

言語文化教育研究学会 第1回年次大会予稿集

2015年3月21日(土)

東洋大学

2015

東洋大学へのアクセス

東洋大学白山キャンパス

〒112-8606 東京都文京区白山 5-28-20

TEL:03-3945-7224 (代表)

都営地下鉄三田線白山駅

「正門・南門」 A3 出口より徒歩5分

「西門」 A1 出口より徒歩5分

東京メトロ南北線本駒込駅

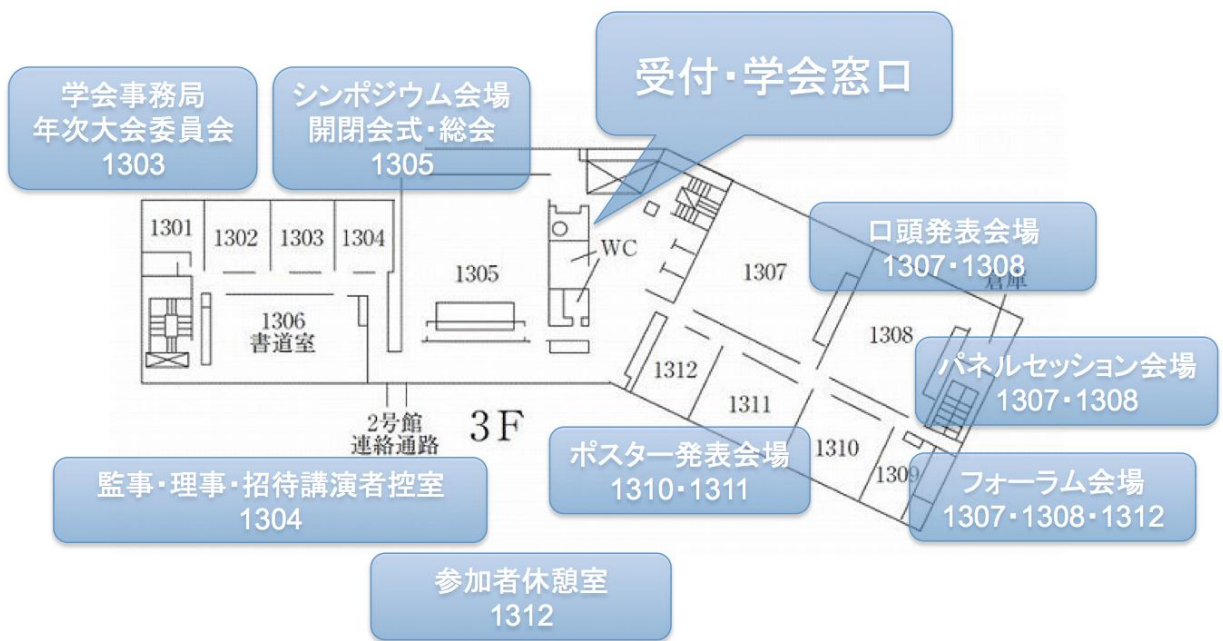
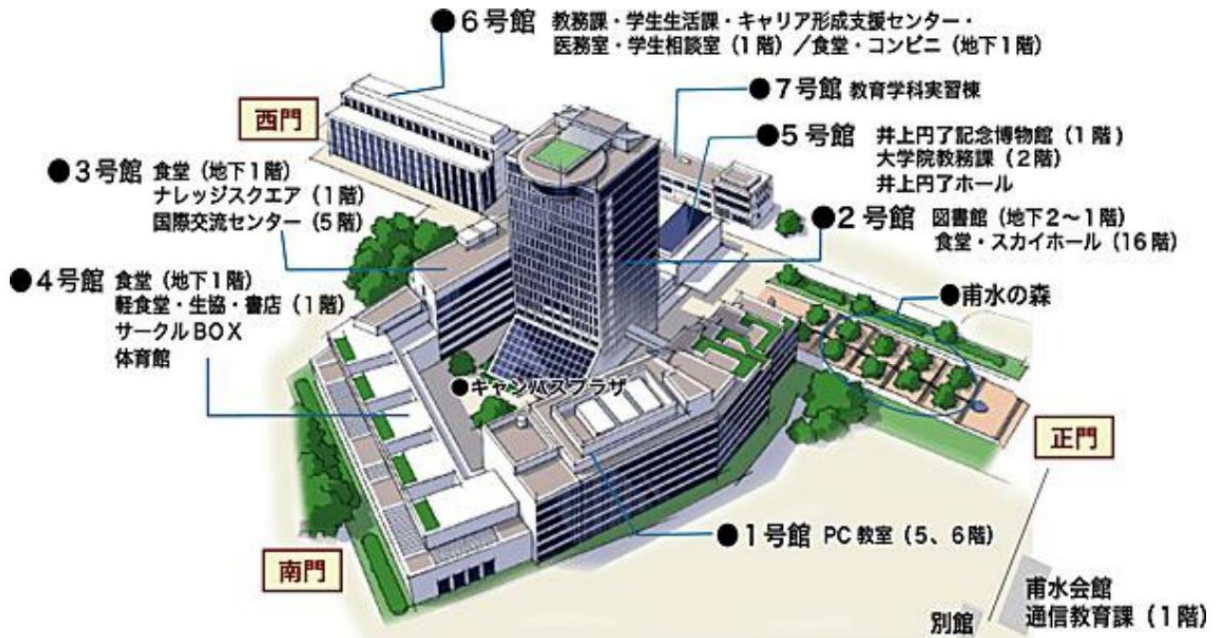
「正門・南門」 1番出口より徒歩5分

都営地下鉄三田線「千石」駅

A1 出口から「正門・西門」徒歩7分



東洋大学 会場見取り図



目 次

第1回言語文化教育研究学会年次大会プログラム	4
------------------------	---

予稿集

【Ⅰ】口頭発表	5
---------	---

【Ⅱ】ポスター発表	51
-----------	----

【Ⅲ】フォーラム	77
----------	----

【Ⅳ】パネルセッション	85
-------------	----

【Ⅴ】シンポジウム	113
-----------	-----

第1回言語文化教育研究学会年次大会実行委員	139
-----------------------	-----

言語文化教育研究学会 第1回年次大会 プログラム

2015年3月21日 東洋大学

9:00	受付開始	(1号館3F ロビー)		
9:30 - 9:50	開会式	(1号館3F 1305教室)		
10:00 - 12:15	口頭発表	<p>〈会場1〉 1号館3F 1307教室</p> <p>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> <p>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> <p>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)</p> <p>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>	<p>〈会場2〉 1号館3F 1308教室</p> <p>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> <p>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> <p>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)</p>	
12:20 - 13:20	ポスター発表	<p>〈会場1〉 1号館3F 1310教室</p> <p>体験知からの言語学習-初級レベルからの交流文化活動デザインの提案- 宮岡余里子 (Creative Education)</p> <p>様々な役割を担う教師の存在を学生はどのように捉えているのか-日本語教師の役割を再考する手掛かりとして- 平澤栄子 (日本語学校講師)</p>	<p>〈会場2〉 1号館3F 1311教室</p> <p>ベテラン教師は新人教師にどのように向き合ったか-小学校新任教員育成 現場の声を聞く- 重信三和子</p> <p>中級日本語学習者を対象としたAcademic Japanese 授業の実践報告 高橋薫 (東洋大学)</p>	
13:20 - 14:20		<p>異文化コンフリクトに対する日本語学習者の対応-ビジネスコミュニケーションのケース活動を用いて- 真鍋雅子 (神田外語大学留学生別科) 大隅紀子 (東京大学大学院新領域創成科学研究科国際交流室日本語教室)</p> <p>対話を軸とした地域住民参加型授業の課題と可能性 —参加者インタビューの分析から— 家根橋伸子 (東亜大学)</p> <p>中国人女子留学生のライフストーリーからみる留学動機と将来像 佐藤正則 (早稲田大学日本語教育研究センター) 中山亜紀子 (佐賀大学)</p>	<p>アジアの将来を担う医療人材の育成での事前日本語教育-インドネシアの看護学部生を対象とした遠隔授業と現地短期集中授業の併用による試み- 神村初美 (首都大学東京) 藤本かおる (首都大学東京)</p> <p>教育観・学習観の「変容」を考える-今までの価値観が「変容」したきっかけ- 佐野香織 (早稲田大学日本語教育研究センター)</p>	
12:25 - 14:10	フォーラム	<p>〈会場1〉 1号館3F 1307教室</p> <p>日本語学習・日本語教育の商品化と消費という視点から教室・学習者・教師を問い直す つなごうねット (佐野香織, 瀬尾悠希子, 橋本拓郎, 米本和弘; 以上, 発表参加者, 瀬尾匡輝: 発表応募者)</p>	<p>〈会場2〉 1号館3F 1308教室</p> <p>「ライフ」を聴いてどうするのか-言語文化研究におけるインタビューの意味- 福村真紀子 (早稲田大学大学院日本語教育研究科) 遠藤ゆう子 (早稲田大学日本語教育研究センター) 佐藤貴仁 (早稲田大学日本語教育研究センター) 佐藤正則 (早稲田大学日本語教育研究センター) 鄭京姫 (早稲田大学日本語教育研究センター) ロマン・パシュカ (早稲田大学大学院日本語教育研究科)</p>	<p>〈会場3〉 1号館3F 1312教室</p> <p>日本語教育の「教育」を考える-日本語教育における教育言説を手がかりに- 古屋憲章 (早稲田大学日本語教育研究センター) 高橋聡 (早稲田大学日本語教育研究センター) 松井孝浩 (国際交流基金)</p>
14:20 - 16:20	パネルセッション	<p>〈会場1〉 1号館3F 1307教室</p> <p>日本語学習者及び教師の変容研究とその方法-「複線経路・等至性アプローチ (TEA)」を例とした可能性- 北出慶子 (立命館大学) 三枝優子 (文教大学) 杉本香 (国際交流基金 関西国際センター) 小松麻美 (世明大学)</p>	<p>〈会場2〉 1号館3F 1308教室</p> <p>日本語学校における実践研究と連携の意味-連携はどのように可能か 佐藤正則 (早稲田大学日本語教育研究センター) 白石佳和 (友国際文化学院) 萩原秀樹 (インターカルト日本語学校) 松本裕典 (静岡日本語教育センター)</p>	
16:30 - 18:30	シンポジウム	<p>〈会場〉 1号館3F 1305教室</p> <p>教室・学習者・教師を問い直す 司会：広瀬和佳子 (神田外語大学) パネリスト：池田玲子 (鳥取大学) 牛窪隆太 (関西学院大学) 近藤彩 (麗澤大学) 三代純平 (武蔵野美術大学)</p>		
18:30 - 19:30	総会・閉会式	(1号館3F 1305教室)		
19:30	懇親会			

【 I 】 □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考ええるカテゴリーでは、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。実際の中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いう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くと語った。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思って。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。それももっともだろう。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事なのか、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、という強い想いがあったと思われる。このような想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、潜在能力を発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発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、能力を発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.

【Ⅱ】ポスター発表

<会場 1> 1号館 3F 1310 教室		
12:20	体験知からの言語学習—初級レベルからの交流文化活動デザインの提案— 宮岡余里子 (Creative Education)	p.53
13:20	様々な役割を担う教師の存在を学生はどのように捉えているのか—日本語教師の役割を再考する手掛かりとして— 平澤栄子 (日本語学校講師)	p.56
13:20	異文化コンフリクトに対する日本語学習者の対応—ビジネスコミュニケーションのケース活動を用いて— 眞鍋雅子 (神田外語大学留学生別科) 大隅紀子 (東京大学大学院新領域創成科学研究科国際交流室日本語教室)	p.59
13:20	対話を軸とした地域住民参加型授業の課題と可能性 —参加者インタビューの分析から—	p.62
14:20	家根橋伸子 (東亜大学)	
	中国人女子留学生のライフストーリーからみる留学動機と将来像 佐藤正則 (早稲田大学日本語教育研究センター) 中山亜紀子 (佐賀大学)	p.64
<会場 2> 1号館 3F 1311 教室		
12:20	ベテラン教師は新人教師にどのように向き合ったか—小学校新任教員育成 現場の声を聞く— 重信三和子	p.66
13:20	中級日本語学習者を対象とした Academic Japanese 授業の実践報告 高橋薫 (東洋大学)	p.69
13:20	アジアの将来を担う医療人材の育成での事前日本語教育—インドネシアの看護学部生を対象とした遠隔授業と現地短期集中授業の併用による試み— 神村初美 (首都大学東京) 藤本かおる(首都大学東京)	p.71
14:20	教育観・学習観の「変容」を考える—今までの価値観が「変容」したきっかけ— 佐野香織 (早稲田大学日本語教育研究センター)	p.74

【ポスター発表】

体験知からの言語学習

—初級レベルからの交流文化活動デザインの提案—

宮岡余里子 (Creative Education)

概要

学習者が課外活動授業で言語表現力の学びを得るには、教師からの指導だけではなく、自らが外部での実践を振り返りその問題点に気づき、そのことがその後の言語学習の課題へと繋がり、習得を重ね改善・向上していくことが重要である。このような気づきは、教室の外部でのネイティブ話者とのやりとりの中で、母国文化との差異を体感し、実際に日本で生活していく上での会話力には何が必要であるのか、また他者との「いま、ここ」での関係性を育むにはどのようなことが大切であるのかという問いを、まず自らに投げかけることにより、もたらされる。そこで本研究では、初級レベルの学習者が課外での体験学習において、興味あるモノづくりを通じ直接文化に触れ、交流をする学習プロセスの行為から、どのような意識変化が段階的にみられるを明らかにし、教育への提案を行う。

キーワード

体験からの学び, モノづくり交流文化活動, 意識変化

1. 学習プロセスの各段階での行為と意識変化

2014年5～6月の民間日本語学校の初級クラスで(3週間 全6コマ/1コマ90分:540時間)、学習者12名の発話力への意識が、課外での体験言語学習においてどのように変化したかを分析する。この活動では、モノづくりの場所と内容は学習者が興味のあるものを選択・実践し、言語表現活動を向上させる何らかの気づきを得ることを目標とした。一方、教師は現場で黙って寄り添い、活動後は学習者インタビューを実施した。

学習者は図1のように①目標設定の段階で情報収集を行い、②体験の段階では、他者とのやりと

りを非言語や言語を用いて実践し、その後③ワークシートを完成させ④振り返り文を記述した。そして振り返り文による口頭発表と、作品の展示の全体共有に至った。

このうち②③④の各段階における学習者の行為と意識の変化を、ワークシート・振り返り文の記録、そして教師からのインタビュー調査のデータをもとにして、表1に抜粋をまとめた。

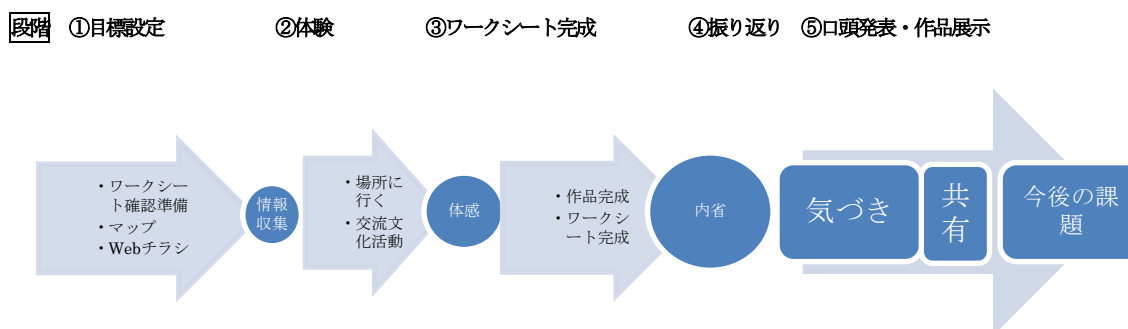


図1 学習プロセスの各段階での行為

表1 学習者の意識の変化(ワークシート・振り返り記録文・インタビュー調査のデータより抜粋)

学生	体験	会話	作品	振り返り	今後の課題
A	店の人は親切だ。	○	○	日本語が少し進歩したようで嬉しくなった。	聴解力の養成
B	作りたい物は高い。	○	×	恐れがらず、自信をもってたくさん話す。	会話への積極性
C	店の人は優しい。	○	○	また人と話し早く日本社会に溶け込みたい。	発話力の向上
D	不思議な体験だ。	○	○	自信がついた。笑顔で尋ねる勇気を持つ。	会話表現力の育成
E	この体験は面白い。	○	○	これから友達をたくさん作り、交流したい。	発話表現を磨くこと
F	話すことは面白い。	○	○	ことばの数をふやし、よく調べる。	語彙力の強化
G	職人は親切な指導だ。	○	○	このような会話練習をもっとしたい。	会話練習数の増加
H	店の指導は積極的だ。	○	○	違ってもどんどん話し日本語が上手になる。	マナーの意識化

2. 体験からの学び

以上、言語学習プロセスの各段階において、学習者が活動で出会う様々な他者との行為から、意識が変化していく様子を詳察し、次のようなことが明らかになった。学習者は、①目標設定の段階

で学習コンセプトを明確にし、②体験の段階で実践やワークシートに書かれた課題にとりくみながら、改めて自己の言語表現能力を認識した。そして③ワークシート完成の段階には、自己分析に客観的に取り組み、内省が行われ、更に④振り返りの段階では気づきからの新たな言語学習課題への設定が、各々で行われていた。このような体験からの学びの機会を多く設け、他者との行為を介した相互作用を重ねていくことは、文化に拓かれ、まわりの他者と繋がる会話能力が意識的に育まれると考えられる。

参考文献

伊藤克敏 (2005). 『ことばの習得と喪失』 (pp. 77-86) 勁草書房.

