

言語文化教育研究学会

第六回年次大会 予稿集

2020. 3. 7 土～8 日

同志社大学 今出川キャンパス

第6回年次大会参加者へのご案内

1) 大会概要

大会テーマ：言語文化教育とクリエイティビティ 大会HP：<http://alce.jp/annual/2019/>

日程：2020年3月7日（土）・8日（日）

場所：同志社大学今出川キャンパス（弘風館・良心館・至誠館）

※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.doshisha.ac.jp/information/campus/access/imadegawa.html>)

を、会場図はiii～vページをご参照ください。

2) 大会参加について

受付：弘風館 K48

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

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、参加費として会員2000円、非会員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。

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。（懇親会 3500円 税込み）

3) クローク

クローク（弘風館 K45）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。

食事は良心館地下の食堂（土曜日のみ営業）、寒梅館のカフェレストラン「Hamac de Paradis（アマーク・ド・パラディ）」同館のフレンチ レストラン「will（ウィル）」をご利用ください。

そのほか、烏丸今出川の交差点付近にラーメン屋やタイ料理店、Family Mart があります。

5) 飲食・喫煙に関するご注意

会場内での飲食についてはペットボトルの飲み物以外禁止されております。キャンパス内のベンチ，または良心館1階のラウンジをご利用ください。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12:30から2日目14:20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。

託児室の場所については，申し込みをされた方のみにお知らせしております。申し込みをされた方は，当日受付にてお尋ねください。

8) ファミリー休憩室（キッズスペース）

弘風館 K44 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。

9) 書籍展示および販売

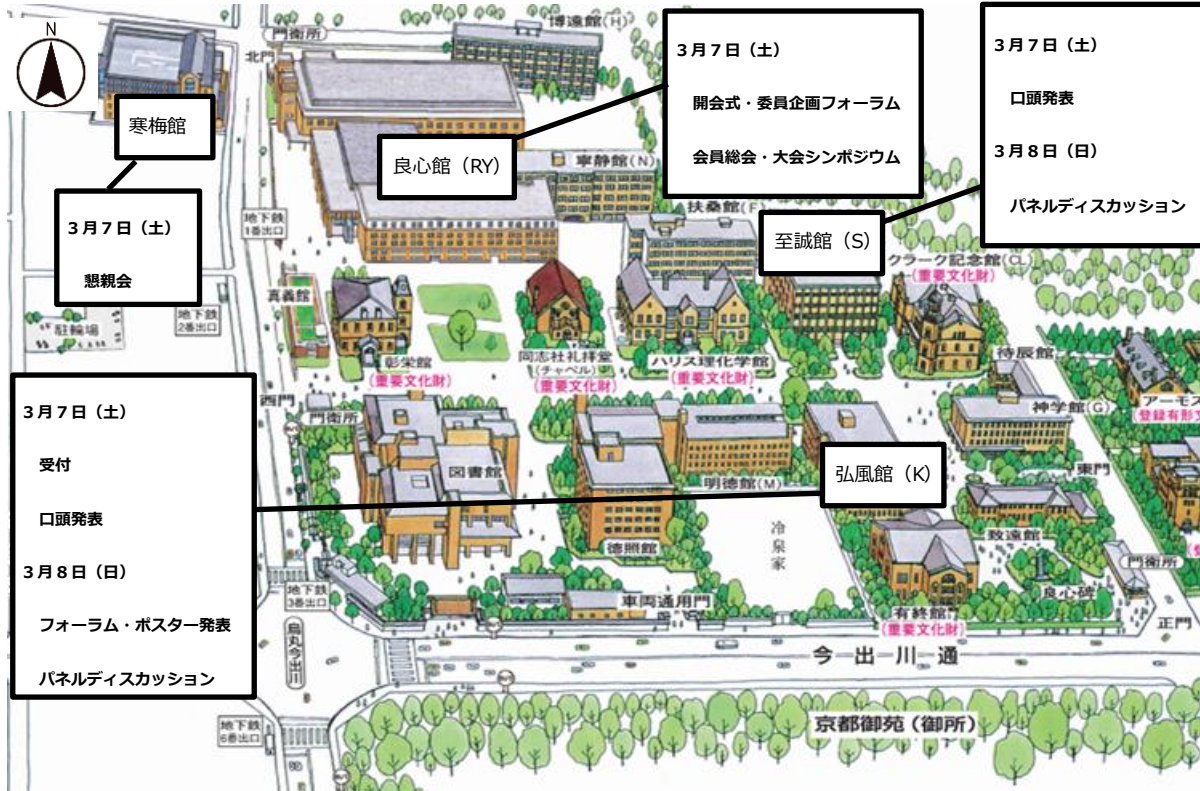
「書籍・談話室」（弘風館 K46）にて，書籍展示と販売を行う予定です。ぜひお立ち寄りください。

10) インターネット環境

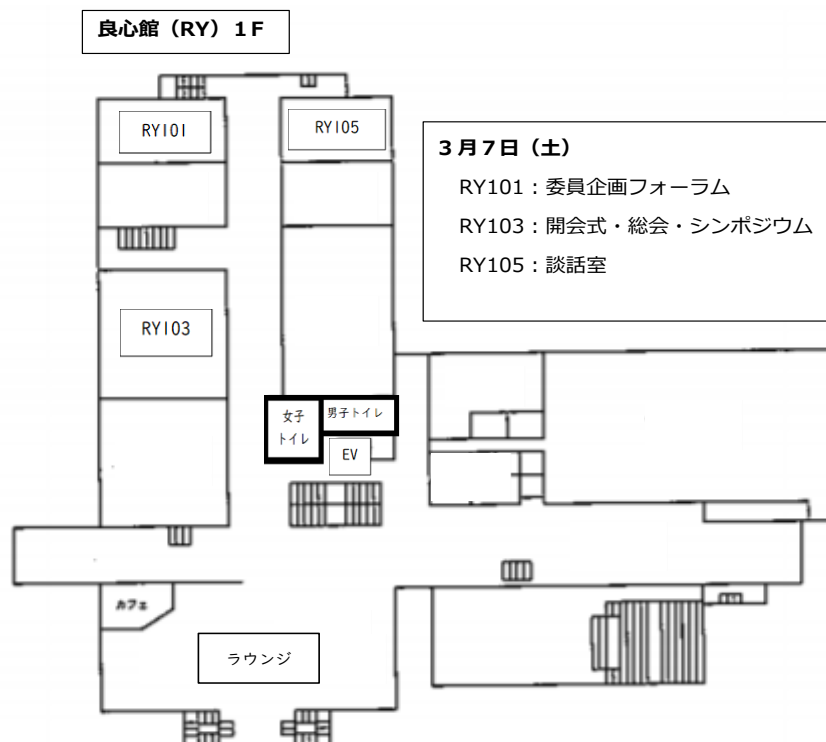
会場内では eduroam が使用できますが，それ以外に一般利用可能な WiFi の提供はありません。この予稿集は事前にダウンロードしてから，ご来場ください（紙媒体での配付はありませんので，ご注意ください）。

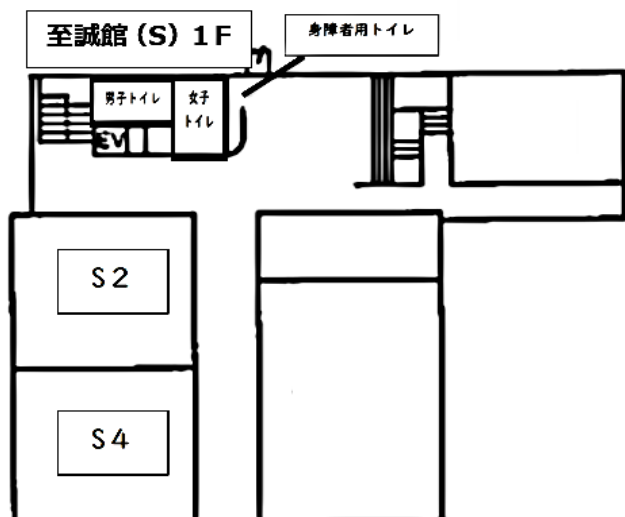
キャンパス案内図 (同志社大学 今出川キャンパス)

受付は、弘風館4階となっております。会場にいらっしゃいましたら、まず弘風館で受付をお済ませのうえ、各会場にご移動ください。



会場案内図 (同志社大 今出川キャンパス)





3月7日 (土)

S2 : 口頭発表第1会場

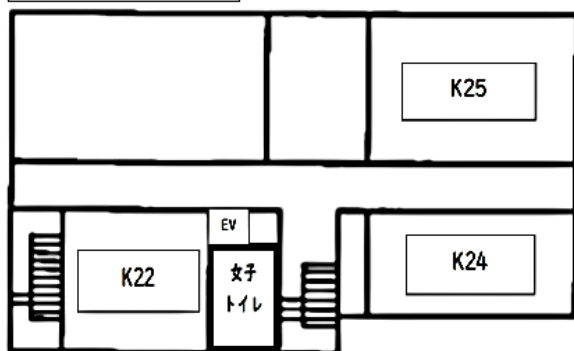
S4 : 口頭発表第2会場

3月8日 (日)

S2 : パネルディスカッション第1会場

S4 : パネルディスカッション第2会場

弘風館 (K) 2F



3月7日 (土)

K25 : 口頭発表第3会場

3月8日 (日)

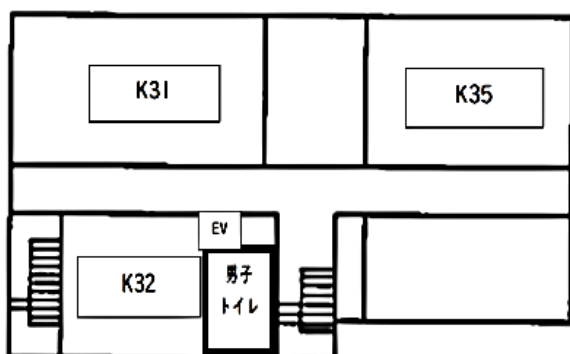
K22 : ポスター発表第1会場

K24 : ポスター発表第2会場

K25 : フォーラム・

パネルディスカッション第3会場

弘風館 (K) 3F



3月7日 (土)

K31 : 口頭発表第4会場

K35 : 口頭発表第5会場

3月8日 (日)

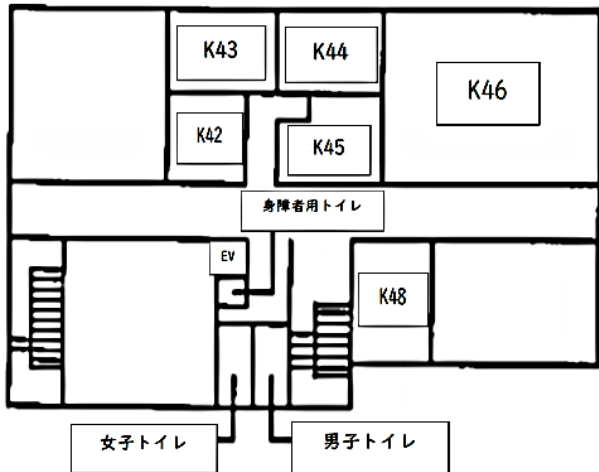
K31 : フォーラム第1会場

パネルディスカッション第4会場

K35 : フォーラム第2会場

K32 : ポスター発表第3会場

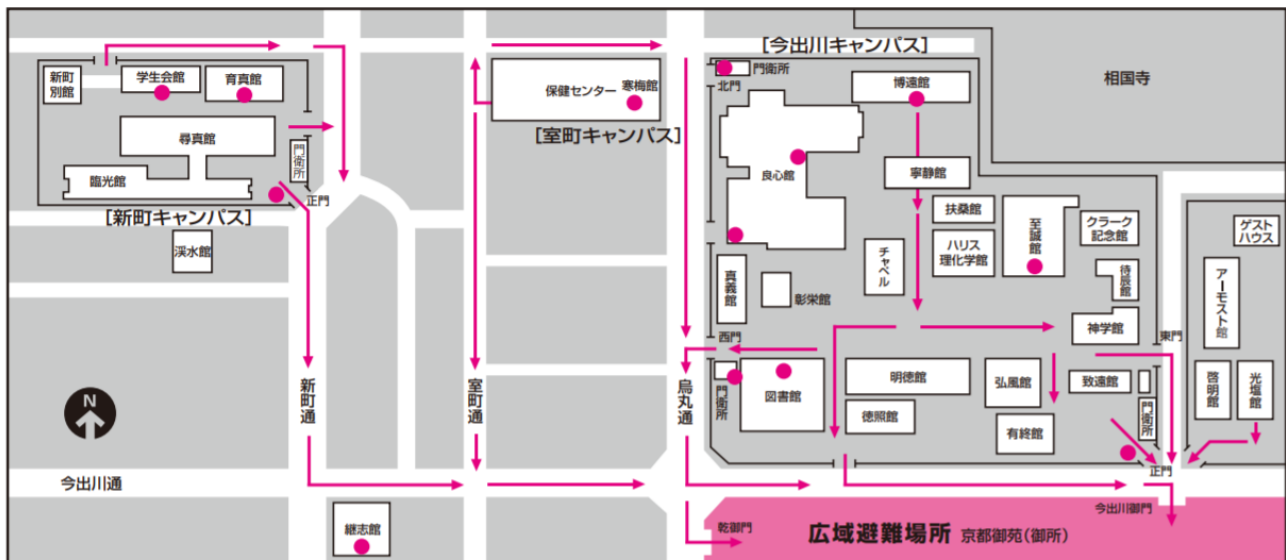
弘風館 (K) 4F



3月7日(土)・3月8日(日)

- K43 : 大会本部
- K44 : ファミリー休憩室 (キッズスペース)
- K45 : クローク
- K46 : 書籍・談話室
- K48 : 受付

避難経路図 (同志社大 今出川キャンパス)



- ・会場が3つの建物に分かれております。発表会場と建物の位置をご確認の上、ご移動をお願い致します。
- ・食事は良心館地下の食堂 (土曜日の11:00~14:00のみ営業), 良心館コンビニ (土曜日の10:30~16:00のみ営業), 寒梅館1階のカフェレストラン「Hamac de Paradis (アマーク・ド・パラディ)」同館7階のフレンチレストラン「will (ウィル)」をご利用ください。そのほか、烏丸今出川の交差点付近にラーメン屋やタイ料理店, Family Mart などがあります。
- ・教室内はペットボトルの飲み物以外の飲食は禁止されております。食事される際は、良心館のラウンジ等をご利用ください。
- ・ポスター会場のポスター掲示時間は、1日目12:30から2日目14:20までです。
発表時間以外でも自由に閲覧いただけます。
- ・良心館RY105, 弘風館K46は談話室です。ご自由にご利用いただけますが、自己責任でお願いします。
- ・避難経路図も掲載しております。広域避難場所は今出川通りを挟んで向かい側の京都御苑です。
スタッフが誘導にあたりますが、念のためにご自身でも避難経路のご確認をお願いいたします。
- ・咳エチケットや手洗いなど、感染症対策に努めていただきますよう、よろしくお願いいたします。

言語文化教育研究会 第6回年次大会プログラム (於 同志社大学京都今出川キャンパス)

一日目：2020年3月7日 (土)

9:00	受付開始 (弘風館 4階 K48) *開会式・委員企画フォーラム・大会シンポジウム会場と建物が異なります。			
9:30-9:50	開会式 (良心館 RY103)			
10:00-11:40	委員企画フォーラム (良心館 RY101)			
<p>ワールドカフェ：「クリエイティビティとはなにか？ 日常から教育・研究まで」</p> <p>ファシリテーター：牲川波都季 (関西学院大学), 宮本敬太 (グットハーモニー協同組合), 川光真二 (関西学院大学), 田嶋美砂子 (茨城大学), 浅津嘉之 (関西学院大学), 佐野香織 (早稲田大学), 北出慶子 (立命館大学), 前野文康 (KIJ 語学院), 木谷真紀子 (同志社大学)</p>				
11:45-12:30	総会 (良心館 RY103) ※会員の皆様は必ずご参加ください (総会会場での食事はできません)			
12:30-	ポスター掲示 (弘風館 K22, K24, K32) ※掲示期間は二日目 14:20 まで。期間中は自由に閲覧・コメント記入可能			
12:30-13:30	昼休み			
13:30-16:00	大会シンポジウム (良心館 RY103)			
<p>言語文化教育とクリエイティビティ (Creativity)</p> <p>佐々木雅幸 (同志社大学), 佐藤博志 (筑波大学), 吉田真理子 (津田塾大学)</p> <p>司会：飛田勘文 (早稲田大学)</p>				
16:15-18:55	口頭発表 (至誠館・弘風館)			
第1会場 至誠館 S2	第2会場 至誠館 S4	第3会場 弘風館 K25	第4会場 弘風館 K31	第5会場 弘風館 K35
<p>① 16:15-16:45 「多面的研究プロジェクト」の有効性—言語イデオロギー研究に焦点をあてて—</p> <p>(田嶋美砂子：茨城大学)</p>	<p>① 16:15-16:45 外国人保護者と保育園のコミュニケーション—対話とかわり合いに向けた実践研究</p> <p>(井出里咲子：筑波大学, 井濃内歩：筑波大学)</p>	<p>① 16:15-16:45 大学留学生対象日本語科目における「ことばをつくる」学びを考える—ジェネレーターとしての視点から</p> <p>(佐野香織：早稲田大学)</p>	<p>① 16:15-16:45 日本に定住する難民の「ライフ」と日本語—ミャンマー出身難民の語りから—</p> <p>(古川千種：東京女子大学)</p>	<p>① 16:15-16:45 「配慮」の役割を果たす医療隠語の使用実態—救命救急科の看護師へのインタビュー調査から—</p> <p>(ポボヴァ・エカテリーナ：大阪大学)</p>

言語文化教育研究会 第6回年次大会 言語文化教育とクリエイティビティ (Creativity) 予稿集

<p>② 16:55-17:25 「価値」創出の原理としての現象学—日本語教育学における質的研究の観点から</p> <p>(稲垣みどり：東京国際大学)</p>	<p>② 16:55-17:25 「よりよい」地域日本語教育を目指す—ある地方都市での取り組みから—</p> <p>(飯野令子：常磐大学)</p>	<p>② 16:55-17:25 サービスラーニングとしての日本語教育実習—台湾の日本語学科の事例から—</p> <p>(中村香苗：淡江大学)</p>	<p>② 16:55-17:25 複言語環境において育った学習者のアイデンティティの変容：十全参加のための「投資」が「豊かな投資」になるまで</p> <p>(吉田真美：京都外国語大学, 崔允誌：京都外国語大学)</p>	<p>② 16:55-17:25 外国人介護人材のキャリアに寄り添う日本語学習支援とは</p> <p>(小川美香：国際医療福祉大学)</p>
<p>③ 17:35-18:05 ベトナム国家大学における日本語教材の使用現状と課題—日本語授業以外の専攻科目を中心に—</p> <p>(タン・ティ・ミ・ビン：ハノイ国家大学)</p>	<p>③ 17:35-18:05 「日本語指導が必要な外国人児童生徒」研究における批判的談話分析アプローチの必要性</p> <p>(村上智里：関西学院大学)</p>	<p>③ 17:35-18:05 日本語支援ボランティア養成講座のあり方を再考する—講座参加者の日本語支援ボランティア・養成講座に対する意味づけから—</p> <p>(内山喜代成：名古屋学院大学, 梶原彩子：名古屋学院大学, 松本美紀：多文化共生ひがしうら)</p>	<p>③ 17:35-18:05 留学生の創造的日本語使用とアイデンティティ—教室外のことばの実践を教育にどう生かすか</p> <p>(井濃内歩：筑波大学)</p>	<p>③ 17:35-18:05 ブラジル日系コミュニティにおける日本語学校の両義的役割—教師と学習者の日常実践—</p> <p>(中澤英利子：横浜市立大学)</p>
<p>④ 18:15-18:55 言語文化教育における相互文化仲介 intercultural mediation 概念による創造と発展</p> <p>(細川英雄：言語文化教育研究所)</p>	<p>④ 18:15-18:55 鮎川哲也『ペドロフ事件』に描かれた、1940年代の旧満州地域における多言語状況</p> <p>(岡田祥平：新潟大学)</p>	<p>④ 18:15-18:55 言語学習はいかなる意味で自己表現であるのか—「私はなぜ日本語を学ぶのか」を考えるライブヒストリークラスの実践からの考察—</p> <p>(原伸太郎：立命館アジア太平洋大学, 高松知恵美：立命館アジア太平洋大学)</p>	<p>④ 18:15-18:55 ある在日コリアン 3 世の言語学習経験—学習したい言語と学習すべき言語—</p> <p>(周正／中尾未来：民間企業)</p>	<p>④ 18:15-18:55 多様な日本語使用者を包摂するための言語的多数派への働きかけの検討—講義の社会的インパクト評価による分析—</p> <p>(伴野崇生：慶應義塾大学, 杉原由美：慶應義塾大学)</p>
<p>19:15-21:15 懇親会 (アマーク・ド・パラディ 寒梅館) ※事前申し込みが必要です。</p>				

二日目：2020年3月8日(日)

9:30 受付開始 (弘風館 4階 K48)			
10:00-11:40 フォーラム (弘風館)			
第1会場 弘風館 K31		第2会場 弘風館 K35	
漢字学習と創造性—漢字マップを通して楽しさ・意義・創造性を考える— (関麻由美：津田塾大学, 本土勝巳：芦屋大学, エドワード・リー：マレーシア日本語協会)		成長し続ける教師のための省察的実践と未来展望の創造—持続可能性のある教師コミュニティへ— (中井好男：同志社大学, 北出慶子：立命館大学, 平野莉江子：立命館大学, 大河内瞳：立命館大学)	
11:40-12:20 昼休み			
12:20-14:20 ポスター発表 (弘風館) 前半 (12:20 - 13:20)			
	第1会場 弘風館 K22	第2会場 弘風館 K24	第3会場 弘風館 K32
A	「キャラ」形成を支援する教育の試み—ゴフマン理論の日本語教育への応用— (荒井美咲：東北大学)	日本語教育学を専攻した中国人大学院生のキャリア選択—日本語教師にならなかった要因分析— (稲田栄一：立命館アジア太平洋大学)	「共に考える」ことを中心に置いた地域住民参加型日本語コミュニケーション授業—共生社会の創造を目指して— (家根橋伸子：東亜大学, 金丸巧：東亜大学)
B	学習者の語りは表現方法によってどのように変わるか：ビジュアルと文章の比較を通して (水戸貴久：別府溝部学園短期大学, 鈴木栄：東京女子大学, 松崎真日：福岡大学)	新人日本語教師 Mさんはなぜ日本語教師を続けなかったのか—日本語教師養成の課題— (高井かおり：明星大学)	「地域の魅力発信ポスター」制作を通して生まれた留学生と地域のつながり (金丸巧：東亜大学)
C	母語場面と接触場面での雑談におけるナラティブの語り—先行発話との関わり— (張麗：立命館大学)	ボランティア日本語教師のビリーフに関する考察—PAC分析を用いた事例研究— (黒岩瑞稀：立命館大学)	学習者のクリエイティビティを活かしたシナリオ作成の日本語教育実践—創造に潜むステレオタイプの意識化と批判的省察の可能性— (寅丸真澄：早稲田大学)

ポスター発表 (弘風館) 後半 (13:20 - 14:20)				
	第1会場 弘風館 K22	第2会場 弘風館 K24	第3会場 弘風館 K32	
D	音声指導に対する教師の態度と母方言 (高村めぐみ：愛知大学)	就業体験研修時の学びに与えるカリキュラムと教員の期待のインパクト (武田誠：早稲田大学)	中国江蘇省の児童期から青年期の若者による日本イメージとその形成要因—12歳から22歳までの年齢による比較— (虞勤縁：立命館大学)	
E	「社会参加を促す場」としてのタンデム学習—相互行為に焦点を当てた混合研究法を通して— (守屋亮：早稲田大学，迎明香：早稲田大学)	ある地域日本語教室の長期活動と運営の要領を探って—マイクロ・メゾ・マクロの視点から— (バナ登美子：立命館大学)	ふりかえるとそこは創造性あふれる現場だった—外国人留学生向け日本事情クラスの実践報告— (川上ゆか：広島修道大学)	
F	技能実習生活における学びと地域の日本語教室への意味付け—ある技能実習生のライフストーリーから— (村田竜樹：名古屋大学)			
14:30-16:30 パネルディスカッション (至誠館・弘風館)				
	第1会場 至誠館 S2	第2会場 至誠館 S4	第3会場 弘風館 K25	第4会場 弘風館 K31
	声の獲得とクリエイティビティ (西口光一：大阪大学，百濟正和：関西国際大学，小原俊彦：大阪大学)	越境による「第三の知」創造を目指した実践—交差と衝突による変容から言語文化教育の展望を考える— (北出慶子：立命館大学，香川秀太：青山学院大学，山口洋典：立命館大学，義永美央子：大阪大学)	「場」を問い直す「場」—研究と実践の蓄積と体系化を目指して— (八木真奈美：駿河台大学，大平幸：山梨学院大学，嶋津百代：関西大学，三代純平：武蔵野美術大学)	理念と実践の関係を考えるための協働的評価—教師間の対話と内省プロセス— (広瀬和佳子：神田外語大学，市嶋典子：秋田大学，寅丸真澄：早稲田大学，牛窪隆太：東洋大学)
16:30	閉会			

Q&A

第6回年次大会 (於: 2020年3月7日・8日 同志社大学)

【プログラム】

■1日目: 2020年3月7日 (土)

- 09:00～ 受付開始 (弘風館 K48)
- 09:30～ 開会式 (良心館 RY103)
- 10:00～ 委員企画フォーラム (良心館 RY101)
- 11:45～ 総会 (良心館 RY103)
- 12:30～ ポスター掲示 (弘風館 K22, K24, K32) 掲示期間は2日目14:20まで
- 13:30～ 大会シンポジウム (良心館 RY103)
- 16:15～ 口頭発表 (至誠館 S2, S4, 弘風館 K25, K31, K35)
- 19:15～ 懇親会 (アマーク・ド・パラディ 寒梅館)

■2日目: 2020年3月8日 (日)

- 09:30～ 受付開始 (弘風館 K48)
- 10:00～ フォーラム (弘風館 K31, K35, K25)
- 12:20～ ポスター発表【前半】 (弘風館 K22, K24, K32)
- 13:20～ ポスター発表【後半】 (弘風館 K22, K24, K32)
- 14:30～ パネルディスカッション (至誠館 S2, S4, 弘風館 K25, K31)

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「アマーク・ド・パラディ」(寒梅館)になります。

Q. 参加者控室はありますか。

A. 良心館 RY105, 弘風館 K46の「談話室」をご自由にお使いください。
(iii～v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. 控室は弘風館 K503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. 弘風館 K43「大会本部」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. 弘風館 K46「書籍・談話室内」で書籍の展示と販売を予定しております。ぜひお立ち寄りください。

- 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. 一般利用可能な WiFi の提供はありませんが、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 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. 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。
- 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. 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. 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. 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. 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. 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。<http://alce.jp/journal/>



そ の 他

- Q. 荷物を預かってもらえますか。
A. クローク (弘風館 K45) 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. 会場での飲食は可能ですか。
A. 会場内での飲食についてはペットボトルの飲み物以外禁止されております。キャンパス内のベンチ、または良心館 1 階のラウンジをご利用ください。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。

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でご利用いただけます。詳しい場所は受付にてお尋ねください。また、ファミリー休憩室（弘風館 K44）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	24
【Ⅲ】フォーラム	28
【Ⅳ】口頭発表	46
【Ⅴ】ポスター発表	168
【Ⅵ】パネルディスカッション	201
大会協賛	246
第6回言語文化教育研究学会年次大会委員会	252

【I】大会シンポジウム

1日目：2020年3月7日（土）

良心館 RY103 教室

言語文化教育とクリエイティビティ (Creativity)

13:30	佐々木雅幸 (同志社大学)	
-	佐藤博志 (筑波大学)	p.2
16:00	吉田真理子 (津田塾大学)	
	司会：飛田勘文 (早稲田大学)	

【大会シンポジウム】

創造社会の構築にむけて

—都市と農村の新潮流から構想する—

佐々木 雅幸 (同志社大学)

「創造都市」という概念は芸術文化の創造性によって、衰退する都市を再生する「欧州文化首都」などの経験を踏まえて理論化され、都市政策や都市計画の分野で推進されてきたものであり、21世紀初頭の代表的な都市論のひとつである。2004年にはユネスコが創造都市ネットワークの形成を呼びかけて以来、84か国 246都市が加盟し、この国では創造都市ネットワーク日本 (CCNJ) に114自治体が加入している。

文化社会学者の R.ウィリアムズによれば、「創造の能力」に関する一般的な呼び方である創造性 *creativity* は20世紀になって現われ、革新 *innovation* と想像力 *imagination*、空想 *fantasy* との関連で用いられることが多いとされる。(Williams, 1976) したがって、創造都市 *creative city* とは、科学や芸術における創造性に富み、同時に技術革新に富んだ産業を備えた都市を指すといつてよいであろう。

主な論者としては C.ランドリー、R.フロリダ、そして佐々木雅幸が挙げられる。

ランドリーの著書 (Landry, 2000) は都市が直面するさまざまな問題に対する創造的解決のための「創造の場」 *creative milieu* をいかにして作り上げて運営し、都市を持続的にしていくのかを政策論的に展開しており、セレンディピティが生まれ、創造階級クリエイティブ・クラスが集まる「場」をどうつくるのか？ 実践的に「創造都市をつくるための工具箱」を提供するコンセプチュアルな「創造都市政策論」となっている。

フロリダのベストセラー (Florida, 2002) は現代経済の担い手として「創造階級」クリエイティブ・クラスの登場と勃興に注目し、そのエートスと仕事およびライフスタイル、そして彼らが選択するコミュニティの特徴を分析し、創造階級が好んで居住する都市や地域こそ、経済的パフォーマンスが優れていることを「ハイテク指標」と「ゲイ指標」の相関で示している。

これに対して、佐々木は「市民の創造活動の自由な発揮に基づいて、文化と産業における創造性に富み、同時に、脱大量生産の柔軟な都市経済システムを備え、グローバルな環境問題や、あるいはローカルな地域社会の課題に対して、創造的問題解決を行えるような『創造の場』に富んだ都市である」と定義している。(佐々木, 2001, 2012)

1. Society 5.0 と創造社会

2030年代の到来を前に、人工知能 AI とビッグデータの活用普及が既存の人間労働を大規模に消失させるとし、人間の働き方、生き方を再検討する議論が喧しい。オックスフォード大学のフレイ C.B.Frey、オズボーン M.A.Osborne (Frey and Osborne, 2013) と(株)野村総合研究所との共同研究では、「日本の労働人口の約49%が技術的にはAIなどで代替可能になる」、「創造性、協調性が必要な業務や、非定型的な業務は将来においても人が担う」ことが予測され、AIによって代替可能性が高い職業と、代替性が低い職業の事例が発表されて、これから就職を控える若い世代に大きな関心を呼んでいる。たとえば、後者の代表には技術者、研究教育者やアーティストら「創造階級」もそれに含まれているが、フロリダはハイテク技術者とアーティストなど中核的な創造階級と弁護士・証券アナリストなど創造的専門職を加える創造階級はアメリカでは2000年にはすでに30%を超えていると述べており (Florida, 2002)、AIの本格化によってこの傾向がさらに加速化されようとしている。

第5期科学技術基本計画(2016年12月)で示された Society 5.0 とは、科学技術イノベーションによって実現される「超スマート社会」であるという。狩猟社会 Society 1.0、農耕社会 Society 2.0、工業社会 Society 3.0、情報社会 Society 4.0 を経て、Society 5.0 では AI がビッグデータを解析し、デジタル革新とイノベーションによって高付加価値を生み出す社会をめざすとし、そのための要素技術を列挙している。

これはおもに科学技術面での社会ビジョンにとどまっていたが、日本経済団体連合会はさらに翌2018年11月「Society 5.0—ともに創造する未来—」を発表して、Society 5.0 とは「創造社会¹⁾」であるとしている。ここでは、デジタル革新と多様な人々の想像力と創造力が課題解決と価値創造をもたらし、国連の持続的発展目標 SDGs の達成にも貢献するという。この「創造社会」は企業を変え、人を変え、行政・国土を変えるデータと技術を備えるという。定型業務は AI・ロボットが代替し、組織・人材の AI-Ready 化が必要となり、国土の分散化による多様性が推進されて、都市部・山間部のコミュニティを維持するとともに、農業・観光といった資源を活かした新たな価値の創造に努め、多様性と寛容性、活力に富んだ安心して暮らせる社会を構築することが課題になるという。

だが、現実には Society 5.0 はバラ色の未来を示すどころか、日本社会の大きな転換点を準備するといった方が現実的であろう。

たとえば、2019年1月の『朝日新聞』特集記事「エイジング日本：3」は AI を用いた

広井良典らの研究を紹介しつつ「2050年、日本は持続可能か」と問いかけている。それによると、このままいくと都市集中は加速して日本社会は持続困難となる。だが、「生き方を変える」と地方分散型となり持続可能となりうるが、その分岐点までのタイムリミットはあとわずか10年に迫っているという。

また、『日本経済新聞』2019年2月25日朝刊によれば、東京圏への一極集中は新たな局面を迎えており、大阪府から11,599人、愛知県から9,904人、福岡県から6,583人、宮城県から6,076人が大学卒業生を中心に東京圏へ転出超過しており、これらの4府県では周辺地域から人口を吸引し、さらに東京圏へと人口を送り込む中継点に位置づいているようである。すなわち、仙台市、名古屋市、福岡市とならび大阪市までも東京圏のヒエラルヒーに組み込まれてしまっており、東京2020はこれを加速しているのである。

このままでは **Society 5.0** が巨大都市東京への集中を促進して、この社会を持続不可能にする危険性が高まっていると言えよう。あるいは、「生き方」を変えることによって、持続可能な社会に転換できるのか、さらなる一極集中か、分散型社会か？ 大きな転機が日本社会に訪れようとしている。

いずれにせよ明らかなことは **AI** とビッグデータが本格普及するなかで、「創造性」が次の社会を切り開くキーワードとしてますますその重要性が認識されてきたことであろう。筆者は、創造都市と創造農村の取り組みを分析し、その到達点と新地平を探ってきたが、「技術偏重ではなく人間主体の創造社会」、すなわち創造性を社会の基盤とする「創造社会」 **Creative Society** の構築に向けてどのようにアプローチしていけばよいのか、いくつかの事例を示しながら「創造社会の扉」に手をかけてみたいと思う。

2. 創造社会の源流と新たな働き方・生き方

創造的な生き方、働き方に関して創造都市論の理論的始祖であり、生誕200年を迎えたイギリスの文化経済学者、ジョン・ラスキン **John Ruskin** は『この最後の者にも』 *Unto this last* と『塵の賜りもの』 *Munera Pulveris* において、次のように語っている。

「およそ財の価値は、芸術作品に限らず、本来、機能性と芸術性を兼ね備え、消費者の生命を維持するとともに人間性を高める力を持っている。」

このような本来の価値（固有価値 **intrinsic value**）を産み出すものは人間の自由な創造的活動、つまり仕事 **opera** であり、決して他人から強制された労働 **labor** ではない。

「本来の固有価値は、これを評価することのできる消費者の享受能力に出会ったときに

はじめて有効価値となる」(Ruskin, 1862,1872)

名著『ヴェネチアの石』*Stone of Venice* 第6章「ゴシックの本質」でラスキンは歴史都市ヴェネチアの各時代を代表する建築群の中からゴシック様式を至高のものとして選び出しているが、その理由は、ゴシック様式にこめられた「精神の力と表現」にある。つまり、ゴシックの精神的要素は、野生味、多彩さ、変化への好尚、自然主義、怪奇趣味、不安におののく想像力、厳格さ、緊張感、過剰さ、気前の良さ等に示されており、これらは職人たちが命じられて奴隷の仕事に携わっているのではなく、自ら考え、自由に手を動かしていた結果であり、権威に対抗する自主独立の精神が表現されているとラスキンは洞察しており、芸術的活動のような創造的活動は職人の「手と頭と心」が一体となったものでなければならないと考えたのである。(Ruskin, 1853)

ラスキンの弟子を自認するウィリアム・モリス William Morris はラスキンの opera 仕事と labor 労働の区別を念頭におきつつ労働を魅力的にするための条件を次のように規定している。

「価値ある労働とは、休息の喜び、その成果を利用する喜び、そして日常的に創造的機能を発揮する喜びの3つの希望に満ちたものであり、それ以外の全て労働は無価値であり、生きがいのための苦役すなわち奴隷の仕事である」(Morris,1888)

「労働を魅力的にする第一歩は、労働を実り豊かにする手段である資本（これには土地、機械、工場等が含まれるが）をコミュニティの手に移し、万人のために使用せしめ、その結果、われわれ全てが、万人の真の『需要』に『供給』することができるようにすることである。」(Morris,1888)

そのうえで、「労働時間の短縮と、労働を意識的に有用なものにすること、それに当然伴う多様性のほかに、労働を魅力的にするのに必要なもう一つのものがある。それは快適な環境である。」(Morris,1888) とモリスは述べている。

さらに、彼は「美しいものを作るべき人間は美しいところに住まねばならない」として自然環境に優れ、快適な住宅に住むことを推奨している。

約80年前に『都市の文化』を著したマンフォード L. Mumford は、ラスキンをエネルギー収入と生活水準を生産との関連において表現し、一般の金銭経済学者が無視した消費と創造の機能を評価した最初の経済学者であるとして、次のように予言していた。

「金銭経済は機械の役割を拡張するのにたいして、生命経済は専門的サービスの役割を拡大する。収入と使えるエネルギーの大部分は、芸術家、科学者、建築家と技術者、教師

と医者、歌手、音楽家、俳優を支援するために使われる。このような変化は、前世紀に着実に進行し、その傾向は統計的にも証明できる。しかし、その意義は一般的にはまだよく理解されていない。というのは、その結果は従属的な機械技術から生命の直接的芸術への関心の移行でなければならないからである。また、それはもう一つ別の可能性、まったく別の必要性をもたらしたのである。つまり、生活条件の改良ばかりでなく、社会的遺産の目的創造と活用のための全世界的な都市再建である。」(Mumford,1938)

つまり、ラスキン、モリス、マンフォードが後の世代に遺したメッセージは、現代の金銭経済ともいえる新自由主義的資本主義は AI やデジタル革新を一方向的に推し進めるが、むしろ AI を使いこなし、市場原理主義と対抗して生命と創造性を重視する社会をつくること、そのためには「創造的な働き方と暮らし方を基調として、創造都市と創造農村から成る新たな創造社会」を構築することを我々に示唆しているように思われるのである。

3. 先端技術とデザインを活用した^{ネオクラフト}新職人的働き方

クラフト分野で 2009 年にユネスコ創造都市に認定された金沢市におけるクリエイティブ^{セッカ}グループによる「工芸の^{クリエイティブ}創造産業化」の取り組みは、工業デザインで培った先端 3D デジタル技術に、工芸における伝統技術を掛け合わせた独自の製造技法を開発した「^{ネオクラフト}新職人的ものづくり」であり、ラスキンとモリスが試みようとした opera の復権に通じるものといえよう。リーマンショック後の 2010 年に東京から金沢に移住したクリエイティブディレクター宮田人司が金沢美術工芸大学卒の 2 人に I ターンを働きかけた結果として生まれた試みであり、彼等は従来にない造形の器と伝統的な漆塗りの技法が組み合わせられた作品などをリーズナブルな価格で生み出して国内外で高い評価を得ている。

創造農村のトップランナー徳島県神山町では、NPO 法人グリーンバレーの前理事長である大南信也が提唱する「創造的過疎」によって「創造の場」が過疎地に生み出され、それが魅力的なマグネットの機能を果たし、大都市にはない本物の豊かな自然環境がその磁力を倍増している。アーティストインレジデンスがきっかけを作り、ICT 分野で活躍するクリエイターたちに続いて、パン焼き職人やフレンチレストランのシェフらが国内外から移住してくるようになり、さらにデザイナーが移住し木工職人に働きかけて地元の木材を活用した食器づくりを開始した。2012 年に大阪から移住したデザイナーの廣瀬圭治が立ち上げた^{SHIZQ}プロジェクトは、水資源を守るために間伐した杉材を活かしてタンブ

ラーなど洗練された食器を世に出し、ミラノの国際デザインコンペ A' Design Award & Competition 2019 のソーシャルデザイン部門で金賞を得るなど高く評価されており、彼は「午前中は趣味の釣り、午後に仕事」というワークライフバランスを楽しんでいる。2016年4月には神山の農業と食文化を次世代につなごうとする株式会社フードハブ・プロジェクトが設立されて、大量生産型から離脱して農業生産の新職人化^{ネオクラフト}を推し進めようとしている。一見すると農業には遠いと思われるアートやデザインを触媒として農村内に「化学変化」を起こし、農資源と新職人的仕事^{ネオクラフト}、つまり opera との結合によって農業自体にも変革をもたらそうとしている。

さらに注目すべきは、2012年に東京から神山町に移住してフレンチレストランを開業した斎藤郁子らの「新しい働き方」である。彼女らは週休3日と海外研修、冬期休暇など年間228日を休暇とし、趣味やリフレッシュの時間に充てることによって創造性を養い、労働時間の短縮によって生産性を上げているのである。

こうした、新技術やデザインを活用して、創造都市や創造農村で始まった新しい働き方と暮らし方を全国的に広げることができれば、東京一極集中をストップさせ、多極分散に向かう可能性が広がるであろう。

4. 幼年期から創造性を育み、^{クリエイティブ} ^{エイ} ^{ジニング} 創造的に齢を重ねる

格差のない創造社会を構築する上で、重要なテーマは幼年期から創造性を涵養する環境を整えることであろう。

この点で注目されるのは、創造都市ネットワーク日本の幹事団体である高松市が創造都市政策の最重点として取り組んでいる「クリエイティブ・チルドレン・プロジェクト」であろう。瀬戸内国際芸術祭が開始される準備期間に、地元のNPO法人アーキペラゴの理事長である三井文博が、世界で最も先進的な幼児教育として有名なイタリアのエミリア・ロマーニャ州レッジョ・エミリアの保育園で試みられている幼児の感性と創造性を養うメソッドに感動して、高松市内の保育園に多様な分野の芸術家を派遣して、子供たちの声を聞きながら一緒に遊ぶように表現、創作活動を支援すること提案して軌道に乗せたのである。レッジョ・チルドレンメソッドにおいては保育園に芸術系大学卒の「アトリエリスタ atelierista」と保育の専門家「ペダゴジスタ pedagogista」を配置して幼児の多様な価値観と創造性を引き出す保育を実現していることに学び、高松市では「芸術士」という独自の資格をつくり、幼児と保育士とコミュニケーションとりながら表現活動、創作を支援でき

る芸術家を保育園に派遣する制度を作り、2009 年度に国の緊急雇用補助金を活用して1つの園から開始した。その結果、保護者の評判が良く、一般財源でのプログラムに切り替わり、次第に採用する保育園が広がり現在では市内 43 施設に拡大している。さらに周辺の徳島、高知、岡山など合計 60 施設に 20 人の芸術家を派遣するまでに広がっている。(三井、2018)

また、小学生を対象にした取り組みでは、21 世紀美術館と連携した金沢市の取り組みが代表的である。蓑豊初代館長の発案で「芸術は創造性あふれる将来の人材を養成する未来への投資」のコンセプトのもと「ミュージアムクルーズ事業」が展開され、開館半年以内に市内の全小中学生を無料招待し、以後も小学4年生全員を毎年継続的に無料招待しており、感性と創造性を育むことが学力にも良い効果をもたらし、近年では学力試験全国トップクラスとなったという成果も上がっている。

このような高松市や金沢市の幼年期からの創造性を育む取り組みは、創造都市政策によって推進され支援されてきたものであり、将来の「創造性の格差」を小さくする上で効果的な政策といえよう。

他方、日本社会が直面するのは少子高齢化のみならず、かつて経験のない長寿化である。2050 年には 100 歳以上人口が 100 万人を超えるとの予測もある中で「社会活動寿命」を延伸し、豊かな老後を過ごすために「創造的に歳を重ねる Creative Aging²⁾」政策への関心が急速に高まっている。(太下、2016)

ベストセラーとなった *The 100-Year Life* の著者、リンダ・グラットン Linda Gratton (2017) は、人生 100 年時代を迎えて「変身資産」が重要になってきたという。彼女によれば、「変身資産」とは人生の途中で第 1 の仕事から、第 2 の仕事に移行する際に必要な能力であり、自己認識とスキルとネットワークから構成され、高齢者が平常から変身に必要な自己認識とスキルとネットワークを蓄えるために近年は芸術活動に注目が集まっている。ロンドンのゴールドスミス大学の研究者によれば、地元のライブコンサート会場へ 2 週間に 1 回参加することで、well-being に好影響をもたらし、平均寿命は 9 年延伸するという調査結果を発表して注目されている。アメリカでもアートプログラムへの参加がよりよい健康を生み出すこと、精神的な健康状態の改善、社会活動への積極的参画などの成果が報告されている。

CCNJ 加盟の埼玉県さいたま芸術劇場では、芸術監督に就任した国際的に活躍する演出家の故蜷川幸雄が 2006 年に立ち上げた 55 歳以上限定のプロの老人劇団さいたまゴー

ルドシアターが注目されている。人生経験を積んだ高齢者の身体表現や感情表現を舞台に活かそうという試みであり、芸術の消費者だけでなく、可能性を秘めた創造者として迎え入れようとしたものである。発足時の団員は48人で最高齢80歳、平均年齢66.5歳であり、海外公演でも高い評価を得ている。2016年には蜷川の発案の最期の演劇である1万人のゴールドシアター2016「金色交響曲～わたしのゆめ、きみのゆめ～」が60歳以上の約1,600人の一般参加者とさいたまゴールドシアターとが共演する大群衆劇を8,000人の観客の前で成功させており、それを機に約1,000人の60歳以上の高齢者で「ゴールド・アーツ・クラブ」が結成されて、2018年に開催された高齢者による舞台芸術の国際フェスティバル「世界ゴールド祭 2018」では群衆劇「病は気から」など蜷川の遺志を継承した企画に6,000人が参加した。

また、館長の衛紀生が社会包摂型劇場をめざしている可児市文化創造センターではこどもから高齢者までを対象にした演劇ワークショップを積み上げてきており、認知症や社会的孤立を防止してきた成果が社会的インパクト投資としてまとめられている。

以上のように、幼年期から壮年期、そして高齢者まで一人ひとりの創造性を涵養することが創造都市、創造農村のネットワークで広がりを見せており、その流れをさらに加速することが緊要となっている。

<注>

- 1) 創造社会 Creative Society について井庭崇は「人々が自分たちで自分たちの認識・モノ・仕組み、そして未来を創造する社会である」とし「消費社会」から「コミュニケーション社会」をへて「創造社会」にいたると述べている。「創造社会を支えるメディアとしてのパターン・ランゲージ」『情報管理』Vol.55 no.12, 2013
- 2) Creative Aging については心理学者のミハイ・チクセントミハイ Mihaly Csikszentmihalyi が、著書 *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention* (1996)の第9章において分析しており、主にノーベル賞受賞者らのインタビュー調査から高齢になっても、芸術や人文社会科学においては新たな知の領域を切り開く能力が高まることを指摘している。

文献

- Florida, R. (2002). *The Rise of the Creative Class*. New York: Basic Books.
- Frey, C. B., and Osborne, M. A. (2013). “The future of employment, How Susceptible are jobs to computerization?” Martin School of Oxford University.
- Gratton, L., and Scott A. (2017). *The 100-Year Life: Living and Working in an Age of Longevity*. London: Bloomsbury Business.
- Landry, C. (2000). *The Creative City : A Toolkit for Urban Innovators*. London: Comedia.
- 三井文博 (2018). 「レッジョ・エミリアにインスパイアされた日本の活動——芸術士派遣活動 in 高松市」『発達』156号, ミネルヴァ書房.
- Morris, W. (1994) *Signs of Change, 1888*, in The William Morris Library. Bristol: Thoemmes Press.
- Mumford, L. (1938). *The Culture of Cities*. San Diego: Harcourt Brace & Company.
- 太下義之 (2016). 「Creative Aging のための文化政策」『季刊 政策・経営研究』2016 Vol.4, MUFJ.
- Ruskin, J. (1853). *The Stone of Venice*. London: J. M. Dent & Sons Ltd.
- Ruskin, J. (1862). *Unto This Last: Four Essays on the First Principles of Political Economy*. London: George Allen & Unwin Ltd.
- Ruskin, J. (1872) *Munera Pulveris: Six Essays on the Elements of Political Economy*, London: George Allen & Unwin Ltd., 1872.
- 佐々木雅幸 (1997). 『創造都市の経済学』勁草書房.
- 佐々木雅幸 (2001/2012). 『創造都市への挑戦』岩波書店.
- 佐々木雅幸他 (編) (2019). 『創造社会の都市と農村』水曜社.
- Williams, R., (1976). *Keywords: Vocabulary of Culture and Society*. London: Routledge.

【大会シンポジウム】

クリエイティブな教師

—社会の変容と新しい教師の専門性をめぐって—

佐藤 博志 (筑波大学)

1. はじめに—創造性をめぐる問題の所在

創造性とは、辞書的には、オリジナルなアイデアを作り出すこと、のように定義されている。詳細な定義は論者によってさまざまであろう。本学会の趣旨に即していえば、創造性、あるいはクリエイティブといった表現は、学術的な意味はもとより、市民的、日常的なレベルでの意味も含んでいる。また、世代的には、乳幼児、児童、生徒、学生、社会人、さらには退職された方をも含み込むだろう。子どもが本人にとって新しい発見をしたり、読書をして感動したりすることは、クリエイティブな活動に位置付けられると思う。

今日の社会は、グローバル化や **Society 5.0** がキーワードになっている。それだけではない。共生、寛容、人権、平和、サステナビリティが一層求められている。このような現代社会の中で、政策的にも、実際的にも、学校教育、大学教育におけるクリエイティブな活動が重視されていることは言うまでもない。クリエイティブな学習活動は、探究学習に象徴される。この探究学習は、共生、寛容、人権、平和、サステナビリティを理念とするものである。一方、排他的競争と結びついた探究学習（疑似的探究学習）などは、危ういことなので、私たちは警戒しなければならない。

一方で、日本人はクリエイティブなのか、という問いも看過できない。たしかに、日本は、様々な優れた文学作品の蓄積があり、社会科学の諸研究、理工系研究、医学研究などは高い水準を誇ってきた。しかし、国立大学法人の予算削減などの流れの中で、学術論文の生産性は低下している（豊田，2019）。さらに、**Society 5.0** の中で、AI 研究や **G5** の開発において日本は相当遅れている（井上，2019）。学校教育における ICT 活用においても、日本は遅れている。そして、PISA の得点は低下している。報告当日において詳細を述べるが、「根拠のないゆとり教育批判」によって、教育課程政策の形成過程が狭隘化していることが、事態をさらに困難にしている（佐藤・岡本，2014）。そもそも、「根拠のないゆとり教育批判」が広まった要因も、メディアリテラシーや批判的考察力の育成不足にあるとはいえないか。**Society 5.0** の中で、日本人がクリエイティブでいられるか、あ

る種の危機的状況とは言えないだろうか。

2. 本報告の目的

報告者に与えられた課題は、シンポジウムのテーマに関わっての教師の専門性であった。それは、学校における教師、広くは教師集団、学校組織の問題にもなると思う。では、初等中等教育の学校現場における教師はクリエイティブかどうか。古来、教師はクリエイティブであったともいえる。優れた教師はクリエイティブであったというべきかもしれない。子どもの表情を読み解き、わからないところを想定し、興味を引き出すこと、教養に裏付けられた解説や対話をするなど、クリエイティブな行為に他ならない。すべての教室と児童生徒は異なっているため、クリエイティブな教育方法を遂行しようとするれば、教育方法のパターン化が困難になっていく。しかし、そればパターン化から自由になるチャンスである。パターン化から解き放たれた時、児童生徒の表情や気持ちと出会い、インスパイアする（し合う）教育（共育）が可能になる。（皆さんが、まだ児童生徒の時代に出会った「優れた教師」は何らかの点でクリエイティブだったと思われる。その「優れた教師」のおかげで、やる気が出たり、勉強が好きになったり、やりたいことが見つかったはずである。その時の思い出は尽きないと思う。）

報告者は、クリエイティブな教師を「クリエイティブな教師とは、未来への見通し、柔軟性、応答力を持ち、子どもの発達可能性を最大限引き出すために、リソースを集め、新たな着眼点や手法を自分であるいは同僚と構築し、授業、学級経営、学校行事等において、豊かな学びをつくる専門家である。」（佐藤，2018）と定義した。では、クリエイティブな教師の専門性を解明するためには、社会変化の中で、どのような視点が求められるのだろうか。そして、その実際はどのようにになっているのか。これらの点について解明、考察することが本報告の目的である。

3. 教師という仕事は Society 5.0 において生き残ることができるのか

周知のように、AI の進展によって様々な仕事がなくなるとか、仕事の性質が変わるとか、新しい仕事が生まれると指摘されている。だが教師に関しては、「教師はAIに代替できないだろう」という優しい論調が多い。坂本真樹は「人工知能が苦手であるとされている高度な能力が必要で、いわゆる「責任の重い仕事」（坂本，2017，p.39）として、医師や小学校教師をあげている。「教師は無くならない」論の根拠は、意外と素朴であり、

概して、AIは専門的な領域の対応しかできない、AIが教師を支援する、教育は子どもの反応を見て感動を分かち合わなければならないから、教師は人間ならではの仕事だ、というものだった。

一方、松尾豊は、2030年頃、AIが教育に参入すると指摘している(松尾, 2015, p.51) AI研究者の柳川範之らは「教育のあり方を、より一般的に考えると、AIやロボットが担えない、個別性が高い問題に対して柔軟に対処する能力は人間の強みであり、その強みをより高めていく工夫や教育が今後一層必要になってくる。」(柳川・新井・大内, 2016)と述べている。「個別性が高い問題に対して柔軟に対処する能力」はクリエイティブな能力である。Society 5.0で共生と探究を教えるためには、教師自身がクリエイティブにならねばならない。クリエイティブな教師について考えるための視点はどのようなものがあるだろうか。

4. 教師の専門性について考える—クリエイティブな教師の核心とは

4.1. 教師の冰山モデル—領域論

イギリスでは、教師の専門性に関する冰山モデルが示されている(Bubb and Earley, 2007, p.17.)。氷は水面の上に僅かに現れ、大部分は下に隠れている。この氷のメタファーに基づいて教師の実践を領域の観点から構造化すると、第一に、水面上には「学習指導・生徒指導の技能」と「教科の知識」が現れている。第二に、水面下には「社会的役割：コミュニティにおける教師」「自己イメージ：大切にしていること」「私の特性：無意識な行動パターン」「私の動機：どんな時に情熱的になるのか」が隠されている。日本では、水面下の氷を「人柄」という言葉で一括するが、イギリスのように概念化することも大切だろう。

このうち、水面下の部分が専門職としての特性であり、水面上と水面下の氷全体から教師の成果が出てくると指摘されている。例えば、授業観察の際、水面上の「学習指導・生徒指導の技能」と「教科の知識」に注目しがちだが、それでは十分ではない。教育専門家の礎である水面下の部分に着目した上で、氷全体を見て、個々の教師の力量はもとより、学年団や分掌の課題を検討・解決することが校長に求められている。

ところで、教師の力量について、通常、「1. 板書が上手か」「2. 声は大きいか」など、項目を列記する傾向がある。ところが、このような発想では、項目が断片化・増加の一途をたどり、要素還元主義に陥りやすい。基本技能をクリアーすることは必要だが、要

素還元主義を続けてしまうと、専門職としての教師としての成長が持続しないため、クリエイティブな活動につながりにくい。氷山のメタファーに即して言えば、水面下に隠れている大きな部分を尊重し、氷山全体をホリスティックに見渡すことが要請される。その背景として、元来、人間の成長や教育活動自体がホリスティックであることが指摘できる。

ホリスティック(holistic)の語源はギリシャ語の *holos* であり、「全体論的、全身の、関連、つながり」という意味を持つ。ホリスティックな考え方を持つ教師は、「共感、柔軟性、人情深さ、民主的価値観を表している。そして、多元的な可能性と視野、物事が互いに関わり合っていることを認識している。そのような教師は複合的な学びを奨励する。」(Ibid, p.17.) そして、「視線がある一つの部分に収斂して分析的に見ているのではなく、視界を柔らかく広げておいて、部分と部分をバラバラにではなく、それらの<間>で織りなされている『結びつけ合うパターン』のようなものを、全体直観的に把握している」(吉田, 1999, p.33)

教師の氷山モデルは水面下の氷を構造化し、「教育は人なり」の内実の説明を試みた点に意義がある。だが、氷山モデルをホリスティックに見直すことも求められている。

4.2. 教師の専門性の三次元—コンピテンシー論

報告者は、今日的な教師の専門性は、コンピテンシーの観点から考察すると、三つの次元から構成されると考えている (ミンツバーグ, 2006)。

第一に、「教える (学んだ) 経験」が必要である。「教える」は自明であるが、「学んだ」は児童生徒から学ぶ、同僚から学ぶ意味を含んでいる。ただし、経験を積み重ねるだけではレベルが高いとは言えない。経験をふりかえることが必要である。省察概念はその鍵となる。困難な経験を乗り越えて、その経験を省察することは、自己認識や力量の刷新につながっていく (金井, 2002)。その際、*lesson study* や *peer review* と呼ばれる授業研究の在り方が鍵になる。ここでは、詳細は省略するが、授業研究には作法が存在することも重要である (佐藤, 2018)。

第二に、「リサーチ・マインド (リサーチ・インフォームド)」が必要であろう。エビデンス・ベースドよりも、エビデンス・インフォームド、さらにはリサーチ・インフォームドへの概念の展開が求められる (Hattie, 2005)。この観点を強調すれば、「研究者としての教師」がクリエイティブな教師であると言えよう (林, 1990)。授業研究や教材研究という言葉が学校で普通に使われていることが、その証左である。ここで研究とは実践に関

わる研究である。このような実践研究は重要であるが、学術研究を否定するものであってはならない。もし、学術研究を否定して、実践研究だけを進めるのならば、その先には空洞しかない。

第三に、「経験」と「リサーチ・マインド」に支えられるかたちで発揮できる直観や判断である。判断には、合理的な判断、熟慮された判断も含まれる。教師は判断して、授業中、児童生徒に解説し、様々な指示や問いを出す。その指示や問いが適切なのかが問われる。判断の連続がリーダーシップ（影響力の発揮）である。

これらをクリエイティブな教師の専門性の三次元と捉える。Society 5.0 との関連でいえば、特に、「リサーチ・マインド」が重要である。日本ではあまり知られていないが、イギリスやオーストラリアでは、「リサーチ」が非常に重視されている（佐藤・植田・貞広・末富・高橋・照屋・西野，2019）。そして、これまでと同様に、「直観，判断」も重要である。「直観，判断」はAIが代替できないものではないだろうか。その上で、残された課題がある。

第一に、三次元のベースとなるビジョンの必要性である。どんな児童生徒を育てたいのか、将来、未来社会の中で、どのような大人になってほしいのか。一方、教師自身のビジョンや夢も、Society 5.0 になっても、尊重されるべきである。金井壽宏は「長いキャリアを歩むうえで、夢はキーワード」と述べている（金井，1996，p.41）。言うまでもなく、夢はAIにつくってもらうものではない。夢は児童生徒だけでなく、教師にも必要である。

第二に、教師の「冰山モデル」を再検討することである。前述のように、氷山の水面上の教育方法と教科知識、水面下の人間性である。だが、AI，5G，6Gがキーワードとなる社会変化の中で、あるいは三次元の観点から、「冰山モデルの理論」は不変でよいのか。水面下の人間性の部分がクローズアップされるのか。その場合、冰山モデルのような構造のままでよいのか。この部分は不透明であると言わざるを得ない。

第三に、集団としての教師、学校組織の問題が存在する。同僚性をはじめとした教師集団の文化の在り方も問われるが、校長のリーダーシップの問題が重要になってくる。ここに、クリエイティブなスクールリーダー（校長，副校長，主幹，主任）が求められる。クリエイティブな教師の問題は、クリエイティブな学校管理職の問題につながっている。ただし、クリエイティブな組織的活動の裏付けとなるコミットメントの安定性，冷静と人情のバランス，巻き込み力に着目すると、校長と副校長・教頭の間には大きなレディネスの

差があるのではないだろうか (佐藤, 2020)。

4.3. これからの教師の専門性の特徴—Society 5.0に関わって—

これからの新しい教師の専門性は、一言で言えば、クリエイティブな教師である。クリエイティビティが教師の専門性の核心に位置づく必要がある。クリエイティブと言っても、デザイナーや科学者ではないのだから、教師は何も独自性やオリジナリティを無理に出す必要はない。むしろ、目の前の子どもの実態、その変化と多様性、社会背景 (例えば、遊び、友人関係、コミュニケーションの変化など)、家庭環境を理解し、分析することが求められる。そして、一人ひとりの子どもが、大人になった時に生活を営めるように、学級集団づくりや授業を通して成長を促していく。そのプロセスにおいて、どれだけ創意工夫をできるか、どれかで柔軟であるか、どれだけ子どもの発達を「待つこと」ができるか、子どもの目線で話して助けることができるか、が問われている。基本的人権の保障という原則を持って、教育実践の質を豊かにし、経験の構造化によって直観力を形成すれば、教師はクリエイティブになれる。以上の基本的考えをふまえて、クリエイティブな教師の特質、つまり、現代社会における新しい教師の専門性の核心は次の通りである。

○教師は、AI を活用し、個別学習の支援及び共同学習への展開を行う。学校経営の 3 要素は人、物、金と言われてきたが、これに、時間、AI を加えて、学校経営の 5 要素と呼ぶべき時代が到来する。つまり、教師が AI を活用し、時には分業し、さらに、教師集団として AI を活用し、質の高い実践を組織的に展開する。

○子どもや保護者の思い、図書、教材、地域社会の教育リソース、世界の話題等を考慮し、「共生・探究カリキュラム」を開発・実施する。そのためには、幅広い知識と教養、分析力、問題設定力、構成力、企画力、発想力が教師に求められる。これらは、卒業論文や修士論文で習得できる研究力、リサーチ・マインドである。

○学習のパーソナライゼーションの進展に伴い、ニューロダイバーシティ (neurodiversity) の発想に基づいて、子どもを理解し、支援する必要がある。

○教師は AI を活用するだけでなく、AI にできないことも考える。AI は、他者との協調、交渉、ネットワーキング、支援 (例えば、子どもの「狭い」生活空間の拡大を支援する。発達上の危機を支援する。)、環境と文脈に即した学習内容の有意味化、動機づけと励まし、子どもの自信の形成 (inspire, 感化, 啓発, 鼓舞, ひらめき, 生きている実感, 生

命力を持たせる) はできない。これらは教師の仕事である。

○AI には、恐怖や不安がない。人間には、恐怖や不安がある。恐怖や不安を回避するために、人間は「美意識」を持つ。「美意識」は恐怖や不安の回避、つまり安定感を希求する姿勢の現れである (羽生, 2017)。そこには緊張感と真剣さが交差する。

○教師は子どものニーズを把握するだけでなく、ニーズをつくりだす。アンケートでは出てこないようなアイデアのカリキュラムと授業を創造することが教師の真髄である。

○Society 5.0 の進展によって、私たちの社会は、現実の世界、現実とバーチャルが混合した世界、バーチャルな世界によって構成される。学校と教師は、AI 時代に一層求められる倫理観を育成し、子どもの社会的・現実的な発達を支援する。

5. クリエイティブな学校と教師の事例 (略)

6. おわりに

これまで、クリエイティブな教師の特徴について論じてきた。現代社会の変容は教師の専門性の再定義を要請する。だが、日本では、今なお近代化の論理が影響力を持っている。そのため、クリエイティブな教師が活躍し難い状況も一部にある。近代化の論理とは、上意下達の教育行政構造、校長会の「横並び意識」、分厚い紙の教科書、教科書に依存する教師、教師主導の教育方法、部活動中心主義の文化、教育課程をめぐる総量主義と高度化主義などである (佐藤・朝倉・内山・阿部, 2019)。教育システムにおける近代化の論理を払拭し、学校、教師、子どもを共生と探究を軸とする空間に解放することが、教育改革の主題となる。

文献

- 井上智洋 (2019). 『純粋機械化経済—頭脳資本主義と日本の没落』日本経済新聞出版社.
- 金井壽宏 (2002). 『仕事で「一皮むける」—関経連「一皮むけた経験」に学ぶ』光文社.
- 金井壽宏 (1996). 「ミドル・マネジャーのエンパワーメント—日本型 HRM システムの文脈の中でのミドルの生涯発達課題」『研究年報：経営学・会計学・商学』42 号 下巻, 神戸大学経営学部.
- 坂本真樹 (2017). 『坂本真樹先生が教える人工知能がほぼほぼわかる本』オーム社.
- 佐藤博志, 岡本智周 (2014). 『「ゆとり」批判はどうつくられたのか—世代論を解きほぐ

す』太郎次郎社エディタス.

佐藤博志 (編著) (2018). 『クリエイティブな教師になろう』学文社.

佐藤博志, 朝倉雅史, 内山絵美子, 阿部雅子 (2019). 『ホワイト部活動のすすめ—部活動改革で学校を変える』教育開発研究所.

佐藤博志, 植田みどり, 貞広斎子, 末富芳, 高橋望, 照屋翔大, 西野倫世 (日本教育経営学会国際交流委員会) (2019). 「学校管理職の専門性と育成システムに関する国際比較研究—アメリカ, イギリス, オーストラリア, ニュージーランド—」日本教育経営学会第59回大会配付資料 (名古屋大学).

佐藤博志 (2020). 「学校財務マネジメント—新しい学校づくりをめざして—」教職員等中央研修, 第4回副校長・教頭等研修配付資料, 独立行政法人教職員支援機構.

豊田長康 (2019). 『科学立国の危機—失速する日本の研究力』東洋経済新報社.

松尾豊 (2015). 「人工知能の未来—ディープラーニングの先にあるもの」 (<http://www.gdep.jp/seminar/20150526/DLF2015-01-MATSUO.pdf> 2017年7月21日アクセス).

羽生善治 (2017). 『人工知能の核心』NHK出版.

林竹二 (1990). 『授業—人間について』国土社.

柳川範之, 新井紀子, 大内信哉 (2016). 「A I 時代の人間の強み・経営のあり方」NIRA (総合研究開発機構) オピニオンペーパー, No. 25.

吉田敦彦 (1999). 『ホリスティック教育論—日本の動向と思想の地平』日本評論社, 1999年.

ミンツバーグ (2006). 『MBA が会社を滅ぼす—マネジャーの正しい育て方』日経 BP.

Bubb, S. and Earley, E. (2007) *Leading and Managing Continuing Professional Development*, Second Edition, Sage.

Hattie, J. (2005) What is the nature of evidence that makes a difference to learning?, Using data to support learning, Research Conference, Australian Council for Educational Research.

