. 1. 基本事項

科目名：Pratique de la langue（言語の実践）

時期と期間：2012年9月～2013年4月（週一コマ60分，10週×2学期間）

対象：フランスの国立大学日本語専攻課程の2年生（約50名，全員フランス語母語者）

2. 2. 実践の目標

「言語の実践」は、教室外での日本語使用の機会が少ないフランスの学生に、実践的な日本語使用の機会を設けるという趣旨で設けられている全員必修の科目であり、学習内容や到達目標は定められておらず、授業内容は実践者の裁量に任されている。実践者（発表者）は、当クラスにおける「言語の実践」を「日本語によって自己を表現する、また他者を日本語を通じて理解する活動」と定義し、この活動を通じ、学生が自分にとって必要な日本語の力をそれぞれに身につけていくことを実践の目的とした。また、この活動によって表現されるべき「自己」とは、学生それぞれの「日本」との関わりや「日本」への見方であるとし、それを『『日本』と私の関係の歴史』という一種の自分史として、一人ひとりが教室でクラスメイトに向けて語り、お互いに聞きあうことを、実践の最終的な目標とした。このような目標を置いた理由は複数あるが、その一つは「普段の生活で日本語を使う必然性がない学習者が、なぜ日本語を学ぼうとするのか」という実践者が持つ問いに、学習者がクラス活動の中で何らかの答えを出してくれることを期待したことにある。

2. 3. 活動の流れ

クラス活動の軸は、グループによる発表とし、以下のような流れで行った。

- ・ 1回目の発表（1学期前半5週）（発表時間は一グループにつき15分）

くじ引きで5人ずつグループ（クラス全体で10グループ）を形成。発表テーマは自由。

- ・ 2回目の発表（1学期後半5週）（発表時間は一グループにつき20分）

1回目と同じグループで再び発表。発表テーマは自由。

- ・ 3回目の発表（2学期前半5週）（発表時間は一グループにつき15分）

3, 4人ずつ自由にグループを組み発表（クラス全体で16グループ）。クラス全体のテーマとして「私たちにとっての『日本』のイメージ」を実践者が提示し、単なる情報紹介ではない、自分の経験に基づいた、自分の意見を述べる発表をするように指示。

- ・ 4回目の発表（2学期後半5週）（発表時間は一グループにつき15分）

4回目と同じグループで発表。クラス全体のテーマは「『日本』と私の関係の歴史」。

2学期間を通じての活動の流れとして、実践者は事前に、初めは一般的な知識・情報の紹介（1・2回目の発表で学生が自由に選んだテーマはすべてそのようなものであった）を行わせ、学生を日本語で発表することに慣れさせながら、徐々に個人的意見の発表に移行していき、最終的に「日本」に関わる自分史という、個人的な内容を含む発表に学生が無理なく取り組めるようにする、ということ想定していた。このような大まかな方向性に沿って、学生の様子を見ながら、実践者が適宜、適切と思われる発表テーマや活動の形式（グループの人数や発表時間など）を学生に提示していった結果が、上記のような活動の流れとなった。なお、発表は基本的に日本語で行うこととしたが、聞き手にとって理解が難しいと思われる箇所に関しては、部分的にフランス語での解説も許可した。

2. 4. 大学ウェブサイトの掲示板での活動について

2.3. で述べた授業での発表の活動に加え、実践者は、大学ウェブサイトに当クラス専用の掲示板を設置し、グループでの発表後に、発表した学生は自分たちの発表についての反省コメントを、発表を聞いた学生はその発表についての感想コメントを、掲示板に書き込むことを義務付けた（本科目での成績評価対象は、授業での発表ではなく、掲示板のコメントとし、それぞれの学生が書いたコメントの回数と分量を勘案して実践者が成績をつけた）。また、2回目の発表以降は、クラスメイトから寄せられた感想コメントを読み、それに返事のコメントを書くことも評価の対象とした。

3. 「フランス語で話せないことが日本語で話せる」と述べた学生Rの事例とその考察

3. 1. 1回目の発表

Rは、20代前半の男子学生である。1回目の発表でRの所属するグループは「天照」を発表のテーマに選び、Rは「天照」と皇室との関係についての部分を担当した。これについてRは反省コメントで、「発表が大嫌いですから少し怖かったです。」と述べている。

3. 2. 2回目の発表

2回目の発表で、Rのグループは「茶の湯」をテーマに選び、Rは茶の湯の道具の紹介についての部分を担当した。この発表について、Rは反省コメントで「発表の日が嫌いでした。たくさん人の前に話すのが本当に嫌いです。」と述べている。

