

言語文化教育研究学会 第2回年次大会

「多文化共生」と向きあおう

予稿集

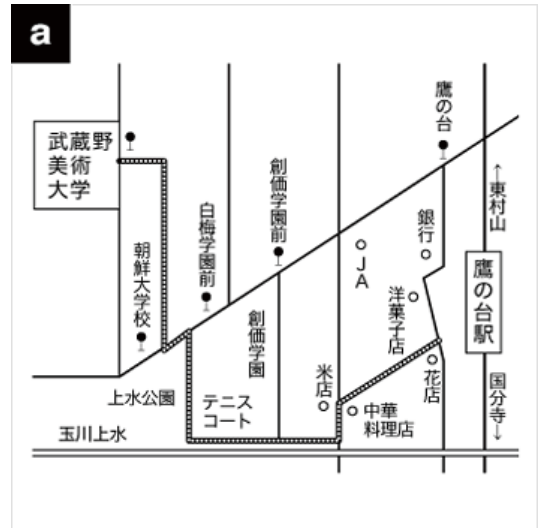
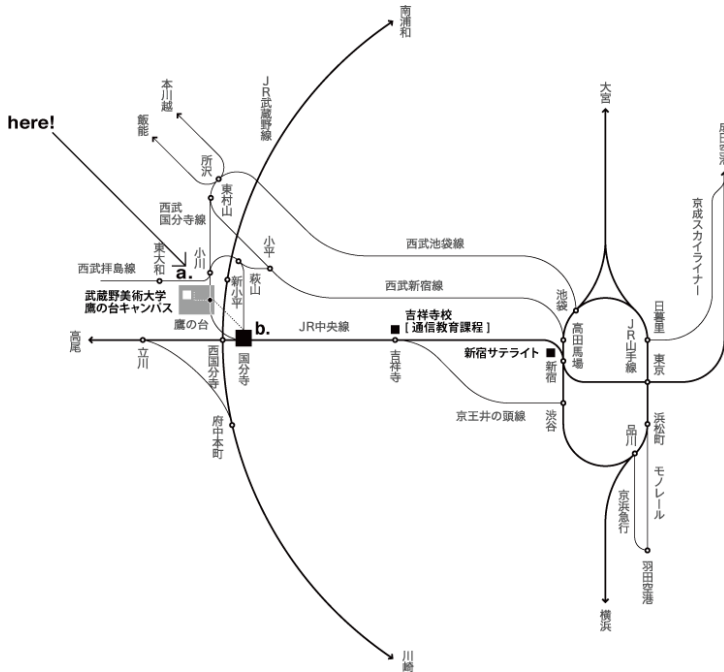
日時 2016年3月12日(土)、13日(日)

会場 武蔵野美術大学 鷹の台キャンパス

■ アクセス方法

武蔵野美術大学鷹の台キャンパス

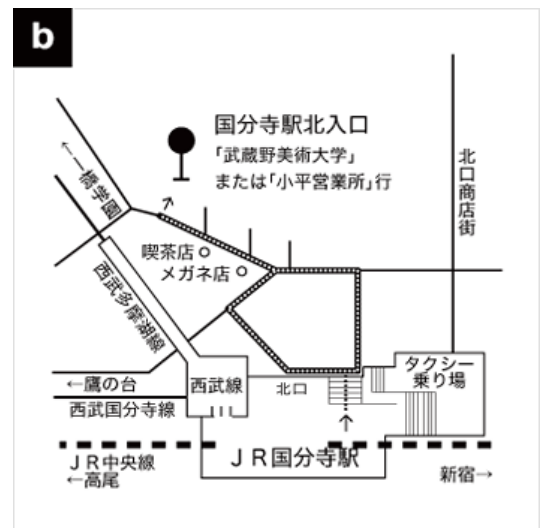
〒187-8505 東京都小平市小川町 1-736



a. 西武国分寺線「鷹の台」駅下車 徒歩 18分
JR 中央線から
「国分寺」駅乗換、「東村山」行（2 駅目）
西武新宿線から
「東村山」駅乗換、「国分寺」行（2 駅目）

■ 西武バス発車時刻予定表

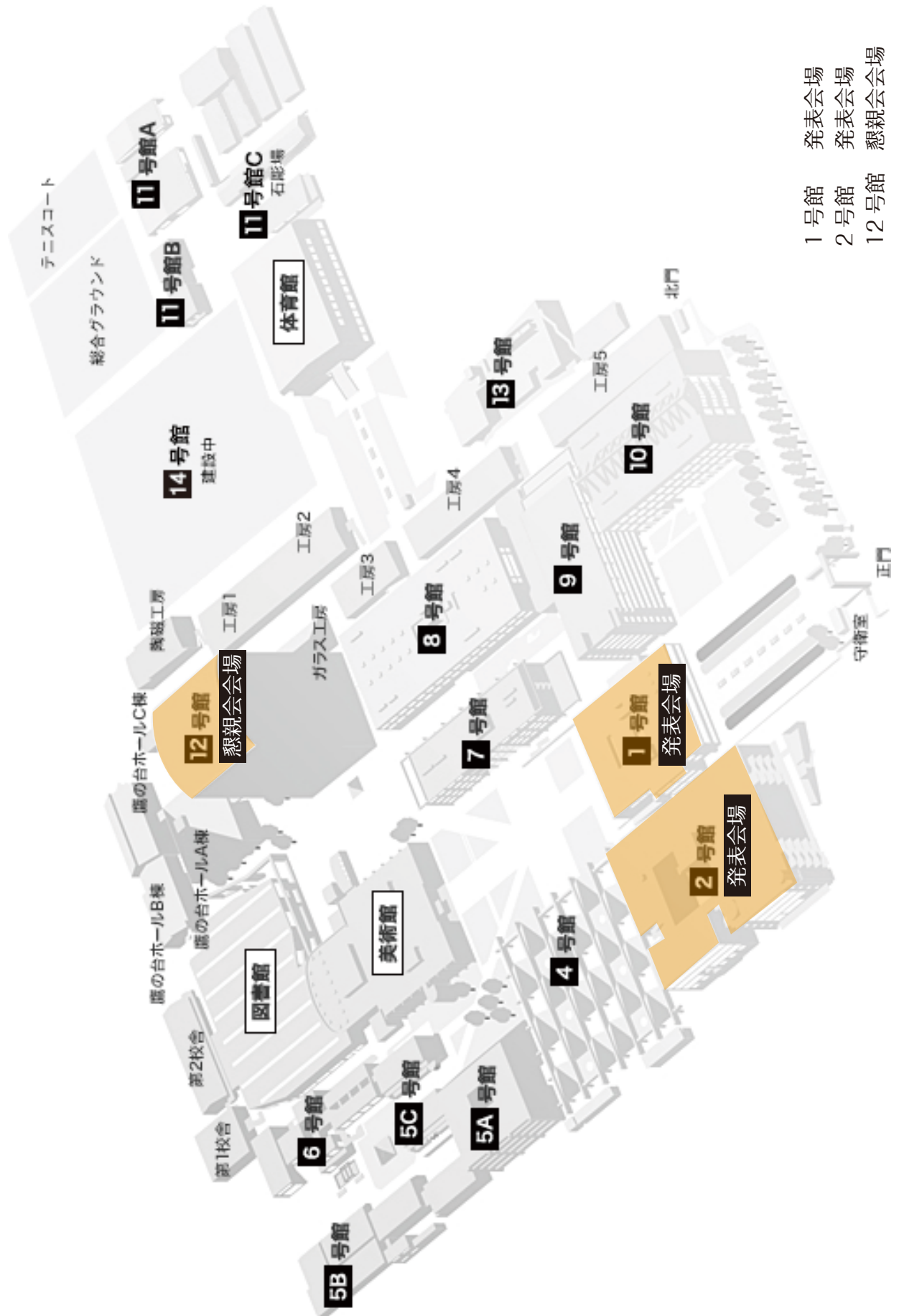
行	武蔵野美術大学	国分寺駅北入口
7	30 56	25 58
8	10 25 50	24 41 54
9	05 20 35	09 33 48
10	00 15 30 55	04 24 38
11	20 35 50	03 23 33 48
12	05 15 31 45	00 14 29 49
13	00 15 35	04 18 29 43 55
14	00 20 40	09 29 49
15	00 20 33 55	10 29
16	10 35 55	01 23 43
17	10 32 54	01 28 44
18	10 30 50	03 24 59
19	21 35 45	19 44
20	01 15 43 51	18 40
21	05 43	13 35



b. 西武バス「武蔵野美術大学」停留所 下車すぐ
JR 中央線
「国分寺」駅北口徒歩 3分、
「国分寺駅北入口」停留所より（上 b 図参照）
「武蔵野美術大学」行 または
「小平営業所」行に乗車（バス所要時間：約 20 分）

■ 会場案内

① 学内マップ

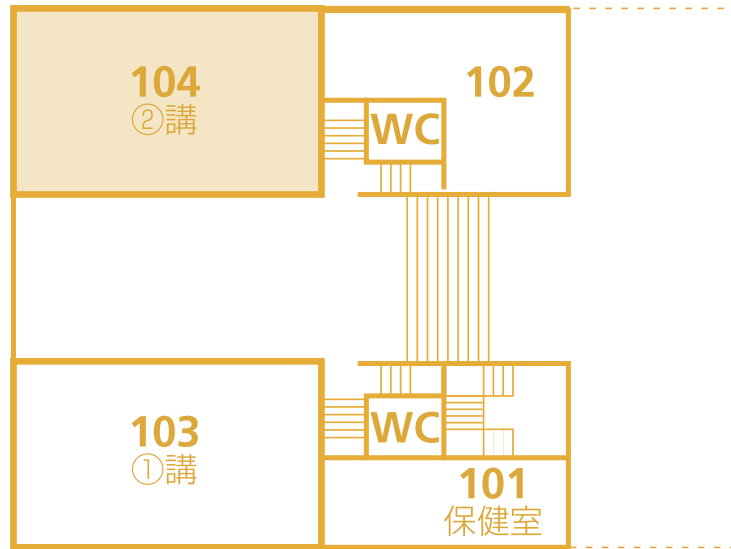


- 1号館 発表会場
- 2号館 発表会場
- 12号館 懇親会会場

② 会場マップ

1号館

- 104 開会式、総会
シンポジウム①
フォーラム③
シンポジウム②
閉会式

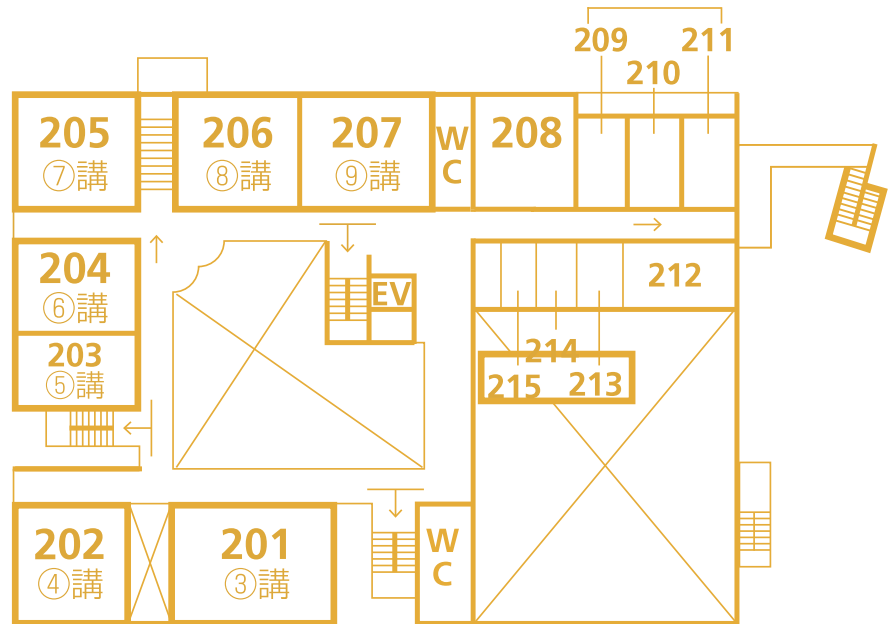


1F

2号館

- 206 口頭発表 (第2会場)
- 207 口頭発表 (第3会場)

- 205 ポスター (第2会場)
- 204 受付、クローク
弁当販売、
談話コーナー、書籍販売
- 203 大会実行委員控え室



2F

- 202 ポスター (第1会場)
フォーラム①
フォーラム④
- 201 口頭発表 (第1会場)
フォーラム②

■ 大会参加者へのご案内

◇受付

2号館2階204教室が受付となります。

大会第1日目は、9時より、第2日目は、9時半より受付を開始します。

会場内では、受付時にお渡しするネームプレートを必ずお付けください。

◇参加費用

会員：1000円 一般：2000円

◇談話室・クローク

2号館2階204教室が談話室・クロークとなります。なお、貴重品は、預かりかねますので、ご了承ください。

◇総会

第1日目の12時20分から1号館1階104教室にて開催いたします。

総会は、昼食を食べながら行いますので、昼食をご持参ください。

◇昼食

大学近隣には、レストラン、コンビニの数が限られています。

お弁当をご持参することを推奨します。

また、事前申込により、弁当販売も行います。申し込み方法は、別途学会ホームページに掲載します。(http://alce.jp/annual/index.html)

◇懇親会

第1日目の18時30分より、12号館8階談話室 MAU にて開催いたします。

◇書店の展示

2号館2階204教室にて、書店の展示を行います。

どうぞご利用ください。

1 日目：2016 年 3 月 12 日（土）

■プログラム

受付開始																
9:00	開会式 (1-104)															
9:30-9:50	口頭発表															
10:00-10:30	ポスター発表															
	<table border="1"> <thead> <tr> <th>第1会場 (2-201)</th> <th>第2会場 (2-206)</th> <th>第3会場 (2-207)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>①教師の発問に対処する学習者間の私的相互行為—初級日本語の一斉授業におけるケーススタディ— (佐野真弓：関西学院大学)</td> <td>②親密関係構築を巡る身体感覚の感染：ジュルジュ・バタイユの「神」の概念に注目して (山田英太：早稲田大学)</td> <td>③Life (生・生活・人生) との出会いがもたらすもの—日本語教育実践「日本での出会いを語る・書く」における試みから— (古賀和恵：早稲田大学)</td> </tr> <tr> <td>④短期海外研修による学生の意識の変化：試行的ナラティブ分析 (鈴木栄：湘南工科大学)</td> <td>⑤情報を意味づけるコミュニケーションとは—活動型教育の成立条件を考え— (李旻燕：九州大学)</td> <td>⑥「からだから生まれくることば」を問う—即興劇の俳優たちとの協働を通して— (宮岡余里子：Creative Education)</td> </tr> <tr> <td>⑦行き場のない欲望：ある日本人 (非) 英語学習者のナラティブから見えてくること (古田孝子：横浜医科大学)</td> <td>⑧14歳の頃出会った日本語と私—10年後の語りから— (工藤理恵：アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター)</td> <td>⑨「多文化共生社会」を生きにくくしているものは何か—コミュニティへの「アクセス」という観点から考える— (平澤栄子：インターナショナル・スクール オブ ビジネス)</td> </tr> <tr> <td>⑩言語文化圏を移動した親の当該社会での位置取りから言語教育観を探る—カナダ永住を選択した日本語使用家庭に焦点を当てて— (秋山幸：早稲田大学)</td> <td>⑪「多文化共生」と真に向き合うための「リフレミング」の発想 (松本裕典：静岡日本語教育センター)</td> <td>⑫高等学校における韓国語教育を支える基盤について—教師の語りからの考察— (澤邊裕子：宮城学院女子大学)</td> </tr> </tbody> </table>	第1会場 (2-201)	第2会場 (2-206)	第3会場 (2-207)	①教師の発問に対処する学習者間の私的相互行為—初級日本語の一斉授業におけるケーススタディ— (佐野真弓：関西学院大学)	②親密関係構築を巡る身体感覚の感染：ジュルジュ・バタイユの「神」の概念に注目して (山田英太：早稲田大学)	③Life (生・生活・人生) との出会いがもたらすもの—日本語教育実践「日本での出会いを語る・書く」における試みから— (古賀和恵：早稲田大学)	④短期海外研修による学生の意識の変化：試行的ナラティブ分析 (鈴木栄：湘南工科大学)	⑤情報を意味づけるコミュニケーションとは—活動型教育の成立条件を考え— (李旻燕：九州大学)	⑥「からだから生まれくることば」を問う—即興劇の俳優たちとの協働を通して— (宮岡余里子：Creative Education)	⑦行き場のない欲望：ある日本人 (非) 英語学習者のナラティブから見えてくること (古田孝子：横浜医科大学)	⑧14歳の頃出会った日本語と私—10年後の語りから— (工藤理恵：アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター)	⑨「多文化共生社会」を生きにくくしているものは何か—コミュニティへの「アクセス」という観点から考える— (平澤栄子：インターナショナル・スクール オブ ビジネス)	⑩言語文化圏を移動した親の当該社会での位置取りから言語教育観を探る—カナダ永住を選択した日本語使用家庭に焦点を当てて— (秋山幸：早稲田大学)	⑪「多文化共生」と真に向き合うための「リフレミング」の発想 (松本裕典：静岡日本語教育センター)	⑫高等学校における韓国語教育を支える基盤について—教師の語りからの考察— (澤邊裕子：宮城学院女子大学)
第1会場 (2-201)	第2会場 (2-206)	第3会場 (2-207)														
①教師の発問に対処する学習者間の私的相互行為—初級日本語の一斉授業におけるケーススタディ— (佐野真弓：関西学院大学)	②親密関係構築を巡る身体感覚の感染：ジュルジュ・バタイユの「神」の概念に注目して (山田英太：早稲田大学)	③Life (生・生活・人生) との出会いがもたらすもの—日本語教育実践「日本での出会いを語る・書く」における試みから— (古賀和恵：早稲田大学)														
④短期海外研修による学生の意識の変化：試行的ナラティブ分析 (鈴木栄：湘南工科大学)	⑤情報を意味づけるコミュニケーションとは—活動型教育の成立条件を考え— (李旻燕：九州大学)	⑥「からだから生まれくることば」を問う—即興劇の俳優たちとの協働を通して— (宮岡余里子：Creative Education)														
⑦行き場のない欲望：ある日本人 (非) 英語学習者のナラティブから見えてくること (古田孝子：横浜医科大学)	⑧14歳の頃出会った日本語と私—10年後の語りから— (工藤理恵：アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター)	⑨「多文化共生社会」を生きにくくしているものは何か—コミュニティへの「アクセス」という観点から考える— (平澤栄子：インターナショナル・スクール オブ ビジネス)														
⑩言語文化圏を移動した親の当該社会での位置取りから言語教育観を探る—カナダ永住を選択した日本語使用家庭に焦点を当てて— (秋山幸：早稲田大学)	⑪「多文化共生」と真に向き合うための「リフレミング」の発想 (松本裕典：静岡日本語教育センター)	⑫高等学校における韓国語教育を支える基盤について—教師の語りからの考察— (澤邊裕子：宮城学院女子大学)														
10:35-11:05		10:00-12:00 (2-202, 2-205) *「◆ポスター会場」を参照。														
11:10-11:40																
11:45-12:15																

総会 (1-104)		
□頭発表		フォーラム①
12:20-13:00		
13:20-13:50	第1会場 (2-201)	第2会場 (2-206)
	⑬国語科教材と集合的記憶— 『スーホの白い馬』はなぜ“名 作”たりえたのか—(横田和子: 目白大学)	⑭「複言語・複文化主義」のヨ— ロッパをこえた可能性—その 解釈の変遷—(山川智子:文 教大学)
13:55-14:25	⑮統合情報理論からの意味論 構築の試み—ことばと言語教 育に関する基礎的考察—(柳 瀬陽介:広島大学)	⑯日本語教師が学生との語り を通して学んだこと—韓国人 留学生のライフストーリー— ら—(重信三和子:東京国際 大学)
14:30-15:00	⑰市民性形成とことばの教育 に関する理論的枠組み(細川 英雄:言語文化教育研究所八ヶ 岳アカデメイア)	⑲福岡県の日本語学校に通う ネパール人学生のライフス トーリー研究—「貴重な戦力」 として働くネパール人学生の アルバイト生活とは—(岩切 朋彦:西南学院大学)
15:30-18:00	シンポジウム①(1-104)	
	「多文化共生」に対する私のとりくみ—多様なジャンル, アプローチのセッションから語る「多文化共生」の未来 パネリスト 杉山春:ルポライター, 田室寿見子:パフォーマー・ダンス・ユニット Sin Titulo 代表, 藤田ラウンド幸世:立教大学 コーディネーター・司会 神吉宇一:長崎外国語大学	
18:30	懇親会	

2日目：2016年3月13日（日）

		受付開始	
9:30			
10:00-12:00	フォーラム② 第1会場 (2-201)	フォーラム③ 第2会場 (1-104)	フォーラム④ 第3会場 (2-202)
	多文化共生社会のための言語教育における芸術の意義（飛田勸文：桐朋学園芸術短期大学，中山由佳：早稲田大学，横田和子：目白大学）	委員企画：多文化共生社会におけるキャリア形成のあり方（藤井美香・野俣恭子：公益財団法人横浜市国際交流協会，井草まさ子・岸野千花子・武一美：NPO 法人多文化共生教育ネットワークかながわ）	言語教育の「商品化」と「消費」を考えるー2016年7月シンポジウムへ向けてー（瀬尾匡輝：茨城大学，佐野香織：早稲田大学，瀬尾悠希子：大阪大学大学院，米本和弘：東京医科歯科大学）
12:00-13:00		昼休み	
13:00-15:30		シンポジウム②(1-104)	
	「多文化共生」と多様性一教育に何ができるのか パネリスト 宇都宮裕章：静岡大学，南浦涼介：山口大学，山西優二：早稲田大学，ヤン・ジョンヨン：群馬県立女子大学 コーディネーター・司会 佐藤慎司：プリンストン大学		
15:30		閉会式（1-104）	

◆ポスター会場

1日目：2016年3月12日（土）

10：00～12：00		ポスター発表	
	第1会場 (2-202)	第2会場 (2-205)	
	①第二言語使用者の使用言語による心持ちの変容と教育現場におけるその活用の可能性（東本裕子：横浜国立大学） ②日本語学習のよい締めくくり方を考えるー卒業を間近に控えた日本語専攻フランス人大学生の作文を基に（原伸太郎：東京福祉大学） ③多文化共生社会における「当事者視点の支援」の再考ー「在日外国人家庭における未就学児多言語教育ワークショップ」のふりかえりよりー（徳永あかね：神田外語大学, 吉田千春：明治大学大学院, ゴロウイナ・クセーニヤ：東京大学, 菊地真弓：イクリスいちかわ, 安藤陽子：多文化共生子育て情報局（イクリス）） ④ある補習校教員のライフストーリーから見た実践の構築と変容（瀬尾悠希子：大阪大学大学院） ⑤多文化共生を目指す地域日本語教室ー共感を生み出す場のデザイン（西山陽子：横浜国立大学, 長嶺倫子：横浜国立大学） ⑥大学教員が留学生への教育実践を語る中から見えてくるもの（松本明香：東京立正短期大学, 小笠恵美子：東海大学）	⑦日本語学習者がコミュニティ参加型プロジェクトを通して考える自分の将来（柴田智子：プリンストン大学） ⑧日本語交流会運営の目的とあるがままの場ー交流会運営者が向き合うものを探るー（式部絢子：北海道大学） ⑨教員養成大学における国内学生と留学生共修による言語文化教育の実践（和泉元千春：奈良教育大学, 岩坂泰子：奈良教育大学） ⑩「相互理解」を目指した日本語ボランティア講座の成果と課題ー質問紙調査の結果から見る受講者意識の変化からー（犬飼康弘：ひろしま国際センター） ⑪「共に生きる」「日本語教育」は誰のためのものかー元日本語教師の海外での実践からー（高井かおり：明星大学） ⑫オンライン日本語クラブにおける媒介としての「人工物」が活動の組織化に果たす役割ーロシア・カザン日本語クラブにおける実践活動よりー（前田朝子：東京女子大学大学院）	

Q&A

場 所

- Q. トイレ、自動販売機、喫煙所はどこですか？
- A. トイレは1号館1階、2号館2階、のどちらにもございます。
自動販売機は2号館1階そばにあります。喫煙所は2号館1階にあります。
- Q. 学内のコンビニ、食堂の場所と、営業時間を教えてください。
- A. 本日の営業はございません。出前ピザなどはございます。
- Q. 発表会場はどこですか？
- A. 以下の通りです。

	用途	建物	教室
発表会場	口頭発表（第1会場）	2号館 2F	201
	口頭発表（第2会場）	2号館 2F	206
	口頭発表（第3会場）	2号館 2F	207
	ポスター（第1会場）	2号館 2F	202
	ポスター（第2会場）	2号館 2F	205
	フォーラム①④	2号館 2F	202
	フォーラム②	2号館 2F	201
	フォーラム③	1号館 1F	104
	シンポジウム①②	1号館 1F	104
開閉会式・総会		1号館 1F	104
受付		2号館 2F	204
懇親会		12号館 8F	教職員談話室 MAU

- Q. 懇親会会場はどこですか？
- A. 12号館8階教職員談話室 MAU になります。場所は p.Ⅱの「会場案内 ①学内マップ」を参照。開始15分前にスタッフがお案内いたします。
- Q. 参加者控室はありますか？
- A. 2号館204の「談話コーナー」に設置しております。場所は p.Ⅲの「会場案内 ②会場マップ」を参照。
- Q. 理事・監事・シンポジウム登壇者ですが、控室はどこですか？
- A. 2号館203になります。（場所は p.Ⅲの「会場案内 ②会場マップ」を参照）
- Q. 事務局・大会ボランティアですが、昼食はどこですか？
- A. 2号館203です。（場所は p.Ⅲの「会場案内 ②会場マップ」を参照）
- Q. 大会委員ですが、大会委員の控室の場所はどこですか？
- A. 2号館203です。（場所は p.Ⅲの「会場案内 ②会場マップ」を参照）
- *会場について、この他に不明な点がありましたら、「受付」にてお伺いします。

Q. 書店展示はどこですか？

A. 2号館 204 です。場所は p.III の「会場案内 ②会場マップ」を参照。

Q. タクシー会社はどこですか、また、電話番号はありますか？

A. 利用可能なタクシー会社は以下です。

- | | |
|---------------------|--------------|
| A 小平交通有限会社 | 042-341-3030 |
| B 株式会社グリーンキャブ国分寺営業所 | 042-323-1830 |
| C 龍生自動車株式会社 | 042-322-2667 |

Q. Wi-Fi を利用したいのですが、利用可能スポットは？ また、パスワードはありますか？

A. 学内の Wi-Fi 使用は大学関係者に限られるため、使用できません。

発 表

Q. 受付開始は何時ですか？

A. 9:00 からです（2号館 2F204）。開会は 9:30 です。

Q. 口頭発表・フォーラムの機器動作確認は何時ですか？

A. 午前のご発表者は 9:00 から 9:30 まで、午後のご発表者は 12:30-13:00 の間に対応いたします。その間にご持参のパソコンで実施してください（会場にパソコンのご用意はございません）。

Q. ポスターは何時に貼り出しできますか？

A. 9:00 から 9:30 までの間に対応いたします。その間にポスターを所定の場所に張り出してください。

学 会 関 係

Q. 学会費の支払い状況を確認したいのですが、どこで確認できますか？

A. 受付の学会窓口で確認できます。

Q. 予稿集のみ購入することはできますか？

A. 予稿集は HP で無料公開されております。<http://alce.jp/annual/index.html>

Q. 職場が変わり所属が変わりました。手続きはどうすれば良いですか？

A. 受付の学会窓口で対応いたします。

Q. 登録している所属や住所、メールアドレスを確認したいです。どこで確認すれば良いですか？

A. 受付の学会窓口で対応いたします。

Q. 会場での飲食は可能ですか？

A. 可能です。ゴミは所定のゴミ箱に捨てるかお持ち帰りください。

Q. 参加費を支払ったかどうか忘れたので確認したいです。

A. 受付にて確認させていただきます。

そ の 他

Q. 荷物を預かってもらえますか？

A. クロークでお預かりいたしますが、盗難などのトラブルへの対応はできかねます。
また、貴重品などはお預かりできません。

Q. 年会費の支払いはできますか？

A. 受付の「学会窓口」でお支払いいただけます。

Q. 論文集のバックナンバーは買えますか？

A. ホームページに全て無料公開されております。

Q. 必要な資料のコピーをしたいのですが。

A. 学会者の方にご利用いただけるコピー機はございません。

予稿集 目次

【Ⅰ】シンポジウム	1
【Ⅱ】委員企画フォーラム	60
【Ⅲ】フォーラム	68
【Ⅳ】口頭発表	81
【Ⅴ】ポスター発表	196
第2回言語文化教育研究学会年次大会実行委員	233

【I】シンポジウム

1日目：2016年3月12日（土）

<会場>
1-104 教室

「多文化共生」に対する私のとりくみ
—多様なジャンル、アプローチのセッションから語る「多文化共生」の未来
15:30 パネリスト： p.2
- 杉山春（ルポライター）
18:00 田室寿見子（パフォーマンス・ユニット Sin Titulo 代表）
藤田ラウンド幸世（立教大学）
コーディネーター・司会：神吉宇一（長崎外国語大学）

2日目：2016年3月13日（日）

<会場>
1-104 教室

「多文化共生」と多様性—教育に何ができるのか
パネリスト：
13:00 宇都宮裕章（静岡大学） p.22
- 南浦涼介（山口大学）
15:30 山西優二（早稲田大学）
ヤン・ジョンヨン（群馬県立女子大学）
コーディネーター・司会：佐藤慎司（プリンストン大学）

【シンポジウム】

「多文化共生」に対する私のとりくみ

多様なジャンル、アプローチのセッションから語る「多文化共生」の未来

パネリスト：杉山春（ルポライター）、田室寿見子（パフォーマンス・ユニット Sin Titulo 代表）、藤田ラウンド幸世（立教大学）

コーディネーター・司会：神吉宇一（長崎外国語大学）

改めて多文化共生を議論するとは

神吉宇一

1. 今、改めて多文化共生を問うことの意味

日本社会において、外国籍住民を一方の当事者とした「多文化共生」の議論がおこったのは、1990年代である。以後、多文化共生の取り組みの重要性は語られ続けているが、依然として日本社会における取り組みは十分とは言えない。「多文化共生は本当に可能なのか？」という問題意識については、すでに馬淵（2011）が提起しており、多文化共生社会を実現するために教育として何ができるのかという議論を展開している。本シンポジウムは、馬淵らの問題意識を引き継いだ上で、教育と学習をより広範な概念として捉え直し議論を展開することを企図している。馬淵らの議論における「教育」は、主として「教育機関において周到に設計された教育」に焦点化されているが、本シンポジウムは以下の二つの理由から、積極的に教育機関以外の取り組みをも含めて議論することを目指している。一つは、多文化共生社会の実現に関しては、さまざまな場で、さまざまな対象に対して意識化を促していく必要があり、教育機関における明示的教育以外にも、多様な方法、多様な内容で人々に変容を迫っていかなければならないということである。もう一つは、教育＝学習という図式は必ずしも適当なものではないということである。つまり、実際の社会では、明示的に教育活動を行っても学ばない場合もあれば、明示的に教育活動としてデザインしていなくても学ぶこともある。このような問題意識を踏まえ、「多様なジャンル・アプローチのセッションから語る多文化共生の未来」として、ルポルタージュの執筆活動、演劇の取り組み、研究活動というパネリストそれぞれ実践活動から、多文化共生に関する議論を行う。なお、本シンポジウムで言うところの「多

文化共生社会」とは、多様な人々が相互に認め合い尊重しあいながら、多様な人々がそれぞれに自己実現を目指していくための可能性が拓かれている社会であると考えられる。「多文化共生」という用語そのものに対する批判があることは承知しているが、この用語をあえて使わずに *jargon* を増やしていくことにはためらいもあることから、ここでは「多文化共生」という人口に膾炙した表現を使用する。また本来、多文化共生の議論はさまざまな人々が対象に含まれるが、ここでは特に外国にルーツのある人々を議論の中心に据える。

2. 本シンポジウムの議論の方向性

本シンポジウムでは、多文化共生社会の実現に向けた議論を行うために、「彼ら」の問題ではなく「私」の問題として現状を捉えること、理念の連呼だけでなく実践として何を行うかを重視した議論を展開すること、そのために今日本社会で起きていることを改めて認識することという三点を重視したい。

多文化共生社会の実現が進まない理由として、課題設定の不備があると思われる。多文化共生の問題は、しばしばマイノリティの問題、しかも個人的な問題として定位される。たとえば日本語教育の分野では、多文化共生の議論を進めるうちに、いつのまにか「個人としての学習者が日本語の知識やスキルを習得する」ことが目的とされてしまうことが多い。このことに関してはさまざまに批判されているにもかかわらず、一向に改善の兆しがみられない。それは、「外国人は困っている」「困っているのは日本語のことである」「日本語ができるようになれば幸せになれる」といったそもそもの課題設定が間違っているからであろう。実際のところ、外国人はさほど困っていないのではないかと推測される。もし本当に困っているのであれば、もっと日本語を勉強する外国人は増えるはずである¹。むしろ課題は、日本語ができなくてもなんとかこなしている状況下で、日本語を学ばないまま滞在する人たちが増加することで、社会的なコミュニケーションの不足・不全が進み、地域社会においてコミュニティの分断が起きることである。そしてその分断状況が世代を超えて継承され増幅されていくことである。コミュニティの分断については、欧州における多文化主義の失敗という文脈でも語られているが（谷口 2015）、それらの先行的取り組みを批判的に検討し、どうすればよりよい社会を創っていくことができるのかといったマクロな議論が必要である。

多文化共生社会構築の理念的な掛け声については、日本社会である程度広まっている。2006年、

¹ 文化庁の試算によると、在留している外国人のうち日本語を学んでいる人は10%に満たない。

2007年にそれぞれ総務省から出された「多文化共生の推進に関する研究会報告書」(総務省2006), 「多文化共生の推進に関する研究会報告書2007」(総務省2007)をきっかけとして, 全国の都道府県や市区町村では「多文化共生推進プラン」といったもの²が数年に一度策定されている。しかしこれらの取り組みは, 道徳の授業で教わる規範のように総論賛成の理念として語られるのみであり, 実現形としての社会変革はほとんど進んでいない。

このような状況をどう乗り越えていくか, 本シンポジウムでは, 各シンポジストが, 1) なぜ現在取り組んでいる実践に取り組むようになったのか, 2) 具体的にどのような取り組みを行っているのか, 3) その取り組みを通して多文化共生という切り口から現在の日本社会をどのようにみているか, 4) 現在の社会をよりよくしていくためにどのようなアプローチが必要だと考えられるかという各点について議論を行う。そして, 来場している聴衆が「私はこの社会の中で具体的にどのような実践を行うことで未来の社会づくりに関わろうとしているのか」について意識化し, さらなる議論を進めていくきっかけにできればと考えている。

総務省(2006)「多文化共生の推進に関する研究会報告書」

総務省(2007)「多文化共生の推進に関する研究会報告書2007」

谷口功一(2015)「郊外の多文化主義～『同胞』とは誰か』『アステイオン』83, 公益財団法人サントリー文化財団・アステイオン編集委員会

馬淵仁編(2011)『「多文化共生」は可能か～教育における挑戦』勁草書房

² 自治体によって名称はさまざまであるが, 自治体としての多文化共生に関する取り組みの理念と方法について, 3～5年程度のスパンで策定している自治体は増加傾向にある。

事件に見る外国籍の子どもたちから

杉山春

【ことさら外国に連なる子どもとは伝えない】

2015年2月、神奈川県川崎市川崎区の河川敷で、中学1年生の男児が、工業用カッターナイフで首を深く切りつけられて亡くなった。

犯人は3人の少年で、主犯は18歳無職のAで、殺人罪で逮捕された。両親と兄弟がおり、母親がフィリピン人だ。Aは高校を中退していたが、中学時代の同級生B（17歳）と、1歳年下で、別の中学を卒業したC（17歳）が傷害致死で一緒に逮捕された。Cの母親もフィリピン人で、シングルマザーだった。

事件報道にあたって、ある新聞社の記者は、少年2人が外国に関わりがあることには焦点を当てないと語った。

メディアのそうした「配慮」は適切なのだろうかという疑問が浮かんだ。

というのも、この少年たちの行動の背景には外国に連なるからこそその生きづらさがあるのではないかと感じたからだ。

私は2004年から8年まで、日本で暮らす、外国に連なる子どもたちの取材をして、『移民環流 南米から帰ってくる日系人たち』（新潮社）を書いた。当時、在日日系ブラジル人の少年たちのうち、実に2割が少年院を経験していた。外国人少年の犯罪は、社会的包摂の失敗から起きていた。

ここ数年は、フィリピン人の母親を持つ子どもたちの状況が気になっていた。出会った限られた少年たちが、それぞれ言葉の問題、高校に留まりにくいこと、長い間一緒に暮らしていなかったのに、呼び寄せた親との葛藤などを抱えていた。しかも日本人支援者側が、彼らの苦しみの背景を十分に理解しているとはいえなかった。

【日本人の血をひくことがポイントだった】

『移民環流』のために取材をしたのは、日系人の子どもたちの姿だった。1990年の改正入管法施行により、バブル期の活況のなか、「定住者」という在留資格が置かれ、日本人の血を引く2世は「日本人の配偶者等」として、3世は「定住者」として、日本で仕事に制限なく、はたらけるようになった。日本国内の労働環境が大きく変化する時期で、非正規雇用が増え続けていた。

日系人たちの多くが、この雇用形態で仕事に就き、10円でも高い時給を求めて職場を変った。男女の関係が壊れ、新しいカップルが生まれた。女性が対等に稼ぐようになり、ブラジルでの夫婦間の関係が変化する。当時、在日日系ブラジル人社会の家族の崩壊率は5割と言われていた。

日本政府は移民政策をとらず、外国人労働者への生活者としての支援は、各自治体に任せられた。子どもたちの言葉の習得への配慮には地域差があり、義務教育が受けられない場合もあった。派遣会社を通じて働く親たちは、子どもに問題が起きても、自由に仕事を離れることができなかった。社会保障が不十分で、病院の受診の際には、言葉の困難を抱えていた。

そんな環境で子どもたちが育っていた。

外国籍の人たちは、簡単には銀行に口座が作れず、借入れもできない。240パーセントという法外な利率で金を貸す私設の金貸しがいて、約束通りに返さないと暴力を振るった。そのことを、ブラジル人住民は返さない方が悪いとジャッジした。

日本社会の中に別のルールで動く別の世界が浮かんでいるような印象があった。

子どもたちの多くが、日本の学校でいじめを体験していた。ある外国人集住地域の小学校校長は次のように言った。

「外国籍の子どもたちは100パーセントとっていいくらい、日本の学校の中で、劣等感を感じているでしょうね。親の職業、日本のことがよくわからないこと、日本語が十分に使えないこと、勉強ができないことなどの劣等感です。これをクリアできるのは、力が強く、能力が高いごく少数の者だけです。子どもたちは、何をやってもうまくいかないということを学び続け、その結果何もする気が起きなくなる。学習性無気力になるんです」

外国に連なる子どもを力のある市民に育てようという意思が、日本の社会全体になかった。学校で放置され、親たちの庇護を受けられず、居場所がない少年たちが非行に走る。少年院に入って教官に指導を受けることが、初めて日本人の大人に親身に育てられる経験になっていた。

日本社会の側は、そうした日系人の少年たちの姿には無頓着で、非行が多発するのは、異文化だからと考えているかのようだった。「異文化」という言葉がベールのようだった。

私自身が理解したのは、就労の移動も、家庭の崩壊も、高度化した資本主義社会のなかで、人が「労働力」としての役割しか果たさないからのように見えた。生活を作る意思がなく、お金以外のつながりを持たず、バラバラの砂粒のようになり、次世代を育てる力を失った。

かつて、日本からブラジルに渡った移民たちは、真っ先に学校を作り、共同体を整えようとした。彼らはその末裔たちだ。日系人コミュニティには、新しい「文化」が生まれていた。

2008年のリーマンショックで、労働力として真っ先に切り捨てられたのは、日系人労働者だった。一時期31万人を超えるブラジル人が生活していたが、帰国が相次ぎ、現在は17万5000人ほどだ。

その後も、日本政府はかたくなに移民政策は取らず、代わりに多様な形で側面から外国人労働力を確保してきた。だから、日本で暮らす外国人の在留資格は出自ごとに特徴がある。

【移民＝生活者としては認めない】

日系ブラジル人の多くが「定住者」資格であるが、中国人は、日本人の配偶者としての資格や、留学生、技能実習生など多様な在留資格をもつ。ベトナム人は難民として、あるいは技能実習生が多い。

技能実習制度は、建前上は国際貢献として、途上国の若者に日本の進んだ技術をOJTで学んでもらうというものだ。だが、実質的に単純労働者を受け入れるルートになっており、国内外から、強制労働の温床であるとの強い批判もある。だが2020年の東京オリンピック開催に向けて技能実習制度を拡充して労働力を確保しようとしている。

フィリピン人は8割までが女性だ。かつては「興行」の在留資格が多かったが、今は、「日本人の配偶者等」の在留資格が多い。生活の質は家庭内の日本人の夫との関係に左右され、外からは実態が見えにくい。もちろん、夫婦仲の良いカップルもいる。

しかし、一方でアジア人女性のパートナーとなる日本人男性にはブルーカラーや年齢の高い人が多い。彼らは女性と対等だと考える文化を持ちにくい。ジェンダー差別やアジアへの差別が家庭の中に持ち込まれる。DV問題にもつながる。

高齢やブルーカラーの日本人の父親は、しばしば子育てに関わらない。父親がタガログ語や英語を話さない場合、家の中の会話は日本語だ。日本で生まれ育ち、一見日常会話に困らないように見える子どもでも、言葉の発達が不十分な場合がある。

母親が日本人男性と再婚して在留資格を得て、それをきっかけにフィリピンから呼び寄せられる子どもたちがいる。長い間離れていた母親との生活には葛藤がある。母親は日本人の夫の手前、子どもを守れないこともある。呼び寄せられた子どもが異父兄弟の世話に縛りつけられる例も見た。

生後2歳で来日した、ある青年は、家庭の中に養父やその家族から本人への暴力があったと言った。母親にはそれを止める力がなかった。中学時代に激しい非行を体験し、それを克服して高校に進学。今は24歳の社会人として働いている。だが、毎日仮面をつけているような気持ちだと言っ

た。特に、怒りの感情を押し殺しているという。

暴力は連鎖する。一人の人間が凄まじい暴力をふるうとしたら、彼自身が暴力を受けた経験があるはずだ。あるいは、家庭の中でDVを見ている可能性もある。

川崎区の事件の少年Aも幼い時、父親から母親へのDVが始まると、家の外に出て終わるのを待っていたという。

日本人側は、フィリピン人には独自のコミュニティがあり、自助グループがあるように想像する。だが、ある女性は「フィリピンでは日本人と結婚するのは幸せなことだと思われています。母や妹に、自分が夫から惨めな暴力を受けているとは伝えられなかった。地元で暮らす友達のフィリピン女性たちにも話せなかった。皆、同じような悩みを抱えている。会ったときには別の話をして楽しめたかった」

と語っている。暴力を受ける人たちは、どのような立場であれ、深い孤独を生きる。

現在、DV被害者への支援の現場では、外国人女性への支援ニーズが語られるようになっている。だが、「言葉の壁」「文化の壁」から、支援者側にも躊躇する思いがある。それをどう超えるかは大きな課題だ。

【ニューカマー世代の未来】

今、ニューカマーたちの子ども世代が社会に巣立っている。次世代の子どもたちが生まれている。一部には、学校からの支援を受け、大学に行き、留学し、相対的に日本と自分の出身国とを見ることが出来る人たちも育っていることは確かだ。

だが、一方で、新しい時代を自発的に生きる力を得られないまま大人になった人たちもいる。

若い母親たちにインタビューをすると、何人もの女性たちが、日本を出て世界旅行に行きたいと答えた。子どもを連れて、工場労働をしている夫と世界中を旅するのが夢だという。お金はどうするの？ ときくと、貯めている、出産で使っちゃったけれど。と答えた。現実感に乏しい彼女たちの言葉。日本社会に根を張って未来を作る道筋がない。彼女の連れている子どもたちの中には、言葉の発達が遅れているかもしれないと感じさせられる子どももいる。

さて、川崎区の事件に関わって話を聞いたが、長年、支援に関わってきた人から「子どもたちは人種ではなく、階層で繋がり始めている。社会から弾かれた子ども同士が、自然発生的に関係を作り、グループ内から抜け出せなくなる」と聞いた。

殺害された少年も、母親がシングルマザーで、部活のバスケット部には顔を出さなくなり、昨年

12月に少年Aのグループと出会い、1月から不登校だった。

通夜の後、被害者の少年の母親は弁護士を通じて、「少年が学校に行くよりも早く出勤し、遅い時間に帰宅するので、息子が何をしていたか、把握できなかった」とコメントを発表した。この言葉に、多くのシングルマザーや支援者が共感を表明した。

日本のひとり親家庭の相対的貧困率は54.6%。その85%が母子家庭だ。背景には、日本社会における母子家庭の急増がある。にもかかわらず、家計を支える男性の労働に対し、女性の労働はその補助と位置づけられてきた。女性たちは、非正規雇用でダブルワークをする。

日本の社会の困難の深まりが、外国籍に連なる生活者の困難に近づいたのか。外国に連なる人たちが安心して、社会の一員となるためには何が必要なのか。個々の支援のなかで具体的に課題が解消されていくのか。まだ未来が見えない。

ドキュメンタリー演劇を用いた多文化共生への取り組み

田室寿見子

1. 「多文化共生プロジェクト」に辿りつくまで

岐阜県可児市という縁もゆかりもなかったまちで、外国人との共生のための演劇事業を立ち上げ、やがて「ライフワーク」と公言するまでに至ったいきさつは、いくつもの偶然が重なった結果であった。

もともと私は小劇場の役者で、80年代に巻き起こった「小劇場ブーム」と呼ばれる熱気に満ちた破天荒な演劇の最後の世代に活動していた。ブームが去り、バブル崩壊とともに訪れた次の世代は「静かな演劇」と言われ、別名「四畳半演劇」とも言われるほど内向きな世界観を表していた。舞台を見ても心躍る出会いが少なくなり、次第に演劇を見ることからやることから遠ざかっていった。

そんな時期に、友人の在留外国人アーティストから「私たちのような日本語の不自由な外国人は、日本で活動する場もなければ見て楽しめるものもない。だから、あなたがそういう場を作ってほしい」と頼まれた。そこで2004年にSin Tituloという演劇ユニットを立ち上げ、「国籍・人種・ジャンルを越えたパフォーマンス創作」を標榜し、たどたどしい英語を共通言語として活動を始めたものの、アーティストたちと文化の違いによる軋轢が生じ、打ちのめされることも度々だった。それでも多様な表現が存在する創作への好奇心は萎えず、どうすれば異文化を生かした演劇を作れるのかを模索し続けた。

そのような活動を知った可児市創造文化センター（以下、ala）の館長である衛紀生氏から、外国人住民と演劇作品を作るように依頼されたのは2008年のことだった。衛氏は就任したばかりの劇場を社会包摂の場とすることを目標とし、外国人もその対象と捉えたが、可児の状況は私の経験がそのまま生かせるほど生易しいものではなかった。多国籍の住民に共通言語は存在せず、通訳もほとんどつかない創作現場で何をどう作っていいのか見当もつかず、けれど日本人だけの演劇界に再び戻る意思もなく、ともかく多文化の現場に飛び込んでみることにした。

2. 2008年当時の可児市の状況

2008年前半はまさに外国人増加のピーク時で、その人口は市の7.2%を占めていた。内訳は32の出身国からなっていて、ブラジル人が66%と群を抜いており、次いでフィリピン人が23%、中国人

が4%となっていた¹。市内に岐阜県最大の工業団地を有し、また周辺地域に大手の自動車・家電関連の製造企業が存在したことから、1990年以降、バブル景気を背景に就労目的の外国人が急増し、2008年秋にリーマンショックが起こるまで増加の一途をたどっていた。外国人労働者は日本人との交流を持つことがないまま定住化が進み、家族の呼び寄せが始まると地域住民との間に差別や軋轢が拡大していった。

alaにおいては、バンドの練習やパーティなどで外国人も施設を利用していたのだが、日本人と一緒に何かをすることはなく、「外国人はうるさい」「外国人を締め出せ」といったような投書が寄せられていた。そのため、劇場を両者の出会いの場としようとして「多文化共生プロジェクト」の企画が持ち上がったのである。

立ち上げ当初、言葉が通じない演劇ワークショップに外国人が参加して来るかどうかと心配したが、可児市国際交流協会（以下、KIEA）の協力とalaスタッフの努力の甲斐があり、毎週10～15名くらいの外国人が通ってきた。その反面、日本人の参加者がほとんど現われず、まちの人が多文化共生についてどのように思っているのか聞き取りを行った。「外国人には出来るだけ関わりたくない」とか、「文化や習慣が違うので関わるのが面倒」という声が多く聞かれる一方で、外国人住民も「日頃から同国人で集まっていて、職場には通訳がいるので日本人と交流する必要が無い」と語り、両者の住み分けを実感した。しかし地域の学校に通い、日本人と交流せざるを得ない外国籍の子どもたちは、両者の狭間で苦悩していることも明らかになった。

3. ドキュメンタリー演劇

日本人が不在のまま公演に向けて稽古を重ねる中、豊かな発想を次々に生み出す外国人の表現は、言葉を越えて胸に響くものがあった。時に詩的に、時にリアリスティックに、またSFやファンタジーの世界へと縦横無尽に飛び交うのを見ながら、彼らがなぜ日本に来て、今どんな思いで暮らし、今後どうしていきたいのかということを知りたくなった。参加者にインタビューを始めたところ、国籍ごとにグループ・ワークをしていた時には見えなかったそれぞれの文化や歴史が、一人ひとりの人生の中から浮き彫りになった。そして作品に彼らの言葉を挿入することで、多様な文化を並べた“ショー”から、多様な人生が織り込まれた演劇作品へと変化していった。

公演では参加者の発想から作ったパフォーマンスと、インタビューに基づいて作ったドキュメン

¹ 可児市ホームページ <http://www.city.kani.gifu.jp/shisei/kokusai/touroku.htm>

タリーの両側面を混成し、いつしか「ドキュメンタリー演劇」と呼ばれるようになっていった。2009年以降は「前年の公演を見た」と言って参加を申し込む日本人も急増し、2012年までに5作品を発表した。その概略を以下に紹介する。

① 多文化共生プロジェクト2008『East Gate』

とある国際空港を舞台に、就労目的で訪れた外国人とその家族が降り立つところから物語が始まる。入国審査で「日本人」と「日本人以外」に分けられ、その後、日本に住むようになっても決して交流することがない外国人労働者の生活や思いを描く。ある日系ブラジル人の家族では、同じ家庭にあっても日本で育つ子どもと親の間で異なっていく言語、習慣、将来に対する価値観が垣間見える。

② 多文化共生プロジェクト2009『危機一髪』

2008年のリーマンショックによる経済危機で、外国人労働者のほとんどが職を失ったことから、参加者の人生におけるそれぞれの危機に焦点を当てた。生活の不安に怯え、人生設計の変更を迫られるブラジル人。ボスニア紛争時の体験を初めて人前で語ったボスニア人の難民。仕事にも生活にも困っていない日本人参加者は、実はうつ病で苦しんでいた。

③ 多文化共生プロジェクト2010『夏の夜の夢』

性同一性障害者や知的障害者も参加し、外国人以外にも多様性を持った人々がそれぞれの「違い」について語った。シェイクスピアの原作を元に、「もし人の気持ちを変えられる“魔法の花”があったらどうするか」との問いに、障害による差別に苦しんできたブラジル人は「魔法の花はいらない。他人に『違い』を理解してほしいと思っていない。ただ、『違い』に対して敬意を払ってほしいだけ」と語った。

④ 多文化共生プロジェクト2011『最後の写真』

3月に東日本大震災が起り、命のはかなさと絆の貴さを痛感し、「もし、人生が間もなく終わるとしたらどうするか」という質問から作品を構成。それぞれが思い出に残る写真を選びながら、参加者が理想とする人生の終焉と、最後に残したい写真について語った。公演のわずか1か月前に新婚の夫を亡くしたブラジル人の妻も舞台に立ち、誰にも等しく訪れる「死」について考えた。

⑤ 多文化共生プロジェクト2012『顔／ペルソナ』

見た目の「顔」と、状況や相手によって使い分ける「顔（ペルソナ）」の変化をテーマにしたこの年、例年になく思春期の青少年が積極的に自らを語った。「たくさん“キャラ”を使い分けている」と得意げに話す子たちは、日本人も外国人も「人と違う」という理由で、皆、学校でいじめにあっていた。

こうして、作品中にドキュメンタリーが占める割合が年々増えていったのだが、セルフ・ストーリーを担う人はまず自分自身との深い対話が求められた。インタビューで発した言葉が台本に描かれた時、過去の自分に対峙し、葛藤する。しかし舞台に立ち、他者との対話として自らについて語る人々は、最後には負の記憶をも受容し、尊厳を取り戻していく傾向が見られた。

4. 人材育成と雇用の創出

多文化共生プロジェクトも3年を過ぎた頃、参加者から「もっと頻繁に活動したい」という声が高まってきた。定期的に活動することで参加者同士のつながりを維持し、さらにはコミュニティ・リーダーになる人材を育成することで、顔が見えにくい外国人と行政やNPO団体との架け橋になれるのではと期待した。

そこで外国人住民が生活で知っておくべき知識や情報を、演劇手法を用いて伝えるという企画を提案し、KIEAの協力を得て2011年から多国籍の「演劇ワークショップ・ファシリテーター養成講座」を開始した。講座では「プロ」を目指すことを前提とし、半年間のトレーニングで一定のレベルに達しない場合は不合格とした。外国人労働者が母語と創造性を生かせる仕事を、趣味ではなく雇用として創出することは、本人だけでなく彼らの子弟にも希望をもたらすことを意味する。製造業で働く外国人の多くは製造業以外の仕事に就きたいと考えるものの、日本語能力に限界があつて転職は厳しい。肉体労働で疲れ果てている親の姿を見る子どもたち自身もまた、日本語の習得にまずまず、日本での将来を悲観し、学校からドロップアウトすることが少なからず起こっていた。ファシリテーターだけで食べていくことは容易ではないものの、一人でも二人でも日本社会で目標となる存在を作ることは喫緊の課題だった。

初年度はテーマを「防災」に絞ってファシリテーターを養成したところ、KIEAの全面的なバックアップによって、全国の外国人集住都市から有償でのアウトリーチの依頼が次々に寄せられた。講

座の修了後、受講者たちによる自立した活動を目指すため、「多文化演劇ユニット MICHI」という多国籍ファシリテーター・グループを結成した。日本人は主にコーディネーター、外国人はファシリテーターとして研鑽を積みながら、外国人の生活に必要なプログラムを考え、活動を続けている。

5. 課題に向き合う演劇

前述のように、多文化共生などの地域の課題に向き合う芸術文化系の企画は、イベントを実施するだけではなく、並行して地域の人を育てていかなければ発展は望めないと考えた。しかし ala の合意を得ることが出来なかったため、2011 年以降は少しずつ KIEA に軸足を移し、KIEA が外国人の課題と考えることをテーマに、ビジネスマナーや漢字学習などの演劇ワークショップを作成していった。

2013 年からは、KIEA の運営する高校進学支援事業「さつき教室」のためのプログラム作りが中心になった。さつき教室は義務教育の年齢を過ぎてから来日した青少年を対象とし、高校受験に向けて日本語指導や教科学習を行うのだが、精神的に不安定になる子が少なくない。学業半ばに親の都合で呼び寄せられ、友達もいない中で一から日本語を学習し、高校受験に挑まねばならないためだ。

そんな生徒たちの視野と交流を広げるべく、2014 年には愛知県立刈谷東高校昼間定時制の生徒と共に「文化的多様性と生きづらさをかかえる子どもたちとの演劇ワークショップ&座談会」を実施した。昼間定時制では生徒の 6 割が不登校を経験しており、外国人青少年とは異なる側面から日本社会に生きづらさを見ている。そんな両者が出会い、交流し、共に創作した時、生きる世界の限界を自らが限定していたことに気づいた子もいた。

2015 年には英国で移民・難民に向けた演劇活動をしている芸術団体 Phakama を招へいし、さつき教室において、近隣の大学生とともにワークショップ発表会を実施した。「旅」をテーマにそれぞれのルーツを探り、これから向かう場所を表現する中で、生徒たちの世界観を広げる転機となった。

6. おわりに

演劇を用いて多文化共生を目指すようになったのは、振り返れば自身が役者で行き詰っていた時に、多様な世界観を持つ創作の場で救われた経験を持つことに起因しているように思う。マイノリティであってもマジョリティであっても、社会に居場所を見いだせない人々にとって「違っていてもあたりまえ」から始まる場が不可欠ではないだろうか。

私が演劇にこだわるのは、それが対話から逃れられない芸術だからなのだと思う。たとえ共通言語がなくても他者に対する想像をめぐらし、相手に伝わる表現を模索し、そうした過程の一つひとつが相互理解をもたらしていく。さらに、ドキュメンタリーでは異なる他者の人生を共有し、観客も共演者も「目撃者」として巻き込まれる。敬意を持って自他を「観察」する場であるドキュメンタリー演劇は、多文化共生社会のための良き「仕掛け」と言えるのかもしれない。

多文化共生をローカルの視点で観る

～研究・教育の立場から～

藤田ラウンド幸世

1. はじめに

21世紀の言語、文化、教育をつなげるキーワードは、グローバリゼーションと多文化共生ではないかと「私」は考えています。一口に「言語」「文化」「教育」にアプローチをするといっても、グローバリゼーションや多文化共生をどのような文脈で語るのかにより、その対象となる「ヒト（個人やコミュニティ）」は異なり、どこまで含めるのが難しいところです。今回は、「多文化共生に向き合う」にあたり、それをつなぐための多文化共生を観る時に、教育者や研究者が一つの自分の「ローカル」の視点から、改めて対象となるヒトを深く観ることが大事ではないかという提案をしたいと考えています。

2. ミクロとマクロの往還としての「ローカル」

ここでの「ローカル」は、グローバルに対峙する視点であり、地に足をつけるという感覚を取り戻すといってもいいでしょう。ただ、私が提案をしたい「ローカル」は、自分のローカルの「点」を定めることにとどまるのではなく、ローカルというミクロ（微視的）な視点に自分を置きながら、マクロ（巨視的）につなげて眺め直す意識といたらいいでしょうか、自分の中でのもうワンクッション、動きを伴います。ミクロとマクロという複眼的な観方をし、そこを往還するというイメージです。

私自身がなぜこのようなミクロからマクロへ、またマクロからミクロへの往還を提案するかというと、これまで私が研究をしてきた中でわかってきたことが、「多文化共生」はダイナミックで、常に流動的であるからです。1980年代の「多文化共生」と2010年代の「多文化共生」ではその意味合いや目的が、短い時間の中で異なり、その意味合いや目的のずれを「常に」埋める作業が必要となります。こうしたダイナミックな「多文化」に向き合うときには、「多文化」に対して敏感になるための観方、心構えが必要なのではないかと思いました。

3. 「私」の履歴： 自律した学習者・バイリンガルを育てる

現在、私は立教大学の独立大学院、異文化コミュニケーション研究科で修士課程前期の学生を育

てながら、研究者の駆け出しとして、「多言語・多文化を身につける」ことと「日本社会」とを結び付けて「日本のマルチリンガリズム」というテーマを追及しています。2012年から現職ですが、それ以前は留学生に日本語、日本人学生に英語を教え、同時に、妊娠・出産・子育て、さらに学生としてイギリスと日本で修士課程前期、日本で博士後期後期を続けるという生活を続けていました。

日本語教師として「教える」中で、桜美林大学の日本語プログラムで「チュートリアル」という授業の立ち上げに関わり、日本語学習リソースセンターをゼロから構築する仕事に関りました。その時に自律（オートノミー）と自律学習について、日本語教員のチームの一員として随分と勉強をしました¹。また、私自身の「子育て」の中で、教育に置き去りにされがちな「育てる」部分を、保育園の先生方や共同保育の仲間の母親たちと一緒に考え、実践する機会を持ちました。子育てでは、また、国際結婚をした親という立場で、家庭内で自分の子どもをバイリンガルに育てることを実践したので、子ども期にはどのように二言語を身につけるのかということをおの二人の子どもたちに教えてもらいました²。子育て中に、意識的に共同保育や地域の遊び場づくり³に関わったおかげで、自分の子どもだけではなく、日本語で育つお子さんたちの「育ち」（生育歴）も見せてもらいました。ですので、私の「研究」は、私自身の語学教師と親としての経験が基盤になっています。特にフィールドワークの参与観察やインタビュー時のラポール形成、どの年齢でも対応できる柔軟性はこの時に鍛えられました。

4. 現在の私の現場

教えることと、研究することを行う上で、現在、私の実践の「場（スペース）」は3つあります。

一つは立教大学大学院での教育現場です。そこでは、学外からゲストを呼び、フィールドワークも行います。教室内の授業とはいえども、外とのつながりをつけることで、ローカルの往還を学生たちに経験してもらいたいと思い、体験的に学生たちに伝えたいからです。

二つめは宮古語⁴（以下、宮古ことば）に関わる研究調査の現場、宮古島です。ここでは、本土からのよそ者として、完全にアウェイです。しかし、どれだけ質の高い応答をしてもらえるかが、私の研究の中味に関わりますので、地元の人と対話を重ね、学校や集落に丁寧に足を運びます。ようや

1 藤田ラウンド(2007, 2009)を参照。

2 藤田ラウンド(2013)を参照。

3 NPO法人冒険遊び場の会 <http://www.boukenasobibanokai.or.jp/index.html>

4 宮古語では、宮古のことばを「みゃーくふつ(宮古口)」といいますが本発表では「宮古ことば」とします。

くラポールを築いた学校の管理職の先生方が退職・移動されるときは気落ちしますが、それでも調査は4年間続けています⁵。集落では、地元のやり方に倣い、一日目には御嶽（うたき）に手を合わせにいき、その後で、キーパーソンとなる人たちの家に挨拶に行きます。お宅にいない場合は、何度も足を運び、顔を見て話せるまで訪問をします。中にはご高齢の方もいて、顔を見て挨拶をするという礼儀が非常に重要なのです。顔を見ながら、これまでわかったことを伝え、さらに知りたいこと、教えてもらいたいことを粘り強く尋ねます。宮古島全体でも、本土の大学や研究機関の言語調査で失礼な目にあつた方々がいるので、私とは何の関わりもなく、研究の目的も手法も違うわけですが、相手にとっては「本土の大学の先生」なわけですから「私」を試すわけです。宮古島の訪問の8回目にしてようやくインタビューに応じてくれるようになってきました。宮古島では、そのような訪問を通して、私のローカルへのまなざしを修正してもらい、新たなローカルの情報をもらうわけです。

三つめは、ITCが苦手な私ですが、映像アーティストという若い映像アーティストに出会ったことで、ウェブサイトで学習リソースセンターのようなものができないかと2013年から始めたウェブサイト⁶です。一通り、動画の編集など技術的なことを教えてもらいましたが、私にはできないと判断し、その部分を学生に頼り、チームで取り組むことにしました。現在は、ブログの多言語化を目指し、韓国、台湾、ペルー、メキシコ生まれの日本出身という背景を持つマルチリンガルな学生・院生、映像アーティスト、私の全員が月に一度集まり、お互いのローカルの視点を発言ながら仕事を分担しています。

現場の中で複眼的に考えることは、いわば筋肉トレーニングのように不可欠なものだと思います。

5. ローカルな視点を持ち、自分のローカル以外の多様性を理解する

私には、日本社会は、いまだに多言語・多文化を背景に育つ複数言語話者の子どもたちの言語習得やアイデンティティの問題を理解しようとし、マジョリティ中心の社会であると見えます。これは決して日本だけではないことは理解していますが、しかし、明治時代からの言語政策を紐解いたときに、標準語を制定し、教育の媒介語を通して、全国に「国語」の普及をした国家の姿勢⁷が、

⁵ 藤田ラウンド(2015)を参照。

⁶ 藤田ラウンド研究用ウェブサイト「多文化共生を再考する Live Multilingually」参照。

⁷ 詳しくは、イ・ヨンスク(1996)を参照。

明らかに21世紀の現在にまで影響を与えていると思います。「日本語」が国家の言語（国語）となっていることと、「英語」が国際化を担う優れた媒体となっていることの裏側には、日本が「単一言語」で「単一文化」の国であるという根強い前提がある(Fujita-Round & Maher, 2008)という日本の文脈があります。これがいまだに教育現場で「国語」、つまり日本語母語話者が中心となった教育が是とされ、日本語を母語としない子どもたちに対する公的な教育は21世紀になった今も十分にこなされているかといえばそうではないようです。

歴史を振り返れば、日本社会はもともと多言語と多文化が何世紀にもわたり共存してきました。また、20世紀を振り返っただけでも、日本社会は、日本への移民の存在、地理的な再編成（北海道や琉球）による文化の行き来、日本のアジアにおける植民地時代の経験など、決して単一文化・言語の「国」とはいえないはずで。しかし、「日本語」を中心とした社会構造から抜けられていないように思えます。久保田(2015)は、「日本における言語教育は、地域や世界で広がり続けている民族的・言語的多様性に十分目を向けていない」だけではなく、「日本人、日本に暮らす民族的、言語的マイノリティの人々、そして文化言語背景の異なる地球市民が民主的に共存していることの大切さも十分に教えていない」と指摘しています(p.21)。これは、May (2014)の促す「多言語への転換 (Multilingual Turn)」,つまり単一言語や社会的に優位な一つの言語を基盤に考えるのではなく、社会の中に多言語話者たちのダイナミックで、混種の、国家を超えた言語のレパートリーがあるということを認める方向に言語教育は進むべきであるという主張と共鳴しています。言語の多様性を理解することが今後の「言語」「文化」「教育」をつなぐ上での課題となりそうです。

もともと、グローバリゼーションは、地球規模での、人類の幸福を追求するという目的もゴールとして考えられていたといえます。ところが、いわゆるアメリカナイゼーションと呼ばれる経済の追及の方が先に進み、初めに設定したゴールとは違う形で進行し、グローバリゼーションの中から抜け落ちてしまったため、その理念の追求を「グローカリゼーション」として補完する提案もあります(桂木, 2009)。グローバリゼーションが広がり、日本を含む先進国の経済の追及が進むほど、逆に経済格差が広がることを私たちは目の当たりにしています。日本社会においても、20世紀の世界規模の戦争が落ち着き、経済的な豊かさがもたらされましたが、現在では、一度、手にいれた豊かさを継続させるために社会全体が動いているように思われます。

その中で多文化共生を考えると、地に足をつけ、ローカルな視点を持つということがまずは必要なのではないでしょうか。

<参考文献>

藤田ラウンド幸世 (2007) 「第9章：さらに学ぶ」 桜美林大学日本語プログラム・グループ桜編
著『自律を目指すことばの学習---さくら先生のチュートリアル』 凡人社

藤田ラウンド幸世 (2009) 「学習者オートノミーにおける『学習の見えないプロセス』——チュー
トリアル担当教員の物語と学習者の振り返りから」, 『OBIRIN TODAY---教育の現場から』 桜
美林大学教育センター.