【大会シンポジウム】

小学校からの英語

—豊かな創造性を育む教育をめざして—

吉田 真理子 (津田塾大学)

2020年度より、小学校高学年において外国語(英語)が教科となり、中学年に外国語(英語)活動が導入される。授業をとおして、子どもたちが英語の知識・技能を習得するだけでなく、思考力・判断力・表現力、学びに向かう力、そして豊かな創造性が育まれていくことが期待される。21世紀を生き抜くための「21世紀型能力」としても光が当たる創造力であるが、そもそも創造性とはなにか。そして、わたしたちの創造性を阻むものはなにか。外国語教育、ドラマ教育における議論も踏まえ、豊かな創造性と自立的・主体的に学び続ける姿勢を育む初等英語をめざした環境づくりや授業の工夫を考えてみたい。

1. 創造性とはなにか

「創造性」は、文化人類学、心理学、社会学、言語学、文学など様々な分野・領域から定義づけがされるが、あまりに広範な見解を包含し多面性を有するがゆえに混乱を引き起こしかねない用語である。

ヴィゴツキー(Vygotsky [1930] 2004)は、子どもの想像力と創造力について語る論考のなかで、創造性は「一握りの例外的な選ばれた天才(たとえばトルストイ、エジソン、ダーウィンといった歴史的に偉大なことを生み出した人たち)だけのものではなくて、人がどんなにささやかな、たとえバケツのなかのほんの一滴のようにみえることでも想像力をつかって過去の経験にもとづく様々な要素を組み合わせ、組み換えをしながら新たなものを創り出すところにある」と述べている。そして、思春期にある子どもの創造性を伸ばすための教師の指導例として、文豪トルストイが農民の子どもたちとともに行った“collaborative creative writing”のケーススタディを取り上げ、文学的作品をトルストイとともに協働で創作する過程が子どもたちの好奇心と情熱をかきたてる、動機づけの高い体験であったことを重要視し、「強い思い入れの感情をともなうことなしに人生の重大な達成は成し得ない」とヴィゴツキーは強調している。

フロー理論で有名な心理学者チクセントミハイ(Csikszentmihalyi, 1996)は、「創造

性」を、人の頭のなかで起こることではなく、個人の思考と社会文化的な文脈との相互作用のなかで生じる現象であるにとらえ、創造的な現象を3つに大別して整理している。

1つ目は、日常の会話のなかで広く用いられる使われ方で、すばらしく話のうまい人、興味の幅が広く頭の回転の速い人を指す。チクセントミハイにとって、このような人々は創造的というよりも「才気あふれた」人々である。2つ目は、世界を斬新かつ独自の方法で経験する人々に対して用いられる言い方である。物事の捉え方が新鮮で、洞察力に富む判断をし、その人にしかわからない重要な発見をする人々である。チクセントミハイはこのような人々を「個人レベルにおいて創造的」と呼んでいる。3つ目は、ダ・ヴィンチやエジソン、アインシュタインなど、我々の文化のある面に重要な変化をもたらした人々を指す言い方である。

チクセントミハイによる創造性の定義は、既存の領域を変化させ、新しい領域へと変容させる行為、着想、あるいは成果(product)であり、創造的な人とは、その思想や行為によって領域に変化を起こしたり、新たな領域を打ち立てたりする人のことである。そこで留意しておくべきことは、その領域に変化を起こすことは、その領域を担う分野の同意なくしてはできないということだ、とも述べている。

本著は、一握りの人たちの好奇心や献身によって領域が変容するにつれ文化がどのように進化していくか、という3つ目の創造性に着目した論の展開となっている。しかしながら、チクセントミハイは、創造的な人生を送るために必要な心的エネルギーを、誰もが潜在的にもっていると考えている。そして、それまでの自らの議論を省察し、一握りの人たちの生き方を参考として、個人の創造性を高め、誰もが豊かで創造的な人生を送ることのできる実践的なアドヴァイスを最終章で試みている点は興味深い。

さて、「言語教育における創造性」を論じる際も、研究者によって創造性の捉え方は様々であるが、しかし共通理解として、主に以下の4点を挙げることができる。(Jones and Richards, 2016)

1 点目として、創造性は授業をより楽しくするための「添え物」「飾り物」ではない。また、芸術的才のある一部の人のみに許される特別なものでもない。

2 点目として、伝統的な「創造的な言語 (creative language)」を越えるものである。言語教育における創造性について語られ始めた当初の考え方は、文学研究の影響を大きく受けるものであったため、「創造的なテキスト(creative texts)」として文学や詩の作品を

読み、学習者にも創作的な文章を書かせたり詩をつくらせたりするなど、成果に焦点が当たっていた。一方、現在では言語を創造的に「用いる(use)」ことのほうに、より重きが置かれている。つまり、問題を解決したり、関係性を維持したり新たに構築したりしていくために、いかに創造的に言語を用いて考え、感じ、アクションを起こせるか、に目が向けられるようになってきている。つまり、「創造性」は、学習者が生み出した成果(product)のみにあるのではなく、教師と学習者のやりとりにより生みだされていく過程(process)、そして言語教育に関与する教師や学習者だけでなく例えば保護者や地域の人々など(people)の経験やお互いの関係性、という3つ要因の連関性にある、という考え方である。

3 点目として、「創造性」とは、本来、社会的そして協働的である。チクセントミハイの社会文化的視点が言語教育の研究者たちの間で共有されている。また、創造性はすべて、過去に生み出されたものを礎としている。つまり、創造的な言語使用と創造的な言語教育は、今まで他の人々が用いてきたことばや考え方に積み上げたり、異なる文脈に置き換えたり、創り変えることであって、「オリジナリティ礼賛」ではない。

4 点目として、創造性は変容的(transformative)である。創造性をもたらす最も重要な変容は、教師と学習者のいずれにとっても自己効力感が増し、エンパワーメントにつながることである。

2. 創造性を阻むものはなにか

前述したチクセントミハイは、創造的な人生を送るために必要な心的エネルギーを誰もが潜在的に有していると考え、多くの人々がその力を発揮するのを妨げる障壁となるものを4つ指摘している。1つは、要求されることが多すぎるため疲労困憊しそもそもエネルギーを活性化できない。2つ目は、我々は気が散りやすく、エネルギーを保守し、道筋をつけていくことに苦勞する。3つ目は、エネルギーの流れをコントロールする鍛錬や自制心が足りない。4つ目は、自らが有するエネルギーをどのように用いたらよいかがかめしていない。

インプロ教育の先駆者であるキース・ジョンストンも、誰もが創造性を有しているという考えに立脚する。子どもの頃からもっているが大人になるにつれて発揮できなくなる創造性を再び甦らせることを考えるうえで重要なキーワードのひとつが *spontaneity* である。「人が *spontaneous* な状態になると、意識することなくアイデアが生まれてくる

し、それを躊躇することなく表現することができる。」(高尾, 2006) ジョンストンによれば、人は成長し社会化する過程で *spontaneity* を阻み失わせてしまうが、それは以下の3つの恐れによるものであるという。①評価への恐れ ②未来や変化への恐れ ③見られることへの恐れ。ジョンストンはインプロ教育の立場から論じているが、この3点は、外国語学習者にも当てはまる恐れであろう。恐れに対する解決の方法としてジョンストンは a) Be Average b) Being “Obvious” など逆説的な考えをいくつか提示しているが、外国語を学ぶ学習者、指導する立場にある教師の双方にとって、ジョンストンの教育観は示唆に富む。

3. 創造性が育まれる教育をめざして

以上の創造性への定義づけと創造性を阻むものについての議論に照らして、10年以上に渡り大学のゼミ生たちとともに授業支援を行ってきた近隣小学校の外国語活動と、小・中学校の教員を対象とする研修および講習の経験を振り返り、以下の3点を軸とする創造的な初等英語教育を提案したい。

- (1) ワークショップ型の場づくり
- (2) 協働的な遊びと学び
- (3) 即興性

文献

Csikszentmihalyi, M. (1996) *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. (1st ed.) New York: HarperCollins .

Johnstone, K. (1999) *Impro for Storytellers*. New York: Routledge.

Jones, R.H. and Richards, J.C., eds. (2016) *Creativity in Language Teaching: Perspectives from Research and Practice*. New York: Routledge.

Vygotsky, L.S.[1930] “Imagination and Creativity in Childhood.” *Journal of Russian and East European Psychology*, vol.42, no.1, January-February, 2004, pp. 7-97.

小林由利子, 中島裕昭, 吉田真理子他 (2010). 『ドラマ教育入門—創造的なグループ活動を通して「生きる力」を育む教育方法』 図書文化.

高尾隆 (2006). 『インプロ教育：即興演劇は創造性を育てるか?』 フィルムアート社.

武田富美子, 吉田真理子編著 (2019). 『異文化理解ワークショップ〈トム・ソーヤ〉を

遊ぶ 楽しく創造的な学びをめざして』晩成書房.

中野民夫 (2001). 『ワークショップ—新しい学びと創造の場』岩波新書.

【Ⅱ】委員企画フォーラム

1日目：2020年3月7日(土)

良心館 RY101 教室

ワールドカフェ：
クリエイティビティとはなにか？ 日常から教育・研究まで
10:00 ファシリテーター：牲川波都季(関西学院大学)，宮本敬太(ゲットハーモニー協同組合)
川光真二(関西学院大学)，田嶋美砂子(茨城大学) p.25
-
11:40 浅津嘉之(関西学院大学)，佐野香織(早稲田大学)
北出慶子(立命館大学)，前野文康(KIJ語学院)
木谷真紀子(同志社大学)

【委員企画フォーラム】

ワールドカフェ

「クリエイティビティとはなにか？
日常から教育・研究まで」

牲川 波都季 (関西学院大学), 宮本 敬太 (グットハーモニー協同組合),
川光 真二 (関西学院大学), 田嶋 美砂子 (茨城大学),
浅津 嘉之 (関西学院大学), 佐野 香織 (早稲田大学),
北出 慶子 (立命館大学), 前野 文康 (KIJ 語学院),
木谷 真紀子 (同志社大学)

キーワード

クリエイティビティ, 日常生活, 教育・研究, 対話

1. 目的

みなさんは、「クリエイティビティ」ということばを見聞きしたり、このことばについて考えたりしたことはありますか。「創造のこと?」「新しい専門分野?」と疑問に思ったり、「創り出すなんて、私にはそこまで…」などと感じたりする人もいることでしょう。しかし、「クリエイティビティ」は、みなさんの日常生活と意外なところで関わり合いがあるかもしれません。また、これからの社会を創り出していくのに、重要なキーワードにもなるかもしれません。

本ワールドカフェで、まずは「クリエイティビティとはなにか?」という基本的な問いから参加者間の対話を発展させ、みなさんの中にある「クリエイティビティ」を(再)発見してもらいたいと考えています。その後、本ワールドカフェが「クリエイティビティ」とどのように向き合い、付き合うとよいのか、どのような付き合い方が可能なのかなどを語り合う場になってほしいと考えています。

2. 事前準備

ワールドカフェでの対話を通じ、互いにできるだけ多くの気づきや学びを得るために、事前準備があります。当日は、以下の点について考えた上で、ご来場ください。

(1)最近、あなたが「クリエイティビティ」を発揮した経験を挙げるとしたら、それはどのようなものでしょうか。

(2)なぜその経験はあなたにとって、「クリエイティブである」と捉えられるのでしょうか。

3. ワールドカフェとは？

カフェでのリラックスした会話のように、テーブルを囲んで、テーマについて思いついたことを自由に話していきます。メンバーの組み合わせを変えながら、少人数のグループで話し合いをするので、多様な考えを知ることができます。さまざまな背景をもつ人々と対話する中で、新しいアイデアが生まれることから、ワールドカフェは近年、NPO 法人、企業、異業種交流会、勉強会など、多様な領域で採用されています。

4. ワールドカフェのエチケット

ワールドカフェは、立場や見解の違いを超えた、対等で自由な話し合いから、新しい知を生み出したり、それぞれが新しい気づきや学びを得たりすることを目的としています。そこで、以下の点を意識して、話し合いに参加しましょう。

- (1)それぞれのメンバーの貢献を尊重し、否定的な意見は避ける。
- (2)相手のアイデアと自分のアイデアをつなぐように、意見を述べる。
- (3)簡潔に話す。
- (4)新しく生まれる知に耳を傾ける。
- (5)話し合いを楽しむ。

5. 申込方法

次ページの QR コードを携帯電話などで読み込んでいただき、申込フォームからお申込みください。もしくは、QR コードの直後にある URL からもアクセス可能です。申込締切は、2月28日(金)です。



<https://forms.gle/2E7qkeV1X7La9DLh9>

《注意事項》

本ワールドカフェは、言語文化教育研究学会年次大会内の企画として開催されます。当日は、大会への参加申込を済ませてからご参加ください。参加費は、会員 2,000 円、非会員 4,000 円です。

【Ⅲ】フォーラム

2日目：2020年3月8日(日)

第1会場 弘風館 K31 教室

10:00	漢字学習と創造性—漢字マップを通して楽しさ・意義・創造性を考える—	
-	関麻由美 (津田塾大学)	
11:40	本土勝巳 (芦屋大学)	p.29
	エドワード・リー (マレーシア日本語協会)	

第2会場 弘風館 K35 教室

	成長し続ける教師のための省察的実践と未来展望の創造	
	—持続可能性のある教師コミュニティへ—	
10:00	中井好男 (同志社大学)	
-	北出慶子 (立命館大学)	
11:40	平野莉江子 (立命館大学)	p.35
	大河内瞳 (立命館大学)	

第3会場 弘風館 K25 教室

	演劇を導入した言語活動で育成される創造性 (クリエイティビティ) の意義	
10:00	飛田勤文 (早稲田大学)	
-	中山由佳 (山梨学院大学)	
11:40	西村由美 (関西学院大学)	p.40

【フォーラム】

漢字学習と創造性

漢字マップを通して楽しさ・意義・創造性を考える

関 麻由美 (津田塾大学), 本土 勝巳 (芦屋大学)

エドワード・リー (マレーシア日本語協会)

キーワード

創造技法, 再文脈化, ストーリーテリング, 自律学習, コンテスト

1. フォーラムの目的

漢字教育は国内外を問わず教師主導の知識注入型に、また、学習者は何回も書いて覚えるという方法中心に陥りがちのようだ。とくに漢字教育においては、創造性にあまり目が向けられていないのが現状だと思われる。フォーラムでは、学習者の自律性と主体性を重視した漢字のマッピングにより、漢字学習が創造性豊かなものになることを、発表者3名の実践報告により紹介する。その後ワークショップでマッピング体験をし、議論する (図1)。

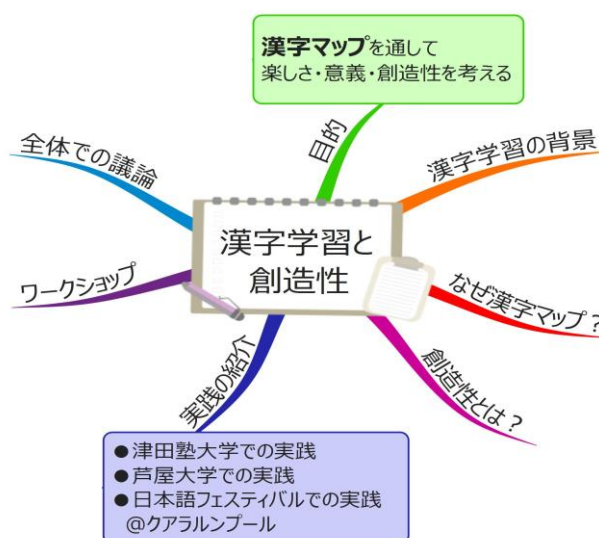


図1 フォーラムの流れ

2. なぜ漢字マップなのか

マップはその考案者によって概念地図、意味地図、連想マップ、マインドマップなど名称も形式もさまざまあるが、連想によって頭の中に作り上げたネットワークを可視化したもの、という点で共通している。発表者らは、ある一つの漢字あるいは漢字を含むことばを中心に、マップの形式にこだわらず学習者なりに自由にマッピングを行ってもらった活動を行っている。言語のモードと視覚のモードとを併用することで「より生産的な考え方ができるようになり」(エドワーズ, 2014), 「創造性には右脳の活動だけでなく、左右の

半球のバランスのとれた相互作用が必要である」(フラハティ, 2006) といった知見から、マップは新たなネットワークを作り上げていくのに適した創造技法であり、創造的産物でもあるといえる。では、言語学習における創造性とは何か。Pennycook (2007) は創造性を” creativity as recontextualized performance”であると言い、この概念をもとに Choi (2016) は学習者の作品を分析している。関はこれを漢字学習に応用し、林ほか (2017, pp.90-99) の中で、漢字学習の創造性を、学習した漢字を自分なりに再文脈化することと定義した。発表者らはそれにもとづき、学習者が作成したマップの中で、いかに学んだことを再文脈化して創造的に表現しているかを示す。

3. 津田塾大学での実践

発表者 1 は大学の交換留学生を対象とした漢字クラスで毎週「今週の漢字」(林ほか, 2017) という活動を行っている。身近な生活の中から漢字を含むことばを探し、そのことばをクラスで発表するという活動である。その中で、学習者は漢字マップを作成する。

漢字マップはブザン&ブザン (2005) のマインドマップ®を基本としてはいるが、それにこだわらず自由な形式で描いてよい、としている。マップに描く必要条件としては、自分の選んだ漢字のことばを中心に、その読み、意味、そしていつどこでそのことばと出会ったかというエピソードを書く。その他は自由に連想を広げてマッピングしてよいとしている。そうして作成したものの1例が図2である。

学習者は「栞」という漢字を、エピソードにも書いているように、カラオケの歌詞で見たわけだが、あらためて漢字マップを作成した段階では、実際に本の栞としての機能がわかるような絵で示すことで、漢字に出会ったときとは別の新たな文脈を作り上げ、再文脈化している。さらに、漢字を構成要素に分解し、学習者なりの創造力を働かせて独自の覚え方を考えている。フォーラムでは漢字のマッピングを含む一連の活動手順の報告とともに、実際の作品をいくつか例に挙げて報告する。

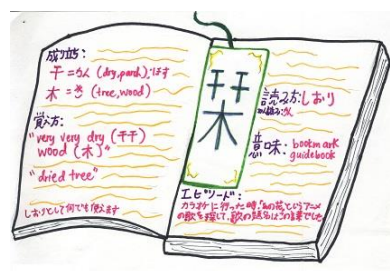


図2 「栞」の漢字マップ
(林ほか(2017)より)

4. 芦屋大学での実践

4. 1. 「今週の漢字」について

漢字は一人で宿題として何度も書いて覚えるということにも十分に意味はあるが、①

教室に集まっている他の学習者と共に楽しく学べる活動があったほうがよいという考えと、②教師は漢字の読み方、筆順、関連語彙だけを教えるのではなく、漢字をどのように勉強すればよいのか、自分に合う学習方法は何かということ学習者自身が学び取り、自律学習に繋げていけるように、漢字学習ストラテジーの指導を行う必要があるということ、③教科書で学ぶ漢字と学習者が生活の中で目にする漢字は必ずしも一致するとは限らないのではないかという発表者2の思いから、生活と教室とを繋ぐ教室活動として「今週の漢字」という活動を取り入れてみることにした。

4. 2. 「今週の漢字」活動の概要

発表者2が芦屋大学の2019年度後期「日本語聴解・会話」という授業の中で行った「今週の漢字」の活動の手順は以下の通りである。クラスには正規留学生13名と交換留学生4名の合計17名が履修登録したが、最終的には12名となった。

①宿題として、漢字シート（フォーマットの定まった漢字マップ）に沿って、日常生活で見聞きした漢字語彙の音読み・訓読み、意味、関連語彙、例文、覚え方、エピソード（いっどこでそのことば見つけたか、どうしてそのことばを選んだのか）を書いてくる。

②教室活動として、漢字シートに書いた内容をもとに発表する。発表後に質疑応答する。

期末試験を除いた全14回の授業のうち、前半の7回は「漢字シート」に沿って書き、慣れたところで、後半の7回は学習者に創造性を発揮してもらうために白紙に自由に描くように指示した。



図3「麺」の漢字マップ



図4「長崎」の漢字マップ

図3の作成者はラーメンが食べたかったので、スーパーで原材料を買って自分でラーメンを作って食べたそうである。それで「麺」という漢字を選んだということである。漢字の覚え方もユニークで、麺の左側は「麦」つまりラーメンの原料の小麦粉、右側の「面」という漢字は包丁とまな板の上にある生地だそうである。

図4の作成者は韓国からの短期交換留学生であり、日本滞在は半年と短く、休みにはよくどこかへ旅行に行っているそうである。この発表の時は、長崎県へ行ったそうで、長崎で有名なもの（平和公園、中華街、長崎ちゃんぽん、カステラなど）が漢字マップに描かれている。また、この時クイズも準備しており、正解者には長崎カステラが配られ、発表は大変盛り上がった。

4. 3. 評価アンケート

「今週の漢字」の評価について学期の最後にアンケートを実施した。アンケートは、「今週の漢字」についての感想を自由に記述させた。

学習者からは、「今週の漢字」という宿題があったために学外でも自分が知らない漢字を探していた、発表の仕方を工夫するようになった、質疑応答を通じて様々な知識が身についたなどのコメントがあった。

学習者の意識の変化について、「今週の漢字」の活動を続ける中で、一つの漢字や漢字語について読み方、意味、覚え方、成り立ち、エピソードなどを考えるようになり、絵などのイメージにより記憶の定着に結び付いたり、漢字マップを作成することに楽しさを感じ、漢字学習に意欲的に取り組めるようになったなどの意識の変化が見られた。「今週の漢字」という活動が、漢字学習において、楽しさや面白さを喚起し、記憶の負担の軽減につながり、それが自律学習に繋がっていくという可能性を広げるものであると言えるのではないだろうか（本土，2019）。

5. マレーシア日本語フェスティバルでの「漢字マップのコンテスト」の実践

5. 1. コンテストについて

マレーシアの日本語講師に「学習者にどんな問題があるか」と聞くと、「漢字習得」という答えも少なくない。漢字の数も多く、書き方も大変で、その上に読み方も様々であり学習者にとってなかなか覚えにくい。特に非漢字圏の学習者には負担が大きい。どうすれば学習者が面白くて有意義な学習できるか悩んでいると聞く。そこで、2018年第13回マレーシア日本語フェスティバルのワークショップで紹介された漢字マップ（関，2019）を参考に、2019年に「漢字マインド・マップ・ポスターコンテスト」を企画した。

同フェスティバルは日本語学習意欲を高めるため、毎年4月末に2日間で行い、日本語や日本文化に関する体験ワークショップやコンテストなどを実施している。参加者は約

2,500人で、マレーシア全国や近隣諸国のカンボジアなどからの参加もある。

日本語学習者の学習を維持するため、近年同フェスティバルは体験ワークショップよりコンテストを中心にして、その数や種類を増やすだけではなく内容に21世紀型スキルも含められるように工夫している。

5. 2. 「漢字マインド・マップ・ポスターコンテスト」の概要

同コンテストの目的は、以下の通りである。

1. 学習者に漢字に興味を持たせる
2. マインドマップやストーリーリングの手法を使った漢字学習方法を見つける
3. 同時に情報収集や分析ができるような批判的思考力や創造的思考力を育成する
4. 協働力を高める

コンテストの当日は、参加者募集時期（約4ヵ月前）に発表した15個の漢字の中から「日」という漢字を題材として提示し、参加者（2人組）は2時間以内で漢字マップポスターを作成した。スマートフォンやインターネット、辞書の使用は認め、事前準備したメモや図の持ち込みは禁止した。審査後、全ての作品（24点）をフェスティバルの最終日まで展示した。審査は2回行い、以下の項目で実施した（表1）。入賞作品が図5である。

表1 審査の項目と審査のポイント

審査段階	審査項目	評価ポイント
第1審査	視覚的なインパクト	マップの魅力
	情報の整理や独自の分類	漢字に関する理解
第2審査	ストーリーの内容や流れ	内容の適当さ



図5 入賞作品（左から一等賞，二等賞，三等賞）

5. 3. 参加者, 教師, 審査員からのフィードバックと今後の課題

参加生徒へのアンケートから, 他者の協力を得ながら準備を進めたことがわかった。指導教師からは, 生徒が自発的に調べたり, 漢字について質問したりして漢字への関心が高まったと感じたというコメントが得られた。審査員からは, 前例のないコンテストのため, 漢字マップやコンテストのコンセプトについて事前にコンセンサスを得たほうがよかったというコメントがあった。発表者3を含めた主催者は, 参加生徒の批判的思考力はまだ不十分だが, 創造力を発揮し, 協働しながら漢字への理解と興味を高めた点でコンテストの目標がある程度達成できたと考えている。しかし, 審査員へのブリーフィングも含め, 創造力をいかに客観的に評価できるかなど課題が残る。

文献

- エドワーズ, ベティ (2014). 『内なる創造性を引きだせ』高橋早苗 (訳) 河出書房新社. (Edwards, B. (1986). *Drawing on the Artist Within*. Simon & Schuster, Inc.)
- 関麻由美 (2019). 「ワークショップ「漢字マップ」—第12回日本語フェスティバル(クアランプール)での実践報告—」『JSL 漢字学習研究会誌』11. pp.45-49.
- 林さと子, 関麻由美, 齋藤伸子 (編著) (2017). 『留学生の見た漢字の世界—漢字学習への創造的アプローチ』春風社.
- ブザン, トニー&バリー (2005). 『ザ・マインドマップ®』神田昌典 (訳) ダイヤモンド社. (Buzan, T. & B. (1993). *The Mind Map® Book*. BBC Worldwide Ltd.)
- フラハティ, アリス・W. (2006). 『書きたがる脳—言語と創造性の科学』吉田利子 (訳) ランダムハウス講談社. (Flaherty, Alice W. (2004). *The Midnight Disease: The Drive to Write, Writer's Block, and the Creative Brain*.)
- 本土勝巳 (2019). 「非漢字系日本語学習者に対する漢字の教授・学習モデルに関する一考察」兵庫教育大学大学院学校教育研究科修士論文 (未公開).
- Choi, Julie (2016) Creative Criticality in Multilingual Texts. In Rodney H. Jones and Jack C. Richard (eds.) *Creativity in Language Teaching: Perspectives from Research and Practice*. pp.146-161. Routledge.
- Pennycook, A. (2007) The Rotation Gets Thick. The Constraints Get Thin: Creativity, Recontextualization, and Difference. *Applied Linguistics* 28(4) . pp.589-596.

【フォーラム】

成長し続ける教師のための省察的実践と未来展望の創造

—持続可能性のある教師コミュニティへ—

中井 好男 (同志社大学), 北出 慶子 (立命館大学)
大河内 瞳 (立命館大学), 平野 莉江子 (立命館大学)

キーワード

省察的実践, 教師成長, 未来展望の創造, Talking shop, 批判的省察

1. 本フォーラムの趣旨

教師は教授行為の際に自身の行為を省察することのできる省察的実践家 (ショーン, 2007) であると同時に, 学習者のニーズに沿った教授行為を選択する自由・能力・責任を持ち, それらに対する制約を取り除くための知識や技術, パーソナリティを備える必要がある (青木, 2006) と考えられる。変動性・不確実性・複雑性・曖昧性 (VUCA) の現代を生き抜く教師には, 上記のような省察的実践家を目指すべく, 教授行為の絶え間ない省察を通じた自己成長や自己変容の必要性がより高まっていると言える。また, 教師は教授行為を振り返る省察的実践に加え, 自身が持つ言語観や教育観を意識化する必要もあると指摘されている (細川・鄭, 2013)。それは, 言語観や教育観が教授行為に影響を与えるのと同時に, 教授行為を通して言語観や教育観そのものも形を変えていくからである。

教師の教授行為に関する経験は, 教師がもつ「専門知的風景」(Clandinin & Connelly, 1995a) という実践の場の文脈の中に埋め込まれており, 他の教師に語り, 共有することで教師の専門的発達が促されるという (Hargreaves, 2000)。教師同士の語りについては, フォーラム企画者が過去に行った語りの場の分析 (大河内, 2010; 中井, 2015) において, 語りの場が「秘密の物語 (Secret story) (Clandinin & Connelly, 1995b; 青木, 2006)」である自身の教授行為という経験の捉え直しや自身がもつ教師像への気付きをもたらし, 自己理解を深化させることが示されている。つまり, 教師が省察として経験を語ることは, 教授行為に対する意味生成や教授行為の背景にある言語観や教育観の意識化を促すだけでなく, 教授行為やそれらに付随する経験への新たな意味付けによる未来展望

の創造など、教師の自己成長や変容において重要な役割を果たすと言える。そこで、本フォーラムでは、それぞれの教師の経験を知り、共有する対話実践を行うこと、さらにはその実践を継続できるネットワークを構築することを目指す。なお、教師とは言語教師に限らず、多様な分野の教師経験または学習支援経験を持つ教育経験者を含み、本フォーラムではそれぞれの多様な経験による対話の実践とその省察を試みる。

本フォーラムにおける対話は、オープンダイアログ（井庭・長井，2018）の理念に基づき、語られた内容のみに焦点を当てるのではなく、語り手と聞き手が作る対話の場で何が起きているのかということにも焦点を当てる。それは、語られた内容はたとえ一人の語りから生まれたものであっても、様々な視点や信念に基づいたポリフォニーであり、さらには、その語りを聞く聞き手が存在する対話を通して、多種多様な声によって再構成されていくためである。したがって、対話ではその場で生み出される反応や多様な声の存在に関心を置くことで、参加者の語りに耳を傾け尊重する場の創造につながるだけでなく、参加者一人一人が自身の中にある様々な声を探求することをも可能にする。

さらにこの対話を踏まえ、ライフコースと社会的領域の広がりの方の軸から自身の経験について批判的省察（De Costa & Norton, 2017）を行う。その際、本フォーラムでは Barnett（1997）の批判性の領域という観点をを用いて、語りを通じて得た新たな気付きや捉え直しを①「知識」、②「自己認識」、③「社会への働きかけ」という3つの領域から整理する。①「知識」領域における批判性とは、定義や意味付けの変容といった、当事者がもつ前提的知識の捉え直しを指し、②「自己認識」領域における批判性は、特定の事象に対する自己の向き合い方や結び付け方の変容による気付きを意味する。そして③の「社会への働きかけ」にかかわる批判性とは、再構築された学びや考えにより実践される、周囲や社会的観念に対する行動を指す。このような観点を共通の枠組みとして、それぞれのストーリーを共有することによってどのような学びが得られるのかを試みたい。

最後に、省察的实践自体の意義やそこから得られた気付きを未来展望に繋げるには、どのような工夫が必要になるのかについて参加者と議論する機会としたい。次節で、具体的なフォーラムの流れを記す。

2. 本フォーラムの流れ

省察的実践を行うにあたり、本フォーラムでは、Talking shop（Clark, 2001；青木, 2006）を用いる。Talking shop は、Clark らによって行われた、持続可能な教師の成長

と学びを目指した取り組みである。Clark (2001) によると、複数の教師が定期的集まり、自身の抱える教授行為に関する悩みについてともに探求する過程、言い換えれば、教師の個人的な経験を語るという行為を通して、教師たちに変化が生じたという。そして、教師の語りを分析した結果、Talking shopにおける教師の学びには、暗黙の理論やビリーフを言語化すること、他人の目で世界を見ること、個人として、実践家としての自信を育てること、希望と人とのつながりを取り戻すこと、理想やコミットメントを再確認すること、具体的な教授技術や問題の解決法を身につけること、学習に関する会話を学生とするにはどうしたらいいかを学ぶこと、の7つがあったと述べている (Clark, 2001, p. 173)。青木 (2006) はこうした教師の学びを促す機能をもつトーキングショップを大学の授業で実践している。自身の経験を語り、また他の人の語りを聞くことを通して、学生たちのもつれた感情がときほぐされたり、行き詰まりの打開策が発見されたりするのを目にしたという。このように、教師の経験の語りは、自己成長や変容において重要な役割を果たしているのである。

そこで本フォーラムでは、省察実践の方法の1つとして Talking shop を採用し、青木 (2006) を一部変更して以下の流れで Talking shop を実施する。

【フォーラム前日までの準備】

①キーワードを付箋に書いて、学会の談話室 (弘風館 K46) に掲示されているポスターに貼る★ (フォーラムに参加予定の方で前日会場に来られる方)

②似たキーワードをまとめてカテゴリー化する (企画者)

③カテゴリーとキーワードをポスターに並べる (企画者)

★学会の談話室にポスターを掲示しておきます。フォーラムに参加できない方も思いつくキーワードがありましたら、付箋にお書きください。フォーラム当日は、ここにあるキーワードに基づいて活動を行います。

【フォーラム時間内での活動】

④本フォーラムの趣旨を説明する (企画者)

⑤自分が話したいカテゴリーを選び、グループを作る (参加者)

⑥カテゴリーの中のキーワードから連想されるストーリーを書く (参加者個別作業)

⑦書いたストーリーをグループで語り、共有する (グループワーク)

⑧グループの人のストーリーに共鳴して浮かび上がった自身のストーリーを語る

(グループワーク)

⑨もう一度、ストーリーを書く (参加者個別作業)

⑩自身の書いたストーリーをもとに批判的省察を行う (参加者個別作業)

⑪今回得られた気づきを未来展望に繋げるにはどのような工夫が必要かを議論する

(全体)

経験のストーリーを語ることは、自身の「秘密の物語」を他者にさらす行為でもある。そのため、本フォーラムが参加者一人一人にとって安全な場になるよう、配慮が必要とされる。そこで、経験を語る Talking shop においては、ストーリーについて評価的なコメントは避けること、他の人を批判しないこと、この場で得た個人情報の扱いには厳重に注意することなどを参加者間での共通理解としたい。

3. まとめと今後の展望

教育実践について語ることは、考えを言語化し、共有することによって再構成を促す。本フォーラムでは、このような省察の場を通じた学びに加え、学び合いのコミュニティの意義や方法について改めて考える機会ともしたい。本フォーラムを機に、フォーラム参加者とともに様々な背景を持つ教師が学び合う省察の場としての教師コミュニティの開設を目指す。

文献

- 青木直子 (2006). 「教師オートノミー」 春原憲一郎・横溝紳一郎 (編) 『日本語教師の成長と自己研修 - 新たな教師研修ストラテジーの可能性をめざして -』 凡人社.
- 大河内瞳 (2010). 「初任日本語教師はるこさんにとっての『語りの場』の意義: 『叱る』ことに対する認識の変化を通して」 『待兼山論叢. 日本学篇』 44, pp.53-72.
- ショーン, ドナルド 『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, 2007年 / Schon, Donald A., 1983. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.)
- 中井好男 (2015). 「失敗の捉え直しから生じる日本語教師の成長の可能性: 中堅日本語教師とのナラティブ・インクワイアリーを通して」 『待兼山論叢 日本学篇』 49,

pp.17-35.

細川英雄・鄭京姫 (編) (2013) 『私はどのような教育実践をめざすのか: 言語教育とアイデンティティ』 春風社.

Barnett, R. (1997). *Higher education: A critical business*. London : McGraw-Hill Education.

Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (1995a). Educational qualities of the landscape: Desires, tensions, and possibilities. In D. J. Clandinin & F. M. Connelly (Eds.), *Teachers' professional knowledge landscape* (pp. 153-163). New York: Teachers College Press.

Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (1995b). Teachers' professional knowledge landscapes: Secret, sacred, and cover stories. In D. J. Clandinin & F. M. Connelly (Eds.), *Teachers' professional knowledge landscape* (pp. 3-15). New York: Teachers College Press.

Clark, C. M. (Ed.) (2001). *Talking shop: Authentic conversation and teacher learning*. New York: Teachers College Press.

De Costa, P. I., & Norton, B. (2017). Introduction: Identity, transdisciplinarity, and the good language teacher. *The Modern Language Journal*, 101(S1), 3-14.

Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16, 811-826.

【フォーラム】

演劇を導入した言語活動で育成される創造性
(クリエイティビティ) の意義

飛田 勘文 (早稲田大学), 中山 由佳 (山梨学院大学)

西村 由美 (関西学院大学)

キーワード

ドラマ教育, 創造的教師, フロー, 協働, 経験の連続性

1. 言語教育における芸術 (演劇) と創造性の背景

飛田 勘文

1. 1. クリエイティブ・エデュケーションの時代

21 世紀に入ってから各分野で積極的に創造性の再定義が起きている。批評家レイモンド・ウィリアムズによれば、中世において「創る (to create)」という動詞は、「神が創りたもうた世界」を意味していたという。それが 16 世紀になると、次第に詩などの「人間が想像したものの創作物」に適用されるようになった。形容詞の「創造的 (creative)」ということばが登場するのは 18 世紀になってからで、それも芸術と結びつけて考えられた (Williams, 1976)。20 世紀に入ってから「芸術」と「創造的」の結びつきは維持され、そうした中で、経営学者ピーター・ドラッカーたちが、芸術とは異なる経営やビジネスの分野において「創造性」ということばを使用するようになっていく。

21 世紀に入ってから、芸術が独占していた「革新」や「想像力」といった側面が芸術から切り離され、人間の活動のより幅広い領域に適応されるようになる。教育分野においては、もともと 20 世紀初頭から半ばにかけて生じた進歩主義教育の流れの中で創造性に関する議論が生じていたが、それが 21 世紀になると、今度は創造産業を促進する動きの中から「クリエイティブ・エデュケーション」の必要性が唱えられるようになった (DCMS, 2001)。その際、教師たちは従来の (詰め込み型の) 指導方法を見直し、学生たちの想像的なアイデアに形を与える方法について、そして各分野で何をもってそれを独自とするかについて考えることを迫られるようになった。また、クリエイティブ・ティーチングを実現する方法として芸術に対する期待が高まり、教育方法としての芸術を正当化する理論としてハワード・ガードナーの「多重知能」などが引用されるようになった。例

えば、ガードナーは同理論の中で「身体・運動感覚知能」と「対人的知能」を紹介しており、それが、教育方法としての演劇の理論的支えになっている(Winston, 2004)。

1. 2. 言語教育における演劇：創造的なコンテキストの構築

社会言語学者 M・A・K・ハリデーは、私たちは、ことばを常に「シナリオ」との関係で経験していると論じる (Halliday and Hassan, 1985)。このシナリオとは、ことばが意味を生成する際に拠り所とするその人物の背景や行動や出来事のこと、ことばを支えるそのシナリオがあるからこそ、私たちは、ことばそのものだけでは伝えきることが難しいものを正しく把握し、相手と意思疎通を図ることができるという。ハリデーはそのような背景や行動や出来事のことを「状況」という専門用語に置き換え、言語は「状況のコンテキスト」の中で機能すると論じた。演劇が言語教育に有効だと考えられる理由は、演劇がことばにこのコンテキストを提供するためである。文学の場合、そこに書かれていることばのコンテキストは文字によってのみ定義づけられるが、演劇では、文字に加え、人々、物体、空間などの他の要素によっても定義づけられる。つまり、それは、教師が学生に様々な要素から成る創造的なコンテキストを提供することが豊かなことばの能力の開発を促すことに繋がることを意味する。演劇教育の研究においては、これが言語教育において演劇が有効であり、創造性を語る際の一つの出発点になっている。それでは、創造的なコンテキストとはどういうものか。

2. 演劇作品制作授業における創造性を伸ばす条件

中山 由佳

本章では「創造性」をキーワードに演劇作品を制作する授業実践を振り返る。Li (2020)は創造性はただ自然に起こるのではなくある条件下で伸びるものであると述べ、Chappell (2016)の「第二言語学習授業における創造性に発達を助長する 10 条件」および Richards and Cotteral (2016) の示した「創造的教師の 11 の特徴」について言及している。本発表ではこれらの条件に照らして発表者の授業実践を検証する。

2. 1. 授業概要

本授業は東京都内の大学で日本語を母語としない留学生や帰国生等を対象とした選択日本語科目で、1 学期間 (90 分授業週 1 コマ×15 週、または 90 分授業週 3 コマ×15 週) で 30 分～1 時間程度のオリジナルの演劇作品を制作し一般公開の形で上演会を行った。参加者の日本語習熟度は原則中級後半以上であった。

2. 2. 創造性の発揮される条件

Chappell (2016) は, Csikszentmihalyi のフロー理論がクリエイティビティにとって重要であると指摘し, Csikszentmihalyi (1997)と Sawyer (2007) の理論をベースに「第二言語学習授業において創造性が発揮される 10 条件」を提示した。それは次のとおりである。①学習者が協働学習・活動において明確な目標を持っていること②各々の学習者の発言は他者の発言に対する本物の反応であること③各々の学習者の意識は時間を忘れるほどタスクに没頭すること④そこにいるすべての学習者はみな同等に自由に参加したり貢献したりできること⑤各々の学習者はタスクに関して共にコントロールできる権限を与えられていること⑥その集団がアイデアや知識を協働によって作り上げる **collective thinking** (Chappell 2014) が見られること⑦そこにいる全ての学習者と教師が互いに言語の使用を助け合う責任を負っていること⑧暗黙知の共有とコンスタントにコメントしあうことで, グループとしてまとまること⑨タスクをやっている間にも会話が続いていくこと⑩協働の焦点が現在あるものを新しい可能性につなげようということにあること, である。Chappell (2016) は, しかしながらこれはあくまで理想形であり, これらすべてを備えなければならないというわけではないと述べている。

では, 発表者の授業実践はどうであったのか。参加者の目指す先が「演劇作品制作・上演」という共通のもので自分の作品は他者の作品でもあると言う点から①, ②, ⑥に関しては設定として満たされている。参加者はゴールまでの大きい道筋を示され, それぞれにゴールのイメージを描きつつ授業活動に参加する。その途上では他者との考えの違いから葛藤も起こり, それを乗り越える必然性が現われる。④, ⑤に関しては, 原則的にはそうになっている。しかし多文化クラスでクラス内に共通の母語を持つ参加者がいる場合, 自分の考えを早く伝えようとしてその言語を解さない者に対する配慮が欠けてしまうことがある。それが数の上でマジョリティ・マイノリティを形成すると, 情報共有に問題が生じてしまうことも起こる。そこで⑦であるが, 教員の側からの働きかけを行って一時的に意識化されることはあるが持続が難しく, 自律的に他者への共感を持つことが難しいことが見られた。しかしその反面, その意識を持てる参加者がいれば, グループの中で複数の言語を駆使しながらメンバーをつないでいくこともできると考える。③, ⑧, ⑨, ⑩は制作の過程で醸成され, 殊に本番に向けての練習の段においては密度が濃くなりグループとしてのまとまりが見えることが多くの場合あった。

2. 3. 創造的教師の特徴

Richards and Cotterall (2016) がまとめた創造的教師の 11 の特徴は、①一つの教授法に固執しない②多様な教育ストラテジーやテクニックを用いる③創造的実践の背後に学術的・教育学的知見がある④創造的側面の活動を実践する⑤独自のティーチングスタイルを模索する⑥リスクテイクを厭わない⑦自信をもってクラスマネージメントを行う⑧授業中に教え方を調整する⑨新しい方法を模索する⑩教えることをカスタマイズする。⑪新しいテクノロジーを使う、である。

本授業は参加者がオリジナル演劇作品の制作・上演および振り返りを行うプロジェクト型授業であり④はすでに含まれている。①, ②および⑧, ⑨, ⑩に関してはその参加者の顔ぶれにより関心, 関係性, 表現も異なるため, おのずとこの授業の必然となる。⑪はオンラインツールなど有効と思われるものは取り入れている。③に関しては, 本授業は社会構成主義的コンセプトのもとに構築されており, 言語教育, 教育学, 演劇教育等の学問領域が背景となっている。⑤はそうした知見を踏まえつつ教師が現場に向き合い試行錯誤する中で積み重ねてきたと考える。⑦は判断のタイミング決定に教師自身の葛藤があった。⑥は参加者に多くをゆだねるこうした活動では常にあるが, 過去の授業実践の経験から参加者に対する信頼感が醸成され, 活動をすすめる拠り所となっている。

3. 過去から未来へと続く学びを支える創造性

西村由美

演劇作品の上演を最終課題とする言語の授業では, 参加者はつくることを通して学ぶ。しかし, 特定の言語知識の習得を目的とする授業とは異なり, 何を学んだと感じるかは個々の認識によって変わり得るため, 授業の存在意義が「創作」「学習」の両面において問われる。そこで, 本実践は「ものをつくる (アイデアを演劇として表現する)」「学びをつくる (自らの学びがいかなるものかを認識し意義づける)」という創造性に着目する。

3.1 授業の概要

授業は全 14 回で, 日本語を学ぶ留学生を対象としている。創造性を引き出すために応用インプロの手法を用いて短いドラマを 2 本, 最終の発表会向けに 1 本創作する。活動するだけでは, 難しかった, 楽しかったという感想や印象に留まる可能性があるため, 各ドラマのビデオ録画を見たうえで各自振り返りシートを書くことにした。

3.2 参加者の気づき・変化にみられる創造性

3 学期にわたる 6 名, 8 名, 9 名, 計 23 名の参加者の振り返りシートの記述を追うこ

とによって、彼らが創造性をいかに発揮させていったのかをみていく。1～3回目の振り返りは毎回、①演劇、②日本語、③チームワーク、④その他について問うた。4回目は、授業全体の振り返りとし、⑤自分についての発見・変化、⑥経験から学んだこと、⑦学んだことが今後どう生かせるかを問うた。各項目に出てきた記述を以下にまとめる。

①演劇：表情や動き、台詞や声といった振る舞いに問題があったが、2回目以降よくなったとする記述が多い(18名)。自信のなさや恥ずかしさなど、演じる時のネガティブな気持ちに変化したことを述べる人もいる。さらに、「もっと感情を伝えたほうがいい。動き方は足りないからもっと積極的にしよう」など、次の目標を示す記述も見られた。

②日本語：音声面や言語知識に関する問題点、即興での発話の難しさを示す記述がある一方で、達成できたことや目標も挙げられている。「ことばは間違えることもあったけど、全体的には理解しやすい」「簡単なことばだけ使ったけど、はっきりと話すのがわかりやすい」といった記述から、活動の中で相手に伝わる発話を意識していることがわかる。

③チームワーク：全員が楽しさ、満足感について何らかの記述をしていた。特にアイデアの豊富さに触れる内容が多く「チームワークにすると自分が思わなかったところが出てくる。つまらないアイデアを言っても、話し合うと面白くなる」など協働創作の面白さを伝えているが、「アイデアありすぎて、すべてを受け取るのは難しい」と述べる人もいた。

④その他：ストーリーを作る面白さ、子どもの頃に戻ってきたような感覚、みんなに豊かな想像力があるという発見、メンバーの努力への敬意、他者の考えからの学び、短時間で作る難しさとできた時の喜びなど、様々な観点から協働に伴う気づきを述べている。

以上の①、②では、参加者は何ができて何ができないのかという自己評価をし、課題を見つれたり、次の目標を設定したりしていることから、自律的、創造的に学びを進めていることがわかる。③、④では、協働の意義や、多くのアイデアをまとめていく面白さと難しさに気づきながら、共通の目的のもとで個々が豊かな想像力を解き放ち、協働でものをつくる創造性に進化させていることがうかがえる。以下は、発表会後の振り返りである。

⑤発見・変化：恥ずかしさが消えたなど、自分の気持ちについての記述が最も多い。また、表情や台詞など演劇の表現が上達したことだけでなく、「自分が頑張ったことで、他の人を楽しませるのはとても嬉しかった」と受け手への影響を伝えるものもあった。

⑥学んだこと：協働に関して、話し合い、協力、信頼、傾聴などの重要性を感じたという記述を中心に、コミュニケーションについての意識や態度の変化も挙げられていた。その他、日本語、演技のスキル、ストーリーの発想・作成方法も挙げられていた。

⑦今後：日本語使用，人間関係，協働といった様々な側面からの記述があった。「様々な人と友達になる」「いろんなアイデアをどうやって集めて，まとめて，これは今後生活に役に立つ」などである。その他「自分らしく生きて，恥ずかしさが全部なくなるようにする」「演劇をする人を尊敬する」など，ものの見方，姿勢の変化をとを示すものもある。

参加者は創作過程でアイデアを出し合い，過去の経験が創作の素材となること，授業で様々な感情を伴った経験が自己変革を促し，今後の経験に影響することに気づく。経験は過去から未来へと連続的で再構築されるという認識は，学習を知識の蓄積に限定せず，自らが創造する未来に続く経験として位置づけることにつながる。学びを深めるために，学習言語の能力とは別に参加者がすでに持つ創造性を活用する意義は大きいといえる。

文献

- Chappell, P. (2016). Creativity Through Inquiry Dialogue. In Jones R. H. and Richards. J. C. (ed.) *Creativity in Language Teaching: Perspectives from Research and Practice*. New York : Routledge. pp.130-145.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding Flow*, New York : Routledge.
- DCMS. (2001) *Culture and Creativity: The Next Ten Years*.
- Halliday, M.A.K., and Hassan, R. (1985) *Language, context and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford university Press
- Li, L. (2020). “Thinking” move in second language education. In Li, L. (ed.) *Thinking Skills and Creativity in Second Language Education: Case Studies from International Perspectives*. Oxon : Routledge. pp.1-16.
- Richards, J. C., and Cotterall, S. (2016). Exploring Creativity in Language Teaching. In Jones R. H. and Richards. J. C. (ed.) *Creativity in Language Teaching: Perspectives from Research and Practice*. New York : Routledge. pp. 97-113.
- Sawyer, K. (2007). *Group genius: The creative power of collaboration*. New York : Basic Books.
- Winston, J. (2004). *Drama and English at the Heart of the Curriculum: Primary and Middle Years*. London: David Fulton.

【Ⅳ】 口頭発表

1日目：2020年3月7日(土)

第1会場 至誠館 S2 教室		
16:15 - 16:45	「多面的研究プロジェクト」の有効性—言語イデオロギー研究に焦点をあてて— 田嶋美砂子 (茨城大学)	p.48
16:55 - 17:25	「価値」創出の原理としての現象学—日本語教育学における質的研究の観点から 稲垣みどり (東京国際大学)	p.54
17:35 - 18:05	ベトナム国家大学における日本語教材の使用現状と課題 —日本語授業以外の専攻科目を中心に— タン・ティ・ミ・ビン (ハノイ国家大学)	p.60
18:15 - 18:55	言語文化教育における相互文化仲介 intercultural mediation 概念による創造と発展 細川英雄 (言語文化教育研究所)	p.66
第2会場 至誠館 S4 教室		
16:15 - 16:45	外国人保護者と保育園のコミュニケーション—対話とかかわり合いに向けた実践研究 井出里咲子 (筑波大学), 井濃内歩 (筑波大学)	p.72
16:55 - 17:25	「よりよい」地域日本語教育を目指す—ある地方都市での取り組みから— 飯野令子 (常磐大学)	p.78
17:35 - 18:05	「日本語指導が必要な外国人児童生徒」研究における批判的談話分析アプローチの必要性 村上智里 (関西学院大学)	p.84
18:15 - 18:55	鮎川哲也『ペドロフ事件』に描かれた、1940年代の旧満州地域における多言語状況 岡田祥平 (新潟大学)	p.90
第3会場 弘風館 K25 教室		
16:15 - 16:45	大学留学生対象日本語科目における「ことばをつくる」学びを考える —ジェネレーターとしての視点から 佐野香織 (早稲田大学)	p.96
16:55 - 17:25	サービスラーニングとしての日本語教育実習—台湾の日本語学科の事例から— 中村香苗 (淡江大学)	p.102
17:35 - 18:05	日本語支援ボランティア養成講座のあり方を再考する —講座参加者の日本語支援ボランティア・養成講座に対する意味づけから— 内山喜代成 (名古屋学院大学), 梶原彩子 (名古屋学院大学) 松本美紀 (多文化共生ひがしうら)	p.108
18:15 - 18:55	言語学習はいかなる意味で自己表現であるのか —「私はなぜ日本語を学ぶのか」を考えるライフヒストリークラスの実践からの考察— 原伸太郎 (立命館アジア太平洋大学), 高松知恵美 (立命館アジア太平洋大学)	p.114

第4会場 弘風館 K31 教室

16:15 - 16:45	日本に定住する難民の「ライフ」と日本語—ミャンマー出身難民の語りから— 古川千種 (東京女子大学)	p.120
16:55 - 17:25	複言語環境において育った学習者のアイデンティティの変容: 十全参加のための「投資」が 「豊かな投資」になるまで 吉田真美 (京都外国語大学), 崔允誌 (京都外国語大学)	p.126
17:35 - 18:05	留学生の創造的日本語使用とアイデンティティ —教室外のことばの実践を教育にどう生かすか 井濃内歩 (筑波大学)	p.132
18:15 - 18:55	ある在日コリアン3世の言語学習経験—学習したい言語と学習すべき言語— 周正/中尾未来 (民間企業)	p.138

第5会場 弘風館 K35 教室

16:15 - 16:45	「配慮」の役割を果たす医療隠語の使用実態 —救命救急科の看護師へのインタビュー調査から— ポポヴァ・エカテリーナ (大阪大学)	p.144
16:55 - 17:25	外国人介護人材のキャリアに寄り添う日本語学習支援とは 小川美香 (国際医療福祉大学)	p.150
17:35 - 18:05	ブラジル日系コミュニティにおける日本語学校の両義的役割 —教師と学習者の日常の実践— 中澤英利子 (横浜市立大学)	p.156
18:15 - 18:55	多様な日本語使用者を包摂するための言語的多数派への働きかけの検討 —講義の社会的インパクト評価による分析— 伴野崇生 (慶應義塾大学), 杉原由美 (慶應義塾大学)	p.162

【口頭発表】

「多面的研究プロジェクト」の有効性

—言語イデオロギー研究に焦点をあてて—

田嶋 美砂子 (茨城大学)

キーワード

多面的研究, 言語イデオロギー, 文脈固有性, 多文脈性, ネイティブネス

1. はじめに

本発表の目的は、言語イデオロギーに関する研究を遂行する際には、複数のリサーチ・サイトから収集したデータに依拠して議論を進めていく「多面的研究プロジェクト (multifaceted research project)」が有効であるという点について実際のデータを提示しながら、論じることである。言語イデオロギー論 (e.g., Blommaert, 2006; Kroskrity, 2004; Piller, 2015; Silverstein, 1979; Woolard, 1998) は、言語人類学に端を発する理論的枠組であるが、この分野の知見を採り入れ、英語にまつわるさまざまな事象をクリティカルな視点から検証する応用言語学的研究も存在する。その代表例として Park (2009) や Seargeant (2009) が挙げられるが、彼らの研究の特色は、複数のリサーチ・サイトからデータを収集し、その多種多様なデータを時に単独で、時に統合させて用いながら、英語に対する人々の思考・信念・感情、すなわち、言語イデオロギー (Kroskrity, 2004; Piller, 2015) について調査している点にある。

発表者は Park (2009) と Seargeant (2009) に倣い、自身の研究プロジェクトにおいてこの多面的手法を採用した。具体的には、①市販の英語学習本、②フィリピン系スカイプ英会話、③英語を社内公用語として導入した日本企業という3つのリサーチ・サイトからデータを収集し、日本において英語という言語及びその話者がイデオロギー的に構築される様子を探究した (Tajima, 2018a)。本発表では、①～③で得たデータを領域越境的に検証し、明らかとなったことを具体的に示しながら、言語イデオロギーに関する研究においては、種類の異なるデータを収集・分析・議論していくことの重要性について考察する。

2. 言語イデオロギーの特徴

Park (2009) は Philips (2000) を引用しながら、「文脈固有性 (site-specific であること)」かつ「多文脈性 (multisited であること)」¹ (p. 22) という二面的な性質を言語イデオロギーの特徴として挙げている。Park (2009) によると、「文脈固有性」という性質に着目した場合、ある特定の文脈で興隆する言語イデオロギーに焦点をあてることにより、それがその文脈に定着している束縛や制約といったものとのどのように関連しているのかという点について考察することができるという。一方、「多文脈性」という性質を重視した際には、社会における複数の文脈にまたがって流布する言語イデオロギーに注目することにより、そういった文脈横断的な流布そのものがその言語イデオロギーの根強い支配性を強化させていく様子を捉えることができるという。

3. 先行研究の例と本研究

3. 1. 先行研究の例

Park (2009) や Seargeant (2009) は、上述したような言語イデオロギーの性質、特に「多文脈性」に重点を置き、それぞれのプロジェクトにおいて複数のリサーチ・サイトを研究対象としている。また、そこで収集したデータの種類も多岐にわたっている点特徴的である。例えば韓国において英語という言語が言説的に構築される過程を検証した Park (2009) は、①英語公用語政策に対する世論、②英語にまつわるユーモアやテレビの娯楽番組、③人々の英語に関する自然発生的なやり取りをデータとしている。そして、一見したところ、つながりがないように思われるこれらのデータを領域越境的に分析することにより、韓国における英語の存在が「必要性 (necessitation)」、「自己卑下 (self-deprecation)」、「外部化 (externalization)」といった概念に依拠して説明し得ることを主張した。つまり、韓国の人々にとって英語は、経済的・文化的・政治的に有益かつ不可

¹ Park (2009) や Philips (2000) は、「言説が産出される場」という概念をより明確に示すために、言語イデオロギー研究においては、“research context”ではなく、“research site”という用語を使用することの重要性を主張している。これに鑑みれば、“site-specific”や“multisited”の翻訳に、“context”の訳語として用いられることの多い「文脈」という語を含める行為は、その理念を尊重しないことにつながるかもしれない。しかし、本稿では、わかりやすさを重視し、それぞれを「文脈固有性」、「多文脈性」と訳出した。

欠な言語（「必要性」）であるにもかかわらず、その重要な言語を「流暢に話すことができない」という自己否定的な認識（「自己蔑視」）を保持しているために、何とかそこから抜け出そうと、「英語熱 (English frenzy)」とも呼ばれる現象が見受けられるというわけである。興味深いのは、その一方で、英語は他者の所有物であると捉え、自身の「国民的・民族的アイデンティティ」とは相容れないという思考（「外部化」）も韓国社会には流布しているため、この言語に対する人々の思考・信念・感情は、決して単純なものではなく、複雑性・多様性・両義性を帯びていることも示唆している (Park, 2009)。このように包括的な分析結果並びに考察は、言語イデオロギーの「多文脈性」を注視し、複数のリサーチ・サイトからデータを収集したことで可能になったと言える。

3. 2. 本研究

以上のような先行研究に着想を得て、Tajima (2018a) では、①市販の英語学習本、②フィリピン系スカイプ英会話、③英語を社内公用語として導入した日本企業という3つのリサーチ・サイトを選択した。それぞれから収集したデータは、次の通りである。

①市販の英語学習本

学習本の内容、編集者への聴き取り調査結果、使用者によるカスタマー・レビュー

②フィリピン系スカイプ英会話

プロバイダーの広告、フィリピン在住講師への聴き取り調査結果、受講者への聴き取り調査結果、受講者によるカスタマー・レビュー

③英語を社内公用語とする日本企業

企業やその企業の CEO によるプレス・リリース、従業員への聴き取り調査結果

次の章では、このようなデータを領域越境的に分析した結果、明らかとなったことから、「ネイティブネス」にまつわる議論について紹介する。

4. 「ネイティブネス」にまつわる言語イデオロギー

この概念にまつわる人々の思考・信念・感情が顕著に窺えたのは、①のリサーチ・サイト内である。①では同一著者（アメリカ合衆国出身のデイビッド・セイン氏）による英語学習本2冊に焦点をあて、これらの書籍に関わる人々（著者・編集者・使用者）の間で、

「正しい英語」という概念が構築・再生産・問題視される過程を調査したが、その際、主要なキーワードとなったのが「ネイティブネス」である。例えば学習本の著者や編集者が「ネイティブ・スピーカー」という存在を「正しい英語」の話者として巧みに利用するのに対し（【例 1】）、使用者の中には、その戦略を商業主義的であると批判したり、日本に20年以上居住するセイン氏を「ネイティブ・スピーカー」と呼ぶことに異議を唱えたりする者が見受けられたのである（【例 2】）（田嶋, 2016; Tajima, 2018a）。

【例 1】

この本では日本人が使ってしまうがちな、ネイティブにはちょっと“ヘン”に聞こえる英語を取り上げました。（学習本の前書きより抜粋）

【例 2】

アメリカ人ネイティブが…ということですが、25年も日本に住んでいてネイティブって…。（使用者のカスタマー・レビューより抜粋）

また、セイン氏が「正しい」と主張する英語に対し、書籍の名称である『日本人のちょっとヘンな英語—セイン先生が目撃したおかしな英語』や『その英語、ネイティブはカチンときます』を逆手にとり、「アメリカ人のヘンな英語」「この本カチンとく〜る」とパロディに興じる使用者もいた（Tajima, 2018a, 2018c）。①ではこのようなデータから、「ネイティブネス」概念のみならず、「ネイティブ・スピーカー」礼讃という人々の思考・信念・感情も、決して絶対的なものではなく、むしろ流動性を帯びているという点について論じた。しかし、この考察は、英語学習本にまつわるデータのみから辿り着いたわけではない。②の研究・サイトに関する研究も、それを補完することとなった。

②では近年、日本の語学教育産業で人気を博しているフィリピン在住講師とのオンライン英会話に着目し、授業を提供する側（プロバイダー）が講師の英語教師としての「正統性」をどのように主張し、また、授業を受講する側（学習者）はその主張に対し、どのような反応を示しているのかという点について探究した。その際にも大きなテーマとなって出現したのが「ネイティブネス」概念である。例えば「フィリピン在住講師＝疑似ネイティブ・スピーカー」と言説的に構築するプロバイダーからは、「ネイティブ・スピーカーの英語＝規範」という言語イデオロギーと、そのような英語が使えれば、教師としての「正統性」が保持されるという見解が窺えた（【例 3】）。さらに、受講者の中にも、

フィリピン在住講師を「ネイティブ同様」と語る者がおり (【例 4】), 授業を提供する側で流布している言語イデオロギーの再生産が見受けられた (田嶋, 2017)。

【例 3】

講師が話す英語はアメリカ英語に近く, なまりの少ない聞き取りやすい発音です。

(プロバイダーの広告より抜粋)

【例 4】

[...] 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。

(受講者のカスタマー・レビューより抜粋)

一方で, ある男性学習者が理想とする英語教師の特性として挙げたのは, 「ネイティブ・スピーカー」ではなく, 「フィリピン人 (民族性)」「女性 (性別)」「かわいらしさ (容姿)」「若さ (年齢)」「やさしさ (人柄)」であった (田嶋, 2017; Tajima, 2018a, 2018b)。このようなデータは, ①で論じた「ネイティブ・スピーカー」礼讃という傾向の流動性と軌を一にするものであり, 同時に, 言語イデオロギーの「多文脈性」(Park, 2009; Philips, 2000) も実証的に支持することとなった。

5. おわりに

当日の発表では, さらなるデータを文脈越境的に提示しながら, 言語イデオロギーに関する研究においては, 種類の異なるデータを収集・分析していくことがより包括的な議論に貢献できることについて考察を深めていく。

文献

田嶋美砂子 (2016). 商品化された「正しい英語」という概念—市販の英語学習教材を支える言語イデオロギー. 『言語文化教育研究学会第3回研究集会 言語教育の「商品化」と「消費」を考えるシンポジウム 予稿集』(pp. 55-56) 言語文化教育研究学会.

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

文化教育のポリテクス 予稿集』 (pp. 190-193) 言語文化教育研究学会.

- Blommaert, J. (2006). Language ideology. In K. Brown (Ed.), *Encyclopedia of language & linguistics* (2nd ed.) (pp. 510-522). Boston, MA: Elsevier.
- Kroskrity, P. V. (2004). Language ideologies. In A. Duranti (Ed.), *A companion to linguistic anthropology* (pp. 496-517). Malden, MA: Blackwell.
- Park, J. S-Y. (2009). *The local construction of a global language: Ideologies of English in South Korea*. Berlin, Germany: Mouton de Gruyter.
- Philips, S. U. (2000). Constructing a Tongan nation-state through language ideology in the courtroom. In P. V. Kroskrity (Ed.), *Regimes of language: Ideologies, politics, and identities* (pp. 229-257). Santa Fe, NM: School of American Research Press.
- Filler, I. (2015). Language ideologies. In K. Tracy, C. Ilie & T. Sandel (Eds.), *The international encyclopedia of language and social interaction, volume 2* (pp. 917-927). Boston, MA: Wiley-Blackwell.
- Seargeant, P. (2009). *The idea of English in Japan: Ideology and the evolution of a global language*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Silverstein, M. (1979). Language structure and linguistic ideology. In P. R. Clyne, W. F. Hanks & C. L. Hofbauer (Eds.), *The elements: A parasession on linguistic units and levels* (pp. 193-247). Chicago, Ill: Chicago Linguistic Society.
- Tajima, M. (2018a). *Engagements with English in Japan: Ideological constitutions of the language and its speakers* (Unpublished doctoral dissertations). The University of Technology Sydney, Sydney, Australia.
- Tajima, M. (2018b). Gendered constructions of Filipina teachers in Japan's English conversation industry. *Journal of Sociolinguistics*, 22, 100-117.
- Tajima, M. (2018c). 'Weird English from an American?': Folk engagements with language ideologies surrounding a self-help English language learning comic book published in Japan. *Asian Englishes*, 20, 65-80.
- Woolard, K. A. (1998). Introduction: Language ideology as a field of inquiry. In B. B. Schieffelin, K. A. Woolard & P. V. Kroskrity (Eds.), *Language ideologies: Practice and theory* (pp. 3-47). Oxford, UK: Oxford University Press.