3. 3. 3 回目の発表

3回目の発表で、Rは前回とは違うメンバーと3人のグループを組んだ。実践者の提示した「私たちにとっての『日本』のイメージ」というクラス全体のテーマに対し、彼らは「京都」を発表テーマとして選び、京都の歴史、地理、東京との違いについて発表した。この発表について、クラスメイトからは「声が聞こえなかった」「フランス語が多すぎた」「ただの観光案内みたいで、自分の意見がなかった」といった感想が寄せられた。これに対しRは、「人々の前にいる時に私は話すのが上手ではありません。人の前に話すのが大嫌いですよ！あの時にちょっと怖くなります。」と、以前と同じような反省を繰り返し述べている。また、フランス語が多くなった理由は、他のグループの発表を聞くときに日本語が分からないことが多かったからであり、観光案内のようであったことには、実は自分もそう思っていたが、それが自分の本当の「日本」のイメージであったこと、実践者が提示した自分の経験や意見を述べる発表という趣旨から外れているとは思っていたが、まだ日本に行ったことがないこともあり、他にどう発表していいか分からなかった、と述べている。

3. 4. 4 回目の発表

4回目の発表においてRは、中学生のとき「もののけ姫」を見たことが日本への関心が高まったきっかけであり、その後も日本のマンガを通じ、日本の伝統文化に興味を引かれていったこと、高校のとき独学で日本語学習を始めたが、高校卒業後はパソコンの専門学校に進み、そこでは日本語をやめて中国語を学んだこと、その後やはり日本語を勉強したい気持ちが高まり大学の日本語専攻課程に入ったこと、といった自分史を語った。この発表後、Rは反省のコメントで、「私はあまり話しませんがよく考えます。私についてよく考えます。」「ただしフランス語で私について話すのがちょっと難しい私にとってです。なぜそんなことをちょっとわかりません。気持ちについて話すのがちょっとできません。」「私について話したいけどフランス語でそれをできませんからあの発表が面白かったと思います。」「経験について話すのが楽しかったと思います」と述べている。

3. 5. 考察

1, 2回目の発表では、どのグループも日本に関する情報紹介的な内容の発表をしていたが、3回目では実践者が「私たちにとっての『日本』のイメージ」というテーマを提示したため、自分の経験や意見を前面に押し出した発表をするグループも出てきた。しかしRのグループは、日本に行った経験がないこともあり、日本に関わる自らの経験をどのように語ってよいか分からず、以前と同じような情報紹介的な発表を行った。このときまでRは、人前で日本語で発表することに抵抗や恐怖を感じていた。しかし4回目の発表では、実践者が提示した「『日本』と私の関係の歴史」と

いうテーマに沿って、Rは自らの経験を語り、初めて発表に楽しさを感じた。この経緯を見ると、Rにとっては、情報紹介的な発表から私について語る発表に移行したことが、日本語での発表への抵抗感が消える要因となったことがうかがえる。もともと、Rは私について語りたい欲求を持っていたが、普段はその機会が無かった。しかし、日本語の教室でその機会が与えられ、さらに日本に関わる自分史という、私を語る形式も明確に示されたことにより、彼は欲求を実現することができた。これらのことが、結果として、フランス語で話せない私について日本語では話せるという、Rにとっての「日本語で語る必然性」を構築したと考えられる。

4. 結論と課題

日常生活で日本語を使う必然性がない社会状況の中で日本語を学ぶ学習者は、むしろそのような状況にあるからこそ、自らがあえて日本語を選択し学習しているということに大きな意味を見出している可能性がある。発表者の実践では、『日本』と私の関係の歴史』を語るという活動形式を実践者が設定したことにより、学習者が普段語る機会がない、自身の日本や日本語に関わる経験や思いを教室で表現することが可能になった。その結果として学習者は、母語では話せないことが日本語では話せると感じたのである。この事例は、海外の日本語教育実践において、実践者が「この学習者はなぜ日本語を学ぶのか」という問いを持ち、その答えを実践の中で学習者に語らせて見出そうとすることが、学習者にとっての「日本語で語る必然性」を構築する可能性を示していると言えよう。

本発表では発表時間や紙幅の制約を鑑み、一人の学習者の、個人にとっての日本語使用の必然性構築に焦点を絞った。本事例での、クラスメイトとの相互作用における日本語使用の必然性についての研究と発表は、発表者の今後の課題としたい。

文献

大原哲史, トムソン木下千尋 (2014). 「日本語を使用する場としての教室での内化を考えるーオーストラリアの大学の初級日本語授業の分析」『日本語／日本語教育研究』(pp. 123-456) ココ出版.

大平未央子 (2001). 「ネイティブスピーカー再考」野呂香代子, 山下仁 (編) 『「正しさ」への問いー批判的社会言語学の試みー』(pp. 85-110) 三元社.