【ポスター発表】

様々な役割を担う教師の存在を
学生はどのように捉えているのか
—日本語教師の役割を再考する手掛かりとして—

平澤栄子（日本語学校講師）

概要

自らに課せられた日本語教師の役割を再考するために、卒業生に対して半構造化インタビューを行い、「日本語を教える」「管理者」「経験を共有する人」という日本語教師の3つの役割から考察を行った。その結果、インタビューの中で学生と教師という役割意識が鮮明になったのは、教師である私自身がその役割を意識したときであった。また、学生にとっての教師とは、役割よりも教師とどんな経験をどのようにして共有したかのほうが重要であった。つまり、役割にしばられているのは、教師自身であり、その役割と折り合いをつけながら、学生との関係を模索していくことが重要であると考えられる。

キーワード

日本語教師， 役割意識， 経験の共有， 共感

1. はじめに

日本語学校で働く教師には様々な役割がある。ただ日本語の授業を行うのみならず、組織で働く以上、ときには自らの意にそぐわない役割を引き受けることもある。学生の出席管理や生活指導を行うなど、学校の規則を守らせる必要性が生じることもある。また、チームティーチングという形式が取られている日々の授業においては、自分の思いどおりに自由に授業ができるわけではない。このような外部から与えられた制約をどのように受け入れ、学生とどのように接したらいいのだろうか。この自らに課された教師の役割を再考するために、学生に行ったインタビューをもとに考察を試みた。

2. 調査の概要

私が以前勤務していたA日本語学校の卒業生Bに半構造化インタビューを行った。卒業生Bは、私が勤務当時、クラス担任をしていた学生であり、十分なラポールが形成されていると考えた。また、一旦日本語学校を離れた卒業生と元クラス担任という関係性によって、利害関係を越えた自由なやりとりができるのではないかと想定した。

インタビューは、2013年11月2日と2014年1月3日の2回、計3時間34分間行った。インタビューは、調査協力者の了承を得て、ICレコーダーに録音し、後日その音声データを文字化し、トランスクリプトを作成した。

3. 分析結果

分析は、前述したトランスクリプトをもとに、私の教師としての役割意識が鮮明に現れたやりとりとBが教師について語った部分を取り出し、学生Bが教師の役割をどのように捉えているのかを次の3つの視点から考察した。

一つ目は、「日本語を教える」という役割である。私は、当然学生Bが日本語教師に対して、「日本語を教える」という役割を見出しているだろうと予測していた。しかし、インタビューを通して、B自ら日本語の授業について語ることはなかった。

二つ目は、「管理者」という役割である。インタビュー中には、Bが在籍中に納得できなかった事項について不満を述べ、それを管理者であった私が納得させようとするやりとりがあった。このやりとりは平行線のままお互いの弁明が続いたのだが、私がBの立場に共感を示してから、ようやく収束へと向かったのである。

三つ目は、「経験を共有する人」という役割である。学生Bは教師とのエピソードとして、Bの経験した学校に関する出来事やアルバイト先での出来事を中心に語った。学生Bにとって教師の存在は「日本語を教える人」よりも、むしろ「経験を共有する人」という側面のほうが強く印象づけられていたのである。

4. 考察 一教師の役割をどのように捉えるのか一

学生Bから見た教師の姿というのは、「日本語を教える」とか「管理者」という役割を内包しているものの、その側面がとりわけ強調されることはなかった。その役割が顕著になったのは、私自身がその役割を強く意識したときである。また、学生Bが「教師」と言ったとき、教師とどんな経

験をどのようにして共有したかが重要であった。

学生は、教師の様々な役割をごく自然に受け入れていた。にもかかわらず、その役割にしばられていたのは、教師である私自身であったと考えられる。つまり、教師の役割を否定的に捉えるのではなく、与えられた役割と折り合いをつけながら、互いに共感できる部分を模索することが学生との関係構築に重要なのではないだろうか。

【ポスター発表】

異文化コンフリクトに対する日本語学習者の対応

—ビジネスコミュニケーションのケース活動を用いて—

眞鍋雅子（神田外語大学留学生別科），大隅紀子（東京大学大学院新領域創成科学研究科国際交流室日本語教室）

概要

ビジネスコミュニケーションのためのケース活動（以下ケース活動）とは、ビジネスにおける異文化間コンフリクトの事例を用いて、学習者が問題の発見解決のための討論、ロールプレイ、アドバイスの記述を行い、最後にプロセス全体を内省する活動である。ケース活動の実践を通して、ビジネス日本語を学ぶ学習者がどのようにコンフリクトに対応したかを調査し、ケース活動の意義と課題を示した。また、事例の背景に存在する企業文化や規範に対する学習者の評価と行動、および解決のためのロールプレイでの発話に焦点を当て、ケース活動の有効性を高めるための提案をした。

キーワード

ビジネスコミュニケーション，ケース活動，異文化間コンフリクト，問題発見解決

異文化間におけるビジネスコミュニケーションには文化・習慣が大きく影響するため、外国人社員と日本人社員との接触場面で様々なコンフリクトが生じる。ビジネスパーソンを対象にしたコンフリクトに関する先行研究は蓄積されてきたが、ビジネス日本語を学ぶ学習者を対象にした調査はまだ少ない。そこで、実際のビジネス場面でのコンフリクトを扱った事例を教材としてケース活動を行い、日本語学習者がどう対応したかを報告する。

1. 実践の概要

日本の2つの大学でビジネス日本語の授業を受講する中上級の日本語学習者19名（韓国(5)，中国(9)，タイ(4)，台湾(1)で、男性7名，女性12名，全員20代で社会人経験なし）を対象に行った。授業は週1回90分で、ケース活動は全14回中の8回の授業の一部として実践した。教材の事例は、2種類のビジネス日本語学習者向けの教科書（『ビジネスコミュニケーションのためのケース学習』

(ココ出版),『ロールプレイで学ぶビジネス日本語』(スリーエーネットワーク)から抜粋した。学習者には,事例が書かれたプリントを予め読んでワークシート(①双方の当事者の気持ち,②問題点,③自分ならどう行動するか)を記述してくるよう指示した。ケース活動の手順は以下の通りである。

- | |
|---|
| (1) グループでワークシートをもとに事例の内容を確認する
(2) グループで問題点を討論し,クラス全体で共有する
(3) 問題解決のためのロールプレイを行い,事例の外国人社員に対するアドバイスを書く
(4) (1)~(4)を振り返り,内省する |
|---|

2. 分析結果

質問紙調査により,学習者は(1)問題発見解決に協働的なケース活動が役立つ,(2)問題解決のためには相手の企業文化や規範に合わせるだけでなくお互いの文化規範や考え方を理解するための相互コミュニケーションが重要である,と考えていることがわかった(表1、2)。一方で,学習者は,コンフリクトの背景にある異文化の規範や企業慣習を必ずしも肯定的に評価しているわけではないことも明らかになった(表3)。またロールプレイの録音データの分析から,解決策を知っていても人間関係を損なわずに相手に自分の気持ちを伝えることができない場合,解決に至らないことがあり,問題解決のためには,交渉能力とともに相手に配慮した日本語表現力の必要性が示唆された。

表1 ケース活動について

協働で問題点を見つけることができた	4.7
協働で解決策を見つけることができた	4.5
注:数値は5段階評価(強く思う5,そう思う4,どちらでもない3,そう思わない2,全く思わない1)の平均値を表す	

表2 問題解決のために必要なこと

お互いの文化,考え方を話し合う	4.8
日本の文化,考え方を知る	4.8
自国の文化,考え方を説明する	4.7
自国の文化,考え方を見直す	4.4
日本の文化,考え方に合わせる	4.3
適切なビジネス表現を使える	4.3

表3 相手文化の規範・慣習に対する学習者の評価と行動

事例の背景として考えられる 日本の企業文化・慣習	評価 (%)		行動 (%)	
	否定的	肯定的	する	しない
契約外の仕事をする場合がある	81.3	18.7	25.0	75.0
上司にハウレンソウを行う	75.0	25.0	12.5	87.5
仕事優先で残業することがある	11.1	88.9	27.8	72.2

3. まとめ

学習者が協働で問題発見、解決に取り組むケース活動の意義は大きいと言える。しかし、異なる企業文化や慣習を学習者は必ずしも肯定的に捉えているわけではないことに留意し、ケース活動の有効性を高めるためには①学習者が共感しやすい事例から段階的に導入し、②協調的交渉のための日本語表現力の育成を同時に行う必要があると提案する。

【ポスター発表】

対話を軸とした地域住民参加型授業の課題と可能性

—参加者インタビューの分析から—

家根橋伸子（東亜大学）

概要

学習者一人ひとりの自己表現過程を支援する日本語授業として、地域の日本人が日本語支援ボランティアとして参加する授業形態を採用し、学習者と支援者の対話（テーマについて話す活動）を軸とした授業を試みた。しかし、活動中の会話の分析から、対話において言語的支援が生起する場面は少なかった。本発表では、本実践における言語的支援を阻害していた要因を探ることを目的に、参加者である学習者・支援者・教師それぞれが活動をどう捉え、参加していたのかをインタビュー資料の分析結果から考察する。近年、地域住民参加型・対話型実践の提案は多くなされているが、実践研究の蓄積はいまだ十分ではない。個々の実践は多様な文脈のもとで多様に構築されるものであり、「実践」を決定する絶対的な「要因」は存在しないが、だからこそ、一つ一つの実践研究を蓄積していくことが重要であると考えられる。

キーワード

自己表現, 対話活動, 言語支援, 授業分析, 地域社会

1. 授業の背景と概要

発表者は、バフチン対話論をもとに、対話の中で目標言語を「自分を表現する言葉とする」過程（appropriation）を第二言語学習の重要な側面として捉えている。この学習過程を取り入れた日本語教育の方法として、学習者の対話相手であり同時に言語表現支援者として地域の日本人の参加する授業実践を試みた。一人の教師と複数の学習者からなる教室構造のもとでは一人ひとりの表現に寄り添うことが困難だと考えたためである。

4か月のコースを開始するにあたって、教師（発表者）は地域生涯学習団体を通じて支援ボランティアの募集を行った。その結果、8名の留学生履修者に対し60～70代の日本人8名の支援者を

得た。支援者の参加に際し、教師は面談と文書で授業目的と求める支援態度について説明した。授業では、教師が教材からその日のテーマを選び、教材付属 CD でテーマについての日本人の対談を聞いた後、同テーマについて留学生・日本人各1~2名からなるグループで話し合いを行った。

2. 研究方法と結果・考察

2. 1. 実践研究の方法

話し合いの会話を IC レコーダーに録音し、全体を聴取後、一部を文字化し支援的相互行為を焦点に分析を行った結果、表現支援が限定されていることが明らかになった（この分析結果は 2014 年度日本語教育学会春季大会において発表）。表現支援が限定されることは、本実践が意図する *appropriation* としての言語学習が阻害されることを意味する。そこで表現支援の生起を抑制する要因を探索するため、実践後に学習者に対して参加意識と学習効果について、支援者に対して参加意識と参加動機についてインタビューを行った。インタビューは録音し、全体を聴取後、一部を文字化・分析を行った。

2. 2. 分析結果と考察

インタビューデータの分析結果から、教師が前述の言語学習観と授業の趣旨を説明していたにもかかわらず、学習者・支援者双方が「言語学習とは新しい・正しい知識を教えてもらうもの・教えるもの」との意識を持って授業に参加し、授業を評価していたことがわかった。さらに、支援者の多くは教師（発表者）が支援者に何を求めているのか考えていたと述べ、「授業は教師のもの」という支援者の意識と配慮のもとに教師中心の教室構造が維持されていたことがうかがえた。また、参加動機について支援者からは「社会への恩返し」「留学生のお手伝い如果能ければ」など一方的な「奉仕意識」が述べられ、一方学習者からは表現が困難な場面が生起しても「(質問することによって) 話の流れを切るのは申し訳ない」「聞き返せないよ」との「気遣い」が語られた。この両者の意識が言語的相互行為に反映され、表現をともに作っていくより「表現できなくても察し合う」ことを行い、結果として言語表現支援を抑制していたことが推察された。

地域住民参加型・対話型授業実践では、教師の言語教育思想に基づきながらも教師・学習者・支援者が授業について議論し、ともに授業・教室をつくる重要性が示唆された。

¹ 永田由利子(2009). 『Voices from Japan ありのままの日本を知る・語る』くろしお出版.

【ポスター発表】

中国人女子留学生のライフストーリーからみる留学動機と将来像

佐藤正則（早稲田大学日本語教育研究センター）、中山亜紀子（佐賀大学）

概要

本発表では、二人の中国人女子留学生のライフストーリーをもとに、彼女らの複数の自己の矛盾、葛藤に注目することによって、彼女らの来日とその後の進路決定に至るまでの過程を明らかにし、大学等における留学生教育の意味、方法について考察する。

キーワード

自己、アイデンティティ、進路決定、ライフストーリー、学部留学生

1 はじめに

学部留学生は、学業を修めるためだけではなく、様々な希望や動機をもって来日し、各地の大学で学んでいる。しかし、日本語学校などを経て入学してきた学部留学生が、大学在学中に、日本語や日本社会とどのように関わり、その中で自分の希望をどのように実現させているのかは、それほど多くの知見があるわけではない。本発表では、中国人女子留学生二人のライフストーリーをもとに、彼女らの複数の自己の矛盾、葛藤に注目しながら、彼女らの来日とその後の進路決定に至るまでの過程を明らかにし、日本語学校や大学における留学生教育の意味、方法について考察する。

2 大学での学びを通じた自己の姿と将来像の選択

2.1. 調査方法と協力者

調査では、協力者ごとに複数回インタビューを行った。そしてインタビュイーがインタビュアーに対して語ったことをもとにストーリーを作成した。

Kさん：インタビュー時、大都市圏私立文系学部4年生（佐藤実施）

薫さん：インタビュー時、地方国立大学文系学部3、4年生（中山実施）

2. 2. 結果と考察

Kさんは、来日以前から、日本の大学の具体的なイメージを持っていた。日本語学校でも、イメージに合う大学を主体的に選択している。一方、薫さんは、短大に進学した後、両親を説得し日本への留学を果たした。その過程で、「素養のある人間」「すばらしい人生」を送りたいという将来の希望を抱いている。とはいえ、大学でどのような勉強をしたいと思っていたのか、具体的な像については語られなかった。大学の選択についても、留学試験等の成績、通学距離等を考慮に入れて、大学が選択されている。大学に入ってから学び方も二人は非常に異なっている。Kさんは、東日本大震災後の心身の葛藤を克服し、その後はゼミを主体的に選び、ゼミの仲間と積極的に交流し、そこからの学びを楽しんでいるように見えるが、薫さんは、課題をこなすことを中心に大学生活を送っている。将来像について、Kさんは「結婚しても働く女性像」に自分を重ね合わせる。日本で就活を始めたが、日本と故郷のどちらにも惹かれ、将来の選択を考えた結果、結局帰国して就職することに決めた。一方、薫さんは、結婚／出産に対する中国からのプレッシャーを感じていた。それは、周囲の望む薫さんであった。周囲の人々を観察する中で、「自分の子供は自分で育てたい」という感情を持った。それは彼女の「母である理想の自分」である。それは、現在の日本では、就職とは両立しないものであった。一方で、「すばらしい人生」ではなくとも、自らのキャリアを持ち働いていきたいと考えている薫さんも存在している。

3 まとめ

彼女らの留学動機や進路希望は、日本留学体験の中で形を変えていった。その過程には、多くの経験や出会いの中で交渉された数多くのアイデンティティと、複数の自己の間の対話と葛藤が見られた。もちろん、そこには、日本語の第二言語話者としての彼女たちのアイデンティティの交渉も含まれていた。また、「結婚して、子供を産み育てる女性としての自己」や「キャリアを持つ自己」、「親孝行な自己」などをどうすり合わせていくのが、将来の選択に際して大きな課題となっていた。中国で一般的に女性に期待されている結婚や出産のスタンダードと自分自身の生き方の間の葛藤と言ってもいいだろう。以上から、留学生教育には、葛藤する複数の自己を意識化し、内的な対話を促す実践が必要である。また、就職活動でも、留学生教育と切り離されたものとせず、日本語教員や進路担当者が協働し支援していくことも必要ではないだろうか。

【ポスター発表】

ベテラン教師は新人教師にどのように向き合ったか
小学校新人教員育成現場の声を聞く

重信三和子

概要

本研究では、小学校で新人育成研修を行っている教師の声を聞き、ベテラン教師が新人教師をどのように支援しているかを探った。小学校で「新人育成教員」をしているベテランのS先生は、新規採用され「学級経営研修生」となったK先生をサポートしている。S先生は教室ではK先生が主であることを意識しながら、K先生に教師として自信をつけてあげたいと考えていた。K先生は当初、S先生の指導を受ける立場であることに抵抗もあったが、S先生が自分の疑問に必ず応えてくれることに安心感を得て、徐々に授業のやり方を身につけていった。ベテラン教師が新人教師を尊重することで信頼関係が築かれ、そのことが新人教師の自信につながっていた。

キーワード

学級経営研修生, 新人育成教員, 新人教師, ベテラン教師, 小学校

1. 問題意識

日本語教育を行う教育機関では、一つのクラスを複数の教員が担当しているところが多い。新人教師は採用されると、チームティーチングを組む先輩教師の指導を受けながら教師として育つ。しかし先輩教師の指導によって自信を失い、辞めていく新人教師もいる。新人教師の授業を力不足と批判しながら、自らの授業を開示することもないベテラン教師もいる。ベテラン教師は新人教師にどのような眼差しを向ければいいのか。

牛窪(2013)は、新人教師の教育機関への参加と教育ビリーフの関係について論じ、教育機関の中に教育ビリーフを交渉できる場が必要であり、同僚教師との関係性から授業への自信を築くことが必要であると主張した。本研究では交渉のフィールドを公立小学校に移し、ベテラン教師との関係性から新人教師の支援のあり方について考える。

2. 背景及び研究方法

東京都は2010年より「東京都若手教員育成研修」を開始し、採用1年目の初任者研修に加えて2年次・3年次研修を体系化している。また大学を卒業した教職経験のない新規採用教員を「学級経営研修生」として定年退職したベテラン教員（「新人育成教員」）を付け、2人で一つの学級を担当する複数担任制度も開始した。筆者は新規採用された「学級経営研修生」（K先生）と研修生をサポートする「新人育成教員」（S先生）の双方にインタビューを行い、ベテラン教師による新人教師支援のあり方を現場の声から探った。インタビューは2014年11月にA小学校の教室で日を変えて、各々約1時間行った。

3. S先生とK先生の思い

S先生は大学を卒業後定年まで30年以上小学校教師をしたのち、2012年に「新人育成教員」となった。K先生は3人目の担当研修生である。学級経営を大切に考えるS先生は、4月はクラスを作るために自分が中心になって授業を担当した。初めの2ヶ月はS先生がほぼ授業を行いK先生は見学していた。S先生が心がけていることは、①子供の前ではお互いに尊重し合う言葉使いで接する ②新人の先生が主 ③2人で補い合って子供に一番いい方法を考える ④新人の先生へ自信のつくアドバイスをする、ことである。

K先生は当初、2人で一つのクラスを担当することに抵抗もあった。「一人でやりたい気持ちもあったが4月5月で子供がどんどん縮まっていくのを見て、これを来年やればいいんだな」と思うようになった。「S先生は自分がわからない時必ず応えるくれるし、やりたいこともやらせてくれる。いい時はほめてくれるのでやりがいを感じた」と語る。

4. ベテラン教師の眼差し

S先生は、教室では常にK先生が主であることを意識しながら、新人教師に自信をつけてあげたいという思いでペアティーチングに臨んでいた。K先生は、自分が感じた疑問にS先生が必ず応えてくれることに安心感を得て、S先生の授業を見て、授業のやり方を身につけていった。ベテラン教師が新人教師を尊重することでベテラン教師と新人教師が信頼関係で結ばれ、そのことが新人教師の自信につながっていったことがわかった。

文献

- 牛窪隆太 (2013). 新人日本語教師の教育機関への参加に関する考察—ナラティブ・アプローチによる事例研究 『言語文化教育研究』 11, 369-390
- 東京都教育庁編集 (2013). 『学級経営研修 新人育成教員 実践報告』

【ポスター発表】

中級日本語学習者を対象とした Academic Japanese 授業の 実践報告

高橋 薫（東洋大学）

1. はじめに

文部科学省（2013）は、俯瞰力と独創力を備え、広く産学官にわたりグローバルに活躍するリーダーを養成するために、「博士課程教育リーディングプログラム」を推進している。本発表のフィールドとなった大学院では、これまでの受身の教養ではなく、グローバル化した現代世界を理解し、新たな価値を創造・発信・実践していく学知が求められている。対象となる授業の Academic Japanese は、本大学院の留学生向けに開講された共通基礎科目で、日本語によるクリティカル・シンキングのゼミである。彼らは通常、英語による授業を受けており、英語に加えて、他の西欧語1ヶ国語、アジア地域言語1ヶ国語を習得することが求められている。

2. 実践の概要

本実践では、インストラクショナルデザインの ADDIE モデルに基づき（ガニエほか2011）、以下のステップで授業を構成していった。1. Analyze（分析）：受講者の日本語能力のアセスメント（J-CAT 日本語テスト¹）を行った上で、ニーズ調査を行った。受講者は中級から中級上のレベルであった。彼らは日本語で論文を書く必要はないものの、日本語のテキストを読んだり、書いたり、日本語でディスカッションできるようになりたいと考えていることが分かった。また、ライティング不安感テスト（Daly & Miller, 1975）を行ったところ、自分の考えを日本語で表現したいと思っているものの、書くことに苦手意識を持っていることが分かった。2. Design（デザイン）：ニーズ調査を踏まえて、次のような授業をデザインした。中級学習者が日本語で読めるテキストには限界があることから、情報のインプットは web 辞書が使いやすいデジタルテキストを活用するようにし、適宜ビデオやポッドキャストなどの映像・音声コンテンツも活用するようにした（ステップ1：

¹ J-CAT 日本語テスト（Japanese Computerized Adaptive Test）は、コンピュータによる日本語学習者のインターネット日本語能力自動判定テストである。詳細は以下のサイトを参照されたい。<http://www.j-cat.org/>

インプット)。次に、インプットされた情報をもとに、批判的に事例を検討した（ステップ2：ディスカッション）。そして、ディスカッションをもとに、自分の主張を外化してメタ的に捉えるために小論文を作成した（ステップ3：ライティング）。また、学習管理システムとしてソーシャルメディアの Facebook のグループ機能を利用した。3. Develop（開発）：取り上げたテーマの例は、次のようなものである（テーマ「わたしがすすめるネオ TOKYO 銘柄」）。ウェブラジオを聞いて東京オリンピック関連の注目銘柄に着目させてから、新聞記事を参考にしつつ買うべき銘柄を検討させた。次に、その銘柄に関する情報を各自で集め、なぜその銘柄を選択したのかを論拠とともに提示し、ディスカッションを行った。その後、各自が推薦する銘柄について小論文を作成した。4. Implement（実施）：テーマごとにステップ1～3を繰り返した。5. Evaluate（評価）：事前、事後アンケートおよび、成果物から授業を評価した。

3. 実践の評価

学習の前後に行ったライティング不安感テストの結果から、学習者は日本語で書くことに対する不安感を軽減させていることが分かった。また、書くことへの苦手意識が減少し、書くことを楽しいと感じるようになってきていること、書いたものを他者に読まれたり評価されたりすることへの不安が減少していることが分かった。授業で取り上げた項目については、概ね役立ったと感じており、成果物の論述をみると、反論も考慮しつつ、論拠を示しながら主張が展開されていることが分かった。

文献

Daly, J. A., and Miller, M. D. (1975). The Empirical Development of an Instrument to Measure Writing Apprehension. *Research in the Teaching of English*, 9(3), 242-249.