藤田ラウンド幸世 (2010a) 「新宿区で学びバイリンガルとなる子どもたち——第二言語として日
本語を学ぶ子どもへの日本語初期指導」, *Educational Studies, International Christian
University*.

藤田ラウンド幸世 (2010b) 「生活空間を映し出す多言語景観——新宿区大久保地域のニューカマー
韓国人に関わる言語景観を中心に」, トヨタ研究財団助成研究中間報告書『新宿のニューカマ
ー韓国人のライフヒストリー記録集——顔の見える地域作りのための基礎作業, 中間報告書』

*最終報告書にも再掲されており, これは閲覧が可能です。論考6として収録されています。

http://www.sagamiwu.ac.jp/guideline/kenkyu/research/new_comer/final_report_02.pdf

藤田ラウンド幸世 (2013) 「国際結婚家族で母語を身につけるバイリンガル——社会言語学と言語発
達の視点から捉える」 加賀美常美代編著『多文化共生論』 明石書店

藤田ラウンド幸世 (2015) 「学校教育の中で言語継承への気づきを育てる——沖縄県宮古島市での自尊
感情につなげる教育実践」『教育研究』, Vol. 57, 国際基督教大学教育研究所

Fujita-Round, S. & Maher, J. C. (2008) 'Language Education Policy in Japan' in S, May & N,
Hornberger (eds.) *Encyclopedia of Language and Education (2nd edition)*, Volume 1,
Springer

桂木隆夫 (2009) 「言語政策の第三の道」 田中慎也・木村哲也・宮崎里司 (編著) 『移民時代の言語
教育』 ココ出版

久保田竜子 (2015) 『グローバル化社会と言語教育』 くろしお出版

イ・ヨンスク (1996) 『「国語」という思想』 岩波書店

May, S. (2014) 'Disciplinary divides, knowledge construction', in S. May (ed.). *The Multilingual
Turn*, Routledge

<ウェブサイト>

基盤研究(C) 2012-2014 年度研究課題番号：24520586 「多文化共生を再考する 多言語アイデンティティを肯定できるコミュニティに向けて」, 基盤研究(C) 2015-2017 年度研究課題番号:15K02659 「日本のマルチリンガリズムの総合的研究：多文化共生につながる教育を求めて」の研究助成により運営をしている研究発信ウェブサイト, 「多文化共生を再考する Live Multilingually」
<http://multilingually.jp>

【シンポジウム】

「多文化共生」と多様性

教育に何ができるのか

パネリスト：ヤン・ジョンヨン（群馬県立女子大学）、南浦涼介（山口大学）、
宇都宮裕章（静岡大学）、山西優二（早稲田大学）
コーディネーター・司会：佐藤慎司（プリンストン大学）

1. はじめに

総務省は2006年の「多文化共生の推進に関する研究会報告書」の中で、地域における多文化共生は「国籍や民族などの異なる人々が、互いの文化的ちがいを認め合い、対等な関係を築こうとしながら、地域社会の一員として、その個性と能力を発揮し、共に生きること(p.5)」と定義されているが、「多文化共生」と聞いてみなが同じような定義を思い浮かべるわけではない。本シンポジウムでは、それぞれのシンポジストが考える「多文化共生」観とその実現に当たって、各シンポジストが何を考え、どんな実践を行ってきたのか、また、その実践を行うにあたって問題点をどのように解決してきた、あるいは、解決しようとしているのかを、それぞれの教育専門分野（地域日本語教育、社会科教育、教育言語学、開発教育、国際理解教育）の視点からお話しいただく。

2. これまでの「多文化共生」に関する特集とシンポジウム

多文化共生に関するシンポジウムや特集は、ことばの教育に関係するものを集めただけでもかなりの数にのぼる。例えば、多文化系学会連携協議会シンポジウム（2011年以降毎年）、異文化間教育学会特定課題研究（「多文化共生は可能か？—移民社会と異文化間教育—」（2009）、「多文化共生社会をめざして—異文化間教育の使命」（2008））、多文化共生社会における日本語教育研究会（2006年発足、計12回の研究会）、『日本語教育』（2008）138号特集「多文化共生社会と日本語教育」などがあるが、ここに挙げられた議論の争点は、「多文化共生」概念の批判的捉え直し、多文化共生に向けての教育課題、多文化共生に向けての教育実践の3つの視点から、以下のようにまとめられる。

① 「多文化共生」概念の批判的捉え直し

金(2010)は、多文化共生という用語を批判的に分析し、この概念には上から押し付けられるような「行政的・官製的概念」と、地域社会でともに生きるための実態をつくっていく努力の中での「実践的概念」の両方のニュアンスが含まれていることを指摘している。

このような両義性をもつこの「多文化共生」用語に対して、マジョリティが教えマイノリティが習うという視点、地域社会における共通言語や「やさしい日本語」(庵, イ, 森 2013) という発想、また、外国人支援という視点からだけの多文化共生でよいのかという疑問が継続して投げかけられている(馬淵 2010, 安田 2013)。「外国人」当事者の視点という発想そのものが日本人と外国人を区別することから始まっているが、外国人は社会に同化されるべき存在なのか、社会を作るのはいったいだれなのか、また、社会とはだれにとっての・だれのための・だれによる社会なのかを考えた上で、社会をつくっていくのは(外国人をも含めた)われわれなのだという視点を再確認することが重要である¹。事実第7回多文化共生社会における日本語教育研究会では「定住外国人とともに創造する新たな日本社会と日本語教育」という方向性が打ち出されている。

② 多文化共生に向けての教育課題

上記の特集・シンポジウムでは韓国(金 2010)・カナダ(岸田 2010)・ドイツ(平高 2008)などの事例が挙げられているが、多文化共生社会の実現のために、研究者の専門知識や識見を政策提言として反映させていくことが必要、異なる文化や価値をもつ者が同じ社会でより機能的、建設的に暮らすために、誰がどんな責任、コストを負うべきなのかという、制度づくりの段階へ進むことが求められるなど、諸外国との比較において日本ではとくに政策への提言への視点が欠けているとの指摘がある。その点を踏まえ、地域日本語教育と日本語教育保障法(案)の連携あるいは連関などについても話し合いが持たれている(第6回(2009), 第7回(2010)多文化共生社会における日本語教育研究会)。

また、制度化に伴う標準化の問題もあげられている。つまり、制度化することによって統一化がおこり、その統一化が個々の違いに十分対応できないという問題を引き起こすのではないのかというディレンマである。その際、違いを重視するのか統一性に重きをおくのか、そのバランスをどうするのか、多様性をどうマネジメントするのか、マネジメントする必要があるのかといった問題も同時に起こってくるが、この問題はとくに多文化共生に限った問題ではなく、教育一般の問題で

¹ いつ・だれが・どこで・何のために・どのようにその「多文化共生」の議論をしているのかについても批判的に見直される必要がある。

あるとも言える。

その他に、外国にルーツを持つ子供の発達保障、教育環境に関しても議論がなされている（第3回(2006)、第11回(2014)多文化共生社会における日本語教育研究会）。とくに、2014年度から小・中学校において「特別の教育課程」として日本語指導を実施することが認められたこともあって、第11回(2014)多文化共生社会における日本語教育研究会では現在の小・中学校における日本語指導の現状の報告、今後の年少者日本語教育のあり方について話し合いが持たれた。

また、多文化共生社会を担う人づくり、居場所作りにも焦点が当てられており（第6回(2009)、および第9回(2012)多文化共生社会における日本語教育研究会、2011年以降の多文化系学会連携協議会シンポジウム）、第6回(2009)多文化共生社会における日本語教育研究会では、多文化共生社会の構築に資する日本語教員養成プログラムの事業報告もなされている。

多文化共生という概念から日本語教育のあり方をまとめたものとして、2009年の日本語教育学会の調査報告『外国人に対する実践的な日本語教育の研究開発（「生活者としての外国人」のための日本語教育事業）』がある。

③ 多文化共生に向けての教育実践

日本語教育においては、「日本語を教える」「日本語の学習を支援する」という外国人支援の立場を超えた日本語教育実践がいくつか紹介されているが、全部を取り上げることは不可能であるので、ここでは2つ紹介したい。西口(2008)は、地域日本語教室で必要なのは、生活上必要なための「生活日本語」を教えるのではなく、まわりの人と交流し親交を深めていくための「おしゃべり日本語」の能力を伸ばしていくことであると唱えている。ほかにも、岡崎(2008)は、日本語ボランティアが、外国人とともに外国人と自らのおかれた現実を共有し、その現実の変革をともに目指す活動、共生日本語教育の可能性を論じている²。この活動では、日本語ボランティアが、外国人及び自己を含むすべての人の幸福を実現する共生社会の創造的な担い手になることも期待されている。

日本語教育以外の実践には、社会科教育（南浦 2013）、山西らの国際理解教育（「多言語・多文化教材研究」）などの実践があるがこちらは後半の本人による原稿を参照されたい。

² 岡崎の「共生日本語」に関しては、「普通の日本語」と「共生日本語」という二つの概念の存在を認めている点で問題があるという批判もある（牲川 2006）

上記の3つの課題についての議論に加え、最近では、積み重なっている多文化共生を推進する理念、施策、掛け声、事例をどう有効活用していくかという観点も重要視されている(第9回(2012), 第10回(2013)多文化共生社会における日本語教育研究会)。これは多文化共生に関する議論がある程度出尽くし、お互いにネットワークを作って情報交換していくというレベルから、国や社会、さまざまな個人の意識に働きかけ現状を変えていく(一個人としての教育実践ではなく機関などの大きなレベルや地方自治体や国の政策への提言)という段階にきているとも言えよう。現状では、都道府県や市町村レベルでは多くの自治体が「多文化共生推進プラン」を掲げているが、このような取り組みにことばの教育がどう関わっていくかを考えていくことが大きな課題の一つである。多文化共生に対してことばの教育がどう関われるか、そのヒントとして、「物事を論理的に分析する技能、知識などの習得をめざすに留まらず、自分の置かれた現状や社会に内在する社会的・慣習的な前提を問い直し、その維持や変革に能動的に関わっていこうとする意識・視点・姿勢・態度の育成(佐藤, 高見, 神吉, 熊谷 2015, p.12)」に焦点を置く「内容重視の批判的言語教育(Critical Content-Based Instruction) (佐藤, 高見, 神吉, 熊谷 2015)」という考え方が一つの突破口になるかもしれない。

3. 本シンポジウム

上記の議論の争点を踏まえ、本シンポジウムでは、新たに以下の貢献をすることをめざしたい。

1. パネリストの報告では、パネリストが行っている「多文化共生」の実践例を、その背景にある多文化共生観、教育理念とともに紹介していただく。その際、それぞれのパネリストの立ち位置(ほかのパネリストとの共通点、相違点)の確認をする。**[多文化共生に対するさまざまな立ち位置の可能性と、パネル全体の方向性を確認]**
2. パネリストのディスカッションでは、実践をするにあたって起こった問題点、その解決策、まだ解決されていない問題などをシェアし合うことにより、参加者の実際の問題解決に役立つ。**[多文化共生の理念実現にあたっての戦略・実践に関する情報交換]**
3. 会場のディスカッションで、それぞれの地域や機関の現状や問題点を報告し、情報交換し合うことで、ネットワークづくり(共同研究も)を促進、また、その中で多文化共生実現のために自分には何ができるのか考える。**[ネットワークづくりと自己反省の場の提供]**

謝辞

原稿の準備にあたって以下の方から貴重なコメントをいただきました。この場を借りてお礼を申し上げます。(五十音順, 敬称略) 神吉宇一, 山西優二

参考文献

- 庵功雄, イヨンスク, 森篤嗣(2013). 『「やさしい日本語」は何を目指すか: 多文化共生社会を実現するために』ココ出版.
- 石井恵理子(2010). 「多文化共生社会形成のために日本語教育は何ができるか」『異文化間教育』32, 24-36.
- 異文化間教育学会(2008). 「多文化共生社会をめざして: 異文化間教育の使命」『異文化間教育』30, 1-52.
- 異文化間教育学会(2010). 「多文化共生は可能か: 移民社会と異文化間教育」『異文化間教育』32, 1-50.
- 植田晃次, 山下仁(2006). 『「共生」の内実』三元社.
- 岡崎眸(2008). 「日本語ボランティア活動を通じた民主主義の活性化: 外国人と日本人双方の「自己実現」に向けて」『日本語教育』138, 14-23.
- 加賀美常代(2013). 『多文化共生論: 多様性理解のためのヒントとレッスン』明石書店.
- 金侖貞(2010). 「実現可能な多文化共生とは」『異文化間教育』32, 11-23.
- 岸田由美(2010). 「多様性ととも生きる社会と人の育成: カナダの経験から」『異文化間教育』32, 37-50.
- 佐藤慎司, 高見智子, 神吉宇一, 熊谷由理(2015). 『未来を創ることばの教育をめざして: 内容重視の批判的言語教育(Critical Content-Based Instruction: CCBI)』ココ出版.
- 牲川波都季(2006). 「『共生言語としての日本語』という構造—地域の日本語支援をささえる戦略的使用のために」植田晃次, 山下仁『「共生」の内実』三元社.
- 総務省(2006). 「多文化共生の推進に関する研究会報告書」総務省.
- 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, 24-32.
- 日本語教育学会(2008). 「多文化共生社会と日本語教育」『日本語教育』138, 1-52.
- 野々口ちとせ, 岩田夏穂, 張瑜珊, 半原芳子(2007). 『共生日本語教育学—多言語多文化共生社会のために』雄松堂書店.

平高史也(2008). 「ドイツにおける移民の受け入れと言語教育：ドイツ語教育を中心として」『日本語教育』138, 43-52.

文化庁(2004). 『地域日本語教育支援の充実：共に育む地域社会の構築に向けて』国立印刷局.

細川英雄(2006). 日本語教育クレオール試論『早稲田大学日本語教育研究』9, 早稲田大学大学院日本語教育研究科, 1-8.

馬淵仁(2011). 『「多文化共生」は可能かー教育における挑戦』勁草書房.

三代純平, 鄭京姫(2006). 「正しい日本語」を教えることの問題と「共生言語としての日本語」への展望『言語文化教育研究』5, 80-93.

米勢 治子, 松岡 真理恵, ハヤシザキ カズヒコ(2011). 『公開講座 多文化共生論』ひつじ書房.

多文化共生と教育

ヤン・ジョンヨン

1. 無関心を責めても意味はない

例えば、駅のベンチで苦しそうにベンチにもたれかかっている人がいるとする。通り過ぎる人の中には、駆け寄って「大丈夫ですか」と声をかけ助けようとする人がいる一方、個人的な急ぎの用事があり足早に去っていく人もいるだろう。この場合、駆け寄った人は善人で、去っていった人は悪人であると、簡単に決め付けることはできるのだろうか。そのベンチにもたれかかっている人が「赤ら顔で脇に一升瓶を抱えていたら」「鼻に酸素チューブを付けていたら」「隣にいる恋人らしき男性と口論をしていた女性だったら」「お年寄りだったら」「外国人だったら」など条件が加わってくると、手を差し伸べるのが正解と簡単には言えなくなる。私たちは、目の前で困っている人に無条件に手を差し伸べる事はしておらず、相手がどんな人なのかその見た目や自分のこれまでの経験などを照らし合わせて判断し、また、自分に不利益や危険がないことを確かめ、体力や時間などの条件が揃っていれば手を差し伸べる。小さい頃から親や教師に困っている人を助けるのが美德と教えられており、困っている人を助けることが推奨され、その選択肢を選ばなかった人は白い目で見られ窘められる。しかし、助けることを選択しなかったところで自分自身の実生活を脅かすほどの影響はなく、今まで通り無関心のままであっても何の問題もない。

この事例は「多文化共生」とある意味では似ている。問題意識のある人とそうでない人がおり、前者は一生懸命に頑張るが後者にとっては対岸の火事ではない。問題意識のない人に対し「この社会の当事者としてもっと関心を持って」というのは甚だ筋違いで、それはそれで個人の自由な選択の一つである。互いの文化を認め合わなくても、対等な関係でなくても、社会の構成員として共に生きていかななくても、だからといって今すぐ何らかのペナルティーが課せられるわけではない。従って、「もっと当事者意識を持ちなさい」と諭すことは、あまり効果的な方法ではなくむしろ知っていて何もしないといった無関心の状態を生みやすい。

多文化共生が実現した社会、すなわち“理想的な社会”には実体がなく、今自分の暮らしている社会に様々な問題があるとしても自分一人の力ではどうにもできない。だから何もしないという選択をしても誰も責めてはいけなし、責められる筋合いもない。これは、多文化共生そのものに実体がないこと、抽象的過ぎることに起因しているように思われる。まず、誰が何に困っているのか、また困っていることを見かけたとき、自分はどうすればいいのか、何もしなかったとしたら今

後どうなるのか、もし私にできることがあるとしたらそれは何のかが「多文化共生」という得体の知れない言葉からは想像しにくい。先ほどの事例であれば、社会的によしとされている観念や自分の中から湧き出る罪悪感から、自分の用事を投げてでも周りの人に声をかけたり、119番に電話をするなどの対策を講じたりすることはできるだろうが、違った背景を持った人同士が共に生きるために講じるべき対策はそう簡単には見つからない。

私は日本社会が多様化していることを紹介し、また、そのための地域の日本語教育の必要性を学生たちに伝える仕事をしているが、外国人の抱える課題を提示しても、大変そうだけど自分と結びつけることがなかなかできずにいる学生を数多く見てきた。私個人の気持ちとしてはいつも分厚い壁の向こう側にいる人に何かを伝えようとする気がして、無力さを感じ続けてきた。同じようなことを繰り返してわかったことは、知ってもらいたい／わかってもらいたいと思うのは、私自身のエゴに過ぎないということだ。さらに、壁の向こう側にいる人は、おそらく無関心なのではなく、具体的にどう行動していいかわからないからであることにも気づいている。授業で溢れかえるほどの事例を紹介しても、それが自分の日々の生活とどう関わるか参考になるような明示的な方法論がない限り、いままでと状況はあまり変わらないように思う。そこで私は、「日本語」という言葉の力に期待している。日本社会の一構成員として、その地域をより良くする可能性のある人として、日本語を使う話者として、日本語によるコミュニケーションがままならず情報を手にできずにいる人、困難を訴えられない人、自分の能力を十分に発揮できていない人の生の声に耳を傾けられるようになるための姿勢を持ちうる人材の成長を願い、そこに地域教育が貢献できるものがあると思っている。

2. 「多文化」と「共生」: 「多文化共生」力の自己評価でわかること

地域住民の一人としては、自分は政策を立案する立場でもないし、行政の職員でもないし、町興しの発起人でもない。そのような多くの人々にとって、「多文化共生」社会の推進という冠は、あまりにも重過ぎるしまた抽象的過ぎる。多文化共生に資するために自分が担えるものは具体的に何か気づかない限り、いくらその大切さを伝えても伝えきれない。そもそも、「多文化共生」というもの／こと自体が何なのか、私自身もよくわかっていないのかもしれない。

群馬県が2012年に作成した『群馬県多文化共生推進指針(改訂版)』によれば、地域の「多文化共生」とは、「国籍や民族などの異なる人々が、互いの文化的ちがいを認め合い、対等な関係を築

こうとしながら、地域社会の一員として、その個性と能力を發揮し、共に生きること」と定義されている。ここから、「互いの文化的ちがいを認め合い」「対等な関係を築こうとしながら」「(地域社会の一員として) その個性と能力を發揮し」「共に生きる」の4項目を抽出し、「多文化共生」力の自己評価を試みる。

以下は、日本に17年住んでいる韓国人である私は、この定義による「多文化共生」をどれほど実践しているかを「Yes/No」の2択で考えたものである。

①互いの文化的ちがいを認め合っているか? →たぶん {Yes/No}

日本と韓国の文化だけでなく、ブラジル、ペルー、ベトナム、タイ、フィリピン、中国、アメリカなどなどの文化も、それぞれに違いがあり、それぞれが良いところも悪いところもあると感じている。

②対等な関係を築こうとしているか? →たぶん {Yes/No}

お寿司を食べたいと思う日もあれば、トムヤムクンやシュラスコが食べたくなる日もある。おいしい担々麺の店があると聞けば行ってみたいと思うし、時間がない時は、駅前のファーストフード店でハンバーガーとフライドポテトとコーラで済ませることもある。それぞれの料理にパンチがないときは、キムチが添えてあったらなあと思うことも多い。少なくとも食文化に関しては、すべてが対等に思えるが、それ以外の様々な文化については、対等かどうかわからない。何を比べて良いかわからないからだ。

③(地域社会の一員として) その個性と能力を發揮しているか? →たぶん {Yes/No}

自分ではあまり個性的だとは思っていないが、周囲の人たちからは、はっきり物を言う(言い過ぎる)とか、気が短い(短すぎる)などと言われることが多い。韓国にいたときはそのような評価はあまり聞かなかったが、日本に住むようになったからそうなったのか、年齢的なものなのかよくわからない。

また、能力を發揮しているかどうかはわからないが、興味を持っている言葉の教育や研究で仕事ができている(生計を立てられている)という意味では、能力を發揮しているのであろう。

④(地域社会の一員として) 共に生きているか? →たぶん {Yes/No}

地域社会の一員として“何と”共に生きているかはわからないので、この項目だけ No である。社会的な交流という意味では、友人はほぼ日本人のみで、韓国人の友人はほとんどいない。また、家庭では2年ほど前から“ウリ”と共に生きているが、彼女は人間ではなく猫なので、人間と共に生きている。

以上が自己評価である。はたして私の「多文化共生」力は如何ほどであろうか。一言で言えば、よくわからないということがよくわかった。繰り返しになるが、「多文化共生」の定義を「国籍や民族などの異なる人々が、①互いの文化的ちがいを認め合い、②対等な関係を築こうとしながら、地域社会の一員として、③その個性と能力を發揮し、④共に生きること」とすれば、①と②は態度や心構えという内面の問題を、③は個人の資質を指していると思われるが、④の「共に生きる」は、具体的に何を言っているのかわからない。近年、「地域と共に生きる」「社会と共に生きる」などという表現が用いられることが多いが、少なくとも私にはこれが意味するもの／ことがうまくイメージできない。

このように考えると、教育では、「共生」の仕方を教えることはできない。教育にできることは、私たちの暮らす社会が多様性に満ちてきている現実、いままでの暮らしがいかなる姿であれ変わるかもしれないという現実、この社会は誰かに与えられるものではなく自分たちが作り上げていくものだという現実を紹介することしかできない。多文化に対する態度や心構えはともかく、教育では「共生」は教えられないということを実感している。

3. 非力な個の力の積み重ねが生むものを信じて

今回のシンポジウムに参加することで、自分の教育研究活動を振り返る良い機会をいただけた。群馬県内外の自治体や NPO などでの講演やワークショップ、文化庁主催のコーディネータ研修、大学生の日本語教員養成など、これまでの自分がしてきたことが、果たして正しい方向を向いているのか、どれほどの意味や成果があったのかなど、悩み、考えたが、まだ答えは見つからない。もちろん、学問的な意味での成果などでなく、「多文化共生」社会の推進や形成にという意味で、である。

「多文化共生」と向き合うためには、社会の構成員の一人でも多くが現実を直視し、自分自身が享受している恩恵・自由・権利を理解し、それらが享受できていない人々の抱える問題を知り理解

する必要があると私は考える。また、みんなにとって暮らしやすい社会がいつか実現可能であるとするならば、自分は何をすべきか、どうあるべきか考えられるようにならなければならないとも思う。

一方で、一人一人にできることには限りがあり、社会を大きく変えるにはあまりにも非力である。従って、「何もしない」という選択肢を選ぶ人もいるが、それらの人々を責めるつもりは毛頭ない。私に関わる地域の教育では、非力ながら自分に出来る最善の努力をする人々を増やしていくための重要な場であり、一人でも多くの非力な力の持ち主に、その力の偉大さを知ってもらうことが教育にはできると考えている。

参考文献

群馬県（2012）『群馬県多文化共生推進指針（改訂版）』

多文化共生の推進に関する研究会（2006）『地域における多文化共生推進に向けて』

総務省

日本語教育学会（2008）『外国人に対する実践的な日本語教育の研究開発（「生活者としての外国人」に対する日本語教育事業）一報告書一』

文化審議会国語分科会日本語教育小委員会（2013）『日本語教育の推進に向けた基本的な考え方と論点の整理について（報告）』

馬淵仁（2011）『「多文化共生」は可能かー教育における挑戦』勁草書房

村田和代・松本功・深尾昌峰・三上直之・重信幸彦（2015）『市民の日本語へー対話のためのコミュニケーションモデルを作る』ひつじ書房

「私たち／彼ら」像の捉え直しと向きあう

—教員養成の場所から—

南浦涼介

1 教師教育の場における「私たち」をめぐる課題

教員養成の仕事に携わっている私にとって、向きあうべきこのシンポジウムのテーマとは、教師となる学生たち自身の「多文化共生」という視点をいかに養っていくか、になるだろう——と考えている。改めてその視点で私自身の実践を振り返ってみると、私は往々に、「学生たち自身の『私たち』像の捉え直しをいかに促していくか」に向き合おうとしていたことに気づかされる。

日本の学校教育が、基本的には学習指導要領というナショナル・カリキュラムに規定されており、その学習指導要領が「国民形成の設計書」の役割を担っている以上（水原, 2010）、教師は意識的／無意識的にかかわらず、子どもたちを社会化の過程の中で「国民」にしていく役割を担っている。その意味で、子どもたちへの教育とは「私たち」のよき一員にいかにしていくかという営為であるともいえる。もちろん、現在の学習指導要領はあくまで大綱的な「ミニマム・エッセンシャル」である。したがってカリキュラムとは、教師自身の「教育観」によって「解釈」されていく性質を持つ。教師たちはそれぞれの置かれた学校状況の中で、記述されたカリキュラムの意味を「解釈」しながら実践を創りあげていく。だからこそ、実践の質的向上のためには、教師の「教育観」の錬成が重要なのである（ソーントン, 2013）。

現在の日本が多文化的状況を持つようになってきている今、その「解釈」に大きな影響を及ぼす視座として「私たち」像のありようは重要だと私は考えている。学校教育はたしかに「私たち」という「国民」形成を担うものではあるが、教師は「私たち」像について鋭敏であるべきであろう。教師が「私たち」像について再考ないままにある教育は、ときに子どもたちを狭量な「私たち」の世界の一員に誘いかねないものとなる。例えば、国際理解教育の学習で、発展途上国の調べ学習を行うとき、当該国の社会の問題を理解しながらも、「私たちはこうした国に生まれなくてよかった」という無言の感想を持ちながら終わっていく例は往々にして見られる。ここには単純化された「私たち」＝「日本人」と「彼ら」＝「日本人ではない」というような、「私たち」像の捉えの問題が浮き彫りになる。

「多文化共生」が意味するもっとも重要な概念の一つは、単に「私たち」と「彼ら」が共に生きることを指すのではなく、「私たち」と「彼ら」の間に分け隔てるものを取り払い、「私たち」とい

う概念自身が変容していくものであろう（例えば、バンクス, 1991）。これは、これまで私自身が外国人児童生徒の教育を、ことばの教育であると同時に社会や文化の教育として捉えて研究してきたことから、強く感じている視点である（南浦, 2013, 2015）。しかし、教師の「私たち」像の再考なきままの実践は、共生の試みを表層的なものに留め、多文化的状況にそぐわない社会化をもたらしてしまうこともある。

教師を志す学生たちは、基本的に他者——「彼ら」というものへの寛容性の重要性について納得することは多い。しかし、「多文化共生」という視点で問題を捉えたとき、それは「私たち」と「彼ら」の共生の問題としてではなく、子どもたちの教育の目的論として、「国民」——「私たち」の形成という概念自体がどのようなものであるべきか、を考えていくことは、教師教育において重要なテーマである。しかしそれは、困難な道程でもある。本シンポジウムでは、私はこの視点から「多文化共生」の議論を喚起したい。

2 「私たち」の概念を捉え直す教師教育実践の試み

2-1 実践の環境

現在職場となっている地域では、地域生活や学校の中に多文化共生という視点は未だそれほど強い地域課題とはなっていない。もちろん、地域には多文化的視点を持つべき事例は存在する。しかし、「社会問題化」しない事象はそこにどれだけ課題があったとしても人々の間で「問題だ」とみなされることはない（福田, 1989）。これは教育課題についても同様である。学生たちに対して4年間という限られた時間の中で身につけるべき事柄はただでさえ多い。畢竟、「4年間で身につけるべき教職の知」は精選されていき、教職の授業の中で「多文化的視点」の語りに出会う機会はそれほど多くない。

こうした状況の中で、私は小学校教員養成と社会科教員養成の兼任をしており、いくつかの実践を大学カリキュラムの中に入れ込む形で試みている。

2-2 事例1：社会科教員養成における「私たち」像の再構築

教師を志す学生たちの「私たち」像の捉え直しの試みの1つは、社会科教員養成の中で行っている。

「社会科」という教科には、多くの場面で「私たち」像の形成の装置が組み込まれている（丹生, 2007）。例えば社会科公民的分野の教科書の目次を見ると、「わたしたちの生活と現代社会」「わた

私たちの暮らしと経済」「地球社会とわたしたち」（東京書籍）と、題目には多くの場面で「わたしたち」（教科書ママ）という語彙が目にとまる。しかし教科書では、日本国内の多文化化の状況についても取り扱われており、特段「わたしたち」が「日本人」ということを明記しているわけではない。ここは解釈次第ではいろいろに「私たち」概念を考えることができるようになっている。先述したように、こうした教科書の記述をどのように捉え、具体的な授業にしたり、あるいは子どもたちの言葉に教師が対応したりしていくかは、教師の「私たち」像や「市民性」観にかかっているのである。

そこで、私は2012年度から、中等公民教育論では「共同体」感覚の捉え直しを念頭に置いた授業を、留学生センターの教員との合同で行っている（永井，南浦，2014；南浦，山本，2015）。この合同授業では、教員志望学生たちにとっては、自分たちが所与の前提としている社会の様々な諸概念を捉え直し、特に、市民性教育の一環である社会科教育における「市民性」についての感覚を養うことを目的として行っている。

例えば、2015年度は「これからプロジェクト」と称して以下のような実践を行っている。教員志望学生と留学生は、共にグループになって以下のような点について議論を行う。第1時は自己紹介を兼ねて、名札作りを「私たちの名前はどのように書くべきか」ということで、その人や自分自身の自己紹介を踏まえた上で、名前の書き方について考える試み。第2時は様々な日本のアニメが海外の製作者によって作られていたり、リメイクがされたりしているという状況を踏まえながら「このアニメは日本のアニメといえるか」という議論、第3時は移動する人々の状況を踏まえた「日本人とは誰を指すのか」という議論、第4時はそうした議論から見出される「複数性」をはじめとする社会を分析する諸概念の理解、第5時は、公民教科書を元にした「私たち」概念の捉え直しについて、留学生との議論を交えて行っている。こうした学習の中で、社会科教員志望学生の中にある「私たち」の概念の捉え直しを試みようとしている。

2-3 事例2：小学校教育養成における「ヒューマンライブラリー」の実践

また、小学校教育コースでは、「教職協働実践」という授業の中で行っている「ヒューマンライブラリー」という実践を行っている（南浦，源田，岡村，2015）。この「ヒューマンライブラリー」は、近年さまざまな大学やNPOなどでも行われているもので、「人を本に見立てて読者に貸し出す図書館」という意味で使われるもので、社会の中でマイノリティをされる人や偏見を受けやすい人を「本」として貸し出し、「読者」（参加者）と「本」（障害者やマイノリティを持つ人）とが対話

をしていきながら、「本」となる語り手の人生を通して新たな見方を獲得していくという活動である（駒澤大学社会科学科坪井ゼミ, 2012）。例えば、これまで学生たちは「大人になってから障害を持つことになった人」「山口で仕事をしながら生活している外国人」「セクシャルマイノリティ」「専業主夫」「宗教家」など、さまざまなカテゴリーの『私たち』とは異なる世界にいるような気がする人に「本」になってもらってきている。

学生たちは1)「本」の役割をしてもらい語り手を見つけ、交渉を行っていくこと、2)「ヒューマンライブラリー」の開催日当日の計画を立てていくこと——の2つを並行して行っていく。「本」の役割をしてもらい人をどういう人にするか、なぜその人を選ぶのかという議論、また、実際に語り手当事者の人との交渉のプロセスを通して、学生たちはヒューマンライブラリー当日を迎えていく。これを通して、学生たちは当初「私たち」ではない「彼ら」という視点から見ていた「本」の語り手を、次第に「私たち」の世界を構築する人々の一人、という視点で見ていくようになっていくことを期待している。

こうした活動は、2-2であげた社会科の教員志望学生の「これからプロジェクト」とは異なり、直接的に「市民」のあり方や「国民像」の再構築を狙ったものではない。しかし、学生たちが「本」として選ぶ視点は紛れもなく、学生たち自身の枠組みの中での「彼ら」に当たる人たちであり、直接的な交渉を通して、対話を通して「私たち」像の再構築を行っていると言える。

3 しかし、「私たち」像の転換は「教育観」に未だ結びつき難い

——とはいえ、それではこうした実践活動が教員を志す学生たちの「私たち」の像を捉え直し、学生たちがこれからの自分たちの教育実践の中でそれを意識した活動をしていくかどうかといえ、残念ながら今の時点では、私は自信がない。

やはりこうした活動のみでは、学生たちの「私たち」像はとらえ直されるものにならないことも多いし、また、捉えなおされたからといって、それがそのまま「教育観」に移行していくかどうかは不明なことが多いからである。

例えば、先に取り上げた社会科教員養成の中で行う留学生との議論の活動は、既に開始して4年が経っているが、未だ納得のいくものにはなっておらず、毎年課題が浮上してくる。南浦, 山本 (2015) の2014年度の実践の時は、「過去や現在の状況の分析に視点が強く当たりすぎ、『これからどうあればいいのか』という未来に焦点を当てにくい難しさ」の課題が浮き彫りになった。それを踏まえて行った今年度は、「中身の重要性は理解できたが、なぜこの学習活動が社会科教員養成の『中等

公民教育論』で行うのかわからない」と、別の視点から学生たちの意見が噴出した。『教育法』の授業は「教育技術の獲得」であり、哲学的な学びは別の専門科学の授業で行えばいい」という大学カリキュラム観が学生にあるとき、こうした「教育観」を創り上げていく授業の重要性を、もっと明示的に伝えていく必要が今年は感じられた。

ヒューマンライブラリー活動にしても、「偏見の遡減の重要性」や「私たち自身だってときにマイノリティなのかかもしれない」という「私たち」像の捉え直しは学生たちもよく実感するところである(南浦, 源田, 岡村, 2015)。しかし、こうした活動が、教師という立場になったときに「共生とは何か」『私たち』と『彼ら』の共生の問題ではなく、私たちの『私たち』像を捉え直していくものになるか「それは教師である私たちにとって、どういう意味をもたらすか」という観点での省察は、これまで私は授業の中で明示的に行って来ていなかった。(まさに、このシンポジウムのテーマを考えていることによって、「ヒューマンライブラリー活動」の教職の授業としての方向性が見えてきたところである)

学生たちの「私たち」像の捉え直しと、それを学生たちが教師の仕事としてその意味を結びつけていくこと、この接続の試みは未だはるけく長い道の途上にあり、さらにそれを実際に教師になったときにどのように自身の実践に生かしていくかが見えてくるのは、さらにその先にある。しかし、この視座こそが、教育における「多文化共生」の向き合うべきところがあるように思っている。

参考文献

- 駒澤大学社会学科坪井ゼミ (2012). 『ココロのバリアを溶かすーヒューマンライブラリー事始め』人間の科学新社.
- ソーントン, S. J. (2013). 渡部竜也, 山田秀和, 田中伸, 堀田諭 (訳) 『教師のゲートキーピングー主体的な学習者を生む社会科カリキュラムに向けて』春風社. (Thornton, S. J., 2005 Teaching Social Studies That Matters, TeachersCollege, NY: Teachers College Press.)
- 永井涼子・南浦涼介 (2014). 大学授業において留学生と日本人学生は共に何を学べるか: 留学生教育と社会科教員養成をつなぐ試み, 『大学教育』第11号, pp.49-67.
- 丹生英治 (2007). 歴史教育課程におけるナショナルな空間認識形成の分析: 学習指導要領社会を手がかりとして 『社会系教科教育学研究』19, 73-80.
- バンクス, J. A. (1996). 平沢安政 (訳) 『多文化教育ー新しい時代の学校づくり』明石書店. (Banks, J. A. 1991, An introduction to multicultural education, MA: Allyn & Bacon)

福田善也 (1989). 『社会問題の社会学』サイエンス社.

水原克敏 (2010). 『学習指導要領は国民形成の設計書—その能力観と人間像の歴史的変遷』東北大学出版会.

南浦涼介 (2013). 『外国人児童生徒のための社会科教育：文化と文化の間を能動的に生きる子どもを授業で育てるために』明石書店.

南浦涼介 (印刷中). 「実践を研究として書く」ということの意味：実践の当事者として『異文化間教育』43.

南浦涼介・源田智子・岡村吉永 (2015). 教師教育の場で「学校」を越える自発的活動をする意味と可能性：小学校教育コースにおける「ヒューマン・ライブラリー」の取り組みから, 『山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要』39, 73-82.

南浦涼介, 山本冴里 (2015). 「私たちのこれからの辞書」はどのようにして作りだされたか：留学生と社会科教員志望学生の合同授業報告, 山本冴里, 新井久容, 有田佳代子, 南浦涼介 日本語教室に表れる「想像の共同体」は, どのように再構築していくことができるのか：3つの実践に見えた可能性, 日本語教育学会春季大会, 2015年5月30日 武蔵野大学.

「学習環境づくり」という視座

宇都宮裕章

1. はじめに

本シンポジウムのテーマに対し一言で回答をするのならば、簡潔すぎる提言になりますが、「何かをすべき」と答えたいと思います。ただ、教育にしかできないことも数多いという側面は強調し過ぎることはありません。それは、当たり前なのですが、教育がヒトの行為であること、中でも表現と理解を促し豊かにするものであること——すなわち対話（的行為）であること——に起因するからです。本稿では、その背景と根拠を簡単にご紹介し、議論を喚起したいと思います。

何かをすべきとは言うものの、一人一人が担っている教育的営為の効力あるいは社会へ与える影響力の大きさは、確かに、微々たるものであることが知れ、そのあまりの非力さに愕然とする場面も多々あります。かく言う私も、何度かそうした場面に遭遇した者です。現場で学習者支援に携わっている方々の、諦めともやるせなさとも言い難い溜息交じりの語りを拝聴するたびに、何とかしなければと考える反面、何もできない自分に腹を立てることもしばしばありました。

しかし、「何もできない」という云いを振り返ってみると、「独りでは」という冠が省略されていたのではないかと思うのです。従来の議論では、そうした「個の限界」が取り上げられず（もしかすると意図的に無視され）、ひたすら「何もできない→でもやるしかない→そのやり方は云々」という主張の繰り返しでした。個人個人が、いかに認識を改め、いかに知識を得、いかに資質を身に付けたら良いのかという話に終始していたように思います。

多文化共生という文脈においては、おおよそ次のような言い方になっています。

多文化（多様なもの）が共生する（ずっと一緒に居る）ためには、一人一人の、画一性と固定性の樂園を去る覚悟と、同時に、多様性と可変性から成る世界を理解する努力が必要である。

たとえば、

- 「郷に入っては郷に従え」と言わない、覚悟
- 「今の社会のルールが絶対だ」と考えない、覚悟
- 「通じない」を相手のせいにはしない、覚悟
- 自分とは異なる言語や文化を知ろうとする、努力
- 相手を尊重し相手から学ぼうとする、努力

- ・ 変革の発生と流動的な状況に耐える, 努力

しかし、それらが完璧にできれば苦労はいらないというのが正直な感想なのではないでしょうか。少なくとも私自身は、そんな聖人君主になれる自信などありません。もちろん、だからと言って覚悟や努力を放棄せよと主張したいのでもありません。むしろ重要なのは、多文化共生への対応を誰かのあるいほどこかのせいにはしない、つまり言い訳をひとまず保留にした上で、身近なところで動き出す行為です。「身近なところ」とは自己の近隣のことであり、自己そのものではないという考え方が軸になります。こうした捉え方が、「対話」そしてゆくゆくは「環境づくり」へと広がっていきます。

2. 教育言語学的研究の貢献課題

言語が差異の体系だと言ったのはソシユールですが、「多文化共生」という語彙が日本語の中に認められているのは、多文化状況にない、多文化が共生していない、といった実態の裏返し（あえて名付けることで意味を託す）のためです。ですから、多文化共生が至極当然の社会にあってはそもそも当該概念自体が問題化していません。しかしながら、そうした社会にあっても様々な文化の意味や価値が表現され、表現を通して理解が進んでいます。むしろ、表現や理解の行為がことばだけで行われる必要性も必然性もありませんが、表現と理解の行為にことばが極めて深く関与していることは広く知られている事実です。端的に、相手を説得したり念を押ししたり、あるいは誤解を解いたり同意を得たりすることで「分かってもらえる（と想定できる）」のも、ことばが関わっているからです。

多様な文化の表現形に接する機会が多ければ多いほど、その社会は多文化社会だと言えますし、表現されたものの意味を肯定的・建設的に理解する構成員が多いほど共生が進んでいると言えるでしょう。したがって、もしある社会の中で多文化共生についての問題が存在するならば、ことばを介した取り組みが（どういう形をとるものであれ）有効に働く可能性は高いと考えられます。そして、「ことばを介した」取り組みとは何か、取り組みの背景にはどのような捉え方があるのかといったことを解明することが、喫緊の課題になってきます。仮に、実際的な取り組みを「実践」、根拠となる捉え方を「理論」と呼ぶならば、実践と理論は表裏一体でなければなりません。少なくともことばに関しては、実践と理論を分断しない取り扱いが必須になります。分断しないことで、基礎応用の適用・還元問題を解消しますし、互いの利を活かしてそれぞれの真価を発揮させることも

可能になります。

実践と理論が分断できない、むしろ同じものの異なった現れであること理由は、近年の現象学や生態学といった研究分野で解明されつつありますが、ことばを介した取り組み、特に教育的営為に貢献することばの側面を明らかにしようとする「教育言語学」という分野からも検証が進められています。

教育言語学は、比較的新しい研究分野なのであまり耳慣れないかもしれませんが、近年の各専門性を横断しようとする学際的な研究潮流を背景として確立されつつある分野です。ただ、私自身は、確固たる学問分野というよりは、「考え方」とか「研究の拠り所」といった意味合いで捉えています。実際にも、狭義の専門性を別分野に置いた上で教育言語学的研究を行っている研究者は大勢います。ただし、明確な定義については、携わっている研究者の間でも共有されていないのが現状です。それでも、ヴァンリアという研究者が述べている通り、教育におけることばの働きは、単なる母語や外国語の授業内に留まらず、すべての教科、あらゆる教育的営為に広がっています。ことばに拠らないと教育が成立しないのは至極当然の事象なのですが、今まではこの当たり前の事象にあまり光が当てられて来なかった気がします。教育言語学には、いわばその当たり前性の再確認という側面があって、どちらかと言うと方法論よりも理念の議論を重視しています。つまり、従来の教え方・学び方そのものの適切性を評価する理論を考察することで、本当にその学び・教えて良いのかどうかを議論できる土台を整えます。その意味では、「教育学的な」言語学、「教育を考える」言語学ということが言えると思います。

その教育言語学が重視している観点には、大きく2つあります。

その一つが「過程」です。アメリカの哲学者 C.S. パースが言った「記号過程」と換言できます。パースは、言語を含めたあらゆる記号の表現および理解には時間的な過程が関与していると言い、その過程の特徴を敢えて分類してみると、一次・二次・三次という流れが見えると主張します。分類名称はどれであれ、パースの議論で重要なのが「言語は動的に存在している」という概念です。つまり、意味と形が一对一に対応したまま永遠に変わらないという常識的な言語観とは真逆の考え方です。ただ、これは、私たちが実際にことばを形成していく（ことばの意味を知っていく）過程を丁寧に辿っていくことで、明瞭に見えてくることでもあります。赤ん坊など初めてことばに接した者は、見たり触ったりという図像的な行為しかできませんが、やがて自分とは異なる他者の存在に働きかける指標的な行為、そして自分と他者、自分とそれを取り囲む状況とのやりとりをしながら、その行為の意味を生み出す象徴的な行為をするようになります。それぞれの行為は、段階的に

非連続な存在なのではなく、明確な境界を定めることができない連続的な過程です。しかも、必ずしも一・二・三という順で生起するわけではなく、行きつ戻りつということも起こりうるのです。行為を通してことばの意味を知り、ことばで理解しながら可能な行為が増えていくという過程は、ことばの形成と、自己の成長と、理解や表現の蓄積という学習の過程が一体であることを示しています。

もう一つの重要な観点が「関係」です。ある状況や事象を観察の水準を設けて捉えていくという研究方法は、教育言語学だけでなく、文化人類学や社会文化的理論と称される領域での研究で積極的に採用されています。ベイトソン、Bronfenbrenner、Engeströmといった研究者らが展開してきた活動論では、必須の考え方です。教育言語学でも、たとえば、個人的・対人的・集団的という水準を設け、それぞれの水準で観察されることばの事象を分析していきます。すると、いかに個体と環境が密接な関係性をもっているかが見えてきます。従来の言語教育研究では、個人的な技能である話す・聞く・書く・読むといった行為だけに焦点が当てられがちですが、当然ことばの働きは個人的レベルに留まるものではなく、他者とのやりとり、教室といった学習環境での行為にも拡張していきます。その理由は、やはり、人と人、人と周囲の状況などが、密接に関係し、互いに影響を及ぼし、あるいは相互に構成し合っているという実態があるためです。もちろん、実際には、個人・対人・集団の区分は単純ではなく、むしろ池に小石を投げ込んでできる波紋のように関係性の輪が互いに干渉し合いながら動的に揺れ動いている、と言った方が精確です。

さらに、前述した通り、ことばは自己や学習と同等とみなしますので、自己の変化の様相、学習の変化の様相を辿っていくことによって、ことばそのものの変化を考察していきます。個体と別に存在している言語を個体内に取り入れていくという「言語獲得」という考え方ではなく、言語自体が作られていく「言語形成」という見方を採用するために、変化自体を研究課題とすることができるとのことです。この、言語と自己と学習の一体性はまさに教育言語学の真骨頂とも言える研究概念で、そのために言語学習や言語教育への貢献課題についても適切なものを見いだす可能性を秘めています。

こうして教育言語学的な研究は、まさに、学習や教育に直結しますので、議論が進展していくとそれまで常識的に考えられてきた方法や内容に対しても、不自然な部分があればそれらを炙り出すこととなります。規則や意味は一定不変のものではないことの解明を踏まえると、規則や意味の一方的な伝達は教育とは言い難くなります。また、ことばの形成が個人に内在するものだけによるものではないことの解明を踏まえると、いわゆる能力主義に疑問符がつくこととなります。

このような教育言語学の批判的な側面は、個体と環境を別々のものとして捉えたり、個体の力だけを探究したりする研究とは一線を画しています。先のヴァンリアは、教育言語学は生態学的な言語論でもあると言っていますが、過程と関係を問うという点においてはまさに生態学的な研究です。良く知られているように、生命体をめぐる生態学では、「有機体の多様性」「生態系の均衡性」「環境全体の持続可能性」の大切さに基盤を置き、それらの実証が進められています。学習環境も一つの環境の在り方だとしますと、多様性と均衡性と持続可能性を取り上げ研究することが重要になってきます。そして、生態学的な議論を行うことで、多文化共生をはじめとする教育についての問題を解決する糸口にもつながってくるでしょう。

3. 多文化共生と対話、そして環境づくり

日本だけでなく世界中で教育問題はその深刻度を増しています。国際移動に伴う移民、難民、異なる宗教・民族・文化を背景とする人々の混在化は、世界各地で増加の一途を辿っています。つまり、多様性が益々目に見える形で顕在化しているのですが、これを危険視・障害視せず、肯定的に活かす方法を考えなくてはなりません。また、知識があまりにも細分化され一個人が取り扱える量にも限界が生じている昨今、木を見て森を見ずという知見の遍在性が、一面的な評価を強要する教育実践へと結びついています。評価についてのバランスの確保も喫緊の課題です。さらに、面倒だから非効率的だからと言って児童生徒への管理を強める教育、あるいは「一部の人間でも構わないから社会に役立つ能力を持った人材のみ輩出すべきだ」という考え方の下での教育は、管理力の低下や理念の変容が起こった途端に崩壊します。つまり、無理が伴うと教育環境が持続しないのです。現実的には、学級崩壊・不登校や引きこもり、最悪、自殺の問題として現れています。これは環境悪化のしわ寄せが弱者に向かった結果だと思えます。こうした坑道のカナリアたちの声は、絶対に聞き漏らしてはなりません。

こうしたことを背景として、私は現在、学習環境をことばでいかにつくりあげていくかを研究テーマに掲げています。それが「学びの環境をつくることばの活動」の研究です。そして、単に環境を構築するのではなく、「良質な」環境をつくるための方法を考えようとしています。今のところ、多様であったり、均衡が取れていたり、持続可能な面が現れていたりする環境が、良質な環境と言えるのではないかと想定してはいますが、具体的に多様性を理解するにはどうしたら良いか、多面的な評価とはどのようなものか、異なった行動の繰り返しとはどのような学習のことなのか、といった問題が山積しています。ですから、これらの問題を「ことばと関連付ける」ことによって、考

察し議論し探究していくことになります。

これまでの研究から、「良質」と言える学習環境には、それこそ様々な状況や様態がありうるものが見えてきました。ほんの一例ですが、いくつか紹介したいと思います。

写真1は、サンパウロ公立学校8年生国語の「意見とは何か」を学ぶ授業です。開始時からグループ毎に着席し、話し合いの中での学びを前提としています。興味深いのが、「個人作業の時間」「グループワークの時間」などという明確な時間の区分をつけていない点です。個人の学びが全体の学びに、全体の学びが個人の学びに、そして各人の思考が環境の中で組み立てら



写真1

れて行くのです。言葉そのものを学びながら、それをやりとりのツールとしても利用しています。自宅で読まれている新聞を持ち込むなどして、外の世界とのつながりも取り扱っています。

写真2は、日本語の指導を必要とする子どもたちに対する日本語の授業の様子です。こうした特別クラスにおいても、過程と関係の側面から学習者と周囲の世界とを結びつけた授業が行われています。子どもたちが所属する学級から取り出された授業であっても、その学級で扱っている教科内容、クラスの友



写真2

人との連絡、クラスの担任との情報交換等を断絶してはいけません。

写真3も、ことばの使用に困難を感じている子どもたちを集めた、小学校での教科学習の様子です。興味深い点は、ことばが通じることが授業運営の必要条件にはなっていないところです。教科内容の理解も、意味を生み出す、双方向的、いわば対話的な「言語活動」の中でこそ進めることが可能です。



写真3

写真4は、中学校での理科の授業です。50分の授業の中で、個人的に学ぶ時間、対人的に学ぶ時間、集団的に学ぶ時間が錯綜するのですが、問題解決に向けてのアイデアの多様性が尊重され、アイデアに対する生徒同士の評価が多角的でバランスが取れています。こうした環境の中でこそ生徒たちは、思う存分意見を出し合い、試行錯誤を繰り返すことができます。



写真4

4. おわりに

教育現場は、無理やり「多文化」などと謳わなくても、初めから多様性を内在しているところです。学習者は、興味関心も、信念も、資質も、体格も、働きかけに対する反応も、そして真に学びたいと思う動機も、一人一人違ってきます。しかし皮肉なことに、昨今の多文化的状況が発生してようやくその事に私たちは気づき始めたのです。その意味では、多文化的状況は教育の在り方を考える絶好の機会だと言えます。多文化共生を考えるということがそのまま多様性を基盤とする対応や取り組みに結びつくことは、十分想定することができます。

近年の教育問題の一端は、おそらく、元々の多様性を一様にしようとする圧力に起因している可能性が高いと思われます。ですから、学習環境といっても、そのどこを切り取ってみても似たような様相しか現れない金太郎飴的なものだとすると、とても良質な環境とは言い難いものになります。たとえば、一部の誰かが環境をつくろうと奮闘するだけでは（たとえ良かれと思って行動したとしても）、環境の均質化は免れ得ません。従来の「環境整備」とか「環境構築」とか謳われる文脈では、実際に整備や構築を行う主体が曖昧になりがちで、よしんば当事者でさえ「誰かがやってくれば良い」と考える傾向にありました。だからこそ、当事者同士の関係性や当事者の行為の過程を、どう組み合わせでどう調整していくのかをじっくり見定める機会や、（それを研究と呼ぶならば）研究を増やしていくことが大切になってきます。今こそ、教育は独りできるものではない、学習の成果も独りのものではない、という原点に回帰する時期なのではないでしょうか。

文献

ベイトソン, G. (2000). 『精神の生態学 改訂第2版』(佐藤良明訳) 新思案社.

- ブロンフェンブレンナー, U. (1996). 『人間発達の生態学—発達心理学への挑戦』(磯貝芳郎・福富護訳) 川島書店.
- エンゲストローム, Y. (1999). 『拡張による学習—活動理論からのアプローチ』(山住勝広・松下佳代・百合草禎二・保坂裕子・庄井良信・手取義宏・高橋登訳) 新曜社.
- パース, C.S. (2001). 『連続性の哲学』(伊藤邦武編訳) 岩波書店.
- ソシュール, F. (1940). 『一般言語学講義』(小林英夫訳) 岩波書店.
- van Lier, L. (2004). *The Ecology and Semiotics of Language Learning: A Sociocultural Perspective*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. (宇都宮裕章訳『生態学が教育を変える—多言語社会の処方箋』(2009) ふくろう出版.)