【口頭発表】

「価値」創出の原理としての現象学

日本語教育学における質的研究の観点から

稲垣 みどり (東京国際大学)

キーワード

現象学, 質的研究, 本質観取, ポストモダン, 普遍性

1. はじめに 言語教育の「価値」はどのように創出されるのか

2019年4月の入管法改正によって、日本政府は大量の「外国人労働者」あるいは「外国人材」を労働市場における「人手不足」解消のために受け入れる政策を開始した。日本政府は現在のところ、正式な「移民」政策をとらずに人手不足解消の「労働者」としての側面でのみ外国人を受け容れようとしている。その中で、どのように外国人を包摂し、社会統合をしていくか、そのために「日本語教育」は何ができるのか、という問いは、国内の日本語教育に関わる者にとっては切実かつ喫緊の問いである。日本国内に住む外国人に、どのように自分たちの母語である日本語を教えるのか、という従来の「日本語教育」の方法論の域を超えて、母語や文化的背景の異なる他者と、どのように共に生きていくのか。そのために、我々は言語教育を通じて、どのような言語状況の社会を構想するのか、という「あり得るべき言語状況の未来」を思い描く力が日本語教育に関わる者には必要となる。つまり、日本語教育の歴史を通じて、今ほど未来へのビジョンを思い描く力が必要とされる時代はない。そして日本語教育学の「学」の使命として、「社会構想としての日本語教育」のビジョンを描く力に必要なのは、何のために言語教育を行うのかという言語教育の目指すべき「価値」の創出であると考え。ではいかにして、言語教育の目指すべき「価値」は創出できるだろうか。発表者の考えでは、日本語教育学の依拠するポストモダン思想を乗り越え、普遍性へと向かう思想的転換がその「価値」創出の鍵を担うと考えている。本発表は現象学の原理にポストモダン思想の超克の可能性のあることを述べ、その日本語教育学における事例として、日本語教育学における質的研究を概観し、発表者の研究について報告する。

2. 日本語教育学における質的研究

日本語教育学の実践研究において、近年質的研究は多くみられる。日本語教育学における質的研究の系譜では、社会構成主義、解釈学を基本ベースとする質的研究がほとんどである。特に、ライフストーリーの分野では、ほぼみなが、社会学の系譜からライフストーリー研究を日本において研究法として導入した桜井厚に依拠している。日本語教育の質的研究者は、ほぼみなが社会構成主義、社会構築主義、つまりポストモダンの立場に依拠している。これらの質的研究者のポストモダンの態度を誤解をおそれず一言で端的に言うならば「普遍的なもの＝真理は存在しない」と考えていることであろう。日本語教育の質的研究では、学習者や教師、外国につながる子どもや青少年などの「意味世界」や「声」が明らかにされる。その多くはそれぞれ個別の「意味世界」を明らかにすること自体が目的であるというケースが多くないだろうか。そのため、日本語教育におけるライフストーリー研究などが目指すものは、研究対象の「語り」を豊かな解釈で記した「厚い記述」により、読者を「なるほど」と深く納得させる研究を目指す、あるいはまた聞き手である研究者と語り手の相互作用に着目し、データを共同構築された「物語」として開示する、などの研究で、なんらかの既存の価値体系を脱構築し、既存の日本語教育の枠組みを問い直す、という流れで研究が行われているケースが多い。しかし、それら既存の「日本語教育の枠組み」を問い直すことのみが質的研究の目的なのか。既存の価値を脱構築した先に何があるのか。既存の「価値」を脱構築した後に、一体日本語教育（言語教育）は、何を指すべきなのか。相対主義・ポストモダン思想を基軸とした従来の質的研究では、この教育の明確な理念の問いには明確に答えることができない。このような問いに応え得る研究の枠組みとして現在必要とされているのは、その言語教育の目指すべき新たな「価値」を日本語教育の立場から設定する試みである。なぜなら新たな「価値」の設定なしに、言語教育のいかなる実践もありえないからである。

3. 日本語教育の目指す「価値」を設定する言説

一方で、日本語教育の実践研究の分野では、言語教育の目指すべき「価値」が語る言説も多くみられる。市民性形成のための言語教育（細川 2012）、社会参加を目指す日本語教育（佐藤他 2011）、公共日本語教育（川上編 2017）などの言説である。それらの言説は、市民性教育、平和学、アーレントを中心とした公共性の議論などを日本語教育（あるいは「ことばの教育」）の目指すべき「価値」の根拠に措定し、論を展開する。しかし、

それらの「価値」がいかにして、なぜ、言語教育の目指すべき在り方に設定し得るのか、という価値創出の原理について述べたものは、管見のかぎりない。目指すべき「価値」として設定されたそれらの「価値」は、日本語教育/言語教育の専門家によって恣意的に措定された「価値」になっていないだろうか。それは現場の実践者や学習者、地域の住人や子どもたち、また複数言語で子どもを育てる親たちなど広い意味での言語教育の実践者たちの深い納得を得られるものなのだろうか。

質的研究のそもそもの認識論の基盤をなすフッサール現象学の原理には、「価値」の創出のための原理と方法が示されている。個別の「語り」から主観的な「意味世界」を描き、実践に役立てんとする日本語教育の質的研究の領域には、フッサール現象学の思想的枠組みが有効である。なぜなら、個別の「意味世界」と「価値」設定の「断絶」を埋める理論として、フッサール現象学の理論はきわめて有効であるからだ。以下、日本語教育における質的研究の「意味」と「価値」を捉えなおすため、フッサール現象学の原理と方法について述べる。

4. 現象学の原理

4. 1. 現象学とは何か

現象学 (phenomenology) は、ドイツの哲学者、エドモント・フッサール (1859～1938) の提唱した学問領域である。

竹田青嗣によると近代ヨーロッパにおける「認識の謎」は、以下のように説明される (竹田 2015)。第一に、主一客一致が不可能ならそもそもどんな「正しい認識」も存在しえないし、哲学的真理ということもあり得ない。哲学的な相対主義、懐疑主義といわれるものは、原則としてこの立場である。第二に、主一客の一致がありえないなら、自然科学が作り上げてきた自然の客観認識というものは不可能となる。第三に、正しい認識というものが存在しないのであれば、人間や社会における正しさ、善や正義についてもおよそ普遍的な基準は存在しないことになる。

フッサールは、以下の方法でこの認識の謎を解いた。第一に、人間の認識の本質構造を明らかにすること。第二に、そのことで、なぜ自然科学には客観認識が成立するのに、人文科学の領域ではそれが不可能だったのかを解明すること。第三に、人文科学の領域での普遍認識の可能性は、自然科学の実証主義的方法の適用ではなく、新しい普遍的認識の方

法、すなわち現象学的な「本質学」の方法にあることを明らかにすることである。人文科学の領域では、人間の価値観の問題を含むため、事実学としての自然科学の実証主義的な方法をそのまま適応することはできず、新しい方法が必要となる。それが現象学の本質観取の方法、つまり本質学の方法とされる。

フッサールはこの認識問題を解決するためにはいったんすべての認識を主観のうちに還元して、その確信の構造を確かめるしかないと考えた。この考え方が、現象学における「確信成立の条件の解明」である(竹田 1989)。主観—客観という従来の対立図式を取り払ったところで、すべての対象を「主観」の内側の確信と捉え、確信成立の構造を取り出す方法をとるのである。この時に客観存在の観念については方法的にいったん判断停止をする。これを「エポケー」(判断保留)とよぶ。

フッサールは『イデーン』において、「エポケー」は「自然的態度のなす一般定立を「括弧」に入れること、と述べ、その方法としてを「懐疑」を措く。デカルトの「懐疑」を「絶対に疑いようのない存在領圏(筆者注:すべてを疑っても、「私」の存在だけは疑わない、つまり「私」の存在領域)を明らかにしてみせることがデカルトの「懐疑」の目的なのに比べ、フッサールは、ここでの懐疑は「ただ方法的な便法としてのみ役立つもの」だとし、向こうからやってくる目の前の「世界」の存在をいったん「括弧」に入れるために、そのものの存在を「懐疑」することが大切だとする。「懐疑」によって、定立(注:そのものが在る、という確信)を意識の「作用の外」に置き、「スイッチを切ってその定立の流れを止め・その定立を遮断する」「その定立を括弧に入れる」と表現している。つまり、「エポケー」によって、いったんすべての「客観的な存在」を「括弧」に入れる。そして、自分がなぜそれを「在る」と信じるのか、意識の内部でその確信を検証する。こうすることによって、フッサールは「主観」と「客観」の一致という「認識の謎」を解こうとした。これが現象学的還元である。

4. 2. 本質観取

「本質観取」は、上で述べたような「確信成立の条件の解明」して、ものごとの本質、つまり普遍的な認識、意味に迫ろうとする方法のことである。我々が世界をどのように認識するのか、その認識の構造をはっきり確かめよう、それを言葉にして取り出そうとする営為のことである。

4. 3. 本質学の立場からの質的研究の提言

何のための言語教育か、という価値指定の一例として、ここで筆者の研究課題について述べる。筆者は、研究課題として、海外（アイルランド）の複数言語環境で子どもを育てる日本語母語話者の親たちの育児を「複言語育児」の分析概念で捉え、現地の親たちへのライフストーリー・インタビューを積み重ねることで、親たちの「意味世界」を記述した。その研究の背景には、親たちが形成した日本語の学習機関において、どのような日本語教育をなすべきか、との言語教育の目指すべき価値を設定を想定した問いがあった。

インタビューで得られた親の語りを、筆者は現象学の本質観取の理論的枠組みを用いて分析した。つまり、一人一人の複数言語環境で子どもを育てる親が、自分にとって「複言語育児」はどのような意味があるのか、「複言語育児」の意味世界を、本質観取によって描きだした。質的研究で得られた複数の調査協力者たちの語りに普遍的に見られる意味付け、価値、つまり「複言語育児」の本質を、筆者が掴みだす、という手法で研究課題をまとめた。筆者の本質観取による「複言語育児」の本質は、「民族や言語の境界を超えた『市民の育成』」であった。このように、質的研究の研究課題から筆者は「複言語育児」の本質を観取することによって、複言語育児の目指すべき理念を設定した。

5. 普遍的な価値の創出へーさよならポストモダン

以上、本発表では現象学の原理とその手法である「本質観取」の質的研究におけるアプローチについて、発表者の研究を事例に報告する。これからの未来を描く日本語教育のヴィジョンは、実証的なデータから「事実」としての「社会的現実」を明らかにすることや、既成の価値を「脱構築」し、相対化するポストモダンの立場に立つ質的研究からは、論理的に描くことができない。あり得べき実践の「意味」と「価値」を創出する論理的な原理がそこにはないからだ。

しかしまた、今までのポストモダンの構えに立つ日本語教育における質的研究にも多くの意義がある。留学生や地域の住人、子どもといった多様な日本語を学ぶ者の「声」を明らかにし、教える主体の在り方を問い直し、その問い直しにより確実に言語教育の実践を変えてきた。さらに現象学の原理である現象学還元と、その手法である「本質観取」の原理を日本語教育の文脈で質的研究や授業実践に文脈化することにより、各教育機関やコミュニティにおける言葉による「共通理解の成立」を目指すことによって、日本語教育の目指すべき「価値」は創り出すことができる。「いま、在る」ものを明らかにする実証科

学に基づく研究とは違って、人間とは何かという「人間」存在の解明を使命とする人間科学のアプローチである質的研究にこそ、現象学の原理による「価値」創出の道は拓かれる。言葉によって概念を自由に創り出し、その概念を実現すべく「社会」のルールやシステムを考案し、言葉によって共に働き、実践していく。外国人/日本人の境界を超えて共に生きる者同士が言葉によって「私」と「あなた」の確信の信憑をいったん「括弧」に入れることで自分の「当たり前」を問い直すこと。そして次にはその確信の構造を言葉にして取り出して検証し合うこと。そして、「私」にも「あなた」にも、納得し合える共通了解をあくまで求めていくこと。これを共生社会のための日本語教育の目指すべき理念として本発表は提言する。

文献

- 佐藤慎司, 熊谷由理 (編) (2011). 『社会参加をめざす日本語教育 社会に関わる, つながる, 働きかける』ひつじ書房.
- 川上郁雄編 (2017). 『公共日本語教育学 社会をつくる日本語教育』くろしお出版.
- フリック (2002). 『質的研究入門 人間の科学のための方法論』春秋社.
- プラサド (2018). 箕浦康子 (監訳) 『質的研究のための理論入門 ポスト実証主義の諸系譜』ナカニシヤ出版.
- フッサール (2001). 『イデーニ I - 1 純粹現象学と現象学的哲学のための諸構想 第1巻 純粹現象学への全般的序論』渡辺二郎 (訳) みすず書房. (Edmund Husserl (1950). *IDEEN ZU EINER REINEN PHÄNOMENOLOGIE UND PHÄNOMENOLOGISCHEN PHILOSOPHIE* Erstes Buch Allgemeine Einführung in die reine Phanomenologie. Martinus Nijhoff, Haag, 1950.)
- 細川英雄 (2012). 『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』ココ出版.
- 竹田青嗣 (1989). 『現象学入門』NHK 出版.
- 竹田青嗣 (2015). 「人文科学の本質学的展開」小林隆児・西研 (編) 『人間科学におけるエヴィデンスとは何か』新曜社.
- 山竹伸二 (2015). 「質的研究における現象学の可能性」小林隆児・西研 (編) 『人間科学におけるエヴィデンスとは何か』新曜社.

【口頭発表】

ベトナム国家大学における日本語教材の使用現状と課題
日本語授業以外の専門科目を中心に

タン・ティ・ミ・ビン (ハノイ国家大学)

キーワード

日本語教材, 専門科目, ベトナム国家大学, 日本語

1. 先行研究

ベトナムの大学における外国語授業以外の専門科目における外国語教材使用に関する研究はまだ非常に限られているが、英語による学術科目授業 EMI (English as a medium of instruction) は近年注目を浴びている。背景には、大学の国際化、学生交流の促進、地球市民の養成など様々な狙いがある一方で、英語という第二言語という性格上、EMI の教育過程上の位置付け、教育の質、教師の授業負担、支援体制など実践現場での課題も多い。Vu Thi Thanh Nha (2018)は、ベトナムの大学における EMI の問題点は多く、「英語で内容を教えているのか、英語自体を教えているのか区別しづらい」と指摘した。

歴史が長い英語教育と比べて日本語教育の歴史ははるかに短い。Than Thi My Binh & Do Bich Ngoc (2018)はベトナム国家大学・外国語大学日本語文化学部の3年生(232人)を対象にして、日本語による専門科目(以下:学術授業)の実践及び課題を分析した結果、日本語による学術授業は多くの課題に直面し、学習者の日本語能力問題が顕著であると述べた。また、学習者数及び学習環境も学習の質に多くの影響を及ぼすと指摘した。一方、大学における外国語教科プログラムは国の政令3条項2の72/2014/QĐ-TTg号で、「認定外国語教育機関の外国語による教育プログラムは外国語で全部あるいは一部実施する必要がある;特に外国語教育、国際交流に関するプログラム及び国際交流につながる職業・分野を教育する際、外国語での実施を優先する。」と規定されている。この方針に従い、EMIに関する議論が活発化しているが英語による学術授業の実施も様々な困難に直面している。例えば、哲学、歴史、文学、政治学などの科目である。「これらの学習科目は、英語で教えると学習者の理解度が低い」とHoang Anh Tuan (2018)は述べている。

2. 研究方法

本研究ではインタビュー調査及びアンケート調査を実施した。インタビュー調査は日本語による専門科目を担当した講師4人を対象にした。講師は日本語で書かれている教材をどのように扱い、どのように学生の理解を促すかという点に注目して、講師のクリエイティビティを中心に質問した。インタビューの対象とした講師は4人とも3年～5年教壇に立つ経験を有し、日本の大学で学位を取った人々である。インタビュー時間は30分でベトナム語で実施した。アンケート調査はハノイ国家大学外国語大学日本語文化学部在籍している3年生(173人)を対象にした。日本語授業以外の日本語による教科書・専門書・テキストを使用した授業の現状、日本語による学術授業の長所及び短所、学生の理解度・満足度、日本語による学術授業への期待などのキーワードを中心にした質問を設定した。

アンケート及びインタビュー調査の他、国家大学の図書館における日本に関する資料(日本語学習以外)の実状を調べた。これに関して、アンケート調査及びインタビュー調査を実施した時も学習者及び講師の考えを尋ねた。

3. 研究結果

この節では、日本語による専門科目授業における講師のクリエイティビティ、学習者の理解度、日本語による教材の課題という3つのカテゴリーに類別してまとめる。

3. 1. 日本語による学術授業における講師のクリエイティビティ

ハノイ国家大学外国語大学日本語文化学部における学術授業は以下の表1で示す。

表1 学術授業の科目

番号	科目名	番号	科目名
1	異文化コミュニケーション	8	日本文学 I, II
2	日本の歴史	9	ビジネスコミュニケーション
3	日本の地理	10	日本学入門
4	日本の経済	11	対照言語学
5	日本事情 I, II	12	専門日本語入門
6	音声学 I, II	13	日本の伝統文化
7	日本語による通訳・翻訳 I, II	14	日本語文法

表1 学術授業は必須科目である。その他、専攻によって選択科目もある。これらの学術

授業はすべて日本語による教科書またはテキスト,あるいは専門書・参考書を使用している。これらの教材の使用背景には担当講師 4 人のインタビューにより, 次の共通点がある。

- ・ベトナム語で書かれている書籍がない, または少ない, あるいは内容が古すぎてアップデートされていない。
- ・学習者の日本語を向上する目的で使用する。
- ・外国語大学の専門科目の授業である。
- ・講師自身の日本語レベルを維持したい。

これらの背景によって, 講師は日本語で書かれる著書を使っているが, 実際に日本語による教材を使うと様々な課題に直面する。以下は 4 人の講師に共有の課題である。

- ・日本語による教科書を使うのに学習者の日本語のレベルが対応できていないし, 本の専門的な知識が深いので理解し切れない。
- ・教材が少なすぎで, 個人所有の教材しかない。
- ・学習者が多すぎで (一つのクラスに 60 人~80 人) 授業の負担が大きい。
- ・マイク・プロジェクター・会場の不備など学習環境が整っていない。
- ・補助教科書・参考書・資料・教材がなく, 授業を行うのに大変苦勞している。

上記の課題を克服するのに, 講師は次のクリエイティビティを行う。

- ・ピア・ラーニングを実施する。
- ・PPT 準備の他, 関連のビデオ, 新聞やニュースなどを紹介する。
- ・プロジェクトで学習し, グループ学習・チームワークを促す。
- ・反転授業の形式を実施する。
- ・活動が多い授業を設計し, 学習者自身らで課題を整理させる。
- ・クラスルームを作成し, モジュールで学生の学習を管理する。
- ・ICT の導入を実施する。
- ・出席を厳しく管理し, クラスのリーダーに頼る。
- ・学習環境・教育環境の改善, 参考書購入を要請する。
- ・チームティーチング, 教授法共有を行う。
- ・伝統的な授業を排除し, アクティブラーニングを強化する。

以上のようなクリエイティビティを実施しているが成果はまだ見られていないのも現状である。次の節は, その実践の成果・学習者の理解度を分析する。

3. 2. 学習者の理解度・満足度

ハノイ国家大学・外国語大学での日本語教育の特徴は、入学の後2年間で日本語を集中的に学習し、3年生になると専攻に分けて、専門的な科目を学習することである。日本語による学術授業は2年間で勉強した日本語を活かし、更に能力を向上させるためである。しかし、日本語で書かれている教材を理解するのに、適切な日本語能力が必要である。CEFRに基づいて開発したJF日本語教育スタンダード¹によると、日本語による

テキストを理解できるレベルはB1（日本語のN2レベルに相当）以上でないと難しい。ハノイ国家大学外国語大学日本語文化学部の3年生の日本語レベルの実情を図1で示す。この図1を見ると半分以上（105人、60.7%）の学習者の日本語レベルはN3である。このレベルでは日本語で日常的な会話はできるが日本語による

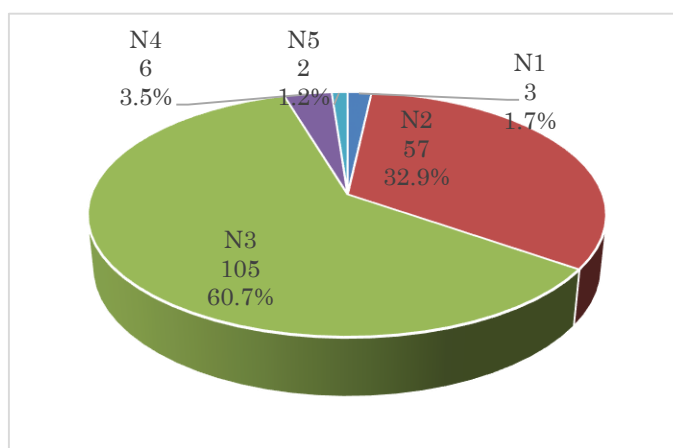
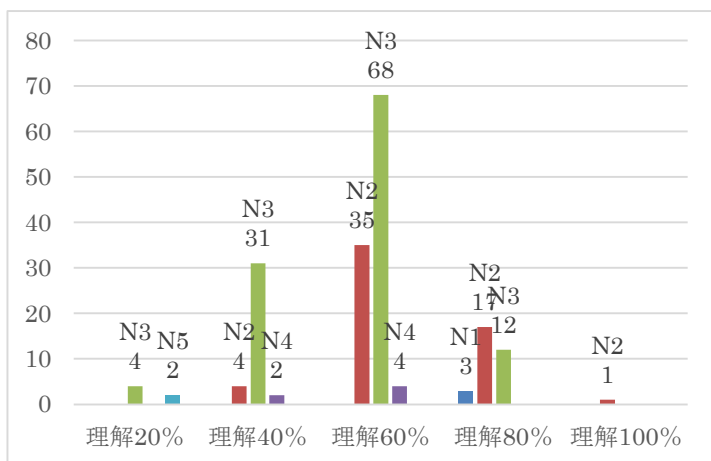


図1 学習者の日本語レベル

学術的な専門書は理解し難い。また、図1をみると、日本語によるテキストを理解できる学生はN2の57人（32.9%）とN1の3人（1.7%）に留まり、全体（173人、100%）と比較すると少数である。また、2年間日本語を集中的に勉強してもまだ初級レベルに留まっている人（N4・6人とN5・2人）がいた。この学習者全体の日本語レベルを見ると、日本語による専門科目のテキスト・参考書は使用し難いと言えるであろう。次に、これらのレベルで学習者の理解度は図2で示す。この図2によると、テキストを100%理解できる学習者は1人しかいない。80%理解できる学習者は32人であり、学習者全体の18.4%占めて、少数である。一番多いのはテキストの60%理解、107人（61.8%）であり、学習者全体の半分以上を占めている。また、理解度が低い割合

¹ JF日本語教育スタンダードは、国際交流基金が海外に日本語を普及するにあたり日本語のさらなる国際化を目指して日本語教育の基盤整備に取り組むための中心的役割を担うものであり、日本語の教え方、学び方、そして学習成果の評価のし方を考えるためのツールである。B1レベルは日本語能力（JLPT）のN2に相当し、このレベルは簡潔な事実関係のテキストで、自分の専門分野や興味の範囲内のもは、十分に主題を理解できる。B2レベルは適切な参考資料を選択して使いながら、さまざまな目的やテキストの種類に合わせて、読むスピード、読み方を変えながら、独力でかなりのところまで読み解ける。広汎な語彙力を持っているが、頻度の低い慣用句にはいくらか手こずることもある。



(40%, 20%) は 29 人 (17.5%) であり、無視できない数字である。一方、学習者の理解度と学習者のレベルは一致していない。例えば、N3 レベルを有する人の理解度はたいてい 60% であるが、80%、40%、20% の人もいる。ある

図2 学習者の理解度

いは、N2 レベルを有する人の理

解度はたいてい 60% であるが、80%、40%、20% の人もいる。あるいは、N2 レベルを有する人の多くは、理解 60% であるが、理解 80% と理解 40% の人もいた。こう見ると、理解度の基準及び日本語能力の範囲を見直す必要もあるが、それぞれの授業で使用している教科書・テキスト・資料の難易度との関係があると考えられる。又は、これらの教材は学習者のレベルに適していないとも言えるであろう。次は教材の課題について述べる。

3. 3. 教材の課題

教材の課題は講師の視点と学習者の視点、2つ分けて分析するが、講師の視点は 3.1 節で述べたのでこの節では主に学習者の考えを分析する。

殆どの学習者は現在使っている日本語による教材は「専門用語が多い」と答えた (138 人, 79.7%)²。続いては「内容が難しすぎ」という意見である (69 人, 39.8%)。これと並びに、「学習者の日本語レベルに相応しくない」という声 (49 人, 28.3%) も聞こえた。その他、「講師の教え方が理解しづらい」、「時間の限界」、「自信がない」、「異文化を理解しづらい」、「専門用語、新しい言葉を調べる時間がかかりすぎ」などの声も挙げられた。一方日本語教材使用の困難点については、学習者が自ら「日本語能力が足りない」と自覚している (116 人, 67.0%)。次は「ベトナムで購入できない」(89 人, 49.1%) である。さらに、「資料の少なさ」(69 人, 39.8%) 及び、「値段が高いため複製したものを使う」という声もあった。

² 質問に対する回答が複数選択可能。この次は同様。

上記の課題に対して、学習者の期待は「日越語併記の教材」をほしいと述べた（145人、83.8%）。これに対して、日本語による教材・授業を維持したいとの意見は少数（26人、15.0%）であった。一方、「ベトナム語で書かれている教材」、「イラスト、ビデオが多い教材がほしい」、「複製の教科書は使いたくない」などの声もあった。

4. 結び

本稿の研究対象はハノイ国家大学外国語大学日本語学部の講師及び3年生に限ったため、ベトナムの大学全体の実状とは言い難いがベトナムの日本語教育の実状の一部を反映していると言える。日本語教育の展開が急激で現場で対応できていない現状であるが、状況に対する不満を持つ学習者は63人（36.4%）であったのに対して、「満足」と表明した学習者は110人（63.5%）であった。これに関して、学習者は「メイン教科書のほかにもっと日本語による参考書・資料がほしい」という肯定的な学習意欲が読み取れた。そして、講師の方からは「図書館にもっと日本語図書がほしい」という意見も聞いた。こう考えると学習環境・教育環境の課題解決に関し、教育機関への学習者及び教育者の期待は大きいと言える。本稿がよりよい日本語教育を実現することに結びつことを願っている。

文献

Than Thi My Binh, Do Bich Ngoc (2018). 「Đạy và học chuyên ngành bằng tiếng Nhật của sinh viên năm thứ 3 Khoa Ngôn ngữ & Văn hóa Nhật Bản」『International Conference Proceedings Teaching and Learning Foreign Languages in Association with Subject-matter content in The Context of International Integration: Theory & Practice』(pp.51-61) 国家大学出版社.

Vu Thi Thanh Nha (2018). “Đào tạo giáo viên EMI tại Việt Nam: Các vấn đề lý luận và thực tiễn”, *English as a medium of Instruction in Vietnamese Social Sciences and Humanities: Theoretical Approaches and Practices*”シンポジウム, ハノイ国家大学人文社会科学大学, ハノイ 2018年12月.

Hoang Anh Tuan (2018). ““EMI với KHXH&NV Việt Nam: Ước mơ – Thách thức – Triển vọng”, *English as a medium of Instruction in Vietnamese Social Sciences and Humanities: Theoretical Approaches and Practices*”シンポジウム (基調講演), ハノイ国家大学人文社会科学大学, ハノイ 2018年12月.

【口頭発表】

言語文化教育における
相互文化仲介 intercultural mediation 概念による創造と発展

細川 英雄 (言語文化教育研究所)

キーワード

ことばの市民, 社会的行為主体, 相互文化仲介, プロジェクト型活動, well-being

0. はじめに

本発表では、言語文化教育における「ことばの市民」という流れのなかで、相互文化仲介 intercultural mediation 概念が、思考の基盤的な活動としての固有のテーマを立てる活動のなかに見出しうることを指摘し、その創造と発展の可能性について論じることを目的とする。

言語教育におけるメディエーション概念については、近年話題にはなっているが、その内実はほとんど明らかになっていない。しかも、その概念と考え方が、実際の言語教育実践とどのように結びつくのかに関しての言及は皆無である。1995年の「学習者主体」提案から20年、言語文化教育においては、その教育の目的を社会における市民性形成であると措定した。今回は、言語能力の向上の先に存在する、well-beingの課題としての「ことばの市民」という概念を改めて検討しつつ、「他者ととともに生きる」ための相互文化仲介の概念とその創造性について論じるものである。言語教育における相互文化仲介の位置づけの試みは、おそらく本発表が国内の嚆矢となる。

1. 言語文化教育とは何か

発表者が「言語文化教育」という術語を初めに耳にしたのは、1995-96年にパリ大学交換研究員としてフランスに滞在した折、G. ザラトの研究会 *Pluralité des Langues et des Identités en Didactique : Acquisitions, Médiations (PLIDAM)*に参加したときのことである。この時期、ちょうどヨーロッパ言語共通参照枠 **CEFR** の試作版がインターネットで公開される直前のことで、複言語・複文化という概念を知ったのもこの研究会だった。社会の多くの事象・現象が個人の主観的なイメージによるというピエール・ブリュ

デューの指摘を受けて、言語文化教育という分野が、言語と文化の個人に内在する活動の領域であるという確信を得たのも、この時期である(細川, 2012a)。このことに行きついて、この言語活動そのものを言語文化活動と名付け、その活動の場を形成することを言語文化教育と名づけようと考えた(細川, 2002)。

1980年から90年代にかけての当時、言語文化教育という名称はそれほど一般的ではなく、あったとしても、たとえば、ある国の言語を学ぶためには、その国の文化を知る必要があるといった、きわめて表層的な認識や捉え方がほとんどだった。

言語活動との関係で言えば、個人内のさまざまな感じ方や考え方あるいは価値観といったものは、言語による活動として他者に向けて表出されるのであるから、この言語活動という活動そのものにおいて言語と文化は統合され、一つのものとして表現されるという主張を発表者は言語文化教育として行ってきた。相互文化仲介という概念が、その思想にどのようなかかわるのかという論点の本発表の中軸となる。

2. 相互文化仲介 intercultural mediation とは何か

メディアエーション(仲介)という概念が言語教育の分野として初出するのは、2001年出版の欧州評議会「ヨーロッパ言語共通参照枠 CEFR」である。その後、2018年の増補改訂版にその詳細が記述され、言語教育における重要な概念の一つのとして注目され始めている。とくに、相互文化仲介 intercultural mediation という提案は、市民性形成の観点とも重なり、これからの言語教育を考えるうえで不可欠の要素として位置づけられる。

ここでいう仲介とは、端的に言えば、他者との相互作用を実行するための行為プロセスのことである。言い換えれば、コミュニティでの人間の相互作用の行為は、各個人の仲介によってサポートされているということだ。つまり、仲介の認識は私たちのコミュニケーションにおいてきわめて重要な役割を果たすことになる。

しかし一方で、「異文化間」といった時に生じる国家・民族的な文化境界が、一般化された集団類型化を生み、文化本質主義をつくりだしていることは否定できない。

このようなプロセスにおいて、さまざまな社会的要因、さまざまな顔の他者との相互作用のなかで、どのようにして自分のアイデンティティを再確認し、社会における個人間の価値観の交換を、言語コミュニケーション行為として行えるかという課題がある。

相互文化仲介とはすなわち、言語活動を通して、自己と他者の違いに気づき、個人と社会の循環に気づく行為なのである。これらの人々の間の仲介は、必然的に仲介者である個

人に委ねられるわけであるから、すべての個人は相互文化的仲介者だということになる。

さらに、なぜ仲介が必要なのかと言えば、人が言語活動によって社会的行為主体 **Social agent** となるのが必然だからである。すべての人は、言語活動によって社会的行為主体となって生きることになる。というよりも、人は社会的行為主体として生きるべく生まれ出るのである。

このように考えると、では、言語と文化の統合的な活動により、人は何をめざすのかという問いが生まれる。人が他者と社会において生活するという事は、環境としての集団や社会と折り合いをとりつつ生きることであり、どんなかたちにせよ、社会そのものを拒否して生きることは困難であろう。たとえば、能動的に社会に参加したくないという理由で社会の存在を一時的に無視することも可能ではあるが、人間のあり方の本来から見ると、社会を自分と無関係な存在として切り離して考えることは不可能に近い。したがって、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かわりつつ、そのことに対して日常生活の中で自覚的になるということが、言語と文化の統合的な活動として重要なことであろう。

この社会的行為主体の概念を模索するうちに、言語と文化による統合的な活動の方向性として、社会的枠組みなどの制度や自分自身の思い込みなどの内なるイメージによる規定から自由になることの緊要性がしだいに見えてくる。

この自由の概念を軸に、自己・他者・社会という構図デザインの中味が浮かび上がってくるのが、相互文化仲介という概念なのである。

3. 相互文化仲介という行為はどのような言語文化活動に表れるのか

ここでは、プロジェクト型活動を例として挙げてみよう。

たとえば、1990年代後半に発表者が開発した総合活動型日本語教育「考えるための日本語」(細川, 1999, 2002)は、固有テーマ生成を目的としたものであり、その活動内容の骨格は、次のとおりである。

- ・あなたの考えていることを表現する／・他の人の声を聞く／・あなたのアイデアを更新する／・あなたと相手の関係を再構築する／・個人と社会の循環に気づく

ここでの固有のテーマを立てるプロジェクト型活動は、人間の思考にとって基盤的な活動となることが認められるだろう。このような活動は、私たちの日常のどこかで必ず行われているものである。そしてそれは、人としての思考、感情、感覚をとりまとめる意味で

もきわめて重要な活動なのである。現象学で言う「本質観取」もほぼこれに近い活動といえる(西研, 2019)。

このようにことばによる活動の意味を考えることによって、従来の言語教育で目的化されてきたコミュニケーション能力向上の意味を問い直すことができる。各個人のアイデアと価値観の相互交換のプロセスのなかで、人間関係のさまざまな役割を認識し、他の人と協力して、人々が社会全体の形成を考える活動、この中核の概念が、いわば相互文化仲介であり、これが「ことばの市民」の思想につながっているからである。

この「ことばの市民」の教育理念は、自律的な個人が、価値観の異なる他者との協働において、それらの他者を理解するとともに、自己を表現し、ともに住みよい社会をつくっていかうとする意識形成の教育である。人が他者と社会において生活することは、環境としての集団や社会と折り合いをとりつつ生きることであると述べた。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かわりつつ、そのことに対して日常生活の中で自覚的になるために、たとえば、欧州評議会「相互文化的出会いの自分誌」のようなバイオグラフィの対話活動実践が知られているが、そのためには、まず複数及び重層的集団の中で、個と社会を循環する、個人一人ひとりのテーマを持つことの意味が重要であろう。

この自分のテーマとは、「私」に個としてのアイデンティティを自覚させるものである。その活動体験によって「私」のアイデンティティは常に揺さぶられ、反発し、場合によっては崩されながら、「私」がまた新しい「私」に変容する可能性が広がっている。

この新しい「私」に変容するための装置こそが、さまざまな、異なる「個」としての他者との対話によって導き出される検証的思考であり、同時に、その思考と表現を活性化させるものが言語活動である(西山・細川・大木, 2015)。

したがって、言語活動実践として必要なことは、どこかから与えられた答えをあらかじめ提供することではなく、「私」自身が自らの問いを発見し、この問いの答えを見つけ出す作業それ自体を「私」が仕組むような環境をつくることである。自分の中に「なぜ」という問いを持ち、対象としてのテーマをじっくり観察しながら、それを相手の自由を認めつつ、その他者との対話によって新しい社会を構想していく姿勢、これが、ことばの市民になるための、創造的な対話活動なのである(細川・尾辻・マリオッティ, 2016)。

4. well-being の課題としての「ことばの市民」

最後に、では、なぜ「ことばの市民」なのか、という問いを考えよう。

まず、ここでの「市」とは、特定の場を想定するものではない。広くことばの活動として言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」である。この場合の「公共の場」は、たとえば「人が大勢集まるような場所」という意味ではない。他者に向けて言語を発すること自体がすでに「公共性」へ向けての発信であると捉えるならば、個人が言語によって他者に発信する場、これがすでに「公共の場」である。

ここで、市民というのは、自己と他者との関係において、自分が社会の一員であることを自覚することによって生じる個人の認識のあり方である。この場合の社会とは、決して一義的な国家や民族を指すのではない。いわば個人が同時に関わる、さまざまな複合的、重層的な複数のコミュニティの総体を指すものである。つまり、家族・地域・学校・会社などの日常生活の単位から、国家・民族・世界というように、複数コミュニティは重層的に広がっていくのである。そこで、「ことばの市民」とは、言語活動によって自分自身が一人の市民であることを指し、「ことばの市民」になるとは、社会における言語活動によって「市民」としての意識、すなわち市民的態度を自覚するという意味である。

さらに、このような「ことばの市民」のあり方がなぜ課題となるかと言えば、それは、人が社会において自らの **well-being** を追求しているからに他ならないからである。

well-being とは、「善く生きる」ことである。

人はなぜことばを学ぶのか、ことばによってどんな活動をするのか、そこにはどんな意味があるのか、この一連の問いに他者との対話によって正面から向き合うことが必要であろう。ここには、「教える／教えられる」では成立し得ない関係性が存在する。

教師による正解の所有とその欺瞞について、私たちはよく考えなければならない。教師が正解を所有すること自体が教育の闇をつくるからだ。たとえば、教材とは何か、という問い、すなわち教材という存在そのものの意味を問うことが必要だろう。ことばを「教える／教えられる」という個人の関係の中に、自らを封じ込めるところに、教師自身の閉鎖性があると考えるべきだからだ。

対話は、教室の活動だけではなく、その人の人格、生活、そして生き方 **being** すべてに及ぶものである。自己に向き合い、自己を知る一善く生きる **Well being**(ソクラテス)、この思想と向き合うこと、ことばに関わろうとする人一人ひとりが、そうした思想性を有することが重要であろう。これが、**Well being** の課題としての「ことばの市民」のあり方である。

5. おわりに

本発表は、well-being の課題としての「ことばの市民」という概念を改めて検討しつつ、「他者とともに生きる」ための相互文化仲介の概念とその創造性について論じる。

まず言語活動とは何かという視点から、人間にとって基盤的な活動となる、固有のテーマを立てるプロジェクト型活動に注目し、従来の言語教育で目的化されてきたコミュニケーション能力向上を乗り越えて、固有テーマ生成としての活動内容について述べ、その活動における相互文化仲介の働きについて検討する。ことばの教育の本当の目的とは何か？すべての教育の基礎としての言語教育の責任について考えることが、言語文化教育の使命であると提案したい。

引用文献

- 細川英雄 (2002). 『日本語教育は何をめざすか—言語文化活動の理論と実践』 明石書店.
- 細川英雄 (2012a). 『研究活動デザイン』 東京図書.
- 細川英雄 (2012b). 『「ことばの市民」になる—言語文化教育学の思想と実践』 ココ出版.
- 細川英雄・三代純平 (編) (2014). 『実践研究は何をめざすか—日本語教育における実践研究の意味と可能性』 ココ出版.
- 西山教行・細川英雄・大木充 (編) (2015). 『異文化間教育とは何か—グローバル人材育成へ』 くろしお出版.
- 細川英雄・尾辻恵美・マルツチェラ・マリオッティ (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.
- 西研 (2019). 『哲学は対話する—プラトン、フッサールの〈共通理解をつくる方法〉』 筑摩書房.
- Hideo HOSOKAWA(2013). Médiation, Interculturalité et Citoyenneté : la possibilité de la pédagogie pour l'activité langagière Sciences Po Amphithéâtre Goguel le 19 mars 2013.

【口頭発表】

外国人保護者と保育園のコミュニケーション
—対話とかかわり合いに向けた実践研究—

井出 里咲子 (筑波大学), 井濃内 歩 (筑波大学)

キーワード

保育園, ことばの公共性, かかわり合い, アクションリサーチ

1. はじめに

本研究は国内で急増する留学生とその家族が地域社会に参入する際、受け入れ側と参入側双方が抱えるコミュニケーション上の問題について、茨城県つくば市の保育園をフィールドに調査するものである。調査地の保育園は園児の2割ほどが外国籍であり、また両親ともに日本語があまり話せない保護者が多い。本発表ではこうした保護者が子供を保育園に通わせる際、日常的に生じるコミュニケーション上の問題とその原因について報告する。さらに見出された課題解決への創造的糸口として、留学生を含む外国人保護者と保育園とを繋ぐ対話とかかわり合いの仕掛けづくりに向けた実践計画を提示する。

2. 研究の背景

本研究の背景には近年急増する留学生とその質的な変化がある。ODA から労働力誘致への政策転換、企業による労働力確保に伴い(飯野, 2017)、日本の外国人は増加の一途にあるが、その中でも留学生数は2008年施行の「留学生30万人計画」を目標年度前に達成し、増え続けている。留学生の増加には、英語による学位取得プログラムの増加、母国で専門職として働く経験をもつ対象者に学費・生活費等を全額支給する奨学金制度(ABEイニシアティブ等)の充実も影響している。こうした中、留学生が日本語ではなく英語で教育を受ける「英語シフト」(庵, 2019)が生じると共に、家族と越境する「定住志向」の留学生が増えてきている。

このように留学生とその家族が地域社会に参入する際、その入り口ともなる場所が保育園・保育所(以下、保育園)である。昨今では多文化保育の課題などに加え、保育者が外国人保護者との対面や書き言葉でのコミュニケーションにおいて、様々な困難を感じてい

ることが大規模アンケート調査等から明らかになってきている (杉本, 樋口, 2019)。こうした中, 本研究は日本の大学に留学する留学生とその家族に焦点を当て, フィールドワークを手法としながら, 保育園における外国人保護者と保育園スタッフのコミュニケーションの実態を調査し, その改善を目指すものである。

3. 方法論とフィールドワーク

以上のような背景を受け, 本研究ではさまざまなアクターとの協働やコミュニティとのパートナーシップを重視し, 課題への実践的解決策を見出すことを目的とした「アクションリサーチ」(Participatory Action Research) を用いた研究を行う。以下 I～IV は具体的な調査のステージであるが, 本稿はステージ I, II を経ての報告となる。

- I. 筑波大学の留学生とその家族へのインタビュー (2019年8月～9月)
- II. つくば市の保育園 A での参与観察・聞き取り調査 (2019年9月～11月)
- III. 保育園, 大学, 自治体等との情報共有と連携 (2020年1月～)
- IV. 留学生保護者とのワークショップ実践, 仕掛けの制作と実装 (2020年6月～)

I では, 英語で学位を取得するプログラムに所属する留学生 8 名 (出身 5 か国) とその家族 1 名の計 9 名に対し, 同意書を利用の上, 半構造化インタビューを実施した。協力者は自身もしくは伴侶の奨学金取得を契機に来日しているが, 英語で学位の取得を目指していることから, もともと日本語学習への動機が乏しい。また日常的な忙しさから日本語を勉強する時間がほとんどない。II ではつくば市にある認可保育園 A にて, 2019年9月から11月の11日間 (計 38.5 時間), 主に送迎時間帯の参与観察とインフォーマルな聞き取りを実施した。当該保育園では週に 1, 2 回英語対応が可能なアルバイトが入っているが, 多言語スタッフや通訳者は常勤しておらず, 入園のしおりや手紙, 掲示物等は基本的に日本語のみである。

4. 外国人保護者と保育園のコミュニケーション

4. 1. わかり合うための基本的な姿勢

筑波大学でのインタビューからは, 日本語学習は不必要と感じていた留学生が, 子どもを保育園に入れたことをきっかけに日本語を学ぶ必要性を感じる言語意識上の変化が認められた。また保育園スタッフとの共通語がない中での相互理解のために「英語と日本語を

混ぜる」, 「ジェスチャーを使う」, 「Google 翻訳を使う」, 「事前に日本語に翻訳したものを持参する」, 「常識で理解しようとする」といった工夫をしていた。一方で, 「どうせ相手はわからない」, 「伝えられる自信がないので, 結局話さない」という声も聞かれた。これに対し保育園スタッフは「どうしても伝えなければならないこと」は「スマホで英語の翻訳」をつけ, かつ「身振り手振り」で伝えている。また日英語ができるほかの保護者に「通訳を依頼する」, (保護者より日本語が上手な)「児童に連絡事項を託す」といった方法もとられていた。

4. 2. コミュニケーションにおける期待・諦め・不安

上記の基本的な姿勢の一方で, フィールドワークからは保育園が外国人保護者に「わかってほしい」と期待する内容と, 外国人保護者が「わかりたい」と考える内容との間に齟齬があることが明らかになった。表 1 にあるように, 保育園スタッフは前提として外国人保護者が日本の保育園の規則と暗黙知を理解することを求め, 期待しているが, 同時にことばを障害と感じ, 伝わらないと考え, 伝えることを諦める傾向にある。

表 1 保育園スタッフの<わかってほしい>が<伝わらない>

<p>①園のルールを理解し, 適切な対応を取ってほしい</p> <p>a. 入園時に配布した「入園のしおり」等書かれてある約束事や説明会での説明内容を, <u>理解しているべき</u></p> <p>b. 保護者としてお手紙を読み, 病気の子を連れて来たり, お迎えに遅れたりなどの<u>迷惑をかけないでほしい</u></p> <p>c. ここは日本の保育園なので<u>日本のやり方に従うべき</u></p>	<p>前提としての日本の保育園の規範意識と暗黙知の理解</p> <p style="text-align: center;">↓</p>
<p>② (英語が話せないから) <u>伝えるのを諦めてしまう</u></p> <p>a. 細かい点まで<u>伝わらないので重要な部分しか伝えない</u></p> <p>b. 伝えても<u>わからないふりをされる</u>。【事例①】</p>	<p style="text-align: center;">ことばの壁</p> <p style="text-align: center;">伝えることの諦め</p> <p style="text-align: center;">ステレオタイプの形成</p>
<p>③日々の連絡が<u>互いにわかったかわかっていないのかわからない状態</u></p>	<p style="text-align: center;">↓</p> <p style="text-align: center;">恒常的な不安</p>

【事例①】お迎え時間に子どもが発熱したが, 決められた時間に保護者が迎えに来ない。保護者が到着した時点で教諭たちに依頼され, 英語で「遅れてくるときは事前に連絡を入

てください」と伝えると、「OK, OK」と言う。保護者が退園後、教諭に「よかったですね、これで伝わったから」と言うと、苦い顔のまま諦めたように「OKOKは言うんですよね」と言った。(2019年10月25日の参与観察から)

これに対し、外国人保護者が保育園生活において「わかりたい」ことは、園からの連絡内容の重要度や文化的意味であり、こうした情報がうまく受け取れないことが潜在的、そして恒常的な不安を生み出していることが明らかになっている(表2)。

表2 外国人保護者の<わかりたい>が<わからない>

<p>① 文書が読めない</p> <p>a. 手紙類の日本語を読むのに膨大な時間がかかるが日本語が出来る友人に毎日翻訳を頼めない。<u>結果的に読まない</u></p> <p>b. ひらがななら読めるが、漢字だけだと<u>文書が読めない</u></p>	<p>日本語がわからない</p> <p>↓</p> <p>基本的な情報が受け取れない</p>
<p>② お手紙袋には毎日大量の手紙が入るが、重要な書類とビラが混然一体となっており、<u>知るべき情報が判別できない</u></p>	<p>↓</p> <p>情報の重要度がわからない</p>
<p>③ たとえ手紙が読めても、書かれた<u>内容の意味が分からない</u>(「お弁当」「軍手」「プールバック」等)。結果子どもの持ち物を<u>準備してあげられない</u>。</p>	<p>↓</p> <p>連絡内容の文化的・文脈的意味がわからない</p>
<p>④ 日本人の保護者とスタッフは送迎時におしゃべりをしているが、自分たちにはそれがない。<u>外国人だから、十分な情報を教えてもらえていないと感じる。【事例②】</u></p>	<p>↓</p> <p>保護者としての自信喪失</p>
<p>⑤ 子どもは家庭で母語も英語も日本語も理解しているが、保育園で日本語をうまく話せないのも、<u><あまりできない子>と思われている</u>と感じる。</p>	<p>+</p> <p>日々の恒常的な不安</p> <p>子どもの不利益への不安</p>

【事例②】日本語で子どもの様子を聞いても、全然詳しく教えてくれない。私が「今日はどうでしたか」と聞いても「あー、〇〇ちゃん、寝ました、食べました、遊びました」。彼らは私たちが言ってもわからないと思っている (They think we won't understand) (2019年10月25日の聞き取りから)

4. 3. 問題の構造

本研究から明らかになった保育園でのコミュニケーション上の問題は、図1のようにまとめられる。保育園に外国人保護者が参入するとき、保育園側から「わかってほしい」事として、園のルールや持ち物等家庭で取るべき対応がある。しかし、「入園のしおり」や連絡帳、お手紙類の漢字が多くルビのない文書スタイルや重要性の判断がつかない連絡の伝え方、つまり情報デザインが障害となり、結果として多くの情報が保護者に届かない。さらに、連絡内容が読めたとしても、そこに含まれる文脈的・文化的知識は暗黙知として説明されないままにある。一方で、外国人保護者が「わかりたい」のは連絡事項の重要度、連絡内容の文脈的意味合い、また自分の子どもの保育園での日常的な様子である。しかし情報デザインの障害を含むことばの壁から、こうした声は保育園側に届いていない。

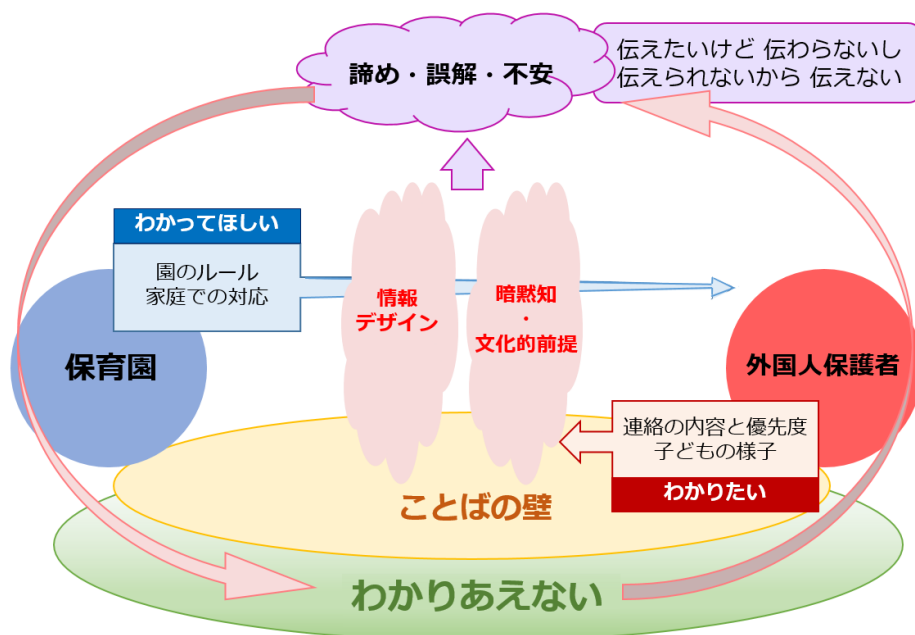


図1 保育園Aにおける問題の構造モデル

このようなすれ違いと不安が解消の機会もないまま蓄積されることで、互いに対話と相互理解への諦めが生まれ、また恒常的な不安が時に誤解を生みだし、さらに衝突へと発展している。またこの諦めは、「わかりあえない」という前提意識を生み出し、日々のすれ違いの中で循環的に強化されていくという構造がある。

5. 対話とかかわり合いに向けた実践

本研究から明らかになった構造的問題を解決するため、今後大学と保育園が協働して、情報デザインのあり方や対話とかかわり合いを促進する仕掛け作りを実践する。その際、外国人保護者を能動的主体とし、彼らへの情報の保証だけでなく、地域としての「包摂的発展」(白石, 村田, 2019)を目指す。以下は具体的な実践計画の一部である。

1. 「ほいくえんのにほんご」勉強会, ワークショップの開催。外国人保護者が日頃の悩みを共有しつつ, 日本の保育園についての知識や日常用語について学び, 保育園スタッフの対話とかかわり合い促進の土壌づくりを行う。
2. 「にほんのほいくえん」ビデオガイドの制作。保護者および問題意識を共有するアクターとともに, 日本の保育園に入る際に参照できるビデオガイドを作成する。「おむかえ」「給食」「お昼寝」といったレジスターの導入, また保育園生活上の知識や暗黙知を「見せる」ことで理解を促す。多言語字幕のビデオを YouTube 等で視聴しながら基本の語彙や文型を学ぶことができ, 保護者と保育園スタッフの対話のきっかけを作るだけでなく, 保護者と子どもとの共通語を増やす仕組みを作る。

こうした対話とかかわり合いの仕掛け作りは, 外国人保護者が日本社会に参入する際の心理的負担や不安を軽減するのみならず, 日常的に外国人保護者とかかわりをもつ保育園や市役所, 大学の学生交流課等の業務軽減や効率化をも促進することが期待される。

文献

- 飯野公一 (2017). 外国人留学生の受入れとサステイナブル社会の実現—言語政策の視点から. 宮崎智里司, 杉野俊子 (編) 『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』 (pp. 135-150) 明石書店.
- 庵功雄 (2019). 学習者の変化に対応しポストを守るための留学生日本語教育と<やさしい日本語>. 牲川波都季 (編) 『日本語教育はどこへ向かうのか—移民時代の政策を動かすために』 (pp. 57-78) くろしお出版.
- 白石克孝, 村田和代 (編) (2019). 『包摂的発展という選択—これからの社会の「かたち」を考える』 日本評論社.
- 杉本香, 樋口尊子 (2019). 保育者から見た外国人保護者とのコミュニケーションにおける問題と日本語教育支援の可能性—東大阪市でのアンケート調査の結果から『大阪樟蔭女子大学研究紀要』 9, 1-11.

【口頭発表】

「よりよい」地域日本語教育を目指す

—ある地方都市での取り組みから—

飯野 令子 (常磐大学)

キーワード

地域日本語教育, ボランティア日本語教室, 日本語ボランティア, 先輩ボランティア, 新人ボランティア

1. はじめに

地域日本語教育の専門家の間では、地域のボランティア日本語教室（以下、日本語教室）に通う「生活者としての外国人」と、ボランティアとして日本語支援を担う日本人住民（以下、ボランティア）は、同じ地域住民として対等な関係であるべきとされる。そのためボランティアが文型・文法積み上げ式の教材を使用して教室活動を行うことは、「教える—教えられる」関係、つまり日本人と外国人との上下関係をもたらすとして問題視されてきた。日本語教育学会（2008）は「地域日本語教育」システムを提示し、「生活者としての外国人」に対する日本語教育は「専門家」が担い、日本人住民とは、協働の場で対話することを提案している。ただし、多くの地域日本語教育の現場では、その「理想的」な姿を実現することができていない。

発表者は2018年度、ある地方都市（A市）の国際交流協会と、A市国際交流センターを拠点にするボランティア団体のネットワークとの協働で、日本語ボランティア養成講座（以下、養成講座）を実施した。養成講座修了後、受講者は新人ボランティア（以下、新人）として複数の日本語教室に分散し、加入した。各日本語教室では、先輩ボランティア（以下、先輩）が引き続き、新人育成の役割を担った。新人が加入して約3か月後、2つの日本語教室の先輩と新人それぞれに、グループ・インタビューを実施し、養成講座実施と新人の日本語教室加入が、先輩や新人、そして日本語教室に与えた影響を調査した。

本研究は発表者が、養成講座の準備段階から実施中、そして修了後の調査という、一連の過程を通して、先輩、新人、国際交流協会担当者、それぞれと対話してきた経験に基づく。それによって、A市の日本語教室の現状を理解し、地域日本語教育の「理想的」な姿

をすぐに実現することが、様々な理由から困難であることを知った。しかし、地域日本語教育の現場は常に変化しており、先輩はこれまでの歴史を背負いながらも、現場を「よりよく」するための努力をしている。新人も、先輩の指導の下、熱心に活動に取り組み、それぞれの多様な経歴を基に、先輩にも影響を与えている。長い歴史を持つ既存の日本語教室の現状は、地域日本語教育の専門家が目指す「理想的」な姿ではないかもしれない。しかし、発表者も含めた、現場の関係者の迷いや葛藤を描くことで、その現場における「よりよい」地域日本語教育を目指す途上にある、動態性を示せると考えた。

日本中に数多く存在する長い歴史を持つ日本語教室は、地域の財産である。今後、ますます増える「生活者としての外国人」と地域をつなぐために、なくてはならない存在である。本研究は、その現場を丁寧に描くことで、既存の日本語教室が「理想的」な姿に近づく道筋を示したり、あるいは「理想的」とされる姿の見直しを迫るような研究としたい。

2. A市の日本語教室の実際と養成講座実施の背景

多くの都市と同じように、A市でも「生活者としての外国人」に対する、「専門家」による日本語教育の保障は行われておらず、地域日本語教育コーディネーターの配置もない。長年、ボランティアが日本語教育の「専門家」の役割を果たし、日本語教室で「日本語を教える」ことを続けてきた。

A市国際交流センターで開かれている5つの日本語教室の先輩の多くが、1990年代に養成講座を受講したり、日本語教室で教授法のトレーニングを受けた主婦である。当時学んだ文型・文法積み上げ式の教材を用いた教授方法に磨きをかけながら、現在も「学校型」(尾崎 2004)の教室活動を続けている。しかし近年、ボランティアの人材不足と高齢化が大きな問題となった。

そのためA市では10年ぶりに養成講座が開催されることになった。発表者が講師の依頼を受けたが、はじめは先輩たちの多くが、文型・文法積み上げ式の教材の教え方を中心に扱うことを望んでいると伝えられた。発表者は近年の地域日本語教育の動向を知る研究者として、多くの先輩たちの意向をそのまま受け入れることはできなかった。しかし、受講者は養成講座修了後、「文型・文法」を「教える」ことで長い歴史を持つ日本語教室に分散して入る予定であるため、「文型・文法」の教え方を扱わないのも、現実的ではなかった。迷った発表者は、各日本語教室の開催日に国際交流センターに足を運んで、各教室の先輩たちの意向を聞き、妥協点を探った。そして国際交流協会の担当者や一部の先輩

から後押しを受けて、養成講座では「文型・文法」の教え方と「対話活動」という2つの方法を実践的に扱うことを会議で提案した。「対話活動」は近年、地域日本語教育で奨励されている方法であることを説明し、先輩たちの理解を得た。

養成講座は2018年11月から2019年2月までの4か月間、1回2時間、計15回行われた。その後、2019年4月から、16名の新人が、5つの日本語教室に分かれて加入した。養成講座開始前と実施中は発表者もネットワークの会議に参加し、養成講座の内容について先輩たちと検討した。また、新人たちは養成講座修了後も、定期的な集まりを持っており、そこに発表者も参加して、新人の現状や悩みを聞いている。

3. ボランティアへのグループ・インタビュー

新人が日本語教室に加入してから約3か月後の2019年7月半ば、2つの日本語教室（X教室、Y教室）の先輩（X3名、Y4名）、新人（X4名、Y4名）それぞれに、グループ・インタビューを実施した。養成講座の実施が先輩と新人、そして各日本語教室に与えた影響を知りたいという趣旨を伝え、了承を得た。インタビューは各グループ2時間程度行い、インタビュー内容は許可を得て録音し、文字化したのち、分析を行った。

4. 分析：先輩、新人それぞれの認識、迷い、葛藤

インタビューで語られた内容は、養成講座との関連よりむしろ、その時点でボランティアたちが強く感じていることが中心であった。その中で、発表者が養成講座の実施を通して感じた迷いや葛藤と関連づけられる、先輩と新人の認識の違いや、それぞれの立場からの迷いや葛藤に注目した。それは、①「ボランティア」に対する先輩と新人の認識の違い、②「文型・文法」の教え方と「対話活動」への、先輩と新人の認識の違い、さらに③ボランティアは「教える」のか「教えない」のか、先輩と新人それぞれの葛藤、の3点にまとめた。この3点について、インタビュー・データを示しながら発表者の解釈を行う。解釈においては、これまで発表者が先輩や新人、国際交流協会の担当者など、関係者と議論した内容も、その裏付けとなっている。

5. 考察：A市の日本語教室の「よりよい」方向性とは

分析で先輩と新人の語りから、両者の認識の違いや迷い、葛藤を具体的に示した。そこから明らかになった、A市の日本語教室の「よりよい」方向性について考える。

5. 1. 誰でも気軽にできる」ボランティアではないことを受け入れ、互いを尊重する

新人が先輩たちのように「文型・文法」を教授できるようになるには、先輩の指導を受けながら、準備を怠らずに努力し、経験を積む必要がある。それを求めた結果、以前は新人をなかなか確保できなかった。

そのため教室 X では数年前から、新人はまず「文字指導」や「対話活動」に取り組みながら、継続的な研修を受けた後「文型・文法」の教授に入ることにしている。「文字指導」や「対話活動」は、「文型・文法」の教授ほどの知識や技術を必要としない。とはいえ、外国人と「やさしい日本語」で接することに慣れていない新人にとっては、楽しくやりとりを継続すること自体、難しい。また、「文字指導」や「対話活動」でも、新人は常に活動内容について考え、準備に多くの時間を費やし、先輩から指導を受けている。

養成講座を経た新人たちはみな、日本語教室へ加入して以来、準備に多くの時間を費やし、活動後は先輩からの指導を受けている。しかし、大変だと言いながら、辞める人はいない。教室 Y の新人は初めから「文型・文法」の教授の指導を先輩から受けているが、みな大変でも続けたいという。新人は日本語教室にやりがいを求め、先輩たちの「文型・文法」を「教える」ための知識や技術、「やさしい日本語」を使って外国人と楽しく接する姿を尊敬し、多くの新人が自分もそうなりたいと思っている。一方で先輩は、新人たちを指導しながらも、気遣いを忘れず、未熟さを忍耐強く受け入れ、長い目で見守っている。それは先輩たちが、日本語教室の将来の担い手として、活動にやりがいを感じてもらえるように心がけているからである。お互いがお互いを尊重し合っているからこそ、新人が継続していることがわかる。

多くの新人は初め、「誰でも気軽にできる」ボランティアとして、日本語教室への加入を志望した。しかしその後、養成講座を経て教室に加入する過程で、新人と先輩の気持ちがあまくつながり、多くの先輩も新人も、ボランティアが「誰でも気軽にできる」ものではないことを受け入れ、お互いを尊重する気持ちを持っている。この方向性があれば、今後も新人を受け入れ、日本語教室の継続が可能であろう。

5. 2. 外国人にとって意味のある活動をする

多くの先輩は長年「文型・文法」を「教える」ための知識を積み重ね、技術を磨いてきた。発表者から見ると、多くの先輩たちの教室活動は、ボランティアの持つ日本語教育の専門性に支えられて、外国人に「効果的な学習」が起きていると言える（米勢 2006,

p.113)。ところが、養成講座を終えたばかりの新人の教室活動は、先輩の目から見て、外国人が学べていない「学習不在型」(米勢 2006, p.114)となるのだと考えられる。

X 教室で、新人に初めに任せる「文字指導」や「対話活動」は、準備や工夫は必要であるものの、「文型・文法」の教授ほどの知識や技術的な訓練がなくても、外国人に寄り添い、外国人にとって意味のある活動ができると考えられる。そのため、新人であってもすぐに活動できるようにと、取り入れられている。その一方で、養成講座を経た新人の中には、外国人と対話を続けることに難しさを感じ、むしろ「文型・文法」のように「教える」項目が決まっていたほうが、やりやすいという新人もいる。ただしそこに、「文型・文法」の教授による「効果的な学習」が起きているかは、慎重な見極めが必要である。

ボランティアはしばしば、外国人が継続的に来るか、来なくなるかを活動の評価にする。先輩の目から見て、十分ではない活動をしている新人が担当する外国人参加者が、休むことなく、継続して来る場合も往々にしてある。どのような教室活動をするにしろ、個々の外国人がそこに意味を見出せるかどうか重要で、それは先輩や専門家が判断する価値とは必ずしも一致しないかもしれない。多くの先輩は「文型・文法」の教授では熟練であり、「効果的な学習」を起こせる。しかし、「会話をしたい」と望む参加者にはすぐに対応できない場合もある。先輩も新人もできることには限界がある中で、担当する外国人にとって意味のある活動ができているかに敏感になることが重要であることがわかる。

5. 3. 日本人と外国人の上下関係を意識する

ボランティアは上の立場から「教える」のではなく、対等な立場で、外国人が日本語を学ぶことを「支援する」ことについては、多くの先輩が共通の認識を持っている。養成講座の最初の段階でそれを説明すると、多くの受講者から、「教える」つもりであったが、「支援する」のは新鮮であり、大いに共感できるという、好意的な反応ばかりであった。

ところが、養成講座では「文型・文法」を「教える」ための教案を書き、模擬授業をした。受講者の中には、「教える」のではないと聞いたのに、やはり「教える」のではないか、と言う人もいた。

一方「対話活動」は、外国人と日本人が対等な立場になれる方法として、養成講座でも模擬実践をした。しかし日本語教室に入ると「対話活動」と言っても、ボランティアが一方的に知っていることを話したり、その中で使う語彙や文型などを意識しすぎると、上から「教える」ための活動になってしまう。それに気づいた新人もいた。

これに対して先輩の一人は、自ら学んできた知識と経験から、どのような活動でも、日本語母語話者が日本語で活動する限り、非母語話者との間には上下関係が必ずできるものであり、重要なのは日本人と外国人の間に上下関係があることに常に意識することだと言った。ここでも問題は、どのような教室活動をするかという方法ではないことがわかる。日本人と外国人の上下関係に常に意識的になれるボランティアが増えれば、どのような教室活動をするにしろ、活動内容はおのずと変わっていくはずである。

6. まとめ：A市の「よりよい」地域日本語教育のために

A市で「専門家」による外国人への日本語教育の保障が行われる日が来るまで、日本語ボランティアは「専門家」として「日本語を教える」役割を担わざるを得ない。その中で、先輩は日本語教室の継続のため、新人を迎え入れ、外国人が日本で生活していくために意味のある活動を提供しようとし、外国人との上下関係に意識的になって、外国人を地域につなぐ役割を果たしている。多くの先輩は盲目的に従来通りの方法を続け、不変なのではなく、多くの迷いや葛藤を抱えながら、徐々に変わってきている。多くの新人も現場で、できる限りの努力をしながら、先輩たちとは異なる視点も持ち、今後、日本語教室の活動を変化させていく可能性も感じられる。A市の日本語教室の現時点が、地域日本語教育の「理想的」な姿と一致していなくても、「よりよい」方向に変化していることは確かである。今後も現場を調査することで、その地域の「よりよい」姿を考えて行きたい。

謝辞．本研究にご協力くださったA市のボランティアの皆様に心より感謝いたします。

本研究はJSPS 科研費 JP19K13239 の助成を受けたものです。

文献

尾崎明人 (2004). 地域型日本語教育の方法論的試案. 小山悟・大友可能子・野原美和子 編 『言語と教育—日本語を対象として』 (pp.295 - 310) くろしお出版.

日本語教育学会 (2008). 『平成19年文化庁日本語教育研究委嘱 外国人に対する実践的な日本語教育の研究開発 (「生活者としての外国人」に対する日本語教育事業—報告書—』.

米勢治子 (2006). 「地域日本語教室」の現状と相互学習の可能性—愛知県の活動を通して見えてきたこと 『人間文化研究』6号, 105-119.

【口頭発表】

「日本語指導が必要な外国人児童生徒」研究における
批判的談話分析アプローチの必要性

村上 智里 (関西学院大学)

キーワード

「日本語指導が必要な外国人児童生徒」、批判的談話分析、言語政策の方向性、
前提、間テキスト性

1. はじめに

日本の学校に在籍する外国人児童生徒のうち、40,485人(文部科学省, 2019a)は「日本語指導が必要な外国人児童生徒」と呼ばれる。こうした外国人児童生徒は1990年の出入国管理及び難民認定法改正・施行後増加したが、日本社会は彼らをどのように位置づけ、学校に受け入れてきたのだろうか。2014年の学校教育法施行規則の一部改正によって日本語指導が特別の教育課程として編成・実施可能となり、「日本語指導が必要な外国人児童生徒」に対する施策は確実に前進してはいるが、現場の対応だけでは解決できない問題も山積している。そこで本稿では「日本語指導が必要な外国人児童生徒」研究において、批判的談話分析的のアプローチによって政策を研究することの意義について述べることを目的とする。

2. 政策研究の課題

「日本語指導が必要な外国人児童生徒」に関する政策に注目した先行研究には、文部科学省の施策の変遷を整理し、施策の方針や実施に関する問題点を指摘した田尻(2008)、施策の歴史的経緯と「特別の教育課程」による日本語指導の実施状況を調査した小島(2015)、戦後の教育政策を振り返り、オールドカマー、ニューカマーそれぞれに対する施策の背景や問題点を指摘した佐久間(2016)などがある。いずれも施策の変遷とその背景について重要なポイントが整理されているが、施策のテキストがどのような意味を持ち、教育現場の解釈にどう影響するかといった点は注目されていない。一方、国会会議録や省庁の公文書等を詳細に分析し、日本語教育の目的と政治的な文脈を明らかにし山本

(2014)がある。山本は「日本語指導が必要な外国人児童生徒」に対する日本語教育について、「外国籍児童生徒」の側が変わることを求められる「多文化共生」の文脈で語られていたこと、「外国人籍児童生徒」が日本語を習得できないことで「社会的コスト」が発生するため、それを回避するために日本語教育が必要とされたという政治的な文脈を明らかにしている。これは、政策に向けた新たな視点を提示したという点で重要な研究であるが、山本自身も述べているように、政策の言説が現場にどう解釈されたかは明らかにしていない。

しかし、学校教育関係者は文部科学省の公的なテキストを通して施策や制度について理解する。テキストは中立的なものではなく、「人びと（信念、態度など）、行動、社会的関係、そして物質世界に対する因果作用を有し、これらにおける変化に寄与している」（フェアクラフ、2012、p.9）。そのため、「日本語指導が必要な外国人児童生徒」に対する施策テキストの意味を読み解こうとする視点が必要ではないだろうか。

言語政策研究は北米を中心として盛んに行われているが、政策の背景にあるイデオロギイ的側面や政治的な側面の分析が主流となっている。言語政策は社会的不平等を生み出して維持すること、政策立案者はマジョリティの利益を優先させることを問題視し、少数派言語の保持や不平等の解消が可能な政策開発を志向した批判的言語政策（Critical Language Policy）研究と呼ばれる分野もある（Tollefson, 2006）。今後の「日本語指導が必要な外国人児童生徒」に対する政策研究においては、こうした政策の負の側面に注目しようとする、批判的談話分析のアプローチが求められるのではないだろうか。

3. 批判的談話分析的アプローチの必要性

3. 1. 批判的談話分析とは

批判的談話分析（Critical Discourse Analysis）とは、「現代社会の不平等な力関係を内包した談話を批判的に分析するという認識のもとで発達してきた一連の談話分析研究」（野呂、2009、p17）のことである。批判的談話分析の「批判的」とは、分析対象となる談話の表面的な意味だけでなく潜在的な意味をも読み取ろうとする態度、また、談話に隠された権力性を社会との関連の中で問題視する態度のことを指す（野呂、前掲書）。談話は研究者によって定義が異なるものの、広く用いられる定義をまとめると、批判的談話分析の領域における談話は口頭や書面による言語使用であり、社会的に構成されるものとみな

される。それと同時に、談話は社会の現状の維持、再生産に貢献し、社会の現状の変革にも寄与するため、イデオロギー的効果を持ち、権力に関わる問題を生じさせ、不均衡な権力関係を生産し、再生産する (Fairclough and Wodak, 1997, p.258)。したがって批判的談話分析は、談話を通して実践される力関係の再生産、葛藤、変化などを研究の対象とするものであり、その力関係の不平等と向き合おうとする姿勢を指すのであって、方法を指すのではない (野呂, 前掲書)。

前述した批判的言語政策研究と批判的談話分析研究は、いずれも言語政策の談話が社会の特定の考え方や言語教育のあり方に影響を与えることに関心を持っており、その背景にある不平等などの実態解明からその解消を目指そうとする点が類似している。つまり、言語や言語教育に関わる政策の研究と批判的談話分析は親和性が高いと言える。

3. 2. 批判的談話分析による言語政策研究

批判的談話分析のアプローチで言語政策を検討したものに Johnson (2011) がある。Johnson は、1994年の改訂版バイリンガル教育法 (the Bilingual Education Act) ではアメリカの言語的な多様性が重要視されていたのに対し、2001年、ブッシュ政権下で誕生した「落ちこぼれ防止法」(No Child Left Behind Act) では多様性重視に代わって英語習得が主要な目的とされたことを、テキスト分析によって明らかにした。また、Johnson はアメリカのバイリンガル教育の根底にある方向性について、Ruiz (1984) のフレームワークを援用している。Ruiz は、言語政策の方向性を分析するためのフレームワークとして「解決すべき問題としての言語 (language-as-Problem)」、「権利としての言語 (language-as-Right)」、「資源としての言語 (language-as-Resource)」の3つを示した。方向性とは「言語に対して私達が受け入れられる態度の範囲を定めたり、特定の態度を正当化したりするのに役立つ。要するに、方向性は社会の中で言語に関して何が考えられるかを決定する」(Ruiz, 前掲書, p.16) もののことである。Ruiz は政策の方向性を見極めることの重要性を指摘しているが、言語政策の方向性が特定の態度や考えなどに結びつくとした Ruiz の問題意識は、批判的談話分析の視点とも共通する。この Ruiz のフレームワークによると、アメリカのバイリンガル教育は「資源としての言語」を重視した政策 (1994年) から「解決すべき問題としての言語」を重視した政策 (2001年) へと変

遷したという (Johnson, 前掲書)¹。さらに、こうした連邦政府の政策がペンシルバニア州フィラデルフィアの学校区の言語政策で再文脈化され、同区域でのバイリンガル教育は二言語併用プログラムや二言語維持プログラムから移行プログラムへと変わっていったことを明らかにした。このように、言語政策を批判的談話分析のアプローチによって、政策にはどのような方向性があるのか、その方向性が人々の言語に対する態度にどのような影響を与えるのか、マクロレベルの政策が教育現場でどう再文脈化されたのかなどを記述し、バイリンガル教育政策に表れる談話の潜在的な意図や、そのような意図が社会や人々にどう影響したかを明らかにすることが可能である。

3. 3. 「日本語指導が必要な外国人児童生徒」に対する施策の方向性

「日本語指導が必要な外国人児童生徒」とは「1. 日本語で日常会話が十分にできない者及び2. 日常会話はできても、学年相当の学習言語が不足し、学習活動への参加に支障が生じている者で、日本語指導が必要な者」だと定義されている²。また、「特別の教育課程」による日本語指導の目的は「児童生徒が日本語を用いて学校生活を営むとともに、学習に取り組むことができるようにすること」であり、日本語指導の標準時数が年間10単位時間から280単位時間となっているのは「将来的に全ての授業を在籍学級で履修することを目的としている」ためだという (文部科学省「CLARINET へようこそ」)。裏を返せば、最終的には日本語指導を受けなくてもよい状態になることが好ましいという「価値の前提」(フェアクラフ, 前掲書, p. 92) が存在していると言える。この前提が必然的な現実とみなされる場合、テキストはイデオロギーの機能を果たしているとされる (フェアクラフ, 前掲書)。

このように、「日本語指導が必要な外国人児童生徒」の定義、日本語指導の目的から、「日本語指導が必要な外国人児童生徒」に対する施策には、日本語の習得が最優先だとする「解決すべき問題としての言語」(Ruiz, 1984) の方向性があると言える。

¹ バイリンガル教育のための補助金は配分されている (Johnson, 2011)。

² 文部科学省初等中等教育局国際教育課「用語の解説」

https://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa01/nihongo/yougo/1266526.htm

3. 4. 「日本語指導が必要な外国人児童生徒」を受け入れる姿勢

では、日本語の習得は誰にとって解決すべき問題なのだろうか。批判的談話分析のアプローチでテキストを分析する際重要視されるものの一つに、間テキスト性がある。間テキスト性とは、「あるテキストの中に他のテキストの要素が実際に存在すること、つまり、引用」(フェアクラフ, 前掲書, p. 64) のことであり、フェアクラフは間テキスト性に関して「どのようなテキストや声が含まれていて、どのようなテキストや声が排除されているのか、そして、テキストや声のどのような重要な欠如が存在するのか？」(フェアクラフ, 前掲書, p. 76) ということを重要な問いとしている。以下では、『外国人児童生徒受入れの手引 改訂版』に見られる間テキスト性の例を示す。例えば、「第4章 在籍学級担任の役割 1 在籍学級での外国人児童生徒等の受入れ」(p. 39) には次のような記述がある。

学級担任として、外国人児童生徒等を学級に受け入れる際、「言葉が通じるだろうか」、「学校になじめるだろうか」などの心配から、「大変だ」、「面倒だ」などとマイナスに捉えてしまう場合も少なくないようです。(「(1) 学級担任として必要な視点」から一部抜粋)

この記述では、学級担任の「心配」や「マイナスの捉え方」が直接伝達によって提示されている。初めて外国人児童生徒を受け入れる教員の戸惑いや不安を前提としたものだと考えられるが、ここで具体的に取り上げられているのは受け入れ側の教員の声である。このような間テキスト的な関係から、日本語力の不足は「日本語指導が必要な外国人児童生徒」が乗り越えるべき「問題」とみなされているだけでなく、受け入れ側にとっても大きな「問題」となっていることがわかる。

文献

OECD 編著 (2017). 布川あゆみ, 木下江美, 斎藤里美 (監訳) 三浦綾希子, 大西公恵, 藤浪海 (訳) 『移民の子どもと学校 統合を支える教育政策』明石書店. (OECD. (2015). *Immigrant Students at School: Easing the Journey towards Integration*)

小島祥美 (2015). 特別の教育課程導入と外国人児童生徒の教育. 『移民政策研究』7,

pp.56-70.