ガニエ, R.M., ウエイジャー, W.W., ゴラス, K.C., and ケラー, J.M. (2007). 『インストラクショナルデザイン』 鈴木克明, 岩崎信監訳, 北大路書房.

文部科学省 (2013). 平成 25 年度年博士教育課程リーディングプログラム.

<http://www.jsps.go.jp/j-hakasekatei/data/download/h25hakaseR-program.pdf> (参照日 2015.2.11.)

【ポスター発表】

アジアの将来を担う医療人材の育成での事前日本語教育
ーインドネシアの看護学部生を対象とした遠隔授業と
現地短期集中授業の併用による試みー

神村初美（首都大学東京）、藤本かおる（首都大学東京）

概要

近年、アジアから来日する医療人材が注目されている。このような気運を受け、現地大学在学時から行う医療人材育成のための事前日本語教育（以下 pre 教育）を、尼国看護系大学との大学間協定を活かし、遠隔授業及び尼国での短期集中日本語研修の併用により、2年間実践した。本稿は、これらの実践に対し俯瞰的な省察を加えることによって、その成果と課題を明らかにし、同時に、携わる日本語教育専門家に「何が求められるのか」について問い直すものである。

キーワード

アジアの医療人材育成、事前日本語教育、遠隔授業、他分野との協働

1. はじめに

アジアから来日する医療人材の育成のための pre 教育としては、EPA による看護師・介護福祉士候補者を対象とした来日前日本語研修があげられる。しかし、EPA の場合は、大学既卒者以上が対象となり、学部在学学生に対して門戸は開かれていない。一方、アジアの看護系大学では、海外労働輸出国といった背景から、日本の医療・福祉分野での活躍を期待し、学部在学時からの日本語支援を望む声もある (Dianni, 2010)。このような背景のなか、官学連携事業¹において、尼国 K 大学看護学科 (以下 K 大学) の学部生を対象とした、pre 教育を遠隔授業と短期集中授業の併用により、2年間行った。

¹ 東京都と首都大学東京による官学連携事業「アジアと日本の将来を担う看護・介護人材の育成」
<http://epa.hs.tmu.ac.jp/index.html>

2. pre 教育の概要

pre 教育は、2012年9月～2014年9月までの2年間、尼国大学学年歴により第1期2012年9月～2013年6月、第2期2013年9月～2014年6月、第3期2014年9月の3期で、総合計434時間である。コースは、日本国内で行った遠隔授業（以下遠隔）、尼国内で行った短期集中日本語研修（以下短期集中）、K大学内履修科目としての日本語授業で構成される。主な対象者は開始時新入生の22名で、他学年生も臨機参加し、2年間の延べ参加人数は1571名である。遠隔は、テレビ会議システムのPolycom (Polycom Inc 社製)を使用し、尼国と日本の2地点間を繋ぎ、総計46回行った。短期集中は、遠隔の継続授業で、3期合計4回実施し、1日4時間を1～2週間で言い、日本語教育学専攻の大学院生によるサポート（以下院生支援）を加えた。実践の省察にあたり、①K大学受講生及び看護専門教員に対するアンケート調査（以下「アンケート」）、②K大学尼人日本語教師への聞き取り調査（以下「聞き取り」）、③授業ログの振り返り（以下「振り返り」）を用いた。

3. pre 教育の成果と課題

省察の結果、成果として、まず「アンケート」により、コースを遠隔からではなく、短期集中から開始したことによって、①尼国実務人材とのラポールの形成、②学生のモチベーションの向上、③尼国及びK大学事情の把握、④コースの見直し、に繋がり、その後の運営に寄与していたことが分かった。また、「アンケート」と「聞き取り」から、大学間協定を積極的に活かした院生支援は、教育的効果だけでなく、両国学生間の異文化交流を促す核となっていたことが分かった。また、看護専門教員への「アンケート」では、「2年間における学生の変化」は、「あった」と5名中4名が回答し、その理由として「日本に対する興味が深まった」等とされた。一方、「日本で看護師になりたいと思っているようか」との問いには「とても思う」が5名中4名であるのに対し、「日本で介護福祉士になりたいと思っているようか」は、「少し思う」が5名中4名で、「本当は介護福祉士よりも看護師になってほしい」との理由も記された。これらの結果から、尼国においては「介護」に相当する業種がなく、「看護」と「介護」が混同される向きがあるとされるが、K大学の看護専門教員は、「看護」と「介護」の違いを認識し、「介護」に対し何らかの負のイメージを持っていることが窺われた。

次に課題として、日本側では「振り返り」から、看護の専門家と日本語教育専門家との、①海外の日本語教育の現状、②医療の専門性をどのように日本語授業に絡めるのか、において認識のギャッ

プがみられた。専門家同士の検討から、医療の専門性を絡めない文法積み上げ形式をもってコースを運営することとなった。しかし「振り返り」からは、日本の医療分野での成員となることを期待している学習者に対して、一般的な日本語教育だけをもって長期間コースを運営し、動機づけを図っていくことの難しさが窺われ、課題と示された。一方尼国側では、「聞き取り」から、①看護実習と pre 教育の両時間の確保、及びそのバランス、②尼人日本語教師の確保とその力量、③海外労働輸出国としての期待、が挙げられた。

4. 日本語教育専門家に「何が求められるのか」

一連の俯瞰的省察から、本実践での pre 教育における成果と課題が明らかになった。同時に、尼国の看護専門家が抱く「看護」と「介護」に対する葛藤も明らかになった。

また、上述の省察から鑑みた場合、そこに携わる日本語教育専門家には、日本語教師が主軸となりけん引していく pre 教育ではなく、日本語教育と専門教育との思考様式や行動形式の違いを繋ぎ、互いに納得のできる妥協線を新たに創り上げていく、「他分野との協働」という pre 教育の重要性を問い直した。

文献

Diannni Risda(2010). 「EPA による介護士・看護師候補者の派遣前日本語研修、現在の制度のインドネシア側から見た問題点」『世界日語教育大会 論文集 予稿集』(pp. 1407-0-1407-6)
世界日本語教育大会 ICJLE2010 TAIWAN 台湾国立政治大学

【ポスター発表】

教育観・学習観の「変容」を考える

—今までの価値観が「変容」したきっかけ—

佐野香織（早稲田大学日本語教育研究センター）

概要

本研究は、教育観・学習観に関する「変容」とそのきっかけについて考え、そこから展開し生まれるものの可能性について議論するものである。発表では、発表者から実践における変容展開事例分析を提示、その後、参加者と共に議論する。

キーワード

「変容」、変容的学習、きっかけ、展開、共感

1. 問題提起

近年、「新たな」日本語教育、日本語学習を目指し取り組む活動が増えている。これらを取り上げた論文には、学習者や実践者の「考え方が変容した」という報告と、その後の学びに対する新たな考えや姿勢、新たな教育活動について述べられていることが多い。

教師、学習支援者、学習者は、どのようなきっかけがあって今まで意識的にも無意識的にも当たり前だと感じていた教育観や学習観を変容したのであるだろうか。そして、その「変容」のきっかけと展開、そしてその先に生まれるものとの関係はどのようなものであるだろうか。本研究ではなんらかのきっかけから展開し「変容」したと考えた事例をとりあげる。そして、発表を通して「変容」のきっかけから展開し生まれるものの可能性を考えたい。

2. 変容的学習(Transformative learning)

「変容」のきっかけを考えるにあたり、本研究では「変容」の意味を Mezirow (1991,2010) の「変容的学習」のように広く捉える。Mezirow (1991,2010) は、狭義の知識獲得やスキル獲得を目指す狭義の学習の「変容」だけではなく、ものの見方の方向性や価値観・信念を構成している枠組み（準拠枠）が変容することを「変容的学習」としている。「変容」のきっかけは、人生を劇的に

変化させるような経験（出産、退職、人の死等）であることが多いとされていたが、多様な視点があることも指摘されている。

3. 枠組み

意識変容を扱う研究事例としては、教育観の意識変容を取り上げ、共生日本語教育学という新たな日本語教育のあり方を築くことを目指した事例（岡崎（監）,2007等）、教育観の問い直し・変容を「設計・実施・振り返り」のサイクルで行う実践研究を扱った事例（古屋・古賀・三代(2012)等）がある。それまでの実践者の経験や信念、または無意識を問い直す「きっかけ」があり、「内省」「批判的振り返り」「振り返り」等を経て意識変容に至り、新たな活動のあり方を見出している。

本研究で注目したいことは、この「変容」のきっかけがもたらした新たな考えや概念、信念がどのように、新たな活動、変革へ結びついたのか、または結びつかなかったのかという点である。発表では、この結びつきにいたる展開に着目し、事例検討を行う。

本発表で扱う事例は、発表者が実践に関わった2事例である。大学院生の実践事例（佐野 2014）と、地域日本語教育ボランティア研修の事例を取り上げる。事例の検討において、「共感」が大きく関わることを示す。

4. 議論

個人の学びや意識から新たな活動・変革を生み出すには、どのようなことが関わっているのだろうか。「きっかけ」とその展開から新たな活動を生み出す可能性について、さらなる検討を行いたい。

文献

佐野香織（2013）.「やりたいことから育む人々の学び ブログをリソースとした活動」

『イマ×ココ』創刊号, 52-60.

Mezirow, J. (1991) *Transformative dimensions of Adult Learning*. San Francisco, Jossey-Bass.

Taylor, E.W. (2007) “An update of Transformative learning Theory: A Critical Review of the Empirical Research (1999-2005).” *International Journal of lifelong Education*, 26(2), 173-191

【Ⅲ】フォーラム

<会場 1> 1号館 3F 1307 教室		
12:25	日本語学習・日本語教育の商品化と消費という視点から教室・学習者・教師を問い直す つながろうねっと (発表参加者: 佐野香織、瀬尾悠希子、橋本拓郎、米本和弘; 発表応募者: 瀬尾匡輝)	p.79
-		
14:10		
<会場 2> 1号館 3F 1308 教室		
12:25	「ライフ」を聴いてどうするのか—言語文化研究におけるインタビューの意味— 福村真紀子 (早稲田大学大学院日本語教育研究科(院生)) 遠藤ゆう子 (早稲田大学日本語教育研究センター) 佐藤貴仁 (早稲田大学日本語教育研究センター) 佐藤正則 (早稲田大学日本語教育研究センター) 鄭京姫 (早稲田大学日本語教育研究センター) ロマン・バシュカ (早稲田大学大学院日本語教育研究科)	p.81
-		
14:10		
<会場 3> 1号館 3F 1312 教室		
12:25	日本語教育の「教育」を考える—日本語教育における教育言説を手がかりに— 古屋憲章 (早稲田大学日本語教育研究センター) 高橋聡 (早稲田大学日本語教育研究センター) 松井孝浩 (国際交流基金)	p.83
-		
14:10		

【フォーラム】

日本語学習・日本語教育の商品化と消費という視点から 教室・学習者・教師を問い直す

つながろうねっと（発表応募者：瀬尾匡輝，

発表参加者：佐野香織，瀬尾悠希子，橋本拓郎，米本和弘）

概要

近年、各教育機関が日本語・日本語学習の魅力を高め「商品化」に努めたり、学習者が商品として「消費」する傾向が強まっている。このような日本語学習・教育の商品化と消費は、学習者の声が教育内容に反映されやすくなり（Kelly & Jones, 2004）、学習者を主体とした新しい形の学びの場や方法、価値観が創出される可能性を秘めている。だが、一方で競争の激化、格差の拡大、職場環境の悪化（佐々木, 2009）や人種にまつわるイメージの再生産、文化の本質化への加担（Kubota, 2011）、留学に対する幻想の強化や性的側面が強調された教材の増加（Piller et al., 2010）などの問題も孕んでいることが様々な教育現場や他言語の学習において指摘されている。そこで本フォーラムでは、日本語学習・教育の商品化と消費という視点から年次大会のテーマである学習者・教師・教育機関の関係やそれぞれの役割について問い直す¹。

キーワード

商品化, 消費, 学習者, 教師, 教育機関

文献

佐々木賢 (2009). 『商品化された教育—先生も生徒も困っている—』 青土社

Kelly, M., & Jones, D. (2003). *A new landscape for languages*. London: Nuffield Foundation.

Kubota, R. (2011). Learning a foreign language as leisure and consumption. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14, 473-488.

¹ 本フォーラムは、つながろうねっとの勉強会の一つであり、オンラインで配信される予定である。詳しくは、<https://sites.google.com/site/sekaitsunagaru/>。

Piller, I., Takahashi, K., & Watanabe, Y. (2010). The dark side of TESOL: The hidden costs of the consumption of English. *Cross-Cultural Studies*, 20, 183-201.

【フォーラム】

「ライフ」を聴いてどうするのか —言語文化研究におけるインタビューの意味—

福村真紀子（早稲田大学大学院日本語教育研究科）、遠藤ゆう子、佐藤貴仁、
佐藤正則、鄭京姫（以上、早稲田大学日本語教育研究センター）、
ロマン・パシュカ（早稲田大学大学院日本語教育研究科）

概要

研究を目的としたインタビューには様々な方法がありますが、どの形式をとるにしても、人の語りを聴く行為を、自分の研究にどう位置付けるのかを絶えず考える必要があるでしょう。私たちはなぜ人の「ライフ」を聴くのでしょうか。本フォーラムでは、複数の話題提供者がそれぞれのコーナーを設けて研究を紹介し、みなさんと意見交換をしながらインタビューの意味を再考します。ご自身の研究も含め、自由に対話してください。

キーワード

人の「ライフ」、インタビュー、人の語りを聴く意味

以下の5つの話題を用意しています。私たちも「ライフ」を語ることになりそうです。

- ①「ライフ」にまつわるインタビューを通して、私はそれが互いの心を通じ合わせる行為だと考えるようになりました。なぜなら、研究活動という形式を取っていても、聴き語るということは、人と人との向き合う行為であることに気づいたからです。【佐藤貴仁】
- ②日本語教育の実践者として<ライフ>を聴くことは、自身の日本語教育実践にとって、どのような意味があるのでしょうか。フォーラムでは、私の<ライフを聴く営み>と<私の教育実践>を結び付けるための<応答責任>について考えたいと思います。【佐藤正則】
- ③人の人生を聴く、日本語をめぐる経験—その中にある感情、気持ち、生き方—を聴く者であるからこそ、人間が人間を研究することとは何かを常に考えなければならないと思います。【鄭京姫】

④私は、子育て中の移住女性たちの「ライフ」を聴いています。彼女たちの「ライフ」は、かつて孤独な子育てによって閉塞感を抱えていた私自身の「ライフ」と重なってきました。「ライフ」を語る／聴くことは、相互作用による自己実現へのプロセスではないかと考えています。【福村真紀子】

⑤私は非母語話者日本語教師のライフを聞いていますが、なぜその人たちのライフに興味を持つようになったか、そして聴き語るという行為は自分にとってどのような意味を持っているかについて考えたいと思います。【ロマン・パシュカ】

【フォーラム】

日本語教育の「教育」を考える

日本語教育における教育言説を手がかりに

古屋憲章（早稲田大学日本語教育研究センター）、高橋聡（早稲田大学日本語教育研究センター）、松井孝浩（国際交流基金）

概要

本フォーラムでは、日本語教育において、どの時点でどのような教育観が現れたかを報告する。その上で、発表者らが自らの教育観の変遷を自身の教師歴とともに語る。更に、参加者のみなさまにも、自らの教育観の変遷を自身の教師歴とともに語っていただく。

キーワード

適応、人間形成、関係性、外国人、市民

日本語教師は、意識的にせよ、無意識的にせよ、自身の日本語教育観に基づき、日本語教育実践を行っている。例えば、私たちは、概ね「日本語教育とは、ことばによるやりとりをとおし、自己形成ができるような環境設定、および支援を行う営みである」というような教育観に基づき、教育実践を行っている。一方、「日本語教育とは、学習者に日本語に関する知識を伝達したり、技術を訓練させたりする営みである」という教育観に基づき、実践を行う教師もいる。このような教育観の異なる教師どうしが出会った場合、お互いの教育観を否定、または異物として排除しようとする可能性が高い。確かに両者の教育観には、大きな隔たりがある。しかし、いかなる教育観も突然現れたわけではない。教育観は日本語教育をめぐる歴史的・社会的文脈の中で教育言説の影響を受けつつ、必然的に現れる。私たちは、教育観の異なる教師がそれぞれの抱く教育観の歴史的・社会的位置づけを共有することにより、対立が避けられるようになるとともに、教育実践をめぐる建設的な議論が展開できるようになるのではないかと考えた。そこで、『日本語教育』1～162号に掲載された原稿に記述された教育観、すなわち、「どのような人が教育の対象者として想定されているか」、「教育実践の結果、対象者がどのように変容することが期待されているか」を記述した上で、どの時点でどのような教育観が現れているかを図示した。

フォーラムでは、上述した日本語教育における教育観発生図を参考に、私たちの教育観の変遷を自身の教師歴とともに語る。その上で、参加者のみなさまにも、自身の教育観の変遷を自身の教師歴とともに語っていただくとともに、お互いの教育観の理解を目指す。

【Ⅳ】 パネルセッション

<会場 1> 1号館 3F 1307 教室		
14:20	日本語学習者及び教師の変容研究とその方法—「複線径路・等至性アプローチ (TEA)」を例とした可能性—	
-	北出慶子 (立命館大学)	
16:20	三枝優子 (文教大学)	p.87
	杉本香 (国際交流基金 関西国際センター)	
	小松麻美 (世明大学)	
<会場 2> 1号館 3F 1308 教室		
14:20	日本語学校における実践研究と連携の意味—連携はどのように可能か	
-	佐藤正則 (早稲田大学日本語教育研究センター)	
	白石佳和 (友国際文化学院)	
16:20	萩原秀樹 (インターカルト日本語学校)	p.99
	松本裕典 (静岡日本語教育センター)	

【パネルセッション】

日本語学習者及び教師の変容研究とその方法

「複線径路・等至性アプローチ (TEA)」を例とした質的研究の可能性と意義

北出慶子 (立命館大学), 三枝優子 (文教大学), 杉本香 (国際交流基金関西国際センター), 小松麻美 (世明大学)

概要

ポスト構造主義の中, 日本語学習者及び教師の変容を社会的文脈の中で捉える必要性が叫ばれてきた。しかし, 個人の認知レベルや成果物だけに重点を置いた従来の研究手法では, このようなダイナミックな主体の変容を捉えることは困難である。本企画では, 文化心理学で開発された「複線径路・等至性アプローチ (TEA)」を日本語学習者及び教師の変容過程を分析する手法として紹介し, TEA を用いた研究が言語学習・教育分野にどのように貢献できるかを検討する。また, 他の質的手法との共通点及び相違点について議論し, 多様な手法による言語文化教育の豊かな発展への可能性を探る。

キーワード

変容, 質的研究, 複線径路・等至性アプローチ (TEA), 社会的文脈

1990年代後半以降の応用言語学分野では, それまで第二言語学習や教師成長を社会的コンテキストから切り離し, 個人の認知発達のみにも焦点を当ててきたことが批判されてきた。これを受けた社会文化的アプローチでは, 社会と学習主体との相互的な調整過程を学習と捉える必要性が叫ばれてきた。しかし, このような学習者の自己組織化の様相が映し出される当事者のナラティブを社会文化的文脈の中で捉えるには, 新たな手法が必要となる。既に社会学から発展したライフストーリーや会話分析等の質的手法による研究が盛んになりつつあるが, 応用言語学分野では長年実験室的な研究への偏重の歴史があり, 質的研究については未だ十分な発展とは言いがたい。

