

言語文化教育研究学会

第九回年次大会 予稿集

2023.3.4± 5日

関西大学 千里山キャンパス(第2学舎)

第9回年次大会参加者へのご案内

1) 大会概要

大会テーマ：コン_ヴィヴィアリティと言語文化教育

大会 HP : <http://alce.jp/annual/2022/>

日程 : 2023年3月4日(土)・5日(日)

場所 : 関西大学千里山キャンパス(第2学舎)

※大会会場へのアクセス方法は、[こちら](#)

(<https://www.kansai-u.ac.jp/ja/about/campus/>)を、

キャンパスマップについては[こちら](#)

(https://www.kansai-u.ac.jp/nenshi/campus_map/)を、

会場案内図はiii～vページをご参照ください。

2) 大会参加について

受付：C201前

発表者の方：会場に到着されましたら、受付までお越しください。

ネームホルダーをお渡しします。

参加者の方：

事前申し込みをされる方は、2月20日(月)までに、[事前参加申込フォーム](#)から、事前受付・参加費納入をお済ませください。

事前申し込みをせずに参加される方は、受付にてご記名、参加費として会員2000円、非会員4000円をお支払いください。

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

3) クローク

C201にて、参加者の皆様の荷物をお預かりいたします。受付の際にお申し出ください。貴重品はお預かりできませんので、個人で管理していただきますようお願いいたします。

また、紛失等のトラブルには対応いたしかねますので、あらかじめご了承ください。

4) 昼食について

大会期間中、会場での昼食のご用意はありません。

キャンパス内では、新関大会館南棟4階のカフェレストラン「チルコロ」(土曜日のみ営業)がご利用いただけます。そのほか、関西大学千里山キャンパス周辺に、レストランやコンビニなどがあります。受付にてランチマップを配布いたしますので、そちらをご覧ください。

5) 飲食・喫煙に関するご注意

会場内での飲食について、休憩コーナー以外では、ペットボトルの飲み物以外はご遠慮ください。昼休憩時は、各教室で飲食可能です。ごみはお持ち帰りいただくか、所定のごみ箱へお願いいたします。

キャンパス内は、指定の喫煙所をのぞき、全面禁煙になっておりますのでご注意ください。

6) ポスター事前掲示とコメント貼付

ポスター会場のポスター掲示時間は、1日目12:30から2日目15:30までです。発表時間以外でも自由に閲覧いただけます。会場には大判の付箋も用意しており、コメントを貼り付けていただけます。他の方の目に触れて問題なければ、氏名・連絡先を残していただいても構いません。

7) 託児室

託児室有料託児サービスは、事前の申し込みが必要となります。託児室の場所については、2月3日までに申し込みをされた方のみにお知らせしております。申し込みをされた方は、当日受付にてお尋ねください。

8) ファミリー休憩室（キッズスペース）

C203 をファミリー休憩室としています。キッズスペースとしてもご利用いただけますので、自己責任となりますが、お子様用にご自由にお使いください。

9) 協賛団体ブース

C202 にて、協賛団体による展示を行う予定です。ぜひお立ち寄りください。

10) インターネット環境

教室内や KU Wi-Fi スポットのマークが表示されている場所で利用可能です。学会期間中のみ使用できる ID とパスワードを発行しますので、当日受付にて、お問い合わせください。

この予稿集は紙媒体での配付はありませんので、ご注意ください。

また、eduroam に加盟されている大学関係者の方は、無線 LAN のネットワーク一覧 (SSID) から「eduroam」に接続し、ご所属大学と同じログイン・パスワードでご利用いただけます。eduroam は、大学等教育研究機関の間でキャンパス無線 LAN の相互利用を実現する、国立情報学研究所 (NII) のサービスです。

国内加盟大学一覧：<http://www.eduroam.jp/participants/siteinfo.html>

キャンパス案内図（関西大学 千里山キャンパス）

受付は、第2学舎2号館C棟（2-2）となっております。会場にいらっしやいましたら、まずC201前で受付をお済ませのうえ、各会場にご移動ください。



第2学舎2号館 C棟

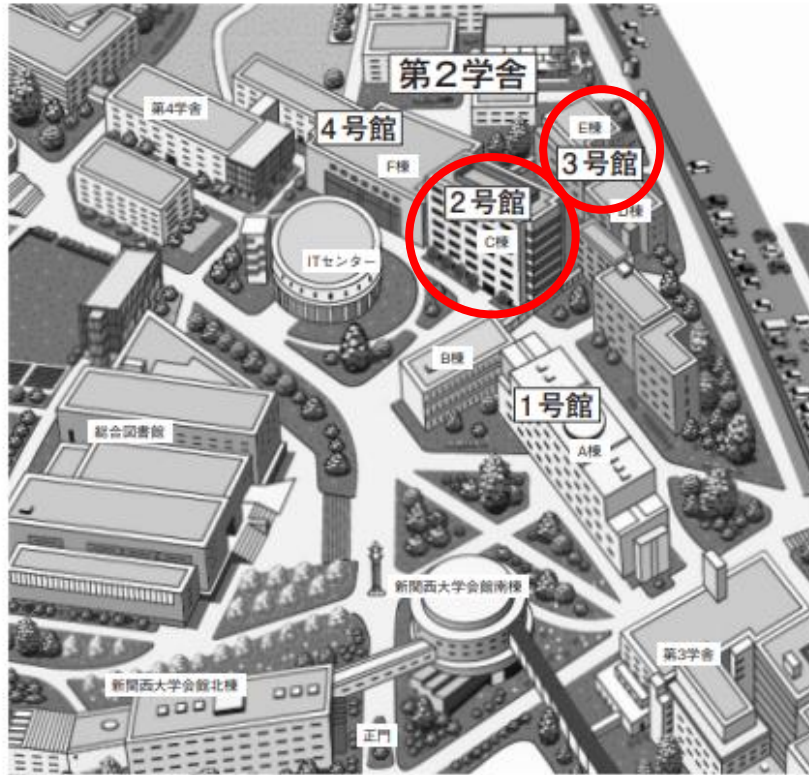
2階	C201～C209
3階	C301～C304

第2学舎3号館 E棟

1階	E101
----	------

会場案内図（関西大学 千里山キャンパス）

第2学舎 配置図



第2学舎1号館 A棟・B棟

A棟

1階	教務センター 教職支援センター 授業支援ステーション CTLアタチブナー・コンピュータ「KITENE」 経済学会室 商学会室
2階	経商オフィス 教員控室 国際部
3階	A301~A305・A307~A310 カンファレンスルーム コラボルーム プロジェクトルーム

4階	CAL教室 MML室 AV・PC 1教室 PCゼミ 1教室 PCゼミ 2教室 経商ステーション A405(ALC) A406(ALC)
5階	A501~A503

B棟

1階	B101 ~ B104
2階	B201 ~ B206
3階	B301 ~ B306
4階	B401

第2学舎2号館 C棟

1階	食堂
2階	C201 ~ C209
3階	C301 ~ C304
4階	C401 ~ C404
5階	C501 ~ C507
6階	C601 ~ C607

7階
 公認会計士試験受験支援自習室
 会計専門職大学院自習室1・2
 会計専門職大学院図書資料室
 会計専門職大学院図書閲覧室
 パソコン教室

第2学舎3号館 D棟・E棟

D棟

1階	D101 ~ D104
2階	D201 ~ D204
3階	D301 ~ D304

E棟

1階	E101
2階	E201
3階	E301

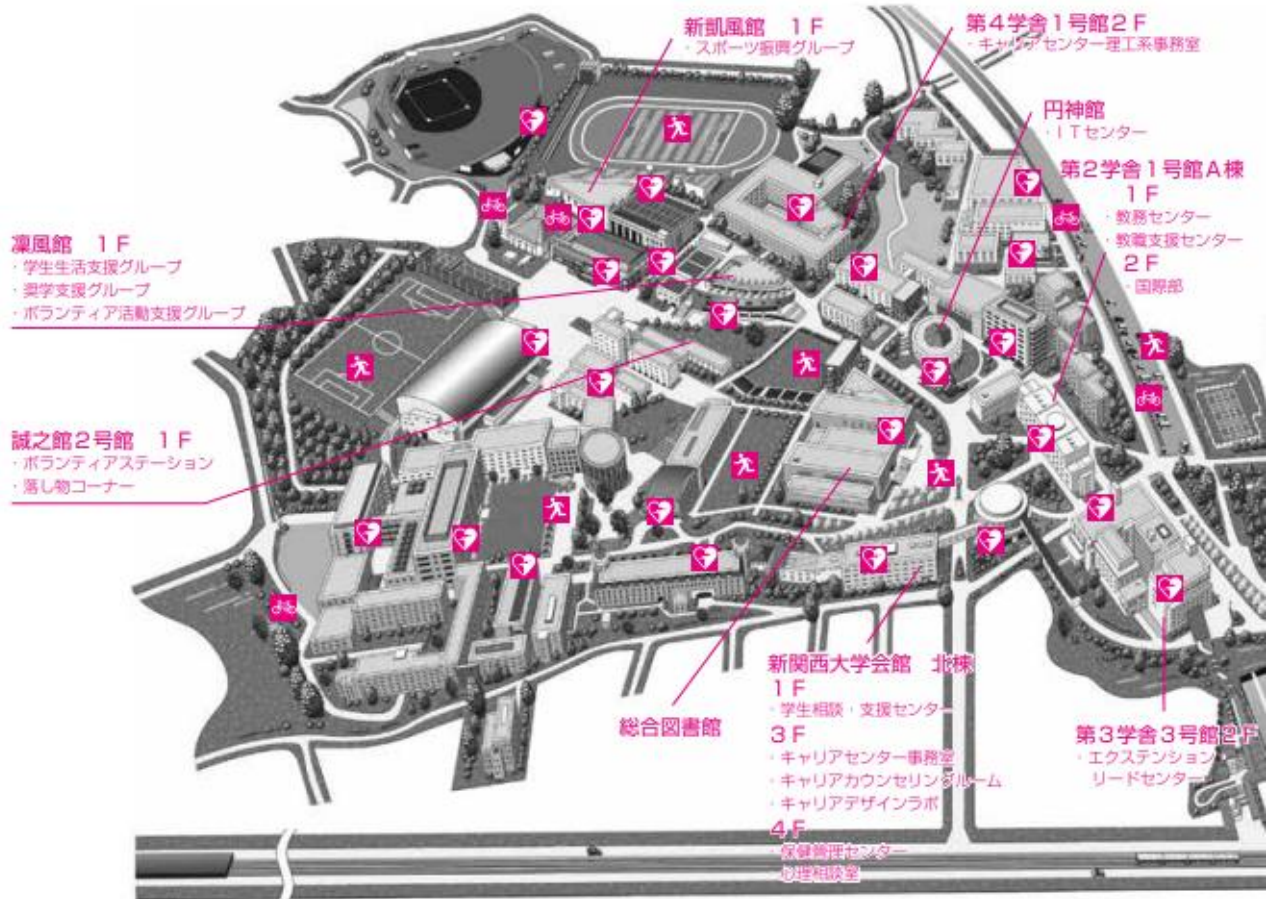
第2学舎4号館 F棟




1~	BIGホール100
3階	
4階	F401 ~ F403

避難経路図（関西大学 千里山キャンパス）

キャンパス内の駐輪場・避難場所・AED設置場所

● 千里山キャンパス



 指定駐輪場
  避難場所
  AED 設置場所

● AED 設置場所

第1学舎1号館1階	授業支援ステーション前	第4学舎3号館1階	エントランスホール内
第1学舎5号館1階	エレベーターホール内	第4学舎第1実験棟1階	入口横
第2学舎1号館1階	エントランスホール内	第4学舎第5実験棟1階	入口
第2学舎2号館1階	エントランスホール内	以文館1階	ラウンジ横
第3学舎1号館1階	講師控室前	尚文館3階	エントランスホール内
第3学舎3号館2階	リードセンター横	総合研究室棟1階	エントランス内
第4学舎1号館1階	女子トイレ前	中央グラウンド	入口横
第4学舎2号館研究棟B1階	エレベーター前	新凱風館1階	エレベーター横

言語文化教育研究学会 第9回年次大会プログラム

一日目：2023年3月4日（土）

10:00-10:20 開会式 (C303)				
10:35-12:05 フォーラム				
C204	C301	C302	C303	C304
<p>ビジュアル・ナラティブを紐解くー学習者が描く外国語および外国語学習の絵から教える側は何を学ぶかー</p> <p>(鈴木栄, 東京女子大学/水戸貴久, 別府溝部学園短期大学/松崎真日, 福岡大学)</p>	<p>言語文化教育, 演劇, コンヴィヴィアリティー演劇は学習者を操作的な道具から解放する手段となり得るか?ー</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>漂流する他人事としての“共生”概念ーコンヴィヴィアルな当事者性・自立(依存)・支援・教育ー</p> <p>(宮本敬太, 立命館大学/中井好男, 大阪大学/岡田祥平, 新潟大学/丸田健太郎, 広島大学附属小学校/金志唯・神谷志織, 広島大学)</p>	<p>「地域日本語教育」の「地域」について考えてみませんか?ー視点を換えることで見えてくる多様な地域日本語教育のあり方ー</p> <p>(家根橋伸子, 東亜大学/山本晋也, 周南公立大学/小口悠紀子, 広島大学/帖佐幸樹, 東亜大学)</p>	<p>言語文化教育におけるクリティカルペダゴジーの示唆</p> <p>(オーリ・リチャ, 千葉大学/杉原由美, 慶應義塾大学)</p>
12:05-13:00 昼休み				
13:00-14:30 フォーラム				
C301	C302		C303	
<p>[委員企画] Round talk'n 2022 コン_ヴィヴィアリティ</p> <p>(尾辻恵美, シドニー工科大学/佐野香織, 長崎国際大学/嶋津百代, 関西大学)</p>	<p>インクルーシブな言語学習環境をめざしたケース教材の開発ー言語教育関係者のアウェアネスを高めるためにー</p> <p>(植村麻紀子, 神田外語大学/古屋憲章, 山梨学院大学/池谷尚美, 横浜市立大学/中川正臣, 城西国際大学/山崎直樹, 関西大学)</p>		<p>ALCE事務局第2第3世代が考えるALCEのこれまでとこれからー国際性・公共性・キャリア・持続可能性ー</p> <p>(小島卓也, 長崎大学/内山喜代成, 桜美林大学/本間祥子, 千葉大学/柳井優哉, シドニー工科大学/尹恵彦, 関西大学)</p>	

14:40-15:50 口頭発表 30分			
C301	C302	C303	C304
<p>14:40-15:10 [オンライン発表] コロンビア人日本語教師ルスさんのライフストーリー—移住地の日本語学校における日本語学習及び教育についての語りを中心に—</p> <p>(近藤弘, アインシャムス大学)</p>	<p>目標達成/ケアと計画性/偶発性による授業参観の4観点—授業参観者としての変遷と発見の自己報告—</p> <p>(杉原颯太, 京都大学)</p>	<p>中国人日本語専攻の大学生における社会的アイデンティティの形成—一人の女子学生のケーススタディー—</p> <p>(鄭若男, 広島大学)</p>	<p>日本語学習者のコミュニケーション・スキル育成のための「対話」の役割と今後の可能性</p> <p>(李思雨, 東京大学)</p>
<p>15:20-15:50 [オンライン発表] 保育園と外国籍家族のコミュニケーション資源開発の取り組み—「ことば観」の解きほぐしに向けて—</p> <p>(井出里咲子, 筑波大学/狩野裕子, 筑波大学/佐野惇朗, 筑波大学)</p>	<p>[オンライン発表] Well-beingを視座とすることで始まることばの学びのダイナミクス</p> <p>(荻野雅由, カンタベリー大学/佐野香織, 長崎国際大学)</p>	<p>小学校英語教育参考書に見られる「学習者モデル」という学級担任像の検討</p> <p>(大石海, 東京大学)</p>	<p>Webニュース動画の理解促進と意見形成のための発問—大学初年次留学生教育として—</p> <p>(清水美帆, 帝京大学/平田好, 帝京大学/有田佳代子, 帝京大学)</p>
16:00-18:00 パネルセッション			
C301	C302	C303	C304
<p>ことばを学ぶ学習者たちの越境—彼らはどのように境界を越え、何を学んだのか—</p> <p>(島崎薫, 東北大学/小島卓也, 長崎大学/福井なぎさ, UNSW Sydney/トムソン木下千尋, UNSW Sydney/田嶋美砂子, 茨城大学/大原哲史, 立命館アジア太平洋大)</p>	<p>留学生のキャリア形成支援に関わる人・組織の連携を考える—日本語学校・大学・大学院の事例から—</p> <p>(寅丸真澄, 早稲田大学/齊藤千鶴, ARC東京日本語学校/中島智, 羽衣国際大学/中本寧, なかさん本舗代表/松野芳夫, NPO 法人アジアの新しい風/佐藤正則,</p>	<p>評価は学び手と社会をいかにつなごうとしてきたか?—日本語教育の評価をめぐる言説分析から—</p> <p>(南浦涼介, 東京学芸大学/三代純平, 武蔵野美術大学/中川祐治, 大正大学)</p>	<p>地域と大学の連携で「つながる」を越えて何をを目指すのか?—日本語学習支援・多文化交流における地域と大学の変容型パートナーシップに向けて—</p> <p>(北出慶子, 立命館大学/澤邊裕子, 宮城学院女子大学/中川祐治, 大正大学/早矢仕智子, 宮城学院女子大学/遠藤知佐, 立命館大学/西村聖子, 大阪国際文化協会/川田麻記,</p>

学)	山野美容芸術短期大学／松本明香，東京立正短期大学／家根橋伸子，東亜大学)	桜美林大学／牧田東一，桜美林大学／佐藤弘子，町田国際交流センター子ども教室部会／山口洋典，立命館大学)
----	--------------------------------------	---

二日目：2023年3月5日（日）

10:00-12:30 大会シンポジウム「コン_ヴィヴィアリティと言語教育」(E101)			
シンポジスト：岩城あすか（箕面市国際交流協会），榎井縁（大阪大学），山崎亮（studio-L／関西学院大学），山住勝広（関西大学）※ 司会：大平幸（立命館アジア太平洋大学）			
※諸般の事情により山住氏の発表はキャンセルになりました。			
12:30-13:30 昼休み			
13:30-15:30 ポスター発表			
1 (C204)	2 (C204)	3 (C204)	4 (C204)
13:30-14:30 日本語母語話者と中国語母語話者の「感謝の表し方」についての PAC 分析 (S. M. D. T. ランプクピティヤ，久留米大学)	13:30-14:30 言語文化間を移動する移民第二世代はいかに位置取りをするのか—別の地点へ行き着くポジショナリティと境界線を描きかえるポジショナリティ— (遠藤ゆう子，早稲田大学)	13:30-14:30 技能実習生の言語使用に関する研究—漁業に従事するインドネシア人技能実習生への調査から— (西村愛，東京女子大学)	13:30-14:30 複言語環境で育つ子どものことばと教育—ムスリムの小中学生への言語使用調査をもとに— (五嶋友香，東京女子大学)
5 (C204)	6 (C205)	7 (C205)	8 (C205)
13:30-14:30 自己表現を目指した日本語作文指導—「逆向き設計」論にもとづくパフォーマンス課題の導入— (田野茜，京都大学)	13:30-14:30 留学生にとっての「キャリア観」とは何か—元留学生の「語り」から捉えるキャリア観形成プロセス— (畑あやか，立命館大学)	13:30-14:30 言語とケイパビリティ—日本社会における移住者の生活世界に着目して— (工藤理恵，フェリス学院大学)	13:30-14:30 「やさしい日本語」講座担当者が考える「やさしい日本語」とは何か (辻本桜子，愛知淑徳大学)

9 (C204)	10 (C204)	11 (C204)	12 (C204)
14:30-15:30 日本語教師養成課程修了後、新卒で日本語教師を選択した人のキャリア発達と意識変容—TEA を用いた事例研究として— (井筒琴子, 立命館大学)	14:30-15:30 地域住民が考える地域活性化と共生の関係—留学生と共に取り組む事業の振り返りから— (式部絢子, 北海道大学)	14:30-15:30 日本語教師 Uさんは初任から中堅期をどのように経験したか—教師歴 25年の日本語教師のライフストーリーから— (高井かおり, 明星大学)	14:30-15:30 あるイラン人留学生の「人間関係構築の様相」と日本語の学びに関する考察—「留学生の中の少数派」による経験の語りの分析から— (山口真葵, 国際医療福祉大学)
13 (C204)	14 (C205)	15 (C205)	16 (C205)
14:30-15:30 中国出身の母親たちの子育てやコミュニティ参加についての語り—フォーカス・グループによる調査から— (杉本香, 大阪大谷大学/樋口尊子, 大阪大谷大学)	14:30-15:30 精神障害の開示・不開示—ある当事者の語りに対する社会言語学的アプローチ— (周氷竹, 大阪大学)	14:30-15:30 外国につながる子どもに対する保育における課題の検討—保育者の実践観を手がかりに— (當銘美菜, 目白大学)	14:30-15:30 言語を「移動」してきた国語科教師はどのような学びを実践しようとしているか—相互インタビューから探索する経験と言語観の結びつき— (丸田健太郎, 広島大学附属小学校/金志唯・神谷志織, 広島大学)
15:40-16:10 口頭発表 30分			
C301	C302	C303	C304
[オンライン発表] 在日中国人家庭内言語政策の実行における理想と現実—保護者のインタビューから— (朴怡霖, お茶の水女子大学)	[オンライン発表] 日本語の「(～て)みる」の語用論的機能—勧誘形式「～よう」との共起例から探る— (鷲野亜紀, 松江工業高等専門学校)	分散化されたエージェンシーがもたらすコンヴィヴィアルなテクノロジー—ことばの教育への示唆— (尾辻恵美, シドニー工科大学/田嶋美砂子, 茨城大学)	[オンライン発表] 「気づき」の質を問うためのケーススタディ—「内への深化」「外への拡張」を目指して— (宇佐美洋, 東京大学/文野峯子, 元人間環境大学)

16:20-17:00 口頭発表 40分			
C301	C302	C303	C304
<p>研究プロセスをメタ的に語って見たら何が起こったか—デュオエスノグラフィによる質的研究の「知」の批判的検討—</p> <p>(八木真奈美, 駿河台大学/藤原京佳, 京都産業大学)</p>	<p>「日本語」の教員が,「日本語母語話者」を対象に,複言語教育をどのように実践できるか</p> <p>(山本冴里, 山口大学)</p>	<p>言語文化教育は何をめざすか—コンヴィヴィアリティのための実践研究—</p> <p>(細川英雄, 言語文化教育研究所)</p>	<p>「私のストーリーを持つ」ということ—自分史クラスの実践から考える言語学習者の「自律」とは何か—</p> <p>(高松知恵美, 立命館アジア太平洋大学/原伸太郎, 元立命館アジア太平洋大学)</p>

Q&A

第9回年次大会（於：2023年3月4日・5日 関西大学）

【プログラム】

■1日目：2023年3月4日（土）

09:30～ 受付開始（C201 前）

10:00～ 開会式（C303）

10:35～ フォーラム（C204, C301, C302, C303, C304）

12:30～ ポスター掲示（C204, C205） 掲示期間は2日目15:30まで

13:00～ フォーラム（C301, C302, C303）

14:40～ 口頭発表【30分】（C301, C302, C303, C304）

16:00～ パネルセッション（C301, C302, C303, C304）

■2日目：2023年3月5日（日）

09:30～ 受付開始（C201 前）

10:00～ 大会シンポジウム（E101）

13:30～ ポスター発表【前半】（C204, C205）

14:30～ ポスター発表【後半】（C204, C205）

15:40～ 口頭発表【30分】（C301, C302, C303, C304）

16:20～ 口頭発表【40分】（C301, C302, C303, C304）

場 所

Q1. 懇親会会場はどこですか。

A1. 今大会では、学会として懇親会を行う予定はありません。

Q2. 参加者控室はありますか。

A2. C202, C204の「談話スペース」をご自由にお使いください。（会場案内図参照）

Q3. 大会シンポジウム登壇者、企画フォーラム登壇者ですが、控室はどこですか。

A3. C207になります。この他にご不明な点がございましたら「受付」にてお伺いします。

Q4. 大会委員ですが、大会委員の集合場所、控室はどこですか。

A4. C206が「大会本部」になります。この他にご不明な点がございましたら「受付」にてお伺いします。

Q5. 書籍販売・展示はありますか。

A5. C202にて、協賛団体による展示を行う予定です。ぜひお立ち寄りください。

Q6. Wi-Fiを利用したいのですが、利用可能スポットはありますか。またパスワードはありますか。

A6. 教室内やKU Wi-Fiスポットのマークが表示されている場所で利用可能です。学会期間中のみ使用できるIDとパスワードを発行しますので、当日受付にお問い合わせください。

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

学 会 関 係

Q7. 参加費を支払ったかどうか忘れたので確認したいです。

A7. 受付にて確認させていただきます。

Q8. 学会費の支払い状況を確認したいのですが、どこで確認できますか。

A8. 受付の学会窓口で確認できます。

Q9. 登録している所属や住所、メールアドレスを確認したいです。どこで確認すれば良いですか。

A9. 受付の学会窓口で対応いたします。

Q10. 年会費の支払いはできますか。

A10. 会場では受付いたしかねますので、所定の方法にてご納入をお願いいたします。

Q11. 職場が変わり所属が変わりました。手続きはどうすれば良いですか。

A11. 学会事務局 (contact@alce.jp) にメールで変更情報をお知らせください。

Q12. 予稿集のみ購入することはできますか。

A12. 予稿集は HP で無料公開されております。<http://alce.jp/annual/index.html>



Q13. 予稿集や学会誌のバックナンバーは買えますか。

A13. 学会ホームページにて全て無料公開されております。<http://alce.jp/journal/>



そ の 他

Q14. 荷物を預かってもらえますか。

A14. クローク (C201) でお預かりいたしますが、盗難などのトラブルへの対応はいたしかねます。貴重品などはお預かりできませんので、あらかじめご了承ください。

Q15. 会場での飲食は可能ですか。

A15. 会場内での飲食について、休憩コーナー以外では、ペットボトルの飲み物以外はご遠慮ください。ごみはお持ち帰りいただくか、所定のごみ箱へお願いします。

Q16. 必要な資料のコピーをしたいのですが。

A16. コンビニなどのコピーサービスをご利用ください。

Q17. 駐車スペースはありますか。

A17. ありません。公共の交通機関でご来場ください。

Q18. 子どもも会場に入れますか。

A18. はい。会場全体、および個々の発表教室内にも、どうぞご同伴ください。

なお、大会会場には、託児室とファミリー休憩室 C203 を設けています。有料託児サービスについては、事前申し込みが必要です(詳細は学会ウェブサイト参照)。託児室は、授乳・おむつ替え等に無料でご利用いただけます。詳しい場所は受付にてお尋ねください。また、ファミリー休憩室(C203)は、お子様用としてもお使いいただけるスペースです。事前申し込みは不要ですので、自己責任となりますが、ご自由にお使いください。

予稿集 目次

【大会企画】コン_ヴィヴィアリティと言語文化教育……………	1
【Ⅰ】フォーラム……………	22
【Ⅱ】口頭発表……………	64
【Ⅲ】パネルセッション……………	159
【Ⅳ】ポスター発表……………	208
大会協賛……………	242
第9回言語文化教育研究学会年次大会実行委員……………	247

【大会企画】

コン_ヴィヴィアリティと言語教育

大会企画

コン_ヴィヴィアリティと言語教育

年次大会企画担当

大平幸（立命館アジア太平洋大学），佐野香織（長崎国際大学），
嶋津百代（関西大学），八木真奈美（駿河台大学）

p.2

大会シンポジウム<E101>

2日目：2023年3月5日（日）午前

10:00 コン_ヴィヴィアリティと言語教育

p.6

12:30 シンポジスト：岩城あすか（箕面市国際交流協会），榎井縁（大阪大学），
山崎亮（studio-L/関西学院大学），山住勝広（関西大学）※
司会：大平幸（立命館アジア太平洋大学）

委員企画フォーラム<C301>

1日目：2023年3月4日（土）午後

13:00

-

14:30

Round talk'n 2022 コン_ヴィヴィアリティ

p.20

尾辻恵美（シドニー工科大学），佐野香織（長崎国際大学），嶋津百代（関西大学）

※諸般の事情により発表はキャンセルになりました。

【大会企画】

コン_ヴィヴィアリティと言語文化教育

年次大会企画担当

大平 幸 (立命館アジア太平洋大学), 佐野 香織 (長崎国際大学),
嶋津 百代 (関西大学), 八木 真奈美 (駿河台大学),

キーワード

コンヴィヴィアリティ, 自立共生, 道具, 言語文化教育

イリイチの『コンヴィヴィアリティのための道具』が書かれたのは1973年のことです。第二次世界大戦後、60年代の工業化、産業化を経て、さまざまな社会制度が確立した時代でもありました。経済成長が各国の目標として掲げられ、利潤の追求が社会において最優先に取り組むべき課題として設定され、取り込まれてきました。しかし、先進国が経済的発展を遂げる一方で、先進国と途上国間の技術的格差が広がり、経済的、社会的な分断がよりいっそう深刻になったのもこの時代です。

イリイチは、このような近代産業社会が作り出した、特に「学校教育制度」、「医療制度」、「交通システム」といった社会制度を、人間性を疎外するものとして警鐘を鳴らし、批判する論を展開しました。産業化社会においては、これらの制度が、経済的成長を追い求め、過度に生産性や効率性を重視する社会を加速させる装置として機能しています。これらの制度が網の目のごとく張り巡らされ、人々はその制度の管理下におかれることになります。イリイチの「コンヴィヴィアリティ」は、産業社会において制度化された社会から、人間が共生する社会を回復し、他者や環境との調和を保ちつつ、本来的に持つ力によって自由で創造的な活動ができる社会のあり方を目指す思想です。イリイチは、社会における制度やルール、テクノロジーを、「コンヴィヴィアリティのための道具」と呼び、それらの〈道具〉が、人間の創造を助け、活動を広げうるものであると同時に、自由な振る舞いに制限を課し、疎外する可能性を持つものであるとしています。このような両面性を持った〈道具〉と人間、社会の関係は、分かちがたく結びつき、切り離すことはできません。私たちが、これらの道具との関係性をどのように築いていくのかということは、コ

ンヴィヴィアルな社会を実現するうえで避けて通れない重要なテーマといえます。

ところで、制度やルール、テクノロジー、といった〈道具〉は、私たちの身の回りにも無数に存在します。いや身の回りにある物すべてを〈道具〉として見ることができるかといっていいでしょう。たとえば、ことば。ことばは人の思考を可能にする〈道具〉です（ヴィゴツキー 2001）。たとえば、今、筆者のすぐ手元にある作文の評価表。評価表は、人間の「能力」を可視化するためのテクノロジーといえます。

ミュラー（2019）は、この能力評価の起源を、資本主義が台頭をはじめたヴィクトリア朝時代のイギリスに求めています。ミュラーは、この時代に人が能力に応じて報酬を得る「能力給」が導入されたとしています。1910年、アメリカでは、工学者テイラーが提唱した「科学的管理法」が普及しました。工場などの作業を分業化し、標準化し、時間単位で作業を管理することにより、効率化を進め、生産性の向上を目指そうという考え方で、そのため労働者の行動は記録され、評価され、その評価をもとに給与が算出されることとなります。この「科学的な」方法導入により、労働者がそれまで経験によって蓄積された知識や技能の独自性は必要のないものとされていきました。このようにして職場における能力給制度は、新たな能力評価のテクノロジーを生み出しました。そして、それは1910年代のアメリカの学校組織の効率化運動において、生徒や教師、学校の学習・教育の成果を測定し、社会への貢献度の証拠を提供するための〈道具〉として流用されることとなります（ミュラー 2019）。

このことをふまえて、もう一度手元の評価表に目を移すと、そこにある評価表は、これまでとちがったものとして私たちの前に現れます。作業者がだれであっても同じように評価ができるよう、評価表には作文のために必要な能力・技能が、細分化され、標準化され、一覧可能な形で提示されています。私たちは、教育活動の一環として、あるいは日々の業務の一部として日常的に評価を行います。その行為は自然化され、通常そこになぜこのような行為が必要なのかという疑問は差しはさまれません。しかし、ここで今一度考えてみたいと思います。この評価表は、社会が求める特定の知識や技能を持った人材を生み出すための〈道具〉になっていないでしょうか。そして、たとえば社会における経済的活動に貢献できる人とそうではない人を区別するための〈道具〉になっていないでしょうか。

コンヴィヴィアリティの〈道具〉が私たちに要請するのは、生活の中に溶け込み、自然化され、もはや意識にもものぼらなくなっている〈道具〉の存在や、その〈道具〉を使用す

私たちの行為をもう一度意識してみることです。そして、その<道具>が持つ意味や、力について再考してみることです。<道具>が、私たち人間が作ったものであるならば、私たちの手で変えることができます。<道具>との関係性を見直し、その関係性を組み替えることで、変わらない、変えられないと思っていた何かを変えることもできるかもしれません。その可能性は、私たち一人ひとりが持っているのです。

では、どうすればその<道具>をうまく使いこなし、私たち一人ひとりがアクターとして意思決定を行い、社会を変えていけるのでしょうか。この問いは、『コンヴィヴィアリティのための道具』発表後50年を経た今も少しも色あせていません。

イリイチは、コンヴィヴィアルな社会を構想する中で、「言葉の再発見」を回復のための鍵のひとつとして掲げています。今、日本社会において、ことばと、その教育の重要性は、教室という枠を超え、社会に広がっています。外国にルーツをもつ子どもの教育、地域の定住外国人や外国人就労者へのことばの学習機会の創出は、現在の日本社会における喫緊の課題です。昨年度の年次大会では、「ディスアビリティ・インクルージョン」を大会テーマに掲げ、音声言語中心の社会のあり方に一石を投じましたが、この問題は一回の議論で終わることなく、今後も継続して取り組まなければならないものでしょう。

今、ことばの教育に何ができるのか。ことばの教育を超えてどのように社会とつながり、現在の状況を変えていけるのか。ことば・文化・教育・社会に関わる私たち一人ひとりが、それぞれの場所で、制約をどう乗り越え、コンヴィヴィアルな社会を実現し、実践していくのか。本大会をとおして、このことを共に考えていきたいと思います。

大平幸（文責）

- イリイチ, I. (2015). 『コンヴィヴィアリティのための道具』(渡辺京二, 渡辺梨佐, 訳) 筑摩書房. (原典 1973)
- ヴィゴツキー, L. S. (2001). 『思考と言語』新訳版, (柴田義松, 訳) 新読書社. (原典 1934)
- ミュラー, J. Z. (2019). 『測りすぎ—なぜパフォーマンス評価は失敗するのか?』(松本裕, 訳) みすず書房. (原典 1973)

01 コン_ヴィヴィアリティの「_」
 「コン_ヴィヴィアリティ」とは、人間がことばや、テクノロジー、制度やルールといった<道具>に隷属することなく、他者や環境との調和を保ちつつ、本来的に持つ力によって自由に創造的な活動ができる社会を意味します。では、私たち一人ひとりが「道具」の制約を乗り越え、それぞれの場から望む未来を実現していくためにはどうすればいいのでしょうか。「_」はそのことを想像してみるため、あえて挿入した空白です。立ち止まってもいい、立ち尽くしてもいい、立ち向かってもいい。自分が立つ、その<場>から想いを巡らせてみてください。

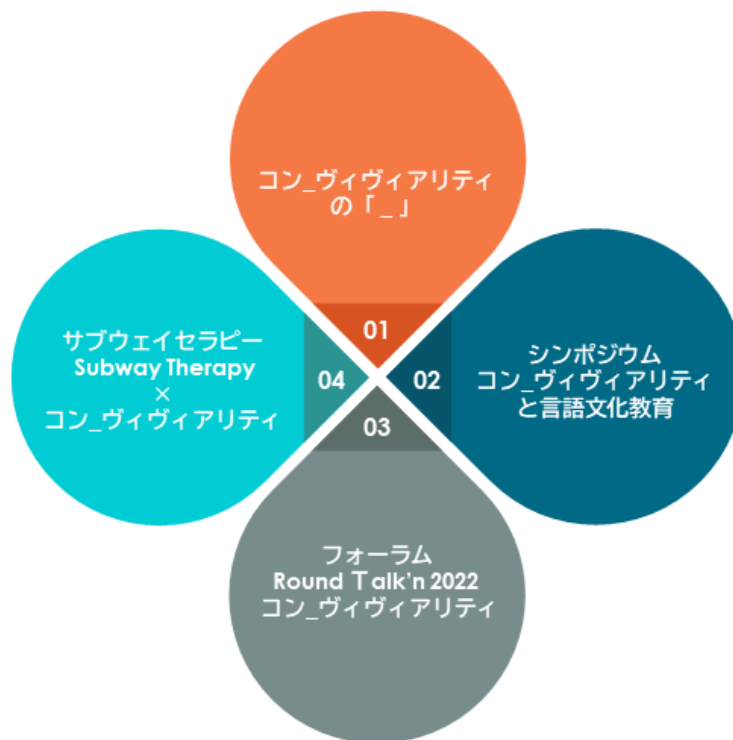
02 シンポジウム コン_ヴィヴィアリティと言語文化教育
 大会二日目、まちづくり、多文化共生の地域づくり、教育・研究の現場において挑戦的な取り組みを行ってきた4人のシンポジストに登壇いただきシンポジウムを開催します。自由で創造的な活動を可能にする社会をどのように構想し、実現していくのかを考えたいと思います。

シンポジスト：
 岩城あすか（公財）箕面市国際交流協会
 榎井緑 大阪大学
 山崎亮 studio-L/関西学院大学
 山住勝広 関西大学

03 フォーラム Round Talk'n 2022 コン_ヴィヴィアリティ
 平等性、対等性を表すRound。「Talk'n」は、「今ここ」の状況を表現する「~ing」と、だれもが参加可能な空間という意味を込めた「in」をかけあわせたことばです。私たち一人ひとりが、アクターとして、自らが立つ場から社会を変えていくためにどのような行動がとれるのか。大会初日、参加者とともに対話の空間を創り上げていきます。

話題提供者：
 尾辻恵美 シドニー工科大学
 佐野香織 長崎国際大学
 嶋津百代 関西大学

04 サブウェイセラピー Subway Therapy × コン_ヴィヴィアリティ
 2016年11月ニューヨークの地下鉄構内の通路で1つのアートプロジェクトが生まれました。アメリカでトランプ政権が誕生した翌日のことです。プロジェクトの名前は、サブウェイセラピー。選挙の結果を前にした市民の、言い表しようのない思いを表現するために駅通路の壁一面にポストイットがはられました。その半年前、2016年6月ソウル江南駅では、ある女性が、女性を対象とした無差別殺人の被害者となりました。その翌日から、女性への追悼と連帯を示すため、駅出口に無数のポストイットがはられました。75×75mmの紙片に人はどのような想いを込めるのでしょうか。本大会では、みなさんの想いを表現する場として、サブウェイセラピーを実施します。



【大会シンポジウム】

コン_ヴィヴィアリティと言語文化教育

シンポジスト

岩城 あすか（箕面市国際交流協会）、榎井 縁（大阪大学）、
山崎 亮（studio-L／関西学院大学）、山住 勝広（関西大学）※

※諸般の事情により山住氏の発表はキャンセルになりました。

司会

大平 幸（立命館アジア太平洋大学）

【大会シンポジウム】登壇者

個人とコミュニティのはざままで既存の価値観を転換する —「分かち合う」社会づくりのヒントに—

岩城 あすか ((公財) 箕面市国際交流協会)

キーワード

在日外国人, 優生思想, マジORITY特権, コミュニティ・カフェ, アレウィズム

1. はじめに

私の仕事の多くは、大阪府北部にある箕面市の外郭団体、「(公財) 箕面市国際交流協会」が運営するコミュニティ・カフェ「comm cafe¹」に関わるものである。日替わりでその日のオーナーが変わる「ワンデイシェフ・システム」のもと、2013年5月のオープン以来、40か国90名の外国人シェフたちが関わってきた。

1. 1. comm cafe の4つの機能

このカフェは他の店とどう違うのか。5か国8名のスタッフで話し合ったところ、生業とする飲食業のほかに4つの機能があることを確認した。

- ① 人材育成 (外国人市民をエンパワメントし、主体性を引き出す機能) : 外国人シェフはもとより、日本人のボランティアや職員までも、異なる文化をもつ人同士が対等なコミュニケーションを取ろうとすると、自らの無意識の偏見に気付かされ、その後の言動を変えなくてはならない。
- ② コミュニティづくり : 「食」や「語学」をキーワードに、さまざまな自主グループを生み出す機能。
- ③ 相談機能 : セーフティネットとしての側面 (キッチンでの作業中に発せられる何気ない会話の中でこそ、内面に抱える悩みや不安が吐露される。賄いタイムでは、いろんな国籍、世代の人たちから多角的なアドバイスももらえる。)

¹ comm cafe 箕面市小野原西にある「箕面市立多文化交流センター」1階にあるコミュニティ・カフェ。
<https://www.commcafe.org/> 紹介動画のリンク : <https://youtu.be/VjvtlubrSVY>

- ④ 啓発機能：メディアからの取材依頼や講演依頼が多数寄せられ、独自のノウハウや共生のノウハウを多方面に発信できる。

2. 価値観がゆさぶられる数々の出会い

マイノリティが安心して自立への準備ができる場合は、他の誰にとっても居心地のよい場である。さまざまな生きづらさが蔓延する中、しんどくなった気持ちを回復させ、どの人もありのままにいてよい場所が地域に不可欠だと感じるようになったのは、以下の出会いの数々が大きく影響している。

2. 1. 朝鮮半島にルーツをもつ人たちとの出会い

ひとつは 1993 年、旧大阪外国語大学のトルコ語専攻に入ったとき、共通の知り合いがいた在日 3 世の友達ができ、「在朝研（＝在日韓国・朝鮮人問題研究会）」に誘われたことである。

なぜ在日韓国・朝鮮人が日本にこれほど多く暮らしているのか。日本が台湾や朝鮮半島でおこなった数々の抑圧政策や戦後の動きなど、近現代史をしっかりと学べたことで、この国の在日外国人施策の特殊さ、ひどさをよく理解することができた。折しも地方自治体の行政職の国籍条項撤廃運動が盛んな時で、複数の大学の在朝研仲間とともに活動したり、高槻市内に約 4 年間、週 3～4 回在日の中学生たちのもとに「学習支援」を名目に通い続けた体験は、マジョリティ側社会の構造的差別を痛感し、自分事として一生向き合い、運動し続けるための原動力となっている。

2. 2. 劇団「態変²」主宰の金満里さんの介護メンバーに

在朝研に入ると、じきに「金さんの介護に入らない？」と声がかかった。日本で初めて、障害者施設を出て、家族以外の他人による昼夜二交代制、24 時間の介護をつけながら自立生活を送る満里さんとの出会いにより、私の価値観はさらに根底から覆された。健常者である自分と、重度の障害をもつ相手との圧倒的な力の差に気づかされ、そのうえで互いにどのような関係を築いていくのか。未だ介護に入るたびに教えられる日々である。

2012 年からは、態変の事務所が年 3 回発行する情報誌「イマージュ (IMAJU) ³」の

² 劇団「態変」：主宰・金満里により 1983 年に大阪を拠点に創設され、身体障害者にしか演じられない身体表現を追求するパフォーマンスグループ。<http://taihen.o.oo7.jp/upcoming.html>

³ 情報誌「イマージュ (IMAJU)」<http://taihen.o.oo7.jp/imaju/imaju.htm>

編集委員も引き受けることになった。4年目の2016年7月26日未明に相模原市の「津久井やまゆり園」で無抵抗の45名が刺され、19名の障害者が命を奪われた障害者虐殺事件は、実行犯に対する死刑判決が2020年3月31日に確定したが、いまなお被害者全員の氏名は公表されず、公判でもこの凶行がヘイトクライムとして断罪されることはなかった。社会は未だ犯人の「命に優劣はある」という身勝手に誤った思想と対峙できずにいるが、事件から6年以上がたち、コロナやウクライナ侵攻などでどんどん記憶から遠ざかっている状況を危惧している⁴。

2. 3. トルコのマイノリティの人たちとの出会い

大学卒業後の1997年8月から2001年12月まで、イスタンブールに留学した。1999年の8月17日におきた「マルマラ地震」と、11月12日におきた「デュズジェ地震」では、併せて18,000人以上の人が亡くなり、5万人あまりの負傷者が出た⁵。日本のマスコミの通訳をしていたことから、発災3日目から現地入りしたが、あまりの規模の大きさに人生観を覆された。1995年の阪神大震災のときにも被災地で支援活動をおこなったことから、神戸の市民団体が集めた7,000万円の義捐金を、現地の復興のために目に見える支援をおこなう複数のプロジェクトに関わったことで、さらにトルコという国をよく知ることができた。被災地でのクルドやロマの人達に関するデマや差別的言動を目の当たりにし、復興支援活動の中でも構造的な差別を痛感、国を持たない世界最大の民族、クルド人問題は、まさしくトルコ人の問題だと認識するようになった。

また、私の夫はトルコの人口の2割ほどを占める宗教マイノリティ「アレウィー」である。宗教というよりも、哲学に近いその思想はとてもユニークで面白い。アレウィズムは1万年も前からある、遊牧民の世界観をベースにしており、大変リベラルなアイデンティティを持つ。飲酒はOK、「心のまま生きる」ことをモットーにしている。男女（など）の関心に寛容であるし、女性は男性と同権、スカーフをかぶらず、ふるまいがより西洋的、などの特徴を持つ。「あなたも自分も大切」としながら、財産と義兄弟すら他者と共有する思考様式には、「分かち合う」社会を築くヒントが大いに散りばめられているように思う。

⁴ 情報誌「IMAJU」83号 巻頭対談「日本社会が居るヘイトクライム 7.26 虐殺×ウトロ放火 一優生思想とレイシズムへの問いを結ぶ」p.3-6

⁵ 外務省 HP「トルコ北西部地震の概要と我が国の支援」より
<https://www.mofa.go.jp/mofaj/area/turkey/99/index.html>

【大会シンポジウム】登壇者

多文化共生のエスノセントリズムを乗り越える“unlearn”

—悪気のない無意識の“日本語”再考—

榎井 縁 (大阪大学)

1. 外国人受け入れと政策としての“日本語”

日本でいわゆるニューカマー外国人が激増するきっかけとなったのは1989年の入管法改定である。人口構造問題の深淵よりも、海外からの出稼ぎニーズに対し如何に門戸の調整を図るか管理統制面が強調され、その際たる象徴はサイドドアからの南米日系人導入であったといえる。リーマンショックを経て、日本経済を支える下層の単純労働は、日系人に代わる研修・技能実習生、あるいは留学生等の資格外活動で補充されてきたが、その限界を示したのが2019年の「外国人材の受け入れ」を謳った入管法だろう。

1991年義務教育対象外の外国人児童生徒に関する調査が初めて行われた。「日本語指導が必要な」である。文部省(当時)は、サンフランシスコ講和条約批准後の1953年「外国人には就学義務が生じず学齢簿に記載する必要もない」とし、1965年日韓条約以降「日本人と同様に扱う」を原則に教育課程上に母語を扱うことを不可能とした。この91年調査はそのことを再確認するものだった。現在も日本語指導は、政策的・実践的に外国人教育の主流で、旧植民地出身者が多文化共生から意図的に切り落とされたことさえ気づかせない(榎井2008)。2006年多文化共生が総務省によって謳われ、「生活者としての外国人」に関する総合的対応策として地域日本語教育の充実が据えられた。社会学者の樋口は、社会階層の底辺におかれる労働者たちが「生活者」と表現されることにより、格差や不平等が、文化的差異にすり替えられられることの危うさを指摘した(樋口2019)。その後、国は、安価な日本語ボランティアを激増させ、「やさしい日本語」⁶という免罪符を使用するようになった。

⁶ ここでは「やさしい日本語」そのものを批判しているのではなく、為政者である国や行政が、移民政策としての専門的な日本語教育を打ち立てることなく(予算採りをしないうまま)日本語ボランティア頼りな状況をつくったり「やさしい日本語」を掲げることを免罪符と捉えている。

2. “日本語” ボランティアの可能性

戦後の傷を未だ引きずっている外国人政策の体質が変わるには時間がかかるかもしれない。しかしボランティアは自立した市民であり、新たな時代を切り開く可能性がある。実際、政府から多文化共生や日本語が大々的に降りてくる以前の1990年代、「社会権力（抑圧者）」としての「ことば」や「文字」の存在を「被抑圧者」の視点から学ぶ P. Freire (1979) の考えを取り入れた、識字・日本語の活動の萌芽はみられていた（榎井 2021）。そうした影響を受けて 1998 年、着任したばかりの国際交流協会で日本語事業を押しつけられた筆者が取り組んだのは「教えない日本語」で、善意で外国人支援に関わろうとするボランティアたちから大変評判が悪かった。しかしその後も、日本人であり社会経験があり経済的な背景も含めた一定の社会階層に位置するマジョリティ側に属しているボランティアのポジショナリティを問うことは主催者としての義務と捉え、2008 年より unlearn（アンラーン：学び捨て／学びほぐし）を促す研修の場を定期的に行うようになった（榎井 2017）。研修の初回に立ち会った教育学者の里見実は「わたしたちは学校生活の中で常識が定着し、日常の文化が知らない間に自分に留まって身体の一部になっており、その無意識に作られてしまった常識といったものをときほぐすことがこれからは本当に大切だ」と述べている（榎井 2017, p.47）。マジョリティの特権や、非対称としての外国人の位置づけを活動の中で意識し続けられない限り、活動は善意のボランティアに留まり、マジョリティにとって都合のよい社会を再生産する。その理念は現在も同協会でも謳われ続けている。

3. 国民教育の差別性と免罪符としての“日本語”

2019 年以降、それまでほとんど進展のなかった外国人の教育政策にも大きな変化があった。6 月日本語教育推進方基本方針が策定され、外国人の子どもの就学状況調査がされた。調査結果では 2 万人以上の子どもが教育にアクセスしていない可能性が示され、2020 年 7 月に策定された「外国人の子供の就学促進及び就学状況等に関する指針」では、「外国人の子供たちが将来にわたって我が国に居住し、共生社会の一員として今後の日本を形成する存在であることを前提に、日本における生活の基礎を身に付け、その能力を伸ばし未来を切り開くことができるよう」地方公共団体が講ずべき事項が明示された。

子ども世代の格差は次の数字にも明示される。2021 年の文科省調査「日本語指導が必要な児童生徒」では公立学校に在籍する外国人総児童生徒数の 4 割以上にあたる 47,627

人の外国籍児童生徒、10,726人の日本籍児童生徒を加えると、現在6万人近くの子どもが「日本語で日常会話が十分にできない／日常会話ができてでも学年相当の学習言語が不足し、学習活動への参加に支障が生じている（文科省による日本語指導が必要な児童生徒の定義）」。同調査でおこなわれた日本語指導が必要な中学生等の進路状況では、全中学生と比較して、進学も就職もしていない者が8.3倍、就職率は12倍で、進学率は9割となっている。日本語指導が必要な高校生の中退・進路状況では、全高校生に比べ、進学も就職もしていない者が2.8倍、就職者における非正規就職率が11.8倍、中途退学率が5.5倍、進学率は7割であった。外国人生徒が高校を受験する際、特別措置（試験上の配慮）や特別枠を設けている自治体は限られており、義務教育以降の教育を希望する場合、どの地域に暮らすかによって進学の道が左右される。長々と数字を具体的にあげたのは、この数字を日本社会が深刻に受け取っておらず、措置がされず、外国人の進路は権利でなく恩恵で、それまでの政策の反省は微塵もないことを示したかったからである。

4. 複数言語を背景にもつ子どもへの再認識と“日本語”

今年度より外国人の選抜「枠」をもつ多部制単位制の公立高校に関わっている。通信定時制の高校を母体に新たに創立された高校は、学力的にしんどい子や日本語がまったく話せないダイレクトの外国人の子を多数受け入れている。日本の小中学校を経験してきた子どもは学力が低いことを内面化し、萎縮したり、不信感から硬く殻を閉ざしていたり、ダイレクトで日本語を全く解さない子どもは自分の位置付けもよくわからない状況でいる。試みられているの「文化的言語的多様な生徒への多角的・包括的支援」である。「日本語指導が必要な生徒」は「CLD(Culturally Linguistical Diverse)生徒」となる。

著者の専門は言語教育ではないので詳しい取り組みは省略するが、子どもが生きたことばを発芽させ、育てていることを目の当たりにし、奇跡と思われるような経験をしている。そこでは日本語教育や日本語学習のみに留まることのない実践がされている。Freireは、政治的・経済的・文化的に力を奪われている人々が、それを変革するため『読む』という意識化の行為を通して、支配一被支配の関係性をラディカルに可視化し、自らの生活に関わる意思決定に参加する力、主体性を獲得することを目指していたが、まさに「ことば」と「自分の生きている社会」が重ねられる働きかけがされる。教師が一方向的に教えるだけでなく、生徒たちがあらゆる文化的、社会的差異の中で、自分たちの生活に意味を与える知識と経験を確かめ、さまざまな生徒たちの声が聞かれ受け止められる、批判的学び

がされていた。現場の高校の教師たちがここから **unlearn** したことはいうまでもない。

5. 日本語そのものの **unlearn** の時代へ

しかし、一般的には教師や日本の学校という教育をするマジョリティ側の **unlearn** は最も困難である。30年前も今も、日本語の側面だけを見ないことを強調すると、支援に関わる学校教育関係者はボランティア以上に過剰に反論する。日本社会の中で生きていくためには“日本語”が必要で、それはある一定の競争社会を潜っていかなくてはならない必須の能力であることや、本人自身が“日本語”を学ぶことを望んでおり、(すでに日本生まれ日本育ちで) 母語は身につけていないから、といった語りがされる。その背景には“正しい／ちゃんとした／きちんとした日本語”という正解のようなものが無意識に想定されている。

日本社会における日本語そのものの **unlearn** が必要かもしれない。ましこは、デファクトスタンダードの構築自体を 19 世紀末からの学制・徴兵制・マスメディアによる規範の注入・定着の産物だとして、その歴史課程がかかえてきた同化主義とその前提としての排外主義を指摘する。そして、「共有財」としての日本語を、日本社会のバリアフリー化、配慮の平等とする発想・視座の転換を求めている (ましこ 2020)。

かくいうわたしも「ひらがなや漢字の書き順はそれでいいの？姿勢を正して背筋を伸ばして座ること！ノートは机と並行にまっすぐ置いて！」など自分の中に染み付いた“正しさ”ゆえ、“規範から外れた”子どもたちを指導したくなる感覚と闘う日々である。それこそがエスノセントリズムなのだという自覚もなかなか難しい。自分の中の日本語の正しさや、多言語へのリスペクトを問い直す果てなき闘いは続いている。

Freire, P. (1979). 『被抑圧者の教育学』(小沢有作, 訳) 亜紀書房. (原典 1968)

榎井縁(2008)「『多文化教育のいま』を考えるにあたって」『解放教育』493, (pp.7-23)明治図書.

榎井縁(2017). 「多文化共生社会のための“ばづくり・ひとづくり”～とよなか国際交流協会“unlearn”シリーズの取り組み」『開発教育』64, 開発教育協会.

榎井縁(2021). 「同化主義を乗り越える地域日本語活動」『部落解放』215, (pp.107-129) 解放出版社.

樋口直人(2019). 「多文化共生—政策理念たりうるか」『移民政策とは何か』(pp.129-144)

人文書院.

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, (pp.12-20)解放出版社.

【大会シンポジウム】登壇者

コミュニティデザインから考えるコン_ヴィヴィアリティ

山崎亮 (studio-L/関西学院大学)

1973年愛知県生まれ。大阪府立大学大学院および東京大学大学院修了。博士(工学)。建築・ランドスケープ設計事務所を経て、2005年にstudio-Lを設立。地域の課題を地域に住む人たちが解決するためのコミュニティデザインに携わる。まちづくりのワークショップ、住民参加型の総合計画づくり、市民参加型のパークマネジメントなどに関するプロジェクトが多い。著書に『コミュニティデザインの源流(太田出版)』、『縮充する日本(PHP新書)』、『地域ごはん日記(パイインターナショナル)』、『ケアするまちをデザインする(医学書院)』などがある。

近年の取組み、プロジェクト、考えについては、以下のリンクをご覧ください。

studio-L (スタジオエル) WEB サイト

<https://studio-l.org/>

山崎亮 YouTube

<https://www.youtube.com/channel/UCSSZ5Exk8hv7mDTuJKU2hbQ>

諸般の事情により山住氏の発表はキャンセルになりました。

諸般の事情により山住氏の発表はキャンセルになりました。

諸般の事情により山住氏の発表はキャンセルになりました。

諸般の事情により山住氏の発表はキャンセルになりました。

【委員企画フォーラム】

Round Talk'n 2022 コン_ヴィヴィアリティ

話題提供者

尾辻 恵美 (シドニー工科大学)

佐野 香織 (長崎国際大学)

嶋津 百代 (関西大学)

Round Talk'n は、私たちが考えた造語です。考え、対話し、持ちかえり、さらに拓いていくプロセスと姿勢をあらわすものです。

自分のこれまでを持って、自由に立ちより (Walk-in)、集まって対話する (Talk-in)。最初は泉に落ちる一しずくから始まるものであっても、それが静かに幾重もの輪として波紋のようにひろがっていくこともあれば、最初から大きな波としてあらわれたり、自然に消えていくものになるかもしれない (Round)。Talk'n は、そんな場のプロセスとして、本大会でわたしたちがつくっている機会としての“ing”，さらにその先を拓いていこうとする姿勢もあらわしています。

この Round Talk'n では、コンヴィヴィアルを2つの側面から捉えます。1つは、議論の対象としてのコン_ヴィヴィアリティです。もう1つは、この Round Talk'n の場そのものがコンヴィヴィアルになるという場所性です。当日は、話題提供者も輪となって語り、皆さんと対話します。

コンヴィヴィアルな「ことば」を問う

まず、私たちが語り合いたいのは、「コンヴィヴィアルな『ことば』」についてです。「コンヴィヴィアル」とは、私たちが主体的に、そして創造的に「在る」状態であり「生きる」行為であると考えます。そうであれば、私たちが主体的に、創造的に生かせる「コンヴィヴィアルな『ことば』」とは、具体的にどのようなもののでしょうか。Round Talk'n では、以下の問いを巡って、皆さんと語り合います。

- (1) 「ことば」とは何か？
- (2) 「コンヴィヴィアル」とは何か？
- (3) 意味生成にかかわるものとは？
- (4) 異質なものとともに生きていくこととは？

人をつなぎ、場や都市や社会を支えるコンヴィヴィアルな「ことば」とは？

Blommaert (2019) は、「マジョリティの言語や社会に巻き込まれることによって、社会統合やコンヴィヴィアリティへ導かれるという図式がいまだに蔓延しており、そのため、共通語がないと社会的な結合が実現しないという人々の思い込みが、多言語主義や統合の妨げになっている」と警鐘を鳴らしています。しかし、わたしたちの社会は多様性であふれているのではないのでしょうか。コンヴィヴィアリティ、そして「コンヴィヴィアルな『ことば』」の内実を探るためには、日常の多様性を知ることが重要ではないでしょうか。Round Talk'n では、わたしたちの日常のことばの活動を振り返る場を提供します。人をつなぎ、場や都市や社会を支えるのは多様性や異質性です。多様性や異質性が、場や都市や社会を「コンヴィヴィアルな場」に導くのではないかという提案を出発点とし、皆さんとよりよいコンヴィヴィアルなことばと社会を形成する一助となるような議論を楽しみにしています。

【I】フォーラム

1日目：2023年3月4日（土）午前

<C204>

- ビジュアル・ナラティブを紐解く
 10:35 —学習者が描く外国語および外国語学習の絵から教える側は何を学ぶか— p.24
 -
 12:05 鈴木栄（東京女子大学），水戸貴久（別府溝部学園短期大学），
 松崎真日（福岡大学）

<C301>

- 言語文化教育，演劇，コンヴィヴィアリティ
 10:35 —演劇は学習者を操作的な道具から解放する手段となり得るか？— p.30
 -
 12:05 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）

<C302>

- 漂流する他人事としての“共生”概念
 10:35 —コンヴィヴィアルな当事者性・自立（依存）・支援・教育— p.35
 -
 12:05 宮本敬太（立命館大学），中井好男（大阪大学），岡田祥平（新潟大学），
 丸田健太郎（広島大学附属小学校），金志唯・神谷志織（広島大学）

<C303>

- 「地域日本語教育」の「地域」について考えてみませんか？
 10:35 —視点を定めることで見えてくる多様な地域日本語教育のあり方— p.41
 -
 12:05 家根橋伸子（東亜大学），山本晋也（周南公立大学），
 小口悠紀子（広島大学），帖佐幸樹（東亜大学）

<C304>

- 言語文化教育におけるクリティカルペダゴジーの示唆
 10:35 p.47
 -
 12:05 オーリ・リチャ（千葉大学），杉原由美（慶應義塾大学）

1 日目：2023年3月4日（土）午後

<C302>

	インクルーシブな言語学習環境をめざしたケース教材の開発 —言語教育関係者のアウェアネスを高めるために—	
13:00		
-		
14:30	植村麻紀子（神田外語大学）， 古屋憲章（山梨学院大学）， 池谷尚美（横浜市立大学）， 中川正臣（城西国際大学）， 山崎直樹（関西大学）	p.53

<C303>

	ALCE 事務局第2第3世代が考える ALCE のこれまでとこれから —国際性・公共性・キャリア・持続可能性—	
13:00		
-		
14:30	小島卓也（長崎大学）， 内山喜代成（桜美林大学）， 本間祥子（千葉大学）， 柳井優哉（シドニー工科大学）， 尹恵彦（関西大学）	p. 58

【フォーラム】

ビジュアル・ナラティブを紐解く

—学習者が描く外国語および外国語学習の絵から教える側は何を学ぶか—

鈴木 栄（東京女子大学），水戸 貴久（別府溝部学園短期大学），
松崎 真日（福岡大学）

キーワード

ビジュアル・ナラティブ，外国語学習，学習者ビリーフ，教師ビリーフ

1. はじめに：ビジュアル・ナラティブとは何か

ビジュアル・ナラティブとは、視覚イメージによって語る、あるいは視覚イメージとことばによって語る行為をいう(やまだ, 2018)。従来、ナラティブを用いた活動や研究の多くは、言語による語りを用いられてきた。ビジュアル・ナラティブとは、視覚イメージをナラティブ論に位置づけたナラティブ・アプローチの一環であるが、言語とは異なる語りを生む(やまだ, 2019)。私達の生活に目を向ければ、「語り」は言語を用いた様式のみならず、写真や絵画のように視覚的な表現を用いていることがある。歴史を遡れば、洞窟の壁画や宗教画等、視覚による語りは昔から人々が行ってきたものであることに気がつく。

視覚イメージをナラティブ論に位置づけると、言語による様式とは異なる語り生まれるだろうことがわかる。その一つが、時間概念の変革である。言語による語りに現れる「過去、現在、未来」や「起承転結」などの時間系列に縛られることなく、ビジュアル・ナラティブは複数の自己や異なる時間軸を同じ空間に共存させることができる(やまだ, 2019)。言語によるナラティブが時間系列によってものごとを組織化するナラティブであるとするれば、ビジュアル・ナラティブは空間配置によって組織化するナラティブであるといえる。

本フォーラムでは、このようなビジュアル・ナラティブの特徴を活かし、発表者らが行ってきた外国語教育研究および実践活動の事例を紹介すると共に、ビジュアル・ナラティブの作成を通じて参加者と外国語教育研究におけるビジュアル・ナラティブの可能性について議論していきたい。

2. ビジュアル・ナラティブと外国語教育の研究

外国語教育研究におけるビリーフ研究の方法は、アンケート調査による量的研究に始まり、学習者自身も気付いていない無意識のビリーフ(implicit belief)を探る研究方法として、メタファーやナラティブを使う質的研究が進められてきている(Kramersch, 2006; Ellis, 2002; 鈴木, 2015)。近年、外国語や外国語学習に対するイメージからビリーフを探る新たな手法として、視覚イメージをデータとするビジュアル・ナラティブ研究が登場した。学習者が描いた絵、写真、コラージュ、YouTubeなどをデータとして使う研究は、フィンランドの研究者を中心に広がりを見せ、英語教育研究のみならず他の外国語教育研究においても学習者ビリーフや教師ビリーフを探求する方法として使われている (Kalaja, Alanen, & Dufva, 2008; Kalaja, 2019)。

ナラティブを構築する場合に、湧いてきたイメージをまとめて言葉に落としていく、という過程がある。言葉が先に浮かぶのか、図形や景色などのイメージが浮かぶのか、自分の頭の中で思い起こしてみると、イメージの役割が大きいことがわかる。例えば、「これまでに、英語を勉強してよかったと思った経験があったら書いてください」と言葉による表現を要求された時に、頭の中には、海外での生活、人々との交流、あるいは、授業中の楽しかった活動などが生き活きと浮かんでくるのではないだろうか。そうしたイメージは、ビジュアルなものとして表現することができるだろう。ビジュアルによって思考し、ビジュアルな表現を通して、学習者は自らの経験を再現することができ、そのようにして経験を編集する行為こそがナラティブと言えるのである。

発表者は、ビジュアル・ナラティブを学習者研究に用いる利点は大きく2点あると考える。第一に、イメージなど心の中の風景や言語には置き換えられない気持ちを表現する場合に、ビジュアルなものは有効であるという点である。描かれたものは、書かれた言葉とは違う人間的な内面を覗く方法であり、言葉に出にくいこと、突発性のもの、まだはっきりとした考えにはなっていない思考を表現することができるであろう。

第二に、同じ事象についても調査手法の違いにより、多角的に捉えることができる点である。表現の異なるデータを得ることによって、人間の思考や内面を探る上で、多くの手がかりを手にすることができる。例えば、英語のイメージを表現する際に、多くの国旗を描いた絵は、英語の国際性を表現していると考えられるが、「国際性」という言葉だけの表現よりも具体的で分かりやすい。実際に学習者の描いた絵は、言葉で書かれた内容よりも感性に直に訴え、言葉では語りにくいネガティブな考えを提示することができるため、学習者の複雑な心情を把握できると考えられる。

ビジュアルで表現されたものの利点は、言葉では表現されないイメージを拾い上げることができること、言葉で表現された語りとイメージで表現された語りとを比較し、対象者

の考えを多面的に探ることができる点であると言える。言語教育実践においても、ビジュアルを使う方法が導入されており、ビジュアル・ナラティブとしての写真をグループディスカッションの円滑剤として使う研究 (Nikula and Pitkanen-Huhta, 2008) や、絵などのビジュアル表現を集めたもの (Suzuki and Childs, 2016) 等がある。

質的研究法の一つであるナラティブ探索におけるビジュアルへの方向転換(ビジュアル・ターン)(やまだ、2018)において、言語には置き換えられない語りを引き出すために有効であるビジュアル・ナラティブは、今後も方法論として練り上げられる必要があるといえるだろう。

3. 本研究チームの取り組みの経緯

これまで、発表者の研究チームはビジュアル・ナラティブの可能性を探索してきた。研究チームメンバーは、教えている言語が異なり(英語、韓国語、日本語)、そのバックグラウンドもそれぞれ異なっている。

研究当初は、学習者の描くビジュアル・ナラティブを読み解くことで、各言語の学習者のもつイメージやビリーフを探ることを課題とした。松崎ほか(2019)では、従来から広く行われてきた BALLI のような質問紙による調査では研究者が予測したビリーフしか拾えないことや、ビリーフがどのように形成されているのか学習者を取り巻く環境等について把握しにくいといった課題を認識し、これらを補完する研究手法として、ビジュアル・ナラティブを取り上げた。各言語ごとに学習者によるビジュアル・ナラティブを収集するとともに、このビジュアル・ナラティブを説明する文章も集めた。これらの研究資料は、絵のコーディング分析を行い、また説明する文章との間に矛盾がないかを点検した上で、言語ごとに学習者のもつイメージやビリーフを明らかにしていった。この研究における分析は3人のメンバーがともに行い、各言語の枠を超えて学習者を理解することに努め、外国語学習に共通するイメージやビリーフを指摘するとともに、言語による違いについても指摘した。ただ、資料を収集した学習者の属性が言語ごとに違っていたため、ここでの議論はビジュアル・ナラティブの活用可能性を示すものにとどまったといえる。他方で、3名のメンバーがそれぞれビジュアル・ナラティブの分析を通じて得た気付きについて振り返ることを通じて、ビジュアル・ナラティブが学生に潜在している言語や言語学習に持つイメージを掬い取る手法として有用であることを指摘した。

次に、ビジュアル・ナラティブの諸特徴について水戸ほか(2020)で議論を行った。

この研究では、ビジュアル・データと文章によるデータに相違はあるかを議論した上で、ビジュアル・データの可能性をより詳しく探った。調査は日本国内で英語、韓国語、日本語を学ぶ学習者に「あなたにとって〇〇語を学ぶことはどういうことですか。」という質問を行い、絵と文章で回答を得る方法で行った。同じ質問に対する回答を絵と文章の両方で得られたことから、ビジュアル・データに見られた語りと、文章に見られた語りを比較し、それぞれのデータの特徴を探った（表1）。

表1 ビジュアル・データと文章によるデータの比較

ビジュアル・データ	表現の視点	文章によるデータ
抽象度が高い（イメージ） メタファーであることが多い	抽象⇔具体	具体性がある
自分が中心である	自己⇔社会	社会言説の影響や理念的な話が出る
説明無しに感情が表現されている	感情⇔論理	感情を論理的に説明している
一つの現象を表現	点⇔線	複数の現象（過去・現在・未来）に ついて説明する ストーリーを形成しやすい

ビジュアル・データと文章では、表出される語りには違いが生じることがわかった。このことは、例えば学習者の内面を理解しようとする際に、文章よりもビジュアル・データで語ってもらったほうが、探りやすい内容があることを示唆しているといえる。言葉では表現しにくいことや、突発性のもの、まだはっきりとした考えにいたっていない思考などを把握することに向いていると思われる。

これらの研究はいまだ萌芽的な段階ではあるが、本研究チームでは、ビジュアル・ナラティブには学習者理解の手段にとどまらず、教師研修など幅広い活用可能性があると考え、現在も研究を継続している。

4. フォーラムの目的

本フォーラムでは、ビジュアル・ナラティブの特徴を活かし、発表者が行ってきた外国語教育研究および実践活動の事例を紹介すると共に、ビジュアル・ナラティブを体験し、理解を深めることを目的に行います。本フォーラムでは、ビジュアル・ナラティブを描

き, それをもとに話し合いをするという体験を通じて, 参加者と外国語教育研究におけるビジュアル・ナラティブの可能性について議論したいと考えています。

文献

- 鈴木栄 (2015). 英語学習に関する学生のビリーフ. 『湘南工科大学紀要』第48巻 第1号, 85-96.
- 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ービジュアルナラティブによる試行的研究ー. 『福岡大学人文論叢』51 (1), 203-240, https://fukuoka-u.repo.nii.ac.jp/?action=pages_view_main&active_action=repository_view_main_item_detail&item_id=4770&item_no=1&page_id=13&block_id=57
- 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ー書かれたものと描かれたものの比較を通してー. 『言語文化教育研究』18, 203-212, <https://doi.org/10.14960/gbkkkg.18.203>
- 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.
- やまだようこ (2019). ビジュアル・ナラティブ. サトウタツヤ, 春日秀朗, 神崎真実 (編) 『質的研究法マッピング 特徴をつかみ, 活用するために』(pp. 136-142)新曜社.
- Ellis, R. (2002). A metaphorical analysis of learner beliefs. In P. Burmeister, T. Piske and A. Rohde (Eds.), *An integrated view of language development: Papers in honor of Henning Wode*. Trier, Germany: Wissenschaftlicher Verlag.
- Kalaja, P., Alanen, R., & Dufva, H. (2008). Self-portraits of EFL learners: Finnish students draw and tell. In P. Kalaja, V. Menezes, & A. M. F. Barcelos (Eds.), *Narratives of learning and teaching EFL* (pp.186-198). New York: Palgrave Macmillan.
- Kalaja, P. (2019). In E. Barajas (Ed.), *Research on beliefs about foreign language learning and teaching*. Mexico: Fontamara, pp. 37-67.
- Kramsch, C. K. (2006). Metaphor and the subjective construction of beliefs, *Beliefs about SLA: New research approaches*, 109-128.

