

言語文化教育研究学会

第八回年次大会 予稿集

2022.3.5 ± 6 日

オンライン開催

第8回年次大会参加者へのご案内

1. 大会概要

大会テーマ : ディスアビリティ・インクルージョンと言語文化教育

大会HP : <http://alce.jp/annual/2021/>

日程 : 2022年3月5日(土), 6日(日)

場所 : 全面オンライン開催 (Zoom)

※ご参加の際は、大会HPの[オンライン開催にあたっての注意事項]、及び、下記をご確認ください。

本大会では事前の調査に基づき、手話通訳による情報保障を行なっております。情報保障に関する情報は、以下にて随時公開いたします。

<https://1drv.ms/u/s!ArmKNvmqdEhNk2VS7F1BsRixEjZ1?e=b4Y9ea>

2. 大会への参加

本大会は事前申込制となっており、当日受付はいたしません。2月15日までに申込をされた方には、事前に参加方法の詳細をお知らせいたします。詳しくは大会HP (<http://alce.jp/annual/2021/>) でご確認ください。

また、本大会はZoomを使用しての開催となります。ご参加に際しては、以下の事項をご確認ください。ご理解とご協力をお願いいたします。

- (1) 情報保障のために必要な事項について下記を参照し、事前に確認する。

参照フォルダ : <https://1drv.ms/u/s!ArmKNvmqdEhNk2VS7F1BsRixEjZ1?e=b4Y9ea>

- (2) ウェブ会議システム用のウェブカメラやマイクの準備をする。
- (3) 年次大会当日にインターネット接続が安定した環境を確保する。
- (4) 当日にカメラやマイクをONにして発表の視聴と質疑応答が可能な環境を確保する。
- (5) Zoomのミーティングに参加するためのURLおよびパスワードの情報は絶対に他の人に教えない。
- (6) 当日は発表開始時間前にZoomミーティング(オンラインの会場)に入室する。
- (7) 当日は参加申し込みフォームに登録した氏名と同一の氏名を表示の上で参加する。
- (8) 発表中はマイクやカメラをOFFにし、質疑応答の部分では差し支えない範囲でカメラをONにして質問をする。
- (9) Zoomのバージョンを確認し、最新版をインストールしておく。

参照サイト : <https://zoom.us/jp-jp/meetings.html>

3. 談話室・懇親会

ご参加の皆さまの交流の場となるよう、談話室と懇親会を設けています。

談話室

アフターセッション（オンライン懇親会）

URLは決定次第お知らせしますので、事務局からのお知らせをご確認ください。

4. 発表の認定

以下の2つを発表者が行うことで、発表が成立したと認定します。

①学会事務局への予稿集原稿の提出

※ ポスター発表の場合は、ポスター（PDFファイル）の提出も含む。

②Zoomによる年次大会当日の発表

ただし、②の発表に関して、当日機器や接続のトラブルがあり双方が努力したにもかかわらずZoomでの発表が行えなかった場合、発表者の予稿集原稿の公開を持って発表成立を認定します。なお、発表成立日時は年次大会当日の日付とします。

5. 注意事項

発表者ならびに参加者の皆様には、以下の注意事項をご確認いただきますよう、よろしくお願いいたします。

- (1) オンライン発表中に発生したトラブルにつきましては、当学会はその責任を負いません。また、原則として参加費の返金には応じかねます。
- (2) オンライン発表に必要な機器や通信等の費用は、発表者の自己負担でお願いいたします。
- (3) 当日はZoomを使用しますので、当日にバージョンの確認をして、最新版をインストールしてください。参照サイト：<https://zoom.us/jp-jp/meetings.html>
- (4) オンライン発表時の発表者側および参加者側のコンピュータやZoomの操作、インターネット接続等の問題については、学会からのサポートや対応はありません。
- (5) Zoomのミーティングに参加するためのURLおよびパスワードは参加登録後にお知らせします。URLおよびパスワードの情報は絶対に他の人に教えないでください。
- (6) 当日は申し込み時にご登録いただいたものと同一の氏名を表示の上でご参加ください。
- (7) 受信映像の録画、録音、画面キャプチャを禁止します。発表内容に関しては、HPより予稿集を各自ダウンロードしていただき、そちらでのご確認をお願いいたします。
- (8) 円滑な進行の妨げとなる行為が見られた場合、主催者によってミュート操作が行われたり、接続が切断されたりする可能性があります。
- (9) プログラムは、インターネット接続の問題等により予告なく変更する場合があります。
- (10) オンライン発表に必要な機器や通信などの費用は、発表者の自己負担でお願いいたします。

言語文化教育研究学会 第8回年次大会プログラム (オンライン開催)

水色で表示したプログラムについては、手話通訳を配置します。なお、他のプログラムについては現在調整中です。

一日目：2022年3月5日(土)

8:50-9:00	開会式(会議室1)	談話室
9:00-10:30	ワークショップ(会議室1)	8:00~18:50
委員企画ワークショップ「無言語コミュニケーションワークショップ」 40分×2回開催 講師：尾中友哉(NPO法人 Silent Voice), 岡松有香(NPO法人 Silent Voice), 高橋緑(NPO法人 Silent Voice)		大会期間中、参加の方法やスケジュール、学会についてご不明な点などがありましたら、こちらにお越しください。スタッフが対応いたします。
10:40-12:10	招待講演(会議室1)	
招待講演「宮窪手話を通して異文化共生を考える—宮窪の聴者3人の語りを通して—」 講師：矢野羽衣子(関西学院大学手話言語研究センター)		
12:10-13:00	昼休み	
13:00-16:00	大会シンポジウム(会議室1)	
大会シンポジウム「流暢な音声日本語話者像を超えて」 シンポジスト：松崎丈(宮城教育大学), 岡典栄(明晴学園), 中井好男(大阪大学) 司会：古屋憲章(山梨学院大学)		
16:10-17:10	ワークショップ(会議室1)	
委員企画ワークショップ「日本手話やろう文化についての体験講座」 講師：前川和美(関西学院大学手話言語研究センター), 下谷奈津子(関西学院大学手話言語研究センター)		

17:20-18:50 フォーラム						談話室
会議室 1	会議室 2	会議室 3	会議室 4	会議室 5	会議室 6	
<p>「江副式教授法」はろう教育でどのように活用されたのか—開発者の江副隆秀氏を招いて—</p> <p>(吉開章：電通ダイバーシティ・ラボ，江副隆秀：新宿日本語学校，木島照夫：難聴児支援教材研究会)</p>	<p>「みんな」を問い直す—ながさき・愛の映画祭の試み—</p> <p>※発表者による UD トーク設置あり</p> <p>(宮崎聖乃：ヒューマンライブラリー Nagasaki，儀間由里香：ながさき・愛の映画祭実行委員会，宮崎聡子：関西学院大学)</p>	<p>演劇を導入した言語文化教育における「できない」が生み出す可能性と創造性，包摂</p> <p>(飛田勘文：芸術文化観光専門職大学，中山由佳：山梨学院大学，西村由美：関西学院大学)</p>	<p>インクルーシブな言語学習環境をめざして言語学習者とともに研究のあり方を考える—言語学習者のナラティブをどのように分析し，どのように活かすか—</p> <p>(池谷尚美：横浜市立大学，古屋憲章：山梨学院大学，山崎直樹：関西大学，植村麻紀子：神田外語大学，中川正臣：城西国際大学)</p>	<p>質的研究のアンラーニング—「私にとっての質的研究」へ—</p> <p>(中山亜紀子：広島大学，八木真奈美：駿河台大学，中井好男：大阪大学)</p>	<p>日本語教師の対話と省察を促すケース教材の開発—自分の軸を作る教師研修の可能性—</p> <p>(中尾有岐：国際交流基金関西国際センター，牛窪隆太：東洋大学，古屋憲章：山梨学院大学，有森丈太郎：トロント大学，大隅紀子：NPO 法人 YYJ・ゆるくてやさしい日本語のなかまたち，瀬尾匡輝：茨城大学，瀬尾悠希子：東京大学，榎原ゆかり：イラストレーター・デザイナー)</p>	

20:00-21:00 アフターセッション(会議室1)

※こちらは、オンラインでの懇親会です。大会参加者の方は、「事前申し込みなし」「参加費無料」でご参加いただけます。Zoomのブレイクアウトセッション機能を利用して、それぞれのルームで交流をします。今大会のそれぞれの発表内容について、大会テーマ全般について、言語文化教育について、その他みなさまの興味・関心について、自由に交流していただければと思います。

二日目：2022年3月6日(日)

10:00-11:00 ポスター発表(会議室1)				談話室
1	2	3	4	9:30~19:30
教育におけるケアの意味—分野の異なる教師のインクルーシブ教育を巡る対話を通じて— (東山晃：神奈川県立障害児学校教職員組合，佐藤正則：山野美容芸術短期大学)	マジョリティの特権に目を向けた教育実践—新たなヒューマンライブラリーへの展望— (福村真紀子：茨城大学，中川正臣：城西国際大学，本間祥子：千葉大学，吉田孝子：国際基督教大学，松本美香子：白百合女子大学，李思雨：ISI日本語学校)	地域方言に対する日本語学習者の意識—「外国人が方言を学ぶこと」に対する日本語母語話者の意識と比較して— (高村めぐみ：愛知大学)	国を越えた移動がもたらす困難や葛藤をプラスに変えるためには何が必要か—幼少期に中国と日本を往還した若者を対象に— (勝越：東京大学)	
5	6	7	8	
多様な学び方を支える多読授業の検討—ユニバーサルデザインの視点から— (横山りえこ：早稲田大学)	日本人の多様性から多文化共生について考える日本語サポーター養成講座 (横田隆志：北陸大学)	日本企業就業初期の外国人社員による社会言語規範・社会文化規範の意味付け過程—複線径路等至性アプローチによる考察— (武田誠：早稲田大学)	言語的正統性と新自由主義的主観性から考察する外国につながる高校生の大学進学 (吉田孝子：国際基督教大学)	

11:10-12:40 口頭発表 40分				談話室
会議室 1	会議室 2	会議室 3	会議室 4	
<p>①11:10-11:50 誰のための、何へのインクルージョンなのか？—聴者、難聴者、ろう者のインクルージョン教育が持つ排他性—</p> <p>(柳井優哉：シドニー工科大学)</p>	<p>①11:10-11:50 コーダの手話継承</p> <p>(安東明珠花：東京大学, 中井好男：大阪大学, 中島武史：大阪府立だいせん聴覚高等支援学校/関西学院大学, 中津真美：東京大学)</p>	<p>①11:10-11:50 言語教育実践におけるビジュアル・ナラティブの応用可能性—三項関係ナラティブモデルによって立ち現れる留学生の「自己」についての語りの分析から—</p> <p>(水戸貴久：別府溝部学園短期大学)</p>	<p>発表は中止となりました</p>	
<p>②12:00-12:40 手話教育における手話劇活動がもたらす、ろう文化に対する学習効果の一考察—日本手話受講学生の手話劇に見られるろう文化の分析—</p> <p>(平英司：関西学院大学, 前川和美：関西学院大学)</p>	<p>②12:00-12:40 推理作家・西村京太郎が描いた、ろう者とろう者を取り巻く状況の表象—『四つの終止符』(1964年)と『十津川警部, 沈黙の壁に挑む』(1994年)との比較—</p> <p>(岡田祥平：新潟大学)</p>	<p>②12:00-12:40 インクルーシブ・デザインをテーマにした産学連携プロジェクトに関する実践研究—参加者の意識変容のプロセスを中心に—</p> <p>(三代純平：武蔵野美術大学, 米徳信一：武蔵野美術大学, 神吉宇一：武蔵野大学)</p>	<p>②12:00-12:40 学習背景が異なる日本語学習者が集まる自己主導型学習のワークショップはどのように進化したのか</p> <p>(瀬井陽子：大阪大学)</p>	
12:40-13:40 昼休み				

13:40-16:10 口頭発表 30分				談話室
会議室 1	会議室 2	会議室 3	会議室 4	
<p>①13:40-14:10 ポストマルチリンガリズムから見た日本語教育と方言,そして,多言語共生 (小島卓也:長崎大学)</p>	<p>①13:40-14:10 散住地域に暮らす外国人住民のライフキャリア意識とことばの支援の課題 (山本晋也:徳山大学,家根橋伸子:東亜大学)</p>	<p>①13:40-14:10 ゼミ的コミュニティ形成と責任の再考—言語人類学系ゼミを事例に— (青山俊之:筑波大学,井出里咲子:筑波大学)</p>	<p>①13:40-14:10 日本語教師研究としての「言語ヒストリー (LH)」の実践 (上田和子:武庫川女子大学,小林浩明:北九州市立大学,和泉元千春:奈良教育大学,野畑理佳:武庫川女子大学)</p>	
<p>②14:20-14:50 外務大臣定例記者会見における質問場面の会話分析—記者の非母語話者性を巡る一連の相互行為— (加藤林太郎:国際医療福祉大学,勝部三奈子:大阪大学,久次優子:大阪大学,内藤香月:フリーランス,宮本敬太:立命館大学,長田梨菜:早稲田大学,横内美保子:信州大学,原千晶:早稲田大学)</p>	<p>②14:20-14:50 オンラインによる海外研修で参加者は現地の学生と関係性を築くことができるのか?—ベトナムと日本の大学間で行った COIL 型の海外研修プログラムの実践から— (瀬尾匡輝:茨城大学,小西達也:ハイフォン大学,グエン・ティ・タイン・ヴァン:ハイフォン大学,ゴ・ティ・トゥ・チャン:ハイフォン大学)</p>	<p>②14:20-14:50 書記言語として使用される医療現場の業界用語の機能および業務上の役割 (ポポヴァ・エカテリーナ:大阪大学)</p>	<p>②14:20-14:50 女性日本語教育者の対話を通じた子育てや仕事の経験の捉え直し (菅智穂:立命館大学,杉本香:大阪大谷大学,大河内瞳:大阪樟蔭女子大学)</p>	
<p>③15:00-15:30 公的議論における「日本語学校の非常勤講師」—議事録の中の成員カテゴリー化実践— (勝部三奈子:大阪大学)</p>	<p>発表は中止となりました</p>	<p>③15:00-15:30 初級日本語学習者の母語によるプライベート・スピーチ技能実習生の日本語教室における事例— (加藤伸彦:東海大学)</p>	<p>③15:00-15:30 「教養としての日本語教育学」担当教員の意味世界 (志賀玲子:東京経済大学)</p>	

<p>④15:40-16:10 求人情報に見る日本語教師の属性—多様性の議論に向けた基礎調査の報告— — (牛窪隆太：東洋大学，秋田美帆：関西学院大学，徳田淳子：東京中央日本語学院)</p>	<p>④15:40-16:10 多文化共生社会を目指した複言語複文化脱出ゲームの開発 (杉本香：大阪大谷大学，樋口尊子：大阪大谷大学)</p>				
<p>16:20-17:50 フォーラム</p>					<p>談話室</p>
<p>会議室 1</p>	<p>会議室 2</p>	<p>会議室 3</p>	<p>会議室 4</p>	<p>会議室 5</p>	<p>会議室 6</p>
<p>委員企画フォーラム「言語文化教育は、ろうコミュニティの「ALLY」になれるのか—日本語教育とやさしい日本語の視点から—」</p>	<p>ろう・難聴児者に対するこれからの英語教育の話しよう</p>	<p>コミュニティにおいてディスアビリティをどうインクルージョンするか—「言語教育学系ゼミ」を出発点として考える—</p>	<p>多様な日本語教育現場から考える「市民リテラシー」</p>	<p>多様な留学生の包摂的キャリア支援を考える—周縁化とインターセクショナリティの観点から—</p>	<p>当事者としての支援員らの語りからつくる外国につながる子どもの学習支援—「クロスロード：外国につながる子どもの支援員編(仮)」の制作と実践—</p>
<p>鼎談者：吉開章（電通ダイバーシティ・ラボ），中島武史（大阪府立だいせん聴覚高等支援学校／関西学院大学手話言語研究センター），中井好男（大阪大学） モデレーター：古屋憲章（山梨学院大学）</p>	<p>（岡典栄：明晴学園，寺沢拓敬：関西学院大学，安東明珠花：東京大学，Martin Dale-Hench（マーティン・デイル・ヘンチ）：米国ギャロレッジット大学，富田望：米国フレミングハム州立大学，児玉英之：</p>	<p>（尹恵彦：関西大学，嶋津百代：関西大学，山内幸恵子：関西大学，福地麻里：関西大学，丸谷充伸：関西大学，潘寧楽：関西大学）</p>	<p>（芹川佳子：早稲田大学，奥村恵子：明治学院大学，齊藤真美：早稲田大学，中野玲子：すみだ日本語教育支援の会，山下千聖：早稲田大学）</p>	<p>（寅丸真澄：早稲田大学，佐藤正則：山野芸術短期大学，松本明香：東京立正短期大学，家根橋伸子：東亜大学，中本寧：なかさん本舗）</p>	<p>（松井かおり：朝日大学，石田喜美：横浜国立大学，半沢千絵美：横浜国立大学）</p>

	ゴールドマン・サックス)					
18:00-19:30	フォーラム（会議室1）					談話室
ALCE インクルージョン・ワーキング・グループ「言語文化教育研究学会のインクルージョンを考える—誰もが参加しやすい学会の実現に向けて—」						
（古屋憲章：山梨学院大学，北出慶子：立命館大学，小西達也：ハイフォン大学，寅丸真澄：早稲田大学，中井好男：大阪大学，中川正臣：城西国際大学，本間祥子：千葉大学，南浦涼介：東京学芸大学，宮崎聖乃：ヒューマンライブラリーNagasaki）						

予稿集 目次

【Ⅰ】ワークショップ	1
【Ⅱ】招待講演	4
【Ⅲ】大会シンポジウム	9
【Ⅳ】フォーラム	35
【Ⅴ】ポスター発表	109
【Ⅵ】口頭発表	126
第8回言語文化教育研究学会年次大会実行委員	256

【I】ワークショップ

1日目：2022年3月5日（土）

<会議室1>

9:00	無言語コミュニケーションワークショップ 40分×2回開催	
-	尾中友哉（NPO法人 Silent Voice）	p.2
10:30	岡松有香（NPO法人 Silent Voice）	
	高橋緑（NPO法人 Silent Voice）	
16:10	日本手話やろう文化についての体験講座	
-	前川和美（関西学院大学手話言語研究センター）	p.3
17:10	下谷奈津子（関西学院大学手話言語研究センター）	

【委員企画ワークショップ】

無言語コミュニケーションワークショップ

尾中 友哉 (NPO 法人 Silent Voice),

岡松 有香 (NPO 法人 Silent Voice),

高橋 緑 (NPO 法人 Silent Voice)

本ワークショップでは無言語（むげんご：言語を用いないという意味の造語）というルール下で、参加者がジェスチャー（文法などの約束事のない表情や身体による表現）でコミュニケーションを取り合いながら課題をクリアしていく体験を提供します。普段の使用言語や特に「声で話す・声を聞く」というコミュニケーションスタイルから遠く離れ、相手と自分の伝えたいことを「すり合わせる」過程で、コミュニケーションに関する思考や行動の広がり参加者同士でシェアする内容となっています。

このワークショップ開発の原点には、尾中の母親（ろう者）の喫茶店経営の中での振る舞いがあります。親戚から「お客様の声が聞こえないから喫茶店の開業は無理だ」と言われ、そこから15年の喫茶店経営において母の強みとして発揮されたのは「観察力」でした。お客様の声が聞こえないからこそ、お客様を観察することに懸け「（お客様の状況に）気づいて行動する」ことこそが「気遣い」であり、「言われたことを聞いて動いていては気遣いにならない」という母のろう者としてのこだわりがありました。ここにコミュニケーションの本質があると感じて、ワークショップをろう者とともに開発し、ドコモショップなどの聴者が接客サービスを行う企業へろう者の講師を派遣する研修事業となりました。

日頃は対面でお届けする内容になっているため、今回に関しましてはオンラインで内容を一部変更して同法人の岡松（聴者）と高橋（ろう者）のペアでワークショップをお届けいたします。

脳に汗をかくような「どうすれば相手に伝わるか・理解ができるか」という思考の連続から、「伝わる」とは何か、また「『視覚』や『身体』へのコミュニケーション感覚の広がり」を体感していただけますと幸いです。

【委員企画ワークショップ】

日本手話やろう文化についての体験講座

前川 和美（関西学院大学），下谷 奈津子（関西学院大学）

キーワード

日本手話，ろう者，ろう文化，言語，マイノリティ

同じ日本国籍を持ちながら言語的少数者として存在する「ろう者」に焦点をあて、ろう者の第一言語である日本手話や、ろう者の有する文化の存在を通して、言語や文化の多様性を再認識するような時間を設けたいと、本ワークショップを企画した。

「ろう者とは、日本手話という、日本語とは異なる言語を話す、言語的少数者である」（木村，市田 1995, pp. 354）にあるように、ろう者は言語的・文化的視点をとるとマイノリティ集団の一員ととらえることができる。視覚言語である日本手話は手指だけでなく、眉・目・頬・口・頭・肩などの非手指要素も言語としての機能を持つ。そしてそれらを同時に表出することが可能であり、そこが音声日本語と全く異なる点である。また、ろう者は固有の文化を有し、相手への呼びかけ方、コミュニケーションの取り方など、聴者（耳の聞こえる人）の文化とは異なる。しかし、この「ろう文化宣言」から 26 年経った現在においても、「ろう者 = 耳の不自由な人、聴覚に障害がある人」という、マジョリティ社会が描く病理的視点からの解釈は、メディアの報道を見てもまだまだ根深いと言える。

ワークショップでは、まず下谷（聴者）が、日本手話という言語の特性やろう文化について述べ、ろう者と接する時のマナーや手話で会話をするときのポイントなどを伝える。その後、前川（ろう者）による日本手話体験講座を実施し、実際に手や顔を動かしながら音のない言語、視覚言語を体感していただき、最後にろう者と聴者の共生のあり方を考えていきたい。

文献

木村晴美，市田泰弘（1995）. ろう文化宣言 ―言語的少数者としてのろう者― 『現代思想』 23(3), 354-362.

【Ⅱ】招待講演

1日目：2022年3月5日（土）

<会議室1>

10:40 宮窪手話を通して異文化共生を考える—宮窪の聴者3人の語りを通して—
- 矢野羽衣子（関西学院大学手話言語研究センター） p.5
12:10

【招待講演】

宮窪手話を通して異文化共生を考える

—宮窪の聴者3人の語りを通して—

矢野 羽衣子（関西学院大学手話言語研究センター）

キーワード

地域共有手話, ろう者, 語り, 生活史, 共生

1. 宮窪手話とは

地域共有手話は、ろう者の割合が高い小規模なコミュニティで、ろう者と聴者の両方が使用する手話である (Zeshan and de Vos 2012)。地域共有手話は、ろうコミュニティで確立している手話言語と比較すると、文法的な表現が限られるとされており、ホームサイン¹から生まれたと考えられている。ホームサインがろう者と聴者の住民に共有された時、地域共有手話として発展し、世代を超えて継承される。

日本で確認されている共有手話の一つである宮窪手話は、愛媛県大島の宮窪漁港周辺で漁業に携わるろう者・聴者の住民が使用する地域共有手話である。宮窪手話は地域共有手話であって、日本手話²とは直接の関係はない。若い世代のろう者が島を離れるにしたい、宮窪手話の話者は著しく減少しており、消滅危機言語の状態にある (Yano and Matsuoka 2018)。

2013年に開始した宮窪手話研究プロジェクトの一環として、宮窪で生まれ育った聴者3名に音声によるインタビュー内容を書き起こした記録を作成した。聴者のコメントでは、宮窪のろう者である私とは異なっていたり、共通する視点があった。この講演では、

¹ 手話ができない親を持つろう児が個別に作成したコミュニケーションシステム (Goldin-Meadow 2005)

² 日本のろう者コミュニティで広く使用されている日本手話は、出生時から日本手話で養育される母語話者によって習得され使用されている言語を指す (岡・赤堀 2011; 松岡 2015)。

その3人のインタビュー内容の一部を用いて、文化や主に使う言語が違っていても共生できる環境を整えるためには何が必要なのかを考察する。

2. 聴者の語り（抜粋）

共同研究者（聴者）が宮窪町・横浜市で音声インタビューを行った。参加者は筆者が協力を依頼し、慶應義塾大学研究倫理委員会で承認された研究承諾書に記入して頂いた。インタビュー方法は録音の上、後日書き起こした原稿を作成し、参加者に原稿を提示して内容を確認した。個人名はイニシャルに変更して個人情報を保護した。

2. 1. 50代女性（2017年8月）

【共有手話を使って聴者とうろう者が相談】

MM ここいらでも秋にお祭りなんかあるんやけど、お祭りなんかもまあ普通に。寄合でおみこしかいで（かついで）みたり。子ども行事で、のとか。

（相談とかも大人同士で）

MM 大人同士で

2. 2. 60代男性（2018年8月）

【自然に手が動く】

FT：だけど、私ら外人と話す時、手まねしてしまうんよね（笑）

（思わず？（笑））

FT：思わずしてしまうんよね。「あ、この人は英語やった！」ってね（笑）

それぐらい分からん内に、自然と出てしまうんよね。

2. 3. 20代女性（2021年3月）

【手話ができることのイメージ】

MY：え～・・・それこそ、宮窪にいた時は手話出来るのが当たり前、当たり前っていうかまあ、できて普通ぐらいの感覚だったんですけど、それこそ東京出てきてから、手話・・・出きるってわざわざ自分から言わないけど、お客さんとかと関わる中で手話してたら、え～手話できるのってなって「珍しい」とか「すごい」

みたいな感じで言われるようになってから、なんか手話ってすごい、わざわざな
んかすごいみんな・・・

3. 考察（宮窪外の聴者）

日本社会の聴者全般を考えてみると、宮窪の聴者とはろう者に対する対応が違うことがわかる。今までいくつかの会社で勤務したことがあるが、ろう者と聴者の共生ができていると感じるのは難しかった。一言でいえば、ろう者と一緒に活動することをまず考えていないように思える。ろう者にどう対応すればいいかわからないから不安があるのではないだろうか。筆談があっても内容が短く、仕事以外の交流も少ない。しかし、ろう者が声を出したら筆談が止まって音声の会話が始まってしまうために、話の内容がわからないことが多い。宮窪にも声を出しながら手話を使うろう者はいるが、だからといって聴者が宮窪手話を使うのを途中でやめたりすることはない。

異文化共生に必要なのは、円滑なコミュニケーションを通して情報を共有することである。ろう者のコミュニケーションでは互いに情報共有できることが最も重要であり、そのために必要なものは手話言語なのである。

4. まとめ

地域共有手話である宮窪手話は日本手話とは異なる言語であり、宮窪はろう者と聴者の両者が集まった地域である。そこに暮らす聴者3人のインタビュー内容の一部を用いて考察を行った。文化や主に使う言語が違っていても共生できる環境を整えるためには、コミュニケーションを通して情報共有することである。ろう者がいる場面では、何らかの形で当事者のろう者に負担なく情報共有できるようにコミュニケーション手段を整えることが重要である。

謝辞

インタビュー協力者の皆様に謝意を表します。なおこの研究成果は以下の助成を受けたものです：平成26年度～29年度 科学研究費補助金基盤研究（B）課題番号26284061

（研究代表者・松岡和美），平成31年度～令和4年度科研費基盤研究（B）課題番号19H01259 （研究代表者・松岡和美）

文献

Goldin-Meadow, Susan. 2005. *The Resilience of Language: What Gesture Creation in Deaf Children Can Tell Us about How All Children Learn Language*. New York: Psychology Press.

松岡和美(2015)『日本手話で学ぶ手話言語学の基礎』くろしお出版.

岡典栄・赤堀仁美(2011)『文法が基礎からわかる 日本手話のしくみ』大修館書店.

Yano, U. & K. Matsuoka. 2018. Numerals and Timelines of a Shared Sign Language in Japan: Miyakubo Sign Language on Ehime-Oshima Island. *Sign Language Studies* 18:4, 640-665.

Zeshan, U. & C. de Vos. eds. 2012. *Sign Languages in Village Communities*. Walter de Gruyter.

【Ⅲ】 大会シンポジウム

1 日目：2022年3月5日（土）

<会議室 1>

13:00	流暢な音声日本語話者像を越えて シンポジスト：松崎丈（宮城教育大学）	p.10
-	岡典栄（明晴学園）	
16:00	中井好男（大阪大学） 司会：古屋憲章（山梨学院大学）	

【大会シンポジウム】

流暢な音声日本語話者像を超えて

シンポジスト

松崎 丈（宮城教育大学）、岡 典栄（明晴学園）、中井 好男（大阪大学）

司会

古屋 憲章（山梨学院大学）

年次大会企画委員

杉本 篤史（東京国際大学）、古屋 憲章（山梨学院大学）、
宮本 敬太（グットハーモニー協同組合）、中井 好男（大阪大学）

キーワード

ディスアビリティ・インクルージョン、音声日本語モノリンガリズム、エイブルイズム

1. 大会シンポジウムの開催にあたって（中井好男）

「ディスアビリティ・インクルージョン」をテーマとした本大会の実施にあたり、杉本篤史氏、古屋憲章氏、宮本敬太氏をはじめ、多くの方にご協力いただきました。まずはこれまでご尽力いただいた全ての皆様に感謝を申し上げたいと思います。

今回のテーマを発案するに至ったきっかけは、ろう文化と聴文化を往還してきたバイカルチュラルな背景を持つ中井が日本語教育の実践や研究において感じてきた「居心地のよさ」と「居心地の悪さ」にあります。それは、例えば、多言語多文化の空間となる教室で感じる安心感と講師室に時折漂う違和感のことで、幼少期から感じてきたろう文化への親和性と聴文化の排他性と重なり合う部分があります。そのように感じる原因としては、日本語が流暢に話せる非障害者、つまり音声日本語を母語とする聴者を中心とする音声日本語モノリンガリズムとエイブルイズムの存在が挙げられるのではないかと考えています。そこで本大会では、音声日本語を軸に、その話者、コミュニケーション、社会参加にまつわる事象と課題について議論することを目指しました。

本大会は「無言語コミュニケーションワークショップ体験」に始まり、招待講演「宮窪

手話を通して異文化共生を考える」, 大会シンポジウム「流暢な音声日本語像を超えて」, 「日本手話やろう文化についての体験講座」という一連の流れの中で、「音声」, 「日本語」, 「話者」, 「コミュニケーション」を捉え直すとともに, 非音声の視覚言語である手話とその文化への理解を深め, オーディズムを背景とするディスアビリティとは何なのか, そのディスアビリティを包摂する社会とはどういうものなのか, さらにディスアビリティ・インクルージョンを実現するために言語文化教育には何ができるのかを考える機会にさせていただければと思います。

大会シンポジウムでは, 松崎丈氏, 岡典栄氏, 中井好男が登壇します。松崎氏はろう者であり当事者の立場でデフフードを導入したろう教育の改革に取り組んでいらっしゃいます。岡氏はろう児を対象とした第2言語としての日本語教育と第3言語としての英語教育に携わっていらっしゃいます。また, 中井は両親がろう者であるコーダ (Children of Deaf Adults) として外国人を対象とした第2言語としての日本語教育に携わっています。この三者三様の経験や立場, 視点から捉えられた音声日本語とその話者像に加え, それらが内包する課題について発題し, 「流暢な音声日本語話者像」を超えた先にある言語話者像と言語文化教育のあり方についての議論を行いたいと考えています。

本シンポジウムのテーマにある「インクルージョン」の実現には, 社会を生きるすべての人々がこのインクルージョンに関わる当事者になる必要がありますが, そのためには, 相手を理解することだけではなく, 自身の抑圧された状況を把握したり, 有する特権に気づくことができるかなど, 自分自身をどれだけ俯瞰できるのかも重要であると言えます。本大会の準備段階で, 奇しくもインクルージョンを考えるための対話とその当事者に変容が強いられる場面に遭遇しました。思いやりの表明をもって予定調和的に差別や包摂に関する議論を諦めてしまう日本社会においては, 対等な社会参加を実現するために乗り越えるべき課題がまだまだ山積しているのが現状です。本大会が日本社会の再組織化につながる行動を生み出し続ける対話の場となることを期待しています。

2. 包摂され得ぬものと線引き (宮本敬太)

私は「役に立つ」ということばが嫌いだ。自分自身は, 日常生活ではなるべく使わないようにしている。だが, 世間の多くの人たちは, そうはあまり思わないようだ。誉め言葉として使っているのもよく見かける。私は日本語教師という仕事をしているので, 極まれに「この授業, 役に立ちました」と直接言われることもある。嬉しいが, 同時に複雑な気

分になる。それよりももっと、複雑な気分になるのは、人が「何の役にも立たない」や「一体、何の役に立つのか」というようなことを特に他人に向けて言っているときだ。誰かが「お役に立てずにすみません」ということばを使って謝っているのを聞いたり見たりすると鳥肌が立つぐらい複雑な気分になる。なぜか、それは自分の母親が身体障害と言語障害（高次脳機能障害）を持つ障害者だからだ。母親は、「流暢な音声日本語」を話さず、日常生活の多くのことが1人ではできない。ヘルパーの方や看護師、医師など、多くの人の手を借りなければ、あっという間に死んでしまうだろう。世の中のなんの役にも立っていない私の母親は、いてはいけないのだろうか。「役に立たない」ことを誰かに謝り、俯いて生きていかなければならないのだろうか。いや、役に立たないものは在っている。

今回の年次大会のテーマについて、お話をいただいた当初から関わりたいと強く思う反面、自己開示はしたくないとも思っていた。都合のよい話だ。しかし、年次大会当日が近づくにつれ、周囲との温度差を感じ、言うことにした。また、この学会の関係者は、人に語らせるのが好きらしいということも薄々知っていたので、こういうことを書けば喜ばれるのではという邪な気持ちもある。この判断を意味付けるには、もう少し時間が必要だろう。

時系列は前後するが、私がディスアビリティと能力主義について、さらにこの社会がインクルーシブではないことを深く理解した日がある。2016年7月26日だ。この日は母親の誕生日の2日後で、朝、酷く、陰湿で惨たらしく、残忍で、ことばにならない衝撃と許しがたいという怒りが緋い交ぜになった状態で日本語学校の講師室に授業の準備をするために事件の詳細もわからぬまま向かった。するとそこには日常があった。授業前の確認をし合ったり、雑談をしたり、ゆったりとした、それでいて少し忙しい、いつもの朝の授業前の時間が流れていた。なるほど、私や母親にとっての生存にも関わる大事件は、多くの方にとっては取るに足らない些細なことなのだと理解した。私は、誰かと「こういう事件は許せない」と一緒に悲しんだり、怒ったり、「同じような論理（あるいは全く違う不寛容なバカげた考えに基づく理由付け）で学生たちが狙われたらどうしよう」と一緒に想像力を巡らせたりするための会話をその日、事件の当日にしたかったのかもしれない。しかし、そのような会話の機会が私のもとについぞ降ってくることはなかった。

このようなことを書くことで引かれる線がある。その線は、溝や壁などに読み替え可能だろう。それらのそちら側にいる多くの人が、これを読み内省してくださるだろうことが

想像できる。本当にありがたいことだと思う。その共感志向はこの業界のよいところでもあると思う。また、このようなわけのわからない者を学会の年次大会委員にしたり、企画に関与させたり、その他の場面でもいつも多くのわがまを許してくれている日本語教育（本来は言語文化教育と言わなければならないのは承知しているが言わない）業界は、私を包摂することでその寛容さを示しているとも思う。いつも本当にありがとうございます。

自分語りが過ぎるが、これらが私が今回の大会テーマに関わった理由、経緯だ。なるだけ多く調べ、考え、できる限りのことをしたつもりだが、情報保障体制に関わる点で大きな瑕疵をいくつも生むこととなってしまった。責任の多くは私にある。

最後になってしまいましたが、情報保障体制の不備について伏してお詫び申し上げます。

【大会シンポジウム】登壇者1

「流暢な音声日本語話者像」をめぐる問題の諸相

松崎 丈（宮城教育大学）

キーワード

コミュニケーション, 素朴概念, 教育政策, ステイグマ, アイデンティティ

1. はじめに

「流暢な音声日本語話者像」は、音声言語を滑らかに発音・発声している状態を指すだけでなく、その状態が社会的に望ましいのだというような評価も伴っているように思われる。

逆に流暢でない状態というのは、聴覚障害や言語障害（吃音、構音障害、失語症、場面緘黙、高次脳機能障害など）のある者は流暢に話すことが困難であったり、そうした障害がない場合でも話者個人の内的要因あるいは外的要因によって流暢に話せなくなったりすることを指す。なお、言語には音声言語だけでなく手話言語も含まれる。手話言語においても流暢に話せないということがあり、本稿では手話言語の非流暢性にも少しふれておきたい。

「流暢」に話せるか否かが問題化されるのには、おそらく次の2つの次元が関わっていると思われる。1つは、人と人とのコミュニケーションで行われる意思疎通の次元である。もう1つは、意思疎通を図る者同士を取り囲む、歴史的、政治的、社会的な次元である。これらの次元における流暢性をめぐる問題の諸相を俯瞰することで、「流暢な音声日本語話者像」を超えるために必要なことは何かを考察する。

2. 意思疎通における「流暢さ」の問題

意思疎通とは、コミュニケーションでもある。尾関（1983）によれば、コミュニケーション（communication）の語源は、ラテン語のコミュニカーレ（communicare）であり、それは「共有する」という意味だという。

そこでは「共有する」までの過程や方法は特に示されていない。発信者（話し手）と受信者（聴き手）が共有することを重視するならば、音声に限らずあらゆる方法で、一回性

ではなく循環性のあるやりとりでともに共有することが目指されても良いはずである。ところが、「流暢性」が前景化されると、それによる意思疎通の困難は発信者の方に責任があるとみなされることが多いようである。コミュニケーションにおける現在の意味に「伝達」があるように、一方からもう一方へとといった一方向性の意味合いが出ている。情報化社会において情報伝達の迅速化・効率化が重視される現代社会においては、とりわけ発信する側のありかたが問題化されることで発信者への責任が一層問われていると思われる。こうした風潮から、言語伝達における「流暢性」は、情報が迅速かつ効率的に、そして正確に伝達されるためにより「流暢」であることが望ましく、結果として発信者固有の問題にされてしまいがちである。この場合、受信者は、相対的に意思疎通の困難において責任が問われる立場にならず、しかも発信者に責任を追及することさえできる立場にもなってしまいうだろう。

ところが、そのような受信者が「いや、聴き手のありかたも問題だ」と考えるようになる場合がある。通常の小学校で聴覚障害のある児童との意思疎通について聴こえる児童群177名を対象にした調査（池谷，2007）によれば、意思疎通の手段が音声のみ、あるいは意思疎通の経験がまだない児童群は、聴覚障害のある児童の発信がわかりにくいことを問題化する回答が見られたのに対し、手話・指文字・身振り・筆談など音声に限らない手段で意思疎通を経験した児童群は、聴覚障害のある児童の発信をこちらがきちんと受信できていないと受信者の側にも課題があるという回答が見られたのである。この学校では、意思疎通とはお互いの問題であることを考えるように指導していたわけではない。おそらくあらゆる手段を用いて循環性のあるやりとりを実践することで、「もう一回言って」「ごめん、聴き取れなかったよ。書いてくれる？」と受信する側がどのような姿勢で「応じる」ということの重要性に後者の児童群は気づいたのではないかと推察する。

筆者は、受信者として「非流暢性」を示す発信者とやりとりすることが多い方である。例えば、筆者の研究室に卒業研究のために入った吃音当事者がこれまで3名いる。音声に手話をつけて発言する時、音や語の一部の繰り返し、語の一部の引き伸ばし、発声が詰まる（難発、ブロック）などの現象が見られる。筆者や松崎研究室のゼミ生は、この現象が発生しても特に反応はせず、彼らが言いたいことは何かを理解することに集中するのが当たり前であった。そうした環境では、彼らも吃音現象が出てあまり気にせず言いたいことを伝えることに専念しやすかったという。また、ろう重複障害の子どもたちのコミュニケーション支援に関する実践研究にも取り組んでいる。そこでは、ろう重複障害ではよく

観察される「非流暢性」のある手話発信に対し、いかに「非流暢」かを強調するような分析をするのではない。彼らは周囲の手話発信をどのように受信しているのか、手話はこのように発信するものだと彼らなりにどのようなわかりかたをしているのか、だからそのような発信になるのか、といった視点で分析し、そのわかりかたに基づいた手話コミュニケーションの方法を彼らに提案し、さらにコミュニケーションを深めるという実践的アプローチを探求している。このように筆者にとって、「非流暢性」、つまり「流暢に話すことができていない」こと自体は、彼らが伝えたい内容を理解するための必要な情報ではないということである。

以上から「流暢な音声日本語話者像」とは、発信者だけでなく受信者も「流暢」に話すのが良いのだという認識を共有することによって意思疎通の場に「流暢性」が問題化されるといえる。したがって、「流暢な音声日本語話者像」を超えるためには、両者が次の「姿勢」を持つことが求められるだろう。発信者の立場になる場合は、自身の「流暢性」よりも伝えたい事柄を受信者と共有することに集中し、あらゆる手段や工夫で発信する姿勢を持つ。そして受信者の立場になる側の場合は、「流暢性」は発信の表面的なものにすぎず、むしろ発信者が伝えたい事柄を共有することに集中して何度もやりとりすることも厭わない姿勢を持つ。

しかしながら、こうした「姿勢」も含めたコミュニケーションのありかたは一見正論のようで、実際は我々の日常生活でなかなか定着、普及しない傾向がみられる。それは、後述するように「流暢性」をめぐる歴史的、政治的、社会的な次元の問題が複合的に絡み合っているからではないかと思われる。

3. 「流暢性」は「知性」の評価指標？

前章で「流暢性」は意思疎通を困難にする1つの要素ではあるが、発信者と受信者が、流暢性よりもむしろメッセージの内容を共有することを共通の目標とし、あらゆる手段や工夫で進めていくことが大事であると述べた。しかしそれでも発信者の「流暢」でない発話に対してつい否定的なまなざしを向けてしまいがちである。

その否定的なまなざしはどこから来るのだろうか。歴史を遡ってみれば、古代ギリシアの哲学者アリストテレスが「音声言語の流暢さ」と「知性」との関連性について言及したことに関連すると思われる。彼の著書に次の記述がある。

「胎生四足の動物は、それぞれ違った声を出す、言葉のあるものではなくて、これはヒトに特有なものである。すなわち、言葉にあるものには、声にもあるが、声があるからといって、必ずしも言葉があるとは限らないのである。また、生まれつきの聾者は、みな啞者でもある（アリストテレス, 1998）」

「聴覚は叡智〔の発達〕に対してはもっとも大きな役割を勤める、というのは言論というものは聴かれるものであって、それは学知の原因となるものだからである。もっともそれは直接的に〔それだけで〕ではなくして間接的に〔付帯する結果において〕ではあるが。というのは言論は単語から構成されており、単語の各々は符号だからである。この故にまた生まれながらにしてどちらかの感覚を欠いている者のうち、盲の方が聾啞者より一層叡知的なわけである（アリストテレス, 1983, [] は訳者による補足）」

この内容は聴覚・言語障害領域の教員養成の授業でいつも紹介されている。アリストテレスは、「聾」とは聴覚（機能）を欠いている状態、「啞」とは言葉にならない声を出す状態であり、かつ「聾」と「啞」の両相を有する者は、盲人や聴者と比較して、知的に劣る存在であるとみなしていると述べていると思われる。ただし、この「啞」の意味について分析した田中（2017）によれば、「『啞者』をどういう特性をもった存在者としてアリストテレスが考えていたのかは曖昧」であり、「音声言語話者としての心理的バイアスが、アリストテレスにも存在していたと考える方が妥当であろう」と指摘している。科学者としてではなく「音声言語話者として」の指摘は重要である。

なぜなら「(言論を) 聴こえることができれば (言論を) 話せる」ということを、我々も日常生活の中でそのように考えてしまうことが可能だからである。実際、聴覚障害者が音声で話すさまを見て聴者は「この人は聴こえる」と判断し、そのまま音声で話し続けることで聴覚障害者が困ってしまうという事態が現在も起こっている。また、流暢に音声で話せていないと、「この人はちょっと知的に低いのではないか」と判断してしまうこともある。澁谷（2005）では、アメリカの聴者に「ろうの声」を「変態 (freaks)」「動物 (animal)」「動物園の人たち (zoopeople)」と率直に呼ぶ人がいたことに言及している。アリストテレスの先の引用文からも、動物は言葉のある声を出すことができないから、動物はヒトのような知性は持たない、言葉のある声を出すことができない聾啞者もそうではないか、といった類推で関連付けているようである。もちろん現代の科学は、聴覚

器官の機能的障害は、知性といった精神機能とは無関係であることを証明している（例えば、ファース、1982）。偉大な哲学者であるアリストテレスがそのような記述をしたのは、現代の聴者と同様に「音声言語話者として」素朴概念を保持していたからではないかと考える。

素朴概念は、認知科学や学習心理学の用語であり、科学的概念が教授されないまま日常生活での経験から形成される自然現象や社会的事象への見方である。それゆえに個人の思い込みや偏見も含まれる。素朴概念の中には、子どもだけではなく、高校生や大学生、大人までもが保持する場合があります（Clement, 1982）、他者の行動の認知にも影響を与える（Shaver, Schwartz, Kirson, & O' Connor, 1987）との指摘がある。「言語を話せるのは聴こえるからだ」と判断してしまうのも、自分自身の経験であつたり目に見える事象を生活で観察するなかでそういうものだと判断したりして形成された素朴概念であるといえる。

以上から、言語による発信の「流暢性」に対して、アリストテレスをはじめとする音声を流暢に話す人々の一方的な素朴概念の形成によって「知性」がどれほどあるかを評価する指標のようになってしまったのではないかとと思われる。大人になっても科学的に吟味されないまま素朴概念が保持されたり伝播されたりすると、その中にはある社会を維持するための目に見えない評価基準としての「言説」へと変貌する場合があります。個々の素朴概念や社会における言説が、「流暢」に話せない人々に対して無自覚に否定的なまなざしを向けさせるように作用している可能性がある。

したがって、「流暢性」をめぐる素朴概念を修正するためには、あらゆる人々に「非流暢性」が生じるメカニズムや背景は何かといった科学的概念へと概念変化を促す教育の実践が必要になる。

4. 「流暢性」と政治的価値

筆者は、特別支援教育分野で聴覚・言語障害教育の教員養成に関わっており、その立場から、本節では、「流暢さ」の価値づけがその時々政治によって行われることがあることを指摘したい。

末森（2020）によれば、昭和時代初葉以前の史料の分析から「〈唾〉は「手話を使う身体」を含意するだけでなく、聞こえるにも拘わらず声を出すことができない者や吃音者をも含意する語であり、必ずしも「聞こえない身体」を含意する語ではなかったことが窺われる」と指摘している。そうした人々に対する教育言説として、徳川時代後期の儒学諸派

は〈唾〉をはじめとする障害者を単なる憐れみの対象とみなさず、社会の構成員として仕事を身につけることや社会に貢献することを重視していたという。そこでは聴覚障害のある者も含めて音声で言葉を流暢に話せないから「知性」は低いといった素朴概念に囚われず、儒学の立場から仕事する「知性」は身につけられると仮定して様々な手段で教授していたと思われる。

しかし 1900 年代に入ると、聴覚障害教育で、音声言語を話せるように教育することで聴者と同等の「知性」を得て「普通人と伍した」自立や仕事ができるといった言説（藤川, 2004）を推進する人々が現れる。この言説は、1933 年に文部省で開催された全国聾唖学校校長会総会で、文部大臣鳩山一郎より「聾児も日本人たる以上国語の理解は大切であり、国民思想涵養のためにも全国聾唖学校では口話教育に奮励努力せよ」との訓示がなされることで、政府の権力を帯びたより支配的な言説（ディスコース）、つまり「特権的ディスコース」へと変貌した。公教育の目標として「流暢な音声日本語話者像」を目指すことに政治的な価値があると認めたのである。その結果、ろう者の言語である手話はこの教育政策を妨げるものとして使用を禁じられていった。言語障害教育に関しては異なる文脈で「流暢な音声日本語話者像」が政治的に価値があるとみなされるようになった。明治時代以前、各地方などで使われていた日本語の話しことばが相互に不通であった。明治時代以降は、富国強兵、殖産興業、国民皆学など中央集権国家建設のために話しことばを統一する必要になり、定型的な日本語を正しく話すことに困難を示すことを「言語障害」とみなし、発音矯正にあたったのである。方言固有の訛りは否定的なまなざしの対象となり、定型的な日本語を流暢に話せるように矯正することに政治的価値が伴ったのである。こうして聴覚・言語障害のある者の音声言語における「非流暢性」は、政治的に抑圧あるいは排除の対象となることで、さらに日常生活や地域社会においても否定的なまなざしを向けられるようになったといえる。

残念ながら現在の日本の教育政策にもこうした事態は見られる。最近の事例では、「2023 年春の東京都立高入試に導入される英語のスピーキングテスト」があり、そのテストの結果は「20 点満点として都立高入試の総合得点に加点」されるが、「採点基準では不自然な「間」や沈黙、「言いよどみ」が多い話し方が減点対象とされている」という報道があった（毎日新聞, 2022）。

ブラジルの教育学者フレイレ（2011）が「教育者は政治的であるからこそ、中立たりえないからこそ、倫理性を要求される」と述べていることを踏まえれば、以上の教育政策

は倫理性に欠けたものといえる。したがって、「流暢性」に関して倫理的な視点が欠如・不足していると思われる教育政策に関しては、専門団体や当事者団体などから異議申し立てを表明して世論を喚起したり、外部から政策モニタリングして修正を求める、といった取り組みが必要であろう。また、当事者が政治的な抑圧や社会の否定的なまなざしに対抗する言説の手がかりを得るために、これらの取り組みをメディアで積極的に発信することも意義があると思われる。

教育政策だけでなく、学校現場における日々の教育実践においても同様のことがいえる。基本的に、学校教員は、教育政策の目標や施策群の内容を吟味し、どのような教育実践が倫理的に重要なのかを検討し、行動に移さなければならないと考える。「流暢性」をめぐる教育施策および授業実践においても、例えば、小学校外国語活動では英語ネイティブの発音と同等の「流暢性」をただ追求する必要があるのか倫理的視点から吟味し、聴覚障害あるいは言語障害のある子どもたちにどのような教育実践をするのかを考えることが大事であろう。

5. 当事者に内在化する「流暢性」のスティグマ

これまで述べてきたように、「流暢な音声日本語話者像」に該当しない人々の「声」は、否定的なまなざしを向けられがちである。そうすると彼らは心理面でどうなっていくのだろうか。

ここでは聴覚障害者を中心に述べる。澁谷（2005）は、「ろうの声」がスティグマ化される現象を取り上げて社会学的に分析している。スティグマは、自分たちの心の中で望ましくない種類の属性のことをいう。例えば、極端な場合では悪人である、危険人物である、無能である、などといった、健全で正常ない人から汚れた卑小な人に貶める種の属性であり、それは社会的に否定的なまなざしを向ける対象であったり人の信頼を著しく失わせたりする（ゴフマン, 2001）。

スティグマ理論では、「公的スティグマ（public stigma）」と「自己スティグマ（self stigma）」の2種類がある。アリストテレスのように流暢に話せる音声言語話者が一方的に「非流暢性」を望ましくないものとしてスティグマ化したのが「公的スティグマ」であり、それが当事者に内在化することで当事者が自身を貶める「自己スティグマ」となる。さらに、最近注目されている3つ目のスティグマとして、規範や法律、価値観などマジョリティ社会に埋め込まれている様々な構造要素に内在する「構造的スティグマ

(structural stigma)」がある (Hatzenbuehler, 2016)。これは、聴覚・言語障害教育の教育政策や「言語を話せるのは聴こえるからだ」という多数派の言説が該当する。特に構造的スティグマは、公的スティグマと自己スティグマの悪循環を維持させ (熊谷, 2020), 当事者に社会的に価値がない存在として思い込ませ、助けを求めることができなくする作用を持つ。実際、看護師になった吃音当事者が、吃音で言葉が出なかつたりしたため「来ないで」「気持ち悪い」と言われ、試用期間中に適応障害とうつ病を発病し、7月に自宅で自殺したという報道があった (朝日新聞, 2020)。

ゴフマン (2001) は「スティグマという言葉は、人の信頼をひどく失わせるような属性をいい表すために用いられるが、本当に必要なのは明らかに、属性ではなくて関係を表現する言葉なのだ、ということである」と述べている。その関係とは、フレイレ (2011) の言葉を借りれば、「抑圧状況」における関係構造であると考えられる。抑圧状況とは、抑圧者と被抑圧者の双方に影響を及ぼしている「非人間化」された状況である。そこには、力を持つものが、持たないものに対する暴力・圧力によって、彼らから人間的に豊かに生きることを奪うと同時に、その抑圧状況によって抑圧者の中からも人間性が失われてしまっている状態があるという。特に重視すべきは、被抑圧者は、抑圧者からの評価を内面化して、自分たちは役立たず、無知、怠惰、非生産的だ、といったような自己卑下に陥るだけでなく、内面化した抑圧者に憧れて、自分と同じ立場の当事者を攻撃したり卑下したりする、というのである。後者については、石原 (1994) が、乳幼児期に発音指導を受けた聴覚障害学生の調査から、聴覚障害のある「一部の学生に、自分の口話能力、特に発話に対する評価を過度に気にする者がいる。また口話力の比較的高い学生の中には、そうでない者を低く見る者もいる」ことを明らかにしている。発音指導を行う専門家や支援者の内にあった「流暢性」で人間的な価値を品定めする言説が、聴覚障害のある子どもたちに内在化し、子どもたちもお互いの発音の「流暢性」を評価して品定めするように、「非流暢性」をスティグマ化する構造が再生産されているといえる。

このスティグマ化する構造の再生産は、おそらく手話言語の「流暢性」をめぐる抑圧状況を作り出すことに貢献しているようにも思われる。例えば、通常の学校からろう学校に転校したばかりの児童生徒、地域の手話サークル等で学習する聴者、聴覚障害以外に他の障害を併せ有する人々など彼らが表す手話の音韻やリズムなどに「非流暢性」が観察される。流暢に手話で話す者がこの「非流暢性」を稚拙な表現であるかのように評価したり学習能力の低さを嘲笑したりすることで、スティグマ化し、彼らを抑圧するといった抑圧状

況を作り出していると思われる場面に出会う。

また、以上のように音声言語と手話言語の両方において「流暢性」に関してスティグマ化された彼らは「傷」を負った状態になる。その「傷」には筆者の観察から2つあると思われる。1つは、「心的外傷（ハーマン, 1996）」である。自分の声の「流暢さ」が非難、排除や嘲笑の対象とされる出来事を何度も体験し、心に傷を負う。過去のその出来事が「感情的迫力」を伴って戻ってくることで、その言語で発信することに躊躇してしまう。もう1つは、「新しい傷（マラブー, 2016）」である。「新しい傷」には3つのカテゴリーがあり、そのうち1つが「非合理的で突然の社会的排除」である。流暢に話せることで自分と同じ当事者から羨望とともに「あなたは自分たちとは違う」と排除されたり、流暢に話せなかったことで周囲から困惑や怯えの表情をされ、「いえ、なんでもありません」と拒絶されたりする。こうして自分にある「非流暢性」は、今後もそのような排除や拒絶を引き起こす「外在性や疎遠性を保ち続けているリスク（マラブー, 2016）」として脅かし続け、癒すことができないままとなる。そうした「傷」を抱えている場合は、周囲が善意からより流暢に話せるように助言・指摘してあげたとしても、当事者にとっては当時の被抑圧経験がフラッシュバックのように思い出され、また非難・攻撃されている、と感情的に反応してしまうことも少なくない。彼らもまた自分の中にある「流暢に話せないと認められないよ」といった抑圧者のことばに支配されたままである。また、補聴器や人工内耳を活用し、音声で話す難聴者や中途失聴者のなかにも、いつか自分の音声が流暢でなくなったらどうしよう、そうなった時の周囲の反応が怖い、と恐怖で怯えることがあると語ってくれたことがある。彼らもまた「傷」を抱えているのである。

こうしたスティグマや抑圧状況から解放されるためには、ここで述べてきたように音声言語の「流暢性」をめぐる歴史、政治や様々な言説を学ぶことで、自分の置かれた状況を俯瞰的に把握するとともに、「流暢性」をめぐる周囲の言説や行動に対して自分を守るための考え方をどのように作るのかとともに探求する対話の実践が大切ではないかと考える。

6. 最後に—アイデンティティの新たな地平へ

筆者は、デフ・ファミリーで育ち、ずっと聾学校に通い続けた聴覚障害のある大学生にであった。学生は、親が手話を大切にし、学校での発音指導に反対していたために、発音指導を受けたことがなく手話や指文字で教育を受けたが、別の聾学校に進学すると、教員

や生徒がいつも音声で話していたために発音を学んでいない自分がついていけず、「音声で話すから皆賢いのだ。自分はそうでない」と思い悩むようになったという。その学校には様々な生徒が在籍しており、意思疎通の手段も異なっており、学生は一人ひとりに合わせて意思疎通を図っていた。手話を大切にしている親、音声での意思疎通を求める教員、様々な手段を用いる生徒。彼らに合わせて自身の発信を変えるたびに「なぜ私だけが相手に合わせる必要があるのか」と周囲に不信感を持つようになり、疲れてもいた。こうした経験から、大学入学後は自分の「声」について知りたいと自分一人で決意した。それで筆者は信頼できる言語聴覚士を紹介し、その結果、流暢に話せても表面上のやりとりに終始してしまうのではないかと、そうではなく「非流暢性」があってもお互いにわかりあいたいことを共有することが大事だと思うようになった。そして、自身の手話についても、日本手話を流暢に話せるかではなく、「お互いにわかりあいたいことを共有する」に価値を置いてコミュニケーションを実現することが大事だと考えるようになったという。

この大学生の事例をアイデンティティ論と関連付けて考察すると、次のように述べることができる。大学生は、自分に対して貼り付けられた社会的ラベル（音声／手話を流暢に話せる話者像）に関する周囲の期待や否定などによって形成された受動的なものとしての「位置づけのアイデンティティ（梶田, 2020）」から、自分に対する自分自身の欲求や願望、意志などの現れとしての能動的なものとしての「宣言としてのアイデンティティ（梶田, 2020）」に転換できていた、ということができる。日本の社会では、従来から「位置づけのアイデンティティ」が強調されがちであったという指摘（梶田, 2020）を踏まえると、大学生は自分探しのために決意して前へと踏み出したといえる。

「流暢な音声日本語話者像」とは、これまで述べてきたとおり、音声日本語の「流暢性」に対して歴史的、社会的、政治的に様々な言説や価値が付加されることによって、音声日本語話者の社会で「流暢」に話すのが望ましいのだ、「非流暢」であることは信頼や価値を貶めるものだ、といった「位置づけのアイデンティティ」が否応なく作られた結果としての産物かもしれない。しかし、「流暢性」とアイデンティティの関係から考えれば、自分の身体から発せられる「声（音声・手話）」は他でもない自分自身であると考え、かつお互いにわかりあいたいことを共有することを志向するコミュニケーションの実現に価値を置くことで、「流暢性」は問題化されず、様々な他者との関係の中で自分探しを進めていけると思われる。これは、流暢に話すことが知的にも社会的にも優れているかのような健全な幻想から脱却することも意味する。我々は、このようなことを人々

が実践できるような教育や社会のありかたを探求していく必要があるだろう。

文献

朝日新聞 (2020年1月). 『吃音を責められ心に負担 自殺の看護師に労災認める判決』

<https://www.asahi.com/articles/ASNBG6SXTNBGIPE011.html>

アリストテレス (1998). 『動物誌』 (島崎三郎, 訳) 岩波文庫.

アリストテレス (1968). 『感覚と感覚されるものについて (アリストテレス全集 6)』 (山本光男・副島民雄, 訳) 岩波書店.

池谷航介 (2007). 難聴学級設置校における聴覚障害児と聴児のコミュニケーションに関する研究—聴児のコミュニケーション手段の多様化とその要因『ろう教育科学』 49 (3), 119-136.

石原保志 (1994). 聴覚障害学生の発話からみた幼少期の発音・発語指導の課題『筑波技術短期大学テクノレポート』 1, 7-10.

尾関周二 (1983). 『言語と人間』 大月書店

梶田叡一 (2020). 『梶田叡一自己意識論集 3—意識としての自己』 東京書籍

熊谷晋一郎 (2020). 『当事者研究—等身大の<わたし>の発見と回復』 岩波書店

ゴフマン, E. (2001). 『スティグマの社会学—烙印を押されたアイデンティティ』 (石黒毅, 訳) せりか書房. (原典 1963)

澁谷聡子 (2005). 声の規範『社会学評論』 56 (2), 435-451.

末森明夫 (2020). 日本聾啞教育史の新たな地平と非近代主義—アクターネットワーク論と存在様態論による徳川時代の啞と仕形の再解釈『社会学評論』 71 (3), 411-428.

田中さをり (2017). 哲学史の中の聾者と手話—アリストテレスとヴントの視点から『手話学研究』 26, 11-24.

ハーマン, J. L. (1996). 『心的外傷と回復』 (中井久夫, 訳) みすず書房. (原典 1992)

ファース, H.G. (1982). 『言語なき思考—聾の心理学的内含』 (染山教潤・氏家洋子, 訳) 誠信書房. (原典 1966)

藤川華子 (2004). 1920年代における川本宇之介の純口話主義の導入と普及—手話排除と口話法正統化の戦略『日本教育学会大会研究発表要項, 63, 212-213.

フレイレ, P. (2011). 『被抑圧者の教育学—新訳』 (三砂ちづる, 訳) 亜紀書房. (原典

1968)

毎日新聞 (2022年1月). 『吃音「減点しないで」当事者ら要請 高校入試導入の英語スピーキング』 <https://mainichi.jp/articles/20220127/k00/00m/040/042000c>

マラブー, C. (2016). 『新たなる傷つきし者—フロイトから神経学へ 現代の心的外傷を考える』 (平野徹, 訳) 河出書房新社. (原典 2007)

Clement, J. (1982). Students' preconceptions in inductive mechanics. *American Journal of Physics*, 50, 66-71.

Hatzenbuehler, M. L. (2016). Structural stigma: Research evidence and implications for psychological science. *American Psychologist*, 71 (8), 742-751.

Shaver, P., Schwartz, J., Kirson, D., & O'Connor, C. (1987). Emotion knowledge: Further exploration of a prototype approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 1061-1086.

【大会シンポジウム】登壇者2

非流暢な音声日本語話者とは

—彼らはどこへ向かえばよいのか—

岡 典栄（明晴学園）

キーワード

デフ・ヴォイス, 吃音, ステイグマ, ろう者

1. 非流暢な音声日本語とは

ここでは、まず、非流暢な音声日本語としてどのようなものが考えられるか、いくつか例を挙げてみたい。

- ・吃音（きつおん，どもり）：話し言葉が滑らかに出不い発話障害のひとつ。聞いた言葉は理解できる。
- ・失語症：脳卒中や交通事故による大脳の言語をつかさどっている部分の損傷によっておこる言語障害の一種。損傷した部位により、聞いた言葉は理解できるブローカ失語と聞いた言葉を理解できないウェルニッケ失語の2種類がある。
- ・失声症：心理的ストレスによるダメージや、心理的な葛藤で突然発症する。声が出てもかすれ声、しわがれたような声であるため、周囲の人が聞き取りづらいこともあり、仕事や日常の会話に支障をきたすこともある精神疾患の一つの症状。脳の言語を司る部位に異常は見られないため、聞いた言葉は理解できる。
- ・場面（選択性）緘黙：ある状況では問題なく話すことができるが、特定の状況になると話せなくなる精神疾患。
- ・デフ・ヴォイス：聴覚障害者に特有の声。相手の言葉を十分に聞くことができない。
- ・構音障害：言葉を理解しているし、伝えたい言葉ははっきりしているが、音を作る器官（口蓋裂や舌の異常等）やその動きに問題（麻痺，パーキンソン病など）があって発音がうまくできない状態。聞いた言葉は理解できる。
- ・日本語非母語話者の語り：音声日本語の習得が十分でないために起きる外国人なまりのある日本語。

原因も症状もさまざまであるが、「障害」か「疾患」かで例えば言語聴覚士等によるリハビリや訓練の効果にも差があるし、疾患であれば、心理療法、薬物療法、発声練習等で、短期間に改善がみられることもある。また、発語が流暢でないと、言語の理解にも障害があるのではないかと思われがちであるが、理解に関しては問題がなく、また、自身が発語したい内容の把握に問題があるわけではないが、発語自体が物理的・身体的に流暢にできないだけの場合も多い。

本発表では、主として、筆者や他の発表者にとって関連性の高い聴覚障害を有する人たちの音声日本語を中心に考察してみたい。

2. 音声日本語が非流暢であることによるスティグマ

人々の社会的価値を低下させる望ましくない属性は、「スティグマ」と言われる。この属性をもった個人は、望ましくない者として他人から蔑視や不信を受け、社会から十分に受け入れられなくなってしまう。音声日本語が非流暢であることも様々な差別や偏見の原因となる。聴覚障害者の声もそうであるが、まず、吃音の例を見てみたい。

日本財団ジャーナル（2021.10.21）には以下の吃音者の声が掲載されている。

「何度も、もう死にたいと思い、苦しみました。でも、これは私だけに限ったことじゃないんです。他の当事者に聞いてみても、教師から『その話し方はなんだ！』と怒られたり、友人から『変なしゃべり方はやめたほうがいいよ』と言われてしまったり、深刻な差別を受けている人が少なくない。しかも、それは大人になってからも続きます。例えば、就職活動の時。私は制限時間内に自分の名前をうまく言うことができず、結果として、200社の面接に落とされてしまいました」

また、『デフ・ヴォイス』シリーズの著者である丸山正樹と韓国の CODA の映画監督であるイギル・ボラはその対談の中で、以下のように語っている。

丸山：ろう者の出す声は独特で、聞きなれない人には聞き取りづらいことが多いですね。

ボラ：はい。でももちろん、私にはすぐに母だと分かりました。何と言っているかも分かかった。「ボラ、お弁当持ってきて」。そう言っていたんです。こういう母の声

は、世界で私と弟だけが聞き取れるものなんだと思いました。そんな記憶があって、だから私にとって「デフ・ヴォイス」、母の声はとても大切なものなんです。(中略)

丸山：デフ・ヴォイスという言葉は、日本でも一般的ではないんですが、いくつかの書籍に出てきて、ハッとしました。実は、ずっと以前に、町の中でろう者が声を発しているのを聞いたことがあったんです。正直言うと、聞いてはいけないものを聞いたような気がしました。小説の中で、子供を呼ぶろう者の母親と、それを遠巻きにする通行人が出てくるんですが、いわば私はその通行人だった。しかし、「ろう者」や「コーダ」について深く知っていくうちに、そういう通行人であった自分を恥ずかしいと思い、むしろデフ・ヴォイスを誇るような気持ちになった。

吃音は、自分の症状に合わせて発音しにくい語を避けたりするようなストラテジーを使うこともできるが、聴覚障害者にはそもそも自分が正しく発音できているかどうかを確かめるフィードバック機能が働かない。自分が正しく発音できているか否かの判断自体を他者に委ねなくてはならない状況が基本的に一生続く。

聴覚障害当事者の経験談として、澁谷(2005)は以下の大橋弘枝の小学校入学式の経験談を引用している。

手を挙げて返事をした私に、教室中の視線がいつせいに注がれた。「え？なに？」私は突然の周囲の異様な反応に、いったいなにがどうしたのか分からず、パニックになってしまった「みんなどうして私を見るの？」幼いながらも私は、自分に庄がれた視線がなにか異質のものに向けられたものだと感じ取っていた(中略)驚きの目、好奇の目、そしてなによりもその状況にとまどう先生の目(中略)私はただ必死に皆の口の形をまねて、母に教え込まれたのどの震わせ方、舌の位置、吐き出す息の量、お腹の空気の感じ、リズム、スピード一身体に叩き込まれたマニュアルを再現するしかなかったのだ。でも、どんなに頑張っても、やはり私は皆と違った(澁谷, 2005, pp. 438-439)。

かつてろう学校では厳しい口話訓練が行われ、音声で話すために多くの練習時間が使

われた。そして、教員たちがデフ・ヴォイスに慣れているろう学校内では「声がきれいだ」と言われていても、いざ校外に出て、駅で切符を買おうとすれば（窓口で目的地を言って切符を買っていた時代の話ではあるが）、何度言い直しても通じず、結局紙に書いたというようなエピソードが多々伝えられている。そして、筆者のまわりには音声日本語の使用を完全に止めてしまった「ろう者」と言われる人たちが多数いる。

3. 「流暢な音声日本語話者像を超えて」どこへ行くのか？

この国において圧倒的なマジョリティである音声日本語母語話者は、そうでない人々の声を聞いた時に違和感を持ち、自分ではなく相手が逸脱している（変だ）と感じる。「ろう者」というアイデンティティを持つ人たちのように音声日本語を使うことを止めてしまっても、生きていくことに大きな支障はない。しかし、日本語学習者であれば、もっとうまくなって差別されないようになりたいと望むだろう。

私たちはかつて喧伝されていたような単一民族、単一言語、単一文化の社会には生きていない。人口は高齢化し、さまざまな障害を持った人や、日本語非母語話者とともに生きている。そのような中では、非流暢な日本語に慣れ、受け入れ、ともに心地よく生きていくことが肝要であると考え。それがインクルーシブな社会への道であろう。

文献

澁谷智子 (2005). 声の規範「ろうの声」に対する聴者の反応から『社会学評論』 56 (2), 435-451.