そこで本企画では, 文化心理学で開発された「複線径路・等至性アプローチ (Trajectory Equifinality Approach, TEA)」(安田&サトウ, 2012) を例に挙げ, 質的研究の向上に向けて多様なアプローチに共通の課題について議論する機会とする。TEA は, 人間の成長を社会的なものとして捉

え、成果物ではなくその変容過程自体に注目するという Vygotsky (e.g., 1978)の社会文化的アプローチを根底にしており、言語学習・教育への応用が期待できる。

本企画は、1. TEA の概要紹介、2. TEA を用いた事例研究の報告、3. 言語学習・教育における TEA の可能性と課題、の3部構成からなる。単なる TEA の紹介に留まるのではなく、心理学で開発された質的手法及びその人間形成プロセス研究の知見を言語学習者・教師の成長の研究にどのように役立てられるか、その可能性を探る機会とする。

1. 複線径路・等至性アプローチ (TEA)

TEA では、当事者の語りから人生・発達径路を時間軸とともに描くことで可視化し、径路が分かれる「分岐点」を見出すことで変容のきっかけや過程を明らかにする。さらに、分岐点における社会的な諸力（「社会的方向づけ（抑制）」及び「社会的助勢（促進）」）や分岐点における変容の様相を行動/促進的記号/価値によって捉える「発生の三層モデル」が提案されている。このように TEA は単なるインタビュー・データの分析手法ではなく、人間形成・変容を社会的に捉えるために文化心理学及び発達心理学の理論に基づいて開発されたアプローチである。

2. TEA を用いた事例研究

本企画では、以下3つの事例研究によって TEA を用いた研究の可能性を探る。

2. 1. 「日本語の専攻を希望しなかった学生の日本・日本語とのかかわりの変容」

世明大学 小松麻美

2. 1. 1. はじめに

近年、日本語学習者の多様化が言われて久しい。しかし、その「多様化」も学習者集団のバリエーションが増えたという、従来の「集団典型的モデル」で捉えられ、学習者一人ひとりの学習プロセスや学習状況が軽視される傾向にあるとの指摘もある（佐藤 2013, 三代 2014）。佐藤（2013）は、学習者を「人生の各ステージを生きる通時的な存在として、また、さまざまなコミュニティに所属しつつ他者との関係性の中で自己を変容させていくような全人的な存在として」捉えることが重要だとしている。

本研究の協力者 H さんは、日本語を専攻することを全く望まなかったが、自分の意志とは関係な

く日本語学科への入学が決まった学生である。そのHさんが、さまざまな経験を経て、しだいに日本・日本語とのかかわりを深めていく。今では日本語を難なく使えるようになり、日本との取引もある電子部品の貿易会社に就職が決まったHさんだが、今でも「日本語そのものには興味がない」と言い切る。

本稿では、日本語による半構造化インタビューで得られたHさんの語りを、TEM (Trajectory Equifinality Model: 複線経路・等至性モデル) を用いて分析した。TEMは個々人のライフ(生命・生活・人生)に関するテーマについて、その人が生きてきた時間を重視しながら考える方法である。時間を重視することは、その時の場所を重視することでもあり、具体的な特定の人のある方を具体的な時空とともに考えることでもある(安田・サトウ 2012:4)。果たして、韓国のA大学日本語学科で日本語を専攻することになったことでHさんはどのように変容していったのか、Hさんの変化を促したのはどのようなできごとだったのか、そのプロセスに焦点を当てながら分析する。

表1 TEMの用語ならびに本研究における意味

用語	本研究における意味
等至点 (EFP)	日本語専攻を活かした進路選択 (就職)
両極化した等至点 (P-EFP)	日本語専攻と関係ない進路選択 (就職)
分岐点 (BFP)	日本・日本語との関わりが変容する契機となった経験や出来事
価値変容経験 (VTE)	日本・日本人に対する認識・考え方が変化する契機となった出来事
必須通過点 (OPP)	日本語学科の専攻者が必ず経験する制度的・慣習的出来事
社会的方向づけ (SD)	〈日本語専攻をやめる〉方向へと仕向ける環境要因や文化・社会的圧力
社会的助勢 (SG)	〈日本語専攻を続ける〉方向へと誘導する環境要因や文化・社会的支え

2. 1. 2. 分析の手法

分析手順は以下の通りである。まず、①インタビューで得られた語りを文字化し、最小単位に分け、分析単位とした。次に、②日本語学科入学までの経緯、入学から卒業に至るまでの状況とその時々の経験を時系列ごとに並べて整理した。そして、③「日本語を活かした進路選択(就職)」を等至点(EFP)とし、EFPに至る経路について必須通過点(OPP)、選択の分岐点(BFP)、社会的助勢(SG)、社会的方向付け(SD)、価値変容経験(Value Transformation Experience:VTE)をそれぞれ設定した(表1参照)。

2. 1. 3. 結果

TEM 図から見えてくる日本語専攻者 H さんの日本・日本語とのかかわりの変容プロセスを整理すると、以下の第1期～第3期に区分できると考える。

第1期:「日本語学科に入学(日本語を専攻)(OPP1)後も、大学をやめたし。兵役を終え、仕方なく復学するも、日本・日本語への興味はゼロである。この時の大学生生活の満足度0%。

もともと名門大学の体育学科志望だったが、受験に失敗し、自殺を考えるほどだったという。進学する気にはならなかったが、大学進学を強く希望する母が H さんの友人の進学先に手当たり次第願書を出し、A 大学日本語学科への進学が決まった (OPP1)。当時、大学の名前すら知らなかった。入学後、友達を作ろうと同級生に「一緒に運動しよう」と声を掛けたが「寮に戻ってアニメを見なきゃいけない」と断られる。「もう(大学を)やめよう」と思う。何度も退学届けを出すも母や学科長の反対で叶わず、アルバイトをして過ごす。友達に「とりあえず軍隊に行っては?」と言われ、申し込んだところ、急遽3日後の入隊が決まる。軍隊は性に合っていた。新兵の教育を担当し、何度も表彰された。このまま職業軍人になりたいと思ったが、当時チョナム事件¹もあり (SG)、両親の強い反対 (SG) で断念した (BFP1)。復学後は、またアルバイトをして過ごした。

第2期: 学科内に気の合う仲間ができ、大学生生活が楽しくなる。日本へのホームステイを経験し、日本と日本人に対する認識が大きく変わり (VTE)、日本・日本語への抵抗感がなくなる。このときの大学生生活の満足度は100%。

2年生になると、気の合う仲間ができ、毎日のようにサッカーをしたり飲み会をしたりして、大学生生活が一気に楽しくなった (BFP2)。この年は大学生生活を100%楽しんだ。先輩たちの助けで成績もこの時が一番良かった。日本と日本人にあまり良い感情を持っていなかった H さんが大学をやめなくてよかったと思えるようになったのは、友達の勧めで参加したホームステイだった (VTE)。家族はサッカー好きで大変優しかった。韓国に対してすまない気持ちを持っていて、H さんの日本に対する率直な思いをしっかりと受け止めてくれた。「日本に住んでみたい」と思うようになり、休学して日本に行くことを決める。

第3期: 大阪でのワーキングホリデーを経験し、日本人との付き合いの中で日本語を使うようになる。日本・日本語との関わりは深まり、卒業後も日本との取引のある貿易会社で就職が決まる (EFP)。3、4年次の大

¹ 韓国哨戒艇沈没事件: 2010年3月26日に韓国海軍の浦項級コルベット「天安」が沈没し、乗組員104名中46名の死者・行方不明者が出た。

学生生活の満足度は80%程度。

1年間ワーキングホリデーで大阪に滞在。最初は日本語が話せずアルバイトの面接に30回以上落ちたが、その後、飲食店やバーで働く。仕事や友達付き合いのなかで、次第に日本語が使えるようになっていった (BFP3)。日本の友人たちとは今でも連絡を取る。また、日本での生活を通じて「違い」を認められるようになった。他国で外国人と交わって住んでいけばいろいろな経験を通じて考えの幅が広がるという。3年に復学。日本語が話せる満足感・達成感がある一方で、学生の交流のなさに問題を感じ学科内のサークル活動に力を入れる (BFP4)。4年次には日本語学科の学生代表も務める (BFP5)。そして先輩の紹介で電子部品の貿易会社に就職が決まる (EFP)。日本にも取引先があり、日本語を使う機会もある。だが、今でも日本語には興味はない。2015年2月に卒業 (OPP2)。

2. 1. 4. まとめ

大きな転換点は、気の合う仲間との出会い (BFP2) とホームステイによる日本に対する認識の変化 (VTE) である。このことが H さんと日本・日本語・日本語学科とのかかわりの深まりを下支えしている。H さんの日本語の上達には目を見張るものがあるが、本人は今でも日本語そのものには興味がないという。H さんは日本語を人間関係の構築やさまざまな経験のなかで付随的に学んでいった。それは単に日本語能力の獲得という一言では言い表せない豊富な学びを含んでいる。そして、そこで育んだ人間関係や経験が、結果的に日本語の専攻を生かした仕事 (EFP) に結びついたといえる。

2. 2. 「韓国人高校日本語教師のビリーフ変容と成長」

国際交流基金関西国際センター 杉本香

2. 2. 1. 問題の背景と目的

国際交流基金 (2013) の調査によると、韓国での日本語学習者数は約 84 万人 (世界 3 位) で、そのうち 8 割以上を中等教育の学習者が占める。しかし、彼らの日本語学習の目的で最も割合が高いのは「機関の方針」(60.5%) であり、日本語教育上の問題点として「学習者不熱心」(28.2%) が第一に挙げられている。このように良い教授環境とは言えない中で、教師はどのようなビリーフ

を持ち、日々の授業実践を行っているのだろうか。本研究の目的は、教師はどのような社会的抑制および助勢を受けてビリーフとそれに基づく行動を変容させ、またアクション・リサーチ (以下 AR) によってどのように「教師の成長」に結びついていくのか探ることである。

2. 2. 2. 研究の方法

「教師の成長」を促すためには、教師が自身のビリーフを意識化する必要がある (岡崎・岡崎, 1997) が、ビリーフには無意識のものが存在し、ビリーフが実際の行動と必ずしも一致していないという指摘もある (山田, 2008)。そこで、教師の授業実践を通しビリーフを意識化させ、気づきを与える方法として、協力者とともにアクション・リサーチ (以下 AR) を行った。調査協力者は表1の通りである。

表1 アクション・リサーチ協力者の背景 (2010年調査時)

	性別	年齢	教育歴	学歴	勤務地	勤務校
教師A	女性	30代前半	6年	修士	忠清道	公立一般系男子校
教師B	女性	30代前半	6年	修士	京畿道	私立一般系女子校
教師C	男性	40代後半	23年	博士	慶尚道	公立一般系共学

協力者に普段の授業の様子をビデオに撮影してもらい、そのビデオを見て筆者が問いかけ、気づいたことを話し合い、リサーチポイントを決めるというセッションを行った。インタビューは、事情で人により2~4回行うこととなった。インタビューは録音したものを文字化 (録音ができなかった場合はその場でメモ) した。分析には、複線径路等至性アプローチ (TEA) を用い、表2の要素を抽出しTEM図を描いて可視化した。

表2 TEMの用語ならびに本研究における意味

用語	本研究における意味
等至点 (EFP)	日本語教師としての成長を続ける
両極化した等至点 (P-EFP)	日本語教師としての成長をやめる

分岐点 (BFP)	BFP1：思う通りの授業を実践する BFP2：様々な気づきを得る (BFP3：将来について悩む (教師 A のみの分岐点))
必須通過点 (OPP)	OPP1：日本語教師になる OPP2：協働アクション・リサーチに参加する
社会的方向づけ (SD)	〈日本語教師としての成長をやめる〉方向へと仕向ける環境要因や文化・社会的圧力
社会的助勢 (SG)	〈日本語教師としての成長を続ける〉方向へと誘導する環境要因や文化・社会的支え

2. 2. 3. 結果とまとめ

まず、日本語教師としての成長を続けることを等至点 (EFP) に設定し、協働 AR に参加するまで、AR 実施中、AR 後の 3 期に分け、各期ごとに教師のビリーフと行動の変容の様子を見ていく。なお、3 人の教師の語りからは、各期にまたがって「受験が重要で受験に関係のない第二外国語を軽視するという社会の情勢」があり、それが日本語教師としての成長を阻害するもっとも大きな社会的方向づけ (SD) になっていることがわかる。

第 1 期：理想の教師像やあるべき授業というビリーフを形成しながら日本語教師になり (OPP1)、SD と SG に大きく影響を受け、授業実践を行う。

教師 A と B の共通点は、いったん企業に就職しながらも、日本語教師になる目標を持ち、周りの影響も受けながら再度勉強して日本語教師になったことである。教師 A は自身の第二外国語学習の経験や大学院で勉強したことから、「楽しく、何か一つでも残る授業をしたい」「知識より活動やコミュニケーション重視」のビリーフが生まれた。「受験と関係がない」という大きな SD も逆手に取り、受験と関係がないからこそ楽しい授業ができると前向きに捉えている。教師 B は教師研修の影響から「教科書通り、文法重視の授業を変える」ようになった。「生徒の態度」という教授環境は SD にも SG にもなり得る。教師 A の場合、やる気がなく授業態度の悪い男子生徒のコントロールに苦慮し、ビリーフに沿った思う通りの授業ができない (BFP1)。教師 B の場合は「生徒が自分の話をよく聞いてくれるからいいかげんな授業ができない」と逆方向の力となっている。教師 C は雰囲気づくりと動機づけという強いビリーフを持って授業に臨んでいることがわかる。

第2期：協働ARに参加し、授業を客観視して問いかけを受けることで、様々な気づきを得て、意識や行動の変化が表れる。

授業ビデオを客観視し初めの気づきは「日本語のイントネーション、動作やしぐさ」といった表面的なことであったが、筆者からの問いかけによりだんだん気づきが深化していき、それが意識や行動の変化につながっていく様子が見られた。教師BはARがやる気のきっかけにはいるが、思う通りの授業実践ができていないため、大きい変容は見られなかった。教師Cは無意識の強いビリーフがあり、定めたりサーチ・ポイントとはずれた語りとなっている。

第3期：協働ARがきっかけとなり、授業を反省して工夫したりする中で、思う通りの授業実践が可能になる。

教師Aは経験を積むことで生徒コントロールもできるようになり、ビリーフに沿った思う通りの授業ができるようになった。一方、日本語学習者減少という大きなSDの中、将来への悩みが生じたが、逆に専門性を高めることを決意し、さらなる成長へと向かっている。教師CはAR中と3年後では「おもしろい授業」の定義が、「教師の人間的なおもしろさ」から「活動の機会を提供する学びの楽しさ」へと変化した。そこにはARでの気づきがきっかけとなり、悩みが生じ、意識が変わるという経過が見られた。

以上のようにTEAを用いることで、3名の教師が社会的要因や持っているビリーフによって様々な径路をたどり、「教師の成長」へ向かう様子が明らかとなった。これを教師教育担当者がどのように教師を支援できるかについて考える材料としたい。

2. 3. 「海外日本語教育実習を経験した実習生の変容」

文教大学 三枝優子

2. 3. 1. はじめに

筆者は大学学部課程で日本語教員養成コースの日本語教育実習（以下実習とする）を担当している。実習を履修する学生の多くは積極的に参加し、実習によって成長できたと評価し実習を終える。しかし、実際に日本語教師になる学生はわずかである。実習生はどのような経緯で日本語教員養成コースを履修し、実習に参加し、何を感じ、その後どのような道を選択したのか、その選択にはどのような要因が関わっているのか。これらを明らかにすることは、カリキュラムや学習支援等を考える上でも重要な資料となると考える。

2. 3. 2. 研究方法

本研究では学生の進路に対する意識変容の過程を複線径路等至性アプローチ (TEA) を用いて分析する。TEA では4±1名を対象とすることで「経験の多様性を描く」(荒川他 2012) ができるとする。本稿では、3年次の夏休みに2週間の海外実習を経験した3名を対象とし、大学入学から3年次後期までの経験の多様性と意識変容の過程、そしてその要因の記述を試みる。データは半構造化インタビュー²を1人3回実施し収集した。2回目以降は1回目の文字化データをから作成したTEM図を互いに見ながら行った。2回目以降のインタビュー後は各回のデータを文字化しTEM図を修正、追加した。

2. 3. 3. 結果とまとめ

本研究では必須通過点 (OPP) として表1に示したように大学カリキュラムの履修上の通過点4点を設定した。また、3名に共通した分岐点は「日本語教育に興味を持つ (BFP1)」、 「日本語教育現場と自己の適性を知る (BFP2)」の2点であるにとらえた。それらを表すTEM図から変容のプロセスは以下の3期に分けられると考える。

第1期：日本語教育関連の活動に参加して、日本語教育に興味を持ち (BFP1)、海外実習に参加を申し込む (OPP3)

調査協力者3名 (X, Y, Z としデータを示す) は大学入学時 (OPP1) の将来像について X は日本語教師、Y は小学校教員、Z は英語教員と異なる希望を持っていた。X は1年次から意識的に日本語教育科目を履修し「特に授業でやった模擬授業は自分が思っていた日本語教師って感じで、やっぱり日本語教師と思った」と、すでに持っていた日本語教育への興味を強め (BFP1)、日本語教員養成コース履修を決めた (OPP2)。Y は1年次秋の履修登録説明会で初めて日本語教員養成コースの存在を知り「教育に関することはしてみよう」と教職課程とともに日本語教員養成コースも登録し (OPP2)、2年次より日本語教育科目を受講し始めた。そして4年生の実習授業に補助要員として参加し、そこで日本語教師志望の4年生や元日本語教師の大学院生と出会い、日本語教育への興味を強めた (BFP1)。Z は履修登録説明会で今まで取った日本語教育科目が卒業単位になると知り日本語教員養成コースに登録をした (OPP2)。2年次に「教員志望だから」と友人が参加していた地域日本語教室での実習に参加するが、多忙を理由に辞めてしまう。しかし、直後に参加した海

² インタビューに際し、文書及び口頭で説明し、同意を得て録音した。

外語学研修で、外国で英語を学ぶ自分と日本語教室の学習者とを重ね合わせ「直接法で教えられる学習者の心理」や「語学教師の役割」について考え、日本語教育に再び目を向ける（BFP1）。Zは「実習経験がなければそんなことは考えなかった」と回顧している。日本語教育に興味を持たせる社会的助勢（SG）として、先輩や友人の存在とともに大学の履修システムや実習などの学習環境が挙げられる。

第2期：海外実習に参加し（OPP4）、日本語教育現場と自己の適性を知る（BFP2）

日本語教育に興味を持った3名は海外実習に参加し（OPP4）現地の日本語教育コミュニティに加わり教壇に立つことで自己の適性や日本語教育に対する認識を深める。授業見学では多様な授業スタイル、ビリーフがあること実感し、「じゃあ、自分らしい授業って」（Z）と一人の教師としての自己を意識する。また、ホームステイや現地教員からの指導、実習を通して「意外に海外生活も大丈夫」（Y）な自分や行動力のある自分に気が付く。SGとして他の実習生や実習校教員など重要な他者の存在などが挙げられる。

第3期：日本語教師を職業選択の一つとして考え、進路を決める（EFP）

海外実習経験からXは「学習者の反応」を重視する自己を分析し、「対象者を喜ばせる」企画関係の職を志すようになった（P-EFP）。学校教師と日本語教師の間で揺れ動いたYとZは積極的に日本語教師の先輩に話を聞くなどし、日本語教師は新卒でなく、経験が評価されると考えるようになった（VTM）。Zは「親を安心させるためにも5年ぐらい中高教員をしてから日本語教師になる」道を選択し（P-EFP）、Yは「日本語教師はいろいろな経験が活かせると聞いたので、まずは中高教員を」と進路を決めた（P-EFP）。このような結果となったSDとして学校教師の採用試験などの雇用環境があり、また日本語教師の新卒者にこだわらない雇用環境もSGとして影響を与えていた。