- Nikula, T. & Pitkänen-Huhta, A. (2008). Using photographs to access stories of learning English. In P. Kalaja, V. Menezes, & A. M. F. Barcelos (Eds.), *Narratives of learning and teaching EFL*, (pp.186-198). New York: Palgrave Macmillan.
- Suzuki, S. & Childs, M. (2016) Drawings reveal the beliefs of Japanese university students. In C. Gkonou, D. Tatzl & S. Mercer (Eds.), *New direction in language learning psychology* (pp.159-183), Switzerland.: Springer International Publishing.

【フォーラム】

言語文化教育，演劇，コンヴィヴィアリティ

— 演劇は学習者を操作的な道具から解放する手段となり得るか？ —

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

主体性，操作的道具，集合的創造性，相互行為，偶発的学び

1. はじめに

イヴァン・イリイチ（2015）のコンヴィヴィアリティ論は，人間が産業社会＝道具に従属する姿を批判し，人間を「操作的な道具」から解放することや，そうした道具を「自立共生的な道具」へと転換し，人間や社会に主体性を取り戻すことを提案する。そこで，本フォーラムでは，演劇を導入した言語文化教育活動におけるコンヴィヴィアリティについて論じる。演劇の導入は，どのように学習者を操作的道具化した言語文化教育活動から解放するのか，また，コンヴィヴィアリティと関連する「創造性」「集団的創出」「自立共生的な道具」などのキーワードをもとに，個人／集団の主体性のもとに作られる社会＝学習空間を実現しているのかを明らかにする。

2. コンヴィヴィアリティを体験してみる

松田（2021）は『集合的創造性』の中で，コンヴィヴィアリティを「社会変容に対処するという人間の能力を活性化するための道具」（p.19），および「異質な次元にある複数の何かを結節させる装置」（p.20）と定義する。そして，同書の第9章にて，朝鮮学校に通う学生が学校内の日常実践を「演劇的」と捉え，学校内外の2つの世界を演技しながら上手く生活している点に注目する。ここでは，演劇がコンヴィヴィアリティの役割を果たす。そこで，本フォーラムでは実際に演劇を活用し，演劇が問題解決のための能力を活性化していることや，複数の何かをつなぎ合わせていることを検証する。

まず，参加者を3人から成るグループに分ける。演劇を創作するにあたっては物語が必要となるが，各グループには桃太郎の絵本（①）のイラストのコピーが用意されている。

課題（解決すべき問題）は、「新しい物語をつくる」である。次に、3種類の異なる絵本（②、③、④）のイラストのコピーを用意する。グループの中の各々（A, B, C）は、異なる絵本のイラスト — Aが②、Bが③、Cが④の元を訪れる。そして、その絵本がどういうものかを学習する。どのようなことばが使用されているのか？ どのような人物が登場しているのか？ どのようなストーリーなのか？ その後、A, B, Cは自分たちのグループに戻り、①を土台に、新たに獲得した②③④の知識も使用しつつ、グループの他の仲間と一緒に①②③④のことばやイラストなどを自由に組み合わせ、新しい物語の創造を試みる。

解説すると、絵本は社会（や文化）の比喩で、全員が最初に見る①は自分が属している社会を仄めかす。Aという個人は、①を当たり前とする社会（操作的な道具）の中で生きている。やがて、彼/彼女は②という異質の社会に触れ、①と②の2つの社会を上手く演技しながら生きることを覚える（上記の朝鮮学校の話に相当する）。同時に、Aは①の社会の中で、③という社会に触れたBや、④という社会に触れたCとの出会う。そして、新しい物語の創作という問題解決に向かって協働する（＝異質な次元にある複数の何かを結節させる）。本活動では、特にこの2つ目の集合的創造性の発揮 — 異なる社会に触れたA, B, Cが、そこで得た見地も活用しながら新しい物語を組み立ていく過程で何が生じているのかを解明していく。その過程のどの場面で集合的創造性が発揮されたのか？

3. 実践報告1：「自立強制的な道具」への転換の模索

日本語教育の現場で学生が「操作道具化した言語」を「自立共生的な道具」へ転換するための要件を考察する。日本語教育の現場において、創造性の発揮を含む活動が「やらされ感」で時間を埋めるために仕方なく取り組む作業になってしまうことが往々にしてある。発表者の実践は、学部1年生の留学生を対象に「将来のために大学時代にしておくべきこと」というテーマで学生が将来を見据えた計画を立てるといった活動を行った。発表者の想定としては、学生に有意義な大学時代を送ってほしいと考え、学生に「ひきつけた」テーマ設定であると考えていた。しかし、自らの内発的な動機で紡ぎだしたテーマではなく、具体性に欠けたり、内容が深化しないなどのことが見受けられた。教師は学生に対して、内容の深化を促すべく「なぜ」を問い続けた。本発表では、学生がいかにして言語を自立共生的な道具として用いる使用者になりうるのかを上述の実践をとりあげて述べる。

4. 実践報告2：演劇作品をつくるプロセスに見られる集合的創造性

演劇を取り入れた参加体験型の言語教育では、今ここにはない何かを創り出し表現するという意味で達成課題がより高度であり、そのプロセスや結果の予測が難しくなる。一方で、集団で課題に取り組む過程では常に偶発的な学びが生じる可能性があり、山内・森・安斎（2021）が示すような①高次型学習（ものの見方の変化や問題解決能力、創造性の育成など）、②省察型学習（自身の暗黙の前提に気づき、問い直すことで意味づけを変えたり、価値観を棄却したりする）、③創発型学習（触発し合い新しい視点やアイデアを想像するプロセスが集団での学習）といった学びが期待される。では、その学びが生じるプロセスでは何が起きているのだろうか。本章では演劇作品を創る過程で行われる話し合いや練習の録音・録画データを分析し、「集合的創造性すなわち人々の相互行為を通じて現われる創発」（松田 2021, p.52）がどのように立ち現れているのかを明らかにしたい。

授業は演劇作品の発表を最終成果とするプロジェクト型の日本語学習課目である。参加者の日本語レベルは中級から上級とばらつきがあるが、ともにワークショップ形式で様々なインプロワーク、ドラマワークを体験しながら、日本語でストーリーをつくり、演じることに慣れていく。

3～4人のグループ3つにわかれて話し合い、練習している様子を、各グループ1台ずつのビデオカメラとICレコーダーで収録した。その中から比較的話し合いの時間が長かったグループの事例を一つ挙げ、創作のプロセスを素描する。創作は、万葉集・古今和歌集の中から歌を2つ選び、①それを素材・モチーフとしてシーン1とシーン2をつくる、②2つのシーンをつなげてストーリーをつくるという順で行われ、台本を書かずに即興的に演じる。以下に示すのは、グループ4名で大まかなストーリーを決めた後、具体的な動きや台詞を確認しながら、ストーリーに肉付けしていく様が見て取れる話し合いの流れである。ドラマの登場人物は、E：お姫様、J：姫の執事、R：金持ちの男、M：男の召使いの4人で、この話し合い以前に、男Rが姫Eに一目惚れをして、召使いMと共謀してどうにか近づこうとするが、執事Jが立ちはだかるという設定が共有されている。以下、紙幅の都合で発話そのもではなく、主に対話の流れによって相互行為の一端を示す。『二重カギ括弧』で示されているのはドラマの台詞としての発話である。

【事例】歌に出てくる恋文を自分たちのドラマの中でどう表現するかについて、R男が「自分の電話番号を書いて渡す」と提案→M召使いは自分がそれを届ける流れを確認→J執事は「そんな感じ」と了承し、E姫はその間自分は何をすればよいかと質問→J執事は

自分と会話したらいいと姫の台詞の例（小声で『あの人だれ？』）を提示→E 姫は『ああ、怖い』と他の台詞例を言い理解を示す→J がここまでの流れを確認したうえで、「シーン1と2の間に何かあったほうがいい。いきなり家に行くのはまずい」「RとMは相談する？」と問題点の指摘と提案→M 召使いが、姫の情報をスマホで調べるという解決案を提示→J「そうそう。スマホで調べるみたいだな」と賛成→M 召使いは、台詞を言いながらスマホで調べるジェスチャー→R 男も台詞で応じる→召使いと男の会話に続けるように、J 執事は『(あの男Rに) 見覚えある、ちょっと調べる。え、世界一のお金持ちの息子！』→お互いに相手のことをスマホで調べるという方法に、全員が拍手や笑顔で同意を示す→R 男が台詞を続ける→E 姫が「それなら R たちが来たとき（会うのを）断る理由がない」と問題点を指摘→J 執事「僕たちも金持ちだから。(Eは) 姫様だから」→E は納得し、次はどうすると質問→M は「姫と男は幼馴染。お互いに好き」という設定を提案→E・J・R はアイデアに驚きを示しつつ賛同→M が『R さんじゃない？』と R 男に再会してうれしそうな様子の姫を演じる→続けて M が、R 男と J 執事の 2 人が争う様子をジェスチャーで示す→R がどうやって戦うのか質問→E が、R 男の台詞を言いながら J 執事を揺さぶる動きでケンカの様子を演じる→M が、けんかに気づいた姫の台詞『何かあったの？』→E 姫も自分の台詞を続けて『どうしたの？やめて～』→M がストーリー続きを説明し、『あ～R さんじゃない』と再会の喜びを表す動きをつけて姫を演じる→E 姫も同時に自分の動きを表現→M が「どう？」と自分の設定に同意を求める→E「練習しよう」に応じて全員立ち上がり、練習を開始する。

以上から、度々台詞を発しながら話し合いを進めていることがわかるが、特徴的なのは、下線部で示されているように自分の役だけでなく、他の人の台詞や動きを演じながら説明するという行為が頻繁に行われることである。この事例では、J と M と E が他者の役を演じていたが、R にも同様の行為が見られた。また、すべてのグループでこのような演じながらのやりとりが行われており、それは提案をする、賛同する、アイデアを具体化する、アドバイスをするなど様々な場面で出現し、だれもが自分の役以外の台詞や動きを表現していた。つまり、彼らは個の役割を超えて創作に参加しており、ここに集団的創造性の発現が見られるといえる。計画性と偶然性が重なりあう即興的な演劇作品をつくることに集団で取り組み、その過程で彼らは自由に個人の役割と他者の役割を行き来し、声色や動き、表情をも使って「表現」しながら話し合いを進めているのである。それは発話を覚えて、できる限り正しく再現しようとするというロールプレイや会話練習とは異なる偶発

的な学びをもたらすといえるのではないだろうか。

文献

松田素二（編）（2021）. 『集合的創造性—コンヴィヴィアルな人間学のために』 世界思想社

山内祐平・森玲奈・安齋勇樹（2021）. 『ワークショップデザイン論 第2版 創ることで学ぶ』 慶應義塾大学出版会

【フォーラム】

漂流する他人事としての“共生”概念

—コンヴィヴィアルな当事者性・自立(依存)・支援・教育—

宮本敬太 (立命館大学) 中井好男 (大阪大学)

岡田祥平 (新潟大学), 丸田健太郎 (広島大学附属小学校)

金志唯・神谷志織 (広島大学)

キーワード

ビジュアル・オートエスノグラフィー, 鳥の目と虫の目,

教材開発, 複言語環境, Minecraft

1. はじめに

日本社会は、人の移動によって急速に進む多言語多文化化と従来からの国内の多言語多文化状況への認識の高まりに伴い、日本語、日本文化以外の他言語、他文化との共生を実現する社会への変容が求められている。しかし、現状の日本社会の実態に目を向けると、他言語、他文化を飲みこみ、日本化を押し進める状況にあるのではないかと懸念される側面がある。そのような問題意識のもと、本フォーラムでは、日本の多文化共生社会における以下の課題についてのさまざまな知見を共有したい。まずは当事者性の問題である。特に教育の文脈においては、多文化共生の理念や必要性について異を唱える研究者や実践者はいないと思われる。しかし、日常世界においては自身がその実現を叶える当事者であるという意識が薄く、多文化共生は美辞麗句が並べられたスローガンとして唱えるにとどまり、有口無行の理念と化してしまっている場面にもよく出くわす。次に、主体化と密接に関係する自立に関する点であるが、複雑化、高度に専門化した現在の日常世界では、多くの場面で誰かや何かに頼らざるをえない。そのような状況で、多文化共生は自立できている者のみで構成されるというような前提は幻想に他ならないと言えるだろう。最後に、支援や教育の問題である。支援や教育は本来の意味を離れ、強者——弱者という誤解に基づく非対称な関係を構築し、かつ、困難を取り除くことによって目標が達成でき、自立が可能になるというインペアメントの視点を背景としたような形で行われることも多い。当日は上記のそれぞれをテーマとする複数のブースを設け、複数の形式で提題を行い、その

上で参加者とのグループワークを行う。フォーラムを通して、本大会のテーマであるコンヴィヴィアリティにおいても重要な概念となる、自立や公正を担保する制度のあり方とその関わり方について対話を行い、他人事ではない多文化共生への従事のあり方について意見交換をすることを旨とする。

本フォーラムは、当事者性、自立（依存）、支援、教育をキーワードに登壇者が考える「共生」の実態と課題について共有するとともに、参加者とともにそれぞれが考える共生とその課題について対話、共話することを通して、尊厳や調和に基づいた共生社会の実現に実現可能な実践について検討し、ネットワークの形成など、その契機となる機会を提供することを目的とする。5名が前述のキーワードと関連させ、動画の放映、ワークショップ、読書会、データセッション、デジタルゲームの体験の場の提供などを行う。学会において一般的な発表者と聴衆というような構造を作ることなく、カジュアルに意見交換ができるように参加者はブースの間を自由に行き来できるようにする。また、当日共有する資料などは、Padlet：<https://padlet.com/miyamotokeita4/qt9asmqrgg9cino0>にアップロードする予定である。以下のQRコードからもアクセス可能であるので、参加を検討する際に参考にしていきたい。



2. 日本社会が求めるのは矯正か“共生”かーコーダのビジュアル・オートエスノグラフィーー（中井）

本ブースでは、オートエスノグラフィー（Ellis & Bochner, 2000）によるコーダ（ろう者の両親を持つ子ども）としての経験の分析をもとに、“共生”と私の関わりを映像化したビジュアル・オートエスノグラフィーを共有する。そもそも、ビジュアル・エスノグラフィーは、他者の生活世界や意味世界とそこで生きる人々の文化を描くエスノグラフィー（箕浦, 1999）を映像によって表現するものであるが、ビジュアル・オートエスノグラフィーはこのビジュアル・オートエスノグラフィーを自身が身を置く生活世界や意味世界とそこにある文化を描くオートエスノグラフィーに応用したものである。映像では、中井がバイモーダル児であったことで経験した抑圧や葛藤は音声日本語話者への同化を前提とした同情や支援を受ける中で封印されてきたということを出発点として、現在の“共生”への思いやそれに至る経緯を表現している。手話やろう文化にまつわる負の出来事や感情を

長らく封じ込めてきたが、外からやってきたグローバル化に飲み込まれ、結果的には移住者にその封印を解かれることとなった。そして、自身に存在する自己の分断を埋めるように、その分断の存在を知り、そこにある意味の解釈を試みながら、多数派に異物として吐き出されることなく飲み込まれるように自己を矯正している自分がいたことと、自分とは繋がらない他人としての多文化共生の実現を訴えてきたことに気づき、それによって生まれる自己変容に再び葛藤することとなった。当日、参加者の皆さんにはこの映像を視聴し、それぞれの自己との対話の時間を設けていただきたいと考えている。そして、みなさんにとっての“共生”を Padlet に吐き出していただいたり、対面での参加者同士の対話の時間へと繋げたりすることで、「今」「ここ」「私」を出発点とした自分事の“共生”を創り出していただければ幸いである。

文献

箕浦康子 (1999). 「フィールドワークの技法と実際ーマイクロ・エスノグラフィー入門」. ミネルヴァ書房.

Ellis, C., & Bochner, A. P. (2000). Autoethnography, Personal Narrative, Reflexivity: Researcher as Subject. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), Handbook of Qualitative Research (2nd ed., pp. 733-768). SAGE.

謝辞

本研究は、JSPS 科研費 JP22K00666 の支援を受けたものである。

3. “共生”を考える際の「鳥の目」と「虫の目」(岡田)

平高 (2021, p.53) は、「社会で様々な人間が「共」に「生」きるという意味での「共生」の概念はそれほど明確に規定されているわけではない」と指摘する。ただ、“共生”の定義、内実はともかく、「共」に「生」きることを考える際には「自己」ではない「他者」を想定する／念頭に置くことになるが、その際、「他者たる存在」がどうしても大きくなってしまいう傾向にある。これは、「社会」という大きな枠組みの中での個別具体的な事例を論じることは難しいため）何かを論じる際にはどうしても「カテゴリ」を大きくせざるを得ないのかもしれない。しかし、我々が生きていく中で“共生”という「営為」が展開されるのは個別具体的な事例においてであろう。すなわち、“共生”を考える際には「鳥の目」(=「他者たる存在」を大きくとらえる)だけではなく「虫の目」(=個別具体的な事例をとらえる)も必要になるわけである。ただ、「鳥の目」も「虫の目」も「目」

の持ち主（の関心や専門分野，生活の状況など）によってとらえる範囲がそれぞれ異なる（原田，2021，が「想定される限りのマイノリティが」「私たちが目指すべき「共生」の社会で包摂すべき対象」と述べているのは示唆的である）。したがって，ある人には見える“共生”の側面がある人には看過されてしまい，結果として，それぞれの「目」の持ち主が見える範囲での“共生”が展開されてしまっている危険性はないか，懸念している。また，“共生”についての議論が「鳥の目」によること終始することで「虫の目」を忘却してしまい，議論が空虚（個別具体的な事例に対応できないもの）になってしまっていることのあるのではないだろうか。そのような問題意識のもと，本ブースでは発表者が普段の研究において活用しているオンライン上で利用可能な様々なテキストにおいて「共生」という語が現れる状況を踏まえつつ，参加者それぞれの“共生”に対する「鳥の目」と「虫の目」を共有することで，従来の“共生”に関する議論の視点について意見交換をしたい。

文献

井上達夫（1998）．共生．廣松渉，子安宣邦，三島憲一，宮本久雄，佐々木力，野家啓一，末木文美士（編）『岩波 哲学・思想事典』（pp. 343-344）岩波書店．

花崎皋平（1997）．共生の思想．木田元，栗原彬，野家啓，丸山圭三郎（編）『コンサイス 20世紀思想事典 第2版』（pp. 273-274）三省堂．

原田大介（2021）．「共生」の観点から見た国語科教育の問題『社会言語科学』24(1)，37-51．https://doi.org/10.19024/jajls.24.1_37

平高史也（2021）．言語教育における「共生」を問う『社会言語科学』24(1)，52-66．
https://doi.org/10.19024/jajls.24.1_52

4. “共生”を考える教材の開発—それぞれの“共生”観から—（丸田）

本ブースでは，学校教育の中でも特に初等教育段階における，“共生”について主体的に考えようとする態度を育てる教材の開発を，参加者とともに行っていきたい。まず，小学校現場において，“共生”は学習対象として教科内外の広い範囲で扱われているとすることができる。例えば，社会科の学習では歴史や公民などの学習を通し，グローバル化する現代社会の状況を学ぶことで主体的に社会に参加する市民の育成が目指されている。さらに，総合的な学習の中では障害者や障害への理解を深める学習が設定され，自身の社会における共生の問題について考える機会が設けられている。一方，言語教育の観点から“共生”について扱われる場面は少ない。外国語科においては，英語などの言語を学ぶこ

とを通して、自身とは異なる文化などへの理解を深める学習の設定が行われているが、時数が限られていることや中学年以降からの学習になることから、“共生”そのものを扱うには限界がある。また、国語教育においては“共生”をテーマとして含むような教材の取り扱い是非常に少ない。特に文学的文章の教材においては、外国にルーツをもつ人々や障害のある人々が登場する作品はほぼ見られない。文学的文章の授業は、虚構の世界を通して学習者の実生活の捉え直しを図る教育営為である。“共生”のようなテーマを扱う際には、物語の作品に描かれる直接的な“共生”のあり方だけでなく、自身の生活や他者との関わりに置き換えた際に見える“共生”のあり方についても考えを深めることができると考える。例えば外国人児童が登場する作品を読解する際に、外国人と自分の関係だけではなく、自分とは異なる背景をもつ人と自分の関係を内省するきっかけになると考えることもできる。以上を踏まえ、本ブースでは参加者が求める“共生”のあり方を整理し、現行の国語科教材や絵本などの作品から、“共生”について考える契機となる教材を見出すことを目指したい。また、実際に開発した教材をどのように授業で扱うかについても対話を行っていきたいと考えている。

5. 複数言語環境で育つ子どもの視座から言語教育と“共生”を考える（金・神谷）

本ブースでは、複数言語環境で育つ子どもと支援・教育について扱いながら、子どもたちと共に目指すべき“共生”のあり方について考えたい。福村（2016）は、『共生』とは、多様な言語文化的背景を持つ人々が対等な関係で生きること」とし、「母語話者と非母語話者との対等性に根差した『共生』が目指されてきた」一方で、地域日本語教室を例に、日本語母語話者と非母語話者の非対等性の問題に言及している。支援・教育における「教える－教えられる」構造の問題点はこれまで数々の指摘がなされてきたが、特に子どもに対する支援・教育においては大人－子どもという構図もあいまって、支援者/教育者と子どもが強者－弱者という非対等な関係に陥りやすいことが指摘できるだろう。

例えば子どもの継承語教育を考えると、親子間の言語を守り、子どものアイデンティティの確立するためには継承語が必要であることは支援者/教育者には自明のことである一方、子ども自身は学習への動機付けを持たず、なんとかして教えたい大人としかたなく教えられる子どもという構図が出来上がってしまうことも少なくない。このとき、子どもは「親の文脈や親の母語を継承する子どもとして一方向的に描」かれ（中野，2020）、言語を選択する主体、学ぶ主体、支援者/教育者をまなざす主体として子どもをみる視座が

欠けてしまいやすい。私たちは、子どもの言語教育に携わるとき、子どもの主体性を尊重し対等な関係で教育活動を行うために、何を考え、目指すべきなのだろうか。当日は、中野・トムソン木下（2022）による絵本『みいちゃん、日本語できるよ』を参加者と共に読み、まずは英語圏で暮らしながら母の母語である日本語を学ぶ主人公・みいちゃんの立場に立つことで、子どもにとっての言語やことばの学びについて考えたい。この際、発表者自身が韓国人の両親をもち幼少より日本で育った経験も共有しながら、複数言語環境で育つ子どもの視点から言語教育を見つめ直し、子どもたちと共に「対等な関係で」目指すことばの教育のあり方について対話を深めたい。

文献

中野千野（2020）. 『複数言語環境で生きる子どものことば育て 「まなざし」に注目した実践』早稲田大学出版部.

中野千野・文, トムソン木下華・絵（2022）. 『みいちゃん、日本語できるよ』

福村真紀子（2016）. 地域社会はどのように「共生」を支えるのか—「市民」としての意識化を目指す活動へ. 細川英雄, 尾辻恵美, マルチェッラ・マリオッティ（編）『市民性形成とことばの教育—母語・第二言語・外国語を超えて』（pp.128-150）くろしお出版.

6. Minecraft はコンヴィヴィアルな空間か？（宮本）

大会当日にサンドボックスゲーム **Minecraft** を実際にプレイする環境を用意し、**Minecraft** と言語文化教育との関係を探り、それらへの応用可能性を検討したい。イリイチ（2015）は、コンヴィヴィアルな社会を産業社会に対置しているが、**Minecraft** のような何かを創るゲームの中にある空間は、果たしてコンヴィヴィアルな空間だと言えるのだろうか。私はコンヴィヴィアルにプレイする余地が残されており、その余地を応用することこそが言語文化教育や言語学習への応用へとつながるのではないかと考えている。そのような点から出発し、実際にゲームをプレイし、**Minecraft** を道具とすることで参加者とともに考えたい。もう1点、本フォーラムの準備において参考とした図書の掲示も行い、それぞれの本についても意見を交換できればと思う。

文献

イリイチ, I.（2015）. 『コンヴィヴィアリティのための道具』（渡辺京二, 渡辺梨佐, 訳；ちくま学芸文庫）筑摩書房.（原典 1973）

【フォーラム】

「地域日本語教育」の「地域」について考えてみませんか？

—視点を変えることで見えてくる多様な地域日本語教育のあり方—

家根橋 伸子（東亜大学）、山本 晋也（周南公立大学）、
小口 悠紀子（広島大学）、帖佐 幸樹（東亜大学）

キーワード

地域日本語教育，地域，外国人住民，留学生，共助力

1. 本フォーラムの目的と概要

本フォーラムの目的は、「地域日本語教育」を論じる際に無批判に使用されている「地域」という言葉について問い直すことで、改めて地域における日本語教育のあり方についてフォーラム参加者と共に話し合うことである。

現在、文化庁のイニシアティブのもとに、地域日本語教育体制の整備・拡充がはかられている。日本語教育実践・研究の分野でも、「地域日本語教育」が様々に論じられ、議論されている。しかし、その基本概念である「地域」が何を指すのか、私たちは明確に把握しているだろうか。私たちは同じ「地域」について論じているのだろうか。当事者である「地域」の日本人・外国人住民の方たちの抱く「地域」と研究者・実践者・施政者の前提とする「地域」にずれはないだろうか。「地域」という語が同じでも、それが表すものが異なれば、論じている教育の対象も、目的も異なることになる。

本フォーラムでは、4人の発題者が、それぞれの地域日本語教育に関連する調査・実践の結果を報告し、そこから見えてくる「地域」と「地域日本語教育」のあり方について述べる。続いて、これら発題者からの報告と主張を踏まえ、フロアに以下の三つの問いを投げかけ、グループディスカッションおよび全体ディスカッションを行う。

- ①私の考える「地域」とは。
- ②地域日本語教育はどうあるべきか。
- ③私は地域日本語教育にどう関わっていくのか。

様々な視点から「地域」と地域日本語教育のあり方を検討し直す場としたい。

2. 発題

2. 1. 発題 1 (帖佐): 日本語教育関係の学術雑誌に掲載された「地域日本語教育」関連論文における「地域」の定義から見えてくる「地域日本語教育」

地域日本語教育における「地域」とは何であろうか。この問いは本発題者が地域日本語教育という用語について常に抱いてきた疑問であり、本フォーラムにおいて共有したいテーマである。無標である日本語教育に対し、「地域」という語をもって有標的に示している以上、そこには地域日本語教育を語る上での特徴が集約されていると考えられる。

上記の問いに対し、本発題では、国立研究開発法人科学技術振興機構が運営する電子ジャーナルプラットフォーム、「科学技術情報発信・流通総合システム」(J-STAGE)を用い、J-STAGE上に公開されている『日本語教育』(2008年～2020年, 41巻)と『言語文化教育研究』(2014年～2021年, 8巻)の2雑誌を対象に「地域」という語の使われ方について調査を実施した。選定にはJ-STAGEの検索システムを使い、①: 標題, 副題, 論文要旨, キーワードのいずれかに「地域」という語が用いられている論文, ②: ①以外で本文中に「地域日本語」という語が出現しているという条件で検索, 結果『日本語教育』の論文28本, 『言語文化教育研究』の論文15本の計43本の論文を対象とした。

まず、「地域」という語が専門語である可能性を鑑み、対象論文において、「地域」という語の定義がなされているかを調べた。しかし、当該の語について明確に定義しているものは対象論文の中からは確認できなかった。ただし、尾崎(2004)の記述を踏まえた萬浪(2016, 2019)のように、大学や日本語学校で行われている「学校型」の日本語教育に対し、ボランティアを中心に展開されている日本語教育を「地域型」と呼んでおり、教育機関との対比として「地域」という語を用いているものが確認される。

次に、日本語教育において「地域」という語がどのような文脈において語られるのかを調べるため、対象とした論文のキーワードに着目し、複数の論文(最低3本以上)で用いられている語の傾向を調べた。その結果、「地域(地域日本語教育, 地域日本語教室, 地域日本語活動, 地域社会, 地域づくり)」や「文化(多文化, 異文化, 多文化社会)」の他、「教師」, 「コーディネーター」や「ボランティア」のような地域に関わる人物を表す語や、「エンパワーメント(エンパワメント)」, 「共生」, 「対話」, 「支援」, 「理解」といった、当事者間での関係性や働きかけを表す語がキーワードとして出現していることが確認された。上記を踏まえると、「地域」という語と関わる語が多岐にわたっており、話し手

／書き手と聞き手／読み手との間で「地域」という語が想起するイメージが異なる可能性がある。言い換えれば、地域日本語教育において「地域」という語を用いる際には、少なくとも、①誰と誰が、②どのような関係の中で、という二つの情報が話し手／書き手と聞き手／読み手との間で共有されることが必要な段階に来ているのではないだろうか。

2. 2. 発題 2 (家根橋) : 過疎地域外国人住民のライフキャリアという視点から見えてくる「地域日本語教育」

本発題では、過疎地域に暮らす外国人のライフキャリアに関わるインタビューから、①彼(女)らが「地域」をどのように捉えているか、②その日本語学習において地域日本語教室はどう位置づけられているかを探る。そしてそれを踏まえ③地域日本語教育はどうあるべきか、④日本語教育・研究を生業とする者は地域日本語教育にどう関わっていくのかについて発表者の考えを述べる。なお、本発表では、「地域」を「市町村・地区」という地理上の行政区を指すと同時に「そこで暮らす人々の生活や自治、環境を含む「生活共同体」(室田, 2019, p. 7) 即ち「地域社会」も含意する語として用いる。

①彼／彼女らは「地域」をどのように捉えているのか

外国人住民の多くが、「地域」を「会社」(収入を得る場)の所在地という地理的意味で捉え、地域社会という認識は希薄であった。地域の祭、清掃等の地域活動には会社単位で参加するケースが多く、地域の人々との接触は乏しい。ただし、地域社会への参加には個人の属性(単身者か、外国人夫婦か、日本人の配偶者か等)や意思の有無も影響していた。

他方、外国人住民は、行政区を越えた地理的空間、さらに地理的空間を越えたインターネット上のコミュニティあるいはネットワークにおいて生活の多くの部分を営んでいた。日本社会の制度的制約を感じることなく、行政区を越えて移動する点も特徴的であった。

②彼／彼女らの日本語学習において地域日本語教室はどう位置づけられているのか

本人ではなく子どもを通わせているケースが多く見られた。本人が来室している場合も日本語教育の場としてより日本語で話せる場として捉えられていた。彼／彼女らはオンライン講座、自学、職場の日本人との会話を通して日本語を学習しており、地域日本語教室は多様な日本語学習の「場」の一つとして(利用しない選択も含め)利用されていた。

③地域日本語教育はどうあるべきか

ライフキャリア形成という視点からも、「言語学習の多面的な捉え方」(The Douglas Fir Group, 2016)からも、地域日本語教育には、地域社会への参加を通じた日本語学習

の「場」(活動・場所)の提供が求められる。その意味で地域日本語教室には、地域の活動へ外国人住民を導き、活動の中で人・地域とつなぐ場としての役割が考えられる。

④日本語教育・研究を生業とする者は地域日本語教育にどう関わっていくのか

以上を踏まえれば、日本語教育を生業とする者は、地域活動のアクターとして参加日本人住民と外国人住民の対話を言語面で支える者(仲介者)としての役割が考えられる。

2. 3. 発題3(山本):「地域」と関わる学部留学生の学びの実感から見えてくる「地域日本語教育」

本発題では、私が所属先の大学で2016年～2019年にかけて行った「地域ゼミ」の実践を取り上げたい。私の担当する「地域ゼミ」は、外国人留学生が大学近隣の小学校児童との交流授業の企画・運営を通じて、1) 日常的な接点のない他者との交流を経験し、2) その相手や場にあった日本語を学ぶことを授業目標としていた。更に、日本語の学びに加えて、交流に参加した児童・留学生はもちろん、企画に携わる小学校教職員や自治会の方を含めて「同じ地域に暮らす市民としての意識」を育むことを目指すものであった。

背景にあったのは、大学における留学生の「周辺化」(矢板, 2012)の問題である。当時、所属先の大学に在籍する多くの留学生が大学内での日本人学生との交流に乏しく、ゼミやサークルといった学内コミュニティへの参加も限定的であった。そして、それは彼/彼女らの日本語能力や異文化理解の問題であるとみなされ、大学では問題解決のために学生間の交流機会の創出が推進されていた。しかし、問題の本質は留学生に対する「同じ大学に在籍する学生である」という認識の不足であり、ゆえに、教育や社会参加の場面で構造的に周辺化されてしまうのではないかと私は考えていた。そこで、学内外で留学生が日本語ということばの主体的な発信者となり、相互の交流を通じて他者理解を促進する機会を創出すべく企画したのが、本実践である。

15週にわたるゼミの実践は、初回の小学校側との顔合わせに始まり、1) 企画準備、2) 打ち合わせと企画の再検討、3) 交流授業の実施、4) 振り返りと次回企画という流れで行われた。紙幅の都合で実践の詳細は割愛するが、15週終了後のアンケートでは、日本語の学びのほか、普段接点のない児童や地域の人々との交流が貴重な経験であったこと、授業外で挨拶を交わしたことへの喜び等が聞かれた。また、小学校側からも、異文化に関する学びのほか、留学生を身近な存在として認識できたとの声が聞かれた。

近年、地域創生に向けて留学生の受け入れと長期的な活躍が期待されているが、定着に

は課題が散見される。「同じ地域に暮らす市民としての意識」向上に向けては、留学生支援に携わる教育機関・行政・市民団体等による恒常的な交流機会の創出のほか、関係者を中心とした周辺化に向かう社会構造への意識化が必要である。

2. 4. 発題 4 (小口): 豪雨災害時の共助力向上を目指した市民参加型防災学習実践から 見えてくる「地域日本語教育」

本発題で扱う実践の出発点は、220名を超える死者を出した平成30年7月豪雨である。被害が大きかった広島県では、避難所に避難した人の多くが周囲からの声かけによって避難を決断していたことが明らかになり、地域の住民やコミュニティで助けあう「共助力」の重要性が改めて示された。しかし、外国人に対する調査によると、避難所の存在を知っていたが行かなかったという者も多く、同じ国の出身者同士で集まって震えて過ごしたと語る者もいる。このことから、災害発生時に必要な「共助力」の向上を目指すためには、外国人と日本人市民の両方が集い、対話し、関係構築する機会が必要であると考えられる。

令和4年11月29日に文化庁から発表された「地域における日本語教育の在り方について」(報告)によると、地域における日本語教育の目的・目標は、言語・文化の相互尊重を前提としながら、「生活者としての外国人」が自立した言語使用者として日本語で意思疎通を図り生活できるようになることだとされている。さらに、日本社会側においても、共生社会の実現に向けた意識の醸成を図ることが必要であるとされる。神吉(2021)は、共生社会を実現するための日本語教育には日本語学習の場と社会参加や対話による関係性構築の場を両立させるための実践が必要だと主張している。

そこで、本発題は、地域日本語教育の形態の1つとして「社会参加や対話による関係性構築の場」の創出があると位置づけ、災害発生時に必要な「共助力」の向上を目指した具体的な実践例として2022年に東広島市で実施した防災学習実践を取り上げる。

この実践は外国人・日本人市民の親子を主な対象としており、「理想の避難所はどこか」という問いに対し、LEGO®とKAPLA®を用いてグループで表現するものであった。参加者は避難所運営に携わる立場ではないが、避難所とはどのようなところかを考え、表現するうちに、避難所に来る人の多様性、ひいてはこのまちで暮らす人々の多様性とそのニーズへの気づきを促す仕組みを設定した。また、避難所を作る過程で対話を繰り返し、相互理解を深めた。LEGO®やKAPLA®を用いたコミュニケーション手法を取

り入れることで、言語的な制約をそれほど受けず、老若男女が対話によって関係性構築をする場を実現できた。しかし、共助力の向上を目指すためには、このような実践を繰り返す、地域のコミュニティを築いていくことが重要である。

文献

- 尾崎明人 (2004). 地域型日本語教育の方法論的試案. 小山悟, 大友可能子, 野原美和子 (編) 『言語と教育—日本語を対象として』 (pp. 295-310) くろしお出版.
- 神吉宇一 (2021). 共生社会を実現するための日本語教育とは 『社会言語科学』 24(1), 21-36. https://doi.org/10.19024/jajls.24.1_21
- 文化庁 (2022). 地域における日本語教育の在り方について (報告) <https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/hokoku/> (2023年1月26日閲覧)
- 萬浪絵理 (2016). 地域日本語教室で「学習支援」と「相互理解」は両立するか —日本語教育コーディネーターの実践をとおした考察 『言語文化教育研究』 第14巻, 33-54. <https://doi.org/10.14960/gbkkg.14.33>
- 萬浪絵理 (2019). 市民性形成をめざす地域日本語教育の学習活動におけるファシリテーターの発話機能—成員カテゴリーの変化に着目した会話分析から 『言語文化教育研究』 第17巻, 88-109. <https://doi.org/10.14960/gbkkg.17.88>
- 室田保夫 (2019). 人間にとって地域社会とは 『人間福祉学研究』 第12巻第1号, 7-8. <http://hdl.handle.net/10236/00029559>
- 矢板晋 (2012). 外国人の周辺化と日本語教育—栃木県真岡市の事例から 『研究論集 (Research Journal of Graduate Students of Letters)』 12, 433-455. 北海道大学大学院文学研究科. <http://hdl.handle.net/2115/51982>
- The Douglas Fir Group (2016). A Transdisciplinary Framework for SLA in a Multilingual World. *The Modern Language Journal*, 100, 19-48. <https://doi.org/10.1111/modl.12301>

付記：本研究は JSPS 科研費 21K00642, JSPS 科研費 19K13252, 2022 年度マツダ財団青少年育成関係研究助成, 令和三・四年度東広島市市民協働のまちづくり応援補助金による助成を受けました。

【フォーラム】

言語文化教育におけるクリティカルペダゴジーの示唆

オーリ リチャ (千葉大学) , 杉原 由美 (慶應義塾大学)

キーワード

クリティカルペダゴジー, 市民性形成, self-reflexivity, 対話, 不均衡な力関係

1. 本フォーラムの主旨

本フォーラムでは、高等教育における言語文化教育にクリティカルペダゴジーの観点を導入することによって、近代国家主義的な「民族・国家・言語・文化」の枠組みを超越する可能性を追究する。より具体的には、市民性形成の枠組みの中で、日本の大学での言語文化教育におけるクリティカルペダゴジーの可能性を三つの実践研究を通して示し、そこから得られる示唆を、フォーラム参加者とともに検討したい。

1. 1. 言語文化教育と市民性形成

「自分とは何者か」について考えたことはあるだろうか。私（オーリ）はある。むしろ、常にこの問いを抱えながら生きている。日本で永住者として暮らす私は、自分の政治的・文化的・社会的帰属意識を自覚させられることが多々ある。「日本人」ではないという理由で「〇〇」に社会参加できないような経験をすることもある。それを一つの社会課題として捉える私は、「日本人」という言葉の裏に隠されている意義・意味を批判的に再考し、課題の解決に向けて努力をすることがある。これが一人の社会行為者である私にとっての「市民」としての意識であり、言語・文化によって「人」が「社会」とつながっていくプロセスの一例である。

視点を個人から言語文化教育の場に変えてみよう。日本の高等教育における言語文化教育は、多くの場合近代国家主義的「民族・国家・言語・文化」の前提の下、留学生に正確な「日本語」を教え、日本人学生にネイティブ並みの「英語」のスキルを伝授し、日本文化・外国の文化を学び合うというような政治的目的が見える。本来は「何のためにことばを学ぶのか」という問いが重要であり、もっと広い視野で検討することが必要だろう。細川(2012, p. 261)は「ことばによって自律的に考え、他者との対話を通して、社会を形成

していく個人を「ことばの市民」と呼ぶとするならば、その言語活動の行為者が、主体として（「主体的に」ではなく）、言語のみではなく、その人とその人のいる環境全体、そして、その全体を行為者自身が意思を持って構成することの意味が重要であるということになる」と述べている。これは即ち、もし私たち一人ひとりが「ことばの市民」であるとするならば、日本社会で活動するためには、自分の持っているすべての言語文化のリソースに自覚的になり、それらを巧みに使用しながら目的を果たす努力をするということであろう。そう考えてみるとそこには〇〇語・〇〇文化といったはっきりとした言語・文化の境界線はなく、近代国家主義的な〇〇人・〇〇語・〇〇文化という単純化されたイデオロギーでは、日常の言語文化にまつわる行為を説明するのは困難であることがわかる。つまり、言語文化教育は従来の、正確に言語を教えることや、「異」文化が会う場として扱われる異文化間教育のあり方を根本から見直す必要があるといえる。

しかしながら一方で、個人の自律性に市民性を見出す動きは、新自由主義イデオロギーの影響を受けた言語文化教育を助長する危険性を孕んでいることも否定できない。そこで本フォーラムでは、日本の高等教育で行われている言語文化教育に対して、クリティカルペダゴジーの観点から、言語・文化の根底にある政治的・経済的・イデオロギー的な基盤を批判的に捉え直す必要性を主張する。個人が市民になることは痛みを伴うプロセスであり、高等教育はその痛みの詳細と処方箋を考えていく過程に大いに貢献できるだろう。

1. 2. 言語文化教育におけるクリティカルペダゴジー

私（杉原）にとって「自分とは何者か」は人生の前半に常に考えていた問いだった。成人まで2年に一度転居して育ったため「お前はどこから来た何者なのか」に答え続けた。現在の私は、特に教員として存在する教室場面において「自分は何者として存在したいのか」を考える。ことばに焦点化すると、日本語の熟達者として存在するのか、複数言語を使用する仲間/同士として存在するのか、英語¹で考えを伝えようともがいても伝えられない不安定さを抱える者として存在するか。自ら選択してこれらの場面を行き来することは、私にとって、ことばにまつわって生じる不均衡な力関係に、主体として向き合う手段なのかもしれない。

¹ 杉原の所属大学では、一般講義科目の教授言語として日本語と英語のどちらかを選択できる。

ことばにまつわって生じる不均衡な力関係に向き合うことは、市民性形成の言語文化教育において、クリティカルペダゴジーが拓く重要な地平であろう。市民性形成のためのことば・文化の教育について論じている研究には、細川(2012, 2016, 2022)や尾辻(2016)などがあるが、市民性形成の枠組みにおけるクリティカルペダゴジーの観点から検討した議論や研究は見当たらない。以下では言語文化教育でクリティカルペダゴジーを標榜する研究を概観する。

北米の異文化コミュニケーション分野の **Critical Intercultural Communication Pedagogy** 領域 (Atay and Toyosaki 2017, Fassett and Warren 2007) では、クリティカルペダゴジーの父である Freire (1970) を援用して発展させ、対話的・内省的・脱植民地主義的な志向によって私たち自身の抑圧的な思考や教授を問い直して解放し、社会の変革へと促進する教育研究が追究されている。この領域では、授業において、社会の中で見えにくい不均衡な力関係に光を当てて問い直す姿勢が明確に打ち出されている。Norton and Toohey (2004) と Phipps and Guilherme (2004) は、より言語教育に焦点化してクリティカルペダゴジーを検討している。言語は単に表現やコミュニケーションの手段ではなく、学習者が言語学習を通じて自分自身や社会環境、歴史、将来の可能性をどのように理解するかを構築し、教師はそれを念頭に実践を行うべきであると指摘する。

日本にかかわる言語文化教育ではどうだろうか。日本での異文化コミュニケーション分野には **Critical Intercultural Communication Pedagogy** につながる書籍 (池田他 2010, 2019) があるが、具体的な教育実践研究は管見の限り見当たらない。言語教育の領域では、クリティカルペダゴジーを議論の俎上に上げる日本語教育研究が複数ある (久保田 1996, Kubota 2003, 佐藤 2004, 鈴木 2004, 瀬尾 2012) が、クリティカルリテラシーを追究する研究 (熊谷・深井 2009 等) を含めても、管見の限りほとんどが海外での実践が対象である。日本での日本語教育には、野元 (2001) がフレイレの教育学を提案して 2000 年代の対話的課題提起学習の導入に影響を与えた。しかし、それ以降のアップデートが乏しい。よって、2020 年代の今、日本社会の文脈での言語文化教育をクリティカルペダゴジーの観点から再検討することによって新たな示唆を得ることが期待できる。

2. 授業実践の研究

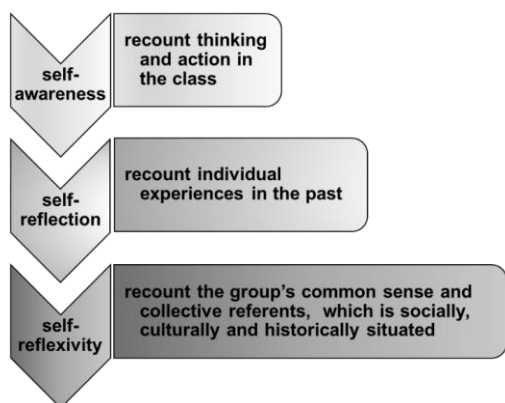
本フォーラムではクリティカルペダゴジーを援用した言語文化教育の授業実践研究 3 件をとりあげ、学習者の **critical engagement** (いかに批判的に従事するか) の **self-**

reflexivity と、その出現にかかわったと考えられる要因（授業デザインのポイント等）を示す。予稿集では、2.1. で理論的な枠組みとして対話における学習者の **critical engagement** と **self-reflexivity** を説明した上で、2.2. で実践の概要と学習者のふりかえり記述で現れた **critical engagement** 3つのフェーズの一部のみを記しておく。

2. 1. 学習者の **critical engagement** と **self-reflexivity**

Self-reflexivity とは、他者を理解しようとする中で他者に映し出された自分を見つめ、自己を規定し直すことであり、日本語では「自己再帰性」あるいは単に「リフレクシビティ」などと表記される。Critical Intercultural Communication Pedagogy (Atay and Toyosaki 2017) 領域での議論と Andreotti(2014) を参考に、クリティカルペダゴジーの根幹といえる対話と内省に焦点化して **self-reflexivity** 概念をより具体的に捉えると、以下のようになる。

図1 **critical engagement** の3フェーズ



学習者が授業での対話を内省する際に起こる **critical engagement** は、3つのフェーズ（授業中のある出来事と思考を想起する **self-awareness**、その出来事を過去の自分の経験と関連させる **self-reflection**、その経験を社会的文化的歴史的に規定されている常識や集団的参照枠を検討して自己の持つ枠組みを捉えなおす **self-reflexivity**）によって成る (Ohri and

Sugihara, 2021)。言い換えると、学習者が、授業で起こった出来事を深い次元で批判的に内省する場合、その出来事と過去の自分の経験を具体的に結びつけた上で、当時の自分の周りの人々の言動や思考を分析的に捉え、自分が逃れがたく持っている価値観や思考枠組みを認識する **self-reflexivity** のフェーズに到達するのである。以下では、授業実践研究3件の概要と、学習者のふりかえり記述で現れた **self-reflexivity** に至るフェーズのごく一部を記し、詳しくはフォーラム当日に示すことにする。

2. 2. 授業実践研究 1² : 異文化間教育の事例

某私立大学の一般講義「多文化コミュニケーション」2016年秋学期15回中9回目、授業トピック「日本社会で外国人として生きること」受講者45名。Self-awareness: 話合った中で、メンバーの一人が(略)〇国からの留学生で××付近の安くて新築の賃貸マンションは全て拒否されたそうです。Self-reflection: 私は日本人なので××で家を借りるときも当然何の苦労もなく、多くの選択肢がありました。Self-reflexivity: 外国人の日本での住居・雇用の問題は認識していましたが、どこかで他人事のように感じていたのだと思い知らされました。(略)住居・労働は直接外国人の生活に関わる特にために大きく取り上げられるものの、日常の中でも同じことだと思います。たとえば、△キャンパス内でも(略)

2. 3. 授業実践研究 2 : 異文化間教育の事例

某国立大学の‘Intercultural Communication: A Critical Perspective.’(英語日本語併用)2018年秋学期、授業トピック‘Culture: A Critical Perspective,’受講者29名。

Self-awareness: *This class has me questioning a lot of things I took for granted about my own culture... I was raised to be proud of these things.* Self-reflection: *I was thinking about my culture. (中略)That frightens me a little bit.* Self-reflexivity: *The culture doesn't dictate who you are or what you do. The culture is just the background, it's a lens that helps you see other things and make decisions.*

2. 4. 授業実践研究 3 : 言語教育(英語)の事例

某国立大学の歴史専門教養英語2年生の受講生30名の授業を、教科書を元に学生自らが担当・リデザインし、その成果の発表を行なった。Self-awareness:私は本授業を受け、相手の立場を想像することの大切さを学んだ。Self-reflection:貧困地域に住む人々の生活を想像することは、実際の映像やデータを見ない限り、日本に住む私にとって容易ではなかった。しかし、想像しなければ貧困問題に真っ向から取り組むことができない。Self-reflexivity: (中略)その意味で、私が目標とする「共生」の定義を捉えなおすことができた。共生とは、ただ異なる民族が不自由なく同じ土地に暮らすのではなく、お互いがお互いのことを理解して暮らすということだと考えた。

² この研究は既発表研究(Ohri・杉原, 2017)(杉原・Ohri, 2017)を新たな観点で分析した。

3. フォーラム当日に向けて

本フォーラムでは、市民性形成の枠組みの中で、日本の高等教育で行われる言語文化教育におけるクリティカルペダゴジーの可能性を、三つの実践研究を通して示し、そこから得られる示唆を追究する。我々にとってこれらの研究は、担当している言語・文化の授業における近代国家主義的言語文化観の抑圧・解放・主体を再考する契機となり、今学期からそれぞれが言語（英語・日本語上級授業）や文化（多文化・異文化）の授業における **critical engagement** をさらに意識的に促す変革をはじめた。

みなさん各自の言語文化教育には、クリティカルペダゴジーからどのような示唆が得られるだろうか。フォーラム当日には発表は手短にして、以下のような問いの下で参加者のみなさんと議論したい。「対話と内省において **critical engagement** の3つのフェーズ（**self-awareness, self-reflection, self-reflexivity**）のような経験はあるか」「日本の言語文化教育におけるクリティカルペダゴジーはなぜ発展してこなかったのか」「市民性形成の枠組みでクリティカルペダゴジーはどのように貢献できるか」等、乞うご期待。

付記 本研究はJSPS 科研費 19K00716 の助成を受けた。

文献

Andreotti, V. (2014). "Critical Literacy: Theories and Practices in Development Education." *Policy & Practice: A Development Education Review* (19): 12-32.

Atay, A. and Toyosaki, S. (2017). *Critical Intercultural Communication Pedagogy*.
Lexington Books.

Ohri, R. and Sugihara, Y. (2021年6月7日-10日 online). "Knowledge Construction and Decolonization of Intercultural Education —Designing Student Interaction in an Intercultural Classroom" *Sociolinguistics Symposium* 23.

Ohri Richa・杉原由美 (2017) 「「異」と「文化」のポリティクス —アクティブ・ナレッジを育む言語文化教育」『言語文化教育のポリティクス 予稿集』pp.101-106.

杉原由美・Ohri Richa (2017) 「「異」と「文化」をめぐるアクティブ・ナレッジの形成 —文化的差異の政治性の観点から」*Canadian Association for Japanese Language Education Annual Conference 2017 Proceedings*, pp.242-246.

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

【フォーラム】

インクルーシブな言語学習環境をめざしたケース教材の開発 —言語教育関係者のアウェアネスを高めるために—

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

キーワード

ケース教材, ナラティブ, 教師のアウェアネスレイジング, インクルーシブ

1. 問題意識

発表者らは、国内外の高校・大学等で中国語教育、韓国語教育、ドイツ語教育、日本語教育に長く携わってきた。その間、世間的には「障害」と呼ばれる運動的・感覚的・認知的属性の多様さ、言語的背景の多様さなどが原因で、少なからぬ学習者が言語学習に困難を感じているのを目にしてきた。彼らとの関わりを通して、「平均的な学習者」「多数派の学習者」のイメージに基づいて設計されてきた従来の言語学習環境においては、学習者それぞれの多様性が十分に尊重されていないのではないかという問題意識を持つに至った。同時に、そのような言語学習環境を設定する我々自身、すなわち言語教育関係者（教員、事務職員、TA、ボランティア等）のアウェアネスを高める必要性を実感するようになった。

以上のような問題意識に基づき、発表者らは、学習者の抱える困難に直面することになった教師の困惑と試行錯誤を語ったナラティブを、事例として提示するケース教材を試作した。この事例は、教師のナラティブというスタイルを取るが、その内容は、言語学習の当事者のナラティブを再構成して視点を変えたものである。ケースを媒介に対話と省察を行うことをとおし、言語教育関係者にことばの教室をインクルーシブな学習環境に変えていこうとする意識を醸成していくことが本教材の狙いである。具体的には、ケースを様々な観点から解釈したうえで、ケースに基づき言語教育関係者としての自身の経験を振り返る。さらに、こうした困難が社会的にどのように構成されるかに関しても考える。同時に、経験知への過度な依存を乗り越え、困難な事態を社会的・歴史的に、いわばメタ的

に捉えられるような視点を育てることも目指している。

本フォーラムでは、開発中の教材の一部を使用し、ケースを媒介に対話と省察を行うプロセスを参加者に体験していただく。そのうえで、ナラティブに基づき作成されたケースを媒介に言語教育関係者の意識に働きかけることの可能性と課題について議論する。

当日は、以下の流れでフォーラムを実施する予定である。

- ①本フォーラムの趣旨説明（15分）→ ②ケース学習（45分）→ ③発表者と参加者によるディスカッション（30分）

2. 本ケース教材が想定している3つのレベル

ナラティブをリソースとする教材として、八木（2022）では、マイクロレベルの活動（気づく・共有する）、メゾレベルの活動（表現する・関係を作る）、マクロレベルの活動（発信する・つなげる）に分けて、各ストーリー（日本に移住されてきた方が実際に語った語り）について学習者が話し合うことが提案されている。本ケース教材では、これを参考に、以下のような3つのレベルでケースを分析できるような問いを設定する。

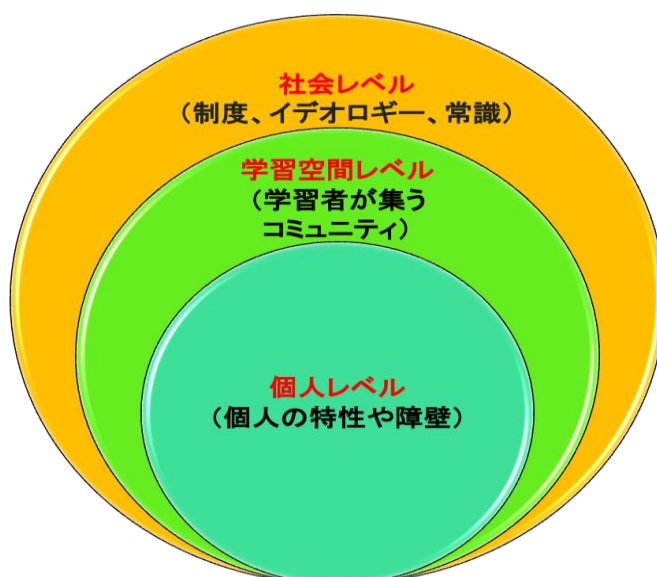


図1 本ケース教材が想定している3つのレベル

「個人レベル」とは、ある特性や障壁などに気づき、それを言語化することである。具体的には、このような学習者は身近にいるか、どうしてこのような障壁が起きたのかを考える。「学習空間レベル」とは、学習者が集まるコミュニティにおいて起こる障壁を指す。具体的には、その障壁はなぜ起きるのか、言語学習において避けられないものなのか、個人の努力で乗り越えるべきものなのか、既存の枠には問題はないのかについて考える。自分が関わる教室、コースや制度、枠組みに固定観念、権力があるのか、それは変えるべきか、変えられるものかを考える。「社会レベル」とは、個人や学習空間を取り巻く制度、イデオロギー、常識等を指す。具体的には、〇〇語ができるということはどういうイメージを持たれ、どのように評価され、どのような教育がよいとされるか、そもそも高校・大学という学校社会、言語教育に携わる者の社会、ひいては日本社会がどのような構造になっているかについて考える。

3. ケース教材の事例

以下は予稿集用に短くしています。末尾の QR コードからケース教材試作版の一部にリンクを貼っています。

3. 1. ケース 1

大学で第二外国語として中国語を学ぶ学生 N さんは、手で文字を書くことが困難なようで、期末試験の答案を PC で入力してよいか問い合わせてきたが、非常勤講師である自分だけでは決められないというケース。

中国語は漢字で表記する。中国とシンガポールで使われている簡略化された漢字（簡体字）にせよ、台湾と香港で使われている伝統的な字体の漢字（繁体字）にせよ、戦後の日本の新字体とは異なる文字もあるので、漢字を手で書く作業、漢字を覚える学習は欠かせないと思われる。N さんは、教室にパソコンを持ち込み、それでノートを取っているが、この大学は、BYOD (Bring Your Own Device) を推奨しているので、それは珍しいことではない。しかし、授業中に、紙に手書きする必要がある課題を与えると、N さんの提出物は、文字が汚く、教師には判読できないことがあったり、不正確な文字も多くある。「振り返り」を書かせる授業が多いが、Google フォームなどに入力させる授業もあれば、紙に手書きさせる授業もあり、後者の場合は書きたいことの3分の1も書けないと N さん

は言う。書いた量で成績を決めている授業もあるらしく、成績が悪いのは、手書きで振り返りを書く授業が多いからだとも言っている。そこで、Nさんは、期末試験の答案をパソコンで入力することを希望している。彼が言うには、自分は、科目を問わず、制限時間内に解答しなければならない筆記試験を課す授業の成績が悪い、それは、答えがわかっているにもかかわらず時間がかかって書ききれないのだ、とのこと。Nさんは筆記試験ではなく、他の評価方法ではだめだろうかとも提案してきたが、評価の方法はシラバスに記載しており、自分は非常勤講師なので、それを簡単に変えることはできない。試験時間を1.5倍にすることを提案したが、Nさんは「1.5倍では足りない、マークシート形式と論述形式では比較できないほど時間がかかるから」と言う。Nさんから配慮申請が出ていないので、それ以上の合理的配慮をするのも難しく、その上、この大学では、素人の教員が「あなたは〇〇障害みたいだから、医者診察を受けたほうがいい」などと学生に言うことを厳禁している。さらに、Nさんは、この弱点を他人に知られるのがとても嫌なようである。

Nさんは、自分だけを特別扱いにしてほしいわけではないので、期末試験はクラス全員にパソコンでの入力を認めたらどうかと提案してきたが、学生が持参のパソコンを使えば、漢字変換は自在で、インターネットにアクセスして、機械翻訳のサービスを使うことも可能になり、出題の内容や形式そのものを新しくしないとならない。自分は非常勤講師であるため、第二外国語（中国語）のコーディネイターである専任教員に対し、希望する学生にはパソコンで入力することを認める試験問題に変更してよいか、問い合わせているが、果たして認められるだろうか。

3. 2. ケース2（当日、時間があれば扱う）

小学生のころから忘れ物が多く、ADHD（注意欠如多動性障害）の診断を受けている学生Mさん。大学では、この学生が登録した授業の各担当教員に、診断名と「物を忘れることが多いため、課題等を課す場合は、できるだけ文字で書いて伝えてほしい」という内容の配慮申請が通知されているが、文字化したメモを見ること自体を忘れてしまうので、LMS（学習支援システム）やメールでの通知もあまり意味がない。Mさん自身、課題があることがわかっているにもかかわらず、課題の山を抱えるとパニック状態になり、結局間に合わなくなる。友だちとの約束を忘れてトラブルになることを経験して以来、人と一定以上に親しくなるのを避けているようで、クラスメートからのサポートも受けにくいようだ。日

常生活の中でも様々な事柄を忘れるが、リマインダアプリを使い、連絡が自分のスマホに届くようにしている。

Mさんから「リマインダを共有するアプリを使って、授業前日の決まった時刻に、課題を知らせるリマインダを届けてほしい。特定の個人だけに届けると特別扱いをしているようなので、クラスの希望者全員に届けるようにしたらどうか」との提案があったため、悩んだ末、時刻指定のリマインダアプリの使用を導入した。課題を忘れるのは、Mさんだけではないので、クラス全体の課題提出率も向上すると考えた。しかし、Mさんの課題は完全には解決しなかった。リマインダを見ても、すぐ課題に取り掛かれないときは結局忘れてしまう。また、同僚の教師からは批判も出た。「それは『学習者オートノミー』とは逆方向を向いているのでは？学習に成功する学習者には、自らの学習を計画し管理するメタ認知的学習方略を使える学習者が多い。そういう学習方略に習熟することを妨げ、結局学習者のためにならないのでは？」という意見である。

4. 本フォーラムで期待すること

本フォーラムでは、ケース教材を用いて参加者に実際の学びの場を経験してもらう。その上で、教材例として示すケースから3つのレベル（個人レベル、学習空間レベル、社会レベル）に応じた適切な問いをいかに引き出すか、その問いに妥当性はあるかなどについて議論したい。また、その問いに基づき行われる対話をとおして、「インクルーシブな言語学習環境を目指したアウェアネス」を高めることができるのかについても、参加者との議論を期待する。

当日使用する事例教材

事例教材



文献

八木真奈美（編）（2022）. 『話す・考える・社会とつなぐためのリソース わたしたちのストーリー』ココ出版.