多文化共生とことばの教育

山西優二

私自身、NGOの立場から30数年、大学教員の立場から20数年、地域住民の立場から20年、平和・公正・共生に向けての地域づくり・学びづくり・教育づくりに携わってきている。それらの経験を踏まえて、多文化共生の捉え方、多文化共生に向けての教育課題、多文化共生に向けての教育実践についてその要点を報告する。

1. 多文化共生とは

(1) 文化とは

文化は生きている。人間がこの地球上で共に生きていくために創り出してきたものが文化である。人間は、自然との関係、社会との関係、歴史との関係の中で、共に生きるために文化をつくり出し活用し、またそれらの関係のあり様の変化の中で、徐々に文化を変容させてきた。まさに文化は動的なものであり、生き物のようでもある。

ただこの文化の変容のプロセスが、いま地球上で急速に起こりつつある。グローバル社会といわれるように、特に経済や政治におけるグローバル化が進展する中で、グローバル的文化・価値が急速に広がる一方、「グローバル」と「ローカル」、「現代」と「伝統」、「物質」と「精神」の間などにみられるように、数多くの文化・価値間に緊張・対立関係が生み出されつつある。またボーダレスの時代といわれるように、人・情報の移動が活発化するのに伴い、国内外を問わず、地域社会の多文化化・多言語化は急速に進展している。まさに今、世界の文化は大きな変動の波にさらされている。

そんな中、人間はその変動に十分に対応できているのだろうか。変動があまりに速くかつ多面的に生じているために、文化の創造の主体である人間が、その主体性を見失っているかのようにも見える。ではこのような状況の中で、人間がまさに文化創造の主体としての力、「文化力」を形成していくには、人間は何をどのように学んでいけばよいのだろうか。またその学びを紡ぎ、その学びをより意味あるものにするための働きかけである教育は、いまの文化の状況にどのように対峙していくことが求められているのだろうか。

(2) 文化を取り巻く状況

人間が永い時間をかけ醸成し変容させてきた文化は、いま多様かつ急激な変動の中にある。個々

人のレベルからみれば、複数の文化にまたがって生きる人々が急増し、「人の中」の文化の多様性・多層性が活性化される中であって、個々の文化的アイデンティティの形成の過程が多様かつ流動的になっていることを示している。また社会的なレベルからみれば、文化間・民族間の対立関係は、「人の間」に、文化的同化・文化的融合・文化的並存・文化的創造といった動的な関係が多面性をもって存在していることを示している。さらには、地球的諸課題としてとりあげられる貧困・経済格差・環境破壊・人権侵害などの問題も、その根底には、「人の間」に、個別と普遍、伝統と現代、効率と公正、競争と平等、物質と精神など、対立・緊張状況（天城 1997）にある文化を読み取ることができる。

したがって、このように文化が「人の中」「人の間」において動的な関係をつくり出している状況の中では、文化を静的固定的相対主義的に理解し、その多様性への尊重のみを強調する静的なアプローチでは、今の状況に対応できないことは明らかである。「人の中」「人の間」に文化的対立・緊張状況が生じていることを認識し、その状況を克服するための文化への動的なアプローチが必要とされている。

（3）多文化共生の捉え方

日本では特に 1980 年代以降、地域での外国人住民の増加に対応する形で、地方自治体での外国人住民に対する取り組みは進展し始めるが、2006 年に総務省が『多文化共生に関する研究会報告書～地域における多文化共生の推進に向けて～』（多文化共生に関する研究会 2006）を提示し、各地方自治体での多文化共生の推進を求めたことから、多文化共生は各自治体の重要な行政施策となっている。ただこの多文化共生の推進にみる文化の捉え方、また文化間の関係に視点をあててみると、上記の総務省の報告書が「本研究会においては、地域における多文化共生を『国籍や民族などの異なる人々が、互いの文化的ちがいを認め合い、対等な関係を築こうとしながら、地域社会の構成員として共に生きていくこと』と定義し、その推進について検討を行った」（多文化共生に関する研究会 2006：4）という記述に示されるように、静的で相対主義的な文化観が浮かびあがってくる。しかし、既述したように、多文化間の対立・緊張の中であって、「互いの文化的ちがいを認め合えば多文化共生社会が実現すると考えることは難しい。

したがって、前節で指摘したように多文化社会にみる文化状況を動的に捉え直してみると、多文化社会の目標として掲げられる多文化共生も、より動的なものとして捉えなおすことが可能になる。動的な文化観に立つと、多文化共生も「現在の社会において、『人の間』に『人の中』に、文化間の対立・緊張関係が顕在化する中であって、それぞれの人間が、その対立・緊張関係の様相や

原因を、歴史的空間的關係の中で読み解き、より公正で共生可能な文化の表現・選択・創造に、参加しようとしている動的な状態として捉えることができる。このような多文化共生の捉え方は、社会統合の視点からみると、静的な文化観に基づくサラダボウル論的多文化主義ではなく、動的な文化観に基づくジャズ論的多文化主義（関口ほか 2010 : 181-206）に共通点を見出せるが、それに教育的な視点を加味して捉え直したものである。

2. 多文化共生に向けての教育課題

これまで教育では、文化に関しては、「〇〇国文化」「〇〇民族文化」というように特定の文化に国や民族を背負わせて、その異質性・共通性・多様性を理解することに主眼を置いてきた。しかし、多文化社会にみる文化的状況を見据え、多文化共生を「人の中」「人の中」の動的な関係性の視点から捉えなおしてみると、多文化共生に向けての教育に求められるのは、人間一人一人が、協働的な人間関係の中で、以下に示す相互に関連し合う基本的な3つの課題を担い合っていくことを可能にすることではないだろうか。

① 「文化の人的役割」を理解する

文化を理解するという、その文化の中身への理解と解されることがほとんどである。しかし、文化の動的な特性から文化を捉え直すと、文化の中身への理解にとどまるのではなく、文化のもつ人間にとっての役割への理解の重要性が浮かびあがってくる。たとえばヴェルヘルストは、文化において重要なのは、文化が個々の人間と社会の両方に影響をもたらす役割としての「文化の人的役割」であると指摘し、この「文化の人的役割」として、「人間に自尊心をもたらしてくれる役割」「選択の基盤を与えてくれる役割」「不正行為に抵抗して闘う武器となり得る役割」「人間の抱く根本的な問題に意義を与える役割」の4点をあげている（ヴェルヘルスト 1997 : 16-18）。

いま日本の各地域において、多文化・多民族化が進展する中であって、文化的アイデンティティの問題として顕在化している多くのものは、ヴェルヘルストの言う「文化の人的役割」に関する問題として捉えることができるのではないだろうか。つまり日本人・外国籍住民を問わず、この「文化の人的役割」を十分に受容的共感的に理解していないことが、自他の文化的アイデンティティを軽視し、自他の文化的アイデンティティを弱体化させることにつながっているのではないだろうか。

② 文化の動的状況を読み解く

文化は既述したように、「人の中」「人の中」でダイナミックな緊張の様相を顕在化させている。

一方 2000 年が「平和の文化」国際年であったように、諸問題の解決に向けて多様な文化を活かしつつより普遍的な文化を創り出そうとする動きも国際レベルでは活発である。

そのような中では、多様な文化の違いや共通点への理解にとどまるのではなく、個々の文化に内在する階層性・差別性・排他性などに対しても、共生の視点から批判的に読み解くことが求められてくる。また多文化間の対立・緊張の状況も、ただその状況を表面的に眺めるのではなく、自らの日々の生活の中にみる自文化と他文化の関係として、また伝統的文化・社会慣習などの歴史的関係として、動的に共感的に読み解き、さらにはその多文化化が進展する背景としてのグローバル化の進展や、多文化を取り巻く地域社会での政治的経済的状況についても、構造的批判的に捉えなおしていくことが求められてくる。

③ 文化の表現・選択・創造へ参加する

教育にとって、参加は重要なキーワードであり、学習過程への参加、問題解決への参加、社会づくりへの参加など、多面的に参加は捉えられてきている。この参加という視点から文化を捉えてみると、文化的参加という概念が浮かびあがる。ここで言う文化的参加は社会参加に含まれる概念ではあるが、社会参加が、一般的に社会的意思決定過程への制度的参加や組織・集団への参加などの側面から、社会性や社会的意義に関連づけてとらえられることが多いのに対し、文化的参加は、文化的存在としての人間の精神的・情緒的側面に注目し、それらの表現・選択・創造活動への参加を意味する概念である(佐藤ほか1995:15)。またこの概念は、特に子どもという立場そして地域づくりという立場にたつ場合、重要になる。それは、学校という制度的枠組みをこえた地域という空間において、「子どもたちみずから表現し、異なる世代とのコミュニケーションを発展させ、多様な価値との葛藤を経験しうる場として、地域社会における文化的な生活への参加は大きな意味をもっている」(佐藤ほか1995:11)ためである。またいま世界各地での地域づくり、震災後の日本での地域づくりを眺めてみると、そこには、歌があり、祭りがあり、芸術があるように、大人・子どもを問わず、すべての人に心の躍動を生み出すような文化的な動きが一つの核になってきていることが見てとれる。このような動きは地域づくりにおいて、協働性を再生し人間の生の力を活性化するうえで非常に重要であるが、この動きを文化的参加と呼ぶなら、この文化的参加は、多文化共生に向けての必要不可欠な課題と考えることができる。

以上のように、多文化社会にみる文化の状況に応じるために教育に求められるのは、従来の文化の異質性や共通性を文化相対主義的に理解することではなく、上記の3つの課題を探究する力(文化力)を形成していくことではないだろうか。

3. 多文化共生に向けてのことばの教育

(1) ことばの教育の可能性

多文化共生に向けての教育という視点から教育実践を捉えてみると、日本の各地域にみる課題に即した地域づくり実践には多様な学び・教育の可能性が組み込まれていることに気づかされる。またこれらの実践では、ことばが大きな可能性を有していることに気づかされる。しかし、これまでの教育にみることばの扱い方を捉えなおしてみると、コミュニケーション手段としてのことば、異文化や世界の問題を知るためのことばなど、「道具としてのことば」を重視してきているが、一方、ことばの身体性やことばの音の力、ことばに内在する文化性、言霊という表現に示されることばのもつ霊的な力、ことばを取り巻く社会構造的な問題状況など、「対象としてのことば」に十分な関心を払ってきたとは言えないことが指摘できる。この「道具としてのことば」観にたつ教育と「対象としてのことば」観にたつ教育は分離したもの、対立するものではなく、相互に関連し、またそれぞれの教育がめざそうとする力が他方の力に大きな影響を及ぼすことは容易に想像がつく。つまりことばは、文化と同様、その内実において非常な多様性・豊饒性を有しており、「対象としてのことば」の観点の教育実践的意味は非常に大きいと考えられる。

多文化共生に向けての教育課題への考察から、前章では3つの課題を提示したが、ここでの詳細なコメントは避ける(山西 2014)が、ことばの教育がこれらの課題へアプローチすることは可能であり、またことばを取り巻く問題状況はそのことを求めている。

(2) 実践に向けての多言語・多文化教材開発

私は2007年～2013年の7年間、「多言語・多文化実践研究」に携わってきた。この研究は、日本国際理解教育学会の特別課題研究「ことばと国際理解教育」(2007～2009年度)(日本国際理解教育学会 2010)を基礎としつつ、その継続研究である科研費研究「多言語・多文化教材の開発による学校と地域の連携構築に向けた総合的研究(代表:山西優二, 2011年度～2013年度)」として実施されたものである。この研究では、国際理解教育そして多言語・多文化主義さらには複言語主義の立場から、地域社会・学校の言語を取り巻く現状を踏まえつつ、それらの現状に即した多言語・多文化教材を開発すること、そして学校や地域における言語的文化的少数派児童(生徒)と多数派児童(生徒)、在住外国人と日本人とを結ぶ多言語・多文化教育実践を提案することをねらいにしてきた。

この研究では、国際理解教育・開発教育・異文化間教育・日本語教育・英語教育・社会言語学・言語意識教育などに理論的実践的に関わっている関係者15名が協働し、ことばの多様性・身体性・

文化性・問題性といった特性に着目した教材開発に取り組んだ。

科研費研究で開発した教材の数は40を超え、「ことばと感性」「ことばを取り巻く問題」「ことば(日本語)と文化」「メタ言語能力」「小学校実践教材」に整理している。また教材を作成する過程で、小学校、大学、教員研修、日本語教育指導者研修、PTA 家庭教育研修などの場で実践を行ってきた。教材の開発とその実践はまだ端緒についたばかりであるが、それらの研究成果(研究経緯、開発教材、教材を活用した実践、論文等)の一部は、「多言語・多文化教材研究」のウェブサイト(<http://www.waseda.jp/prj-tagengo2013/>)上に公開されている。以下いくつかの事例を紹介する。

(3) 多言語・多文化教材と実践の事例

①教材「自分にとって大切なことば」

この教材は、ことばの学習を進めていく上での基礎教材として作成されたものである。この教材の配布用ワークシートは下記の通りである。

<ワークシート>		
自分にとって大切なことば		
～ランキング～		
①標準語	②ジェスチャー	③笑顔
身体表現		
④英語	⑤音・音楽	⑥方言
⑦他の言語	⑧アイコンタクト	⑨絵
造形表現		
(*ことば=コミュニケーションのための道具・手段)		

この教材を活用した実践では、コミュニケーションを進める上で、言語にとどまらず笑顔・身体表現・音楽・絵など多様なことば(手段)が個人的に社会的に活用されていることを学習者間で確認することができる。また「自分にとって大切なことば」への問いかけでは、これまでの自分とことばとの関わりについて振り返ることにとどまらず、他者(友達・親・教師など)のことばとの関

わりに気づくことを通して、それらのことばの大切さへの思いは一人一人が多様であり、また異なることを確認することができる。たとえば「⑥方言」では、学習者からはその地域での方言を取り巻く状況や学習者の方言に対する思いが浮びあがってくる。また「⑦他の言語」では、特に外国につながる大人・子どもにとっての多様な母語の状況とそれらの母語への思いが浮びあがってくる。

また発展学習として、9項目の中からいくつかの項目を個別に取り出し、深めていくことや、9項目以外のことばについて意見を出し合うこともできる。私がある地域で高齢者とその地域にきている海外からの留学生との交流ワークショップを実施した時、最後の振り返りの時に、ある70歳を超えた高齢者が「コミュニケーションにとって大切なのは『笑顔』と『肌のぬくもり』だった」と発言したことがある。「肌のぬくもり」には一本取られたとの思いが今も残っているが、「肌のぬくもり」は母子関係にみられるように最も基本的なことばということができる。

②教材「多言語で味わう〈25の音〉」

この教材は世界に存在する多様な言語の音を聴き、聴覚を通し、感覚的に言語の多様性を理解することをねらいとしている。この教材が扱う25の言語とは、「アイヌ語、アメリカ英語、インドネシア語、ウズベク語、オーストラリア英語、韓国語、ギリシャ語、関西弁、サハ語、シンハラ語、スペイン語、タイ語、台湾語、タガログ語、チベット語(新)、中国語、トルコ語、ハンガリー語、広島弁、フランス語、ポルトガル語、ベトナム語、ミャンマー語、モンゴル語、モンゴル語2、ロシア語」である。そしてこの教材には、これら25の言語に翻訳された詩「生きる」(谷川俊太郎作)がそれぞれの言語で朗読され、音声データとして活用できるようになっている。

詩「生きる」は、「生きているということ いま生きているということ それはのどがかわくということ 木漏れ日がまぶしいということ ふっと或るメロディを思い出すということ くしゃみをする事 あなたと手をつなぐこと 生きているということ いま生きているということ それはミニスカート それはプラネタリウム それはヨハン・シュトラウス それはピカソ それはアルプス すべての美しいものに会おうということ そしてかくされた悪を注意深くこぼむこと・・・」と続く詩であり、今から40年以上も前に書かれている。そしてこの詩は2011年の東日本大震災以降、多くの人々に読み直されている。

この教材の実践では、いくつかの言語を選択し、それらの言語の音にただ素直に耳を傾けるだけで、それぞれの言語の音・音色・リズム・イントネーションなどに感覚を開き、そして言語間にみるそれらの違いに気づくことになる。またそれらの違いをことば・線・形・色などで表現する作業を行うことで、自分にとっての感覚を整理し、また自分とは異なる他者の感覚に気づききっかけに

もなる。

さらに学習者がそれなりの年齢以上になると、各人がそれぞれの音を聴き、それぞれの言語名を想像してみることで、各人がこれまでそれぞれの言語の音の違いを経験的にどのように捉えてきたのかについて振り返るきっかけにもなる。

発展学習としては、25の音には母語話者の少ない言語、危機言語、方言も含んでいることから、言語の多様性と言語を取り巻く動きが、社会にとってどのような意味をもつのかを考えることができる。また教材として「詩」を活用していることから、世界各地の多様な詩についての学習につながることもできる。

生活の中で、子どもから大人まで、多言語に出会うことは多くなっている。たとえば電車の中や街角で、外国人風の人たちが話すことばの音に出会った時、知らない音への不安からその音を避けようとするのではなく、ことばの音への興味から、その音にもっと耳を傾けようとするといった小さな気持ちの違いが、平和・共生を身近なところからつくり出していくうえで大きな意味をもってくるかと私は考えている。

③教材「ことばをとりまく問題」

問題理解・問題解決を一つの目標の基軸とする国際理解教育にとって、「ことばをとりまく問題」をどのように扱うかは大きな課題となる。この教材は、学習者がことばをとりまく状況を広範囲に捉える中で、それらの状況が自分そして他者にとってなぜ問題なのか、さらには社会的に何が問題なのかについて共に考えることを通して、「ことばをとりまく問題」を多面的に捉えることをねらいに作成されている。

進め方としては、まず教師は下記に示したワークシート「ことばをとりまく状況」を配布し、それぞれの項目の状況について簡単に解説する（ワークシートでは議論を引き起こすために断定的な表現をとっている箇所もある）、次に学習者は自分がそれらの状況の中から特に問題だと考える項目を3つ選ぶ（選択時に9項目をランキングすることも可能）、最後に各自がその項目を選んだ理由とその問題状況についてみんなでも話し合う、といった流れが想定できる。

ある小学校のPTA主催の家庭教育研修会で、30人ほどの保護者相手にこのワークシートで実践してみると、項目⑨を選んだ保護者が最も多く、子どもを取り巻くコミュニケーション状況への保護者の心配が大きいことが浮かびあがったことがある。

また教員向けの国際理解教育研修会で実践してみると、項目⑤へ数人の教員が深い関心を寄せたことがある。その理由は、日本語表現にみるあいまいさは、他者との関係性を大切にするという日本語のもつやさしさの表れとしても捉えられ、それぞれのことばのもつ文化性をしっかりと認識していくことが大切であるためというものであった。また日本語自体言語的にあいまいといえるのかという議論に発展したこともある。

またある地方の地域日本語教育の指導者研修会では、このワークシートを活用した研修を終えた後に一人の参加者がやってきて、「日本語を教えながらも、母語・方言・英語などの状況が気になりながら、教師間ではこれまでそういったことについて話し合う場が全くなかったんです。今日はすっきりした気分です。」とコメントされた方がいたこともある。

ことばをとりまく状況・問題を、家庭・学校・地域などのそれぞれの場で、ていねいに問い直していくことが求められている。

<ワークシート>

ことばをとりまく状況

- ① 文字文化・文字化社会が広がる中、無文字文化・口承文化は徐々にその姿が見えにくくなっている。
- ② 英語など主要な言語は世界の多くの地域で使われているが、世界の多くの少数言語は消滅の危機にある。
- ③ 日本の学校では、「外国語教育」「外国語活動」という名のもと、ほとんどが「英語教育」「英語活動」を行い、他の言語はあまり教えられていない。
- ④ 日本社会では、ネイティブの英語への志向が強く、ノンネイティブの英語への関心は低い。
- ⑤ 言語教育活動の中では、欧米言語のもつ論理性が重視され、日本語のもつあいまいさはあまり重視されない。
- ⑥ 日本の学校では標準語を学ぶことが多く、方言話者の数は減ってきている。
- ⑦ 日本の学校・地域では、外国につながる子ども・大人に日本語指導は行っているが、母語指導はほとんど行っていない。
- ⑧ 日本では文科省が「ことばの力」「言語力」を重視し始めているが、一方、非言語表現への関心は低い。
- ⑨ 携帯・インターネットが急速に普及する中、言語コミュニケーションのあり方自体が大きく変化してきている。

(*ことば=コミュニケーションのための道具・手段)

(4) 「ことばの教育の可能性を探る」ことの意味

①多様な人を当事者としてつなぐ

多言語化・多文化化に伴う地域・学校の現状・課題に即した協働による教材の開発と実践の展開は、多様な人の間に当事者としてのつながりをつくり出していくことが想定できる。私たちが関わった「多言語・多文化教材研究」のプロセスでも、地域や学校における言語的文化的少数派児童（生徒）と多数派児童（生徒）、教員、保護者、国際教室・日本語指導教室・地域日本語教室などの関係者などが、多言語・多文化社会に共に生きる当事者としてつながることの意味と可能性を浮びあがらせてきている。

たとえば外国につながる成人・子ども向けの日本語指導・日本語支援活動では、外国につながる学習者を当事者とし、指導者・支援者である日本人が支援をするという一方向的な関係をつくり出しがちである。しかしながら、ことばの教育、多言語・多文化化に対応する教育の立場からみると、現在の社会状況と個々人のニーズから考えても、地域のすべての住民が多言語・多文化への対応という課題を抱える当事者であり、そしてこの課題性は今後より高まっていくことが考えられる。したがって、私は全国各地にあり多くのボランティアにより支えられている「地域日本語教室」の呼称を「地域多言語・多文化教室」にし、住民が必然性の中で日本語・英語・方言などを含む多様な言語・文化を学び合う生涯学習の場にすることを提案している(山西 2013)。このことは多様な地域住民を当事者としてつなぐことを意味しているが、学習への必然性からみてこの提案の実現はそれほど難しいことではないと思っている。

②多様な教育を必然性の中でつなぐ

国際理解教育にみる実践では、これまで「文化理解」「問題理解・問題解決」「コミュニケーション能力」といった教育目標が実践ごとに個別的に取り上げられることが多く、それらをどのようにして統合するか、関連づけるかが課題として指摘されてきている。その方策としては、たとえば実践において「問題理解・問題解決」を軸にして、「文化理解」「コミュニケーション能力」をその解決のプロセスに位置付けるといった方策がまずは考えられるが、異なる方策の一つとして、ことばの「多様性」「身体性」「文化性」「問題性」といった特性に注目することにより、国際理解教育にみるそれぞれの教育目標を学習者のニーズに即してより中期的に関連づけたことばを題材とした実践のあり様を浮びあがらせることができる。

またことばの多様な特性に注視したことばの教育の実践は、「外国語教育」「外国語活動」「国語教育」「日本語教育」などの多様な言語教育の領域で可能であるが、ただ言語教育の枠内にとどまることなく、「国際理解教育」「異文化間教育」「開発教育」「人権教育」「福祉教育」などの多様な

教育の領域でも可能である。そしてこのことばの教育実践の可能性は、それらの個々の教育領域に関わる実践者・研究者がそれぞれの領域での実践と研究を個別に深めていくことが可能であることを意味するにとどまらず、多様な教育を必然性の中で、協働的につなげていくことが可能であることを意味していると考えられる。

③「グローバル人材育成のための教育」へのオルタナティブを示す

近年「グローバル人材育成」のための教育改革が注目されている。この動きは単純化させて言うと、「経済のグローバル化」に対応し「国際競争力」を身に着けた強い日本人、つまり「グローバル人材」を育成しようとする産業界・政府による動きである。そしてその方策の一つとして、英語・外国語の教育が重視されている。この動きが、貧困・格差・紛争・人権侵害・環境破壊などの問題解決を通して平和の文化の構築をめざす国際理解教育の動きとは、本質的なところで大きく異なるものであることは明らかである。たとえ「コミュニケーション力」「文化理解」「問題解決」が個人の資質・能力として重視されたとしても、それらの資質・能力がより強い競争力獲得のためであり、ひいては世界に平和でない状況をつくり出すことに資する可能性があるなら、そのような動きには、実践を通して対峙していくことが求められる。

私に関わってきた「多言語・多文化教材研究」は、「グローバル人材育成のための教育」へのオルタナティブを示そうとするものである。国内そして世界にみる「ことば・文化をとりまく問題状況」に即してことばの教育の可能性を探ることは、決して競争のための教育、競争に打ち勝つための教育、ある特定の人材・リーダー育成のための教育ではなく、まさに平和・共生に向けての教育のあり様を示そうとする試みである。

4. 多文化共生に向けての大学ゼミの実践

2015年10月10日に東京都主催「ヒューマンライツ・フェスタ東京2015」のプログラムの一つとして、「大学対抗多文化共生プレゼン大会2015：多文化共生都市をめざして—大学生が考える東京の未来—」が、東京国際フォーラムを会場に実施された。参加大学は以下の5大学ゼミであり、私のゼミからも有志6名が参加した。以下はそのプレゼンの概要である。

①「“空き家”再利用！～多様な生き方を受容する資源として～」（法政大学山田ゼミ）

外国人入居拒否問題 → 都内における空き家の増加 → 「多文化学生（留学生と日本人）シェアハウス」 → 偏見・差別のない住みやすい都市へ

②「人権=地球の住民票～未来へ繋ぐ、えん[縁・円]プログラム～」（中央大学成田ゼミ）

学校での多文化化 → 学校教育にバディ（新入生一人一人を校内で一定期間支援する上級生）
システムの導入 → コミュニケーションを通して子どもたちがルーツをこえてつながる

③ 「ママコン～ママから始まる東京の未来～」(東京外国語大学長谷部ゼミ)

「働くママ」「託児」「留学生住居」の問題 → 都営住宅を留学生に開き「留学生による育児支援制度」を実施 → 3者間に多文化共生の関係がつくられていく

④ 「多文化マルシェー多文化共生へのトビラを開くー」(早稲田大学山西ゼミ)

- i) 「日本人→外国人」にみる「してあげる→してもらう」という関係を超越 → 個人と個人、個人の多層的な文化と個人の多層的な文化、のあいさつ・笑顔での出会いへ
- ii) 「イベント的出会い」を超越 → 「日常性・地域の文化性」を生かした出会いへ⇒「多文化マルシェ」(檜原「木の文化」マルシェ, 大島「島の文化」マルシェ, 谷中「下町文化」マルシェなど)の各地域での日常的開催
⇒ 個人・地域・都のそれぞれのレベルで、「内なる多文化に出会い, 外なる多文化につながる」関係が生み出される中、「多文化共生の文化」がつくられていく

⑤ 『『ここ』から始まる多文化共生～東京五輪を超えて～』(明治大学山脇ゼミ)

- i) 五輪までの5年間:「意識づくり」→「多文化共生月間」での多国籍給食・外国人住民出前授業・多文化フェスタなどの実施
- ii) 五輪後:「地域づくり」→五輪会場地跡を「多文化共生タウン」とし, また多文化スタッフによる「晴海グローバルセンター」を設置する

<参考文献>

- *天城勲監訳(1997)『学習:秘められた宝ーユネスコ「21世紀教育国際委員会」報告書ー』ぎょうせい.
- *ヴェルヘルスト, ティエリ (1997)「対話『文化は開発問題にどう応えるのか』」片岡幸彦編『人類・開発・NGOー「脱開発」は私たちの未来を描けるかー』新評論, 1997年.
- *佐藤一子・増山均編(1995)『子どもの文化権と文化的参加ーファンタジー空間の創造ー』第一書林.
- *関口知子・中島葉子(2010)「越境時代の多文化教育ー21世紀の教育と市民性を問うー」五島敦子・関口知子『未来をつくる教育ESDー持続可能な多文化社会をめざしてー』明石書店
- *多文化共生に関する研究会(2006)『多文化共生に関する研究会報告書ー地域における多文化共生の推進に向けてー』総務省
- *日本国際理解教育学会編(2010)『国際理解教育Vol.16』明石書店

- *山西優二(2013)「エンパワーメントの視点からみた日本語教育—多文化共生に向けて—」『日本語教育 155』
日本語教育学会
- *山西優二(2014)「文化・ことばと国際理解教育—文化力形成の視点から—」宮崎幸江編『日本に住む多文化
の子どもと教育—ことばと文化のはざままで生きる—』上智大学出版
- *山西優二(2015)「国際理解教育とことばの教育」(6回連載)『英語教育 4月号～9月号』大修館書店

【Ⅱ】委員企画フォーラム

2日目：2016年3月13日（日）

＜第2会場＞ 1-104 教室		
10:00	委員企画：多文化共生社会におけるキャリア形成のあり方	
-	藤井美香・野俣恭子（公益財団法人横浜市国際交流協会）	p.61
12:00	井草まさ子・岸野千花子・武一美（NPO 法人多文化共生教育ネットワークかながわ）	

【委員企画フォーラム】

多文化社会におけるキャリア形成のあり方

藤井美香, 野俣恭子 (公益財団法人横浜市国際交流協会), 井草まさ子, 岸野千花子,
武一美 (NPO法人多文化共生教育ネットワークかながわ)

企画委員: 三代純平 (武蔵野美術大学), 武一美

キーワード

多文化共生社会, キャリア形成, 社会参加, 地域日本語教室, 外国につながる高校生

1. 本委員企画フォーラムの趣旨

いま私たちが生きる日本には, 多様な背景をもつ人々が集まり暮らす。そして, 多様なひと・もの・ことが共にあるとき, 軋轢や衝突が生じ, 私たちは立ち止まる。しかしながら, 軋轢や衝突があるからこそ問題が見え, 課題解決へと向かって進むことができる。課題の可視化が, 私たちが共に生きるための, 希望の第一歩であるといえるだろう。こういった問題意識から, 本フォーラムでは, 外国から来て日本で生活する当事者の社会参加やキャリア形成を視野に入れた活動を行う2つの団体が話題提供を行う。それぞれの取り組みと課題を具体的に提示し, その課題を乗り越えるために, 私たちは何をどのように考え行動していけるのかフロアとの意見交換を通して考え, 多文化共生社会におけるキャリア形成のありかたを構想したい。(企画委員: 三代純平, 武一美)

2. 社会参加の入り口としての地域日本語教室とは

—教室リニューアルの試みから見えてきた支援者の役割

藤井美香, 野俣恭子 (公益財団法人横浜市国際交流協会)

2. 1. YOKE 日本語教室

地域国際化協会であり, 横浜市の外郭団体である横浜市国際交流協会 (以下, 「YOKE」) では, 「多文化共生のまちづくり」事業の一つとして, 「YOKE 日本語教室～伝え合おう! 私のこと 横浜のこと」を開催している。

対象は、初級レベルで日常生活で日本語が必要な人・日本に3年以上住む予定の人等で、学習者は日本人配偶者など生活者が中心である。1期全20回（週2回）、決まったテキストを用いず、生活の場面や生活課題と結びつけ、コミュニケーションを中心とした活動を行っている。2014・2015年にリニューアルし、現在の形態となった。

この教室の前身は、2005年開始の「YOKE ニューカマーのための日本語教室」である。「四技能をバランスよく」「日本語を使って社会参加がある程度できるようになる」「主体的に学ぶ方法を身につける」を目的とし、ボランティア教室にとって負担が大きいとされる初期指導と集中的・継続的な学習を行う場と位置づけていた。

本発表では、教室リニューアルの試みによる支援者の変化をポイントに、地域日本語教室の役割を、会場の皆さんと考えたい。なお、本発表者2人は、担当職員および日本語学習コーディネーターとして、日本語教室運営を含む日本語学習支援事業に従事している。

2. 2. 取り組みの背景

2. 2. 1. YOKE 日本語学習支援事業

YOKEは2011年度から横浜市事業を受託し、横浜市域の日本語学習支援システムの構築・維持拡充を目的とした取り組みを行っている。本業務で地域日本語教室の役割を考えることが、教室リニューアルの動機のひとつとなった。

2. 2. 2. YOKE 日本語教室での課題設定

教室を見直すにあたり、以下の2点を課題と考えた。

1. 多文化共生のまちづくりに寄与する日本語教室とは、どのような教室か。

2. YOKEのような公的機関が開催する日本語教室は、どのような役割をもつか。

1.については、教室での学習と学習者の実生活との隔たりが気になった。「勉強しても話せるようにならない」「日本語を使うのは教室でだけ」という状況で、教室への参加が実生活・社会にもっとつながることが大切だと思われた。2.については、地域日本語教室と役割を棲み分けるのではなく、地域日本語教室で今後活用・展開可能なものを提供するという観点から、教室を見直すこととした。

ただ、これまでも実生活に結び付けたり、お互いが知り合う活動は教室に取り入れており、新たに何にどう取り組めばいいのか、具体的な方法はなかなかみえなかった。

2. 3. 教室リニューアルまでに取り組んだことの例

教室を継続しながらの試みであったので、これまでの取り組みを大事にしつつ教室としての新たな共通体験を積み重ねていった。内容をいくつか紹介する。

1. 「YOKE 日本語教室教材例集・試行版／改訂版」(2012・2014)

お互いに知り合う活動や生活上で必要な行為などを取り上げた教材を、支援者有志とともに作成、公開した。

2. 特別活動(2009頃～)

教室外の日本語母語話者等に触れ生活に必要な情報を得る機会として、専門家による生活情報の提供(119通報体験、ごみ分別等)を行った。のちに、市民をビジターとして迎える交流活動を始めた。

3. 学習ゴールの設定、シラバス作成(2013～)

1期のグループごとの学習目標(ゴール)を、学習者ニーズを考慮して設定。また、トピック中心のシラバス作成を始め、期ごとの学習の流れが見えるようにした。

2. 4. 取り組みにより起きたこと

教室での学習者の発話量が増え、自分について語ったりお互いを知る時間が増えた。また、学習者の生活場面ややりたいことが、教室活動に反映されるようになってきた。その一方で、テキスト積み上げ学習に慣れた学習者からは「教科書をもっと進めてほしい」「きちんと勉強したい」という声もあった。

支援者は、学習者が生き生きとし、初級でも自分を語ることに手応えを感じる一方で、文法・文型を体系的に指導しなくなることへの不安や疑問を声にすることもあった。ミーティングでの話し合いを重ねながら試みを進めていった。

2. 5. 社会参加の入り口としての地域日本語教室とは

ふりかえると、教室リニューアルで最も変化したのは、支援者自身の意識といえる。

これまでは、実生活や社会は教室の外にあるものにとらえ、ことばをある程度教室で身に付けてから地域社会に出ていくものだと、無意識に考えていたのではないだろうか。教室が「きちんとしたことばの習得」に重きをおくと、学習者ニーズや人間関係が大切と少しずつ、既存の文法・文

型習得が優先になりがちである。実際、学習者への生活支援は相談窓口につなぐなど、教室外で対応することが多かった。

ところが「教室そのものが社会でありコミュニティである」と捉え直したことが、学習者を「丸ごと人として見る」ことにつながった。そして、ことばは一方的に教わるというよりその人自身が獲得するものへ、また、教室はことばによらない自己表現も受け入れるところとなっていく。

その象徴として、教室活動のなかに学習者の生活環境や知りたいこと・要望を積極的に取り入れるようになったり、グループ分けが言語レベル別から、レベル差によらない学習者の属性・学習目的をベースとしたものになったことがあげられるだろう。

約8年にわたって教室に関わり、試行錯誤をともししてきた支援者浜さん（仮名）の、今の実感を紹介したい。「学習進度は遅くても、その人に必要なことばを大切にすることが、結果としてことばの習得につながると思います。日本語の構造を積み上げるよりも大切なものがあると思うようになりました。」

文献

野田尚史編（2012）.『日本語教育のためにコミュニケーション研究』くろしお出版

細川英雄,武一美編（2012）.『初級からはじまる「活動型クラス—ことばの学びは学習者がつくる」』

スリーエーネットワーク

3. 外国につながる高校生のキャリア形成を阻むものは何か

—多文化教育コーディネーター事業を通して見えてきたこと

井草まさ子, 岸野千花子, 武一美（NPO法人多文化共生教育ネットワークかながわ）

3. 1. 多文化共生教育ネットワークかながわの歩みとキャリア形成支援

多文化共生教育ネットワークかながわ（以下ME-net）は、1995年に神奈川県内で始めた「日本語を母語としない人のための高校進学ガイダンス」を通し、外国につながる生徒たちの高校進学を支援してきた。しかし、進学を果たしたにも関わらずドロップアウトしてしまう生徒の存在が次第に明らかになった。そこで、2007年度より神奈川県教育委員会高校教育課との協働事業の枠組みの中で、高校に多文化教育コーディネーターを配置（16校）する取り組みを開始した。主な活動は、1.定期的な日本語支援や教科支援、2.面談や教育相談等での通訳派遣、3.定期的な母語話者による母

語支援, 4. 生徒の居場所作り, 5. 進路に関わる情報提供や交流活動, 6. 学校として必要な資料の翻訳, 7. 交流イベントへの参加と支援, 8. 生徒への聞き取り調査, 9. 教員研修, 等である。

2007年度から2015年度の9年を経て, 多文化教育コーディネーターと教職員との問題共有と連携が進んだ。その結果, 新しい動きとして, キャリア形成支援が高校内外で行われるようになった。校内での活動としては, 高校の教育課程の説明, 大学や専門学校への進学に向けた情報提供や先輩との交流会, AO入試等に向けた小論文・面接の指導, また, 校外でのキャリア支援活動としてはイベント「大学に行ってみよう」(早稲田大学大学院日本語教育研究科有志との共催)などが挙げられる。このように, 高校内外でのキャリア形成支援活動を行ってきたが, 高校在学中に加えて高校卒業後の支援も視野に入れる必要があるという問題意識がコーディネーター間で共有されてきた。次節では, こういった問題意識の元となった, 高校生だけでなく, 高校卒業生も含めた外国につながる若者のキャリア形成プロセスでの躓きの事例を取り上げたい。

3. 2. 外国につながる若者の躓き, それぞれのストーリー

次のストーリーは, 私たちコーディネーターが見聞きしてきたことを本人が特定されないよう複数の事例を組み合わせるストーリー化したものであり特定の個人の事例ではない。

彼らの躓きは彼ら特有のものもあれば, そうでないものもあるが, まず, 躓きを可視化することで, 解決へ向けて歩を進めたいと思う。ここでは, 私たちが見てきたことを, 分析をせずそのまま記述することを試みた。しかし, 取り上げた事実と取り上げなかった事実があり, 「そのまま」とも言い切れるものではない。

3. 2. 1. 大学に入学したが勉強に躓き, アルバイト中心の生活を送るAさん

大学2年生のAさんは中学2年生のときに母親に呼び寄せられてフィリピンから来た。明るい性格で友だちも多いが, 勉強をコツコツするタイプではなく, 高校時代も日本語で読んだり書いたりすることはあまり得意ではなかった。しかし, 高校3年生の時に先生に勧められてAO入試で自身の国際的な背景と英会話能力をアピールして大学に合格した。意気揚々と大学生活をスタートさせたが, 授業の課題レポートに何を書いたらいいのか分からないまま提出できない科目が重なった。もうすぐ3年生になるが, 卒業単位が不足しそうな状況にある。アルバイト先の店では外国人客が最近とくに増加し, Aさんは重宝がられるようになり, 勤務時間がどんどん増えていった。そろそろ就職を考える時期だが, 卒業単位の取得も就職活動についてもだれにも相談できないままアルバ

イト中心の生活を送っている。アルバイト先では親しい仲間もでき、大学をやめてこのままアルバイトで生計を立てようかと思うようになった。(在留資格：不明)

3. 2. 2. 就職の面接当日無断欠席し、就職活動を中断した B さん

高校3年生のBさんは、小学3年生のとき難民家族としてベトナムから来日した。漢字が苦手な中学生のころから少しずつ勉強が難しくなったが、なんとか公立高校に進学した。高校では、勉強へのやる気を失い成績がどんどん下がっていった。Bさんの成績がよくないことに対してお父さんはBさんの努力不足だと叱ることが多くなった。Bさん一家はベトナムから来た人たちの集住地域で暮らし、お父さんは同郷の人たちといっしょに工場で仕事をしている。卒業後は自分と同じ工場で働けばいいとお父さんは言っていたが、Bさんはあまり乗り気ではなかった。そして、高校の先生の薦めでガソリンスタンドの正社員の面接試験を受けることになった。しかし、面接試験当日にBさんは何の連絡もなく欠席した。先生が事情を聞くと、お父さんとつまらないことで喧嘩になり、「外国人なんだから、日本の会社で働けるわけがない。」と言われ、どうせ受からないし日本の会社で働くのが怖くなったという。先生はBさんにも家族にもいろいろ働きかけたが、Bさんは正式に就職を決めないまま高校を卒業した。(在留資格：不明)

3. 2. 3. 間違えた情報を受け入れて、教員になることを諦めた C さん

Cさんは、14歳の時に難民家族としてカンボジアから来日し、中学校を経て定時制高校に入学した。アルバイトで生計をたてながら、人一倍努力して高校を卒業した。高校卒業後も自分で生活費を稼いで、日本語の勉強を続けた。高校時代に勉強や経済的な問題などについて親身に相談のってくれた先生の姿が心に残り、教師の仕事に就きたいと徐々に思うようになった。そこで、アルバイトで大学の授業料を貯め、支援者の助けを得てAO入試の準備をし、見事合格した。大学2年生の時に、教職実習科目のオリエンテーションに参加した。支援者からは、教員には国籍条項はないと聞いていたが、念のため担当の先生に質問した。その先生の答えは「外国人は日本の学校の教員になれない」というものだった。大学の教職担当の先生が言うことであるし、そもそも自分が日本の学校で先生になるのは無理なことだったのだとCさんは無理矢理自分を納得させた。結局、教職の単位は取得したが実習科目を受講しないまま3年生になった。後日、その先生が言ったことは間違いで外国籍でも日本の学校の正規職員になれることを知った。しかしCさんはもう先生になる夢は諦めて一般の会社に就職しようと思っている。(在留資格：永住)

3. 2. 4. 在留資格が「家族滞在」のために進路変更を余儀なくされた D さん

Dさんは高校3年生。小学1年生のときに、お父さんの呼び寄せで中国から日本に来た。小学生のころから友だちの髪を編んだり、人をきれいにすることが好きだったので、美容師の仕事に憧れるようになった。そして、高校卒業後は、美容師の専門学校に進むことを迷わず決め、希望する専門学校の願書を書き始めていた。しかし、在留資格が「家族滞在」であるため資格を取っても美容師として働くことができないということがわかった。結局Dさんは急遽短大の文系に志望先を変更することにした。

3. 3. 多文化共生社会とキャリア形成

キャリア形成やキャリア教育と聞くと、自分の好きなことと職業選択とのマッチングや職業教育等の定型化された「方法」をイメージしがちである。しかしながら、下村(2015:10-14)によると、キャリア・ガイダンスの元祖としてよく知られるParsonsは、1900年代にボストンの職業紹介所で、若者たちの話をよく聞くことをめざし、また、若者たちに対して、自分でよく考えること、物事について調べることを伝えたという。下村(2015)は、Parsonsは、「『よく考えて決めること』を主張し、」(下村, 2015:13)、「各人がキャリアを主体的に構築する際の条件そのものが社会経済的な要因によって大きく制約されてしまうという問題意識を感じ取っていた」(下村, 2015:41)とも述べる。いま、私たちは、この多文化社会において、どのようにキャリア形成を考え、どのように関わるができるのだろうか。まずは、さまざまな事例の可視化と共有から始めたい。

文献

下村英雄(2015). コンストラクション系のキャリア理論の根底に流れる問題意識と思想. 渡部昌平(編著)『社会構成主義キャリア・カウンセリングの理論と実践』(pp. 123-456) 福村出版.

【Ⅲ】フォーラム

1日目：2016年3月12日（土）

<第3会場> 2-202 教室		
	共に生きている気がしない「多文化共生」のゆくえ—多様性を自分ゴトとして「語る」・「聴く」・「共有する」—	
13:20	佐藤貴仁（早稲田大学）	
-	えんどうゆうこ（早稲田大学）	
15:20	鄭京姫（早稲田大学）	p.69
	福村真紀子（「こほんごあいあい」主宰）	
	松尾慎（東京女子大学）	
	ロマン・パシュカ（神田外語大学）	

2日目：2016年3月13日（日）

<第1会場> 2-201 教室		
10:00	多文化共生社会のための言語教育における芸術の意義	
-	飛田勘文（桐朋学園芸術短期大学）	
12:00	中山由佳（早稲田大学）	p.73
	横田和子（目白大学）	
<第3会場> 2-202 教室		
10:00	言語教育の「商品化」と「消費」を考える—2016年7月シンポジウムへ向けて—	
-	瀬尾匡輝（茨城大学）	
12:00	佐野香織（早稲田大学）	p.79
	瀬尾悠希子（大阪大学大学院）	
	米本和弘（東京医科歯科大学）	

【フォーラム】

共に生きている気がしない「多文化共生」のゆくえ

－多様性を自分ゴトとして「語る」・「聴く」・「共有する」－

佐藤貴仁（早稲田大学），えんどうゆうこ（早稲田大学），鄭京姫（早稲田大学），福村真紀子（「にほんごあいあい」主宰），松尾慎（東京女子大学），ロマン・パシュカ（神田外語大学）

キーワード

共生，マイノリティ，語る，聴く，共有する

1. 目的

日本国内において「多文化共生」と言えば、『多文化共生の推進に関する研究会報告書—地域における多文化共生の推進に向けて—』（総務省,2006）に代表されるように、「外国籍住民」との共生を謳ったものが、まず思い起こされるだろう。しかし、今大会テーマ主旨に述べられているとおり、「現在の日本・世界において、多様性の排除や異質なものに対する攻撃・排除がいたるところで起きている」という現実があるとすれば、それは「外国籍住民」だけに対するものではないことは明白である。国籍や人種の違いのみならず、性別、年齢の違い、個人が持つ家庭環境の違いや異なった信仰の有無、セクシュアリティの相違など、見方を変えれば誰もが社会的な「マイノリティ」として攻撃・排除される対象になる可能性があるだろう。

「多文化共生」とは、こうした全ての人々が社会から阻害されることなく、人間として生きることが承認される社会だと言えるのではないだろうか。しかし、現実はそのようではない。では、「多文化共生」を目指した社会を実現するには、どうすればいいのか。それには、まず現実を見つめる必要があるだろう。なぜなら、その現実を直視した上で、何が問題かを捉えなければ、多文化共生社会の構築は実現できないと考えるからである。

我々企画者は、「多様性を認める社会」と言われながらも、その社会に受け止められなかったり、そこから零れ落ちたりしてしまう人々に目を向けることで、「多様性が認められない社会」が孕む問題が浮き彫りになるのではないかと考えた。そこで、本フォーラムでは実際に「マイノリティ」と呼ばれる人々を会場に招き、その語りを聴き、共有し、参加者も自らを語ること

を提案する。この企画を通して、現在社会において「見えているのに見ていない」「見ているのに見えていない」「そもそもその存在すら知られていない」多様性に関して共に考え、その考えを分かち合うことを本フォーラムの目的とする。

2. フォーラム概要

上段の目的に対し、多様な人々の語りに耳を傾け、そして私達自身が語ることで、人と人が向き合い、共に生きる社会をつくる第一歩になるのではないかと我々企画者は考えた。そこで、以下のような対話型のフォーラムを企画した。流れを以下に説明する。

2. 1. 「語り手」の例

企画者らは予め、「マイノリティ」と呼ばれる人たち（以下、「語り手」）をフォーラムに招く。「語り手」の例は以下である。

日本生まれ日本育ち日本国籍の在日3世，反レイシズム組織代表（在日3世），セクシュアルマイノリティのキリスト教牧師，元薬物依存者，ドラッグクイーン，レズビアン（すべて予定）

2. 2. 「語り手」の話を「聴く」，そして，対話する

- ①開始時間と同時に、当日どのような「語り手」がいるのかを見て、確認をする。
- ②対話したい「語り手」の例を見て、予約を入れる。1回の対話は30分とする。
- ③当日の対話は計2回を予定している。
- ④対話後、全体の振り返りを行う。

※ 当日は「語り手」と「聴き手」の人数に応じて、定員を定めます。参加ご希望の方は、フォーラム開始時間に遅れないようにお集まりください。人数超過の場合には、参加をお断りする場合があります。ご理解のほどお願い申し上げます。

2. 3. 全体共有

対話で聴いた内容や思ったことをフォーラム全員で共有し、「マイノリティ」を作りだしている社会に対する意見交換に発展させる。なお、今回の企画は、「共有」することを最終目的としており、何らかのアクションプランを作り上げることは目的ではない。アクションプランの作成とその実行に関しては別途、異なった機会に試みたいと思っている。

3. 企画者紹介

ここに、本フォーラムを企画するにあたっての企画者それぞれの「共生」に対する想いを述べる。

◇佐藤貴仁

自分たちが「マイノリティ」と呼ばれることを、誰しもが自分で決めている訳ではないと思います。私も、今の社会において「セクシュアルマイノリティ」と呼ばれる一人に当たりますが、自分にとってはそのこと自体が当たり前であって、自ら「マイノリティ」であるという自覚はありません。しかし、社会がそう規定する限り、「マイノリティ」と呼ばれるしかないのです。でも、「誰か（私）にとっての当たり前は、私（誰か）にとってはそうではない」と胸の中で思っているだけでは、状況は変わりません。だから私は声をあげることにしました。当たり前を覆すこと。それが共生の第一歩だと考えます。

◇えんどうゆうこ

「見えているのに見ていない」「見ているのに見えていない」、どちらも身に覚えがあります。何か私の中に規範意識みたいなものがあって、それが大切なことを盲目にしているのかもしれない。規範意識を拭い去らなければ、私の共生は始まらないのだと思います。まだまだスタート地点にも立てていない心境です。

◇鄭京姫

昨年、娘が生まれました。41歳で子どもができた私たち夫婦に周りの心配は「どう育てる」ことでした。そして、もう一つ。「外国人としてどう育てるの」と。「外国人」だからこの日本社会で大丈夫か、という心配でしょう。驚くことに、そのような心配をする多くは同じく「外国人」です。自分と周りの経験談を交えたアドバイスに、娘をどう育てていくか、どのように社会を変えていけるか、そして私に何ができるかを考える日々です。

◇福村真紀子

これまでに、人との間にいろいろな問題がありました。母親のことは家族として愛しているけれど、いまだに互いに理解し合えません。子どものときは、苛められてなどいないのに勝手に仲間はずれにされていると感じ、学校に行けない時期もありました。でも、自分は誰かを苛めていた記憶があります。自分は「普通じゃない」から社会でうまくいかない、人とうまく関係を結べない、と

思い悩むことがあります。でも、「普通」ってあるんでしょうか。人と人とのコンフリクトや力関係はなくなりません。では、どうやって共に生きるのか。まずは互いに興味を持つとする意識が大切だと感じています。

◇松尾慎

多文化社会コーディネーター（東京外国語大学認定）。偶然、日本語教育に出会い、ブラジルやインドネシア、台湾などで活動してきました。2009年から東京を拠点とすることになり、いわゆる「多文化共生」のために何ができるのか模索しています。ビルマ難民との日本語活動や日系ブラジル人の子どものポルトガル語教室での活動、ワールドカフェの開催、第三国定住難民のための通信日本語教育教材の作成などに関わっています。

◇ロマン・パシュカ

人間を、どうしてカテゴリーに分けるのでしょうか。どうしてステレオタイプに囚われるのでしょうか。みんな同じなのに。一枚の皮を剥いたら、みんなまったく同じです。

その皮を剥かない限り、共生は始まらないと思います。その皮を剥くために、日本語の学習者・教師・使用者として、フィクション作家として、人間として、活動を続けています。

文献

総務省（2006）．『多文化共生の推進に関する研究会報告書-地域における多文化共生の推進に向けて-』 http://www.soumu.go.jp/kokusai/pdf/sonota_b5.pdf 総務省

【フォーラム】

多文化共生のための言語教育における芸術の意義

飛田勘文（桐朋学園芸術短期大学）、中山由佳（早稲田大学）、
横田和子（目白大学）

キーワード

言語教育、芸術（演劇）、個人と集団、葛藤、センス・オブ・ワンダー

1. はじめに

他者との共生において、ことばによる対話は不可欠である。それゆえ、多文化共生は言語教育の重要な目的となり得る。そして、このことばによる対話は、様々な芸術形式と関連付けることで、つまりことばにリズムや色や形を与えることで、より一層豊かなものとなる。そこで、本フォーラムでは、最初に言語教育における芸術——今回は主に演劇の歴史と価値を整理する。続いて、多文化共生を目的とした言語教育における実践例を提示し、学習者の学びの過程を解明する。さらに、言語教育における芸術の根幹——言語教育における主に言語運用能力の育成を主眼とした芸術の活用を超えて、言語教育の教師が芸術をどのように活用できるか、またしていくべきかについて議論する。

2. 日本の言語教育における演劇の歴史

飛田 勘文

2. 1. 歴史

大正自由教育運動が展開するなか、坪内逍遙や小原國芳が演劇の教育的価値を認め、言語を含む児童の発達全体に有効であると論じた。以来、演劇は、話しことば、読み書き、コミュニケーション能力、文学作品の理解などのために活用されている。ここでは、言語教育における演劇の歴史を簡単に振り返りつつ、多文化共生を目的とする、あるいはその可能性を有する演劇のいくつかを検討する。

2. 2. 国語教育における演劇——小中学校を中心に

1933年、文部省図書監修官の井上赳が当時の教育運動の影響を受け、『小学国語読本』に戯曲を

掲載し、国語と演劇を結びつけた。1947年、文部省は学習指導要領を導入し、改めて演劇を国語の一部とした。しかし、1968年の学習指導要領を境に演劇という言葉が無くなり、演劇は不在となった。演劇が再登場するのは2008年のことで、文部科学省は、学習指導要領の国語（低学年）の「読むこと」に「物語を演じたりすること」という一節を加えた。

多文化共生を目的とする、あるいはその可能性を有する演劇にはどのようなものがあるだろうか。1968年、山本安英の会は群読『知盛』を上演し、国語教師の群読に対する関心を高めた。その構成を務めた劇作家・木下順二は群読は「硬直した一斉主義教育をときほぐし、『個のない集団』にやいばを突きつける力をもつ」と説明し、個人と集団の関係（個々の文化とその集まり）に関する独自の見解を提示した。

1972年、演出家・竹内敏晴は竹内演劇教室を開設し、「生活の中で力あることば、人が人に触れ、変え、変わる力をもつことば」の獲得を目的とする「からだとことばのレッスン」を開始した。彼は、自分の体と他者の体が出会うためには「他者によって自分が突破されなければならない」と説いた。

2002年、三省堂は、平田オリザの対話劇を掲載した国語教科書を出版した。彼は、他者と対話を成立させるためには、「コンテクストのすり合わせ」——（価値観や文化の違いが起因となって）他者との間に生じることばのイメージのずれを埋めていく作業が必要だと論じた。

2. 3. 英語教育における演劇——小中学校を中心に

1886～1941年、文部省は、高等小学校に加設科目として英語を設置した。戦後、同省は学習指導要領を導入し、中学校に選択科目として外国語を設置し、一方、小学校には設置しなかった。英語教育が始まって以来、演劇を導入するかどうかは教師の判断に委ねられていたが、2008年、文部科学省は学習指導要領に新教科「外国語活動」を加え、指導案『英語ノート』を作成し、演劇の単元「オリジナルの劇を作ろう」を設置した。

多文化共生の可能性を有する演劇の一つが、佐野正之の英語劇である。彼は1977年に『英語劇のすすめ』を出版し、欧米のドラマ教育の方法を取り入れつつ、英語劇を通して「多少表現方法にミスがあっても、とにかく伝達しようとする態度」を育成することが大切だと主張した。

もう一つが、文部科学省の指導案『英語ノート』や『Hi, friends!』で、そこに掲載されている英語劇『おおきなかぶ』や『桃太郎』には、異質の他者（動物や鬼）が描かれている。とくに注目すべきは後者で、通常、この物語は桃太郎が鬼を退治して終わるが、この教材では、桃太郎と鬼が

「We are good friends!」と言って友達になって終わる。

2. 4. 日本語教育における演劇——大学を中心に

1970～1980年代、日本語教師がコミュニカティブ・アプローチに関心を抱くようになり、そのアプローチに関心を示した教師の一部が演劇にも注目した。1988年、田中望は『日本語教育の方法』を出版し、そのなかでシチュエーション練習、ロールプレイ、即興ドラマ、シナリオドラマについて解説した。1988年、大学教員の奥村訓代は小泉八雲の『耳なし芳一』を脚色し、留学生に台詞を指導し、上演した。以後、徐々に演劇を導入した日本語教育の教材や実践が増加していった。

2007年、三隅友子は、「まほろば国際プロジェクト」を企画した。彼女の学生（留学生）は、地域住民と一緒に演劇を創造し、その作品を地元の劇場で上演した。

2008年、田中亜子と杉山ますよは、学生が留学生や日本人という区別を越えて「個々で関係を結ぶ」ことができるよう、日本人と留学生が共に学ぶことができる場を準備し、ロールプレイを駆使して特定の問題（住宅に関するトラブル）について考えさせた。

海外の事例となるが、2008年、ベーケン真佐子は、アメリカの大学で日本語を学ぶ学生に狂言、能、歌舞伎のこばと演技を指導し、それを使用して『真夏の夜の夢』の舞台を創造した。

3. 大学の日本語教育における実践から

中山 由佳

3. 1. 対話による演劇作品制作活動

本発表で報告する実践は都内某私立大学の選択日本語科目に設置された中級以上の学習者を対象とした演劇作品を制作・上演する協働プロジェクトである。学習者は一般公開の演劇上演会を成功させるという共通の目標に向かって脚本執筆、リハーサル、バックステージワークおよび広報活動を行う。そうした設定の制作過程においては、常に対話が必然となる。脚本執筆における議論はもちろん、リハーサルでの演出と俳優、俳優同士のやりとりや、音響や照明、美術との調整、チラシのデザイン、宣伝方法に至るまで常に学習者間、あるいは教師や授業ボランティアも交えての議論、調整、確認が行われるためだ。その対話の出発点は互いの「表現欲求」である。そこでは互いのイメージが交錯し、時に自分の欲求と他者の欲求の間で葛藤が生じる。その葛藤をどのように調整し、他者を受け容れ、自己を変容させながら目標に向かって進んでいるのか。本発表では、そのいくつかの事例を報告する。本実践は2004年からスタートしているが、集まるメンバーによってそのプロセスは毎回異なる。しかし、どの実践においても克服すべき課題があり、葛藤がある。

3. 2. 葛藤と調整、そして達成感

本発表では、学習者の振り返りレポートから見えてくるものと実際の授業の様子メモを参考資料として分析を試みる。

本実践で学習者が直面する葛藤は、多くストーリー決定から台本完成までの段階で現れる。具体的には、「日本語力または性格のために、自分の意見を言えない」「日本語レベルが低くて、相手の言っていることがわからない」「意見が多すぎてなかなかまとまらない」「意見が受け入れられず、悲しかった」などである。それでも、「テーマを決める」「ストーリーラインを決める」など、目の前の課題をクリアしなければ先に進むことができない。時間的な制限もあって焦りの気持ちが出たり、こう着状態が続く議論に集中力が途切れたり、モチベーションが下がってしまうということも生じる。しかし、その中で学習者は、わからないことは友人に聞いたり、合意の方向を模索していく。また、相手の意見に触発されて自分の想像力も触発されたと感じている学習者もいた。他方、できるだけみんなの意見を取り入れようという言動も一部見られる。作品のテーマ設定の時などクラスの学生全員からアイデアを出してもらおうが、「できるだけみんなの意見を取り入れてメッセージにしよう」という調整を行うことがよくある。

上演会当日、多くの観客を前にして学習者の間に「場をつないで上演会を成功させよう」という集団の意識が生まれるように思われる。そこでは、誰かが失敗した時にみんなでその場を持たせようとしたり、場面転換の時にさっと動いたりする身体と心の状態が現出する。これは、作品を大切に、完成に導こうとする営みであると考えられる。学習者は、振り返りの中でこのクラスで学んだことのキーワードとして「協力」「チームワーク」「聴くこと」と言ったキーワードを多く挙げているが、このプロセス全体を通して体感できたことなのではないだろうか。

4. 言語教育を通じた自他の輪郭のにじみあい

——感覚に根差す〈ことば・教育・芸術〉——

横田 和子

4. 1. 「個別の能力」をあやしむ

言語教育において芸術を活用することで、学習者の違った側面を引き出すこと、またその学習空間にさまざまなのびやかなシナジーがもたらされることは容易に想像が可能である。しかし、なぜそれが多文化共生に資するのか。そこでいう多文化共生とは具体的に何を指しているのだろうか。

これまでの言語教育では、さまざまな批判に晒されながらも数値で測定可能な「正解のある」問いに対して正解を導き出す能力が重視されてきた。しかし、そのような作業は、あたかも言語能力が一人一人に所有可能な物であるかのようなメッセージをも同時に発生させる。個人は固有の点数というラベルを貼られ、点数の高い人間がそれに見合った自由を手に入れるかのごとく、それぞれ無関係に能力たちが、バラバラに存在するという言語能力観である。しかし、言語能力はそのように個人によって所有できるもの、獲得するものであるという前提をあやしむ必要があるのではないのか。むしろ能力は、存在の響き合い・にじみあいの中で引き出したり引き出されたりするものではないのか。多文化共生のための言語教育はむしろ、そんな風にバラバラに存在しているように見せかけられた「能力」たちの、輪郭をほどいたり、境界をにじませたりすることに舵を切ることが必要なのではないのか。そこに、芸術の役割がある。

4. 2. にじみ合うことでわかる個の文化

たとえば、釜ヶ崎芸術大学で行なわれているインタビュー詩という詩作の手法がある。二人の人間のペアワークとしてのインタビューから生まれてくる作品は、100%インタビュアーの詩でもなければ、100%インタビュイーの詩でもない。二人で作ったけれども、そのインタビューの内容も含めれば、二人だけで作ったとも思われぬ。自分の語った内容が、場所が、経験が、時間が、イメージが、他者の口から詩という形を与えられ、声に載せて語られる時、ことばの不完全性と他者の文化との交わりゆえの創造性に触れる。「つながりを大事に」というよりも、むしろ自他の境界などもより自明ではなかったのだと気づかされる。自他の区分の持つ意味は小さくなり、他者と自らの共有するイメージの輪郭があいまいになるような作品が次々生まれる。できあがった作品にはどこか自分の色がにじんでいる。バラバラに孤立していたままでは実感できない、にじみ合うことで初めてわかる個の文化への気づき。その不思議な調和は、芸術をすべての教育の基礎とすべきであるとしたリードの次のことばを彷彿とさせる。「いかにかすかであろうとも、その人という色の一筆が、風景の美に貢献しているのです。たとえその響きは気づかれなくとも、宇宙の調和の中で必要な要素なのです。」(P. 23)

言語教育は矯正教育ではない。他者をつなぎ、生きることを支える経験だ。にもかかわらず個人の能力開発という思想が行き過ぎれば、それは容易に矯正教育に転化するし、学習者も教師もそれに主体的に加担する構図に巻き込まれる。芸術にはそうした構図をずらす働きがあるだろう。ここでいう芸術とは狭い意味での芸術ではない。上述のリードは芸術による教育とは『美的』教育

であり、人間個人の知性や判断力の基盤となる諸感覚を教育すること」であると述べているが、このリードの教育思想は感覚こそ力であるとして感覚汚染を体操を通して問い直し、すべての教育の基盤にからだを置こうとする野口三千三の思想や、子ども達のセンス・オブ・ワンダーを損なわない、感性による教育の重要性、感性に裏打ちされた理性の重要性を説いたレイチェル・カーソンの思想とも通じるものがある。野口三千三の父親は長らく村歌舞伎の指導者をしており、野口自身が芸大の教員として芸術家に多くの影響を与えたこと、カーソンは作家を夢見ていたこと、そしてリードの詩人としてのキャリアなどを考えると、彼らの日常のなかに芸術が根ざしていたこと、詩、物語、演劇など表現の形式はなんであれ、ことばが生命を宿すために、芸術がその土台として果たした役割を見過ごすことはできない。彼らは芸術や感性を何か特別な、限られた芸術家のものと捉えず、広く全ての人に開かれた、もとより全ての人がもともと有している資質であり、それは発露されるべきものと捉えていた。リードのことば(p. 346)になぞらえれば、差別や排除とともにありながら、共生を説くような時代における、感覚の重要性が問われることになる。ことばの教育が、単なる矯正教育に堕ちることなく、language education through art, body and sense of wonder となることは可能なのか。子ども達のセンス・オブ・ワンダーをできるだけそのままに、破壊せずにいられるのだろうか。このフォーラムを通して考えてみたい。

文献

野口三千三 (2003=1972). 『原初生命体としての人間 野口体操の理論』岩波書店.

リード, H. (2001=1943). 宮脇理・岩崎清・直江俊雄訳『芸術による教育』フィルムアート社.

多田満 (2014). 『センス・オブ・ワンダーへのまなざし:レイチェル・カーソンの感性』東京大学出版会.