入学当初は将来像が異なる3名であったが、日本語教育活動への参加から興味を深め、海外実習を選択した。そして現地の日本語教育コミュニティに加わり教壇に立つことで自己の適性や日本語教育に関する認識を深めるという過程を経た。結果的には3名とも日本語教師以外の道を選択したことになるが、今後日本語教師を選択する可能性も残した径路であることがわかった。鈴木（2011）が述べているように日本語教育を学んだ学生は日本語教師にならずとも「在野の日本語教師」として日本語教育を外から支える人材となるであろう。同時に「在野の日本語教師」から「日本語教師」へと転職する可能性もある。大学としてそのような卒業生への支援も考える必要があるのではない

だろうか。

表1 TEMの用語ならびに本研究における意味

概念	本稿での位置づけ
等至点：EFP	日本語教師を志望する
両極化した等至点：P-EFP	日本語教師以外の職業を志望する
分岐点：BFP	BFP1：日本語教育に興味を持つ BFP2：日本語教育現場と自己の適性を知る
価値変容点：VTM	職業（日本語教師）に対する認識が変わる
必須通過点：OPP	OPP1：A 大学に入学する OPP2：日本語教員養成コースを選択する（1 年次秋） OPP3：海外実習に参加申し込みをする（3 年次春） OPP4：海外実習に参加する（3 年次夏）
社会的方向づけ：SD	<日本語教師以外の職業を志望する>方向へと仕向ける環境 要因や文化・社会的圧力
社会的助勢：SG	<日本語教師を志望する>方向へと誘導する環境要因や文 化・社会的支え

3. 言語学習・教育における質的研究の可能性と課題

まずは、上述の TEA を用いた事例研究によって明らかになった TEA の言語学習・教育実践及び研究における可能性について以下の観点から議論を行う。

- ① TEA で分析することで何が明らかになったのか
- ② ①は、これまでの第二言語学習・教師教育理論に新たな示唆をもたらせるのか（もたらせる場合、どのような可能性があるのか）
- ③ 学習者・教師の変容における「活動・言語（記号）・価値観」（発生の三層モデル）の意義とその限界
- ④ 「分岐点」における援助・支援の是非やその方法

⑤ TEA での分析における今後の課題及び展開の可能性

次に上記点の議論をさらに広げ、TEA だけでなく言語学習・言語教師成長分野における質的研究手法全体について検討したい。具体的には、多様な質的分析手法（ライフストーリー、会話分析、談話分析、グラウンデッドセオリー・アプローチ、等）の共通性及び相違性、また共通に抱える課題を明らかにする。これにより、各手法の特徴が明確になり、それぞれが言語学習・教育分野にどのように貢献できるかという可能性やより適切な活用が提示できる。さらには、言語学習・教育分野全体の豊かな発展に向け、多様化時代における質的研究の意義及び今後進むべき方向についても議論を深めたい。

本企画で TEA をはじめとした社会文化的側面に重点を置いた研究が発展すれば、今まで単なる日本語使用や知識応用の場と考えられていた留学、コミュニティへの携わり、実習、教育、相互文化交流、といった「実践」の機会が日本語学習者や日本語教師にとってどのような意義を持つのかを再考することが可能になる。このような発展が、留学、実習、言語学習、等の各種プログラム、地域交流、等における学習設計の再検討にも繋がっていくと考えられる。

文献

- 岡崎敏雄，岡崎眸（1997）．『日本語教育の実習—理論と実践』アルク．
- 国際交流基金（2013）．『海外の日本語教育の現状』くろしお出版．
- 佐藤正則（2013）．留学経験の意味と自己実現についての考察—元留学生のライフストーリーから『言語文化教育研究』（11），308-327．
- 鈴木寿子（2011）．「日本語教師にならない人」にとっても有益な日本語教師養成はどうあるべきか—開放的教師養成のための一考察『リテラシーズ』（8），33-38．
- 三代純平（2014）．日本語教育におけるライフストーリー研究の現在—その課題と可能性について『リテラシーズ』（14），1-10．
- 安田裕子，サトウタツヤ（2012）．『TEM でわかる人生の経路—質的研究の新展開』誠信書房．
- 山田智久（2008）．教師のビリーフ，その的確な把握の必要性—アクション・リサーチから見えてきたもの『大学日本語教員養成協議会論集』2006-2007，89-94．
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

【パネルセッション】

日本語学校における実践研究と連携の意味

連携はどのように可能か

佐藤正則（早稲田大学日本語教育研究センター）、白石佳和（友国際文化学院）、
萩原秀樹（インターカルト日本語学校）、松本裕典（静岡日本語教育センター）

概要

本パネルの目的は、日本語学校における実践研究の意味を改めて問い直し、実践研究を通じた教師間の連携のあり方について議論することによって、教育実践共同体の構築を提案していくことである。パネルでは、日本語学校での実践に基づく発題、及び発題内容を踏まえた発題者間の議論、発題者とフロアとの議論で構成する。議論では、日本語学校教員発の教育実践共同体構築の道筋を具体的に考えていきたい。

キーワード

連携、教育実践共同体、ポートフォリオ、デス・エデュケーション、キャリア教育

1. 日本語学校をめぐる連携の意味

日本語学校と大学等の連携の必要性が主張されるようになって久しい。「留学生10万人計画」時代の1997年、文部省(当時)の留学生政策懇談会は「今後の留学生政策の基本的方向について」の中で、「私費留学生の多くは、まず国内の日本語教育施設で日本語教育を受けた後、大学等に進学しており、日本語教育施設への『就学』が、事実上『留学』の第一段階」となっているにもかかわらず「従来必ずしも十分な連携が図られていなかったきらいがあり、今後就学生に配慮した一貫した施策を展開していく必要がある」と述べている。また、大学等における日本語教育体制の充実が重要になってくるが、学内だけの体制整備が困難な場合もあるため「日本語学校が有する日本語教育の指導体制を有効に活用すること」「大学等に在籍する留学生や入学を予定する者に対する日本語指導をはじめ、留学希望者の募集、選考などの充実のため、大学等と日本語学校との連携を積極的に推進する方策を検討すべき」とも述べている。それまでは教育行政当局が「留学生問題」を検討する場合、大学等の留学生が前提になっており、日本語学校の存在は無視されていた。日本語学

校の「就学生」は政策の対象にされていなかったのである（勝又 2010）。

それから10年以上経った2009年のシンポジウム「留学生30万人計画と日本語教育—大学と予備教育の連携を考える」では、大学と日本語学校の連携による「支援／ケア」「システム／体制」「日本語教育」等様々な視点からの連携が提案された。また、その中で「日本語教育の連続性」が「アーティキュレーション」（接続）概念から述べられ、そのために「日本語教育スタンダード」の必要性が主張されている（奥田 2009）。このように、日本語学校が大学等との連携で期待されていることは、留学前から留学後の定住まで、多岐に及ぶようになった。

一方で、実践研究を通じた連携も提言されるようになった。たとえば、日本語教育振興協会の実践研究プロジェクトチーム（2001）による『実践研究の手引き』では、2002年度から始まる日本留学試験に触れ、「日本語学校には、大学に送り出すための準備教育の蓄積は多いものの、さまざまな能力の留学生に対するアカデミック・ジャパニーズの教育経験は」ないとし、「このような状態の大学との連携とは、大学での勉学に必要な日本語力とはいったい何か、日本語の補習はいかなる教育カリキュラムによって実現され得るのかといった課題を大学と共同して探究すること」が提案されている。日本語教育振興協会（以下日振協）主催の日本語学校教育研究大会、日本語教育学会の実践研究フォーラム等、日本語学校の実践研究を公開し、連携できる場は少しずつ広がりつつある。しかし、機関の異なる常勤教師間や非常勤教師間、常勤教師と非常勤教師など、機関を超えた教師同士の連携はほとんどない。もちろん以前よりはるかに多くの実践研究が日本語学校からも報告されるようになった。しかしそれらの実践が媒介になって、大学と日本語学校、日本語学校間を越えた実践者としての教師が繋がっていくことはほとんどない。

2007年、日振協主催の「日本語教育セミナー」の講演「日本語教育における連携の必要性」で細川（2007）は「制度としての連携」だけを考えるのでは本当の意味での連携はできなと言ひ、日本語教師として連携していくこと、そのために「内実の連携」つまり「教育目標の連携」が必要だと述べる。そのために「実践研究を連携という立場で蓄積していくこと」が「本当の連携の基礎的な作業」だと述べている。この「実践研究を連携という立場で蓄積していくこと」、そのための「日本語教育実践共同体」（三代、他 2014）が、大学と日本語学校、日本語学校間を越えた実践者としての教師が連携していくにあたって、今まで欠けていたことではないだろうか。

そこで、本パネルでは日本語学校における実践研究の意味を改めて問い直し、実践研究を通じた教師間の連携のあり方を議論していく。そして具体的な教育実践共同体の構築を提案する。

まず、それぞれ固有の実践の場を持つ各発表者が、今まで自分が行ってきた実践を以下の視点か

ら問い直す。

①実践の社会的文脈を記述する。これは「社会的文脈の実践研究を蓄積することで、より広範囲の社会状況とその状況のもつ問題を共有する」ことによって、「協働して問題の解決へと向う連帯の可能性が開ける」（三代他 2014）

②実践研究を自己言及的に記述する。これは「実践者が実践を行う過程で何を感じ、何を考え、価値観がどのように変容したかという省察のプロセスに関する記述」によって「問題意識を共有する他の実践への参加者たちが、当該の実践を自身の実践と比較したり、自身の実践に翻訳したりすることが可能になる」（同）からである。

以上の視点から、私たちはそれぞれの現場で実施している実践を読み直す。そして、実践研究を媒介にした教師間の連携はどのように可能かを考えていきたい。

学校単位の実践研究と連携

白石佳和

1. 実践の社会的文脈

本発題者は、2014年10月開校の新規日本語学校の教務主任である。本校では現在、学習者評価のあり方について、従来の、テストによる言語知識中心・教師中心の評価から、多様な評価方法（テスト、パフォーマンス、ポートフォリオ）による学習者中心の評価（教師評価＋自己評価、ピア評価）へと転換していく実践を行っている。

本校（友国際文化学院）は、友ランゲージアカデミーの姉妹校で、ASEAN 中心としたアジア諸国からの進学目的の非漢字圏学習者から入学を募る日本語学校である。現在、ベトナム、モンゴル、ネパールの学生が在籍するが、これまでの経験でいうと、1年後や3年後のプランを持たず目の前のことしか考えない学生が多い。日本で進学後に就職したいと希望しているにもかかわらず、とにかく安い専門学校に入る、という安易な選択をしがちである。そこで、長期的な視野と高い志を持った、日本でも母国でも活躍できる人材を育成することを目標とした。適切な進路指導に力を入れることは、学校の親会社であるライセンスアカデミーのビジネス（進路指導のサポート）の方向性とも合致する。

2. 実践の内容と自己言及的記述

発題者は、吉田（2006）をもとに、さまざまな評価を行う試みをした。特に、その柱となるのが、ポートフォリオによる目標設定と振り返りである。まだ実践の途中であり、ポートフォリオ自体は新しいものではなく、すでにいろいろな教育機関で導入されている。当校の取り組みはまだ始まったばかりであり、独自のものを実践研究するには至っていないが、初級から進路指導を行う点は、嶋田（2014）の4-3の取り組みに近い。（ちなみに本校でも「できる日本語」を採用）3ヶ月タームのスタート時、真ん中、終わりにそれぞれ、キャリアについてのアンケートを取り、目標設定を行い、前回の振り返りを行う。日本語ポートフォリオの内容は、将来の目標、日本語学校卒業時の進学目標、ターム初の3ヶ月目標、それぞれの月の目標である。それぞれ振り返りも行う。近いうちに、教科書の課ごと（だいたい週毎）、毎日の振り返りも行うことを目指す。

もう一つの柱は、三宅（2014）21世紀スキルに基づいた10の行動目標である。日本語学習目標（can-do-statements）以外にそれらの行動目標を評価する、というものである。例えば、上掲書のスキルの1つ「コラボレーション」であれば、ターム初にそのクラスの教師たちで相談しクラスに合わせた「グループワークの時に自他の長所・短所を取り入れ、目標に向かって協力する」というような目標を設定し、最後に振り返りも行う。他にも、学習の方法、批判的思考、ICTの活用、などの評価項目を設定することで、教師も学習者もキャリアのためのスキル育成の意識が芽生えるのである。ICT活用では、QUIZLETというアプリやFBグループなどに参加することを目的とする。

これらの取り組みのために、開校前の春季・夏季インテンシブコースの実践で教師間の連携を図り8月には研究発表も行なった。ポートフォリオの重要性も、最初みんな半信半疑だったが、よさを実感できた。学生に目標と振り返りを求めて自主性を促すうちに、教師からも自分たちの振り返りを促す雰囲気醸成され、日々の授業記録に「今日の目標」と「振り返り」欄ができた。これを共有することで、お互いの言語教育観も見えてきて、いろいろな気づきがあり議論が深まった。進学＝キャリア教育の重要性も徐々に理解できてきたと思う。当校では、この1月、初級段階で親会社主催の留学フェアに参加した。卒業は1年後だが、早速オープンキャンパスに申し込むなど進路への意識が高まった。

3. 実践研究を通じた教師間の連携の可能性についての試案

昨年12月に、日本語学校3校が集まり、「発音指導」というテーマで各校から発表したのちグループディスカッションを行う勉強会を開催した。各校の取り組みをうかがううち、国籍構成や学校の方針など各校の特色、さらには「社会的文脈」が見えてきた。取り組みには共通する部分もあり、

それが教える時の核になることのように思えた。また、早稲田大学のある先生と出会い、「インターアクション教育」について勉強会を開くことになった。その教育にある、接触場面を重視（社会に出ることを想定した教育）したり振り返りを重視したりする考え方が本校の目指すところと一致するので参加した。そこには、大学、専門学校、ボランティアなどさまざまな教育現場の方がいらっしやり、日本語学校という教育機関の特徴への理解が深まった。

「(実践研究の) 連携はどのように可能か」という問いへの本発題者の提案は、「学校内の学びの共同体」構築、少数の日本語学校の連携である。日本語学校という教育機関の特徴の一つは、大学以上に学校の縛りが多く、学校全体で動くところである。そうすると、まず学校内で学びの共同体を作っていくことが学生たちにとってもよいことであり、そこから、いくつかの学校の連携が現実的だし非常勤講師も巻き込んで協働が可能となる。

日本語教育振興協会では、日振協教育研究大会や新任主任研修などを通じ、一部ではあるが教務主任レベルでの連携は増えてきた。しかし、実践研究での繋がりでない場合もあり、また専任・非常勤など職種を超えた集まりはない。日本語学校の教員にどんな連携ができるのか、また意味があるのか、みなさんとぜひ考えたい。

日本語学習者に対する「デス・エデュケーション」の試み

萩原秀樹

1. 立脚点と背景、目的

当校は20数か国から来日した約400名の学習者が在籍する日本語学校である。発題者は現在、学習者の人生全体を見通し、人生をどう充実させどう終えるかを考える「ライフキャリア」（宮城2006）に焦点化した授業を継続的に実践している。そこで学習者はライフ（人生、生、死、いのち）に直接関わるテーマについて日本語を通して考え、表現する。すなわち本実践は日本語教育における「デス・エデュケーション¹⁾」に特化した授業の試みであり、ライフキャリアを重視した包括的、長期的な観点に基づく広義のキャリア教育の一環でもある。

日本や世界の社会事情に関する授業では、生が一回性という決定的事実が一般に見落とされていると感じられ、時折見聞する実践例も多くは単発的なものにとどまる。それと呼応するかのように、指導者が身構え、いわばタブー視しがちなテーマ、トピックのひとつが「死」である。しかし、そうした指導者の思いとは裏腹に、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、語り、

知りたがっているのではないか。こう痛感させられたのは、語りを軸とする実践(萩原・高井 2010、萩原 2012) においてである。

発題者は、本実践で取り上げる各種テーマ、トピックを青年期にある多くの学習者にとって不可欠、不可避のものとして捉え、以下の2点を実践の目的としている。1点目は生と死に直接かかわる事象を学習言語である日本語で提示することで、学習者の内面に寄り添ったより本音に近い思いを、たとえ不十分であっても言語化し、生々しい日本語を運用する機会を提供すること。2点目は講義のみならず実際のワーク(言語活動)を通して学習者の思考に刺激を与え、活性化と深化を導くことである。以上から、生に一辺倒となることなく死を経ることで自己と他者の生、いのちを照射し、それらの充実に資することになる。こうして、本実践言語知識や技術が習得でき即効性のある、いわゆる「役に立つ」授業とは一線を画し、学習者に新たな認知や実りの獲得を促し、彼/彼女らの人間的成長の一助となることを狙う。

2. 実践の内容

実践の場は希望者のみの選択授業である。受講生の日本語レベルは中上級以上で、週1回、2時間で全10回実施する。1タームあたりの期間は3か月にわたり、1年に1タームのペースで実践し、目下第3タームが進行中である。平均して15名前後の受講生が参加している。以下表1に第2ターム(2014)での実践内容を示した。

各回では教師(発題者)による講義的な時間よりも、話すこと、聴くことを基本とした各種ワークに重点を置く。また映像の視聴や絵本の読み聞かせのほか、ゲストスピーカーを招く。各活動は日本の学校教育現場での実践(古田 2009 ほか)を日本語学習者向けに改変したものと、独自に考案したもの等を組み合わせている。

表1 各回の実践内容(全10回の一部)

	テーマ	シラバスと授業記録
1	生と死への第一歩	①ワーク『生』と『死』のイメージ「人生での現在地」②アンケート「死を考えてみよう」(概要)初回はプレゼン的な性格を持ち、イメージをつかむ活動を通して自身の死に思いを巡らせる。
2	得たもの・失ったもの	ワーク「ゲインライン・ロスライン」(概要)受講生各人がこれまで得たもの(こと、人)と失ったもの(こと、人)を挙げ、ペアトークで視点の広がりを目指す。
3	死へのアプローチ	①ワーク「死の疑似体験」②絵本読み聞かせ(概要)人生観や価値観、死生観等、明確に意識しにくい、意識下の感情や概念を掘り起こし言語化を導く。その後、著名な絵本作品を読み聞かせる。
(以下略)		

3. 連携とその課題、今後の可能性

紙面の都合上、受講生の反応や成果には触れず、連携とその課題、可能性について述べる。

当校は外国人住民に開かれた教室運営のほか、地域の日本語ボランティア教師養成や外部組織と組んだデジタルデバイスの開発等、常時複数の活動が並行して進行している。大学でもボランティア組織でもない日本語学校の本来的な特性の一つは、背景や目的、年齢の多様な学習者の存在とともに多彩なニーズを取り込み、反映できるキャパシティの広さと機動力にある。進学指導に特化した組織との一般的認識とは逆に、特徴ある活動を行う学校も多い。

一方で、当校には規模の大きさに伴う弊害も否定できない。また、ベテラン教員が多いことから必然的に各自が言語（教育）観を確立していることから、教師が注目しやすい言語知識、言語技術ではなく、本実践のようなライフキャリアを軸とした言語（教育）観、パラダイムは一定の理解は得られようが、全体を巻き込んだ共有化への期待はあまり現実的といえない。そこで発題者は、意識を共有できる教員間の、個人ベースでの連携、連帯のほうを望ましいと考えており、そのスタンスは他校の教員とのかかわりでも同様である。

そこでは各自なりの実践を共有化することで、薄く広く、緩やかでしなやかな共同体が形成されていくと想像され、現実にはそれは徐々にではあるが築かれつつある。ひとの思いが時間をかけて醸成されていくように、まず連携ありきではなく、意思を共有できる者による静かな深まりと結びつきを志向しているのである。つまり、明日は使えない（即効性はない）が、息の長い、じわじわと効いていく（遅効性のある）ネットワークである。それは現場の教師から発信し、おのおのの現場での実現に向けて手を携え、支え合っていくイメージをもつ。願わくは個々の日本語学校どうしではなく、日本語学校全体に広く行き渡るような意識の共有化を期待したい。それが学習者の生の質の向上につながると考えるからである。