無理解で苦悩する吃音（きつおん，どもり）の若者たち。“注文に時間がかかる” カフェが夢を後押しする (2021年10月12日). 『日本財団ジャーナル』

<https://www.nippon-foundation.or.jp/journal/2021/63184#>

ろう者の母の声は、世界で私と弟だけが聞き取れるもの——コーダの世界 (3) (2017年6月15日). 『文春オンライン』 <https://bunshun.jp/articles/-/2864>

【大会シンポジウム】登壇者3

流暢な音声日本語話者像におけるインターセクショナルリ
ティ—コードとしての自己エスノグラフィーによる考察—

中井 好男 (大阪大学)

キーワード

アイデンティティ・ポリティクス, 権力関係, ネイティブ信仰, バイアス, 第三の文化

1. 言語の流暢性とは

言語運用能力を測る際、OPIなどの評価項目に基づき、発音や文法の正確さに加え流暢性も取り上げられる。この流暢性は安定した定義がなく、非流暢性という側面から捉えられることもあり、流暢性と非流暢性が互いを補捉し合う関係になっている。また、非流暢性については、認知負荷による影響や機能障害など、様々な領域で研究が進められている。それらの研究によると、非流暢性はコミュニケーションを阻害するだけでなく、相互行為において一定の機能を果たす場合もあり、日本語教育においては非流暢性を含む自然な日本語を学習目標にする必要性について指摘されている(定延, 2019)。

いずれにせよ、この流暢性・非流暢性はともに母語話者の言語使用の実態を前提としており、母語話者をモデルとする言語的要素やパフォーマンス能力を考慮した評価基準になっていると言える。つまり、流暢性は母語話者を中心とするネイティブ信仰(native-speakerism: Holliday, 2006)との関連性を否定できないということである。また、流暢性は統語論や語用論的な観点など、言語構造や情報伝達における正確さと効率性をもとに判断するのでは不十分であると言える。それは、言語記号は恣意的であると同時に社会性を持つものであることから、言語活動を捉えるにはその主体である人の意識、その活動の背景にある社会制度をも考慮しなければならないためである(丸山, 1981)。そこで本発表では、言語活動の主体や社会的文脈から音声日本語話者像とその流暢性を捉えることを目的とする。

2. 取り巻く権力関係と流暢な音声日本語話者像の交差性

発表者はコード(Children of Deaf Adults)としての経験を分析する自己エスノグラ

フィーを行ってきた（中井，2021：中井，印刷中：中井・丸田，印刷中）。本発表では、既述の自己エスノグラフィーやそれもとにした研究参加者との対話を踏まえ、発表者自身の音声日本語話者像を素描することで、言語活動の主体としての発表者の意識やその背景にある社会的文脈をもとに音声日本語話者像とその流暢性について明らかにすることを目指した。具体的には、インターセクショナルリティ（交差性）の観点をもとに、「音声日本語話者としての私」というアイデンティティを探るとともに、そのアイデンティティが立ち現れる関係性についての分析と考察を行った。インターセクショナルリティは、社会的不平等を根本的な調査対象とし、階級や障害、年齢など、相互に関係し形成し合うカテゴリーを用いて人間の経験の複雑性や属性の交差点で生じる差別や不利益を理解するための枠組みである（パトリシア・ヒル・コリンズ，スルマ・ビルゲ，2021/2020）。この枠組みに基づいて発表者の経験を分析した結果、多様なカテゴリーの交差によって「音声日本語を話す私」というアイデンティティが構築されるのと同時に、音声日本語の流暢性が規定されていることが示された。

例えば、幼少期から少年期の頃の発表者は自身を指さすことでしか一人称を示すことができなかつたため、ある行動の行為者が発表者自身であることを明示する必要がある時は、対話相手にそれを指摘させるよう促すか、自分を指さすことで自身が行為者であることを伝えていた。また、離れたところにいる人を声を出して呼ぶこともできなかつたため、走り寄って肩を叩いたりするなど、聴者とのコミュニケーションにおいてもろうの両親とのコミュニケーション方法を用いていた。これは、音声日本語による聴文化保持者で非障害者であるマジョリティと「第三の文化（ポロック，リーケン，2010/1999）」を有する見えないマイノリティとしてのコードという関係性に現れる「音声日本語話者としての私」とそのコミュニケーション方法であり、音声日本語話者が取るコミュニケーション方法との比較においては、非流暢性を示す事例の一つであると考えられる。それ以外には、移住者家族の子どもへの日本語の絵本の読み聞かせを頼まれた場面で、発表者が読み聞かせる方法がわからず、ごちなく読み始めたため、結局その子どもの親が読み聞かせをし、発表者はその日本語をチェックする役に回るようになったことがある。これは、発表者の家に絵本がなかったことや、書記日本語を両親に読んでもらうことがなかったという発表者の家庭環境が影響していたためではないかと考えられる。そして、発表者の家庭環境に交差するものとしては、「ヤングケアラー（Becker, 2000）」の役割に基づく親子関係に加え、学校に行かせてもらえなかった父の家庭環境や母が受けてきた口話教育の影響

など、親子間のケアの問題と両親それぞれの家庭環境、受けてきた教育、福祉制度といった社会的文脈が挙げられる。さらに、日本語学習を支援する立場にある発表者と日本語を学んできた経験を持つ移住者との間には、日本語ネイティブとノンネイティブ、日本語教師と学習者という役割が交差しており、上述の絵本の例は、発表者と両親の親子関係の交差で生まれた「音声日本語話者としての私」が発表者と移住者家族の関係性において顕在化したものであると言える。そして、ノンネイティブである移住者家族が発表者に求める音声日本語話者像との異なりや育児に関連する音声日本語という言語の文脈依存性が「音声日本語話者としての私」とその流暢性を規定していると考えられる。この他にも、「音声日本語話者としての私」は、教師とヤングケアラーである生徒、日本語クラスコーディネーターとチームティーチングのメンバー、ノンネイティブ日本語教師とネイティブ日本語教師などの人間関係を軸に多様なカテゴリーが交差する中でその姿を変えるとともに、それぞれの流暢性を有していることが明らかになっている。

3. 流暢性の背後にある社会的不平等

インターセクショナルリティという視点は、どのような文脈で自身の音声日本語話者としての行為主体性が発揮されるのか、また、どのようなコミュニケーションが期待されているかによって、音声日本語話者のアイデンティティとその流暢性が変容することを社会を構成するカテゴリーとともに示すことを可能にした。発表者の音声日本語話者像は、自身の中にある音声日本語話者というマジョリティ性と第三の文化を持つ見えないマイノリティ性の中でその形を変える一方で、流暢性については、第三の文化を根源とする（音声日本語話者にとっての）非流暢性が問題として常に浮上する。つまり、発表者の音声日本語話者像は文脈化された可変的のものである一方で、流暢性は脱文脈化された普遍性を有していると言える。

先にも述べたように、インターセクショナルリティが調査の対象とするのは社会的不平等である。インターセクショナルリティによる分析は、アイデンティティの可変性と第三の文化と関連する非流暢性の問題が多様なカテゴリーの交差によって維持される権力関係に起因していることに加え、そのカテゴリーの交差が生み出す社会的不平等と結びついていることを明らかにしている。コーダや海外にルーツを持つ見えないマイノリティはさることながら、日本語を第二言語とするマイノリティは、そのマイノリティ性ゆえにアイデンティティ・ポリティクスにおける被抑圧者の地位に追いやられてしまう。発表者の場合、

障害者家族の一員やヤングケアラーといった社会から押し付けられた社会的アイデンティティをバイカルチュラルなコードであるというように能動的に構築し直したことによって、隠蔽してきた第三の文化が受容できるようになっている（中井，2021）。つまり、マイノリティにとって、自身の社会的アイデンティティを再構築すべくアイデンティティ・ポリティクスを取り戻すことが自己受容において欠かせないということである。特に、音声日本語非母語話者にとっての「流暢な音声日本語話者像」にはネイティブ性が付き纏うのであるが、インターセクショナルリティによる分析は、流暢な音声日本語話者像に関する問題の原因をネイティブ信仰に見出すことで矮小化するのではなく、その問題が起きる社会的文脈を構成するカテゴリーを明らかにすることで、音声日本語非母語話者である人々が抑圧されるアイデンティティ・ポリティクスに変革を起こし、これまでの社会的不平等を正す社会正義を実現することを可能にすると言える。ネイティブ信仰は、社会のカテゴリーを無意識のうちに関連付けてしまうことで作られる「バイアス（エバーハート，2021/2018）」の一つであるため、それに関連する社会のカテゴリーを洗い出し、音声日本語話者像を新たなカテゴリーの交差の上に作り直す必要がある。本発表では、上記のようなインターセクショナルリティを用いた分析と考察をもとに、音声日本語話者像の問題と音声日本語非母語話者のアイデンティティ・ポリティクスについて議論を行いたいと考えている。

文献

定延利之（2019）. 『文節の文法』大修館書店.

ジェニファー・エバーハート, Jenifer. Eberhardt. (2021). 『無意識のバイアス—人はなぜ人種差別をするのか』(山岡希美, 訳; 高史明, 解説) 明石書店. (原点2018)

中井好男（2021）. 私はコードとして日本手話を継承すべきだったのか—中国出身のコードとの対話的自己エスノグラフィー『言語文化教育研究』19, 52-73.

中井好男（印刷中）. コードである私に映る日本の共生とプロフィシェンシー. 鎌田修, 由井紀久子, 池田隆介（編）『日本語プロフィシェンシー研究の広がり』ひつじ書房.

中井好男, 丸田健太郎（印刷中）. 音声日本語社会を生きるろう者家族の生きづらさ—見えないマイノリティによる当事者研究『質的心理学研究』21.

パトリシア・ヒル・コリンズ, A. A., スルマ・ビルゲ, B. B. (2021). 『インターセク
ショナリティ』(小原理乃, 訳; 下地ローレンス吉孝, 監訳) 人文書院. (原典
2020)

ポロック, D. C., リーケン, R. (2010). 『サードカルチャーキッズ—多文化の間で生き
る子どもたち』(嘉納もも, 日部八重子, 訳) スリーエーネットワーク. (原典
1999)

丸山圭三郎 (1981). 『ソシュールの思想』岩波書店.

Becker, S. (2000). Young carers. In D. Martin (Ed.), *The Blackwell encyclopaedia
of social work*. Blackwell Publishing.

Holliday, A. (2006). Native-speakerism. *ELT Journal*, 60 (4), 385 - 387.

【Ⅳ】フォーラム

1日目：2022年3月5日（土）

<会議室 1>

17:20	「江副式教授法」はろう教育でどのように活用されたのか	
-	—開発者の江副隆秀氏を招いて—	
18:50	吉開章（電通ダイバーシティ・ラボ），江副隆秀（新宿日本語学校） 木島照夫（難聴児支援教材研究会）	p.37

<会議室 2>

	「みんな」を問い直す	
17:20	—ながさき・愛の映画祭の試み— ※発表者によるUDトーク設置あり	
-	宮崎聖乃（ヒューマンライブラリーNagasaki）	
18:50	儀間由里香（ながさき・愛の映画祭実行委員会） 宮崎聡子（関西学院大学）	p.42

<会議室 3>

17:20	演劇を導入した言語文化教育における「できない」が生み出す可能性と創造性，包摂	
-	飛田勘文（芸術文化観光専門職大学），中山由佳（山梨学院大学）	
18:50	西村由美（関西学院大学）	p.48

<会議室 4>

17:20	インクルーシブな言語学習環境をめざして言語学習者とともに研究のあり方を考える	
-	—言語学習者のナラティブをどのように分析し，どのように活かすか—	
18:50	池谷尚美（横浜市立大学），古屋憲章（山梨学院大学），山崎直樹（関西大学） 植村麻紀子（神田外語大学），中川正臣（城西国際大学）	p.54

<会議室 5>

17:20	質的研究のアンラーニング	
-	—「私にとっての質的研究」へ—	
18:50	中山亜紀子（広島大学），八木真奈美（駿河台大学），中井好男（大阪大学）	p.60

<会議室 6>

	日本語教師の対話と省察を促すケース教材の開発	
	—自分の軸を作る教師研修の可能性—	
17:20	中尾有岐（国際交流基金関西国際センター），牛窪隆太（東洋大学）	
-	古屋憲章（山梨学院大学），有森丈太郎（トロント大学）	
18:50	大隅紀子（NPO 法人 YYJ・ゆるくてやさしい日本語のなかまたち） 瀬尾匡輝（茨城大学），瀬尾悠希子（東京大学） 植原ゆかり（イラストレーター・デザイナー）	p.66

2日目：2022年3月6日（日）

<会議室 1>

	委員企画フォーラム 言語文化教育は、ろうコミュニティの「ALLY」になれるのか —日本語教育とやさしい日本語の視点から—	
16:20	鼎談者：吉開章（電通ダイバーシティ・ラボ）	
-		
17:50	中島武史（大阪府立だいせん聴覚高等支援学校／関西学院大学手話言語研究センター） 中井好男（大阪大学） モデレーター：古屋憲章（山梨学院大学）	p.72

	ALCE インクルージョン・ワーキング・グループ 言語文化教育研究学会のインクルージョンを考える —誰もが参加しやすい学会の実現に向けて—	
18:00	古屋憲章（山梨学院大学），北出慶子（立命館大学），小西達也（ハイフォン大学）	
-		
19:30	寅丸真澄（早稲田大学），中井好男（大阪大学），中川正臣（城西国際大学） 本間祥子（千葉大学），南浦涼介（東京学芸大学） 宮崎聖乃（ヒューマンライブラリーNagasaki）	p.75

<会議室 2>

	ろう・難聴児者に対するこれからの英語教育の話しよう	
16:20	岡典栄（明晴学園），寺沢拓敬（関西学院大学），安東明珠花（東京大学）	
-		
17:50	Martin Dale-Hench（マーティン・デイル・ヘンチ）（米国ギャロデット大学） 富田望（米国フレミングハム州立大学），児玉英之（ゴールドマン・サックス）	p.79

<会議室 3>

	コミュニティにおいてディスアビリティをどうインクルージョンするか —「言語教育学系ゼミ」を出発点として考える—	
16:20	尹惠彦（関西大学），嶋津百代（関西大学），山内幸恵子（関西大学）	
-		
17:50	福地麻里（関西大学），丸谷充伸（関西大学），潘寧楽（関西大学）	p.85

<会議室 4>

	多様な日本語教育現場から考える「市民リテラシー」	
16:20	芹川佳子（早稲田大学），奥村恵子（明治学院大学），齊藤真美（早稲田大学）	
-		
17:50	中野玲子（すみだ日本語教育支援の会），山下千聖（早稲田大学）	p.91

<会議室 5>

	多様な留学生の包摂的キャリア支援を考える —周縁化とインターセクショナリティの観点から—	
16:20	寅丸真澄（早稲田大学），佐藤正則（山野芸術短期大学）	
-		
17:50	松本明香（東京立正短期大学），家根橋伸子（東亜大学），中本寧（なかさん本舗）	p.97

<会議室 6>

	当事者としての支援員らの語りからつくる外国につながる子どもの学習支援 —「クロスロード：外国につながる子どもの支援員編（仮）」の制作と実践—	
16:20	松井かおり（朝日大学），石田喜美（横浜国立大学），半沢千絵美（横浜国立大学）	
-		
17:50		p.103

【フォーラム】

「江副式教授法」はろう教育でどのように活用されたのか —開発者の江副隆秀氏を招いて—

吉開 章（電通ダイバーシティ・ラボ），
江副隆秀（新宿日本語学校），木島照夫（難聴児支援教材研究会）

キーワード

ろう教育，バイリンガルろう教育，江副式

1. 江副式教授法とは

江副式教授法（以下単に「江副式」）は，新宿日本語学校校長である江副隆秀が開発した日本語文法の考え方を，TOSS（Teacher's Organization of Skill Sharing[教育技術法則化運動]）元代表の向山洋一が「江副文法」と名づけたことから，その文法構造の教授法の名称として使われるようになった。

従来の日本語文法では，主語（Subject, S），動詞（Verb, V），目的語（Object, O）あるいは補語（Complement, C）といった欧米文法の考え方をあてはめ，「英語の文型はS+V+O，日本語はS+O+V」といった説明がなされる場合が多い。

しかし江副式では日本語を「O+(S/V)」のような構造とし，『情報』+『述部』という分け方で説明する。『情報』は時間・数量・名詞などを指し，『述部』は時制・肯定/否定・アスペクト・ムードなどを含むとしている。

さらに，この『情報』と『述語』の間に2列の助詞があるとしている。1列目を「関係助詞」と呼び，「情報」と「述部」の関係を表示する。例えば「クラス（を）出る」は外に出る，「クラス（に）出る」は中に入ることを示す。

2列目は「選択と並列の助詞」と呼び，「は＝単独選択」「も＝複数選択」「でも＝条件選択」「だって＝代用選択」のように，「情報」から選択を行う役割があるとする。

そして「京都（へは）行けます」とは言えるが「京都（はへ）行けます」とは言えないように，1列目と2列目は交代できないものであると説明する。

江副式は，このような品詞の持つ性格を，図形を使って可視化して教える。江副文法では，日本語は「文型」で教えるのではなく，文における助詞一つ一つが持つ性格や，品詞

の性格などをつなぎ合わせて教えるべきであるとしている。詳細は江副による著書『日本語の助詞は二列』（2007，創拓社出版），『見える日本語，見せる日本語』（2014，創拓社出版）参照のこと。

2. 公立ろう学校は江副式にどのように取り組んだか

以下，江副式のろう学校への応用・導入に取り組んだ木島照夫がまとめた経緯である。

- ・ ろう学校での江副文法の最初の取り組みは，2008年，TOSS 会員であった平塚ろう学校小学部糠信匡男教諭によるものである¹。しかし当時は周囲の教員の理解が得られず，本人の異動と共に個人的実践で終わっている。
- ・ その後糠信氏の紹介を受けた木島（大塚ろう学校教員（当時））が，他の教員1名と江副学園での授業や研究会等に参加しつつ，ろう学校で導入可能かを検討した²。
- ・ 視覚教材を有効に使った江副文法は，ろう児の日本語指導に効果的との結論を得て，2010年より大塚ろう学校小学部で採用した。その成果は，「聴覚障害児への日本語文法指導」（東京都教育委員会研究成果報告，2016）として報告・冊子化されている。
- ・ しかし，成果報告を最後に「江副文法」を含む文法指導は下火になっていく。その要因の一つは教員の人事異動であり，文法指導そのものが旧教員から新教員に継承されていかなかったこと。もう一つは，文法の基盤ができている児童が入学するようになったことである。これは，子どもの親も日本語対应手話を学ぶことで，乳幼児期から手話を使った円滑な親子関係を築くようになり，その結果ある程度の語彙力と基礎的な文法力を幼稚部修了までに身につけた子どもたちが小学部に入学してくるようになったということである。
- ・ 現在，「江副文法」をベースにして日本語文法指導に学校（学部）単位で取り組んでいるのは，2021年現在福岡県立久留米聴覚特別支援学校小学部，香川県立豊学校小学部の二校である。動詞と形容詞の活用，助詞の指導，複文の指導などが中心であ

¹ 「子どもたちの日記から文法のあやまりが減った～江副文法を活用して」、『ろう・難聴教育研究会会報 NO21』，2009)

² 2007年より Jcross（日本語理解テスト）等での検査によって，聾児の日本語力に課題を感じ，外国人向けの日本語教育という視点に着目して日本語指導（例「動詞の活用指導」など）を開始していた時期でもあったので，江副文法に対する抵抗はなかった。

り、さらに受動文・使役文・授受構文・位置表現・比較表現といった特殊な構文の指導を行っている。

3. 公立ろう学校で江副式が広がっていない理由の考察

現実としては、江副式は公立ろう学校では広がらなかった。以下はその理由に関する木島の考察である。

- ・ ひと言でいえば「中学でやるような文法の学習を小学生でやる意味がわからない」ということである。このような発言は時と場所を変えて何度か耳にした。そのような人に逆に「では、あなたは日本語の読み書きの力を子どもにどうやってつけますか？」と問うても、まともに応えてくれた人はいない。実証なき情緒的レベルでの反発。それが現状である。
- ・ 江副文法を含めて、ろう学校教員が日本語文法指導の価値をあまり認めない主要因は以下の2つであろう。

ア.聴者は基本的に日本語を自然獲得しているためにこのような方法になじめない
イ.日本語に関する教育は、我が国においては「国語」科として行われており、ろう学校もそれに準拠しているため、「国語」以前に「日本語教育」が必要という観点が無い。自立活動の中に「言語指導」が含まれているが、自立活動は発音や聴能が主となっているのが現状で、「言語」を系統的・継続的に扱うという観点はほとんどない。

- ・ 木島は、江副文法を含む文法指導の効果について、諸検査等を利用した客観的視点に基づいた報告を繰り返し発表してきた。また全国のろう学校の約3割にあたる30校で文法指導の意義や効果について講演してきた。しかし実践に移行した例はきわめて少ない。但し、難聴児支援教材研究会のウェブサイトを見て2018年に本気で取り組んだ大阪の某聴覚支援学校幼稚部保護者³と2021年沖縄難聴学級の教師の実践⁴による目覚ましい子どもの成長は、この方法が極めて難聴児にとって有効であることを実証したと考えている。

³ 難聴児支援教材研究会ウェブサイト・TOP>論文・資料・教材>年中幼児にことば絵じてん・助詞記号・品詞カードを使ってみて

⁴ 難聴児支援教材研究会ウェブサイト・TOP>乳幼児・学童期>難聴学級の取り組み

4. 今後のろう教育における江副式の可能性について

難聴児支援教材研究会はウェブサイトと YouTube 動画を使って日本語文法の指導内容と方法について公開している。また、これまでに3冊の語彙・文法学習テキストを作成販売している⁵。

ろう教育には「国語教育」の前段階に（あるいは並行して）「日本語教育」という視点が不可欠である。しかしろう教育の大前提として、ろう教育が普通教育に「準ずる」ものとして位置づけられ、無理と分かっているにもかかわらず、教師はまずは「教科書」を用いて指導せざるを得ない現状がある。特別支援教育では無理やり一般教科書を使わなくてもよいというのが文科省の立場だが、教育委員会担当者や学校管理職および保護者からは「教科書を進めてほしい」という根強い要求がある。教師も教科書、指導書、問題プリント類がそろっている一般教科書を使用するほうが「楽」だというのが本音である。今後の日本語教育とろう教育の連携のためにはこの現状を変える必要があるが、並大抵のことでは解決は難しいであろう。

5. 本フォーラムで議論したいこと

このように現在に至るまでのろう教育には、人事異動が頻繁にある教員が一般の教科書を使わざるを得ないという、構造的な問題がある。これは海外ルーツの児童生徒に対する公教育の課題と同じである。これらの子どもたちは、母語であれば各教科を理解できるにもかかわらず、日本語で記述された教科書を使い、日本語で授業を受け、日本語で書かれた問題を解かされることで、低い評価に押しとどめられ、自己肯定感も低くなり、授業を受ける意欲を失っていく。公教育の教員はこのような母語や第二言語に関わる問題の構造をきっちり認識する必要があるだろう。

この問題を公教育内だけで解決するのは容易ではないが、今を生きる子どもを置き去りにするわけにはいかない。日本語教師は、海外ルーツの子どもたちへの専門サポート人材

⁵ 『きこえない子のための新・日本語チャレンジ』（1,600円、CD別売）、『ことばのネットワークづくり』（1,200円、CD別売、文科省特別支援教育届け出教科書採用）、『絵でわかる動詞の学習』（1,700円、CD別売）。以上、すべて難聴児支援教材研究会発行

として、公立学校の中に入り込む動きが各地で盛んになってきている。これは初級日本語教育というよりは、学習言語としての日本語習得をサポートし、高校入試を突破し卒業できる学力（まさに「学ぶ力」）をつけさせる性格のものである。

一方、ろう児への教育においては、初級日本語教育の領域の方にニーズがあるのではないかと考えられる。海外ルーツの子どもは、クラスメートとの交流の中で日常会話レベルまでは早期に達するものが多い。しかしろう児はこのような形では習得できず、ろう学校教員の指導で獲得してくが、現状を見ればそれも十分な体制だとはいえない。日本語教師が入り込んで初級日本語の習得を後押しできるというのなら、ろう学校関係者も関心をもつだろう。

とはいえ、実際にろう教育の現場に日本語教師が入り込んでいる事例は、手話ができる場合を除きほぼない。それは日本国内では音声日本語で日本語を教える「直接法」が主流であり、学習者の言語も音声日本語も使わない有力な教育手法は存在しないからだと考えられる。

しかしながら、かつて一部のろう教育者が文法を視覚的に教える江副式に注目し実践・検証したものの、継続的な取り組みになっていない理由は、人事や使用教科書の問題が大きい。言い換えればろう教育の内部事情により進展しなかったにすぎず、江副式自体が否定されたわけではない。いまこそ、全国に4万人ともいわれる日本語教師の有志が、江副式に改めて注目し、さらには日本語教育における教材のろう教育への展開など、ろう教育に対して自らどのような協力ができるかの検討開始を促したいと思う。

この度、江副式の開発者である江副隆秀氏と、難聴児支援教材研究会代表でろう学校での経験も豊富な木島照夫氏を迎えて詳しい話を聞く機会を設けた。ぜひ多くの方に一から学んでいただき、自分に何ができるか考えていただきたい。

文献

- 江副隆秀（2007）．『日本語の助詞は二列』（創拓社出版）．
 江副隆秀（2014）．『見える日本語，見せる日本語』（創拓社出版）．
 吉開章（2021）．『ろうと手話』（筑摩選書）．

【フォーラム】

「みんな」を問い直す —ながさき・愛の映画祭の試み—

宮崎 聖乃（ヒューマンライブラリーNagasaki）、儀間 由里香（ながさき・愛の映画祭実行委員会）、宮崎 聡子（関西学院大学）

キーワード

マイノリティ、市民活動、情報保障、映画、「みんな」

1. はじめに

「ながさき・愛の映画祭」（以下「映画祭」）は2016年に始まった市民映画祭である。第1回は、性的少数者への理解とインクルージョンを目指して開催した。本年2月に第6回を開催予定である（2022年1月31日現在）。第1回は長崎県を中心に性的少数者への理解とインクルージョンを目指して活動を続けてきた市民団体「Take it! 虹」と、芸術によるまちづくりを行う団体とが連携して開催し、第3回以降は、実行委員会を組織し、より多くの人々が計画・運営に携わるようになった。

この映画祭は、映画館や図書館、市民ホールなどを会場として、主催者によって選定された2本から5本の映画を期間を決めて上映するというものであるが、会場では映画上映以外にも、協力団体によってヒューマンライブラリーをはじめ、さまざまな無料イベントや展示が行われる。

性的少数者という一つのマイノリティへの関心を高めることを目的として始まったこの映画祭は、開催を重ねる中でさまざまな個人や教育機関、市民団体との連携を広げ、性的少数者だけでなく、心や体に障がいを持つ人や在住外国人など、生きづらさを抱える人々へと視野を広げてきた。一つのマイノリティの置かれている現状について理解を深めていくことは、映画祭に関わる人々に他のマイノリティへの気づきをも促した。しかし、同時に映画祭というさまざまな人が集う無料イベントの開催においては、「誰かへの配慮は他の誰かへの不便も強いる」という現実的な課題にも直面してきた。

このフォーラムでは「みんなが参加しやすい映画祭」を目指してきた実行委員会の試行錯誤を参加者と共有し、市民活動における「みんな」の意味するところを改めて考えたい

と思う。発表者は映画祭の代表者と、それぞれ違った立場から「ながさき・愛の映画祭」に実行委員として加わっている。

2. 「ながさき・愛の映画祭」のこれまで

2. 1. 映画祭の概要

以下の表は第1回から5回までの映画祭の概要を示した表である。

表1 ながさき・愛の映画祭概要

	日時	参加人数	運営団体	資金源
第1回	2016年10月22日～26日	310	4	自主財源/チケット売り上げ
第2回	2017年11月10日～12日	510	7	長崎市民活動支援補助金/チケット売り上げ
第3回	2018年11月9日～11日	600	13	長崎市民活動支援補助金/チケット売り上げ/Take it!虹
第4回	2020年1月10日～1月12日	1491	15	県民ボランティア振興基金/チケット売り上げ/Take it!虹
第5回	2021年2月26日～28日	1001	13	県民ボランティア振興基金/チケット売り上げ/Take it!虹
第6回	2022年2月11日～13日	未開催		長崎市民活動支援補助金/チケット売り上げ/Take it!虹

2. 2. 上映作品と無料イベント企画に見る関心の広がり

表2は、それぞれの開催回における上映作品と選定の際のキーワードを示したものである。

上映作品は当初、性的少数者を主なテーマとして選定されていたが、回を重ねるごとに、他の社会的マイノリティをテーマにした映画も加わるようになった。具体的には、さまざまな障害とともに生活を送る人々とその支援者や家族、聴覚障がい者、ダム建設予定地住民、外国につながる子どもなどである。映画に登場する人物たちを通して、参加者は自身と同じ地域社会に暮らしている当事者の存在に改めて気づき、隣人として向き合うこととなる。

表2「ながさき・愛の映画祭」上映作品

上映作品(第5回・第6回オンライン上映)		
	タイトル	映画祭上映作品選定の際のキーワード
第1回	「わたしはロランス」	トランスジェンダー、恋愛
	「どうしても触れたくない」	同性愛者、恋愛
	「ベティ・ブルー」	異性愛者、恋愛
	「丘陵たち」	長崎県、育児放棄
第2回	「彼らが本気で編むときは、」	トランスジェンダー、家族、子育て
	「最強の二人」	移民、障がい者、多文化交流
	「チョコレートドーナツ」	同性愛者、子育て、養子縁組
	「ほたるの川のまもりびと」	ダム建設、住民、ドキュメンタリー
第3回	「ナチュラルウーマン」	トランスジェンダー、差別、死別、当事者性
	「パレードへようこそ」	性的少数者、労働運動、連帯
	「LISTEN」	音楽、ダンス、ろう、無音
第4回	「パーフェクト・レボリューション」	脳性まひ、恋愛、精神障がい、音声ガイド
	「カランコエの花」	性的少数者、学校、音訳制作、字幕
	「愛と法」	同性カップル、弁護士、裁判
	「道草」	自立生活、障がい、音声ガイド、字幕
第5回	「女になる」	オンライン上映可、トランスジェンダー
	「インディペンデント・リビング」	自立生活、障がい、音声ガイド、字幕、オンライン上映可
	「あるひきこもり当事者のお話」	ひきこもり当事者、手作り人形劇、字幕、オンライン上映可
第6回	「最も危険な年」	オンライン上映可、トランスジェンダー、トイレ利用、字幕、
	「君がいる、いた、そんな時。」	オンライン上映可、外国につながる子ども、子どもの居場所、字幕

映画祭で開催される無料イベントも回を重ねるごとに増えた。下の表は、これまでに開催された無料イベントと第6回で開催予定の無料イベントの一覧である。これらの無料イベントの中でヒューマンライブラリーは毎回開催されており、この映画祭の大きな特色の一つとなっている。無料イベントには映画祭実行委員会が考案したゲーム（「ベストフレンドマッチング」）や、実行委員である団体が企画運営を行なったもの（フェアトレードコーヒー販売、「にじいろさるく」、「絵本づくりワークショップ」、「映画制作ワークショップ」）などがある。この中で「みんなのトイレ（多文化体験トイレ）」については、「みんな」を問い直すという視点から後述（3. 2.）する。

表3 映画祭における無料イベントとダイバーシティ・インクルージョンのための試み

	イベント・展示	DIのための試み
第1回	ヒューマンライブラリー/監督トークイベント 「みんなのトイレ」/フェアトレード販売	ジェンダーフリートイレ
第2回	ヒューマンライブラリー/レタートリップ にじいろさるく/つながるみんなのパネル展	
第3回	ヒューマンライブラリー/「みんなのトイレ」 映画制作ワークショップ/ベストフレンドマッチング	UD トーク/筆談対応 ジェンダーフリートイレ トイレの多言語表記
第4回	ヒューマンライブラリー/ベストフレンドマッチング 絵本づくりワークショップ/監督トークイベント 「ビッグイシュー」販売/みんながつながる展示会	UD トーク/筆談対応 UDcast 導入/ UD フォント やさしい日本語/カラーUD
第5回 (オンライン)	ヒューマンライブラリー/ベストフレンドマッチング 映画制作者トークイベント	UD トーク/やさしい日本語 カラーUD/UD フォント
第6回 (オンライン)	ヒューマンライブラリー/ベストフレンドマッチング 監督トークイベント	UD トーク/やさしい日本語 カラーUD/UD フォント

3. 実行委員会の結成

3. 1. ターニングポイントとなった第3回

第1, 2回の映画祭は性的少数者の支援団体と芸術によるまちづくりを行う団体というごく限られた人数で企画運営を行っていたが、第3回開催にあたっては、視野を広げ、多くの人に参加してもらうため、実行委員会を組織した。これは他の市民団体と連携し、実行委員として各団体の強みを生かして映画祭の企画運営に携わってもらうとともに、それぞれの団体が行っている活動についての情報発信の場となることも目的としていた。第3回で実行委員として参加した団体にはフリースクール、若者支援団体、聴覚障がいなどの当事者の団体、地元企業などがある。さらに次世代の市民活動の担い手となる若年層の活動の場も目指し、学生団体等への参加も呼びかけた。この結果、第3回では大学生主催による、ヒューマンライブラリー、広報物作成、映画制作ワークショップなどが行われた。

この実行委員会の結成によって、準備から当日運営に携わる人材が確保されたことは言うまでもないが、何よりもさまざまな立場に立った視点が共有されたことの意義は大きい。一方でさまざまな個人、団体が実行委員会に参加することで、情報の共有や映画祭としての意志の統一は難しくなったと言えるだろう。この点を解決すべく、定期的なミーティングの実施や、実行委員会内での実働チームの編成も行われた。

これ以降、現在に至るまで映画祭は実行委員会による開催を続けている。実行委員会の結成は、映画祭の運営に携わる人々の多様性を広げるとともに、映画祭への参加者（観客、来場者）の裾野も広げた。

3. 2. 「誰かへの配慮は他の誰かへの不便も強いる」ことと向き合う

前述したように実行委員会が組織されたことで、さまざまな当事者がかかわることになった第3回以降の映画祭では、改めて情報保障とバリアフリーについて考える必要性を認識した。以下は、映画祭実行委員会が行なった取り組みと、そこで生じた「不便」の実例である。

(1) UD トーク（音声文字化ソフト）

本フォーラムで、実際に設置予定である。当日の体験とともに議論したい。

本映画祭での導入に関しては、聴覚障がい者への情報保障の手段として、「手話通訳」、 「要約筆記」とともに検討した結果、UD トークを選択した。発話の全てを文字化することは、文字を読むことに慣れていない聴覚障がい者に負担を強いることになることや、視覚情報が増えることでの混乱、また、自分自身の発話が文字として記録されることへの抵抗を感じる声も上がった。

(2) 音訳（音声ガイド）

第4回映画祭では、上映作品に視覚的な情報の音声ガイド（場面解説）である音訳を付けた。これは、主に視覚障がい者のための情報保障の手段であるが、音声ガイドと視覚による情報との差異が生じたり、また映画制作者の意図との差異が生じ得るというデメリットもある。実際に本映画祭では、ボランティアによる音訳ガイドを会場全体に流すことを予定していたが、映画制作者から待ったがかかり、話し合いの結果、希望者だけが聞くことができるよう、急遽ラジオを貸し出すことにした。実行委員会では、映画に音声ガイドを付け上映することで、参加者に視覚障がい者への情報保障についての理解を促すことを目的としていたが、「音声ガイドを会場全体に流すことで、ストレスを感じながら作品を鑑賞することは避けたい」という映画制作者の思いを優先することとした。

(3) みんなのトイレ

多文化体験ができるトイレを実施した。これは主に、「日本語表記の掲示物を他言語にすることで、情報が得られないこと」、「性別によるトイレ使用の制限を廃止し、ジェンダーフリートイレとして利用すること」を体験するという試みである。

本映画祭は前述の通り、公共施設などを借りて開催している。ジェンダーフリートイレを実施するにあたっては、会場側の理解が得られず、実施できない年もあった。この取り組みを実施後行なった参加者へのアンケート調査では、抵抗感を示す回答もあった。

しかし、この取り組みはジェンダーの課題だけではなく、障がいの有無や清潔さ、安全性の担保の問題など多岐にわたるトイレの課題が表出する機会となり、これらの課題の解決に向け以下のようなことを行なった。

- ・防犯ブザーを全個室に設置し、防犯対策
- ・映画祭期間中、この企画に関する感想、これまでのトイレにまつわる経験や意見を参加者全員で共有できるよう、付箋に書いて掲示する場の設置
- ・映画祭終了後、公共施設におけるトイレ利用を考える市民団体へ本映画祭の取り組みを報告し、街づくりにおけるトイレに関する提言

4. 「みんな」を問い直す

本映画祭が目指してきた「みんなにとって参加しやすい映画祭」を考えると、「みんな」をどう捉えるか、どのような参加者像を描くかは、重要な点であろう。これまで想定してこなかった、新しい課題と出会い、自分自身のこれまでの行動をどう捉えるのか。振り返らざるを得ないとき、これまで自分自身が信じてきた価値観が脅かされることや、自分自身の特権を問われることは、居心地の悪さを感じる体験となるかもしれない。しかし、みんなが安心して暮らせる街づくりについて考えるときに、多様なニーズを検討し、互いの折り合いをどうつけるかは、避けて通れない重要な課題となる。

この映画祭は、正解を見つける場所ではない。作り手と参加者がともに作り上げる、多文化共生のひとつの試みである。本フォーラムにおいて、「みんな」を問い直す活発な議論が行われることを期待している。

参考文献

儀間由里香 (2020) , 「第4回ながさき・愛の映画祭イベントレポート」

<https://drive.google.com/file/d/1SiMKVx6-vLtah19BI18dHzdspX7PvEy8/view>

【フォーラム】

演劇を導入した言語文化教育における 「できない」が生み出す可能性と創造性，包摂

飛田 勘文（芸術文化観光専門職大学），
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

できない，障がい，演劇，創造性，包摂

1. はじめに

本フォーラムは、学習者の「できない」という体験や障がいの社会モデルなどの観点から、演劇を導入した言語教育や多文化共修科目の教室に生じる問題と可能性について検討する。21世紀に入り、日本社会は障がい者との関わり方を見直すようになり、現在では「できない」を個性や多様性と捉えたり、健常者が作り出す狭い現実を解体する豊かな資源と見なす。そこで、本フォーラムでは、どうすればこの「できない」が、①学びや生きる上での創造性の源になり得るか、②学習者の存在を高めることに繋がるか、③より豊かな演劇を導入した言語文化教育活動を展開していくことを可能にするかを模索していく。

2. 障がいに直面した時

教室に障がいを持つ学習者や日本語を母語としない学習者、老いてうまくことばを紡ぎ出せない学習者、対面授業を受けられない学習者がいるといった学習空間を、仮に学習者が十全に学びを受けることができない「障がいのある学習空間」と考えた時、教師は、どのように授業を組み立てていけばよいだろうか。ここでは一つの実験を試みる。

今大会がオンラインで開催されることを活かし、対面で授業を受けることができないということを、障がいのある学習空間を考える。最初に、Zoomのブレイクアウト機能を使用し3人組に分かれる。次に、1人はカメラとマイクをオン、1人はカメラをオフ、マイクをオン、1人はカメラをオン、マイクをオフにする。この状況で、3人でジャンケン（あるいは何かの言語活動）をする。全員が等しく見える・聞こえる・話せる状態であれば、ジャンケンは難しくないが、カメラまたはマイクオフの学習者がいるとどうだろう。

ジャンケンを成立させるために、この活動の参加者はどんな工夫をするだろうか。

このような学習空間において、教師にはいくつかの選択肢がある。一つは学習者本人にその責任を負わせるという考え方（障がいの医療モデルに相当）で、この場合、学習者は、教師が意図した通りに授業を受けられるよう自分で問題解決を図らなければならない。もう一つは教師や学校がその責任を負うという考え方で、教師や学校は、障がいを持つ学習者に配慮しながら授業を設計していく。3つ目は、教師と学習者がそのような学習空間を受け入れ、楽しく学べる空間を開発していくという考え方である。この考え方の特徴は、よりよい学びを求め、授業時に教師と学習者とが一緒に学習方法を模索する点にある。この実験でも、参加者（教師と学習者）はジャンケンを成立させるために、それぞれがさまざまな工夫を行ったのではないだろうか。私たちは、そこに障がいのある学習空間が創造性と包摂のある豊かな学習空間へと変容する可能性が秘められていると考える。

3. 障がい者の演劇と言語文化教育の接点

飛田勘文

1928年に大阪のろう者の劇団「車座」が創設されて以来、現在に至るまでにさまざまな障がい者を対象とする演劇活動が行われている。例えば、舞台上に聴覚障がい者が出演する、あるいは手話を取り入れた劇を創る団体には、先に挙げた「車座」（現「大阪ろう者劇団鳳凰」）に加え、恐らく日本で初めて手話導入劇を上演した「劇団GMG」（1977年創設、現「劇団鼓指座」）や黒柳徹子氏が支援し、彼女の閃きで手話狂言をはじめた「日本ろう者劇団」（1980年創設）、ろう者と健常者が一緒に人形を操る「デフ・パペットシアター・ひとみ」（1980年創設）などがある。言語文化教育との接点としては、こうした劇団の俳優たちは、音声言語の代わりに手話や人形を駆使しながらことばを発していく。

また、視覚障がい者が出演する団体には、視覚障がい者と晴眼者が一緒に劇を創作する「こうばこの会」（1993年創設）や「うそっぷの会」（1998年創設）、「劇団ふあんハウス」（1998年創設）などがある。彼／彼女たちは台本作成時に点字を使用したり、舞台上での移動に点字ブロックを導入する。また、晴眼者からアドバイスをもらって自分の手で顔や身体を確かめながら、表情などの非言語コミュニケーションを作っていく。

他方、知的障がい者が出演する団体には知的障がい者の生活施設「あざみ寮・もみじ寮」が5年ごとに実施してきた演劇公演（1979～2006年）などが、精神障がい者が出演する団体には「劇団ブーメラン」（1998年創設）などが、発達障がい者が出演する団体には児童劇団「きらきら」（2000年創設）などがある。彼／彼女たちのなかには特徴的な話

し方と際立ったコミュニケーション・スタイルを持つ者もいるため、その特徴的話し方やスタイルを活かしながら演技を構築していく。

これらの団体は障がいを否定するのではなく、まずは受け入れ、場合によってはその人が持つ特性として最大限にその特性を伸ばしていこうとする。また、音声言語が難しいなら手話や人形を使用するなど、別の方法に挑戦する。この前向きさと柔軟性こそが、より豊かな言語文化教育活動を展開していくことを可能にしている。

4. 「できない」の力

中山由佳

4. 1. 当然ではない言葉と向き合う

「Can-Do Statement」という評価指標においては、「できる」の数が多いほど良しとされ、能力が高いとされる。では、その反対に「できる」が少ない「できない」人は能力が低いのだろうか。

以前、私が担当している演劇作品制作を行う留学生対象の日本語科目の上演会を見てくれた俳優の友人が、観劇後、「そこらの日本人の劇団の芝居より、よっぽど伝わるよ」と言ってくれたことがあった。「伝わる」とはどういうことなのであろう。日本語母語話者で構成されている劇団よりも日本語学習者による演劇作品のほうが人の心に届く、伝わるとはどういうことなのであろうか。

平田オリザ氏（2012）は、伝える技術を教え込もうとしても「伝えたい」という気持ちがなければ技術は定着しないと述べ、その「伝えたい」という気持ちは「伝わらない」という経験からしか来ないのではないかと述べている。日本語学習者は、非母語である日本語を学ぶ過程で「伝わらない」経験を重ねている。そのことから、日本語話者の観客に対して日本語の言葉を繰り返し出して伝えるという行為は、日本語を母語とする話者のように「当たり前のこと」ではない「ひっかかりのある行為」なのではないかと推測する。日本語学習者たちは、手持ちの語彙・表現は日本語を母語とする話者よりも少ないかもしれない。また、言語を使用するときには、母語話者よりも使用に意識的になるのではないかと考える。

上演のための台本作りにおいて、学習者が書いたもので不明なものがある場合、教師がその意図するところを問うことがある。「これはどういう意味なのか」という問いに対し、学習者は自分が表現したいことは何かを説明する。それに基づいて教師が表現の選択肢を提示し、すり合わせを行う。そのすり合わせにより、学習者は文脈と表現とを統合す

ることになる。学習者自身が紡ぎだした概念や言葉を教師という他者との対話により、伝わる表現を模索し、咀嚼し、選択するというプロセスがここにある。これは、表現の意味を当然のものとして認識している者には得られない感覚、経験なのではないだろうか。

4. 2. 病や衰えからの発想

「うえはらんど」の試みを紹介したい。「うえはらんど」は日本語教師である鈴木真理子氏が地域住民の交流の場として立ち上げたコミュニティスペースである。鈴木氏は、大学や日本語学校で勤務していたが、2014年、進行性の難病を患ったことから退職した。しかし、社会との接点を持ち続けたいと考えた鈴木氏は、家のガレージを改装して「うえはらんど」を開設した。そこでは、地域住民の情報交換や様々なワークショップを行ってきた。鈴木氏は現役日本語教師時代から演劇手法を用いた日本語教育を実践してきたこともあり、地域コミュニティのための演劇ワークの活動もスタートさせた。

私自身も鈴木氏のお手伝いで演劇ワーク活動にかかわることになった。そこでは、鈴木氏の友人・知人、地域の方が数名集まって月1回ほどの間隔で集まり、演劇ワークを行った。参加者の年齢層は、50代以上がほとんどであり、内容は、シアターゲーム、インプロ、朗読などであった。鈴木氏が考案した「まりボール」（ボールにひらがなの50音が書かれているもの）を用いて親指のところにあたる文字で始まる言葉やフレーズを言うゲームでは、その人の人生観が垣間見えるような言葉が飛び出したり、思わぬ言葉が出て笑いが起こったりした。言葉が思い出せないことも、ともに笑う雰囲気が醸成されていた。その活動では、人生経験に対する尊重の念が存在し、「老い」による衰えを肯定し笑いに転嫁させる場となっていたようである。ここで共有される味わい深い言語、表現、笑いは「できない」からこそ展開されるのではないだろうか。

5. 問題に対する認識・向き合い方の変化

西村由美

ハイフレックス型授業（対面、オンライン参加者が同時に受講。以下、HF）にオンライン参加者が少数派として存在する場合、彼らは教室での活動に十全に参加できないとみなされがちである。しかし、異なる参加形態の人が集う状況を学びの資源と捉えることで、より豊かな学びの場となり得る。このような考えに基づき、インプロを取り入れた授業「多文化共修科目：クリエイティブ・コミュニケーション」を設計した。受講者は留学生14名（うち8名が在外）、国内学生16名である。授業は4回目までオンライン、5回目以降はHFで行った。8名が教室にPCを持ち込み適宜Zoomに入るため、オンライン

(OL), 教室でオンライン (W), 対面 (FF) の 3 つの参加形態が混在する。授業内容は、様々なグループ編成および活動タイプ (①OL と FF が共に行う, ②OL, FF それぞれ同時進行, ③OL と FF が相互に活動を観察) を検討し、決定した。

以下、学生がどのように「できない」という現実に向かい、変化していったのかを、HF 開始前のアンケート、授業各回のふりかえりの記述に基づき述べる。

アンケートでは、対面への期待や落胆を率直に書く人がいる一方で、OL の良さを指摘する人もおり、OL 参加者の立場を考慮する記述も見られた。また、「全員教室に PC を持ち込む」など具体的な提案には協力的な姿勢が読み取れる。いずれも OL の受講経験から今後の HF 授業を想像し、全体にとって何が望ましいのかを考えていることがわかる。

HF 初回は、①～③すべての活動タイプを試した。教室に来た学生は、直接会えた喜びや気づきについての記述が最も多い。様々な活動を体験し、不安が解消された人がいる一方で、難しさを感じる人もいた。またこの状況での楽しみ方や、自分にできることに意識を向ける記述も見られた。OL 参加者は全員が HF を肯定的に捉えているが、観察者としての記述も見られ、教室と自分の環境の違いを意識せざるを得ないことがわかる。

HF 2 回目は、①をペアで、②をグループで行った。ペアワークでは、LINE や Zoom でつながったまま、今いる場所から離れる時間を設けた。この体験が印象的だったようで、学生の記述には、積極的に楽しもうとする気持ちがあふれていた。OL 参加者も「これが本当のつながり／次の授業では私が先に積極的にリードしたい」など、全員が満足感や今後の抱負を述べている。OL のメリットとして、相手に集中できる、表情がしっかり読み取れるなどがあげられ、FF 参加者の中には、OL 参加者の様子がわからず寂しいと感じる人もいることから、OL 参加者の存在も授業を支えていることがわかる。活動に貢献したいという記述も増え、問題解決をやりがいのある挑戦として受け止める人も現れた。

HF 3 回目は、OL・W・FF 参加の人が 1 つのグループになる形 (W 参加者の PC をメンバーで囲む) で行った。「参加形態の違いでの隔たりが感じられなかった／みんな対等に発言できた／協力し合えた」など多くの肯定的なコメントが見られた。また、W 参加者は音声的な問題を解決するなど活躍しており、経験から学んでいることがわかる。自律的な協働が満足感につながっているようで、「OL 授業は zoom でも面白くないというイメージがあったが、気軽に人々と意見を話しながら笑い合った授業は初めてだったので特別な経験」といった記述からは、OL 授業への認識が変化したことがうかがえる。

HF 4 回目は、前半は②で、後半は OL・W・FF 参加の人が 1 つのグループに集まり

行った。活動の楽しさ、活動内容へ意識を向けたコメントがさらに増えたことから、参加形態の違いに対する違和感が低減していることがうかがえる。経験をふまえて、どうすれば全員が気持ちよく参加できるかを引き続き試行錯誤しており、問題への対処ができるという自信や、困った状況を面白がる姿勢も見られる。W参加者は、つなぐ役割を強く意識しながらも、グループメンバーと共に進めばよいと受け止めている。

HF5, 6回目も、3つの参加形態が1つのグループに集まって活動した。状況を楽しんだり、自分の成長を感じたりするというコメントが多く見られる。学期開始時にはできるのか不安だった創作活動も、できる、楽しめるという経験をし、どの参加形態の人もグループ活動を円滑にするために自分ができることをしようという姿勢を身につけていった。お互いを気遣い、仲を深め、自分たちで環境を整えていく様子が見られる。

OL参加の学生には他に選択肢がないという現実が、授業においては、コミュニケーションの取りづらさ、参加者間の差として問題化する。しかし、学生たちは、問題をOL参加者側のものとはせず、ともに「できる」という経験を重ね、向き合う相手への想像力がコミュニケーションの質を変えようという認識を得た。全員が問題に共に立ち向かい、希望と学びを見いだしたのである。困難な状況にある「人」が問題のもととなるのではなく、選択肢がない「状況」が問題であり、その問題から生じる困難さには協力して立ち向かう必要があることを、彼らが授業を通して示したといえる。

6. まとめ

以上、障がいを持つ学習者や日本語を母語としない学習者などが、演劇などの活動を導入した授業の中で、どのようにその障がいを乗り越えてきたのかを確認した。障がいを乗り越えていくためには、その学習空間に関わる全員が、①障がいを受け入れ活かしていくこと、②一般的な方法が通じないなら積極的に別の方法を探してみることに、③「伝わらない」という経験を前提に、他者との対話を通して「伝わる表現」を模索すること、④その人の人生経験に対する尊敬の念を持つこと、⑤ともに「できる」経験を重ね、向き合う相手への想像力を働かせることが重要になる。

文献

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

【フォーラム】

インクルーシブな言語学習環境をめざして 言語学習者とともに行う研究のあり方を考える —言語学習者のナラティブをどのように分析し、どのように活かすか—

池谷 尚美 (横浜市立大学), 古屋 憲章 (山梨学院大学),
山崎 直樹 (関西大学), 植村 麻紀子 (神田外語大学),
中川 正臣 (城西国際大学)

キーワード

インクルージョン, ナラティブ・アプローチ, 当事者駆動型言語学習環境設計

1. 問題意識

発表者らは現在、「言語教育におけるインクルージョンを実現するための当事者駆動型言語学習環境設計」をテーマとする共同研究を行っている。本研究の目的は、多様な特性をもつ言語学習者の多様なコミュニケーションのあり方にもとづき、インクルーシブな言語学習環境を設計していくことである。

本研究では、ある状況において問題を意識せざるを得ない当の本人を「当事者」と位置付け、筆者らも言語教育環境設計においては「当事者」とし、ともに研究を進めている。研究を遂行する過程で発表者らは、言語学習者が抱える問題やニーズは、当該の言語学習者個人に宿るのではなく、当人が置かれている文脈や状況との関係性により立ち現れる可変的な現象であると捉えるに至った。こうした現象としての言語学習者の問題やニーズは、当の本人の語り（ナラティブ）による言語化をとおして可視化される。

本フォーラムでは、本研究の経緯や過程を紹介したうえで、言語教育環境設計の「当事者」によって進められる、インクルーシブな言語学習環境設計の研究のあり方を探る。その方法の一つとしてナラティブ・アプローチを取り上げ、具体例を示しながら、言語学習者から得られたナラティブをどのように分析して、そのナラティブをどのように活かしていくかに関して、参加者と議論し、考えていきたい。

2. 当事者駆動型言語学習環境設計

2. 1. 「当事者」とは何か

本研究において、「当事者」とは、「特定の状況において問題を意識せざるを得ない当の本人」である。

例えば、脳性まひという障害を持つ言語学習者が言語学習において何らかの問題に直面し、それを改善したいというニーズを持った時、その学習者はニーズに関する「当事者」になる。本研究においては、「当事者」が抱える問題やニーズを、当該の「当事者」個人に宿るものとしてではなく、当該の「当事者」が置かれている文脈や状況との関係性により立ち現れる可変的な現象として捉える（山本，2016）。いかなる個人にも凸凹がある。ある個人の凸凹がその個人を取り巻く文脈や関係性、状況など社会と適合しないとき、その凸凹は問題化する（野口，2018）。以上のような「当事者」と「当事者」が置かれている環境との関係性に関する議論を参考に、本研究では「当事者」を個人としてだけ捉えるのではなく、個人と環境（人的環境、物的環境、制度、文化など）の関係性が可変的であることを前提に理解することをとおし、「当事者」が抱える問題やニーズの内実に迫ることで、言語学習環境の変革を試みる。

前述した脳性まひという障害を持つ学習者を例にするならば、筆者らは脳性まひという障害を持っているわけではないため、脳性まひという障害の当事者ではない。しかし、筆者らが、その学習者が問題として意識していることに向き合い、ともに言語学習環境設計を改善したいというニーズを持った時、その学習者同様、筆者らも言語学習環境設計の改善という側面における「当事者」となると言える。

2. 2. 「当事者駆動」とは何か

前節で述べたように「当事者」のニーズや問題は当該の「当事者」が置かれている文脈や環境との関係性により立ち現れる可変的な現象である。それゆえ、「当事者」のニーズや問題は、客観的な事実として存在するのではなく、当事者の語りをとおして、可視化される。三代（2021）によれば、これまでの言語教育研究において、当事者の語りは次のように扱われてきた。

- 1) 言語学習者の語りをとおして、言語学習者の主観的世界を描く。
- 2) 言語学習者の主観的世界（言語学習者である当の本人が意識せざるを得ない問題を含

む)は、言語学習者と言語教育実践者／研究者との対話をとおして、協働的に構築される。また、双方が対話をとおして言語教育実践の構築に関与するという意味で、言語学習者、言語教育実践者がともに言語教育の「当事者」であると捉えられる。

3)言語教育実践者／研究者は、対話をとおして協働的に構築された言語学習者の主観的世界にもとづき、自らの言語教育観、学習者観を捉え直すとともに、それらを自らの言語教育実践に反映させようとする。

以上の当事者の語りの扱われ方を参考に本研究における「当事者駆動」を次のように定義する。本研究において「当事者駆動」とは「言語学習において何らかの問題を意識せざるを得ない当の本人と言語教育実践者／研究者である筆者らが、ともに言語学習環境設計の「当事者」として協働することにより、言語学習環境の変革を進めていくこと」である。

2. 3. 「言語学習環境設計」とは何か

筆者らが「言語教育におけるインクルージョン」を実現するために創り出そうと考えている言語学習環境は、次の二つの特徴を持つ。

- 1)学習者が望む学習リソースに障害なくアクセスすることが保障されている。
- 2)教師により設計されるのではなく、学習の当事者自身の声にもとづき、教師と当事者の協働により設計される。

これらはカセムら（2014）が示すインクルーシブ・デザインの考え方とも合致する。

3. 当事者駆動型言語学習環境設計における研究のあり方

3. 1. 当事者駆動とナラティブ・アプローチ

本研究は、ナラティブ・アプローチにより当事者駆動型言語学習環境設計を実現することを志向する。

2.2.でも述べたように、当事者駆動型言語学習環境設計においては、言語教育実践者／研究者と言語学習者の対話により言語学習者の主観的世界を構築することが重視される。

北出（2021）によれば、ナラティブ・アプローチでは、言語学習者・教師の成長を捉えるため、「個々の学習者や教師を社会的文脈および個人が生きてきたライフコース（個人史）のなかで等身大の感情をもった一人の人間としての変化を捉えること」（p.22）が

行われてきた。また、齋藤（2010）は、ナラティブ・アプローチによる発達障害支援に関し、「発達障害の支援とは、学生、支援者、教職員、家族などが語る複数の物語を、今ここでの対話においてすり合わせるなかから、新しい物語が浮上するプロセスである」（p.41）と述べている。

以上のように、ナラティブ・アプローチでは、個人の体験を当事者が置かれている社会的文脈や当事者自身のライフコースに位置づけつつ、ひとつの物語として解釈することが重視されている。また、その物語ははじめから当事者の中に存在しているわけではなく、他者との対話をとおして浮上する構築物であるとされる。それゆえ、私たちは当事者駆動型言語学習環境設計を実現するための方法論として、ナラティブ・アプローチを用いる。

3. 2. ナラティブの事例

本節では、言語学習の当事者によるナラティブ、および発表者らによるナラティブの解釈を事例として提示する。ナラティブの解釈にあたっては、李（2021）でナラティブ・インクワイアリにおけるデータ分析の観点として示されている「三次元」、すなわち場、時間、インターアクションを観点とする。具体的には、次のような問いにもとづき、ナラティブを解釈する。

- ・場：当該のナラティブで語られている「場」はどのような「場」か。
- ・時間：当該のナラティブで「過去」「現在」「未来」という時間的連続体がどのように織り込まれているか。
- ・インターアクション：当該のナラティブで語られた経験はどのような人間関係、文化、歴史、社会によって、意味づけられているか。

3. 2. 1. ナラティブの背景

発表者らは、2019年8月に行われた「外国語授業実践フォーラム 第18回会合「言語教育におけるインクルージョンを考える—当事者の声を聴く—」において、言語学習者の当事者を招き、自身の言語学習経験を語ってもらった。なお、当事者による語りは、あらかじめ準備した内容を発表するという形態ではなく、基本的に聞き手からの質問に答えるという形態で行われた。本節では、その際、当事者の一人であるSさんによって語られたナラティブおよびその解釈を記述する。

3. 2. 2. ナラティブとその解釈

Sさんは小学校1年生のとき、読み書き障害と発達障害という二つの障害を抱えている

という診断を受けた。障害により、日本語による表現（書く・話す）が困難であったため、小学校での学習や生活全般に困難を抱えていた。

【ナラティブ 1】 私は中度のディスレクシアを持っていたので、言語学習全般にそれこそ難がありました。話すことも日本語では、（イギリスで発達障害の児童を対象とする）プログラムを受ける前までは片言ではないんですけども、うまく表現ができないだとか。

学校生活の中では、障害を理由にいじめを受けることも多かった。小学校4年生のとき、Sさんは「もう無理だと、この国では自分は」と思い、イギリスに留学することを決意する。その後、イギリスで発達障害の児童を対象とするプログラムを受けた結果、英語で読み書きができるようになる。

【ナラティブ 2】 驚くことに、2カ月、僕はそのプログラムを受けて、いろんな機材だとかがあったんですけども、読み書きが英語でできるようになったんです。ほぼほぼ大差がないくらい、現地の子と。もともとあった英会話のレベルも上がりましたし、初めて人並みになった感覚がありました、小学校5年生を終えたときに。これが周りの子が感じていた普通なんだと。

英語で読み書きができるようになったことで、Sさんは日本の学校生活で日本語で学習していたときには得られなかった「普通」という感覚をはじめて得る。

【ナラティブ 3】 もちろん、僕の第一言語っていうのは、日本生まれなので日本語なんですけれども、読み書きは全くといっていいほど、それこそ平仮名、片仮名、漢字に至るまで無理だったので、全部が均等になる、それこそスタンダードが全部均等になったっていう感じです。聞くこと、話すこと、読むこと、書くことの発想力が自由になったっていうのが初めての感覚だったんで、例えるとそういうことだとは思いますが。

さらに日本語では得られなかった「発想力が自由になった」という感覚を得る。

上述したようなSさんの経験は「場」の変化によってもたらされている。ここで言う「場」には、日本とイギリスという物理的な場所だけでなく、日本語と英語という言語や日本とイギリスそれぞれの学校を取り巻く制度・文化も内包される。また、Sさんの経験は「現在」から「過去」を語ることによりもたらされている。つまり、現在の観点から日本での学校生活からイギリスで学校生活に至る過程を一連の物語として語ることにより、自身を「普通でなかった自分→普通になった自分→自由になった自分」という時間的連続体として捉えている。さらに（提示したナラティブには十分に表れていないが）「普通で

なかった自分→普通になった自分→自由になった自分」という自己認識の変化は、学習・使用言語の変化や自身が通う学校の制度・文化の変化により、もたらされている。

以上は一例であるが、このように言語学習者との対話をとおし、生成された語りを場、時間、インターアクションという「三次元」を観点に解釈することにより、当事者の体験した世界をより詳細に記述していきたいと考えている。

4. 本フォーラムで実現したいこと

本フォーラムでは、インクルーシブな言語学習環境を設計していくという目標に近づくために、上述したような当事者のナラティブを「三次元」の観点から解釈した事例を参加者と共有し、それをどのように活かしていくかについて参加者と議論したい。

文献

- ジュリア・カセム，平井康之，塩瀬隆之，森下静香編著（2014）.『インクルーシブ・デザイン—社会の課題を解決する参加型デザイン』学芸出版社.
- 北出慶子（2021）. 言語学習者・言語教師の成長を捉えるナラティブ. 北出慶子・嶋津百代・三代純平編『ナラティブでひらく言語教育—理論と実践』（pp.21-41）新曜社.
- 斎藤清二（2010）. コミュニケーション支援とナラティブ・アプローチ. 斎藤清二・西村優紀美・吉永崇史『発達障害大学生支援への挑戦—ナラティブ・アプローチとナレッジ・マネジメント』（pp.17-43）金剛出版.
- 野口晃菜（2016）. インクルーシブ教育を実践するための学校づくり・学級づくり. 青山新吾編集代表『インクルーシブ教育ってどんな教育？』（pp.14-28）学事出版.
- 三代純平（2021）. 現実を構成するナラティブ—オートエスノグラフィ，当事者研究，ライフストーリー研究を中心に. 北出慶子・嶋津百代・三代純平編『ナラティブでひらく言語教育—理論と実践』（pp.42-60）新曜社.
- 山本智子（2016）.『発達障害がある人のナラティブを聴く—「あなた」の物語から学ぶ私たちのあり方へ』ミネルヴァ書房.
- 李曉博（2021）. ナラティブ・インクワイアリ. 八木真奈美・中山亜紀子・中井好男編『質的言語教育研究を考えよう—リフレキシブに他者と自己を理解するために』（pp.47-69）ひつじ書房.