【フォーラム】

言語教育の「商品化」と「消費」を考える

2016年7月シンポジウムへ向けて

瀬尾匡輝（茨城大学）・佐野香織（早稲田大学）・

瀬尾悠希子（大阪大学大学院）・米本和弘（東京医科歯科大学）

キーワード

教育の商品化, 消費, 香港, シンポジウム

1. 2016年7月、香港でシンポジウムを開催！

2016年7月16・17日に香港大学にて、言語文化教育研究学会、香港大学日本研究学科日本語プログラム、つながろうねっとの3団体の共催で「言語教育の「商品化」と「消費」を考えるシンポジウム (<https://sites.google.com/site/researchseminar03/>)」を開催いたします。シンポジウムで扱う「商品化」と「消費」は、特に教育分野では否定的に見られがちでしたが、本シンポジウムでは、そのような固定的な見方を乗り越え、様々な立場、視点からの議論ができればと考えております。

2. 年次大会のフォーラム¹では何をする？

フォーラムは、談話スペース²内のブースで、年次大会の期間中、全ての時間にわたって行います。ブースでは、シンポジウムの運営委員が言語教育における商品化と消費の概要や事例を紹介いたします。ブースに立ち寄っていただいた方には、「賛成／反対」シールや付箋を貼ってもらい、現時点での意見や考えをお聞かせいただければと考えております。

これらの作業やその場での話し合いを通して、参加者の言語教育における商品化と消費に対する意識をまとめ、結果を7月の香港でのシンポジウムで報告したいと思います。また、参加者自身が行っている商品化の事例なども紹介してもらい、参加者にもシンポジウムのプロセスに参加してもらいたいと考えております。

¹ フォーラムはリラックスした雰囲気で行いたいと思っています。香港の旅行・宿泊案内などの情報も提供しますので、ぜひお気軽にお立ち寄りください。

² 受付・書店コーナー・チラシスペースが設置される教室。13日（日）10～12時は第3会場にて行われますが、談話スペースと同じようにインフォーマルな形となります。様子見程度にお気軽にお立ち寄りください。

【Ⅳ】 口頭発表

1日目：2016年3月12日（土）

＜第1会場＞ 2-201 教室		
10:00 - 10:30	教師の発問に対処する学習者間の私的相互行為—初級日本語の一斉授業におけるケーススタディー— 佐野真弓（関西学院大学）	p.83
10:35 - 11:05	短期海外研修による学生の意識の変化：試行的ナラティブ分析 鈴木栄（湘南工科大学）	p.89
11:10 - 11:40	行き場のない欲望：ある日本人（非）英語学習者のナラティブから見えてくること 吉田孝子（横浜商科大学）	p.95
11:45 - 12:15	言語文化圏を移動した親の当該社会での位置取りから言語教育観を探る—カナダ永住を選択した日本語 使用家庭に焦点を当てて— 秋山幸（早稲田大学）	p.103
13:20 - 13:50	国語科教材と集会的記憶—『スーホの白い馬』はなぜ“名作”たりえたのか— 横田和子（目白大学）	p.109
13:55 - 14:25	統合情報理論からの意味論構築の試み—ことばと言語教育に関する基礎的考察— 柳瀬陽介（広島大学）	p.116
14:30 - 15:00	市民性形成とことばの教育に関する理論的枠組み 細川英雄（言語文化教育研究所ハヶ岳アカデミア）	p.122
＜第2会場＞ 2-206 教室		
10:00 - 10:30	親密関係構築を巡る身体感覚の感染：ジュルジュ・パタイユの「神」の概念に注目して 山田英太（早稲田大学）	p.129
10:35 - 11:05	情報を意味づけるコミュニケーションとは—活動型教育の成立条件を考える— 李曉燕（九州大学）	p.135
11:10 - 11:40	14歳の頃出会った日本語と私—10年後の語りから 工藤理恵（アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター）	p.141
11:45 - 12:15	「多文化共生」と真に向き合うための「リフレーミング」の発想 松本裕典（静岡日本語教育センター）	p.147
13:20 - 13:50	「複言語・複文化主義」のヨーロッパをこえた可能性—その解釈の変遷 山川智子（文教大学）	p.153
13:55 - 14:25	日本語教師が学生との語りを通して学んだこと—韓国人留学生のライフストーリーから— 重信三和子（東京国際大学）	p.159
14:30 - 15:00	福岡県の日本語学校に通うネパール人学生のライフストーリー研究—「貴重な戦力」として働くネパー ル人学生のアルバイト生活とは— 岩切朋彦（西南学院大学）	p.165

1日目：2016年3月12日（土）

＜第3会場＞ 2-207 教室		
10:00 - 10:30	Life（生・生活・人生）との出会いがもたらすもの—日本語教育実践「日本での出会いを語る・書く」における試みから— 古賀和恵（早稲田大学）	p.171
10:35 - 11:05	「からだからうまれくることば」を問う—即興劇の俳優たちとの協働を通して— 宮岡余里子（Creative Education）	p.177
11:10 - 11:40	「多文化共生社会」を生きにくくしているものは何か—コミュニティへの「アクセス」という観点から考える— 平澤栄子（インターナショナル・スクール オブ ビジネス）	p.183
11:45 - 12:15	高等学校における韓国語教育を支える基盤について—教師の語りからの考察— 澤邊裕子（宮城学院女子大学）	p.189

【口頭発表】

教師の発問に対処する学習者間の私的相互行為

—初級日本語の一斉授業におけるケーススタディー—

佐野真弓（関西学院大学大学院生）

キーワード

第二言語教室談話, 学習者間の私的相互行為, IRE 連鎖, 会話分析

1. はじめに

第二言語の教室談話研究領域において、学習者の視点からも相互行為を読み解くことの重要性が高まっている(柳町 2006; Mori 2004)。それは、従来の研究の多くが教師の視点からの相互行為に注目してきたのに対して、周辺的に扱われあまり注目されてこなかった、学習者の私的な発話や学習者同士の私的なやり取りも含めて検討しようという流れである。それによって、学習者の社会文脈的な学習環境を読み解き、多面的な教室のあり方を再考しようというのである。そうした流れを受けて、本研究は教師の発問に対処すべく行われる学習者間の相互行為がどのようなものなのかを明らかにすることを目的とする。

2. 研究の背景と先行研究

教室談話研究において、学習者間の私的なやり取りには、授業に関係がない内容が扱われるもの(Markee 2005)から、学習課題を解決するためになされる「サイド発話」などと呼ばれるもの(文野 2004 ; Mori 2004)まで、幅広い現象が含まれている。こうした学習者間の私的相互行為の中でも、教師から受けた発問に対処するために行われる学習者間のやり取りとはどのようなものなのだろうか。これが本研究の一つ目の問いである。

一斉授業の教室談話は、基本的に教師によって管理、運営されている。そうした授業で繰り返し利用される連鎖に「Initiation (発問) -Reply (応答) -Evaluation (評価) 連鎖」(以降、IRE 連鎖)がある(Mehan 1979)。教師が「発問」(例：今何時ですか。)し、学習者が「応答」(例：2時半です。)する。それに対して教師の「評価」(例：はい、そうですね。)が続く。本研究が調査対象とした教室も例外ではなく、この連鎖は頻繁に利用されていた。そして、今回注目するのは、教

師の「発問」と「評価」の間で時おり観察された学習者同士のやり取りである。こうした学習者間の相互行為は、教師の管理を無視した無秩序な振る舞いと言えるのだろうか。それとも、そこにも何らかの秩序があるのだろうか。これが二つ目の問いである。以上を踏まえて、次のように研究の目的を設定する。第一に、「発問」に対処するための学習者間の私的相互行為がどのようなものなのかを明らかにする。第二に、IRE連鎖を教師を中心とした公的なものとして捉え、その公的な授業の流れと学習者間の私的相互行為との関係を示す。

3. データの概要と分析手法

データは、一般に「日本語学校」といわれる教育機関の初級レベルの授業をビデオ2台で撮影した動画、参与観察メモ、および授業を担当した教師が記入する日誌である。調査は2014年7月8日から翌年2月23日までで、計20回、約70時間となる。今回取り上げる事例は、2014年7月8日の授業のうち、「試験問題の解説」の活動の一部である。

分析には、エスノメソドロジー研究の知見をもとに、1970年代に社会学者のハーヴィ・サックスを中心に創始された、一般に会話分析と呼ばれる手法を用いる。会話分析は、録音や録画したデータに基づき、当事者の視点で言語的・非言語的の行為を詳細に記述し分析する。また、分析には映像データを文字に転写したトランスクリプトを用いる。トランスクリプトの記号は、表1の通り、ゲイル・ジェファーソンによって開発された記号をもとに日本語向けに整理された西阪・串田・熊谷(2008)を主に参考にしている。

表1 トランスクリプトの記号

文字.	下降調で、発話が終わる抑揚。	文字ー	言葉が不完全なまま途切れている。
文字,	やや下降調で、発話が長く抑揚。	h	呼気音で、程度に応じてhを増やす。
文字?	上昇調の抑揚。	heh, hah	笑い声で、母音は笑いに近似の音。
文字i	やや上昇調の抑揚。	[文字	二人以上の発話の重なりが始まる箇所。
↑文字	記号直後の音調が上がっている。	文字]	二人以上の発話の重なりが終わる箇所。
<文字>	囲まれた部分の発話速度が相対的に遅い。	=	前後の発話が途切れなくて、つながっている。
文字	比較的大きいか、強調されている音。	(数字)	数字が示す秒数の間隙がある。
°文字°	囲まれた部分が周りより音が小さい。	(.)	0.2秒以下の短い間隙がある。
文字 :	音の伸ばしで、程度に応じて:を増やす。	((文字))	発言の要約や、その他の注記。

以下に、注目する事例を、トランスクリプトとして掲載する。これは、教師が問題に記載された例を用いて、使役文の形式的な確認をしようとしているところである。本研究が注目する学習者間の私的相互行為だと考えられる箇所は、トランスクリプト上の行数の左に→によって示す。教室内

の配置は、最も前方にホワイトボード（以降、WB）があり、その前に教師が立ち、学習者9名は全員WBおよび教師の方を向いて座っている。

事例 [140708KG:使役] (Tは教師, SSは複数の学生で、他は特定の学習者を指す。)

- | | | | | | |
|------|----|------------------------------------|------|-----|--|
| 01 | T: | じゃ、Mさん、Mさんこれ:- (1.2) hhh = | 24 | R: | [[聞き取り不可能]] |
| 02 | | =これを使役にできますか？ 先生はがく <u>せい</u> :- = | 25 | | (1.0) |
| 03 | M: | =を | 26 | M: | ((ベトナム語でテープの意味を尋ねている)) |
| 04 | | (0.3) | 27 | | (1.0) |
| → 05 | R: | ↑に | 28 | N: | Là băng dính.
((「セロテープです。」を意味するベトナム語)) |
| → 06 | M: | に | 29 | M: | <u>ah</u> : là băng dính à?
((「セロテープですか。」を意味するベトナム語)) |
| 07 | | (0.3) | 30 | | (0.3) |
| 08 | T: | そうですね。 | → 31 | R: | テープを:? |
| 09 | O: | heh heh heh heh heh | 32 | | (0.5) |
| 10 | T: | 学生に (.) ですね。 | → 33 | M: | テープ (.) を- |
| 11 | O: | heh heh heh heh heh | 34 | | (0.7) |
| 12 | R: | ((前半は聞き取り不可能)) [たあるよ] | → 35 | R: | きかせます。 |
| 13 | T: | [学生に,] | 36 | | (0.6) |
| 14 | | (0.3) | → 37 | M: | き- |
| 15 | M: | あ: | 38 | | (0.4) |
| 16 | | (1.2) | → 39 | M: | きかせ- |
| 17 | M: | かんじ: | 40 | N: | ((ベトナム語による発話で、聞き取り不可能)) |
| 18 | | (0.3) | 41 | | (0.5) |
| 19 | T: | あ これ、あの、 | → 42 | M: | きかせます。 |
| 20 | | (0.3) | 43 | T: | はい。 (.)いいです。 |
| 21 | T: | これ、 | 44 | SS: | hah hah hah hah hah hah hah |
| 22 | R: | これ。 | 45 | T: | テープを聞かせます。 |
| 23 | T: | [<テープ>] | | | |

4. 分析と考察

本章では、前掲したトランスクリプトを参照しつつ時間軸に沿って分析・考察する。事例は、教師が01・02行目の「発問」によって、学習者Mに「先生は学生」に続く「にテープを聞かせます」と産出させようとしている場面である。ここではIRE連鎖が教師によって管理された公的なものとして扱われている。連鎖の開始は01・02行目の教師による「発問」で、学習者の「応答」に対する最終的な教師の「評価」は43行目となる。その間に、教師に指名を受けたMの「応答」や学習者間の私的相互行為が観察される。

4. 1. 教師の発問

01・02行目は、IRE連鎖がどのように開始されたのかを示している。この間、発話は教師によるものだけだが、教師の指名がMによって応じられたことが、教師とMの間の非言語的なリソースも含めたやり取りに見られる。この直前では、教師がWBに向いて、「学生はテープを聞きます。」という文の下に「先生は」と板書している。そして、01行目の途中でMに視線を向けて、Mが呼びかけに応じる準備があるか確認しているように見える。一方、Mは、自分の机の上にある試験を見ていたが、教師の1回目の「Mさん」という呼びかけの直後に顔を上げ、自分が教師に呼びかけられたことを理解したという反応を示す。また、他の学習者によっても、教師のMに対する呼びかけで、Mが指名を受けたことが認識されたと考えられる。現に、この時数名の学習者がMに視線を向ける。以上の観察から、教室の参加者たちが、IRE連鎖が開始されたことと、教師の「発問」に「応答」すべきはM一人であることを理解を示しているということが言えよう。

4. 2. IRE連鎖内における学習者間の私的相互行為 (1)

02行目で教師は「がくせい∴」と語末の音を延ばして、Mに続きを促す。続いてMは助詞「を」と答える。一方、Rは、教師の02行目の発話の直後から、斜め後ろを向いて自分より後方に座るMをモニターしている。そして、05行目でMの方を向いたまま「に」と発する。それにつられるようにしてMも「に」と発する(06行目)。それを受けて、教師は08行目でMが発した「に」を正しいものとして肯定的に評価している。

では、05・06行目のRとMの発話が、なぜ学習者間の私的相互行為だといえるのか。本章の冒頭で述べたように、この教室の参加者たちが公的としているのはIRE連鎖だと考えられる。それは、教師の「発問」(01・02行目)とMの「応答」(03・06行目)、そして教師の「評価」(08行目)となる。一方、05行目のRの発話は、視線がMに向いていることから、教師ではなくMに宛てられていることが示唆される。実際に、教師もRの発話を評価の対象として扱っていない。よって、05・06行目のやり取りは、教師の「発問」に対処するため、RとMの間でなされた私的相互行為だと言えよう。

4. 3. IRE連鎖内における学習者間の私的相互行為 (2)

31行目から再びRによるMに課題を進めさせる実践が観察される。ここでは、Rの発話がMに向けられた私的な行為であることと、Rがその発話を教師をモニターしながら行っていることが示されている。まず、31行目のRの発話がMに宛てられていることは、次の二つの要素によって観

察可能である。第一に、発話の際、一瞬WB側に視線を向けるが、発話の途中から最後にかけてMに視線を向けている。第二に、その発話がMに続きを促すようにデザインされている。続きを促すようにデザインされた発話とは、次のようなものである。Rは「テープを：？」と、末尾を引き延ばしながらイントネーションを上昇させて産出し、教師が求める答えの途中までしか言っていない。これは教師が教育場面でしばしば行う実践に似ている。つまり、末尾の音を延ばし、イントネーションを上昇させ、文を統語的に不完全にデザインすることで、学習者に発話の続きを促すというやり方である。また、Rはこの後の35行目で「きかせます」と産出していることから、あえて31行目でそれを言わなかったと推察される。よって、31行目のRの発話は、Mに向けられているだけではなく、Mに続きの産出を期待しているものとして見られる。

次に、Rがどのように教師をモニターしているのかについて述べる。それは、彼女の視線の動きが示している。Rは、31行目の発話の直前にはMの方を見ていたが、発話の冒頭で頭を動かして、WB側（教師の方）を見てから、発話途中で再びMに視線を向ける。このRの振る舞いは、彼女が、教師が今何をしているのかを確認しようとしていたことを示唆している。この間、教師はWBに向って板書作業に従事していた。以上の観察から、Rが、教師が自分たちの方を見ていないかをモニターすることによって、公的な連鎖への「侵入」を避けながら、31行目のMに向けた私的な行為を行っていると考えられる。一方、Mは33行目で「テープを」と、課題文を中断し、続きの産出というRの期待に応えていない。それは、その後のRとMの実践に影響を及ぼしている。

34行目の0.7秒の間、RはMが「きかせます」と産出するのを待っているように見える。その理由として、第一に、先述したように31行目でRがMに続きを促していると考えられること、第二に、Rが31行目から34行目までMに視線を送り続けていることがあげられる。しかし、Mによる続き（「きかせます」）の産出はなく、RはMの方を振り返ったまま、「きかせます」（35行目）と言ってから、WB側（教師の方）に向き直す。それを受けて、Mは37・39行目で中断を繰り返しながらも、42行目で「きかせます」と産出する。この後に教師は、Mに対するものと考えられる肯定的な「評価」を行っている（43行目）。よって、ここでのRとMの行為も、35行目のRの視線がMに向いていることや、Rの発話を受けてなされたMの課題産出から、教師がMに与えた課題を最後まで成し遂げるために実践された学習者間の私的相互行為であると考えられる。

5. まとめ

調査の結果として、第一に、IRE連鎖内における指名されていない学習者の発話は、教師に指名

を受けた学習者に向けられていたことが視線の向きや発話のデザインが示していた。第二に、そうした学習者の私的な行為は、教師によって開始された IRE 連鎖を意識しながら、そこに「侵入」しないことに志向して行われていた。具体的には、R は教師の振る舞いをモニターして、教師が自分たちを見ていないタイミングにおいて、M に発話行為を行っていた。他方、教師は、R の振る舞いを不当なものとして扱わない一方で、R の発話には反応せず、指名した M の発話にだけ反応して IRE 連鎖を終了させることで、公的な連鎖と学習者間の私的相互行為を分けて扱っていたと考えられる。一見無秩序に起こっているように見える学習者間の私的相互行為は、当人たちは自覚的ではないかもしれないが、公的な連鎖と私的なものを区別することによってなされていたと言える。

場合によっては教師に問題だとみなされうる学習者間の私的な行為は、本研究が目じた現象がそうであったように、当人たちにとっては目の前の課題を乗り越えるために必要なものとして扱われていることがある(柳町 2006)。今後もこうした一見瑣末で周辺的に見える学習者の振る舞いにも光を当て、多面的な教室の相互行為への理解を深めたい。

文献

西阪仰, 串田秀也, 熊谷智子 (2008). 「特集『相互行為における言語使用:会話データを用いた研究』について」 『社会言語科学』 10, 13-15.

文野峯子 (2004). 「授業参加過程の質的研究 - 「サイド発話」 への注目 -」 『日本語教育』 121, 103-108.

柳町智治 (2006). 「教室における知識・情報のネットワークー入門フランス語クラスでの調査からー」 『文化と状況的学習: 実践, 言語, 人工物へのアクセスのデザイン』 上野直樹・ソーヤー・えこ (編) 凡人社, pp. 156-172.

Markee, N. (2005). The organization of off-task talk in second language classroom. In *Applying Conversation Analysis*, Richards, K. & Seedhouse, P. (Eds.), Basingstoke : Palgrave Macmillan, pp.197-213.

Mehan, H. (1979). *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*. Cambridge, MA. : Harvard University Press.

Mori, J. (2004). Negotiating sequential boundaries and learning opportunities: A case from a Japanese language classroom. *The Modern Language Journal*, 88, 536-550.

【口頭発表】

短期海外語学研修における学生の意識の変化

試行的ナラティブ分析

鈴木栄（湘南工科大学）

キーワード

海外語学研修, ジャーナル, ナラティブ, モティベーション

1. 英語学習を巡る課題

英語教育に関しては、大きく分けて2つの状況がある。ESL(English as Second Language 英語を第二言語として学習する状況)と EFL(English as Foreign Language 英語を外国語として学習する状況)である。日本では、小学校に英語教育が導入され、英語は、学校でも必修科目ではあるが、英語を第二言語や公用語として使う状況ではない。従って、日本の英語教育は、後者の位置にある。英語は外国語であり、生きるための手段とは考えられてはいない。そうした環境にある日本では、英語を実際に使うコミュニティーに身を置くことが難しい。この EFL の状況で、英語を勉強することへのモチベーションを維持することは簡単ではないかもしれない。大学に入学するまでは、塾や予備校で英語を一生懸命勉強しても、大学に入学してから英語から離れる学生もいる。受験勉強などの（特に日本の受験勉強ではそうであるが）暗記中心の勉強に疲れてしまい、また、英語を学ぶ本当の意味を自分で自覚してないため、学習へのモチベーションが上がらない学生も多い。そうした学習者にとっては、英語を実際に使いながら、異なる文化や価値観を学ぶ機会として海外経験は貴重である。

本研究では、ナラティブ研究アプローチを使い、2週間の海外語学研修中に学生が記したジャーナルに出現したポジティブ、ネガティブな感情と、それをもたらしたモチベーション、行為主体性、学習コンテキストとの関係を探る。

2. 海外研修に関する研究

Ryan & Mercer (2011)は、学習者の中には、外国に行くことで簡単に言語が修得できるという

ビリーフ（考え方）を持っているものがある、としている。外国に行くことが言語修得への近道であり、行くことにより、努力しなくても自然に語学力が身につくと信じているものもある、という結果を得た。これに対して、海外に行くことだけが外国語習得への近道ではなく、外国語習得には、行為主体性(agency)と学習目的を持った自律的学習者(autonomous language learner) になることが最も重要であり、そうした学習者は、どのような学習状況においてもアクティブな学習態度を取ることができ、その結果として言語学習の伸びを得ることができる、と述べている。

学生の短期海外研修の研究結果として、仲野（2014）は、学生の「自信感」の伸びを報告しており、その形成要因としては、語学の伸びなどによる「有能感」、「自己肯定感」、「人間関係構築感」、「立ち直り力」としている。高等教育で必要とされている教育には、汎用的能力や市民としての責任ある態度を培う学士力がある。それは、新しい課題に直面した時に、自ら解決する力（課題解決能力）を身につけることであり、そうした力は、既存の知識を机上で学ぶだけでは得られず、「能動的な知」の育成が必要であり、短期海外研修は、理想的な育成の場である(仲野、2014)、としている。海外に身を置く場合には、異なる多様な考えや価値観に直面し、それに対応する際には、クリティカル・シンキングが必要になるからである。

3. ナラティブ研究

第二言語修得研究において、学習者に焦点があてられてきたことで、外国語の学習が、主観的な体験（subjective experience）として認識されるようになった。そこには、感情が織り込まれ、教師は、学習の機会を提供し、学習の足かけ(scaffold)をする者として考えられるようになってきた。こうした中で、学習が個人的な意味を持つようになった。ナラティブが研究手段として研究者たちの注目を集めてきたのには、そのような背景があった。つまり、個人的な体験を語るナラティブは、個人的な言語学習の経験を語る手段として、個々の考え方、ビリーフ、感情を抽出することができると考えられたからである。ナラティブへの道を開いた研究者は、アメリカの心理学者 Bruner である。彼は、著書「Acts of meaning」(1990)の中で、それまで心理学では、統計を使った量的研究が主流を占めていたことに関して、ナラティブの可能性という新たな視点を指摘した。Brunerによると、私たちはストーリーを通して自らの人生に意味を与え、それを他者と共有するのである。また、経験がナラティブ研究においては重要な位置を占めるため、経験について語ることは欠かせない、という研究者も現れた(Clandinin & Connelly, 2000)。ナラティブ探索（narrative inquiry）の強みは、人々が、自らの経験にストーリーを通して意味づけをする内面的な世界を知ることがで

きることである。社会学の分野では、ナラティブは、社会現象を研究する手段として使われて来た。教育の分野では、ナラティブは、教師のプロフェッショナル人生やキャリアにおける研究方法として使われている。データは、ナラティブ・データ(narrative data)と、非ナラティブ・データ(non-narrative data)がある。前者は、データがストーリーの形になっているもので、後者は、日記、ジャーナル、多モードナラティブ、インタビューデータ、などで、ストーリーの形になっていないものである。Polkinghorne(1995)は、この2つのデータの分析について、ナラティブをカテゴリーに分けて分析する方法と、行動や出来事、経験などのデータ分析の結果がストーリーになる場合があると論じている。データ分析は、テーマ分析(thematic analysis)、メタファーなどを分析する語法分析(narrative discourse analysis)などがある。

4. 本研究：ジャーナルの実験的分析

4. 1. リサーチ・クエスチョン(研究軸)

- 1 出現した学生の感情(emerged feelings)はどのようなものか。
- 2 ポジティブ(ネガティブ)な感情の要因となる経験・学習のコンテキストは何か。
- 3 自律的学習者としての要素である、行為主体性(agency)は、どのような状況で見られるか。

4. 2. 研究対象者

2014年に実施された2週間のイギリス語学研修に参加した4人の学生(匿名 太郎・二郎・三郎・四郎とする)。

4. 3. データ

4月の最初の授業で取ったアンケート結果から、各参加学生の英語経験・英語学習に関する考え方を探り、どのような英語学習者かを把握する。研修旅行に参加した学生には、「イギリス滞在中、毎日おこなった事と感じたことを書く」という課題(日本語でも英語でも可)を与えた。結果として、地名などを英語で少し混ぜてはいるが、基本的には日本語で記述された。

4. 4. 分析方法

記述されたナラティブは、主観的に書かれているが、最終的には、読まれるという意識が働き、

多少抑制された内容になっている可能性も無いとは言えない。データにはコード化(coding)をおこなった。コード化では、データのまとまり(あるいは語)にラベルを付与して名前をつけ、そのラベルを基にデータをカテゴリー化し、要約して説明を同時に行うことにした。

ナラティブの中に現れた、考え方(thoughts and attitudes)、感情(feelings)、行為主体性(agency)をコーディングにより収集する。コーディングの要素は以下である。

- ①ポジティブ・ネガティブの要素：ポジティブな要素を含む語句は、「役にたつ」「やる気がでる」「有意義だ」等であり、ネガティブな要素を含む語句は、「無駄である」「やる気が出ない」「嫌になる」等である。
- ②学習のコンテキスト：学校、学校外、あるいは一般に分ける。活動が行われた環境、人間関係が構築された場所、等、言語学習が生まれた場所である。
- ③積極的行動の要素：対人関係・行動(活動)・学びに影響を与えた要素の記述である。
- ④行為主体性(agency)：学習者の主体的な考え方、感じ方・希望や期待を印象づけるものである。

4. 5. 考察

仲野(2014)の研究結果では、「語学力の向上が有能感の伸びの要因となる」とされているが、語学力が最も高かった二郎のポジティブな感情表現が一番多かったことを見ると、語学力と有能感、自信感との相関が伺える。また、ネガティブな感情として現れた「疲れる、不安、大変」といった表現も、英語力に関係していることがわかる。

ポジティブな感情は、自分の好きなことや興味(音楽、サッカーなど)、新しく発見した場所・現象、人間関係にも見られる。ポジティブな感情が現れ、学生が「学んだ」と考えられる学習コンテキストは、社会文化理論(Zuengler & Miller, 2006)の枠組みの中で言及されているように、教室だけではなく、異文化の環境においてはむしろ、教室外にあることがわかる。学生のジャーナルからは、そうした教室外の学びの場として、街、ホストファミリー宅、電車、観光ガイドとの対話、他国の学生との交流、旅行客との交流、博物館、レストランがあげられる。

語学力に関連したプラス(マイナス)の有能感、自信感とは別に、異文化に身を置き観察し、感じたことに対してポジティブな感情を表現していることもわかった。2週間という短い間ではあるが、学生は、それまで馴染んできた文化と異なる生活様式、価値観、人々の生活を、「感性的に理解」(仲野、2014)する機会を得たことになる。これは、異文化に身を置いてこそ得られるもので

あり、短期海外経験の意義のひとつであると言える。

自律的学習者としての要素である、行為主体性(agency)は、興味関心のある事柄に対する行動(サッカー場見学・ビートルズ博物館見学)に見られたが、英語力が一番高かった二郎には、言語学習に関する自主的な行動(授業への積極的参加・DVDの英語字幕を読む・授業方法を確認するなど)が観察された。

今回の参加者がイギリスで感じたこと、考えたことは、言語学習に関しては、Dörnyei(2005)の言う初期モチベーション(Initiative motivation)に相当する。入り口を少し入った、ということであろう。実際に現地に行くことで、全員が感じたような、景色、人々の生活、その場にいることの感動を経て、実際の土地を感じ、見ることにより、それまで持っていた固定観念や価値観が覆される経験をした者もいたようである。インターネットや動画での疑似体験のできる現代ではあるが、現地に行き、その土を踏み、人と話し、空気を吸うという経験は、何物にも代え難いものであることを、参加者の日誌は示している。

海外語学研修に参加した学生たちが、今後、行動後段階のモチベーションを作りあげていくことができれば、彼らは自律した学習者になれるであろう。Dörnyeiの3段階モチベーションの2段階目である行動段階において、今回の研修参加者の関心が、言語学習から文化的なものに移行した例が見られたが、そうした移行が、言語学習・言語習得とどのような関係があるかを調べることも今後の課題であろう。

4. 6. 結論

海外研修については、学生の経済的な背景など、様々なハードルはある。また、海外に行くよりも、日本でどのように学習し、生活していくかということに対する道筋を学生が作ることが第一である、という議論もあろう。しかし、僅か4人ではあるが、海外研修を経験した学生が、短期間の中でも、対人関係への期待、将来への期待、幸福感、などを感じた本試験研究の結果を見れば、海外研修が、学生を「変える」チャンスであることがわかる。2週間の研修で言語力の伸びはそれほど期待できないが、現地で異文化に遭遇し、多様な価値観を肌で感じることで、学生たちが得たものは大きい。

今後は、語学研修を目的とした研修のみならず、様々な海外研修への扉が開かれることを望むものである。学ぶものに、経験を与えることが、Dewey(1938)の言うように、学習を作り、人間を作るのである。

文献

- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Clandinin, D. J., and Connelly, F.M. (2000). *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education. The Kappa Delta Pi lecture series*. New York: Simon & Schuster.
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learners: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Geerts, C. (1973). *The Interpretation of Cultures: Selected Essays*. New York: Basic Books.
- 仲野友子(2013). 『短期海外経験における自信感形成要因：目的の異なる2つのプログラムの比較を通して』。青山学院大学国際政治経済研究科修士論文
- Polkinghorne, D. E.(1995). *Narrative Configuration in Qualitative Analysis. Qualitative Studies in Education*, 8(1), 5-23.
- Ryan, S., and Mercer, S. (2011). Natural Talent, Natural Acquisition and Abroad: Learner Attributions of Agency in Language Learning. In M. Garold, T. Lamb & X. Gao (Eds.). *Identity, Motivation and Autonomy in Language Learning*. Multilingual Matters.
- Zuengler, J. and Miller, E. F. (2006). Cognitive and Sociocultural Perspectives: Two Parallel SLA Worlds. *TESOL Quarterly* 40, 35-58.

【口頭発表】

行き場のない欲望

ある日本人（非）英語学習者のナラティブから見えてくること

吉田 孝子（横浜商科大学）

キーワード

言語イデオロギー, 英語に対する欲望, ナラティブ分析

1. 背景

日本社会を見渡せば至る所で見かける英語に対する欲望は、近年研究の対象として注目を集めてきた。特に、英語が新自由主義経済のもと人的資本として、また商品として位置づけられる中、英語教育・学習は広く、そして過剰なまでに奨励されている。こういった現象は、英語に対する欲望が決して個人的な範疇にとどまらず、社会的に構築された一つの言語イデオロギーとして存在していると言っても過言ではないだろう。

そのため「日本人英語学習者を駆り立てるものは何か」といった問いから、英語学習に積極的な日本人の学習目的や英語に対する考えを調査した研究が発表されてきた（Kobayashi 2007; Seargeant 2009; Kubota 2011; Takahashi 2013）。たとえば、英語は「変化をもたらしてくれるもの」（Seargeant 2009）と見なされ、日本の不平等な社会構造から抜け出すための武器として、英語学習に従事する者もいる（Kobayashi 2007; Seargeant 2009）。一方、寺沢(2015)は英語ブームに関する議論が「日本人総体」を指して展開していることに疑問視し、その実態を膨大なデータをもとに計量的に分析している。その結果、英語学習者や学習に意欲のある人は実際は一部に限られていることが明らかになった。

しかし、英語ブームを象徴する学習者や学習に意欲のある人の割合がごくわずかだからといって、英語に対する欲望までもが虚構にすぎない、とは言えないだろう。むしろ、英語を学ぶことにそれほど積極的ではない多数派の人々は、英語に対する欲望がイデオロギーとして存在する社会で、英語をどのように概念化しているのだろうか。また、英語は「単一言語社会・日本」と海外を繋ぐ「外国語」または「国際共通語」として位置付けられているが、「多文化多言語社会・日本」という側面から英語に対する態度、さらに欲望を分析したとき、その欲望のあり方はどのように変容するの

だろうか。本発表では、現在は非・英語学習者である一人の日本人女性の語りから、これらの点を考察していく。

2. 理論的枠組み

2.1. 言語イデオロギー

本発表は、大きく分類すると、言語イデオロギーという理論的枠組みの中に位置する。言語イデオロギーとは、ある社会的集団によって、特定の言語について共有された考えや目的を表す (Heath, 1989)。それは自明なものとして社会に浸透し、我々の考えや行動を動かし、そして再生産される。言語イデオロギーは、様々な社会階層、民族、性、言語集団の社会的経験に影響を与え、どの集団がその社会の一員として包摂と排除の対象になるのか、その判断・正当化の基準になる (Blackledge and Creese, 2010)。

しかし、ある言語に関するイデオロギーは必ずしも完全ではない。Blommaert (1999)は、多義性、あいまいさ、そして矛盾はイデオロギーの主な特徴で、あるイデオロギーへの執着はしばしば一貫性に欠けていたり、相反するものである、と説明している。この仕組みは、英語に対する態度、とくに本発表のテーマである英語に対する欲望やそのあり方をとらえるには有用な定義である。

2.2. 欲望の定義、そしてそのあり方

欲望という概念は、応用言語学の分野で長年利用されてきたモチベーション理論に取って代わるものとして登場した。その先駆けである Takahashi (2013)の研究では、日本人女性が英語に抱く欲望を「憧れ」という言葉で表しているが、本発表では現代思想や精神分析の分野でも汎用性のある「欲望」という用語を使用する。

欲望といえば、個人的な感情や心理的な状態と考えられてきたが、Benesch (2012)は社会的で具現化されたものと主張する。英語に対する欲望が個人的なものではなく、社会的に構築された考え方・様相というイデオロギー的側面を考慮すると、この Benesch (2012)の理論的方向性と一致する。言語教育、とくに英語教育と欲望の関係性を理解することの重要性を説く Motha and Lin (2014)は、欲望の2つのあり方を定義している。一つ目は Deleuze and Guattari (1977)の理論から、欲望はエネルギーであり、目標へと突き動かしてくれる原動力、と定義している。二つ目は Lacan (1977)の概念から、我々は欠如していると認識する、またはそう信じているものを欲望する、とい

う定義である。そしてその欠如により、自分自身を不完全な主体と認識するに至る。この二つの定義は相反するようだが、英語の権威的・支配的、そして象徴的な位置付けを考えると、英語に対する欲望はより良い社会的・経済的状況へ導いてくれる道具として、人々を英語学習やそれに関連した行動へと動かす。同時に、英語に対する欲望は、その能力が不足していることを不完全であると意識づけ、英語を必要としない言語環境においても求め続ける抑圧的な状況を生み出す。また、英語がどの国や地域・民族的集団に帰属するのか連想させるイデオロギーに基づいた欲望は、われわれを取り巻く言語環境に対する認識を誤る結果とつながるのではないだろうか。以上のことから、言語イデオロギーと欲望という理論的枠組みは、日本社会における英語に対する欲望の多義性・多層性そして矛盾性を解釈する糸口となるはずである。

3. 調査および分析方法

現在は英語学習に積極的ではない日本人の女性・チサト（仮名）が、英語をどのように概念化しているのか、そこから英語に対する欲望のあり方を調査するため、ナラティブ・アプローチを利用した。

Pavlenko (2007)はナラティブ研究を3つのカテゴリーに分類している。まず一つ目は、subject reality で、調査対象者がある出来事をどのように経験したのかに焦点を当てた研究である。二つ目は、その出来事自体がどのようなものだったのか、つまり life reality を調査する研究である。そして三つ目は、text reality で、ある出来事が参与者によってどのように語られるのか、その語りに注目したものである。これら三つのカテゴリーは分析の過程において完全に切り離せるものではなく、相互的な関係にある。本発表では text reality に重点を置き、語りの行為、つまり performance としての語り (Riessman 2002; 2008)に焦点を当てた。中でも、語り手が自分自身や他の登場人物、そして聞き手を語りの中でどのように位置づけるのかに着目した。また、語りに表象されるコンテキスト (Phoenix 2013)にも注目した。これは、語りを共構築するインタビューの現場、という狭義の意味のコンテキストだけでなく、語り手が生活する文化圏という広義の意味のコンテキストにおいて、当然とされている canonical narrative (Bruner 2002)を語り手がどのように援用し、私的な語りを構築するのか、個人の語りとコンテキストの関係性を見ていく。一人の女性の語りが分析の対象となるのだが、それは個人的なものに留まらない。個人が選びとった言語表現に

よって形成される語りには、イデオロギーや脈々と紡がれてきた言葉の意味合いが織りなされている (Riessman 2008)。チサトの語りは個人と社会の関係を映し出す鏡なのである。

本発表では「これまでの英語にまつわるあなたの経験を聞かせてもらえますか？」という自由回答をうながす質問でスタートした2時間8分にわたるインタビューデータのうち、主に5つの語りの分節(1)～(5)の分析結果を発表する。本予稿集では紙数の関係上、これら語りの分節の一部を取り出し、説明していく。

4. 分析

4.1. 語り手・チサト(仮名)

参加者のチサトは発表者の小学校・中学校時代の友人である。小さな町出身の私たちは、子どもの頃は同じ部活や習い事をし、またお互いの家を行き来する仲だった。チサトは高校卒業後、幼稚園教諭になるため短大へ進学し、卒業後は地方の都市部で幼稚園教諭として10年働いた。現在は同じ街で、保育士として働いている。

インタビューを実施した2014年4月当時、発表者である私はイギリスの大学院に在学中で、このインタビューのため帰国した。インタビューはチサトの自宅で行った。久々の再会に多少のぎこちなさはあったが、上記の質問に対して、ほぼ独白に近い形式でチサトはスラスラと語ってくれた。しかし彼女の語りは、この話題に関して語り慣れているような完成したものではなく、語りの内容に意味づけをしていく過程にある。

4.2. 英語学習者としてのチサト

チサトの語りは「は～い、経験ねえ。そもそも英語は好きじゃない」と批判的なトーンで始まり、学校の授業の批判へと続く。この学校英語に対する否定的な語りは、幼稚園教諭として就職した勤務先で、英語教師として働く英語母語話者とのエピソードをターニング・ポイントに転回する。この話の展開は、学校英語教育が実践的コミュニケーション能力の育成には向かず、学校英語教育の象徴である完璧な文法の知識がなくても、コミュニケーションは可能である、という典型的な語り、canonical narrative (Bruner 2002)に倣っている。しかしこの語りの分節(1)の中で注目すべき点は、むしろ、語られた出来事とそこに登場する人物に対するチサトの位置付けである。幼稚園の同僚で、英語母語話者の英語教師とのエピソードでは、チサトは自分を英語学習者として位置付け、

そして同僚の外国人英語教師を、彼女が初めて英語を使って実践的コミュニケーションを交わす相手、さらには異文化間コミュニケーションの楽しさを体験させてくれる相手と位置付けている。

この(1)に続けて、「たまたま地下鉄で会って、何駅くらい？6駅くらいずっと隣でつたない日本語のイギリス人じゃなかったアメリカ人と、つたない英語の日本人がお互い『うんうん』ってなりながらコミュニケーション、あ、それでもお互いが分かり合えば取れるんだって思ったら、もうちょっと触れ合える場所とかがあったら行って、そういうところで勉強した方が身につくんじゃないかな、って思っているんだけど、そんな機会もなく、そんな場所を探す時間もなく」と語っている。チサトは「つたない英語でも分かり合える」と英語習得の可能性を示唆しているが、このような体験ができる場所や機会がないことを訴えている。これはまず、イギリスで当時生活をしてきた聞き手の私の環境と対比して、チサトのインタビュー当時の状況とのギャップを強調しているようにかがえる。また英語は、チサトが身を置く場所とは違う、どこか特別な場所にあり、そこに行かなければ学べないもの、としている。しかし幼稚園で働いていた10年間、日本語が話せない何人かの英語母語話者の同僚と、授業内容を話し合ったり、園児に代わって通訳としてやり取りをしたりと、英語を使う環境にいたこともチサトは理解している。この矛盾は、英語を自分の職場という空間で機能するもう一つの言語として位置付けてはいないことを示唆している。「触れ合える場所とかがあったら行って」はインタビューを通じて何度も言及されているが、それが意味するのは、自分の生活圏の外にあるというチサトの認識である。

4.3. 多文化・多言語環境になりつつある幼稚園・保育園で働くチサト

これまでの英語学習者の語りとは打って変わり、語りの分節(2)の冒頭「で、園にもやっぱりあの一、異国の人がいるんだよね、やっぱり」は、チサトが働く幼稚園・保育園が多文化・多言語環境になりつつあり、そしてその新しい現象を認識しているとアピールする語りへと展開している。話題も英語学習体験談から、外国につながる親子達の言語選択へとシフトし、また話題の中心となる言語も「学びの対象としての英語」から「外国につながる親子の言語選択に合わせて、話さなければならない外国語」へと、シフトしている。

ここでチサトは「親の捉え方なのかわかんないけど、明らかにもうこっちに10年以上住んでるんだから、お母さんもある程度喋ろうと思えば喋れる環境の中でも、喋らない、喋れない」と、彼女の職場に潜む「問題」として位置付けている。チサトはこの「問題」を、自身の英語学習体験では中枢にあった言語知識の習得よりも、日本語社会に溶け込む意思はあるのか、という点に関連付

けている。また語りの分節(3)はさらに、この環境において言語選択権はチサトにはなく、この親子達にチサトが合わせなければならないことに対する彼女の困惑・苛立ちを浮きだたせている。

この語りにおける英語の位置づけは、語りの分節(1)とは大きく異なる。同じ勤務先という空間でも、英語母語話者である同僚との場合とは違い、英語を母語または主要語とする親子との関係性においては、英語はチサトにとって「学びの対象としての英語」でも「異文化間コミュニケーションの楽しさを体験できる英語」でもないのである。

この多言語・多文化環境となりつつある空間で、語りの分節(4)と(5)では英語が話せる日本人の同僚や日本人の園児の母親たちはヒーローのように語られている。チサトが述べる「言葉の壁」を乗り越え、問題を解決してくれる存在なのである。ただここで英語はその問題を解決してくれる単なる道具ではない。(4)でチサトは「普通の日本人のお母さんなんだけど、すごい流暢な英語で『靴違うよ』みたいなことを言ってくれたの。したらその子も『あーあー』ってなって、履き替えて『お母さん、すごい』って。でも普通にお母さんなの。」と、英語に対するイメージの変化を示している。度々繰り返される「普通のお母さん」という表現は、上記4-2でも言及したように、英語は「普通のお母さん」が話す言語ではなく、特別な言語とイメージしていたことを意味する。そしてこのお母さんとの出会いにより、英語は「専門的な知識がなくても習得可能な言語」へと認識が変化している。つまりチサトにも習得可能であるという期待感を示している。

(4)や(5)で語られる日本人英語話者とのエピソードは、チサトも英語が話せるようになりたい、学びたいという欲望を引き出す役割を果たしている。実際、英会話学校のチラシを持ち帰ったエピソードや、テレビで宣伝している有名な通信販売英語学習教材に興味をもった話、また英会話学校に通った経験のある友人のエピソードもインタビューの中で語られている。英語が話せるようになりたい理由として、「そうやってすることで世界は広がるじゃない？こういう考え方もあるんだな、とか思うでしょ？」と語っているが、それは英語話者である私の同意を求めているだけでなく、私も少なからずチサトの英語に対する欲望を揺さぶる存在であることを示している。

しかし「環境がまったく違う所の人だともっと違うから、なんかそういうのを触れられるのもいいよな、って思うけど、踏み出せずにいます、わたくし」という結びは、チサトにとってやはり英語はどこか遠くに存在し、身近にはないと解釈していることがわかる。「踏み出せずにいます」「一歩がなかなか出ない」「自分から動かないときっかけとかが掴めない」という、具体性に欠けるが何らかのアクションを伴うことを示唆する表現の使用は、チサトの欲望が Deleuze and Guatarri (1977)が定義するエネルギーとしての欲望を意識していることを表している。しかし同時に、「外

にあるもの」、つまり Lacan (1977)の言う「欠如している対象」だからこそ欲する、行き場のない欲望なのである。

5. 考察とまとめ

チサトの語りから見えてくる社会は、英語が「外国語」や「国際共通語」というイデオロギー的意味合いを超えて、多文化社会を構成する地域住民たちが話すことばの一つであることを映し出していた。それは外国につながる住民だけに限らず、日本人にとっても言語レパートリーの一つなのである。しかし、チサトの認識には、英語が日本語と共に日本社会を構成し、住民が話す地域社会の言語の一つとは位置付けされていないようだった。チサトが欲望の対象とする英語は、彼女の生活空間には属さない、どこか遠くに存在する言語として認識されていた。それゆえ、チサトの英語に対する欲望は、英語という言語自体に対する欲望なのではなく、Kubota (2011)が調査した英会話学校で学ぶ日本人学習者同様、英語を話す人たちで構成される想像上の共同体への欲望と似ているのかもしれない。

チサトの英語に対する認識・態度、そして欲望のあり方が、英語教育における日々の教育実践に示唆するものとは何だろうか? Motha and Lin (2014)の「学習者にとって不足しているものとして英語は必要で欲すべき対象物とするのに、英語教師はどの程度関与しているのか?」(p. 335)という問いは、それを考えるヒントになるのではないか。英語をどこで話されている言語だから欲すべき対象と位置付け、英語教師は教えているのだろうか? 一方、学習者が表出する、ときに断片的で淡い欲望とどのように向き合うべきなのだろうか? また、日本という多文化・多言語社会を構成する言語の一つとして、同時に、国際共通語として権威的な側面をもつ英語を、学習者たちと折に触れて批判的に考える時間をもつべきなのではないだろうか。これらの問いは、多言語多文化社会・日本における英語教育のあり方を模索するきっかけを与えてくれるはずである。

文献

- Benesch, S. (2012) *Considering Emotions in Critical English Language Teaching: Theories and Praxis*. New York: Routledge.
- Blackledge, A. and Creese, A. (2010) *Multilingualism: A critical perspective*. London: Continuum.

- Blommaert, J. (1999) The debate is open. In: J. Blommaert, ed. *Language ideological debates*. Berlin: Mouton de Gruyter. 1-38.
- Bruner, J. (2002) *Making Stories: Law, Literature, Life*. New York: Farrar, Strauss and Giroux.
- Deleuze, G. and Guattari, F. (1977) *Anti-Oedipus: Capitalism and schizophrenia*. New York: Viking Press.
- Heath, S.B. (1989) Language ideology. In: E. Barnouw, ed. *International Encyclopedia of Communications*. Vol. 2. New York: Oxford University Press. 393-395.
- Kobayashi, Y. (2007) TEFL policies as part of stratified Japan and beyond. *TESOL Quarterly*, 41(3), pp. 566-571.
- Kubota, R. (2011) Learning a foreign language as leisure and consumption: enjoyment, desire, and the business of *eikaiwa*. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14(4), 473-488.
- Lacan, J. (1977) *The mirror stage as formative of the I. Écrits: A selection* (A. Sheridan, Trans.). New York: W.W. Norton.
- Motha, S. and Lin, A. (2014) “Non-coercive Rearrangements” : Theorizing Desire in TESOL. *TESOL Quarterly*, 48(2), 331-359.
- Pavlenko, A. (2007) Autobiographic Narratives as Data in Applied Linguistics. *Applied Linguistics*, 28(2), 163-188.
- Phoenix, A. (2013) Analysing narrative contexts. In: M. Andrews., C. Squire. and M. Tamboukou, eds. *Doing Narrative Research*. 2nd ed. London: Sage. 72-87.
- Seargeant, P. (2009) *The idea of English in Japan: Ideology and the Evolution of a Global Language*. Bristol: Multilingual Matters.
- Takahashi, K. (2013) *Language Learning, Gender and Desire: Japanese Women on the Move*. Bristol: Multilingual Matters.
- 寺沢拓敬 (2015) 『「日本人と英語」の社会学-なぜ英語教育論は誤解だらけなのか』 研究社.
- Riessman, C. K. (2002) Analysis of Personal Narratives. In: J.F. Gubrium and J.A. Holstein, eds. *Handbook of Interview Research: Context and Method*. Thousand Oaks: Sage. 695-710.
- Riessman, C. K. (2008) *Narrative methods for the human sciences*. Thousand Oaks: Sage.

【口頭発表】

言語文化圏を移動した親の当該社会での位置取りから 言語教育観を探る

—カナダ永住を選択した日本語使用家庭に焦点を当てて—

秋山 幸 (早稲田大学大学院日本語教育研究科)

キーワード

継承語, 日本語教育, 言語教育観, 親のアイデンティティ, 子ども

1. 研究の背景と目的

本研究は、日本からカナダへ移動した日本語を母語とする親の言語教育観に関するものである。カナダに永住権を持つ、多様な言語背景の家庭の親に調査協力を依頼し、子どもの言語教育に対する意識についてインタビューを実施した。

北米の日本語教育機関に所属する子どもの多様な言語背景は、中島 (2003)、カルダー (2008) などによって指摘されてきた。しかし、こうした子どもの日本語教育を論じる際に、日本語は日本国籍を持つ (持っていた) 「日本人」とその子どもが話す言語であることが暗黙の前提となっており、「日本人」以外の日本語話者、日本語以外の継承語の存在が見えにくくなっている。また、子どもを日本語教育機関に継続的に通学させない親は調査の対象とされず、両親の言語の組合せから日本語接触の量と質を論じる場合は一人親家庭も対象とはされてこなかった。これらの見えにくい存在となっていた家庭、調査対象とされてこなかった家庭の言語背景にある多様性を視野に入れることで、家庭の置かれた社会的状況の多様さも視野に入ってくるものとする。本研究では、多様な言語背景の家庭の親は、他者と相互的にかかわる社会生活を通してどのように言語教育観を形成させていくかを探ることによって、子どもの将来の人間像を捉えなおすことを試みる。

2. 先行研究と本研究の枠組み

青木・萩野 (2010) は、オーストラリア在住日本人を永住者と非永住者に分類し、それぞれの立場による日英両言語の必要性の違いが日本語補習校の役割に与える影響を論じている。稲田ら (2014) は、北米在住日本人保護者を駐在家庭、永住家庭、国際結婚家庭に分け、家庭間の言語教

育意識や教育方針決定の違いを調査した。渋谷（2011）は、家庭内に異文化が併存するという観点からスイスの日系国際結婚家庭に着目し、日本人母親が日本語教育機関に子どもを通わせる意義、子どもに望む生き方として「多言語・多文化的な生き方」があることを明らかにした。永住者を国際結婚か日本人同士の夫婦かで区分しても、「日本人」以外の日本語母語話者や海外養子の存在、複数の継承語・継承文化を持つ家庭、日本語教育機関へ継続的な通学ができない家庭の実態は見えてこなかった。

バイリンガル育成の観点からは、移民背景を持つ二言語併用の話者の多くが、「不完全なバイリンガル」（中島，2010）だとされている。完全なバイリンガルには、二言語の能力の均衡が高いレベルにあることが想定されている。子どもに対するバイリンガル教育実践にあたり、日系移民の歴史が長い北米では経験や情報が少ない親に対しては、「母親教育」（岸本，2008）の必要があるという表象が構築されてきた。しかし、当該地の教育関係者による継承語教育への理解の深まりや、親の言語教育に関する情報へのアクセスが容易になったことで、親自身が子どもの言語教育の方針を自ら選択する存在となってきた。ホール（1997）がアイデンティティを他者に構築されて『『あるもの』というだけでなく『なるもの』なのである』と述べているように、本研究では、親のアイデンティティは「表象されたもの」であるだけでなく「変容していくもの」として考えていく。

ことばとアイデンティティの関連としては、言語選択は「個人のアイデンティティ形成や確認の仕方にいかに影響を及ぼすか」（小野原，2004）、そして「自分たちの社会生活を確立し、安定させるために必要であるだけでなく、彼らの生き方を反映している」（同）と捉えることができる。また、移動した親の当該地での社会化過程と子どもに対する言語教育の意思決定が同時進行していく（石井，2007）という点も踏まえ、本研究では、親は、多様な言語・文化背景を持つ他者とかかわることで社会生活を確立し、アイデンティティを変容させ、さらにこうした親の社会化の過程と同時進行する子どもの成長に伴って言語教育のあり方を決定をしていく存在として捉える。

3. 研究方法

カナダ、ブリティッシュ・コロンビア州に居住する、カナダに永住権を持つ子育て中、またはその経験のある日本語使用家庭で、日本語を母語とする親（以下、親とする）にインタビュー調査を実施した。2013年6,7月、2014年7,8月に、12名の親に調査協力を得ることができた。本発表では、このうち7名についての分析と考察をする。

調査地であるカナダのブリティッシュ・コロンビア州（以下、BC州とする）では、人口が436

万人、このうち移民が27% (119万人) を占める (2011年カナダ国勢調査)。BC州では英語を公用語としている。BC州居住者の母語は割合の高い順に、英語(71.7%)、パンジャビ語(4.3%)、広東語(Cantonese, 3.1%)、言語を特定しない”Chinese”の回答(2.8%)、標準中国語(Mandarin, 2.2%)となっている (同調査)。

調査協力者7名 (表1参照) の家庭は、子どもを伴った日本での長期滞在を定期的に行っておらず、言語生活の拠点がカナダにある。協力者の子どもの年齢幅が幼児から成人まで幅広いのは、子どもの成長に伴い変化する親の考え方を得るためである。

表1 調査協力者

仮名	年代	本人				配偶者		子ども 生年	継承語・ 継承文化
		定住理由	在加年	滞在資格	職業	出身	母語		
A	60代	仕事	39	市民権	店員(量販店)	日本	J	1979	—
B	50代	仕事	23	市民権	教員(日本語)	加	E	2003	有
C	40代	仕事	22	移民	会社員	日本	J	2002	—
D	50代	W.H.	21	移民	会社員	(加)	(E)	1995	有
E	40代	配偶者 渡加	19	移民	主婦	日本	J,K(※)	1991, 1993 1996, 2000, 2002	有
F	40代	結婚	8	移民	主婦	加	E	2006	—
G	30代	留学・仕事	8	移民	店員(量販店)	加	E	2011	有

注. W.H.: ワーキングホリデー J: 日本語 E: 英語 K: 朝鮮語 (加),(E):同居していない
(※): 普段は日本語を使用し、必要があれば朝鮮語で話す 1991, 1993: 日本生まれ

日本語使用家庭の日本語を母語とする親に調査協力を依頼し、調査者(発表者)と一対一の半構造化インタビューを一人につき50~80分かけて行った。インタビューの準備としてインタビューガイドを作成した。日常の人付き合い、子どもは家庭内の複数の言語が同じようにできると思うか、家庭で使う言語、学校選択についての考え、自分にとって居心地のいい場所、日本の家族・友人について、子どもにどんな大人になって欲しいかの7つのカテゴリに分類した項目を用意した。

分析には修正版グラウンデッド・セオリーアプローチ(以下、M-GTA)を用いた。分析テーマ¹を「親は当該社会をどのように捉えて位置取りを決め、その位置取りはどのような言語環境で進行し、何が親の言語教育の意思決定に影響を与えていくか」と設定した。

¹ M-GTA では、分析にあたり、「分析テーマ」を設定しそれに沿ってデータを検討し、概念抽出を行っていく。

4. ストーリーラインと考察

M-GTA を用いた分析によって、28 の概念を抽出し、これをもとに、6 つのカテゴリ、5 つのサブカテゴリを生成した (表 2 参照)。これらの概念、サブカテゴリ、カテゴリを配した概念図を作成し、概念図をもとにストーリーラインを作成した。以下の記述には 3 種の括弧記号によって、【カテゴリ名】、[サブカテゴリ名]、〈概念ラベル〉を用いることにする。

表 2 カテゴリ・サブカテゴリ・概念の一覧

【カテゴリ名】	[サブカテゴリ名]	〈概念名〉
—	—	#①生活基盤の確立
—	—	#②生活の大きな変化
1. 渡加の決意	—	1-①海外で自分を試したい 1-②配偶者の事情
2. アイデンティティ変容	—	2-①マイノリティ意識からの解放 2-②ありのままの自分が肯定される
3. アイデンティティ保持意識	—	3-①カナダ・日本のほかにあるルーツ 3-②親が保持したいアイデンティティ 3-③市民権をとらない理由
4. 日常生活・言語環境	4-(1) 日常の付き合い	4-(1)-①親しい日本人
		4-(1)-②教会での日本語による付き合い
		4-(1)-③教会での英語による付き合い
		4-(1)-④職場・近所などの英語を話す人たち
		4-(1)-⑤子どもの日本語以外の友人・保護者との付き合い
	4-(2) 「日本人」の存在	4-(2)-⑥「日本人」と距離を置く付き合い
		4-(2)-⑦教育熱心な日本語使用家庭
		4-(2)-⑧他の日本語学校の情報
	4-(3) 社会における立ち位置	4-(3)-⑨自分の役割
		4-(3)-⑩自分にとっての仕事
—	—	4-⑪子どものことばを観察
—	—	4-⑫バイリンガル育成の言説
5. 子どもの教育	5-(1) カナダでの教育	5-(1)-①就学前の言語環境
		5-(1)-②学校選択の基準
		5-(1)-③ESLを受けとめる
	5-(2) 教育機関での日本語教育	5-(2)-④日本語学校選び
		5-(2)-⑤日本語学校に通わない選択
—	—	5-⑥家庭での言語教育方針
6. 子どもの将来	—	6-①子どもの成長と日本語
	—	6-②子どもの将来の人間像

注. 各概念の先頭の記号は 3 種類ある。「#①」、「#②」は一つだけで独立する概念、3 種の記号で示す概念 (例:1-(1)-①) は、サブカテゴリを持ち、2 種の記号で示す概念 (例:2-②) は、サブカテゴリを持たない。

言語文化圏を移動した親は、日常生活の他者とのかかわりを通して【2. アイデンティティ変容】

をさせ、親自身が[4-(3)社会における立ち位置]を模索し、[5-(1)カナダでの教育]、[3.アイデンティティ保持意識]、[4-(2)「日本人」の存在]に対する意識を複層的に〈5-⑥家庭での言語教育方針〉に反映させながら【6. 子どもの将来】を見据えた言語教育観を形成していく。

親は、〈#①生活基盤の確立〉を試み、[4-(1)日常の付き合い]を中心にして[4-(3)社会における立ち位置]を決めていく。【5. 子どもの教育】においては、[5-(1)カナダでの教育]を重視して〈5-⑥家庭での言語教育方針〉を決定するが、その方針には、[4-(2)「日本人」の存在]、〈4-⑫バイリンガル育成の言説〉、[3.アイデンティティ保持意識]も反映され、[5-(2)教育機関での日本語教育]が選択されている。親は[5-(2)教育機関での日本語教育]を無批判に受け入れているのではなく、親の【2.アイデンティティ保持意識】を参照し、日本語教育のあり方を検討している。カナディアン社会と日本人社会を意識し、同時に、【2.アイデンティティ変容】で得た価値観も重要視しながら、〈6-①子どもの成長と日本語〉、〈6-②子どもの将来の人間像〉といった【6. 子どもの将来】に対する意識が形成されていく。

親の言語環境には多様な言語・文化背景の人の存在し、親は、子どもの友人やその保護者を通してかかわる人の範囲をさらに拡大させている。親のカナダ社会における位置取りは、渡加時の決意の持続、アイデンティティ変容による解放感、自己肯定感に支えられ、社会参加の達成感によってなされている。同時に、自己と「日本人」との差異化、「英語を話す人」に対する表象が行われている。

親は、カナダの学校教育を重視し、「ここでのルール」を遵守する人としての成長を考えている。日本語は他者とかわり機能させる体験を通して学ぶことに意義があると考え、効果的な日本語能力向上を重視する「日本人」とは距離を置いている。日本語以外の継承語・継承文化については、同じルーツを持つ人との意識的な接触が図られている。子どもにとって日本語は実利的な面で必要のない可能性が高く、継承語・継承文化は、子どもが生涯にわたって自ら探究し、自己の中に位置づけていくものと親は考えている。

6. 結論と課題

親は、子どもの日本語能力が教育言語である英語と同レベルになる可能性が低いことを知ったうえで、子どもが日本語話者との接触によって社会化され、日本語を習得していく様子を捉えている。親の言語教育観では、子どもが獲得した言語知識や技能を経済的な成功、社会の生産性に結び付けることは重要視されていない。親が行ってきた社会の位置取りを模索する生き方を子どもの将来に

重ね合せている。子どもが生きていく社会のルールを他者と共有し、異なる考えの他者を尊重すると同時に、他者に働きかけ自分が納得する生き方を親は望んでいる。異なる言語・文化背景を持つ人との相互構築的な対話を通して、子ども自身だけでなく、当該社会も新しいやり方を受け入れ変容していく可能性を示唆する言語教育観であると言える。

本研究では、日本語母語話者である親を対象に言語教育観を調査した。日本語使用家庭に日本語を母語としない親がいる場合、家庭の教育はどのように決定され、日本語を含む継承語は教育にどう位置づけられているのかを明らかにすることを今後の課題とする。

参考文献

- 青木麻衣子, 萩野祥子 (2010). オーストラリアにおける日本人居住者の母語教育に対する意識—日本語補習校でのアンケート調査からわかること—『北海道大学大学院教育研究院紀要』110, 1-22.
- 石井恵理子 (2007). 「JSLの子どもの言語教育に関する親の意識—ポルトガル語及び中国語母語家庭の言語選択—」『異文化間教育』27, 27-39.
- 稲田素子, 権藤桂子, 松井智子 (2014). 多言語多文化環境における日本人保護者の言語教育に関する意識と行動—北米, シカゴ周辺地域を事例として—『国際教育評論』11, 1-15
- 小野原信善 (2004). はじめに. 小野原信善, 大原始子 (編)『ことばとアイデンティティ』三元社.
- カルダー淑子 (2008). 補習校における母語支援—プリンストン日本語学校の実践から—『2008年度MHB研究会夏季研究大会予稿集』, 28-37.
- 岸本俊子 (2008) 二言語を学ぶ子どもの母親教育—会話力調査と読書力調査をとして—. 佐藤郡衛, 片岡裕子 (編著)『アメリカで育つ日本語の子どもたち—バイリンガルの光と影』, 143-170.
- 渋谷真樹 (2011). 在瑞日系国際結婚家庭の社会的背景と教育戦略—日本語教育機関に通わせる保護者へのアンケート調査に基づいて—『教育実践総合センター研究紀要』20, 111-119.
- 中島和子 (2003). JHLの枠組みと課題—JSL/JFLとどう違うか—『母語・継承語・バイリンガル教育(HMB)研究プレ創刊号』, 1-15.
- 中島和子 (2010). 『マルチリンガル教育への招待：言語資源としての外国人・日本人年少者』ひつじ書房.
- ホール, S. (2014). 文化的アイデンティティとディアスポラ. 小笠原博毅 (訳)『現代思想』42(5), (pp. 90-103) 青土社.