佐藤慎司, 深井美由紀, 中澤一亮 (2011). 「文化活動を取り込んだ活動：ブログ・プロジェクト実

践概要」佐藤慎司, 熊谷由理 (編) 『社会参加をめざす日本語教育—社会に関わる, つながる, 働きかける』 (pp. 75-102) ひつじ書房.

【口頭発表】

日本語教育における自分誌実践の意義と課題

松本裕典（静岡日本語教育センター）

概要

本発表の目的は、日本語教育学の確立が叫ばれる 21 世紀において、発表者自身が自らの言語教育実践者としての立場の形成のために執筆した自分誌を振り返り、改めて「自分誌実践」として位置付けることで、その意義と課題を明らかにすることである。そのために本発表では、発表者が行った自分誌実践を一つの自己エスノグラフィーの実践事例として提示する。そこから言語教育実践者自身の言語教育観を明らかにした上で実践を実施・開示していくことが重要であるという主張を述べるとともに、言語教育観の確立や自らの立場の形成のための一つの事例として「自分誌実践」の有効性を提案する。

キーワード

自分誌実践, 自己エスノグラフィー, 言語教育観, 自己変容, 立場の形成

1. なぜ自らの立場の形成をめざしたのか

かつて発表者（以下、私）は、日本語教育学の確立が叫ばれる 21 世紀において、自らの言語教育観の更新プロセスを意識化し、これからの日本語教育にかかわる一人の言語教育実践者としての自らの立場の形成をめざすために「自己エスノグラフィー (Auto-ethnography)」(Hayano, 1979) という手法を採用し、自分誌を執筆した（松本, 2013）。本章では、まず、なぜ私は自らの立場の形成をめざしたのかについて述べる。

21 世紀を迎えてから特に、日本語教育の分野では一言で「多様化」と呼ばれるような状況に直面するとともに、実践研究の重要性が指摘されている。特に近年では、現場の実践を記述することに重きが置かれるようになり、各々の実践の開示が広く行われるようになっている。その点でいえば、日本語教育の目的に関しても、言語知識・技術の教授から関係性を重視する方向への意識が醸成されてきた感がある。その背景には、実践者が自らの実践をよりよくしようとする視点を持つことが求められており（細川, 2005）、日本語教育学の確立が叫ばれているということがある。しかし、

日本語教育学の確立のためには、「自分の立場を形成しうる日本語教師の誕生」(細川, 2007, p. 87)が期待されている一方で、「自分の立場を形成」するプロセスについては積極的には開示されていない。

「自分の立場」を支える基盤となるのは、日本語教師をはじめとする実践者自身の言語教育観¹である。ところが、「通常自分の言語教育観」は「無自覚に出来上がっている」(岡崎, 1997, p. 17-18)とされている。その理由の一つは、「言語とは何か、教育とは何か」(武, 2006)という問いに対する答えは自明であり、改めて問い直すほどのものではないと考えられているからだろう。けれども「無自覚」であるだけで、どんな実践者にも言語教育観は潜んでいる。そして、「無自覚に出来上がっている」言語教育観を自覚化あるいは意識化しないことには「自分の立場を形成」することも困難である。

さらに、「自分の立場を形成する日本語教師」(細川, 2007, p. 87)が、「自らの言語観や教育観をその都度問い直し、その内省と他者とのインターアクションによってその立場を更新しつづける」(p. 87)者であり、「絶え間ない他者とのインターアクション」(p. 87)のために、実践を開示していく必要があるならば、実践を開示するという行為のなかには、言語教育観の積極的な開示が含まれるはずである。このような問題意識のもと、私自身の「自分の立場を形成」するプロセスに着目することにしたのである。

2. なぜ自分誌実践を行ったのか

何らかの当事者として「自己の文化の中の自分自身の経験を対象化して、自己について再帰的にふり返り、自己—他者の相互行為を深く理解しようとする」手法に自己エスノグラフィーというものがある(エリス, ボクナー, 2000/2006, p. 137)。自己エスノグラフィーとは、何らかの具体的な手順を持つ研究方法の名前ではなく、「個人的語り」を含めた研究の総称であると言い換えることができる。それほどに自己エスノグラフィーという用語で説明される研究は多い。事実、「自己エスノグラフィーの研究者間でも、種々のカテゴリー間の境界や、自己エスノグラフィーの種類の厳密な定義については、意見が分かれている」のである²(エリス, ボクナー, 2000/2006, p. 137)。

¹ 言語教育観の定義は様々あるが、本発表では「実践を行う教師個人の、言語とは何か、教育とは何か、という考え方」(武, 2006, p. 65)であると捉えることとする。

² 最も端的な定義を挙げるとすれば、エリスとボクナーによる「自己の文化の中の自分自身の経験を対象化して、自己について再帰的にふり返り、自己—他者の相互行為を深く理解しようとする」(エリス, ボクナー,