【フォーラム】

ALCE 事務局第2第3世代が考える ALCE のこれまでとこれから

—国際性・公共性・キャリア・持続可能性—

小島 卓也 (長崎大学), 内山 喜代成 (桜美林大学), 本間 祥子 (千葉大学),
柳井 優哉 (シドニー工科大学), 尹 恵彦 (関西大学)

キーワード

学会, 国際性, 公共性, キャリア, 持続可能性

1. はじめに : ALCE のこれまでとこれから (小島・内山・本間・柳井・尹)

本フォーラムの目的は、言語文化教育研究学会（以下、ALCE）の事務局第2・3世代メンバーがALCEはどのような学会だと思えるか、ALCEとどのように向き合っているか、そして、ALCEに今後どうなって欲しいかを共有し、「ALCEのこれから」を聴衆と共に考えることである。「ALCEのこれから」を考えるにあたり、まず、「ALCEのこれまで」を学会の目的・活動、前・現会長の挨拶、会員セミナーの記録等と共に振り返る。ALCEは「ことばと文化の教育とは何か、ことばと文化の教育を研究するとはどういうことかを広く議論するための対話の場の設定」を目的とし設立され、市民性・批判性・生態学的アプローチを三つの柱とした「ことばと文化の教育の実践研究」の充実に寄与する対話を重ねてきた（ALCE, 2014）。主な学会活動には学会誌とWEBマガジンの発行、年次大会、研究集会、例会、交流会の開催がある。ALCEは質的研究手法を用いた実践研究の担い手の居場所であり（三代, 2022）、「一般の学術通念を超えた学術活動学会（細川, 2022）」であり続けた。会員数は2022年12月に527人を数え、ALCEは「小さな弱い声のための場」「他分野の人とつながり続ける場」や「アットホームで居心地がいい」「チャレンジができる」場だと肯定的な声が挙がる（ALCE, 2020, 2021）。しかし、ALCE自身、そして、ALCEを取り巻く環境は刻一刻と変化している。近年、会員が共にALCEのあり方を考える会員セミナーを事務局が中心となり開いてきた。今回は、現事務局メンバーの中の5名がALCEと自身との関わりを振り返る中で浮かんできた「国際性」「公共性」「キャリア」「持続可能性」という観点から「ALCEのこれから」を考える。

2. ALCE と国際性 (尹)

本発表では、国際性に着目し、「ALCEのこれまで」を振り返り、「ALCEのこれから」のために ALCE ならではの国際性を考える意義を議論する。一般的に、複数の国家が関係する時、国際性があるとみなす。学術的な文脈では 1) 自文化の異文化視が示す「視点の国際性」、2) 異文化交流から生まれる多様性が示す「文化の国際性」、3) 一国家を超えた共同研究の活発さが示す「研究組織の国際性」、4) 研究成果を活かした国際人材育成活動が示す「教育の国際性」などが国際性を表すという (中野, 2003)。しかし、こうした取り組みや成果は国という枠組みに捉われずとも生み出せるのではないか。そこで、「これまでの ALCE」を振り返りながらその可能性を考え、ALCE ならではの国際性を描き出し、それを活かすための議論に繋げていく。

国の枠組みを前提とした時、ALCE は国際性が全面に出ている場だとは言いきれない。例えば、日本国外で活躍される方が年次大会等のシンポジストとなることはなかった。特別企画や研究集会では、中国、香港、ベトナムが舞台となったこと、韓国との共同開催などが稀にあるが、日本開催が基本だ。各種イベントでのやり取りは日本語に限られる。一方、国の枠組みに捉われない場合、ALCE の人や出来事は多くの境界線を超越しているとも言える。そもそも、会員には複数の文脈を移動してきた方が多い。事務局でも、日本にいる発表者自身がそもそも多様な境界を越えて ALCE とつながり、香港にいながら豪州の大学で博士課程をする日本人がいる。こういった院生の活躍が顕著なのは ALCE の特徴だ。例会では、性的マイノリティや「大人の学校」に注目し、交流会のヒューマンライブラリーでは多様な背景を持つ人々がそれぞれ自由に場を持ちことばを交わす。出身国、国籍、所属先の所在地、身分、母語などに捉われず、ネイティブ・ノンネイティブ、学生・教授といった二項対立関係の脱構築に貢献する対話の場を生み出している。

国際性という点で「これまでの ALCE」からもう一步踏み出すとするなら、次世代のための「教育の国際性」に着目していきたい。ことばと文化の教育を考える ALCE の教育面での社会への貢献度は高い。しかし、学会活動自体がその独自の「国際性」を活かして「教育」をしたわけではない。ALCE 自体が教育の場となれば、新しい価値を生み出す可能性がある。ここでの教育とは主体性を育むこと、教育の場とはその教育を提供する対話の場である。新しい価値とは、複数の文脈を経験してきた人が、自分の経験を語り合い、その語り合いが作り出すものを次世代に引き継ぐことだ。つまり、多様な背景を持つ会員・非会員が ALCE で「個人的実践知」を語り合い、その語りが生み出す新しい「知」

が次世代にできることを考えるのである。このような場づくりの可能性、また、ALCEが次世代に繋ぐ「国際性」とは何かということを発表では掘り下げ、議論の布石としたい。

3. ALCE と公共性（小島）

本発表では、ALCEの公共性を高める意義を考え、より公共性の高い「ALCEのこれから」を描き出す。公共性がある、もしくは、高いものは、誰にでも関連し、開かれているものである（橋爪，2000）。地域の公園はその最たる例だ。近年、コモンズという考えが広がり、研究者が学問を通じて知り得た「知」を他者と分かち合い「共有知」とする試みの意義が議論されている（田嶋，2022）。この流れの根底にあるのは、学術的知識が特定分野や学術界の垣根を越えて広く社会に行き渡ること、新たな知の産出、より良い暮らしの実現につながるという考えだ。学会の公共性の高さは、こういった結果に直結するだろう。つまり、ALCEが公共性を高め、共有知を生み出す対話の場を作れば、より良いことばと文化の教育や社会の実現に寄与する可能性が高まると考えられるのだ。

学会活動の記録や発表者の経験を振り返ると、ALCEは十分に公共性が高い対話の場を提供してきたと感じる。非会員でも参加費無料、オンライン参加可、登壇者は研究者という肩書きを持つ人に限らない等の形で幅広い参加者を招くイベントを開いてきた。結果、各種イベントで扱うテーマは多岐にわたる。オープンアクセスの学会誌が学会での議論をより広範囲に届ける。「(ALCEは) 入りやすい」(ALCE, 2021) という会員の声にも納得できる。一方、参加者や企画発信者に着目しALCEをさらに開く余地もある。例えば、近年はディスアビリティがテーマの年次大会で、ろう者の方が登壇したが、各発表や論稿が取り上げる学習者、学部生、その他当事者が学会活動での議論に加わることは少ない。また、企画発信は理事や各種委員からのものがほとんどである。会員数が500人を超える中、一部の会員を意思決定者に選ぶことは妥当だと言えるが、学会立ち上げ時の「会員の何か『やりたい』を形にする」(三代，2022) 姿勢を再考する意味はあるだろう。

以上を踏まえ、公共性の高い「ALCEのこれから」を描いてみる。まず、学習者や学生といった実践研究の対象となる当事者が加わる対話の場の創出を進めてはどうか。今の活発な対話にさらに多様な声に加わる。その話題を他人事で終わらせられない当事者の声である。さらに、彼らは次の世代を担い得る。ALCEを縦方向に開くのである。また、一般会員が発信源となる公募イベント開催の可能性も探ってはどうか。これは今のALCEを横方向に開く。この取り組みは、誰でも「やりたい」の声を上げ、実現できるという機運

を高めるだろう。そして、より多様な共有知の創造を可能にする。本フォーラムでは、公共性を高め、共有知を生み出し、より良い教育や社会の実現につなげていく「ALCEのこれから」の姿に関して、さらに対話を進め、そして、具体化していきたい。

4. ALCE とキャリア (柳井)

本発表では、ALCE が作るキャリアについての対話の場を、「ライフ」の視点から議論する。キャリアというと仕事に限って議論されがちだが、それは「人が、生涯の中で様々な役割を果たす過程で、自らの役割の価値や自分と役割との関係を見いだしていく連なりや積み重ね」(中央教育審議会, 2011, p.17)を意味する。つまり、「人生、生涯、生活、生き方」としての「ライフ」(桜井, 2012)に近い。日本で生まれ育った発表者は、香港でパートナーと暮らしながら、豪州の大学で博士課程をしている。これは、パートナーが香港と豪州に背景を持つことと関わっており、「ライフ」がキャリアを形成した結果である。今後も、単に自分がしたい仕事を選べば良いのではなく、パートナーの将来も考え、「ライフ」を視野に入れたキャリア選択が必要だろう。ALCE 事務局でも、現役大学教員らの出産による生活の変化や転職による移住など、生き方と仕事が切り離せない「ライフ」の視点が必要な状況を目にしてきた。こうした経験は ALCE の人々にも共通すると思われ、ALCE でのキャリアの対話の場を再考する意義があるはずだ。

ALCE はこれまでも、キャリアを「ライフ」の視点から再考するのに役立つ研究・対話の場を作ってきた。フォーラムでは、寅丸ら(2018)が日本への留学生の就職支援において当事者と教育者・支援者の間に意識のズレがあることを指摘し、「ライフ」を尊重するキャリア支援・教育の再考を促した。例会では、多言語使用をめぐる研究者らの不安が共有され、日本語教育研究者の就職に関する具体的な提言がなされている。交流会では、ヒューマンライブラリーなど多様な「ライフ」に触れ合い、(言語文化教育系の)研究者・教育者としての実践にも寄与できる見識を得られる場を提供している。研究集会では、言語教育の分野を越境していく試みや、若手研究者の参加を促す議論が行われた。こうした ALCE の姿勢は、「ライフ」に関する対話を通じて仕事と私生活を両立する知恵の共有と、キャリアを「ライフ」の視点から考える意識への転換を促す可能性を持つ。

以上を踏まえた提案として、キャリアを「ライフ」の観点から議論し、意見や知恵を共有する対話の場の創出の継続と、「ライフ」をイベント参加者の実践・研究に活かす契機を生む場の形成を挙げたい。さらに、発表者の関心に拠ると、院生同士でキャリアを話し

合う場合と、対話で生まれた疑問に基づき ALCE の人々から情報提供を受けられる場の形成が喫緊の課題だ。本フォーラムでも対話を重視し、発表者の関心範囲に限らず多様な意見を受け入れ、ALCE にできる場づくりの可能性を実践に変えていく足掛かりとしたい。

5. ALCE と持続可能性（内山・本間）

ここでは第2世代の事務局員の視点から、私たちが担う事務局の業務内容や、事務局主催イベントである会員セミナーを取り上げ、ALCE の持続可能性について述べる。

事務局にはおおよそ次の10の業務があるが、その担い手が博士課程の大学院生、学位取得後間もない若手研究者であることはALCE の特色である。具体的には、1. 理事会の開催・運営、2. 総会の開催・運営、委任状回収、3. Web 関係業務（Web サイト、Facebook, Twitter, YouTube, メーリングリスト, メールマガジンなど）、4. 会計業務（会費ペイ, 会員の名簿管理, 入退会対応, 大会やイベントの参加費徴収, 学会全体の会計処理など）、5. 広報、6. 日本学術会議, 言語系学会連合関係業務、7. 会員セミナーの開催・運営、8. 各委員会との協働・調整、9. 会員からの問い合わせ対応、10. 中長期ワーキンググループなどだ。現在の事務局運営は、2019年に加入した第2世代と2022年に加入した第3世代が中心に行なっている。研究者としてのスタート時に学会運営に関わることは、学会を自分ごととして捉えること、また、そこで構築された人間関係や経験は研究や仕事をより俯瞰的に捉えることに役立っている。このような体制にはALCE 創設時からの「ALCE は常に若い学会でありたい」という想いも反映されており、事務局を次世代の研究者の卵、若手研究者に繋いでいくことには持続可能性を高める意義もある。現在、2021年度の総会で承認された一般社団法人化の手続きを進め、学会の信頼性をより高めるとともに個に頼らない持続可能なALCE への転換も図っている。

事務局主催の会員セミナーも持続可能性に関連する取り組みである。これまで、第1回「ALCE の明日を語る会（2019年12月, 八王子）」、第2回「ALCE の設計図を描く会（2021年6月, オンライン）」、第3回「ALCE の学術性について考える会（2022年6月, オンライン）」の計3回開催された。第1回ではオンラインマガジン「トガル」が生まれた。会員セミナーを通じて生まれた関係から委員会への参加や共同研究へ発展するケースもあった。会員セミナーの主な目的は会員の交流及び会員がALCE のより良い発展について議論することである。会員がALCE にどのように関わっていくのか、どのような場にしたいのか、ALCE をどのようにかたちづくっていくのかなどALCE 自体のあり方を

議論できる機会となっている。私たちは会員がお客様ではなく、いつでも作り手に回ることができるALCEをつくることが持続可能性を議論する上で重要であると考えている。

これまでの議論を踏まえ、本フォーラムでは、1. ALCEと国際性、2. ALCEと公共性、3. ALCEとキャリア、4. ALCEと持続可能性、という4つのテーマを切り口に、「ALCEのこれから」について参加者と議論したい。

文献

言語文化教育研究学会 (n.d.) . 「言語文化教育研究学会とは」言語文化教育研究学会
<https://alce.jp/aboutus.html> (2023年1月25日閲覧)

言語文化教育研究学会 (2020年5月14日) . 12, 1, 2, 3月の学会イベントの報告『言語文化教育研究学会ニュースレター3月号』言語文化教育研究学会

言語文化教育研究学会 (2021年8月7日) . 最近の学会イベントの報告『言語文化教育研究学会ニュースレター7月号』言語文化教育研究学会

桜井厚 (2012) . 『ライフストーリー論』弘文堂.

田嶋美砂子 (2022) . 翻訳のプロではない研究者／言語教育実践者が学術書を翻訳するということ—コモンズとしての共有知を目指して『言語文化教育研究』20, 357-375.

中央教育審議会 (2011) . 『今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について (答申)』文部科学省.

寅丸真澄, 江森悦子, 佐藤正則, 重信三和子, 松本明香, 家根橋伸子 (2018) . 留学生のキャリア意識とキャリア支援の「ずれ」を考える—日本語学校・短大・大学(首都圏・地方)の留学生の語りから『言語文化教育研究』16, 240-248.

中野栄夫 (2003) . 「国際日本学」方法論構築を目指して『国際日本学』1, 5-45.

橋爪大三郎 (2000) . 公共性とは何か『社会学評論』50(4), 451-463.

細川英雄 (2022年12月15日) . 元会長細川英雄氏退任の弁『言語文化教育研究学会ニュースレター9月号』言語文化教育研究学会

三代純平 (2022年12月15日) . 新会長三代純平氏就任の挨拶『言語文化教育研究学会ニュースレター9月号』言語文化教育研究学会

【Ⅱ】口頭発表

1日目：2023年3月4日（土）

<C301>		
	※オンライン発表	
14:40	コロンビア人日本語教師ルスさんのライフストーリー	
-	—移住地の日本語学校における日本語学習及び教育についての語りを中心に—	p.66
15:10	近藤弘（アインシャムス大学）	
	※オンライン発表	
15:20	保育園と外国籍家族のコミュニケーション資源開発の取り組み	
-	—「ことば観」の解きほぐしに向けて—	p.72
15:50	井出里咲子（筑波大学），狩野裕子（筑波大学），佐野惇朗（筑波大学）	
<C302>		
14:40	目標達成／ケアと計画性／偶発性による授業参観の4観点	
-	—授業参観者としての変遷と発見の自己報告—	p.78
15:10	杉原颯太（京都大学）	
	※オンライン発表	
15:20	Well-being を視座とすることで始まることばの学びのダイナミクス	
-		p.84
15:50	荻野雅由（カンタベリー大学），佐野香織（長崎国際大学）	
<C303>		
14:40	中国人日本語専攻の大学生における社会的アイデンティティの形成	
-	—一人の女子学生のケーススタディー—	p.90
15:10	鄭若男（広島大学）	
15:20	小学校英語教育参考書に見られる「学習者モデル」という学級担任像の検討	
-		p.96
15:50	大石海（東京大学）	
<C304>		
14:40	日本語学習者のコミュニケーション・スキル育成のための「対話」の役割と今後の可能性	
-		p.100
15:10	李思雨（東京大学）	
15:20	Web ニュース動画の理解促進と意見形成のための発問	
-	—大学初年次留学生教育として—	p.106
15:50	清水美帆（帝京大学），平田好（帝京大学），有田佳代子（帝京大学）	

2日目：2023年3月5日（日）

<C301>		
	※オンライン発表	
15:40	在日中国人家庭内言語政策の実行における理想と現実	
-	—保護者のインタビューから—	p.112
16:10		
	朴怡霖（お茶の水女子大学）	
<C302>		
	※オンライン発表	
15:40	日本語の「（～て）みる」の語用論的機能	
-	—勧誘形式「～よう」との共起例から探る—	p.123
16:10		
	鷲野亜紀（松江工業高等専門学校）	
<C303>		
15:40	分散化されたエージェンシーがもたらすコンヴィヴィアルなテクノロジー	
-	—ことばの教育への示唆—	p.135
16:10		
	尾辻恵美（シドニー工科大学），田嶋美砂子（茨城大学）	
<C304>		
	※オンライン発表	
14:40	「気づき」の質を問うためのケーススタディ	
-	—「内への深化」「外への拡張」を目指して—	p.147
15:10		
	宇佐美洋（東京大学），文野峯子（元人間環境大学）	
<C305>		
15:20	「私のストーリーを持つ」ということ	
-	—自分史クラスの実践から考える言語学習者の「自律」とは何か—	p.153
15:50		
	高松知恵美（立命館アジア太平洋大学），原伸太郎（元立命館アジア太平洋大学）	

【口頭発表】

コロンビア人日本語教師ルスさんのライフストーリー —移住地の日本語学校における日本語学習及び教育についての語りを中心に—

近藤 弘 (アインシャムス大学)

キーワード

コロンビア, 日本人移住地, 非日系現地人教師, ライフストーリー, 日本語教育の意義,

1. 研究の背景と目的

南米の日本語教育は日本人集団移住の歴史的背景から、継承語教育の特徴を有している。一方で FJSP (2017) の報告から、現在は非日系学習者の増加により、南米でも外国語教育としての日本語教育が盛んであることがわかる。南米における日本語教育の目的は教育対象の拡大により多様化していると考えられる。三代 (2015, p1) は、21 世紀のグローバル化によることばを学ぶ意味の多様化を背景に「日本語を学ぶことは、人にとってどのような意味があるのか」という問いの探求が求められていると述べる。

本研究は、南米の中でもコロンビア日本人移住地の日本語教育について調査・研究を行ったものである。FJSP (2017) から、コロンビア日本人移住地の日本語学校は継承語教育の歴史を有しながら、現在は外国語教育としての特徴が強いことがわかる。発表者は、近藤 (2022) でコロンビア日本人移住地で日本語学校を創設したハナさん (仮名) のライフストーリーを記述・分析し、同校が外国語教育としての日本語教育の特徴を強めていく中で、どのような意義を教育実践に見出していったのかについて論じた。本研究では、同校で日本語を学び始め、現在同校で日本語教師を勤める非日系コロンビア人日本語教師ルスさんのライフストーリーを記述・分析する。これにより、非日系コロンビア人教師の視点から、コロンビア日本人移住地における日本語教育の変遷と日本語を学ぶ・教えることの意義を捉えることが、本研究の目的である。

2. 調査対象及び研究方法について

ここでは、本発表の調査対象であるコロンビア日本人移住地の日本語教育の歴史と現状、調査協力者であるルスさんのプロフィール、そして、研究方法について説明する。

2. 1. コロンビア日本人移住地の日本語教育について

コロンビアは南米北西部に位置し、公用語はスペイン語である。外務省によると 2021 年時点で総人口は約 5127 万人であり、そのうち日系人は約 2650 人である。

1929 年に初めてコロンビアへの日本人の計画的集団移住が行われ、1936 年に文化と言語の継承を目的に日本語を教えるハグアル植民地学校が開校された（「コロンビア日本人移住七十年史」編集委員会，2001）。同校は移住者の分散や第二次世界大戦の影響を受け、1943 年に閉校したが、1968 年に当時多くの日系人が暮らしていたバジェデルカウカ県で日本語学校ひかり園（後に光園に改称）が改めて創設された。現在光園はバジェデルカウカ県の首都カリ市にあるコロンビア日系人協会で活動している。FJSP（2017）では 2015 年当時、光園の総学習者約 160 人中約 130 人の学習者が成人日本語クラスに所属していることと、光園に在籍する日系人学習者数が 13 人のみであることが報告されている。このことから、現在光園では主に非日系の成人学習者を対象に外国語として日本語が教えられていることがわかる。

2. 2. 調査協力者ルスさんについて

研究目的を達成するため、光園の非日系日本語教師ルスさん（仮名）に 105 分程度のインタビュー調査をオンラインで行った。なお、インタビューの録音と文字化データの使用については、調査概要を説明した上で 承諾書にサインをもらい、了承を得た。

ルスさんは非日系コロンビア人の 50 代女性¹で、日本語教師歴は約 20 年である。光園がカリ市で非日系コロンビア人を対象に日本語コースを開いた 1990 年代初頭から同校で日本語を学び始め、日本語教師になったノンネイティブ教師である。現在も、現地小・中・高校で美術教師を務めながら光園で週に 3 日程日本語を教えている。

光園で外国語教育としての日本語教育が始まった当初から、同校に学習者及び教師として携わってきたルスさんは、非日系コロンビア人日本語学習者及び教師の視点から光園における日本語教育の意義について語る事が期待される人物だと考えられる。

2. 3. 研究方法について

本研究では、ルスさんの語りをライフストーリー研究として分析し、考察する。ライフ

¹ プロフィールはルスさんにインタビューを行った 2020 年 4 月の情報を参考に作成した。

ストーリーとは「個人が生活史上で体験した出来事やその経験についての語り」（桜井，2005，p12）のことである。そして，ライフストーリー研究とは「さまざまなライフストーリーの基音調である社会的現実（リアリティ）」（桜井，2005，p30）を捉える研究である。三代（2015）は，日本語教育研究におけるライフストーリー研究の意義について「多様な「声」の意味を考えることで，日本語ということばを学ぶことの意味を改めて問い直すこと」（p.14）だと説明する。

以上から，日本語教育研究におけるライフストーリー研究とは，日本語教育現場の人々の声を聴き，現場の人々にとっての社会的現実を捉え，日本語教育の意味を問い直すことであることがわかる。本研究は，ルスさんの語りをライフストーリー研究として分析し，考察することで，非日系人学習者・教師の視点からコロンビア日本人移住地における日本語教育の変遷と意義を社会的現実として捉えることを試みる。

3. 分析結果

本発表では，ルスさんのライフストーリーの中でも，日本語学習を始めた経緯，日本語教師になった経緯，そして，日本語を学ぶ・教える意義について語った断片の分析結果を示す。なお，断片ではルスさんを L，発表者を Q，発話番号を（ ）に入れて示す。

3. 1. 移住地の日本語学校で日本語学習を始めた経緯

ルスさんは三つの経験について日本語学習を始める一連のきっかけとして語った。一つ目の経験は友人の紹介で「日本の禅（65）」に出会った経験である。14,15歳の時から「人間は何のために生きていますか？（55）」「人生は本当にまあ意味が無い（65）」と考えていたルスさんにとって禅は「こういう哲学は素晴らしいな(69)」とを感じるものであった。二つ目の経験は子どもの時から絵を描くことに生きがいを見いだしていたルスさんが，美術学校で「昔々の中国と日本の水彩とか水墨画とか，中国画，墨絵，それを見た時にも，本当に感動（71）」した経験である。三つ目の経験は言語学習が好きな父親との関わりである。ルスさんの父親は，「フランス語で，フランス語で歌を歌ってくれました。あとは話はイタリア語で。（79）」。そして，ルスさんは「子供の時から外国語が私も大好き。（79）」になった。

以下の断片では「初めてまあ普通の人のために色んな教室(79)」を開き始めた 1990 年頃の光園で日本語を学び始めた父親と，ルスさんの心境について語られている。

L: (前略) だから父は、その、折り紙を、折り紙を勉強して、その教室に入って、で、日本語も。私の前に、あの、うちの父は勉強し始めました。折紙と日本語を勉強し始めましたね。それは、それは全部全部 1990 年ぐらい。(81)

Q: なるほどね。(82)

L: 私は父のノートを見て「これはいいな。これは。この平仮名と片仮名見て、漢字を見て、あー、これは、これ勉強したい、勉強したい。」(83)

ルスさんは、人生の意味について考えていた時に禅や水墨画と出会ったこと、そして、自身の言語学習への関心を育んできた父親が光園で日本語を学び始めたことについて、日本語学習を始めたきっかけとして意味づけて語った。日本語を学び始めた経緯についての語りからは、ルスさんが子どもの時から抱き続けていた、人生の意味、美術、言語への疑問・関心に応える言語・文化として日本語・文化に関心をもち、日本語・文化を学ぶこと自体に喜びを見出していたことがわかる。

3. 2. 移住地の日本語学校で日本語教師になった経緯

2002 年頃にルスさんが日本語教師になった経緯について、以下の断片では、当時の移住地の日本語学校の状況と共に語られている。

L: えっとまあ、実は私はとても真面目な生徒だったから、日本語、あの勉強始めたから (=始めた時から)、私の先生は「ルスさんはいつか日本語の先生になりたい (=なってほしい)」っていうことを言われました。まあ実はそういうきっかけでね、そういう時に日本人の先生は本当のおばあちゃんになってきて、「誰が日本語を教える？」という問題がありましたねあの光園で。(203)

2002 年当時移住地の日本語学校では「日本人の先生は本当のおばあちゃんになってきて「誰が日本語を教える？」(203)」という問題があり、ルスさんは「とても真面目な生徒だった (203)」ため、日系人教師から教師になることを期待されていた。ルスさんの語りから、コロンビア日本人移住地の日本語学校では、日系人教師の高齢化と勤勉に学ぶ非日系学習者への期待から、非日系現地人日本語教師が誕生したことがわかる。

3. 3. 日本語を学ぶ・教えることの意義

ルスさんは、ラテンアメリカの人々は「暖かくて、いつもハグして、キスして、ことをしたりして、他の考え方の人と、何というの、*Como rechazar*(=「拒む」のような(624)」するのに対し、「日本人は自分のことを抑えて(656)」「いつもにこにこして、本当の気持ちを言わない。(656)」,つまり両文化が対照的だという認識を前提に、2つの日本語を学ぶ・教える意義について語った。1つ目は「失敗の価値(666)」や「忍耐(617)」といった母文化とは異なる価値観を学ぶことである。この意義は、ルスさんが時間をかけて日本語を習得した経験や、「継続は力なり(617)」「失敗は成功の基(662)」といった諺を参照して語られた。以下の断片では2つ目の意義について語られている。

L: 例えば、日本人は冷たいし、日本人はこういう、そういうちょっと変な人と思う(=思われている)。でも、日本語を勉強したら、あとは日本に住んでいたら、こう、日本人の感じ方、考え方は違うけど、まあ結局同じ人間だから、まあ、実は同じです。人間として同じです。その気持ちとか、そういうあの考えを表し方は違うけど、結局はみんな人として同じです。それもとても大切です。(626)(中略)

L: そう、異文化、異文化の違い? 気持ちがわかる? (630)(中略)

L: *Ser más compasivo, más tolerante, más* (=もっと思いやりを持ち、もっと寛容になること)(636)

上記の断片でルスさんは、コロンビア人にとって一見理解できない日本人・文化も「日本語を勉強したら、あとは日本に住んでいたら、(626)」「人間として同じ(626)」だと理解できると語っている。そして、学習者が日本語学習を通して他者理解・他文化理解を深め、「*Ser más compasivo, más tolerante, más* (=もっと思いやりを持ち、もっと寛容になること)(636)」に意義を見出している。

ルスさんは失敗の価値や忍耐といった母文化とは異なる価値観を学び、寛容になるという日本語教育の意義について語った。また、これらの意義を「心の成長(644)」と概念化して語った。

4. 考察

ルスさんのライフストーリーから、継承語教育の資源であった日本語・文化は、日本語

学校が現地社会に開かれていくことで、現地社会で生きる人々が抱える疑問や興味・関心に応える資源という新たな価値を持つようになったことがわかる。また、コロンビア日本人移住地の日本語学校では、日系人教師が高齢化していく中で、個人的な興味・関心から勤勉に学ぶ非日系学習者が現れ、非日系学習者に対する新たな日本語教育の担い手としての期待と信頼が高まったことで、非日系現地人日本語教師が誕生したことがわかる。

ルスさんは、日本とラテンアメリカの文化は対照的であるという認識と自身の学習者としての経験に基づき、移住地の日本語学校における日本語教育の意義について、母文化とは異なる価値観を学び、寛容になること、つまり心の成長を促すことであると語った。

発表者は近藤（2022）で、光園の創設者であるハナさんが継承語教育の意義である「人材育成としての日本語教育」を現地社会の現状と関連づけ、外国語教育の意義として保持していると結論づけた。ルスさんが語る「心の成長を促す日本語教育」の意義は人間教育を志向している点で創設者ハナさんの語りから析出された意義と共通点を見出すことができる。このことから、コロンビア日本人移住地の日本語学校が有する人間教育的側面は外国語教育としての日本語教育実践を通して、日系人から非日系現地人教師へと引き継がれていると考えられる。

文献

- 外務省（n.d.）. 『コロンビア共和国基礎データ』. <https://www.mofa.go.jp/mofaj/area/colombia/data.html>（2022年1月17日閲覧）
- 「コロンビア日本人移住七十年史」編集委員会（2001）. 『コロンビア日本人移住七十年史—1929~1999』 武田出版.
- 国際交流基金サンパウロ日本文化センター（FJSP）（2017）. 『南米スペイン語圏日本語教育実態調査報告書 2017』 国際交流基金.
- 近藤弘（2022）. コロンビア日本人移住地における日本語教育の意義—光園創設者ハナさんのライフストーリー分析を通して. 『言語文化教育研究』 20, 157-179
- 桜井厚（2005）. ライフストーリー・インタビューをはじめ. 桜井厚, 小林多寿子（編）『ライフストーリー・インタビュー—質的研究入門』（pp. 11-70）せりか書房.
- 三代純平（2015）. 日本語教育学としてのライフストーリーを問う. 三代純平（編）『日本語教育学としてのライフストーリー—語りを聞き、書くということ—』（pp. 1-22）くろしお出版.

【口頭発表】

保育園と外国籍家族の
コミュニケーション資源開発の取り組み
—「ことば観」の解きほぐしに向けて—

井出 里咲子（筑波大学）

狩野 裕子（筑波大学）

佐野 惇朗（筑波大学）

キーワード

外国籍家族, かかわりあい, ことば観, コンヴィヴィアリティ, PAR

1. 概要

近年日本の外国人が増加傾向にあるなか、家族を帯同して生活する定住志向の外国籍住民が増加している。こうした外国籍家族にとって日本の保育園、幼稚園、こども園といった場（以下、保育園）は、地域社会参加の入口であり、様々な人が出会う公共空間である。小中学校では自治体やボランティアによる通訳翻訳や日本語支援がある程度整備されているのに対し、保育園での外国籍家族支援には限りがあり、現場ではさまざまな問題が生じるとともに具体的な解決策が模索されている。本研究は参加型アクションリサーチ（PAR）の形式で、保育士と外国籍保護者ひいては日本人保護者や子どもがかかわり、対話するコミュニケーションのしかけづくりを目指すものである。またそのしかけの開発過程で、発表者らを含めた本研究にかかわるさまざまなアクターの「ことば観」の解きほぐしを行い、それがもたらすコンヴィヴィアルな場づくりについて考える。

2. 背景

2. 1. 保育の場と外国人家族

日本の学校における外国人児童生徒に対する日本語支援の充実に対し、保育園における外国人保護者への日本語支援はまだ手薄である。和田上ほか（2017）は、外国にルーツをもつ子どもおよび保護者とのやりとりにおいて、保育士がやさしい表現や写真などを用い、

工夫を凝らしながら「伝える」ことを試みる一方、外国籍保護者のことばを「聞く」ことに関しては意識が低いとする。また大規模アンケート調査（杉本，樋口，2019）からは、保育者が外国人保護者との対面や書き言葉でのコミュニケーションにおいて様々な困難を感じていることが明らかにされている。

家族を帯同する留学生への調査からは、子どもを保育園に入れる経験を通じてはじめて日本語を学ぶ必要性に迫られる人がいる一方で、勉学や就労等によりその機会が限られていることが明らかになった（井出，井濃内，2020）。また保育園でのフィールドワークからは（1）相互理解には日本語や英語などの言語修得が不可欠，とする言語イデオロギーに基づいた「ことばの壁」意識，（2）暗黙知としての文化的規範や保育園の習慣が外国人保護者に理解されにくいこと，（3）上記より保育士と外国人保護者間にわかりあいに對する「誤解」と「諦め」が生じている現状が報告された（井濃内，井出，2020）。

保育者のみならず地域社会で外国人家族の子育てを包括的に支える必要性が論じられる（額賀，2019）中，本研究は保育園・外国籍保護者・自治体・大学が協働して課題解決を探究する「参加型アクションリサーチ (Participatory Action Research)」の方法を援用し，保育の場の「ことば観」の解きほぐしを目指すものである。

2. 2. 「つなげるプロジェクト」とその活動概要

本研究が模索するコミュニケーションのしかけとは，日本語や英語といった言語能力の修得を目的としない。むしろ保育の場において人と人とが声をかけあい，かかわり，ふれあう場を生み育てることを目的とする。2021年6月に「つなげるプロジェクト」として発足したチームは，第一期（～2021年8月）に問題意識の共有を想定した自治体や組織にヒヤリングを実施した。2021年9月から現在までの第二期では，茨城県つくば市在住の外国籍保護者にオンラインでインタビューをし，日本の保育園に子どもを通わせる経験をうかがった。またこうしたヒヤリングから開発したコミュニケーションボードの試作品についてフィードバックを得た（井出ほか，印刷中）。

3. コミュニケーション資源の開発

3. 1. アンケート調査からみる保育の場のコミュニケーション

ここでは第二期（2022年8月）に実施した茨城県つくば市の二つの保育園へのアンケート

ト調査から報告する。65名の職員・保育士による回答のうち84.6%が外国籍の親の子どもをうけもった経験をもつ。外国人保護者とのコミュニケーションにおいての困り事としては「子どもの様子や病状の聞き取り」「園での子どもの様子を伝える」「必要なものが持ってこられない」「電話でのやりとり」が上位を占める。また「何らかの問題が起こった時」「入園・入所前の説明会」「同意を得る必要がある時」等に外国語での説明の必要性を感じている。日本語でのやりとりが難しい場合は「身振り・手振りで伝える」「簡単な英語／日本語で話す」「外国語ができる保育士・職員が対応」することが多い。

アンケートの自由記述からは「英語や日本語をできない人は、日本の保育園は厳しい」「市役所も日本の保育園に預けられそうな外国人家族を受け入れ」てほしいといった切実な意見、また保護者に限らず「子どもたちも言葉がわからず戸惑っている」とした意見もある。また通訳やアプリの必要性を訴える一方で、「保育園・保育士をどう思っているのか知りたい」「正確に伝わることは大切だが、お互い歩み寄って、全然わかる言葉でないにしても、お互い知りたい、感じたい雰囲気も必要」という声もあり、日々の生活の中でのわかりあいが希求される様子がみとれる。

3. 2. 保育の場におけるしかけとしてのツール開発

次に保育の場で対話的に使えるツールの開発とその経緯について説明する。発足当初のプロジェクトは、日本の保育園の様子を外国籍保護者に紹介するビデオの作成を目標に掲げていた。しかし外国籍保護者へのインタビューから、持ち物を揃えられず行事に参加できなかった経験や、単語を並べるだけでいいから伝えてほしいという意見を聞き、外国籍保護者が保育の外で視聴するビデオを作るよりも、保育の場の中で実際に人と人がかか



図1 ポスター案（プール）

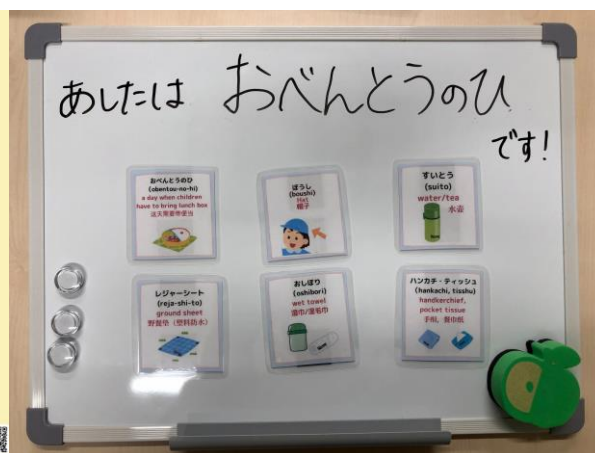


図2 マグネット案（おべんとうのひ）

わり、創発的なやりとりを生むきっかけとなるものを作るほうが有効ではないかと考え直した（井出ほか、印刷中）。そこで、教室や入り口に貼って、指差しながらやりとりができるイメージをもってポスター作成を進めた（図1）。

ポスター作成に並行して、フィールド先の保育園でインフォーマルな聞き取りを実施し、そこからラミネート版ポスター、ポケットから取り出せるカードタイプ、マグネットでホワイトボードに貼れるタイプ等のアイディアをいただいた（図2）。また園ごとにイベント時の持ち物、体調管理に際しての質問・依頼内容が異なるため、最終的には一つ一つの素材を入れたデータをつくば市ホームページ上にあげて、各園で必要な情報をダウンロードして使えるような形へと協働作業を進めている。

4. アクターのことば観の変容

本研究は保育園、外国籍保護者、自治体と連携し、さまざまなアクターと対話を重ねながら進んできた。このことを鑑み、本節ではツール開発を目指すかかわりあいのなかで、保育の場でのことば観、またプロジェクトメンバーのことば観がどのように変容してきたかについて報告する。尚ここでの「ことば観」とは、ことばを介したやりとりとそのやりとりに対しての意識・認識を広義に指す用語として用いる。

4. 1. 保育の場でのことば観の変容

しかけの試作品は、つくば市の第7回公立保育所長会議（2022年10月4日実施）で紹介され、外国籍家族の多い、また使ってみいたいという保育園で試験的に利用された。たとえばマグネット案を利用した保育園では、その場で写真を撮っていく保護者もあり、わかりやすいという声も聞かれた。ヒヤリング先のA保育園では、保護者がマグネットを持ち帰って持ち物を確認しただけでなく、3歳の子ども自身がお弁当の日に担任の先生が見せるマグネットとともに、持ち物の確認を自らしたという経験談が共有された。また、病気のときの状況説明や対応に苦心しているという話もあり、それは日本人保護者との間でも伝えるにくいことだからこそ、視覚的にわかりやすいしかけが欲しいという話が聞かれた。そこからは（1）コミュニケーションのしかけは外国人保護者と保育士との二者間だけでなく、子どもを含む保育の現場に、創発的なやりとりを生じさせる可能性、（2）こうしたしかけが外国籍保護者だけでなく、日本人保護者や子どもにも有益である可能性が共有された。これまでの「保育者－外国籍保護者」という二者間の問題、あるいはそのあいだの

「ことばの壁」の問題という認識が、試行のうちに子どもたちそして日本人保護者を含む場の揺り動かしへと広がり、創発的にことばが交わされる場への気づき生まれ、見直しがされていったわけである。

4. 2. プロジェクトメンバーのことば観の変容

つづいてプロジェクトメンバーのことば観がいかに変容したかについて、2023年1月の振り返りの記録から2点を共有したい。1点目は「言語の限界」、2点目は「自分自身のもつ偏見」への気づきである。

1 点目の言語の限界への気づきは、あるメンバーが「保護者たちが求めているものはことばが通じるだけなのか（…）通じてからどうすればいいのか？」(0117_SG)と疑問を呈したことによる。他のメンバーたちとのやりとりでは、情報が多言語に翻訳されるなかで、その場で必要な情報だけが通じればよいという思いから、その後の工夫をしなくなることへの懸念が共有された。プロジェクトメンバーの内部で、言語だけが通じることよりも、通じた「後」のかかわりあいの醸造を目指す、ことば観の変容があった。

2 点目の自分自身のもつ偏見への気づきは、別のメンバーが語った「いろいろな人の話を聞く中で自分の中の偏見に気づき、それが研究へのモチベーションとなっている」(0117_SS)という振り返りに始まる。これを受けて代表の教員は「外国籍の人に対するというよりも、むしろ日本の保育園や社会に内在する、こうあるべきという縛りの強さ」(0120_IR)が浮き彫りとなることを語っている。このように自身や自文化に内在する価値観への再帰的な見直しが、活動と並行してなされていった。

5. ことば観の解きほぐしがもたらすコンヴィヴィアルな場

本プロジェクトは、保育園側と外国人保護者側のもつ「わかりあえなさ」に対して、そのあいだに生起するかかわりあい、コミュニケーションのあり方を追求するものである。言語やイラストに依拠したポスターはそのようなことばが創発するきっかけとなることをめざしたものであった。同時に、こうしたポスターはやりとりの「間」に置かれ、コミュニケーション資源の一つとなりつつも、もう一方では「媒介言語」に頼ったやりとりの限界、という相反する気づきとことば観の変容を促すことに繋がった。この意味でポスターは、コミュニケーションの「しかけづくり」と「限界づくり」という二重の意味を含んだ創造性の役割をもっていたといえる。

創造性について、人類学者の松田素二は「直面する問題（困難）を解決するためのアイデアを生み出し実践する力」（松田，2022，p.2）とし、すでにある要素を「取り出し、組み合わせ、接合・融合・総合することで新たな可能性をつくりだす力」（松田，2022，p.2）となると論じる。本活動を通してなされたことば観の変容，解きほぐしこそ，さまざまなアクター間での創造性への気づき，共有の契機であった。本大会のテーマである「コン_ヴィヴィアル」の「_」が指し示すのは，こうした別の方略への創造性の契機があり続けることの可視化であり，その意味への提起であろう。今後もことば観の解きほぐしにおいてコンヴィヴィアルな場を見出す活動を続けていきたい。

文献

- 井出里咲子，井濃内歩（2020）．家族をもつ留学生の言語選択とコミュニケーション問題—つくば市でのフィールドワークから[口頭発表資料]第3回国際シンポジウム「地域社会と多文化共生シンポジウム」，筑波大学．
- 井出里咲子，狩野裕子・大塚葉月（印刷中）．対話と変容としてのプロジェクト型活動—「つなげる外国人家族と地域社会プロジェクト」からの報告—『国際日本研究』15．
- 井濃内歩，井出里咲子（2020）．保育園と外国人保護者のコミュニケーション—ことば問い，フィールドとかかわる言語人類学的実践研究『言語文化教育研究』18，61-81．
- 杉本香，樋口尊子（2019）．保育者から見た外国人保護者とのコミュニケーションにおける問題と日本語教育支援の可能性—東大阪市でのアンケート調査の結果から『大阪樟蔭女子大学研究紀要』9，1-11．
- 額賀美紗子（2019）．外国人家族の《見えない》子育てニーズと資源仲介組織の役割—外国人散在地域におけるフィールド調査からの政策提言—『異文化間教育』49，44-60．
- 松田素二（2022）．現代世界における生の技法／哲学としての集合的創造性—コンヴィヴィアルな人間学のために．松田素二（編）『集合的創造性—コンヴィヴィアルな人間学のために』（pp.1-33）世界思想社．
- 和田上貴昭，乙訓稔，松田典子，渡辺治，高橋久雄，三浦修子，廣瀬優子，長谷川育代，高橋滋孝，高橋智宏，高橋紘（2017）．外国にルーツをもつ子どもの保育に関する研究『保育科学研究』8，16-23．

【口頭発表】

目標達成/ケアと計画性/偶発性による授業参観の4観点
—授業参観者としての変遷と発見の自己報告—

杉原 颯太 (京都大学)

キーワード

授業目標, 人間関係構築, 言語教育, コミュニケーション

1. はじめに

1. 1. 研究の背景

授業参観は教育業界において広く重要な営みであると認識されている。例えば文部科学省は教員免許状取得のために授業参観を含む教育実習の実施を課している(平野, 2021)。加えて, 教員が自らの授業改善を主として意図する授業研究の中核に授業参観が据えられていることは自明の事実であろう(吉崎, 2019)。授業参観は教育関係者にとってなじみ深く, かつ重要な営みである。

しかし, 授業参観はしばしば教室において生じる複雑な出来事を無視し, 授業が指導案通りに進行したかをチェックする機械的な営みに陥ってしまう。多くの授業参観者は授業が事前に設計した計画通り実行されているか, また, 授業内容が授業目標に即しているかだけにのみ注目してしまう。稲垣・佐藤(1996)は授業を授業目標達成のための計画的に設計された側面からのみ理解しようとすることは, 工場労働者を監視することと同等であると批判している。

授業参観者は授業目標達成と授業の計画的活動に注目する観点に加えて, 授業のケアと授業の偶発的活動に注目する観点を持つ必要がある。表1は授業参観者が保持すべき参観観点の組み合わせを示している。参観観点とは授業目的達成/ケアという区分と計画的活動/偶発的活動という区分で分けられる $2 \times 2 = 4$ つの観点である。授業という複雑な出来事を理解するためには, 授業目標達成のために計画された活動を理解する(表1の領域1)だけでは不十分である。授業参観者はより多角的に授業を理解するため, 授業目標達

成に結びつく偶発的活動（表1の領域2）、偶発的に生じる人間関係構築の営み（表1の領域3）、計画的な人間関係構築のための活動（表1の領域4）にも注目する必要がある。授業参観者は授業目標達成や授業の計画性に注目する観点に加えて、授業のケアと授業の偶発的活動に注目する観点を持つ必要がある。

表1 授業参観者が多角的に授業を理解するため持つべき2×2=4つの観点

	計画的活動	偶発的活動
授業目標達成	1	2
ケア	4	3

1. 2. 基本用語の整理

授業目標達成：授業目標達成とはどのようにして教師と学習者が授業目標を達成するか
に注目する観点である。多くの授業参観指南書はこの観点を持つことを
参観者に勧めている。

ケア：ケアとはどのようにして教師と学習者が互いを尊重した上で人間関係構
築を行うかに注目する観点である。本稿においては、ケアを東畑(2019)、
村上(2021)による福祉分野からのアプローチで理解する。

計画的活動：計画的活動とは教師が授業開始前に設計していた活動に注目する観点で
ある。計画的活動はしばしば指導案に記される。

偶発的活動：偶発的活動とは教師が授業開始前には予期しがたい活動に注目する観点
である。例えば、ペアワークでの話し合いの内容や授業における雑談で
ある。偶発的活動の詳細は指導案に記されにくい傾向にある。

2. 研究の方法と結果

2. 1. 研究の方法

筆者は、これまでにある一人の大学英語教師が行う一般教養英語ライティング授業を約

8ヶ月かけて、1週間に4回、100時間以上にわたって記録を取りながら参観した。筆者の授業参観観点は一連の授業参観を通して4つのフェーズを経て変化した。筆者の観点は(1)計画的な授業目標達成(表1の領域1)にのみ注目することに始まり、(2)次第に授業における偶発性(表1の領域2)に気づき、また、(3)偶発的に起こる人間関係構築のための営み—ケア—(表1の領域3)に気づき、最終的には(4)計画的なケア(表1の領域4)の存在にも気付くという変化を辿った。以降においては上記4つのフェーズ変化—表1における領域1から4への変化—に沿って筆者の変化を記述する。なお、以下においては、参観者としての筆者の変化をより鮮明に示すため、敢えて一人称「私」を使用する。

2. 2. 参観者としての筆者の変化

2. 2. 1. フェーズ1: 授業目標達成のための計画的活動注目期(表1の領域1)

私は授業参観を完璧に行うことができる自信を持っていた。なぜならば私は学部時代に在籍していた教員養成系大学で計7週間の教育実習を経験したためである。しかしこの頃の記録を見返してみると、私は授業目標達成のための計画的活動にのみ注目していた。私は教師が事前に計画していた活動が時間通りに、かつ、効率的に行われているかだけを記録していた。私は完璧な授業参観を行うどころか、授業目標達成のための計画的活動という狭い観点(表1の領域1)からしか授業を見ることができていなかった。

2. 2. 2. フェーズ2: 授業目標達成のための偶発的活動注目期(表1の領域2)

私は授業参観に飽きを感じるようになった。というのもフェーズ1の観点(授業目標達成のための計画的活動注目)から1週間に4回同じ授業目標を持つ授業を理解しようとするのは、私にほぼ同じ記録を4度書くことを強制したからである。そこで私は飽きを紛らわせるため、教師と学習者との会話を見聞きするようになった。教師—学習者、学習者—学習者の会話を記録することは私に新たな記録内容を与えてくれた。例えば私はグループワークにおける学習者たちの議論を記録し、彼/彼女らの議論がどのようにして授業目標に結びつくのか注目するようになった。授業目標がアカデミックライティングの導入部の書き方に焦点化されている授業回においては、学習者たちの導入ライティングについての議論「論文もYouTubeも導入が面白くないと見る気にならへんよな」「どうやったらおもしろい論文/動画の導入がつかれるやろ？」等の発言を記録した。私は授業目標達成のための活動には教師が事前に計画していた活動以外にも、偶発的に発生する活動(表1の

領域2)が存在することに気づいた。

2. 2. 3. フェーズ3：ケア的關係構築のための偶発的活動注目期（表1の領域3）

私は授業には授業目標達成のための要素だけではなく、ケア的關係構築のための要素が存在していることに気が付いた。ケアとは、東畑（2019）によると、人間関係構築のための営みを強調した概念である。私は授業を授業目標達成の観点のみで理解しようとする
と捉えきれなかった「大切そうではあるが授業目標には直接関わりのないなにか」をケアという観点を導入することで理解できるようになった。ケアという観点を導入することは、授業目標達成にのみ注目することが見逃していた教師と学習者が教室において安心できる人間関係を構築するための活動を明らかにしたのである。安心できる人間関係が教室にあることは言語教育にとって必要不可欠であろう。ケアという観点は、一例として、再履修生（正規履修学年時に授業単位を修得せず¹できず、再度授業を履修しに来た学習者）ハラダ君¹とヤマト先生のやり取りを私に記録する価値のあるものとした。

ハラダ : 「俺、去年はずっとラフティングしてて。ラフティングで和歌山まで行ってて、大学なんてこれなかったっす。」

ヤマト先生 : 「そうやったん。和歌山まで行くんやったらお金かかるでしょ。えらい遠くまでおつかれさまやったねえ。ところで、ラフティングって冬にもやるの？」

ハラダ君とヤマト先生による授業終了後直後のやりとりは授業目標達成には必ずしも結びつかない。しかし、学習者が自分の生活を開示すること、そして教師が彼の生活に対して一人の人間として興味を持って反応を返すことは、コミュニケーションにおいて、ひいては人間関係構築のために重要な営みである。私は教師と学習者が交わす必ずしも授業目標達成に結びつかない偶発的活動—雑談もしくは学習者同士が交わす会話—を人間関係構築のための偶発的活動（表1の領域3）として記録できるようになった。

¹ 本稿は学習者および教師を偽名を用いることによって記述する。これは(1)学習者及び教師が特定されることを防ぎ、同時に(2)学習者と教師のやり取りをより鮮明に記述するためである。

2. 2. 4. フェーズ4：ケア的關係構築のための計画的活動注目期（表1の領域4）

私はケアが計画的にも行われていることを理解するようになった。というのも、教師が事前に設計したグループ学習の時間には、授業目標達成のための活動のみが発生するわけではなく、ケア的關係構築のための活動が発生していることに気付いたためである。私が計画的なケア的關係構築の存在に気付いたのは、再履修クラスのヒロタ君とタカハタさんがヤマト先生から返却されたレポートを確認しているときのことであった。ヤマト先生はレポート内の訂正すべき箇所に青ペンを引いてレポート返却していた。

ヒロタ：「だっる。最悪や。青ペンだらけや」

タカハタ：「まあいいじゃないですか。こんだけ直してもらえたら最終レポート楽ですよ」

ヒロタ：「まあそうっすね」

ヤマト先生はヒロタ君に対して厳しいフィードバックを与えていた。ヒロタ君は厳しい評価を与えられると学習の意欲を大きく削がれる可能性のある学習者であった。しかしヒロタ君はタカハタさんが存在するおかげで、厳しくつけられた評価をうまく消化し、これからの活動に向けて思いを切り替えることができていた。ヤマト先生は必ずしもある特定の学習者をケアしようとしてグループ学習を設計したわけではないだろう。しかし、ヤマト先生は授業目標達成のためだけにグループ学習を設定していたわけではない。このことはヤマト先生が普段、グループ学習においてしばしば生じる学習者達の授業内容とは直接関わりのない雑談を許容していることから明らかである²。つまり、ヤマト先生はグループ学習内において授業目標達成のための活動とケア的關係構築のための活動が生じることを前提に授業を設計しているのである。ケアは偶発的に生じるだけではない。ケアは教師が計画した授業内容、特にグループ学習等、においても発生する可能性がある（表1の領域4）。

私は4つのフェーズを経ることで(1)授業には授業目標達成とケアの要素があり、(2)授業には計画的活動と偶発的活動という区分があることに気付いた。そして、それらは $2 \times 2 = 4$ というマトリックス図（図1）に整理できることを発見した。

² ヤマト先生が学習者とともに雑談を楽しむ様子もしばしば見られる。

3. まとめ

授業参観者は、計画的活動という観点と授業目標達成という観点だけでなく、ケアという観点と偶発的活動という観点を持つ必要がある。それは授業という複雑な出来事を理解するため、また、これまではあまり注目されなかった人間関係構築のために注目するためである。筆者は実際の授業参観の経験からこれら4つの観点を確認した。

本稿の発見は授業観察に留まらず、優れた言語教育実践分析にも新たな知見を提示することが可能である。本稿における発見—授業参観の4観点—は優れた言語授業実践における重要な要素を示している。優れた言語授業が授業目標達成のための活動だけで成り立つと理解するのはあまりにも狭小な理解であろう。そもそもどれだけ学習者が言語能力を獲得できたとしても、ケア的關係—教室における安心できる人間関係—がなければ彼/彼女らは緊張や不安等によってことばを発することはできない。優れた言語教育実践は授業目標達成のためだけの活動を行っているのではない。優れた実践の根底にはケアの要素が存在しているはずである。また、言語教育において無視することができないコミュニケーション面を重視するのならば、授業が必ずしも計画的だけでは進められないことは明らかであろう。もちろん、授業においては計画的活動も重要である。しかし、コミュニケーションとしての授業を実践するためには偶発的活動の存在が欠かせない。

本稿は授業参観というアプローチから、授業には授業目標達成とケアという要素が存在し、また、授業の計画性と偶発性という区別の存在を明らかにした。言語教育実践のための言語教育研究とは、教師によって意図された言語学習にのみ焦点を当てるのではなく、学習者達が偶発的に起こす学習や言語学習が密接に結びつく教師と学習者の人間関係にもより深く注目する研究ではないだろうか。

文献

- 稲垣忠彦、佐藤学（1996）．『子どもと教育 授業研究入門』岩波書店．
- 東畑開人（2019）．『居るのはつらいよ—ケアとセラピーの覚書』医学書院．
- 村上靖彦（2021）．『ケアとはなにか』中央公論新社．
- 平野博紀（2021）．教育実習の意義や実施状況について『第36回 大学等におけるオンライン教育とデジタル変革に関するサイバーシンポジウム「教育機関DXシンポジウム」』 <https://edx.nii.ac.jp/lecture/20210709-05>

【口頭発表】

Well-being を視座とすることで始まる
ことばの学びのダイナミクス

荻野 雅由 (カンタベリー大学), 佐野 香織 (長崎国際大学)

キーワード

ウェルビーイング, ことばの学び, 社会のことば, まちをつくる, ともに生きる

1. はじめに

コロナ禍のライフスタイルの変化とオンラインでの学びの経験は、教師の役割、教室という空間の存在意義、そして「学び」自体の再考を促している。また、時代とともに日本語教師の役割も多様化し、学習管理、自律的な学習支援、学習環境のデザインに加え、社会環境の変革や構築にまで拡大している。すなわち、日本語教師が働きかける対象はもはや学習者だけではなく、「教室環境を取り巻く社会環境」(古賀ほか 2021, p. 51)であり、この変化は日本語教育が「ともに生きる社会」にどのように関わっていくかという課題を提示している。

発表者(荻野)は社会構成主義の観点から「つながり」を重視した教育実践を行ってきたが、日本語学習者をつなぐものは日本語だけではなく「ウェルビーイング」でもあることに気づいた。そして、ウェルビーイングを育むことばの教育実践の探求を始め、世界各地の日本語教師のウェルビーイングを育む活動を展開している。発表者(佐野)は、多様な異なる人がともにあることへの研究関心から、「ともに生きる社会」につながるまちづくりそのものを、個人から「わたしたち」のウェルビーイングをつくりあうことばの活動として考え、実践につなげようとしている。

二人は異なる関心を持ってそれぞれの活動を行なっていたが、「ウェルビーイング」という概念がお互いの活動の根底にあることを認識し、ウェルビーイングを視座とすることで始まることばの学びについて論考を重ねてきた。そこで、本発表では「ウェルビーイング」の潮流と視座としての意義を概説し、具体的な事例を取り上げ、ウェルビーイングを視座としたことばの学びのダイナミクスとその可能性について考察し、今後の展望を提示する。

2. 「ウェルビーイング」という潮流

「Well-being」ということばは 1946 年に署名された世界保健機関（WHO）憲章の前文で、肉体的にも、精神的にも、そして社会的にも「すべてが満たされた状態」（日本 WHO 協会仮訳）として使われている。このことばは、厚生、福祉、幸福を含む包括的な概念として注目され、多様な分野で大きな潮流となりつつある。その理由として、主観的ウェルビーイングの研究が発展し、健康や長寿などとの関係性や、経営や労働生産性のメリットなどが明らかになってきたことや、コロナ禍によって従来のライフスタイルの見直しが迫られ、経済成長から心の豊かさへの価値観のシフトが加速されたことが挙げられる。

ウェルビーイングの潮流は多様な領域で見られ、たとえば、OECD は 2018 年に「OECD Learning Compass 2030」を公表し、「ウェルビーイング」に価値を置いた教育制度改革を加盟各国に求めている。日本でも 2021 年に教育再生実行会議「ポストコロナ期における新たな学びの在り方について（第十二次提言）」が、個人と社会全体の幸せ（ウェルビーイング）の実現を目指した、学習者主体の教育へ転換を提言している。

応用言語学においては「ウェルビーイング」と個人の「心」の関係の研究と実践が進展しており、MacIntyre (2014) は応用言語学における「社会的文脈への転回」から「個人的文脈への転回」を指摘している。第二言語習得研究者の Oxford (2016) は言語能力・言語学習経験・ウェルビーイングを達成するための学習者心理に焦点を当てた 9 要素で構成される EMPATHICS を提唱している。これは、ポジティブ心理学創設者の Seligman (2011) が提唱している幸せを構成する 5 つの要素 PERMA を語学学習領域で発展させたものである。

日本語教育では、ヨーロッパ日本語教師会が、日本語そのものではなく学習者に焦点を当てた日本語教育についての議論の場としてのシンポジウム『ウェルフェア（well-being）を目指す日本語教育』を 2016 年に開催している。細川（2022）は「ことばの市民」という観点から、言語使用者の自由と相互のウェルビーイングをめざす共生社会のための日本語教育を考察している。そして、自律かつ共生することのできる自由な個人こそが一人の市民としての共生社会を構想できるとし、「そのような Well-being としての生き方を選択する市民を育成し形成すること」（細川 2022, p. 426）が、今日の共生社会におけることばの教育が担うべき使命であると論じている。

3. 「ウェルビーイング」という視座

「ウェルビーイング」の定義の一つに「蓄積された個人の能力と直面している課題の均

「平衡点」(Dodgeほか2012)がある。この定義ではウェルビーイングを穏やかで静的なものというよりダイナミックなもののみなし、「個」と「場」の関係性における、心理的、社会的、身体的な相互干渉・作用のバランスの上に成り立つとしている。公共哲学政治学者の小林(2022)は、個人のウェルビーイングと社会政策の相互影響の好循環を指摘し、ウェルビーイングの概念を基礎にして、公共的に人々の真の幸福の実現を可能にする社会システムの実現の可能性を指摘している。文化心理学者の内田(2021)は、ウェルビーイングを目指す教育に関して、個人(心理や行動など)と場(社会環境や制度など)の関係性に着目し、個人だけでなく、個人の成長を支える「場の仕組み」をターゲットとすることの重要性を主張している。言語学習における「場」に関しては、教室外のコミュニティや社会とのつながりの場の創造が、言語学習者を「発展途上にある不完全な言語話者」という立場から解放し、「言語使用者」、さらには「言語創造者」として自らのアイデンティティの拡張を可能にすること(尾辻ほか2021)が指摘されている。

以上のように、ウェルビーイングという包括的な視座から、言語使用者の「心」の状態に目を向けることの意義と、個人の幸せとことばの活動を考察する意義に関する示唆が得られる。そして、ウェルビーイングを視座とすることにより、「個人と組織」「教育機関と地域」などの二項対立的な枠組みを越えて、「個」と「場」の相互作用によるダイナミクスを俯瞰する選択肢が生まれ、個人の、そして個人を越えたウェルビーイングを育くむ実践の可能性が広がると考えられる。

4. ウェルビーイングと社会、ことばを考える背景

「はじめに」で述べた通り、発表者(佐野)は、「ともに生きる社会」につながるまちづくりそのものを、ウェルビーイングをつくりあうことばの活動として考え、実践に結びつけている。本発表では、こうした考えにいたるまでのプロセスを述べた後、事例を取りあげながら、今後の展望を示したい。

4. 1. 多様な興味・関心軸を持つ人が他者と学ぶことから考えたこと

佐野(2016)では、異なる専門関心分野を持つ東欧の大学院生が、オンライン上で共に専門分野を学ぶ活動を対象に分析・考察をした。その中で、個人の興味・関心のテーマを軸に、自分の興味・関心を他者の興味・関心の中に見出しながら、共有し対話をしながらことばを紡いでいく様相を描いた。互いの研究をそれぞれよりよいものにしながら研究コ

コミュニティをつくっていく。そこには、自分軸を持ちつつ、相手の専門関心分野を認める越境対話があったと考えられる。佐野（2016）の事例は、高等教育機関である大学のコミュニティのものであるが、その根本には、「多様な異なる他者と、「ともにある」「ともに生きる」とはどのようなことなのか」という問いがあった。こうした活動そのものが、ひいては異なる他者とともによりよく生きる社会づくりにつながり、ことばをつくることなのではないか、と考えるようになった。

4. 2. 「ともに生きる社会づくりとことば

「ともに生きる社会」構築のためのことばの教育を考える論考は、近年増えてきている（福島 2014）。論考の多くは、増加する外国人と日本人との共生を考えることが前提となっているものが多い。しかし、「ともに生きる」のは日本人、外国人、年代を問わず、多様なアイデンティティを持つ多様な人である。多様な異なる人と生きることばは、社会に参加し生きていく活動を通してそれぞれの人、人と人のかかわりや、もの、場所を通してつくられるものではないだろうか。

この考えの下、行ったのがまちのことばプロジェクト（佐野 2021）である。そして、以下の事例から、「ともによりよく生きる」まちづくりは、ことばの活動である、と考えるようになった。

まちをつくることばに、そのまちに住み、まちで学び生きている学生がかかわっていく中で、留学生が CD ショップで使われていることばに気がつく。留学生から、探するのが難しいので、CD の並び順はカタカナでの 50 音順ではなくアルファベット順にしたらどうか、という提案を受けた店主は以下のように語っていた。

「CD の並べ方を abc 順に、って言われたんだけどねえ。うちは高齢者が多いから、カタカナじゃないと分かんないよって」

（佐野, 2021:76）

この語りには、まちの店主、留学生、店の常連である高齢者や子ども、それぞれの人、CD ショップ、CD のデザインなど、様々な人やものがかかわり、それぞれにとっての「よりよく生きる」ためのことばがあることに気づく。だがこのプロジェクトでは、残念ながらこの店主と留学生がそれぞれの考えについて対話を行うことまではできなかった。しかし、こうしたそれぞれの「よりよく生きる」ためのことばを知り、対話すること、そこからまちづくりがあり、ことばづくりがあるのではないだろうか。

こうした中で出会ったのが、人と人との関係、他者、モノやテクノロジーとのかかわりやつながりから「わたしたち」のウェルビーイングをつくりあう、という考えであった(渡邊・ドミニク(監・編)2020)。佐野(2021)の事例からも分かるように、多様な個がそれぞれよりよく生きることが大切である。こうしたことから、「ともに生きる社会」につながるまちづくりそのものを、ウェルビーイングをつくりあうことばの活動としてとらえるようになった。

「ともに生きる社会」を鍵概念として考えると、これまでかかわってきた地域日本語教育にもつながる。地域日本語教育にかかわる人材育成をする研修講座は、「明日の地域日本語教室ですぐに使えるスキル」といった内容が多かったが、近年、まずは当事者としてまちづくりのビジョン形成に日本語、日本語教育を位置づけて考えていくものが出てきている(佐野2022)。「このような動きは今後も拡がりが見込まれる。ウェルビーイングという視座から考え実践につなげていきたい。

5. まとめ

本発表では、「ウェルビーイング」という視座について概説と考察を行い、「まちづくり」という具体的な事例を通して、ウェルビーイングをつくりあうことばの活動の可能性を示唆した。今後の展望として、ウェルビーイングという視座から、「ともに生きる」ことにつながることばのダイナミクスについての実践と探求を続けていくことを挙げておきたい。

文献

内田由紀子(2021)。「日本の生涯教育におけるウェルビーイング概念の適用について」

https://www.mext.go.jp/content/211018-mxt_syogai03-000018477_2.pdf (2023年1月25日閲覧)

尾辻恵美, 熊谷由理, 佐藤慎司(2021) あとがき. 尾辻恵美, 熊谷由理, 佐藤慎司(編)

『ともに生きるために ウェルフェア・リングイスティクスと生態学の視点からみることばの教育』(pp. 285-294) 春風社.

古賀万起子, 古屋憲章, 孫雪嬌, 小畑美奈恵, 木村かおり, 伊藤茉莉奈(2021). 日本語教師の役割をめぐる言説の変遷. 舘岡洋子(編)『日本語教師の専門性を考える』(pp. 41-54) ココ出版.

- 小林正弥 (2021). 『ポジティブ心理学 科学的メンタル・ウェルネス入門』講談社.
- 佐野香織 (2016). 越境の学びの展開 — 関心・専門分野を異なる領域の人々と学び合う — 『比較文化研究』 No. 122 53-62. 日本比較文化学会.
- 佐野香織 (2021). 市民として社会にかかわる契機としての「まちのことばをつくる」プロジェクトの可能性 『長崎国際大学論叢』 第21巻 71-78.
- 佐野香織 (2022). 「<鏡のホール> <学びのエコシステム > としての「日本語ボランティア」「研修」再考後の展開 —2018年 CCBI 発表後の批判的跡づけ」 [口頭発表資料] The Second International Symposium for Critical Language Education Language Education For Social Future: The Current State of Critical Content-Based Instruction (CCBI)
- 福島青史 (2014). 「グローバル市民」の「ことば」の教育とは—接続可能な社会と媒体としての個人—. 西山教行, 平畑奈美 (編) 『「グローバル人材」再考—言語と教育から日本の国際化を考える—』 (pp. 138-168) くろしお出版.
- 細川英雄 (2022). 共に生きる社会をつくるためのことばの教育へ—あとがきにかえて—. 稲垣みどり, 細川英雄, 金泰明, 杉本篤史 (編) 『共生社会のためのことばの教育—自由・幸福・対話・市民性』 (pp. 424-425) 明石書店.
- 渡邊淳司, ドミニク・チェン(監・編). (2020). 『わたしたちのウェルビーイングをつくりあうために—その思想, 実践, 技術』 BNN 新社.
- Dodge, R., Daly, A., Huyton, J., & Sanders, L. (2012). The challenge of defining wellbeing. *International Journal of Wellbeing*, 2 (3), 222-235.
- MacIntyre, P. D. (2014, March). A turn toward the Individual: Capturing and capitalizing on individuality in the language learning process. In D. Larsen-Freeman & K. de Bot, *From universality to variability in second language development*. Symposium conducted at the annual conference of the American Association of Applied Linguistics, Portland, OR, USA. Oxford, R. (2016). Toward a Psychology of Well-Being for Language Learners: The 'EMPATHICS' Vision. In P. D. MacIntyre, T. Gregersen., & S. Mercer (Eds.), *Positive Psychology in SLA*. (pp. 10-90). Bristol: Multilingual Matters.
- Seligman, M. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York, NY: Free Press.