【フォーラム】

質的研究のアンラーニング

—「私にとっての質的研究」へ—

中山 亜紀子 (広島大学), 八木 真奈美 (駿河台大学),
中井 好男 (大阪大学)

キーワード

質的研究, リフレキシビティ, オープンダイアログ, ナラティブ

1. 本フォーラムの趣旨

過去 20 年ほどで大きな広がりを見せている質的研究は、日本語教育学においても目にする事が多くなった。質的研究と一口に言っても、内部には、さまざまな立場があり、パラダイムと呼ばれる存在論、認識論、方法論によって整理される (八木他, 2021)。さらに、質的研究の深化に伴い、従来のパラダイムだけではなく、知とはなにか、研究の質の指標、妥当性、価値観、倫理観などの、新たな軸が付け加えられている (Guba and Lincoln, 2005)。このように新たな軸が生まれているのは、個々の研究者やそれぞれの学問的分野が、研究目的は何なのか、研究協力者との関係のあり方とはどうあるべきなのか、具体的な肉体と個人史をもつ研究者は研究でどのような役割を果たしているのか、研究協力者への貢献は何なのかなどを問い続けている証左であり、活発な議論がその背景にあると考えられる。研究という知を作る営みは、それぞれの関係者にとって何を意味しているのかを問い直す過程が、進行していると言える。

このような質的研究において、多くの研究者によってその重要性が認識されているのがリフレキシビティである (reflexivity)。リフレキシビティは、「省察性や再帰性、反省性などさまざまに訳されてい」る用語であり (八木他, 2021 p. 29)、研究前、研究中、研究後の研究者自身が、自己のことをどのように認識しているのか「継続的な自己認識」と (Miyahara2019) と関わっているとひとまず定義できる。その使い方は、研究の透明性を確保するための実証主義的なものから、研究者自身を問い直し、新たなアイデンティティを発見するといった解釈主義的なものまで、「分野によってさまざまな定義や使い方」がある (Lumsden et.at 2019)。本フォーラムの企画者がリフレキシビティに注目す

るのは、具体的な身体と時代性を帯びた「研究者」という人間なしでは成り立たないことを質的研究の特徴と認めているからであり、研究者自身が、自分という存在と研究の関りを考えることが、質的研究を「お作法」にしないためには重要だと考えているからである。

しかし、自らの研究経験を振り返ることは、そのための定まった手順や方法がないこと、研究者の研究に関する、研究協力者との関係に関する、そして研究者自身に関する見方に変更が生じるものであるため、時に困難を伴う。つまり、研究者としての自分のナラティブや研究過程のナラティブの書き換えが生まれると言い換えてもいい。しかし、他の研究者の研究への向き合い方を知ることで自らの見方に変化が生じたり、気づきを得ることができる。そこで本フォーラムでは、それぞれの研究者がどのように研究や研究対象者、研究中の自分自身と向き合ったのか、参加者とともに振り返ることで、「私にとっての質的研究」について再考することを目的とする。それによって、質的研究の実践を通して、明らかにしたいことは何か、何を実現しようとしているのかを改めて問い直す機会を提供することを目指す。また言語文化教育学の中での質的研究の発展にも寄与するところが大きいと考える。

2. 本フォーラムの流れ

一定の成果が得られている言語教育学における質的研究について、1) 研究者自身に対する気づきを得る、2) さまざまな角度から、研究遂行上の過程を他者に向けて語り、また他者の語りを聞くことで、研究過程を異なった視点から理解するという本フォーラムの目的を達成するために、以下の四人の研究者によるそれぞれの研究に対するリフレクティブな語りを触媒として提供する¹。

一つ目は、ロクガマゲ(2021)による「質的研究、私の経験」だ。フィールドに入ると、研究者の存在が研究協力者やフィールドの中の人々にどのような影響を与えているのか、研究対象者やそれ以外の人々とどのような関係を作ればいいのか、研究者は悩む。また、研究者が研究協力者やその行動、フィールド内の慣習などに対して感じる些細な、生理的な感覚も含んだ感情が、研究協力者やフィールド内の人々を(時に劣った、遅れた、理解しがたい)「他者」として見る視線の現れと思われるときもある。これは国籍や言

¹ これら四つの語りは八木ほか(2021)に所収されている。

語、文化的にもよく似た人々のフィールドに入る場合も例外ではない。ロクガマゲ(2021)は、自身が体験した研究者の立場性を「Dual Vision」と呼び、その認識がその後の研究協力者理解を導いたとしている。

二つ目の語りは、嶋本(2021)による「『学習者の声を聞く』こと」である。嶋本(2021)は日本語学校で学ぶ就学生の「経験」を当事者の視点から理解し、その意味を探る現象学的研究を行なっている。その際、学習者へのインタビュー時や分析の際に、「自分の解釈や判断を『括弧』に入れることができているかどうかなど常に自分に問いかけながら進めていかなければなりません」と述べている。これは授業実践においても同様で、教師としての先入観や思い込みを払拭することは経験を理解する研究者としても授業実践者としても重要な役割であると考えている。

三つ目は、欧(2021)による「外国語の質的データの翻訳」についてである。欧(2021)は、外国語教育(第二言語教育研究)における質的研究で引用される「生の言葉」の翻訳がもたらす問題について次のように指摘している。「どれだけ外国語のデータを忠実に翻訳しようと工夫しても、両言語における言語使用や言葉の背後に潜んでいる異文化に影響されているため、完璧に翻訳するのはなかなか難しい」。そのため、翻訳文が研究協力者の発言内容を読者に過不足なく伝えられているか、翻訳文と引用目的が合致しているか、研究協力者への誤解や不利が生じないかに留意する必要があるという。

四つ目は、大河内(2021)による「フィールドの中での悩み」である。大河内(2021)は、タイの大学でおこなった調査で生じた悩みを2つ紹介している。一つ目は「参与観察している場に関わる人たちに受け入れられたことで生じた悩み」、二つ目は「参与観察している場に関わる人たちに受け入れられなかったことで生じた悩み」である。その中で、例えば、参与観察の場に関わる人たちの協力者に対する評価や自分の立ち位置に関する悩みについて述べている。

これらの四つの研究に関する語りを触媒としてのディスカッションでは、オープン・ダイアログを参考にする。オープン・ダイアログは、依存症の自助グループらの中に見られ、参加者が自らの経験を語り、参加者同士で共有することによって、あらたな自己、そして世界との関係を切り結ぶ活動である。日本語教育には、中井ら(2020)によって教師教育の文脈で導入されている。中井ら(2020)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可能にする」と述べている。本フォーラムの参加者たちは、オープン・ダイアログの理念を共有することで、自らの経験を思い出したり、自分のフィールドでの可能性などを考えることができるだろう。さらに自分自身とフィールド、研究に関する人々との関係にもリフレクティブに再考することができると思う。

【フォーラム前日までの準備】

- 1 Padlet にディスカッショントピックを主催者側から挙げておく。フォーラム参加者は、右の QR コードから Padlet にアクセスし、ディスカッショントピックを確認し、各々のトピックについて、事前に自らの体験を共有できるなら、記入しておいてほしい。また、企画者側が挙げたトピック以外で話し合いたいものがある場合は、新たなトピックとして Padlet に記入してほしい。
- 2 Padlet に記入されたものを企画者側で検討し、最終的なトピックを決める。
- 3 八木他（2021）の各コラムを読んでおいていただければ、ディスカッションがより深まるだろう。



【フォーラム時間内での活動】

- 1 本フォーラムの趣旨を説明し、リフレキシビティをテーマに私たちそれぞれにとっての質的研究について紹介する（企画者および李暁博，脇坂真彩子）
- 2 参加者からの質問を受け付け、全体でのディスカッションを行う。
- 3 各ディスカッショントピックに異なるブレイクアウトルームに入り、それぞれのトピックについて話し合う。話し合いは話題となる語りの執筆者を含め、企画者側がファシリテーターとして入る。話し合いの結果は、Padlet に各ブレイクアウトルームで記入していただき、全体でシェアしたい。
- 4 まとめの時間を設ける。Padlet で共有したそれぞれのブレイクアウトルームでの話し合いを紹介する。それぞれの参加者が得たリフレクティブな視点をできたら Padlet に

記入していただき、全体でシェアしてもらいたい。

3. まとめと今後の展望

本フォーラムへの参加を通して、参加者たちは自らとフィールド、研究関係者、そして自分自身に関する新たなナラティブ生むきっかけになるのではないか。そしてそれぞれの質的研究者のナラティブの更新が、言語教育学の中における質的研究の位置づけや、戦略を深化させるのではないかと考える。

文献

- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (2005). Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 191–215). Sage.
- Lumsden, K., Bradford, J. & Goode, J. (2019) *Reflexivity: Theory, Method and Practice*. London: Routledge.
- Miyahara, M. (2019). The Hall of Mirrors: Examining the Interplay of Researcher and Learner Identities in Narrative Studies. *Learner Development Journal* (3) pp.97-110.
- 欧 麗賢 (2021). 外国語の質的データの翻訳. 八木真奈美・中山亜紀子・中井好男(編)『質的言語教育研究を考えよう—リフレキシブに他者と自己を理解するために-』(pp.184-186) ひつじ書房.
- 大河内瞳 (2021). 参与観察をしたりフィールドノートを書いたりしたときの悩みや気をつけたこと. 八木真奈美・中山亜紀子・中井好男(編)『質的言語教育研究を考えよう—リフレキシブに他者と自己を理解するために-』(pp.153-155) ひつじ書房.
- サマンティカ・ロクマガゲ(2021). 質的研究, 私の経験. 八木真奈美・中山亜紀子・中井好男(編)『質的言語教育研究を考えよう—リフレキシブに他者と自己を理解するために-』(pp.101-104) ひつじ書房.
- 嶋本圭子(2021). 学習者の声を聞くこと. 八木真奈美・中山亜紀子・中井好男(編)『質的言語教育研究を考えよう—リフレキシブに他者と自己を理解するために-』(pp.70-71) ひつじ書房.
- 中井好男・北出 慶子・大河内 瞳・平野 莉江子(2020). 「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—『言語文化教育
研究学会第6回年次大会予稿集』(pp.35-39). <https://alce.jp/annual/2019/proc.pdf>
八木真奈美・中山亜紀子・中井好男(2021). 『質的言語教育研究を考えよう—リフレクシ
ブに他者と自己を理解するために—』 ひつじ書房

【フォーラム】

日本語教師の対話と省察を促すケース教材の開発

—自分の軸を作る教師研修の可能性—

中尾 有岐 (国際交流基金関西国際センター), 牛窪 隆太 (東洋大学), 古屋 憲章 (山梨学院大学), 有森 丈太郎 (トロント大学), 大隅 紀子 (NPO 法人 YYJ・ゆるくてやさしい日本語のなかまたち), 瀬尾 匡輝 (茨城大学), 瀬尾 悠希子 (東京大学), 檜原 ゆかり (イラストレーター・デザイナー)

キーワード

ケース教材, 教師研修, 対話と省察, 葛藤場面, 自分の軸を作る

1. 教師の葛藤と教師研修

対人援助職である教師は、日々の教育実践において様々な葛藤を経験している。日本語教育分野でも、現場教師が抱く葛藤が注目されるようになり、教師それぞれが対処方略をもつことの重要性が指摘されるようになってきている (有田, 2016)。一方、現状の教師養成や現職者研修において、そのような教師の葛藤が扱われることは少ないようである。その理由として、葛藤場面における判断が状況によって変わるものであり、一つの正解が想定しにくいものであることが考えられる。限られた時間の中での情報伝達の効率性を考えれば、教師養成や研修において答えのない問いの検討に時間を割くことは難しい。このことから教師には、現場で実際に教授経験を積む中で、自身の対処方略を身につけることが求められている。しかしながら、長期にわたって葛藤が解決できない場合には、心身のストレスが教師のバーンアウトを引き起こすともされている (和井田, 2017)。また、専門職のキャリア研究 (松尾, 2006) や言語教師認知の研究 (笹島ら, 2014) では、専門家が自身の信念や価値観に基づいて選択的に実践知を構築していることが指摘されている。これらの指摘からすれば、初任教师にとって自身の信念や価値観に意識的になり、葛藤に対処するための軸を作ることは、その後のキャリアを考えるうえで重要な課題となると考えられる。

2. ケース教材の開発

発表者らは、養成期や初任期の日本語教師を対象として、日々の葛藤場面に対処し乗り越える力を養うためのケース教材（『誰も教えてくれない日本語教育の現場（仮題）』）の開発を行っている。教材では、14の葛藤場面を各章の事例として取り上げている。

各章は「ケース編」と「解説編」からなる。「ケース編」では、「本章を読むまえに考えよう」で既有知識や経験を共有するための話し合いを行う。続いて、教師の悩みとして葛藤場面がケースとして紹介される。その後、「いろいろな声を聞いてみよう」においてケースにかかわる複数の関係者それぞれの意見が示される。その上で、状況の事実確認、状況における自身の判断、テーマに関するディスカッションが段階的に設定されている。これにより、個人の既有知識や経験、状況に対する理解を共有しながら、テーマを多角的観点から検討し、葛藤場面にどのように対処するかについての話し合いを行う。続く「解説編」では、テーマについて理論的観点からの研究事例が紹介され、テーマをより深く理解するためのタスクが設定されている。ケースを用いてコンフリクト場面を話し合うという本教材の発想自体は、決して新しいものではない。しかし、先行する教材では、解答例にあたるものが示されないことも多い。これはケースにおける判断は一つの正解に集約されるものではなく、そもそもケースメソッドの目標が、既存の知識や理解の獲得ではなく、知見を編み出す能力や態度にある（高木・竹内，2010）からだと考えられる。一方、初任期の日本語教師を対象とした場合、個人の限られた経験に基づく話し合いが、教育学において批判された「這い回る経験主義」に陥り、事象の多角的理解に結びつかない可能性も十分に考えられる。このことから本教材では、各章に「解説編」を設け、葛藤場面を理解するための理論枠組みを提供することで、現場経験の少ない教師であっても、テーマについて十分に考えを深めるための工夫を行っている。

ケース教材で取り上げたテーマ例は、以下のものである。「多様な性とインクルーシブな学習環境」、「宗教や政治と教室の話題」、「日本文化・日本人論の扱い」、「言語教育とパターンリズム」、「留学生の社会的背景」、「日本語教師の労働環境とキャリア形成」、「地域日本語教育における多文化共生」（他7テーマ）。これらは、発表者らが日本国内・海外で日本語教育に携わる中で実際に体験した葛藤場面をもとにしており、いずれも初任教師が将来経験することが予想されるものである。

3. 試用調査からの示唆とフォーラムの流れ

教材の作成過程で、一般参加者12名を対象にしたオンライン・セッション（2021年9月～11月、全10回、合計10.5時間）を試用調査として実施し、データを収集した。各テーマについて、「ケース編」の読解と話し合い（60分）を行ったあと、「解説編」を配布してタスクを行う課題を出し、次のセッションの冒頭で課題の共有（30分）を行うという流れで進めた。セッションにおける話し合いを観察し、アンケート結果を検討する中で、発表者らは以下の仮説を持つに至った。1）調査参加者は「ケース編」をめぐる話し合いの中で自身の考えを対話的に省察する機会を得ている、2）「解説編」を読みタスクを行うことで、自分の軸となる考えを明確にしている。

本フォーラムでは、この仮説に基づき、参加者と以下のセッションを行い、意見交換を行う。セッションの流れと当日使用するケースサンプルを以下に示す。

[セッションの流れ]

①本フォーラムの趣旨説明（5分）

発表者より本教材の執筆意図とフォーラムの趣旨説明を行う。

②教材の紹介とケース体験（65分）

14のうち一つの「ケース編」についてケース読解とディスカッションを実施する。

ケース読解の時間を取った後、グループに分かれてタスクを実施し、ワークシートに議論をまとめる。「解説編」を配布し、意見交換を行う。

③発表者と参加者によるディスカッション（20分）

ケース体験において感じたことや疑問点について、参加者と発表者でディスカッションを行う。特に、養成課程や現職者研修において、葛藤場面をケースとして扱うことについて参加者から意見を募る。

[ケースサンプル]（「花マル」ってあり？—言語教育とパターンリズムを考える—）

本章を読むまえに考えよう

1. 小学校や中学校のときの先生を思い出してください。どんな先生を覚えていますか。
2. 今までに出会った先生（あるいは、テレビドラマなどで見た先生）のうち、よい先生だと思う先生にはどんな特徴がありますか。また、あまりよくない先生には、どんな特徴がありますか。

3. 学校教育や英会話学校など、教育が実施される場面によって、「よい先生」の定義は変わると思いませんか。変わるとすれば、どのように変わると思いませんか。

「花マル」ってあり？—言語教育とパターナリズムを考える—

私は大学の専攻で日本語教育を学び、卒業後に日本語教師になりました。指導教官の勧めもあり、まずは、韓国にある民間教育機関で専任講師として働き始めました。勤めていた教育機関には、学生だけではなく、ビジネスマンを対象としたコースもあり、初めは自分の父親くらいの年齢の学習者に戸惑いながらも、最終的にはいい関係を築くことができ、貴重な体験をすることができました。韓国で3年働いた後、さらなるキャリアアップを目指して日本に帰国し、今は大学院で研究しながら、民間日本語学校の進学コースで週に3日、午前のクラスを教えています。今の学校は、風通しもよく先生同士の関係もいい雰囲気です。とても気に入っているのですが、最近ちょっと気になっていることがあります。それは、同僚の先生が学習者を「子ども扱い」しているのではないかということです。

先日、初級クラスの引き継ぎのときに、チームティーチングをしているクラス担任の先生から作文の宿題の返却をお願いされたのですが、渡された作文には、赤ペンで大きな花マルが書かれ、「よくできました！」とかわいいキャラクターのスタンプがベタベタ押されていました。私はそれを見て、思わず固まってしまいました。もちろん、先生によって教授スタイルが違うことはわかっているし、私が横からとやかく言うことでもないと思うのですが、正直、強い違和感を覚えました。学習者たちは、自国で高校を卒業してから来日しているのだから、若いと言っても二十歳前後ですし、大学院進学を目指している学習者もいます。そんな学生たちに対して、花マルにスタンプってアリなのでしょうか。授業で作文を返すときに、それとなく様子を観察してみたのですが、「かわいい！」と喜んでいる学習者がいる一方で、反応に困っているような学習者もあり、自分が学習者だったら間違いなく、後者の反応をするだろうと複雑な気持ちになりました。後日、その先生にさりげなく聞いてみると、学習者たちも喜んでいるということでした。でも、前に働いていた学校では、学習者が初級だからといって子ども扱いしてはいけないと言われていたし、私もそう思います。その先生は、よかれと思ってやっているようなので、何とも言えないのですが、初級の学習者だからといって子ども扱いするのは、学習者に対して失礼だし、学習者をバカにしている感じがしてとても嫌です。でも、これって私個人の感覚の問題なのでしょうか。

いろいろな声を聞いてみよう

● 山下先生 「え？別に学習者を子ども扱いしているつもりなんてないですよ。クラスの子たちも喜んでくれていますし。私自身、アメリカで英語を勉強していたときに、アメリカ人の先生が宿題の出来によって、いろんなスタンプを押してくれたんですけど、それが嬉しかったんですよね。「Excellent!」のスタンプが欲しいという気持ちで、大変だった課題もがんばることができました。花マルは、確かに初めはびっくりする子もいるみたいですけど、日本の学校では当たり前ですし、日本文化の勉強にもなると思ってやっています。害があるわけではないし、別に問題ないでしょう？」

●チャンさん「人によると思いますけど、私はかわいいものが好きなので、素直にうれしいです。自分の好きなキャラクターのスタンプがもらえると、がんばってよかったと思いますし。自分の国の学校では、そういうのはなかったけど、今は日本に来て勉強しているので、特に嫌な感じはしないですね。先生が日本文化だと説明してくれたので、日本の学校ではそういうものなのだと理解しています。」

●ジニーさん「正直、日本に来てから、すごく子ども扱いされているなど感じる場面はありますね。私はまだ日本語があまり上手じゃないから仕方ないとは思いますが、クラスでゲームをするときとか、小学生になったような気持ちになることもあります。先生は優しいから、あまり文句は言いたくないですけど・・・。私は一回会社で働いて、それから日本に来ているから、そのせいかもしれないです。将来は大学院で経営学を学ぶつもりなので、はやく上級クラスに行きたいです。」

A. ケースの内容を確認しよう

- ① 河合さんは日本語教師として、どこでどんな経験を積みましたか。
- ② 河合さんが現在働いている学校は、どんな学校ですか。
- ③ 河合さんは教師としてどんな信念をもっていますか。また、それはなぜですか。

B. ケースを読んで考えよう

- ① 河合さんが「横からとやかかいうことではない」と考えているのはなぜだと思いますか。
- ② あなたが河合さんだったら、どうしますか。それはなぜですか。
- ③ 河合さんの「学生をバカにしている」という意見についてどう思いますか。

C. いろいろな声を聞いて話し合おう

- ① 同僚の山下先生の「クラスの子たちも喜んでくれている」から「別に問題ない」という意見についてどう思いますか。
- ② チャンさんの意見についてどう思いますか。自分の言語学習の経験と重ねて考えてください。
- ③ ジニーさんの意見についてどう思いますか。自分の言語学習の経験と重ねて考えてください。

4. まとめ

近年、日本語教育においては、教師研修をめぐる議論が盛んになっている。教育機関内で実施されている学内研修は玉石混交であるとされ、特に初任教师に対しては、教案の事前チェックなどを研修内容としてしまっていることの問題点も指摘されている（嶋田，2019）。文化庁の文化審議会国語分科会（2019）が公開した「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」では、教師に求められる「態度」として「言語教育者としての態度」「学習者に対する態度」「文化的多様性・社会性に対する態度」が挙げられている。しかしそれらを養成するためには、ある事例に基づいて新人教師が対話的に省察を深め、自分の軸を作ることが必要である。本教材はこの点、葛藤場面を事例とすることで、態度決定の背景にある信念にアプローチするものであり、日本語教育機関の学内研

修などでの活用も視野に入れたものである。

今後の課題としては、試用調査で得られたデータの分析を進め、参加者の対話における省察の実際を明らかにすることがある。また、本教材を用いた研修プログラムの可能性についても、合わせて検討していきたい。

文献

- 有田佳代子 (2016). 『日本語教師の「葛藤」—構造的拘束性と主体的調整のありよう』
ココ出版.
- 笹島茂・西野孝子・江原美明・長嶺寿宣編 (2014). 『言語教師認知の動向』 開拓社.
- 嶋田和子 (2019). 日本語学校における教師研修の課題と可能性—学び合う教師集団と
ネットワーク『日本語教育』172(0), 33-47.
- 高木晴夫・竹内伸一 (2010). 『ケースメソッド教授法入門 理論・技法・演習・ココ
ロ』 慶應義塾大学出版会.
- 文化審議会国語分科会 (2019). 『日本語教育人材の養成・研修のあり方について (報
告) 改訂版』 https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/kokugo/kokugo_70/pdf/r1414272_04.pdf (2022年1月23日閲覧)
- 松尾睦 (2006). 『経験からの学習—プロフェッショナルへの成長モデル』 同文館出版.
- 和井田節子 (2017) 初任者研修とメンタリング. 日本教師教育学会 (編) 『教師教育研究
ハンドブック』 (pp.294-297) 学文社.

【委員企画フォーラム】

言語文化教育はろうコミュニティの「ALLY」になれるのか —日本語教育とやさしい日本語の視点から—

吉開 章（電通ダイバーシティ・ラボ）、中島 武史（大阪府立だいせん聴覚高等
支援学校／関西学院大学言語手話言語研究センター）、中井 好男（大阪大学）、
古屋 憲章（山梨学院大学）

キーワード

手話, ろうコミュニティ, やさしい日本語, ALLY, 多文化共生

1. 本フォーラムの社会的背景

2019年4月に入管難民法が改正され、新たな在留資格「特定技能」が創設された。これにより、日本政府は外国人材の受け入れに大きく舵を切った。このような外国人材受け入れ施策の転換を背景として、2019年6月に日本語教育の推進に関する法律が施行された。この法律により、外国人に対する日本語教育は国の責務であると定められた。また、外国人が日本社会で生活するために必要な情報を得られるように、やさしい日本語を含む多言語で対応することに関しても、政令や省令で定められるようになった。

一方、外国人と同様、日本語を母語としない人が多い「ろうコミュニティ」に対しては、政令では障害者差別解消法、省令では文部科学省の特別支援教育の枠内でろう者の社会参加を促す施策が進められている。また、各自治体の手話言語条例により、手話による情報保障も進められている。このようにろう者の社会参加が可能になるような環境が徐々に整えられていく一方で、現在、ろうコミュニティは次のような問題を抱えている。

- ・過去のろう学校における手話禁止時代の影響
- ・聴覚口話法による音声日本語の習得を第一目標とするろう教育
- ・「日本手話」と「日本語対応手話」に代表されるろう当事者間の議論
- ・人工内耳の席卷による手話とろうコミュニティ消滅の危機

2. 本フォーラムの登壇者の背景

吉開（登壇者）は、2021年11月に吉開（2021）を上梓した。吉開（2021）では、ろ

う者と手話に関する歴史と当事者間の議論を踏まえ、非当事者である日本語教師およびやさしい日本語推進者が当事者の課題に対し、どのような貢献ができるかが提案されている。

中島（登壇者）は、吉開（2021）の監修を務めた。中島（2022年1月）は、日本語教育とろう教育が隣接領域であるという認識にもとづき、日本語教育関係者に向け、ろうと手話というテーマで書くという同書の着眼点を、ろう教育の専門家の立場から評価している。そのうえで、吉開（2021）の意義に関し、次のように述べている。

本書はろうや手話の専門家でも当事者でもない著者が、日本語教育関係者を良き理解者として啓発し、ろう当事者集団間のある種の硬直した関係性に何らかの揺らぎを与えようとする試みである。その意味で本書に結論はなく「きっかけ」があるだけだ。

一方で、吉開（2021）に対しては、聴覚障害の非当事者かつ手話の非専門家による唐突な出版であるとして、当事者や手話研究者から批判の声も挙がっている。このような反応は、当事者の問題に非当事者が関わる難しさを表している。こうした「非当事者性」は、本年次大会で隣接領域を取り上げるうえでも、正面から向き合うべきテーマであろう。また、研究における当事者性（非当事者性）や研究倫理が当事者の分断を強化する可能性も、研究者が隣接領域に取り組むうえで議論すべきテーマであると言えよう。

このような当事者性／非当事者性の問題に関連し、CODA（聞こえない親の元に生まれた聞こえる子ども）やSODA（聞こえないきょうだいがいる聞こえるきょうだい）のように、当事者ではないが当事者の血縁者として深く関わる人たちの存在が注目されている。中井（登壇者）および中島も CODA であり、当事者性と非当事者性の間で研究を続けている。

3. 本フォーラムの概要

本フォーラムでは、上述したような背景を持つ吉開、中島、中井が次のような問いにもとづき、鼎談を行う。

- ・（ろう教育の隣接領域としての）言語文化教育は、ろうコミュニティの「ALLY（当事者たちに共感し、寄り添いたいと考え、支援する人）」になれるか（なれないか）。

- ・言語文化教育はろうコミュニティにどのような貢献ができるか。

また、上記の問いに答えるための手がかりとして、中島、中井が CODA であることを踏まえ、両名が非当事者としてどのように当事者に関わってきたか／関わっているかを共有する。

文献

中島武史 (2022年1月). 「ろう当事者集団へ、隣接領域からの提案—吉開章『ろうと手話—やさしい日本語がひらく未来』書評」

<https://www.webchikuma.jp/articles/-/2636>

吉開章 (2021). 『ろうと手話—やさしい日本語がひらく未来』筑摩書房.

【フォーラム：ALCE インクルージョン・ワーキング・グループ】
言語文化教育研究学会のインクルージョンを考える
—誰もが参加しやすい学会の実現に向けて—

古屋 憲章（山梨学院大学）、北出 慶子（立命館大学）、
小西 達也（ハイフォン大学）、寅丸 真澄（早稲田大学）、
中井 好男（大阪大学）、中川 正臣（城西国際大学）、本間 祥子（千葉大学）、
南浦 涼介（東京学芸大学）、宮崎 聖乃（ヒューマンライブラリーNagasaki）

キーワード

インクルージョン、多様性、参加しにくさ、学会のあり方、ワールド・カフェ

1. 本フォーラムの目的

言語文化教育研究学会（以下、ALCE）は、複数の言語文化が共存する社会への参画を促す教育において多領域にわたる横断的連携を目指しており、多様な背景を持つメンバー間での活発な意見交換を理念の一つとして掲げている（ALCE 学会 HP 参照）。これまで学会及び各委員会が行う諸事業（年次大会、研究集会、例会、交流会、特別企画、学会誌『言語文化教育研究』）において、参加者から単発的に「参加しにくさ」にかかわる声が聞かれたものの、その「参加しにくさ」を学会全体で共有し、改善に向けた対話を行ってきたとは言えない。また、学会創設時と比べ、その規模も格段に大きくなり、学会員の個人的および学術的背景などにおける多様性といった学会内のダイバーシティにも向き合う時期に来ている。

そこで本企画では、様々な理由により ALCE がかわる諸事業への「参加しにくさ」や疎外感を感じている学会員の現状を共有し、「インクルーシブな学会のあり方」を探るため、今、私たちに何ができるかを本フォーラムの参加者間で話し合う機会としたい。参加者一人ひとりがインクルーシブな場づくりを自分事として考えることを通し、学会という一つのコミュニティにおける包摂性の実現に向けた一步を踏み出したい。

2. 本フォーラムの方法

私たちは上述した「インクルーシブな学会のあり方」を探るため、2021年8月、ALCE

内にワーキンググループ（WG）を立ち上げ、活動している。初年度は主に次のような活動を行った。

- ・声：「参加しにくさ」を感じている当事者の声を聴くとともに、当事者と一緒にどうすれば困り事が解決できるかを考える。
- ・理念：ALCEにおけるインクルージョン（包摂する）とは何を、どのようにすることかを探求する。

上述した活動を行う中で、私たちは、物理的、環境的な側面の充実を図り、その完全性を目指すことではなく、自らの当たり前を見直す姿勢、より包摂することを目指す態度こそが、インクルーシブな学会を創ると考えるに至った。そこで、本フォーラムでは、WGとして行う活動の一環として、参加者の声をもとに、ALCEがこれまで当然視してきたこと、見落としてきたことを見直したい。また、本フォーラムをもとに、より広く、学会という閉鎖的になりがちなコミュニティにおけるインクルージョンを考え直すきっかけともしたい。

3. 調査

3. 1. 調査方法

本フォーラムの開催に先立ち、ALCEの会員を対象に、ALCEへの「参加しにくさ」やALCEにおける疎外感に関するオンライン質問紙調査を実施した。調査の概要を表1に示す。

表1 ALCE 会員への質問紙調査の概要

調査期間	2021年11月23日～2022年1月30日
対象者	言語文化教育研究学会 会員（回答は任意）
形式	Microsoft Forms（記名は任意とする）
案内方法	学会メーリングリスト，Webサイト，Facebook ページ，Twitter で複数回告知

設問	①言語文化教育研究学会への「参加しにくさ」や疎外感を感じていること、または感じていたことがありますか。 選択式：はい or いいえ
	②①の設問で「はい」を選んだ方のみお答えください。具体的にどのようなことか、または、どのようなことだったか、ご記入ください。 自由記述式
	③①の設問で「はい」を選んだ方のみ、お答えください。2)で記述いただいた内容についてより詳しく話してもよい、という方はご氏名と連絡先をご記入ください。
	④その他、誰もが参加しやすい学会の実現に向けてコメントがあれば、自由にお書きください。

3. 2. 調査結果

上述した質問紙調査の結果の概要を表2に示す。

表2 ALCE 会員への質問紙調査結果の概要

回答数	39件 (2022年1月30日現在)
設問①	はい：25 いいえ：14
設問②	回答数：23
設問③	回答数：4
設問④	回答数：19

以下、設問②④に記述された内容を紹介する。

【設問②】

設問②への回答として記述された内容を、どのような要因でALCEへの「参加しにくさ」や疎外感を感じているかという観点でカテゴリー化した。そのうえで、それぞれのカテゴリーに次のようなコードを付した。

- ・家族的な条件（育児）：育児により、年次大会、研究集会、例会、交流会、特別企画に

参加するにあたり、時間的および場所的な制約がある。

- ・言語的な条件：使用言語が日本語のみである。
- ・言語文化教育の捉え方：言語文化教育が実践者からの視点ではなく、研究者からの視点で捉えられているように感じる。
- ・専門分野：扱われるテーマが日本語教育に偏っている。
- ・内輪感：すでにつながっている人、知り合い同士の集まりという雰囲気がある。
- ・その他：学会 Web サイトの内容、運営メンバーの構成に関する意見。

【設問④】

設問④への回答として記述された内容を、どのような観点で誰もが参加しやすい学会の実現に関する提案が行われているかという観点でカテゴリー化した。そのうえで、それぞれのカテゴリーに次のようなコードを付した。

- ・ALCE の運営に関する提案：何を重視して、どのように ALCE を運営するか。
- ・ALCE が主催するイベントの企画や運営に関する提案：具体的にイベントを企画、運営するにあたり、どのような配慮が必要か。
- ・学会のあり方に関する意見：そもそも学会とはどのような場であるべきか。

4. フォーラムに向けて

フォーラムでは、前半部で調査結果をもとに、現在の ALCE 会員における多様性とその現状について紹介したうえで、後半部で学会として、また個々の学会参加者としてインクルーシブな場づくりを目指して何ができるかに関し、ワールド・カフェ形式で意見を出し合う。

前半部においては、3 節で示した家族的な条件（育児）、言語的な条件、言語文化教育の捉え方、専門分野、内輪感等の参加しにくさ・疎外感に関し、共有したうえで、これら以外の参加しにくさ・疎外感に関しても共有することが予想される。

後半部においては、ALCE への「参加しにくさ」や疎外感を解消するための提案を参照しつつ、新たな提案が生まれることが予想される。特に、本フォーラムの参加者が ALCE に要望するという姿勢ではなく、「言語文化教育研究を射程とする学会である ALCE は、今後、どう変わるべきか」「本フォーラムの参加者はそのために何ができるか」という視点から議論が起きることが期待される。

【フォーラム】

ろう・難聴児者に対するこれからの英語教育の話をしよう

岡 典栄 (明晴学園),
寺沢 拓敬 (関西学院大学),
安東 明珠花 (東京大学),
Martin Dale-Hench (米国ギャローデット大学),
富田 望 (米国フレーミングハム州立大学),
児玉 英之 (ゴールドマン・サックス)

キーワード

ろう者・児, 難聴者・児, 英語教育, 4技能, 第一言語

1. 本フォーラムの目的

近年、日本の英語教育においては、4技能をバランスよく発達させることや、コミュニケーションに重点が置かれるようになってきた。このような傾向は、新学習指導要領に沿った中学英語教科書にも反映されている。また、小学校5、6年の外国語の教科が義務化し、3、4年からは外国語活動が行われる。そのような中で、聴覚に障害があり、日本語でも聞き取りが困難な者に対する英語教育はどうあるべきなのか。聞き取り能力は学習や練習によって向上することはなく、また、発音は自らの声のフィードバックを得ることができない者にとって、いくら時間を使って練習しても自分自身がその成果を確認することすらできない。

しかし、英語を使って仕事をしているろう・難聴者は確かに存在する。そのような当事者の話を聞き、ろう・難聴者にとって必要な英語力とはどんなものか、またそれを習得するためにはどのような方法が望ましいのかを探りたい。本フォーラムでは、英語教育専門家、ろう学校の英語教員、日常的に英語を使用するろうの当事者で今後のろう・難聴者の英語教育について議論する。さあ、本音でこれからのろう・難聴児者に対する英語教育の話をしましょう。

2. 英語教育政策の動向：「4技能」推進論を中心に（寺沢）

「4技能」は、近年の日本の英語教育改革を特徴づけるキーワードである。言語指導における4技能 (four skills), つまり、「聞く（より正確には、発話を理解する）・話す・読む（書字を理解する）・書く」という記述的区別は昔から存在するが、近年の注目は、各技能をバランスよく伸ばすべきだという規範的な主張である。注意すべきは、これは、指導現場の理念・動向というより、入試改革をめぐる政策的キャッチフレーズの面が強い点である。そもそも各技能のバランスを重視する理念は戦前から存在し、戦後直後（1947年）の学習指導要領試案（英語編）も、（4技能という語こそないものの）「聞く・話す」と「読む・書く」を双方とも指導すべきであると述べている。

一方、近年の4技能推進論は、従来の大学英語入試が「読む」（+わずかな聞く・書く）のみを評価している点を問題視してきた。そして、その改革の切り札が、入試での学力測定を民間試験のスコアで代替する案であった。こうした経緯を踏まえると、入試改革論議で増幅された4技能言説が、指導現場に降ってきたという構図が見えてくる。

ところで、「バランス」は、一見中立的な言葉だが、実は「適切」「正しい」という肯定的なニュアンスを含む。したがって、「4技能をバランスよく指導するのが適切だ」という言明は、実際のところ、「4技能を適切に指導するのが適切だ」というトートロジーを誘発しかねない。4技能論を考える上では、「バランス」といった言葉で思考停止せず、各技能の重視度合いを根本的に検討する必要がある。

その際、考慮すべき点として2点指摘したい。第一に、英語使用ニーズである。寺沢（2021）は、日本社会における就労者の英語使用について質問紙調査を行い、「読む・書く」の英語使用は、「聞く・話す」よりも2倍～4倍程度多いことを明らかにしている（ちなみに、翻訳通訳ツールの使用や外国人との日本語使用も、英語会話より多い）。

第二が、障碍（聴覚・視覚等）である。4技能推進論が、聴者・晴眼者を理想化しており、障碍という「異なる現実」を考慮していないことは明らかである。本来は、学習者の障碍・ニーズ・希望に応じて、適切に（まさに「バランスよく」）指導技能の力点を変えていくべきだが、そうになっていない。「4技能」はもともと入試言説であり、指導理念としての精緻化が乏しいことを意味している。

3. 児玉英之

生まれつきの聴覚障害で、日本人の両親の元に生まれ日本で育つ。幼稚園から大学までを通して聴学校に通っており、ろう学校の経験は無い。日本手話の公的な教育は受けておらず、手話は大学に入ってから独学で習得した。第一言語は日本語で、書記日本語を用いたコミュニケーションが大部分を占めるが、補聴器を用いての口話日本語によるコミュニケーションもしばしば利用する。書記日本語については、小学校から中学校までの間に受けた個別指導を通して身につけた。現在は、ゴールドマン・サックス証券株式会社にてエンジニアとして業務に携わる。

英語教育は中学校から開始した。中学校・高校での聴覚障害のためのサポートは無く、教師が話していることは全く聞き取れなかった。そのため、入ってくる情報は板書された内容もしくは教科書に書かれている内容のみで、教師の音声による説明・リスニング・スピーキングを通しての情報は皆無だった。大学院では同期が全員留学生だったため、コミュニケーションは全て英語という環境だった。同期とのやりとりは筆談もしくはチャットで行っていた。授業も基本的には英語で行われており、学生バイトによる聴覚障害のサポートもあった。

現在はエンジニアとして世界各国のチームと共に仕事を行っており。毎日のコミュニケーションは書記と口話ともに全て英語である。書記コミュニケーションはメールおよびチャットで、口話コミュニケーションは自動字幕付きのオンライン会議で行っている。英語を利用する場面の具体例としては、上司達への報告、チームメンバーとの議論、社内ユーザーとのやり取りである。

3. 1. 今後のろう・難聴児者に対する英語教育はどうあるべきか

私の意見は二つあり、一つ目は情報保障、二つ目は第一言語の確立である。情報保障とは、文字通訳や手話通訳といった聴覚障害のためのサポートのことで、英語に限らず音声を用いた教育を行う場合に必須となる。理由は、聴者の場合は聴覚によるフィードバックを利用した学習は可能だが、聴覚障害者の場合はそれが不可能だからである。また第一言語の確立とは、母語の生活言語のみならず学習言語も含めた獲得のことで、その言語を用いて論理的思考や順序立てた説明が出来ることである。私の場合は書記日本語がそれにあたる。現在英語を使って仕事が出来ているのは第一言語が確立されているからだと考える。

4. 富田望

私の両親の耳は、私と同じく聞こえていません。それ故に生まれた時から日本手話に触れていました。いつ書記日本語を覚えたのか曖昧なのですが、読み書きの練習を繰り返し、気づいたら書記日本語ができるようになっていました。

親の考え方により、小学校から普通学校に通い始めました。記憶力に頼り、良い点を取るだけで良いと思い込んでいた中学時代、「声を出さないと学習できない」から声を出せと言われて逃げ出した思い出などが蘇ります。普通学校でのインテグレーション教育で聞こえない私は特別扱いでのりくらりかわしてきていましたが、アメリカに留学すると決まり、そこで私はやっとこれはまずいと思ったのでした。

実際に英語圏に住み始めると、アメリカ手話ができないことで舌打ちされることが多かったのには驚きました。「アメリカ手話は後で良い、なんとかなる」という考えで渡米する3ヶ月前に研修を受けただけの私は、日本でいう「特別扱いされる」ことないという現状に驚き、必死で勉強をしました。英語のクラスにアメリカ手話通訳者さんが設置されますから、言い訳はできません。実技は全て書記英語で判定されました。日常生活でも実際に書記英語を活用して生活するわけですから、一年も住めば困らない程度に英語が使えるようになりました。逆に大変だったのは、アメリカ手話でした。最初の頃は頭の情報処理のスピードが追いつかず大変だったのを覚えています。

現在は、普段から英語とアメリカ手話を使用しています。大学で助教をしていますので、普段のメールやチャットでのやり取りを書記英語でこなし、ミーティングや授業をするときはアメリカ手話を使用しています。常勤の手話通訳者さんがいますので、日時の相談を前もってしておいて、予定を組むこともあります。

4. 1. 今後のろう・難聴児者に対する英語教育はどうあるべきか

ろう・難聴・人工内耳装用児には小さい時から、書記英語とその音声言語に準じた手話（アメリカ手話かイギリス手話）に触れる機会があるべきだと思います。海外交流にも興味があった父のおかげで、我が家には異なった手話を使用する旅行者が滞在することがありました。その時にケニア手話、台湾手話、など色々な手話を見る機会がありました。ろう児・難聴児が生まれながらに二つの言語を習得する子であるならば、英語とアメリカ手話（イギリス手話でも）を身につけることはとても自然な流れのように思えます。

5. Martin Dale-Hench (マーティン・デール - ヘンチ)

私は米国ミシガン州出身で、生まれつきのろう者です。両親は聴者ですが私がろう者であることを知ってすぐに手話と口話という選択肢から手話を選んだので、私の第一言語はアメリカ手話です。両親は私に英語力を身に付けさせるために、手話メンターによる絵本の読み聞かせを徹底的に行いました。私の部屋の棚にはいつも多くの絵本や本がびっしりと並んでいたため、英語の単語を見る機会もたくさんありました。両親によると、私が幼稚園に入園する時にはすでに年相応アメリカ手話と英語の語彙力を身につけていたそうです。また両親もアメリカ手話の勉強をしたので、私たちの会話はすべてアメリカ手話でした。英語の文法などわからないところがあればその意味を両親に聞くという環境がすぐそばにありました。

自身の日本語習得については、日本語の読み書きのみで勉強をしました。最初は家庭教師に基本的な文法や語彙を学び、その後は練習帳で新しい語彙や漢字を学び続けました。来日してからは、漫画や青少年小説を読み、語彙をさらに増やし、読むスピードも上げていきました。日本語の発音は（英語も）習う必要はありませんでした。日本語能力試験N1に合格するまでの3年間、上記のように同じやり方を繰り返しました。

日本で英語を教えていたとき、生徒たちがよく英語の発音について悩んでいることに気づきました。ろう者が lid や led の発音の違いを学ぶべきでしょうか。私の考えでは、発音を学ぶことに多くの時間を費やすと、文法や語彙、文の意味などより有益な学習から時間を奪うことになり貴重な時間を無駄にしているように感じました。発音は聴者にとっては重要かもしれませんが、日本のろう者にとって発音から得られるものはほとんどありません。そのため、もっと読み書きに時間をかけ、文の意味を彼らの母語である日本手話で説明することが最も重要であると思います。

5. 1. 今後のろう・難聴児者に対する英語教育はどうあるべきか

今後の日本でのろう・難聴児者に対する英語教育は可能な限り、ろう者が主導するものであるべきです。今はそうではありません。ろう者は自身の経験からろう児に対する教育を一番よく理解できる人なので、ろう文化を含めたろうロールモデルとしてろう教師から学ぶということは、ろう・難聴児者にとって多くの経験や体験、可能性を広めることになります。

6. 主としてろう学校中学部における英語教育の現状（安東）

明晴学園中学部における英語教育が他のろう学校と大きく異なる点は「発音指導をしないこと」と「日本手話を使って指導していること」である。明晴学園では、日本語も英語も発音や聞き取りなど「音」の指導は実施していない。母音や子音、ローマ字など音の構成や概念などは指導するが、音はあくまでも表記する手段としての指導に留まっている。一方、他のろう学校では、発音の指導が重要視される傾向があるようだ。例えば、“th”の音をどのようにカタカナで表現するべきかなど、発音のルビふりの方法について意見交換されることが多い。

4技能の指導に重きを置いている現在の英語教育だが、明晴学園での「リスニング」は、様々なスタイルの会話文を限られた時間で読むことや字幕を読むことを意味し、「スピーキング」は筆談で実施する。つまり、「音」の代わりに読み書きを指導している。実用英語技能検定（英検）ではリスニングは字幕、二次試験の面接は筆談という対応もあり、明晴学園の生徒が学年相当（またはそれ以上）の級に合格していることから、ろう・難聴児者の英語学習（習得）において「音」は必須ではないことがわかる。また、明晴学園では教授言語として日本手話を使う。日本手話・英語・日本語の3言語を比較しながら、メタ言語知識や英語圏の文化的背景などを指導している。

6. 1. 今後のろう・難聴児者に対する英語教育はどうあるべきか

ろう学校の英語教育が、単語の読み方や意味の指導（＝単語レベルの指導）に留まってしまふことを危惧している。私個人としては、ろう学校の英語教育として最終的な評価基準を読み書きで統一するべきだと考える。これを実現するためにはろう教育全般の意識改革が必要となる。一方、コミュニケーションが重要視されすぎている現在の英語教科書は、音からの導入が多かったり、文法項目の導入順がコミュニケーションベースだったり、読み書きに重点を置いて指導することに向いていない。ハード面とソフト面の両面で、「ろう学校だからできる英語教育」はもちろんだが、「ろう学校を出てからも応用できる英語力を育てる方法」をみなさんと一緒に考えていきたい。

文献

寺沢拓敬（2021）. 日本人就労者の英語使用頻度：ウェブパネル利用の質問紙調査に基づいて『関西学院大学社会学部紀要』137, 147-176. <http://hdl.handle.net/10236/00029843>

【フォーラム】

コミュニティにおいてディスアビリティを どうインクルージョンするか

—「言語教育学系ゼミ」を出発点として考える—

尹恵彦（関西大学），嶋津百代（関西大学），山内幸恵子（関西大学），
福地麻里（関西大学），丸谷充伸（関西大学），潘寧楽（関西大学）

キーワード

コミュニティ，ディスアビリティ，インクルージョン，困難，サードプレイス

1. はじめに

本フォーラムでは，議論の出発点として発表者6名が所属する（所属していた）大学院の「言語教育学系ゼミ」を取り上げる。ゼミも一つのコミュニティであり，コミュニティに参加する場面では，多様な他者とかかわり，さまざまな属性の個がもつことばや考えに触れることになる。他者とかかわるとき，個の内面に何らかの障壁が生じ，私たちは困難を感じるのではないだろうか。星加（2002）によると「ディスアビリティ」は「社会的な活動を行う際の困難や不利益」であることから，ゼミに参加する際に，発表者らも「ディスアビリティ」を感じていたと考えられる。

本フォーラムでは，星加（2002）にならい，ディスアビリティを「困難」と捉えることで，ディスアビリティを「健常者」が自分事として考えるためのきっかけや視点にした。そのために，まず，発表者らがゼミへ参加するときどのような「ディスアビリティ」を感じ，ゼミの構成員としてゼミをどういった場と捉えているのかという発表者らの語りを共有する。次に，ゼミはどのような場であるかを再認識し，一人ひとりにとって居心地のよいコミュニティを形作るものは何かを考察し，報告する。そして，発表者の報告から，社会がディスアビリティ・インクルージョンに向かうためには何が必要で，一人ひとりにできることは何かを，ワールドカフェ形式で参加者とともに考え，討論する。最後に，総括として，ディスアビリティを乗り越えられる社会を構築する可能性を探ることが，本フォーラムの目的である。

2. 「健常者」が「ディスアビリティ」を考えるー内面的な「困難」

広辞苑によると、「ディスアビリティ」の意味は、「心身の機能上の能力障害」である。一方、杉野（2006）によれば、「ディスアビリティ」は、「健常者」を基準にした社会のあらゆるものが対象になるという。たとえば、目が悪い人でも運転ができれば、一般雇用の枠組みとして雇われるが、目が悪くて免許が取得できない人は「弱視者」という障がい者雇用の対象になるということである（杉野，2006）。

本フォーラムで取り上げる内面的な「困難」も、社会とかがかわるなかで、さまざまなことばや考え、あるいは社会的につくられた前提といった価値体系によって生じる障壁から個々を感じるものだと考えられる。その「困難」を少しでも軽減し、個々が参加するコミュニティを居心地のよいコミュニティにしていくために、「ディスアビリティ」を内面的な「困難」と捉え、さまざまなコミュニティに所属する者同士が議論することは有意義であろう。それによって、多くの人々によって形成される社会に触れたときに感じる「ディスアビリティ」を社会の構成員たる私たちがどう捉えていくのかを考えるきっかけになるのではないだろうか。

次の3章では、「健常者」である発表者らにどのような内面的な「困難」があり、その「困難」をもって、どのようにゼミというコミュニティに参加しているのかを発表者各自が述べていく。

3. 「ディスアビリティ」を語る

3. 1. 福地：ゼミへの参加で生じた障壁を越えた先の居心地のよい場

私のゼミに集まる学生は、日本語学習者や、日本語教師である。しかし、私は学習者としても、教師としても日本語教育に携わったことのない新参者であった。ゼミに参加し始めたときの私は、日本語教育の知識も経験も乏しく、日本語教育に関わった経験がないということに不安を感じる内面的な「困難」を抱えていた。

私がゼミと向き合うことで生じた内面的な「困難」は、ゼミのメンバーの支えがあったことで意識が変化し、徐々に乗り越えられつつあるように思う。その支えとは、指導教員とゼミのメンバー間にある「ゼミでは、その場で交わされることばについて皆で考え、議論することが目的であり、決して個人を否定することはない」という共通認識が、ゼミ

で体现されていることである。この共通認識のもとで行われるゼミに参加し続けることで、「ありのままの自分が受け入れられる場」だと感じるようになり、ゼミというコミュニティにいる他者と自分自身の受け止め方が変化した。指導教員や他のゼミ生は、日本語教育に関わる経験の有無にとらわれず、一人ひとりに異なる多様な背景があることを前提に、ことばを通してゼミという場を構築している。ゼミに参加し続けるなかで、私もその前提を理解するようになり、そのことが、日本語教育未経験者であることへの不安感という内面的な「困難」の払拭に繋がっていると考える。

3. 2. 山内：緊張する私でも

私は、幼少期から緊張をかなり強く感じる性質を持ち、それには腹痛や動悸、手や声の震え、発汗などの身体的な症状を伴う。社会とかかわる場面では、この緊張が顕著となる。この語りでは、社会とかかわる場面で感じる自身の過度な緊張とそれによる身体的症状を、心理的要因によって生じる「困難」と捉える。したがって、ゼミに参加する場面でも、相当の緊張があり、困難があったと考えられる。ただ、他の場面とゼミへの参加の異なる点は、そこが自分の所属する場であり、そこでの役割を持ち、時間をかけてその役割を果たすことを通してコミュニティの一員になっていくという過程があることである。その役割とは、私がコミュニティとつながる一つの手段であり、私がゼミに参加すること自体や、そこで与えられる位置づけや、私が何かを還元するといった相互的なものである。

つまり、一方的な参加ではなく、メンバーがその参加を受け容れ、応えるという双方向的な作用があったと言える。加えて、この言語学系ゼミというコミュニティには、国籍や性別などの属性だけでなく、経歴や背景も多様な者が常に在籍している。多様な者の存在が当然であるという共通の認識があったからこそ、私のような困難を感じる者も、「困難」を「困難」だと感じなくなったのではないだろうか。

3. 3. 尹：ことばを考える「コミュニティ」から気づく自己

外国人として生きる人々にとって、オルデンバーグ（忠平訳，2013）の言う「サードプレイス」とはどのような場だろうか。外国人である私の「サードプレイス」は、オルデンバーグの概念から拡張させ、何らかのことばの壁を感じながらも、その場の一員になっていく心理的な場であると定義したい。

外国人として生きる私は、日本の生活において「できないこと」が多く、壁にぶつか

る。例えば、家を借りるとき、外国人という理由だけで断られるという社会的立場による壁がある。一方、共通認識がない人と話すときに感じることばの壁もある。このことばの壁により、互いに理解し合えず、人とのつながりを築けず、コミュニティの一員としての役割を果たせないと感じる。この役割を果たせないとすることが、私が考える「できないこと」であり、「困難」である。しかし、多様な背景を持つ言語学系ゼミへの参加を通して、コミュニティでの役割を果たせないと「できないこと」が「できる」ようになったのは、ゼミのメンバーの助けがあったからである。メンバーの助けとは、個が持つことばの意味を重要視し、互いを理解し合うことである。このメンバーの助けによって、私は「困難」を感じなくなったのである。

つまり、私にとってのゼミの場は、ゼミのメンバーの助けにより、「できないこと」が「できる」ようになり、ゼミのメンバーの一員になっていくという心理的な場としての「サードプレイス」だと言えよう。

3. 4. 潘：「障壁」を感じる自己とゼミメンバーの繋がり

私にとって、「ディスアビリティ」は「障がい」ではなく、共感や意志疎通ができないという「困難」の裏にある、社会背景の違いからくる「障壁」のことである。

日本に留学に来る前、私はディスアビリティと全く関係がないと思っていた。なぜなら、私は中国にいたとき、社会との「障壁」を感じていなかったからである。一方、母国で三年間日本語を勉強していたが、留学後は、日本語でうまくコミュニケーションができず、「障壁」を感じるようになった。日本で生活していても中国人の友人が多く、日本語を話す場はアルバイトと学校に限られていた。日本では受け入れられたという感じがなく、繋がりも作れなかった。結局、日本の中で、繋がる場を見つけられない状態が続いていた。その転機となったのは大学院の入学である。大学院ではゼミに入り、そこで指導教員から研究だけではなく振る舞いや言葉遣いなど、私が気づかなかったことについても指導を受けた。最初は落ち込んだり、自己否定したりすることもあった。特に母語と日本語の感覚の違いによって、誤解を招くこともあり、「障壁」の存在を強く感じるようになった。

日本語を話すことが怖くなり、それを克服するために、一つは日本語の練習を重ねた。もう一つは、指導教員とメンバーからのアドバイスを受け入れ、研究をもう一度見直し、その過程で失敗しても、うまくいかななくても、怖がらず前に進むようにした。それによ

て、ゼミの中では、「障壁」があっても、私はメンバーと繋がっていると感じるようになった。いつしか軌道に乗り、ゼミへの緊張感もなくなった。私はゼミのメンバーに受け入れられたと感じ、それが所属感になり、ゼミが居心地のよい場である「サードプレイス」となっている。

3. 5. 丸谷：「年齢」がもたらすもの

杉野（2006）によれば、障がい学では、社会と接することで生じる障がいを「社会の障がい」と呼んでいるが、年齢の違いがコミュニケーションや他者との関係に障がいをもたらすことがある。たとえば、年長者が若者の会話についていけず疎外感を感じたり、コミュニティにうまく溶け込めなかつたりすることが思いつく。障がい学で言う「障がい」は心身の障がいを指していると思われるが、私の言う年齢の違いによる「障がい」というのは「障壁」に近いものを想定している。ただ、心身の障がいも年齢も生得的な属性という点では共通していることから、生得的な属性の一つである年齢を例にコミュニティにおけるディスアビリティ・インクルージョンの可能性について私の考えを述べる。

私自身、40代の半ばという年齢で大学院に入り、周りはほとんどが20代の若者という環境下において、やはり「ことば」を交わす際には躊躇することがある。一方、ゼミでは、そのようなことはなく、安心して「ことば」を発することができる。そこには、どのような違いがあるのだろうか。私の所属する言語教育学系のゼミでは、多種多様な背景を持つ人が、それぞれの視点を大切にしながら、「ことば」を教えること／学ぶことについて研究している。それゆえ、他者との関係を構築するにあたって、「ことば」を重視し、他者の「ことば」を理解することに努めている。ゼミに集まる者は、他者の「ことば」を受け入れる姿勢があり、それが「ことば」を発する者にとっての安心感につながっていると思われる。他者が安心できるよう、コミュニティの皆が他者を受け止め、理解する姿勢を持つことが、コミュニティにおけるディスアビリティ・インクルージョンを可能にするのではないだろうか。

4. 「ディスアビリティ」をどうインクルージョンしていくか

3章の語りを踏まえ、ゼミというコミュニティを捉え直し、誰にとっても居心地のよいコミュニティについて「サードプレイス」を手がかりに紐解いていく。公共の場所の総称として「サードプレイス」を提唱しているオルデンバーグは、アメリカ社会を例に、多く

のコミュニティが、家族形態や生活様式の変化に伴い、私的なものになる傾向にあると指摘している。

ただ、コミュニティの形が変化したとしても、多様な者をインクルージョンする「居心地のよい場」となることが、コミュニティには求められているだろう。二神（2016）は、「ディスアビリティ・インクルージョン」とは「障がいのある人もない人も共生し、包摂するという考え方」（p.13）であると述べている。その考え方に近づくための糸口として、個が所属するコミュニティがどうすれば「居心地のよい場」になるのかを追求することが、コミュニティが「サードプレイス」になっていく道筋を描くことにつながるのではないだろうか。そこからさらに、社会が誰にとっても「居心地のよい場」となる方向へ向かうことがディスアビリティ・インクルージョンへの一歩になると考えられる。

発表者らのゼミに関する語りから見えてきた「居心地のよい場」には、多種多様な背景をもつ人の「ことば」を尊重し、理解し、受け入れ、互いに歩み寄る「ことばを通じた助け」があるということである。この側面を発表者らの「サードプレイス」を形作る一要素として挙げ、フォーラムでの議論への布石としたい。

文献

- 杉野昭博（2006）. 障害と社会—障害学入門—片桐新自・永井良和・山本雄二編『基礎社会学〔新訂第1版〕』（pp. 151-164）世界思想社.
- 二神枝保（2016）. 障がい者雇用に関する一研究：就労支援クラスター「かながわモデル」の視点からの分析 『横浜経営研究』37, 13-28
- 星加良司（2002年11月）. 『「障害学」の到達点と展望—「社会モデル」の行方—』第75回日本社会学会大会一般研究報告. <http://www.arsvi.com/2000/021116hr.htm>
- レイ・オルデンバーグ（2013）. 『サードプレイス—コミュニティの核になる「とびきり居心地のよい場所」—』（マイク・モラスキー解説 忠平美幸訳）みすず書房.（原典1989）

【フォーラム】

多様な日本語教育現場から考える「市民リテラシー」

芹川 佳子（早稲田大学），
奥村 恵子（明治学院大学），
齊藤 真美（早稲田大学），
中野 玲子（すみだ日本語教育支援の会），
山下 千聖（早稲田大学）

キーワード

市民リテラシー，アウトリーチ，行為主体者

1. 背景・目的

近年、日本語教育が包摂する領域は拡大しており、日本語教育に求められる役割も増え続けている。従来の教室を中心にした日本語教育支援では支えきれない「アウトリーチ（必要な支援が行き届かない領域）」の現場も数多く存在する。「アウトリーチ」への解決策として、日本語教師の増員や、多様な領域をカバーできる日本語教師の養成などが考えられる。しかし、日本語教育の専門家のみが支援者となる構造では、支援に限界があり、サステイナブルではないことが懸念される。本発表者達は異なるアプローチの解決策として、各現場で非母語話者の周囲に傍観者として存在する市民が「市民リテラシー」を発揮し、自分にできる支援を行う方法を提案する。周囲の人が「アウトリーチ」の支援者となることにより、共に居心地が良い持続可能な多文化共生社会の構築につなげていくことが期待できる。

本発表者達はこの解決案を多くの人に知ってもらい、ブラッシュアップを図ることを目的に、早稲田大学日本語教育学会 2021 年秋季大会（2021 年 9 月オンライン開催）において、『アウトリーチ型日本語教育支援のための市民リテラシーとその育成を考えるワークショップ』を行った（齊藤ほか，2021）。学会の性質上、参加者の多くは日本語教育関係者であった。参加者は自身の実践現場をもとに、アウトリーチの領域とそこで市民リテラシーを発揮することが期待できる人、市民リテラシー養成が必要な人と彼らへのアプローチを検討した。参加者がそれぞれ抱えている課題を「アウトリーチ型日本語教育支援」と

「市民リテラシー」から捉え直すワークショップでは活発な議論が行われ、「市民リテラシー」の多様性が浮き彫りになった。一方、「市民リテラシー」は立場や視点が変わることと捉え方も変化するため、「市民リテラシー」の具体的な実践レベルでの共通概念化の難しさも課題として残された。しかし、このワークショップを振り返る中で、本発表者達は、共通概念化することが多様性に反することに気がついた。あえて共通概念化を目標とせず、「市民リテラシー」について各々の立場と視点で思考することが重要だと考えたのである。本フォーラムでは、アウトリーチ型日本語教育支援の具体例をもとに参加者と意見交換を行い、市民リテラシーの捉え方や多様性について共に考えていきたい。

2. 市民リテラシー

市民リテラシーはシチズン（シティズン）・リテラシーとも呼ばれている。鈴木ほか（2005）は我々が身につけるべきものの総体として、次のように定義している。

これからの市民には、単に社会的問題意識をもっているだけではなく、自分および家族、自分の住む地域や社会や市民に対して愛着をもち、もっているがゆえに、パブリックに関わり、それをよりよくしたいと考えることが望まれます。（略）そして、各個人が、自分の存在する社会を理解し、自分の役割を理解し、必要とされる情報、スキルや素養を身につけ、「市民」になることが必要なのです。私たちは、その身につけるべきものの総体を「シチズン・リテラシー」と呼びたいと思います。（鈴木ほか、2005, p.19）

入江ほか（2007）は鈴木らの定義を参考に「市民としての意識」（p.51）と定義している。一方、楠見、道田（2016）は具体的な能力をあげて、次のように定義している。

市民リテラシーは（略）批判的思考のスキルと態度、知識の土台として、市民生活に必要な科学、経済、法律、健康などの領域のリテラシーと、メディア・ネットなどのテクノロジーに関するリテラシーからなる。市民リテラシーは生活の必要に応じて身につけた個別のリテラシーと批判的思考に基づく、読解能力、コミュニケーション能力である。これらを基盤にして、市民は生活に必要な情報を獲得し、人に伝え、適切な行動をとる。（楠見、道田、2016, p.10）

オーストラリア・ビクトリア州教育訓練省 (State of Victoria, Department of Education and Training) のホームページによると、積極的に情報に通じた市民になるための必要な能力として、公民と市民権におけるリテラシー (Literacy in Civics and Citizenship) をあげている。これは、読む、聞く、話す、書くに関連する識字能力に重点が置かれている。識字能力を向上することにより、多文化、多信仰の社会を持つ民主主義国家における活動的で情報に通じた市民の役割についての理解を深めることができるとされている。また、アメリカ・フロリダ州教育省 (Florida Department of Education) のホームページによると、市民のリテラシー (Civic Literacy) としてフロリダ州で中等教育や高等教育を修了した学生が地域社会に積極的に貢献する市民として関与し、知識のある大人になるための準備として、識字能力の育成とともにアメリカ合衆国憲法に反映されている原則についての十分な知識と理解のための教育に取り組んでいる。つまり、フロリダ州で市民生活を送る上で識字能力とアメリカ合衆国憲法への理解が必要であるということが示されている。

基本的な読み書きと会話能力があり、自身が属する社会を支える法律の知識があっても、うまく社会参加ができない場合もある。宮崎 (2011) は、日本語教育における市民リテラシーとして、「市民が目標言語の外言的なインターアクション問題の解決に関わるだけではなく、共通の価値観を内言化し、社会で役割参加するプロトコルを設定する上で不可欠な公共的教養」(p.95) と定義している。また、市民リテラシーについて「非専門家集団を、日本語教育政策に無意識な代理人 (agent) としてではなく、自覚的に言語教育に役割参加する行為主体者 (actor) に変容させていく上で重要な目標理念である」(宮崎 2011, p.93) とも述べている。

これらを概観するに、市民リテラシーとは、それぞれが思い描く社会の多様な構成員に個々に必要な能力、知識、意識などの総称として使われている。確かに、公的なマクロレベルでの政策にはもちろん必要であるが、一人一人の市民が社会参加するためには、より対人関係に応じた視点が必要である。本発表者達は日本語教育の立場から、宮崎 (2011, 2016) を参考に、市民リテラシーを対人関係における相互理解の視点から現時点で次のように解釈している。社会は、日本語母語話者、非母語話者という区別なく、個々の多様な価値観を含んでいる。共に居心地が良い多文化共生社会を創るために、同じ社会で生きる人達が、日本語での言語的な問題解決に取り組むだけではなく、価値観の違いを自覚・理解し、相互理解のもとに新しい共通の価値観を構築する必要がある。そのため

に、個々人が身に付けておかなければならないものが市民リテラシーである。

市民リテラシーは社会参加のために個々人の中で養成され、他者と自身の双方のために発揮されるものである。市民リテラシーを発揮するとは、市民が各々の能力や環境、支援を必要とする人との関係性に応じて、無理のない範囲で、支援が必要な人を助ける行為を行うことである。日本語非母語話者の日本語能力が一人一人異なるように、抱える困難も状況により異なり、その周囲にいる市民の能力も様々で、唯一の解決方法はない。状況に応じて市民リテラシーを発揮するためには、社会を構成する人々が市民リテラシーを養成しておく必要がある。

なお、今後「市民リテラシー」についての議論が発展することにより、この解釈は変化していく可能性があることを本フォーラム参加者には伝えておきたい。

3. 日本語教育の現場と市民リテラシー

本フォーラムでは、教室内の学習者、外国にルーツのある児童・生徒、介護施設の就労者などの日本語教育現場にあるアウトリーチとそこに関わる専門家と市民を例に挙げ、どのような行為主体者が存在し、市民リテラシーの発揮方法があるかを検討する。参加者が自身の周囲のアウトリーチやその周囲の市民に当てはめて想像しやすいように、予稿集には具体的名称を省いた概略で記載する。

3. 1. 教室内の学習者

教室にもアウトリーチは存在する。学習が遅れているにもかかわらず、無自覚だったり、自覚していても教師の支援を断ったりする学習者である。教室における行為主体者として、専門家には教師や TA が該当し、周囲の市民にはクラスメイトが該当する。アウトリーチの学習者が、授業中に TA が寄り添うなどのあからさまな支援に対しては拒絶反応を示すが、ペアワークやグループワークなどでクラスメイトがそばに寄ることに拒絶反応を示さない場合は、クラスメイトによる支援が有効である。しかし、クラスメイトが教師の代役をするのではない。活動を通して、今までの学習内容を振り返り、共に考え、行動する存在となることが求められる。ここで発揮される市民リテラシーは、学習が遅れているクラスメイトを邪魔者扱いしたり、無視したりしない平等性や寛容性の精神である。この市民リテラシーは、将来、職場や社会生活においても発揮されることが望まれる。

3. 2. 外国にルーツのある児童・生徒

外国にルーツのある児童・生徒が充実した学校生活を送るためには、ただ本人に日本語指導を行えばよいということでない。児童・生徒の母語や母文化、家庭環境などの背景が多様であるがゆえに、体系的な教育法を確立させることは難しく、周囲の市民とともに一つ一つ解決していくことが重要となる。

ここで、学校生活における市民リテラシーについて考える必要がある。学校生活で問題が起きたり、悩みを抱えたりする要因として、本人と他の市民（周囲の人間）とのかかわりが大きく影響している。たとえば、本人と教員、クラスメイト、クラスメイトの保護者、本人の保護者との関係などが考えられる。また、現在直接学校とはかかわっていない地域市民が傍観していることも問題である。大切なことは、市民一人一人が行為主体者として外国にルーツのある児童・生徒の存在を意識し、かかわっていかこうとする姿勢を持つことである。そして、この姿勢を持つことこそが児童・生徒一人一人の状況に応じた問題解決につながるのであると考えられる。

3. 3. 介護施設の就労者

介護現場において、外国人就労者への学習支援や協働のための職場づくり、さらには外国人就労者の地域参加などが課題としてある。これらの課題解決には、施設の日本人職員に加え、利用者やその家族、地域住民らのかかわりが重要である。介護施設の外国人就労者数が増加し、彼らの周囲に存在する人間が、学習支援に加えて、自分たちの職場や居住地域をどのような場所にしたいのか主体的に考え、かかわることが市民リテラシーの発揮例の一つとなる。また、市民リテラシーを発揮するのは日本語母語話者だけではない。外国人就労者も自分たちが働く職場・地域に対して行為主体者としてかかわる姿勢が求められる。学習支援を超えて、日本語母語話者、非母語話者の双方で対話し、相互理解を深め、協働・共生できる職場や地域社会を作るためには、市民リテラシーの醸成が重要と言える。

市民リテラシーの概念は、社会参加に必要最低限の読み書きに関する能力、憲法や法律の理解、コミュニケーション能力、批判的思考、相互理解など多くの要素を含んでいる。しかし、言語化されていない要素はまだ多く存在する。加えて、日本語教育は教師と学習者だけで完結するものではない。これからの日本語教育には、全ての人が行う行為主体者と

なっってかかわることが求められる。多様な日本語教育の現場にかかわる行為主体者として、市民リテラシーのどの要素を重要な要素と位置づけ、どのように捉えるかを本フォーラムでは参加者と共に考えていきたい。

文献

- 入江詩子, 佐藤快信, 菅原良子, (2007). ボランティアと生涯学習との接点『長崎ウェスレヤン大学現代社会学部紀要』5(1), pp.51-62.
<http://id.nii.ac.jp/1402/00000097/>
- 楠見孝, 道田泰司 (編) (2016). 『批判的思考と市民リテラシー教育, メディア, 社会を変える 21 世紀型スキル』誠信書房.
- 齊藤真美, 奥村恵子, 芹川佳子, 中野玲子, 永岡悦子, 山下千聖, 宮崎里司 (2021 年 9 月). アウトリーチ型日本語教育支援のための市民リテラシーとその育成を考えるワークショップ『早稲田大学日本語教育学会 2021 年秋季大会予稿集』(pp. 28-31). <http://gsjal.jp/wnkg/dat/2021at/proc.pdf>
- 鈴木崇弘, 上野真城子, 風巻浩, 成田喜一郎, 中林美恵子, 村尾信尚, 福岡政行, 川北秀人, 細野助博, 島広樹 (編) (2005). 『シチズン・リテラシー社会をよりよくするために私たちにできること』教育出版.
- 宮崎里司 (2016). 持続可能性からとらえた言語教育政策—アウトリーチ型ならびに市民リテラシー型日本語教育支援に向けて『早稲田大学大学院教職研究科紀要』8, pp.35-53. <http://hdl.handle.net/2065/48814>
- 宮崎里司 (2011). 市民リテラシーと日本語能力『早稲田日本語教育学』8・9, pp.93-98. <http://hdl.handle.net/2065/31741>
- Florida Department of Education (2022 年 1 月). <https://www.fldoe.org/civicliteracy/>
- State of Victoria, Department of Education and Training (2022 年 1 月).
<https://www.education.vic.gov.au/school/teachers/teachingresources/discipline/english/literacy/Pages/introduction-to-literacy-in-civics-and-citizenship.aspx>

【フォーラム】

多様な留学生の包摂的キャリア支援を考える

—周縁化とインターセクショナル리티の観点から—

寅丸 真澄（早稲田大学）、佐藤 正則（山野芸術短期大学）、
松本 明香（東京立正短期大学）、家根橋 伸子（東亜大学）、
中本 寧（なかさん本舗）

キーワード

包摂的キャリア支援、インターセクショナル리티、周縁化、個別性、留学生

1. 目的

本フォーラムでは、国内教育機関において、留学生のキャリア支援が十分に提供、受容されていない実態を周縁化とインターセクショナル리티¹という観点から共有し、国籍や性別、年齢、学歴、専門、能力等の多様な留学生を包摂しうる支援の在り方について、専門家を交えて検討する。

政府によって留学生の就職率を向上させる施策がなされ、留学生のキャリア支援の必要性が高まる一方、大学等の教育機関では、支援が必要な留学生に十分な支援が届いていない、また、留学生が大学等のキャリア支援を求めずに独自の人間関係の中で進路を選択するといった状況が観察されている。その理由として、大学等では日本人学生を基準に支援体制が組み立てられていることに加え、グローバル人材の育成を目的としたキャリア支援の網の目から漏れる留学生を看過していること、そして、留学生一人一人の個別性に寄り添った支援が行われていないことが挙げられる。本フォーラムでは、複数のアイデンティティが組み合わせられることによって生じる排除や孤立等、すなわちインターセクショナル리티と周縁化という観点から、多様な背景を持つ留学生の事例を共有するとともに、日本におけ

¹ 本稿ではインターセクショナル리티を「人種、階級、ジェンダー、セクシュアリティ、ネイション、アビリティ/ディサビリティ、エスニシティ、年齢などさまざまな要素の交差する権力関係と社会的立場の複雑性を捉える概念」（コリンズ, P.H. & ビルゲ, S., 2021, pp.343-344）と定義する。

るキャリア選択の難しさとその包摂的な支援の在り方について議論する。議論にあたっては、留学生支援の経験を持つキャリアコンサルタントにも参加していただく。

2. 事例報告

本章では、まず、2.1 から 2.4 の 4 つの事例を通して、国籍や性別、年齢、学歴、専門、所属、学籍、日本語能力といった諸条件が留学生のキャリア選択にどのように影響したのかを示す。次に、2.5 では、複数の問題を抱えた留学生が周囲の支援によってそれらの問題を乗り越え、日本での就職を果たした事例を示す。