佐久間孝生 (2016). 01 戦後日本の外国人と子どもの教育. 園山大祐 (編) 『岐路に立つ
移民教育 社会的包摂への挑戦』 (pp.2-20) ナカニシヤ出版.

田尻英三 (2008). 文部科学省の取り組み. 田尻英三 (編) 『日本語教育政策ウォッチ
2008』. (pp.32-48) ひつじ書房.

野呂香代子 (2009). 1章 クリティカル・ディスコース・アナリシス. 野呂香代子, 山
下仁 (編) 『新装版 「正しさ」への問い 批判的社会言語学の試み』. (pp.13-
49) 三元社.

フェアクラフ, N. (2012). 日本メディア英語学会メディア英語談話分析研究分科会
(訳) 『ディスコースを分析する 社会研究のためのテキスト分析』. くろしお出
版. (Norman Fairclough. (2003). *Analysing Discourse : Textual analysis for
social research*. London, UK: Routledge.)

文部科学省総合教育政策局男女共同参画共生社会学習・安全課 (2019a) 「『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30年度)』の結果について」
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/31/09/_icsFiles/

文部科学省総合教育政策局 男女協働参画共生社会学習・安全課 (2019) 『外国人児童生
徒受入れの手引 改訂版』
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/002/1304668.htm

山本冴里 (2014). 第六章 子供たちのための日本語教育—「国際化」から「多文化共
生」へ (一九九〇～). 『戦後の国家と日本語教育』くろしお出版.

David Cassels Johnson (2011), "Critical discourse analysis and the ethnography of
language policy", *Critical Discourse Studies* Vol. 8, No. 4, pp.267-279.

Norman Fairclough and Ruth Wodak (1997), "Critical Discourse Analysis", *Discourse
as Social Interaction*, Edited by Teun Adrianus van Dijk, pp.258-284.

James W. Tollefson (2006), "Critical Theory in Language Policy", *An introduction to
Language Policy Theory and Method*, Edited by Thomas Ricento, pp.42-59.

Richard Ruiz (1984), "Orientations in language planning", *NABE Journal* Vol. 8 (2),
pp.15-34.

【口頭発表】

鮎川哲也『ペトロフ事件』¹に描かれた、
1940年代の旧満州地域における多言語状況

岡田 祥平 (新潟大学)

キーワード

「日本人」², 「(白系) ロシヤ人」, 「中国人」, 南満洲鉄道, 言語接触

1. はじめに

1950年、『別冊宝石』(岩谷書店)第8号に「百万円懸賞第三回入選作」のなかの一つとして掲載された『ペトロフ事件』は、鮎川哲也(1919年1月14日~2002年9月24日)が書いた長編推理小説の1作目にあたる作品である(発表当時の名義は「中川透」)。舞台は日本が租借地としていた1940年代の関東州の大連、旅順、いわゆる「満洲国」の哈爾濱、そしてそれらの都市を結ぶ南満洲鉄道(以下、これらの地域を総称して「旧満州地域」と表現する)で、大連近郊の町・夏家河子で発生した白系ロシア人殺害事件の容疑者たちのアリバイを、大連市沙河口警察署勤務の日本人警察官(階級は警部)である鬼貫が解いていくというストーリーが展開される。

1940年代の旧満州地域を舞台に、上述したようなストーリーが展開される『ペトロフ事件』には、様々な言語を母語とする人物が登場する。事件の捜査に当たる鬼貫は「日本

¹ 『ペトロフ事件』には、①初稿(1943年ごろ執筆)、②『別冊宝石』第8号掲載版(1950年)、③『宝石』臨時増刊号(第15巻第7号)掲載版(1960年5月)、④光風社版(1960年11月)、⑤立風書房版(1975年)、⑥角川書店版(1979年)、⑦青樹社版(1987年)、⑧講談社版(1996年)、⑨光文社版(2001年)が存在している(⑩は戦争のごたごたで紛失してしまい、戦後、⑩の記憶をもとに執筆、発表されたのが①である)。山前(1996, p. 263)には「鮎川哲也の創作活動のひとつの特徴として改稿癖が挙げられるだろう」という指摘があり、『ペトロフ事件』のそれぞれのバージョンにも異同があるのだが、紙幅の都合上、それについてはここでは触れない(詳細は山前1996を参照)。

² 1940年代における「日本人」(そして「中国人」)とは、いったいどのような人々のことを指すのか、非常に繊細な問題であるが、本稿では、ひとまず便宜的に⑧光文社版に観察される表現をそのまま使用することにした。

人」であるし、被害者、そして3人の容疑者は「(白系) ロシヤ人」である。また容疑者のうちの一人は、広東出身の「中国人」を配偶者としている。そもそも、「日本人」の鬼貫がこの事件の捜査に当たるようになった理由は、「ロシヤ語の通訳が日本に帰省しているため、ロシヤ語が話せる鬼貫に是非とも出張してもらいたい」(⑧光文社版『ペトロフ事件』の p. 23) という、旧満州地域における多言語状況の一側面を反映した設定となっている。さらに、ある容疑者のアリバイについての重要な証言者の一人は日本語を全く解さない「中国人」である(実はこのことが、ある種の「トリック」となっている)。

さて、『ペトロフ事件』の興味深い点は、そのような様々な言語を母語とする人物が(どのような場面で)どのような言語を使用しているのかなど、鮎川は1940年代の旧満州地域における多言語状況の一側面を、実に生き生きと描いている点である。これは、鮎川には約16年に及ぶ旧満州地域での滞在経験がある(詳細は次節参照)ことに加え、彼が「言葉に関して」「執拗にこだわる作家」(三木 1977, p. 296) ゆえのことであろう。

以上のような背景、視点を持つ鮎川が書いた『ペトロフ事件』であるが、言語方面での研究ではもちろんのこと、文学方面での研究でも取り上げられることがないようである。そこで、本発表では従来の種々の研究では取り上げられることがなかった(少なかった)『ペトロフ事件』を、特に1940年代の旧満州地域における多言語状況の一側面を読み解く「資料」として読み解こうとした試みを、簡単に報告する。

なお、旧満州地域の言語状況を知るためには、言語政策や日本語教育政策に関する研究成果(たとえば、安田 1997)を無視することはできない。しかし、それらの研究では、どのような政策が行われたのかという点は明らかになるものの、当時を生きた人々の言語生活や言語接触の動態は掴みにくい。一方、旧満州地域で日本による教育を受けた人の「証言」も種々の研究によって集められており(たとえば、真田 2005)、また、旧満州地域で生活をしてきた「日本人」の言語生活に関する「証言」に関する研究も存在する(甲賀 2017)。それらの「証言」からは当時を生きた人々の言語生活の一端を垣間見ることができるが、「ロシヤ人」や日本語を全く解さない「中国人」(つまり、日本による教育を受けていない人)による「証言」は、現時点の筆者は見つけられないでいる。また、「満洲国における日本人と中国人の日常的言語コミュニケーション」に用いられた、「中国語でもなく日本語でもない奇妙な媒介語」(岡田 2000, p. 169。いわゆる「協和語」)に関する研究(たとえば、岡田 2000, 張 2012)からは、旧満州地域で「日本人」と「中国人」との間で起きた言語接触の動態の一端を窺い知ることもできるが、旧満州地域で起きてい

たであろうそのほかの言語接触³については理解することができない。つまり、本発表は、以上のような先行研究では明らかにされてこなかった 1940 年代の旧満州地域における多言語状況の一側面に光を当てようとする、小さな試みの結果と位置付けられよう。

2. 鮎川哲也と旧満州地域とのかかわり

前節でも少し触れた通り、鮎川は『ペトロフ事件』を著す以前に約 16 年間、旧満州地域に滞在していた。山前 (1996)、および山前 (編) (2002) の記述から、鮎川と旧満州地域とのかかわりをまとめると、以下のようになる。

1928 年 8 月、当時 9 歳だった鮎川は、東京・板橋から大連に転居する。父親が南満洲鉄道 (満鉄) 地質調査所の測量技師となったためである。その後、1936 年 2 月 (17 歳)、大連第二中学校を卒業し東京の学校に進学するも、肋膜炎のために半年で退学し、再び大連に戻った。そして、1938 年 4 月 (19 歳) に拓殖大学予科入学、1940 年 4 月 (21 歳) には拓殖大学商学部に進学するものの、やはり肋膜炎のため学業に専念できず、大連に戻ることが多かったという。つまり、鮎川が旧制中学を卒業後は、進学のため大連を離れたものの、健康上の理由により、実際は大連に居住している期間も短くなかったのである。

そのような鮎川は、二十歳前後の頃には満鉄社員が利用できる無料パスを利用し、頻繁に旧満州地域を旅したという。中でも「満洲国のほぼ中央にある^{ヘルビン}哈爾濱は好きな都会とあって、夏冬を問わず幾度となく訪れている」(山前 1996, p. 263) という。

なお、父親が勤めていた満鉄地質調査所は 1939 年に満鉄調査部に取り込まれたが、1943 年 6 月には組織が縮小され、調査局となった。そのようなことも関係したのか、父親は満鉄を退社、1944 年 5 月ごろ (25 歳) に一家は大連から東京に転居したという。

³ 旧日本軍で流通していた軍事郵便絵葉書に描かれた「協和語」の実態を分析した張 (2012) は、「戦時中の「満洲国」における言語接触は、ただ日本人と現地人との間で発生した現象だけでなく、予想できる範囲では少なくとも以下の 8 パターンがあると考えられる」と指摘する。

- (1) 中国人→日本人 (2) 日本人→日本人 (3) 日本人→中国人
- (4) 日本人→外国人 (5) 中国人→中国人 (6) 外国人→日本人
- (7) 中国人→外国人 (8) 外国人→中国人

しかし、張 (2012) が分析、考察の対象とした軍事郵便絵葉書には「(6) (7) (8) に関する使用例はなく、(4) に関するものは 1 例しかな」かったという。この事実は、旧満州地域において「日本人」や「中国人」が関与しない言語接触の実態解明の困難さを示唆しているように思われる。

3. 『ペトロフ事件』に描かれた、1940年代の旧満州地域における多言語状況

『ペトロフ事件』から読み取れる1940年代の旧満州地域における多言語状況をまとめると、以下ようになる。紙幅の都合上、逐一作品中の描写を紹介することはできないので、どのようなことが読み取れるかということをも簡条書き的な紹介になってしまうことをご了解いただきたい（発表では、具体的な記述の一部をスクリーンに提示する予定である）。なお、各簡条書きの末尾に付した【】内の数字は、⑧光文社版（紙媒体）⁴におけるページ数である。ただし、本稿の執筆にあたっては、旧満州地域における鮎川の記憶がまだ鮮明であったときに執筆したと考えられる①『別冊宝石』第8号掲載版の記述内容も確認している。その結果、⑧光文社版のみに認められる記述部分には、下線を付した。

1. 「社会の制度」（ラジオのアナウンサー・警察官・医師・電話交換・南満洲鉄道（満鉄）・バスガールなど）は日本語で動いている（「日本人」中心で動いている）【22, 31-32, 92-93, 104, 141-142, 144-146, 178】（満鉄は「乗車する外人の七割はロシア人」であるのにロシア語が通用しにくかったと思われる【43, 93】）。一方で、「ロシア語のラジオニュース」も存在していた【174】。また、「邦字紙」のみならず、「華字紙」「露字紙」「英字紙」も発行されていた【129, 155】。
2. 「日本人」警察官の「部下」的な存在（「巡捕」）として日本語の講習を受けた「中国人」がいて、日本語も理解する（ただし、彼の日本語能力はそれほど高くない模様。また、①『別冊宝石』第8号掲載版ではその存在が薄い）。【19, 77】
3. 一方、「日本人」警官も簡単な中国語は理解できる模様。【26】
4. 「日本人」が経営する旅館や雑貨店では「中国人」の少年が住み込みで雇われている場合も多かったようである。そして、彼らは日本語を話せた模様。【82】
5. 日本語を解さない「中国人」も存在する。【72-73, 77-79, 125】
6. 「ロシア人」の多くは日本語、中国語を解さないし、「日本人」もロシア語を解さない。【19など】
7. したがって、警察にはロシア語の通訳がいる。【23】

⁴ ⑧光文社版のページ数を提示したのは、⑧光文社版が入手のしやすさという点（本稿執筆時点で電子書籍版・kindle版が入手可能）に加え、鮎川が改訂を施した最新版であるという点を重視したゆえである（なお、本稿執筆時点では、⑦講談社版も電子書籍版・kindle版が利用可能）。

8. 「ロシヤ人」であつても最低限度の中国語や日本語が話せる場合があつた模様【83, 178, 179】。一方, 「中国人の助手」を雇っている「ロシヤ人」は, その助手や他の「中国人」と「(よどみのない) 北京語」でやり取りをしている【75, 77-79, 114-115】(ちなみにその「ロシヤ人」は, 和歌を誦することができるほど日本語も流暢であるという設定である【67, 71 など】)。
9. 「ロシヤ語を話す中国人の紳士」や【43】「英仏独露の四カ国語に通じて」いる「日本人」弁護士も登場する【47】。
10. 大連の町の「歩道には中国人の魚売りや, 野菜の行商人が妙なアクセントの日本語で触れ歩いている」とのこと。【57】
11. 旅順ではロシヤ語対応が不十分だったようである。【113, 115, 117】
12. 哈爾濱では, ロシヤ語が通用する場面も多かったようである【27, 184, 191, 224, 225】。哈爾濱では「日本人」や「中国人」よりも「ロシヤ人」のほうが目立つ街で【184】, 「ロシヤ人」は「日本人」と「中国人」を「服装で見分けるのがやっ」とのこと【224】。
13. 南満洲鉄道の時刻表には, 英語版と日本語版が存在する【42】。(そして, 日本語版の時刻表には, 枠外に「読みにくい駅名」なるコーナーがある【247, 249】。)
14. 満鉄には「大阪訛りをのぞかせる」ボーイがいる【93】。また, 「うまい日本語」を話す「中国人」の車内販売係もいる【94】一方で, 「心もとな」い日本語を話す中国人駅員もいる【178】(①『別冊宝石』第8号掲載版では, 「中国人」の車内販売係が話す日本語も「廻らぬ舌」と描写されている)。
15. 満鉄には, トルコ人やユダヤ人が乗ることもあつた【216, 233】。
16. 「大連の日本人中学校」では, 「英語」や「漢文」を教えている【39】。また, 「北京語の初等会話集」の定番的な問答に関する記述もある【75】。
17. いわゆる「協和語」に関する記述は, ⑧光文社版には認められない一方, ①『別冊宝石』第8号掲載版には散見される(①『別冊宝石』第8号掲載版のp. 29など)。

4. おわりに

前節で整理したような 1940 年代の旧満州地域における多言語状況は, あくまで鮎川の『ペトロフ事件』というフィクション作品の中の世界であり, それは「史実(事実)」とは異なる可能性も多々あろう。実際, 『ペトロフ事件』は, 事態が切迫していた 1940 年代の

旧満州地域を舞台にしているにもかかわらず、作中にはそのような空気は一切感じられず、この一点からしても、この作品を研究で取り扱う際には留意が必要なことは明確である。しかし、「芸術は天から落ちるものではなく、生活から来るものである。生活原型がなければ、芸術家にも創作のインスピレーションは現われない」(張 2012, p. 56) とする立場に立つならば、前節で整理したような 1940 年代の旧満州地域における多言語状況は、二十歳前後の頃、頻繁に旧満州地域を旅していた(2. 参照) 鮎川が「現実生活の事例から創作素材を吸収し、多少の誇張または変形的な処理があったとしても、現実生活からさほどかけ離れたものではない」(張 2012, p. 56) として描いたものと見なすことも可能だとも考えられるが、この点についての詳細な検討は今後の課題としたい。

文献

- 岡田英樹 (2000). 満洲国の言語環境と作家たち『文学にみる「満洲国」の位相』(pp. 166-184) 研文出版.
- 真田信治 (2005). 旧満州に残存する日本語—ある朝鮮族女性の談話—. 佐藤喜代治博士追悼論集刊行会 (編)『日本語学の蓄積と展望』(pp. 60-83) 明治書院.
- 甲賀真広 (2017). 旧満洲国在住者の言語接触史—文字資料とオーラルヒストリーのインターフェースを目指して—『日本語研究』37, 43-58.
- 張守祥 (2012). 「満洲国」における言語接触—新資料に見られる言語接触の実態—『人文』10, 51-68.
- 三木杉子 (1977). 言語拘泥症患者の群『別冊幻影城・保存版 No.9 鮎川哲也』(pp. 296-297) 幻影城.
- 安田敏朗 (1996). 『帝国日本の言語統制』世織書房.
- 山前讓 (1996). 人と作品鮎川哲也. 鮎川哲也『ペトロフ事件』(pp. 260-277) 講談社.
- 山前讓 [編] (2002). 鮎川哲也年譜. 山前讓 (編)『本格一筋六十年 思い出の鮎川哲也』(pp. 253-256) 東京創元社.

【口頭発表】

大学留学生対象日本語科目における
「ことばをつくる」学びを考える
ジェネレーターとしての視点から

佐野 香織 (早稲田大学)

キーワード

ことば, つくる, まち, クリエイティブ・ラーニング, ジェネレーター

1. はじめに

大学の留学生対象の初級日本語科目は、学ぶ対象としての日本語を教授するものが多く設置されている。こうした背景において、留学生がまちのことばを知り、まちで使われていることばを習得するだけでなく、まちの一市民として暮らす中で「まちとのあいだにことばをつくる」ことをめざしたプロジェクトを行ってきた。

本研究は、留学生対象日本語科目の実践を通じた「ことばをつくる」ことによる学びを、本プロジェクトを行った担当教員が考察するものである。

2. プロジェクトの経緯と目的

大学を擁するまちとしての早稲田地域は、地域住民、労働者、短期・長期の生活者、学生等様々な人が共に生きる場である。この地域の商店街において、これまで言語使用を考え、学び、社会に関わることばの教育を進めてきた(佐野, 2018)。教育実践では、日本語を学習する留学生だけでなく、まちの市民も、言語資源の多様性を積極的に活用したことばを共に考えることをめざしている。本プロジェクトでは、まちの「ことば」を考え、まちとの間に「ことば」をつくるために、お店の「ポスター」としてまちに表現していくことが大きな目的となった。

3. 理論的背景

本研究では「ことば」を「営みの中で、人と人、人と場、人と環境等、人が関わって用いられるもの」として考えている。その「ことば」は決まった形式や定まった形式を持つ

ものではなく、日々の多様な言語資源を用いた言語プラクティスからつくられるものであると考えられる(尾辻, 2016)。留学生もことばを構築する市民の一員であるといえよう。

つくることで学ぶ, という考え方の背景には, 省察的実践論(ショーン, 1983/2007), クリエイティブ・ラーニング(ラズニック, 2018; 井庭(編), 2019), がある。この考え方の背景には, 省察から創造される学びについて言及していること, 既存の理論の鋳型に学びを押しこめるのではなく, その学びを新たに学びをつくることにつなげ, 新たな社会につなげていこうとする志向がある。井庭(編)(2019)は, クリエイティブ・ラーニングの学びの考え方における「教師像」は, 知識教示のイメージのある「ティーチャー」や, 「インストラクター」ではなく, 人々の対話の流れを支援する「ファシリテーター」とも異なることを指摘している。そして, 「ジェネレーター」(generator: 生成する人)という新たな教師像を示した。ジェネレーターとは, 自らも共に学び手としてつくることに参加し, 「つくり手チームの一員として, 創造を進めるとともに, そのためのコミュニケーションも誘発していく」(井庭(編), 2019:158)存在であるという。つくることで自らも手を動かしながら, 学生・生徒の学びのプロセスを見極めながら, 必要なヒント, 支援を出していく。ジェネレーターは, つくることで学びながら, その学びをつくる存在であるともいえよう。本研究では, 担当教員はこのジェネレーターの立場でプロジェクトをつくること, 共にことばをつくることをしてきた。

4. 実践の概要

4. 1. 授業概要

「まちのことばをつくる」プロジェクトは, 担当教員が所属する日本語教育研究センター設置のテーマ科目「街のことばを知る, 考える, 創る 1-2」において行ったものである。授業は, 2018年度秋学期(10月~1月), 週1コマ(90分), 全15回, 履修者34名で行った。この授業では, 「学生が日常を営む街でことばを知り, まちのことばがどのようなものであるかを学ぶだけでなく, 自分はどのようにまちのことばに関わるのか, 今後自分がどのようなことばの使用者になるのか, どのようにことばを学ぶのか, 考える姿勢を養う」ことをめざしている。本授業においては, クラス, キャンパス, 隣接する商店街を「まち」として考えている。授業開講に先立ち, 大学近辺の商店主とプロジェクト内容について話をし, 本授業の考え, プロジェクトの内容に賛同してくれた商店主2名と商

店会会長を中心に、大隈通り商店会商店主有志の協力を得た。

4. 2. 実践の概要

授業は表1のような流れで行った。

表1 「街のことばを知る、考える、創る 1-2」授業概要

	週	授業	内容
①	1~3	オリエンテーション クラスのことば	まちのことばとは。プロジェクト趣旨説明 クラスのことばを知り、考え、つくる。
②	4~6	キャンパスのことば	キャンパスのことばを知り、考え、つくる。
③	7~9	まちのことば	商店街のことばを知り、考える
④	10~15	ポスター作成 ふり返り	商店街の中でかかわりたいお店を選出、お店との 交渉、許可を得て作成。中間相互評価を経て最終 発表。
課 外		ポスターをお店に 持っていく	ポスターをお店に持っていき、店主に渡した

このうち、本研究で取り上げるのは、③、④、課外の部分である。

③では、言語景観 (Linguistic Landscapes)による実践を行った。言語景観とは「景色のなかのことば」(中井精一, ダニエル・ロング (編), 2011) とされるもので、公共空間の看板、サイン等を含む。これらについては、地域・コミュニティのことばや、言語を創り出す人々の動機、イデオロギー、人々の意思決定を理解し、言語景観の変革に関わることにもつながるものである(熊谷, 2018)。こうした言語景観をことばの教育に取り入れたものには、Malinowski (2015) 等があるが、実践は多いとはいえない。

本研究では、商店街のことばを知り、自分たちがどのように関わっているか、関わっていないか、これからどのように考えていきたいか、という点から、商店街の言語景観観察をしたものである。

4. 3. 考察について

本研究は、実践を通してつくることで学ぶことをめざすものである。そのため、「こと

ばをつくる」プロセスを通して、本授業を行い、プロジェクトを共に進めた担当教員／ジェネレーターとしての視点から、つくることによって学ぶ様相を見ていく。また、担当教員は、考察には、活動中および活動後に学生が書いたふり返しシートと、ふり返しノート、活動後に行った協力者である商店主へのインタビュー（文字化資料）を用いた。

5. 実践における担当教員／ジェネレーターとしての視点からみる学び

本研究では、本プロジェクトを通じて、①担当教員／ジェネレーター、②商店主の学びを見ていきたい。

①担当教員/ジェネレーターの学び

担当教員は、本プロジェクト実施前の学期において初めて当該授業を開講した。しかしその際は結局、「どのように自分が学生にまちの既存のことばを示してあげられるか」「学生にまちのことばの気づきをつくってあげられるか」ということに終始していたことに気づいた。本プロジェクトでは、自分たちにとっての「まちのことば」を、担当教員自身も考え、つくっていくことをめざしていた。これまで日本語科目授業において、担当教員の中で定まっていた「日本語」観を一度「棚上げ」し、プロジェクトを通して「定まっていないこと」を考え、つくり、どうしたらよいかを考えていった。それは、楽しく、しかし不安と批判も伴うものだった。「まちのことば」をつくる以前に、担当教員だけではなく学生にもそれぞれの「日本語」観があり、それを一度「棚上げ」することのほうが難しいことが分かった。しかし、プロジェクト中の学生との「ことば」、まちに出たときの「ことば」、商店主との「ことば」、それぞれを担当教員も一緒に考え、つくっていくプロセスにあることも実感した。

②商店主の学び

最初に担当教員が「(留学生を含む)多様な人とまちとの間にことばをつくる」ことについて相談をした際には、「うちのパートさんも自分も英語ができないからなあ」ということが第1声としてあった。しかし、店に学生が客として訪ねた時の話などを担当教員と話したり、従業員同士で話したりする中で、大きく変わってきたという。最も大きく変わったと実感していることは、店主自身も従業員もそれぞれ様々な形で様々な人とのかかわりが増えたということであった。それは多様な「ことば」の経験をしたことが大きいと

いう。まちと人との間にできた「ことば」とは何か、という問いに対しては、「試食用のいちごジャム」という答えがあった。一方で、学生からの「ことば」の提案に対し、戸惑うこともあったという。その上で、学生にも提案したいことを通して今後の関わりを考えていくという課題も持っていた。

6. 今後の課題と展望

留学生は短期間のまちの「お客様」として「ことば」にかかわるだけでなく、まちの市民として安全で快適な暮らしを守る責任と、街をつくることに貢献したいという気持ちを持っている(佐野, 2018)。本プロジェクトでは、学生、商店主がともにかかわる中で「ことば」をつくるきっかけとなったが、多くの課題も残った。まず、なぜ日本語科目の中で「ことば」を考え、つくっていくのか、学生、教員、協力者も共に考え続ける長期のスパンとプロセスが必要である。また、本プロジェクトでは、全関係者が共に会して相互評価をし、意見を述べ合う機会を持つことはできなかった。共につくる人(ジェネレーター)として、相互に学び合う経験をどのようにつくっていくのか、今後の課題としていきたい。

付記：本研究は、W-BRIDGE 第12期研究・活動助成「SDGsをめざす『Action』による新たな社会価値創出」、早稲田大学特定課題研究助成費(課題番号：2019C-629)の助成を受けている。

文献

井庭崇(編)(2019).『クリエイティブ・ラーニング:創造社会の学びと教育』慶應義塾大学出版会.

尾辻恵美(2016). 生態的なことばの市民性形成とスペーシャル・レポトリリー『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』細川 英雄, 尾辻 恵美, マルチェッラ・マリオッティ(編)(pp.209-230).

熊谷由理(2018). 言語景観プロジェクトへのCCBIの可能性. 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 発表資料
http://www.cocopb.com/ccbiconference/schedule_files/CCBI180701_yuri_kumagai.pdf

佐野香織(2018)．街のことばに関わることばの教育の可能性－言語景観を活用した日本語
授業事例から 日本質的心理学会第15回大会発表資料．

ショーン, D.A.(2007)．柳沢 晶一, 三輪 建二(監訳)『省察的実践とは何か：プロ
フェッショナルの行為と思考』 鳳書房．(Schön, D., A.(1983). *The
Reflective Practitioner: How professionals think in action*. London: Temple
Smith)

中井精一・ダニエル・ロング (編) 内山純蔵 (監) (2018)．『世界の言語景観日本の言語
景観：景色のなかのことば』桂書房．

Malinowski, D(2015). Opening spaces of learning in the linguistic
landscape. *Linguistic Landscape: An International Journal*, 1(1), 95–113.

【口頭発表】

サービスラーニングとしての日本語教育実習

—台湾の日本語学科の事例から—

中村 香苗 (淡江大学)

キーワード

サービスラーニング, 日本語教育実習, キャリア教育, 卒業プロジェクト

1. はじめに

本稿は、台湾の淡江大学で筆者が 2013 年度より担当している大学 4 年生を対象とした日本語教育実習課程の実践報告である。当課程は、教員免許取得を目的とした教職課程の一環としての実習ではない。キャリア教育としてどんな分野の職業に就いても生かせる「コンピテンシー」(松下, 2007) 育成を念頭においた卒業プロジェクトに位置付けられ、2016 年度からは淡江大学の「専門知識サービス学習 (サービスラーニング) 課程」に認定されている。具体的には、地域の小中学校の国際教育・多文化教育ニーズに合わせて実習生がゼロから日本語・日本文化コースを立ち上げ、学習者募集から事務連絡、カリキュラム設計、成果発表まで自分たちで実施する。本稿では、サービスラーニングの概念と本課程の内容を紹介し、実習後のアンケートや教育理念から学習成果を検証する。

2. サービスラーニングとは

サービスラーニングとは 1980 年代にアメリカで始まった教育活動で、「民主社会のよき市民となるために必要なスキルや感受性、責任感を育むことを目的としている」(Goldberg, McCormick Richburg, Wood 2006, p.131 筆者訳)。さらに Goldberg 他 (2006, pp.131-132) では、サービスラーニングの鍵となる要素として、1) 経験的学習；2) 学術成果およびコース目標とコミュニティサービスの連結；3) コミュニティサービスの学術的意義と価値を理解するための継続的かつ効果的な反省；4) 健全なコミュニティの創設・維持における大学教育の役割を理解するための総体的目標としての市民性、の 4 つが挙げられている。これらの要素からもわかるように、サービスを受ける側だけでなく与える側にも教育的メリットがあることが、一般的なボランティア活動と異なる点だ。

淡江大学では 2008 年度より「専門知識サービス学習」が推進され、各学科一科目以上のサービスラーニング課程を開講することが求められている。本学のサービスラーニング課程に認定されるには、カリキュラムに「準備」、「執行」、「反思(reflection)」、「慶賀(celebration)」の四段階が含まれることと、授業時間以外に校外の非営利機関と協力して 18 時間以上のサービス活動を行うことが求められている。

3. 淡江大学での実践

本学日本語文学科では、4 年生になると各自が選んだ分野の卒業プロジェクトに 1 年間取り組む。当プロジェクトは、1998 年度より卒業論文執筆の形で始まった。開始当初はキャリア教育を意識してデザインされたわけではないが、現在に到るまでに社会人として必要なスキルや能力の基礎訓練となるよう、翻訳やドキュメンタリー制作、ディベート、演劇公演、旅行ガイド実習、雑誌編集などの選択肢が増えていき、2013 年度には日本語教育実習が加えられた(曾, 落合, 2012)。教育実習を選択するには、筆者の担当する週 2 時間の会話授業を履修し、その授業内で実習に必要な訓練をすることになっている。年間カリキュラムは毎年多少の変更はあるが、概ね表 1 の通りである。

表 1 会話四 (日本語教育実習) のカリキュラム

		授業内容	課外活動
準備	1 学期 1 週目	コース説明	
	2	調査報告:「日本の国際理解教育」「台湾の多元文化教育」「小中学校教師に必要な資質」	実習先へ連絡
	3	論文講読「台湾の第二外国語教育」	大学の初級日本語授業見学
	4	授業見学の報告	実習先教務主任との打ち合わせ
	5	実習授業のカリキュラム決定	
	6~8	グループごとに教案作成	
	9	教育理念を書く	

	10～16	模擬授業	生徒募集チラシ作成
	17	教案の最終調整	
	冬休み	模擬授業キャンプ (2日間)	教材・教具作成
執行 & 反 思	2学期 1週目	実習内容の最終確認	
	2～6	実習の反省と次回の確認	小中学校での実習
	7	実習の反省 教育理念の再考	
慶 賀	8	成果発表の準備	実習報告ポスター, DVD 作成
	9	成果発表の準備	卒業制作成果発表会
	10	卒業制作報告書の執筆	
	11	コース全体の反省	

1 学期目の前半は、台湾の日本語教育や小中学校における多文化教育の現状と課題などを学ぶ。また台湾では、2019 年度より第二外国語課程を含めた中等教育のカリキュラムが改変された。新カリキュラムでは「生涯学習能力」を総合的理念に据え、「自主行動」「インタラクション」「社会参加」の 3 能力の育成に重きが置かれるようになった。このような台湾の教育現況下で、小学生や中学生に対してどんな授業を開講するべきかを実習生に考えさせる。2018 年度の実習生が考えた内容は表 2 の通りである。

通常、台湾の教職課程の一環としての教育実習では、第二外国語としての日本語課程のある近隣の高校で 1 学期間実習をする (頼, 2011)。一方、本実習は小中学校各 6 回の課程を 15 人ほどの実習生が 6 グループに分かれて、各 1 回ずつ担当する。そのため、実習生 1 人が教壇に立つ時間は限られており、日本語教師養成という観点から見れば、全く十分な教壇実習とは言えない。しかし本実習の特異な点は、むしろ実習生自身が実習先のニーズを調査し、ゼロからコースを開設し、教材作成から事務連絡まですべて自分たちで協力して行う点にある。また、グループによる教案作りに始まり、実習中も教壇に立たない実習生は教室活動や授業に遅れがちな生徒のサポートに入るなど、すべて実習生同士が協働で取り組まなければならない点もこの実習の特徴である。

表2 実習授業の内容 (2018年度)

<p>小学校「日本文化体験授業」</p> <p>学習目標：日本文化を認識および体験し、生徒達の異文化に対する興味を引き出す。異文化を理解すると同時に自文化への理解をさらに深め、異文化を尊重し受容する素養を培う。(筆者訳)</p> <p>対象： 新北市立 XX 小学校 課後班 4 年生¹ 約 20 人</p> <p>時間： 金曜日 16:00～17:30 (1.5 時間 x 6 回)</p> <p>シラバス：日台の節句比較 (正月, ひな祭り, 端午の節句, 七夕, 中元, 中秋節)</p>
<p>中学校「初級日本語会話」</p> <p>学習目標：基本文型の学習から簡単な日常会話ができるようになることで、台湾に来た日本の留学生と交流し、お互いのことをもっとよく知ることができるようになる。(筆者訳)</p> <p>対象：新北市 YY 中学校 日本語クラブ 8 年生 (中学 2 年生) 約 35 人</p> <p>時間：水曜日 15:00-16:00 (1 時間 x 6 回)</p> <p>シラバス：挨拶, 自己紹介, 趣味・将来の夢, 町 (淡水) の紹介</p>

次節では、上述のような形で実施された日本語教育実習において、実習生達がどのような学習成果を実感したのかを、アンケートと実習前後に書いた教育理念から検証する。

4. 学習成果

表3は、松下(2007)で報告されている30個の一般的コンピテンシーの中から本実習課程に当てはまると思われるものを19個選び、2016年度と17年度の実習生に本課程が各コンピテンシーの訓練にどの程度役立ったと思うかを答えさせた結果である。

ほとんどの項目で、平均が4以上と高い評価を得たが、特に「物事を組織したり計画を立てたりする能力」と「チームで協力して仕事をする能力」は非常に役に立ったと答えた実習生がほとんどであった。一方「Word や PPT 等による資料作成能力」と「調査能力」「リーダーシップ」は他に比べると低めであった。これは各実習生がどのように取り組んだかによって評価に差が出たようだ。

¹ 放課後、学校に残って宿題をしたり自由時間を過ごしたりするクラス。

表3 2016, 17年度履修者29名の課程終了後のアンケート結果

	質問事項/回答(人)	5	4	3	2	1	平均
道具的 コンピ テンシ ー	物事を分析し総合的にまとめる力	15	9	5	--	--	4.3
	物事を組織したり計画を立てたりする能力	21	8	--	--	--	4.7
	日本語教師という職業に対する基礎知識の習得	15	13	1	--	--	4.5
	日本語や日本文化に関する知識の習得	13	12	4	--	--	4.3
	中国語による話し言葉・書き言葉での コミュニケーション能力	11	10	7	1	--	4.1
	Word や PPT 等による資料作成能力	8	10	11	--	--	3.9
	困難に当たった時の問題解決や意思決定能力	13	11	5	--	--	4.3
対人的 コンピ テンシ ー	チームで協力して仕事をする能力	20	8	1	--	--	4.7
	批判的に他者や自分の行動を観察・判断する能力	9	11	9	--	--	4.0
	他者に自分の意思を伝える能力	13	15	1	--	--	4.4
	責任感・時間管理	17	10	2	--	--	4.5
システ ムのコ ンピテ ンシー	学んだ知識を実践に適用する能力	15	13	1	--	--	4.5
	調査能力	7	10	11	1	--	3.8
	新しいことを学ぶ能力	6	19	4	--	--	4.1
	新しい状況に適応する能力	15	13	1	--	--	4.5
	新しいアイデアを生み出す能力	15	13	1	--	--	4.5
	リーダーシップ	9	8	11	1	--	3.8
	自律的に働く能力	15	11	2	1	--	4.4
向上心	13	8	8	--	--	4.2	

注 役に立ったと 5非常に思う, 4思う, 3どちらでもない, 2思わない, 1全く思わない

筆者は毎年、実習前と実習終了後に実習生に教育理念を書かせている。実習前後の教育理念を比較して感じることは、実習前は理想論や一般論の域を出ていない理念が、実習後には体験を踏まえた自分の言葉で語れるようになってきていることだ。例えば、2017年度の実習後の理念の中には、教育を「キャッチボール」に例えたものがあった。また実習前は全員が「良い授業・教師」について語っているのに対し、実習後の複数の理念の中に（良

い授業よりも生徒に合わせた)「最適な・適当な授業」が大切だという意見が見られた。さらに、成果発表で人見知りをする実習生が「他人から見たらまだまだかもしれないが、自分はこの実習で限界を乗り越えることができた」と述べたり、また別の内気な実習生が「必ず社会の役に立つ人になります」と述べたりしたのも、筆者の印象に残っている出来事である。

5. おわりに

本稿では、サービスラーニングとして大学4年生がチームで取り組む日本語教育実習について報告した。2節で述べた通り、サービスラーニングはサービスを受ける側だけではなく与える側にも教育的メリットがあることが特徴である。前節からは、実習に参加した学生たちが年間のカリキュラムを通してチームワークや組織力・計画力など磨き、教育に対して経験に基づいた自分なりの考えを深めたことが窺えた。また、教育に限らず社会貢献の大切さを実感できることも明らかになった。しかし、現行のカリキュラムには実習先の小中学校がサービス内容をどう評価しているか十分に検証する機会が設けられていないので、今後この点を考慮してカリキュラムに修正を加えたいと思う。

高等教育の地域社会への貢献は、今後もますます求められていくであろう。外国語あるいは国際理解・多文化教育の教育実習という形でのサービスラーニング課程は、台湾以外の地域でも応用可能だと思われる。

文献

- 曾秋桂・落合由治 (2012). 技能実践学習としての「卒業制作及び指導」の成果と課題—淡江大学日本語文学科を事例研究対象として『台湾日本語教育学報』19, 24-53.
- 松下佳代 (2007). コンピテンス概念の大学カリキュラムへのインパクトとその問題点—Turning Project の批判的検討『京都大学高等教育研究』13, 101-120.
- 頼錦雀 (2011). 台湾における日本語教員養成—東呉大学の事例を中心に『東呉日語教育学報』36, 53-75.
- Goldberg, L.R, McCormick Richburg & C. Wood, L. A. (2006). Active Learning Through Service-Learning. *Communication Disorders Quarterly*, 27, 3, 131-145.

【口頭発表】

日本語支援ボランティア養成講座のあり方を再考する
—養成講座参加者の日本語支援ボランティア・養成講座に対する意味づけから—

内山 喜代成 (名古屋学院大学), 梶原 彩子 (名古屋学院大学)

松本 美紀 (多文化共生ひがしうら)

キーワード

地域の日本語支援, 対話, ボランティア同士の相互理解, ボランティアの多様性

1. はじめに

日本語支援ボランティア (以下, ボランティア)¹を対象とした研修や講座について, 仲渡 (2013) は「ボランティア初心者 (未経験者) 向け養成講座」と「ボランティア経験者向けブラッシュアップ講座」に大きく二分することができるという。さらに「ボランティア初心者 (未経験者) 向け養成講座」は「教室設立準備型講座 (地域に新たな日本語教室立ち上げのための事前勉強会)」, 「教室参加前提型講座 (既に活動している日本語教室に新たなボランティアとして参加するために必ず受講しなければならない講座)」, 「新規ボランティア募集型講座 (日本語教室に新たに加わってもらうボランティアを募集するための講座)」の3つに分類できると述べている。

このような中, 大規模な自治体による養成講座では, 支援の方法や寄り添い方について一定の規範や理念に基づいたボランティア養成が行われることも少なくない。しかし, 同時に養成講座の参加者 (以下, 参加者) が, 同じ地域の住民としてどのようなボランティアになるのか (或いはなりたいのか) という議論は未だ十分とは言えない。養成講座を企画・運営するに当たり, 参加者がどのようなライフステージにおいて, ボランティアを行っているのか (行いたいのか) を知ることは重要であろう。

そこで, 本研究では参加者が地域の日本語支援の場である日本語教室やボランティア, 日本語支援ボランティア養成講座 (以下, 養成講座) にどのような意味づけを行っている

¹ 地域によって日本語ボランティア, 日本語学習支援ボランティアなどの名称が用いられているが, 本研究では日本語の学習を支援するボランティアとして同義として捉える。

のかを明らかにし、それらの視点を踏まえて、養成講座のあり方を考えてみたい。

2. A 町における日本語支援ボランティア養成講座

本研究では愛知県の比較的小規模な自治体である A 町を対象とする。A 町では、任意団体「多文化共生 A」が A 町及び周辺地域の多文化共生社会の実現を目指すことを目的として、学習・生活支援、日本語支援、多文化共生イベント、通訳、防災などの活動を行っている²。この日本語支援の一部として、日本語教室や養成講座が開講されている³。筆者らは養成講座をコーディネーター・講師として企画・運営している。養成講座は年に 2 回、入門コース（1 回 2 時間全 7 回）と実践コース（1 回 2 時間全 5 回）に分けて開講している。なお、受講は無料である。

入門コースは、外国人住民に関心はあっても具体的にどのようなかたちで関わるのかわからない、ボランティアとしての活動経験がない地域住民に向けた講座である。そのため、入門コースでは、ボランティアの役割、外国語学習体験、やさしい日本語、A 町の日本語教室見学、日本語教材の紹介、A 町の外国人住民を招いて話を聞くなど、幅広い内容を扱っている。そこには、参加者の心理的なハードルを下げ、活動内容を身近に感じてもらうことで、潜在的なボランティア人材の裾野を広げ、新規人材の開拓につなげるという意図もある。

実践コースは、既にボランティアとして活動している地域住民に向けた講座である。そのため、これまでの支援のふりかえり、参加者自身の課題の発見、日本語教材の使い方を考えるなど、これまでの自身の支援を掘り下げる内容を扱っている。また、ボランティアとしての活動をふりかえることで、悩みや課題を他のボランティアと共有し、活動継続につなげていくことを目的としている。

それぞれのコースの対象者は異なるが、小規模自治体ということもあり、実際の参加者は A 町の日本語教室の現役のボランティア（養成講座に複数回参加経験がある日本語教

² A 町からの委託事業として活動が行われている。「多文化共生 A」の発足は 2018 年であるが、日本語支援は個人の活動として 1997 年頃より開始され、2008 年頃からは教室として日本語支援が行われてきた。

³ A 町の日本語教室は隔週で開催されている。ボランティアと支援を受ける外国人住民（或いは外国にルーツのある住民）の数がほぼ同数であることから、支援は個別で行われている。支援を受ける外国人住民は子供から大人までで、背景も定住者から技能実習生までと様々である。

室の運営関係者、日本語支援を行っている外国人住民など)、今後ボランティアになりたいと考えている者(外国人住民を含む)、周辺地域のボランティアなどが混在している。

3. ボランティア・養成講座に対する意味づけを対話によって意識化する

各コースで扱っている内容は先述したとおりであるが、この内容とは別に参加者がボランティアや養成講座にどのような意味づけを行っているのかを対話によって意識化し、共有する機会をコースの後半に設けている⁴。これは、筆者らがA町の教室に合わせたボランティアの養成を行うのではなく、参加者自身が主体的にどのように外国人住民と共生していくのか、また、そのためにどのようなボランティアになるのか、役割や意識などを創造していく必要があると考えているためである。加えて、養成講座にはコースを問わず初心者からベテランのボランティアまで、背景や職業、国籍や年齢などが異なる多様な住民が参加している。そのような場で対話によって相互交渉を行い、他者理解を促進する場をつくることで、参加者の多様性にも目を向けてもらいたいという意図もある。

具体的には、参加者に次の文章の下線部を埋めてもらい、その記述をもとに自身の考えやその背景となる経験、ライフステージにおける自身の役割や日本語支援への関わり方、どのような割合で時間を割いていくのかなどについて参加者間で共有している。その上で、養成講座が参加者にとってどのような場であるのかを議論してもらっている。

地域の日本語教室は_____と思う。日本語支援ボランティアは_____存在だと思う。私は_____で貢献できると思う。ただし、_____。

上記の文に「と思う」、「ただし」としてあるのは、断定しないことで参加者が発言しやすくするためである。以下、3名の事例をあげ、参加者のメモと対話の内容を記したフィールドノートをもとに、どのような意味づけを語ったのかを示す。

事例①鈴木さん(仮名) 40代女性

⁴ 細川(2019:23)は「相手との対話は、他者としての異なる価値観を受け止めることと同時に、コミュニティとしての社会の複数性、複雑さをともに引き受けることにつなが」と述べている。

地域の日本語教室は日本，地域を知る窓口的なところだと思う。日本語支援ボランティアは外国にかかわる人たちのパートナーのような存在だと思う。私は子どもの学習支援で貢献できると思う。ただし、近所のおばちゃんなので間違ってしまうかもしれない。それと、日本のあれこれを教えてあげられると思う…。(原文ママ)

鈴木さんは子育てが一段落しそうなところで、何かやりたいと考えていた。小学生の頃からガールスカウトでボランティアをしていたため、ボランティアに対する抵抗がなく、A町の日本語教室を運営している知り合いから紹介され、関わることを決めた。自身の子育ての経験から、未来のための学習、進学を考えている子どもの「今」はとても重要であると考えており、少しでも多く支援できればと思っている。ただし、家事、仕事、趣味を優先することもあるので5%くらい支援にさけると語った。養成講座は、ボランティアを堅苦しくないものとして感じられる場であり、また、そのような考えを共有できる場であると考えている。

事例②山田さん（仮名）50代男性

地域の日本語教室は地域の外国人との重要な接点だと思う。日本語支援ボランティアは日本人の心を外国人に理解してもら存在だと思う。私は外国人との友達づきあい，IT支援の面で貢献できると思う。ただし、現役サラリーマンなので平日はムリかな。(原文ママ)

山田さんは「多文化共生 A」の中心的なメンバーであり、定年を迎える前に自分の居場所を見つけておくことを一つの目的として日本語教室に関わっている。また、「多文化共生 A」の活動自体が自分の興味関心と一致していることから、地域とのつながりを持てる場として捉えていた。日本語教室で知り合った外国人と食事などにも行くこともあるという。養成講座は、仕事とは異なる人間関係を築ける場であり、他のボランティアが行う支援の背景にある考え方やその考え方をつくった人生経験を知る場であるという。加えて、養成講座というコミュニティの人たちと年に2回、交流できる場としても捉えている。

事例③水野さん（仮名）男性 60代

地域の日本語教室は外国人の方のお役に立ち，日本により親しみ好きになって頂く

ところだと思う。日本語支援ボランティアは多様な人からなり、画一的な規範で運営されない存在だと思う。私は親しみを持って、ゆっくり、はっきりと日本語をお伝えする面で貢献できると思う。ただし、日本語教育を自習でも一通りは早期に習っておくのが良い。(原文ママ)

水野さんは会社生活、家族生活が終わって老後を迎えるときの一つのコミュニティとして日本語教室にボランティアとして関わっている。昔、自分がアメリカに駐在していた時に、妻が現地のボランティアに英語を教えてもらっていたことがあり、そのことをいつも楽しく語っていたことから、自分も外国人に喜んで日本を好きになってもらう助けがしたいと思っている。また、多様な人がボランティアにいることからお互いのやり方や考え方を尊重しながら、外国人支援ができればと考えている。老後は暇になるので、現在は5%ぐらいであるが、退職後は20%ぐらいは関わるといふ。また、養成講座は、日本語教育に関する知識や教え方などを学ぶ場であると考えている。

以上が3名の日本語教室、ボランティア、養成講座への意味づけである。

4. 参加者の意味づけから養成講座を再考する

3名の参加者の日本語教室やボランティアへの意味づけには、その背景となる自身の人生が深く関わっていた。当然のことではあるが、参加者は支援者である前にその地域に暮らす住民であり、自身の人生をより良く生きるための活動の一つとして日本語教室でボランティアとして支援を行っている。そのため、支援への関わり方や関わる割合は個人によって異なる。水野さんが「日本語支援ボランティアは多様な人からなり、画一的な規範で運営されない存在だと思う」と記述していることから、A町の日本語教室が多様なボランティアを認め合う場として創造、構成されていることがわかる。

そこから養成講座について考えてみると、少なくともA町の養成講座は特定の規範のもとに、日本語支援の方法や寄り添い方を示す場である必要はないようである。山田さんは「近所のおばちゃんなので間違ってしまうかもしれない」と記述しているが、この記述はたとえ自分が間違えても、他のボランティアによって修正してもらえると信頼しているためである。養成講座について、ボランティアを堅苦しくないものと感じられる場であると語っていることから、養成講座は間違えることを「それでもいい」と捉え、他のボランティアと補完し合えるような関係性を築く場とする必要があるのではないだろうか。そ

ここで重要となるのが対話である。山田さんが、養成講座を「他のボランティアが行う支援の背景にある考え方やその考え方をつくった人生経験を知る場」と語ったのは、対話活動の効果といえる。他のボランティアの人生経験を知ることは、その人の日本語支援という一側面を切り取るのではなく、その人を理解することにつながる。

最後に、これらの参加者の意味づけから養成講座がどのような場であることが期待されているのか考えてみたい。A町のような小規模な自治体においては、養成講座を日本語支援に関する知識や方法を教授する場に限定するのではなく、地域の住民と住民をつなげる場として整える必要がある。まずは養成講座というコミュニティにおいて、一地域住民として対話を通して他者理解を深める。対話を通じた住民同士の他者理解、相互理解を促進することが、異なる他者との共生につながる土壌の形成に寄与することになるのである。

大規模な自治体においては日本語支援を持続可能なものとするために一定の理念や規範のもとにシステム化することも必要となる。しかし、A町のような支援者の数が限られた小規模な自治体では、「すべき、しなければならない」という規範は支援のハードルを上げることになり、支援の持続可能性が失われることにもつながりかねない。筆者らは養成講座を多様な支援の方法をお互いに認め合い、「それでもいい」と思えるような場にしていきたい。

本研究で示した養成講座のあり方が全ての小規模な自治体に通用するものではない。しかし、特定の理念や規範に沿ってトップダウン的にボランティア養成を行うのではなく、講師も含めた参加者でボトムアップ的に構築していく養成講座のあり方があってもいいのではないだろうか。今後、その地域の特性に合わせた養成講座のあり方の議論が盛んになっていくことを期待したい。

文献

仲渡理恵子 (2013). 地域日本語ボランティア養成講座における調査報告. 『三重大学国際交流センター紀要』 8, 161-171.

細川英雄 (2019). 『対話をデザインする - 伝わりとはどういうことか』 筑摩書房.

【口頭発表】

言語学習はいかなる意味で自己表現であるのか

「私はなぜ日本語を学ぶのか」を考えるライフヒストリークラスの実践からの
考察

原 伸太郎 (立命館アジア太平洋大学)

高松 知恵美 (立命館アジア太平洋大学)

キーワード

テイラー, 表出主義, フーコー, 権力, 主体

1. クリエイティビティと自己表現について

はじめに、本大会の全体テーマであるクリエイティビティと、自己表現の関係について発表者の見解を述べておきたい。

クリエイティビティ、すなわち創造とは、これまでにないものを新しく生み出すということである。その新しいものは、具体的な作品に限らず、新しい価値観やライフスタイルなども含まれる。ここで重要なのは、単に新奇なものを作ったというだけでは、価値のある創造にはならないということである。作り出されたものが過去にない新しさを持つものであったとしても、それがその時代の状況を踏まえ、そこに生きる人間の内面的な必然性から生み出されたと感じさせるものでなければ、価値のある創造物として人々に認められ、後世に残されていくことはないであろう。この意味で、創造とは、そのときを生きる人間の自己表現である、ということができる。

そして、もう一つ確認しておきたいことは、新しさとは主観的であり、何が新しく創造的であると感じられるかは、人によって異なるということである。

このように本発表では、クリエイティビティと自己表現を、基本的に同じ事柄であると捉える。そのうえで、日本語学習者にとって、日本語という言語を選び、それを学び続けること自体が、その人にとっての新しさを生み出す自己表現の行為であり、ライフスタイルの創造であるということ、理論と実践の両面から論じていきたい。

2. 「自己」とは何か～テイラーとフーコーの思想を基にした理論的考察

本発表では、まず「自己」について理論的基盤を構築するため、テイラーとフーコーという、二人の哲学者の思想を参照する。二人の思想は対照的であるが、発表者は教育実践者としての立場から、両者を踏まえた実践が必要であると考えている。

2. 1. テイラーの「《ほんもの》という倫理」

チャールズ・テイラー (Charles Margrave Taylor, 1931-) は、カナダのフランス語圏出身で、現在最も大きな影響力を持つ哲学者の一人である。テイラーは、個人を中立的な理性を持つ存在として仮定する自然科学やリベラリズムを批判し、現実におけるすべての個人は、何らかの偏向を持つコミュニティの中で育ち、その影響の下にその人なりの人格や価値観を形成していくと説き、共同体主義者としてその名が知られるようになった。1989年の著書「自我の源泉」で、テイラーは西欧近代の芸術史を参照しつつ、「自己」の地位が歴史的に形成されてきた過程を描き出している。

テイラーによれば、古代ギリシャでは、プラトンのイデア論に代表されるように、真、善、美など、すべての価値の源泉はこの世界の外側にあるという考え方が主流であった。この世界の事物や事象はイデアの不完全な反映であり、人々は世界の観察を通し、世界の外にあるイデアを想起するしかない。この考え方はのちに広まったキリスト教に引き継がれ、イデアは世界の創造主である神の意志とされた。そして、真、善、美を追い求めることは、この世界の外にいる神の意志を理解しようとするものとされたのである。その後、17世紀にデカルトが、人間は理性を研ぎ澄ましていくことによって神と同じ認識の視点を持つことができると説き、これが現代まで続く自然科学の基礎になっているが、ここにいたっても、価値の源泉が人間の外側にあるという見方は基本的に変わっていない。

一方、18世紀末から19世紀にかけ、ドイツの詩人ヘルダーなどにより、価値の源泉はそれぞれの個人の内側にあり、人は自らの内を探求して、その価値を外に表現していかなければならないとする、表出主義とよばれる芸術の潮流が生まれた。その背景には、市民革命により従来の身分制度が崩れ、人の価値は生まれによってではなく、生まれた後のその人の行為によって決められていくのだという考えが広まったことがある。

この表出主義は、西洋の思想史においてそれにまでない新しい現象であった。現代では、芸術作品の価値を決めるのは、いかに世界を正確に写し取っているかではなく、その作品がいかに作者の内面を深く真正に描きだしているかであり、それがその作品の「ほん

もの」らしさ (authenticity) である。テイラーによれば、このように個人の内面にこそ「ほんもの」があり、それが価値の源泉であるという考え方は、欧米先進諸国では 1960 年代ごろから、芸術分野に限らない一般的な倫理として社会に広まり始めたという。

テイラーはこのような、個人の内面に価値の源泉を認める現代の表出主義を高く評価する一方、それと混同されがちな個人主義の専横を強く非難する。個人主義とは、個人の権利こそが最も優先されるべきという主張であり、現代ではそれが人々の利己的な言動を許してしまっている。テイラーは、個人は共同体の内部において他者と関わりながら伝統や規範を内化していくことで、その人格が形成されているのであり、個人主義はその事実を軽視していると述べる。テイラーにとって、個人は一人一人、その内面的自己にかけがえない価値の源泉を持っているが、同時にその自己は、共同体における他者との関係に支えられ、はじめて成り立っているものでもあるのである。

2. 2. フーコーの「規律権力」と「主体」論

ミシェル・フーコー (Michel Foucault, 1926-1984) は、20 世紀後半のフランスにおける「ポスト・モダン」と呼ばれる思想的潮流を代表する哲学者の一人である。「ポスト・モダン」の特徴は、ひとことで言うなら「脱中心化」であり、フーコーは、理性によって世界を認識し判断する「主体」こそが、各個人が生得的に持つ存在の中心であり、「主体」を発達させることが社会・人類の進化であるという西洋近代を支配的とする観念が、現代社会を硬直化させている病根であるという視点に立ち、「主体」の脱中心化を図った。

フーコーの論で最もよく知られるのが、1975 年の著書「監獄の誕生」で説かれた「規律権力」論である。フーコー以前のマルクス主義者などは、国家や資本家が、自らの利益のため、権威、軍事力、財力などといった権力を行使して人々を支配し、個人が主体的に思考・行動する自由を制限していると考えていた。しかしフーコーは、個人の思考の自由の根拠となるべき「主体」が、近代においては、学校、軍隊、工場などにおいて訓練を受け、そこでの規律を内面化していくことで初めて個人の内部に形成されると主張した。つまり、「主体」は権力による統治の結果であり、権力の統治を受ける以前には、個人の中に「主体」はないのである。フーコーは、近代に限らず、人間社会に権力の外部や空白は存在しないとしており、その意味では、本質的に個人の自由はないということになる。

しかし、フーコーは個人の自由の可能性を全く閉ざしているわけではない。フーコー

は、個人は権力を意識し、それに抵抗を始めたとき、初めて自由になる、と考える。だが、「主体」がそもそも外部から与えられたものなら、個人が権力を意識することも、外部からの権力の作用といえるのではないか。フーコーは権力に対する抵抗の方法を明確には述べていないが、フーコーと同時代の哲学者ドゥルーズは、フーコーに関する評論の中で、フーコーが考える権力への抵抗とは、個人が「外部を襲として内部に折り込む」ことだ、と述べている。フーコーにとって、個人の内側は空虚であり、人格の中心となるようなものは存在しないが、外部からの権力が、「主体」を備えた個人を作り上げる。そのような個人は、そのままでは権力へ抵抗するすべを持つはずもないが、何らかの仕方で外部からの権力作用を内部に折り込んだとき、自己が自身で主体を構成する契機が訪れ、そこで初めて個人は自由となる機会を得るといえるのである。

2. 3. 学習者の自己について言語教育実践者の持つべき認識とは

テイラーとフーコーは、ともに個人を生得的な理性を持つ独立した存在とする西洋近代思想を批判しているという点では共通するが、成熟した個人について、充実した内面を持つとするか、あくまで個人の中心は空虚であるとするか、という点では鋭く対立する。

発表者はこれまで日本語教育実践者として、学習者が自らの内面の思考や感情を言語化して他者に伝えることを通じ、他者との関係構築と同時に自己認識を改めていくことを目標とし、『『日本』のイメージ』や『『日本』と私の関係』についてクラスで語り合う活動などを行ってきた。これらの実践は、日本語学習者は「日本」や「日本語」との関わりの経験をその内に蓄積し、アイデンティティを形成している、という、テイラーに近い発表者の考えを背景にしており、それを事実として示す学習者の発言も多く目にしている。

しかし、そもそも第二言語や外国語としての日本語は、明らかに外部からの権力の作用として学習者に与えられたものであるという点を踏まえれば、フーコー的な観点も日本語教育実践においては必要な見方なのではないか。日本語の教室は、学習者が外部としての「日本語」を内部に折り込んで自己を構成し、それを武器として権力からの自由を獲得していく場としてもあるべきなのである。

以上を踏まえると、言語学習が学習者にとって、それまでに形成された自己の内面を表現する行為であると同時に、外部を内部に折り込み自己を構成していく行為である両面を、言語教育実践者が認識することが重要であるといえることができる。本発表では、このような視点に基づき、発表者の実践における学習者の事例について考察していく。

3. 実践と事例の考察

3. 1. 基本事項と実践の概要について

発表者は2018年10月から2019年2月にかけて、正課外の活動として、日本語学習者が「私はなぜ日本語を学ぶのか」について過去を振り返るライフヒストリーを書き、話すクラスを実践した。参加者は日本国内の大学院で選択初級日本語科目の履修を終えたインドネシア人学生3名である。月3～4回、毎回約2時間のクラスで、彼らは自分が書いたものを少しずつ発表し、実践者や他の参加者から質問やコメントを受けて内容を深めながら、最終的には1万字程度のライフヒストリーをまとめた。

3. 2. Rの事例

今回の発表では、一人の参加者Rの事例を取り上げる。Rはインドネシアの名門大学で経済を専攻し、卒業後は世界的な監査会社の現地法人に4年間勤務したが、その後会社を辞め日本に留学する。そして、大学院で経営学を学びながら一学期間、選択初級日本語科目を履修した後、このクラスに参加した。

Rは「私はなぜ日本語を学ぶのか」という問いに対する答えとして「A Forgotten Dream 忘れられた夢」とタイトルをつけ、ライフヒストリーを書き始めた。そのころRは、理由は覚えていないが子供のころから日本に関係することが好きで、社会人になってからあるきっかけで日本語を勉強したいという気持ち、すなわち「忘れられた夢」を思い出したことから、そのタイトルにしたと述べていた。Rの人生を大きく変えたのは、中学生の時にある大病を患ったことであった。経済的に大きな負担をかけたことからRは両親に対して「罪の意識」があり、身体的にも不自由だったため「普通になりたい」と思っていたと語った。高校3年生の時には日本の大学に進学したいと思っていたが、両親に反対され、彼らの望み通りにインドネシアの大学で経済を専攻することにしたという。

クラスが進むにつれて、Rは日本の歌が病気の時に「心の支え」であったことや高校の選択日本語の授業が楽しかったことなどを思い出した。しかし、日本に来た理由についての説明はあいまいで、奨学金が得られたからなどという表面的に見える理由を述べるにとどまり、聞き手を納得させられないままであった。

数ヶ月後、Rはライフヒストリーのタイトルを「Pursuit of Happiness 幸せの探求」に変えた。それには、少し前に他の学生の発表の回で「幸せ」をめぐる議論があったことの影響や、R自身の視点が「私はなぜ日本語を学ぶのか」を考えながら過去から現在、未

来へと移行したことが推察できる。日本に来た理由についての説明も、具体的で説得力のあるものに変化していた。Rは、病気の後、ある日本のアニメのテーマソングの歌詞に勇気づけられた経験を通じ、日本人がどんな人生を生きているか考えるようになったという、日本への関心の発端を述べた。また、病気以来「普通になりたい」と思い、高校、大学と人一倍勉学に励み、いい仕事を心得て「普通」になったが、それが幸せであるとは思えなくなった。だから、日本に来たことは、私にとって「幸せの探求」なのであると、Rはこのときまで自身も明確に意識していなかった、日本に来た自分なりの理由を語ったのである。Rは約半年後、ライフヒストリーを書くことで将来のことを考えるようになり、未来のことは昔のことと関係があることに気付いたと、このクラスを振り返っている。

3. 3. 考察のまとめ

Rがライフヒストリーを書くクラスにおいて、自らの意識内で表面化していなかった、自分が日本へ来た自分なりの理由を思い起こし語ったことは、自己の内部に蓄積された経験から、自己の行動を意味づけた行為であり、テイラーが述べる表出主義に基づくものといえることができる。また、Rが両親など周囲の人間や社会の規範に合わせ生きてきたことは、フーコーが説く外部権力による主体化の事例だといえるが、Rがインドネシアでの子供時代に日本のアニメや歌に影響を受けたことも、明らかに外部権力の作用である。Rにとっての日本留学や日本語学習は、「日本」という外部を内部に折り込み、それを別の権力に抵抗する武器として自らを構成していく行為としてみることはできないのではないか。

このように、Rが日本に来て日本語を学び続けていることは、それ自体が「日本」に関わりながらそれまでに形成された内なる自己を示し、また「日本」という外部を内部に折り込んで自己により主体を構成するという、二つの意味での自己表現の行為だといえる。

文献

- テイラー, チャールズ (2010). 下川潔, 桜井徹, 田中智彦 (訳) 『自我の源泉—近代的アイデンティティの形成—』名古屋大学出版会. (Taylor, C. (1989). *Sources of the self: The Making of the Modern Identity*: Harvard University Press)
- フーコー, ミシェル (1977). 田村俣 (訳) 『監獄の誕生 — 監視と処罰』新潮社. (Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir, Naissance de la prison*: Edition Gallimard)

【口頭発表】

日本に定住する難民の「ライフ」と日本語

—ミャンマー出身難民の語りから—

古川 千種 (東京女子大学)