【口頭発表】

中国人日本語専攻の大学生における
社会的アイデンティティの形成
——一人の女子学生のケーススタディー——

鄭 若男（広島大学）

キーワード

中国人日本語専攻大学生，社会的アイデンティティ，ケーススタディー，アイデンティティ管理の方略

1. 研究背景

中国では、高等教育の大衆化が進み、進学先となる大学の選択が人生の大きな分岐点であり、若者の心を悩ます大きな問題となっている（林，倉元，2022）。中国では長年の間、大学の威信，ランキングが進学の動機であり，入学後の学習や将来展望を考えないまま大学選択が行われているという批判がある（樊，喬，2017；肖，2006）。このような実用主義の入学動機は中国の大学日本語教育分野にも存在し（喬，2014），しばしば批判の対象になる。

そこで本研究が注目したのは、日本語専攻生の社会的アイデンティティである。なぜなら、多くの学生は高校から大学への移行において、新たな社会的アイデンティティを形成する場を選択するチャンスが与えられることになるが、日本語を専攻として大学で学ぶからといって、必ずしも日本語専攻生という社会的アイデンティティを受け入れるとは限らないからだ。それゆえ、日本語専攻生は日本語専攻生という社会的アイデンティティを受け入れるかどうか、受け入れるとしたら、それをどのように管理するのかを考察する必要がある。

2. 理論的枠組み

タジフェルは社会的アイデンティティを「個人が特定社会集団の成員であることを知っていることからくる自己概念の一側面であり，その成員であることに付随している価値や情緒的な意味を含んでいる（Tajfel, 1981, p.255）。」と定義している。そして、「人は、

プラスの価値を持つ社会的アイデンティティを希求する」ことは社会的アイデンティティ理論の大前提である（箕浦，1995）。

個人がプラスの価値を持つ社会的アイデンティティを得ようと努力し維持する方略として、個人が集団間の移動が可能だと信じるかどうかによって「個人の移動」、「社会的創造」と「社会的競争」という3つの方略を実施することができる（ホッグ，アブラムス，1988/1995）。以下では、この3つの方略について説明する。

個人が集団間の移動が可能だと信じる場合、より肯定的な社会的アイデンティティを獲得するため、自分の集団を離れ、より高い地位を持つ集団へ移行する方略は「個人の移動」という。一方、個人が他の集団への移行が難しい、あるいは不可能だと知覚する場合には、集団間比較の新しい形態を模索するという方法は社会的創造に当たる。社会的競争はそれより遥かに激しい手段である。集団間の移動が難しく、さらに社会の優勢集団の地位の正当性に疑問が持たれる場合に、テロ、または革命などのような社会的競争が起こる恐れがある。

3. 研究方法

本研究はケーススタディー研究法を援用した。本研究の調査協力者 C さんはインタビュー時点で、日本語学部の三年生である。インタビューは2019年10月に2回にわたって行われた。インタビューは筆者と協力者の母語である中国語で行った。インタビューでは、主に日本語専攻を選んだ動機、大学での日本語学習経験と卒業後の計画について聞いた。

4. Cさんのストーリー

4. 1. 日本語専攻を選んだ経緯

Cさんは小さい頃からアメリカと韓国のドラマを見るのが好きで、外国文化に憧れがあり、将来絶対外国語を学びたいと思っていた。大学に入る前に、Cさんは日本語に触れたことはなく、特に日本文化に興味を持っていたわけでもなかった。それでも大学の専攻として日本語を選んだのは、熟慮の結果である。大学で外国語を学ぼうと決めた後、Cさんはまず北京と上海の大学を考えたが、点数が足りなくて諦めた。Cさんにとって外国語を学ぶのに、環境が重要な要因である。そのため、内陸の都市より国際交流が盛んな港町の

ほうが外国語を学ぶのにいい環境であると考え、港町にあるA大学に目を向けた。そして、A大学の日本語専攻が全国的に有名であることから、A大学の日本語学部へ進学することを決めた。小さい頃からアメリカと韓国のドラマが好きだったが、英語と韓国語を選ばなかった理由について、経済が進んでいる地域に生まれた子供は幼児の時から英語を習い、大学に入る前にもすでにニアネイティブのレベルに達した人が多く、このような人たちには敵わないからと話していた。そして、中国には朝鮮族があり、朝鮮族の人にとって韓国語はほぼ母語のようなものなので、自分が韓国語を勉強する意味がないとCさんは述べた。

4. 2. 日本語を好きになった経緯

Cさんは大学に入ってすぐ日本語を好きになったわけではなかった。大学一年生の前半は、主に文法の学習に集中していた。日本語を勉強することがきっかけで、Cさんは日本のドラマを見始めた。Cさんにとって日本のドラマは韓国ドラマと異なり、ストーリーの展開が遅く、雰囲気もだいぶ違い、最初の頃は途中でやめることが多かった。それでもCさんが日本語の勉強をやめなかったのは、「外国文化に興味がある」からである。その後、日本語の勉強を通して、Cさんは日本の歴史、社会文化を少しずつ理解できるようになり、日本のドラマを見るのも楽しくなった。大学一年生の後半頃、Cさんは日本語が好きになった。インタビューの時に、Cさんは日本の漫才コンビ「ジャルジャル」と「ナンスタイル」、俳句、または日本の文学作品などについて筆者に向かって熱く語った。

4. 3. 「日本語専攻生」に対する理解

Cさんの周りに、日本語専攻ではなく、独学で日本語能力試験一級を取得した人がいた。そのような人の存在でCさんは危機感を感じ、日本語専攻生の強みは何だろうとも考え始めた。考えた結果、日本語専攻生には日本語能力はもちろん、日本の社会文化に対する理解がより重要であるという結論を出した。Cさんが所属するA大学の日本語学部では、学生が参加するイベントを行う際、いつも前日の夕方や夜に知らされる。日本語学部の職員なのに、他人に対する配慮は全然感じられないとCさんは不満を感じていた。また、Cさんは授業日に毎晩日本語学部の教室で自習する。教室はいつもごみだらけで、Cさんは毎回掃除してから自習する。このことに対して、Cさんは日本語専攻生が毎日の

ように「日本人は他人に迷惑をかけない」と言われているのに、なぜ自分のごみをきちんと持って帰ることはできないのかと違和感を覚えた。

Cさんは一年生の時から、国際交流のイベントに頻繁に参加した。その理由は、生の日本人と接することで、日本文化への理解を深めることができるからである。日本の文学作品や日本文化に関する本を読んでも日本文化を理解することができるが、そこに「時差」が存在するとCさんは思っていた。今時の日本人の若者は「典型的な日本人」とだいぶ違うとCさんは感じていた。

4. 4. 日本人との接触経験

Cさんは日本人の友達と付き合ううちに、日本人の人間関係における距離感は中国人のより遠いと感じた。Cさんは日本人の友達との間の距離感で気まずいと感じたこともあるが、積極的に日本人の視点から理解しようともしている。Cさんは日本では古くから「縄張り」という文化があり、ほかの人が自分の個人領域に入ったらずぐに排除する傾向があると自分なりに解釈した。そして、ある程度の距離感を保つことで、プライバシーをしっかりと守れる、気持ちのいいことでもありと日本式の交友関係に理解を示した。

4. 5. Cさんが描く将来像

Cさんを教えた日本語の先生の中に、Cさんの理想的な生活をしている先生が一人いる。Cさんから見てその先生は「精神的に余裕を持っている」人である。自分の趣味を仕事にして、毎日の生活を楽しんでいるように見える。Cさんは将来、自分もそのような人になりたいと思っている。

卒業後の計画について、Cさんは日本への留学を考えている。一時は日本で日本語文法に関する研究をしたいと考えていた。そこで、日本語文法が専門の先生と相談し、先生はこの領域において独創性のある研究をするのは難しく、一生懸命に頑張っても成果が出ないかもしれないとCさんに教えた。その話を聞いたCさんは日本語文法に関する研究を諦め、日本語を使って何か他の専攻を勉強すると決めた。そして、就職の際にいいチャンスであれば、日本語と全く関係のない仕事でもやってみたいと話した。

5. 結論と考察

5. 1. 日本語専攻生という社会的アイデンティティの受容

社会的アイデンティティ理論の基盤となるのは、人々の「自尊心欲求」である（箕浦、1995）。「自尊心欲求」とは、自分が価値ある存在であることを証明したい欲求である。Cさんは日本語を大学時代の専攻として選んだのは「外国文化に興味がある」こと以外に、自分の価値を見出したいという願望もあった。Cさんにとって、日本語の勉強は英語や韓国語の勉強ほど競争は激しくなく、日本語を勉強することで、自分の価値を見出すことを期待していた。

そして、Cさんは日本語が好きで日本語専攻を選んだわけではないが、最終的に日本語専攻生という社会的アイデンティティを受け入れたもう一つの理由は、日本文化への受容である。Cさんは日本語を勉強することで日本文化を理解し、日本文化に対して全体的に肯定的な態度を持つようになった。つまり、日本文化を受容することはCさんが「日本語専攻生」という社会的アイデンティティを内在化することを促した。

5. 2. 社会的アイデンティティを管理する方略

Cさんのストーリーから、Cさんが自分の日本語専攻生という社会的アイデンティティを管理する方法として、主に社会的創造が観察された。日本語専攻生ではないが、日本語能力試験一級に合格した日本語学習者がいることで、Cさんは日本語専攻生の存在価値に疑問を持った。そこで、「日本の社会文化に対する理解の深さ」という新しい比較の次元を作り出した。そして、自分と「日本文化に馴染まない学生と日本語学部の職員」と峻別することで、Cさんは自分の日本語専攻生としての価値を確かめることができたのではなかと考えられる。

しかし、「日本語専攻生」として自分を認識しているCさんは「日本語専攻生」という集団から脱出する志向も示した。Cさんは将来、日本語を勉強するのではなく、日本語で何かを勉強したいと考えている。Cさんにとって日本語学習経験はあくまでも人生の一段階であり、日本語はより広い世界へ探索するときの道具である。Cさんは個人的移動という方略を使おうとしている。

5. 3. Cさんのストーリーから見る学習者のエージェンシーと社会文脈の影響

自分の価値を証明したく日本語専攻を選んだCさんは、大学に入って最初の頃は、日本語が好きではなかったにも関わらず、日本語の学習に励み日本文化を理解しようとして

いた。そして、「日本の社会文化に対する理解の深さ」という評価基準を新たに作り出したCさんは、積極的に日本人の友達を作り、日本人の友達とのコミュニケーションに問題が生じる場合にも、日本人の友達を理解し問題を解決しようと努力していた。

ここまで、Cさんが自分の価値を証明するための方法を自由に選び、使いこなしていたかのように記述してきたが、その背後には、社会文脈の影響も存在するのではないかと考えられる。Cさんはもともと卒業後、大学院に入り日本語の文法を研究したかったが、文法が専門の先生に「一所懸命に頑張っても成果を出せないかもしれない」と言われて諦めた。そして、将来的には日本語で他の何かの技能を習得するという脱日本語専攻生の志向を示した。中国の大学の外国語教育では、「外国語＝道具」という強固な教育観が存在する（葛，2017）。外国語だけできる人は、就職するときにメリットがないと言われ、市場の需要に応じる「実用性」のある教育を今後の方向性とすべきだという考え方もある（喬，2014）。このような教育方針は、日本語専攻生に知らず知らずのうちに浸透したのではないだろうか。

文献

- 葛茜（2017）. 中国人日本語専攻生の文化的アイデンティティと日本語を学ぶことの意義—留学中の元日本語専攻生のライフストーリーから『日本語・日本学研究』7, 85-95. <http://hdl.handle.net/10108/88968>
- 喬穎（2014）. 『中国の日本語教育と大学日本語専攻生の対日認識の形成に関する研究—日本語教育における「個人」の意義』[博士学位論文, 早稲田大学] 早稲田大学リポジトリ. <http://hdl.handle.net/2065/44826>
- 箕浦康子（1995）. 異文化接触下でのアイデンティティ—理論枠組構築の試み『異文化間教育』9, 19-36.
- ホッグ, M.A., アブラムス, D. (1995). 『社会的アイデンティティ理論—新しい社会心理学体系化のための一般理論』（吉森護, 野村泰代, 訳）北大路書房. (原典 1988)
- 林如玉, 倉元直樹（2022）. 大学進学における進路選択プロセスに関する日中比較研究—情報収集活動を中心に『日本テスト学会誌』18(1), 39-55.
- 樊丽芳, 乔志宏（2017）. 新高考改革倒逼高中强化生涯教育『中国教育学刊』3, 67-71.
- 肖蕾（2006）. 影响高考志愿填报的因素及探析『上海教育科研』11, 31-33.
- Tajfel, H. (1981) .*Human groups and social categories—Studies in social psychology*. Cambridge University Press.

【口頭発表】

小学校英語教育参考書に見られる「学習者モデル」という学級担任像の検討

大石 海（東京大学）

キーワード

小学校英語教育, 「学習者モデル」としての学級担任, 批判的応用言語学

1. はじめに

本研究では、小学校英語教育における学級担任像を批判的に検討する。特に、教師向けの英語教育参考書における音声をめぐる言説を分析する。

分析対象とした教育参考書は、3つの条件を満たしているものに限定した。つまり、①現行学習指導要領が発表された2017年以降に発行されたもの、②「小学校英語（教育）」や「小学校外国語（教育）」等のキーワードが入っているもの、③小学校の教員を読者として想定しているもの、である。

2. 教育参考書に見られる2つの立場：「母語話者志向」と「多様な英語の肯定」

教育参考書における音声指導に関する内容を分析した結果、主に2つの立場が見出された。それは「母語話者志向」と「多様な英語の肯定」である。学習指導要領や教科書、そして教科書会社の作成する教師用指導書が母語話者志向（大石，2022）であるのにたいして、教師用の教育参考書はより相対化されていることが分かった。

3. 教育参考書に見られる学級担任像：「学習者モデルとしての学級担任」

「母語話者志向」や「多様な英語への肯定」とは異なる次元で、「学習者モデルとしての学級担任」という小学校英語教育における学級担任像も確認された。これは、小学校英語における主たる指導者である学級担任が英語を話す場面や、教師自身の英語力が話題の中心となっている際にしばしば登場している。この「学習者モデルとしての学級担任」とは、英語を学習するときの姿勢や態度、そして英語の学習方略や学び方のモデルになることを意味する。

この「学習者モデルとしての学級担任」という学級担任像は、寺沢（2019）が指摘するように、小学校英語教育において「学級担任が指導する」という歴史的な経路依存性と関係する。すなわち、総合的な学習の一環として始まった「外国語会話等」では、学級担任が指導者として位置づけられ、その後の「外国語活動」でも、その主たる指導者は専科の教員ではなく、学級担任とされてきた。外国語活動が小学校に導入された当初、多くの小学校教師は、外国語（英語）を指導するためのトレーニングを受けておらず、中高の英語の教員免許を有している割合もごくわずかであった。現場の教師にとっては厳しい状況の中で外国語の学習がスタートしたのである。この状況は教科としての外国語科が開始された今も同様である。

そしてこの「学習者モデルとしての学級担任」という見方は、2. で確認した 2 つの立場、「母語話者志向」と「多様な英語」のどちらをも強化する可能性や危険性があると考えられる。

3. 1. 教師をエンパワメントするための「学習者モデルとしての学級担任」

「学習者モデルとしての学級担任」という見方は、小学校教員の英語力に関する不安や心配、そしてそれらをできる限り払拭し、学級担任が安心して自信をもって授業に臨むことができるようにと、現場の教師の側に寄り添おうとする姿勢から出てきたものと考えられる。小学校で英語を指導することを想定していなかった多くの教師たちが、日々の英語の授業に自信をもって臨めるようにすること、すなわち教師をエンパワメントするための役割論が、「学習者モデルとしての学級担任」なのである。

英語学習にたいする姿勢や態度を示す「学習者モデルとしての学級担任」には、何とかして英語でコミュニケーションを取ろうとする姿勢を示したり、英語を間違えても自信をもって話そうとする態度を示すことが求められている。この点からすると、「学習者モデルとしての学級担任」は、「多様な英語の肯定」を推進していく可能性がある。

3. 2. 母語話者志向を強化する可能性のある「学習者モデルとしての学級担任」

「学習者モデルとしての学級担任」という立場を前面に出しすぎると、母語話者志向を強化してしまうことにもなりかねない。たとえば、英語の学び方を示す学習者モデルとして、モデルとなる英語音声デジタル教材を通じて練習させたり、発音練習の際には、級担任の自分ではなく外国語指導助手（Assistant Language Teacher : ALT）に進めても

らったりしたりするような学習方略を提示することで、結局英語のモデルとなり得るのは母語話者の英語であり、教室でいえば、ALT や音声教材の英語であることを示すことになる。このことは結果的に母語話者志向的な態度を強化しかねない。

「学習者モデルとしての学級担任」という学級担任像は、学習者としての姿勢や態度を示すことで教師自身をエンパワメントすることができ、多様な英語の肯定に寄与する可能性がある一方、他方で、母語話者志向的な学習法を凶らずも提示することで、それを強化する危険性も合わせ持つ。

4. おわりに：「言語の resourceful な話者」としての学級担任

小学校で英語を指導する学級担任は、外国語教育に携わる人間として自らをどのように位置づければよいのであろうか。英語の母語話者ではなく、外国語として英語を学習してきた多くの小学校教師にとっては、「学習者モデル」という立場は教師たち自らの存在をエンパワメントしてくれ、また「多様な英語」を肯定的に受容することを可能にしてくれる。しかしその一方で、この「学習者モデル」は「母語話者志向」的言説を強化したり内面化したりしてしまう危険性も含んでいる。そこで、この「学習者モデルとしての学級担任」という立場を、Pennycook (2014) の resourceful speakers という概念を用いて精緻化していきたい。

Pennycook (2014) によれば、私たちは言語レパトリーを活用し、スタイルを取り入れ、ディスコースに参加することで、言語実践を日々行っている。学級担任は、教室空間で、児童との関係性において日々言葉を用いている。そこでは、文脈や目的に応じて、児童に理解可能なかたちで自らの可動的な資源としての言語を駆使している。英語の授業において他者とコミュニケーションを図るさいにも、resourceful speakers という立場に立つことによって、学級担任の英語が「正しくない」と否定されることなく、むしろ教室空間において、聞かれるべき英語のひとつとなり得る。英語を用いて何とか他者とコミュニケーションを取ろうとし、その姿勢や態度を児童に示す「学習者モデルとしての学級担任」は、この点では resourceful speakers に近い。resourceful speakers の立場では、学級担任自身のもつ、言語に関わる資源により積極的な意味を見出そうとする。重要なのは、さまざまな資源を用いながら学級担任というポジションから英語を話し、児童に聞かせる、ということである。学級担任の英語は「英語のモデル」、つまり模倣すべき対象や基準となる英語にはなり得ないのかもしれないが、resourceful speakers である学級担任の

存在やそのがきゅ担任の話す英語が、教室空間における英語の多様性を広げ、熟達したネイティブスピーカーのような話者（proficient native-speaker-like speakers）を目標とするのではなく、言語に関する複合的な資源を活用し交渉できる話者を志向することを可能にする。resourceful な話者としての学級担任という立場に立つことで、「学習者モデルとしての学級担任」のように母語話者志向的な方向に向かう危険性に抵抗しながら、言語をめぐる「公平公正な社会の実現に寄与すること」も可能にするのである。

文献

- 大石海（2022）. 小学校英語教科書の登場人物と英語音声の批判的分析：表面的な多様性と母語話者志向. 『東京大学大学院教育学研究科紀要』第61巻, pp.109-108.
- 寺沢拓敬（2019）. 「なんで小学校英語やるの?」: 基礎知識としての英語教育目的論. 綾部保志（編）『小学校英語への専門的アプローチ』（pp.31-46）春風社.
- Pennycook, A. (2014). Principled Polycentrism and Resourceful Speakers. *The Journal of Asia TEFL*, 11 (4), 1-19.

【口頭発表】

日本語学習者のコミュニケーション・スキル育成のための
「対話」の役割と今後の可能性

李 思雨（東京大学）

キーワード

コミュニケーション・スキル, 対話, ENDCORE モデル, 基本スキル, 対人スキル

1. 背景と目的

1970年代以降, 第二言語学習者の社会的スキル(対人関係を円滑に運営する能力)が重視されてきているが, 社会的スキルの育成に対して教育活動がどのような役割を果たすのかについてはまだ明らかであるとは言えない。

本発表は, 社会的スキルの基礎である, コミュニケーション・スキル (Communication Skill, 以下, CS) に着目する。藤本・大坊(2007)を参考にし, CSを「自分のメッセージを適切に表出し, 他者のメッセージを的確に把握し, 自分の行動を統制し, 人間関係を洞察するという, 直接的コミュニケーションを円滑に行うための, 文化や社会に共通する言語能力・察知能力・管理能力」と定義する。

本発表の目的は, 日本語学習者の CS 育成に対して, 相互行為の豊かな「対話」(新しい情報や価値観の交換という目的で, 相手に理解してもらうために向かい合って話す行為)がどのような役割を果たすかを分析することで, 今後 CS 教育の新たな可能性を提言することである。

2. 研究方法

上記の目的を達成するために, まず日本語教育領域の先行研究を概観することで, 多様な観点で広義のコミュニケーション能力が言及され, 様々な教育活動(対話等)が提唱されているが, CSのような基本的なスキルの明確な定義, 評価尺度と育成に関する議論は少ないということを2.1節で示す。次に, 複数の日本語教育実践における対話場面の談話データ, インタビュー資料, レポート等の原文(2.2節で説明する)を用い, CSの習得度合を評価する尺度 ENDCORE モデル(藤本・大坊, 2007, 2.3節で紹介する)を参照

しつつ、対話を経て学習者の CS がどのように変化するか、その実態を観察した。そして CS の変化を実践間で比較した。分析は第3節で詳しく述べる。

2. 1. 広義のコミュニケーションの教育に関する先行研究

1970年代以降、心理学や認知学習法を取り入れたコミュニケーションにつながる教授法が多く提唱され、中でもコミュニカティブ・アプローチ (Communicative Approach, 以下, CA) に関して盛んに研究が行われている。一方 CA の実施にあたっては、インターアクション自体が目的化する (細川, 2002), パフォーマンス偏重になりがち (西口, 2012), 等の問題があると指摘されている。色々な改善案が提案されているが、本発表の論じる CS のような直接的コミュニケーションを円滑に行うための基本的なスキルの明確な定義, 評価尺度と育成に関する議論は少ないように見える。また, 1990年代以降, 社会構成主義が日本語教育領域で展開され, 対話の意味が盛んに吟味されているが, CS の育成にどのような役割を果たすかについてはまだ明らかではない。

2. 2. 本発表で利用したデータ

本発表の分析対象である4つの教育実践は, 実践① (大野, 2007), 実践② (広瀬, 2012), 実践③ (寅丸, 2013), 実践④ (野々口, 2010) である。分析対象としての選定理由は, これらが対話を重視する実践であること, 12~15週という長期にわたる実践であり, 学習者の CS の変化を観察することが可能であること, である。

4つの実践はいずれも日本で実施され, 中級日本語学習者向けに行われたものである。実践の目的は, 実践①: 学習者が自分の考えを他者に対して表現し, 他者の考えを把握できるようになること, 実践②: 自分の考えを読み手にわかりやすい文章で表現できるようになること, 実践③: 他者との意思疎通のための意味と自分にとっての意味を他者へ開示し, 調整し, 承認・合意形成を得ること, 実践④: 自分と異なる意見を持つ他者と対等的に向かい合い, 社会の共生を阻む自分たちの問題を共有し, 協働で問題の本質を見出すこと, であった。実践の進め方は①②③が文章を書くことと話し合うことの繰り返しであり, ④が問題提起と話し合いの繰り返しである。

2. 3. ENDCORE モデル

藤本・大坊 (2007) は ENDCORE モデルで, 先行研究により抽出された CS に関する

スキルを、表現力・解読力・自己統制・自己主張・他者受容・関係調整という6種類に分類し、CSの「メインスキル」と名付けた。6つのメインスキルを基本スキル（表現力、解読力、自己統制）と対人スキル（自己主張、他者受容、関係調整）という2レベルに分けている。藤本・大坊（2007）は、メインスキルの下にサブスキルを設け、一つずつ説明文を付けているが、ここではメインスキルの指している内容をまとめて表1で示す。

表1 CSのメインスキル（藤本・大坊（2007）Table 2を筆者一部加筆）

基本 スキル	表現力	自分の考えや気持ちをうまく表現し、相手に察してもらう。
	解読力	相手の伝えたい考えや気持ちを正しく読み取る。
	自己統制	自分の感情や行動をうまく管理する。
対人 スキル	自己主張	自分の立場を他者に受け入れてもらえるように主張する。
	他者受容	他者の立場を受け入れ、他者に対し肯定的な態度を示す。
	関係調整	周囲の人間関係にはたらきかけ良好な状態に調整する。

3. 分析：どのようなCSが各対話で扱われていたのか

紙幅の関係でここでは、典型例を用いて説明するが、さらに詳細なデータは発表時に提示する。扱われたCSは、墨付き括弧【 】で囲って示す。

実践①では、授業の開始時期に、学習者Jが動機文に日本に行くまでの経緯を書いたが、他の学習者との対話で、理由が書かれていないため動機文ではないと指摘された。即座にJは「これまでの決定の動機の大体が書いてあればいいと思」ったと反応したが、対話後、自分の感情を管理し、他者の意味を読み取り、動機文に「今は少し揺れている。（中略）僕は僕が日本になぜいるのかに対してもう一度、纏めたい」と書き足した【自己統制】【解読力】。また対話で、「今は少し揺れている」の意味は何かと聞かれたら、日本に来たかった理由は経済を勉強したいことだけなのかを疑っていると説明し、何回のやりとりを経て、動機文に「私はいつも選択する時、主な基準は効率性だった。でも、私が日本へ留学を来たのは（中略）それより私が日本に行きたいとする気持ちをもっと大事にしたようだ」と明確に書けるようになった【表現力】。

実践②の開始時期には、学習者ミキが少年犯罪に対する刑罰が軽すぎるという曖昧な主張しか持っていなかった。対話では、他の学習者から、今のミキのテーマは「刑罰ではない」、「（入獄）年齢でしょ」という反応が来て、ミキは論点を「殺人入獄年齢を引き下げる」に絞った。しかしその後の意見文では論点が、「年齢と関係なく犯罪者の状況（に

よって) 刑罰を決めるべきだ」になった。対話では、他者から「具体的な主張が必要」、
「年齢に関係なくの理由は何ですか」、「(主張を) 強く説明しよう」、「問題はもし年齢を問
わ(ないとすれば)、(刑罰を) 決める(のが難しい)」というコメントをもらい、ミキは
対話後の振り返りシートに「たくさん質問があって、いまもう一回かんがえていく」と書
き、自分の行動を周りの期待に応じ管理するようになった【自己統制】。その後の意見文
では、ミキは他者の意見を読み取り、論点と根拠を明確にし、「凶悪犯罪者が13歳以下で
ない限り、年齢と関係なく刑罰を決めるべきだ」と主張するようになった【解読力】【表
現力】。

実践③では、学習者サシャは、「民主主義」について書こうとしたが、1回目の対話で
は「あなたにとって『民主主義』とは何か」と何度も聞かれ、やがて「自由」という概念
を挙げた。しかしその後のレポートでは自由や民主主義の自分にとっての意味に言及して
おらず、一般論に留まっていた。1回目の対話における他者のコメントは「人によって自
由の意味が違うでしょ?」、「サシャさんの自由の定義」のような温和なものであったが、
2回目ではサシャが「サシャさんにとって何が本当の民主主義か」と強く問われ、自分の
行動を質問に答えられるように調整し、やがて「僕の民主主義は協力」と表明し、「ココ
コーラ・ポリティックス」という語を作り、「みんなが協力できる政治」という価値観を
表せるようになった【自己統制】【解読力】【表現力】。

また、実践③では、対人スキル(自己主張、他者受容、関係調整)の向上も顕著に観察
できた。学習者ジェイは「道德観」という言葉を提示したところ、まず教師から「道德で
すか?(中略) 価値観というふうに考えられるんですけど」という疑問が来たが、ジェイ
の回答では価値観について言及しなかった。その後の対話では、学習者キムにまた「価値
観じゃなくて?」と聞かれ、今回はジェイがPCで2語の意味を確認しながら、対話で
「あー、価値観のほうが正しいかな(中略) 道德によって価値観が違うでしょ?」、(後ほ
どの言葉にも「価値観」の意味が含むという意味を表し)「価値観は道德につながる」と
相手の立場を理解しながら肯定的態度を示した【他者受容】。レポートに「自分の道德観
や価値観に基づき」と書き、主張の独立性を保持しつつ、相手に納得させるために主張す
るようになった【自己主張】。次に学習者サシャは「民主主義」を説明する時、「悪魔化」
という言葉を使い、学習者ミンの出身国の政治体制に対し、鋭い見解を単刀直入に述べた
ため、ミンの不機嫌が起り、二人の関係が緊張したものになってしまった。その場で教
師は「漢字の文化の人、『悪魔化』でちょっとショック」なので、「サシャさんが言いたい

こと」を「よく、ゆっくり聞きましょう」と指示した。対話を経て、サシャはミンと話し合えるようになり、事後インタビューでは、サシャは「人を読む」ことに言及し、「(ミンは)自分でよく考えてる人だ」,「(他の参加者との)緊張が、えー、少し低くなっていった」と述べ、周囲との人間関係を良好な状態に調整できるようになった【関係調整】。

実践④では、参加者周の書いた「自分の気持ちを伝えたいときは言葉がわからない」ということに対し、教師が「補充する言葉とかありますか」と聞いたが、周は「なさそうです」と答えた。教師がまた「ないですか」と聞いても、話は「自分の気持ち(中略)伝えたいときによくわからない」に留まり、問題提起者でありながら自身の問題には触れなかった。その後の対話で、教師の「どんな気持ちを伝えたいですか」の追加質問や、参加者の吉田の「(プログラマーであれば、専門用語を英語で言うと)大抵わかるんですよ」の意見を読み取り、「問題(中略)説明するのは難しい」、「まだ問題があります」、「外来語たくさんあります」、「日本語みたいな発音」というように、自分の遭遇した問題を具体的に説明するようになり【解読力】【自己統制】、「上司の(中略)タスクについての説明は速」というコミュニケーション上の問題を明確に主張するようになった【表現力】。また、終了時間が近づいたら「まだまだ問題いっぱいありますね」と提示し締めくくりに入り、問題提起者として行動を管理することが見えるようになった【自己統制】。

実践④でも、対人スキルの向上が顕著に観察できた。吉田の提案に対し、周は「たぶんそんなことは職場でちょっと無理だと思う」と能動的に自分の意見を明示し、「上司からたくさんタスクをもらったときに(中略)説明は速く」と具体例を挙げて説明するようになった【自己主張】。また、開始時期に「なさそうです」で対話を終えるのとは違い、対話を経て「まだまだ問題いっぱいありますね」のような表現で吉田への不同意を緩和し、オープンエンディングのような感想を挙げ、人間関係への配慮を示した【関係調整】。また、開始時期に吉田の意見から直接自分の意見へ転換するのとは違い、対話後期、教師に間違ったときの上司の反応と聞かれ、参加者鄭の「上司は(中略)怒りました」という答えに対し、周は「上司はやさしいけど、あー厳しいと思います」と、対話の場で鄭の立場に対し肯定的態度を示してから、自分の経験へ移っていった【他者受容】。

4. 結論

本発表の分析により、対話は基本スキル(表現力、解読力、自己統制)の育成に効果があるものの、対人スキル(自己主張、他者受容、関係調整)にまで顕著に影響するかどうか

かは、対話の目的によるということが分かった。

まず、新しい情報や価値観の交換を目的とする対話（実践①②③④）では、他者からの説明要求や確認要求を受けることが多い。その場で、学習者は対話を進めていくために、他者の反応を見ながら、周りの期待に応じて自分の行動や感情を管理し、他者の発話を正しく解読し、自分の考えをうまく表すようになった行動が観察でき、基本スキルの向上が示唆された。その際、他者の意見の取り入れは主に各自の文章で反映される。一方、合意形成や他者からの承認が求められる対話（実践③④）では、承認獲得まで鋭い対立や否定が起りやすい。学習者は対話を進めていくために、他者に受け入れてもらえるように主張したり、他者の立場を受け入れ、対話の場で肯定的態度を示したり、人間関係を調整したりするような行動が観察でき、対人スキルの向上につながるということが示唆された。

つまり、実践の目的によって扱われるスキルは異なるため、CSの各スキルをバランスよく向上させていくために、今後は対話の目的や授業への取り入れ方に工夫すべきであると主張する。また、学習者が対話がうまく進まない場面でも対応できるよう、対話を行う際、対人配慮に対するシステムティック的な指導を施す必要があると考える。

文献

- 大野のどか（2007）. 内在する思いを言語化する教室活動の効果と課題: 自己把握・他者提示を中心とした対話型教室活動を観察して『言語文化教育研究』6, 2-17.
- 寅丸真澄（2013）. 教室活動におけることばの学びとは何か: 〈自己〉〈他者〉〈教室コミュニティ〉間の意味の協働構築過程に着目して『早稲田日本語教育学』14-16, 1-24.
- 西口光一（2012）. 言語活動従事に関与している知識は何か: バフチンの対話論の視点『多文化社会と留学生交流: 大阪大学国際教育交流センター研究論集』16, 51-62.
- 野々口ちとせ（2010）. 共生を目指す対話をどう築くか—他者と問題を共有し「自分たちの問題」として捉える過程—『日本語教育』144, 169-180.
- 広瀬和佳子（2012）. 教室での対話をもたらす「本当に言いたいこと」を表現することば—発話の単声機能と対話機能に着目した相互行為分析—『日本語教育』152, 30-45.
- 藤本学, 坊郁夫（2007）. コミュニケーション・スキルに関する諸因子の階層構造への統合の試み『パーソナリティ研究』15 (3), 347-361.
- 細川英雄（2002）. 『日本語教育は何をめざすか: 言語文化活動の理論と実践』明石書店.

【口頭発表】

Web ニュース動画の理解促進と意見形成のための発問
—大学初年次留学生教育として—

清水 美帆 (帝京大学), 平田 好 (帝京大学), 有田 佳代子 (帝京大学)

キーワード

ニュース, 発問, 授業実践, 大学留学生, 初年次教育

1. はじめに

本研究の目的は, Web ニュース動画を視聴する際, 発問により学習者の内容理解と意見形成が促進されるかを明らかにすることである。

近年, インターネットの普及により, ニュースは個人の興味に合わせた選択や, 母語で他国の報道を視聴できるなど, 自由度や利便性が高まっている。一方で, 個人的興味に限り「見たいものだけ見る」視聴者, あるいは批判的思考を伴わない「見るだけ」の受身的な視聴者を作ることが危惧される。社会においては, 個人の興味・関心の有無を問わず, 自分で直接的に経験できない多くの事象について, 一市民として理解し, 多角的・批判的に思考し, 自分の意見を形成したうえで, 責任ある判断をくさなければならぬ場合がある。高等教育におけることばの教育では, こうした能力の養成が求められている。本研究ではそのために短時間で視聴できる Web ニュース動画も教材のひとつとして有用ではないか, またその利用の際, 視聴前後の教師からの発問が理解の深度を左右するのではないかという仮説のもとに, 調査研究を行った。

発表者らが所属する大学のキャンパスは, 約 1000 人の留学生 (学生総数の 7.5%にあたる) が在籍する。そして, 2022 年度入学生より経済・法律・文・教育学部を対象に初年次必修日本語科目が設置された。留学生は, それぞれの専門や時事問題等を巡り, 内容を即時に理解して日本人学生と討論することや, 短時間で意見文をまとめるなどの高度な日本語力と思考力が必要とされ, これは上述の一市民として求められる能力にも通じる。

本発表では, こうした能力を初年次から身に着けていくことを目的に Web ニュース動画と発問を用いて行った授業実践について報告する。

2. 先行研究

発問とは「生徒が主体的に教材に向き合うように、授業目標の達成に向けて計画的に行う教師の働きかけ」（田中他 2009, p.16）とされ、初等・中等の学校教育で盛んに研究されている。英語の読解では発問の種類に、テキストに明示された内容を問う「事実発問」、非明示的な内容を読み取る「推論発問」、読み手としての意見を問う「評価発問」があり、これらによる内容理解と深い学習が報告されている（伊佐地, 2016）。

日本語教育で映像と発問を用いた実践研究に、映画を用いた清水他（2015）と CM を用いた高橋他（2020）がある。清水他（2015）では映画の一部を視聴後に教師が与えた発問について学習者が話し合いながら回答する活動を通じ、内容理解を深めたことが報告されている。

映画などの映像作品の場合、非明示的内容を「推論発問」で読み取ることが重要となり、発問に対する答えと根拠は、演者の台詞や表情など作品中に探すことができる。例えば、「主人公は相手の目を見ず曖昧に答えているので、嘘をついたのだろう」のように、視聴内容に基づいて説明することができる。一方、1分ほどのニュースでは短く内容が読み上げられるのみである。問題背景、社会的影響、批判的理解、意見形成等の深い理解をするためには、過去の別の報道や既有知識等の学習者が個人的に経験した情報も引き出してこななければならない。また、深い理解をするためには、報道内容を正確に理解することが前提となる。本実践で、報道内容の正確な理解と深い理解が、発問によって可能になるかを検証する。

3. 授業実践

授業実践は、所属大学の留学生初年次必修科目「日本語ⅡB」の中で行った。全15回のうち1回はニュースの構造の説明や目標確認をし、その後5回、各45分程度の授業実践を行った。学習者は留学1年生55名4クラス（各クラス10～19名）、国籍は中国、ベトナム、韓国である。日本語能力はCEFRでB1.2の「ごく身近な話題に関する短いニュースなら、主要な点は理解できる」というレベルであった。ここからB2の「たいていのテレビのニュースや時事問題の番組が理解できる」「主張、論争、議論を含むニュースを要約することができる」というレベルに上げていくことが課題となっていた。「日本語ⅡB」の授業目標は、①現代社会の諸課題に関わる文章やニュースを理解できること、②一般的に使用される時事語彙・表現を理解できること、③テーマを巡りグループで討論

できること、④関心のあるテーマについて資料収集し研究発表できること、であった。これらに基づき、ニュースを扱う際の目標を次の通り設定した。

目標①内容の正確な理解：報道で伝えられた基本情報を理解し、内容をまとめる。

目標②深い理解：問題背景、社会的影響、作成意図等を批判的に考察し、まとめる。

目標③意見形成：2の考察内容をグループ討論し、最終的な自分の意見をまとめる。

ニュースは、主にストレートニュースと呼ばれる「リード文、本文、補足・発展」からなる1分前後のもので、各回で1つ、全部で5つ（経済3つ、社会2つ）を扱った。

授業の流れは、目標確認、ニュースの視聴、教師が事前に準備した発問をワークシートで読み合わせ、そこに焦点を合わせて再視聴、発問を中心にグループディスカッション、クラス全体でのディスカッションを行い、最後に意見文を書いた。また、発問の前後に理解度を5段階で自己評価してもらった。

発問は、伊佐地（2016）の「事実発問」「推論発問」を参考に作成し、ワークシートにして配布した。まず、目標①のためにニュースの流れに沿って事実発問をし、それに対する回答状況から内容が理解されていることを確認した。次に、目標②③に進むために「自分や社会に対する影響」を5つのトピックに共通して尋ねた。以下は、食品値上げに関する経済ニュースを扱った際の発問例である。

1. 事実発問

- a. 各品目でおよそ何%値上がりしますか。
- b. 値上げの原因は何ですか。
- c. 10月に値上げされる品目は多いですか、少ないですか。
- d. 要約:このニュースの大体の内容を簡単に説明して下さい。

2. 推論発問

- a. 今回のニュースは、自分や社会に対してどのような影響があると考えますか。

記述状況を見て回り、目標到達が十分でない場合に、口頭にて追加発問を行った。

発問の後、目標①の到達度を見るために要約文を書かせた。また、目標②③のために、報道内容が自分や社会に対して与える影響に触れて意見文を書かせた。最終的には発問なしでも要約文と意見文が書けることを目標としているため、期末試験では発問なしでこれらを書かせた。また、学期の中間と期末に「ニュースを見て伝えたいこと」をテーマに、1人5分程度で自分が選んだニュースについて同様の内容を口頭発表させた。

4. 分析・考察

4. 1. ニュースの要約

第2回目授業と期末試験は、いずれも値上げに関するニュースを扱った。2つのニュースの文章としての難易度を示すリーダビリティ値は、それぞれ中級前半と中級後半で、大差はない。前者を実践A、後者を実践Bとして比較し、目標①の到達度を検証する。

要約文の正誤判定は、日本語母語話者3名が書いたものから共通した内容を抽出し、報道内容を説明するために最低限必要なキーワードを決め、それとの一致度を見て10点満点で判定した。実践Aでは状況や原因説明が不十分、あるいは触れられないものもあったが、実践Bでは平均で8.31点となり、ニュースの要点を捉え説明することができた。

4. 2. 自分や社会に対する影響と意見

いずれの授業回においても、「自分に対する影響」は個人的なことであるため、容易に回答できていた。一方で、「社会に対する影響」は回答できない学習者がいたため、複数の追加発問で理解を促した。

実践Aのニュースのポイントは、値上げはニュースで一例として取り上げられたビールや寿司だけでなく複数に及ぶことや、嗜好品や娯楽としての外食の機会が減ることを示唆していることであった。しかし、「自分はビールもすすしも食べないから影響がない」のように、表面的な理解で自分との関わりがないと判断し、そこで思考を停止させるケースが見られた。そこで、次のような追加発問を行った。

- ・ 値上げは何品目で実施されるか（事実発問）
- ・ 値上げはビールと寿司だけか（推論発問）
- ・ 回転ずしに行った経験の有無、値段、客層、人気の有無（経験を尋ねる発問）
- ・ 一般家庭にとっての「回転ずし」の存在（推論発問）
- ・ ニュースのタイトルに「100円ずし」「ビール」が取り上げられた理由（推論発問）

このように、個人的経験から推論発問につなげられる場合は、そこから理解を促し、最終的に主発問に戻って社会的影響を考えさせることができた。

しかし、「今後も値上げが続くと予想するか」のような今後の予測や、「他のクラスメイトがインフレの可能性を挙げているが、どう考えるか」のような推測は、追加発問をしても難しかった。これは、経済に関する他の知識や情報が必要であり、それが不十分であっ

たためと考えられる。

また、他の知識・情報との関連付けが正しくない例も見られた。一例として、学習者 A の記述を挙げる。

「円安で物価高騰だけど、東京都アルバイトの最低時給は 1041 円から 1072 円。売り上げ低くなる。(時給も下がる)」(学習者 A)

学習者 A はアルバイトの時給という身近な事柄に関連付けて推測し、物価と時給が同時に上がることで売上高が低くなる点を懸念している。またこれにより最低賃金が下がるのではと述べている。しかし、物価上昇に反比例して最低賃金が下がるという推測は正しくない。報道内容について自分の知識・情報を用いて推測しようにも、それ自体が十分でなかったためと考えられる。つまり、社会的影響を考えさせる発問は、達成に必要な知識・情報を十分に持っていることを前提にしなければ、理解を促進できないと言える。このようなケースでは、解説する、あるいは調べさせるなどの指示も併せて行うべきであった。

期末試験で書いたものを見ると、「食品会社が增加するのではないか」「値上げが少子高齢化を進め、婚姻率も下げる」のように、正しいとは言い切れない推測や、情報の根拠が不明なものが見られた。本実践により、社会的影響の推測から意見につなげるという手続きのみを身に着け、むしろ根拠に基づかない推測を習慣化させた可能性も見られた。

4. 3. 学習者の自己評価からの分析

発問前後で尋ねた 5 段階での理解度自己評価は、実践 A の場合 4.0 から 4.7 と上昇し、一度目の視聴時より理解できるようになったと感じたようだ。ただ、値上げという身近なテーマで、理解しやすかったと考えられる。初回に扱った別の経済ニュースは景況感をテーマとするものだったが、発問前 2.84、発問後 3.38 であり、上昇したとはいえ理解度を低く捉えている。学習者が理解度を低く捉えたニュースでは、推測や意見形成が促進されなかった。ふり返りのコメントでは「単語は分かるが全体的な事情は全くわからない」「経済に関心がないので、何を言っているのかわからない」のような記述が見られた。

学期末に行ったアンケートおよびインタビューでは、本実践が役立ったと感じていることが概ねうかがえた。「日本語 II B」ではニュース以外の資料も教材として扱ったが、いずれのクラスでもニュースと発問による授業、およびニュースを使った発表は高く評価された。その理由として、次のようなコメントが挙げられた。

- ・今まで知らなかった出来事を詳しく知ることができた。

- ・専門科目の授業でも役に立つ知識だった。
 - ・ワークシートがあるので先が予想しやすいし、記憶にも残りやすい。
 - ・ワークシートの質問で、見るときのポイントがわかった。
 - ・仲間とディスカッションがあるので、さらに知らなかった知識を得られた。
 - ・今まではほとんどニュースを見なかったが、これからは見ようと思えた。
- 一方で、次のようなコメントもあった。
- ・内容理解に時間がかかった。もっとディスカッションしたかった。
 - ・政治や国際関係、宗教など、センシティブな話題になると、言いたいことはあるものの、他の人が嫌な気持ちになることを懸念して、黙ってしまうことがあった。

5. おわりに

本研究により、大学初年次の日本語クラスにおいて高等教育で求められる能力育成のために、Web ニュース動画を教材化し教師による発問を工夫することは、有用であると言える。特に、事実発問により学習者の内容理解は有意に促進されることが確認された。一方で、社会的影響の推測とそこからの意見形成については、課題がある。学習者からの「内容理解に時間がかかった。もっとディスカッションしたかった」とのコメントに表れているように、授業設計自体を見直す必要もある。学習者が関連知識を十分に持っていない報道内容を扱う場合、いかにして理解を促し意見形成につなげるか、引き続き検討していく。

文献

- 伊佐地恒久 (2016). 『読解発問によるクリティカル・リーディング指導が英語学習者の
説明文読解に及ぼす効果』科学研究費助成事業 (25370657) 研究成果報告書.
- 清水美帆, 岩下智彦, 篠崎佳恵, 高橋敦, 臼井直也 (2015). 映画を用いた授業における
協働的学び—学習者同士のインターアクションの分析から—『言語教育研究』5,
25-39.
- 高橋敦, 篠崎佳恵, 清水美帆, 臼井直也 (2020). 読解発問を援用し映像を深く「読む」
日本語授業の試み『言語教育研究』10, 12-18.
- 田中武, 田中知聡 (2009). 『英語教師のための発問テクニック』大修館書店.

【口頭発表】

在日中国人家庭内言語政策の実行における理想と現実

—保護者のインタビューから—

朴 怡霖（お茶の水女子大学）

キーワード

家庭言語政策, 継承語維持, 非国際結婚家庭, 多言語文化教育

1. 研究背景

日本に長期滞在する外国人の増加に伴い、日本で就学する外国人児童生徒の教育問題も重視されるようになってきている。2019年、日本語教育の推進に関する法律（日本語教育推進法）の実施により外国人児童生徒の日本語教育支援が法律レベルで認められた。文部科学省と地域による日本語指導教員の派遣、就学ガイドブックの作成など、さまざまな日本語教育面の支援事業を推進し、民間でも、NPOの支援と日本語教室による指導で、日本国内で生活している外国人児童生徒の日本語学習をサポートしている。一方、日本語教育推進法はで子どもの母語教育についての権利が明記されたが（文化庁、2019）、日本国内の学校における子どもの継承語維持または学習へのサポートは、「権利」と言えるまでに成熟していない現状である（齋藤、2017）。

外国人児童生徒への日本語支援を強化する一方、継承語話者としての言語保持・発達等に関連する言語教育は、家庭内の責任が重大であると認められている（文化庁、2019）。親から引き継いだ継承語が社会的、文化的、知的存在になることは、子どもの成長にとって不可欠なものであり、人間形成全体の基礎になるものである。現地語の発達以外でも、アイデンティティの発達、親族との感情の維持、親子のコミュニケーション、情緒的安定、第三言語の習得につながり、非常に重要な役割を果たすと指摘されている（中島、2016, pp.61）。また、アイデンティティの発達には、言語面以外の配慮もかかわっており、多言語多民族背景の国家では、民族言語、地域方言が持つ特性もアイデンティティの構築に寄与している（山下、2018）。

家庭内の言語教育を実施する際に、保護者が方針を決めてから子どもに学習のサポートを提供するのが従来の考え方である。しかし、保護者が継承語に対する学習や維持の支援

を長時間継続できない理由として、子どもに現地語の学習を優先させること、進学のプロレシヤ、意欲がないことなどもあげられ、保護者の計画が完璧に実施できないことが多く見られた (Kirsh, 2012 ; 茂木, 2014)。

そこで、本研究は保護者の視点から非国際結婚の在日中国人家庭で実施する言語教育政策を調査し、家庭言語政策(Family Language Policy, 以下 FLP)が実行している際の親子の役割を検討し、家庭内の継承語支援が長時間維持できない理由とそこにある課題を明らかにすることを目的とする。

家庭言語政策(FLP)とは、家庭内における言語に関する政策であり、よく用いられるのは Spolsky のモデルである。Spolsky(2004)によると、FLP は言語実践、言語イデオロギー、言語管理の三つの面から構築されている。言語実践とは家族が日常的な相互作用の中でどのように言語を使用するか、つまり、ある状況下で特定の言語を選択することや、言語シフトの実践を指している。言語イデオロギーは、言語と言語使用に関する態度とビリーフである。言語管理とは、子どもの言語使用と習得を促進するために、親が用いる言語介入、計画、管理によってその習慣を修正したり影響を与えたりする具体的な取り組みである(Spolsky 2004, p. 5)。

2. 調査概要

本研究は非国際結婚家庭の中国人親を対象に行った。協力者全員小学生の子どもを持ち、子どもの日本滞在歴は2年以上である。調査は90分ほどの半構造化インタビューで行い、中国語を使用しつつ、協力者による日本語または英語の補足が含まれる。文字化されたインタビューデータは、協力者本人の確認が得られた後に分析に入った。データは質的データ分析法 SCAT (Steps for Coding and Theorization)(大谷, 2011; 大谷, 2019) を用い、分析を行った。

協力者のプロフィールは表1の通りで、名前は全部仮名で表記している。

表1 研究協力者のプロフィール

協力者	年齢	民族	出身地	来日時期	来日理由	方言・民族言語	子どもの継承語
李さん	40代	漢族	吉林省	2001年	留学	北東部方言(東北話)	マンダリン

金さん	30代	朝鮮族	吉林省	2005年	留学	北東部方言（東北話），朝鮮族言語	朝鮮語（韓国語）
張さん	30代	漢族	広東省	2013年	家族関係	広東語，福建省南部方言（ミンナン語）	マンダリン
孫さん	40代	回族	山東省	2001年	留学	山東地域方言（山東話）	マンダリン
周さん	30代	漢族	上海	2002年	留学	上海語	マンダリン上海語

3. 調査結果

3. 1. 事例 1

李さんは中国語を「ラベル」として定義づけた。中国人としてのアイデンティティを維持する方法として、また子どもの将来に役立つことも配慮しているため、中国語を諦めずに子どもに習得するように考えている。

家庭内で保護者が中国語で子どもに話しかけるが、日本語での返事しかもらえないため、中国語での返事への強要を一時的にしたが、効果が見られず、その後は諦めになった。しかし、日本語ができる人がいない場合、普段中国語を話せない子どもはある方法で相手とコミュニケーションができると李さんから述べた。

家庭内の言語管理として、日本語の優位順序が決まった後、継承語の保持を先行したいと思ったが、進学の方針の変化により英語が第二順位になる可能性が高く、中国語の学習時間は少なくなるのが予想される。

家庭内の継承語教育について、李さんは話す環境がないことが最大の難問だと指摘した。家庭内の言語環境は構築したと語れたが、短時間のギャグ説明にとどまり、長時間維持することが難しいことが明らかになった。また、李さんは保護者だけは力が足りず、外部からの支援が必要であると感じている。現段階は進学のプレッシャーがあるが、将来は中国でのサマースクールへの参加や塾などの利用も考えていると述べた。

3. 2. 事例 2

金さんと2人の息子は中国の国籍であるが、朝鮮族という少数民族の身分がある。朝鮮

族は民族言語である朝鮮語（韓国語）とマンダリンの両言語の継承ができるが、金さんの家庭内では家族のつながりを維持するため、朝鮮語のみを継承語として位置付け、子どもはマンダリンの学習をしたことがなかった。金さんは継承語と継承文化を「ルーツ」として定義した。言語と文化上の継承は民族の部分を中心に展開しているが、「中国人」という国籍上の身分も強調しつつ、子どもに伝える結果、息子も自分は「中国語ができない中国人・韓国語と日本語ができる中国人」だと認識している。

家庭内の継承語教育に関して、親子ともネガティブな姿勢で対応している。家庭内の継承語使用環境が保証できず、現状を維持するのも難しい状況になっている。金さんは息子が塾や宿題のプレッシャーがあるからと、継承語に興味がないから強制的に勉強させず、もともと韓国語で行った絵本の読み聞かせをだんだん日本語のものに変えた。

保護者のほうから見ると、「余裕がない」ことが継承語保持の最大の問題である。自分は仕事関係で子どもの継承語教育に集中できず、家庭内で言語教育を行う余裕がない。それと同時に、子どもは継承語への関心がなく、また言語学習と学業の矛盾があるのが現実である。そのため、金さんは子どもの意思尊重を重視し、継承語の重要性を意識しているが、それに対応する具体的な行動はなく、理想と現実のギャップが見られた。

3. 3. 事例3

張さんの娘は4歳の時に中国から日本に移住しに来た。幼少期は中国で中国語をしっかりと身につけ、中国語は揺らぎなく発達した。日本に移住してから日本語の勉強を始め、わずかな時間で日本語が優位言語となり、中国語は第二順位になった。今は英語能力の育成に力を注いでいると張さんから述べた。その高度な多言語能力は、保護者だけでなく、学校の先生や近所の人たちにも高く評価された。

張さんにとって、継承語の役割は家庭内のつながりを維持することのほか、周りの中国人の子どもとの交流、自力学習、創造力の源泉などの機能も備えている。現在張さんの家庭内で中国語の使用を続けているが、娘からの返事は日本語からのものが多いと語った。それでも中国語での会話を続け、中国語の返事を要求している。また、娘が中国に帰国する場合は日本語の使用を意識的に控えになり、中国語で家族とコミュニケーションを取っている。

中国語と日本語の教育の開始時期が早かったため、この家庭では進学と言語学習の矛盾が小さくなっている。張さんの職業はオフィスワークではないため、子どもの教育上の支援ができ、教育計画や実行については「余裕を持っている」。将来に対する期待は3言語

の自由な使用で、保護者はこれに対する自信があり、読み書きにより工夫したいと語った。

3. 4. 事例4

孫さんの息子は日本生まれてから日本に滞在し、中国に長期滞在したことがなかった。孫さんは回族という少数民族であるが、回族は民族言語や文字がないため、息子は中国語を継承語としている。継承語の保持について、孫さんは家庭内の力が足りないと感じ、息子を外部の中国語教室に通わせた。また、孫さんは家庭内の言語環境を重視し、できるだけ話す機会を作り出しているが、息子は日本語でコミュニケーションができるのにわざと中国語を使うことを嫌がる態度を示した。

近隣には中国人の家庭があり、中国語ができる子どもは多く、中国語を話す環境が存在するが、子どもたちの年齢の差が大きく、学年の違いによって学業の負担が異なっている。それゆえ、息子とほかの中国人の子どもとの交流は少なく、継承語の使用はまだ家庭内に限られる。また、母は継承語について、家族とのつながりを維持する役割より、自身のキャリア経験から中国語ができるメリットを強調した。ほかの子どもより、中国人の子どもは中国語の勉強の効率がよく、難易度が低めのことだと思っており、継承語保持の教育を続けている。

3. 5. 事例5

上海出身の周さんは仕事もあり、また日本語母語話者ではないため、日本語の家庭教師に息子の日本語や学校の宿題を指導させ、継承語保持の部分では自力で努力している。周さんは息子の読み書き能力を重視し、学業の以外の時間では大量の中国語の本を読ませた。また、中国語の作文を書くことも続けている。息子は上海の方言も継承できたが、上海にいる時は上海方言を話したくない態度を見せていたにもかかわらず、来日後はよく上海方言をよく話すということがあった。息子は日本語に対する抵抗感はなく、将来は日本で生活することを理解し、日本語と英語を勉強すると同時に、中国語を忘れないように、周さんは家庭内で努力をし続ける。

4. まとめ

今回の調査結果から見ると、全ての保護者は継承語の重要性を認めたが、継承語を維持するための努力の程度の差は大きいことが分かった。保護者のポテンシャル、子どもの学業のプレッシャー、外部からのサポートが得られないなどの原因により、継承語の発達よ

り日本語学習を優先しているのが現状である。保護者のイデオロギーは子どもに影響を与えたが、子どもの考え方も保護者に影響を与えたことが分かった。

また保護者の言語管理については、先行研究では FLP の実行における保護者の役割は主導者であると考えられていたが、本研究では子どもの感情尊重と子どもからのポジティブなフィードバックが得られないという理由で、子どもへの妥協、譲歩が多く見られた。保護者の役割は主導者より計画者であり、FLP は親子双方が主導していると言えるだろう。

主な参考文献

- 大谷尚 (2011) . SCAT: Steps for Coding and Theorization— 明示的手続きで着手しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析手法 — 『感性工学』 10(3), 155-160.
- 大谷尚 (2019) . 『質的研究の考え方—研究方法論と SCAT による分析まで—』 名古屋大学出版会.
- 斎藤一久 (2017) . 日本国憲法・国内法と外国人の子ども. 荒牧重人, 榎井縁, 江原裕美, 小島祥美, 志水宏吉, 南野奈津子, 宮島喬, 山野良一 (編) 『外国人の子ども白書—権利・貧困・教育・文化・国籍と共生の視点から—』 (pp. 148-152) 明石書店
- 中島和子 (2016) . 『完全改訂版 バイリンガル教育の方法—12歳までに親と教師ができること』 アルク選書
- 茂木早 (2014). 「異文化間移動を経験した子どもたちの母語保持:中国から日本へ移動した子どもを中心に」 『一橋大学国際教育センター紀要』 5, 127-137.
- 山下里香 (2018) . 移動するパキスタン人ムスリム女性の青年期の言語生活. 川上郁雄, 三宅和子, 岩崎典子 (編) 『移動とことば』 (pp.214-244) くろしお出版
- Kirsch, C. (2012) . Ideologies, struggles and contradictions: An account of mothers raising their children bilingually in Luxembourgish and English in Great Britain. 『International Journal of Bilingual Education and Bilingualism』 15(1), 95-112.
- Spolsky, B. (2004) . 『Language policy』 Cambridge, UK: Cambridge University Press.

【口頭発表】

研究プロセスをメタ的に語って見たら何が起こったか
—デュオエスノグラフィーによる質的研究の「知」の批判的検討—

八木 真奈美（駿河台大学），藤原 京佳（京都産業大学）

キーワード

研究プロセス，デュオエスノグラフィー，妥当性，質的研究の知，メタ研究

1. 本研究の背景

近年，日本語教育研究の分野において，質的研究法を用いた論文が増え，研究方法の一つとして目新しいものではなくなった感がある。質的研究の目的は，個人（またはグループ）の経験や意味づけを深く理解することであり，そこから得られる知見もまたアカデミックな研究の「知」であるということが一定の理解を得てきたように思われる。しかしながら，たとえ分析の手順が明確に示されていたとしても，他者の経験や意味づけの解釈・理解というプロセスは，研究者の頭の中で行われるものである。したがって，そのプロセスをどのように論文に記述するかは，研究者を最も悩ませる作業ではないだろうか。さらに言えば，現象の記述は質的研究の妥当性につながるものであり，研究の質を左右する作業となる。質的研究の妥当性は，「調査した現象とその記述（書いたもの）とが合っているか，現象を的確に捉えているかという基準」（八木，2015），つまりは，現象と表象の一致である。「表象の危機」（Clifford and Marcus, 1986）が突きつけたように，この問題の単純な解決策はないが，どのようなプロセスを経て他者の経験や意味づけを理解するに至ったか，「他者の理解」という表向きの「知」のみに委ねるのではなく，研究者の葛藤やジレンマ，変容など，そこにある混沌を語ることによって，質的研究の「知」を批判的に検討できるのではないだろうかと考えた。

2. 本研究の目的

そこで，本研究は，2名の研究者が互いの研究についてメタ的に語ることによって，研究のプロセスというブラックボックスに光を当て，研究方法として確立されつつある質的研究の「知」を批判的に検討することを目的とする。

3. 本研究の方法

本研究では、デュオエスノグラフィー (Sawyer and Norris, 2013) という方法を用いた。デュオエスノグラフィーとは、Norris and Sawyer (2004) による対話的オートエスノグラフィーにおいて初めて現れたもので、ダイアロジカルな研究の方法論として、研究者同士、あるいは研究者とテキストとのクリティカルな対話の中で新たな意味を模索したり、創造したりするものである。

デュオエスノグラフィーにおける対話は研究者が用いる枠組みを吟味する際の媒介となると考えられており、共有された事象に対する研究者間の解釈の相違はデュオエスノグラフィーの強みとなる。違いやずれは多様な意味が生み出される余白を与え、研究者に、より開かれた意味の探求を可能にするとされているのである。さらに、デュオエスノグラフィーでは読み手もまたこの過程における重要な参与者であると考えられている。読み手は研究成果を消費するのではなく、省察的な読みを通して新たな意味探索に積極的にかかわることができるのである。

以上のことは、デュオエスノグラフィーの研究者は自身を研究の対象 (topic) としてではなく、研究の文脈 (site) として扱うことを意味する。それにより、研究者自身が生きる社会的・文化的な枠組みがあぶりだされるのである。本研究では2名の研究者が互いに相手の研究論文の読み手となり、意味探索の過程および、その背景にある前提や枠組みを明らかにしたいと考える。

調査は、2022年3月から9月まで、月1回のペースでビデオ通話によるセッションを行い、録画・録音した。まず、研究のプロセスを明らかにするという本研究の目的を確認し合った上で、互いの研究論文を読み、研究プロセスや分析方法について話し合った。また、本研究の方法や進行に関するメタ的な話し合いも録画・録音してデータとした。セッションは8回行ったが、本発表では、2回目のセッションの分析を取り上げる。2回目のセッションではそれぞれの研究者が研究過程で特に違和感や葛藤を感じた研究論文を取り上げ、話し合いを行ったためである。

分析はセッションの文字化資料をコード化し、内容ごとに項目化していった。そこからデュオエスノグラフィーで重要とされる解釈の違いやずれが生じた部分に着目し、そのずれがどのような前提にもとづいて生じたのかを検討した。

4. 分析結果

「ずれが生じたプロセス」と「ずれが生じた前提」に分けて提示する。データからの引用は「 」でくくった上で、下線を引いて示している。

4. 1. ずれが生じたプロセス

セッションではまず、発表者 A の研究論文について話し合った。発表者 A の論文では協力者 A'のアイデンティティの重層性を「中国人」と「日本人」という軸から考察していたが、これについて発表者 B は「何人」であるかというより、むしろ「家族」としてのアイデンティティが感じられると語った。これを受け、発表者 A は「A'さんの家族の延長線上にあるこう、その背景には中国」があると語ったが、「中国」と「家族」は同一ではないと考えるに至り、その後、論文のプロセスにおける「読み手」のかかわりが重要だと語るようになる。

次に、発表者 B の研究論文について話し合った。発表者 B は EPA 介護福祉士候補者である協力者 B'について、イスラム教が協力者 B'の介護実践に影響を与えていると考えていた。これに対し、発表者 A は協力者 B'の「キャラクターみたいなもの」ではないかという解釈を伝えると、発表者 B は「宗教」という分析軸に引きずられていたとし、読み手である発表者 A とのずれを認識する。そして、発表者 A も自分の研究をめぐってなされたやりとりから、研究者と読み手の解釈がずれるのは当たり前だと語り、発表者 A と発表者 B の間で解釈のずれは当然起こるものとして共有されるようになっている。

4. 2. ずれが生じた前提

前節では、デュオエスノグラフィーを用いて、互いの論文の分析について解釈のずれが生じたプロセス、そしてその解釈のずれは当然起こるものとして共有された経緯について述べた。では、このような解釈のずれをもたらしているものは何だろうか。デュオエスノグラフィーでは、研究者は自身を研究の文脈 (site) として扱う。それにより、研究者自身が生きる社会的・文化的な枠組みがあぶりだされるからである。

セッションの途中で、発表者 A と発表者 B 両方に見られた表現があった。「修論を書いたときにはうまく落とし込めてなくて」、「その落とし込む作業に何か私自身はやっぱり集中してるような気はすごくするんですね」などである。その後、互いに「落とし込む」という表現を使っていることに気づき、「私も無意識に「落とし込む」っていう表現を、

さっきBさんも落とし込むって、無意識に使ってるんだけど、これが怖いですねという発話につながっている。

そこで、無意識に使っているこの「落とし込む」という表現の前提となっている社会的・文化的な枠組みを探った。例えば、「論文の場合、やっぱり理論を付けなきゃいけないっていうことがあるので」、「学術的なものにしなきゃいけないって」、「そもそも現象ってものすごく混沌としているものだから、それをそのまま受け止めるとか、それをそのままさらけ出すっていうことが何か許されない」などの発話があった。これらの発話から浮き上がるのは、発表者AとBの、論文あるいは研究というものに対する概念であり、ジレンマである。質的研究の目的は協力者の理解であると認識している一方、研究というものは「学術」というある種の理路整然とした四角い箱であり、そこへ「落とし込む」には、「直感っていか体感的なこと」や「生々しさみたいな、その現場性みたいなもの」は落ちていくと話すに至っている。

一方で、読み手となった両者は、互いに研究者ではあるが、論文を読む際には、一人の人間として、「自分に重ねて読んだ」として自分の経験やこれまでの人生と照らし合わせて読み、協力者を解釈した。デュオエスノグラファーは、共有された現象の中心の意味よりもむしろその余白に目を向ける。したがって、ここでの妥当性はいわゆる「現象と表象の一致」の基準では測り得ず、読み手を研究の共同参加者とすることによって、「一致されるもの」としてより、「交渉されるもの」として現れる。すなわち、新たな意味の可能性をもたらす流動的な妥当性である。このことは、これまでの厳かで静的な妥当性を、より動的で交渉可能な妥当性へと開くものと言えるのではないだろうか。

5. 結論

質的研究において、解釈の妥当性は研究の評価に関わる重要な基準である。しかし、そのプロセスを批判的に検討した本研究の結果から、質的研究のプロセスにおける解釈・理解は研究者で完結されるものではなく、読み手を意味の構築に関わるアクティブな共同参加者としてことによって、流動的な妥当性という視点がもたらされた。それにより、質的研究の新たな「知」の可能性が想起されたのではないかと考える。また、質的研究というものの性質がアカデミックな砦の中だけで深められるものではなく、人間の理解を誰が、どう探究していくかという課題に一つの「解」を示唆するものであると考えられた。

文献

- 八木真奈美 (2015) . 「質的研究の認識論—言葉を使う人間とその世界を理解するために」 館岡洋子 (編) 『日本語教育のための質的研究入門—学習・教師・教室をいかに描くか』 (pp.27-48) ココ出版.
- Clifford,J.D., & Marcus,E.G. (1986) . *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography*. Berkeley: University of California Press.
- Norris,J., & Sawyer,R.D. (2004). Hidden and null curriculums of sexual orientation: A dialogue on the curreres of the absent presence and the present absence. In L.Coia,N.J. Brooks,S.J. Mayer,P. Pritchard,E. Heilman,M.L.Birch, & A. Mountain(Eds.), *Democratic responses in an era of standardization* (pp.139-159). Troy, NY: Curriculum and Pedagogy.
- Sawyer,R.D., & Norris,J. (2013). *Duoethnography: Understanding Qualitative Resarch*. New York: Oxford University Press.

