

言語文化教育研究学会

第五回年次大会 予稿集

2019. 3. 9 土～10 日

早稲田大学 早稲田キャンパス 3号館



## 第5回年次大会参加者へのご案内

### 1) 大会概要

大会テーマ：市民性形成と言語文化教育 大会 HP：<http://alce.jp/annual/2018/>

日程：2019年3月9日（土）・10日（日）

場所：早稲田大学早稲田キャンパス（3号館）

※大会会場へのアクセス方法とキャンパスマップについては[こちら](#)

（<https://www.waseda.jp/top/access/waseda-campus>）を、会場図はiii～ivページをご参照ください。

### 2) 大会参加について

受付：3号館 605 教室

発表者の方：会場に到着されましたら、受付までお越しくください。ネームホルダーをお渡しします。

参加者の方

①会員の方：事前申し込み・振り込みがお済みでない場合は受付にてご記名，参加費 2000 円をお支払いください。

②非会員の方：事前申し込みは不要です。直接会場にお越しいただき，受付にてご記名，参加費 4000 円をお支払いください。

参加費のお支払いが確認できましたらネームホルダーをお渡ししますので，ネームホルダーをお持ちのうえ，各発表会場にお越しくください。

③懇親会に参加される方：発表者の方，会員の方から事前申し込みにて参加を受け付けます。事前申し込みで定員に達していない場合は，当日の申し込みも承ります。受付にてご確認ください。

（一般 5000 円，学生 3500 円）

### 3) クローク

クローク（605 教室）にて，参加者の皆様の荷物をお預かりいたします。受付の際にお申し出ください。貴重品はお預かりできませんので，個人で管理していただきますようお願いいたします。また，紛失等のトラブルには対応いたしかねますので，あらかじめご了承ください。

### 4) 昼食について

大会期間中，会場での昼食のご用意はありません。

大学近隣のコンビニエンスストアや飲食店をご利用ください。

#### 5) 飲食・喫煙に関するご注意

会場での飲食については「談話室」(705, 706 教室)をご利用ください。また、昼休み時間中のみ 601, 602 教室を昼食会場として開放します。ごみはお持ち帰りいただくか、所定のごみ箱へお願いします。キャンパス内は、指定の喫煙所をのぞき、全面禁煙になっておりますのでご注意ください。

#### 6) ポスター事前掲示とコメント貼付

ポスター会場のポスター掲示時間は、1 日目 12:00 から 2 日目 15:20 までです。発表時間以外でも自由に閲覧いただけます。会場には大判の付箋も用意しており、コメントを貼り付けていただけます。他の方の目に触れて問題なければ、氏名・連絡先を残していただいても結構です。

#### 7) 託児室

有料託児サービスは、事前の申し込みが必要となります。有料の託児サービスのお申し込みにつきましては、年次大会のウェブサイトをご確認ください。

#### 8) 授乳室

授乳室は 7 号館 2 階エレベーター前にあります。授乳・おむつ替え等での利用は無料です。

#### 9) ファミリー休憩室 (キッズスペース)

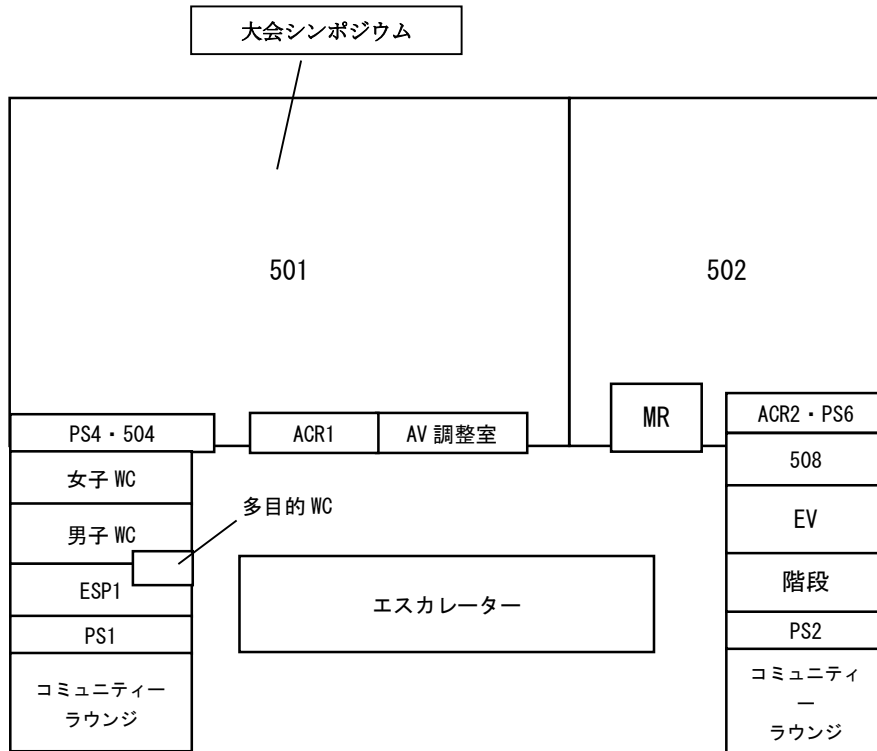
607, 608 教室をファミリー休憩室としています。キッズスペースとしてもご利用いただけますので、自己責任となりますが、お子様用にご自由にお使いください。

#### 10) 書籍展示

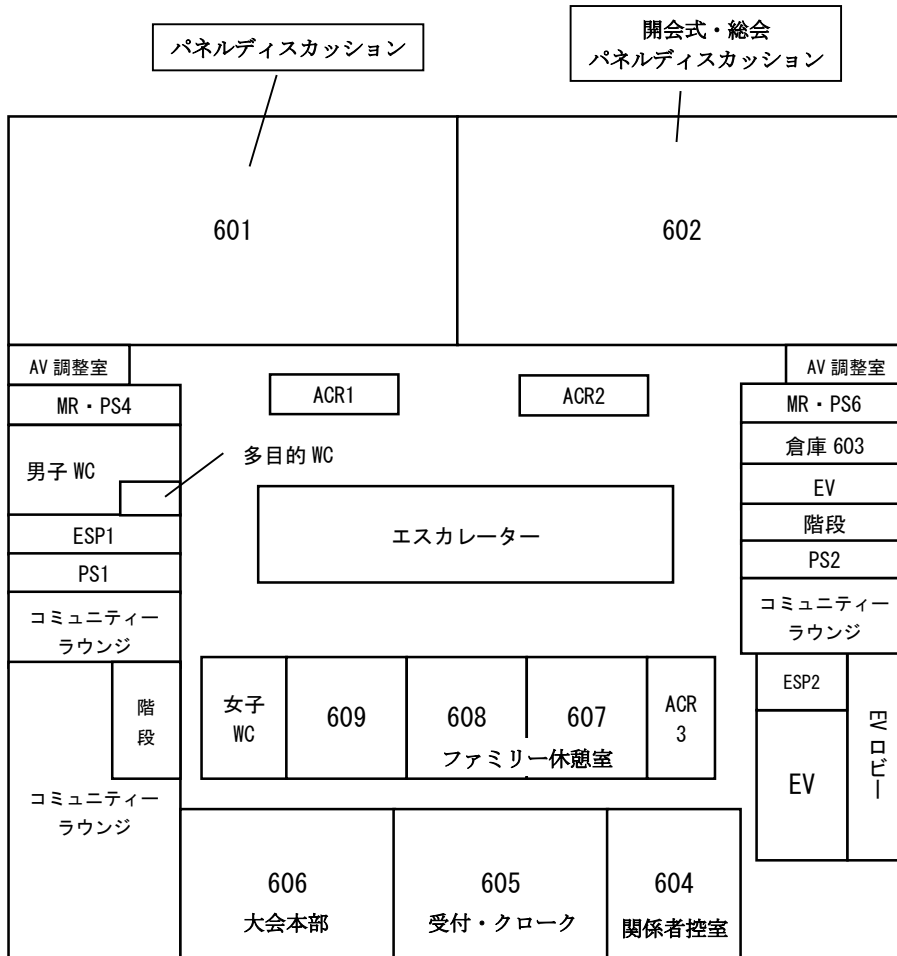
「談話室」(705, 706 教室)にて、書籍展示を行います。ぜひお立ち寄りください。  
(なお、今大会では会場の規定により書籍の販売・注文はできません。)

会場案内図（早稲田大学 早稲田キャンパス 3号館）

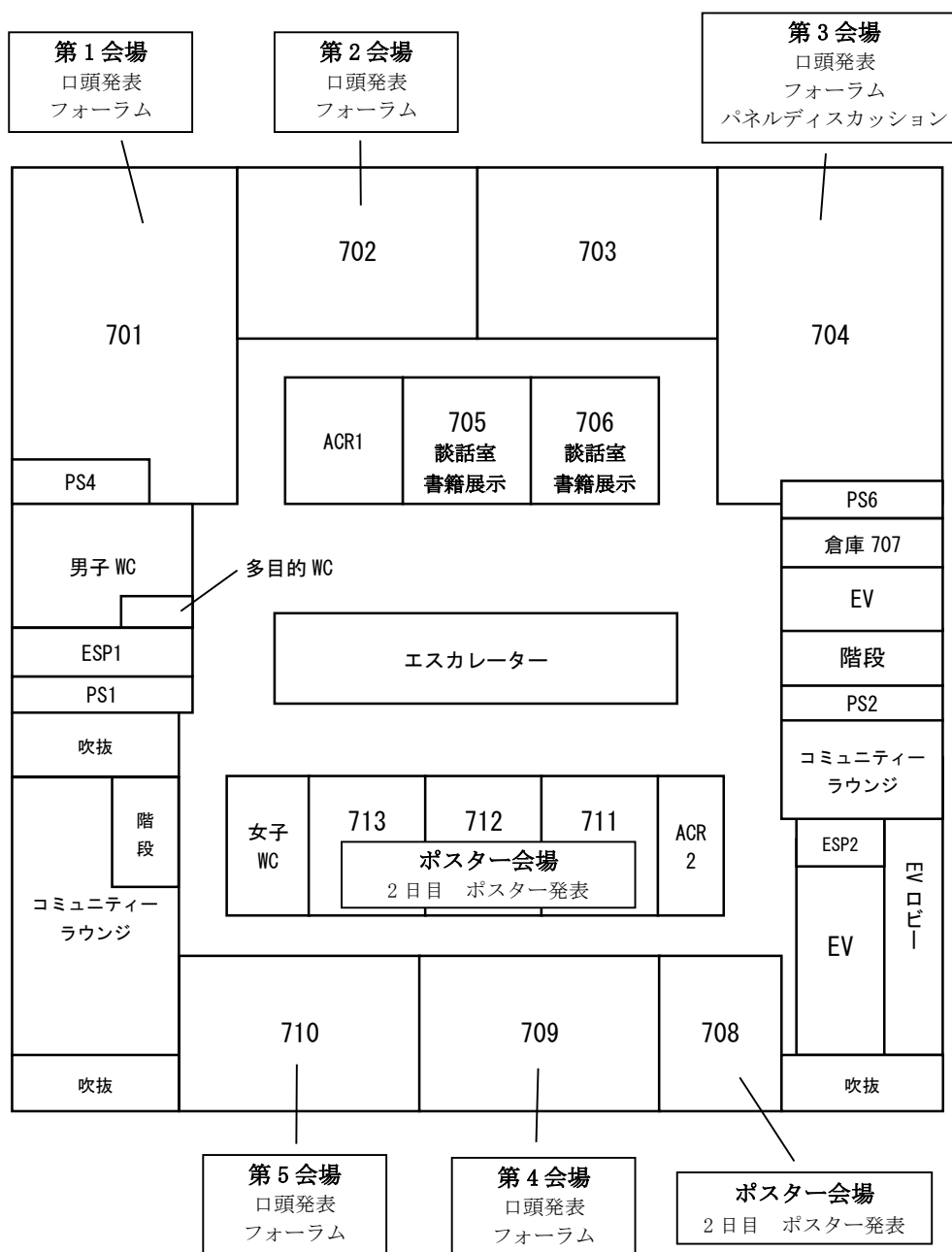
5階



6階



7階



- ・ 飲食は談話室（705, 706 教室）をご利用ください。昼休み時間中のみ 601, 602 教室を昼食会場として開放します（ごみの分別回収にご協力ください）。
- ・ ポスター会場のポスター掲示時間は、1日目 12:00 から 2日目 15:20 までです。発表時間以外でも自由に閲覧いただけます。
- ・ ファミリー休憩室は、キッズスペースとしても自由にご利用いただけるスペースです。ご利用は自己責任でお願いします。

# 言語文化教育研究学会 第5回年次大会プログラム (於 早稲田大学 早稲田キャンパス3号館)

一日目：2019年3月9日(土)

9:00 受付開始 (605 教室)				
9:30 - 9:50 開会式 (602 教室)				
10:00 - 12:00 委員企画フォーラム (602 教室)				
<p>ワールドカフェ：「コスモポリタン・シティズンシップ」の視座から実践のヒントを語り、共有する          オスラー&amp;スターキー (2018)『教師と人権教育—公正, 多様性, グローバルな連帯のために』を手がかりに          ファシリテーター：南浦涼介 (東京学芸大学), 北山夕華 (大阪大学), 岩坂泰子 (広島大学), 橋崎頼子 (奈良教育大学), 川口広美 (広島大学)</p>				
12:05 - 12:45 総会 (602 教室) ※会員の皆様は必ずご参加ください (昼食持ち込み可)				
12:00 - ポスター掲示 (708・711・712・713 教室) ※掲示期間は二日目 15:20 まで。期間中は、自由に閲覧・コメント記入が可能です。				
12:45 - 13:15 昼休み				
13:15 - 16:05 口頭発表				
第1会場 (701 教室)	第2会場 (702 教室)	第3会場 (704 教室)	第4会場 (709 教室)	第5会場 (710 教室)
①13:15 - 13:45 日本社会でことばの市民となった韓国からの移住者の苦悩と幸福な生についての語り—TEMを用いたレジリエントな主体性の形成過程の分析— (中井好男：同志社大学)	①13:15 - 13:45 「ちゃんとした、きれいな英語」のイデオロギー的構築—フィリピン系スカイプ英会話をめぐって— (田嶋美砂子：茨城大学)	①13:15 - 13:45 共通点の共有から始まる国際交流—留学生と中学生の交流活動の事例研究— (米本和弘：東京医科歯科大学)	①13:15 - 13:45 1970年代のイタリアにおける複言語教育の実践—Glotto-kit (言語キット)に見られる複言語性とその狙い— (西島順子：京都大学大学院)	①13:15 - 13:45 日本語授業における協働タスク遂行時に生まれる実践の場—日本語学習者間の対話の可能性— (新田奈央：大阪観光大学)
②13:55 - 14:25 東アジアが共に生きるためのシティズンシップ教育：ABCモデルに基づいた授業実践からの考察 (森山新：お茶の水女子大学)	②13:55 - 14:25 マーケティングの視点から考察する言語教育サービスの商品化—香港の民間日本語教育機関を事例として— (瀬尾匡輝：茨城大学)	②13:55 - 14:25 ことば遊びを活用した授業実践における中学生学習者の学習活動への取り組みの分析 (眞子和也：広島大学大学院)	②13:55 - 14:25 弱さを力に変えるコミュニケーション：関係性レジリエンスの観点から検討する当事者研究 (中川篤：広島大学, 柳瀬陽介：広島大学, 檜葉みつ子：広島大学)	②13:55 - 14:25 地域日本語教室ボランティアはどのような学びを得ているのか (平野莉江子：立命館大学大学院)

第1会場 (701 教室)	第2会場 (702 教室)	第3会場 (704 教室)	第4会場 (709 教室)	第5会場 (710 教室)
<p>③14:35 - 15:15 ラジオ語学講座が夢見た市民性—その形成と挫折 (倉館健一:慶應義塾大学)</p>	<p>③14:35 - 15:15 異なる価値観を持つ人びとが共に生きる「開かれた共生社会」の原理—アイルランドで子どもを育てる親たちの「複言語育児」を事例に— (稲垣みどり:東京国際大学, 金泰明:大阪経済法科大学)</p>	<p>③14:35 - 15:15 留学生10万人計画時代における日本語教師のライフストーリー (佐藤正則:山野美容芸術短期大学, 三代純平:武蔵野美術大学)</p>	<p>③14:35 - 15:15 日本語学習に意義を見出せない理由—在日ベトナム難民のケース・スタディから— (林貴哉:大阪大学)</p>	<p>③14:35 - 15:05 [オンライン発表] 「お国はどちらですか」「〇〇から来ました」で捨象されるもの—日本で働く学習者の「移動」の「個別性」— (宮本敬太:グットハーモニー協同組合, 前野文康:KIJ語学院南校)</p>
<p>④15:25 - 16:05 情動レベルに働きかける市民性教育の実践に向けて—ことば・からだ・アートを融合させた難民問題へのアプローチ— (横田和子:目白大学, 岩坂泰子:広島大学, 岡本能里子:東京国際大学, 佐藤仁美:目白大学, 當銘美菜:目白大学)</p>	<p>④15:25 - 16:05 国際結婚を機に来日した女性の日本語学習とアイデンティティはどう変化したのか—6年後に語られた「続き」のストーリーから— (瀬井陽子:関西学院大学)</p>	<p>④15:25 - 16:05 実践における教師の立ち位置は何によって規定されるのか—日本語教師の語りの現象学的分析— (香月裕介:神戸学院大学)</p>	<p>④15:25 - 16:05 失礼な「どちらでもいいです」についての分析 (加藤恵梨:大手前大学, 清水由貴子:聖心女子大学)</p>	<p>④15:25 - 15:55 [オンライン発表] 学生主体型活動「アンケート」に対する学習者評価の推移 (芹川佳子:ボルドー・モンテールニュ大学)</p>
<p>16:15 - 18:15      <b>フォーラム</b></p>				
<p>市民性形成のために、日本語教師が「多数派」に提案する対話教育の方法—『多文化社会で多様性を考えるワークブック』の理念と実際 (有田佳代子:敬和学園大学, 新井久容:早稲田大学, 志賀玲子:一橋大学, 渋谷実希:一橋大学, 山本冴里:山口大学)</p>	<p>語りの視聴から何が生まれるか—教師の語りの映像アーカイブズ化の試み— (牛窪隆太:関西学院大学, 三代純平:武蔵野美術大学, 金孝卿:早稲田大学)</p>	<p>「共に生きる社会」のための理論構築基盤としての哲学 (福島青史:早稲田大学, 岩内章太郎:東京理科大学, 稲垣みどり:東京国際大学, 飛田勘文:早稲田大学)</p>	<p>私たちは自分の経験を言語化して何を学ぶのか—「体験の言語化」の体験から問い直す (佐野香織:早稲田大学, 兵藤智佳:早稲田大学, 小泉香織:早稲田大学高等学院)</p>	<p>言語教育における市民性形成の再考—演劇を用いて理念と理論の接点を探る— (飛田勘文:早稲田大学, 西村由美:関西学院大学, 中山由佳:早稲田大学)</p>
<p>18:30 - 20:30      <b>懇親会 (森の風 26号館 15階)</b>      ※事前申し込みが必要です。</p>				



二日目：2019年3月10日（日）

9:00 受付開始 (605 教室)			
10:00 - 12:30 大会シンポジウム (501 教室)			
<p><b>市民性形成と言語文化教育 —価値観の異なる多様な人たちと共に生きるために</b></p> <p>オードリー・オスラー (リーズ大学, サウスイースト・ノルウェー大学)</p> <p>小玉重夫 (東京大学), 細川英雄 (言語文化教育研究所)</p> <p>司会: 福島青史 (早稲田大学)</p> <p>通訳: 北山夕華 (大阪大学), 通訳補助: 嶋津百代 (関西大学)</p>			
12:30 - 13:15 昼休み			
13:15 - 15:20 ポスター発表			
前半 (13:15 - 14:15)			
708 教室	711 教室	712 教室	713 教室
<p>A</p> <p>日本語非母語話者によるキャラクター形成モデルとキャラクター生成の実態の解明 (荒井美咲: 東北大学)</p>	<p>A</p> <p>地域の親子サークルには, 日本語教育としてどのような意義と課題があるのか—理念と活動を更新してきた10年間とこれから— (福村真紀子: 早稲田大学大学院)</p>	<p>A</p> <p>「わせだ日本語サポート」実践報告—留学生のための自律学習支援の意義と課題を考える— (寅丸真澄: 早稲田大学, 吉田好美, 大木結, 守屋亮, 國橋さゆる, 七海美和子, 迎明香, 黄進文, 込宮麻紀子: すべて早稲田大学)</p>	<p>A</p> <p>ビジュアル・データの可能性について (鈴木栄: 東京女子大学, 松崎真日: 福岡大学, 水戸貴久: 別府溝部学園短期大学)</p>
<p>B</p> <p>外国人との会話のための予備知識を探る—ある初対面会話の振り返りから— (渡辺民江: 中部大学)</p>	<p>B</p> <p>母語継承に対する親の思いのプロセス—子育てふりかえりインタビューの質的分析より (徳永あかね: 神田外語大学, ゴロウィナ・クセーニヤ: 東京大学, 吉田千春: 明治大学)</p>	<p>B</p> <p>ピア活動を主体とした聴解クラスの活動報告 (高村めぐみ: 愛知大学)</p>	<p>B</p> <p>「ことばの市民塾」における場の意味—公共性と親密性のあいだ (佐藤正則: 山野美容芸術短期大学, 東山晃: 養護学校教員)</p>

後半 (14 : 20 - 15 : 20)			
708 教室	711 教室	712 教室	713 教室
<p>C</p> <p>日本語能力に差がある集団に対する異文化理解を深めるプロジェクトワークの実践 (中尾有岐：国際交流基金，濱田典子：秋田大学)</p>	<p>C</p> <p>対話を重視した教室活動がもたらす変化から見る地域日本語教室に対する展望 (元木佳江：四国大学，矢部まゆみ：横浜国立大学)</p>	<p>C</p> <p>就業体験研修における外国人留学生の学び—インターアクションの要素に注目して— (武田誠：早稲田大学)</p>	<p>C</p> <p>英語による学位プログラムで学ぶ留学生の日本語学習動機に関する一考察 (藤原智栄美：立命館大学，大平幸：立命館大学，野々口ちとせ：城西国際大学)</p>
<p>D</p> <p>まちの人へのインタビューはむずかしい？—広島のおすすめの場所を紹介するプロジェクトワークの実践報告— (川上ゆか：広島修道大学)</p>	<p>D</p> <p>ことばの教育は何をなしうるか？—日本語教育実践「ライフストーリーインタビュー」の批判的省察による考察 (古賀和恵：早稲田大学，長嶺倫子：早稲田大学)</p>	<p>D</p> <p>「4技能」幻想からの脱却を志向する日本語教育実践—上達を望まない学習者を視野に— (萩原秀樹：インターカルト日本語学校)</p>	<p>D</p> <p>ダイナミックアセスメントとしての連句授業の可能性 (白石佳和：高岡法科大学)</p>
15 : 30 - 17 : 30 パネルディスカッション			
601 教室	602 教室	704 教室	
<p>コミュニティ間を有機的に繋ぐ人材育成を目指して—サービスマーケティング，多文化間教育，地域日本語教室での実践省察から考える市民性教育に向けての現実と課題— (北出慶子：立命館大学，遠山千佳：立命館大学，山口洋典：立命館大学，村山かなえ：立命館大学，平野莉江子：立命館大学大学院)</p>	<p>留学生のキャリア形成に日本語教師・日本語教育はどのように関わっていくのか—多様な背景をもつ日本語教師の語りから— (家根橋伸子：東亜大学，佐藤正則：山野美容芸術短期大学，寅丸真澄：早稲田大学，松本明香：東京立正短期大学)</p>	<p>「演じること」への参加はどのような学びをもたらすか—「フォーラム・シアター」参加者の語りから (宇佐美洋：東京大学，文野峯子：元・人間環境大学，岡本能里子：東京国際大学，森本郁代：関西学院大学，柳田直美：一橋大学)</p>	
17 : 30 閉会			

## Q&A

第5回年次大会（於：2019年3月9日・10日 早稲田大学）

### 【プログラム】

■1日目：2019年3月9日（土）

09:00～ 受付開始（605教室）

09:30～ 開会式（602教室）

10:00～ 委員企画フォーラム（602教室）

12:05～ 総会（602教室）

12:00～ ポスター掲示（708, 711, 712, 713教室） 掲示期間は2日目15:20まで

13:15～ 口頭発表（701, 702, 704, 709, 710教室）

16:15～ フォーラム（701, 702, 704, 709, 710教室）

18:30～ 懇親会（森の風 26号館15階）

■2日目：2019年3月10日（日）

09:00～ 受付開始（605教室）

10:00～ 大会シンポジウム（501教室）

13:15～ ポスター発表【前半】（708, 711, 712, 713教室）

14:20～ ポスター発表【後半】（708, 711, 712, 713教室）

15:30～ パネルディスカッション（601, 602, 704教室）

---

### 場 所

---

Q. 懇親会会場はどこですか。

A. 会場はキャンパス内の「森の風」（26号館15階）になります。

Q. 参加者控室はありますか。

A. 705, 706教室の「談話室」をご自由にお使いください。（iii～ivページの会場案内図も参照）

Q. シンポジウム登壇者、委員企画フォーラム登壇者ですが、控室はどこですか。

A. 控室は604教室になります。この他にご不明な点がありましたら「受付」にてお伺いします。

Q. 大会ボランティアですが、昼食はどこですか。

A. 606教室になります。この他にご不明な点がありましたら「受付」にてお伺いします。

Q. 大会委員ですが、大会委員の集合場所、控室はどこですか。

A. 606教室になります。この他にご不明な点がありましたら「受付」にてお伺いします。

Q. 書籍販売・展示はありますか。

A. 705, 706教室（談話室内）で書籍の展示をしております。ぜひお立ち寄りください（販売はしていません）。

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

A. eduroamに加盟されている大学関係者の方は、無線LANのネットワーク一覧（SSID）から、「eduroam」に接続し、ご所属大学と同じログイン・パスワードでご利用いただけます。Eduroam

言語文化教育研究学会 第5回年次大会 市民性形成と言語文化教育 予稿集  
は、大学等教育研究機関の間でキャンパス無線 LAN の相互利用を実現する、国立情報学研究所 (NII) のサービスです。国内加盟大学一覧：<http://www.eduroam.jp/participants/siteinfo.html>

---

## 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いたしかねます。貴重品などはお預かりできませんので、あらかじめご了承ください。
- Q. 年会費の支払いはできますか。  
A. 会場では受付いたしかねますので、所定の方法にてお振込をお願いいたします。
- Q. 予稿集や学会誌のバックナンバーは買えますか。  
A. 学会ホームページにて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. コンビニなどのコピーサービスをご利用ください。
- Q. 駐車スペースはありますか。  
A. 学内の駐車場利用は、大学関係者に限られております。公共の交通機関でご来場ください。
- Q. 子どもも会場に入れますか。  
A. はい。会場全体、および個々の発表教室内にも、どうぞご同伴ください。  
なお、大会会場には、託児室とファミリー休憩室（607, 608 教室）を設けています。有料託児サービスについては、事前申し込みが必要です（詳細は学会ウェブサイト参照）。託児室は、授乳・おむつ替え等に無料をご利用いただけます。また、ファミリー休憩室は、お子様用としてもお使いいただけるスペースです。事前申し込みは不要ですので、自己責任となりますが、ご自由にお使いください。

## 予稿集 目次

【Ⅰ】大会シンポジウム……………	1
【Ⅱ】委員企画フォーラム……………	27
【Ⅲ】フォーラム……………	34
【Ⅳ】口頭発表……………	62
【Ⅴ】ポスター発表……………	182
【Ⅵ】パネルディスカッション……………	215
大会協賛……………	251
第5回言語文化教育研究学会年次大会委員会……………	260



## 【I】大会シンポジウム

2日目：2019年3月10日（日）

---

### 501 教室

---

市民性形成と言語文化教育 ―価値観の異なる多様な人たちと共に生きるために  
10:00 オードリー・オスラー（リーズ大学, サウスイースト・ノルウェー大学）  
小玉重夫（東京大学） p.2  
12:30 細川英雄（言語文化教育研究所）  
司会：福島青史（早稲田大学）  
通訳：北山夕華（大阪大学），通訳補助：嶋津百代（関西大学）

---

【大会シンポジウム】

市民性形成と言語文化教育

—価値観の異なる多様な人たちと共に生きるために—

シンポジスト

オードリー・オスラー（リーズ大学，サウスイースト・ノルウェー大学）

小玉 重夫（東京大学），細川 英雄（言語文化教育研究所）

司会：福島 青史（早稲田大学）

通訳：北山 夕華（大阪大学） 通訳補助：嶋津 百代（関西大学）

キーワード

市民性教育，人権教育，政治的シティズンシップ教育，言語文化教育

20世紀末にベルリンの壁が崩れ，ソ連が崩壊し，人々は物理的にも体制的にも存在していた障害を超えて移動をするようになった。その後，「グローバリゼーション」という用語が盛んに使用されるようになった時代，世界は国家の枠のみならず，民族，宗教，文化といった古くて新しい概念を対立軸としつつ，新秩序創造のユーフォリアに包まれた。しかし，その高揚感は長くは続かなかった。グローバリゼーションがもたらす変化は，テレビやニュースの出来事ではなく，自らが日常生活を送る生活世界において，異なる文化，言語，価値観を持った他者との共存という現実として現れ，自分が生きる社会，アイデンティティへの再考を迫るようになったからである。このような局面にあつて，多様な人たちと共に生きる社会を構成するためには，新たな市民性概念とそれに伴う教育理念と実践が必要となってきた。

本大会シンポジウムでは，市民性形成における教育が果たす役割に着目し，民主主義と人権のための市民性教育，グローバル化時代における政治的シティズンシップの復権，そして市民性形成と言語文化教育の関係・役割をめぐる，人と社会，ことば・文化の視点から，よりよい未来を創造するための教育のあり方を検討する。



【シンポジウム】

**Justice, power and inequalities: Reimagining education for human rights and citizenship  
in the face of global challenges to democracy and human rights**

Audrey OSLER (University of Leeds, University of South-Eastern Norway)

ALCE symposium in Japan, 2019.

**Abstract**

In this paper, I will discuss the moral and political responsibilities of teachers and ways that schools can empower young citizens. In today's turbulent world, the question arises of how teachers should respond to the growth of anti-democratic and xenophobic movements, ethno-nationalism, and anxieties about violent extremism. These questions are not only being discussed by researchers but also by UNESCO (2018) in the context of global citizenship education. We have seen a growth in populist politics exemplified, for example, by the 2016 Brexit vote in the UK and by the 2016 US presidential campaign and subsequent divisive politics which have a global impact. Is democracy fragile, and if so, what do educators need to do differently? Drawing on experiences of teaching and research in the U.S., Europe, and Japan, I will re-examine the cosmopolitan values emphasized by educators with an internationalist and human rights-based vision and re-assess their place in schools. I will consider how teachers need to address the question of intergenerational justice and ways in which teacher education can support them in empowering young citizens to believe in and struggle for a just and hopeful future. I will explore these issues for both language and social studies teachers.

**Keywords:** human rights education, nationalism, cosmopolitan citizenship, populism, social justice, migration, Islamophobia

**Introduction: teachers and citizenship learning in the early 21<sup>st</sup> century**

In 2003, citizenship education had recently been introduced to the national curriculum for England, and the model adopted was proving to be influential in a variety of settings worldwide. Yet this education policy initiative occurred as the global climate was shifting, from one of optimism about human rights and cosmopolitan values that had flourished in the latter days of the twentieth century to one where questions about security and anxieties about terror were taking precedence, notably after the attack on the World Trade Center in New York in September 2001.

It seemed an important moment to challenge potentially exclusive nationalist versions of citizenship education and reassert cosmopolitan values by proposing 'education for cosmopolitan citizenship' (Osler & Starkey, 2003) arguing for citizenship learning founded in human rights, that recognises and builds upon cosmopolitan values at

all scales from the local to the global. Building upon theories of cosmopolitan democracy (Held, 1997), my colleague Hugh Starkey and I examined research data from young people living in communities characterized by diversity. We characterised them as emergent cosmopolitan citizens, who were negotiating daily their multiple loyalties and belongings. The challenge was to propose citizenship education programmes that would build on young people's multiple and flexible identities rather than confine them by understandings of citizenship rooted exclusively in the nation (Osler & Starkey, 2005). Subsequent research suggested that teachers were all too aware of the dangers of such a narrow approach to citizenship learning, particularly among students from disadvantaged communities, and those from more prosperous suburban communities who had little exposure to ethnic diversity and who had had little opportunity to learn about global interdependence (Osler, 2011). Such students appeared especially vulnerable to propaganda from far- right political parties that promoted hate and intolerance and portrayed ethnic diversity as a threat.

A decade and a half after advocating education for cosmopolitan citizenship, the need for such education seems more urgent. Many people are even less optimistic about the global political climate. In the face of economic difficulties, demographic change and uncertainties, some welcome authoritarian and populist leaders whose rhetoric suggests easy solutions to complex problems, blaming the most vulnerable (e.g. refugees, foreigners) for society's ills. UNESCO and other international organisations propose global citizenship education that seeks to mitigate some of these difficulties. Yet the emphasis on global, rather than cosmopolitan, addressing global interdependence but overlooking challenging questions of learning to live together in diverse local communities, and solidarity and interdependence with others in the neighbourhood and nation. Initiative form bodes such as UNESCO may stand in tension with some of the goals of national education systems, where national solidarity is presented as normal and given precedence over recognition of our common humanity.

A politics of solidarity and hope is derided as those who have suffered the negative impact of globalization, economic crisis and austerity policies are urged to put 'our people' first. This paper examines various challenges confronting teachers who seek to educate young people for living together in democratic communities in which human rights, justice and peace prevail. Such an education can offer young people alternative narratives, empowering them to struggle for justice in their own lives and those of others.

Teachers in 2019 are working in a difficult climate in which populist ideas threaten human rights and democracy. Globalization and migration are presented as threats; intolerance appears to flourish. Despite this difficult political climate, education policy frameworks rarely put human rights at the centre of education reforms (Osler, 2016). Today, across Europe, several political leaders, primarily from the far right, emphasise the

need to put ‘our people’ first, and to ‘take back control’ from international organizations, such as the European Union. The need to teach for human rights, human solidarity, peace and security in Europe has never been more urgent in any period since World War Two. According to Kitayama (2018), in Japan, far right ideology tends to be xenophobic, rather than explicitly nationalist, playing on the official lack of recognition of cultural and ethnic minorities, but its exclusive narrative is one where the human rights of the Other are denied, posing similar challenges for teachers concerned to reimagine the nation as one founded on human rights and cosmopolitan values.

In 1948, when the Universal Declaration of Human Rights (UDHR) was proclaimed, education was placed at the heart of the human rights project. As we face an apparent global crisis of human rights and democracy, I will consider *why* we need to give greater emphasis to human rights in schools and *how* we might ensure that human rights are placed at the heart of schooling. I will reflect on the potential of ‘education for cosmopolitan citizenship’ founded in human rights (Osler, 2010; Osler & Starkey, 2003; Osler & Starkey, 2005) to contribute to learning to live together in communities that promote justice and peace. Importantly, I will consider concrete ways in which teachers can contribute to the development of schools as just communities in which all learners can flourish.

I will also discuss some dangers of education for an exclusive national citizenship and consider why such education is inappropriate in a global age, where schools and communities are increasingly characterised by ‘super-diversity’ (Vertovec, 2007). We reassert the importance of education for cosmopolitan citizenship, that supports diversity at all scales, and that offers a means for strengthening democracy and enabling participation.

I will conclude with some approaches that might be most effective in strengthening democracy through education, transforming students’ understandings of how they can be effective agents for change and social justice in their own communities, drawing on our more recent research and specifically on material from *Human rights and schooling: An ethical framework for teaching for social justice* (Osler, 2016).

### **Human rights and democratic citizenship in troubled times**

We are living in difficult times. Some would suggest that we are living in dangerous times, since it is possible to draw several parallels between the current global economic/political climate and that of the 1920s and early 1930s. Are we in fact witnessing the Weimarization of Europe? The German Weimar Republic (1919-1933) was an experiment in democracy, in which cultural innovation and creativity at first flourished, with attempts made to create a fair, humane society. However, democracy proved fragile, with hyper-inflation and depression leading to conflict in which political violence and terrorism,

racism, and antisemitism took hold. Processes of exclusion were set in train which eventually led to war and genocide.

The 2008 global financial crisis was the worst since 1929 and threatened the collapse of large financial institutions, only prevented by national governments bailing out ailing banks. In the case of several European Union (EU) countries, efforts to refinance national banks or repay/ refinance national debt were only possible with the assistance of the European Central Bank (ECB), the International Monetary Fund (IMF), or other Eurozone countries.

Across Europe, we have seen the growth of populist movements and far-right political parties. In Russia and certain Eastern European countries, it has been suggested that the transition to democracy has been shallow (Evans, 2011). In eastern Ukraine, following the 2014 Russian annexation of Crimea, some citizens, dependent on trade with Russia and experiencing the impact of austerity and economic hardship, have engaged in armed conflict with their government. Russia has since built a high-tech security fence along the border between the annexed Crimea peninsula and Ukraine's Kherson region (BBC 2018). In Hungary, the right-wing, populist government of Prime Minister Viktor Orban is hostile to refugees and has legitimized intolerance and Islamophobia. While Orban favours an 'authoritarian' style of government, critics are concerned that the 2012 constitution has weakened democratic checks and balances and strengthened the position of the ruling party (BBC, 2016b). Citizens whose opinions differ from the government may grow cautious about asserting their views, and practise self-censorship. In such cases, it is relatively easy for authoritarian leaders to assert that democracy is not working, and to minimise public pressure on themselves. Yet when the government moved to pass legislation requiring citizens to undertake unpaid labour there were significant protests against the new 'slave law' (BBC 2018)

2016 saw two elections in which populist ideas caught the imagination of voters: the United Kingdom referendum on whether to remain or leave the EU and the US Presidential election. The UK referendum was instituted by a Prime Minister who hoped to appease the right-wing of his party, and who fully expected the electorate to vote to remain. The election took place with a prevailing anti-EU message: 'take back control' and in a much longer-term period of press hostility to EU. The result, requiring only a simple majority to vote leave, was 48 percent voting to remain and 52 percent to leave. Populist, xenophobic messages initiated by the UK Independence Party were prominent in the Leave campaign. Immigration reporting was extremely negative: there were constant stories about immigrants 'sponging' off the welfare state, 'bleeding' the NHS dry, and of criminality (Berry, 2016). The effects of the 2008 financial crisis, coupled with the impact of government-imposed austerity measures, were effectively linked in the popular imagination to 'them'. The long-term impact of the Brexit vote on the EU and on the UK

remains unclear, yet the election result triggered an increase in reported hate crime, in which minoritized groups were targeted.<sup>i</sup>

There are parallels between the 2016 UK referendum campaign and the 2016 US presidential election campaign, in which Republican candidate Donald Trump forthrightly adopted anti-immigrant and anti-Muslim rhetoric. Following his success, the US has also seen an upswing in reported hate crime linked to the divisive election campaign and terrorism at home and abroad (Lichtblau, 2016), as well as a corresponding anxiety amongst vulnerable groups, notably Muslims, other religious minorities, and sexual minorities.

Concerns about the impact of globalization, especially the impact of migration (itself a result of both conflict and economic vulnerability) have been magnified by the global refugee crisis of 2015/2016, in which millions of people have found themselves displaced or forced to flee as a result of the ongoing war in Syria and other conflicts. Public support and readiness to meet the needs of vulnerable migrants and refugees is frequently undermined by populist arguments that present a choice between helping 'them' at the expense of 'our people', a theme that is likely to resonate at a time when austerity measures restrict access to public services and social security. Populist rhetoric links migrants to the threat of terror, so increasing anxiety and xenophobia.

Fear of terrorism prevails in the second decade of the twenty-first century. In 2016, Turkey saw frequently reoccurring terror attacks. President Recep Erdogan's immediate response to an attack in December 2016 was the arrest and detention of 235 people for acting on behalf of the outlawed Kurdistan Workers Party (PKK), including 11 law-makers (BBC, 2016c). These detentions follow other restrictions on citizens' rights, including a blanket withdrawal of the right to travel outside Turkey, applied to scholars and academics, and the sacking of senior university personnel across the country. Continuing arrests and widespread investigation of intellectuals and other suspected of posing a challenge to Erdogan create an ongoing climate of fear and repression. While concerns about Islamist terror remain high on political agendas, it is worth remembering that 2011 saw one of the worst acts of violent extremism in Europe, in which 77 people in Norway died at the hands of a far-right, anti-Muslim, ethno-nationalist terrorist, who targeted children and young people (Osler & Lybaek, 2014).

In France, a 'temporary' state of emergency was declared following the November 2015 terror attacks that was extended numerous times, with the 'emergency' measures finally being written permanently into law. It is not clear that the state of emergency enabled the authorities to guarantee greater security yet fear of terror caused law-makers to restrict human rights in the name of security. France has since seen gilet jaune [yellow vest] protests in 2018 continuing into 2019 from both the left and right. The initial trigger

for such protests was a measure to introduce higher fuel taxes which were seen as having a disproportionate impact on the poor.

## **Challenges for teachers and schools**

### ***1 Super-diversity***

The unprecedented number of refugees and migrants arriving in Europe in the second decade of the twenty-first century means that the whole continent now faces the reality of ‘super-diversity’ (Vertovec, 2007). Mass migration is no longer connected primarily to countries with former colonial territories. Today’s migrants are drawn from a wider geographical range, with significant numbers migrating from Eastern and Central Europe to Western Europe. This impels a European-wide review of political and social policy responses, and corresponding awareness-raising and educational initiatives which encourage critical examination of migration. Importantly, migration needs to be understood as part of the human condition: people have always migrated looking for work and a better future, when resources such as water and food are scarce, and when conflict threatens security. One urgent need is for policy-makers to move from seeing migrants as a problem to recognizing them as an asset, particularly in a region such as Europe, with an aging demographic.

Migration patterns mean that students in schools across Europe are frequently not nationals of the country in which they are being educated. Teaching for citizenship and human rights must address the needs of a diverse group of students who hold multiple and (often) flexible identities (Ong, 1999). A small proportion will be transnationals: such students are moving for a relatively short period of time to the country where their parents are working, often in well-paid professional roles. Others are longer-term migrants who have a citizenship status that works for them: EU citizens migrating from one member-state to another are typically in this category. Such students rarely aspire to be nationals of the country in which they are living, since their status as EU citizens guarantees their rights in their new country of residence. Economic migrants from other regions of the world are likely to aspire to become nationals of the country to which they have moved, as are refugees and stateless persons.

In responding to super-diversity, teachers are increasingly recognising that traditional forms of citizenship learning which emphasize and privilege the nation-state and national citizenship are inappropriate and outdated (Osler, 2011). Citizenship education founded in human rights offers an alternative approach, since all students, regardless of their nationality and migration status, are holders of human rights. Teaching for citizenship needs to recognise many students and their families will gain citizenship status (nationality) by residence, rather than by descent. Governments, teachers and

school curricula need to recognise both these means of becoming a national as equally valid.

## ***2 Addressing Islamophobia and new forms of racism***

Public debates about diversity, integration and multiculturalism in European contexts, often include the role of education in promoting national identity and citizenship on the one hand, and solidarity between people within and beyond the nation on the other. Disturbingly, within such debates, Islam is frequently presented as the limiting case for multiculturalism (Osler, 2009), and either implicitly or explicitly, as in tension with European values, so-called national values, or even Christian values. Effectively, this serves to undermine freedom of religion.

Public anxieties are fuelled by neoconservative and cultural conservative voices from within political and cultural elites. Such sources do not support the notion of a conspiracy to Islamize Europe, but their arguments are used by conspiracy theorists to justify their stance and sometimes violent actions (Feteke, 2012). Within this climate, it is difficult to secure recognition of Islamophobia as a form of cultural racism, posing a threat to a secure, inclusive and human rights-orientated Europe.

As attacks on asylum-seekers reveal, the term ‘asylum-seeker’ itself, once associated with the legitimate process of seeking refuge from human rights violations, that has not only become a term of racist abuse amongst certain groups (Osler, 2017; Rutter, 2005) but effectively one where some see it as legitimate to engage in violent hate crime.

This challenge, of addressing multiculturalism and national identity in education, is further complicated by political debate about the EU’s future, provoked by the growing influence of far-right parties in European politics; and by the UK’s Brexit vote. A space has opened in which the question: ‘Is it possible for diverse people to live together peaceably?’ has become a legitimate question, which far-right groups are exploiting for their own ends.

## ***3 Children, poverty and securitization of education***

Austerity measures are having a direct impact on children’s lives, undermining their social, economic, cultural and political rights. For example, official data indicated that 3.9 million children were living in relative poverty in the United Kingdom in 2014-15. Two thirds of these children live in households where at least one adult is in work (Monaghan, 2016). The report of the UN special rapporteur on extreme poverty and human rights confirmed that one-third of UK children are living in poverty and austerity measures and welfare reform continue to impact most harshly on the working poor and on single parents and their children (UN, 2018). The special rapporteur also noted that expected economic difficulties arising from Brexit would be felt most harshly by the poor. Children’s political

rights are also under threat, because of measures aimed at preventing violent extremism. In response to concerns about terror, the British government has published guidance for schools in England on ‘promoting fundamental British values’ (DFE, 2014).

Within this guidance there is emphasis on democracy, the rule of law, freedom of belief, and mutual respect, but no mention of equality, justice, or the concept of human rights or children’s human rights. The teaching of these so-called British values must take place within the statutory curriculum framework of promoting students’ spiritual, moral, social and cultural development, since the initiative to promote citizenship education in schools in England, introduced in 2000, has been so marginalised and down-graded as to have disappeared from the curriculum of a significant proportion of schools. The emphasis is on developing a sense of national identity and of naming certain values as ‘British’ when they generally reflect agreed international standards. Schooling, which should be about extending the range of learners’ identities, focuses here on the national at the expense of other identities. Those who do not hold British citizenship may well feel excluded and marginalized.

A concurrent development, the UK government’s Prevent programme, presented initially as ‘a community-led approach to tackling violent extremism’ (DCLG, 2007) has, according to Kundani (2009), come to define relationships between government and Muslim communities. The UK Counter-Terrorism and Security Act 2015 s26 imposed on local authorities, schools, and social services, a duty to have due regard to the need to prevent people from being drawn into terrorism. While efforts to prevent terrorism are essential, these measures may have unintended consequences of alienating the very young people they seek to protect, and undermining their human rights. Schools and other bodies must refer those they believe to be vulnerable to the police, who decide whether to refer them to a panel (‘Channel’) on which local authority and police representatives sit, to prepare ‘support packages’ to reduce their vulnerability. There is no legal duty to seek parents’ or guardians’ consent before a child comes before the panel. If parents refuse, this may be grounds for judging the child at risk, leading to the potential removal of the child from the family. Some 900 child referrals took place in the period 2012-2015. Of 796 referrals in June-August 2015, 312 (39%) were children (Webber, 2016). Multiple cases of how the Prevent agenda impacts on children and their schools are documented (Webber, 2016). The ways in which this duty, imposed on schools, negatively impacts on children’s political rights and on relationships between teachers and children have also been discussed (Coppock, 2014; Osler, 2017). The Prevent agenda is likely to inhibit children’s and young people’s freedom of speech at an age when they are developing their thinking: ‘There is a danger that school, a place where learners should have opportunities to discuss ideas and explore opinions, becomes one where



students, particularly those of Muslim heritage, may be reluctant to express themselves' (Osler, 2017).

### **Learning for cosmopolitan citizenship**

I have sought to highlight how we are living in troubled times and that, in this context, certain educational initiatives which focus on national citizenship, or on combating terror and violent extremism, may at best be misguided and, at worst, are likely to contribute to the processes of exclusion that threaten cohesive societies. Coupled with austerity measures, policy initiatives are increasingly likely to create both political and social exclusion.

I now return to the possibilities of 'education for cosmopolitan citizenship' (Osler & Vincent, 2002; Osler & Starkey, 2003, 2005) in contributing to preparing young people to live together in increasingly diverse societies in which they feel empowered to make a difference. We suggest that when young people are equipped with the skills for political efficacy and solidarity *and* the chance to practice those skills, we are more likely to be able to build cohesive societies and a more peaceful world. Strategies that focus on equipping students with such skills are urgently needed in an age of uncertainty and political disillusionment.

As we have noted: 'Education for citizenship is one response to the political and social realities of globalisation' and can 'provide the mechanism for transmitting the core shared values on which just and peaceful democratic societies may be built' (Osler & Starkey, 2003: 243). Yet for this mechanism to be effective, citizenship teaching and learning needs to build on young people's experiences, and in our global age, not have a unique focus of loyalty to a nation-state. In proposing the concept of 'education for cosmopolitan citizenship' we advocate citizenship learning that builds theories of cosmopolitan democracy (Held, 1997); that recognizes our complex, interconnected world; and draws on young people's experiences of living in communities characterized by diversity, in which they negotiate multiple loyalties and belongings. Teachers do not have to ask their students to choose between local and national priorities on one hand and global concerns on the other. It is possible to prepare young people for interdependence and diversity at all scales: in the school community, neighbourhood, town or city, nation, and globe.

Citizens today need more than formal access to the public sphere and to decision-making processes. They also need to understand the complex ways in which they can claim (or be denied) access to public resources and acquire the know-how to engage in political processes. When people feel excluded from these processes, they lose trust in elected representatives and in the political class.

The shape of political communities has shifted in response to forces of globalization. More than ever, we have an intensely connected global economy, highly integrated global financial systems, and multinational companies dominating national and international transactions. In environmental politics, human rights, international law and security, and social media, people feel more closely connected than ever before. In this context, students need to understand the multifaceted patterns of economic factors, cultural processes, and social movements that shape their lives. Teachers need to devise programmes of study that help students acquire skills to engage in new and changing forms of politics.

The United Nations Convention on the Rights of the Child (CRC) 1989 has had a direct impact on policy-making in relation to children. In particular, the concept of the child's 'best interest' needs to be taken into consideration on policy-making related to children's education and social welfare. Article 12 guarantees the child the right to express his or her views freely 'in all matters affecting the child' and for these views to be 'given due weight' in decision-making processes (UN, 1989). Schools and other agencies serving children have an obligation to confirm to such standards and governments the responsibility to ensure them.

Local authorities and local government leaders have an important role to play in enabling such an education. First, it is important to give students opportunities to play a role in political processes at the local level, and for students, including the youngest, to have a voice in decision-making processes that affect them.

### **Exemplary teachers**

(NB

These exemplary teachers will be presented in the PowerPoint presentation, but not in the formal paper here, for reasons of space)

Here I present short vignettes to teachers who have sought to make a difference to their students and to practice education for justice and cosmopolitan citizenship.

Teachers need the support of guidance and training that enables them to conform to such standards in their everyday work. One starting point for such training is the CRC and the United Nations Declaration on Human Rights Education and Training (UN, 2011). Human rights education is helpfully defined in this latter document as encompassing learning *about* rights, *through* rights and *for* rights. As well as knowledge (learning *about* rights) there is an emphasis on learning *through* rights (democratic upbringing and school practices, such as student councils and a climate that promotes recognition and respect of difference). Finally, there is learning *for* rights. This involves empowering young people to be able to make a difference, and equipping them with skills for change. It involves seeing human rights education as a means of transformation (Osler

& Starkey, 1996, 2010; Osler, 2016). In this way both teachers and students become agents for change, contributing to a more just society. At their core, human rights can be understood as ‘an expression of the human urge to resist oppression’ (Osler, 2016). When human rights and human rights education is seen through this lens its universal power and relevance becomes apparent. It is necessarily about supporting students to name inequality, challenge injustice, make a difference, and develop solidarities at local, national and global levels

Schools and teachers are frequently constrained by curricula and examination demands, and need to be encouraged and supported in developing appropriate curricula. Local authorities can publicise and promote good practice in teaching for cosmopolitan citizenship. Another local authority contribution is to encourage the employment of teachers from diverse backgrounds, including those who themselves have experience of migration. Such teachers can help extend existing curricula and extend the narratives beyond those presented in standard text books (Osler, 2017).

Schools cannot teach for cosmopolitan citizenship alone. They are reliant on various partners, including museums and other local institutions. Museums often work with schools to extend the curriculum so that students are able to build on their personal experiences and family histories, ensuring that new and inclusive collective histories reflect diverse local, national and global perspectives. Local authorities can support museums and other local organisations in guaranteeing students’ ‘right to narrate’ (Bhabha, 2003).

Most importantly, local authorities can develop projects to ensure students have opportunities to learn about their human rights, in line with their obligations under the UN Convention on the Rights of the Child 1989. Education for cosmopolitan citizenship is founded on human rights, encouraging students to build solidarities at all scales from the local to the global. Teachers and students need support when they challenge initiatives such as those described above, concerning securitization, which threaten students’ political rights. Listening to the needs of students, and their teachers, is a first step in offering support for a curriculum that aims to extend young people’s identities and equip them with the skills to work for greater justice. Some fifteen years after we articulated our first thoughts on the theory and practice of education for cosmopolitan citizenship in *Educational Review*, the need for learners to explore the possibilities for living together peacefully and equitably in communities characterised by diversity seems more urgent than ever.

## References

- Berry, M. (2016). Understanding the role of the mass media in the EU referendum. *EU referendum analysis*. Political Studies Association/ Loughborough University/ Centre for the Study of Journalism, Culture & Community Bournemouth University. <http://www.referendumanalysis.eu/eu-referendum-analysis-2016/section-1-context/understanding-the-role-of-the-mass-media-in-the-eu-referendum/>
- Bhabha, H. J. (2003) On writing rights, in M. Gibney (Ed.) *Globalizing Rights: the Oxford Amnesty Lectures*. Oxford; Oxford University Press, pp. 162-183.
- BBC (2016a) EU referendum: The result in maps and charts. 24 June. <http://www.bbc.co.uk/news/uk-politics-36616028>
- BBC (2016b). Hungary country profile. 8 December. <http://www.bbc.co.uk/news/world-europe-17380792>
- BBC (2016c). Istanbul attacks: Turkish police arrest 235 over 'militant links'. 12 December <http://www.bbc.co.uk/news/world-europe-38288429>
- BBC News (2018) Ukraine conflict: Russia complete Crimea security fence. 28 December. [https://www.bbc.co.uk/news/world-europe-46699807?intlink\\_from\\_url=https://www.bbc.co.uk/news/topics/cx1m7zg0gzdt/ukraine&link\\_location=live-reporting-story](https://www.bbc.co.uk/news/world-europe-46699807?intlink_from_url=https://www.bbc.co.uk/news/topics/cx1m7zg0gzdt/ukraine&link_location=live-reporting-story)
- Coppock, V. (2014). 'Can you spot a terrorist in your classroom?' Problematizing the recruitment of schools to the 'war on terror' in the United Kingdom. *Global Studies of Childhood* 4 (2): 115-125.
- Department for Communities and Local Government (DCLG) (2007) *Preventing violent extremism: Winning hearts and minds*. April. London: DCLG.
- Department for Education (DFE) (2014) Promoting fundamental British values through SMSC. 27 November. Ref: DFE-00679-2014. <https://www.gov.uk/government/publications/promoting-fundamental-british-values-through-smsc>
- Evans, A.B. (2011). The failure of democratization in Russia: a comparative perspective. *Journal of Eurasian Studies* 2(1): 40-51. <http://dx.doi.org/10.1016/j.euras.2010.10.001>
- Feteke, L. (2012) The Muslim conspiracy theory and the Oslo massacre. *Race and Class*, 53(3): 30-47.
- The Guardian (2016). French parliament votes to extend state of emergency until after 2017 elections. 14 December <https://www.theguardian.com/world/2016/dec/14/french-parliament-votes-to-extend-state-of-emergency-until-after-2017-elections>
- Held, D. (1997). Globalization and cosmopolitan democracy, *Peace Review*, 9(3), 309–314.
- Kitayama, Y. (2018) 'The rise of the far right in Japan, and challenges posed for education'. *London Review of Education*, 16 (2): 250–267. DOI <https://doi.org/10.18546/LRE.16.2.06>
- Khomami, N. (2017). Croydon attack: eight more in court over attack on teenage asylum seeker. 4 April,

<https://www.theguardian.com/uk-news/2017/apr/04/six-more-people-charged-over-croydon-attack-on-asylum-seeker-reker-ahmed> Accessed 6 April 2017.

- Kitayama, Y., Osler, A. & Hashizaki, Y. (2017). Reimagining Japan and fighting extremism with the help of a superhero: A teacher's tale. *Race Equality Teaching*, 32(2): 21-27.
- Kundani, A. (2009) *Spooked! How not to prevent violent extremism*. London: Institute for Race Relations.
- Lichtblau, E. (Eric). U.S. hate crime surge 6%, fueled by attacks on Muslims. *The New York Times*, 14 November. [http://www.nytimes.com/2016/11/15/us/politics/fbi-hate-crimes-muslims.html?\\_r=0](http://www.nytimes.com/2016/11/15/us/politics/fbi-hate-crimes-muslims.html?_r=0)
- Macpherson, W. (1999). *The Stephen Lawrence Inquiry*. London, UK: Stationery Office.
- Monaghan, A. (2016). Number of UK children living in poverty jumps by 200,000 in a year. *The Guardian*, 28 June. <https://www.theguardian.com/society/2016/jun/28/number-uk-children-living-inpoverty-jumps-200000>
- Mylovanov, T. (2016). *What is causing the conflict in Ukraine?* Open Democracy, 25 May. <https://www.opendemocracy.net/can-europe-make-it/tymofiy-mylovanov/security-policy-for-ukraine>
- Ong, A. (1999). *Flexible citizenship: The cultural logics of transnationality*. Durham, NC: Duke University Press.
- Osler, A. (2009) Patriotism, multiculturalism and belonging: Political discourse and the teaching of history. *Educational Review*, 61(1), 85-100.
- Osler, A. (2011). Teacher perceptions of learner-citizens in a global age: cosmopolitan commitments, local identities and political realities. *Journal of Curriculum Studies* 43 (1): 1-24. DOI: 10.1080/00220272.2010.503245
- Osler, A. (2016). *Human rights and schooling: An ethical framework for teaching for social justice*. New York, NY: Teachers College Press.
- Osler, A. (2015) The stories we tell: exploring narrative in education for justice and equality in multicultural societies. *Multicultural Education Review* 7(1): 12-25. DOI: 10.1080/2005615X.2015.1048605
- Osler, A. (2017). Citizenship education, inclusion and belonging in Europe: rhetoric and reality in England and Norway. In: J. A. Banks (Ed.), *Global migration, structural inclusion, and citizenship education across nations*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Osler, A. & Lybaek, A. (2014). Educating 'the new Norwegian we': an examination of national and cosmopolitan education policy discourses in the context of extremism and Islamophobia. *Oxford Review of Education*, 40(5): 543-566. DOI: 10.1080/03054985.2014.946896
- Osler, A. & Starkey, H. (1996) *Teacher Education and Human Rights*. London: David Fulton.

- Osler, A., & Starkey, H. (2003). Learning for cosmopolitan citizenship: theoretical debates and young people's experiences. *Educational Review*, 55(3), 243–254.
- Osler, A. & Starkey, H. (2005). *Changing citizenship: Democracy and inclusion in education*. Maidenhead: Open University Press.
- Osler, A. & Starkey, H. (2010) *Teachers and Human Rights Education*. Stoke-on-Trent, UK: Trentham/IOE Press.
- United Nations (1989). Convention on the Rights of the Child. Adopted and opened for signature, ratification and accession by General Assembly resolution 44/25 of 20 November 1989.
- United Nations (2018) Statement on Visit to the United Kingdom, by Professor Philip Alston, United Nations Special Rapporteur on extreme poverty and human rights. 16 November. London.  
<https://www.ohchr.org/EN/NewsEvents/Pages/DisplayNews.aspx?NewsID=23881&LangID=E>
- UNESCO (2018). *Global citizenship education and the rise of nationalist perspectives: reflections and possible ways forward*. [Paper arising from the seminar on 'Nationalistic perspectives and their implications for Global Citizenship Education (GCED)' organized in cooperation with the Mahatma Gandhi Institute of Education for Peace and Sustainable Development, the Korean National Commission for UNESCO, and the Asia-Pacific Center of Education for International Understanding (APCEIU), 28-29 June 2017 in Seoul, Korea]. UNESCO: Paris
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024-1054.
- Webber, F. (2016). *Prevent and the children's rights convention*. A report submitted to Council of Europe Human Rights Commissioner. London, UK: Institute for Race Relations.

---

<sup>i</sup> Just nine months after this negative referendum campaign, Kurdish-Iranian teenage asylum-seeker Reker Ahmed was left with life-threatening injuries after several youths, some as young as 15 years, set upon him in a brutal attack as he stood waiting for a bus in Croydon, South London (Khomami, 2017). The attack has disturbing echoes of the racist murder of Stephen Lawrence in 1993. The murder led to official recognition of institutional racism in British society (Macpherson, 1999) which in turn spurred efforts to promote greater awareness of racist injustice through education and training programmes.

【シンポジウム】

グローバル時代における政治的シティズンシップ教育の可能性

Possibility of Political Citizenship Education in a Global Age

小玉 重夫（東京大学）

1. グローバル化と教育の変容

グローバル化が加速するなかで、日本の教育の質は大きな変化、転換を遂げようとしている。カリキュラムの内容についていえば、経済協力開発機構（OECD）のDeSeCoプロジェクトが2003年に示した「キー・コンピテンシー」の概念やそれにもとづくテスト（PISA）が、日本の学校教育全体に影響を与え、後に見るように、「資質・能力」に基づく新しい学習指導要領のあり方を規定している。

このようなグローバル化の加速による教育の質の変容は、以下の二つのジレンマを浮上させる。

第一は、国民国家を単位として制度化されてきた公教育のあり方が、グローバル化する世界の中で大きく問い直されようとしていることに関わる。具体的には、公教育において育成される市民像が、国民国家を構成する国民を基調とするものと、移民や難民の増大をふまえたより多文化的で複数的なものとの間で大きく揺れ動いていることに関わるジレンマである。

たとえば、2015年に韓国の仁川で、日本を含む約160カ国、約110名の閣僚級を含む1500名程度が参加して開催された世界教育フォーラムは、「仁川宣言」を採択したが、そこでは、教育の質を担保する物として、グローバルな市民性（シティズンシップ）教育（地球市民教育）の重要性を位置づけている。また、その翌年の2016年にG7の会合の中で日本の文科大臣が中心になって倉敷宣言を取りまとめ、ここでも仁川宣言と同じように、グローバルシティズンシップの教育が重視されている。このことは、日本政府としても仁川宣言、倉敷宣言のグローバルな市民性教育に責任を負っていることを意味する。

しかし、そこでいわれている市民性が、これまで日本政府が取ってきた国家社会の形成者という視点とどのようにつながるのか、あるいは、国民国家を構成する国民と、移民や難民の増大をふまえたより多文化的で複数的なものとの間に存在するジレンマ

をどのように扱うのかについて、まだ十分議論が掘り下げられていない。これを、国民化と複数性の中のジレンマと呼びたい。

第二に、OECDのPISAに象徴されるように、経済のグローバル化が学校教育の評価基準のグローバル化を促進し、日本でも全国学力学習状況調査などにその評価指標が反映されている。こうした評価基準のグローバル化は、格差問題を解決し、より多くの市民を社会に包摂していくための手段として機能する可能性があるが、他方では、国際競争に生き残る人材を選別し基準に乗れない層を排除していくための手段としても機能していく可能性がある。このような評価基準のグローバル化がもたらすジレンマを排除と包摂の間のジレンマと呼びたい。

この二つのジレンマの関係を考えるうえで一つの鍵となるのが、市民性教育である。

## 2. キー・コンピテンシーからエージェンシーへ

OECDは、キー・コンピテンシーに次ぐ次の段階の新しい教育改革の方向性をエデュケーション2030プロジェクトという形で示している。2018年にその中間報告をなすポジション・ペーパーが公表された(文部科学省 2018)。そこでは、キー・コンピテンシーの概念に立脚しつつも、それを「エージェンシー」(変革を生み出す行為遂行性)という概念で一般化し、以下のように、コンピテンシーのコアに市民性において、それ自体の変性をより強調する方向へと議論の舵を切っている。

若者を教育するのは、働くための準備をすることだけが目的ではない。前向きで、責任ある行動をとることができる、積極的な社会参画ができる市民となっていくためのスキルを付けなければならないのである。・・・将来に向けて準備ができている生徒は、自らの教育や生活全体を通して、エージェンシーを発揮していく必要がある。エージェンシーは、社会参画を通じて人々や物事、環境がより良いものとなるように影響を与えるという責任感を持っていることを含意する。・・・将来に向けて最も準備ができている生徒は、変革の主体となる生徒である。(文部科学省 2018: 99-100頁)

エージェンシーを以上のように位置づけたうえで、同ポジション・ペーパーでは「変革を起こす力のあるコンピテンシー」として、「新たな価値を創造する力」、「対立やジ



レンマを克服する力」, 「責任ある行動をとる力」の三つを位置づける (文部科学省 2018 : 101 頁)。

2003 年に OECD が出した DeSeCo プロジェクトのキー・コンピテンシーでは, 教育によって育成すべきコンピテンシーが列挙されるという枠組みが強かったのに対して, このエデュケーション 2030 プロジェクトでは, まず生徒のエージェンシーを変革主体性として位置づけ, そのうえで, 「変革を起こす力のあるコンピテンシー」を特定するという枠組みに変わっている点がここでの特徴である。

これまでの学校教育が, どちらかといえば社会に対する適応や, 秩序や社会の規範を受け入れていくというところに焦点を当てた形で主体の育成が語られてきたとすれば, エデュケーション 2030 プロジェクトでは, 社会の激変期にあつて, むしろ自らが社会の変革を促していく主体になっていくことに焦点化して, エージェンシーを位置づけている。そうしたエージェンシーとしての変革主体の育成に学校教育が, より進んで関わっていくべきであるという方向性が OECD の中でも示されていることがうかがえる。

エージェンシー概念を変革主体の行為遂行性として位置づけた先駆的な論者である哲学者のジュディス・バトラーは, エージェンシーが「主権目的を混乱させる可能性」であるとして, 以下のように述べる。

以前, 私はジェンダーの行為遂行性の中に非意図的なエージェンシーの形式を位置づけようとした。この形式は, あらゆる文化, 権力, 言説の外部にあるわけではなく, 重要なことに, それらの諸関係, その予測不可能な逸れの内部から生じるものであり, それらの制度的体制すべての主権目的を混乱させる文化的可能性を確立するものである (Butler 2015:32=2018 : 45-46)。

つまりここでバトラーは, エージェンシーが, 既存の「制度的体制」の内部にありながら, その予測不可能な逸れによって生み出され, 制度の混乱, 攪乱し, 変革する可能性をやどすもの, そういうものとしての変革主体の行為遂行性であるととらえている。さらにバトラーによれば, そうしたエージェンシーは, たとえば難民や失業者などのような, 公的領域から排除され権利を剥奪されている人々を, 政治の外側の存在としてではなく, 内部にある存在としてとらえるうえでも重要な概念であるとして, 以下

のように述べる。

私たちは、複数的なものから排除されたこれらの存在の行動と状態を、どのように記述すればよいのだろうか。・・・賭けられているのは、剥奪された者が政治と権力の外部にいるのか、それとも、特定の形式の政治的剥奪と、特定の形式の政治的エージェンシーと抵抗を生きているのか、という問いである。・・・権利は、それが行使されるときに、また、協調して、連携して行動する人々によってそれが行使されるときに存在するようになる。現存の政治体から排除された人々、いかなる国民国家あるいは他の現代の国家形成体にも属していない人々は、現実の諸関係を独占しようとする人々によってのみ「非現実的」と見なされるだろう。しかしながら、公的領域が彼らの排除を通じて定義された後も、彼らは行動している (Butler 2015:77-81 = 2018 : 104-108)。

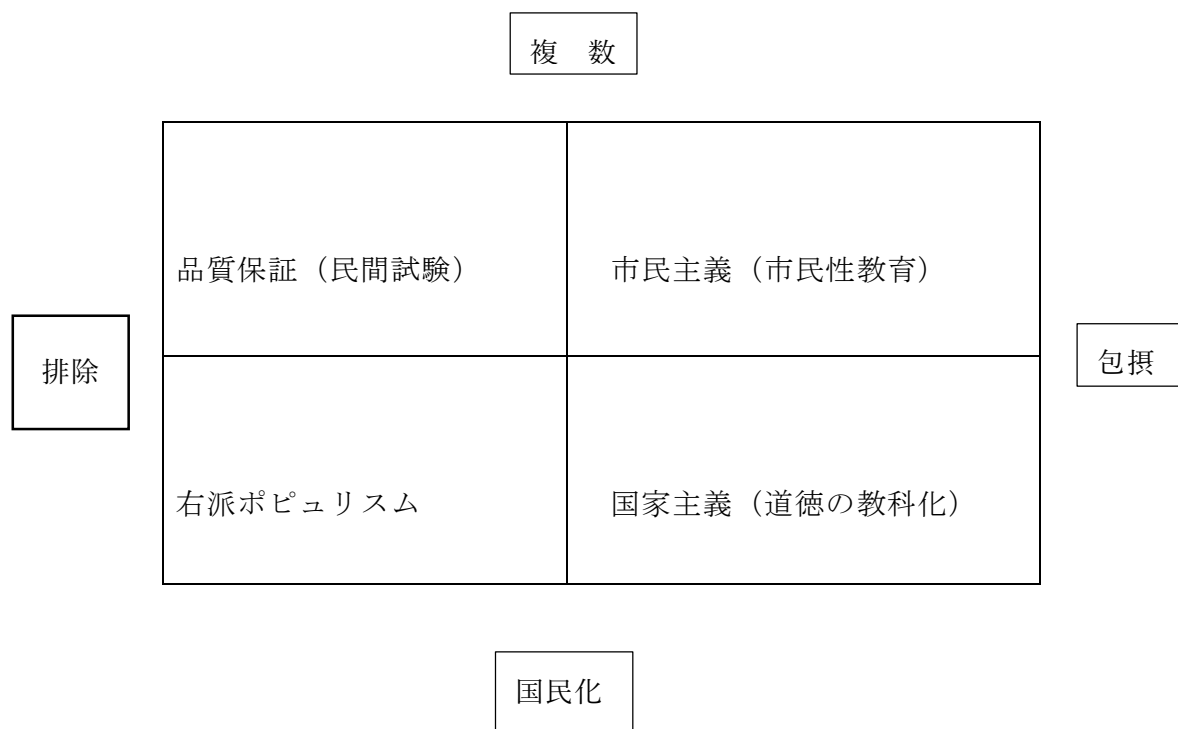
すなわちバトラーによれば、公的領域から排除され、権利を剥奪されている人々もまた、変革する行為遂行性を宿す主体であり、そうした人々の行為によって、公的領域は常に再定義され、組みかえられ得るのである。

OECDのエージェンシーと、バトラーが提起するエージェンシーは共に、既存の制度や秩序の内部に存在しつつも、その制度を組みかえていく変革主体の行為性をさす概念であるという点で共通している。とはいえ、両者のエージェンシー概念の間には、同じ変革主体といってもイメージにかなりの開きがあることも事実である。ただ、グローバル化の加速によって、OECDのエージェンシーが当初の射程を踏み越えて、バトラー的なエージェンシーをも組み込むようになることが十分想定されるのであり、テクノロジーの発展を加速させることでそれを達成しようといういわゆる加速主義の立場も、その点では傾聴に値するものであるように思われる。この点は稿をあらためて論じたい (Mackay and Avanesian 2014)。

以上をふまれば、前節で指摘したグローバル化と教育の質の変容をめぐる二つのジレンマは、国民化から複数性へというベクトルと、排除から包摂へというベクトルの二つの交点に市民性教育を位置づけることによって、のりこえ可能となることが示唆される (図を参照)。エージェンシーをめぐる OECD の動きはその一例ととらえることができる。そうだとすれば、選挙権年齢の20歳から「18歳以上」への引き下げは、

市民性教育への方向性を促す動きとして、まさに二つのジレンマを克服していくうえでの枢要な位置を占めるものであるということができるのである（小玉 2016）。

図 グローバル化と教育の質の変容をめぐる二つのジレンマとそのマトリクス



付記：本稿は、『グローバル化時代の教育改革—教育の質保証とガバナンス—』（東京大学教育学部 教育ガバナンス研究会編，東京大学出版会，近刊）所収の拙稿「教育の質の変化・転換と市民性」の一部分をもとにしつつ，加筆修正したものである。

#### 文献

- Butler, J. (2015) *Notes Toward a Performative Theory of Assembly*, Harvard University Press (=2018 佐藤嘉幸・清水知子訳『アセンブリ』青土社)
- 小玉重夫 (2016) . 『教育政治学を拓く——18歳選挙権の時代を見すえて』勁草書房.
- Mackay, R., Avanesian, A., 2014 #ACCELERATE, Urbanomic.
- 文部科学省（初等中等教育局教育課程課教育課程企画室）（2018）. 「OECD EDUCATION 2030 プロジェクトについて」『初等教育資料』967号.