自己エスノグラフィーは、もともと 1970 年代の文化人類学において始められ、アメリカにおいて社会科学一般に広く派生してきた。日本においても、特に 2000 年代後半以降、自己エスノグラフィーを採用した質的研究が医療、福祉、保育といった分野でいくつか行われ始めており、言語教育の分野においてもまた同様である。そのなかで実践者自身による「自分誌活動」(佐藤, 2012) や自己エスノグラフィーを採用した修士論文などもいくつか見られるようになってきている。しかし、こうした言語教育に携わる実践者自らが自己を改めて振り返り記述するという試みはまだそれほど多くはない。そして、その多くは、自己エスノグラフィーを書くという行為、すなわち自分史によって試みられているという特徴がある。自らのことを振り返るという点で考えれば、自分のこと、これまでのことを記述してみる、というのはある意味で自然なことであるとも言える。そこで、自らの変容を明らかにしたいと感じていた私も試みてみようと思ったのである。

「自分史」という用語は歴史学者の色川大吉が提唱者であり、色川の著作『ある昭和史——自分史の試み』(色川, 1975) において初めて用いられたとされる。一方で、「自分史」ではなくそれと明確に区別する形で「自分誌」と表現することもある³。本発表においても「自分誌」という表現を用いている。本発表で私が主張したいのは、単なる個人史としての、あるいは歴史としての、自分についてではないし、厳密に言えば色川の考える「自分史」の概念からも外れるという意味でも、「自分誌」という表現を用いることが妥当であると判断した。以上が自分誌を執筆するにあたって考えたことである。

3. 自分誌実践を整理する

本章では、自分誌実践を追いかける形で整理し、その意義と課題に迫っていく。なお、本発表では、自らが書いた自分誌を分析対象として切り取ってしまうのではなく、実践そのものとして位置付けたいと考えている。すなわち、自分誌の執筆は、そのこと自体に分析と考察を含んだものと捉える「自分誌実践」の試みであったという主張である。ゆえに、本来であれば実際の自分誌をできるだけそのままの形で提示することが望ましいと考えるが、紙幅の関係でここでは自分誌の概要を整理して全体の流れのみを提示する。

2000/2006, p. 137) 手法というものがある。

³ 「自分史」と区別する意味で「自分誌」を使っている論者の一人に日本語教育学者の細川英雄がいる。細川は、「自分をめぐる、さまざまなこと、という程度の意味」としながらも、「[史]では、歴史の意味が強いので、もう少し大きなスタンスで考えようと思って、「自分誌」とした」と述べている(細川, 2008, メールマガジン)。

自分誌は「僕のなかにある日本語教育」をテーマとして、私と日本語教育との出逢いの部分（2007年）から執筆時現在（2012年）に至るまでの約6年間を詳細に記述したものである。書き方のスタイルはパソコンのワープロソフトを用いて時間軸に沿って書いていくというシンプルなもので、書き手は私自身であり、一人称は「僕」を用いた。学問の世界では、「〈書き手自身の考えのプロセスを説明した表現〉」（佐渡島，吉野，2008，p.95）を「私語り」として嫌い、「学術的な文章では、「私語り」は不適切」（p.94）であるという考え方があがるが、「私」について語ることが研究上意味がある場合」において「意識的に行われる」ことまでは否定されていない（p.102）。筆者＝「私」自身を研究対象とする以上、「私語り」は避けられず、むしろ、筆者＝「私」の日常的な語りを自分自身が記述していく上で、生ものである語りを慣例に倣うように学問的語りに矯正することのほうが不自然である。この自分誌は私の修士論文でもあるのだが、こうした考えに基づき、自分誌の記述について「私語り」で筆を進めていくこととした。

自分誌は大学入学時の日本語教育との出逢いの部分から始まる。私は大学で日本語教員養成課程を副専攻として履修するなかで、これまで自分自身が抱いていた「日本語」に対する価値観というものが瓦解していくとともに日本語教育への関心を強め、どんどんとのめり込んでいった。そしてついに日本語教師として生計を立てて暮らしていくことを考えるようになり、少しずつ座学から実践と呼べるものを展開していくようになっていった。続いて日本語教師になる覚悟を固めつつあった私が大学院に進むことを考えていた2009年から2010年の頃のエピソードが並ぶ。人と関わることがあまり好きではなかった私が、日本語教育を通してひととのやりとりを重ね、確実に変わっていった頃である。そして、大学院に入学し、研究テーマや言語教育観に「なぜ」と問いかけることが常となる環境のなかで、自らの内奥に潜んだ揺り起こされつつある言語教育観と向き合いながら、自分誌執筆へ至るまでの道が描かれていく。以上がごく簡単な自分誌の流れである。