2. 1. 王

王は中国人男性。高校卒業後中国で、知人の紹介で就職をした。仕事があつてお金がもらえるなら、職種にこだわらなかつたため、販売スタッフやアパート管理など多様な職種で転職を重ね、その都度必要となるスキルを身につけていった。

約5年間働いた後来日し、日本語学校を経てA短大に入学した。短大では学生が実務的で汎用的な知識や資格を得ることを期待しており、資格取得を推進している。王自身も在学中に秘書検定2級や全経簿記3級、MOS (Microsoft Office Specialist) 等、実務的で汎用性の高い資格を取得し、アルバイトで日本語の日常的な会話力も身につけた。しかし、就職に有利だとされていたN1を取得していなかつたため、N1を必要とする企業への就職は困難だと思ひ込んでいた。

王の就職先の重要な条件は、仕事の環境、人間関係、ロケーション、給与で、業種・職種にはこだわりがなかつた。就職活動について就職部の職員に連絡することはあつても、相談役となるゼミ担任の教員に相談することはなかつた。就職活動については、自分は希望する職種がないのだから、人に相談する意味はないと思ひていた。むしろゆっくり考えて自分自身で決めるべきだと思ひていた。そして、その後、大手通信会社の子会社の販売職の内定を得た。

王の場合、本人が不本意な就職となつたわけではない。しかし、短い在学期間で実務的で汎用的な資格の取得を勧める短大のシステムと、留学生に対するA短大の不十分な支援体制、企業ではJLPTを偏重しているという王の思ひ込みがそのキャリアの可能性を限定させたとも考えられる。王は短大に期待された資格を取得し、職を得た。しかし、短大入学前の多様な職業経験や環境適応力が十分に活かされたとは言ひ難い。王自身にも他者に

協力を求める姿勢が求められるが、A 短大が王の進路選択に深くコミットし、王の職業観や専門知識・技能を広げ、その経験や能力を活かしたり、王の JLPT に対する思い込みを払拭したりできていれば、王の可能性をより広げることができたのではないかと考える。

2. 2. サントス

サントスはネパール人男性。日本に留学したのは 21 歳の時だった。高校卒業後、ネパールで不動産関係の仕事をしていたが、100 万円程の貯金があったので日本へ留学しようと思った。日本で自動車整備等の勉強をして就職したいと思った。

ネパールのエージェントの紹介で 2017 年に B 短大の別科に入学し、2019 年に短大に進学した。別科から自動車の専門学校に進学しなかったのは、高額な学費が払えなかったこと、日本語、特に漢字が苦手で、読むことと書くことがほとんどできなかったからである。翌 2020 年からコロナの感染が拡大し、キャリアセンターが紹介に力を入れていたサービス業の求人も激減した。特定技能試験（グランドハンドリング）に合格したが、キャリアセンターの担当者からコロナ禍でエアライン業界での就職は無理だと言われた。担当者が信じられなくなった。そんな中、ネパール人の知人が働くサービス業関係の派遣会社を知り、応募し内定をもらった。しかし、その後、給料や福利厚生が会社の面接時に提示されたものと異なることに不信感を抱き、研修期間中に退職した。すでに短大は卒業しており、独自で仕事を探さなければならなくなった。

サントスが、B 短大の就職支援で就職できなかった原因は、留学生は日本語や日本文化、その他の一般教養を学ぶことが中心で、特別な専門性を身につけられなかったこと、短大のキャリアセンターが留学生向けの企業紹介をほとんどできなかったことなどがある。通常なら人材不足で外国人留学生を多く採っていた業界も、コロナ禍で採用枠を減らした。そのため短大留学生というだけで採用しないところも多かった。さらに短大の男子留学生は女子留学生と比較して企業側から見るとマイナスイメージだったかもしれない。サントスはかなりの数の企業面接を受けたが全て失敗した。結局はネパールの知人の紹介を頼り、情報収集不足のまま就職したことで研修中の離職を招いてしまったのである。

2. 3. スピナ

スピナはネパール人女性。2021 年、地方小規模私立 4 年制大学を卒業した。卒業時 32 歳。多くのネパール人学生同様に、大学 1 年生の夏に日本でネパール人男性と結婚し、2

年生の冬に娘を出産した。彼女と夫（彼女の家族滞在ビザ）のアルバイト収入で家族3人の生活費と学費をなんとか賄っていた。

初めから卒業後の日本での就職を希望しての来日だった。日本語能力はN2。大学3年後期から積極的に就職活動を行った。職種にこだわりはなかった。しかし、卒業が間近になっても就職が決まらなかった。見かねた担任教員が彼女のアルバイト先の介護施設長に交渉し、卒業後もアルバイトを続けながら特定技能（介護）の試験を受け、合格次第そこで働くことに話がまとまった。しかし卒業直前、スピナはネパール人ネットワークを介して親戚のいる東京の病院清掃会社を見つけ、結局そこに就職した。

スピナが大学の通常の就職支援では就職できなかった原因には、留学生であること、日本語レベル、専門能力の不足もある。しかし、30歳超の年齢、何より子どもがいる女性であることは大きい。加えて、中国・韓国人であれば観光業、ベトナム人であれば実習生管理など、特定の国の留学生に対する需要がネパール人にはない。

彼女は性格がまじめで意志も強く、信頼できる人物だった。子どものためにも就職先を見つけてあげたいと、教員やキャリアセンターは、地元企業や個人的知り合いなど、彼女を受け入れてくれそうな就職先を親身に探した。その中で、ようやく介護職への彼女の就職の道筋をつけたのだが、彼女は同国人ネットワークを使い、親族が多く住む東京の、同国人の関係する会社への就職を選んだ。

2. 4. エレナ

エレナはイタリア人女性。大学では日本語・日本文学を専攻し、卒業前、1年間の交換留学生として来日した。留学の目的はJLPTのN2合格と就職活動であった。

東京での大学生活にはすぐに慣れたが、違和感を感じることもあった。友達づくりのために複数のサークルに入部希望のメールを送ったが、ほとんど返信すらもらえなかった。また、欧米人と一目でわかる容姿のせいも、日本人学生から避けられることもあった。さらに、参加した国際交流サークルでは英語と日本語の言語交換の人気が高いと聞き、母語の異なる自分の立ち位置を微妙に感じることもあった。

一方、生活費のために始めた飲食店のアルバイトでは、日本語と英語が使えたので大事にされ、やがて仕事に慣れると、就職活動を開始した。しかし、就職活動に関する事前知識はなく、日本人の友人も少なかったため、活動は円滑に進まなかった。また、非正規生だったので、キャリアセンターの催しにもあまり参加できなかった。

唯一相談できたのは、ホームステイ先の両親だった。しかし、就職について考えれば考えるほど、自分の適性や希望がわからなくなった。さらに、英語を母語とせず、日本の文化や文学を専門とするイタリア人の自分が企業に何をアピールできるのか不安になった。その後、エレナは教育関連の企業から内定をもらえたが、自分の職業観や適性、価値観、日本の労働市場について十分に理解できないまま就職活動をしていたため、就職に対する納得感が得られず、結局内定を断って帰国することとなった。

エレナが日本で就職できなかった主な原因としては、企業が求める専門性や言語能力と本人の能力の不適合、非正規生に対する大学の支援の薄さ、人間関係や言語能力の不足に起因する必要情報からの孤立、その結果としての就職活動に対する理解不足が挙げられる。エレナは無自覚なまま就職活動の中心的なコミュニティから切り離され、周縁化されていたと言える。日本の社会文化から脱文脈化される傾向の高い留学生に対しては、人的面とシステム面の両面から個人に寄り添った支援を行い、包摂していくことが重要であると考えられる。

2. 5. 李

李は中国人女性。中国東北地区出身で、母国の大学卒業後、日本の大学院で経済学を学んだ。日本には子供時代から憧れがあり、日本語を第二外国語として学習していた。そのため、日本での就労を希望し就職活動を行っていたが、9月の半ばの時点で内定が一つも取れていなかった。李は本来明るい性格であったが、自分の就職活動の問題点が理解できず、自己効力感は次第に下がっていった。

李の就職活動について心配した担当教員が旧知のキャリアコンサルタント（以下、CC）に相談した。CCが李に就職活動の状況を聞くと、新卒採用の学生の中では年齢が高く、日本語能力が不十分であることに加え、自分の経験や考えを十分に整理し、自分の言葉に落としこめていないままESの作成、面接に臨んでいたことが最大の課題のように思われた。学部生より情報が少ない上、李の所属する研究室には留学生が1名しかおらず、孤立無援で就職活動を始めたため、自己分析も業界研究も表面的に終始していたのである。一方、教員は親身に相談に乗っていたが、就職活動に対する支援ノウハウが乏しく、またキャリアセンターとの連携ができておらず、効果的なサポートができていなかった。

CCは日本での就労に関する李の強い意志を確認するとともに、就職活動において李に必要なとされる課題に最初から取り組んだ。まず、内定を取るまでのto do及びスケジュール

ルを教員を含めた3人で作成した。次に、学生、教員、CCでSNSグループを作り進捗確認をする一方、信頼関係の形成とモチベーション維持を図った。その上で教員がキャリアセンターに働きかけ、連携体制を整えた。

週一度のオンライン面談や、課題に対するコメントのやりとりを通して支援を進めた。対話を通じて自己分析、志望業界・企業選定、自己PR、ES作成、面接対策を段階的に行った。同じエピソードを重層的に積み上げていくことで学生の自己理解が深まり、一つの課題がクリアになっていくことで学生は自信を取り戻し、“自分の言葉”で説明ができるようになった。結果としてキャリアセンターから紹介があった中堅商社より内定をとることができた。

3. 議論

2章では、国籍や性別、年齢、学歴、専門、所属、日本語能力といった条件が留学生のキャリア選択に与えた事例と、それらの問題点を乗り越えた事例を報告した。

留学生は、そもそも日本人学生との間に日本語能力や日本の社会文化的知識に関する差異がある。それらに加え、キャリア選択においては社会や企業から、国籍や性別、年齢に加え、四年制大学と短期大学、正規生と非正規生、文系と理系、専門の違いや日本語能力の有無といった様々な差異によって評価づけられる。留学生自身が社会における暗黙の序列やカテゴリーに気づかないうちに周縁化されていると言える。留学生のキャリア支援においては、このような差異と問題に目を向け、それらを乗り越えることのできる支援をミクロからマクロに至る様々なレベルで行う必要がある。

そこで、本フォーラムでは、大学生のキャリアの現状を踏まえた上で、留学生のキャリア支援において支援が十分に提供、受容されていない実態を周縁化とインターセクショナル리티の観点から共有し、多様な留学生を包摂しうるキャリア支援の在り方を議論する。議論のテーマは次の2点である。

1. 留学生のキャリア支援において、どのような周縁化が生じているか。
2. 周縁化された留学生を包摂するために、どのような支援を行うべきか。

文献

コリンズ, P.H. & ビルゲ, S. (2021). 『インターセクショナル리티』 (小原理乃訳, 下地ローレンス吉孝監訳; 第2版) 人文書院. (*Intersectionality*, 2020)

【フォーラム】

当事者としての支援員らの語りからつくる 外国につながる子どもの学習支援

—「クロスロード：外国につながる子どもの支援員編（仮）」の制作と実践—

松井 かおり（朝日大学），
石田 喜美（横浜国立大学），半沢 千絵美（横浜国立大学）

キーワード

「クロスロード」，支援員，当事者，語り，インターローカル

1. はじめに——不可視化される支援員の経験や信念

現在，日本の学校には，日本語指導が必要な子どもが5万1千人在籍しており（文部科学省 2018），10年前と比較し1.5倍となった。外国人集住地域の学校では，日本語教室や教科補習指導などにおいて，日本語ボランティア講師，複言語支援員，学習支援員，相談員が，従来の教員とともに教育活動に携わり，学外においても，NPOなど民間の団体が，外国につながる子どもを対象とした地域日本語教室を開催している。

このように，外国につながる子どもの支援にはさまざまな立場で外国につながる子ども達と関わる人々（以下，支援員）の存在が不可欠なものとなっている。一方，ボランティア，支援員，相談員等，外国につながる子ども達を支える支援員は立場が多様であるだけでなく，支援に関する知識と経験にも差があることが特徴的である。知識と経験に差がある中で，支援員がどのように外国につながる子ども達と接し，支援を行っているのかを明らかにした研究は蓄積が少ない。

徳井（2014）は，日本語以外の言語を母語とする外国にルーツを持つ支援員を「複言語サポーター」と称し，13名の複言語サポーターの支援の実態についてインタビュー調査を実施している。特に言語の使い分けに着目して分析しており，複言語サポーターは状況や文脈によって流動的に言語を使い分けしていることを明らかにしている。松井（2018）は，外国につながる子ども達の学習支援をしている市民ボランティア6名にインタビューを実施し，市民ボランティアを担う各々が，支援する生徒や生徒の状況に合わせた方法で学習支援を行っていることを明らかにしている。また，市民ボランティアが具体

的な指示や評価を受けずに活動しなければならない状況を不安に感じていることも報告している。

徳井（2014）や松井（2018）らの報告から、自身に関わる児童生徒の日本語能力の向上や、日本での生活基盤の構築を目の前の課題として試行錯誤する支援員の姿が見えてくる。しかし、以上のような研究事例は数が少なく、支援員がどのような支援を行い、その背景にはどのような信念があるのか、そして支援を行う上でどのような課題や悩みがあるのかについては明らかになっていない部分が多い。

支援員が抱える課題や悩みは支援の場や支援の文脈によっても異なり、多様であると考えられるが、そこには支援員であるがゆえの葛藤も存在する。金井（2012）は、「ニューカマーの子ども」に対する教師の対処のあり方には、「教師としてすべきことやしたいこと」と、「自身に関わる子どもの経験や気持ち」の間で起こる葛藤があることを分析しているが、支援員の立場でも同様の葛藤が起こりうる。そのような葛藤が他者と共有され、支援員が自信を持って支援できる環境を導き出すことができればいいが、実践の場で感じる悩みや葛藤を支援員同士が共有したり、話し合ったりする場は限られているのではないだろうか。

2. 「クロスロード」と当事者研究

以上の問題意識に基づき、支援員が自身の経験を言語化し、経験の意味を作り出すとともに、それを他の地域へとつないでいく仕組みとして「クロスロード」（矢守・吉川・網代、2005）を用いた一連のプロジェクトを企画した。「クロスロード」とは、インタビューなどによって得られた語りをもとに作成された、カードゲーム形式の防災教育教材である。現在広く活用されている「神戸編・一般編」は、阪神・淡路大震災で災害対応にあたった神戸市職員へのインタビューに基づき作成されたもので、カードには、葛藤・ジレンマの内容のみならず、それを経験した人の立場・状況も提示される。各プレイヤーはカードに示された立場・状況に立ち、「自分がこの立場・状況にあったら、どうするか」を考え、「YES/NO」カードで自分の答えを表明する。もちろん、これらの葛藤・ジレンマに「正解」は存在せず、存在するのは、設問のもとになった語り手の考えのみである。

李ほか（2019）はさらに、過剰な復興支援ゆえに自らの「主体性」を奪われてしまっている被災地の住民に対するアクションリサーチとして、被災地の住民自身が自らの経験や語りに基づき「クロスロード：大洗編」（以下、「大洗編」）の設問とその解説動画を作

成するとともに、それを用いて住民自身でゲームプレイを行う試みを行った（同上，p.85）。李ほか（2019）は「当事者研究」（向谷地，2013 ほか）の視点からこの試みを分析・考察し、この試みが、「風評被害に苦しむ被災地」の被災者というレッテルを貼られた当事者らによる①問題の対象化、および、②問題の共有を促したことを指摘する。

「クロスロード：外国につながる子ども支援員編（仮）」をめぐる一連の試みは、立場の異なる人々による思惑が交錯する中で「正解」が見出されない状況にいる支援員たちが、①問題の対象化、②問題の共有を通じて、「主体性」を回復することを企図している。

3. 「クロスロード：外国につながる子ども支援員編（仮）」制作までの経緯

「クロスロード：外国につながる子どもの支援員編（仮）」カード作成には、岐阜県内の外国人集住地域にある小・中学校や地域の補習教室において、外国につながる子どもの学習支援に携わる者など、延べ9名が参加した。カード作成には、ボランティアとして支援に携わる者のほか、中学校の「取り出しクラス」（日本語特別支援学級）で日本語を教える加配教員と、子どもの母語で指導を行う複言語サポーターや大学教員も加わった。

支援員たちの活動する地域は、人口5万5千人の小規模地方都市である。都市部への交通アクセスに恵まれ、周辺に外国人労働者を求める機械部品メーカーなど工場が多いことから、外国人定住者が増加し続け、総人口に占める外国人人口比率は4.2%と市レベルでは県内第3位である。外国人住民の国籍は、フィリピンが最も多く（35%）、次いで中国（25%）、ベトナム（16%）、ブラジル（11%）であり、この10年の間にフィリピン人、ベトナム人の流入が顕著である（岐阜県2021年6月現在）。家族を呼び寄せる定住者の増加とともに、小・中学校へ通う子どもの数も急増しているが、未就学児童生徒の調査や中学卒業後の進学支援には、まだ公的な調査や援助が追いついていない。高校進学を果たしても、中退する子も多い。小・中学校では、日本語教育・教科教育に加え、生活指導にも苦慮するようになり、市教育委員会が4年前から公募による市民ボランティア学習支援員制度を導入して、支援員たちが授業へ入り込む支援が開始された。

しかし、支援員制度導入直後から、支援員たちは不安を募らせ、誰にも相談できない悩みを抱えていることが聞き取りから明らかになった（松井2018）。支援員のなかには、「（自分の支援方法について）誰からも何も言われない」状態に不安を抱き、相談に行った教育委員会では「励ましてくれたが具体的な助言は何もなかった」という経験などから、現状報告をすることはあっても、学校関係者へ質問や相談をすることはあきらめたという

者もいた。また「担任教員の教え方に何かを言う立場ではない」と認識しつつ、子ども達の学習発達に役立つと思えない担任教員の指導方法に対して憤りを感じ、教員と、我慢を強いられている子ども達との間で板挟みになる者も存在した。

このような支援員たちの行き場のない不安や不満を解消するために、他地域の外国につながる子ども支援者を講師に招き、彼らの実践を聞いたり、自分たちの悩みに対して助言を得る機会も設けたが、それもあまり彼らの不安の解消には役立たなかった。というのは、どんなに素晴らしい実践であっても、支援員たちが置かれている状況がひとつとして同じ場所はなく、ゆえに彼らの悩みが解消される正解は見つからず、また支援対象の子どもと支援員との関係など支援員を取り巻く環境は、他者によって規定されるものではなく、支援に関わる支援員が当事者としてどのように理解しているのか/理解し損ねているのか、という視点から語られるべきものだ気がついたからである。しかし、実際、支援員をどのように支援するのか、という具体的なアイデアがないまま彼らの不安を棚上げにしていたとき、共同発表者（石田）の提案により「クロスロード：外国につながる子ども支援員編（仮）」のカード作成を通じた支援員ワークショップが試されることになった。カード作成のワークショップは以下のスケジュールで実施された（表1参照）。

第1回目の「クロスロード：防災編」のプレイ体験後、自分たちの抱えている悩みや課題がそのままジレンマとしてカードになり得ると知った支援員たちは、カードづくりを楽しみ、第2回目には20枚を超えるカードを作成した。それらのカードは第3回、第4回の検討会で、整理、分析され、専門家から監修、助言を得て、現在作成中である（付記参照）。

表1 「クロスロード：外国につながる子ども支援員編（仮）」カード作成ワークショップ日程

第1回	2021年8月23日13:00~15:00（オンライン） 李先生ご講演と「クロスロード：防災編」プレイ体験 支援員6名 研究者2名
第2回	2021年9月11日13:00~16:30（対面&一部オンライン） カード作成とプレイ会 支援員6名 研究者2名
第3回	2021年10月18日9:00~10:00（オンライン） 作成カード整理・検討会(1) 支援員2名、研究者3名
第4回	2021年10月29日9:00~12:00（オンライン） 作成カード整理・検討会(2) 支援員2名、研究者2名

カードは、支援員の立場からだけでなく、外国人児童生徒、学級担任、校長、日本人保護者、教育実習生（大学生）、ボランティアグループリーダーなど外国につながる子どもの教育現場に関わる様々な立場の人の視点から作成され、また設問の内容によって、複数のカテゴリーに分類された。分析過程には研究者だけでなく支援員も加わり、現実起きたエピソードの中から何がジレンマを構成し対応を悩ましくしているのかを突きとめることに注力した。

4. オンラインでの実施にあたって

「クロスロード」は本来、1 チームあたり 5 名程度のメンバーが対面で集まりながら、ともに語り合う集団ゲームである。それは、集団ゲームという形式を持つことによって、「成解」を共同生成することのみならず、そのようにして一旦得られた「成解」が、（異なる見方を持つ他者の現れによって）裏切られうることを体験することを可能にする（矢守，2010，p.42）。このような体験は、異なる「生（life）」を生き、異なるものを見てきた人びとが集まることによって、また、本人の意図にかかわらずその人の生きる世界・見る世界の違いに関する多くのメッセージを与えてくれる身体がすべてのメンバーに可視的であることによって、はじめて可能になる部分も大きい。

今回のオンライン版「クロスロード」では、このような身体を介した人と人との出会いを実現することは難しい。一方、オンラインであるからこそ実現できる心理的に安全な場も存在する。匿名で参加できるコミュニケーション空間の中でこそ、はじめて、自分自身の本来の「声」を発見し、それを表現しうる人もいるだろう。

そこで本フォーラムでは、2つの参加方法を用いることとした。1つは、(1)本来の「クロスロード」のプレイ方法に近いかたちで、お互いの表情を見ながら語り合いに参加する方法であり、もうひとつは、(2)より匿名に近いかたちで、自身の意思・意見を表明して参加する方法である。フォーラム当日は、冒頭に企画趣旨を説明したのち、(1)の参加方法で参加する有志を5～8名程度募集する。その他の参加希望者には(2)の方法での参加を求める。

現在、企画者らは、外国につながる子どもの学習支援に関わる支援員らが課題を共有しあい、それぞれの場で課題について語り合うためのツールの開発をめざしており、オンラインでの実施の可能性を探ることは、このような語り合いの場の拡張へとつながると考えている。本フォーラムでの議論の成果を踏まえ、オンラインでの実施の可能性も含め、本

ツールの今後の開発・活用のありかたを検討したいと考えている。

付記

本フォーラムで発表する設問群はまだ検討段階のものである。現在、「Team Crossroad チームクロスロード」のメンバーでもある矢守克也氏（京都大学防災研究所）、および「クロスロード：大洗編」の制作メンバーである李フシン（同左）氏からの監修・助言を得ながら、完成版に向けた作業を行っている。なお、本発表は、科学研究費補助金（研究課題番号 20K2877）の助成を受けている。

文献

- 岐阜県外国人活躍・共生社会推進課（2021年12月）。「岐阜県における在留外国人の状況」<https://www.pref.gifu.lg.jp/page/62167.html>
- 金井香里（2012）.『ニューカマーの子どもがいる教室』勁草書房.
- 徳井厚子（2014）.「複言語サポーターはどのように複数の言語を使用しているのか—語りからみえてくるもの—」『多言語多文化—実践と研究』, 第6号, 24-42.
- 松井かおり（2018）.「海外にルーツがある子ども達の教育における市民サポーターの役割—瑞穂市外国人児童生徒支援員の支援方法に焦点をあてて—」『朝日大学一般教育紀要』(43), 1-10.
- 向谷地生良（2013年4月）.「当事者研究とは：当事者研究の理念と構成」. 当事者研究ネットワークホームページ, https://toukennet.jp/?page_id=2
- 文部科学省（2020年1月）.「日本語指導が必要な児童生徒の受け入れ状況に関する調査（平成30年度）」の結果の訂正について」
https://www.mext.go.jp/content/20200110_mxt-kyousei01-1421569_00001_01.pdf
- 矢守克也（2010）.『アクションリサーチ：実践する人間科学』新曜社.
- 矢守克也・吉川肇子・網代剛（2005）.『防災ゲームで学ぶリスク・コミュニケーション：クロスロードへの招待』ナカニシヤ出版.
- 李勇昕・宮本匠・矢守克也（2019）.「当事者研究からみる住民主体の震災復興：防災ゲーム「クロスロード：大洗編」の実践を通じて」. 実験社会心理学研究, 58(2), 81-94.

【V】ポスター発表

2日目：2022年3月6日（日）

<会議室1>

	教育におけるケアの意味	
1	一分野の異なる教師のインクルーシブ教育を巡る対話を通じて— 東山晃（神奈川県立障害児学校教職員組合），佐藤正則（山野美容芸術短期大学）	p.110
	マジョリティの特権に目を向けた教育実践 —新たなヒューマンライブラリーへの展望—	
2	福村真紀子（茨城大学），中川正臣（城西国際大学），本間祥子（千葉大学） 吉田孝子（国際基督教大学），松本美香子（白百合女子大学） 李思雨（ISI日本語学校）	p.112
	地域方言に対する日本語学習者の意識	
3	—「外国人が方言を学ぶこと」に対する日本語母語話者の意識と比較して— 高村めぐみ（愛知大学）	p.114
10:00 - 11:00	国を越えた移動がもたらす困難や葛藤をプラスに変えるためには何が必要か —幼少期に中国と日本を往還した若者を対象に— 藤越（東京大学）	p.116
	多様な学び方を支える多読授業の検討 —ユニバーサルデザインの視点から—	
5	横山りえこ（早稲田大学）	p.118
	日本人の多様性から多文化共生について考える日本語サポーター養成講座	
6	横田隆志（北陸大学）	p.120
	日本企業就業初期の外国人社員による社会言語規範・社会文化規範の意味付け過程 —複線径路等至性アプローチによる考察—	
7	武田誠（早稲田大学）	p.122
	言語的正統性と新自由主義的主観性から考察する外国につながる高校生の大学進学	
8	吉田孝子（国際基督教大学）	p.124

【ポスター発表】

教育におけるケアの意味

—分野の異なる教師のインクルーシブ教育を巡る対話を通じて—

東山 晃（神奈川県立障害児学校教職員組合）

佐藤 正則（山野美容芸術短期大学）

キーワード

ケア，日本語教育，障害児教育，対話，インクルーシブ教育

1. 目的と背景

本発表は，分野の異なる教師のインクルーシブ教育を巡る対話を通じて，教育におけるケアの意味を考察することを目的とする。

教育に携わる者にとって，「インクルーシブ教育」という言葉は，既に耳になじんだものであり，各所においてその意義や方法が語られている。しかし，その理念については，それを語る者によって様々であり，まして，実践については，いまだ始まったばかりの試行の域を出ない段階ではないだろうか。そこで，本実践では，障害児教育，日本語教育と，分野の異なる教師が「インクルーシブ教育」を巡ってお互いの実践の経験について語り合い，両者が何を大切にしてきたか，そして何を見落としてきてしまったのかという観点から考察した。その結果見えてきたのが，「ケア」（佐藤 1999）の重要性である。

2. 方法

本実践では，障害児教育（知的障害の分野）に20年以上携わってきた東山と，日本語教育に20年携わってきた佐藤が，お互いのライフストーリーを語り合った。4時間にわたる語り合いを録音し，相互の語り合いの中から教育観，排除，包摂をキーワードにして，両者が何を大切にしてきたか，そして何を見落としてきてしまったのかという観点から考察した。

3. 結果と考察

語られた内容から重要な観点をまとめた。

表1 二人の語り合いから

佐藤	<p>ライフストーリー研究に携わるようになったが、そのプロセスで、留学生の日本語教育が思想的に、過度の強さ、過度の主体性等、健常者の男性中心の考えをはらんでいるのではないかと思うようになった。それをきっかけに、日本語教育においても「ケア」や「弱さ」の捉え直しが必要だと考えるようになった。そのためには留学生たちの呼びかけの声を聴き、そこから立ち現れてくる責任に応答していく必要があるのではないか。それが、インクルーシブ教育につながるのではないか。</p>
東山	<p>障害児教育に関わって、「発達保障」という言葉を知った。「すべての子どもが、同じ場で学ぶ」時には「個々の最大限の発達の保障」が大事だ。障害児教育に関わる中で、見えないものを見る、聞こえない言葉を聞くということは、子どもたちを理解するときには避けて通れないこと。インクルーシブについて考えるときにも、インクルーシブする者とされる者がいると考えて、インクルーシブされる者の声に、絶えず耳を傾ける必要がある。</p>

佐藤・東山の両者にとって、その視点の差により立ち上がってきたこと、すなわち結論的に言えることは、ケアとは、「見えないものを見る、聞こえない言葉を聞く」ということである。本研究は異なる分野の教師が協働的な対話として「インクルーシブ教育」という共通の理念を語り、医療、福祉分野で主に語られている「ケア」の概念が「インクルーシブ」という理念の中で、いかに生かされるかを明らかにした。障害のある人のための「社会参加と自立」に向けた教育にしても、日本語を習得し日本語話者の中で学習者がその能力を発揮するための教育にしても、個人の発達を求めるというベクトルは変わらない。しかし、今の社会状況においては、その一方のベクトルのみならず、個人へのケアという概念が、教育には必要とされている。

インクルーシブ教育の推進において、ケアを重視することの必要性を前提とするべきという考えに至った。今後の展望として、それぞれの領域で、ケア概念を取り入れた実践を深めていきたいと考えている。

文献

佐藤学 (1999) . 『学びの快樂』世織書房.

【ポスター発表】

マジョリティの特権に目を向けた教育実践 —新たなヒューマンライブラリーへの展望—

福村 真紀子（茨城大学），中川 正臣（城西国際大学）
本間 祥子（千葉大学），吉田 孝子（国際基督教大学）
松本 美香子（白百合女子大学），李 思雨（ISI 日本語学校）

キーワード

インクルージョン，言語教育，ダイバーシティ教育，特権への気づき

1. 背景と目的

20世紀から21世紀にかけ，多文化共生というスローガンのもと，社会のすべての人々が対等な立場でよりよく生きるインクルーシブな社会の実現が模索されてきた。しかし，現在も続く在日コリアンに対するヘイトスピーチなど，いまだ日本社会には差別や偏見の問題が山積しており，多様性や寛容性が尊重される社会の実現には至っていない。マジョリティとマイノリティ¹という隔たりが存在する社会において，差別や偏見そして機会の不平等を低減するために，言語教育はいかなる役割を果たせるのか。このような問題意識から，発表者らは言語教育におけるヒューマンライブラリー（以下，HL）の実践に携わってきた。本発表では，言語教育を通してインクルーシブな社会を実現する主体を育てる教育実践のあり方を検討する。具体的にはインクルージョンへのアプローチとして，ダイバーシティ教育と言語教育の融合を目指したHLの実現の可能性の考察を目的とする。

2. 方法

本発表では，言語教育にダイバーシティ教育の視点を加えたHLという実践によって，参加者のマジョリティ性またはマイノリティ性に対する捉え方はどのように変容するのかという問いを立てた。以下は，本発表における調査の手順である。

¹ 本研究で扱う「マジョリティ」とは，ある面で特権を持つ集団、「特権集団」を意味する。「マイノリティ」とは、「少数者」や「少数派」ではなく特権を持たない集団を意味する。

- ①ダイバーシティ教育の意義と方法という観点からマジョリティ性の問題を取り上げた先行研究を検討する。
- ②これまでに実践されてきた HL を概観してその課題を見出す。
- ③ダイバーシティ教育と言語教育が融合した HL のあり方を検討する。

上記③については、実際にパイロット的に「日本人のマジョリティ性」をテーマにした HL を実施し、「本」と「読者」にインタビュー調査を行い分析と検討を行う。

3. 結果

調査、分析、検討を通して、以下の結果が得られた。

- ①従来多くの HL では、「読者」が「本」の語りに傾聴することでマイノリティに対する偏見を払拭することを目的としていた。したがって、主にマイノリティの立場に置かれている人が「本」となりその社会的立場について語ってきたが、マイノリティに目を向けた「読者」の偏見低減だけでは、「読者」自身がマジョリティという社会的立場にあるという気づきが得られないという課題が見出された。
- ②特権には、財産や社会的地位といった比較的目に見えやすいもののほかに、人種や国籍、宗教にかかわるものがある。これらの特権には「労せずして得た優位」や「無自覚な特権」も存在するが (Goodman, 2017) , HL はマジョリティ側が持つ様々な特権への気づきを促すことがわかった。
- ③言語教育において実践される HL は、自身のこれまでの言語活動を内省し、ことばの使い手として他者とともいかなる社会を構築していくのか、マジョリティとマイノリティの線引きは時にあやふやであり、また流動的であるという考え方もありながら、やはり両者の間に力の差が生じている社会構造に自身はどのように向き合っていくかについて再考する場になることがわかった。

文献

- Goodman D. J. (2017) . 『真のダイバーシティをめざして—特権に無自覚なマジョリティのための社会的公正教育』 (出口真紀子, 訳; 第1版) 上智大学出版 (原典 2011)

【ポスター発表】

地域方言に対する日本語学習者の意識

—「外国人が方言を学ぶこと」に対する日本語母語話者の意識と比較して—

高村 めぐみ（愛知大学）

キーワード

方言，日本語母語話者の意識，日本語学習者の意識，共通語

1. はじめに

外国人に対する方言教育については、1990年代以降、地方在住の学習者が増加してから議論がされている。この頃から、外国人は自分の生活の場で使われる方言を学びたがっている（国語研 1993）という報告があり、留学生は日本人学生を通じて方言とよく接触をしている（合津 2003）という研究もある。一方で、東海圏の日本人を対象に行った「外国人の方言使用」に関する意識調査では、「外国人が東京弁を使用することに対しては受容度が高いが、名古屋弁、東北弁を使うことには拒絶感が強い」（森 1995）と述べられた調査もある。これらの研究は、今から20～30年前のアンケート調査による結果であり、現在では方言に対する認識、印象、態度が変化していることが推測できる。

本研究では、アンケート調査よりも意識の深堀が可能である半構造化インタビューにより、東海圏在住の日本語母語話者および日本語学習者は、方言使用、方言教育に対し、どのような意識を持っているのかを明らかにすることを目的に調査、分析を行った。

2. 方法、結果と考察

2021年6月、東海圏在住の母語話者（大学学部生5名、全員東海圏出身、女性）と学習者（大学学部生2名、中国出身1名、台湾出身1名、ともに女性）に半構造化インタビューを行った。インタビューは筆者と各調査者2名でzoomにより行った。インタビューは、主に①プロフィール、②日常での方言使用、③接触場面での方言使用、④日本語非母語話者への方言教育の4項目について行った。インタビュー時間は1人につき約20～30分、計174分の録音データを採取した。録音データを文字起こししたのち、母語話者と非母語話者の方言使用、方言教育についての意見を探るため、③、④の回答を中心

に、KH コーダーを用いたテキストマイニングを行った。まず、音声資料をテキストデータに書き換え、その後、誤字脱字の修正、表記の統一（学習者、生徒→「学生」等）を行った。共起関係(edge)の種類は、「語—外部変数・見出し」に設定し、日本語母語話者と非母語話者の間の共起ネットワークを調べた。

③接触場面での方言使用について分析した結果、母語話者は「無意識で使っている可能性はあるが、外国人には方言を使わないように意識している」という意見が多かった。それは、「分からないとかわいそう」だからである。学習者自身の経験でも「名古屋弁で話しかけられることはない」が「関西弁で話しかけられることはある」と言う。

④日本語非母語話者への方言教育について分析した結果、学習者は「方言を使える場面が分かったら、便利だから使ってみよう」とし、「方言が話せると日本語能力が一段上に見える」ため、教育機関等で体系的に学習したいと考えているが、母語話者は「東海圏の方言は、関西弁と違って語尾が変わる程度なので、共通語が分かれば困らないだろう」が、「住む場所によっては、方言を知っておいた方が良い」と考えている。具体的な教育方法については、どの母語話者も「自然習得で十分だ」と考えており、学習者との差が見られる。

3. まとめ

以上、母語話者、学習者の方言使用と方言教育について調査した結果、東海圏では学習者が直接方言で話しかけられることは多くなく、方言を使えないと日常生活で困る可能性は低いということが分かった。今回の結果と先行研究の結果を合わせると、学習者が学んできた共通語と、住んでいる地域の方言が言語的にどれだけの乖離があるのか、また、そこに住む人々が学習者に対してどの程度方言を使うかによって、学習者の方言学習／習得の方法を変える必要があることを示唆している。

文献

- 合津美穂（2003）. 「留学生における非標準語との接触・使用・学習意識」『信州大学留学生センター紀要』4, 39-55.
- 国立国語研究所（1993）. 「方言と日本語教育」『日本語教育指導参考書』20, 1-171.
- 森由紀（1995）. 「外国人の方言学習をめぐる考察」『三重大学日本語学文学』6, 122-109.

【ポスター発表】

国を越えた移動がもたらす困難や葛藤を
 プラスに変えるためには何が必要か
 —幼少期に中国と日本を往還した若者を対象に—

藤 越（東京大学）

キーワード

中国と日本を往還した若者, 困難, 葛藤, 資本の活用, インタビュー

1. はじめに

グローバル化に伴い、幼少期より複数の国を移動しながら成長する若者が増加している。彼らについて、移動の過程で様々な困難や葛藤に直面することが指摘されている (Kanno, 2003; 川上, 2010)。一方、困難や葛藤を乗り越え、その経験や移動によって得た資本を自身や他者のために活かしている者もいる。本研究では、これまで十分に研究がなされてこなかった「幼少期に中国と日本を往還した若者」6名を対象に、1)国を越えた移動によって生じる困難や葛藤にはどのようなものがあるか、2)困難や葛藤を乗り越え、その経験や資本を活かすためには何が必要か、の2点を明らかにすることを目的とする。

2. 研究方法及び研究協力者

本研究では、半構造化インタビューによってデータを収集し、オープン・コーディング (佐藤, 2008) の手法で分析した。研究協力者のプロフィールを以下表1に示す。

表1 研究協力者のプロフィール (インタビュー時)

仮名	年齢	性別	出身国	滞在国	滞在時の年齢	職業	現住地	幼少期以降の国の移動経験 (国: 年齢)
シントロウ	24	男	日本	中国	9-18	大学院生	日本	なし
ヤナギ	26	男	日本	中国	9-15	会社員	日本	中国: 18-23
トーマス	29	男	中国	日本	6-11	大学院生	日本	アメリカ: 19-27; 日本: 29-
ヤオ	32	女	中国	日本	7-13	ポスドク研究員	日本	日本: 24-
ヒトエ	32	女	中国	日本	8-15	アーティスト	中国	アメリカ: 24-28
キヨ	34	女	中国	日本	6-10	大学院生	中国	日本: 24-34

3. 研究結果

分析の結果，国を越えた移動によって生じる困難や葛藤には，教育面（学校環境・教育システムの違いへの戸惑い，など），言語面（自身の言語能力と他者が期待する言語能力のズレへの不安，など），アイデンティティ面（国籍・言語・移動経験の面での周りとの違いへの危惧，など）のものがあつた。また，移動の最中の幼少期だけでなく，成人後に新たに生じる困難や葛藤も存在した。

次に，困難や葛藤が生じた際の，協力者本人や周囲の対応を分析した。その結果，葛藤や困難の原因の回避，積極的な働きかけ，注意関心の転換，心理的調整，周囲からの直接的サポート，周囲の態度による間接的サポート，社会・環境の変化，の7種類の対応にまとめることができた。以下，表2に具体例を示す。

表2 国を越えた移動における困難や葛藤への，協力者本人や周囲の対応

対応方式	具体例
葛藤や困難の原因の回避	国籍・移動経験を周囲に隠す
積極的な働きかけ	滞在によって身につけた言語能力維持の努力
注意関心の転換	夢中になれる趣味・特技を見つける
心理的調整	自身が納得できるアイデンティティを見つける
周囲からの直接的サポート	教師による学校への適応のサポート 家族による教育面のサポート
周囲の態度による間接的サポート	友人による，移動経験への理解ある態度
社会・環境の変化	出身国の社会・経済的發展

これらの7種類の対応が，移動による困難や葛藤を乗り越え，その経験や移動の過程で得た資本をプラスにとらえ，自身や他者のために活かすカギとなることが，分析の結果明らかになった。

文献

川上郁雄（2010）．『私も「移動する子ども」だった——異なる言語の間で育った子どもたちのライフストーリー』くろしお出版

佐藤郁哉（2008）．『質的データ分析法—原理・方法・実践—』新曜社

Kanno, Y. (2003). *Negotiating bilingual and bicultural identities: Japanese Returnees Betwixt Two Worlds*. New York: Routledge.

【ポスター発表】

多様な学び方を支える多読授業の検討

—ユニバーサルデザインの視点から—

横山 りえこ（早稲田大学）

キーワード

ユニバーサルデザイン, 多様な学び方, 多読, 多聴多観, 共有化

1. 研究の目的

本稿では、日本語教育において、多様な学び方を支える授業作りの一助となることを目指し、ユニバーサルデザイン（以下、UD）の視点を踏まえた多読授業の検討を行う。

2. 教育現場のUD

近年、個々の学び方に応じた多様なオプションを提供する「学びのUD（以下、UDL）」（CAST, 2011）や、「焦点化」「視覚化」「共有化」を重視する「授業のUD」（小貫, 2014, p. 60）が、国内外の教育現場で広がりつつある。しかし、日本語教育においては、教育現場にUDの視点を踏まえた研究が、未だ萌芽期の段階にある。

3. 多読とUD

多読は、活動が明確で、学習者が好みの素材を読み、他者と感想を話す等、「焦点化」「視覚化」「共有化」が比較的容易な学習法であるため、授業のUDと親和性が高い。さらに、“観る・聴く”学習法が多聴多観を加えれば、多様なオプションとなる。つまり、多聴多観を含めた“多読”授業は“授業のUD+UDL”の環境調整が行いやすいと言える。

4. 特別なニーズのある学習者を対象としたL2多読

英語教育では、学習に否定的な学習者の多読実践において、産出とインターアクションの工夫で、意欲や態度の改善がみられた（PAUL, D. 2013, Beniko & Stephen. 1997）。また、聴者の使用する日本語をL2とする聴覚障害児教育では、L2読解力向上に多読素材が有効との報告（阿部他, 2020）があり、日本語教育の多読実践では、読んで

学ぶ事が苦手な学習者から、動画の方が容易との発言が報告されている（池田，2021）。

5. 結論と展望

本章では、UDの視点から多読授業の検討案を2つ示す。まずは、多読多聴多観のオプションであり、次に、共有化の工夫である。いずれも学習者自身に選択権があることや、学習者の学びやすい学習環境を調整することが重要である。本稿の検討案は、ごく一部に過ぎない。しかし、このようにUDの視点を取り入れた多読授業は、今後の日本語教育において、学習者の多様な学び方を支える授業作りに一石を投じることができると考える。

文献

- 阿部敬信・長谷部倫子(2020). 日本手話・日本語バイリンガル児童の第二言語としての日本語の読解力評価に関する研究『人間科学』2(0), 17-28.
https://doi.org/10.32223/hksu.2.0_17
- 小貫悟(2014). 授業のユニバーサルデザインとは？. 小貫悟・桂聖(著)『授業のユニバーサルデザイン入門』(pp. 11-67), 東洋館出版社.
- 池田庸子(2021). 読書が苦手な学習者の語りからみた多読授業の効果と影響『茨城大学全学教育機構論集グローバル教育研究』4, 39-46.
<http://hdl.handle.net/10109/00019714>
- CAST(2011). 学びのユニバーサルデザイン・ガイドライン Ver.2. バーンズ亀山静子・金子晴恵(訳)
<https://udlguidelines.cast.org/binaries/content/assets/udlguidelines/udlg-v2-0/udlg-fulltext-v2-0-japanese.pdf> (2022年1月30日)
- Beniko.Mason. and Stephen.Krashen.(1997). Can Extensive Reading Help Unmotivated Students of EFL Improve? 『ITL-International Journal of Applied Linguistics』117(1), 79-84.
<https://doi.org/10.1075/itl.117-118.04mas>
- PAUL.DICKINSON(2013). Breaking the Slump: Remotivating L2 Learners with Extensive Reading 『EXTENSIVE READING WORLD CONGRESS』2, 211-224.
<https://erfoundation.org/ERWC2-Proceedings.pdf#page=216>

【ポスター発表】

日本人の多様性から多文化共生について考える
日本語サポーター養成講座

横田 隆志（北陸大学）

キーワード

地域日本語教育, サポーター養成講座, 日本人の多様性, 多文化共生, 受講者の気づき

1. 研究の目的

本研究では、地域日本語教育における日本語サポーター養成講座での日本人の多様性について考える活動の実践報告をし、その実践を通じて受講者が「多文化共生」をどのように捉えるようになったかを明らかにする。

2. 研究の背景

「共生」という概念が広がれば広がるほど、マジョリティとマイナリティという二項対立が強調される状況がある（鄭, 筒井, 平田, 義永, 2021）。そのため、多文化共生について考える場で常に問題となるのが「日本人 VS 外国人」である。そこでは、外国人住民の受入れ主体としての地域や外国人住民の人権保障などについて考える場となり、多文化共生を日本人の視点から外国人と仲良く生活をする事と考えられがちである。そのために、多文化共生を「日本人」と「外国人」との関係と捉え、それが原因で地域の日本語活動では非対称性の問題が起こっており、人材育成の課題もある（御館, 2019）。

多文化共生はこのような二項対立で考えるものではなく、日本で生活をするすべての人との共生を考える必要がある。そこで、地域の日本語教育に関わりたいと考えている受講者に対して「多文化共生について考える」講座で「日本人の多様性を考える」という活動を行った。

3. 実践の内容

杉本（1996）の社会学の視点、木下（2019）の国籍の観点から日本人について考える活動を行った。具体的には、国籍、民族、血統、言葉、出生、居住地、アイデンティ

ティ、外見などから、主にグループワークを通じて「日本人とはだれのことを指すのか」について考えた。その後、「国籍や民族などの異なる人々が、文化的な違いを認め合い、対等な関係を築こうとしながら、共に生きていくこと」（総務省, 2006）とはどんなことかについて考える活動を行った。

4. インタビュー調査と分析

地域日本語教育における日本語サポーター養成講座の終了後に3名の受講者にインタビュー調査を行った。分析には、大谷（2019）の質的データ分析手法であるSCATを用いた。4段階のコーディング後、構成概念をもとに、ストーリー・ラインを記述し、さらに理論記述を作成した。その後、理論記述の中の受講者の気づきに注目し、それに関わる構成概念から共通点をまとめた。その結果、「多様性の発見」、「個の認識」、「多文化共生への意識」の3つの気づきがあったことが分かった。

5. おわりに

インタビュー調査の結果から受講者が日本人の多様性に気づき、そこから外国人に対する考えについても変化があったことが明らかになった。この活動を通じて、多文化共生が「日本人と外国人」の共生ではなく、日本に住んでいるすべての人の共生であることと考えるようになり、多文化共生についての理解が深まったことが分かった。このような活動は、今後の地域日本語活動にも有益であると考えられる。

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.
- 大谷尚（2019）．『質的研究の考え方 研究方法論からSCATによる分析まで』名古屋大学出版.
- 木下理仁（2019）．『国籍の？がわかる本』太郎次郎エディタス.
- 杉本良夫（1996）．『「日本人」をやめられますか』朝日新聞社.
- 総務省（2006）．『多文化共生の推進に関する研究会報告書 ～地域における多文化共生の推進に向けて～』．
- 鄭惠先, 筒井佐代, 平田未季, 義永美央子（2021）．特集「『共生』を問い直す社会言語科学」『社会言語科学』24(1), 1-4.

【ポスター発表】

日本企業就業初期の外国人社員による
社会言語規範・社会文化規範の意味付け過程
—複線径路等至性アプローチによる考察—

武田 誠（早稲田大学）

キーワード

外国人社員，社会言語規範，社会文化規範，意味付け，複線径路等至性アプローチ

1. 問題の所在

村岡（2003）は，社会文化能力の習得を第1文化の社会文化規範からのズレに留意し，そのズレに対し対応を行っていくことだとしている。しかし，グローバル化が進んだ今日，ある個人にとって第1文化の同定は困難な場合も多い。また，日本企業で働く外国人社員が外国人に不利な業務に配属され“日本人と同じ”を求められることは，即適応の阻害要因とはならず，当該外国人社員自身によるその配属の解釈とその後の学習行動，職場環境の影響による複雑なプロセスであることが指摘されている（鈴木，2015）。

このようなことから，インターアクションに用いられる規範の形成過程を検討する際には，インターアクションの当事者を取り巻く環境の影響と同時に，当事者の視点を考慮する必要があるだろう。また，そうした観点から規範形成過程を明らかにすることができれば，ビジネス日本語教育や外国人社員研修だけでなく，日本企業側の外国人社員理解促進にも貢献しうる。本研究は上記のような問題意識に基づき，元留学生外国人社員が勤務先の日本企業において，インターアクションに用いられる社会言語規範・社会文化規範を意味付けしていく過程，およびそこに関わる諸要因を明らかにするものである。

2. 方法

調査協力者は，20代後半から30歳の元外国人留学生（数週間～1年の日本の大学への短期留学経験者）3名で，2年4ヵ月～3年間，日本企業（日本勤務）で働いた経験があった。2021年8月から10月にかけて80～100分程度の半構造化インタビューを2回行い，日本企業勤務時のことを中心に，社会言語規範・社会文化規範の形成に関わる印象

深い経験、出来事を語ってもらった。インタビューの逐語録は、複線径路等至性アプローチ（安田，サトウ，2012）を用い、TEM図を作成して分析した。

3. 結果と考察

まず、社会言語規範としては、1)「報連相の頻度と内容」、2)「元気なあいさつをすること」、3)「(日本人の) はっきり言わないコミュニケーション・スタイル」の3つが、社会文化規範としては「細分化された業務範囲とその遵守」が同定され、この4つの規範ごとにTEM図を作成し、各調査協力者なりの意味付けのプロセスを分析した。

等至点は「規範を自分なりに意味付ける」としたが、その意味付けには、規範を肯定的に評価し自ら積極的に意義を見出す「能動的な意味付け」と、種々の経験から最終的に規範に意義を見出すに至る「受動的な意味付け」の2種があることがわかった。「受動的な意味付け」に至る過程では「違和感・戸惑いを感じる」「インターアクションの相手に明示的に自分の考えを伝える」「規範からの逸脱や誤解により注意や叱責を受ける」という必須通過点が見いだされた。

また、等至点への到達に阻害的な影響を及ぼす「社会的方向づけ」は、第1文化の規範（村岡，2003）以外に、日本以外の留学先で受けた教育、日本企業に就職する以前での就業経験で内在化された規範などであることも明らかになった。

文献

鈴木伸子（2015）. 外国人社員の非日本人意識とその入社企業の育成・支援の様態—元留学生の文型総合職社員の場合『移民政策研究』7, 71-85.

村岡英裕（2003）. 社会文化能力はどのように習得されるか—社会文化規範の管理プロセスからシラバスの構築へ—. 独立行政法人国立国語研究所（編）『日本語総合シラバスの構築と教材開発指針の作成論文集 第3巻 日本語教育の社会文化能力』（pp. 458-495）独立行政法人国立国語研究所.

安田裕子・サトウタツヤ（編著）（2012）. 『TEMでわかる人生の径路—質的研究の新展開—』誠信書房.

謝辞. 調査協力者の方々と関係者の皆様に心よりお礼申し上げます。
本研究は JSPS 科研費 20K00710 「ビジネス接触場面における規範とその形成」の助成を受けています。

【ポスター発表】

言語的正統性と新自由主義的主観性から考察する
外国につながる高校生の大学進学

吉田 孝子（国際基督教大学）

キーワード

言語的正統性, 新自由主義的な主観性, 外国につながる高校生, 大学受験

1. 背景と目的

1990年代以降, 言語的・文化的マイノリティの立場に置かれてしまう外国につながる児童・生徒の増加にともない, 彼ら・彼女たちの学歴達成の一つの目安である高校進学に関する研究が蓄積されてきた。一方, 一つの選別過程を乗り越えた生徒たちが増えていく中で, さらに選別のステージである大学受験に挑戦する生徒たちへの関心も高まっている。本発表の土台となる研究では, 外国につながる生徒たちが大学受験までの過程で形成してきた *linguistic trajectories* (言語にかかわる実践の歴史) に着目して, 大学進学・大学受験への向き合い方を調査する。具体的には, 大学進学を希望する移民 1.25 世代¹の中国出身の高校生たちの母語, 日本語, そして渡日前・渡日後両期間にわたって教科として学び続けてきた英語にまつわる言語実践経験や言語観を聞き取り, 志望する学部選択, さらに受験方式の決定にどのような影響を及ぼしているのかを調査する。本発表はその研究の理論的枠組みを考えていく。

2. 理論的枠組み

1.25 世代の外国につながる高校生たちは, ある言語実践が正統とされる場から, 移住により別の言語実践が支配的である場への参入を強いられる。ブルデュー (1982/1993) によると, 社会のあらゆる言語コミュニケーションの場には「言語的市場」(p. 46) が存在し, 市場価値の高い言葉を発すること・的確に解釈すること, そして応答するといった市場との適合性が測られる。それは単に文法的正確さに限らず, コミュニケーションの

¹ 1.25 世代の移民とは 13 歳から 17 歳の間に移住してきた人たちのことを指す。

場に存在する社会関係に即した発話の正統性によって統制される場になる。その点で、大学入試というのは受験生にとって、受験科目の知識の有無のみならず、高等教育という社会の場に参入するのにふさわしい正統的言語の使い手なのか判断される場でもある。

外国につながる生徒たちにとって新たな言語資本・文化資本を蓄積し、移住先の言語文化に適した言語ハビトゥスを身につけて大学入試という選別を通過するのは、漢字文化圏出身であっても容易ではない。適切な語彙使用や敬語表現、漢字かなまじり表記などに見られる権威性（ましこ，2020）は、自分の言語能力が面接の場や答案用紙上で受容されるのか不安にさらされる。また日本語母語話者の生徒たち同様、非ネイティブスピーカーとして学んできた英語であっても、日本語への翻訳が求められる試験問題では、二重の裁可＝制裁を意識せざるをえない。

このように大学入試という厳しい選別のステージに挑戦することは、ブルデュー（1982/1993）に即して考えると、自分の言葉が試験の場面で受け入れられるのかどうか先行きを予測して、訂正を受け入れたり、自ら正して正統なものに擦り寄せたり、または予め回避することが当然となる従属的な関係性の中に押し込められる。これに関してブルデューはそれは長期的に教え込まれた構えであり、「象徴的利潤の最大化」（p. 88）を求めてする合理的な計らいではないと主張する。しかしますます多様化・複雑化する日本の大学入試制度では、受験生は自分の価値や能力を増やし、計算的に行動できるような新自由主義的な主観性（Martín Rojo, Del Percio, 2020）の体得も求められているのではないだろうか。研究では、外国につながる高校生たちの *linguistic trajectories* と大学受験への向き合い方から、この関係性を考察していく。

文献

- ブルデュー P. (1993). 『話すということ』（稲賀繁美，訳；第1版）藤原書店（原典1982）
- ましこひでのり (2020). 現代日本における日本語・識字教育の再検討：無自覚な同化主義と排外主義という視座から 『部落解放』 793, 12-20.
<https://id.ndl.go.jp/bib/030562710>
- Martín Rojo L., Del Percio, A. (編) (2020). 『Language and Neoliberal Governmentality』 Routledge

【Ⅵ】 口頭発表

2日目：2022年3月6日（日）

<会議室 1>

11:10	誰のための、何へのインクルージョンなのか？ —聴者、難聴者、ろう者のインクルージョン教育が持つ排他性—	p.128
-		
11:50	柳井優哉（シドニー工科大学）	
12:00	手話教育における手話劇活動がもたらす、ろう文化に対する学習効果の一考察 —日本手話受講学生の手話劇に見られるろう文化の分析—	p.134
-		
12:40	平英司（関西学院大学），前川和美（関西学院大学）	
13:40	ポストマルチリンガリズムから見た日本語教育と方言、そして、多言語共生	p.140
-		
14:10	小島卓也（長崎大学）	
14:20	外務大臣定例記者会見における質問場面の会話分析 —記者の非母語話者性を巡る一連の相互行為—	p.146
-		
14:50	加藤林太郎（国際医療福祉大学），勝部三奈子（大阪大学），久次優子（大阪大学） 内藤香月（フリーランス），宮本敬太（立命館大学），長田梨菜（早稲田大学） 横内美保子（信州大学），原千晶（早稲田大学）	
15:00	公的議論における「日本語学校の非常勤講師」 —議事録の中の成員カテゴリー化実践—	p.152
-		
15:30	勝部三奈子（大阪大学）	
15:40	求人情報に見る日本語教師の属性 —多様性の議論に向けた基礎調査の報告—	p.158
-		
16:10	牛窪隆太（東洋大学），秋田美帆（関西学院大学），徳田淳子（東京中央日本語学院）	

<会議室 2>

11:10	コーダの手話継承 安東明珠花（東京大学），中井好男（大阪大学）	p.164
-		
11:50	中島武史（大阪府立だいせん聴覚高等支援学校／関西学院大学） 中津真美（東京大学）	
12:00	推理作家・西村京太郎が描いた、ろう者とろう者を取り巻く状況の表象 —『四つの終止符』（1964年）と『十津川警部、沈黙の壁に挑む』（1994年）との比較—	p.170
-		
12:40	岡田祥平（新潟大学）	
13:40	散住地域に暮らす外国人住民のライフキャリア意識とことばの支援の課題	p.176
-		
14:10	山本晋也（徳山大学），家根橋伸子（東亜大学）	
14:20	オンラインによる海外研修で参加者は現地の学生と関係性を築くことができるのか？ —ベトナムと日本の大学間で行った COIL 型の海外研修プログラムの実践から—	p.182
-		
14:50	瀬尾匡輝（茨城大学），小西達也（ハイフォン大学） グエン・ティ・タイン・ヴァン（ハイフォン大学） ゴ・ティ・トゥ・チャン（ハイフォン大学）	

15:40	多文化共生社会を目指した複言語複文化脱出ゲームの開発	p.188
-		
16:10	杉本香 (大阪大谷大学), 樋口尊子 (大阪大谷大学)	
<会議室 3>		
11:10	言語教育実践におけるビジュアル・ナラティブの応用可能性	p.194
-	—三項関係ナラティブモデルによって立ち現れる留学生の「自己」についての語りの分析から—	
11:50	水戸貴久 (別府溝部学園短期大学)	
12:00	インクルーシブ・デザインをテーマにした産学連携プロジェクトに関する実践研究	p.200
-	—参加者の意識変容のプロセスを中心に—	
12:40	三代純平 (武蔵野美術大学), 米徳信一 (武蔵野美術大学), 神吉宇一 (武蔵野大学)	
13:40	ゼミ的コミュニティ形成と責任の再考	p.206
-	—言語人類学系ゼミを事例に—	
14:10	青山俊之 (筑波大学), 井出里咲子 (筑波大学)	
14:20	書記言語として使用される医療現場の業界用語の機能および業務上の役割	p.212
-		
14:50	ポボヴァ・エカテリーナ (大阪大学)	
15:00	初級日本語学習者の母語によるプライベート・スピーチ	p.218
-	—技能実習生の日本語教室における事例—	
15:30	加藤伸彦 (東海大学)	
<会議室 4>		
12:00	学習背景が異なる日本語学習者が集まる自己主導型学習のワークショップはどのように進	p.224
-	行したのか	
12:40	瀬井陽子 (大阪大学)	
13:40	日本語教師研究としての「言語ヒストリー (LH)」の実践	p.230
-	上田和子 (武庫川女子大学), 小林浩明 (北九州市立大学)	
14:10	和泉元千春 (奈良教育大学), 野畑理佳 (武庫川女子大学)	
14:20	女性日本語教育者の対話を通じた子育てや仕事の経験の捉え直し	p.236
-		
14:50	菅智穂 (立命館大学), 杉本香 (大阪大谷大学), 大河内瞳 (大阪樟蔭女子大学)	
15:00	「教養としての日本語教育学」担当教員の意味世界	p.242
-		
15:30	志賀玲子 (東京経済大学)	

【口頭発表】

「誰のための、何へのインクルージョンなのか？」
—聴者、難聴者、ろう者のインクルージョン教育が持つ排他性—

柳井 優哉 (シドニー工科大学)

キーワード

インクルージョン, 手話バイリンガル教育, 真正性, 排他性

1. 導入・背景

1. 1. 手話バイリンガル&コエンロールメント教育プログラム (SLCO)

本稿の研究対象である手話バイリンガリズム&コエンロールメント教育プログラム (SLCO) は、メインストリーミング (インクルージョン)¹環境で孤立するろう者・難聴者学生のコミュニティ形成と香港手話の保存を目指し、2006年に香港で始まった (Yiu, Tang, & Ho, 2019)。特徴として、教員2名体制で口話と手話を用いた指導、聴者・難聴者・ろう者の学生の共学、手話バイリンガル教育、一定数のろう者・難聴者学生の確保 (クリティカル・マス)、研究者の関与が挙げられる (Marschark, Antia & Knoors, 2019)。

1. 2. 研究に至る背景・筆者のポジショナリティ

日本で生まれ育った聴者男性である筆者は、ろう者と議論する中で、SLCOは聴者主導のプログラムである、という批判に触れた。SLCOがろう者・難聴者・聴者を繋ぐ画期的なプログラムと思っていた筆者には即座に理解できない言葉で、その葛藤が本稿に繋がっている。先行研究を通じて理解したのが、このろう者は2. 1. で述べる「文化」モデルからろう者とろう教育を捉え、筆者は「社会」モデルから捉えていたことである。

¹ Westwood (2021) は、メインストリーミングでは、主流学校に編入されたろう者・難聴者自身が学校環境へ適応するよう求められる一方、インクルージョンでは、ろう者・難聴者を受け入れた主流学校が学生の要求に応えるよう求められると区別しており、本稿もこれに従う。インクルージョンを標榜しながら実態はメインストリーミングの場合もあるので、注意を要する。

1. 3. 「医療」「社会」「文化」モデル

聴覚障害あるいはろう・難聴の三つの捉え方として、「医療」「社会」「文化」モデルを簡単に整理したい。それぞれの主張を比較すると、医療モデルは、個人に内在する障害（インペアメント）を治すべき（Barnes, 2003）、社会モデルは、障害（ディスアビリティ）を生み出す社会に存在する不平等を是正すべき（ibid.）、文化モデルは、多様性としてろう（デフ）を肯定すべき（Ladd, 2003; Bauman & Murray, 2014）、という違いがある。これらのモデルは共存するのがポイントで、例えば SLCO の場合、校内行事に手話でのアクセスを保障する環境で（社会モデル）、ろう文化に不可欠な香港手話を保存しつつ（文化モデル）、言語聴覚療法士による口話訓練も同時並行で行う（医療モデル）。

文化モデルの現状として、ろうをポジティブに捉える「デフ・ゲイン」が提唱され、いかに「デフ」²としてのあり方や知識が自身や世界全体に利益を与えるかが論じられている（Bauman & Murray, 2014）。この動きは、聴覚障害が否定的に語られるという前提を疑問視した点で意義がある。社会モデルに関しては、批判的障害学から、本質主義として退けられてきた障害の身体性と身体の物質性に再注目して、身体と科学技術の関わりを積極的に論じる展開が生まれている（辰巳, 2021）。こちらも、医療モデルを再考し、人工内耳・補聴器がろう者・難聴者に与えた肯定的な影響の考慮を可能にした点で重要である。

筆者は、各モデルがろう者・難聴者のインクルージョン教育でどう作用するかに興味を持ち、量的・質的調査を行った。本稿では、SLCO における参与観察で、ろう者・難聴者学生と SLCO 教員がどうコミュニケーションしていたかに焦点を当てて紹介する。

2. 参与観察

筆者は、SLCO のろう者・難聴者中高生向けに通常授業と並行して行われる取り出し授業の参与観察（2020年11～12月、2021年2月～3月の計6回）を行った。7つの取り出し授業と休み時間のコミュニケーション、3つのオンライン取り出し授業を観察した他、筆者自身が2つの課外授業に講師として参加した。そのうち4つの授業のコミュニケーションに関して、授業の種類と使用された記号資源³をまとめた表を作成した（表1）。

² 国内では、この概念を用いた研究が土田（2021）を除きほぼないことから、「デフ」を用いた。

³ Semiotic resources. 「意味を作り出すためのあらゆる方策（Hall, 2018, 45）」。

表1 使用された記号資源

授業の種類	使用資源
英語取り出し	香港手話, 英語, 英語+香港手話 (+広東語)
英語課外授業	PPT, 小型ホワイトボード, 香港手話, 英語, 書記中国語繁体字
数学取り出し	図形モデル, ソフトウェア, 広東語 (+香港手話), 書記中国語繁体字?
公民取り出し	ZOOM, 香港手話+広東語

注. +は同時使用, カッコ付けは部分的に使用の場合。特記がない場合(例 英語)は, 口話。

まず, 口話・手話・書記言語に着目すると, 観察した全授業で広東語か香港手話が使われ, 必ず二つ以上のモダリティが使われた。どの記号資源が使用されるかは, 学生・教員の聞こえの程度, 言語背景が大きく影響していた。例えば, アメリカで教育を受けた難聴者の教員が行った英語取り出し授業の場合, 広東語の代わりに英語が多用された。香港手話の運用能力に制限がある筆者が行った英語課外授業では, 英単語の意味を説明する際, 筆者が香港手話での表し方を知らず, うち一人の学生が口話にアクセスできなかった結果, 書記中国語(繁体字)が最も有用な言語資源として使われた。これは, 手話・書記言語のバイモーダル・バイリンガルの例と言える。

考察対象を他の記号資源に広げると, 数学でソフトウェアにより表された3D図形を用いて指導するなど, 教科によって異なる記号資源が用いられていた。その他に, 授業の特性と人数に合わせて, 取り出し授業毎にテーブルの配置が変更されていた。

次に, バイモーダル・バイリンガル環境に特有な現象として, 手話と口話の同時使用が, 学生・教員の両方で観察された。これは, 各モダリティへの好み・アクセスの程度が異なる学生・教員らが効率的にコミュニケーションをするために, SLCOのあらゆる場面で用いられる方策であった。一方で, 手話と口話の同時使用は, 手話が口話化してしまうので避けるべきだと教えられてきた筆者は, 同時使用に抵抗を感じ, SLCOのミーティングや昼食の場で発言する際も, 手話と口話を分けて行っていた。しかし, SLCO教員たちの間では手話・口話の同時使用が一般的であり, 実際限られた授業時間では, 手話・口話の同時使用によってのみ, 時間内に課題をこなすことが可能であったように思われた。但し, 手話・口話の同時発話に加えて複数学生への指導を行う教員の負担は大きく, 指導及び学生との意思疎通に齟齬をきたしえるようにも思われた。実際, 公民の取り出し授業では, 通常授業の宿題を解説していたにも関わらず, 授業終盤になって学生の一人が, 課題

内容が宿題であることを理解していなかったという事例があった。

3. 議論

3. 1. メトロリンガルコミュニケーション

参与観察を通じて、SLCO 教員とろう者・難聴者学生のコミュニケーションは、手話・口話・書記言語に加え、物や場など、いわゆる言語ではない資源も重要な役割を果たすことが示された。メトロリンガリズムは、言語中心かつ言語を静態的に定義する多言語主義を批判するトランスリンガル理論の一つで、場（メトロ）の重要性の強調、物を含む多モーダル・多感覚性への着目、言語実践の流動性と固定性の両方への着目を特徴とする（Pennycook & Otsuji, 2015）。ゆえに、メトロリンガリズムが提唱するような、ことば・人・場の関連からコミュニケーション実践を理解するのが適切な事例と言えるだろう。

3. 2. 手話の真正性幻想

重要な記号資源の一つである香港手話について、手話・口話の同時発話や口話に影響された手話単語が生まれるなど、独自の変化が観察された。これに対し、手話の真正性を求める一部のろう者から、「インクルージョンは手話を殺す」という批判がある。つまり、同時発話に見られるような、広東語や普通話などの口話に影響された香港手話は、自然言語として不完全なものであり、その継続的使用が、自然言語としての香港手話を消滅させてしまい得る、という事である。こうした手話の真正性に関わる主張は、手話の言語的性質が今以上に認知されていなかった 20 世紀後半、ろう教育を聴者・口話主体の聴能主義・口話主義から奪還する上で、重要な役割を果たしてきた。SLCO 自体が香港手話の保存を設立目的の一つとしていることから、手話言語の重要性は強く認識されている。

一方、手話の真正性を過度に強調することは、口話主義を手話主義に代替させるリスクを持つ（Fernandes & Myers, 2009）。その結果、SLCO で多見される、手話のみに頼らぬ多様なコミュニケーション実践の多くを否定してしまい得る。しかし、SLCO 内よりもろう者・難聴者へ無理解・無関心な社会で生活するには、状況に応じて多様な記号資源を用いることの重要性を看過できないのではないかと考える。ここで口話主義へ逆行しないために、併用される記号資源として書記言語や物や場を積極的に認めることが重要である。

3. 3. ろうの真正性幻想

更なる問題として、手話の真正性幻想は、ろうの真正性幻想と表裏一体に主張される。つまり、ろう者・難聴者の中で1割に満たない「ろうの両親を持つろうのネイティブ手話話者」が階層の頂点に立つ、ピラミッド型構造が出来てしまう。その構造内では、手話に流暢な難聴者や聴者（特に SODA や CODA⁴）、手話に流暢でないろう者等が軽視・排除されかねない（Burke, 2014）。言葉を変えると、一定数のろう者・難聴者・聴者が、聴者のコミュニティとろうコミュニティから、二重に排除されてしまう構造を生みかねない。

3. 4. インクルージョン再考：「誰のための、何へのインクルージョンなのか？」

聴覚障害者のインクルージョン教育本来の目的は、手話やろうの真正性の保障でなく、コミュニケーション様式によらず、聴者・難聴者・ろう者が平等に利益を享受する事である、と考える。そこで、手話とろうの真正性幻想を離れて再度 SLCO におけるコミュニケーション実践を考察すると、現場で観察された手話の変化は、聞こえの程度に関わらず各個人また環境に適した方法でコミュニケーションするための適応である、と解釈できる。また、その場におけるコミュニケーション実践に着目するメトロリンガルの視点を持つことで、教育現場で起こる言語上の問題を、個人に内在する能力 *proficiency* の観点のみならず、その場にある各モダリティ及び記号資源へのアクセス *accessibility* の観点からも捉える発想が容易になり、より適切なサポートにつながるのではないかと考える。もともと、SLCO 教員の負担の例で指摘したように、多様だから良い、という短絡的かつ一元的な結論によって現場の負担を看過するのではなく、当事者らにとってどのようなコミュニケーション実践が好ましいのかを問う必要がある、この点は今後の研究課題にしたい。

最後に、本稿で批判した二つの真正性幻想は、聴能主義・口話主義から脱却するはずが、同様に一つの立場を特権化する構造へはまり込んでいるのが問題である（Fernandes & Myers, 2009）。その批判は、聴能主義・口話主義に無自覚な、筆者自身を含めた大多数の聴者にも向けられるべきである。それゆえ、本稿が、聴能主義・口話主義に無自覚な聴者に内省を迫ることで、「誰のための、何へのインクルージョンか」という問いが、インクルージョン推進の潮流と共に広がっていくことを願い、本稿の結びとしたい。

⁴ SODA は「ろうの兄弟姉妹を持つ聴者」で、CODA は「ろうの両親を持つ聴者」。

文献

- 辰巳一輝 (2021) . 2000年代以後の障害学における理論的展開／転回—「言葉」と「物」, あるいは「理論」と「実践」の狭間で『共生学ジャーナル』5, 22-48.
<http://hdl.handle.net/11094/79051>
- 土田まどか (2021) . バリ島手話共有コミュニティにおけるデフ・ゲイン『日本文化人類学会研究大会発表要旨集』 (p E15) . 10.14890/jasca.2021.0_E15
- Barnes, C. (2003). What a Difference a Decade Makes: Reflections on doing 'emancipatory' disability research. *Disability & Society*, 18(1), 3-17. 10.1080/713662197
- Bauman, H. L., & Murray, J. J. (2014). DEAF GAIN:; An Introduction. In H. L. Bauman, & J. J. Murray (Eds.), *Deaf Gain* (pp. xv-xlii). University of Minnesota Press.
- Burke, T. B. (2014). Armchairs and Stares: on the Privation of Deafness. In H. L. Bauman, & J. J. Murray (Eds.), *Deaf Gain: Raising the Stakes for Human Diversity* (pp. 3-22). University of Minnesota Press. 10.5749/j.ctt9qh3m7
- Fernandes, J. K., & Myers, S. S. (2009). Inclusive Deaf Studies: Barriers and Pathways. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 15(1), 17-29. 10.1093/deafed/enp018
- Hall, J. K. (2018). *Essentials of SLA for L2 teachers : a transdisciplinary framework*. Routledge.
- Ladd, P. (2003). *Understanding deaf culture : in search of deafhood*. Multilingual Matters.
- Marschark, M., Antia, S. D., & Knoors, H. (2019). Visions of Co-Enrollment in Deaf Education. In M. Marschark, S. D. Antia & H. Knoors (Eds.), *Co-enrollment in deaf education* (pp. 325-346). Oxford University Press.
- Pennycook, A., & Otsuji, E. (2015). Making scents of the landscape. *Linguistic Landscape*, 1(3), 191-212. <https://doi.org/10.1075/ll.1.3.01pen>
- Westwood, P. (2021). Integration to Inclusion in Hong Kong: Not an Easy Progression. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 45(2), 268-280. 10.1017/jsi.2021.5
- Yiu, K. C., Tang, G., & Ho, C. C. (2019). Essential Ingredients for Sign Bilingualism and Co-Enrollment Education in the Hong Kong Context. In M. Marschark, S. D. Antia & H. Knoors (Eds.), *Co-enrollment in deaf education* (pp. 83-106). Oxford University Press.