自身の生と死にまつわる直接体験も踏まえたワークをはじめ、他者との対話、ゲストスピーカーの語り等から得られた実りは、学習者本人が現実社会を検討し捉え直す作業を繰り返すことで、より意味のあるものへと変換する。それは本人の内部に収斂するにとどまらず、学習者と教師の双方が思考を深め、その成果は今後の生を生きる過程で関わる他者、さらにはやがて教室外へと波及する可能性も持つ。それも一種の連携、連帯だと言えそうである。

開発途上の本実践はすべてに成果をあげられているわけではなく、指導者としての未熟さや思慮の浅さに反省点も多い。にもかかわらず、受講生の能動的で積極的な姿勢から、本実践は日本語学校のみならず日本語教育の欠落した部分ではないかとさえ考える。それらから発題者は本実践に自信と確信を抱き、無限の可能性を感じているが、他方では現場での広がりに限界を感じるのも事実である。事実、意義は理解できても各学校を取り巻く諸条件から実践には至らない現場を前に行き詰まりを感じ、断念せざるを得ない教師がいるとも聞く。それを打開するには、学校自体の存立意義、そしていち教師ではなく学校レベルでの言語（教育）観が問われることになるし、それは日本語学校に限ったことではないはずであろう。

その意味で一点、危惧されるのが、一部の日本語学校に見られる教育の質の低下である。教育以前のレベルにあるともされるそれらの学校は、言語（教育）観の共有化や、まして実践の連携といった議論からは程遠いが、本稿ではこれ以上の言及を避ける。

最後に今後の展開の可能性に触れる。目下進行中の第3タームは、これまでの反省に基づいて内容が更新されているが、同時に、生の重要な側面である「性」をテーマに掲げた新たな授業も始動している。そうした流れの中、考えうる方向性の一つに日本人ボランティアが常時参加し、受講生と恒常的に関わっていく授業への転換がある。言うまでもなく、これは学内で完結し閉ざされた実践から、目の前の日本人の世界観や価値観に触れ、現実社会に開かれた実践への出発点になる予感がある。その際は、取り上げるテーマ、トピックへの謙虚な姿勢を忘れず、実践がもたらす豊かな成果に驕ることのないようにしたいと考えている。

1：いのちの教育、生と死の教育などと訳される。日本での実践は、上智大学教授だったアルフォンス・デーケンにより1980年代に始まった。現在まで小学校から社会人まで多様な現場で実践が重ねられているが、日本語教育での継続的な実践は例がないといってよい。

地方×若手の一教師の視点から考える

松本裕典

本章では、発表者・松本（以下、私）の実践を報告する。私の勤務校は地方にあり、姉妹校・系列校などを持たない小さな民間の日本語学校である。それゆえ、機関としても個人としても連携と

ということばの意味を考えることは、非常に重要になってくる。また私自身は若手であり、豊富な現場経験を持たない。本章ではこのような視点から、発題と議論を行う。具体的には、私が取り組む留学生への「キャリア教育」の内容とめざすもの、及びそれによる実践研究の捉え直しと連携の可能性について報告する。

私の「キャリア教育」では、日本語を学ぶ目的意識を高めるとともに、進学だけを視野に入れるのではなく、進学してからも訪れる進路選択の機会に対応できる学生を育てることを目標にしている。そのためには学生自身による自己の振り返りとその意義の認識が必要であり、開発教育・国際理解教育分野の理論と実践を援用しながら、自己と他者そして社会や世界とのつながりについて考える実践を行っている。そこから実践研究とは、単なる「実践」の「研究」ではなく、現場をどう捉えるかという視座の在り方であることを主張する。さらにそのような立場において、連携がどのような意味を持つのかを考える。

1. 実践現場と問題意識

1. 1. 勤務校と私

私の勤務校は、東京や大阪、名古屋といった都市部ではなく地方にある。1990年に日本語教育を開始して以来、15年ほどの歴史を持つこの日本語学校に、大学院修士課程を修了したばかりの私は新卒で採用され、2013年度より常勤教員として勤めている。本発表では、地方と若手という私自身にまつわるキーワードから連携と実践研究を考えたい。

1. 2. 実践へ至る道

私は、大学院での「研究」が思うように進められず悩んでいた時期に試みに行った自己を振り返る実践をきっかけにして、自らの抱く言語教育観の変容に気がついたという経験を持っている。それ以来、日本語教育の使命とは何かと模索する日々を送っており、現場に出ても考え続けることを止めぬよう心掛けてきたつもりである。

そんな私が特に問題意識を持って取り組んでいるのが「キャリア教育としての日本語教育」である。明確な目的意識を持たずに来日する留学生の事例が報告されているが(青木, 佐藤, 田中, 2013), 私も現場でそのような学生たちに多く出逢ってきた。このことは日本留学や日本語学習の意味の問い直しが迫られていると捉えることができ、そんな彼らとともに日本語教育の役目とは何かと考え実践していく意義は大きい。次節ではこうした問題意識に基づく私の「キャリア教育」の実践の概

要を提示する。

2. 実践を報告する

2. 1. 実践クラスの概要

私の勤務校は二部制であり、私は午前1クラス、午後1クラスの計2クラスの担任をしている。クラス1（仮名）は初中級レベル、クラス2（仮名）は中級レベルであり、在籍する学生の国籍・年齢・性別・来日時期などは様々である。いずれのクラスも基本的には日本の大学や専門学校への進学をめざしており、「留学」の在留資格を持つ留学生在が在籍している。ただし、その目的は漠然したものであり、明確であるとは言えない。

進学をめざすクラスであるため、日本語能力試験や日本留学試験、入学試験などの合格を見据えた授業計画を立てるが、私のクラスではそれだけではなく進学した後も様々な岐路で自ら考え行動できる力を涵養することをめざしている。なぜなら進学は終わりではなく、次の進路の始まりであり、それは今後も繰り返されていくからである。それゆえキャリアを意識した教育を担っていく必要があると考え、以下のような実践を設計した。

2. 2. 実践事例の報告

開発教育・国際理解教育の理論並びに実践を援用し、私自身の関心事でもある多文化共生、外国人問題といったトピックをテーマにしながら「キャリア教育」を進めている。例えば2014年度は「世界一大きな授業」「Who is Japanese?」「“外国人”が日本で暮らす」ということなどを実施した。紙幅の関係で詳細は割愛するが、以下に概略を示す。

「世界一大きな授業」実践では学校へ通えない子どもの事例を通し、教育の大切さや日本で学ぶことの意味を考えた。「Who is Japanese?」実践では人は外見のみで安易に判断できないということを知り、知ることの重要性に触れた。「“外国人”が日本で暮らす」ということ実践では当事者の視点から“外国人”が直面する困難や課題について話し合い、解決策を探った。そのほか、専門学校との交流授業や模擬選挙なども実施する機会に恵まれた。こうした参加型・体験型の授業実践を通して、キャリア意識の醸成を図った。

また、新たな対話・議論の始まりとなることを願い、できるだけ外へと開いていくための一つの方法として、これらの実践の発表・報告の機会も積極的に創出している（松本、2014、印刷中）。次節ではこれまでの実践を通して私が考えてきたことをまとめる。

3. 連携と実践研究と私

3. 1. 私にとって連携とは何か

まず第一に、情報交換・共有などを目的とした実体としての連携も重要である。この場合の連携は、組織間であっても個人間であっても同様である。特に上述したような個々の実践が連携によって広く共有されることで、各々の実践者がそれを各々の視点と言語教育観でよりよりものへと変えていくことができる。また転校や進学などによる留学生の移動を考えた場合にも、申し送り事項などが融通しやすくなるといった利点もあるだろう。

一方で、実体としての連携ではなく、思想としての連携、すなわち、日本語教育という分野そのものをよりよくしていくための力強いエネルギーの総体としての連携も求められるだろう。それは例えば、日本語教育の使命とは何かとともに考えることであり、それを日本への窓口として世界に開かれた日本語学校が担う意味は大きい。

私にとって連携とは、まだ見ぬ日本語教育をともに紡ぎ編んでいく所作であると定義付けし、これについて深く議論していきたいと考えている。

3. 2. 私にとって実践研究とは何か

実践研究というと、「実践」を何らかの方法で「研究」することだと考えられがちである。もちろん、それも重要かつ必要であろう。一方で、その「研究」成果は誰のためであるのか、何のためにあるのかという問いに立ち返ってみると、疑問も生まれる。

ここで重要なのは、個々の実践者の理念や言語教育観である。実践研究では方法よりも思想の部分が大きい。どんな考えに基づき、なぜその実践を行うのかに焦点を当てるべきである。その点で言えば、私の実践では特に当座の言語知識の獲得だけを目的とはしていない。私たちを取り巻く世界が抱える種々の課題について、教室という小さな実践現場から、ともに暮らす仲間としてともに考えることを通してその意味を再解釈できたらと考えている。これが私の言語教育観であり、その具現化が私の実践研究ということになる。

私にとって実践研究とは、個々の実践者による「実践」の「研究」ではなく、現場をどう捉えるかという視座の在り方である。それは日々の営みであり、日本語教育を支える言語教育観の応酬がよりよい日本語教育を創発・更新していくのではないだろうか。

文献

- 青木幸子, 佐藤貴仁, 田中里奈 (2014). 学部留学生の語りから見た多様化する「留学」の意味『言語文化教育研究会 2013 年度研究集会大会「実践研究の新しい地平」予稿集』115-121.
<http://alce.jp/conf.html#program>
- 奥田純子 (2009). 日本語教育機関は大学とどのような連携が可能か—日本語教育の連続性のための連携—. 『国際シンポジウム報告書「留学生 30 万人計画」と日本語教育—大学と予備教育の連携を考える—』独立行政法人日本学生支援機構.
- 勝又美智雄 (2010). 『日本語教育振興協会 20 年の歩み』財団法人日本語教育振興協会.
- 財団法人日本語教育振興協会実践研究プロジェクトチーム (2001). 『実践研究の手引き』財団法人日本語教育振興協会.
- 嶋田和子 (2014). 非漢字圏学習者に対する日本語指導—「学ぶこと・教えること」の抜本的な見直し『ウェブマガジン留学交流』vol.45
- 萩原秀樹 (2012). 学習者のライフに視点をおいた日本語活動『言語教育研究』2,95-103.
- 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
- 細川英雄 (2007). 日本語教育における連携の必要性—これからの日本語学校の役割「日本語教育振興協会ニュースNo.95」, pp.37-62. 日本語教育振興協会
- 松本裕典 (2014). 留学生とともに世界の教育について考える「世界—大きな授業」実践『平成 26 年度日本語学校教育研究大会日程・予稿集』47-48.
- 松本裕典 (印刷中). 「“外国人” が日本で暮らす」ということ. 国際協力機構中部国際センター (編)『平成 26 年度開発教育指導者研修報告書』国際協力機構中部国際センター (JICA 中部).
- 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』58,17-33
- 三宅なほみ監訳 (2014). 『21 型スキル—学びと評価の新たなかたち』北大路書房.
- 三代純平, 他 (2014). 新しいパラダイムとしての実践研究—Action Research の再解釈. 細川英雄, 三代純平 (編)『実践研究は何をめざすか—日本語教育における実践研究の意味と可能性』ココ出版.
- 文部省留学生政策懇談会 (1997). 今後の留学生政策の基本的方向について (文部省留学生政策懇談会第一次報告). 文部科学省

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/015/toushin/970701.htm

吉田新一郎（2006）『テストだけでは測れない！-人を伸ばす「評価」とは』NHK生活人新書.

古田晴彦（2009）『デス・エデュケーション展開ノート』清水書院.

【V】シンポジウム

<会場>

1号館3F 1305教室

	題目：教室・学習者・教師を問い直す	
16:30	司会：広瀬和佳子（神田外語大学）	
-	パネリスト：池田玲子（鳥取大学）	
18:30	牛窪隆太（関西学院大学）	p.115
	近藤 彩（麗澤大学）	
	三代純平（武蔵野美術大学）	

【大会実行委員企画シンポジウム】

教室・学習者・教師を問い直す

パネリスト	池田玲子（鳥取大学）
	牛窪隆太（関西学院大学）
	近藤彩（麗澤大学大学院）
	三代純平（武蔵野美術大学）
司会	広瀬和佳子（神田外語大学）

企画趣旨

日本語教育の現場では、学習者の多様化とともに言語や教育に対する見方が変化していると言われて久しい。特に、80年代に生じたオーディオ・リンガル法からコミュニカティブ・アプローチへの転換と、90年代以降にみられる社会文化的アプローチの台頭は、それまでの言語観・言語学習観を問い直す大きな転機と呼んでいいだろう。ただし、問い直す対象が何であり、それ以前と以後で何がどのように変化したのかという点では、解釈が分かれるのが現状ではないだろうか。

学習を刺激と反応の結びつきととらえ、言語構造を効率的に教え、反復練習を重視するオーディオ・リンガル法から、言語の機能と実際のコミュニケーションを重視するコミュニカティブ・アプローチへの移行は、コミュニカティブな活動を否定する見解が示されないという意味において評価が定まった感がある。しかし、コミュニケーション能力の育成に偏った指導法に対する批判は常にあり、言語形式への注目や、正確さや流暢さのとらえ方については、研究者のあいだでも、個々の実践の場においても、多様な立場・考え方が存在していると考えられる。

一方、90年代に入ると、ヴィゴツキーの学習・発達論、バフチンの言語論、レイヴとウェンガーの状況的学習論などを理論的基盤とする社会文化的アプローチが注目を集めるようになる。オーディオ・リンガル法やコミュニカティブ・アプローチはともに、学習者の「頭の中の知識」を前提とし、知識や技能の獲得を学習ととらえていた。これに対して、知識とは状況に埋め込まれたものであり、学習者は環境や状況と相互作用する中で社会的慣習としてのことばを学んでいくという見方が提示される。さらに、フレイレの教育理論の流れを汲む批判的リテラシー研究は、社会的規範としての言語や知識の中立性を否定し、それらが社会的、文化的、経済的、政治的な影響下にあつて、既存の社会構造や権力関係を強化していることを指摘した。

知識や学習に対するこのような見方は教育現場に多大な影響を与え、言語教育において多様なアプローチを生み出す原動力になっている。日本語教育では、「学習者中心」に対抗する「学習者主体」の概念¹を具体化し、発展した「活動型日本語教育」や、「協働」「対話」の概念に支えられた「ピア・ラーニング」²が、そのようなアプローチの一つとして広く認知されていると言えるだろう。しかし、こうした新たなアプローチにおいても、個々の実践の場では、従来の言語観・言語教育観に縛られたままではある場合も少なくないと考えられる。それは、上述したように90年代以降、言語教育を考えるさまざまな観点が提示され、議論が展開される中で、自身がよってたつ基盤がどこにあるのか、他者からも、自分自身にとっても、見えにくくなっているからではないだろうか。今、言語教育にたずさわる者に求められているのは、自身が当然視している、言語教育に関わる重要概念や教育アプローチを改めて問い直し、自分が何に価値を認めているのか、その価値観を支えているのは何か、他の実践者との議論を通して意識化することではないかと考える。

本シンポジウムでは、「活動型日本語教育」や「ピア・ラーニング」の考え方に賛同し、言語教育に対する新たな観点を実践によって提示しているパネリスト4名に話題提供をしていただく。4名の実践は、フィールドも教育アプローチも異なるが、4名とも、従来の教育観とのあいだで生じる対立をどのように解消し、自身がめざす実践をどう実現していくかという点で課題を「共有」しており、実践の場でさまざまな工夫やしかけを行っている。しかし、従来の枠組みとは何か、それを批判する自身の立ち位置はどこにあるのかという点では、必ずしも認識を「共有」しているわけではない。本シンポジウムでは、まずパネリスト間で、互いの関心事や相違点を明確にすることで、教師の役割という観点から問題意識の「共有」をこころみる。次に、そもそも教師間で「共有」は必要なのか、そうだとすれば何をなぜ共有するのか、フロアにも同じ問いを投げかける。現状に対する認識やそれを踏まえた現状変革の方向性について、課題の「共有」をめざしてフロア全体で議論を行いたい。

広瀬和佳子（神田外語大学）

¹ 細川英雄（1995）. 教育方法論としての「日本事情」—その位置づけと可能性『日本語教育』87, 103-113.

² 池田玲子・館岡洋子（2007）. 『ピア・ラーニング入門—創造的な学びのデザインのために』ひつじ書房.

教師の成長を問い直す

—日本語教育における「教師の自己成長」論の批判的再検討—

牛窪隆太（関西学院大学）

1. はじめに

新人日本語教師を対象とした研究を実施する一方で、現職教師を対象とした研究会（言語教育と実践を考える会）を立ち上げ、中堅以上のキャリアをもつ教師仲間とともに運営してきた。そして、新人教師のインタビュー調査をまとめ、研究会に参加した中堅教師の学びのあり方を検討するうちに、新人教師の調査から見えてきた問題点は、私自身を含む、中堅以上のキャリアをもつ日本語教師にとっても同様のものなのではないかと考えるようになった。本発表では、これら二つの研究事例を示し、日本語教育においてチームティーチングに携わる新人教師・中堅教師がともに、分業的、個体主義的な環境におかれており、「自力で成長する＝教室における教授技術を向上させる」ことが求められる環境にある可能性を指摘する。その上で、日本語教育でいわれる「教師の自己成長」論が、そのような状況を下支えするものになっていることを指摘し、成長を教師の関係性に置き直すことによって「同僚性コミュニティモデル」へとシフトさせる必要性を述べる。

2. 新人教師と中堅教師を対象とした研究事例から

2.1. 新人教師を対象とした研究（牛窪 2014a）

教授経験5年目までの新人教師を対象に、教育機関における学びを明らかにすることを目的としたインタビュー調査を実施し、そのうち教育機関への参加において葛藤を感じていると判断される教師（12名）から得られた語りについて、M-GTA（木下 2003）を用いて分析した。その結果、新人教師たちは、授業見学を受けることによって授業改善を行う一方で、他の教師の授業を見学することはできず、養成講座で身につけた典型的な教授法を繰り返しながら、初級は大丈夫という自信を得るようになることがわかった。また、他の教師との関係性について、お互いに「フリーランス」であり、気軽に聞いてはいけなないと考える一方で、忙しさの中で、他の教師と関係性がもてな

¹ 石黒（1998）は、教育学の議論において個体の能力を向上させることが目指されてきたことを「個体能力主義」と呼び、これを批判している。それに対してここでいう「個体主義」とは、能力が教師個人に求められることに加え、「ゼロから手探りで」「自分一人でやる」（M-GTAによる概念）ことが当然視されている日本語教師環境を示すものである。

いまま、無難に割り当てをこなすという日本語教育観をもつようになっていた。新人教師にとって葛藤を乗り越える分岐点となるのは、「そうじゃなくてもいい」という気づきであり、それが「大学院での学び」や「ずらしを実践している先輩教師」によってもたらされることが示唆された。

2.2. 中堅教師を対象とした研究（牛窪 2014b）

その後、授業勉強会に参加している中堅教師（経験7年から11年）6名を対象に、授業勉強会での自身の学びについてフォーカス・グループ・インタビューを実施した。インタビューでの発言を内容別にまとめ、教師たちが、授業勉強会では「あなたはだあれ」²と問われていたと発言した背景にあるものを検討した。その結果、教師たちは、教員室ではできない話し合いをする場として勉強会を位置づけており、他の教師とつながることに意味を見出していることがわかった。教師たちは、授業を引き継がなければならないことによって、次に授業に入る他の教師の目を気にしており、それが授業を大きく変えられない理由となっていた。教員室で他の教師に相談・質問することは、専門家として未熟であることを意味しており、授業とは自分一人で考え計画・実施するものだと考えていたという。教師たちは、授業勉強会によってそれぞれの思い込みに気づき、日本語教師としてのあり方を問い直したと話した。このことから、日本語教育の現場において教師個人の価値観が問題にされない構造が存在し、その中で教師には割り当てをこなすための教授技術が求められている可能性を指摘した。

2.3. 二つの研究事例から見えること

これらの研究事例で対象となっているのは、キャリアが異なる教師グループであり、教師のライフコースの観点からすれば、異なる成長段階にいる教師である。加えて、勉強会に参加していた中堅教師たちは、日本語教育関連分野での修士号取得者であり、日本語教育の専門家と呼べる教師グループであった。しかし、新人教師の事例で示唆された問題点は、専門家として現場に立つ中堅教師にとっても当てはまる。つまり、教師たちは、経験年数によらず、他の教師と関係性をもたないまま、チームティーチングに携わっており、その中で、割り当てを無難にこなすことを志向しているのである。日本語教師を「フリーランス」の仕事であると考えれば、それぞれが割り当てをこな