4. 自分誌実践を振り返る

本章では、前章で整理した自分誌実践の概要を振り返り、自分誌のなかから見えてきたもの、すなわち、私にとって「日本語教育」とは何か、という問いに答え、本発表全体を通しての自分誌実践の意味付けを行う。まず、どのような立場の形成に至ったのかと考えた時に、自分誌実践から見えてきた私にとっての「日本語教育」とは、ひとと向き合い、やりとりを重ねるなかで自らの考えを更新し続けていく所作であった。このことは私のなかになんとなくとして「無自覚に出来上がっている」（岡崎，1997，p.18）たものであるが、自ら書いた自分誌を、自ら読み返し、書き直すこと

によって意識化され、明確に立ち現われてきた。言語教育観を意識化するという事は、このような言語教育観に立って具体的な実践を構想していきたいという言語教育実践者としての立場の形成でもある。ただし、この言語教育観は、ここまで更新してきたように、これからも常に更新し続けていくものであり、決して固定的なものではない。また、日本語教育とは、ひとと向き合い、やりとりを重ねるなかで考え、更新し続けていく所作であるという私の言語教育観に基づき、現在は勤務校の日本語学校にて「キャリア教育としての日本語教育」を進めている。こちらの具体的な実践の事例・内容についてはまた別の機会に改めて詳しく報告したい。

5. 自分誌実践の意義と課題

本発表の意義は、まず私自身の立場の形成の過程を「自分誌実践」として提示することにある。これまで実践者自身の立場の形成を描くプロセス自体が公開されることは少なかったからである。ただし、自分誌の執筆が言語教育分野で有効であるという指摘自体には特段の新規性はなく、学習者が自分史を書く実践の報告や教師自身による内省の記録の分析などの報告はすでにいくつか見られる。しかしそうした先行研究では、書かれたものとしての自分史を素材にして分析を加えるという方法論として語られてきた。その点、本発表では、自分誌執筆における実践そのものとしての在り方を主張することで「実践研究」概念の問い直しも行っていることも意義を見出したい。

一方で、「自分誌実践」が方法として捉えられてしまう危険性や継続していくことの難しさ、こうした試みをどのように共有し、議論を進めていくかといった課題も残る。日本語教育実践者の個人にとってのパラダイム転換とも言える言語教育観の変容は、個々に必ず訪れているはずだが、言語教育観自体が「無自覚に出来上がっている」（岡崎 1997）ことも手伝い、何かのきっかけを得ないことには、変容には気づきにくいのも現状である。それゆえに、個々の実践者の「なぜそうした立場に立つようになったのか」という背景の議論が重要であり、そのために各自の言語教育観の変容の実感や過程をはっきりと示すこととその先にある自らの実践と照らし合わせながら振り返ることの必要性が出てくる。つまり、実践の記述や開示はもちろん重要なことではあるが、実践と言語教育観は明確に結びつけて示されなければならないということである。そこでは、立場の形成とは「なぜその実践が重要だと考えるようになったのか」を表現することであり、そのためにはある程度、長期的な振り返りが必要で、その一つとして「自分誌実践」は有効なものであった。

文献

- 色川大吉 (1975). 『ある昭和史——自分史の試み』 中央公論社.
- エリス, C., ボクナー, A. P. (2006). 藤原顕 (訳) 自己エスノグラフィー・個人的語り・再帰性——研究対象としての研究者. 大谷尚, 伊藤勇 (編) 『質的研究資料の収集と解釈』 (質的研究ハンドブック 3) (pp. 129-164) 北大路書房. (Ellis, C., & Bochner, A. P. (2000). Autoethnography, personal narrative, reflexivity: Researcher as subject. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research*. (2nd ed., pp. 73-768). Thousand Oaks, CA: Sage.).
- 岡崎敏雄 (1997). 日本語教育実習の理論的枠組み. 岡崎敏雄, 岡崎眸 『日本語教育の実習——理論と実践』 (pp. 8-36) アルク.
- 佐渡島紗織, 吉野亜矢子 (2008). 『これから研究を書くひとのためのガイドブック——ライティングの挑戦 15 週間』 ひつじ書房.
- 佐藤正則 (2012). 「私」という日本語教師の変貌を意識化する——自分誌による教育実践の編み直し『国際研究集会「私はどのような教育実践をめざすのか——言語教育とアイデンティティ」プロシーディング』 202-210.
- 武一美 (2006). 日本語教師の言語教育観とその意識化——一大学院生を対象とした縦断的事例研究から『早稲田大学日本語教育研究』 9, 65-76. <http://hdl.handle.net/2065/5799>
- 細川英雄 (2005). 実践研究とは何か——「私はどのような教室をめざすのか」という問い『日本語教育』 126, 4-14.
- 細川英雄 (2007). 日本語教育学のめざすもの——言語活動環境設計論による教育パラダイム転換とその意味『日本語教育』 132, 79-88.
- 細川英雄 (2008年12月6日). 「自分誌」の甲斐『レビュー言語文化教育』 273. <http://archive.mag2.com/0000079505/20081206010300000.html>
- 松本裕典 (2013). 『言語教育観の意識化と自己変容——過去・現在・未来を結ぶ自分誌実践の試み』 早稲田大学大学院日本語教育研究科修士論文 (未公刊).
- Hayano, D. M. (1979). Auto-ethnography: Paradigms, problems, and prospects. *Human Organization*, 38(1), 99-104.