## 【シンポジウム】

### 市民性形成はなぜ言語文化教育の目的として位置づけられるのか

細川 英雄（言語文化教育研究所）

市民性形成の課題は、本シンポジウム趣旨にもあるように、それぞれの分野によって、さまざまな捉え方がある。それは、各分野の目的とも連動していて、きわめて多岐にわたっている。ここで市民性形成について考えることは、むしろそうした諸分野の目的をも捉えなおすことにつながると考えることができよう。ことばを使って活動するということは、すでにその使い手の文化の活動であるという立場に立つ言語文化教育は、ことばと文化の活動を包括的に捉えようとする。このとき、市民性形成がなぜ言語文化教育の目的として位置づけられるのか。このような観点から、言語文化活動が、社会における個人の言語活動および社会そのもののあり方と深い関係にあることを論じ、言語文化教育としての市民性概念のあり方をめぐって、その意味と課題について検討する。

#### 1. 市民性形成とは何か—ことばによる活動の視点から

自律としての市民

市民性形成についての議論では、伝統的には、公（一般性）・私（個別性）という二分法を前提にし、普遍的な「市民」であるためには私的・個別的な利害や感情を乗り越えなければならないといわれてきた。

しかし、このような普遍的市民性の捉え方は、一人ひとりの個別性や差異、あるいは個人の多元性・多様性を否定することになる。「普遍性」という軸でシティズンシップを論ずることは、個人の内実を見ないことになってしまうからである。

同時に、集団への帰属を中心に考えるアイデンティティは、人々へのレッテル貼りやステレオタイプ化へとつながり、生きた個人の顔や生活が見えなくなってしまうことは私も論じたことがある（細川，2002）。

つまり、「自分とは何者か」と問うアイデンティティ概念は、その帰属が生まれながらの帰属であれ、自身の選択による帰属であれ、「自分」という存在に具体的な内実を与え、自身の政治的・文化的・社会的帰属意識を自覚させるものであるといえるだろう。

市民とは何かという問いは、同時に個人としての自分とは何かという問いでもある。

この「自分とは何か」という問いは、そのまま社会とは何か、この私は社会において何ができるのかという問いにつながる。その社会とは何か、この社会で自分の果たすべきことは何かと考えることが、すなわち、個人の自律であると考えられる。このことについて、ハンナ・アレントの指摘するように、「もう一人の自分を自分の中に構築すること」による、自分との対話的思考が必要である。

### 共生としての市民

自律した個人であるということは、さまざまな価値の対立の中で、その意味を問い、深く考えるということである。

この社会において、その個人が、自分以外の他者とともに対話によって生きること、すなわち共生の思想が不可避である。したがって、この自律と共生の二つの要素を個人として持つことが市民として重要な課題となる。

近代の管理社会において、対等な複数の人々の間で、ことばによって失われた自由を回復すること、自由とは、本当の自己を表現することの重要性をハンナ・アレントは説いた(アレント 1994b)。個人一人ひとりが独自のユニークな存在であると同時に、個別的で異質な存在でありながら、なおかつ他者とともにも共通世界をつくりだしていく、という公的営みとしての「アゴーン」の政治」を構想したのもアレントである(アレント 1994a)。異質なもの同士が共存するためには、何らかの対立・抗争(アゴーン)が避けられない。アゴーンが存在そのものは必然的なものであるからこそ、このアゴーンを許容できる世界こそ、多様性を包摂する多元主義的な世界だといえる。

重要なのは、このアゴーンが、暴力による対立・抗争ではなく、ことばによって、対話を通じて繰り広げられることであろう。ここに、市民性とその形成の意味があると考えられる。ここでの「ことばによって」という部分が、ことばの生活と大きくかわりを持つ部分であるとともに、人が市民性を持つということは、ことばによって市民となるということ、すなわち「ことばの市民」になることでもある。

## 2. 言語使用における社会的行為主体とは何か

### 社会的行為者の意味

この自律と共生としての市民であることを、ことばの使用という観点から定義した

ものが、社会的行為主体（フランス語 *acteur social*, 英語 *social agent*）という概念である。

2001年に公開出版された「ヨーロッパ言語共通参照枠 CEFR」では、言語の使用者・学習者はすべて「社会的に行動する者・社会的存在」として位置づけられる。

1980年代までの言語的正解・社会的運用のモデルへの接近や流暢さを目的とした言語教育から、1990年代に入ると、共に行動し(*Co-action*)、協働し、ともに文化をつくっていく(*co-culturel*)ような個人と社会の関係が求められるようになる(*Puren2013*)。ここでは、個人のコミュニケーション能力向上・育成を目的とするのではなく、民主的な社会の形成をめざした市民性形成こそが必要となるからである。

#### 社会的行為主体としての活動とそのあり方

この社会で社会的行為主体として生きるということは、自分と他者、そして社会との関係について考え続けるということでもある。

たとえば、個人一人ひとりが、自分の興味・関心から問題意識へという方向性を持ち、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の形成を、対話活動として構想することができる。

教室外の仮想現実のための準備や訓練・練習という発想ではなく、「今、ここ」こそが自分の生きる目的と直結しているという当事者性が社会的行為主体には不可欠となる。

したがって、ここでは、個人と社会を結ぶテーマにもとづいて、自分の考えを他者に発信し、同時に、他者の価値観の受容しつつ、対話による合意形成をめざすことが課題となる。しかも、この対話は、一回限りのものではなく、繰り返し行われる、きわめて循環性の高い活動となろう。

このことは、現象学における本質観取と相似している点が指摘できる。人間の日常の再現するものであり、「私たちはこのようにして生きている」という実感を伴うものであろう。

#### 社会的行為主体における「テーマ」とは何か

この個人と社会を結ぶテーマとは、活動を通して実現したいと思う、個人一人ひとりの中にある〈何か〉である。

「この私」は、この〈何か〉をどのような活動によって表現しようと考えているか、自己・他者・社会を結ぶ〈何か〉は、自分の過去・現在・未来を結ぶ「生きる目的」としてのテーマであるといえる。

ここでは、テーマをめぐる正解のない活動が展開される。つまり、個人に固有のテーマの展開について、教師は、答えを持たない／持てないのである。この過去・現在・未来を結ぶものとしての自己のテーマ発見は、「私は〇〇人である」という帰属感ではなく、この社会において「私としてここにいる」という自らの居場所感を改めて認識させることになるだろう。それぞれのアイデンティティを問いつつ、各々のテーマについてゆっくり静かに語れる環境が存在するとき、この活動環境の中で人は「ことばの市民」としての責任を担うことになる。

言語習得論の限界—何のためのことばの学習／教育か

一方、言語教育においては、次のような目的分類が一般的に行われており、学校教育制度もこれに従って、それぞれ別のものとして取り扱われている。

- ・母語教育：社会の成員となる
- ・第二言語教育：①言語習得 ②専門的知識 ③その社会で仕事（社会の成員となる？）
- ・外国語教育：言語習得（①言語知識 ②コミュニケーション能力）

とりわけ外国語教育分野における「コミュニケーション能力」という概念は、言語知識とその運用のためのスキルと捉えられていて、具体的に測定できる能力があるような幻想の中に位置づけられている。

しかし、コミュニケーションとは本来、人と人のつながりを示すものであり、ここに一つの正解は存在しない。したがって、万能薬（方法）としてのマニュアルやテキストも存在しない。つまり、ことばの活動による人と人のつながりとは、ホリスティックな全包括的な活動であり、数値ではかれないものである。

コミュニケーション能力の向上あるいは育成は、結果としてホリスティックに感得することはできても、決して教育の目的とはなりえないものである。

むしろ、そのことばを使って何をしたいのかを明確にすること、つまり、社会の成員になるとはどのようなことなのかを意識化することが、言語教育にとって重要なことであるはずである（細川ほか 2016）。

このように考えると、ことばの学びとは、自分のしたいこと、興味・関心に基づく動機を、異言語接触という体験を通して、何のためにことばを学ぶのか、そのことばを使って何がしたいのかということばによる自己表現の具現化であると規定することができる。

それは、社会の成員、すなわち社会的行為主体であることの認識であるといえる。

ここでの教師の役割は、学習者自身が自分のテーマを発見することを促すこと、本人にしかわからないテーマの発見の場をつくることが教師にとっての実践となるだろう。

その意味では、自分がなぜ研究するのかという根源的な問いを自分自身に問うことが教師にとっては不可避であり、その研究の源泉を考えることにつながる活動が実践となる。

このように考えることによって、実践と研究は一体化し、実践研究(実践=研究)として統合されるといえる。

結論—市民性形成はなぜ言語文化教育の目的として位置づけられるのか

以上のように、市民性形成はなぜ言語文化教育の目的として位置づけられるのかという問いの答えとして、言語教育とは、言語習得論を超えて、社会の成員としての社会的行為主体であることの認識の形成にあることが明らかとなった。

「この私」はどう生きるかという問いは、他者と共に生きるために何が必要かという問いであり、同時に、「どのような社会をつくるのか」という問いでもある。

ここに、社会参加／政治意識／市民的態度の形成へという道筋を見出すことができよう。それはとりもなおさず、ことばの市民（ことばを使って社会で活動する個人）になる／をつくることを意味している。

## 文献

アレント、ハンナ（1994a）．『人間の条件』志水速雄訳，ちくま学芸文庫．

アレント、ハンナ（1994b）．『精神の生活・上』佐藤和夫訳，岩波書店．

細川英雄（2002）．『日本語教育は何をめざすか』明石書店．

細川英雄ほか（2016）．『市民性形成とことばの教育』くろしお出版．

Puren, Christian (2013) De l'approche communicative à la perspective actionnelle ou de l'interaction à la co-action, フランス日本語教師会便り 69号: [www.christianpuren.com](http://www.christianpuren.com) (24.01.2014).



## 【Ⅱ】委員企画フォーラム

1日目：2019年3月9日（土）

---

### 602 教室

ワールドカフェ：  
「コスモポリタン・シティズンシップ」の視座から実践のヒントを語り、共有する  
10:00 オスラー&スターキー（2018）『教師と人権教育—公正、多様性、グローバルな連帯の  
- ために』を手がかりに p.28  
12:00 ファシリテーター：南浦涼介（東京学芸大学）、北山夕華（大阪大学）  
岩坂泰子（広島大学）、橋崎頼子（奈良教育大学）  
川口広美（広島大学）

---

### 【委員企画フォーラム】

## ワールドカフェ：「コスモポリタン・シティズンシップ」の視座から実践のヒントを語り，共有する

—オスラー&スターキー（2018）『教師と人権教育—公正，多様性，グローバルな連帯のために』を手がかりに—

南浦 涼介（東京学芸大学），北山 夕華（大阪大学）

岩坂 泰子（広島大学），橋崎 頼子（奈良教育大学），川口 広美（広島大学）

### キーワード

国語教育と日本語教育，相互実践，思考・哲学，学び手の多様性

#### 1. ワールドカフェの趣旨

このワールドカフェは，年次大会2日目のシンポジウムと関わったものとなっている。シンポジウムのテーマは「市民性形成と言語文化教育」。このテーマの趣旨は，日本において「citizenship education」という概念が，多様な教育分野のなかでそれぞれに導入され，あるところでは「シティズンシップ教育」として広く語られ，あるところでは「市民性教育」として語られるようになった。

例えば言語教育分野では，ヨーロッパの複言語・複文化主義の潮流の中で語られるようになったし，学校教育では18歳選挙権もあり，社会科教育などで主権者教育としての公民的資質の形成の観点の中で語られることが増えてきた。また道徳教育などの中で論じられることも多い。

しかし，一方でこうしたある教育分野の中でのみの議論は，本来総合的，領域横断的なシティズンシップをめぐる実践やその議論の可能性を狭めてしまいかねない。例えば日本国内の日本語教育では，多くの場合対象となる学習者は，言語的文化的社会的にマイノリティとなることが多い。そうした学習者がことばを用いて社会にいかなる形で関わり，そのコミュニケーションのマジョリティとマイノリティの権力関係のあり方を組み替えていくか——という視点は，本来は日本語教育のみならず，多くの教育に示唆的なものかもしれない。同様に，学校教育で主権者教育として行われる社会参加や批判性を獲得していく実践は，言語教育として学校という枠を超えて共有可能であるかもしれない。英語教育が

持つ world Englishes な観点や、言語間の権力性の問題は、「言語は誰のものか」ということや「境界」「権力」という観点から、英語教育という枠を越えて共有可能な実践の論点を私たちにもたらすかもしれない。

シンポジウムの登壇者の一人、オードリー・オスラーは長らくシティズンシップ教育を世界的に牽引してきた代表的研究者の一人である。2010年刊行にスターキー氏との共著で“Teachers and Human Rights Education”では、女性や子ども、マイノリティなど周縁化された立場に置かれがちな個人の物語にヒントを得ながら、人権教育の課題を論じているが、これはシティズンシップ教育という観点からも多くの示唆を与えるものである。これは2018年に『教師と人権教育—公正、多様性、グローバルな連帯のために』というタイトルで日本語訳が刊行された。このワールドカフェでは、その翻訳メンバーの中から数人をコーディネーターにして、「cithizenship」の観点から、多様な領域の実践者が領域を横断しながら実践を語り、共有し、明日の言語文化実践を切り拓いていく手がかりを持ち帰ることを意図して、行いたいと思う。

## 2. オスラー&スターキー（2018）の構成と概要

オスラー&スターキー（2018）『教師と人権教育—公正、多様性、グローバルな連帯のために』の目次と、概要と、そこにある概念を次の表1のようにまとめている。

表1 『教師と人権教育—公正、多様性、グローバルな連帯のために』の構成

目次		概要	概念
第1部 人権：行動のためのアジェンダ	第1章 3人の語り	ヨリコのアメリカでの日系人収容所へのナラティブ、エズメの第二次世界大戦でのシンガポールでの日本軍占領後のナラティブ、南アフリカでのエイズ患者の親を持つ子どもと向き合う教師の物語。	人権教育のアジェンダ。歴史的展開と枠組み、現在の人権教育の課題
	第2章 人権の文脈化	人権教育の展開。1948年に生まれた「世界人権宣言」を知っているけれども、それを多くの人が説明できない問題。曖昧な人権の概念の問題。	
	第3章 人権についての枠組み	第1章の物語が持つ、「人権」が「国家」などによってもたらされる脅威と行為に対する脆さの問題。特に、若い女性（もちろん他の多くの女性、男性、家族やコ	

		<p>コミュニティの中の子ども)の尊厳を尊重できない状態。 歴史的な法整備の視点,そこからこぼれ落ちてしまう問題を拾うための社会学的視点の重要性。</p>	
	第4章 人権,正義,平和	<p>世界人権宣言をコスモポリタン・ユートピアな視点の重要性。人権の概念化(p.79),例えばナチスの例に見られる国家の人権抑圧とそれに対抗する言語としての世界人権宣言。</p>	
第2部 政治,文化,不平等	第5章 女性の権利	<p>女性の権利の拡大における法的な視点。女性の権利が見過ごされてきた理由の1つとして,公と私の領域が明確に分けられ,特に「私」の領域の部分に政治的介入が難しいとされてきたこと。そのため,女性や子どもに対する虐待,家族の中の男性における人権侵害は,宗教・文化・家族の名誉の名の下に法の執行機関から見過ごされがちとなる。</p>	<p>現在の社会が直面する人権の問題。そこにある伝統的な政治的文化的なものが直面する限界性。</p>
	第6章 人権とグローバルな変化	<p>貧困(南北問題)や経済,環境問題などがグローバルに広がるため,人権の問題もグローバルな視野で検討をしていく必要が生まれている。そのための解決の手段として教育やNGOという枠組みでの展開が重要となっている。</p>	
	第7章 価値,文化,人権	<p>多文化社会となっている共同体の中で,普遍的人権の存在はなかなか機能しにくい。伝統的な観点での発展や繁栄と人権は対立もする。しかし,そうした多文化国家の中でもどのようにしたら普遍的人権が検討されていくか,その文脈的な歴史の経緯を見る必要を訴える。</p>	
第3部 学校における人権と民主主義	第8章 子どもの権利	<p>学校教育における子どもの権利として 1) 子どもの権利はあらゆるレベルの社会政策において重要で,大人は子どもの人権についての専門家になる必要がある。 2) 子どもや若者が自分たちの権利をどの程度,広い世界に働きかけられるかが,人権や民主主義に関する学校での経験の仕方にかかなりの影響をもたらす。 3) 子どもの人権に関する戦いも含めて,</p>	<p>学校という場所においてどのように人権の視点を育てていくか。それとコスモポリタンシティズンシップの関係性の可能</p>

		人権に関する戦いを幅広く学習することがカリキュラムの1つとなるべき。 子どもの概念の変容（保護から自立，いたわりから自己決定，福祉から正義）	性
	第9章 シティズンシップ教育と人権	シティズンシップと国民国家：シティズンシップのいくつかの定義，法的地位としてのシティズンシップ，感覚や帰属感としてのシティズンシップ，実践としてのシティズンシップ。 コミュニティへの成員としての参加の知識や技能はときに国家的なシティズンシップと関係しやすい。多様性が共同体の中で顕著になってきたときに必要になるのは，国家的なシティズンシップ教育における「国家」を「コスモポリタン」に置き換えて想像し直し，シティズンシップ教育を再概念化することである。それによって，シティズンシップ教育はナショナル，リージョナル，ローカル，グローバル全てのレベルにおいて共生と対話を発展させることができる。	
	第10章 人権，政治，学校	学校における人権教育は，社会正義に取り組み，社会的不平等を再生産するシステムを容認しないという点で，変革的である。マイノリティを含め，学習者が自分たちを囲繞する習慣や文化伝統などに目をやり，それらを批判的に検証し，互いにつながりあっていくことが変革を生み出すことにつながるという理解の重要性。	

### 3. オスラー&スターキー（2018）『教師と人権教育』に込められた概念

オスラー&スターキー（2018）『教師と人権教育』の中に込められた概念とその意味は，次のように整理できる。

#### 3. 1. 人権概念の転換

従来の日本的な人権教育は，1) 道徳性，徳目の観点から「いたわり」「共感」「同情」などの視点からを強調することが多く，2) また，社会科では「法律における権利の理

解」に焦点が置かれる。

しかし 1) の観点の強調は、学習者に批判的思考よりも従順さを促す傾向があること。権利の尊重や獲得よりも、「空気を読み」、規律を乱す行動を互いに非難し合うことを学ぶ構造になりがちとなる。2) は、権利が国家や政府によって与えられたものという認識を引き起こしやすいという点がある。

オスラー&スターキー（2018）は、人権をそうしたものではなく、ときに補償すべき国家と対峙し、ときにボーダーを越えて人と連帯しあっていく必要性を強調する。

### 3. 2. ナショナル・シティズンシップの限界

シティズンシップは、「市民権」「市民性」とも訳されるが、「誰が市民か」という点で、伝統的な国民国家の枠組みでは、その国家に所属する人がその対象となってきた。ただ、この観点では、いくつかの課題が生まれる。1) 「国家」そのものによる人権抑圧の状況についての脆さ、2) 「国籍」など、その国家の成員資格を有しない人の抑圧状況への脆さ、3) 「公と私」において、とくに「私」領域と目される家庭内や宗教などの場における抑圧状況への脆さ、4) グローバルな関係を持つ諸問題における抑圧状況への脆さ。5) さらに抑圧状況の中で生まれるあらたな抑圧状況への脆さ、などがそれである。

### 3. 3. コスモポリタン・シティズンシップ

そこで生まれるのが、コスモポリタン・シティズンシップの概念である。ここにおけるコスモポリタン・シティズンシップは、近代国民国家の「一国家・一民族・一言語」のストーリーに対抗し、人権の視点を入れることで再概念化をはかることである。ここで重要なのは、個人が「世界が私のコミュニティである」という感覚を持ち、また、同時に社会の中で生きている個人は複数のアイデンティティが重なっているという感覚を持つこと。その上で多文化主義を関係主義と理解し、異なる文化（集団）間の対話を求め、全ての関係者の尊厳と平等の権利を尊重するものとしている。

そのために、人権を教育の中で単に教条主義的に捉えるのではなく、実践として日々の中で反映されるもの、問い直しと変更の中で不正義に立ち向かい、かつ対話的であるものであることを重視している。

#### 4. ワールドカフェに込める可能性

オスラー&スターキー（2018）をもとにすると、私たちは日々の実践として、次のような観点を持つことができる。

- a) シティズンシップ教育は、それ自体が「ナショナル」な枠組みのもとで捉えられていないか。
- b) こぼれ落ちるマイノリティの存在やその権利の獲得の問題をどう捉えるか。
- c) 複数の異なる言語や文化を持つ個人が、他者と対話を重ねていく中で、何を目指すのか。そこに、社会に異なる価値を持つ人間がともに生きるための権利の獲得や不平等の解消という側面をどう捉え、実践していくか。

こうした観点を、多様な領域の実践者とともに、互いの現場、互いの実践や可能性を共有しながら、明日をそれぞれが切り拓く視点を持ち帰るものでありたいと思う。

## 【Ⅲ】フォーラム

1日目：2019年3月9日（土）

### <第1会場> 701教室

	市民性形成のために、日本語教師が「多数派」に提案する対話教育の方法 —『多文化社会で多様性を考えるワークブック』の理念と実際	
16:15	有田佳代子（敬和学園大学）	
-	新井久容（早稲田大学）	p.35
18:15	志賀玲子（一橋大学）	
	渋谷実希（一橋大学）	
	山本冴里（山口大学）	

### <第2会場> 702教室

	語りの視聴から何が生まれるか—教師の語りの映像アーカイブ化の試み—	
16:15	牛窪隆太（関西学院大学）	
-	三代純平（武蔵野美術大学）	p.41
18:15	金孝卿（早稲田大学）	

### <第3会場> 704教室

	「共に生きる社会」のための理論構築基盤としての哲学	
16:15	福島青史（早稲田大学）	
-	岩内章太郎（東京理科大学）	p.44
18:15	稲垣みどり（東京国際大学）	
	飛田勘文（早稲田大学）	

### <第4会場> 709教室

	私たちは自分の経験を言語化して何を学ぶのか—「体験の言語化」の体験から問い直す	
16:15	佐野香織（早稲田大学）	
-	兵藤智佳（早稲田大学）	p.50
18:15	小泉香織（早稲田大学高等学院）	

### <第5会場> 710教室

	言語教育における市民性形成の再考—演劇を用いて理念と理論の接点を探る—	
16:15	飛田勘文（早稲田大学）	
-	西村由美（関西学院大学）	p.56
18:15	中山由佳（早稲田大学）	



## 【フォーラム】

# 市民性形成のために，日本語教師が「多数派」に提案する 対話教育の方法

『多文化社会で多様性を考えるワークブック』の理念と実際

有田 佳代子（敬和学園大学），新井 久容（早稲田大学）

志賀 玲子（一橋大学），渋谷 実希（一橋大学），山本 冴里（山口大学）

## キーワード

市民性，多様性，日本語教師，母語話者，多文化社会

### 1. 本フォーラムの目的と背景

本フォーラムでは，発表者らが執筆し出版した『多文化社会で多様性を考えるワークブック（以下ワークブック）』（研究社）の理念と内容の説明，および授業での具体的な使用方法のデモンストレーションを行う。そして，それを契機として，日常的に異文化を経験しそこで交渉し理解し合う力の必要性を知るわたしたち日本語教師には，より公正なコミュニティのためにどのような貢献の方法があるのか，参加者とともに議論を深めたい。

日本語教育の従来の対象としての非母語話者だけではなく，より広く日本社会の多数派の意識転換に貢献する必要は，日本語教育関係者内で一定の共通認識となっている。しかし，その方法論について十分に議論されているとは言いがたい。国籍，宗教，民族等の違いによる分断と対立は日本社会にも潜んでおり，ヘイトスピーチなどを生む土壌はごく身近にも存在する。こうした問題を，暴力ではなく「対話」によって解決していこうとする意欲と知識とスキルの形成は，わたしたち日本語教師も担えろと考えた。そして，「2020年」を控えた現在は，多数派に対して日本語教育が関わっていくための方法論を提示する，好機だととらえている。こうした方法論は，日本語教員養成の場はもとより，一般向け多文化共生セミナー，日本語表現教室，国際交流関係の市民講座など，従来日本語教育の対象であった非母語話者教育以外にも日本語教師が関わりうる場で援用できる。そして，そうした場を今後より多く作り出していく端緒ともなる。かつ，それは，往々にして諸科学の予備教育と見なされがちな日本語教育の専門性への，社会的認知を高めるひとつの契機ともなるのではないか。

## 2. 『ワークブック』の内容

上記のような執筆動機を持ち、『ワークブック』は4部で構成した。第1部「異なりを考える」、第2部「差別とその感情を考える」、第3部「言語の平等を考える」と題し、以下の項目を配した。最後の第4部では、あたたかい教室風土を作り対話を促すためのアイスブレイクやゲームを紹介した。これらの知識・意欲・態度・技能の保持、あるいは保持への努力過程が、現代社会で必要とされる「市民性」形成の一部となると考えた。

- 第1部 第1章 郷に入っては郷に従え? —異文化間ソーシャルスキル—
- 第2章 心が広がってどういうこと? —寛容性—
- 第3章 言いにくいことをどう伝える? —アサーション・トレーニング—
- 第4章 えっ?あなたはこう思わないの? —ビジネスでの異文化接触—
- 第5章 ○○人って誰のこと? —「日本人」・「外国人」—
- 第6章 あなたにとっての「カミ」とは? —宗教観—
- 第2部 第7章 悪気はなかったんだけど... —マイクロ・アグレッション—
- 第8章 今のあなたはどのような立場? —マイノリティとマジョリティー—
- 第9章 みんなが暮らしやすく! —ユニバーサルデザイン—
- 第10章 自分の家の近くはだめ? —沖縄—
- 第11章 ひとくくりはあぶない! —ステレオタイプ—
- 第12章 国って愛さなきゃいけないの? —ナショナリズム—
- 第3部 第13章 「ことばができる」ってどんなこと?—国境を越える子どもの言語習得
- 第14章 わかりやすく伝えよう! —やさしい日本語—
- 第15章 にぎやかな、音を使わない言語 —手話—
- 第16章 英語だけでいいですか? —英語一極集中の功罪—
- 第17章 いくつもの言語とともに —複言語主義—
- 第18章 軍隊を持つ方言って? —言語バリエーション—

この『ワークブック』執筆を踏まえて、日本語教師は「多数派」にどのような提案ができるのか、次項では、発表者それぞれの考えるところを述べてみたい。まず、わたしたちが目指そうとする「市民性」そのものについて再考する。次に、そこに欠かせないものとして、自分のなかの差別性や偏狭な文化観への気づきを促す学びの機会のあり方を考え

る。そして、では具体的に、ことばの教室やその教員養成の現場では、どのような方法論でどのような対話が可能なのか、それらについて議論する。

### 3. 市民性形成のために、日本語教師は「多数派」にどのような提案ができるのか

#### 3. 1. Citizenship 概念のふたつの側面（山本冴里）

「市民性」を形成する、と一口にいいますが、その「市民性」は何を意味しているのでしょうか。これは、日本語では **Citizenship** の訳語として導入され定着してきた用語であり、頻繁にヨーロッパの先行研究が引かれます。しかし、Everson & Preuß (1995) は、実はヨーロッパの人々の **Citizenship** 理解は一様というわけではなく、きわめてバラエティ豊かだと述べています。Preuss et al. (2003) は、EU の各加盟国で **Citizenship** という用語がどのように使用されているのかを把握することの難しさを指摘していますが、というのも、**Citizenship** とは純粹に法律的な概念というわけではなく、各加盟国での **Citizenship** 理解は、それぞれの政治文化に根付いているからだということです。

もしそうだとすれば、日本語社会での **Citizenship** 理解には、どのような特徴があるということになるのでしょうか。言語教育との関連で、私が懸念しているのは、**Citizenship** の「市民性」としての側面ばかりに注目し、もうひとつの重要な側面を、取りこぼしてしまうことです。もうひとつの重要な側面とは、**Citizenship** の第一義、「市民権」としての側面です。

「市民権」としての **Citizenship** についての議論は、最終的にはつねに、その権利（および義務）を持つ者、すなわち「市民権」を持つ者——〇〇人としての権利・義務は誰なのか、をめぐる問いに重なりあっています。言語教育との関連では「居住権や参政権など、各種の権利および義務と、国語・公用語能力をどのように関連づけるか」「国語、公用語能力を保証するための言語教育システムはどのようにあるべきか」「公的に国語、公用語能力を学ぶ機会を、誰に対して保証されるべきなのか」といった問いが浮上します。

一方、「市民性」としての **Citizenship** を論じるとき、問われるのは、〇〇人（たとえば、「日本に暮らす人」）はどうあるべきか、をめぐる問いになります。この問いへの答を見せあうことは、同時に、我々がどうありたいか、という倫理と憧れを提示しあうことにもなるのです。

私は、**Citizenship** と教育をめぐる議論においては、（力点の置き方は多様であったとし

ても)「市民権」「市民性」双方の側面が、念頭に置かれていなければいけないと思います。それではじめて、議論が地に足のついたものに、しかし同時に理想を追うものになるからです。

### 3. 2. ハッとする学びの機会を作る (渋谷実希)

私はアメリカで英語教育の勉強をしていたのですが、ある日のディスカッションでアメリカ人の同級生に「これは英語教育の話だから、日本人の彼女に意見を聞く必要はない」と言われたことがあります。外国人を相手にことばやコミュニケーションを教えようという人もこんな考えをするのだと驚くと同時に、もしかして自分も知らず知らずのうちに不用意な発言をしているのかもしれないと、怖さも感じました。また、友人同士で話していたときにこんなこともありました。男性の一人に何気なく「彼女はいるの」と尋ねたところ、「彼氏がいるよ」という答えが返ってきました。異性同士が付き合うものという自分たちの思い込みは、なんと狭い考えなのかとハッとしました。

どちらも苦い経験ですが、大事な二つのことに気づかせてくれました。まず一つ目は、誰もがマジョリティにもマイノリティにも、差別する側にもされる側にもなりえること、そして二つ目は自分を省みて、思い込みや知識不足に気づくことの大切さです。しかし、普段無意識にマジョリティとして生活していると見逃してしまうことは非常に多く、ひとりでは勝手な思い込みや偏狭さに気づけません。そこで、マジョリティにとっては埋もれがちなテーマに焦点を当て、立場も意見も異なる他者と話し合ったり、経験を共有したりする対話形式でのワークが有効だと考えました。

そしてそのワークを進行する側として心がけているのは、まず参加者同士が協力し合い、正直に語れる雰囲気を作ること。互いに意見の伝え方に留意し、理解し合う姿勢を支援すること。その上で、話の流れや結論を予定調和的にきれいにまとめないという点です。当たり障りのないように、無難に問題から逃げてしまうのではなく、自分と社会の偏りを批判し考え続けていく気づきの場にしたいからです。しかし、敢えて痛い目に遭おうとはなかなか思わないものでしょう。どうやってそこにマジョリティを巻き込むのか、その課題について考えていきたいと思っています。

### 3. 3. ことばの教育の場で何をしようとしているのか (新井久容)

一般化されている言葉とはいえ、本書で取り上げた「ナショナリズム」は、社会科や政

治、国際関係などの教科学習や専門分野で扱われることが多いと思われます。それと同じことを言語教育でしようとする、言語教師にそれができるのか、学生はそれに耐えうるのか、さらには、なぜかと問われるでしょう。でも、私は授業で、重要語彙や文型文法を導入してナショナリズムの理論を展開しようというわけではありません。言語教育には全く異なるアプローチがあると思っています。

一概には言えませんが、教科学習や専門分野では、それについての知識を扱い、それ自体についての理解を深めることが目的とされることが多いように思います。言語教育においても、一定の知識がなければナショナリズムについての議論はできないでしょう。でも、重点はそこではなく、その意味を少しでも自分自身や皆で考えて共通理解をつくっていったり（意味の協働構築）、皆が少しでもお互いの考えていることがわかるようになっていたりする（相互理解）ということをめざしています。このことが、社会をつくり、ともに生きるということにとって不可欠であると思われるからです。

ただ、「少しでも自分や皆で考える」ということは、言うほど簡単ではありません。社会の「当たり前」が、教育やメディアによって、時にはステレオタイプ化された知識や概念やイメージとして入ってくるが多いからです。これに基づく、主体的に考えられた議論はほとんどできません。実際に教室の中で学生の「主張」を聞いていると、実はその内容についてほとんど考えたことがないのではないかと思わせるような、情報をそのまま繰り返す一方向的なスピーチを聞くことがあります。異なる意見をもつ相手に自分の正しさを認めさせるのが議論であると思っている学生も多数います。

そのような状況の中で言語教育にできるのは、主張が何であれ、使っていることばの意味に意識的になり、それをつきつめていくこと、そして、主張の理由を明らかにすることを促すこと、さらには、議論とは、異なる見方をすり合わせながら参加者の間に共通理解をつくっていくもの（対話）だということを伝えることではないかと考えています。

### 3. 4. 未来の日本語教師に対して何ができるか（志賀玲子）

昨今日本教師養成講座で増えている受講生に、定年後或いは定年を間近に控えた（元）ビジネスパーソンがいます。第二の人生を考えての通学のようなのです。高学歴ながら家庭に留まっていた主婦も社会復帰・自己実現を目的に通ってきます。

そうした中で私が気になるのは、「強かった日本」に縛られている人が多いことです。日本と他のアジア諸国との間に差異を求めたり、日本はアジアに属さないかのような発言

をしたりする人も多いのです。以下、私が実際に耳にした会話を紹介しましょう。

「古い校舎のときはアジア人にしか会わなかった。新校舎に移転して白人にたくさん会うから嬉しい。」「アジアの人たちは日本に憧れてるんですね。」

仮にも日本語教師を目指す人達です。外国人を受入れる姿勢をもち、オープンな性格の人が多くと考えられるのですが、このような言葉が飛び出します。多くの人が、自分は差別主義者ではないと確信し、誰にでも平等に接する良き市民だと信じているようです。未だに「日本は単一民族だ」と言う人もいれば、「日本人の精神の美しさを外国人に伝えたい」と力説する人もいます。

実はこのような発言自体より私が違和感を覚えるのは、多くの人が聞き手も自分と同じ感覚であるかのように話しを進めることなのです。

社会には情報が溢れていますが、人間は無意識に自分にとって理解しやすい、或いは心地よい情報に偏ってアクセスし、同じ意見の人との交流を求めたがるのでしょうか。特にこのネット社会では自分に都合のよい情報が得やすくなっています。多面的な視野をもと、異なる意見に耳を傾けようとする人は案外少ないのかもしれませんが。自分からはアクセスしないような情報を与えられたり意識づけをされたりする「場」が、時には有効に働くのではないのでしょうか。養成講座もその「場」となり得るのではないのでしょうか。

養成講座に通って、外国人や他国に対しての意識・態度の変容が起きたと認識している人は多いようです。それまで気づかなかった偏見に気づき、視野が広がるきっかけになったという声が聞かれます。「気づく」きっかけを得ることで、姿勢は変わる可能性があります。客観的に日本を捉えたりマイノリティ等について考えたりすることで、多様性についての問題意識をもつ人が増えてほしいと思っています。

## 文献

有田佳代子, 志賀玲子, 渋谷実希, 新井久容, 新城直樹, 山口冴里 (2018). 『多文化社会で多様性を考えるワークブック』 研究社.

Everson M., Preuss U. (1995) *Concepts, foundations, and limits of European citizenship*. Bremen: Zentrum für europäische Rechtspolitik an der Universität Bremen.

Preuss, U.K., Everson, M., Koenig-Archibugi, M., Lefebvre, E. (2003) Traditions of Citizenship in the European Union. *Citizenship Studies*, 7(1), 3-14.

## 【フォーラム発表】

# 語りの視聴から何が生まれるか —教師の語りの映像アーカイブズ化の試み—

牛窪隆太（関西学院大学），三代純平（武蔵野美術大学），金 孝卿（早稲田大学）

## キーワード

映像アーカイブズ，熟練教師，ナラティブ，経験の共有，語りの生成

### 1. はじめに

日本語教育においては 2000 年代以降，教師の「語り（ナラティブ）」が注目されるようになり，その可能性が検討されてきた。教育現場において言語教師は，自身の信念体系をもとに実践場面と密接な関係をもった知識を形成する（Borg, 2003）。それらを「語る」ことの意味は，一つには，自身の教師としての実践を内省することによって無意識的な実践知の枠組みをとらえ直す（ショーン, 2007）ことにあると考えられる。一方，「語る」こととは，語り手にとってのみ意味をもつというわけでもない。すなわち，語りの先には「聞き手」が存在しており，「語り」と対峙することによって聞き手の中には「語り」に対する理解や反応が生まれるはずである。本フォーラムでは，教師の語りの映像化を軸に実施してきた研究から，その成果物である映像を参加者とともに視聴し，「語りの生成」の観点から教師の語りの可能性について検討したい。

### 2. ナラティブの映像化という方法

発表者らは，熟練日本語教師を対象に，自身の教師としてのキャリアや教育哲学について話してもらったインタビュー（2 時間程度）を実施し，それを映像記録としてアーカイブズ化するための研究を実施してきた（牛窪, 2018；牛窪・三代・金, 2018）。日本語教育においては，「留学生受入れ 10 万人計画」を受け，1980 年代後半から国内大学に日本語教師養成課程が設置されるようになり，本格的に専門家の養成が開始された。当時日本語教師は，民間・大学機関を合わせても数百人程度であったとされ，それを 2 万人まで増員するために全国の大学に専門教員が配置された（日本語教育振興協会, 2010）。その後 40 余年，日本語教育の礎を当時から築いてきた世代は，教育現場の第一線から退く年齢

に達しつつあり，その経験が十分に伝承されているとは言えない状況にある。熟練教師の経験の語りをアーカイブ化することで，現職教師が世界のどこでも参照可能な映像資料が作成できると考えた。現在，5名の教師の語りについて2時間程度の映像を20分程度にまとめる編集作業を終えている。フォーラム当日は，このうち3名の教師の語りを公開する。

### 3. フォーラムの手順

映像の編集方針を確認するために，現職教師を対象とした視聴会を実施した。映像を視聴した参加者から，映像中の語りに対する解釈や評価コメントとともに，ナラティブ研究において「評価と査定のない空間」で現れるとされる「自由な語り」（野口，2018）が観察され，映像の語りから新たな語りが生成される流れが見られた。このことから，発表者らは，現職教師が教育実践の方法論やお互いの実践知ではなく，語りを視聴し，「三項関係」（やまだ・山田，2018）で話し合うための方法論を検討している。本フォーラムでは，映像を視聴したうえでの「語りの生成」に注目し，映像視聴と感想共有を体験するワークショップ型の活動を以下の手順で行う。1) 研究概要の説明（5分），2) 映像の編集意図と方法についての説明（10分），3) 映像視聴と解釈ワーク（25分），4) 自由ディスカッション（20分），5) 他の映像の自由視聴。以上の手順において，研究成果を公開するとともに，参加者間で語りの生成の意味を考える。

### 4. 今後の展開

国内の日本語教育現場においては，政府の外国人受け入れ拡大政策を受け，深刻な教師不足が懸念されるとともに，現職教師のための研修プログラムの開発が至近の課題となっている。日本語教育において教師研修をめぐる議論は，トレーニング型から自己研修型，さらには対話型へと変化し，研修実施者と参加者の非対称性を乗り越える試み（舘岡，2016）も検討されてきた。多忙な日々を送る現職教師が，対話を行う方法として，映像視聴は大きな可能性を持つと考えている。今後は，語り手と聞き手の関係性や経験年数による参加者の語りの違いを視野に入れながら，引き続き，映像の教師研修への応用可能性について検討していきたい。

謝辞:本研究は，JSPS 科研費(16K13249)の助成成果の一部である。



## 文献

牛窪隆太 (2018). 熟練教師の語りを学びの資源とする日本語教師研修の提案『言語文化教育研究学会 第4回年次大会予稿集』, 173-174.

<http://alce.jp/annual/2017/proc.pdf>

牛窪隆太・金孝卿・三代純平 (2018). ベテラン日本語教師のナラティブの映像化とその教員研修への応用の試み『批判的言語教育国際シンポジウム 未来を創ることばの教育をめざして』配布資料 (オンライン).

<http://www.cocopb.com/ccbi-conference/schedule.html>

ショーン, D, A. (2007 [1983]). 『省察的实践とは何か プロフェッショナルの行為と思考』柳沢昌一・三輪健二 (監訳), 鳳書房

舘岡洋子 (2016). 「対話型教師研修」の可能性ー「教師研修」から「学び合いコミュニティ」へー『早稲田日本語教育学』第21号, 77-86.

日本語教育振興協会 (2010). 『日本語教育振興協会 20年の歩み 日本語教育機関の質的向上を目指して』財団法人日本語教育振興協会

野口裕二 (2018). 『ナラティブと共同性 自助グループ・当事者研究・オープンダイアログ』青土社

やまだようこ・山田千積 (2018). 糖尿病患者のビジュアル・ナラティブ『N: ナラティブとケア』第9号, 11-20, 遠見書房.

Borg, S. (2003) Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36 (2). pp. 81-109.

## 【フォーラム】

# 「共に生きる社会」のための理論構築基盤としての哲学

福島 青史（早稲田大学），岩内 章太郎（東京理科大学）

稲垣 みどり（東京国際大学），飛田 勘文（早稲田大学）

## キーワード

哲学，認識論，言語政策，言語教育，クリエイティブ・ラーニング

### 1. はじめに

本フォーラムでは、2018年10月に発足した「言語政策理論基盤研究会」<sup>1</sup>の活動報告を行うことにより、研究活動の今後の方向性や意義を考えたい。

市民の多様化が増加する日本で、言語・文化が異なる人間と共に生きる社会の基盤構築は急務であり、日本人、外国人を問わず、共に社会に参加する人として理念を共有し、共生社会を創造する必要がある。日本語教育も共生社会の言語的制度を作る社会基盤であり、明示的な言語政策の下、多くのステークホルダーが参加できる領域となる必要がある。一方、現在の日本では、移民政策議論が意図的に行われない中、日本人と外国人との共存は方針もなく、時に摩擦を生んでいる。言語政策も明示的に行われず、現在する言語問題に対して対処療法的であり、政策理念も国家行政の枠内に収まるものである。

本研究会は、「日本社会はどのような言語状況を目指すか」という根本的な問いから、言語政策、言語教育を考えるための理論構築の基盤として哲学を捉え、その概念を取り込むため、定期的に読書会を行っている。本年度は、①デカルト『省察』、②ヒューム『人性論』、③ライプニッツ『形而上学叙説』、④カント『純粋理性批判』<sup>2</sup>を課題図書とし、「共に生きる社会」の認識原理を探っている。

本フォーラムでは、本年度分の研究報告として、課題図書の概要説明（岩内）を行い、

---

1 本研究はJSPS 科研費 JP18H05794（「共に生きる社会」の基盤となる言語政策の理論研究）の助成を受けたものです。

2 本稿執筆時にはカント『純粋理性批判』の読書会は行われていないため、予稿集原稿の内容と当日の発表がずれることが予想される。

その後、参加者が言語政策（福島）、言語教育（稲垣）、クリエイティブ・ラーニング（飛田）の立場から、同内容をどのように受容したのかを述べる。

## 2. 「共に生きる社会」を哲学はどう考えるのか（岩内 章太郎）

### 2. 1. 世界説明の言語ゲーム

哲学とは何か。私なりにひとことで言うと、哲学とは世界をよりよく了解するための言語ゲームである。西洋哲学の起源は古代ギリシアだが、その根本動機の一つに「間文化的志向性」があげられる。というのも、共同体ごとに異なった神話の差異を越境して、さまざまな文化圏の人間が納得できる仕方で考え始めたのが哲学だからである。

間文化的志向性を有する哲学という像は、普遍学としての哲学にとっては当然のこととみなされ、注目されないことも多いが、「共に生きる社会」という観点から哲学を見直したときには、哲学の重要な一側面であるように思われる。

ところが、はじめは順調に見えたこの言語ゲームも、やがて大きな困難にぶつかることになる。その困難の内実をひとことで言うと、「存在とは何か」をめぐるさまざまな認識の対立が現われたことである。万物の根源について、哲学者たちは「水」（タレス）、「無限なもの」（アナクシマンドロス）、「空気」（アナクシメネス）、「数」（ピタゴラス）、「火」（ヘラクレイトス）、「原子」（デモクリトス）などさまざまな原理を提起した。しかし、世界にもろもろの考え方があただけであれば、結局のところ相対主義を帰結する。つまり、「存在とは何か」を普遍的な仕方で表現するためには、そもそも「認識とは何か」の解明が必要であることに、哲学者は気づいたのである。この課題を自覚的に引き受けたのが近代哲学である。

### 2. 2. 認識論

近代哲学の父であるデカルト、大陸合理論のライプニッツ、イギリス経験論のヒューム、超越論的観念論のカント、力の思想のニーチェ、現象学のフッサールを讀解することで、「共に生きる社会」のための認識原理を打ち立てることが可能なのではないかと考えた。

私たちの課題はこうである——考え方や立場の差異に関しては「相互承認」しつつ、誰もが確かめて納得できる根拠にもとづいて、「相互主観的確証」を創出することは可能か、このことである。

しかし、そもそも現象学を専門とする私は、現象学の可能性を信じているのだから、「共に生きる社会」の哲学といっても、それは論点先取ではないのか、という反論がありうるだろう。この反論は半分正しい。だが、現象学の歴史を振り返ると、現象学的方法は実践領域に適用されるときに、その方法が修正されてきた歴史でもある。私としては、本研究会を通じて、現象学の可能性を確認するだけでなく、現象学に新たな視座が与えられると期待する。そして、すでに言語政策、言語教育、クリエイティブ・ラーニングの各領域の専門家と協働することで、そのはじめの萌芽は生まれつつある。

### 3. 言語政策論における哲学研究（福島青史）

#### 3. 1. 背景と本研究の課題

言語政策は、「共に生きる社会」構築においては、主にコミュニケーション問題と社会に参加する成員のアイデンティティ問題に関わる分野としてある。コミュニケーションの領域の確保は、領域内において「わたしたち」という感情を形成し、言語の管理は、機能的にも象徴的にも近代国家の重要課題となってきた。言語政策は、第二次世界大戦後の新興独立国家の国家形成期において、文字通り国家と言語を計画する作業から生まれた。その後、80-90年代、宗主国の言語を残した言語政策が、ダイグロシア、ポストコロニアルに繋がったと批判を浴びた。その後、1989年の冷戦崩壊は、さらなる新興国家も生み、また、イデオロギー対立の終了は国家内の少数民族集団の自覚、EUなど国家を超えた新たなアイデンティティ集団が出現し、その単位での言語の計画も進んだ。そして、2000年を超えるとグローバリゼーションの進展と人の移動の常態化、難民の増加など、暗黙的に同質性が保証された国家空間に他者が共存する状況が顕著化し対立を生んでいる。この状況において、言語政策は、どこまでが「わたしたち」であり、「わたしたちのことばは何であるか」を規定する課題を背負っている。

言語政策は、西洋近代的なパラダイムから出発し、その後、反西欧、ポストモダンといった前者を批判する理論を取り入れながら発展してきた。このため、言語政策理論は、西洋近代的パラダイムが形作った、言語的不平等、不公正と戦う理論はあっても、社会の将来的なビジョンは示せていないと考える。よって、本研究では言語政策論を形作った近代哲学の系譜をたどりながら、現代の言語状況に対する処方を考えるのが課題となる。

### 3. 2. 17-18世紀の近代思想（デカルト，ヒューム，ライプニッツ）から何を讀むのか？

17-18世紀の近代思想は批判にさらされ、21世紀の言語政策論にそのまま適応できるものはない。ただ、これらの思想家が、前時代の思想を批判し、革命的に世界観を変えたことを理解する必要がある。デカルトは信仰に依らず、確かなものを探して懐疑し、不可疑性の基盤として「疑う自分」を見つけた。ライプニッツも与えられる真理ではなく人間（理性）によって発見される真理を求めた。ヒュームは感覚を基盤とした経験を人間の世界の限界と見定めた。

天才の転換を求めるべくもないが、言語政策論も近代から繋がる言語状況のみならず、断絶をも視野に現在社会の変更と個人のあり方を検討する必要があるだろう。これらの観点を取り入れ、言語政策分野における今後の課題は以下のようなものとなる。

課題① 日本社会で支配的な言語政策は、誰のためにあるのか？ それは変更可能か？ 一人の人間が生きる時間のスパンで何が実現できるか？ 個々の人間の幸せを確保できるか？ 世代的な視点をどのように導入するのか？

課題② 他者の存在を前提とした社会の基盤はどのようなものか？ 多言語・多文化の人間における認識の基盤は何か？ 倫理はどのように求められるか？

## 4. 「何のための日本語教育」という問いに、「哲学」はなぜ必要か（稲垣みどり）

### 4. 1. 研究の背景

私の問題意識は、端的に言えば「言語教育の「意味」と「価値」はどのように創出できるのか」である。私のこれまでの研究課題は「複数言語環境に生きる子どもと親を取りまく言語教育」である。事例としてアイルランドの複数言語環境で子どもを育てる親達の<sup>3</sup>「複言語育児」のライフストーリーを現象学的アプローチで分析し、「個」としての生きられた経験と内省に基づいて、親達の実存的な「複言語育児」の意味付けを明らかにした<sup>4</sup>。それらの親達の「複言語育児」の意味付けが、親達の形成した日本語学習機関の根幹を支

---

<sup>3</sup> 「複言語育児」は私が複数言語環境で子どもを育てる親の言語を介した育児を捉えるために分析概念として提唱している概念である。複言語能力を有した者が、複雑に入り組んだ不均質な寄せ集めの目録（レパートリー）としての言語の複合能力を時に応じて駆使して実践する言語実践としての「育児」の営為を指す

<sup>4</sup> 本研究は科研 JSPS 科研費 JP 17K02870（海外在留邦人の「複言語育児」－アイルランドの在留邦人へのインタビュー調査から）の助成を受けた。

える言語教育の理念となることを想定した研究であった。言語教育の「個」の意味づけから、公共に開く理念の創出へ、その理路を示す思想的枠組みとしてフッサールの現象学は大きな可能性を持つと私は考えている

#### 4. 2. 研究会の意義—デカルト, ヒューム, ライプニッツから学んだこと

本研究会への参加の動機は、これまでの研究課題を「共に生きる社会」の構築としての言語政策の構想という大きな枠組みにつなげることである。近代哲学における認識論の系譜を学ぶことは、言語教育の現象学的基礎づけを試みたいという私の問題意識に直結する。

デカルトの『省察』の懐疑論—「私」の認識（主観）は外部の世界（客観）に一致するかという問い。「あらゆるものは疑い得るが「私は在る、私は存在する」という命題だけは、私がそれについて考えたり疑ったりしている間は真である」に、一切の認識を意識の内側から打ち立てようとするという点で、現象学につながる認識論の端緒をみる。

ヒューム『人性論』には、学問の基礎は「経験」と「観察」に置かれるべきとする因果論に基づく経験論の基礎的な考え方を学んだ。「いかなる原因でわれわれに物体の存在を信じさせるようにするのか、と問うのはかまわないが、物体があるのかないのか、と問うのは無益」に、後のニーチェの本体論の解体、また現象学への道筋につながる思想をみた。

ライプニッツの「モノドロロジー理論」—この世に生起するすべての現象は絶対者である「神」のもとに予定調和的に存在し、人間の「精神」は至高的存在である「神」に近づき得る唯一の可能性を持つとする論は、「精神」によってあらゆる対象を把握しようとした思考の試みとして興味深く読んだ。

以上、デカルト、ヒューム、ライプニッツを読みつつ私なりに「主観—客観」をめぐる認識論の問題を考えてきた。しかし彼らの哲学はいまだ「神」なる絶対者を想定し、「神」なき世界の「意味」と「価値」の創出の哲学原理は提出されていない。カント、ニーチェを経て、フッサールに至って、その問題—「意味」と「価値」はいかに創出し得るかという哲学の根本原理が示されると期待している。

#### 5. 哲学, 言語政策, クリエイティブ・ラーニング (飛田勘文)

私の役割は、哲学と教育、特にクリエイティブ・ラーニング (CL) の関係を探り、そこから「共に生きる社会」のための言語政策の理論構築のヒントとアイデアを得ること

である。今期はデカルト、ヒューム、ライプニッツなどの近代哲学について学びながら、それらが私の持っているCLに関する知識とどのように結びつくのかを確認している。

### 5. 1. 近代哲学とクリエイティブ・ラーニング

デカルトは身体と心を分離し、精神を感覚から切り離すものとして「懐疑」に価値を認め、認識とは「不可疑性の根拠を見つけるために懐疑を行う」(＝思考する)ことだと論じた。そして、この思考重視の認識論は、現代に至る教育のあり方に影響を及ぼした。デカルトの見解に従えば、世界を知る、つまり学問とは思考することであり、知識は日常生活(＝経験)から切り離される。また、学問とは神の存在証明、すなわち唯一無二の真実へと至ることを意味し、ここでは、CLが重視する別の可能性や答えは複数あるといった見解は否定される。

デカルトと同様に、ライプニッツは、認識の源泉は精神にあると考える。彼はこの世界は互いに独立したモノイドからなり、世界が統一的な秩序状態にあるのは、神によってモノイド間に調和関係が生じるように予め定められているからだと論じる。しかしながら、このライプニッツの予定調和説は、偶然を否定し、世界を予め定められたものと見ており、CLが重視する、別の生き方を模索する・人生を創造するといった意味での可能性や創造力を否定する。

ヒュームは、認識は「諸印象の束」であり、学問の基礎は「経験」と「考察」に置かれるべきであると主張する。人間の内的世界から外的世界へという認識方法の転換は、教育にも影響を及ぼし、世界を知るには机から離れて実際に手足を使って活動し、経験を積み重ねる必要があるという見解が形成される。この活動と体験を重視する考えは、ルソーやペスタロッチ、デューイ、フレイレの経験学習へと発展し、クリエイティブ・ラーニングの基礎を構築する。

### 5. 2. 今後の課題

私たちは、各哲学とCLの関係の解明に着手しはじめたばかりである。ここでは、簡単に各哲学者の議論とCLの関係を記したが、より丁寧な分析と議論を進めていく必要があるだろう。例えば、経験を重視するデューイは自分の教育理論を構築するにあたってライプニッツの形而上学を採用しているが、今後はある哲学者の議論を他の哲学者や教育学者がどのように取り込んでいったのかなども詳しく調査していくことが大切である。

## 【フォーラム】

# 私たちは自分の経験を言語化して何を学ぶのか —「体験の言語化」の体験から問い直す

佐野 香織（早稲田大学）

兵藤 智佳（早稲田大学）

小泉 香織（早稲田大学高等学院）

## キーワード

「体験の言語化」、実践、規範意識の揺さぶり、当事者意識、教員の学び

### 1. はじめに

本フォーラムでは多くの学びの分野で取り入れられている「経験や体験を言語化すること」の意味を問い直すべく「体験の言語化」（早稲田大学平山郁夫記念ボランティアセンター（編），2016）を私たち自身が「体験」する。その上で「経験や体験を言語化すること」の意味について批判的に問い直しそれぞれの実践における可能性を探索する契機とすることを目的とする。

以下に 1)大学学部生の学びと社会をつなぐボランティア教育における「体験の言語化」の概要と実践 2)高校における「体験の言語化」実践を通じた教員の学び，についてまとめ、本フォーラムへとつなげたい。

### 2. 「体験の言語化」概要と実践事例

#### 2. 1. 早稲田大学平山郁夫記念ボランティアセンター（以下，WAVOC）での「体験の言語化」手法の開発

「体験の言語化」は WAVOC による学生ボランティア活動支援実践の蓄積を基礎として生まれた教育手法である。その背景には学生たちが社会で起きている事柄を自分の問題として捉えられないという「当事者意識の欠如」があった。そこで手法の開発や科目としての体系化にあたっては以下の3つを教育の目標とした。



表1 「体験の言語化」教育目標

<p>(1) 体験を「自分の言葉」で語る力 体験には必ず「意味」がある。自分の体験をふりかえることを通じて気持ちを表現し、自分自身のその体験の意味を見出し、整理する力を育成する。</p> <p>(2) 体験から社会の課題を発見する力 体験は、社会の中で起きている出来事であり、個人のみならず社会的な要因と関連性を持つ。その関連性への気づきを促すことで「社会への問題意識」を持つ力を育成する。</p> <p>(3) 体験を学びの意欲へつなげる力 自分の体験から現実社会のあり方を知る喜びと可能性を感じさせる。それによって「教えられる」のではなく主体的にさらに学びたいという意識を育成する。</p>
---

「体験の言語化」では自分の言葉で語る実践を通じて体験の意味を見つけ社会とのつながりを感じることで当事者に変容するのが目的である。具体的手法としては学生たちが過去のある時点のある場面を切り取りそのときの自分の内面を見つめる。そして怒りや悲しみ等気持ちに言葉を与え「相手はどういう気持ちだったのか」を想像する。体験を通じた他者との出会いから自分が自明視していた前提を意識化し認識の枠組みや規範を問う作業である。その実践によって「だから自分はこう感じたんだ」という意味が立ち上がる。その際に実践者は学生に問いかけとともに想像することによって自分に問うという作業を支えていくことになる。内省と自問を繰り返すことで学生たちは「私はこの社会を構成する一員としてこの人のこの問題にかかわっている」という実感を得ていく。それは体験を語ることによって文化や政治歴史等の文脈から自分自身を社会の中に位置づけて直していく実践である。

## 2. 2. 「体験の言語化」と実践者の心構え

こうした実践のためには実践者が専門知を「教える」という意識ではなく学生による学びを支えるという姿勢が重要となる。正解のない「体験の言語化」においては実践する側もまた自分の変容に対して開かれている必要がある。他者に対峙するという意味では学生に対する実践によって自らが内面化している価値観や規範意識が揺すぶられる機会ともなりえるからである。

表2 実践する側の姿勢

<p>(1)「言葉を与える」のではなく、学生が自分で言葉をつむぐプロセスを支援する体験の中で感じた自分の中では言葉になっていないものを言葉にする作業が言語化であるそのプロセスにおいては、学生自身が「どういう言葉や表現がいいのか」を試行錯誤し、内省する時間が必要となる。そこでは、教える側が言葉を与えるのではなく、多様な問いかけを通じて学生の言葉を引き出しながら、自分自身で言葉を見つけるのを待つという支援の姿勢が重要となる。</p> <p>(2)「教える」のではなく、学生の気づきと表現を尊重する自分の体験を通じて社会のあり方を知る試みには正しい答えがない。そこでは教える側が「正解を教える」のではなく、学生自身が自分と社会のつながりに「気づくこと」が重要である。そのためには、学生の表現を尊重しながら、それに対して問いかけ続けたり、異なる視点を提供するなど、気づきを促す姿勢が求められる。</p>
---

### 2. 3. 学生による「体験の言語化」事例

実際にボランティアの体験を言語化した学生の例を取り上げる。以下はドメスティック・バイオレンス（DV）被害者支援キャンプに参加した学生による「体験の言語化」の抜粋である。

私は DV 被害者に直接会う前に「DV 被害者」と聞いただけで暗い消極的情緒不安定自暴自棄なのではないかと悪いイメージばかり抱いていました。

そのため「キャンプではどのようなことが起こるのか」「何か起こったときにどうすればいいのだろうか」と不安でした。しかしキャンプが始まると子どもと仲良くなろうと一生懸命だったり馴染むのに必死でした。そして何より当事者の方々が日常生活の中で私の周りにいる人々とあまり変わらないことに驚きました。

～中略～

私が体験する前に抱いていた「特別な人」というイメージや偏見は多くの人々が持っているものと変わらないと思います。私は当事者と接することでその DV 被害者に対するイメージが間違っていると知ることが出来ました。また「意外と普通の人なんだ」というときの「普通」という言葉について考えてみました。「普通」というのは悪いところもよいところもバランスよく持っている人。平均的で個性がない人かもしれません。

しかし結局はそんな人はいないのです。そう考えた時に「普通」という見方自体が偏見ではないかと気づきました。私たちがキャンプを通じて感じたことが「普通」だったことに変わりはないのでこの言葉を使いますが私のこの言葉こそが偏見でした。「普通の人」は実在しないのに頭の中で「普通の人」をイメージしていたのです。「普通」という偏見も社

会によって作られそのことについて深く考えることもなく「普通」と使っていた私はそのまま社会の現状を表していたのです。

これは学生が被害者当事者のリアルに触れる体験の中で抱いた「思っていたのと違う」という違和感を見つめることを契機とした言語化の成果である。そこからは学生が体験と言語化の実践を通じて意味を見つけ「DVはその人の問題」という理解から自らも当事者である社会の課題へと位置づけ直していくプロセスを読み取ることができる。

### 3. 「体験の言語化」ワークショップ 高校での実践

#### 3. 1. 「体験の言語化」との出会い

早稲田大学高等学院（以下、学院）がスーパーグローバルハイスクール（以下、SGH）校に指定された元年から WAVOC と連携する可能性を探り現在「難民交流プロジェクト」が主催する学習会やイベントに学院生が継続して参加している。そのつながりの中で WAVOC に参加した早大生の多くが受講する「体験の言語化」の授業の存在を知る。「体験の言語化」が掲げる目標は本校の SGH が目指す目標と方向性が一致しており学院の教育課程において実践の可能性を追求すべく「体験の言語化」の理論と指導方法を学ぶに至った。

#### 3. 2. なぜ「体験の言語化」の実践が必要か

本校が SGH 校として申請するにあたりまずは教員の中で目指すべきリーダー像を話し合った。その過程では生徒実態を把握することだけではなく教員自身のマインドをも変容していく必要性も問われた。学院生は自己主張や意見を表明することは比較的得意だが個人の先入観や偏見にとらわれず丁寧に他者の様々な意見を聞くいわゆる「傾聴力」に関しては非常に弱い。リーダーとして行動する前に相手が望むことに気づきその上で自分に何ができるかについて考えることが大事である。異文化コミュニケーションが一層問われてくる時代を迎えるにあたって教育の現場でこれらの力をどう養成するかが今後の課題だ。これらの課題に対峙して組み立てられた授業が「体験の言語化」であった。学生から「生きた言葉たち」が発露していくのを待ち新しい世界が次第に現前していく過程での学びを大事にする授業のスタイルは非常に新鮮であった。これこそ今後学院でも行うべき教育の

あり方の1つではないかと思ひ企画するに至った。

### 3. 3. 「体験の言語化」の実践 —過程及び内容—

2017年は11月に実施する学院グローバルフェスにて「体験の言語化」のワークショップの実施を目標に兵藤准教授から理論と実践を学んだ年であった。第1回目は学院生を対象に兵藤准教授による「体験の言語化」の講義説明とワークショップを行い 第2回目には学院の教員を対象に兵藤准教授から「体験の言語化」の授業理論と方法論を直接学んだ。その後兵藤准教授と打ち合わせを重ね11月の学院にてグローバルフェスティバル「体験を言語化しよう」ワークショップの実施に向けて準備を行った（表3参照）。

### 3. 4. ワークショップの実践を通して —学院教師の振り返りと今後の課題—

「体験と言語化」の授業実践を通して「授業のあり方」そのものについてあらためて問い直す機会を得ることができた。通常の授業において教員の問いは生徒の多様な意見を取り出すだけではなく数学などに代表されるように真理を誘導し正しい論理に基づく結論づけになる傾向が強くあらかじめこちらで「答え」を用意した状態で授業に臨んでいる。また諸活動の成果報告やプレゼン発表の指導にあたっては「作成」することそのものに重点を置いてしまい「生の体験」を振り返らせそこから「自らの問い」が導き出されるようなアプローチができていないのが現状だ。しかし「体験の言語化」の授業はその課題を解消すべく生徒たち自身の「生の言葉」や「問い」を大事にし参加者全員で授業をともに創りあげていくライブ感あふれる場になる。こうした「生きた」成立する条件にはまずは教員が「教える」姿勢ではなく「ともに学びあうのもの同士」として自分を位置づけ相手に対する固定観念や判断を抜きにまさに“オープンマインド”で生徒たちに接し生徒たちが安心して自分の体験を語り合える空間づくりがとても大事であると実感した。また教師生徒双方ともに日常生活の話題から社会的な背景や構造について多角的に考えお互いの意見を尊重しながら建設的な意見を積み重ねていくと対話力も必要だ。これからの時代を担っていく生徒たちが当事者意識を持って社会に主体的に関わっていくためにもこの「体験の言語化」で培われる力は重要となる。今後は学校現場で具体的にどんな指導が必要か今回のワークショップの実践をきっかけに検討を重ねながら日常の教科指導や課外活動等での実践を追求していきたい。

表3 グローバルフェスティバル「体験を言語化しよう」ワークショップ概要

目的	「体験の言語化」の理念・目標を理解してもらい、ともに新しい時代を切り拓く同志の集まりと自覚し、新たな目標が見いだせるようにする。
指導者・参加者	指導者：学院教諭5名，兵藤准教授ティーチングアシスタント1名 参加者：SGH 指定校 5校 生徒数 65名
実施内容	<p>事前に参加者全員に事前に課題を出した。『SGH フィールドワーク中（事前・事後も含む）心にひっかかった一場面を切り取り，具体的な場面を描写できるようにしておくこと。』</p> <p><b>ワークショップ1日目：</b>ワークシートに従って，ペアで語らせる。ペアで何を話したか紹介して全体でシェアし，最後は教員からのコメントとして今日のワークの意味付けをした。</p> <p><b>ワークショップ2日目：</b>&lt;SGH 活動（FW）の体験からつながる社会の課題を発見する&gt;</p> <p>1日目に実施したワークシートを利用し，教員が説明して展開方法を生徒に紹介する。次に教員が白板にマッピングしながら，皆で話し合い，課題を発見していく。最後は生徒からの感想，教員によるまとめを行った。</p>

#### 4. おわりに

「ふりかえり」「省察」「内省」を学びのプロセスに位置づけて行う教育実践は分野に関わらず見られる。目的はさまざまであるがその多くは「ふりかえりシート」や「内省コメント」の記述「リフレクション」実践などの「経験や体験の言語化」をすることによる学びを期待したものが多く。しかしこの実践を行っている実践者自身は自分の経験の「言語化」を経験したことがあるのだろうか。そもそもなぜ教育実践において「経験や体験の言語化」を行うのだろうか。

文化，言語，宗教等が異なる人々が共に社会に暮らし生きていく時代はすでにやってきているがその土壌は堅固なものであるとは言い難い。省察における言語化の重要性が指摘されているのは一人ではなく協働で人と人自分と社会との関係やつながりを見つめ直し必要であれば変えていく姿勢を生み出す可能性を見出しているためである。このことは今後それぞれの教育実践から市民性教育に具体的な方法論を提示する契機にもつながる。本フォーラムでは「体験の言語化」を体験することを通して「経験や体験を言語化すること」とその意味について参加者と批判的に再考していきたい。

#### 文献

早稲田大学平山郁夫記念ボランティアセンター（編）（2016）.『体験の言語化』成文堂.

## 【フォーラム】

# 言語教育における市民性形成の再考

— 演劇を用いて理念と理論の接点を探る —

飛田勘文（早稲田大学），西村由美（関西学院大学），中山由佳（早稲田大学）

## キーワード

コスモポリタン・シティズンシップ，面目 - 行為（フェイス - ワーク），  
理論の理解・検証方法としての演劇ワークショップ

### 1. はじめに

本フォーラムは、言語教育に関わる者が「市民性形成」を通底する理念として掲げ実践を行うことの意義を、社会学者ゴッフマンの理論を通して検証することを主旨とする。検証にあたっては、参加者とともに演劇ワークショップを実施し、ゴッフマンの理論をもとに自己と他者がどのように立ち現れているのかを分析する。なお、言語教育の展開する場面が複数の言語・文化の交差する場であるという認識から、本フォーラムにおける市民性の概念は、オスラー&スターキー（2005=2009）の「コスモポリタン・シティズンシップ」を採用することにする。また、本フォーラムの演劇ワークショップでは、身体を使つての表現活動も含まれるため、参加にあたっては動きやすい服装での参加を推奨する。

### 2. オスラー&スターキーのコスモポリタン・シティズンシップ

シティズンシップとは 17～18 世紀における市民革命の中で誕生した概念で、国民国家の発展とともにそこにおける主権者としての帰属と権利を示すものとして拡大してきた（森，2010；小玉，2003）。デランティ（2000=2004）はシティズンシップを政治的共同体の成員資格の問題と捉え、権利，義務，参加，アイデンティティが組み合わされたものとし、権利と義務が強調された市場・国家中心の「形式的シティズンシップ」と市民共同体への参加を強調する「実質的シティズンシップ」を識別した。国を越えた人の移動が顕著になった現代社会において、市民の規定は国籍ではなく居住によるものとなり、市民は、国境を越えた世界共同体の構成員となる。コスモポリタン・シティズンシップに関しては、1990 年代以降様々な理論が展開されたが（デランティ 2000=2004），オスラー&ス

ターキー（2005=2009）はコスモポリタン・シティズンシップを次のように定義づける。

コスモポリタン・シティズンシップとは、市民として考え、感じ、行動することである。コスモポリタンな市民は、地域的に、国家的に、そしてグローバルに行動する。彼らはすべてのレベルで争点、出来事、試みの間につながりをつくる。彼らは文化的多様性の文脈のなかで批判し、評価する。彼らは地域のコミュニティでも遠方の場所においても、その完全な人権を否定されている人々と連帯する感覚を持っている。彼らは人間性の共通の未来に対する責任を共有することを受け入れている。彼らは彼ら自身の多重のアイデンティティに自身をもっており、他の文化的集団と出会い、関係するごとに新しいアイデンティティを発展させる。(p.31)

日本社会は、外国人の長期滞在者が増加傾向にあるが、このようなシティズンシップの理念を共有できているのだろうか。アカデミアのレベルで議論されるシティズンシップは、いったい誰と共有されているのか。理念を掲げ、それを実現化する方法を考えることは重要だが、社会が目まぐるしく変化している現在、その社会を形づくる私たち自身が日々の相互行為において何を重視し、何を行っているのかを、自覚的・批判的に考えてみる必要があるのではないか。その際、有用な視点を提供するのがゴッフマンの理論である。

### 3. ゴッフマンの「面目－行為（フェイス - ワーク）」とシティズンシップ

ゴッフマン（Goffman, 1967）は相互行為を、それ自体独自の研究対象として探求することに意義を見出し、今ここにある人々の相互行為に対する様々な見方を提示した。一方、シティズンシップは、人々に自己と他者のありかたを問い、未来へ向けてともによりよい社会を目指す指針を示す。前者は人々は「何をしているのか」、後者は「何をすべきか」を問うており、社会と向き合う姿勢、議論する意義が異なるため、両者を関連づけて論じることはなかった。しかし、自己と他者との関わりという相互性は共通しており、人々が集まり対話をすることによって、いろいろな社会を作ることができると思うならば、コスモポリタン・シティズンシップに支えられたよりよい社会も、日々の行為の積み重ねの中で醸成され得るのではないだろうか。私たちは、日常の行為の中に、人々をつなぎ、シティズンシップを育む種を見出すことができるだろうか。また、人々を分断し、シティズンシップの実現を阻害する脅威の本質をとらえることはできないだろうか。そこ

で、本フォーラムでは、相互行為を分析する方法として、ゴッフマンの理論に登場する「面目－行為」という概念を用い、日常の行為の中にシティズンシップがどのように息づいているのかを探りたい。

ゴッフマンによると、私たちは、社会的に他人と出会いつつ生活しており、個々の出会いにおいて、人は何らかの「方針 (line)」をとる。人は意識しようとしまいと、自分がその場をどうとらえ、何者として参加しているのかを、言語・非言語で表している。そして、その場の参与者全員が他者の方針を一時的に受け入れる相互受容が、相互行為における基本構造の特徴であり、その際、互いの中で保たれているのが「面目 (face)」である。面目は、ある人がその場で打ち出した方針に沿った人物像として保つべきもので、自己の面目は他者の反応によって支えられている。また、自己と同様に他者にも面目があると認識しているため、人々はお互いに面目を認め合い、秩序だった場が作られる。しかし、実際の相互行為においては、お互いの出方次第で面目の維持が危うくなる状況もあるため、自分がやっていることを面目と合致させるべく、いろいろな言動をとる。それが、「面目－行為」である。相互行為において、面目を維持しようと様々な面目－行為がなされるため、人々は、面目－行為について何らかの認識と経験を持つようになる。

さらに、ゴッフマンは、この面目－行為が自分の面目を保とうとする「防衛的傾向」と、他人の面目を保ってやろうとする「保護的傾向」を持つとし、自己と他者の面目の関係性について「他人たちの面目を保とうとするさいに、人は自分の面目をつぶすことにはならないような方針を選ばなければならない。同じく、自分の面目を保とうとするときに、自分の行動によって他人たちの面目を失わせることのないように配慮する必要がある。」(p.14) と述べている。このようなゴッフマンの見方を用い、人々が互いの中に自己と他者を共存させつつ、維持しようとしているものを「面目」、そのためにとる言動を「面目－行為」だと想定したうえで、人々のふるまいを分析し、そこにシティズンシップを見出すことを試みる。

#### 4. シティズンシップを促進する／喪失させる面目－行為

ここでは、具体的な状況をあげ、そこで面目－行為の保護的・防衛的傾向がどのように発動しているのかを確認する。最初に、シティズンシップを促進する面目－行為の例を挙げる。異なる学校の教師が、順番に普段自分たちが行っている授業の様子を披露し、その内容を検討している。教師Aの順番になり、彼は、ある日の試験の様子を再現する。試験



が終わり、各学生が回答用紙を提出する中、ある学生が、友達のを丸写しした用紙を提出する。そのことに気づいた教師Aは、その学生の目の前でその回答用紙を破る。そして、その学生に、もう一度、自分の力で問題を解き、答案を提出するように指示する。

この場面を見ていたほかの教師たちは、教師Aの行動に対して何らかの感情を持つが、すぐに感想や評価は出さない（保護：沈黙によって教師Aの面目を保つ）。まず、教師Aに行動の理由を問い、説明・弁明の機会を与える（保護：教師Aの面目を保つ）。教師Aは、それは自分の判断ではなく、学校の方針なのだを理由を答える（防衛：自分の面目を保つ）。ほかの教師は、その理由を聞いて最初に抱いた気持ちは口に出さず、教師Aの苦勞に共感を示す（保護：教師Aの面目を保つ。同時に、ほかの教師に共感できる心の持ち主であることを示す＝防衛：自分の面目を保つ）。

次に、シティズンシップを喪失させる面目－行為の例を挙げる。コンビニでの出来事で、レジ担当の店員、障がいを持つ客A、そして客Aの後ろに並ぶ客Bがいる。レジでの精算で、客Aが少しもたつく。その様子にイラつき、店員が、客Aに横柄な態度をとる（店員：自分の面目を保持。客に保護的傾向なし／客A：面目を侵害される。防御の選択肢が限られる。それを見ている他者にも面目を侵害されたと認識されてしまう）。それを見ていた客Bが店員に強く警告する。店員は、その客に丁寧に対応する（店員：客Bの面目を保護しようとするが、受け入れられない。客に対して防御の選択肢が限られ、自分の面目をなくす。／客B：前の客の面目が侵害されたことに対して、抗議し、店員の面目の受け入れを拒否する行為によって、逆説的に面目の不均衡を正そうとする）。例1とは異なり、この場合、お互いに自分の面目を保ち（防衛）、相手の面目を保ってやる（保護）することができない状況が生じている。

## 5. それぞれの面目－行為

重要なのは、2つの例の参与者全員に等しく守るべき面目があるということである。そのため、例1のように、本来ならば、互いに面目を守り合い、面目が危機に面した際には面目－行為を発動し、循環する自己と他者を認められるはずである。しかし、実際には例2のように、参与者が他人の面目を支えることを放棄した結果、面目が不均衡になり、自己と他者の関係が分断される状況がある。本来支え合うはずの面目が脅かされれば、秩序が乱れ、面目を失った当人だけでなく、その場の参与者全員が気まずさを覚える危険性があるにもかかわらず、例2の店員は、なぜ相手の面目をつぶすような行為に及んだのか。

ゴッフマンが「特定の人物や集団が重視する特定の実践行為は、論理的に一貫したひとつの枠組みの中の様々なありうる実践行為から引き出される」(p.13)と述べているように、人は数ある選択肢の中からただひとつを選ぶ。つまり、店員にとってその行為はその場にふさわしい数あるふるまいの中から選び取ったものであると考えることができる。相手に自分と同様の守るべき面目があるとは考えず、あったとしても、儀礼的注意を払うに値しない相手だと見なせば、面目を支えないことが適切な選択肢として浮かび上がる。もし、相手にも自分と同様に守るべき面目があると想定すれば、相手の面目を堂々と侵害することは、「失礼な恥ずべき行為をする人」として他者の目に映り、自分の面目を脅かすことにつながる。したがって、そのふるまいは、自分の面目を脅かすには至らないと判断したか、自分の面目への危機の深刻さと、攻撃的にふるまうことよって得る満足感を測りにかけて選んだ結果であると考えられる。このように、攻撃的なふるまいを「適切な」選択だとしてしまえば、自分の寛容さが、どれほど狭いものであるかを認識せずに済ますことができ、相手の面目は脅かされても、自分の面目は脅かされずにすむ。さらに問題なのは、このような場合、攻撃する側に行為の選択が許されても、攻撃を受けた側は面目を回復するための行為の選択の余地が少ないのではないかということである。

ゴッフマン(1963)が逸脱論を考慮に入れ「行為者が本当に(精神的な)病気であることを証明できようが、証明できるということが逸脱者が病気と考えてよい理由にならない」(p.252)と述べたことを援用すれば、社会制度的に弱い立場だと証明されても、そのことがその人が日々の相互行為において弱い立場の者であると考えてよい理由にはならない。私たちは、時にその点を混同することはないだろうか。ある場において、初めから弱い立場の人がいるわけではなく、その場の参加者が特定の人を「弱い立場」として認識させるのではないか。弱い立場の者は人々の集まりの中で、意識的・無意識的に作られる。それが繰り返されれば、弱い立場とされた者は身動きがとれなくなる。

私たちは所属する集団の秩序を学ぶ中で、無意識にふるまうことを覚える。攻撃的な行為など「ふつう」はしない、あれは非常識だと信じる私たちの態度が、そのような行為の背景を考え、理解することを妨げはしないだろうか。自分は決して足を踏み入れることはないと言線を書いてしまっているのは、それらの行為を適切だとする人々の認識が理解できず、問題を解消する手掛かりは得られない。私たち自身の無意識のふるまいが持ちうる意味を批判的にとらえるとともに、他人のこととして見聞きしていたものを自分自身に引き受け、理解しようとする姿勢が必要ではないだろうか。

## 6. シティズンシップ教育は装飾品か？

私たちがゴッフマンの面目-行為を使用してシティズンシップについて考えようと思いついた理由でもあるが、ここで私たちが強調したいのは、シティズンシップは日常行為にほかならないということである。私たちは「シティズンシップ」ということばが徐々に日本社会の中で、とくに教育の中で市民権を得つつあることを実感しているが、それにしても、それは一部の知識人の中での話であって、一般の人々からは程遠いように感じている。シティズンシップが、一種の装飾品としての教養になってしまっていないだろうか。かつてブラジルの教育学者パウロ・フレイレは「銀行型教育」を紹介し、「貯金としての知識」に疑問を唱えたが、シティズンシップも「貯金としての知識」となってしまうよう心がけていく必要がある。

### 文献

- オスラー, A., スターキー, H. (2009). 清田夏代, 関芽 (訳) 『シティズンシップと教育 変容する世界と市民性』 勁草書房. (Osler, A., Statkey, H. (2005). *Changing Citizenship: Democracy and Inclusion in Education*. England, UK: Open University Press.)
- 小玉重夫 (2003). 『シティズンシップの教育思想』 白澤社.
- ゴッフマン, E. (2002). 浅野敏夫 (訳) 『儀礼としての相互行為 体面行動の社会学』 法政大学出版. (Goffman, E. (1967). *Interaction Ritual Essays on Face-to-Face Behavior*. New York, USA: Anchor Books.)
- ゴッフマン, E. (1980). 丸木恵祐・本名信行 (訳) 『集まりの構造 新しい日常行動論を求めて』 誠信書房. (Goffman, E. (1963). *Behavior in Public Places: Notes on the Social Organization of Gatherings*. New York, USA: The Free Press.)
- デランティ, G. (2004). 佐藤康行 (訳) 『グローバル時代のシティズンシップ 新しい社会理論の地平』 日本経済評論社 (Delanty, G. (2000). *Citizenship in a global age: society, culture, politics*. Buckingham, UK: Open University Press.)
- 森実 (2010). 民主主義の危機とシティズンシップ教育. 中山あおい, 石川聡子, 森実, 森田英嗣, 鈴木真由子, 園田雅春. 『シティズンシップへの教育』 (pp.1-9) 新曜社.