キーワード

条約難民, ライフストーリー, 生活意識, 日本語学習, 日本語教育

1. 研究の背景と問題意識

日本の難民認定率は低く、2012年からの難民認定率は1%を切っている。難民認定を取得した条約難民の総数は2018年末までに750名、そのうち最多はミャンマー出身の難民で214名である。1980年代後半に始まった民主化運動に携わった人、民族の自治権を主張した少数民族、国家から国民と認められないロヒンギャ等背景は多様である。

発表者が知り合ったミャンマー難民の多くが、政治的な思想や活動を理由として迫害される恐れがあり日本に逃れてきた「政治難民」であった。彼らとのコミュニケーションを通して知ったことは、日本での生活を夢見て移住しようと来日したのではないことであった。また、祖国での学歴、学んだ内容やキャリアが生かされにくいこと、一部を除いて長期在住していても仕事は非正規雇用であり、経済的に恵まれているとは言えない人が多いことなどであった。これらの事実を知り、発表者は難民が日本で自己実現できているのか、生活や人生をどのように見つめているかという生活意識を追究したいと考えた。さらに、難民の大半は日本語が一切わからない状態で来日する。結果的に長期在住することとなった条約難民が日本の生活の中で日本語とどのように向き合ってきたのかを理解したいと考えた。

2. 研究の目的

本研究は来日時の想定を超えて日本に定住するミャンマー出身の条約難民2名の語りから、次の2点のRQを明らかにすることを研究の目的とする。

1. 日本でのライフ¹において、どのようなことに意味や価値を見出しているのか
2. 日本語学習や日本語能力の向上が日本での日常生活をどのように変えるのか、彼らにどのような意味を与えているのか

3. 先行研究

長谷部 (2016) はエスニック・コミュニティの役割には限界もあることを指摘している。難民の日本語習得に関し、エスニック・コミュニティには日本語ができなくても就ける仕事の情報があり、仕事に就き生活が安定すれば日本語を学習する意欲は失われるとの分析がある。人見 (2008) は 1990 年代から 2000 年代のビルマ系難民は、飲食業についている人が多いが、収入も低めで雇用が不安定な飲食業は、製造業や建設業などよりも下位に位置に置かれていると述べている。また、就労局面におけるビルマ系難民は、飲食店の業務で使える日本語能力で人事判断され、高い学歴も飲食業で雇用を得る上で直接考慮されないことを説明している。

4. 研究概要

本研究はライフストーリー研究法を用いた。調査協力者はピュー (女性) とミン (男性)²の 2 名である。2 名とも調査以前からの知り合いである。調査は 2019 年 5 月から 10 月までの間に 3 回ずつ、日本語で非構造化インタビュー調査を実施した。調査データはインタビューのトランスクリプト、および調査協力者が描いたライフチャートである。ライフチャートは調査協力者が語りやすくするため、また、人生においてポイントとなる視点をわかりやすくするために描いてもらった。

2 名の語りをもとに、本研究の RQ について考察を行う。研究目的①の RQ については、語りから得られたポイント 4 項目—仕事・人間関係・宗教・難民としての自己認識—に分類して考察する。

¹ 生活、人生、暮らし、生き方などいくつかの意味を包括する「ライフ」という言葉を使用する理由は、日常生活の中で大切にしているものだけでなく、人生観、生きがいなど広い範囲で探るためである。

² 調査協力者の名前は、いずれも仮名である。

5. ライフにおける意味や価値

5. 1. 仕事

ピューはコンビニエンスストアでアルバイトをして6年ほどになるが、より高い日本語力があれば日本語教師や通訳などの仕事に就けたかもしれないと、そのような仕事ができている人を羨ましいと思うことがある。しかし自分が打ち込めることを「仕事が一番」、
「今は仕事ですね」と、常にその時の仕事に対する熱意が大変強く、努力を続けている。

ミンはインタビューの間にレストランでのアルバイトからコンビニの正社員へと異動になった。過去に日本語が話せなかった頃だけでなく現在の職場でもいじめにあっていることも話し、今の仕事は「生活のため」と割り切っているような語りがあった。しかし、悔しいと思いつけるのではなく、例えばベースの演奏やミャンマーでは買えないようなベースを手に入れて夢のようであるなど、楽しいことを考えるようにしている。一方で自分に自信を持てることについて、長年の経験がある飲食、ホールの仕事であると答えている。

5. 2. 人間関係

ピューは更年期障害のため、現在特定のコミュニティでの積極的な付き合いはない。寂しさを紛らわすために SNS 通話でミャンマーの家族に相談することが多い。一方で、いつかボランティアをしたいという思いがあり、知り合いや友達を手伝ったり助けたりする行為もボランティアのようだと語っていることから、人を助けることに意味を見出していると考えられる。日本人との繋がりも個人的なものが多いが、日本で暮らすための知恵や力を与えてくれたり、日本人から教えてもらった着物が趣味になったりしている。ピューはそのような日本人に非常に感謝しており、良好な関係を築いている。よく人から助けられるというピューは、ボランティア精神から人を助ける立場でもあり、故に助けられたことに対して敏感であるともいえる。

ミンはあまり群れることを好まない。ミャンマー人同士でただ飲み食いするような時間はもったいないと感じている。一方で音楽仲間とは日本人、ミャンマー人にかかわらずよい関係にあり、他にも元職場の仲間など、信用できる人や頼れる人は大勢おり、それを嬉しいことだと思っている。ミンの場合、仕事以外には主に音楽を通して社会と繋がっているとと言える。それゆえ音楽をすることに最もやりがいを見出しており、音楽はこれからも続けたいと感じている。ただの趣味というよりも、むしろ人生を通して続けていく活動で

あると考えられる。

5. 3. 宗教

ピューは定期的に都内の寺院に行き、僧侶の説法を聞いて心を豊かに、かつ穏やかすることができ、また、寺院への寄付行為によって「自分が何かできた」という喜びも感じている。そして朝は経を唱え、心をコントロールしている。

ミンは SNS の動画で聞いた仏教の僧侶の教えに共感し、宗教観、考え方が変わった。そこから自分も瞑想をしようと思った。体が痛くても心まで痛みが移らないようにという思いで瞑想をしている。それは日常生活においてネガティブな気持ちがあってもそれを引きずらず、楽しいことを考えるようにしているというミンの考え方にも繋がる。元々あまり体が強くなく、来日以来順調なことばかりではないミンは、体と心のバランスがうまく取れることに価値を感じていると考えられる。

5. 4. 難民としての自己認識

ピューは日常生活においては難民であることをほとんど意識しないが、パスポートが取れないことを思い出すと自分が難民であるということを考える。難民と認定されるきっかけとなった政治活動については、過去には日本においてもデモなどに参加していたが、体調や仕事の関係もあり、4年ほど前からほとんど参加していない。しかしインタビューやワークショップでのトーク³をきっかけに、以前のような自分に戻る努力をしていきたい、また政治的活動にも参加したいと考えるようになった。

一方ミンは現時点で難民であるという認識がなく、難民申請中は難民だったと解釈しており、今は定住者というアイデンティティである。ミャンマー政府に対する嫌悪感はあるものの、来日以来自らミャンマーの反政府運動に参加しているという意識はなかったが、ミンが所属しているバンドが都内で開催されたミャンマーの祭りなどで演奏する曲が反政府的であったため、帰国後の迫害を恐れ難民申請している。難民認定取得までに6年を有しているが、取得後は仕事と音楽に打ち込んでいた。現在も特に政治的な活動はしておらず、特に強い関心もない。ただ、4、5年後にミャンマーの状況がよければ帰りたいと

³ 2019年9月に筆者が大学で所属する難民支援グループが主催し、都内で難民理解のためのワークショップを開催、そこにゲストスピーカーとしてピューに参加してもらった。

いう思いはある。日常生活において難民であるとあまり意識しないピューと現在難民であるとの認識のないミンは、それぞれが難民ゆえの問題を抱えながらも、難民という枠を超えた、日本での日常生活の中により多くの価値を見出しているものがあることがわかった。

6. 日本語学習と習得

ピューは日本語自体の面白さを発見し、漢字も含め一つずつ学んでいくことを楽しんでおり、RHQ 支援センター⁴で日本語を学んだ時、私生活では問題があり落ち込んでいた時期ではあったものの、日本語の学習においては充実感を得ていた。さらに日本語学習の場におけるコミュニケーションが他民族や他文化を知る楽しみともなっていた。

ミンも難民認定取得後、RHQ のプログラムで日本語を学習している。その数年後にも週1回教室に通いN3を取得している。インタビュー開始時は日本での就職に役立つようにN2を取得したいと考えていた。しかし、最後のインタビューでは、試験対策よりも様々な表現を知り、正しく伝えられるように日本語を勉強したい、伝えたいことを相手に理解してもらうことが嬉しく、それによって満足感が得られるという考え方が強くなった。また、日本語能力の向上によって日本の生活や心の充足感が得られると感じている。

今回の調査協力者のように一定の日本語会話能力を有している2名は、過去を含めた自分のことを日本語を通して相手に十分に理解してもらえることへの希求、そして言葉の正しさに対する意識も強いことがわかった。

7. 考察

本研究では日本に定住するミャンマー出身の条約難民2名のライフストーリーを通し、彼らのライフにおける意味や価値を見出しているかを明らかにすることを目的とした。

難民特有と考えられるのは以下の点である。ピューはインタビューを通して一旦離れていた政治活動への関心を取り戻した。ミンは帰国を望んでいるが、政情や自身の状況を考えるとすぐには難しいため、帰国できるようになるまでは日本で熱中できることをしたいという思いである。だがそれだけではなく、2名のライフにおける意味や価値は、仕事、

⁴ RHQ とはアジア福祉教育財団難民事業本部 (Refugee Assistance Headquarter) の略称

ボランティア、音楽、宗教など、「難民」であるという自己認識とは直接関係なく、日本での日常生活の中にあることが明らかになった。特に仕事については、日本語能力により就くことのできる仕事に限られていること、そういった現状に折り合いをつけて前向きに進もうとしていることも語りから明らかになった。一方で2名とも自分に自信が持てることは仕事に関することであり、自分の強みを生かしたいという思いが明らかになった。その強みを伸ばすような言動を周りの人がすることは、難民が定住地で自己実現を目指し、人間らしく生き活きと生活できるようになるために重要なことである。

そして、日本語学習や日本語能力の向上が彼らのライフにどのような意味を与えているのかを考察した。ピューは日本語学習自体を楽しみ、日本人や他文化、他民族の人と日本語でコミュニケーションすることに価値を感じている。ミンは日本語能力の向上が生活の充実や心の満足と繋がっていると認識している。また2名とも自分のことを日本語を通して相手に十分に理解してもらえようことへの希求、日本語の正しさへの意識も強い。コミュニケーションは、彼らの話す日本語を積極的に聞こう、受け入れようとする聞き手の存在があって初めて成立する。それにより新しい物事を知り、関心や行動範囲、人脈など自分の世界が広がることもわかった。ピューは着物の魅力に引き付けられ、自分でも楽しむようになった。公園で声をかけてきた近所の人との会話から、焼肉店開業のためのアドバイスをもとに具体的な開店準備に向けて動けるようになった。ミンは音楽の経験と少しばかりの日本語を使い日本人ギタリストに声をかけた。その後ギタリストとはユニットを組むまでになり、新しい音楽の楽しみを見出している。自分の世界が広がることによって、さらなる日本語習得への意欲と日本語能力が向上する。そこからまた新たなコミュニケーション、人間関係が生まれるというサイクルが存在することが明らかになった。

文献

梶村美紀 (2018). 『「ビルマ系日本人」誕生とそのエスニシティ 多民族な社会と新たな連携』, 風響社.

長谷部美佳 (2016). 「エスニック・コミュニティと行政の役割—外国籍住民が「主体」になるために」, 小泉康一・川村千鶴子編『多文化「共創」社会入門—移民・難民とともに暮らし、互いに学ぶ社会へ』第5章, 慶應義塾大学出版会, pp.46-55.

人見泰弘 (2008). 「ビルマ系難民の労働市場—社会的ネットワークの再編成と職業ニッチ—」, 『現代社会学研究』第21巻, 北海道社会学会, pp.19-38.

【口頭発表】

複言語環境で育った学習者のアイデンティティの変容
十全参加のための「投資」が「豊かな資源」になるまで

吉田 真美 (京都外国語大学), 崔 允誌 (京都外国語大学)

キーワード

複言語環境, アイデンティティ, 十全参加, ライフストーリー, PAC 分析

1. はじめに

本研究は、フランス、韓国、日本、等複数の言語環境を経験しながら育った当事者がオートエスノグラフィーを用いて作成したライフストーリーの分析である。複言語環境において成長した当事者が、家族や社会との関係性の中でどのように言語を獲得し、その獲得途中にあった言語を用いて学校生活をどのように送り、そしてそれらの経験がアイデンティティ形成にどのように影響したかを考察することが目的である。

近年、滞在期間が長くても日本語指導が必要な外国人児童生徒が増加する傾向にある。多くの子供が、特に学校現場において困難に直面している。自己形成途中にある彼らにとって必要な支援とは、日本語学習だけでなく、自己形成や主体的な生き方を支える支援であろう。川上 (2014)は、複数言語環境で成長する子どもの営みを理解するためには、言語だけでなく、空間及び時間という意味でも複数言語で成長したという経験と自己意識という意味での「ことばとアイデンティティ」という視点が不可欠であるとし、子どもの言語能力に加え、家族や社会との関係性の中で自己になっていくプロセスを理解することの重要性を指摘している。

箕浦 (1995) はアイデンティティという概念には、「性格、資格、職業、身体的な特徴等の自分自身の自分らしさに基づく個人的な (パーソナル) な次元」と「自分と他者や社会集団との関係性に基づく社会的 (ソーシャル) な次元」の 2 次元があるとしつつ、異文化接触の渦中におかれることで、自分の社会的アイデンティティを捉えなおす作業が必然的に起こると述べている。近年の第二言語習得の分野でも、学習を技能や知識を獲得することを、学習者個人の認知的営みというより社会的実践ととらえる Lave & Wenger

(1991) の考え方を踏まえて、複数言語環境で成長した子どもの言語習得を、個人と社会との関係の中でとらえる研究が広まっている (Kanno, 2003; 川上, 2014; Norton, 2000)。つまりことばを通じたアイデンティティの形成が社会的に行われているという視点で、どのような関係性の中でことばを学び、どのようにその体験や過程がアイデンティティ形成に影響したのかを探求する視点である。そこで、本研究ではアイデンティティを関口、他 (2010) の指摘する「自己と他者、社会との関係性のなかで互いに影響を与え合って育まれる自己意識」と定義し、異なった時間の移動、及び物理的な移動や、言語間の移動を経験した当事者が、それらの経験が自己のアイデンティティ形成においてどのように影響をもたらしたかについて考察する。そのために以下の研究課題への回答を試みる：1) 「私」はどのように言語を学び、その言語で学習活動に従事したか；2) 「私」のアイデンティティはどのように変容したか？；3) その過程で家族は「私」にとってどのような役割を果たしたか？

2. 自己エスノグラフィー

2. 1. 分析方法

本研究では、第三者によるインタビューではなく、語り手の語りに依拠して経験的事実及び解釈を重視するという意味で (桜井, 2002)、ライフストーリーを作成することにした。さらに当事者が自分自身で、自分の生きられた経験を理解するために自分の身体感覚や思考や感情に注意を払い、読者とだけでなく、当事者が自分自身との対話も実現可能な自己エスノグラフィー (エリス&ボホナー, 2006) という手法を用いてライフストーリーを作成した。

2. 2. 「私」の物語

時系列に沿って4つの時代に区切り記述した。物語は幼少期、学童期、中高生時代、大学時代という時期間の移動の形跡を軸に展開する。

第一期 (フランス, 日本; 0歳~8歳)

「私」は幼少期をフランスと日本で過ごした。現地の幼稚園や小学校に通い、家では母から兄弟と一緒に韓国語をDVDや歌で学んだ。現地の言語は、友達との遊びに必要なレベルなので意識せずに身に付いた。週末は両親が色んな所に連れて行ってくれた。

第二期 (韓国, フランス : 8 歳 ~ 12 歳)

韓国の学校の厳しい躰が好きではなかった。兄弟と同じクラスで授業を受けられたのが救いだった。韓国に住む韓国人より海外に住む韓国人の方が優しくしてくれると思った。現地の言葉はいつも兄弟と家で練習するのですぐに上達した。母はフランス語が上達しなかったが、子供にはよい思い出ができるような働きかけを懸命にしてくれた。

第三期 (日本 : 12 歳 ~ 18 歳)

「私」は日本の中学高校に通った。授業を理解するための日本語は難しく、先生の話す言葉が分からずノートの端に書きとった。毎日友人と遊ぶこともなくテレビも一切見ずに4時間以上勉強した。科目の内容を理解する以前に、先生が言う日本語の表現を丸暗記してテストに臨んだ。先生は原因を理解しようとせず成績が悪いことを問題視した。日本の小学校に行っていないのでリコーダーができず劣等感を感じた。母は、成績が悪いことをひどく叱るが、自分は家テレビドラマを見て過ごしているだけなので許せなかった。

第四期 (日本 : 18 歳 ~ 23 歳)

大学に入学し親と離れて一人暮らしをした。長時間勉強しなくてもついていけるので、自由時間が増え遊べるようになったことに罪意識を感じた。外国語大学で英語に加えフランス語もブラッシュアップさせられた。就職活動で4言語を話せることを高く評価され、母も「私」を誇るようになった。

3. PAC 分析

ライフストーリーを作成したが、当事者の体験についての認知を、より構造的に理解するために、内藤 (2002) が開発した「個人別態度構造分析 (Personal Attitude Construct Analysis: PAC 分析)」を援用し、再度自分のことについての語りを分析した。当事者自身が複数言語環境での体験や意識に大きな影響を与えた要因を分析することが必要であり、PAC 分析により自分自身で意識していなかった事柄の関係性を浮き彫りにすることができると思ったからである。

3. 1. PAC 分析の方法

3. 1. 1. 連想刺激文の提示から類似度評定まで

連想したイメージをもとに語るために、複数言語環境において言語を習得したり学校生活を送った体験やその過程における認知を語るのに重要だと判断する事項を量や時間は制

限せずに、思い浮かばなくなるまで連想しカードに記入したところ、51の項目が生成された。連想項目間の類似度を7段階の尺度で評定し、エクセルで類似度距離行列の数字を入力し、ウオード法による階層的クラスター分析を行った。その結果、4つのクラスターを示すデンドログラムが生成された。

3. 1. 2. デンドログラムに基づくインタビュー

4つのクラスターを示すデンドログラムと各クラスターに含まれる連想語を見ながら、クラスターごとに、そこに含まれる項目から想起されるイメージを語った。社会的関係性、学校、母、家族、という4つの要因が、時期や国などによって異なった方法で自己意識に影響を与えていたことを示していることが分かった。

3. 2. クラスターに基づく語り

クラスター1「周囲や環境に影響される自己」

コミュニケーションのマナーが厳しいと感じる日本では、自分の言動に友人が驚く反応を見るのが怖くて、日本人のように振る舞えるよう自分を合わせた。ネイティブのように話せるという自信が芽生え、人に合わせなければいけないという強迫観念がなくなった。

クラスター2「学校からのプレッシャーと奮闘」

日本語との格闘と学校の授業についていくために必死に頑張った。先生からは理解されず、成績について注意されるだけであった。支援クラスの先生が、日本語の不足を克服して勉強する方法を教えてくれた。勉強する目的が自分の可能性を試すことになった。

クラスター3「母親の存在」

楽しく韓国語を教えてくれたり、週末に色々な所に連れて行ってくれる母が、中高校時代は成績を叱る存在になった。勉強するは母のためであった。大学入学後は何も言わなくなり、私を頼るようになった。勉強する目的が自分の可能性を試すことになった。

クラスター4「兄弟や家族の存在」

家族とは学校にいる時間の緊張や不安を忘れさせてくれる存在であった。兄弟はいつも現地の言葉を練習する相手であり、親は子供たちのことを応援してくれる存在だった。

4. 考察と示唆

言語習得に関しては、友達との遊びや生活で使うレベルで用いる生活言語能力(BICS: Basic Interpersonal Communicative Skills)しか必要とされなかった幼少期や学童期は問

題がなかったが、Cummins (1984)の指摘するように、高学年以降になると勉強を理解するための学習認知言語能力 (CALP: Cognitive / Academic Language Proficiency) が必要となり、困難になったと言える。兄弟と家で現地の言葉を練習できたことは言語習得を促進させたが、その現地の言語で学ぶ勉強内容は、教師の話す言葉の理解が困難であることやテストで点がとれないことなどが原因で、学力不振となり、常に「不足している自分」を意識することを強いられた。

アイデンティティの変容に関しては、幼少期には意識しなかったが、小学校の高学年ごろから言語面や、学力、社会のルール面において「不足している自分」を意識し始めたことは、箕浦 (2003) の言う可視的な行動の体系に内在している不可視な意味の構造を把握しうるだけの精神的成熟する 11 歳頃が、文化的アイデンティティの形成が始まる時期であるという指摘と一致している。「不足している自分」を補うために勉強面及び社会ルールの面で周囲に合わせるための努力をしたことは、Norton (2000)や Kannno (2003) が指摘するように、複数言語環境に触れながら育った子どもが、自分の属する「実践共同体」においてよりよい自己を目指して十全的参加すべく、社会からの関係と自己との間でアイデンティティ交渉をしながら現地の言語の習得や学習活動に対して行った「投資」活動であったと言える。大学進学後に外国語の授業や就職活動を通して、複数言語環境で育ったというバックグラウンドが始めて自分の「豊かな資源」となっていると気づき、「恵まれた自分」としてアイデンティティが変わって行ったと言える。

家族は、常に「不足している自分」と向き合う緊張感と闘わなければならない学校生活とは逆で、自分らしさを取り戻せる居場所であった。しかしながら幼少期は子供を喜ばせてくれる存在であった母が、「不足している自分」に対して勉強へのプレッシャーを与える存在に変わり、大学進学後に「恵まれた自分」になると、頼られる存在に変化した。

さらに「私」のストーリーで注目すべき点は、国やエスニシティに関わる言及、つまり石川 (1992) が挙げる「所属アイデンティティ」についての言及が一切なく、全てが「能力アイデンティティ」と「関係アイデンティティ」のどちらかであったことである。複数言語環境で育つということは当事者にとって、特定のコミュニティへの帰属意識よりも、その時に参加している「実践共同体」に対しての参加状態と投資活動が、アイデンティティ形成に一番大きく影響するからではないだろうか。

本研究は、当事者である「私」が自分の過去の体験と意識の意味を再構築させて記述した一人の少女のライフストーリーを考察することで、幼少期より複数言語環境で成長し

た子供への理解を深めることができた。彼らに対しての支援の在り方への示唆となれば幸いである。

文献

Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.

エリス, C. & ボホナー, A. (2006) 自己エスノグラフィー・個人的語り・再帰性：研究対象としての研究者ら. デンジン, N.K.S. (編) 訳) 『質的研究ハンドブック 3巻 質的研究資料の収集と解釈』(平山満善 (監訳)・藤原顕 (訳) 北大路書房

石川 准 (1992) 『アイデンティティ・ゲームー 存在証明の社会学』新評論

Kanno, Y. (2003). Imagined communicites, school visions, and the education of bilingual students in Japan. *Journal of Language, Identity and Education*, 2(4), 285-300.

川上 郁雄 (2013). 『移動する子どもという記憶と力』くろしお出版.

<http://gbki.org/styleguide.html>

関口 知子・町恵理子・榎本智子 (2000). 多文化社会の異文化間コミュニケーション 『未来をつくる教育：持続可能な多文化社会をめざして』明石書店.

Lave, J. & Wenger, E. (1991) *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.

箕浦 康子 (1995). 異文化接触の下でのアイデンティティ：理論的枠組み構築の試み. 『異文化間教育』9号 19-36.

箕浦 康子 (2003). 『子供の異文化体験』増補改訂版 新思索社.

内藤 哲雄 (2002). 『PAC 分析実施法入門(改訂版) 「個」を科学する新技術方への招待』ナカニシヤ出版.

Norton, B. (2000) *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. London: Longman.

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.

【口頭発表】

留学生の創造的日本語使用とアイデンティティ
教室外のことばの実践を教育にどう生かすか

井濃内 歩 (筑波大学)

キーワード

言語人類学, ディスコース, アイデンティティ, 言語イデオロギー, 開放的言語教育

1. はじめに

本研究は、ある留学生グループの日常的な日本語使用から、逸脱的日本語資源の使用を通じた「わたしたちのことば」の創造と、能動的なアイデンティフィケーションの実態を提示するものである。日本語学習者の教室外の言語使用にみられたイデオロギーと創造性を基に、「正しさ」を問い直す開放的言語教育実践の意義と可能性について考える。

2. 研究背景とアプローチ

2. 1. 言語人類学のことば観とアイデンティティ

はじめに、本研究の寄って立つ言語人類学のことばとアイデンティティ観を簡潔に述べる。言語人類学は、ことばを切り口に文化や社会を読み解く人類学の一分野であり、言語をシステムではなく社会的実践と捉える動的な「ことば」観に根ざす学問である(井出ほか, 2019)。ことばを社会的文脈に埋め込まれたものと捉えるこの立場から見たアイデンティティは「自己と他者の社会的位置づけ」(Bucholtz, Hall, 2005, pp. 586)と定義され、個人の心的構造や所与の社会的カテゴリーではなく、ことばの使用(ディスコース)において立ち上がるもの(emergent product)と捉えられる。グローバル化の極まる現代社会においては、特定の社会的カテゴリーと言語使用を短絡的に結びつけることが不可能である実態(尾辻, 2016)も手伝い、「第三の波」(ハインリッヒ, 石部, 2016)と呼ばれることばとアイデンティティ研究の潮流においては、人々が流動的で多様な言語

資源¹を駆使して自己や他者をディスコースにおいて位置づけるプロセス (アイデンティフィケーション) へと焦点が移っている。本研究もこの立場から、留学生がどのような言語資源を駆使し、どのようなアイデンティティを立ち上げていたかを探る。

2. 2. 言語教育研究における社会文化的コンテクストへの注目と教育言語人類学

一方、第二言語教育研究においても「言語」の境界や「母語話者/非母語話者」といったカテゴリーの前提性が問い直されてきた。Firth & Wagner (1997) は、学習者を「理想的な」母語話者をめざす「不完全な」話者とする前提に内包されたイデオロギーを批判し、emic な視点に基づき実際の相互行為の文脈的側面に目を向けることの重要性を喚起した。これを受けて、学習者の教室外での相互行為やリンガ・フランカとしての言語使用場面へと注目が促されている (Rampton, 1997) が、ミクロな言語使用を社会的文脈において分析する言語人類学のアプローチはこれに対して極めて有効なものと考えられる。

以上の背景のもと、本研究は留学生の教室外でのミクロな言語実践に焦点を当て、メタ語用的解釈 (宮崎, 2016) からその社会的意味を探ることで、学習者の言語実践の複雑な動態を示したい。

3. 調査概要

調査対象となったのは、2017 年度筑波大学入学の日本語・日本文化研修留学生 (以下、日研生) 12 名である。国籍別にブラジル・モンゴル各 3 名、ベトナム 2 名、ロシア・カンボジア・中国・韓国各 1 名からなる多国籍グループで、日本語がリンガ・フランカとなっていた。多くの授業を共に履修していたほか、同じ大学寮に住み、誰かの誕生日には集まって食事に行くなど、頻繁な接触機会を持っていた。調査方法にはエスノグラフィーを採用し、以下の方法を組み合わせて、彼らの言語使用とそこへの意味付けを探った。調査期間は彼らの 1 年間の留学生活後半にあたる 2018 年 4 月～9 月の 5 か月である。収集した会話データは串田ほか (2017) を基に文字化した。

1. 授業や放課後の食事など日研生が集まる場面での参与観察・フィールドノート作成

¹ 「言語資源」は、従来言語の一部と見なされてきた単語、表現、文法などを、話者が自らの位置取りを交渉するために利用する「資源」と捉える概念である。話者が用いる言語資源の総体をレパートリーと呼ぶ (Garcia, Wei, 2014 ; 尾辻, 2016)。

2. 半構造化インタビュー (各 90～200 分, 計 21 時間)
3. 4, 5 人での実験室会話, 外食先での録音・録画 (各 80～120 分, 計 4 時間 20 分)

4. 日本語を遊ぶ—逸脱的言語使用による冗談実践

調査からは、誤用やスラング、インポライトネスといった規範からの逸脱性を持った日本語を資源とした冗談実践を通して、強い仲間意識が作られていることがわかった。彼らはこの実践を自ら「日研生ジョーク」と呼び、グループ特有の言語実践として意識化していた。以下は意図的な誤用 (例①) とインポライトな発話 (例②) による冗談例である。

例①: (食堂で離れた席に先生がいるのを見つけ、何と声をかけるか相談していた時)

「先生、何食っていらっしゃいますか」

例②: (飲み会でお互いの第一印象を言い合っていた時のこと)

「例えばあなたは優しいとかあなたは面白いとかそういうコメントをしているとき、私は Q さんに『本音を言えよ』って言ってそしてみんなはすごくウケてー、そしてみんな『うーんこれは日研生のことばにしよう!』『日研生の、なんか共通のことばにしよう』とみんな話した。」

例②からは、彼らが特定のことばを「日研生の共通のことばにしよう!」という合言葉で明示的に冗談の資源としてストックしていた様子が伺われる。また、「日研生ジョーク」の冗談フレーズは異なる文脈で何度も繰り返し使われるという特徴があった。個々の「日研生ジョーク」には、ジョークが生まれた際の「あの時・あの場所」が指標として結びついており、それに適切に笑い理解を示し合うことの反復を通して、同じ経験を共有しているという仲間意識、「わたしたち」意識が強化されていたと考えられる。

5. 「わたしたちのことば」の創造—「日研生ジョーク」とアイデンティティ

5. 1. 「日研生ジョーク」と「正しい日本語」イデオロギー

では、「日研生ジョーク」はどのような自己の位置どりと関わっていたのか。インタビューでは、「わたしたち」と対照される形で「日本人」というカテゴリーが提示された。断片①の「日本語に対する立場」という表現からは、「日本語」を巡り「日本人」が

「学習者」である自分たちと非対称な関係にあるという認識が伺える。

【断片①】

- 01 A: なんで; みんなこういう冗談をいっぱい作って、遊ぶの?
02 B: たぶん、ん::なんか私の感想だけど、う:ん、たぶん(.) なんかここに:来てる理由
03 はみんな共通してる、ですね。日本語を学んでるから。
04 A: ん:
05 B: そして、日本語に対する:>° なんという° <立場はみんな同じ。学習者。
06 A: ん:
07 B: だから;、なんか学習者の>何とい<痛みとか、あ:悩みはみんなわかってるから;
09 A: うん
10 B: こうゆう学習:者同士としてこうゆう遊びができる(.) かな。(0.8) なんか
11 日本人にこうゆう冗談したら、たぶん+通じない。

彼らは日研生同士の日本語について「間違っって当たり前っていう考え方だから、間違っってもそこ全然怖くない」(U)と語ったが、「間違い」を規定する「正解」とされていたのは「日本人」の日本語である。日本人と話すときはいつもためらって、緊張で思うように話せないという Q は「日本人とこうゆう間違いしたら、ちょっと、どうゆう風に考えられるのか、わからなくて。批判されるのが。」と話した。ここには、自分たちの使う日本語は「日本人」による評価の対象であり、「間違い」として批判の対象になるという認識が浮かび上がる。先行研究において指摘されてきた、日本語母語話者(日本人)の日本語を「正しい」日本語と見なす「「正しい日本語」イデオロギー」(三代、鄭、2006)が、彼らの日本語使用にも強く影響を与えていたと言えるだろう。

5. 2. 「日本語」を「わたしたちのことば」に作り替える

このような日本語を巡る解釈の下で、「日研生ジョーク」はどのような意味を持つ実践だったのか。断片③からは、逸脱的な言語資源による「日研生ジョーク」が「日本人」には「失礼・変・間違い」と理解されるのに対し、「日研生」には冗談として「面白い、遊びの道具」になる、という対照的な意味づけがなされていることがわかる。

【断片③】

- 01 J: たぶん日本人::にとってはこういう言葉を使うと、ちょっと::¥失礼という¥
- 02 感じがあるんじゃないかな? そう思ってる.
- 03 A: うん.
- 04 J: そう思ってる. このことばはちょっと失礼な.
- 05 A: ¥↑え::でもまいきなり言われたらね¥, [びっくりするよね.
- 06 J: [そうですよね.
- 07 J: びっくりする. そしてたぶんじ- <この人は変ですね>と思われるかも.
- 08 でも日研生のみんなは、冗談としてウケてるから.

すなわち、日研生たちは日本語を巡る母語話者イデオロギーを実感しつつも、抑圧されるだけではなく、あえて「正しさ」から逸脱した言語資源を選び取り、その「間違った日本語」に「面白い遊びの道具」と意味付けをすることで、「日本人にはわからない」「わたしたちのことば」を創造していたと考えられるのではないだろうか。「日研生ジョーク」が遊ばれるその瞬間、「日本人」との間に境界線が立ち上がり、「わたしたち」の位置取りが立ち上げられていた。それは「日本語」と「日本人」の結び目を引き剥がし、「わたしたちのことば」へと作り替えていく、巧みな社会的実践だったといえるだろう。

6. 開放的言語教育研究への示唆

本研究からは、「不完全な話者」であることを前提とした学習者観では決して捉えられない、意図的に「正しさ」から逸脱し遊ぶ、極めて高い社会言語能力を持つ話者としての学習者の姿が浮かび上がった。従来の母語話者規範に関する研究では、イデオロギーが「学習者を抑圧する」ものとして批判されてきたが、本事例からは、イデオロギーすら逆手にとって遊びの道具にする、言語実践の複雑性が示された。また、言語学習者にとって「誤用」が「母語話者」には利用できない資源として特権性を持ち、選択的に利用されていた事実は、従来の非母語話者観や言語教育観へと大きく問い直しを迫るものである。

加えて、母語も国籍も性別も異なる彼らが「わたしたちのことば」の創造を通して相互の差異を埋め、留学生活を支える一つの居場所を構築していたことは、母語話者が目標にならない、他者と「かかわる」(佐藤, 佐伯 (編), 2017) 場としての言語教育空間が、越境する個人のエンパワメントとしても大きな可能性を持つと考えられるのではないか。

近年、対象「言語」の習得を目指すモノリンガルな教育理念に疑問を投げ、「正しさ」から解放された、学習者の流動的で創造的なレパトリーの構築を目標に据える言語教育研究が広がっている (Garcia, Wei, 2014 ; 尾辻, 2016 ほか)。様々な文脈での学習者のミクロな言語実践に光を当て、人間のことばの創造性を描き出すことが、既存の教育の枠組みを問い直し、変容する社会における開放的言語教育の創造に繋がっていくと主張したい。

参考文献

- 井出里咲子, 砂川千穂, 山口征孝 (2019). 『言語人類学への招待』 ひつじ書房.
- 尾辻恵美 (2016). レパトリー, ことばの教育と市民性形成—ことばの共生をめざす市民性形成教育とは. 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』 (pp. 20-41) くろしお出版.
- 串田秀也, 平本毅, 林誠 (2017). 『会話分析入門』 勁草書房.
- 佐藤慎司, 佐伯胖 (編) (2017). 『かかわることば—参加し対話する教育・研究へのいざない』 東京大学出版会.
- ハインリッヒ・パトリック, 石部尚登 (2016) 第三の波の社会言語学におけることばとアイデンティティ. 『ことばと社会』 (18), 4-10.
- 宮崎あゆみ (2016). 日本の中学生のジェンダー—人称を巡るメタ語用的解釈—変容するジェンダー言語イデオロギー. 『社会言語科学』 19(1), 135-150.
- 三代純平, 鄭京姫 (2006). 「正しい日本語」を教えることの問題と「共生言語としての日本語」への展望. 『言語文化教育研究』 5, 80-93.
- Bucholtz, M., Hall, K. (2005). Identity and interaction: a sociocultural linguistic approach. *Discourse Studies* 7(4-5), 585-614.
- Firth, A., Wagner, J. (1997). On Discourse, Communication, and (Some) Fundamental Concepts in SLA Research. *The Modern Language Journal* 81, 285-300.
- Garcia, O., Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. London: Palgrave macmillan.
- Rampton, B. (1997). Second Language Research in Late Modrnrity: A Response to Firth and Wagner. *The Modern Language Journal* 81(3), 329-333.

【口頭発表】

ある在日コリアン3世の言語学習経験

—学習したい言語と学習すべき言語—

周 正／中尾 未来 (民間企業)

キーワード

継承語, 学習動機, アイデンティティ, ナラティブ, 在日コリアン

1. 研究の背景と目的

人は様々な目的で言語を学ぶ。ある言語を学習するかどうかは、基本的には本人の選択に委ねられている。しかし、海外での継承語日本語教育や、日本における移民2世以降の世代への継承語教育／母語教育の領域においては、学習者に対して「継承語／母語」教育を行うことは是であるという考えが一般的であり、学習すべき言語の選定や、ある言語を学習するかどうかについての意思決定は、かれらの親や周囲の大人等の第三者によって行われてきた (青木 2016, 稲垣 2015)。また、これらの文脈では、ある言語を獲得することによって、ある民族集団や国家との紐帯を維持・強化することができるという言説が自明のものとされていることもしばしばである (中島 2016)。つまり、移民2世以降の世代や、両親が異なる言語を話すという人々のように、複数の言語へのアクセスが比較的容易な環境に生まれた人々は、民族的あるいは国家的な紐帯の維持という名目で、他者に「学習すべき言語」を決定され得ると言い換えることができる。

このような流れの中、言語と個人の関係に注目し、継承語／母語学習者本人にとっての言語や言語学習の意味を描いた研究も登場している (山口 2007, 村上 2017)。本発表では、「継承語¹」を含む複数言語の学習経験を持つ学習者本人に焦点を当て、学習者の語りから、ある言語を学ぶ／学ばない経緯および学習経験そのものを描くことを目的とする。

¹ Fishman (2001) を参考として、本発表における継承語は「学習者と家族的な関連がある日本語以外の言語」と定義する。

2. 研究の視点と概要

本発表は学習者個人の経験を描くことを目的とするため、インタビューから得られた語りを分割するのではなくひとつの物語として統合する *narrative analysis* を用いる (Polkinghorne 1995)。分析枠組みには、学習者と社会との関わりの中で捉えるべきだとした Norton (2013) の論を援用する。

Norton は、SLA 領域の動機づけ理論において、学習の動機づけが学習者本人の特性として捉えられ、学習に失敗する原因が学習者個人にあると認識されていることを批判し、言語学習における動機づけとは別に、言語学習に対する「投資」という概念を提唱した。また、国民国家とナショナリズムの形成過程について論じたアンダーソン (1991) が提唱した「想像の共同体」という概念を言語教育／学習の領域に持ち込むことによって、実体としては存在しないコミュニティに対する学習者の愛着が、学習者の学習動機に対してどのように影響しうるかについて探求することを可能にした。(Norton, 2013, 8)

本発表の協力者は岡村朱音さん (20代半ば, 仮名) である。朱音さんは在日コリアン2世の両親のもと関西地方に生まれ育ち、小中高は地元の公立校に通った。大学卒業後は一般企業に勤めながら司書資格を取得し、図書館職員を経て現在は一般企業に勤務している。両親は幼少期に離婚した為、母と祖父母と多くの時間を過ごした。祖父は韓国語を話すことができ、数年に1度親戚を訪ねて韓国に渡ることもあったという。近所には朝鮮学校に通う「朝鮮系」の親戚もいたが、朱音さんの母と祖母は自身の被差別経験から朱音さんを彼らと交流させることはなかった。朱音さんがこれまでに学んだ言語は、彼女が母語と自認する日本語を除くと、英語、中国語、韓国語、ラテン語、チェコ語の5つである。

3. 朱音さんの言語学習経験

朱音さんは幼少期から習字教室やそろばん教室に通っており、小学5年生で進学塾に入会した。小学6年生からは英語の授業も受けるようになり、英語が朱音さんがはじめて学んだ母語以外の言語となった。中学1年生になった頃、朱音さんは親の提案から友だちと一緒に英会話教室に入会し、英会話コースに通い始めた。しかし、半年後に英会話よりも文法のほうが「やってて気持ちいい」と感じることや、担当の講師が辞めたことを理由に、英会話コースから文法コースに移ったという。

喋るより書く方がやっぱり楽しかった気がするかな うーん なんかね 喋ると
<中略> 私はあわあわ あわあわなってしまうし なんかうまいようにできひん

かったっていうのもあって で文法の方はもう小6からやってたからそこそこ出来るし なんか先生も褒めてくれるしみたいな 完全にじゃあもうできない方を切り捨てよう 出来る方を伸ばそうという方向で

中学生の朱音さんは進学塾と英会話教室の他、区民センターの習字教室にも通っていた。朱音さんは勉強が得意で、中学で漢字検定2級に合格するような生徒だった。漢字に興味があった朱音さんは、区民センターで偶然見つけた中国語講座の案内を見て家族に相談した。母親や祖父は「漢字さえ分かっとったら中国語絶対いけるから」と朱音さんをけしかけ、朱音さんは習字教室と並行して中国語講座にも通うことになったという。

喋りたいという欲求で始めたわけではないかな 漢字が好きで漢字が得意やったからその調子でいけるんちゃうかみたいな感じで行った気がする

中国語講座には20人程の受講者がいたが、10代の受講生は朱音さんだけだった。講師は朱音さんの発音を褒めることも多かったが、半年後、習字教室と開講時間が重なるスケジュールになったため、朱音さんは中国語講座に通うことをやめてしまった。

この頃、朱音さんの祖父は「英語より簡単やぞ」「母音だけ覚えたら楽勝やから」と、手作りのカナダラ表を朱音さんに見せて韓国語を教えようとしていたそうだ。祖父は朱音さんが英語の宿題をしている時に教えようとするのが多かったので、朱音さんは自身の英語学習を邪魔するかのような祖父の行動に反抗心を持ち、「それ何の役に立つん」と韓国語にも反感を持つようになってしまったという。

中学では英語学習を楽しんでいると感じていた朱音さんだったが、高校では「隅々までちゃんと分かってるという理解感」が得られず、英語に苦手意識を持つようになってしまう。

英語ってなんか なんやろな 感覚的なところあるやん ナチュラルな ネイティブじゃないと分かんやんみたいな 前置詞の使い方とかさ onなのか atなのかみたいな それがなんかもう気持ち悪くなって

テストで良い点数が取れず、理解しているという実感も持てなくなり、英語を「パーフェクトにやる」ことができなくなった朱音さんは、英語の勉強もしなくなったそうだ。

朱音さんが通った高校は進学校で、朱音さんは数学と英語以外では学年1位を取ることもあり、大学受験も無事第一志望に合格した。大学進学にあたっておばと韓国旅行をすることになった朱音さんは、旅行のためにパスポートの取得申請を行った。その際、朱音さんは自分が韓国の「言語体系」の中に組み込まれていることを実感したという。

〈韓国語を〉必要やと特に思ってたけど 結局パスポート取った瞬間に 自

分の国籍っていうところのアイデンティティみたいなんで 私やっぱり韓国系や
みたいな〈中略〉高校生中学生ぐらいの時は あ そうなん みたいな感じやっ
てんだけど 〈パスポートを〉取った瞬間に こっちの言語体系に一応私は敷かれて
組み込まれてるから もし海外行って困ったことがあったら日本の領事館じゃな
くて韓国の領事館とかに 管轄がなってくるねんな それで うーん 人生の中で
どっかで〈韓国語を〉やっとなあかんっていうのは思った かな

大学入学時に第二外国語を選択する際、朱音さんは、以前から興味があったフランス語、学んでいて楽しかった中国語、学ぶ必要がある韓国語の3つで迷った。しかし、自ら趣味として韓国語を学ぶことはないだろうと考え、韓国語を選択したという。

たぶん一生韓国語を自発的にやることはないと思ったから それで強制的に学ばなければいけないような環境に身を置いた方がいいと思って 選んだ気がする フランス語はいつか趣味でやるかもしれへんけど 韓国語はたぶん趣味ではやらんやろうなと思って

韓国語学習を開始した朱音さんは、「自分の中に流れる韓国の血が うまいこと韓国語を喋れるようにしてくれるんじゃないか」という思いから、当初はやる気満々だった。

しかし、韓国語を学び始めて1か月经った頃、朱音さんは「血だけでは言語はできん」と悟り、努力なしに韓国語を身につけることはできないと気づいた朱音さんは当初の熱意を失ってしまったという。さらに、朱音さんには韓国語を使って韓国の人や「韓国にいると言われている親族」と交流したいという気持ちがなく、「わたしは韓国人なんだとか 韓国人だから韓国語喋るようになりたいとか 喋れるようにならなくちゃいけない」とも考えていなかった。そのため、朱音さんは「組成されてるものをバラバラにできる程度」に韓国語が理解できればいいと考え、韓国語学習に時間をかけるのをやめた。

時間を割く秤と そのぺらぺらになりたいかどうかみたいところをこう 天秤に載せた時に そこまでの時間と努力を犠牲にというか 払わんでも 払いたくないなと思ったところはあって それなりの ささっとした時間のかけ方で それなりに文字だけ読めて 構造だけ分かってればいいかなぐらいに落ち着いたかな

朱音さんは、他の受講学生と同じように2年間の韓国語学習を続け、文字の読み書きと文法の基本構造を理解し、辞書が引けるようになった。朱音さんにとっての学習目的は達成されたため、その後朱音さんが韓国語の勉強をしようと思ったことはないという。

大学在学中、朱音さんは韓国語の他にラテン語とチェコ語を学んだが、文法の複雑さや

開講時間を理由にどちらの学習にも挫折した。そして、現在の朱音さんは、「完全に自己満足の範囲内」で、「教養としての言語」としてラテン語とフランス語を学びたいと考えている。朱音さんは「幅広く知ってて 実生活に何の役にも立たないであろうことを知っている自分」が「カッコいい」と考えており、ラテン語やフランス語を学びたいと思うのは、それらを「知っている自分」がカッコいいという想いと、彼女が親しんできた小説や漫画の世界に近づきたいという考えがあるからだという。

言語が先にありきじゃないんかもしれへん なんか漫画とか本とかがあって その世界線に近づくためのみたいな

朱音さんにとって、ラテン語は彼女が「好むであろう文化とか芸術の根っこに全部ある」言語で、読み書きをしたいという想いはないが、単語を知るという意味で学びたいと考えている。また、フランス語も意思疎通をしたいという考えはなく、「あのかわいい発音を手に入りたい」という想いから学びたいと考えているという。

4. 考察

最後に、朱音さんの韓国語学習経験について考察する。朱音さんは「わたしは韓国人なんだとか 韓国人だから韓国語喋るようになりたいとか 喋れるようにならなくちゃいけない」と考えていなかったと語ったが、考察の前提として、日本の教育制度や、恣意的な基準で「非・日本人」とラベリングされる人々へのスティグマや差別の歴史を知る必要がある。そもそも日本では「日本の学校への就学が『暗黙の強制』」（太田 2000 : 218）となっており、教育制度は「『純粋な起源』にかかわりなく構築される日本人意識」や「共感の意識を育てる装置やシステムの効力」（戴 1999 : 136）によって、想像の共同体である国民を維持する為の設計になっている。また、朱音さんの母や祖母が「朝鮮系」の親戚と朱音さんが接点を持つことを拒み、民族学校という選択肢が存在しなかったのも、彼女たち自身の被差別体験に基づく差別意識への恐怖からである。つまり、朱音さんの言語学習経験を理解する為には、日本の教育制度や社会構造に関する一定の知識が必要となる。

朱音さんは、自身のパスポートが読めないことへの危機感から、韓国語を大学の第二外国語として学習した。しかし、実際に韓国語を学んだことで、ある民族集団や国家にルーツを持つことと、その集団で使用される言語（民族語あるいは国語）の運用能力を獲得していることは必ずしも一致するわけではなく、「血で言語はできん」ということに気がつく。そして、彼女自身の韓国語学習に対する動機づけが高くなかったこともあり、結果と

して韓国語学習への積極的な投資をやめてしまう。朱音さんの場合、自らを「韓国語という言語体系に組み込まれた人々」という想像の共同体の一員と捉えたことが、彼女の韓国語学習への投資に繋がった。しかし、韓国語学習が彼女の「民族意識」や「在日コリアン」という集団に対しての愛着を増幅させることはなかった。想像の共同体に属するという自覚や愛着が言語への投資を促進する可能性はあるが、ある言語の学習を行うことがすなわち民族集団や国家との紐帯を維持・強化することに繋がるとは限らないだろう。

文献

アンダーソン, B. (1991). 『想像の共同体 ナショナリズムの起源と流行』書籍工房早山
青木直子 (2016). 21 世紀の言語教育：拡大する地平, ぼやける境界, 新たな可能性.

『Journal CAJLE』 vol.17, 1-22.

稲垣みどり (2015). 「継承日本語教育」における「パターンリズム」－在アイルランド
の在留邦人の親に対するインタビュー事例から－『早稲田日本語教育学』第 19
号, 21-40.

太田晴雄 (2000). 『ニューカマーの子どもと日本の学校』国際書院.

戴エイカ (1999). 『多文化主義とディアスポラ』明石書店.

中島和子 (2016). 『完全改訂版 バイリンガル教育の方法』アルク選書.

村上結 (2015). 当事者の語りから考える外国にルーツをもつ高校生のライフストーリー
－母語学習は当事者にとってどのような意味をもっているのか－. 大阪大学文学
研究科修士論文.

山口悠希子 (2007). ドイツで育った日本人青年たちの日本語学習経験：海外に暮らしなが
ら日本語を学ぶ意味『阪大日本語研究』第 19 号, 129-159.

Fishman, J. (2001). *300-Plus years of heritage language education*. In Peyton, J. K.,
Ranard, D. A., & McGinnis, S., (eds.). *Heritage languages in America:
Preserving a national resource language in education: Theory and practice*.
87-97. Washington, DC: Center for Applied Linguistics

Norton, B. (2013) *Identity and language learning: Extending the conversation*.
Multilingual matters.

Polkighone, D. (1995). Narrative configuration in quantitative analysis. In Hach, J. and
Wisiewski, R., (eds). *Life history and narrative*. 5-24. London: Falmer Press.

【口頭発表】

「配慮」の役割を果たす医療隠語の使用実態

—救命救急科の看護師へのインタビュー調査から—

ポポヴァ・エカテリーナ (大阪大学)

キーワード

医療現場, 隠語, 看護師, 患者, 配慮

1. はじめに

それぞれの職場には、その業界ならではの言葉が存在する。その中には、部外者に理解されないように秘密保持の目的で使用される隠語があり、「隠し言葉」や「符牒」などとも呼ばれる。医療業界でも隠語が多用され、病院内でコミュニケーションの道具として十分に機能し、医療職に携わる自己アイデンティティの確認や、先輩から後輩へと隠語が伝えられることからの帰属意識の深化、またその医療機関コミュニティ内の仲間意識や連帯感の強化などの役割を果たしている(江藤他, 2002)。また、江藤他(2002)は、隠語の主な役割として、部外者を内部者同士のコミュニケーションから排除することや、部外者に会話の内容を理解されないようにする配慮を取り上げ、「医療職者間の隠語は患者やその家族に聞かれ、理解されては困る内容を、『医学の素養がない』と思われる患者に理解不能の言葉で作られてきた (p.32)」と述べている。

上述のとおり、医療隠語は職務遂行にあたり重要な存在であることが考えられる。しかし、日本において医療隠語を調査した研究はわずかであり、「配慮」の役割、具体的には、「患者やその家族に聞かれ、理解されては困る内容」とはどのような内容であり、その内容を言わないようにするためにどのような隠語が使用されているかということはこれまで研究の対象となつてこなかった。そこで、本発表では、医療現場で使用される隠語の役割の一つとして「配慮」を取り上げ、医療従事者がどのような場面や状況で隠語を使用して患者やその家族に配慮するのかを明らかにすることを目的とする。

2. 研究方法

本研究では、救急看護師 5 名を対象とし、2018 年 5 月下旬から 8 月上旬にかけて半構造化インタビューを行った。調査協力者は、関西地区の病院に在籍し、集中治療型（以下 ICU¹⁾ および ER 型（以下 ER²⁾ 並びに各科相乗り型³⁾の救急外来に勤務した経験のある看護師である。

3. 分析および考察

まず、インタビューでは、協力者全員に「なぜ隠語を使いますか」という質問をし、その回答として表 2 に示すコメントを得た。

表 2 隠語が使用される理由

調査協力者	回答
A さん	その場の雰囲気とかもありますし、若いころだと、なんとなく一員になれたような感じにもなりますね。みんなが使ってるから、私も使おうと。
B さん	急いでるときとかに使いやすい。あと、隠語を、患者さんの前で使おうときは、患者さんに何となく聞かれないほうがいいなっていうのもあって、使ってるというのがあります。
C さん	便利だから。隠語っていう意識ではなく、言いやすさに使ってる（原文ママ）。患者さんが聞いたらいけないことは患者さんの前では言わない。
D さん	周りが使ってるから、使うってことが多いのと、それこそ分かってるもの同士やったら普通に隠語も使うけど、部外者、患者さんにも分からないように使ったりするときもあります。ケースバイケースっていうか。
E さん	伝えやすい。あと、医療者だけで分かるような言葉を使うことで、ちょっとそういうあまりよろしくないことを隠せてるかなと思うんで。

¹ 集中治療 (ICU) は、救急初期診療ではなく、重症入院患者の集中治療を行う。

² 救急外来 (ER) は、診療科にかかわらず、全ての科の救急初期診療を行う。

³ 救急外来 (各科相乗り) は、各科の救急担当医を集めて救急患者に対応する。(日本救急医学会ホームページ http://www.jaam.jp/er/er/er_faq.html, 2020 年 1 月 6 日閲覧)

調査協力者のうち、Bさん、Cさん、Eさんの3名は、なぜ隠語を使うかという質問に対して、隠語を使用する理由として「使いやすさ」、「便利さ」、「伝えやすさ」を取り上げている。その他、AさんとDさんの2名は「みんなが使っているから」、「周りが使っているから」とそれぞれ回答し、周囲の同僚が使用していることを隠語使用の理由として取り上げている。また、Bさん、Dさん、Eさんは、隠語使用の理由として「患者に聞かれないことを隠せる」ことを取り上げている一方、Cさんは「患者さんが聞いたらいけないことは患者さんの前では言わない」と述べている。患者に聞かれないことについて、下記に、BさんとEさんの詳細な回答⁴を個別に提示し、看護師は、どのような場面でどのような情報を隠語に変更して配慮しているのかを観察する。

表3 患者への配慮 (Eさんの発言)

基本的に、悪い意味、あまりよくない意味のときの隠語とかは使うことが多いかな。けっこう申し送りのときとかに、「マルエル⁵」とか「マルピ⁶の人」だとかと言って、患者さんの申し送りのとき、この人、肺癌の末期でとか、ちょっと状態が危ないとかっていうので、情報を共有して、ここ気を付けないといけないよというときとかに、肺癌って直接的に、こう言わないほうがいいなっていうときは、「マルエル」とか言うことはあるんです。家族さんとか結構いっぱいいるので。あと、内視鏡の手術、内視鏡の検査とかの吐血した患者さんとかで、内視鏡の検査に行くと、お腹の中に腫瘍が見つかったとか、「癌が疑わしくて、そこから出血してたとか」って言うときに、患者さんがいるけど、その内視鏡の看護師から、私たちが情報を引き継がないといけないときがあるんですよ。外来のときに、大腸が疑いっぽいとか、胃癌っぽいって言うときに、胃癌って言って、もし患者さんに聞こえたら、あれだから、「マルジ⁷」っていうのは言います。

4 協力者の発言は、修正せずそのまま示しているが、「あの一」や「えーっと」などのような発話の間に挟むフィルターを削除している。また、筆者が注目した部分を下線で示している。

5 「マルエル」は「肺」を意味する英語の lung を起源とし、「肺癌」を指す。「㊦」と表記される。Eさんが勤務する施設独自の隠語で、その意味と由来はEさんによって示されたものである。

6 「マルピ」は「膵臓」を意味する英語の pancreas を起源とし、「膵臓癌」を表す。「㊦」と表記される。注5と同様にEさんによって示されたものである。

7 「マルジ」は「胃」を意味する英語の gastro を起源とし、「胃癌」を表す。「㊦」と表記される。注5、6と同様にEさんによって示されたものである。

Eさんは「悪い意味、あまりよくない意味のときの隠語とかは使うことが多い」と述べており、隠語の使用場面の事例として、末期肺癌の患者について情報を共有している場面を取り上げている。具体的には、申し送りで直接、末期肺癌と言わず、肺癌を意味する「マルエル (㊸)」, また膵臓癌の患者を「マルピ (㊹) の人」という隠語が使用されると述べている。その他に、内視鏡による手術や検査の際に、「癌が疑わしくて、そこから出血してた」や「大腸が疑いっぽいとか、胃癌っぽい」という状況の説明を内視鏡の看護師から受けるときに、「もし患者さんに聞こえたら、あれだから」隠語を使用することがあると語っている。Eさんの語りから、看護師は、患者の疾患および症状について情報を共有する際に、患者やその家族に配慮して隠語を使用することが分かる。

表4 患者への配慮 (Bさんの発言)

ちっちゃいことですけど、お食事とか「エッセン⁸」とか。患者さんって救急とかICU っていうても、意識がある人も全然いるので、食べれない患者さんの前で「ご飯、先行って来て」ってやっぱり言いづらいですね。だから、自分たちご飯に行くとき、患者さんがオープンのICUで、どうしても聞こえちゃうときとかは、そういう言葉を使ったり。やっぱり、「心停止⁹の患者さんが今から来ます」って、ここで患者さんはご飯を食べたりするわけですよ。カーテン一枚の横に、本当に心停止の人が来たりして、もう服着たりして処置するわけですね。だから、亡くなったとか、解剖するとか、そういう言葉がすごい患者さんにストレス、精神的になるから、そういうときには、患者さんに分からない言葉を使うほうがいいですし、救急とかICUだと、離れて医療者だけで話をするのが難しくて、ぜーんぶ患者さんに筒抜けなんですよね。

Bさんは各科相乗り型の救急外来とICU、両方で勤務した経験があり、ここではICUでの勤務経験を事例として取り上げ、隠語使用の場面について語っている。ICUには複数の患者がおり、患者に会話の内容が聞こえないような環境を作ることが困難であるとBさんは述べている。そのため、例えば、食事禁止の患者の前で、同僚同士の会話で「ご飯、先行って来て」ということが言いづらく、このようなときに「エッセン (食事)」と

⁸「エッセン」はドイツ語の Essen を起源とし、「食事」を意味する (江藤他, 2002: 32)。

⁹「心臓停止」の隠語として、「心臓停止」を意味する英語の cardiac arrest を起源とする「アレスト」が使われる (ナース pedia <https://www.kango-roo.com>)。

いう隠語を使用することがあると語っている。また、「心停止の患者さんが今から来ます」といった情報を共有しているときに、カーテン一枚を挟んだところで、食事をしている他の患者が不愉快な気持ちになることを避けるため、配慮をしているという。さらに、「亡くなった¹⁰⁾」や「解剖¹¹⁾」など、直接的な表現の使用により、特定の状態を連想させやすい言葉は、患者にストレスを与え得るため、隠語を使用すると語っている。Bさんの語りにより、看護師は、患者に不安を与えないように、患者が不安や不愉快に感じることを隠語に言い換え、配慮していることが分かる。

このように、医療隠語は外国語を背景とした短いものが多く、相手に伝えやすいのみならず、患者やその家族への配慮としても使用されることがある。その場面は下記の図1のように示すことができる。

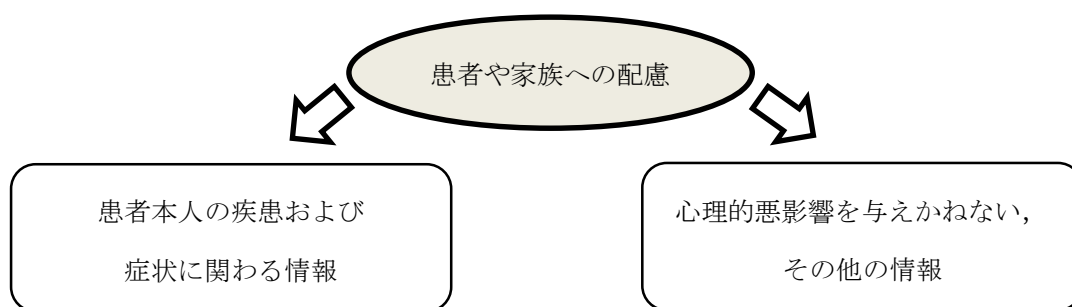


図1 隠語使用による配慮の分類

まず、Eさんの発言により、患者や家族がいるところで、患者本人の疾患、あるいは症状の悪化などを意味する表現が使いにくく、患者や家族自身が知っている病名でも何度も耳にして不安を感じる可能性がある場合、また病気の疑いの場合にも患者とともに家族を不安にさせないために隠語が使用されていることが分かった。すなわち、隠語が「患者本人の疾患および症状に関わる情報」の共有の際に使用されることが考えられる。また、Bさんの発言から分かるように、患者に直接関わらないことでもストレスを与え得る「心理的悪影響を与えかねない、その他の情報」、すなわち他の患者の疾患、また死亡や解剖などが起こり得る可能性に言及するときも隠語にして使用していることが考えられる。

¹⁰⁾ 「亡くなった」の隠語として、「死亡する」という意味のドイツ語 *sterben* を起源とする「ステル」が使われる (江藤他, 2002: 35)。

¹¹⁾ 「解剖」の隠語として、「解剖」という意味のドイツ語の *Sektion* を起源とする「ゼク」が使われ、「解剖する」という動詞の場合は、「ゼクル」が使われる (米川, 2009: 208)。

4. まとめと今後の課題

本発表では、救命救急の看護師を対象とし、インタビューデータから、医療隠語は、職務を遂行する上で看護師間の秘密言語として効果的に運用されていることが明らかになった。本発表では、医療従事者、特に看護師の立場から見られる一方的な隠語使用を考察し、医療従事者側にとって隠語は職務遂行に利便性のあるものである一方、理解できない会話が患者に不安を与え得ることも予測される。そのため、今後は患者の立場を考慮した検討も必要であると考えます。

また、本発表は、インタビューデータのごく一部を分析したものにすぎないが、このデータからは、看護師が患者の傍を離れることなく、不安やストレスを与え得る情報を隠し、患者やその家族に配慮しながら迅速に対応できることや、そのような役割を果たす隠語が医療現場で重視されていることが示されている。このような重要性は、医療隠語に関する研究の必要性、また経済連携協定(EPA)に基づき、インドネシア・フィリピン・ベトナムから受け入れられている EPA 看護師に対する日本語教育への医療隠語教育導入の必要性を示しているのではないかと考えます。そこで、今後さらに隠語の使用実態を調査し、日本語教育の観点からも医療隠語について検討を行う予定であります。

文献

- 江藤裕之, 岸利江子, 岩崎朗子, 坂本ちより, 頭川典子, 青木三恵子, 久保田智恵, 杉浦絹子, 八尋道子 (2002). 医療者間で使われるドイツ語隠語の造語法に関する考察『長野県看護大学紀要』4, 31-39.
- 桐田久美子, 岡崎寿子, 八代利香, 宮内信治, Gerald T. Shirley (2007). 臨床現場における外来語・略語・隠語の使用状況と看護師の認識『日本農村医学会雑誌』55(6), 610-617.
- ナース pedia『看護用語辞典』<https://www.kango-roo.com>
- 日本救急医学会 http://www.jaam.jp/er/er/er_faq.html
- 米川明彦 (2009).『集団語の研究』東京堂出版.