【口頭発表】

日本語学習支援を目的とする地域日本語教育から、 共生と自立の力を形成する地域日本語活動へ

福村真紀子（早稲田大学大学院日本語教育研究科）

概要

本発表では、地域日本語学習支援のあり方を見直し、明示的な日本語学習支援にこだわらない活動の意味を表す。本発表で提示する実践は、当初日本語による対話を中心にデザインされていたため、来日直後の参加者の中には対話に参加できない者もいた。そこで、日本語以外の言語の使用や参加者が得意なことを活動に取り入れた。すると、ある参加者が周辺的な参加の仕方から中心的な参加の仕方へと変容した。本発表では、その参加者の変容の原因と、活動デザインの転回の理由を明らかにした。その結果、自分なりの表現を通して自分のあり方が他者に認められること、多様な他者と人間関係を構築して対話を活性化すること、居場所を得ることのつながりが見えた。そして、そのようなつながりが生まれる地域日本語活動に、共生と自立の力が形成される可能性を見た。

キーワード

地域日本語活動、活動デザインの転回、共生と自立の力

1. 問題の所在と研究目的

私は、2010年、東京都A市に、子ども連れで参加できる地域日本語活動を目的とした「サークルE」（仮名）を立ち上げた。本サークルには、日本語を教える者はおらず、日本語母語話者と非母語話者が同じ立場で参加する。本実践を始めた理由は、日本人と結婚して来日した、育児中の移住女性が抱える問題に気づいたからである。彼女たちは、日本語を理解し、日本語を話したいと考え、気軽に子どもを連れて行ける教室を求めているが、当時のA市には「親子参加型」を看板に掲げる日本語教室が存在しなかったのである。

¹ 西口（2008）は、市民ボランティアが支える地域日本語教育あるいは地域日本語学習支援と呼ばれる活動の側面が、日本語習得の側面に限定されるものではないことから、それらの活動を「地域日本語活動」と呼んでいる。私自身の実践も、この呼称に倣う。

本サークルを立ち上げた時は、私の日本語教師としての専門性を活かそうと考え、参加者の日本語習得を主な目的に据えて日本語での対話の活性化を活動デザインの中心にしていた。非母語話者が対話に参加できるように、自分の家族や趣味の紹介など複雑ではないテーマを選んで、日本語でおしゃべりできるような活動を組み立てていたのである。

しかし、いくら分かりやすく取りつきやすいテーマの対話であっても、その活動が日本語による限り、対話に参加できず周縁的な参加にとどまってしまう非母語話者もいた。多様な言語文化を背景に持つ人たちが参加する「サークルE」において、日本語だけをコミュニケーションの手段にすると、対話の輪から取り残される人が出てきたのである。

そこで、日本語をうまく操れない人だけが取り残されないように、日本語以外の言葉の使用を促したり、ダンスや音楽などを活動に取り入れてみた。すると、それまで周縁的な参加をしていた非母語話者のリンさん（仮名）に変化が現れ始めた。自分にできる表現方法で自分を他者に表すようになり、やがて活動をけん引する立場となっていった。また、他の参加者との人間関係を積極的に深め、日本語も懸命に使おうとするようになった。

日本語にこだわらない活動デザインへの転回は、なぜリンさんを変化させたのか。また、何が私の活動デザインを大きく転回させたのか。この問いを解き明かすことで、本実践にどのような意味があるのかを明らかにしたい。その意味は、私の実践の更新にヒントをもたらすとともに、他の地域日本語教育の実践にも何らかの示唆を与えられるだろう。

2. 地域日本語教育のあり方を問う議論

私の実践と同じく移住女性に対する日本語教育の提案として富谷他（2009）がある。日本語の自然習得の限界を示し、日本語の誤用がそのまま化石化することに問題を呈す。そして、日本での生活の入り口として、「教室内での学習」「来日直後に集中して日本語学習すること」の必要性を述べ、即効的、効率的な日本語教育を提案する。