## 【Ⅳ】口頭発表

1日目：2019年3月9日（土）

＜第1会場＞ 701 教室		
13:15	日本社会でことばの市民となった韓国からの移住者の苦悩と幸福な生についての語り —TEMを用いたレジリエントな主体性の形成過程の分析—	p.64
13:45	中井好男（同志社大学）	
13:55	東アジアが共に生きるためのシティズンシップ教育 —ABCモデルに基づいた授業実践からの考察	p.70
14:25	森山新（お茶の水女子大学）	
14:35	ラジオ語学講座が夢見た市民性 —その形成と挫折	p.76
15:15	倉館健一（慶應義塾大学）	
15:25	情動レベルに働きかける市民性教育の実践に向けて —ことば・からだ・アートを融合させた難民問題へのアプローチ—	p.82
16:05	横田和子（目白大学），岩坂泰子（広島大学），岡本能里子（東京国際大学） 佐藤仁美（目白大学），當銘美菜（目白大学）	
＜第2会場＞ 702 教室		
13:15	「ちゃんとした、きれいな英語」のイデオロギー的構築 —フィリピン系スカイプ英会話をめぐって—	p.88
13:45	田嶋美砂子（茨城大学）	
13:55	マーケティングの視点から考察する言語教育サービスの商品化 —香港の民間日本語教育機関を事例として—	p.94
14:25	瀬尾匡輝（茨城大学）	
14:35	異なる価値観を持つ人びとが共に生きる「開かれた共生社会」の原理 —アイルランドで子どもを育てる親たちの「複言語育児」を事例に—	p.100
15:15	稲垣みどり（東京国際大学），金泰明（大阪経済法科大学）	
15:25	国際結婚を機に来日した女性の日本語学習とアイデンティティはどう変化したのか —6年後に語られた「続き」のストーリーから—	p.106
16:05	瀬井陽子（関西学院大学）	
＜第3会場＞ 704 教室		
13:15	共通点の共有から始まる国際交流 —留学生と中学生の交流活動の事例研究—	p.112
13:45	米本和弘（東京医科歯科大学）	
13:55	ことば遊びを活用した授業実践における中学生学習者の学習活動への取り組みの分析	p.116
14:25	眞子和也（広島大学大学院）	
14:35	留学生10万人計画時代における日本語教師のライフストーリー	p.122
15:15	佐藤正則（山野美容芸術短期大学），三代純平（武蔵野美術大学）	
15:25	実践における教師の立ち位置は何によって規定されるのか —日本語教師の語りの現象学的分析—	p.128
16:05	香月裕介（神戸学院大学）	

＜第4会場＞ 709教室		
13:15	1970年代のイタリアにおける複言語教育の実践	
-	—Glotto-kit (言語キット)に見られる複言語性とその狙い—	p.134
13:45	西島順子 (京都大学大学院)	
13:55	弱さを力に変えるコミュニケーション	
-	—関係性レジリエンスの観点から検討する当事者研究	p.140
14:25	中川篤 (広島大学), 柳瀬陽介 (広島大学), 櫻葉みつ子 (広島大学)	
14:35	日本語学習に意義を見出せない理由	
-	—在日ベトナム難民のケース・スタディから—	p.146
15:15	林貴哉 (大阪大学)	
15:25	失礼な「どちらでもいいです」についての分析	
16:05	加藤恵梨 (大手前大学), 清水由貴子 (聖心女子大学)	p.152
＜第5会場＞ 710教室		
13:15	日本語授業における協働タスク遂行時に生まれる実践の場	
-	—日本語学習者間の対話の可能性—	p.158
13:45	新田奈央 (大阪観光大学)	
13:55	地域日本語教室ボランティアはどのような学びを得ているのか	
-		p.164
14:25	平野莉江子 (立命館大学大学院)	
14:35	※オンライン発表	
-	「お国はどちらですか」「〇〇から来ました」で捨象されるもの	p.170
15:05	—日本で働く学習者の「移動」の「個性」—	
-	宮本敬太 (グットハーモニー協同組合), 前野文康 (KIJ 語学院南校)	
15:25	※オンライン発表	
-	学生主体型活動「アンケート」に対する学習者評価の推移	p.176
15:55	芹川佳子 (ポルドー・モンテーニュ大学)	

【口頭発表】

日本社会でことばの市民となった韓国からの移住者の苦悩と  
幸福な生についての語り

—TEMを用いたレジリエントな主体性の形成過程の分析—

中井 好男 (同志社大学)

キーワード

移住者, 行為主体性, 自己変容, ことばの市民, 贈与

1. 研究の背景と目的

人は社会から切り離された個としてではなく、一人ひとりが所有する社会関係の総体 (Stetsenko, 2013) として存在している。この関係を作る対話が「環境としての集団や社会と折り合いをとりつつ生きる」言語文化活動であり (細川, 2017, p. 62), 人は言語文化活動を通して社会の中の個人を自覚することばの市民となる。この個人の自覚は、所属したいコミュニティなどで用いられていることばを主体的に獲得することで構築される「社会的アイデンティティ (Riley, 2007)」によってもたらされると考えられる (中井, 2018)。つまり、ことばによる言語文化活動が作る社会関係に立ち現われる社会的アイデンティティの総体が個というものを構成しており、その個を自覚することでことばの市民性が形成されるということである。さらに、この言語文化活動の行為主体性を生み出すオートノミーは、非線形的な構造を持つ社会に潜む要因との相互作用を通して構築されるものであり (中井, 前掲), オートノミーという能力も個ではなく社会関係の中に存在し、社会の力学を利用しながら社会に適応するレジリエントな能力であると考えられることができる。

本発表では、これらの観点にもとづき、28年前に結婚を機に来日した韓国女性 J さん (仮名) の日本での主体的な生について解釈するとともに、制約や助勢が潜む社会の中でいかにレジリエントな行為主体性を発揮しながら自身を自覚し、ことばの市民として社会の中に位置付けてきたのかを分析する。その上で、日本語を用いて生きようとする人々が日本社会でことばの市民として共存することを可能にするためには言語文化教育がどうあるべきなのかを検討する。

## 2. 研究の視点と概要

本研究が用いた研究手法は、継続的な対話を通して対話者の経験を明らかにすることができる Narrative inquiry (Barkhuizen et al., 2014) である。対話は文化移動を経験した J さんの社会的アイデンティティの構築とその背景にある社会のパワーバランスを探る意味生成のプロセスであり (Baynham & De Fina, 2017), 本研究で行った Narrative inquiry は発表者と J さんという二人の研究者が J さんの経験を解釈し意味を構築する対話であるという認識のもとに行った。発表者と J さんとの対話 (1回につき 70 分から 120 分程度, 合計 3 回) は IC レコーダーに録音し, その音声の文字化データを複線径路・等至性モデル (Trajectory Equifinality Model, 以下 TEM) (安田・サトウ, 2017) を援用して分析した。ことばの市民としての現在の J さんを等至点 (Equifinality Point: EFP) とし, そこに至るまでの過程を社会的慣習などの必須通過点 (OPP) や選択が伴う分岐点 (Bifurcation Point: BFP), その選択を方向付ける社会的助勢 (Social Guidance : SG) や抑制する社会的方向づけ (Social Direction : SD) といった社会文化的諸力を用いて構造化し, 語り合いの中で築いた解釈について記述した。

## 3. ことばの市民としての主体性形成とその解釈

J さんがことばの市民として暮らすようになるまでには, 3つの転機で区切られる次の4つの時期があった。まずは, 日本語学習を通して日本社会に順応しようとしていた第Ⅰ期, 次に日本の生活の中で失った自分を取り戻し社会貢献を始めた第Ⅱ期, そして非知の世界を知ることによって自己変容を経験した第Ⅲ期, 最後に, 贈与という生き方を目指す第Ⅳ期である。予稿集では紙幅の都合上, インタビューデータを引用するとともに (ゴシック), 3つの転機を軸に TEM の分析概念 (BFP, OPP など) を示しながら J さんの主体性形成の過程とその解釈の概要を記す。

私は一外国人で, プラス, 韓国から来た女でした。名前はなく, 韓国から来た女でした。目線はそこから始めて, 私の立場はそこだったんです。

J さんは日本語学校 (OPP) に通っていたころの自分をこのように表現している。熱心な教師のもとで (SG) 学習に励んではいたが, 次第に「なんでこんなことをしなければならぬのか」と自分を見失い不安を募らせていった。しかし, あることがきっかけ

で駆け込んだ教会で心の安寧を取り戻した (OPP)。Jさんはもともとクリスチャンで、現在は奉仕する側としてこの教会に通っている。日本語学校卒業後は、韓国の大学の指導教員の計らいもあり (SG) 大学院での研究活動を目指したが、妊娠 (SD) と「主人の転勤 (SD)」, 阪神大震災 (SD) などを理由に大学院での研究をあきらめた (BFP)。

人生の大きなターニングポイントがあるじゃない？一つがやっぱり震災だったような気がします。そこから再スタートをかけたような気がします。(中略) 地震のときは私は韓国人、あなたは日本人ですよ、そういう感覚だったんです。(中略) (避難生活では) 何も知らない、顔も知らない人たちにたくさん助けられました。だから私の中で何人何人<sup>なにじんなにじん</sup>という垣根がなくなり、それでともに生きるということを学びました。

震災 (SD) は学業から離れ子どもを守る母親業に専念することを決断させた (BFP)。また、避難生活を経て「今ここでいろいろ何かするのではなく、何か仕事で恩返しもしっという感覚に」なった。その後 Jさんは通訳と翻訳の仕事 (OPP) に加え、子どもの小学校入学をきっかけに (SG), 教会で日本語のボランティア教室を始めた (BFP)。それは教会に来る多くの女性定住者が置かれている状況に共感し危惧していたからである。

定住者っていう立場の女性たちが、日本語ですごく苦勞するんです。その苦勞がただ通じないからじゃないんです、先生。(中略) 私みたいに日本語学校通える余裕もなかったし、勉強する余裕もなく、生活に追われ、子どもを産んで生活し、家事しっという、もうずっと労働、生活のために労働を強いられてて、で、その間に勉強する間ないじゃないですか。なんだけれども、そういう感じで3年、4年たったら、おまえは3年たっても日本語できないのかっていう感じで、今度は人間の尊厳に関わる蔑視っていうか。

しかし、Jさんは、社会貢献を志すようになったというこの話は非常事態を経験した人にはありがちな「正常な話」で単なる美談でしかないと述べた。

ここまではとても正常でしょ？でも私が (修士論文の研究のために) インタビューした人たちと、その人に私が魂が食われて溶解体験があつて、非知の体験を経て、私は、私が今まで、私の知性で考えて合理的に考えてたすべての世界がひっくり返りました (中略)。



そうしながら私は一個人になったんです。日本人でも韓国人でもない、私、〇〇〇（名前）っていう一個人になったんです。

Jさんはボランティア教室を始めて10年が過ぎたころ、「我流で理解してる日本語」に「壁」を感じ（BFP）、日本語教育を専門とする大学院に通い始めた（OPP）。そして、研究協力者として出会った在日韓国人が新たな転機をもたらした（BFP）。Jさんは、人間としての尊厳が脅かされていた協力者の「生のエネルギーに溢れる」語りに「食われる」体験（非知体験）をし（OPP）、自身が社会的地位や日本語力という社会文化資本に恵まれているからこそ日本社会に受け入れられてきたことに気づいた（OPP）。

韓国人なんだけどあなたはちょっと違うから、特別に私たちの世界に入れてあげるといふところの優しさ。勉強もできるし日本語もできるしだんなは医者やし、どこかに一緒に行つたら、恥ずかしくないし。クリアしてるんです、彼らの条件に。プラス、しゃべつたら楽しいし、そういういろんな条件クリアした、だから仲間に入れてもらえる。

これ以降、Jさんは自身の世界をさまよう非知体験とそれに関する学問的知識を得ることで、教会での奉仕や日本語を教えるという「恩返し」としての行為の背景には、社会的な力関係に基づく恩恵を伴った授受関係が潜んでいることに気づき、「見返りを求めない贈与」の重要性を知るようになった（OPP）。

贈与というのでも、贈与の反対は暴力にもなるんです。だから、私の日常生活、私の知性、私の理性で分割されて計算されて分化された世界が覆されたんです。それを、そういう見返りを期待しない贈与者（インタビューを行った協力者のこと）の一撃で、私の世界が揺らいでしまったわけなんですよ。なんだけど、彼女はそれを望んでやったのではなく、彼女の圧倒的な生命力に、私、壊れてしまったんです。今になったらそういうふうに解釈はできますけど、いったいこれって何？と思ったんです、私。それで自分に起きたことを探って探って行って、〇〇大学の▲▲先生の人間の変容までたどり着いたし、この人間の変容というのがもういわば信仰的に言うと生まれ変わりなんです。

この後、「母の闘病（SD）」や「子どもの受験（SD）」を経て、Jさんは自身を探る世

界から離れることになったが (BFP), 大学院の先生の死を受けて (SG), ○○○ (J さんの名前) という個人として贈与者となる思いを新たにしている (EFP)。

先生が及ぼす影響力っていうのは弟子たちの人生を変えるんだということで生きている。だから見返りを一切期待しない贈与性の一番最高がやっぱり死じゃないですか。(中略) 本当に○○先生の死は、おとなしく生きていこうって、所詮頑張ったって私ここままでかかって思ってた私を奮い立たせるような何かがありまして。

以上が現在Jさんに至る過程であるが、ことばの市民としてのJさんは、避難生活で受けた恩を返していく「美談」の中にはなく、日本人でも韓国人でもない○○○ (J さんの名前) という一個人の贈与者として生きているという語りの中に見出すことができる。

#### 4. 日本語教育から言語文化教育への変容

Jさんは「生まれ変わり」を体験することで、生の意味を知るとともにそれを作る「贈与」という教育のあり方の重要性に気づいた。「生まれ変わり」と表現された自己変容は、手段と目的という関係で秩序づけられた世界の一部としての自己から、意味や価値によって構成される世界で生の意味を生成する存在としての自己へと認識が変わったことを意味している (矢野, 2013)。Jさんは自己変容を経て、秩序のためではなく生の意味を生成するために生きることを伝える贈与を教会での奉仕や日本語教育の中で行っている。

(外国人は) まず外国に来て生きてみようとするところが普通のエネルギーじゃないです。ただ中途半端な優しさは持っている先生は食われやすいんですよ。かわいそうやね、日本語慣れてないから大丈夫かな、不便かなという程度の優しさで、どんどん彼らの欲望に巻き込まれて苦い思いをしてしまう。(すると) 次からちゃんと距離を置くんですよ。そのあとはもう来るなよって。常に対峙をして、日本語という武器を持って、ぴしばしぴしばし言って距離を持たせるんですよ。その現状が私は正直歯がゆいんです。

Jさんにとって、「中途半端な優しさ」に満ちた教師が「日本語という武器」を振りかざすという日本語教育の現状は、手段と目的で秩序付けられた世界にしか映っていない。

Jさんは日本社会に適応するためにクリアすべき条件を身につけるための教育ではなく、主体的に行動し生きる能力を身につける生成としての教育を行う必要があると考えている。そのためには、生の意味や豊かさとは何かを内省することを通して、自身が行っている教育実践が有用性、合目的な思考に基づいた発達としての教育であることを認識する必要があると語っている。本発表では、ことばの市民として主体的に生を生成している Jさんの「本物の優しさ」や「本人の生命力を強めることしかない」という言葉が言語文化教育に投げかけるメッセージについてフロアと議論したいと考えている。

付記 本研究は JSPS 科研費 17K02874 の助成を受けたものです。

## 文献

- 中井好男 (2018). 「社会的文脈から日本語学習と学習者オートノミーをとらえる試み—日本で働く中国出身者の学習経験についてのライフストーリーをもとに—」『阪大日本語研究』 30, 93-110.
- 細川英雄 (2017). 学習者主体からことばの市民へ—ポリティクスとしての言語文化教育の歴史と革新『言語文化教育研究』 15, 58-66.
- 安田裕子, サトウタツヤ (編) (2017) 『TEM でひろがる社会実装: ライフの充実を支援する』 誠信書房.
- 矢野智司 (2013). 『自己変容という物語—生成・贈与・教育』 金子書房.
- Barkhuizen, G., Benson, P., & Chik, A. (2014). *Narrative inquiry in language teaching and learning research*. New York: Routledge.
- Baynham, M. & De Fina, A. (2017). Narrative analysis in migrant and transnational contexts, In M. Martin-Jones & D. Martin (Eds.), *Researching multilingualism: critical and ethnographic perspectives* (pp. 259–271). London: Routledge.
- Riley, P. (2007). *Language, Culture and Identity: An Ethnolinguistic Perspective*. London: Continuum.
- Stetsenko, A. (2013). The Challenge of Individuality in Cultural Historical Activity Theory: “Collectividual” Dialectics from a Transformative Activist Stance. Outlines. *Critical Practice Studies*, 14(2), 7-28.

【口頭発表】

東アジアが共に生きるためのシティズンシップ教育  
—ABCモデルに基づいた授業実践からの考察

森 山 新（お茶の水女子大学）

キーワード

東アジア共生，シティズンシップ教育，ABCモデル，アイデンティティ，他者イメージ

1. はじめに

日韓中をはじめとした東アジアの国家間の関係は今日，ますます混迷の度を増している。かつて日本に多大の被害を被った韓国，中国などが次第に力を増す中，これまでは「解決済み」としていた問題に対しても沈黙が破られ，それに対し日本政府が反発する形とも見受けられる。このような状況は，第二次世界大戦及びその後の処理が十分なもの，妥当なものであったのか，という深刻かつ根本的な問題をも喚起している。

このような対立を目の前にし，日頃，日本人学生を相手に多文化交流・多文化共生を教え，かつ韓国や中国などの留学生に対し日本語教育実践に携わる我々ができることはないのか。このような考えのもと，2004年以降，いくつかの教育実践を展開してきた。

その一つが2007年より開始した，TV会議システムを用い，日韓（中）の学生が共に学ぶ国際合同遠隔授業である。本授業は毎学期韓国の釜山外国語大学校で日本語を学ぶ学生と共に行われてきた。最初の頃は互いの異文化理解をテーマとすることが多かったが，近年は日韓，東アジアに未解決の問題として残る様々な問題を授業で扱おうと考えた。

このような中，Byram(2008)を通し，ヨーロッパでは第二次世界大戦後，国家間の対立による悲劇を二度と繰り返してはならないという深い反省の中で，共に生きるための歩みを始め，欧州連合建設にこぎつけたこと，統合に際し，言語教育が重視され，そこではシティズンシップ教育としての外国語の模索がなされていたこと，外国語教育が国家，文化を越えたシティズンシップを育むには，言語，文化教育のみならず，政治教育を扱うべきであることを知る。そしてこのByramの主張は，私自身の教育実践と相通ずるものを感じ，理論的枠組みの一つとして参考にしつつ，自らの実践をよりよいものとしていった。

Byram et al. (2016) は Byram (2008) の理論的枠組みから行われた実践を集めたものである。この中で Lundgren らは ABC モデルという異文化間の理解とコミュニケーションのモデルを活用し、背景を異にする他者に対する教師養成のための教育実践を行った。本教育実践はこれにヒントを得て行ったもので、Lundgren 同様、ABC モデルを用い、様々なコンフリクトを抱え、対立の絶えない東アジアの学生たちに、相互理解を深め、共に生きるためのシティズンシップ教育として行われたものである。本研究目的はこのような実践を振り返り、その成果を質的に分析し、東アジア共生のためのシティズンシップ教育としての有効性を考察することを目的としている。

## 2. 先行研究

### 2. 1. ABC モデルとその応用事例

ABC モデルとは Schmidt et al. (2006) により提唱された。本来的には文化的に異なる他者に対し得る教師養成等に活用するために提唱されたものである。以下の3段階を経て、自己を知り、他者と対話し、両者を比較しながら多様性に気づき、自己及び他者への理解を深めることをめざす。

- ① **Autobiography** : 教育, 家庭, 宗教的伝統など, 自身の人生における重要な出来事を振り返り, 自身のビリーフや態度に対する気づきを得, それを人間普遍的な観点から捉え, 他者の差異に対する否定的な考えを軽減しようとするプロセスである。
- ② **Biography** ; 同様なことについて, 文化の異なる他者はどうなのかについてインタビューを行うプロセスである。
- ③ **Cross-cultural analysis** : 両者の異同を比較, 分析しながら, 文化的差異について考察することで, 他者に対する洞察力や自身の自文化中心性に対する気づきを得る。

また, 上述のように Lundgren らは, この ABC モデルを用いて教師養成を行い, その成果をまとめている。

### 2. 2. 東アジア共生のためのシティズンシップ教育

森山 (2016) では, 森山が行ってきた日韓大学生国際交流セミナー, 多言語・多文化サイバーコンソーシアム, 国際学生フォーラムの3つの教育実践について, その意義と成果についてまとめている。特に多言語・多文化サイバーコンソーシアムは, 本研究が扱う

TV 会議システムを用いた国際合同授業を指しており、小林（2013, 2014）はその成果について述べている。しかし小林の研究の時点では、未だ本授業が政治問題を扱っておらず、かつ ABC モデルを導入していない時期でのものであった。

森山（2019）では、日韓大学生国際交流セミナーの成果について、特に戦後 70 年に際し、日韓の間の歴史・政治問題を取り上げ、かつ日本側に韓国語教育を導入した第 10 回セミナーに注目し、その超国家的シティズンシップ教育に効果があったことを明らかにしている。しかしこれも実際に ABC モデルを用いた実践ではない。

## 2. 3. 研究課題（RQ）

以上のような理由から、本研究では授業に ABC モデルを取り入れ、シティズンシップ教育としての成果を明らかにすることを目的とする。研究課題は以下のように、RQ1 では主に ABC のプロセスをたどりながらその成果を考察し、RQ2 では ABC モデルを用いた本授業が東アジア共生のためのシティズンシップ教育として有効かについて考察する。

RQ1 ABC のプロセスを通し、学生たちはどのような気づきが得られたか？

1-1 自身を振り返る A のプロセスを通し、自身のアイデンティティ・他者イメージ形成をどのように分析したか？

1-2 他者との対話およびクラスでの討論を行う B, C のプロセスを通し、どのような気づき・学びが得られたか？

RQ2 東アジア共生のためのシティズンシップ教育として学生は授業をどう評価したか？

## 3. 研究方法

本研究対象は 2018 年度前期（4 月 12 日～7 月 26 日）に実施された「言語と文化」（担当：森山）の授業で、受講者は 12 名（日本人学生 6 名、韓国人 4 名、中国人 2 名、うち 1 名は香港人）である（倫理手続き有り）。この授業は釜山外大と TV 会議システムを用いた国際合同授業として実施している。釜山外大の受講者は 7 名で、釜山側 1 名と本学側 1～2 名が 1 つのグループを構成している。4 月 19 日に初顔合わせをし、筆者が授業の趣旨や ABC モデルを説明した。その際、映画「そして父になる」を引用しつつ、「現在日韓は歴史問題、領土問題などで対立しているが、もし皆さんが生まれた直後、親が入れ替わり、相手国の国民として育ったとしたら、皆さんのアイデンティティや相手国のイメージ

はどうなっていたらどうか」といった問題提起をし、「この授業を通し、各自のアイデンティティや他者イメージがどのように形成されたかを今一度考察する時間を持ちたい」という問題提起を行った。その後、まず各自が A の自叙を執筆（母語でも可）、その上で、同じグループの学生に対し、B のインタビューを実施した（海外の学生には LINE などのビデオ通話・音声通話なども使用）。それらをもとにグループごとに発表を準備し、5月17日から4回、合同授業を実施した。その後は本学側のみで A, B, C のプロセスごとに振り返りの授業を行い、7月には3回にわたり最終発表会（12名が1名ずつ）を実施した。本研究のデータは授業後に提出されたレポートを用いた。レポートは、だれとどのように活動を実施したかについて述べた「基本情報」、ABCそれぞれの学びについて記述する「各段階での学び」、そして授業を総合的に評価する「総合的考察」からなる。

分析は、RQ1については「各段階の学び」（RQ1-1はA, 1-2はB, C）の記述、RQ2については「総合的考察」の記述を中心に、SCATの手法を用いて質的に分析した。12名のストーリーラインに含まれる構成概念を抽出、それをカテゴリ化して分析を行った。

#### 4. 研究結果

以下、RQごとに結果を示す。j1, k1などは対象者を示す。j, k, c, hはそれぞれ日本人、韓国人、中国人、中国・香港人であることを示す。

##### 4. 1. RQ1-1

「自身のアイデンティティの形成」については、日本人6名、留学生4名が言及（残りの韓国人2名（k1, k2）は「アイデンティティ＝他者イメージ」として言及）しているが、日韓の学生の多くは「無自覚」であったことを表明している。「無自覚」の原因として、「同質性」（6名：j2, j3, j4, j6, k3, k4）、「マジョリティ」（1名：j4）、「個人意識」（2名：j2, j5）などを挙げていた。しかし「異なる他者の存在」（2名：j1, j2）、「マイノリティの立場」（2名：j1, j4）、「スポーツ観戦」（3名：j4, k4, c）、「自文化への愛着」（1名：j4）、「国家的対立」（2名：j1, c）などを契機に、アイデンティティや愛国心が喚起されることがあるとも述べていた。さらに2名（j3, h）は「アイデンティティ形成に影響を与える諸要因」に言及し、うち1名（h）は「言語教育の影響」を指摘していた。

「他者イメージの形成」については、11名（j1以外）が回答した。他者イメージの形成要因としては、「メディア」（9名：j1, j3, k2以外）、「学校教育」（7名：j4と留学生全員）、「

「周囲の人」(5名: j2, k2, k3, h, c), 「家族」(3名: k2, h, c), 「旅行・留学」(2名: j5, k1) などとなっている。「メディア」の影響はどの国の学生も言及があったが, 「学校教育」「周囲の人」「家族」は留学生の言及が多く, 日本人の言及は少なかった。日本人 2名 (j2, j5) は「無関心」「知識不足」「個人意識」により無自覚であったとしている。

#### 4. 2. RQ1-2

B, C のプロセスを通じ, 他者に対する知見や理解を得, 自他を比較する中で, 自身の姿勢や態度への反省や自身や社会に対するあり方について述べたり, 対話の重要性を実感したりしていた。「他者に対する知見や理解」は 2名 (j6, k4) が, 「自他の差異とその分析」に関しては全員が述べている。さらに「自身の姿勢や態度への反省」は 4名 (j1, j2, j3, j6) が, 「自身の姿勢や態度のあり方」については 8名 (j1, j2, j4, j6, k2, k3, k4, c) が言及し, アイデンティティや他者イメージの形成に大きな影響を与える教育やメディアに対しては, それぞれ 5名ずつ (j4, j6, k3, h, c/j4, k3, k4, h, c) が自身の提案をしている。「対話の重要性」については 3名 (j1, k2, c) が述べている。

#### 4. 3. RQ2

本授業のシティズンシップ教育としての意義としては, まず, 自身のアイデンティティや他者イメージの形成に関する「自身に対する気づき」について 7名 (j1, j2, j3, j5, k1, k2, h) の言及があった, 同時に「異なる他者との間と対話の実現」でき (h を除く 11名), 「異なる他者に対する理解・親交」が深められた (5名: j3, j5, j6, k1, k2) としている。歴史・政治問題などの「タブーを扱えた」という意義や達成感を述べる者も 8名 (j1, j4, h, c 以外) と多かった。このような対話の実現できたことに関し, ABC モデルを明示的に評価した者も 3名 (j2, k2, k3) あった。対話の成果については, 「東アジア的・多角的な視点・知見が得られた」(6名: j1, j3, j6, k1, k2, k3, c), 「コンフリクトを克服することができた」(3名: j4, j6, k2), 「クリティカルな姿勢を学べた」(3名: j6, k2, c) が報告された。日本人全員 (及び h) が「他者の言語や文化を学ぶ必要性」を述べているが, これは留学生が日本語を学ぶ中で日本イメージが大きく変化したためであろう。さらに「東アジアの共生を考えることができる授業」「世界市民への第一歩」「日韓関係改善の第一歩」といったシティズンシップ教育としての成功を述べるものが 5名 (j4, j6, k2, k3, c), このほかにもこの授業を「対立・論争を恐れていた自身にとって新たな人生の道を開



く」(k2)「今まで受けたことのない授業」(k1)「広く伝えたい」(j3)とする者もいた。

## 5. 総合的考察

まず RQ1 の ABC モデルの各段階での学びについては、アイデンティティや他者イメージは決して先天的なものではなく、教育やメディアなどの影響で形成されるものであることに気づき、その意味で東アジアに存在する国家間の対立は、これら外的要因により個人の内面に引き起こされたアイデンティティや他者イメージに起因すると考えることもでき、それらを改善することにより対立は克服できる可能性に気づいている。

続いて RQ2 の東アジア共生のためのシティズンシップ教育としての成果については、ほとんどの学生が本授業に成果を見出していた。本授業ではこれまでも東アジアの政治・歴史問題を扱ってきたが、それを ABC モデルを用い、内面の問題として扱った本授業は、授業を担当した私自身も今までにない手応えを感じている。テクニカルな面で問題点が指摘されているため、これらを改善しつつ、より大きな成果を上げていきたい。

## 文献

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

Byram, M., Golubeva, I., Hui, H. and Wagner, M. (eds.) (2016). *From Principles to Practice in Education for Intercultural Citizenship*. Multilingual Matters.

Schmidt, P. R., & Finkbeiner, C. (eds.). (2006). *ABC's of cultural understanding and communication: National and international adaptations*. IAP.

小林智香子 (2013) 「TV 会議システムを用いた日韓国際遠隔授業に対する評価-文化を取り入れた総合的日本語教育のために」『比較文化研究』108, 43-54.

小林智香子 (2013) 「TV 会議システムを用いた総合的日本語教育による日韓国際遠隔授業における学び」『比較文化研究』110, 93-103.

森山新 (2016) 「シティズンシップ教育としての複言語・複文化教育 (第 15 章)」『第二言語としての日本語習得研究の展望：第二言語から多言語へ』(pp. 413-443) ココ出版.

森山新 (2019) 「日韓の共生をめざす日韓大学生国際交流セミナーと教師の役割」『人文科学研究』15 (近日刊) .

【口頭発表】

ラジオ語学講座が夢見た市民性  
—その形成と挫折

倉舘 健一（慶應義塾大学）

キーワード

市民性, 遠隔教育, 教育とメディア, 教育の歴史社会学, フランス語教育

1. 概要

「語学と放送—ラジオフランス語講座の変遷と語学の大衆化過程」をテーマに、90年余りの歴史を有する本講座について、誕生から現在に渉る放送関連資料をもとに概観し、講座内容や言語教育を取り巻く社会の変遷を分析する研究に取り組んでいる。フランス語周辺の視角から学校教育制度外の語学を包摂し、言語教育の下部をなす諸相を詳らかにすることを目的とする、言語教育の歴史社会学の萌芽研究である。ラジオ語学講座史の先行研究は英語講座対象にほぼ限られる（秋山（1975）、宇佐美（1980, 1981）、山口（2001）など）。本発表ではまず、近代日本に始まるフランス語教育と市民性の関係の位置づけを論じ、またラジオフランス語講座にみられる市民性との関わりの経緯を共有する。これにより英語や日本語以外の言語教育の歴史社会学、また学校教育制度外の語学教育の歴史社会学に、言語教育学の下部領域としての関心を喚起する。そのうえで、これまでの研究過程で得た断片的情報をもとに、本講座の誕生から戦時中断に到る、大正末期から昭和初期の語学と市民性の形成とその挫折について、講座に中心的に携わった二人の講師の来歴、また彼らの人的知的ネットワークの連関などをもとに、共時的視角から素描する。

2. 愛国と市民性の近代日本とフランス語

言語文化教育の関連学界は各言語文化による縦割りである。本学会は、こうした体制では追求できない教育価値に活動の源泉を見出し、語種横断に努める。異文化や世界市民性は英語教育に閉じない。いわばこうした現在の教育研究体制による視角の外を指向する。ではなにが内を任じ外を形成するのか。その視角の外とはなにか。

縦割りの仕切りを張り巡らす各語種界の間では、内と外とで当然ながら言説は異なる。

市民性とフランス語の組み合わせに殊更な牽強付会を感じる向きはあろう。フランス語教育界での内向きの言説も通用しない。この場では *Citoyenneté* は「フランス的市民性」でしかない<sup>1</sup>。また社会表象としてのフランスには惹かれる者ばかりでなく、これを疎む者も多々ある。そのいずれについて、自分もまたうちに自覚する。どちらの反応も真である。このようにして近代化に生じた特定の言語文化に対する社会表象や態度はある。ここにこれまでの経緯を解明する研究は体制による視角の外を指向する。

というのも、東日本大震災および原発事故以降、フランス語教育がこれまでその教育理念の源泉としてきた戦後民主主義的諸価値の毀損は社会の白日に晒されている。この価値変容という時代の要請を受け、まもなく改元を迎える平成という時代とともに、近代化以来の語学文化は終焉の様相を呈している。これまでの語学教育がその一翼を担う民主主義的諸価値のフレームアップとはいかなるもので、どのようにして生じ、それが克服されずにあるのか。この問題への関心に言語文化教育学は接続し応答する必要がある。

この社会的価値の再構築参画に際して言語文化教育学に求められているものはなにか。実のところ、この判断を慎重に進めるだけの知見と材料は豊富に眠っている。可視化されずに放置されており、これは言語教育に限られたものでない。とはいえ、近代化=欧化は英独仏語を前提としてきた。現行言語教育の深層にはこの仮構構造の経緯を解き明かす大きなカギが残されてある<sup>2</sup>。「国民」では収まらない *Citoyen* については文化翻訳だけが問題ではない。制度的翻訳上の問題こそが幕末明治からの一大関心事であった<sup>3</sup>。これまで

---

<sup>1</sup> 例えば、ガットマン（2004）は「民主教育は共和主義的愛国主義からの圧力に抵抗しなければならぬ」（p.343）と述べる。その理由は「共和主義的愛国主義が危険なのは、共和政体を構成する諸個人よりも共和政体を高く評価するから、人間の基礎的自由を完全に尊重するのではない」と考えられるからである。また「共和主義的愛国主義に内在しているものは、自己の社会への従属は義務（共通の自由を実現するための）であるという理念である。その上、排他主義に傾くそれは民主教育の開かれた精神とも対立する」と言う。

<sup>2</sup> 西岡亜紀「近代日本のフランス語教育の起源と編成」や倉方健作「フランス近代史と学問—「ボードレール研究」の確立を例に」等を配する井田（2014）は文字通り近代学問の起源からわれわれの「知」の環境を再検討する。

<sup>3</sup> その結実の中核をなす国体論形成の経緯については、尾藤（2014）、米原（2015）に詳しい。また人口学から社会的諸価値を論じるトッド（2008）があり、家族構成と社会の上部構造（政治・経済・文化）の連関を示し、自由・平等・民主等の社会の価値観は家族制度が生み出すとする。仏を平等主義核家族、英米を全体核家族、日独を直系家族に分類する。

の立論では構造的に機能しない領域があり、それは相当に根深いところにある<sup>4</sup>。そこには歴史忌避と同時に科学技術信奉の心性が強く見られ、ここにこの外からの媒介の必要理由がある<sup>5</sup>。そしてまたこの教育の混迷は日本に強く顕れた傾向はあれ、唯一の例外などではない。そのことは、個々の地域研究資産の蓄積するデータをもとにした言語教育の比較歴史社会学により解き明かされるはずである。つまり、「内」からすれば「外」に置いてきたはずのデータを蓄積すること、またそれらを「外」から媒介すること。いま言語教育にはこうした研究の活性化が求められている<sup>6</sup>。

---

<sup>4</sup> 加藤（2016）は繰り返される政治家の失言分析などからこの機能不全の真の理由に迫る。

<sup>5</sup> 樫村（2018）は日本社会におけるトラウマを考察し、沈黙と他者忌避、現実の分裂と「STM 言説」（「科学的・技術的・商業的言説」）、「トラウマティズム」の不在、戦争と日本社会、の四つの問題系を抽出する。また修正主義は「精神分析的な意味での「症状」としては十分理解可能であり、当時の主体を取り戻そうとする「症状」である」ので、「これらの現象にみられる倒錯的な解決ではなく、徹底した分析をする以外に、この曖昧な歴史の非連続を本来的に紡ぎ直すことは困難である」から、「血塗られた日本の伝統に向き合って徹底分析し、対象化して分節し、表象することが今求められている」とする。

<sup>6</sup> 天野（1990）は「問題に理論や方法が先行する場合、問題にみあった理論や方法が選択されるより、理論や方法にみあった問題が選びとらえる傾向が強くなる。その理論や方法が、わが国の教育社会学や社会学が内在的に生み出したものであるより、「中心」としての欧米諸国から「輸入」されたものであることを考えればこうした傾向は、わが国の教育社会学の、「中心」としての欧米との関係での辺境性からの脱出——「自立」を助けるよりは、それを妨げる危険性をはらんでいる。（中略）このことは、わが国の教育社会学者が、欧米諸国の研究者以上に、きびしい理論的な自覚を求められていることを意味する。我々は、そうした理論が生み出された社会・文化的な背景——文脈を的確にとらえ、それがもつ普遍性と特殊性を十分に検討し、認識したうえで、わが国の社会・文化的文脈の中からうみ出された諸問題に適用するという、困難な作業を要求されているのである。」と述べる。30年近く前の引用だが、言語教育では、洋学史研究や英語教育史の蓄積がある一方、マクロ的視角でのアプローチ、それも社会構造を意識した歴史記述は僅かなこと（寺沢（2014））は示唆的である。教育の歴史社会学の歩みについては井上、森（2013）を参照されたい。

なお、英語ではこの分野の泰斗である江利川春雄が戦前戦後を扱う他、戦前では他に山口（2001）、戦後を扱う綾部（2009）、寺沢（2014, 2015）の成果などがある。フランス語とドイツ語にはそれぞれ大戦前後を扱った西川（2008）、高田（2001）があり、文学者と政治責任を焦点とする。丸山真男や加藤周一、竹内好、橋川文三、吉本隆明、鶴見俊輔、山口昌男らの業績もまたこの射程に入る。戦後の英語教育史研究での傾向については寺沢（2014）に詳しい。

### 3. フランス語周辺の視角のもつ中央と周縁のねじれとその経緯

「学校社会の語学」が英語，あるいは日本語であれば，その外に置かれた「市民社会の語学」を検討することでみえるものがある。だがこの周縁化した方面を対象とする研究はほぼ手付かずのままある。言語教育の近現代史を俯瞰するならば，江戸期より中国語，オランダ語，フランス語，英語，ドイツ語がある。中国語では漢字が逆に教育上の大きな壁となって遅滞，蘭学は英学，仏学，独逸学に取って代わられた。普通教育実施では英語は主軸に取り入れられ，フランス語とドイツ語は周縁化した。しかし明治13年（1880年）以降，ドイツの国制・軍制から国体を構想するようになるとドイツ語は英語とともに国家中枢に向かう立身出世の言語となり，フランス語の傍流化は決定的となった。つまり英語と日本語，そしてドイツ語が国策の側にあった。そして戦後の教育へと続き，残影を残したまま現在に至るがそれはここでは措く。

そもそもフランス語は少なくとも第二次大戦期まで外交通商上の *lingua franca* であった。そしてフランス語にも富国強兵・殖産興業の国策を担った時期はあった。だがそれは，ペリー来航後の幕府軍近代化の要請を受けて仏式陸軍制度が導入され，尊王攘夷の戦火と戊辰戦争を経て英米海軍の世界的優位を知り，その危機感からプロシア式に転換されるまでである。その後は陸軍内部でも傍流でしかない。これらの経緯もここでは措く。

とはいえ，この傍流としてのフランス語を「正」の制度のなかから実証していく研究にはこれまでも成果が散見される<sup>7</sup>。「臣民型」民主主義国家建設に邁進してきた近代日本であれば，またこのような研究関心に，共和国フランスの「政治」と「知」の関係<sup>8</sup>から発露した主張の展開をみるのも至極当然のことである。ここにも言語教育と市民性の関係を明らかにしていくカギが大いに潜んでいることは間違いない。「正」の教育制度内については，個々に子細な考証研究を積み重ねていく必要がある。

### 4. ラジオフランス語講座周辺にみる近代的自我の萌芽と市民性の夢と挫折

ここでとりあげるのはラジオ語学講座である。近代的国民国家主義を邁進する過程で，それも大正デモクラシーを経て，また関東大震災直後の帝都復興の途上で放送事業が開始

<sup>7</sup> 田中（2014）などがある。

<sup>8</sup> この論点は宇野（2011）が的確に扱っているので参照されたい。

されたことは文字通り「画期」的な出来事であった<sup>9</sup>。絶望と希望と夢が交錯するこの時期、「正」の制度の外に、傍流か主流か判然としない、公共放送としてラジオ放送が開始する<sup>10</sup>。開始と前後して改元、昭和となった。そしてラジオは爆発的に聴取されていく。放送開始時に英語講座が誕生し、その翌年にはドイツ語、フランス語講座が季節番組として新設、それは第二放送の開始とともに通年講座となる。そしてラジオ語学講座は昭和の歩みとともに定着していく。フランス語はここに「正」の制度外にあって主流を構成する傍流の語学として「市民権」を得ていく。

幕末にはじまる大正期までの語学は、洋行や通史の例を除けば、対面による個別もしくはグループ指導、寺子屋的互恵学習、書籍による自学自習である。明治の普通教育制度化の過程で英語教育は確かにこの自学自習を一斉教授へと全国的に変容させていく。教育制度化では均一・平等が目指された。だがこの地域格差や社会階層格差是正の施策は、社会不安を確かに軽減するが、殖産興業と富国強兵を目的とした。もちろん学校教育は普及し、また郵便制度の確立は遠隔での個別指導も技術的に実現した。しかし封建的メリトクラシーからの再編が急激に進む過程では逆に学歴主義の選抜・競争が前景化し、その舞台は大都市部に集中化する。武石（2012）がいうように、明治の教育は「社会の現状」よりも「目標とする社会」を優先させる枠組みのもと、急激な変化を伴う「上からの近代化」を推進した。

ラジオ放送は、遠隔一斉を実現するメディアである。国の威信と情報戦略、また夢のメディアへの希望を背景にインフラが全国に急ピッチで整備されていく。ラジオ語学講座は、この放送という公共メディアを舞台に、語学の夢とその教育のスタイル実現が問われた。そしてラジオ放送は昭和とともに歩んだ。大正デモクラシーを経て、昭和の社会が格差是正を求めるなか、ラジオ語学講座も発展を遂げていった。そしてラジオの黄金期はまた、1930～1940年代のファシズム=総力戦の時代であった。

<sup>9</sup> 鷲田、他（2018）は、明治の「官製の近代化」とは質の違う近代を大正は歩み始めたとみる。現代の起点をそこに探る。

<sup>10</sup> 後藤新平初代東京放送局総裁は放送開始時の演説『無線放送に対する予が抱負』で放送事業に、文化の機会均等、家庭生活の革新、教育の社会化、経済機能の敏活の四つの理念を謳う。このように放送事業は教育に関わるものとして共有され、それが第二放送となる。またグッドマン（2018）はアメリカでのラジオが夢見た市民社会の形成と挫折を論じているが、日本の放送事業はアメリカ式商業展開より、イギリス BBC から強い影響を受けている。

## 文献

- 秋山隆志郎 (1975). 日本の英語教育と放送『放送文化研究年報』20, 140-177.
- 綾部保志 (編) (2009). 『言語人類学から見た英語教育』 ひつじ書房.
- 天野郁夫 (1990). 境界性と境界人性『教育社会学研究』47, 89-94.
- 井田太郎 (編) (2014)『近代学問の起源と編成』 勉誠出版.
- 井上義和, 森直人 (2013). 教育の歴史社会学—1995年以降の展開と課題『教育社会学研究』93, 193-224.
- 宇佐美昇三 (1980). 英語教育番組略史『放送文化研究年報』25, 339-426.
- 宇佐美昇三 (1981). ラジオ英語教育番組ことはじめ—初期BK・CKでの試み『NHK文研月報』昭和56年2月号, 33-38.
- 宇野重規 (2011). フランスにおける「政治」と「知」—科学・学校・知識人の共和国.  
筒井清忠 (編)『政治的リーダーと文化』(pp. 233-249) 千倉書房.
- 尾藤正英 (2014). 『日本の国家主義—「国体」思想の形成』 岩波書店.
- 樫村愛子 (2018). ト라우マと日本社会. 田中雅一, 松嶋健 (編)『トラウマを生きる』  
(pp.119-136) 京都大学学術出版会.
- ガットマン, E. (2004). 神山正弘 (訳)『民主教育論』 同時代社.
- 加藤典洋 (2016). 『増補改訂 日本の無思想』 平凡社.
- グッドマン, D. (2018) 長崎励朗 (訳)『ラジオが夢見た市民社会』 岩波書店.
- 高田里恵子 (2001). 『文学部をめぐる病い—教養主義・ナチス・旧制高校』 松籟社.
- 田中貞夫 (2014). 『幕末明治初期フランス学の研究[改訂版]』 国書刊行会.
- トッド, E. (2008). 荻野文隆 (訳)『世界の多様性 家族構造と近代性』 藤原書店.
- 寺沢拓敬 (2014). 『「なんで英語やるの？」の戦後史—《国民教育》としての英語, その  
伝統の成立過程』 研究社.
- 寺沢拓敬 (2015). 『「日本人と英語」の社会学』 研究社.
- 武石典史 (2012). 『近代東京の私立中学校—上京と立身出世の社会史』 ミネルヴァ書房.
- 西川長夫 (2008). 『日本回帰・再論』 人文書院.
- 山口誠 (2001). 『英語講座の誕生』 講談社.
- 米原謙 (2015). 『国体論はなぜ生まれたか—明治国家の知の地形図』 ミネルヴァ書房.
- 鷺田清一, 佐々木幹郎, 山室信一, 渡辺裕 (2018). 『大正=歴史の踊り場とは何か 現代の  
起点を探る』 講談社.

【口頭発表】

## 情動レベルに働きかける市民性教育の実践に向けて

—ことば・からだ・アートを融合させた難民問題へのアプローチ—

横田 和子（目白大学），岩坂 泰子（広島大学），岡本 能里子（東京国際大学）  
佐藤 仁美（目白大学），當銘 美菜（目白大学）

### キーワード

情動，アート，市民性，難民性，あいだ

### 1. 目的と背景

本発表は、日本国際理解教育学会の特定課題研究の中のプロジェクトの一つ、「難民問題から国際理解教育を問う」の中に生まれた「ことば・からだ・アート」チームによる発表である。筆者らはこれまで国際理解教育を軸に、難民と市民の「あいだ」（この「あいだ」は小玉（2013）に由来する）の断絶にアプローチする学習プログラムを考案し実践してきた。難民「について」学ぶ教材や資料はすでに多くの例がある。知ろうとすれば様々な事柄を知ることができる状況にある。しかし難民問題にしても、国際理解教育にしても、「知る」ことは最終目的ではない。解決し難い複雑で大きすぎる課題であることを認めた上で、その先の価値観・態度・行動の個人的、あるいは集会的、社会的な変容が求められると考える。

そこで筆者らが重視したのが「ことば・からだ（身体性）・アート」という視点である。この3つの視点を融合させることで、学習者の認識のみならず情動にまで働きかけることができるのではないかと考えた。逆に言えばこれまでの学習が、往々にして「日本は恵まれていると思いました」「早く解決すればいいと思いました」といった、決して間違っていないが他人事感溢れるコメントを引き出してきた（渡辺：2018）のは、学習者個人の資質というよりも、学習方法において情動に働きかけるに至っていなかったのではないかと、という反省がある。とりわけ、「からだ」の次元での他者との交感の欠落が、想像力の欠落や思考停止につながっていたのではないかと問いがある。

なお、ここで筆者らは「情動(emotion)」という語を一般的な意味、すなわち、無意識に根ざした激しい感情の動きという意味で用いている。だがヴィゴツキーの情動理論を教



育学の見地から分析した庄井（2008:12）も補足するように、この語に近い概念には、情念(passion)、感情(affection)、感覚(feeling)、感性(sensitivity)などがあり、その「差異と同一についても慎重な配慮を要する場合もある」。

また、情動への働きかけの欠落が、難民と市民の「あいだ」へのまなざしの、教育現場での固定化された見方をもたらしがちではないかという問いがある。例えば紅野（2002）が指摘する、難民としての太宰が支援者に向ける「感謝」と「にくしみ」、あるいは、あるTV番組（こころの時代～宗教・人生～「外国人収容者と共にありて」NHK 2018/9/30）で紹介された、日本人の牧師が、支援していた外国人収容者の言動に腹をたて、いつの間にか支援者のつもりが上から目線になっていた自分に気づくといったエピソードの中には、矛盾や対立が含まれているからこそ、学習者の情動に働きかける要素があると考えられる。藤原（2018）は、得てしてマイノリティはいたわり・支援の対象になりがちであり、にも関わらず、彼らが主張したり異議申し立てを起せば途端にそこに軋轢が生まれがちであることを指摘している。「市民」に対しては「難民」について関心を持つよう一方的に啓蒙し、あるいは「難民」に対しては「市民」について理解するよう一方的に啓蒙する、といった双方向に見せかけた断絶した方法ではなく、互いの「あいだ」でやりとりされる複雑な情動、そこには当然正の感情も負の感情も含まれるし対立や軋轢も生じるが、そこにこそ目を向け、それを擬似的にでも味わうことで、共生を自分ごととして考える入り口に学習者が立つことができないかと考えた。そのことが、藤原（2018）が言うように、これまで足元の多文化共生について不十分な扱いを行ってきた学校教育、あるいは「一民族・一国家・一言語」といった前提に基づく国民教育をほどこき、「単なる友情・信頼ではない多文化共生のあり方を探」り、複雑で多様なアイデンティティに開かれた市民性教育のあり方を探ることに通じると考えた。

田澤（2015）は、「ヴィゴツキーにおいては、思考、行動、情動からなる機能的統一体が重視されたわけであるが、やはりもっとも重視していたのは情動であった」と述べている。この情動が、筆者らの視点である「ことば・からだ・アート」といかに繋がるのか、もとよりその三つはそれぞれバラバラに存在しているものではないが、その転換・変換・イメージの創造がどのように行われていたのか、そしてそれが市民性教育にどう結びつくのかを検討したい。

## 2. ことば・からだ・アートの視点から

### 2.1. ドラマワーク(アフガニスタン難民キャンプ, ドイツの家庭, 日本)

筆者らはドラマワークの実施にあたり、まず難民キャンプを舞台にした絵本『ともだちのしるしだよ』を脚本化し実践を行った。その成果の一部は既に「<ことば・からだ・アート>による難民問題学習へのアプローチ (1) 一国際理解教育におけるドラマワークと協働アートワークの実践から一」(日本国際理解教育学会第28回研究大会:宮城教育大学)として発表している。この絵本は、難民キャンプでの生活を読者にも想像させながら、決して難民を固定化せず、友情や別れを描き出し、個々の人物の心情を豊かに描き出した秀作である。しかしながら難民キャンプを舞台にした実践は、学習者の発達段階やレディネスによっては、日常生活と乖離し、かえって学習者にとって難民が特別で非日常的な存在であり、日本社会で共に今後生きていく個人としては捉えづらい印象をもたらしかねないという課題に直面した。またドラマワーク自体は楽しめても、ふりかえりの深化の仕方についての課題も浮かび上がった。そこで和田・中田ら(2010)による対話の手法、メタファシリテーションに着目し、ふりかえりの深化を目指した(後述)。

その後、『ようこそ、難民』というドイツを舞台にした日本の児童書を脚本化し、大学生を対象にドラマワークを試みた。だが舞台がドイツという設定は学習者にとっての難民問題の「ひとごと感」の醸成に、一役買っていたのではないかと考える。そこで本発表の直前にはなるが、難民を受け入れる社会の意識を高めることを目的に、日常生活を舞台にしたドラマワークを実践予定である。一般的には感情があって行動に至ると解釈されがちであるが、ドラマでは行動によって感情が生まれる。どちらの感情も真であることが、教育実践に何をもたらすのかを検討する。

### 2.2. アートワーク(ココロのマド, フィンガーペインティング)

3つの視点「ことば・からだ・アート」はそれぞれ絡み合っているが、ドラマワークにおいては「からだ」の比重が強い。そこで「アート」の比重を押し出すのが文字通りアートワークである。上記のドラマワークの前後に、ココロのマド, フィンガーペインティングというワークを黙って体験してもらった。これはイメージの世界に遊びながら、わかったこと, 感じたことを早急に言語化してしまうのではなく、むしろ言語使用に制限をかけることにより、感情面を引き出す効果を期待した活動である。あるいは、「語りが生みだされる沈黙は、悲しみを体験しつつそれを超克する死と再生のドラマの舞台なのである」(庄

井:2008:98)ということも考慮に入れて良いかもしれない。この活動には、参加者と参加者の「あいだ」、参加者と役柄（難民であったり、市民であったり）との「あいだ」、参加者とイメージの上での「難民」や「市民」との「あいだ」など、無数の「あいだ」が交錯する。そのことについて後のリフレクションワークで語られることになるが、同じ台本のドラマワークをやっても、アートワークを介さないグループと介したグループ、あるいはその逆の場合も、生まれてくるものに違いがあるように我々には思われた。このことはヴィゴツキー（1971: 341）のいう、「同じ恐れ、同じ痛み、同じ興奮でも、芸術によってよびおこされたそれは、そこに含まれているもの以上のなにかをもっている」という指摘にも通じるかもしれない。庄井（2008:42）は、こうした芸術による情動的に生き抜く体験、情動体験が、芸術の持つ最重要の役割であるとし、「こうした芸術の現実性(リアリティ)は情動の現実性とも密接に結びついている。客観的現実であろうと、主観的現実であろうと、いずれの場合も一多くの民話や伝説がそうであるように一虚構の芸術が情動的現実として、深く体験されることはありうる」と述べている。その上で筆者らは、この情動体験によって、難民問題へアプローチすることでより深層の「自己内他者」（難波：2008）、あるいは市民性とグラデーションで連なる「難民性」を学習の中で浮かび上がらせることができるのではないかと考えた。つまり学習者は自分とは異なる社会的・歴史的・文化的背景を持つ人のストーリーに自己を投影し想像する。それにより浮かび上がるさまざまな「情動」が「自己内他者」を呼び起こす。その情動によって生まれる感情は、他者に対して共感的であることもあるが、拒絶・怒りといった葛藤を伴う感情が、参加者さえ気づかなかった自己内他者に気づくことにつながり、そこからさらなる葛藤を生む。これらの「想像力」や「感情」は発達の媒介である。アートは媒介となる想像力や感情を喚起させる装置なのである。

「有機体は、環境とのある均衡に導かれ、蒸気圧が物体の抵抗を上回るとき、釜の弁が開くように、バランスがとられなければならない。だから芸術は、われわれの行動の臨界点における、このような環境との爆発的均衡のための手段である」（ヴィゴツキー:1971: 346）

庄井（2008：94）はいう。「ヴィゴツキーは、内言を媒介とした思考と言葉との往還運動から、この詩的言語が生成する瞬間の心理学と教育学を構想しようとしていたのではないだろうか」。だとするなら、このアートワークにより、内言を媒介とした思考と言葉との往還運動から、詩的言語が生成する瞬間の市民性教育を構想できないだろうか。

### 2.3. リフレクションワーク（メタファシリテーション）

ここでのリフレクションワークは、ドラマの最中にファシリテーターが場を止めて演技者に促すリフレクションと、ワーク後に車座になって行う全体リフレクションの二つを指す。いずれも参加者は自由に「ことば」を表出する。ここで参考にしたのがメタファシリテーションと呼ばれる対話の手法である。この手法は途上国支援に関わってきた和田・中田らによって開発された。途上国支援において先進国が援助した設備や物資が無駄になったという話はよく知られている。この手法はこうしたずれの原因を、対話上で起こる出来事（被支援者が支援者の欲望に沿った答えを提供してしまう、思い込みなど）に見出し、このずれを防ぐために事実質問（いつどこで誰が・・・）を重ねていくというものである。質問者は「なぜ」と理由を問うことをせず、対話の相手に聞くのではなく思い出させることで対話を重ね、対話の相手が気づいていないことを引き出していく。「なぜ」を学校教育の中で当然のように用いてきた筆者らにとってこの手法は斬新であった。「なぜ」という質問自体がダメなのではなく、この質問に答える準備が答える人になればこの質問は意味がない。メタファシリテーションにはそのレディネスを整える機能があると考えられる。この手法によって参加者の体験、情動・思考・行動の軌跡をふりかえり、その意味を検討する。難民と市民の「あいだ」でも、教師と学習者の「あいだ」でも、同様のずれは起こりうる。メタファシリテーションを用いることでリフレクションにどのような変化を起こせるのかについて、当日報告する。

庄井（2008:63）によれば、「ヴィゴツキーが芸術の美的な情動体験で重視したのは、無意識の社会的意識化という問題」であり「ヴィゴツキーにとって、無意識なるものは、他者との情動的交わりのなかで、社会的に認知される形式(かたち)をもとめて揺れ動きつづけているなにものかであった」という。個々の人間の情動が揺さぶられる経験は、個人的な出来事でありながら同時に社会的な出来事である。無関心あるいは一方的な排除や同情の眼差し、そうした「無意識」を、ことば・からだ・アートを融合させて浮かび上がらせ社会的意識化につなげていくために、このリフレクション部分は最重要である。リフレクションが表層的なものになると、冒頭に掲げたコメントの表出につながることも予想される。庄井（2008:79）に倣えば、次のように言えるかもしれない。デカルト的な価値観によってたつ教育は、「難民問題」というグローバリゼーションがもたらした歪さに対してそれを「修理」「改造」の対象と捉え、「克服し」「管理する」ことが必要だという地点に

学習者を導く。一方、ヴィゴツキーに多大な影響を与えたスピノザ的価値観に寄れば、人生における一回性の出来事の意味を全連関的に捉えようとする。そうした態度は、「揺れる情動の必然を深く理解する営みや、その情動にもっとも相応しい観念を探索すること」を促す。そのとき精神と身体とはバラバラな存在ではなく統一的な存在であり、それを能動的な存在へと変容させていくことが教育の基本路線となる、と。つまり、情動にアプローチしなければ、どれだけ難民問題の学習について多く時間を取ろうが、絶対に見えてこない「月の裏側」があるということだ。ヴィゴツキーの関心が「身体と情動の響きあいのなかから新たな課題が生成してくる対話(goal-emergent dialogue) (庄井:2008:97) 」にあったならば、そのことに応答する市民性教育の形を提示したい。

## 文献

- 今泉みね子 (2018) 『ようこそ、難民-100万人の難民がやってきたドイツで起こったこと』  
合同出版
- ヴィゴツキー, L.S. (1971) 『芸術心理学』 (柴田義松・根津真幸訳) 明治図書.
- カレン・リン・ウィリアムズ, カードラ・モハメッド (2009) 『ともだちのしるしだよ』  
岩崎書店
- 紅野謙介 (2002) 「難民の記憶--戦争を生きる太宰治」『国文学解釈と教材の研究』47 (14)  
pp.28-34.
- 小玉重夫 (2013) 『難民と市民の間で』 現代書館
- 庄井良信 (2008) 『ヴィゴツキーの情動理念の教育学的展開に関する研究』 (広島大学大学院学位論文) <http://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/ja/00027593> (2019/2/01アクセス)
- 田澤安弘 「ヴィゴツキーの情動論」 『北星学園大学社会福祉学部北星論集』 52, pp.159-177.
- 難波博孝 (2008) 『母語教育という思想-国語科解体 再構築に向けて』 世界思想社
- 藤原孝章 (2018) 「マイノリティと道德教育 多文化共生・シティズンシップの視点から」  
『世界』11月号, 岩波書店
- 渡辺貴裕 (2018) 「仮説的な実践を通しての『実践の中の理論』の変容」 『国語科教育における理論と実践の統合』 全国大学国語教育学会編, p.76
- 和田信明・中田豊一 (2010) 『途上国の人々との話し方』 みずのわ出版

【口頭発表】

「ちゃんとした、きれいな英語」のイデオロギー的構築  
ーフィリピン系スカイプ英会話をめぐってー

田嶋 美砂子（茨城大学）

キーワード

英語, フィリピン系スカイプ英会話, 言語イデオロギー, 言説実践, 構築主義

1. はじめに

言語学習者をとり巻く社会状況が日々変化し、それに伴い、学習の目的やニーズも多様化する昨今、日本の語学教育産業においてスカイプなどのテレコミュニケーションツールを活用したオンライン英会話が新たなビジネスとして興隆している。その人気は十数年前から急速に高まっており、2014年時点で150以上のプロバイダーが存在すると報告されている（ダイヤモンド社、2014）。中でも、フィリピン在住の大学生や学士／修士の学位保持者を講師として雇用するフィリピン系スカイプ英会話の市場が拡大しているが、その背後にある要因の1つとして格安の受講料が挙げられる。例えば最大手プロバイダーのレアジョブでは、25分の授業が187円で提供されており（レアジョブ、2019）、これは「ネイティブスピーカー（以下、NS）」と呼ばれる講師のオンライン授業と比較すると、約20分の1の価格であるといえる（Tajima, 2018）。このような中、英語学習者の間ではフィリピン系スカイプ英会話の「価格」と「講師の質」にまつわる議論が活発になってきている。本発表では、この議論において学習者が講師の英語を描写する際にしばしば使用する「ちゃんとした」「きれいな」という表現に着目し、これらが「英語」という語と結びつくときに出現する言語イデオロギーについて論じることを目的とする。

2. 研究概略：理論的枠組，データ

本発表は、Kubota and Miller (2017) が「ポスト構造主義理論を含めたポストモダンの構築主義」(p. 133) と称する理論的枠組に依拠している。この枠組では、権力やイデオロギーをトップダウン式に降りかかってくるマクロ的なものと見なすのではなく、日常における人々の言動を通じて行使され、産出されるミクロ的なものと捉える。言語、文

化, 民族性, ジェンダーなどに関しても同様で, 例えば「日本文化」という概念は所与の  
カテゴリーというよりも, 人々の言説実践によって事後的に構築されると考えるのがポスト  
構造主義および構築主義である (e.g., 上野, 2001; 田嶋, 2015; Pennycook, 2007)。

本発表が基盤としている研究プロジェクトでは, 上述の点を重視し, 人々の語りをデー  
タとして用いた。具体的には, 以下の通りである。

1. 英語学習に勤しんでいる社会人 10 名, 大学生 5 名への聴き取り調査結果
2. 「クチコミランキング」(サービスや商品を口コミで評価するオンラインプラットフォーム) の「オンライン英会話編」に寄せられた投稿 213 通 (データソース : [https://kuchiran.jp/business/eng\\_online.html](https://kuchiran.jp/business/eng_online.html))

なお, 「語り」という表現からは, 話しことばを連想することが多いかもしれないが, ここでは 2 に挙げたように, 書きことばもデータに含めている。これは, 本研究プロジェクトが人々の言語に対する思考・信念・感情 (言語人類学でいうところの「言語イデオロギー」(e.g., Kroskrity, 2004)) そのものに注視し, それらが出現するモードの区分には重きを置いていないためである。むしろ, 意味生成は言語だけではなく, さまざまなセミオティック資源を通じてマルチモダルになされるという洞察 (e.g., Djonov & Zhao, 2014; Pennycook & Otsuji, 2014) に依拠していることを付記しておく。

### 3. 「ちゃんとした, きれいな英語」の構築

この章ではまず, 英語学習者である伊藤氏 (仮称) がフィリピン系スカイプ英会話について述べているテキストを分析する。その後, 「クチコミランキング」に寄せられた投稿 4 通を紹介し, 伊藤氏の語りと関連づけながら, 議論を深めていく。

伊藤氏はゲーム制作会社で働く女性で, 勤務先では音響部門に所属している。海外向けゲームの場合, 登場人物のセリフは英語やフランス語などで録り直すため, 伊藤氏はアメリカ合衆国に数週間, ないしは数ヶ月滞在し, 現地のディレクターや声優とともに仕事をすることがあるという。彼女にとってこのことが英語学習に勤しむ理由となっているが, 録音作業には常に通訳が同席するため, 英語力伸長に対する切迫した思いはないとのことである。伊藤氏はこれまでにオーストラリアの語学学校や日本国内の大手英会話学校に通った経験をもつが, フィリピン系スカイプ英会話を受講したことは一度もない。以下は

そのような伊藤氏にスカイプ英会話に興味があるか否かを尋ねたときの応答である。

【抜粋 1】（聴き取り調査実施日：2015年1月13日）

フィリピンの人のレベルを知らないから、わかんないんだけど、でも、フィリピンの人がネイティブなんであれば、全然いいとは思う。[…] 安く、その、フィリピンの人でも、英語がま、ちゃんとしゃべれる人と話せるんであれば、[いい。でも、] […] 「英語学習」っていうかっていうと、ちょっとわかんない。例えばその、何だろう、文法を学びたいとかさ、例えばきれいな英語を学びたいとか、[…] ちゃんとした発音だとか、何か、そういうのを学ぶのがフィリピンのその安い英会話でできるのかどうかっていうと、私はわからない。

伊藤氏はこの応答の中で、特定の講師について語っているわけではない。氏自身、冒頭で「フィリピンの人のレベルを知らない」と表明しているように、フィリピン在住講師に関する情報やかれらと接した経験はほとんどなく、彼女の語りは漠然とした心象を基盤としている。伊藤氏はそのような心象に依拠しながら、フィリピン系スカイプ英会話が許容できる条件を提示している（「フィリピンの人がネイティブなんであれば」「英語がま、ちゃんとしゃべれる人と話せるんであれば」）。これらの条件からは、彼女がフィリピンの人々を英語の NS とは考えておらず、「ちゃんとした英語」の話し手とも見なしていないことが推察される。さらに興味深いのは、たとえこのような条件を満たしたとしても、フィリピン在住講師から英語を学ぶことの意義には懐疑的な見解を述べている点である（『英語学習』っていうかっていうと、ちょっとわかんない）。これは、「フィリピンのその安い英会話」では、「文法」や「きれいな英語」、そして「ちゃんとした発音」を習得することができないのではないかという懸念に起因している。

フィリピン系スカイプ英会話を提供するプロバイダーの広告でしばしば見られるのが、「フィリピンで話されている英語＝疑似アメリカ英語」「フィリピン在住講師＝疑似 NS」という言説を構築し、雇用している講師の正統性を主張する手法である（田嶋，2017）。しかし、【抜粋 1】でのフィリピン在住講師はそういった広告に反し、伊藤氏の言説実践を通じて「文法が教えられず、ちゃんとした発音で、きれいな英語が話せない」者として再構築されており、彼女の語りは同時に、そのような英語は NS の所有物であるという言語イデオロギーの再生産にも加担していることがわかる。



「ちゃんとした」「きれいな」という修飾語は、フィリピン系スカイプ英会話の実際の受講者が「クチコミランキング」に寄せた投稿内でも使用されている。

【抜粋 2】（サイト閲覧日：2014年3月4日）

訛りやアクセントが心配でしたが、想像以上にキレイな英語だった […]。

【抜粋 3】（サイト閲覧日：同上）

[...] 発音はどの先生もきれいでフィリピン特有のなまりが気になりません。

ここでは、伊藤氏の語りとは異なり、「キレイな」「きれいで」という表現がフィリピン在住講師を肯定的に描写する際に用いられている。とりわけ興味深いのは、【抜粋 2】の投稿者が以前はフィリピン在住講師の「訛りやアクセント [を] 心配」していたものの、受講を通じて気持ちが変わり、その結果、「想像以上にキレイな英語」と述べている点である。なお、「ちゃんとした」「きれいな」という言い回しは使われていないが、受講後のこのような移り変わりは、次の【抜粋 4】でも見受けられる。

【抜粋 4】（サイト閲覧日：同上）

あまり期待をしていなかったのですが、ネイティブ同様の正しいアクセントで話され […]。 […] 非常に満足です。

この抜粋では、印象が変化したことの報告に加え、「ネイティブ同様の正しいアクセントで話され」と書くことにより、プロバイダー側の「フィリピン在住講師＝疑似 NS」という言説的構築を強化していることがわかる。しかし、実際に受講すれば、考えが変わるとは限らない。以下の投稿が例示するように、フィリピン在住講師の英語に対して否定的な見解を維持したまま、受講を終えた学習者も存在するからである。

【抜粋 5】（サイト閲覧日：同上）

何人かの先生と会話したのですが、やはりフィリピン人特有の発音で聞き取れない先生が多かったです。

以上のように、フィリピン在住講師の英語にまつわる学習者の語りが複雑性や多様性、両義性を示す中、本発表は、伊藤氏や投稿者の見解が「正しいか否か」「適切か否か」を調査することに関して大きな意義を見出していない。本発表が重視し、依拠するのは、Foucault (1980) が論じた「真理の体制」である。彼はこの思考の下、知が真理であるかどうかではなく、それが人々の言説実践を通じてどのように「真理の効果」を生み出すのかを検証することの必要性を示唆した。つまり、「それ自体は真理でも虚偽でもない言説内で」(Foucault, 1980, p. 118), 「ちゃんとした」「きれいな」という表現が「英語」と結びつくとき、「どのように真理の効果が産出されるのか」(Foucault, 1980, p. 118) ということの探究が重要であるといえる。

本稿で紹介したテキストの場合、フィリピン在住講師の英語に対して「ちゃんとしている／していない」「きれいだ／ではない」と人々が語るとき、そこではほぼ常に(真理であるか虚偽であるかは別として)「ちゃんとした、きれいな英語」を所有する者としてのNSが想起される。とはいえ、このNS像に具体的な根拠は存在しないことが多い(例えば伊藤氏は、【抜粋 1】に続く語りの中で、「きれいな英語」の話者として「アメリカ人」を挙げながらも、「私もそれがどうきれいなのか、よくわかんないけど」とつけ加えた)。それにもかかわらず、NSが話す(とされる)「ちゃんとした、きれいな英語」は、フィリピン在住講師の正統性を認定したり、否定したりする際の基準として頻繁に出現する。そしてそれは、人々に繰り返し語られることによって「真理の効果」を発動し(Kubota, 2011; Pennycook, 2007)、やがて「ちゃんとした、きれいな英語を話すNS」「ちゃんとした、きれいな英語を話さないフィリピン人」「フィリピン人だけれども、ちゃんとした、きれいな英語を話す講師」といった見解が広く流布した言説となっていくのである。

#### 4. おわりに

前章では、「ちゃんとした、きれいな英語」という概念が言説的に構築される様子を例示した。それを受け、ここで結びの代わりとして主張したいのは、「ちゃんとした、きれいな英語」、すなわち「NSが話す英語」は、イデオロギー的に理想化されるものの、実際の運用場面では歓迎されない場合も存在するということである。当日の発表では、さらなるデータを紹介しながら、NS礼讃が決して絶対的なものではなく、また、「ネイティブネス=権力性」という構図も固定化されているわけではないことを論じていく。

## 文献

- 上野千鶴子 (2001). はじめに. 『構築主義とは何か』 (pp. i-iv) 勁草書房.
- ダイヤモンド社 (2014). 『週刊ダイヤモンド 2014年1月11日号』
- 田嶋美砂子 (2015). EIAL としての「日本英語」論を再考する. 井村誠・拝田清 (編) 『森住衛教授退職記念論集 日本の言語教育を問い直す—8つの異論をめぐって—』 (pp. 345-354) 三省堂.
- 田嶋美砂子 (2017). フィリピン系スカイプ英会話講師の「正統性」を巡るポリティクス—「ネイティブネス」を中心に—. 『言語文化教育研究学会第3回年次大会 言語文化教育のポリティクス 予稿集』 (pp. 190-193) 言語文化教育研究学会.
- レアジョブ (2019). 料金プラン. <https://www.rarejob.com/payment/>
- Djonov, E., & Zhao, S. (2014). From multimodal to critical multimodal studies through popular discourse. In E. Djonov & S. Zhao (Eds.), *Critical multimodal studies of popular discourse* (pp. 1-14). New York, NY: Routledge.
- Foucault, M. (1980). *Power/knowledge: Selected interviews and other writings, 1972-1977* (G. Colin, Trans.). New York, NY: Pantheon Books.
- Kroskrity, P. V. (2004). Language ideologies. In A. Duranti (Ed.), *A companion to linguistic anthropology* (pp. 496-517). Malden, MA: Blackwell.
- Kubota, R. (2011). Immigration, diversity and language education in Japan: Toward a glocal approach to teaching English. In P. Seargeant (Ed.), *English in Japan in the era of globalization* (pp. 101-122). Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- Kubota, R., & Miller, E. R. (2017). Re-examining and re-envisioning criticality in language studies: Theories and praxis. *Critical Inquiry in Language Studies*, 14, 129-157.
- Pennycook, A. (2007). The myth of English as an international language. In S. Makoni & A. Pennycook (Eds.), *Disinventing and reconstituting languages* (pp. 90-115). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Pennycook, A., & Otsuji, E. (2014). Metrolingual multitasking and spatial repertoires: 'Pizza mo two minutes coming'. *Journal of Sociolinguistics*, 18, 161-184.
- Tajima, M. (2018). Gendered constructions of Filipina teachers in Japan's English conversation industry. *Journal of Sociolinguistics*, 22, 100-117.