【口頭発表】

外国人介護人材のキャリアに寄り添う日本語学習支援とは

小川 美香 (国際医療福祉大学)

キーワード

外国人介護人材, キャリア, 日本語学習支援, 専門性, 自己調整学習

1. 実践の背景

外国人材の介護現場への参入は、EPA（経済連携協定）による介護福祉士（候補者）、留学生として入国して介護の国家資格を得た者、技能実習生、在留資格「特定技能」等、受入れの背景や枠組みの異なる人材へと拡大している。就労現場からは資格取得後のEPA介護福祉士、EPA以外の枠組みで既に就労している外国籍の人材（日系人、元留学生、技能実習生等）へのより効果的な日本語教育を求める声も聞かれ始めて久しい。

発表者はそのようなニーズのひとつに応じ、一人の在日フィリピン人介護士の日本語学習を支援する機会を得た。本発表では、その半年間にわたる日本語学習支援の実践を振り返り、多様化する外国人介護人材への日本語教育のあり方を探りたい。

2. 先行する日本語学習支援と本実践の位置づけ

外国人介護人材への日本語学習支援は、EPA候補者の国家資格取得へ向けた実践や研究から本格化し、対象を外国人留学生等へも広げつつある。在日フィリピン人介護士に関わる研究は、興業労働から移行したりホームヘルパー2級を取得したりした女性を対象に、異文化を主な要因としてケア、人間関係やコミュニケーションの課題を論じてきた。例えば、中井（2010）はインタビュー調査をもとに「日本語の読み書き能力の低さからくる業務上の困難」を指摘しているが、具体的な日本語学習支援に関する議論や実践に繋がったケースは管見の限り見当たらない。

また、先行研究を概観すると、今回の実践への参加者と従来の在日フィリピン人介護士とは背景が大きく異なることがわかる。そのため、これまでの知見がどのように活かせるか批判的に捉え直し、具体的な文脈とあわせて検討する必要があるだろう。

3. 本実践における日本語学習支援

3. 1. 実践に至る経緯と参加者

2018年1月、発表者は特別擁護老人ホームの施設長から在日フィリピン人の介護職員について「介護の業務上、言葉の壁で記録や申し送りの際に若干支障があるため日本語学習の機会を与えたい」と相談を受けた。そこで本人の日本語力、日本語学習に対する意志を把握する目的でビデオチャットによる面談を行うことにした。発表者とミノルさんはオンラインの面談で初めて顔をあわせ、その後発表者が施設に赴いてミノルさん、施設長、日本人の同僚職員の4人で話し合った上で、当面の学習の目標を設定した。同時に、本人を除く3人にユニットのリーダーを加えた4人が「日本語学習支援チーム（以下、「支援チーム」）」のメンバーとなってサポートが開始された。

ミノルさんは、日本人の配偶者を持つ母親に呼び寄せられて中学校2年生の夏に来日したという。関東圏の公立中学校に通い、学年に一人の外国人生徒として教員から日本語学習支援を半年ほど受けた以外は自律的に学び続け、地元の県立高校の福祉系コースに自らの希望で進学した。高校卒業時には地元の介護施設への就職を自力で決め、就職先の施設では日本人の職員と介護業務を担いながらキャリアアップを目指した。本実践はミノルさんの2件目の就業先の介護施設で行われたものである。

3. 2. 実践の課題と方法

当初は到達目標に「3年後の介護福祉士国家試験合格」を掲げ、そのために「より効果的な日本語学習を探索的に行うこと」、「介護士としてのキャリアを支える内容とすること」を課題として始まったが、それらは実践の過程で参加者による議論を経て変化した。

本実践は2018年2月から7月までの6ヶ月間行われ、目標を設定した面談を初回として全20回、一回90分の対面学習(①)と支援チームが主にオンラインで対面学習の成果と課題を共有しながら行った業務に関わる諸支援(②)から構成される。

①の内容は発表者とミノルさんがその時々々の課題に応じて相談、決定して支援チーム内で共有した。開始直後は、(1)介護に関わる漢字、語彙、文法などのいわゆる言語としての「日本語学習」(2)到達目標とした3年後の介護福祉士資格取得のための「国家試験へ向けての学習」を並行して進め、同僚職員とのコミュニケーションが苦手な克服したいというミノルさん本人からの要望に応じて(3)日本語でおしゃべりタイムを設けた。

いずれの学習にも日々の業務でつまづいたり、確認したいと感じたりしている項目について、ミノルさん本人による言語化にもとづいて積極的に取り入れるようにした。

②は毎回①の後、発表者が学習の成果と課題等を記し、支援チーム内で共有する過程で生じたやりとりが中心である。その中で同僚職員への働きかけが有効だと判断した際には、先の参加者以外からも適宜協力を得た。下表に実践のスケジュールと内容を示す。

表1 実践の主なスケジュールと内容

①日時	(1) 日本語学習	(2) 国家試験へ向けての学習	(3) おしゃべり	②業務支援
1月25日	目標の検討と設定			↑ ↓
2月5日	ポートフォリオ作成	過去の国家試験の振り返り	利用者さんの話	
2月13日	介護の漢字とカタカナ語	人間と社会 : 社会のしくみ	最近の多忙さ	
2月20日	〃	社会のしくみ: 個人	心配事	
2月26日	〃	〃 : 家族・世帯	体調不良のこと	
3月5日	〃	〃 : 地域社会	新入職員への期待	
3月13日	〃	〃 : 行政組織	-	
3月26日	〃	- 防災訓練 -	学習の停滞	
4月6日	介護の言葉と漢字	人間の尊厳と人権	祖母の容態	
4月11日	〃	人権と権利擁護	学習の停滞	
4月18日	〃	〃	新入職員への指導	
5月9日	〃	〃	悲しいニュース	
5月18日	〃	〃	業務の日本語	
5月25日	〃・業務の日本語	人間の尊厳と自立	-	
5月30日	〃・業務の日本語	人間関係とコミュニケーション	-	
6月15日	〃・業務の日本語	社会の理解	-	
6月20日	※ 話し合い			
7月4日	同僚職員への質問をもとにディスカッション			
7月11日		〃		
7月20日		〃		
8月17日	ミノルさんへのインタビュー	約40分		

注. 主な使用教材は、(1) 一般社団法人国際交流&日本語支援 Y 編著『看護・介護の言葉と漢字ワークブック やさしい漢字とカタカナ語』等、(2) 中央法規出版『介護福祉士国試ナビ2018』とした。

4. 分析の結果

4. 1. データと分析の方法

主なデータは、対面授業（全20回）についての学習の記録、「Facebook メッセージャー」を使用して支援チームのメンバー間で行われたグループチャットの記録、ミノルさんへのインタビューの逐語録、発表者の記録としてのフィールドノート、「LINE」を

使用してミノルさんと発表者との間で交わされたチャットの記録である。

分析にあたってまず、すべてのテキストをセグメント化し、それら一次資料の表現を生かしたコードを割り当てたところ、「学習の方略」、「動機づけ」、「自律性」、「自己効力感」、「目標への関与」等自己調整学習¹に関する理論的な言葉を含むコードが多数得られた。したがって、次の段階では自己調整学習理論の枠組みを援用してカテゴリー化を試みた。つまり、生成されたコードを自己調整学習理論に照らして対比、集成し、より抽象的な概念にまとめる作業を継続的に行った。その結果、「なんとなくできる日本語／業務を補強する方略」、「日々の業務とキャリアアップを支える動機づけ」、「プレッシャーによる自己効力感の低下」、「自発的な目標への関与」の4つのカテゴリーが得られた。

4. 2. なんとなくできる日本語／業務を補強する方略

データにはミノルさんによる「なんとなく」という発言が多数ある。例えば、来日直後の中学校での日本語学習支援については、以下のように述べている。

(日本人の同級生と一緒に授業を受けたのは) 体育とか英語とか数学ぐらいだけ、他の国語とかたぶん参加せずに日本語、かわりに日本語勉強していましたよね。半年…ぐらい、3年生からはみんなと同じ、そうすることでなんとなく、まあ、覚えたですね

また、同僚職員やユニットのリーダーによる「日本語力の問題で特に業務に大きな支障があるわけではないが…」、「日本語学習をこの先の業務や生活に生かして、本人がより楽しく仕事ができれば良い」等の発言も複数得られた。並行してミノルさんに業務上の課題を尋ねると、その返答には必ずと言うほど「なんとなく」という言葉が含まれていた。

4. 3. 日々の業務とキャリアアップを支える動機づけ

同時に、本実践はかねてから介護福祉士の資格取得を目指していたミノルさんだけでなく、支援チームのメンバーにも「日々の業務とキャリアアップへの意志を支える動機づけ」と捉えられていた。実際、日本語学習支援を開始した後、徐々にミノルさんの表情や

¹ 本実践で依拠する自己調整は伊藤（2009）に倣い、「学習者が、メタ認知、動機づけ、行動において、自分自身の学習過程に能動的に関与していること（Zimmerman, 1989）」とする。

同僚職員との接し方が変わったことがわかる。例えば、施設長は支援開始から2か月後に支援チームによるグループチャットにて「チームのメンバーからの印象も変わってきたようだ」とコメントし、続くやりとりではユニットリーダーが次のように報告している。

月曜日と火曜日に新入職員の研修担当になっていました。当初は少し心配もありましたが、本人にはよい刺激になったようです。教えるとなると丁寧にわかりやすく日本語で説明する必要があり、ミノルさんもよい経験になっています。

昨日の遅番終わりに待っていてもらい、一緒に仕事をする予定でした。結果として昨日は出来なかったのですが、ミノルさんはその待ち時間に日本語の勉強をしていました。今までは携帯の漫画などを見ている事が多かったので成長を感じました！！

4. 4. プレッシャーによる自己効力感の低下

しかしながら、ミノルさんは次第に国家試験に対する焦りとプレッシャーを感じるようになった。そのことが自己効力感の低下に繋がって日本語学習は停滞、支援チームのメンバーは困惑し、士気が一時的に下がり気味にもなった。ミノルさんは後のインタビューでその時のことを以下のように振り返っている。

前からちょっと自分に自信がないんで、これから大丈夫かなあ、と思っで、ちょっとネガティブな性格だからどんどん落ち込んでましたですね…ま、ちょっと…プレッシャーが感じましたですね…なんか、他の人にちょっと、なんつうか他の人にちょっと期待しているとと言われて、そう言う意味でまあ、プレッシャーを感じました。

学習の停滞を受けて支援チーム内での議論は徐々に学習支援の打ち切りへと傾き始め、参加者のほとんどが本人もそれを望んでいると考えていたが、ミノルさんの本音は違っていた。そこでミノルさん、施設長、発表者による対話の場が設けられた。

4. 5. 自発的な目標への関与

対話の場で施設長が学習の停滞や取り組み姿勢が伴っていないことに関する指摘をすると、ミノルさんは自身がこれまで抱えてきた想いを少しずつ振り返り、途中からは涙ながらに語り続けた。施設長と発表者はその語りにただ耳を傾け、必要に応じて本人の意向や

関連する事実を確認した。1時間ほどの対話を受けて「何より周囲の人たちと明るく話せるようになりたい、最悪のケースは3年後も今のままの自分であり続けることだ」というミノルさんの言葉を重要視し、参加者間で日本語学習支援の目標や内容を見直した。その結果、対面学習はミノルさんが同僚職員とのやりとりから得た内容にもとづいて発表者とディスカッションをする形態に変更された。データからは、この時の対話がミノルさんの「自発的な目標への関与」を促進したことも明らかになった。

5. 考察と今後の展望

本実践は参加者によって、ミノルさんが「なんとなくできる日本語／業務を補強する方略」、「日々の業務とキャリアアップを支える動機づけ」であると意味づけされていたが、実践が進むにつれてミノルさんが「プレッシャーによる自己効力感の低下」を感じ、必然的に求められた対話で「自発的な目標への関与」が促された。

これらの結果から「外国人介護人材のキャリアに寄り添う日本語学習支援」とは、彼／彼女を支援される者としてではなく、参加者の一人として尊重し、これまで通過してきた日本語学習（支援）の延長線上に位置づけられた実践でなければならない。実践の先に彼／彼女本人が描くキャリアを見据えて「いま、ここで」どのような力が求められているのか、それはなぜなのかを参加者間で問い続ける姿勢も求められる。そうして行動し、振り返り、目標や方略を修正していくプロセスが重要でそのプロセスに参加者全員が主体的に参加した時にはじめて実現され得るものだと考える。

それは自己調整学習のプロセスとも多分に重なり、その意味でも「外国人介護人材のキャリアに寄り添う日本語学習支援」を自己調整学習理論の枠組みから捉えて得られる示唆は大きい。それゆえ筆者は、今後も介護の現場を担う人々とともにその有用性を問い続け、より本質的な課題を見出して実践と研究に取り組んでいきたい。

文献

- 伊藤崇達 (2009). 『自己調整学習の成立過程 学習方略と動機づけの役割』北大路書房.
- 中井久子 (2010). 在日フィリピン人介護士の介護現場における課題『大阪人間科学大学紀要』9号, 33-39.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology.*, 81, 329-339.

【口頭発表】

ブラジル日系コミュニティにおける日本語学校の両義的役割
—教師と学習者の日常的実践—

中澤 英利子 (横浜市立大学)

キーワード

日本語教育, コミュニティ行事, 日本語使用, 協働性, 異文化産業

1. はじめに

ブラジル日系社会では、日本語からポルトガル語へのシフトが完了したことで、外国語としての日本語教育に妥当性が見出されている (中東 2007 ほか)。長く継承日本語教育が行われてきたとされる各地の日系コミュニティの日本語学校においては、年少の日系人学習者の減少という現実を前にして、日本語教育の将来性が悲観的に語られることは多い。そのいっぽう、学習者の多様化は進み、日本語学校の教室内のようすも以前とは異なるようになっている (中澤 2018)。

ブラジルは日本の 23 倍という広大な国土を有し、各地に日系団体を中心とした日系コミュニティが存在している。その歴史的経緯、地域的特性ごとにコミュニティの構成員、コミュニティの規模、コミュニティ活動に差異があり、日本語教育への期待も異なっている。日系コミュニティのなかの日本語学校で長く日本語教育が行われてきたことから、コミュニティと日本語学校との関係性を記述せずにそれぞれの地域での日本語教育の成果を語るのは不十分であると発表者は考える。

発表者は、サンパウロ州の内陸部に位置する 1920 年代に日本人移住地が形成された地域にある X 日本語学校の活動に興味を持って調査を進めてきた。「コロニア」としての記憶が強く残る日系コミュニティの日本語学校ではあるが、日系人の世代交代により、コミュニティでの日本語は生活言語としては機能しておらず、日本語教育への期待も高くはない。しかしながら、多様な学習者を巻き込みながら協働性重視の活動を日本語学校が実践していくことで、コミュニティでの日本語学校の役割にも変化が表れていると考える。本発表は、このような日本語学校の日常的実践を報告することで、ブラジル日系社会の日本語学校の新たな展開を提示するものとする。

2. 研究の背景と目的

ブラジルの日本語学習者数は2万人を超えており、その半数以上が正規の学校教育以外の機関で学んでいるとされている。また、日本語教育の発展の歴史的経緯から、年少者の学習者が多いのもその特徴である(国際交流基金2017)。学校教育以外の日本語学習機関というのは、ブラジル各地の日系団体が運営する日本語学校のことである。ブラジルの日系団体は430以上あるとされ、その3割が日本語学校を運営しているという(サンパウロ人文研2019)。このような日本語学校では、日本語教育のほか、文化継承、情操教育などを教育目的とすることが多かった。現在でも、道徳的な指導をふくむ全人教育を目指す学校が一部の地域に残されており、日本の精神性の継承を強調する現場が保たれている。しかし、日系社会の世代交代、日系コミュニティからの日系人の離脱といったさまざまな理由により、このような教育の実践は徐々に困難な時代になっている。

X市にあるX日系コミュニティの日本語学校も同様の事情を抱えている。この日系コミュニティの中心であり、日本語学校を運営するX日系協会は、1930年に日本人によって結成され、日本人の町として発展した記憶のなかで学校運営が続けられてきた。しかし、移民一世代は言うに及ばず、二世世代の高齢化も進んだ現在は、日本語話者の減少も顕著である。このような状況のもとでは、日本語学校の教室での教授法に外国語としての日本語の指導を取り入れざるを得ない。そのいっぽう、日系協会が開催する行事への日本語学校の教師と学習者の参加は日常的である。教師の一人(三世・女性)は、多数の日系人が集まる日系協会の行事に集団で参加することは、日本語と日本文化に触れる機会と協調性を育む教育を実践できると語り、協会行事への学習者の参加を推進している。

小嶋(2007)は、日系コミュニティの行事には二つの異なる目的があるとする。それは、日系人が自分たちだけの満足のために開催する「内なるイベント」と、エスニック・コミュニティを越えて非日系の地域住民に自分たちの文化を紹介するための「外なるイベント」である。

発表者は日系協会のイベントに関わる日本語学校の教師・学習者の活動を観察することで、コミュニティでの日本語学校の役割変化に着目する。本発表では、コミュニティのなかで従来とは異なる役割を担うようになったX日本語学校の日常の実践を考察する。

3. 日本語学校が関与するコミュニティ行事

3. 1. 日本語使用を前提として

ブラジル日系社会の「内なるイベント」で人気のあるものにカラオケを挙げることができるだろう。各地の日系団体によって定期的に行われるカラオケ大会は、日本での一般的なカラオケ風景とは異なり、のど自慢としての審査をともなう競技性の高い行事である。地域大会、地方大会、州大会と段階を踏んで目的達成を目指す競技として成立している。この競技としてのカラオケの絶対的規範は「日本の歌を日本語で歌う」ことである。童謡を歌う幼児から戦前の流行歌を歌う高齢者まで、参加者の年齢構成は幅広い。日本の歌を歌うことが規範であっても、日本語能力を試されるわけではないので、日本語が理解できなくても問題はない。X 日系協会がこのイベントが実施される場合、日本語学校の教師が司会を任されることが多い。これはカラオケ大会の司会は基本的には日本語使用を前提とするため、日本語話者の減少が著しいこの地域では日本語教師が起用されることになる。ブラジルのカラオケ文化を考察した細川（1995）は、カラオケは民族的境界線を形成していると述べているが、近年は日本の歌に興味を持った非日系の参加者が登壇する機会も見られるようになっていて、その境界線は曖昧になりつつある。

発表者は2015年8月にX日系協会の会館で行われたP地方カラオケ大会（第34回）を観察し、記録した。この時の司会者もX日本語学校の元教師（日本人、70代）が務めていた¹。大会運営に関わる役員と審査員全員が日系人（あるいは日本人）であり、60代70代とその年齢層は高かった。162人の参加者もほとんどが日系人であり、その家族と関係者300人ほどの来場者が会館を満席にしていた。司会者の重要な仕事は、歌い手が所属する日系団体名、歌い手の名前、歌の題名を日本語で紹介することで、その日本語は日本人らしい発音での流暢さが強く求められているという。

カラオケ大会の舞台では多くの人が民族性が強調された衣装を着て、日本人らしい所作を決めて日本語の歌を歌うというパフォーマンスが徹底して行われる。日本人の歌手の歌い方、身振りを模倣し演出することが評価される。それぞれの歌い手が記号化し再生産したエスニシティを、会場全体で確認する状況を楽しんでいるようだった。このような場面で司会者によって使用される日本語は、コミュニケーションツールとしては限定的であるものの、イベントを彩る象徴的な言語として利用されていることが分かる。

¹ この日のカラオケ大会にX日本語学校の学習者の参加はなかったが、X日系協会会員家族の幅広い年齢層の参加があった。隣接の日系コミュニティの日本語学校の学習者の参加はあった。

3. 2. 行事運営を担う集団として

発表者は、2018年7月にX日本語学校で行われたアニメ祭り(第2回)を観察し、それを記録した。この行事はX日本語学校主催で行ったもので、教師と学習者および学校関係者によって運営が行われていた。このイベントの企画運営に関わる学習者は20人以上で、中心となっているのは20代から30代であった²。その世代、年齢、学習経験、職業経験もさまざまであり、日系・非日系の区別が見当たらない集団となっていた。学習者からの提案で、ローカルテレビ局をとおしての宣伝が開催前から盛んに行われ、FacebookなどのSNSを使って不特定多数にイベント情報が拡散していった。

当日はマンガ教室、自作アニメコンクール、コスプレパレード、ゲーム大会などのほか、会館を利用して柔道・合気道の模範演技やエイサー太鼓、K-POPダンスの披露が行われた。日本語学習者による日本語教室も短時間ながら開催されている。日系協会の会員による日本食の屋台販売はどこも盛況であった。このイベント内での司会進行、運営上の連絡はすべてポルトガル語で行われた。入場料が徴収された来場者は2000人を超え、その大半が若年・青年層の地域住民であった。

X日系協会では、毎年4月の4日間、6万人超えの集客のある「ニホン祭り」をコミュニティを挙げて開催している。来場者の多くは非日系の地域住民である。この行事には日本語学校の教師と関係者のほぼ全員が協力してきている。これによる収益が協会の活動資金の一部となり、日本語学校にも循環されている。このアニメ祭りのような収益をとまなう新たなイベントの運営を日本語学校の学習者集団が担ったことは、この集団がコミュニティ維持に貢献する人材の集まりであることを証明したのではないかと思われる。

また、発表者はアニメ祭りに関わる学習者と学校関係者(22人)にアンケート調査を実施し、その参加動機を質問した。日系・非日系にかかわらず、地域への日本文化の浸透、日本語学校への協力を動機とする回答が多かった。そのほか、この活動をとおして「責任感」「共同」「組織運営」を学ぶとの回答が複数あった。

4. 日本語学校の両義的役割

どちらの行事も、日本とのつながりを連想させる「非日常の演出」が協働作業をともなう行われているという共通点を持ちながら、その目的と参加者には大きな違いが見ら

² 教師と学習者が企画運営し、それに保護者会が中心となって協力していた。

れる。日本語を理解する人は少ないが、カラオケ大会の参加者の大半は日系人である。元日本語教師が使用する断片的な日本語は、イベントのなかで象徴的に利用されることで、このイベントが日系コミュニティで行われていることを担保するものと考察できた。演出された非日常的空間においてエスニシティが強調され、一時的とはいえ、子どもを含めた来場者に日系人としての集団的つながりを意識させる効果があると言えるだろう。

いっぽう、地域住民が多数参加するアニメ祭りは日本語学校の学習者が運営にあっているが、イベントのなかで日本語が使用される場面を見ることはなかった。しかし、このイベントは地域の多くの非日系のブラジル人を日系コミュニティに取り込むことで消費性の高いものとなっていた。吉野(1997)は、グローバル化する消費社会のなかで、文化の差異が商品化・大衆化され、「異文化産業」が成立すると述べている(p.230)。X日本語学校が催したアニメ祭りは、地域住民を消費者として取り込む「異文化産業」として十分に機能したことになる。

日系コミュニティの日本語学校は、常にその日本語教育の成果を問われ続けてきたし、日系コミュニティで果たす役割にも期待を持たれてきた。日本語学校の教師はカラオケ大会のような日系人向けのイベントで日本語話者として日本語を使用することで、コミュニティの一部の日系人のノスタルジアな思いを具現化した存在となっている。それは、これまでの日本語学校に期待されてきた潜在的役割を果たしていることになる。いっぽうアニメ祭りのような「外なるイベント」では、日本語学校そのものが地域のなかで日系コミュニティを代表する存在となっている。それは先行研究で述べられているような日本文化を紹介するというレベルをはるかに超えている。日本文化に地域住民を取り込むことで、地域社会という社会的文脈において日本語学校が顕在的役割を担うようになっていた。

5. まとめと今後の課題

X日本語学校は、これまで日本語学校が担わされてきたコミュニティでの潜在的役割を日常的に淡々と果たしながら、地域社会のなかではコミュニティを越えて顕在化するようになったと発表者は考える。そこには教師と学習者と学校関係者との協働、さらには日系協会の理解があったのは間違いない。X日本語学校が主催したイベントは、ブラジル日系社会の日本語教育で盛んに論じられてきた日本語教育のブラジル社会での意味づけ、日系人としてのエスニシティの補強などといった継承日本語教育が訴えてきたこだわりや正統性からは外れたイベントのように見えるかもしれない。しかし、発表者は学習者のイベン

トに向ける熱意や行動力を観察して、結局はそのような概念が世代をつなぎながら発展し結実した活動なのかもしれないと解釈するようになっている。

最後になるが、本稿で提示したような両義的役割を認識したうえで X 日本語学校がアニメ祭りを計画したわけではない。X 日系協会にとって日本語学校の経営は大きな負担であり、閉校に言及する協会役員も少なからずいる。学校存続をかけて、このイベントを実行しなければいけない状況に追い込まれていたのである。また、本稿の最初に述べたように、ブラジルの日系コミュニティは多様であり、このような収益性の高いイベントを実施できる日本語学校はまだまだ少数である。いずれにせよ、X 日本語学校による異文化産業化した一つの活動は日系コミュニティの境界を越えて拡散され、地域の社会的文脈のなかで定着しようとしている。ブラジルの日本語教育を語る我々が、日系コミュニティの日本語学校を教育機関としてのみ一方的な思い込みで把握しようとする意識の解体が必要かもしれない。さらには、教育機関として以上にイベント運営が評価されるようになった日本語学校の今後の活動の方向性を確認し続ける必要もあるだろう。

文献

国際交流基金 (2017). 日本語教育国・地域別事情 ブラジル.

<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2017/brazil.html>

小嶋茂 (2007). ブラジル, パラナ民族芸能性に見る文化の伝承—日系コミュニティの将来とマツリ—そしてニッケイ・アイデンティティ. 『南北アメリカの日系文化』 (pp.273-288) 人文書院.

サンパウロ人文科学研究所 (2019). 日本支部特別報告会. 発表資料.

中澤英利子 (2018). 生涯学習者による継承日本語の再学習—ブラジル日系人へのインタビュー調査から. 『言語教育研究』 (8), 11-23. 桜美林大学.

中東靖恵 (2007). ブラジルにおける日本語教育の新たな潮流—ブラジル社会に開かれた日本語教育へ. 『岡山大学文学部紀要』 (47), 85-98. 岡山大学.

細川周平 (1995). 『サンバの国に演歌は流れる—音楽に見る日系ブラジル移民史』 中公新書.

吉野耕三 (1997). 『文化ナショナリズムの社会学—現代日本のアイデンティティの行方』 名古屋大学出版会.

【口頭発表】

多様な日本語使用者を包摂するための
言語的多数派への働きかけの検討
— 講義の社会的インパクト評価による分析 —

伴野 崇生 (慶應義塾大学), 杉原 由美 (慶應義塾大学)

キーワード

多様な日本語話者の包摂, 大学キャンパス, 社会的インパクト評価, ロジックモデル

1. はじめに

本研究では、2019年度に筆者らが実施した「キャンパス内における言語文化的な壁の改善・解消を目指した講義」について検討する。当該講義実施開始には、筆者らが所属する慶應義塾大学湘南藤沢キャンパス(以下、SFC)において、2011年度からの英語で学位取得する学士コースの設置、またそのコースに在籍する学生らと言語的多数派である日本語を十全に扱うことのできる学生との間に壁が生じていたことが背景としてあった。

慶應義塾大学はグローバル30に採択された13の大学の1つである。SFCには2011年から英語で学位取得する学士コース(Global Information and Governance Academic Program: 以下、GIGAプログラム)が設置された。設置以降様々な課題が出現したが、その中の1つに、GIGAプログラム在籍学生(以下、GIGA生)と、キャンパスのほとんどを占める言語的多数派の学生との間の言語の壁がある。

壁はSFCのみで見られるものではない。例えば、Ota and Horiuchi(2018, pp.20)は、特に留学生が日本語力の低さから様々な情報へのアクセスがままならず“Japanese divide”(筆者訳; 日本語格差)が生じていると指摘している。そして、その状況を江戸時代の「出島」にたとえ、“the international students on EMI (English medium instruction) programs risk ending up spending their four years at university marooned on a small ‘English island’ within the institution”(筆者訳; 英語を媒介語とするコースの国際学生たちは、その機関の中の小さな「英語島」に孤立させられて大学での4年間を過ごすことになってしまいかねない)と述べている。

筆者らはSFCで第二言語/外国語としての日本語科目を担当しており、授業での日本

語科目履修者たちとのインタラクションを通じて、SFCにおいても言語の壁が存在することを実感し、言語的多数派の意識変容の必要性を訴えてきた。壁の解消は少数派の側からの努力だけでは難しいためである。そのような中で、筆者らは日本語を十全に用いることのできる言語的多数派、特に日本語を母語・第一言語とする学生に働きかけることで壁を解消することを目指して2017年度から講義を行うこととなった。

2. 本研究における「課題」

2017年度の講義の実践報告である杉原、伴野(2019)では、出席者が授業後に書くコメントシート(出席カード)の自由記述欄に書かれた感想・コメントを分析対象とした。杉原、伴野(2019)の分析を再検討した結果、次の3つの課題が浮かび上がってきた。

- ・ **課題 1** : キャンパス内外を問わず今後も実行可能性が高い時間(30分)で実施した場合の検討 (30分という短い時間でも成果をあげることは可能か)
- ・ **課題 2** : 講義を1回限りの実践ではなく、インクルーシブな言語文化環境へとキャンパス全体を変えていくための社会的事業の一環として捉え、講義の準備段階から社会的インパクトの観点を取り入れた検討 (講義は大学キャンパスをインクルーシブな言語文化環境へと変えていくことに貢献できるか)
- ・ **課題 3** : 実際にインクルーシブな言語文化環境を目指すための第一歩として講義が機能しているのか、中長期的な計画の一環として講義を位置付けた上での検討 (講義は中長期的な計画の中でどのように位置付けられるか/位置付けるべきか)

3. 2019年度の講義に関する分析・考察

3. 1. 講義のロジックモデルの作成

2019年度の講義では、コメントシートを対象に事後的にその効果について検討するという杉原、伴野(2019)の方法論的限界を乗り越えるため、事前にロジックモデルの作成を行った(図1)。内閣府(2016)によれば、ロジックモデルとは、「事業が成果を上げるために必要な要素を体系的に図示化したもの」である。作成したロジックモデルには、「インプット」「活動」「アウトプット」「アウトカム」が含まれる。また、「アウトカムには段階があり、長期アウトカム、中期アウトカム、短期アウトカムと3段階で設定されることが一般的」(内閣府2016)であるため、本研究でもそれに従うこととする。

講義実施に向けて、まず長期アウトカムを「大学キャンパスにおける学生間の言語の壁の解消」とし、中間アウトカムを「言語的少数派と多数派との間の継続的日常的な交流(行動)」「交流への自信と交流をしていこうという積極的態(態度・意欲)」「日本語を含む複数のコミュニケーション手段を認識し、選択し、実際にコミュニケーションができるスキル(技術・技能)」と設定した。また、そのための第一歩である初期アウトカム、つまり講義受講直後に望まれる状態を、言語的多数派の学生が以下の初期アウトカム①～③の態度・意欲を身につけることとし、このような態度・意欲を持った学生がクリティカルマスとなることを目指すこととした。

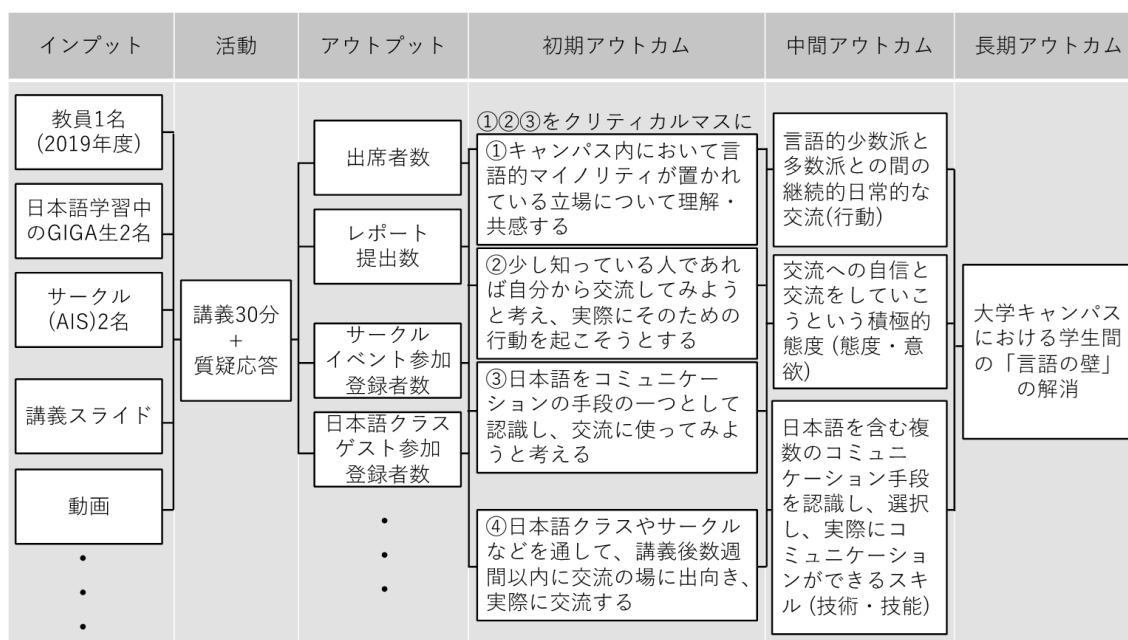


図1 2019年度講義のロジックモデル

クリティカルマスとは、「一層の普及がそれ以降に自己維持的になる点」のことで、「社会システムの十分な数の人々がイノベーションを採用した結果、それ以降の採用速度が自己維持的になる点で生じる」(ロジャーズ 2003=2007)。キャンパスにおける学生の割合がどのぐらいになればクリティカルマスと言えるかについては必ずしも明確ではないが、ここでは仮に大学キャンパスにおける言語的マジョリティの5人に1人がそのような態度・意欲を持って行動すれば、他の学生たちにもそのような行動が可視化され影響を与えられると仮定し、GIGAプログラムが実施されている総合政策学部・環境情報学部の言語的多数派、1学年約900人の20%の学生が以下の態度・意欲を持つことを目指すこととした。

- ・ 初期アウトカム①：キャンパス内において言語的少数派が置かれている立場について理解・共感する(以下、「①理解・共感」)
- ・ 初期アウトカム②：少し知っている人であれば自分から交流してみようと考え、実際にそのための行動を起こそうとする(以下、「②交流への意欲」)
- ・ 初期アウトカム③：日本語をコミュニケーションの手段の1つとして認識し、交流に使ってみようとする(以下、「③日本語による交流」)

3. 2. 「一般生」のレポートの分析

以下、講義後に受講者が提出したレポートについて検討する。レポートは講義終了後一週間以内に書かれたもので、考察対象は「一般生」340人分である。字数制限は特に設けず、最低限書かなければならない分量についても特に示すことはしなかった。対象となった340人分のレポート全てを読み込み、「①理解・共感」「②交流への意欲」「③日本語による交流」にあたる内容が記述されているかどうかについて集計を行った。

表1 初期アウトカム「①理解・共感」「②交流への意欲」「③日本語による交流」について肯定的に言及している人の人数と割合

初期アウトカム①②③	肯定的に言及している人数(N=340人)	対象者全体における割合(N=340人)
a. ①全体	291	85.6%
b. ②全体	317	93.2%
c. ③全体	187	55.0%
d. ①∩②∩③	171	50.3%
e. ①∩②(③なし)	113	33.2%
f. ①∩③(②なし)	2	0.6%
g. ②∩③(①なし)	10	2.9%
h. ①のみ(②③なし)	5	1.5%
i. ②のみ(①③なし)	24	7.1%
j. ③のみ(①②なし)	4	1.2%
k. ①②③記述なし	12	3.5%

表1はレポート中に「①理解・共感」「②交流への意欲」「③日本語による交流」にあたる内容、すなわちそれらについて、肯定的な言及を行なっている人の割合を示したものである。表1から、調査対象者全体における割合は全て50%以上となっていることが分かる。では、この数字はGIGA生が所属する総合政策学部・環境情報学部の言語的多数派約900人全体の中ではどのように捉えられるだろうか。

表2 2学部1学年全体に対するおおよその割合(①, ②, ③全体および①∩②∩③のみ)

初期アウトカム	対象者における人数	1学年における割合(N=900人と仮定, 概数)
a'. ①全体	291	32.3%
b'. ②全体	317	35.2%
c'. ③全体	187	20.8%
d'. ①∩②∩③	171	19.0%

表2が示しているように、GIGAプログラムが運営されている2学部1学年全体において「①理解・共感」「②交流への意欲」「③日本語による交流」全てに関して肯定的に言及している学生の割合は19%となった(d)。あらかじめ設定した初期アウトカムの20%はおおよそ達成されたと言える。キャンパス全体がインクルーシブな言語文化環境となっていく端緒となることが期待される。

4. まとめと今後の課題

以上、本研究では筆者らが2019年度に行った講義について、分析・考察を行った。その結果、レポートにおいて「①理解・共感」「②交流への意欲」「③日本語による交流」全てに関して肯定的に言及している学生が対象者の約半数見られた。この学生数は、GIGAプログラムが運営されている2学部1学年全体の学生数約900名のうち、約2割にあたる。このことから、初期アウトカム「①理解・共感」「②交流への意欲」「③日本語による交流」の態度・意欲をもった学生をクリティカルマスにする、すなわちキャンパス全体を多様な日本語使用者を包摂する環境にしていくために必要な第一歩は、30分という短い時間であってもおおよそ達成可能であることが示された(課題1・課題2)。中長期的なアウトカムについてはその成果については現時点では検討できないが、講義を中長期的な計

画の中に位置付けることまでは達成できた(課題 3)。

今後の課題は、中長期的なアウトカムについて引き続き検討を行なっていくこと、さらには 30 分という短い時間で効果的に実施するための改善点について検討することの 2 点である。

文献

内閣府 (2016). 『社会的インパクト評価の推進に向けて ―社会的課題解決に向けた社会的インパクト評価の基本的概念と今後の対応策について―』社会的インパクト評価検討ワーキング・グループ

<https://www.npo-homepage.go.jp/uploads/social-impact-hyouka-houkoku.pdf>

Ota, Hiroshi and Horiuchi, Kiyomi. (2018). Internationalization through English-medium instruction in Japan: Challenging a contemporary Dejima, *The Future Agenda for Internationalization in Higher Education: Next Generation Insights into Research, Policy, and Practice*. Edited by Douglas Proctor and Laura E. Rumbley. UK: Routledge. pp. 15-27.

ロジャーズ, E . (2007). 三藤利雄 (訳) 『イノベーションの普及』翔泳社 (Rogers, Everett M. (2003). *Diffusion of innovations (5th ed.)*. New York : Free Press)

杉原由美, 伴野崇生 (2019). 多様な日本語使用者を包摂する大学キャンパスをめざす講義の検討: 言語的多数派への働きかけの観点から 『The 25th Princeton Japanese Pedagogy Forum PROCEEDINGS』 Department of East Asian Studies, Princeton University, Princeton, NJ.

【V】ポスター発表

2日目：2020年3月8日(日)

第1会場 弘風館 K22 教室		
	A. 「キャラ」形成を支援する教育の試み—ゴフマン理論の日本語教育への応用— 荒井美咲 (東北大学)	p.169
12:20	B. 学習者の語りは表現方法によってどのように変わるか：ビジュアルと文章の比較を通して	p.171
13:20	水戸貴久 (別府溝部学園短期大学), 鈴木栄 (東京女子大学), 松崎真日 (福岡大学)	
	C. 母語場面と接触場面での雑談におけるナラティブの語り—先行発話との関わり— 張麗 (立命館大学)	p.173
	D. 音声指導に対する教師の態度と母方言 高村めぐみ (愛知大学)	p.175
13:20	E. 「社会参加を促す場」としてのタンデム学習 —相互行為に焦点を当てた混合研究法を通して—	p.177
14:20	守屋亮 (早稲田大学), 迎明香 (早稲田大学)	
	F. 技能実習生活における学びと地域の日本語教室への意味付け —ある技能実習生のライフストーリーから— 村田竜樹 (名古屋大学)	p.179
第2会場 弘風館 K24 教室		
	A. 日本語教育学を専攻した中国人大学院生のキャリア選択 —日本語教師にならなかった要因分析— 稲田栄一 (立命館アジア太平洋大学)	p.181
12:20	B. 新人日本語教師 Mさんはなぜ日本語教師を続けなかったのか	p.183
13:20	—日本語教師養成の課題— 高井かおり (明星大学)	
	C. ボランティア日本語教師のビリーフに関する考察—PAC分析を用いた事例研究— 黒岩瑞稀 (立命館大学)	p.185
13:20	D. 就業体験研修時の学びに与えるカリキュラムと教員の期待のインパクト 武田誠 (早稲田大学)	p.187
14:20	E. ある地域日本語教室の長期活動と運営の要領を探って —マイクロ・メゾ・マクロの視点から— バナ登美子 (立命館大学)	p.189
第3会場 弘風館 K32 教室		
	A. 「共に考える」ことを中心に置いた地域住民参加型日本語コミュニケーション授業 —共生社会の創造を目指して— 家根橋伸子 (東亜大学), 金丸巧 (東亜大学)	p.191
12:20	B. 「地域の魅力発信ポスター」制作を通して生まれた留学生と地域のつながり	p.193
13:20	金丸巧 (東亜大学)	
	C. 学習者のクリエイティビティを活かしたシナリオ作成の日本語教育実践 —創造に潜むステレオタイプの意識化と批判的省察の可能性— 寅丸真澄 (早稲田大学)	p.195
13:20	D. 中国江蘇省の児童期から青年期の若者による日本イメージとその形成要因 —12歳から22歳までの年齢による比較— 虞勤縁 (立命館大学)	p.197
14:20	E. ふりかえるとそこは創造性あふれる現場だった —外国人留学生向け日本事情クラスの実践報告— 川上ゆか (広島修道大学)	p.199

【ポスター発表】

「キャラ」形成を支援する教育の試み

ゴフマン理論の日本語教育への応用

荒井 美咲 (東北大学)

キーワード

キャラ, ゴフマン, 役割理論, 印象管理, 人間教育

1. はじめに

「キャラ」とは、「相互交渉で決定できる状況依存的な役割ならびに自分らしさ」のことである。「キャラ」は重要な日本語コミュニケーションツールであるにも関わらず、「人間は状況に応じて変わることはない」というタブーを背景にして批判的に論じられている。しかし、実際の日本社会で行われている「キャラ」コミュニケーションは自己の印象管理を行い自己を形成する営みであるため、日本語教育において軽視されるべきではない。

本発表では、コミュニケーションにおける役割理論を展開した Erving Goffman の理論 (以下ゴフマン理論) を応用して構築した「キャラ」形成支援教育の枠組みを、その教育実践とともに報告する。日本語教育学とシンボリック相互行為論を融合させた実践報告から、実際の日本社会で扱われる「キャラ」概念の日本語授業への導入の可能性を示す。

2. 理論と実践の概要

2. 1. ゴフマン理論

ゴフマンは、人間はコミュニケーションにおいて、その場にふさわしい「役割」を認知し、その「役割」を演じることによってコミュニケーションを成立させていると考えた。この考え方を「ドラマツルギー」(dramaturgy) と呼んだ。また、人間は期待されている「役割」どおりに相手に見えるように、意識的または無意識的に自分の振る舞いをコントロールしている。このような人間の行為や振る舞いを「印象管理」(impression management) と呼んだ。

ゴフマン理論において、「キャラ」とは「表舞台」で使用される理想化された自己像で

ある。一方、「裏舞台」では自己の一部を神秘化させている。この「表舞台」と「裏舞台」の使い分けによってコミュニケーションが構築され、その状況の秩序が維持されている。しかし、ゴフマン理論のような他者との相互行為によって構築された他者志向的な自己のシナリオ作成だけではなく、自己志向的な「キャラ」によって個性が表出されたり、無意識的な「キャラ」への他者からの指摘が新しい自己像の構築につながったりする可能性もある。以上の点を考慮して、「キャラ」教育の枠組みを試案した。

2. 2. 実践概要

本実践は、ゴフマン理論を応用した、「裏舞台」としての個人授業における「演技」支援、日本語教室という模擬社会の「場」における「キャラ」の転調と「キャラ」形成の支援、そして「表舞台」である実際の日本社会での「キャラ」形成の支援から構成される「キャラ」教育である。日本への留学を目指していた中国人上級日本語学習者2名（K大学学部当時3年生男女各1名）に対して、「キャラ」形成を支援した授業を半年間（2018年9月～2019年2月）実施し、1年間の日本の私立W大学への留学中と留学後、Skypeによるインタビュー調査を合計7回実施し、「キャラ」教育の成果を確認した。

3. 結果・考察

女子学生Aは理想自己である「おしとやかキャラ」を維持することで、自身の日本語の発話を少なくするとともに、留学先で好印象を抱かれたと主観的に判断した。また、親しいルームメイトの間では、本来の自分の人格に由来する非演技的な「毒舌キャラ」が付与されてその「キャラ」のギャップを活かした人間関係の構築ができたことを語っていた。一方、男子学生Bは自分の「女性らしさ」を武器にして「オネエキャラ」を日本の留学先でも貫いたが、その「キャラ」形成によっていじめを受けたことを語り、帰国後もしばらく「キャラ」が迷走していた。その経験から、Bは「キャラ」は独りよがりでは決められず、ある程度他者のニーズを満たす必要があることを学んだと語っていた。

以上の「キャラ」教育の試行的実践の結果から、ゴフマン理論を応用した「キャラ」教育は日本社会でコミュニティの一員として自己形成を支援する日本語教育を通じた人間教育になりえると言えるが、学習者の「キャラ」の理想や主観的判断に頼るだけではなく、所属する日本社会やコミュニティが求めている「キャラ」のニーズや「キャラ」の背景知識と共通理解の知識を学習者に適当に提供することが日本語教師に求められるだろう。

【ポスター発表】

学習者の語りは表現方法によってどのように変わるか
ビジュアルと文章の比較を通して

水戸 貴久 (別府溝部学園短期大学), 鈴木 栄 (東京女子大学)
松崎 真日 (福岡大学)

キーワード

ビジュアル・データ, ナラティブ, 質的研究, 外国語教育

1. 本研究の問題意識と目的

近年, 「ナラティブ・ターン (物語論的転回)」 (デンジン, リンカン, 2006) から, 「ビジュアル・ターン (図像的転回)」 (やまだ, 2010) への転換を主張する研究者が登場し, ビジュアル・ナラティブは研究方法として認識されるようになってきた。言語教育研究の分野において, ビジュアル・ナラティブを用いた研究は欧州の研究者による研究報告が増えてきている (例えば, Kalaja & Melo-Pfeifer, 2019) が, 日本においてはまだ稀少であると言える。その理由としては, 方法論が確立されていないことが挙げられる。

本研究の問題意識として, 言語学習者が言語や言語学習に持つビリーフは, 学習への考え方やモチベーションを知る上で重要であることが挙げられる (Dörnyei & Ryan, 2015)。しかしながら, 実際に学習者の心の内を理解することは容易なことではない。そこで, 本研究ではビジュアルを広義のナラティブと捉え (やまだ, 2010), 学習者にとっての言語学習の意義をビジュアル・ナラティブ (やまだ, 2018) と言葉による記述の2種類のデータを収集, 比較し, 表現方法の違いによって学習者のナラティブがどのように変化するのかについて検証する。ビジュアルを用いた研究方法は, 確証的というよりも探索的であり, 予期していなかった発見へと誘うようにデザインされた手法であると言われる (バンクス, 2016)。本研究では, 従来の方法論と新たな方法論とを比較することにより, 言語教育研究の方法論における新たな視座を提示したいと考えている。

2. データの分析と比較

本研究では, 日本国内の大学で学ぶ英語学習者, 韓国語学習者, 短期大学で学ぶ日本語

学習者(留学生)40名から70名を対象に「あなたにとって〇〇語を学ぶことはどういうことですか。」という質問項目を設定し、絵を描いてもらう調査と言葉によって記述してもらう調査を、互いに影響を及ぼさないよう約1か月の間隔を空けて行った。

各言語から得られたデータは、3人の研究者が共同で分析を行った。データを分析する視点として、ビジュアルと文章はどのような点で一致するか、それぞれのナラティブにはどのような特徴が見られるか、その特徴は他のデータにも当てはまるか等、ビジュアルと文章を何度も見比べながらどのようなナラティブが表現されているかを分析した。

分析の結果、ビジュアルでは、抽象度が高いイメージが描かれる、自分を中心にしたナラティブが描かれる、一つの現象を表現している、などの特徴があるのに対し、文書によるデータでは、具体性がある、社会言説の影響がナラティブに表れる、複数の現象(過去・現在・未来)について説明している、などの特徴が見られた。また、学習経験が長い学習者ほどビジュアルと文章の表現が一致することが多く、言語学習に対する確立された考え方があるようであることが分かった。

本研究のまとめとして言えることは、上記のような結果は、ビジュアル・データと文章データの両方を比較することによって得られた知見であるということである。このことから、多種多様なデータを取ることが学習者を理解することに繋がるだろうと言える。本研究が、学習者を理解する方法の一つとして言語教育研究に貢献できれば幸いである。

文献

- デンジン, N.K, リンカン, Y.S (2006). 『質的研究ハンドブック』1巻, 2巻, 3巻, 北大路書房.
- マーカス, バンクス (著) 石黒広昭 (監訳) (2016). 『SAGE 質的研究キット 5 質的研究におけるビジュアルデータの使用』新曜社.
- やまだようこ (編著) (2010). 『この世とあの世のイメージ—描画のフォーク心理学』新曜社.
- やまだようこ (2018). 「ビジュアル・ナラティブとは何か」やまだようこ (編) 『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』(pp.2-10) 遠見書房.
- Dörnyei, Z. & Ryan, S. (2015). *The psychology of the language learner revisited*. New York, N. Y: Routledge.
- Kalaja, P. & Melo-Preiefr, S.(Eds.) (2019). *Visualising Multilingual Lives: More Than Words*. Bristol, UK: Blue Ridge Summit, PA.

【ポスター発表】

母語場面と接触場面での雑談におけるナラティブの語り
—先行発話との関わり—

張 麗 (立命館大学)

キーワード

ナラティブ, 先行発話, 話題展開機能, 接触場面, 雑談

1. はじめに

日本語教育におけるナラティブの談話研究には、会話分析の手法を用いてナラティブの言語構造と表現に焦点を当てたものや、ナラティブを語る際の会話参加者の相互行為に重点が置かれたもの、そして日本語学習者のナラティブの語り方への指導に関する実践報告などがある。しかし、雑談の中でナラティブを入れるのは、話し手が長く発話ターンを保有することになることから、その内容が前後の文脈に妥当なものであることが求められる。それゆえ、ナラティブの先行発話は、その妥当性を示すために重要な部分とされている。本研究では、日中接触場面と中国語母語場面における友人同士の約 25 分の自由会話を分析対象とし、談話の話題展開という側面から、日本語母語話者(以下 JNS とする)と中国人日本語学習者(以下 CNS とする)の語ったナラティブが先行発話とどのような関係づけがあるかを明らかにする。

2. 調査・分析方法

分析対象は日中接触場面での雑談(4組)と中国語母語場面での雑談(4組)で、合計3時間49分8秒の会話データである。なお、日中接触場面での雑談に参加した CNS は中国語母語場面の雑談にも参加した。分析方法としてまず、Labov(1972)と李(1999)のナラティブの定義と全(2013)の先行発話の定義に従い、先行発話とナラティブを抽出する。それから、佐久間(2002)の話題展開機能と永野(1972)を参考にし、ナラティブの話題展開機能を「1 展開」「2 例示」「3 補足」「4 結果」「5 対比」「6 復帰」「7 差込」「8 転換」の8機能に分ける。最後に、メイナード(1993)のテーマ展開構造を用いて、抽出された先行発話とナラティブのテーマ展開構造を参考にしながら、ナラティブの話題展開機

能を明らかにし、会話の詳細を分析する。

3. 調査結果及び考察

雑談からは、日中接触場面では JNS1~4 から 17 例、CNS1~4 から 24 例、中国語母語場面では CNS1~4 から 41 例、CNS5~8 から 38 例、合計 120 例のナラティブが抽出された。日中接触場面における JNS1~4 と CNS1~4 のナラティブの「2 例示」「8 転換」機能においては出現数に違いが見られた。また、両場面における CNS1~4 のナラティブの「1 展開」「5 対比」機能に数値的な違いが現れた。

また、8 つの機能については、自分の話に続けてナラティブを語り始めるか、先行話題が終わってから新たな話題を導入するかなどの点から分析した。その結果、日中接触場面において JNS1~4 はナラティブを語ることで話題を展開したり、維持したり、自分の話の正当性を主張したりする傾向が見られた。一方、CNS1~4 は相手の質問に応答するためにナラティブを語ったり、先行する話題が終わっていないまま、ナラティブを語り始めて唐突に新たな話題を導入する傾向が見られた。中国語母語場面において CNS1~4 は相手の提供した情報に合わせて、その場その場で別の情報提供を行い、自らナラティブを語る自発性が高い。また、ある話題について CNS1~4 は自分の考えを伝える意欲が高く、ナラティブを語ることで、自分の意見、態度、見解というスタンスを相手に表明するという特徴が観察された。

文献

- 佐久間まゆみ (2002). 「3 接続詞・指示詞と文連鎖」野田尚史他 (編)『日本語の文法 4 複文と談話』(pp.119-189) 岩波書店.
- 全鐘美 (2013). 「経験談の導入における先行発話の研究」『日語日文学学会』60,115-130.
- 永野賢 (1986). 『文章論総説』 朝倉書店.
- 泉子・K・メイナード (1993). 『会話分析』 くろしお出版.
- 李麗燕 (1999). 「日本語母語話者の雑談における「物語の開始」—発話順番のやり取りとの関係と中心に一」『世界の日本語教育』9,221-239.
- Labov,W (1972). *Language in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular*. Philadelphia: The University of Pennsylvania Press.

【ポスター発表】

音声教育に対する教師の態度と母方言

高村 めぐみ (愛知大学)

キーワード

音声指導, 母方言, 共通語, 正しさ

1. はじめに

日本語教育の現場における音声指導¹は、日本語学習者のニーズが高い (戸田 2008) にも関わらず、積極的に行われているとは言い難い。その理由として、1.時間的制約, 2.教師の音声指導の知識不足, 3.指導法への不安など (谷口 1991, 阿部他 2014) があげられているが、筆者は「東京出身ではないため、音声指導に心的負担がある」という教師の声を聞くことがある。その心的負担を軽減するためには、従来の「学習者の音声がどれだけ共通語 (標準語) に近づくか」を目標とはしない、新たな枠組みでの教育が必要である。

本研究は、様々な背景を持つ日本語母語話者が「コミュニケーションのために使っている共通語」を分析し、新たな発音指導の指標を提案することを目的とする。今回はその第一段階として、教師の母方言と音声指導に対する意識との関係について考察してみたい。

2. 研究方法, 結果

2018年12月、東京都江戸川区にある学校法人滋慶学園東洋言語学院の日本語教師約25人に対し、記述式アンケートを行った。今回は、①音声指導の必要性, ②音声指導で困ったこと, ③音声指導をしてよかったこと, に対する回答を取り上げ、KHコーダーを使い、①～③各項目間の共起ネットワークを調べた。さらに、方言に関する言及があった②については詳細を分析した。その結果、①と②の間に「思う」「伝わる」「感情」「違う」が、②と③の間に「自信, アクセント, 授業」が、③と①の間に「会話, 日本人, 伝える, 意味, 場面」が、①, ②, ③の間に「正しい, 発音」が共起する語彙として抽出さ

¹「音声指導」と「発音指導」は異なる内容を指すことがあるが、今回の調査では、特別両者の差を意識した回答はなかったため、「音声指導」に統一した。

れた。共起した語彙と生データの分析から、音声指導には「正しさ」が必要だという意識があることが窺えた。また、「②指導の際に困ること」について分析した結果、「授業では個別対応ができない」「学習者に指示がうまく伝わらない」「音声の専門知識がない」「地方出身なので正しいか自信がない」の4つが要因として抽出された。

3. 考察

以上の結果から、「音声指導には、共通語に関する正しい知識が必要だ」と考えている教師がいることが分かった。だが、日本語母語話者であれば、皆が「正しい共通語」を話しているわけではない。日本語教育における音声教育が「円滑なコミュニケーション」を目標とするのであれば、教師の考える「正しい共通語」(アクセント核の知識や、無声化の有無など)とは別の視点から教育が必要になるのではないか。これは、「通じさえすれば良い」という音声教育不要論を指すものではない。音声はことばを伝える大切な手段の一つであり、ときに音声は話者の感情、意志、そして性格の判断材料になることさえある。このような重要な部分に語学教師が関与しなくて良いわけはなかろう。

では、今後、教師は学習者にどのような音声教育をするべきかということ、その一つに、具体的な会話場面と韻律の三要素(声の高さ、長さ、強さ)を関連付けて指導をするというものがあげられる²。そのための基礎研究を喫緊の今後の課題としたい。

文献

阿部新・須藤潤・嵐洋子(2014). 日本語教育における音声教育について日本語教師が考えていること—音声教育の目標・具体的内容・困難点・改善希望の分析から—.

『2014年度日本語教育学会春季大会予稿集』, 229-234.

谷口聡人(1991). 「音声教育の現状と問題点」『シンポジウム日本語音声教育』, 20-25, 凡人社.

戸田貴子編著(2008). 『日本語教育と音声』くろしお出版.

² その際、「楽しそうに」「悲しい感じで」「もっと元気に」といった抽象的な語彙を使つての指導は、むしろ逆効果になる恐れがあることを付け加えておく。なぜなら、社会によって、「ある場面に相応しい韻律」というものが異なる可能性があるからである。

【ポスター発表】

「社会参加を促す場」としてのタンデム学習

—相互行為に焦点を当てた混合研究法を通して—

守屋 亮 (早稲田大学), 迎 明香¹ (早稲田大学)

キーワード

タンデム学習, 混合研究法, 弁証法的多元主義, 社会参加, 社会文化的アプローチ

1. 研究背景および目的

タンデム学習 (タンデム) は学習者の自律を促し, 互いの言語や文化を学び合う形態である (迎, 2020)。先行研究では, 自律学習を学習者個人に完結させず, 社会文化的な要因を文脈・時間軸の両面から多層的に捉える必要性が通底している (Moriya, 2019)。しかし, 従来のタンデム研究では学習者個人への影響・効果が主眼となっており, 双方向的なやり取りを詳細に記述・分析したものは限られている (迎, 2020)。

そのため本研究は, 異なる言語を学び合うタンデムの理解を深め, 更なる実践へと繋げるために, 学習者同士で交わされる相互行為を混合研究法により多元的に分析した。

2. 調査概要

3 ペアが各 5 回の対面式タンデムに参加した。協力者の概要は下表の通りである。

表 1 協力者概要

	A-B ペア	C-D ペア	E-F ペア
学習言語	A: 日本語, B: 英語	C: 日本語, D: 西語	E: 日本語, F: 英語
自己評価	CEFR A2 レベル	CEFR B1 レベル	CEFR B2 レベル

迎 (2020) が行ったテーマ分析を基に, Grounded Text Mining Approach² (GTxA; Inaba & Kakai, 2019) で日本語学習者 (A, C, E) の発話データに対し再分析を行った。

¹ equal contribution

² 本来, 構成主義版 GTA とテキストマイニングを組み合わせた一連の分析プロセスであるが, 本研究が立脚する弁証法的多元主義 (Johnson, 2017) における認識論・存在論・価値論 (目的論) を鑑み, 通約可能性の観点からテーマ分析を代用した (cf. Moriya, 2019)。

3. 分析結果および結論

GTxAにより得られた各学習者の相互行為は以下の諸特徴に要約される。

表2 各分析から得られた各学習者の相互行為における特徴

	テキストマイニング ³	テーマ分析
A	感動詞の多用や限られた表現形式 学習や出身国といった自身を紹介する語	沈黙やメモ行為が多く、発言が少ない 自己紹介や家族・国について主に説明
C	自己と周囲に関する語が多く、述べ語数 に対し異なり語数が少ないなどの特徴	アイデンティティや価値観についてを詳細に、一方的に語る傾向
E	理解・共感表現や社会的な語の頻出 使用語彙の範囲の広さ	パートナーに積極的に質問 生活から社会へと話題に広がり

分析結果を統合した際、Aは自己紹介的に自分を表現する場として、Cは自身と自身を構成する他者、習慣や心情を語る場として、Eは人間関係の構築と社会的話題の議論の場として、自身の問題意識から出発し、積極的な参加の中で、知識として「知る」だけでなく社会的広がりを見せながらタンデムの場を構築していることが明らかとなった。

以上のことから、単一の哲学的パラダイム・方法論に拘泥しない混合研究法を用いることで、タンデムの様相や学習者の参与度合などを多層的に捉えることが可能となった。

文献

- 迎明香 (2020). 「タンデムにおける学びとは何か—社会文化的アプローチの視点から」 早稲田大学大学院日本語教育研究科, 修士論文 (未刊行).
- Inaba, M., & Kakai, H. (2019). Grounded text mining approach: A synergy between grounded theory and text mining approaches. In A. Bryant & K. Charmaz (Eds.), *The Sage handbook of current developments in grounded theory* (pp.332–351). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Johnson, R. B. (2017). Dialectical pluralism: A metaparadigm whose time has come. *Journal of Mixed Methods Research*, 11(2), 156–173.
- Moriya, R. (2019). Longitudinal trajectories of emotions in four dimensions through language advisory sessions. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 10(1), 79–110.

³ 学習：日本語，勉強；自己と周囲：自分，家族；理解・共感：分かる；社会：選挙などが該当

【ポスター発表】

技能実習生活における学びと地域の日本語教室への意味付け
—ある技能実習生のライフストーリーから—

村田 竜樹 (名古屋大学)

キーワード

日本語教室, 越境, 境界, 変容

1. 問題の所在と研究目的

近年、不足する働き手として外国人人材を積極的に活用する動きが活発化している。技能実習制度もその流れの中に位置づけることができるだろう。今や技能実習生は 328,360 人にのぼり (法務省 2019)、彼ら彼女らに対する日本語支援の必要性も高まっている。実際に筆者の住む地域でも技能実習生が多く生活しており、筆者が参加する日本語教室の参加者も、そのほとんどが技能実習生である。本研究では、技能実習生として来日した経験のあるジョさん(仮名)を対象にする。そして、中国から日本への越境を経験したジョさんがどのように実習生活を送り、その生活に地域の日本語教室(以下、日本語教室)がどのように関わっていたのかについて、当人の実習生活と日本語教室に対する意味付けから明らかにすることを目的とする。

2. 研究方法

本研究の調査協力者は、東海地方の水産加工会社で技能実習を行っていたジョさんである。ジョさんは、20代の中国人女性で、2016年から3年間技能実習を行った後、帰国した。ジョさんと筆者は、ジョさんが実習3年目の際に、地域の日本語教室で一緒に活動をしていたことがある。また、ジョさんが帰国した後もチャットアプリで連絡を取り合っている。前述の研究目的を明らかにするために、本研究では、ライフストーリー研究法を用いる。ジョさんは既に帰国しているため、インタビューはビデオチャットを用いて日本語で行った。また、インタビューは1回1時間半程度で計2回行った。本研究ではこれらインタビューの文字化資料を主な分析対象とする。また、その他チャットなどで補足的に聞いた内容も分析対象とする。

3. 結果と考察

ジョさんのライフストーリーは、来日当初の会社での困難な状況が徐々に打開されていくものとして記述できる。実習が始まった当初、ジョさんは会社の日本人社員と中国人実習生の上に境界を感じていた。それは、仕事の際のコミュニケーション方法が異なることや、互いに意思疎通できることばがないことなどが関わっていた。ジョさんは、その状況が誤解が生じる原因であり、職場の雰囲気も良くないと感じていた。そして3年間の実習を我慢さえすればいいと考えていた。しかし、実習が進み、仕事にも慣れ、コミュニケーションが取れるようになってきたことで、会社が一つに結束したという実感を得られるようになった。そしてジョさんは実習生活を通して、自分の考え方が正しいといったわがままな自分から、人によって考え方が異なっていることを前提に、同じ目的に向けて互いを理解し合うことが必要であると考えられるようになった。

そのようなジョさんの実習生活において日本語教室は、教科書の言葉を学ぶ場ではなく、自分のことばで表現する場、職場に対するネガティブな感情や孤独感を忘れ日本に来てよかったと思える場などとして意味付けられていた。

香川(2015)によると、越境の過程において人びとは、集団間、状況間のギャップと困難を経験するという。ジョさんの場合、ことばやコミュニケーションの方法などのギャップを起因とする日本人社員と中国人実習生の上に引かれた境界は、職場に対する不満と深く関係していた。しかし、その境界はジョさんの価値観が変化するとともに、変容していった。その中で日本語教室は、ジョさんの日本語習得を支えていただけでなく、実習生活そのものを支える場として、ジョさんの実習生活やその過程における境界の変容に関わっていた。このことから、日本語教室は日本語という枠を超え実習生を支える場であるという認識が必要であり、その認識に基づき、どのような場づくりが可能であるかを考えていく必要があるだろう。

文献

法務省 (2019). 「平成30年末現在における在留外国人数について」『【平成30年末】公表資料』。 <http://www.moj.go.jp/content/001289225.pdf>

香川秀太 (2015). 「越境的な対話と学び」とは何か—プロセス、実践方法、理論—. 香川秀太, 青山征彦 (編) 『越境する対話と学び—異質な人・組織・コミュニティをつなぐ—』 (pp. 35-64) 新曜社.

【ポスター発表】

日本語教育学を専攻した中国人大学院生のキャリア選択

－日本語教師にならなかった要因分析－

稲田 栄一 (立命館アジア太平洋大学)

キーワード

中国人大学院生, 日本語教師, キャリア選択, 葛藤, 複線径路等至性アプローチ

1. 研究の背景・目的

法務省(2019)の統計によると、2018年末時点での我が国における中長期在留外国人数は273万人を超え、3年連続で過去最高の数値を更新している。また、国内の日本語学習者数も過去最高の23万人を超える結果となった。近年における在留外国人増加の特徴として文化庁(2019)は、留学生・技能実習生ばかりでなく家族とともに滞在する外国人が増加し、一部集住地域のみならず全国の様々な箇所に外国人が定住する時代になったと報告している。このように、日本語教育を必要とする在留外国人の多様化が進む現状を踏まえると、教える側である日本語教師の多様化についても議論していく必要があるだろう。そこで本研究は、日本語教育学を専攻した中国出身の元大学院生の経験を取り上げ、非母語話者視点から見た日本国内の日本語教育現場の課題や非母語話者教師を受け入れる意義を提起し、多様な日本語教師が活躍できる日本語教育現場のあり方を探る。

2. 分析方法

日本語教師を目指し、日本国内の大学院で日本語教育学を専攻した中国出身の元大学院生2名に半構造化インタビューを行った。ふたりが日本語学習を開始してから大学院を修了するまでに経験した出来事を可視化し、その経験がふたりの進路決定にどのような影響を与えたかを浮き彫りにしようと試みた。そのために、時間を捨象せずに人生の過程を理解しようとする文化心理学のアプローチである複線径路等至性アプローチ (Trajectory Equifinality Approach : TEA) (サトウ, 2015) を分析の枠組みとして採用した。TEAは研究者が関心を持った現象の到達点として等至点 (Equifinality Point : EFP) を定め、その現象の経験者が時間とともにたどった径路を複線性の文脈上で描き、その径路を

選択するに至った社会的影響や経験者の内的変容を明らかにする質的研究手法である。

本研究では、調査者が設定した「日本語教師になる」という等至点に向かった中国人大学院生の進路決定プロセスと、そこに至るまでに「日本語教師になること／ならないこと」に対する価値観がどのように変容していったかを TEA の手法を用いて分析した。

3. 分析結果・考察

調査協力者のひとは既婚者であり、幼児を子に持つ母親でもあった。日本語教師の魅力は十分に感じながらも、日本および中国国内における日本語教師の社会的評価の低さや、就労環境（低待遇等）を知り「子どもの将来のためには安定した職に就くことが必要＝日本語教師を諦める」という選択に至った。家庭を第一に考える妻・母としての価値観が日本語教師になりたい気持ちを抑え、一般企業への就職へと向かわせる結果となった。

もうひとは日本国内の日本語学校に内定し、一度は日本語教師の道に進もうとしたが、その後に生じた内定先との金銭トラブルにより「日本語教育現場への不満」や「日本語教育者としての将来への不安」を感じることになり、大学院修了後に帰国することを選択し、中国国内にある日系企業への就職を決めた。

ふたりに共通するのは、大学院生活の後半、進路を具体化する時期に差し掛かったところで、日本語教師の道に進むか否かで強い葛藤を抱えていたことである。ふたりが「日本語教師にならない」という決断を下したのは、日本語教師になることが自身が望むようなキャリアの実現にはつながらないと認識したからである。このキャリア設計の困難を乗り越えるための施策の検討は、今後の日本語教育現場における重要な課題になるだろう。

文献

サトウタツヤ (2015). 複線径路等至性アプローチ (TEA). 安田裕子, 滑田明暢, 福田茉莉, サトウタツヤ編『TEA 理論編 複線径路等至性アプローチの基礎を学ぶ』(pp. 4-8) 新曜社.

文化庁 (2019). 日本語教育人材の養成・研修の在り方について (報告) 改訂版

https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/hokoku/pdf/r139355_5_03.pdf

法務省 (2019). 平成 30 年末現在における在留外国人数について

http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukokukanri04_00081.html

【ポスター発表】

新人日本語教師 M さんはなぜ日本語教師を続けなかったのか
—日本語教師養成の課題—

高井 かおり (明星大学)

キーワード

教え方, 自信, 悩み, クリエイティビティ, ライフストーリー・インタビュー

1. 研究の背景と目的

日本語教師として日本語教育機関で働くためには、多くの人が大学の日本語教育課程や日本語教師養成講座などの日本語教師養成機関で学ぶことになる。その後、日本語教師になった現職日本語教師は、八木(2003)の調査によると、多くは経済的な不安定さを感じているものの、自分の成長、学習者とのつながりや学習者の役に立てること、それらに伴うやりがいという点で仕事の良さを感じ、将来も続けていきたいと思っているという。一方で、14%の人が将来は日本語教師を続けない、またはわからないと回答している。その理由は仕事が大変だからではなく、仕事が楽しい、好きだと感じられなくなったからだという。日本語教師になりたいと思い、学び、日本語教師になったのに、楽しいと感じられなくなるのは、仕方がないのかもしれないが、残念なことでもある。本研究では、元日本語教師 M さんの実践を事例に、M さんが日本語教師を続けないという決断をした要因を明らかにし、日本語教師養成の課題を考察する。

2. 調査概要

M さんは大学で日本語教育を学んだ。卒業後は一般企業に勤めるが、4年後に退職し、日本語教師としてパラグアイに赴任した。2年後に帰国した M さんは日本語教師を続けないことを決めた。その決断の背景を明らかにするために、M さんに 2018 年 5 月から 2019 年 4 月までに計 4 回およそ 8 時間半のライフストーリー・インタビューを行った。

3. 結果と考察

M さんはパラグアイに赴任した当初は、日本語を勉強したいという学習者のために、

ちゃんと日本語を教えなければならぬと思っていた。しかし、学習者への理解を深めるうちに、自分の基準ではなく学習者の目的が達成できるよう楽しく学ぶことが学習者のためであると考えようになり、実践を変えていった。それにも関わらず、Mさんは自分のことを、2年経っても「何もできない人のままだった」と考えている。Mさんは大学では日本語の教え方を詳しく教わった記憶はないという。そして、教え方の手引きを参考にし教案を書き実践しても、授業が思い通りにできなかった。そして、あれで本当に良かったのか、手引きは本当に正しいのかと悩んだ。

目の前の学習者に合わせ、それまで良いと思ってきたことに囚われず実践を変えていったのはMさんのクリエイティビティが発揮された結果である。一方で、学習者に効率よく日本語が身につく方法があると信じていることは、同時に、Mさんのクリエイティビティ発揮を阻害する要因にもなる。さらには、Mさんを悩ませ劣等感を持たせることになった。その結果、Mさんは日本で大学入学を旨ざしているような学習者に教える自信がなかった。それが日本で日本語教師を続けることをためらわせたのだ。

Mさんの事例から考えられる日本語教師養成の課題は、日本語を教える決まった方法があり、その方法で教えれば誰もが日本語を身につけることができるという考えを払拭できていないことである。そのことが日本語教師のクリエイティビティの発揮を阻害し、自信の欠如をもたらすことがあるのだ。学習者は多様であり学ぶ目的も多様であるから、教え方も多様で然るべきである。したがって、日本語教師養成機関では、決められた正しい日本語の教え方はないことを明示し、実感として理解させる必要があると考える。

4. まとめと今後の課題

Mさんの日本語教育実践における悩みは、新人教師に限ったものではないのではないだろうか。そして、その悩みは実は日本語教師になる以前から私たちが持っている、日本語教育の当たり前に起因していることがわかった。そして、本研究ではそれらの日本語教師の悩みは実践開始以前の段階で軽減できる可能性を示した。今後は、日本語教師養成機関において、具体的にどのようなことができるのかを検討したい。

文献

八木公子 (2003). 現職日本語教師の抱く日本語教師職イメージ『社会言語科学』5(2), 3-19.