² インタビューの中で教師たちが使った表現。教師たちは、授業勉強会で、自分が何がしたいのかを改めて考えさせられたと語っていた。

し円滑にコースを進めていくことが「専門家」としての証となる。しかし、分業制度において教師の間に関係性が必要とされないことによって、教師たちは、専門家失格の烙印を押されないように、チームを組んでいる他の教師からの評価を気にし、「暗黙の了解」にしたがわなければならないと考えているのである。

3. 「教師の自己成長」論の批判的再検討

「教師の自己成長」とは、ポスト・オーディオリンガル法の議論において「教師トレーニング」に変わるものとして提示された成長概念であった。「唯一絶対の教授法への決別」(岡崎 1991)が宣言され、教師にも、教授法を受身的に再生産するのではなく、能動的に教室活動を生み出していくことが期待されるようになった。現在、日本語教育においては、教師が自身の教授活動を「内省」することで成長を遂げるという成長モデルは、広く受容されている。しかし、近年、「自己研修型教師」を提唱した岡崎・岡崎(1997)や「アクションリサーチ」を日本語教育に導入した横溝(2000)の議論においては、教室がおかれた社会的文脈が軽視されているという指摘もなされている(三代他 2014, 牛窪印刷中)。「内省」とは、個人の教室活動だけではなく、教室を取り巻く文脈をも対象とすべきであるとされ、環境そのものを変えていくためのものであるという。研究事例から示唆されることを踏まえれば、この指摘に加え、「教師の自己成長」論においては、教師間の対話が軽視されていることも指摘できる。実際には、現場の教師は、他の教師との関係性において教室活動を実施している。つまり、教師間の関係性が問われないまま、それぞれの教師が「自己成長」することでは、日本語教師の間に拘束を生み出す「暗黙の了解」は維持されたままなのである。

4. 「暗黙の了解」と「制度」

では、なぜ「暗黙の了解」を問題にしなければならないのか。「暗黙の了解」とは、制度論の議論においては、「制度」を内側から支えるとされるものである(中村 2001, 盛山 1995)。明文化されていないにもかかわらず、誰もがそうすると考えることで、拘束力が生み出される、いわば「見えない制度」(中村 2001)を支えているのが「暗黙の了解」である。つまり、分業的に割り当てをこなすという教師環境において、日本語教育の「専門家」として、「暗黙の了解」にしたがうべきであると考えたことで、教師は「見えない制度」に拘束される。そして、それと同時に、他の教師もそうであると考えたことによって、教師は、他の教師を拘束しながら、「見えない制度」を維持しているのである。そう考えるのであれば、問題となるべきは、「自己成長」を遂げる中で、日本

語教育とはそういうものであると理解している教師の「日本語教育理解」ということになる。与えられた枠組みの中で、他の教師との関係性を考えないまま、「自己成長」を遂げるという教師の成長観こそ、日本語教育を硬直化させるものなのではないか。

5. おわりに

「自己研修型教師」を提唱した岡崎・岡崎（1997）は、教師が成長するためには、教師が自身の枠組みを飛び越える必要があるとする一方で、教師の内省の契機となる「異質性」を学習者の存在に求めた（p.17）。しかし、教室活動を考えながら、与えられた枠組みそのものを更新していくことを考えるのであれば、その契機とは、同僚教師との関係において想定されるべきものでもある。研究事例から示唆されることは、自身の枠組みを飛び越える契機となるべき教師の関係性が、拘束性を生み出すものになっているということであった。つまり、教師の対話が存在しないまま、それぞれの教師が自己成長することによって、教師間の「異質性」は明らかにされず、「暗黙の了解」が維持されることによって、日本語教育の枠組みは維持されるのである。その一方で、「自己研修型教師」は、授業の中で学習者の反応から自身の枠組みを飛び越えるものとされている。つまり、ここで想定されるのは、表向きの説明と実際の教育実践が乖離した教師像、あるいは、自身の教室における学生の反応を一般化し、自身の経験にのみ専門性を重ねる教師像である。そして、そのどちらにせよ、日本語教育の枠組みは維持されていく。今後、拘束性を生み出す関係性から、新たな価値を創造する関係性へと、教師の関係性をシフトさせていくことを考えなければならない。そのためには、日本語教師の成長もまた、「同僚性コミュニティ」の中で考えられる必要があるだろう。

秋田（1998）は、学校教師の「内省」について、対象を広げ、現場教師が「物語の様式」で自身の教室活動を語ることによって、「内省」を「職人モデル」におけるものから「同僚性コミュニティ」におけるものへと変化させる必要性を指摘した。また、佐藤（1997）は、現場の教師が同僚性を構築していくためには、立場や考え方の違いを超えて議論するための民主主義が、職場に貫徹されている必要があり、教師間の信頼関係が必要であるとしている。職階が乱立しつつある現在の日本語教育において、立場や考え方の違いを超えて、教師間の対話をどのように保証することができるのか。引き続き、実態に基づく実践研究を進めていきたい。

文献

- 秋田喜代美（1998）「実践の創造と同僚関係」『岩波講座 現代の教育 第6巻 教師像の再構築』
佐伯胖・黒崎勲・佐藤学・田中考彦・浜田寿美男・藤田英典（編），pp.235-259，岩波書店
- 石黒広昭（1998）「心理学を实践から遠ざけるもの—個体能力主義の隆盛と破綻」『心理学と教育実
践の間で』佐伯胖・宮崎清孝・佐藤学・石黒広昭（編），pp.103-156，東京大学出版会
- 牛窪隆太（2014a）「新人日本語教師の葛藤を生み出すもの—制約の下での発達に焦点をあてて」『多
摩留学生教育研究論集』9号，pp.1-10，電気通信大学国際交流推進センター・東京農工大
学国際センター
- 牛窪隆太（2014b）「あなたはだあれ」という問いが示唆するもの—「授業勉強会」実践の分析から
『言語文化教育研究会 2013 年度研究集会大会予稿集』pp.122-128，言語文化教育研究会
- 牛窪隆太（印刷中）「教師の役割と専門性」『日本語教育学のデザイン（仮）』神吉宇一・
名嶋義直（編），凡人社
- 岡崎敏雄（1991）「コミュニカティブ・アプローチ—多様化における可能性—」『日本語教育』73，
pp.1-11，日本語教育学会
- 岡崎敏雄・岡崎眸（1997）『日本語教育の実習—理論と実践』アルク
- 木下康仁（2003）『グラウンデッド・セオリーアプローチの実践』弘文堂
- 佐藤学（1997）『教師というアポリア 反省的実践へ』世織書房
- 盛山和夫（1995）『制度論の構図』創文社
- 中村雄二郎（2001）『魔女ランダ考—演劇的知とは何か』岩波現代文庫
- 横溝紳一郎（2000）『日本語教師のためのアクション・リサーチ』凡人社
- 三代純平・古屋憲章・古賀和恵・武一美・寅丸真澄・長嶺倫子（2014）「新しいパラダイムとして
の実践研究」『実践研究は何をめざすか』細川英雄・三代純平（編）pp.49-90，ココ出版

固定しがちな言語教育観を問い直す

—協働学習の実践に向けて—

近藤彩（麗澤大学大学院）

1. 言語教育観を問い直す

(1) 自身の教師教育の経験から

言語を学習した経験がある者は、多かれ少なかれ独自の言語教育観をもつ。その言語教育観は、自身の学習経験、教授経験、そしてその時代の研究成果や時代の動向等に影響され、自身の成長過程で変化するものだと私は思っていた。しかし、長年教師教育に携わっていると（近藤・木谷・木田 2012）、それはある意味、私の思い込みであることがわかった。「化石化」教師（川口・横溝 2005）という用語があるように、言語教育観が固定しがちな者や、言語教育観が変わったと思っっているがそれが教育実践には反映されない者と、実に「教師の成長」はさまざまであった。

私は、言語教育観が変わらなければいけないと言うのではない。学習者に適した形で、教師の言語教育観が「流動的」であることを望んでいる。

(2) 変化する社会

ヨーロッパを例にすると、移民に対する政策や社会動向を反映し、この20年で言語教育観が著しく変化した。日本でもCEFR（ヨーロッパ共通参照枠）の考え方が援用され、日本語が「わかる」だけでなく、それを使って何か（目的）「できる」ことが重要であるのではないかと、という議論が進んでいる。

この議論が日本で起こった背景は一樣ではないが、その一つに、グローバル化の影響を受け人々の往来が活発化したことが挙げられる。日本社会では外国人就労者やその家族が増え、コミュニティー（仕事・生活・学校他）に根付くことが重要と考えられるようになった。多くのニューカマーに共通することは、自らの「居場所」を確保しようとしていることだ。日本語を駆使して職場や日常生活で居場所を確保するには、日本語は副次的なものとなり、日本人（日本語母語話者）と協働できるかどうかがかぎとなる。

「居場所」を確保し日本人と協働するには、ある程度の日本語能力があったほうが効率的だ。その場合の教師の役目は、指導というより支援の要素が強くなり、「従来どおり」の日本語指導というわけにはいけなくなる。教師が学習者の必要性に合わせて社会参加できるように支援する、寄り添うことが必要で、それはむしろ当然のこととなる。池田（2009）では、「学習の管理者から支援者へ」

とその転換の必要性が協働の重要性と共に示されている。

2. 「支援者」としての教師

繰り返すが、学習者が日本語で「できる」ようになるため、そして日本人と協働するためには、日本語教師は「管理者」ではなく、学習者の自律性を育てる「支援者」になることが肝要だ。しかし、「管理者」から「支援者」へ変わることはなかなか易しいことではない。また、「支援者」へ変わることは、教授法の歴史と決別することでもない。教師は、①さまざまな教授法の知識を獲得し、②それを目の前の学習者に適した形で学習者主体の実践に取り入れ、③必要に応じてリソース開発を行う。そして、④授業やカリキュラムを振り返り、⑤自身の内省を積み重ね、⑥自身の実践を評価・修正していくこと、いわゆるPDCA(Plan-Do-Check-Action)は依然重要である。

本発表では、上記の教授法（広瀬氏の予稿集を参照）を踏まえた上で、協働学習を教室で具現化し学習者を支援することを目指す「協働型教師養成」の実践例を紹介したい。大学院生（現職者を含む）が協働の場を生み出す教師に近づくために、発表者は概ね1年かけている。その1年間のプロセスや、院生の言語教育観の変化を、内省シート、最終レポート、ポスター発表の内容から示す。また、院生が言語（日本語）を使って他者と協働する経験を通じて、それぞれの言語教育観を問い直し、教師のイメージや教授法を振り返る様子を浮き彫りにする。

大学院の授業で取り上げている教授法や学習理論は次のとおりである。(1)それまでに受けた教授法（振り返りと共有）、(2)オーディオリンガル法、(3)コミュニケーション・アプローチ、(4)コミュニケーション能力・コミュニケーション活動、(5)CEFR、(6)Task-based Learning、(7)TPR(Total-Physical Response)、(8)協働学習（概論）、(9)ピアリーディング、(10)ピアレスポンス、(11)ピアフィードバック、(12)ケース学習・ケースライティング、(13)状況的学習論が中心となる。院生は、事前にそれぞれの指定図書や論文を読む。授業では、教授法の理論を理解・確認してだけでなく、各教授法に基づいた実践（デモンストレーション）を協働的に行う。実践後には、その振り返りや全体討論をし、それぞれの教授法についてどこまで理解しているか、自身の教育実践にどのようにいかすか（あるいはいかせないか）、などについて話し合う。授業後に院生は内省シートを書き、次週の授業で教師はそれをフィードバックし、全員で共有していく。他の複数の授業や課外授業と関連性をもたせ、1年を通じて協働、学習者主体、教師の役割、支援について学ぶ機会を与えている。ここで断っておくが、「協働型教師」とは教室内で「ピア活動」をさせることができる教師という意味ではない。ピア活動はその一部にすぎない。教室内で学習者主体の学びを創

出し、教室外の現実気づかせ、自身が教師や教師以外の(社会の)人々と協働できることを指している。

発表の最後に、学習者の社会参加(特に企業活動)の観点から、発表者が行っているビジネスコミュニケーション教育(近藤・金2010, 近藤・金2014, 近藤2014)の一部を紹介し、日本企業で働く外国人社員や、彼らと共に働く日本人社員を対象とした人材育成について触れ、協働型日本語教師が人材育成(人財支援)を担う存在になり得ることを述べる。

文献

池田玲子(2009)「教師の管理者から学習の支援者へ-ピア・ラーニングの教師の学び-」『日本語教育の過去・現在・未来 教師』, 133-158.

川口義一・横溝紳一郎(2005).『成長する教師のための日本語教育ガイドブック(下)』ひつじ書房.

近藤彩(2014).「日本語非母語話者と母語話者が学びあうビジネスコミュニケーション教育—ダイバーシティの中で活躍できる人材の育成に向けて—」『専門日本語教育研究』第16号,15-22.

近藤彩, 木谷直之, 木田真理(2012).「日本語教育指導者養成プログラムの10年の歩み—現職の非母語話者日本語教師の修了後の活動を踏まえて—」『日本言語文化研究会論集』国際交流基金日本語国際センター・政策研究大学院大学.

http://www3.grips.ac.jp/~jlc/jlc/ronshu/2012/3kondo_kitani_kida.pdf

近藤彩, 金孝卿(2014).「グローバル時代における日本語教育:プロセスとケースで学ぶビジネスコミュニケーション」, NSJLE Proceedings 2012, 103-116,

<http://jpf-sydney.org/nsjleproceedings/download/10.kondoh.pdf>

近藤彩, 金孝卿, ヤルディ, ムグダ・福永由佳・池田玲子(2013).『ビジネスコミュニケーションのためのケース学習—職場のダイバーシティで学び合う—』ココ出版.

近藤彩, 品田潤子, 金孝卿, 内海美也子(2012).『課題達成のプロセスで学ぶビジネスコミュニケーション』アプリコット出版.

日本語教育という場をデザインする

—地方大学での経験から教師の役割を問い直す—

三代純平（武蔵野美術大学）

1. 能力から場へ

本発表では、地方大学における発表者自身の実践から教師の役割を考える。私は、日本語教育を、どのような能力を育成するか、よりもむしろ、どのような経験を作り出す場であるかという点から問い直すことを提案した（三代，2011）。また、社会的文脈に位置づけ、批判的省察を加えることでよりよい実践を探求する方法として、実践研究を提案している（三代他，2014）。本発表では、場の意味から考える日本語教育実践研究の例として、私が地方大学Aにおいて実践に携わった「オープンキャンパス・プログラム」を紹介する。そして、そのプログラム運営の経験をもとに、教師の役割を問い直し、実践の「共有」について考えたい。

まず、「能力から場へ」という提案について説明する。日本語教育の目的は、（日本語による）コミュニケーション能力の育成にあるとされ、その能力観が広く議論された（細川，2002）。社会構成主義的な学習観が日本語教育にも導入され、個人よりも関係性の中に能力をみる能力観（山下，2005，等）なども議論された。しかし、佐藤（1999）が批判するように、「能力」は、基本的に本質主義的な教育観に基づき提出された概念である。どのような「能力」か、「能力」が育成されたかどうかという問いは、関係の中にコミュニケーションをみようとしたときに、はたして生産的な問いなのだろうか。佐藤（1999）は、能力の育成に代わるものとして「経験」と「絆」を学びの中心に置くことを主張する。日本語教育もまた、どのような「経験」を生み、どのような「絆」を築いた場であったかということから構想し、省察することで、能力という観点とは異なる「学び」へのアプローチができるというのが私の立場である。

この立場に基づき、私は、コミュニティの参加という観点から日本語教育の場をデザインするよう努めた。特に、2つの軸の「参加」を念頭に置いた。1つ目の軸は「縦の軸」で、高校から大学というコミュニティへの参加、さらに大学からその後の進路＝「想像のコミュニティ」への参加である。2つ目の軸は「横の軸」で、留学生コミュニティへの参加、大学というコミュニティへの参加、地域のコミュニティへの参加などである。この2つの軸—それは、つまり、時間的に続くコミュニティと同時間に併存するコミュニティであるが—を意識した参加のデザインの試みとして「オープンキャンパス・プログラム」を考察する。

2. 地方大学 A の状況と課題

地方大学 A の状況を確認したい。A 大学は、2 学部 6 学科からなる小規模大学である。私が実践に携わっていた 2010 年代前半、学生総数は 1000 名程度であり、うち 250 人余りが留学生、その大半を東アジア出身の留学生が占めていた。少子化による学生減少から 2000 年代に入り、徐々に留学生数の受け入れを拡大していた。ただし、私が赴任した 2011 年以降は、東日本大震災の影響で留学生数も微減という状況にあった。また、A 大学は、山口県東部にある唯一の大学であり、地域との関わりが深かった。

私は、多様なコミュニティへの参加を通じて、留学生に多様な経験と出会いを提供したいと考えていた。同時に、大学というコミュニティや地域というコミュニティにとって、留学生の参加を「いいこと」として捉えてもらえるような参加の仕方を検討しなければならないと考えていた。そのような立場から A 大学の留学生をとりまく環境をみたとき、私の赴任時にあった課題は以下の通りであった。

- ・留学生の急増によって、地域との摩擦が生じていた。
- ・留学生の日本語力の低下から、大学や地域のコミュニティへの参加が難しいと感じられていた。
- ・震災の影響から、留学生が減少傾向にあった。
- ・留学生担当の教員と他の教職員とのコミュニケーションが不足していた。
- ・特定の留学生に「参加」の機会が限定されていた。

以上の課題をすべて解決することは容易ではなく、実際に課題は山積したままであった。しかし、この課題を解決するために、日本語教育の場をどのように組織するかという視点とその視点からの取り組みは、一定の有効性をもっていたように思える。そこで、本発表では、その取り組みの一例として「オープンキャンパス・プログラム」を紹介する。

3. 「オープンキャンパス・プログラム」

「オープンキャンパス・プログラム」は、夏期休暇中、および冬期休暇中に、韓国の高校生を対象に開始されたプログラムである。2011 年度夏期休暇中より、每期行われ、私自身は、2011 年度夏期より 2013 年度夏期まで 5 回にわたり運営に携わった。「オープンキャンパス・プログラム」は、韓国の提携校の日本留学を希望する生徒、日本に関心のある生徒を対象に行われているプロ

グラムである。しかし、このプログラムを、教員・職員・学生・地域が一体となり、運営することで、A大学の留学生にとって、さらには教職員にとっても大きな学びとなることがわかった。そこで、私は、留学生の日本語教育の場の充実という観点もあわせて、プログラムをデザインするようになった。同時に、本プログラムを通じてA大学に入学する留学生が増加したことで、高校と大学との間のアーティキュレーションという観点からも意義が見出せた。プログラムの内容、期間は、提携校のニーズ等によって異なる。長いときは2週間に及び、私が日本語研修を担当したこともあった。またA大学のエクステンション・センターで、留学生が講師を務める韓国語講座への参加なども取り入れていた。本発表では、紙幅の都合により、比較的短期間で行った2013年度夏期のプログラムを紹介する。韓国の2つの高校より22名がプログラムに参加した。

表1 2013年度夏期オープンキャンパス・プログラム

日程	内容
1日目	到着，地域のイベント見学
2日目	歓迎会，ホームステイ
3日目	ホームステイ
4日目	模擬授業（経営学，心理学）

1日目、夕方に到着後、プログラム参加者は、地域NPOの主催する町興しのイベントに参加した。A大学のある地域は工場夜景を観光資源としていたが、港で夜景を見ながら飲食が楽しめるイベントが2013年よりはじめられた。プログラムは、その第1回にあうように日程を調整した。なぜなら、そのNPOには、NPO側の要請により、留学生、留学生担当職員、私が参加しており、留学生もそれぞれの国の料理を活かした店を出店することになっていたからである。主催のNPOにとっても、第1回のイベントで海外からの来場者は歓迎すべきものであった。私たち大学側からも、韓国の高校生たちに地域で活躍する先輩たちの姿を見てほしいという願いがあった。