【口頭発表】

マーケティングの視点から考察する  
言語教育サービスの商品化  
—香港の民間日本語教育機関を事例として—

瀬尾 匡輝（茨城大学）

キーワード

民間日本語教育機関，商品化，マーケティング，海外の日本語教育

1. はじめに

新自由主義的競争原理が広がる現代社会において、各教育機関は他の教育機関との競争の中で消費者である学習者を獲得するために、言語教育サービスの商品化に努めている。では、各教育機関は具体的にどのように言語学習を商品として売り出しているのだろうか。本稿では、コトラー（2002）の競争地位別戦略を手掛かりに、日本語教育サービスがどのように商品化されているのかを考察することを試みる。

2. 競争地位別戦略

競争地位別戦略とは、業界内の各企業をマーケットシェアの観点から、1) リーダー、2) チャレンジャー、3) フォロワー、4) ニッチャーに分類し、それぞれが自分の地位に応じたマーケティング戦略を選んでいくという考え方である。それぞれの類型には、表1に示すような特徴がある。

表1 各類型の特徴

リーダー	業界において最大のシェアを持つ企業。自社のシェアを拡大及び維持するだけでなく、その業界を牽引する主導的な立場を持つ。リーダーの戦略には、周辺需要拡大戦略と同質化競争戦略がある。
チャレンジャー	業界において2, 3番目に位置する企業であり、業界首位になることを目指してリーダーに対して挑戦する。チャレンジャーの戦略には、

	差別化戦略がある。
フォロワー	業界において 2, 3 番目に位置する企業であるが, リーダーには挑戦せず現状を維持しようとする。
ニッチャー	業界におけるシェアは高くないが, ニッチな市場での地位を獲得しようとする企業。ニッチャーの戦略はリーダーと同じであるが, ニッチ市場でのトップを目指す。

本発表では, 香港の教育機関 A (リーダー), 教育機関 B (フォロワー), 教育機関 C (ニッチャー) に焦点をあて, 各教育機関がどのようにして言語学習を商品として売り出しているのかを分析した結果を報告する。

### 3. 調査の概要

本調査は香港をフィールドとした。香港の約 7 割強の日本語学習者は, 民間日本語教育機関や大学付属の社会人教育機関で学んでいる (国際交流基金, 2017)。これらの教育機関で, 学習者は仕事帰りや週末の余暇活動として日本語を学んでいる (瀬尾, 2011; 久保田他, 2014)。そのような状況で, 香港の民間日本語教育機関は余暇活動として日本語を学ぶ学習者をより多く獲得するために教育サービスの商品化を試みており, 本調査の対象とすることに適していると考えた。

調査では, 香港の日本語教育機関 6 校の学習者 35 名, 教師 28 名 (日本語母語話者 11 名, 非母語話者 17 名), プログラム運営者 7 名 (日本語母語話者 2 名, 日本語非母語話者 5 名) に対して 30 分から 2 時間の半構造化インタビューを 2017 年 8 月下旬から 9 月上旬にかけて行った。本稿では, そのうちの 3 つの教育機関に焦点をあてる。

本研究はケース・スタディ (メリアム, 2004) であり, 各教育機関のケースを提示する。データの分析では, まずすべてのインタビュー・データを書き起こしたものを読み込み, 調査協力者の言語学習の商品化と消費に対する意識と行動についてカテゴリーを生成し, それらの関係について分析した。

## 4. 分析

### 4. 1. 教育機関 A（リーダー）のケース

教育機関 A は、初級から上級、10代の子どもから定年退職後の高齢者まで幅広い学習者が学ぶ大手の日本語教育機関である。香港の多くの人々によってすでに知られているため、積極的に広告を出す必要はない。「よそ（の教育機関）が出してるから」（運11）と、新聞広告等の宣伝をブランディングを保つために出してはいるものの、あまり集客効果はないと考えていた。

学習者数が多いことによって「いろんなことができる」（運 1）。そのため、積極的に他校がやっていないような「executive（高級）」（運 1）な文化イベントを開催していた。だが、イベントの開催が直に受講生の増加につながるとは決して考えてはおらず、むしろ香港の人達がまだ知らないような日本文化を紹介したいと考え、イベントを実施していた。そして、これまで日本語学習に興味がなかった層に対して「日本文化」を売り出すことで、香港内の日本や日本文化、日本語に対する需要を拡大しようとしていた。

また、受講生の獲得にはあまり困ってはいないため、宣伝にかかる時間やお金を新しいプログラムの開発やコースの内容を充実させることに注ぐことができていた。そして、教育機関 A では学習者の「ニーズにばかり合わせ過ぎ」てしまうと「教育者としての役目を果たせない」（運 1）ということから、教育機関が目指したい方向でのプログラムの開発やコースの内容の充実を試みていた。最上級の日本語授業では、Content-Based Instruction が取り入れられている。プログラム運営者は、香港におけるコンテンツを基にした教育の「パイオニア」（運 1）になりたいと考えており、最上級日本語授業の科目の種類や内容を充実させることに重きをおいていた。だが、このプログラムの開発はプログラム運営者からのトップダウンのプロセスで行われるのではなく、現場の教師から提案しやすい環境のもとで行われていた。そのため、教師自らが自身の知識やスキルを活かした授業を企画し、プログラム運営者に提案することが可能となっていた。そして、非常勤講師のなかには上級コースを担当することで授業数を増やし、自らの雇用を守る者もいた（教 18）。

---

<sup>1</sup> プログラム運営者を「運」、教師を「教」、学習者を「学」と省略する。

#### 4. 2. 教育機関 B (フォロワー) のケース

教育機関 B は香港に古くからある老舗の日本語教育機関である。学習者が「古い学校 (は) 信用」(学 9) ができると述べるように、「広告を出さな」(運 2) くとも、昔からあるブランディングによって口コミで受講生を集めることができていた。そして、「宣伝するよりも先生の質を高めること」を重視し、「学生に対する親切さ」(運 2) を教師に求めている。教育機関 B は授業外での学習者に対するフォローアップに力を注いでおり、教室外で学習者と接したり、質問に答えたりすることが教師には求められていた。学習者は「親切」(学 4) に対応してくれる教師やスタッフという点に当教育機関のよさを感じており、教師達も学習者の個人的な相談に乗ったりすることで「家族」(教 4) のように学習者と接することに充実感を抱いていた。

教育機関 B で働く教師の満足度は極めて高い。教師達は「模索しながら自分なりの教え方を見つけ」(教 4) ることが推奨される職場で、自分自身の教育観に合った教え方をそれぞれが見つけようとしていた。そして、プログラム運営者は積極的に現場の教師の声を聞き入れようとしており、「自由に意見が言える」(教 11) 雰囲気があった。また、待遇面でも教員の満足度を高められるよう、教育機関 B 独自の手当てを出すなどの工夫をしていた。

#### 4. 3. 教育機関 C (ニッチャー) のケース

教育機関 C は、新しく開設された日本語教育機関であり、積極的に学習者を獲得する必要があった。そのため、教育機関 C は他の香港の教育機関よりもさらに教師と深く交流できることを独自性として打ち出し、一つのウリとして売り出そうとしていた。例えば、学習者の相談に乗り、金銭的な理由で学習を継続することが難しいとなれば、日本語が使える仕事を紹介したりしている。だが、初めころから積極的に学習者と密なやりとりをしていたわけではない。プログラム運営者は民間日本語教育機関における日本語教育は義務教育ではないということから、当初は学習者の「相談に乗る義務がない」(運 3) と考えていた。だが、相談に乗ることを通して教師と学習者の「仲がよくなってきたのも事実」(運 3) であり、「教師と学生の関係ではなく、友達みたいな存在になっ」たことに対して「有意義だと思」うようになったことから、それを積極的に打ち出そうとしていたのである。また、教師と学習者、学習者間のつながりを創出するために、複数の文化交流会を開催し、他校との差別化を試みていた。教育機関 C の受講生達も「暖かい」(学 4)

雰囲気のある教育機関で、「先生というより友達みたいな」(学 6) 教師から日本語を学ぶことに対して喜びを感じていた。

教育機関 C は新設校であることから、香港内での認知度は極めて低い。そのため、積極的に教育機関をアピールしなければならない。だが、限られた予算のなかでは新聞広告等の宣伝を出すことは難しい。そこで、教育機関 C では、Facebook 等のソーシャルメディアを用い、イベント等の写真を公開することで香港内での教育機関の認知を高めようとしていた。受講生は、「写真がいっぱいあ」(学 4) の Facebook のページを見て、教育機関 C を選んでいた。

## 5. 考察

本調査を行った教育機関では、それぞれの立場に合った方法で学習者を獲得し、自身のプログラムの質を向上させようとしていた。例えば、リーダーである教育機関 A では、香港における日本語教育自体のプレゼンスを高めようと、「executive (高級)」な文化紹介を行ったり、コンテンツを基にした日本語授業の拡大や質向上を試みていた。一方で、ニッチャーである教育機関 C は、同じように文化紹介のイベントを行ってはいるが、その目的は教師と学習者、学習者間のつながりを創出することであり、他校とは異なる価値観を売り出そうと試みていたのである。そして、フォロワーである教育機関 B は、伝統ある老舗の教育機関であったため、あえて積極的に学習者の獲得は目指しておらず、教師の質を高め、学習者の満足度を高めることに力を注いでいた。

コトラー (2002) は、各企業が競争地位別戦略を用い、市場競争上の自社のポジショニングをすることの重要性を指摘しつつも、顧客に対する意識も忘れてはならないという。なぜなら、顧客に目を向けることで新たな商品開発の機会を見だし、長期的な利益をもたらすことができるからである。本調査で焦点をあてた教育機関 3 校も、香港内の他の教育機関に目を向け、それらを競争の相手として意識をするというよりは、自分達の目の前にいる学習者のために言語学習の商品化を試みていたといえる。だが、それは決して学習者の表面的/一時的な興味・関心をもとに商品化が行われたり、プログラム運営者の教育観・価値観を一方向的に学習者や教師に押し付ける形で行われたりしていたわけではない。プログラム運営者は他の教師や学習者の声にも耳を傾け、ともによりよいものを創り出そうとしていたのである。そうすることで、教師は充実感を抱きながら働くことができ、学習者も提供される教育サービスに満足感を抱き、その結果、より多くの学習者を獲



得ることにつながっていたのである。言語学習の商品化においては、学習者の視点が重視される傾向にあるが、プログラム運営者、教師、学習者の三者の視点からとらえる必要があるといえるだろう。

## 文献

国際交流基金 (2017). 『海外の日本語教育の現状—2015年度日本語教育機関調査より』

<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/result/survey15.html>

久保田竜子, 瀬尾匡輝, 鬼頭夕佳, 佐野香織, 山口悠希子, 米本和弘 (2014). 余暇活動と消費としての日本語学習—香港・ポーランド・フランス・カナダにおける事例をもとに. 第9回国際日本語教育・日本研究シンポジウム大会論文集編集会 (編) 『日本語教育と日本研究における双方向性アプローチの実践と可能性』 (pp. 69-85) ココ出版.

コトラー, F. (2002). 恩藏直人 (監修) 『コトラーのマーケティング・マネジメント 基本編』 ピアソン・エデュケーション. (Kotler, P. (2001). *A Framework for Marketing Management*. Prentice Hall)

瀬尾匡輝 (2011). 香港の上級の日本語生涯学習者の動機づけ—学習者の日本語ヒストリーから動機づけを探る 『アジア日本研究』 1, 11-25.

メリアム, S. B. (2004). 堀薫夫他 (訳) 『質的調査法入門』 ミネルヴァ書房.  
(Merriam, S.B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. John Wiley & Sons.)

謝辞：本研究は JSPS 科研費 JP17K13481 の助成を受けたものです。

【口頭発表】

# 異なる価値観を持つ人々が共に生きる「開かれた共生社会」 の原理

—アイルランドで子どもを育てる親たちの「複言語育児」を事例に—

稲垣 みどり (東京国際大学), 金 泰明 (大阪経済法科大学)

## キーワード

自由の相互承認, 共通了解, 市民性, 複言語育児, 言語とアイデンティティ

### 1. はじめに

本発表では、異なる他者と価値観の違いを認め合いつつ共に生きるための原理を共生論の立場から紹介し、その日本語教育における実践の事例を報告する。日本国内外の言語教育の現場において、共生論の原理を日本語教育においてどのように文脈化できるかを考察することが本発表の目的である。

発表者1 (金泰明) の専門領域は人権論、共生論である。在日コリアン2世として大阪に生まれ育ち、前半生を人権活動家として1970年代～80年代の在日韓国人の政治犯救援活動に従事し、現在は近代哲学の原理に基づく人権論、共生論を専門分野として研究している。発表者2 (稲垣) の専門領域は日本語教育学である。日本国内の国語科学校教員を経て、アイルランドで10年以上日本語教師として生活し、アイルランドを調査フィールドに複数言語環境で成長する子どもとその親を研究対象として研究を進めてきた。現在は大学で多国籍の留学生に日本語を教えている。発表者2人は、金泰明の主宰する「共生論研究会<sup>1</sup>」のメンバーである。「共生論研究会」は、共生論を基礎づける人権概念を基盤として、共生論の原理をどのように社会的な実践の文脈で考え、現場の実践に文脈化させていくかという問題意識に則って共同で研究をすすめている。研究会には、哲学、心理学、医学、社会福祉、教育学、日本語教育学など様々な分野の研究者や実践者がいる。

---

<sup>1</sup> 「共生論研究会」は、発表者1 (金泰明) の科研費研究「二つの人権原理と普遍ルール社会構想—人権概念と共生論の哲学的考察」(平成30年度基盤研究C)に基づく主要研究会である。

## 2. 「開かれた共生社会」の原理（金泰明）

冷戦構造の崩壊後、グローバリゼーションの進展によって国家や「地域」の文化的多様性はいつそう深まる一方、世界各地では民族対立、宗教・文化・エスニシティをめぐる対立（価値対立）が一挙に噴出した。価値対立とは、相異なる価値観の「妥当要求」とともに、文化的マイノリティの「存在承認」をめぐる闘争である。そこでは文化的マイノリティの政治的承認の要求がいかにして社会統合と両立しうるのかが、大きな問題となる。それは、国際化時代を迎えた日本にとっても、焦眉の課題となっている。

日本社会には、先住民族としてのアイヌ民族や在日コリアンをはじめとした従来のエスニック・マイノリティの存在に加え、グローバリゼーションの進展に伴い、毎年のように膨大な数の外国人労働者たちが受け入れられている。その人数は、今世紀中葉には、1000万人の外国人労働者が日本社会に存在すると予測される。さらに、部落出身者、女性、障害者、HIV患者などのさまざまなカテゴリーの文化的マイノリティが存在する。こうした「外からの」マイノリティと「内なる」マイノリティは、日本社会の単一民族神話の幻想のなかで、長年にわたって排除され差別・抑圧されてきた。こうした現実を前にして、求められるべきは、文化や価値観の異なるすべての人間の価値を肯定した、いわば人権概念に立脚した共生社会論である。本発表がめざす共生社会は、個人の自由と権利の尊重と市民主義に基づく、文化的な多様性に「開かれた」共生社会である。

発表者1の考えでは、普遍的人権概念は2つの人権原理—〈価値的人権原理〉と〈ルール的人権原理〉—から構成されている。文化的な多様性を受容し「開かれた」共生社会に向かうためには、2つの人権原理がそれぞれの特性を踏まえて各々の役割を発揮することが肝要である。実際に差別や不平等に晒されているマイノリティに対する差別を軽減・克服するためには〈価値的人権原理〉で臨みながら、長期的には「開かれた」共生社会を構想するために〈ルール的人権原理〉が求められる。文化的な多様性を受容し、文化や価値観の異なる人びとの存在を受け入れるためには、まず互いの「差異」を尊重し自由を相互承認することによって、共通理解を進めるという〈ルール的人権原理〉がなによりも重要だからだ。

まず、社会においてさまざまなマイノリティに対する差別や不平等が現実存在する限り、〈価値的人権原理〉が求められる。〈価値的人権原理〉は、「すべての人間は、生まれながらに自由で、尊厳と権利について平等である」という世界人権宣言のことばに象徴さ

れる。すなわちいかなる文化や宗教、民族に属していようとも、人は人間の尊厳をもち、人格として平等であるという思想は、マイノリティをはじめ被差別者を励まし勇気を与える。〈価値的人権原理〉の考え方は、現実の社会がいまだにもっている差別や抑圧的な要素に対して、これらを是正するために一定の効果が期待できる。

〈ルール的人権原理〉による普遍的人権にもとづく「開かれた」共生社会では、人びとは、法（＝ルール）の下で自由で平等である。人びとは、法・制度（＝ルール）の下で対等の立場で相互の自由を尊重しつつ、己の生の欲望を自由に追求したり、自分なりの価値ある人生をめざしたり、それぞれの思う「善い生き方」をめがけることができる。このとき、「差異」を理由にした社会的差別や不平等は一切、正当化されてはならない。このとき求められるのは、文化的アイデンティティや歴史観の共有ではなく、〈ルール〉にもとづく関係、すわなち、市民性＝市民的アイデンティティである。市民的アイデンティティをもつ個人、つまり市民とは、公共的なもの、いいかえれば、「みなにとって共通の事柄」につねに関心を持ち、考え、判断し、責任を持って行動する人間のことである。

現実の市民社会において、さまざまに異なる価値観や文化的アイデンティティをもつ人びとが共に生きていくためには、「差異」を互いに認めあいながらも、徐々に「差異」を軽くし、「差異」を問わない市民社会に成熟する条件と道筋が求められる。そのとき、最も大切なことは、一人ひとりが互いに他者を自由な存在として承認し合うこと、すなわち、「自由の相互承認」である。市民社会のルール関係を形成するのは、諸個人の自由の相互承認にほかならない。

市民社会においては、諸個人は市民として自らの意志で、さまざまな問題を克服できるフェアなルールをつねに作り出していける可能性をもつ。〈ルール的人権原理〉による普遍的人権によって、欲望の追求から生じる現実の諸々の困難を解決するために、人びとの「同意」に基づいて新たにルールを書き加えることができる。

この点に関して、ヘーゲルの自由の相互承認論のもつ意義が重要である。ヘーゲルは「関係すること」とは、共同性（一般性）の形式をもつことだという。いいかえれば、「市民社会のさまざまな制度や法律」、つまり、相互承認の自由を保障する諸制度と法律を意味する。ヘーゲルは欲望の自由から出発し、自由の相互承認をめざす。自由の相互承認論は、誰にとっても、いつでも、どこからでも始めることができる普遍的な原理である。「相互承認」は互いの抽象的な自由や人格の承認にとどまらない。相互承認論は、つねに人間同士の関係をとおして、そこに生じる対立を宥め和解にいたる現実的条件を探り出そ

うとする原理である。自由が権利として保障されるための現実的条件とは、「制度や法(国家)」の存在である。対立や矛盾の和解・克服は、これらの現実的条件の下で諸個人の自由な活動、つまり自由の相互承認をとおして実現される可能性を原理的に有する。

開かれた共生社会のために市民主義にもとづく公共性の概念を鍛えることが肝要である。「私の欲望」から出発しながら、つねに「誰もが欲すること」「共通の利益」つまり公共的な観点から思考・判断することである。自己中心的な人間が他者との関係をとおして「共に生きようとする欲望」を相互に確認し合うことが求められる。人びとが「共に生きる」ことは、必然的に「公共性」につながる。マイノリティとマジョリティが共に生きる「開かれた共生社会」は、異質で多様な価値観をもつ人びとが、複数の価値や目標めがけて自由な競争（competition）をくり広げ、時には激しく対立する開かれた社会である。こうしたイメージの共生社会においては、一方で多様な文化的属性や「差異」を互いに承認しあい（ヘーゲルの相互承認の原理）、他方で多数の人びとの意見や主張の違いは、日常の関係性—民主的な議論や市民活動、市民教育等—のなかでの共通了解をとおして乗り越え平準化・一般化される（フッサールの共通了解の原理）。

### 3. アイルランドで子どもを育てる親たちの「複言語育児」の事例（稲垣みどり）

#### 3. 1. 研究の背景

日本語教育学の分野において、共生論の原理はどのように文脈化されるだろうか。様々な方向性がある。まずは大きな枠組みとして、日本国内の外国人の社会統合と言語の問題がある。発表者2は、言語政策理論基盤研究会にも参加しつつ、言語政策の側面から「我々の生きる社会で、どのような言語状況を目指すべきか」という問いを立てて考察中である。二つ目は、各々の言語教育の現場におけるミクロの次元での「我々はどのような日本語教育を目指すべきか」という共通理念の設定の問題である。「何のための日本語教育」の理念の設定なしには、いかなる言語教育の現場もそのカリキュラム策定がなされない。本発表では二つ目の「何のための日本語教育」の一つのローカルな事例として、海外で子どもを育てる日本人の親たちを対象にしたワークショップ実践について発表する。

#### 3. 2. 研究の概容

発表者2は、日本語教育の研究課題としてアイルランドの親達が作った日本語の学びの

コミュニティ（補習校）において、どのような言語教育のフレームワークの構築が可能なのか考えてきた。親達が各々の視点で「私の子に期待する日本語の力」を論ずる限り、そこに普遍的な共通理解は成立せず、コミュニティ内の言語教育カリキュラムの基となる共通理念は成立し得ない。発表者2は複数言語で子どもを育てる育児の営為を<sup>2</sup>「複言語育児」（稲垣 2016）の分析概念を立てて論じ、アイルランドで複言語育児を実践する親達を集めて現象学の哲学原理に基づく対話によるワークショップを開いた。これは、異なる価値観を持つ人々が共に生きるためのフッサールの「共通理解の原理」に基づいてデザインしたワークショップである。そこでは親達が「我が子に望む日本語の力」について対話を重ね、「子どもに期待する言葉の力」の共通理解を成立させていく様子が見られた。

本発表では、2018年5月6日にアイルランドのダブリン市で行った親たちによるワークショップ<sup>3</sup>を紹介する。参加者はアイルランドの補習校に子どもを通わせて日本語を学習させている日本人の母親たちを中心とした9名である。アイルランド在住の日本人保護者に在住者向けの情報MLを使って研究調査の内容を発信し、参加者を募った。当日は市内のホテルのセミナールームを借り、3時間の時間をとり、1グループ3名のグループに分かれ、①自分にとって「子育て」とは何か②「我が子に身につけてほしい「言葉の力」とは何か」の2つのトピックについて対話を重ねた。まずA、B、Cの3つのグループに分かれてトピックについて30分ほど話し合い、後にそれを全体で共有した。

対話の結果、①「子育て」については、3つのグループからそれぞれ、A) 善き人間に育つための営み、B) 言語、アイデンティティのベースを作るサポート、C) 子どもが自己肯定感を持って生き抜く力を与えること、という3つが挙がり、全体で対話を重ねることにより、「善き人間」になるためには、「自分」や「他人」を受け入れて幸せに生きること、そのベースには言語による確かな自分とは何かというアイデンティティ形成が欠かせないこと、などが論じられた。特に「善き人間」とは何か、という話題で議論が盛り上がった。「日本人」あるいは「アイルランド人」、「日本語」や「英語」などの国籍や言語

<sup>2</sup> 「複言語育児」は、発表者2が複数言語環境で子どもを育てる親の言語を介した育児を捉えるために分析概念として提唱している概念である（稲垣 2016）。複言語能力を有した者が、複雑に入り組んだ不均質な寄せ集めの目録（レパートリー）としての言語の複合能力を時に応じて駆使して実践する言語実践としての「育児」の営為を指す。

<sup>3</sup> 本ワークショップは発表者2（稲垣）の科研 JSPS 科研費 JP 17K02870（海外在留邦人の「複言語育児」－アイルランドの在留邦人へのインタビュー調査から）の助成を受けて行った。

を超え、世界の一員としてどう生きるかという、グローバルな規模での市民性を形成することが「善き人間」の条件ではないか、という方向に話し合いは収れんしていった。

②「我が子に身につけてほしい「言葉の力」とは何か」については、A)「日本語をつうじて見える文化と見えない文化を伝える力」、B)日本語を介して自分を伝え、相手を理解する力、C)日本語・日本文化を通じて様々な選択の中で個々のアイデンティティを肯定的に育成する力、の3つが挙げられた。この話し合いでは、言葉、文化、アイデンティティの3つがキーワードとなった。また相手を *respect* し、*accept* する力が大切、という文脈で *respect*, *accept* の二つの語もキーワードに挙がった。これは、一人一人が互いに他者を自由な存在として承認し合うこと、すなわち、「自由の相互承認」の原理に相通じる概念ではないかと考える。

②「我が子に身につけてほしい言葉の力とは何か」の内容をまとめると、「日本語を介して日本の文化も相手の文化も理解する力。それによって自分のアイデンティティを肯定的に捉え、相手のことも肯定的に捉えられるようになる力」となった。

### 3. 3. まとめと今後の課題

以上、アイルランド在住の複言語環境で子どもを育てる親たちの子育てと言語をめぐるワークショップを紹介した。時間の制約もあり、親たちの共通理解に至るまでの時間がやや足りなかったものの、参加者同士の議論ははずみ、事後のアンケートでは「普段このようなことを話し合う機会はなかったので、貴重な機会となった。」「自分の考えが整理された。」「他の人の意見を聞いて、自分を振り返ることができた。」等の感想が聞かれた。

今後、日本国内でも日本語を含む複数言語環境で成長する子どもも急速に増加すると考えられる。国境を移動しつつ子どもを育てる親たちの、言葉をめぐる育児の悩みに寄り添い、支援することの最初の一段階として、このようなワークショップを日本国内においても実践していきたいと考えている。

### 文献

- 稲垣みどり (2016). 「移動する女性」の「複言語育児」 在アイルランドの在留邦人の母親達のライフストーリーより』『リテラシーズ』18, 1-17 くろしお出版
- 金泰明 (2006). 『共生社会のための二つの人権論』トランスビュー
- 金泰明 (2014). 『人権は二つの顔を持つ』トランスビュー

【口頭発表】

国際結婚を機に来日した女性の日本語学習と  
アイデンティティはどうか変化したのか  
— 6年後に語られた「続き」のストーリーから —

瀬井 陽子（関西学院大学）

キーワード

日本語教育, 質的研究, ライフストーリー, 国際結婚女性, アイデンティティ

1. はじめに

ことばの活動とアイデンティティには不可分の関係があり、ことばを学ぶことは、文化を学ぶことであると同時に、一人ひとりの個の世界の再構築であり、変容をともなう更新であると言える（細川，2011）。第二言語習得研究の中で1990年頃からことばとアイデンティティに焦点が当てられるようになり（Block，2013）、日本語教育においても、学習者の語りから言語学習を捉えようとする潮流があらわれた。中でもライフストーリー研究は注目度の高い研究方法の一つであるが、三代（2015a，2015b）は、ライフストーリー研究が日本語教育において関心を集めた背景の一つとして、日本語を学ぶ意味が多様化し、社会的文脈の中で見直すことが迫られ、社会に埋め込まれた個々の学びの意味を考えようという視座が生まれたことを挙げている。また、三代（2015a）では、ライフストーリー研究において、語り手の「声」を聴くための重要な3点のうちの1点として「調査者／教師としての「私」」が、自分自身の研究の「構え」を明らかにしておくことの重要性を述べている。「構え」とは、調査者の自然的態度のなかに、語り手から調査者が問題視することに関わる体験を聞こうとする志向性（桜井，2002）のことで、「構え」を記述することの重要性は、佐藤（2015）、田中（2015）などでも論じられているが、中山（2015）では、聴き手が「構え」に気づくことの難しさを指摘し、研究者自身が研究を進めていく中で理解の枠組みを変更しなければならないことも述べている。本研究は、日本語学習者のことばの活動とアイデンティティに焦点を当てたライフストーリー研究である。6年前の協力者の語りと、6年後に語られた「続き」のストーリーをデータとし、長期間に渡るインタビューの結果としてのライフストーリーを記述するとともに、研究者自



身の理解の枠組みを批判的に分析する。

## 2. 研究目的とリサーチクエスチョン

国際結婚を機に来日した女性が、どのように日本語を習得してきたのか、また日本語の学習の変化に彼女のアイデンティティはどう関わっているのかを明らかにするため、6年前に半構造化インタビューを行い、分析した。今回、その後の生活の変化に伴い、どのような変化が起きたのか、インタビューを実施し、縦断調査を行った。本研究のリサーチクエスチョンは、協力者女性のストーリーは、6年前からどのように続いているのか、また、日本語学習は協力者の変化とともにどのように変化したのか、の2点である。

## 3. データ収集

研究協力者はウクライナ出身女性のHさんで、2005年7月に来日した。来日5年目から7年目にあたる2010年から2012年の間に半構造化インタビューを5回を行い、来日前からインタビュー時までの日本語学習とそれにまつわる経験を語ってもらい、ストーリー化した。今回、2018年に追加インタビューを行い、2012年以降の経験について語ってもらった。インタビューで語られた内容をストーリーにし、Hさんにも確認しながら書いたのが本研究のストーリーである。Hさんとは、Hさんが通っていた日本語教室のボランティアを介して知り合った。Hさんは筆者が日本語教師をしていることは知っているが、2人が日本語学習と日本語教師という関係で会ったのではなく、初めて会ったのは初回のインタビュー日で、インタビュアーとインタビューイとして出会った。

## 4. ストーリー

### 4. 1. 来日前

Hさんは、30代のウクライナ出身の女性である。Hさんは子どもの頃から活発な子であった。15歳の時、友達に誘われて町にあったモデルスクールに通いはじめる。モデルスクールでは、ビューティーエクササイズやモデル歩きの練習であるビューティーウォークを習った。少しずつモデルの仕事もはじめるが、それは趣味程度のものだった。大学では心理学を専攻し、モデルの仕事は本格的にプロの事務所に所属して働くようになった。また、モデルスクールでビューティーウォークや、ビューティーエクササイズを教える仕事もはじめた。2003年にウクライナに来ていた日本人の夫と出会い、2004年に結婚が決

まった。2004年にウクライナで起きた革命の影響もあり、なかなかビザが下りなかったが、2005年7月、やっと書類が揃い、日本に来ることができた。

#### 4. 2. 来日直後から3年目

Hさんが日本に来た時は、日本語が全くできなかった。はじめは本を読んで日本語の文法ルールを勉強し、少しずつ日本語を覚えていった。9月に入ると、地域のボランティア日本語教室に通うようになった。しかし、通い始めてすぐに妊娠していることが分かり、出産の1ヶ月前までの約1年日本語教室に通った後、しばらく休むことにした。2006年11月、Hさんは娘を日本で出産した。出産後は日本語教室を休むことにしたが、娘が2歳半頃から再び通い始めている。日本語教室を休んでいた約2年半、Hさんは周りの人との会話を通じて日本語を学んでいった。夫の実家が近いため、夫や夫の家族との会話、自宅マンションの隣の人や周りの人の会話、テレビなどを通して耳で聞いて覚えた。漢字の読み書きなどはできなかったが、日常会話はできるようになっていった。

#### 4. 3. 来日4年目から5年目

娘を出産してから、Hさんは母として忙しく過ごす毎日が始まったが、次第に外で働きたいと思うようになっていった。毎日忙しく動き回っていたウクライナでの生活から一変して、日本では長い時間家にいることが多く、このままでは時間の感覚がなくなってしまうと思った。外でアクティブに動くのが好きな性格だったため、日本に来てから家でじっとしている生活にストレスを感じていた。

来日して5年目の2010年9月、ホテルで仕事をはじめたウクライナ人の友達に自分も働きたいと紹介してもらい、同じところで働くことにした。ホテルでの仕事は単純労働で仕事自体は面白いとは思わなかったが、家を出て外で活動するということが目的だったので、その目的は十分果たしていた。家事を仕事の前後の限られた時間内に手早くこなすようになり、前よりも時間の使い方がうまくなった。

#### 4. 4. 来日6年目から7年目

ホテルで働くようになってから5ヶ月たった頃、Hさんはもっと日本語を勉強したいと思うようになった。この頃には、日常生活で話すには問題はなかったが、漢字などまだまだ分からないものも多かった。漠然と普通の日本人のようにになりたい、そのためには日

本語能力試験の 2 級ぐらいまで勉強して漢字も分かるようになればと考えていた。テストを受けるなら少しずつ漢字も覚えていったほうが良いと思い、日本語能力試験 4 級のレベルから漢字の勉強をはじめた。それまでの日本語学習の目的は、「生活のために、色々なことを知ったら楽かな」というものだった。それが、「仕事のための日本語」に興味湧き始め、ビジネス日本語のコースの案内に目を留め、受講を考えるようになる。

更に、H さんが自分の「好きな仕事」をしたいという気持ちを強めた出来事がある。それは、2011 年 7 月に娘が通う幼稚園で開かれた園児の母親向けに企画したエアロビクスとビューティーウォーク講座である。H さんが来日前はモデルの仕事をしながら、モデル歩きの講師などもしていたことを聞いた園児の母親達に、是非講座をして欲しいと頼まれたのだ。色々打合せし、休憩を入れた 2 時間のコースを組んだ。予想以上に人が集まり、40 人を前に指導することになった。どのような演目が日本人の母親達に合うか分からず緊張したが、参加者達は楽しんでくれたようだった。帰る時に、「もしどこかでやるなら、是非行きます」と言ってきてくれたことに手応えを感じ、自分が今までモデルスクールの講師としてやってきたことが日本でも将来仕事になればなと思うようになった。

#### 4. 5. 来日 13 年目

来日 13 年たった今、H さんは漢字を勉強していた 5 年前を振り返って「レベルアップしなかったけど無理でした」「先生かわいそう」「私日本人のようにいつまでもしゃべれない」と話す。5 年前、モデルの仕事に就くが出産により辞めざるを得なくなり、今も仕事の依頼は来るものの引き受けておらず、仕事はしていない。今は将来的にエクササイズの教室ができればいいと考えている段階である。出産で日本語教室に通えなくなって以来、教室での勉強はしていない。生活の中で日本語でわからないことがあれば、写真や音声認識、手書きで文字を認識して翻訳できる携帯電話の機能を使う、11 歳になった娘に聞く、近所に住むウクライナ人の友人を頼る、書類は幼稚園の受付や市役所の窓口を持って行くなどして対処している。日本語に関しては「どこへ行っても困らない」と思うようになった。しかし、日本語を話すときに意味がわからなければ「変な気持ちになる」とも話し、前に勉強していた先生に家に来て教えてもらえないか聞き、再び勉強したいとも思っている。将来エクササイズの教室を開きたい理由は、「生活のためではなくて気持ちのため」である。その意図は母親が笑顔で幸せなら子どもも幸せになるという考えからで、子育てでストレスを抱えている人がいればお茶を飲んだり話したりできる場でエクサ

サイズができればと思っている。生活に一番の変化をもたらしたのは引越しである。Hさんは3年前に夫の実家の近所から離れた町に引っ越した。それにより、以前は義母に何かと頼っていた市役所関係の書類なども自分で全てしなければならなくなったが、外で仕事をしない代わりに日本語の書類などにも目を通し、自分で手続きすることを「自分の仕事」だと思えるようになった。

## 5. 分析と考察

まず、Hさんの来日後から7年目までの日本語学習の変化を時系列に並べ、それに関わるどのようなアイデンティティが語られたのかを分析する。来日直後、「妻」となり「母」となったHさんは会話を中心に日本語を習得していく。そして来日4年目に仕事を始めたことで、来日前のように「毎日忙しく仕事をこなす人」というアイデンティティを獲得する。来日6年目には、「好きな仕事」をするために漢字の勉強をはじめ、「仕事のための日本語」を考え、ビジネス日本語に興味を持つようになる。これを分析すると、Hさんは、来日後はまず来日前に持っていたアイデンティティを再構築するための行動を起こし、その次の段階として投資としての日本語学習をはじめていたことが明らかになった。また、日本語の学習に対する意識は6年という長い年月をかけて変化していた。来日直後は日本語は日常会話程度で十分だと認識していたが、「毎日忙しく仕事をこなす人」というアイデンティティを得たのち、ビジネス日本語に興味を持ち、漢字学習を始めている。その後「好きな仕事をする自分」実現のために行動するというものである。

来日13年目の分析の前に、筆者の「構え」を述べたい。6年前にHさんにインタビューを行った時は、日本語の勉強を続けるHさん像、漢字に興味を持ち上達に向けて動き出すというストーリーを描きたいという日本語教育者視点であったように思う。そして「6年後」のストーリーを聞く前は6年前に比べて随分漢字がわかるようになったという話を期待していた。しかし、実際13年目にインタビューをすると「先生がかわいそう」と言うほど漢字は覚えることができず、物理的な事情もあり教室に通うことをやめていた。日本でエクササイズの教室を開きたい理由は、母親を笑顔で幸せにするためとの答えが返ってきた。日本語教室に通ったり、ビジネス日本語講座を受講することはないが、日本語で困ることはないと言っていた。より高いレベルの日本語習得がイメージする自己像の実現に結び付くのではないかと「構え」ていたのは日本語教育者視点の筆者の考え

だったと言えるだろう。Hさんは日本語でわからないことがあった場合の対処方法をいくつも心得ており、それらを駆使して自分のイメージする家族像に近づけるために将来の仕事を考えている。

Hさんのストーリーから、日本語学習の支援者は、1) 学習者にとって日本語学習は人生の出来事に大きな影響を受け、その中に埋め込まれたものであると知る必要があること、2) 学習者にとっての日本語および日本語学習の位置づけをより注意深く学習者から聞き取る必要があり、かつ長期的な支援を念頭に置くべきであると言えるだろう。

## 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). なぜ私は学習者のライフストーリーを聴き続けるのか—日本語教師として私の構えを記述することの意味. 舘岡洋子 (編) 『日本語教育のための質的研究入門』 (pp. 117-138) ココ出版.
- 田中里奈 (2015). 日本語教育学としてのライフストーリー研究における自己言及の意味—在韓「在日コリアン」教師の語りを理解するプロセスを通じて. 三代純平 (編) 『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』 (pp. 277-291) くろしお出版.
- 中山亜紀子 (2015). ライフストーリーを語る意義. 三代純平 (編) 『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』 (pp. 168-185) くろしお出版.
- 細川英雄 (2011). 今、なぜ言語教育とアイデンティティか. 細川英雄 (編) 『言語教育とアイデンティティ』 (pp. 117-138) 春風社.
- 三代純平 (2015a). 「声」を聴くということ—日本語教育学としてのライフストーリー研究から. 舘岡洋子 (編) 『日本語教育のための質的研究入門』 (pp. 93-114) ココ出版.
- 三代純平 (2015b). 日本語教育学としてのライフストーリーを問う. 三代純平 (編) 『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』 (pp. 1-22) くろしお出版.
- Block, D. (2013). Issues in Language and Identity Research in Applied Linguistics. 『ELIA』 (13), 11-46.

【口頭発表】

## 共通点の共有から始まる国際交流

### 留学生と中学生の交流活動の事例研究

米本 和弘（東京医科歯科大学）

#### キーワード

留学生，中学生，交流活動，ヒューマンライブラリー

#### 1. 実践の背景

留学生と地域の小・中学生との交流は、特に大学の地域貢献や、もしくは日本社会や文化に対する理解を深めることを目的として、広く行われている活動であると言える。ただ、発表者はこれまで地域の小中学校での交流活動に関わる中で、久保田（2015）や Ohri（2016）の指摘と同様、1）英語という一つの言語でのコミュニケーションや言語能力に焦点が当てられがちになってしまうこと、2）国や文化、人に対する固定的な見方を強化したり、外国人と日本人という差異を強調してしまったりすることを課題として認識するようになった（米本，2016）。

そこで、本発表では、中学校1校で行った中学生と大学院留学生との交流活動を取り上げ、共通点の共有から始まる交流活動について報告するとともに、交流を通して特に「個」がどのように意識化され、どのような意識が育まれたのかを議論、共有することを目的とする。

#### 2. 実践の概要

##### 2. 1. 交流活動の参加者と目的

交流活動は発表者の大学の近くにある公立の中学校を訪問する形で行った。対象は中学校3年生 41名である。留学生は発表者の大学の大学院留学生 11名（エジプト，ガーナ，タイ，ミャンマー，ラオス）が参加した。留学生はボランティアを募り実施したため、日本語が全く話せない学生も参加しているが、大半は日本語初級レベルの留学生である。交流の目的は双方これまで学習してきたことを用いながら、お互いのことについて話

し、さらに自身の理解を広げることとし、中学校の担当教員と複数回の打ち合わせの上、活動を決定した。

## 2. 2. 活動の内容

活動は「ヒューマンライブラリー」(坪井ほか, 2018)の考えに基づき、留学生を本に見立てた「先輩ライブラリー」の活動を行なった。ヒューマンライブラリーは「障害者、ホームレス、性的少数者など、社会のなかで偏見やスティグマ(烙印)を経験したことのある人々が「本」になり、一般「読者」と対話する」というものである(坪井ほか, 2018, p.3)。上述した本質主義的文化観やステレオタイプの強化などを避けることを目的に国や文化に焦点を当てるのではなく、双方にとっての共通項である進路決定や将来への展望、好きだったことなど、特に中学生だった時の留学生の経験や考えをトピックとすることにした。そして、まず留学生に交流の対象や状況などを説明し、交流活動の目的に即して当日話せることを考え、本のあらすじの執筆を依頼した。それらのあらすじは事前に中学生に配布し、交流活動当日に読みたい本を決めておいてもらうところまでを準備として行った。あらすじの内容としては、留学生が現在の職業を選択した理由や現在の研究内容、また中学生の時に好きだったことなどが書かれていた。

当日は午後約2時間をかけ交流を行った。ヒューマンライブラリーの概要やルールについての説明、留学生による自己紹介を行った後、20分のセッションを3回設け、それぞれの生徒が3冊の本を読むという流れで行った。言語については特に指定はせず、英語もしくは日本語で交流した。

## 3. データとデータ分析

交流活動後に参加した中学生と留学生に対して、本人及び中学校教員了承のもと、活動の印象や感想、フィードバックを書いてもらう無記名の自由記述式のアンケート調査を実施した。全てのデータからリサーチクエスチョンに関する部分を抜き出し、筆者の記録や内省と照らし合わせながら分析を行った。

### 3. 1. 読者である中学生の反応

中学生の回答からは交流会については概ね肯定的な評価が得られていたことが窺われた。その評価の理由としては、「知らなかったことを知ることができたから」「いろいろな

国の留学生とお話ができ楽しかったからです」といったように、交流そのものが充実していたと捉えられていたことが挙げられる。また、それと同時に、会話の難しさや英語の必要性といったコミュニケーションに関する気づきがあったことが大きな理由となっていたようである。これらは従来の交流活動の課題として挙げられたものでもあるが、本活動では、さらに、「医学など難しい勉強をしていますが、勉強が嫌いだという人がいて、おどろきました。親近感がわきました」といった回答に代表されるように自身との違いだけではなく、自身との類似点や留学生間でも異なる部分があることに気づきがあったことが示唆された。さらに「先輩方の話を通して、将来の夢について深く考えることができた」「将来について再確認できた」などの回答に見られるように、自身について振り返る機会ともなっていたことが肯定的な評価に繋がったと考えられる。このような気づきに至ったのは、「新薬の開発に興味があり、マンガ家と医者の兼業をすごいと思ったから」「自分と同じ趣味を持っていて、また、きき覚えのない〇〇（専門分野の名前）について知りたいと思ったから」のように、より個人やその人の話すことに興味を持った上で交流活動に臨むことができたからではないかと考えられる。

これら肯定的な反応とともに、中学生からは「言葉が伝わりにくかったりして、少し大変だった」「ふつうに楽しかった。英語が難かしすぎる点を除いて」といったように、言語面で困難があったことが指摘された。また、「スポーツをしたり、楽器をひいたり、その人が得意なことを一緒にしたい」「簡単なゲームも交えながら話したい」というように、言語だけのコミュニケーションではなく、言語を使った活動を望む声が聞かれた。

### 3. 2. 語り手である留学生の反応

留学生からも交流活動に関しては概ね肯定的な反応があった。「We interacted with the students, exchanged our experiences and interests. Hence, purpose of the visit was achieved. (中学生と交流し、経験や興味について話したことから、交流の目的は達成できた)」など、中学生と同様、交流そのものが充実していたと考えていたようである。それと同時に、「I am very glad to be with them on that day and shared my life with these interesting young future leaders (その日、未来ある若者と自分の人生を共有することができて嬉しかった)」という回答に見られるように、自身の経験を他者と経験できたことについて評価する声が聞かれた。

ただ、ボランティアで参加していることを考えると、その反応からは期待に沿うもので



はない部分があったことが窺われた。大きな理由としては「I couldn't talk much to the students because I don't satisfy my Japanese fluency level. (自身の日本語レベルが十分ではなかったので、学生にあまり話すことができなかった)」と述べているように、言語に大きく依存する活動であったため、十分に交流できなかったという意識があったことが窺われた。

#### 4. まとめと今後の課題

本交流活動では、国や文化といったものに焦点を当てるのではなく、共通する経験に主に焦点を当てることにより、個人や個人の経験について興味を持ちながら交流することができたのではないかと考えられる。この点において、従来の交流活動で見られた課題が克服できる可能性が示唆されたと言える。

しかし、それと同時に、本活動は言語に大きく依存する活動であったため、コミュニケーションや言語能力に意識が向いたり、それが障害として捉えられてしまうことにより、特に語り手である留学生にとっては十分な肯定的評価に繋がらなかったのではないかと考えられる。この点に関しては、交流活動の目的の事前の共有と活動内容の方法を再検討し、改善を図ることで、上記の可能性を残しつつ、互恵性や満足度の高い活動にできるのではないかと考えている。

#### 謝辞

本研究は JSPS 科研費 16K21018 の助成を受けたものである。

#### 文献

- Ohri, R. (2016). 『〇〇国』を紹介するという表象行為—そこにある「常識」を問う— 『言語文化教育研究』 14, 55-67.
- 久保田竜子 (2015). 『グローバル化社会と言語教育—クリティカルな視点から』 くろしお出版.
- 坪井健, 横田雅弘, 工藤和宏 (2018). 『ヒューマンライブラリー—多様性を育む「人を貸し出す図書館」の実践と研究—』 明石書店.
- 米本和弘 (2016). 留学生と小学生の交流活動—表層的な文化紹介を乗り越えることを目指した試み 『言語教育実践イマ×ココ』 No.4, 48-58.

【口頭発表】

# ことば遊びを活用した授業実践における中学生学習者の学習活動への取り組みの分析

眞子 和也 (広島大学大学院)

## キーワード

英語教育, ことば遊び, 指導法, 創造的な言語使用

## 1. はじめに

### 1. 1. 研究の背景

英語科は、今後その重要性がますます指摘される教科の一つである。初等教育における教科化、大学入試における民間試験の導入等の背景を踏まえ、学校教育において英語教育の更なる充実が求められているとすることができる。

一方で、英語科は最も嫌われている教科の一つでもある。ベネッセ教育総合研究所による2009年の全国的調査によれば、中学2年生に対する「好きな教科」についての質問項目で英語科は9教科中8位であり、約6割の生徒が授業をよく理解しておらず、そのような学習者の約半数が、英語学習中にわからないことに会った際「とくに何もしない」、つまり、つまずきを放置している現状も明らかになった(酒井, 2009)。

英語嫌いの学習者の多くがつまずきを放置している現状、そして英語教育の充実の中で目指されるであろう授業内での高度な言語活動を併せて考えるならば、今後更に英語嫌いの学習者は増加し、そのような学習者が授業内外での英語学習にますます消極的に取り組むことになる恐れがあると言える。このような背景のもとで、学習に主体的に取り組むことができない英語が苦手・嫌いな学習者をどのようにして教室における積極的な参加者に育てることができるか、考察する必要がある。

### 1. 2. 研究の目的

本研究では英語が苦手な学習者であっても学習活動に主体的に取り組むことができる授業の一つのあり方を考察することを目的とし、英語を用いた「ことば遊び」に着目する。

ことば遊びは第二言語習得において、後述するように単なる息抜き以上の役割を果たすことが明らかになっている。本研究では先行研究において十分に精査されていない「特定の言語事項に指導の焦点を当て、計画された学習活動としてのことば遊び」において中学生学習者がどのように普通の授業とは異なる振る舞いを見せるのかを明らかにすることを目的とする。

## 2. 先行研究

### 2. 1. ことば遊びの定義

SLA におけることば遊び研究はここ 20 年で発展してきた領域である (Reddington, 2015, p.22)。第二言語習得においてことば遊びが果たす役割に注目した先駆的な研究者である Cook (2000) は、ことば遊びを学習者による言語習得や意志の伝達を第一の目的としない、楽しみのための言語使用と捉え、以下のような 3 つの分類を行った。1 つ目に音や文法、文字など言語の形式面を用いた形式的遊び (linguistic play)、2 つ目に言語の意味や曖昧性を利用した意味論的遊び (semantic play)、3 つ目に上記 2 つのことば遊びを対人関係の中で行い、関係をより親密なものにしたり、反対に壊そうとする語用論的遊び (pragmatic play) である。

多くの先行研究が Cook (2000) のことば遊びの定義に沿って分析を行っており、本研究でもそれらに倣い、ことば遊びを「情報の交換や言語習得を第一の目的とせず、楽しみのために行われる言語使用」と定義する。

### 2. 2. ことば遊びが第二言語習得に果たす役割

ことば遊びが第二言語習得に果たす役割は Reddington (2015) の文献研究により大きく三つ、Focus on Form の促進、社会言語能力の伸長、学習への積極的な参加としてまとめられている。以下ではそれぞれについて詳述する。

#### Focus on Form の促進

ことば遊びにおいて学習者が出会う外国語は、例えば文法的な破格や意味論的な曖昧さにより学習者に言語形式と意味への着目を促し、そのような深い処理 (deep processing) が、文法項目や語彙項目をよりよく記憶できることに寄与するという指摘が

ある (Gholami & Gholizadeh, 2015; Forman, 2011)。

#### 社会言語能力の伸長

ことば遊びは学習者に自己とは異なる声 (different voices) で発話することを可能にし、結果として社会言語能力の伸長につながるという見解がある (Broner, Tarone 2001; Pomerantz & Bell 2007)。学習者はことば遊びの中で例えば司会者など、自分自身とは異なる人間になりきってその語り口を学ぶことができる。

#### 学習への積極的参加

最後に、教室におけることば遊びが学習者の情意フィルターを下げ、発話量を増やすなどの形で活動への積極的な参加を促すという役割があることが報告されている (Pomerantz & Bell, 2007; Forman, 2011)。この背景には普段の学習環境とは異なる特殊な雰囲気、‘Safe House’ – ことば遊びが形成する、文法上の規範や生徒としてあるべき振る舞いから逸脱することに寛容な雰囲気があり、その中で学習者は自己の望ましいアイデンティティを構築しようとするという主張がされている (Pomerantz & Bell, 2011)

### 2. 3. 先行研究の課題

以上のようにことば遊びは単なる息抜き以上の役割を第二言語習得において果たす可能性が示唆されているが、日本の英語教育においてことば遊びを活用することを考える際には以下の点で課題が残る。

先行研究において注目されてきたことば遊びは教室において自然に (spontaneously) 発生したものであることが多い。授業実践を教師による意図や指導の焦点抜きに考えることはできないため、今後は教育的な意図と指導の焦点を備えたことば遊び、すなわち教育的ことば遊びに焦点を当て、その理論的な考察に基づき、実際の教室における学習活動としてのことば遊びの可能性を検証する必要がある。

このような先行研究の限界を踏まえ、本研究では特定の文法事項に焦点を当て、教師により計画されたことば遊びに取り組んだ中学生学習者の振る舞いを明らかにすることを研究課題とし、少人数指導塾の中学 2 年生 3 名に不規則動詞の過去形に指導の焦点を当てた授業実践を行った。以下ではデータ収集・分析の方法、そして行った授業実践の内容について説明する。

### 3. 研究手法

#### 3. 1. データ収集の方法

本研究では、エピソード記述と呼ばれる方法を用いて、行った授業の録画データから観察記録を作成した。エピソード記述は鯨岡（2005）の提唱するデータ記述の手法であり、客観的に観察可能な行動や出来事のみを取り扱う従来の観察記録とは異なり、関わり手（教師）と観察対象の内面も重視する。観察者は自身の視点に立脚して物事を解釈するため、参与観察は主観を完全に排することはできないという前提に立ち、観察者自身の背景情報や問題意識、主観的に抱いた思いについても記述することで、その場の出来事を間主観的に把握することを目指す。本研究では遊びにおける笑いという、場の参加者の内面が無視できない出来事を対象に授業を行ったため、この手法を採用した。エピソード記述は観察の場に関わる背景情報（発表時に提示）、エピソード、エピソードを通して観察者（発表者）が注目した点、出来事の解釈を含むメタ観察で構成される。

#### 3. 2. データ分析の方法

エピソード記述を通して得られたデータ（エピソードとメタ観察）は、佐藤（2008）による質的データ分析法を参考に分析を行った。分析の手順は以下である。まず得られたテキストデータ（エピソードとメタ観察）に定性的コーディングを行った。定性的コーディングとはテキストデータが示す内容を端的に表す、一種の小見出しをつける作業である。次に得られたコードをそれぞれの類似性から結合・抽象化し、概念的カテゴリーとして抽出した。本研究においては、分析の結果得た概念的カテゴリーを、特定の文法項目に指導の焦点を当て計画されたことば遊びにおける学習者のふるまいとして位置づけ、それぞれについて考察する。

#### 3. 3. 授業実践の内容

実際に実施した90分の授業の中で行った、約60分間の学習活動について説明する。今回実施したことば遊び活動は端的に言えば、ランダムな語彙を用いた空欄穴埋めによるナンセンス文の作成であり、Cook（2000）の分類によるならば意味論的遊び（Semantic）である。以下、詳述する。

まず、導入では、以降に取り組むことば遊びの活動の趣旨を理解させるために、教師が

複数のナンセンス文を例として提示し、意味を理解する活動を行った。例文は中山,千野(2017)に収録されている「試験に出ない」英文から、特に情景を想像すると笑ってしまうようなナンセンス文(例えば When I was a child, I stunned a giant anteater with a deadly fart.)を使用し、今回のことば遊び活動の趣旨を理解することを目的とした。その際動詞の過去形の復習も行った。

次に、実際に生徒が取り組んだことば遊びについて説明する。今回計画したことば遊びは、不規則動詞の過去形に焦点を当て、動詞の欄が空欄になっている文に、ランダムに引いた五枚の語彙カードから1つを選び、それを適切な形に変化させて文を完成させ、他の生徒に披露するというものである。つまり、文法問題の中でも空欄補充問題を行ったことになるが、従来のものとは、「面白いナンセンス文」を作るという点で違いがある。

今回のことば遊び活動においては動詞を時制に応じて適切な形に変形すること以外に作成する文の縛りが無く、荒唐無稽な文を作成することが許され、文は文法性ではなくその面白さで評価される。例えば、“I ( ) Tokyo Skytree yesterday.”において、‘visited’ではなく‘ate’を挿入することも可能である。

空欄穴埋めの形式を取り、ランダムな語彙の要素を入れることで、生徒が一から文を考える負荷を軽減しつつ、ナンセンス文を作成することが可能となった。また、「教科書にあるような普通の文ではなく、ありえないような面白い文」を作るようにという指示によって、ことば遊びの定義である「情報伝達や言語習得を目的としない、楽しみのための言語使用」を生徒が行えるように意図した。

#### 4. 結果と考察

以上の内容で行った授業実践の録画データから、エピソード記述により14の事例を抽出し、分析の結果として計画されたことば遊びにおける学習者の振る舞いの変容として9つの概念を生成した。本稿では紙幅の都合上エピソードとメタ観察を省略するが、ここでは生成された9つの振る舞いを可能にした背景について述べながら、中学生学習者の振る舞いについて述べる。

ことば遊びにおいて、教師と学習者は一般的な授業における「教える/教えられる」という関係性が、意図的に誤りを含んだ推論や発現を提示し、それが気軽に正されるという「ボケ/ツッコミ」に変容する。教師・学習者のどちらであっても「ボケる」ことや、「ツッコむ」ことが許され(概念4:教師による逸脱の承認)、そうした学習空間では学習

者が教師をからかう場面もあるほど（概念 8：生徒による教師へのからかい）学習者が自由に発言をすることが許され、疑問を提示したり（概念 1：意味理解における疑問の提示）、誤りと分かっているにもかかわらず「冗談」として提示したり、創造的な推論を示すことができ（概念 2：意味理解における試行錯誤的な推論）、それらは誤りであった場合「ボケ」として「笑い」によって否定され（概念 3：「笑い」による否定）、教師による否定的なフィードバックによって学習者の自尊心が過剰に損なわれることが無い（概念 5：指導の緩衝材としてのことば遊び）。

学習者は「面白い」文を作ることに熱中して取り組みつつ（概念 7：活動への熱中）、文が持ちうる意味について倫理的配慮も忘れずに（概念 9：倫理的な線引き）、自身の個性を発揮しようとする（概念 6：オリジナリティを示す場としてのことば遊び）。

## 文献

- 酒井英樹 (2009). 学生の英語学習状況と学習意欲『ベネッセ教育研究開発センター第 1 回中学校英語に関する基本調査報告書(教員調査・生徒調査)』 50-57.
- Broner, M., & Tarone, E. (2001). Is It Fun? Language Play in a Fifth-Grade Spanish Immersion Classroom. *Modern Language Journal*, 85(3), 363–379.
- Cook, G. (2000). *Language Play, Language Learning*. Oxford University Press.
- Forman, R. (2011). Humorous Language Play in a Thai EFL Classroom. *Applied Linguistics*, 32(5), 541–565.
- Gholami, J., & Gholizadeh, M. (2015). The impact of language play-oriented tasks with planned focus on form on Iranian EFL learners' accuracy in controlled writings. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 11(1), 117–136.
- Pomerantz, A., & Bell, N. D. (2007). Learning to Play, Playing to Learn: FL Learners as Multicompetent Language Users. *Applied Linguistics*, 28(4), 556–578.
- Pomerantz, A., & Bell, N. D. (2011). Humor as Safe House in the Foreign Language Classroom. *Modern Language Journal*, 95(SUPPL.1), 148–161.
- Reddington, E. (2015). Humor and Play in Language Classroom Interaction: A review of the Literature. *Teachers College, Columbia University Working Papers in TESOL & Applied Linguistics* 15 (2), pp. 22–38.

【口頭発表】

留学生 10 万人計画時代における日本語教師の  
ライフストーリー

佐藤 正則（山野美容芸術短期大学），三代 純平（武蔵野美術大学）

キーワード

日本語教師についての言説，日本語学校，ライフストーリー研究法，抵抗する語り

1. 日本語教師についての言説

本発表は，留学生 10 万人計画時代<sup>1</sup>に私費留学生（就学生）の日本語教育に携わった 3 人の日本語教師のライフストーリー研究である。

1980 年代は，1983 年の留学生 10 万人計画を契機に日本語教師養成の制度が整備されるようになり，日本語教師という仕事が社会的に認知されるようになっていった時期である。1980 年から 90 年まで日本語学校で教師養成に携わっていた丸山敬介氏は，当時の実感として「日本語教師が社会に幅広く認められたのみならず，いろいろな意味で魅力ある職業として多くの人の目に映っていたことは間違いない」（丸山，2015）と述べている。

だが，80 年代後半から始まる日本語学校問題は，日本語教師についての新たな言説を生みだしていく。それは「不安定な身分である労働者」（ぐる一ぶ赤かぶ，1989）という日本語教師像である。1980 年代後半，中国人就学生の急増を受けて，就労目的の就学生を大量に受け入れる営利目的の日本語学校が急増し社会問題化した。丸山（2015）は，このような 80 年代後半の日本語学校問題が「日本語教師は食べてはいけない」言説のイメージを形成したと述べている。また，「日本人なら日本語はだれでも教えられる」という言説も広がった。当時の新聞等の募集条件を見ると「未経験者歓迎」という文言もある。「カルチャーセンターのような講座で日本語教育を少しかじった人やまったく経験のない人が，こうした学校（悪徳日本語学校）に採用され，わけもわからず安く働かされているケース」（ぐる一ぶ赤かぶ，1989）が非常に多かったという。

---

<sup>1</sup>本稿では「留学生 10 万人計画時代」を，1983 年の留学生 10 万人計画発表から，日本語教育が整備されるまでの 1990 年までとする。



このように、1980年代は、日本語教師という仕事が社会的に認知されると同時に、日本語教師についての社会的な言説が生まれていった時期でもあった。それは現在でも、「食べてはいけない」「日本人なら誰でも教えられる」「ブラックな仕事」等、日本語教師一般の言説として語られる。

では、当時、日本語教師は日本語教育という現場にどのように向かい合っていたのだろうか。本研究では、1980年代後半から日本語学校で就学生の日本語教育に携わっていた3名の日本語教師のインタビューから、日本語学校で就学生の日本語教育に携わることの意義を考察した。3名のストーリーに共通していたのは、就学生に対する教育の困難さが語られる一方で、各々の経験が「いい思い出」「楽しかった」と個人的な実感に基づいて語られていたことであった。また、個人的な語りは「食べてはいけない」「だれでも教えられる」等の言説で語られていた日本語教師像に対する「抵抗する語り」(桜井 2012)にもつながっていた。このことから、3人の日本語教師が、状況に困難を感じながらも、就学生の日本語教育に日本語教師としての意味や喜びを見出していたことが分かった。また、3人の抵抗する語りは、当時の日本語教育についてのドミナント・ストーリーに対する抵抗する語りであり、それは、日本語教師として自らを主体的にアイデンティファイしようというものであった。

## 2. 研究方法

### 2. 1. 研究方法

本研究の目的は、1980年代後半、増加する就学生の教育の体験を日本語教師がどのように意味づけているのかを明らかにすることである。そのため、ライフストーリー研究法を用いた。ライフストーリー研究法とは、個人のライフ（人生、生活、生き方）をもとにした語りから自己の生活世界、社会や文化を全体的に読み解こうとする研究方法である(桜井 2012)。ライフストーリー研究では、過去の出来事の展開を表す「物語世界」、出来事の評価や態度を表す語りを「ストーリー領域」として区別する。

また、語り手は、自己と自己の経験を、様々なモードで、あるいは複数の語りの様式を用いて語る(桜井 2012)。一般社会で流通している語りはドミナント・ストーリー、コミュニティにおける典型的な語りはモデル・ストーリーである。語り手がモデル・ストーリーに基づき自己の経験を語る時、語りのモードは、そのコミュニティの一員、あるいは代表のような立場で語っている。それに対して、個人的な実感に基づく語り語られる

とき、語りがたさや矛盾、反ストーリーの語りが生まれる。

本研究では、三人の日本語教師の就学生に対する教育経験の語りを見ているが、そこでは、それぞれの個人的な実感に基づく語りが多く語られていた。その際、三人の語りからは、日本語教師の言説に対する違和感、時には反発が語られていた。このような「制度的モードや集合的モードの語りの様式に回収されまい」とする語りを桜井（2012）は「抵抗する語り」と呼んでいる。

本研究では、調査協力者が「物語世界」を「ストーリー領域」においてどう意味づけるのかということ、さらに日本語教師に対する社会のまなざしである「日本語教師の言説」に対して語り手たちが抵抗する語りをどのように語っているかを見ていく。

## 2. 2. 調査概要

発表者らは協力して、日本語教師のライフストーリーを聞いてきた。本研究では、1980年代に日本語教師になった2名（A氏とB氏）、それ以前から日本語教師を始めていたが、80年代、就学生の日本語教育にも携わるようになった日本語教師1名（C氏）の語りを見る。本研究では、特に80年代後半の就学生の教育経験の語りに注目する。

## 3. 就学生の教育経験の語り

### 3.1. A氏の語り

A氏は87年、民間の日本語学校が経営する養成講座（420時間）に入り、翌年に修了した。養成講座の日本語学校の採用試験を受け、非常勤講師として日本語教師を始めた。「中国とかも大量に入ってきた時代」だった。日本語教育を始めたばかりのA氏は、非常勤としてキャリアをスタートさせたが、教師としての経験を早く積むために、3校を掛け持ちした。その中の1校は「明らかに働きに来ている中国人だけの」学校だった。だが、A氏はその学校での教育経験を「いい経験」「張り合い」「いい思い出」と語る。

A：・・・中国人だけの学校も今から考えると本当にいい経験で、（中略）もう学校中、中国人なわけですよ。で、なんかが一っとか寝てて「何しに来たの？」とかって言う。「いや、働きに来た」って普通に言う人たちで。私、この人たちを私の授業だけは絶対寝かせないぞと思って、そういうのがまた張り合いになっちゃって。でも一人一人は本当にいい人たちなんだよね、って。だけど働きに来てるんだよねって。これって

やっぱり अच्छайけないんじゃないか、みたいなのを思いつつ。でもすごいいい思  
い出の時間。

このように、A氏は日本語教師としての自負を持って働いていた。また、このような自  
負は、日本語教師としての経済的な自立の意思につながる。それは次のような「食べては  
いけない」日本語教師像に対する抵抗する語りとして語られていた。

A：やっぱり私たちの代の上の先生と違って、元駐在員の奥さんだったり、元なんとか  
だったり、やっぱり愛の精神みたいなのでやってるから、私ちょっと専任になって何  
かになった時に、やっぱり働いただけの報酬は、みたいになった時に、「Aさんは学生  
に愛はないの？」って言われた時に、先生たち怖かったので、言い返しはできなかつ  
ただけど、愛じゃご飯は食べれませんと思っただけ。けどそういう時代だっ  
たから、だからいまだに給料安いって。

### 3. 2. B氏の語り

B氏が日本語教師になったのは1988年の上海事件直後、就労目的の就学生が多数を占  
める日本語学校が日本語教師としてのデビューだった。「スキルを身につけるために場数  
を踏む。踏むことが必要だから私は喜んでやっていましたよ」と語るB氏は、3年間、1  
週間に36時間授業をしたという。その教育現場は、凄まじいものだった。初めて働いた  
学校の初級クラスには、授業中喫煙したり、食事をしたり、ナイフで教師を威嚇するよう  
な学生もいたと振り返る。にもかかわらず、B氏は当時を振り返って「実に楽しくてしよ  
うがなかった」「今よりも面白かった」と繰り返し語った。その理由として挙げたのが、  
(母語としての)漢字を読めない学生から元オリンピック選手までの多様な就学生の存  
在、制度化される前の日本語教師像—様々な人生の背景を持つ日本語教師の存在である。

B：(前略)私が入ったばかりの当時の教師はね、そういう枠組みから外れていましたか  
ら。例えば、ジャズダンスのインストラクターがいたり、劇団員や高校の体育の先生が  
いたり、専門学校の英語の先生とか大学の講師がいたり、あの、本当、教師資格の、  
今、現在の日振協の教師資格に当てはまらない人も、たくさんいましたね。

### 3. 3. C氏の語り

C氏は、70年代から、宣教師や外交官とその家族、ビジネスマン等の日本語教育を行ってきたが、1983年の留学生10万人計画以降、就学生の日本語教育にも携わるようになった。既に日本語教育経験の長いC氏にとっても、ビザや生活指導の問題等、就学生の日本語教育は困難で新しい経験として語られた。しかし、就学生に対する日本語教育経験の土台はC氏が日本語学校教育で貫いてきた伝統に根ざす「30年の基本」であった。その基本があったからこそ、思考能力や認知能力や社会的な判断力の力の育成に主軸を置くことが可能になった。

C: …こんな苦勞をと思いましたが、けれども教育に関しては、一貫して私はそれまでの30年の基本があるんだから、教育が面白いときに日本語の勉強を必死にしてくれるんじゃないかと。そこで思考能力や認知力や社会的な判断力、つまり大人になっていくための必要な力を一緒に日本語を通して教えることに、主軸を置くことで、まあ勉強に一生懸命になろうなということ。

### 3. 4. 就学生に対する日本語教育経験の意義

以上、3人の日本語教師の語りから見えてくるのは、端的に言えば、混乱した時期として語られる80年代後半だが、決して悪いことではなかったということである。A氏やB氏のように、日本語教師としての技量をあげたいと思っていた教師にとっては、当時の状況は絶好の機会であった。そのような教師としての努力の記憶が、「いい思い出」「実に楽しくてしょうがなかった」という「ストーリー領域」の語りにもつながっていった。また、C氏のように、若い就学生の教育に取り組むことによって、思考能力、認知力や社会的な判断力のような、従来の日本語教育では考えられてこなかったような課題も生まれていったのである。それはC氏にとって、大きな経験になったはずだ。

このように、困難な時代における就学生の教育経験の語りが日本語教師の言説への抵抗する語りにもなっていた。それは、日本語教師として自らを主体的にアイデンティファイしようとするものであるということが出来る。B氏は、当時の日本語教師を振り返って「現在の日振協の教師資格に当てはまらない人も、たくさんいましたね」「だから今より面白かったです」と語った。「いろんな人がいた」からこそ、その多様性が「今より面白かった」のである。また、A氏は日本語教師のボランティア性に遲疑を呈する。「稼ぐこ

とが私の中ですごく大きいんですね」「愛じゃごはんは食べられませんと思ったくらい」  
 一当時流通した「可哀想な就学生に奉仕する」日本語教師像に対するA氏の抵抗する語り  
 として考えられるだろう。また、C氏は学校の教授法を伝統的な直説法の流れを組む教授  
 法であると自負し、「発見学習を行う」自らの教育と、当時の雨後の筈のようにできた  
 「進学予備教育」の日本語学校とを比較する中で80年代の状況を語った。これらの語り  
 は、学びのあり方を追究し続けるC氏の、「日本語を話せばだれでもなれる」という語り  
 に対する抵抗する語りとして読むことができるのである。

#### 4. まとめと課題

以上、3人の語りからは、状況に困難は感じながらも、就学生の日本語教育に意味や喜  
 びを見出していたことが分かった。また各々の抵抗する語りは、当時の日本語教育につい  
 てのドミナント・ストーリーに対する抵抗の語りであり、それは、日本語教師として自ら  
 を主体的にアイデンティファイしようというものであった。

だが、これらの経験の語りは、当時共有されることがなかった。それぞれの教師は、80  
 年代の困難の中で別々に実践を重ねていったのである。この後、個々の日本語教師が組織  
 の代表として、顔を合わせ日本語教育の課題を話し合うのは、日本語振興協会設立後、  
 1997年の日本語教育セミナー（「箱根会議」）まで待たなければならなかったのある。

現在、就労を目的にする留学生の増加、日本語学校の乱立等、1980年代の問題が再現  
 し問題化されている。そして、日本語教師の資格や専門性も問われている。だが、当時も  
 420時間養成講座のように日本語教師の資格に代わるものがなかったわけではない。で  
 は、10万人計画時代の教師養成は何が問題だったのか、あの当時日本語教師を志した有  
 能な人々の多くが、日本語教師として生きていくことを断念したのはなぜなのか。日本語  
 教育は10万人計画を何も総括できていない。早急に徹底的な検証が必要である。

#### 文献

- ぐる一ふ赤かぶ (1989). 『あぶない日本語学校』新泉社  
 桜井厚 (2012). 『ライフストーリー論』弘文堂  
 丸山敬介 (2015). 「日本語教師は食べていけない」言説—その起こりと定着—『同志社  
 女子大学大学院文学研究科紀要』15号, 25-61.