【口頭発表】

日本語の「(～て)みる」の語用論的機能
—勧誘形式「～よう」との共起例から探る—

鷲野 亜紀 (松江工業高等専門学校)

キーワード

「(～て)みる」、語用論的機能、「～(よ)う」、時間性、不確定性

1. 研究の背景

視覚を表す動詞「みる」が文法化により試行相へと意味を拡張した日本語の「(～て)みる」についてはこれまでに多くの研究が行われてきている((吉川(1975)など)。「(～て)みる」はさまざまな文末形式と共起し、日常生活で多用されている。

中俣(2013)では「(～て)みる」は、「(～て)みる」+条件(と・ば・たら)」という形での使用が最も多く、次いで多いのは「てみよう」であることが示されている。「(～て)みる」が「～(よ)う」という形式と「共起しやすいのは、なぜなのだろうか。

本発表では「(～て)みる」が「～(よ)う」と共起した場合の用例から見えてくる「(～て)みる」の語用論的機能¹について、整理・検討することで、「(～て)みる」がなぜ「～(よ)う」と共起しやすいのか、という問いの答えを探りたい。

考察の方法としては、現代日本語書き言葉均衡コーパス少納言(以下、少納言コーパス)からの用例を中心に、「(～て)みる」と「～(よ)う」が共起した「～てみよう」及び「～(よ)う」の用例を考察し、「(～て)みる」の語用論的機能を検討することとする。

2. 「(～て)みる」に関わる先行研究

吉川(1976:p.39)では「(～て)みる」の文法的意味について「あることを知るためにある動作をする」「ある動作をした結果の状態を知るためにその動作をする」と述べられており、「してみる」を「もくろみ」動詞とした高橋(1976:p.141)とともに、「(～て)みる」は

¹ 本発表では、鈴木(2000)に従い、語用論的機能を「発話者の意図、発話者と発話内容の関わり方など、言語外の要素を反映し、メタメッセージを伝える語の働き」と定義する。

アスペクトを表すものではないと述べている。いわゆる対人配慮に関わる語用論的な機能については、「丁寧さ」(市川(1990:p.217)),「控えめな表現」(松岡(2000:p.66)),「相手に気を遣わせまいとする配慮」(山岡(2004:p.32)),「指示・依頼・提案における緩衝表現としての役割」(金谷(2018:p.157)),「「試行」の典型からの逸脱」としての「手軽さ」「気軽さ」(高橋(2019:p.12))などの指摘がある。

丁寧さや配慮を表現する機能は、「試行」の意味から拡張した「不確定性」から派生していると思われる。「不確定性」は、事態が確定していないことから生じる気軽さや曖昧さ、遠慮などへと通じるものであり、語用論的な諸機能へと拡張する重要な要素である。「不確定性」とともに「(～て)みる」の語用論的な機能を考察するうえで重要な側面がある。それは「時間」に関わる性質である。これを本発表では「時間性」と呼ぶことにする。本発表では「(～て)みる」の持つ「不確定性」と、先行研究では述べられていない「時間性」に特に注目し、「(～て)みる」が「～(よ)う」と共起しやすいのはなぜなのか、という問いに答えるべく、「(～て)みる」の語用論的な機能を探りたい。

3. 考察

本節では「(～て)みる」が「～(よ)う」と共起した場合の用例から、「(～て)みる」の語用論的な機能について改めて検討してみることにする。

3. 1. 「～(よ)う」の機能

まず「～(よ)う」の機能について、紙幅の都合上ごく簡単に述べておきたい。

鷲野(2015)では動作主体を軸として、連続的に1人称が動作主体である「自分自身への働きかけ」(用例(1)参照),「意志の表明」(用例(2)参照),1・2人称が動作主体である「勧誘」(用例(3)参照),2人称が動作主体となる「婉曲な命令」(用例(4)参照)などの機能を示す、と述べている。(4)は、高校生が、図書館の中でずっとしゃべり続けている友達に向かって発話すれば、「婉曲な命令」として機能する。

(1) よし、床みがきを再開しよう。<自分自身への働きかけ>

(吉本ばなな『キッチン』1991)

(2) 私がやろう。久しぶりに、看板作製。<意志の表明> (Yahoo!ブログ 2008)

(3) それより、お腹がすいた。食事に行こう。モモの美味しい店があるんだ。<勧誘>

(寮美千子『楽園の鳥』2004)

(4) 図書館では静かにしよう。〈婉曲な命令〉 (You tube 動画タイトルより)

「婉曲な命令」のうち、聞き手が不特定で広く社会の人々に呼びかける機能を、本発表では特に「社会的提案」と呼ぶこととする(用例(5))。「社会的提案」は広報紙や街中のポスターなどでよく目にするタイプのものであり、常日頃から心掛けるべき普遍的な望ましさを表すため脱時間的な性質を帯びており、具体的な未来の「時」と結びつきにくい。

(5) (岡山市の清掃車の車体に) 街をきれいにしよう。〈社会的提案〉

3. 2. 「~よう」と「~てみる」の共起

ここでは、3.1.の用例(2)~(5)がそれぞれ「(~て)みる」と共起した場合について、用例をもとに語用論的機能についての考察を行うこととする。

3. 2. 1. 動作主体が1人称の場合の「意志の表明」と「~てみる」

次の(2)'では「不確定性」からの含意で、私がやって結果的にうまくいくかどうかはわからないが、と自分の能力を控え目に評価する「謙遜」の表現機能が生じると考えられる。リーチ(1983: p.199)は日本の社会では謙遜の原則の力が英語圏社会におけるより一層強力であると述べている。(2)(a)は「やってみよう。」の実際の用例である。

(2)' 私がやってみよう。

(2)(a) 論より証拠、私がそれをやってみよう。それは「東アジアにおける侵略の研究」の一環として、である。(井沢元彦『逆説の日本史 11(戦国乱世編)』小学館 2004)

3. 2. 2. 動作主体が1・2人称の「勧誘」と「(~て)みる」

次の(3)'では、食事に行くという行為が想定されている状況であり、そこに「不確定性」を含意する「(~て)みる」を加えると不自然であるが、「新しい店ができたから、食事に行ってみよう。」という文脈であれば「不確定」な状況があるためごく自然である。

(3)' それより、お腹がすいた。?食事に行ってみよう。

(3)(a) ハンガリーの民族音楽に興味があるなら、『音楽史博物館』へ行ってみよう。」

(小林しのぶ監修『ヨーロッパで暮らしてみれば』双葉社 1997)

(3)(a)は話し手(書き手)が行為に加わらない「婉曲な命令」寄りの「勧誘」である。

(3)(a)のように、聞き手に対して選択の余地を示す条件が共起した場合、「(～て)みる」の共起はきわめて自然である。少納言コーパスで「行ってみよう。」の形式で検索される45例のうち、(3)(a)のような何らかの条件と「てみよう」が共起しているのは12例と高い比率である。また、「行けるところまで」など可能性に言及する表現が3例、「まずは」「試しに」「～だけでも」といった表現との共起例(「行こう。」では0件)が4例であった。聞き手の心理的負担を減らすため「“とりあえず”動作に着手」(高橋(2019))することをすすめる表現が見られ、「気軽さ」や「キャンセル可能性」の機能が生じていると考えられる。

3. 2. 3. 動作主体が2人称の「婉曲な命令」, 「社会的な提案」と「～てみる」

(4)においては「(～て)みる」の共起により、「試行」の意味から、行為のあとに続く「(～て)みる」に焦点が移ることで一拍おく表現となり、「時間的猶予」の含意が生じ、緊迫感が失われることで「婉曲な命令」としては不適格となると考えられる²。

(4) *図書館では静かにしてみよう。

(4)(a) まず、将来英語を使ってどんな仕事をしたいのかを考えよう。〈婉曲な命令〉
 (『地球の歩き方』編集室著作編集『アメリカ語学留学』ダイヤモンド・ビッグ社 2001)

(4)(a)' まず、将来英語を使ってどんな仕事をしたいのかを考えてみよう。

(4)(a)に「(～て)みる」が共起した(4)(a)'は自然であり、今ではなく、行為を実際に行った後に結論を出せばよいという「結論保留」の機能もまた生じているように思われる。「時間的猶予」や「結論保留」という機能は(4)(b)のように別の文末形式と共起した場合にも生じる。(4)(b)'のように「(～て)みる」が共起しない場合は不自然に感じられる。

(4)(b) 最初に指摘したことは、今後の課題として考えてみて。(Yahoo!ブログ 2008)

(4)(b)' ? 今後の課題として考えて。

² (4)' が仮に「しろ」という命令形と「(～てみる)」の共起例「*してみろ」であっても同様に「命令」の機能は失われ、文脈上不自然である。

一方、「社会的提案」に「(～て)みる」を共起させた次の(5)'は、普遍的な望ましさではなく、具体的な事象を述べているような違和感がある。時間的な視点からいえば、「(～て)みる」は実際の動作に言及するものであり、具体的な時間性を生じさせると考えられる。「社会的提案」に「(～て)みる」が共起できないのは、「(～て)みる」の具体的時間性と「社会的提案」の脱時間性がぶつかるためではないだろうか。

(5)' *街をきれいにしてみよう。

(5)" さあ、今日は街をきれいにしてみよう。

(5)'が特定の聞き手への「婉曲な命令」として具体的な時間と共起する(5)"のような発話であれば適格となる。「てみる」が聞き手の行為を働きかける「～(よ)う」と共起する場合には、聞き手に対して「時間的猶予」「結論保留」の機能が生じ、聞き手の心理的負担の軽減に一役買っていると考えられる。

4. まとめ

本研究では、「(～て)みる」との共起率が高い「～(よ)う」との共起例を対象に、「(～て)みる」の語用論的機能の考察を試みた。その結果は、「不確定性」「時間性」を軸とした機能にまとめられる(表1)。

表1 「(～て)みる」と「～(よ)う」が共起した場合の語用論的機能」

	1人称	1・2人称	2人称	
用法	意志の表明	勧誘	婉曲な命令	社会的提案
聞き手	特定	特定	特定	不特定
語用論的機能	「不確定性」→「控え目な評価」(謙遜)	「不確定性」→「気軽さ」「キャンセル可能性」	「時間的猶予」「結論保留」	「社会的提案」の脱時間性と「(～て)みる」の具体的時間性がぶつかり文脈上共起不可。

働きかけの形式である「～(よ)う」と「(～て)みる」が共起しやすいのは、「(～て)み

る」と共起することで「時間的猶予」「結論保留」などを表す語用論的機能が生じ、聞き手の心理的負担を軽減するからではないかと考える。従って、話し手が聞き手への配慮を意識した場合には、「てみる」と共起しやすくなると思われる。

特に「～てみる」の「時間性」については、以下のように考えられる。

1. 「時間的猶予」「結論保留」を含意し、切迫性を表す文脈においては不適格となる。
2. 「具体的・特定の時間」との親和性が高く、普遍的真理や社会的当為を表現するような文脈においては不適格となる。

以上のように「(～て)みる」の語用論的機能は、「試行」の意味から拡張した「不確定性」「時間性」を軸に整理できる。今後さらに、英語の「試行」表現との対照、英語と日本語における配慮表現の対照等を行い、英語教育、日本語教育への貢献を目指したい。

文献

市川保子(1990) 「「～てみる」「～ておく」「～てくる」の表現意図—話し手の意図表現を中心に—」『筑波大学留学生教育センター日本語教育論集』5, pp.209-228.

金谷由美子(2018) 「気づきにくい学習者/母語話者間のミスコミュニケーション」『日本語・日本文化研究』 pp.157-176.

ジェフリー・N. リーチ(1987)池上嘉彦, 河上誓作訳『語用論』紀伊国屋書店.

鈴木 佳奈(2000) 「会話における「なんか」の機能に関する一考察」『大阪大学言語文化科学』9, pp.63-78.

高橋美奈子(2019). 「タリ節における「～テミル」をめぐって」『現代日本語研究 11』 pp1-20.

中俣尚己(2013). 『日本語教育のための文法コロケーションハンドブック』くろしお出版.

松岡宏, 庵功雄, 高梨信乃, 中西久美子, 山田敏弘(2000). 『初級を教える人のための日本語文法ハンドブック』スリーエーネットワーク. (129).

山岡 政紀(2004). 「日本語における配慮表現研究の現状」『日本語日本文学』14, A17-A39. 創価大学日本語日本文学会.

吉川武時(1975). 「「～てみる」の意味とその実現する条件」『日本語学校論集』2, pp.36-51.

鷺野 亜紀(2015). 「日英語における勧誘表現の叙述的な機能について」『岡山大学大学院社会文化科学研究科紀要』(39) pp.195-211.

【口頭発表】

「日本語」の教員が、「日本語母語話者」を対象に、
複言語教育をどのように実践できるか

山本 冴里（山口大学）

キーワード

複言語教育，日本語教員，単一言語主義，二重の単一言語主義，
外国人材の受入れ・共生に関する関係閣僚会議

1. 発表の構成

発表者は、「日本語教師としての経験を持つ人間が、日本社会においてマジョリティである日本語母語話者を対象に、複言語教育をどのように実践できるか」ということについて関心を持っている。発表では、まず、この問いが重要な意味を持つ背景として、「外国人材の受入れ・共生に関する関係閣僚会議」が提示した政策文書における単一言語主義を明確に示す。そのうえで、「日本語」教員として大学に雇用される発表者が、なぜ、日本語母語話者に対して複言語教育を実践するための環境を作ろうとするのか、ということについて述べる。そして、実際の教育実践において、日本語教師としての知識・経験がどのように活かされているかということについて報告を行う。

2. 「共生」と単一言語主義

法務大臣，外務大臣をはじめ各中央省庁の大臣らが参加した「外国人材の受入れ・共生に関する関係閣僚会議」は、2018年に「外国人材の受入れ・共生のための総合的対応策」を発表し、以降、例年の改訂を重ねている。本章では、その「令和4年度版」（2022年6月発表）と、対応する「外国人との共生社会の実現に向けたロードマップ」（同年同月発表）について、言語政策という観点からは、どのような特徴が見られるのかを描く。

2. 1. 外国人材の受入れ・共生のための総合的対応策

「外国人材の受入れ・共生のための総合的対応策」（以下「総合的対応策」）は、全59ページの資料であり、「円滑なコミュニケーションと社会参加のための日本語教育等の取

組」は、施策群の第一に挙がっている。「日本語」はこの「取組」において、また他の様々な取組においても、「指導」され「教育」されるべきもの、そして「在留資格を有する外国人」によって「習得」され「身につけ」られるべきものとして描かれる。また、「やさしい日本語」は、「情報発信」や「相談対応」のために、「日本人」側、特に行政が習いおぼえるべきものとして頻出する。「日本語」への言及は、実に234回におよぶ。

ならば、「日本語」以外の言語は、「総合的対応策」の中で、どのように位置づけられているのだろうか。検索語を「語」とした場合、出現数は366回となる。したがって、この366回（「語」への言及回数）から234回（「日本語」への言及回数）を減算した132回について、出現の文脈と内容を整理したところ、次のようなことがわかった。

まず、「日本語」の一部としてではなく「語」が使用されていても、実際には日本語教育の重要性をいう文脈で出現したものが12件あった。たとえば「言語教育・評価の国際標準に準拠した『JF 日本語教育スタンダード』を活用 (p.5,39)」、「現地語を使いながら日本語を教えることができる現地教師の確保・拡大が不可欠 (p.5,39)」が相当する。

残る120回のうち、「語」を含みもっとも頻繁に出現する用語は、「多言語」であり、出現回数は55回にのぼる。うち11回は「多言語化」である。「多言語」（「多言語化」）は頻繁に「相談」「対応」「やさしい日本語」「<数>言語」と共起し、典型的なその使用例としては、「ハローワークや労働基準監督署等における多言語での対応の充実を図る必要がある (p.7)」や、「雇用保険など離職時に必要な手続等の情報をまとめたリーフレット等をやさしい日本語を含む多言語で周知する (p.24)」「法律トラブルについては、(中略)『多言語情報提供サービス』(10言語)について、より一層外国人利用者への適切な対応に努める (p.8)」が挙げられる。

「多言語」の次に頻出する「語」の使用は、「<数>言語」であり、20回を数える。「<数>言語」が出現する文脈、共起する用語は「多言語」と同様であり、すでに上記例にも「<数>言語」は含まれている。「語」が使われる文脈としては、他にも様々なものが見られるものの¹、いずれも数例に留まる。

以上より、「総合的対応策」における言語（教育）政策は、まずは何よりも、「指導」さ

¹ たとえば「失業等による経済的困窮や言語・習慣等の違いによる地域社会からの孤立 (p.13)」など問題の起因を論じるものや、外国人児童生徒への支援において、「母語・母文化の重要性に配慮する」必要性と言うものなどがある。

れ「教育」され、「習得」され「身につけ」られるべきものとしての「日本語」関連に注力していると言える。これにあわせ、各種の相談・対応・情報提供ができる言語の数を増やしていくこと（「多言語（化）」）も、様々な省庁による施策の典型となっている。

2. 2. 外国人との共生社会の実現に向けたロードマップ

「外国人との共生社会の実現に向けたロードマップ」（以下「ロードマップ」）は、全102ページの資料であり、「総合的対応策」が「短期的な課題への対応にとどまって」いるのに対して、2026年度までを対象期間とした「中長期的な課題及び具体的施策を示す」ものとして策定された（p.2）。紙幅の都合上、詳細な検討は別稿にゆずり、ここでは、この2つの資料が、少なくとも言語（教育）政策という観点からは、基本的には同一の方向性を持つことだけを言及しておきたい。「総合的対応策」において、施策群のトップに挙げられていた「円滑なコミュニケーションと社会参加のための日本語教育等の取組」は、「ロードマップ」でも「重点事項1」として重要視されているし、各種の相談・対応・情報提供における「多言語（化）」もまた、施策の典型例となっているからだ。

本発表の関心からいうと、「総合的対応策」「ロードマップ」に共通して注目すべきは、そこに書いてあることよりも、むしろ書いていないことである。「共生社会」実現のために「日本人」が学ぶべき言語については、「やさしい日本語」をのぞけば）ほぼまったく記述が無い。両資料において、「日本人」が日本語以外の言語を学ぶことについて触れた記述は、「総合的対応策」内の1か所（p.28）しかない。これは警察庁・法務省による職員研修に関する施策だが、その1点をのぞけば、いずれの資料でも、在留外国人の母語として多い言語の学習についてはおろか、国家として大量のリソースを注ぎ込んでいる英語教育にさえ、まったく触れられてはいない。日本語以外の言語教育は、日本国内の「共生社会」実現には貢献しないかのようである。このように対内的には日本語のみを重視しつつ、対外的には英語のみを重んじる「二重の単一言語主義」は、「共生」という大きな一—そして2006年以来、「総合的対応策」はじめ様々な政府の外国人関連施策の題目ともなっている理念に対して、相反する方向性を持つものではないだろうか。

「共生」しようとする相手の言語を学ぶ姿勢はとても重要だから、発表者は、もちろん、教育課程において提供され学ばれ得る目標言語は多様化していくことが望ましいと考える。しかし、現実的にはそれが難しい時に、私たちには何ができるのか。複言語教育がその答になるのではないか。

3. 誰が複言語教育を行うのか

教師を目指す初期の段階から、何らかの個別言語の教育について学ぶことなく、複言語教育のみのスペシャリストとして養成を受けたという例を、発表者は知らない。複言語教育の実践に取り組む実践研究者は、知る限りでは皆が、何らかの個別言語の教師になるという過程を経て／並行して、複言語教育について学び、実践し、探求している。

では、どのような言語を教える教師が、複言語教育に対して、もっとも大きな役割を果たし得るのだろうか。この問いに対する欧州評議会言語政策局の主張は、「教育のなかでもっとも教えられている言語を担当する教員」である。なぜなら、「教育される言語(群)が社会的な表象のなかで支配的で正当で決定的に重要だと考えられているようなカリキュラムのなかでこそ、(複言語教育は)よりはっきりとした位置を占めるべきものとして考えることができ」るからだ(欧州評議会言語政策局 2016, p.129)。

発表者はこの主張に同意する。日本の場合には、「教育組織のなかでもっとも教えられている言語」とは、日本語(「国語」と英語であり、発表者は、日本語教師としての経験を持つ人間でもある。このことから過去8年にわたり、発表者は、日本社会においてマジョリティである日本語母語話者を対象に、複言語教育を実践してきた。

4. 複言語教育の実践と、日本語教師としての知識・経験の活用

4. 1. 実践の環境と背景

発表者が複言語教育を実践する学部では、一定条件を満たせば、基本的には学生全員が、海外の提携大学との一年間の交換留学に参加する。いずれの留学先でも英語で提供される授業が履修可能だとはいえ、位置する国・地域の8割以上は非英語圏である。一方で、学部で留学前に受講できる英語以外の語学科目は、計12時間/24時間の中国語あるいは韓国語授業のみである。発表者はそのことに問題意識を持ち、複言語教育を行う二科目を設定した。本発表では、そのうち、「言語学習の理論と実践Ⅱ」と題した科目について検討する。

4. 2. 実践の構成

「言語学習の理論と実践Ⅱ」は選択科目だが履修率は高く、学生定員100名の学部で、これまでで最高の履修登録者数は86名を記録した。対象学年は一年次で、実施期間は1.5

時間×8週間である。実践開始前に学生に提示するテーマは、「はじめて学ぶ、学びたい言語を学ぶ」となっている。(ほぼ)はじめて学ぶものでさえあれば何語を目標言語としても良いから、各自で決めてほしい、と伝えている。そこで例年学習対象とされる言語は多く、クラス全体では15を超える時もある。こうした目標言語の中には、当然ながら、担当教師(=発表者)にとって未習の言語もふくまれる。

実践期間中、学生は、毎回の授業で配布されるワークシートに沿って、様々な課題に取り組む。授業後には、教室外で取り組むべき課題が提示される。次の授業前日に、学生は、それまでの一週間弱での課題への取り組みについて Moodle 上で報告する。次の授業冒頭では、教師は教室全体に向けてフィードバックを行う。なお、この実践での教師の役割については、すでに山本(2019)で検討し、学生がそこで何を学ぶのかということについては、山本(印刷中)で論じている。本発表では、日本語母語話者である学生への授業内外でのフィードバックにおいて、担当教師(発表者)の日本語教師としての知識・経験がどのように活かされているかということ報告したい。

4. 3. 日本語教師としての知識・経験の活用

日本語教師としての知識・経験が、自律学習のサポートに活かせるだろうということは実践の開始前から予想していた。自律学習に向けた学習戦略は、目標言語が変わっても容易に応用できるからだ。オンラインで入手可能な教材についても同様で、具体的な教材名は知らずとも、どのような知識・スキルの学習をサポートする教材が存在するかということについては、ある程度想像がつく。

しかし、授業記録を振り返ると、その他にも、フィードバックの際に、日本語教師としての知識・経験を用いている場面はしばしば見られた。以下に典型的な2例を挙げる。矢印(→)の後に記した内容が、フィードバックである。

- 1) 目標言語では動詞に過去形や未来形が無いと知った学習者が、「過去形、未来形のない言語なんてあるのか、信じられない。不便じゃないか」と反応する場合。
→過去形や未来形が無いということは、過去、未来を表せないということの意味しないという点を強調しつつ、日本語の場合にも動詞に未来形は無く、過去/非過去で活用することを示す。
- 2) 目標言語の母語話者である友人(インバウンドの留学生)に、わからないことについて質問したが、明確な答を得ることができなかったという不満を持つ場合。

→日本語について、日本語母語話者の学生たちが「正解はわかるが説明できない」という質問を行い、母語話者だからといって明確に説明できない事柄は多いことを納得してもらおう。例：実際には存在しない動詞を作り、学生たちにとって初見であるその動詞を活用させよう（これはできる）、なぜその活用になるのか説明を求めよう（こちらはできない）。

学生の多くは、この授業の履修以前には、英語以外の外語を学んだ経験を持たない。また、英語の母語話者である知人は ALT などの英語教師に限られるという場合も多い。その場合には、外語といえば英語であり、母語話者＝適格に説明することができる人というイメージがあるものと想像される。そうした英語の学習経験と矛盾するような事態が起こった場合には、しばしば、強い不安が吐露された。1) は、英語と目標言語との違い（過去形の有無）が不安をさそった例であり、2) は母語話者を絶対視した結果である。いずれのケースにおいても、フィードバックでは、日本語を比較対象として、問題解決にあたっている。

日本語教師としての知識・経験を応用することで、日本語母語話者である学習者に、日本語に対して、彼らが目標言語に対して持つと同質の分析的な視点を持たせることができる。そのことが「価値としての複言語主義」の促進に、すなわち「自分自身あるいは他者が使用する言語変種がそれぞれ同等の価値を持つことへの同意（欧州評議会言語政策局 2016: 19）」に結びついていくのではないか。

文献

欧州評議会言語政策局（2016）. 『言語の多様性から複言語教育へ—ヨーロッパ言語教育政策策定ガイド』（山本冴里, 訳）くろしお出版（原典 2007）

外国人材の受入れ・共生のための総合的対応策（令和4年度改訂）（2022年6月14日）.
<https://www.moj.go.jp/isa/content/001374803.pdf>

外国人との共生社会の実現に向けたロードマップ（2022年6月14日）.
<https://www.moj.go.jp/isa/content/001374798.pdf>

山本冴里（2019）. 自律的な外語学習を支えるクラスの実践報告—ひとつの教室で10を超える言語が学ばれるとき『複言語・多言語教育研究』7, 172–182.

山本冴里（印刷中）. 教室に、自分のなかに、複数言語を響かせる—言語の等価性に冠する認識へ. 西山教行・大山万容（編）『複言語教育の探求と実践』くろしお出版.

【口頭発表】

分散化されたエージェントがもたらすコンヴィヴィアルな テクノロジー

—ことばの教育への示唆—

尾辻 恵美 (シドニー工科大学), 田嶋 美砂子 (茨城大学)

キーワード

エージェント, 分散化, コンヴィヴィアリティ, テクノロジー, ことばの教育

1. 本発表の背景と目的

第四次産業革命の到来に伴い、モノのインターネット (IoT)、ロボット工学、人工知能 (AI)、バイオテクノロジーなどの分野における技術革新が進む昨今、私たちの生活はテクノロジーやさまざまなデジタル・デバイスなしで成り立つことが難しくなっている。このような状況下では、万能な道具としてテクノロジーに依存し過ぎるのでもなく、人間を凌駕するものとしてそれを敵対視するのでもないという程よい距離感が重視されている。緒方 (2021) は、こうした人間とテクノロジーとの禍福糾纏的な関係を「コンヴィヴィアル・テクノロジー」と称している。本発表の主題の1つである「コンヴィヴィアルなテクノロジー」もほぼ同じ意味合いを有する。

「コンヴィヴィアルなテクノロジー」は、日常生活におけるコミュニケーションにも深く関与している。例えば、私たちはしばしば機械翻訳を活用して自身が精通していない言語で書かれた文章を読んだり、スマートフォンなどを使って画像や動画を見せながら会話をしたりするが、その際、意味生成や意味理解を促すエージェントは人間のみに集約されるのではない。人間のみが言語を操ることができ、テキストの産出者になり得るという考えから離れ (田嶋, 2022), エージェントはテクノロジーを基盤としたデジタル・デバイスをはじめ、その場所に存在する多種多様な資源にも「分散されている」と捉えることができる (尾辻, 2022a; Pennycook & Otsuji, 2017, 2022)。これが本発表のもう1つの主題である「分散化されたエージェント」である。

本発表の目的は、「コンヴィヴィアルなテクノロジー」及び「分散化されたエージェント」という発想がことばの教育に与える示唆について考察することである。具体的に

は、伝統的な言語能力観からの脱却と現代社会に合致したリテラシー教育の必要性を提言する。この考察及び提言は、現代思想の新たな潮流の1つとして近年、脚光を浴びているポスト・ヒューマニズム（岡本, 2021; Braidotti, 2013; Pennycook, 2018; Wee, 2021）に基づいている。そこで次章以降では、ポスト・ヒューマニズム、そして「コンヴィヴィアルなテクノロジー」と「分散化されたエージェンシー」に関する理論を紹介し、これらの発想から見出し得ることばの教育への示唆について論じていく。

2. ポスト・ヒューマニズムと「分散化」から見たことば・意味生成

「人間主義以降」を意味するポスト・ヒューマニズムは、主に西洋の近代社会が長きにわたり基盤としてきた「人間中心主義」の再考を促す理論である（岡本, 2021）。換言すると、ポスト・ヒューマニズムとは、「人間」という存在のみならず、「人間をさまざまな事象や活動の前提と見なす傾向にある思想」をも問い直し、動物、自然、機械、テクノロジー、モノ（マテリアル）などの「非人間」にも着目していくことの必要性を主張する理論である（Braidotti, 2013; Pennycook, 2018）。

ポスト・ヒューマニズムに依拠すると、ことば、そしてやり取りにおける意味生成や意味理解の捉え方にも変化を迫られることになる。例えば、生態／生体的、社会的、文化的、物質的、肉体的な要素を統合した視点から、ことばや意味生成の理解を試みるThibault（2011）によると、ことばは個人が所有するものではなく、また、個人の脳内に存在するものでもないという。やり取りにおいては上述した複数の要素が相互的に作用し合うため、ことばの活動（*linguaging*）は、分散化された複合的・生物文化的資源として人間、環境のアフォーダンス、モノ、文化のパターン、そして価値に広がっているものと考えられるのである（Thibault, 2011）。Pennycook and Otsuji（2017）も、『ことば』は人間の会話にのみ存在するのではない。人や場などにも分散されて存在しているセミオティック資源¹がある時・場所におけるやりとりの過程で集まり、ことばとして意味が生成される」（p. 447; 著者訳）と論じている。さらに Steffensen（2011）は、「ことばは個人が所有するものでも個人の脳に内在するものでもなく、外に向けて広がり（*extended*）、分散され（*distributed*）、状況に埋め込まれている（*situated*）ものである

¹ 昨今の社会言語学でしばしば使用される用語である。言語資源だけではなく、ジェスチャー、イメージ、匂いなども含めた、意味生成に関与する資源一般を指す。

る」(p. 187; 著者訳)と述べ、「分散化されたことば (distributed language)」という概念を提唱している。このように「分散化」という概念は、人間に集約した視点、人間と社会・集団との関係に目を向けた議論、社会構築主義、さらに長年論争の的となっている構造とエージェンシー (structure & agency) や構造化理論(structuration) など、人間と社会との関係を二項対立的に捉える議論からの脱却を示唆している(尾辻, 2022b)。

この理解に倣えば、テクノロジーやさまざまなデジタル・デバイスがやり取りにおける意味生成に寄与している昨今、ことばや能力は個人の内部に存在するのではなく、多種多様な資源が絡み合っただけで意味が生成されていると捉えることができる。また、意味生成や意味理解を促すエージェンシーも、デジタル・デバイスをはじめ、その場所に存在するさまざまな資源に分散されていると見なすことができる。Kell (2015, p. 422; 著者訳)が「人が何かを引き起こす」という思考から「モノが人の行動を引き起こす」「物体はそれ自体で結果をもたらす」という思考への転換に賛同し、人間以外(と)のネットワークにも目を向けることの必要性を提言している。本発表では、人間中心的な発想からの脱却を試みるこのような立場、すなわちポスト・ヒューマニズムは、AIなどの技術革新が猛然たる勢いで発達している現代社会におけることばの教育への示唆にも富むと主張する。

3. 「コンヴィヴィアルなテクノロジー」とことばの教育への示唆

Toohey (2019) が物質性にも着目したポスト・ヒューマニズムのアプローチはことばの教育の転換を促すと主張したように、5年ほど前から、ポスト・ヒューマニズムの視点に基づいた言語教育論が展開されている(Canagarajah, 2021; Wee, 2021)。その矢先にパンデミックが起これば、言語教育のみならず、日常のコミュニケーションにおいても、(デジタル)テクノロジーの介入がますます顕著となった。これにより、日常のやり取りにおいてテクノロジーと調和しながら、ともに生きる(コンヴィヴィアルな)術を身につけることも重視されるようになったと言える。

コンヴィヴィアリティは、「英国の都市部やそれ以外のポストコロニアルな都市において多文化である状態が日常的な特徴となった共住でのやり取り」(Gilroy, 2004, p. xi; 著者訳)と定義されているように、日常生活において多様な背景を持つ人々がともに仲良くやっていくことと理解される。しかし、「コンヴィヴィアリティ」の範囲を人間同士から

さらに広げ、非人間（テクノロジー）の要素も含めて考えていくことが必要なのではなからうか。また、ことばの教育も、こうした「コンヴィヴィアルなテクノロジー」という視点に立った上で、転換していくことが求められているのではなからうか。例えば、AI時代の大学言語教育をテーマとしたパネルディスカッション（木村・黒橋・柳瀬・本多・藤原・宮川（2022））で、黒橋は機械翻訳を例に挙げ、「機械と人間がうまく協調できるサイクルに入りはじめていて、でも今はまだ少し人間のほうが機械を助けている、そういう状況かなと私は理解しています」（p. 97）と述べている。また、機械翻訳を有効活用した英語ライティング授業の実践例も報告されている（柳瀬, 2022）。このように機械翻訳は、ことばの教育に関与し始めていると言える。

本発表において「コンヴィヴィアルなテクノロジー」という概念に基づいたことばの教育への示唆を論じるにあたり、ことばの教育の根底にある「能力観」の再考を促したい。つまり、ことばや能力は個人に内在しているという考えから脱却することである。現在、第四次産業革命に伴い、人間と人間のコミュニケーションだけでなく、人間とモノ、そして人間の手から離れたモノとモノ同士のコミュニケーション（Otsuji & Pennycook, 2021）やネットワークが構築されている。そのため、ことばの政治性、経済性、物質性などに気づき、エージェンシーを個人から解き放つ分散性という発想をも加味した「分散化されたエージェンシー」に目を向けることがことばの教育においても必要となっている。テクノロジーをも含む分散化されたエージェンシーと生態的につながりながら、ことばの活動に従事することができるような資源豊かな人間（その資源は人間に内在しているとは限らない。その意味では、豊かな資源に「つながっている」人間と表現することもできよう）を育成することがことばの教育において重要となるのではなからうか。つまり、人間に紐づけされがちな「能力観」から離れ、分散化されたエージェンシーにも注視していくことを提唱するのが本発表の主旨の1つとなる。

4. 新しいリテラシーに向けて

Lo Bianco (2021) は、テクノロジーの発展が際立っている現代社会において伝統的な

形式でことばを理解したり教えたりすることはもはや不可能であると述べた。彼はこの主張により、日常における言語活動と言語教育との間に大きなギャップが生まれている現実を指摘していると言える。また、能力やエージェンシーを人間のみ委ねたのでは、昨今のことばの活動を説明することができないにもかかわらず、個人の言語習得に目を向けがちな言語教育の現状に警鐘を鳴らしているようにも思われる。従来の言語能力観から脱却し、「分散化」の枠組みに則った新しいリテラシー教育こそが必要性となってくるであろう。本発表では、教育者や学習者に、「世界はテクノロジー、モノ、人間、空間、時間、ことばなどが複雑に絡み合って構築されている」ということへの気づきを促し、批判性と倫理性を持ちながら、ことばの活動に従事していくことができるようリテラシーの育成の必要性を主張する。

文献

- 岡本裕一朗 (2021). 『ポスト・ヒューマニズム—テクノロジー時代の哲学入門』 NHK 出版.
- 緒方壽人 (2021). 『コンヴィヴィアル・テクノロジー—人間とテクノロジーが共に生きる社会へ』 ビー・エヌ・エヌ.
- 尾辻恵美 (2022a). 昆布に分散化されたアイデンティティ. 松田真希子, 中井精一, 坂本光代 (編) 『「日系」をめぐることばと文化—移動する人の創造性と多様性』 (pp. 187-202) くろしお出版.
- 尾辻恵美 (2022b). パンデミックがもたらした言語教育イデオロギーの転換—セmiotick・アセンブレッジの視点から『ことばと社会』 23, 109-134.
- 木村護郎クリストフ, 黒橋禎夫, 柳瀬陽介, 本多充, 藤原団, 宮川恒 (2022). AI時代の大学言語教育『ことばと社会』 23, 92-107.
- 田嶋美砂子 (2022). 翻訳のプロではない研究者／言語教育実践者が学術書を翻訳すること—コモンズとしての共有知を目指して『言語文化教育研究』 20, 357-375.
- 柳瀬陽介 (2022). 機械翻訳はバベルの塔を築くのか—大学教養課程での英語ライティング授業からの考察『ことばと社会』 23, 43-63.

- Braidotti, R. (2013). *The posthuman*. Polity Press.
- Canagarajah, S. (2021). Materialising semiotic repertoires: Challenges in the interactional analysis of multilingual communication. *International Journal of Multilingualism*, 18(2), 206-225.
- Gilroy, P. (2004). *After empire: Melancholia or convivial culture?* Routledge.
- Kell, C. (2015). “Making people happen”: Materiality and movement in meaning-making trajectories. *Social Semiotics*, 25(4), 423-445.
- Lo Bianco, J. (2021, November 12). *Beyond complementary, more than integration: Towards a vision of community language maintenance as the transformation of communication*. International Conference on Community/Heritage Language Education, Sydney.
- Otsuji, E., & Pennycook, A. (2021). Interartefactual translation. *The Routledge handbook of translation and the city* (pp. 59-76). Routledge.
- Pennycook, A. (2018). *Posthumanist applied linguistics*. Routledge.
- Pennycook, A., & Otsuji, E. (2017). Fish, phone cards and semiotic assemblages in two Bangladeshi shops in Sydney and Tokyo. *Social Semiotics*, 27(4), 434-450.
- Pennycook, A., & Otsuji, E. (2022). Metrolingual practices and distributed identities: People, places, things and languages. In W. Ayres-Bennett & L. Fisher (Eds.), *Multilingualism and identity: Interdisciplinary perspectives* (pp.69-90). Cambridge University Press.
- Steffensen, S. V. (2011). Beyond mind: An extended ecology of languaging. In S. J. Cowley (Ed.), *Distributed language* (pp. 185-210). John Benjamin.
- Thibault, P. J. (2011). First-order languaging dynamics and second-order language: The distributed language view. *Ecological Psychology*, 23(3), 210-245.
- Toohy, K. (2019). The onto-epistemologies of new materialism: Implications for applied linguistics pedagogies and research. *Applied Linguistics*, 40(6), 937-956.
- Wee, L. (2021). *Posthumanist world Englishes*. Cambridge University Press.

【口頭発表】

言語文化教育は何をめざすか
—コンヴィヴィアリティのための実践研究—

細川 英雄（言語文化教育研究所）

キーワード

戦後の日本語教育、個と社会、物語への共感、価値の創造、フィード・フォワード

1. コンヴィヴィアリティと言語文化教育

本発表では、まず戦後の日本語教育の推移としての3期にわたる言語文化教育（細川，2002）について改めて振り返り、コンヴィヴィアル・ソサエティ（イリイチ，1975）と言語文化教育のあり方を考察する。とくに言語教育の推移の中で、個人目的から社会目的へという言語文化教育の方向性と正解を目的としない教育理念と教育内容の固定化・教育方法の効率化への批判的姿勢、言語そのものへの関心から言語を使う人間への関心への移行の意味等々の課題を検討する。そうした言語文化教育のあり方は、コンヴィヴィアリティの概念のもと、一人一人の実践活動のプロセスとして実現するものであり、それは、担当者自身の実践＝研究という思想のもとでこそ充実・発展するものであることを確認する。結論として、一連の言語文化活動を公開・共有する実践研究の公共性こそが、これからの言語文化教育において不可避の課題となることを提案する。

2. 戦後の日本語教育の枠組みと展開

まず細川（2002）で検討した、戦後1950年代から90年代後半に至る日本語教育の流れを、教育に関するいくつかの項目別に整理してみると、およそ次のようになる。

	教育目的「何のために」	教育対象「何を」	教育方法「どのように」
I 期 (50～60年)	言語知識教授	構造・形式（語彙・文型）	教師主導（例：パターン・プラクティス）
II 期 (70～80年)	コミュニケーション能力育成	構造・形式（語彙・文型）＋場面	学習者中心（例：コミュニケーション・アプローチ）

		運用	
Ⅲ期 (90年以降)	市民性形成, 社会的行為 主体	言語活動の充実	学習者主体 (例: アクション・アプローチ, 活動型)

第1期(50～60年代)では, 知ることを学ぶ(learning to know)が中心で, 第2期(70年代)から, なすことを学ぶ(learning to do)がはじまる。そして, 第3期(90年代後半以降)から, 人間存在を深める学び(learning to be)という言語教育の動きは, 90年代後半になってはじめて, ことばの教育が, 教育全体の流れの中で, 言語そのものから言語を使用する人間について考えるようになったことを示している。

つまり, 言語の形式や構造を取り出し, 知識として教える考え方から, それを運用させるための技術という考え方に変わり, 90年代後半になって, ようやく人間としてのあり方として, ことばの教育を考えるようになったといえるからである(稲垣ほか, 2022)。

このことは同時に, 言語教育のあり方として, 個人の能力向上を目的としたものから, 社会活動における言語のあり方として, どのような社会, つまりコンヴィヴィアルな社会をめざすのかという問いと連動したものだといえるだろう。

あわせてもう一つ, 文化の問題に言及しておく, 第1期では, 対象社会における文学作品をはじめ, 建築や宗教, あるいは伝統行事・芸能などの, いわゆる「見える文化」が対象であったものが, 第2期に入ると, ○○人・○○社会の行動様式と思考方法といった「見えない文化」が対象として考えられるようになる。

しかし, そうした「見える・見えない」といった分類自体が, 特定の地域・社会を対象としたものであり, その地域・社会を中心にした集団類型の問題性を克服できなかった。

言語活動はあくまで個人一人一人のものであり, 一つの集団の属する個人がみな同じように行動したり思考したりするはずはない。個人が集団の一員であるということと, 個人一人一人がその集団の中でどのようにふるまうかは別の問題だと考えるべきだろう。したがって, 集団の統計的な傾向は見出せても, それを個人を対象とする教育課題とすること自体, きわめてステレオタイプ的な発想に陥る危険性が高い。

そこで, 大切なことは, そのような集団の中であって, 一人一人の個人がどのような価値観を形成し, その価値観によって, さまざまに異なる他者とどのように交流していけるかという課題だろう。つまり, 文化を個人化する, 「個の文化」(細川, 2002・2012)の立場である。

このように考えると, 言語文化教育とは, 一人一人の言語活動の活性化・充実によっ

て、自らの価値観を他者と交流させる個人の形成をめざすことになるのである。

以上のような、言語と文化の活動をめざすことが、教育の実践活動のあり方として第3期から問われ始めたことを指摘しなければならない。

ことばと文化の活動とは、人間の身体からの感覚、心を支える感情、そして論理の思考を形成するものとして捉えることができるだろう。そうしたホリスティックなことばの活動は一人一人すべて異なるものであり、このように教えたら、こうなる、というような図式は成立しないことが自明となる。第3期は、「優れた」教材をつくれれば、「優れた」結果が一樣に出せるという思い込みが実際は幻想にすぎないことに多くの人がぼんやりと気づきはじめた時期ともいえるだろう。

それは、この技術・方法の目的化の循環から脱し、本来の「理念」に立ち戻り、未来のために、もう一度新しいサイクルの生成がはじまることを意味する。自明の前提としてあった「コミュニケーション能力育成」という既存の目的の先に何があるのかという問いを持ったとき、ことばの活動とは何かという本質的な課題への視座が生まれる。このことによって、人間とことば、ことばと社会、個と集団といった、それぞれのテーマが生まれ、それを自分が実践で解決するにはどのようにしたらいいのかという新しい次の問いにつながる。この問いこそが、実践であり同時に研究という実践研究のあり方なのである。

このように考えるとき、はじめて実践と研究は一体化し、実践研究（実践＝研究）として統合されるといえるだろう。このとき、教育は実践であり、研究は必要ないという立場からもようやく抜け出すことができ、学会発表や論文執筆に限定される「研究」イメージからも解放され、本来の教育現場重視の思想が確立するのである。これが「実践＝研究」という思想の形成過程である（細川，2012，細川・三代，2014）。

3. コンヴィヴィアリティとしての実践研究

実践研究を身につけるための魔法の杖としての方法はどこにも存在しない。ことばによる他者との対話とは、最終的には、社会における個人、すなわち市民としてどう生きるかという課題であろう（細川・尾辻・マリオッティ，2016）。

「よく生きること」は、よく考えることであり、考えるとは、複眼的検証の態度を忘れないこと、そして、そのために、何よりも自由であろうとすることの意志である。自由であるためには自らのテーマを有し、この自らのテーマを拠り所として、他者との対話を継続すること。そして、自分のテーマをどのようにして発見するかは、一人一人の全き自由

である。むしろ、この連鎖を自らの中でどのように形成するか。ここに人としての自由と自律のあり方が問われることになる。

このように考えると、ことばの教育とは、ことばを教えることではないというテーゼが生まれる。つまり、ことばの活動によって個人は、さまざまな価値観に出会い、それを受け止めつつ、自らの価値(観)の形成していく。ことばの教育とは、そのような個人の価値観の形成の場に立ち会うことなのではないか。

さらに、こうした価値観の形成には、コンヴィヴィアリティが前提となる。

さまざまな他者との出会い、そこでの言語のやりとり、つまり対話の中で、個人一人一人の価値観は形成されていく。コンヴィヴィアリティとは、一人一人が異なる、しかし人間としての共通項としての存在、つまり「共に生きる」ための自由と自律の意味である。

人間の活動とは、ことばの活動による価値創造であり、それは、ことばの活動—対話—協働—物語—共感といった一連の活動を経て形成される(野口, 2002)。あるいは、その形成プロセスそのものが価値の創造である。

ことばの教育実践とは、そのような価値創造が立ち上がるための対話、協働、物語をつくる場として成立することになる。なぜなら、価値は常に物語を伴って生ずるからである。実践とは、さまざまな物語を積み上げることということもできるし、実践研究は、その積み上げられた物語とその蓄積をもとに、物語への共感を共有することでもあろう。

さまざまな物語は、ことばの使い手一人一人の日常の興味・関心に根ざしたものであり、それぞれの固有のテーマ、人生の生きがいと連動している。そのような物語のエピソードをひたすら聴くことは、前述の対話、協働と重なり合う概念である(細川, 2019)。さらに、この物語の固有の意味を、さまざまな他者と共有し、私たちの社会にとっての意味へとひろげていくこと、すなわち物語の意味の共有・公開が、実践にとっては重要な意味を持つことになる。このことが、ことばの活動の公開性であり、それは、社会における教育の公共性として位置づけることができよう。

以上のように、実践研究を「実践＝研究」と捉えることによって、実践こそことばの教育の原点という思想を自分のこととして考えることができるようになる。

これまでの「実践」とは、定められた項目をどのように効果的・効率的に教授するかという枠組みの中で、ことばの学びをコミュニケーション能力育成に限定し、その前提そのものについて思考をめぐらせることがなかった。

ここで必要なことは、これまでの階層的な学習／教育の方法としてではなく、広くこと

ばの活動の場としてのとらえ方だろう。ここにこそ社会的行為主体 social agents としての言語使用の意味があることになる。個人の活動とは、本来、自分の興味・関心に基づくものであり、これをことばの活動によって活性化することが重要なのである。つまり、言語学習を習得・上達の目的とするのではなく、学び手一人一人の興味・関心に基づく事柄に関する活動の場をつくるのが優先させなければならないのではないかと。

4. コンヴィヴィアリティから言語文化教育の未来へ

このように、何のためにことばがあり、そのことばの活動とは何かということを考えるとき、生活や人生のあらゆる出来事と「私」の関わりを「実践」と捉える視座が見えてくる。さらに、このことから、自己と他者の関係、そして、自己と他者を取り包む社会との関係についても重要な課題として浮上するだろう。つまり、自分とは異なる価値観や考え方を持つ他者とともに、どのような社会、つまりコンヴィヴィアル・ソサエティをつくることができるのかという対話の必要性が生まれるからである。

これを学びの展開と構造という観点から見ると、情報・知識→思考・対話→価値・創造、といった層になっていることがわかる。しかし、従来のように、情報・知識が目的化してしまうと、正解を求める教育実践に終始してしまい、思考・対話への展開が困難になってしまう。むしろ最上位の価値・創造の観点から、個人の物語をそのまま受け止め、その成立プロセスを思考と対話によって再現するという実践の手法に注目すべきだろう。言い換えれば、語彙・文型を学んでから文章をつくり、その作文の成果を他者に提示するというのではなく、学び手の言語活動そのものをそのまま共有し、その成果がどのようにして出来上がったのかをともに考え、新しい創造へと展開する活動である。

したがって、外側の情報・知識を得るための教材中心のあり方から、個人一人一人の価値・創造の物語を共有する実践へと転換させるのである。つまり、教育実践の場を、情報・知識を与える場から、価値・創造の物語を共有するための思考・対話の場へと変化させることである。ここで振り返ると、さまざまな情報・知識は、外側から与えられるのではなく、自らの活動の中で、自らの内側から湧き出てくるように体得されることがわかる(細川監修, 2022)。

そのためには、日常のあらゆる出来事と「私」との関わりに「テーマ」を見出し、それを「実践」と捉える持続可能性へとつないでいくことが重要だろう(細川, 2020)。このことにより、教室実践としての「実践」の概念も、おのずと変容を余儀なくされるに違いない。

ない。それは、自己・他者・社会をつなぐ対話という活動であり、そのことにより、各自の未来へのつながりも見えてくるはずである。

これは、未来に対しての問いでもあるため、「どのようにすれば、この理念を実現できるか」というフィード・フォワードによって支えられていると考えるべきだろう。

「このような失敗を繰り返さないために、どうすればいいのか」というフィード・バックによって実践が鍛えられると従来指摘されてきたが、実際はむしろは、前掲のような理念とそのデザインを示すことが重要であることに気づく。なぜなら、実践研究をフィード・フォワードの視点で捉えなおすことは、未来を見据える視点であり、言い換えれば、歴史を変えるための持続可能性ということだからである。

実践こそ教育の原点という思想は、従来の「実践」の概念を解体させる「ことばの活動とは何か」という、より大きな問いを包摂している。今、私たちは、ことばを教える教育実践のあり方そのものをもう一度問い直さねばならない。そうした問いをどのように実現することができるのか、ここにコンヴィヴィアリティと言語文化教育がめざす実践研究の未来があるとわたしは考える。

文献

- イヴァン・イリイチ『脱学校化社会』（東京創元社、1975）
- 野口裕二(2002).『物語としてのケア—ナラティブ・アプローチの世界へ』医学書院
- 細川英雄(2002).『日本語教育は何をめざすか—言語文化活動の理論と実践』明石書店
- 細川英雄(2012).『「ことばの市民」になる—言語文化教育学の思想と実践』ココ出版
- 細川英雄(2019).『対話をデザインする』（ちくま新書）
- 細川英雄(2021).『自分の〈ことば〉をつくる』（ディスカヴァー21）
- 細川英雄・三代純平(2014).『実践研究は何をめざすか—日本語教育における実践研究の可能性と課題』ココ出版
- 細川英雄・尾辻恵美・マルチェッラ・マリオッティ（編）(2016).『市民性形成とことばの教育—母語・第二言語・外国語を超えて』くろしお出版
- 細川英雄監修, マッチェッラ・マリオッティ・市嶋典子(2022).『活動型クラスの実践—教える・教わる関係からの解放』（スリーエーネットワーク）
- 稲垣みどり・細川英雄・金泰明・杉本篤史編(2022).『共生社会のためのことばの教育—自由・幸福・対話・市民性』（明石書店）

【口頭発表】

「気づき」の質を問うためのケーススタディ
— 「内への深化」「外への拡張」を目指して—

宇佐美 洋（東京大学），文野 峯子（元人間環境大学）

キーワード

振り返り，深い学び，ALACTモデル，本質的な諸相への気づき，転移

1. 「気づき」とは何を意味するか？

教育活動の終了後，参加者に「活動を振り返ったの気づき」の記述を求めることがあるが，その気づきが表面的な「感想」ととどまり，深い学びにはつながっていないケースは少なくない。これは，(1) 「気づき」という語があいまいであり，様々なレベルの発見・変容を含んでいる，(2) 活動参加者に対し「気づきの質」について伝え，より深く広い気づきを促していくことができていない，という事情によるものと考えられる。

そこで本発表では，ある日本語教師養成講座に参加していた3名が，模擬授業の中で起こった同一のエピソードを取り上げて最終レポートに書いた気づきの内容を対象とし，それぞれの気づきが，その質によってどのように分類されるかについて，コーディングに基づく分析を行う。さらにそうした分類によりつつ，気づきの質を高めていくためにはどのような方策が有効かについて提案を行う。

2. 取り上げる教育実践と分析対象データ

本発表で取り上げる教育実践は，発表者のうち1名が担当した日本語教師養成講座であった。この講座は社会人を対象とし，日本語と日本語教育に特化して，日本語教師としての実践力および次のステップに繋がる基礎力を養成することを目的にした3年間のプログラムであった。

この養成講座の最終課程として，「演習Ⅱ」が行われた。これは，受講者が実際の学習者を対象に授業を行い，そこで得られた気づきを今後の授業実践にどのように生かしていくことができるかを考える，という活動であった。

演習終了後，受講者は「実習課程を通してもっとも印象に残ったことを挙げ，それが自

身の成長にどんな意味を持つと考えるか」について答えるレポートを執筆した。その中で3名の受講者が、模擬授業で見られた、以下のような同一エピソードを取り上げていた：

教師役の受講者が、壁に掛けてあるTシャツを客が指さしているイラストと、空欄入りの文字情報（「あの _____ い _____ ?」）を示し、「あの T シャツいくらですか」という発話を促そうと試みたところ、ひとりの学習者が「あの」をフィルターと誤解し、「あのを、あれの T シャツ、いくらですか」と答えてしまった。

本発表は、この3名が上記の同一エピソードを取り上げて書いたレポートの文言を分析対象とする。分析の手順は以下の通りである：

- ① レポートの文言について、暫定的に「文」を分析単位として定性的コーディング（文の内容を簡潔に要約したラベルを付すこと）を行う
- ② ある程度の数のコードが得られたところで、それらを比較対照し、全体としての整合性が得られるよう各コードの名称や定義を調整・決定したうえで、コード間の関係も表示できる「コードシステム」を構築する
- ③ コードの定義に基づき、必要に応じて分析単位を文より小さい単位に切り分け、それぞれにコードを与え直す。

3. 理論的背景

コルトハーヘンの ALACT モデル（コルトハーヘン, 2010）では、経験による学びの理想的プロセスを、①行為（Action）、②行為の振り返り（Looking back on the action）、③本質的な諸相への気づき（Awareness of essential aspects）、④行為の選択肢の拡大（Creating alternative methods of action）、⑤試み（Trial）の5つの局面に分けて説明している。「⑤試み」の局面とは、要するに新しい「①行為」の開始であり、このようにして省察の循環が起こっていくことで学びは深まっていくと説明される。

ここで重要なのは、②の「振り返り」が、③の「本質的な諸相への気づき」を経て先に進んでいるか、ということであろう。「本質」についての考察がないまま「行為の選択肢」だけが示されても、それはその場限りの、対症療法的な手当てにとどまり、異なる場面に転移させて活用するようなことは困難と考えられる。

また宇佐美（2022a）では、「態度」育成を目指す教師研修においては、まずは自らの

実践に対する省察を中心に据え、そこから「内への深化（自らの本質に対する問い直し）」「外への拡張（より広い世界への転移）」という2つの方向に発展させていくべきというグランドデザインを示した。

今回のコーディングにおいては、「気づき・学び」として一括して扱われがちな認知行為を、「内への深化」「外への拡張」につながる可能性があるか、という観点を重視してコードシステムを作成していくこととした。

4. コードシステム

得られたコードの名称とその定義は以下の通りである：

表1 コードとその定義

1	話題整理	話の流れを整理するための談話切片
2	話題整理	これから言及しようとするトピックを提示すること
3	背景説明	実践外状況・実践の周辺状況について説明すること
4	状況報告	実践内で実際に起こった事実をそのまま報告すること
5	新認識	それまで意識していなかった事実を新たに認識すること
6	反省	うまくいかなかったことが何かを確認すること
7	驚き・当惑	新しい認識や状況に接して心が動かされること
8	具体的方策	状況改善のため具体的にどうするかについて言及すること
9	結果見込み	得られる結果についての未来予測を示すこと
10	状況解釈	実践の状況内の事象について、直接知覚できないことへの解釈を交えた言及を行うこと
11	学び	教育実践を豊かにし得るリソースを自覚的に獲得すること
12	拡張的学び	自分が得た【学び】を拡張させて新しい【学び】を得ること
13	統合的学び	異なる事例を組み合わせそこから新しい【学び】を得ること
14	既存認識の確認	自分自身が従前から持っていた認識の内容を再確認すること
15	他状況への言及	現在経験している状況とは異なる状況について言及すること
16	学びの活用	自分が得た【学び】の別場面での活用可能性に言及すること
17	希望	「こうなるといい」という思いに言及すること
18	決意	「このようにしたい」という思いを示すこと

これらの中で、太字で示した 10 種類のコードについては、従来「気づき」としてまとめて扱われてしまいがちであったと思われる。しかし本発表では気づきの「質」について検討するため、あえて「気づき」という語は使用せずに区別して扱うこととした。

5. コードによるレポート分析

5. 1. 受講者 A 氏¹

A 氏は、「あの」を「That」ではなく、「Excuse me, umm」の「すみません、あのう」の表現だと思って会話をしていた²という【新認識】³に続き、「予想外のことでした」という【驚き・当惑】、指示詞は習得済みのものという前提に立っていたが、それには「無理があった」等の【反省】を経て、複数の【具体的方策】（「あの」のあとのスペースを削除するべきだった、等）につなげているが、一方で自分なりの【状況解釈】はあまり見られない。コルトハーヘンの ALACT モデルによれば、「本質的な諸相への気づき」は見られないものの、「行為の振り返り」を「行為の異なる方法の創造」に直結させることはできている状態、と見ることができる。

5. 2. 受講者 B 氏

B 氏は、学習者が指示詞とフィラーと取り違えたという【新認識】に言及した後、この学習者は「文法理解のレベルより会話理解のレベルの方が高いと推測できる」という【状況解釈】を示している。にもかかわらず自分はその学習者の「会話レベルが高いことを意識せずにきてしまった」という【反省】を述べ、さらに自分は、学習者のレベルを試験や教科書レベルと連動させて安易に捉えていた、という【既存認識の確認】も行ってた。そのうえで、「文法理解のレベルが低くても、会話のレベルはもう少し上である場合もあるとわかった」という【学び】、さらにその学びを発展させ、「指導者が学習者のレベルを一方向からだけ見るのでは不十分」「日本語を指導する立場の者は、このことを頭に置いておく必要がある」という【拡張的学び】にまでつなげていた。

また B 氏は、将来日本語を教えることになったときに、「日本のマンガやアニメが好きで、来日前から、日本語の会話を理解している学生がいるかもしれない」という【他状況

¹ 受講者 A,B 氏は実際の授業担当者であり、C 氏は観察者であった。

² 以下、レポートからの引用は丸ゴシックで示す。

³ 以下、コード名は【 】で囲って示す。

への言及】を行った上で、「会話ができるからと言って、その学生が文法を理解して話しているとは限らない」という【学びの活用】、「見極めることを怠らないようにしたい」という【決意】を述べていた。

B氏は、予定通りに行かなかったことから直接【具体的方策】を導き出すのではなく、なぜそういうことが起こったのかについて自分なりの【状況解釈】や、自分に対する振り返りである【既存認識の確認】を行い、今後の自分の教育実践をより豊かにするリソースとしての【学び】、そこからさらに歩を進めた【拡張的学び】を得ていた。さらに、将来の自分を想定した【他状況への言及】、そうした場での【学びの活用】も視野に入れている。ここでは、他の場面にも転移させて活用可能な、自分なりの「小文字の理論」⁴（コルトハーヘン, 2010）を導出することができているものとみられる。

5. 3. 受講者 C 氏

C氏は、学習者が指示詞をフィルターと混同したことに気づき、訂正できた、ということ【新認識】として挙げている。そしてその事実は「学習者にとっては自らのアウトプットに対するフィードバックを得られた機会になった」⁵、「個別対応が可能なブレイクアウトセッションだからこそ、できたことだ」という【状況解釈】を示しているが、指示詞をフィルターと混同した場面について、それ以上の思考の深まりは示されていない。

一方でC氏は別の場面において、学習者が英語も活用することで日本語の「新しい語彙を能動的に増やすことができた」という【状況解釈】⁶も行っていた。そして、これらはともに、「学習者自身の能動的な働きかけによって得られた+1」⁷を示している。「自分が必要とする言語知識を習得し、それを実際に使うことに自らチャレンジして結果を得ることができたという意味での+1なのである」と述べている。つまり、2つの異なる場面における学習者の振る舞いから、「学習者自らが能動的に働きかけを行うことで周囲から反応が得られ、それが学習者の能力向上につながる」という共通点を見つけ、それを講義で聞いた「+1」という概念とも結びつけ、【統合的学び】としているのである。C氏には、

⁴ 個人が状況の中で自ら発見する「個別的で状況理論的な種類の理論」（実践知）のことであり、検証を経て広く認められた「大文字の理論」（学問知）と対比されるものである。

⁵ ここでこの学習者は、数回の答え直し要求にめげずに挑戦した結果、「あの」をフィルターと勘違いしていたことに自ら気づいていた（講座担当者の観察）。

⁶ 「能動的に」と言及しているところを「解釈」としている。

⁷ ここでいう「+1」とは、「現在の能力より少し上の能力」のことを指している。

異なる場面で得られた経験や知識等を関連付け、自分なりのネットワークを作ろうとする態度が見られる。

6. 「気づきの質」を高めていくために

ここまでで見てきたように、3名の受講者は同ジエピソードを取り上げて振り返りを行っているが、そこに見られる「気づきの質」はかなり多様である。逆に言うと、研修実施者として実習生に対し、単に「振り返り」「気づき」「学び」を書くように、という促しを行うだけでは、【新認識】【反省】【驚き・当惑】など、必ずしも深い内省を伴わない記述のみに終始してしまう可能性がある、ということであろう。

ただし言うまでもないことであるが、研修実施者が気づきの質を一方的かつ安直に「評価する」ようなことは避けるべきである。気づきとは自発的な認知行為であり、自分の気づきが低く評価されることはその自発性を損なう可能性が高いからである。

こうした多様な気づきの内容を参加者間で共有し、「メタ的に振り返る」というセッションが効果的と考えられる。その際、宇佐美（2022b）が仮説として提案したように、「他者の気づきを適切に再構成して提示することが、各人の価値観の適切な問い直しに有効」（前掲書 p.194）である可能性がある。さらに、自分なりの「小文字の理論」が導出できているか（内への深化）、他の場面への転移可能性が見られるか（外への拡張）という視点を提示し、「どの気づきがそのような特徴を備えているか」「その気づきはどのような点で優れているといえるか」を検討していくような活動を提案したい。

文献

- 宇佐美洋（2022a）育成可能性からみる「態度」概念の再整理—「日本語教育人材に必要な態度」をめぐって— 『日本語教育』181, 96-110.
- 宇佐美洋（2022b）「やさしい日本語」を支える「マインド」とその育成 庵功雄（編著）『「日本人の日本語」を考える：プレイン・ランゲージをめぐって』第13章（pp.182-195）丸善出版.
- コルトハーヘン, F.（2010）『教師教育学—理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ』（武田信子, 監訳）学文社.（原典 2001）

【口頭発表】

「私のストーリーを持つ」ということ

—自分史クラスの実践から考える言語学習者の「自律」とは何か—

高松 知恵美 (立命館アジア太平洋大学)

原 伸太郎 (元立命館アジア太平洋大学)

キーワード

autonomy, 自律, 学習者オートノミー, ナラティブ, ライフストーリー

1. 言語教育における「自律」の概観

本発表は、言語学習者の「自律」(autonomy)を根本から再考することを目的とするが、本章では出発点として、現在の言語教育における「自律」に関わる議論を概観する。

autonomy はギリシア語の auto (自ら) nomos (立法する) に由来する。この語は 17 世紀に英国で集団の「自治」の意味で使われ始め、その後個人の「自律」が派生した。Autonomy が言語教育におけるキーワードに浮上したのは、フランスの英語教育者 Holec が欧州評議会に提出した論文 (Holec 1981) がきっかけである。ここで Holec は言語学習者の「自律」を「自分の学習に責任を持つ能力」と定義し、これが言語教育における「自律」を議論する際に頻繁に引用される事実上の標準となっている。関 (2019) によれば、この Holec の「自律」の定義は、第二次大戦後フランスで行われてきた、産業構造の転換に伴う転職を見据えた成人への教育の蓄積を踏まえ、また 1969 年の五月革命に代表される反権力運動の影響を受けたものである。Holec はそれまでの教師の一方向的な権力行使による教育を反省し、より民主的な方向性として、成人学習者が自らの政治的権利や責任を自覚し、主体的に学習を進めていく「自律」能力の獲得を目標に掲げたのである。

Holec (1981) の内容は、上記の「自律」を実現するための、学習者が自ら目標や内容、スケジュールを決め、自己評価する方法論が多くを占めている。その後の言語教育では、テクノロジーを使った教室外での学習や、自発的に学習する動機を高める方法をめぐる「自律」論が盛んになる。Benson (1997) は、当時の言語教育の「自律」を「技術的」「心理的」「政治的」に分類したうえで、最も重要なのは「政治的自律」であるとした。それは Holec が本来主張していた、権力に対抗するために成人言語学習者が備えるべ

き能力としての「自律」が意識されなくなっていることへの警鐘であったが、現代の言語教育でも「自律」を巡る議論は技術・心理論が中心となっているのが実状である。

2. 「自律」的人間観と社会構成主義的人間観について

ここで、一旦言語教育の文脈から離れ、近現代の西洋思想史における「自律」を広く俯瞰してみたい。これにより、現代の言語教育の思想的状況がより明確になるはずである。

2. 1. 啓蒙思想と「自律」

英国で *Autonomy* の語が使用され始めた 17 世紀は、財産権や参政権などの個人の権利がロック等の思想家により主張され始めた時代でもある。この思想は 18 世紀フランスに伝播し、個人は独立し世界を捉える理性を備え、その理性に従って自由に生きる権利があるという啓蒙思想として新興市民層に広まり、王政打倒の革命まで繋がる。その後この思想に基づく「自律」的人間観は、民主主義や資本主義とともに世界に普及した。現代の我々が個人の権利や責任に言及するときの歴史的根拠は、この 17 世紀以来の人間観であり、言語教育において「自律」が説かれるのも、基本的にはこの文脈に沿っている。