【口頭発表】

国語科教材と集合的記憶

－『スーホの白い馬』はなぜ “名作” たりえたのか－

横田和子（目白大学）

キーワード

定番教材・国語教科書・赤羽末吉・記憶

はじめに

国語科教材『スーホの白い馬』は、同名絵本の存在とともに、1970年代から小学校国語科教材として採録されつづけている作品である。かくいう筆者も子どもの頃、この物語に教科書で出会い、馬頭琴という楽器は「おはなしにでてくるくらいだから、ほんとうにはないがっき」なんだろうなあとぼんやりと思っていたことを記憶している。筆者はその後、縁あってモンゴル国に二度留学し、3年間を過ごした。その間わかったのは、本作品は、モンゴル国では日本留学関係者など限られた人々に知られる程度の認知度の作品でもあり、たまたまこの物語を知ったモンゴル人のなかには、なぜ日本人がこの物語とそのモチーフに親しみを感じるのか、首をかしげる人もいるということであった。この民話が元来、モンゴル国ではなく中国の内蒙古自治区の民話に由来すること、モンゴル国には馬頭琴伝説として別のストーリーが人口に膾炙していることの影響も考えられる。つまり、本作品が国民的に知られているのはおそらく世界でも日本だけであり、モンゴル国・中国およびその他の地域に国境を越えて広く居住する、当のモンゴル民族にすら、特に親しまれているとはいえない。なぜ、よりによって日本だけで、国語の授業によって世代を超えてこの物語が読み継がれているのだろうか。

1 挿絵の変更をめぐって

発表者は1998年以来小学校での出前授業で馬頭琴を演奏してきた¹。本作品の学習者は二年生で

¹ 筆者による出前授業の実践については、拙論(2004)「国際理解教育における学習観の転換に向けて」(早稲田大学大学院文学研究科紀要、50-1,pp.133-145)同じく拙論(2006)「音の力と国際理解教育」(国際理解教育(12)pp.8-25)などを参照。

あり、学年末の最後の単元にあたる。さて、『平成17年度版 小学こくご 二(下)』(光村図書)より、本作品の挿絵が赤羽末吉より李立祥に変更された。赤羽による、土臭く泥臭かった雄大な大陸から、アイルランドかどこかを思わせる西洋的で繊細な挿絵へ、主人公のイメージも埃と土煙にまみれた素朴かつ骨太な少年から若干美少年風アレンジされた。この挿絵の変更に、現場の先生方は以前の絵に戻してほしいと一様な反応をみせる。権利者の赤羽茂乃氏にも、同様の声が寄せられているという。

個人的な印象としては、乾燥激しいモンゴルで競馬の土埃が紙面から煙りそうなのが赤羽の挿絵であり、新しい挿絵はむしろ草原の瑞々しさ、潤いのある空気を感じる。実際、赤羽(1983)は自身の絵本論として、「湿度の文化」に大変なこだわりを示し、水蒸気の多さ、湿度の多寡とその風土をどのように顕すのかに腐心しており、広大な草原を舞台に事物の線がどのような太さを持って感じられるか、その表現を計算した創作過程を語っている。また、モンゴルの広大な地球そのものを感得させる風景に感激し、当時法で禁じられていた写真をいつか絵にしようと法を破って秘密裏に持ち帰り、その帰国から絵本版の完成までに長い年月が経過している。モンゴルと呼ばれる地域は広く、李の描くモンゴルもその一面であることは変わりないかもしれないが、再話した大塚勇三が、赤羽の絵によってストーリーのイメージがより高まったこと、数々の国際的な賞で認められたことなどを踏まえると、赤羽の絵が変更になった理由に疑問が及ぶ。

筆者の出前授業では、特に当方が頼むわけではなく、資料として赤羽のイラストからなる絵本を児童に向けて提示する先生方もいる。権利者にも変更の理由は不明だとされる(その証として、高校英語教科書『Vista I』(三省堂)には赤羽のイラストが使用されつづけている)。挿絵の変更により、乾燥し、「開発」や「発展」の余地のある大地よりも、より幻想的な洗練された草原のイメージがもたらされるのは確実だろう。佐藤(2006)は、教科書の色や手触りは「根本的な変動の徴候であり、こうした教科書を手取るべき主体たちも対応する形で想定され、しかるべく再成形されていくことになる」(p.iv)と述べる。子ども達はこの挿絵により、いかなる主体としてこの物語を受け取ることを想定されているのだろうか。戦前から敗戦までを大陸で過ごした赤羽の向こうにある、日本の大陸「進出」のおもかげを宿す生々しい記憶の削除に加担する動きなのか。赤羽が中国に対し、謝罪のこぼれを折りに触れて記していることと関係はないのだろうか。

2 楽器とその周辺(授業・出版)をめぐって

一方発表者は、国際的に活躍するモンゴル人馬頭琴奏者から、世界の人々に比べて日本人の馬頭

琴への受容に特殊な熱狂・独特のウェットさを感じると指摘されたことがある。世界中どこへいっても、日本人程馬頭琴に熱狂する人はいない、というのである。もちろんこれはモンゴル人奏者の主観であるが、筆者の主観とも符号する。とりわけ、発表者は日本の高齢者層の馬頭琴への関心の高さに同様の印象を受けることがままある。その人々は、国語教科書で馬頭琴に出会った人たちではなく、より年齢層の高い人たちである。過去には、馬頭琴を見た途端に大陸で過ごした幼い頃の話をし出す人などもいた。

定番化教材の背景は、定番化することで教師の指導が容易になるという考え方もあるが、モンゴルを舞台にした民話は、モンゴルへの渡航経験もなく、馬頭琴を聴いたことも見たこともない現役の先生方にとって、それほど教えやすい素材とは思えない。ある現役の都内の副校長先生は、かつて音源を探すために国会図書館まで行った、今だったらネットでいくらでもあるのに、と話した。また、多くの馬頭琴奏者が小学校で活動しているが、ゲストを呼んでの授業にはそれなりに対価も生じる。そのような点で、特に教えやすい教材ではないにもかかわらず、定番の位置を占め続けるのには、やはりなんらかの理由が働いていると考えざるを得ない。

また、馬頭琴をめぐるバリエーションの出版状況も、特筆に値すべきだろう。そもそもの発端は、雑誌『こどものとも』に掲載された前身となる民話に、リクエストがきたことが絵本化、更には教科書掲載へとつながった。しかし、日本での馬頭琴誕生民話の出版状況は赤羽以外のものも確認されるだけで10件以上ある。(別表)

3 定番化の背景

筆者は日本で本作品が時代を超えて受容されつづけるその背景に、抑圧された集合的な記憶、すなわち満州移民の存在、引き揚げ後にその苛酷な体験を「語ることも尋ねることもできなかった」時代の背景があると考え。この作品は、同じ国語科教材「一つの花」や「お母さんの木」のように、戦時中そのものをモチーフにした戦争文学ではない。しかし、それらとはいわば集合無意識下で相互に影響し合い、呼応しあっているのではないか。むしろ、「その後」の時代からの「先の時代」への無意識の服喪であり、「その後」の沈黙と抑圧の時代の代償として、この物語が読み継がれてきたと考える。

日本の大陸への「進出」、また引き揚げ時の苛酷な体験は、その後二松(2015)が語るように、世の中に蔓延していた「触れてはいけない」(非当事者)「話しても誰もわかってはくれない」(当事者)という沈黙と察しの力学により集合的記憶の抑圧を生んだ。その心理的空白に本作品はかっ

ちりとはまった。満州移民は、満州事変の翌年である1932年から敗戦時までだけで22万人に及ぶ²。終戦後、日本ではあまりに引揚者が多く、それを直截に語ることは容易ではなかった。そこで、親世代が体験した大陸には、作品で描かれるような純粹無垢な子どもがいてほしい、そこにせめて雄大な草原と素朴な暮らし、そして生物の種をも、生死をも超えた友情の物語があってほしい。その死に目には、最も愛する人のそばで看取ってやりたい。思い描くことのできるもっともよい部分、見たくない歴史的事実に触れずにその被害者的美しい側面だけを想像し、せめてもの語られぬ記憶への慰めとしたいという、後に教師となった引揚者の子世代の心理的な空白に、すっぽりとはまったのがこの作品であり、悠久の大地と素朴な主人公という作られた集合的記憶が、この教材を教科書から排除することなく名作化・定番化させた原動力となったのではないか。更にこの作品は、野中(2008)が指摘するサバイバーズ・ギルト、生き残りの抱える「ぼんやりとしたうしろめたさ」の形成にも一役買っている³。また、教科書の戦争文学といっても、直接の戦闘の様子などを扱ったものは排除されているなかで、唯一動物の死、血が流れ、息をひきとるシーンまで描かれていることも、傷ついた白い馬が愛する人間の傍に戻って最期を迎えるというかたちで、悲劇をはかなく美しく描くことに成功した。大陸においてある世代が経験したなかで、記憶されるべき美しい上澄みだけをすくいにとって結晶化することに成功したのが、本作品であるともいえるかもしれない。

ここで問いたいのは、本作品の内容的な価値ではなく、このような集合的記憶の形成と継承が、個々の教師の意図や無意図を超えて、教科書というメディアにより、教室で国民レベルで行われてきたことの意味であり、また今、教科書において、その挿絵が変更されたことが意味するもの問題である。定番化されたという40年余りの事実としての価値を利用しながら、別のメッセージを載せよう、あるいは特定のメッセージを消そう、という意図を考えることは、無駄ではないように思う。

4 物語の構造

更に、『スーホの白い馬』の内容面において、中心的な課題として扱われないのが殿様の横暴、

² 浅田喬二(1993)「満州農業移民と農業・土地問題」『岩波講座近代日本と植民地3』岩波書店。

³ ここでは深入りしないが、「ごんぎつね」や「こころ」など、生き残りのうしろめたさをことばの形成期に繰り返して伝えることに、教師はどのように向き合っていけばよいのだろうか。日本の若者の自己肯定感の低さはさまざまな国際比較調査で指摘されているが、世代を超えて「生き残りの罪障感」を繰り返して伝えられるのが、日本の言語教育の土台にあることを、ことばの教師達はどのように向き合ってきたのかは、検討である。

裏切りである。中島(2013)はあまたの変種の変遷を追い、そこに殿様への憎しみ要素が時代とともに薄れていくことを指摘している。子ども達への殿様に対する感情を丁寧に汲み取ろうとする実践(中村、2008)もあるが、基本的に物語の中心として焦点化されるのは白い馬と少年の絆にある。だから、とのさまの横暴に向き合うのは野暮ということなる。

しかしそもそも「けいばがひらかれる」と聞いて、「とのさまのむすめとけっこん」をちらつかされ、「競馬にでてこらん」とそそのかしそそのかされたのはスーホを含む村人達、民衆である。中島(2013)も指摘するが、白い馬の死に、村人やスーホも、まったく責任がないとはいえない。お国が民草を騙すはずはない、大本営発表だけを信じていた、というのだとしたらそこにすでに責任は生じているはずである。お話にはその後悔も気づきも描かれることはない。しかも犠牲となった白い馬は、都合良く夢枕に顕われ、誰を恨むでもなく、楽器にしてくれ、ずっとそばにいられる、という。野中(2008)はそのせりふを免罪だと指摘している。ことばを奪われた声なき被害者に、このような想いでいてほしい、という、生き残った者の願望の投影ともいえる。

筆者は、高齢者や年配の先生方の、馬頭琴への想いと、そうでもない二年生達とのギャップを、そんなものだろうと思いながら20年近く演奏するという、間抜けなことをしてきた。むしろ「感動」の演出に音楽を使って加担してきたともいえるわけで、渦中に入ってしまうと文脈が見えなくなり、批判的な読みもできなくなる自分自身に愕然とする。だがこの作品を、封建時代の民話だからこのようなものである、と片付けてしまって、ただの美しい、儂い物語と読み終えてよいのだろうか。

この物語の構造は、こんな見方もできる。競馬に勝てば娘を嫁にやるなどというにんじん(「グローバルに活躍」)をぶらさげた理不尽な殿様(国家)がいて、殿様主催の競馬にでると奨めるひとたち(地域)がいて、そこで嫁さんをもらうどころか大事な白馬(家族や財産)までもとりあげられ、運命に翻弄されるスーホ(子ども)。現在の多文化共生とグローバル人材のことばが、満州建国の理念・五族共和と満州移民と相似形をなしていないのかどうか、注意深く見て行く必要がある。あるいは、こんな読み方もできるだろう。政府や行政からなんらかの公募がかけられ、子どもが大人に奨められて応募し、優秀作品として選ばれ、もてはやされ、その挙げ句にどん底に突き落とされるという構造。これは、「ほしがりません勝つまでは」⁴「原子力 明るい未来のエネルギー」

⁴ 1942年、大政翼賛会と新聞社の公募に対して、当時国民学校5年生だった三宅阿幾子氏が作ったとされた標語。(実際は父親が作ったとされる)。

⁵といった標語の行く末にもびたりと一致する。地域は主体的積極的に政府に協力し、子どもの心と才能は利用されるだけ利用されて犠牲になる。

もちろん、このような視点を小学生に教えるべきだというわけではない。また、本発表は定番教材だから否定されるべき、というわけでもない。しかし、定番化の背景や、定番化を促した原動力の再考は必要ではないだろうか。今後、赤羽のメッセージを真に伝えることなく、「物語の定番化」という現象だけを利用してよいのだろうか。今一度、赤羽のメッセージに耳を傾けたい。(赤羽、1986,p.222)

「満州にいた我々はいったい、なんであったのだろう。私は南方で、日本兵が中国人を大量虐殺しているという話に、そんなばかなことはぜったいにないと、根拠なく口をとがらせて否定した。しかしその自分は、中国人に何もしなかったであろうか。『あんたの故郷は焼け野原だ。ここにとどまれ』というてくれたのは、よき友の中国人だ。引揚げのときおむすびのようなものをつくっておくてくれたのも中国人だった。しかし私たちは、中国人に何も悪いことはしてなかったと、きれいなことがいえるだろうか。私はゾーッとする。もしかすると、私をもっともきらっていた関東軍の手先の役割を、我々はしていたのではなかろうか。私はまた、からだじゅうが冷たくなり、心がこわばるのである。」

終わりに

以上、自ら馬頭琴を演奏する身でありながら、一見作品を批判するかのごとき本発表は、天に唾するものとみえるかもしれない。だが、楽器そのものの価値、民話そのものの価値をおとしめる意図は全くない。それが、「国語教科書」に、あたかも「戦争および戦後の日本とまったく関係のないような顔をして」定番化してきたこと、更にその定番化したという事実が伝えるメッセージが変更されようとしていることに、疑念を抱いただけである。『一つの花』などの国語教科書における戦争文学や平和教材は積極的に批判されたり論じられたりするなかで、『スーホの白い馬』は効果的な学習法・指導論などが論じられることが多く、背景はほとんど論じられてはいない。この楽器、この民話が大事だからこそ、この物語を単に美しい悲劇として消費するのではなく、教材としての意義を多角的に、柔軟に、ときには批判的に検討されることが引き続きなされること、赤羽の真のメッセージが伝わることを願ってやまない。

⁵ 1988年、福島県双葉町の当時小学6年生の大沼勇治氏によって作られた標語。町の看板は2015年12月に撤去された。

参考文献

赤羽末吉(1979)『絵本よもやま話』偕成社

赤羽末吉(1987)『私の絵本ろん』偕成社

佐藤泉(2006)『国語教科書の戦後史』勁草書房

二松啓紀 (2015)『移民たちの「満州」：満蒙開拓団の虚と実』平凡社

野中潤(2008)「定番教材はなぜ読み継がれているのかー生き残りの罪障感と国語教科書」『國文學：解釈と教材の研究』 53(13) pp.26-33

中島賢介(2013)「赤羽末吉『スーホの白い馬』に関する研究ー環境文学と比較文学の視座からー」北陸学院大学・北陸学院大学短期大学部研究紀要第6号 pp.29-40.

千田洋幸 (1996) 「国語教科書のイデオロギー」ー「平和教材」と「物語」の規範『東京学芸大学紀要』第2部門, 人文科学 Vol.47 pp.207 -213

【口頭発表】

統合情報理論からの意味論構築の試み

ことばと言語教育に関する基礎的考察

柳瀬陽介（広島大学）

キーワード

意味, 基礎的意味論, 意識, 統合情報理論, 言語教育

1. 序論

1. 1. 意味概念の根底的重要性

意味は、私たちの生活を支える基礎的媒体である。意味を基盤にして、私たちは感性・知性・理性を働かせ、ことばを使う。意味は、他人とのやり取りや、私たちが生きるこの世界での行動の基盤にもなっている。言語¹教育においても「ことばの意味」をどうとらえるかで実践は大きく変わる。「言語教育の意味」の理解によって教育政策も大きく左右される。意味概念に関する理解を深めておく基礎的な論考は、言語教育において根底的に重要である。

だが後に示唆するように、言語学の標準的な意味論が規定することばの意味は、ことばと共にある私たちの生き方を十分に反映しているとは言い難く、そういった意味論から言語教育の意味を考えても、そこには一定の限界があるようにも思える。したがって私たちの意味概念理解を拡充を試みる必要がある。

1. 2. この論文の目的と方法

この論文は、統合情報理論（後述）を理解しそこからの意味論の構築を試みるという方法で私たちの意味概念理解を拡充し、ことばと言語教育についての認識を改め、より豊かな言語教育を目指すための指針を提示することを目的とする。

¹ 本論では、私たちが日常的にとらえている言語認識を表現するために「ことば」という用語を、その「ことば」を反省的にとらえた概念を表現するために「言語」という用語を使用する。英語でなら、前者が“words”に、後者が“language”に相当するかもしれない。

2. 統合情報理論の意識論

統合情報理論 (Integrated Information Theory: IIT) とは、イタリア出身の精神科医であり現在は米国で神経科学者として活躍するトノーニ (Tononi, Giulio) が、エーデルマン (Edelman, Gerald) やコッホ (Koch, Christof) などとの共同研究を重ねながら構築した意識の理論である。統合情報理論は、哲学 (現象学) 的思考実験を数学 (情報理論) 的に展開させ、神経科学 (生理学) 的知見を説明できるように構築されている。理論の中核には、五つの「公理」 (何人も否定しがたい大前提) とそれらに対応した「公準」 (公理から導かれ、意識を物理的に実現させるために必要と思われる前提) がある。

2. 1. 統合情報理論の意識論

ここではその五つの公理と公準を、(1) 内的存在、(2) 構成と情報、(3) 統合と排除の三つに大別し、統合情報理論の意識論について筆者の解釈も加えながらまとめる。

2. 2. 1. 内的存在 (Intrinsic existence)

公理：意識は、外部からの観察者の如何にかかわらず、その意識を経験する存在者にとって内的に存在する。他者が何と言おうと、私は私の意識の存在とその意識の経験を疑うことはできない。

公準：意識の存在は、外部からの観察者 (他者) による検証によってではなく、意識が、それ自身の過去および未来の状態について確率的に決定をする因果の力 (cause-effect power) を有していることで裏づけられる。私の意識は、刻々と変化しているが、その変化は無秩序なものではなく、意識が現在の状態にあることで、その意識が未来にどのようなものになるか、また過去にどのようなものであったかが一義的にではないにせよ確率的に決められている。つまり意識は自生的な秩序 (spontaneous order) でもって自己生成 (autopoiesis) を行う。

2. 2. 2. 構成 (composition) と情報 (information)

公理：意識は、莫大な数の現象学的区別 (phenomenological distinction: x である/ない) から構成されており、その区別の組み合わせが特定のものであるということが情報の差異あるいは固有性を構成している。情報という差異は、意識の未来と過去に差異を生み出す (「差異を生み出す差異」)。**公準**：意識は、情報がそれ固有のやり方で意識を (確率的に) 変化させるように構造化されたメカニズムをもっていなければならない。

2. 2. 3. 統合 (integration) と排除² (exclusion)

公理：意識をその構成・情報にしたがって分析することは可能であるが、意識の経験は常に統一的であり分割不可能である。他の区別を差し置いて特定の区別だけに基づく意識をもつことはできない（私たちはテーブルの上のリンゴの赤色だけを経験することはできない）。**公準**：意識を生じさせるのは、非分割的な複合体 (complex) であり、相互に独立した部分の集合体ではない。意識は、相互に無関係な情報の集合ではなく、統合情報（相互に影響を与え合う情報の集合）によって構成されている。

2. 2. 統合情報理論からの意味論

統合情報理論に基づく意味論を筆者なりに構築するなら、次のようなものになる。意味とは、高度の複合性 (complexity) を有する意識である。高度の複合性を有する意識（すなわち意味）は、低度の複合性しか有しない意識（例えば、ぼんやりした状態）に比べて、より多くの現象学的区別の顕在的な組み合わせの可能性をもつため、より詳細で多彩な意識（すなわち意味）の自己生成をもたらす。言い換えるなら、意味は、意識の現在・過去・未来のあり方をより精妙かつ多様にする意識の状態である。

例えばある写真を見て、無知な子ども（低度の複合性しか有しない意識）と写真評論家の大人（高度の複合性を有する意識）が、同じように「この写真は好きだ」と発言したとしよう。議論のために事態を極度に単純化すれば、子どもは一種類の区別（好き／好きでない）に基づいた意味しかもちえないが、評論家の大人はその区別に加えて大量の区別（例えば、何十もの観点における写真技術の巧拙、何百もの過去の作品との相違、何千もの他の文化現象との関連性、等等）を有しているため、同じ発言でもはるかに豊かな意味をもつ。常日頃、能弁に論評を繰り広げる評論家が、「この写真は好きだ」とだけぽつりと言ったなら、その評論家は、なしうる大量の区別（すなわち意識を構成する要素である情報）の存在にもかかわらず、それらを排除しないまま統合的にその一言だけの発言をしたのだから、評論家の意識の中では、子どもの意識とは比較にならない程の、豊かな変化が内的に存在しうるのだと私たちは推測できるし、なにより評論家自身がそのような経験をしているはずである。

² ここでは“exclusion”を「排除」と訳しているが、「限定」と訳すべきなのかもしれない。そう訳すなら、この用語に関する以下の表現にも修正が必要だろうが、今回は「排除」という訳語を使い続ける。

別の例で説明するなら、高校時代の友人が数十年ぶりに再会したとする。小学校教師をしているAはある絵を見せるが、口の悪いビジネスマンBは「なんだこの下手くそな絵は」と事も無げに言う。AはBに、この絵が自分が担任をしている児童が書いたものであること、その児童には軽い自閉傾向があること、近頃ようやく絵を描くことを楽しみ始めたこと、はじめは誰にもその絵を見せなかったこと、最近ようやく絵を隠さなくなったこと、昨日突然Aにこの絵をくれたこと、その時伏し目ながらも児童の顔に表情が見られたことなどを話す。話を聞くにつれ、絵という同じ視覚刺激を見続けていたBの意識の中にも豊かな意味が生成し始める。「上手/下手」の区別に加えて、「重要な人によって描かれたか、問題を抱えた人によって描かれたか、描画はその人にとって特別なものか・・・」といった区別がBの意識の中で顕在化するからである。Bの中で、絵は今やより多くの情報(区別)によって構成され、それらのどれもが排除されないままに統合された意識として、疑いようもなく彼の内部に存在しているからである。このようにより高度な複合性を有する意識(すなわち意味)を経験したBは、Aのそれまでの発言の意味もより深く理解するだろうし、それ以降の会話の可能性もより豊かに予感するだろう。意味とは、高度な複合性を有する意識であり、意味により私たちは現在・過去・未来のあり方を豊かにする。

3. これまでの意味論との比較

以上まとめた統合情報理論からの意味論はどんな知見を提供してくれるのかを、ここでは、これまでの代表的な意味論(標準的言語学、オースティン、ウィトゲンシュタイン、ルーマン、ダマシオによる意味論の五種類の意味論)との比較から検討する。

標準的な言語学の意味論³において、意味は観察者(言語学者)にとっての外的存在として認識されている。意味は、話者個人がことばによって指示する物理的対象、あるいは話者が意識の中で指示しているはずの心理的対象⁴(あるいはその心理的対象を表象している神経細胞という物理的対象)である。言語学者の役割は、それらの対象の指示範囲をできるだけ詳細に記述することであり、言語学者はその記述に基づき、言語話者の意味を誤りと断定することもできる。

³ ここでは指示(reference)に基づく意味論だけを取り上げている。真理条件に基づく意味論についての論述は割愛するが、真理条件的意味論も、意味を外部から観察する言語学者にとって確定的に認識されるものとする点では指示に基づく意味論と共通している。

⁴ 外国語学習において、しばしば意味は、外国語のことばに対応する訳語であると単純に想定され、その訳語は物理的対象や心理的対象を究極的に指示するとされている。

オースティンも、意味（特に「話者の意味」）を、慣習を共有する共同体に属する話者の心の中に帰属させるという点で、意味を観察者（オースティン）の外部に存在するものとして認識しているが、意味論の範囲を言語学的な「文字通りの意味」から言語共同体への慣習とそれに基づく実践に拡張した。

ウィトゲンシュタインも共同体の役割を強調しているが、彼の場合は、ことばに伴う言語ゲーム (Sprachspiel, language game) という生活様式 (Lebensform, form of life) の実践に話者が従事していることを共同体が認めていることに意味の説明を「解消」⁵している。彼にとっての意味とは、物理的・心理的な対象として原子論的に（＝あたかも確固として存在する不可分な単位として）存在するものではないし、その対象への指示が確定できた時点で意味の説明が完了する瞬時的獲得が可能なものでもない。意味の獲得は、話者が共同体的に言語を使用する歴史が積み重なることである。言語獲得も、共同体での言語使用の歴史、別の言い方をすれば言語学習の歴史と重なる（「言語獲得 = 言語使用 = 言語学習」の命題）。だが、彼は私私的言語 (Privatsprache, private language) に関する論考で意味論における意識の役割を否定的にとらえている。

ルーマンは、意味を意識（とコミュニケーション⁶）の根底的媒体とし、意味論の適用範囲をはるかに拡張した。彼は、意識（とコミュニケーション）がそれぞれに自己参照しながら自己生成を行う作動の基盤となっているという点に意味を認識しており、伝統的な実在論的な存在論から自由になっている。意味の獲得は、意識（とコミュニケーション）が自己生成の作動を行っていることに求められ、彼も原子論的・瞬時的獲得論にはくみしない。

ダマシオも、意味を意識として人間に経験されるものと想定していると思われるが、彼は意識を身体の情動 (emotion) の変化から生じるものとして、意味と意識の身体性を強調している。このことから、意識の大きな変化を引き起こさせるほどの身体内変化（およびその誘因）は、すべて意味論の対象となる。逆に言えば、身体に変化を引き起こさせない物事は意味論の対象にはならない。

以上の総括を踏まえた上で、統合情報理論からの意味論の貢献をまとめてみよう。統合情報理論からの意味論により、私たちは、意味の存在論・認識論に関して、内的存在を公理とすることにより、言語の観察者ではなく言語使用者にとっての意味論、言語使用の実感に即した意味論を展開できるようになった。外国語学習者のように、目標言語話者の共同体に十全に属していない言語使用

⁵ ウィトゲンシュタインは、しばしば哲学的問題を「解決」ではなく「解消」することを好んだ。

⁶ ルーマンは、意識とコミュニケーションのあり方を、心的システムと社会的システムの違いとして峻別しており、この峻別は統合情報理論からの意味論にとっての今後の課題となるが、ここではとりあえず意識について論考する。

者の実感 — (規範的) 言語学者からは誤りと一蹴されかねない理解や、複合的言語観 (plurilingualism) が正統的に認識し始めた複数の言語にまたがる理解— も、意識の作動という点で現実的 (actual)、かつ意識のメカニズムという点で実在的 (real) に存在する (あるいは認識される) ものとして意味が扱われるようになった。

さらに獲得論の観点からは、私たちは原子論的・瞬時的獲得論から離れ、意識の変容という歴史性、ひいてはその変容を誘発する共同体性および世界内存在性について、さらに着目することができるようになった。

加えて意味論の適用範囲として、私たちは、語と文という限定はもとより、言語共同体的慣習という限定も越えて、語・文・慣習を含みながらも、それらの直接的影響を越えて私たちに経験される意識の変容すべてを意味論の領域として認めることができるようになった。これにより、ことばと共にある私たちの生き方が論考しやすくなったのではないだろうか。

[以下の項目は、紙幅の都合で割愛することをお詫びします]

4. 「ことばの意味」と「言語教育の意味」

5. 言語教育への具体的示唆

文献

【口頭発表】

市民性形成とことばの教育に関する理論的枠組み

細川 英雄（早稲田大学・言語文化教育研究所）

キーワード

日本語教育, コミュニケーション能力育成, 市民性形成, 相互文化教育, 言語文化教育

1. 今、なぜ市民性形成か—本発表の問題提起

本発表では、言語教育の大きな目的として「市民性形成」を掲げ、その重要性について理論的枠組みを示すことを試みる。

市民性形成は、教育およびその研究にとってきわめて重要な議論であるが、言語教育においては、まだその理論的背景さえも明らかにはなっていない。このことは、ことばと人間を結ぶ根源的な教育研究が、まだ緒についたばかりであることを示すものである。また、「市民性」という概念そのものの歴史もさほど古いものではない。近年、政治学、社会学、教育学等の諸分野でも、さまざまな検討が行われているが、「市民」そのものの定義もきわめて多様であり、一つに集約できるものでもなく、またそうすべきでもないと思われる。

ただ、ある程度の考え方の基準は必要であろうし、そのことによって議論も成り立ちうるものとする。たとえば、長沼豊(2003)は、人々が「共存しつつ、個と集団が、よりよきパートナーシップを築き、価値を見出す」ことによって、「これらの人々の集合体が、個の自立と自律、相互依存性と他者性が共存する社会を生み出す」とし、このような個人一人ひとりが「市民」であるとする。そのような「市民」であるためには、「常に、集団や社会のありようを見つめ、その中で生きる自己の姿を鏡にうつし、研鑽を深めていく姿勢が求められる」とし、そのような「市民」を育てるものがシティズンシップ教育であるとする。

このような「市民」としての個人の自律とは、環境としての集団や社会と折り合いをとりつつ生きる概念ということになるが、人が他者と社会において生活するということは、当然のことであり、どんなかたちにせよ、社会そのものを拒否して生きることは困難であろう。たとえば、能動的に社会に参加したくないという理由で社会の存在を一時的に無視することも可能ではあるが、人間のあり方の本来から見ると、社会を自分と無関係な存在として切り離して考えることは不可能に近いは

ずである。ただ、日常生活では、そうしたことにほとんど無自覚に過ごしているため、いざ社会と自分の関係を問われると、よくわからないというのが実情だろう。もちろん、なぜその関係を問われなければならないのかという質問自体、社会と自分との関係について考えるという状況を理解していないからだともいえる。

ここで大切なことは、それぞれの社会構成の一員として、かつ社会的行為主体として他者とかかわりつつ、そのことに対して日常生活の中で自覚的になるということであろう。これが「市民」としての意識、すなわち市民的態度とでも呼ぶべきものではないかと筆者は考えている。その場合の「市民性」とは、決して国家国民の枠に閉じられるべきではなく、むしろ国境を越えてよりよい世界をつくるという世界市民としての生き方にもつながるという方向性をこの思想は有している。

この中で、第二言語としての日本語教育が市民性形成をめざす場合の「市」とは、特定の場を想定するものではない。広くことばの活動として日本語を使用するものにとって、公共的な場はすべて「市」であり、その公共の場における「個人」こそ「市民」なのである。

私たちが、他者ととともに社会に属しつつ、その社会に埋没せず、一人の「個」として他者ととともに生きるにはどのようにしたらいいのか。それは、民主的な社会の形成とその社会参加の意識を明確に保持することに他ならないが、このような「市民」およびその意識を形成する上で、言語教育には何ができるのか、言語教育はどうあるべきなのか。この理論的枠組みを考えることが、本発表の目的である。

2. 市民性形成と言語教育—よく生きるためのことばの活動へ

では、なぜ言語教育で市民性形成を考えなければならないのか

そのためには、まず言語教育という分野が生まれた、この200年ほどの歴史を振り返ってみることが必要だろう。すでに、さまざまところで指摘されているように、言語教育は、近代の植民地主義と同時に生まれたものである。だからこそ、その目的は、異なる国家・民族・地域の言語を習得するというきわめて実用的なものでもあった。しかし、改めてその200年の歴史を振り返ってみると、すばらしい、ひとつの方法で学習すれば、必ずその言語が使えるようになるという保障のどこにもないことが明らかになる（細川，2015 参照）。つまり、ことばを習得するための、万人にとっての魔法の杖など、どこにも存在しないのだ。

それゆえに、ことばを習得する場合に、このようにして学ばなければならないという決まりなど、どこにもないということになる。個人一人ひとりにとって、自分の表現したいことをことばによ

て表そうとするとき、さまざまなアプローチがあるということになるのだろう。教授方法の開発や語彙の選別・分類、あるいは文法構造の解釈・説明等は、ことばを使って何かをするということの、ほんの一部にしか過ぎない。いずれにしても、具体的に何かをするためには、ことばが必要なことから、その習得は大切な課題ではあるが、それは決して言語教育における最終的な目的にはならない。

何のためにことばを学ぶのか。この答えを、近代の言語習得論は、当初から持っていなかったのだろう。いや、めざしていなかったというべきかもしれない。

これまでの植民地主義の時代にはそのこたえは明らかだったし、国家統一の時代でも言語教育と言語習得の政治的な目的は明確だった。その結果、日本語教育においては、無意識的に、疑似的な日本国民になる（日本人のように話し、日本人のように振る舞う）ことが当然視されてきた、ということなのかもしれない。国民国家的シティズンシップ教育の流れで言えば、その一方で、いくら日本人のような日本語をめざしても、留学生が日本国民としての市民性を獲得することはできないという矛盾を日本語教育は抱えている。だからこそ、言語教育そのものは、言語の構造や形だけを問題にし、ことばの習得を超えたところ、その向こう側にあるものをあえて見ようとしなかったのだろう。

では、今日、「ことばの習得を超えたところ」に言語教育の本来の目的があるのだとすれば、それは何か。この問いによってはじめて、言語教育の目的論が立ち現れてくる。

言語教育という分野・領域は、何を目的とし、何をめざした活動なのかという問題と不可分だからである。私たちは、「ことばを教える」という分野・領域で仕事をしながら、それはなぜなのかと考えていくうちに、「なぜことばを教えなければならないのか」という問いに突き当たり、その答えを求める過程で、ことばとは何か、ことばは何のためにあるのかということを考えざるを得なくなる。その結果として立ち現われてくるのが、人間とことばの関係、ことばを通して他者とかわり社会とかわるということ、そして生きることとことばの関係についてであろう。

それは、ともに生きる社会において、私たち一人ひとりがことばの活動の社会的行為者としてそれぞれの社会と関わりをもつにはどうしたらいいのかという課題でもある。このことばの活動の社会的行為者を筆者は「言語活動主体」と呼んでいるが、ここで重要なことは、私たち一人ひとりがこの充実した言語活動主体となりえるのかという課題である。この問いは、「最も尊重せねばならぬのは、生くることにあらず、よく生くることなり」（プラトン『クリトン』）というソクラテスの名言とも重なる。個人一人一人が、ことばによる活動を軸に、他者を受け止め、テーマのある議論を

展開できるような場（共同体）を形成することこそ、この社会をどのように構築していくかという意味において重要なのであろう。そして、この社会構築のために、行為者一人一人が、一個の言語活動主体として、それぞれの社会において「よく生きる」という課題を担うことになる。それぞれの個人一人ひとりが、十全な生を全うすることが「よく生きる」ということであるならば、その十全な生によって、それぞれの個人の幸せだけをめざすのではなく、その社会をどのように幸福なものにするのかという市民としての課題と向き合うことにもつながっている。

3. ことばの教育の現状と課題—新しい市民性への気づきへ

こうした観点から、言語教育の現状を見たとき、この分野には、「何のためにことばを学ぶのか」という議論が決定的に欠如していることがわかる。

たとえば、日本語教育の場合、1970年代後半からの、コミュニカティブ・アプローチ導入以来、ことばの教室は、コミュニケーション能力を育成する場所となった。これまでのように、言語の知識だけを教えてもコミュニケーション能力はつかないことは明らかだからだ（細川、2015に詳述）。そこで、言語の知識と言語の使用場面とを結びつけることがコミュニケーション能力をつけることだということになった。しかし、言語の知識と言語の使用場面とをいくら結びつけても、所詮、「練習」としてのトレーニングの域を出ないばかりか、それはコミュニケーションのためのコミュニケーションになりかねないことに「コミュニケーション能力育成」の立場は気づくことができなかつた。

たとえば、言語教育でしばしば使われる会話教育なるものは、会話によって人間の何を育成しようとするのかが問われていないため、現実の個人と社会をつなぐやりとりには発展しない。このように、「コミュニケーション能力育成」は、ことばを使えるようにする、という目的は果たしても、そのあとに何が来るのかという、大きな目的を持たなかつた。効果と効率をめざす技術至上主義が、何よりもこのことを表しているだろう。「練習」としてのトレーニングを効果的・効率的に進め、その結果として、一定の知識を集積させることが「教育」であるとする立場こそ、人とことばの関係を無味乾燥なものにしてしまっている。これは、母語・第二言語の別を問わない。

「コミュニケーション能力育成」という目的主義的概念及びその思想的な欠落が、言語習得そのものを目的化し、そのあとの課題（言語を習得して何をするのかという課題）については考えようとしなかつたことが、効果的・効率的技術至上主義を邁進させ、その結果として、いわゆる「能力育成」を「教育」の目的としてしまったところに、ことばの教育、とくに外国語教育の不幸があつ

たといえよう。

このように考えると、たとえば、日本語教育においては、ことばを使う「人間」にではなく、「言語」そのものに注目してきたことで、無自覚的に、外国人はそこに永遠に到達できない、国民国家的「市民」としての「日本人・日本語」がめざされてきたといえるだろう。

この立場に立つことで、日本語教育において市民性形成を考える意義は、今まで設定されてこなかった日本語教育の新しい目的を考えるというよりは、無自覚的に思い込まれてきた「ことば」「言語能力」「言語文化」といった一連の概念をもう一度見直すことになるだろう。

市民性形成をめざす言語教育は、「コミュニケーション能力」を「市民性形成」に変えればよいというものではない。また、この論点は、決して言語的な観点ばかりでなく、文化的な側面においても考慮されなければならない課題である。たとえば、いわゆる外国人のための日本語教育においても、この市民性を考えることで、国民国家に回収されない市民性という可能性もまた構想できるからである。

小玉(2003)は、これからのシティズンシップ像に関して、国民国家への帰属を表す近代的シティズンシップではなく、新しい政治的公共性の可能性を探る担い手としてのシティズンシップへ、という方向性を提案している。

日本文化を発信するための道具としての日本語教育ではなく、多様なアイデンティティを承認する複数性の社会という政治的・社会的選択のなかで、新しい公共的な日本語教育の可能性を探る担い手育成の構想が求められているといっても過言ではないだろう。

4. 市民性形成をめざす言語教育とは何か—相互文化教育としての言語文化教育へ

このような「市民」と言語教育のあり方について論じたものは、世界的に見ても限られている。たとえば、2001年にヨーロッパ言語共通参照枠(CEFR)を公開した欧州評議会の言語教育理念は、複言語主義・言語の多様性・相互理解・民主的市民性・社会的結束の5つである。この5つの概念を統合する社会的結束のための、最終的な目的として民主的な社会形成のための市民性(シティズンシップ)教育が主張され、その教育方法の一つとして、CAN-DOリストやポートフォリオによる評価システムが例示された。

言語教育と市民性教育に関する、数少ない先行研究のなかで、バイラム(2015、M. Byram, 2008)は、外国語教育は、intercultural educationであり、同時にシティズンシップ教育であると主張する。つまり、文化・価値観の異なる相手と共に生きるためには、外国語教育はスキルの伝授で終

わってはいらないとし、自らの価値観を問い直し、他者と共存していく相互文化的能力 (intercultural competence) を育むものとしての言語教育を構想する。

個人から地球規模までの諸文脈における、複数のアイデンティティを含有する、他者との相互関係性そのものが相互文化的であるとすれば、その教育は、地球上の、さまざまな人々とともに生きていくための社会構築をめざした、ことばによる基盤的な活動の場の形成だということになる。このように考えるとき、ことばの教育とは、「ことばを教える」ことではなく、「ことばによって活動する」場をつくることになるだろう。

このように考えると、intercultural (相互文化的) とは、個人それぞれが異なる文化を持つ (同じ文化の個人は存在しない) という前提のもと、自らのイメージ・解釈としての「文化」に気づき、同時に、さまざまな「文化論」の罨を乗り越えつつ、自己と他者が協働して関係性を構築し、新しい創造的な世界を築いていくというプロセスである。それは「個の文化」(細川, 1999)が相互的かつ複雑に交差しあう関係のあり方そのものを指す教育であり、そのような言語活動の場を形成することが言語文化教育と呼ぶべきものである。すなわち、平和で幸福な社会をめざして、対等な関係の下で、人がともに生きていくための不可避の課題としての相互文化教育 (intercultural education) なのであり、大きな意味での市民性形成の一環としての言語文化教育であると言い換えることができよう。

関連文献(50音順)

小玉重夫(2003)『シティズンシップの教育思想』白鐸社

長沼豊(2003)『市民教育とは何か—ボランティア学習がひらく』ひつじ書房

バイラム, M(2015)『相互文化的能力を育む教育—市民性形成をめざして』細川英雄監修、大修館書店

(Byram, M. S. (2008) From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship. Multilingual Matters.)

福島青史(2011)「共に生きる」社会のための言語教育—欧州評議会の活動を例として『リテラシーズ』8, pp. 1-9 くろしお出版

細川英雄(1999)『日本語教育と日本事情 - 異文化を超える』明石書店

細川英雄(2012)『「ことばの市民」になる——言語文化教育学の思想と実践』ココ出版

細川英雄 (2015)「今、なぜ「ことば・文化・アイデンティティ」か」西山教行・細川英雄・大木充編『異文化間教育とは何か—グローバル人材育成のために』くろしお出版

細川英雄・三代純平(2014)『実践研究は何をめざすかー日本語教育における実践研究の意味と可能性』コ
コ出版

【口頭発表】

親密関係構築を巡る身体感覚の感染

ジョルジュ・バタイユの「神」の概念に着目して

山田英太（早稲田大学大学院）

キーワード

ESD, 親密関係, 感染, 神, 眼差し

1. 本報告の背景と狙い

ESD (Education for Sustainable Development: 持続可能な発展のための教育) は、図1で示しているように、社会の持続可能な発展に対応する問題解決志向の教育を1つの花卉に見立て、花卉が重なり合う共通項にアプローチすることを目的とする教育的営みである。実際には開発と環境の花卉が自らの実践をESDと称することでESDに関する実践や研究が進められているのが現状で、前文で述べた理念と現実との間にはギャップが見られる。報告者はこれまでに、花卉の中心に何を置くのか問うことで、ESDとそれぞれの花卉で示されている隣接する他領域との差異を明らかにし、またそれに基づいてESDの教育目標を再構築することに努めてきた。そこではまずESDと隣接する他領域との差異として、ESDを中心として他の問題解決志向の教育を連携させることにESDの眼目がある以上、ESDは特定の問題の解決にコミットするのではなく、花卉に示されている諸問題を解決するために共通に必要な力を獲得させることがESDの特異性であり、そこからESDは問題解決志向的性格が薄いものであるということを明らかにした。そしてESDがアプローチすべきその共通項の1つには(1)人間の身体動作として、(2)身体動作に対する環境の反応として、そして(3)環境に対する身体的反応として表象される無意識の層に堆積したイメージの関係束という意味での文化があり、学習者のうちでソリッドなものとなっている関係束に対して日常的にズレを生起させることができる力を獲得させることがESDの役割の1つであると考えてきた。

こうしたイメージの関係束はハイブリッドなネットワークによって構成されていて、その形成要因を記述しようとするれば大量の対象を動員しなければならないものである。すなわち、社会ネットワークの構成要素である1つのアクターに生起したズレはネットワークを通じて様々な変容を被りながらも感染拡大していくのであり、ズレの生起した文化が感染拡大することで社会全体が自

己組織化されるのである。ESD という名の下でこれまでの環境教育や開発教育が志向してきた、政治的参加が構築する対抗的ヘゲモニーによって社会全体の設計図を書き換えるという設計主義的教育目標においては、政治的参加を可能にする要件を満たしている学習者以外の学習者、政治的参加に結びついている学習以外の学習は周辺化されるというある種の排他性を孕んでいるし、対抗的ヘゲモニーや支配的ヘゲモニーといった社会の構図を描く中心的支配者の存在を想定することによって、社会が実際には自己組織化しながら既に、常に、現に変容しているという観点を見落とし、日常の中で自らのうちでソリッドなものとなっている文化を液状化し、アノミーにすることができるな学習者を育むという ESD のあり様はこうした限界を補完するためのものであるといえる。

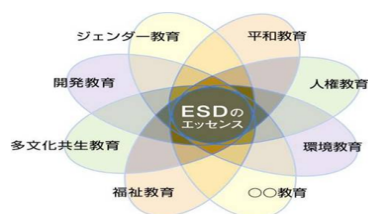


図1. ESDの花弁モデル

本報告では ESD がアプローチすべき文化の中でも性愛を媒介として成立する男女の親密関係について理論的考察を深め、パートナーの身体感覚に感染することによって日常的に自らの関係束にズレを生起させることの意義について問う教育実践の構築に向けた示唆を提示する。性愛とはそれ自体社会的なタブーとされる「呪われた部分」であり、「呪われた部分」であるからこそ、個々人の間で過剰に猥褻な意味を帯びることになるのである (Bataille1976)。親密関係を構築することの意味が男女の間で異なっていることを指摘した三浦 (2014) の研究や、女性の個人的な性的趣向とは無関係に親密関係を巡るメディアの開発や親密関係構築についてのイメージが形成されていることを明らかにしたメインズ (2010) の研究等を踏まえて考えてみても、男女の親密関係という題材は社会的な次元と個人的な次元とにおいてソリッドな文化を形成しており、ESD の題材として可能性を秘めていると考えられるのである。

そこで本報告では、フランスの思想家ジョルジュ・バタイユ (Bataille, Georges 1897-1962) の残した神秘主義的思索、科学的思索、小説的思索のうち、とりわけ小説的思索の中で用いられている「神」という概念に着目し、ESD において題材化し得る男女の親密関係についての理論的考察を

深めていくことを目的とする。そのテキストとして『マダム・エドワルダ』を取り上げるが、この作品では「娼婦」をメインの登場人物とすることで、親密関係において一般的に見られる男性優位の権力関係を設定しつつ、社会的にはタブーとされる気違いなほど放蕩で墮落した女性像を提示することでそうした規範的な関係性の転倒が図られているだけでなく、親密関係においてエロスとタナトスという生と死の結びつけることによって生／死、人間／獣、男／女といった境界線を超越し、自らが纏う文化の着衣を引き裂くという視点をも提示しており、これまでに述べてきた方向性における ESD の教育内容を考察するうえで重要な示唆となると考えられるからである。従って、本報告の狙いは『マダム・エドワルダ』において重要な役割を担っている「神」の概念について明らかにすることで ESD 実践構築に向けた示唆を残すことにある。

2. 『マダム・エドワルダ』における「神」と眼差し

2. 1. 境界線を超越する「神」である娼婦エドワルダ

ピエール・アンジェリックの偽名で 1941 年に発表した小説『マダム・エドワルダ』においてバタイユは、“Je suis DIEU”と語らせることで作中の娼婦エドワルダを「神」として位置づけている (Bataille1971,p.21)。本報告では、この概念の意味内容を把握するにあたって、エドワルダが男／女、人間／獣、生／死といったあらゆる境界線を超越する存在として描かれている。

和田 (2001) が「小説中には、キリスト教的イメージがずらされ、裏返された形でいたるところにちりばめられており、なかでも娼婦エドワルダの様々な乱行や発作を描写するさいには、あきらかにキリストの磔刑を暗示する表現が用いられている」(和田 2001,p.65)と指摘するように、バタイユが棄教しているとはいえ、ここで用いられている「神」の概念はイエス・キリストと無関係ではなく、小説中における「神」は明らかに十字架の上のキリストを指していると考えられる。そしてそのモチーフはまた、1925年に精神分析家医アンドリアン・ボレルから譲り受け、バタイユの心を終生捉え続けた中国の処刑写真を連想させるものでもある。

小説中でエドワルダが“Je suis DIEU”と宣言する直前のシーンでは、彼女が自らの「毛がボーボーで、蝸のように生き生きしたいやらしい『ぼろ布』を」見せるために「片足を高く持ち上げ」て、それまでの天使のようなイメージを切り裂くシーンが展開されている (Bataille1971,pp.20-21)。和田 (2001) によれば、この高く持ち上げられた脚は「布を切り刻む鋏を連想させる」(和田 2001,p.68)ものであり、鋏で衣を引き裂くことによって本来は内部に収まっ

ているべきものは外部へ益出し、晒されることになる。すなわち、エドワルダは「ぼろ布」という聖骸布に包れることになる十字架上の「神」へと越境するのである。ここで益出してきたものは「毛がポーポー」なのであるが、そこで用いられている「velues」という語から、これは獣を表す比喻であると考えられる(和田 2001,p.68)。そして、“Je suis DIEU”という言葉の直後では、「そんなことより私を見てよ、見なくちゃだめよ！」と主人公に要求したのちに、眼差しの恍惚に狂乱し、「逝っちゃった！」(Bataille1971,p.21)と微笑み交じりに語るエドワルダの描写が続いている。高い脚の鉋によって、エドワルダの内部を晒し(見世物にして)十字架上の存在となるのであり、それによって人間から獣へと越境し、また晒される狂喜の中で男性のように揺蕩う存在へと越境し、そして逝く、すなわち死へと越境するこの場面は、「神」の概念を把握するうえで殊の外重要であるといえる。眼差しを基盤としてこのように様々なジャンルへの越境を果たす超越的な存在が、「ぼろ布」に包れる「神」であると考えられるからである。和田(2001)は「十字架上のキリストは『見せ物としての男性=人間』homme-spectacleにほかならず、同時にその見られる裸体としてのスペクタクル性によって、またその受動性によって、男性性は女性性へと横滑りする」(和田 2001,p.66)と指摘しているが、男性が女性の裸を見る側、女性が裸を見られる側だとした場合に十字架の上のキリストはそれらを超越したオムスペクタクルという意味での神なのである。

2. 2. 「眼差されること」と「眼差すこと」—身体感覚の感染

中国の処刑写真が映し出しているものは、公開処刑のために磔にされている男性の恍惚とした表情であるが、バタイユの心をとらえていたのも、「神」だけが体験することのできる、眼差しを向けられることの恍惚であったのではないかということが以上から推察される。眼差されることによって得られる自らが他者にとっての他者であるという生の実感(不連続性)、そして私の人生のリアルなモメントが他者の人生のリアルなモメントとが一致する死の実感(連続性)とが齎す恍惚である(Bataille1976)。すなわち、他者の眼差しに触れることは私を生かす体験であるのみならず、他者との結合によって私を引き裂く死の体験でもあり、生きながらにして死ぬ私でありながら私ではない超越的な「神」へと至る道なのである。

この点、バタイユが「娼婦」を「神」として位置づけていることは見事である。金銭的見返りを受け、男性の趣向に「合わせて」奉仕を行うという娼婦の構図は、現今の親密関係にそのまま当てはめることができる権力関係である(三浦 2014,メインズ 2010)。こうした権力関係においては、

コミュニケーション
交 流 が生じず、女性は太陽のようにただ与え、神にひたすら奉仕する存在として位置づけられ

る。『マダム・エドワルダ』は気違いなほど墮落した放蕩な女性像を提示することで、こうした権力関係の転倒を図り、それによって「神」に「太陽神」という更なる意味を賦与しているのである。

サン＝ドゥニ門を通過した後に、タクシー運転手とのセックスに興じるエドワルダを冷静に眺めている主人公は、彼女が「神」であることを悟り、「神」エドワルダに奉仕するようになる(Bataille1971,pp.24-31)。主人公はエドワルダが奉仕をする聖なる存在なのではなく、連続性という救済を与えてくれる太陽のような神であることを悟るのである。これ以降、主人公はエドワルダをオルガスムに至らせる奉仕を行うのみである(Bataille1971,pp.29-30)が、エドワルダは主人公の奉仕に対して直接的な救済を与えることはなく、この意味で「神」は私の期待を裏切り続ける存在である。すなわち、エドワルダは主人公にとって理解不可能な過剰なる他者であるという交流の条件を満たしているからこそ、縋りたくとも中々お目にかかることのできない「神」たり得るのである。

小説の結びは「私はふるえている」というものであるが(Bataille1971, p.31)、これはすなわち、主人公は交流を通じてエドワルダの快楽を自らの快楽として感じるようになったと、すなわちエドワルダの身体感覚に主人公が感染した結果がそれであるという風に考えられる。主人公の奉仕はエドワルダの快楽を自らの快楽とすることによってこそ成り立つものであり、それによってこそ「エドワルダの苦し気な快楽が、私にぐったりとした消耗を誘う奇跡の感覚をあたえ」るのである(Bataille1971,p.30)。ブブ(2015)は、この作品における眼差しの意義について言及したうえで、『見られる』という役割が女性だけのものになっていて、ゲイじゃないヘテロの男性が『見られ』『眼差される』ことに慣れていないため、「多くのヘテロの男性は『眼差される』ことのエロスを知らないことが多く、それが男性にとっても、女性にとっても大きな損失であると語っている(ブブ・仲野・大岡 2015,p.152)。というのも、親密な時間において重要なのは「その時間を生命力に満ちた、美しい時間にできるか」どうかということであり、「繊細な身体感覚を探る過程」を、相手のツボを探る過程を楽しめるかどうかということが重要であるからである(ブブ・仲野・大岡 2015,pp.166-168)。ブブの指摘からは、先の引用で和田(2001)は「受動性」と称していたが、眼差されるということが対象を主体へと引き込む能動的作用であるといえ、同時に互いの身体感覚に感染し、親密関係についての各個人が有する文化を引き裂く交流を生起させるためには「眼差される」という能動的作用が重要であることを『マダム・エドワルダ』は示唆しているといえる。

3. おわりに

『マダム・エドワルダ』は小説であるとはいえ、後にエロティシズムについての科学的な思索を深めていったバタイユの知見及び若き日のバタイユの体験が凝縮されている作品であり、現実に対して有益な示唆を含んでいると考えられる。バタイユは私であって私でない「神」ないし「神」を生み出すための交流を生起させるうえで、「眼差される」という対象を主体へと引き込む能動的作用が重要であるということを示しているのである。ESDとして文化のズレを志向するにあたって、これまでのように「眼差す」「知る」「理解する」というベクトルからではなく「眼差される」「知られる」「理解される」というベクトルに重きを置いた実践のあり様を考察していくことが今後求められるのではないか。

文献

Bataille, G.(1976). *Œuvres Complètes, Tome VIII*, Gallimard

Bataille, G. (1971) . *Œuvres Complètes, Tome III*, Gallimard pp.9-31

メインズ, R. (2010) . 佐藤雅彦訳『ヴァイブレーターの文化史—セクシュアリティ・西洋医学・理学療法』, 論創社. (Maines,R.(1999). *The Technology of Orgasm: “Hysteria,” the Vibraor, and Women’s Sexual Satisfaction*, The Jhon Hopkins University Press)

ブブ・ド・□・マドレーヌ, 仲野麻紀, 大岡淳 (2015) . 「すべてはここからはじまった」大岡淳 (編) 『21世紀のマダム・エドワルダ—バタイユの現代性をめぐる6つの対話』, 光文社 pp.143-174

三浦俊彦 (2014) . 『下半身の論理学』, 青土社

和田ゆりえ (2001). 「神と娼婦のあいだ—『マダム・エドワルダ』をめぐると考察—」『関西フランス語フランス文学』(7), 65-74 <http://ci.nii.ac.jp/naid/110009458605>

【口頭発表】

情報を意味づけるコミュニケーションとは
—活動型教育の成立条件を考える—

李 曉燕 (九州大学)

キーワード

意味づけ, コミュニケーション, 成立条件, 活動型教育

1. はじめに

近年, 大学の教育現場ではグループワークなどの活動型教育の実践と研究が盛んである。グループワークは平等な思想を育み, 多様な現実と真理を理解する上で役立つ (De Vita, 2005)。またグループワークは, 自他交流の促進, 自己理解および自己開発の面において重要な役割を果たしていることが検証されている (佐々木, 2009)。異なる文化的背景を持つメンバーからなるグループを「多文化グループ」と定義する (李, 2011)。教育の現場で実践されている多文化グループワークは, 社会のコミュニティをシミュレートしたものであり, 教室と社会のギャップを埋めることができると同時に, 言語能力, 自己認識, 社会認識, 行動規範, 帰属感, 自己の位置づけというセルフ・ナレッジも豊かにする (李, 2011; Li & Umemoto, 2013)。

しかしながら, 必ずしも全ての学習者においてこのような望ましいセルフ・ナレッジの更新が見られるわけではない。本研究は, 九州大学の基幹教育院で開講されている総合科目『知識創造のためのコミュニケーション』の事例研究である。大学の教育現場で行なわれる活動型教育における多文化グループワークに着目し, 教室におけるコミュニケーションを分析して, 活動型教育の成立条件について考察する。

2. 活動型クラスにおけるコミュニケーション

2. 1. 事例概要

筆者は, 特に複数の異なる言語と文化を持つ人々で構成されるグループワーク, すなわち多文化グループワークの効果に注目し, 多文化グループワークのプロセスモデル ASCI モデルを構築した

(李, 2011 ; 図1 を参照)。多文化グループワークにおいては、個人レベルの暗黙的な文化知識が言語化されることを通してグループで共有され、メンバー間の統合によってグループレベルの知識が創られ、そして内省により内面化され新しい文化が再び個人レベルのものとなる。つまり、教師とファシリテーターの促進のもとで行われている多文化グループワークには、「言語化 (Articulation)」→「共同化 (Socialization)」→「統合化 (Consolidation)」→「内面化 (Internalization)」のスパイラルがある。

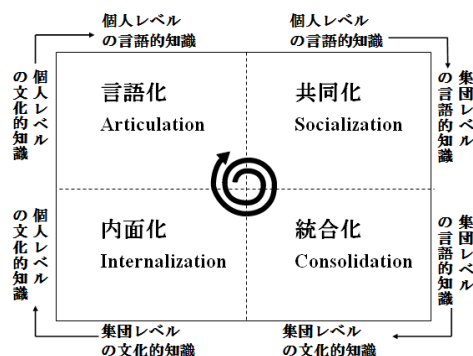


図1 多文化グループワークのASCIモデル (李, 2011)

そして、ASCIモデル (図1参照) に基づき、留学生と日本人学生のClass Share (混成クラス) で多文化グループワークを行なう教室をデザインし、2014年度より九州大学の基幹教育の総合科目『知識創造のためのコミュニケーション』を開講した。受講生はほぼ学部一年生のため、これまでの受験勉強中心の学習スタイルと大きく異なる活動を急に始めるのは多少の弊害を伴うのではないかと考え、講義型と活動型を合体させた実践を行った。まず、5回目までの講義で、知識の観点から「言語」・「文化」・「コミュニケーション」それぞれの概念およびそれらの関係について講義した。そして活動型クラスの進行のあり方および活動型クラスに参加するにあたって求められる自律学習のやり方等についてのオリエンテーションを行なった。

講義後のグループワークは、以下の流れで行なわれるようにデザインした。まず「世界と繋がるとはどんな意味か」について議論をさせ、各グループが自分たちの活動テーマを見つける (ASCIモデルの「言語化」「共同化」に当てはまる)。次に、「世界に繋がるためにどうしたらいいか」という問いから得た活動テーマに沿って、グループごとにインタビューやアンケートなどの調査方法によって何らかの答えを明らかにする (ASCIモデルの「言語化」「共同化」に当てはまる)。その調査結果に対して、「自分はどうか捉えるか」という課題で、クラスのテーマを再度学生に戻す。自分の考えたこと、グループで調査した結果、そして皆で議論したことを統合して、自分としてはどん

な認識が生まれたか考える段階である（ASCIモデルの「統合化」に当てはまる）。最後に、このクラスを通じてどんな「自己成長」が達成できたか内省させる（ASCIモデルの「内面化」に当てはまる）。

2. 2. コミュニケーションの齟齬

筆者は、日本人学生は留学生の単なる補助役ではなく、留学生と同じような主体的な参加者であると位置づけ、日本人学生の自己成長のプロセスについて考察した。その結果、「世界への認識」、「『当たり前』を見直す」、「工夫した伝え方」、「人間の柔軟度」、「調査法の学習」などの面において自己成長が見られた（李, 2015）。

しかしながら、必ずしもすべての学習者においてこのような望ましいセルフ・ナレッジの更新が見られたわけではなかった。日本人受講生二人は欠席率が高く、グループ活動への貢献度も低く、期末レポートも提出しなかった。また、クラスの4つのグループはそれぞれ雰囲気異なっているが、その中のあるグループには積極的なグループ活動が見受けられなかった。そのグループのファシリテーター役をつとめていた学生へのインタビューを通じて、以下のことが分かった。

（テーマが決まってから）全員がパソコンの画面を見つめ情報を集めていた。私は班員が何を考えているのか次第に分からなくなってしまい、班内に重苦しい雰囲気が漂っていた。しばらくして私はこのままではプレゼンテーションは完成しないという結論を下した。そのような事態は避けたかったので、私は全員で議論しては話がまとまらないという理由のもと、班員の一人だけと全体の構成を考え、それを班全体に提案した。みんなも発表できないのは避けたいと考えていたのだろう。私の案に納得してくれた（学生Iへのインタビューによる）。

学生Iは、自分の提案に責任を持ち、グループで発表できるような内容をまとめたが、それは単なる「作業」であり、グループレベルの「活動」にならなかったことを非常に残念に思った。このような結果になった理由を、Iは期末レポートで次のように分析した。

私たちは初めに抽象的なテーマを避けるために具体的な内容に絞っていったが、これが失敗の要因の一つだ。たしかに具体的な内容は初めのうちは議論しやすいが、型が決まってしまっており議論に広がりなくなってしまう、そのうち行き詰まって議論自体がつまらなくなってしまう。（学生Iの期末レポートによる）

以上の事例の失敗例を分析した結果、情報レベルの形式的議論にとどまり、自分なりの理解が

ない、意味（中身）の伴わない議論しか発生しなかったことが、グループワーク失敗の最も重要な要因であることがわかった。

3. 情報を意味づけるコミュニケーションとは

コミュニケーションには、気持ちや感情を共有する感情的コミュニケーションと、考えや視点を共有する思考的コミュニケーションがあるが、教室活動においてはこの両方が観察される。感情的コミュニケーションは、人間関係作りやグループの帰属意識の生成に非常に重要である。また、互いの見方を話し合い、その上で共通点や新たな見方が生まれる過程は、思考的コミュニケーションに当たる。上述の失敗したグループでは、情報レベルの形式的な議論にとどまり、その結果、グループレベルの知見が生まれなかった。そして、気持ちの共有も足りなかったため、グループ内の人間関係ができていないように見られた。つまり、思考的コミュニケーション及び感情的コミュニケーション共に十分に成立していなかった。ドラッカーの論じたとおり、「コミュニケーションと情報は別物」(Drucker, 1974)なのである。情報は形式であり、単なる記号である。また記号それ自体には意味はなく、人がその記号に意味を与える(池上, 1984)。したがって、情報を意味づけるコミュニケーションについて、「適切な情報を選び、自分の考えとして整理した上で、単なる情報としてではなく意味づけられた見方として相手に伝えること」という定義を提案する。情報を意味づけるコミュニケーションは、他者と考えや視点を共有することはもちろん、そのプロセスを通じて気持ちや感情も共有可能なので、活動型クラスにおいて、情報を意味づけるコミュニケーションができないと教室が成り立たないといえるであろう。

4. 活動型教育の成り立つ条件

伝統的な教育と比べると、活動型教育ではコミュニケーションによる認知レベルの相互作用が重視される。コミュニケーションとは、対人接触の中で相手との「共通の意味を構築する過程」である(八島, 2004)。活動型教室では、情報を意味づけるコミュニケーションによって共通認識を作ることが求められている。共通認識と情報共有が混同されるのは、活動型クラスにとって危険である。時間に追われて、情報をとりまとめることに精いっぱいになってしまうわけだが、概して、情報伝達できたことに自己満足してしまい、コミュニケーションができていないグループワークはよく見られる。それは、活動型クラスにおいてもっとも見られる落とし穴ではないだろうか。

その原因を分析すると、まず挙げられるのは、活動型クラスは学生のモチベーションに左右され

ることが避けがたい点がある。インタラクションやコミュニケーションによって学習が発生するので、何らかの原因で意欲が弱くなると学習状況が保障できない。またもう一つの原因は、担当教師が指導する際の手引きが決まっていないことにある。総合活動型日本語教室における教師の役割について細川（2004）は、教師は「設計者」・「組織者」・「支援者」と述べている。具体的にどのように学生を支援するかは、それぞれのクラスに適した対応を教師が臨機応変にしており、暗黙的な経験知は豊富であるもののそれを明確に他者に伝達できない場合が多い。したがって当然マニュアル化はできない。学習者主体の活動型クラスの実践者の中には、教師は「黒子」となり全く学生に干渉しないと主張する人もいれば、自律学習を損ねないようにファシリテーターとして仕掛ける人もいる。具体的な指導方針については、個々の担当教師が悩むところである。

活動型の授業が成り立つ必須条件としては、以下の点が考えられる。

1) 情報を意味づける力。適切な情報を選び、自分の考えとして整理してから、単なる情報としてではなく、意味づけられた見方として相手に伝える。

2) 他のメンバーの立場に立ってコミュニケーションする力。コミュニケーションは受け手に認められ、期待されてはじめて成立する（Drucker, 1974）。すなわち、この言葉遣いは理解してもらえるか、話の構成や内容はきちんと理解してもらえるか、自分の話は相手に求められているか等、常に他者の立場に立って自問する姿勢が重要である。

3) すべての参加者がグループワークの計画を作る力。本当の意味でのグループワークの計画は、情報伝達ルールを作るのではなく、何に共通認識を求めるかを定めるものである。例えばグループで議論するテーマを決めることが大切である。

4) クラスに参加する高いモチベーション、及び自分を含めたクラス全員に対する責任感をもつ力。

5. 終わりに

これまでの研究では、教室におけるコミュニケーションが重要であることが度々強調されてきている。本研究は、関係を作る感情的コミュニケーションと情報を意味づける思考的コミュニケーションという二つの側面から、学生の相互作用を分析した。感情的コミュニケーションは、人間関係の形成やグループの帰属意識の生成に非常に重要である。また情報を意味づけるコミュニケーションはすなわち視点や考えを共有する思考的コミュニケーションであり、それによって、相互に見方を交換し、共通点が明らかになったり新たな見方が生まれたりする。関係を作る感情

的コミュニケーションと情報を意味づける思考的コミュニケーションは、活動型教室が成り立つ
両輪と言える。

文献

池上嘉彦 (1984) 『記号論への招待』 岩波書店

佐々木由利子 (2009) 「カウンセリングの体験学習のために開発された四つのグループワークの研究」 日
本橋学館大学紀要 8, 79-90.

細川英雄+NPO 法人「言語文化教育研究所」スタッフ(2004) 『考えるための日本語—問題
を発見・解決する活動型日本語教育のすすめ』 明石書店

李曉燕 (2011) 「セルフ・ナレッジを豊かにする—多文化グループワークにおける知識プロセス—」, JAIST
学術研究成果リポジトリ.

李曉燕 (2015) 「日本人学生と留学生の混成クラスにおけるグループワーク—日本人学生の自己成長に注
目して—」, 言語文化教育研究学会第2回研究集会発表概要

八島智子 (2004) 『第二言語コミュニケーションと異文化適応—国際的対人関係の
構築をめざして—』 多賀出版

Drucker, P. F. (1974) *Management: Tasks, Responsibilities, Practices*, New York, Harper & Row (野田一夫, 村上
恒夫監訳 『マネジメント：課題・責任・実践』 ダイヤモンド社, 1974)

De Vita, G. (2005) *Fostering intercultural learning through multicultural group work*, in Jude Carroll and Janette Ryan
(Eds.) *Teaching international students: Improving learning for all*, pp.75-83, London: Routledge.

Li, XiaoYan & Umemoto, Katsuhiko (2013), *Knowledge Creation through Inter-Cultural Communication in
Multi-Cultural Groupwork*, *Intercultural Communication Studies*, 21-1, pp.229-242.