\*本研究は、科研費(15K02661)の助成を受けている。

【口頭発表】

実践における教師の立ち位置は何によって規定されるのか  
—日本語教師の語りの現象学的分析—

香月 裕介 (神戸学院大学)

キーワード

教師の語り, 日本語教師, 現象学的分析, 省察的实践, 教師の立ち位置

1. 本研究の位置づけ

1. 1. 日本語教育における教師研究と省察的实践

現在の日本語教育の教師研究において, 教師が自らの実践を省察し, それをもとに実践すること, すなわち省察的实践 (ショーン, 1983/2007) という概念は重要な位置を占めている。この省察的实践においては, 専門家の実践に「意識されないにもかかわらず行うことができる」行為が存在することが指摘されている。

専門家を, 固定的な資質・能力を持った存在としてではなく, 自らの実践について常に考え, 変化していく存在であるとしたショーンの指摘は, 日本語教育へも持ち込まれた。日本語教育における教師研究の議論が「トレーニング型 (どのような資質・能力が求められるか)」から「ディベロップメント型 (資質・能力をいかに育てるか)」へと移行していく (金田, 2009) 中で, 日本語教育においても省察的实践の重要性が指摘され, 自らの実践を省察することにより学び成長する教師のあり方が示されるようになった。

1. 2. 教師の省察的实践と現象学的分析

このような教師の省察的实践と学びの関係をモデルとして示したのがコルトハーヘン (2001/2010) である。コルトハーヘン (2001/2010) は, 教師の学びのプロセスについて, 「学びの3段階モデル」を提示した (図1)。

さまざまな経験を通して形成されたゲシュタルトは, 「瞬間的な教師の行動」 (p.197) を惹き起こす。これは先述の「意識されないにもかかわらず行うことができる」行為のことである。そして, 学びが深まり, 教師が自身のゲシュタルトについて改めて詳しく見つ

めなおすことで、「自分のゲシュタルトの特徴のいくつかを認識し、説明し、指摘する」(p.201) ができるようになる。この「改めて詳しく見つめなおす」ことが「省察」である。

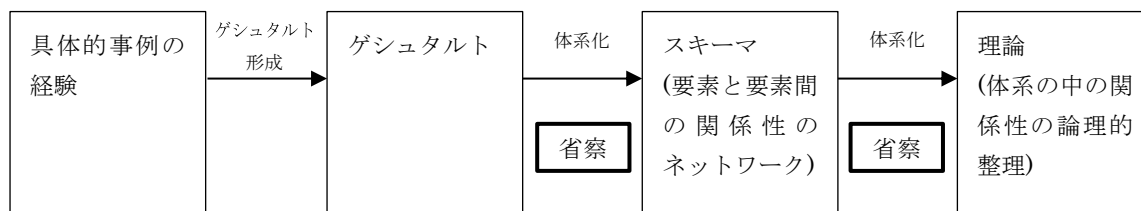


図1 学びの3段階モデル〔コルトハーヘン(2001/2010)をもとに筆者が作成<sup>1)</sup>〕

しかしながら、ゲシュタルトは意識されない行為であるため、ゲシュタルトのような「意識されない行為を意識する」という省察はいかにして可能になるのかが問題となる。

村井(2015)は、ショーンの省察的实践について再検討し、こうした「意識化されない行為を意識する」という省察は「教師と子どもとのあいだで生じた出来事をその出来事が起こった後に回顧的に降り返って現象学的に記述することによって可能になる」(p.181)と指摘した。このことから、「意識化されない行為を意識する」という省察を可能にする手段の一つとして、実践の現象学的な分析と記述が有効であると考えられる。

## 2. 分析の方法

現象学的分析とは、フッサールやハイデガー、メルロ＝ポンティなどの現象学の知見を援用し、「われわれの経験や実践に埋もれていて捉えがたいこと、そのはっきり自覚できていない、あるいは見えていないことを、見えるようにする」(西村, 2013, p.133)ことを目指した分析・記述の方法である。

現象学的分析は、ある決められた手続きというものを持たない。事象に先だって決められた手続きが存在するということは、志向性を棚上げする態度とは反するからである。「生きられた経験(体験)へとアプローチする『方法』は、見つめられているその『事象』がどのようなものであるのかによって異なり、『事象』そのもののほうから定まって

<sup>1)</sup> 学びの3段階モデルには、本稿で図示したものに加えて、スキーマからゲシュタルトへ、理論からゲシュタルトへの「段階の格下げ」(コルトハーヘン, 2001/2010)も含まれるが、本稿の議論を超えるものであるため、ここでは割愛して示した。

くる」(榑原, 2017, p.19) ものなのである。

とは言え、現象学的分析には、分析の指針がまったくないわけではない。本稿では、村上(2013)で挙げられている分析における3つの要素、「モチーフ」「シグナル」「ノイズ」に着目して分析を行いつつ、現れてくる事象に応じたアプローチを取るよう努めた。

### 3. 調査協力者と調査方法

調査に協力してくれたのは、星野さん(仮名)という30代の女性である。筆者と星野さんは互いに大学院生だった頃からの知り合いで、以前から、よく語り合う関係ができていた。星野さんは、関西の大学と語学スクールで非常勤講師として日本語を教えており、14年ほどの日本語教師のキャリアを持っている。専任という形で日本語教育に携わったことはなく、今までの経験はすべて非常勤講師としてのものである。

星野さんには、1年間に計3回のインタビューを実施した。各回のインタビュー時間は約1時間、約1時間半、約1時間であった。調査には非構造化インタビューの手法を用い、「授業における実践について語ってもらおう」ということからはじめ、基本的には星野さんに自由に語ってもらった。会話の流れを妨げない範囲で、研究者から質問を行ったり、協力者から求められる形で自身の経験を語ったりした。

インタビューは星野さんの承諾を得て、すべて録音した。本研究では、録音した音声データを文字化したものを分析のためのデータとして使用している。

### 4. 分析

星野さんは、1回目のインタビューで「みんな前を見て、目もこっちを見てるけど、でも関心はこちらに向いていない」ことが「分かる」と語った。単純に「視線」、すなわち目が向いている方向だけを取り出せば、学生は星野さんのほうを見ている。しかし、星野さんには、その学生の視線が「関心はこちらに向いていない」こととして経験され、星野さんはそのことを「つらい」と捉える<sup>2</sup>。星野さんによって「自分を見ていない」と意味

---

<sup>2</sup> ノディングス(1984/1997)は、他者の成長や自己実現を支える活動をケアリングと呼んだ。教職もケアリングの要素を有する仕事である。ノディングス(1984/1997)によると、ケアリングは応答的活動であるために、ケアリングが成立するかしないかによって喜びや誇り、悩みや罪悪感などの感情が生起する。星野さんの「つらい」という感情は、ケアリングの不成立によるものだと考えられる。



づけられた学生の視線は、星野さんの「教師」としての立ち位置を揺るがせ、星野さんが自身を「教師」として意味づけることを難しくする<sup>3</sup>。

このように、星野さんにとって「学生が参加している」という意味づけの基盤となるものは、1回目のインタビューでは「目に見えて分かる」反応だった。しかし、2回目のインタビューではそれに加えて「学生の理解」という「目に見えて分からない」ものも含めて、「学生が参加している」ということを意味づけていた。ここから、「目に見えて分かる」反応は、「学生が参加している」という星野さんの経験の意味づけにとって重要なものであるものの、それは十分条件ではないということが分かる。

このように星野さんの「教師」としての立ち位置が揺らいでしまったとき、星野さんの実践に自身の立ち位置を支える「自分の中のライン」が現れる。

星野さんは、関心が向いていない学生を感じたとき、かつては「そっちのペースになって」しまっていた<sup>4</sup>。しかし、今の星野さんは「(今のこの授業ではない他の授業と) 変わらない」ふるまいを志向し、この授業に先立つ形で実践を組み立てている。それを星野さんは「通常運行ぐらいのテンションで」「自分の中のラインで進める」と語った。星野さんの実践を規定するものが、学生ではなく、星野さん自身へと変化していることが分かる。この「自分の中のライン」を星野さんは「自分の最低ライン」とも語っている。星野さんの「自分のライン」は、「通常運行」であると意味づけられうるし、一方で「最低」とも意味づけられうる。言い換えれば、自分のラインによって生じた星野さんの実践は、通常であると同時に下限でもあるため、「通常より低くなることはない」ということであ

---

<sup>3</sup> ベナーとルーベルは、ハイデガーの「気遣い」をもとに、「関心」という視点を提示した。物事や他者が我々にとって大事に思われ、意義を有することによって、我々は世界に巻き込まれる。この「巻き込まれ関与するという我々のあり方」(ベナー&ルーベル, 1989/1999, p.54)が「関心」である。我々は、他者もこれらの気遣いや関心にもとづく世界内存在であると、間主観的に理解している。ということは、人間の他者との関わりにおいては、自らの他者への「関心」と他者の自らへの「関心」がともにあることで、人間は実存たりうるということであろう。そうであるなら、「学生の関心がこちらに向いていない」とする星野さんの経験は、まさに星野さんの実存を揺るがせるものであったと考えられる。

<sup>4</sup> 梶谷(2002)は、シュミッツの雰囲気論にもとづいて、「二つの相容れない雰囲気が出会うと、たがいに衝突して、言わば『優位を競い合い』、やがて全体として変化していく」(p.163)と述べている。このときの星野さんにとっては、クラスの雰囲気が優位なものとして経験され、その結果、クラスの雰囲気に吞まれて「そっちのペースになって」しまったのだろう。

る。この「最低ライン」は、学生と関主観的に構築されることもある。そのとき、そのラインは「最低だけど最低じゃない」ものとして意味づけられる。

星野さんは自身の実践を規定する枠組みを、外から得るという形でも見出している。それは、コースごとの方針であったり、同僚の教師の実践であったり、学生のニーズであったりする。これを星野さんは「幅」と表現している。星野さんはその「幅に収まる」実践を行うことによって自身の実践の適切さを担保しているのである。

星野さんの実践を規定するこれらの「幅」は、星野さんの実践を制限する「権力」として働くことがある。星野さんが「学生が授業中に居眠りをする」と相談したときに、「そのことを問題だとして取り上げてくれる」可能性と、「この先生は学生をコントロールする力がないんだと評価される」可能性がある」と語る。後者のように評価されることは、「学生の問題」としてではなく、「非常勤講師の問題」として捉えられるということであり、「幅に収まらない」実践を行ったと意味づけされるということである。そのため、星野さんは、「どのレベルまで自分でコントロールして、どこから報告するか」という基準を求め、悩むことになる。

これらの分析から、星野さんは、学生の「目に見えて分かる」反応によって、自分を教師として位置づけていることが分かった。しかし、そのような目に見える反応がないとき、星野さんの実践には「ライン」が現れ、星野さんの教師としての立ち位置を支えようとしている様子が窺えた。さらに、ラインとは別に星野さんの実践を規定する基準である「幅」も存在していることが分かった。

## 5. 今後の課題

本研究では、星野さんの語りを分析し、経験の成り立ちを記述することで、星野さんの教師としての立ち位置がどのように規定されるのか明らかにした。

次は、この分析の記述がいかに省察的实践につながるのかを明らかにすることが課題となる。この分析の記述が調査協力者である教師の省察的实践を促すのだということ、さらに、読み手として想定される教師にも省察的实践を促すものであるということを示す必要がある。日本語教師の経験を現象学的に分析し、それを媒介に省察と実践の往還を積み重ねていくことは、日本語教師の養成や研修へ応用可能な省察的实践のモデルの構築につながると考えている。

## 文献

- 香月裕介 (印刷中). 「クラス」と「個」のあいだで生まれる実践—日本語教師の語りの現象学的分析. 『神戸学院大学グローバル・コミュニケーション学会紀要』 3.
- 金田智子 (2009). 日本語教師の成長および成長支援のあり方—「成長」にかかわる調査研究の推進を目指して. 河野俊之・金田智子 (編) 『日本語教育の過去・現在・未来 第2巻 教師』 (pp.42-63) 凡人社.
- コルトハーヘン, F. A. (2010). 教師教育学—理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ. 武田信子 (監訳) 学文社. (Korthagen, F. A. (Ed.) (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. London: Routledge.)
- 榊原哲也 (2017). 現象学と現象学的研究. 西村ユミ・榊原哲也 (編著) 『ケアの実践とは何か—現象学からの質的研究アプローチ』 (pp.1-21) ナカニシヤ出版.
- 梶谷真司 (2002). シュミッツ現象学の根本問題—身体と感情からの思索. 京都大学学術出版会.
- ショーン, D. A. (2007). 省察的实践とは何か—プロフェッショナルの行為と思考. 柳沢昌一, 三輪健二 (訳) 鳳書房. (Schön, D. A.(1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.)
- 西村ユミ (2013). 現象学的な理論とその展開. やまだようこ, 麻生武, サトウタツヤ, 能智正博, 秋田喜代美, 矢守克也 (編) (2013) 『質的心理学ハンドブック』 (pp.115-135) 新曜社.
- ノディングス, N. (1997). ケアリング: 倫理と道徳の教育—女性の観点から. 立山善康, 清水重樹, 新茂之, 林泰成, 宮崎宏志 (訳) 晃洋書房. (Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley: University of California Press.)
- ベナー, P. &ルーベル, J. (1999) 現象学的人間論と看護. 難波卓志 (訳) 医学書院. (Benner, P. & Wrubel, J. (1989). *The Primacy of Caring: Stress and Coping in Health and Illness*. Addison Wesley, Menlo Park.)
- 村井尚子 (2015). 教師教育における「省察」の意義の再検討—教師の専門性としての教育的タクトを身につけるために. 『大阪樟蔭女子大学研究紀要』 5, 175-183.
- 村上靖彦 (2013). 摘便とお花見—看護の語りの現象学. 医学書院.

【口頭発表】

1970年代のイタリアにおける複言語教育の実践  
—Glotto-kit（言語キット）に見られる複言語性とその狙い—

西島 順子（京都大学大学院）

キーワード

複言語教育, タリア, 民主的言語教育, Glotto-kit, トゥッリオ・デ・マウロ

1. はじめに

本研究は、1970年代にイタリアにおいて萌芽した plurilinguismo（複言語主義）の概念を持つ「民主的言語教育」の教育実践の一つとして開発された Glotto-kit の特徴と狙いを明らかにする。民主的言語教育は 1975年にイタリア言語学会の分科会 GISCEL から Dieci Tesi（10の理論）と題して発表された言語教育改革の提言であり、欧州評議会が推進する複言語主義と親和性があることが指摘されている（Costanzo, 2006）。そこにはイタリアの言語学者トゥッリオ・デ・マウロの構想した「複言語状態」「複言語政策」「複言語能力」といった plurilinguismo の概念、また、デ・マウロの政治思想を背景とした高い文化や批判的能力を持つ個人、新たな問題に立ち向かい、解決を生み出す能力を持つ個人を育てるための言語教育として「複言語教育」の概念が内包されている（西島, 2018）。この民主的言語教育実現のために開発された Glotto-kit（言語キット）について検証し、当時行われた複言語教育の実践を解明する。

2. 背景と目的

1861年の国家統一以降、共通語の普及が進まぬイタリアでは、1960年代においても、個別言語ほど違う方言や少数言語が多数存在する多言語状態にあった。当時、教育制度の不徹底に加え、言語の相違から学校教育を十分享受できず、義務教育からドロップアウトする下層階級の生徒が多数存在した。さらに、経済成長を背景に急増した南部から北部への国内移民は方言話者であることから、移住地において言語的社会弱者でもあった。言語が異なるゆえに社会的疎外を受ける人々の状況を危惧したデ・マウロはイタリアの言語教育改革のために、イタリア語学会において言語教育研究介入グループ（GISCEL）を新た

に創設し、1975年に「民主的言語教育」を提唱する *Dieci Tesi* を発表する (GISCEL, 1975)。そして、その言語教育理念を実践に移行するため、現場教師とともに *Glotto-kit* を開発し、1979年に小学校から高校までの教師に提案し、実施を試みた (Gensini & Vedovelli, 1983)。

この *Glotto-kit* について言及する先行研究はわずかである。1980年代に着目され始めた方言教育の教材の一つとして言及するもの (Cortelazzo, 1986)、また、第二言語としてのイタリア語教育実践研究において参照するもの (Piemontese, 1995; Jafrancesco, 2015) が散見されるものの、それらは言語教育における *Glotto-kit* の意義を歴史的に検証し、解明するものではない。

多言語社会の現代において、複数言語に配慮した教育が課題となっているが、1970年代のイタリアでは、国内における複数言語の混交が進むことで、複言語教育がすでに議論され、母語教育として実践されていたのである。その実践例である *Glotto-kit* における複言語教育の内容、意図を明らかにすることを本論の目的とする。

### 3. 研究資料と分析方法

*Glotto-kit* の最初の試みは1972-73年に CIDI のメンバーと共に始まり、その成果は *Dialecti e lingua* 『方言と言語』 (De Mauro, 1975a)、*Lingua e dialetti* 『言語と方言』 (De Mauro & Lodi, 1979)、*Teoria e pratica del glotto-kit: Una carta d' identità per l' educazione linguistica* 『言語キットの理論と実践：言語教育のためのアイデンティティカード』 (Gensini & Vedovelli, 1983) として発表された。本稿では *Glotto-kit* の集成として最後に発表された Gensini & Vedovelli (1983) を研究対象とする。

分析方法は、*Glotto-kit* の形態と項目を明らかにし、*Dieci Tesi* とデ・マウロの言説と照合し、複言語教育の内容やその狙いからその実践の一端を明らかにする。

### 4. 分析と考察

Gensini & Vedovelli (1983) において、デ・マウロが定義する *Glotto-kit* は「何よりもまず、教師に迅速に言語状況や生徒の言語能力のレベルの確認と同意を与えるための道具」である (Gensini & Vedovelli, 1983:12)。つまり、評価のための共通参照事項である。そして、それは「幼稚園のための *Glotto-kit* の枠組み」、「大人のための *Glotto-kit* の枠組み」、「義務教育・中等教育のための *Glotto-kit* の枠組み」の3つのカテゴリ (資料

資料1 Glotto-kit (Gensini & Vedovelli 1983, pp. 92-93)

<p>Glotto-kit</p>	<p>A-幼稚園のための glotto-kit の枠組み</p>	<p>a. 話し言葉の流暢さ：1分間に話す言葉の数；中断の数；意味のある言葉；意味のない言葉；音象数；慣性的な繰り返し；繰り返しの句</p> <p>b. 幼児語彙の持続</p> <p>c. ディスクレシアの兆候</p> <p>d. 書かれた自分の名前の理解能力</p> <p>e. 聞いた友人の名前の理解能力</p> <p>f. 自分の名前の再生(言う)能力</p> <p>g. 友人の名前の再生(言う)能力</p> <p>h. 既知の言葉の数；話を聞く/理解し、認識する/使用する</p> <p>i. 人の話がどれほど、聞いていられるか/理解できるか/再表現できるか</p> <p>m. 図形の名前</p>	<p>0. 社会言語学的調査。調査のための方針は T. De Mauro &amp; M. Lodi の Lingua e dialetti, Riuniti 出版, 1979 に含まれている</p> <p>e1. 自然でフォーマルではない状態での幼児語彙の維持</p> <p>e2. 自然なフォーマルではない状態での自己中心的言語の維持</p> <p>e3, m1, S1. 四つの状況に位置を合わせて整理した話し言葉の流暢さ</p>
	<p>B-大人のための glotto-kit の枠組み</p>	<p>1. 読み</p> <p>a. 黙読能力</p> <p>b. 読みの流暢さ</p> <p>2. 話す産出能力</p> <p>a. 話す産出の流暢さ</p> <p>b. 教養ある語彙使用の能力</p> <p>c. 方言の無意識な兆候</p> <p>d. 兆候を起える方言の存在</p> <p>e. 方言のタイプ</p> <p>3. 理解力</p> <p>a. 日常的なイタリア語による話し言葉の理解</p> <p>b. 話し言葉における教養ある語彙の理解</p> <p>c. 書き言葉による教養ある語彙の理解</p>	<p>イタリア語 / フォーマル 方言 / インフォーマル</p> <p>流暢さの指標：総数を1分間話す際の、正しい言葉の数 言いよどみや不活発な繰り返しを除外</p> <p>綴り方定着の管理 指標： a. 文字の大きさ：100字の内、大きさや厚さの安定性 b. 100の連語の内、連語の機能 c. 1) 指示される100の文字の内、正しい使用 2) 任意に書いた100の文字の内、正しい大文字の使用 d. 100行の内、水平な行を続行できる能力 e. 100行の内、左右のふちを保つ能力</p>
		<p>C-義務教育・中等教育のための glotto-kit 記号：e=小学校(I (1,2年生)とII (3-5年生)の期間) m=初期中等教育 S=後期中等教育の前期2年 数字は glotto-kit のポイントを示す</p>	<p>e3, m3. ディスクレシアの兆候 a. 1分間の音読における音声の数 b. 100語の綴り方 e6, m3, S2. 読み能力 指標： a. たどたどしい言葉の数 b. 間違えた言葉の数 c. つまづき繰り返し返した言葉の数 d. 読みの速さ：1分間に何文字読むか e. 意味を成す文章の数 f. 黙読の能力</p> <p>e7, m5, S4. 基本的語彙の豊かさ。聞いたことのない言葉、聞いたことがあるが意味が分からない言葉、知っているが使わない言葉、使用する言葉 e8, S5. 文法的変換能力(並列文を従列文に解決するかどうか)。副詞を用いて等位文を従属接続詞に変換する能力 m7, S6. 教師の説明を中断し、適切に質問する能力 m8, S7. ノートをとる能力 m9, S8. 書きとったノートをもとに、口頭で伝える能力 S9. 代表的な詩書(Zingarelli, X.ed., 1970)における語彙の豊かさ</p>

1) から構成され、それぞれの世代において教師はどの点に注意を払い、評価するか示している (Ibid., 92-93)。ただし、評価に関しては数値 (1 分間に話す言葉の数や言いよどみの数など) の測定を求めているものの、その基準値は存在しない。

#### 4. 1. 分析

Glotto-kit の 3 つのカテゴリーの項目の内容を検討する。それぞれの項目が意図する言語能力を整理したところ、言語能力評価として以下の 6 つの特徴が看取される。

まず、「技能別言語能力」である。3 つの Glotto-kit に共通してみられるのが、話す・聞く・書く・読む能力である。例えば義務教育・中等教育のための枠組みを見ると、話す能力について e3,m1,S1 ではイタリア語や方言、フォーマル、インフォーマルなどの使用言語を考慮したうえで、1 分間の発話の正しい使用語彙数を測定し、流暢さを判断することを示している。聞く能力に関してはその理解の観察が求められる。例えば幼稚園のための枠組み i では、人の話がどれほど聞いていられるか、また理解し、再表現できるか判断する。そして、これら 4 技能はそれぞれ独立した能力として認識されているわけではない。それは受容 (理解) 能力、産出能力として認識されている。例えば、m,S7 のノートを書きとる能力では、単に書く能力ではなく、聞き取り、理解し、書くという一連の能力が問われる。

次に「言語使用領域への配慮である」。Glotto-kit にはイタリア語や方言、フォーマルやインフォーマルな使用言語領域への配慮が見られる。例えば、大人のための枠組みの 2-c.d.e には方言の使用、また 2-b や 3-a,b,c には日常的なイタリア語や教養ある語彙の理解などが言語能力の判断基準とされる。

三つめは「論理的思考能力」である。義務教育・中等教育のための枠組みには言語能力を基盤とした論理的思考能力を評価する項目が含まれている。例えば、m7,S6 では、教師の説明を聞いて適切な質問をする能力が示されているが、これは聞き取り、理解し、質問するという言語処理のプロセスに加え、論理的思考が伴う発話がなされているかが判断される。

四つめにあげられるのは「語彙力」である。それぞれのカテゴリーにおいて、幼児言葉や日常的なイタリア語、もしくは教養ある言葉などそれぞれの世代における使用言語領域の語彙が示されている。特に義務教育・中等教育のための枠組みでは、語彙の豊かさの一例として辞書 *Zingarelli* を示している。つまりスタンダードなイタリア語の語彙力の

強化を示している。

五つめは「ポイント0 (Punto 0)」である。義務教育・中等教育のための枠組みでは、まず「ポイント0」の実施を求めている。これは教師が生徒の言語背景を把握するための社会言語学的調査である。質問紙を用い、生徒が家族間や友人間で使用する言語（イタリア語・方言）を問うと同時に、父母や祖父母に対しても同様の質問を行い、さらに、両親の出生地や職業、最終学歴なども明らかにする。コースの初めに行い、生徒の言語背景を理解したうえで、それに適した授業計画を立てることを目的としている。

最後に、特徴的なものとして「ディスクレシア」があげられる。つまり難読症の兆候を判断する項目が幼稚園と義務教育・中等教育の枠組みであげられていることである。ディスクレシアは1800年代末にイギリスで発見された読み書きにかかわる学習障害であることから、医学的知見が Glotto-kit に含まれ、学校教育において配慮すべき項目として扱われている。

#### 4. 2. 考察

Glotto-kit の狙いを Dieci Tesi の理論とデ・マウロの言説と照合し、明らかにする。本稿では、複言語教育の観点においてのみ考察を行う。

まず、Glotto-kit そのものが教師に言語の複数性に対する気づきを与える役割を持つ。デ・マウロは統語論や記号論、語用論など現代的理論が言語に無限のバリエーションがあると気付かせ、それが話し言葉の分析の道具となると考えていたが、その理論が Glotto-kit には応用されている (De Mauro 1975b ; De Mauro 1983)。そこにはデ・マウロの言語科学の知見から構想した plurilinguismo の概念 (西島, 2018) が内包されている。

次に、それぞれの項目を観察する。「技能別言語能力」は Dieci Tesi の「Ⅲ. 言語能力の複数性と複雑性」が反映された評価項目である。産出能力として口頭言語と書記言語、また会話・質問・返答能力を示す。そして、受容能力として、読み、聞くことで得た情報に意味を与える能力や、様々な状況を、言語を通じて分類・分析する能力を取り上げる。また産出・受容能力を通してすでに獲得した言語資源をさらに拡張する能力など、多様な能力を提示している (GISCEL 1975)。この能力は言語技能の複数性を示すものであるが、Dieci Tesi は個々単独の能力と見なさず、横断させ、拡張させることを目指す。

また、「言語使用域への配慮」は Dieci Tesi の「Ⅷ. 民主的言語教育の原則」にある個人や身近な言語文化上のそれぞれの背景を前提としたうえで、生徒たちの言語資源を徐々



に拡張し、豊かにすべきという概念が具現化されている。つまり、方言やインフォーマルな言語が個人の身近な言語文化であるとすれば、それを基盤としてイタリア語や教養ある言葉へと発展させることを目指す。これは「ポイント0」にも共通する。デ・マウロは「ポイント0」を初めて発表した際に「方言への関心が単なる調査目的ではない。子供の支援のために、それぞれの環境で彼らが聞いている二つの言語を知る必要がある」と論じている (De Mauro 1975a)。つまり、生徒の持つイタリア語以外の複数言語を認知したうえで、イタリア語教育を行うべきであると考えていた。

Glotto-kit の目的は、個々人の複言語能力に配慮し、客観的に評価し、その言語能力を承認したうえで、発展させることにあった。デ・マウロは複言語教育の導入が「さまざまな言語の創造性を発揮させる条件となり、人、また市民の社会参加や、社会・政治状況を再編成する。民主的連帯をより満たす道具となるのである」(De Mauro, 1975b) と述べることから、この Glotto-kit はすべてのイタリア人の社会的結束を視野に入れた一つの教育手段として開発されたのである。これは欧州議会の CEFR の狙いとも類似する。

## 5. まとめ

この Glotto-kit は Gensini&Vedovelli (1983) において、イタリア各地の実践調査が紹介されたものの、研究が続くことはなかった。しかしながら、複言語状況において、社会的結束性を目指した複言語教育、また母語教育の実践の先駆けであったという点で非常に重要な意義を持つ。本稿はこの Glotto-kit の概要とその複言語教育に焦点を絞り論じたが、今後の課題として、そのさらなる詳細の解明と、それに関連し提案された複言語教育の授業例 (De Mauro&Lodi, 1979) を明らかにすることを課題としたい。

### 文献

- 西島順子 (2018). 1970年代のイタリアにおける民主的言語教育の構築—トウツリオ・デ・マウロの構想した言語教育と plurilinguismo 『人間・環境学』 27, 1-15.
- Costanzo, E. (2003). *Language education (educazione linguistica) in Italy: An Experience that could Benefit Europe?*, Council of Europe, Strasbourg.
- Gensini, S. & Vedovelli, M. (1983). *Teoria e pratica del glotto-kit*, Franco Angeli, Milano
- GISCEL (1975). *L'educazione linguistica*, Cooperative libraria editrice degli studenti dell'università di Padova, Padova.

【口頭発表】

弱さを力に変えるコミュニケーション  
関係性レジリエンスの観点から検討する当事者研究

中川 篤 (広島大学), 柳瀬 陽介 (広島大学), 檜葉 みつ子 (広島大学)

キーワード

関係性レジリエンス, 当事者研究, 関係性文化理論, コミュニケーション, 互惠性

1. 個人化するコミュニケーション能力観

イギリスの社会学者ジグムンド・バウマンは、近代社会の特徴のひとつに「個人化」(individualization)を挙げる (Bauman, 2001, p. 6)。個人化とは、「個々人を超えた公的で集合的な手段の存在を否定し、個々人を、孤独のうちに課題に取り組むよう放り出すこと」を指す。平たく言えば「個人の問題は個人で解決すべし」というもので、この特徴は言語運用、ひいてはコミュニケーションという営みの捉え方にも影響を与えているように思われる。

例えば、言語運用能力の指標として挙げられている検定試験では、スピーキングテストと銘打ってPCやタブレット端末に話しかけることを求めるものが多い。たとえ実際に試験官に話しかけるものであっても、そのほとんどで試験官は人間的な反応を返すことを禁じられており、機能としてはPCやタブレット端末と大差ない。これらの試験では協働作業としてのコミュニケーションは捨象されており、コミュニケーション能力を個人に還元しようものとして捉えていることがわかる。

しかし、本来コミュニケーションが必要とされるのは個人で解決できない問題に直面したときであり、したがってコミュニケーションは本質的に協働的な営みである。そして、ますます複雑さを増す社会において、個人で解決できない問題は今後増えていくことが予想される。そうなった場合、個人化されたコミュニケーションの方法しか知らなければ、問題に対処できない可能性がある。そこで本稿は、精神医療分野での効果的なコミュニケーション事例として注目されている「当事者研究」を題材に、個人では解決困難な問題に対し協働的に対処するためのコミュニケーションのあり方を理論的に分析・検討する。「当事者研究」を精神医療の文脈から離して英語教育(英語教師養成)の文脈でのその有

効性を研究した研究として檜葉・中川・柳瀬 (2018), 中川・檜葉・柳瀬 (印刷中) があるが, 本論文はさらに汎用性を高め, 言語教育一般という文脈で理論的な考察を行う。

## 2. 当事者研究とは

当事者研究は, 統合失調症やアルコール依存症などを持つ人たちの「社会進出」の拠点として設立された浦河べてるの家で始まった「互いの生きやすさ」の創出を目的とした自助の実践的な研究活動」(向谷地, 2016, p. 183) である。当事者研究は「幻聴や妄想などの深刻な体験症状を, その人の体験に沿ってその人の言葉で取り上げて, 苦勞の過程を図式化して仲間と共有し, その人なりの対処の工夫を見つけ出すプロセス」(池淵, 2015) として耳目を集めており, 毎年行われる当事者研究大会には海外からも多くの研究者や当事者が訪れている。

### 2. 1. 当事者研究の営み : 15 の原則・5 つのステップ

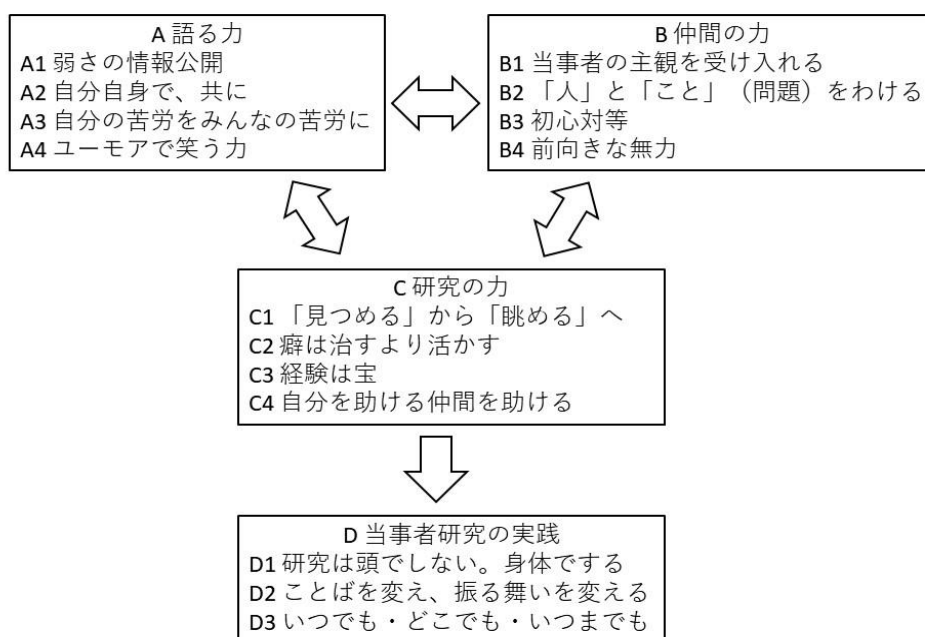


図 1 当事者研究の 15 の原則 (檜葉・中川・柳瀬, 2018)

図 1 はべてるしあわせ研究所 (2012) に掲載されている当事者研究の原則の表現に変更

を加え、独自にグループ分けしたものである。紙幅の関係上各原則の詳述は割愛するが、当事者研究では上記15の原則に即してグループで協働的に研究が行われる。

## 2. 2. RQ: 「どうぞ治りませんように」の謎

上記の「研究」の観点以外からも理論的にも様々な解明が進みつつある当事者研究だが(石原, 2013; 熊谷, 2017), 中には一見理解困難な逆説的な発言も見られる。その一つが「どうぞ治りませんように」(向谷地, 2009)という発言である。

先述の通り、当事者研究の本拠地である浦河べてるの家は「社会進出」のための施設であり、当事者研究の目的も同様である。にも関わらず、「治る」(=社会進出する)ことを望まないとも取れるような発言が出てくるのはどうしてだろうか。本稿ではこの発言の含意を明確にするため、関係性文化理論という理論を導入し、当事者研究とそのコミュニケーションに新たな理論的解明の光をあてる。

## 3. 関係性文化理論

関係性文化理論 (Relational Cultural Theory; Jordan, 2018) は、これまでの支配的な西洋心理学では見られない人間観を提示する新しい心理学である。従来の西洋心理学では、人間の成長は自律した「個 “separate self”」を形成すること考えられてきた。十分に成長した人間は他者の影響を受けないものであり、他者の存在を必要とする者は健全ではないとさえされてきた (ibid.)。

それに対して関係性文化理論は、女性の心理学や脳科学研究の成果などをもとに「人間は一生涯を通じて、人間関係によって成長し、人間関係を求めるように成長する」(Jordan, 2000)と主張し、「互恵性 “mutuality”」こそが人間の成長の証であるとする。関係性文化理論は、全ての人間が水や空気を必要とするように、他者との関係性を築き、他者に影響を与え、与えられることが人間の成長には不可欠であるとする。したがって、関係性文化理論の観点からすれば、他者とのつながりを切り「個人化」を過剰に推進する近代社会の人間成長のモデルは、不正確であるのみならず有害ですらある (Jordan, 2018)。

互恵性の観点からすれば、関係性文化理論における鍵概念は「成長を志向する関係性」、「互恵的共感」、「互恵的エンパワメント」、そして「関係性レジリエンス」の四つとなる。

### 3. 1. 成長を志向する関係性

「成長を志向する関係性 (growth-fostering relationship)」は、自分自身の経験や他者や他者との関係性に対する理解が深まる関係性であり、そこでは強い意欲・力動感 (zest; an increase in energy) と自己肯定感 (a greater sense of worth) が感じられ、創造性と生産性 (creativity and productivity) が高まる。この関係性にある人々はさらに他者とつながること (a desire for more connection) を求めるようになる (Miller & Stiver, 1997)。

関係性文化理論では、人間はこの「成長を志向する関係性」に参加することによって成長すると考えられている。「成長を志向する関係性」は、「互恵的共感」と「互恵的エンパワメント」を核として成り立っている (Jordan, 2018)。

### 3. 2. 互恵的共感

「互恵的共感 (mutual empathy)」は、他者に影響を与える・与えられることによって、双方が互いの成長に寄与し、影響を与えたという実感（「私はあなたの役に立てた」）を得た瞬間に発生する (Jordan, 2012)。だが、互恵的共感は、自身の抱える「弱さ」を相手に悪用されないという安心感 (Supported vulnerability) がなければ成り立たないとされる。

### 3. 3. 互恵的エンパワメント

「互恵的エンパワメント (mutual empowerment)」は、関係性の参加者が「成長を志向する関係性」において生き生きとした感覚を得ることを意味する。「互恵的エンパワメント」を行うためには、関係性を築いた他者や関係性を思い (care), 互いに関わりあう必要がある。すなわち、互恵的エンパワメントは互恵的共感と連動している。

### 3. 4. 関係性レジリエンス

「関係性レジリエンス (relational resilience)」は「成長を志向する関係性」から生じる、困難な問題状況からの回復に不可欠な力である (Jordan, 2012, 2018)。

従来の心理学における「レジリエンス」は、個人が逆境に際して「精神の平衡状態を維持する能力」(Bonanno, 2004) であり、個人の資質・能力とされていた。それに対し「関係性レジリエンス」は、逆境を乗り越えるために他者に助けを求めて「成長を志向す

る関係性」へと戻っていく力を指す。従来の「レジリエンス」とは異なり、「関係性レジリエンス」は個人の資質・能力ではなく関係性が持つ力である。言い換えるならば、従来のレジリエンスがいわば逆境を個人で耐え抜く力であるのに対し、関係性レジリエンスは仲間との関係性の中で逆境を乗り越える力である。

関係性レジリエンスは、逆境の最たる例である精神疾患等の回復において重要となる。次章では、これらの概念を中核とする関係性文化理論から当事者研究における一つの謎であった「どうぞ治りませんように」という発言について考察を加える。

#### 4. 再び、当事者研究

当事者研究は、「互惠的共感」とそれによって生まれる「互惠的エンパワメント」によって「成長を志向する関係性」を生み出す機能を有していると考えられる。同時に、当事者研究は自身の抱える「弱さ(=逆境)」を仲間とともに乗り越えようとする試み、すなわち当事者研究の仲間と「関係性レジリエンス」を育み、それを利用して社会へと進出する取り組みである。これらより、頻発する「どうぞ治りませんように」という発言の真意は、「成長を志向する関係性」とそこから得られる快方へと向かう力である「関係性レジリエンス」を失いませぬように、の意であると考えられる。

#### 5. 分かち合うコミュニケーションへ

現在主流として学ばれているコミュニケーションは、説得や問題解決 (Problem-solving) といった、個人が他者に優越した力 (Power-over) を行使するコミュニケーションである。その最も有効な手法は、自分の「弱さ」を隠し、相手の「弱さ」を攻撃することだろう。共栄ではなく利己を優先する、バウマンの言う意味で「個人化された」コミュニケーションである。

それに対して当事者研究で行われているのは、個人での解決は望むべくもないような問題を自分のことばで語り直し、そのことばを受け止める他者と協働してよりよい理解と問題の解消 (dis-solving) に努める、公共化のコミュニケーションである。「当事者研究では、多数派の世界ではないことになっている現象に対して、新しい言葉や概念を作ることとおして、仲間と世界を共有する (….) そういった世界の共有だけで解決することは多いのだということにも気づかされていく」(綾屋・熊谷, 2010, p. 106)。このように、問題を共有し理解するためのコミュニケーションはその参加者に協働的な力 (Power-with)

を与えうるものなのである。

「解決」されなければならない問題は存在するだろう。しかし、問題理解は問題解決に先行する。一足飛びに「解決」を目指すのではなく、まずは問題の「理解」に努める姿勢と、それを通じてともに関係性レジリエンスを高めるようなコミュニケーションの方法が学ばれるべきではないだろうか。

## 文献

- Bauman, Z. (2001). *The Individualized Society*. Wiley. Kindle 版
- Bonanno, G. A. (2004). Loss, Trauma, and Human Resilience: Have We Underestimated the Human Capacity to Thrive After Extremely Aversive Events? *American Psychologist*, 59(1), 20-28.
- Jordan, J. (2000). The role of mutual empathy in relational/cultural therapy. *Journal of Clinical Psychology*, 56, 1005-1016.
- Jordan, J. (2012). Relational resilience in girls. In S. Goldstein & R. B. Brooks (Eds.), *Handbook of Resilience in Children* (2nd ed., pp. 73-86). New York: Springer.
- Jordan, J. (2018). *Relational Cultural Therapy*. Washinton: APA.
- 綾屋紗月・熊谷晋一郎 (2010). 『つながりの作法 同じでもなく 違うでもなく』東京：生活人新書
- 石原孝二 (2013). 『当事者研究の研究』東京：医学書院
- 石原孝二 (2016). 「総論—精神医学と当事者」石原孝二・河野哲也・向谷地生良 (編)『精神医学と当事者』 (pp.3-30) 東京：東京大学出版会
- 檜葉みつ子・中川篤・柳瀬陽介 (2018). 「卒業直前の英語科教員志望学生の当事者研究—コミュニケーションの学び直しの観点から—」『中国地区英語教育学会研究紀要』第48巻, 95-105.
- 熊谷晋一郎 (編) (2017). 『みんなの当事者研究』臨床心理学増刊第9号 東京：金剛出版.
- 中川篤・檜葉みつ子・柳瀬陽介 (印刷中). 「当事者研究が拓く、弱さを語るコミュニケーション—校内のコミュニケーションリーダーとなる英語教師を目指して—」. *Annual Review of English Language Education in Japan*. In Print.
- べてるしあわせ研究所 (監) (2012). 『苦労を希望に変える当事者研究—理念編』東京：MC MEDIAN.

【口頭発表】

日本語学習に意義を見出せない理由  
—在日ベトナム難民のケース・スタディから—

林 貴哉 (大阪大学大学院)

キーワード

ベトナム難民, 難民受け入れ, 成人の言語学習, 投資, 想像の共同体

1. 問題のありか

近年, 地域日本語教室といった「生活者としての外国人」のための日本語学習支援活動が注目されている。日本語に困難を抱えている場合, 日本語を学んで日本語が使用できるようになれば, 日本語がわからないことによる困難は解決できると予想されるが, 周(2010)が指摘するように, 社会的環境の影響により教室をやめる学習者の存在も指摘されている。本研究で着目するのは難民として来日したベトナム出身者である。日本は1978年から2005年までの間に, 8,656人のベトナム難民の受け入れを行った。日本に定住することになったベトナム難民は, 定住開始前に定住促進センターにおいて短期間の日本語教育や生活指導を受ける(アジア福祉教育財団難民事業本部, 2016)。定住開始後も積極的に日本語学習を行い, 日常的に日本語を用いて生活している人もいるが, 日本語に困難を抱えているのにも関わらず定住を開始してからは日本語教室に通っていないベトナム難民もいる。本研究では, インタビューの結果, 日本語学習の動機づけが低いと考えられたクオンさんとザンさん(2名とも仮名)のベトナム難民のケースを取り上げ, 25年以上に渡る日本での生活において, 日本語とどのように向き合ってきたのかを考察する。

2. 分析の枠組み

本研究では, Norton(2013)が, カナダに暮らす移民女性の英語学習に関する分析で使用した「投資」と「想像の共同体」という概念をもとに分析を行う。第二言語習得研究における動機づけ理論では見落とされていた, 言語学習者と目標言語話者の間にある不平等な権力関係に注目するために「投資」は導入されており, 言語学習を, 象徴的な資源(言語や教育, 友情)や物質的な資源(資本財や不動産, 金銭)を手に入れるための投資



であると捉える (Norton, 2013, 6)。さらに、学習者が所属したいと考えるコミュニティがどのようなものであるかが言語学習への投資に影響を与えると指摘されている。日常生活において直接関わることのできるコミュニティだけではなく、将来に関わる関係性や、国籍や国境を越えたコミュニティなど、想像力を通して結びついている「想像の共同体」(imagined communities) も言語学習に影響を与えると考えられている (Norton, 2013, 8)。本研究が対象とするのは、定住開始後は日本語教室に通ってこなかった人々であるが、調査協力者が帰属意識を抱く「想像の共同体」に注目することで、定住開始後の生活において日本語を使用するコミュニティとどのように関わり、日本語とどう向き合ってきたのかを明らかにすることができると考えられる。

### 3. 調査の概要

研究方法としてケース・スタディ (イン, 1996) を用いた。本研究の協力者はクオンさん (男性, ベトナム南部出身, カトリック教徒) とザンさん (女性, 北部出身, 仏教徒) である。2人の共通点は、1950年代前半の生まれで、インタビュー当時、60歳以上であったということである。クオンさんに対しては2017年6月から2018年1月までに計5回、ザンさんに対しては2017年7月と9月に計2回、日本語とベトナム語を用いた半構造化インタビューを実施した。

クオンさんとは、調査者がベトナム語でミサが行われるカトリック教会にて参与観察を行った初日に知り合った。ミサの後に他の信者の方 (日本人とベトナム人をともに含む) と一緒に食事を取りながら、教会のことを日本語で説明してくれた。インタビューは後日、1対1で行ったが、その際は主にベトナム語を使用していた。一方、ザンさんとは共通の知り合いであるホンさん (仮名) の紹介で知り合った。インタビューの際には、ザンさんの希望で、ホンさんも通訳として同席している。インタビューを文字起こししたデータをもとにナラティブ分析 (Polkinghorne, 1995) を行った。以下では、調査協力者の経験をストーリーの形式で示していく。

### 4. クオンさんのケース—カトリック教会とのつながり

クオンさんはベトナム南部から出国したボートピープルであるが、クオンさんの家族も北ベトナムから南ベトナムに移動した難民であった。カトリック教徒であったクオンさんの家族は村の教会の神父さんの指揮のもと、1954年に南ベトナムに移住することになっ

た。クオンさんが生まれたのは家族がサイゴンに移動した後である。先に移住した親戚が密集地域（Khu trú mật）に暮らしており、そこには教会があった。小学校は公立の学校に行ったが、中学校と高校はカトリックの学校に通った。

高校卒業後は1975年のベトナム戦争終結までベトナム共和国（南ベトナム）の軍隊に入っていた。戦後のベトナムは南ベトナム側ではなく、北ベトナム側が政権を握ったため、クオンさんのように南ベトナム側で軍人をしてきた人は思想の更生のための再教育キャンプに行かなければならなかった。亡命を試みる人もおり、戦争終結から6年後にクオンさんも出国した。木の船に乗って公海を漂流中に日本船に救出され、来日した。

日本への定住を開始するには定住促進センターで日本語教育などを受ける必要があるが、その順番が来るのを待つために、群馬県にある教会で1年間を過ごした。クオンさんの日本語学習の経験はセンターでの3ヶ月間だけであり、ひらがなやカタカナ、日常会話以外は学ぶことができず、日本語を深く学ぶ時間はなかったという。定住開始時には、知り合いに大阪府八尾市のメッキ工場を紹介してもらい、そこに勤めることになった。八尾市でも教会の活動に参加していたが、神父さんは日本人であり、ミサも日本語で行われていた。その後、親戚もおり、時給もよいということで、兵庫県神戸市に移動し、靴の工場に勤めることになった。神戸市には多くのベトナム人がいるため、教会でも毎月1回はベトナム語でミサが行われている。クオンさんも信者の代表委員を勤めたことがあった。現在は役職はないが、声かけや目配りをしており、日本での生活で困難を抱えているベトナムの人がいると相談に乗り、アドバイスをする。教会はベトナム人も日本人も、みんなと話や相談ができ、ストレスを発散できる場所であるという。

会社では日本語を使用するのは休憩時間だけであった。日常生活で日本語を使うのは主に教会で宗教に関する話を話す時だけだという。日本語を勉強できる場所の存在も知っていたが行かなかったそうだ。そのような場所に勉強に行くのは志がある人であり、本当によくできる人は、通訳をしたり、外国語が必要な仕事をしたりしていたが、そのほとんどが若い人であったという。一方、クオンさんは年をとっていたため、若い人のようにできず、競争もできなかったそうだ。仕事に行っているため、日本語を勉強する時間がなかった。また、自分は通訳をしたり、事務所で働いたりすることもないため、日本語学習は必要ないと感じていた。生活の安定を優先しており、毎日、よく仕事ができればそれでよいと考えていたそうだ。しかし、60歳頃に病気になり、手術をしてからは雇ってもらえなくなってしまった。一方で、ベトナムに帰れば、年をとっていてもまだ生活ができる

という。ただ、クオンさんのような古い制度（南ベトナム）の人は今でも憎まれているため、ベトナムにはまだ一度も帰省していない。クオンさんに夢を聞くと、ベトナムが制度を改めることだという。現在の共産体制に変化があれば、ベトナムに帰り、そこで暮らし続けたいと考えている。

## 5. ザンさんのケース—「通訳」の利用

ザンさんは1950年代前半にベトナム北部の都市、ハノイに生まれた。11年生（高校）が終わった後に、大学に行かなかったため、両親と一緒に合作社（協同組合）で働くようになった。ザンさんは1980年代後半に結婚し、その後、船に乗って亡命した。香港の難民キャンプに滞在していた際に日本への第三国定住を希望して来日した。

定住促進センターでの日本語学習によってひらがなとカタカナは読めるようになったが、漢字はわからないという。定住開始時はセンターの紹介で兵庫県X市にある鉄鋼会社で働くことになった。そこには、10人から15人のベトナム人が働いていたが、危険な仕事であったため、夫が怪我をしたのをきっかけに転職することにした。ザンさんは、神戸に住んでいる、定住促進センターにいた時の知り合いに連絡をして、神戸にある靴の工場を紹介してもらった。ザンさんは神戸の靴の仕事の方がよいと感じており、日本語に困難があっても、日本人のおばあさんが縫い方を教えてくれたため、問題なかったという。

ザンさんは来日後に妊娠し、神戸で出産した。産婦人科に行く時には、大家さんに通訳を頼んでいた。ただし、神戸で暮らしていた家の大家さんは、日本生まれの在日コリアンである。大家さんはベトナム語がわかるわけではないため、通訳といってもジェスチャーを駆使したものであった。病院で偶然出会ったベトナム人に通訳してもらうこともあったそうだ。日本語を使う場面は、子どもが学校に通っていた頃、他の子どもの保護者に会った時に挨拶をしたり、「ベトナム人ですか？」と聞かれて「はい」と答える時だけだったという。息子が小学や中学に通っていた時の担任の先生は、ザンさんに伝えたいことがあると、ザンさん親子を神戸にある難民事業本部関西支部まで車で連れて行き、通訳を介して伝えていたそうだ。ただし、ザンさんからその通訳を利用することはなかった。息子は高校生になると、自分で通訳をするようになっていた。現在でも病院に行く時には困難を感じるため、ホンさんに連絡をして通訳に来てもらっている。ザンさんは「用心深い」ため、病院に行く時にはいつも通訳に来てもらうという。

ザンさんは出産後、靴工場や野菜を切る工場などで働いていたが、10年ほど前に病気

になってからは働くことができなくなった。ザンさんは日本での生活はとてもよいと述べていたが、唯一好きではない点として帰化ができないことを挙げていた。仕事をしていない場合、帰化はできない。また働いていた頃も、日本語ができないと帰化はできないと聞いていたため、申請をしなかった。そのため、「希望は息子だけだ」という。

## 6. 考察と示唆

クオンさんが難民として出国することになった大きなきっかけは南ベトナム軍に加わっていたということであろう。南ベトナムが北ベトナムに敗れた後、南北ベトナムは北ベトナムの制度で統一されることになった。クオンさんに現在の夢を尋ねた際にも、ベトナムの制度が変わって帰国できるようになることだと返答があったように、クオンさんにとっての「想像の共同体」はベトナムにあるようだが、その「ベトナム」はまだ存在していない。また、クオンさんは優秀な若い人と自分は異なると考え、通訳をしたり事務所で働いたりするという意志はなく、毎日、仕事ができればそれでよいと考えていた。日本語を用いて仕事をするコミュニティに自分自身が加わることは想像できていなかったようだ。

一方で、調査者が初めてクオンさんに出会った時には、日本語を用いて話していた。そのことからわかるように、クオンさんにとって教会は日本語話者とは日本語を使用する場となっているといえる。クオンさんはベトナムにいた時から現在の定住開始後の生活に至るまで、カトリック教会と関わり続けている。定住開始当初も日本語であってもミサに参加しており、神戸の教会では代表委員を務めていた。現在は役職があるわけではないが、長年日本で暮らしてきたことで得た知識や人脈を活かして、困難を抱えているベトナム人にアドバイスをしたり、手助けをしたりしている。このように、日本での生活においても、クオンさんにとって教会はカトリック教徒としての役割を發揮できる場所であり、それはベトナム語を用いた関係に留まらないと考えられる。教会というコミュニティはクオンさんにとっては日本語に「投資」する価値のある場所のようである。

ザンさんは「40歳でさらに何を勉強するのか」とも語っており、自分自身で日本語を学んで使用するというよりは、来日当初から現在まで様々な形態の通訳を活用して生活してきた。逆に言うと、通訳という存在がザンさんと日本語が使用されているコミュニティをつないでいるといえる。ザンさんは日本国籍を得られないことを不満に思っていたが、日本語もできず、仕事もできないため、息子に期待する以外はどうすることもできないと感じている。これらの要素は関連しあっているため、その状態から抜け出すのは容易では

ないと予想される。本研究のインタビューを実施した際も、私がベトナム語で話しかけたとしても、ザンさんは常に通訳として同席しているホンさんを介して話をしていった。さらに、「用心深い」ために病院に行く際はいつもホンさんに通訳をお願いしていると述べていたことから考えられるのは、ベトナム語母語話者以外と直接話をして、コミュニケーションを成立させている自分を想像することができないのかもしれないということである。そのため、日本語学習への「投資」も行ってこなかったのではないだろうか。

難民問題の解決には、母国を逃れてきた難民が受け入れ国において市民として認められることが重要である。日本語学習の支援を行うこともそれに寄与しうるが、本研究ではそれだけでは不十分であることが明らかになった。クオンさんのケースからは出身国で関わってきたコミュニティと関わり続けることができる状況を作ることの重要性が示唆された。また、ザンさんのケースからは日本語を本人が使えるようになることを目指す以前に、社会とつながりを保つための手段を用意することが必要であるということが示唆された。ザンさんの場合はそれが通訳であったが、現在、自分から進んで助けを求めることができるのはホンさんだけであるようだ。行政が制度としてそのような手段を整え、さらにはそれをベトナム難民自身が利用しやすいものにしていくことも重要であるといえる。

## 文献

- アジア福祉教育財団難民事業本部 (2016). 『難民事業本部案内』アジア福祉教育財団難民事業本部.
- イン, R. K. (1996). 『ケース・スタディの方法』近藤公彦 (訳), 千倉書房 (Yin, R. K. (1989). *Case study research: design and methods*. Newbury Park, Calif.: Sage Publications.)
- 周萍 (2010). 日本に定住する中国人はなぜ地域の日本語教室をやめるのか—学習者の背後にある社会的環境からその原因を見る 『阪大日本語研究』 22, 143-171.  
<http://hdl.handle.net/11094/11334>
- Norton, B. (2013). *Identity and language learning: extending the conversation (2nd edition)*. Bristol: Multilingual Matters.
- Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. In J. A. Hatch & R. Wisniewski (Eds.), *Life History and narrative* (pp. 5-23). London: Falmer.

【口頭発表】

## 失礼な「どちらでもいいです」についての分析

加藤 恵梨 (大手前大学), 清水 由貴子 (聖心女子大学)

### キーワード

「どちらでもいいです」, 「どちらかと (いけば/いうと)」, 配慮表現, ポライトネス

### 1. はじめに

学習者に「将来、田舎に住むのと都会に住むのはどちらがいいですか」「明日の小テスト、授業の始めにしたいですか。終わりにいたいですか」と聞くと「どちらでもいいです」と答えることがある。「どちらでもいい」という表現は、発言者が選択することを放棄し、投げやりな気持ちでいるという印象を与えることがある。しかし、学習者にそのように答えた理由を聞くと、「どちらもいい」「どちらか一方に決められない」という意味で発言したと答えたり、教師に選択権を委ねようとしたと答えることがある。このような齟齬はどうして起こるのであろうか。また、「どちらでもいいです」はどのように使えば良いのであろうか。本研究では日本人学生に対するアンケート調査をもとに、「どちらでもいいです」の適切な使用方法及びその教え方について提示する。

### 2. 先行研究の記述とその検討

森永 (1999) は、「どっちでもいい」がどのような状況で使われ、どのような機能を持っているのかを調べるために、女子大学生を対象に自由記述による調査を二種類行った。調査Ⅰは回答者自身が「どっちでもいい」という言葉を使った状況を尋ね、調査Ⅱは回答者が他者から「どっちでもいい」という言葉を引きだした状況を尋ねている。調査ⅠとⅡに共通する特徴は、「友人」との「食べ物や遊びに関する会話」の場面で使用されることが多い、「どっちでもいい」状況に決着をつけるのは、先に「どうする?」と問いかけた人であることが多いなどであった。「どっちでもいい」を使う理由について、森永 (1999) は、遠慮や主導権を友人に譲ろうとするためであるとともに、「どっちでもいい」は会話のひとつの流れであり、「どっちでもいい」を使って友人と会話することで、対人関係が円滑になると考えている。しかし、「どっちでもいい」と言う相手に「イライラした」

といった回答も見られることから、必ずしもこの言葉が友人との関係をスムーズにするものではないことも指摘している。その理由については「どっちでもいい」は他者の心を推測しあうという文脈において使用されるため、他者の心を察することが難しい場合、推測しようとしている個人はイライラしたり怒りを感じると考察している。ただし、森永(1999)では「他者の心を察することが難しい場合」とはどのような場合であるか明示されていない。また、友人同士以外では結果に違いがあるのか不明である。これらの疑問点を明らかにするため、さらなる調査・分析の必要性がある。

### 3. 調査

#### 3. 1. 調査の概要

「どちらでもいいです」が次の四つの状況で使われたとき、人々はどのように感じるのか、女子大学生(2～3年生)52名を対象に4段階評価(1:失礼(冷たい) / 2:どちらかという、失礼(冷たい) / 3:どちらかという、失礼ではない(冷たくはない) / 4:失礼ではない(冷たくはない))による調査を行った(調査時期は2019年1月)。問1～2は友人(恋人)関係、問3～4は先生と学生という関係である。

問1 【AとBは女友達。今度の授業のプレゼンで一緒にペア発表する。今、発表の分担について相談している】

A(女): 発表の担当、前半と後半のどっちがいい?

B(女): ①どっちでもいい。

②どっちかといえば(前半/後半)がいいけど、どっちでもいい。

問2 【A(女)とB(男)は恋人同士。今、買い物に来ている。AはBにセーターを買うつもりで、Bに聞く】

A(女): Bくん、誕生日プレゼント、セーターがほしいって言ってたよね。

こっちのセーターと、こっちのセーター、どっちがいい?

B(男): ①どっちでもいい。

②どっちかといえばこっちがいいけど、どっちでもいい。

問3 【授業の開始直後に、先生が学生に希望を聞く】

先生: 今日の小テスト、授業の始めにしたいですか、終わりにしたいですか。

学生: ①どちらでもいいです。

②どちらかといえば(始め/終わり)がいいですが、どちらでもいいです。

問4 【先生が学生に質問する】

先生：将来，田舎に住むのと都会に住むのは，どちらがいいですか。

学生：①どちらでもいいです。

②どちらかといえば（都会/田舎）がいいですが，どちらでもいいです。

3. 2. 調査結果

結果は表1のようであった。表の数字は回答者数，（ ）の数字は回答者全体に対する割合を表す。回答者全体に対する割合が30%を超えるものは網掛けで示す。

表1 「どっちでもいい/どちらでもいいです」の答え方による印象の違い

	友人(恋人)同士				先生と学生			
	問1		問2		問3		問4	
	①	②	①	②	①	②	①	②
1 失礼	11(21%)	0(0%)	<b>34(65%)</b>	3(6%)	2(4%)	0(0%)	13(25%)	0(0%)
2 どちらかといえば失礼	5(10%)	5(10%)	9(17%)	11(21%)	15(29%)	2(4%)	<b>25(48%)</b>	2(4%)
3 どちらかといえば失礼ではない	<b>21(40%)</b>	<b>16(31%)</b>	7(13%)	<b>20(38%)</b>	<b>19(37%)</b>	15(29%)	11(21%)	<b>17(33%)</b>
4 失礼ではない	15(29%)	<b>31(60%)</b>	2(4%)	<b>18(35%)</b>	<b>16(31%)</b>	<b>35(67%)</b>	3(6%)	<b>33(63%)</b>

3. 3. 考察

問1～2は友人（恋人）から友人（恋人）への質問である。問1は①「どっちでもいい」とだけ答えても失礼であると感じる人の割合が低いのに対し，問2は①「どっちでもいい」とだけ答えると失礼であると感じる人の割合が高い。問1はAとBの両者に関わる問題であり，Bは主導権をとることを遠慮し，Aに譲ろうとしたと解釈され，「どっちでもいい」と答えても失礼であると感じていないようである。それに対し，問2はAがBに個人的な意見・見解を明確に述べることを期待しており，この場合①「どっちでもいい」を使うと失礼であると感じるようである。このように，①「どっちでもいい」のみで答えると，個人的な意見を求められているか否かで，失礼であると感じる人の割合に差が見られるが，②「どちらかといえば～だが，どっちでもいい」という表現であれば，問1，問2とも失礼であると感じる人の割合が低い点で共通している。

問3～4は教師から学生への質問である。問3は①「どちらでもいいです」と答えても失礼であると感じる人の割合が低いのに対し，問4は①「どちらでもいいです」と答えると失礼であると感じる人の割合が高い。この要因も先ほどと同様に考えることができる。すなわち，問3は，教師と学習者の両者に関わる問題であり，学習者が主導権をとることを遠慮し，教師に譲ろうとしたと解釈されたため，「どちらでもいいです」と答えても失



礼であると感じていないようである。それに対し、問4は教師は学習者が個人的な意見・見解を明確に述べることを期待しているため、「どちらでもいいです」を使うと失礼であると感じるようである。いずれの場合も、②「どちらかといえば～ですが、どちらでもいいです」であれば、失礼であると感じる人の割合が低い点で共通している。

以上から、質問内容が質問者と回答者の両者に関するものであった場合、「どちらでもいい」という表現を使うことで回答者が質問者に主導権を譲っていると解釈される。それに対し、質問内容が回答者個人の意見・見解などを求めるものである場合、「どちらでもいい」を使うと失礼であると受け取られる。その場合、「どちらかといえば～だが、どちらでもいい」という表現を使って答えることで失礼な印象を回避することができる。

#### 4. 配慮表現について

なぜ「どちらでもいい」は聞き手に不快感を抱かせることがあるのだろうか。Leech(1983)は、対人関係に対するより高度な配慮をもってなされる言語行動の原理について、ポライトネスの原理として論じた。「どちらでもいい」は、ポライトネスの原理における「気配りの原則」と「寛大性の原則」に違反すると考えられる。

気配りの原則 (a)他者の負担を最小限にせよ (b)他者の利益を最大限にせよ

寛大性の原則 (a)自己の利益を最小限にせよ (b)自己の負担を最大限にせよ

質問内容が回答者個人に関するものである場合に回答者が「どちらでもいい」と答えると、質問者には回答者の心の中が分からないため、質問者に回答者の本心を推測させることになる。このことは、質問者の負担が最大限になり、回答者の負担が最小限になる。ここで、再度アンケートの問3の結果を見てみる。①「どちらでもいいです」という表現に「失礼ではない」が31%、「どちらかと言うと失礼ではない」が37%であり、二つを合わせると7割近くの学生が「失礼ではない」と感じていることが分かったが、一方で「どちらかと言えば失礼」との回答も29%あった点に注目したい。これは、質問者が回答者に何を期待して「どちらがいいか」と尋ねたのか、この解釈の仕方によって二つの感じ方が生じたと思われる。一つは、通常ならば先生に選択権がある場面で先生が学生の意向を聞いてくれたのであるが、学生が選択するのは控えるべきだという考え方である。この場合、「どちらでもいいです」は遠慮の気持ちを表す。もう一つは、先生が学生に個人的な意見を求めているので、誠意をもってそれに応えるべきだという考え方である。この場合、「どちらでもいいです」のみでは先生を困らせてしまい失礼になると考えたと思われる。

次に、なぜ「どちらかと（いえば/いうと）」という表現を使うと、失礼な印象を回避できるのかを考える。結論から述べると、「どちらかと（いえば/いうと）」は配慮表現であるからである。配慮表現とは「対人的コミュニケーションにおいて、相手との対人関係をなるべく良好に保つことに配慮して用いられることが、一定程度以上に慣習化された言語表現」である（山岡ほか（2018）， p.159）。「どちらかというと」は「緩和表現」であり、「不一致回避」の機能を有している（山岡ほか（2018）， p.169）。

## 5. 指導する際の注意点

学習者コーパス<sup>1</sup>で「どちらでもいいです」が使われている例をもとに、学習者に指導する際にはどのように指導したら良いかについて考察する。学習者コーパスを分析すると、「どちらでもいいです」の誤用には、文法的な誤用と意味的（語用論的）な誤用があることが分かる<sup>2</sup>。以下では、意味的（語用論的）な誤用についての指導法を提案する。

(1) C：その二十年後 {笑} 〈はい〉 どこかに住みますけど、田舎と都会とどっちが  
いいですか？

K：えーと、どっちがいいと、いうと 〈はい〉、私にとっては、どっちでもいい  
と思います

C：でも一つ選んでください

K：んー、えー難しい、田舎かな （IID19-I, インドネシア語母語話者）

<sup>1</sup> 多言語母語の日本語学習者横断コーパス(International Corpus of Japanese as a Second Language : I-JAS)を使用。I-JAS には中国語や英語をはじめとする様々な母語の日本語学習者が話したり書いたりした日本語が収録されている。

<sup>2</sup> 文法的な誤用は、次の例のように「どちらもいい」と言うべきところを「どちらでもいい」と表現している場合である。(C：日本語母語話者， K：日本語学習者)

C：イタリアの食べ物とーオーストリアの食べ物とどちらが好きですか？

K：えーうーんあー、あーどっちでもいいです

C：あーほんとー両方、ね （GAT09-I, ドイツ語母語話者）

CはKの答えを聞いて「両方ね」とフォローしていることから、Kは「両方好き」「どっちも好き」と言いたかったのではないかと考えられる。

Kの「(私にとっては) どちらでもいい (と思います)」という答え方は、どこか他人事で、質問者への誠意が感じられない印象を受ける。(1)の質問はKに関わる問題であり、Kが個人的な意見を述べるのが求められている。日本語母語話者ならば、質問者に期待されているものが何か、どう答えたら良いかが分かるが、日本語学習歴が浅い学習者にはそのようなことを察することは困難である。その上、どちらか一方を選べない状況であれば返答に困るだろう。そのような場合には、配慮表現を用いて「どちらかと(いえば/いうと)～ですが、どちらでもいいです」「どちらでもいいですが、どちらかと言えば～がいいです」と答えるように指導する。また、「気の合う仲間が近くにいれば、どちらでもいいです」など条件を加えて答える方法も紹介し、失礼な印象を与えない応答の方法を提示する。

## 6. まとめ

本研究では、「どちらがいいですか」という二者択一の選択を求められる場面で、「どちらでもいいです」と返答する場合、注意が必要であることを主張する。すなわち、会話参加者同士に関わりがある事柄で、回答者が質問者に選択権を譲ったのだと解釈できる場合には「どちらでもいいです」と答えても失礼に感じないが、回答者個人の意見・見解を示してほしいという場合には「どちらでもいい」と言われると不満や負担を感じることもある。特に日本語に慣れていない学習者にはそれらの違いを見極めることは困難であるため、「どちらでもいい」を単独で使うより、配慮表現である「どちらかといえば」と合わせて使うことにより、失礼な印象を与えずに済むことを提案する。

## 文献

森永康子 (1999). 「どちらでもいい」と人間関係『神戸女学院大学論集』46(2), 67-80.

山岡政紀, 牧原功, 小野正樹 (2018). 『新版 日本語語用論入門—コミュニケーション理論から見た日本語』(pp. 147-177) 明治書院.

Leech, G (1983). *Principles of Pragmatics*, Longman.