2. 2. 社会構成主義的人間観

個人が先天的に有する理性により「自律」した存在たりえるとする啓蒙主義的な人間観には、19 世紀後半からニーチェやフロイトなどにより疑念が呈されていたが、それが大きな流れとなったのは、20 世紀後半の構造主義の出現がきっかけである。その代表的論者であるフォーコー (1975/1977) は、近代の自律的個人は先天的な理性によるものではなく、監獄・病院・軍隊・学校といった組織によって個人に身体的訓練が施され、それが習慣化した結果成立したものであるとし、啓蒙主義の人間観に徹底した疑義を突き付けた。

構造主義以降の、近代的な「自律」的人間観を突き崩そうとする思想の流れは、広く各分野に波及する。例えば臨床心理学では 20 世紀半ばまで、個人は自律した意識を持つとする見方が優勢であった。しかし、1980 年代頃から心理学でも、個人の意識は環境、歴史、文化に依存し自律しえないものであるとする、社会構成主義的人間観が広がった。この人間観は、「社会文化的アプローチ」として心理学の枠を超え教育分野まで浸透する。現代の言語教育では、社会文化的に学習者の「自律」を捉えようとする論もあるが、言語教育における「自律」論の大半は社会構成主義的人間観と対立する基盤に立っている。

3. 現代の言語学習者の「自律」とは何か

以上の「自律」に関わる思想史、及び言語教育における実情を踏まえたうえで、本章では、現代の言語学習者にとっての「自律」とは何かについて、発表者の考えを述べる。

3. 1. 政治的理念としての言語学習者の「自律」と実感に基づく社会構成主義的視点

発表者はまず、言語学習者が自らの意志に沿って、学習する言語と学習のスタイルや内容を選び、自ら望む形での自己実現につながる学習成果を得ることが、Holecの主張の延長上にある現代の言語教育の理想であるとし、これを言語学習者の政治的「自律」と名付ける。これはあくまで現代において言語教育が目指すべき理念であり、人間は本来的に「自律」しているものだという、啓蒙主義的な人間観に基づくものではない。ただし、啓蒙主義を背景として発展してきた、人間一人一人が自分らしく生きる権利を持つという政治的な人権思想に賛同し、依拠しているという意味で「政治的」としている。

一方で、日々学習者と接する実感から、人は「自律」しえないとする社会構成主義的人間観は、人々の生の実態を正しく捉えていると発表者は考える。しかし、少なくとも成人日本語学習者に関する限り、大多数は強制されたわけではなく、何らかの形で多少なりとも自らの意志に関わらせ日本語学習を選択している。そのとき彼らは、日本語を学ぶことで自分らしい生き方に近づきたいという政治的「自律」の意志を持ったはずなのである。よって、学習者がその意志を完遂できるようにすることが言語教育実践者の責務となる。

3. 2. 学習者の政治的「自律」を社会構成主義的に達成するためのナラティブ

言語学習者の自己は社会的に構成され「自律」しえないという実態がある。しかし、学習者が一人一人自分らしく生きるという政治的「自律」を実現することが、人権尊重の理念に基づく現代の言語教育の使命である。この背反を克服する言語教育実践のヒントになると発表者が考えるのが、臨床心理学のナラティブ・セラピーの理論と実践である。

ナラティブ・セラピーは、1980年代にオーストラリアの臨床心理家ホワイトらによって始められたもので、社会構成主義的人間観に基づいた「人の自己意識はナラティブ的に構成されている」という認識を基盤としている。ナラティブ・セラピーの実践の軸となる概念は、「ドミナントストーリー」と「オルタナティブストーリー」である。

ドミナントストーリーとは、社会的に主流であり、多くの人々に共有され、個人の自己意識を支配しているストーリーである。それは社会をまとめ、安定させる役割を果たして

いるが、ときとして個人を過度に拘束してその自由を奪い、苦しめる。そのとき、個人がドミナントストーリーに対抗し、別の形で自己を語るオルタナティブストーリーを持つことができれば、その支配から脱し、自由を回復することができる。このオルタナティブストーリーを個人が持てるように、対話を通じて支援するのがセラピストの役割となる。

このナラティブ・セラピーの視点から、現代の日本語学習者について考えてみる。学習者は、自分らしい自己の実現に近づきたいという「自律」的意志を多少なりとも持って日本語学習を行っている。しかし、その意志を持つ自己が社会的に構成されているため、多くの学習者は自身が日本語を学ぶ理由を問われると、「日本文化が好きだから」とか「日本で仕事がしたいから」といった、ドミナントストーリーに支配されたシンプルな語りしかできない。しかし、そのようなストーリーは、その学習者が日本語を学習することを選択したときに抱いていたはずの「自律」的意志を十分説明できないため、学習者は、自身が何を目指して日本語学習を行っているのかを見失ってしまうことがある。そのとき学習者が、個人的経験に深く基づく、自身が日本語を学ぶ理由についてのオルタナティブストーリーを発見し、語ることができれば、その学習者は自身にとっての日本語学習の意味について迷うことはなくなる。また、個人に沿ったオルタナティブストーリーは、その人の学習がめざすべき方向性を明確化させ、学習の目標や方法に関する「自律」的な選択を促す。結果として、その日本語学習が、一人一人がその人らしく生きることを実現するという、人権尊重の理念に基づく現代の言語教育の政治的使命を果たすことにつながると、発表者は考えるのである。

次章では、以上の発表者の考えを裏付ける、実践の事例を紹介する。

4. 実践と事例の考察

4. 1. 基本事項と実践の概要について

発表者は2018年10月から2019年6月にかけて、日本語学習者が「私はなぜ日本語を学ぶのか」を考えるための自分史を書くクラスを実践した。参加者は日本国内の大学院で経営学等を専攻するインドネシア人学生4名であり、彼らは選択初級日本語科目の履修を終えた後、このクラスに参加した。クラスは月3~4回、毎回約2時間で、参加者は自分が書いた自分史を段階的に発表し、そこに書かれた過去の経験や感情について、他の参加者から質問を受けながら書き直し、最終的には5000~1万字程度を書き上げた。

4. 2. Rの事例

今回の発表では、一人の参加者Rの事例を取り上げる。Rはインドネシアの名門大学で経済を専攻し、卒業後は現地の監査法人に4年間勤務したが、退社して日本の大学院に留学し経営学を学びながら選択初級日本語科目を一学期間履修していた。しかし、自らの意志で日本への留学を実現したものの、自分の本当にしたいことが未だ見えず悩んでいた。

Rは「私はなぜ日本語を学ぶのか」という問いに対する答えとして「A Forgotten Dream 忘れられた夢」とタイトルをつけ、自分史を書き始めた。子供のときから日本に関係することが好きで、日本語を学びたいという夢を社会人になって思い出したことから、そのタイトルに決めたという。Rの人生を変えたのは、中学入学前に患った難病である。治療のため経済的負担をかけた両親に対して罪悪感があり、身体的にも不自由で、「普通になりたい」と思っていた。日本の大学に留学する夢もあったが、両親の意向やロールモデルであった兄の影響などにより、母国の大学に入学したと語った。

クラスが進むにつれ、Rは闘病時に日本の歌が心の支えとなったことや高校の選択日本語の授業が楽しかったことなどを思い出した。しかし、日本に留学した理由の説明は、「日本に住みたい」「日本語を話したい」「日本で経済の勉強がしたい」「日本の会社で働きたい」「奨学金があった」などといった表面的なものであった。それらは、一方でRが語った過去の具体的な経験や感情との関わりが不明瞭であることから、他の参加者はRの説明に納得できなかった。Rは英語でも説明を試みたが、その内容は変わらなかった。

さらにクラスが進むと、Rは自分史のタイトルを「Pursuit of Happiness 幸せの探求」と改め、構成を大幅に変更した。日本に留学した理由の説明も、具体的で説得力のあるものになりつつあった。難病を患いながら「普通になりたい」と願っていたとき、日本の歌が人とは違う自分を受け入れる勇気を与えてくれ、「日本の歌は、それは私の人生（を表現しているもの）」だと共感でき、日本人の考え方や生き方などに興味を持つようになった。大学卒業後、世間一般的には良い仕事を得たものの、激務でプライベートとのバランスを欠き、他人に対する寛容さを失い、自分の成長が感じられなかった。ある日、同僚が趣味で日本語の勉強をしていることを知り、日本語の勉強が楽しかったときの気持ちが思い出された。そして、自分の生き方はこれで正しいのか？と思った。良い仕事も得て「普通の人」になったが、「幸せ」を感じられず、「もう普通になりたくない」と思った。何をすれば「幸せ」になれるのか？と語った。

クラス終了後、Rは自分史を書いたことにより、自分の人生の見方が変わり、モチベー

ションを取り戻し、自分のことがより理解できたと振り返っている。

4. 3. 考察のまとめ

Rは成人日本語学習者であり、自らの意志で日本への留学を選んだ。その選択はRの個人的な経験や感情が深く関わっているものであり、理想の自己に近づきたいという「自律」的意志によるものである。それにも関わらず、Rは留学先の日本でも自分の本当にしたいことが何か分からず、悩んでいた。日本に留学した理由を問われると、「日本に住みたい」「日本語を話したい」「日本の会社で働きたい」などといったドミナントストーリーに基づいてしか語るができなかった。しかし、過去の具体的な経験や感情を思い出しながら、他者との対話を通じて自分史を再構築していく過程で、Rは日本語を学ぶことが自らの「Pursuit of Happiness 幸せの探求」であると、ドミナントストーリーとは別の形で自己の物語を語り出した。「もう普通になりたくない」と思ったRが選択した日本への留学は、Rの自分らしさの表現である。それが他者に承認されることにより、Rは自分自身に力を与えることができるオルタナティブストーリーを持つことができたのである。

一人一人がその人らしく生きていけるようにすることが、人権尊重という政治的理念に基づく現代の言語教育の使命であるなら、言語学習者が目指すべき「自律」とは、「私のストーリーを持つ」、つまり、自分がその言語を学ぶ理由を説明できるオルタナティブストーリーを持つことだといえるのではないだろうか。

文献

- 関 デルフィン 笑子 (2019). 「外国語教育における「学習者の自律」その誕生と変遷
—1970年から1979年のCRAPELの論集における自律の言説をもとに」京都大学
大学院人間・環境学研究科修士論文
- Benson, P. & P. Voller (eds.) (1997). *Autonomy and independence in language learning*.
London: Longman.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir; Naissance de la prison*. Edition Gallimar. フー
コー (1977). 『監獄の誕生』 田村俣 (訳) 新潮社.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon Press
- White, M. (1995). *Re-authoring lives: Interviews and essays*. Adelaide, South Australia:
Dulwich Centre Publications.

【Ⅲ】 パネルセッション

1日目：2023年3月4日（土）

<C301>

ことばを学ぶ学習者たちの越境
—彼らはどのように境界を越え、何を学んだのか—

16:00		
-		
18:00	島崎薫（東北大学）、小島卓也（長崎大学）、福井なぎさ（UNSW Sydney）、 トムソン木下千尋（UNSW Sydney）、田嶋美砂子（茨城大学）、 大原哲史（立命館アジア太平洋大学）	p.160

<C302>

留学生のキャリア形成支援に関わる人・組織の連携を考える
—日本語学校・大学・大学院の事例から—

16:00		
-		
18:00	寅丸真澄（早稲田大学）、齊藤千鶴（ARC東京日本語学校）、 中島智（羽衣国際大学）、中本寧（なかさん本舗代表）、 松野芳夫（NPO法人アジアの新しい風）、佐藤正則（山野美容芸術短期大学）、 松本明香（東京立正短期大学）、家根橋伸子（東亜大学）	p.172

<C303>

評価は学び手と社会をいかにつなごうとしてきたか？
—日本語教育の評価をめぐる言説分析から—

16:00		
-		
18:00	南浦涼介（東京学芸大学）、三代純平（武蔵野美術大学）、中川祐治（大正大学）	p.184

<C304>

地域と大学の連携で「つながる」を越えて何をを目指すのか？
—日本語学習支援・多文化交流における地域と大学の変容型パートナーシップに向けて—

16:00		
-		
18:00	北出慶子（立命館大学）、澤邊裕子（宮城学院女子大学）、 中川祐治（大正大学）、早矢仕智子（宮城学院女子大学）、 遠藤知佐（立命館大学）、西村聖子（大阪国際文化協会）、 川田麻記（桜美林大学）、牧田東一（桜美林大学）、 佐藤弘子（町田国際交流センター子ども教室部会）、山口洋典（立命館大学）	p.196

【パネルセッション】

ことばを学ぶ学習者たちの越境

—彼らはどのように境界を越え、何を学んだのか—

島崎 薫 (東北大学), 小島 卓也 (長崎大学),
福井 なぎさ (UNSW Sydney), トムソン木下 千尋 (UNSW Sydney),
田嶋 美砂子 (茨城大学), 大原 哲史 (立命館アジア太平洋大学)

キーワード

越境, 越境的学習, ことばを学ぶ学習者, 水平的学習, 境界

1. はじめに

これまでの言語教育では、理論的な議論においても、教育の実践においても、言語知識やそれを使うスキルをいかに身につけさせるのかということに重点を置き、いわゆる「能力」を身につける以外の学びが置き去りにされることが多かった(三代, 2011)。本パネルでは越境的学習の理論を用い、ことばを学ぶ学習者たちが異なる文脈やコミュニティにどのように越境し、その越境を通して何を学んだのかを検討し、言語知識やそれを使う能力の獲得にとどまらない学びの広がりや深まりを4つの事例をもとに考察する。そしてフロアとともに、ことばの学習における越境の実践に関して、そして越境的学習の意義について議論したい。

2. 越境における学び

越境とは、異なる文脈やコミュニティを行き来することを言い、そこで起こる学習を越境的学習と呼ぶ(香川, 2015; 石山, 2018)。Engeström ほか(1995)では、従来の知識やスキルを熟達させる学びを垂直的学習と呼び、異なる文脈やコミュニティに移動することによって、新しい価値観に触れ、考え方やものの見方が変わる学びを水平的学習と呼んでいる。なお、水平的学習が起こった後で、その新しい考え方、ものの見方に則った垂直的学習が越境先の新しい文脈やコミュニティで起きることから、越境的学習では、垂直的学習と水平的学習の両方が関係し合いながら起こっていると考えられる。

3. ことばを学ぶ学習者たちの越境の事例

本パネルでは、正課内、課外を含む国内外の4つの事例を取り上げ、ことばを学ぶ学習者たちの越境、そして越境的学习、特に水平的学习に着目する。

3. 1. 事例①：越境を促す「色々プロジェクト」が日本語学習者にもたらすもの：豪州の大学での実践の報告（小島・福井）

本発表は、ある決められた1つの文脈やコミュニティに越境するのではなく、多様な文脈やコミュニティへと学生が行き先を自ら選んで越境できる「色々プロジェクト¹」という教育実践に着目し、新たな知見を得ることを目指した。「色々プロジェクト」とは、豪州のニューサウスウェールズ大学（以下、UNSW）の日本語プログラムで初級コースから上級コースまでの計7コースで実施されている課題の1つで、学生が自分で実践したいプロジェクトを選択し、教室内外の多様な文脈やコミュニティに越境を繰り返すという教育実践である。本発表で取り上げる初級コースの「色々プロジェクト」の具体例として、教室内では、宿題の解答チェックを主導する係、教室外では、音読課題の実施や日本語プログラム内の上級生の発表会のお手伝い、国際交流基金のイベントのボランティアなどがあり、これらは教師によって紹介されている。また、学生自身が提案し、教師との相談の末了承を経て採用された活動をすることも可能である。従事する時間などを考慮し、それぞれの活動には教師が異なる配点をしている。例えば、宿題の解答主導係をすると、1回ごとに2点が成績に加算される。「色々プロジェクト」は、全体の成績100点中10点を占めており、学期中に学生が自ら選んだ活動に取り組み、進捗を記録するログシートを活動完了の証明として提出²することで活動内容に応じた点数を得るものである。

本発表のデータは、2016年の初級コースに在籍し、第1発表者の研究への参加を同意した15名の学生が半構造化インタビューの中で語った「色々プロジェクト」に関する報告や意見である。異なる文脈やコミュニティへの参加の様子、そしてその参加を通じた動揺や葛藤、抵抗、変化を捉えるために越境的学习論（香川、2015）を援用しながら、

¹ 日本語プログラム内の教員間で、「色々プロジェクト」と呼ばれているが、当発表の研究対象となっている当時の初級コースでは、「プロジェクト」という名前で正式課題として扱われていた。ここでは、「色々プロジェクト」という名称を使用する。

² コースによっては、ログシート以外に内省レポートが課せられている。

「色々プロジェクト」に取り組んだ学生の報告や意見を水平的学習と関連する部分に着目して考察した。

考察から、まず、「色々プロジェクト」が越境のきっかけになっていたことが「(それ[プロジェクト]は本当にいい考えですね。それによって、私たちは居心地のいい場所から抜け出して、話すようになるのです。)³」という語りから見える。学生はこの実践を通して自らが準拠している文脈やコミュニティではないアウェイ(石山, 2018)へと出ていった、つまり越境したのである。また、越境したことで、学生は学びの機会が教室の中だけでなく、日常生活のさまざまな文脈やコミュニティに埋め込まれていると気づいたことが、「(プロジェクトに関して言えば、ありとあらゆるものを学習体験にしようとしているようですね。)」という語りからわかる。その結果、学びの多様性が増すと学生が感じていたことも、「(このプロジェクトは、学習をより面白く、よりカラフルなものにしてくれると思います。)」という表現から伺える。また、中には、日常に埋め込まれた学習機会を活用できるのだと気づき、自分の学びをデザインするようになった学生もいたことが「(このプロジェクトでは、24時間365日、24時間は言い過ぎかもしれませんが、より多くの活動やイベントを、普段はしないような時間帯に予定して行うような感じです。)」という意見から伺える。このように、越境をしたことによって学生の日本語学習の捉え方や日本語学習の方法に対する見方が変わったと言える。つまり、水平的学習が起こっていたと言える。

さらに、学生は多様な日本語使用の場面に越境することで、色々な「靴」を履いて、今までと違う自分を体験し、新しい自分へとになっていくと実感しているのを「(「日本語を使う色々な人」の靴で歩いてみると...日本語を使うとは[単語、文法、発音といった]言葉だけの問題じゃないと思える。彼らのことばを話すことができても、彼らが何をして、どのような人たちなのかを知らなければ、[日本語学習と日本語使用、自分自身と日本語、もしくは、自分自身と他の日本語話者と]つなげることは難しい。)」と語っていた。また、「(人は教科書のように話さないし、考えない。だから、このプロジェクトは、実生活に近い形で考えさせるためにあるのだと思う。)」という語りからも日本語学習者が日本

³ 以下、各事例における学生の語り、投稿等の引用は原文をそのまま「」に入れ、斜体で示した。原文が英語の場合は、それぞれの発表者が訳し、さらに()に入れた。[]内は各発表者による加筆である。

語の使い手へとようになっていく様子が見て取れる。

以上から、本事例の教育実践が学生の越境を促し、結果、学生が新しい学びのあり方や、新しい自分のあり方に気づいて行った様子が明らかになった。まず、学生が教室内外の学習機会に触れ、気づき、目を向けるようになり、より包括的な日本語学習環境のデザインを自ら行おうとする変化が起こることがわかった。さらに、多様な文脈やコミュニティへと越境を繰り返す中で、継続的に自分の日本語学習者や使用者アイデンティティの交渉と再構築をし、日本語の使い手としての自覚を育みながら越境先の文脈やコミュニティに合わせた柔軟な立ち振る舞いができるようになる可能性が見えてきた。

3. 2. 事例②：複数の越境を仕掛けるキャップストーン・コース（トムソン・福井）

香川（2008）は、自文化密着の脱却や境界の乗り越えや変革は、普段は起こりにくく個人の努力では限界もあることから、組織的な「仕掛け」が必要になると述べている。つまり、上記事例①でも述べられているように、学習者の越境的学習を促すためには、越境が起こる環境や学生の越境を促す「仕掛け」を教師が作る必要がある。本発表では、UNSW の日本語プログラムで実践された「キャップストーン」（以下 CS）という日本研究専攻の学生のためのコースで学生の越境を促すために教師が考案した仕掛けを2つ紹介し、その仕掛けに助けられた学生たちは何を学んだのか教員チームの観察記録と学生が書いた感想文を元に考察する。CS では、学生がグループで自分たちが選んだテーマについて1学期間研究した結果を公開学生研究発表会で日本語コミュニティの方々の前で発表し、会終了後に参加者と歓談・交流する⁴。学生は、学期を通して研究発表の準備と練習をしていくのみならず、発表会主催の準備も自分たちで担当する。コースの目的は、日本研究専攻の集大成として学生同士をつなげ、さらには学生たちを「社会」とつなぐことから新たな「コミュニティ」構築することである（コースの詳細については、トムソン（2016）、Thomson & Fukui（2018）を参照されたい）。

教員チームが考案した1つ目の「仕掛け」は、学生が越境できる文脈やコミュニティの接点が豊富になるようにコースデザインをすることで、そのために学生のグループを多層的にする工夫をしたことである。その背後には、CS の大きな特徴の一つである履修する

⁴ 発表会の様子は次のリンクより参照されたい。 <https://www.youtube.com/watch?v=hf5AtH0Lt-U>（2023年1月25日閲覧）

学生の多彩な多様性がある。例えば、学生たちは日本研究を会計、教育、工学など様々な専攻と組み合わせており、日本語レベルも中級前半から、上・超級までの大きな幅がある。学生は、初回の授業に参加した時点で、今までの日本語コースとは違う多様な学生のコミュニティに入ったことをまず体感する。続いて学生たちは研究グループに配属され、それぞれのグループが自分たちで選んだテーマに向けて研究を進めていく。過去の研究発表テーマには、「日豪のテレビ CM」「日・豪・中のオタク」「セントラル駅改善計画」「日本のセックスレス化」「オーストラリアに住む日本人ハーフ」などがある。並行して、学生は発表会を開催する準備担当系のグループにも所属し、会の運営を進めていく。係には、広報係、参加受付係、プログラム作成係などがあり、自分で担当したい仕事を選ぶ。学生たちは、発表会を成功させるという共通の目的を持って実践することから CS という一つの新しいコミュニティを構築していくと同時に、コース内で研究グループと運営準備グループの二つのグループに所属しサブコミュニティも構築していく。

学生たちは、コース全体で各研究サブコミュニティのテーマの発表にコメントしあったり、研究サブコミュニティと運営サブコミュニティ間を越境をしたりすることで、コースのメンバーの持つ多彩な多様性と直面し、さらに自分の所属するサブコミュニティの内部にも差異を実感することになる。自分と異なる人と密なコミュニケーションをとり、共同作業を活発に進めるということは、学生にとっては心地よいことばかりではない。そこで、教員チームは、このような差異を乗り越え、サブコミュニティ間、そして学生間のコミュニケーションを円滑にするために「仕掛け」を考案した。

それは、教員チームが準備したモデルや雛形である。日本語力が弱い学生でも、研究スキルが低い学生でも皆が活動に参加できるように、社会経験のない学生でも日本人コミュニティに広報活動ができるように、いくつもの雛形を用意した。研究に関しては、例えば、「テーマの発表の仕方のモデル」を使って、学期の3週目には全研究グループが CS コミュニティに対してテーマの発表を遂行した。当初モデルは教員チームが作成したものだったが、発表会の回を重ねるうちに前年度、前々年度の学生が作ったものもモデルとして使われるようになった。モデルは全グループに共有されたが、各グループの、そして個人の学生の利用方法は一様ではなかった。しかし、モデルがあったことで、全グループの学生が「テーマの発表」に参加することができた。また、開催準備の段階で、社会経験のない学生が大学の枠を超えて、日本人コミュニティに発表会の広報を行う。ここでは、教員チームが、あるいは前年度の学生が作った広報のモデルがあり、その仕掛けが越境先で

の学生支援の役目を果たす。

学生は、最初は不安があってもモデルを参照して活動していくうちに、学生間の多様性や日本語力の差異を否定的ではなく、肯定的に受けとめられるようになっていく。それは「自分の日本語能力と他の学生を知らなかったので緊張した。しかし、他のスキルを使えるのを感じただけでなく、みんなは親切と社交的でした」「色々な性格がある人々と出会うのは幸いです。色々な性格があるからこそ、多様な発表ができて、それぞれの特徴を皆に見せられます。」というコメントからも窺える。学生は、学期中に人間には多様性があることを認識し、自分とは異なる人とも協力できるように成長し、発表会当日のために発表の仕方のモデルや質疑応答の対処の仕方のモデルがあることから、発表会でも活躍できる。学生と社会をつなぐ場を提供している研究発表会でも質疑応答の時間、また発表後の交流の場は、学生だけでなく聴衆も自分とは異なる新しい知識や考え方、価値観に接する越境の機会になり、学生はこの機会を肯定的に捉えられる。

実践コミュニティとして成長していく過程で様々な人とのつながりを促す CS コースを（トムソン、2016；Thomson & Fukui, 2018）履修し越境を体験することで、学生は自分とは異なる人ともわかり合おうとする。「みなさんは、それぞれの分野が得意なので、バランスがいいグループだと思う」という学生のコメントからも、差異を乗り越え、多様性というものを肯定的にとらえられるようになり、ひいては各自の自信向上も促していたことがわかる。

3. 3. 事例③：オンライン学生交流における越境：豪州と日本の大学における実践の報告（福井・田嶋）

本事例の発表者は2020年に、それぞれが所属する UNSW と茨城大学の学生たちをオンライン上でつなぐ交流プロジェクトを初めて実践した（田嶋、福井、2022）。このプロジェクトは、コロナ禍で留学や語学研修が困難となった状況下でも、彼らに日本語／英語学習の一環として「国境を超えた」交流を経験してほしいとの思いから発案され、2022年度で3年目を迎えた。参加者数は年度によって異なるものの、両校から例年、約25～50名の学生が参加し、「互いのことばを活用し合い、つながる」という目的の下、4～5名のグループごとに交流している。UNSW 側の参加者は日本語初級コースを履修している学部生の希望者である。正規授業の一環として実施しているため、彼らにとっては評価

(全体成績の10~20%⁵)に関わる活動となる。具体的には、事例①で述べられている「色々プロジェクト」と呼ばれる教室外活動の一選択肢として提供した。一方、茨城大学側は全学的に展開されている英語教育プログラムとは切り離し、評価には関わらない授業外学習として参加者を募っており、学部や学年の制限は設けていない。

交流期間は例年、9月下旬もしくは10月初旬~11月中旬までの約8週間である。「週1回程度」「1回のセッションは30分以上」「最低5回は参加すること」という条件の下、各グループで日時を交渉し、交流する。なお、日本語学習者と英語学習者が参加する交流の場合、前半は日本語の活動、後半は英語の活動というように、学習言語の使用を均等に担保することが1つの方法として考えられる。しかし、日常生活でそのように使用される言語間に明確な線が引かれるコミュニケーションは稀である。発表者はこのことを踏まえ、「互いに持ち寄る資源の活用」という点を重視し (Pennycook & Otsuji, 2015)、本プロジェクトにおける使用言語はあえて指定しなかった。また、初対面での交流で戸惑いを覚える場合が予想されたことから、両校の学生に活動例(動画を共に視聴する、オンラインのカラオケを利用して共に歌う、昼食・夕食を各自用意して共に食べるなど)を提示し、自分たちの周りにある言語以外のモノも資源として活用するように促した。本発表では、このような交流プロジェクトに参加した学生たちの越境について、彼らの声をもとに考察する。データは、(1)両校で実施したアンケート調査、(2)UNSWの学生が課題として提出した交流記録と内省レポート、(3)第1発表者が残した観察記録、(4)第2発表者が茨城大学の学生に対して行ったインタビュー調査である。

上記データの分析から、学生たちは越境することで、時間をかけながら新しいコミュニティを構築していたことが窺えた。これは、異質な文化が同じ時間と場所で交わり、新たなモノや知識や実践を創造するというハイブリダイゼーション(香川, 2015)によって起こったと言える。ここでの越境のプロセスは、学生によって異なるが、新しい文脈に触れることに対して居心地の悪さを感じ、葛藤し、「文化的動揺」(香川, 2015)を経験した学生が少なくなかったようである。アンケート調査での「交流中に困ったことがあったか」という問いには、「(大丈夫だったけど、かなり気まずいこともあった)」「(最初の頃は、話題が見つからず静かに感じた)」という回答があった。しかし、そこから脱却し、「(第1回目のセッションでは、友だちとしてではなく、単にチームメンバーとしてみ

⁵ 2022年のコースでは、全体の20%に値した。それ以前は、10%であった。

んなが弱気に言動していたのを記憶している。しかし、最後の回では、私たちの友情がいかに貴重なものであるかという気持ちを述べることで感情的になっていた」というコメントから、変化が起きているケースがあることがわかる。「文化的動揺」から脱却することで、馴染みのある文化やこれまでの自己認識を変化させることができたグループに顕著な現象が2つ挙げられる。1つ目は、言語学習への動機づけと自分の言語使用に対する自信の向上である。田嶋、福井（2022）でも報告したように、教室という枠から抜け出て、学習言語を実際に使用する機会を提供したことから、学生の学習動機が高まった。また、自分の語学力に関して「(最初は不安であったが、第1回目の自己紹介をすべて日本語ですることができ、自信を得た)」「英語の苦手意識が減少した」「相手に言葉が伝わった時の嬉しさなどを得ることができた。[それは]感動すら覚えるような変化であった」というコメントから、自信向上と共に学習言語を実際に使用した満足感を得ていることが窺える。2つ目は、日本/オーストラリア文化に対する理解、異文化コミュニケーションの概念に変化をもたらしていたことである。UNSWの学生は、日本は面積が小さい国であるのに、地域性があることを知り驚きを示していたのに対し（田嶋、福井、2022）、茨城大学の学生は、オーストラリア文化への興味が深まったことのみならず、「自国の文化を理解する必要があると考えさせられた」「世界共通の認識だと思っていたことが異なっていたり、逆に実は似たような部分があったりと、価値観が変わった」というコメントから、自国の文化理解の仕方を批判的に考察していることが窺える。さらに、「(このプログラムは、異なる文化を乗り越えるために対話を促進する異文化コミュニケーションのパワーというものを認識させてくれた)」というコメントもあった。本パネルでは、学生たちのこうした声をもとに、越境を促す活動をオンラインで実践することの意義について議論したい。

3. 4. 事例④：教室と Self-Access Learning Center との越境から考える言語学習と言語使用の正統性（大原）

本発表では、日本の地方都市にある私立大学で一人の日本人学生（以下、サクラと呼ぶ）が言語の授業と「Self-Access Learning Center (SALC：言語自主学习センター)」との境界を横断しながら、どのように自らの言語学習と言語使用を転換・構築していったかというプロセスをナラティブとインタビューのデータを用い分析した。SALCとは、学生が授業外で自律的に言語学習を進めていくサポートをするための大学の施設である。

エンゲストローム（2020）は、共同体に属する人々の「活動」を分析単位として考え、多元的媒介をもとにした「活動システム」において学習対象を広げていくような学びを拡張的学習として提起している。拡張的学習は、異なる共同体の主体が境界を横断して交流し、そこでの水平的学習を通して創られた新たな知識や価値観をもとに、協働して自分たちの活動システムを転換および構築していく過程と関係している。本発表では、「言語授業（英語）」と「SALC」を「活動システム」と捉える。

サクラが履修していた英語の授業では、学生がシラバスに書かれた目標をもとに、主として教科書やテストなどの標準化および一般化されたものを通して、あらかじめ正しさが定められた言語知識やスキルを効率的に習得することが強調されている。ここでの活動は「教える・教わる」という役割からなるトップダウン的な学習の正統性をもとにしており、効率的に英語能力を伸ばすという垂直的学習と深く関わっていると思われる。

一方、SALCは各学生の自律的な言語学習をサポートする場であるため、SALCにおける学習の正統性は各学生が対話や経験を通して自ら構築していくことができる。学生は自分の目的や学習プロセスに合わせて自由にSALCのサポートやリソースを使うことができる。SALCでは、多様な背景を持つ学生が周囲との関わりから得た知識やスキルを「自分のものにする」という「専有」（ワーチ、2002）と学習実践や経験からの主体的な概念形成を学習対象としている。本発表では、この2つの活動システムの境界を横断することにより、サクラの言語学習と言語使用にどのような変化があったのかを分析および考察する。

サクラが在籍している大学は、留学生の数も多く、日本の中では国際的な大学として知られている。この研究に参加した時、サクラは4年生であり、日本語、英語、インドネシア語を話すことができた。2年生になった時から卒業するまでSALCで留学生の日本語学習をサポートする日本語ピア・アドバイザー（以下、PA）として活動をした。研究参加について同意を得た後に、SALCでの活動を中心に大学での言語学習や言語使用についてナラティブを書いてもらった。そして、そのナラティブの内容や詳細を確認するためにフォローアップ・インタビューを行った。以下は、ナラティブとインタビューの分析をもとに4年間の大学におけるサクラの言語学習や言語使用の変化のプロセスをまとめたものである。

サクラは1年生の時「英語ができる」「英語圏の大学に交換留学する」「国際的な職場で活躍する」というグローバル人材に関する典型的な日本社会のイデオロギーをもとにした

大学生の理想像に影響を受けていた。「私はぼんやりと交換留学を目指していました。何か目指すものが欲しかったというのと、この大学での結果を求めていたからだと思います。」と述べているように、TOEFLのための学習や交換留学の必要性を感じたのは、国際的な大学に在籍しているからという受動的な動機からであった。また、留学生と交流するためには、理想の母語話者を想定した「完璧な英語」を話さなければならないと思っていた。そのため、自分の英語能力が低いと考えていたサクラは、このイデオロギーをもとにした学習の正統性の枠組みの中で「自分だけできないと悲観した」と言っている。

英語クラスの教員の勧めもあり、英語能力を向上させるためにSALCに通い始めた。SALCで数人の英語PAといい関係を築くことができ、自分もSALCで日本語を学ぶ留学生をサポートする日本語PAになることに興味を持ち、大学2年生から日本語PAとして活動することになった。「[PAになってからは]SALCが英語だけを学びに行く場所ではなくまりました。」と述べているように、PAとして活動することで、SALCは英語を学習する場から他の学生をサポートする場へと変化していった。

SALCで英語、日本語、インドネシア語を使い、他のPAや学生と活動する中で、それぞれの言語を完璧に話すことよりも、トランスリンガルなコミュニケーションの中で自分の考えを伝えることの大切さを実感していった。実際に、サクラは「今は別に、それこそ前、あのミックスして話すっていうのがあったんですけど、もう、それで伝わればいいや、っていうのに完全になって。...なんかそこが結構おっきいですね。」と述べている。また、「英語ができるようになることが望ましいと自分も思っていたけど、...何かチャンスがあったら東南アジアでやってみようっていうのに、変わったんですね。」と言っているように、SALCなどでの東南アジアの学生との交流の経験を通して東南アジアの文化や人々への興味を高め、インドネシア語を学習して3年時にインドネシアの高校で日本語教師をサポートするプログラムに参加した。このように、SALCでの主体的で能動的な言語活動は、サクラにトランスリンガルなアイデンティティを育む経験だけでなく、自分の興味を探求する機会も与えた。そのため、SALCはサクラにとって大学生活で最も重要な場所となっていた。

結果として、SALCでの水平的学習を通して、テストの点数や言語知識の正しさを対象としていた言語学習から、対話と相互理解を対象とした言語活動へとサクラの学びにおける「対象の拡張」(エンゲストローム, 2020)が見られた。サクラは、テストの点数などの数値化された目標や言語知識の正しさが強調された言語授業の境界を超えて、SALCで

主体的に言語活動に取り組むことにより、理想の母語話者を想定したモノリンガルの言語の捉え方を転換し、対話や相互理解を強調したトランスリンガルの言語の捉え方を取り入れた自分なりの言語学習と言語使用の正統性を構築していったのである。

4. まとめ

以上の4つの事例によって、ことばを学ぶ学習者たちの多様な越境が示された。事例②や事例③のように教師によってある程度デザインされ、仕掛けられたもの、事例①のように教師によってデザインされたものの、学習者にある程度裁量があり、越境先を自分で選択できるもの、そして事例④のように学習者自らによって切り拓かれていったものがあった。越境先も既に存在する文脈やコミュニティに越境するもの（事例①、事例④）や、学習者たち自身がつくりあげていくハイブリダイゼーション（香川，2015）（事例②、事例③）があった。越境のプロセスに関しては、事例③において、学習者が新しい文脈に触れ、居心地の悪さを感じるといった、「文化的動揺」（香川，2015）を経験しながらも活動を経て、「文化的動揺」を脱却し、馴染みのある文化やこれまでの自己認識を変化させたことを紹介している。その越境のプロセスが、事例②では多層的に起こるようにデザインされ、1つのコースの中で同時に複数の越境を経験するようなデザインとなっていた。モデルや雛形がその越境を引き起こす仕掛けとなっていた。

そして、それらの越境ではことばを学ぶ学習者たちに水平的学習が起こっていた。越境を通して、ことばが使われている社会について学び、自分たちの文化について理解を深め、相手の文化についても新しく知る機会となった（事例③）。また他者との差異を実感する中で、その多様性を肯定的に捉え、異なる他者とともに行動する中で、互いをわかり合おうとし、彼らの異文化コミュニケーションの概念にも変化が見られた（事例②、事例③）。事例①のようにことばの学びは教室の中だけに留まることなく、日常生活のあらゆる体験の中で起こりえることに気づき、自身の学び方を包括的にデザインするなど、学びの捉え方、方法に対する見方の変化も起きた。事例④のサクラのように、ことばを学ぶということやことばを使うということに関する捉え直しが起こっている場合もあった。

このように4つの事例では、新しい価値観に触れ、考え方やものの見方が変わるという水平的学習が様々な形で起こった。本パネルではこれらの事例を元に、ことばの学習における越境の実践に関して、そしてそこでの学習の意義について議論したい。具体的には以下の問いである。

1. 自分が学習者で、越境をする活動が「課題」にあったとしたらどう思うか。
2. 越境を促す活動をオンラインで実践することの長所・短所は何であろうか。
3. ことばの学びにおける越境的学習の意義は何か。

文献

- 石山恒貴 (2018) . 『越境的学習のメカニズム：実践共同体を往還しキャリア構築するナレッジ・ブローカーの実像』 福村出版.
- エンゲストローム・ユーリア (2020) . 『拡張による学習：発達研究への活動理論からのアプローチ (完訳増補版)』 (山住勝広訳) 新曜社
- 香川秀太 (2008) . 「複数の文脈を横断する学習」への活動理論的アプローチ——学習転移論から文脈横断論への変移と差異 『心理学評論』 51(4), 346-360.
- 香川秀太 (2015) . 「越境的な対話と学び」とは何か—プロセス, 実践方法, 理論, 香川秀太・青山征彦 (編) 『越境する対話と学び』 (pp. 35-64) 新曜社.
- 田嶋美砂子, 福井なぎさ (2022) .境界を超えて, つながることの意義—茨城大学と豪州ニューサウスウェールズ大学によるオンライン学生交流の事例から— 『茨城大学全学教育機構論集大学教育研究』 5, 93-108. <http://doi.org/10.34405/00020018>
- トムソン木下千尋 (2016) . 「教室の中に社会を」—大学の日本語教室と社会と人のつながりを考える, トムソン木下千尋 (編) 『人とつながり, 正解とつながる日本語教育』 (pp. 2-21)くろしお出版
- 三代純平 (2011) . 日本語能力から「場」の議論へ—留学生のライフストーリー研究から 『早稲田日本語教育学』 9, 67-72.
- ワーチ・ジェームス V. (2002) . 『行為としての心』 (佐藤公治・田島信元・黒須俊夫・石橋由美・上村佳世子訳) 北大路書房.
- Engeström, Y., Engeström, R. & Kärkkäinen, M. (1995). Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: Learning and problem solving in complex work activities, *Learning and Instruction* 5(4), 319-336.
- Pennycook, A., & Otsuji, E. (2015). *Metrolingualism: Talking in the city*. Routledge.
- Thomson, C & Fukui N. (2018). Supporting mixed-group language learning through Communities of Practice and Boundary Crossing, *Bigger, broader, better* (pp.67-71). <https://nsjle.org.au/proceedings/#2018-proceedings>

【パネルセッション】

留学生のキャリア形成支援に関わる人・組織の連携を考える —日本語学校・大学・大学院の事例から—

寅丸 真澄（早稲田大学）、齊藤 千鶴（ARC東京日本語学校）、
中島 智（羽衣国際大学）、中本 寧（なかさん本舗代表）、
松野 芳夫（NPO 法人アジアの新しい風）、佐藤 正則（山野美容芸術短期大
学）、松本 明香（東京立正短期大学）、家根橋 伸子（東亜大学）

キーワード

留学生のキャリア形成支援、多層的・継続的連携、個別性、ハブ、支援システムの構築

1. 趣旨

1. 1. 本パネルの目的

本パネルでは、外国人留学生（以下、留学生）のキャリア形成支援を目的として、日本語学校や高等教育機関における人・組織がどのように有機的に連携していくべきか、各機関における具体的事例をもとに参加者とともに考える。

近年では、少子高齢化や急速な技術革新を背景として、国内労働市場における優秀な留学生の獲得と定着が喫緊の課題となっている。そのため、多くの高等教育機関や日本語学校では、留学生のキャリア選択に役立つプログラムや就職活動支援を目的とした科目を新設し、留学生のキャリア形成支援¹を担う専任職員やコンサルタントを置いて支援を進めている。しかし、そのような施策がなされ実績を上げる教育機関が存在する一方、支援が空回りしたり、十分な成果が得られていないという事例も散見される。その理由は多岐に渡ると考えられるが、1つの問題点として、各教育機関において一環したキャリアサポート体制が十分に築けていないという実態が挙げられる。そこで、本パネルでは、留学生のキャリア形成支援を行う教育機関における人・組織の連携の在り方について考える。

¹ 本稿における「キャリア形成支援」とは、就職（ワークキャリア）や進学（アカデミックキャリア）を含むライフキャリア支援を表す。

1. 2. 問題意識

教育機関における一環したキャリアサポート体制の不十分さの根底には、留学生と教員、留学生と教育機関、さらに教育機関内部の関係者あるいは関係組織における認識の「ずれ」(寅丸他, 2019a)が指摘できる。社会文化的背景や立場の異なる留学生と教員には、キャリアをワークキャリアという短期的視点から捉えるのか、ライフキャリアという長期的視点から捉えるのかという「ずれ」がある(寅丸他, 2019b)。また、留学生と教育機関には、教育機関が提供する就職関連情報が十分に届いておらず、留学生が求める情報内容と教育機関が提供する情報内容がかみ合わないという現状が散見される(寅丸他, 2019c)。さらに、留学生のキャリア形成支援には専門教員、日本語教員、キャリアセンター等の職員、外部機関等が関わるのが想定されるため、留学生のキャリア形成をどのように捉えるのかというキャリア観や、具体的な支援活動に対する考え方は多様であると推測される。このように多様な関係機関及び関係者の「ずれ」を解消または改善し、留学生のキャリア形成支援を円滑に進めていくためには、関係者あるいは関係組織がキャリア観とキャリア形成支援の目的、具体的な方向性等を確認し合い、連携し合う必要があると考える。支援者や支援機関が留学生自身から情報を得たり、留学生の学習環境や就職環境に留意し、それぞれの立場で得た情報を共有したりすることが重要になると言える。

1. 3. 発題と議論

本パネルセッションでは、上述の問題意識を踏まえ、留学生のキャリア形成支援のために、各教育機関における人・組織はどのように互いの考えをすり合わせ、有機的に連携していくべきか、日本語学校と高等教育機関、及び外部機関における具体的事例をもとに考える。ディスカッション・ポイントは次の2点である。

①参加者それぞれの機関では、留学生のキャリア形成支援をどのような組織体制のもとで、誰がどのように行っているか。

②留学生に対して有効なキャリア形成支援を行うためには、教育機関内外の機関や組織がどのように連携し、どのように支援していけばよいか。

本パネルは、司会者1名、パネリスト4名、指定討論者3名によって構成される。発表1では、日本語学校で日本語教育とキャリア形成支援を行う日本語教員が組織内連携の事例と課題を報告する。発表2では、国内大学で専門教育を行う専門教員が教職員と連携しつつ実践しているキャリア形成支援の事例と課題について述べる。発表3では、留学生の

キャリア形成支援を行うキャリアコンサルタントが専門教員や職員と連携して大学院留学生の支援を成功させた事例と課題を報告する。発表4では、NPO支援組織で留学生支援を行うスタッフがNPOにおけるキャリア形成支援の試みと、キャリア形成支援の在り方に対する課題や要望を述べる。その後、これらの発題を踏まえ、パネリストと指定討論者、及び会場との質疑応答と意見交換を行う。

留学生の多様化が進む一方、留学生のキャリア形成支援に関わる人・組織も教育機関によって様々であり、組織体制も多様である。そこには共通性と個別性、支援者が有するジレンマが錯綜していると推測される。本パネルでは、各現場共通の問題点を明らかにするとともに、それらの実態と課題、及び支援者自身のジレンマを共有することで、今後の留学生のキャリア形成支援に役立つ知見を提供したい。

2. 日本語学校におけるキャリア形成支援（報告者：齊藤）

2. 1. 組織体制と進路支援

法務省告示日本語教育機関（以下、日本語学校）における留学生のキャリア形成支援の課題として、高等教育機関への進学とともに、日本での就職が挙げられる。就職の場合、以下に詳述する三者間の課題が複雑に絡み、その結果、進路実現の難しさにつながっている。本発表では、筆者の所属する日本語学校における就職支援に限定し、組織体制及びキャリア形成支援の試みを報告する。

所属校は定員640名（コロナ禍により2023年1月時点の定員充足率は60%）である。組織は授業や進路支援を担う教務部と、留学生募集や生活支援を担当する学生部に加え、2018年4月に留学生の多様化・多層化への対応を目的として、筆者を中心に日常的な生活支援、メンタルヘルス等のさまざまな困難への支援、就職支援に特化した相談室が設置された。修了者の多くは大学院（15%前後）、大学（40%前後）、専門学校（20%前後）に進学するが、毎年度、10%前後が日本で就職する。

進路支援においては、日本でのキャリアを考える上で「日本語学校は通過点」であることを念頭に、一人ひとりの自立的な進路選択を支援している。そして、将来どのような人生を送りたいかを考え、日本語学校修了後の次のステップを選択すること、留学生自身が進路選択に一定の満足感や納得感を得ることを支援者間で共有している。また、進路について考える「キャリアデザイン」の時間を授業に組み込むほか、相談室によるセミナーや

面談での「日本でのキャリアをどう考えるか」の話題提供をとおして、留学生がキャリア形成の意識を持つように働きかけている。

2. 2. 就職支援における課題と取り組み

学校の特色の1つとして、日本での就職を希望する留学生の支援に注力することを掲げて、セミナーや個別相談等のさまざまな取り組みを行っている。2008年には就職希望者向けの「ビジネス日本語クラス」を設置、また、相談室は就職支援の軸としての役割を担い、就職希望者の個別支援や、日本での就職活動に必要な情報提供のためのセミナーの企画運営等を行っている。一定の就職実績はあるものの課題も山積しており、ここでは、①留学生、②支援者である日本語学校、③受け入れる企業それぞれの課題を検討する。

①留学生は「自分に合った企業」「自分の希望を満たす企業」を重視し、企業選択を難しくする一因となっている。また、来日後に初めて「日本での就職の難しさ」を認識するケースもある。特に在留資格の観点から就職の難しさを知った場合、その後の進路変更には時間だけでなく精神的な負担がかかる。いずれも日本での就職に関する情報の不足が原因である。そのため、早期に正確な情報に基づくキャリアビジョンを持つことを重視し、就職準備セミナーを実施した。コロナ禍におけるオンライン授業を契機にさらに時期を早められる可能性を見出し、来日前のセミナーを実現した。支援においては、日本企業が留学生に期待することや、自身の希望の優先順位とうまく折り合いをつけながら選択する必要性を示している。

②支援者は、多様な就職希望者への対応に苦慮している。具体的には日本国外の大学卒業直後の留学生と、職歴もあり日本でのキャリアアップ等を目指す留学生が存在すること、加えて学歴や職歴等の背景だけでなく、個別支援に対するニーズや必要性の濃淡も多様化していることが、難しさの要因になっている。この点を解決すべく、相談室と教務部の担当者による「就職支援チーム」を編成し、情報共有や対応の方向性を多角的に検討する等、課題解決力を相互に支える体制を企図した。

③企業から日本語学校が求人申し込みを受ける場合、企業の受け入れ姿勢は二極化されているように見受けられる。留学生の積極的な採用や育成の実績がある場合と、人手不足を補う「労働力」として捉えている、受け入れに必要な知識が不足している等の場合である。後者の場合、留学生がワークキャリアをイメージすることが難しいだけでなく、留学生に不安と不利益をもたらす可能性を孕むことが課題として残る。このような場合、企

業に、留学生や日本語学校に対する理解を深めることを求めることも必要であろう。

2. 3. 今後に向けて

留学生、日本語学校、企業それぞれの情報や知識の不足により、相互理解の隔たり、つまり「ずれ」が生じている。留学生と企業をつなぐ「ハブ」的機能を持つ日本語学校は、教育機関として、留学生を尊重しつつも現実と向き合い折り合いをつけていくプロセスを支援する役割がある。と同時に、外国人材を求める企業に対して、留学生にとっての「日本での就職」は、キャリア形成を考える上での選択であるという理解について、積極的に働きかけることも求められる。留学生への働きかけの見直しや工夫の検討にとどまらず、組織内における連携によって留学生と企業をつなぐ方策を見出し、そして、留学生、企業、日本語学校の三者間の「連携」を目指すことが留学生の自律的なキャリア形成を支える。そのためには、留学生に対する理解を深める場の設定の検討といった企業等への日本語学校からの働きかけを模索することが求められる。

3. 大学におけるキャリア形成支援（報告者：中島）

3. 1. キャリア形成支援推進の体制とその問題点

羽衣国際大学は、2学部（現代社会学部・人間生活学部）を擁する収容定員1,164名の小規模私立大学である（2002年設立）。その前身となる羽衣学園短期大学時代（1996年）から留学生を積極的に受け入れてきた²。現在、大学生活全般の支援に当たる留学生担当者は、2名の専任職員である。毎月の在籍確認や年4回の留学生ガイダンス等を通して留学生とのコミュニケーションを図り、信頼関係を築くとともに、一人ひとりの多様なニーズにきめ細かく対応することを心掛けている。

留学生を含む本学学生のキャリア形成支援に関わる諸機能は、キャリア委員会を中心に束ねられ、教職員が連携を取って対応している。「キャリアデザイン論Ⅰ・Ⅱ」（2年次・必修）、「キャリアプランニングⅠ・Ⅱ」（3年次・選択）等の正課科目及びゼミナールでの学びを通じたキャリア形成支援が実践されている。学生のキャリア相談の窓口はキャリ

² 中国の大学の日本語学科出身者を多く迎えた受入初期から時間が経過し、近年は留学生の国籍も気質も多様化してきているのが現状である。留学生数は2022年5月現在、197名である。

ア支援課であり、キャリアカウンセラーを含む職員による個別面談や求人広告の告知、学内就職セミナー、対策講座、学内合同企業説明会の開催といった各種情報提供や支援が展開されている。

このようにキャリア科目の学びを中心に教職協働による多様な支援が実施されているが、留学生に特化したものではなく、筆者の調査や経験³からは次のような問題点も浮かび上がってきた。①日本語科目は必ずしも多様な留学生の実態や意欲に沿っているとは限らず、学習量も不足気味である。②日本語教育を専門とする専任教員が在籍しておらず、特に専門科目との連携が弱い。③キャリアカウンセラーは工夫を凝らして支援にあたっているが、留学生対応を専門にしているわけではなく、限界がある。④専任教員は、ゼミ等での指導において学生の文化背景を自覚せず、場当たりの対応に陥る可能性がある。

3. 2. 「人・組織の連携」に関するキャリア形成支援の試み

3. 2. 1. インターンシップ

まず正課科目「インターンシップ論」（1年次・選択）を受講した上で、インターン先を選び、事前に本人とキャリア支援課職員、学科教員（ゼミ担任）の3者面談を経て参加する。事後には成果をレポートにまとめ、学科教員との評価面接や報告会を行う。こうした教職協働による就業体験の取組は、学生の就業意識の向上だけでなく、学科教員にとって教育課題への示唆を得る機会となっている。

3. 2. 2. 地域社会・企業との連携による実践的・体験的な学び

大学外のステークホルダーと協働し、出口を見据えた学生の主体的な学びを実現することは、日本人学生が前提とされる学習環境の中で周縁化される留学生にとって有意義なことである。①和歌山県の「大学のふるさと」制度を介して湯浅町で行った合宿フィールドワークでは伝統漁の実習や郷土料理の調理体験を通じて、地方の生活文化の理解を促進することにつながった。②近隣自治体や企業等との連携による課題解決型授業「プロジェクト演習」を行っている。いくつかの授業では日本人学生と留学生との混成グループによる授業が展開し、さらに専任教員と外部講師（実務家）も含めた相互的な学びが実現した。

³ 2023年1月10日及び同年同月20日にキャリア支援課職員1名及び留学生担当者1名に聞き取り調査を行った。なお、筆者は本学に2017年に着任している。本稿の内容は筆者の調査や経験に基づいて取り纏めたものであり、学部・学科並びに大学当局の見解を表すものではない。

3. 3. 「人・組織の連携」に関わる課題や提言

3. 3. 1. 個々の留学生への個別対応的な関わり

日本語教育を専門としない教員は、日本語力の低い学生と向き合うとき、コミュニケーションに苦慮することになる。また、ある程度の日本語力が身に付いていても異文化の壁に直面し、教育に困難感を抱くこともある。日本語と異文化は留学生自身が直面する壁でもあり、教員には葛藤を乗り越えて学び、社会・企業の価値観の理解を促す留学生への個別対応的な関わりを深めていくことが求められる。その際、留学生に異文化の理解や意識変容を求めるだけでなく、文化背景を尊重しつつ実社会とつないでいく視点が重要だと考える。

3. 3. 2. 学内の部署横断的な情報共有と教員間の連携

入口から出口までの切れ目のない支援・指導を行うためには関連部署の連携が不可欠であり、また、大学教育の中心的場である授業を組織的な営みとして捉え、教員間の連携を深めることが重要となる。現状では留学生のキャリア形成支援は属人的な努力に負うところが大きく、今後はその組織的な業務フローを確立する必要がある。それは、大学教育の専門性を軽視することではなく、留学生を中心に位置づけて学びのコミュニティを育成することであり、まさに自立共生の基盤（風土）を再構築していくプロセスに他ならない。

4. 大学院における形成支援（報告者：中本）

4. 1. 学生の概要と支援までの経緯

留学生のキャリア形成支援を行う外部キャリアコンサルタントとしての立場から、専門教員や職員と連携して大学院留学生の支援が成功した事例と課題を報告する。

本事例報告の支援対象者は、日本の大学院で経済学を専攻する中国人女性である。中国東北地区出身で、母国の大学卒業後、国内大学院に留学した。この留学生は日本での就労を希望し就職活動を行っていたが、9月半ばの時点で内定が1つも取れていなかった。本来明るい性格であったが、自分の就活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。留学生の就活について心配した担当教員(以下、教員)が旧知の中国駐在経験を持つキャリアコンサルタント(以下、CC)に相談し、まずは留学生、教員、CCの3人でオンラインMTGを行い、留学生の日本での就労に関する強い意志を確認した。CCは留学生が通う大学のキャリアセンター担当者(以下、担当者)と面識があったことから連絡

を取る一方、教員も直接キャリアセンターを訪ね、担当者に支援を依頼した。

4. 2. 支援開始時の課題

留学生は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、日本で働くことのイメージが実際の日本企業における働き方と「ずれ」があり、このため自分の経験や志望動機を実際の状況に合わせ整理し、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から就職活動がうまくいっていなかった。教員は親身に相談に乗っていたが就活に対する支援ノウハウが乏しく、キャリアセンターとの連携ができていなかったことから、効果的なサポートができていなかった。キャリアセンター側も留学生が自発的にセンターを訪れないため、その活動状況及び課題について十分に把握できていなかった。

4. 3. 具体的な支援内容

まず、留学生、CC、教員の3人で内定を取るまでの to do 及びスケジュールを確認、SNS グループを作り相互に進捗確認を行った。一方で CC、担当者、教員はメールにて緊密に情報共有を行い、包括的に支援ができる体制を構築した。

CC は、週1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実際の日本企業における働き方に即した“日本で働くイメージ”を持ってもらい、それに合わせて自己分析、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。担当者は、連携により何が留学生の課題であったかを把握し、当該留学生に合った企業説明会及び個別企業の求人を紹介する等、積極的に就活情報の提供を行った。教員も、留学生の課題を理解することで方向性が見え、留学生が就活に集中できるよう常に励まし、就活へのモチベーション維持を図るとともに、内定取得後、速やかに修士論文作成に専念できるようサポートを行った。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。

4. 4. 連携による支援が成功した要員

連携を通して情報を共有することで、各々の役割が明確になり、支援前の課題であった日本で働くイメージに関する「ずれ」をポイントに効果的な支援ができた。このような支援体制を構築できたのは、教員が自ら動き、担当者及び CC に働きかけると同時に、それ

ぞれのやり方を全面的に支持し、留学生に対してその内容について担保してくれたことが土台にある。これにより支援者と留学生の間に強固な信頼関係が作られ、留学生が安心して課題に取り組み、自信を少しずつ取り戻せたことが何よりも大きいと思われる。

4. 5. 考察

この事例では、留学生の「日本で働くイメージに関する「ずれ」」が課題となっていたが、この「ずれ」を埋めるためには支援者が留学生に丁寧に寄り添い、その実態に気づいてもらうことが必要である。その上で、支援者が連携し包括的に留学生を支援することで大きな成果を挙げられると考えられる。しかしながら、支援者側も留学生の母国におけるキャリア形成に関する知識及び経験が乏しいケースが多く、留学生の持つ「日本で働くイメージに関する「ずれ」」の理解が難しい。特に留学生が「日本語に自信がない」、もしくは「日本語を使う機会が少ない」場合、留学生と支援者間でもその「ずれ」が埋まらず、結果として効果的な支援につながっていないケースが多いように感じられる。

1つの可能性として、海外駐在経験のある社会人にサポートを担当してもらうことが考えられる。就活支援に関する事前のトレーニングは必要であるが、留学生の母国の状況と留学生の持つ「ずれ」を理解し、キャリアセンター及び教員の補完的な役割を果たす事ができるのではないかとと思われる。

5. NPO 支援組織におけるキャリア形成支援（報告者：松野）

5. 1. アジアの新しい風とは

NPO アジアの新しい風（以下、アジ風）を紹介する。今年、設立 20 周年を迎える。東京都世田谷区の桜新町（サザエさんの街で有名）のマンション集会所に集まった国際経験の豊かな女性数名が、設立集会を行ない産声を上げた。2003 年は、1991 年のバブル崩壊、後銀行・証券の連鎖倒産を引きずる環境で、りそな銀行・足利銀行への公金注入や国内産業の低迷で多くの企業が中国・タイ等新興国・途上国に進出し、国内の空洞化が顕著になった年である。集まった女性達の議論で、(1) 隣国であるアジア諸国の実態がわからず西欧諸国に眼が向いてきたが、今後グローバルに成長するアジア諸国と草の根の民間交流を盛んにし異文化共生・相互理解を図るべきある、(2) 交流対象は大学生で日本語を学んでいる学生達と相互理解を深める、と目標を定め活動がスタートした。ロコミでの

会員勧誘や交流対象国の選定、選定国の大学で外国語、特に日本語を学んでいる学部・学科にアプローチし、まず中国、その後、タイ、ベトナム、インドネシアの各大学と順に交流を広げている。交流の基本は学生と日本人会員の1対1のメール交流で、話題は当人達で相談する。相互の文化、文学、生活、アニメ、食、音楽等、話題は多岐にわたる。最近では、就職相談を受けることも出てきた。

5. 2. キャリア形成支援（2021年以前）

キャリア形成支援は、アジ風組織として業務に位置付けられていたが、学生側のニーズが高くなく、対応する日本人会員も専門的な情報やスキルを持つ人が少なく、その場しのぎになるケースが大半であった。従って、内定を得ることは困難であった。世界的にグローバル化の進展が進み、少子化を背景にアジア諸国でも高等教育へのシフトが進み、授業の中でも国家の成長戦略と課題・経済指針・貿易の推進等が取り上げられるようになった。同時に、日本からの進出企業が寡占化し、生活の中にも日系企業が浸透した。これらの環境変化に伴い、学生達は柔軟にスマホ・パソコン・SNSを駆使し、日本情報の収集を行い、アニメ・音楽・ファッション等、日本人以上に詳しい情報を持つようになった。

5. 3. キャリア形成支援（2022年以降）

5～6年前頃から、現地学生、留学生の日本企業就職希望が増え始めた。また、それに合わせて、日本本社での就職が叶わない学生の現地進出日系企業への就職希望も年々増加傾向を示している。このような状況を受けて、昨年のアジ風理事会にて就職活動支援チームを立ち上げ、交流校と協力しながら学生達のニーズを満たすセミナーを実施することにした。チームの構成は、アジ風2名（理事1名＋会員1名）、各交流校の日本語指導教員1名＋現地学生によるコーディネーター（以下、学生コーディネーター）2～3名とした。企画・取材・資料作り・セミナーをアジ風が担当し、各交流校教員と運営上の事前相談を行い、教員は、学内調整・ポスター作製、聴講者募集（大学に依っては授業に組み込む）、終了後のアンケート回収を担当した。学生コーディネーターは、会場設営やZoomの環境設定を主業務としてスタートした。2022年、タイのタマサート大学、インドネシアのパジャジャラン大学とセミナーを実施し、基本編・応用編の2編を実施した。基本編では、日本産業界の普遍的な価値観を中心に海外学生に求められる要件と面接時に求められる自己分析の方法論やまとめ方を中心にした。応用編では、次年度採用計画（業種別

2000 社余), 日本企業の一般的職種を解説, 後半で面接会場での対応方法, 海外学生に対してよく出る質問と質問の背景を事例ごとに解説した。2021 年以前と 2022 年以降の組織・人・連携相関図は発表時に図解する。

5. 4. 問題点

2021 年以前での問題点は, ①1 対 1 の交流の際に学生からのキャリア形成相談(就職相談)を受けても対応する日本人会員が就職情報やスキルが無いため, なし崩しになる場合が多かった。②相談を受けた会員が, 組織にヘルプ・相談するルートが明確でなかった。③幸い, スキルを持った会員につなげられても, 当該会員と学生会員の交流がなく, 時間切れになる場合が多かった。すなわち, 組織, 会員間連携, 会員と学生間連携, 専門知識とスキルの不足という点に問題があった。

2022 年, 上記問題点解消に向けアジ風側に専任組織を, 交流校側に担当教員と学生コーディネーターを置き, 意見交換, セミナー日程・内容の確認合意を進め, セミナーを実施, 好感され支持を得た。アジ風会員にも, 総会・新聞・新年広報等で知らせ, 「ずれ」を起こさないような対策を行った。

今後は, セミナー実施校から上がったアンケートからの課題の洗い出し・質問への回答とセミナー資料の見直しを行い, 未実施校であるベトナム貿易大学, 及び中国清華大学でもセミナーを開催予定である。

5. 5. 課題

交流校の日本企業及び現地日系企業への就職セミナーに対するニーズは高いが, 学生達のアンケート等から日本企業への就職活動支援だけでなく, 日本企業自体に関する理解が不足しているように思われる。また, 交流校から日本に交換留学のため来日する学生達も同様の状況が見られる。アジ風としては, 今後, 日本企業の一般的業種・職種の解説といった基本的な要素を取り入れたセミナーを企画する一方, 企業側との連携を進め, 企業側からも現地交流校, 及び交換留学生の日本側受け入れ校への情報発信も促していくことが必要と考えられる。

6. まとめ

多様な教育機関や支援組織における留学生のキャリア形成支援の事例報告から見えてき

たのは、支援を行う機関や組織の連携の多層性と継続性、留学生の個別性に寄り添う支援の必要性であった。また、ハブ的役割を担う人や組織を中心に、俯瞰的、中長期的視点から、留学生のキャリア形成を支援する組織横断的な支援システムの重要性が示唆された。

教育機関の種類や物理的環境に関わらず、留学生にはキャリア形成に対する意識の浅さや、日本の社会文化や日本で働くために必要な情報の不足という問題点が指摘できる。このような状況から生じる留学生と日本社会との「ずれ」が留学生のキャリア形成が円滑に進まない一因となっていると言える。これらの問題を改善、解消し、留学生のキャリア形成を促進するには、多層的、継続的な支援が必要になる。国内教育機関内部の組織間の連携と、国内教育機関と企業や海外機関の連携、すなわち、組織、機関、国という枠を超えた連携が必要であると考えられる。また、中長期視点から日本留学の入り口と出口を見据えた上で、日本での教育過程を通した切れ目のない継続的な支援を、留学生の個別性に寄り添いつつ実現することが期待される。さらに、留学生のキャリアを本人と関係者、関連組織間で共創していくには、ハブ的役割を担う人や組織を中心とした支援システムの構築が期待される。留学生のキャリア形成支援を行うためには、教育機関内部、または組織、機関、国を超えた多層的・継続的連携と留学生の個別性に寄り添う支援、そして、それらを恒常的、有機的に提供できる組織横断的な支援システムの構築が重要であると考えられる。

文献

寅丸真澄・家根橋伸子・松本明香・佐藤正則 (2019a). 「留学生のキャリア支援の実態と課題—日本語教師と学習者の意識の「ずれ」に着目して」日本語教育学会春季大会予稿集.

寅丸真澄・江森悦子・佐藤正則・重信三和子・松本明香・家根橋伸子 (2019b). 「留学生のキャリア意識とキャリア支援の「ずれ」を考える—日本語学校・短大・大学（首都圏・地方）の留学生の語りから」『言語文化教育研究』16, 240-248.

寅丸真澄・中山由佳・齊藤眞美 (2019c). 「留学生のキャリア意識調査報告—日本語学習者のキャリア支援に向けて」『早稲田日本語教育実践研究』7, 23-30.