【口頭発表】

手話教育における手話劇活動がもたらすろう文化に対する 学習効果の一考察

—日本手話受講学生の手話劇に見られるろう文化の分析—

平 英司（関西学院大学）

前川 和美（関西学院大学）

キーワード

手話劇, 手話教育, ろう文化, 日本手話, 演劇教育

1. はじめに

1. 1. 研究背景

2013年の鳥取県手話言語条例の制定を皮切りに日本でも多くの地方自治体において手話言語条例が制定され、手話言語が音声言語とは異なるもう一つの「言語」であることが認知されつつある。高等教育機関においても「日本手話」が言語科目として導入される大学がみられるようになってきた。関西学院大学では全国に先駆け2008年度より人間福祉学部において「日本手話」を2年間の選択必須の言語科目として位置づけている。そこでは、日本手話母語話者によるナチュラルアプローチを中心としたダイレクトメソッドによる実技とともに、日本手話を用いるろうコミュニティの文化や歴史についてふれる講義も行われている。また、この「日本手話」の授業の一貫として地元のろう者との交流会で披露するために手話劇活動（創作及び発表）が導入されている。

言語の活用には文脈が重要であり、演劇における社会的に構造化されたシチュエーションは、言語学習にプラスの効果をもたらすと言われている（Stinson, Winston, 2011 等）。そして、近年、日本国内においても言語教育現場での演劇（ドラマ）を用いた教育がなされるようになってきた（外山他, 2017）。手話言語は音声言語と同様に言語であり、日本手話の授業における手話劇の導入は、手話言語の学習効果を高めると推測される。

1. 2. 問題の所在と研究課題

昨今、教育機関において言語教育の場以外にも異文化理解の観点から演劇を導入する教育機関も見られるようになってきた(飛田, 2021)。手話教育の現場でも、手話劇を活用することにより、手話の言語的な学習効果に加え、学習者にろう文化という異文化理解を高める効果をもたらすことも期待される。しかしながら、手話教育において手話劇の効果を分析したデータは筆者が知る限り皆無である。そこで、本研究では今後の手話教育における手話劇の活用のあり方を検討する際の一助となるべく、萌芽的な研究として日本手話受講生が自ら創作し演じる手話劇に表象されるろう文化について分析、考察を行う。

2. 研究方法

2. 1. 研究対象

本研究で研究対象となるのは 2018 年度関西学院大学人間福祉学部において「日本手話Ⅱ」(1 年生後期)を受講した学生(84 名)が 14 グループに分かれて演じた手話劇である。学生は 4 月から週 2 コマ(計 180 分)の「日本手話」の授業を履修しておりろう講師との簡単な日常会話であれば理解できる。「日本手話Ⅱ」では毎年 12 月に行われる地域のろう者を招いての交流会にむけて授業中に各グループ約 3 ～5 分の手話劇を披露する。

「日本手話Ⅱ」では、10 月から 6 名程のグループで、手話劇の内容や配役などの検討を始める。講師からの指示は ①時間は 3 分～5 分程度にすること②グループ全員に手話でのセリフがあるようにすること③ろう者が見て楽しめる、ろう者の文化に合ったものにする こと の 3 点である。授業時間中でのグループでの練習、リハーサルの時間(計 2 コマ 180 分)の際に、講師からは語彙の表現や見え方(席から手話がきちんと見えるか否か)のアドバイスをする程度で基本的に学生の自主性に任されている。グループから講師への相談などもあり、講師からの介入が皆無とは言えないが、結果的に学生が手話劇にどのようなろう文化的特徴を表象したのかを分析する目的には、支障のないものと判断した。そして、12 月上旬には、授業中に全 14 グループからの発表がなされ、講師と学生との話し合いで、交流会で発表する 7 グループを選出した。今回分析するのは、この 14 グループの手話劇の様子をビデオ収録したものである。また、分析にあたり学生には許可を得ている。14 グループのタイトルは以下の通りである。

【手話劇のタイトル】

- ・クラスA：「かぐや姫」「アラジン」「シンデレラ」「クリスマス」「大きなかぶ」
- ・クラスB：「桃太郎」「人魚姫」「ドラえもん」「マリオ」「みにくいアヒルの子」
- ・クラスC：「7匹のこやぎ」「浦島太郎」「アンパンマン」「3匹のこぶた」

2. 2. 分析の枠組み

演劇は、演者のふるまいが場面を構成し、構成された場面が1つの物語（ストーリー）を構成するという構造をもっている。この構造をふまえ、マクロからミクロへと①物語（ストーリー）②場面（シーン）③演者のふるまいという3つの枠組みで分析を試みた。

3. 結果

3. 1. 物語（ストーリー）にみられるろう文化

ろう者の文化や価値観をもとに学生たちは様々な物語のパロディーを生み出している。

3. 1. 1. 手話を話すこと、ろう者であることのメリット

学生が考えた手話劇のストーリーには、手話を学び手話が話せることによってハッピーエンドとなる話がいくつかみられた。また、手話が話せるということにとどまらず、「ろう者である」ということについてのメリットを描いたものもみられた。これには、講義の授業でふれたデフジョーク（ろうコミュニティで話されるジョーク）が影響していると思われる。例えば、「シンデレラ」の劇では、ろう者のシンデレラに一目ぼれした王子は手話を習いに行くが、なかなか上手にならず、再度、関西学院大学に通って日本手話を身につけ、結婚し幸せになった、という話になっている。

3. 1. 2. ろうコミュニティとアイデンティティについて

劇の中には、ろう者同士の絆の強さを描いたものもみられた。例えば、「桃太郎」では、鬼退治に行った桃太郎だが、鬼がろう者だと知って退治をせずに村人と和解させる、という話になっている。また「みにくいアヒルの子」では、ろうのアヒルが、ろうの白鳥たちに出会い、アイデンティティに目覚め、白鳥の国の王となるという話が展開される。

3. 1. 3. その他

他にも、「7匹のこやぎ」では手話にも方言があるということを取り入れている。

3. 2. 場面（シーン）にみられるろう文化

3. 2. 1. ろう者の生活

手話劇ではろう者の生活様式を反映したものがみられた。ろう者の家にはインターフォンを鳴らすとランプが点灯する機器が備わっていることが多い。手話劇では学生がランプの役をしている（写真1）。



写真1「7匹のこやぎ」

3. 2. 2. ろう学校のシーン

「アンパンマン」のろう学校のシーンでは、先生が板書をしている間に手話でおしゃべりをするといったシーンがあり、ろう者の「あるあるネタ」が盛り込まれている。

3. 3. 演者のふるまいにみられるろう文化

3. 3. 1. ろう者の習慣

手話劇では日常的なろう者の行動様式や習慣についてもふれている。例えば、人を呼ぶときに肩を叩いたり（写真2）、手話でのあだ名「サインネーム」をつけたりする。手話劇では、そのようなろう者の行動について盛り込まれていた。



写真2「大きなかぶ」

3. 3. 2. 体の向き

手話は見る言語でありセリフは観客から見えなければならない。そのために、学生たちは立ち位置や体の向きに注意を払っている。「大きなかぶ」では大男が登場するが、人々と大男とは前を向きながらお互い会話をしている（写真3）。しかし、終始前を向いていると観客としては飽きてしまうかもしれない。セリフの合間にタイミングよく背中を向ける演出を効果的に用いているグループもあった。

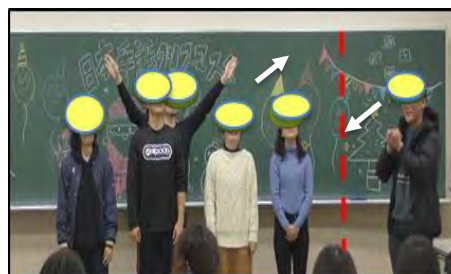


写真3「大きなかぶ」

3. 3. 3. CL 表現を応用した小道具・大道具

音声言語で行われる演技の場合、セリフと同時に身振り（ジェスチャー）が表現されるわけだが、手

	音声の劇	手話劇
セリフ	音声	手・身体
身振り	手・身体	手・身体
小道具	物→ 操作は手	物・手その もの
大道具	物	物・手

図表1「劇における手の機能」

話で行われる劇の場合には、セリフと身振りがどちらも身体で表現され、同時に表出するのは困難である。また、演劇で身体が用いられるのは身振りだけではない。

小道具を操作する際にも手指や身体は用いられる。日本手話では、操作される道具そのものを手指で表す。そのような写像的な表現を CL 表現という。手話劇においても CL 表現を応用し小道具自体を手指で表現することも可能で（以下、CL 表現やハンドマイムなどの表現も含め「CL 表現等」と記す）、道具を持たずに CL 表現等で済ませることができる（図表 1）。「アラジン」で、ランプを手に取りランプの精を呼び出しているシーンで手指そのものが「ランプ」を表している（写真 4）。また、通常操作ができない大道具でも CL 表現等を用いた「見なし」を用いることができる。実際のスケールとは異なる手指での表現が、実際の物のスケールへと見なされる。「マリオ」の冒頭のシーンでは、ゲームをしているとそのテレビ画面が拡大され、そこにゲームのキャラクターが登場する。テレビ画面の表現を広げることで場を作り上げている（写真 5）。「人魚姫」では王子が船に乗っている状況を手指（CL 表現）で表し、船から落ちた後は自身が実物大の王子本人となっている（写真 6）。

3. 3. 4. 手話単語の協同構築

通常、1 人で表現する手話語彙を 2 人で表現するシーンが見られた。「人魚姫」では 2 人でハートを作っている。「シンデレラ」や「アラジン」では、キスシーンでキスという手話を 2 人で作ることで、キスをしていることを表している（写真 7）。



写真 4「アラジン」

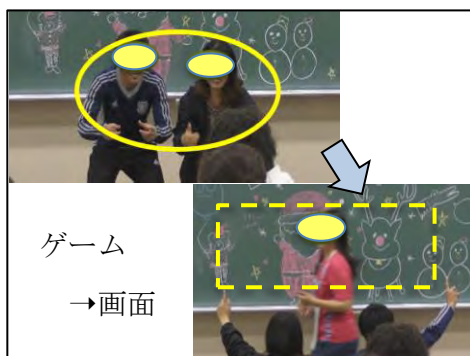


写真 5「マリオ」

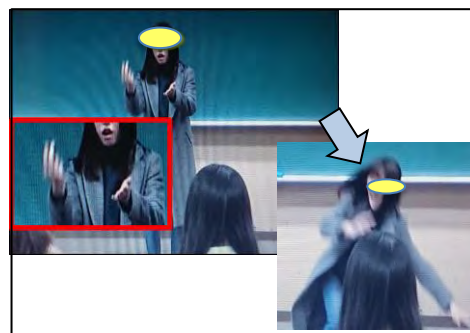


写真 6「人魚姫」



写真 7「シンデレラ」

4. まとめ

本研究では、学生の手話劇にみられるろう者の文化をみてきた。ストーリーにはろう者のアイデンティティや価値観が投影されており、場面においてもろう者の生活様式や行動様式が盛り込まれていた。聴者の劇とは異なり、手話劇では手話で話されるセリフだけでなく、身振りや小道具、大道具までもが手指や身体表現で表される。学生は、そのような特徴をふまえた表現を巧みに行っていた。手話劇活動には、学生達がそれまで学んできたろう文化についての知識が活かされていた。この事から、学生達は手話劇活動を通してろう文化や手話について自分たちの中で知識を見つめ直しており、手話劇活動が知識の再構築を強化するという学習効果が示唆される。ただし、今回の研究は、萌芽的な試みとして、手話劇を分析し表象されたろう文化について整理したに過ぎず、手話劇活動によりどのくらい学習の効果が認められるのかまでは不明である。今後、さらなる分析が必要であろう。

手話言語教育では、演劇という身体活動が学生によっては手話と身振りとの混同をもたらすおそれもある。また、日常生活での話し方と演劇での話し方とは同じではない。そのようなリスクも考慮した上で、学習のどの段階で手話劇を導入するのがよいのか、どのように指導していけばよいのか、についても今後検討が必要である。さらに、限られた授業期間の中で手話劇の指導のみを行うわけにもいかず、どこまで手話劇活動に時間を割くのかも考えなければならない。

本研究が今後の手話教育の充実の一助となれば幸いである。

文献

- 外山節子・杉山使乃・有田佳代子・金山愛子（2017）.演劇的手法を用いた言語教育授業の実際と評価-2016 年度共同研究報告-.『敬和学園大学人文社会科学研究所年報』15.
- 飛田勘文（2011）.国際理解教育および国際教育における演劇活動.『清泉女子大学人文科学研究紀要』42（pp19-41）.
- Madonna Stinson and Joe Winston（2011）.drama education and second language learning: a growing field of practice and research.『The Journal of Applied Theatre and Performance』16-4（pp479-488）.

【口頭発表】

ポストマルチリンガリズムから見た日本語教育と方言、そして、多言語共生

小島 卓也 (長崎大学)

キーワード

モノリンガリズム, マルチリンガルターン, ポストマルチリンガリズム, 方言, 言語観・言語教育観

1. はじめに

日本語教育では、標準語が教え学ぶ対象のデフォルトであり、多くの場合、方言は包摂の対象外だ。関西が舞台であっても一貫して標準語で会話例を示す教科書からもそれがわかる(熊谷、2008)。そこに多言語共生の視点はない(尾辻、2019)。数多の方言を含む日本語は本来「多」言語ではないのか。在留外国人の地方散住が進む中、方言に起因する問題が増えてきたため、日本語教育でも方言の取り扱いが議論されてきた(大西・備前、1993; 真田、1991; 伴、1985)。方言の価値や位置付けも多様な視点から見直されつつある(竹田、2019)。しかし、議論は行き詰まっている。その議論の背後にモノリンガリズム(それをもとにした加算的バイ/マルチリンガリズム)の観点があるからだと考えられる。そこで、本研究は応用言語学で起こったマルチリンガルターン(May, 2014)を踏まえ、ポストマルチリンガリズムの観点から日本語教育と方言に向き合うとどのような議論が生まれるか探る。研究参加者は長崎の大学で日本語教育実習に参加した学生2名である。本稿は、二つの観点から2名の方言に関する語りを分析し考察する。そして、ポストマルチリンガリズムの観点が方言包摂への道筋を作り、日本語教育の場を多言語共生の場へと変える可能性を議論する。

2. 問題の所在と本研究の意義

方言教育を行うには、学ぶ対象の方言を教育に落とし込むための体系化が必要だと言われ続けているが、その作業は進んでいない。日本国外では、そもそもどの方言を選び体系化するのか決められない。日本国内では、その在留者や留学生が暮らす場所で主に使われ

る方言を教え学べば良いとされる。しかし、方言は使用者の年代が異なったり、わずかに地域が異なったりするとその様相が変わる（真田，1991）。例えば、「長崎方言」を扱うにしても、どの年代のものを切り取り、佐世保や雲仙といった隣接地域の変種をどこまで取り入れるのか判断し難い。また、在留者や留学生の方言使用に抵抗を示す日本人方言話者に留意すべきという指摘がある（合津，2003）。「はじめに」で書いた点も含め、こういった議論の裏には、方言は即座に直面する問題の解決につながる、教え学ぶ方言を選択し体系化する必要がある、その体系は日本人方言話者に帰属している、といった考えの存在を感じる。これらはモノリンガリズムの観点と重なるところが多い。

モノリンガリズムの特徴には概ね以下のようなものがあるだろう。まず、言語規範を共有する人々の集団から成る政治的に規定された言語共同体がある（Canagarajah，2016）。それらを基準に、英語、日本語、中国語のように言語は分けられ、それぞれに特定の政治・文化・経済的価値観が紐づき、上下関係も定められる。各言語は独立した形で体系化できる。それはいずれ出し入れできる形で個人の頭の中に所有される意味で習得の対象である。必要に応じて言語体系を頭の中から取り出せば、コミュニケーションは成立する。その意味で、言語は即座に役立つ道具である。習得には共通の順序がある。一つの言語共同体で一つの言語に触れ続けた人々は習得を完了し、母語話者となる。学習者は自分の母語に追加をする形で新たな言語の習得を目指す。しかし、学習者の言語習得は完了せず、母語話者にはなれない。尾辻（2019）はモノリンガリズムに基づく議論には多言語共生の視点がかけると指摘する。一つの言語を強要することは必然的に他の言語を消す、もしくは、上下関係の下位に押しやるからだ。これは、現在の日本語教育、標準語、方言の置かれた状況を端的に表していると言える。

一方のポストマルチリンガリズムに関しては概ね以下のような特徴が挙げられる。言語共同体が示す境界に関係なく、異なる言語が常に接触状態にあるコンタクトゾーンが生まれている（Pratt，1987）。そこでは各言語体系の境界は曖昧で独立していない。言語体系は実践の中で絶えず交渉され構築される形で存在する（Canagarajah，2016）。常に流動的で多様な体系はそれぞれに特有の価値を持つ意味で平等である。学ぶ過程にあっても、言語は問題解決や知識構築や意味生成に使われ、その言語を使いコミュニケーションになることは十分に可能だ。つまり、言語体系は母語話者や学習者という区分なく活用可能な共有の資源である。これらは、リンガフランカ、トランスランゲージング（Wei，2016）、メトロリンガリズム（Pennycook & Otsuji，2015）、マルチコンピテンス

(Cook, 1999) 等の特色として見られるだろう。

ポストマルチリンガリズムは言語の見方、言語教育の見方を捉え直す流れを作ってきた。日本語教育での方言の見方にも新たな示唆を与えると予想されるが、その観点を中心に据えた議論は管見の限りほとんどない。本研究は以上の二つの観点を交えるが、ポストマルチリンガリズムに重点を置き、多言語共生を見据え、日本語教育と方言を考える。

3. 研究デザイン：研究参加者とデータ収集・分析

本研究は「長崎で日本語を教えるということ」という言語学と方言学と言語教育学を交えたプロジェクトの3年計画の1年目の言語教育学の部分を取り上げる。研究協力者の日本語教育実習生の古賀さんと西村さん（仮名）は半構造化インタビューで、自身の方言使用や日本語教育における方言の位置づけや役割に関する意見を具体例を加えながら述べた。なお、古賀さんは福岡南部、西村さんは愛知県東部出身であり、それぞれ方言を使う。例えば、古賀さんは無アクセント地方の方言を使うため、授業で「例です」と言う際に「い」の音を下げずに発音していた。3年間の大学生活で長崎方言にも日々触れ、長崎方言では「さ」が「言ったっさ」「きのう行ったさね」のように挿入されることも二人は知っていた。テーマ分析（土屋，2016）では、モノリンガリズムやポストマルチリンガリズムにまつわる概念を念頭に置いてデータを繰り返し読み込み、それぞれに関わる語りを抽出し、特筆すべきテーマを特定していった。以下に分析結果のまとめを示す。

4. モノリンガリズムとポストマルチリンガリズムの観点から見る方言

分析から、実習生2名の方言に関する語りの中に、モノリンガリズム、ポストマルチリンガリズムの2つの観点が含まれていたことがわかった。実習担当教員の筆者は授業で異なる言語観・言語教育観に端的に触れたが、比較検討や深く議論をしなかった。それでも、こういった言語観・言語教育観は実習生の中に存在していたのだ。以下、二つの言語観・言語教育観に関わる語りの例をいくつか挙げる。

モノリンガリズムに関する語りでは、方言を排除する方向に二人の意識が向いていたことがわかる。例えば、古賀さんは自分の方言が「(標準語と比べて) どちらが正解なんだろうとか、そういう混乱を招く「不安」から、方言使用を控えたいと考えていた。この時、教室では方言を標準語より下位に位置付け、不要だと見ていたことがわかる。また、長崎での教育実習であっても「自分のものじゃない」長崎方言へ意識があまり向かなかっ

た理由として「自分がそんなネイティブじゃない」「長崎の人がいなかった」ことを西村さんは挙げた。長崎方言は長崎の人に帰属し、長崎の人がいて初めて長崎方言を扱えるという考えが見える。さらに、古賀さんは「(長崎では) レジで買い物する時も相手のスタッフはおばちゃんだったりすると思うので、そういう時にわからなくて困るとかいうのはないように方言は、その土地にもう来ているんだったら勉強した方がいい」と述べた一方、そのための学習教材がないことを課題に挙げた。方言は即座に役立つ道具であり、学ばれる際は教材の形で体系化されているべきだ考えているようだ。このような状況で方言に触れても「これは方言です、ぐらゐの単純な説明で終わるだろうからむしろ触れない方がいい」と西村さんはまとめた。

一方、ポストマルチリンガリズムに関する語りでは、方言の包摂の方向に二人の意識が向いていた。一連の語りは日常生活の言語使用を振り返る中で二人の言語観が揺れ始めた時に生まれた。例えば、西村さんは「(長崎に) 来て、結構普通に東京弁だと思ってて方言が出てる人たちを見た時に、そんなに(標準語と方言との違いを) 意識しなくてもいいんだ」と思ったと述べた。また、「長崎で生活してて、長崎弁を話すわけではない」中でも様々な場に参加できていたようだ。古賀さんも、いくつかの九州の方言は「もうみんな使いすぎて標準語と思っています」と話した。二人は標準語や長崎方言を含む多様な方言が複雑かつ動的に交わるコンタクトゾーンで生きていることを認識していたと言える。

そのような現実を踏まえ、「教えるときに方言の、無意識(に出る) イントネーションとかだと特に入りやすいのかなって思うので、そこのずれに関してはそんなに言おうとかいう風に考えずに、もっとおおらかに行けばいい。(学習者が) 学べたらいいのかなって。そこに興味を持ってきてたら」と西村さんは述べた。古賀さんも無意識に表出する自分の方言を学習者が「多様性として捉えてくれてたら」と述べた。二人は方言と標準語の境界を曖昧にし、日本語教育の場で方言が居場所を得る可能性を探っていた。この時、方言は即座に役立つ道具としてみなされなくなった。古賀さんは「言語を勉強するっていうことの中にもいろんな多様性がある。(方言を通して) 教科書が全てじゃないっていうのを学べると思うので、もし(方言が使われる場) に行った時に適応できる能力がちょっとは身につけてるんじゃないかなと思います。例えば、方言にちょっとだけでも触れてたら、『あ、これ方言なのかもしれない』っていう考えも生まれるし、『これ習ってないから分かんない』じゃなくて『あ、これは方言なのか』『方言を初めて生で聞いた』っていう喜びだったり、そんなふうに方言を楽しめるようになるんじゃないか」と考え始めた。そ

の場その場で言語体系を交渉し構築するための資源として方言を捉え直していることがわかる。教育の場で方言がそのような役割を果たせるように、「興味を持った人が突き詰めていってくれる」「入口を作ってあげる」ことの重要性も古賀さんは強調した。事前に規定された言語体系を同じ入口から同じ順序で学んでいくという考えからも離れたのだ。

5. おわりに

本研究はポストマルチリンガリズムの観点から実習生の方言に関する語りを探る中でモノリンガリズムの観点が感知しなかったであろう方言への視座を明らかにした。例えば、方言は受け取ったまま取り出せば即座に役立つ道具ではなく、一時的に生まれる言語体系の交渉と構築を支える資源だと実習生は考えられることがわかった。対象が資源であれ「使う」という表現はそれが即座に直接的な効果を発揮することを想起させるだろう。その中で、資源が単に交渉の取り掛かりになればいいと考えた点は興味深い。まるで全く触れたことのないことばも実践の中で理解しようとする自身や学習者の姿を想像していたようだ。これは方言を学ぶ意味の再考を求めていると読み取れる。また、体系があつてこそ学びが成り立つ、ではなく、「入口を作ってあげる」ことで方言は十分学べると実習生が考えることも見えた。学ぶために必要な前提が大きく変わろうとしている。授業で方言を取り入れる際のハードルも下がるだろう。さらに、実習生の言語観の揺れが日常生活の言語使用に目を向けた際に起こった点から方言の「入口」は教室内に限られないとも言える。方言の教材は教室の外にこそふんだんにあるのではないか。これは方言を学ぶ方法の発想の転換を迫っているように感じる。これらは全て日本語教育での方言包摂への流れを作る語りの中に位置付けられていた。ポストマルチリンガリズムがもたらす日本語教育と方言を見る視点の大きな転換は日本語教育の場を標準語デフォルトを超えた多言語共生の場に、多言語共生の機運を高める場に変える源になると言えるのではないか。

実習生の中に二つの観点が共存しており、方言の排他と包摂のどちらに転んでもおかしくない状態にあったことには注意が必要だろう。方言は個人の豊かな表現を促し、社会でのコミュニケーション資源も豊かにする(竹田, 2019)。きっと、日本語教育も豊かなものにするだろう。現状、日本語教育の場にはモノリンガリズムの色が強く出る傾向がある(尾辻, 2019; 熊谷, 2008)。実習生がポストマルチリンガリズムについてじっくり話し合い、どのような観点から言語、学習者、言語教育に向き合うのか考える機会を作る意義は十分にある。その先に、方言包摂と多文化共生日本語教育があることを願う。

文献

- 合津美穂 (2003) . 留学生における非標準語との接触・使用・学習意識—信州大学工学部留学生の5名のケーススタディー『信州大学留学生センター紀要』4, 39-56.
- 大西拓一郎, 備前徹 (1993) . 『方言と日本語教育』国立国語研究所.
- 尾辻恵美 (2019) ポスト・マルチリンガリズムに基づいたインクルーシブなことばの教育とは『The 25th Princeton Japanese Pedagogy Forum Proceedings』(pp. 417-427) . https://pjpf.princeton.edu/file/1531/download?token=lqfiWE6_
- 熊谷由理 (2008) . 「日本語を学ぶ」ということ—日本語教科書を批判的に読む. 佐藤慎司, ドーア根利子 (編)『文化、ことば、教育—日本語・日本の教育の「標準」を越えて』(pp. 130-150) 明石書店.
- 真田信治 (1991) . 方言の情況と日本語教育『日本語教育』76, 1-8.
- 竹田晃子 (2019) . 災害時の方言とコミュニケーション—日本語教育と方言研究の連携のために—『日本語教育』173, 1-15.
- 土屋雅子 (2019) 『テーマティック・アナリシス法：インタビューデータ分析のためのコーディング基礎』ナカニシヤ出版.
- 伴紀子 (1985) . 「生活語」の教育上の配慮『日本語教育』56, 110-120.
- Canagarajah, S. (2016). TESOL as a professional community: A half-century of pedagogy, research, and theory. *TESOL quarterly*, 50(1), 7-41.
- Cook, V. (1999). Going beyond the native speaker in language teaching. *TESOL Quarterly*, 33, 185-209.
- May, S. (2014). *The Multilingual Turn: Implications for SLA, TESOL, and Bilingual Education*. Routledge.
- Pennycook, A., & Otsuji, E. (2015). *Metrolingualism: Language in the city*. Routledge.
- Pratt, M. L. (1987). Linguistic utopias. In N. Fabb, D. Attridge, A. Durant, & C. MacCabe (Eds.), *The Linguistics of Writing: Arguments between Language and Literature* (pp. 48-66). Manchester University Press.
- Wei, L. (2016). New Chinglish and the post-multilingualism challenge: Translanguaging ELF in China. *Journal of English as a Lingua Franca*, 5(1), 1-25.

【口頭発表】

外務大臣定例記者会見における質問場面の会話分析

—記者の非母語話者性を巡る一連の相互行為—

加藤 林太郎 (国際医療福祉大学), 勝部 三奈子 (大阪大学)

久次 優子 (大阪大学), 内藤 香月 (フリーランス)

宮本 敬太 (立命館大学), 長田 梨菜 (早稲田大学)

横内 美保子 (信州大学), 原 千晶 (早稲田大学)

キーワード

会話分析, 非母語話者性, 差別的行為, コードスイッチング, カテゴリー化

1. はじめに

本研究が分析の対象とするのは、2020年8月28日に行われた外務省の定例会見における茂木敏充外務大臣（当時）と日本語非母語話者であるジャパントイムスの大住記者との間で行われた質疑応答¹である。詳細は後述するが、この質疑応答における大臣の発言は差別的行為だとして批判を受けることになる。大臣は当日及び後日の会見で差別的意図を否定している。しかし、大臣の意図はともかく、その行為が差別的なものとして認識可能であったことは、質問をした記者や、他のメディア、SNS 上でも批判されたことから明らかである。では、ここでの大臣の行為はいかにして差別的行為として認識可能となっているのだろうか。

2. 研究の枠組み

2. 1. 研究の目的と手法

本研究では会話分析(Sacks, 1992)の手法を用いる。会話分析は、相互行為の様相を録音・録画したデータから詳細なトランスクリプションを作成し、それを詳細に検討することによって、相互行為の参加者がどのような資源を用いて行為を達成しようとしているの

¹ この質疑応答の様子は、外務省のウェブサイト上に動画とテキストが公開されている。
(https://www.mofa.go.jp/mofaj/press/kaiken/kaiken4_000997.html 最終閲覧:2022年1月28日)

かを明らかにするものである。この行為達成の資源には様々なものがあるが、なかでも成員カテゴリー化装置(Sacks, 1972)の適用による相互行為参加者のカテゴリー化は、参加者のあるカテゴリーに位置づけることを資源として相互行為を達成しようとする行為である。本研究では特にこのカテゴリー化に注目し、大臣の行為を差別的行為として認識可能にしているものの可視化を試みる。

2. 2. 対象とするデータについて

この日の質疑応答は以下のような流れで行われた。まず、記者が司会者からの指名を受けて質問を始め、大臣がそれを聞き遂げた後に回答する。このように質問者が指名により発話権を獲得することや、質問を聞いた後に回答者が発話権を得るという構造は、通常記者会見場面でよく見られるものである。

そして大臣が回答を終えた後、質問者が所謂「更問」を行う。その際、大臣は英語を用いて記者に対して質問の意図を問い返す。それに対し記者は日本語で回答することを要求した上で、再度質問を行う。その後大臣が回答し、司会が次の質問者を募る。

ここで一旦質疑応答が終了したかのように思われたが、その直後大臣は「分かっていただけでしたか」「日本語分かっていただけでしたか」と記者に問う。それに対する記者からの明確な回答はないまま、司会者が次の質問者が指定することで質疑応答は終了する。

先述の通り、後に大臣のここでの発言が批判を受けることになるのだが、その対象となったのは、「更問」に対する英語へのコードスイッチングを用いた問い返しと、「日本語分かっていただけでしたか」という発話である。ここではこの質疑応答における相互行為を、第一の質問-応答連鎖、それに続く更問から回答までの連鎖、そして大臣の回答終了後から次の質問者が指定されるまでの連鎖の3つに分け、記述・分析する。²

3. 分析

3. 1. 第一の質問-応答連鎖

司会者からの指名を受けた記者は所属と名前を名乗り、「2点おうかがいします」と質問の数を予告したうえで質問を開始する。質問は「出国中の在留外国人についても日本人

² 分析に用いた詳細なトランスクリプトは下記 URL より学会終了時まで閲覧可能である。
<https://tinyurl.com/4dmhya7x>

と同じか、似たような条件で再入国を認める方針かどうか」、そして「在留外国人を対象とした入国規制はどのような科学的根拠に基づくものなのか」についてだった。大臣は1点目の質問が行われている間は特に聞き答めるような反応は見せなかった。続けて記者は「2点目は:そもそも論として:」と質問項目が切り替わることを示し、2点目の質問を開始する。すると大臣は、記者が「入国規制は(.)え:どういった」と記者が言い淀んだタイミングで記者に視線を据えたまま首を傾げ、さらに「その背景になった」という発話のタイミングでさらに大きく首を傾げ、理解にトラブルが生じていることを表明している。しかし、それに対する修復は行われないうまま、記者は「え科学的な根拠?を具体的に教えてください」と発話を終える。その後大臣が回答を開始するまで0.52秒の沈黙があったが、そこでも修復はなされず、大臣は理解のトラブルがなんであったかを明確にしないまま回答を開始する。

通常記者会見という制度的場面では、回答者である大臣には記者からの質問に適切に回答することが期待されていると考えられる。それを遂行するためには、大臣はここで理解のトラブルを解決する必要がある、またそのための機会もあった。しかし、実際にはそのような行為は行われず、大臣は理解のトラブルを解決しないまま回答を開始している。

回答は記者の質問の順番に沿って行われ、1点目の再入国を認めるかどうかについては「認める方向で今最終調整をしている」と明確に返答している。だが2点目の科学的根拠についての質問には「それぞれの国によりましてやり方っていうのは違ってくる」「日本としても適正な措置をとっている」と水際対策の正しさを主張し、回答を回避している。

これらのことから、大臣が記者の2点目の質問の意図を単純な問いとしては捉えていなかったことが示唆される。ここで大臣が行ったことは質問への回答ではなく、「日本の水際対策は間違っていない」という、言わば反論である。つまり、記者の発話の際に見られた理解のトラブルが解決されないまま回答が行われたことは、適切な回答ではなく批判の回避を志向した結果だと見做すことができる。即ち、大臣は記者の発言が質問の形をとった批判だと捉え、質問内容に正対した回答よりも批判に対する反論を優先的に行ったと考えられる。このことは、続く記者による応答追及の連鎖でさらに明確になる。

3. 2. 後方拡張による応答追及

大臣の回答が終わった後、記者は今度は指名を受けることなく「すみませんただ科学的な根拠?(0.38)について」と発話を開始する。ここで「根拠?」と上昇調で発話が行われた

こと、そして「科学的根拠」についての質問に大臣が回答していないことを考えると、この発話は連鎖を後方拡張させ、応答追及を行っていると見ることができる。

この記者の発話に対して、大臣は質問が終えられる前に「What do you mean by scientific」と英語で問い返す。これに対して記者は「ん?」と理解のトラブルを示している。それに対し大臣は再度「What do you mean by scientific」と全く同じ形式で発話を繰り返している。これを受けて記者は「日本語で¥いい¥です」「そんなにバカにしなくても.hだいじょぶです」と、この場で質問を英語で行うことは不適切だと指摘する。すると大臣は大きく首を振りながら「バカにしてないです」と繰り返し、発話に差別的な意図がなかったことを示す。記者は先の指摘の後質問を続けようとしていたがそれを中断し、大臣の否定にオーバーラップさせながら「日本語で話しているなら日本語でお答えください」と強く求めている。その後記者は「What do you mean by scientific」に答える形で、先の発話が「国籍によって再入国に条件の違いを設けることの科学的根拠についての質問」であることを表明している。大臣はそれを最初の質問が為された時よりも多くの頷きを伴って聞くが、結局「出入国管理の問題ですから(.)出入国管理庁におたずねください」と答え、直接科学的根拠について説明することはなかった。

後日大臣はこのコードスイッチングについて差別的だと批判を受け、「質問の意図を正確に把握し、正確に回答するためだった」と釈明をしている。コードスイッチングは第二言語習得研究では「目標言語の能力不足を第一言語または第三言語で補う方法」とされており、社会言語学においては「混用」と称されることもある行為である(田崎 2006)。これは非母語話者との会話において理解のトラブルが生じた際に用いる解決の手段として一般に見られる行為であり、大臣の釈明もこの観点から見れば差別的なものだとは言いきれない。では、何が大臣の行為を差別的なものとして認識させたのだろうか。

ここで、大臣と記者がお互いの行為を遂行するために、それぞれが異なるカテゴリーを前景化させているという点に注目したい。まず大臣によるコードスイッチングは、記者を「英語を日本語の能力不足を補う手段として用いる人物」即ち「日本語非母語話者」というカテゴリー集団に位置づけるものである。また、ここでの「What do you mean by scientific」という発話は単なる問いではなく、記者の「科学的根拠」に関する問いの真意を問うために行われたものである。そのため、これまでの記者との質疑におけるトラブルが、記者の非母語話者性によって生じたことを示すものとして機能する。これにより大臣は、科学的根拠についての最初の問いに回答しなかったことの原因を記者の非母語話者

性に帰し、再度回答を回避している。

ここでの大臣の行為は、記者の非母語話者性という特性を利用して「記者」カテゴリーの適用を解除することに志向している。即ち大臣は記者に「日本語非母語話者」というカテゴリーを適用し、それを批判の回避の資源として用いていることが分かる。この特性の資源としての利用が大臣の行為を差別的なものとして認識可能にさせたのではないか。

これに対し記者は、大臣のコードスイッチングを拒否し、さらに「日本語でお答えください」と要求している。これは、自らに対する「日本語非母語話者」カテゴリー集団への位置づけへの抵抗である。そして、回答を要求するという行為は[質問者-回答者]カテゴリー対に基づいて行われてるものであり、記者が「記者」カテゴリーの維持を図ることで、自らの特性の資源化に対抗していることの証左である。このことから大臣が記者の非母語話者性を資源としたことが差別的な行為として認識されたことが分かる。

3. 3. 連鎖終了後の遡及的カテゴリー適用

大臣の回答終了後、司会者が「次のご質問どうぞ」と次話者を指名しようとする。これにより、一連の質疑応答の連鎖が閉じられていることが分かる。にもかかわらず、大臣は記者がいると思われる方向を見ながら「お分かりいただけましたか」と発話を開始し、さらに間を置かずに「日本語分かっていただけましたか？」と続ける。記者が0.76秒のポーズを置いて「はい？」と反応すると、さらに「日本語分かっていただけましたか？」と問いを重ねる。それに対する記者の反応は少なくとも音声上は確認されなかった。その後司会が次の質問者を指名し、この連鎖は完全に閉じられる。この「分かっていただけましたか」という二度の発話についても、大臣は後日の会見で「侮蔑的ではないか」との追及を別の記者から受け、「誠実にお答えをさせていただいております」と回答している。

ここで大臣が行ったことも、前項での分析同様、記者の日本語能力について述べることで、記者が「日本語非母語話者」というカテゴリー集団に属することを前景化させるものである。そしてこれは、記者会見という制度的場面で一連の質問・応答連鎖が閉じられた後に行われている。この段階で大臣が「日本語分かっていただけましたか？」と遡及的に日本語の理解を確認することは、前項のように「科学的根拠」という一点に特化して日本語の理解を問うものではなく、一連の連鎖全体において記者の非母語話者性を問題にする行為である。即ち、記者の行った質問の形を取った批判や、それに答えなかったこと、また、英語を使用したことに反発を受けたことなど、ここで起きた一切の行為の原因を記者

の非母語話者性に帰することで、自身の行為を正当化していると見ることができる。

そして、これが記者会見という制度的場面であり、司会者が「次のご質問どうぞ」という発話で既に記者には発話権がないことを示している以上、記者にはそれに対抗する術が制度上存在しない。記者は大臣の発話に対し「はい？」と修復要求を行ってはいるが、収録された音声は小さく、記者がマイクから離れたところにいることが分かる。このような一方向的な行為しか制度的に許容されない状況で相手の特性を前景化した大臣の行為は、より明確な差別的行為だと言ってよいだろう。

4. 考察とまとめ

上記の分析は次のように整理できる。まず、大臣はコードスイッチングによるカテゴリー化を通して記者の非母語話者性を前景化し、それを「批判の回避」の資源として用いていた。そしてそのことが大臣の行為を差別的なものだと認識させていた。これは、相互行為において参加者の特性が資源化された時、その方略が差別的なものとして認識されるということを示している。また、大臣が行った質疑応答終了後の遡及的なカテゴリー化は、より明確な差別的行為として観察された。これは、制度的場面における連鎖が解消された後に、記者が対抗する術を制度上持たない状態で遡及的にその特性を前景化され、相互行為上のトラブルの原因を負わされたためだと考えられる。

注意すべきは、ここで観察されたコードスイッチングやカテゴリー化などの相互行為上の方略は、我々の日常で遍く観察される行為だということである。特性が異なる者同士の相互行為が円滑に遂行されるためには、参加者の特性がいつでも資源として利用可能な状態にあるということに自覚的であることが不可欠なのではないか。

文献

- 田崎敦子 (2006). コードスイッチング研究の概観—多言語社会のコミュニケーション分析に向けて『言語文化と日本語教育. 増刊特集号, 第二言語習得・教育の研究最前線』54-84.
- Sacks, H. (1972). An initial investigation of the usability of conversational data for doing sociology. *Studies in social interaction*, 31-73.
- Sacks, H. (1992). *Lectures on conversation: Volume I*. Malden, Massachusetts: Blackwell.

【口頭発表】

公的議論における「日本語学校の非常勤講師」

—議事録の中の成員カテゴリー化実践—

勝部 三奈子 (大阪大学)

キーワード

日本語学校の非常勤講師, 成員カテゴリー化, 共成員化による回避

1. 研究の背景

日本語教育上の課題は、2003年に決定された外国人留学生30万人計画や、近年では2018年の「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）」の成立・公布などの外国人材の受け入れ政策の決定と施行に伴って、総務省、文部科学省、法務省などに設定された調査研究委員会などにおいて様々な議論が行われている。近年では2020年、更なる外国人材の受け入れと共生を背景に「優れた日本語教師を養成・確保して、我が国の日本語教育の質を向上させること」（文化庁、2020）¹を目的として文化庁に「日本語教師の資格に関する調査研究協力者会議」が設置され、試験や更新講習、日本語教育機関の類型化などの資格創設に向けた枠組みが検討されている。そして、このような議論中でその都度日本語教師は都度その資質や能力が問い直されている。

しかし、このような公的な場においては、常に教える対象や経験年数を基準として日本語教師が分類され、その分類ごとの日本語教師の資質・能力が議論されることはあっても、「日本語学校/大学/専門学校」、「専任/非常勤」といった教育機関・雇用形態の別で議論がなされることはほとんどないといってよい。特に日本語学校の非常勤講師については、国内の日本語教師の中で最も多い割合を占め、その雇用の不安定さや賃金の安さなどがたびたび指摘されながらも、実際にその問題が焦点化され、話し合われることはほとんどない。

¹ https://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/92591701.html(最終閲覧日: 2022年1月31日)

では日本語学校の非常勤講師にまつわる問題はなぜ焦点化されにくいのだろうか。本研究では2007年に創設され、広範に日本語教育上の課題が議論されている「文化庁文化審議会国語分科会日本語教育小委員会」の議事録の中から、「非常勤」というカテゴリーが「日本語学校の非常勤講師」を想定し用いられている発言を抽出し、その使われ方を成員カテゴリー化装置（Sacks, 1972）の概念を援用して分析する。委員がその発言の中で「非常勤」をどのような行為をする資源として用いているのか、また委員自身が自らをどのようにカテゴリー化して行為を達成しているのかを記述することで、日本語学校の非常勤講師がどのように理解されているのかを明らかにし、そのことからなぜ日本語学校の非常勤講師の問題が焦点化されにくいかを探る。

2. データ

本研究における分析の対象は前述の通り、文化庁文化審議会国語分科会日本語教育小委員会（以下、小委員会）の平成19年7月の第1回から令和3年7月の第108回までの議事録である。日本語教育小委員会は文化庁文化審議会国語分科会が、日本語教育推進のために平成19年に創設した委員会である。委員会では「1. 対象別の日本語教育の在り方」、「2. 定住外国人のための日本語教育特有の問題の明確化」、「3. 地域における日本語教育実施体制の改善」、「4. 日本語教育拠点の整備」、「5. 他の政策との連携の強化」という5つの大まかな検討課題を挙げ、それぞれについての検討を行なっている。

小委員会の議事録は、ほとんど全てが文化庁のホームページにxml形式もしくはpdf形式で公開されている。議事の内容は開催日時、場所、出席者、配布資料、経過概要が冒頭に記されており、その後に発言者の逐語録が議論の進行に沿って並べられている。この議事録に記載される委員の発言の中で、前後の文脈から日本語学校の非常勤講師が想定されると考えられる、「非常勤」というカテゴリーの使用について分析を行なった。

3. 分析方法

分析は成員カテゴリー化装置の概念を援用する。成員カテゴリー化装置は社会の成員である基準を用いることによってカテゴリーに分類し、適用する（カテゴリー化）。カテゴリー化はそのカテゴリーの名称の言及するだけではなく、カテゴリーに結びつく活動や権利、義務、性質などの「述部」（Hester & Eglin, 1997）によってカテゴリーが特徴づけられることによっても行われ、行為を達成する上で資源として使用される。自分や相手または話題に出

てくる人々をある特定の категорияに当てはめることによって行為の達成が可能になるのは、行為の参加者がその categoria について共有する文化的規範 (Stokoe, 2012) がその理解に用いられているからである。人々は行為の中で文化的規範を参照して推論を行うことによって、今まに行われているその行為が理解可能になるのである。本研究では議事録の中で、どのような文脈で「非常勤」が categoria 化されたか、また委員がどのように自分を categoria 化したか、そしてその categoria 化でどのような行為が可能になっているのかを記述することで、小委員会のメンバーの間で内在的に志向される文化的規範を明らかにする。

4. 分析

4. 1. 分析結果の概要

データのところで述べたように、日本語学校の非常勤講師が想定される「非常勤」という categoria の出現は全 108 回のうち 6 回であった。それぞれがどのような文脈でその発言がなされたかは、以下の表の通りである。

表 1 「非常勤」 categoria の出現する場面におけるトピック

回	日時	大きなトピック	小さなトピック
第 3 回	2007.10	地域日本語教育	日本語教師の数の不足
第 64 回	2014.12	地域日本語教育	地域日本語教育に携わる人々の属性
第 84 回	2017 年 12 月	日本語教育人材	「中堅」に該当する日本語教師の条件
第 94 回	2019 年 6 月	日本語教師の資格化	日本語教育能力検定試験合格の価値
第 98 回	2020 年 1 月	日本語教師の資格化	免許更新の際の日本語教師の講習内容
第 99 回	2020 年 2 月	日本語教師の資格化	日本語教師の数の不足

分析の結果、「非常勤」という categoria は、地域日本語教育や日本語教師の資格化に関する議論において、日本語教師の中での「非常勤」の割合の多さと待遇の悪条件を述べることで「日本語教師の数(量)の不足」を説明するために用いられていた。また「日本語教師の資質・能力」の議論の中では、本来「雇用形態」を基準として分類される categoria 名であるはずの「非常勤」が、「常勤」との対比の中で「授業経験時間の異なり」を基準に分類される categoria として使用されることによって、日本語教師が「中堅」段階

に該当するための条件についての説明が行われていた。次節では第3回の尾崎委員の発言を取り上げ、カテゴリーの使用のされ方を中心に記述し、議論の対象とする。

4. 2. 第3回委員会議事録

下記の発言は、2007年10月4日に開かれた第3回委員会での尾崎²委員によって行われたものである。第3回の検討課題は定住外国人特有の問題の明確化と地域における日本語教育実施体制の改善についてであった。尾崎委員の発言は、井田由美³委員が現在の日本語教育の状況を理解した旨を述べた後に行った「日本語教師が増えることは大事なことだと思う」という発言を受けて行われたものである。

紙幅の関係上、この発言の全てについての詳細な記述は記載できないため、ここでは尾崎委員が「日本語教育で生計を立てられるような日本語教員」が増える可能性の少なさをどのように説明しているか、次章の議論の焦点になる部分のみ成員カテゴリー化の視点から記述する。

○尾崎委員

日本語教師が増えればいいなと今、井田委員がおっしゃって思ったんですけども、少なくとも日本語教育で生計を立てられるような日本語教員が増える見通しはちょっとなさそうなんです。むしろボランティアの方が活躍なさって、非常勤という非常に不安定な身分で日本語を教えている人の方が、私のような安楽な暮らしをしている人間よりもはるかに多いというのが現実なんです。ですから、例えば、時給1,500円とか2,000円で日本語学校でプロとして教えて、宿題のチェックを一杯やって、更に生活面の指導までやっている、そういうプロの日本語教師が一杯いるわけです。多分、時給2,000円ぐらいの人が多いと思うんです。だから、さっきの堀さんのところの交通費込みで5,000円、それはボランティアじゃないでしょうとつい言いたくなってしまったのは、一方にそういう現実があって、これだけ日本語教育が必要だと言われていて、専門家ももっと必要だと言うんだけど、実は、社会的には非常に劣悪と言っていいような状況で頑張っている人がいる。そういうこともどこかでアピールしていかないと、地に足の付いたしっかりした仕事は続けられない。

もう一つは、世話好きのおばさんたちが外国人にとってはとても有り難い存在で、そういう人がもっと増えていけば、職場でも増えていけばいいんじゃないかな、というのは今のお話でそう思いましたけれども。

(2007年10月4日第3回尾崎明人委員発言)

尾崎委員は、なぜ日本語を教えることで経済的報酬を得て生活のできる日本語教員が増

² 尾崎明人名古屋外国語大学教授（当時）。

³ 当時日本テレビアナウンサーであった井田由美氏。小委員会の正式なメンバーではない。

える見込みが少ないかを、まず現状の日本語教育に携わる人々の構図を示すことによって説明を行なっている。尾崎委員は日本語教育に携わる人々をまず経済的報酬を得るか得ないかを基準として「ボランティア」と「日本語教員」とにカテゴリー化し、「日本語教員」をさらに、生計が立てられるか立てられないかを基準として、「非常勤」と「常勤」にカテゴリー化する。そしてその比率は「非常勤」が「はるかに多い」ことを示す。構図を示したのち、尾崎委員は「非常勤」というカテゴリーを立て続けに「時給 1,500 円とか 2,000 円で日本語学校でプロとして教えて、宿題のチェックを一杯やって、更に生活面の指導までやっている、そういうプロの日本語教師」「社会的には非常に劣悪と言っているような状況で頑張っている人がいる」と、不遇ながらもプロとして活躍する人々として賞賛しつつ特徴づける。そしてこの日本語教育に携わる人々のカテゴリー化と「非常勤」カテゴリーの特徴づけをもって、生計を立てられる日本語教員が増える見込みが少ないことの説明として成立させている。なぜ現在の構図を示すこと、「非常勤」カテゴリーの特徴を示すことがその説明として理解可能なのか。それは、非常勤が不安定で劣悪な労働環境でもプロとして職務を全うしていることでこの構図が成立していることが当たり前のこととして、議論のメンバーの中で共有がなされているからである。劣悪な労働環境下でもその働きぶりはそのことに左右されないことを嘆きつつ賞賛し、その構図が変わらないことを示すことは、そのことを問題視しながらも切迫した問題とは捉えていないことになる。

ここではもう一つ、尾崎委員が自らをどのようにカテゴリー化しているか、またそのことによってどのような行為がなされているかも記述しておきたい。一連の尾崎委員の発言は主に「日本語学校の非常勤講師」の非常に劣悪な待遇を嘆くことによってなされる。この嘆きはどのようなカテゴリーのもとになされているか。まず日本語教員の構成比率の現状を説明する際に、「劣悪な環境で働く非常勤>私のような安楽な暮らしをしている人間」という示し方をする。自らも構成比率の中に含まれるとすることは、尾崎自身も「日本語教員」というカテゴリーの内部に在ることを示している。また「日本語学校の非常勤講師」の劣悪な状況を「どこかでアピールをしないと」と、問題の解決のために外部への周知の必要性を主張することは、すなわち自分はその問題の内部の人間、すなわちやはり「日本語教員」としてカテゴリー化していることになる。しかし一方で尾崎委員は「日本語教員」の中でも自分は「安楽な身分」と他の「ボランティア」や「非常勤」とは異なるカテゴリーに属していることもまた示している。自らを「非常勤」と差異化しつつ、しかし大きな枠では同じ「日本語教員」の枠にカテゴリー化し、現状を嘆くことによって、自

らは問題に直面しないが、問題とされるカテゴリーに内包される当事者であることを示し、現在の構図の解消を図るべき人から自らを外している。

5. 議論とまとめ

上記の分析からは、日本語学校の非常勤講師は、その労働環境の現状が嘆かれつつも、その環境が働きぶりに左右されない人々として理解されていること、また発言者は大きなカテゴリー（「日本語教員」）のもとでは同じ成員（共成員）であると自らをカテゴリー化することによって、労働環境の問題については切迫したものではないこと、また外部に解決が委ねられる問題として扱っていることが明らかとなった。この第3回の尾崎委員の発言以外にも、日本語教師が「中堅」とされる場合の経験時間数についての議論の中で、「日本語教師」という大きなカテゴリーの共成員であると括られることにより、「非常勤」「常勤」の経験は「同じである」とされる事例などがある。そしてこの事例ではこの共成員化によって「同じである」とされるが、しかし議論の結果として示される中堅の持つべき資質・能力・態度は「常勤」であることが前提にされていることが明らかになっている。これらのことから、「日本語教員」や「日本語教師」といった大きなカバートームによる共成員化によって、実は日本語学校の非常勤講師を議論の中心から巧みに外すことが可能になっていることが示される。日本語学校の非常勤講師の問題について真に解決を図ろうとするならば、公的な議論の中で「日本語教師」という大きなカテゴリーで議論をするのではなく、「日本語学校の非常勤講師」というカテゴリー特有の問題をメイントピックとして議論の俎上に載せることが必要なのではないか。分析の結果からはそのことが示唆されたと考えられる。

文献

- Hester, S., & Eglin, P. (1997). *Culture in action: Studies in membership categorization analysis (4)*. University Press of America.
- Sacks, H. (1992). *Lectures on conversation. Volume I&II*. Edited by G. Jefferson. Oxford: Blackwell
- Stokoe, E. (2012). Moving forward with membership categorization analysis: Methods for systematic analysis. *Discourse Studies, 14*(3), 277-303.

【口頭発表】

求人情報に見る日本語教師の属性

—多様性の議論に向けた基礎調査の報告—

牛窪 隆太（東洋大学），秋田 美帆（関西学院大学），
徳田 淳子（東京中央日本語学院）

キーワード

教師の属性，求人情報，専門性，教師の多様性，日本人性

1. 問題の所在

2019年に「日本語教育推進基本法」が成立し、在住外国人に対しては、国、地方自治体、事業者が日本語教育の責務を負うことが明記された。日本語教師を国家資格化することで、今後、教育を担う人材を質量ともに確保することは、政府の課題となっており、その中で改めて教師の専門性が注目されるようになってきている（舘岡，2020）。一方、国内の日本語教師は、その過半数が50代以上のボランティアで賄われており、若手の新規参入が減少していることも指摘されている（平畑，2019）。今後、外国人の受け入れを進めるのであれば、日本語教師の専門性を確立し、職業として成立させるための策を打ち立てることが必須である。

文化庁の国語分科会（2019）は、今後の日本語教育を担う教師に求められる資質・能力を示し、「態度」として「文化的多様性・社会性に対する態度」を挙げている。このときの多様性とは、学習者や社会的状況を指すものであるが、実際には教師についても考えられるべきものである。日本語教育では1980年代後半に「学習者の多様化」が指摘され、その対応が議論された。一方、教師の多様性については、さほど議論が進んでおらず、近年になってようやく、世界の日本語教師全体の7割を占める非母語話者教師に関する研究が体系化されるようになってきた（雍，2021）。今後、国内の日本語教育の推進を考えるのであれば、教師の多様性をどのように確保するかという問題は積極的に議論されるべきものだろう。では、現状において多様性への配慮はどのように見られるのだろうか。

以上のことから、本発表では日本語教師の求人サイトに示された教師属性について調査した結果を報告する。その上で教師の多様性と専門性の確立に向けた提言を行う。

2. 求人情報調査

2. 1. 調査対象の選定と方法

求人情報のデータは、共同研究者で以下の手順で収集した。1) インターネット上にある日本語教師の求人情報サイトについて、①業界内での認知度、②情報へのアクセス利便性の観点から検討し、対象候補を絞った。2) その上で、過去の求人情報が閲覧可能か否かを検討し、対象とする求人サイト一つを選定した。選定された求人サイトは無料で情報掲載を行なっているサイトである。筆者らも過去に利用経験があり、養成講座などで紹介したこともあることから、特に養成段階にある実習生が就職活動の際に多く利用すると判断できるものである。掲載されている2004年から2020年までの求人情報を確認し、最も掲載件数が多かった2019年を調査対象とした。3) スプレッドシートを用いて、2019年1月から12月までに同サイトに掲載されたすべての求人について、以下の情報を収集した。a. 教育機関名、b. 教育機関の種別（公的機関、大学、民間日本語学校、地域日本語教室）、c. 職種（常勤、非常勤、その他）、d. 勤務国、e. 場所、f. 勤務条件、g. 待遇、h. 応募資格、i. 属性（主に、日本国籍保持者、母語話者などの記載有無）。aの「公的機関」には、日本政府が派遣する教師を募集しているものや、海外の中等教育機関が直接募集を実施しているもの、また国内の財団法人や学校法人が募集しているものを含めた。また、求人の中には一つの求人で常勤教師と非常勤教師を同時に募集するものもあったが、その場合の求人数は1とし、「常勤教師」の求人としてカウントした。さらに、同じ教育機関が短期間に複数回、繰り返し掲載している場合は、それぞれ別の求人としてカウントした。本発表で取り上げる「i. 属性」は、情報収集を進めるうちに検討事項として出現したものであった。教師としての応募資格とは、別のものとすべきと考えたことから別項を立てて集計を行った。

2. 2. 結果1 全体傾向について

対象サイトにおいて2019年に掲載された求人は1,541件であった。このうち、学校の事務職員の求人を除いたデータ1,485件を検討対象とした。教育機関別の割合を表1に示す。最も多いものは、国内の民間日本語学校の求人であり、海外のものと合わせると民間日本語学校の求人が全体の約93%を占めていることがわかった。

表1 教育機関別の求人割合

公的機関		国立大学		私立大学		民間日本語学校		地域教室
2.9		1.2		3.1		92.7		0.1
国内	海外	国内	海外	国内	海外	国内	海外	国内
1.3	1.6	0.3	0.9	0.3	2.8	67.4	25.3	0.1

一方で、国内の国立大学、私立大学は0.3パーセントといずれも低かった。これは国内大学の求人が多く特定の情報サイトで公開され、一般の求人サイトには掲載されないためであると考えられる。一方で、公的機関は2.9%、海外の私立大学は2.8%であり、一定の掲載数が確認された。では勤務形態はどうか。求人における勤務形態をまとめたものが表2である。表を見ると、国内の求人が海外の2倍以上あることがわかる。また、求人にお

表2 勤務形態の割合

国内		海外	
69.1		30.9	
常勤	非常勤	常勤	非常勤
34.1	33.8	29.0	2.6

ける勤務形態の割合は、国内常勤が最も多く、34.1%であった。国内を比較すると非常勤(33.8%)より常勤(34.1%)が多くなっている。ただし、同時掲載されているものをすべて常勤と

してカウントしたことを考えれば、この結果から常勤教師の求人が多いと判断することはできない。海外の非常勤教師の求人の多くは、新規に就労ビザを取得する必要のない海外在留者に向けられたものであり、全体に占める割合も2.6%程度であった。

2. 3. 結果2 応募資格について

求人情報においては、国内のみならず海外の教育機関においても、「法務省告示機関の基準」に記された3つの資格条件が応募条件として示されていた。加えて、それぞれの教育機関の特性に合わせて、「基本的なPCスキルがある方」「2年以上の社会人経験のある方」「日常会話程度の英語力」のような条件が付記されている。一方、応募条件には「日本国籍保持者」「日本語母語話者」などの記述も見られた。このことから「教師の属性」として、「国籍保持者」「母語話者」「母語話者同程度」の軸を立てた。さらに、求人には、応募条件以外の情報も示されていた。例えば、ある求人では、待遇欄に「日本人国民年金補助」とあった。同様に、備考欄に「日本人教師の担当科目は会話授業です」、「日本人教師は直接法を使いますので、特別な英語力は必要ありません」、「日本人会費用負担」など、条件には明記されていないにもかかわらず、明らかに「日本人」を対象としている求人が一定数見られた。このことから、上記3項目とは別に「その他」の軸を立て、応募者として漠然と「日本人」が想定されていると判断できるものをここに含めた。集計結果

を以下の表3に示す。

表3 応募資格における教師の属性

2019年	求人数	日本国籍保持者				母語話者				母語話者同等				その他			
		国内	海外	合計	%	国内	海外	合計	%	国内	海外	合計	%	国内	海外	合計	%
1月	124	0	5	5	4.0	3	5	8	6.5	0	1	1	0.8	0	7	7	5.6
2月	140	0	1	1	0.7	2	2	4	2.9	0	1	1	0.7	0	9	9	6.4
3月	115	0	5	5	4.3	3	6	9	7.8	0	0	0	0.0	0	13	13	11.3
4月	123	0	6	6	4.9	1	3	4	3.3	0	1	1	0.8	0	12	12	9.8
5月	110	0	3	3	2.7	3	4	7	6.4	0	1	1	0.9	0	14	14	12.7
6月	124	0	14	14	11.3	4	4	8	6.5	0	1	1	0.8	0	13	13	10.5
7月	146	0	3	3	2.1	2	4	6	4.1	0	0	0	0.0	0	1	1	0.7
8月	187	0	1	1	0.5	6	3	9	4.8	0	3	3	1.6	0	2	2	1.1
9月	104	0	4	4	3.8	3	4	7	6.7	0	1	1	1.0	0	2	2	1.9
10月	111	0	1	1	0.9	2	0	2	1.8	0	1	1	0.9	0	3	3	2.7
11月	101	0	3	3	3.0	0	2	2	2.0	0	0	0	0.0	0	3	3	3.0
12月	99	0	2	2	2.0	1	3	4	4.0	0	2	2	2.0	0	8	8	8.1
合計	1484	0	48	48	3.2	30	40	70	4.7	0	12	12	0.8	0	87	87	5.9

集計の結果わかったことは、以下4点である。1) 応募条件として「日本国籍保持者」を指定するものはすべて海外の求人であり、求人全体の3.2%であった。2) 「日本語母語話者」を指定する求人は全体の4.7%であり、国内・海外で同程度見られた。3) 「日本人」が想定されている「その他」は全体の5.9%を占め、海外の求人に見られた。4) 「母語話者と同等の言語能力」を条件としている求人は全体の0.8%しかなかった。

3. 考察

「日本国籍保持者」については、公的機関のプログラムで派遣されるもの、また、海外の国立大学などの求人に多く見られる。これはプログラムが公的資金を投じて行われていることや、海外で専門家として就労ビザを取得する必要があることに由来するものであり、そのことが明記されている場合もあった。その意味では「国籍保持者」とは、教師の属性というよりは、プログラム条件に付加された特性であると考えられる。「母語話者」については、国内外の教育機関で同程度見られた。「母語話者」以外にも、「日本語を母国語とする方」「日本語を第一言語とする方」「日本語ネイティブで熱意と責任感のある方」など、多様な表現が用いられている。これらの求人においては、教師の要件として「母語話者」であることが、人事担当者によって、意識的に選択されていると判断できる。その背景には、海外の民間教育機関などで「ネイティブ講師」を売りにしたいという経営戦略上の思惑を想定することもでき、民間日本語学校が営利を追求する団体であることを考えれば、それを一概に批判することはできない。

一方で、「その他」に分類された求人が5.9%見られた。この結果は、関係者の間に「日本語教師＝日本人」であるという無意識の前提があることを示すものである。例えば、あ

る求人においては待遇欄に「一年間勤務終了後の一時帰国航空券」として「現地から日本までの往復航空券」が支給されると書かれていた。この求人において応募者は日本に在住する「日本人」であり、それ以外の地域に住む教師が応募する可能性は想定されていない。この点、「母語話者と同等の言語能力」には、教師が「日本人」以外であることへの配慮が見られると言っている。しかし、ここに含まれる教育機関は全体のわずか0.8%に過ぎず、すべて海外の特定地域（香港とシンガポール）のものであった。

以上の結果は、日本語教師の専門性を確立するうえでの課題を示しているように思われる。それは、日本語教育の内部においてさえ、「日本人」であることが無意識のうちに教師の要件に据えられ、それ以外の教師の存在が想定されていないことである。

4. 結論

英語教育では、TESOL (2006) において、教師採用における非母語話者教師への差別に対する反対表明がなされている。日本語教育においても、非母語話者（ノンネイティブ）概念が、実体を持たないものであるにもかかわらず、母語話者（ネイティブ）を逸脱したものとしての属性が与えられ、二項対立軸に置かれていることが指摘されている（大平, 2001）。また、非母語話者教師の「言語以外」の資質を肯定的に評価することでは、この対立軸は温存されたままであり、問題の解消にはつながらないことも指摘されている（田中, 2013）。しかしそれは、二つの概念の境界を存在しないものとして扱えばそれで済むというものでもないだろう。調査結果に見られたように、関係者の意識のうちに確かに境界は存在し、それにより排除が起きているからである。

「母語話者教師」に対置される「非母語話者教師」の存在は、多様性をもたらすだけでなく、「日本語教師＝日本人」という観念に亀裂を入れる。そして、「日本人であること」という生得的な属性を、専門家としての教師の要件から取り去る存在である。そうであるならば、日本語教師の専門性とは、究極的には「非母語話者教師」の専門性のうえに捉えられるべきものであるともいえるのではないか。「日本人であること」が条件から消え去ったときに初めて、教師の専門性そのものが検討可能になるからである。嶋津 (2016) は、非母語話者教師の専門性を論じ、実習生が自身の不足として認識する「ネイティブの発音」について、母語話者教師が教えたところでネイティブのように発音できるようになるわけではないとし、アクセントやイントネーションの違いを教師のアイデンティティ表出と捉えるべきであると主張している。嶋津の議論においてこのことは、日本

語教育の国際化やグローバル化の問題として論じられているが、日本語教師の専門性を考える際にも必要な議論であると思われる。「日本人であること」が教師の要件に重ねられることが容認される状況において、専門性を認めることはできないのではないか。

5. おわりに

今回の調査結果については、対象が国内の求人サイトであるため、主に「日本人」向けの求人が掲載されていたことも想定される。このことから、今後さらに調査対象を拡大し、教師属性の詳細を検討したい。また、教育機関における採用担当者への聞き取り調査を実施することで、採用時に求められる日本語教師の属性について、採用側の観点からも明らかにする必要がある。合わせて今後の課題としたい。

文献

- 大平未央子 (2001). ネイティブスピーカー再考, 山下仁・野呂香代子 (編) 『「正しさ」への問いー批判的社会言語学の試みー』 (pp.85-110) 三元社.
- 嶋津百代 (2016). 日本語「ノンネイティブ」教師の専門性とアイデンティティに関する一考察 『関西大学外国語学部紀要』 14, 33-46.
- 舘岡洋子 (編) (2021). 『日本語教師の専門性を考える』 ココ出版
- 田中里奈 (2013). 日本語教育における「ネイティブ」 / 「ノンネイティブ」概念 『言語文化教育研究』 第 11 巻, 95-111.
- 平畑奈美 (2019). 『移動する女性たち 海外の日本語教育と国際ボランティアの周辺』 春風社
- 文化庁文化審議会国語分科会 (2019). 『日本語教育人材の養成・研修のあり方について (報告) 改訂版』 https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/kokugo/kokugo_70/pdf/r1414272_04.pdf (2022年1月23日閲覧)
- 雍婧 (2021). ノンネイティブ日本語教師認知研究の動向分析ーオンライン学術文献データベースを用いてー 『日本語教育』 178号, 170-184.
- TESOL. 2006. "Position Statement Against Discrimination of Nonnative Speakers of English in the Field of TESOL." Alexandria, VA: TESOL International Association.