【口頭発表】

## 日本語授業における協働タスク遂行時に生まれる実践の場

—日本語学習者間の対話の可能性—

新田 奈央（大阪観光大学）

### キーワード

協働ライティング, 日本語授業, 対話, 実践の場, 市民性形成

### 1. はじめに

本研究では、協働ライティング遂行時の対話を分析し、協働ライティングを授業内で実施することにより生まれる実践の場の可能性について考察する。協働ライティングの目的は、言語習得のためだけでなく、日本語授業内において実践の場を作り、市民性の育成に寄与する可能性があることを明らかにする。

### 2. 先行研究

#### 2. 1. 協働ライティング

効果的な外国語の作文教育の活動方法の1つとして、協働ライティングの研究が多く行われている。Storch (2013) は、「協働ライティングは、結果に至る交渉を共有し交渉したり、一つの文の産出に関する責任を共有する活動である」(p.3) と述べている。つまり、協働ライティングとは、他者との交渉を通して一つの成果物を作る活動である。いくつかの研究では、協働的に作文を行う方が個人で作文を行うよりも、正確さの高い作文が産出されるという結果が示されている (Storch, 2005)。

日本語教育における協働ライティングの研究においては、ピアレスポンスに関する研究 (池田, 1999) や、質問紙を使用し、学習者の協働ライティングに対する捉え方を検討した研究 (山口, 鈴木, 2013) が多く見られる。これらの研究において、協働で学ぶことにより、学習者に創造的な学習の場を提供することができ、学習者自身が協働ライティングを行うことに対して有用性を感じていたという結果が示されている。

## 2. 2. 市民性形成

前節で概観したように、協働ライティングは対話的活動の1つであると考えられる。対話的活動を軸に、テーマのある議論を展開できることが重要であると述べ、言語教育の大きな目的として市民性形成が挙げられている(細川, 尾辻, マリオッティ, 2016)。細川, 尾辻, マリオッティ(2016)では、「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」(p.3)としている。すなわち、授業中に行われる活動の場も「市」であり、学習者は、「市民」として自らの言葉を使って対話を行っていると考えられる。言語教育において、対話を通して他者を受け止め、議論を行えるような場を形成することが重要である。そして、議論を行える場を形成することが市民性形成に繋がる可能性がある。

## 3. 研究の目的

先行研究で示した通り、日本語教育においても、ピアフィードバックや質問紙調査を通して、協働的に学ぶことが、創造的な学習の場を創出し、学習者に有用性を感じさせるという利点があることが示されている。しかしながら、協働ライティングのタスク遂行中の対話に焦点を当てた研究はほとんど見られない。本研究では、タスク遂行中の対話を分析することにより、協働ライティングを行うことで生じる実践の場が、市民性形成の育成にも寄与する可能性について検討する。

## 4. 研究方法

本研究では、大学の正規留学生16名(韓国, 台湾, 中国, ベトナム, マレーシア)を対象とし、2種類の日本語の協働ライティングタスク(言語に焦点を当てたタスク, 意味に焦点を当てたタスク)を行った。ペアはランダムに分け、それぞれのタスクの実施時間に制限は設けなかった。

言語に焦点を当てたタスクとしてディクトグロス(Wajnryb, 1990)を使用した。ディクトグロスは、協働ライティングの研究において、言語に焦点を当てたタスクとして多くの研究で使用されている(Swain & Lapkin, 2001)。そのため、本研究においても、言語に焦点を当てたタスクとしてディクトグロスを使用した。

意味に焦点を当てたタスクとして、4枚の流れのある絵を基に物語を作るタスクを設定

した（図 1）。ペアで一つの成果物を作る際、互いの考えを引き出し、対話を生むための刺激となる材料がないと難しいのではないかと考え、本研究においては、意味に焦点を当てたタスクとして、絵を使用した物語を作るタスクを使用した。

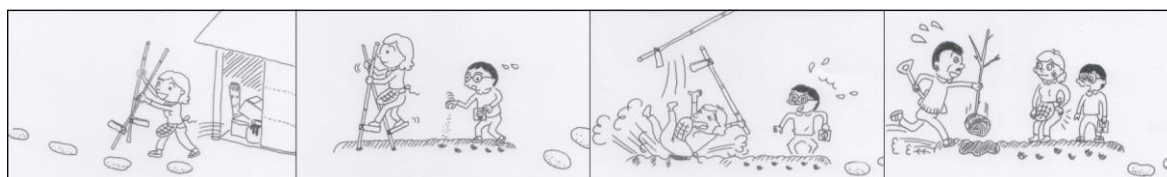


図 1 物語づくり実施時に使用した絵

タスク遂行中のペアの対話は、IC レコーダーで録音し、タスク終了後、調査対象者によって書かれた作文、メモ書きは全て回収した。録音したすべての対話を文字化し、対話の種類を分類した。その後、対話がどのように行われていたかについて分析した。

## 5. 分析結果

分析の結果から、タスク遂行時に学習者は様々な対話を行っていたことがわかった。

表 1 タスク遂行時の対話

ディクトグロス	物語づくり
タスク管理	タスク管理
文の構造	文の構造
文法・語彙の選択	文法・語彙の選択
聴いた内容の共有	絵の解釈
書いた文が通じるかどうかの確認	絵を基に物語を創造する
国名の確認	漢字の書き方、書いた漢字の確認

ディクトグロスと物語づくりで共通の対話は、タスク管理、文の構築、文法、語彙の選択であった。焦点の違う 2 種類の協働ライティングタスクにおいても、共通の対話が生まれていたことがわかった。一方で、聴いた内容の共有、絵の解釈など、焦点の違いにより生まれた異なった対話も見られた。

### 5. 1. 考えのすり合わせ

抜粋 1 は、文章の初めをどのように書くかについて話している場面である。

【抜粋 1】聴いた内容の共有

20 F2: 日本では、寺と

21 F1: 神社

- 22 F2: うん, 神社の入り口に, 犬おいているとぐちある  
 23 F1: この前, この前ちょっと, 日本では寺と神社が多い  
 24 F2: 寺多い  
 25 F1: で, その寺, お寺の入り口  
 26 F2: 入口に  
 27 F1: に, なんか  
 28 F2: いぬ  
 29 F1: 犬のように  
 30 F2: うん  
 31 F1: なんか動物  
 32 F2: 動物  
 33 F1: がある

(ディクトグロス, ペアF)

この場面では、「日本にはお寺や神社が多いですが、お寺や神社の入り口に、犬のような動物が置かれているのがよく見られます」の部分を考えている。20行目で文章の書き始めをどのように書くかを提案したF2にF1が自分の考えを続けて述べている。23行目で再度F1が文章の書き始めについて、聴いた文章をより詳しく再構築した文章になるように提案し、再度考えをすり合わせている。26行目では、F2が25行目で言った「入り口」に続く助詞を提案していることがわかる。28行目では、犬という一単語の発話に「のように」を続け、文章を作ろうとしている。それぞれが聴いたことを他者とすり合わせることによって、一つの文を作ろうとしている。

抜粋2は、4枚目の絵で何が描かれているかについて解釈している場面である。

#### 【抜粋2】絵の解釈

- 10 C2: 一つの男が  
 11 C1: うん, うん  
 12 C2: 持って  
 13 C1: 持って来た? どういう意味? わかんないよお。倒れたら  
 14 C2: 穴が出ていた  
 15 C1: 穴が出てる?  
 16 C2: 土の中で穴が出た  
 そしてもう一つの男が小さな木を持ってきて植えた

(物語づくり, ペアC)

ここでは、絵を描写するだけでなく、なぜその状況が起こったのかについて考えをすり合わせている。12行目でC2が「持って」と言ったことに対して「持って来た」と言い足し、倒れたら何が起こったかという話に繋げている。このようにして、それぞれ絵から得た情報を共有し合っている。

抜粋1で示したディクトグロスの際に見られた聴いた内容の共有と、抜粋2で示した

物語づくりの際に見られた絵の解釈は、どちらも自分自身が得た情報を他者と共有する際に起こる対話である。タスクで使用した題材が、音声と絵で異なるため、話の内容も異なるが、どちらも自分自身が得た情報を他者と共有しているという点では、どちらも考えのすり合わせである。

## 5. 2. 絵を基に物語を創造する

抜粋 3 は、4 枚目の絵で、なぜ男性が苗木を持って走ってきたのかについて疑問を持ち、その理由を考えている場面である。

### 【抜粋 3】 絵を基に物語を創造する

- 123 A1: ここでちょっと考えよう、何がいいか。えーっと木を持ってる  
 124 A2: 木を持ってる  
 125 A1: なんで木を持ってるんだろう。えーっと、お父さん、お母さん、母がえー、たぶん、お父さんと呼ぶとき、母が傷ついたから何を持ってきて一って言った。それで、お父さんは間違っ木を持って来た何を言ったら  
 126 A2: 呼びましたが  
 127 A1: そうそう、でも、何を言ったら、お父さんが間違っ木を持ってくるかなあ何を言ってきて一って言ったかなあ

『中略』

- 142 A1: なえぎ、だから、なおき、名前はなおきにして、なおきがケガしたから助けに来てって言ったら、苗木を持って来たうーんと、母じゃなくて、なえぎ、なおきという妹に変えよう  
 143 A2: なえき  
 144 A1: なおき、直樹という女性がいたそして、これは息子じゃなくて、まあ友達だと、ともだち

(物語づくり、ペアA)

物語づくりを行う際の指示としては、絵を見て物語を作るようにというものであったため、絵の描写にとどまるペアもいた中で、このペアは、理由まで考えるに至っている。この二人の対話は、まず、なぜ苗木を持って来たのかという疑問から対話が始まっている。普通では、急に苗木を持って現れることなど考えられないため起こった「なぜ」という疑問を解決するために互いの考えを共有し合っている。

疑問を持ち、その疑問を解決するために、他者との対話によって、新たに物語を創造するという行為は、市民性形成に繋がる活動と捉えることができる。他者との対話により新たなものを創造することは、細川、尾辻、マリオッティ (2016) においても、「ことばの市民」(細川, 2012) になるために必要な対話活動として述べられている。



## 6. おわりに

本研究は、協働タスク遂行時に行われる学習者間の対話について検討した。タスク遂行時の対話の分析により、協働ライティングは、学習者の日本語を話す実践の場を与えることができるということがわかった。つまり、授業内で協働ライティングを実施することは、言語習得に有効だけでなく、一人一人が市民として対話に参加する場を作り出す可能性があると言える。

言語に焦点を当てたタスクと意味に焦点を当てたタスクを使用して行った結果、共通する内容もあれば、生まれる対話が焦点によって違うこともわかった。本研究の結果として、意味に焦点を当てたタスクの方がより創造性のある対話が生まれる可能性があるということも示すことができた。そのため、授業実践で行う際、教師は何に焦点を当てたタスクを行うかを熟考する必要があるだろう。

## 文献

- 池田玲子(1999). 「ピア・レスポンスが可能にすること：中級日本語学習者の場合」『世界の日本語教育』9, 29-43.
- 細川英雄, 尾辻恵美, マリオッティ, M. (編) (2016). 『市民性形成とことばの教育—母語・第二言語・外国語を超えて』くろしお出版.
- 山口恵子・鈴木英明(2013). 「中級学習者に対するディクトグロスの実践—文法クラスでの取り組み—」『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』5, 23-30.
- Storch, N. (2005). Collaborative writing: Product, process, and students' reflections. *Journal of second language writing*, 14(3), 153-173.
- Storch, N. (2013). *Collaborative writing in L2 classrooms*. Bristol, UK: Multilingual matters.
- Swain, M., & Lapkin, S. (2001). Focus on form through collaborative dialogue: exploring task effects. In M. Bygate, P. Skehan, and M. Swain (Eds.), *Researching Pedagogic Tasks: Second Language Learning, Teaching and Testing*(pp. 99-118). London, UK: Longman.
- Wajnryb, R. (1990). *Grammar dictation*. Oxford, UK: Oxford University Press.

【口頭発表】

## 地域日本語教室ボランティアはどのような学びを得ているのか

平野 莉江子（立命館大学大学院）

### キーワード

地域日本語教室，外国ルーツの子ども，ボランティアの学び，当事者性，TEA

### 1. はじめに

本研究では外国ルーツの子どもを対象とした地域日本語教室のボランティア 3 名の学びとその多様性に焦点を当て、ボランティアが活動からどのような問題意識を持つようになり、キャリア観の深まりに影響したのかを教室内外における社会的要因から分析する。分析では複線径路等至性アプローチ (Trajectory Equifinality Approach) (安田,サトウ, 2012) を用い、学びにつながった径路と意識変容過程を明らかにする。また、協力者それぞれが得た学びを当事者性 (松岡, 2006) という観点からその社会的広まりと多様性を考察する。

### 2. 研究の背景

平成 28 年度時点における日本語指導が必要な外国籍の児童生徒、日本語指導が必要な日本国籍の児童生徒数は約 4.5 万人にのぼり、年々増加傾向にあり (文部科学省, 2016)、地域ではこのような子どもたちを対象とした地域日本語教室が増えてきている。また教室では日本語学習や教科学習における学習効果だけでなく、教室メンバーとのかかわりによるアイデンティティの肯定や心理的適応を促す場として機能していること (相磯, 2006) が報告されているように心理面における支援効果も注目されている。このような外国ルーツの子ども達を支援する取り組みが地域で進んでいるものの、地域日本語教室の研究では学習者の学びや多様性に焦点が当たったものが大多数であり、ボランティアと学習者の関係性においても、ボランティアがどういった立場から、何を教えるのかといった点に着目する傾向 (許, 2011) にあり、ボランティアの学びやその多様性を明らかにした研究はまだ少ない。本研究ではボランティアとして活動する日本人側住民は外国ルー

ツの子ども達のかかわりからどのようなことを学び、活動意義を感じているのかを明らかにすることを目的とする。

### 3. 先行研究

落合（2012）では外国ルーツの子どもを対象とした地域支援ボランティアではボランティアが外国ルーツの子ども、そしてボランティアメンバーと交流することが自己効力感や精神的充足感といった継続的な活動要因につながることを報告している。そしてこのような活動の深化から実社会で自分たちがどのように役に立つことが出来るかということに向き合う機会を与え、キャリア観に影響を与えたというプロセスを報告している。このような支援対象者とのかかわりによる支援者の学びについては、松岡（2006）らが提示する当事者性との関連性が浮かび上がってくる。

松岡（2006）は福祉教育、ボランティア学習において、支援者が支援対象者と共に問題解決を行うことで得る当事者性に着目し、周囲が当事者性を持つ過程が対象者と周囲全体の自尊感情と自己効力感を高めるエンパワメントにつながるとしている。津田（2010）では、障がい者を支援するボランティアの当事者性に着目した量的調査を行い、障がい者に対する当事者性が高まったことでジェンダー問題などの他の社会的問題にも関心が広がっていたことを報告した。盛,津田（2014）は、支援者側の目線から当事者性がどのように高められるかということに着目し、調査者自身が知的障がいを持つ外国ルーツの子どもを支援した経験から当事者性がどのように高まったかを質的に分析した。その結果、調査者が対象者と共に問題に向き合う中で対象者との文化的差異による葛藤が問題解決の意欲につながり、そのような取り組みから対象者の役に立っているという実感が自己効力感として起きたことで次第に問題へ主体的に取り組む当事者性が生じていたことがわかった。

以上の当事者性により得られる心理的充足感や自己効力感、社会的問題に対する批判点観点は落合（2012）が報告するキャリア観の深まりにつながるプロセスとも類似する点があると考えられる。つまり外国ルーツの子どものボランティアは支援活動を通じて異文化や年齢の差といった子ども達との違いに向き合いながら共に問題解決取り組み人間関係を深めることで、精神的充足、自己効力感や社会関心の広まりといった当事者性を高め、それら経験を実社会でどのように活かすことができるのかを考え、キャリア観の深まりに影響を及ぼす可能性があると言えるのではないだろうか。

しかしいずれの研究についても、支援を通じた考えの変容にいたった要因の分析は、教

室活動という組織の中でその要因がどのように起きたかということに焦点が当たっており、それぞれのボランティアが教室参加前や教室外のコミュニティでどのような出来事を経験し、教室内の出来事や行動に影響を与え合い、どのように変容していったのかという時系列的な外部環境との関連性は浮かびあがってこない。ボランティアの年齢層による生活環境の違いが活動継続要因に多様に影響していることを明らかになっているように（桜井, 2005）、ボランティアは職場や学校とは違い、その外の仕事先や家族などのコミュニティといった帰属集団を持っていることから、それぞれの社会的経験などの個人的背景はボランティアという活動をそれぞれの生活の中における位置づけに多様に影響し、活動の動機付けにも関連性を持っていることが考えられる。また、中島（2007）では、地域日本語教室のボランティアは活動を通じてそれぞれに子どもとの向き合い方が変容していく過程を報告したが、その変容過程はボランティアによって多様であり、ボランティアが活動から得る学びは同じ教室ボランティアであっても一括りにはできないということを示唆している。このようにボランティアの学びを分析する上では教室の外に広がる生活環境による影響力の多様性も考慮する必要性が考えられる。

#### 4. 研究課題

以上の先行研究から、本研究では外国ルーツの子どもを対象とした地域日本語教室でのボランティアの学びとそれによるキャリア観の深まりの過程における多様性を考察する。そしてボランティアの多様性を考察する一つの観点として、ボランティアの教室内外における社会的要因の違いも分析する。

具体的には 1) ボランティアは教室参加前の経験、そして教室内外の経験からどのようにキャリア観に影響を与える気づきを学びとしてを得たのか、2) 将来のキャリア観に影響を与える気づきはどのような意識変化の過程で起きていたのかという 2 点を明らかにする。

#### 5. 研究方法

##### 5. 1. 調査方法

今回インタビューへの協力をお願いした 3 名は A 県にある NPO 団体が主催する外国ルーツの子どもへの日本語・教科学習支援教室 A でボランティア活動経験を持つ。3 名を調査にお招きした理由は、教室外における社会経験と教室参加動機が多様であったから

である。各協力者には1時間から2時間前後のインタビューを3-5回行い、教室参加前からどのような考えの変容が起き、将来目指すキャリア観にどのようにつながったのかを語ってもらった。

## 5. 2. 分析の枠組み

本研究では、ボランティアの経験が教室内外での要因を含めた社会的、文化的文脈からどのような変容を経たのかという過程に注目し、考察をする。そのため、個人の変容プロセスだけでなく、特定の「歴史的・文化的・社会的に埋め込まれた時空の制約によって、ある定常状態に等しく (Equi) 辿り着く (final) ポイント」(安田,サトウ, 2012, p.3) である等至点(EFP)までの過程を左右する意思決定に至った径路と、社会的要因との関係性を明確化するアプローチ法である、複線径路等至性アプローチ (Trajectory Equifinality Approach : 以下 TEA) (安田,サトウ, 2012) による分析を行う。径路では EFP に至るまでに大きな影響を与えた岐路の分かれ目となる分岐点 (Bifurcation Point: 以下 BFP) や多くの人を通ると考えられる必須通過点(Obligatory Passage Point: 以下 OPP), EFP に至るまでに選択した行動に助勢的影響を及ぼした社会的要因である社会的方向づけ (Social Direction: 以下 SD), 阻害的影響を及ぼした社会的要因である社会的助勢(Social Guidance: 以下 SG)も図表化する。

具体的には本研究では各用語に対する意味を以下の様に設定し分析を行う。

EFP : キャリア観に影響を与える気付きをえる, BFP : キャリア観に影響を与える気付きをえる, OPP① : 教室 A に参加する, OPP② : 教室メンバーがただ助ける対象ではなくなる, SD: 「キャリア観に影響を受けない」方向へと誘導する文化・社会的圧力, SG: 「キャリア観に影響を与える気付きをえる」方向へと誘導する文化・社会的支援

そして本研究では現象の多様性を生み出すこと、そして説得力のある OPP を抽出するために3名の調査協力者を HSS を通じて調査にお招きし、それぞれの径路を比較することで、それぞれの経験の多様性を導き出す試みを行う。また EFP に至るまでの個人の内面的変容過程を考察するため、発生の三層モデル (Three Layers model of Genesis: 以下 TLMG) を用いて径路における第一層: 個人のアクティビティ (活動), 第二層: サイン (記号), 第三層: ビリーフ (信念) の3つのレベルからそれぞれの変容過程を分析する。

## 6. 結果

TEM 図分析の結果、協力者 3 名の教室経験はキャリア観に影響を与える多様な学びをもたらしていたことがわかった。また TLMG の分析から 3 名の意識変容における過程を分析したところ、A は「マイノリティにとって居場所は大事」、B は「マイノリティの子どもが持つ課題にとりまく環境にも関心を広げる必要がある」C は「マイノリティは本来持っている力を発揮することができていない」といった価値観を築いていたことがわかった。以上の 3 名の径路に注目すると、3 名とも教室 A 参加当初は自身と教室の子どもや保護者、ボランティアメンバーを様々な二項対立的関係に位置づけていたが、OPP2 によってその関係性の解消が起き、またその後の径路では 3 名とも特定のマイノリティを取りまく問題に対する意識の高まりが松岡（2006）らが提示する当事者性として生じ、キャリア観につながる学びに影響していたことがわかった。また、それぞれが対象としたマイノリティにおける定義とそれにより起きた問題意識は多様に変容していたことがわかった。

## 7. 考察

考察では 3 名が意識していた教室メンバーとの二項対立的関係性とその解消における過程、そしてその後に生じた 3 名それぞれの当事者性の社会的広まりの過程に注目する。また以上の過程における多様性をもたらした教室内外の環境的要因についても考察を行う。

## 8. おわりに

本研究では 3 名の協力者それぞれの目線から教室活動を通じた当事者性の高まりとそれによるキャリア観とその学びにつながった過程を考察した。しかし今回の調査を進めるにあたり協力者 3 名が抱いた当事者性が持つ可能性を見出していくためには、対象となっていた当事者の声も今後調査に反映させていく必要があると感じた。今後の課題として、当事者の声にも着目し、当事者と当事者性の違いを分析することで、当事者性が持つ可能性と限界点を考察すると同時に、当事者が周囲にもたらす影響力を明らかにすることにもつながると考えている。

## 文献

- 相磯友子(2006). 外国人青少年たちはなぜ日本語教室に通い続けるのか—ボランティア日本語教室のエスノグラフィー—『国立オリンピック記念青少年総合センター研究紀要』6, 109-120.
- 落合知子(2012). 『外国人市民がもたらす異文化間リテラシー—NPO と学校, 子どもたちの育ちゆく現場から』現代人文社.
- 桜井政成(2005). ライフサイクルからみたボランティア活動継続要因の差異『ノンプロフィット・レビュー』5(2), 103-113.
- 津田英二(2010). 障害の問題についての当事者性は多様な社会問題への認識とどう関わるか『日本福祉教育・ボランティア学習学会研究紀要』15, 15-24.
- 中島葉子(2007). ニューカマー教育支援のパラドックス—関係の非対称性に着目した事例研究—『教育社会学研究』80集.
- 許之威(2011). なぜ,日本語を「教え」てはいけないのか—地域日本語活動における「教える—教えられる」関係に対する批判の再考『京都大学学術情報レポジトリ紅』.20, 57-65.
- 松岡廣路(2006). 福祉教育・ボランティア学習の新機軸 :当事者性・エンパワメント『日本福祉教育・ボランティア学習学会年報』11, 12-32.
- 盛敏, 津田英二(2014). ボランティア学習において当事者の状況を共有することの意味 :マイノリティとマジョリティ社会を媒介するボランティアの機能に着目して『日本福祉教育・ボランティア学習学会研究紀要』23, 5-14.
- 文部科学省(2016). 「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査(平成28年度)」の結果について.[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/29/06/\\_icsFiles/afieldfile/2017/06/21/1386753.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/29/06/_icsFiles/afieldfile/2017/06/21/1386753.pdf)
- 安田裕子・サトウタツヤ編著(2012). 『TEM でわかる人生の径路—質的研究の新展開』誠信書房.
- Barnett, R. (1997). *Higher Education: A Critical Business (Society for Research Into Higher Education)*. London, Open University Press.

【口頭発表：オンライン】

「お国はどちらですか」「〇〇から来ました」で捨象されるもの

—日本で働く学習者の「移動」の「個別性」—

宮本 敬太（グットハーモニー協同組合）

前野 文康（KIJ 語学院南校）

キーワード

移動, ことばの市民, TEM, 個別性

1. はじめに

本発表者らは、国内の日本語教育機関で日々の授業に臨んでいる。授業で使用する多くの初級日本語教材の比較的早い段階で以下のような学習項目が取り扱われることが多い。

A：「お国はどちらですか」「どこから来ましたか」

B：「～から来ました」

日常的にこのような学習項目を授業の中で取り扱い、授業内外で日本語学習者と話をする際も上記のような質問を会話のきっかけにすることが多かった。そのような教育実践やコミュニケーションを繰り返す中で、果たして、人の「移動」とは「〇〇から来ました」と一言で表せるほど単純なものなのだろうかという疑問を持つに至った。この疑問を持ちながら、先行研究を調べたところ、個別性について細川（2012）で述べられていることがわかった。

細川（2012）は「個の文化」の重要性を述べ、「ことばによって自律的に考え、他者との対話を通して、社会を形成していく個人を『ことばの市民』（細川，2012，p. 261）と呼んでいる。そして、『ことばの市民』であるためには「文化を社会の中の固定的な実体として見る考え方から自由になること」（細川，2012，p. 262）が必要だと述べている。また、「個の文化」について、『文化』というものは、集団としての『社会』の中にあるのではなく、人間一人ひとりの個人の中にある不可視知の総体として捉えられる」（細川，2012，p. 95）と述べている。したがって、人間を集団類型的に認識することによって発せられる当該の質問を含んだ教育実践は市民性教育には当たらない。



当該のやり取りを別の観点から見ると、これらの質問は、「移動」について聞くためのものだと考えられる。川上ほか（2018）は、情報化、ネットワーク化、グローバル化が急速に進んでいる現代においては、教育実践を考える際に「移動」と「ことば」に注目することの重要性と「移動」の多様性について言及し、言語教育実践者がそのような視座に立つべき時代を迎えていると述べている。

それらの先行研究を踏まえ、本発表者らは「個別性」を考えるために学習者それぞれの「移動」に注目し、この質問から始まる簡易なやり取りで捨象されてしまう「移動」とは何なのか見つめ直したいと考えた。

## 2. 分析方法

前述のようなやり取りの背景には、日本語学習者の「移動」やその背景を単線的、直線的だと捉える視点があるのではないかという違和感もあった。しかし、現在の学習者の「移動」は、複雑化しており、複線性を持ち、直線的だとは限らないはずだ。また、移動とはそれ自体が人生におけるプロセスでもあるので、TEA（複線径路等至性アプローチ）に基づき、TEM（複線径路等至性モデル）化することで新しく見えてくることがあるのではないかと考えた。TEM は、サトウほか（2009）が提唱している「人間の多様性を描き出すことであり、個別の人間の具体性を描くこと」や「唯一無二の個を深く理解すること（サトウほか、2009、pp.75-76）」を目的に発展してきた手法である。本発表では、TEA における歴史構造化ご招待と TEM 化までを行う。また、調査協力者のすべての移動を TEM 化するのは困難なので、進路選択に本人の意志が反映されやすくなると考えられる 18 歳以降の「移動」について焦点を当てた。今回の調査は、ひとまず個別性や多様性を描くことに重点を置きたいと考え、必須通過点と両極化した等至点については取り扱わなかった。TEA は他者の理解について重きを置いている手法でもあるので、このような TEA に基づいた実践をこれから増加すると考えられる様々な移動の経験を持つ日本語学習者への日本語教育のあり方や支援のあり方を検討し、自らの教育実践の振り返りへとつなげられるとも考えている。

## 3. インタビューの概要

本調査では、知人と知人の紹介を通じて知り合った 3 名の日本で働く日本語学習者にインタビューの協力を依頼した。1 名はオーストリア国籍保持者の 30 代の男性、残りの

2名は台湾国籍の20代の男女で、3名とも関西地域にある企業等で働いている。発表者は、日本語教師として働いているが、発表者自身は3名への教授経験はなく、教師と学習者という関係は構築されていない。Aさんとは、2年ほどの友人付き合いがあり、仕事上のやり取りはない。Bさんとは、発表者と仕事を通じて知り合い、その後プライベートでも交流を持つようになった。CさんとはBさんの紹介を通じて知り合い、1回目のインタビューをする際は初対面であった。初回のインタビューの際は、よりリラックスした雰囲気の中でインタビューを実施するために同意を得た上でCさん、Bさんそれぞれのインタビューに同席してもらった。調査期間は、2018年11月から2019年1月の2か月間で、インタビューの概要について伝えた上で、本発表者が指定した場所に来てもらい、インタビューを実施した。3名ともに2回ずつ半構造化インタビューを実施し、ICレコーダーで録音した。1回目のインタビューでは、今回のインタビューでは、まず「移動」を等至点として設定し、それぞれの①「移動」の経験、②それぞれの「移動」が誰のためのものか、について必ず聞くようにし、それ以外についても自由に語ってもらいながら進めた。2回目のインタビューでは、1回目の内容から緊張状態があると考えた点について追加の質問を行った。

#### 4. 語り

##### 4. 1. Aさんの移動

Aさんは、オーストリアの「田舎」で18歳まで過ごした。幼少期から夏休み等に母の実家である「ウィーン」に行くことも多く、他にも夏休みには他国への「旅行」や「ホームステイ」や「言語のコース（言語教育プログラム）」に参加するという「移動」を経験していた。高校在学中に短期的な留学をするかどうか迷った時期があったが、高校在学時は「成績が心配」で、「気持ちが変わった（思春期）」ため、留学しないという選択をした。Aさんの置かれた環境であれば、進学先を国外の大学にすることも不可能ではなかったが、「勇気がなかった」ため海外の大学への進学を見送り、ウィーンの大学に進学し、理系の専門の勉強を始めた。専門の勉強を続けながら、いくつかの言語を勉強し始めたAさんは学部生のときにもフランス留学をするかどうか考えた。しかし、大学の制度の関係で、留学すると卒業時期がずれ込むなどのデメリットがあると考え、結局留学しなかった。その後、Aさんは専門分野の勉強を続けながら、翻訳の勉強も始め、文系分野の学生としてパリに留学することを決めた。パリで1年間翻訳を勉強したAさんは、ウィーン

に戻り、翻訳の勉強を続けながら、日本で理系分野の博士過程に進学することを決め、数か月後日本に来た。日本では、指導教官の所属先が変わったことにより、Aさんも「移動」を経験し、博士過程修了後就職するために関西に来た。

#### 4. 2. Bさんの移動

Bさんは、「台湾人」の父親と「日本人」の母親のもとに生まれた。幼少期から父親の仕事の都合や家族付き合いのため、夏休みに定期的に日本と台湾を行き来していた。そのような経験をBさんは台湾にも日本にも「帰る」と語っていた。Bさんは大学生のときに父親から「兵役とか終わったら、とりあえず一回日本に行きなさい」と伝えられる。大学卒業後に兵役という「移動」を経験したBさんは、日本語学校に留学した。父親には1年留学した後、台湾に戻って来てほしいという思いもあったようだったが、Aさんは日本語学校在籍時に「X年間（生まれてから今まで）ちゃんと話（親の言うこと）、聞いてたからこれからは自分の好きにするんだ」と思い、日本での就職活動の準備を始めた。日本語学校卒業後に日本で就職活動を始めたBさんは数か月後、日本で就職した。

#### 4. 3. Cさんの移動

Cさんにとって、日本への留学は初めて海外に行くという経験だった。台湾の大学で日本語を専攻した後、Cさんは日本に行く資金を貯めるために働き始めた。Cさんの日本への「移動」とその準備に深くかかわっていたのは、大学時代からの友人の存在だった。CさんとCさんの友人は、当初は「ワーホリ」で日本へ行く計画を立てていたが、「ワーホリ」だと1年間の滞在になることを「長すぎる」と「不安」に思い、計画を変更し、滞在期間が短い日本語学校への留学を目指すことにした。Cさんが日本留学について父親に伝えたところ、「大げんか」になり、Cさんは一度は家族に「もう行かないです」「（日本に行くために貯めた）お金も全部家にあげます」と伝えたが、母親の説得により、日本語学校に留学することができた。その後、日本語学校在籍時に留学期間を延長し、1年間留学生として日本に滞在した。日本語学校を卒業後、台湾に戻り、「ワーホリ」をするために日本へ移動した。日本に来てからワーホリをしながら、就職先を見つけ、ビザを切り替えて日本でもう少し働こうと考えている。

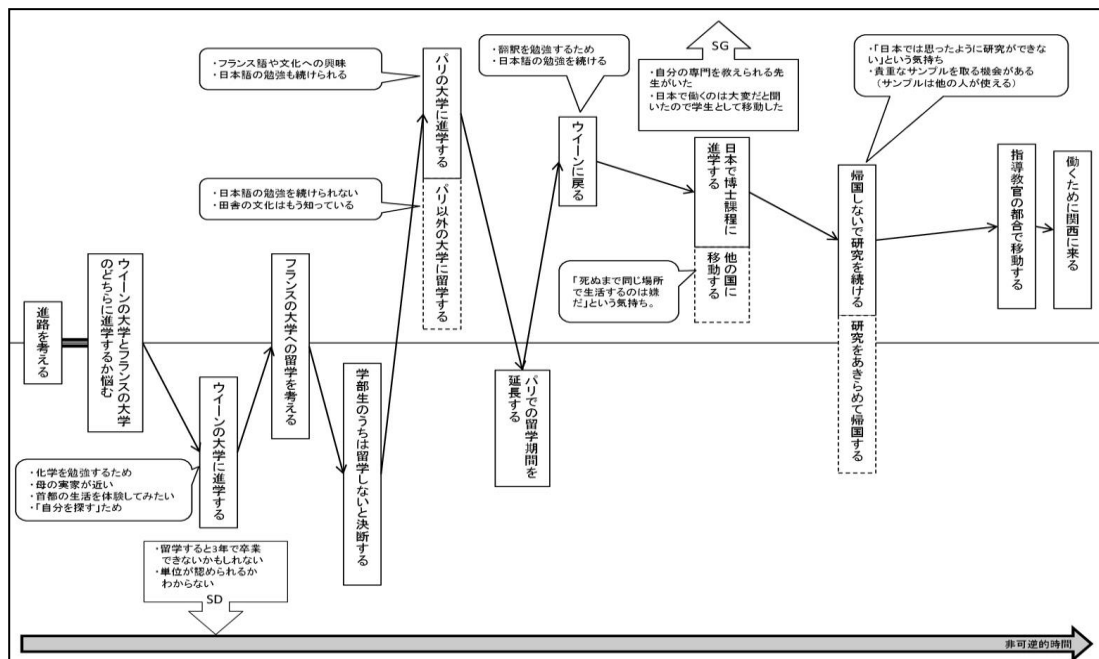


図1 Aさんの移動

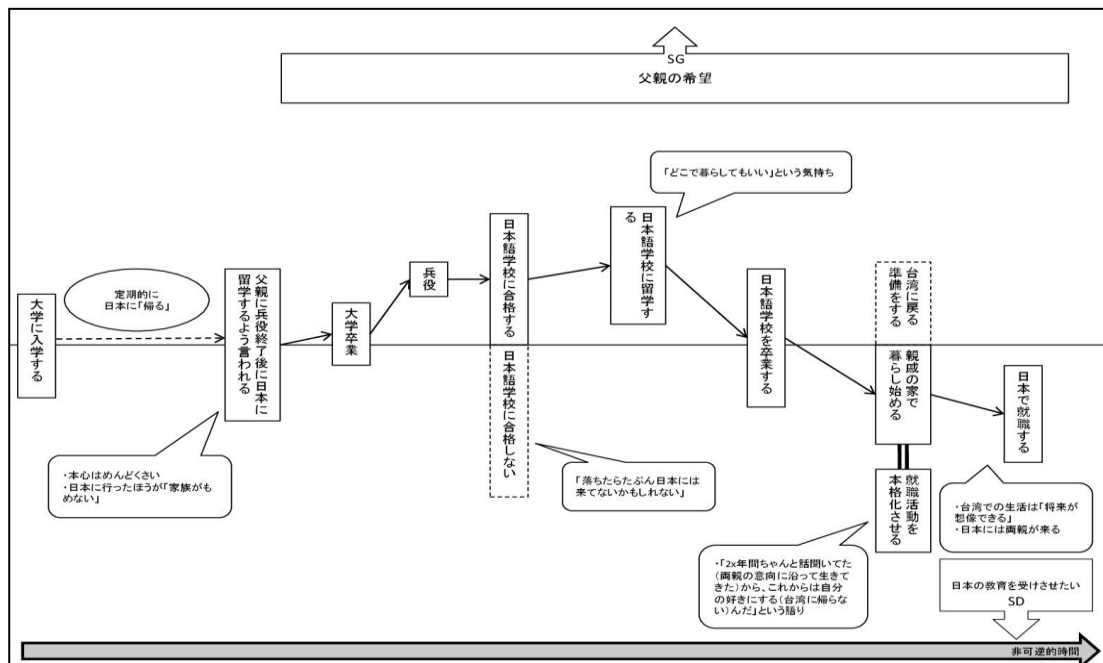


図2 Bさんの移動

4. まとめ

3名の移動の経験を TEM 図化し、見返してみると、「移動」の多様性と複雑性が明らかになった。特に、「移動」しなかった経験を聞き取ることで3名の「移動」における

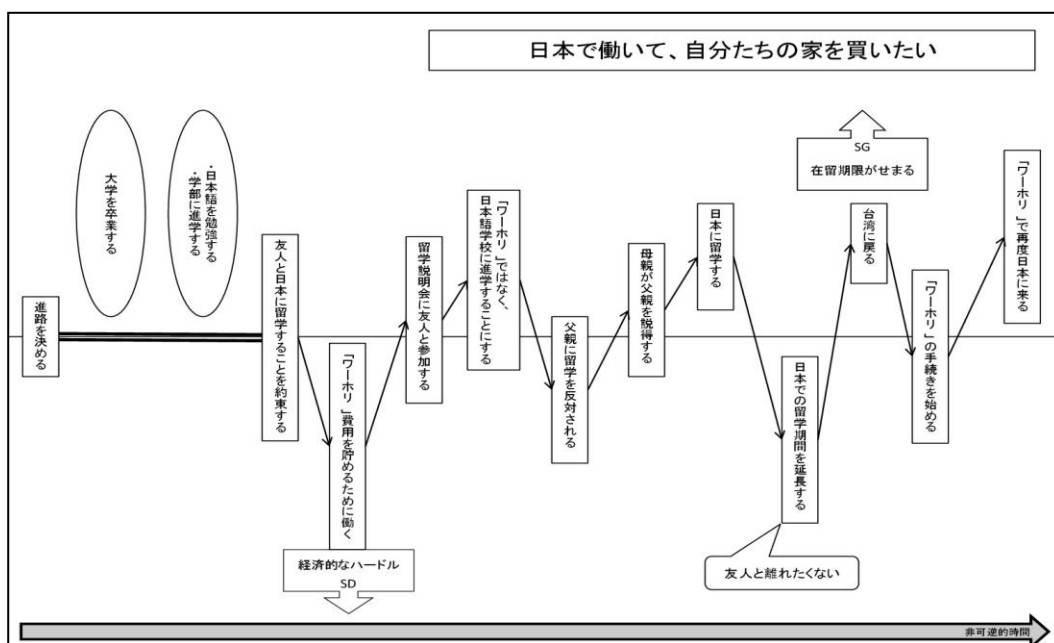


図3 Cさんの移動

選択肢やそれぞれが受けた社会的諸力についても考えることができた。また、「移動」先としていくつかの選択肢がある分岐点的移動と「移動」するかしないかというような二者択一的な等至点的移動があることも窺えた。TEM 図には書き入れなかったが必須通過点として、移動のためのビザや入学などの手続きをする、家族に移動について伝える、などの出来事についてもそれぞれの語りの中に存在した。両極化した等至点としては、Aさんの場合は、「移動」しないことが新鮮な気持ちでいられなくなることや積極的でいられなくなることを意味する。かつてのBさんにとっては、「移動」しないことが家族関係の悪化や家族間のいざこざを意味し、これからのBさんにとっては、「移動」しないことが自分やこれからできる家族の人生を豊かにすることを意味する。Cさんの場合は、「移動しない」ことは自分のキャリアの分断や家族での目標が遠のくことなどを意味する。このようなそれぞれの「移動」にまつわる葛藤や複雑な思いが「お国はどちらですか」「〇〇から来ました」で捨象されるものだということが明らかになった。

### 文献

- 川上郁雄, 宅和子, 岩崎典子編 (2018). 『移動とことば』くろしお出版.
- サトウタツヤ編 (2009). 『TEM ではじめる質的研究—時間とプロセスを扱う研究をめざして』誠信書房.
- 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.

【口頭発表：オンライン】

## 学生主体型活動「アンケート」に対する学習者評価の推移

芹川 佳子（ボルドー・モンテーニュ大学）

### キーワード

アクティブラーニング型授業，学生主体型活動，学習者評価，フランス高等教育

### 1. 研究背景・研究目的

本研究の目的は，学生主体型活動「アンケート」に対する学習者の評価を分析し，アクティブラーニング型授業に参加する学生の変化を明らかにすることである。

アクティブラーニングとは，「一方向的な知識伝達型講義を聴くという（受動的）学習を乗り越える意味での，あらゆる能動的な学習のこと。能動的な学習には，書く・話す・発表するなどの活動への関与と，そこで生じる認知プロセスの外化を伴う（溝上，2014，p.7）」授業であり，「学生が授業を熱心に受ける，学習に熱心に取り組むだけでは済まず，それ以上のもの—たとえば，卒業後の仕事や人生に適応していくための技能・態度（能力）を育てている（溝上，2014，p.46）」授業である。筆者は，卒業後の仕事や人生に適応していくための技能・態度（能力）を育成するために，勤務しているボルドー・モンテーニュ大学（フランス）の日本語会話の授業にアクティブラーニング型授業を取り入れた。

フランスの大学<sup>1</sup>は，基本的に国立大学で，高等教育入学基礎資格であるバカロレア（baccalauréat）を持っている人は誰でも入学することができる。しかし入学選抜試験がないがゆえに，大場（2005）に「2001年の一年次終了時の試験に合格した前年入学者は44.8%に留まり，28.2%は留年し，残る27.0%は他に進路変更したり，学業を放棄するなどして中退することとなった。（p.78）」あるだけでなく，多くの研究者が指摘するように，進級できる学生は学年の半数程度に留まり，進級・卒業が難しいという特徴がある。筆者が勤務する大学でも，毎年約200人が成績不振などで日本（日本語）専攻から離れ

---

<sup>1</sup> フランスには長期高等教育機関として大学（université）とグランゼコール（grandes écoles）がある。

ていく。アクティブラーニング型授業を通して、卒業後の仕事や人生に適応していくための技能・態度（能力）を育てることができれば、大学での日本語学習経験が学習者の将来に有意義な経験になることが期待できる。

また、本研究では、一つのクラスを観察する実践研究では見えづらい学生の変化を明らかにするために、複数クラスを対象に2年間調査を行った。本研究は、質的研究が多い実践研究において、長期的な量的調査を行い、先行研究が少ない部分を補完し、日本語教育の発展に貢献することを目指す研究である。

## 2. 調査方法

### 2. 1. 研究対象授業と調査方法

本研究対象授業は、ボルドー・モンテーニュ大学<sup>2</sup>で2017年度と2018年度の9月から12月まで行われた Oral3（1年生）と Oral9（2年生）の授業である。ボルドー・モンテーニュ大学の Oral（口頭・会話）の授業は、週240時間（90分+90分+60分）の授業が12週間行われる。90分の授業（1年生は Oral1, Oral2, 2年生は Oral7, Oral8 という科目名になっている）は、月曜日と火曜日に『みんなの日本語』を主教材とし、1クラスに40名前後が出席して、新しい文型の導入と理解、練習を目的に行われる。調査対象の60分の授業（Oral3, Oral9）は、1クラス30名以下にグループ分けされており、週の後半にその週の学習内容の復習、応用練習を目的に行われる。

調査は質問紙を授業の最後に各グループの担当教師が学生に配布し、その場で回答してもらい、回収した。アンケートは、無記名で、活動内容ごとに「面白かった」「少し面白

---

<sup>2</sup> ボルドー・モンテーニュ大学には、「Humanité（人文学）」、「Langues et civilisation（言語と文化）」、「Sciences des territoires et de la communication（社会学とコミュニケーション）」の学部があり、16,000人以上の学生が在籍している。日本語は「Langues et civilisations（言語と文化）」学部の中の、LCと呼ばれる Département Études japonaises（日本学）専攻の学生と、LEAと呼ばれる Département Langues étrangères appliquées（応用外国語）専攻の中で日本語を必修言語に選択した学生が受講している。LCは、日本語や日本文化、歴史などを学ぶため、日本文化が好きな学生が多いのに対し、LEAは、英語を含めた二言語が必修となっており、アラビア語やドイツ語、中国語などの選択言語の中から興味本位で日本語を選択する学生が多いという傾向がある。日本語の授業は、どちらも同じ教科書『みんなの日本語』を用い、授業進度も同じであり、学部による授業内容の違いはない。

かった」「少しつまらなかった」「つまらなかった」「欠席」から1つ選んでもらった。本調査では、Oral3を受講する1年生（2017年度223人，2018年度調査1回目176人，調査2回目153人）とOral9を受講する2年生（2017年度調査1回目119人，調査2回目116人，2018年度調査1回目106人，調査2回目87人）から回答を得た。

## 2. 2. 活動「アンケート」

本研究対象授業では、一回完結型の活動で「ロールプレイ」「聴解」「アンケート」「ゲーム（ビンゴ、カルタなど）」の活動を行った。本発表では取り上げる「アンケート」は、学習者自身の自主性とクラスメイトとの相互協力が強く求められる活動である。「アンケート」の活動手順は、①2, 3人でチームを作る。②-1 あらかじめ用意された質問から質問を選ぶ、または、②-2 教師から指定された文型で質問を作る、③クラス全員に質問をする、④結果をまとめて発表するという流れである。「アンケート」は、日本語での質疑応答を通して、文型を理解したり、語彙を増やすだけではなく、プレゼンテーション能力、コミュニケーション能力、自主性を伸ばすことが活動の目的である。

## 3. 結果・考察

### 3. 1. 調査結果

回収した質問紙を整理すると、四段階評価の内、調査協力者が選択した評価項目が2項目以内に偏っている回答と3項目以上に分散している回答があった。3項目以上を選択している回答には、必ず批判的な選択肢が選択されているが、2項目以内で選択された選択肢をまとめると、「面白かった」一択と「面白かった」と「少し面白かった」の二択が回答の8~9割を占めていた。回答傾向が異なっても、「面白かった」と選択された活動が同じであれば、分けて分析する必要はないが、分析を進めると、回答傾向が異なると、「面白かった」と評価する活動が異なることが明らかになった。

「面白かった」の評価が多い順に並べると、2017年度、1年生の2項目以内の回答者は「アンケート」が全13活動中6位と7位であったが、3項目以上の回答者は全13活動中2位と4位であった。2年生の2項目以内の回答者は「アンケート」が全15活動中6位、9位、12位であったが、3項目以上の回答者は7位、8位、9位であった。また、各活動と「面白かった」という評価に関連があるかどうかをカイ二乗検定した結果、1年生



と2年生調査1回目は有意差があった<sup>3</sup>。さらに、2017年度2学期も3項目以内の回答者のほうが「アンケート」を面白かったと評価していた<sup>4</sup>。これらのことから、授業に対して批判的な評価も下す学習者には、学習者主体の割合が高い「アンケート」が面白い活動として受け取られていることが明らかになった。

2018年度1年生の2項目以内の回答者は「アンケート」が全17活動中13位と14位であったが、3項目以上の回答者は全17活動中1位と2位であり、2017年度の結果と同じく、3項目以上の回答者のほうが「アンケート」を「面白かった」と評価していた。一方、2018年度2年生の2項目以内の回答者は「アンケート」が全17活動中2位、3位、4位、5位あったが、3項目以上の回答者は2位、3位、4位、9位であり、回答傾向が異なっても「アンケート」を面白い活動だと評価していた。また、各活動と「面白かった」という評価に関連があるかどうかをカイ二乗検定した結果、1年生調査2回目と2年生調査1回目、調査2回目は有意差があった<sup>5</sup>。

### 3. 2. 2017年度と2018年度の2年生の違い

2017年度と2018年度の2年生の違いは二点あり、一つ目は、3項目以上の回答者が前年同時期と比較すると増えていることである。なお、1年生は2017年度と2018年度で回答傾向の比率に大きな差はなかった。二つ目は、2項目以内の回答者でも、「面白

<sup>3</sup> 1年生2項目以内回答者  $\chi^2=23.413$ , 自由度=13,  $p=0.024<0.05$ , 3項目以上回答者  $\chi^2=24.794$ , 自由度=12,  $p=0.016<0.05$ , 2年生調査1回目2項目以内回答者  $\chi^2=34.807$ , 自由度=9,  $p=6.44E-05<0.05$ , 3項目以上回答者  $\chi^2=55.852$ , 自由度=9,  $p=8.38E-09<0.05$ , 2年生調査2回目2項目以内回答者  $\chi^2=4.082$ , 自由度=4,  $p=0.395>0.05$ , 3項目以上回答者  $\chi^2=4.246$ , 自由度=4,  $p=0.374>0.05$

<sup>4</sup> 2017年度2学期, 1年生の2項目以内の回答者は「アンケート」が全15活動中3位, 6位, 8位, 14位であったが, 3項目以上の回答者は全15活動中2位, 5位, 6位, 10位であった。2年生の2項目以内の回答者は「アンケート」が全16活動中9位, 10位, 16位であったが, 3項目以上の回答者は6位, 7位, 14位であった。

<sup>5</sup> 1年生調査1回目2項目以内回答者  $\chi^2=9.229$ , 自由度=6,  $p=0.161>0.05$ , 3項目以上回答者  $\chi^2=4.294$ , 自由度=6,  $p=0.637>0.05$ , 1年生調査2回目2項目以内  $\chi^2=16.971$ , 自由度=9,  $p=0.049<0.05$ , 3項目以上回答者  $\chi^2=44.210$ , 自由度=9,  $p=1.23E-04<0.05$ , 2年生調査1回目2項目以内回答者  $\chi^2=20.639$ , 自由度=7,  $p=0.004<0.05$ , 3項目以上回答者  $\chi^2=21.220$ , 自由度=7,  $p=0.003<0.05$ , 2年生調査2回目2項目以内回答者  $\chi^2=15.892$ , 自由度=8,  $p=0.044<0.05$ , 3項目以上  $\chi^2=67.681$ , 自由度=8,  $p=1.42E-11<0.05$

かった」以外の評価の数が増えており、2項目以内の回答内容が変化していたことである。調査時期と「面白かった」とそれ以外の評価の総数に関連があるかどうかをカイ二乗検定した結果、有意であった ( $\chi^2=37.063$ , 自由度=3,  $p=4.46E-08<0.05$ )。残差分析をすると、2018年度のほうが「面白かった」以外の評価が多いことがわかった(表1)。以上のことから、2018年度の2年生は回答傾向に関わらず、授業に対して肯定的な評価だけでなく、批判的な評価をする学習者が多いことが明らかになった。

2018年度の2年生は2017年度のOral3かOral9を受講しており、アクティブラーニング型授業が2年目の学習者である。継続的なアクティブラーニング型授業への参加により、授業に対する見方が変化し、質問紙への回答傾向や評価項目に表れたと考えられる。

表1 2018年度2項目以内の回答者の「面白かった」とそれ以外の評価のカイ二乗検定結果

調査		面白かった	面白かった以外の評価	合計
2017年度 1回目	度数	416	237	653
	期待度数	387.86	265.14	653.00
	調整済み残差	2.75	-2.75	
2017年度 2回目	度数	313	160	473
	期待度数	280.95	192.05	473.00
	調整済み残差	3.45	-3.45	
2018年度 1回目	度数	168	184	352
	期待度数	209.08	142.92	352.00
	調整済み残差	-4.92	4.92	
2018年度 2回目	度数	266	214	480
	期待度数	285.11	194.89	480.00
	調整済み残差	-2.04	2.04	
合計	度数	1163	795	1958
	期待度数	1163.00	795.00	1958.00

#### 4. 結論

2017年度と2018年度のOral3（1年生）Oral9（2年生）でアクティブラーニング型授業を行った結果、活動に対して肯定的な評価だけではなく、批判的な評価も下す学習者は、肯定的な評価だけをしている学習者に比べ、「アンケート」を高く評価することが明らかになった。また、2018年度の2年生には、必ず批判的な選択肢が含まれる3項目以内の回答者だけではなく、2項目以内の回答者にも「アンケート」が「面白かった」と評価された。2018年度は2017年度に比べ、回答傾向に関わらず、批判的な評価も選択する学習者が増えていた。よって、授業に対し批判的な視点を持つ学習者は、学習者主体の割合が高い活動を面白いと感じ、活動に参加していることが明らかになった。

2018年度の2年生は、2017年度にOral3かOral9を履修しており、2018年度と2017年度の2年生の変化は、アクティブラーニング型授業へ継続的に参加した効果と考えられる。批判的な思考は、「アンケート」活動が直接的に育成を目指した能力ではないが、アクティブラーニング型授業に継続的に参加することで、日本語能力以外の能力も刺激を受け、相乗的に様々な能力が育成される中で、批判的思考力も育成され、質問紙調査への結果として表れた。

今後は、継続的なアクティブラーニング型授業参加に対する学習者の変化だけでなく、教師やクラスメイトの影響を調査し、教師の力量や経験に左右されることなくアクティブラーニング型授業の効果が出る授業作りの研究を進めていく。

#### 文献

- アラン・プリチャード, ジョン・ウーラード著, 田中俊也訳 (2017) 『アクティブラーニングのための心理学—教室実践を支える構成主義と社会的学習理論』北大路書房
- 大場淳 (2005) 第5章 フランス—フランスのバカロレアと高等教育質保証に関する一考察 (高等教育の質的保証に関する国際比較研究: II. 欧州大陸編) 『COE 研究シリーズ』16, 69-94. <https://ci.nii.ac.jp/naid/110007160324>
- 鈴木恵里 (2013) フランスの大学の日本語教育と学生の持つ日本のイメージ 『アルテスリベラレス』91, 37-53. [https://iwate-u.repo.nii.ac.jp/?action=pages\\_view\\_main&active\\_action=repository\\_view\\_main\\_item\\_detail&item\\_id=13143&item\\_no=1&page\\_id=13&block\\_id=21](https://iwate-u.repo.nii.ac.jp/?action=pages_view_main&active_action=repository_view_main_item_detail&item_id=13143&item_no=1&page_id=13&block_id=21)
- 溝上慎一 (2014) 『アクティブラーニングと教授学習のパラダイム転換』東信堂

## 【V】ポスター発表

2日目：2019年3月10日（日）

708 教室		
13:15	A. 日本語非母語話者によるキャラクタ形成モデルとキャラクタ生成の実態の解明 荒井美咲（東北大学）	p.183
14:15	B. 外国人との会話のための予備知識を探る—ある初対面会話の振り返りから— 渡辺民江（中部大学）	p.185
14:20	C. 日本語能力に差がある集団に対する異文化理解を深めるプロジェクトワークの実践 中尾有岐（国際交流基金），濱田典子（秋田大学）	p.187
15:20	D. まちの人へのインタビューはむずかしい？ —広島のおすすめの場所を紹介するプロジェクトワークの実践報告— 川上ゆか（広島修道大学）	p.189
711 教室		
13:15	A. 地域の親子サークルには、日本語教育としてどのような意義と課題があるのか —理念と活動を更新してきた10年間とこれから— 福村真紀子（早稲田大学大学院）	p.191
14:15	B. 母語継承に対する親の思いのプロセス—子育てふりかえりインタビューの質的分析より 徳永あかね（神田外語大学），ゴロウィナ・クセーニヤ（東京大学） 吉田千春（明治大学）	p.193
14:20	C. 対話を重視した教室活動がもたらす変化から見る地域日本語教室に対する展望 元木佳江（四国大学），矢部まゆみ（横浜国立大学）	p.195
15:20	D. ことばの教育は何をなすのか？ —日本語教育実践「ライフストーリーインタビュー」の批判的省察による考察 古賀和恵（早稲田大学），長嶺倫子（早稲田大学）	p.197
712 教室		
13:15	A. 「わせた日本語サポート」実践報告 —留学生のための自律学習支援の意義と課題を考える— 寅丸真澄（早稲田大学），吉田好美，大木結，守屋亮，國橋さゆる，七海美和子 迎明香，黄進文，込宮麻紀子（すべて早稲田大学）	p.199
14:15	B. ピア活動を主体とした聴解クラスの活動報告 高村めぐみ（愛知大学）	p.201
14:20	C. 就業体験研修における外国人留学生の学び—インターアクションの要素に注目して— 武田誠（早稲田大学）	p.203
15:20	D. 「4技能」幻想からの脱却を志向する日本語教育実践—上達を望まない学習者を視野に— 萩原秀樹（インターカルト日本語学校）	p.205
713 教室		
13:15	A. ビジュアル・データの可能性について 鈴木栄（東京女子大学），松崎真日（福岡大学），水戸貴久（別府溝部学園短期大学）	p.207
14:15	B. 「ことばの市民塾」における場の意味—公共性と親密性のあいだ 佐藤正則（山野美容芸術短期大学），東山晃（養護学校教員）	p.209
14:20	C. 英語による学位プログラムで学ぶ留学生の日本語学習動機に関する一考察 藤原智栄美（立命館大学），大平幸（立命館大学），野々口ちとせ（城西国際大学）	p.211
15:20	D. ダイナミックアセスメントとしての連句授業の可能性 白石佳和（高岡法科大学）	p.213

【ポスター発表】

日本語非母語話者によるキャラクタ形成モデルと  
キャラクタ生成の実態の解明

荒井 美咲（東北大学）

キーワード

キャラクタ, 言語スタイル, コミュニケーション能力, 日本語非母語話者, 日本語教育

1. はじめに

「キャラクタ」形成は、複雑化した人間関係の明瞭性・安定性を高めるため、加えてコミュニケーションを円滑化・効率化するための重要なコミュニケーション能力である。本研究では、日本語非母語話者（以下 NNS）を対象にインタビュー調査を行い、NNS の「キャラクタ」形成モデルと「発話キャラクタ」発動の実態に関して考察する。本研究の目的は、NNS の「キャラクタ」運用の実態と問題点を明らかにすることである。

定延（2018）によると、「キャラクタ」とは「スタイル」と「人格」の中間に位置する「状況に基づく自己」である。また、瀬沼（2007）や土井（2009）で論じられる「キャラクタ」は集団内での個人の立ち位置や役割を表し、千島・村上（2015, p. 130）は「小集団内での個人に割り振られた役割や、関係依存的な仮の自分らしさ」と定義している。

本研究では先行研究を踏まえ、「キャラクタ」とは「言語スタイルや非言語行動によって、本来は意図的に変えることができるが、変更・上書き・新規追加は他者からの許可がなければ認められない、または変更・上書き・新規追加が他者から認められなかった場合、人間関係構築・維持に問題が生じうる、他者依存的な役割や擬似人格」と定義する。

2. 分析方法

NNS6 名を対象に、自身のパーソナリティや言語使用、日本語母語話者（以下 NS）並びに NNS に対する「キャラクタ」（もしくは印象）評価について、半構造化面接法によるインタビューを実施し、その音声データを BTSJ に従って逐語化したのち、SCAT 分析と、NNS の言語スタイルに伴う「キャラクタ」運用を抽出する談話分析を行った。

### 3. 分析結果・考察

SCAT 分析の結果、ほとんどの NNS は「キャラクタ」の概念を理解していないことが分かった。そのため、NNS は「キャラクタ」形成の順序性が見られず、主体的な「キャラクタ」形成を行っていないことが分かった。NNS は他者評価に依存した、受動的な「キャラクタ」形成を行っている可能性がある。加えて、TV 番組や日本語教材などのリソース由来の言語スタイルを使用することによって、意図しない「キャラクタ」を無意識的に形成している可能性がある。また、NNS は文語／口語、フォーマル／インフォーマルなどの使用場面に応じて言語スタイル・シフトを意識的に行っていることが分かった。更に、言語スタイルと丁寧度の連関は認識していたが、「キャラクタ」との連関は認識していなかった。これは、NNS は使用場面における丁寧度に応じて言語スタイルを使い分けるが、「キャラクタ」形成は言語スタイルの他者評価に依存していることを示唆する。

談話分析の結果、NNS の言語スタイルは敬体を基調とし、日本滞在歴が長いほど使用する言語スタイルが増加することが分かった。しかし、「キャラクタ」発動のための言語スタイル・シフトは、直接話法の発話引用などの一部例外を除いて、日本滞在歴と関係なくほとんど観察できなかつた。ただし、学術的場面における敬体使用による「キャラクタ」の無意識的発動は観察できた。これは、言語スタイルによってその場に求められる自己演出は出来るが、発話者が意図した「キャラクタ」の生成はできないことを示唆する。

本研究では、NNS の「キャラクタ」知識と運用能力、言語スタイルと「キャラクタ」の連関に関する知識の不足が明らかになった。NNS の「キャラクタ」形成による日本語コミュニケーション能力の向上と、意図しない「キャラクタ」形成による問題の防止・解決のため、今後の日本語教育における「キャラクタ」概念の導入を検討する必要がある。

#### 文献

- 千島雄太・村上達也 (2015). 現代青年における”キャラ”を介した友人関係の実態と友人関係満足度の関連—”キャラ”に対する考え方を中心に『青年心理学研究』26, 129-146. [https://www.jstage.jst.go.jp/article/jsyap/26/2/26\\_129/\\_pdf/-char/ja](https://www.jstage.jst.go.jp/article/jsyap/26/2/26_129/_pdf/-char/ja)
- 土井隆義 (2009). 『キャラ化する／される子どもたち—排除型社会における新たな人間像』岩波書店.
- 定延利之 (編) (2018). 『「キャラ」概念の広がりと深まりに向けて』三省堂.
- 瀬沼文彰 (2007). 『キャラ論』STUDIO CELLO.

【ポスター発表】

## 外国人との会話のための予備知識を探る

—ある初対面会話の振り返りから—

渡辺 民江（中部大学）

### キーワード

初対面会話，調整行動，接触場面，留学生，日本人学生

### 1. はじめに

日本語学習者が日本語運用力を習得するためには，教室内での学習のみならず，教室外での母語話者との接触場面が不可欠である。その一つに大学の交換留学生に，日本語の会話パートナー（日本人学生）を紹介し活動するカンバセーション・パートナー・プログラム（以下カンバセ）がある。渡辺他（2004）は，カンバセは日本語学習者に日本語使用に対する自信と意欲をもたらし，高度なインターアクションの場であると評価している。しかしながら，日本人学生から「会話がうまく続かない」「話が途切れてしまう」といった課題も出されている。

片山・菅（2010）は，初級学習者の接触場面を「人的リソース」「物的リソース」「社会的リソース」に分類し，「学習者と人的リソースの関わり方」を分析している。林（2008）は，調整行動の1つである聞き返しの成功率を分析し，フォローアップインタビューから，成功率が表現形式によって決定されない理由を示している。

本研究は，人的リソースであるカンバセにおいて，調整行動がうまくいかなかったと考えられる場面（会話内容の不理解や話題の途切れ）を振り返り，「日本人学生がどう理解し，どう感じていたか」を検証することにより，課題の解決策を導き出そうとしたものである。

### 2. 調査方法

平成30年4月に，中国人短期留学生（日本語中級）と日本人のペア2組の初対面会話を録画・録音・文字化した。数日後に録画データを見ながら，日本人学生にフォローアップインタビューを行った。

### 3. 調査結果

以下に，「検証した場面：インタビューでの振り返り」を箇条書きで示す。

1. 留学生の発音ミスにより会話の不理解が生じた場面：日本人学生は留学生の日本語力に問題があると捉えず、自らの説明不足が原因だと判断した。
2. 日本人学生が唐突に話題転換した場面：留学生は語彙の意味がわからず聞き返しをしているが、日本人学生は自らの質問内容が不適切だと自己解決した。
3. 留学生が理解しようと調整行動をとっているにもかかわらず、日本人学生が途中で話題を打ち切った場面：日本人学生は、留学生が理解しようと努力していると考えず、話題そのものが相手に踏み込み過ぎて不適切で失礼だと判断した。
4. 日本人学生が、留学生の語彙の聞き返しに気づかず、そのまま会話を続けた場面：会話が盛り上がっており、日本人学生は、楽しさと会話を進展させることを優先させ調整行動に気づかなかった。
5. 会話が順調に進み、日本人学生の長い発話の後、留学生が突然話題転換した場面：日本人学生は、留学生が理解できなかったのか、または、自分に関心がないのかと感じた。

#### 4. まとめ

以上のとおり、日本人学生は、会話がうまく進まない原因が留学生の日本語力にあると感じていないことが示された。留学生の日本語力が中級程度になると、日本人学生は、留学生の日本語力よりむしろ話題の適切さ、自らの説明力、留学生との人間関係に重点を置く傾向にある。そのため、不理解を放置したり、話題転換したりする可能性がある。

このことから、カンバセの課題を解消する方法として、日本人学生に予備知識として具体的事例を分析考察させる等のセッションが有効であると考えられる。さらに、分析を積み上げ提示できれば、外国人との共生社会に資するものになりうるであろう。

#### 文献

林里香 (2008). 聞き返しのストラテジーと問題解決-日本語非母語話者による調整計画段階の機能と表現形式の選択. 千葉大学大学院人文社会科学研究所研究プロジェクト報告書第 218 集『多文化接触場面の言語行動と言語管理』 接触場面の言語管理研究 vol.7, pp.1-18.

片山智子・菅智穂 (2010). 日本語初級学習者の接触場面に関する実態調査『ポリグロシア』 Vol.19, pp.79-89.

渡辺民江・上田美紀・宮副ウォン裕子 (2004). カンバセーション・パートナー活動の効果と問題点—留学生, 教員を対象とした活動評価の調査から—『留学生教育』 9号, pp.157-167.



【ポスター発表】

日本語能力に差がある集団に対する異文化理解を深める  
プロジェクトワークの実践

中尾 有岐（国際交流基金日本語国際センター），濱田 典子（秋田大学）

キーワード

日本語運用力の差，異文化理解，プロジェクトワーク，フィールドワーク，質問作り

1. 実践の目的

プロジェクトワーク（以下，PW）を行う際，参加者の日本語運用力に開きがあることがある。筆者らが国際交流基金日本語国際センターで担当した，海外非母語話者日本語教師（NNT）に対する2ヶ月の短期研修では，「日本語科目」「教授法科目」は日本語能力別だが，「PW」は国籍，母語，日本語能力の異なる人々と協働する機会として，全クラス合同で実施された。日本語で行うPWでは，どうしてもPWの準備や発表の多くの部分を日本語運用力が高いNNTに頼りがちになる一方，日本語運用力に比較的自信がないNNTは意見を取り上げてもらえないと感じてしまうことがある。その背景には，運用力に差があると深い考えが共有できないという思いや，運用力に差がある相手に話す不安があるように見受けられた。つまり，「運用力の差」から作られたイメージがグループワーク中の葛藤や衝突を生んでいると考えられた。そこで，2018年度のPWでは，日本語運用力に差がある環境でも互いの意見を尊重し合い，意見を言い合える環境作りとその重要性に気づくための手立てを施した。それにより，運用力の差を乗り越え，日本文化や自文化，他の文化の深層にある価値観，信条，態度等を探り，理解を深めることを目指した。

2. PWの概要

短期研修のPWは，多くの場合4日間でNNTと日本人大学生ボランティアのグループ（4～5名）がフィールドワークを行い，日本文化や社会に関して興味を持った物事を観察した後，考察をまとめ，ポスター発表を行っている。2018年度においては，フィールドワークを効果的に行うには研究課題の明確な設定が重要だと考え，ここにロスティン，サントナ（2015）の「質問作り」を取り入れた。そして，日本語運用力の差を意識し，次

の2点も取り入れた。1点目は、「質問作り」の練習である。グループワークは、多様な人々と関われるよう母語、日本語運用力が異なるNNTで構成したが、手順が複雑な「質問作り」を始めからそのグループで行うのは心理的に負担がかかる。そこで、研究課題を設定する前に、一度、母語や媒介語を適宜使用できるNNTでグループを構成し、練習を行った。母語や媒介語が使用できる環境で練習しておくことで、手順の理解を進め、意見を言いやすい雰囲気が作られるようにした。2点目は、グループワーク中の衝突場面を示したスキットを講師が演じることである。参加態度や話し方、意見の聞き方などをスキットで示し、相互に支援し合えう環境作りが促進されることを期待した。説明だけを行うのではなくスキットを用いたのは、言語運用力の差によらず理解が促せる可能性と、改善方法がイメージしやすく、自身の態度を意識化する可能性が高まると思われたからである。

### 3. 成果と課題

PW最後のポスター発表を見る限り、全グループがフィールドワークの結果から表面的な事柄だけではなく、価値観、信条、態度等まで考察していた。また、日本文化に加え、自文化や他の文化に対する理解も深まっていた。日本語運用力の差による葛藤や衝突はどのグループにもある程度見られたが、実施後の振り返りシートから、講師らの手立てが効果的に働き、全員が協力し合えたと感じているグループがあった。一方で、メンバーの中で感じ方に差があるグループもあった。そのグループの中で、日本語運用力が比較的高かった2名は、「チームワークがよく、互いに助け合い、良い結果が得られた」と述べたのに対し、他の2名は、「意見を述べるのが難しかった。リーダーを設定し、その人が気を使うべきだ」と述べていた。これは、日本語運用力が高いNNTでも、他のNNTに対して言語的な配慮をすることはなかなか難しかった一方、他のNNTはどうしても受け身になってしまい、積極的に関わろうとする意志が伝えられなかったと考えられる。スキットから講師の意図は理解されたようだが、短期間でそれを自分事として捉え、行動に繋げるには限界があった。自分の態度を客観的に観察し、行動に繋げるには、自己観察や内省を繰り返せる機会を、他の科目と連携するなどして提供していく必要があるだろう。

### 文献

ダン・ロスステイン, ルース・サンタナ (2015). 吉田新一朗 (訳) 『たった一つを変えただけ クラスも教師も自立する「質問づくり」』新評論.

【ポスター発表】

まちのひとへのインタビューはむずかしい？

—広島のおすすめの場所を紹介するプロジェクトワークの実践報告—

川上 ゆか（広島修道大学）

キーワード

プロジェクトワーク，インタビュー活動，地域での活動，困難点

1. はじめに

2018年度前期(週1回×15回)に上級の会話・聴解クラス(N1程度)で行ったプロジェクトワーク「広島のおすすめの場所をプロモーションビデオ(以下 PV)で紹介する」の実践内容を報告するとともに活動過程で学習者側と教師側とが感じた困難点について述べる。

2. プロジェクト概要

2018年度前期(週1回×15回；中3，韓3，越1，台1)に授業課題の一つとして国内外に紹介したい「広島のおすすめの場所」をグループで調査し，PVを制作・発信する活動を行った。この活動は学習者・教師という枠を越え，日本語を通して自身が主体となり自身と地域や世界をつなぎ，個の発信力が社会に影響を与え得ることを意識することに目標を置いている。

PV制作プロジェクトに関しては初回授業で説明し，授業の後半に本プロジェクト以外の通常授業も同時進行で行った。課内活動としては，1) くじ引きによるグループ分け・取材地の選定，2) 現地取材に向けた事前準備・調査，3) インタビューに必要な日本語表現等の練習，4) 経過報告・シナリオ作成，5) 最終発表・講評会，振り返りという流れで行った。課外活動としては，1) 電話による取材許可の取得，2) 取材先への取材依頼状の送付，3) 現地取材・撮影の実施，4) 追加取材の実施，シナリオ作成・ビデオ制作，5) 取材先への完成DVDの送付，6) 大学(国際センター)のFacebookへの動画投稿という流れで行った。

以下に参与観察，授業記録等をもとに学習者側と教師側とが課題遂行過程でむずかしいと感じた点について述べる。

### 3. プロジェクト遂行上の困難点

#### 3. 1. 学習者の直面したむずかしさ

学習者が直面した主な問題は 1) 取材先の選定, 2) 現地取材での日本語運用, 3) チームワークの 3 点であった。1) 有名な観光地は取材許可を得ることが難しく, 個人営業の店舗を選定するという解決策を取った。2) 事前に授業でインタビューの手順や丁寧な日本語表現を学習・準備したが, 現地取材のまちのひとの広島弁での対応に困惑・動揺し, 聞きたい情報が得られなかったグループがあった。これは追加取材をすることで情報を補うことが可能となった。3) あるグループでは途中離脱者が出て, 役割分担に不均衡が起こったが, 他グループのメンバーが取材に加わったり, 動画編集において助け合ったりして, 適宜クラスメンバー内で問題を解決していた。

#### 3. 2. 教師の直面したむずかしさ

教師が直面した問題は主に 1) 制度的な制約, 2) 学習者/教師意識と地域社会の先入観, 3) 授業運営と評価の 3 点であった。1) 課題遂行にあたり, 学内規程や制度的な制約等で, 当初予定していた課題内容を修正した。2) 教師は正解を持っていて教えてくれる存在として捉える態度(その逆も然り), 留学生=英語使用と考える地域社会の先入観を変えることができるのかに挑戦した。学習者には初回から繰り返し説明を行い, 取材先には最初から日本語でのみやりとりを行った。3) 本活動では課外活動が多く, 学習者の負担が増えることをどう解決するか, また評価をどう行うかについては検討中である。

### 4. おわりに

本活動の根底にあるのは細川(2016)の提起する問いの一つの教育観・評価観の捉え直しで, 発表者は本実践を通し学習者/教師意識と地域社会の先入観(留学生=英語使用等)の変革を目指している。今後, 本実践及びそのデータ分析の蓄積により, 地域における相互理解や社会の多文化共生化への応用, また活動の評価方法に係る課題を解決したい。

### 文献

細川英雄 (2016). 市民性形成をめざす言語教育とは何か. 『リテラシリーズ』 18, 45-55.

くろしお出版. <http://literacies.9640.jp/dat/litera18-45.pdf>

【ポスター発表】

地域の親子サークルには，日本語教育としてどのような意義  
と課題があるのか

—理念と活動を更新してきた10年間とこれから—

福村 真紀子（早稲田大学）

キーワード

結婚移住女性，地域日本語教育，マイクロ・エスノグラフィー，親密圏と公共圏

1. 問題の所在と目的

本発表の問題意識の一つは，地域日本語教育の研究分野で久しく議論されている，日本人と外国人の固定化された「教える— 教えられる」関係の問題が未だ解決されていない（松尾 2015）ことである。もう一つは，多くの結婚移住女性（結婚を機に母国から日本に移住した女性）が，育児に必要な情報を自身が理解できる言語で得られない，友達をつくれず孤立感を抱えている，外国人という理由等により就職できない，という「ことばの壁・こころの壁・制度の壁」（榎井 2014）の存在である。ほとんどの結婚移住女性は学校教育機関に属していないが，日本語学習の方法として地域の日本語教室がある。しかし，小さい子どもと一緒に通うのは難しい。そこで，私は，結婚移住女性と日本人親子が子どもと一緒に参加して交流できるサークル<sup>1</sup>を運営している。本発表では，参加者の結婚移住女性とサークル運営者の私との相互行為の省察を通してサークル立ち上げ時から現在までの実践の理念と活動の変遷を描き出し，本実践における日本語教育としての意義を考察した。そして，今後どのような場を創造していくのかを考え，課題を明らかにした。

2. 研究方法

本研究では，箕浦（1999）のマイクロ・エスノグラフィーの手法を用いて，サークルに参加した4人の結婚移住女性を調査協力者とした。データの種類は，①半構造化イン

---

<sup>1</sup> 本サークルは，2010年に地域日本語教育の一つの形として始動した民間のボランティア団体である。主な活動として，ワークシートを使用しながら一つのテーマに即して行う対話や料理会が挙げられる。

タビュの文字化資料②サークルの活動記録③サークル以外での私との接触場面についてのフィールドノートである。分析方法は、佐藤（2008）の「定性的コーディング」を援用し、①データをセグメント化し、②似ているセグメントをグループに分け、③そのグループにコードを付し、④コード群の抽象度をあげていくプロセスを経て概念を形成した。④の段階では、何度もセグメント化前のデータに戻り分析の妥当性の確認をした。

### 3. 更新し続ける実践から見えてきた日本語教育としての意義

実践の理念と活動の変遷を分析したことにより、段階的に4つの意義が見えてきた。

1. 日本語にこだわらず他者の前で「個」が現れる行為を活動の中心に据える《日本語重視からの脱却とイニシアチブの循環》による【日本語のディスエンパワメント】
2. 孤立や育児に対する不安と葛藤を原因とするストレスを抱える人への《メンタルヘルスのケア》による【声にならない声への傾聴】
3. 明示的な日本語の教示ではない《スキャフォールディング》による【自立の促しと社会への橋渡し】
4. 緩やかに人が繋がれる和やかな場での《課題の発見・発信・他者との共有を目的とする対話の活性化》による【親密圏と公共圏の要素が混じり合う場づくり】

### 4. 今後の課題

分析では、サークルに満足しても言葉や属性に対する距離感が原因で外では人的ネットワークが築けないという参加者の問題が浮き上がった。今後、参加者が、多様な他者同士だからこそ生み出せる複数性と多声性の価値に気づけるように、【親密圏と公共圏の要素が混じり合う場づくり】に工夫を重ねていく、という課題が明らかになった。

#### 文献

- 榎井縁（2014）. 外国人母子の居場所づくりの取り組み『保健の科学』56(4), 239-244.
- 佐藤郁也（2008）. 『質的データ分析法-原理・方法・実践』新曜社.
- 松尾慎（2015）. 地域日本語教育を問いつづける. 神吉宇一（編著）『日本語教育学のデザイン-その地と図を描く』, 101-122, 凡人社.
- 箕浦康子（1999）. 『フィールドワークの技法と実際-マイクロ・エスノグラフィー入門』ミネルヴァ書房.