2日目は、歓迎会とホームステイである。歓迎会は、大学の教職員、大学の留学生、国際交流に関心のある日本人学生、ホストファミリー、日韓友好協会の方々が参加した。ここでは、アイスブレーキングのアクティビティも行われたが、その企画・運営を留学生と国際交流に関心のある日本人学生に依頼した。その企画・運営自体が、学生たちにとってもコミュニケーションの学びとなることを期待した。また、食事の際は、ホストファミリーと高校生を中心にグループに分かれての飲

談となったが、A大学の留学生が通訳を担当した。拙いながらも通訳の経験は、彼ら／彼女らにとって非常に勉強にもなり、また自信にもなる。この通訳をきっかけに、ホストファミリーと高校生が翌日観光に出かけるときも通訳として同行し、地域のホストファミリーとのつながりがA大学の留学生にも生まれた。ホームステイは、毎回のプログラムのアンケート調査でも高校生たちの間でもっとも評判がいいプログラムである。その経験から、2013年度前期より、山口県国際交流協会の支援のもと、正規の日本語カリキュラムにもホームステイ・プログラムを導入していた。ホストファミリーは重なっている場合も多く、A大学の留学生とホストファミリーは面識がある場合もあり、それによりコミュニケーションがよりスムーズとなったことに加え、このオープンキャンパスは、ホストファミリーとA大学留学生をより親密にする機能も果たしていた。また、スケジュールがもう少し長い場合は、日本語研修を入れていたが、それはホームステイ先でのコミュニケーションを目標に生まれ、ホームステイ後は、留学生と私の支援のもと、日本語でホストファミリーに手紙を書くようにしていた。

4日目は、模擬授業である。模擬授業は、高校側のニーズとA大学の学科にあわせて科目を決定していた。当該プログラムの際は、経営学と心理学の模擬授業を行った。模擬授業はグループワークを取り入れ、各学科の留学生が講師の通訳とグループワークのファシリテートを行うようにした。通訳やファシリテートする留学生の様子をみて、高校側の教員や学生が大学の教育を信頼したり、留学生をロールモデルとしてくれた。加えて、模擬授業を通じ、留学生担当の教職員と専門の教員との間にコミュニケーションが生まれた。私自身、専門の教員の授業をみるよい機会であったし、専門の教員にとっても、留学生とコミュニケーションをとる機会となった。留学生も模擬授業の準備・運営に関わることで専門の教員とよりコミュニケーションをとるようになった。

最後に、プログラム全体として、できるだけ多くの留学生が関わるようにした。ボランティアで積極的に関わるためには、留学生コミュニティがある程度まとまっている必要があり、教職員と学生との信頼関係も重要になる。普段からこのことには意識的になっていた。また留学生の人員配置には細心の注意を行い、「少し頑張ればできる」程度の役割を多くの学生に担ってもらった。これは、留学生担当教員の重要な役割であった。なぜなら、それを把握しているのは学内で留学生担当教員のみであり、職員サイドから見れば、一番積極的で日本語が上手な学生に仕事を任せたい。そのために国際交流イベントなど、常に一部の学生に「参加」の機会が限定されていた。いろいろな学生に活躍してもらい、それを学内の教職員に見てもらおうということも私は非常に重視していた。

4. プログラムの意義と教師の役割

以上、プログラムの概要と趣旨を説明した。冒頭で述べたように、私は、2つの軸を思い描きながら「参加」を考え、その中でA大学の日本語教育を構想してきた。縦の軸は、高校から大学、その先の進路である。本プログラムの紹介では、留学生の進路支援についてまでは述べられないが、プログラムを主体的に運営したり、通訳をする経験やNPOをはじめとする地域の方々とのつながりは、留学生の進路決定において貴重な「経験」と「絆」になっている。そして、このプログラム自体が高校から大学へのアーティキュレーションを担う。日本語学習の機会や動機づけにとどまらず、留学生というロールモデルと実際に出会い、大学・地域とのつながりをもつこと自体に本プログラムの意味がある。横の軸としては、留学生コミュニティの生成、大学コミュニティへの参加、地域コミュニティへの参加がある。同時に、本プログラムに多くの関係者が一緒に関わることで、留学生以外、教職員や地域の連携も進んでいる。

私は、「能力」からではなく「場」の意味から、日本語教育を考えることを提案し、その一連として当該プログラムを紹介した。このプログラムでどのような能力が育成されたかを測ることに、私自身は大きな意味を感じていない。重要なのは、定期的開催されるプログラムに多様な関係者が参加することで、それぞれの連携が進み、大学全体で、地域ぐるみで留学生を支援する体制が進んだことで、同時に、高校生を受け入れる立場で留学生が主体的に関わることで、留学生は、ただの支援の受け手ではなく、「十全な参加者」として「経験」し、「絆」を作り出していることである。そこに、日本語教育の場がそこには生成されていると私は捉えている。

「参加」を中心にことばの学びを考えたとき、教師の役割は、どのようなものだろうか。それは、縦軸、横軸を有機的に組み合わせた参加を、カリキュラム全体、さらには、大学、地域全体で実現するための素地づくりである。「オープンキャンパス・プログラム」を中心に、人の交流が生まれ、新しいコミュニティ参加が起こった。重要なことは、「オープンキャンパス・プログラム」という実践があり、それを共有したことであり、その共有は多くの人にとってそれぞれの多様な学びを生んだように思う。このような学びの場のデザインこそが、日本語教師の役割であると私は実践を振り返りながら考えるようになった。それは、捉え方によっては、コーディネーターのような存在かもしれない。しかし、私自身は、コーディネーターのようになりたいという思いを捨てて、自分も留学生コミュニティの一員として、すでにある大学コミュニティや地域のコミュニティに自分も共に参加させてもらうことに懸命になったとき、いろいろな関係者との連携が進んだように思う。そ

のこの意味については、もう少し体系的な省察が必要になるが、学びの場をどのようにデザインするかを考えたとき、必要な視点であるように考えている。

文献

佐藤学 (1999). 『学びの快樂—ダイアログへ』 世織書房.

細川英雄 (2002). 『日本語教育は何をめざすか—言語文化活動の理論と実践』 明石書店.

三代純平 (2011). 日本語能力から「場」の議論へ—留学生のライフストーリー研究から—『早稲田日本語教育学』9, 67-72.

三代純平, 古屋憲章, 古賀和恵, 武一美, 寅丸真澄, 長嶺倫子 (2014). 新しいパラダイムとしての実践研究—Action Research の再解釈, 細川英雄, 三代純平 (編) 『実践研究は何をめざすか—日本語教育における実践研究の意味と可能性』 (pp.49-90) ココ出版.

山下隆史 (2005). 学習を見直す, 西口光一 (編) 『文化と歴史の中の学習と学習者—日本語教育における社会文化的パースペクティブ』 (pp.6-29) 凡人社.

日本語教師にとっての協働の意味を問い直す —他分野の人との協働を通して認識した協働学習の意義—

池田玲子（鳥取大学）

1. 教育観の緩やかな転換

本発表では、現代社会が現象の複雑化、知識の高度化、価値の多様化を特徴として（堀井 1999）変革の速度を増す中、今後の日本語教育をどう実践していくかの課題について教師の協働の観点から問い直したい。

近年の教育観の転換の共通点とはといえば、知識伝達教育から主体的、協働的な教育への転換だといわれている（佐藤 1996）。現場の日本語教師たちの中には、「協働学習か従来の学習か」の選択において、現在の教育制度や自分の教育機関内の方針との関係を考え、自らの実践にどう取り組むかに悩む教師がいる。ただ、私個人の見解では協働学習とは決して教師たちに従来の教育観や教育実践を劇的に反転しなければならないようなものではないと考えている。別の言い方をすれば、協働学習でないなら従来の学習だという捉え方を否定する。私は教師主導の従来の教育のあり方から協働学習への変革は、実は緩やかな転換として進めることが可能だと考えている。しかしながら、私はこれまで協働学習を語るときに、両者をいかにも対立するもののような見せ方をしてきたことは事実である。そのことは私に寄せられる現場教師たちからの質問やコメントによって気づかされた。たとえば、「学習者同士で作文の推敲のための話し合いをさせ、教師は何も指導しないので、学習者は間違った日本語を覚えてしまうのではないか」「学習者には正しい知識がないからこの話し合いでは作文を直せない」というコメントがある。実際のところ、私自身はピア・レスポンスの後に教師添削も行っている。私がピア・レスポンスを提案した意図は、教師添削指導を全否定するものではなく、教師の指導によって学習者自らが思考を深める重要な学習の場（機会）が奪われているという事実を添削指導の教師に認識してもらうことだった。この重要な学びの機会を教室に取り戻すための策としてピア・レスポンスではどうかという提案だった。

協働の概念にもとづくピア・ラーニングとして授業をデザインすることは、人間が日常生活上で自然に行ってきた学びが起きるよう教室や教室の外でも学習の場を設定する。この学習活動部分だけを取り上げて従来の授業と比較対照すれば、たしかに教室の様相には大きな違いが見えてしまう。しかし、ピア・ラーニングは学習者個人の学びのスタイルを全く変えようとするものではない。現場の教師がこうした誤解を持ったまま、ピア・ラーニングは自分の教育観や学校の方針にそぐわな

い、自分が慣れた指導方法とは大きく違うので自分にはできない、自分の担当する学習者には不向きだ、などの安易な判断をもって検討しないのならば、そのことは大きな問題だと思う。

もう一方で「言語の学習なのになぜ他者との関わりでの能力育成に重点をおくのか」という批判もある。これもまた実は重要な指摘である。この批判に対し、私は正直言えば、自分自身が納得する明確な根拠をもてないまま、他者に対しても説得力のある説明ができなかった時期があった。

ピア・ラーニングの意義は、1) 認知の発達に効果的である 2) 学習を通じて社会的構築の可能性があるとされる(池田・舘岡 2007)。ピア・ラーニングが認知の発達に有効かどうかについては教育研究として実証しやすい。実際、これまでピア・レスポンスの研究では、教師添削との比較から作文の成績や推敲作業の有効性が明らかにされてきた。しかし、もう一方の「社会的構築」についてはどうだろうか。これまでに、「協力的(協働的)学習者」であることと成績の向上との関連性を示す研究はあった。ただ、これは協働学習が社会的構築の可能性をもつことを実証しようとした研究ではなく、学習者が協働的な学び手となることで成績にどう影響するかをみる研究である。つまり、ピア・ラーニングによる協働力の可能性を明らかにしようとしたものではなかった。

では、協働学習を実践しようとする教師たちは言語の学習において協働のもつ社会的構築の意義をどのようにして理解するのか。言うまでもなく概念理解だけなら容易なのだろう。しかし、概念の理解が教師の日々の実践を変革するものに至らなければ、実践者にとっては意味がない。日本語教育実践者はどのような機会に自らの実践を変革し、改善するに至る協働の確信を得ることができるのか。

私は、協働学習の理解とは協働する学びを通してこそ認識できるものだと考えている。ここで言う「協働する学び」とは、どこかで開催される協働をテーマとした日本語教師研修を受けたり、日本語教育関係者が集まる学習会や研究会に参加したりすることだけに限定されないと考えている。もちろん、それも非常に重要な場だとは思っている。しかし、日本語教育という共通の背景をもつ者たちの集まりの場に限らず、協働の認識を深く確認できる別の場もあると思っている。実際、私は日本語教育ではない場面での協働の実践が、日本語教育の協働の意義を私に深く認識させてくれたという経験をもっている。この経験を契機とし、私は協働学習が緩やかな教育の転換として実践現場に受け入れられるよう、これ以後は「移行期の協働学習」を目指した語りに変えてきた。

本発表では、私自身が他分野（海洋教育研究分野）の人との協働実践を通して協働の意義についての認識を自分に問いなおすことができた経験をもとに、日本語教師にとっての協働の意義とその必要性について述べることで、ここでの議論のための話題提起とする。

2. ピア・ラーニングの学び

学び合いの学習であるピア・ラーニングは協働の概念に基づく教室の協働学習である。協働の定義は、「対等」な学び手同士が「対話」の「プロセス」を通じて「創造」を生み出すことを目指す学習であり、その学びは互いに有意義な何かをもたらす「互恵性」があるものとした（池田・舘岡2007）。

日本語教育におけるピア・ラーニングは、大きく捉えるならば二つの流れを受けて提案された。その一つは、学習研究の流れである。学習研究は人間の学習の特徴やメカニズムを明らかにしてきた。人間の学習の特徴は創造力にあるという。また、知識注入の個人学習よりも他者との相互行為の中での学び合いのほうが豊かな学びが起きやすいことも明らかにしてきた。もう一つは、社会変化の流れである。人が学ぶことと人が社会で生きることの関係である。つまり、その社会が何をどう価値づけ、どのような人を求める社会となっているかである。協働学習は、人間の認知の発達にとって有効な学びがどのようなものか、人が社会的に生きるための学びとはどのようなものかを追究するなかで、どう実践されるかが検討される性質をもつ学習の考え方である。

3. 海洋サイエンス・コミュニケーションのための協働実践：サイエンスカフェの場のデザイン

2009年当時私が勤務していた東京の某国立大学で、私は留学生の日本語教育をはじめ、全学共通科目である「日本語表現法」や所属学科と大学院のコミュニケーション関連の科目を担当する教員だった。おそらく外国語などの文系共通科目を担当する教員の一人として認識されていたのだと思う。海洋科学教育に関する学内プロジェクト（江戸前ESD協議会）には、私を含む2名の日本語教師が参加することになった。そもそも私たち日本語教育の者が参加の誘いを受けたのは、本プロジェクト立ち上げ以前から本学の共通科目である「日本語表現法」において、このプロジェクトメンバーである海洋科学の教員とのティームティーチングを数年間にわたって行っていたことが背景にあったからである。つまり、学内で専門の異なる教員同士が教育業務を通して、互いの専門分野をある程度知っていた。私たち日本語教員に声をかけてくれた海洋科学の教員たちの意図は、この

プロジェクトが大学と地域社会との連携の意味をもち、また海洋に関わる多様なステイクホルダー（利益関係者）への教育を実践することが目的だったので、科学研究者の自分達よりも社会科学系の私たちのほうが、一般人を巻き込むアプローチに通じていると考えたのだという。この誘いを受けてからしばらくの間、私は自分がこのプロジェクトにどのような立場でどう貢献できるのかを考えあぐねた時間があった。結果、このプロジェクト参加を、単に所属機関での業務の一つとしてこなすのではなく、また、核となる科学研究者メンバーへの補助役割としてでもなく、むしろこちらから主体的に自分自身の教育研究の中にこのプロジェクトを位置付けることにした。つまり、彼らとの対等を前提条件に、常に対話を持ちながら、新たな海洋サイエンス・コミュニケーションの分野を創造するための協働実践への参加とすることを決意したのである。

ところが、彼らとの協働実践のプロセスには私が予想した以上に大きな困難の山場がいくつもあった。まず、スタート時の初回プロジェクト会議から議論が紛糾した。プロジェクトのゴールをどこに定めるかの議論だったはずなのに、お互いに主張することの意味がかみ合わない混沌とした時間が続いた。この会議では具体的なプロジェクト全体計画を立てる予定だったのが、数時間にわたる議論となってしまう、そのうちお互いに何か議題だったかも意識が薄れているような発言の応酬が続いた。やがて海洋科学の教員が言ったひと言がその場を終了にもっていった。「ああ、わかった！私達とあなたたちとは問題の解決経路がこのように違うんだね」と。彼はそう言いながら直線と螺旋線をホワイトボードに大きく描いてみせた。実感のこもった彼のことばと板書された簡単な図に、私たちの考え方の違いが象徴されていた。結局、その時の会議に予定されていた他のいくつもの議題は処理できないままになった。それでも、思考スタイルの大きな違いを互いが明確にすることができ、なぜかそれが会議終了のサインとなって長い会議は閉会となった。

このときが私の他分野協働プロジェクトのスタート地点であり、その後の約3年間を私はこの文理協働プロジェクトメンバーの協議会においていくつもの山を彼らとともに越えることになった。彼らとの課題の共有の場がもたらしたものは、異なる主体同士が協働することの意義であり、その実感そのものだった。このプロジェクトへの参加は、他分野との協働だからこそ得られる非常に多くの貴重なものを私にもたらしてくれた。

このプロジェクトが扱った内容は、当時まだほとんど注目されてはいなかった海洋についてのサイエンス・コミュニケーションだった。ここで私が担当したのはサイエンスカフェの場のデザインだった。多様な背景をもち、互いに異なる意図をもつステイクホルダーたちの理解共有の場をいかにデザインするかが、協働学習を教育実践し研究する私の主な役割だった。この場のデザインには

当時まだ先行事例もほとんどなく、全ての活動が新しい境地へ踏み入れる探索的研究であり実践だった。しかし、だからこそ協働することの意義をつねにバイアスのかからない自分自身の目で確認することができたとも言える。

4. 日本語教師の協働力の必要性

日本語教師の協働ということを検討していこうとすると、多くの人は日本語教育の場やそこに何らかの関わりをもつ関係者間で作る場のイメージしか持たないだろう。もちろん、それが可能な職場や地域があるのが理想的なのだろう。しかし、協働の学びとは人間の生活のあらゆる場面において実現可能なものだとしたら、日本語教師が協働の認識を深める場は日本語教育に限定されるはずはない。

私は日本語教育とは異なる分野の人との協働を通して協働の意義についての認識を深め、見解を更新していった。人それぞれがもつ思考スタイルや価値観が協働するプロセスにおいて、人との関わりとの深まりとともに更新され、その関係の変化（構築）のプロセスで確実に創造が生み出されていた。協働するプロセスは激しい議論や葛藤を避けることはできない。しかし、このプロセスの中での認識の変化は緩やかで、しかも着実だったと感じている。私の場合は、海洋サイエンス・コミュニケーションの実践を通して日本語教育における協働のもつ社会的構築の意義への確信が得られた。この実践以後、私は日本語教育の協働を語る時、緩やかな転換をめざす「移行期」の協働学習のための検討を提案するようになった。

文献

- 池田玲子 (2012) 「コミュニケーションの場をつくる ―大学と地域の協働によるデザイナー―」
川辺みどり・河野博 編 (2012) 『江戸前の環境学 海を楽しむ・考える・学び合う
12章』東京大学出版会 pp. 179 - 193.
- 池田玲子 (2009) 「教室の管理者から支援者へ ―ピア・ラーニングの教師の学び―」水谷修 監
修 河野俊之・金田智子 編『日本語教育の過去・現在・未来 第2巻 教師』凡人
社 pp. 133-158.
- 池田玲子 (2009) 「江戸前ESDが生み出した大学と地域との協働企画 ―孵化した二つの大森プ
ログラム―」『江戸前の海 学びの環づくり 瓦版 第7号』江戸前ESD協議会（東
京海洋大学）

川辺みどり・日野佑里・池田玲子他・堀本奈穂・河野博（2010）「江戸前ESDの海苔のふるさと
館活動プログラムづくり」『環境教育』VOL. 20-2 日本環境教育学会 pp. 40-46.

小林博（2007）『トランス・サイエンスの時代 ー科学技術社会をつなぐー』NTT出版

小林博（2008）「特集：サイエンス・コミュニケーション」『科学技術社会論研究5（サイエン
ス・コミュニケーション）』科学技術社会論学会 p. 7-9

佐藤学（1996）『教育方法学』岩波書店

堀井秀之 編（2006）『安心安全のための社会技術』東京大学出版会

Midori Kawabe, Hiroshi Kono, Reiko, Ikeda, Takashi Ishimaru, Osamu Baba, Naho Horimoto, and Jota
Kanda(2013) “Developing partnerships with the community for coastal ESD” *International
Journal of Sustainability in Higher Education* Vol. 14 No. 2, 2013 pp. 122-132.

第1回年次大会実行委員会

牛窪 隆太 (関西学院大学)

田中 祐輔 (東洋大学)

田中 里奈 (フェリス女学院大学)

広瀬 和佳子 (神田外語大学)

松井 孝浩 (国際交流基金)

三代 純平 (武蔵野美術大学)

(敬称略・五十音順)

言語文化教育研究学会 第1回年次大会予稿集

2015年3月21日発行

編集・発行 言語文化教育研究学会

〒187-8505 東京都小平市小川町1-736

武蔵野美術大学鷹の台キャンパス

三代純平研究室内

Email: contact@alce.jp