しかし、富谷他（前掲）と同様移住女性に対する日本語教育について論じた田中（1996, p. 31）は、「日本語だけをコミュニケーションの手段とするかぎり、母語話者である日本人と外国語として日本語を使う外国人の間にはつねに固定した力関係が成立してしまう」と述べ、「日本語を教えない日本語教育」として「言語に依存しないコミュニケーションスペース」²を創造することを提案

² 田中（1996, p.33）は、「いろいろなかたちの作業などを行う、活動中心のコミュニケーションスペースを

する。コミュニケーションスペースにおける自然学習は、「おそらく非常に非効率」(p.33)と述べながら、地域社会に定住していく学習者にはそのような効率性は重要ではないと示唆している。私も、現在は、「サークルE」の活動デザインは、明示的で効率的な日本語学習支援よりも参加者がサークルへとけ込むことに重きを置きたいと考えている。しかし、リンさんの周縁的な参加の仕方を目の当りにするまでは、そのような活動デザインを具体的には遂行できていなかった。

3. 研究方法

調査協力者のリンさんは、2006年に母国のQ国(仮名)で日本人男性と結婚し、翌年長男を出産した。2012年1月に家族3人で来日したが、来日前の日本語学習は、Q国人の教師からQ語(リンさんの母語)で個人授業を約16時間受けたのみだった。

リンさんを調査協力者に選んだ理由は、彼女が参加回数を重ねる中で活動への関わり方の度合いを高めていき、活動の中心となっていく様子が明瞭に見られ、日本語で他者と関わる度合いも高めていったことから、その変容の意味を探ることが地域日本語教育における活動デザインに大きな示唆をもたらすと考えたからである。

本研究では、2つのリサーチクエスション(以下、RQ)を設定した。

RQ1 リンさんはなぜ「サークルE」の活動の中心となり、他者との関わりを深めていったのか。

RQ2 何が私の活動デザインを転回させたのか。

分析対象のデータは、以下(表1)の3種類である。

表1 分析対象データ

【「サークルE」活動記録】

2012年2月29日～2013年7月22日(約17カ月間全24回中リンさんは20回参加)

【フィールドノート】

①2013年2月12日②2013年3月4日③2013年4月9日④2013年10月18日

【インタビュー記録】

①2012年11月30日(64分)、②2013年6月10日(49分)

指す。」と述べている。

RQ1については、全てのデータ上リンさんが活動および参加者と関わりを持つ様子が描かれている部分に注目し、なぜ変容を遂げていったのかという観点で分析した。RQ2については、全てのデータ上私がリンさんの参加の仕方に対して何らかの評価や感想を述べている部分に注目し、活動デザインをなぜ、どのように変化させようとしていたのかという観点で分析した。

4. 分析結果

分析結果を表す前に、リンさんの変容のプロセスを示しておく。2012年2月、日本語がほとんど理解できないため、サークルの周縁的な位置にいたリンさんは、同年4月には私の依頼に応じて、他の参加者の前で母国の紹介をしたりダンスを披露したりした。同年9月には、私がQ語や英語の使用を促すことにより、悩みを打ち明けるなど自分の声を他者に発信するようになった。その後、英語で話したり、正確さや流暢さに欠けても躊躇することなく自分なりの日本語を使って他者とやりとりする姿が見られた。2013年1月には、ダンスやゲームを他の参加者に教えることを自ら提案するようになった。同年2月から4月にかけては、自分が提案した活動の段取りを予め整え、必要な道具を用意し、当日は活動をけん引する姿も見られた。また同年5月には自発的に絵本を持ってきて複数の言語で子どもに読み聞かせをした。このように活動の中心的な存在となっていく過程の中で、リンさんは「サークルE」の他の参加者と対話をしたり、近所に住む参加者の自宅を訪問して一緒に料理や洋裁をするようになった。また、対話の中で日本語を使う頻度や量が増えていった。

RQ1の分析結果として、自己肯定感と対話の機会と居場所を持つことの重要性が見えた。リンさんは、他者から自分のあり方を認められる場を求めたことと、家庭の外に人間関係を求めたという2つの大きな理由から「サークルE」の活動の中心となり、他者との関わりを深めていったことが分かった。

また、RQ2の分析結果としては、私自身の生き方との重なりが浮かび上がってきた。リンさんの周縁的な参加は、単にリンさん一人の孤立の問題ではなく、かつて孤独に子育てをしていた私自身の問題でもあった。対話の輪に入れないリンさんの姿に過去の私のあり様を投影させたために、リンさんを周辺から中心へ移動させたいという思いが働いて活動デザインを転回させたのである。リンさんを活動の中心に据えることは、かつて家庭の外では役立たないと苛立っていた私自身が有用感を取り戻すことに等しかった。