【ポスター発表】

母語継承に対する親の思いのプロセス  
—子育てふりかえりインタビューの質的分析より—

徳永 あかね (神田外語大学), ゴロウィナ クセーニヤ (東京大学)  
吉田 千春 (明治大学)

キーワード

多言語環境子育て, 母語継承への親の思い, ふりかえり, Grounded Theory Approach

## 1. 研究の目的と背景

継承語 (heritage language) とは親の母語, 子どもにとっては親から継承する言語であり, 継承語教育 (heritage language education) とは親の母語を子に伝えるための教育支援である (中島 2017: 2)。一般的に未就学児の継承語習得は親にその責務が課せられているにも関わらず, 親に焦点を当てた継承語研究は管見の限り未だ十分には行われていない。多言語環境の子育ては, 当事者の背景や家族構成を含めて多種多様である。特に親に焦点を当てた研究では, 親自身が持つ特性はさらに多様性を持つ。そのため, 質的な研究を重ねていくなかで, パズルの一片のように可視化していくことは意義があると考えられる。

ゴロウィナ・吉田 (2017) では, 在日外国人母親の語りを分析し, 母語の継承に影響を与える社会心理的な要因として「外国人母親の受け入れ国の言語能力」「外国人母親が自分の母語を使いにくい受け入れ社会」などの5つを示唆した。本研究では, 未就学児を海外で育てた日本人親のふりかえりのインタビューを Grounded Theory Approach (グラウンデッド・セオリー・アプローチ) を用いて分析し, 母語継承に対する親の思いのプロセスの可視化を試みる。

## 2. 研究対象と方法

2017年6月から2018年2月にかけて多言語環境で子育てをしている親に対して半構造化インタビュー調査<sup>1</sup>を行った。本研究は, このうち日本人3名 (女性2名, 男性1名) の海外での子育てについて語ったデータを分析対象とする。分析は, 戈木クレイグ

ヒル (2016) を参照に **Grounded Theory Approach** の手法を用いた。

### 3. 結果と考察

今回の分析対象のみでは **Grounded Theory Approach** による理論的飽和に至っていないが、カテゴリーとその関連図を作成することは今後のサンプリングの方向を検討する上において不可欠であると考え、現時点での結果を発表する。

対象とした3名は、上の子どもが未就学児の時期に海外で子育てをし、小学校高学年から中学生になる現在、日本に居住している。この3名が上の子に対して母語継承を考え始めた状況から現在までの母語継承に関する思いに焦点を当てて分析した。その結果、子どもへの動機付けよりもさらに根底に位置する課題として、親が置かれる環境の違いが示された。

### 4. 示唆と今後の課題

母語継承に関しては、しばしば継承語を学習することに対する子どもへの動機付けが問題となる。しかし、親自身が母語継承への高い動機を常に維持できるとは限らないことが今回の結果から示された。継承語学習への支援については、継承語を学ぶ子どもに加え、母語継承をする親に対しての包括的な支援が求められよう。

### 文献

- ゴロウィナ クセーニヤ, 吉田千春 (2017). 「就学前児童への外国人親の母語の継承における社会心理的要因 在日外国人母親によるナラティブを中心に」『言語文化教育研究』15, 92-108. [http://alce.jp/journal/dat/15\\_92.pdf](http://alce.jp/journal/dat/15_92.pdf)
- 戈木クレイグヒル 滋子 (2016). 『グラウンデッド・セオリー・アプローチ 改訂版—理論を生み出すまで』新曜社
- 中島和子 (2017). 継承語ベースのマルチリテラシー—米国・カナダ・EUのこれまでの歩みと日本の現状— 『母語・継承語・バイリンガル教育研究』13, 1-32. [https://ir.library.osaka-u.ac.jp/repo/ouka/all/69350/mhb\\_013\\_001.pdf](https://ir.library.osaka-u.ac.jp/repo/ouka/all/69350/mhb_013_001.pdf)

---

<sup>i</sup> 本調査は、平成29年度神田外語大学研究助成「多言語環境子育てにおける親の意思決定過程に関する研究」(代表：徳永あかね)の一部として行った。



【ポスター発表】

対話を重視した教室活動がもたらす変化から見る  
地域日本語教室に対する展望

元木 佳江（四国大学），矢部 まゆみ（横浜国立大学）

地域日本語教育，生活者としての外国人，対話重視，日本語教師の役割，ボランティア

1. はじめに

地域日本語教育において「対話」を重視する意義がいわれて久しく，様々な実践も報告されているが，ボランティアに活動が丸ごと委ねられ，特に初級においてはボランティアも不安をもちながら進めていることも多い。そのような中で，本発表では，言語教育について専門的な知識をもつ「日本語教師」が担当する授業の中にボランティアが入り，日本語教師がボランティアの力を引き出し生かしながら学習者の日本語習得を効果的に進めることを試みた事例を提示する。授業記録や参加者へのアンケート調査の結果も踏まえて，このような活動の導入による教室の変化を捉え，考察する。

2. 実践の概要と分析

徳島県国際交流協会では1992年より日本語教師が職務として担当する日本語クラスが開設されてきた。2014年に文化庁の「生活者としての外国人」に対する日本語教育事業を受託し，『生活者としての外国人』が日本語を用いて社会生活へ参加できるようになること（文化審議会国語分科会2011ほか）を目指して，「対話による相互理解の促進」および「行動体験中心の活動」を重視した活動に取り組むようになった。このクラスは「対話活動型日本語クラス」と呼ばれ，構造シラバス型のテキスト『みんなの日本語初級』を用いながらも，サポーター（ボランティア日本語学習支援者）と学習者の対話が深められるような活動を日本語教師が計画して組み込んだ。サポーターに対しては「日本語を教えるのではなく，日本語で伝える」「教える人と教えられる人という固定化した関係ではなく，教室で出会った日本人として関わる」（元木・近藤2016）ことを求めた。サポーターが持ち寄る生き生きとした生活に密着した素材やアイデアを積極的に活用しながら，次の言語習得のための活動に教師が結び付けて進めていくことを重視した。学習者からの文

法やことばの質問等に対しては日本語教師が対応でき、サポーターは安心して学習者と「リアリティに根差した対話」に注力することができたため、学習者との対話が深まり教室外でも繋がりを持つ関係へと発展していったことが、サポーターへのアンケートからも明らかになった。日本語教師、サポーター、国際交流協会の職員（コーディネータ）の協力協働の体制も強化された。

### 3. 考察

TOPIA 対話活動型日本語クラスにおいて、学習者にとって、多様な人と出会い、自分の〈声〉を發し受け止められる経験は、それ自体が社会参加の第一歩であり、さらにそこから教室の外でも声を發し、社会に参加していく自信と意欲を与えるものとなったといえよう。そして、学習者だけでなくボランティアの日本人参加者（サポーター）にとっても、出会いと対話を楽しみながら生き生きと力を發揮できる場であることが、さらなる協働の活力をもたらしたのではないだろうか。ここで日本語教師の役割として重要だったのは、初級の学習者でも目の前の人と対話が可能となるような環境設定をし、地域住民を含めた多様な参加者と共に学び合えるような教室活動を組み立て有機的に展開することであった。『日本語教育人材の養成・研修の在り方について（報告）』（文化審議会国語分科会 2018）では、「生活者としての外国人」に対する日本語教育に携わる「日本語教師」に求められる資質・能力として、「学習者が地域社会とつながり、ネットワークを構築する力を育てる教育実践を行うことができる」ことが挙げられている。外国人材受入れ拡大などの動きの中、ますます必要性が高まるであろう「生活者としての外国人」への日本語教育にかかわる日本語教師の育成には、本事例のように多様なボランティア参加者を教室に受け入れ、協働しながら力を引き出し生かすような活動を設計・展開するための訓練も不可欠ではないだろうか。実践例を共有して、具体的なイメージを持ちながら、応用の方法を検討していくことも有効であろう。

### 文献

- 文化審議会国語分科会（2011）. 『「生活者としての外国人」に対する日本語教育の標準的カリキュラム案活用のためのガイドブック』
- 元木佳江・近藤考造（2016）. 「日本人ボランティアの参加による留学生の日本語教育」『徳島工業短期大学紀要』第20巻

【ポスター発表】

ことばの教育は何をなしうるか？

—日本語教育実践「ライフストーリーインタビュー」の批判的省察による考察

古賀 和恵（早稲田大学），長嶺 倫子（早稲田大学）

キーワード

ライフストーリーインタビュー，相互理解，関係性の構築，実践研究，実践研究共同体

1. 発表動機と目的

他者を踏みにじり，傷つけ，怒りと暴力による排除・分断が進んでいる今日において，ことばの教育は何をなしうるだろうか。私たちは，厳しい現状を変えるために，この間いと向き合い，実践研究を一步一步進めていくことが，「よりよい社会」を築いていくことにつながると考える。私たちにとって実践研究とは，「実践への参加者たちが協働で批判的省察を行い，その実践を社会的によりよいものにしていくための実践＝研究」（三代ほか，2018，p.80）である。そこで本発表は，私たちの日本語教育実践を批判的に省察し，ことばの教育の可能性について考察することを目的とする。また，本実践をめぐる実践研究のプロセスを提示し，実践研究のあり方を参加者とともに考えたい。

2. 実践概要と分析

本発表では，大学の留学生を対象とした日本語教育実践「ライフストーリーインタビュー」を取り上げる。本実践において，学習者は自分の興味・関心のある相手にライフストーリーインタビューを行い，インタビューの動機・インタビュー内容・結論・おわりにという構成で一つの作品にまとめる活動を行う。分析資料は，2018年度春学期における学習者の成果物，授業後に学習者3名<sup>1</sup>に対して行ったインタビューの文字起こし資料，授業記録である。これらを質的に分析し，学習者の気づきや学び，変化を考察した。

---

<sup>1</sup> 本稿では，紙幅の関係により，このうち1名について取り上げる。

### 3. 結果

分析の結果、学習者は日本語力の向上を実感していたこと、様々な価値観に触れ、自己を振り返ることにより、新たな気づきを得たり、自身の価値観を再認識したりしていたこと、クラスメイトやインタビューーとの関係性を深めることができたことがわかった。

授業後にインタビューした A の作品からも、同様のことが読み取れた。「日本人」である A は、自分の家族は友だちの家族と違うという思いから、「典型的な日本人」であるルームメイトにインタビューし、「日本人」を定義するのは困難であること、インタビューーも含め、人はみな「特異な人」であることに気づく。また、他のルームメイトとももっと話したいという思いが湧き、授業後のインタビューでは、実際に他のルームメイトと個人的な話をするようになったと述べた。さらに、活動を通して「日本人」という縛りから解放されたことによって、帰国後は「もっと幸せな感じがあると思う」とも語った。

### 4. 考察

私たちは、相互理解、関係性の構築、「異なる」他者とともに生きていくことを見据えたことばの教育をめざしている。本実践は、その点では一定の「成果」が見えた。しかし、1. で述べたような社会的状況において、本実践にはどのような意味があるだろうか。私たちと学習者との関わりは、教室内、学期内に限られるという制約がある中、厳しい現実を変えていくことにつながるのかどうかを確かめるすべはない。この点は、私たちが実践研究を進めていくうえでの大きな壁である。ただ、A がルームメイトと関わり始め、さらには、アイデンティティを捉え直すことにより、「幸せな感じ」への期待を持つに至るといった変化は、一つの「希望」である。私たちの実践でできることはささやかではあるが、小さな「希望」の積み重ねが大きな変化—「よりよい社会」の実現につながることを信じたい。そのためには、様々な場で多様な実践に取り組む実践者による「実践研究共同体」を構築し、一つひとつの「希望」をつないでいくことが必要である。

### 文献

三代純平，古屋憲章，古賀和恵，武一美，寅丸真澄，長嶺倫子（2018）. 新しいパラダイムとしての実践研究—Action Research の再解釈. 細川英雄，三代純平（編）『実践研究は何をめざすか—日本語教育における実践研究の意味と可能性【新装版】』（pp. 49-90）ココ出版.

【ポスター発表】

「わせだ日本語サポート」実践報告  
—留学生のための自律学習支援の意義と課題を考える—

寅丸 真澄, 吉田 好美, 大木 結, 守屋 亮, 國橋 さゆる  
七海 美和子, 迎 明香, 黄 進文, 込宮 麻紀子 (早稲田大学)

キーワード

留学生, 自律学習支援, ピア・サポート, 足場かけ, 支援姿勢と支援スキル

1. 目的と背景

本発表の目的は、早稲田大学日本語教育研究センター内に設置されている自律学習支援施設「わせだ日本語サポート」の実践を報告し、留学生のための自律学習支援（青木・中田編 2011 ほか）の現場における意義と課題について検討することである。

高等教育機関のグローバル化に伴い、各教育機関では留学生の受け入れ数を増加させている。留学生の増加により、キャンパスの多文化化が促進されると同時に、多様化する留学生の支援をどのように行うのかという問題も深刻化している。その中でも、特に日本語学習支援は喫緊の課題である。本発表では、日本語学習支援を行う「わせだ日本語サポート」の実践報告を通して、自律学習支援の意義と課題について検討したい。

2. わせだ日本語サポート

「わせだ日本語サポート」は、留学生における日本語学習の問題を少しでも解決するため、2011年より日本語の自律学習支援施設として設置された（黒田 2012 ほか）。来訪者は、大学の学部、研究科、日本語教育研究センター所属学生等、多岐にわたっている。現在は、学期中に週3日、1日5時間半ずつ開室しており、6名の学生スタッフが1日2名ずつ留学生の学習アドバイジングに従事している。学習アドバイジングの基本原則である「教えない」「評価しない」「決めつけない」という支援姿勢を重視した学習計画、学習方法等に関する助言を主眼としているが、近年は、来訪者の相談内容や学習者要因に応じた「足場かけ」を意識した段階的な対話によるピア・サポートを実施している。

### 3. 来訪者数と相談内容

2018年度の来訪者数は295名であった。来訪者の52%は本センター所属の日本語プログラム生であるが、他に14研究科6学部の学生が来訪しており、それぞれ全体の27%、21%を占めている。最も多い相談内容は作文(17.4%)であり、次いで、学習方法(12.6%)、文法(11.4%)、学習計画(9.3%)、話す(9.3%)となっている。学習関連の相談に加え、人間関係や生活、進路に関わる相談も多い。学習支援施設でありながら、生活・進路支援にも関わっていると言える。なお、学習相談の内容は、日本語科目のスケジュール(レポート提出、調査・発表、テスト等)と連動していることが観察できる。

### 4. 自律学習支援における課題

「わせだ日本語サポート」では、毎週スタッフ・ミーティングを行い、業務上の問題点の共有や事例検討を行っている。その議事録と6名のスタッフ間で行われた相互インタビュー(各60分程度)の文字化資料を分析、整理した結果、自律学習支援、および学習アドバイジングに関して、主に、次のような課題が見出された。

1. 自律学習支援に対するスタッフと学習者それぞれの認識の多様性と乖離
2. 自律学習支援者としてのスタッフの位置づけや役割、支援の在り方
3. 自律学習や学習アドバイジングに関わる技能や経験、情報の不足
4. 来訪者の背景、学習動機、学習方法、学習態度等の多様性への対応力

本施設の支援は学生によるピア・サポートであり、同じ目線で支援することに意義がある。しかし、そのような支援姿勢と「教育」を期待する来訪者の期待が乖離することがある。支援スタッフの位置づけや役割、支援の在り方について検討し続ける必要がある。また、大学における多様な背景を持つ留学生の増加に伴い、自律学習支援においても、多様な留学生に応じた知識、情報、技能、経験の共有や蓄積が必要とされている。それらの知識や技能を駆使しながら、来訪者の置かれている状況や学習過程、需要を冷静に理解し、適切に助言することのできる支援姿勢と支援スキルが求められていると考えられる。

#### 文献

青木直子・中田賀之(編)(2011).『学習者オートノミー—日本語教育と外国語教育の未来のために—』ひつじ書房.

黒田文彦(2012). 留学生支援システムの構図『早稲田日本語教育実践研究』1, pp.7-23.

【ポスター発表】

ピア活動を主体とした聴解クラスの活動報告

高村 めぐみ (愛知大学)

キーワード

ピア活動, 聴解, 音声テキスト, 再構築

1. はじめに

日本語教育の聴解クラスでは、音声テキストから必要な情報を取捨する練習、先を予測しながら聞く練習、自分の知識や経験と照合し内容を理解する練習等がよく行われる。だが、音声テキストを何度聞いても内容把握ができない学習者や、背景知識に頼りすぎているがために内容を理解できない学習者も散見される。このような場合、ある時点で他人が介入し、正しい情報を与えた上で、テキストの内容を構築していく作業が必要であろう。

また、教室活動を振り返ると、教師はCDのボタンを押すだけ(横山他 2009)の役割で、さらに学習者も個々に問題を解くという活動になってしまいがちである。だが、クラスで聴解を行う場合、教師や学習者の存在を生かした活動を取り入れるのが好ましい。

本発表では、日常生活のコミュニケーションにおいて行われる聴解活動を意識し、未習語彙や表現を多く含む聴解教材を用いて行ったピア活動主体の活動報告を行う。

2. 方法, 結果・考察

2017年9月～2018年1月に7名の多国籍(仏, 米, 台湾, ベトナム)クラスでの会話・聴解の授業である。レベルは初級～中級まで差がある。教科書は『中級の日本語改訂版』(Japan Times)である。1コマ(90分)の主な流れは、1) 文字情報は一切見ずに聞く。その際、語彙表などは与えない。2) 聴解で得られた情報を2～3人で話す。断片的な情報でも良い。3) 2回目を聞く…、というように、「聞いて情報を共有する」活動を学習者の理解度に合わせて数回繰り返した。2)については、①日常のコミュニケーションに近い場面を意識し、誰でも分かったことを自由に話して良い(「自由発話」)、②モノログの練習を兼ねて、グループ内の一人が30秒間話し、残りの人は相槌しながら傾聴する。30秒後に役割を交換し、まだ出ていない情報を話す(「モノログ」)、という2種

類の方法で行った。学期の後半には、③大まかなことを先に話し、些末な点は後で話すという「大⇒小」の談話構成を意識した練習（「談話構成」）を取り入れた。そして、これらの活動の後、グループで共有した情報を再構築した話を、クラス内で代表者が発表した。

学期終了後、学習者一人ずつにインタビューとアンケートを行った。その結果を学習者が満足した点と不満に思った点を視点に、①～③の活動ごとに分類した（表 1）。その結果、「自分の理解不足を他人が補ってくれるので理解が深まる」という好意的な意見が多かった。一方で、「グループ内の誰も聞けないと話が進まない」ことに不満を抱くことが分かった。また、大⇒小で情報を示す練習については、「この練習を始めてから、談話展開や構成を意識して聞くようになり、聴解の理解力があがった」という意見があった。

### 3. まとめ

以上のことから、聴解科目にピア活動を取り入れることにより、学習者は日本語能力が向上すると自己評価するようになり、授業への満足度もあがることが示唆された。今後は、不満に思った点をどのように改善していけるか、検討したい。

表 1 学習者の①～③の活動に対する意見（一部抜粋）

	満足した点	不満に思った点
①自由発話	細かいところまで聞けないとき友達が助けてくれる	相手も分からないときは、どうすることもできない
②モノローグ	互いに補足することで完璧な内容になっていくのが面白い	自分の弱いところ（数字など）を話すとき、苦手意識が芽生えてしまう
③談話構成	短い時間の場合、概要から話す必要性を感じた	概要と詳細の区別がつけられず、何から話したらいいのか分からない

### 文献

三浦昭（2008）. 『中級の日本語改訂版』 Japan Times.

横山紀子, 福永由佳, 森篤嗣, 王璐, ショリナ・ダリヤグル（2009）. ピア・リスニングの試み論題—海外の日本語教育における課題解決の視点から『日本語教育』141, 79-89.



【ポスター発表】

就業体験研修における外国人留学生の学び  
—インターアクションの要素に注目して—

武田 誠（早稲田大学）

キーワード

外国人留学生，インターンシップ，インターアクションの要素，気づき

1. 研究の背景，目的

近年，外国人留学生のインターンシップ参加での学びについての研究がなされている（横須賀 2015 など）が，インターンシップを接触場面でのインターアクションと捉え，そこでの学びをインターアクションの要素<sup>1</sup>（「言語要素」「社会言語要素」「社会文化要素」）の観点から分析した研究はまだ少ない。この観点からの分析が進めば，外国人留学生に対するキャリア教育の内容と方法の発展に寄与するものと考えられる。

本研究は、外国人留学生が所属教育機関のカリキュラムの一部として実施される日本企業での就業体験研修に参加し、どのような学びを得ているのか、またそれらはどのような要因によってもたらされているのかを、上記のインターアクションの要素に注目して分析したものである。

2. 調査の概要

調査協力者は東京都内の専門学校に在籍し、でカリキュラムの一部として課される日本企業での4日間の就業体験（以下「インターンシップ」）に2017年11月～2018年2月の間に参加した外国人留学生6名である。研修先は専門学校から委託された企業1社で、高校生や外国人留学生の進学、就職等の進路選択サポートを主たる事業内容としている。

---

<sup>1</sup> ネウストプニー（1995）では「インターアクション能力」を「言語能力」「社会言語能力」「社会文化能力」から成るものとしているが、この分析枠組みはこれらの能力が互いに独立したものだという誤解を与えるため、本研究では「能力」の代わりに「要素」と呼ぶことにする。

本研究では留学生がインターンシップ期間に記し、研修後専門学校に提出した日報の記載内容、および、日報の記載内容等を踏まえた留学生への半構造化インタビューの文字化をデータとして用いた。分析は留学生の気づきの内容をコーディングを行って、カテゴリを抽出し（佐藤 2008）、言語、社会言語、社会文化の 3 つの要素と各々の下位項目に分類した。

### 3. 結果とまとめ

全体的にインターアクションの 3 要素のうち、多くは社会言語、社会文化要素であった。以下、3 要素のうち特筆すべきものを挙げる。

#### 3. 1. 言語要素

文法や語彙、発音などが関わる言語要素としては、日本人の名前の読み方、翻訳時のカタカナの使用の困難さ、自らの敬語の使用の誤りなどがあった。

#### 3. 2. 社会言語要素

言語運用の TPO、メッセージの内容や形式に関わる社会要素としては、挨拶のバリエーションやタイミング、誰に挨拶するかなどがあった。

#### 3. 3. 社会文化要素

インターアクションの参加者が参加するコミュニティーにおいて種々の行動を成立させる社会・文化習慣や価値観、自己認識などの総体社会文化要素としては、日本人会社員に対するステレオタイプの解消（例：厳格なイメージではない、常にスーツを着ているわけではない、フレキシブルな昼食時間など）、発送作業は正座して行うなどがあった。

#### 3. 4. 気づきに関わる要因

留学生の気づきは、研修中に直接体験したこと以外に他社の言動の観察によってもたらされていること、また、日本人会社員に対するステレオタイプ形成には、日本のテレビドラマやメディアの報道が影響していることが明らかになった。

### 文献

佐藤郁哉（2008）. 『質的データ分析方法』（pp.97-109）新曜社.

ネウストプニー, J. V. (1995). 『新しい日本語教育のために』大修館書店.

横須賀柳子（2015）. 「外国人留学生のインターンシップ研修による学び—研修参加の目的、評価、課題の分析—」『接触場面における相互行為の蓄積と評価 接触場面の言語管理研究』12, 55-69. <https://opac.ll.chiba-u.jp/da/curator/100419/>

【ポスター発表】

「4技能」幻想からの脱却を志向する日本語教育実践  
—上達を望まない学習者を視野に—

萩原 秀樹（インターカルト日本語学校）

キーワード

4技能, 幻想, こぼれ落ちるもの, (基礎) 5技能

### 1. 実践の背景と目的

多様化と拡散が進む日本語学習者には、漢字学習への否定的態度に代表されるように日本語能力の伸長をさほど望まず、4技能の習得を欲しない者、初級レベルの習得で足りるとする者が確実に増加傾向にある。そのため、特に来日留学生が期待する日本語教育と一部の教育機関、教師のそれには乖離が認められる。これは望ましいことではなく、本来目指すべき多様性に逆行し、教師の視野を狭め、教育内容の矮小化を導くおそれさえある。

そこで本発表はまず、上達を望まない学習者の実像と合致しない4技能追求の現状を「幻想」と見做す。その上で「4技能のバランスのよい習得」という不合理な理想像を追いがちな実際から脱却し、4技能では測れない側面、4技能からこぼれ落ちる内容を肯定し、能動的に取り組む教室活動の例を示す。そして、これらを組み合わせた連続的な授業を通して、必ずしも上達を望まない学習者が日本語を楽しみ、日本語や日本、ことばへの好意的な関心をもち続けるための、より広い意味での日本語教育実践を提起する。

### 2. 「(基礎) 5技能」という視点

本実践には、言語活動の根底にまず「知る」、「感じる」、「(体を)動かす／(声を)出す」が位置し、それらの重なり「楽しむ」姿勢が生まれ、「考える」に至るとの視点がある。人間形成にも関わるこの5要素は現行の4技能に直結し、4技能を下支えする土台、あるいは4技能の上位概念と考えられる。また、これらは教室現場のみならず当人の意識化で磨かれることから、本実践では言語習得のための「(基礎) 5技能」と呼ぶ。

### 3. 実践の例

都内日本語学校で以下をシリーズ化または複数分野を組み合わせ、連続授業を行った。

#### 3. 1. 教育心理学的な知見に基づく活動

教育心理学者の国分（1981）が日本に導入した構成的グループエンカウンターは、意識的に構成された心理的に安全な場で特定のテーマをめぐり活動し、参加者間で内面を開示する。萩原（2010）はこの手法の日本語教育での活用と成果、可能性を報告した。

### 3. 2. アーティスト的な作品の創作を織り込む活動

ごく単純なアーティスト的な作品の創作を介して、日本語で自身を表現し他者と共有する。絵画療法をはじめ芸術療法の理論と技法も援用し、縛りの少ない環境の下、小品を制作したのち日本語で語る。例として塗り絵や落書き、イラスト、共同絵画、粘土遊びがある。

### 3. 3. 軽い身体運動を伴う活動

机や椅子、筆記具を用いず、手拍子や歩行等の軽い運動とともに日本語を産出する。

### 3. 4. ことば遊び的な活動

純粋にことばの楽しさを追求し、遊びながら自身の想像力や創造性を発揮し、共有する。駄洒落や替え歌、早口言葉、回文、しりとり、漢字創作、語彙の定義づけ等がある。

### 3. 5. 日本語、言語一般の言語学的知識の紹介

文法知識ではなく日本語や言語一般の言語学的な基礎知識を提供する。世界の言語と話者、言語の消滅、言語の地位、文字の起源と変遷、ことばの輸出入、言語景観等を扱う。

## 4. 実践の効果と意義

一見幼稚さを伴う活動もあるが、同時に知的で言語面の感性や瞬発力を問われるものも多い。受講生は概ね積極的で集中力が高く、緊張の緩和された雰囲気の中で能動的な活動が進む。正確なデータは今後の課題だが、言語に頼らない活動では逆に内面が活性化され、結果的に言語化の促進のほか自他の感情や思考が意識化され明確になる可能性がある。さらに、通常は受講生が気づきにくい日本語の個性、多面性への知的関心の高まりもうかがえ、世界を言語面から俯瞰し、日本語や母語にまつわる発見の促進が期待された。

こうして、4技能に劣るかのように教師や他の学習者から見做されがちな者が伸びやかに活動し、柔軟にことばを産出して受容される場面が頻出する。4技能に焦点化した授業で見落とされるものを学習者が楽しみ、日本や日本語への関心を深めて QOL（生の質）も高めうる、そんな「5技能」に基づく本実践は言語教育のあるべき姿の一つといえる。

## 文献

国分康孝（1981）. 『エンカウンター』誠信書房.

萩原秀樹（2010）. 「学習者の生（ライフ）と未来に視点をおいた日本語活動」. 『2010年度日本語教育学会実践研究フォーラム予稿集』（pp.150-153）日本語教育学会.

## 【ポスター発表】

# ビジュアル・データの可能性について

鈴木 栄（東京女子大学），松崎 真日（福岡大学），水戸 貴久（別府溝部学園短期大学）

## キーワード

イメージ，ナラティブ，ビジュアル・データ，外国語教育学

### 1. 外国語のイメージ

学習者は学習する外国語や外国語学習に対してどのようなイメージを持っているのであろうか。例えば、「難解」であるというネガティブなイメージを持つ学習者は、言語学習に対して不安な気持ちを持つかもしれない。一方、「役に立つ道具」というイメージを持つ学習者は、学習に意欲を持って望むことができるであろう。そうした学習者のもつイメージは、学習者のビリーフ構築やモチベーションに影響を与えると考えられる。

これまでのところ、イメージから学習者の内面を捉えた研究は見られないが、近年、周辺の諸分野においてビジュアルへの注目が高まり、一定の成果がみられる状況にあるといえる（やまだ，2018）。本発表では、各外国語学習の課題をマクロな視点から捉えるために、教える言語の枠を超え、ビジュアル・ナラティブという方法を用いて学習者の心の内を探ることについて議論する。

#### 1. 2. ビジュアル・データ

##### 1. 2. 1. 学習者の絵に表現されるもの

絵をデータとして使用した外国語学習研究（Kalaja et al. 2008）では、学習者が描いた絵をビジュアル・ナラティブ<sup>1</sup>とし、そこに表現された第二言語学習の経験や学習過程を知ることで、学習者の言語や学習に対する考え方を把握した。英語・韓国語・日本語を学ぶ大学・短期大学の1年生が、言語や言語学習に対して持つイメージを絵で表現してもらった。

例(図 1-3)に表現された言語や言語学習に対するイメージには、言語が世界を繋ぐ（英語）、言語学習は教科書、アニメやドラマを見ておこなう（韓国語）、言語学習は就職や仕

---

<sup>1</sup> ビジュアル・ナラティブは、視覚的に表現されたナラティブ（ものがたり）である（やまだ・木戸，2017）。

事に繋がる（日本語）という学習者の考え方が表現されていた。

図1 日本語学習者の描いた

言語学習のイメージ



図2 韓国語学習者の描いた

言語学習のイメージ

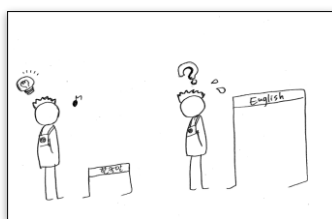
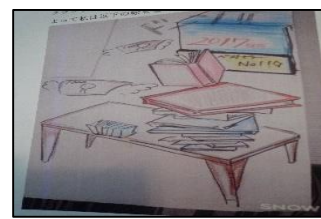


図3 英語学習者の描いた

言語学習へのイメージ



## 1. 2. 2. 教師の気づきと資料の活用

今回の調査では、大学で外国語を学ぶ者を対象に、同じ質問を行い絵を描いてもらった。結果、学習している言語によって描かれた絵の傾向に違いが見られた。英語学習者の中には、勉強の苦しみを描いた絵が多く見られた。そこには英語学習の先にある目的を把握できないまま英語の勉強を続ける大学生の姿をみてとれる。他方で、韓国語学習者や日本語学習者は、ポップカルチャーへの興味が外国語学習の入口にあることも把握できた。あわせて日本語学習者においては、日本語が生活を支える言語であり、また仕事に結びつくことが明確に意識されていることで、学習意欲が維持されていることも窺えた。英語や韓国語の学習者も、その言語が共通語である国に留学をしたり、そこで生活をする場合には同様の考え方を持つことが予想される。大学での外国語教育も外国語により実態は様々であるが、他の外国語におけるイメージを知ることで、カリキュラム、コース、クラス的设计や改善に役立つ情報を得ることが可能になる。

## 2. まとめ

ビジュアル・ナラティブという方法で、自由に感情を表現してもらった方法により、事前に予測することができなかった学習者の内面をすくい取ることができた。それは、あらかじめ予測に基づき問いを立てる調査では捉えにくいものであった。いずれも学習者の心の声であり、授業設計、コース設計のための、大切なデータになると考える。

## 文献

やまだようこ (2018) . 「ビジュアル・ナラティブとは何か」 . 『N : ナラティブとケア 9 ビジュアル・ナラティブ—視覚イメージで語る』 .2-10, 東京 : 遠見書房.

Kalaja, P., Alanen, R., & Dufva, H. (2008). Self-portraits of EFL learners: Finnish students draw and tell. In P. Kalaja, V. Menezes, & A. M. F. Barcelos (Eds.), *Narratives of learning and teaching EFL* (pp.186–198). New York: Palgrave Macmillan.

【ポスター】

「ことばの市民塾」における場の意味

—公共性と親密性のあいだ—

佐藤 正則（山野美容芸術短期大学），東山 晃（鶴見養護学校）

キーワード

活動型日本語教育，言説の資源，親密圏，居場所，表現のコミュニティ

1. 目的

本発表の目的は，私たち発表者らが共同で運営している作文教室「ことばの市民塾」における場の変容の意味を，参加者の語りや活動記録から明らかにすることである。

ことばの市民塾は 2014 年から，地域のコミュニティセンターで活動している。参加者の境界（大人・子ども・母語等）を設けないことを方針としている。自分の考えていること（テーマ）を記述し，それを巡って他者と対話し，テーマについての考えを深め，作品化していくという活動型日本語教育を基盤とした市民性教育を目的としている。

活動を始めた頃，私たちはことばの市民塾を公共性の場として位置づけていた。公共性の場とは，「誰もがアクセスしうる空間」「複数の価値や意見の〈間〉に生成する空間」「差異を条件とする言説の空間」（齋藤 2001）である。私たちは，そのような公共性こそ市民性教育において必要な条件と考えた。しかし，実際に参加してきた子どもたちの活動や関係性は，ことばの市民塾における場の意味を変えてきた。

本発表では，活動開始当時から参加している T 君の母親（S さん）へのインタビューや実践の活動記録を参照しながら，ことばの市民塾の場がどのように変容してきたのかを考察した。S さんの語りや実践の活動記録から，ことばの市民塾の場が「公共性の場」から，「公共性と親密性のあいだの場」へと変容していることが明らかになった。この結果を踏まえて，参加者がより自由に表現するためには，どのような場のデザインが必要なのか考察を進めていく。

2. 公共性と親密性

齋藤（2001）は，空間が開かれているだけでは，そこには排除と周辺化が起こりうる

と述べる。その要因として齋藤は「言説の資源」に注目する。「言説の資源」に恵まれたものが、公共性の場においてヘゲモニーを握ることになるのである。そこで齋藤は公共性における排除を乗り越えるために「対抗的公共圏」の概念を提示するが、その際「親密圏」は重要な概念である。親密圏は「具体的な他者の生／生命への配慮・関心によって形成・維持される」「親密圏の関係性は間一人格的であり、そうした人称性を欠いた空間は親密圏と呼ばない」「親密圏の他者は身体性を備えた他者である」と齋藤は述べる。本発表でも親密圏を「具体的な他者の生／生命への配慮・関心によって形成・維持される」場として捉え、親密性は親密圏を形成する性質とした。本発表では、ことばの市民塾における場の意味を、公共性と親密性という視点から見ていく。

### 3. 居場所、自己表現の場

ことばの市民塾の場の変容を理解するため、私たちは初期の頃から参加している T 君の母親 S さんにインタビューを行った。S さんは、T 君を連れてきた保護者としてだけではなく、自身も活動に積極的に参加していた。よって、S さんの語りは、保護者と参加者の二重の視点から、ことばの市民塾の場の意味について語っていた。

S さんは、初めの頃の印象として「たまたま集まった人たちとの関わりも私にとってはおもしろかった」と語った。T 君にとっても「居心地」のよい場所であり「居場所」であり「自分を受け入れてくれる場」「聞いてもらえる場」「自己表現ができる場」「自分の世界を伝えられる場」であると語った。S さんの語りから、初期の頃は公共的な場としてことばの市民塾を捉えていたが、次第に親密的な場として捉え直していることが分かった。また、S さんは、このような場は学校でも家庭でも作るのが難しいと語った。一方、活動の記録からは、子どもたちは、最初の頃は表現の場というよりは好きなことをする場として捉えていたが、次第に表現する楽しみを覚えることによって、ことばの市民塾を「表現する場」として捉えるようになっていったことが分かった。

このように語りや実践の記録からは、ことばの市民塾の場は、公共性と親密性のあいだに位置する場だということが明らかになった。以上のことから、表現のコミュニティには公共性が不可欠だが、その基盤には親密性としての関係性が必要なことが確認された。

### 文献

齋藤純一 (2001). 『公共性』岩波書店.



【ポスター発表】

## 英語による学位プログラムで学ぶ留学生の日本語学習動機に関する一考察

藤原 智栄美 (立命館大学), 大平 幸 (立命館大学)

野々口 ちとせ (城西国際大学)

### キーワード

日本語学習動機, 英語基準学生, キャリア, 読み書き能力, 相関分析

### 1. 本発表の目的

大学のグローバル化に伴い留学生の日本語学習ニーズが多様化する流れの中、日本語学習者のタイプに応じた、日本語プログラムの提供及び充実化が求められている。学習動機は日本語学習の成否や継続に影響を与える重要な要因であるが、学習者が学ぶ環境によりその特徴が異なることが指摘されている(郭・大北, 2001 等)。本発表では、これまであまり研究がなされてこなかった英語による学位プログラムで学ぶ留学生(以下、英語基準学生とする)の日本語学習動機に関する質問紙調査を実施し、英語基準学生の日本語学習に対する動機づけの傾向性を明らかにすることを目的とする。

### 2. 調査概要

2016年12月から2018年1月にかけて立命館大学政策科学部に在籍する Community and Regional Policy Studies 専攻の英語基準学生(第1期生～第5期生)に対し日本語学習動機に関する質問紙調査を実施した。45項目から成る日本語学習動機(5件法で回答)及び学習の背景情報(目標とする日本語レベル, 日本語使用状況等)を尋ねた。結果, 85名より回答が得られた(回収率87.6%)。

### 3. 調査結果及び考察

まず、「卒業までに到達したい日本語レベル」については、「初級」と「中級」はそれぞれ3.5%, 「上級」以上が92.9%で, 到達したい日本語レベルが高いことがわかった。日本語学習動機に関する分析からは, 卒業単位取得・他者の勧め等, 自身の学習意欲から離れ

た「義務的・誘発的動機づけ」は相対的に低い傾向が見られた一方、「交流志向」、「日本文化・社会理解志向」、「キャリア志向」に関する項目で高い学習動機が示された。表1はキャリアに関する項目（就業希望が日本か自国か）と他項目の相関分析結果である。

**表1 キャリアに関わる日本語学習動機と他の動機との相関分析（ $r$ ＝相関係数， $p<.01$ ）**

「将来日本で働きたいから」のみに相関が認められた項目	相関係数及び度合	キーワード
<ul style="list-style-type: none"> <li>・日本の歴史に興味があるから</li> <li>・日本語の歌を聴いたり歌ったりして楽しみたいから</li> <li>・伝統的な日本の文化に興味があるから</li> </ul>	$r=.418$ (中) $r=.389$ (低) $r=.335$ (低)	日本文化理解及び関心
<ul style="list-style-type: none"> <li>・漢字の理解を深めたいから</li> <li>・日本語でレポート・論文を書きたいから</li> </ul>	$r=.405$ (中) $r=.357$ (低)	日本語習得への向上心
「将来自国で日本語を使って働きたいから」のみに相関が認められた項目		
<ul style="list-style-type: none"> <li>・起業して日本と貿易したいから</li> </ul>	$r=.331$ (低)	起業
<ul style="list-style-type: none"> <li>・日本語学習は日本での旅行に役立つから</li> </ul>	$r=.326$ (低)	旅行
<ul style="list-style-type: none"> <li>・日本語科目でいい成績が取りたいから</li> </ul>	$r=.295$ (低)	成績向上

「将来日本で働きたいから」という日本語学習動機は、日本文化に対する理解及び日本語能力向上との相関が強く、「将来自国で日本語を使って働きたいから」という学習動機は日本語学習を手段として捉える道具的動機づけとの相関が顕著であった。

他の特徴的な結果として、アカデミックな「読み書き能力」の学習動機も高い傾向にあることがわかった。学習者が身を置く教育的文脈も学習動機を構成する要因の一つであり (Shoaib and Dörnyei, 2005), 日本人学生とのプロジェクトへの参加機会がカリキュラムに組み込まれた学部独自の学びのコンテキストが影響を与えた可能性が考えられる。

今後、他の英語プログラムの日本語学習者を対象にデータ収集を拡充し、より包括的に英語基準学生の日本語学習動機を捉えることを課題としたい。

## 文献

郭俊海・大北葉子(2001). 「シンガポール華人大学生の日本語学習の動機づけについて」

『日本語教育』110号 130-139 日本語教育学会.

Shoaib, A., & Dörnyei, Z. (2005). Affect in life-long learning: Exploring L2 motivation as a dynamic process. In P. Benson & D. Nunan (Eds.), *Learners' stories: Difference and diversity in language learning*. 22-41. Cambridge: Cambridge University Press.

【ポスター発表】

## ダイナミックアセスメントとしての連句授業の可能性

白石 佳和 (高岡法科大学)

### キーワード

ダイナミックアセスメント, 連句, 教育実践, 相互行為, 協働

### 1. 連句とダイナミックアセスメント

連句とは、複数の人が長句（5 7 5）、短句（7 7）を順番に詠み合いながら1つの作品を構築していく協働性の文学である。俳句を扱った日本語教育の実践報告には、相場（2017）等複数あるが、連句の実践研究は日本語の協働的学びとしての有効性を指摘したShiraishi(2018)のみである。

連句の学びの有効性は協働学習面にとどまらない。連句では「捌き」と呼ばれるファシリテーターが司会進行を務め、提出された句の中から1句を選択し次に進める。連句のルールを知らない参加者（連衆）にアドバイスするのも捌きの役割である。捌きのアドバイスは、連衆の連句の経験値や習熟度によって変わる。これは、ダイナミックアセスメント（以下 DA）の考え方と類似しているのではないかとと思われる。

DA は、もともと心理検査の手法の一つであり、教育の分野でも近年注目されている（小林・高橋，2015）。平田（2013）によれば、DAはヴィゴツキーの「発達の最近接領域（ZPD）」の概念に基づき、教授と評価を融合させた実践を取り入れた評価法である。

連句において、個人の作である1句は、捌きや連衆とのやりとりの中で評価され完成する。これは、文学作品の多くが、個人で作った作品を他者から評価される形態であるのとは全く異なる。連句ではその場で評価を受け、アドバイスを受けながら句を直すため、教授と評価が融合している。本稿ではこうした連句と DA の関係性を実践を基に述べる。

### 2. 実践と考察

2017年10月と11月にブラジルの二大学の日本語学習者、2019年1月に日本の大学の留学生に対し、計4回連句実践を行なった。ブラジルの大学では全3回、毎回約20名程度が、3～4名のグループに分かれ6句詠んだ。日本では多国籍の留学生8名で18句詠んだ。レベルはいずれも中級～上級で、捌きはいずれも発表者が行った。実践の様子は

録音（日本では録画）し、事後にアンケートを行った。DA には介入的 DA（プレテスト→介入→ポストテスト）と相互行為的 DA があるが（平田 2013）、連句における捌きと連衆のやり取りはほぼ後者である。そのため、相互行為的 DA がどのように作者と捌き・連衆との間で実現されているか、また実践者のそうした意識の有無を事後アンケートで確認した。

実践の結果、DA との重なりが具体的に確認された。ブラジルの実践では、ポルトガル語の支援が積極的に行われ、事後アンケートにも”I don't speak Japanese fluently, and was able to break my limits and write together with my friends.”というコメントがあった。このコメントは、ヴィゴツキーの ZPD の考えに類似している。日本での実践においては、1 句目は捌きや他の連衆のアドバイスを多く受け、苦吟した参加者が、次作以降は、自信を持って作ることができていた。また、別の参加者は、捌きのアドバイスをきっかけに自分なりのコツを会得し、18 句終わるまでに著しく成長していた。こうした捌き等とのやりとりによる変化は相互行為的 DA と類似している。また事後アンケートでも「今回は初めて連句を読んだので、最初は難しいと思いました。でも活動が進むにつれて、連句を作ることにだんだん慣れ（略）」と回数を重ねたことの効果に触れていた。

連句は捌きや連衆との相互行為的 DA によりことばの学びが促進される活動と考えられる。言語文化教育に貢献する可能性が大いにあり、実践研究の進展が望まれる。

## 文献

相場いぶき (2017). 創造から想像へ：俳句が日本語教育にもたらすもの In *Proceedings of The 23rd Princeton Japanese Pedagogy Forum* (pp.74-86).

林照子・高橋登 (2015). 心理教育的援助サービスとしてのダイナミック・アセスメント—学校教育における Feuerstein 理論の展開の可能性と課題—『人間環境研究』13(2), (pp.109-118).

平田ローズ昌子 (2013). ダイナミック・アセスメントを取り入れた読みの活動—マクロおよびミクロ・スキャフォールディングによる分析—『2013 年度日本語教育学会秋季大会予稿集』(pp.320-325).

Yoshikazu Shiraishi (2018). *Prática da Literatura de Cooperação “RENKU” — Uma Abordagem Visando a Nova Educação Por Meio da Palavra e da Literatura. XII Congresso Internacional de Estudos Japoneses no Brasil* (pp.106-111).

## 【VI】 パネルディスカッション

2日目：2019年3月10日（日）

### 601 教室

- コミュニティ間を有機的に繋ぐ人材育成を目指して  
—サービスラーニング、多文化間教育、地域日本語教室での実践省察から考える市民性教育  
に向けての現実と課題—
- 15:30 北出慶子（立命館大学） p.216  
- 遠山千佳（立命館大学）  
17:30 山口洋典（立命館大学）  
村山かなえ（立命館大学）  
平野莉江子（立命館大学大学院）

### 602 教室

- 留学生のキャリア形成に日本語教師・日本語教育はどのように関わっていくのか  
—多様な背景をもつ日本語教師の語りから—
- 15:30 家根橋伸子（東亜大学） p.226  
- 佐藤正則（山野美容芸術短期大学）  
17:30 寅丸真澄（早稲田大学）  
松本明香（東京立正短期大学）

### 704 教室

- 「演じること」への参加はどのような学びをもたらすか  
—「フォーラム・シアター」参加者の語りから—
- 15:30 宇佐美洋（東京大学） p.238  
- 文野峯子（元・人間環境大学）  
17:30 岡本能里子（東京国際大学）  
森本郁代（関西学院大学）  
柳田直美（一橋大学）

### 【パネルディスカッション】

## コミュニティ間を有機的に繋ぐ人材育成を目指して サービスラーニング、多文化間教育、地域日本語教室での実践省察から考える 市民性教育に向けての現実と課題

北出慶子，遠山千佳，平野莉江子，村山かなえ，山口洋典（立命館大学）

### キーワード

多文化間教育，サービスラーニング，地域日本語教室，市民性教育，批判的省察

### 1. 企画概要

本企画では、多文化共生社会における市民性教育の一つとして重要となる「異なるコミュニティ間を繋ぐ」人材育成の課題と展望について考える。具体的には、①多文化キャンパスでの「留学生—国内学生（日本人学生）」，②地域日本語教室での「生活者としての外国人（児童）—（地域）ボランティア」，③サービスラーニングでの「地域住民—大学生」，といった文化背景の異なるコミュニティを繋ぐ学びに関わってきた5名の実践者たちが、それぞれの実践を批判的（クリティカル）に振り返ることにより、多文化社会の人材育成とその実践方法について検討することを目的とする。5名の登壇者は、多文化間（国際）教育、日本語教育、サービスラーニングという異なる分野背景を持つ。さらにフロアからの経験共有も含め学際的知見の広がりや融合により、異なるコミュニティ間を繋ぐ実践への参加で生じる学びとそのような学びを創造する人材育成についての今後の具体的な在り方をフロアと共に議論する場としたい。

#### 1. 1. 本企画の背景と趣旨

新しい在留資格の創設も検討され、留学生だけではなく「生活者としての外国人」急増への対応が急務となっている。平成30年に文化庁が示した「日本語教育人材の資質・能力」では、旧案にはなかった「社会とつながる力を育てる技能」や「文化的多様性・社会性に対する態度」などの領域・項目が明示化され、日本語学習者の社会参画やエンパワメントを促すための教育実践および人材能力の必要性が示された。多文化化が進む中、異なる価値観や習慣をもつ人々と協力し、よりよい社会を築くことができる人材の育成は日本

社会の喫緊の課題となっている。しかし、このような能力は、従来のような知識伝達型の授業や教育機関での実習では学ぶことができないものであり、日本国内でのその具体的育成方法の検討は急務である。

海外の例としては、イギリスの取り組みの1つとして複言語・複文化主義社会を形成するための「相互文化的市民性教育」“Education for Intercultural citizenship”(Byram, Golubeva, Hui, & Wagner, 2017)が挙げられる。相互文化的市民性教育では、コミュニティのための活動という市民性教育の観点に外国語教育で重要となる批判的文化的気づきや国を超えた繋がりなどの側面を融合し、多文化社会の市民性育成における外国語教育の可能性を提示している。また、アメリカでは多様な背景を持つ参加者から成る充実した社会発展を目指した市民性教育一つの方法としてサービ斯拉ーニングの重要性が米国大学協会でも明示化されている (Kuh, 2008)。サービ斯拉ーニングは、地域コミュニティなどの学生の受入れ先と参加大学生、双方の互惠性を追求し、参与活動を通じた学びに注目することで正課と課外、地域コミュニティと大学を繋いだ学びを創出している。個人の職業的準備に主眼が置かれるインターンシップとは異なり、サービ斯拉ーニングでは「学びのために他者に関わる」だけでなく、「他者への関わりのために学ぶ」という市民性の涵養も射程としていることが特徴である (Bringle & Clayton, 2012)。

欧州や米国の例が示すように、単に異なるコミュニティの人間が接触する場を提供すればよいというわけではない。安易な異文化接触やボランティア精神だけでは、かえって「支援者—非支援者」、「教える側—教えてもらう側」といった権力構造や固定概念の強化が生じる危険性は、既に地域日本語教室 (日本語教育学会, 2009) や国際サービ斯拉ーニングでも指摘されている。また、多文化間教育では参加者だけではなく、設計・運営者自身の文化観や教育・学習観がその場での学びを左右する部分も大きい。異文化間の接触を参加者および社会にとって意義ある学びに導くためには、参加者の学びだけではなく運営者自身に求められる姿勢や態度といった観点の明示化とそれを意識したコーディネータの育成も重要となる。そこで本企画では、上述の相互文化的市民性教育とサービ斯拉ーニングの観点に注目し、異なるコミュニティ間を繋ぐ人材育成とその具体的方法について検討する。

サービ斯拉ーニングでは、参加者の個人的価値観と市民的責任感の向上を目指し、その活動の振り返りによる個々の学びの深まりを重視している (Bringle & Clayton, 2012; 山口・河井, 2016)。体験の提供とその後の省察を通じた学びという設計は、上述の相互文化

的市民性教育で提唱されている流れとも重なる。そこで本企画では、まず、①異なる背景を持つ人々を繋ぐ実践に参加したことからの学び、②そのような実践を設計・運営してきたコーディネータが直面する葛藤や困難からの学び、という二つの視点について当事者の省察を共有する。その上で、このような学びの設計を追求してきたサービスラーニングの観点との接点を探る。本企画では、高等教育における批判性の学びを具体化した Barnett (1997) が示す3つの領域、「前提知識」(knowledge)、「自己認識」(self)、「他者・世界への働きかけ」(the external worlds)における捉え直しを軸とし、設計者や参加者の批判的省察における批判性の観点について登壇者間に共通の学びや課題を見出していく。具体的には、まず4名の登壇者からどのような経験の場に参加、または運営したのかを示したうえで、以下2点のいずれかについてどのような学び(気づき、捉え直し、変化、期待との齟齬など)が生じたのかを報告する。

1. 境目をつなぐ実践に参加することで、どのような学びが生じたのか。
2. 境目をつなぐ実践を企画・運営する中でコーディネータとしてどのような学びが生じたのか。

話題提供は、①留学生支援ボランティア参加学生の学び(北出)、②留学生支援ボランティア団体や場の設計・運営経験からの省察(村山)、③外国人児童支援のための地域日本語教室への参加からの学び(平野)、④大学院生ボランティアによる日本語支援の運営からの省察(遠山)、という多様な現場実践や立場から共有する。その後、市民性育成の理念に基づき大学生と地域コミュニティとの繋がりから互惠性を追求してきたサービスラーニングを専門とする実践者(山口)から登壇者が示した課題への対応事例や留意点について述べる。最後のフロアとのディスカッションでは、境目をつなぐ取り組みや言語文化教育が多文化社会での市民性育成においてどのような可能性を持ち、その実現にはどのような課題があるかについて議論したい。

## 2. 留学生支援ボランティア参加学生の学び

立命館大学文学部 北出 慶子

高等教育のグローバル化や少子化による大学の生き残り戦略も追い風となり、国内の大学における留学生の受け入れ数増とプログラムの多様化は急速に進んでいる。しかし、留学生が増えれば自動的に大学内での多文化交流や異文化理解が深まるわけではないという



事実も顕在化してきている。このようなキャンパス内での多文化化を肯定的な学びへと導くために、正課では留学生と国内学生による共修授業（e.g., 北出, 2010）, 課外では留学生支援ボランティアやサークル, 日本語チューター, お互いの言語を教えあう言語交換など様々な取り組みがみられる。

本発表では、国内のある私立大学における2種類の日本語・日本文化短期留学生プログラム、一か月程度の集中型と半年～1年の学期制プログラムで来日した留学生への支援ボランティア（「バディ」）経験を通じた日本人学生側の学びに注目する。この留学生支援ボランティア経験が参加した学生にとってどんな気づきを生むのかについて検討し、このような取り組みと市民性育成との接点について述べる。具体的には、実際に留学生支援ボランティアを2年間に渡り経験した学生たちがそれぞれ卒業論文の取り組みとして実施したインタビュー（福永, 2016）と質問紙調査（山本, 2018）, および筆者が参加学生に実施したインタビューの結果から学生の学びを Barnett（1997）の3つの観点を参考に参加学生がその経験をどのように意味づけているのかを分析する。分析の結果から、留学生支援ボランティア活動が多文化社会における市民の育成においてどのような可能性を持ち、また市民性教育へと発展するにはどのような教育的介入や促しが必要となるのかについて考察する。

### 3. 留学生支援ボランティア団体や場の設計・運営経験からの省察

立命館大学国際教育推進機構 村山 かなえ

近年の日本の大学国際化政策の推進に伴い、日本の大学で学ぶ留学生数は増加の一途を辿っている。大学キャンパス内の国際化が進むのと同時に、多様な留学生層への支援のあり方が問われており、留学生への支援を誰がどのように行えるのか、という点は、今後も議論の余地があると言える。加えて、キャンパス内での留学生と国内学生との交流機会の創出は国際化を進める上では不可避であり、留学生担当の教職員が学生どうしの交流促進をコーディネートする重要性や必要性も問われている（横田・白土, 2004）。

本発表では、日本のある私立大学で行われている留学生支援のための複数の学生団体の活動内容を整理しながら、特に正規留学生への生活支援と国際交流企画を運営するボランティア学生団体の活動実践を踏まえ、発表者自身が、これらの学生団体の活動の場を運営するコーディネーターとして関わった経験から教員として何を学んだかを、Barnett

(1997) が提示する3領域を用いて分析する。また、その分析を基に、留学生支援のための複数の学生団体がキャンパス内に存在することで、多文化社会における人材育成と日本の大学の役割は今後どのような可能性があるかについても探究したい。

#### 4. 地域日本語教室参加ボランティアの学び

立命館大学大学院 平野 莉江子

日本では近年の就労を目的とした外国籍住民の増加にともない、地域でも外国籍住民やその子弟を対象としたボランティアによる日本語教室が増えてきている。資格の有無や年齢の制限のない地域のボランティアでは社会経験などの様々な個人的背景を持つ人々が活動をすることがあるが、ボランティアに従事する人々は年齢層による生活環境の違いが活動継続要因へ影響を及ぼす傾向が明らかにされている(桜井, 2005)ように、それぞれが持つ多様性は活動成果にも影響を及ぼすことが示唆される。

報告者は未就学児から高校生までの外国にルーツをもつ子どもたちを対象にした地域日本語教室 A でボランティアメンバーとして活動を行ってきた。本発表ではこの教室で活動する学生ボランティア2名、社会人ボランティア1名へインタビュー調査を行い、ボランティアが持つ多様な個人的背景がそれぞれの学びにどのように反映されているのかを Barnett (1997) が示す3つの批判性領域を用いて分析する。そして分析の結果から地域日本語教室のボランティアメンバーが他のメンバーの多様性とその学びをどのように捉え共に支援活動に活かし、多文化社会における市民の育成につなげることができるのかを考察する。

#### 5. 大学院生ボランティアによる日本語支援の運営からの省察

立命館大学法学部 遠山 千佳

本発表では、言語教育学を専攻する大学院生による日本語支援ボランティアグループの企画を実践する中で、大学院生がどのように活動を捉え意味づけているか、参加院生へのインタビュー、活動成果報告書、振り返り座談会の内容を、Barnett (1997) による3つの視点から分析し、日本語支援ボランティアを運営する上での困難点とそれに対する調整を考察し、今後更に必要性が増すと考えられるボランティア・コーディネーター養成へのヒ

ントを得ることを目的とする。

本ボランティア・グループの企画は、多様化する日本語教育現場を真摯に捉え、柔軟に対応していく方法を、院生間の協働による活動を通して模索し、よりよい支援を行うことを目的としている。教員、大学院生（日本語母語話者と留学生の混合）、学習者（地域住民および留学生）のほか、京都府国際センターや京都市国際交流協会の方々の支援、留学生に本グループを紹介する日本語教員や国際関係の職員などの協力もあり、さまざまな立場からの関わりがある。本企画のコンセプトとして、学習者の母語や外国語の活用をすることによるアイデンティティの重視、教える者と教えられる者の関係ではなく共に学ぶ関係性の構築、協働活動のためのチームティーチング、教師トレーニングではなく「教師成長型」の教師養成、コミュニケーションタスクによる活動を挙げており、「共生日本語教育（岡崎 2007）」の基本理念をくんでいる。活動形態として、大卒の企画は教員によるものであるが、運営は大学院生がチームリーダーとなり日本語支援の活動を行なっている。

本教育実践を行うメンバー（大学院生、教員）間で、コアとなる共有事項もある一方で、活動目標の認識のズレや広がりも生じる。その対策として、メンバーの入れ替わりの頻度が高い、学生たちによるボランティア・グループでは、定期的な振り返りにより目標の共有を行うこと、グループの活動の歴史を共有することの必要性が示された（遠山他 2018）。本パネル発表においては、更に具体的な資料を分析対象として加え、院生ボランティアによる日本語支援のより有意義な活動につなげること、更にはこの活動をボランティア・コーディネーター養成につなげていくには、どのような点に留意すればよいか、サービスラーニングの観点から可能性を探りたい。

## 6. 権利の行使ではなく自覚と責任を促す学びの場づくりに向けて

立命館大学共通教育推進機構 山口 洋典

サービス・ラーニングの鍵概念は「省察」と「互惠」とされる（Jacoby, 1996）。この2点は、教育実践の設計概念とあると同時に評価観点でもある。特に前者については、河井（2018）が複数の研究をレビューした上で、「学習目標の観点から経験を意識的に考察し、知識と経験を結びつけること」（p.61）としての枠組みを丁寧に整理している。立命館大学の教養教養教育 C 群「社会で学ぶ自己形成科目」を担当している筆者の観点を重ねるなら、サービス・ラーニングが他者と関わりながらどのような知識・能力・態度の向上を

図ることができたかを学習者が誠実に見つめ直す場づくりをいかにして実現するかは、サービス・ラーニングを教授法として導入する教育者が果たすべき使命である。

サービス・ラーニングにおけるよりよい関係構築のあり方については、インディアナ大学-パデュー大学インディアナ校のサービスラーニングセンター長を務めたロバート・ブリングル氏らの研究が参考になる (Bringle et al., 2009)。中でも SOFAR モデルと名付けられた5角形の図解は、その頭文字、Student (学生), Organization (受入団体), Faculty (教員), Administrator (職員, 特に管理職), Residents (地域住民) の5者関係が重要であることを示唆している。つまり、この5者関係が適切に結ばれているとき、学習者の学びと成長が現場の構造的・状況的な問題解決への貢献によってもたらされ、現場への貢献が学生の学びと成長をもたらすというダイナミクスが担保されていると捉えることができる。とりわけ、学習者と現場とのあいだでメリット-デメリット、Win-Win (あるいは Win-Lose) といった主体と対象との二項対立の構図に囚われないためには、両者のあいだを結ぶ教育者とプログラムの事務局スタッフの内省が欠かせない。

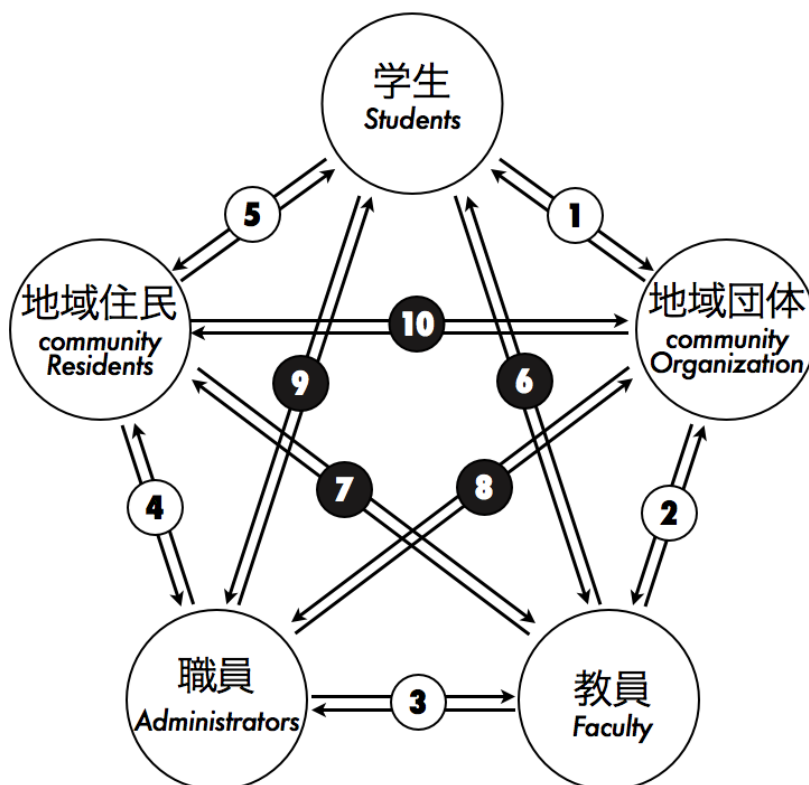


図1 SOFAR モデル (Bringle et al., 2009, p.5 をもとに筆者により日本語訳を添えて作成)

今回の発表では、4名が Barnett (1997) による批判性 (criticality) の3つの視点 (Knowledge, Self, World) から、各々が従事した経験学習の実践が分析される。criticality については、国際的な市民性の涵養の文脈に基づき、3つの視点が反映される4つのレベル (対象を分析する: Critical skills, 自分に引き付ける: Reflexivity, 慣習を再考する: Refashioning of Traditions, 移行をもたらす: Transformative Critique) と、3つの視点が体现される実際の行為 (原因の探求: Critical Reason, 自己の省察: Critical-Self-reflection, 実際の行動: Critical-action) との相互関連性を、Byram (2017) が明快に要約しているので参考にされたい。また、Yamada (2009) では、高等教育における初年次の語学教育において、言語認識、文化的認識、および学習プロセス (language awareness, cultural awareness and learning process) の3つの点で criticality が生起していたことを明らかにしている。すなわち、言語教育、文化教育の両側面を架橋する言語文化教育におけるサービス・ラーニングは、自ずと学習者と現場の双方に criticality を喚起しうる教育実践であると捉えられる。

ちなみに Jacoby (2014) では、グローバル社会における地域社会におけるサービス・ラーニングもまた、遠く離れたコミュニティの問題に思いを馳せる機会になるとして、サービス・ラーニングの教育者は、地域社会との関わりとグローバル学習を結びつける新しい市民性のモデルを実践すべき (service-learning educators should practice a new model of citizenship that connects local community engagement and global learning) (p.272) と述べている。そこで、本パネルでの筆者のコメントでは、改めて4名の事例発表の特徴を整理し、4つの実践に根ざす共通点を確認し、市民性形成のための新しい教育・学習モデルの構想・設計の手がかりを探ることにしたい。既に山口・河井 (2016) では「スノーグローブ」の比喻を用いることによって閉鎖系の学びの場を批判し、サービス・ラーニングでは予め固められたシナリオや誰かによって用意された資源を消費するものでもない開放系の学びの場であることを例証した。市民性形成や市民性教育は、市民に付与された権利の行使 (のみ) を意味するのではなく (むしろ) より模範的な人格の形成を通して自覚と責任をもつことという前提のもと、本パネルの参加者と共に、多様な主体の対話を通じた深い教育実践の未来を展望する機会を共有・共創できることを期待している。

## 文献

- 岡崎眸監修 (2007). 『共生日本語教育学—多言語多文化共生社会のために』雄松堂出版.  
河井亨 (2018). 経験学習におけるリフレクション再考—「行為についてのリフレクシヨ

- ン」と「行為の中のリフレクション」の関係性についての考察『ボランティア学研究』18, 61-72.
- 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』9(2), 1-26.
- 桜井政成 (2005). ライフサイクルからみたボランティア活動継続要因の差異『ノンプロフィット・レビュー』5(2), 103-113.
- 遠山千佳・大平幸・野々口ちとせ (2018). 日本語支援プロジェクトにおけるメンバー間の認識の共有—「プログラム評価」の視点を導入して—. *Book of Abstracts: Venezia International Conference on Language Education 2018*, 437-438.
- 日本語教育学会 (編) (2009). 『平成 20 年度文化庁日本語教育研究委託「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) —報告書 <http://www.nkg.or.jp/old/book/houkokusho090420.pdf>
- 福永真帆 (2016). 日本語学習者との接触における学びと気づき—RSWJP バディの自己成長. 立命館大学文学部 学位申請卒業論文.
- 山口洋典, 河井亨 (2016). サービス・ラーニングによる集団的な教育実践における学習評価と実践評価のあり方. 『京都大学高等教育研究』22, 43-54.
- 山本紗葵 (2018). 留学生のサポート内容とバディの内省—留学期間の異なるプログラム間における比較を通して. 立命館大学文学部 学位申請卒業論文.
- 横田雅弘, 白土悟 (2004). 『留学生アドバイジング—学習・生活・心理をいかに支援するか』ナカニシヤ出版.
- Barnett, R. (1997). *Higher education: A critical business*. McGraw-Hill Education:UK.
- Bringle, R. G., Clayton, P. H., and Price, M. F. (2009). Partnerships in service learning and civic engagement. *A Journal of Service Learning & Civic Engagement*, 1(1), 1-20.
- Bringle, R. G., & Clayton, P. H. (2012). Civic education through service learning: What, how, and why?. In McIlrath, L., Lyons, A., & Munck, R (Eds.), *Higher education and civic engagement* (pp. 101-124). Palgrave Macmillan:New York.
- Byram, M., Golubeva, I., Hui, H., & Wagner, M. (Eds.). (2017). *From principles to practice in education for intercultural citizenship*. Multilingual Matters.

- Jacoby, B. (1996). Service-Learning in Today's Higher Education. In Jacoby, B. et al. (Eds.), *Service-Learning in Higher Education*. (pp.3-25). (山田一隆訳.  
(2007). こんにちはの高等教育におけるサービスラーニング. 『龍谷大学経済学論集』, 47(1, 2), 43-61).
- Jacoby, B. (2014). *Service-Learning Essentials: Questions, Answers, and Lessons Learned*. Jossey-Bass.
- Kuh, G. D. (2008). *Excerpt from high-impact educational practices: What they are, who has access to them, and why they matter*. Association of American Colleges and Universities.
- Yamada, E. (2009). Discussion on the concept of 'Criticality'. *Literacies WEB Journal*, 6 (1), 11-20.