【口頭発表】

14歳の頃出会った日本語と私

10年後の語りから

工藤 理恵 (アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター)

キーワード

中等教育, 実践, 支援, 言語学習, 学習プロセス

1. はじめに

日本語活動実践（以下、実践）を行ってから何年か経って、当時の学習者からふいに連絡をもらう経験のある実践者は多いのではないかと思う。そういった連絡の中でやりとりをしながら、私はあの時行った実践にはどのような意味があったのだろうか、学習者は何をどう体験していたのだろうかと疑問に感じることもある。同時に、今日も実践に関わる一人として、目の前の実践の意味を様々なレベルで常に考え続けているように思う。

本調査はこうした一連の考えの中で、思い浮かぶTのインタビュー記録を元に行った。Tは、私にとって最も印象に残るクラスにいた学習者の一人である。いざインタビューを行うと、Tの語った学習プロセスは私が想像していたものと全く異なっており、中等教育段階の非常に多感な時期に外国語としての日本語と接触する意味について、またそこでの支援のあり方について考えずにはいられなかった。Tが経験した学習プロセスを記録することは、私にとっては少々苦い経験となったが、それらを記録するプロセスから実践を支援する立場における、新たな視点を得ることができた。本発表では、言語学習の支援という観点からそれらを発題したいと考えている。

海外の中等教育段階の学習者は、最も多くの学習者の属する段階でありながら、最も研究の進んでいない領域とされており（佐久間 2006）、今日も同様の課題を抱える分野として認識されてる（佐久間 2015）。近年、「空間的に移動する」「言語間を移動する」「言語教育カテゴリー間を移動する」という三つの条件を持つ分析概念「移動する子ども」が提唱され（川上 2011）、同概念に基づく論考が、多く輩出されている。Tは、当時海外の中等教育段階の学習者であり、「移動する子ども」であったと言える。更には、「成長期の重要な時期を親の文化の外で過ごした人」である「第三の文化」を持つ子ども（Pollock&VanReken1999）だということも出来る。本稿では、そういった個人

の背景や属性などそれぞれの状況には関わらず、寧ろある年齢期の普遍的なテーマとして中等教育段階の多感な時期を捉えた支援について考えたい。

2. 実践の概要

本実践は、2003年から2005年に2年間、発表者が青年海外協力隊の日本語教師として派遣されたブルガリアの中等教育機関¹で行われた。日本語主専攻の生徒24名を対象とし、ノンネイティブ教師一名と発表者のチームティーチングで進められた。実践で用いたのは日本語教科書『みんなの日本語』である。ノンネイティブ教師から文型や文法の導入や練習が行われ、それを受けてネイティブ教師が運用面のアプローチをする形が基本であった。8年生は40分授業を1週間に19コマ、9～12年生は6コマ受ける。

ネイティブ教師は授業以外の自発的な活動が推奨されており、私は、教科書を用いた実践以外に、日記実践（日常の出来事を日本語で書き、教師とやりとりするもの）や、ポスター交換（海外の学習者とポスターでお互いの国の紹介をするもの）、日本食・書道・茶道などの体験、ゲスト交流、柔道教室訪問などに関わった。その他にも日本文化クラブ活動や能力試験対策クラス、日本大使館主催のスピーチコンテスト、日本文化祭、NPO法人のエッセイコンテストなどがあり、希望者は思い思いの形で活動に参加していた。

3. Tはどのように日本語を学習したか

3. 1. 分析対象と分析方法

Tは2003年に8年生クラスに入学した学生である。私は2年間、Tのクラスを担当し帰国、その後Tは12年生まで日本語コースで勉強を続けた。卒業後、大学でも日本語学科に進み、在学中に1年間、日本へ留学している。ブルガリアに帰国してから更に1年間の修士課程に進み、同課程で勉強しながら日本語クラスのアシスタント教員を1年強務める。そこから結婚のため日本に移住し、半年ほどが経過している。Tと私は、2007年にTが来日した際に、また2008年に私がブルガリアを訪問した際に再会している。

¹ ここでの中等教育機関とは、本稿の基準に基づいた理解を助けるための呼称。ブルガリアの学校制度は、4・4・4～5制をとる。一般的には、1年生から4年生を初等教育、5年生から8年生を中等教育とされている。本稿では、日本の学校制度との相関関係を加味し、5年生から12年生までを中等教育と扱っている。

分析対象は、これらの日本語学習のプロセスについて語る T のインタビュー記録²である。他にも補助資料として隊員活動報告書 1 号～5 号を用いた。インタビューは鄭 (2015) の「日本語人生」を参考に出来るだけ T の語りに添うことを心がけ、広義の学習プロセスについての質問を中心とした緩やかな半構造化インタビューを採用した。インタビューの音声は文字化し、その資料を元に質的な分析を行った。分析の手順は次の通り。

- ① 学習プロセスに関わる発言に印をして、それらを要約する。
- ② ①を時系列に並べる。似たものをまとめながら、カテゴリーを作る。
- ③ T の発話に出来るだけ忠実に、カテゴリー毎にストーリーを再構成³する。

3. 2. [カテゴリー 1] 変わった私

6 歳の頃にブルガリアに越してきた私は、日本語クラスの中で唯一のウクライナ人だった。母語はロシア語で、自宅でもロシア語が使われていた。T という名前は、ブルガリア語にすると「あいつ」という意味だったから、クラスではみんな変に思っていて、クラスには最初からうまく馴染めなかった。話し方も違っていたし、父が画家だからか、興味や考え方も違う。他の皆と違って生真面目で責任感も強い方だった。変わっていたからいじめられたんだろうな、と今は思う。その頃から色々な言葉で日記をつけるのが好きで、将来の夢は作家だった。先生から見ても、可愛くない生徒だったんじゃないですか？

3. 3. [カテゴリー 2] 辛い記憶

日本語クラスは最初から居心地が悪かった。クラスでは色々なことを忘れて楽しめることもあって、歌を歌ったり、ゲームをしたり日本語が楽しいというイメージとモチベーションをもらったように思う。日記実践は、何となく覚えている。まあ、面白かったが、やはり見られているという意識があり、義務的に参加していたように思う。同じクラスに話せるようになった人もいたが、まあ、結局うまくいかなかった。クラスの大半が日本語に対する興味を失う中、私だけは日本語に夢中でどんどん浮いてしまっていることに気付いてはいたが、どうしてよいのか分からなかった。大学でも、頑張り過ぎてしまって他の人と分かり合えず、嫌われてしまい、とても辛かった。自他共に「私と言えば日本語」を認める状態だったが、頑張らない方が幸せに過ごせるのではないかと、よく悩んだ。

² インタビューは数回のメッセージをやりとりした後、2015 年 10 月に 2 時間ほど電話で行った。

³ ストーリーを再構成する際、基本的には T の言葉をそのまま用いている。加筆しなければ意味が通じない部分のみ語義から出来るだけ忠実な加筆を行い、また、多義的な内容が有る場合は会話の流れを重視し、内容を選択した。

3. 4. [カテゴリー3] 弁論大会

弁論大会は、欠かせない存在だった。私は毎年登壇し、1年目は特別賞、2年目は2位、3年目には1位になった。弁論大会に関わり始めて、人生が変わるような感じさえした。例えば1年目に審査員に、「今まで見てきた人の中で発音が一番いいわよ！」と呼び止められたことがある。今までこんな風に人に褒められたことはなかった。そこから自分の日本語に将来性を感じられるようになったし、自信を持てるようになった。

まあ弁論大会は結果よりも、その勉強も楽しかったですね。例えば授業が終わってからとか、授業以外の時に、先生と他の学生たちと集まって、なんか、勿論練習とかもするんですけど、それ以外にも、ただプライベートな話し、出来たりして、で一緒にお菓子とか食べながら。あったかい雰囲気になってたから、私はすごく楽しかったんです。(略) それに、色んな年齢の学生たちが出るので、後輩たちと先輩たちがあわさって、お互いみんな、話が深くできるのはその時だけだったと思います。

私が弁論大会で得たのは、友人だった。先輩後輩関係なく、頑張っている同志のような感じで私たちは自然に仲良くなり、そうするとクラスでうまくいかないのも気にならなくなっていった。弁論大会があって、本当に良かった。

3. 5. [カテゴリー4] 私は特別

日本語の勉強をはじめて、日本語にすごく向いていたのか、努力しなくても何でも簡単ですごく楽しかった。楽しかったから、勉強も苦にはならなかった。

小さい頃からヨーロッパ貴族のような物語が大好きで、上品な感じに憧れを持っていた。だから日本の古典文学に興味を持つのは自然なことだった。留学中に古典文法の授業をとって、全然何も分からなかったけど、古典文学は言葉が豊かで本当に面白かった。そこから古典文法が徐々に私の専門になっていった。現在も、伊勢物語を古典語からブルガリア語にすることで研究を進めている。伊勢物語の翻訳は、あるロシア研究者が翻訳した資料があり、そのロシア語の資料を参考に古典文学をブルガリア語に出来るというのは当に私にしか出来ない仕事だと思う。私みたいな人、あまりいないから。

3. 6. [カテゴリー5] ここは私のいい環境

学生生活では色々と辛い経験もしたが、大学では自分が向いているところに来たなど感じた。大学院に入ると、もっと自分に相応しい環境に入ったというような感じがした。留学の1年間は短すぎた。でも何よりも大切なのは、大学院の時にはじめた日本語クラスのアシスタントで関わった教

室だった。アシスタント1年目は教えるのは大変だったけど、今まで私が経験してきたことを学生に伝えられるから、何でも意味があるように感じられるようになったし、何よりも学生とは特別な関係だった。教室では、安心できる。ここは私のいい環境、ここは私の居場所なんだと。日本語のように“変わった”言語を勉強する人は、多かれ少なかれ自分が文化間の繋がりを負う役割を感じていると思う。うまく翻訳できた時、それで人がうまく分かりあえるように繋がられた時もそうだ。この教室ではその役割を担えた感じがして、満足感があつた。私のいい環境はいつも、日本語で作られていた。日本語だとうまくいくのだ。日本語だとうまく私を表現できる。

4. Tの学習を支える支援とは何だったのか

日本語の学習を始めた頃から卒業するまでの実に5年間、更には〈まだ時々辛い思いをすることもあつた〉という大学の4年間、Tは常に人間関係の悩みを持ち、いじめられている、うまくいかないという意識を完全に払しょくすることが出来ず過ごしたことになる。特に中等教育段階においては、一日の大半を過ごす教室での悩みが如何にTにとって重大な問題だったのかは想像するに難くないと言えよう。その頃のTは、非常に意識的に自らの学習への取り組みと人間関係を結んでいる。夢中になるほど好きな勉強とそれと反比例する人間関係のあり様に、ジレンマを抱えていたのである。その後、弁論大会、留学先、そして大学院や日本語クラスのアシスタントをする経験の中で、友人や学生、参加コミュニティを得ることで、トラウマ的語りは自己実現の語りへと変わっていく。

第2言語であるブルガリア語で、うまく人間関係や居場所を作れなかつたTにとって、日本語を学習し、日本語によって新たな世界を作るプロセスは10年間に及ぶある種の生き直しのプロセスとして捉えることも出来る。そういった意味では、日本語学習そのものがTにとっては大きな意味を持つものであると言えよう。

更に、より具体的な視点から考えると、Tにとって〈欠かせない存在〉であつた弁論大会を構造的に捉え直す必要があるだろう。弁論大会は、日常のクラスというコミュニティを離れ、ある特定の目的をもった有志メンバーの集まるクラスだった。Tにとって、弁論大会は仲間や参加コミュニティを得る一つの契機として存在している。クラス実践を横軸で捉えると、弁論大会は縦軸の異学年メンバーによるコミュニティであり、Tはこの立体的な構造により居場所を得、支援されたと言えるのではないだろうか。

5. 実践者の立場から

本調査から明らかになったのは、実践者が組織の中で実践を立体的に捉えることで可能となるコミュニティ生成の可能性である。近年、教室外の学習者の学習環境に注目する論考（浜田他 2006）や、学習者の視点から実践の位置づけに注目する論考（牛窪 2013）など、学習者の視点から実践を捉えた活発な議論が行われている。学習者のコミュニティ形成については既に三代（2009）で論じられているところであるが、本稿で主張したいのは、実践者が組織し得る学習者の参加コミュニティの重要性である。活動範囲が成人に比べると限られているという意味で、初中等教育段階の学習者にとっては特に、多くの参加可能コミュニティをもつことそのものが人間関係構築の契機や居場所の獲得へと繋がり、非常に大きな意味を持つとすることができる。更には、学年や性別など組織の中で意識され易い学習者の属性だけではなく、それぞれの専門性や興味関心などを知る機会の多い実践者だからこそ、オフィシャルでないものも含め何らかのコミュニティ生成に寄与できるのではないかと考える。つまり、実践者が担当する実践とは異なる一步俯瞰した視点から、学習者の参加コミュニティについて意識的になることで、学習者はより多くのコミュニティ参加の可能性を得ることができる。そして初中等教育段階の学習者にとってそれらは、彼らより多くのコミュニティ参加の自由を持つ私たちが想像するより遥かに大きく支援として機能し得ると言えるのではないだろうか。

文献

- 牛窪隆太（2013）. 留学生は日本語授業をどのように位置づけているか—教室の練習の場としての疑似性をめぐって. 『早稲田日本語教育実践研究』 1 (pp.1-15)
- 川上郁雄（2011）. 『「移動する子どもたち」のことばの教育学』 くろしお出版.
- 佐久間勝彦（2006）. 海外に学ぶ日本語教育—日本語学習の多様性. 国立国語研究所編『日本語教育の新たな文脈—学習環境、接触場面、コミュニケーションの多様性』 (pp.33-65) アルク.
- 鄭京姫（2015）. 語りから得られる方法から人生のライフに関わる研究へ—「日本語人生」に出会うための物語より. 舘岡洋子（編）『日本語教育のための質的入門—学習・教師・教室をいかに描くか』 (pp.139-158) ココ出版.
- 三代純平（2009）. コミュニティ参加への実感という日本語の学び—韓国人留学生のライフストーリー調査から. 『早稲田大学日本語教育学』 6 (pp.1-14) 他

【口頭発表】

「多文化共生」と真に向きあうための
「リフレーミング」の発想

松本裕典（静岡日本語教育センター）

キーワード

「多文化共生」, 「リフレーミング」, 発想法, 「まなざし」, 本質主義

1. はじめに

日本の行政管理を司る機関である総務省が『多文化共生の推進に関する研究会報告書』（総務省，2006）をまとめてから10年を迎える。この報告書では「多文化共生」を「国籍や民族などの異なる人々が、互いの文化的ちがいを認め合い、対等な関係を築こうとしながら、地域社会の構成員として共に生きていくこと」（総務省，2006，p. 5）と定義している。この定義では「国籍」や「民族」や「文化」などの「ちがい」を認め合って「共に生きていくこと」が謳われているが、その見方は多文化主義を下敷きとした「多文化共生」の「文化」を静的・本質的なものとして捉えるものでもあった。そして、この定義はその後広く「多文化共生」がめざされる地方自治体をはじめとした多方面で参照されるものとして流通し、「多文化共生」という術語にまつわる「異国籍」「異民族」「異文化」というイメージを国家的に実体化した。

一方でこの報告書は「多文化共生」という術語を身近なもの、日本社会が向きあうべき重要な課題として整理して示した点は評価されるものでもある。それによって「多文化共生」をテーマに掲げた講座や実践が地域で取り扱いやすくなり、その際の指針ともなった。しかし、文化本質主義に基づいた定義を拠り所とした実践や方策を推進していくことは、文化本質主義の考え方をより強固にしてしまう危険性も併せ持つ。

そのため本発表では上述のような状況を踏まえ、「多文化共生」と真に向きあうためにはどのようなことが必要なのか、また、私たちはどのように向きあうことができるのかを発表者（以下、私）の経験と実践事例の紹介を通して検討し、真の「多文化共生」への一提案をすることを目的とする。

2. 「多文化共生」の展開と受容

まず本章では、関連資料を参照しながら「多文化共生」という術語の展開と受容について整理する。『多文化共生の推進に関する研究会報告書』（総務省，2006）や『川崎市多文化共生社会推進指針』（川崎市，2008）といった公的資料の定義を再検討しつつ、全国的に推進される「多文化共生」の講座・実践を俯瞰する。また同時に、上述の資料による定義に翻弄されながら私が「多文化共生」と向きあい、考え続けてきたエピソードと自己変容のプロセスを挿入しつつ、いかに定義がイメージや概念を形作り、強化するものであったのかを指摘する。

2. 1. 「多文化共生」の展開

日本社会において1990年代ごろから用いられた「多文化共生」という術語は広がりを見せ、2016年現在ではだいぶ浸透・定着してきた。たとえば「多文化共生 講座」とインターネット検索をすればおよそ33万件がヒットする¹。それらを見ていくと「〇〇国の文化」「固有の文化」「母国文化」「異文化コミュニケーション」「外国の方」「文化紹介」といった国や国籍を単位とした文化交流・国際交流を推奨するような言葉が並ぶ。これらが現状の「多文化共生」から想起されるイメージであるということなのだろう。こうしたイメージを下支えする主たるものとして公的機関が策定する指針が挙げられよう。

先には総務省（2006）を取り上げたが、地方自治体での例としては川崎市が有名である。川崎市は2005年に『川崎市多文化共生社会推進指針』（2008年と2015年にそれぞれ改定版を発行）を策定するなど全国に先駆けて「多文化共生」を牽引してきた。だが改訂版の川崎市（2008）でも「国籍や民族，文化の違いを豊かさとして生かし，すべての人が互いに認め合い，人権が尊重され，自立した市民として共に暮らすこと」（p.8）と定義付けされており，やはりここでも「国籍」「民族」「文化」がキーワードになっている。これらのキーワードが「多文化共生」を結びつける紐帯となり，地域における講座や実践は，分かりやすく明確に記述されているこれら指針のキーワードを基準に展開されてきたのだろう。そして講座や実践の参加者から参加者へとますます広がりを見せていく。

¹ Google と Yahoo! JAPAN で検索したところ，いずれの検索エンジンでも「約 335,000 件」と表示された（2016年2月14日現在）。

2. 2. 「多文化共生」の受容

「多文化共生」という術語は私にとってずっと気がかりなものであった。私の出身地である浜松市はかねてより「浜松市世界都市化ビジョン」を策定したり、外国人集住都市会議を呼び掛けたりと「多文化共生」事業に熱心に取り組んでいる都市として知られていた。しかし私は市民として暮らしているときはそのことを全く知らなかった。その事実気がついたとき私には浜松市に暮らす市民であるのに自分の知らない所で「多文化共生」が推進されているという驚嘆とも恐怖とも言えぬ違和感が残った。それは無知で無関心であった自分へのある種の自己嫌悪のようなものだったのかもしれない。それ以降、「多文化共生」がめざされる場としての「地域日本語教育」に関心を持ってみたり、「多文化共生のまちづくり」に感銘を受けてぜひ加担したいと思っいろいろな講座を受けてみたり、インタビューをしてみたり、文献に当たってみたりしてきた。その中で「共生」は「強制」にも「矯正」にもなる（安田，2011，p. 24）のだと言われれば返す言葉も失って糾弾に転じたりもした。この頃の私は「多文化共生」という術語が抱かせる本質性に明らかに翻弄されていた。紙幅の関係で詳述はできないが、私は「多文化共生」と向きあい続ける中で「多文化共生」という概念は「まなざし」によって変わりうるし、私自身が決めていいのだという判断に落ち着いた。それゆえ、この「まなざし」を問う実践を立ち上げていかなければならないと強く感じるようになり、次章で紹介する二つの実践を構想した。

3. 「まなざし」を問う二つの実践事例

続いて本章では、あたかも実在するものであるかのように語られる「概念」を問い返すことを目的に私が設計し、実施した二つの実践事例を紹介する。一つ目の事例は、福岡（1993）や杉本、マオア（1995）などを参考に「ニホンジン」と「ガイコクジン」の境界を考えることから、単純に収束される「日本人」や「外国人」という帰属の問題を取り上げたものである。二つ目の事例は、国際理解教育・開発教育の文脈で「スキルアップ」をテーマに掲げ、フレイレ（1968/2011）やレイヴ、ウェンガー（1991/1993）などを参考にした参加型学習の理論を提示しながら「スキルトレーニング」から脱することを取り扱ったものである。扱ったトピックは異なるがいずれの事例も、本質主義的な発想からの脱却を投げかけるものであり、これらの事例から「定義」や「概念」によって付与・想起されるイメージやステレオタイプを打ち砕き、ともに問い直し、再構築・再生していくことの重要性を主張する。

3. 1. 「ニホンジン」とは誰のことか

一つ目の事例は、ふとした瞬間に無批判に口に出される「ニホンジン」と「ガイコクジン」の境界を考えるために、福岡（1993）の「「日本人」から「非日本人」までの類型枠組」（p. 5）と杉本、マオア（1995）の「「日本人」のさまざまなタイプ」（p. 297）の二つの表²を参考にワークショップ形式の実践を編成し、実施したものである。単純に収束される「日本人」や「外国人」という帰属に関わる問題に意識的になることをめざした（松本，2015）。私たちが日常で「ニホンジン（ニッポンジン）」と口にするときに想定している「日本人」とは誰のことであり、どのような人なのか。総務省（2006）や川崎市（2008）が切り出した「国籍」「民族」「文化」を軸足にして、自明であるかのように日々使っている言葉に説明を求め問い直すことで「日本人」と「外国人」のあいだにある境界を浮き彫りにした。そして「多文化共生」はめざすべき理想ではなくその過程であると捉え直すことの必要性を示唆した。

3. 2. ファシリテーションスキルとは何か

二つ目の事例は、「多文化共生」を含めた人類共通の地球規模のさまざまな課題の解決をめざす国際理解教育・開発教育の文脈での実践である。フレイレ（1968/2011）の「課題提起型教育」や「意識化」の理論、レイヴ、ウエンガー（1991/1993）の「正統的周辺参加」の理論などを参考にした参加型学習の「スキル」をワークショップ形式で提示しながら「スキルトレーニング」から脱することをめざした。この実践ではファシリテーションスキルの向上がテーマとなっていたが、従来、獲得すべき／できるスキルという形で本質化され個体能力主義的に示されてきたものを、なぜ参加型学習が必要なのかを実際に参加型学習の形態で体験してもらいながら、その場にいる私を含めたすべての参加者の協働作業の産物であり、関係性の中で生み出されるものだとして社会構成主義的な発想で示した。そして未来が予測不可能であるがゆえにスキルではなく発想法のトレーニングが必要であることを示唆した。

3. 3. 「リフレーミング」の発想

いずれの実践もワークショップ形式で可視化することで、その理論的な側面を分かりやすくしている。こうしたイメージに基づいたステレオタイプ的な意味付けや本質主義的発想を批判する議論

² これら二つの表に加えて、与那覇（2013, p. 15）でも杉本、マオア（1995）の同表が整理された形で引用参照されており、そちらも併せて参考にした。

はこれまでも何度でも繰り返されてきたはずだが、いまだに幻想は揺らがずに付き纏う。これは私が普段携わっている日本語教育の実践でも同じだ。「正しさ」を規範とする以上、逃れられない現実であるのかもしれない。それゆえいったん立ち止まり、どちらかが正しいのではないし、どこかに正解があるのではないと答えを出すことを焦らない構えを取れるようになりたい。「正しい答え」を求めることから「答えのない問い」を問い続ける勇気を持つことが肝要だろう。その際に有効な手立てとなるのは「リフレーミング」の発想である。

「リフレーミング」(Reframing)とは、所与の枠組み(フレーム)をずらすという作業である。枠組みをずらすと言っても、この作業には自己がどのように物事を捉えているのかという自らの「まなざし」に意識的になることも含まれてくる。ただ窓枠をずらしただけでも見える景色は変わるが、同じ景色を見ていても同じ見え方をしているとは限らないからである。ゆえに、枠組みだけではなく、その「まなざし」自体を揺さぶる実践が求められ、それによって「多文化共生」という術語と向きあうことが、真の「多文化共生」への始まりではないかと私は考えている。

4. おわりに

今回の年次大会では、「多文化共生」と向きあう」というテーマが設定され、その主旨の中でも述べられているように、私たちはともに乗り越える必要のある課題を数多く共有している。これらの課題をともに乗り越えるためには、そもそも「多文化共生」とは何かと問い返すような実践研究が必要であり、本発表ではまさにその点をめざしている。

「多文化共生」をめざしたいがために「多文化共生」を概念化し、「多文化共生」と名付けたことにより結果的に「多文化共生」に縛られているこの状況を「社会統合」や「インターカルチュラル・シティ」といった術語で置き換えても同じことであろう。重要なのは「多文化共生」に関わるひとりひとりの個人が、「多文化共生」について何を考え、何をめざしていくのか、そのための拠り所は何か、そしてそれはなぜなのかと問うことである。

ヘイトスピーチの応酬をはじめとする昨今の悲痛なニュースが伝える字面や映像に惑わされることなく、それらを読み解き、裏打ちし、切り拓いていくことに真の「多文化共生」の未来が続いているのだと信じたい。そのために、この手の実践を編み、向きあうことこそ言語文化教育の役割であり、そこに携わる実践者としての使命ではないだろうか。

本発表の中で取り上げた事例は、理論面ではすでに幾度も議論されてきたことであり、特段の新規性があるわけではない。むしろ種々の先行研究を寄せ集めた焼き直しでさえあると私自身も感じ

る部分がある。しかし、それが「一般の市民」を対象とした実践の形で示されることはあまり多くなかった。こうした実践をいわゆるアカデミックな形態ではなく、また、授業や講義としてでもなく、「多文化共生」がめざされる「社会」でともに暮らす「一般の市民」を巻き込んで、自らもまた「一般の市民」として展開していくことが求められるだろう。それゆえ私はこの事例を取り上げて紹介せずにはいられなかった。本発表がこうした実践の広がりの一助となれば幸いである。

文献

- 川崎市 (2008). 『川崎市多文化共生社会推進指針——共に生きる地域社会をめざして』改訂版, 川崎市市民局人権・男女共同参画室.
- 杉本良夫, ロス・マオア (1995). 『日本人論の方程式』(ちくま学芸文庫) 筑摩書房.
- 総務省 (2006). 『多文化共生の推進に関する研究会報告書——地域における多文化共生の推進に向けて (平成18年3月)』総務省. <http://www.soumu.go.jp/kokusai/>
- 福岡安則 (1993). 『在日韓国・朝鮮人——若い世代のアイデンティティ』(中公新書1164) 中央公論社.
- フレイレ, P. (2011). 三砂ちづる (訳) 『被抑圧者の教育学——新訳』亜紀書房 (Freire, P. (1968). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.).
- 松本裕典 (2015). 「ニホンジン」とは誰のことか——「多文化共生」を読み解くために考える実践『DEAR News』171, 8-9.
- 安田敏朗 (2011). 『「多言語社会」という幻想——近代日本言語史再考IV』三元社.
- 与那覇潤 (2013). 『日本人はなぜ存在するか』(知のトレッキング叢書) 集英社インターナショナル.
- レイヴ, J., ウェンガー, E. (1993). 佐伯胖 (訳) 『状況に埋め込まれた学習——正統的周辺参加』産業図書 (Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.).

【口頭発表】

「複言語・複文化主義」のヨーロッパをこえた可能性
—その解釈の変遷—

山川智子（文教大学）

キーワード

「複言語・複文化主義」、CEFR、欧州評議会、ヨーロッパ統合、「ヨーロッパ・アイデンティティ」

1. はじめに

「複言語・複文化主義」はヨーロッパで提唱され、今やヨーロッパを超えて広がりを見せている概念である。この概念が紹介された『欧州言語共通参照枠(*Common European Framework of Reference for Languages*) 以下 CEFR』(Council of Europe, 2001) は、ヨーロッパの言語教育の実状にあわせて作成されたが、その影響力はヨーロッパをこえている。また CEFR には、「問題提起をしても答えを提示することはない」と記されており、あくまでも CEFR は参照するためのものとされていたが、現状は言語教育の「規範」とされている。

CEFR の中でも特に、A1 から C2 にレベル分けした「共通参照枠」に大きな関心が寄せられ、教科書にもその表示が掲げられるほどである。また学習歴の記録と管理のための道具である「ポートフォリオ」も広く活用されている。「共通参照枠」も「ポートフォリオ」も、目に見える形で提示されていることも理由として挙げられるであろう。その際に意識されたのが「複言語・複文化主義」概念であった。*plurilingualism/pluriculturalism* の訳語として日本で普及した「複言語・複文化主義」ということばの目新しさも加わり、早い時期からこの概念の研究が行われてきた。

本発表では、今一度あらためて、この概念が生まれた経緯、解釈の変遷を考えてみたい。「複言語・複文化主義」が提唱されてから既に十数年経つが、日本の状況を反映して、それぞれの理解も変遷してきたので、日本との距離を測り直したい。

2. 一人ひとりの「複言語・複文化主義」理解が社会を形作る

「複言語・複文化主義」は、個人の言語使用や文化体験に焦点をあてる考え方であり、社会に焦点をあてる「多言語・多文化主義」とは異なるものとして欧州評議会が提唱した概念である（山川、

2005)。一人ひとりの言語話者の経験に基づき、独自の言語・文化を活用して社会を築こうとする考え方である。それまでに学んだり、触れたりしたことのある言語を、場面に応じて使うことで異文化交流を行っていることを個人に意識化させる考え方である。一人ひとりの言語・文化の経験知を重要視する考え方であるとも言える。

そうであるならば、「複言語・複文化主義」の理解も、一人ひとりの言語・文化生活で得た実感がもとになっていると言えないだろうか。「複言語・複文化主義」の解釈もただ一つの「正解」があるわけではなく、それぞれの理解する「複言語・複文化主義」を伝えあい、食い違いがあった場合は、その違いを検討していくことが重要となる。それぞれの理解をどうすり合わせれば相互理解に至るかも考え続けることも求められる。こうした対話による理解のすり合わせに関しては、平田(2012)に詳しい。

3. 「複言語・複文化主義」がもたらしたインパクト

「複言語・複文化主義」の解釈の仕方によってもたらしたインパクトを整理してみたい。本発表では、「複言語・複文化主義」概念が部分的言語能力の意義を示したこと、言語学習に関わるすべての立場での理念共有の重要性を示したこと、さらに「ヨーロッパ・アイデンティティ」の意識化に貢献したことを挙げる。

3. 1. 部分的言語能力の意義を示した

「複言語・複文化主義」は、CEFRに提示されている「共通参照レベル」を補完するものである。特に、部分的言語能力の意義を分かりやすく示してくれた。

この「共通参照レベル」では、まず、学習言語の運用能力が三つのレベル（Aレベル「基礎段階にある言語使用者」、Bレベル「自立した言語使用者」、Cレベル「熟達した言語使用者」）に分かれている。さらに、各レベルが二つに分かれ、A1からC2レベルまでの言語運用能力が記述されている。記述の特徴は、言語能力を数値で示すのではなく、「その言語で何ができるか」が明記されていることである。つまり、「できる」ことを肯定的に明示する記述方法が採用されている。

数値による評価に比べ「能力記述文」による記述は、具体的で、学習者にとっても腑に落ち、何ができる程度までできるようになったのか、さらなる学習に向けて何が必要かを把握しやすい。また、「能力記述文」における肯定的記述は、特に入門のAレベルでは「できる」ための環境設定を具体的に明示する必要があるため、否定的記述よりも工夫を要するが、学習者と教員の間で評価を共有

できるという利点がある。双方が信頼関係を築き、相互納得の上で進めることこそ、CEFRの目的の一つである「透明性」に他ならない。さらに、個々の学習者がどのような学習履歴を持つかを本人に自覚させ、それを教員が可視化できるようにしたのが「ポートフォリオ」である。

こうした営みの背景にも「複言語・複文化主義」という考え方がある。二人としてまったく同じ言語・文化体験を持つ人間はいないというCEFRの基本方針は、つまり一人ひとりの言語学習体験を意識化させる「複言語・複文化主義」概念そのものである(山川, 2005b)。

3. 2. 理念共有の重要性を示した

CEFRには、作成にあたっての政治的背景や理念が詳しく書かれている。CEFRの前身ともいえる文書『しきいレベル』(Council of Europe, 1975)と比べてみてもこれは明らかである。たとえば第1章で、欧州評議会の目標や「複言語主義」概念について述べられている。また第1章と第8章では、言語的多様性の状況やそれに対応した学習に関することが記述されている。言語問題と政治とを結びつける欧州評議会の姿勢、それを利用者側にも共有してほしいという願いがCEFRから浮かび上がってくるとは言えないだろうか(山川, 2015b)。

『しきいレベル』が作成された1970年代は、ヨーロッパ統合を下支えするための言語学習という姿勢がみられた。必要に迫られて異言語を学ぶ移民が増える中、彼らの学習をどう支えるかという切実な課題に向き合う必要があった。『しきいレベル』を作成する側はもちろん、欧州評議会の理念や言語学習の意義を踏まえて作業したわけだが、そうした理念を使用者側に敢えて伝えようとしたわけではなかった。

CEFRの時代になると、ヨーロッパ統合の拡大・深化に向けての言語学習という姿勢を市民に意識化させるための工夫を読み取ることができる。理念は、作成者側と使用者側が共有してはじめて実践に移すことができる。一人ひとりの言語や文化に対する向き合い方に注目する「複言語・複文化主義」という考え方からしても、理念の共有は欠かせない。

つまり「複言語・複文化主義」という概念には、それを唱えることによって市民に言語文化意識を呼び覚まし、対人コミュニケーションを活性化させる側面がある。さらに、「透明性」を意識しつつ対話を重ねるといふ、ヨーロッパで生まれた学習方略とも結び付けられ、教育全体の枠組みで捉えていく必要性が確認できる。

3. 3. 「ヨーロッパ・アイデンティティ」の意識化に貢献した

「複言語・複文化主義」を提唱した欧州評議会は、ヨーロッパの「民主主義の学校」とも評されている。戦後、「ヨーロッパ・アイデンティティ」が人々の意識にのぼらない頃から、ヨーロッパ市民としての意識を持たせるための教育を先導したのが欧州評議会だからである（山川, 2015a）。国を超え、ヨーロッパという大きな枠組みで考える場合、最小単位である個人の存在が重要になる。「千丈の堤も蟻の一穴から」という諺にもあるように、想定する地域が大きくなればなるほど、一人ひとりの役割を無視することはできないからである。ヨーロッパ全体を一つの地域とみなせば、当然、そこには多くの言語・文化が存在する。さらに言語だけでなく文化の理解も欠かせないという認識に導かれる。一人ひとりの言語文化意識に注目する「複言語・複文化主義」がここでも関わってくる。

「多様性の中の統一」というヨーロッパ統合のスローガンが言い表しているように、言語と文化の多様性の維持と、一人ひとりが「ヨーロッパ・アイデンティティ」を持つことは何ら矛盾するものではない。「複言語・複文化主義」とは、一人ひとりのヨーロッパ市民が理解するそれぞれのヨーロッパ像の総量がヨーロッパ社会を形成する、という認識にたっている。

たとえばドイツを考えてみる。ヨーロッパでドイツが重要な役割を担うことが可能になった背景には、「過去の克服」の一環として若い世代に歴史を語り継ぎ、対外的な信頼を取り戻す努力があったからである。つまり、ドイツ人であると同時にヨーロッパ人であるという意識を持ち、謙虚な姿勢で近隣諸国に向き合ってきたのである。歴史を次世代に語り継ぐという行為がまさに「文化」であり、「記憶文化・想起の文化」ということばがそれを表している。つまり、文化と歴史とは密接なつながりがあり、「複言語・複文化主義」との関連で考察する必要がある。「記憶文化・想起の文化」という視点を持つことは、言語と文化を複合的に学ぶ上でも重要である。このなかで、一人ひとりが歴史を受けとめ、自分のことばでそれを語り継ごうというあり方が問われている。移民、難民を抱えるドイツの今後の課題としては、こうした人々へのドイツ語学習のサポートと受け入れ側の意識をどのようにすり合わせていくかであろう。

4. 日本の言語学習環境で「複言語・複文化主義」を考える

日本の総人口に占める外国人登録者数の割合は約1.67%であり、10年前と比較すると、この割合は増えている。英語教育の充実化が求められている日本の学校にも外国籍児童生徒が多く在籍しているが、英語の母語話者は少数派である。また、英語の早期教育に関する議論が国際理解教育と

関連して行われるなど、社会の実態と政策が乖離している。グローバル化がさらに進む今後は、日本でも異言語・異文化がさらに身近に感じられるようになり、異民族・異文化との共生は、さらに大きな課題となる。ヨーロッパの事例から日本が参考にできることも少なくない。ヨーロッパ統合という歴史的出来事は、ヨーロッパの言語教育にも大きな変革をもたらした。政治的側面と言語・文化的側面の双方にまたがって考えなくてはならないことも指摘されている。とはいえ、ヨーロッパ統合やグローバル化に関する研究において、言語教育に関する側面はヨーロッパでもあまり多くの関心がよせられてこなかった。しかし、ヨーロッパだけでなく日本でも、言語教育の視点からヨーロッパ統合について考える時が来ている。

日本でも文部科学省の答申で「ポートフォリオ」の役割が見直されはじめ、言語教育の場でも工夫が凝らされている。また、NHKの語学講座も「共通参照枠」をもとに各講座が位置付けられている。「複言語・複文化主義」概念を「共通参照枠」や「ポートフォリオ」にこれまで以上に関連付け、教育に取り組むことが課題であろう。そのことで、異文化理解の本質やその複雑性が明らかになり、他者との共生に向けた建設的な議論が可能となる。

また、言語教育の現場だけではなく、学習者の生活一般について、特に、健康管理、緊急事態の備え、地域行政との関わり、労働環境、通信・公共交通の利用、買い物などの日々の営みなどから実態を把握していくことが必要となる。その際に、どこまで情報を共有すべきか、明確な「正解」を無理に求めようとせず、意見交換の中でその範囲を検討していく姿勢が「複言語・複文化主義」の実践となるだろう。

5. おわりに

異言語を学ぶことで、その背景にある文化が理解できる。ことばが通じる瞬間、相手と何かを分かち合えたことを実感できる。その時、自己の世界観が相対化する。「複言語・複文化主義」は、各人の認識の「統一」ではなく、互いの理解の仕方の違いを許容すること、さらに、事実誤認の最小限化がどこまで可能かを持続的に考察する必要性を一人ひとりに気づかせてくれる概念である。つまり、ひとつの「正解」を探し求めるのではなく、対話によって、複数の様々な意見から取り出すことの可能な部分を見出していくことを教えてくれる考え方である。

言語教育が、単に文法や知識の教授だけでなく、各領域にまたがる学際的研究・実践行為であることを関係者が自覚し、学習者と社会との間に意味ある関係を築く手助けをすることが言語教育の役割であるという認識を「複言語・複文化主義」の解釈の変遷をたどることにより考えていきたい。

文献

Council of Europe (1975). Threshold level English : in a European unit/credit system for modern language learning by adults. Prentice Hall.

Council of Europe (2001). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Strasbourg, Cambridge University Press.

久野弘幸 (2004) . 『ヨーロッパ教育 歴史と展望 — EUによる新しい試み “ヨーロッパ教育” を歴史と授業分析から探求』 玉川大学出版部

近藤孝弘(1998) 『国際歴史教科書対話—ヨーロッパにおける「過去」の再編』中央公論社

平田オリザ (2012) 『わかりあえないことから—コミュニケーション能力とは何か』講談社現代新書

細川英雄・西山教行 (編) (2010) 『複言語・複文化主義とは何か—ヨーロッパの理念・状況から日本における受容・文脈化へ』くろしお出版

山川智子 (2005) 「欧州評議会が近年提唱する『複数言語主義』概念について」『国際理解教育』11,118-126.

山川智子(2015a) 『複言語・複文化主義』とドイツにおける『ヨーロッパ教育』—『記憶文化』との関わりの中で『文教大学文学部紀要』第29-1号,59-76.

山川智子(2015b) 「ドイツの教育における『複言語・複文化主義』の意義—『しきいレベル』から『参照枠』に至る過程からの考察」多文化関係学会『多文化関係学会第14回年次大会プログラム・抄録集』77-78.

【口頭発表】

日本語教師が学生との語りを通して学んだこと

— 韓国人留学生のライフストーリーから —

重信 三和子 (東京国際大学)

1. はじめに

私は日本語教師として1992年から都内の日本語学校で日本語を教えてきたが、そこで韓国の受験勉強の厳しさを口にする韓国出身の学生に数多く会った。彼らの話によると、韓国の子どもは夜遅くまで塾で勉強していて、有名大学に合格できれば人生の成功者でありできなければ大きな挫折感を味わうようであった。2000年代の日本語学校にはそのような挫折を経験して日本にやってきた学生たちがたくさんいて、来日した当初は生気を感じられない顔をしていた学生たちが、学校を卒業するころには意気揚々として進学していく姿をよく見ている。私は彼らの変容を見て、「日本語を学ぶこと」が自国の社会で行き場を失った若者たちの救いの一つになっているのではないかと感じた。子どもころから競争社会の中で生きることを余儀なくされてきた韓国の留学生たちにとって、日本で日本語を学ぶことはどのような意味があるのか、私の研究はその疑問から出発している。

2012年に長年に渡る日本語学校勤務をやめて、大学院で日本語教育を学ぶ学生となったとき、その疑問を明らかにするために、学生に話を聞いた。「日本語を学ぶこと」が留学生の人生にどのような意味をもつかを考え、そこから得られる日本語教育的意義を考えることが目的だった。

2. ライフストーリーを聞く意味

留学生の「日本語を学ぶこと」が自らの人生にどのような意味があったかという問いに対して、留学生自身が日本留学における諸相を主観的にどのように捉えているかを知るため、ライフストーリーインタビューを行った。

やまだ(2000:2)によると、ライフストーリー研究とは「日常生活で人びとがライフ(人生、生活、生)を生きていく過程、その経験プロセスを物語る行為と、語られた物語についての研究」を指す。桜井(2002:14)は、ライフストーリー研究法はインタビューを通して「個人がこれまで歩んできた人生全体ないしはその一部に焦点をあわせて^{ホーリスティック}全体的に、その人自身の経験から社会や文化の諸相や

変動を読み解こうとする」ものであり、〈いま—ここ〉で繰り広げられる語り手と聞き手の相互構築性に重きをおいている。

ライフストーリーの「ライフ」は人生・生活・命などさまざまな意味を含んでいる。三代 (2015:2) はライフストーリー研究を、「ライフ」に対する語りを研究する広義のライフストーリーと狭義のライフストーリーがあるとしているが、私は「ライフストーリー」を『『人生』についての語り』と考え、どちらかと言えば広義の意味で用いている。自分以外の他者が何を考えどのように生きているか、他者の「人生」についての語りを研究することによって「人生」に対する知見を深め、人が自らの人生を生きる上での糧とすることができると考えている。

佐藤 (2015:241) は日本語教育実践者が学習者のライフストーリーを研究することの意味を問い、「学習者である語り手の『声』を聴いたときから、日本語教育実践者として、私にはその『声』を私自らの実践に響かせていかなければならないという責任が生まれている」とし、その責任を「応答責任」と呼んでいる。学生のライフストーリーを聞いた日本語教育実践者である私が、その「応答責任」を果たすとは、学生の語りを通して自らの実践を省察し、それを今後の実践に生かしていくことだと考える。本発表では、実際に省みることになった私の過去の実践と、これからの実践についての考えも述べる。

3. インタビューについて

調査対象者は、韓国出身の留学生ビョンジンである。私は東京のK日本語学校で、彼の初級クラスの授業を担当した。韓国では「工業高校」が低く見られていると幾度か耳にしたことがある。ビョンジンは「工業高校」を卒業した学生だったが、日本語学校では優秀な成績だった。もしかしたら彼は日本に来てとても変わったのではないかと感じたため、彼に話を聞けば「日本語を学ぶこと」が留学生の人生に何かの意味をもったことが見えてくるのではないかと考えたのである。

ビョンジンに今回のインタビューを依頼すると、「僕が研究対象になれるものかが心配です」と言いながらも「僕でよければ、ぜひ協力したいです!!逆に連絡して頂いて嬉しいです」(2013年5月のメール)と快諾してくれた。インタビューは全部で3回行った。1回目のインタビューはビョンジンの帰国が目前で、聞けることは何でも聞いておこうという気持ちがあり長時間に渡った。各回のインタビューの詳細は下表の通りである。1,2回目は半構造化インタビューで、主に私の質問にビョンジンが答えるという形式だったが、お互いに自由に話したいことを話していった。3回目のインタビューは非構造化インタビューに近いものだったが、1,2回目のインタビューの経験から、

ビョンジンがインタビューの場を自分の気持ちが自由に話せる良い機会だと捉えていることがうかがえた。インタビューは日本語で行い、その内容は録音し、文字化してデータとした。

	日時	場所	時間	主な内容
1回目	2013年8月	東京	約3時間半	日本に来る前は何をしていたか／なぜ日本に来ることにしたのか／なぜ日本語を学ぼうと思ったか／日本語を学んだことで変わったことがあるか／大学時代はどうだったか／なぜ帰国することにしたか
2回目	2013年12月	京都	約1時間半	帰国後の様子や帰国して考えたこと
3回目	2014年2月	ソウル	約1時間半	ソウルでの生活や現在の心境について

4. ビョンジンのライフストーリー

以下は、インタビューで語られたビョンジンの語りを基に、私が彼の「ライフ」の転機になったと思う事柄を抽出し、時系列に構成してストーリー化したものである。

ビョンジンは1985年に韓国のソウルで生まれた。彼は高校を卒業するまで勉強を楽しいと思えない子どもだった。高校を卒業してアルバイトをしているときに日本へ旅行し、それをきっかけとして日本語を学び始めた。軍隊を終えてから、日本に留学することを決め、2008年来日した。日本語学校で新聞配達をしながら日本語を学び始めると、やればやるほどわかるようになることで達成感を感じ、教師からほめられて満足感も感じるようになった。このとき彼は学ぶ喜びを初めて感じた。働きながら日本語学校に通う生活は楽ではなかったが、彼にとって充実した毎日だった。

ビョンジンは、周囲の人びとに励まされて大学にいきたいと思うようになり、苦手だった「文を書く」ことに挑戦する。彼は自分が考えたことを文にして書くことがうまくできなかったが、それを乗り越えようと文章を読み、自分の考えを少しずつ書く努力をした。その結果、良い成績を残して関西の大学に進学した。

「大学入学」というひとつの目標を達成したビョンジンは、入学したとたん勉強する楽しさを失い、大学の韓国人コミュニティに入り浸った。留学の意味を見失いつつあったが、このままではいけないと思い直し、積極的に日本人と関わるようにして、ゼミでリーダーシップを発揮するまでになった。大学では自分が会ったことのないような日本の友人たちと出会い、自分の価値観を捉え

直す経験もした。就職活動では自国を客観的に見られるようになった。ビョンジンはこのような日本での経験から自分は成長したと感じられるようになった。しかし、日本での就職が決まらなかったことに加え、日本語が十全に理解できないことから生じる居心地の悪さを感じて帰国を決意。2013年に帰国してから就職活動を行っていたが、やりたいことを優先したくてもできない社会の現実直面した。就職活動の挫折から自分に自信を失ったビョンジンは、自分に何ができるかを考え直した結果、自分が自信をもって「これができる」と思えるものは「日本語」だと気づいた。今、自分が活かせる「日本語」に関わる仕事を始めている。

5. ビョンジンの人生にとって日本語を学んだ意味は何か

データ化した「ビョンジンのライフストーリー」から彼の「変容」を観点として抽出して分析すると、『日本語を学ぶこと』による変容に加え、『ことばを学ぶこと』による変容と『学ぶこと』による変容がみられることがわかった。以下の「日本語を学ぶこと」は『ことばを学ぶこと』と『学ぶこと』を含んでいる。

ビョンジンは「日本語を学ぶこと」によって、自分が自信をもって「これができる」と思えるものは「日本語」だと思うようになり、「日本語ができる自分」にアイデンティティを見出した。自らの努力で「日本語ができる自分」を獲得していったことは、彼の人生の中で成功体験として刻まれた。彼は日本で日本語を使って積極的にコミュニケーションを行うことで新しい価値観に出会い、自らの価値観を更新し、自らが属す社会と異なる社会のありように気づいていった。日本で「日本語を学ぶこと」によって彼の中に刻まれた「学ぶ喜び」、「価値観の変容」や「積極性」、そして自らの「アイデンティティ」は、ビョンジンという人間を成り立たせる一部となっていくだろう。

6. 私の変容

私はビョンジンのライフストーリーを聞いて、勉強に興味のなかった学生が日本で自分の成長を実感するまでになったことを、彼の日本語学校時代を知る教師として喜んだ。その反面、ビョンジンが「自分は社会に出てどのようにして生きていけばいいか」という人生の根本的な課題にたびたび直面して悩んでいたことを知り驚くとともに、彼が日本語学校に在籍しているときに「どう生きていくか」という話がなぜできなかったのかという思いにかられた。3回目のインタビューで、自信を失っていた彼を励ました私にビョンジンは、「先生とこういう話をもっと前にできればよかった」と言った。彼との接点であった日本語学校で、私が行っていたのは日本語能力試験の「試験対

策」だったのだ。

1990年代、私が日本語教師になるために養成所で学んだのは「追い込み法」(山田1990)と言われる文法の導入方法で、新人日本語教師にとって日本語を教えるとは「学習者に日本語の文法を理解させること」だった。「異文化」との出会いに魅力を感じて日本語教師になった私は、日本語学校に勤めるようになってから能力試験の存在を知り、学校ではその対策を中心に授業を行っていることを知った。試験対策の授業を自分がするようになってから、「これは私が考えていた日本語教育とは違う」と感じていた。しかし「自分が考えていた日本語教育」とは一体どんなもので、どこにいけば出会えるのかよくわからないまま、試験対策を続けていたのである。

大学院に入学してから、中国出身のゼロビギナーの中学生に対しテキストを使わない日本語指導を行う機会があった。文法に頼らない日本語の授業を初めて経験し、日本語の授業では「学習者の言いたいこと」に耳を傾けながら熱いやり取りを行っていくものなのだと実感できるようになった。省みるとビョンジンが日本語学校に在籍していたときは、授業で彼に「考える」機会すらほとんど与えていなかった。そのとき彼の考えに耳を傾け、「自分が将来社会に出てどのように生きていくか」を考えることができる授業を行っていたら、ビョンジンは社会と自分との関わりについてクラスで考え、他の学生の話聞いて何かのヒントを得ていたかもしれない。進路に悩むビョンジンの姿を見て、私はこれまでの日本語の授業でそのような実践をしてこなかったことを悔やんだ。

7. 学生との語りを通して学んだこと

私がビョンジンの語りから学んだことは「教室で、どのように生きていくか(生きてきたか)を考えることが、学生のこれからの人生につながる」ということである。留学生にとって留学は一生続くものではなく、留学後の人生をどう生きていったらいいかという命題といつも背中合わせである。しかし若い留学生の中には「自分の生き方」を真剣に考えたことがないという学生がいる。なぜ日本に来たのか、日本語を学んでこれからどうするのかを自分自身に問い、自分を意識的に振り返る経験をどこかでしなければ、これから「どう生きていきたいか」という問いに答えることはできない。高橋(2013:261)は、「現在、未来という時間が、『生きる』テーマを媒介として自分自身の中に重なっていく過程が『学び』であり、それは他者との関係性としての『ことば』としての像(現象)を伴って、初めて可能になる」と述べ、「教室実践は教室での気づきや発見が、その先にある参加者の人生の課題と関わることによって、学びとして自覚され得ることになる」として、学習者が生涯をつないだテーマを社会との交渉の中で意味づける必要を述べている。

細川(2012)によると、日本語教育の目的は「日本語能力」の育成ではなく、全人的な立場で「どのような人材を育成するか」ということであり、それは「学習者自身が、どのような社会の中で、どのような個人としてあるべきか」という問いであるとしている (p.200~202)。日本語教師は社会の中で自らが果たす役割を考えることのできる人材を育てるという視点に立って、教育実践を行わなければならないだろう。

ビョンジンのライフストーリーを振り返ったとき、彼の苦悩と変容は、日本語教師である私に一つの問いを突きつけてくる。それは「私は教室で何をしようとしているのか」という問いである。日本語を学んだ個人が自分と社会との関わりを意識し、社会のために何ができるかを考えることのできる人を育てること。それが日本語教師として私ができる社会実践なのである。

【参考文献】

桜井厚(2002)『インタビューの社会学—ライフストーリーの聞き方』せりか書房

佐藤正則(2015)「語り手の『声』と教育実践を媒介する私の応答責任—日本語教育の実践者がライフストーリーを研究することの意味」『日本語教育学としてのライフストーリー』くろしお出版 p.220-245

高橋聡(2013)「『ことば』で『学ぶ』ということヨナとトゥエットの人生の物語から」『言語文化教育研究』11 p.241-281

細川英雄 (2012) 「コミュニケーション能力育成批判—ことばの学びとは何か」

『「ことばの市民」になる—言語文化教育学の思想と実践』ココ出版 p.199-204

三代純平(2015)「日本語教育学としてのライフストーリーを問う」『日本語教育学としてのライフストーリー』くろしお出版 p.1-22

山田あきこ (1990)「非母語指導における「追い込み法」を考える—コミュニケーション能力養成へ向けて—」・東京国際大学論叢 42

やまだようこ(2000)「人生を物語ることの意味—ライフストーリーの心理学」

『人生を物語る—生成のライフストーリー』ミネルヴァ書房 p.2

【口頭発表】

福岡県の日本語学校に通うネパール人学生の
ライフストーリー研究

—「貴重な戦力」として働くネパール人学生のアルバイト生活とは—

岩切朋彦（西南学院大学博士研究員）

キーワード

ネパール人留学生, 働く留学生, 経済格差と越境現象, 文化交渉過程, 多文化共生

1. 働く留学生とその文化交渉過程

近年、国内の日本語教育機関では中国人留学生が減少し、代わりにベトナムおよびネパールの学生が急増している。日本語教育振興協会（2016）がまとめた平成27年度の「日本語教育機関の概況」によれば、中国からの学生は、5年前の29,271人から17,655人にまで減少し、代わりにベトナムからの学生が1,087人から15,715人、同じくネパールが943人から6,301人にまで増加している。福岡県では特にネパール人の占める割合が顕著で、日振協のホームページに掲載されている福岡県の日本語教育機関20校の国別在籍者数を筆者が合計したところ、ベトナムが1006人、ネパールが1562人であった。

筆者は2014年度から福岡県の日本語学校で非常勤講師として勤務しながら、ネパール人学生を対象にライフストーリー研究を行ってきた。その結果、少くない学生が就労と送金を目的として来日しており、中には日本語学習を重荷に感じている者もいるという語りを得ることができた（岩切2015）。

こうした事情から、ほとんどのネパール人学生の日常は大きく学校とアルバイト先の往復で成り立っており、睡眠不足で授業中に居眠りしてしまう学生もいる。しかし、このような状況にもかかわらず、彼らの中には、来日1年を過ぎるころから飛躍的に日本語の会話能力が向上していく者が少なくない。これに並行して、アルバイト先を単純労働を主とする工場などから、コンビニのレジや居酒屋などの仕事へシフトさせる者も増えていく。これらのいわゆる「接客業」は、言うまでも

¹<http://www.nisshinkyō.org/search/area.php?lng=1&area=%E7%A6%8F%E5%B2%A1%E7%9C%8C#terms>

なく地域住民の日常の公共圏に常に存在する「顔」として、高いコミュニケーション能力が求められる仕事であり、学生たちはそこで学校とは異なる言語および文化的交渉過程を経験していると推測される。

そこで、本研究ではネパール人学生のアルバイト生活に注目し、日々のアルバイトの中で地域住民や同僚の日本人とどのような文化交渉過程を経験し、それがそのように日本語の学習動機や自己アイデンティティの確立や、それぞれが考える日本留学の意義と結びついているのかを明らかにしたい。

2. ネパール人学生急増とその背景

それにしても、ここ数年でネパール人留学生在がこれほど急増した理由は何なのだろうか。佐藤(2012)によれば、ネパールからの留學生増加は当国の経済的低迷が誘因となっており、留学はそこから脱出するための手段と考えられているという。

ネパールの一人当たりの名目 GDP は、2014 年度でわずか 762 ドルであり、GDP 成長率は、2015 年 4 月 25 日に発生した大地震の影響を大きく受けてわずか 3.04%、全国民の 25.16%が、いわゆる「貧困線」以下の生活を強いられている。(Central Bureau of Statistics,2011,p.4, 2015 p.6)。こうした状況の中、2008 年度から 2013 年度までの 6 年間で、実に 2,226,152 人が、出稼ぎのために諸外国へ越境しており、これに加えて約 500 万人がインドの各地へ散らばっている (Ministry of Labor and Employment,2015 p.19,p.27, Bhattarai,2009 p.7)。こうした出稼ぎ海外労働者の本国への送金は莫大であり、2012 年度においては名目 GDP の 25.5%にも上った (浜田,2014 p.33)。

海外留学も、こうした大規模な越境現象のコンテクスト上にあると言える。浜田 (2014 pp.37-8)によれば、留学先はビザ取得が相対的に容易なところであればどこでもよく、「行けるところに行く」といった傾向があるという。現地では日本の日本語学校と提携した斡旋機関が乱立し、「借金しても日本でアルバイトをすれば返済できる」といった宣伝で学生を勧誘している場合もあるというのだ。実際、筆者が聞き取りを行った学生にも、銀行などからの借金によって留学経費を工面したケースが多くあった。

こうしたネパールのプッシュ要因が、政府による「留學生 30 万人計画」の影響で比較的ビザを取得しやすくなっていること、中国人学生の減少によって日本の諸教育機関が学生確保に苦勞していること、日本社会で労働力不足が深刻になっていることなどのプル要因と結びついたところに、ネパール人学生急増の背景が見いだせるのである。

3. 働くネパール人学生のライフストーリー

上記のような越境のコンテキストを考慮すれば、多くのネパール人学生にとって資格外活動許可によるアルバイトはまさに留学の前提条件となっていることは明らかである。ほとんどの学生は本国からの仕送りを期待することはできないため、たとえ就労を第一目的としておらずとも、日本での生活費と学費はアルバイトで支弁する他ない。しかし、資格外活動許可で認められている週 28 時間以内でこれを賄うことは現実的に不可能なため、2か所ないしは3か所のアルバイト先で働いている場合がほとんどである。

したがって、彼らが日本で過ごす日常は、日本語学校での授業とアルバイト先での労働にほぼ限られていると言っても過言ではない。そのため、アルバイト先での経験がどのように語られるのかということは、ネパール人学生がどのように日本の地域社会の中で文化的な交渉や折衝を行い、日本に住むことや日本語を学ぶことの意味を再構築させながら、新たな自己アイデンティティの一部として意識的にも無意識的にも付与させているのかということを知る鍵となり得るのである。

3. 2. ライフストーリー事例

3. 2. 1. A さん（男性・20 代）の場合

A さんは、調査日の時点で来日 1 年 7 か月。すでに日本語でのインタビューもほとんど問題ないほどの会話能力があるが、授業中は寝てしまうことも多い。「ネパールの男にとって、海外へ出稼ぎに行くのは伝統のようなもの」、と語る A さんの留学目的は、第一に就労である。すでに進学は決まっており、将来は日本で就職したいと考えている。

A さんのアルバイト先は弁当工場とコンビニ 2 店舗で、学校の時間以外はほぼ働きづめである。来日直後に始めた弁当工場の仕分け作業は重労働で、A さんが始めたころから続けている日本人アルバイトはわずか 4 人、それにベトナム人が数人とネパール人が 60 人ほどいるという。工場はまさにネパール人アルバイトによって支えられているようなものだが、この中でもベテランの A さんはすべての仕事を理解しているため、新人のアルバイトに仕事を教える役割を任されている。中には、A さんが仕事に対して厳しすぎると辞めてしまったネパール人もいるようだが、本人は厳しくしたのではなく、働くことは本来厳しいことだと熱弁をふるった。

「最初は誰でも大変。みんなは簡単な仕事を探している。でも、それはないよ、先生。」

こう語る A さんは、仕事の合間に日本人の社員たちといろいろな話をするのが楽しいと嬉しそうに話してくれた。「社員たちのこと、何でも知ってるよ」と話す A さんの口ぶりからは、アルバ

イト先で確かな信頼を得ているという自負心が垣間見えた。

3. 2. 2. Bさん（男性・20代）の場合

Bさんは調査日において来日1年9か月。筆者が務める日本語学校の中でも最も学習意欲が高く、授業態度の良好な学生の一人であり、これまで一度も居眠りをしているところを見たことがない。普段はコンビニ2店舗で働いているが、早々に決まった進学先の学費を稼ぐため、現在は3店舗でアルバイトをしている。これまで弁当や菓子の工場でも働いたこともあるが、「悪い言葉ばかり使う」工場を嫌い、来日10か月を過ぎたころに最初のコンビニの仕事を始めた。このコンビニの店長とは個人的にも仲が良く、「一週間すべて入ってほしい」と頼まれているという。

コンビニのアルバイトでは、客と話をする機会も多いようで、昨年の4月に起きたネパールの大地震が起きたときは、多くの客から言葉をかけられたそうだ。特に常連の客とは毎日話をするらしく、同じタバコを買いに来る客が来た時には、何も言われずともその銘柄をレジに出して喜ばれるのだという。また、中には差し入れを持ってきたり、働いている2店舗のどちらにもやってくるなじみの客もいるという。

Bさんもまた、コンビニのアルバイトとしては1年を超えるベテランであり、シフトによっては新人に仕事を教えなければならなくなる。今は金曜日に日本人の新人とシフトが重なるときがあり、これがまったく役に立たないので「全部自分でしないといけない」と嘆いていた。日本で最初に仕事を始めたときは、一分の遅刻も許されないという規律の厳しさに戸惑ったが、現在ではすっかり慣れて、むしろ時間を守らない日本の大学生アルバイトに迷惑をかけられていると話す。

このように、日本語のコミュニケーションが多くなるコンビニのアルバイトを始めてから、Bさん自身も日本語の会話能力が上がったという自覚をもっているようだ。むしろ学校ではネパール人学生が多くて母語を話す機会の方が多き場合もある。だから、学校で学んだ文型をその日のうちにアルバイト先で使ってみることによって、日本語能力が徐々に上がってきたとBさんは語る。日本の生活にはまだ慣れないところも多いが、とりあえず日本でならどんな仕事場でもやっていけると胸を張った。

3. 2. 3. Cさん（女性・20代）の場合

Cさんは調査日の時点で来日1年9か月。授業態度はまじめで成績もよく、早々に進学を決めた。現在は昼に食品工場、夜に居酒屋でアルバイトをしている。以前は学校に紹介された菓子工場でも

働いていたが、中国人の社員から毎日「バカバカ」と罵られるのに嫌気がさして、今の食品工場に移った。はじめは「つまらない仕事」だったが、日本語が上手になって同僚の「おばちゃんたち」といろいろ話ができるようになってから、仕事が楽しくなってきたのだという。工場では25人のネパール人アルバイトがいるが、Cさんは特に日本語が上手で通訳もできるため、他よりも100円高い時給をもらっている。また、求人に応募してきたネパール人学生の面接で通訳を務めたり、人物を見定めて人事担当者にアドバイスをしたりすることもあるという。

居酒屋では、Cさんの他に店長と日本人アルバイト、そして他のネパール人のアルバイトがいるだけで、注文を取ったり給仕したりするホール業務は、基本的にCさん一人で担っているのだという。やはり常連客とはさまざまな話をするらしく、楽しく働いていることが覗える。店の同僚とも非常に仲が良く、揃って遊びに行くこともよくあるそうだ。時給は居酒屋としては安い方だが、外国人の自分を信頼してホールを任せてくれているこの居酒屋に愛着があるため、日本にいる限りはずっと働き続けたいと考えている。

日本語の上達に関しては、アルバイト先での経験よりも学校の授業のおかげだとはっきり答えた。Bさんと同じで、授業でしっかり文型を理解した後、アルバイト先で積極的に使ってみるのだという。学校の時間以外では「全く勉強する時間がない」ので、授業中はとにかく集中するように努めているそうである。

アルバイト先の話をするときのCさんは、いかにも嬉しそうである。日本に来たことは、「とてもよかった」ことであり、異国の地で他者から信頼され、様々な経験をしながら自分で生活費を稼いでいることに、「とても満足」し、誇りに思っているのだという。

3. 3. 「貴重な戦力」として働くネパール人学生

以上の3人がアルバイト生活を語る時、そこには信頼され、頼りにされているという明らかな自負心が垣間見られる。労働力が不足している日本社会の中で、日本語を使用し、文化に適応しながら「貴重な戦力」となることで、社会の一員として日常の公共圏に寄与しつつあるという自己アイデンティティを、彼らは自信をもって語るのである。このことは、自らのナショナル・アイデンティティとの間の折衝をも生み出している。先には述べていないが、3人に共通する言説として、「日本で働いて、仕事に対する価値観が変わった」、「日本での仕事の仕方をネパール人に教えれば、経済も良くなるはず」というものがある。ただし、彼らはそうした文化的コンテクストを鵜呑

みにしているわけではなく、たとえば、ルールに縛られて全く融通の利かないあり方に対する愚痴も、同時に語られるのである。

はたして、アルバイトに追われている彼らの日常は、日本語学習にとって枷となっているのだろうか。そうとは限らないということが、以上のライフストーリーからは明らかになってくる。むしろ、日本語の実践的な会話や、地域住民や日本文化との交渉過程といった側面に関しては、学校以上の経験ができる場として、アルバイト生活が大きな影響を与えているということが、以上の語りからは覗えるのである。

文献

- 岩切朋彦 (2015). 日本語学校におけるネパール人学生の様相とその諸問題—福岡県 A 校に通うネパール人学生へのライフストーリーインタビューから『西南学院大学大学院国際文化論集』9, 79-112.
- 佐藤由利子 (2012). ネパール人日本留学生の特徴と増加要因の分析—送出し圧力が高い国に対する留学生政策についての示唆『留学生教育』17, 19-28
- 浜田清彦 (2014). ネパールの教育・留学事情—海外留学ブームの中で『留学交流』39, 32-38
- Battarai, Keshab(2009). *Problems and Prospects of Nepalese Students in UK: Brain Drain, Immigration or Global Network?*. Cottingham Road, UK. Business School, University of Hull
- Central Bureau of Statistics (2011). *Poverty in Nepal 2010/11*. Kathmandu, Nepal: Central Bureau of Statistics, Government of Nepal.
- Central Bureau of Statistics (2015). *National Accounts of Nepal 2014/15, completion tables (after earthquake)*. Kathmandu, Nepal: Central Bureau of Statistics, Government of Nepal
- Ministry of Labor and Employment (2015). *Labor Migration for Employment A Status Report for Nepal 2013/2014*. Kathmandu, Nepal: Ministry of Labor and Employment, Department of Foreign Employment, Government of Nepal

【口頭発表】

Life（生・生活・人生）との出会いがもたらすもの
—日本語教育実践「日本での出会いを語る・書く」における試みから—

古賀和恵（早稲田大学）

キーワード

， 出会いの経験， 語り合い， 聴き合い， 感覚， 感情， 身体性

1. はじめに

本発表は、日本での出会いの経験を語り合い、聴き合うという日本語教育実践をもとに、日々の生活における経験を他者と分かち合うことが何をもたらすかを考察し、言語活動の一つのあり方を提示することを目的とする。