【ポスター発表】

ボランティア日本語教師のビリーフに関する考察
—PAC分析を用いた事例研究—

黒岩 瑞稀 (立命館大学)

キーワード

日本語ボランティア, 地域日本語教室, PAC分析, ビリーフ

1. 研究の背景と目的

地方自治体やNGOなどにより「生活者としての外国人」を対象に、多くの地域日本語教室が開講されている。近年このような地域日本語教室では日本語の指導だけでなく、生活支援や多文化共生社会の実現を目指し、日本人と外国人の相互交流の場としての役割が求められている。これに伴い、地域日本語教育を支える日本語ボランティアの役割や在り方についても様々な議論がなされ、従来の日本語指導を主とした活動だけでなく、日本人と外国人との相互的な国際交流の実践が期待されている。

しかし、活動を行う当事者であるボランティアが何を目的に、どのように学習者と関わりボランティア活動を行っているのかを明らかにした研究は十分とは言い難い。より有効な地域日本語教室の体制整備や日本語ボランティアの充実には、日本語ボランティアのビリーフやその活動を明らかにすることが必要であると考えられる。そこで、本研究では日本語ボランティアが地域日本語教室という様々な目的や意義を持つ場で、どのような姿を理想として描き、どのようなビリーフを形成し、活動に反映し指導を行うのかを明らかにすることを目的として調査を行った。

2. 調査概要

本研究では日本語ボランティアのより深いビリーフを探るため、内藤(1997)によって開発されたPAC分析(Personal Attitude Construct Analysis: 個人別態度構造分析)を用いて調査を行った。坪根・小澤・嶽肩(2015)をもとに「いいボランティア日本語教師」を刺激文として、X市の国際交流協会で活動をする5名の日本語ボランティアを対象に実施した。調査協力者はいずれも10~15名のゼロ初級(初学者)を対象とした一

斉授業型の教室で、教科書を用いて毎週1回約2時間の授業を週交代で担当している。

3. 結果と考察

調査の結果、それぞれの調査協力者の海外経験や言語学習経験に基づき多様な動機やベリーフがみられた。様々な動機がある一方、活動参加のきっかけとして共通して X 市の広報に掲載されていた「外国人に日本語を教えるボランティア」に関する募集記事が挙げられており、これにより活動開始時点で日本語支援が前提にあることが明らかになった。また、実際にその活動の中心が日本語の指導であることから、いずれの調査協力者も日本語教授に関する知識や方法への学習意欲が強くみられた。これらの結果から、本調査でみられたような現場の日本語教育へのニーズや日本語ボランティアの声を今後の地域日本語教室にどのように活かし、国際交流と両立してくのが重要な課題であると考えられる。

さらに、日本語ボランティアの学習者との関わり方から、地域日本語教育という場の教室の設計の重要性が明らかになった。調査協力者はいずれも教師としての意識が強くみられ、日本語を教えることへの責任感や積極的な態度がみられた。一方で、自身の立場についてあくまでボランティアであると述べ、学習者に寄り添いニーズに合わせた柔軟な支援を行おうとする姿勢もみられた。そして、ボランティアと教師という両面への意識から、教室の内外ではメリハリのある関係性を保ち、互いのプライベートへは深入りしすぎずに出来る範囲での日本語を通じた生活支援を行おうとする様子が明らかになった。このような関係性が構築される要因の一つとして、1対1で行われる個人授業にくらべ、教室型授業では教師と学習者という立場が明確に生じやすく、このような学習形態が影響していると考えられる。日本語ボランティアと「生活者としての外国人」との相互的な国際交流も地域日本語教室の役割の一つとするには、改めてこの地域日本語教育教室という場の設計に目を向ける必要があるのではないだろうか。

文献

- 小澤伊久美, 坪根由香里 (2015). 日本語を母語とする現職日本語教師 A の「いい日本語教師観」—PAC 分析を活用してわかること—. 舘岡洋子 (編)『日本語教育のための質的研究入門 学習・教師・教室をいかに描くか』(pp. 221-246) ココ出版.
- 内藤哲雄 (1997). 『PAC 分析実施法入門 「個」を科学する新技法への招待』ナカニシヤ出版.

【ポスター発表】

就業体験研修時の学びに与えるカリキュラムと
教員の期待のインパクト

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, カリキュラム, 教員の期待

1. 研究の背景, 目的

武田 (2019) では, 外国人留学生 (以下「留学生」) が所属する専門学校のカリキュラムの一環として行われる, 日本企業でのインターンシップ研修において得た学びの内容を, ネウストプニー (1995) を参考に「社会文化要素」「社会言語要素」「言語要素」というインターアクションの要素に分類した。そして, それらの学びには授業内容や教科書が影響していることが明らかになった。

本研究は, 授業内容や教材等のカリキュラムのどの要素が, また, インターンシップ研修の準備を担う科目を担当した教員のどのような期待が, 具体的に留学生のどの種の学びに影響しているかを, 担当教員へのインタビューの分析を通して明らかにするものである。

2. 方法と分析

本研究では, まず, 武田 (2019) の調査協力者の 6 名の留学生が在籍する専門学校で, インターンシップ研修開始前に, その準備を担う科目を担当した 3 名の教員に対して行った半構造化インタビュー (1 名につき 35~40 分) を文字化した。教員へのインタビューは 6 名の留学生へのインタビューに先立ち, 2018 年 2 月 15 日に発表者によって行われた。

文字化したインタビューは, クカーツ (2018) を参考にコーディングを行い, 武田 (2019) で得た留学生の学びの内容のコードと照合し, どの学びが具体的にどのカリキュラムの要素, 教員の期待の影響を受けている可能性があるかを考察した。

3. 結果と考察

留学生の学びには、①長期的・体系的なカリキュラム、②教員側の期待が影響し、結果的に、インターンシップ研修期間中には、③直接体験のほかに観察による学びが醸成されていることが分かった。以下、これらについて詳述する。

まず、上記①について述べる。留学生がインターンシップ研修に参加するのは、最終学期である2年次の後期である。しかし、1年次の段階から長期的、体系的に接触場面におけるインターアクションの要素への気づきを促す仕掛けがカリキュラムの中に作られていることがわかった。例えば、1年次から、授業に教師以外の日本人をゲストに招き、実際の接触場면을体験するビジターセッションを定期的に行っていた。特に、3名の教員が担当する2年次の科目では、前年度までの学生が研修期間中に書いた日報形式の報告書（授業課題）記載の実際のトラブルケースを元にケーススタディー教材を作成し、1年に4回行われるビジターセッションの中でその教材を扱っていることが明らかになった。

上記②については、報連相、上司が部下を叱る際の叱り方、それへの部下の対応など「社会文化要素」への留学生の気づきは、ビジネスマナーや実務を実感を持って理解してきてほしいという教員の期待が影響している可能性が示唆された。

上記③について述べる。インタビューで担当教員の一人は、前年度までは報告書には留学生が研修先の社員との間で直接経験したトラブルが書かれていたが、今回の留学生は、日本人の働き方、仕事の進め方、人間関係など、研修先の社員の言動の観察による気づきが多かったことを指摘していた。これは、①の長期的・体系的なカリキュラムにより、留学生側に接触場면을分析的に捉える視点ができることによることが示唆される。この点は接触場面の規範形成プロセスという観点から、今後さらに検討していきたい。

文献

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.

武田誠 (2019). 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—『言語文化教育研究学会第5回年次大会予稿集』203-204.

<http://alce.jp/annual/2018/proc.pdf>

クカートツ, U. (2018). 『質的テキスト分析法—基本原理・分析技法・ソフトウェア—』新曜社. (Kuckartz, U. (2002) *Qualitative Text Analysis: A Guide to Methods, Practice and Using Software*. CA, SAGE Publications.)

* 本研究は早稲田大学2017年度 特定課題研究助成費「特定課題(新任の教員等) (課題番号: 2017S-169)の助成を受けています。

【ポスター発表】

ある地域日本語教室の長期活動と運営の要領を探って

—マイクロ・メゾ・マクロの視点から—

バナ 登美子 (立命館大学)

キーワード

地域日本語教室, 多文化共生, 相互学習, 技能実習生, 日本語教育人材

1. 研究の目的と背景

日本に暮らす在留外国人は2019年6月末の法務省速報値で過去最高の282万人を数え増加の一途を辿っている。振り返ると1990年の「出入国管理及び難民認定法」改正・施行後に在留外国人の数は日系人を中心に急増し、以来多文化共生社会構築と地域日本語教育との関係(以下「関係」)に関する議論や提唱が続けられている(神吉, 2016)。本研究は25年超の長期安定運営を続ける一教室の事例から次の2つの研究課題を掲げそれらを運営活動者側の視点で明らかにすることを目指す。1:なぜこの教室が運営活動を長期安定継続でき、通算2,000名以上の学習者に必要とされてきたのか。2:上記「関係」の把握としてこの団体での多文化共生・相互学習に関する取り組みの実態はどうだったのか。

2. 研究対象と調査方法

研究対象は一地方で長年「生活者としての外国人」支援を続ける民間支援団体で、この団体の中心メンバー3名に匿名同意による半構造化インタビューを行った。それらを逐語化したものをM-GTA (Modified Grounded Theory Approach: 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ: 木下, 2007) で分析し、その分析結果を応用社会学のマイクロ・メゾ・マクロの視点(斎藤, 2015)から深い考察を試みた。研究協力者3名のうち1名は外部折衝や日本語指導を主に担当し25年を超えて活動する団体設立代表者であり、残る2名は庶務関係を担当している。その2名のうちの1名は団体発足の2カ月後に加入してその後25年来活動する会員で、新規外国人会員ならびに支援会員の入会受付等を担当している。そしてもう1名は高校生の時に加入し、その後一時休会を経て復帰し通算12年余の活動を続けており、主に新規外国人会員のクラスレベル振分け等を担当している。

3. 分析結果と考察

M-GTA による分析からは 16 の概念と 3 つのカテゴリーが生成され、そこからは「多文化共生」は団体創設時から支援者と外国人とが互いに影響し合いそして変化していく関係として適正に理解され、教室内や市町村のコミュニティで実践され続けてきたことがわかった。また 1990 年代以降「多文化共生」と共に学術的議論が継続されている「相互学習」は本団体ではほとんど認識されていなかったこともわかった。そして技能実習生の学習者急増で大きな影響を受けている 3 者の立場が確認され、さらに考察では地域日本語教育に関わる 4 人材 (御館, 2019) の要素を一人の代表者が果たしてきたことで教室が長期の安定運営と活動を続けてこられたことも確かめられた。また「相互学習」の「教えるー教えられる」関係を限定条件のもと新たな枠組みで捉える視点についての一考も提示された。

4. まとめと今後の課題

現状でもっとも大きな問題となっているのは支援者の「人材不足」であり、地域日本語教室活動の適正な運営と活動のためにはミクロ (教室)、メゾ・マクロ (地方自治体・国) の緊密な連携が必要になってくると考えられ、今後の課題には移民先進国といわれる国々の施策を参照する必要性を挙げる。

文献

御館久里恵 (2019). 地域日本語教育に関わる人材の育成『日本語教育』172, 3-17.

神吉宇一 (2016). 日本国内における地域日本語教育・外国人支援の現状と課題. 本田弘之・松田真希子 (編)『複言語・複文化時代の日本語教育』(pp. 85-111) 凡人社.

木下康仁 (2007). 『ライブ講義 M-GTA 実践的質的研究法—修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて』 弘文堂.

齋藤吉雄 (2015). 『応用社会学原論—現代社会学と社会調査はどのように役立つか—』学文社.

文化庁 (2015). 文化審議会国語分科会日本語教育小委員会 2015 地域における日本語教育の実施体制について 中間まとめ

https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/hokoku/pdf/nihongo_jisshi_150827.pdf

【ポスター発表】

「共に考える」ことを中心に置いた
地域住民参加型日本語コミュニケーション授業
—共生社会の創造を目指して—

家根橋 伸子 (東亜大学), 金丸 巧 (東亜大学)

キーワード

地域住民参加型日本語授業, 共生意識, PEACE, 弱クリル, 実践研究

1. はじめに：背景と目的

近年、地域に「外国人」が居住することが日常的なものとなりつつある。しかし、現状の地域社会では、日本人住民と外国人住民は互いに物理的にも心理的にも距離を置き、「境界」をつくり、共に生きていく社会とはなっていないのではないだろうか。「境界」をつくっているのは日本人側だけではない。外国人住民の大きな割合を占める留学生を例にとれば、日本に暮らし日本で学びながらも、インターネットを通じて常時母国にアクセスし、母国人との関係に依存し、現実の周囲の日本社会には無関心な留学生が少なくない。両者の境界を越え、あるいは境界をなくし、共に生きる社会を創造していくためには、日本人側・外国人側双方で共生意識を醸成していくことが必要であろう。

この課題意識から、発表者らは留学生の共生意識形成を主目的に、留学生が地域住民と社会的問題について「共に考える」地域住民参加型日本語授業をデザイン・実践した。発表では本実践の理念・デザイン、結果について、特に留学生側の変容に着目し報告する。

2. 実践の理念と概要

本実践は、地方大学学部留学生対象正課日本語授業において、発表者の一人（家根橋）が教師として行った（留学生約 40 名、日本人約 10～15 名、全 15 回）。実践デザインでは、奥野（2018）の CLIL（Content and Language Integrated Learning：内容言語統合型学習）に基づく「PEACE」プログラムを参照した。「PEACE」は、縫部（2009）がホリスティック・アプローチの立場から提唱した日本語教育学の概念である。PEACE（平和）を構成する 5 つの内容： Poverty, Education, Assistance in need,

Cooperative & Communication, Environment を課題に「地球上・自国内で起こっていることを自分の問題として捉え日本語を通して教え学ぶこと」をめざす (奥野・小林, 2017, pp. 177-178)。授業ではこの 5 つの課題を話し合いのテーマとし, 特に参加者全員が共有する「場」である地域社会と結びつけることを意識した。各課題について①資料から知り・考え, ②他者との話し合いで多様な考えを認め, ③さらに①②を振り返って記述することで思考を深めるというプロセスで授業を構成した。これにより日本語能力と共に共生意識形成の基盤となる批判的思考力育成を目指した。

3. 結果と考察

授業実践は, 実践者 (家根橋) と観察者 (金丸) がそれぞれ記録を取るとともに, 授業終了後, 参加者全員に感想記述, 加えて留学生には日本語能力と共生意識 (批判的思考力) に関する自己評価記述を求めた。この自己評価記述を中心に分析を行った結果, 留学生が日本語能力, 思考力ともに一定の効果を認識していることがわかった。特に思考力については, テーマについて匿名でない身近で多様な他者と直接対話することを通して, 境界意識を超え, 自己と他者, 自己と世界を繋がりのあるもの捉える視点が見られた。しかし一方で, 参加者それぞれの持つ固定観念との葛藤も生じていたケースもあった。さらに時間や学習者数といった教室という制度的な場のもつ制約も示された。

共生意識形成, 共生社会創造に寄与していくことは, 留学生・外国の人たちのライフ (生活, 人生) に言語の教育を通して密接に関わる言語教育者にとって, 今後より重要な役割となっていくことが考えられる。本実践研究結果をふまえ, 共生意識形成のためのよりよい実践のあり方を今後も考えていきたい。

文献

- 奥野由紀子編 (2000). 『日本語教師のための CLIL (内容言語統合型学習) 入門』凡人社.
- 奥野由紀子, 小林明子 (2017). 「世界の平和と貧困問題をテーマとした内容言語統合型学習 (CLIL) の実践」 The 23rd Princeton Japanese Pedagogy Forum Proceedings, 176-185.
- 縫部義憲 (2009). 日本語教育で『愛』を語る『最終講義資料』(2009年2月7日, 於広島大学).

【ポスター発表】

「地域の魅力発信ポスター」制作を通して生まれた
留学生と地域のつながり

金丸 巧 (東亜大学)

キーワード

留学生, 地域, 関係性の構築, クリエイティブ・ラーニング, ポスター制作

1. 問題意識

近年, 日本で学ぶ留学生の数は増加傾向にある。留学生の多くは, 東京や大阪, 福岡といった大都市に集中しているが, 地方都市においても留学生は決して珍しい存在ではなくなっている。実際, 発表者の勤務校である地方大学においてもアジアを中心とした留学生の入学者が増加している。しかし, 留学生の生活に目を向けてみると, 地域住民とつながらない, または, つながれない現状が多く報告されている。同じ地域で生活しているにも関わらず, そのような状況が生まれるのはなぜだろう。その背景には, 地域住民とのコミュニケーションに必要な日本語能力の課題だけでなく, 地域への理解や, 親しみ, 愛着といった地域の一員としての意識をめぐる課題もあるのではないかと考える。

発表者は, このような現状に問題意識を感じ, 来日間もない留学生を対象とした「地域の魅力発信ポスター」制作を計画, 実施した。本発表では, この活動を通して留学生と地域のつながりがどのように生まれたのかを探り, 留学生の生活者としての側面, 具体的には, 地域の一員としての意識の形成を支える言語教育活動のあり方を考えたい。

2. 実践の概要

本発表の活動は, 発表者の勤務校の留学生別科生を対象に実施したものである。正規の授業時間内ではなく, 夏季休暇を利用した特別授業として実施した (全 30 回)。参加学生数は 26 名であり, 13 名ずつの 2 クラスで実施した (両クラスとも同じ活動)。活動には, 筆者を含め 8 名の教師が関わり, 発表者が中心となって活動の計画やシラバス, 教材の作成など行った。活動の計画においては, 「クリエイティブ・ラーニング」(井庭編,

2019) の考え方を活用した。井庭によれば、それは、「つくるなかで学びを深める学び方」(p.12) であり、「つくることで理解や学び、成長につながる」(p.13) という。本活動では、学内の教職員や学外の地域住民、今後來日する後輩となる学生に地域の魅力を伝えるためのポスターの制作とそのポスターを用いたプレゼンテーションを最終目的とし、グループでポスターを制作するという協働作業を通して、地域への気づきや親近感といった新たな価値や関係性が創造されることを期待した。

3. 結果と考察

本発表で用いた分析データは、各授業の終わりに担当教員が記した観察記録、学生による成果物、活動を記録した画像記録、授業の最後に学生が書いた振り返りの作文、活動に参加した地域住民の感想の記録（発表者によるメモ）である。

分析の結果、学生が活動を通して自ら興味を持ったテーマを選び、調べ、実際に行動し、自分なりの答えを導き出し、自分たちの言葉でまとめ、伝えようとしていく過程が明らかになった。その過程を促したのは、興味によって学生自身が活動をデザインしていけるような余地を残した教材の工夫と、学生と共に答えを導き出そうとする教師の姿勢であった。また、活動の所々（インタビュー活動や発表時など）で学生たちの個性や、思い入れ、こだわりが色濃く表れる結果となり、その思いが、地域住民からの働きかけを引き出し、新たな関係性が構築されていく様子が見られた。具体的には、インタビュー活動で出会った地域住民の方が、学生の思いに共感し、最終発表会に足を運んでくださったり、秋に行われた大学祭にて再掲したポスターの発表時には、ポスターの内容を超えて、学生と地域の方との様々な個人的情報の交換の場となった。このような過程を経て、多くの学生が地域の新たな一面に気付いたり、地域の人々への具体的な思いを抱くようになった。本活動から、新たな価値を創造し、地域の一員として成長することで留学生が変わるとともに、彼らが主体的に地域に関わることで周囲を変えようという留学生の生活者としての側面を支える日本語教育のあり方の可能性を示していると考えられる。

文献

井庭崇編著 (2019). 『クリエイティブ・ラーニングー創造社会の学びと教育』慶應義塾大学出版会.

【ポスター発表】

学習者のクリエイティビティを活かした
シナリオ作成の日本語教育実践

—創造に潜むステレオタイプの意識化と批判的省察の可能性—

寅丸 真澄 (早稲田大学)

キーワード

創造性, シナリオ作成, 日本語教育実践, ステレオタイプ, 批判的省察

1. はじめに

本発表の目的は、学習者の創造性を活かしたシナリオ作成の日本語教育実践について報告し、創造に潜む学習者のステレオタイプの存在と、それらに対する批判的省察の可能性について検討することである。

日本語学習者の多くは、最も獲得したい日本語学習項目として「敬語」を挙げる。「敬語」を正確に使用できることは、「日本人」のように「日本語」が使えることを示す重大な指標のようである。確かに、日本語における敬語の重要度はきわめて高い。しかし、日本の生活全般において敬語が必須であるという前提や、「日本人」や「日本語」という確固とした概念が存在するという前提は疑われるべきであろう。

久保田 (2015, p. 5) は、批判的教育学の立場から、言語的規範は歴史的・イデオロギー的に構築されているとして言語体系の単一性を疑い、「ある言語内での多様性や言語使用の潜在的な創造性と遂行性を認識する必要がある」と述べている。本研究では、日本語学習者に日本語の「多様性や言語使用の潜在的な創造性と遂行性」を意識化させることを目的とした実践を行い、そこで得た日本語学習者の気づきについて分析、報告する。

2. 実践概要

本研究では、日本語学習者向け日本語科目の一つ「異文化間コミュニケーション」の授業を取り上げる。この授業は、日本語の特徴に関する理解を深めると同時に、その多様性を分析、確認し、批判的かつ柔軟な日本語観を形成することを目的としている。授業では、映像作品の視聴や小説等の事例を通して敬語・待遇表現や役割語、若者言葉といった

表現や、依頼や勧誘、承諾等の機能会話、スピーチレベルシフト等の言語ストラテジーを取り上げ、その使用背景や表現のバリエーション、使われ方を確認する。そして、それらを使った会話をペアで作成し、複数ペアで内容と表現について批判的に検討する。期末プロジェクトでは、グループでシナリオを作成し、表現と内容を講評し合う。

会話作成やシナリオ作成においては、ストーリーの面白さに加え、言語表現のみで場面や登場人物を描き分けることが重視される。そのため、ペアやグループでの話し合いや講評では、特定場面における人物の性格や感情を踏まえた言語表現の必然性が議論となる。日本語学習者には、この議論の中で自身の持つステレオタイプと日本語表現の多様性に気づき、批判的な視点から自己の日本語観を修正していくことが期待される。

3. 実践における議論とまとめ

本研究の分析資料は、教師による授業観察記録と学習者の成果物、シナリオ作成時におけるグループでの話し合いの会話データ（活動2日目、4グループ各約1時間半）である。本発表では、期末プロジェクトとして実施したシナリオ作成において、日本語学習者の議論となった役割語、勧誘ストラテジー、日本の「奢り」の習慣について報告する。

役割語については、「猫をかぶった」女性の場面の違いによる一人称代名詞の使い分けが問題となった。また、婉曲表現が多用される依頼ストラテジーの使用の是非、および食事を奢るという行為における先輩と後輩、男性と女性の権力関係と社会慣習が議論になった。これらの議論の発端は、日本語学習者の日本の社会文化に対するステレオタイプであったと言える。日本語学習者がステレオタイプを意識化し、他にもさまざまなバリエーションがあるという実態を知ることが、日本の社会文化に対する理解を深め、日本語のよりよい使い手になるための重要な学びになると考える。

文献

- 久保田竜子（2008）. 日本文化を批判的に教える. 佐藤慎司・ドーア根理子（編）『文化、ことば、教育—日本語／日本の教育の「標準」を越えて』（pp.151-173）明石書店.
- 久保田竜子（2015）. 奥田朋世（監訳）『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.

【ポスター発表】

中国江蘇省の児童期から青年期の若者による
日本イメージとその形成要因
—12歳から22歳までの年齢による比較—

虞 勤縁 (立命館大学)

キーワード

日本イメージ, 影響要因, 中国の若者, 学年齢による違い, 接触経験

1. 研究の背景と目的

日本語教育を行うときに学習者の文化的背景を理解することは重要である。この文化的背景は様々な要因で構成されており、その要因の1つとして日本に対して学習者が持つイメージがあげられる。だが、学習者の属するコミュニティにおけるより一般的な傾向、特に社会の将来の方向性を担うであろうと思われる若者たちの考えを理解することも重要だと考える。特に、歴史的に反日感情が生まれやすい環境での一般の中国人の若者が持つ日本イメージと由来を知ることは、日本語教育を社会歴史的な文脈の中でより俯瞰的に捉え、日本語学習者の背景を理解することに繋がると考えられる。そのため本研究は、中国江蘇省の学生を調査し、各教育段階の学生の日本イメージを探り、さらに各影響要因の大きさと日本接触経験の有無を尋ねることによってその形成要因を検討することを目的とする。

2. 調査方法

質問紙のアンケート調査を行なった。アンケート票は属性に関する質問（学年、日本接触経験の有無）、SD法（岩下, 1983）を使用した部分（18組の対義語）、選択式の部分（各影響要素の強さ）、および自由記述（日本に対する感想や考え）からなる。江蘇省のある都市の某小学校・高校・大学でアンケート票を配布し、小学生89人、高校生73人、大学生70人、合計232名の有効な回答が得られた。SD法と選択式の部分は5段階評定であり、収集されたデータはSPSSを用いて統計的手法で分析を行なった。自由記述の部分はKJ法（川喜田, 1967）でまとめた。

3. 結果

教育段階別の日本イメージの特徴：

小学生は一部が歴史的な理由で憎しみを抱いているが、大部分が日本人の性格、国の清潔な環境や先進的な科学技術に対してよい印象を持っている。さらに歴史がもたらした憎しみにこだわらず、積極的に日本人と付き合いたいという願いを表した。高校生は多くの面においてはより中立的であり、ややポジティブに傾く日本イメージを表現したが、日本人の能力に関してよい印象を持っている。「日本は強くて科学技術が進んでいる」という印象が強く、これに注目して日本の先進性および先進性の理由や限界などについて多く考えて様々な意見を表したことが観察された。大学生は日本人の能力と国家の開放性に比較的よいイメージを持っているが、他の面には中立的に近い傾向が見られた。日本人の道徳については、否定的な態度が示された。また好感度に関して大学生はより「嫌い」に偏っている。

影響要因：

回答者の属性について、日本旅行経験の有無による日本イメージの差異は最も大きかった。経験者は未経験者より多くの点において顕著によりイメージを持ち、好感度も高い。回答者が強く影響されたと感じる要素について、「日本のアニメ・ドラマ」は平均値が最も高く、影響力の強さへの認識がみられた。次に「中国のドラマ・映画」と「中国の著作・文学作品」の平均値も比較的高かった。

4. 考察

小学生・高校生・大学生のグループ間に見られた相違点に関して、差異の原因は学校の歴史教育や家族の影響だけではなく、グローバル化による文化交流や旅行などの来日経験も大きな影響をもたらすことがわかった。さらにネットの影響力がますます強くなってきている現在、ネット上で広がる新風潮も学生、特に大学生に影響を与えることがうかがえた。

文献

岩下豊彦 (1983). 『SD法によるイメージの測定：その理解と実施の手引』川島書店.

川喜田二郎 (1967). 『発想法 創造性開発のために』中公新書.

【ポスター発表】

ふりかえるとそこは創造性あふれる現場だった

—外国人留学生向けの日本事情クラスの実践報告—

川上 ゆか (広島修道大学)

キーワード

日本事情, 文化, 昔話, グループ活動, 発表

1. はじめに

本発表では所属大学で3年間担当した外国人留学生向け日本事情クラスの実践内容と大福帳(向後, 2006)や参与観察をもとに, 学習者/教師の意識や受講態度/授業運営の変化, また創造性あふれる教育現場に必要なことについて考察した内容について述べる。

2. クラス概要

「日本研究(日本の民俗)」は昔話を通して現代にも脈々と受け継がれている日本人の精神風土を探り, 自国や他国と比較し類似/相違点について考察することを目指している。授業は日本語で行い, 1回90分, 全15回の前半には物語のキーワードをもとにグループで議論し, 考察や分析をシェアする活動を行い, 後半には自国や地域の衣食住に関する発表をし, 議論する活動を行った(図1参照)。

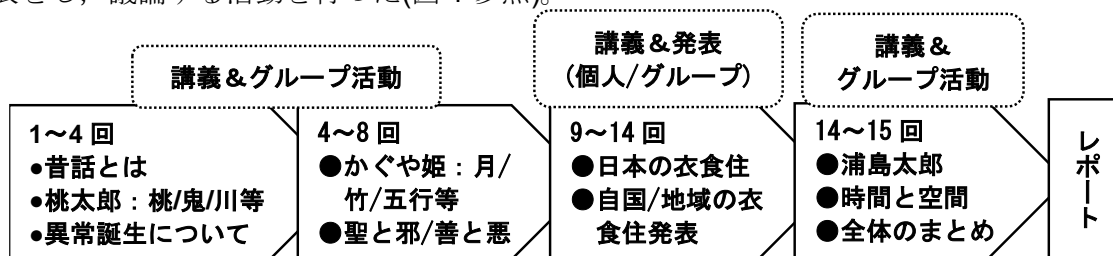


図1 学期間の大まかな流れ

クラスには日本語初級(N4)から上級レベル(N1)までの多様な背景の日本語学習者が履修¹していた。成績評価は, 発表(衣/食/住の3回), 宿題, 大福帳とレポートで行なった。

¹ 2017年度は12名(=米2+加1+韓2+台1+中6), 2018年度は14名(=米1+豪1+韓2+斯洛伐克2+中6+越2), 2019年度は17名(=米1+韓6+台1+中7+越2)が履修していた。

3. 大福帳と参与観察から

大福帳にあるコメントとこれまでの参与観察を繋げると、「驚き」「学び」「境界線」の3つのキーワードが見えてきた。

大福帳に一番多く見られた記述は文化や習慣の相違点と類似点への驚きに関するものであった。議論や考察の話題は日本の昔話から抽出したものであるが、その解釈をグループ活動で議論・考察していくうちに、他者の意外な発想に出会い、新たな発見と気づきとなっていたようだ。受講生からのコメントや質問はしばしば、授業の初めに全体でシェアし、時にシラバスにはない項目を取り扱うこともあった。

また、グループ活動や自国/地域の衣食住に関わる発表をすることで、日本についてだけでなく、他の文化に関する知識を得る喜びとともに、自国/地域についての自身の知識不足に対する反省や気づきも見られた。日本事情のクラスではあるが、日本文化や他文化だけではなく、自文化についての学びの場にもなっていた。

さらに、受講生の国や地域の衣食住の類似性に焦点をあてることで、文化の伝播、国境や戦いの歴史、そして人の移動と文化の関係についての考察や議論がなされることもあった。受講生の中には国際共修や歴史の授業を受けている者もあり、そこで得た知識や考察、また学内外での経験をこのクラスにも応用しているように見受けられた。

4. まとめ

「昔話は子供が読むもので簡単」と軽い気持ちで履修したクラスは、一連の活動を通して「もっと知りたい・伝えたい」空間へと変わり、当初想像した以上に創造性あふれる場となっていた。これは 1) 興味や好奇心をくすぐるきっかけとなる話題(例：なんで桃なの？柿じゃだめ?)を提示すること、2) (実は)自文化をよく知らない個人同士のやりとりが自身の背景を改めてふりかえる(知る/調べる)と同時に他文化を知る機会となったこと、そして 3) それに関連した受講生のコメントや質問を随時授業で取り上げ全体でシェアしたこと、また 4) 他科目の教員との情報交換や連携が結果的に多様化と個別化を意識し主体的に考える能力を育成するための学習(細川, 2002)になったからではないかと考える。

文献

- 向後千春 (2006). 大福帳は授業の何を変えたか. 『日本教育工学会研究報告書』5, 23-30.
細川英雄 (2002). 『異文化を超える日本語教育と日本事情』明石書店.

【VI】 パネルディスカッション

2日目：2020年3月8日(日)

第1会場 至誠館 S2 教室

14:30	声の獲得とクリエイティビティ	
-	西口光一 (大阪大学)	
16:30	百濟正和 (関西国際大学)	p.202
	小原俊彦 (大阪大学)	

第2会場 至誠館 S4 教室

	越境による「第三の知」創造を目指した実践	
	—交差と衝突による変容から言語文化教育の展望を考える—	
14:30	北出慶子 (立命館大学)	
16:30	香川秀太 (青山学院大学)	p.214
	山口洋典 (立命館大学)	
	義永美央子 (大阪大学)	

第3会場 弘風館 K25 教室

	「場」を問い直す「場」—研究と実践の蓄積と体系化を目指して—	
14:30	八木真奈美 (駿河台大学)	
-	大平幸 (山梨学院大学)	
16:30	嶋津百代 (関西大学)	p.222
	三代純平 (武蔵野美術大学)	

第4会場 弘風館 K31 教室

	理念と実践の関係を考えるための協働的評価—教師間の対話と内省プロセス—	
14:30	広瀬和佳子 (神田外語大学)	
-	市嶋典子 (秋田大学)	
16:30	寅丸真澄 (早稲田大学)	p.234
	牛窪隆太 (東洋大学)	

【パネルディスカッション】

声の獲得とクリエイティビティ

西口 光一 (大阪大学), 百濟 正和 (関西国際大学), 小原 俊彦 (大阪大学)

キーワード

声 (voice), 自己創作, コミュニカティブ・コンピテンス, 言語技量, 意味の潜在性

1. 言語の学習とクリエイティビティ

本パネルセッションの目的は、声の獲得と言語の学習と教育についてクリエイティビティの観点から検討することである。その目的のために、以下の4つの問いを立てた。

- Q1 実際の言語実践はクリエイティブか。
- Q2 声の獲得を目的とする自己表現活動中心の基礎日本語教育（以下、自己表現の日本語教育と略す）で行われる言語経験の過程と言語運用はクリエイティブか。
- Q3 そうした言語活動従事はどのように日本語の上達と関連するか。
- Q4 一般的に言語の学習と教育におけるクリエイティビティとはなにか。

クリエイティブとは「創造的、独創的」であり、創造とは「新たに作ること、新しいものを作り始めること」（いずれも広辞苑）とする。また、その敷衍として、内容（産物）や方法（プロセス）が唯一であることと、行為や活動が即興的に行われることも、クリエイティブの要素とする。

1. 1. 実際の言語実践はクリエイティブか

1. 1. 1. 言語実践を何と考えるか

実際に行われる発話やディスコースは当事者の声 (voice) である。わたしたちは、声を発して社会的交通に参加し従事することで、自己 (self) を社会文化的世界に立ち現れさせ、他者は同じく声を発して先行する「わたし」の声を能動的に理解しそれに応答的に応える。社会的現実はそのような形で構築され、それぞれの当事者はそれぞれの自己を相互的に呈示し承認しながら構築する。言語実践とは、声の交換を枢要な媒介としたそのような意味のある現実の構築の実践である。

絶えることのない現実の契機と各契機での意味のある現実の構築はいずれも唯一的である。そのような意味で、現実の言語実践はいずれもクリエイティブであると当面言うことができる。

1. 1. 2. 実際の言語実践はクリエイティブか

しかしながら、現実の言語実践には、ありきたりの現実をありきたりの仕方で構成するものがある。接客の出会い (service encounter) での言語実践がその典型である。そして、それ以外の出会いの大部分はありきたりでない現実を作るか、ありきたりの現実をありきたりでない仕方で作るか、ということになり、いずれも「ありきたりでない」という要因が入ることで通常言われるクリエイティビティを内包することになる。

(1) 挨拶など

挨拶などはありきたりの仕方でありきたりの現実の構成の典型の場面となるが、それを、ウィットやユーモアを交えてありきたりでない仕方で行うこともできる。

(2) 公的な出会い

いずれの公的な出会いにおいても挨拶の交換などの部分を除いてありきたりでない現実が構成される。また、その現実の構成をウィットやユーモアを交えてありきたりでない仕方で行うこともできる。さらに公的な出会いの場合でもその関係が日常的で継続的となる場合 (例えば勤め先の同僚関係など) は、交友の要素が侵入してくる。

(3) 交友的な出会い

交友的な出会いはクリエイティブである。そこでは、次にどのような現実が構成されるか、どのようにそれが行われるかはいずれも予測不可能であり、構成される現実もその構成の仕方も即興的であることにおいてクリエイティブである。

(4) 家族との出会い

家族との出会いは、日常活動での出会いから非日常的で特別な出会いまでさまざまある。前者は、当該の活動を運営するという点についてはありきたりの現実であるが、それをユーモアやウィットを交えて行うこともできる。非日常的な出会いは「新たに作る」という要素が多分に含まれるのでクリエイティブと言ってよいだろう。

(5) おしゃべりをする

公的な出会いでも、交友的な出会いでも、家族との出会いでも、いずれにおいても、「おしゃべりをする」という言語実践はしばしば伴う。そのような場合に、何について話すか、どの程度話すか、どのように話すかなどはすべて個々の個別の状況の

中で即興的に判断され呈示（と承認）が行われる。ゆえに「おしゃべりをする」ということは固有的にクリエイティブとなる潜在性を内包している。

1. 1. 3. 自己表現活動の言語実践はクリエイティブか

「おしゃべりをする」という言語実践の中で、対話の当事者たちの自己はしばしばおしゃべりのテーマとなる。そのような言語実践を自己表現活動の言語実践と呼ぶことにする。上で論じたように「おしゃべりをする」という言語実践はクリエイティブとなる潜在性を内包しており、その中での自己表現活動の言語実践も当然クリエイティブとなる潜在性を内包することとなる。

自己をテーマとして実際の言語実践で交わされる発話やディスコースは、対話的状况の中での当事者による自己のオーサリング (authoring) である (Holland et. al, 1998, p.177)。そこでオーサーされ呈示され（そして承認され）る自己は、当事者としての基点が一貫してありながらも、常に具体的な当該の状況で即興的にオーサーされ呈示され（承認され）る自己である (Holland et. al, 1998, p.176)。そういう理由でも、自己表現活動の言語実践はクリエイティビティを内包する。

1. 2. 声の獲得を目的とする日本語教育

1. 2. 1. 教室での言語活動と実際の言語活動（言語実践）

実際の言語活動（言語実践）での言語運用は、そこでの言葉が直截的な媒介となって当該の契機の現実が構成される。つまり、それは現実構成的な言語運用である。

それに対し、言語事項を取り立てた一般的な日本語教育が行われる教室での言語活動は、特定の言語事項が焦点化されて特定の言語パフォーマンスが予定された言語運用となる。その言語活動は言語を学習し教授するという枠の中で行われる言語活動であり、それは当該の契機の現実の構成に直截に関与する言語活動ではない。それは、言語操作の言語活動や、言語演技の言語活動となり、上の現実構成的な言語運用に対して、展示的な言語運用となる。

そうした一般的な日本語教育の場合に対して、声の獲得を目的とする日本語教育では、展示的な言語運用ではなく、現実構成的な言語運用を通してその目的を達することがもくろまれている。

1. 2. 2. 声の獲得を目的とする日本語教育

言語教育を企画する際には、コース終了時にどのような言語活動に従事できるようになっているかを設定する必要がある。声の獲得を目的とする日本語教育の基礎段階では、自身の声の獲得の基礎として、自己のさまざまな側面について交換する言語活動に従事することができるようになることを目標としている。そうした目的と目標の下に企画し、計画し、資料の準備をし、実践されているのが自己表現の日本語教育である。

自己表現の日本語教育では、ユニットのテーマについての自身の日本語のレポーターリーを制作することを軸として、ユニットのテーマをめぐる言語技量 (Widdowson, 1983) を養成するというスキームを採っている。そして、コースはテーマに基づく一連のユニットで構成されることとなる。

一つのユニットの授業の流れの基本としては以下のようなTフォーメーションを想定している。

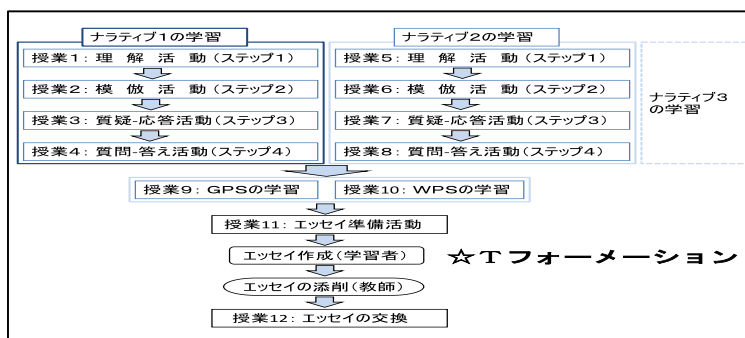


図1 Tフォーメーション

1. 3. 声の獲得を目的とする日本語教育とクリエイティビティ

1. 3. 1. 自己表現の日本語教育での言語経験の過程と言語運用はクリエイティブか (Q2)

⇒ 第2発表

1. 3. 2. 自己表現の日本語教育での言語活動従事はどのように日本語の上達と関連するか

社会文化的世界の中で行為をする際にわたしたちは文化的型 (cultural form, Holland et.al, pp.5-7) を援用する。そうすることでのみ、わたしたちは社会文化的世界に現実的に存在することができる。言語は文化的型の一種であり、人間が固有に有するシンボルである。自己創作においては言語的シンボルがその構成の枢軸的な媒介となる。

バフチンが言うように、特定の言語活動領域には相対的に安定したことばの諸タイプが作り上げられている。それがことばのジャンルである (バフチン, 1988, p.116)。しかし、ことばのジャンルは実体ではなくただリソースとして動員されるものである。そし

て、第二言語の教育においては、後にリソースとして動員できるようになるために何らかの形でことばのジャンルを取り扱わなければならない。そのための方策として自己表現の日本語教育で採用されているのが言葉遣いという視点であり、言葉遣いで構成されるナラティブである。

同教育では、ナラティブをプラットフォームとし、それを踏み台として、教室でさまざまな種類の現実構成的言語促進活動に従事することを通して、学習者がユニットのテーマに関連するさまざまな言葉遣いを領有し摂取してそれらに習熟してテーマの言語技量を涵養することがもくろまれている。

2. 基礎学習者におけるクリエイティビティ

第2発表では、自己表現の日本語教育で行われる言語経験の過程と言語運用はクリエイティブかという問い (Q2) についての考えを述べる。自己表現の日本語教育で行うのは自身のレパートリーを制作することだけではないが、本発表ではそれに注目して論じる。

2. 1. 声の獲得としての言語教育の企画

自己表現の日本語教育は、バフチンの対話原理に基づき、一連のテーマを通じて学習者一人ひとりが自身の声を拡充することをねらいとして企画されている。具体的には、『NEJ: A New Approach to Elementary Japanese』(以下、NEJ)を資料とし、その中に登場する人物たちとさまざまなテーマにおいて内的対話を行い、さらに学習者同士での内的・外的対話を経て、自身の声を獲得していくことがもくろまれている。

2. 1. 1. 企画の概要

NEJでは、各ユニットで設定されたテーマにおいて、3人の登場人物が学習者に語りかけるという体裁で、それぞれ一人語りを展開する。この一人語りをナラティブと呼ぶ。学習者はそれらの人物との内的対話を通じてナラティブに現れる言葉遣いに習熟することがめざされる。これをナラティブ学習と呼ぶ。そしてナラティブ学習の次の段階では、学習者がナラティブの言葉遣いを流用・援用し、当該のテーマで自身の語りを構築することがめざされる。そして学習者は自身の語りを最終的に自身の声の自己創作 (Holland, et. al, 1998) としてエッセイにする。

2. 1. 2. ユニットの学習の流れ

以下に、一つのユニットの基本的な流れを示す。

1. ナラティブ学習 (ナラティブごとに)

ステップ1 理解活動

人格の声を聞く。一連の事態や出来事を知り、それを言語的に経験する。

ステップ2 模倣活動

言語的に経験した事態や出来事を言葉遣いとして言語心理に浸み込ませる。

ステップ3 質疑-応答活動

浸み込ませた言葉遣いを反すうしてナラティブの内容について答える。

ステップ4 質問-答え活動

浸み込ませた言葉遣いを流用・援用して自身のことについて答える。

2. エッセイ準備活動

自身の語りを構築し、言葉遣いを流用・援用しながら互いのことを語り合う。

3. エッセイ作成

自身の語りをエッセイとしてまとめる。

4. エッセイの読み聞かせ合い

教師によって添削されたエッセイを読み聞かせ合う。

このような流れで学習者はテーマについての言語技量を養成していく。

2. 2. 声の獲得の様相

以下では具体例として、学習者Aさんが作成したエッセイを参照元にし、登場人物の言葉遣いがAさんの発話となっていく過程の一端をAさんの仮想的な心的過程、及び想定されている仮想的な教室活動のやりとりとともに描く。最後に、その過程における学習者のクリエイティビティについて検討する。

2. 2. 1. 言葉遣いの摂取・領有の過程

ここで取り上げる NEJ のユニットは、ユニット6「外出」¹である。Aさんの仮想的な

¹ NEJ は 24 のユニットと一つの補足ユニットで構成されており、ここで取り上げるユニット6は学習初期のユニットとなる。

心的過程は斜体字で示す。その心的過程は母語が介在していると考えられるが、ここでは便宜的に日本語で示す。教師とのやり取りも想定される仮想的なものである。なお、実際に作成されたエッセイの箇所は『_』で括る。

ステップ1

リさん：わたしは、土曜日に、友だちといっしょに、買い物に行きました。ショッピングモールは、とてもきれいで大きかったです。そして、モールの中に庭がありました。庭には、木がありました。…わたしは、白いポロシャツと、チェックのスカートと、ジーンズを買いました。そして、かわいいポーチと、小さくてかわいいボールペンを買いました。…わたしたちは、4時間くらい買い物をしました。つかれました。そして、おなかですきました。…

Aさん：そうなんだ。週末の買い物かあ。すてきなショッピングモールに行ったんだ。わたしも土曜日はBさんと *Expocity* に行ったっけ。観覧車、大きかったなあ。…リさん、いろいろ買ってる。楽しそう。わたしもたくさん買ったなあ。…4時間買い物したらつかれるし、おなかもすくよね。わかる。でもわたしたちの買い物はもっと長かったかな。…

ステップ2

リさん：わたしは、土曜日に、友だちといっしょに、買い物に行きました。

Aさん：わたしは、土曜日に、友だちといっしょに、買い物に行きました。

わたしは、土曜日に、Bさんといっしょに、*Expocity* に行きました。

ステップ3

教師：リさんは、土曜日に、何をしましたか。

Aさん：リさんは、土曜日に、友だちといっしょに、買い物に行きました。

わたしは、土曜日に、Bさんといっしょに、*Expocity* に行きました。

ステップ4

教師：Aさんは、土曜日に、何をしましたか。

Aさん：ああ、わたしの場合は、Bさんといっしょに *Expocity*…。

わたしは、土曜日に、Bさんといっしょに、*Expocity* に行きました。

このようなナラティブ学習のステップを経て、Aさんはエッセイ準備活動で自身に関する

る語りを展開する。その語りは、ステップ4における自身のことに関するさまざまな答えをひとつのまとまりとして構成したものとなる。また、そこでは他のナラティブの言葉遣いも流用・援用される。さらに、ナラティブには現れなかった言葉も必要に応じて補充される。そして、エッセイ作成におけるAさんの仮想的な心的過程は次のようなものとなる。

テーマは「外出」ね。リさんは土曜日に友だちと買い物。あきおさんは、彼女と二人で映画。わたしはBさんと *Expocity*。夜遅くまでいたから、『わたしは、土曜日の夜に、Bさんといっしょに、*Expocity* に行きました』。…リさん、いろいろ買ってたなあ。わたしもたくさん買った。買ったのは、ネーと、『わたしは、家族のプレゼントを買いました。おもちゃと、かわいいポーチと、フェイスマスクとチョコレートとかわいいボールペンを買いました。わたしは、たくさん買いました』。…リさんたちはおなかがすいて、中華の店に入ったよね。あきおさんたちは、映画のあとパスタの店だったかな。食べたのは、「わたしたちは、パスタとピザを食べました」か。じゃあ、『わたしたちは、日本料理を食べました。ご飯と、エビフライと、野菜フライと、たまごを食べました』。…観覧車は高かったけど、この日は楽しかったな。リさんも何か言ってたなあ。「味がうすくてあまりおいしくなかったです。でも、買い物はとても楽しかったです。また、行きたいです」か。じゃあ、写真を撮ったことも加えて、『観覧車はちょっと高かったです。でも、とても楽しかったです。たくさん写真をとりました。また、行きたいです』。

2. 2. 2. 学習者におけるクリエイティビティ

このようなエッセイ作成のプロセスを見ると、Aさんはナラティブ学習からエッセイ準備活動までのさまざまな学習活動に適宜にさかのぼりつつ、その過程で経験した言語リソースを寄せ集め、必要な言葉も適宜補充しながら、自身の話を巧みに編成している。つまり、母語話者においては「現在」の中で非・時間的に言語リソースを援用して現実構成的な言語実践ができるのであるが、Aさんの場合は、エッセイを書いている「現在」と学習活動において言語経験をした「過去」との複合空間で話を制作するというブリコラージュ (bricolage) をしているのである。

まだ十分には習熟していない新しい言語によるこのような自己創作の活動は、手持ちの

材料によるめざす作品の制作という意味でまさにクリエイティブな創作的ブリコラージュと言えるのではないだろうか。

3. コミュニカティブ・コンピテンスから言語技量へ

第3発表では、言語の学習と教育におけるクリエイティビティとは何かについて一般的に検討する。現代の第二言語教育が始まった当初から、言語活動に従事するために学習者は何を習得しなければならないかという問いが発せられた。その問いに対する当初の答えはソシュール流のラングだった。ソシュールのラングの視点はやがてチョムスキーによりコンピテンスへと一層精緻化された。ここまでは広い意味での構造的言語観となる。この構造的言語観が言語教育に大きく影響を与え、新たな言語観が提案されている現在でもその影響をめぐることができない状況にあり、新たな言語教育を創造することへの障害となっているとも言える。本発表では、言語活動従事能力について検討し、さらに言語活動におけるクリエイティビティとは何かについて議論するために、まず従来の構造的言語観から Canale and Swain (1980)や Canale (1983) のコミュニカティブ・コンピテンスまでの流れを振り返り、その中で見落とされ、Widdowson (1983, 1984) によって発せられた警告に再度光を当てる。特に「言語技量 (language capacity あるいは communicative capacity)」という概念に注目する。そしてこの言語技量の視点は、言語活動において規則に従うことと規則を活用して言語活動を創造することを調停し両立させる視点であり、言葉遣いと並んで声の獲得としての言語教育におけるクリエイティビティを考察する上で重要視点となることを主張する。

3.1. 構造的言語観とコミュニカティブ・コンピテンス

上で述べたように、現代の第二言語教育が始まった当初から、言語活動に従事するために学習者は何を習得しなければならないかという問いが発せられた。その問いに対する当初の答えはソシュール流のラングだった。そして、その流れでラングの知識の総体の中でも何が基礎的なものかなどの問いが発せられ、Basic English (Ogden, 1930) や外国人のための基本語用例辞典の作成 (文化庁, 1971) などが行われた。ソシュールのラングの視点はやがて Chomsky (1965) によりコンピテンスへと一層精緻化された。ここまでは広い意味での構造的言語観となる。このコンピテンスは、理想的な話し手・聞き手、つまりはネイティブスピーカーが獲得しているとされるコンピテンスを指すことはよく知られて

いるが、言語学における研究はこのネイティブスピーカーが獲得したコンピテンスの解明に注がれ、一方第二言語教育は、学習者がこのコンピテンスを習得することを目的とした。構造的言語観では言語におけるクリエイティビティとは、有限の要素を組み合わせて多種多様な文（発話）を作ることとなる。つまり、言語ユーザーの意のままにさまざまな文（発話）が自由に作れることが注目された。

次の段階として、ハイムズの“On communicative competence” (Hymes, 1972) を契機として言語使用についての知識の面にも注意が向けられるようになり、それはやがて Canale and Swain (1980), そして Canale (1983) のコミュニカティブ・コンピテンスの定式化に繋がる。コミュニカティブ・コンピテンスは、文法能力 (grammatical competence), 社会言語能力 (sociolinguistic competence), 方略的能力 (strategic competence), 談話能力 (discourse competence) の4つに下位区分される。

コミュニカティブ・コンピテンスという概念は、第二言語教育に大きな影響をもたらした。しかし、コンピテンスがコミュニカティブ・コンピテンスに拡充されたとはいえ、そのコンピテンスは依然として言語活動従事の背後にあってそれを可能にしている知識という位置づけにある。そしてチョムスキーと同様に、このコミュニカティブ・コンピテンスもあくまでネイティブスピーカーのコンピテンスを参照としている。

3.2. 意味の潜在性とコミュニケーション技量

3.1 で述べたように、言語学における研究はネイティブスピーカーが獲得しているとされるコンピテンスの解明に注がれる一方、その言語学の知見を第二言語教育に応用する際に、言語を文法的な側面からだけでなく、概念・機能的な側面から捉える動きがコミュニカティブ・アプローチの初期段階で起こる。よく知られた Wilkins (1972) によるノーショナル・シラバスである。一方 Widdowson (1983: 30) は、彼の著書が *Teaching language as communication* と題されたことが誤解を生んだ可能性もあると指摘しながら、第二言語教育において、「コミュニカティブ・コンピテンスを分析してそれを学習項目として提示すること」に非常にクリティカルな立場をとり、言語の訓練ではなく真に能力のある言語ユーザーを育成する教育を企画し実施するために言語技量という概念を採用する必要があることを強調している。

Widdowson (2008) はコミュニカティブ・ランゲージ・ティーチング (Communicative Language Teaching, 以下 CLT) の理論的背景を担ったとされる

Hymes と Halliday の議論を丁寧にレビューしながら、以下のように述べている。

The crucial point about Hyme's formation is that there must be an interdependency across the different kinds of knowledge that he identifies. If a knowledge of the possible encodings of a language is part of communicative competence, then these encodings must be conceived of as a communicative resource, as a meaning potencial. Contexts then provide the conditions whereby this potential is appropriately realised. The two factors are interdependent: communication is a function of the relationship between them.

つまり、コード化 (encoding) される時点では、その言語の慣例に沿わなければならない、つまりコンピテンスを参照としなければならない。しかしそのコード化された言語は、Halliday のいうところの「意味の潜在性」を持っているにすぎない。そしてさまざまな文脈がその意味の潜在性を適切に実現化される状況を提示しているということである。そしてさらに Widdowson は、CLT という言語教育実践において大切なことは、意味の潜在性が文脈において適切に実現されるというこの二つの相互依存に気づき、それを実際のコミュニケーションにおいて実現できる能力、つまり彼が定義する言語技量を育成することが大切であると述べている。この言語技量は、コミュニケーション・コンピテンスに参照点を置いていることは間違いない (1983: 11) が、それだけでは言語活動におけるクリエイティビティを担保することはできない。言語活動において規則に従うこととある文脈に適切な形で規則を活用して言語行為を創造すること—つまり現実の言語活動はいずれもクリエイティブであると言うことができる。

参考文献

- 百濟正和・西口光一 (2019). ポストメソッド時代の言語教育デザイン—応用言語学の視点と原理に基づく言語教育—. 佐藤慎司編 (2019) 『コミュニケーションとは何か ポストコミュニケーション・アプローチ』くろしお出版.
- ジェームス V.ワーチ, 田島信元・佐藤公浩・茂呂雄二・上村佳代子訳 (1991/1995). 『心—媒介された行為への社会文化的アプローチ』福村出版.
- 西口光一 (2013). 『第二言語教育におけるバフチンの視点—第二言語教育学の基盤とし

て』くろしお出版.

西口光一 (2013). 『対話原理と第二言語の習得と教育－第二言語教育におけるバフチンのアプローチ』くろしお出版.

文化庁 (1975). 『外国人のための基本語用例辞典』大蔵省印刷局.

ミハイル・バフチン, 桑野隆訳 (1929/1989). 『マルクス主義と言語哲学』未来社.

Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In J. C. Richards, and Schmidt, R. W. (eds.) *Language and Communication*. London and New York: Longman.

Canale, M. and M. Swain. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1/1, 1-47.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: The MIT Press.

Holland, D., Lachicotte Jr, W., Skinner, D. and Cain, C. (1998) *Identity and Agency in Cultural Worlds*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J.B. Pride and J. Holmes (eds.) *Sociolinguistics: Selected Reading*, 269-293. Harmondsworth: Penguin Books.

Ogden, C. K., & Halász, G. (1935). *Basic English*. Kegan Paul Trench Trubner.

Widdowson, H.G. (1983). *Learning Purpose and Language Use*. Oxford: Oxford University Press.

Widdowson, H. G. (1984). *Explorations in Applied Linguistics 2*. Oxford: Oxford University Press.

Widdowson (2008) Forward In 村田久美子・原田哲男 (2008). 『コミュニケーション能力育成再考－ヘンリー・ウィドーソンと日本の応用言語学・言語教育』ひつじ書房.

Wilkins, D. A. (1976). *Notional Syllabuses: A Taxonomy and its Relevance to Foreign Language Curriculum Development*. Oxford: Oxford University Press.

【パネルディスカッション】

越境による「第三の知」創造を目指した実践

—交差と衝突による変容から言語文化教育の展望を考える—

北出 慶子 (立命館大学), 香川 秀太 (青山学院大学)

山口 洋典 (立命館大学), 義永 美央子 (大阪大学)

キーワード

越境知の生成, 越境知探求型の学び, 創造的交歓, 教育的実践

1. 企画背景と趣旨

変動やグローバル化により, 社会は既存の枠組みや考え方では対応できない時代に入し, 新たな価値を生み出す人材の必要性が叫ばれている (e.g., “Education 2030”, OECD, 2018)。このような時代に求められる教育として, 多様性の尊重だけではなく, 異質な交わりで起きる葛藤やジレンマを超え, 新たな知を生み出すという創造性が注目されつつある。本パネルでは, このような越境から生まれる新たな関係性や意味を示す「越境知」(e.g., 香川・青山, 2015) という概念に着目する。これにより, 異なるコミュニティ間の交わりから生まれる新たな知の促進を目指す実践の意義と具体的な教育的仕掛けについて議論し, 言語教育や異文化間教育の展望を検討する機会としたい。

越境知は, 活動理論や状況論といった学習発達理論をもとに, 越境による学びの概念として発展してきた。この概念は, 人やモノが複数のコミュニティを横断し, 異質な交わりでズレを認識することによる動揺や葛藤を経て生じる知識, 人, 環境などの変化を指す。これにより, 実習や異なる組織間の連携などの実践を既存のものとは異なる「第三の意味(知)」, すなわち越境知の生成の場として捉え直すことが可能となる。

産学共同, 地域と大学の連携, 学際的連携, 国際交流など多様な分野やレベルにおいて越境的試みはされているものの, 第三の意味(知)を生み出すことは容易ではない。このような結合性が生み出されるには, 従来型の知やモノの獲得・交換ではなく, 活動の発達が焦点となる必要がある(香川, 2019)。越境知の創造には, 既存の価値観や枠組みに揺さぶりをかけ, 再構築するという葛藤が伴うものである。また, 生み出された知や新たな枠組みは予定調和ではないことも多く, 終わりのない未知の問いへの探求そのものが学び

となる。このような学びを設計するには、それぞれの実践での越境によるダイナミックな変化過程の観察、および省察を通じた経験の意味付けを丁寧に探る必要がある。本パネルでは、このような越境知探求型の学びを設計するにあたり、どのような教育的仕掛けや教師・支援者の在り方が必要となるかという問いを立て、3つの異なる実践例を紹介した上でフロアと議論する。

2. 企画内容

まず、教育心理学において越境知の理論的發展に取り組んできた香川より、越境知の背景理論、多様な分野における意義、教育的可能性について紹介し、本企画の目的と意義を来場者と共有する。次に、山口、義永、北出がそれぞれ異なるコミュニティ間をつなぐ教育的実践の試みについて概要を説明した上で、以下の3点の共通論点について話題提供を行う。

- ① それぞれの実践で参加者に生じた越境知とは、どのようなものか。
- ② 越境知が促されない場合とその理由、促される場合とその理由は何か。
- ③ 越境知を促すための実践における工夫と課題はどのようなものか。

話題提供の山口は、地域コミュニティと大学の連携というサービス・ラーニングの実践例をもとに、体験の言語化が促進された受講生が習得した知識・技能・態度について、社会的・文化的観点のもと、短期的・長期的視点から考察する。義永は、多様な背景を持つ中堅日本語教師が集まる教師研修において、所属する教育組織や活動現場が異なる参加者たちが対話を通じて知を生み出す過程や、対話を促す教育的仕掛けについて検討する。北出は、留学生と学部生のキャンパス内での越境を目指したプロジェクト型国際共修について参加学生の多様な時期・媒介による省察から共修実践の在り方を再考する。3つの異なる実践から越境知探究に接近することで、抽象度を上げた越境知の共通点とともに、個々の現場におけるダイナミックな越境知の形成過程についても議論する。

2. 1. 「分化」から「交歓」の時代へ～越境論を改めて位置付け直す

香川 秀太 (青山学院大学)

本発表では、現代・近未来の社会に「異質なつながり」はどのような意味を持つのか、考えてみたい。現在、様々な分野で、「領域の境界を超えた連携・協働」が模索されている。例えば、各地域で、住民参加型のまちづくりが広がり、行政・官僚組織と住民との境

界線は少なくとも以前よりは弱まった。教育機関はキャリア教育やアクティブラーニングの推進から、地域や社会人との協働授業を図るようになった。医療・看護・福祉領域は地域包括ケアの拡がりも相まって、院内での専門的治療から、日常生活の中での継続的なケアへ移行しつつある。情報領域では、リアルとバーチャル、人間と非人間 (AI や機械) の境界も曖昧になりつつある。さらには、帝国主義国家はネットワーク状の<帝国>になった、あるいは、戦争はテロリズムの脅威から日常の中に溶け込むと同時に、軍隊と警察の境界も曖昧になったという指摘もある (ネグリ & ハート, 2004)。そして、学問は細分化・専門分化の時代から、統合・融合の時代に入って久しい。言語教育もおそらくこの全体的な流れの一つにあるだろう。

より根源的な社会構造に言及すれば、西欧主義的近代化あるいは資本主義、さらに新自由主義によって個体化・孤立化が促進された人間存在は、コミュニティやネットワークの拡がりによって個々人の境界は融解し関係化されていく。つまり、越境ないし境界融解 (融和) それ自体が、特定の分野やジャンルを超えた現象であり、一つひとつは小規模でローカルな変移が、地球規模 (グローバル) で生じている。

しかし、現実には、その過程で様々な困難や新たな問題も生じている (変革期につきものだが)。本発表では、そのような困難もふまえつつ、これからの「境界融和 (交歓)」の社会について論じたい。

2. 2. 地域コミュニティと大学の連携～災害復興をテーマとした地域参加学習の越境知

山口 洋典 (立命館大学)

立命館大学では2004年に設置された立命館大学ボランティアセンターを2008年にサービスラーニングセンター (以下、SLC) に改組した。サービス・ラーニングとは、地域と大学とを往復しながら、活動と学習の両面の均衡を図られた「サービスを通して学ぶ (Learning through services)」ものであり、他者との関わりで自己を見つめる「中庸」なプログラムである (山口, 2015)。

SLC では京都・滋賀・大阪の3キャンパスの社会的・文化的特性を反映したプログラムも展開されているが、今回取り上げる教育実践は、東日本大震災を契機に2011年に試行的に開講し、2012年度から通年展開されてきたキャンパス合同クラス「減災×学びプロジェクト」である。全学教養科目の中でも「社会で学ぶ自己形成科目」の一つとして、

特定非常災害に指定された神戸・中越・東北・熊本の現場に赴き、受講生は現地の方と共に災害復興から地域振興の過程に貢献する。

この実践において受講生には、支援と受援という二者関係の解消への越境知がもたらされる。端的に言えば、受講生らが現地に複数回赴く中で、互いに名前呼び合う関係が深まり（その中には死者も含まれ）、当初は支援の対象としていた当事者が主体となる活動の協力者としての立場（例えば、被災経験を傳承する、「わがまち」の魅力や誇りを再確認する、など）を受講生が獲得していく。

災害復興支援活動では、支援者による支援メニューの押し付けや、支援者の都合による支援期間の終了により、当事者の無力化がもたらされることがある。一方で、発災から一定の時間が経過した現地に学習を目的に訪れる場合、被災者が未災者と相まみえることにより、経験を伝える中で伝わる言葉を被災者は探索し、外部者かつ未災者にも実感できる現地の魅力や誇りが根ざした場の共創が図られる。

渥美（2014）は、災害の種別にかかわらず、突如として故郷が被災地と呼ばれることになった人々（すなわち、被災者）が、経験の個別性を自覚しているゆえに、わかりあえなさがわかりあえるという「決して共有されないということだけが人々に共有されている」状況を「共感不可能性」の生起と論じている。災いを防ぐ（防災）ではなく、避けることのできない災害時の被害が減る（減災）ための体験学習プログラムの意義が被災者と未災者のあいだで理解されている場合、被災者の「ために (for)」という「する一される」の二者関係は棄却され、むしろ「ともに (with)」交歓することで共感不可能性が高まることなく既存の活動の継続、新たな活動の創出、それらを表現する言語表現の創発といった越境知がもたらされることが明らかとなっている。

2. 3. 中堅日本語教師研修における越境的対話と越境知¹

義永 美央子（大阪大学）

近年、日本語教育を取り巻く社会的状況が大きく変化しつつある。留学生 30 万人計画

¹ 本発表は、日本語教育学会が受託した文化庁委託事業「平成 30 年度日本語教育人材養成・研修カリキュラム等開発事業 事業区分（2）日本語教育人材の研修カリキュラム開発④日本語教師【中堅】に対する研修」（受託期間 2018-2020 年度）の成果の一部を報告するものである。

(2008年)に基づく留学生数の急増に加え、「出入国管理及び難民認定法及び法務省設置法の一部を改正する法律(改正入管法)」(2018年12月)の施行によって在留外国人のさらなる増加が見込まれる一方で、「日本語教育の推進に関する法律(令和元年法律第48号)」(2019年6月)が施行され、日本語教育を必要とする人がその希望や能力に合った教育を受けられる機会の確保が日本社会の責務であることが認められた。

これに伴い、日本語教師の資質や能力の向上も喫緊の課題とされている。2018年3月に文化審議会国語分科会が発表した「日本語教育人材の養成・研修の在り方について(報告)」(以下、「2018年報告」)では、日本語教育人材を活動分野(生活者としての外国人・留学生等の教える対象)、役割(日本語学習支援者(ボランティア)・日本語教師・日本語教育コーディネーター)、段階(養成・初任・中堅)の3点から整理し、各活動分野や役割、段階ごとに求められる資質・能力をリスト化した。そして現在、2018年報告に基づいた人材育成・研修の仕組みづくりが急ピッチで進められている。

発表者は、日本語教育学会が文化庁から委託された「日本語教育学会の人材、知財、ネットワークを活かした中堅日本語教師のための研修事業(以下、本研修)」の委員の一人として、研修カリキュラムの検討や実際の研修の実施に携わった。本研修は「つなげる・つながることを通じた実践の改善と教師の成長」をテーマとして、対面研修とLMS(learning management system)を用いた遠隔研修を組み合わせた形で行われた。具体的には、日本語学校、大学、生活者のための地域の日本語教室など、様々な現場で日本語教育に従事する中堅日本語教師がチームを作り、互いの実践における課題を語り合いながら、課題の解決方法を探っていく。

この過程において、研修参加者は自らの課題を他者にも理解可能な形で説明するとともに、他者の課題解決を支援するために積極的に働きかけることが求められる。また、共通した用語(例えば「協働」)を用いながらも、参加者によってその意味づけが異なることが可視化されることもある。こうした越境的対話(香川, 2015)の往還の中で、参加者は自らの課題やその解決方法への思索を深めつつ、実践の現場やその関係者に働きかけ、課題解決に向けた行動を起こし始める。しかしこの過程は相互理解や課題解決に向けて常に直線的に進むわけではなく、当たり前と考えていた価値観や前提の再検討や、新しい境界の発生など、様々な揺らぎや葛藤を孕むものでもある。発表時には具体例をあげながら、本研修で観察された越境知の創造過程について議論したい。

2. 4. 短期留学生と国内学生の共修授業を通じた越境知

北出 慶子 (立命館大学)

留学生数が増え、同じキャンパスや教室に留学生と日本人学生が机を並べる機会は増えている。しかし、自然に任せた安易な異文化接触は、ステレオタイプや偏見の強化などの危険性をも伴う。では、どうすればより良い結果をもたらす異文化接触が促せるのか、その一つの方法として、短期留学生と国内学生が正課の授業で学び合うことを目的とした「国際共修」(e.g., 末松・秋庭・米澤, 2019) は、国内でも広がりを見せている。本発表では、異文化間(相互文化)教育の枠組みで設計・検討されてきた国際共修授業とその学びについて越境知探求型の学びという観点で捉え直し、再考察を試みる。

筆者が携わってきた共修授業(北出, 2013)は、留学生と国内学生の混成グループで13週間に渡るプロジェクト活動を中心とし、Allportの接触仮説(1954)が示す4つの前提条件である「対等性」、「共通の目標」、「グループ間の協働」、「制度的支援」が設計の軸となっている。また、多様な背景を持つメンバー間での学び合いを主な目標とし、活動理論(e.g., Engeström, 1987/2015)の観点である「道具、主体、ルール、コミュニティ、分業、対象(成果)」において、接触仮説の条件への意識化を促すための小活動、課題、省察活動などを組み込んでいる。近年は、受講生の多様な言語文化背景が生きるように、キャンパスや大学周辺地域を対象とし、ユニバーサル・デザインおよび「持続可能な開発目標」(Sustainable Development Goals, “SDGs”)を目指したプロジェクトの提案と実施を主な活動としている。

分析対象としては、今回は筆者が担当してきた日本人学生に焦点を絞り、まず、過去3年間の受講者のジャーナル、中間・学期末の振り返りシート、自省レポートから気づきに関する概念を抽出し、活動理論を軸に受講生がどのような矛盾(衝突)を感じ、その経験をどのように意味付けたのかを考察した。その上で、特に肯定的・否定的、それぞれの点で顕著な変化を感じていた受講生数名に注目し、学期を通しての変化を追った。

グループ活動が越境交歓に繋がる場合は、日本語能力、背景知識、文化規範などにおけるメンバー間での異質性に気づき、違いを受容し、違いを乗り越える方法を個々のメンバーが試行錯誤している。このプロセスにより、グループ内での対等性の確保や目標・規範の共有がメンバーによって意識的に遂行され、その結果として目標としていた学び合い活動に至っていた。また、各プロジェクト実施において協力が不可欠となる大学生協、市内の交通局、社寺といった外部コミュニティとの交渉が転機となり、グループ活動が軌道

に乗る例もみられた。当初はメンバー内で「留学生と学部生」という境界線であったものが、異なる目的を持つ外部コミュニティとの折衝の必要性が生じたことで、「グループと外部コミュニティ」といった境界に引き直され、先述のような対等性が確保され協働的活動へと変化した。発表では、活動を通して越境知や「創造的交歓」(香川, 2019) まで至らなかった例も示し、来場者や他の登壇者と越境知探求型の学びを実現するにあたっての課題と方法について議論したい。

3. フロアとの議論

登壇者の話題提供を例に、来場者それぞれの越境経験と、そこから何か新たな気づきが生み出せた時、生み出せなかった時、それぞれの経験をグループおよび全体で共有する。異なる領域が交ざり合う場が設定されても、一方的な同化や表面的な交流に留まり、変容が促されるとは限らない。この点を踏まえ、従来型の予定調和的な教育方法では捉えることのできない越境知の可能性、そして、越境知を促すための教育的仕掛けについて議論する。本パネルの話題提供者4名もそれぞれ異なる分野背景をもっており、本企画自体も多領域間の融合による「創造的交歓」(香川, 2019) を試みている。このような境界融和について考える場をきっかけとし、既存の「〇〇語教育」という枠組みを超えた学際的知の探究や「実践—研究」の繋がりを試みている言語教育や異文化(間)教育の具体的展望について来場者と議論を深めたい。

文献

渥美公秀 (2014). 『災害ボランティア—新しい社会へのグループ・ダイナミクス』 弘文堂.