謝辞. 本研究は JSPS 科研費 JP 21K00639 の助成を受けたものです。

【口頭発表】

コーダの手話継承

安東 明珠花 (東京大学),

中井 好男 (大阪大学),

中島 武史 (大阪府立だいせん聴覚高等支援学校/関西学院大学),

中津 真美 (東京大学)

キーワード

コーダ, 言語継承, 手話, 親子間コミュニケーション, 聴覚障害

1. はじめに

コーダ (Coda: Hearing Children of Deaf Adult/s) とは聞こえない親を持つ聞こえる子どものことを指す。コーダは手話と音声言語のバイリンガル, ろう文化と聴文化のバイカルチュラルと言われているが, 全てのコーダがそれに当てはまるわけではない。コーダには「両親ともにろう者」や「手話が堪能である」というイメージがあるが (中島, 2019), コーダ団体の「CODA International」の定義によると「どちらかの親に聴覚障害がある聞こえる子どももコーダ」であり, 全てのコーダが手話に堪能ではない。本発表では, 成人コーダ4名へのインタビュー調査からコーダの手話継承の現状について述べた後, コーダが手話を継承することの意味についてコーダ当事者の発表者4名とともに参加者と議論を行いたい。

1. 2. コーダの言語使用と手話継承

コーダの言語使用の状況にはコーダの家族構成や, 「手話」や「聴覚障害」に対する社会的通念, ろう教育の歴史などが影響している。現状, 日本のコーダの言語使用を大局的に見れば, 手話のみでろう親と意思疎通するコーダは少数であり, 口話, 身振り, 声, 空書, 筆談などを交えた家庭内コミュニケーションが大半を占める。また, コーダ研究の方法論的展開としては, コーダの言語使用をアンケートやインタビューを用いて調査する形態以外に, 手話継承の機会に恵まれなかった成人コーダが他者との語りから, 自身の言語継承について内省する当事者研究も見られるようになっている (中井, 2021)。

親がどれだけ手話に価値を置いているかがコーダの手話習得に影響すると言われており、手話習得に影響し得る要素として、①子どもが手話に触れる時間、②誰が子どもに手話で話しかけるか、③子どもが違う手話を表していても修正できるか、の3つがあると考えられている¹。中井（2021）の当事者研究によると、コーダである中井は、両親から継承するろう文化と音声日本語に基づく生活圏の文化との往来の中で、コーダとしての第三の文化を有していることを指摘している。また、この第三の文化を受容するためには、第三の文化を支える両親の言語である手話継承が重要な役割を担うのではないかと考察している。

2. インタビュー調査概要

2020年9月から10月の間に成人コーダ8名にインタビュー調査を実施した（インタビュー実施者：安東）。インタビュー調査は、1名を除き全てオンラインで行った。各インタビューは1時間程度行われ、協力者の同意のもと録音された。インタビューの録音データを文字化し、筆頭者である安東が分析を行い、その分析結果を発表者全員で議論し、考察した。本発表では、成人コーダ8名のインタビューの中からタカシ、アイ、サキ、マリの4名のインタビューデータを用い、コーダの手話継承について分析・考察する。インタビュー調査協力者4名の情報については表1に記載する（全て匿名である）。なお、本発表におけるインタビュー記載内容はインタビュー協力者の許可を得て、掲載・発表している。また、本インタビュー調査は「東京大学大学院総合文化研究科・教養学部ヒトを対象とした実験研究に関する倫理審査委員会」から承認を得た。

表1 インタビュー調査協力者一覧

匿名	年代	家族構成
タカシ	20代	父（ろう）、母（中途失聴）、姉（コーダ）
アイ	20代	父（ろう）、母（中途失聴）、兄（コーダ）
マリ	30代	父（ろう）、母（ろう）、妹（コーダ）
サキ	40代	父（ろう）、母（ろう）、兄（コーダ）

¹ 2019年7月21日に、WP コーダ育児支援主催の講演会「コーダの世界からみえてくるもの」での講演内容によるものである。

2. 1. インタビュー調査協力者の言語使用や親子間コミュニケーションの方法

年代と家族構成は上記の表1に記したが、インタビュー調査協力者の言語使用や親子間コミュニケーションの方法については下記の通りである。

タカシ：手話をあまり使わない時期もあったが、親子間のコミュニケーション方法は主に手話である。幼少期からろう者が多くいる教会に家族で通っており、ろう者やコーダと過ごす時間は長かった。就職後、職場でろうや難聴の友人と出会い、そのうちの一人からの「コーダなのになんで手話ができないの」という言葉がきっかけで「手話で伝えられるようになりたい」と思うようになり、手話を学ぶようになった。幼少期からろう者が多くいる教会に通うなど、「もともとろう者の世界の中にいたため、手話の読み取りの方はできていた」とインタビュー中に話した。

アイ：親子間のコミュニケーション方法は主に口話である。母は中途失聴のため、アイとコミュニケーションを取るときは母が声を使うことが多い。ホームサインや手話単語も使いながら会話をする。日常会話にはあまり困ったことはないが、深い話はなかなかできない。ろう者の父より、中途失聴者の母の方がコミュニケーションを取りやすいと感じている。

マリ：両親とは主に口話で空書や筆談も交えながら必要最低限のコミュニケーションをとっていた。両親は手話話者だが、マリが小学生の頃に「手話を学びたい」と伝えると「手話より勉強しなさい」と言われ、手話学習を断念した。手話で自分の気持ちをうまく伝えられず、両親に自分の感情を伝えることを諦めている。

サキ：親子間のコミュニケーションは手話である。大学生の頃手話通訳士の資格を取り、それ以来手話通訳と関わる仕事をしている。手話講師をしたときに「学習者の分からないことが分からなかった」と話した。また、手話使用が家庭内に限られていたことから、両親と深い話ができなかったこと、通訳業務をして両親以外のろう者の手話と触れる機会が増え、「自分に対しての親の手話がろう者よりになった」とも話した。

3. インタビュー調査結果

インタビュー調査の発言データなどの詳細は、発表当日に提示し、解説する。

3. 1. コーダの手話継承

本発表に登場する成人コーダ4名のうち、手話を継承していたと考えられるのはサキとタカシの2名だった。しかし、タカシに関しては幼少期からろうコミュニティに慣れ親しみ、「読み取りはできる」と述べていたことから、就職後に手話を学び始めるまでは受動バイリンガルの状態であったと考える。サキとタカシの例を見ると、手話の運用ができてはじめて「手話の継承がされた」と定義づけるのか、または手話の運用能力が高くないでも手話が理解できれば「手話の継承がされた」ということができるのかは言語継承の観点でさらなる議論が必要となるだろう。

3. 2. 手話継承とオーディズム

アイとマリのように、手話を第一言語として使うろうの親から手話継承がなされていない場合、コーダは「親子間コミュニケーションの不全感」を感じる。アイの「手話簡単なのしかできなくて。お父さんとはあまり深い話ができないんですよ」という発言や、マリが「自分がもうちょっと手話使えてればもっとうまくそういうこと（自分の気持ち）を表現できたのかなとも思うんですけど」という発言にもあるように、コーダと聞こえない親との間で手話でのコミュニケーションが成り立たない場合、親子間で深い会話ができなかったり、コーダは自分の気持ちを伝えられなかったりという現状がある。これは親子間の会話の成立度が低い場合、コーダは「親子間コミュニケーションの不全感」を感じる傾向にあるという先行研究とも合致する（中津, 2020）。また、マリのように自分で「手話を学びたい」と親に伝えるが「手話よりも勉強しなさい」と言われたことは、マリの親が手話に価値を見出しておらず、マリの手話習得に影響したと見ることができる。さらに、マリの親が手話に価値を置いていないのは、音声言語優位な日本社会の影響も受けられていると考えられる（中井, 丸田, 2019）。つまり、音声言語優位な社会がマリの親の手話に対する価値の低さに繋がり、それがマリの手話の習得を阻害し、マリの親子間コミュニケーションの不全感やコーダの手話継承の機会の剥奪という結果となったと考えることができる。コーダの親子間コミュニケーションは単に親子間の問題だけではなく、日本社会においての手話の（言語的）価値やオーディズムにも要因があるだろう。

3. 3. 手話継承と手話の言語資源

一方、ろうの親から手話を継承していても、サキのように「家庭内の手話の広がり」を感じるコーダもいる。この点は手話による言語資源が日本語に比べて圧倒的に不足していることも要因だと考えられる。テレビを例にすれば、日本語のケースではどのチャンネルに合わせても音声日本語が絶え間なく提供され、未習の語彙や言い回しに大量に接するが、手話（通訳）はごく限られた番組でしか見ることができない。そのため、コーダは「生活言語」を超えた質の手話を見る機会が制限され、この問題は家庭内の努力のみでは超えることができないと言える。したがって、手話継承の質にも着目する必要がある、一見して手話を使用しているように見えるコーダであっても、手話学習の場は提供されるべきであろう。

3. 4. コーダの手話学習の場

コーダの手話学習の場は、主に地域の手話サークルや手話通訳養成講座などに限られ、聞こえる手話学習者と同じ環境となる。また、3. 2. で述べたマリの例のように、親が手話学習の機会を与えなかったという例もある。中にはタカシのようにろうコミュニティに幼少期からいたが、手話を改めて学習したのは就職後だったという例もある。また、手話使用の場に関しては、コーダの多くは家庭内の使用に限定されている。ろうコミュニティにいたコーダでも、思春期あたりから親と疎遠になると同時にろうコミュニティとも疎遠になるということも考えられる。その場合、コーダの親以外との手話使用は幼少期または児童期あたりで止まってしまい、その間に学校で音声日本語を吸収し、音声言語が優勢になり、手話能力が追いつかなくなる状況が予測できる。手話より音声言語が優勢なコーダが多い（中島，2019）という背景には様々な要因があると考えられるが、手話使用の場が限られていることや児童期以降の手話学習の場がコーダにないことがコーダの手話継承の機会を剥奪し、音声言語が優勢になることの一つの要因と考えられるだろう。

4. おわりに

上記の分析を踏まえ、本発表では、以下のようにコーダが手話を継承する意義について指摘する。

- ① 危機言語と言われている手話（高嶋，2020）の消滅を防ぐ
- ② 親子間コミュニケーションの不全感（中津，2020）を解消する

③ ろう者家族にも母語（手話）を用いたコミュニケーションの権利を担保する

音声言語とはモードの異なる手話の言語的性質や口話教育などの影響を受け、手話はろう者同士（親子や他者）の間でしか維持されないという現状がある。しかし、ろう者のもとに生まれるコーダが親の言語である手話を継承することは、手話の保存や維持、再生産だけでなく、ろう者家族内の良好な関係確立にも寄与すると考えられる。

文献

CODA International (2022年1月). <https://coda-international.org/about/>

高嶋由布子 (2020). 危機言語としての日本手話『国立国語研究所論集』18, 121-148.

<http://doi.org/10.15084/00002544>

中井好男, 丸田健太郎 (2019). 音声日本語社会が生み出すダブルバインドに関する試論 — 見えないマイノリティによるコラボティブ・オートエスノグラフィーを通して 『日本語教育学会秋季大会口頭発表予稿集』 (pp. 154-159).

<http://www.nkg.or.jp/wp/wp-content/uploads/2019/12/2019-autumn.pdf>

中井好男 (2021). 私はコーダとして手話を継承すべきだったのか—中国出身のコーダとの対話的自己エスのグラフィー— 『言語文化教育研究』19, 52-73.

http://alce.jp/journal/dat/19_52.pdf

中島武史 (2019). コーダイメージと言語意識—移民の子供との類似・相違 『社会言語学』19, 85-99. <https://ci.nii.ac.jp/naid/40022083005/>

中津真美, 廣田栄子 (2020). 「聴覚障害の親を持つ健聴児 CODA (Children of Deaf Adults: CODA) の通訳役割の実態と関連する要因の検討」 『Audiology Japan』, 63, 69-77.

<https://ci.nii.ac.jp/naid/130007808270>

【口頭発表】

推理作家・西村京太郎が描いた、
ろう者とろう者を取り巻く状況の表象
—『四つの終止符』（1964年）と
『十津川警部、沈黙の壁に挑む』（1994年）との比較—

岡田 祥平（新潟大学）

キーワード

フィクション作品, 手話, 表象, 時代差

1. はじめに

現代日本のフィクション作品には、ろう者や「聴覚障害者」を登場人物にしたものも少なくない。近年では、「耳の聞こえる少年」と「耳の聞こえない転校生」（<https://kc.kodansha.co.jp/title?code=1000006490>）との関わりを軸とした大今良時の漫画『聲の形』が話題を呼んだ¹。また、CODA（Children of Deaf Adults）の手話通訳士を主人公とし、これまで4作品が出版されている丸山正樹の推理小説・〈デフ・ヴォイス〉シリーズも、新作が発表されるたびに、各種媒体での書評で取り上げられたり著者のインタビューが掲載されたりするなど、注目を集めている²。

さて、このようなろう者を取り上げたフィクション作品では、ろう者やろう者を取り巻く状況のどの側面を切り取り、どのように描かれているのだろうか。フィクション作品は社会に対し大きな影響力を持ち、ろう者を取り上げたフィクション作品がときにはろう者

¹ 漫画『聲の形』は宝島社の「このマンガがすごい！2015」の「オトコ編」で第1位を、獲得、また、作者の大友はこの作品で第19回手塚治虫文化賞新生賞を受賞している。さらに、この作品は2016年にはアニメ映画となり、こちらも第40回日本アカデミー賞優秀アニメーション作品賞や第26回日本映画批評家大賞アニメーション部門作品賞などを受賞している。

² 最近のものとしては、「コロナ禍」のろう者を描いた最新作となる『わたしのいないテーブルで』（2021年8月、東京創元社）について語った著者のインタビュー（2021年10月21日に配信された「介護ポストセブン」に掲載）などは、示唆に富む。

に対する社会のまなざしや表象に変化をもたらすきっかけとなることもある³ことを踏まえると、日本社会がろう者をどのようにとらえてきたかを考える際に、フィクション作品に描かれたろう者やろう者を取り巻く状況の表象を整理することも重要であると考えられる。

そのような問題意識のもと、本発表では、推理作家・西村京太郎が執筆した、ろう者が重要な登場人物となる二つの作品に注目した。

「十津川警部」シリーズで「史上空前のトラベルミステリーブームを作り出し」（郷原，2000，p.236），今なお，精力的な執筆活動を行っている推理作家・西村京太郎（1930-）は，1964年に「東京下町を舞台に聾者の悲劇を描いた処女長編『四つの終止符』を文藝春秋社から刊行して注目される」（郷原，2000，p.236）。そして、『四つの終止符』から30年が経過した1994年に，再び，ろう者を重要な登場人物とした『十津川警部，沈黙の壁に挑む』を光文社から公刊している。つまり、『四つの終止符』と『十津川警部，沈黙の壁に挑む』は，同じ作者が30年という長い時間を経たうえでろう者やろう者を取り巻く状況を描いたフィクション作品（推理小説）という点で，（おそらくは）他に類を見ない特徴を持つ作品群なわけである。そのような性格に鑑みると，この両作品を読み比べることで，その時代を生きた西村（や日本社会）に生じた，ろう者やろう者を取り巻く状況の「見方」の変化を読み取れる可能性があるのではないかと考えた⁴。

そこで，本発表では，現代日本語の動態に関心を抱く発表者の関心，観点から，この二つの作品の背景などを紹介したうえで，両作品におけるろう者とろう者を取り巻く状況の描写のされ方の相違を素描し，さらに，その相違が意味することについて小考を加える。なお，発表者の関心は，既に述べた通り，フィクション作品において，ろう者やろう者をめぐる状況の描かれ方にある。それゆえ，ろう者やろう者をめぐる状況の現実を整理することは本発表の目的ではないことを，あらかじめ申し添えておく。

³ たとえば，木村（2018）は「1995年に続けて放送されたテレビドラマ「星の金貨」（日テレ），「愛していると言ってくれ」（TBS）のおかげで，手話ブームが起き，手話に対する見方が変化した」と指摘している。

⁴ 実際，この二つの作品について，松島（2009，pp.384-385）には以下のような指摘がある。
『四つの終止符』は，ろうあ者の仲間の姿があまり見えず，主人公のろうあ青年が拘置所で自殺してしまうことにより，暗澹とした思いにさせられます。しかし、『海の沈黙』（引用者註：『十津川警部，沈黙の壁に挑む』のこと）は，当事者であるろうあ者やろうあ運動の側面から取材され，ろうあ者および周囲の人が登場します。

2. 『四つの終止符』について

『四つの終止符』は、母親を殺害した容疑者として逮捕された「ツンボ」⁵の青年を救うべく、彼に関心を寄せた女性が彼を救うべく奔走するが青年は自死してしまい、事件は混乱を深める……というストーリーである。

『四つの終止符』には、①ポケット文春版（文藝春秋新社・1964年）、②春陽文庫版（春陽堂書店・1970年）、③サンポウ・ノベルズ版（産報・1973年）、④講談社文庫版（講談社・1981年）、⑤西村京太郎長編推理選集版（講談社・1987年）が存在している。また、1965年と1990年には映画化、1982年と2001年にはテレビドラマ化もされた。特に1990年の映画は反響が大きかったようで、映画雑誌でページを割いて紹介されたり（森，1991；森ほか，1991）、映画雑誌（『シネ・フロント』164）にシナリオが全文掲載されたり、さらにはこの映画をきっかけとして広がった活動をまとめた書籍（木部，1995）が刊行されたりしている。また、1990年代には、当事者の立場を踏まえた、この小説に対する評価も出るようになった（山田，1990；河合，1996）。

さて、西村は、この作品の「あとがき」で、以下のように述べている。

聾啞教育の現状は、いまだに貧困といわなければならない、一般の認識も低い（中略）「ろう者」は、耳は聞こえないが、発声機能は損なわれていないのである。ただ、聞こえないから、発音できないだけである。熱心な先生たちは、彼等に、聞こえない言葉を発声させるための懸命な努力をしている。もちろん、その発音はおかしい。当然なのだ。が、世間は笑う。自分の声が聞こえない悲しさがわからないからだ。そうしたことへの怒りを、自分の育った下町を舞台にして描いたのが、この作品である。少しでも彼等のためになれば、幸いである。

そのような思いでこの作品を執筆した西村は、都立江東ろう学校の関係者への取材を行い、作中にも「城東聾学校」の様子が描かれている。また、この小説の参考資料として、文部省編『盲聾教育八十年史』（1958年）、文部省大学学術局職員養成課編『ろう心理』（1952年）、櫃田祐也編『音のない世界』（1954年・牧書店）、ピエール・オレロン（住宏

⁵ 現在では侮蔑的、差別的な用語であり、使用すべきではないと発表者も認識している。しかし、4. で提示した表1で示した通り、本文中で使用されている表現であるため、ここではあえてこの語を使用している。なお、「つんぼ」は、1970年代までは多くの国語辞典において「ろう者」の語釈に採用されており（岡田ほか，2018）、『四つの終止符』が発表された当時と現在とは、当該表現に対する日本社会の評価は異なっていた可能性がある。

平訳)『聾啞の生活』(1955年・白水社)が挙げられている。

なお、この作品が発表された直後の1965年に、ろう者の青年が加害者となる傷害致死事件(「蛇の目寿司事件」)が起きている。この点を踏まえ、佐橋(1981, p.295)は『四つの終止符』は「現実の事件を先取りしており、作家西村京太郎の、社会感覚の鋭敏さに、驚嘆するのである」と述べている。

3. 『十津川警部, 沈黙の壁に挑む』について

『十津川警部, 沈黙の壁に挑む』(以下、『沈黙の壁』と表記)は、殺人事件の容疑者として逮捕された「ろうあ者」の高齢女性が、手話通訳士を介しての尋問にも「ろうあ者」の弁護士からの質問に対しても沈黙を守り、その事件の真相がわからないまま、別の殺人事件が起きる……というストーリーである。

『沈黙の壁』は、①『季刊 MIMI』(全日本ろうあ連盟)1990年6月号から1992年9月号に『海の沈黙—この声なき叫び—』というタイトルで10回にわたって連載されたのち、連載を書籍化する際に改題され②カッパ・ノベルズ版(光文社・1994年)、③光文社文庫版(光文社・1970年)、④文春文庫版(文藝春秋社・2009年)として出版された。また、2001年にはテレビドラマ化もされた(タイトルは「海の沈黙」)。

『沈黙の壁』の執筆にあたり、西村がどのような資料を参照したり、どのような人に取材したりしたか、詳細は不明である⁶。ただ、『季刊 MIMI』での連載が始まる1年ほど前、西村は全日本聾啞連盟の当時の理事長である高田英一と対談を行い、その様子が「日本聴力新聞」(全日本聾啞連盟)の1989年1月1日号に「新春対談」として掲載されている。その中で、西村は、『四つの終止符』の続編を「書きます。それは。もうちょっと強い思想で書かなけりゃと思っているんですけどね」と述べている。そして、その西村の言葉を受け、「今度は、われわれに直接取材していただきと思うわけですが」と述べた高田に対し、西村は、ろう学校の教員は「ろうあ者ではないんですから、わかんないですよ、完全にはね。」と答えている。なお、②カッパ・ノベルズ版には、「この作品を書く

⁶ 『沈黙の壁』が全日本ろうあ連盟の機関誌『季刊 MIMI』に連載されたという点を踏まえると、全日本ろうあ連盟の協力を受けたことも想像できる。だが、松島(2009; p.382)には『季刊 MIMI』の「スタッフに対しては、特に取材や質問などはありませんでしたので、具体的にはどのように取材されたのかわかりません」という記述がある

に当たって、ろうあ者の弁護士さんに会った。口話も、手話も出来る人である。この人から、いろいろな話を聞いた（後略）」という「筆者のことば」が掲載されている。

4. 『四つの終止符』と『沈黙の壁』におけるろう者とろう者を取り巻く状況の描かれ方の相違

両作品におけるろう者やろう者を取り巻く状況の描かれ方の相違について、現代日本語の多様性や動態に関心のある発表者が重要だと判断したポイントを表にまとめた結果が、以下の表1である。なお、紙幅の都合上、ここでは作品の本文を引用して紹介することができないが、発表では、作品中の描写の具体例を紹介する。

表1 両作品におけるろう者とろう者を取り巻く状況の描かれ方の相違点

	『四つの終止符』	『十津川警部、沈黙の壁に挑む』
①事件の容疑者となるろう者の境遇	・19歳の男性。無実を訴えつつも、その訴えが届かず、自死。	・65歳の女性。ある理由があり沈黙を保つ。自死を図るが、何とか一命はとりとめる。
②容疑者を支える人たち	・事故で「耳の聞こえない弟」を喪った女性 ・その女性の同僚（女性） ・事件に関心を持った新聞記者（男性）	・CODAの手話通訳士（女性） ・ろう者の弁護士（男性） （・十津川警部）
③ろう者とのコミュニケーション手段	・口話 ・筆談	・手話 ・口話 ・筆談
④ろう者を表現する語	・基本的に「ソソボ」	・基本的には「ろうあ者」
⑤その他	・ろう児に対する教育の実態の紹介に紙幅を費やす	・ろう者やCODAを取り巻く状況に関する描写が多い ・ろう者の言語生活に関する記述も少なくない

表1からは、おおよそ、次のようなことが読み取れよう。まず、『四つの終止符』で描かれる社会には、手話が存在しない。それゆえ、ろう者は音声／書記日本語の使用を強いられるが、それらをうまく使えないがゆえに周囲の人々との意思疎通ができず、理解者がいない存在として描かれる。そして、そのような状況を脱するために、ろう者（ろう児）に対する音声／書記日本語の教育の重要性が強調される。一方、『沈黙の壁』に登場するろう者は、手話や筆談を使用する。また、CODAの手話通訳士やろう者の弁護士も登場する。さらに、『沈黙の壁』にはろう者の言語生活に関する描写も認められる。

このように、『四つの終止符』と『沈黙の壁』では、ろう者やろう者を取り巻く状況の描かれ方、表象に、確実な変化が認められる。無論、現在の視点からは（特に当事者にとっては）、表層的な（当事者不在の）描かれ方をされていると思われるかもしれない。今回取り上げた2作品は、ろう者を大衆文学の「題材」として消費しているという批判もあろう。ただ、それでも、それぞれの時代におけるろう者を描こうと作品を生み出そうと

した西村の視点と姿勢は、より多くの視点から検証、検討、評価されるべきではないか。

文献

大原秋年 (1990). 四つの終止符『シネ・フロント』164, 23-39.

大原秋年, 堀江英雄 (1990). どうせ客がないのであればろうあ者でも招待しようと考えたことの傲慢 『四つの終止符』と劇団 GMG の舞台を語る『シネ・フロント』164, 16-22.

岡田祥平, 入山満恵子, 中井好男 (2018). 国語辞典の意味記述と社会状況の変化—「聾者」とその関連語の場合—『社会言語科学会 第42回大会発表論文集』(pp.145-148). <http://conference.wdc-jp.com/jass/42/index.html>

河合洋祐 (1996). 文学に見る障害者像⑧ 西村京太郎著『四つの終止符』『ノーマライゼーション 障害者の福祉』16(6), 28-30.

木部克己 (1995). 『無音の音が聞こえる 映画「四つの終止符」の波紋』あさを社.

木村晴美 (2018). 日本手話『リレーエッセイ「ことば紀行」』

<https://www.hakusuisha.co.jp/news/n26102.html> (2022年1月30日最終確認)

郷原宏 (2000). 西村京太郎. 権田萬治, 新保博久 (監修)『日本ミステリー事典』(pp.235-236) 新潮社.

佐橋文寿 (1981). 解説. 西村京太郎『四つの終止符』(pp.292-297) 講談社.

松島謙司 (2009). 解説. 西村京太郎『十津川警部, 沈黙の壁に挑む』(pp.380-385) 文藝春秋社.

森康次 (1990). 撮影報告 四つの終止符『映画撮影』111, 28-30.

森康次, 武田章, 竹内守, 鶴岡清, 寒川圭子 (1991). この映画が人の心を動かす事実のまえで専門家は自己を反省すべきだ 『四つの終止符』の普及運動に取り組んで『シネ・フロント』180, 54-61.

山田進 (1990). 読書紹介 西村京太郎著 四つの終止符『リハビリテーション』327, 34-35.

作家・丸山正樹さん「障害は当事者ではなく社会の側にあるのではないか」新著を語る (2021年10月21日). 『介護ポストセブン』, <https://www.news-postseven.com/kaigo/100124> (2022年1月30日最終確認)

新春対談 (1989年1月1日), 『日本聴力新聞』, 2-4面.

【口頭発表】

散住地域に暮らす外国人住民のライフキャリア意識と ことばの支援の課題

山本 晋也 (徳山大学), 家根橋 伸子 (東亜大学)

キーワード

散住地域, 外国人住民, ライフキャリア, キャリア・ストーリー, 日本語教育

1. 研究背景

本発表における「散住¹⁾」とは、在留外国人の集中する関東・中京・近畿などの大都市圏や、静岡県・群馬県など古くからの工業地帯における外国人の「集住」に対して、国籍や年齢、居住の経緯など多様な背景を有する外国人が地域内に点在していることを意味する用語である。徳田、二階堂、魅生（2015）は、散住地域の特性として、外国人住民の居住区域や生活圏が特定の地域に集中する「集住」と比較し、日々の生活の中に外国人住民の姿が可視化されにくい点を挙げる。また石川（2013）は、この不可視性ゆえに彼（女）らの抱える個々の生活課題が「地域の課題」として顕在化せず、予算や制度の問題も相まって、地方行政や地域社会における外国人住民への対応が後回しになりがちな現状を指摘している。こうした現状は、地域に暮らす外国人住民の側からしても個々の生活課題の解決を困難にするのみならず、ややもすれば社会的な「疎外感」につながりかねない。結果として、長期的なライフキャリア形成に様々な影響を及ぼすことが懸念される。

そこで本発表では、散住地域に暮らす外国人住民²⁾のライフキャリア意識に注目し、彼（女）らが現在の「生活」「仕事」「日本語」「将来展望」をいかに捉えているのか、また、そこにどのような課題があるのかを明らかにする。その成果から、「地域の課題」としての外国人住民に対する「ことばの支援」のあり方について検討する。

¹ なお、本稿の「散住」に相当する用語として他に「外国人住民の『集住』が顕著でない地域」（徳田、二階堂、魅生、2015、p.10）を意味する「散在」「非集住」等の用語がある。

² 本発表においては、特別永住者・永住者を含め「目的があり半年以上一定の地域に居住する外国人」を「外国人住民」と位置づける

2. 調査概要

2. 1. 調査フィールド

本発表の調査フィールドは、A 県 X 市および隣接する Y 市である。両市ともに A 県内の中心部からは山間部を挟んで距離があり、空港や新幹線などの主要交通網にも組み入れられていない。市全体が中山間地域・過疎地域に該当し、人口減少が続いている。2022 年 1 月時点での市の人口は両市ともに 5 万人以下であり、外国人比率は 2021 年 6 月のデータで³X 市が 1.6%、Y 市が 1.0%である。主な産業として農林水産業、畜産業、製造業、鉱業があり、「技能実習」「特定技能」等の在留資格を有する外国人が多い。

2. 2. 調査協力者とインタビューについて

本発表の調査協力者は、A 県 X 市および Y 市に居住する外国人住民 3 名である(表 1)。3 名に対して、各 1 回 60 分～90 分程度、1)今住んでいるところ(都市・住居)について、2)そこに住むようになった経緯、3)地域社会との関わり、4)将来のこと、5)自分の人生の中で分岐点になったこと、6)これまでとこれからの日本語学習、の 6 点に関する半構造化インタビューを行った。インタビューは調査協力者の承諾を得たうえで録音され、その音声記録、および文字化資料の一部を質的に分析した。

2. 3. 分析手順

分析では、2.2 で述べた音声記録および文字化資料をもとに、まず、来日の経緯から現在の生活に至るまでの経験を時系列に沿って確認した。その後、「生活」「仕事」「将来展望」「ことば」に関する認識がいかに変容してきたのか、また、認識の変容が時系列上のキャリアの選択とどのように関わっているのかについて考察した。本稿では、以上の分析結果を 3 名のキャリア・ストーリー⁴として再構成し、次章の調査結果に提示する。なお、「」内はインタビューの文字化資料に基づき、原文ママの抜粋によるものである。

³ 出入国在留管理庁「在留外国人統計」2021 年 12 月 10 日公開
https://www.moj.go.jp/isa/policies/statistics/toukei_ichiran_touroku.html。

⁴ 本発表におけるキャリア・ストーリーとは、「個々の人生の節目・転機にまつわる経験と選択の物語」であり、個人のライフキャリア意識が反映されたものとする。

表1 調査協力者の詳細

氏名	国籍	性別	年齢	属性	来日	備考
A	韓国	男性	26	会社員	2014年	元留学生, N1合格。
B	ベトナム	男性	33	技能実習生	2017年	ベトナム語通訳同伴でインタビュー実施。
C	ベトナム	女性	40	日本人配偶者	2012年	技能実習生として来日後, 結婚。2020年12月N3合格。

3. 調査結果

3. 1. Aのキャリア・ストーリー

Aは、日本国内の四年制大学を卒業後に、Y市のIT企業に就職した。実は、Aにはかねてより希望する職業があり、日本でその職に就くことが叶わないのであれば、母国での就職活動に臨むつもりであった。しかし、大学の進路指導担当から「(就職先の仕事は)大学の専攻とも関連がある。経験として無駄にならないから、一度受けてみてはどうか」と説得され、現在勤務するIT企業への就職を決意する。

およそ1年半の新生活を振り返って、Aは「正直来る前は半分ぐらい不安だったんですけど、まあ今はだいぶ慣れました」と語る。業務内容は当初聞いていたものと違っていたが、同僚・上司の助けを得ながら何とかやっている。待遇は十分だとは言えないが、職場の雰囲気もよく、生活はおおむね順調だという。現在は職場からも近いY市内のアパートで一人暮らしをしており、休日に生活用品などの買い出しに行くほかは、基本的にゆっくり家で過ごしている。

来日前に日本語能力試験(JLPT)のN1を取得していたAにとって、新しい職場で「ちょっと敬語は必要」だというのが、日本語のコミュニケーションにおいて不自由を感じることはない。むしろ、仕事の関係で現在では英語を使うことが多く、その場合は翻訳ソフトに頼っていた。ただ、仕事にはやりがいを感じており、将来的には母国(韓国)と関わりがある仕事を任される可能性もあるという。そうなれば「自然も多くて、静かだし、時間がゆっくりしている」Y市での生活もやぶさかではない。自分がいつまでここにいるか、この後どうなるのかははっきり分からないが、しばらくはこの会社で自身のキャリアを磨いていきたいと考えている。

3. 2. B のキャリア・ストーリー

B は、「技能実習生」として 2017 年に来日し、以降 X 市内の某企業で多くのベトナム人同僚に囲まれながら勤務している。現在は会社の寮に住んでいるが、周囲には飲食店や商業施設がほとんどなく、平日は基本的に会社と寮の往復である。しかし、多くの実習生が同国人との付き合いを好み、休日も同国人コミュニティを中心とした生活を送る中、B は一人で地域のスポーツサークルに参加し、日本人との交流を深めている。聞けば、サークルの存在を日本人社員に聞き、一人でアポもなくサークルを訪れ、メンバーになったのだという。外交的な性格の B は、他国籍の外国人社員とも交友が深く、「自分はほかの実習生たちとは違う」のだということをしきりに繰り返す。

B が同国人コミュニティを抜け出して積極的な交流を繰り返すのは、それが自分の性に合っているからであり、また、交流を通じて日本語を学ぶためでもあった。技能実習生として来日する前に母国で多少の日本語学習経験はあるが、聞き取りや会話理解はまだ不十分であり、「仕事をもっとよくする」「将来の自分の」ためにも熱心に日本語を学んでいるのだという。なお、X 市には週末に地域のボランティア日本語クラスがあるが、B はその存在を知らず、仮に知っていても交通手段がないことから参加は難しいとのことだった。現在は JLPT の N2 合格をめざして独自に勉強しているが、その際に使用する教科書は「別の会社の女の人の人からもらった」ものだということを嬉しそうに語っていた。

「日本での今の生活を 100 点満点で表すと何点？」という発表者の問いかけに、B は「95 点」をつけた。5 点のマイナスは、母国と、母国にいる両親や友人から離れたことの寂しさによるものである。ただ、これは仕方のないことだと割り切っており、来日当初に感じていた同郷の友人と会えない寂しさも、X 市での新たな出会いによって今は感じなくなったという。静かで自然の多い X 市での暮らしを気に入っており、もしできるのならば、5 年の実習期間終了後もここで生活したい、そして、将来はベトナムに帰って自分の店を持ちたいと語る。

3. 3. C のキャリア・ストーリー

C は、母国でアパレル関係の工場に勤め、「下ね、400 人くらい」いる「部長みたい」な立場であったが、金銭的な面と日本という国への好奇心から 2012 年に X 市の工場の技能実習生として来日した。2 年ほど経ったころ、上司に同じ職場の日本人社員を紹介され結婚、そのまま X 市に残った。結婚後はすぐ妊娠し、仕事は辞めざるをえなかった。続い

て2人目の子どもにも恵まれ、しばらく育児に追われた。下の子が幼稚園に行くようになってようやく余裕ができ、市内のスーパーでパートを始めると同時に、ちょうどそのころできた地域ボランティア日本語クラスにも通うようになった。

Cにとっての「日本語」は、かつては恋人であった夫と話すため、今は日本での育児を自分の力でこなし、母親・妻・嫁の役目を果たすために必要なものであった。Cは、週1回地域ボランティア日本語クラスに欠かさず参加するほか、ベトナム人の主催するオンライン日本語クラスで週2回日本語を学んでいる。今後もずっと日本で生活していくのだから、日本語が上手になることは欠かせない。今は自治体や幼稚園の書類などは夫に頼っているが、「子どものため」、そして「自分のため」に、日本で「ふつうに」コミュニケーションのある暮らしをするためにも、日本語が上手になる必要があるのだという。

3年間日本で働くつもりが、縁あって「結婚」「出産」といったライフイベントを経験する中で、その後もずっとX市に暮らすこととなった。X市での生活は寂しすぎると思うときもあるが、9年間住んで慣れたこともあり、何よりも今はこの町の「安全」さを楽しみ感じている。

今、心配なのは、年の離れた夫があと数年で定年を迎えることだという。その時、まだ子どもたちは小学生であり、そのあとどこに住んで、どうするのかわからない。長い将来にはベトナムに帰ることもあるかもしれないが、今の自分にとって一番大切なのは日本で作った家族だ。その家族の世話をするのが自分の役目であり、家族一緒にいるのならどこでも構わないと考えている。

4. 結論

外国人住民3名のキャリア・ストーリーからは、1)当初感じていたX市およびY市の「生活」「仕事」に対する戸惑いや不安が、次第に肯定的に捉えられるようになったこと、2)「生活」「仕事」の充実が「将来展望」に強く影響し、この地での長期的なライフキャリア形成の動機となっていたこと、3)自分や家族の「生活」「仕事」「将来展望」を支えるために「ことば」が必要だと考えられていたこと、の3点が明らかになった。一方で、ライフキャリア形成を支える「ことば」を学ぶ環境へのアクセスは、3名それぞれに異なるものであった。

3.2で述べた通り、X市およびY市の公的な「日本語教育」の場は、週に1度の地域の

ボランティア日本語クラスに参加するほかない。だが、交通手段や日程の問題から教室へのアクセスは非常に限定的であった。1章で述べた通り、外国人住民の支援に対する予算や制度上の問題もあり、公的な「日本語教育」の拡大には課題が多い。ここで考えられるのは、地域の人やコミュニティを外国人住民の日常につないでいくことの必要性である。

ブリッジズ(2014)は、人々の経験するキャリアの転機は、単なる外的な状況の変化ではなく、変化に対処するために必要な「内面の再方向づけや自分自身の再定義をすること」(ブリッジズ, 2014, p. 5)を伴うものであると主張している。3名がX市やY市での「生活」「仕事」を肯定的に捉え、この地での「将来展望」を描くようになるまでには、職場や地域の人々との継続的な日常の交流があり、その交流が「ことば」の学びの実感として語られていた。こうした「ことば」の学びを伴いながら形成されていく外国人住民のライフキャリアを、個人の選択と努力の結果に任せられるものとしてではなく、「地域の課題」、ひいては「地域におけることばの支援の課題」としていくためにも、地域の人やコミュニティを外国人住民の日常につないでいく必要がある。

文献

石川秀樹(2013). 多文化共生に関わる自治体行政の課題と広域連携の可能性: 官民協働の広域連携事業での多文化社会コーディネーターの役割『シリーズ多言語・多文化協働実践研究(東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター)』17, 124-137.

徳田剛, 二階堂裕子, 魅生由美子(2016). 『外国人住民の『非集住地域』の地域特性と生活課題—結節点としてのカトリック教会・日本語教室・民族学校の視点から—』創風社出版.

ブリッジズ, W(2014). 『トランジション—人生の転機を活かすために—』(倉光修, 小林哲郎, 訳; 第2版)パンローリング. (原典2004)

出入国在留管理庁(2020)「在留外国人統計」(2021年12月10日公開)

https://www.moj.go.jp/isa/policies/statistics/toukei_ichiran_touroku.html

【謝辞】本研究はJSPS科研費19K13252 および21K00642の助成を受けている。

【口頭発表】

オンラインによる海外研修で
参加者は現地の学生と関係性を築くことができるのか？
—ベトナムと日本の大学間で行った COIL 型の海外研修プログラムの実践から—

瀬尾 匡輝（茨城大学）

小西 達也（ハイフォン大学）

グエン・ティ・タイン・ヴァン（ハイフォン大学）

ゴ・ティ・トゥ・チャン（ハイフォン大学）

キーワード

オンライン海外研修プログラム, COIL, 社会ネットワーク分析, 関係性

1. はじめに

新型コロナウイルスの感染拡大で人々の国や地域を超えた移動に制限がかかり、日本国外で行われる研修に学生を派遣することが難しくなっている。そのような状況でオンラインによる海外研修プログラムの開発が様々な教育機関で進められている（瀬尾, 2021）。日本国外に学生を実際に派遣する海外研修プログラムの先行研究では、派遣時における派遣先の学生との関係性の構築が派遣学生の言語習得や言語学習に対する動機づけに影響を与えたり（Dewey et al., 2012）、派遣先の文化や社会に対する理解を深めたり（西川・山崎, 2018）することが明らかになっており、派遣先の学生との関係性の構築は重要であることが指摘されている。では、オンラインによる海外派遣プログラムでも参加者は現地の学生と関係性を構築することができるのだろうか。本発表では、ベトナムと日本の大学間で行った国際協働オンライン学習（COIL）を取り入れた海外研修プログラムをふりかえり、オンライン上での参加者間との関係性の構築とその要因を検討した結果を報告する。

2. 実践の概要

COIL とは、2 か国以上の大学の学生がオンラインでつながり、双方の教員の監督の下で共に学習する教育の方法であり、コロナ禍のもと注目が集まっている（池田, 2021）。本発表で題材とする実践では、ハイフォン大学（ベトナム）と茨城大学（日本）の学生が

グループで協力をして、両地域の飲食店を紹介するウェブ上の記事を日本語及びベトナム語で作成するプロジェクト活動を行った。本実践は2021年夏に実施し、ハイフォン大学の学生15名と茨城大学の学生11名が参加した。表1に実践の手順と概要を記す。

表1 実践の手順と概要

【COIL 開始前】 7月上旬	両校でそれぞれ事前のオリエンテーションを行った。オリエンテーションでは次に述べるタンデム学習について説明をした。
【COIL 開始前】 7月から8月 週に1回90分	茨城大学の学生1名に対してハイフォン大学の学生1名あるいは2名のグループ ¹ で、互いの言語や文化を学びあうタンデム学習を行った。活動の日時は各グループで調整し、COILの実践が始まる8月21日までに計6回実施することを課した。
【1回目】 8月21日(土) 11:30~15:30 ²	両校の学生がオンライン会議システムZOOM上で集った。まずアイスブレイク活動を行った。それから、本活動の目的を説明した。そして、両校の教員が茨城県・ハイフォン市について簡単に紹介した。その後、ハイフォン大学と茨城大学の学生がそれぞれの大学内でグループに分かれ、それぞれの地域のおすすめスポットを相手校の学生に向けて紹介する発表を準備した。
【2回目】 8月28日(土)	ハイフォン大学と茨城大学の学生の混合グループを作成し、前回のセッションで準備した発表資料を用いてそれぞれの地域のおすすめスポットをグループ内で紹介した。その後、プロジェクトのグループに分かれて ³ 、ウェブサイトで紹介する各地域の飲食店を考えた。
【3回目】 8月29日(日)	グループに分かれて取材の詳細を考えた。
【オンライン取材】 8月30日(月)~ 9月17日(金)	各地域の飲食店を取材した。日本取材では、担当教員が取材先を訪れ、両校の学生に向けてオンラインで配信し、取材を行った。ベトナム取材では、ハイフォン大学の学生が取材先を訪れ、そこからスマホを使って日本に向けて配信を行った。

¹ 計11グループ。

² 各回、同じ時間に集まった。時間は日本時間で表している。

³ 2, 3のタンデム学習のグループを合わせて、1つのグループを作成した。全体で5つのグループが作られた。

		
	写真1 日本取材の様子	写真2 ベトナム取材の様子
<p>【4回目】 9月18日(土)・ 9月19日(日)</p>	<p>グループに分かれ、ウェブサイトに掲載するための記事を日本語・ベトナム語の両言語で作成した。作成した記事はホームページ上に公開されている⁴。 最終回の成果報告会に向けて、各グループで5分程度の発表を準備した。</p>	
<p>【5回目】 9月25日(土)</p>	<p>成果報告として各グループが全体に向けてまず発表をした。その後、小グループに分かれて各グループが提示したディスカッションポイントについて話し合った。</p>	

各回の学生全体に対する説明では、茨城大学の教員が日本語で話し、それをハイフオン大学の教員がベトナム語に訳した。各グループの活動では、それぞれのグループが希望する言語を用いてやりとりが行われ、必要があればハイフオン大学の教員が訳した。

2～5回目では共通の活動として、両校の学生が各回の終了後に提出したふりかえりに対して各回の最初にコメントを行った。また、セッション合間のランチ休憩時には、両校の学生がそれぞれ日頃食べているものを紹介するランチ紹介の時間を設けた。

3. 調査の概要

本活動に参加した学生のオンライン上での関係性の構築とその要因を検討するために、アンケートとインタビューを行った。アンケートは1回目(8月21日)と5回目(9月25日)の活動時に、両校の学生に対して実施した。アンケートでは、「〇〇さんとどれくらい親しいですか」と両校のそれぞれの学生との関係性について尋ね、「とても親しい」「親しい」「あまり親しくない」「全然親しくない」「〇〇さんを知らない」の回答から一つ選んでもらった。その後、複数の行為者間の関係性を図式化し、個々の行為者がどのように影響を与えているのかを分析する社会ネットワーク分析(安田, 1994)を用いて本実践の参加学生間での関係性を検討した。具体的には、ネットワークの可視化と分析を目的とす

⁴ http://cge.lae.ibaraki.ac.jp/to_ibaraki_u/interview/2021coil_project_jpn.html

るパソコンソフト「Gephi⁵」にアンケート調査のデータを入力し、活動開始時及び終了時の参加学生間の関係性を記すグラフを作成した（次頁に記載）。

インタビューでは、Gephi を用いて作成した活動開始時及び終了時の参加学生間の関係性を表す社会ネットワークグラフを各学生に見せ、それを説明したうえで、1) 図が示すような関係性が構築できたと感じているか、2) 関係性を構築することができた／できなかった理由を尋ねた。茨城大学の学生には、瀬尾が参加学生全員に対して、10月にそれぞれ30～60分のインタビューを日本語で ZOOM を用いて行った。ハイフォン大学の学生には、ヴァンとチャンが、参加学生のうち6名に対して、2022年1月にそれぞれ30分のインタビューをベトナム語で Google Meet を用いて行った。

4. 分析

Gephi を用いて作成した活動開始時及び終了時の参加学生間の関係性を表す社会ネットワークの図を次頁に記す。JS は茨城大学の学生、VS はハイフォン大学の学生を示している。図1が示すように活動開始時には、ハイフォン大学の学生同士、茨城大学の学生同士、タンデム学習を行ったパートナー同士の一部分がつながっているに留まっていた。しかし、図2が示すように約1か月間の活動を通して、グループ内の学生間の関係性は深まっていたことが窺える。また、一部の学生（JS7, JS11, VS5, VS11）はグループを超えて関係性を構築する者もいた。だが、もともとの関係性を超えて、新たにグループを超えた関係性を構築する者は少なかった。

また、Group 5 のようにメンバー全員が強く関係性を意識するグループがある一方で、Group 2 のようにメンバー間の関係性を構築できなかったグループや Group 1 の JS2 や Group 2 の JS4 のようにグループ内で強い関係性を構築できなかった者もいた。しかし、Group 2 の VS5 のようにグループ内で関係性を構築することはできなかったが、グループを超えて関係性を構築する者もいた。

4. 1. 茨城大学の学生に対するインタビュー

メンバー間のつながりが強い Group 5 の学生、そして JS1, JS5, JS7 は本活動での交流以外でも SNS を用いて日常的なやりとりを行っていたという。その一方で、関係性を深めることができなかった JS2 と JS4 は SNS を常日頃使用しておらず、活動以外でハイ

⁵ <https://gephi.org/>

フォン大学の学生と接点を持つことはなかった。また、つながりの強いGroup 5は活動時にカメラをオンにしてやりとりをしていた一方で、つながりを深めることができなかったGroup 2はその場の雰囲気から活動時にカメラをオンにはしなかったため、相手の様子を知ることができず、関係性を構築することができなかったと述べていた。

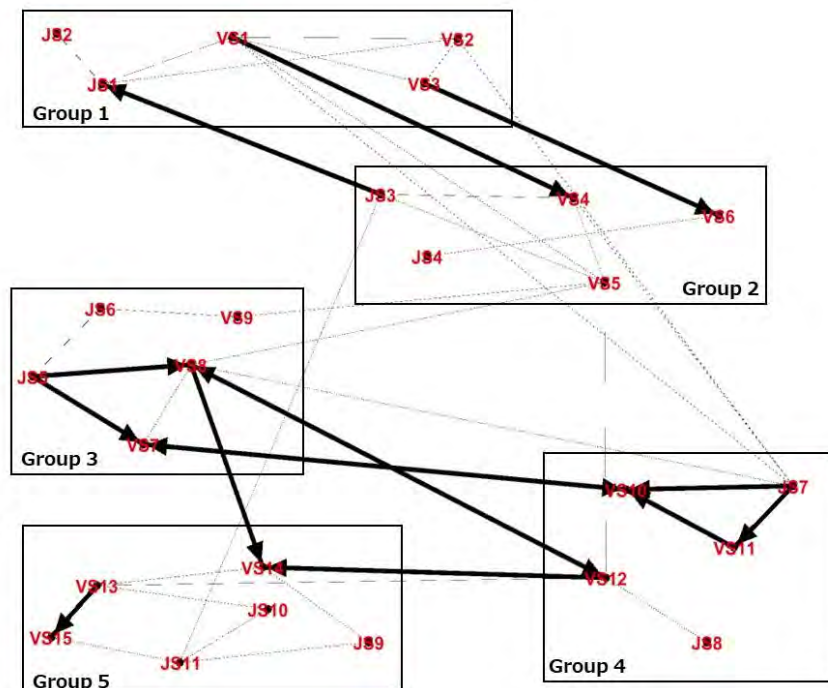


図1 活動開始時の学生同士の関係性

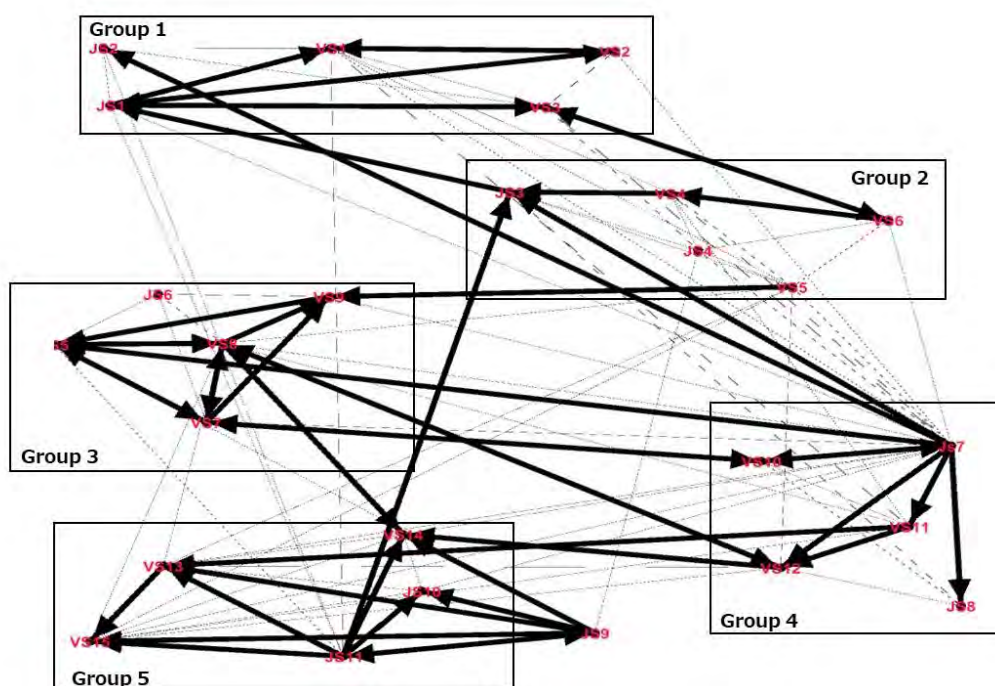


図2 活動終了時の学生同士の関係性

4. 2. ハイフォン大学の学生に対するインタビュー

ハイフォン大学の学生は、つながりが強かった Group 5 の VS11, VS13, VS15 は活動時にグループ全員でカメラをオンにして、表情を見ながらやりとりをしていたため、関係性を構築できたという。だが、グループ内でのつながりを深めることができなかった Group 2 の VS5 は活動時に回線が不安定でグループ全員でカメラをオフにすることを合意していたため、カメラをオンにして活動をしたか否かは、グループ内の関係性の構築に影響を与えなかったと述べていた。また、Group 4 の VS12 と Group 5 の VS 13, VS 15 は活動以外で SNS を使用してグループ内の茨城大学の学生と連絡を取り合い、プロジェクトが終了した後も連絡を取り続けているという。

加えて、インタビューに答えた学生全員はメンバー同士の日本語のレベル差はグループ内の関係性に全く影響を与えなかったと述べていた。

5. おわりに

発表では、これらの結果をもとに、コロナ禍で注目が集まっているオンラインによる海外研修のより効果的な方法を参加者と議論ができればと考えている。

文献

- 池田佳子 (2021). コロナ禍期の COIL 型教育とポストコロナ禍期での展開『大学時報』399, 90-95.
- 瀬尾匡輝 (2021). オンラインによる海外留学の可能性—コロナ禍におけるブルネイでのオンライン短期海外研修の実践から『The Journal of Worldwide Education』14(1), 4-18.
- 西川寿美, 山崎真伸 (2018). 外国人学生と日本人学生による短期協働プログラムにおける学びと友人関係の構築に関する事例報告—SSIP2018 に参加した外国人学生に関する調査『学苑』936号, 64-79.
- 安田雪 (1994). 社会ネットワーク分析—その理論的背景と尺度『行動計量学』21(2), 32-29.
- Dewey, D.P., Bown, J., & Eggett, D. (2012). Japanese language proficiency, social networking, and language use during study abroad: Learners' perspectives. *The Canadian modern language review* 68(2), 111-137.

【口頭発表】

多文化共生社会を目指した複言語複文化脱出ゲームの開発

杉本 香（大阪大谷大学），樋口 尊子（大阪大谷大学）

キーワード

多文化共生，脱出ゲーム，異文化理解，主体的な学び，地域貢献

1. 背景と目的

労働力不足が深刻な日本では，外国人労働者の受け入れを拡大し，日本に住む外国人住民の数は年々増加しており，コロナ禍で減少しているものの今後さらに増えることが予想される。外国人住民と日本人住民との共生が叫ばれて久しいが，日本が現在多文化共生社会であるとは言い難い。山田（2018，p. 42）は，日本人と外国人が同じ地域社会で生活しながら関わるものがほとんどない現状を変えていくためには，まず「出会うこと」が大切だと指摘している。その出会いの一つの方法として，多文化共生をテーマにした様々な交流イベントが各自治体等において行われているが，もともと関心のある一部の人たちが参加することが多く，多文化共生社会を目指すには，無関心層をいかに引き込むかが課題となっている。

発表者は多文化共生と日本語教育をテーマにした3年生のゼミ（学生5名）において，「複言語複文化脱出ゲーム」の開発を1年かけて行った。本発表では，試行錯誤しながら開発した脱出ゲームについて紹介し，そのゲーム自体が地域の小中学生にとって他の言語や文化に対する理解を促し関心を持たせるツールとなり得るのか，また，脱出ゲームの開発がゼミ生の主体的な学びにつながったのかを検討することを目的とする。

2. 複言語複文化脱出ゲームの開発

2. 1. 脱出ゲーム開発までの経緯

発表者は数年前から，大学生が主体的に多文化共生社会について学ぶための活動を模索し，実践を行っているが，活動が一時的なものであったり，外国人と日本人を二項対立的に扱ってしまうことなどの課題があった（杉本・樋口，2020）。参加者が同じ方向を向い

て、対等に活動できるものがないと考えていたときに、異言語 Lab. (<https://www.igengo.com/>) が制作する「異言語脱出ゲーム」についての新聞記事（丸山史，2019）に出会った。脱出ゲームとは、様々なテーマが設定された場所から謎を解きながら制限時間内に脱出するゲームである。異言語脱出ゲームでは、音声言語と手話言語という異なる言語を使用する者同士がコミュニケーションしながら力を合わせてゴールを目指す。これを日本語と外国語に置き換え、日本に住む外国ルーツの人々との自然な協働を生み出すツール、あるいは、その人々の言語や文化に触れる入口となるゲームの開発をしようと考えた。ゼミ生たちに相談し了承が得られたため、脱出ゲームの開発が始まった。

2. 2. 脱出ゲーム開発の目的と目標

脱出ゲーム開発の目的は、ゼミ生たちが多文化共生について主体的に学び、多文化共生社会への理解を自分たちの周りにも広げることである。脱出ゲームはその目的達成のためのツールである。

脱出ゲームの対象者を、今後の日本社会を支えていく小中学生とし、彼らが楽しみながら他の言語や文化を学べ、関心を持てるものにすることを目標とした。今回は中国語と中国文化を題材とした。その理由は、日本の在留外国人のうち最も多いのが中国籍であり身近な存在であることと、ゼミ生の中に中国ルーツの学生がいること、また大学に在籍する中国人留学生の協力が得やすいことからである。中国は最も身近である一方で、日本人の対中感情は悪化している中、中国に親しみを感じてもらいたいという意図もある。

脱出ゲームの名称は、「ヨーロッパ言語共通参照枠：CEFR」の理念である「複言語複文化主義」に基づいたもので、それぞれ個人が日本語や中国語を目的や場面に応じて活用しながらゴールを目指すという内容を表している。

2. 3. 脱出ゲーム制作の過程

異言語脱出ゲームを開発した異言語 Lab.の代表から、脱出ゲーム制作の指導と監修の協力を得、大学の学長裁量経費による教育改革推進プロジェクト採択で経費も得られ、プロジェクトは始動した。発表者が所属する学科の中国文学の教員と中国人留学生にも、中国語・中国文化に関するアドバイザーとして関わってもらった。

プロジェクトのスケジュールは表1の通りである。スケジュールで回の記載がない部分は、前半（3～9回）は多文化共生について考える授業（エッセイや新聞記事等を読んで

発表やディスカッション), 最後(28~30回)は卒業研究に関する授業を行っている。後半は、分担して各自作成したストーリーや謎をオンラインツールの padlet で共有したり、授業外にゼミ生同士で集まって準備を行ったりした。

表1 脱出ゲーム開発スケジュール

回	日付	授業内容
1	4/14	互いを知る, 目標確認, 多文化共生とは, 多文化共生実現のために何ができるか考える, 脱出ゲーム制作について相談
2	4/21	「異言語脱出ゲーム」ON TVを見て, 制作についてディスカッション
10	6/23	「謎解きドラマ Lの招待状」を見て, 制作についてディスカッション
11	6/30	『リアル脱出ゲーム 公式過去問題集』で謎解きの練習(対面授業開始)
12	7/7	図書館で中国語・中国文化についてリサーチ
13	7/11	異言語 Lab.と国立国語研究所開発の方言版異言語脱出ゲーム「紡がれるもの〜おじいとおばあさんと僕の話〜」体験とワークショップ
14	7/21	テーマやストーリーのタネをディスカッション
15	7/28	オンラインワークショップ ストーリーの幹を固める
	9/13	夏休み特別ワークショップ 謎作り
16~19		各自分担して謎を作成し, ディスカッションして調整
	10/14	集中講義 ワークショップ 謎の調整
20~23		動画と謎の作成と調整 備品の調達
24	11/24	学内実験会(デバッグ公演) 22名参加 振り返り
25~27		動画と謎の修正・改善 実施に向けての準備
	12/16	中学校下見, 12/21 スタッフ打ち合わせ, 12/22 中学校前日準備
	12/23	中学校で脱出ゲーム実施と振り返り
	3/3	小学校で脱出ゲーム実施(予定)

2. 4. 脱出ゲームの概要

ストーリーの概要は次のようになる。中学1年生の日本人男子生徒(ぼく, 図書委員)と, 来日したばかりの中国にルーツを持つ男子生徒(李さん)が, 図書室で謎の光る本の中に吸い込まれてしまった。そこは, 李さんの中国のおばあちゃん宅の近くで, ちょうど正月だった。2人は謎を解きながら伝説のランタンを守り神の龍から手に入れ, ランタンに願いを込めて空に飛ばすと, 願いである日本に戻ることができる。

ゲームは5つの場面に分かれ, 参加者は出される中国語や中国文化に関する謎を順番に

解いていく。チェックポイントで正解だと次の場面に進め、動画でストーリーを見て、次の謎を手に入れる、という流れで進行する。1時間以内に脱出できれば成功である。



図 1 脱出ゲーム動画の一場面

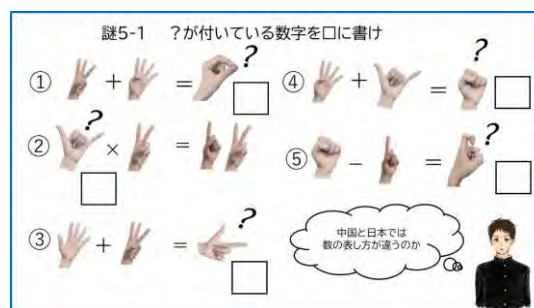


図 2 謎の一例

2. 5. 脱出ゲームの実施

地域の中学校にて 2021 年 12 月 23 日の 1・2 限に脱出ゲームを実施した。参加者は 3 年生の 3 クラス約 100 名で、1 クラス 6 名ずつの 6 チームに分かれ、全部で 36 チームとなった。謎を解くメインの教室の他に、動画や音声視聴用の教室を 1 クラスにつき 3 つ、全部で 12 教室使用した。スタッフは、中学校教員 3 名と異言語 Lab.の代表と手話通訳者、ゼミ生以外の学生にも協力を得て、計 18 名で運営を行った。

脱出ゲーム終了後に、全員が集まり、ゼミ生が謎と文化に関する解説を行い、中国ルーツのゼミ生が自身の経験を語った。その学年には、偶然にも脱出ゲームのストーリーと同様に中学 1 年時に来日した中国ルーツの男子生徒がおり、中学校の担当教員はこの生徒が自分のルーツに誇りが持てる体験ができれば目標達成だと言っていた。その中国ルーツの生徒が最後に中国語で感想を述べ、それを中国ルーツのゼミ生が日本語に訳した。その生徒は、日本人生徒が楽しそうに中国語・中国文化を学ぶ様子を見て嬉しかったと語った。

3. 調査

脱出ゲーム開発という活動により、脱出ゲームを体験する小中学生の意識の変化と、脱出ゲームを開発するゼミ生たちの多文化共生に対する主体的な学びという二つの効果が期待できる。それらがどのように得られたかを明らかにするために、以下の調査を行った（調査は事前に学内の倫理審査を受け、承認を得ている）。

中学生には、脱出ゲーム終了後に、アンケート調査を行い 86 名から回答を得た。質問

内容は3.1の表2に示す。ゼミ生には脱出ゲームから2週間後に、個別に25分程度の半構造化インタビューを行い、率直な感想や学びの内容について尋ねた。許可を得て録音し、文字化したものをデータとし、分析する。これらの結果を3.1および3.2に記す。

3. 1. 脱出ゲームを体験した中学生の意識

アンケート内容は、表2の7項目と①脱出の成功/失敗を問うものである。②と③の理由と、気づいたことや感想については自由記述で回答を求めた。

表2 中学生へのアンケート結果（単位：人）

	とても	まあまあ/少し	どちらとも	あまり	ぜんぜん
②楽しかったか	69 (80.2%)	14 (16.3%)	3 (3.5%)	0 (0%)	0 (0%)
③難しかったか	29 (33.7%)	45 (52.3%)	10 (11.6%)	2 (2.4%)	0 (0%)
④ストーリーはわかりやすかったか	61 (70.9%)	18 (20.9%)	6 (7.0%)	1 (1.2%)	0 (0%)
⑤中国語や中国文化について理解できたか	49 (57.0%)	31 (36.0%)	6 (7.0%)	0 (0%)	0 (0%)
⑥中国語や中国文化をもっと学びたくなったか	32 (37.2%)	37 (43.0%)	15 (17.4%)	1 (1.2%)	1 (1.2%)
⑦チームで力を合わせて取り組めたか	66 (76.7%)	16 (18.6%)	4 (4.7%)	0 (0%)	0 (0%)
⑧外国の言語や文化に関する脱出ゲームがあったら参加したいか	46 (53.5%)	23 (26.7%)	14 (16.3%)	3 (3.5%)	0 (0%)

結果より、脱出ゲームが楽しめるものであったということがわかる。脱出に成功したのは、36チーム中3チームであったが、難易度については、「まあまあ難しかった」が45名（52.3%）で最も多く、自由記述欄にも、難易度のちょうどよさに言及しているものが12あった。難しいけれど達成感があって楽しめる内容であることは、作成者の狙い通りだったと言える。それ以外の項目についても、「とてもそう思う」「少しそう思う」を合わせて8割を超えていることから、脱出ゲームの目標はほぼ達成できたと言えるだろう。

最後の自由記述に多くあらわれたキーワードは、「楽しい(43)」「中国(18)/中国語(10)」「文化(20)」であり、次に、「知る(10)」「学び/学ぶ(10)」であった。全体的に「中国の言葉や文化を楽しみながら知り、学ぶことができた」ということが窺える。また、

チームで協力する楽しさについても多くの言及があった。

3. 2. ゼミ生の気づきと学び

ゼミ生が語った内容は、それぞれの学生のそれまでの経験や性格により特徴があるが、共通するのは、「興味があつて面白そうだと思ったが、脱出ゲーム制作は初めての経験でストーリーや謎作成が難しく、最後は時間がなくて焦った。しかし、中学生が楽しんでやっている様子やアンケート結果を見て、やって良かったと達成感を持った。」というものである。また、協働で創り上げる楽しさと同時に、情報の共有の難しさと大切さについても多くが言及していた。テーマと目標を決めて企画し、制作し、運営するという貴重な体験をし、今後の就活にも活かせるという意見もあった。

中国にルーツを持つゼミ生にとっては、今回の活動に対する目標が明確であった。自分が今まで見てきた、多文化共生に関心だったり嫌悪の意識を持つ人々に対して紹介したいという想いで取り組んでいた。また、この学生との交流を通して、中国文化の面白さに気づき、それを生徒たちに伝えたいと思ったというゼミ生もあり、中国ルーツのゼミ生が仲介者として重要な役割を果たしていたと言える。

4. まとめと今後の課題

中学生へのアンケート調査の結果から、脱出ゲームが他の言語や文化に対する理解を促し関心を持たせるツールとなり得ると言えるだろう。今回の体験は入口に過ぎないが、これがきっかけとなり、意識や行動の変化につながることを期待する。また、脱出ゲームの開発を通して、ゼミ生は主体的に行動し、様々な学びを得たことがわかったが、多文化共生に対する主体的な学びにつながったかについてはさらに分析が必要である。

文献

- 杉本香, 樋口尊子 (2020). 地域日本語教室と大学の日本語教師養成課程の連携による交流会の実践—多文化共生社会を目指して『言語教育実践 イマ×ココ』8, 88-96.
- 丸山史 (2019年5月14日). 手話と音声で謎解きしよう：ろう者の女性 脱出ゲーム考案 『朝日新聞』夕刊大阪版, 6面.
- 山田泉 (2018). 第1部「多文化共生社会」再考. 松尾慎 (編)『多文化共生社会 人が変わる, 社会を変える』(pp. 3-50) 凡人社.