【パネルディスカッション】

留学生のキャリア形成に日本語教師・日本語教育はどのように関わっていくのか

—多様な背景をもつ日本語教師の語りから—

家根橋 伸子（東亜大学），佐藤 正則（山野美容芸術短期大学）

寅丸 真澄（早稲田大学），松本 明香（東京立正短期大学）

キーワード

留学生のキャリア形成，日本語教師，ライフストーリー・インタビュー，市民性

1. はじめに

本パネルの目的は，留学生の人間形成・市民性形成<sup>1</sup>という観点から，留学生のキャリア<sup>2</sup>形成に日本語教師・日本語教育はどう関わっていくのか・関わっていくことができるのかをフロアと共に考えていくことである。

近年，高等教育機関を卒業後も日本国内での就職を希望する留学生が増加している。一方，日本政府も留学生の国内就職・定住促進を積極的に押し進めている。今後の留学生教育では，学習する主体としてだけでなく，留学生の人生全体を視野においた人間形成，社会を創造する一員としての市民性形成という観点から，そのキャリア形成を意識した教育が求められている。留学生の教育に密接に関わる日本語教育もまた，留学生のキャリア形成にどのような役割を担うのかを考え，実践していくことが必要であろう。

---

<sup>1</sup> 「市民」あるいは「市民性」という概念は多様に定義されているが，細川（2016）は人間が「それぞれの社会の一員として，社会的行為主体として他者と関わりつつ，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」（細川，2016，p.3）の大切さを主張し，それが「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（同上）とする。本パネルではこの細川（2016）の「市民」の捉え方に沿い，このような「市民としての意識」「市民的態度」を形成していくことを「市民性形成」と捉える。

<sup>2</sup> 「キャリア」という概念もまた，多様な定義・捉え方がなされている。本パネルでは「キャリア」の語を単なる職歴としてではなく，「個々人が生涯にわたって遂行するさまざまな立場や役割の連鎖およびその過程における自己と働くこととの関係付けや価値付けの累積」（文科省平成16年『キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議報告書』p.7）として捉える。



本パネルの発表者たちはこれまで、留学生のキャリア支援を就職支援としてではなく人間形成のための支援として捉える立場から、ライフストーリー・インタビューを通して留学生のキャリア意識を探索してきた。その過程で、留学生のキャリア意識と教員や機関など支援する側の間に意識の「ずれ」が存在することが明らかになった<sup>3</sup>。留学生のキャリア形成とその支援を考えると、留学生本人だけでなく、留学生に関わる人—キャリアセンター担当者、担任など留学生に関わる教員、そして日本語教員など—、組織、社会、国など多角的・多層的にそれぞれの捉える「留学生のキャリア形成観」を明らかにし、留学生のキャリア形成とその支援を考えていくことが重要である。

本パネルでは、留学生に関わる「人」のうち、「日本語教師」に着目する。まず、報告者から、日本語教師を対象とした留学生のキャリア形成観に関するライフストーリー・インタビューの調査事例4例を報告し、教師間の「留学生のキャリア形成観」の差異・バリエーションとその出所を指摘する。この報告を踏まえ、その差異を超えて日本語教師たちが有意義なキャリア支援に向けてどうコンセンサスを取り、どのような役割を果たしていくのか、日本語教師・日本語教育が留学生のキャリア形成に果たす役割についてフロアと議論したい。

## 2. 事例報告

### 2. 1. 事例報告1：Aさん（報告者 家根橋）

#### 2. 1. 1. Aさんの経歴

Aさんは30代後半の女性。小規模私立大学学部所属の専任講師である。彼女の所属学科はほぼ留学生で占められている。彼女はそこで日本語科目を主に担当する一方、卒業研究ゼミも受け持っている。

Aさんは子どものころから教えるという職業に興味を持っていた。大学学部では日本語を専攻。ゼミの先輩院生たちを見て「大学の教員」になることに憧れ、学部卒業後は大学院に進学した。修士課程を修了した後、後期課程進学費用を貯めるため日本語教師として韓国の大学で2年間、日本語を教えた。そこで日本語教育の難しさと面白さを体験し、帰国後、博士後期課程に進学すると研究テーマを日本語教育に定めた。博士課程で

---

<sup>3</sup> この議論については寅丸他（2018）に詳しい。

は、日本語学校や大学留学生別科の非常勤講師をしながら第二言語習得研究に専心。修了と前後して所属大学の助教として大学院生の日本語クラスを担当した。その後、現勤務校に転任し、現在4年目である。

Aさんは自身を「第二言語習得研究者」であり「大学の教員」であると捉えている。“a teacher as a researcher”であることを大切にする彼女にとって、研究者であることと日本語教師であることは一体である。これ以外の職業に心が揺れることはあまりなく、現在まで来たと言う。

### 2. 1. 2. Aさんの「留学生のキャリア観」

Aさんは、「キャリア」というとき、「自分の好きなこと・向いていること」を知り、それを大切にすることを重視している。「自分の好きなこと・向いていること」を知ることが、その人らしい幸せな人生を送るうえで欠かせないものだと考えているからだ。したがって、「留学生を社会に送り出す前の最後の教育の場」とAさんが捉える大学は、留学生自身が「自分の好きなこと・向いていること」を知ること、すなわち自分を知っていく場であり、そのための経験をしていく場である。「(自分が)何に興味があるか、何があるか(を知るため)の経験がなければ、新しいことにチャレンジできないと思うんですよ。で、うまくいったりいかなかったりの経験から、自分に対する自信とか肯定感が出て人生を切り開いていけるのではないかな」と考えている。

彼女がもう一つ、社会に出る前に大学で育てるものとして挙げるものに、「大人としての思考力」がある。「社会に出る前の準備として、きちんと約束を守りましょうとか、基礎中の基礎から(笑い)(中略)そういうところから恥ずかしくないような大人としての思考力?他人の気持ちを考えましょうというところまでは指導しとかなないと」と考える。

Aさんの中で、留学生と日本人学生の区別はない。「留学生だからというよりは大学生として人間として」、留学生の卒業後の人生=キャリアに思いを寄せている。あえて留学生で言えば、「留学生の学生さんって選択肢がいっぱいあるようなイメージを持っているんですよ。国に帰ってもいいし、日本にいるチャンスもあるかもしれないから。だからこそ、気持ちが分散してしまって集中できていないような気がする」。そしてだからこそ「自分はどこで何をしたら幸せなのかを考えてくださいみたいに思ってしまう」と言う。

### 2. 1. 3. Aさんの「留学生のキャリア観」の形成

Aさん自身、自分の憧れてきた「教育者+研究者」というキャリア・人生を着実に歩んできた。その照射として、これから学校を離れ社会に出る留学生にもまた、自分の好きな

こと・向いていることに向かって進んでいってほしいと願っている。

家根橋：で、キャリアって言ったらやっぱり、その、好きを迫及してほしいみたいな

A：うん、やっぱりそれがありますね。自分がそういう気持ちだったから、学生に対してそういうことを言っている。

Aさんには、この考え方は日本人的だとの自覚はある。海外の大学での教授経験のあるAさんだが、「でも、やっぱりそこはドメスティック（※日本的）」だと言う。

「自分の好きなこと・向いていること」を知ることを第一に置くAさんの「留学生のキャリア観」に影響を与えたもう一つの要因として、現在の職場で様々な問題を抱えた学生と接していることもある。認知面・情意面に問題があると思われる留学生と対峙する中で、「こういうのはできないけどこれはできるよね、みたいなのをこう、伸ばしかつ勇気づけられるような日本語教育をしたい」と思うようになったという。

#### 2. 1. 4. Aさんと留学生のキャリア形成

Aさんの留学生のキャリア形成についての語りは、青年期にある学生に対する人間教育的性格が強い。「人生を生きるうえに、自分をちゃんと誰かにさらけ出すとかそういう経験があるかないではだいぶ違うと思うんです。で、それは、させてあげるべきだし、自分はこういうことに向いてるっていう（ことを知る）機会を与える必要があるんじゃないかと思ってる」。Aさんは、大学においてその経験・機会を提供できるのは日本語教育・日本語教師だとの思いがある。「自分のことを他に語る機会って（大学という場の中で）語学（の授業）以外にない気がするんですよ」「やっぱり、語学だからこそ、自分が好きなものは何かとか、自分のことを突き詰めて考える機会を与えられると思うんですよ」。それは「外国語の持つパワー」でもあり、また、言語教師だからこそできることだとも考えている。「彼らが言いたいことをやっぱりこう、語学の教員特有のポイントとか抑えて」「真摯に拙いことから引き出してくれるのは語学の先生以外いないと思うんですよ」。

自身の立ち位置についてAさんは、「(担当)科目は日本語であって、立場というか指導の自分のスタイルとしては、やっぱりこう、大学の教員という、アイデンティティじゃないけど持ってる気がする」と言う。留学生たちが社会に出てから自分らしく生き生きと生きていけるよう、大学において自分を知るための機会・場を提供するのが・しえるのが日本語教育であり、「彼らにとってのおそらく最後の先生」である大学日本語教師だとAさんは考えている。

## 2. 2. 事例報告2：Bさん（報告者 佐藤）

### 2. 2. 1. Bさんの経歴

Bさんの日本語教師歴は40年以上になる。現在は、東京の短期大学で非常勤をしながら、留学生クラスのゼミを担当する。ゼミでは、留学生の就職支援や学習支援、時には生活相談にもものっている。

新潟出身のBさんは、高校時代、日本語教師になりたいと思った。だが高校の先生に聞いてもどうやってなれるか知らないと言われたので、東京の大学の国文科に入学、卒業後、日本語教師として仕事を始めた。70年代の頃、留学生もあまりいない時代だった。大学の専門が違ったので、プライベートレッスンの日本語教師として働きながら養成講座の通信で資格をとった。養成講座の先生の紹介で、ある専門学校付属の日本語学校で1年間非常勤講師をして、専任になった。それから27年間その学校で日本語教師として働いた。

80年代のある時期までは台湾、韓国、タイの学生が多かった。当時中国から来られるのは親族がいる人くらい。主に横浜中華街の関係者だった。その日本語学校は定員が100名だったが、入学者は100名を満了することがなかった。80年代後半、留学生10万人計画で出稼ぎ目当ての中国人留学生が増え始めた。それまでの学生とは全く違った。中国人を理解しようと色々な本を読み漁った。彼らに日本に留学した目的を聞くと、日本語学校と専門学校の3年間で200万貯めることだと、平気で言う学生がいた。だが、同時に彼らの半分は大学や大学院進学を希望していた。当時は日本語能力試験や私費留学生統一試験（2002年から日本留学試験）で高い点が取れるような授業をすることと、学生の望む大学や大学院に進学できるように進学指導をしてきた。

学校の事情で今まで勤めていた日本語学校を退職して、2009年から別の専門学校で非常勤として働いた。ほとんどが留学生の学校だった。他にできる教師がいなかったので、そこでも留学生の進学の支援をした。その能力を買われ学校から専任にならないかと言われ専任になった。まだ、中国人の留学生が多い時期だった。大学院や大学に進学を希望する学生もいたが、就職希望の学生も多かったため、就職支援もするようになった。ここで学生の就職支援の仕事ができてよかった。就職支援のポイントはまず色々なところに登録させること。ハローワークや留学生ネットに登録すると、様々な情報が学生にメールでくるようになる。履歴書を書く指導、就職のための面接の指導を行うようになった。それはBさんにとっては新しい経験だった。

その後学校が自宅から遠くに移転するため再び退職したが、その一年後短大の非常勤講師になった。そこで担任業務もするようになった。短大で学ぶ留学生の就職活動の支援に今までの経験が大変役にたっていると思う。

## 2. 2. 2. Bさんの「留学生のキャリア観」

Bさんは教師の仕事は学生が希望するところに進めるように手助けする、それだけだと言う。自分が何をやりたいかというのは人によって違う。日本で社長になりたいという学生もいれば、学者になりたいという学生もいる。日本で少し働いた後、国へ帰って起業したいという学生もいる。だから自分で決めるしかないのだ。

## 2. 2. 3. Bさんの「留学生のキャリア観」の形成

このように見てくるとBさんの「留学生のキャリア観」は、日本語学校や専門学校における留学生との日常のやり取りの中から形成されてきたということができる。

たとえば、25年前のこと。中国上海で医学部を卒業して、日本の国立大学の大学院に進みたいという学生がいた。当時、日本の大学の医学部を修了していない学生を受入れてくれる大学院はほとんどなかった。そこで北海道から九州まで、全ての大学院に受入れを聞いてみた。その結果3校ほど見つかり、ある大学の大学院医学部博士課程に進学させることができた。日本語学校在学中は、飲食店等でアルバイトをしていたが、大学院ではそれなりに専門の仕事もでき、安定した生活が送れるようになったと感謝された。その後、やはり同じ大学の大学院に入った奥さんと一緒にアメリカへ渡り、現在は医師として働いている。彼の人生に役立つことができたと思うとBさんは語った。

このような学生支援の積み重ねが、Bさんのキャリア観を形成してきたのだ。

## 2. 2. 4. Bさんと留学生のキャリア形成

今までの経験を生かしてできるだけことはしよう、と思っている。今までずっと留学生の望むこと、希望することが実現するように手助けしてきた。途中で挫折しそうな学生を叱咤激励しながら、目標に導いていくのが仕事だと思っている。だから、履歴書の書き方や面接指導等、自分ができることをゼミでは力を入れる。それだけだ。

ただ、最近、学生がほんとうは何を求めているのか分からなくなった。真面目な学生が突然来なくなったりすることがある。以前は学生と本音で話し合うことができた。今は学生が、学校に本音を言わない。何のために日本に留学したのか、その本当の理由を言うものが少なくなったように思う。本音を言えなくなっているのだ。

## 2. 3. 事例報告3 : Cさん (報告者 寅丸)

### 2. 3. 1. Cさんの経歴

Cさんは50代の日本語教師である。首都圏の大学の国文科を卒業して一般企業に就職した。当時は女性の就職が困難だったので、入社できる会社に入り、その後は結婚して家庭を築ければよいと考えていた。実際、就職も結婚も順調に進んだ。しかし、子供が小学生になると、「何となく社会から取り残されているような気がして」、地元の日本語教員養成講座に通い出した。大学で国語教員の教職を取らなかったことに対する後悔や、夫の転勤で定職を持っていないながらも、「何か自分にできることをしたい」という欲求もあった。

養成講座終了後は、運よく日本語学校に就職することができた。週2回の非常勤講師から始め、次第にやりがいを感じていった。時代性もあったが、そこは韓国人の学生が圧倒的に多かった。また、Cさんが現在大学で教えているような学生ではなく、苦学生が多かった。真面目だがアルバイトの疲労で授業中寝ている学生を前にして、「それまでに自分もっていた留学生のイメージとは違うなあ」と思った。また、日々の授業では、国文科出身でありながら、日本語教育について全く知識が足りないことを思い知らされた。

再度の夫の転勤で別の土地に移ったCさんは、日本語学校の退職を機に地元の大学院に進学した。日本語教師を続けるなら深い知識が必要であるし、大学で教えたいという気持ちもあった。卒業後は大学で日本語を教え始め、現在は、首都圏の複数の私立大学で非常勤講師として、留学生や日本人学生に日本語を教えている。授業内容の大枠は組織によって決められているが、任された範囲内で様々な工夫をしており、やりがいを感じている。

### 2. 3. 2. Cさんの「留学生のキャリア観」

Cさんの日本語教師としての職歴は長い。しかし、「直接留学生の進路支援に関わったことがないから、留学生のキャリアの問題って言われても、なんか遠い」と語る。地方でも首都圏でも、勤務先の専任教員は留学生の就職対応で苦慮していたが、自分の仕事は「日本語の授業をすること」だと思っている。もちろん、教師としては、学生がよい人生を歩むための支援は惜しまないつもりである。学生が日本語を学習して、日本語能力を高めれば、それだけ将来の可能性は大きくなる。日本社会について知ることも重要だろう。そのため、担当授業の中で就職問題や時事問題、生活上の問題などを取り上げることによって、日本社会についての知識を蓄えながら日本語能力を高められるような工夫をしている。授業を通して「間接的に学生の人生に関わっている」と感じられると「ちょっとうれしくなる」。一方、それくらいの関与の仕方が「自然なのかな」と思う。「それ以上は、

ちょっとよけいなことをしてるみたい」だと感じる。学生も、日本語教師である自分に日本語の授業以外の期待はないと思う。特に年齢の高い学生や社会経験のある学生は、将来についてよく考えているので、一言語教師が口を挟む余地はないと思うし、時間もない。

留学生の人生や生活、進路の問題について深く考えたのは大学ではなく、日本語学校時代だった。当時の日本語学校では、アルバイト代を学費や生活費にしている学生が多く、出席日数が足りなくて進級できなかつたり、途中退学したりする学生がいるなど、留学生の生活や進路に関わる問題が多かった。勤務先でもそれらの問題に直面し、教員が全員で対応しなければならなかった。そのような生活の中で、個々の学生の進路の問題や、自分の授業と彼らの将来との関わりについて考えたものである。そして、その時に考えていた、日本語能力が留学生の将来に役立つという考えは今も変わらない。そのためにどのような授業をしたらよいかということは、現在もCさんなりに考え続けている。

### 2. 3. 3. Cさんの「留学生のキャリア観」の形成

Cさんは、大学生ともなると自分の価値観や世界が築かれていくため、教師が教えたことが必ずしも本人の役に立つとはかぎらないと考えている。学ぶべきことを選択するのは学生である。仕事や子育てを通して、このようなことがわかってきたと言う。そのため、できるだけ多くのことを教え込もうという気負いもなくなった。特に大学で仕事を始めてから、そのような意識が強くなったかもしれない。日本語学校時代は、学生の生活との結びつきが強かったので、学生の生活や人生に「巻き込まれていく」しかなかった。しかし、大学では、専門の組織が設置されており、進路の問題はそこが担当してくれる。

1週間に1コマの授業で教えられることには限りがある。一方、学生は、授業やサークル活動など多様で膨大な経験をする。自分は大学教育の中の日本語教育の一部分を担っている、留学生教育に関わる一分担者である。Cさんは、このような位置づけについて、特に不満を持っているわけではない。また、日本語教育の仕事を軽く考えているわけでは全くない。教師それぞれが専門性を高め、質のよい授業をすることは非常に重要だと思っている。留学生の進路選択において日本語能力が必要なのであれば、授業の質を高めることが彼らの学習や進路、将来のサポートにつながるにちがいないと信じている。

### 2. 3. 4 Cさんと留学生のキャリア形成

家計を支えるほどの仕事をしたことがないため、「キャリア形成」と言われてもピンとこない。あえて言うなら、留学生にはそれぞれの背景や留学の目的や目標があるので、それを達成すべく、勉強や活動に勤しんでほしいということである。大学は社会人への準備

の場なので、専門知識とともに、自分で考えて自分で行動していくという、社会人として必要な自立心を育てていくことが重要である。それを実現するために学習面のサポートをするのが教師であると思う。「小学校時代の担任教師などと違って、大学教員一人一人の影響力は大きくはない」し、子育ての経験から言っても、「できることは限られている」。日本人学生でも留学生でも、学生は日々の経験や学習を通して様々なことを学び、その中から自身に役立つことを血肉にしていけばよいのではないか。「日本語学習という面から彼らの人生をサポートする」のが自分の仕事なので、日本語を進路に役立てたいと思っている留学生の期待に少しでも応えられればよい。一方、趣味で日本語を学習している留学生に対しても、人生を豊かにする趣味の一つとして学んでくれればそれでよいと思う。

## 2. 4. 事例報告4：Dさん（報告者 松本）

### 2. 4. 1. Dさんの経歴

Dさんは40代女性の芸術系単科大学の専任教員である。Dさんは大学を卒業後、社会人を経て大学院に入学した。社会人時代に、日本語教育をしたいと学部時代の教員に相談したところ、日本語教師として食べていくには大学院にいかないが無理だと言われ、大学院に進む決断をした。Dさんの母親は「先生に教えるぐらいの立場」になってほしい、つまり大学教員になってほしいと希望していた。しかしDさん自身は大学教員になることにそれほどこだわっていたわけではなく、むしろ「社会的なことを考えたいという気持ち」が強かった。具体的には定住者のための日本語教育や定住者の子どものための日本語教育といった問題について「関わっていくべき内容」という意識が強く、言語の問題だけを追いかけるより移民の問題といった社会的な問題が背景にある課題の方が自分にとって親和性があると感じていた。修士課程の途中、海外で日本語を教える話が研究指導の教員からあり、経験を積むためにDさんは現地に赴き、1年半日本語教育を行った。現地では専任教員として、学生を日本語の大学院に派遣する事前の日本語プログラムに携わった。そして帰国し、半年後に修士課程を修了する。修了後は日本語学校で非常勤講師として働き、その後複数の大学での仕事を紹介されるようになった。以来、複数の大学で掛け持ちをしながら非常勤講師として日本語教育に携わってきた。

15年以上、教育実践の場所を移動しながら非常勤講師という立場を続け、本インタビューを実施する少し前に現在の大学に専任教員として着任した。現在の大学は近年急に留学生数が増え、改めて留学生の日本語教育におけるサポートを図る必要があるとして、



新たに日本語教員<sup>4</sup>の採用を決めた。その採用された日本語教員がDさんであり、この大学内で日本語教育担当の専任教員はDさん一人である。

#### 2. 4. 2. Dさんの「留学生のキャリア観」

Dさんが現在勤めているこの芸術系単科大学では、日本人学生も「卒業後は芸術活動」という進路を選ぶことがある。この芸術活動とは企業に就職をすることなくコンテストに応募し続け、プロの芸術家を目指すというものである。これは他校での「就職率の高さを目指す」といったものとは異なった価値観を持つキャリア観である。留学生に対しては、これまで日本で就職を選ぶ学生がいなかったため、明確な形でキャリア指導がなされてこなかった。Dさんは自分の気持ちについて「まだあやふや」と断りながらも、「ただ教えればいいんじゃないくて、ただ呼べばいい、ただ来ればいい、日本で勉強すればいいんじゃないくて、やっぱ将来のことを考えて、留学生のことも扱わなくちゃいけない」ことを組織として認識していくことを望んでいる。

Dさんがこのように考える背景には、留学生たちの日本語の学びの様子がある。留学生たちについて、「JLPT テストのことを盛んに気にしている」と語る。それは留学生たちが将来進みたいとする大学院への進学は、日本語能力試験（以下、「JLPT」）の取得級によって左右される現状があるからである。「私は、修士に行きたいんだけど、N2をとったら日本語のテスト受けない、日本語のテスト免除になるから、N2をとりたいです」、「N1をとらないと、ドクター行けないからとにかくN1をとりたいです」と訴える学生もいる。そのため「コミュニケーションより、日本語能力試験のことを学生が気にしている」のである。こうした姿を見てDさんは、「N1とればいい、N2とればいいとかっていうんじゃないくて」、「日本に来た意味」を考えられるような日本語教育を行いたいと語る。それは、日本に来たからには日本の友達ができ、日本の社会のことがわかることとしている。Dさんの希望としては、将来的に日本人学生と留学生、それぞれがこの芸術における専門技術を持って協働的な活動を行えるようにしたい、Dさん自身はそこで「もっと交流が進むサポート」をしたいと考えている。

#### 2. 4. 3. Dさんの「留学生のキャリア観」の形成

2で記したDさんのキャリア形成観におけるキーワードとして、「日本に来た意味」が

---

<sup>4</sup> Dさんは自分のことを「日本語講師」ではなく、「日本語教員」だと言ったので、松本担当箇所においてはこのように記す。

挙げられるだろう。これには、他校での非常勤講師時代の経験が影響していると思われる。

Dさんは現在の大学のスタッフと留学生について話す中で、以前非常勤講師として勤務していたY大学においては「留学生は留学生、日本人学生は日本人学生でかたまっていた」ことが見られたこと、そしてDさんとしてはY大学と同じことが起こってほしくない、そうならないために現大学では「留学生にとって日本に来たから日本人の友達ができ、日本の社会のことがわかって留学した意味があったっていうものを作っていくといけない」と語った。非常勤時代、勤務する各大学の日本語クラス運営に直接意見することはなかったDさんだが、Y大学のような実態を客観的に見聞きしてきた経験を活かし、キャリアにつながる教育実践を現大学で行おうとしている。事実、現大学でも留学生には日本人の学生と「友達ができる関係にはなっていない人がほとんど」であり、「日本語の勉強してるけど実は全然日本語をしませんっていうような人も」いて、「普段の生活で日本語を使わない」状況に、Dさんは「まずい」と思っている。Dさんはこの大学に着任し、留学生と日本人学生が協働的な芸術活動が起こってほしいという「願望」を抱き、「その中でもっともっと日本語を使っていってほしいほうが上手になる」と考えている。

#### 2. 4. 4. Dさんと留学生のキャリア形成

現在Dさんが勤務する大学では、留学生の受け入れ、キャリア指導について十分になされているとは言い難い。またDさんもこの大学への勤務を始めて授業に関して迷いが大きい。留学生は運用力をつけるクラスには乗ってこないで、「カリカリやっていたほうが満足感がある」様子であり、積み上げ型の授業を喜ぶ。しかし、「全然積み上がっていない」結果も見えている。また大学院進学のために JLPT 合格が挙げられ、大学の方からも「N2 にしてください」という話もされた。大学組織の方にはDさんは日本語教員として必要だと思うことを「どんどん」展開しているが、「留学生の方が受け取りきって」なく、やはり文型を積み上げていくことを求めるのに、Dさんは苦しんでいる。

一方で先述したようにDさんがこの大学においてしてみたい実践として、留学生と日本人学生の協働的な創作活動を経て、ともに成果を表す場を作ることがある。そこでは芸術家ならではの言葉を介さない、あるいは言葉だけに頼らない交流があるとしながらも、創り上げていくプロセスの中でコミュニケーションをとらなければならない場面があり、そこで日本語の学びが起きることを期待している。

## 文献

- 寅丸真澄・江森悦子・佐藤正則・重信三和子・松本明香・家根橋伸子（2018）. 留学生のキャリア意識とキャリア支援の「ずれ」を考える—日本語学校・短大・大学（首都圏・地方）の留学生の語りから『言語文化教育研究』16, 112-129.（印刷中）
- 細川英雄（2016）. 市民性形成をめざす言語教育とは何か. 細川英雄, 尾辻恵美, マルチェッラ・マリオッティ（編）『市民性形成とことばの教育—母語・第二言語・外国語を超えて』（pp. 2-19）くろしお出版.
- 文部科学省（2004）. 『キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議報告書～児童生徒一人一人の勤労観，職業観を育てるために～』  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/023/toushin/04012801/002/010.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/023/toushin/04012801/002/010.pdf)

### 【パネルディスカッション】

## 「演じること」への参加はどのような学びをもたらすか

「フォーラム・シアター」参加者の語りから

宇佐美洋（東京大学），文野峯子（元人間環境大学），森本郁代（関西学院大学）  
岡本能里子（東京国際大学），柳田直美（一橋大学）

### キーワード

演劇ワークショップ，内省，価値観，ネガティブ・ケイパビリティ，二人称的アプローチ

#### 1. はじめに

宇佐美 洋

「フォーラム・シアター」（以下「FT」）と呼ばれる演劇ワークショップ手法がある。これは、ブラジルの演出家アウグスト・ボアールによって考案された演劇ワークショップ手法で、概略以下のような手順で行われるものである：①参加者が数名ずつの小グループに分かれ、「日常生活における問題」を題材とした寸劇のプロットを考案する。②一つの小グループがそのプロットに基づき、他のグループの前で劇を即興的に演じる。③再度その劇を演じる中で、観客は「自分にとって気になったところ」「自分なら（先ほどの劇中の登場人物とは）違うように振る舞うだろうと思ったところ」でその劇をいったん止め、その違和感の理由などについて発言する。④その人が登場人物のひとりと入れ替わり、同じ状況設定の中での演じ直しを行う。⑤入れ替わった演者のリアクションによって状況がどのように変化していったかなどについて、参加者全員で議論を行う。

この手法においては、観客が登場人物の1人になり替わり、同じ場面で同じ役割を演じてみることにより、その場面であり得る様々な振る舞い方の可能性が提示されることになる。またそうした多様な振る舞いに触れ、自分がどのように感じるかを自問することで、その問題に対する自らの基本的態度を問い直すことが可能となる。

発表者らのグループは2018年2月、日本語教育関係者を対象とするFTを実施した。今回の発表では、参加者3名（A氏、B氏、C氏）およびファシリテータ1名（D氏）に対する事後インタビューの多角的分析から、①FTに参加することはどのような種類の学びや変容をもたらすのか、②FTをよりよい学びにつなげるため、運営者側としてどの

ような配慮が必要となるか、等について、「ネガティブ・ケイパビリティ」(帚木 2017) および「二人称的アプローチ」(レディ 2015, 佐伯他 2018 等) という 2 つの概念を軸として論じる。これらの概念の定義は以下に示す通りである。

**ネガティブ・ケイパビリティ(negative capability) :**

性急に証明や理由を求めずに、不確かさや不思議さ、懐疑の中にあることができる能力

**二人称的アプローチ(second-person approach) :**

対象と自分を切り離さないで個人的関係にあるものとして、情感をもってかかわり、対象の情感を感じ取りつつ、対象の訴え・呼びかけに「答える」ことに専念すること

## 1. 1. FT 概要

### 1. 1. 1. 参加者

参加者は、日本語教育関係者 23 名(大学・日本語学校の日本語教員, 研究機関職員, 地域人材育成コーディネータ, 日本語教育を専攻する大学院生(留学生含む))であった。FT という手法の趣旨・概要について説明した文書を予め読んでもらい, 興味を持った人に自由意思により参加してもらった。かつ, FT の模様が録画されること, FT 終了後インタビューをお願いする可能性があること, インタビューの内容が研究に使用されることについて予め了解を得た。

### 1. 1. 2. スケジュール

FT を含む当日のワークショップ (WS) 全体は以下のようなスケジュールで行われた

10:00~11:30	アイスブレイキング, 事前活動
11:30~13:00	FT についての概要説明・休憩
13:00~14:00	演劇ウォーミングアップ
14:00~14:50	演劇プロット作成

- 参加者の属性・日本語教育経験などにばらつきがでないよう, 主催者側が参加者を予め 5,6 名程度のグループに分割。グループごとに, 各人が日頃教育現場で感じている問題点を共有し, その中から一つのテーマを決め, それに基づく大まかな演劇プロットを作成

14:50~15:20 試演・投票

- 4 グループがいったん全員の前で即興的に劇を演じ, その後参加者全員による投票により, FT で取り上げる 2 グループを選抜

15:30～17:40 選抜された2グループについて FT 実施

17:40～18:00 WS 全体の振り返り

### 1. 1. 3. ファシリテータ

FT のファシリテータは、FT 運営に長い経験を持つ D 氏、E 氏にお願いした。ファシリテータは全体の進行を司るとともに、観客に、演者に替わって役柄を演じてみることを促したり、観客や演者に感想を訊ねたりするが、演技に対する評価や、解決策の結論づけなどは行わない。本発表ではこのうち D 氏に対するインタビューを分析の対象とした。

## 2. A 氏のストーリー：他者の行動に対する否定から受容へ

森本 郁代

### 2.1. 概要

本節では、試演で教師役だった B 氏の行動を A 氏がどのように理解し受け入れていったのかをみていく。B 氏のグループの劇は、日本語学校が舞台で、ある学生が他の学生の宿題を丸写しして提出し、それを見つけた教師が本人の目の前でそれを破り捨て、新しい宿題を渡すためのコピー代を要求するというものであった。この内容は B 氏の経験によるもので、B 氏自身が教師の役を演じ、FT で A 氏が教師役を演じた。

### 2.2. A 氏の語りに見られる「一人称的／二人称的アプローチ」

B 氏の演技に対する A 氏の語りは、大きく 3 つの内容に分けられる。以下、それぞれについて、実際の発言を引用しつつ見ていく。

1. B 氏の劇中の振る舞いに対して、「圧力的な先生」「怖い」「恐怖感を感じた」「好きじゃない」といった否定的な評価を述べる。

(1)A：で、あの、ちょっと、圧力的な先生のインパクトが強過ぎて、ちょっと怖いってというか、それがすごい。うーん、盛り下がってたわけじゃないんですけど、何か、そういう恐怖感を感じたっていう。

(2)A：実際ああいうふうにする先生を、やっぱり、現場で見たことがあって。で、多分、ま、その先生たちもいろんな思いがあってされてると思うんですよね。ま、それぞれ多分学生のことを考えて、あの、注意してると思うので。うーん、でも、私はやっぱり好きじゃないっていうか、そういうアプローチがどうしても好

きじゃないので。何でそこまでしなきゃいけないのかなっていう、何か、疑問が  
すごくありますね、いつも見てて。

2. B氏が置かれた状況に対し、自分もそういう職場で働いたことがあることを述べ、そ  
うせざるを得ない環境であることに対する理解を示す。

(3)A: いるよなっていうか、こう、圧力的になってしまわなきゃいけない環境が、こ  
う、日本語教育の現場であって。何か、何ですかね、そういうところで働いたこ  
とがあったので。で、なおかつ、そういうところに働きたくないっていう気持ち  
もすごくあって。自分もそうなりたくない、でもしなきゃいけないみたいな。怒  
りたくないけど、こう、怒らなきゃいけないとかそういうのがあって。

ここまでの語りから、A氏は、B氏や同僚の行動を自身の感情、視点から否定的に  
評価していることが分かる。他方、そうした行動を一方向的に断罪するのではなく、「圧  
力的になってしまわなきゃいけない環境が日本語教育の現場にはある」とも述べている  
ことから、相手のふるまいを理解しようとする指向も同時に見てとれる。

3. FT後の全体ふりかえりで、参加者の一人(「あの先生」)がB氏の行動について「先  
生の熱意が伝わったのではないか」と述べたのが強く印象に残ったと語る。

(4)A: あの先生が言った話を、すごい私は覚えてて。この、やったアクションで、こ  
う、学生が何かを感じたのではなくて、先生の熱意が伝わったんじゃないかって  
いうことをおっしゃられてたのが、すごく私の中で印象的で。何か、私もそう  
じゃないかなって。このアクションとかよりも、こう、一生懸命何かをしようと  
してる先生の、何か、気持ちが学生に伝わったんじゃないかなっていうのを、す  
ごく感じました。

B氏の行動を肯定的に評価する発言を「印象的」なものとして聞いたと述べていること  
から、A氏がB氏の行動を「一生懸命何かをしようとする気持ち」の発露として受け入  
れることができるようになったことを示している。ここで、A氏のB氏に対するアプ  
ローチが、一人称的<sup>1</sup>から二人称的へと変化していることが見てとれる。

---

<sup>1</sup> 佐伯他(2018)によれば、「一人称的アプローチ」は以下のように説明される: 対象を自分  
(一人称)と同じ存在であるとみなし、自分自身への内観をそのまま対象にあてはめて類推する。

### 2.3. 考察

A 氏の語りは、一人称的な視点から B 氏の行動を否定的に見るものから、B 氏の気持ちを理解し別の観点からその行動を捉え直す二人称的なアプローチへと変化していった。この変化の大きなきっかけになったのは、他の参加者の発言によって、共感できない他者であった B 氏の行動を理解する別の観点を得たことである。このことから、FT で多様な見方や意見が提出されるかどうか重要であることが分かる。

また A 氏自身が、当初から B 氏の演技を「仕方がないもの」として消極的に肯定することを指向していたということも、この変化をもたらした要因であろう。A 氏も B 氏と同じような状況にいたという経験を語っていたが、この二人の間の共通経験が、B 氏を完全には否定しないという態度につながっていたと考えられる。そしてこのことは、多様性と同時に、参加者間の何らかの共通基盤もまた重要であることを示唆する。加えて、A 氏が FT で B 氏の役を演じたということも要因としてあるのかもしれない。他者の役を自分も体験するという仕掛けは、その他者を二人称的に見るきっかけを与えるからである。

以上をまとめると、FT は、参加者が持っている価値観や信念を露わにする機会を作りだしうること、そしてそれについて語ることで個々の価値観を揺さぶったり、新たな気付きを得る可能性を持つと思われる。この効能をより高めるためには、意見や観点多様性を促しつつ、お互いに相手を理解しうる共通基盤を醸成することも大切であろう。

他方、本パネルのもう一つの観点であるネガティブ・ケイパビリティに関しては、B 氏がそれを獲得したとは言い難い。FT 後の全体ふりかえりで、B 氏は、FT の目的として「教師がどうしたらいいか、それが正しいのか、それともこういうやり方があるというのが提案しているのか」が分からなかったと述べていた。つまり、性急に理由や証明を求めないネガティブ・ケイパビリティの態度とは逆の、FT が正解を得ることを目指したものであるはずだという期待を持っていたということである。4 節で述べるように、一度の経験ではネガティブ・ケイパビリティの獲得には至らないということなのかもしれない。

## 3. B 氏のストーリー：「一人称的アプローチ」からの脱却

岡本 能里子

### 3.1. 概要

本節では B 氏へのインタビューを分析する。B 氏は、2 節で A 氏にショックを与えた



自身の演じた劇中の振る舞いに対して、A氏のみならず、多くの参加者から受けた予想外の反応にショックを受ける。そこで、何とか自分の伝えたかったことを説明しようとするが、その意図が伝わらないもどかしさを感じる。その何とも割り切れない気持ちだが、事後の2回のインタビューを通して、どのように変容したのかを追う。その上で、FTが創発する学びの可能性について考えてみたい。

### 3.2. B氏の語りから見られる変容

1回目のインタビューは、FT後2ヶ月後（4月初旬）に、2回目は、その5ヶ月後（9月下旬）に実施した。

#### インタビュー1

B氏は、課題を破った行為を通して、教師として「全員に厳しいわけではなく、積極的に参加し勉強している優秀な学生にはプラスの評価としてフォローし、積極的に見ている」という意図の理解を期待していた。しかし、参加者からの反応は異なるものだったことを以下の語りで伝えている。

(1)B: 一番伝わってほしかったところが、全然伝わってなくて、それを自分の中で消化不良で。で、2回目のチャンスをもらったのが、このうまく伝えられなかった部分をどうすればうまく伝えられるかっていうのを考えたんですけど。でも、それをやればやるほど、アクションがオーバーになってしまって、逆に、逆の意味で伝わってしまって。

その後の「普段そうなのか」「普通のクラス内でも、そういう雰囲気なのか」との質問を受け、自分のパフォーマンスによって、それが自分の本性であり、ただ厳しい人だ、怖いっていう印象を与えてしまったことの無念さが語られる。しかし、期待以上に「自分の体を通してやったことで、得るものが大きくて」との語りに対して、「嫌な感じは残らなかったのか」と尋ねられたところ、次の思いが語られる。

(2)B: 会が終わった後に、ずっと後ろでパソコン打ってた女性に、今日大変だったねって。一言、声を掛けていただいて。まさか、自分が今日こんな目に遭うなんて思いませんでしたって言ったら、いや、でも、お疲れさまって一言、声を掛けていただいて。ガクッと、その消化不良だったものは嫌ではなくなりましたね。

このFT後のファシリテータの声かけにより、ただ厳しい人、これが自身の「本性」と思われたのではとの割り切れなさに対して、「見ててくれる人がいた」「何かくみ取ってく

れた方がいた」という気持ちの変化を感じ、自身の行為について考え直す契機になったことに気づく。

## インタビュー2

2回目のインタビューでは、その後、職場での実践に何か影響があったかを尋ねたところ、A氏やFT参加者のように教師でもやり方によって傷ついたりショックを受ける人がいることに気づき、甘くはせず厳しいながらも学生が学習に向かえるようなやり方を5カ月間模索したという。その上で、甘い学生（宿題を忘れてくる）を見ると厳しくあたってしまう点に反省する部分があったと述べ、更に次のように語っている。

(3)B：みんながみんな「あ、いけないことだ」と思うのではなくって、やっぱりそうやられることで傷つく人だったりとか、ちょっとショックに思ってしまう人もいるんだっていうことに気付かされたところがありました。

そこで改めてインタビュー後のファシリテータからの声かけについて確認した。

(4)B：もしその言葉がなかったら、意味のあるものにはなっていたと思うんですけども、何か残念な記憶で終わってしまったのかなとは思いますが。

次に、FT参加への期待とその結果については、「期待以上だった」と答えている。

(5)B：インタビューを受けていなかったら、WSに参加したという「経験」で終わっていたと思います。期待した以上のことが、あの、演じたことと、このインタビューによってあったかなと思います。

更に、教師のあり方や教師と学生との関係の変化についても尋ね、次の応答を得た。

(6)B：あの演劇の中では、宿題をやってこない学生に対して、または友達がやってきた物をコピーする学生に対して、それは勉強ではない、学習ではないって私の強い考えから紙を破ったりとか厳しく当たるっていうことをしていたんですけど、その背景にある問題っていうのをちょっと考えるようにはなりました。

学生たちの話を実際に聞き、進学するためにアルバイトをせざるを得ないという学生の置かれた環境をも考えて指導する必要がある、今後はそのような研究もしたいとまで考えを深めていた。

### 3.3. FTが創発する学びの可能性

1回目のインタビューによる振り返りの語りの中で、FT後のファシリテータによる「大変でしたね」という声かけ（二人称的アプローチ）をきっかけに、自身の意図が理解

されなかったもどかしさに変化が起き、5ヶ月後の2回目のインタビューでは、課題を破るという行為の正当性を説明しようとしていたことへの反省を口にしていた。

以上から、B氏がファシリテータの声かけとB氏の思いを理解しようとした2回のインタビューを受けたことにより、一人称的アプローチから脱却し、多様な価値への気づきと、他者理解への新たな視座の獲得と自己変容へと繋がっていった様子が見られた。更に、不真面目な学習者には厳しくあるべきというB氏のビリーフを問い直し、学習者の背景にも思いを馳せ、「学習者がどうあろうとしているのか」を理解しようとする二人称的アプローチの視座の創発にも開かれていった。FTという手法は、FT時やインタビューを通した二人称的アプローチを可能にする機会を提供し、納得できない問題を考え続けるネガティブ・ケイパビリティの獲得をも導くWSであるといえるのではないかと。

#### 4. C氏のストーリー：怒りにも似た違和感と納得

文野 峯子

##### 4.1. 概要

C氏は、過去に参加した「フォーラム・シアター」で、怒りにも似た違和感を感じた。ここでは、C氏が今回のWSに参加し、FTを含むさまざまな活動体験からどのような刺激を受け、どのような問い直しの課程を経て、過去に感じたFTに対する違和感を解消していったのかを、事後の振り返りのインタビュー発話から読み解いてみる。

##### 4.2. 不満・違和感・満足感・納得感と刺激となった活動

C氏は、FTへの参加は今回が3回目であり「振り返りタイプのWSは、意外な発見の楽しみもあり、どちらかというと好き」という日本語教師である。C氏は、過去のFTで違和感を感じた体験を「何十人もいたのに、みんなが、あの、教え方の手引みたいなやり方を、それはどういう意味なのかっていうのをちょっと考えなきゃいけないところを、みんなが『これが正しいのだ』みたいにワーッと走っていったことに、耐えられないぐらい違和感がある」ということばで表現している。今回のFTには、過去に感じた「『何となくもやもやすっきりしない後味の悪さ』について何か発見があるかもしれない」という期待をもって参加している。以下C氏が、今回のWSのどのような活動に何を感じたかを表で示す。

表1 違和感、納得感と活動 (注. ☹はマイナス評価, ☺はプラス評価を示す)

(活動が行われた場面) <刺激となった活動>	<評価発言>
(以前の FT) FT で改善案を出し合う活動	☹1 怖い, 怒りにも似た疑問・違和感
(今回の「事前活動」) 2つの場面を並列提示した教材を見て	☺1 なるほど! 「おお, 面白い!」
(事前活動) 教育方法に関して検討する活動	☺2 偏らなくて楽しかった。
(今回の FT) グループのシナリオを考える活動	☹2 「何だ, またそんな場面か。」
(FT) 改善案を出し合い検討する活動	☹3 「状況を改善する」には入れない。
(付箋での振り返り) グループで作成したポスターで自他の見方の違いを視覚的に確認して	☺3 私がちょっと分かって, うれしかった。
(WS 後のインタビュー) 「違和感は解消されたか」の質問に答えて	☺4 「そうだよね」と腑に落ちた。

インタビュー最後の「過去 2 回で感じた違和感について何か発見がありましたか」という質問に, C 氏は, 「何か心のどこかでちょっとぐらい期待してたものが, ちゃんと回を重ねたことで, もやもやとしたままでも, 『これはそういうもんだ』みたいな感覚ができてきた。『そうだよね』っていうか, 腑に落ちるようになっていった, 「柔軟にこう, やって見たらこう変わるし, こうも見えるよねっていうのが, すごくあの場を感じられたので。みんながこう, あまり深く考えない当たり前が, 極端に力を持ってワーッと出ちゃったりとかして, 偏った感じの結論に走りそうな, 私にとって何か危険な感じっていうのが, あの場にはなかったっていうのもすごく大きいだろうな」と回答している。

#### 4.3. 見えてきたこと

ここで, C 氏の価値観の問い直しのプロセスを整理してみたい。

C 氏は, 過去の FT で, 多様な見解に触れ問題に対する自らの基本的態度を問い直すための議論が, 安易に「正解」を求める方向に進んでしまったことに対して強い違和感を感じていた。今回の WS でも過去の体験を思い出させる場面 (FT☹2, ☹3) に遭遇はしたものの, 今回は, 「見方が柔軟に出てきて, 偏らなくて楽しい」議論 (事前活動☺1, ☺2) や, 他者と異なる自分の見方を視覚的に確認する体験 (付箋で振り返り☺

3) などを通じて、その場が多様な意見を柔軟に受け入れる場になっていることを感じ、気づいたら、すっきり解決しない状態をそのまま受け入れることができるようになっていた。「もやもや」状態をそのまま受け入れることによって、これまですっきりした解決を心のどこかで期待していた自分に気づくと共に、過去の FT で感じた違和感が理解できるようになったのだろう。C 氏は、3回の WS 体験を通してネガティブ・ケイパビリティを獲得し、それによって教室の課題や自らの基本姿勢に対する理解を深めることができたとも言えるだろう。

## 5. D 氏のストーリー：ファシリテータに求められる姿勢

柳田 直美

### 5.1 概要

本節では、今回の FT のファシリテータを務めた D 氏が、FT の進行について、何を感じ、ファシリテータとして何を課題ととらえていたのかについて、FT についての語りから示し、ファシリテータに求められる姿勢とは何かについて考えたい。

### 5.2 D 氏の語りにみられる FT の課題と解決策

D 氏が挙げたのは「さまざまな立場を乗り越えて自由に意見を交わせる場となっていなかった」ということである。D 氏は、1 回目の FT での参加者の様子について次のように語り、「先生」や「学生」という日常ヒエラルキーが、「配慮」という形で出てしまい、FT の場での発言の自由を制限してしまったのではないかと指摘している。

(1)D：日常的な、この一、何ていうのかな、あの、あの先生は偉い先生だとか、えっと、で、先生のほうでは、私たちがあんまり前に出てはいけないなという配慮というかが、双方で働いちゃったかな。だ、ちょっと、印象としては。

次に、D 氏は 2 回目の FT の印象を次のように語り、B 氏が自身の経験を自分で演じたことによって参加者からの意見が B 氏自身に向けられたものに受け取られる可能性が出たこと、そしてそれによって参加者が発言を躊躇していた様子だったことを指摘している。

(2)D：(先生役を演じた B 氏に対して参加者が) いろんな、こう、あの一、先生に対するアドバイスとか違う、あの一、提案みたいなのをすると、もしかしたらあの、

攻撃みたいな感じ、あの一、で、受け取られてしまうのではないかって。

上述した「さまざまな立場を乗り越えて自由に意見を交わせる場となっていなかった」という課題に対し、D氏は次のように、役割を交代する、本人ではない人が演じるなどを解決策として挙げた。

(3)D：生徒も実は先生のことを観察っていうか、あの一、見てるはずなので、あの一、実は先生役もできると思うんですね。(中略)役割がね、逆転、あの一、普段とは違う役割を演じることでできたら、ちょっと違ったかもしれないなっていう。

(4)D：先生役が、あの、題材出してくださった方ではなくって、違う方がなさっていて、ほんとにあるところでこういうお話があるんですけどかって、まあ、昔話まではいかないまでも、もうちょっと、こう、フィクション性が高い状況で提示することができていたら、また違ったかなとも思うけれども。

そして、「フィクションという場の設定の重要性」をもっと強調し、さまざまな立場の人が「フィクション」であることを楽しみ、気軽に、自由に演じたり意見を交わせる場を作ることで、FTが違う形になった可能性を指摘している。

(5)D：フォーラムシアターを、あの、最初に考え出した方が、これは、あのゲームなんだっていうふうにね。(中略)ま、フィクション。(中略)いろいろ試してみるっていうような、あの一、こう、元々の、あの一、え一、ご説明の仕方とか、あの一、場の設定もそうなんですけども、もうちょっとそこに、あの一、重点を置くっていうかな、一緒のっていうか、遊びとしてやる中で、え一、気が付けることとか、ことがあるはずだって。だから、あの、そういうふうにしましょうっていうふうに、あの一、強調するっていうか、そういう説明の仕方をして進行できると、またちょっと違ったかなって気もしています。

### 5.3 D氏にみられる「ネガティブ・ケイパビリティ」と「二人称的アプローチ」

これまでの語りから、一見、D氏は課題を明確に意識し、解決策を提示しているように見える。しかしながらD氏の語りに見られたのは、自身の役割に固執せず、参加者にとって大事なことは何なのか、この場をどのように作っていくことがよいのかを考え続ける態度であった。それが顕著に表れていたのが(4)に続けて語られた次の部分である。

(6)D：一方では、あの、あの、実際にその現場をご存じというか、自分が経験された方だったからこそ、非常にリアリティーのあるシーンになっていて。だから、みんな

ながほんとにああって息を「フウ」っていうかね、ようなシーンとして、提示してくださることができたっていう、両方の面がですね。で、私が、ちょっと、だから、えー、FT の、あの、進行を担当した者としての反省の、ま、一つは、あの一、FT と言わずにね、あの一、シーンの再現をして、とにかくそれを見て、ディスカッションしましょうっていう設定、あの一、だとすると、あの一、何ていうのかな、のほうが、もしかしたら適切だったかもしれないなっていう。

D 氏は、役割を交代すれば、FT が持つ「フィクション」という機能を生かして場が変わっていた可能性があるとしながらも、2 回目の FT を「リアリティーのあるシーン」であり、日本語教育を専門とする者たちが心を動かされた場面であると認識していた。そのうえで、「進行を担当した者の反省」として、あえて、自身の当日の役割である FT のファシリテータを放棄し、「シーンの再現をして、とにかくそれを見て、ディスカッションしましょうっていう設定」のほうが「適切」であったかもしれないとまで述べている。

これらの D 氏の語りからみられるのは、①性急に証明や理由を求めず（ネガティブ・ケイパビリティ）、②対象と自分を切り離さないで個人的関係にあるものとする態度（二人称的アプローチ）が、決して WS の参加者のみに求められるものではないということである。D 氏は長年、FT のファシリテータを務めてきており、①、②の態度を経験から身につけてきているとも考えられる。ファシリテータ D 氏の語りからは、参加者の学びを支援する者に求められる資質とは、支援者自身が悩み、試し、振り返り、次の実践に還元する、というプロセスを繰り返すことができることであることが示唆される。

※本研究は JSPS 科研費 16K02799 の助成を受けたものです。

## 文献

- 佐伯胖・刑部育子・苧宿紀文（2018）『ビデオによるリフレクション入門 実践の多義早発性を拓く』 東京大学出版会
- 帯木蓬生（2017）. 『ネガティブ・ケイパビリティ 答えの出ない事態に耐える力』 朝日新聞出版.
- レディ, V. (2015). 『驚くべき乳幼児の心の世界—「二人称的アプローチ」から見えてくること—』 佐伯胖[訳] ミネルヴァ書房.





## 第5回年次大会協賛



くろしお出版



ココ出版

スリーエーネットワーク



大修館書店

TAISHUKAN publishing Co., Ltd



にほんごの  
凡人社



株式会社ラーンズ

# グローバル化のなかの異文化間教育

## 異文化間能力の考察と文脈化の試み

西山教行、大木充 編著

ISBN978-4-7503-4801-8

◎本体価格2400円

人の移動、国境の消失により世界が「ひとつの領土」になると捉える「世界化」と新自由主義のイデオロギーのもとで進む経済的局面との意味の「グローバル化」といった二つの言説において、異文化間教育はどのような役割を果たしてきたのだろうか。外国語教育や教育学の視点、また欧米の違いもあわせ、異文化間教育の文脈化をはかり課題を論じる。

編著者プロフィール

西山教行(にしやま のりゆき)

京都大学人間・環境学研究科教授。言語教育学、言語政策、フランス語教育学、フランコフォニー研究。主な著作に『バイリンガルの世界へようこそ—複数の言語を話すということ(監訳、フランソワ・グロジャン(著)、勁草書房、2018年)、『ヨーロッパの言語(訳、アントワヌ・メイエ(著)、岩波文庫、2017年)、『異文化間教育とは何か—グローバル人材育成のために』(編著、くろしお出版、2015年)など。

大木充(おおき みつと)

京都大学人間・環境学研究科名誉教授。フランス語教育学、外国語教育学、言語学。主な著書に『マルチ言語宣言—なぜ英語以外の外国語を学ぶのか』(編著、京都大学学術出版会、2011年)、『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』(分担執筆、くろしお出版、2014年)、『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』(編著、明石書店、2015年)など。

まえがき

[西山教行]

### 第1部 グローバル化する社会と異文化間教育

- 第1章 アメリカの相互文化教育運動に対する再評価 [張漢業]
- 第2章 異文化間教育とグローバル教育 [大木充]
- 第3章 日本社会と異文化間教育のあるべき姿 [細川英雄]
- 第4章 異文化は理解できるか  
——私の生きた異文化間性をめぐって [西山教行]

編者インタビュー Vol. 1

外国語教育を支える異文化間能力の育成 [ダニエル・コスト、倉館健一訳]

### 第2部 外国語教育と異文化間教育

- 第1章 脱グローバル時代の英語教育に求められるもの [鳥飼玖美子]
- 第2章 英語教育を越えて  
——異文化間教育は幸福に満ちているか [仲澤]
- 第3章 教育の潜在的葛藤場面における異文化間能力と言語能力 [クリストフ・メルケルバッハ、大山万容訳]

編者インタビュー Vol. 2

コミュニケーション能力と異文化間能力の関係 [アンリ・ベス、関デルフィン訳]

### 第3部 諸外国における異文化間教育

- 第1章 移民の複言語能力  
——受け入れ社会にとっての課題と利点(スイスの視点から) [ジョルジュ・リュディ、大山万容訳]
- 第2章 多民族社会・移民社会における異文化間教育  
——シンガポールの社会科教材から考える [斎藤里美]

編者インタビュー Vol. 3

EUにおける社会的状況と異文化間教育 [マイケル・ケリー、松川雄哉訳]

あとがき [大木充]

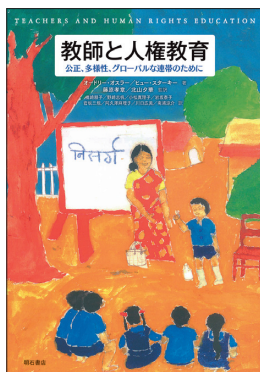
## 教師と人権教育

公正、多様性、グローバルな連帯のために  
オードリー・オスラー、ヒュー・スターキー 著  
藤原孝章、北山夕華 監訳

ISBN978-4-7503-4684-7

◎本体価格2800円

人権について学び、人権の目的や趣旨のために学び、人権が守られた環境の中で学ぶという人権教育のトータルな学びを理解するための概念と女性、子ども、貧困、多文化共生など個別テーマを詳解する。



## グローバル化と言語政策

サステイナブルな共生社会・言語教育の構築に向けて

宮崎里司、杉野俊子 編著

ISBN978-4-7503-4579-6

◎本体価格2500円

グローバル化が進展するなか、求められる言語政策について考察し、日本が示すべき政策について示唆を与える。



## 異文化間葛藤と教育価値観

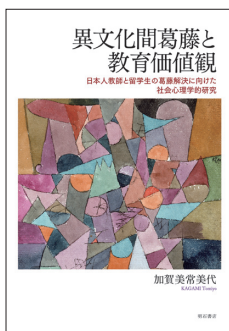
日本人教師と留学生の葛藤解決に向けた社会心理学的研究

加賀美常美代 著

ISBN978-4-7503-4782-0

◎本体価格3000円

グローバル社会における共生のため、どのように異文化間葛藤を認知し解決していけばよいのだろうか。異文化間比較調査を基に文化と年代における違いを考察し、葛藤の原因と解決策を提示する。



## 言語と教育

多様化する社会の中で  
新たな言語教育のあり方を探る

杉野俊子 監修

田中富士美、波多野一真 編著

ISBN978-4-7503-4573-4

◎本体価格4200円

国内や海外の様々な事例を通して言語教育にまつわる問題の複雑さを明らかにし、真のグローバル化に対応したあり方を摸索する。



## 国際バカロレアの挑戦

グローバル時代の世界標準プログラム

岩崎久美子 編著

ISBN978-4-7503-4646-5

◎本体価格3600円

世界的に国際バカロレア校はなぜ増加しているのか、日本で導入した場合どのような教育効果が期待されるのかを明らかにする。



## 現代フランスにおける移民の子孫たち

都市・社会統合・アイデンティティの社会学

エマニュエル・サンテリ 著

園山大祐 監修 村上一基 訳

ISBN978-4-7503-4794-3

◎本体価格2200円

フランスの移民の子どもたちの職業参入や社会移動を詳細に分析し、外国人受け入れ政策へと舵を切った日本への示唆も大きい一冊。





あなたの日本語学習を  
徹底サポート！

ASEAN学習者向け  
日本語学習機  
**E-A10**

※この商品は教育機関での研究を目的としているため販売しておりません。  
ご興味のある方は、下部の連絡先へメールをお送りください。

## 厳選した 全32コンテンツを収録



すべてが権威性ある日本語教材の採用により、正しい日本語の習得を支援します。

### 日本語学習に必要な書籍を網羅



### 日本語の4技能習得に効果的



お問い合わせ先は、下記まで、メールでお問い合わせください。

カシオ計算機株式会社 辞書・英会話BU 吉田 e-mail: yos03311@casio.co.jp

# くろしお出版

## 移動とことば

■川上郁雄/三宅和子/岩崎典子[編] / A5判 / 本体3,200円+税

多様な越境が常態となった今日、「移動」という視点抜きに、流動的な「ことば」を語ることはできない。インタビューやライフストーリーをもとに、複数言語環境の中で移動する人々の、他者との関係性、言語経験・記憶を解き明かす。



## 大学と社会をつなぐライティング教育

■村岡貴子/鎌田美千子/仁科喜久子[編著] / A5判 / 本体2,700円+税

大学での教育から社会での実務に至るまで、そこで必要なライティングについてさまざまな観点から論じる。SNSでの意思疎通が日常となった現況において、社会で活躍する人材の育成のため、大学で求められているライティング教育とは。



## 授業づくりの考え方

小学校の模擬授業とリフレクションで学ぶ

■渡辺貴裕[著] / A5判 / 本体2,000円+税

小学校の先生をめざす5人の大学生の模擬授業と、アドバイザーの“わたあめ先生”の物語を読むことで、よりよい授業づくりのための「学び方」、柔軟に授業を組み立てる「考え方」を学ぶ。教師をめざす学生、新米教師、教師教育者に。



## NIJ テーマで学ぶ中級日本語

■西口光一[著] / B5判 / 本体2,200円+税

『NEJ』に続く、初中級・中級総合日本語教科書。学習者同士で話し合う、エッセイを書くなど、テーマを巡る豊かな自己表現活動を通して、無理なく楽しく中級日本語へ。別冊「漢字と言葉」付き、音声はWEB配信。



## おひさま [はじめのいっぽ]

子どものための日本語

■山本絵美/上野淳子/米良好恵[著] くろしお出版[編] / A4判 / 本体2,000円+税

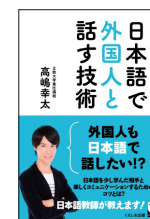
マルチリンガル（複数の言語を使用する人）の子どものための日本語学習教材。多彩なトピックや活動で言語の体験を豊かにすると共に、感受性や知的好奇心を育み、日本や世界へと視野を広げる。4歳～小学校低学年の子ども対象。



## 日本語で外国人と話す技術

■高嶋幸太[著] / 四六判 / 本体1,400円+税

訪日外国人が増える昨今、英語ではなく「日本語で声をかける」ことを提案。日本語が少し話せる外国人に対して、どのような日本語を使えば理解してもらえるのか。楽しく交流するためのコミュニケーションのポイントは何か。

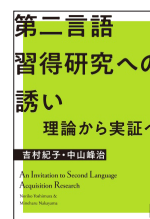


## 第二言語習得研究への誘い

理論から実証へ

■吉村紀子/中山峰治[著] / A5判 / 本体2,200円+税

日英語の第二言語習得研究の分野において重要な関心をもって議論されてきた主要なトピックを集約。実践調査のなかで何がわかってきたのかをわかりやすく解説。



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 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

▽日本語教育学の新潮流 23

## 日本語表現力と批判的思考力を育むアカデミック・ライティング教育

中国の大学の日本語専攻における対話を生かした卒業論文支援を例に

楊秀娥 著 3,600 円＋税 ISBN 978-4-86676-011-7

New

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。

中国の大学の日本語専攻課程において行った卒論作成の支援活動をもとに、学習者の表現力と思考力を育む卒論支援を考察する実践研究。アカデミック・ライティング教育の実践例として非常に興味深い。

▽日本語教育学の新潮流 22

## 中国人日本語学習者の学習動機はどのように形成されるのか

M-GTAによる学習動機形成プロセスの構築を通して見る日本語学校での再履修という経験

中井好男 著 3,600 円＋税 ISBN 978-4-86676-009-4

New

中国人日本語学習者の学習動機の形成プロセスをM-GTAによって理論化したもの。分析過程を非常に丹念に記述しており、今後のM-GTAを用いた日本語教育研究にとっての道標となる好著。

▽日本語教育学の新潮流 20

## 「多文化グループワーク」による言語と文化の創造学習

知識科学の視点から見るアクティブ・ラーニング

李曉燕 著 3,600 円＋税 ISBN 978-4-904595-96-1

New

知識科学の視点から、異なる言語・文化的背景を持つメンバーによるグループワークの授業を分析。そこにおける知識変容と人間の成長を考察し、知識が創造されていく過程をモデル化する。

▽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 [新装版]

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 978-4-86676-007-0

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 (CCBI) という新しいアプローチを提示した意欲作。

▽日本語教育学研究 4

## 実践研究は何をめざすか [新装版]

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 978-4-86676-003-2

「実践研究」とは何か、「実践研究」とはどう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。

## どうすれば協働学習がうまくいくか

失敗から学ぶピア・リーディング授業の科学

石黒圭 編著 胡方方・志賀玲子・田中啓行・布施悠子・楊秀娥 著

2,400 円＋税 ISBN 978-4-86676-005-6

New

編著者が行った実際のピア・リーディング授業を多角的に分析することで、ピア・ラーニングの有効性はもとより、どのような点がうまくいかなかったかをも明らかにする。よりよい授業の指針を示す良書。

## 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

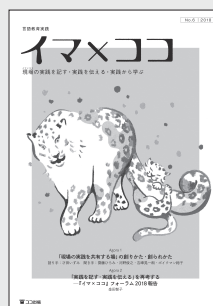
No.2 ISBN 978-4-904595-51-0

No.3 ISBN 978-4-904595-67-1

No.4 ISBN 978-4-904595-85-5

No.5 ISBN 978-4-904595-94-7

No.6 ISBN 978-4-86676-010-0



『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（実践のアイディア・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。

株式会社ココ出版 〒162-0828 東京都新宿区袋町 25-30-107  
tel & fax 03-3269-5438 e-mail: info@cocopb.com www.cocopb.com

# 留学生のためのアカデミック・ジャパニーズ 動画で学ぶ大学の講義

2019年春発売予定

『アカジャパ聴解』シリーズ完結編！

東京外国語大学  
留学生日本語教育センター 編著

本体価格 2,000円＋税 B5判 約100頁＋別冊約70頁  
※動画はウェブで配信



留学生が、講義とはどのようなものかを理解し、講義を聞く練習、ノートを取る練習をして、大学で講義を効果的に受けられるようになることを目指した教材です。

講義動画は各課20分程度で、テーマは日本語学、文学、日本語教育、思想史、異文化理解、歴史、数学、物理学、生物学と多岐にわたっています。

動画は、パソコン、スマートフォン等で、スリーエーネットワークウェブサイトからストリーミング再生で視聴いただけます。

## 全体構成

### 第1部 概論

講義とはどのようなものか、解説を読みます

### 第2部 講義を聞く

講義の動画を見ながら、練習します

### 第3部 解説

講義の聞き方、講義のタイプ、聞き取りのポイント、ノートの取り方について確認します

### 別冊

スクリプト、問題の解答

## 第2部 目次 (全10課)

第1課 枕草子

第2課 巡回セールスマン問題

第3課 「思う」という言葉

第4課 ハチの社会性の進化

第5課 外国人児童生徒の日本語指導

第6課 量子の世界ー不思議な二重性ー

第7課 日本は「国土が狭くて人口が多い」という神話

第8課 文化を読み解く方法ーホフステッドの研究

第9課 食料自給率から見た日本の食生活

第10課 文化権

## 各課の構成

### ● 講義の紹介・講義する先生の紹介

その講義がどのような分野の内容かを紹介します

### ● A: 講義を聞く前に

ウォーミングアップの問題を考えます

### ● B: 講義を聞きましょう

資料を見たり、ノートをとったりしながら、講義を聞きます

### ● C: 内容確認問題

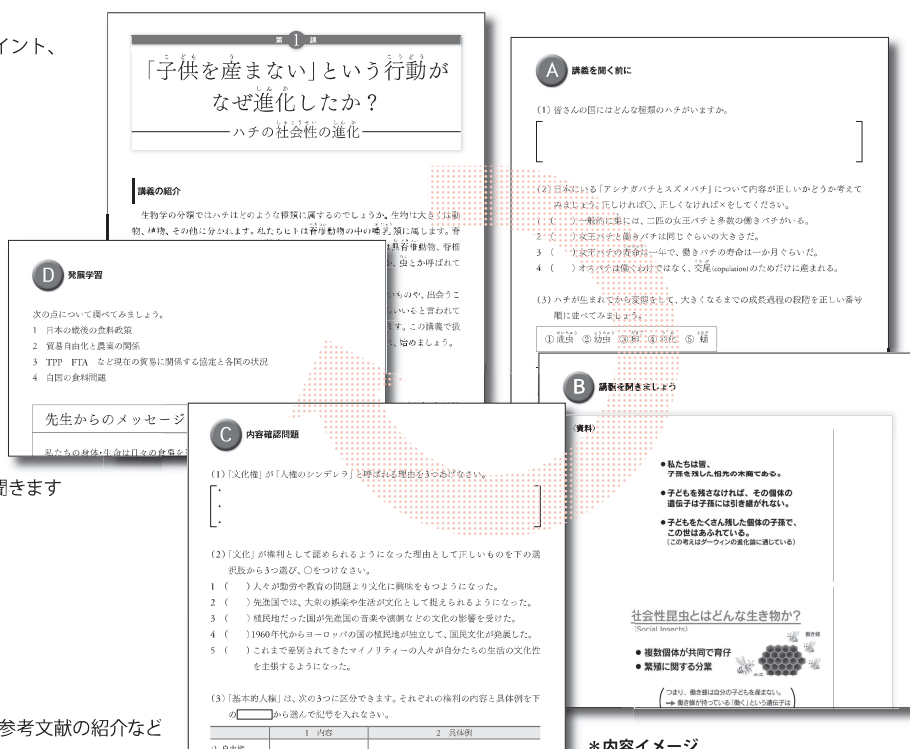
内容が理解できているか確認します

### ● D: 発展学習

テーマについて、更に考えたり、調べたりします

### ● 先生からのメッセージ

著者から学習者へ、より深い学習のための助言や、参考文献の紹介など



\*内容イメージ

## 街の公共サインを点検する

外国人にはどう見えるか

本田弘之、岩田一成、倉林秀男 [著]

「ことば」の専門家たちが、街の公共サイン(案内標識や看板など)を「外国人ユーザー」の立場から検証。日本のサインが抱える問題点を指摘し、改善策を提案する。

●四六判・216頁 本体1,800円



## 読み手に伝わる公用文

〈やさしい日本語〉の視点から

岩田一成 [著]

自治体職員向けの「やさしい日本語」講座を行っている著者が、困った文書の実例をあげ、なぜ公用文が難解になるのか、どうすればわかりやすく書けるのかを解説。

●四六判・184頁 本体1,700円



## 相互文化的能力を育む外国語教育

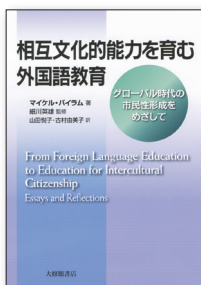
グローバル時代の市民性形成をめざして

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]

異なる文化の相手と共に生きるために——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著者、待望の初邦訳!

●A5判・322頁 本体2,800円

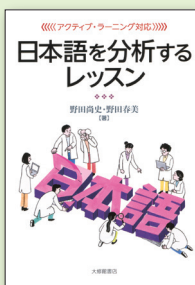


## アクティブ・ラーニング対応 日本語を分析するレッスン

野田尚史、野田春美 [著]

言語関係の基礎科目の授業で、アクティブ・ラーニングを行いやすい多様な問題や課題を収録したテキスト。身近な話題を入口に、ことばについての議論を促す。

●A5判・176頁 本体1,500円



## 必携! 日本語ボランティアの基礎知識

中井延美 [著]

外国人に日本語を教えるボランティアが知っておきたい情報をコンパクトにまとめた手引き書。教えるための心構え、どんな教材を使って教えるかを解説。

●A5判・128頁 本体1,400円



## 初級者の間違いから学ぶ 日本語文法を教えるためのポイント30

高嶋幸太、関かおる [編著] 岩原日有子、内山聖未、川野さちよ、チャン・ティ・ミー [著]

誤用の原因を探り、効果的な文法指導を行うために使える導入のアイデアを多数掲載!

●A5判・272頁 本体2,200円



## 言語学者のニューカレドニア

メラネシア先住民と暮らして

大角 翠 [著]

狩猟採集に頼った暮らしをする人々の中に一人飛び込んだ言語学者。30年にわたる言語調査の記録とともに、彼らの暮らしぶり、部族や家族同士のつながり、自然とのかかわりなどを綴る。

●四六判・306頁 本体2,800円



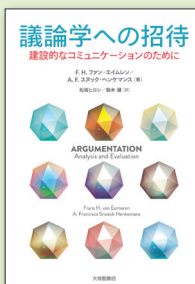
## 議論学への招待

建設的なコミュニケーションのために

F. H. ファン・エイムレン、A. F. スヌック・ヘンケマンス [著] 松坂ヒロシ、鈴木 健 [訳]

議論の方法を体系化した「議論学」の入門書。日常生活からビジネス、政治まで様々なシーンで生じる意見の相違を合理的に解決するための分析力を養う。

●A5判・256頁 本体2,700円



## 日本語文法事典

日本語文法学会 [編]

研究成果を集大成し、今後を展望する! 文法概念・用語をはじめ、個別の助詞・助動詞、文法研究の進展にエポックを画した人名・書名など、重要事項514項目を50音順に配列し、第一線の研究者133名がわかりやすく解説。研究成果を集大成し今後を展望する画期的事典。

●A5判・762頁・函入 本体8,000円



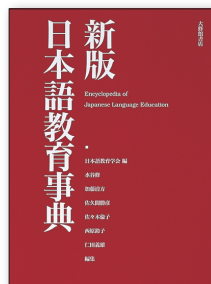
## 新版 日本語教育事典

日本語教育学会 [編]

水谷 修 ほか [編集]

国内外の400名を超える第一線の専門家の知を集集し、多様化する日本語教育の現在を捉える約1,000項目を網羅。日本語教育の現在を捉えた待望の事典。

●A5判・1,170頁・函入 本体9,000円



CLIL 日本語教育シリーズ

## 日本語教師のための CLIL (内容言語統合型学習) 入門

奥野由紀子 編著 小林明子, 佐藤礼子, 元田静, 渡部倫子 著

A5判 168頁 1,800円+税 ISBN 978-4-89358-945-3

CLIL の基本理念と CLIL のコースや授業の組み立て方やポイント、具体的な実践方法や評価方法について、第二言語としての日本語の習得研究、第二言語習得に関わる学習者要因や認知プロセス、教育心理学、言語評価を専門とする立場から示した一冊。実際の授業の様子の写真やイラスト、学習者の産物、学習者の声も掲載。具体的な方法や教室の様子がわかりやすいように工夫されています。著者が CLIL を知り、実践する中で生じた疑問や悩みについてもコラムなどで取り上げました。



## 多文化共生 人が変わる、社会を変える

松尾慎 編著 松尾慎, 山田泉, 加藤丈太郎, 田中宝紀, 飛田勘文 著

A5判 172頁 2,000円+税 ISBN 978-4-89358-952-1

真の「多文化共生」とは何なのか、めざすべき姿はどんなものなのかを再考する一冊。山田泉氏の論文(第1部)を受け、3名の執筆者が各専門・活動領域や自身の経験から応えます(第2部)。また、本書の制作過程で行った演劇ワークショップについても掲載(第3部)。その活動をとおり、多様な参加者が多文化共生を「自分事」として捉え、あるべき姿を模索した姿を紹介します。「多文化共生」ということばがあふれる今、その意味を見つめ直します。



## 日本語教育のミカタ

対話で具体的に学ぶ新しい教科書

荒川洋平 著

B5判 204頁 2,000円+税 ISBN 978-4-89358-953-8

「具体的な日本語の教え方」と「教える上で大切な日本語の知識」をほかのどの本よりもわかりやすく提示する教科書。ウェブサイトで公開する「著者による日本語の授業動画」で、実際の授業をより具体的にイメージすることができます。本文は教師と3人の学生によるやり取りで構成され、登場人物とともに楽しく日本語教育が学んでいくことができます。



日本語教師のための

## 日常会話力がグーンとアップする 雑談指導のススメ

西郷英樹, 清水崇文 著

B5判 152頁 1,800円+税 ISBN 978-4-89358-944-6

言語教育は「課題遂行会話」の指導が主流ですが、そればかりでよいのでしょうか。雑談指導は対人関係調整の側面を重視した「語用論的指導」です。学習者が良好な社会的関係を構築・維持する「雑談力」を身につけるために、どんな指導ができるか提案します。日本語学習者の雑談の環境と問題点を明らかにしたうえで、雑談用の言語形式とストラテジーを中心に取り上げ、「雑談力」アップの手助けをする方法について考えます。



わたしたちのことばを考える②

### 雑談の正体

ぜんぜん「雑」じゃない、大切なコミュニケーションの話

清水崇文 著

B6判 200頁 1,500円+税 ISBN 978-4-89358-935-4

「くだらないおしゃべり」のはずの雑談が、社会生活やビジネスを円滑に進めるうえで重要視されているのはなぜでしょうか。そもそも「雑談」とはどのような会話なのでしょう。雑談には目的や構造がないというのは本当でしょうか。巷の「雑談ハーツ」には理論的背景があるのでしょうか。外国語でする雑談の難しさはどこにあるのでしょうか。コミュニケーション学や言語学の研究成果をもとに探求します。

わたしたちのことばを考える①

### 煩惱の文法 [増補版]

体験を語りたがる人びとの欲望が  
日本語の文法システムをゆさぶる話

定延利之 著

B6判 220頁 1,500円+税 ISBN 978-4-89358-915-6

人は誰しも、体験を語りたという「煩惱」を抱えている——。「4色ボールペン、北京でありましたよ」「先週はうどんばかり食べました」「1分もしたら、真っ赤だよ」……。私たちのことばには、そんな「煩惱」が見え隠れしている。文法を考えるとときに想定する「話し手」は、あまりに理知的で、合理的だったのではないだろうか。体験を語りたという欲望は、ときに、文法システムをゆさぶってしまうのだ。

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>



# はたらくための 日本語

Japanese For Work



はじめまして。ヒガ ルイスと申します。

Nice to meet you. My name is Higa Louis.

初次见面。我叫Higa Louis。

Xin chào mọi người. Tên tôi là Higa Louis.

Muito prazer. Meu nome é HigaLuis.

Mucho gusto. Mi nombre es Higa Luis.



QRコードから教材の内容が分かります。

■「はたらくための日本語」教材、講座のお問い合わせ

株式会社ラーンズ 企画制作部

担当 : 石井、中原

E-mail: [iroha-nippon@learn-s.co.jp](mailto:iroha-nippon@learn-s.co.jp)

URL : <https://www.learn-s.co.jp/shop/c/ctabunka/>

(サイト最下部のお問い合わせフォームよりお願いいたします。)

## 第5回年次大会委員会

(※※委員長, ※副委員長)

- 浅津 嘉之 (関西学院大学)  
岩崎 浩与司 (早稲田大学) 会場校委員  
牛窪 隆太 (関西学院大学) ※※  
大平 幸 (立命館大学)  
小原 俊彦 (大阪大学)  
工藤 理恵 (フェリス学院大学)  
北出 慶子 (立命館大学)  
金 孝卿 (早稲田大学) 会場校委員  
佐野 香織 (早稲田大学) 会場校委員  
嶋津 百代 (関西大学)  
高村 めぐみ (愛知大学)  
田嶋 美砂子 (茨城大学)  
舘岡 洋子 (早稲田大学) 会場校委員  
寅丸 真澄 (早稲田大学) 会場校委員  
中井 好男 (同志社大学)  
中山 英治 (大阪産業大学)  
飛田 勘文 (早稲田大学)  
福島 青史 (早稲田大学) 企画担当  
細川 英雄 (言語文化教育研究所) 企画担当  
南浦 涼介 (東京学芸大学) 企画担当  
家根橋 伸子 (東亜大学) ※

(敬称略・五十音順)

言語文化教育研究学会 第5回年次大会予稿集

---

2019年2月24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](mailto:contact@alce.jp)

---