渥美公秀・山口洋典 (2015). サービス・ラーニング—キーワードで読み解く大学改革の針路第4回. 『Between』 260, 30-31. http://www.shinken-ad.co.jp/between/backnumber/pdf/2015_2_keyword.pdf

ネグリ, A. & ハート, M. / 幾島幸子 (訳) / 水嶋一憲・市田良彦 (監修) (2005). 『マルチチュード (上) (下) ——<帝国>時代の戦争と民主主義——』 NHK ブックス. (Hardt, M. & Negri, A. (2004). *Multitude: war and democracy in the age of empire*. Penguin Press.)

香川秀太・青山征彦 (編著) (2015). 『越境する対話と学び—異質な人・組織・コミュニティをつなぐ』新曜社.

香川秀太 (2015). 「越境的な対話と学び」とは何か—プロセス, 実践方法, 理論. 香川秀太・青山征彦 (編著) 『越境する対話と学び—異質な人・組織・コミュニティをつなぐ』 (pp. 35-64) 新曜社.

香川秀太 (2019). 「未来の社会構造」とアソシエーション, マルチチュード, 活動理論: 贈与から創造的交歓へ 『実験社会心理学研究』 58(2), 171-187.

北出慶子 (2013). 相互文化グループ学習活動におけるアイデンティティ形成の学び. 『言語文化教育研究』 11, 282-305.

末松和子・秋庭裕子・米澤由香子 (編著) (2019). 『国際共修—文化的多様性を生かした授業実践へのアプローチ』東信堂.

Allport, G.W. (1954). *The Nature of Prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Engeström, Y. (1987/2015). *Learning by expanding*. Cambridge University Press.

OECD (2018). *The Future of Education and Skills: Education 2030*. Position paper of OECD. Retrieved October 31, 2019, from <http://www.oecd.org/education/2030-project/contact/>

【パネルディスカッション】

「場」を問い直す「場」

—研究と実践の蓄積と体系化を目指して—

八木 真奈美 (駿河台大学), 大平 幸 (山梨学院大学)

嶋津 百代 (関西大学), 三代 純平 (武蔵野美術大学)

キーワード

「場」, 越境, 多様性, 流動性, 実践

1. 研究の視座

本パネルセッションでは、近年、大きく変化しつつある日本語教育研究において、様々な文脈にわたる研究や実践を捉えるための枠組みとして、また、ことばと学びの活動をより深く理解するための視点として、「場」を取り上げる。「場」は日常的に使用されていることばであるがゆえに、その定義は多様に可能である(嶋津・大平・八木, 2019 印刷中)。多様に解釈可能である「場」を切り口にし、本パネルでは、日本語教育あるいは日本語学習をめぐる議論の中で、「場」がどのような意味を持つか、「場」が与える学びの性質にはどのようなものがあるかを考察する。

2. 「場＝空間 (Space)」の視点から見る移住者のライフ

2. 1. 「場」とは何か

本発表では、「場」は多様に解釈可能だというパネルセッション全体の前提を踏まえた上で、「場」を「場＝空間 (Space)」と捉え、研究協力者である移住者の生活を「場＝空間 (Space)」の視点から考察してみたいと考える。そして、そのような「場」の観点から考察することによって、従来、考えられてきた移住者のライフを、よりリアルで能動的なものとして、捉えることができることを主張する。

一般的に、「場＝空間 (Space)」は、物理的な「場」である。家、学校、教室、会社、街角、公園など、ありとあらゆる「場」が存在する。また、「場の雰囲気」、「場に合わない」、「場が和む」というときの「場」や、言語教育でよく使われる「場面シラバス」、「場

面にあった表現」というときは、実際にそのような「場」が存在するかどうかは別として、人々が想起する、ある一定の物理的空間を指す。では、「場」はそのような物理的空間のみを指すのだろうか。

Higgins (2017) によると、言語との関わりにおいて、空間 (space) や場所 (place) を明確に定義した研究者はいないが、社会科学の分野においては、1970年代に「空間論的転回 (the spatial turn)」が起こり、「空間 (Space)」は社会的に構築されるものとして、よりダイナミックに捉えられるようになったという。「空間論的転回」についての歴史的・哲学的な背景は専門書に譲るが、ポストモダンの地理学者ソジャ (2005) は、これまで研究対象となってきた人間の歴史性や社会性に加え、人間の空間性に注目し、直接知覚できる物質的な空間と、思考される想像的な空間に加え、それらを包括する「生きられる空間」または「対抗空間」としての「周縁的ないし周縁化された位置取りから生じる支配的な秩序に対する抵抗の空間が発生するための領域」(ソジャ, 2005: 88-89) を「Thirdspace (第三空間)」と名付けた。そこで、本発表では、この「Thirdspace (第三空間)」の概念を援用し、ある研究協力者のライフを「場=空間」の観点から見ていきたいと考える。

2. 2. 「Thirdspace (第三空間)」

八木 (2015) では、Aさんという日本に移住されてきた方 (以下、移住者) の言語使用を「文脈を移動」(Pavlenko, 2002) する L2user として紹介した。ここでは、その文脈を「場=空間」の概念を用いて、より広く捉え直した分析の結果を報告する。調査は、移住者の日本での生活や日本語学習について、彼ら自身の意味づけを明らかにするために行った研究の一環である。調査時には、調査の目的、調査方法、倫理的配慮について記した承諾書を渡し、同意を得た。聞き取り調査では、来日の経緯やその後の日本語学習、将来やってみたいことなどについて、半構造化インタビューで聞いた。

Aさんは中国出身で、20年以上前に大学院の研究生として来日した。その後、日本人と結婚し、日本に住んでいる。調査当時、Aさんは中国語の講師をしたり、日本にいる中国籍の児童生徒の学習支援を目的に派遣される学習サポーターをしており、日本社会で活躍している人という印象を受けていた。

Aさんのインタビューの中で、気になったことがあった。それは、以下のような語りである。

「家の中は、確かに日本のスタイル、(中略)日本人の、伝統的の。」

「私、日本に溶け込んでいる、ふうが楽しいから。」

Aさんの話す「ふうが楽しい」という「ふう」は、溶け込んでいるように見せて、実際は溶け込んでいないと、受け取れる表現である。さらに、以下のようにも話している。

「自分自身はもう、日本のことを取り入れるだけじゃなくて、自分が中国のこともちゃんと。身につけないと。同化されたら何も意味ない。」

「向こうの習慣とか、たとえば、中国行ったとき気がつかないこと。(中略)もう一回、自分の国に。文化探しに行く。」

Aさんが「ふうが楽しいから」と話す語りは、日本に「同化されたら何も意味がない」という語りにつながる。家の中は日本の伝統的なスタイルにするが、一方で、「同化」に抵抗を示していることがわかる。Aさんは大学を卒業するまで中国に暮らしていたが、長い間の日本の生活で、「中国へ行ったとき、気がつかないことがある」と感じ、そのようにならないために、「自分の国に、文化探しに行く」と話している。

Aさんは、中国と日本という地理的に異なる二つの空間を行ったり来たりしている。しかし、Aさんのことを理解しようとするとき、さらに、この移動の意味を理解する必要がある。Aさんの生活の拠点とは日本という物理的な「場」であるが、その「場」にいる自分は「中国のこともちゃんと」身につけた自分であり、常に「中国」という「場＝空間」と重なっている。反対に、Aさんが中国へ帰る意味は、中国語の講師や学習サポーターとして「日本で必要とされ」るためであり、その背景に「日本」という「場＝空間」がある。調査当時は地域社会で活躍しているAさんだったが、過去には、公園に子どもを連れて遊びに行くと「中国人」だと後ろ指を指されたりしたという経験をもつ。Aさんのライフは、日本という物理的「場＝空間」を戦略的に生きるために、日本でも中国でもなく、ソジャ(2005)の言う「抵抗の空間」である「Thirdspace (第三空間)」を生きているという見方ができるのではないかと考える。

このように、移住者の「生きられた空間」を「日本」や「中国」という物理的・境界的空間から解放し、「抵抗の空間」を能動的に生きる一人の人として捉えることによって、さまざまな言語や文化が交差する社会を見る新しい視点が得られるのではないだろうか。

3. 「女子トーク」は何でできている？—外国人スタッフと日本人スタッフがともに働く「場」において生まれる意味—

3. 1. はじめに

本発表では、外国人スタッフと日本人スタッフがともに働く場における指示・教示場面に焦点をあて、その場においてどのようなやりとりが行われているのかを明らかにする。

調査協力者であるジェーンさん（仮名）は、結婚をきっかけに来日した女性である。調査は、NPO 法人が運営する衣料品を扱うチャリティ・ショップ F で実施し、店で協力者が働く様子を観察した。チャリティ・ショップ F では、寄付によって集めた衣料品を販売し、団体の運営や他の団体の支援にあてている。寄付された服は、人から人へ、団体から団体へと循環する。そのため、服の意味や価値は、服のおかれた「場」によって異なるかたちで現れていた。チャリティ・ショップでは、協力者である外国人スタッフと日本人スタッフが、それぞれの生活における言語レパトリーを持ち寄り、やりとりを行う様子が捉えられた。しかし、そのやりとりは必ずしもスムーズに進むとは限らない。時には食い違いを生じさせつつなんとか成立するような場合もある。にもかかわらず、そのようなやりとりをスタッフたちは問題あるものとはとらえていなかった。中には、外国人スタッフとのそのようなやりとりを「女子トーク」と称し、肯定的にとらえているスタッフもいた。では、その女子トークを成り立たせるものは何か。本発表では、この問いを出発点に外国人スタッフと日本人スタッフのやりとりを詳細に見ていきたい。

なお、本発表では、尾辻（2016）にしたがい、「場」を、言語資源、モノなどの物質資源、人との相互関係から成る空間とする。また、尾辻は、さらにそのような場において共有されたことば、つまりことばのレパトリーについて、その場にある様々な人や場の資源をすり合わせながら会話をする相互言語活動の中から生まれる「ことば」であり、その生成に焦点をあてることの必要性について述べている。本発表においても、尾辻（2016）の立場にならない分析を行う。

3. 2. 分析

3. 2. 1. 「ジェーンさんの意味の世界」と「チャリティショップ F の意味の世界」

ジェーンさんは、生活上の簡単な用事は日本語で行っているが、対応可能な場や活動は限られており、文脈を越えた自由なやり取りは難しい。ジェーンさんとのやりとりから

は、ジェーンさんの娘であるまりちゃんを中心とした意味の世界があることがうかがえる。例えば、ジェーンさんは初対面の相手にも娘さんの説明や紹介をせず、話題の中に唐突に「まりちゃん」の話題を持ち出す。このことはジェーンさんのこれまでの言語活動が、まりちゃんの説明必要がない親しい人との間で営まれてきたということを示すものである。一方、今回インターンを受け入れた NPO 法人 F にも独自の意味や価値の体系が存在する。NPO 法人 F は、法人の活動に賛同する人々から寄付された服を売ることによって法人の運営費や、他の団体の支援金をまかなっている。したがって、F では「服を生かす」ことが非常に重視されている。200 円～300 円が中心に設定された服の価格帯は、その理念を具現化するための F 独自の「価値システム」であり、このような価値のシステムがチャリティショップ F の意味の世界を構成している。

3. 2. 2. 指示・教示のやりとり

インターン研修は、その場の性質上、指示や教示が最も多く生起する場である。仕事に従事している間のスタッフ間のやりとりも、指示や説明などが中心となる。ここで取り上げるのは、研修初日のスタッフ浜田さん（仮）とジェーンさんのやりとりである。このやりとりでは、浜田さんからジェーンさんに、まず 1000 円の商品の置き場の説明と、男性ものと女性もの商品の説明が行われ、次にディスプレイされた商品を実際に見ながら、高額商品についての説明が行われた。H さんは、説明の中で、男性用衣料を「男性もの」「メンズ」という言葉を使って説明していた。その後、ジェーンさんは、「男」「男の子」という言葉を使って言い換え、確認を行っている。おそらく、「男」「男の子」ということば、特に「男の子」ということばは、ジェーンさんがこれまで慣れ親しんできた生活の場で使われてきたことばと考えられる。ジェーンさんは、実際の活動において、人と人のやりとりの中で、衣料品の専門用語である「男性もの」「女性もの」という衣料品店の専門用語と出会っている。また、このようなやり取りの中で、専門用語とジェーンさん自身のことばの間で意味の交渉が起こり、最終的にジェーンさんの専門用語の理解につながっていると考えられる。

3. 2. 3. 「かわいい」子ども服

ここでは、浜田さんがジェーンさんに子供服売り場で子供服について説明をしている場面を取りあげる。まず最初に、浜田さんが子供服の価格の説明を行い、その中で「子供用は、うん、かわいいよね」という発話をする。その後、例によってジェーンさんは、まりちゃんが自分の娘であることの説明はせず、まりちゃんがドレスが好きであると発言す

る。しかし、浜田さんのほうからまりちゃんがだれかを確認することで、会話滞ることなく続行する。最後は、浜田さんが、まりちゃんが大きくなったらそのドレスが着られるという主旨の発話を行い、やりとりは次の説明へと移行する。

あらためてやりとりを見返すと、正直なところかみ合っていない部分も多い。しかし、2人が子供服という具体物を注視しつつ、互いに「かわいい」と言い合う中で、やりとりは破綻することなく続いていく。かわいいということば多義的で、その意味はおかれた文脈によってことなる。また、かわいいは複数の活動領域にまたがって使用される、領域間の境界に位置する言葉でもある。さらによくやりとりを見てみると、「かわいい」が指す対象や、「かわいい」ということばを発する2人の立場も、このやりとりの中で変化している。当初は、仕事についての説明の中で起こったやりとりであったが、このようなやりとりの中で服の新たな個人的意味が立ち上がる。職場はあくまでも仕事のための場である。しかし、このようなやりとりが生じた時、その「場」はどのような力を持ち、どのような意味を持つのだろうか。フロアとともに考えたい。

謝辞：本研究は、JSPS 科研費課題番号 17K02795 「外国人就労フィールド調査と「職場の日本語能力指標」及び「支援プログラム」の開発」の助成を受けたものです。

4. 越境による学びの場としての産学共同プロジェクト

本章では、カシオ計算機株式会社 (CASIO) と武蔵野美術大学 (MAU) が産学共同で取り組んだ「にっぽん多文化共生発信プロジェクト」を事例とし、日本語教育という場をどのような学びの場としてデザインできるのかということをも議論したい。まず、「越境」という観点から学びの場を捉え、日本語教育が越境し教室外と連携することでどのような学びを形成しうるのかについて論じる。

4. 1. 越境による学びの場として日本語教室

近年、越境による学びの重要性が指摘されている。香川 (2015) は、越境を次のように定義する。

越境とは、互いにとって異質な文化に触れあうことで、いったん熟達した経験 (実践) の層やそれまでのコミュニティのあり方が揺さぶられ (揺さぶりあい) 崩れていく過程、すなわち「熟達や既存の枠組みの動揺と破壊」が大なり小なり起こ

る過程である。そして、そこから新しい振る舞い方やコミュニティ間の関係性を再構築していく過程である。(p.40)

越境により、異なる文化が会うことで、既存の枠組みが揺さぶられる。それは時に痛みを伴うが、そこに新しい価値が創造される可能性もある。越境学習論において、一つのコミュニティの中で熟達するプロセスを「垂直的学習」と呼ぶのに対し、越境により、新しい価値観を構築していくような学びを「水平的学習」と呼ぶ。グローバル化が進み、社会の価値が流動的な今日、この「水平的学習」がより重要になっているのである。

香川(2015)によれば、越境には大きく三つの種類がある。一つは、時間的に前後する形で状況間を渡り歩く「状況的移動」である。二つ目は、ある状況にとどまりながら、他の状況にアクセスする「手段的横断」である。三つ目は、異なる文化を持つコミュニティが同じ時間と場所で交わり、新たな価値観や実践を作り出していく「ハイブリダイゼーション」である。

この三つ目の越境である「ハイブリダイゼーション」の場として日本語教室をデザインすることで、日本語教室という場をより豊かな学びの場にすることができる。従来、日本語教室は、日本語学習者が社会において日本語によってコミュニケーションをとることができるように準備する場所であった。1990年代以降、社会文化的アプローチの言語教育が議論され、社会参加の経験自体を学びとして捉える視座が生まれ、社会参加を活動にふくむ日本語教育も議論されるようになってきている(三代, 2015)。しかし、これらの議論は、日本語学習者が日本社会へ参加することを前提としており、複数のコミュニティが会うことで生まれる新しい価値を学びとする視座が弱かった。特に、留学生と出会ったコミュニティやそのコミュニティに属する人々にどのような変化が起こったのかなどに対する考察が十分ではなかった。そこで、本章で取り上げるプロジェクトは、産学共同で行うことで、複数のコミュニティのメンバーが出会い、互いに学び合いながら、新しい社会のあり方を共に考える設計になっている。

4. 2. 産学共同「にっぽん多文化共生発信プロジェクト」

CASIO と MAU が取り組む「にっぽん多文化共生発信プロジェクト」では、全学を横断し、留学生、日本人学生、日本語教員、専門教員、CASIO 社員が協働で、多文化共生とは何かを考え、それに資する映像作品を制作する。発表者である三代が担当する上級日本語のクラスと共同実践者である映像を専門とする米徳信一氏のゼミが合同で実践してい

る。MAU の上級日本語の授業として、受講生と CASIO の社員が、多文化共生を支える取り組みをしている団体取材し、ドキュメンタリー映像を制作した。また、上級日本語と並行して、米徳ゼミの学生がプロジェクト自体のドキュメンタリーを制作した。そして、取材協力者や日本語教育関係者を招待し、上級日本語で制作したドキュメンタリーとその制作過程を記録したドキュメンタリーを発表した。

このプロジェクトには、多様な立場の参加者が関わり、越境しながら、一つの作品制作の過程を共有する。専門、国籍、学年の異なる学生、複数のクラス、専門の異なる教員、そして、企業の社員が、それぞれの立場から、あるいはその立場を超えて、多文化共生のあり方を伝えるためのドキュメンタリー映像を制作する。さらに取材では大学の外に出かけ、つまり越境し、新しいコミュニティに入ることが求められる。

このプロジェクトの経験を通じて、参加者はそれぞれの立場で多文化共生について考えることができた。また、多様な立場の参加者がともに一つの作品を作る経験自体が多文化共生へつながる文化的実践になると参加者たちは共通して感じていた。個別な学びとしては、学生は、CASIO 社員や取材先の方々とのコミュニケーションから、実社会でのコミュニケーションを体験的に学ぶことができたという。日本語教育担当の教員は、専門科目担当の教員や企業の社員のものづくりへのアプローチやそのためのコミュニケーションを垣間見た。映像制作を指導した教員は、年々留学生が増加する中で異文化間のコミュニケーションをあるリアリティをもって体験した。そして CASIO 社員は、教育を大きなテーマとする企業として、新しい事業貢献の可能性を感じていた。このように産学連携により、複数のコミュニティが出会い、共に学び合い、新しい共同体を創造し、新しい価値を作り上げる経験が生まれる。このように複数のコミュニティが出会うことができる場として日本語教室の場をデザインしていくことが、これからの日本語教育の一つの学びの形となると思われる。

5. 「場」の解釈によって形成される「場」—日本語教育実習生が求めた学び—

本発表は、大学院日本語教師養成課程の教育実習生を対象に、模擬授業直後の振り返りディスカッションでのやり取りと、教育実習後の担当教員による実習生に対するインタビュー・データから、実習生が教育実習の過程で与えられた「場」をどのように捉えて活動に参加しているかを観察する。本発表では特に、教育実習生の言語教育観をデータに探り、実習生の「場」の解釈によって形成される「場」と、その「場」で生じる学びについ

て考察する。これらのデータをもとに、活動の参加者の「場」の解釈がいかにより「場」を形成していくかを論じる。

5. 1. 日本語教育実習生のディスカッションとインタビュー

本発表では、発表者が担当している大学院日本語教師養成課程の「日本語教育特別実習」という科目の授業内ディスカッションの録音・文字化データと、実習終了後に教育実習生に対して行ったインタビューの録音・文字化データを分析資料とする。

ディスカッション・データは、2019年春学期（15週間）に開講された「日本語教育特別実習」の授業において収集した。この授業を受講した大学院生は8名で、そのうち日本語ネイティブ話者が4名、日本語ノンネイティブ話者が4名であった。第1回から第5回までの授業は講義と活動が中心で、第6回から第15回までの10週間は教育実習生による模擬授業とその振り返りに充てられた。この模擬授業後の振り返りディスカッションでは、模擬授業を行った実習生が自己評価し、他の実習生と担当教員がコメントを加える。そして来たるべき教壇実習のために、検討すべき点を整理し、授業設計に反映させていくのが目的である。

インタビュー・データは、学期終了後、教育実習生自身の「日本語教育特別実習」全体に対する振り返りと、担当教員である発表者のフィードバックを中心に、実習生1人につき約30分録音したものである。実際の発表では、インタビューの具体的な内容を提示するが、次章では、分析と考察において着目した点に絞って説明する。

5. 2. 分析と考察

5. 2. 1. 教育実習生の言語教育観の相違と「場」の解釈

教育実習生の模擬授業直後の振り返りディスカッションは、模擬授業を行った実習生の自己評価、他の実習生からの質問と、質問に対する実習生の説明で構成され、実習生間の活発なやり取りが観察できる。実習生間のやり取りが活発になった誘因として、当該実習生の模擬授業についての他の実習生のコメントに対する抵抗や葛藤が挙げられる。他の実習生から「あそこであのような行動をとったのはなぜか」というような質問が投げかけられると、実習生は自分の行動について、質問者が理解したと見受けられるまで説明を重ねる。あるいは、質問者の方が納得できるまで話し合いを続ける。特に、自分とは異なる言語教育観など、ビリーフの違いが顕著になった場合、模擬授業を行った実習生は、他の実習生

のコメントを個人的な非難として捉え、活動自体を否定してしまう傾向が見られる。

ここで、ディスカッションにおけるヨウとサキ（仮名）のやり取りを例に挙げよう。日本語学を専門とするヨウは、初級日本語の授業では学習者に文法項目を身につけさせることが最優先であるという考えのもとに授業を組み立て、初級レベルの留学生が対象となる教壇実習を想定した模擬授業を行った。ヨウの模擬授業を観察していたサキは、振り返りディスカッションで「学習者に発話する機会を与えるアクティビティを行うべきだ」とコメントし、文法説明に終始するヨウの授業のやり方に納得できないことを示す。サキのコメントに対し、ヨウは「この段階では会話のアクティビティは必要ない」と述べ、その理由について自分が思うところを説明する。ヨウの説明は、サキだけでなく他の実習生にも受け入れられず、しばらく討論が続くことになる。

このような議論が示唆しているのは、模擬授業後の振り返りディスカッションという「場」を実習生がどのように捉えどのように参加しているかが、この振り返りからの学びの質を決定づける可能性があるという点である。この点については、以下、インタビュー・データとともに検討を加えるが、実習生らは模擬授業での反省点を授業設計に反映させ、より良い教壇実習を目指すことが目的であると理解していても、模擬授業にまつわる自分の指導内容や教え方、模擬授業中の行動などに他の実習生からコメントがあった場合、それを即座に受け入れることは少なく、ある種の抵抗と葛藤が見て取れた。

5. 2. 2. 教育実習生が求めた学びと「場」の形成

実習生に対するインタビュー内容の分析でも、上述の内容と同様のことが明らかになった。模擬授業後のディスカッションに対する期待と目的も実習生間で異なっていたことが確認でき、振り返りからの学びの価値と可能性をそれぞれが自ら決定づけてしまっていたことがうかがえた。

ヨウはインタビューで、他の実習生の質問の意味や意図が最初は理解できず、コメントも自分の模擬授業に対する単なる個人的な攻撃のように思われたと述べている。自分が担当する実習授業であるのだから自分が望むように行いたいと思っており、模擬授業後のディスカッションは、自分の教壇実習を成功させるためのアドバイスを求めるものであると捉えていた。しかし、他の実習生らが「全員で教壇実習を成功させる」という意思と態度を見せ、ヨウにも同じ気持ちが芽生えたとき、他の実習生からのコメントが「非難」から「批評」へと変化し、たとえ異なる意見であっても認めることができるようになったという。この教育実習期間を通して、実習生間で対話を重ねることによって所与の活動の意

義を理解し、その意義を最大限に活かせる「場」を形成していく。このような体感的に得られた認識は、「場」の解釈と形成、学びの実践として記憶に残ることになる。

5. 3. 活動を通して創造される「場」の多様性と流動性

以上のように、本発表は日本語教育実習生のディスカッションとインタビューを例にして、「場」の解釈と形成と記憶と、活動の参加者の期待と目的と学びとを関連づける。また、従来の日本語教育研究や実践の枠組みであれば、教育の成果や省察を探るためのディスカッションやインタビュー内容に、「場」の視点を導入して分析することで、別の側面を切り取って見せる（嶋津・大平・八木, 2020 印刷中）。

6. 「場」の研究の可能性

本パネルが扱う「場」の概念には、確立した定義というものがない。発表者らは、「場」の捉え方は多様に存在し、また、流動的に変容するものであるという共通認識を持っているため、そもそも定義づけする必要がない。一方で、パネルの企画趣旨で述べているように、「場」を切り口にした研究と実践の蓄積と体系化によって、「場」の捉え方を可能な限り明らかにし、実践において何が起こっているのかを観察し続けていく必要がある。

文献

- 尾辻恵美 (2016). メトロリンガリズムとアイデンティティ『ことばと社会』18, 11-34.
- 香川秀太 (2015). 「越境的な対話と学び」とは何か-プロセス, 実践方法, 理論, 香川秀太・青山征彦 (編)『越境する対話と学び-異質な人・組織・コミュニティをつなぐ』(pp.35-64) 新曜社.
- 嶋津百代・大平幸・八木真奈美 (2020 印刷中). 「場の考察から捉える日本語教育—活動と参加者と場の相互作用—」『ヨーロッパ日本語教育』第23回ヨーロッパ日本語教育シンポジウム論文集. ヨーロッパ日本語教師会.
- 三代純平 (2015). 日本語教育という場をデザインする—教師の役割としての実践の共有『言語文化教育研究』13, 27-49.
- 八木真奈美(2015). 「日本語学習者から日本語ユーザーへ—ある移住者のナラティブから

一」『第19回ヨーロッパ日本語教育シンポジウム予稿集』113. ヨーロッパ日本語教師会.

Pavlenko, A. (2002). Poststructuralist approaches to the study of social factors in second language learning and use. In V. Cook (Ed.), *Portrait of the L2 users*. (pp. 277-302) Clevedon: Multilingual Matters.

Pennycook, A., & Otsuji, E. (2015). *Metrolingualism: Language in the city*. Routledge.

【パネルディスカッション】

理念と実践の関係を考えるための協働的評価

—教師間の対話と内省プロセス—

話題提供者

広瀬 和佳子 (神田外語大学), 市嶋 典子 (秋田大学)

寅丸 真澄 (早稲田大学)

指定討論者

牛窪 隆太 (東洋大学)

キーワード

実践研究, 自己表現, 相互文化性, 複言語複文化

1. はじめに

本パネルの目的は、現場を異にする教師が互いの実践を協働的に評価することで、それぞれの実践や実践観にどのような変化が生じるのかを分析し、教師間の協働的評価の意義と可能性を議論することである。教師が自身の教育実践を対象に行う研究には多様な形態が見られるが、その多くは実践の方法や結果のみに焦点が当てられ、実践の基盤となる教師の理念や、理念と実践の関係が議論されることはほとんどない。しかし、具体的な実践事例はその時その場限りで生じる一回性の出来事であり、個別に実践の良し悪しを論じても、望ましい教育の方向性についての議論はなかなか深まらない。フィールドの異なる教師がその違いを越えて実践の理念を共有し、それぞれの実践の改善につなげるためには、理念と実践の関係に焦点を当てて実践を評価する必要がある。このような協働的評価を実現するには、まず、実践者が自身の教育理念、それを具現化した授業デザイン、授業プロセス、理念に基づく実践の意義づけ (評価) を示すことが必要だと考える。

話題提供者 3 名はこのような問題意識に基づき、教師間の協働的評価の実現をめざして、授業の参与観察、データの共有、相互授業分析を行い、試行錯誤を重ねている。本パネルでは、その試行錯誤のプロセスを 3 名それぞれの実践データとともに提示し、データを基に指定討論者と来場者も評価に参加することで、協働的評価の意義を議論したい。

2. 実践事例1：教師の枠組みを超えて創造される自己表現の可能性（広瀬）

事例1では、学部留学生を対象とした日本語表現（作品制作）の授業について報告する。実践者が重視するのは、学習者が卒業研究につながるような自分のテーマを発見し、クラスでのやりとりを通して考えを深めること、テーマにあった表現形式（レポート、小説、スピーチ、動画など）を選び、自分のことばで表現することである。表現形式を自由としたのは、過去の実践における学習者と実践者の、書くことに対する評価のズレが影響している。本発表では、本実践を通して認識された学習者と実践者のズレ、さらには実践者と協働的評価者とのズレを提示し、ズレの意味を分析することで実践者に生じた変化について報告したい。なお、本稿では、来場者と協働的評価を行う際に評価の対象となる、実践の理念と、理念と現実の間で生じた実践者の「迷い」を中心に述べる。

2. 1. 実践の意図と背景

本科目を上記のようにデザインした理由は、大きく二つある。第一に「書くこと」を敬遠する学習者が多いため、自己表現として書くことの可能性、楽しさ、面白さを知ってほしかったからである。第二に、自分自身の関心、興味から発展させた「テーマ」を発見し、他者との対話を通して考えを深めるプロセスを経験してほしいとの思いがあった。本科目の対象者は2年次以降の学部留学生であり、大学で学ぶために必要なレポートの書き方は初年次教育で日本人学生とともに学んでいる。しかし、この段階で書くことに苦手意識を持つ者が多い。本科目では、書かなければならないものを書くのではなく、書きたいと思うものを見つけることに、できる限り時間をかけたいと考えた。さらに、本科目の次のステップとして、自分が見つけたテーマを卒業研究につなげてほしいという思いも強くあった。本学の卒業研究は必修ではなく、論文または制作（翻訳や eBook、映像作品など）のいずれかを自身で選択することができる。卒業研究を行うゼミは、日本人学生との交流を深め、ほかでは経験できない多くの学びが得られる場であるにもかかわらず、留学生の履修が極めて少ないからである。

なお、本科目をデザインした背景にある、発表者の書くことに対する考え方、教育観についても述べておきたい。第二言語教育において、書くことの難しさは、書き方（形式）の問題として論じられることが多い。学習者は書き方さえ分かれば書けるのだから、正しく適切に書けるよう指導することが重要だとされる。しかし、発表者は自身の実践研究（広瀬 2015）を通して、学習者が抱えている最大の問題は書く内容が見つからないことに

あると考えるようになった。

さらに、教師のこのような考え方（枠組み）さえも、遥かに超えていく学習者の自由な表現を教室参加者とともに評価した経験が、学習者自身が表現形式を選ぶという授業デザインを構想するきっかけとなった。本稿では詳しく述べられないが、ある学習者（Aと呼ぶ）は、クラスの約束事としてのレポートの形式をまったく無視して突然長文のレポートを提出した。それまで執筆意欲が見られなかったAの変化にクラスメートも教師も非常に驚き、戸惑った。しかし、Aが伝えようとした自身の「血の繋がらない家族への愛」というテーマと、小説のような独特の文体は、読み手の心を強く揺さぶり、彼が書いた文章をそのまま受け入れるべきだという雰囲気クラスで作られていった¹。発表者は当初、Aの文章を何らかの結論を持つレポートに軌道修正できるのではないかと考えた。形式よりも内容が先にあると考えていたはずの自分が無意識のうちにある一定の枠組みに学習者を押し込めようとしていたのである。学習者は教師の枠組みから自由であろうともがき、自分らしい表現を創造しようとしており、またその力を十分備えていた。そのことに改めて気づいたとき、本科目の構想が浮かんだ。しかし、教師が設定する枠組み（形式）は、書き手の意図を読み手が理解するために必要な要素、ルールの一つであり、書き手は枠組みを完全に無視して表現できるわけではない。そのバランスをどう取ればよいのか、本科目の実践においても、この問いに対する答えは明確になっていない。次節では、本科目の概要を述べたうえで、この問いを発表者の迷いとして改めて記述してみたい。

2. 2. 実践の概要

本科目は週1コマ90分、15週のクラスで、2017年度から開講しており、今期（2019年度）で3年目となる。授業目的は上述のとおりで、履修者は2017年4名、2018年7名、2019年5名と少ない。書くこと（作品制作）はすべて授業外の課題として行い、教室では、作品の構想、進捗状況について報告し合い、それぞれの作品テーマについて意見を交わし、作品への助言・コメントを述べる活動が中心となっている。作品の進捗状況はMoodle (LMS) 上で共有し、授業終了後はそのつど、他者の作品に対するコメントを改

¹ Aのレポートの後半が抽象的に愛の重要性を述べる結論に留まったため、クラスメートも教師も前半の文章の魅力が失われてしまったと感じ、Aにそのことをコメントしている。Aはのちにこのレポートを発展させ、卒業制作として自分史を書き、完成させた。

めて文章にまとめて投稿することを学習者に課した。教師も教室参加者として作品にコメントするとともに、作品制作に必要なリソース、モデル作品や参考文献の紹介などを行った。15週間の授業は図1のように大きく三つの期に分かれ、教師のサポートはI期の活動において、学習者の興味・関心をいかにテーマにつなげるかが中心となった。なお、2017年度から2019年度の授業で制作された作品の内訳は、論文5、スピーチ5、小説4、インタビュー・レポート1、動画1であった。

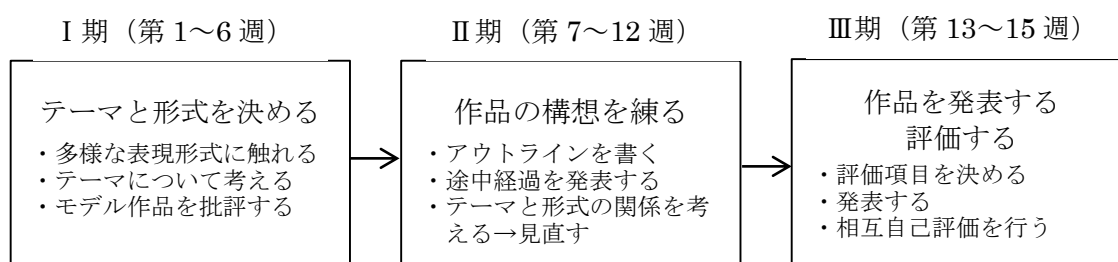


図1 授業の流れ

2. 3. 実践に対する迷いと協働的評価による気づき

本科目を協働的評価の対象としたのは、実践が現在も試行錯誤の段階にあるからである。自分のテーマと表現形式を決める図1のI期に多くの時間が割かれることで、作品を練り上げる時間が不足してしまう。また、小説や動画など教師の専門外の領域を扱うことへの躊躇もあった。つまり、授業デザインの根幹部分において迷いがあったのである。

本科目に限らず、発表者は対話を通して深く考えるプロセスを重視しており、読むこと、話すことを中心的な活動とするクラスでは、ある程度その目標が達成されているという手応えがあった。それはつまり、教師が学習者に考えてほしいこと(テーマ)を読み物の素材等で具体的に提示すれば、教師が意図した方向で対話が始まり、教師が重要だと考えている観点から学習者が話したり、書いたりできるということである。

しかし、本科目では、対話を通して深く考えるに値するテーマ、つまり学習者自身が考えてみたいと思うテーマを見つけることが最大の課題となる。学習者は教師の予想を遥かに超えて自由な表現を創造していったが、それは、教師が意識的、無意識的に設定している授業の枠組みが崩れていくことを意味する。自ら望んでそのような場をつくったとはいえ、学習者との対話を重ねて方向性を決めるプロセスにおいて、教師は何を到達目標に置くべきか悩み、判断が揺れることも多い。

一方、学習者へのアンケートやインタビューからは、自由な形式で作品を制作できることに魅力を感じ、自身の作品に満足している様子がうかがえた。また、表現形式は様々であるが、テーマには参加者間に通底する部分があり、15週間対話を重ねた影響、考えの深まりも見られた。しかし、本科目の履修者が先述した学習者Aのように、書かずにはいられない自分のテーマを見つけ、それを他者に伝えるための表現を獲得できたのか、また本科目がそれを支える役割を担えたのか、実践への評価が定まらないのが現状である。

協働的評価は、このような発表者の迷いを言語化し、実践データを他の話題提供者2名と共有したうえで、3名での対話、1対1での対話を複数回重ねた。対話を通して発表者が得た気づきは以下の3点にまとめられる。

1. 教師が設定した枠組みに収まらない学びの存在
2. 「書かれたもの」を「書くプロセス」とともに評価する困難さと重要性
3. 実践の文脈と「迷い」の言語化が実践の改善につながる

発表では、上記の気づきに至るプロセスをデータとともに提示し、本稿で記述した実践の理念と「迷い」を他の実践者はどのように解釈し、評価するのかという観点から指定討論者、来場者と議論したいと考える。

3. 実践事例2：相互文化性における文化観の混在と矛盾（市嶋）

3. 1. 実践の意図と背景

筆者は、2011年から、現在まで、様々な文化論を批判的に読み、他者との対話を重ねることによって、最終的に自身の文化に対する考え方をレポートにまとめていく日本語教育実践を行ってきた（詳細は市嶋2012を参照）。

2014年7月に行った上記の授業では、ある学習者から提出された日本での留學生活と文化の関係について書かれたレポートをめぐり、学習者間で以下のようなやりとりがなされた。

A：授業の時、いろいろなことを話しても、授業の外で会うと無視される。

B：他の授業の先生に聞いたら、日本人は授業が終わるとプライベートの時間になるから、プライベートには入ってきてほしくないからと・・・日本人にはウチとソトがありますから。

C：異文化コミュニケーションの授業で、いろいろな国の人の考え方の違いを話して、文

化の違いを見つけました。韓国人だったらどうする、日本人だったらどうするとか。

D：無視するのは文化の違いだから仕方がないだと諦めています。

秋田大学では日本人と留学生が共に学べる授業を多数提供している。授業内で交流する機会も多いのだが、その後の関係性構築になかなかつながらない現状がある。上記の語りからは、学習者達がこの問題を「文化の違い」や「日本人のウチとソト」として意味づけていることが分かる。学習者達は、様々な経験から、固定的な文化観を形成し維持している。このような学習者の文化観は毎学期、繰り返し語られる。そのイメージが更新されなのまま帰国する交換留学生も少なくない。

言語教育においては、相互文化的能力を育む教育を構想することの重要性が主張されている (Byram2008)。細川 (2016) は、「相互文化性」とは、個人それぞれが異なる文化を持つ (同じ文化の個人は存在しない) という前提のもと、自らのイメージ・解釈としての「文化」に気づき、同時に、それぞれの個人のさまざまなイメージと解釈からつくられた「文化論」の罫を乗り越えつつ、自己と他者が協働して関係性を構築し、新しい創造的な世界を築いていくというプロセスを指すものであるとする。上述した事例のような、学習者の固定的な文化観を更新するためには、「相互文化性」を創造する実践の場の構築が必要になる。

本稿では、「相互文化性」を創造する日本語教育実践とはどのようなものか、また、そのような場において、学習者は具体的にどのような「相互文化性」を創造することができるのかを考察する。

3. 2. 実践の概要

以下では、2015年前期に開講した日本語教育実践 (1コマ90分、15週) をもとに「相互文化性」を考察する。本実践は、初級後半の交換留学生を対象としたもので、7名の学習者が履修した。実践では、それぞれが、秋田の人、もの、ことに関するテーマを選び、なぜ、そのテーマに興味を持ったのかをレポートにまとめ、その考えをもとに、インタビューを行った。そして、インタビュー相手の考え方と自分の考え方との関係についてレポートにまとめていった。評価については、「対話的アセスメント」(市嶋 2014) を行った。

3. 3. 混在する文化観

以下では、イスラエルからの交換留学生 E の事例をもとに、どのような「相互文化性」が創造されたのか察する。

E は、元留学生で国際結婚し、長年、秋田で暮らす中国人女性 F にインタビューし、「秋田に住む元留学生の人生」というタイトルのレポートを書いた。E は、当初、レポートに「私にとって日本の料理と文化はイスラエルの料理と文化ととてもちがいます。一方日本の料理と文化は中国の料理と文化ちょっと同じようです。私は私たちの間の違いを調べたいです。」と記し、自身と F の文化的違いを明らかにしようとしていた。この文章からは、E が、文化相対主義的な視点でレポートを書こうとしていたことが分かる。

一方で、インタビュー相手の F は、インタビューの中で、E に、秋田での生活や自身の考えを①②のように語った。(以下は、E のレポートより抜粋)

①人はちょっと違います、秋田の社会がより閉鎖的な社会であり。私は中国人ですが、彼らは私が日本人だと思うときには、より簡単です。それでも日本人の多くは、特に高齢者には、中国含め、外国人に閉じています。

②私は好きではない何かがある、その出身に応じてを設定することは人々、日本人、イスラエル人、中国人、我々は性格によって皆を判断する必要があります。国籍で判断するのではなくお互いを知ることが大切です。

E は、上記の F とのインタビューの内容を 2015 年 6 月にクラス内で共有した。以下は、この内容にもとづいて展開されたクラス内でのやりとりの一部である。

E : やっぱ日本人はウチとソトが強いと思う。そういう文化があるから。

G : でも、それは、実はどこでもあることなんじゃない？例えば、私の国でもそういうことはあるから。

E : そう。うーん・・・

E は、インタビュー相手の F の①の発言に注目し、日本人の「ウチとソト」という文化本質主義的な視点を提示した。一方で、G から、それは、どこの国でもあることなのでは

ないかと指摘され、Eは、自身の文化観を再考することになる。

Eは、クラス内でのやりとりを経て、最終的に結論に以下のように記した。

Fさんは出身に応じて人々を日本人、イスラエル人、中国人のように設定するのではなく、我々は性格によって皆を判断する必要がある、国籍で判断するのではなくお互いを知ることが大切と言いました。

私もこのことを信じているのでデ(ママ)色々な国の友達があります。また、私は日本に来る前、日本の女性について多くのことを読んで、しかし、それはまだそれを本当の人生の物語を聞くと同じではありません。

3. 4. 相互文化性とは何か

学習者Eのレポートやクラスでのやりとりからは、Eの文化観が混在している様子がうかがえる。Eは、当初、日本人、中国人、イスラエル人の文化の違いとうような文化相対主義的な文化観をレポートの主軸としていた。その後、インタビュー相手とのやりとりにより、日本人の「ウチとソト」という文化本質主義的な文化観を示した。これについては、クラスメートのGから、「ウチとソト」は日本に特別なことではないという指摘を受けると、Eは、再度、自身の主張を問い直すことになる。そして、最終的にインタビュー相手が語った、国籍によらず、性格によって人を知ることが重要であるという主張を結論として記述した。Eの文化観は相対主義的なものから本質主義的なもの、多様性を認めるものというように直線的に変容していったというよりは、他者とのやりとりを通して、複数の文化観を混在させていったものであると考えられる。その文化観は必ずしも一貫しておらず、相反するものでもあった。Eは、結論として、最終的には、Fの主張を採用するが、必ずしも、この主張にEの文化観が集約されているわけではない。Eの事例からは、「相互文化性」とは、矛盾しながらも、複数の文化観が混在し、その文化観は他者との間で形成されていくものであり、決して一つの考えに集約されるものではないものとして考えることができる。言語教育実践者として、このプロセスをどう考えるのか、他の話題提供者や指定討論者と協議し、フロアと共に考えたい。

4. 実践事例3：学習者・教師・教室の「枠」を越える実践の可能性（寅丸）

事例3では、複言語複文化社会においてどのように生きていくのかということテーマ

にした日本語教育科目（学部共通科目、全16週）の授業について報告する。

実践者が重視するのは、複言語複文化社会のありようについて学習者の知識を深めるとともに、学習者に生活の文脈の中で「多様な背景をもつ他者とどのように共生していくのか」という授業全体の問いについて考えさせることである。本発表では、協働的評価を通して明らかになってきた学習者の前提、すなわち思考と価値観の「枠」と、教師を含むクラス全体を覆う「枠」の存在、およびそのような「枠」を教室活動を通して越えていくことの必要性と仕掛け、および可能性について報告する。

4. 1. 実践の意図と背景

本科目は、学部共通科目として全学部生に広く開かれた科目として、2019年度秋学期に開講した。多様な背景を持つ人々が社会の中で共に暮らしていく過程で生起する事象について、日本語教育の視点から考えることを目的としている。授業では、社会文化的背景の異なる他者と接触し、共存し、時には融合していく時に生じる異文化間コミュニケーション上の課題や多様なコミュニケーション・ストラテジー、世界のグローバル化とともに生まれてきたバイリンガリズムやハイブリディティなどの概念について、具体的な事例に基づいて理解を深める。そして、それらの知見を踏まえ、大きく変貌する社会の中でどのように人々と関わり、生きていけばよいのかを学習者間で主体的に考えていく。

学部共通科目という性格上、学習者は目的も背景も様々であり、開講前から、本科目のテーマである「複言語複文化社会」に関する前提知識が十分でないことが予想された。また、「生きる」というテーマが抽象的なため、学習者が当事者意識を持って考えることが難しいのではないかという懸念もあった。

そのため、授業設計においては、いかに学習者の興味を喚起しつつ専門知識を深めるか、また、いかに主体的に授業に参加させ考えさせるかということが大きな課題となった。発表者は、学習者同士の協働による知の構成と、学習者が積極的に問題意識を持って関わられるような主体性の向上を目的として、次の点に留意してクラス設計を行った。

1. 問いによって学習者の興味を喚起する。問いを展開させつつ、主要概念の講義とグループ・ディスカッションによる問題点の指摘や解決策の提案等を行う。
2. 前半後半の各8週は、それぞれ同じグループで活動し、グループの中で情報共有、問題提起、解決策の提案、合意形成等を行える協働コミュニティを作る。
3. 学習者に当事者意識を持たせるため、生活に身近な話題や素材を活用する。

このような試みにより、学習者は複言語複文化社会における事象について知識を広げたり、それぞれが問題意識を持ち、グループ内で主体的に意見を述べたりすることができるようになった。しかし、ここで発表者は、学習者の複言語複文化社会に対する捉え方が一面的であり、発表者が期待していたような「深まり」のないことに違和感を持つようになった。知識はあるが、概念的、表面的な理解に留まっているという印象である。

4. 2. 実践の概要

本科目は、週1コマ90分、前半と後半が各8週で全16週からなっている。前半と後半は科目としては別科目であるが、内容的なつながりが強いので、前半と後半を通して履修する学習者がほとんどであり、2019年度秋学期は34名であった。全学部生を対象に開講されているため、履修者の本属は文系学部を中心に多岐にわたっていた。

授業は毎回、次のような流れで行われた。

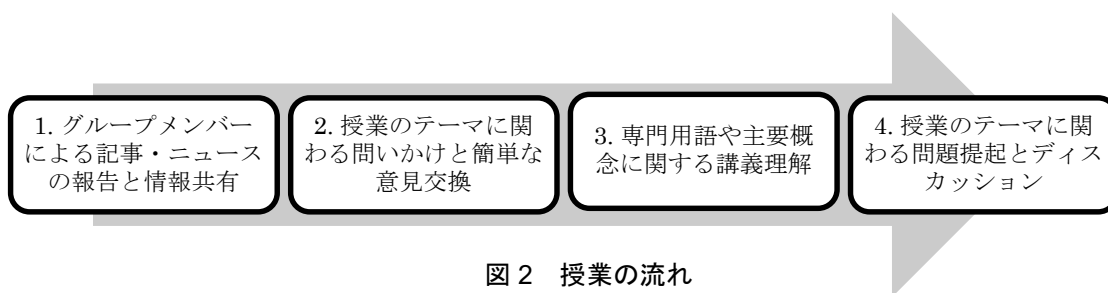


図2 授業の流れ

1. 授業開始時、グループ内で決めた順番で毎回一人が、複言語複文化社会に関わる新聞記事やニュースから興味のあるテーマについて報告し、意見交換を行う。
2. 授業のテーマに関わる問いかけが行われ、簡単な意見交換を行う。
3. 専門用語や主要概念の紹介を中心に授業のテーマに関する講義を行われる。
4. 2, 3を踏まえて、2を拡大した問題提起とそれに対するディスカッションを行う。

4. 3. 実践に対する違和感と協働的評価による気づき

本科目を協働的評価の対象としたのは、複言語複文化社会に対する捉え方に対する違和感の原因とその改善策を検討するためであった。協働的評価では、協働的評価者と問題の共有や授業見学、対話が行われた。具体的な改善策についての議論には至らなかったが、発表者は、評価者との対話を通して次のような気づきを得ることができた。

1. 学習者の思考と価値観の「枠」(学習者の生育環境と経験による)

2. 教師を含めたクラス全体を覆う思考と価値観の「枠」(大学の学習環境による)

3. 学びの場として、教室活動を通して1や2の「枠」を越えていくことの必要性

一つ目は、学習者の思考と価値観の「枠」である。たとえば、「駅で外国人に英語以外の自国語で話しかけられたらどのように対応するか」という問いに対して、学習者の大半は「英語で対応する」と答えている。授業で非言語コミュニケーションを取り上げたにもかかわらず、学習者にはほとんどの外国人に英語が通じるという思い込みがある。英語第一主義の社会的価値観や、外国人と英語でコミュニケーションをとる機会の多い都会の生活環境から考えれば、やむを得ないとも言える。また、経験途上の学習者に人生経験に根差した「深い」思慮を求めることはできない。しかし、発表者が複言語複文化社会に対する学習者の捉え方に違和感を持ったのは、このような「思考停止状態」に起因している。

二つ目は、学習者と教師を含むクラス全体の思考と価値観の「枠」である。協働的評価者との対話では学習者の言語偏重が指摘されたが、それにより、身体性が欠如しつつある学習者の知的傾向や学習環境、講義内容、能力評価観等について振り返ることができた。これは大学の教室、ひいてはある種の高等教育機関全体が有する「枠」であり、内部者であるがゆえに、教師自身もその存在に気づかずにはいた「枠」であったと考えられる。

三つ目は、学びの場として、教室活動を通してこれらの「枠」を越えていく必要性である。言語偏重の例で言えば、これに気づき越えないかぎり、学習者のコミュニケーションの世界は狭小なものに限定されてしまう。学ぶことがそれまでの思考や価値観の「枠」を越えることならば、無自覚、無批判のまま「枠」に留まることは真逆な事態である。

人はそれぞれの思考や価値観、前提を有しているが、学びや経験によって常にそれを更新していく。教室では、教師は学習者の学びのありようを的確に捉え、学習者が思考や価値観をより広く深く更新していけるような学びの仕掛けを作る必要がある。また、教師は、自身と学習を取り巻くより大きな「枠」に対しても意識的、批判的でなければならないだろう。そして、「枠」を越え閉塞的な状況を打ち破るには協働評価者による外側からの視点、すなわち「他者の視点」が有効だろう。「他者の視点」も「第三の枠」に過ぎない。しかし、発表者は、教師が自身の教室における学習者の学びを正確に捉えるとともに、自身を含めたクラス全体の「枠」に気づくためには、「第三の枠」を持った協働的評価による「他者の視点」が重要になると考える。パネルでは、本実践を取り巻く「枠」の存在とそれを越える仕掛け、および本実践の可能性についてフロアとともに議論したい。

文献

- 市嶋典子 (2012). 対話的読解授業の試み—学習者が創る文化論に注目して『秋田大学国際交流センター紀要』1, 43-52. <http://hdl.handle.net/10295/1947>
- 市嶋典子 (2014). 『日本語教育における評価と「実践研究」—対話的アセスメント—価値の衝突と共有のプロセス』ココ出版.
- 寅丸真澄 (2017). 『学習者の自己形成・自己実現を支援する日本語教育』ココ出版.
- 広瀬和佳子 (2015). 『相互行為としての読み書きを支える授業デザイン—日本語学習者の推敲過程にみる省察的対話の意義』ココ出版.
- 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・外国語を越えて』(pp. 2-19) くろしお出版.
- Byram, M.S. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship: Essays and reflections*. Clevedon, England: Multilingual Matters.

第6回年次大会協賛

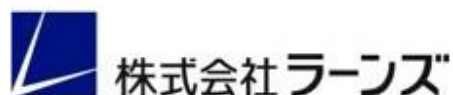


CASIO.



ココ出版

スリーイーネットワーク



日本語教育の専門書店 大谷書店

日本語学習者のためのテキスト、問題集をはじめ、これから日本語教師を目指す方や現役の日本語教師の方が必要とされる専門書、視聴覚教材、視聴用DVD等をご用意し、皆様のお越しを心よりお待ちしております。

ご来店いただいた方にはもれなく特典がございます。

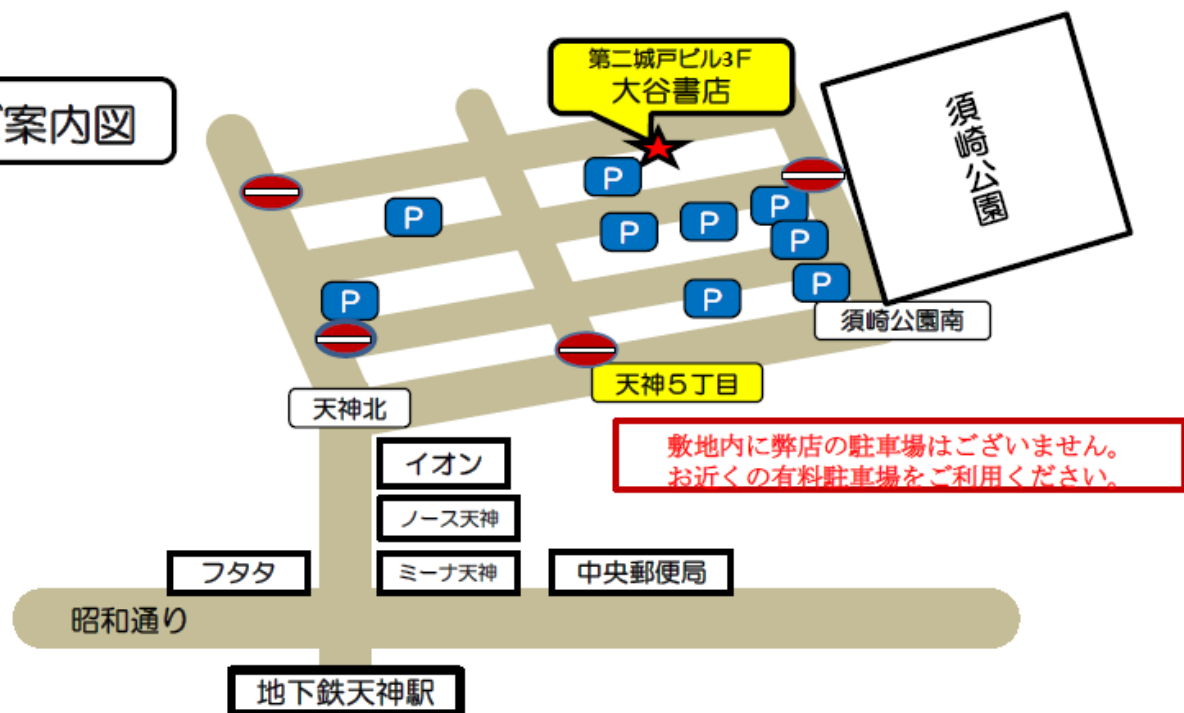
★弊社でご購入いただく際のお支払い方法は現金のみです。クレジットカードや図書カードでのお支払いはできません。

営業時間	定休日
月曜日～金曜日 AM11:00～PM6:00 土曜日 PM12:00～PM4:00	日曜日・祝日

〒810-0001福岡県福岡市中央区天神5-4-16 第二城戸ビル3F
TEL: 092-737-3100 FAX: 092-737-3103
E-mail: info-order@otanishoten.jp

※弊社ホームページは「大谷書店 福岡」で検索ください。

ご案内図



◎ (宅急便やゆうパックによる) 国内発送、(EMSやSAL便による) 海外発送について

①国内発送: 午後4時【※土曜は3時】までにご注文いただければ、当日発送しております。

※沖縄への発送の場合、当日発送は午後1時までいただいた注文に限ります。

※春と秋の繁忙期は当日発送ができない場合があります。

②海外発送: 入金確認後の発送となります。

▲在留資格「特定技能」の受け入れ支援

登録支援機関として「特定技能」で就労される方を受け入れる際のお手伝い

▲技能実習生

監理団体として技能実習生を受け入れる際のお手伝い

▲大学生インターンシップ

海外の大学生をインターンシップ生として受け入れる際のお手伝い

外国の方の受け入れを行なっている法人様の様々なサポートを行なっております
市場開拓、福利厚生、教育・情報提供、共同購買、リース事業も行なっております

▲当組合にご加入済みの法人様の業種一覧*

0113	野菜作農業(きのこ類の栽培を含む)
061	一般土木建築工事業
072	とび・土工・コンクリート工事業
073	鉄骨・鉄筋工事業
075	左官工事業
076	板金・金物工事業
078	床・内装工事業
079	その他の職別工事業
083	管工事業(さく井工事業を除く)
092	水産食料品製造業
093	野菜缶詰・果実缶詰・農産保存食料品製造業
131	家具製造業
165	医薬品製造業
183	工業用プラスチック製品製造業
193	ゴムベルト・ゴムホース・工業用ゴム製品製造業
246	金属被覆・彫刻業・熱処理業
253	一般産業用機械・装置製造業
266	金属加工機械製造業
269	その他の生産用機械・同部分品製造業
284	電子回路製造業
392	情報処理・提供サービス
484	こん包業
5222	酒類卸売業
534	鉄鋼製品卸売業
586	菓子・パン小売業
7022	建設機械器具賃貸業
742	土木建築サービス業
854	老人福祉・介護事業
891	自動車整備業

*これらの業種以外でもご加入いただけます

常に募集中!



ミャンマー語が堪能な方



ベトナム語が堪能な方



タイ語が堪能な方

社内日本語教育のご提供

・技能実習生	入国後講習	約1ヵ月(176時間)
・技能実習生	配属後日本語教師派遣講習	都度受付
・建設就労者	配属後日本語教師派遣講習	都度受付
・特定技能	日本語に関するご相談、支援	都度受付
・日本語能力試験	対策講習	都度受付

通訳翻訳事業

アンケートの用紙の翻訳や研究承諾書の翻訳、
インタビュー通訳等のご利用は当組合へ

従業員の方の在留資格についてのご相談

外国の方の受け入れに関わるご相談はグットハーモニー協同組合へ
在留資格「特定技能」への資格変更等に関するご相談もお受けいたします
お気軽にお問合せ下さい

グットハーモニーからグッドビジネス

☎ 0798-31-3011

✉ info@g-harmony.jp

🌐 www.g-harmony.jp

🏠 西宮市馬場町 2-22-101



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

日本語教育における「学習者主体」の提案者が、ことばと文化の統合をめざした実践研究を経て、言語文化教育学の思想にいたるまでの、15編の論文と5つの【論点】を収録している。

▽日本語教育学の新潮流 24

言語少数派の子どもの概念発達を促す教科学習支援

母語と日本語が融合したことばのやり取り

滑川恵理子著 3,600円+税 ISBN 978-4-86676-013-1

母語と日本語の両方を用いた教科学習支援の実践を行い、子どもたちの概念発達のプロセスを記述。日常生活から得た知識や体験を、授業で扱われる抽象概念に発展させることの重要性を説く。

▽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

中国の大学の日本語専攻課程において行った卒業論文の支援活動をもとに、学習者の表現力と思考力を育む卒業論文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

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・館谷由理編 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

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・リーディングの有効性はもとより、どのような点がいま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

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 ISBN 978-4-904595-29-9

創刊号 ISBN 978-4-904595-39-8

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

No.7 ISBN 978-4-86676-019-3



『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、それぞれの眼差しで意味づけることで、実践をより豊かで多様なものに変えていくことができる、という信念の下に創刊された。各号、巻頭で特集を組み、4つのカテゴリー（実践のアイデア・リソース、実践紹介、実践報告、実践研究）への投稿原稿とコラムを掲載している。

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



新完全マスター単語 日本語能力試験N1 重要2200語

3月発売予定

石井怜子監修 守屋和美・米原貴子・青柳方子・王亜茹・大野純子・木村典子・小谷野美穂・齋藤明子・塩田安佐・鈴木英子・田川麻央・森田亮子・山崎洋子 著 A5変判 374頁 本体1,600円+税

様々な分野の言葉を幅広く身につける必要がある上級の学習者のための単語帳です。上級に必要な2200語を品詞やカテゴリごと(「社会」「経済・産業」「身体・健康」など)に配列し、よく使われる複合語、派生語などの関連語もあわせて確認できます。約200語ごとに読み物があり、学習した単語の理解度を確かめられます。見出し語と読み物の音声が無料で聞けるアプリを配信予定。英語、中国語、ベトナム語訳付。単語、例文、文章の訳が隠せる赤シート付属。



日本語能力試験N3 模擬テスト<1> 日本語能力試験N3 模擬テスト<2>

3月発売予定

千駄ヶ谷日本語教育研究所 著 B5判 29頁+別冊52頁 CD1枚付 本体900円+税

日本語能力試験の模擬試験1回分を収録。学習者が本試験の形式に慣れることができるよう、出題形式を同じにし、問題冊子を取り外して使用できる体裁にしました。試験前のレベルチェック、腕試し、総仕上げ等にご利用いただけます。



初中級レベル

ロールプレイで学ぶビジネス日本語 —場面に合わせて適切に話そう—

3月発売予定

村野節子・山辺真理子・向山陽子 著 B5判 174頁+別冊21頁 本体1,800円+税

初級修了時から使えるビジネス日本語教材です。職場での必要最小限のビジネス日本語を学び、相手に失礼のないコミュニケーションがとれることを目指しています。特に口頭能力の養成を重視し、各課には「話すタスク」、数課ごとに「総合タスク」としてロールプレイを豊富に取り入れています。忘年会や転勤など日本文化や習慣と関連した場面も提示しています。音声はWebにて公開予定。英語、中国語、ベトナム語の翻訳付き。全14課構成。



新訂版 留学生のための論理的な文章の書き方

好評発売中

二通信子監修・著 佐藤不二子 著 B5判 111頁+別冊22頁 本体1,400円+税

レポートや論文の文章は、作文や感想文と違い、論理的に文章を組み立てて展開していくことが求められます。まず第I部で、論理的な文章を書くために必要な文体や文法、句読点、引用文の書き方など基本的な知識を身につけます。続く第II部で、文章の構造や表現を学んで作文課題に取り組み、最後にまとめとしてレポート作成を行います。別冊には、解答のほか、教師向けに教科書の概要と第II部の各課の説明がまとめられています。改訂に際し、文章を一部新しいものに差し替えています。構成に大幅な変更はございません。



中学生のにほんご 社会生活編 —外国につながるある生徒のための日本語—

好評発売中

庵功雄監修 志村ゆかり 編著 志賀玲子・渋谷実希・武一美・永田晶子・樋口万喜子・宮部真由美・頼田敦子 著 B5判 152頁+別冊60頁 本体2,000円+税

日本語支援を受ける、外国につながるある中学生を対象とした日本語教科書『中学生のにほんご 学校生活編』に続く第二冊目です。本書では、教科学習への橋渡しを目指して、教科を学ぶ際に必要な中級レベルの「改まった日本語」を学びます。また、生徒たちが社会へ意識を向けられるよう、身近な社会問題、文化などをテーマとした文章を読み、自分の感想・意見が述べられるようになっています。生徒の理解を助けるイラストや図を多用していますので、先生・支援者とともに楽しくお使いいただけます。ウェブサイト無料補助教材：五十音順の言葉リスト(英語・中国語・スペイン語の語彙訳付き)



外国人生徒のための教科につなげる日本語 基礎編

好評発売中

有本昌代 著 B5判 268頁 本体2,000円+税

外国にルーツを持つ高校生を主な対象とした日本語教材です。日本語学習を通し、教科の基礎となる語彙・知識を学びながら、考える力、表現する力を育てることを目的としています。教科内容に関連したトピックについて、漢字・言葉・文法の学習を行い、内容理解の問題を解きます。最後にまとめとして、リサーチ、発表、ビデオ作成などの活動を行い、学んだ知識を活用しながら伝達力、発信力を養います。今後、応用編(中級レベル)、発展編(上級レベル)を発行する予定です。ウェブサイト無料補助教材：リスニング音声、絵カード、言葉カード、指導の目安、評価表、サンプルトピック

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 Higa Luis.

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

株式会社ラーズ 企画制作部

担当：石井、中原

E-mail: 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6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)
安達 万里江 (関西学院大学) 会場校委員
牛窪 隆太 (東洋大学) ※※
大平 幸 (山梨学院大学)
小原 俊彦 (大阪大学)
北出 慶子 (立命館大学)
木谷 真紀子 (同志社大学) 会場校委員
金 孝卿 (早稲田大学)
工藤 理恵 (フェリス女学院大学)
後藤 多恵 (同志社大学) 会場校委員
佐藤 慎司 (プリンストン大学) 企画担当
佐野 香織 (早稲田大学)
嶋津 百代 (関西大学) 企画担当
牲川 波都季 (関西学院大学) 企画担当
高岸 雅子 (同志社大学) 会場校委員
高村 めぐみ (愛知大学)
田嶋 美砂子 (茨城大学)
寅丸 真澄 (早稲田大学)
中井 好男 (同志社大学) ※
中山 英治 (大阪産業大学)
西島 順子 (京都大学) 会場校委員
飛田 勘文 (早稲田大学) 企画担当
前野 文康 (KIJ 語学院) 会場校委員
宮本 敬太 (グットハーモニー協同組合) 会場校委員
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6回年次大会予稿集

2020年3月14日 第2版発行

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