本発表で取り上げるのは、東京都内の某大学で行っている留学生（初中級～中級レベル）を対象とした「日本での出会いを語る・書く」という日本語教育実践である¹。2014年度より開講し、これまで4学期間行ってきた。日本に留学している学習者は、日本における様々な生活体験の中で、多様な気づきや学びを得ていると考えられるが、せっかくの経験も、そのままでは経験しただけで終わってしまう。経験は、振り返り、意味づけることによって学びとなる。そうした考えから、開講当初は、留学生活における出会いの経験が自分にとってどのような意味があったかを考えることにより、経験を学びへとつなげていくことを本実践の中心的な目的に据えていた。しかし、出会いの意味を考えることが自己を振り返り、新たな視点で自己を捉え直すことにつながっていた学習者がいた一方で、経験をメタ的に捉え、その出会いが自分にとってどのような意味があったかを考えることは容易ではなく、出会った対象についての感想を述べるにとどまる学習者もいた。そのため、出会いの意味を見出していくことをどう支援するかが大きな課題となった。また、学習者が取り上げる出会いには、当然ながら「日本文化」が多く含まれ、「日本」や「日本人」に対するステレオタイプな見方もしばしば語られた。そのため、それをどう捉えるべきか、実践をどうしていけばよいかと、葛藤も生まれた。そこで、これら二つを中心的な課題と捉え、出会いの意味とは何か、ど

¹ 週1コマ（90分）・全15コマの授業である。なお、所属機関の日本語科目は、すべて選択科目である。また、プレイスされたレベル以外の科目を選択することができる。

のように意味を見出していけばよいかを話し合う場を設けたり、学習者の固定的な文化観に対して、異なる視点を提示したりするなど、試行錯誤を重ねてきた。一方、毎週学習者から提出される出会いの記録からは、様々な思いを抱えながら生活している学習者一人ひとりの姿が生き生きと浮かび上がり、記録を読みながら、ともに喜び、心配し、驚き、感動し、記録を通して一人ひとりと「出会う」気がした。また、学習者からも、クラスメートと出会いの経験を分かち合うことへの肯定的な感想も聞かれたことから、次第に互いの経験を語り合い、聴き合うことによって生まれる学びや気づきに目を向けるようになった。

そこで、本発表では、互いの経験を語り合い、聴き合うことに焦点を絞り、本実践の意義と課題を明らかにすることにより、互いのLife（生・生活・人生）を語り合い、聴き合うという言語活動がどのような可能性を持つかを考察することとする。

2. 実践の概要

以下では、2015年度秋学期（登録者数：35名、日本人学生ボランティア：1名）の活動の大きな流れを示す。

まず学期始めに、日本や日本語との出会い、日本語の勉強を始めたきっかけ、日本に留学した理由をレポートにまとめた。その後、毎週「出会いの記録シート」に日本での出会いの経験を記録し、記録をもとにクラスで語り合い、聴き合う活動を4～6名程度のグループで行った。出会いの記録シートには、月日、タイトル、出会ったもののカテゴリー（もの・ことば・出来事・人・その他）、出会った場所・状況・内容、出会いを通して考えたこと・感じたこと・気づいたこと、聞き手に伝えたいことを記述する。4、5週目には、それまでの活動を振り返り、出会いの経験を語り合い、聴き合うことについて話し合う場を設けた。7、8週目には「私たちの日本での出会い」の発表を行った。発表は、全体に向けてグループ単位で行い、各自が出会いを一つ紹介し、出会いの経験を語り合い、聴き合う意味について、グループの意見を発表した。発表後、グループメンバーを変え、新たなメンバーで語り合い・聴き合いの活動を行った。そして、10、11週目に出会いの意味を考えたことについて話し合う場を設けた。学期終盤には、出会いの記録をもとに日本での様々な出会いは自分にとってどのような意味があったかを考えつつ留学生生活を振り返り、レポート「日本での出会いと私」を執筆した。レポートは、留学前（留学への期待）、留学中（日本での出会いの経験）、留学後（今後の展望）、おわりに（クラス活動の感想）という構成である。最終レポートは、1回の書き直しを経て完成させ、相互自己評価を行った。14、15週目には、「出会いの経験と私たち」の発表

を行った。発表は1回目と同様、全体に向けてグループ単位で行い、各自がレポートの内容に沿って自分にとって日本での留学生活は、何がどのようによかったかを話し、「出会いの経験と私たち」というテーマについて、グループの意見を発表した。「出会いの記録シート」やレポート等の成果物は、ポートフォリオとして蓄積していき、最終日に各自でタイトルを付して作成した表紙をつけて、ポートフォリオを完成させた²。

3. 分析データおよび分析方法

分析データは、①「私たちの日本での出会い」発表資料、②同発表用パワーポイント、③「出会いの経験と私たち」発表用パワーポイント（以上、2015年度秋学期）、④授業後に実施した半構造化インタビュー³の文字化資料（2014年度春学期：6名、同秋学期：6名、2015年度秋学期：7名）である⁴。分析の観点は、1) 学習者は他者と出会いの経験を語り合い、聴き合うことを通してどのような気づきや学びを得たか、2) クラス活動において、学習者はどのような経験をしていたか、の2点である。

分析方法は、次のとおりである。観点1) については、データ①～④より該当する箇所を抽出し、共通する内容ごとにグルーピングしてカテゴリ名を付し、カテゴリ間関係を検討した。観点2) については、データ④から、クラス活動において学習者がどのような経験をしていたかを検討した。

4. 結果と考察

学習者が得ていた気づきや学びは、次のようにまとめられる。

新しいことばを知り、経験や思いを伝えられるようになったことにより、日本語に自信を持つようになった【日本語の知識・技能の獲得／向上】。また、日本に関する新たな情報や、自分が経験しなかったことに関する情報を得ていた【新しい情報の獲得】。様々な国から来たクラスメートの話からは、日本文化に加え、これまで知らなかった国の文化・歴史を知ることができ【異文化理解】、

² 実践を構想した背景の一つに、早稲田大学日本語教育研究センター一般研究（2009年度重点研究）「日本語センター及び日研におけるポートフォリオ実施のための理論と実践」（代表者：細川英雄）におけるメンバーとの議論や知見の積み重ねがある。

³ 分析に関わるおもな質問項目は次のとおりである。授業のよかった点・難しかった点、出会いの意味や留学の意味を考えた感想、クラスメートと出会いの経験を語り合い、聴き合った感想。

⁴ データ使用にあたっては、所属機関の研究調査倫理審査委員会および調査協力者の承認を得ている。データ①～③については、承認が得られた22名分を使用した。

自分の国や社会についても改めて考えることができた【自国に対する新たな理解】。加えて、自分とは異なる考え方や視点、価値観を知ることができた【異なる価値観を知る】。【異文化理解】においては、考え方やカルチャーショックを受ける対象の違い等を国の違いに関連づけたり、「日本」・「日本文化」・「日本人」を固定的な見方で理解する事例が見られた【ステレオタイプの適用】。一方で、以下のように、国や文化が異なることを超えて、共通点を見出す事例も見出された。

カリン：(前略) やっぱりみんなは、あー違う、文化でも違う国でも同じ人間だから、心は同じ。

でも、同じ人間だから考え方もあー、似てます。ところもあるけど、全然違うの考え方もあります。(2015年秋学期インタビュー)

さらに、日々の生活における出合いを話すことは、当然ながらクラスメートがどのような留学生活を送っているかを知る機会となり【他者の生活を知る】、クラスメートの性格や思いに対する理解にもつながった【他者理解】。あるグループは、発表において「留学生として、日本での生活がいくら辛くなっても、グループの皆さんが同じぐらいに努力を込めて頑張っているのを感じた」ことから、相手の話を聴いたり、言いたいことを伝えたりすることが困難な場合もあるものの、「日本語の難しさを超えるように頑張りたい」と述べている。このことから、自分と同じように「頑張っている」クラスメートの姿を知ることにより、学習者は励まされたり、力を得たりしていたと推測される。また、他者の考えを知ることは、単なる理解を超えて、共感を得るに至った事例もあった【他者への共感】。以下は、クラスメートとお互いの経験を比べ、それについてどのように考えたかを話をしたのが面白かったという話に続く発言である。

ティム：ほんとに他の人、他の人はもっとわかるように、なると思います。

古賀：あーんー、あーなるほどね。人のことがよく理解できるということですかね。

(中略)

ティム：ん、なんか、もっと、もっと共感、共感できるようになったと思います。

(2014年度秋学期インタビュー)

以上のような気づきや学びが、クラスメートと親しくなり【人間関係の構築】、また、人としての成長【成長】を実感することにつながったと考えられる。

では、学習者は語り合い・聴き合いにおいて、どのような経験をしていたのだろうか。ここでは、以下の二つの事例をもとに考察する。

以下に示した一つ目の事例は、語り合い・聴き合いにおける、話し合いの際には、内容についての質問をしていたのかどうかを聞いたことに対する答えである。

ティム：ん、それは、内容、内容がわからない、そういうことはあまりなかったんで

すけど、でも例えば、その、その人の考え方はあんまりわからないという、という、ということまあ、結構ありました。(笑)でも、(古賀：そういうとき)そのときたくさん質問して、まほとんどのとき、まあ、わかるようになったと思います。

(2014年度秋学期インタビュー)

この後もティムは、「自分の気持ちとか、自分の考え方とか、ま、そういうことについて、あんまり、あんまり書かなかったんですから、そう。まあ、質問が必要、という状況になった」、「一番おもしろい点は、その人の考え方」と話している。同様に、一番知りたかったのは、出会ったときの気持ちや、そのときの考えであるという趣旨の発言が複数あり、気持ちや考えを知るためのやり取りが行われていたことがわかった。それが【異なる価値観を知る】ことや、【他者理解】につながったと推測される。

次に、二つ目の事例を示す。

カリン：でも、まあ、他のとかー、とー…。ま、時々人は表情とか、あー、ま動き

とか、声もちょっとちょっと変えて、あー、そして自分の物語を、言うのも、やはり面白いです。(2015年度秋学期インタビュー)

ここでカリンは、「どのように」語ったかについて言及している。当前のことではあるが、学習者たちは感覚・感情を伴った声や表情など、身体性を備えた具体的な人としてその場に身を置き、存在している。カリンは単に「面白かった」という感想しか述べていないが、感覚・感情・身体性とともにその場に存在していることは、語り合い、聴き合いにおいて、重要なことであると思われる。なぜなら、それらを伴って語りは発せられ、それらとともに語りは聴かれるからである。そして、聴き手もまた、それらを伴ってそこに存在している。学習者は、そのような存在としてその場に身を置く中で、互いに「物語」を分かち合うという経験をしていたのである。

5. まとめと今後の課題

学習者は、感覚・感情・身体性を伴った具体的他者として存在し、場を共有する中で、出会いの経験を語り合い・聴き合うことを通して、互いの経験から気づきや学びを得ていた。一人ひとりの生き生きとしたLife(生・生活・人生)に触れることは、互いの異なりと重なりを発見へとつながり、他者理解や他者への共感をもたらしていたのである。また、クラスメートが日本で懸命に生きている姿に触れたことは、学習者を励まし、力を与えることにつながっていた。グローバル化とと

もに様々な信念対立が生じ、相互理解、相互対話が困難になる深刻な状況が生まれている今日、いままさに生きている日々の生活における様々な出会いの経験を語り合い、聴き合うことを通して、他者がどのように暮らし、何を思い、何を考えながら生きているかを知ることによりもたらされる相互理解は、無用な信念対立を回避し、対話の道を切り拓くための一方策となりうると考える。

小川 (2015) は、地域メディア研究におけるストーリーテリングの展開について論じる中で、メディアの投稿欄等が「人びとのストーリーテリングの「ひろば」」であるとし、「このひろばで、日常生活では出会わないような他者（強者、弱者を含む）の経験や想いの物語を想像力でもって聴くことで他者の世界の理解を試み、同時にその物語の群れから自らが生きていく上で参照できそうな物語を選び取ってゆく。」と述べている (p.54)。ここで述べられていることは、本実践とは対象や場、目的が異なり、また、ここでいう「ひろば」は、人々が同時に身を置き、存在している空間ではないことから、そのまま当てはめることはできないものの、本クラスにおける学習者の姿と重なるものがある。

様々なLife (生・生活・人生) と出会うことにより、人々が関係性を構築しながら、共に生きていく力を得ることを可能にする言語活動の場をいかにデザインしていくか、これからも考えていきたい。また、本発表では、出会いの経験を意味づけていくことについては考察することができなかった。今後の課題としたい。

文献

小川明子 (2015). 地域メディアとストーリーテリング—地域メディア研究のあらたな展開に向けて『メディアと社会』7, pp.43-60.

【口頭発表】

「からだからうまれてくることば」を問う

—即興劇の俳優たちとの協働を通して—

宮岡 余里子 (Creative Education)

キーワード

「からだからうまれてくることば」、言語活用力、人間関係の育成

アイデンティティの形成、たちあがってくることばの実体験

1. はじめに

留学生がそれまでに培ってきた言語を活用し、即興劇に取り組む日本人の俳優との定期的かつ継続的な相互表現活動を通じ、学習者自身が現社会における言語運用力を再認識し、更新していくことが出来ないだろうかと考え、本実践を試みた。言語とは他者との双方向性の関わりの中で生まれ、インターアクション能力とは自己を中心とした社会の中で身につけていくものである。本稿は、都内日本語学校における卒業前の3ヶ月間で実施した日本語初中級レベル学習者対象の授業実践記録とその考察である。即興劇の集団として活動中の日本人大学生俳優との交流、そして彼らとの発表作品の制作活動を通じ、学習者が自らの言語行動を認識、思考し、さらには「イマ、ココ」で瞬時に「私のことば」をうみだしていく授業デザインの設計・運営を試みた。表現における自己開示と他者との関係性を育む制作プロセスが、学習者の言語活用力の更新、人間関係の育成、さらにはアイデンティティの形成に繋がっていく「からだからうまれてくることば」の活動をここに報告する。

2. 即興表現活動の協働制作に至るまで

インターアクション教育において、ネウストプニー (1995) は、学習したことを練習するだけでなく、実際の場面でインターアクションを行う「実際使用のアクティビティー (活動)」を教育の中に取り込むことを提唱し、インターアクション能力を育成するには言語能力、社会言語能力、社会文化能力の3つの要素を取り入れる必要があると述べている。「言語能力」とは、文法、語彙、発音、文字に関する能力であり、「社会言語能力」とは、「だれが、どこで、何を、どう言う (聞く、

書く、読む) かというルール」に関する能力である。そして、「社会文化能力」とは日常生活の食べる・物を作るなどの行動や政治、経済、思考などに関する能力であり、言語能力、社会言語能力を含むインターアクション能力の基盤となる能力である。(ネウストプニー1995)

加速していくグローバル社会を受け、異なる言語・文化背景の相手と接触する機会が急増している。日本語学校を卒業する前に、学習者がそれまでに培った言語運用力を、母語話者である大学生俳優と即興劇の発表という共通の目標に向かい、授業活動において取り組むことは可能であろうか。またそのことにより学習者は、何を学ぶのか。即興劇とは、台本を用意せず、即興的な演技技法を用いて、俳優が自発的に演じる形式の演劇であり、即興(インプロヴィゼーション: improvisation)、またはインプロと呼ばれることもある。このような自発性と双方向性をもつ即興表現活動に平素から取り組んでいる大学生俳優が第二言語習得をする学習者と定期的かつ継続的な形で作品を協働制作していくプロセスは、現日本社会における相互理解のための言語活用力更新に有効なことではないかと考え、試みたのが本実践である。

3. たちあがってくることばの実体験

そこで本実践では、主体である学習者が他の学習者や俳優達との協働により、双方向でのコミュニケーション活動と即興劇の制作発表において自らの言語能力を確認しつつ、たちあがることばの活動を実体験していくことにより、そのことが多文化社会における人間関係の育成とアイデンティティの形成及び言語活用力の更新に役立つことを目的とする。

4. 「からだからうまれてくることば」の活動の実践

4.1. 授業の概要

対象:2~1年半年コース(日本語学校)

留学生:30名 漢字系学習者28名/非漢字系学習者2名

学習者の日本語レベル:初中級レベル/専門学校進学希望者

実施日:2013年1月~3月 週1回/ 表現発表:2日間(1日1回×2)

時間:10週 11回/22コマ(1コマ90分:1980時間)

参加人数:30名(2クラス合同授業:1クラス×2)

活動の目標:本実践では、学習者が個の中から瞬時に生まれ来ることばを運用して、交流活動を継続的に協働実践し、即興劇を制作発表する。そのプロセスの中で、学習者自身が言語活用

力の気づきを得て内省し、さらなる自己更新に繋げていく。

4. 2. 表の記述のもとになる資料

本稿では、以下の五つの資料を利用し、記述を行う。

①教師授業記録②活動時映像記録③学生ワークシート④学生アンケート⑤インタビュー
到達度は④で実施した毎回の全員アンケートより集計後、明記する。

目標達成 80~100%○ 50~79%△ 0~49%×

表 1 活動 (1回~9回)

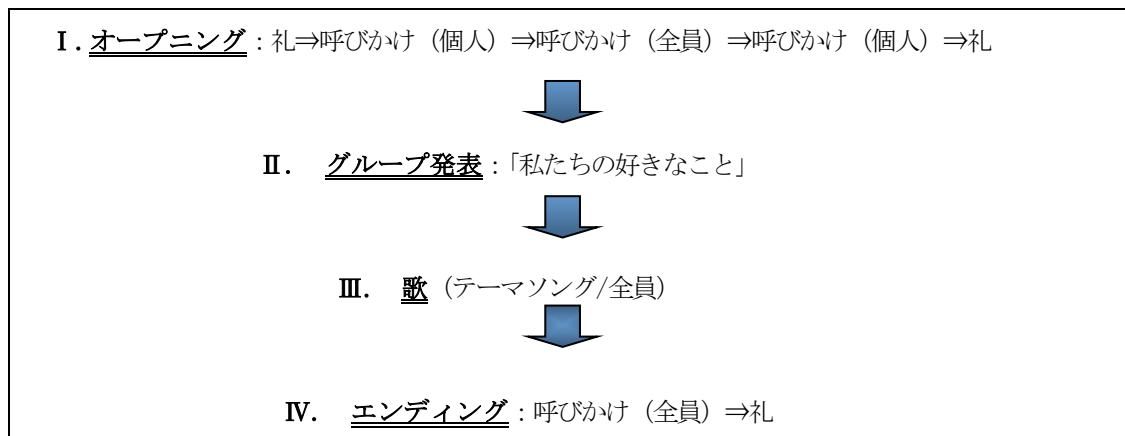
目標	活動内容	到達度
他者のために歌う	1回：自己紹介⇒ゲーム⇒歌（テーマソング）	○
記述した気持ちを伝える	2回：歌⇒Q&A⇒ペーパーワーク⇒ゲーム	△
集団の場の力を意識する	3回：Q&A⇒ゲーム⇒太鼓でムーブメント	○
積極的に相手に伝える	4回：Q&A⇒学習者の母国ゲーム⇒歌	△
協力体制をつくりだす	5回：ゲーム⇒人体風景⇒歌	○
チーム作業に取り組む	6回：Q&A⇒ストーリー作り	△
表現する私に出会う	7回：ゲーム⇒ストーリー作り&活動⇒歌	△
チーム作業による場の力の共有	8回：ゲーム⇒グループの打ち合わせ&制作 ⇒発表練習（全体共有）⇒全体での反省⇒ 個々の反省（全体共有）	○
他者の表現を観察する	9回：グループ作品の内容確認⇒挨拶練習⇒ 6グループによる通し（全体共有）⇒全体 及びグループ内での反省	○

表 2 活動 (10回・11回)

目標	到達度	活動内容
他者の観察	○	10回（発表1日目）
自己表現の内省	○	10回（発表1日目）

目標	到達度	活動内容
グループでの内容調整	△	①グループでの作品制作
主体的に活動に取り組む	○	②全体での通しリハーサル
他者との表現を日本語で開示	○	③歌（テーマソング）リハーサル
自由表現へのアドリブ挿入	△	④在校生・職員入場後⇒ 本番
全体での気づきに、耳を傾ける	○	⑤終了後の反省（全体共有）
制作内容への積極的な取り組み	○	⑥歌（テーマソング）練習
他者の表現を観察する	○	⑦反省（グループ共有）
場でことばをたちあげる	○	11回（発表2日目）
多人数へのことばの対応	○	①歌（テーマソング）リハーサル
多方向への発話の進行	△	②来校者・在校生・職員・講師入場後
場を楽しむ	○	③本番
積極的にはなす	○	④記念撮影

表 3 発表の流れ



5. 分析結果と考察

以下は学習者のワークシートの記述とインタビューから抜粋しまとめたものである。

- ・最近自分の性格が以前と大きく変わり、自分自身も戸惑っている。
- ・性格が明るくなり、今は友達ともすぐ仲良くなれる。
- ・以前より勉強が好きで欠席もあまりしない。大学生と日本語で話しゲームもする。

- ・大学生が色々な知識を教えてくれた。知らない人でも今は話せる。
- ・自分が他人と話す時の姿勢が変わった。活動がいっぱいの授業は、おもしろい。
- ・わたしはあまり喋らない人間だ。しかし大学生や多くの仲間と話し、新しいことや発音も授業で楽しく勉強できた。そして礼儀が大切なことも理解できた。
- ・私たちのからだからうまれたことばは、嬉しそう。

まず即興劇の制作そして上演までのプロセスの中で、学習者達は他者の観察と自己の内省を繰り返しつつ自他と向かい合う活動に取り組むことにより、私のことばに出会う現場実践でのインターアクションを行った。

次に学生全員が参加するゲーム活動では、個人の自由を提供してくれる集団関係が自然に築かれ、全身で体験しているその瞬間に個が開かれていった。またゲームのルールを受け入れながら信頼感を持って集団の決定に参加することで、「イマ、ココ」での個のエネルギーを直接、課題に集中させることができた。そしてグループの仲間と共に表現を制作していくことは、最初は個として言語運用に不安であった学生も次第に活動に溶け込み、自分を集団の一部として感じ始め、内面の安定化が図られた。

一方教師は各回の授業観察や、大学生俳優と、授業前の事前の打ち合わせ及び授業後の省察といった連携を持続した。そして“眼差し”としての立場をとることにより、学習者たちの歩み寄りによる現場での協働制作の全過程を見守り、学習者間の相互理解のための正の体験を積み重ねることが可能となった。

表 4 「からだからうまれてくることば」の活動とインターアクション行動の関係

インターアクション行動	「からだからうまれてくることば」の授業活動				
	ゲーム	即興劇制作	会場設営	上演	挨拶
1. 言語行動	○	○ 語彙・発音		○	
2. 社会言語行動	○	○非言語・言語行動		○	○
3. 社会文化行動		○ 実質行動	○	○	○

6. まとめ・今後の課題

本研究から学習者は、日本人大学生俳優との即興による表現活動を通じ自身の言語活用能力を再

認識した。また言語学習への振り返り体験のプロセスからは、今後の日本社会での生活における自らの言語活動に対する何らかの気づきを得ることが確認出来た。来日以降培われてきたことばと文化体験が個の中から紡ぎ出されてくる学習者主体の表現活動を、即興演劇に取り組んでいる日本人俳優と協働で実践・継続することは、第二言語教育における学習者の社会文化的な言語能力及び行動力育成に対して、効果的であると考えられる。

今後は、言語運用表現活動をより多角的な視点から捉え、制作プロセスを検討していき、言語活用力育成のひとつのデザイン授業として工夫改善を図りたい。

参考文献

ネウストプニー. J. V. 著 (1995) 『新しい日本語教育のために』 大修館書店

Keith Johnstone 著・三輪えり花訳(2006) 『IMPRO』 而立書房

Patricia Ryan Madson 著・野津智子訳(2011) 『IMPROV WISDOM』 東洋経済新報社

【口頭発表】

「多文化共生社会」を生きにくくしているものは何か
—コミュニティへの「アクセス」という観点から考える—

平澤栄子（専門学校 インターナショナル・スクール オブ ビジネス）

キーワード

コミュニティ, アクセス, 参加, 新参者, 成員性の獲得

1. はじめに

私は現在、専門学校において留学生に対する進路支援を行っている。日々私が接している留学生たちは、就職や進学を目指し、様々なコミュニティへのアクセスを試みている。このような留学生のコミュニティへの参加過程に、どのような「学び」があるのかが、私の研究テーマであった（平澤, 2014）。このとき私は、日本で暮らす留学生を「新参者」と見なし、「参加」を、日本社会における成員性の獲得過程と捉えていた。しかし、実際に学生とともに進学や就職について考えていくうちに、留学生自身が「参加」をどう認識していくのかという点をもっと理解するべきではないかと考えるようになった。そこで、本発表では、一人の留学生がどんなコミュニティへアクセスしようとしたのか、また、そこでどんな困難に直面し、その困難をどう認識したのかを留学生の視点から見直し、「参加」を捉え直してみたい。

2. 本研究の背景

2. 1. 本発表をまとめるまでの経緯

本発表のもとになった研究は、私が勤務していた日本語学校（以下、森日本語学校と記す）を中心に、来日した留学生が様々なコミュニティと関わりながら、どのような「学び」を得ていたのかをリサーチクエスション（以下、RQ）として行ったものである（平澤, 2014）。そして、上記RQに基づき、留学生に対する半構造化インタビューを調査方法として採用した。

調査協力者の留学生、ハル（仮名）は、私が森日本語学校在職中に担任をしていた学生の一人でもあったが、私は、彼女の卒業を見届けることなく退職してしまった。インタビュー当時、彼女も

すでに日本語学校を卒業し、県内の短期大学看護学科に進学していた。そのような状況下で行われたインタビューであったからか、インタビュー時の私の興味関心は、彼女にとって森日本語学校はどのような場であったのかということよりも、私が退職後、彼女が何を感じ、何を考え、どのように生活していたのかということに移っていった。時間をおいて改めて論文を読み返すうちに、その視点のズレが非常に気になった。おそらく、現在の仕事での経験がそこに影響したのだろう。そこで、当時のインタビューをもう一度分析し直し、彼女の視点から考察を行うべきではないかと考えるようになった。このような自身の研究の捉え直しが、本発表につながっている。

2. 2. インタビューの概要

調査協力者、インタビューの概要は表1のとおりである。

表1 調査協力者「ハル」

年齢	性別	出身国	来日年月	インタビュー年月	インタビュー時間
21歳	女性	中国	2011.4	2013.11, 2014.1	計3時間34分

注. 年齢はインタビュー当時

ハルは、2013年3月に日本語学校を卒業しており、インタビューを行ったときには、短期大学に在籍していた。インタビューは、私が直接日本語で行い、調査協力者の了承を得てICレコーダーに録音した。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。インタビュー中とインタビュー後に、私が気づいたこと、感じたことをフィールドノートに記した。2.1.で記したように、2回目のインタビューでは私の関心はハルの生活そのものに移っており、1回目のインタビュー終了後の2か月間の出来事が中心に語られた。

2. 3. 分析方法

2.2.で述べたインタビューのトランスクリプトをもとに、ハルの意識がどのように変化したのかを中心にインタビュー内容を整理した。その結果、ハルの意識の変化には、私とのインタビューによって生まれた気づきが大きく影響を与えているのではないかと感じた。そこで今回は、①ハルはコミュニティをどのように認識していたのか、②その認識がどのように変化したのか、③なぜ変化が起こったのかの3点を、日本語学校卒業後について彼女とやりとりした部分を中心に見直し、分析、考察を行った。ハルとのインタビューは、「元教師」と「元学生」という関係性のもと行われたものであり、実際のインタビューでは語られることがなかったものの、お互いが暗黙のうちに共

有している情報も数多くあった。平澤 (2014) では、この点について補足説明をする必要があった。また、「調査協力者の理解可能性を高め」(石川, 2012:7), 妥当性や透明性を担保するために、分析を通して考えた私自身の視点や解釈も詳細に記していた。そこで、トランスクリプトに加え、平澤 (2014) で記した私自身の補足説明や解釈も分析の対象とした。なお、これらのトランスクリプト、トランスクリプトをもとに記述した私の補足説明、及び解釈は、調査協力者にもすべて目を通してもらい、事実確認と公表の許可を得ている。なお、文中の固有名詞はすべて仮名である。

3. 分析結果

3. 1. 「入れない」と認識したコミュニティ

1 回目のインタビューのとき、ハルはクラスメイトである日本人との関係がうまく作れず悩んでいた。ハルは日本人との関係が作れないことを表すとき、「入れない」という表現をよく使った。この「入れない」という感覚に違和感を感じた私は、「入れない」をめぐり、ハルとやりとりを繰り返している。ここでは、そのやりとりの一部を紹介する。まず、次の語りは、初めて「入れない」という表現を使ったのときのものである。

日本人の学生は、あの、そうですね。日本人はやさしいんですね。で、みんなに対して、同じくらいですね。だけど、自分の、ちゃんと人間関係があって、で、4人か2人か、いつもいっしょにいますね。で、私たちはあまりそういう関係に入れれないと思います。{ふーん} で、やっぱり、話とか通じないから。

ここでは、「入れない」原因を<話とか通じない>と述べる。しかし、この<日本人の学生>とは、いっしょにごはんを食べに行ったりするような付き合いはあり、<お友達>とも称している。その<お友達>とはどんな付き合いなのかという私の質問に対して、次のように答えている。

彼女たちも、よく座るところがいっしょなので、で、なんかおいしいものが持って来たらみんな食べたりしていて、{うんうん} そういう関係です。そういう感じで、あの、入学したばかりのときも、あの友達といっしょに、ごはん行ったりとかしてました。{ふーん} でも、ちょっと時間が経ったら、やっぱり日本人の学生たちみんな集まって、私たちは、あまり入れない

ですね。

この語りのように<友達>とはいうものの、そこには「入れない」という感覚があることがわかる。さらに、彼女は、<日本人の学生だと、みんな何を言っているのかわからなくて、自分、入りたいけど、わからなくて、なかなか話せない>のように、言葉の問題があるだけでなく、話すときに<緊張しちゃう>とか、自分は<年上の人と接しやすい>などと自分の性格に関する理由も述べた。そして最終的に、森日本語学校から一緒に進学したリュウインの話を持ち出した。<彼女との関係、まあ、あまりうまく、いなくて、ちょっと困っています>というハルに対して、私は別にいっしょにいないでもいいのではないかという考えを伝えた。それに対して、ハルは以下のように答えた。

でもいつもいっしょにいるんですよ。私もま、やっぱり、その学校そのクラスに、中国人が、外国人2人しかいないから、なんというか、私たちも、なんか仲良くしないと、不思議じゃないですかと思いますよ。

ハルが「入れない」というとき、その主語は常に<私たち>であった。この語りから<私たち>とは、リュウインとハルのことであるのがわかる。日本人の学生の中に外国人留学生2人が「入れない」という構図が浮かび上がる。しかし、この語りの前の私とのやりとりでは、ハル個人に起因する理由を述べている。「入れない」原因はハル個人のものであるのに対し、その認識については複数で語ったのだ。私には、「入れない」原因は言葉ではなく、日本人と外国人という認識に原因があるように感じた。

3. 2. ハルの意識の変化

ハルは、2回目のインタビューでは「入れない」という言葉は全く使わず、そのような意識を窺うことすらできなかった。最大の悩みであった「入れない」という意識がどのように変わったのだろうか。ハルは、2回目のインタビューで、1回目のインタビューのときに語られた悩みについて<そんなに、気にしなくていいかなー>とサバサバと答えていた。また、リュウインとの関係も割り切って考えることにしたようだった。なぜ、そのように気持ちの切り替えをすることができたのかという私の質問に対し、ハルは<愛してくれる人を大切にしなきゃ>と繰り返し述べた。紙幅の

関係上、そこでのやりとりは割愛するが、ハルは、最終的に次のように述べた。

外国人だから、外国人のままでも、いいんじゃないと思いますね。はい、やっぱり私の文化もあるから、みんな、は、私のこと、について興味を持ってるから、このままでいい、んだろかなと思います。

ハルは、この言葉のとおり、1回目のインタビュー終了後の2か月間で、全く新しいハル自身の人間関係を構築していた。その関係には、森日本語学校時代のクラスメイトや短期大学のクラスメイトや先輩、また、進学後に知り合った友人など、1回目のインタビューではあまり意識していなかったつながりがより強く意識されるようになり、ハルを中心に人間関係が広がっていったという印象を受けた。そして、ハルの語りからは「入れない」とか「話が通じない」という言葉は一切聞かれることはなく、「入れない」壁のようなものがあるという認識が消えているように感じた。

4. 考察

このハルの事例から、何が考えられるのだろうか。平澤(2014)では、レイヴとウェンガー(1993)の正統的周辺参加論(以下、LPP)を軸に、ハルが来日後アクセスを試みたコミュニティを中心に留学生の「学び」とは何かについて考察を重ねた。LPPでは、学習を「実践共同体への参加の度合いの増加」(同 p.25)とし、「成員性の条件であるだけでなく、それ自体、成員性の発展形態である」(同 p.30)とする。確かに、ハルは、アルバイト先の企業との関係においては、その参加の度合いを増し、成員性を発展させていくことに成功していた。

一方で、ハルが「入れない」と悩んでいた「日本人の学生」のようなコミュニティについてはどうだろうか。三代(2009)では、ハルと同様「日本人のグループに入れない」という感覚を持った専門学校生をとり上げている。そして「日本人と共にコミュニティへ参加しているという実感」を持つことによって、人間関係の構築に成功したと述べる(p.8)。ここで、三代は「コミュニティ」を「私たち」と言い表せるような連帯感をもつグループであり、それは一緒に勉学に励む、働く、遊ぶなどの活動を通じて形成される」と定義する。しかし、ハルは、「私たち」と称した留学生同士の関係を解体することによって、関係性を育むことに成功している。そして、関係構築において自分を中心に据えることにより、今まで意識されなかった関係性がより強く認識され、関係性が強固なものになったという印象を受けた。

これは、何を意味するのだろうか。ハルという一個人の認識に視点をおき、ハルの視点からコミュニティを捉え直すと、そこに「入れない」と感じる実態のあるコミュニティが存在しているように見える。そして、コミュニティに「入りたい」という認識を持つことで、逆に「入れない」、つまり、コミュニティでの成員性を獲得できないという負の意識を生み出してしまったようにも思える。しかし、実態のはっきりしないコミュニティにおいて、何をもちて成員性を獲得したと言うのだろうか。

留学生を支援する立場にある私は、コミュニティや社会への「参加」を促すことを業務としている。しかし、留学生を日本社会の「新参者」と見なし、日本社会や日本企業といったような実態のはっきりしないコミュニティへの参加を促すことには、もっと慎重になるべきだと感じている。

文献

- 石川良子 (2012). ライフストーリー研究における調査者の経験の自己言及的記述の意義—インタビューの対話性に着目して『年報社会学論集』25, 1-12.
- 平澤栄子 (2014). 留学生の「学び」を支える日本語教育—日本語学校を媒介とした教師と学生の共構築の物語から『早稲田大学大学院日本語教育研究科修士論文』(未公開)
- 三代純平 (2009). コミュニティへの参加の実感という日本語の学び—韓国人留学生のライフストーリー調査から『早稲田大学日本語教育研究』6, 1-14.
- レイヴ, J. & ウェンガー, E. (1993). 佐伯胖 (訳) 『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加』産業図書 (Jean Lave & Etienne Wenger. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press.)

【口頭発表】

高等学校における韓国語教育を支える基盤について

—教師の語りからの考察—

澤邊裕子 (宮城学院女子大学)

キーワード

高等学校, 韓国語教育, 第二外国語, 韓国語教師, ライフストーリー, 教育観

1. 研究の背景と目的

本発表は、日本の高等学校（以下、高校とする）における韓国語¹教育がいかなる基盤によって支えられているかについて考察することを目的としている。具体的には高校で韓国語教育に携わった経験を持つ教師たちを対象に行ったライフストーリー・インタビューのデータから教師たちの教育実践を支える基盤としての教育観を取り上げる。（財）国際文化フォーラムが2012年に『外国語学習のめやす—高等学校の中国語と韓国語教育からの提言』（以下、『外国語学習のめやす』とする）を発表し、2014年にJALP多言語教育推進研究会が文部科学省に向けて高校における複数外国語必修化に向けての提言を行う²等、日本の中等教育における第二外国語教育はいま複言語・複文化主義という世界的なスタンダードの流れを背景に新たな局面を迎えている。しかしその実践を支えている基盤として教師に着目した研究は管見のところ見当たらない。

文部科学省初等中等局国際教育課『平成25年度高等学校等における国際交流等の状況について』³によると、2014年5月1日現在全国の高校で韓国語の科目を設置している学校数は333校で11,210人の高校生が韓国語を学んでいる。第二外国語教育が制度化されていない日本の高校において韓国語は「学校設定科目」という学校の裁量で独自に設置できる科目に位置づけられている。この科目設置の申請は学校が行い、教師が科目設置の提案を行うことも多いことから、韓国語教育を支える

¹ 韓国語という名称については科目名としても朝鮮語、ハングル語等様々な名称があり統一はされていないが本発表では「韓国語」として包括して述べる。

² 「グローバル人材育成のための外国語教育政策に関する提言 高等学校における複数外国語必修化に向けて」
http://jalp.jp/wp/?page_id=1069 参照

³ http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2015/04/09/1323948_03_2.pdf 参照

基盤として教師の存在を抜きに語ることはできない。そこで本研究では韓国語教育に携わる教師の視点から韓国語教育を支える基盤を捉えることを試みる。

2. 教師の「語り」を聞くという研究方法

中等教育機関で教える教師のライフストーリーからそれぞれの教育現場における課題やそうした現場を生み出す社会的背景、教師たちが持つ意味世界について考察した研究には、社会学の観点からの研究である塚田(2008)や日本語教育学の観点からの太田(2010)等が挙げられる。こうした研究は桜井(2005:14)が述べるライフストーリー研究に関して述べる「一人ひとりの個人が語る経験への徹底した探求が、集団や社会、コミュニティの文化や社会全体の支配的文化を見通す力をもたらすのではないか」という思いに共感してなされたものであり、筆者も同様の立場をとっている。

3. 研究の手続き

本インタビュー調査は2015年8月から9月にかけて行われた。調査協力者は韓国語教師ネットワークに所属し、それぞれ異なる地域で教育にあたる高校教諭のA教師、B教師、C教師、D教師の4名である。一人1時間半～3時間に渡り、韓国語の学習・教育経験を中心に個人の人生の軌道を知る半構造化インタビューを行った。インタビューの記録はICレコーダーを用いて協力者の同意のもと録音し、その後文字化した。収集したデータはこの文字化資料の他にフィールドノート、調査協力者が発表、執筆した資料や教材等があり、ライフストーリー作成、データの分析にあたってはこれらも補足的に使用した。本発表では紙幅の関係上、4名の紹介と韓国語学習動機を語りから要約して示した上で、韓国語教育を支える基盤として見出された教師の教育観について述べる。

4. 調査協力者の紹介と韓国語の学習動機

①A教師 (50代男性, 関東地区, 公立・総合高校勤務, 社会と韓国語の授業担当)

韓国語との出会いは教師になってからである。それまで韓国語についてはどちらかというと冷ややかな視線を向けていたタイプだった。社会科の教師になってある程度経験ができ、新しい外国語を学ぼうという気持ちになった1990年、ふと思いついたのが韓国語だった。独学、そして韓国語が学べる施設において勉強を進めていった。94年頃から地理の授業内における雑談レベルから生徒

たちに韓国語を教え始める。韓国語の教員免許は2001年から2003年の三年間の研修を経て取得した⁴。

②B 教師 (50代男性, 甲信越地区, 公立・普通科高校勤務, 英語の授業担当)

1982年に大学に入学し、韓国語を専攻した。その理由は今振り返ってもあまりはっきりとはしていない。しかし、高校生の時に同じ学校に在日コリアンの生徒がいて、本名で通っていたことからその存在が少し気になっていた。1996年、周囲の教師を説得して韓国語の講座を開設し、日韓高校生間の交流授業を実施した経験がある。2001年には Korea 理解を促すための英語副教材を執筆し、新聞雑誌等のメディアでも取り上げられた。韓国語を教えていた学校から異動し、現在は英語のみを教えている。

③C 教師 (50代男性, 九州地区, 公立・工業高校勤務, 情報の授業担当)

住んでいた地域が釜山に近かったため、1980年、高校生のおきに修学旅行で韓国へ行く等接点があった。韓国への訪問の際にハングルの文字への興味が強く湧いて、在日コリアンの友人に読み方を教えてもらったり、休みの時期に韓国人へ語学留学をしたりして、勉強を進めていった。職業科の免許状を持ち、2002年に韓国語の教員免許も取得した。韓国語学習者の裾野を広げるべく、2008年から地域における韓国語スピーチ大会を主催し、参加した高校生に対する韓国研修を企画、運営している。

④D 教師 (40代女性, 関西地区, 公立・定時制高校勤務, 韓国語の授業担当)

1970年に在日コリアン三世として生まれ、通名を使いながら出自を周りに隠すように高校生の時まで過ごしてきた。韓国人であっても韓国語は使えないというコンプレックスはアイデンティティを揺るがすものになった。大学1年生の時に韓国の独立記念館でその場にいた老人から韓国人なのに韓国語が話せないのかと強く批難された経験が衝撃的で、母国語である韓国語をしっかりと学ぶことを決意する。大学は朝鮮語学科に進学し、韓国留学も経験した。留学から戻ってからは会社員をしながら1994年に高校で非常勤講師として韓国語を教え始め、2007年から韓国語専任の教諭として定時制高校に勤務している。

5. なぜ韓国語を教えるのか、どのように教えるのか—教師たちの理想—

4名の教師は全員韓国語の教員免許を取得している。大学の専攻で韓国語を学んだB教師は韓国

⁴ 2001年夏から天理大学と神田外語大学において韓国語の教員免許取得講座が開設されている。

語を学びながら韓国語が持つ重たい世界に気づき問題意識を高めていく過程で、韓国語を教える社会的意味があることを感じていた（語りの例1, 2）。

語りの例1：僕はやっぱり歴史的なことってというのは何となくぐらいしか分かってなかったから、こんなに重たい世界がある言語なんだっていうね。〈B教師〉

語りの例2：日本語と比較しながら学ぶことがすごく面白いと思える視点は提供してくれる言語だと思うんですよね。ひいては日本語だけじゃなくて、日本の文化とか日本の社会の在り方だとか、さっきの話じゃないけど、そこと自分自身がどう関わるかみたいなのところまで包括してやっていくのには、英語よりも面白い言語だろうなあと思うんですよ。〈B教師〉

また、D教師は在日コリアンとして成長していく過程で常に向き合わざるを得なかった葛藤と韓国語を教える資格を取得するという行動が結びついていた（語りの例3）。

語りの例3：韓国語、教えることってというのは語学を教えることだけじゃなくて、やっぱり韓国に対する理解っていうのを広めたい。韓国に対する理解を広めたいっていう思いも、同時に半分はあったからっていう気持ちかな。〈D教師〉

しかし韓国語の教員免許を取得しながらも、多くの教師たちは日本の高校において第二外国語である韓国語を教えることのできる場所は非常に限られたものであったため、自分が実際に教壇に立って韓国語を教えている姿をイメージすることが難しかったと述べる。

そうした中、高校生たちに韓国語を教える、その機会創出は教師自身の直感や行動力によって現実のものとなった。A教師は地理の授業における雑談レベルから生徒たちに韓国語を紹介するようになり、その時の生徒たちの反応がとても良かったことから「選択地理」という選択科目の中で韓国語を教えるようになった。B教師は周りの教師たちを説得して学校設定科目として韓国語の授業を開設した。C教師は専任が韓国語の授業を持つと持ちコマ数の問題で周りの教師たちに迷惑をかけるという配慮から、教師の裁量で自由に授業内容を決められる「総合学習」や「課題研究」という授業の中で部分的に韓国語を教えることを始めた。またD教師は韓国語を生かした仕事を探していて偶然定時制高校の韓国語講師のポストが空いたことを知り、教師としてのスタートを切った。4名の教師たちは主体的な行動力のもと、高校生たちに韓国語を教える機会を作り出していた。

しかし人権教育の一環としての韓国語教育の歴史がある関西地域の定時制高校で教えるD教師と、他の教師たちが向き合う生徒たちとはその背景や韓国語を教える意味合いもやや異なっていた。D教師は、自分自身が高校生の時に持っていたような悩みやアイデンティティー形成過程における葛藤を抱える生徒が多くいることから、韓国語という言葉教えることを通じてそうした生徒

たちと思いを共有し寄り添う姿勢を持ち続けている。一方日本人教師たちは、学んだ韓国語をきっかけに生徒たちが日本と朝鮮半島との関係、日本社会における在日コリアンの存在等、周囲の人々に対する意識を高めていることを実感し、日本人の高校生が韓国語を学ぶ意味は単なる言葉の習得だけではないということに気づいていった（語りの例4）。教師たちはこうした生徒たちの学びの様子を見ながら隣国の言語である韓国語を学び、教えることの社会的な意味を見出していた。

語りの例4：自分も韓国語始めるまで、日韓の歴史とか在日のことをやんなきゃいけないって言われてたところの違和感は感じてたわけですよ、自分も。それだと嫌だなって思ったの。その子は同じことを感じてたわけですよ。朝鮮学校の子には近づきたくないと思ってたわけ。ところが、なんか勉強したら、アンニョンって聞こえてきただけで、つながっちゃったわけですよ、この人。（中略）自分の体験を追体験する子がいるんだなと思って。〈A教師〉

さらに、4名の教師に見られたのが「交流」を通して韓国語を学ぶ環境を作ることが大切だとする韓国語教育観であり、それに基づく教育実践であった（語りの例5, 6）。

語りの例5：私がやったことをそのままやらせているんですよ。私が韓国に行って、（中略）そんなに通じない。分からなかったですよ。子どもたちも、行くとやっぱり高校生と話したい。話すことによって、自分がやっているのが通じる、通じないのが見えるでしょう？ 〈C教師〉

語りの例6：双方が教室活動の中でやるっていただけだったら、自己実現する場がない。（中略）何にも実感が湧かないですね。自己実現できていないですよ。そこからいってもそういう交流が大事になってくるんじゃないのかなと思いますね。〈C教師〉

4名の教師たちは積極的に韓国の人々と交流し「通じる・通じない」ことを学習継続のバネにしながら韓国語学習を進めていた。韓国語を学び、それが使える実感を持つことが重要だという考えはこのような教師たちの学習経験に裏付けられたものなのだろう。また、A教師は自身が参加した『外国語学習のめやす』プロジェクトの開発過程で「つながる」が外国語学習の重要なキーワードとして挙げられたと語っている（語りの例7）。A教師の学校には姉妹校があり、実際の交流場면을イメージしながら授業を行っていた。

語りの例7：「知識だけでなく、実際に使えるようになりましょう」と、みんな言う。（中略）でも、できたからって、一体何だよってという話になって、究極の理念は何だって、目的は何だっていったら人とつながることだろうって言って-〈A教師〉

生徒たちが韓国語を介して人と「つながる」ためには、交流する学校の教師とのつながりも不可欠だ。B教師は日韓高校生間の交流授業を行ってきた経験から「顔と顔が見える関係を築き、信頼

して率直に意見が言い合える関係を教師同士が築く」ことが大切であると語った（語りの例8）。韓国語教育の実践を支える基盤には、このような教師たちの教育の理想とそれを実践に生かすための学校や個人のネットワークがあった。

語りの例8：本当に顔と顔がちゃんと見えて、言葉を直接交わして、顔を見て交流をして、交流というかお付き合いをしてきた（中略）意見交換しながら授業をつくり上げてきて、そういう意味では信頼醸成 hh っていうかね。<B 教師>

6. 韓国語を教える営みをどう継続、発展させていくか—現実の課題から—

前述のように日本の高校では第二外国語教育が制度化されていないため、韓国語教育のための学習指導要領は実質存在せず、大阪府を除いて韓国語の教員採用試験は実施されていない。そうした厳しい状況であるからこそ4名の教師たちは自らの学習経験や教育経験、交流経験から教育理念を掲げ、その教育観と学校または個人が持つネットワークを基盤として主体的に韓国語教育や日韓交流の実践の場を創出していた。しかしそれは同時に多くの学校において専任の教諭であり、他の教科を教えながらの兼務でない限り、また学校長をはじめ周りの教師たちの理解が得られない限り、自身の教育理念に基づいて講座を開設し、教育実践を継続的に行うことが難しいということも意味していた。インタビューにおいてはそうした現実の問題点とどう対峙し、どのような思いで新しい試みに挑んでいったか、あるいはできないという決断をしたか、についての語りも見られたが、本発表においては扱うことができなかった。その分析考察の報告を今後の課題としたい。

付記 本研究は2015年度日本学術振興会科学研究費補助金基盤研究(C)（研究課題番号15K04370、研究代表者 澤邊裕子）の助成を受けたものである。

文献

太田裕子（2010）. 『日本語教師の「意味世界」—オーストラリアの子どもに教える教師たちのライフストーリー—』ココ出版

国際文化フォーラム（2013）. 『外国語学習のめやす—高等学校の中国語と韓国語教育からの提言—』

桜井厚（2005）. 『境界文化のライフストーリー—』せりか書房

塚田守（2008）. 『教師の「ライフヒストリー」からみえる現代アメリカ—人種・民族・ジェンダー—』

と教育の視点から—』福村出版

【Ⅱ】ポスター発表

1日目：2016年3月12日（土）

<第1会場> 2-202 教室	
	第二言語使用者の使用言語による心持ちの変容と教育現場におけるその活用の可能性 東本裕子（横浜商科大学） p.197
	日本語学習のよい締めくくり方を考える—卒業を間近に控えた日本語専攻フランス人大学生の作文を基に 原伸太郎（東京福祉大学） p.199
10:00 - 12:00	多文化共生社会における「当事者視点の支援」の再考—「在日外国人家庭における未就学児多言語教育ワークショップ」のふりかえりより— 徳永あかね（神田外語大学），吉田千春（明治大学大学院），ゴロウィナ・クセーニヤ（東京大学）， 菊地真弓（イクリスイチかわ），安藤陽子（多文化共生子育て情報局（イクリス）） p.201
	ある補習校教員のライフストーリーから見た実践の構築と変容 瀬尾悠希子（大阪大学大学院） p.203
	多文化共生を目指す地域日本語教室—共感を生み出す場のデザイン 長嶺倫子（横浜国立大学），西山陽子（横浜国立大学） p.206
	大学教員が留学生への教育実践を語る中から見えてくるもの 松本明香（東京立正短期大学），小笠恵美子（東海大学） p.208
<第2会場> 2-205 教室	
	日本語学習者がコミュニティ参加型プロジェクトを通して考える自分の将来 柴田智子（プリンストン大学） p.211
	日本語交流会運営の目的とあるがままの場—交流会運営者が向き合うものを探る— 式部絢子（北海道大学） p.213
10:00 - 12:00	教員養成大学における国内学生と留学生共修による言語文化教育の実践 和泉元千春（奈良教育大学），岩坂泰子（奈良教育大学） p.216
	「相互理解」を目指した日本語ボランティア講座の成果と課題—質問紙調査の結果から見る受講者意識 の変化から— 犬飼康弘（ひろしま国際センター） p.219
	「共に生きる」「日本語教育」は誰のためのものか—元日本語教師の海外での実践から— 高井かおり（明星大学） p.221
	オンライン日本語クラブにおける媒介としての「人工物」が活動の組織化に果たす役割—ロシア・カザ ン日本語クラブにおける実践活動より— 前田朝子（東京女子大学大学院） p.223

【ポスター発表】

二言語使用者の使用言語による心持ちの変容と教育現場におけるその活用の可能性

東本裕子（横浜商科大学）

キーワード

二言語使用者, 使用言語, 自己表現の変容, 言語教育

1. はじめに

二言語使用者が使う言語によって態度や行動, または感情表現を変えるという現象が近年観察される。実際に筆者の周りにも, 日本語を話す時と英語を話す時で印象が異なる人が少なからず存在し, その背景要因に興味を抱いたことが本研究のきっかけとなった。Norton(1995) は, 学習者が新しい言語を習得する際に言語と共にその言語を基盤とした思考回路や行動様式を身に付け新しい自己を確立する様子を観察し, 第二言語習得研究にアイデンティティ概念を導入した。

本研究では, 使用言語がどの程度話し手の思考や言動, 表現方法等に影響を与えるのかについてアンケート調査とインタビュー調査を行う。また, 影響がある場合, それは言語独自の作用であるのか, もしくはその言語が使用されている社会や, 背景にある文化も同時に話し手に影響を及ぼしているのかという点についても併せて調査を行う。なお, 本研究で得られた結果を実際の英語教育の現場において活用することを今後の課題としたい。

2. 言語と文化、言語と話し手の関係性について

南(2009)¹は言語と文化が相互補完的なものであるとし, 八島(2012)も言語による物の範疇化の差異を例に挙げ, 言語と文化が密接な相関関係にあると述べている。言語と話し手の関係について論じた代表的なものには, ウォードハフ(1994)の言語が話し手の世界観に大きく影響を及ぼすという論がある。また Burton(2011)も, 二言語話者に対する調査から, 使用言語の背景文化が話し手

¹ 南は次のように述べている。「有る文化を理解するためには, そこで使用されている言語を理解しなければその文化を十分に理解することはできない。また文化を理解しなければ, その文化内で使用されている言語を十分には理解しえない。」(南雅彦『言語と文化』p. 19-20)

の言動に大きく影響するという結果を導き出した。

3. 調査概要

今回の調査では、日本語と英語を話す260名の二言語話者にアンケート用紙を配布し、その内243名から回答を回収した。またその内13名の回答者に、インタビュー調査への協力も依頼した。インタビューに用いた基本言語は日本語であるが、途中で質問を英語に切り替え、使用言語を変更した場合の回答者の実際の反応や言動の変化に対する観察も行った。

4. 結果とまとめ

今回の調査結果から、全体の79.9%にあたる多数の回答者が日本語を話す時と英語を話す時とで自身の気持ちや態度の変化を経験したことがあることがわかった。また、全体の31.5%の回答者が、日本語を話す時と英語を話す時で印象が異なると他者から指摘を受けた経験があり、日本語と英語を話す時で印象が異なる人に接したことがあると答えた回答者は全体の62.6%であった。

多くの回答者が日本語、英語を話す際にそれぞれの言語の背景にある文化や社会の持つイメージからの影響を受けており、使用する言語を変えることによって気持ちや思考が明るくポジティブになったり、逆に気持ちが穏やかで細やかな部分にも目が向くようになったりすることが判明した。

本研究を今後更に深め、実際の英語教育現場において活用できるように発展させたい。

文献

ウォードハフ, R. (1994). (著) 田部滋・本名信行 (訳) 『社会学入門』リーベル出版.

(Wardhaugh, R. (1992). *An Introduction to Sociolinguistics*. Blackwell Pub.)

八島智子(2012). 「第3章 言語によるコミュニケーション」『異文化コミュニケーション論 グローバルマインドとローカルアフェクト』(pp.85-113) 松柏社.

Burton, S.K. (2011). "English makes me act in a different way": To what extent can a change of language affect speech and behavior? *The Language Teacher* : 35.3 May/June 2011.

Tokyo : JALT Publications, pp.31-36

Norton, P.B. (1995). Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, 29 (1), 9-31

【ポスター発表】

日本語学習のよい締めくくり方を考える

卒業を間近に控えた日本語専攻フランス人大学生の自分史作文を基に

原伸太郎（東京福祉大学）

キーワード

再帰的近代, 個人化, 自分史 (生活史), 人生の連続性

1. 発表目的

多くの日本語教師は普段、学習者が毎回の授業に出席し、日本語学習を放棄せず継続するように日々心を配っているであろう。しかし、学習者が死ぬまでその教室に参加し続けるということはまずありえない。教育機関には卒業・修了といった区切りがあり、それを機に日本語学習から遠ざかる学習者も多い。また、海外の場合、卒業・修了後は日本や日本語と強い関わりがなくなるという学習者も少なからずいる。こういった学習者を考慮するならば、教師は学習者に学習を継続させるような実践だけでなく、卒業などに当たって、個々の学習者が自らの日本語学習という行為を人生の中にどう位置づけ、これからの人生につなげていくかを考える学習の締めくくりを行えるような教育実践をすることも必要なのではないか。本発表では私自身が行った実践と、そこで学習者が書いた作文を紹介し、そのような実践の意義と方法を出席者と共に考えたい。

2. 概要

私が以前教師として在籍したフランスの地方国立大学日本語専攻課程では、当地での日本語の実務的需要が限られているという社会事情もあり、学生が卒業後に日本語が活かせる職につける機会は少なく、また留学などで日本に行くことができる者も限られていた。そのため、多くの学生は卒業が近づくと、別の専攻に入りなおしたり、日本や日本語と関連のない職を探したり、という現実的な決断を迫られることになる。このような学生たちに接した発表者が危惧したのは、彼らが、幼少時からの経験の積み重ねの結果として、日本語を大学での専攻として自らの意志で選択し、それを学習することを数年間、生活の中心としてきたにもかかわらず、卒業によってその人生の連続性が断たれてしまうということであった。このとき学生たちが、大学での日本語学習を無意味とせず

に自分なりの意味付けをし、将来につなげられるようにすることが、教師の重要な役割ではないかと私は考えた。そこで私は、卒業を控えた学生のクラスで、『日本』と私の関係の歴史』というタイトルで、幼少期における「日本」との出会いから、大学で日本語を専攻することにした経緯、大学在学中の出来事、将来の見通しという構成の自分史を一人一人に発表してもらい、発表後には、教師から受けたコメントを反映させて発表内容を作文にまとめ、最終的には大学ウェブサイトのクラス専用掲示板でそれを公開するという実践活動を行った。この結果として見えてきたのは、学生たちが、日本語を学ぶことに対する周囲からの無理解や、自分自身も迷いに直面したりしながら、大学での日本語学習をやりぬいたことに対し、自己成長や人間関係の広がりといった、自分なりの意義を見出していることであった。私はこの実践を通じ、必ずしも将来の職業生活などに直接つながるわけではなくても、学生個人にとって日本語学習が大きな意味を持っていることを再認識し、学生が卒業に当たってその意味を再確認できるような実践をより緻密に構想する必要性を感じた。

3. 研究の意義

言語教育研究において、学習者の意欲をいかに引き出し、学習を継続させるかということを論じた先行研究は数多く存在するが、いかに学習を締めくくるかということに着目した研究は、管見の限りこれまでにないと私は考える。もちろん、生涯学習という点から言えば、卒業後も何らかの形で学習が継続されるということはいえるだろうが、学習者にとって大学などを卒業することは人生の節目の大きなイベントであり、生活における学習言語との関係も、その前後では大きく変わる場合が多い。本研究は、そのような節目における言語学習のよい締めくくり方とはどのようなものかを考えることにより、「将来への投資」や「社会参加のため」といった従来の言語教育・学習観とは違った、それぞれの個人の人生における言語学習という行為の意味づけに配慮した実践のための、新たな観点を提示することを期している。

文献

原伸太郎 (2015). 内側から引き出されるコミュニケーションの必然性—フランスの大学日本語専攻課程における『日本』と私の関係』を語る活動での一事例とその考察『リテラシーズ』17, 19-35.
<http://literacies.9640.jp/vol17.html#hara>

【ポスター発表】

多文化共生社会における「当事者視点の支援」の再考
「在日外国人家庭における未就学児多言語教育ワークショップ」のふりかえりより

徳永あかね (神田外語大学), 吉田千春 (明治大学大学院), ゴロウィナ クセーニヤ (東京大学),
菊地真弓 (イクリス*いちかわ), 安藤陽子 (イクリス*しんじゅく)

※ICRIS (Intercultural Child-Rearing Information Station)

キーワード

在日外国人, 子育て当事者視点, 当事者企画・参加型, 潜在的な問題の可視化過程

1. 問題提起

本研究では、日本在住の外国籍および外国にルーツを持つ日本籍の住民を「在日外国人」と称する。「在日外国人」は個々のライフサイクルのなかでどの時期に日本に居住するかにより定住を促す要因が異なる (徳永・吉田・鈴木 2013)。従って、長期滞在を前提とした共通の支援とは別に個別の状況に応じられるような支援体制が求められる。

日本で生活するなかでどのように対応すべきか迷ったり悩んだりする場面に遭遇した場合、同国人同士か否かに関わらず、同じライフステージで同様の状況に身を置く者同士から多くの示唆を得ることができる。こうした当事者同士での日常的なコミュニケーションは、問題を未然に防ぐ効果もある。インターネットを通じて見ず知らずの者同士がつながることができる環境を前提として、「当事者視点の支援」の意義を見直したい。

2. 「子育て当事者」と「当事者意識を持つ参加者」

当事者とは「その事柄に直接関係している人」(国語辞典 goo 辞書)であり、具体的な状況の中から物事を見ている人たちを指す。今回実施したワークショップには、「子育て当事者」である子育て中の母親や父親が参加した。当事者とは別に、子育て支援グループの関係者、在日外国人支援に関心を持つ研究者なども参加した。本研究では、後者の参加者を前者の当事者と区別し、「当事者意識を持つ参加者」と呼ぶ。

3. 子育て当事者企画・参加型ワークショップ

子育てサークルIは、初めての育児に直面した母親同士が偶然出会い、立ち上げたNPOである(安藤2015)。今回のワークショップは、サークルIのイベントの一つとして企画された。2015年7月と11月に異なる地区で実施し、2016年3月にも別の地区で実施する。

子育て当事者がワークショップを企画した意図は、具体的な問題とその解決策の提示ではなかった。国際結婚家族での言語使用について考える場としてワークショップを開き、自らも参加し、講師の話の聞いたり互いの現状を共有し合った。そして、多言語環境での子育ては在日外国人だけが直面する問題ではなく、海外勤務により海外で子育てをする可能性がある日本人も直面する状況であることも認識された。ワークショップを重ねる過程において「多言語環境における子育ての言語問題」が具体的な事例とともに可視化されきた。これは、企画側、参加者側の双方が子育て当事者であったために「気がかりな問題」を共有する過程において「今、ここにある取り組むべき問題」として当事者が捉え直すことができたと考える。さらに、顕在化された問題について個々の当事者が自分の状況に照らして対応を選択したり、準備する機会ともなった。

当事者視点の支援においては、当事者自身に潜在的にあった問題を共有し、可視化する過程を持つことが重要であると考え。この過程こそ、当事者自身が自分の状況に合った選択肢のなかから今後の道筋を考える機会をもたらし、個別の状況に応じた当事者視点の支援策となる。

4. 今後の課題

今回のワークショップのように当事者同士がつながり、情報を交換し合う場を作るにはそれなりの予算が必要である。地方公共団体の助成金の申請への道しるべとして、企画に掛かる費用や労力などをまとめたハンドブックの作成を目指したい。

文献

- 安藤陽子(2015)「就学前子育ての場における多文化社会コーディネーターの必要性と役割」『多言語多文化-実践と研究』Vol.7 東京外国語大学
- 岡本祐子(1999)『女性の生涯発達とアイデンティティ』岡本祐子編著 北大路書房
- 徳永あかね・吉田千春・鈴木寿子(2013)『定住外国人女性のアイデンティティに関する調査報告』神田外語大学研究助成パイロット研究成果報告書

【ポスター発表】

ある補習校教員のライフストーリーから見た
実践の構築と変容

瀬尾悠希子 (大阪大学大学院)

キーワード

補習授業校, 教員, 実践, ライフストーリー

1. 調査の背景と課題

これまで複言語／複文化環境を生きる子ども達のことばの学びを捉えようとする研究が行われ、子ども達の生き方を支える教育の重要性が指摘されてきた。一方、支援者に焦点を当てた研究は緒に就いたばかりである。川上(2011)は、実践者の多様な人生経験がことばの力の捉え方に影響し、実践の形が決定されていくと述べているが、子ども達の生き方を支えようとする実践は具体的にどのような支援者の経験によって形作られているのか、十分に明らかにされてこなかった。本発表では、在外教育施設のひとつである補習授業校(以下、補習校)の教員Kさんのライフストーリーを通して、複言語／複文化環境の子ども達の生き方を支えようとする実践が形作られていくプロセスを明らかにし、そのような実践がどのような経験に根差し、構築されているのかを考察する。

2. 調査

2. 1. 調査の方法と協力者

調査では計3回(1回目108分, 2回目137分, 3回目85分)インタビューを行った。協力者の了承を得てインタビューを録音し、トランスクリプトをもとにストーリーを作成した。調査協力者のKさんは30代の女性で、2～6歳をアフリカのA国, 高校時代を南アジアのB国で過ごし、インタビュー時は東アジアのC国の補習校で働いていた。

2. 2. 結果

Kさんは南アジアB国の高校で英語が通じず「悶々と」していたが、その頃に学んだ小論文で自

分の考えを整理する方法を知った。日本の大学入学後は小論文指導のアルバイトをした。Kさんは、小論文では大人の意見をなぞったようなことではなく、自分なりの考えを深めて書くことが重要だと考えている。大学入学後は、自分は周りから「浮いてるかもしれない」と感じ、また卒業後の展望も描けず、「アイデンティティ・クライシス」に陥った。だが、就職活動をいったん休止して留学する中で自活したり様々な人と出会って「消化不良を消化」し、親を言い訳にしていた気持ちがなくなり、「ちょっとルールを外れても自分ができるものをやったほうがいい」、そして自分で道を決めなければならないと「心で理解した」。卒業後に就職したヨーロッパ系グローバル企業で人事の仕事に携わり、「悩んだり考えたりした先に問題を定義できて、その解決に向けて行動できる能力」である「アントレプレナーシップ」が国際的に必要とされる人材には必要だと強く感じた。

東アジアのC国に渡り、Kさんは補習校で働くことにした。授業が始まり、Kさんは生徒達が「いい子そうな印象のこと」は言うものの、「自分の発想」で話していないことに気づいた。そして、「社会のミニチュア」である補習校では、「人生のエクスペリメンタル（実験的）な」ことをして自分の人生で日本語や日本がどう位置付けられるのかを考えてほしいと願い、ディベートや演劇作りを授業で行なうようになった。保護者からのリクエストを受けて漢字の授業もしたが、自分の将来に漢字がなぜどのぐらい必要だから勉強するという「気持ちをインスパイア」することのほうが重要だとKさんは感じていた。

2. 3. 考察とまとめ

Kさんは、自分なりの価値観を大切に考えを深めたり行動することによって、思いを消化したり、将来の展望を開くことができた。それは生きる上での核となっていく。Kさんは補習校の生徒達が自分なりの考えや価値観を深めようとしていないと感じ、自らの生きる上での核を意識し、実践の方向性が明確になった。自らの生き方と生徒達の生き方を重ね、補習校は単に日本語学習をする場ではなく、「社会のミニチュア」であり「人生の実験」をする場と捉えられるようになった。保護者や同僚教員からの、Kさんが目指す方向性とは相容れない意見や要求を受け入れつつも、自らが目指すところを徐々に共有しようとしていた。このことから、教師自身が生きる中で大切にしてきたことを子どもと重ね合わせることで実践が方向づけられること、子ども・保護者・同僚など実践の場に関わる人々と教員が大切にしているものの交渉の中で実践が構築されていくことが窺える。

文献

川上郁雄 (2011). 『「移動する子ども達」のことばの教育学』くろしお出版.