付記：本研究は、JSPS 科研費(基盤(C))「留学生のキャリア意識・支援の実態解明と組織横断的なキャリア支援システムの構築」（代表者：寅丸真澄，19K00747）の助成を受けている。

【パネルセッション】

評価は学び手と社会をいかにつなごうとしてきたか？

—日本語教育の評価をめぐる言説分析から—

南浦 涼介（東京学芸大学）、三代 純平（武蔵野美術大学）

中川 祐治（大正大学）

キーワード

日本語教育，形成的評価，学び手と社会との接続，評価の言説分析

1. パネルセッションの目的・視角

1. 1. パネルセッションの目的

日本語教育の社会的な広がりには実践にも影響を及ぼしている。言語習得自体を目的としたもののみならず，社会との関わりを軸に複線的な教育目的が示される。そうした中，JF 日本語教育スタンダードや生活者としての外国人の日本語教にむけた評価参照枠，また外国人児童生徒のためのアセスメントなど，公的に評価が提案・普及しつつある。

一方で日本語教育において「評価」を捉えると，その多くは，「教育実践や学習を介在させない」で，学び手に内包される言語能力をどのように把握し，その力量を判定するかという「言語評価」が中心であった¹。こうした言語評価は，日本語の学び手の現在の言語能力を知るものとして，社会的ニーズは高い。

他方，教育学において評価とは，むしろ「教育や学習を積極的に介在させる」ことが重視された。「力を可視化して把握する」ことを用いて実践自体を改善したり，実践の目的の点から学びの価値を判定したりする評価機能——教育評価（学習評価）の側面である。この面では，評価は学び手が持つ力の把握のための測定のみではなく，評価行為を通して学び手と教育実践とをよりよくつなぐこと，さらに教育実践が社会参加などを志向するのであれば，評価行為を通して学び手と社会とをよりよくつなぐことも，評価の射程に入る

¹ 例えば日本語教育における評価を体系的にまとめた本では，やはり客観的統計的手法を用いた言語能力測定が中心となっている（例 近藤ブラウン，2012）。また近年は母語話者評価という形の研究の蓄積も見られるが（例 宇佐美，2014），これも言語評価の一端である。

(石井 2022 など)。学び手と社会との接続性や関係性が重要視されている日本語教育であるが、この点を自覚的に捉えて評価が検討されてきたことは少ない。

本セッションでは、日本語教育の具体的な評価に焦点を当て、それが生まれた経緯や視点、その特質を検討しながら、評価が生み出す学び手と社会との接点と展望を探る。

1. 2. 形成的評価とその類型

本発表は上述の問題意識から評価とは形成的評価を指して取り扱う。「診断的評価」「形成的評価」「総括的評価」という分類はブルームの完全習得学習に端を発する（ブルームほか（編），1971/1973）。ブルームはそれまでの「測定」中心の評価に対して、教育の目標に対していかに学び手は迫れたかという点を重視した。ここでは形成的評価は、目標を達成するためのベンチマークとして設定され、「総括的評価」と「診断的評価」の組み合わせがもたらす「達成と結果」の線上にある中間評価として位置づけられてきた。ただ、その後形成的評価はそうしたベンチマークとしてではなく、「いかに学びを形成してきたのか」という教育の過程の中で教えと把握と価値づけを一体のものとして扱うものとして主張されていく系譜が生まれた（Black & William, 1998）。これらは近年の「指導と評価の一体化」などにも影響を持つ。Penuel & Shepard（2016）は、2000年代以降の形成的評価を取り込んだ実践をレビューし、形成的評価を4つの点から分類している（表1）。

表1 Penuel & Shepard（2016）の形成的評価の4類型

1) データを駆使して意思決定をする形成的評価
客観テストの結果を用いて学習状況を把握していく
2) ストラテジーに焦点を当てた形成的評価
教師が学び手と対話や応答等から学習状況を把握していく
3) 社会認知的側面に焦点を当てた形成的評価
学習の対象となる専門分野の獲得に必要となる内容知や方法知、あるいは思考の枠組みを学習の中に埋め込み、学び手のパフォーマンスで学習状況を把握していく
4) 社会文化的側面に焦点を当てた形成的評価
学習を社会に埋め込み、地域や家庭といったコミュニティの持つ資源や社会関係資本を取り込みながら社会参加をしていくありようで学習状況を把握していく

(Penuel & Shepard, 2016 を発表者らがまとめた)

形成的評価は、「把握（見とり）」－「価値づけ」－「評定」といった評価行為で見れば、「把握」と「価値づけ」の部分に該当する。しかし何によってどのようなことを把握するか、価値づけるかは学習を「形成」していきたい目的方向にも依存する。その点で1)－4)の類型は、形成的評価の分類であると同時に教育の目的的分類でもある。

1. 3. 形成的評価と日本語教育

ところで、形成的評価では多様な道具が目的に合わせて用いられる（Black & William, 1998, 2009）。例えば、ペーパーテストはそれのみでは総括的評価や評定に位置づくかもしれない。しかしそれをベンチマーク的に実践の改善や学び手の見取りに用いることで形成的評価にもなるといった具合である。つまり評価ツール自体が持つ特性だけでなく、使用者の発想や運用によって評価ツールはその意味を変える。冒頭で述べたように、日本語教育の実践の目的が複線的に拡大していることを考えると、教育的な営みと評価を一体的に捉えていく形成的評価は重要である。また実践の目的と評価——とくにそれが社会との接続を念頭に置いた実践であるときに——を接合させていくことを考えれば、日本語教育において「言語評価」としてつくられてきているものを改めて形成的評価の文脈から読み解き、その特質と位置取りを検討していくことは重要となる。

こうしたことから、本発表では日本語教育における3つの評価（JF 日本語教育スタンダード、生活者としての外国人の日本語教育を視野に入れた参照枠の提案、多様な言語的文化的背景を持つ子どもたちに対する言語評価（DLA）を対象に検討し、それらの言語評価が内在している形成的評価の側面を読み解いていく。（南浦）

2. JF 日本語教育スタンダードと形成的評価

国際交流基金は、2010年に「JF 日本語教育スタンダード」（以下、JFS）を公開した。JFSは、欧州評議会が2001年に公開したCEFRを参照し、「相互理解のための日本語教育の政策や目的、理念を枠組みとして提示し、シラバスやカリキュラムの作成、教材・教授法の開発、能力評価などの具体的な教育活動の指針」（国際交流基金、2009, p.17）となるものとして開発された。JFSは、「相互理解のための日本語」を理念とし、そこで育成を目指すものを「課題遂行能力」と「異文化理解能力」とする（国際交流基金、2017, p.6）。そして、「課題遂行能力」の向上を目指した教育実践を行うための言語活動と言語能力を体系化している。さらにCEFRに準じる形で、言語活動及び言語

能力における Can-do 記述文（以下，Can-do）を作成する。

JFS は、評価のあり方を共有する参照枠として機能している。そこで本発表では、JFS の評価を概観し、Penuel & Shepard (2016) の形成的評価の4類型をもとに、具体的な教育実践の形成的評価に JFS がいかに取り入れられているかを論じる。そして、社会文化的形成的評価の視点を JFS に基づく実践の評価に取り入れることを提案する。

2. 1. JF 日本語教育スタンダードにおける評価

JFS は、Can-do による評価とポートフォリオを提案する。Can-do を参照することで、学習目標、学習内容、学習の成果の評価を、一貫性を持って計画できる。JFS では、Can-do を学習目標の達成度を測る評価シートの作成や学習者自身が目標と評価を意識できる自己評価チェックリストに利用する（国際交流基金，2017）。JFS のポートフォリオは、CEFR の理念を教育現場で実現するために開発されたヨーロッパ言語ポートフォリオを参照し、提案されている（国際交流基金，2009）。それは（1）評価表、（2）言語的・文化的体験の記録、（3）学習の成果の3つから構成される。評価表は、コースのはじめと終わり等に学習者自身が日本語の習熟度をチェックする自己評価チェックリストと作文のような活動の評価シートを含む。言語的・文化的体験の記録は、言語的・文化的体験を記述したものと学習計画やふりかえりを記入したものからなる。学習の成果は、作文やプロジェクトの成果などを集めたものである。国際交流基金（2017）の実践例で示される学習の成果の評価では、コースの最初と最後の自己評価、スピーチなどの活動ごとの評価、ふりかえり、スピーチ原稿のファイリングなどが複合的に用いられている。

2. 2. 「JF 日本語教育スタンダード」に基づく実践と形成的評価

JFS は参照するツールであり、日本語教育を規定するものではない（国際交流基金，2009）。JFS の提案する評価の枠組みを用いて実際の教育実践における形成的評価を行う場合、Penuel & Shepard (2016) の4類型のどれを取るかは、実践や教師の評価観に委ねられると言える。そこで、JFS に準拠して企画された実践の評価事例を考察する。

中野（2022）は、CEFR 及び JF スタンダードを参照し、プログラムがデザインされた交換留学生を対象としたオンライン読解授業の実践報告である。CEFR や JF スタンダードの基準で B1 レベルを対象とした授業で、記事や漫画等のレアリア教材を扱う。評価としては、Can-do によるコース最初と最後の自己評価チェックと定期試験を行なってい

る。自己評価の目的や学習者自身の学習の促進にいかにつなげられたかという明確な記述はないが、自己評価の結果をプログラムの改善のための資料としていることから、Penuelらの類型による戦略に焦点を当てた形成的評価に位置付けることが可能である。

塩入（2019）は、ローマの日本文化会館の日本語講座の実践報告である。JFSに基づいて国際交流基金が作成したテキスト『まるごと』を使用したA1・A2レベルの初級学習者を対象としたクラスである。CEFR及びJFSのCan-doに沿って授業内容が決められ、導入→練習→復習→活動の順番で進められる。導入と練習、復習と活動は別日に行われ、自己の活動を内省的に評価することを重視する。また、活動の後には、Can-doによる自己評価が行われる。さらに活動は、ローマのレストランガイドの作成などが取り入れられ、その成果物はポートフォリオに入れられる。これらの評価は、学習者の自主的な学習の促進や動機づけにつながると位置付けられる。それは、Penuelらの類型による戦略に焦点を当てた形成的評価の典型と言えるだろう。

2. 3. 社会文化的形成的評価の可能性

以上、二つの実践例の見られるように、JFSで提案される評価の枠組みは、実践において、実践を改善するための資料や学習者の自主的な学習の促進、動機づけにつながる活動として実際の実践に取り入れられる傾向がある。一方で、Penuelらの提示する社会文化的形成的評価として、JFSを参照した評価活動が行われているという報告は管見の限りない。これは、三代ほか（2020）が指摘するように、社会文化的なものが形成的評価として認識されていないことに起因するだろう。しかし、JFSが相互理解を目的とするならば、それは、社会参加や他者とのつながりを目指し活動すること、あるいは参加すること、つながること自体、そのことによる社会や他者からのフィードバックも学習を拡張するための形成的評価となる。塩入（2019）の紹介する実践の活動内容がそうであるように、JFSは、社会とのつながりを生む実践を多く提案する。そして、その活動を通じた自己評価、学習者とのピア評価は、社会参加、つながりを生むための実践を発展的に構想する未来志向のものとして、社会文化的形成的評価と捉えることが可能である。さらに活動の成果及びそのポートフォリオ化は、実践の成果を通じて、学習者と社会をつなぐ機能を担う。塩見（2019）のレストランガイド作成の実践とそのポートフォリオ化は、社会と学習者をつなぎ、学習者の学びを社会に開き、その学びの履歴を社会と共有する。それは、極めて社会文化的な形成的評価となりうるものである。しかし、現在のCan-doによ

る評価は、主に個人の能力を捉えるための指標となっている。個人の能力を捉える重要性は認めるが、一方で、活動に携わるコミュニティ全体の評価、社会参加やつながりを生み出し、さらにそのつながりを通じて、学習者の社会的エージェンシーを拡張するような評価として形成的評価もまた JFS の提供しうる評価として位置付けられることによってより豊かな学びの可能性を開くことができるのではないだろうか（三代）。

3. 「生活者としての外国人」に対する日本語教育とその評価

「生活者としての外国人」に対する日本語教育に関する議論は、平成 19（2007）年に設置された文化審議会国語分科会日本語教育小委員会の第 1 回から議論されてきたもので、その成果として、2010 年から 2013 年にかけて『「生活者としての外国人」に対する日本語教育の標準的なカリキュラム案について』以下 6 点を取りまとめられた。本発表で対象とする『「生活者としての外国人」に対する日本語教育における日本語能力評価について』（以下『能力評価』）は、これら一連の流れの中に位置付くものである。

他方、『日本語教育の参照枠 報告』（以下『参照枠』）は、2021 年に文化審議会国語分科会によって取りまとめられた。この中でも「生活者としての外国人」が取り上げられているものの、その他多様な学習者を対象とした包括的な評価の枠組みとなっている。

3. 1. 『能力評価』にみられる評価言説

『能力評価』は、生活者としての外国人に対する日本語教育プログラムの一環として能力評価を捉えている点に大きな特徴がある。具体的には「学習者が自身の日本語学習状況を把握し、日本語学習を継続させていくための評価」であり、「日本語教育プログラムの一環として能力評価を考えた場合、日本語で何ができるようになったかということは、どういった教室活動に参加し、何を経験したかということと切り離すことができない」とする（文化審議会、2012: 3）。したがって、教育実践過程で行われる形成的評価であり、能力評価を、学習者側の日本語能力の把握やふり返り、学習動機の維持のために重要な営みであると捉えるとともに、教育者（支援者）側においても適切な日本語教育プログラム計画やふり返りに活用するためにも重要なものであると捉える。

また、その評価者については、学習者自身による自己評価と、日本語教室の指導者が行う他者評価との組み合わせによる評価が想定されており、広く一般の人が評価を行うことは前提とされていない。その点で、いわゆる大規模テストや客観的なデータに基づくよう

な評価行為は想定されていないことが分かる。また、評価の観点という点においても「能力評価においては、日本語に関する知識や情報の量・理解度ではなく、日本語を用いてどの程度生活上の行為ができるようになったかという生活上の行為の達成度を上げる」（文化審議会，2012: 4）のであること、そして、日常生活で行った生活上の行為についてのロールプレイトスクを行い、その結果を日本語学習ポートフォリオに記載することが、具体的な評価方法として挙げられている。また、生活上の行為の達成度（能力記述文；Can do）の評価だけでなく、学習者が行う日本語学習や日本語使用の記録も履歴として残すことが推奨される。指導者・学習者ともに、「成長の記録」「学びの記録」である生活上の行為の達成度に関する評価と、「経験の記録」である日本語学習・使用等の記録を総合的に捉え、ふり返りや学習計画に活用しようとするという点で、「指導と評価の一体化」「学習としての評価」としての形成的評価の側面が強く感じられる。

3. 2. 『参照枠』にみられる評価言説

『参照枠』とは、「日本語の習得段階に応じて、求められる日本語教育の内容及び方法を明らかにし、外国人等が適切な日本語教育を継続的に受けられるようにするための、日本語教育に関わる全ての人々が参照できる、日本語学習、教授、評価のための枠組み」（文化審議会国語分科会，2021，p.9）である。「国内外における日本語教育の質の向上を通して、共生社会の実現に寄与することを目的」とし（前掲，p.5）、CERFの理念にもとづき、「1 日本語学習者を社会的存在として捉える」「2 言語を使って「できること」に注目する」「3 多様な日本語使用を尊重する」の三つの言語教育観の柱が掲げられている。その上で、行動中心アプローチを採用し、その言語目標として、言語の使用者及び学習者がそれぞれの社会で求められる課題を遂行できるようになること、それを言語能力記述文（Can do）で具体的に示され、評価の中心となるのは熟達度評価である。

他方、評価における三つの理念が掲げられているが、評価の手法に関する理念として「評価基準と評価手法の透明性の確保」も示され、「日本語学習者、教師ばかりでなく、一般の日本人等にとっても参照しやすい」評価基準であることが謳われている（文化審議会国語分科，p.74）。

3. 3. 『能力評価』と『参照枠』の比較

両者における評価観の特徴について、以下の点を指摘することができる。

- 『能力評価』では日本語教育プログラムの一環としての形成的評価の色彩が濃いものに対して、『参照枠』では参照枠に基づく日本語熟達度を示す（熟達度評価）。
- 評価の手法について、『能力評価』では日本語学習ポートフォリオ（生活上の行為達成の記録・学習の記録・社会生活の記録）によるが、『参照枠』では、試験、パフォーマンス評価、自己評価、相互（ピア評価）、ポートフォリオによる評価など、様々な評価方法を組み合わせたり、取捨選択したりすることが推奨される。
- 活用の可能性：『能力評価』では、学習者個人の日本語能力の審査・証明を目的とはしない。『参照枠』では、外国人材の活動等の社会的ニーズも想定されている（「評価」の証明書としての活用、「説明責任」への指向性）。（中川）

4. 子どもたちの日本語教育における言語評価

4. 1. DLA の特徴

外国につながる子どもたちの言語評価は、1990年代以降いくつかのものがつくられてきた。ここでは中でも文部科学省から提示されている外国人児童生徒のための JSL 対話型アセスメント DLA（Dialogic Language Assessment: 以下 DLA）を取り上げる。DLA は、2014年に文部科学省で公開された外国人児童生徒の日本語能力を把握するための対話型のアセスメントツールである。文部科学省から、外国人児童生徒の言語能力測定ツールの開発の委託を受けて、東京外国語大学が中心となって開発された²。

4. 2. 分析の方法

こうした特徴を持つ DLA がどのような評価の側面を有しているのかを見るために、成果物を分析するのではなく、開発の意図に迫る。ここでは開発者に対してインタビューを行ない、その意図や経緯を記述していく手法をとる³。インタビューの対象は開発・普及に大きく関わった伊東祐郎氏と櫻井千穂氏の2名である。ここではインタビューで語られ

² DLA の基本的特徴は次の通り。「話す」「読む」「書く」「聴く」の4種類が用意されている。支援者と子どもの1対1の対話で実施する。例えば「話す」では「ウォーミングアップ」「導入会話」「基礎タスク」「対話タスク」「認知タスク」が用意され、絵カードを見ながら対話的に進められる。実施後、ビデオを見ながら6ステージで言語力が判定される。言語力は要素別の観点を持っており、最終的には教員の主観でステージ判定される。（文部科学省 2014）

³ 2022年6月および7月にそれぞれ1時間から1時間半程度のインタビューを行なった。

たこととして、大きく4つの点を挙げたい⁴。

4. 3. インタビューから見えること

4. 3. 1. DLAの経緯

伊東氏によると、過去に外国人の日本語教育のペーパーテストを開発し、それがうまく子どもたちの日本語の力を測れなかったという反省から DLA 開発が始まったという。その後、文部科学省からの事業委託を受け、子どもたちの日本語力を測るテストをどうするかを考えていたときに 2011 年の中島和子氏・櫻井千穂氏の対話型読書力評価の発表を目にし、これだと思い当たったそうである。これをきっかけに協力関係の中で開発が進むようになった。当初をふりかえって伊東氏は「この対話型をもとにした評価の発表を聞いて、まさに年少者の子どもたちの言語能力観を可能な限り測定しようとしているところ共感して感動した」と込める。いわゆる基本的な言語能力と日本語能力、認知能力をどちらも測定できること、対話で個別対応できることなどが大きな魅力であった。

4. 3. 2. DLAを通して教育のありかたを見いだす

伊東氏が語る中で力を込めていたことに、「測定法だけれども、DLA を体験した人は子どもたちの指導のアプローチ、こうやって教えるんだとか、こういう感じで対応すればいいのだという断片を気づくことができる」と述べていることがある。年少者の日本語教育を行なう支援者はバックグラウンドとして日本語教育の専門性を必ずしも持っているわけではない。そのため、DLA のような対話を通した子どもへの問いかけやフィードバックのありようが、子どもたちの学習意欲を高めること、それを目の当たりにした教師が、子どもたちの姿を捉えながら指導・支援のありようを考え直し、新たな教育的働きかけのありかたを具体的に知ること、などの側面への意味を強く感じたという。

4. 3. 3. ダイナミック・アセスメントとしての要素を持つ DLA

こういったことを試験的に実施していく中で、「DLA の中にダイナミック・アセスメントと共通する要素がある」という気づきが生まれてきたという。子どもたちの楽しそうな感覚や、支援者がそれを目の当たりにする中で日本語支援の核心の部分を実感していくこ

⁴ なお、4. 2. は紙幅の制限から、語られたことを南浦が再構成して示している

とや、子どもたちへの手ごたえを感じていくこと。それを手がかりに理論を得ていく中で DLA が測定法としての存在のみならず、子どもたちの成長を支援者・教師との対話の中で動的に促していくことの意味を見いだしていくようになったという。

4. 3. 4. 対話の中で ZPD を探すこと

また、櫻井氏は開発過程および普及過程の中で自らも積極的に DLA を子どもたちに実施してきた。そうしたことを通して、確信しているのが、「診断しているときも常にプロセスとして捉えている」ということであった。ZPD（発達の最近接領域）を重視し、対話の中で子どもがどのような場で反応するのかを深く見ていくことを重視する。DLA には診断をした後にそれを 1・3・5 の数値的指標でチェックするようになっているが、むしろそれ以上に、プロセスの中での支援者との対話を契機として、子どもたちの情動体験、成長の発露を引き出そうとしている。そうした子どもたちの ZPD が見える点を対話の中で探し、見つけるタスクを DLA がより内包しうることを考えながら、現在も改善を検討しているという。

4. 4. より教育へ向かう DLA

DLA は文部科学省としてはあくまで「日本語能力の把握」を念頭に置いた日本語の測定ツールの側面を開発の目的に据えていた。そのため、公開されている実施マニュアルにおいてはその面が強く表れ、実施の方法や手順、診断のポイントに力点が置かれたものになっている。しかし、開発者へのインタビューから見えることは、対話的なツールを基盤に置くことで、別の特性が浮かび上がってきたことである。それは、DLA がそのカードや活動などを媒介にして、支援者と学び手が対話をする事、しかもそこに教育的（ZPD もふくめ、単なる対話ではなく、子どもを伸ばす意図性を有した）はたらきかけの側面がある対話を DLA が内包していることで、ダイナミック・アセスメントのような動的な活動要素が埋め込まれていることである。

開発当初においては診断的な志向性を持つテストの開発が模索されていた。捉え方によっては DLA も表 1 の類型 1 だと見えるかもしれない。しかしむしろ DLA は類型 2 の性格の向きが内包されていることが今回のインタビューからはよく見える。これは、ツールの運用を考えたときにいかなる視点をもつかという点で重要である。（南浦）

5. 考察と結論

パネルセッションの論点として以下の3点を指摘したい。

第1に、分析した事例から捉えられることとして、日本語教育で提案されている評価ツールや枠組みは、使用者の運用の方向性によって評価の意味は大きく変わりうることである。例えば社会文化的なコミュニティ形成をめざした評価であっても、使い手の発想によっては測定的なものにも転化する。また逆に開発当初に測定的なものが目指されていたとしても、開発や運用の中で新たな意味が見いだされることもある。実際、JFSにおいても、DLAにおいてもそれは見られた。また生活者としての外国人に対する参照枠も、運用次第ではするりと測定に向かう可能性もある。学び手の形成の重要性を考えれば、教育の目的をふまえて評価の運用方向性を使用者が飼い慣らしていくことが求められる。

第2に、こうした第1の発想を実現していく際に、私たちは多くの場合に「測りすぎ」(ミュラー, 2018/2019)の世界に巻きこまれていることを自覚することである。教育の専門家の行為に「エビデンス」という形で根拠や論拠を求めようとすればするほど、そこには「説明責任」がついてまわる(Biesta, 2020)。評価はこうした感覚との類似性がもとより強く、ともすると他者に対する説明責任の論理としてばかりが強調される。パフォーマンス評価が「ルーブリック評価」という言葉に取って代わられることに象徴的であるが、学び手のパフォーマンスの内実よりも、厳密性を求めるあまりに電話帳のような指標を作成していくことは、総括性や診断性に親和的な説明責任に対する担保であっても、学び手の形成性——支援や自己成長への責任に向けた担保ではないはずである。

第3に、日本語教育が社会との接続性を重視していくなら、特に社会文化的な形成的評価の可能性は重要である。既存の評価に目を向け、社会接続性を重視すればいかなる運用が可能か。さらにオルタナティブな評価を生み出せるか。掘り下げていく必要がある。

文献

石井英真 (2022). 『中学校・高等学校 授業が変わる学習評価深化論—観点別評価で学力を伸ばす「学びの舞台づくり」』 図書文化.

宇佐美洋 (2014) 『「非母語話者の日本語」は、どのように評価されているか—評価プロセスの多様性をとらえることの意義』 ココ出版.

国際交流基金 (2009). 『JF 日本語教育スタンダード試行版』 国際交流基金.

国際交流基金 (2017). 『JF 日本語教育スタンダード【新版】利用者のためのガイドブック』

- ク』国際交流基金.
- 近藤ブラウン妃美 (2012) 『日本語教師のための評価入門』くろしお出版.
- 塩入すみ (2019). 調査研究シリーズ(122)欧州における CEFR/JF 日本語教育スタンダードの実践：ローマ日本文化会館の実践例『海外事情研究』46. 69-90.
- 中野久美子 (2021). B1 レベルの学習者を対象としたオンライン読解授業の実践事例『龍谷大学グローバル教育推進センター研究年報』31. 43-58.
- ブルーム, B. S. ヘスティングス, J. T. & マドウス, G. F. (編), 梶田叡一, 渋谷憲一, 藤田恵璽 (訳) (1973). 『教育評価法ハンドブック—教科学習の形成的評価と総括的評価』第一法規. (Bloom, B. S., Madaus, G. F., & Hastings, J. T. (1971). *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. New York: McGraw-Hill.)
- ミュラー, J. Z., 松本裕 (訳) (2019). 『測りすぎ—なぜパフォーマンス評価は失敗するのか?』みすず書房. (Muller, J. Z. 2018. *The Tyranny of Metrics*, Princeton University Press.)
- 三代純平, 南浦涼介, 佐藤慎司, 中川祐治, 石井英真 (2020). ナラティブによる評価—社会とつながる日本語教育実践における学びを評価するために—『アカデミック・ジャーナル・ジャーナル』12. 35-44.
- 文部科学省 (2014). 外国人児童生徒のための JSL 対話型アセスメント DLA. https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/1345413.htm (2023/1/27 閲覧)
- Biesta, G(2020). *Educational Research: An Unorthodox Introduction*, New York: Great Britain
- Black, P. & William, D (1998). *Assessment and Classroom Learning*, *Assessment in Education*, 5-1, 7-74.
- Black, P. & William, D (2009). *Developing the theory of Formative Assessment*, *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 21, 5-31.
- Penuel, W. R. & Shepard, L. A. (2016). *Assessment and Teaching*, Gitomer, D. H. and Bell, C. A. *Handbook of Research on Teaching (Fifth Edition)*. American Educational Research Association. 787-850.
- (本研究は石井英真氏 (京都大学), 佐藤慎司氏 (プリンストン大学) の研究協力を得ている。また科研費 (20K00722) の助成を受けたものである。)

【パネルセッション】

地域と大学の連携で「つながる」を越えて何をを目指すのか？ —日本語学習支援・多文化交流における地域と大学の変容型パートナーシップに 向けて—

北出 慶子（立命館大学），澤邊 裕子（宮城学院女子大学），中川 祐治（大正大学），早矢仕 智子（宮城学院女子大学），遠藤 知佐（立命館大学），西村 聖子（大阪国際文化協会），川田 麻記（桜美林大学），牧田 東一（桜美林大学），佐藤 弘子（町田国際交流センター子ども教室部会），山口 洋典（立命館大学）

キーワード

地域と大学の連携，変容型パートナーシップ，つながり，多文化共生，関係性

1. 企画主旨

近年の学習観の転換に伴い，学校教育制度内での教育活動だけではなく，学校教育制度外での組織的な学びや日常の経験を通じた学び，そして，その連続性に配慮した学びが注目されている。背景としては，体系化された知の伝達といった旧来型教育方法の限界から現実社会への参画を通じた主体的な学びの必要性が示されるようになったことが挙げられる。日本語教育に関連する分野においても「つながる」が合言葉としても使われ，地域と大学が連携する実践も多数報告されている。しかし，つながりによって何を生み出すのか，そのためにはどのようなつながりが必要かについては十分に議論されているとは言い難い。実際に，日本語を使用する機会を増やす，日本語教育や多文化交流の実践力を磨く，といったように留学生・学生の実践力育成のみを目的とし，それによって地域や社会にどのような影響を及ぼすのかについてまでは視野に入っていない例もみられる。そこで本企画では，改めてつながり（連携）の目的や質について再考し，各実践への参与者および社会にとってより意義のある連携の在り方について考える機会としたい。

地域との教育機関の連携の目的については，学校教育において Yamazumi (2009) が類型化した「学校外での参加体験学習」と「ハイブリッド型の学習活動」区分が参考になる。前者は，現場に参加はするが，既存の知識や正しい答えを獲得することを目指した学習，後者は社会的文脈の中で問題を発見・創造していく学習である。ここでいう「ハイブ

リッド」は、学外のコミュニティ、組織、参加者との「異質で多様な要素の混交」(p.37)であり、生徒・学生だけが一方的に学ぶのではなく、多様な参加者たちの間で学び合いが生まれるような協働活動が目指されている。このような活動は、さらには地域創造、社会変化につながると考えられている。

では、相互変容や地域創造につながるような連携とはどのような性質を持つのだろうか。地域ボランティア活動への参加を通じた学びと社会への波及効果の両立を目指すサービス・ラーニング(以下、SL)では、地域と大学での連携による関係性の質が鍵となるとされている。本パネルではSLの理論的枠組みを参照しつつ、より有意義な連携の在り方について検討する。まず、関係性の質については「(資源)搾取型」、「(双方の利益を考えた)取引型」、「(新たな制度を長期的視野から共に創っていく)変容型」(Clayton, Bringle, Senor, Huq, and Morrison, 2010)といった異なる関係性の在り方が指摘されている。相互作用による学び、そして社会的波及効果も射程とした実践を目指すには、大学側の一方的な搾取型、あるいは取引型ではなく、「変容型」の関係性の形成が不可欠である。変容型パートナーシップは、お互いが望むものを交換するだけの関係とは一線を画し、互恵的で対等な関係性を築きながら、長期的かつ柔軟な目標設定において双方ともに成長していく関係性を指している。

もう一つ問いは、どうすればそのような相互変容をもたらすような連携を生み出すことができるのかである。まず、関係性を捉える枠組みとして Bringle, Clayton, and Price (2009)では、地域—大学という括り方ではなく連携に関わる全てのステークホルダー、つまり、学生 (Students), 受入れ団体 (Organization), 教員 (Faculty), 学校職員・役員 (Administrator), 地域住民 (Residents) 間の関係性を考える必要性を述べている。図1に Bringle et al. (2009)がこの関係性を図式化した「SOFARモデル」について示す。図1の①～⑩にあるような各ステークホルダー間には、規範とされる文化、資源、権力、立場、役割、目指すゴールなどの違いが存在する。しかし、相互が関わり合う中で各構成要素間の関係性が成熟し、変容に繋がるようなパートナーシップが長期的に形成されていく。Bringle et al. (2009)では、このような関係性の構築には密接性、対等性、誠実性が必須となると述べている。

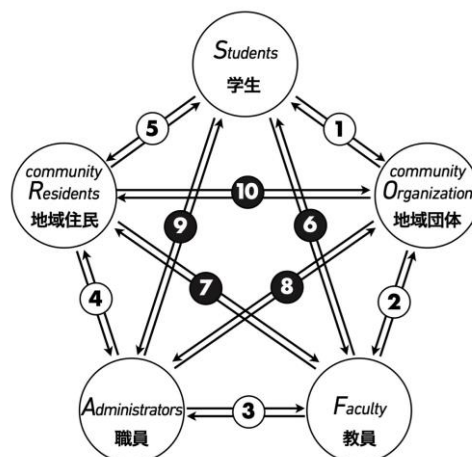


図1 SOFAR モデル (Bringle et al, 2009, p.5;和訳は山口, 2021 参照)

では、日本語教育や多文化共生で実践されている大学と地域の連携は、どのような目的のもと、どのような連携となっているのだろうか。そこには互惠性、密接性、対等性、誠実性はどのように実現されているのだろうか。学習者および地域・社会の両方にとって有意義であり、地域・社会の創造につながるものとなっているのだろうか。そこで本企画では、①連携を通してどのような状態になることを目指すのか、②連携は、ステークホルダーそれぞれにとってどのような意味があるのか、③目指す関係を構築、または良い関係性として維持・発展させるにはどうすればよいのか、といった点に関して調査・実践事例を踏まえて議論する。地域と大学の連携の在り方を見つめ直すことで、表面的な「つながる」を越えて、様々なステークホルダー、および社会にとって有意義な連携の在り方について来場者と共に考える場にしたい。

本パネルでは、まず企画趣旨の説明として地域と大学の連携がもたらしうる可能性と課題について連携の目的、段階、ステークホルダー、関係性の質といった観点から問題提起を行う。その後、地域と大学の連携について考える切り口として以下3件の調査・実践例を報告する。

2. 地域日本語教室に参加する市民と大学教員間のインタビューにおける相互行為の研究 (澤邊裕子・中川祐治・早矢仕智子)

本発表では、地域日本語教室の代表者と大学教員間のインタビューという相互行為の場でのナラティブに注目し、その分析から研究者が地域日本語教室の参加者との関係構築に

においてどのような役割を果たす可能性があるかについて検討する。飯野（2019）はより良い地域日本語教育を目指すうえで、最も重要なのが研究者の日本語ボランティアとのかかわり方であり、研究者はそれを見直していく必要があると主張している。特に、地域日本語教室の参加者と研究者の間における立場の違いや不均衡な力関係といった権力関係の面について研究者が意識的になる重要性についても指摘しているが、この面について真正面から向き合った研究は現段階において十分に行われているとは言い難い。そこで本発表では、地域日本語教室と大学が連携するうえでも重要な下支えとなるであろう、地域日本語教室の代表者（以下、代表者）と研究者の関係構築と研究者の役割について探る。

分析の対象とした代表者へのインタビューは、2022年8月から9月の間に行われた¹。澤邊、中川、早矢仕がそれぞれ東北地方のA地域、B地域、C地域の代表者に行ったもので、インタビューの目的は教室の創設経緯や活動、運営に対する思いなどを聞き取ることであった。そのインタビュー文字化資料を分析対象とし、研究者と代表者双方のナラティブとその生成過程の中に立ち現れる研究者の役割について考察する。特に本発表では研究者側がそれぞれのインタビュー内において発した「重要だ」「良い」「大事だ」という評価的な発話を取り上げ、それらが研究者と代表者のどのような関係や研究者の「構え（志向性）」（桜井, 2002, p.171）から生まれたものかに注目する。なお、予稿集の紙幅の関係上、ここに文字化資料を示すことができないため、パネル発表の際に提示する。

事例1「でもまあそれけっこう重要だと思いますけどね」

中川と地域日本語教室Aの代表者Aさんとは、同じ教室ではないものの同じ地域で活動し、また共同して研修会を実施した経験を有するなど一定の関係性が構築されており、「役割参加・意見参加・共同決定参加」といった「参加」（野津, 2016）の関わり方の程度にある。また、Aさんがこれまでどのようなキャリアを経て教室を立ち上げるに至ったかについての概略（背景）について理解しており、地域の日本語支援に関するAさんのビリーフ（ボランティアだけではなく地域日本語支援の専門家がむしろ担うべき）についても理解し、共感している。そのような「構え」を持ったうえで、インタビュー中、中川はAさんのビリーフを言語化し、強化する発話を行い、無償のボランティアで活動を続けていくことへの戸惑いや、理念と現実との葛藤を掘り起こしていた。「でもまあそれけっこう重要だと思いますけどね」という中川の発話で「重要だ」とコメントしたのは代表者が

¹ 本研究は科学研究費（基盤 B）22H00671 の助成を受けている。

持つ有償・無償のボランティアについての葛藤の部分であった。

事例2「あのお茶タイムはよかったです」

早矢仕とB地域の教室代表者Bさん、Cさんは同じ地域に居住しており、早矢仕は3年前に半年程ボランティアとして教室に参加している。早矢仕は教室の歴史や運営方針、現場の状況を知っており、短期間ではあるものの、以前は同じボランティア仲間であり、さらには日本語教育の専門家としても認識されているという関係性である。「あのお茶タイムはよかったです」という早矢仕の発話は、コロナ前に教室が行っていた休憩時間の過ごし方が話題に出たときに発せられたものである。教室の運営の仕方について意図や考えを持って実施していることでも、それが果たして効果的で間違いのないことなのか、そうではないことなのか、確信を持っていない様子のBさん、Cさんに対して、早矢仕は「あのお茶タイムはよかったです」という評価的な発話をし、その後、そう考える理由について補足的に述べていく。Bさん、Cさんは早矢仕のこれらの発話を受け、「そうなんですね」「確かに」など肯定的に教室の運営を捉えるような発話をするようになっていた。

事例3「大事な点ですよね」

澤邊とC地域の代表者Dさんは共通の知人がいる関係であったが、初めて会ったのはこのインタビューの日であった。澤邊はDさんが運営する教室にその後ボランティアとして参加することとなるが、インタビューの時点で澤邊はまだDさんや教室について十分な情報がないという状況であった。インタビュー中、Dさんは教室での参加者のあり方として「あまり教えようと思わないほうがいいかもしれないね。お友達というか、お互い知りたいて。相手の方を知ること…」と語る。澤邊の「大事な点ですよね」という共感を示す発話はこれを受けたものであり、「教室に参加する市民は対等で、互いに学び合うのが理想」という澤邊が持つ「構え」が現れたものでもあった。澤邊のこの発話を受け、Dさんはさらに「知るためには、自分の立場が対等になんないでしょ」と続けた。この「対等」という言葉は、この少し前に澤邊が発した言葉でもあり、「理想とする教室」に対する考え方を研究者と代表者が相互構築するような発話の連鎖となっていた。

今回のインタビューの目的は研究者とボランティアである市民の相互行為を意識して行ったものではない。しかしながら結果として、研究者の教室への「参加」の程度にかかわらず、代表者の考え方や地域日本語教室の運営の仕方を価値づける「重要だ」「良い」「大事だ」のような評価的な発話が部分的であれインタビュー中に現れており、それは研

研究者が地域日本語教育に対して持つ「構え」の無意識的な発現であると考えられる。

池上（2007, p.106）が「地域日本語教育に関する多様な研究の成果が、その研究自体が規定する地域日本語教育の当事者に届いていないのではないかと述べているように、地域日本語教育について多くの事例研究の成果が蓄積されているにもかかわらず、それらが地域日本語の教室代表者などに十分に伝わっていないこともある。インタビューの分析からは、研究者が情報提供者として、あるいは相談相手として、時に自身の「構え」を露呈させながらも、代表者に共感を示したり肯定したりしながら、エンパワーメントしようとし、実際にその役割を果たす可能性がうかがえる。一方でこのような相互行為の例は、研究者が教室の市民と共に動き、共に考える「コラボレーター型」（志水, 2003）の役割として地域の教室に関われる可能性とともに、研究者自身が自分の理想とする教室へと考え方を方向付ける危うさも併せて持つことを示唆している。地域への「参加」の関与を深めていく際に、研究者はそのことに自覚的でなければならないだろう。

3. 地域の多文化共生活動への参画と市民性教育を目指した地域と大学との連携 （北出慶子・遠藤知佐・西村聖子・山口洋典）

本発表では、連携開始1年未満での地域と大学とのSLの枠組みによる連携例を報告する。その上で、地域の多文化共生を目指した官学連携取組みの初期段階において、ステークホルダー間でどのような関係性が生じた、または生じなかったのかについて地域連携者間でのフォーカスグループ・インタビューから浮かび合った点を論じる。

3. 1. 取組みの目的と概要

本取組みは、茨木市と茨木市にキャンパスの一つが立地する立命館大学と多文化共生支援事業における官学連携プロジェクトである。2022年6月頃から本格的なプロジェクトとして茨木市、多文化共生支援事業の委託先である大阪国際交流協会、立命館大学の3つの団体の連携体制を開始した。多様なキャンパス・学部・研究科に募集をかけ、計23名（留学生6名含む）の学生・院生が有志として参加した。目的とした主な課題は以下3つである。各課題を中心とした連携体制²の詳細については、図2に示す。図中の人型アイ

² 本取組みは、立命館大学の「グラスルーツ実践支援制度」、および科学研究費（基盤C）19K00723の助成を受けており、発表者以外にも複数の各構成メンバーとともに実施した。

コンは、本プロジェクトに参加したメンバーを表している。

- ①多様な言語文化背景の人に寄り添った居場所，多文化交流，日本語学習の場づくり
- ②多文化共生社会を今後，担っていく若手の育成
- ③官学連携による持続可能な多文化共生のまちづくり

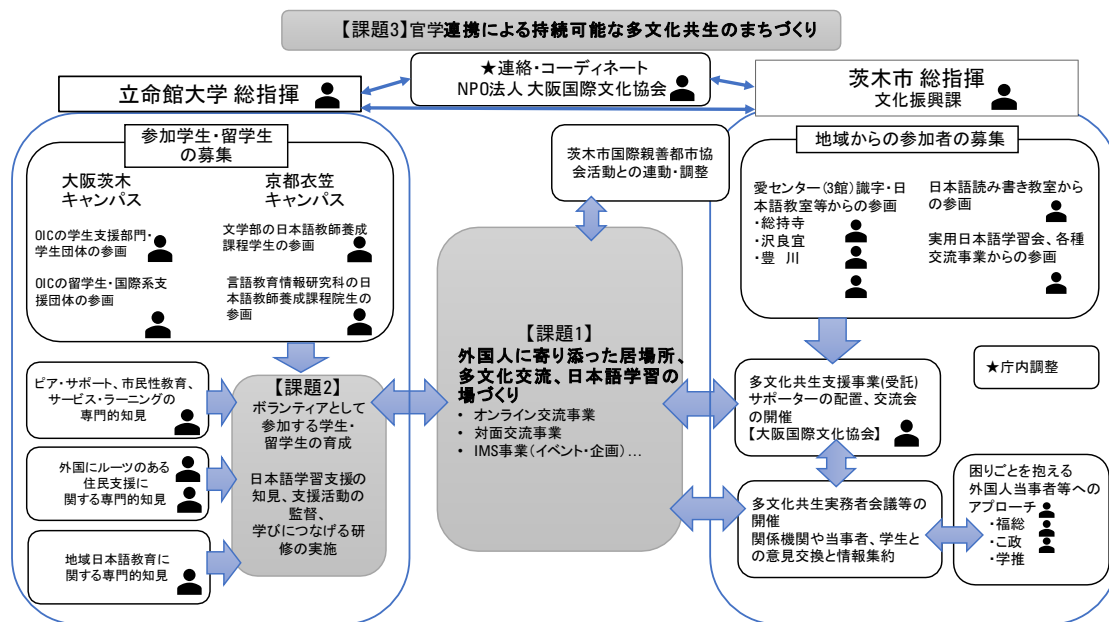


図2 茨木市と立命館大学での官学連携組織図

課題①に関しては、多文化共生支援事業では、地域在住外国人との交流の場として実施している対面での多文化共生サロン「TSU・DO・I・BA」とオンライン交流会「りっふるーむ」を実施しており、連携開始に伴い、立命館大学の学生と教員が企画補助と実施後の振り返りに参加した。加えて、2022年11月には、多文化共生事業や関連各課や団体間での連携体制構築における課題について学生グループが調査・提案する「多文化連携会議」を開催した。課題②に関しては、多文化共生社会に求められる市民性教育としてSLの枠組みを導入し、正課外ではあるが、事前研修、中間振り返り、活動参加に役立つ動画を用いた研修、最終振り返りの活動を実施した。課題③については、連携体制、参加学生への研修、最終振り返り、次年度に向けての検討会などの調整に関する会合に加え、3.2で後述するフォーカスグループ・インタビューにて対話を重ねた。課題ごとの具体的な活動の流れについては表1の取組み計画に示す。

表1 茨木市と立命館大学での多文化共生に向けた取組み計画

課題	課題解決のための活動内容	2022年 6月～7月	2022年 8月	2022年～2023年 9月～1月	2023年 2月～3月
【課題1】 外国人に寄り添った居場所、多文化交流、日本語学習の場づくり	外国にルーツのある住民のルーツやアイデンティティに配慮した支援方法や枠組みの協働創出		・「多文化連携会議」の説明 ・ステークホルダー全員での事前説明会	・「多文化連携会議」学生による支援策案発表と意見交換	・「多文化連携会議」への応答 ・具体的な提案と意見交換 ・ステークホルダー全員での合同振り返り
【課題2】 外国人支援や多文化交流にかかわるボランティアの育成	①多文化交流や日本語学習支援への学生・留学生のサービス・ラーニングとしての参画 ②市民性教育、ピア・ラーニング、マイノリティ支援の専門家による研修	・参加学生・留学生の募集 ・参加学生と活動内容の共有 ・支援活動への参加開始 ・市民性、ピア・サポート、マイノリティ支援についての研修	・事前研修（サービス・ラーニングの説明） ・目標設定	・活動への参加と振り返り ・多文化共生や振り返りに関する動画の視聴 ・中間振り返り ・参加学生への半構造化インタビュー	・最終振り返り
【課題3】 多様な機関・団体の連携による持続可能な多文化共生のまちづくり	①地域と大学の連携体制の調整 ②官学連携による定期的な会合 ③他機関・団体への成果発信	・会合1（5月：学生の参画と活動内容の調整）	・会合2（8月：活動内容の調整）	・会合3（1月：地域とのフォーカス・グループインタビュー） ・学生用動画の共有 ・大学教員の現場参加	・会合4（3月：総括と次年度以降に向けての意見交換） ・プロジェクトの報告書、HPへの掲載

3. 2. 地域側の本連携への思いとその変化：フォーカスグループ・インタビュー実践

2022年度の交流活動への参加を終えた段階で地域側にフォーカスグループ・インタビューを実施し、大学と地域の連携について地域側のステークホルダーの考え方とその変化について分析を試みた。2023年1月9日、茨木市の「いのち・愛・ゆめセンター」館長、NPO 法人大阪国際交流協会から理事長とコアメンバー1名、今回の連携コーディネータ、立命館大学からはメンバー1名とSLの専門家1名が参加し、フォーカスグループ・インタビューを実施した。インタビューは、Gelmon, Holland, Driscoll, & Kerrigan (2001) がSLの枠組みにおける地域と大学の連携へのアセスメントとして提示した手順と設問11項目に沿って座談会形式で進めた。話し合いは、実施前に研究倫理についての説明をし、同意を得た上で録音した。録音データは約120分程度であり、逐語録を作成し設問ごとに応答者の発言を整理し、語りの中から主要概念を抽出した。本パネルの報告では、主要概念についてSOFARモデルと照らし合わせながら、地域側の視点から見た各ステークホルダー間の連携の意義と課題について述べる。

4. 複数言語文化環境で育つ子どもたちの自己実現を支える地域と大学の連携 (川田麻記・牧田東一・佐藤弘子)

4. 1. 本連携の背景と研究の目的

本発表では、まず、東京都町田市の外郭団体・町田国際交流センター(以下、センター)が運営する子どものための日本語教室(以下、子ども教室)と桜美林大学による地域・大

学連携の実践例を紹介する。そして、本連携³におけるステークホルダー間の関係性についてコロナ禍前後の状態に着目して考察し、その質の状態と課題を明らかにする。

子ども教室は、複数言語文化環境で育つ子どもの学びと成長を支えること、未来の担い手である若い世代と共生社会について考えることを目的に、1998年8月に有志の市民ボランティアらによって開始された。本連携における大学との関わりは、2017年秋に著者の一人（川田）が大学で担当する「年少者日本語教育」をSL化したことに遡る。毎週土曜日の日本語・教科の学習支援に同科目履修生が加わる形でSL活動が開始され、2020年1月まで対面での活動を通して交流を深めた。しかし、その後コロナ禍に直面し、子ども教室は約6ヶ月休止を余儀なくされる。子ども教室関係者の間では、子どもたちを案じ、教室のオンライン化を望む声が高まった。しかし、高齢化の進む市民ボランティアの間ではこの課題への対応は厳しく、センター、大学教員、学生らが協力し、2020年9月に子ども教室はオンライン形式で再開された。そしてこれを機に新たな連携が始まった。

4. 2. コロナ禍を経て変化した本連携のステークホルダーとその関係性

図3は、2017年9月から2023年1月現在までの本連携の流れを表したものである。

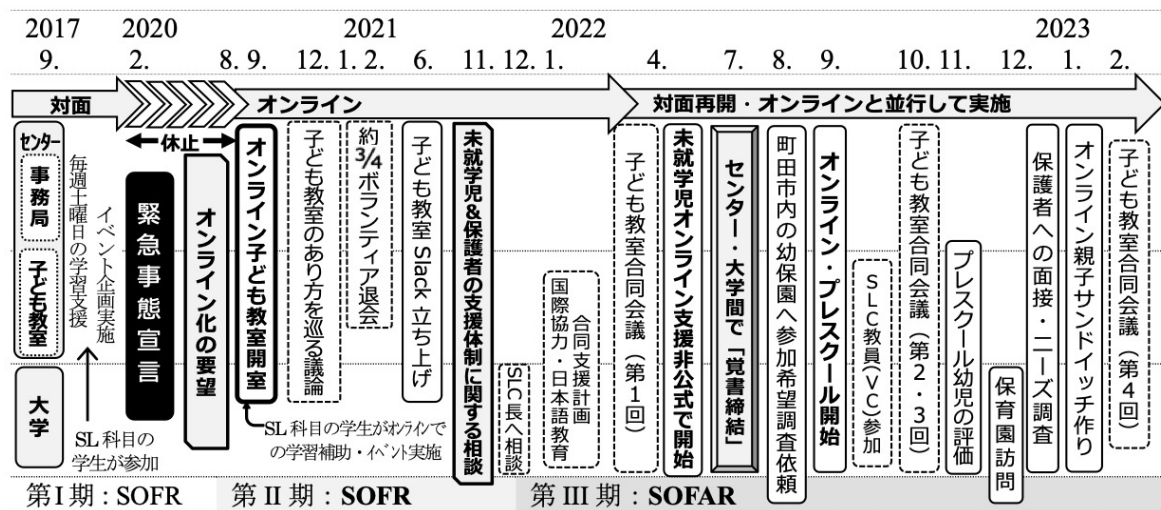


図3 2017年9月～2023年1月現在までの本連携の大まかな流れ

図3の第I～III期は、本連携におけるステークホルダーの数とやりとりの変化を示す。

³ 本連携において桜美林大学側では科学研究費（挑戦的研究萌芽）20K20842の助成を受けている。

図4～6は、それぞれの関係性を Bringle et al. (2009) による SOFAR モデル (1節図1参照) に基づいて図3の時期別に表したものである。SOFAR 間の影響力とやりとりの方向性については、本連携に深く関与する8名 (S3名, O2名, F/A1名, R2名) へのインタビュー (2022年12月～2023年1月実施) を基に矢印 (実線は強・点線は弱) で表した。

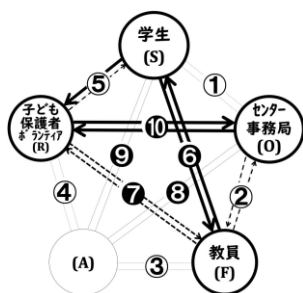


図4 第I期

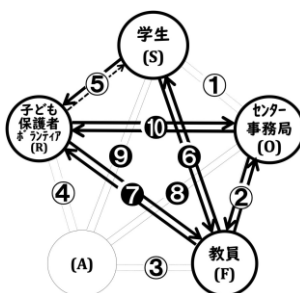


図5 第II期

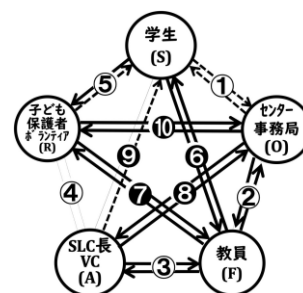


図6 第III期

本連携のステークホルダーには、まず町田市在住の複数言語文化環境で育つ子どもとその家族 (R) の存在がある。また、その支援を長年行ってきた市民ボランティア (R)、及びその活動を支えるセンター事務局 (O) も地域の重要なステークホルダーである。大学については、教員 (F) と学生 (S)、そして大学サービスラーニングセンター (以下、SLC) が該当する。本連携に関わる SLC 関係者は 2021 年 12 月から関わる SLC 長 (国際協力が専門の教員) と 2022 年 9 月に加わったボランティアコーディネーター (VC) であり、両者はアドミニストレータ (A) と教員 (F) の両方の立場から本連携を支える。

第 I 期は地域内 (10)、大学内 (6) でのやりとりは密に行われていたものの、地域・大学間 (2⑤7) のやりとりは少なく、SOFAR 間の影響力も互いに強くなかった時期と言える。第 II 期はオンラインで子ども教室が再開し、その後子ども教室のあり方を巡って R (市民ボランティア) 間で議論があった時期である。当時約 4 分の 3 の退会者が出たが、残った R と OF の間では結束が強まり、相互のやりとり (2⑦10) が増えた時期である。またこの時期、S のオンライン活動は R から一定の評価を受け、その後の新事業 (未就学児と保護者の支援体制づくり) に関する O から F への協力要請につながる。第 III 期はこの要請を受け、F が A に相談をし (3)、SLC の協力が得られるようになった時期である。2022 年 7 月にはオンライン・プレスクール事業の本格実施に向け、地域・大学間で覚書を締結し (8)、長期的視野で本事業を進めるやりとりが SOFAR 間で始まった。

4. 3. 変容的關係性の評価尺度Ⅱ (Kniffin et al. 2020) に基づく本連携の現在地とその課題

第Ⅲ期における SOFAR 間の関係性については、その質に着目し、Kniffin et al. (2020) が開発した「変容的關係性の評価尺度Ⅱ」の設問を基に調査を行った。調査は 2022 年 12 月～2023 年 1 月に、S (6 名)、O (3 名)、F (3 名、内 2 名は A と同一)、A (2 名)、R (5 名の市民ボランティア) の全 17 名に対して行われた。調査内容は Kniffin et al. (2020) が示す 10 項目 (目標、対立、意思決定、資源、各連携先の働き、自己認識、相互作用、力関係、成果、満足度) についての本連携の「現状」と「望ましいと思う連携のあり方」についてである。

本パネルの報告では、上記の調査結果とその考察について述べる。概要としては、本連携はコロナ禍を経て 4. 2. で示した変化があった一方で、調査結果からは、関係性に関わる 10 項目の認識が SOFAR 間及び SOFAR の構成員内で異なり、連携の「現状」と「望ましいあり方」との間にもギャップがあることが示唆された。またその背景については、調査結果に関するフォローアップインタビューより、R (子どもとその家族) との直接的な交流の頻度をはじめ、コロナ下での子ども教室のあり方を巡る議論への参加の有無、コロナ前の子ども教室や新事業への関与の深淺、子ども教室の外 (保育園や小学校等) との連携を担う者の働きに対する認知の有無等が関わっていることが分かった。

本連携が目指す複数言語文化環境で育つ子どもの自己実現を支える体制を整えていくためには、今回の調査結果を踏まえた相互作用のあり方、意思決定や計画の見直し、多様な立場を越えた個人・組織レベルでの対話が必要である。そしてその対話に基づく関係構築を通して、子どもたちを取り巻く社会への波及効果を検討していくことが重要である。

5. 指定討論・フロアとの議論

上記 3 件のパネル報告後、指定討論として SL と市民性教育の専門領域から山口洋典氏にコメントをいただく。その上で、言語教育および多文化共生における地域連携の可能性や課題についてフロアと議論を深めたい。具体的には、①学習者および地域・社会の変容、そして、②それぞれにとってより良い関係構築を目指した関係性への変容 (パートナーシップ) は、いかにしてもたらされるかについて意見交換を行う。

文献

- 飯野令子 (2019) . 日本語ボランティアと研究者が共に歩む地域日本語教育へ — ボランティア日本語教室の新たな価値を創造する— 『常磐大学人間科学部紀要 人間科学』 37 (1) , 1-14.
- 池上摩希子 (2007) . 「地域日本語教育」という課題—理念から内容と方法へ向けて— 『早稲田大学日本語教育研究センター紀要』 20, 105-117.
- 桜井厚 (2002). 『インタビューの社会学』 せりか書房
- 志水宏吉 (2003) . 学校臨床社会学とは何か. 刈谷剛彦・志水宏吉 (編) 『放送大学大学院教材 学校臨床社会学—「教育問題」をどう考えるか—』 (pp. 11-23) 放送大学教育振興会
- 野津隆志 (2016) . 現場生成型の異文化間教育学研究の可能性—現場に根ざし変革を追求する研究とは— 『異文化間教育』 43, 80-89.
- Bringle, R. G., Clayton, P. H., & Price, M. (2009). Partnerships in service learning and civic engagement. *Partnerships: A Journal of Service-Learning and Civic Engagement, 1*(1), 1-20.
- Clayton, P. H., Bringle, R. G., Senor, B., Huq, J., & Morrison, M. (2010). Differentiating and assessing relationships in service-learning and civic engagement: Exploitative, transactional, or transformational. *Michigan Journal of Community Service Learning, 16*(2), 5-21.
- Gelmon, S. B., Holland, B. A., & Spring, A. (2001). *Assessing service-learning and civic engagement: Principles and techniques*. Campus Compact.
- Kniffin, L., Camo-Biogradlija, J., Price, M. F., Kohl, E., Williams, J., Del Conte Dickovick, A., Goodwin, A., Johnson, K. V., Clayton, P. H., & Bringle, R. G. (2020). Relationships and partnerships in community– campus engagement: Evolving inquiry and practice. *International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement, 8* (1), Article 15, 1-25.
- Yamazumi, K. (2009). Not from the inside alone but by hybrid forms of activity: Toward an expansion of school learning. *Actio: An International Journal of Human Activity Theory, 2*, 35-55.

【Ⅳ】ポスター発表

2日目：2022年3月5日（日）

<C204>	
	日本語母語話者と中国語母語話者の「感謝の表し方」についての PAC 分析
1	S.M.D.T.ランブクピティヤ (久留米大学) p.210
2	言語文化間を移動する移民二世代はいかに位置取りをするのか — 別の地点へ行き着くポジショナリティと境界線を描きかえるポジショナリティー — 遠藤ゆう子 (早稲田大学) p.212
13:30 - 14:30	技能実習生の言語使用に関する研究 — 漁業に従事するインドネシア人技能実習生への調査から — 西村愛 (東京女子大学) p.214
4	複言語環境で育つ子どものことばと教育 — ムスリムの小中学生への言語使用調査をもとに — 五嶋友香 (東京女子大学) p.216
5	自己表現を目指した日本語作文指導 — 「逆向き設計」論にもとづくパフォーマンス課題の導入 — 田野茜 (京都大学) p.218
<C205>	
6	留学生にとっての「キャリア観」とは何か — 元留学生の「語り」から捉えるキャリア観形成プロセス — 畑あやか (立命館大学) p.220
13:30 - 14:30	言語とケイパビリティ — 日本社会における移住者の生活世界に着目して — 工藤理恵 (フェリス女学院大学) p.222
8	「やさしい日本語」講座担当者が考える「やさしい日本語」とは何か 辻本桜子 (愛知淑徳大学) p.224

<C204>			
	9	日本語教師養成課程修了後、新卒で日本語教師を選じた人のキャリア発達と意識変容 —TEAを用いた事例研究として— 井筒琴子（立命館大学）	p.226
	10	地域住民が考える地域活性化と共生の関係 —留学生と共に取り組む事業の振り返りから— 式部絢子（北海道大学）	p.228
14:30 - 15:30	11	日本語教師 Uさんは初任から中堅期をどのように経験したか —教師歴 25年の日本語教師のライフストーリーから— 高井かおり（明星大学）	p.230
	12	あるイラン人留学生の「人間関係構築の様相」と日本語の学びに関する考察 —「留学生の中の少数派」による経験の語りの分析から— 山口真葵（国際医療福祉大学）	p.232
	13	中国出身の母親たちの子育てやコミュニティ参加についての語り —フォーカス・グループによる調査から— 杉本香（大阪大谷大学），樋口尊子（大阪大谷大学）	p.234
<C205>			
	14	精神障害の開示・不開示 —ある当事者の語りに対する社会言語学的アプローチ— 周氷竹（大阪大学）	p.236
14:30 - 15:30	15	外国につながる子どもに対する保育における課題の検討 —保育者の実践観を手がかりに— 當銘美菜（目白大学）	p.238
	16	言語を「移動」してきた国語科教師はどのような学びを実践しようとしているか —相互インタビューから探索する経験と言語観の結びつき— 丸田健太郎（広島大学附属小学校），金志唯・神谷志織（広島大学）	p.240

【ポスター発表】

日本語母語話者と中国語母語話者の「感謝の表し方」についての PAC 分析

S. M. D. T. ランブクピティヤ (久留米大学)

キーワード

日本語母語話者, 中国語母語話者, 感謝, PAC 分析, 文化

1. 調査背景, 調査目的及び調査方法

感謝表現が日本語母語話者 (以下, JNS) と中国語母語話者のコミュニケーションに誤解を招く原因になるが, 中国人留学生 (以下, CNS) を対象とした研究では, 感謝の言語表現の背景にある文化スキーマを検査者の内観のみを通して検討している (孫, 2007) この課題を受け本研究では, CNS 1 名を対象に個人別態度構造 (PAC) 分析を行い, 中国語と日本語の感謝の言語・非言語表現の背景に存在する文化スキーマの相違点を CNS の視点から検討した。調査では, ①被検者に刺激文を提示し, 頭に浮かんできた言葉を記入させ, ②それらを重要度順に並べ替えさせ, ③項目間の類似度を7段階で評定させた。次に, ④統計ソフトを用いて類似度距離行列のクラスター分析し, ⑤クラスターについて被検者のイメージを聴取した。最後に, ⑥検査者による総合的解釈を行った。

2. 調査結果と考察; JNS と CNS の感謝表現及びその文化スキーマ

調査結果から JNS の場合 (省略版: 図 1), 職場関係 (クラスター1), 仲の良い関係 (クラスター2), そして神や天皇のような遠い存在 (クラスター3) に対する感謝の言語・非言語表現と, その際の謝意の誠意が異なることが示唆された。一方で CNS の場合 (省略版: 図 2), 感謝の場面では「借り」よりも「恩」の気持ちが強く (クラスター1), 親に対する感謝では「孝」, 家族以外の関係では, 常識としての謝意の気持ちが示唆され (クラスター2, 3)。これらの考えには, 儒教による伝統的な思想と中国の教育も影響を与えていることがわかった (クラスター4)。これらの結果を踏まえ, 来日間もない頃の CNS の異文化理解やコミュニケーションの教育に, 両国の感謝表現の差異を扱う必要性が提案された。

0 距離 9.04

- 1) 会社の中で上司に感謝する時、腰を90°ほど屈めて、ありがとうございますを言う印象がある。(一)
- 2) バイト先の店長に感謝する場合、必ず頭を下げる。たまに、腰を屈めながら、ありがとうございますを言うのだ。(0) **目上、社会・職場関係に基づく感謝**
- 3) 友達の間で、ただ軽くありがとうと言って、手を挙げて普通に挨拶みたいな感じで感謝する。(十)
- 4) 異性に助けてもらった場合、お礼を言うのは、喜ぶふりをしながら感謝する。相手にその嬉しさを伝えるように言うのだ。(0) **言葉のみならず行動でも感謝**
- 5) お店で食事した後、店員さんは必ず大きい声でありがとうございますと言う。私は飲食店で働いた時、よく言っていたが、ほとんどの人が反応してくれなかった。少し頭を下げてもやりがいを感じる。(十)
- 6) 感謝する時の口振りが年齢によって変わる。(もちろん、性別や地位の影響もある) 子供は感謝する時、年寄りとは軽く言うときも誠意を感じる。20~50代の人には行動(頭を上げる、腰を屈める)を加えないと弱く感じる。(十)
- 7) 天皇に対する感謝はどういう感じかを疑っていた。中国では、自分の先生は自分の親と同じだと言われることを日本友人に言ったら、日本人がそう考えていないが、しいていえば、天皇かなと言われた。(0)
- 8) 神様に念願やお礼参りをする時、とても正式だ。中国では、かなりシンプルにされている。(0) **遠い存在に対する尊敬と感謝**

図1 CNSによる日本語母語話者の感謝表現の特徴(省略版)

0 7.62 距離

- 1) 中国文化では、恩返しがとても重要だから、他人から助けてもらった時、言葉より行動で恩返しをするほうが優先になる一面がある。大変大きい恩なら、親友でも真剣に礼を言う。(十) **「恩」を込めた行動による謝意**
- 2) かなり大きな助けをもらった時に、中国では礼を何回か言い繰り返す。相手の手を握って、頭を何回か下げながらありがとうを繰り返す。土下座まですることもある。(0)
- 3) 助けてくれた人に感謝する時、言葉に加えて、それなりのプレゼントを容易しなければならないのだ。特に目上の人に。一般的には、酒、タバコ、お茶を送るのだ。また宴を設けることもある。(十)
- 4) 家族の中で感謝、ほぼ表示しない。アメリカと違ってキスやハグで表すこともない、他の行動で伝える。日本は形式的すぎる。たまにありがとうと言うが、頻度が少ない。年末年始に家族の年長者に土下座をして感謝するが、今は少ない。(十)
- 5) 友人と家族の間にお礼を言うことはあまりしないのだ。お礼を言ったら、水臭いと言われるかもしれない。状況によって怒られることもある。親友だからこそお礼を言わないとよく言われている。(十) **身内に行動で感謝**
- 6) 縦の関係をはっきりしないから上司に感謝することが多くない。若者は会社との関係は仕事までだと考え、重大なことがない限り感謝することがあまりない。常識として何かしてくれた人に対して一言のありがとうを言う(0)
- 7) 常に関係を保持している先輩や目上の人(例:先生)にありがとうを言い、少し腰を屈めることもある。これは日本とあまり変わっていないと思う。(十)
- 8) 友達の中に、親しい関係を持つ人は、シェシェ等を全く言わない。感謝するなら、ご飯をおごってあげたり、プレゼントをしたりするのだ。(一般的に親友の関係では、言わないがたまに言う人もいる。)(十)
- 9) 特別な関係をせず、何かしてくれたら軽くありがとうを言う。(0) **関係性に合わせた礼の言葉/行動**
- 10) 今の中国は素質教育で、感謝についての教育もやっているのだから、親の足を洗うなどのことは、これから変わるかもしれない。(0) **教育基盤による結果と今後への期待**

図2 CNSによる中国語母語話者の感謝表現の特徴(省略版)

文献

孫守峰(2007)。「感謝場面に使用される詫び表現の習得--在中と在日中国人学習者の詫び表現の使用率とターン」『日本語・日本文化研究』17, 大阪外国語大学日本語講座, 165-174.