【口頭発表】

言語教育実践におけるビジュアル・ナラティブの応用可能性
—三項関係ナラティブモデルによって立ち現れる留学生の「自己」についての語
りの分析から—

水戸 貴久 (別府溝部学園短期大学)

キーワード

ビジュアル・ナラティブ, 三項関係ナラティブモデル, 並ぶ関係, 留学生の語り

1. 本研究の着想および目的

筆者はここ数年、言語学習者が描く絵をナラティブ論の枠組みで捉え、ビジュアル・ナラティブ (やまだ, 2018) として学習者のビリーフを調査してきた。いくつかの研究からは、学習者が描く多くの絵には、見る者の感性に直接響いてくる豊かさがあり、言葉にすることが難しいであろう感情が表現され得ることが分かった (松崎ほか, 2019)。加えて、ビジュアル・データと言葉による記述データの比較からは、学習者の語りの内容や語りの構造が異なることが分かってきた (水戸ほか, 2020)。

一方、臨床心理学の分野では、やまだ, 山田 (2018) による糖尿病患者を対象にした研究が見られる。患者と研究者の二者間のインタビューでは、病状や食事等、診察室で語られることに近い具体的な行為が語られる一方で、自身と病気との関係性を描写してもらい、インタビューイ (患者) とインタビュアー (研究者) がその絵を媒介にして「三項関係」を作って行ったインタビューでは、当人が病気に持っているイメージや身体感覚、不安や感情、価値観や願望などが表現されており、二項関係と三項関係のインタビューでは、それぞれに異なるナラティブが生成されている。

以上のような研究から着想を得、筆者はビジュアル・ナラティブを言語教育に応用できないかと考えた。本研究では、留学生に対する日本語教育において「三項関係ナラティブモデル」 (やまだ, 山田, 2018) を試行的に取り入れた実践をもとに、学習者同士の二項関係の語りと、学習者自身が描いた絵を媒介にした三項関係の語りとを比較し、語りの内容及び語られ方の特徴を述べ、言語教育におけるナラティブ・アプローチ (北出ほか, 2021) としてのビジュアル・ナラティブの可能性について述べたい。

2. 方法論

2. 1. 思考様式と表象様式

人の思考様式について、Bruner (1986) は、出来事間の因果関係の体系化を志向する「論理－科学的な思考様式 (paradigmatic mode)」と、文脈の中で意味付けを行う「ナラティブ的な思考様式 (narrative mode)」の2つの思考様式について言及している。これらの思考は、狭義のことばによってなされるだけではない。

ブルーナー (2004) によれば、人間が経験を表象する様式には、行為によるもの、イメージによるもの、シンボル体系の構成を通してのもの、の3つの様式があるという。その中でも「世界を処理する行動様式の一つを喚起する最も強力なテクニックは、描写によるものではないかと思う」(ブルーナー, 2004, p.217) と述べ、描写による表象及びその思考様式の有効性を説いている。加えて、ベーム (2017) は、図像には言語による語り還元されない独自の意味を生み出す力があるという。そして、それは呈示するという働きの中に求められると述べている。世界の創造のされ方に定まった方法はなく、多様であり、そのどれもが真であると言える (グッドマン, 2008)。このように、表象様式の違いは異なる思考様式を伴い、表し方の違いのみならず、その内容にも影響を与えると考えられる。つまり、図像によるナラティブ的な思考様式は言語による思考様式とは異なるナラティブを生成し、生成されたナラティブは言語とは違った表象様式をとるのである。ビジュアルによって表象されるものは、ビジュアルによる思考の産物と言える。

2. 2. ビジュアル・ナラティブ

上記のように、言語による意味の表象から図像による意味の表象への移り変わりを、やまちは「ビジュアル・ターン (図像的転回)」と呼び、図像の持つナラティブは、言語によって構成される時間構造や概念枠組みを超えてイメージを飛躍させ、感性や感情の伝達を容易にし、異文化コミュニケーションに威力を発揮すると述べている (やまだ, 2018)。このように、ビジュアルをナラティブ論の枠組みで捉え、視覚イメージによって語ること、あるいは視覚イメージとことばによって語る行為は「ビジュアル・ナラティブ」(やまだ, 前掲) と呼ばれる。

近年ビジュアル・ナラティブは言語教育においても用いられ、鈴木 (2021) は学習者が作成した絵やコラージュ、テキストをまとめた Zine と呼ばれる冊子を英語教員養成の授業で用いており、スピーキングやライティングへの効果を述べている。

2. 3. 三項関係ナラティブモデル

本実践では、やまだ、山田（2018）の「三項関係ナラティブモデル」を、日本語学習者の対話活動に取り入れた。ここでの「三項」とは、語り手、聞き手、媒介物（語り手が描いた絵）のことを指している。インタビューに代表されるように語り手と聞き手の二項関係では、お互いが向かい合い「対話する関係」になるが、三項関係では語り手と聞き手が同じものを見る「並ぶ関係」（やまだ、1994）になる。やまだ（前掲）によれば、並ぶ関係では、傍らに寄り添い「語り合う」関係になり、媒介物を一緒に眺めるという同じ作業を共にしながら語り合うことで、心がほぐれて自然に語りあいが始まり、意味世界が共同生成されるという。

3. 実践と調査の概要

3. 1. 実践概要

留学生7名に対する週1回の日本語教育の授業のうちの2回を使い、自分自身について話す活動を行った。7名のうち6名は介護福祉士を目指して日本語を学んでおり、1名は日本語と栄養学、調理学を学んでいる。前週まで「各国の若者の自己評価」をテーマにした文章を読んでおり、性格に関する語彙などの説明を行い、意見交換などを行っている。その流れの一部として自分自身について話すという活動である。

任意でペア（一部3名）を作ってもらい、1週目に教師は「自分について話してみましよう」と語りかけ、ペア活動を行ってもらった（【調査①】）。2週目は「私」について、絵を描いてください」と語りかけ、一人ずつ絵を描いてもらった後、「ペアの人と絵を見ながら話してください。」と語りかけ、ペア活動を行ってもらった（【調査②】）。

3. 2. 調査概要

絵の作成は、授業の都合上20分間とし、A4サイズの白紙と12色の色鉛筆を配布し使用は任意とした。学習者同士の会話は許可をもらいICレコーダーで録音し文字化した。

後日【調査①】と【調査②】のトランスクリプトを読み込み、絵と共に繰り返し眺めながら自分自身について語られている箇所にマークし、それぞれどのようなナラティブが生み出されたのかを分析した。

4. 分析と考察

ここでは紙幅の都合上、代表的なデータとしてエーさんのビジュアルと語りの一部を取

り上げる。その他のエーさんの語り、及び他の協力者の語りは発表時に提示したい。エーさんは、日本で介護福祉士になることを目指し、ミャンマーから来日した 20 代の女性である。現在は大学で学びながら、介護福祉施設でアルバイトをしている。

4. 1. 二項関係のエーさんの語り

語り 1：自己紹介

まず私自己紹介先にしますね。順番に。私先にします。私の名前はエーと申します。ミャンマーから来ました。今〇〇大学で〇〇学科で勉強している、留学生として。はい、以上です。私は、あー責任感がある人、人です。それ人です。あとーんー [少し笑いながら] ファッションセンスもあると思います。ふふふ。あとは他人への心配りのタイプです。うん、特技もあります。あとは感受性もあると思います。

「語り 1」のように、二項関係の語りでは名前、出身地、所属、趣味、特技、性格が語られた。他の協力者においても、同様の事柄を語る傾向が見られた。

4. 2. ビジュアルを介した三項関係のエーさんの語り

エーさんは図 1 のような絵を描いた後、グループに提示しながら次のように語った。

語り 2：毎日の仕事と将来の姿

これは私の毎日です。毎日の仕事です。将来にも私はこれ仕事について、あー、つづいて、今も介護について勉強しているので将来も私の姿はそのようにという感じで。このような描きました。



図 1 エーさんの描いたビジュアル

語り 3：おじいさんおばあさんを手伝うのが好き

日本に来る前には介護を勉強すると、初めて来たときは介護はおじいさんおばあさんの、世話をすることだと思いけど、これはそういうことだけじゃなくて。自分の人生なので誰も生活するでしょ↑自分が他の人の日常会話の生活を手伝うことのできる人なので、私は大好きです。

「語り 2」「語り 3」では、エーさんの介護福祉士としての毎日の仕事や将来の姿、また介護への想いが語られている。「語り 3」の後、グループの一人マリーさんが「楽しい

ね。私習いたい、そのこと。」と発言する。それを受けて、次のような語りが生まれた。

語り4：心を込めたお世話は誰でもできることではない

誰でも、このお世話、世話するの人は、一般より、簡単じゃない。ちょっとー、多くの人の生活を手伝うことは支えることなので、誰でもできないです。心を込めて、朝、食事介助とか、あとー、寝たばかりの[おそらく「寝たきりの」]状況のおじいさんおばあさんおるでしょ↑そのときはオムツ交換とか、爪切りとか、色々するのが(中略)普通の状況ではできないです。心を込めて、あー、してくれたところなので。

「語り4」では、マリーさんの発話を受け、心を込めたお世話は簡単ではないという、エーさんの介護に対する価値観がさらに深く語られた。

4. 3. 考察、及び言語教育におけるナラティブ・アプローチとしての可能性

自分自身について語るというテーマにおいては、二項関係では、名前に続き、出身地、所属といったような社会的なラベリングを借用した語りが見られた後に、趣味、特技、性格、好き嫌いといったような、いわゆる「自己紹介」のような事柄が語られることが多かった。一方、ビジュアルを介した三項関係では、自身の将来像や価値観、子供の頃の具体的なエピソードなど、自身の信念や経験が語られる傾向が見られた。同じテーマであっても、ビジュアルとして思考し、ビジュアルとして表象したものを媒介にすることによって、異なるナラティブが生み出されることが本研究の結果から言えるだろうと思われる。

加えて、二項関係では一人が語った後に順番に次の人が語るというような発話ターンの傾向が見られたが、三項関係では語り手の語りに影響を受け、聞き手が自分の経験や価値観を語るといったような、語りの共同生成が行われる傾向がより強く見られた。これは「並ぶ関係」を作り、同じものを見るという「三項関係ナラティブモデル」の持つ働きによるものであると考えられる。

本稿の最後に、本研究の過程で変容していった筆者の言語教育観について記述する。筆者は、これまでいわゆる「日本語が上手になる」ことを目的とした日本語教育を行い、また、そのような言語教育観を有してきた。他方、従来のような「日本語が上手になる」ことを目的としない日本語教育の在り方が議論されていることを理解しつつも、言葉そのものの上達を目指さないという、その在り方に疑問を抱いていた。しかし、今回の実践及び研究からは、学習者の経験や信念が語られ、語り語りを生み、学習者のアイデンティ

ティが共同的に構築される場に立ち会い、言葉そのものの上達を目的とした教育とは違った意義（或いは高揚感）を感じることができた。また筆者自身、彼/彼女たちの描いたビジュアルを眺め、語りを聞き、データとの対話そのものがナラティブ的に彼らを理解する行為であった。そのため、「学習者」と一括りにするのではなく、一人の人間としてより深く知ることができたように感じている。ナラティブ的に捉え、ナラティブを用いた言語教育研究は、実践者に多様な気づきを与え、言語教育研究の新たな風景を開いてくれた。

文献

- 北出慶子, 嶋津百代, 三代純平 (2021). 『ナラティブでひらく言語教育—理論と実践』新曜社.
- グッドマン, N. (2008). 『世界制作の方法』(菅野盾樹, 訳) 筑摩書房. (原典 1978)
- 鈴木栄 (2021). ビジュアル表現を媒介とした言語学習の探索—Zine を使う英語の授業を例として『言語文化教育研究』19, 255-263.
- ブルーナー, J. S. (2004). 『教育という文化』(岡本夏木, 池上貴美子, 岡村佳子, 訳) 岩波書店. (原典 1996)
- ベーム, G. (2017). 『図像の哲学—いかにイメージは意味をつくるか』(塩川千夏, 村井則夫, 訳). 法政大学出版局.
- 松崎真日, 鈴木栄, 水戸貴久 (2019). 外国語学習者の絵が伝えること—ビジュアル・ナラティブによる試行的研究『福岡大学人文論叢』51(1), 203-240.
- 水戸貴久, 鈴木栄, 松崎真日 (2020). 学習者の語りは表現方法によってどのように変わるか—書かれたものと描かれたものの比較を通して『言語文化教育研究』18, 204-213.
- 山田千積, やまだようこ (2018). 糖尿病患者のビジュアル・ナラティブ—三項関係ナラティブのモデル. やまだようこ (編) 『N:ナラティブとケア 第9号』(pp. 11-20) 遠見書房.
- やまだようこ (1994). ことばの前のことば『第20回日本聴能言語学会学術講演会要録』, 145-147.
- 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 第9号』(pp. 2-10) 遠見書房.
- Bruner, J. S. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Harvard University Press.

【口頭発表】

インクルーシブ・デザインをテーマにした産学連携プロジェクトに関する実践研究

—参加者の意識変容のプロセスを中心に—

三代 純平 (武蔵野美術大学), 米徳 信一 (武蔵野美術大学),

神吉 宇一 (武蔵野大学)

キーワード

産学連携, インクルーシブ・デザイン, インクルージョン, にっぽん多文化共生発信プロジェクト, オンライン・イベント

1. はじめに

本発表は、カシオ計算機と武蔵野美術大学が産学連携により取り組んだ「にっぽん多文化共生発信プロジェクト」の実践研究である。2021年度の同プロジェクトは、インクルーシブ社会をつくる取り組みを取材し、オンライン・イベント「インクルージョンはじめての一步—みんなで描く共生社会」を開催した。

同プロジェクトを通じて、学生にどのような意識の変容があったのかを考察し、日本語教育における産学連携プロジェクトの意味、および、インクルーシブ・デザインをテーマとした取り組みの意味について論じることを本研究の目的とする。まず、実践の背景として、産学連携とインクルーシブ・デザインについて述べる。その上で、同プロジェクトの枠組みと概要について説明し、参加者がプロジェクトを通じてどのように自身の考え方を変容させたかについて考察する。

なお、発表者3名のうち、三代は日本語授業の担当教員として参加し、米徳はゼミ生と共に活動に参加すると共に、プロジェクト全体の記録映像および報告書の制作を行なった。神吉は学外のアドバイザーとしてプロジェクトに参加し、授業の企画、プロジェクトの評価を中心に関わっている。

2. 研究の背景

2. 1. 産学連携

産学連携とは、産業を担う企業と学問を担う大学が協力して取り組む事業のことをいう。産学連携は、大きく研究目的と教育目的のものに分けられる（清成，2000）。研究目的の産学連携は、大学の基礎研究と企業の応用研究を結集し、イノベーションを生むような開発事業であり、理系の大学院が関わる事例が多い。一方、教育目的の産学連携は、大学において批判的思考力を高め、知的な創造力を育成するために企業の現場の知を活用するもので、企業としては現場で活躍できる人材を育成する目的がある。渡辺（2008）によれば、日本国内の産学連携は研究目的のものが多く、インターン形式を除けば教育目的のものは非常に限定的である。ただし、近年、大学の社会的役割の見直しや、サービス・ラーニングの導入などが進み、社会連携のなかで大学生が学び、大学生たちの取り組みが持続可能な地域社会へ貢献されることが期待されている。このような中、社会貢献と教育を一体とした文系産学連携の可能性も広がっている（吉田，2014）。

本プロジェクトもまた、社会貢献と教育目的を統合した形で実践された文系産学連携の一つと言える。一方、日本語教育の分野では産学連携による教育実践は、産学官による就職支援を軸とした取り組みを除くと報告事例は少ない。

2. 2. インクルーシブ・デザイン

インクルーシブ・デザインとは、インクルーシブ社会を実現するために必要なモノ（プロダクト）・コト（サービスやシステム）をデザインすることを指す。類義語であるユニバーサル・デザインとの違いとして、インクルーシブ・デザインは、特定のユーザーとデザイナーが共に開発に携わることが挙げられる（塩瀬，2014）。特定のユーザーとは高齢者や障がいのある人、妊婦などとされる。本稿では、特定のユーザーを当事者とし、例えば高齢者であれば、高齢者と高齢者と共に生活する人を含め、当事者と捉える¹。

インクルージョン（包摂）とは、社会的マイノリティを含め、多様な人が公正に社会参加している状態をいい、そのような社会をインクルーシブ社会とする（荒巻，2019）。ま

¹ 「当事者」の捉え方は多様である（三代，2021）が、ここでは、ある行為や実践、そこにある課題（ニーズ）を共有する人と捉える。

た、青山（2016）によれば、インクルーシブ社会を実現するためには、人々がつながることが重要であり、つながることを指向することをインクルーシブ発想と呼ぶ。

3. 実践の概要

3. 1. 実践の背景

「につぼん多文化共生発信プロジェクト」は、学生と企業が多文化に関わるフィールドを取材することを通し、多文化共生へ向けた社会課題を学ぶプロジェクトである。また、その学びを映像作品やイベント開催を通じて発信することで、多文化に開かれた社会づくりに寄与することをめざしている。同プロジェクトは2017年にはじまり、5年間継続している。2017年から2019年度までの取り組みは、三代、米徳（2021）に紹介されている。2020年度は新型コロナウイルスの影響からオンライン中心の取り組みとなった²。

プロジェクトの内容は前年度の反省に基づきながら、社会状況に鑑み決定されるが、通底していることは、次の3点である。

- ① 多様性を尊重する社会とはどのような社会なのかを自分たち自身に問うこと
- ② 取材を中心とすること
- ③ 取材での発見を発信する場を持つこと

まず、多様性とは何か、多様な背景をもつ人が集まってコミュニケーションを取るとはどのようなことかということを考えることをこのプロジェクトの日本語教育としての目的の第一に置いている。また、知識として多様性や社会の課題について考えるだけではなく、自分たちの体験を通じて学ぶことを重視している。そのため、「取材」というプロセスをプロジェクトの中心においている。取材を経て、実際に人と出会うことを通じて、社会の課題を自分の課題として捉えることができると私たちが考えているからである。そして、最後に、「発信」を重視している。「発信」という形をつくることで、自分たちの体験をふりかえり、言語化することができる。また、他者に発信することを考えることで、どうすれば、自分たちの発見を他者に伝えるかを試行錯誤する。どうすれば、自分たちの気づきを社会と共有できるメッセージに変換できるかを考えることも、本プロジェクトにおける

² 2020年度は、ヒューマンライブラリーを参考にしたイベントを開催した。過去の取り組みについては、本プロジェクトのウェブサイト (<https://web.casio.jp/mau/>) にて公開している。

日本語教育としての目的である。

2021年度のプロジェクトは、インクルーシブ・デザインをテーマとした。カシオ側から、会社として近年インクルーシブ・デザインの重要性に着目しており、産学でもインクルーシブ・デザインに取り組みたいという提案があった。また、前年度までのプロジェクトのふりかえりの中で、「多文化」を外国とのつながりに限定して捉えていいのかという問題意識もあげられていた。そこで、2021年度は多文化をより広く、インクルージョンとして捉え、インクルーシブ社会をデザインするインクルーシブ・デザインをテーマとした。時間的制約により、具体的なモノ・コトのデザインまでを行うことは難しかったため、デザインプロセスのうち、課題発見をプロジェクトの到達目標とし、その発見をイベントを通して社会と共有していくことをめざした。また、当事者の方たちに取材に協力いただくとともに、イベントの企画、実施にも協力いただくこととした。

3. 2. プロジェクトの概要

本プロジェクトは、三代が担当する授業「上級日本語」³と米徳が担当する3年生のゼミ⁴が共同で参加する。2021年度は、「上級日本語」の履修者9名、米徳ゼミ8名、17名の学生であった。また、カシオから4名の社員が参加した。プロジェクトは、後期に開設されている「上級日本語」の授業時間内を中心に行われた。前半の授業ではゲスト講師を招き、インクルージョンやインクルーシブ・デザインなどについて学び、後半の授業では、4つのチームに分かれ、それぞれインクルーシブな活動に取り組む団体取材し、取材を通じた発見を共有するためのイベントを企画した。チームは、上級日本語の学生、米徳ゼミの学生、およびカシオの社員で編成された。4つのチームは、それぞれ、アートに力を入れた障がい者施設、多文化共生を軸に美術館によるインクルーシブな教育普及事業を行うアートプロジェクト、子どもたちのクリエイティビティを育むワークショップを開催する団体、日本語学校に取材協力を得ることができた。

オンライン・イベントは、「インクルージョンはじめての一步～みんなで描く共生社会」

³ 学部生を対象に開講されている。留学生と日本人学生の共修授業となっている。留学生は、日本語能力試験 N1 以上を目安としてシラバスで示している。2021年度は、留学生6名、日本人学生3名であった。

⁴ 米徳ゼミは芸術文化学科にてドキュメンタリー映像の制作を主に学ぶ。

と銘打ち、自分たち同様に、インクルージョンということばについて初めて考えるという人たちを主な対象として想定し、企画された。4つのチームがそれぞれ、対話型のセッションを企画し、その概要を募集案内のチラシに掲載した。参加者はその情報をもとに自身が関心のあるテーマのものを選んで参加した。イベント全体の定員を50名とし、それぞれのセッションには、10名程度が参加した。

また、米徳ゼミは、各チームの取材に参加しながら、プロジェクト全体を記録し、プロジェクトについてのドキュメンタリー映像作品と冊子の制作も同時並行で行った。

4. 学生たちの意識の変化

最初の授業で学生たちに質問したところ、「インクルージョン」ということばを聞いたことがあると答えた学生は一名のみであった。そのような学生たちが、プロジェクトを通じて「インクルージョン」についてどのように考えを深め、どのように自らの意識を変容されたのかを紹介する。

障がい者施設を取材したチームは、取材で施設の利用者たちから逆に質問されることで、利用者たちと自分たちとの間に関係性が生まれたと感じたという。このチームの学生の一人は、プロジェクトの前半では、「社会参加」ということばに実感がわからないと言っていたが、プロジェクトを通じて、自分たちも社会を変えられる、その機会が実は身の回りにあると思うようになったと述べている。

アートプロジェクトを取材したチームは、『『外国人アーティスト』と日本社会』というテーマでイベントを企画した。取材を通じて、「外国人アーティスト」とカテゴライズされることに抵抗を感じるアーティストがいることを知り、外国人としてではなく、一人のアーティストとして尊重される社会をつくることの必要性を感じた。しかし、取材を進めるうちに自身の持つ「外国人性」「他者性」を制作の原動力とするアーティストがいることも知り、「外国人」というアイデンティティとアートとの関係について多角的に考えることができるようになった。

5. おわりに

インクルーシブ・デザインをテーマとし、取り組んだことで、学生たちはインクルージョンについての考えを深めていった。その学びの中心にあったのは、取材を通じた当事者の方たちとの出会いであった。インクルーシブ発想とは、つながりを指向することだと

される。本プロジェクトは、インクルーシブ・デザインをテーマとし、産学連携によって多様な参加者が関わることで、重層的なつながりを生み出すことができた。

荒巻(2019)によれば、インクルージョン教育で重要な要素として、経験の学びと多様性による協同の学びがある。多様な背景を持つ人が関わり、つながっていく中で取り組まれる産学連携においてインクルージョンを考えることは、その二つを学びの中心することのできる実践として意義があると考えられる。多様な文化的背景をもつ人々が共に生きる社会、すなわちインクルーシブ社会の実現が、言語文化教育の一つの目標であるとするならば、このようなプロジェクトを通じて、コミュニケーションを経験的に学ぶことの意味は今後さらに研究される価値があるだろう。

文献

- 青山新吾(2016)．インクルーシブ発想とは？．青山新吾(編)．『インクルーシブ教育ってどんな教育？』(pp.6-13) 学事出版．
- 荒巻恵子(2019)．『インクルージョンとは、何か？－多様性社会での教育を考える』日本標準．
- 清成忠男(2000)．産学連携：意義と限界．『組織科学』34(1), 4-11．
- 塩瀬隆之(2014)．ユーザーのためでなく、共に実現するものづくり．ジュリア・カセム、平井康之、塩瀬隆之、森下静香(編)．『インクルーシブデザイン－社会の課題を解決する参加型デザイン』(pp.58-78) 学芸出版社．
- 三代純平(2021)．現実を構成するナラティブ－オートエスノグラフィ、当事者研究、ライフストーリー研究を中心に．北出慶子、嶋津百代、三代純平(編)．『ナラティブでひらく言語教育－理論と実践』(pp.42-60) 新曜社．
- 三代純平、米徳信一(編)(2021)．『産学連携でつくる多文化共生－カシオとムサビがデザインする日本語教育』くろしお出版．
- 吉田健太郎(編)(2014)．『地域再生と文系産学連携－ソーシャル・キャピタル形成にむけた実態と検証』同友館．
- 渡辺孝(編)(2008)．『アカデミック・イノベーション：産学連携とスタートアップス創出』白桃書房．

*本研究は、科研費21K00632の助成を受けている。

【口頭発表】

ゼミ的コミュニティ形成と責任の再考

—言語人類学系ゼミを事例に—

青山 俊之（筑波大学），井出 里咲子（筑波大学）

キーワード

社会化，ナラティブ，再帰性，葛藤，非欺瞞性

1. はじめに

本研究は、日本の大学における人文社会系のゼミナール活動（以下、ゼミ）をフィールドに、そこに参与する人々の学修実態とその「社会化の軌跡（trajectories of socialization）」（Wortham, 2005）をインタビュー調査から明らかにすることを目指す。特に言語人類学的な観点に依拠し、ゼミ的コミュニティで生じる人や知との交叉やその応答関係が培われる場／環境のインターフェース性に着目した分析を行う。

現代日本では「大学」や「学問」の意義を抽象的に論じる主張や書籍は数多く刊行される一方で、実践現場で起きている内実や知の継承過程は主だった議論の対象にはなっていない。ゼミという場／環境は教員、学部生、大学院生（以下、院生）といった主体が流動的に交叉する、日常的なコミュニケーション実践かつ知の継承・検討・生成の具体的現場である¹。このようなゼミの特徴を踏まえ、本研究ではゼミ活動を振り返るインタビューの語りにおいて、ゼミを介した応答連鎖と私的にも公的にも意味づけられた「責任（応答性）；response-ability」が創生する出来事に着目し、ゼミを社会的責任の具体化可能な場／環境、さらにはヒトの経験的意味が再帰的に生じる応答的な場／環境として分析する。

2. 社会化の軌跡—ゼミ参与で生じる偶発的な応答関係

本研究が依拠する言語人類学では社会的実践としてディスコースを捉え、言語体系が構

¹ 本研究における「ゼミ」は、大学などの高等教育機関で特定の教員のもとに集う学生らが研究・学修活動に従事するコミュニティ様態を指す。一方、日本の大学においてあまねく「ゼミ」が存在しているわけではない。

築される歴史的過程に加え，そこに関与する言語使用者のアイデンティティ・コミュニティ帰属などに関する再帰的な記号過程を包括的に分析する。その主要な分析分野の一つに言語社会化論がある。言語社会化論では，主に①特定の社会文化圏や集団でことば（文法・語彙・慣習的振る舞い等）が模倣・習得される過程，②社会文化的集団の成員となる過程におけることばの役割が分析される。そこでは特定の社会文化圏における慣習的・反復的な行為（あいさつやIRE等）が分析対象として焦点化されてきたと共に，ディスカーシブな終わりなき過程としてその動態性・再帰性が捉えられてきた。

間テキスト性や間ディスコース性といった分析概念を用いながら，学校教育の現場での事例分析に基づき，特定の発話出来事を超えて複数の主体・出来事を跨ぐ言語社会化の過程を捉えた研究に Wortham (2005) がある。Wortham は，英語と歴史科目を受講するアメリカの高校1年生 (9th grade) の生徒1名の社会化の軌跡を分析し，社会化を複数の主体や出来事の交叉が絡み合う偶発的な産物とした。そのため，特定の社会化の過程を分析的に示すにあたって，どの出来事が中心的かつどのようにその他の出来事と関連するかを示す必要があるとしている (ibid., p. 110)。

本研究が分析対象とする実践コミュニティとしてのゼミとその構成員である学生Aも，ゼミに参加した結果，本人の意図を超えて，教員，大学院生，学部生，さらには卒業生の論文といった学術的コンテンツを介した応答関係に揉まれ，私的な葛藤や論文執筆上の困難を覚えつつも，最終的には公的な「責任」の一端を示すに至った。学生Aは「映画のジョークにみる黒人差別」を研究テーマとし，その研究と論文執筆の過程において，自身と「黒人」との自他関係を問い，黒人差別に対する自身の非当事者性についての葛藤を抱えながらも，自身の論考を「(他者に) 知って欲しい」と語り，再帰的に研究を行う「意味」を調停していった。この事例における私的な意識と公的な意識とは，二項対立的なものではなく，時に錯綜する形で当人の意識上に併存・調停される社会化過程の一端である。本研究では学生Aの語りに着目し，ゼミを介して事後的に生成・意味付けされる「責任 (応答性)」を分析・考察する。

3. 分析

以下の分析は，ある国立大学の言語人類学系のゼミ（以下，ゼミ）に参加する学部生を対象に2020年度に行われた半構造化インタビューをデータとする。インタビューは，卒業論文構想中の2020年8月，論文執筆中の12月，論文執筆後の2月の三回に渡って実施

された。コロナ禍で実施されたインタビューは、主にオンライン会議アプリの Zoom を用い、筆者（青山）と学部生との一対一でアクティブインタビューの形式で実施された。表 1 がその主な質問項目である。

一回目インタビュー (2020.8)	二回目インタビュー (2020.12)	三回目インタビュー (2021.2)
1. 春学期を終えての大学生活はどうだったか	1. 夏から秋学期、今に至るまでの生活・大学環境はどうか	1. 論文を書き終わって評価された後の感想
2. 春学期のゼミを終えての感想	2. 本格的に論文執筆に向けた作業で困っていること、あるいは抱えている印象は	2. 「面白い！」と感じた瞬間など、研究過程の中で突き動かされた／突き抜けた瞬間はあったか
3. 院生と一緒にゼミを行う印象	3. 研究対象に対する自分の姿勢やその位置付けをはじめとした研究行為に対して抱く印象は	3. 先生に「考え抜け」と話されたことについてどう思うか
4. 当該ゼミを志望した理由		4. 先行研究そのものや、自分の研究と日常との関係について、印象や変化などはあるか
5. ゼミでの学修や研究で得たことや自分が変わったことはあるか		5. 三回にわたるインタビューそのものをどう捉えたか

表 1 3回のインタビューにおけるインタビュー項目

3. 1. ゼミのインターフェース性—2020 年度コロナ禍の場合

2020 年度の当該ゼミの構成は、学部生が 10 人（3 年 6 人，4 年 4 人），院生が 13 人（修士 5 人，博士 8 人）であった。学部生のゼミでは春学期（4 月～7 月）に教科書の輪読と論文の構想発表，夏休みに演習として BLM 運動のナラティブ分析と他大学との合同オンラインゼミ合宿，秋学期（10 月～1 月）に論文執筆に向けたディスカッションと院生／教員との相談会，2 月に論文発表会が行われた。2020 年度のゼミは，コロナ禍も相まり，2019 年度後半から始まった院生のゼミが，学部ゼミとオンラインを介して連続して実施された。そのため，従来のゼミ形態よりも積極的に学部生と院生の交叉が生じた。そのゼミ形態の変容の過程を示したのが図 1 である。図 1 の c. 「論文の方向性」は，院生と共に研究を行う印象を聞いた際（一回目・質問 3）の教員と院生に対する学生 A の印象を示している。A は院生の参入について 2019 年度の自身のゼミ経験と比較し，「（知識を）吸収できている量が全然違うんで，モチベーションにもなるし，刺激にもなるし，だから本当にありがたい」と語った。一方，教員との相違を質問した際に語られたのが，教員とのやりとりから得られる論文の方向性を「縦」，院生とは「横」に広がるとしたメタファーで

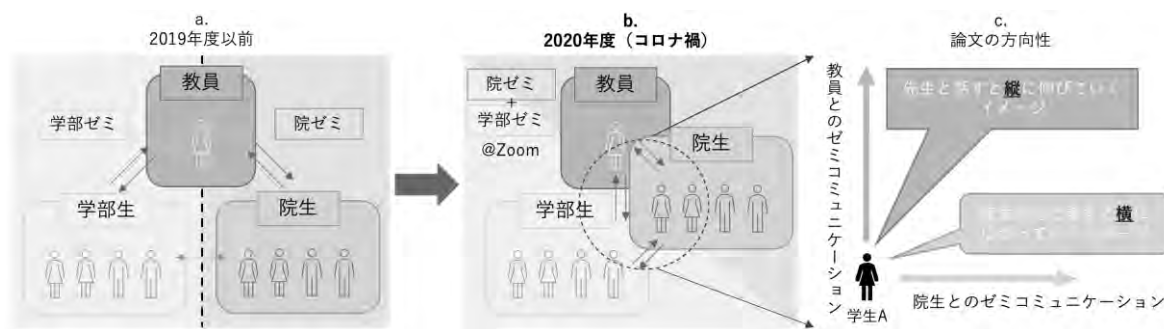


図1 2019年度から2020年度のゼミ形態の変容と学生Aの語る論文の方向性

ある(図1のc)。その他にも、例えばAは「(院生は)それぞれの研究がバラバラなのが面白い」と語ったのに対し、その他の学部生からは「(院生と自分を比較して)自分の考えやコメントが間違っているんじゃないか」と思うという悩みも複数聞かれた。

次に卒論を書く立場にあった4年生に目を向けると、4人のうちの3人(内1人がA)は同期として1・2年次から緩やかに友人関係を紡いでおり、ゼミ以外の場所でも、例えば「飲み」をしながら無意識的に「ことばの使い方」を話すようになったことがAを除く二人からも語られている(一回目・質問4等)。その他にも、ゼミ活動を通して変わったこと(一回目・質問5等)に関しては、日常的に「言語人類学っぽく」考えること(ことばが語られる背景をより深く問うことを4年生の一人が語ったことば)も複数の学生から挙げられた。これらは、ゼミでの学びとその姿勢が共有されていること自体が時にネタ的な記号資源となり、それらがゼミ内の親密さやその他ゼミ・友人知人との差異性を構築していることを示している。

3. 2. 出来事の軌跡と再帰的な「意味」の調停—学生Aのナラティブから

本項では学生Aに焦点を当て、彼女の語った複数の時間を跨いで経験的出来事が折り合わさり、自身の「論文」を私的にも公的にも意味づける社会化の軌跡を分析する。学生A(以下、A)は入ゼミ前から積極的に研究を意識して勉学に励んだり、大学院進学を目指すわけでもない「普通」の学生であった。Aはゼミや研究に関わって変わったこと(一回目・質問5)を問われ、「今まで本当にまあ、人種差別、黒人差別に興味があると言う時も、主観で、客観、主観って考えたことがなくて、そのゼミに入るまでは。まあなんとなく自分に興味がある、あつて、っていう感じだったんですけど」や「最初はくえっ、独論(独立論文の略称) ...なんで独論あんの>みたいのを思ってたんですよ」と語る。これらの語りから、必ずしも「まじめ」「積極的」な学生とは言えないのがAであった。論文執

筆中で困っていることを問われた（二回目・質問2）際には、「先行研究をそのまま書きすぎる」ことを挙げ、指導教員から「自分のことばでまだ書けていないってことはまだ自分のことばで理解しきれていないってことだと思う」と言われたことを回顧し、「確かに」とそれに同調する思いを語った。

しかし最初は書物などの「知識」の模倣・追従傾向にあり、「こなす」ことの一環として捉えられていた論文執筆は、ゼミ参与の過程で「見せる」ことへと意味が変容していく。そのきっかけは、教員の勧めで2年先輩の卒業生の卒業論文を2020年の春学期に読んだことであった。その卒論との〈出会い〉を機に「書いているうちにただ自分が興味があるから書きましたじゃなくて、やっぱり学術的に他人が見ても何か学びを得られたり、それこそ人の心に何かちょっとでも残ったり、人の心を動かせるような論文が書きたい」と思うようになったと語る（三回目・質問4）。

「見せる」ことへの変容過程には葛藤も介在する。研究の位置づけや取り組む上での印象について（二回目・質問3）、Aは黒人差別に関し「自分が経験したことではないので、やっぱりどうしても最後はその自分が結論を見出したとしても、それがもちろんそれこそその黒人の方の生き辛さを解消するわけでは...それこそそれができるわけではない」と語り、「結局は自己満足」と言いつつ、「他の人からしたら単なるジョークかもしれないけど、それをそれによって、日常で差別されているという現状を読んだ人に感じてもらいたいかな」とも語った。こうした葛藤の一端は、幼少期に道ですれ違った「黒人」を見て、自身の母親に「外国人が歩いている」と言った際、「それは差別になるんだよ」と諭された時の戸惑いが、今の研究テーマと結びついているというAの回顧（一回目・質問4）とも類似的である。そのため、Aが示した「見せる」ことを志向する語りは、「市民性」などの公的な責任意識に支えられているのではなく、幼少期に生じた自身の「差別性」に対する認識と、その経験に根ざした研究上の非当事者性という私的な葛藤がないまぜになりながら、自身の経験を調停するように生じていた。

4. 考察

以上のゼミで生じたコミュニケーション性インターフェース性と学生Aの語りから意味づけられていった、卒業論文を書くことの「意味」をまとめたのが図2である。ここでいうコミュニケーション性インターフェース性とは、教員・院生・学部生やそこで交わす親交・議論をもとに研究発表・論文執筆等の一連の応答関係が生じる場・環境を指す。教員から

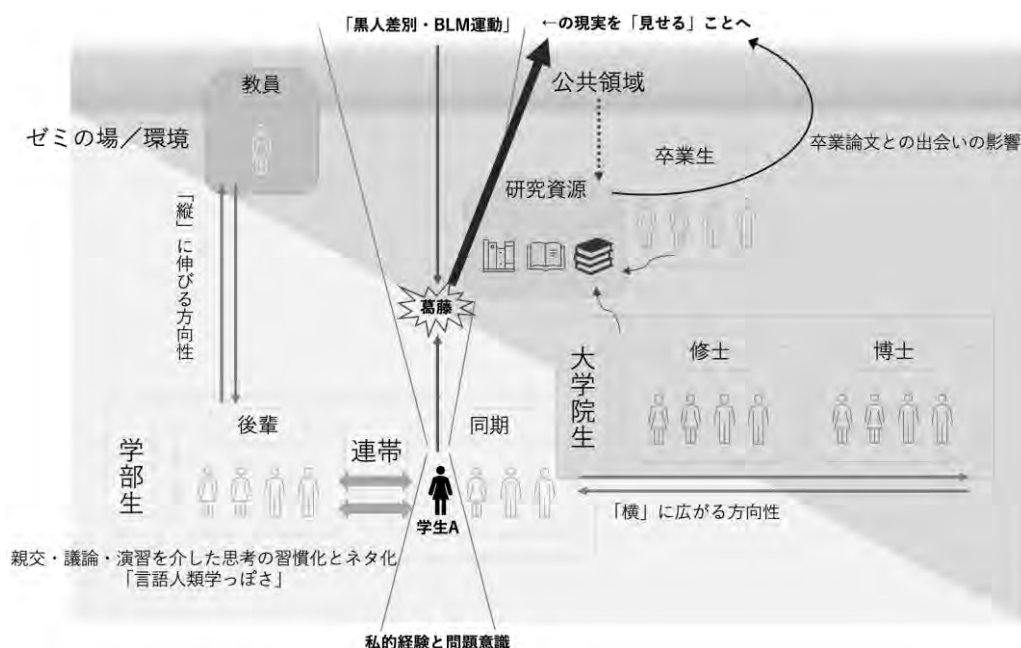


図2 ゼミのコミュニケーションなインターフェース性と学生Aにとっての公私の調停

の「考え抜け」という声かけや論文執筆指導に加え、大学院生から勧められる論文を紹介し、学生Aは自身の興味関心と私的な経験に根差した問題意識を練り上げた。その過程で、「他者」研究に介在する再帰的な葛藤と、過去の卒業論文との邂逅を果たしながら、外部の他者へと向けた論考を「見せる」ことへと新たに公私の意識が調停されていた。これら一連の偶発的な応答関係を糧としたのが学生Aの社会化の軌跡であった。

さらに言えば、こうした社会化の軌跡を支えたのは、学生Aの「知」への「模倣・追随」傾向の反転とも言える率直さと実直な取り組みの態度でもあった。例えば、学部3年次の論文の執筆を経て知識が足りないことを自覚したと語っているなど、教員や院生から指摘されたことや反省点を踏まえながら段階的に取り組みを続けていたことが卒業論文の構成内容にも表れていた。言うなれば、自己に対しても他者に対しても非欺瞞的であったこと、「知」に対する「異化」や「投影」が少ない傾向にあった。

本研究では、言語人類学系ゼミと学生Aの語りに着目し、その内外で生じた応答関係や経験的意味づけの過程を記述的に分析した。今後、各学術分野のコミュニティ様態や「大学院生」の位置づけなどといった観点から分析・考察を進める余地がある。

文献

Wortham, S. (2005). Socialization beyond the Speech Event. *Journal of Linguistic Anthropology*, 15 (1), 95 - 112. <https://www.jstor.org/stable/43104041>

【口頭発表】

書記言語として使用される医療現場の業界用語の
機能および業務上の役割

ポポヴァ エカテリーナ (大阪大学)

キーワード

医療現場, 業界用語, 負担軽減, 秘密秘匿, ストレス軽減

1. はじめに

医療現場では同僚同士にのみ通用する業界用語が日常的に多用される。業界用語は「ある職業的集団に共通して使用される職業上の通用語であり、主に職業上の利便性のために、あるいは遊び心で発生したことば」（米川，2009，p. 19）である。業界用語は医療現場でコミュニケーションの道具として機能している（江藤他，2002）。しかし同時に、外国語を起源とした用語が多く、医療従事者にも理解困難なものが存在するため、正確な情報伝達の妨げとなり、医療事故に繋がる可能性も指摘されている（桐田他，2007；ポポヴァ，2021）。にもかかわらず、業界用語が慣用的に使い続けられているのは、その必要性が、問題や困難などデメリットを上回っているためだと推測される。この点について桐田他（2007）は、背景に「看護師の多忙さ」があると述べている。つまり、略語などの業界用語の使用は時間短縮などの負担軽減に繋がるのである。他に、業界用語の役割として秘密秘匿や仲間意識の強化などの機能についても言及されているが、それらについてはこれまで十分に検討されてきたとは言えない。特に、医療現場では業界用語の機能がどのように活かされているか、その役割についての実証調査は管見の限り存在しない。そこで、本発表では、業界用語が使用し続けられている背景の理解を目指して、書記言語としての業界用語の機能および業務上の役割について明らかにすることを目的とする。

2. 研究方法

2020年3月から11月にかけて、関西地区の医療施設に3年以上の勤務経験がある看護師20名を対象に半構造化インタビューを行った。調査では業界用語の使用状況について尋ねたが、本発表では書記言語として使用される業界用語に焦点を当て、考察を行う。

3. インタビューデータの分析

2000年に日本医師会により公表された患者情報の開示指針に従い、看護記録などでは各施設で認められる略語のみを使用することになり（日本看護協会，2000），多数の施設で標準化への取り組みも見られる（足名他，2002）。そのため，業界用語は看護記録など公的文書では使用されない傾向にあるが，ホワイトボード，申し送り表，自分用のメモ，収納場所や器具の表示などで用いられ，①書面上の負担軽減，②秘密秘匿，③ストレスの軽減・解消の役割を果たすことが分かった。

3. 1. 書面上の負担軽減

専門用語の短縮化が多く見られる業界用語の第一に挙げられる機能として，書面上の負担軽減があり，先述したように，桐田他（2007）は，その機能を業界用語が使い続けられる理由として挙げている。本研究の調査でも，以下のような事例が見られた。

資料1 書面記入時の負担軽減のための業界用語の使用例

協力者A：尿道カテーテルっていうのは，もともと尿道留置カテーテルっていう長い名前なんですけど，病棟やと，「尿バの入れ替えの日です」とか，それだけで，ちゃんと考えると，すごい短い，そんな大きな差じゃないですけど，ただ(1)それを書く時に，やっぱり尿道留置カテーテルって書くより，尿巴って書いた方が早いですし，そういうところですかね。(2)できるだけ時間を有効に，効率的に，時間を使うっていうところでお互いにそういうところがなんか自然に使ってた気がします。そういう意図があつて。

協力者B：(3)僕は，時間短縮というよりかは，その画数がすごく減る。日本語の漢字とか，統合失調症とかやったら，めっちゃ漢字で書かんとかかん，Sの一字で済むから。統合失調症っていう精神科の疾患に関してシゾっていう言い方を。そのシゾのことをSってもうそれだけ書くんですよ。なので，それとかの方がもう全然楽。統合失調症とめっちゃ書くよりかは，Sって書いた方が早い。早いっていうか，楽なんですよ。手が楽なので，Sっていうふうに，っていう感じです。

資料1のとおり，協力者Aは，「尿バ」という業界用語を提示した。「尿バ」は，正式名称である「尿道留置カテーテル」の「尿」，またそのもう一つの名称となる「バルーンカテーテル¹（英語から：balloon catheter）」の「バ」を組み合わせた用語である。協力者Aは，「尿道留置カテーテル」と書く時に，「尿バ」と書いた方が時間を短縮できると語った（下線部（1））。また，下線部（2）では，時間を「有効に，効率的に」使うために，同僚同士で業界用語を自然に用いたと付け加えた。協力者Bは，業界用語を使用する

1 バルーンカテーテルとは，泌尿器科領域で使用する留置用のカテーテルである。構造は，先端に風船（バルーン）形をした袋をつけ，もう一方の端に2つの注入口を持つ（看護学大辞典，2002）。

と、漢字の画数が減少するため、書面上では時間短縮というより、「手が楽」だと述べた。その事例として「S（ドイツ語の Schizophrenie から：統合失調症）」という業界用語を取り上げ、「一文字で済むから」書く負担が軽減されると説明した（下線部（3））。これらの語りから、業界用語の使用は記録などの時間短縮や負担軽減に繋がり、業務全般の効率化も促していると考えられる。

3. 2. 秘密保持・秘匿

業界用語の中には、集団内部の秘密保持・秘匿のために内部の人間だけが分かる隠語というものがあり、「隠し言葉」や「符牒」などとも呼ばれる（米川，2009）。それらの隠語は患者や家族に不安などを与えないように配慮して口頭で使われるという報告があるが（江藤他，2007；ポポヴァ，2020），本調査の結果からは、書面上でも患者にストレスや不安、あるいは羞恥心を与えないための配慮の役割を果たしていることが分かった。

資料2 患者にストレスを与えないための業界用語の使用例

協力者B：(4) 癌のことを「○（マル）」という言い方をしまして、カルテに書く時も、「○」って書くんですよ。それが癌を示す言葉。ダイレクトに癌って書くのは不可って感じやったので、胃癌やったとしたら「胃○」みたいな。肺癌だったら「肺○」みたいな書き方をしました。癌というのはむしろ「書くな」みたいな感じやったんです。それがいいんかどうか分からないんですけども、そういう風書いてましたね。(5) 先輩とか上司とかから、入ってきた時に直接的な、ま、癌ってショックを受ける方すごい多いから、直接的な書き方はせんと、こうやって「○」にするんだよっていうのを指導受けました。配慮できたかどうか分からないですけど、配慮のつもりでこちらとして使ってたって感じですね。ホワイトボードにも「○」って書いてました。「胃○のオペ予定」だとか、そんな感じで書かれてましたかね。

資料2のとおり、協力者Bの勤務先では、「ダイレクトに癌って書くのは不可って感じやった」ため、癌という疾患名を「書くな」という暗黙のルールがあり、カルテの記録では、癌を「○（丸印）」で示していた（下線部（4））。例えば、カルテに胃癌を「胃○」、肺癌を「肺○」と書いたり、ホワイトボードに「胃○のオペ予定（胃癌の手術予定）」と書いたりすることがあった。下線部（5）に示したように、「癌ってショックを受ける方が多いから」、協力者Bが現場に入った時に、先輩や助手に「直接的な書き方はせんと、こうやって「○」にするんだよ」という指導も受けたという。先述したように、業界用語は、公的記録では使用されないが、協力者Bの勤務先では、患者へストレスや不安を与えないようにとの配慮でカルテでも業界用語の使用が求められていた。

また、資料3からは患者に羞恥心を感じさせないためにも隠語が使用されることが分か

資料3 患者に羞恥心を与えないための業界用語の使用例

協力者B：(前略) (6)排泄とか排尿とかをチェックするようなシートがあつて「何時に排尿があつた」「何ミリ」って書くような、もともと働いてた、みんなで順番で部屋を回って行って、誰がどこをチェックしたか分かるようなボードを使つてたんです。2回同じ患者さんのとこに入らないように、どこはもうチェックしましたって、排尿がありましたとか、排便がありましたみたいところに「Hr」、多分ハルンの略で「Hr」とか、便のコートのやつで「Kot」だとか書いてましたかね。一応、患者さんたちの目に触れても、尿とか便、この人便出てるんだって分からないようにはしつつ、こちらとしては誰がどこに入つてたかというのが分かるような感じでちっちゃいボードみたいなA4ぐらいのボードに書いてました。

る。協力者Bの勤務先では看護師が2回同じ病室に入らないように、病室の前に排泄の回数・量・時間などを記入するA4程度のボードが設置されていた。このボードは、他の患者の目にも触れるため、患者への配慮で排尿の欄には「ハルン（ドイツ語の Harn から：尿）」の略語である「Hr」、排便の欄には「Kot（ドイツ語の Kot から：便）」という業界用語を記入していたと協力者Bは語った。このように、業界用語が患者への配慮として看護記録に用いられており、そのような用語の使用が求められる施設もあることが分かる。

3. 3. ストレスの軽減・解消

本調査では、患者への配慮という機能に加え、ストレスの軽減・解消という機能を持った業界用語の書記使用例があつた。資料4に示されるように、協力者Cの病院では、部署異動や担当者の変更などがあるため、収納などの表示はスタッフ全員が理解できるような言葉で示している。しかし、死後の処置という表現は「恐怖感がすごい」と感じられるため、「死後処置」の婉曲表現として「エンゼルケア（英語の angel care から：死後処置）」を用いて表記している（下線部(7)）。協力者Dも、どこの病院でも「死後処置」とは書かず、「エンゼルケア」と書いてあつたと述べた。また、「死後処置」と書くと、「死っていう字が出てる」ため、「エンゼルケア」の方が「柔らかい感じがする」と説明

資料4 医療従事者自身のストレス軽減のための業界用語の使用例①

協力者C：基本的には誰が見ても分かるような言葉、(中略)表記されていることが一般的で、(7)ただ、この「エンゼルケア」とかも、ちょっと「包帯」というよりも、「死後の処置」ってなんか言葉の恐怖感がすごい、そういうものはこういうエンゼルケアみたいなニュアンスでしてるのかな。

協力者D：(8)気持ち的にパツと見い、死後処置セットとかって書いてあると、死っていう字が出てるし、なんか、見た目もなんか、もうどうやって反応したらいいのか分からなくなるみたいな。エンゼルケアってなんか、こう、やわらかい感じがするから。死後の処置セットっていう、どこの病院行つてもなかったな。エンゼルケアって書いてた。



画像1 エンゼルケアセット



画像2 ステルベンのコーナー

した（下線部(8)。「エンゼルケア」は、「エンゼルケアセット」という死後処置に使用する用具のセットも指すことがある。上記の画像1²は、実際に筆者が2018年にX病院を見学した際に目にしたものをイラスト化したものである。用具が入っているボックスの上部に「エンゼルケア」の表記がテプラでつけられており、その中にも「エンゼルケアセット」と表記されていた。中身は、ガーゼ、綿棒や化粧品などであった。協力者Eは「エンゼルケア」の表記に加え、死後処置に必要な用品が置いてあるコーナーでの「ステルベン（ドイツ語の *Sterben* から：死亡）」という業界用語の表示の使用例を提示した。資料5に示したように、協力者Eは「死」という漢字は使用されない傾向にあり、直接「死後処置」と表記すると「どぎつい」、すなわち強い心理的な衝撃を与えると語った。また、日本人には「ステルベン」のような横文字は柔らかく見え、横文字の表記を「ダイレクトに思わない」と説明した。このような外国語起源の業界用語の使用は、患者の死から医療従事者自らを遠ざけ、ストレスを軽減するための方法の一つであると推測される。

資料5 医療従事者自身のストレス軽減のための業界用語の使用例②

協力者E：エンゼルケアって絶対ありますね。(7)ステルベンって書いてたところもあったし。ステルベンのものがこの辺にあるという意味で書いてあったこともあったし。あとなんやな、「死」という漢字使わないです。あまりね。あの、ほら、日本人横文字好きというのものもあるし、そのほうが柔らかく見えるんちゃいます？なんか、やっぱり、死亡、死後処置とか書いてあったら、日本語は死後処置なんですけど、なんかちょっとどぎついですよ。日本人はそういう意味でほんわりしたほうがいいじゃないですか。でも、日本人、横文字だったら、そんなにダイレクトに思わへんし、ステルベンって言われたら、うーんっていう感じで、エンゼルと同じようなイメージとなっちゃいますかね。どこやったかちょっと忘れたけど、うん、ステルベンって書いて、そういうコーナーがあったんを記憶してますね。

² 画像1と画像2は、セメノワ・アナスタシアが筆者の依頼でイラスト化したものである。

4. 考察

調査のデータから、業界用語は看護記録に加え、ホワイトボードや収納場所の表示などにも用いられ、書面記入の負担軽減の他、秘密秘匿による患者への配慮や医療従事者のストレス軽減という機能を持つことが分かった。これらの機能を活用しつつ利便性の高い用語として使用するためには、医療従事者全員が用語の意味や機能を正確に理解し、同じ目的のために使用する必要があると考えられる。そのためには、業界用語の知識は言うまでもなく、その勤務先の病院が独自に有する習慣などローカルな背景知識への理解も重要で、新人看護師および他の施設や部署からの異動者に対する業界用語の指導が望まれる。

5. 今後の課題

医療現場の業界用語は口頭でも用いられている。それらの機能および業務上の役割についても今後検討していく予定である。

文献

- 足名美由紀, 橋本裕二, 牧野永城 (2003). 医用略語の標準化—標準略語規定の作成『日本病院会雑誌』50 (3), 423-425.
- 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.
- 内菌耕二, 小坂樹徳 (監修) (2002). 『看護学大辞典』メヂカルフレンド社.
- 桐田久美子, 岡崎寿子, 八代利香, 宮内信治, Gerald T. (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.
- 米川明彦 (2009). 『集団語の研究』東京堂出版.
- 日本看護協会 (2000). 『看護記録の開示に関するガイドライン』, 日本看護協会出版会.
- ポポヴァ エカテリーナ (2020). 医療現場における業界用語の使用状況—外国人看護師候補者の学習支援に向けて—『ことばと社会』22, 58-84.
- ポポヴァ エカテリーナ (2021). 看護師の語りから見た業界用語の使用上の課題—問題発生の原因解明を目指して—『専門日本語教育研究』23, 27-34.

【口頭発表】

初級日本語学習者の母語によるプライベート・スピーチ
—技能実習生の日本語教室における事例—

加藤 伸彦（東海大学）

キーワード

プライベート・スピーチ, 初級日本語学習者, 母語, 技能実習生, 日本語教室

1. 本発表の目的

本発表の目的は、社会文化理論 (sociocultural theory : 以下 SCT) の観点から、日本語教室において母語による「プライベート・スピーチ (private speech : 以下 PS)」が起きた談話を分析することで、母語による PS の機能の一端を明らかにすることである。

2. 先行研究と研究課題

SCT はヴィゴツキーの研究を起源とする人間の発達と学習に関する理論であり、PS は「外在化された自身のための発話」(de Guerrero, 2018, p. 1) である。SCT に基づく第二言語学習の理論では、PS は言語の内在化の道具及び自己制御の心理的過程と見なされ、その機能や特徴が様々に説明されている (de Guerrero, 2018)。

母語による PS の機能は主に 2 つあり、1 つは意味形成プロセスを促進し、L2 の理解・保持・概念形成・産出を助けること、もう 1 つは要求の高い言語的または認知的な解決を容易にする自己制御メカニズムを提供することとされる (de Guerrero, 2018)。それらを実現する行為として、1 つ目の機能では、言い換えや翻訳、コードスイッチングが、2 つ目の機能では、メタ言語的またはメタタスク的なコメント、感情表現、行動を導くための言語化などが挙げられている (de Guerrero, 2018)。

また、PS は、思考や想起といった個人の精神内活動だけでなく、他者との集団間活動・社会的活動、つまり精神間活動に影響を与えることもある (Smith 2007)。例えば、Smith (2007) は、タスク中に参加者が発した第二言語による PS に対して、他者が応答する例を報告している。しかし、Smith (2007) では、タスク中に母語による PS が出現しなかったため、母語による PS が精神間活動に与える影響は明らかにされていない。

日本語の教室における PS の研究としては Ohta (2001), Yoshida (2009), 御館 (2021) が挙げられるが, これらの研究では, 最も学習者数が多いと思われる初級前半レベルの学習者の母語による PS の分析は行われていない。そこで, 本発表では日本語能力が初級前半レベルの学習者が学ぶ日本語教室を対象とし, 日本語教育における PS の研究への貢献を試みる。そのための具体的な方法として, 初級前半レベルの学習者の母語による PS を分析し, 日本語学習における意味形成のプロセスや自己制御メカニズムの一端を論じるとともに, 母語による PS が精神間活動に与える影響を考察する。

以上より, 本発表では以下の 2 点を研究課題とする。

1. 母語による PS の 2 つの機能は, 初級前半レベルの学習者にも見られるか。
2. 母語による PS は精神間活動にどのような影響を与えているか。

3. 調査の概要

調査は初級レベルの技能実習生の日本語教室で行った。教師は 2 名 (T1, T2) で, ベトナム人学習者が 3 名 (S1, S2, S3), タイ人学習者が 2 名 (S4, S5) であった。授業形態は 1 回 2 時間で教師 1 名が各回を担当するチームティーチングであった。調査期間は 2019 年 12 月から 2020 年 1 月まで, 授業回数は 11 回で合計 22 時間分のデータを収集した。データの収集法はビデオによる録画と IC レコーダーによる録音である。授業には, 調査者も入りフィールドノートを書いたが, 教室活動には一切参加しなかった。

PS の認定は, 次の 3 条件を満たすものとした。

1. 質問に対する回答ではないこと
2. 他の発話より小さい声で発話されること
3. 名前を呼ばない・他者に向かって話さない等, 他者とコミュニケーションをする意図が明らかには見られないこと

なお, 本発表では S4 が教師との 1 対 1 の会話時に発したタイ語による PS のみに対象を絞る。タイ語の文字化と意味の確認は筆者とタイ語を母語とする通訳者の 2 人で行った。また, 教師は 2 名ともタイ語を聞いて内容を理解する能力は有していない。

4. 結果と考察

まず, 調査で得られた結果を示す。

1. 母語による PS の 2 つの機能は, 初級前半レベルの学習者にも見られる。

2.母語による PS は精神間活動に影響しうる。しかし、その PS が発せられた文脈やその直前の発話によってその影響は変わりうる。

以下、PS の 2 つの機能ごとに談話データを示し考察を行う。

4. 1. 意味形成プロセスの促進のための母語による PS

【抜粋 1】の 1402 が母語による PS である。上付きの丸で囲まれた部分は PS を示す。

【抜粋 1：2019 年 12 月 30 日】

1389 (2 秒) 【S4：がワークブックを見せる】

1390 S4：と一ころ、好きです。

1391 T2：タイに、タイにプーケットや、(1 秒)、お、じゃあ、タイにプーケットが、あります。

1392 S4：があります。

1393 T2：うんうん。

1394 (7 秒) 【S4 がワークブックに書く】

1395 T2：どうして好きですか？ (1 秒)、どうして好きですか？

1396 S4：【書きながら小さい声で】[○]どうして[○]。

1397 T2：聞いてます。どうして好きですか？

1398 S4：ど。

1399 T2：どうして。

1400 S4：どうして。

1401 T2：うん。

→1402 S4：どうして、【小さい声で】[○]ทำไม[○]【タイ語で「どうして」という意味】、(1 秒)、【非常に小さい声で】^{○○}好きです^{○○}、どうして。

1403 T2：【うなずく】

1404 (7 秒)

1405 S4；どうして。

1406 T2：うん。

1407 (2 秒)

1408 S4：あー。【自身のワークブックを見る】

1409 (1 秒)

1410 T2 : どう[して]

1411 S4 : [パタ]

1412 T2 : 好き, ですか?

1413 S4 : 【小さい声で】^oどうして^o, 好き?

1414 T2 : うん。

1402 の母語による PS は, de Guerrero (2018) の言う翻訳に該当し, 「意味形成プロセスの促進」のために用いられていると考える。本抜粋で母語による PS が発せられた理由としては, S4 にとり 1395 の教師の「どうして好きですか?」という質問の理解が困難だったため, 「どうして」という語をタイ語で発し, その意味を自身で確認することで, その質問文の意味形成を行おうとしていたと考えられる。これは, ①1402 の母語による PS が正しい翻訳であること, ②1390 の S4 の発話から, 「好きです」という単語の意味も理解できていると考えられること, ③母語による PS の前後に, S4 による教師の直前の発話の繰り返し (1398, 1400, 1402, 1405, 1413) や, PS による復唱 (1396, 1402, 1413) が見られることの 3 点により, それぞれの単語の意味は理解できていても, 質問文になると理解が困難な様子であることから推察できる。

【抜粋 1】の母語による PS が精神間活動に与える影響であるが, まず事実として, 上述したように, 母語による PS の前後に, S4 による教師の質問の繰り返し (1396, 1398, 1400, 1402) が行われている。これは, その質問の意味を理解しようとしている様子を示すものであり, 換言すれば, S4 の中での意味形成のプロセスが教師にとって明示的に示されていると言えるであろう。そして, 母語による PS はそれらの発話の間に行われることで, 学習者の母語がわからなくても, 教師にとっても意味形成のプロセスを示す発話として働いていると言えよう。

4. 2. 自己制御メカニズムの提供のための母語による PS

【抜粋 2】の 1210 が母語による PS である。

【抜粋 2 : 2020 年 1 月 17 日】

1203 T2 : どうでしょう。21 歳から, 23 歳まで**に行きました。

1204 S4 : んー。

1205 T2 : 20 【にじゅう】, 20 歳 【にじゅっさい】の時は何してましたか?

1206 S4 : あー, に, 20 歳【にじゅっさい】から,

1207 T2 : うん。

1208 S4 : 【小さい声で】[○]はー?[○]

1209 (3 秒)

→1210 S4 : 【小さい声で】[○]อะไร[○]【タイ語で「何?」という意味】

1211 T2 : **【1203 と同じ単語】行きました。

1212 S4 : *, **【1203 と同じ単語】。

1213 T2 : そうですね。20 歳【にじゅっさい】は, 何をしました?

1214 S4 : に, に【2 のジェスチャーを 2 回する】に, 20 歳【にじゅっさい】。

1215 T2 : うん, 20 歳【はたち】は何をしましたか?勉強しました?20 歳【にじゅっさい】のとき。(1), 20 歳【はたち】のときは, 勉強しました?

1216 (1 秒)

1217 S4 : 【首を横に振る】

1218 T2 : そうですか。

1219 S4 : はい。

1210 の母語による PS は, 「自身に向けた質問」(DiCamilla and Antón 2004) で, 要求の高い言語的または認知的な解決を容易にする自己制御メカニズムを提供するものと考えられる。本抜粋で母語による PS が発せられた理由としては, 2 つの可能性が挙げられよう。1 つ目は, 直前の教師の質問 (1205) に対する答えを考えようとする思考が表出した可能性, 2 つ目は直前の教師の質問 (1205) を理解しようとするときの感情が表出した可能性である。前者は, 1206 で教師の質問に答えようとしていることから, 後者は教師の再度の質問 (1213, 1215) に答えを言えていない (1214, 1216) ことから推察できる。

【抜粋 2】における母語による PS が精神間活動に与える影響であるが, まず事実として, 母語による PS (1210) の直後に教師による S4 の経験の再確認 (1211) と, 再度の質問 (1213) が行われている。これは, 母語による PS の後も, S4 による自身の発話が続けている【抜粋 1】とは大きく異なっている。その理由として, 【抜粋 2】には, 母語による PS (1210) の前に, ①1206 で「20 歳から」と S4 が言っていること, ②1209 に 3 秒間の「待ち時間 (wait-time)」(Walsh, 2013) があることが挙げられよう。まず①だが, 1206 の S4 の発話は教師の質問「20 歳の時は何してましたか?」の単純な繰り返し

ではないため、教師の質問を理解し、発話しようとしている意図が表される。次に②の待ち時間とは教師が学習者の答えを待つ時間であり、【抜粋 2】では、教師は上記の①により、この待ち時間を取っていると考えられる。この2点により、教師は1210で、質問に対する何らかの答えが返ってくるものと考えていたと考えられる。しかし、返ってきたのは答えではなく、母語によるPSであったため、教師はS4が質問を理解できていないと考え、再確認と再質問を行ったものと思われる。

5. 本発表のまとめと今後の課題

以上、本発表では、まず母語によるPSが初級前半レベルの学習者の発話データにも認められたこと、それは先行研究で示された2つの機能を有していることを報告した。次に、そのPSが精神間活動に与える影響について考察を行った。

今後は学習者同士の会話で発せられた母語によるPSや、教師が学習者全体に語彙・文法・教室活動等の説明をする状況での母語によるPSも分析していきたい。

文献

- 御館久里恵 (2021). 初級日本語学習者のプライベートスピーチ 『日本語教育』 178, 124-138.
- de Guerrero, M.C.M (2018) Going covert: inner and private speech in language learning. *Language Teaching*. 51/1, 1-35.
- DiCamilla, F. J. & Antón, M. (2004) Private speech: a study of language for thought in the collaborative interaction of language learners. *International Journal of Applied Linguistics*. 14/1, 36-69.
- Ohta, A. (2001) *Second Language Acquisition Processes in the Classroom: Learning Japanese*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Smith, H. (2007) The social and private worlds of speech: speech for inter and intramental activity. *Modern Language Journal*. 91, 341-356.
- Walsh, S. (2013). *Classroom discourse and teacher development*. Edinburgh University Press.
- Yoshida, R. (2009) *Learners in Japanese Language Classroom: Overt and Covert Participation*. Continuum.