5. 考察

以上の分析から考察し、「サークルE」は、リンさんと私の双方にとって有用感を得られる場となり、居場所となっていたと考えられる。この場は、自分の身体の奥底に一度埋没させてしまった能力を見出して発揮できる可能性と、生きづらさを他の誰かに責任転嫁せずに自力で乗り切る力を生み出す可能性が埋め込まれた場ではないだろうか。

リンさんは日本に移住してから自分のあり方を肯定できない経験をしてきたが、そこから脱するための手段の一つが、「サークルE」への参加であったと、私は解釈した。日本語を自由自在に操ることができなくても、ダンスを披露したり母語を教えたりすることで他者から自分のあり方を認められ、他者との人間関係を構築していく姿は、楽しそうでもあり、必然に迫られているようにも見えた。リンさんは、能力を発揮して活動のイニシアチブをとることで、活動の中心になれなかった状態を乗り越え、日本語での対話の機会も増やし、人間関係を構築できる日本語話者としての自分に出会えたと考えられる。

アレント(1994)は、言論すなわち対話なくして人間は人間として社会で生きられないと主張する。また、「公に現れるものはすべて、万人によって見られ、聞かれ、可能な限り最も広く公示されるということを意味する。私たちにとっては、現れがリアリティを形成する」(p.75)とも述べる。アレントの主張は「表現の自由」ではなく、自分が言ったこと、行ったことに対する他者からの応答の重要性である。

リンさんが、周辺の立場から活動の中心へと移っていった背景には、RQ1の分析で見たように、他者から自分のあり方を認められたい、それも家庭の外の社会において認められたい、という強い思いがあったと思われる。このような思いを抱いて活動をけん引していくプロセスは、他者からの応答を重視するアレントの主張に重なる。つまり、英語やQ語、ダンスという表現方法によって、それまで公の場に現れていなかった「能力を持つ自分」というリアリティが、他者の前に現れたと言える。そして、現実のものとなったリアリティは、他者と関わろうとするリンさんの背中を勢いよく押したと考えられる。

さらに、私が活動のけん引役のバトンをリンさんに渡したことも、リンさんの参加の度合いを高めたと言える。リンさんの変容から、参加者には活動のイニシアチブを取る機会を提供することが重要なことも見えた。これは、石井(1997)が、外国人配偶者のための日本語教育のあり方について提唱している「役割の逆転」と同様の理念である。

また、RQ2の分析結果に見るように、私は、リンさんの変容に自分の変容を重ね、家庭の外で役

に立てない立場から脱却して社会で様々な他者と共生しながら自立して生きていく女性の理想を描き、その理想を実現しようとしていた。よって、「サークルE」をデザインして実践すること自体が、多様な参加者と共に場づくりを行う私、潜在能力を發揮して自立的にサークルを運営する私のリアリティを現していたと言える。つまり、「サークルE」の実践に、多様な人との共生の力と、自分の奥底にある能力を發揮して生きづらさを乗り越える自立の力が形成される可能性が見えたのである。

6. 結論

田中（前掲）が述べるように、日本語を教えることは、非母語話者の立場を弱くしてしまうとも限らない。よって、「能力を持つ自分」のリアリティを現すためにも、日本語を中心に据えた活動から日本語にこだわらない活動にデザインを転回し、「役割の転換」を起こしたことには意味があったと考える。これにより、リンさんは徐々に他者との関わりを深め、日本語での対話の機会も増やしていったからである。

言葉を学ぶには段階が必要である。地域日本語教育の活動デザインで大切なことは、即効的かつ効率的な日本語習得を目的とする日本語学習支援より、偏った力関係のない環境で、参加者が一人の人間としてコミュニティへとけ込んでいけるような道筋をつくることではないか。このような活動を通して、参加者も活動の設計者も共に、社会で多様な他者と共生する力と、能力を發揮して生きづらさを乗り越える自立の力が形成されるだろう。

文献

- アレント, H. (1994). 人間の条件. 志水速雄 (訳) 『人間の条件』筑摩書房. (Arendt, H. (1958). *The Human Condition*. Chicago: University of Chicago Press)
- 石井恵理子 (1997). 外国人配偶者に対する日本語教育の連携. 『日本語学』16 (6), 162-168
- 田中望 (1996). 地域社会における日本語教育. 鎌田修・山内博之 (編) 『日本語教育・異文化間コミュニケーション—教室・ホームステイ・地域を結ぶもの—』(pp. 23-40) (財) 北海道国際交流センター.
- 富谷玲子・内海由美子・斉藤祐美 (2009). 結婚移住女性の言語生活—自然習得による日本語能力の実態分析『多言語多文化—実践と研究』vol2, 116-137.
- 西口光一 (2008). 市民による日本語習得支援を考える. 『日本語教育』138号, 24-32.