【ポスター発表】

言語文化間を移動する移民第二世代は
いかに位置取りをするのか

一別の地点へ行き着くポジショナリティと境界線を描きかえるポジショナリティー

遠藤 ゆう子（早稲田大学）

キーワード

移民, 第二世代, ライフストーリー, 位置取り, ポジショナリティ

1. 背景と目的

移動の時代にあつて移民は増加の一途をたどっている。それは同時に様々な困難を抱えた第二世代である子どもが増加することを意味している。日本語や教科学習の躓き、学校教育を受けない（不登校・中退等）、アイデンティティ危機、経済的・家庭的不安定さ、不十分なネットワークや情報、希望喪失等様々な困難を抱えた児童生徒は少なくない。また、最初に外国へ移住した第一世代は故郷の社会文化の中で育ちそれを自己の内部に保持しつつ移住先で生活をする一方、第二世代（又は子どもの時に移動した1.5世）は受入れ社会と親の母国社会のどちらの社会文化にも帰属意識を持たず自己を根ざす場所を築くのが困難になるケースが見られる。言語文化間を移動する第二世代が自分の生きる場でいかなる困難に遭いどう対峙するのか、その中で第二世代がどのように位置取りをするのかを明らかにし、今後さらに増加する第二世代の支援に活かしていくことが求められる。

そこで、本研究では当事者のナラティブから移民第二世代が人生の中でどのように自身を表象し位置取りをするのか、そのポジショナリティを調査し、分析を行った。

2. 方法と結果

両親が日本から米国へ移住した第二世代二名にライフストーリーインタビューをし、語りの意味世界を読みとく¹。人生を方向付けた位置取りを包括的長期的観点で考察するため高齢の方を対象、HALL（1990）を手掛かりに語り手の位置取りについて考察した。

¹ 語りとその分析は遠藤（2022）にも詳しい。

インタビュー協力者二名は共にインタビュー時 90 代。太平洋戦争の真っ最中に多感な 10 代を一人は日本で、一人は別の国で過ごした。戦時中であつたこともあり、自分は何人か何者かという問いと強く向き合わざるを得ない人生であつた。加えて、二人の語りには、1. 背景と目的の 2~4 行目に書いた様々な困難が包含され、今日に通ずる問題を提示している。それ故、本研究でこの二名の語りを対象とした。

考察の結果、一人は自分の希求する「becoming (HALL,1990)」へ行き着こうとして成し遂げるといふ自己の表象や位置取りをする様が見られた。また別の一人は別の地点へ行き着くのではなく、自分の立ち位置は変えずに今の「being (HALL,同)」でありつづけようとし、世間が引いている境界線のほうを描きかえたと解釈できる様が見られた。どちらも長い時間をかけて成し遂げてられていた。こうして二人のナラティブから自己の表象及び位置取りは、概念的に移動する“別の地点へ行き着くポジショナリティ”と、立ち位置を変えずに周りの認識を変える“境界線を描きかえるポジショナリティ”がそれぞれあつたことが明らかになった。

3. まとめ

本研究における言語文化間を移動する第二世代から示されたポジショナリティにより、移民が希求する社会とは何か、またその一方で長期に渡って構造化された社会の様々な境界や認識が移民に何をもたらすかといった問題がえぐり出される。ポジショナリティという視点をを用いることで構造化された社会において自己をいかに表象し位置取りをしていくかが認識でき、マジョリティやホスト国との力関係が見えてくる。裏を返せば、マジョリティやホスト国に留まる者さらにはその中に含まれる移民支援者と名乗る者が移民の生きづらさや差別等の解消に対していかに自己を表象し位置取りしていくのかが問われているのである。ポジショナリティという概念はこのような思考を広げる可能性を持っている。

文献

HALL, Stuart(1990). 'Cultural Identity and Diaspora' in Identity: Community, Culture, Difference

遠藤ゆう子 (2022) . “移民第二世代はいかに位置取りをするのか” からの示唆『言語文化教育研究』 20, 138-156

【ポスター発表】

技能実習生の言語使用に関する研究

—漁業に従事するインドネシア人技能実習生への調査から—

西村 愛（東京女子大学）

キーワード

技能実習生, インドネシア人, 言語使用, 現場指示代名詞

1. 研究の背景と目的

日本の労働者不足の現状において外国人労働者は増加傾向にあり、なかでも外国人技能実習制度のもと、外国人技能実習生（以下、技能実習生）が多く来日し、受け入れ企業の従業員と協働している。多様な職種、作業が存在する同制度では、それぞれの現場で求められる日本語（あるいはそのほかの言語）が異なり、そのために必要な教育も異なることが考えられる。そのため、技能実習生が日常生活でどのような言語を使用しているのか、具体的には技能実習生が多くの時間を過ごす技能実習現場における言語使用の実態も明らかにし、それを基に技能実習生や受け入れる人々への教育を考えるべきである。

本研究では、北海道檜山郡江差町（以下、江差町）の漁業に従事するインドネシア人技能実習生5名への調査から、技能実習生の就労場面や生活場面における言語使用を明らかにすることを目的とする。

2. 研究方法

本研究の調査協力者は、江差町の「かに・えびかご漁業」に従事するインドネシア人技能実習生4名と「いか釣り漁業」に従事するインドネシア人技能実習生1名、彼らと協働する日本人乗組員である。技能実習生は5名全員がインドネシアジャワ島出身である。

本研究では、エスノグラフィーを中心的な調査方法としながら、調査の全般にわたって半構造化インタビュー、参与観察法を用いた。技能実習生のフェイス情報に関する調査や言語使用意識調査では、質問紙法も用いている。インタビューは対面で行い、技能実習生への調査では、インドネシア語を用いた。インタビューデータや、参考観察した際の音声データ、記録データも分析の対象である。

3. 分析と考察

就労場面では、作業の文脈を共有した乗組員たちが周囲にある言語以外のものやジェスチャー、ある場面において共有された経験などの社会的リソースを介して言語活動が達成されることがわかった。作業中、使用されることばの意味はすでに意味交渉がなされ、表面的には言語化されなくなる「合言葉」（バフチン 1979）として機能していることが明らかになった。指示代名詞の使用も見られたが、指示代名詞には荷揚げ作業中の甲板という場面での「それ」など、ある場面において特定の意味が結びついており、この結果は、袴田（1999）で示される就労場面ではコ系現場指示代名詞が多用されるという指摘と異なることがわかった。これは、江差町の漁船において「それ」が指示代名詞の機能を果たしているというよりも、「合言葉」として機能しているからだと考えることができる。

生活場面では、技能実習生同士はインドネシアの地方語であるジャワ語を使用し、地方語が異なる技能実習生同士であれば、インドネシア語を使用していることが明らかになった。外食や買い物においては、言語の面で苦勞することはほとんどなく、医療サービスの受診の場面などでは、日本人乗組員や「日本語ができる」技能実習生を頼り、対応していることもわかった。このように、江差町の漁業に従事する技能実習生にとって、日本語は生活に必要な言語であり、就労場面においても必要不可欠な言語である一方、高い水準の日本語が求められることはなく、限られた語彙や表現の使用を通して言語活動が可能になっていることが明らかになった。

以上のことから、技能実習生に関する日本語教育は、「日本語」の教育だけではなく、技能実習現場で求められ、行われている言語活動を教育に反映させる重要性が示唆された。今後も受け入れが進む外国人技能実習制度においては、日本語教育にとどまらず、技能実習生を受け入れる人々が彼ら/彼女らへの理解を深めることで、ともに日本社会を作っていくような受け入れ環境を整備していくことが重要であると考えられる。そのためには、受け入れる人々へのコミュニケーション教育も重要である。

文献

- 袴田麻里（1999）. コ・ソ・アの自然習得—工場内作業に従事するインドネシア語話者の場合—『南山日本語教育』6, 69-107.
- ミハイル・バフチン（1979）. 『フロイト主義 生活の言葉と詩の言葉』（磯谷孝, 斎藤俊雄, 訳）新時代社.

【ポスター発表】

複言語環境で育つ子どものことばと教育
—ムスリムの小中学生への言語使用調査をもとに—

五嶋 友香（東京女子大学）

キーワード

複言語環境, 子ども, ことば, 教育, 自分自身の捉え方

1. 研究目的

本研究では、複言語環境で育つ子どもたちのことばと教育という観点から、ムスリムの3家庭5人の子どもたちの言語使用を明らかにし、それぞれのことばにはどのような意味があるのかを考察する。また、親の教育観と子どもの人としての成長の結びつきを考察し、子どものことばと他者との関わりが、子どもたちの自分自身の捉え方にどのような影響を与えているのかを考察していくことも目的とする。

2. 調査方法

5人の子どもたちの言語使用を明らかにするために、言語マップ調査を行った。言語マップは「話す」力と「聞く」力に焦点を当てた言語使用経験をかく表である。縦軸は話す相手や場面等を表し、横軸は子どもたちの成長の時間軸を表している。子どもたちが自分の関わりのある言語とその言語の色を決め、該当する場面と時間で使用していた言語を色で示していく。今回の調査では、JMHERAT¹がホームページで公開している言語マップのサンプルを参考に、筆者が縦軸の項目を適宜編集したものを使用した。また、現在の家庭における言語使用を調査するために参与観察も行った。

親の教育観を調べるために、3人の母親に2回ずつ半構造インタビューを行った。質問内容は①子どもたちの言語習得と言語使用、②家庭での言語使用、③子どもたちの教育に対する親の考え、④幼稚園や保育園、小学校での生活などである。

¹ タイにおける母語・継承語としての日本語教育研究会：Japanese Mother tongue and Heritage language Education and Research Association of Thailand のこと。

3. 結果と考察

言語マップ調査の結果、子どもたちの成長に伴い日本語の使用も増えたこと、言語使用の変化に関する共通点は幼少期の経験であることがわかった。また、参与観察の結果、現在の家庭における言語使用は家庭によって異なること、母語と日本語を使用する4技能の能力は子どもたちひとりひとりによって異なることがわかった。これらの結果から、母語は「家族のことば」だけでなく、「家族とつながるためのことば」という意味にも変化していると考えられる。また、英語と日本語は「同年代の子どもたちとつながるためのことば」や「友だちになるためのことば」という意味があった。そして、子どもたちにとって母語と日本語は必要不可欠なことばであるという考察をした。

母親へのインタビュー調査の結果、母親たちは子どもたちの将来を見据えて、母語教育や日本語教育、英語教育、イスラム教教育、学校教育がすべて重要であり、大切であると考えていることがわかった。そして、その考えには、親の期待や不安などの気持ちも含まれていることもわかった。複言語環境で育つ子どもをもつ親は、子どもの成長に伴い、さまざまな教育課題と向き合うことになる。親の教育観のもとで育つ子どもたちは、多くのことを学び、吸収しながら人としても成長していく。ここに、親の教育観と子どもたちの人としての成長の結びつきがあると考えられる。

最後に、ことばと他者との関わりと子どもたちの自分自身の捉え方について考察した。その結果、言語を「自分のことば」かどうかを意識している子どももいることがわかった。これは、イスラム教の勉強を「自分のことば」で理解しているかどうかという点にも関係してくる。そして、子どもたちは幼少期からの他者との関わりの経験を通して、見た目の違いを感じている可能性があることもわかった。川上(2017)は、「異なる複数の言語を通じて他者とつながる体験を幼少期より積み、そのことで生活世界が複層化し、言語使用に関する成功体験と不成功体験が複雑に絡み合い、アイデンティティの複合的形成が進む」(川上, 2017, p.128)と述べている。このように、親の教育観に基づく教育のなかで、子どもはことばと他者との関わりを通して、自分自身を見出していくと考えられる。

参考文献

川上郁雄(2017)「ことばとアイデンティティ 複数言語環境で成長する子どもたちの生を考える」宮崎幸江(編)『日本に住む多文化の子どもと教育—ことばと文化のはざままで生きる〈増補版〉』(pp.117-146)上智大学出版

【ポスター発表】

自己表現を目指した日本語作文指導

—「逆向き設計」論にもとづくパフォーマンス課題の導入—

田野 茜（京都大学）

キーワード

日本語教育, 自己表現, 作文指導, 逆向き設計, ピア・レスポンス

1. 目的と背景

日本語の作文教育において、書くことに対する内発的な動機の欠如がみられ、学習者が書いた作文が雛型の文章を入れ替えたものにとどまっている傾向にあると指摘されている（原田，2005）。これは作文の学習・評価課題において、使用すべき語彙や文型が先行するなど、目標が個々の文法的知識にとどまっていることが原因だと考えられる。その一方で自由作文を学習・評価課題として扱った場合、学習者からのアウトプットをもとに授業を展開することが多く、それは目標・評価の設定を軽視し、学力保障への意識を欠いてしまうことにつながりかねない。そこで本研究では、教育目標、評価方法、学習経験と指導の計画を三位一体のものとしてカリキュラムを設計する「逆向き設計」論（G.ウィギンズ，J.マクタイ，2012）に基づき、授業づくりを行うこととした。その目的は、語彙・文型指導の域にとどまらず、それらの知識を活用して書くような学習者の自己表現を促す作文指導のあり方を模索することである。

2. 方法

国内の大学における日本語中上級の留学生対象「日本語総合」のコースにおいて、「逆向き設計」論に基づき、教育目標・評価方法・学習経験と指導の計画を組み立て、実践し、その結果を検討した。具体的には、教育目標として、学習者自身が専門分野で取り組んでいることを専門外の人にも効果的に伝えるために、言語レパトリーを駆使して、読み手を意識した説明文を書けるようになることを求めた。評価方法としては、知識・技能を総合的に活用し、使いこなす力に焦点をあわせるために「オープンキャンパスに来た入学希望者向けのコース紹介冊子の『在学生の声』欄の文章の作成」というパフォーマンス

課題を設定した。そして、課題への取り組みの様子や形成的な作品を踏まえて指導の改善をはかりながら、求められている教育目標の達成を目指した。指導の流れは次の通りである。今後就職活動などで自身の専門分野の取り組みを他者に伝える機会があると説明し、①課題・評価指標を提示したうえで、②感想やコメントの言い方を導入し、表現する練習を行った。③第1稿の提出後、誤用に対する知識の補充を行い、④様々な学校の「大学案内」の読解練習を行うことで、表現を獲得させ、第2稿を作成させた。⑤それをもとにピア・レスポンス（池田，館岡，2007）を行い、読み手の存在を意識させ、⑥コメントをもとに推敲したものをパフォーマンス課題の成果物として提出させた。

3. 結果と考察

以上の教育実践について、学習者によるコメントシートと作文を分析し、本研究の目的が達成されているか考察を行った。その結果、学習者の作文には指導前後で加筆が促され、学習者本人だからこそ書ける経験や感情を伴った記述がみられるようになった。また、接続詞の使用や段落構成を含めた推敲がなされていることも確認できた。「ゴール」が「パフォーマンス課題」という形で提示されることにより、学習への動機づけと学習項目への意識づけに効果的であることが学習者のコメントシートからうかがえた。

本実践では「他者に自己を表現する」という作文の本質に目標を置き、そこを出発点として授業づくりを行った。その結果、課題の遂行過程で意味交渉が起こり、内省と推敲を促し、読み手に伝えたいことを書かせることができた。目標・評価を軸に、指導によって必要となる学習経験を保障しながら、自己表現を促せた点に本実践の意義があるだろう。

文献

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

G.ウィギンズ, J.マクタイ（2012）．『理解をもたらすカリキュラム設計―「逆向き設計」の理論と方法』（西岡加名恵，訳）日本標準．（原典 *Understanding by Design*, 2005）

原田三千代（2005）．「日本語中級作文におけるピア・レスポンス活動の可能性―活動プロセスの観点から―」『言語文化と日本語教育』第29号（pp.56-59）．

<http://hdl.handle.net/10083/50440>

【ポスター発表】

留学生にとっての「キャリア観」とは何か
—元留学生の「語り」から捉えるキャリア観形成プロセス—

畑 あやか（立命館大学）

キーワード

留学生，主観的キャリア，キャリア選択，複線径路等至性アプローチ

1. 研究背景

日本社会全体の労働力不足が社会問題となっている今，留学生の受入れだけでなく，送り出しを含めた就職支援や長期的なキャリア支援体制の構築は喫緊の課題である。一方それらの対策は必ずしも成功しているとはいえず，その原因の一つとして寅丸・江森・佐藤・重信・松本・家根橋（2018）では，「キャリア」という用語概念の曖昧性が指摘されている。留学生のキャリア形成や支援に関する研究や取り組みにおいても，日本企業で流通する日本語や企業文化の可視化，またその理解促進を目指す研究が主流となっており，「留学生のキャリアとは何か」ということが議論されることは少ない。日本国内での就職を実現した（元）留学生1名の語りを取り上げた山本（2019）はその議論の発端としての一事例を示している。しかし，留学や就職といった人生の転機を巡る経験の語りはさらに積み重ねられていく必要があり，その径路の多様性をも明らかにしていくためには，1名を対象とした分析のみではなく，複数名を対象とした分析も必要となるだろう。

2. 研究目的と課題

そこで本研究では，現在研究が不足している留学生の「主観的キャリア」に焦点を当て，そのキャリア観は留学や就職経験を経てどのように変容していくのか，就職し働き始めた複数名の元留学生の「語り」からキャリア形成観プロセスを捉え可視化することを目的とし，以下の2点を研究課題とした。

1. 日本での留学生活開始から就職活動を経て，卒業し働き始め，現在に至るまでの時間軸において，留学生たちはどのような経験や葛藤を経てキャリア観を構築しているのか。

2. そのキャリア観は、経験や葛藤の中でどのように変化していくのか。

3. 研究方法

調査は、「日本に留学し、就職活動を経て内定を得た」経験がある元留学生3名に対し、半構造化インタビューを実施した。時間軸に沿って、留学を開始した当初から現在に至るまでの経験や葛藤を一緒に振り返りながら、その都度、話題に上がったことを自由に語ってもらった。分析手法には、複線径路等至性アプローチ (Trajectory Equifinality Approach : TEA) (サトウ, 2015) を採用し、「複線径路等至性モデリング (Trajectory Equifinality Modeling: TEM)」によって描き出された人生の径路をもとに、彼らの「キャリア観」がどのように変容していったのかを発生の三層モデル (Three Layers Model of Genesis : TLMG) により明らかにした。

4. 結果

本研究では複数名を対象とした調査を行い、留学や就職経験に伴う径路の多様性を、その背景にあるそれぞれの生き方や働き方を規定するキャリア観に踏み込んで明らかにした。

調査の結果、3名の「キャリア観」の形成過程には多様性がある一方で、環境と個人の調整による適合によって、受け身的意識から主体的意識へと変容する共通のプロセスが確認された。またキャリア観だけでなく、「留学の意味」や「自己認識」、「日本という国」に対しての認識にも変容が確認され、その変容は様々な経験、特に周囲の人との「出会い」と「環境」に深く関わっていることが明らかになった。

文献

サトウタツヤ (2015) 「複線径路等至性アプローチ (TEA)」安田裕子・滑田明暢・福田茉莉・サトウタツヤ編『TEA 理論編 複線径路等至性アプローチの基礎を学ぶ』新曜社, 4-8.

寅丸真澄・江守悦子・佐藤正則・重信三和子・松本明香・家根橋伸子 (2018) 「留学生のキャリア教育とキャリア支援の「ずれ」を考える：日本語学校・短大・大学（首都圏・地方）の留学生の語りから」『言語文化教育研究』 16, 240-248.

山本晋也 (2019) 「留学生のキャリア形成プロセスとは何か：TEM 及び TLMG による可視化を通じて」『早稲田日本語教育学』 27, 81-99.

【ポスター発表】

言語とケイパビリティ

—日本社会における移住者の生活世界に着目して—

工藤 理恵（フェリス女学院大学）

キーワード

ケイパビリティ, ケイパビリティ・アプローチ, 移民, 生活世界, 単言語優位社会

1. 背景

移民を受け入れた社会でさまざまな問題が起こると、「移民の言語能力が不十分」であることが一番の原因だと指摘される。（松岡・足立，2018：328）A.Favell（2022）は、統合が移住後の進歩的なプロセスを説明することばとして、世界的に受け入れられていると説明し、日本の文脈において永吉（2021）は、移民の社会経済的統合・社会的統合・心理的統合いずれの側面からも、日本語教育の機会を提供することの重要性を指摘している。一方で、個別の事例においては、雇用される場面において、日本語能力は必要条件ではあるが、現実的には求職経路の影響の方が大きいという報告（樋口，2019）や、自治会・町内会への参加に日本語能力は影響しておらず、地域社会は日本語能力に関わらず移民を引き受けているという報告（永吉，2021）がある。つまり、私たちの生活世界のリアリティにおいては、日本語能力が十分であってもできないことがあり、不十分であってもできることがある。

単言語優位社会と言われる日本社会の、私たちの生活世界のリアリティにおいて、移住者は日本語を獲得すること／しないことで、実際に何ができ、どのような状況に置かれているのだろうか。本発表では、調査結果をお示しし、会場の皆様と意見交換をする機会をいただきたい。

2. 調査概要

調査協力者は、移住当事者で、移住者支援の当事者でもある K 氏である。K 氏と調査者は友人関係にあり、依頼をした上でインタビュー調査を二か月毎に全三回実施した。その際のインタビューの文字起こし記録と調査者の参与観察の記録を分析の対象とした。

3. 分析方法

アマルティア・センの提唱したケイパビリティ・アプローチ (Severine Deneulin, Lila Shahani., 2009) を援用し、分析を行った。ケイパビリティとは、個人にとって価値を感じられる選択肢 (機能) の幅であり、その選択肢を享受する自由を指す。同アプローチはもともとは開発の文脈に端を発した、経済アプローチに代わる、人々のケイパビリティの範囲を広げることを目的としたもので、困窮状態や不平等な状況を可視化できるアプローチである。本調査では、日本社会で日本語を獲得すること／しないことと個人のケイパビリティの関係性について、同アプローチを用いて分析を行った。

4. 結果

日本社会において、日本語を獲得することである範囲のケイパビリティは高まり¹、ある範囲のケイパビリティは日本語の獲得に大きく関わらないこと²が示された。

文献

永吉希久子 (2021). 『日本の移民統合：全国調査から見る現況と障壁』明石書店.

樋口直人 (2019). 「労働一人材への投資なき政策の愚」高谷幸 (編). 『移民政策とは何か—日本の現実から考える』人文書院.

松岡洋子, 足立祐子 (2018). 『アジア・欧州の移民をめぐる言語政策—ことばができればすべては解決するか?』ココ出版.

Adrian Favell.(2022).*Integration:A critical view,Contested concepts in migration studies*. Routledge.

Severine Deneulin, Lila Shahani.(2009)*An Introduction to the Human Development and Capability Approach: Freedom and Agency*, Routledge.

1 例：身体的保全という機能は、日本語の獲得とともに達成された。例えば、「自由に移動できるか」にはトランスナショナルなネットワークの有無、経済的・社会的理由も大きく関わるが、日本語の獲得と強い相関関係が認められた。

2 例：生命や身体的健康、感情という機能は、日本語の獲得に関わらず達成された。一方で、実践理性という機能は、日本語の獲得に関わらず達成できなかった。特に、第一世代が「自分にとって良い生活、良い人生計画について十分に考える」ことは難しいことが確認された。

【ポスター発表】

「やさしい日本語」講座担当者が考える
「やさしい日本語」とは何か

辻本 桜子（愛知淑徳大学）

キーワード

「やさしい日本語」、日本語教師、意識、テキストマイニング

1. はじめに

「やさしい日本語」について、庵（2015）は外国人のためだけのものではないと述べている。また、庵（2016）は日本語母語話者にとって「やさしい日本語」は、日本語力とコミュニケーション力を高めるものであると述べている。発表者はこれら、庵（2015, 2016）と同様に「やさしい日本語」の日本語母語話者にとっての意義について関心を持っている。そこで、本研究ではそのヒントを得るため、「やさしい日本語」とは何か、他の母語話者より知識があるであろう「やさしい日本語」の講座担当者である日本語教師を中心に「やさしい日本語」とは何か、意識調査を行った。

2. 調査

調査対象者は、市役所、県庁職員、介護職員、学校教員、日本語ボランティア等を対象にした「やさしい日本語」の講座担当者16名¹である。対象者のうち5名は「やさしい日本語」の講座担当の経験回数が20回以上の「ベテラン」で、5名は経験回数5-10回の「中堅」、6名は調査日より3日以内に初回講座の担当が決定している「初任者」（つまり「やさしい日本語」の知識はあるが、講座担当は未経験である者）であった。調査方法はインタビューとそれに先立って行った質問紙調査で、調査は2021年2月から2022年1月にかけて行った。

¹ 16名中14名は、ボランティア、プライベートレッスン、教育機関のいずれか、またはいずれもで指導経験がある日本語教師。16名中2名は、外国人との接触機会がある観光業従事者で、日本語母語話者に対する「やさしい日本語」の普及活動中の者。

3. 結果とまとめ

結果のうち、本発表では質問紙調査の回答について述べる。自由記述で得られた「やさしい日本語」とは何かという問いに対する回答をテキストマイニング²により分析した。以下は回答のキーワードの共起ネットワークを示した図である。

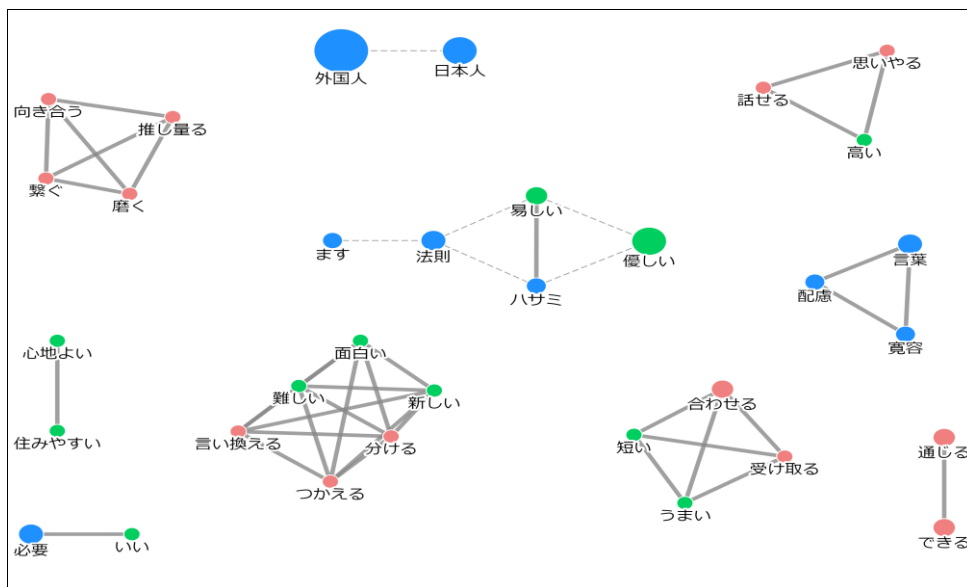


図1 「やさしい日本語」とは何か—回答のキーワードの共起ネットワーク

また、「初任者」と「ベテラン」の回答のキーワードの2者間比較を行ったところ、初任者については「わかりやすい」「みじかい」「伝わりやすい」等、主に「やさしい日本語」の言語形式に関する語が、経験回数20回以上のベテランについては「コミュニケーション」や「寛容」「理解」「配慮」「向き合う」「寄り添う」等、外国人との接触場面に関する語が特徴語として見られた。

文献

庵功雄(2015). 「やさしい日本語」研究が日本語母語話者にとって持つ意義—「やさしい日本語」は外国人のためだけのものではない—『一橋大学国際教育センター紀要』6, 3-15.

庵功雄(2016). 『やさしい日本語—多文化共生社会へ』株式会社岩波書店.

² ユーザーローカルテキストマイニング (<https://textmining.userlocal.jp/>) を使用。

【ポスター発表】

日本語教師養成課程修了後，新卒で日本語教師を選択した人の
キャリア発達と意識変容
—TEAを用いた事例研究として—

井筒 琴子（立命館大学）

キーワード

日本語教師養成課程，新卒，ライフキャリア，ライフステージ，移行期

1. 研究の背景

日本語教師を養成する課程（以下，養成課程）の全受講者 30,591 人のうち，大学等機関での受講者は最多の 42.6%（13,026 人）を占めるも（文化庁国語課，2021），養成課程修了後の日本語教師キャリアに繋がらないといった出口問題や若手日本語教師不足が喫緊の課題である。日本語教師のキャリア研究は現職者を対象としたワークキャリアの視点がが多い。日本語教師を目指した大学生の進路決定におけるキャリア意識研究では，就職活動期における日本の一般的な雇用制度と乖離した日本語教師像の顕在化や「日本語教師は食べていけない」言説（丸山，2015）と雇用不安が日本語教師への道を遠ざけたことが示された。では，新卒日本語教師選択者はどのような葛藤を経験し，乗り越え日本語教師キャリアを歩んでいるのだろうか。大学生の進路選択は学生から職業人へと社会的役割が転換する移行期であるため，ライフキャリア（Super，1980）の視点で彼らのキャリアを探る必要がある。本研究では，日本語教育のキャリア支援への示唆を得るため，次の2点の研究課題を明らかにした。(1)養成課程修了者が新卒で日本語教師の道を選択するまでの間，どのようにキャリア発達していくのか。(2)新卒で日本語教師の道に進む上で，キャリア観はどのように変容していくのか。

2. 研究方法とデータ

手法は時間経過の中で協力者の行動選択に影響を与えた要因や心情変化を可視化できる複線径路・等至性アプローチ（TEA）（サトウ，2015）を採用し，大学で養成課程修了後，もしくは大学院修了後に新卒で日本語教師になった教授歴3年半未満の女性ネイティブ日

本語教師3名（江口，山田，清水，仮名）に協力を依頼した。日本語教師を目指した動機やこれまでの経験について半構造化インタビューを各計3回以上実施し，インタビューデータを文字起こしした後，TEM 図と発生の三層モデルの図を起こした。

3. 結果と考察

キャリア発達について，江口は大学入学時から日本語教師を目指し養成課程を受講していたが，山田と清水は希望する専攻に偶然養成課程があり，日本語教師になるか未定であったが資格が取れるなら取っておこうとスペックの一つとして捉えていた。全員が日本語教師を目指した時点で，「日本語教師は食べていけない」言説（丸山，2015）を認識していた。江口は卒業後の奨学金返済から，この言説が一時的に日本語教師の道を遠ざけたが，全員が日本語教師という将来像を描くには，早期日本語教師キャリア構築の必要性へと発想を変え，就職活動期において，職業適正や環境的要因を自己内省した結果，日本語教師を目指すに至った。キャリア観については，3名それぞれが持つキャリア観を実現するために，日本語教師という職業が手段や場所の意味を持ち存在していた。日本語教師を目指す学生が新卒で日本語教師キャリアを歩むには，大学側のキャリア支援や養成課程の教師の適切な足場かけの必要性の他に，ライフキャリアの視点から日本語教師の職業や日本語教師人生を語る重要性が見えた。今後，協力者の追跡調査や，より一層多様な背景を持つ人を対象としたキャリア形成について調査していきたい。

文献

- サトウタツヤ（2015）．「複線径路等至性アプローチ（TEA）」安田裕子，滑田明暢，福田茉莉，サトウタツヤ（編）『TEA 理論編 複線径路・等至性アプローチの基礎を学ぶ』（pp.）新曜社．
- 文化庁国語課（2021年11月1日）『令和3年度日本語教育の概要』（pp.1-37）．
https://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/nihongokyoiku_jittai/r03/pdf/93791201_01.pdf （2023年1月21日閲覧）
- 丸山敬介（2015）．日本語教師は食べていけない言説：その起こりと定着『同志社女子大学大学院文学研究科紀要』15，25-61．
- Super, D.E. (1980) . A life-span, life-space approach to career development.
 『*Journal of vocational behavior*』13, (pp.282-298).

【ポスター発表】

地域住民が考える地域活性化と共生の関係

—留学生と共に取り組む事業の振り返りから—

式部 絢子（北海道大学）

キーワード

地域活性化, 共生社会, 当事者意識

1. 研究背景と目的

北海道の外国人住民は40,296人（2022年6月末現在）で外国人比率は0.78%である。在留資格では技能実習・特定技能の割合が最も多く35%を超えており、地域によっては50%を超えているところもある。彼らの多くは、道内広域に散在しており、経済活動の担い手として期待されている。仙田・小菅（2020）は、地域づくりの持続性という観点から、外国人材を経済活動だけではなく、社会活動の担い手として捉える必要性を指摘している。発表者は、2016年から在住外国人の少ない北海道C町において、地域住民と留学生が共に取り組む地域活性化に関する事業（以下、事業）を企画・運営してきた。その狙いには交流を通して、共生に向かう当事者意識の醸成もあった。事業の一部は地域住民にとって「わが町のため」「自分の町の再発見」など新しい認識をもたらす一定の成果（式部・込宮・館岡2020）が見られたものの、共生に対する意識との関係がわからなかった。そこで、本研究では、これまでの事業が地域住民にどのように受け止められていたかを明らかにし、地域活性化と共生の関係について考察することを目的とする。

2. 調査・分析方法

調査はC町の自治体職員を中心に25名にアンケート形式で行った。アンケート項目は、これまでの事業の参加度、認知度を問うもの等の選択式に加え、これまでの事業が地域の活性化につながるかどうかを自由記述で回答してもらった。選択式アンケートについては数値化し、自由記述部分は、佐藤（2008）の定性的コーディングを援用した。自治体職員を中心にした理由は、地域活性化を主導し実効可能性の高い立場にいること、またはその意識が高いと考えたためである。

3. 結果と考察

アンケート結果から 95%がこれまでの事業は町の活性化につながるものであると認識していた。分析の結果、活性化の中身は〔交流人口増加への期待〕〔移住者への理解〕〔抽象化された町の発展〕の3つに分けられた。①〔交流人口増加への期待〕は「C町を知ってくれる人が増えるから」「人口増、インバウンド観光等の糸口」など、物理的かつ直接的な経済効果や知名度の向上につながるものであった。②〔移住者への理解〕は、事業での交流から「日本で暮らす大変さを知ることができた」「外国人への無関心からの脱却」「地域で生活する一人として交流が必要」など、目の前の人として向き合うことが町の活性化につながると捉えていた。③〔抽象化された町の発展〕は、「C町を考えるきっかけ」「何らかのきっかけ」など、町のことを考えること、それ自体が活性化であるという認識であることがわかった。これまでの事業は、町の活性化につながるものとして認識されており、直接的な交流人口の増加や新たな移住者への関心につながるものとして受け止められていた。そして「共生」云々よりも、とにかく町のことを考える一つのきっかけとして位置づいていることが明らかになった。このことから、外国人住民との共生の考え方を地域活性化の文脈に落とし込むことは重要だが、地域住民が考える地域活性化の中身を知った上で、共生のための取り組みを考えていくことの必要性が示唆された。

4. 今後の課題

本研究は地域活性化から出発した共生を考えるという点において意義があった。しかし、今回は地域活性化と共生の関係を考える入り口の一部が明らかになったに過ぎない。地域活性化と共生の相互構築関係については手法を含め今後の課題としたい。

文献

佐藤郁哉 (2008) 『質的データ分析法—原理・方法・実践』 新曜社

式部絢子, 込宮麻紀子, 舘岡洋子 (2020) 「外国人材受け入れ主体である地域住民の当事者意識を育てる試み—「ちっぷ100人サミット」を通して」『日本語教育学会秋季大会 予稿集』

仙田武司・小菅扶温 (2020) 「外国人材受入れの課題と地域日本語教室の役割」『日本語教育』176, 1-15.

【ポスター発表】

日本語教師 Uさんは初任から中堅期をどのように経験したか —教師歴 25年の日本語教師のライフストーリーから—

高井 かおり (明星大学)

キーワード

ライフストーリー, TEA, 日本語教師養成・研修, キャリア形成, 初任から中堅

1. 研究の背景と目的

文化庁は日本語教師の初任は0～3年程度, 中堅は3～5年程度の日本語教育歴にある者としている。そして, 布施 (2020) は初任教師たちは, 不十分な自身のスキルや資格への不安と, 日本語教師のキャリアパスや職業そのものに対する不安を抱えていたとしている。また, 尾沼・加藤 (2022) は教師歴5年で離職した人への調査から, 日本語教育機関が教師のキャリアを正当に評価しないことが教師の離職の要因となる可能性を示唆している。初任から中堅期の経験は離職の可能性を含めて, その人のその後のキャリア形成に与える影響が大きいのではないだろうか。本研究では教師歴25年の日本語教師 Uさんのキャリア形成プロセスを明らかにし, 多様な日本語教師のキャリアパスの一例を示す。その上で, 初任から中堅期をどのように経験したのかに着目し, 日本語教師としてキャリアを形成していくために, 日本語教師養成・研修に必要な視点を考察する。

2. 調査・分析方法

本研究では個人の人生における経験を明らかにするために, ライフストーリー・インタビューを採用した。そして, その人のキャリア形成プロセスにどのような社会的な力が働いていたのかを捉えるために TEA (複線径路等至性アプローチ) を用いて分析した。インタビューは計3回およそ6時間半をオンライン会議システム Zoom で行った。

3. 結果と考察

Uさんは「外国に住みたい」「日本語を教える仕事をしたい」と考え, 海外派遣の日本語教師養成講座に入学した。修了後, 海外派遣で日本語教師として働き始め, 今後も続

けていきたいと考えている。そこで、Uさんが辿り着いた等至点（EFP）を「海外派遣の仕事続ける」とした。初任地のA国では「若手を育てる環境」「優秀な学生」「高待遇」などの社会的助勢（SG）が働いていたが、EFPから遠ざける社会的方向づけ（SD）は働いていなかった。帰国後、海外派遣を続けるには「修士号が必要」（SD）になっていたため進学し、修了後にまた派遣に応募した。次の派遣国では、「教師研修やプログラムの企画・運営等の仕事」（SD）が増え、自分の力が足りないと思った。そして、暫く国内で教える経験を積もうと非常勤で5年ほど働いた後、海外派遣を再開した。非常勤時代は収入が不安定（SG）だったが、多くの「知識、経験、人脈」（SG）を得ることができた。

Uさんの人生は一貫して迷いがなく「海外派遣の仕事続ける」に向かっている。Uさんには自分が進むキャリアパスが見えていたのだろう。加えて、海外派遣のための養成講座やその同じ機関からの海外派遣という一貫したプログラムが一助となっている。だからこそ、自身のスキル不足の不安を乗り越えるために、敢えて経済的不安を選ぶことができたのだ。このことから、初任期の不安を少しでも少なくするには、養成機関でキャリアパスを示す必要があると考える。また、昨今は中堅教師への研修にも国を挙げて力を入れているが、職業と生活の安定性を考えると、Uさんがしたような自主的研修ではなく、継続した安定的雇用環境の中での研修制度の充実が必要であると考えられる。

4. まとめ

Uさんが大学卒業時に、養成講座+海外派遣がキャリアパスとして示されていたことがUさんの25年を支えていることがわかった。また、初任期に継続的な教育が実質的には行われていたことも、Uさんのキャリア形成を支えていた。中堅期になり仕事のステップが上がる時にも機関として研修が行われることが望まれる。ただし、教育・研修を行う機関においては価値観の多様性を受容し考慮した上で行うことが肝要である。

文献

- 尾沼玄也，加藤林太郎（2022）．日本語教師が離職に至るプロセス—複線径路・等至性モデルによる分析—『拓殖大学日本語教育研究』7, 165-180.
- 布施悠子（2020）．初任日本語教師の教育不安の変容についての一考察—養成講座修了時から2年目終了時までの縦断的インタビューから—『一橋日本語教育研究』8, 53-66.

【ポスター発表】

あるイラン人留学生の「人間関係構築の様相」と日本語の学びに関する考察

—「留学生の中の少数派」による経験の語りの分析から—

山口 真葵（国際医療福祉大学）

キーワード

人間関係構築, ことばの学び, マイノリティ, 社会参加, ライフストーリー

1. 背景と目的

近年、高等教育機関において、留学生の多様化や日本での就職を希望する留学生の増加が顕著となり、「日本社会への参加」や「自己実現」という視点から日本留学やそれを支える日本語学習の意味付けを探る研究が行われてきた。そして、留学生は「人間関係構築」や「困難の克服を通じた自信の獲得」を留学の学びや成長の一つとして捉えていること、またそれを支えるのが日本語であることが示唆された（三代 2009 など）。

本研究では数的少数派であるイラン人留学生を対象とし、「マイノリティ性」と「日本社会への参加」という観点から「人間関係構築の様相」と「日本語の学びの意味付け」を明らかにすることを目的とした。少数派の留学生に焦点を当て、その特徴を明らかにすることは多様化する日本語教育実践や留学生支援の在り方を考える一助になると考える。

2. 研究方法

本研究では分析手法としてライフストーリー法（桜井・小林 2005）を用いた。2022年6月にイラン人留学生のモモさん（仮名, 女性, 20代, 2022年3月大学卒業）に留学生活における「経験」と「学び」について約2時間、半構造化インタビューを行った。録画データから文字おこしを行った後、まとまりのあるストーリーごとに分節し、見出しの付与と内容の要約を行った。その後、時系列化し、「人間関係構築と意味付け」「日本語の学び」に焦点をあて分析した。

3. 結果と考察

インタビューの分析から、モモさんは留学生活の中で徐々に「留学生」「日本人学生」「学外の人」へと人間関係を広げ、そこに喜びを見出している様子がうかがえた。

来日後すぐに入学した日本語学校は「自分以外全員ベトナム人」という環境であり、友達ができずに大きな孤独感を覚え、日本語もあまり上達しなかった。その反省から、大学では友人づくりに積極的になり、大学1,2年次には留学生や日本人の友人とのコミュニケーションを通して徐々に日本語が上達していくのを感じていた。ここから「人間関係構築の過程で日本語を学び、それが自信となって更なる人間関係拡大の契機となった(三代2009)」様子がうかがえた。また、三代(2009)では「日本人」と留学生の関係構築のみが焦点化されていたが、留学生の中でも少数派である国出身者であったモモさんにとっては、他国出身の「留学生」との関係づくりの成功も日本語の学びであり、そこで得た日本語への自信が日本人学生との人間関係構築の基礎となった様子がうかがえた。

4年生になり、米山ロータリー奨学生に選ばれロータリークラブの活動に参加したことから、「大学の友達」ではない年長者と良い関係を築くには「丁寧な日本語」が必要であると感じるようになった。「丁寧な日本語」の習得につながった経験として、N2合格のための補講とビジネス日本語の授業を受けたことにより知識が整理され「頭に入った」と感じたことと、ロータリークラブ会員とのコミュニケーションの場に参加し、関係性を築いていく中での成功体験を挙げている。

モモさんは「丁寧な日本語」でコミュニケーションできるようになったことが「友達」以外の「人とのつながり」を広げたと同時に、ゼミでの「発表」や就職活動への自信につながったと捉えていた。また、その「自信」から「やれば成長できる」という考え方をもち、様々なことに挑戦できるようになったと述べている。

以上から、学生生活を支える「留学生及び日本人の友人」との関係構築につながる教育実践とともに、卒業後の「社会参加」を見据え、「友人関係を中心とした人間関係」を超えた関係構築の機会や、それを支える「日本語」を育む教育実践が必要であると考えられる。

文献

桜井厚・小林多寿子(編)(2005).『ライフストーリー・インタビュー—質的研究入門』せりか書房。

三代純平(2009).コミュニティへの参加の実感という日本語の学び—韓国人留学生のライフストーリー調査から『早稲田日本語教育学』6, 1-14.

【ポスター発表】

中国出身の母親たちの子育てやコミュニティ参加に
についての語り

ーフォーカス・グループによる調査からー

杉本 香 (大阪大谷大学), 樋口 尊子 (大阪大谷大学)

キーワード

外国人保護者, 幼稚園・保育所, 他の保護者とのかかわり, コミュニティ参加, フォーカ
ス・グループ

1. 背景と目的

出入国在留管理庁 (2022) によると, 在留外国人数は 2022 年 6 月末には 296 万人を超え過去最多となった。そのうち 6 歳以下の子どもは約 13 万人で, 多くの外国にルーツを持つ保護者 (以下, 外国人保護者) が日本で子育てをしていることがわかる。外国人保護者に関する研究は, 母子保健医療や保育, 日本語教育の分野でも増えてきているが, 中でも最も大きな課題は言葉の問題であるとの指摘が多い。また, 外国人保護者は, 保護者会の活動や懇談会といった, 他の保護者と関わる場合に困難を感じる人が多いことがわかっている (杉本, 樋口, 2020)。本研究では, 保育所や幼稚園 (以下, 園) という保育者や他の保護者とかかわるコミュニティに外国人保護者はどのように参加しているのか, 参加への障壁は何かを探ることを目的とする。

2. 調査方法

園に子どもを預ける中国出身の母親 8 名 (30 代~40 代) に協力を得て, 4 名ずつ 2 組のフォーカス・グループによる調査を 2021 年 11 月と 2022 年 11 月に行った。フォーカス・グループとは, 同様な経験を有する人たち数名に聞き手が質問をする, インタビューとは違って参加者同士の相互作用により言語化を促進し, その深い語りを聴き取るものである (大谷, 2019, pp. 152-154)。事前に準備した質問内容は主に, 日本での子育ての困難点, 園での生活, 保育者や他の保護者との関係である。話し合いは日本語で実施し, 日本語での語りが難しい場合には日本語能力の高い参加者が中国語から日本語への通

訳を担ってくれた。協力者の了承を得て IC レコーダー録音およびビデオ録画した。その逐語録をデータとして、帰納的コーディング（佐藤，2008）により概念を抽出した。

3. 調査の結果と分析

参加者の中には当日初対面の者もいたが、悩みを共有し、共感し、それに対し励まし合い、またアドバイスをし合っていた。同時に、違いに驚いたり、アドバイスを受け入れられない様子も見られた。分析の結果、「他の保護者とのかかわり」「園生活」「子育て」「親・家族との関係」「日本語能力」の5つのカテゴリーが得られた。全体的に園や先生への評価は高く問題はないが、「他の保護者とのかかわり」に関する語りが多くを占めた。そこには「他の保護者との交流」「コミュニティへの積極的な参加（ストラテジー）」「保護者会活動」の3つのサブカテゴリーが含まれる。日本語能力の高い参加者はより積極的にママ友の輪に入っていこうとするが、話題が理解できない、文化の違いから自己開示や連絡先交換のタイミングに躊躇することもあるようだ。日本語能力不足から積極的になれない者がいる一方で、中国人同士でも他の保護者の前では日本語で話したり、仲良くしている子どもの親に声をかけたりなど、コミュニティ参加のストラテジーともいえる行動を試みる者もいる。どの項目も日本語能力と関連して語られることが多かった。

今後は、日本語能力とコミュニティ参加に関して分析を進め、今後も増えていくであろう外国人保護者に日本語教育の面からどのようなサポートが可能であるか検討したい。

文献

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』名古屋大学出版会

佐藤郁哉（2008）.『質的データ分析法』新曜社

出入国在留管理庁（2022年10月14日）.「令和4年6月末現在における在留外国人数について」[報道発表資料]. <https://www.moj.go.jp/isa/publications/press/press2022.html>

杉本香，樋口尊子（2020）. 外国人保護者が社会参加するための日本語教育支援を考える—外国人保護者へのアンケート調査の結果から『大阪樟蔭女子大学研究紀要』10, 1-12.

【ポスター発表】

精神障害の開示・不開示

—ある当事者の語りに対する社会言語学的アプローチ—

周 氷竹（大阪大学）

キーワード

精神障害，自己開示，談話分析，社会的規範

1. はじめに

本発表は社会言語学的アプローチを援用し，精神障害当事者の自己開示¹の経験がいかに語られているかを分析し，語りの中で表出された社会的規範を明らかにすることを目的とする。本発表は筆者今取り組んでいる研究，すなわち，社会言語学の視点から日本における精神障害を持つ人々の語りを考察し，当事者のアイデンティティと社会的規範を捉える研究の一部である。

2. 研究方法と研究協力者

本発表は2022年5月，6月に行われた筆者と研究協力者のインタビュー会話を取り上げ，談話分析の手法を用い，分析する。会話参加者の基礎情報は以下表1の通りである。

表1

会話参加者	世代別	性別	職業	言語的背景	精神障害
筆者	20代	女性	大学院生	中国語 L1 話者	非当事者
S	30代	女性	会社員	日本語 L1 話者	うつ病当事者
H	50代	男性	NPO 法人の代表	日本語 L1 話者	発達障害当事者

¹ Jourard (1971) は自己開示 (self-disclosure) を、自分がどのような人物であるかを他者に伝え、他者に認識してもらう行為であると定義している。本発表は、この定義に基づき、当事者が差別や抑圧の「理由」となるような、今までに表明していない属性や特徴を他者に伝達するという意味合いで使用する。

3. 分析の結果

データ1の分析を通じて、自分の病気については、Sは開示する・しないという明確な線引きがしていることがわかった。恋愛関係や当事者同士のような関係性においては、SZは開示をしたが、友人関係の場合、Sは「あ、この人なら、しゃべっても平気だな」という自分の声を引用し、相手と接触しつつ、自己開示の対象を慎重に選別する姿が窺える。また、開示を選択する・しないプロセスを語ったことの背後には、当事者にとっては、精神障害を開示することは「平気」ではないという社会的な規範が暗黙に働いていると考えられる。データ2では、HはSと同じく、開示する対象を自分なりの基準で判断し、開示・しないといった行動をとっている。Hは当事者団体のNPO法人の代表として理解啓発の活動を行なっている一方、趣味のサークルで鞆のヘルプマークを取り、トイレで薬で飲むなどのことを通じて、障害を持つ人という身分を顕在化させないように努力している。自分自身の行動について、Hは「やっぱり自分にも偏見ちよっとあるかな」と評価し、スティグマの内在化を反省する姿勢を示している。

4. 結論

精神障害に対するスティグマは、これまで問題視され、数多く研究されてきた(Goffman (1963 石黒訳 1987))。上記の分析を通じて、精神障害の当事者らは日常生活で真剣に開示の対象を選び、また、隠すために、細部に至るまで行動をとっていることがわかった。こういった言動から、障害の開示に妨げる社会的なスティグマが暗黙に働いていることが再確認できた。また、当事者本人に内在化されたスティグマはスティグマの再生産に繋がるのではないかと考えられる。

文献

Jourard, S. (1971). *The transparent self* (Rev. ed.). New York: Van Nostrand Reinhold.

Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. New Jersey: Prentice-Hall. (石黒毅 (訳) (1980) . スティグマの社会学—烙印を押されたアイデンティティ せりか書房)

【ポスター発表】

外国につながる子どもに対する保育における課題の検討

—保育者の実践観を手がかりに—

當銘 美菜（目白大学）

キーワード

保育者，外国につながる子ども，同じであること，ヴィジュアル・ナラティヴ

1. 背景と目的

保育現場における多文化化が指摘されて久しい。外国につながる子どもの受入にあたっては、言語や文化の違いに起因する困難さを抱えている園もある一方、子どもはすぐに慣れるので問題ないという声も根強い¹。しかし、日本語指導の必要な児童生徒数の増加をはじめとする就学後の課題の深刻さから、就学前からの支援の必要性も指摘されている。特別な教育的配慮や支援が必要な子どもたちが見えない存在となっている場合、その理由を探る必要がある。本研究では、保育者の実践観を捉えることで、外国につながる子どもに対する保育の課題を明らかにすることを目的とする。

2. 方法

外国につながる子どもを保育した経験のある保育者を対象に、(1) イメージ画の描出と、(2) イメージ画を手がかりにしたインタビュー調査を実施した。やまだ（2018）は、ヴィジュアル・ナラティヴの方法により、「視覚的なイメージを触媒として、言語のみによっては創出され得なかった経験や実践の多様な意味づけが引き出される」ことを指摘しており、本研究でも、言語化に至っていない、あるいは、意識化されているわけではない保育者の実践観を捉えることができるのではないかと考え、本方法を採用した。イメージ画は、横山ら（2020）を参考に、①保育者養成校で学んでいた頃、②今現在、③これからの将来の3つの時間軸において、ご自身が保育の中で大切にしていたこと（いる

¹ 厚労省の「外国籍等の子どもへの保育に関する調査研究（令和2年度）」では、43.2%が受入に関して「特に課題と感じていることはない」と回答している。

こと／いるだろうこと)をイメージし描出してもらった。調査の実施にあたっては、得られたデータは倫理的な配慮をし、個人情報を保護することなどを口頭及び書面により説明し、同意書への署名を得た。

3. 結果と考察

保育者は当初、外国につながる子どもと他の子どもとの「異なり」への着目があり、差異に配慮した保育や個別性を意識した保育を大切にしたいと考えていたが、現在は、異なりよりもクラスをまとめるための、「全体性」への着目が強くなり、「同じであること」を意識した保育を大切にしている実践観へと変化していることがわかった。そして将来は、外国籍の保護者との関係構築を念頭に置いた保育を大切にしていきたいという思いが示され、経験を重ねることにより、保育の「パースペクティブの多元化」(末次 2014)がみられた。一方で、外国につながる子どもを特別視しない「平等な関わり」が実践されることで、一人ひとりの子どもの思いや願いに耳を傾ける機会が減り、その子にとって必要な配慮は未検討のままであることがわかった。障害児の研究では、保育者は障害児がクラスの集団と行動を共にしているだけで保育に参加していると捉える傾向があることが指摘されている(浜谷 2005)。「同じであること」は、幼児期における仲間関係の構築に寄与するため重要なことだが、「同じであること」に安心し、課題が見過ごされていたり、「日本人化」(小内 2010)の保育につながっていないかについては、今後検討が必要である。

文献

- 小内透 (2003). 『在日ブラジル人の教育と保育：群馬県太田・大泉地区を事例として』明石書店.
- 末次有加 (2014). 「特別な支援」をめぐる保育士の解釈過程—公立 S 保育所の事例から— 『子ども社会研究』 20, 47-60.
- 浜谷直人 (2005). 統合保育における障害児の参加状態のアセスメント 『東京都立大学人文学報』 40, 17-30.
- やまだようこ (2018). ビジュアル・ナラティブとは何か 『N：ナラティブとケア』 9, 2-10.
- 横山草介, 関山隆一 (2020). 保育者の実践観の変容に関するヴィジュアル・ナラティブアプローチ 『保育学研究』 58(2-3), 155-166.

【ポスター発表】

言語を「移動」してきた国語科教師は
どのような学びを実践しようとしているか
—相互インタビューから探索する経験と言語観の結びつき—

丸田 健太郎（広島大学附属小学校）、金 志唯・神谷 志織（広島大学）

キーワード

国語教育, 言語観, 「移動する子ども」, 相互インタビュー, 当事者

1. 問題の所在, 研究の目的と方法

川上（2013）は「移動する子ども」の言語間の移動とアイデンティティ形成が言語教育の問題となつてこなかったことを指摘している。国語教育の目標は「国語の力」の育成とされているが、国語科の授業は日本語で行うことを自明のものとしている。そのため、川上が提示する「移動する子ども」のような言語間の移動や複数言語の使用については国語科の問題として研究が蓄積されてこなかった。

学習者の複数言語の使用を捉えるためには、言語間の移動や学習者の言語的背景の複雑さを捉えることが必要であると考え。そこで本発表では、両発表者が言語的マイノリティとしての経験を持っていることに焦点を当て、両発表者の言語観を探索する。これにより、言語的マイノリティとして生きた経験を有する国語科教師は、どのようなことばの学びを目指しているのか明らかにすることができる。と考える。

本発表では、上記の目的を達成するために、発表者らの双方の言語観を明らかにするために相互インタビューを行う。丸田は SODA（Siblings Deaf Adults/Children）であり、幼い頃から音声日本語と手話言語の両方に接してきたという言語的背景を持つ。また、金は韓国人の両親をもちながら幼少期より日本で育ち、日本語と韓国語の両言語に接してきたという経験を持っている。

桜井（2002）は、インタビュー調査は「インタビュアーと語り手の言語的相互行為によってライフストーリーが語られ」ることに留意する必要があると指摘する。言語を「移動」してきたという共有される経験を軸に、それぞれの経験と言語観、そして教育観を対話することで、国語科教師としてのアイデンティティ、自身が行う国語科の授業実践で特

に重視していることを明らかにする。インタビューの概要については以下の通りである。

表1 インタビューの概要

回数	日時	時間	内容	方法
1回目	2023年1月13日	92分	「移動」の経験の語りと言語観	オンライン
2回目	2023年1月20日	56分	フォローアップと教育観	オンライン

2. インタビューの結果と考察

相互インタビューと考察の結果、まず両発表者は自身の「手話言語」や「韓国語」に対しての否定的な見方があることが共通点として浮かび上がってきた。インタビューの中で、発表者らは「ホンモノ」にはなれないという意識を持っていることを語っており、「ホンモノ幻想」があることから自身の言語を、対外的な場において特に認めることができないという課題を持っていることが明らかとなった。丸田はろう者との関わりの中で、自身が聴者であることを理由に、自らの手話はアイデンティティとして重要な存在であると同時に、借り物の存在であることを述べている。金は自身の韓国語について、親や祖母からの評価を経験することで、完全な韓国語話者として生きることができないことの悩みがあったことを述べている。

以上の意識で共通点を持つ発表者らは、国語教育の場において自他の言語やことばに寛容な態度を育成することを教育観として持っている。この寛容な態度は、言語そのものの正確さに関するものではなく、様々なことばを使用する学習者の多様性を認め合うような意識を持つことであり、このような意識を涵養することで、多様な学習者が包摂される場を国語教育の中で創造することができると考えていると言える。

本研究で明らかとなった教師自身の当事者性と言語観、教育観の結びつきは、教師教育の文脈においても重要な示唆をもたらすものであると考える。今後は、国語科教師としてのアイデンティティをさらに模索するとともに、実際の授業実践に現れる発表者らの問題意識について考察を行なっていきたい。

文献

- 川上郁雄（2013）『「移動する子ども」という記憶とカーことばとアイデンティティー』
くろしお出版
- 桜井厚（2002）『インタビューの社会学-ライフストーリーの聞き方』せりか書房

第9回年次大会協賛

CASIO.



くろしお出版



ココ出版

スリーエーネットワーク

CASIO

すぐにICT端末を 活用した授業ができる! オールインワンのICT学習アプリ



技能教科を含む全教科に対応!

調べる 見返す 理解する 伝える

デジタルノート・オンライン辞書・数学ツールが融合



ClassPad.net

メモや画像、動画などを
ふせん感覚で自由に貼り付け
辞書と連動する
デジタルノート機能



- 端末整備で必要になるツール
- 調べてまとめることで思考力が身につく
- 生徒が試行錯誤できる自由なスペース
- 先生と生徒間でデータのやりとりが可能



デジタルノート機能と学習用コンテンツが1つに。

詳しい内容はこちらでご確認いただけます。

<https://s.casio.jp/c/10481ja/>



多教科で使える
22コンテンツが満載
豊かかつ上質な
学習用コンテンツ



- 多教科で使える
22コンテンツをオンラインで
- グラフや図形を動かして、
視覚的に数学を理解できる
- 先生の授業準備の手間を軽減

自治体、学校関係者の皆様へ

トライアル版を無償^{*}で利用可能!

先生お一人からでも気軽に申し込みいただけます!

お申し込みは
こちらから▶▶



*無償期間:2023年3月31日まで。先生は2023年4月1日以降も無償でご利用いただけます。
※有料コンテンツ(オンライン辞書機能)は含まれておりません。
※先生向けのオンライン辞書機能お試しをご要望の際は別途ご相談ください。
※有料コンテンツ(オンライン辞書機能)を学校・生徒様ご購入いただいた場合は、
2023年4月1日以降も無償でご利用いただけます。

カシオ計算機株式会社

〒151-8543 東京都渋谷区本町1-6-2

くろしお出版

複数の言語で生きて死ぬ

■山本冴里[編]／四六判／本体1,800円＋税

地球には7千もの言語があって、複数の言語を使う人がたくさんいる。境界に生きることは時に困難が伴うけれど、一つの言語に囚われないことで、視界が広がっていく。言語の境界に生きることをテーマに、人々の想いや葛藤を描く。



「日系」をめぐることばと文化

移動する人の創造性と多様性

■松田真希子/中井精一/坂本光代[編]／A5判／本体2,800円＋税

100年以上の歴史を持つ日系人のコミュニティ。そこで行われてきた日本語日本文化と現地の言語文化の間の葛藤、挑戦、実践は、現代社会にどう活かせるか。マイノリティの言語文化教育も視野に入れ、当事者たちの声を聞く。



移動とことば2

■川上郁雄/三宅和子/岩崎典子[編]／A5判／本体3,200円＋税

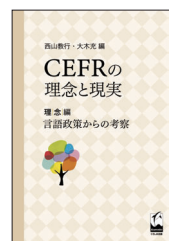
当事者の「経験と記憶の語り」によって「移動とことば」研究の可能性を広げていくシリーズ第2弾。多様なアプローチから人類学、社会学、文学などの領域における、移動に生きる人々の生を探究する野心的な研究を幅広く収録。



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

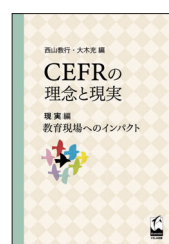
日本においてCEFR（ヨーロッパ言語共通参照枠）が無批判に受容されている現状を見直し、CEFRの訴える外国語教育の理念と正しい用い方などを考える。2018年公開のCEFR-CV（増補版）にも言及。姉妹本に「現実編」。



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

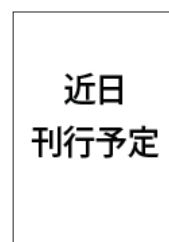
日本語教育をはじめ多言語教育の現場では、CEFR（ヨーロッパ言語共通参照枠）がどのように導入され、多文化共生社会の実現に貢献しているのかを考える。2018年公開のCEFR-CV（増補版）にも言及。姉妹本に「理念編」。



複言語教育の探究と実践

■西山教行/大山万容[編]／A5判 2023年春刊行予定

日本でも複言語教育の考え方が着実に広がり、議論が活性化しつつある。複言語教育の概念や、日本での実践の文脈をめぐる9つの論考を収録。



言語教育の再構築をめざす
ココ出版の書籍

協働が拓く多様な実践 New

池田玲子・館岡洋子・近藤彩・金孝卿（協働実践研究会）編著
2,640円 ISBN978-4-86676-036-0

日本国内と海外の日本語教育現場で行われている協働学習の実践事例を多数収録。ピア学習や、協働学習の実現に向けた教師養成など、多様な教育現場における「学び合いの場」のデザイン例を挙げている。

日本語教師の 専門性を考える

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。

▽日本語教育学研究 10

社会を築くことばの教育 New

日本語教員養成のこれまでの30年、これからの30年
大学日本語教員養成課程研究協議会編 3,960円 ISBN 978-4-86676-060-5

2021年に30周年を迎えた大養協の歩みを振り返りつつ、大学における日本語教員養成課程の現状と課題、そして、今後の展望を示す。大学・大学院の日本語教員養成全体を俯瞰できる貴重な1冊。

▽日本語教育学の新潮流 29

教師の主体性と日本語教育

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 30

留学生のことばの学びとビリーフ変容

タイ人留学生の学習意欲に関する質的研究
滝井未来著 3,960円 ISBN 978-4-86676-053-7

M-GTAの手法を用いて、タイ人留学生のビリーフを探る。留学生は、日本語学習の中で、何を学び、日本社会での生活になげるのか、また、直面する困難にどう向き合い、克服するのが浮き彫りになる。

▽日本語教育学の新潮流 31

現象学的日本語教育の可能性

アイルランドで複言語育児を実践する親たちの事例
稲垣みどり著 3,960円 ISBN 978-4-86676-054-4

アイルランドにおける複言語育児に焦点を当て、「移動する親」へのライフストーリーインタビューを行っている。質的研究に現象学の原理を導入し、新たな地平を拓こうと試みる意欲作。

話す・考える・社会とつなぐためのリソース

わたしたちのストーリー

八木真奈美編著 2,200円 ISBN 978-4-86676-055-1

地域日本語教室向けのリソース型教材。移住者の語り15本を、学習者と支援者がともに読み進めながら、気づき・表現し・社会とのつながりを考える構成となっている。

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
N1 聴解	1,320円	ISBN 978-4-86676-043-8
N2 文法	880円	ISBN 978-4-86676-044-5
N2 文字・語彙	880円	ISBN 978-4-86676-045-2

- ❑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）。

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

「活動型」日本語クラスの実践

—教える・教わる関係からの解放—

細川英雄 監修 マルチェッラ・マリオッティ 市嶋典子 著
A5判 206頁 1,540円(税込)

本書は、ヴェネツィアのカフォスカリ大学で行われた活動型授業—Action Research Zero—の実践の記録です。「活動型」のクラスでは、学習者自身が、興味のあること(もの)からテーマを設定し、他者との対話を繰り返しながら、自らのテーマへの認識を深めていくことを通して、日本語を習得していきます。

日本語を全く勉強したことのないゼロ初級のクラスで、このような実践が、どのように行われるのか、第1部では、全16回の授業の様子が、ARZ生(Action Research Zeroのワークショップに参加した学生)とのやりとりを通して、授業担当者らの鋭い目線で臨場感たっぷりに語られています。第2部では、ARZの理論的背景として、「活動型」の歴史的背景や、評価の考え方など、著者らによる3本の論文を収録しました。巻末には、資料として、学習者のレポートや成果物をそのままの形で掲載しています。

ワークショップの書きおこしからは、学生らが母語で補いながらも日本語で対話し、思考を深めていく様子が、授業を見学しているかのように伝わってきます。活動型授業に関心をお持ちの方にぜひご覧いただきたい一冊です。



目次

本当のやりとりから言語教育の未来が見える
—まえがき— 細川英雄

学生の活動を追う前に マルチェッラ・マリオッティ

第1部 ARZの実践活動

第1章 集中ワークショップ—テーマを発見する
市嶋典子

第2章 動機文を振り返り、その理由を探る
マルチェッラ・マリオッティ

第3章 教室内・外での対話—他者との共生へ
マルチェッラ・マリオッティ

第4章 結論のまとめへ
マルチェッラ・マリオッティ

第5章 評価—相互自己評価活動の意味
市嶋典子、マルチェッラ・マリオッティ

第2部 ARZの理論的背景

第6章 対話活動とことばの教育
—ワークショップゼロの理論的背景と歴史—
細川英雄

第7章 直接法における対話と問答法 市嶋典子

第8章 活動型実践と評価 市嶋典子

資料

あとがき 市嶋典子

ダヴィデ: Passaggio

細川: Passaggioです。景色はイタリア語で Passaggio*です。

細川は、前置きや景色といったARZ生が理解できない言葉については、全体にその意味を問いかけていった。ARZ生たちは、スマートフォンの辞書機能を使用し、その意味を確認し、答えていった。ARZ生は、自分の好きなものを表現するために、さまざまな言葉を用いてくる。使用する言葉はあらかじめ規定されたものではないので、初級の学生には理解し難いものも出る。細川は語彙を制限することなく、適宜、ARZ生に確認させながら、語彙や作文の内容をクラス全体に共有していった。

◆テーマの共有

細川: ロレンツォさん、エリさんは何が好きですか、それから? エリさんは景色の絵と漫画を描くことが好きですね、それから何ですか。

ロレンツォ: 友達と、家族と、旅行する……

細川: エリさんは友達と家族と旅行する。

ロレンツォ: ことが好きです。

細川: もう一度、フランチェスコさん、エリさんは何が好きですか。

フランチェスコ: ……友達と家族とよくする好きです。

細川: 友達と家族と旅行することが好きです。オッケー、大丈夫? 大丈夫?

フランチェスコ: 友達と家族と、りよくする、と。

細川: もう一度、友達と家族と、

フランチェスコ: 友達と家族と、りよ、す

細川: 旅行する、

フランチェスコ: 旅行する、

細川: 旅行することが好きです。

フランチェスコ: ことが好きです。旅行することが好きです。

細川: その通り。

第1部 第1章 29

メールリストを通じて以下のメールが送られた。

件名: 何が好きですか?

みなさん、
Marco! です。
好きなことを教えてください!!!
では、また明日、
よろしくお願ひします。

ARZ生はこのメールを受け、自身の好きなことを短いリストに提出してきた(182資料1参照)。ARZ生は、を手元に持っており、担当者もその内容を把握している共有することはない。

◆語彙の共有

細川: エリさんは景色と景色の絵、景色。景色は何ですか、イタリア語では何ですか。ダヴィデさん、景色は何ですか、イタリア語で何ですか。

ダヴィデ: Passaggi.

細川: もうちょっと大きな声で。



ワークショップの様子(2016年9月20日)

28 ◆第1部 ARZの実践活動



詳細・立ち読み

スリーエーネットワーク

<https://www.3anet.co.jp/>

〒102-0083 東京都千代田区麹町3丁目4番 トラストイ麹町ビル2F

TEL:03-5275-2722 FAX:03-5275-2729

新刊情報はウェブサイト、メールマガジン、公式facebook・Twitterにてご確認いただけます。

第9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)
大平 幸 (立命館アジア太平洋大学) 企画担当委員
荻田 朋子 (関西学院大学)
勝部 三奈子 (立命館大学)
佐野 香織 (長崎国際大学) 企画担当委員
嶋津 百代 (関西大学) 企画担当委員
末松 大貴 (名古屋大学)
瀬井 陽子 (大阪大学) ※※
牲川 波都季 (関西学院大学)
田嶋 美砂子 (茨城大学)
中井 好男 (大阪大学) ※
丸谷 充伸 (関西大学) 会場校委員
宮本 敬太 (グットハーモニー協同組合) ※
八木 真奈美 (駿河台大学) 企画担当委員
安原 凜 (環太平洋大学)
山内 幸恵子 (コミュニカ学院) 会場校委員
尹 恵彦 (関西大学) 会場校委員

(敬称略・五十音順)

言語文化教育研究学会 第9回年次大会予稿集

2023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