【ポスター発表】

多文化共生を目指す地域日本語教室

— 共感を生み出す場のデザイン —

長嶺倫子（横浜国立大学）・西山陽子（同）

キーワード

多文化共生, 地域日本語教室, 共感, 相互理解, 教室デザイン

1. 目的

本研究では、発表者らが「学び手は外国人だけでなく地域住民全員が基本的にその学習の当事者となること」（山西 2013）を目指して行った地域日本語教室における教室実践について報告し、参加者が講座参加を通し何を感じ、どのような気づきを得ていたのかを明らかにする。また、この結果から既存の言語習得中心の枠組みを外した教室の在り方について言及し、多文化共生社会の構築に資する地域日本語教室の今後について考えることを目的とする。

2. 実践の概要

本実践は、K市において実施された「書く」ことを目的とした全5回（各3時間）の講座での実践である。日本語母語話者・非母語話者各10名弱の参加があり、この多くは同市における日本語教室への参加者である。

講座では、「好きなこと」をテーマとして、母語話者と非母語話者のペアが双方に互いの気持ちを伝え合い、その内容を作文として「書く」ことを目的とすることで、母語話者と非母語話者がお互いの声にじっくりと耳を傾け、共にことばをつくっていく教室デザインとした。地域日本語教育における「書く」ことの目的は作文が書けるようになることではない。しかし、相手の気持ちをいかに文章に表すかという作業の中で、母語話者と非母語話者の間には必然性を持ったことばのやり取りが生まれていることが観察できた。

1 本実践研究は本事業コーディネーターである池田恵子氏にご協力頂いたものである。

3. 調査・分析

講座参加母語話者3名と講座コーディネーター1名にフォローアップインタビューを行い、①活動中ペアとなった相手に対する気持ちの動き、②本実践が個々の参加者にどのように受け止められていたかという2点について考察した。

4. 分析結果

参加母語話者へのインタビュー結果から、最終的に「作文を作る」という目的があったこと等による「活動参加への責任感」、ペアとなった外国人が思いを語ってくれたことによる「自らの被受容感の高まり」、思いを聞くことによる「相手への共感」が生まれていたことがうかがわれた。また、ペアとなった非母語話者については、通常の日本語教室ではわからなかった「その人の個性」を知り、今回の活動を経て「学習モチベーションの向上」が見られたということが述べられている。

一方で、日本語能力があまり高くない非母語話者とペアを組んだ母語話者の場合は、聞き役に徹することになり、双方向の伝え合いができていたわけではなかったことも明らかになった。しかし、普段の日本語教室では見えなかった相手の一面を知り、相手のことが以前より気にかかるという気持ちの「ひっかかり」が生まれていたことがわかった。

5. 考察・まとめ

多文化共生を目指す地域の日本語教室に求められるものは、参加者の相互理解を促すための活動であり、日本語の能力にとらわれることなく、互いを理解するために行うことばのやりとりである。筆者らは今回の言語習得中心の枠組みを外した実践で生まれた相手に対する「責任感」「共感」、そして「ひっかかり」といった要素が、お互いの存在に思いをはせることに繋がっていると考えられる。またこれらの要素は、ただのフリートークで終わらないようにした「教室デザイン」がもたらしたものだと考えられる。この互いの存在に思いをはせることが、多文化共生のための一歩となるのではないだろうか。

文献

山西優二 (2013). エンパワーメントの視点からみた日本語教育—多文化共生に向けて『日本語教育』155号, 5-19.

【ポスター発表】

大学教員が留学生への教育実践を語る中から見えてくるもの

松本明香（東京立正短期大学），小笠恵美子（東海大学）

キーワード

日本語教員以外の大学教員，ライフストーリー・アプローチ，「指導の難しさ」，言語的な問題，
共構築

1. はじめに

近年、大学の多文化化が進む中でそれに対応できるように大学コミュニティの構成員の意識の変容が求められている。本研究ではライフストーリー・アプローチを用いて、日本語教員以外の大学教員（以下、B）が語りから留学生対応の一例を示し、考察した上で、日本語教員は学内の留学生教育にどう関わり、貢献しうるか考えたい。

2. 教員のライフストーリー

2. 1. インタビュー概要とBについて

インタビューは20XX年（2回）と翌20XY年（1回）行われた。Bと調査者は国内の小規模大学での同僚という関係である。Bは社会学系分野を専門とし、20XX年に現職に就いた。20XX年、Bの勤務校に在籍する留学生は少人数であった。日本語能力はN2程度であり、意欲的に学習に取り組んでいた。20XY年、大学は留学生の入学者数を増員し、国籍が多様化した。学習意欲、日本語能力も学生間でばらつきが生じた。

2. 2. ライフストーリーを読み解く

2. 2. 1. 20XX年度インタビュー（1、2回目）より

この年の留学生について、上述した特性から、Bは学業、日本人学生との人間関係において問題はないと捉えていた。配布物にルビを振るなど、授業中に言語的な配慮をしているかという問いかけを調査者がすると、配布物については特にしていないが、授業中の配慮として文化に関する話題の際には留学生の出身国の話を入れる、一番前の座席に座らせていると語った。また、日本人学生と留学生との接触について、留学生のコミュニケーション能力の高さや文化の共有（アニメ等共通

に理解できる)から、日本人学生は留学生に特にこだわっていないだろうと述べた。授業中の留学生に対するBの全般的な評価は「淡々と作業をしている」であった。

2. 2. 2. 20XY年度インタビュー(3回目)より

この年、学内の留学生の増員とともに、Bが担当する社会学系の科目や情報処理の授業を受ける留学生が増えた。インタビューでBは留学生への「指導の難しさ」を語り、その要因として「日本語能力の低さ」、「学習意欲の低さ」を挙げた。

B: で、あの見た目ではすごく学習意欲あるのかなという、その子たちその授業に関しては、ただやっぱり、いかにせん言葉がなかなか通用しないというので(うん)、あの一授業でも、最初は頑張ってたけど(うん)だんだんもう、集中が切れてきて(うん)自分たちで何かスマホ見てみたいなことやったりとか。《以下省略》

また漢字がわからないことでパソコンの操作なども難しくなっていることも語られた。

B: 最初の頃Tさん(非漢字圏出身の留学生)すごい頑張ってたんだけど、やっぱり神経質でしたね(ああ)、すごくて。要するに、やっぱり全然わからないですね言葉がね。(ええええ)で、先生全部ふりがなふってくださいーって《以下省略》

このように認識された「日本語力の低さ」は、20XX年度にはなされなかった授業内での言語的な配慮を生み出した。Bは自身の授業で配布するハンドアウトを穴埋め形式にし、授業で説明したキーワードを書き込ませるといった活動を授業に取り入れて、言語的負担を軽減する策を講じた。Bはそれはプラスに作用していると感じている。

B: あのかっこ色々つけて、キーワードのところを授業で説明して(ええ)記入してもらうって感じで(ええ、ええ、ええ)それは、まー留学生はあの取り組んでいたと思いますが(うん)《以下省略》

インタビュー終盤で調査者はBに、留学生を見る目が変わったか尋ねた。これに対しBは変わってはないが対応に苦慮する、やはり言葉がストレートに伝わらないと語った。

3. 考察と今後の課題

Bが感じる「指導の難しさ」の要因となる「日本語力の低さ」、つまり言語的な問題は日本語教員である調査者との対話の中で共構築されていった。インタビュー中の「配布物への配慮」が20XY年のBの教育実践の中で、留学生に対応する形で現れたのは注目すべきだろう。大学内に留学生が増えていくにつれ、日本語教員以外の教員が抱える「指導の難しさ」に関する声を聞く必要性は今

後高まっていくだろう。本調査を契機に、大学内の留学生教育に日本語教員はどのように知見を提供できるか、問題提起していきたい。

【ポスター発表】

日本語学習者がコミュニティ参加型プロジェクトを通して 考える自分の将来

柴田智子（プリンストン大学）

キーワード

コミュニティ参加型, 自己成長, 将来への影響

1. コミュニティ参加型プロジェクト

筆者は言語学習を社会（コミュニティ）との相互作用による個人変化の過程と捉え、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（佐藤・熊谷 2011）という考えに賛同し、このコミュニティ参加プロジェクトを実施している。

このプロジェクトは、授業外で積極的に他者に関わっていく姿勢を養うことが目標の1つである。学習者は日本語を使って自分はそのコミュニティでどんな貢献ができるか考え、それを実際に行なってみる。これまでの3年間、このプロジェクトを通して多くの学生が予期せぬ問題に出会い、それを解決するために努力したり、逆に思わぬ喜びを見つけたりした。そしてその経験を貴重なものと受け止め、それ以降の日本語学習、ひいては自分の卒業後の進路も考えるようになった者もある。このように、この活動を通して、自分の日本語学習の意義を振り返り、さらに日本語学習と自分の将来を結びつけて考えてもらうこともこのプロジェクトの目標の1つである。

2. プロジェクトの実施方法と体験例

当校（北米の私立大学）では 2013 年から日本語4年生（ACTFL の中級上～上級下ぐらいのレベル）でこのプロジェクトを実施している。これは1学期を通して行なうプロジェクトである。学生たちはまず学期の始めに自分たちが参加したいコミュニティ（小さくても大きくてもいい）を選び、そこで自分たちが日本語を使って貢献できることは何か、そしてその活動を通して、自分の日本語やそれ以外の部分（例えば教え方を学ぶ）でどんな上達が望めるかなどを考える（Can-do statement に書く）。その後、教師と個人面談を定期的に持ちながら、実際にそのコミュニティの人々と交流し活動を行なう。授業ではクラスメートと自分のプロジェクトについて話し、意見交換をす

る機会を数回持つ。そして学期に数回報告を提出し、Can-do に書いた目標がどれくらい達成できたか、この活動を通して自分自身にどのような変化があったと感じているかなどについて記述する(詳細は柴田 2015 を参照)。今回の発表では、学生たちがどう自分が成長したり変ったと感じたかについて焦点を当てて報告する。以下にその例を紹介する。

体験例1：高校生たちと絵本を作るプロジェクトをした学生は、授業で発言もできないようなシャイな性格だった。このプロジェクト中、高校の日本語教師に生徒の評価を頼まれた。報告の中でこの学生は、その役割のせいで高校生たちとの距離を感じ、責任も重くなってしまったと書いている。しかし「いつも他の人の後ろについていくのは良くないので、将来のために慣れるべきだ」と思い、最後まで活動を遂行し、その結果に満足した。

体験例2：2015年秋に地元の日本語学校の子供たちの授業補佐をする活動をした学生の一人は、なかなか勉強に集中しない子供たちを見て「子供がつまらなくなる前に生徒がしている課題を楽しくするのが必要なことに気づいた」。この学生は次の訪問で子供1人1人と話すようにした。自分がその子供のしていることに興味を持っていることを示すことで、子供が飽きてしまうことをうまく防ぐことができた。この学生は将来教師になることを考えてこの活動を選んだのだが、この経験を是非将来に活かしたいと言っている。

体験例3：自分の専門である日本美術の知識を利用し、美術館のツアーを計画した学生は、特に日本語面で非常に苦勞して日本人相手にツアーを実施した。この学生は参加者たちになぜ日本に興味があるのかと聞かれ続けたが、うまく答えられなかった。それに対する答えを見つけるためにこれからも日本人と交流し続けると報告している。

以上は例の一部に過ぎないが、学生たちは実際の場面で他者と関わる中で多くの戸惑いを感じ、その度に立ち止まり考え、何か行動を起こし、なんとか困難を乗り越えている。これを自己成長と捉え、日本語学習の意義を見つめ直し、さらに自分の今後の進路もそれに合わせて考える者もいる。また自分が日本語で何かできることに大きな喜びも感じている。そのような姿を見るにつけ、筆者はこのプロジェクトを実施する意義を感じている。

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.

柴田智子 (2015). 「日本語学習者がコミュニティ参加を通して学べること」. 2015年 第1回言語文化
 文化教育研究年次大会 Proceedings.

【ポスター発表】

日本語交流会運営の目的とあるがままの場

—交流会運営者が向き合うものを探る—

式部 絢子（北海道大学）

キーワード

日本語交流会, 自由, 個人の振る舞い, 場

1. はじめに

日本語学習者と日本人が日本語で会話をする「日本語交流会」は国内外問わず多く行われている。こうした交流会は教室の外と中を繋ぐもの、日本語を使って日本人と話をするところなど、教室で十分に行えない日本語の会話練習を補填するものと捉えられている一面がある。その一例として、本田（2003）は、大学機関で学ぶ留学生と地元の人々の交流を深めるために市民ボランティアを迎え、会話の練習をするという実践を行った。本交流会は本田（2003）の実践と目的は同じである。日本語使用が目的の交流会であるから、確かに日本語の練習になるだろう。しかし、この場を観察しているうちに「会話練習の場」以上の何かがあると感じたのである。では、その何かとは？

本発表では、運営者（発表者）による観察と、参加者へのアンケートとインタビューを通して、「会話練習の場」だけではない“何か”，つまりこの場所で起こっていることを改めて考察し、交流会運営者が向き合うものについて考えることを目的とする。

2. 交流会の概要

今回対象にした交流会は、成人対象の日本語教育機関で行われたものである。目的は、「気軽に日本語を使える場の提供」「知り合いを作る」である。毎月一回（土曜日の午後）2時間、4-5名を1グループ（×10）とし、30分に1度グループを変えて自由に会話するものである。運営者は話題の設定、会話の内容などには一切介入しない。参加者は固定されておらず、年齢層は10代～70代と幅広い。発表者は運営者として、参加者募集、管理、会場設定、時間管理をするスタッフとして関わった。

3. 調査の概要

「会話練習の場」だけではない“何か”を探るべく、まずこの交流会を観察した様子をまとめ、次いで参加者はどのように感じているのか、参加者数名にアンケートと短いインタビューをし考察の材料とした。対象は、本交流会に5回以上参加している方とした。

4. 調査結果

4. 1. 生き生きとした表情で溢れる2時間 —参与観察者の視点—

発表者は、グループの周りを歩きながら観察した。わからない言葉を覚えようとノートを抱えながら過ごす人、写真を仕込んだipadを媒介に話をする人、説明する人、思うように話せず、厳しい表情になっていく人…など、実にさまざまな過ごし方が見られた。

4. 2. あるがままの場 —参加者の視点—

参加者に「この場所はどのような場所か？」と尋ねたところ、「日本人との会話の練習」という目的がありつつも、「(自分が)ありのままに受け入れられている」「リラックスした楽しい土曜日を過ごせる場」「私が気持ちよく過ごせる場所」「縛りなしのコミュニケーション」といった声が聞かれた。日本人も学習者も関係なく、自分の振る舞いを認められる、居心地の良い居場所が作られていると感じた。また「自分の世界を広げることができる」「(日本語学習を)し続ける意義をくむ井戸」など、発表者の想像をはるかに超えた自由な空間が広がっていると感じた。

5. まとめ —「練習」は看板、<「場」についての議論を—

「会話練習」の場は、「自分らしく」人とコミュニケーションできる場所であり、居心地の良い場所として存在している。おそらく、「会話練習」は単なる看板に過ぎないのであろう。誰も「練習」に終始したいのではなく、自分らしいことばを持って自分を表現し、他者と接したい気持ちが根本にあるのではないか。個人の思いがことばとなって交わり、この場が作られていることに目を向けると、これこそ、ことばを介した交流の意味なのではないかと気付かされる。運営者が向き合うべきは、交流会は「会話練習」だけではないことに目を向け、個人がことばを介して生み出される場について考え、さらにその場が個人、社会にどのように帰するのかについて議論することではないだろうか。

文献

本田明子 (2003). 「地域社会との交流による日本語会話練習—多文化共生の時代に日本語教員としてできること—」『ことば』24, (pp.118-127) 現代日本語研究会

【ポスター発表】

教員養成大学における国内学生と留学生共修による言語文化教育の実践

和泉元千春・岩坂泰子（ともに奈良教育大学）

キーワード

教員養成大学, 留学生教育, 共修, 言語文化教育, シチズンシップ教育

1. はじめに

近年、大学では国際化、グローバル化に対応しうるグローバル人材育成のさまざまな取り組みがなされている。このような流れの中、年々増加している受け入れ留学生への言語文化教育と大学教育課程とを連動させた共修の教育実践も多く報告されている（北出 2010、他）。一方、教員養成大学においては、グローバル化に対応できる子供たちを教育するために、当然教師自身がグローバルな能力を身につけていなくてはならない中で、他学部以上に内向きだという傾向をみせていることが懸念されている。そこで本研究では、教員養成の教育課程と留学生教育を連動させ、異文化理解教育、シチズンシップ教育を取り入れた言語文化教育の実践を行い、そこでの学びを質的に分析した。

2. 国内学生と留学生の共修の実践

本実践は、2015 年度前期の英語教育専修専門科目「異文化理解研究」と留学生向け科目「現代日本論」との同時開講(週 1 回 90 分×15 回)で、受講生は英語教育専修 2 年生 15 名、留学生(JLPT-N1 から N3 までの主として交換留学生) 25 名であった。

シラバス：第 1 回出会いの他者紹介、第 2 回異文化体験からの課題提起型学習、第 3-4 回言語のバリエーションと社会性の関係を考える（方言のイメージ、自分の言語でしか説明できないことば）、第 5-6 回コンフリクトは避けられるか（なじみのない食べ物のイメージ、コンフリクトを乗り越えるためのロールプレイ）、第 7 回「文化」とは何か、第 8 回異文化接触場面会話（留学生との初対面会話、精神障害施設での初対面会話）の分析、第 9 回中間自己評価、第 10-12 回グループワーク、第 13-14 回発表、第 15 回振り返り

評価：平常課題（40%）、グループワークの成果物（20%）、最終レポート（40%）

3. 調査

本調査では、最終レポート（各回の振り返りシートも一部参照）の記述に見られた受講生の気づきを CARAP（Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures：言語・文化への多次元的アプローチのための参照枠）の能力リストを参照して質的に分析した。その結果、国内学生、留学生ともに CARAP で重要度が高いと規定されている項目をはじめ、多様な項目に関連した言及がみられた。特に授業ではグループワークを始めとする協働の活動を積極的に導入したことから、単一文化だと認識していたものに対する文化的多様性への気づき（「第1節 言語／文化と言語／文化／人間の多様性一般に対する注意、気づき、好奇心（興味）、肯定的な受容、寛容さ、尊重、関連づけ」）にとどまらず、多様な他者との活動における自己のレディネスや意志（「第2節 諸言語／諸文化及び諸言語／文化的多様性に関わる活動に関わろうとするレディネス、意欲、意志、願望」）に関する気づきや葛藤への言及が見られた。特に国内学生の中には「A-8-4-2 特定の言語現象について自分が持っている表象を言語で表現したり議論したりしようという決意」を持ちながらも積極的に参加することができないことへの羞恥、「A-4-8 言語的／文化的差異の広さと複雑さ（したがってすべてを理解することはできないということ）を受け入れること」への戸惑いを認識する内容の言及が多く見られる一方、「A-10-1 言語的／文化的な現象についてできるだけよく考えた上でなるべく教条的ではない見解を持つようとする意志」に反する記述やそのような自己への言及も観察された。

4. 今後の課題

今後、本実践を踏まえて、共修で育成すべき能力について更なる検討が必要である。特に、異文化間能力に関わる「知識」「技能」をどの程度、どのように教授すべきか、協働の場をどのように創設していくかなどである。最終レポートでは、国内学生が留学生の日本での異文化体験（第2回）やグループワークでの留学生との接触体験（第9-12回）を挙げているのに対して、留学生の中には日本語の方言や食文化に関する知識、日本語でのコミュニケーションスキルの向上を挙げている者も散見された。授業で取り上げる話題についても検討が必要である。

参考文献

北出慶子(2010)「留学生と日本人学生の異文化間コミュニケーション能力育成を目指した協働学習授業の提案——異文化間

コミュニケーション能力理論と実践から『言語文化教育研究』第9巻, 第2号, pp.65-90.

【ポスター発表】

「相互理解」を目指した日本語ボランティア講座の成果と課題
—質問紙調査の結果から見る受講者意識の変化から—

犬飼康弘（ひろしま国際センター）

キーワード

地域日本語教室, 日本語ボランティア講座, 相互理解, 受講者意識

1. はじめに

いわゆるボランティアが担い手となっている地域日本語教室において、「教える—教えられる」関係から脱却し、日本語にとらわれない活動へと軸足を移していく必要があることが指摘されている（森本，服部，2006）。この日本語にとらわれない活動とは、周囲の人と関わり、社会に参加することによって、より質の高い生活を迫及していく（宇佐美，2010）ことと言い換えることができるだろう。そして、そのためには、受け入れ側（以下，日本人とする）と参入側（以下，外国人とする）の相互理解が不可欠であると考え。それでは、日本語ボランティア講座受講者（以下，受講者とする）は、日本語教室，外国人に対しどのような意識を持っており、講座受講により、どのように変化するのであろうか。本発表では、筆者が実施した日本語ボランティア講座での調査結果から、これらの点について検討していく。

2. 講座および調査の概要

調査対象とした日本語ボランティア講座は、広島県A市の依頼により全4回で実施した（各回2時間）。具体的には、第1回では、外国人の心情理解の一助となるよう、講座に外国人を招き母語のみで話してもらいワークショップを行った。第2回では、いわゆる「やさしい日本語」をテーマとし、第3回で相互理解を前提とした日本語学習支援の方法について検討した。第4回では、再び外国人を招き、直接様々な意見を聴く機会とした。

調査は、受講者の日本語教室や外国人に対する意識およびその変化を知るため、「日本語教室とは____」「日本語ボランティアとは____」のような形式で下線部を埋める半自由記述形式で実施した。調査項目は事前・事後ではほぼ同一としたが、事後では「日本語教室とは、はじめは____と思っ

ていましたが、今はも____」のような形式とした。

3. 調査結果と考察

事前調査の結果では、日本語教室は日本語や日本の文化・習慣等を「教える・学ぶ場」であるとの認識が大勢であった。また、外国人については「増加している」という回答が最も多く、外国人と共に生活していくためには「相互理解」が必要であるという記述が多数見られた。これに対し、事後調査では、日本語教室については「教える・学ぶ場」から「対話の場」へと認識の変化が見られ、外国人についても、「話しやすい」「縁を大切にしたい」という実際に話してみてもの印象の他、「外国人」という括りではなく「個人」に注目する傾向が見られた。

これらの結果は、受講者が直接外国人と接する経験から得られた気付きと、講座内容の影響が大きいと思われるが、その中で注目したいのが、事後調査における「外国人市民は____」「外国人市民と共に生活していくためには____」という項目への回答である。先述の通り、事前調査では外国人と共に生活していくためには「相互理解」が必要との認識が示されていたが、事後調査では「外国人市民は、はじめ____」に対して「とっつきにくい」「自分には関係ない」「苦手」等、否定的な言葉が並び、「外国人市民と共に生活していくためには、はじめ____」の部分にも「共に生活するのはいやだ」「文化・風習の違いがあり、困難である」等、やはり否定的な記述がみられ、事前とは異なる結果となった。

一般的に、このような講座の受講者が外国人に対する否定的見解を表出することは少なく、事前調査時には、自らの内面に気付いてない、あるいは気付いていても当たり障りのない回答をしたと考えられる。しかし、一連の講座を通し、自らの内にある否定的感情やステレオタイプを見つめ直し、それが事後調査に現れたのだとしたら、それこそが相互理解への第一歩であり、日本語ボランティア講座に不可欠な要素であると考えられる。

文献

宇佐美洋 (2010). 実行頻度からみた「外国人が日本で行う行動」の再分類—「生活のための日本語」全国調査から『日本語教育』144, 145-156.

森本郁代, 服部圭子 (2006). 地域日本語支援活動の現場と社会をつなぐもの—日本語ボランティアの声から. 植田晃次, 山下仁 (編) 『「共生」の内実 批判的社会言語学からの問いかけ』 (pp. 127-155) 三元社.

【ポスター発表】

「共に生きる」「日本語教育」は誰のためのものか
——元日本語教師の海外での実践から——

高井かおり（明星大学）

キーワード

海外での日本語教育実践, 変容, 前提, 問い直し, TEM

1. 研究の背景と目的

筆者は現在、日本国内の大学で交換留学生に日本語を教えているが、時々「留学生の日本語を何とかしてほしい」という言葉を耳にする。学科の授業内での留学生の問題は全て留学生の日本語力不足によるものであり、日本語力が向上すれば解決できると思われているように感じる。しかし、学習は実践共同体への参加であるという状況的学習論の考え方からすると、学科の授業内での問題に関して、留学生だけを取り出してその授業と関係ない日本語の授業をすることだけで解決するとは思えない。また、福島（2014）は「日本語に保護された学校や職場」では「日本語がわからない「他者」は異なる空間に住んでいる」と述べているが、本学の留学生と日本人学生は同じ授業を受けているが、ただそれだけで、同じ空間に生きているとは言えないのかもしれない。そこで、本研究は元日本語教師 K さんの海外での実践から、K さんが非母語話者として海外で現地の人々とどのように生きてきたか、日本語を教えることをどのように捉えていたか、またその変容を明らかにする。その上で、それを日本に置き換え、日本において母語が異なる人々が「共に生きる」とはどういうことか、また、「日本語教育」との関係性を考察することを目的とする。

2. 調査概要と分析方法

本研究では、元日本語教師 K さんに 2015 年 3 月、およそ 2 時間の非構造化インタビューを行い、海外での実践について語ってもらった。インタビューは全て録音、文字化し、分析には文字化データを使用した。K さんの海外での実践や実践に対する考え方の変容とその背景を明らかにするために TEA（複線経路・等至性アプローチ）により TEM（複線経路・等至性モデル）図を作成した。

3. 結果と考察

Kさんは海外での生活で、「日本と違う」ことから来る不便さや負の感情を、周りの人々と「仲良くなる」ことで変容させ、違いを楽しむようになったことがわかった。この変容はKさんの気づきや努力だけではなく、周囲の人々がKさんを必要とし、それをKさん自身が感じられたことも要因であった。また、Kさんは、生徒たちがそれほど日本語という科目を勉強したいと思っておらず、自分の気持ちが空回りしていることに気づく。そして、日本語を教えることよりも生徒たちとの触れあいを大切にするようになった。その結果、日本語を教えるとは「教科書使って」「文型とか」だけでなく、生徒たちがそのことばや表現が使われる状況や背景もわかるようになることだと考えるようになった。Kさんは、学習者にとって日本語を学ぶとは日本のことを知ることであり、日本のことを知ることは「わたし」のことを知ることでと語った。つまり、学習者が「わたし」と「仲良くなる」ことが彼らの日本語の学びにとって重要だと考えるようになったことがわかった。

これらのことから、母語に関係なく様々な人々が「共に生きる」ことも日本語を教えることも互いに必要とし合い理解し合うことであると言える。しかし、一般的に「日本語教育」というと、日本語を母語としない人々に日本語の言語知識を教えることだという前提があるのではないだろうか。そこで、日本において母語を異にする人々が互いに必要とし理解し合い「共に生きる」ために、これら「日本語教育」の前提を問い直し、母語に関係なく日本に住む人々を対象に、共に学び合うものにすることを提案する。

4. まとめと今後の課題

本研究では、日本で母語を異にする人々が「共に生きる」ために「日本語教育」を全ての人々を対象に共に学び合うものにすることを提案した。しかし、Kさん自身も教科書を使って文型を教えることが正当な「日本語教育」だという前提に縛られており、問い直しの難しさも明らかとなった。そこで、現在「日本語教育」が必要でないと考えられている人々を巻き込み実践を重ね、その前提をいかに問い直していくかを今後の課題とする。

文献

福島青史 (2014). 「グローバル市民」の「ことば」の教育とは—接続可能な社会と媒体としての個人. 西山教行, 平畑奈美 (編著) 『「グローバル人材」再考』 (pp. 138-168) くろしお出版

【ポスター発表】

オンライン日本語クラブにおける媒介としての「人工物」が活動の組織化に果たす役割

ーロシア・カザン日本語クラブにおける実践活動よりー

前田 朝子（東京女子大学大学院）

キーワード

カザン, オンライン, ビデオ電話, 人工物, 活動の組織化

1. 研究の背景と目的

筆者はロシアの地方都市カザンにある大学において3年間日本語を教え、現在は日本に在住している。カザン在住時に、ロシアでは日本語を使用する場面、機会に乏しく、日本語教育環境が整っていない地方都市でも、独学で日本語を学んでいる学習者が多くいることを知った。カザン在住時に筆者の学生であったAと筆者は、カザンにおいて独学で学ぶ学習者たちに日本語を使用する機会を提供するため、2014年8月、学習者たちをオンラインでつなぎ活動を行う「カザン日本語クラブ」（以降、クラブと略す）を立ち上げた。クラブでは、学習者らと筆者をオンラインでつなぎ、ビデオ電話を使用して、その日のテーマに関する自分の意見や考えを発表する活動を行っている。筆者は活動にはファシリテーター、また、一参加者として十全に関わりつつ、各参加者に許可を得て、活動の様子を毎回、録画・録音し、研究活動を行っている。

本研究は、以上のようなクラブの実践に基づいている。本発表においては、活動内で使用されるパソコン、タブレット端末などの「人工物」とそれらの人工物の各種機能が活動の組織化に果たす役割を明らかにすることを目的とする。

2. 調査の方法

本実践活動における学びを分析、考察するために録画データをチェックしている際、ビデオ画面

¹ レイヴ、ウエンガー(1993)は実践の中で採用される人工物を理解するということは「道具の使い方を学習すること以上のこと」(レイヴ、ウエンガー、1993、p.84)であり、さらに実践の「文化での生き方に直接的に参加すること」(同、p.85)だと述べている。

には胸部から頭部しか映らず手元でどのような行為をしているかが分からないことから、参加者のビデオ画面の枠外での行為に関心を持った。そこで、参加者4名に、2回の活動のそれぞれ約10分間の動画（録画）ファイル、その時間に書き込まれたチャット画面のファイル、その時間の発話を文字化したファイル（日本語、英語、ロシア語）を送付し、画面に映らないところで何をしていたかを文字化ファイルの会話スクリプトの横に書き込んでもらうという調査を行った。

3. 分析と考察

調査の結果、参加者らはビデオ画面の枠外で、パソコンやタブレット端末のオンライン辞書サイト・翻訳サイト・検索エンジン・個人間チャット機能、その他にも書籍型の辞書やノートなどの人工物を使用していることがわかった。そして、それらの人工物を媒介とし、(1) 個々人が分からないことを辞書機能や検索エンジンで調べること、(2) 参加者全員のために話しあっているテーマを深める素材を探すこと、(3) 個人間で助けを求めたり、それに応じたりすること、を行っていることが明らかになった。

(1) の個々人が分からないことを調べる行為は、個々人がことばや表現を学ぶだけでなく、各自が発表内容を理解し、活動の流れから置いていかれることを防いでいることがわかった。(2) の参加者それぞれがテーマを深める素材を探す行為は、活動を一方的なものではなく、全員で作りに上げるものにしていった。(3) の個人間で助けを求めたり、それに応じたりする行為では、助けをを求める側は、個人間チャット機能を媒介することで、意見の表明に必要な支援を、支援してくれる人を選んで頼んでいた。また、助ける側も、会話と人工物を媒介した相互行為の中でことばなどの形式面と意見などの内容面の両方から学びを得ていた。そして、チャット機能は参加者同士だけでなく、クラブの外へとネットワークを広げる可能性を持っていることもわかった。

人工物を媒介として行われる行為はいわゆる学校での教室活動では制限されていることが多いが、クラブの活動では、人工物が各参加者の裁量で自由に配置できることが、参加者全員の、進行中の活動、他の参加者や参加者以外の人物、情報、リソース、参加の機会へのアクセスを可能にしていた。クラブでは人工物を理解し活用することが、クラブへの十全たる参加を導いており、参加者相互の学びを可能にしていることが明らかになった。

文献

レイブ, J. ウェンガー, W. (1993) 『状況に埋め込まれた学習 正統的周辺参加』産業図書

N.J.エンフィールド〈著〉 井出祥子〈監修〉
横森大輔、梶丸 岳、木本幸憲、遠藤智子〈訳〉

やりとりの言語学

関係性思考がつなく記号・認知・文化

人と人との相互行為はそもそもどのように成り立っているのか。ラオスでのフィールドワークの成果を生かしつつ、記号論の枠組みを活用し「関係性」に焦点を当てることで、今日まで十分に接点が見出されていなかった記述言語学、会話分析、民族学、言語人類学、社会言語学、認知科学など多くの学問領域の統合をめざす野心的な試み。

【主要目次】関係性のありかた(関係性の具体例/コンテキスト/関係性思考/…)/**社会性**(人間の社会的知性/社会的な動機付け/査定と管理のための道具/…)/**エンクロニー**(エンクロニーとその射程/意味理解のための因果的枠組み/規範による組織化)/**記号現象**(記号過程の解剖/記号過程の柔軟性/…)/**地位**(地位は行動を予測し説明する/権限と能力/地位としての関係性)/**ムーブ**(ムーブは複合的な記号である/複合体としての発話は総体として解釈される/…)/**認知**(行動を読み取る/認知と言語/解釈ヒューリスティクスとしての心/…)/**行為**(自然的行為と社会的行為/行為の展開/…)/**行為主体性**(柔軟性と説明責任/行為主体の統合というヒューリスティック/…)/**非対称性**(命題、および知識の相対性/認識的権威/実践における行為主体性の分散/…)/**文化**(文化システム/社会関係におけるシステム的なコンテキストとしてのクリの家屋/コミュニケーションにおける儀礼/…)/**文法**(システムとしての言語/連辞関係/諸言語の文法にみられる範列関係/…)/**知識**(共通基盤/共通基盤の源/共通基盤によって促進される拡張的推論/…)



●A5判・402頁
定価=本体3,800円+税

人間社会の単位は
果たして
「個人」なのか?

大修館書店 言語学関連書

ご注文は▶ ☎03-3868-2651 (販売部) <http://www.taishukan.co.jp>

マイケル・バイラム〈著〉 細川英雄〈監修〉
山田悦子、古村由美子〈訳〉

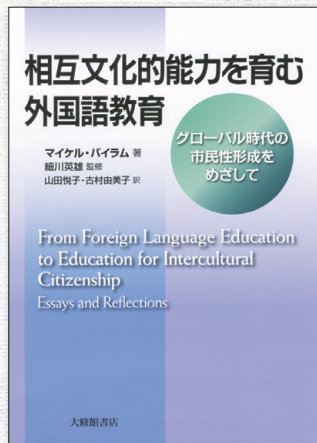
相互文化的能力を 育む外国語教育

グローバル時代の市民性形成をめざして

異なる文化の
相手と共に
生きるために

外国語教育はスキルの伝授で終わってはならない。自らの価値観を問い直し、他者と共存していく能力を育むものでなければならない。CEFRに代表されるヨーロッパの言語教育政策を牽引してきたマイケル・バイラムの著書、待望の初邦訳! 細川英雄との対談つき。

【主要目次】コンテキストの中の外国語教育/外国語教育の目的/外国語学習は学校教育の中で可能なのか/相互文化的話者/相互文化的能力と小学校における外国語学習/分析型研究と提唱型研究/外国語教育におけるナショナリズムとインターナショナリズム/ヨーロッパにおける言語学習/政治的行動としての外国語教育/言語教育、政治教育、相互文化的市民性/相互文化的市民性を育てる教育/相互文化的市民性教育のための方針/相互文化的市民性教育のためのカリキュラム/相互文化的能力と相互文化的市民性のアセスメントと評価/[対談]言語教育と市民性形成について(マイケル・バイラム×細川英雄)



●A5判・322頁
定価=本体2,800円+税

言語教育における 言語・国籍・血統

在韓「在日コリアン」日本語教師の
ライフストーリー研究

田中里奈 著

ISBN978-4-7503-4309-9 ◎本体価格5000円



韓国に渡り日本語教師となった在日コリアンがいる。日本語を母語としながら国籍や血統にズレをもつ彼らのライフストーリーを事例に、日本語教育における「日本人性」への信奉と話者の所属を重視する「単一性志向」の根強さという問題を考察・解明する。

——内容構成——

序章 なぜ言語教育における言語・国籍・血統か

研究背景／本書の課題／本書の構成と用語の定義

第1章 「在日コリアン」教師のライフストーリー研究への視座

「日本語＝日本人」という思想／「ネイティブ」／「ノンネイティブ」という概念／《言語》と《国籍／血統》との間にズレをもつ／アイデンティティを捉える理論的枠組みと研究課題／「在日コリアン」教師のライフストーリー研究へ

第2章 研究方法

ライフストーリー研究法とは／ライフストーリー研究法の評価基準／本研究の調査概要と記述

第3章 《言語》と《国籍／血統》のズレと教師たちの戦略が意味すること

【事例1】カテゴリーを戦略的に利用する教師V／【事例2】国民と言語の枠組みの脱構築を目指す教師L／【事例3】「日本語」を「言語資本」として意識する教師E／【事例4】「日本語話者」の多様性を「したたか」に示す教師D／「日本語のネイティブ」内部のヒエラルキーと「日本人性」が付与された「日本語」の存在

第4章 言語教育における言語・国籍・血統

これまでの議論の概要／日本語教育における言語・国籍・血統の関係性／「調査するわたし」が内包していた「単一性」の前提／「在日コリアン」教師のライフストーリーからの示唆／言語教育における「単一性志向」／今後の展望

世界と日本の 小学校の英語教育

早期外国語教育は必要か

西山教行、大木 充 編著

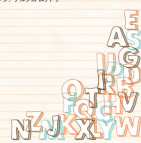
ISBN978-4-7503-4276-4 ◎本体価格3200円

英語をはじめとする外国語の早期教育は必要なのか。ヨーロッパ多言語地域での早期外国語教育、またEUの「言語の目覚め」活動などの事例を参考に、日本での小学校の英語教育の歴史と課題、今後のあり方を考える。鳥飼玖美子氏と編者の鼎談を収録。

世界と日本の 小学校の英語教育

早期外国語教育は必要か

西山教行・大木 充 編著
ジーン・クロード・ベアコ／鳥飼玖美子
日語訳編者：大木 充 編著
英語訳編者：クロード・ジーン・ベアコ／鳥飼玖美子
日語訳編者：大木 充 編著



——内容構成——

序章 ヨーロッパ人は英語教育をどう考えるか

第I部 国外の事例から

- 第1章 ヨーロッパにおける言語教育政策と早期言語教育
- 第2章 ヴァッレ・ダオスタの早期バイリンガル・複言語教育
- 第3章 ギリシャにおける早期言語教育と「言語への目覚め活動」
- 第4章 アラン谷における早期多言語教育——日本の言語教育に与える示唆
- 第5章 カナダにおける早期言語教育——イマージョンとANL

第II部 日本の事例を考える

- 第6章 歴史の中の小学校英語教育
- 第7章 英語リメディアル教育研究者から見た小学校英語教育
- 第8章 小学校における国際理解教育としての外国語活動の可能性
- 第9章 言語への目覚め活動と小学校英語教育
- 第10章 継承語教育が民族的アイデンティティに与える影響

終章 鼎談——小学校の英語教育は必要か

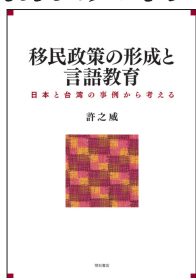
移民政策の形成と言語教育

日本と台湾の事例から考える

許之威 著

ISBN978-4-7503-4301-3 ◎本体価格4000円

台湾で導入された、移民の言語能力・国家に関する知識を評価する「帰化テスト」の調査と、日本における言語教育の実態を踏まえ、成人移民への国語教育をはじめとする言語政策の意義を問う。



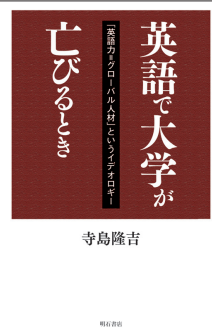
英語で大学が亡びるとき

「英語力＝グローバル人材」というイデオロギー

寺島隆吉 著

ISBN978-4-7503-4266-5 ◎本体価格2800円

英語力が研究力、経済力、国際力であるかのような言説の誤りを正し、外国人教員の増員、英語による授業の拡大、海外留学促進など文科省が推し進める国立大学改革は、国際化に資するどころか研究力の低下、大学教育の崩壊に導く危険性があると警鐘を鳴らす。



——内容構成——

第1章 グローバル時代の大学英語

- 第1節 「英語力＝研究力、英語力＝経済力、英語力＝国際力」という神話
- 第2節 「英語化」「国際化」は、「創造的研究者」「グローバル人材」を育てるか
- 第3節 「英語一極化」に抗して外国語教師に何が出来るか

第2章 京都大学における「国際化」

- 第1節 「英語で授業」「外国人教員一〇〇人計画」は何をもたらすか(上)
- 第2節 「英語で授業」「外国人教員一〇〇人計画」は何をもたらすか(下)
- 補 節 京都大学新聞のインタビューを終えて——「世界ランキングで一〇位に入る大学を目指す」という方針は、なぜ間違いか
- 第3節 「対日文化工作」としての英語教育——京都大学の「国際化」路線を、歴史的視点で再考する

第3章 「地教原理」を広め、世界をタミゼ(豊化)する言語教育

- 第1節 私たちは若者をどのような国に留学させようとしているのか
- 第2節 アメリカの大学は留学するに値するか
- 第3節 英語は「好戦的人間」を育てる——言語学者・鈴木孝夫から学ぶもの

21世紀型スキルと諸外国の教育実践

求められる新しい能力育成

田中義隆 著

ISBN978-4-7503-4230-6 ◎本体価格3800円



グローバル化と言語能力

自己と他者、そして世界をどうみるか

OECD教育研究革新センター 編著 本名信行 監訳
徳永優子、稲田智子、来田誠一郎、定延由紀、
西村美由起、矢倉美登里 訳

ISBN978-4-7503-4260-3

◎本体価格6800円



多文化共生のための

異文化コミュニケーション

原沢伊都夫 著

ISBN978-4-7503-4064-7 ◎本体価格2500円



外国人児童生徒のための 社会科教育

文化と文化の間を能動的に生きる子どもを授業で育てるために

南浦涼介 著

ISBN978-4-7503-3928-3

◎本体価格4800円



社会科アクティブ・ラーニングへの挑戦

社会参画をめざす参加型学習

風巻浩 著

ISBN978-4-7503-4313-6 ◎本体価格2800円

アクティブ・ラーニングの次のステップとして、参加型学習の理論と方法に基づいた基本、発展、社会実践レベルまでの教育実践を紹介。正解のない現実世界を指向する自律した市民のための学習である新たな社会科像を示す。





日本語教育叢書「つくる」 教科書を作る

関正昭・平高史也 編著 A5判 本文183頁 本体価格 1800円+税

「第1章 作る前に」では、過去に制作された教科書の紹介を交えつつ、教科書ができあがるまでの一般的な流れを解説します。続く「第2章 作る」では、著者が制作した日本語教科書の企画から刊行までを年表形式で振り返り、実際の編集プロセスを紹介するとともに、制作時の留意点等を説明します。終章「第3章 作った後で」では、教科書刊行後に利用者からのフィードバックを反映して改訂に進む際のステップ、そしてこれからの教科書のあるべき姿を論じます。



日本語教育叢書「つくる」 聴解教材を作る

関正昭・平高史也 編 宮城幸枝 著 A5判 252頁 本体価格2,000円+税

音声言語の特質と言語教育・聴解行動など、教材作成前に知っておきたい理論に始まり、教材作成の手順やその指導方法などを具体的に紹介しています。音声インプットを通した日本語教育や音声教育のあり方について考える手がかりとなる一冊です。



日本語教育叢書「つくる」 テストを作る

関正昭・平高史也 編 村上京子・加納千恵子・衣川隆生・小林典子・酒井たか子 著
A5判 255頁 本体価格1,800円+税

日本語教師が学習者の目標基準に合ったテストを自ら作り、そしてそのテストを自ら見直し改善していくことができるよう、テストの目的から作成手順、話す・書く・聞く・読む能力の評価方法など、テスト作りのヒントを満載しました。学習者へのフィードバックの方法やテストを使わない評価の方法も実例をもって紹介しています。



日本語教育叢書「つくる」 作文教材を作る

関正昭・土岐哲・平高史也 編 村上治美 著 A5判 204頁 本体価格1,800円+税

作文教育の現状を踏まえ、教材を作成する上でのヒントやアイデア、教材開発の実例、教材を用いた指導や授業運営の方法が紹介されています。作文教育について考える際のヒントが得られる日本語教師必携の一冊です。



日本語教育叢書「つくる」 読解教材を作る

関正昭 編 平高史也 編著 館岡洋子 著 A5判 174頁 本体価格2,000円+税

文章理解、読解行動など、教材を作る前に知っておきたい理論とともに、身近な素材を教材化するヒントやアイデア、教材開発の実例、また、読解授業のコースデザインや、ピアリーディングの手法を用いた授業の実践などが紹介されています。さまざまな視点から、読解教育について考える際のヒントが得られる1冊です。



日本語教育叢書「つくる」 漢字教材を作る

関正昭・土岐哲・平高史也 編 加納千恵子・大神智春・清水百合・郭俊海・石井奈保美・谷部弘子・石井恵理子 著
A5判 203頁 本体価格1,800円+税

漢字教育の理論を説明するとともに、学習者のレベルや母語によって、それぞれどのような指導内容、指導方法が適切なのかその特徴を説明し、シラバス例を提示しています。また、そのシラバスに合った具体的な教材の例も多数紹介しています。教育現場での毎日の漢字教材作成をはじめ、漢字のクラスのシラバス検討など、漢字教育について考える際のヒントが得られます。



日本語教育叢書「つくる」 会話教材を作る

関正昭・土岐哲・平高史也 編 尾崎明人・椿由紀子・中井陽子 著 A5判 本文231頁 本体価格 1800円+税

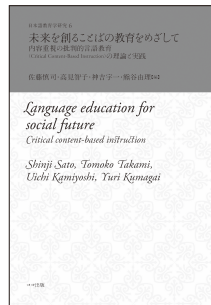
会話教材を取り上げ、会話教育の理論を説明するとともに、現場の教師が実際の授業で使用した教材を用いて、その授業や授業の結果を報告しています。実際の教材や実践報告を通して、各教育現場での会話教材作成のヒントや、会話教育について考える際のヒントが得られます。

言語教育の再構築をめざす
ココ出版の書籍

▽日本語教育学研究 6

未来を創ることばの教育を めざして

内容重視の批判的言語教育
(Critical Content-Based Instruction) の理論と実践
佐藤慎司・高見智子・神吉宇一・熊谷由理 編 3,600 円+税
ISBN 978-4-904595-69-5



学習者の学ぶ「内容」を基盤にした「内容重視の言語教育」に着目し、そこに「クリティカル」な理念を取り込むことで、内容重視の批判的言語教育 (Critical Content-Based Instruction: CCBI) という新しいアプローチを提示。社会的・慣習的な前提を問い直し、その維持や変革に能動的に関与する意識・視点・姿勢・態度の育成をめざすという言語教育の新たなビジョンを示す意欲作。

異文化コミュニケーション能力を問う

超文化コミュニケーション力をめざして
佐藤慎司・熊谷由理 編 3,600 円+税 ISBN 978-4-904595-46-6

言語教育の分野における、文化、コミュニケーション、能力という概念を再考。その問題点を乗り越えるために、「超文化コミュニケーション」という新たなビジョンを示す。

▽日本語教育学研究 3

「ことばの市民」になる

言語文化教育学の思想と実践
細川英雄 著 3,600 円+税 ISBN 978-4-904595-27-5

日本語教育における「学習者主体」の提案者が、ことばと文化の統合をめざした実践研究を経て、言語文化教育学の思想にいたるまでの、15編の論文と5つの【論点】を収録している。

▽日本語教育学研究 4

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
細川英雄・三代純平 編 3,600 円+税 ISBN 978-4-904595-49-7

「実践研究」とは何か、「実践研究」とはどうあるべきかという根本的な問いを追究する。理論編と、その理論を基にした実践編の二部から成る。

日本語教育のための質的研究 入門

学習・教師・教室をいかに描くか
館岡洋子 編 2,400 円+税 ISBN 978-4-904595-68-8

日本語教育で質的研究が行われるようになった背景とその理念、課題と可能性を示したうえで、さまざまなフィールドで取り組まれた実践研究の「プロセス」を描く。質的研究を始める人には必読の書。

▽日本語教育学の新潮流 14

人の主体性を支える日本語教育

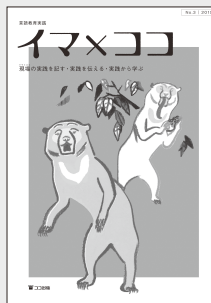
地域日本語教室のアクション・リサーチ
野々口ちとせ 著 3,600 円+税 ISBN 978-4-904595-75-6

地域日本語教室の談話分析から、教室活動における言語学習観と言語の機能を検討する。言語学習が人の主体的な生活や生き方に向かっていくかどうか焦点を当て、言語学習の意義を問い直す。

言語教育実践 イマ×ココ

イマ×ココ
現場の実践を記す・実践を伝える・実践から学ぶ

イマ×ココ編集委員会 編
各 1,200 円+税
創刊準備号 ISBN978-4-904595-29-9
創刊号 ISBN978-4-904595-39-8
No.2 ISBN 978-4-904595-51-0
No.3 ISBN 978-4-904595-67-1



『イマ×ココ』は、言語教育における実践の共有をめざす年刊誌。現場の実践を丸ごと記し・伝えること、それを共有し、それぞれの眼差して意味づけることで、実践をより豊かで多様なものに変えていくことができる、という信念の下に創刊された。各号、巻頭で特集を組み、4つのカテゴリー (実践のアイデア・リソース、実践紹介、実践報告、実践研究) への投稿原稿とコラムを掲載している。

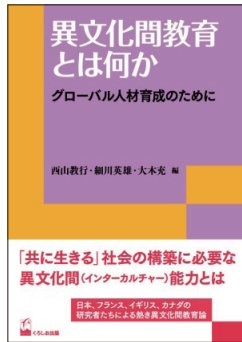


リテラシーズ叢書 4

異文化間教育とは何か グローバル人材育成のために

- 西山教行・細川英雄・大木充 [編]
- 2015年10月刊行
- A5判/2,400円+税/978-4-87424-673-3

日本、フランス、イギリス、カナダの研究者たちが異文化間(インターカルチャー)教育の課題と人材育成との関連を明らかにする。

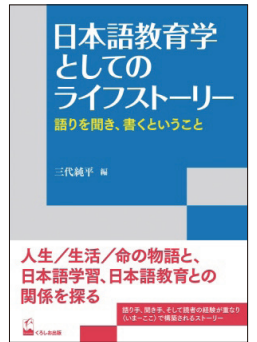


リテラシーズ叢書 5

日本語教育学としての ライフストーリー 語りを聞き、書くということ

- 三代純平 [編]
- 2015年10月刊行
- A5判/3,000円+税/978-4-87424-674-0

インタビューをもとに共同で産出される個人の「ライフストーリー」について、「日本語教育学」の分野からその研究意義を問う。



「評価」を持って街に出よう

—「教えたこと・学んだことの評価」という発想を超えて

- 宇佐美洋 [編] 2015年12月刊行
- A5判/3,600円+税/978-4-87424-686-3

評価価値観の形成と変容や、言語(変種)に対する評価と言語行動など、言語評価について幅広く研究し、さまざまな視点から考える。

インターカルチュラルコミュニケーションの理論と実践

- 三牧陽子・村岡貴子・義永美央子・西口光一 [編] 2016年3月刊行
- A5判/3,800円+税/978-4-87424-687-0

言語・文化・教育をテーマに、現代社会に必要な言語能力に迫る。言語現象から国家が関与する問題まで、様々な視点から課題を議論。

「グローバル人材」再考

—言語と教育から日本の国際化を考える

- 西山教行・平畑奈美 [編著] 2014年12月刊行
- A5判/2,700円+税/978-4-87424-639-9

近年のグローバル人材育成の方向性に疑問を投げかけ、グローバル人材と日本語について言語教育の専門家たちが論じた画期的な研究書。

認知的アプローチから見た第二言語習得

—日本語の文法習得と教室指導の効果

- 小柳かおる・峯布由紀 [著] 2016年1月刊行
- A5判/3,700円+税/978-4-87424-683-2

教室における第二言語習得研究の成果をまとめた。教育的介入が学習者の認知的メカニズムに合致しているのかについて理論的に考察。

対話原理と第二言語の習得と教育

—第二言語教育におけるバフチンのアプローチ

- 西口光一 [著] 2015年12月刊行
- A5判/2,600円+税/978-4-87424-682-5

バフチンの対話原理を本格的に追究し、これまでとは異なる代替的な言語観とそれに基づく新たな第二言語の習得と教育の原理を提示する。

外国人児童生徒の学びを創る授業実践

—「ことばと教科の力」を育む浜松のとりのくみ

- 齋藤ひろみ・池上摩希子・近田由紀子 [編] 2015年6月刊行
- A5判/2,200円+税/978-4-87424-662-7

外国人の子どもたちの学びを育む授業づくりとは? 浜松市での実例をもとに考える。外国人児童生徒に関わる先生方、必携の一冊。

久保田電子著作選 1

グローバル化社会と言語教育 —クリティカルな視点から

- 久保田電子 [編] 奥田朋世 [監訳] 2015年8月刊行
- A5判/2,600円+税/978-4-87424-668-9

日本の英語教育と北米の日本語教育に携わる北米在住の応用言語学の専門家、クリティカルな視点で行ってきた分析・提言を日本語化。

久保田電子著作選 2

英語教育と文化・人種・ジェンダー

- 久保田電子 [編] 奥田朋世 [監訳] 2015年8月刊行
- A5判/2,600円+税/978-4-87424-669-6

英語教育の中で、文化・人種・ジェンダーはいかにイメージ化され、実践に影響を与えているか。日本の英語教育に示唆を与える必読書。

外国人児童生徒の学びを創る授業実践

—「ことばと教科の力」を育む浜松のとりのくみ

- 齋藤ひろみ・池上摩希子・近田由紀子 [編] 2015年6月刊行
- A5判/2,200円+税/978-4-87424-662-7

外国人の子どもたちの学びを育む授業づくりとは? 浜松市での実例をもとに考える。外国人児童生徒に関わる先生方、必携の一冊。

シャドーイング 日本語を話そう 就職・進学・アルバイト面接編

- 斎藤仁志・深澤道子・酒井理恵子・中村雅子 [著] 2016年2月刊行
- A5判/1,800円+税/978-4-87424-677-1

好評のシリーズ、面接対策編。就職面接から進学、アルバイト、スモールトークまで様々な場面の面接会話を練習できる。

日本語文型辞典 英語版

—A Handbook of Japanese Grammar Patterns for Teachers and Learners

- グループ・ジャマシイ [編著] 砂川有里子・石田プリシラ [翻訳監修]
- 2015年10月刊行
- A5判/2,800円+税/978-4-87424-678-8

1998年の刊行以来、日本語教師・日本語学習者のバイブル的な辞典として親しまれてきた日本語文型辞典、待望の英語翻訳版。

くろしお出版 <http://www.9640.jp>

〒113-0033 東京都文京区本郷 3-21-10

tel: 03-5684-3389 fax: 03-5684-4762 mail: kurosio@9640.jp

外国人の声からできた多言語生活情報ガイド

「いろはにっぽん生活応援パック」

を留学生サポートツールとしてお薦めします



対応言語

やさしい英語版

中国語(簡体字)版

ポルトガル語版

「いろはにっぽん生活応援パック」の中身3点セット

1言語 1パック
1,080円(税込)



いろはにっぽん生活応援パック

1 生活いろは手帳
64ページ・B5版冊子



外国人に「ゼッタイ読んでいてほしい！」
生活情報を厳選しています



いろはにっぽん生活応援パック

2 いろは問診票
13ページ・A4版とじ



外国人自身が病院で自分の病状を説明できる
ように構成しています



いろはにっぽん生活応援パック

3 いろはシート
1枚・A4版



外国人が必要とする緊急連絡先が一目で分
かるよう一覧にしています

※上記3点セットの保管に便利なポリプロピレン製バイндаも付属します。

「いろはにっぽん生活応援パック」の活用場面：入学時ガイダンス / 来日前の準備段階 など

「いろはにっぽん生活応援パック」の活用場面：三重県伊賀市役所 / 広島県安芸高田市役所
愛媛県四国中央市 / 千葉県鴨川市役所
全国の日本語教室、国際交流協会 など

ご質問などは「いろはにっぽん」Webサイトから、お問い合わせください。

詳しくは「いろはにっぽん」で検索

いろはにっぽん

検索

日本語教育 学のデザイン その地と図を描く

神吉宇一 編著

名嶋義直、柳田直美、三代純平、松尾慎、嶋ちはる、牛窪隆太 著

単行本 A5判 248頁 2,600円+税 ISBN 978-4-89358-893-7

Kindle版 1,150円+税 (amazon.co.jpでの価格です)

2000年代初頭になされた日本語教育をめぐる議論は、この10余年でどのように広がり深められてきたのか。レビューを通して、背景となる社会的事実・課題、学問的蓄積・課題という日本語教育学の「地」を描き出し、「図」としての個別研究・個別実践の方向性を示します。「学」のデザインを通して、日本語教育学の学問的体系化をめざす意欲作。Kindle版はamazon US, UK, DE, FR, ES, IT, NL, JP, BR, CA, MX, AU, INで購入が可能です。

特設サイトでは、コラム「わたしが描く、日本語教育の『地図』」を連載中です。

<http://bonpublishing.wix.com/design>



◎関連書籍「日本語教師のための知識本」シリーズ

- ① **日本語教育における学習の分析とデザイン**
岡崎眸・岡崎敏雄 著 A5判 208頁 2,200円+税
ISBN 978-4-89358-487-8
- ② **ことばと文化を結ぶ日本語教育**
細川英雄 編 A5判 252頁 2,400円+税
ISBN 978-4-89358-504-2
- ③ **人間主義の日本語教育**
岡崎洋三・西口光一・山田泉 編著 A5判 320頁
2,600円+税 ISBN 978-4-89358-541-7
- ④ **文化と歴史の中の学習と学習者**
西口光一 編著 A5判 296頁 2,400円+税
ISBN 978-4-89358-592-9
- ⑤ **日本語教師の成長と自己研修**
春原憲一郎・横溝紳一郎 編著 A5判 402頁 2,400円+税
ISBN 978-4-89358-607-0

プロフィシェンシーを育てる3

談話とプロフィシェンシー

その真の姿の探求と教育実践をめざして

鎌田修、嶋田和子、堤良一 編著 定延利之、清水崇文、西郷英樹、由井紀久子 著

A5判 248頁 2,600円+税 ISBN 978-4-89358-892-0

『プロフィシェンシーを育てる』(2008年)、『対話とプロフィシェンシー』(2012年)に続く「プロフィシェンシーを育てる」シリーズの第3弾。談話とは何なのか、談話教育はどうあるべきなのか。この問いの答えを求め、7名の著者が、それぞれの研究分野・教育現場から議論を展開させる一冊。自然な談話データを、先入観を排して注意深く観察することで、新たな談話観への道をひらき、日本語教育におけるプロフィシェンシーとは何かを問い直します。巻末には、鎌田修氏・定延利之氏・堤良一氏による鼎談を収録。



◎プロフィシェンシーを育てるシリーズ

- ① **プロフィシェンシーを育てる**
～真の日本語能力をめざして～
鎌田修、嶋田和子、迫田久美子 編著
牧野成一、鳥飼玖美子、根岸雅史、大隅敦子、川上郁雄、
小山悟 著
A5判 252頁 2,500円+税
ISBN 978-4-89358-688-9
- ② **対話とプロフィシェンシー**
～コミュニケーション能力の広がりと高まりをめざして～
鎌田修、嶋田和子 編著
平田オリザ、牧野成一、野山広、川村宏明、伊東祐郎 著
A5判 208頁 2,300円+税
ISBN 978-4-89358-833-3

日本語教育実践

鮎澤孝子 編著

A5判 350頁 1,900円+税

ISBN 978-4-89358-878-4

今さら訊けない…

第二言語習得再入門

佐々木嘉則 著

白井恭弘・大関浩美・菅谷奈津恵・

森塚千絵 編集協力

A5判 244頁 2,200円+税

わかる!!

日本語教師のための応用認知言語学

荒川洋平・森山新 著 A5判 138頁

1,500円+税 ISBN 978-4-89358-717-6

言語生態学と言語教育

一人間の存在を支えるものとしての言語—

岡崎敏雄 著 A5判 296頁 3,200円+税

ISBN 978-4-89358-728-2

第二言語としての日本語の習得研究

第二言語習得研究会 編

第15号 B5判 144頁 1,500円+税

第16号 在庫なし

第17号 B5判 160頁 1,500円+税

第18号 B5判 204頁 1,600円+税

※バックナンバーの在庫はお問い合わせください。

ご注文・お問い合わせは



〒102-0093 東京都千代田区平河町1-3-13 8F

TEL 03-3263-3959 FAX 03-3263-3116

<http://www.bonjinsha.com>

第2回年次大会実行委員会

(※実行委員会委員長)

- 牛窪 隆太 (関西学院大学)
- 神吉 宇一 (長崎外国語大学)
- 北出 慶子 (立命館大学)
- 佐藤 慎司 (プリンストン大学)
- 武 一美 (早稲田大学)
- 田中 祐輔 (東洋大学) ※
- 田中 里奈 (フェリス女学院大学)
- 寅丸 真澄 (東京外国語大学)
- 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2回年次大会予稿集

2016年3月12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