【口頭発表】

学習背景が異なる日本語学習者が集まる
自己主導型学習のワークショップはどのように進化したのか¹

瀬井 陽子 (大阪大学)

キーワード

学習者オートノミー, 自己主導型学習, セルフアクセスセンター, ケース・スタディ,
日本語教育

1. 研究背景

近年, 学習背景が異なる多様な日本語学習者に対し, 学習者オートノミーの育成, 自己主導型学習の促進など, 自律的な学習を支援する方法が注目を集めている。第二言語習得研究では 1980 年以降, 学習者オートノミーの育成, 自己主導型学習の促進について活発に議論されるようになった (Holec 1981, Benson 2011, 小嶋 2010, Little 2017)。それらの議論には, 言語教育における学習者や教師の役割の転換に言及したもの (Holec 1981, Benson 2011), 自己主導型学習を促進するセルフアクセスセンターの設立や運営に焦点を当てたもの (Gardner & Miller 1999, Gardner & Miller 2014), 言語学習アドバイジングの方法を説明したもの (グレンモ 2011, Kato & Mynard 2016), 学習と計画が可視化できる記録やポートフォリオについて述べたもの (峯石 2010, Little 2017) などがある。

日本語教育研究では, 2000 年以降に実践や研究が増え, 自律学習の考えをチュートリアルに援用した実践 (桜美林大学日本語プログラム「グループさくら」 2007), 学習ストラテジーを活かした自律学習の推進 (宮崎 2009), 言語学習アドバイジングの方法 (青木 2013) などがあり, 2016 年には『ことばと文字』で「学習者オートノミーの多様な実践」という特集が組まれた (日本のローマ字社 2016)。しかし, 伊藤 (2014) や青木 (2016) が述べているように自己主導型学習, 学習者オートノミーの促進のための実践や研究は十分であるとは言いがたい。本研究は, このような背景のもと, 多様な日本語

¹ 本研究の一部は, JSPS 科学研究費補助金 課題番号 19K00708, 課題番号 21K00597, 大阪大学 研究支援員制度の支援により実施されたものである。

学習者が集まる自己主導型学習促進のワークショップ（以下 WS）がどのように進化したのかを明らかにする目的で行った。

2. 研究の枠組み

2. 1. WS の概要

Mozzon (2000) は、自律学習促進のために言語学習アドバイザーが行う活動のひとつとして学習者育成の WS があると述べている。ここでは、言語学習に特化したストラテジーの育成に加え、目標設定、時間管理、適切なリソースの特定やコミュニケーションストラテジーの育成などが行われる。また、Kelly (1996) は、言語学習アドバイザーが学習者とのセッションで行うこととして「新しい方向性や選択肢の導入、目標設定、ガイダンスと情報の提供、学習行動の提示、励まし、フィードバック、進捗状況の評価に貢献すること、課題とその人の人生の他の側面と結びつけること、まとめること」があると述べている。本研究でデータ収集を行った WS は、これらのことを内容に組み込み、毎回それまでの学習についての振り返りの時間、計画を立てる時間、情報提供の時間を設けた。実施回数は全部で 7 回である。また、参加者が自身の学習計画を視覚化し、意識できるように「大阪大学言語学習ポートフォリオ²」を使用した。実施場所は発表者の所属するセルフアクセスセンター³で、発表者はアドバイザーとして、また調査者としてセッションに関わっている。課外の学習であることから、継続的な参加も 1 回のみの参加も可とした。参加対象の留学生は、所属やコースによって受講する授業および論文指導が英語・日本語と 2 言語あり、日本語科目が必修の学生とそうでない学生がいるため、WS は英語と日本語の二言語のスライドを用いて進行し、参加者がわかる言語で情報を得られるようにし、使用言語も選択できるようにした。なお、セッションには参加者以外に施設の教員、スタッフが参加し、セッション実施時の人数は 4~6 人であった。

2. 2. 研究方法とリサーチクエスチョン

本研究の研究方法は、質的ケース・スタディである。単一の質的ケース・スタディには

² <https://www.lang.osaka-u.ac.jp/cme/plaza/learning/portfolio> (2022 年 1 月 28 日閲覧)

³ 大阪大学の「OU マルチリンガルプラザ」<https://www.lang.osaka-u.ac.jp/cme/plaza/> (2022 年 1 月 28 日閲覧) を指す。

「理論的一般化を求めるのではなく、より特殊で個性的で限定的なものの理解にあり、研究者自身が、みずから扱う事例について深く理解するために行う（ステイク、2006）」という特徴がある。メリアム（2004）は、複数のケースを扱うクロス・ケーススタディまたは比較ケース・スタディを行うことにより、解釈がより説得力のあるものとなると述べている。発表者はWSに複数回参加した研究協力者の単一ケースを分析しているが、単一の事例を深く理解するためWS自体の記述が必要であると考えた。そこで、本発表ではWSに複数回参加した3名の研究協力者のケースとともに、WS自体がどのように進化したのかに焦点を当てて述べる。リサーチクエスションは、1) 学習背景が異なる日本語学習者が集まる自己主導型学習のWSはどのように進化したのか、2) 学習者はWSの中でどのように自身の学習を振り返っていたのか、の2点である。

2. 3. データ収集

データ分析は、次のものを対象とした。7回分のWSの録画データの文字化資料、参加者が書いた長期・短期の目標と学習計画ファイル、WS前後のメールのやり取り、参加者同士の情報交換用に開設したオンライン掲示板への投稿、WS進行時に参加者の様子を記録した筆者のメモ、WS終了後のインタビューである。

2. 4. 研究協力者

データを収集するにあたり、事前にWSの全ての参加者に本研究の概要を伝え、研究協力の承諾を得た。本発表の研究協力者3名は表1に示した通りである。参加時の目標は、Sさんは日本語で次年度に日本語で開講されている科目が履修できるよう自分の意見が言えるようにする、Mさんは学期末にゼミ内で開かれる研究発表で日本語での発表をするために準備をする、Lさんは修士論文を完成させるために日本語のライティング能力をあげたい、というものであった。

表1 研究協力者概要

名前（仮名）	論文執筆言語	専門分野	日本語学習歴	日本語学習の優先事項	WS参加回数
Sさん	英語	国際関係	2年	自分の意見を伝える	6
Mさん	英語	経済	4年	研究発表をする	6
Lさん	日本語	文学	6年	論文執筆をする	4

3. 結果と考察

データの分析を通して明らかになったことは、WSが進むにつれて自己主導型学習のサイクルができアドバイザーからの情報提供に変化が生じたこと、他の参加者の経験を聞いたあとに自分の学習をメタ認知的に捉える振り返りがあったことである。使用言語については、Sさんは書きこみをする時は英語、話す時は日本語をもとにわからない表現は英語を交えて話し、MさんとLさんは書き言葉も話し言葉も日本語であった。詳細なデータの提示は発表で行うが、本稿では情報提供の変化と自分の学習の振り返りについて概要を述べる。

3. 1. 情報提供の変化

2.1 で述べたとおり、WSには毎回情報提供の時間を設けた。情報提供の内容は、1回目から4回目までは、教科書、オンラインで使える教材、学内で受けられる日本語学習サポートなどであった。回が進むにつれて参加者達は学習計画を立てることに慣れていき、その振り返りをもとに次の計画を立てるという自己主導型学習のサイクルができていった。5回目以降は、より具体的な計画を立てる目的で、教材等の紹介ではなく、学習ストラテジーの紹介へと変化していった。また、振り返りの時間には、研究協力者が元々持っていた情報と新たな情報を結びつけていることが話された。

3. 2. 自分の学習をメタ認知的に捉える

3名の日本語学習歴、学習目標、レベルは異なり、それぞれが目標に合わせた学習計画を立てていた。そのためWSという形で複数の参加者がいることで、他の参加者の影響を受けて学習内容や教材が変更するという場面は見られなかった。しかし、他の参加者の方法を聞くことによって、自分の学習をメタ認知的に捉えて言及する場面が見られた。それは、計画と感情面についてである。Sさんが、3種類の学習について時間と頻度を決め、それに沿って進めたてていることを話したことをきっかけに、Mさんが自分は決めた時間には学習をしていないことを残念に思うものの、空き時間を使ったシャドーイング、語彙学習をしていることを話し、Lさんは締切前に集中して長時間することを話した。また、Sさんが事前に準備しなければ「緊張する」と話したのに対して、Mさんは直前にならなければ取りかからないものの、そういうものであると受け入れていることを話し、それぞれが自分に合う方法で目標を達成するための計画を立てて実行していた。

4. まとめ

本研究は、日本語学習歴、学習目標、レベルが異なる学習者が集まる自己主導型学習促進のWSがどのように進行したのかを明らかにする目的で3人の研究協力者のケースを対象としてケース・スタディを行った。その結果、WSが進むにつれて自己主導型学習のサイクルができアドバイザーからの情報提供に変化が生じたこと、他の参加者の経験を聞いたあとに自分の学習をメタ認知的に捉える振り返りがあったことが明らかになった。本研究を通して、これまで日本語教育の分野であまり論じられてこなかった課外の自己主導型学習のWSを記述できたことは意義があるといえよう。しかし、WSを運営するうえでの今後の検討事項としては、参加人数、使用言語、振り返りを促すような働きかけ、計画を立てるためのツール、情報提供の内容および方法などがある。また、今後の研究の課題としては、より深いケースの理解のために、収集したデータの中から、更に他の視点で分析を進める必要があると言えよう。

文献

- 青木直子 (2013) 『外国語学習アドバイジング』 Kindle eBooks.
- 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, pp.1-22
- R.ステイク (2006) 「「事例研究」N・K・デンジン, Y・S・リンカン編」『質的研究ハンドブッカー第2巻 質的研究の設計と戦略』pp.101-120, 北大路書房
- 伊藤秀明 (2014) 「専門日本語教育における自己主導型学習の可能性-学習者による‘私の’専門語彙の抽出とリスト化-」専門日本語教育研究, 16巻 p. 23-28
- S.B.メリアム (2004) 『質的調査法入門-教育における調査法とケース・スタディー』ミネソラヴァ書房
- 桜美林大学日本語プログラム「グループさくら」(2007) 『自律を目指すことばの学習-さくら先生のチュートリアル』凡人社
- 小嶋英夫 (2010) 「学習者と指導者の自律的成長」小嶋英夫, 尾関直子, 廣森友人 (編) 『成長する英語学習者』pp. 133-162, 大修館
- 日本のローマ字社 (編) (2016) 『ことばと文字 6号 -国際化時代の日本語と文字を考える』くろしお出版
- マリー=ジョゼ・グレンモ (2011) 「言語学習のためのアドバイジング」青木直子・中田

- 賀之 (編著) 『学習者オートノミー：日本語教育と外国語教育の未来のために』 pp. 149-170, ひつじ書房
- 峯石緑 (2010) 「学習者の自己省察・自律を促すポートフォリオ」小嶋英夫, 尾関直子, 廣森友人 (編) 『成長する英語学習者』 pp. 162-192, 大修館
- 宮崎里司 (2009) 「自律学習支援のためのタスクと学習ストラテジー」伴紀子 (監修), 宮崎里司 (編著) 『タスクで伸ばす学習力』 pp.12-27, 凡人社
- Benson, P. (2011). *Teaching and researching autonomy* (2nd ed). London, UK: Longman
- Gardner, D., & Miller, L. (1999). *Establishing self-access: From theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gardner, D., & Miller, L. (2014). *Managing self-access language learning*. Hong Kong: City University of Hong Kong Press.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon.
- Kato, S., & Mynard, J. (2016). *Reflective Dialogue: Advising in Language Learning*, Routledge
- Kelly, R. (1996). *Language counselling for learner autonomy: the skilled helper in self-access language learning*. In Pemberton, R. et al. (Eds.), *Taking Control: Autonomy in Language Learning* (pp. 93-113). Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Little, D. (2017). *Language Learner Autonomy: Theory, Practice and Research*. Multilingual Matters
- Mozzon-McPherson, M. (2000). 'An analysis of the skills and functions of language learning advisers', in M. Victori (ed.), *Links & Letters 7: Autonomy in L2 Learning*, pp. 111-126

【口頭発表】

日本語教師研究としての「言語ヒストリー (LH)」の実践

上田 和子 (武庫川女子大学), 小林 浩明 (北九州市立大学)
和泉元 千春 (奈良教育大学), 野畑 理佳 (武庫川女子大学)

キーワード

言語ヒストリー (LH), 日本語教師研究, ライフストーリー・レビュー,
自伝的手法、ナラティブ

1. 研究の背景

本研究¹は、日本語教師の経験を自ら振り返る「言語ヒストリー (以下, LH)」²の実践によって、日本語を第一言語とする日本語話者が「日本語教師」になっていった内的プロセスを明らかにすることを目指し、同時にその手法としての LH の可能性を探求するものである。

2. 「言語ヒストリー (LH)」をめぐる研究

本研究の主題である LH は、1990 年代より英語教育者 Murphey の 質問用紙による学習者の言語学習経験を振り返る活動「LLH: Language Learning History」等に依る。Murphey の論考では、LLH によって学習者自身の言語学習観、教師の言語教育観等を知ることができ、さらに学習者相互理解、教師の学習者理解へと導く手法として有効であることを実証している (Murphey 2005)。つまり LLH は外国語学習によって自身が何を体験し、何を感じ、そこから意識や考え方がどのように変容したかという「個人の中でのパラダイムシフト」を検討する手法であるとする。続いて宮副は LLH に LUH (Language Use History) という概念を加え、複言語話者社会人の言語学習、言語使用を共同体への社会参加、人生における意味付けの視点から分析している (宮副 2015)。これらは学習者にとっての外国語学

¹本研究は JSPS 科研費基盤研究 (C) 助成 (21K00617) を受けたものである。

²言語ヒストリー (LH) は「言語学習ヒストリー (LLH)」「言語教育ヒストリー (LTH)」「言語使用ヒストリー (LUH)」から構成される。

習の意味を個人の内的成長や社会的文脈においた意識変容としてとらえている。

一方、教師研究者である Hayler は、1986年以降カナダにおいて Clandinin and Connely らが教師教育や教師研究にナラティブやストーリーを用いることに焦点を当てたことを引用し、「経験を語り再構築することによって（中略）教師自身が教育現場や自身の置かれた文脈を理解し、そこから実践家としての力量が形成されている。その中心に「ナラティブ的な知」がなければならない」とし、自伝（Autobiography）的手法を提唱した（Hayler 2011）。さらに、多文化間心理臨床学の立場から高松は、自らの語りと他者との話し合いで構成される「ライフストーリー・レビュー」を、「これまであまり語ってこなかった過去の経験について、他者の協力を得ながら、光を当て、言語化を行い、その経験の意味を考える」当事者研究の手法として推奨している（高松 2015）。

これら先行研究から、「言語（学習・使用・教育）の経験」「教師の自伝的記述」「他者による問いかけ」「話し合い」によって構成する活動、すなわち「言語ヒストリー（LH）」にたどり着いた。下節 3. で、現在進行中である実践事例を紹介する。

3. LH の実践

3. 1. 実践の枠組み

LH は、①個人の LH 記述、②①に対する共同研究メンバーからのコメントと返答のやりとり、③レビュー（ミーティングでの口頭のやりとり）、によって構成される。

表現形式は、①は自伝的ナラティブの「書きことば」、③は語り合う「話しことば」、②のコメントは往復書簡のような「会話の記述」になる。上記①②をインターネット上のクラウドで共有し、③レビューは Web 会議サービスである Zoom で行い録画したうえで会話の主な内容を文字おこしし、同様にクラウド上で共有している。

3. 2. 実践の流れ

表 1 は、各 LH の概要である（表 1 の執筆者欄にある K, N, I, U は研究メンバーの仮称）。本研究メンバー 4 名は、現在大学教員で日本語教師養成、学校教員養成、留学生教育に携わっているのを共通点とする、ゆるやかな友人関係にある。しかし外国語学習経験や海外経験、日本語教師としての職歴は異なる。K と U は本研究に先立ち、LH 実践に着手していた（小林・上田 2021）。

表1 2021年度 LHの実践

執筆者	執筆時期	主なテーマ
K	2021. 11-12	韓国での仕事と韓国語学習など
N	2021. 02	タイでの仕事とタイ語学習など
I	2021. 04	日本での仕事と外国語（中国語，ハングルなど）の学習など
U	2021. 08	香港での仕事と広東語学習など
	2021. 09	上記へのコメントを受けた後の続編

活動の1ユニットでは、まずメンバーの一人がLHを執筆し、それを他のメンバーが読んでコメントを記入し執筆者が返答入力、場合によってさらにコメントのやり取りを行う。その後ミーティングでレビューを行うという流れである。メンバーは執筆の分量や様式について特に事前に取り決めずLHを順に執筆した。各LHの分量は10,000字～13,000字程度で、過去の経験を時系列に沿って書く方式がとられているが、時間がさかのぼる記述もみられる。またミーティングは、ほぼ1か月に1度の頻度で1回約2時間とし録画（録音）して文字化した（計10回、1回は対面、他9回はZoom）。各回のミーティングの主な話題は、本研究に対する認識の共有やLHの記述と内容の検討（第1, 2, 3回）、理論的枠組みの検討（第3, 4, 5回）、LHのレビューと用語の検討（第6, 7, 8回）、これまでのまとめ（第9回）、課題整理（第10回）であった。さらに各自が上記をもとに本実践の「振り返り」をまとめた。次に3. 3. で、K, I, Nの実践を挙げる。

3. 3. LHの実践事例

3. 3. 1. KのLH： 語ることのできる異文化体験があり、それが私自身の源でもある

私が韓国語を選んだのは、韓国語がL2として出会ったからであり、また、学んだ時期や目的などに「始まりと終わり」があり、書きやすいと思ったこともある。現地で学習を始め、学ぶことと使うこと、そして少しだが教えることも経験した。

言語ヒストリー（LH）の記述では、過去から現在へと時間を追ってふり返った。書き始めたのは2020年11月からで1か月後の12月には書き終えた。分量は約13,000字になった。言語学習（LLH）、言語使用（LUH）、言語教育（LTH）を分けずに、LHとして書いた。全てではないが、既に言語化した体験も多く、書きにくいことがなかった。

自分が書いた LH に対して、多くのコメントをもらって嬉しかった。韓国で日本語教師をしている自分が現地の言葉を学ぶという経験に対して興味を持ち、共感的に理解しようとしてくれていると感じたし、コメントをくれた相手を理解するきっかけになった。そして、コメントから韓国語を学ぶ動機づけや学習、使用のすべてが「日本語教師としての私」によって関係した人々を抜きには考えられないことだったことに改めて気づいた。自分が語ることでできる異文化体験があり、それが私自身の源でもある。これらは、韓国語ヒストリーには収まらない経験を含むことでもある。

オンラインで行ったレビューでは、LH の内容ではなく、むしろ「語ること」「書くこと」に対する感じ方の違いが印象に残っている。研究手法や用語などへの理解の異なりなど、当人にとっての意味を考えた。LH へのコメントを通じてコメント者が見えてくる。LH を書いた人のためのものだけではない。まだ書けない／書きたくない人も、他者の LH を読むだけでも自己理解へのきっかけとなる。

3. 3. 2. I の LH: ばらばらだった経験を「今の」日本語教師としての『私』に収れん
事例 K を読んで「言語学習ヒストリー (LLH)」と理解したため、言語学習の成功・失敗経験、「生活者としての」言語獲得経験の不足を認識し、書くことに不安感を感じた。そこで、言語学習を特定の言語の獲得と捉えるのではなく、言語と日本語教師としての『私』の関わりと捉えて書くこととした。LH の記述では、「日本語教師としての私」を出発点とし、印象的な出来事を時系列に書いた。執筆期間は 2021 年 4 月末から 1 週間程度で、分量は約 10,800 字となった。書き終えた時は「安堵した」と同時に、過去のばらばらだった経験を「今の」日本語教師としての『私』に収れんできたという満足感を持った。一方で、日本語教師としての『私』を言語 (学習) との関わりのみで語ることに違和感を持った。

LH の内容に対するコメントでは、意義付けを問う質問（「なぜ～したのか」）が多く、改めて自身の過去の行動や決定を「今の私」から意義付けすることを意識化できた。またコメント者が自身の経験と重ね合わせながら、学習者を含む周囲の人と私の関わりや職場での日本語教師としての『私』の役割についても興味を持ってくれてうれしく思った。レビューの中で LH を書くことやコメントすること、日本語教師とことば (母語を含む複言語能力) について共通認識が紡がれていく感じがした。LH の内容をきっかけに日本語教師という職業や力量形成についてやり取りすることが多かった。

LHを通して、ほぼ同世代の人の日本語教師としての力量形成の過程の一部を読むように共感や興味を抱いた。日本語教師同士の相互内省は、ともすれば教師としての経験の優劣や正否の判断に向かうことがイメージされるが、LHとレビューを通してそのような意識は全くなくなった。

3. 3. 3. NのLH：空き地に道標を立てていくような感覚

最初は何をどの範囲で書くのか想像できなかったが、KのLHに目を通したことでイメージが湧いてきた。読んだ時点で「Kは韓国語の言語学習ヒストリー（LLH）を書いた」と思い込み（実際にはLHであった）、自身の特別な学習経験であったタイ語学習ヒストリー（LLH）を記述した。印象的な出来事をトピックとし、緩やかな時系列に書いた。期間が限定されているという点では書きやすかったが、印象的な出来事を取り上げるのは簡単ではなく、空き地に道標を立てていくような感覚であった。その時にこれまで重要だと思ってもいなかったことが学習経験として重要だったことに気づいた。「学習仲間との出会い」や「ほめられること」などがその一つである。

コメントには確認の質問や、興味を持った個所の感想、共感、また読み手なりの視点を加えて再解釈するといったことが含まれていた。共感や再解釈のコメントは「学習者」

「マイナー言語を学ぶ学習者」「海外でのL2使用者」「教師」「言語学習者としての経験を持つ言語教師」「言語学習と言語教育を結び付ける実践者」など様々な立場からの視点があることに気づき、嬉しく感じた。

レビューとして行ったディスカッションでは、海外でのホスト社会の言語と英語の関係や、どのような関係の誰と何語でコミュニケーションを行うのかという話題にもなった。言語使用は単に場所を移動したからではなく、生活や職場のコミュニティの中の他者との関係やパワーバランスに密接につながっていることを再認識した。LHの面白さとして、実践全体が、現在につながる重要な教育観について触れていると感じる。また書ききれなかったLHについて再度書きたいと感じたが、そこに母語経験が含まれることが新たな気づきであった。

4. 考察と展望

3. 3. のLH実践事例を概観すると、自分の経験を振り返るという行為が決して容易ではなく、また表現されたものも一様ではないことがわかる。LH, LLHなど用語の解釈や定

義づけなどが実践の過程で議論となったことなどから、ある意味では実験的活動だったといえるかもしれない。「ことばの経験」の捉え方もそれぞれにあり、外国語経験に比肩して日本語への記述や語りも多く、さらに日本語教師としての自分を語るためには、ことば以外の多くの出来事が存在していることに気づかされる。しかし、あらためて自分の経験を書き、それに読み手が関心を持ってくれたということが自己肯定へとつながっていることから、LHを書き、コメントをやり取りし、レビューを経て、ある種の爽快感さえ生まれている。

そこには執筆者の経験に対する読み手の関心や共感が、再帰的に執筆者への問いかけとなり、輻輳する経験の意味理解や自己開示へとつながっていること、メンバーは書き手、読み手と立場を替えて、理解し解釈して相互的に経験の意味を深めている、というLHのもたらすものが読み取れる。

本研究ではLHの実践として言語を手掛かりに経験を記述した。経験は記憶をたどりながら時間軸に沿って物語られているが、重層的、断片的、複合的であり、単に言語学習としては切り取れない。いずれも「日本語教師としての自分」と深く結びついていて、さらに時代や社会的文脈も深く影響している。4人が書いたLH、コメント、レビューの文字化データの分析から何が読み取れるか、実践を継続しLHの可能性を探求したい。

文献

- 小林浩明, 上田和子 (2021). 言語ヒストリーによる日本語教師へのアプローチ - ピア・レビューを手法として『北九州市立大学国際論集』第19号, 1-13.
- 高松里 (2015). 『ライフストーリー・レビュー入門 過去に光を当てる, ナラティブ・アプローチの新しい方法』創元社.
- 宮副裕子ウォン (2015). 複数言語使用者の言語の学習と社会化—職業共同体への参加課程の分析から—『言語教育研究』第6号, 桜美林大学大学院言語教育研究科, 1-7.
- Hayler, M.(2011). *Autoethnography, Self-Narrative and Teacher Education*. Sense Publishers.
- Murphyey, T., Chen Jin and Chen Li-Chi. (2005). Constructioning identities and imagined communities. In Benson P. and Nunana, D. *Learners' Stories Difference and Diversity in Language Learning*, 83-100.

【口頭発表】

女性日本語教育者の対話を通じた子育てや仕事の経験の捉え直し

菅 智穂 (立命館大学) , 杉本 香 (大阪大谷大学)

大河内 瞳 (大阪樟蔭女子大学)

キーワード

子育てと仕事, 経験の意味づけと捉え直し, 当事者, 語り聴く場, オートエスノグラフィー

1. 研究の背景

近年, 少子高齢化などの社会的背景を理由に, 2015年には女性活躍推進法が施行され, 女性活躍推進が進められている。しかし, 女性の仕事や家庭生活に関する従来の研究の多くは, ワーク・ライフ・バランスの議論に見られるように仕事と家庭生活を二項対立的 且つネガティブに捉えてきた(藤本, 2011)。一方, 最近は看護分野などで, 仕事と家庭生活の関係をポジティブに捉え, 女性のキャリア形成を支援しようとする研究も始まっている。日本語教育学会の会員は7割以上が女性であること(日本語教育学会会員概況 2015)からも, 多くの女性が活躍していることが分かる。しかし, 女性日本語教育者の仕事や家庭生活に着目し, 子育てや仕事をする女性の視点, つまり当事者の視点から, キャリア形成を捉えようとする研究は行われていない。

2. 研究の位置付け

発表者3名は全員未就学児の子育てをする女性日本語教育者という共通点がある。産休育休を終え, 仕事に復帰した後, 仕事と家庭生活, 特に子育てとの間を揺れ動き, うまく理解できない感情が沸き起こった。だが, 一人でこのような感情と向き合うことは難しかった。そこで, 同じような環境に置かれている発表者3名が集まり, 仕事や子育てといった家庭生活を含む経験を理解するために, 2020年1月から2021年3月にかけて計3回の語り聴く場を行なった(大河内ほか, 2020)。そこでは, 子育てをしながら仕事をするに対する周囲からのネガティブな発言によって葛藤する姿があった。一方で, 子育てで得た視座が仕事にポジティブに作用し, 「働こう」と思わせていた。さらに, 自らの経験の意味づけや捉え直しによって, 困難な状況にいても, それをプラスの方向に転換できるレジリエンスが育まれていた。

このように、発表者3名は語り聴く場を一つのきっかけとして、子育てや仕事をする当事者の視点から、経験の理解を目指してきた。そして、どのように経験を意味づけ、捉え直しているのか、オートエスノグラフィーの記述を通してさらに自己を振り返った。本発表では、オートエスノグラフィーをまとめ、その意義について考察を行う。

3. 研究概要

3. 1. 語り聴く場

発表者3名は、2020年1月から2021年3月までに計3回の語り聴く場を行った。

表1 語り聴く場の実施状況

回	時期	参加者	方法と内容
1	2020/1	菅, 大河内, 杉本	子育てや仕事に関わる経験や思いを付箋に書き出し, 各自の話を語り聴き合う
2	2021/2	菅, 大河内, 杉本	各自が焦点化した話題を自由に語り聴き合う
3	2021/3	菅, 大河内	

1回目の語り聴く場では、子育てと仕事というキーワードから思いつくことを可能な限り付箋に書き出した。そして、付箋に書いたことを手がかりに、各自の経験や思いを語り合った。2, 3回目の語り聴く場では、各自が自分の思いの輪郭を描き出そうと、いくつかの話題に焦点が当てられ、回を追うごとに、3名の経験の捉え直しが行われていった。

3. 2. オートエスノグラフィー

エリス, ボクナー (2000/2006) によると、オートエスノグラフィーとは、調査者が自分自身を調査対象とし、思考や感情に注意することで、自分の経験や生活様式の理解を目指すものであるという。いわば、「私」がどのように、なぜ、何を感じたかについての探求を通じ、文化的・社会的文脈の理解を目指す質的研究手法である(井本, 2013)。発表者らの研究では、発表者自身が子育てや仕事をする経験をどのように意味づけているか描き出すことで、当事者の経験の理解を目的としている。そのため、自己再帰的考察を可能とするオートエスノグラフィーを用いた。オートエスノグラフィーの記述に際して、これまで行なった3回の語り聴く場の逐語録、語り聴く場の際に取ったメモなどを参照した。

4. 私たちのオートエスノグラフィー

本章では、発表者3名のオートエスノグラフィーをまとめる。なお、語り聴く場の逐語録とオートエスノグラフィーからの引用は「 」で示し、逐語録は発話番号を記載する。

4. 1. 「わたしの理解を深める場」語り聴く場がもたらした効果と決意（菅）

私は、1回目の語り聴く場で、子育ては大変だと捉える社会の風潮に抵抗があると語っていた。なぜそう感じているのかを、大河内さんの語りを聴いたことで考え始めた。

大河内 151：ある出来事の捉え方は多様で、もちろん一側面としては大変って言

う捉え方もできるんだけど、これを違う見方で捉えられる

抵抗の理由は、大変だと言ってしまうことで、子育ての多様で豊かな側面を見ようとしていないと感じることにあつた。これは、子育てに限ったことではなく、「〇〇は大変だ」とラベルを貼ることで、「その中の一人一人が抱えている困難さやその人のライフ、そういったものが見えなくなってしまう」恐れがあるからだ。物事の捉え方の多様さを意識すれば、相手の立場に立つたことばかけや理解が可能となるだろう。さらに、経験の意味づけを考えることは、今現在の自分の理解が深まるだけでなく、過去の経験や思いに対する理解にも繋がることが分かった。

このようなことから、私は仕事を通じて何を目指しているのか改めて考えた。私にとっての日本語教育の実践とは、参加する一人ひとりが活動を通じて「わたしの理解を深める場」を作ることであった。社会が抱える課題について、日本語教育の観点から取り組み、誰もが居心地のよい環境づくりを目指しているのだ。

物事には様々な側面がある。どの側面から捉えるかによって、現実の見え方は全く異なってくる。語り聴く場をきっかけに、過去から今に続く私の経験や思いを捉え直したことは、「私を未来に向かわせる力」になったと言える。

4. 2. 子育てと仕事の二者に囚われていることへの違和感（大河内）

私は子どもが生後10か月頃に育休から職場復帰した。子どもを連れて往復3時間の通勤をこなしたその半年間は「体力勝負」だった。出産前から働いていた職場だったので、「どんな仕事をしなければならないのかを理解していたし、どう仕事をまわしていけばいいかも理解していた。ただ、時間的な制約によって、それが思うようにできなかった」。

その後、転職して職場が変わった。「新しい職場では、自分が何をしなければならないのかからわからなかった」。新しい職場での2学期目が半分ほど終わった頃、子どもが「毎晩のように夜

泣きをし、真っ暗なリビングで抱っこしてあやす日々が続いた。新しい職場に移って、業務や授業に慣れていない1年目の私は、育児も仕事も、どうこなしていったらいいのかわからず、ただただ負担に感じていた」。

夜泣きの日々がようやく落ち着いた頃に行った2回目の語り聴く場で、私は夜泣きの頃のしんどさについて語った後、おそらく日々の生活においてはいろいろな側面があるはずなのに、自分が仕事か子育てかの二者に限定されてしまっている、あるいはとらわれてしまっていることに対する違和感を語った。

大河内 63：何かこう、それをうまく言葉にできないんですけど、あの、なんかこう仕事が大切だからこうちょっと仕事重視になったりとか、あでもいやいやそれじゃあ子どもになんかこう、向き合えてないからやっぱ子ども重視でとかそういう、なんか仕事か子育てかっていうものじゃないと思うんですね。なんかもっと大きいものの中で、子育てもあり仕事もあり、その他の何かいろんなものがあって、いろんなものの中でバランスを取ってやっているとはずなのに、この2者に限定されて、なんかこう、なんか矮小化していくみたいなの、なんかなんか違う。

自分が子育てと仕事にとらわれてしまっているように感じ、何か違和感を覚えていたが、それを言語化することができなかった。だが、3回目の語り聴く場で、理解が進んだ。

大河内 135：（前略）あんまり仕事と子育ての共通点っていうのを考えたことがなかったけど、二つが出てくるのは単に時間的とか労力とかで大きなウェイトを占めているっていうだけじゃくって、そこには自分がうまくコントロールできないというか、それこそ予定調和を乱すものっていう共通項があるのかもしれない。

だが、子育ても仕事も単に予定調和を乱す否定的なものではない。私にとってはどちらも私を成り立たせる重要な一部である。だからこそ、どちらもうまくやりたいと願う。でもうまくいかないときもある。そんなとき、それぞれにどう向き合うかではなく、なぜかこの両者でバランスを取ろうとしてしまうことが私が感じた違和感なのではないだろうか。

4. 3. 子育てがもたらした私の働く意義（杉本）

1回目の語り聴く場を行った頃、子どもは3歳8ヶ月だった。2015年から専任教員として勤務を始めた大学で、育休からの復帰3年目が経つ頃だ。語り聴く場の開催を提案した私は、オートエスノグラフィーで「働く意義」と「時間」について述べている。

育休から職場に復帰して間もない頃、幼い子どもを抱え、睡眠時間を削って必死で仕事をしていることに対して、「そんなにしんどい思いをしてまで働く意義は何なのかと自分に問いかけることもあった」。当時は通常の授業をこなすだけでも時間がなく、研究に向き合う時間を確保することはできなかった。1回目の語り聴く場が行われた頃「焦りやモヤモヤのピークは過ぎていた」が、育休明けの職場復帰前は「もっと焦りを感じていた」。私のその焦りやモヤモヤは「自分の研究への苦手意識、研究のできなさから生まれていた」のだ。また、子育てや研究活動をこなす知人と比べ、自分は「できていない」と「焦って落ち込んで」いた。

私は育休明けの職場復帰前、研究機関で働くからには研究業績が必要であるということに「改めて気づき、復帰後に時間のなさを痛感する中で、焦りが増幅した」。授業や校務だけではなく、研究費を獲得して業績を上げている周囲がいる一方で、自分は研究に対して苦手意識を持っていた。だが、自分自身の働く意義について悩みながら、必死で仕事をする中で、女性が働くこと、子育てをしながら働くことに興味を持つようになった。さらに、外国人保護者の支援をテーマに学内助成を獲得したことをきっかけに「だんだん自分も余裕ができて」いった。「毎日ずっと走っているような感覚」だと感じるほど時間のない生活を送りながら、子育てによって気づき生まれ、支援したい対象が明確になった。

杉本 55：（前略）研究の面では、新たな視点が生まれたかなってということ。子どもを持つことで、もっと社会に目を向けるようになった

自分が社会にどう関わって貢献できるかという点から考えた時、研究も一つの手段であると言える。子を産み育てることで視野が広がり、仕事や研究の幅も広がった。

5. 考察とまとめ

以上のように、本発表では、子育てや仕事をする発表者3名の経験の意味づけと捉え直しをオートエスノグラフィーの記述からまとめた。

そこでは、語り聴く場が一つのきっかけとなりこれまでは可視化されていなかった当事者の経験の意味づけや捉え直しが描かれていた。

- ・私が教育実践で目指していることは「自分の理解を深める場」、「誰もが居心地のいい環境」の構築であるということ
- ・子育ても仕事も自分を成り立たせる重要な一部であるにも関わらず、その二者に囚われていることが違和感を生んでいたこと
- ・子育てをすることで仕事の幅が広がり、働く意義を見出していたこと

3名の記述からも分かるように、子育てや仕事をする経験の捉え方は実に多様である。オートエスノグラフィーの特徴は、調査者の主観的な経験を自己再帰的に考察することにある。そのため、オートエスノグラフィーは、調査者と被調査者が二分される手法では描きだすことができなかった当事者の視点による経験の捉え直しを可能とし、他者表象に内在する死角（石原，2020）を明らかにする。

さらに、当事者自身が経験を捉え直すことは、社会に流布するドミナント・ストーリーから抜け出すことを可能とする。当事者自身の経験の捉え直しによって、ネガティブな捉え方や困難な状況をプラスの方向に転換できるレジリエンスを育むことを可能とするのである。

文献

- 石原真衣（2020）．『〈沈黙〉の自伝的民族誌—サイレント・アイヌの痛みと救済の物語』北海道大学出版会．
- 井本由紀（2013）．オートエスノグラフィー，藤田結子，北村文（編）『現代エスノグラフィー—新しいフィールドワークの理論と実践』（pp.104-110）新曜社．
- エリス，C．，ボクナー，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．（藤原顕，訳）．デンジン，N．K．，リンカン，Y．S．（編）『質的研究ハンドブック（3）—質的研究資料の収集と解釈』（pp.129-164）北大路書房．（原典2000）
- 大河内瞳，菅智穂，杉本香（2020年12月）．「子育てと仕事をする3人の女性研究者の経験としたい—働くことに対する語りの分析」言語文化教育研究学会第8回研究集会，オンライン開催．
- 藤本哲史（2011）．仕事と私生活のポジティブな関係性『日本労働研究雑誌』606，117-118．

【口頭発表】

「教養としての日本語教育学」担当教員の意味世界

志賀 玲子（東京経済大学）

キーワード

教養, 日本語教育学, 多文化共生, 大学生, 教育観

1. 背景と目的

昨今、多様な背景の人々の在留により日本語教育への注目が高まり、日本語教育及び日本語教育人材の質の向上を目的に教師養成・研修等の充実がはかられ、専門家としての日本語教師についての議論が活発化している。その一方、多文化共生社会実現のため、非母語話者にのみ日本語習得や日本社会への適応を求めるのではなく、受け入れ側としての姿勢作りや言語調整の必要等も叫ばれ、母語話者への働きかけも日本語教育が取り組むべき課題として語られるようになってきた（庵，2019）。本発表は、日本語教育が蓄積してきた知見を母語話者に対しても活用すべきだとの考えに立脚し、共生社会の担い手育成に寄与しうる「教養としての日本語教育学」を広めるべく、担当教員の意味世界を描き出し共有するとともに、日本語教育学のすそ野を広げることを目的とする。

2. 「教養としての日本語教育学」について

ここでいう「教養としての日本語教育学」とは、日本語教育学専攻ではない一般の大学生を対象に開講された一般教養科目としての日本語教育関連の授業のことを指す。あらゆる専攻の学生に対して開かれた日本語教育関連の授業である。筆者自身が留学生を対象とした日本語教育からキャリアをスタートし、やがて日本語教師養成の科目を担当、更に対象者を一般の学生へと広げた「教養としての日本語教育学」を担うに至った。その歩みを振り返ると、活動の場や対象者の変化により自身の姿勢も変容し、より広い視野で日本語教育というものを捉え、社会的意義を考えるようになってきていることを自覚する。

多文化共生社会の担い手育成という視点から見て、「教養としての日本語教育学」に一定の効果があるということは、大学生を対象に行った調査研究により既に示されている（有田，2021；志賀，2021b）。また、志賀（2021a）では、文化審議会国語分科会

(2019) が日本語教育人材に求められる基本的な資質・能力として提示している「文化多様性を理解し尊重する態度」の育成に関して現場の教員がどう捉えているかを明らかにすべく、日本語教師養成担当教員4名を対象に行われた調査について記述されている。

本発表においては、調査協力者を「教養としての日本語教育学」担当教員とし、自らの日本語教育観、そして、「教養としての日本語教育学」のもつ意義についてどのように考えているか等について、その意味世界を明らかにすることを試みる。

3. 研究手続き、及び、分析方法

本発表では、筆者と同様に「教養としての日本語教育学」を担当した経験のある教員2名(Mさん・Yさん)に協力を求めた。両名とも国内における留学生はじめ多様な学習者への日本語教育、日本語教師養成、及び、海外での教授経験をもつ、経験豊かな日本語教師である。インタビューは2021年2月にZOOMで1.5~2時間程度行われ、同意の上、録音・録画をした。協力者には、筆者が大学における「教養としての日本語教育学」の意義について、主に多文化共生社会の担い手育成という観点から迫るべく研究を進めていること、及び、その目的は日本語教育学が多文化共生社会に貢献できる可能性を探り、その活用の意義を伝えていくことだという旨を予め伝えている。その上で、日本語教師になってからインタビュー時に至るまでの意識や姿勢の変容等を知りたいため、日本語教育への向き合い方、学習者へのまなざし等に関しての変遷を語ってほしいと要請している。

音声データを文字化した全スクリプトをEXCELシートに記入、セグメント化しコーディングをした。語りの内容を時系列等に並べかえることはせず、常に文脈に戻れる状態で分析を進めた。コーディングをしたのは、協力者の主張や文脈の流れがつかみやすくなると同時に、協力者の意味世界について概念レベルでの把握が促進されると考えたためである。EXCELシート上での分析が終わった段階で、協力者に確認を求めた。また、メールにて追加質問をし、その返答も得ている。

コーディングと照らし合わせながらスクリプトを読みこむ中で、活動の場の移動や対象者の変更などの変化が訪れると、新しい視点を取り入れたり発想の転換をしたりアプローチ方法を変えたりしていく様子が見られ、それに伴う日本語教育観の変容や強化が観察できた。以前よりもっていた教育観が新しい教育観に置き換えられ消え去るわけではなく、ある部分は残しつつ、場合によってはそれが基盤となって新たな観念が積み上げられるとともにその観念に覆われていく、或いはより強化されていくという印象をもつに至った。

4. 結果と考察

4. 1. Mさんの語り

Mさんからは、活動の場が変わり現場に対応する中で得た気づきが、やがてメタ的な認知となり、どのような場でも常に使用可能な概念として固められていった過程が語られた。その経験は、日本語教育学の授業を行う際、単に教え方を知識として伝えるのではなく、現場に応じた使い方を模索する姿勢の獲得を重視するという教育観を作り出していた。

本研究の焦点である「教養としての日本語教育」に関して、日本語教育の視点はいろいろな場面で役立つとMさんは断言する。日本語教師の視点とは何かと問うと、「自分の母語を」「外国語として見る視点」であると答えた。多くの学生は、外国語を学習した経験があるにもかかわらず、日本語を外国語として学習する人の視点に思いを馳せないという点を指摘し、自分の経験を他人の立場の想像に使うべきだと述べた。「そこをつなげて考えられると、外国語を習得する、自分の母語ではない世界で生きていくってということがまず言語的にはどういうことなのかってということが、もっと深く理解できるはずだし、その理解ができれば、自分がもし母語話者としてそういう人たちと接する場合に、自分ができることが何なのかってということがはっきり見えて」きて、「想像できる世界が」広がる。そうすれば、「いろんな文化の人が加わっている状態みないなのをもう少しそれぞれちゃんと意識して生きていけるようになるし、あと、そのことがどこで誰と接するにしてもそういうちょっとメタな認識を持っているってということが、より良い状況とか、より良い環境（中略）を作っていくことに」つながると言う。

メタ的な認知をもつことは学生の将来に役立つはずだとの考えとともに、「知識を伝えるってということもあるんですけど、ものの見方を考えてみようみたいなほうが主」だということも語られた。学生に認識の再構築をする機会を与えていると言える。

Mさんは日本語教師になる予定のない一般の学生が「教養としての日本語教育学」を学ぶメリットは大きい、と述べる。学生の多くは社会に出て、さまざまな仕事に就く。その際「日本語教師のものの見方ってものを一度知っておけば（中略）相手に対する想像力みたいなものがもう培われているし、考えることができる」と言う。「それが単なる暗記ではなくてものの見方そのものに関わることであれば、きっかけがあればもう一度」使う場面があるとし、「そういう考え方を知っている人が世の中に増えれば増えるほど、な

んかより住みやすいお互い住みやすい社会になっていくんじゃないかなと思っています」と語った。そしてそうした行為は「相手のためになってことももちろんありますけど、結局自分に戻ってくる」と M さんは考えている。社会は、皆のためにある。もちろん、その「皆」には、自分も含まれるのである。

大学においてこのような学びをする意義について尋ねると、大学は学びやすい環境が整った場所であることが挙げられた。特別に興味を抱いていない事柄について学ぶことのハードルが低く、アクセスしやすい。「学び時」という言葉で大学時代が表現された。

さらに、介護福祉士候補者への日本語教育にも関わった経験から、介護に携わる受け入れ側の人たちにもそうした視点が備わると、接し方に変化が出るのではないかと言及した。ここにも、受け入れ側に日本語教育学を広める動機となり得る要素が潜んでいる。

4. 2. Yさんの語り

Yさんからは、「教養としての日本語教育学」を初めて担当した際の驚きが語られた。Yさんは、当初「狭義の日本語教育」(尾崎, 2001)を前提に教え方の授業を行うつもりで臨んだ。ところが受講者の顔触れを見て驚いた。「時間が空いてた学生」や「卒業の単位足りないからこれ取ろうみたいな」学生も履修するという状況だったのである。期待どおり地域のボランティアの人や日本語教師志望の学生も受講していたため、当初の計画通り狭義の日本語教育のシラバスを遂行してもよかったはずであるが、Yさんはシラバス変更という決断をした。理由の一つとして、かねてより言葉以外に社会問題への関心が高く、言語教育のみに固執する思考が強くなかったということが考えられる。もう一つは、実際の社会の動きに敏感であり、日本語教育内での先進的で社会的な動きにもアンテナを張り研究情報を得ていたことが考えられる。1990年代から地域での日本語教育の問題が取り上げられ草の根からその動きが広がったとされる。Yさんもその草の根運動に関心を寄せ関連した活動や研究に目を配っていたからこそ、迷うことなく「広義の日本語教育」(尾崎, 2001)への転換ができたのではないだろうか。授業を行うにあたって、Yさんは、「広義の日本語教育」と「狭義の日本語教育」についての説明をした上で、Yさんの授業では「広義の日本語教育」を前提に日本語教育について学ぶ旨を受講者たちに宣言した。将来に向けての、また、社会に対しての、Yさん自身がもつ理念が根底にある。Yさんの語りからは、「広義の日本語教育」に立った教授法を扱うと学生に宣言することにより、自らの意志も固め社会への責任感を強く抱く姿が掬い取れた。

改めて「広義の日本語教育」と「狭義の日本語教育」について、Yさんの考える違いは何かと質問をした。一番大きい違いは「日本語の先生になるかならないかっていうところかな」との返答を得た。しかし、Yさんが行う授業は「多文化社会を作っていく市民としてすごく大切なところ」であり「日本語の先生になりたい人たちにとっても、あの、決して意味のない授業じゃないっていうのは言ったし、そういうふうに来てきたつもり」と続けた。この言葉にYさんが行ってきた授業への理念、プライドが反映されている。

さらに、日本語教育専門家としてもっている技能や知識を多くの学生に伝えることにより、学生たちがそれを日常生活で生かすようになるメリットが語られた。そこには、Yさんの、日本語教師としての自負、アイデンティティ、広く学生に伝えるべき立場にいることの認識、責任感、使命感というものが存在していた。ここでいう日本語教育専門家としてもっている技能や知識とは、多様な背景を持つ人たちとの接し方や言語調整、更には、他人の立場にたって考える習慣や想像力などのことである。Yさんは、こうした習慣や想像力の源は「教養の力」や「知識」だと考えており、意識的にそういう機会を持つことが効果的だと主張する。

また、Yさんは「私たち日本語教師も、まあ、日本語の非母語話者と母語話者のちょうど真ん中の空間にいるような感じがして」と語った。Yさんの意味世界が広がる。「間の人」という見方である。こうした「間の人」になる人を、多く輩出したいという意欲が感じられる。このような人になるには「学ぶこと」や「知識を得る」ことが大切で、大学というのはそれに適した場所であると言う。大学生は「守られてるし、時間もあるし」「対話のトレーニングができる」。「考えたり対話をしたりっていう、そしてもう1回そこで考え直して書いたりっていう作業ができるのは」大学生だからこそであると続ける。学びの場である大学において、学ぶ時期にある大学生が、強い興味を持っているわけでもない事柄について考え、トレーニングする意義は大きく、日本語教師になる予定のない大学生が日本語教育学について学ぶ意義がそこにあると語った。そうした素養をもった社会人が増えれば、共生社会の実現に近づくとの希望が見いだせるということであろう。

5. まとめ

協力者の語りから、活動現場や学習者とのコントロール不可能な巡りあわせに際し、自分の理念を守りつつも固執しすぎず現実的に対応する中で自分の理念を再構築し貫いている様子が観察できた。現場での対応の鍵となるのは、理念とアプローチ方法と現実社会・

活動現場・学習者を、動的にかつ総合的に捉える視点である。これは舘岡（2021）の「理念、方法、フィールドの三者を連動した一貫性のある動的なものとしてとらえる」という「専門性の三位一体モデル」に通じる。本発表の目的は教員の意味世界の描写であるが、この記述は教師研修について考える際の一助ともなろう。

また、大学においては特に興味のない授業にもアクセスする機会を得やすいため、日本語教師になる予定のない学生が「教養としての日本語教育学」を履修する可能性が広がっている。言語や文化の客観視、多様な背景をもつ人々の立場を想像し理解しようとする態度といった日本語教育的視点に触れることが共生社会の担い手としての成長につながるのであれば、それは多文化共生社会実現に向けての受け入れ姿勢涵養への貢献といってもよいのではないだろうか。

本発表では「教養としての日本語教育学」担当教員の語りからその意味世界を探り分析し共有した。同時に、日本語教育学のあり方の一例を示せたのではないかと考えている。

文献

- 有田佳代子（2021）. 日本語教師が母語話者への日本語教育にかかわる—その理由と方法『社会言語科学会』24(1), 5-20.
- 庵功雄（2019）. マインドとしての〈やさしい日本語〉—理念の実現に必要なもの. 庵雄, 岩田一成, 佐藤琢三, 柳田直美（編）『〈やさしい日本語〉と多文化共生』（pp.1-21）ココ出版.
- 尾崎明人（2001）. 日本語教育はだれのものか. 青木直子, 尾崎明人, 土岐哲（編）『日本語教育学を学ぶ人のために』（pp.3-14）世界思想社.
- 志賀玲子（2021a）. 「文化多様性を理解し尊重する態度」についての一考察—日本語教師養成担当教員へのPAC分析を用いたインタビューを通して『一橋日本語教育研究』9, 47-60.
- 志賀玲子（2021b）. 「教養としての日本語教育学」の可能性—大学生に対する授業実践を通して見えたこと『一橋大学国際教育交流センター紀要』3, 3-14.
- 舘岡洋子（2021）. 「専門性の三位一体モデル」の提案—動態性をもった専門性を考える枠組み. 舘岡洋子（編）『日本語教師の専門性を考える』（pp. 97-109）ココ出版.
- 文化審議会国語分科会（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』.

第8回年次大会協賛



CASIO.



アットハーモニー協同組合



くろしお出版



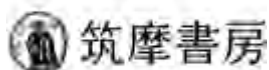
ココ出版

スリーエーネットワーク



大修館書店

TAISHUKAN publishing Co., Ltd



筑摩書房



にほんごの
凡人社
BONJINSHA

▲ 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(きのこと類の栽培を含む)
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

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

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



クメール語が堪能な方

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用命は当組合へ

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



くろしお出版

CEFRの理念と現実 理念編 言語政策からの考察

■西山教行/大木充[編] / A5判 / 本体3,000円 + 税

日本においてCEFR（ヨーロッパ言語共通参照枠）が無批判に受容されている現状を見直し、CEFRの訴える外国語教育の理念と正しい用い方などを考える。2018年公開のCEFR-CV（増補版）にも言及。姉妹本に「現実編」。



CEFRの理念と現実 現実編 教育現場へのインパクト

■西山教行/大木充[編] / A5判 / 本体3,000円 + 税

日本語教育をはじめ多言語教育の現場では、CEFR（ヨーロッパ言語共通参照枠）がどのように導入され、多文化共生社会の実現に貢献しているのかを考える。2018年公開のCEFR-CV（増補版）にも言及。姉妹本に「理念編」。



わくわく！ 納得！ 手話トーク

■松岡和美[著] 高野乃子[マンガ] / A5判 / 本体1,200円 + 税

手話のしくみや手話を使用するコミュニティの話を手軽に知ろう！ 著者が手話の研究やろう者との交流を通じて「へー」「そうなんだ」「それはすごい！」と思ったことを、マンガ→解説→コラムの流れで、生き生きとわかりやすく解説。



オンライン授業を考える 日本語教師のためのICTリテラシー

■山田智久/伊藤秀明[編] / A5判 / 本体1,800円 + 税

オンライン授業へと移行する今を記録し、これからの授業とどのように向き合っていくべきか未来への展望を提案。国内外の大学、日本語学校、地域日本語教室、オンラインコースの実践例を紹介。オンライン授業における著作権も詳しく解説。



超基礎・第二言語習得研究

■奥野由紀子[編著] 岩崎典子/小口悠紀子/小林明子/櫻井千穂/嶋ちはる/
中石ゆうこ/渡部倫子[著] / A5判 / 本体2,000円 + 税

SLA研究の基礎知識から最新の研究までを日本語教育の視点から丁寧に解説し、体験しながら学ぶ入門書。言語習得の「目から鱗」知識が満載で読者自身の言語習得のヒントにも。SLA研究の入り口に、日本語教育の現場にも役立つ。



超基礎・日本語教育のための日本語学

■太田陽子[編著] 嵐洋子/小口悠紀子/清水由貴子/中石ゆうこ/濱川祐紀代/森篤嗣/
柳田直美[著] / A5判 / 本体1,800円 + 税

「日本語学」を日本語教育の視点でとらえ直し、日本語の様々な特徴をわかりやすく解説。日本語教育に役立つトピックを厳選し、数居の高い「日本語学」を学びやすく、日本語を教える現場にすぐに使える知識が満載。



日本語を教えるための教授法入門

■深澤のぞみ/本田弘之[編著] 飯野令子/笹原幸子/松田真希子[著] / A5判 /
本体1,800円 + 税

日本語教授法における教育理念や知識を理解し、授業でどのように実践するかまで、手順をおって学べる。日本語教師養成課程の教科書として、また自分とクラスの個性に合わせた教授法を模索する人に。具体的な日本語の教え方が満載。



言語教育の再構築をめざす
ココ出版の書籍

日本語教師の 専門性を考える

New

館岡洋子 編 2,640円+税 ISBN978-4-86676-033-9

多様化する日本語教育環境の中で問われている日本語教師の専門性について考察。固定的に捉えられてきた「専門性」を問い直し、理念・方法・フィールドが一貫性をもって連動する「三位一体モデル」を提案する。

▽日本語教育学の新潮流 29

教師の主体性と日本語教育

New

牛窪隆太 著 3,960円 ISBN978-4-86676-037-7

「教師の主体性」をテーマに掲げ、これまで日本語教師に求められてきた「教師としてのあり方」を「日本語教師性」の問題として提起する。社会に新たな価値を生み出す日本語教師のあり方を考える。

▽日本語教育学の新潮流 28

接触場面における中国人日本語学習者のコミュニケーション・ストラテジー

自然習得環境下での使用実態及び変容

許挺傑 著 3,960円 ISBN978-4-86676-031-5

中国人日本語学習者は日本語母語話者との接触場面においてどのようなコミュニケーション・ストラテジーを使用するのか。9か月にわたる縦断調査を量的・質的の両側面から分析し、その問いに迫る。

▽日本語教育学研究 9

思考と言語の実践活動へ

日本語教育における表現活動の意義と可能性

西口光一 編 3,960円 ISBN 978-4-86676-026-1

「表現活動」という観点から、ポスト・コミュニケーション・アプローチの方法論を模索する、意欲的な論文集。気鋭の研究者たちが、多様な現場における実践を通して表現活動の理論を提示する。

▽日本語教育学研究 6

未来を創ることばの教育をめざして [新装版]

内容重視の批判的言語教育 (Critical Content-Based Instruction) の理論と実践

佐藤慎司・高見智子・神吉宇一・熊谷由理 編 3,960円 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 3,960円 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。

外国にルーツを持つ女性たち

彼女たちの「こころの声」を聴こう!

嶋田和子 著 1,980円 ISBN 978-4-86676-027-8

秋田県能代市の日本語学習者と静岡県浜松市の国際交流協会を通して知り合った女性たちとの長年の交流の中で筆者に届けられた「こころの声」が集められた一冊。

とりあえず 日本語能力試験対策

New

上田暢美・内田嘉美・桑島卓男・糠野永未子・吉田歌織・若林佐恵里・安達万里江 著

N1 文法 880円 ISBN 978-4-86676-040-7

N1 文字・語彙 880円 ISBN 978-4-86676-041-4

N1 読解 880円 ISBN 978-4-86676-042-1



❑とりあえず、JLPT がどんな問題か知りたい。とりあえず、たくさん問題を解きたい。とりあえず、合格したい!

❑そんな人は「とりあえず」このシリーズを手にとってみてください。

❑「文字・語彙」「文法」は各10回分、「読解」「聴解」は各5回分の問題を収録。

❑JLPTと同じ形式の問題をたくさん収めたシンプルな問題集です。

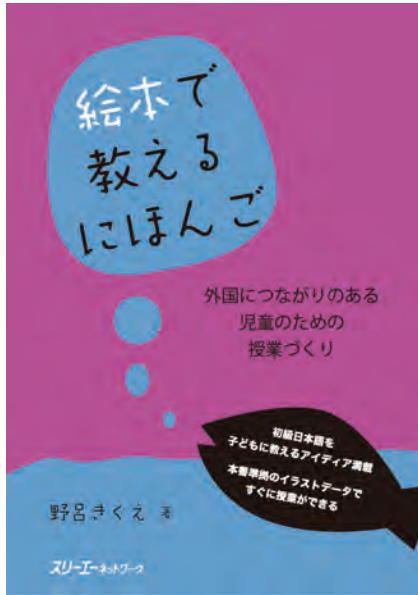
❑各880円とお求めやすい価格(聴解のみ1,320円)。

N1 聴解は近刊。

N2、N3も順次刊行します。

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

絵本で教えるにほんご



野呂きくえ 著 1,760円(税込) A5判 164頁

* 電子書籍版は2月配信開始予定

日本語の絵本には子どもが学ぶべき言葉や文法がたくさん使われています。日本語の授業に絵本を取り入れることで、子どもは楽しく語彙力・文法力をつけることができます。

本書は子どもに日本語を教える人のための、絵本を使った楽しい授業のアイデアを紹介する本です。2部構成で、第1章では絵本を使った授業の流れ、絵本の選び方・使い方を解説し、第2章では特に重要な初級日本語文法を約50取り上げ、それぞれについて教え方のヒントとおすすめの絵本を紹介しています。『みんなの日本語』対応課も記載。

現場経験豊かな著者のアイデアとエピソードが詰まった一冊です。現役教師はもちろん、日本語指導経験のない方にもおすすめです。

LESSON 8 動詞文の時制
(「みんなの日本語」第4課・第6課相当)

学習項目
魚を食べます。／魚を食べません。／魚を食べました。／魚を食べませんでした。

導入・練習方法
魚を食べます。／魚を食べません。／魚を食べました。／魚を食べませんでした。
【～ます／～ません／～ました／～ませんでした】
「～ます／～ません」は動詞の非過去形の肯定と否定の形です。「～ました／～ませんでした」は過去の肯定と否定の形です。

導入 ① 動詞 非過去と過去

絵を見せながら、言います。
猫が魚を食べます→食べません
猫が魚を食べました→食べませんでした

② 時の概念が理解しにくい生徒には、授業をしている日の目付から「今日」と「昨日」を教え、「今日」なら「～ます／～ません」、「昨日」なら「～ました／～ませんでした」と教えます。時の概念がわかる子には、今より前のことは過去だと教えます。たとえば今朝(牛乳を飲んだら今より前なので「朝、牛乳を飲みます」ではなく、「朝、牛乳を飲みました」)になると教えます。
時の概念が理解しにくい生徒にも、作文を書く時や、授業の中で今より前の話は過去だとゆっくり教えていきます。

導入や練習で使うイラストカードの種類

① 動詞 (飲む・寝るなど)
非過去と過去の肯定、否定の形を5語くらい練習します。
イラストカードを見せて、スラスラ言うように繰り返し練習します。

② 「月ようひは なにたべる?—アメリカのわらべうた」エリック・カール 絵/もりひさし 訳/偕成社
非過去・過去の形を練習します。
食べた物と曜日が載っています。絵本を読んだ後に内容についてクイズを出しましょう。
T: 今日は日曜日です。何を食べますか。
S: アイスcreamを食べます。
土曜日は何を食べましたか。
T: チキンを食べました。

導入や練習で使う絵本

◆◆◆ おすすめの絵本 ◆◆◆
『くまさんの おなか』長新太 作/絵/復刊ドットコム
「ねこさんが、「はいります、はいります。」と 言って、おなかに はいりました。」
「はいります。はいりました。」が繰り返されているので、文法の復習にぴったりです。

授業
1年生の生徒がこんな事を考えました。
「はらべこあおむし」の本のあおむしがいちごを食べるページを聞いて、あおむしが食べた穴に鉛筆を入れて「食べます、出して「食べました」、太い鉛筆は入らなくて「食べません」、外において「食べませんでした」と言いました。
文法がよく理解できました。

授業での微笑ましいエピソードが紹介されています

はらべこあおむし

こねてのばして

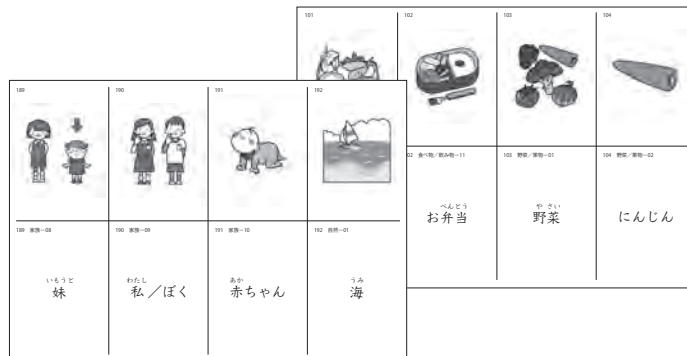
そらいろのたね

本書で取り上げている絵本『はらべこあおむし』(エリック・カール 作/もりひさし 訳/偕成社)『そらいろのたね』(中川李枝子 文/大村百合子 絵/福音館書店)『こねてのばして』(ヨシタケシンスケ 作/ブロンズ新社)など109冊

補助教材

イラストデータ (PDFファイル) 880円(税込)

小学校生活で役に立つ283語の基本語彙のイラストカードと、文法項目の導入・練習に使えるイラストシート6枚のセットです。本で紹介している教え方を実践したい方はもちろん、子どもに日本語を教えるすべての方にお使いいただけるイラストです。スリーエーネットワークウェブサイト販売しています。



立ち読み・詳細

ことばの「省略」とは何か

ユンソン ヒ

尹盛熙 [著] ●A5判・232頁 定価2,750円(税込)



何を、どこで、なぜ省くか?

「あざっす」という言い方にも、「時計持ってる?」「3時だよ」という会話にも、「省略」が関係している。日常会話、新聞の見出し、映画字幕など様々な場面に現れる省略の実例を紹介し、他言語との比較もしながら、省略という現象のもつ深い意味を考える。意外な切り口からコミュニケーションの仕組みについての理解が広がる。

異言語間 コミュニケーションの方法

— 媒介言語をめぐる議論と実際

木村護郎クリストフ [著] ●A5判・258頁 定価2,860円(税込)

言語の違いを乗り越える方法はさまざま

異言語間コミュニケーションの諸手段を体系的・網羅的に考察。一方の母語か双方の母語か、第三の言語か、通訳・翻訳を用いるかなど、多様な選択肢が検討される。後半ではヨーロッパで最も断絶した言語境界線といわれるドイツ・ポーランド国境から、諸手段が現実にも用いられる様子を観察する。



ことばをめぐる 17の視点 — 人間言語は「雪の結晶」である

アンドレア・モロ [著] 今井邦彦 [訳] ●四六判・144頁 定価1,870円(税込)

古代から現代まで、言語研究の歴史を紐解く

言語の本質は調和にある——。生物学者の立場からアンドレア・モロが、プラトン、チョムスキーなど古今さまざまな時代の言語についての哲学者や言語学者たちの言葉を取り上げ、言語研究の歴史を描く。また、チョムスキーは言語を「雪の結晶」にたとえたが、このことの意味についても解説する。



ろう者と難聴者のための 目で学ぶ英語レッスン

NPO法人バイリンガル・バイカルチュラルろう教育センター [編]

岡 典栄、マーティン・デール=ヘンチ [著] ●B5判・96頁 定価1,650円(税込)

手話の解説動画で、英語が読めるように、書けるようになる!

メールやSNSで英語を使いこなせるようになろう! ろう者や難聴者の方々が基本的な英語力を身につけるための、「目で見て学べる」英語のレッスン。アルファベットの復習から英検3級に向けた内容をやさしく解説。QRコードで動画とリンク! 手話動画を見ながら英語を学習できる。



ろうと手話

やさしい日本語が
ひらく未来

吉開 章 著

ろう者の言語である手話は、ろう教育において130年間禁止された。
手話を社会に取り戻すろう者たちの運動を、日本語教育と「やさしい日本語」の視点から考える。



- <目次>
- はじめに ——「ろう者」と「外国人」の共通項
 - 第一章 ろう・聴覚障害の基礎知識
 - 第二章 ろう教育における「手話禁止」の歴史
 - 第三章 「聴覚口話法」と「バイリンガルろう教育」
 - 第四章 「言語としての手話」に関する議論
 - 第五章 「日本語教育」と「やさしい日本語」の視点から見直してみる
 - 第六章 日本語教師・やさしい日本語推進者に求められること
 - おわりに ——ろうと手話の未来のための提言

筑摩選書 四六判 ISBN 978-4-480-01739-0 定価1650円(10%税込)

手話の学校と 難聴のディレクター

ETV特集
「静かで、にぎやかな世界」制作日誌

長鳴 愛 著

難聴のTVディレクターが手話の学校にやってきた。そこで見つけた「共に生きる」ことの意味とは——。
イタリア賞特別賞、ギャラクシー賞大賞、文化庁芸術祭大賞などを受賞した
ETV特集『静かで、にぎやかな世界』の舞台裏。



- <目次>
- 序 章 静かで、にぎやかな新学期
 - 第一章 難聴のTVディレクター
 - 第二章 手話が飛び交う「明晴学園」
 - 第三章 手話を大切にする学校が生まれた背景
 - 第四章 明晴学園の特色ある教育
 - 第五章 ろうであることを誇りに思う子どもたちと、社会
 - 第六章 悩みながら取材をした卒業生
 - 第七章 手話の子どもたちが描く未来

筑摩新書 新書判 ISBN 978-4-480-07366-2 定価858円(10%税込)

わたしたちのことばを考える⑨

いい加減な日本語

堤良一 著

B6判 208頁 1,650円(税込)

ISBN 978-4-86746-000-9 2022年1月発行

「わたしたちのことばを考える」シリーズ第3弾。既刊の『煩惱の文法』（定延利之）、『雑談の正体』（清水崇文）につづき、ことばのおもしろさを伝える一冊。本書ではフィラー、指示詞が主なテーマです。あってもなくてもよさそうなフィラーがもつきちりとした役割や、指示詞が案外「いい加減」なものであることを見ます。きちりとしていると思えばいい加減、いい加減と思えばきちり。ルールで自分たちをがんじがらめにしたり、一方でラクにしたい。そんな人間の複雑さをことばが見事に反映しています。

(好評のシリーズ既刊)

『煩惱の文法(増補版)』(わたしたちのことばを考える①)

定延利之 著

B6判 220頁 1,650円(税込)

ISBN 978-4-89358-915-6 2016年12月発行

人は誰しも、体験を語りたという“煩惱”を抱えている——。「4色ボールペン、北京でありましたよ」「先週はうどんばかり食べました」「1分もしたら、真っ赤だよ」……。私たちのことばには、そんな“煩惱”が見え隠れしています。

『雑談の正体』(わたしたちのことばを考える②)

清水崇文 著

B6判 200頁 1,650円(税込)

ISBN 978-4-89358-935-4 2017年11月20日発行

「くだらないおしゃべり」のはずの雑談が、社会生活やビジネスにおいて重要視されているのはなぜでしょう。そもそも「雑談」とはどのような会話なのでしょう。コミュニケーション学や言語学の研究成果をもとに探求し、日本語教育における雑談学習について展望します。

日本語教師のための 日常会話力がグーンとアップする 雑談指導のススメ

西郷英樹、清水崇文 著

B5判 152頁 1,980円(税込)

ISBN 978-4-89358-944-6 2018年5月発行

日本語学習者の雑談の環境と問題点を明らかにしたうえで、雑談用の言語形式とストラテジーを中心に取り上げ、「雑談力」アップの手助けをする方法について考えます。現在主流となっている「課題遂行会話」の指導に対して、雑談指導は対人関係調整の側面を重視した「語用論的指導」です。日本語学習者が良好な社会的関係を構築・維持する「雑談力」を身につけるために、どんな指導ができるか提案します。



日本語 × 世界の課題を学ぶ 日本語で PEACE [Poverty 中上級]

奥野由紀子 編著 小林明子, 佐藤礼子, 元田静, 渡部倫子 著

B5判 176頁+別冊24頁 2,640円(税込)

ISBN 978-4-89358-990-3 2021年8月発行

日本語と同時に世界の平和(PEACE)について学び、学習スキルや、深い思考力、互いを理解し協調していく力をつけます。本書のテーマはPoverty(貧困)。現状と課題を知り、考え、話し合ったり発表したりするための素材と活動を豊富に掲載しました。国際支援の現実や若手社会起業家の活躍を描いた生素材には、従来の日本語教材とはひと味違う刺激があります。既刊の『日本語教師のためのCLIL(内容言語統合型学習)入門』もぜひ。

日本語雑談マスター [青]

清水崇文、西郷英樹 著

B6判 160頁 1,650円(税込)

ISBN 978-4-89358-988-0 2021年6月発行

雑談の学習書(独習用)シリーズが登場!

日本語の教科書には出てこないけれど、普段の雑談で使うとこなれて聞こえる60の単語・表現と12の雑談の秘訣が学べる学習書。日本語学習者用のわかりやすい(でも、不自然な!?)会話例ではなく、会社員や大学生が話すような自然なものをそのまま掲載。カジュアルな話し方の特徴が学べます。英語・中国語(簡体字)・韓国語対訳付き。日本語でもっと周りの人と交流したい、雑談を楽しみたいと願っている学習者の背中を押してくれる一冊です。

- 麹町店 千代田区平河町1-3-13, 8F
TEL: 03-3239-8673 FAX: 03-3238-9125
- 営業部 千代田区平河町1-3-13, 8F
TEL: 03-3263-3959 FAX: 03-3263-3116
- 大阪店 大阪市中央区久太郎町4-2-10 大西ビルディング1F
TEL: 06-4256-2684 FAX: 03-6733-7887

書籍のお求め・
お問い合わせは…



第8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)
安部 麻矢 (大阪大学) 会場校委員
牛窪 隆太 (東洋大学)
大平 幸 (立命館アジア太平洋大学) ※
荻田 朋子 (関西学院大学)
香月 裕介 (神戸学院大学) 会場校委員
金丸 巧 (東亜大学)
北出 慶子 (立命館大学)
工藤 理恵 (フェリス女学院大学)
佐野 香織 (長崎国際大学)
嶋津 百代 (関西大学)
末松 大貴 (名古屋大学)
杉本 篤史 (東京国際大学) 企画担当委員
瀬井 陽子 (大阪大学) ※
牲川 波都季 (関西学院大学)
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 (大阪大学) ※※ 企画担当委員
中野 遼子 (大阪大学) 会場校委員
中山 英治 (大阪産業大学)
古屋 憲章 (山梨学院大学) 企画担当委員
宮本 敬太 (グットハーモニー協同組合) 企画担当委員
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8回年次大会予稿集

2022年2月15日発行

編集・発行 言語文化教育研究学会

〒187-8505 東京都小平市小川町1-736

武蔵野美術大学鷹の台キャンパス

三代純平研究室内

Email: contact@alce.jp
