

第10回年次大会 予稿集

Association for
Language and
Cultural
Education

言語文化教育 研究学会

2024年3月2日(土)～3日(日)

茨城大学

水戸キャンパス (共通教育棟2号館)

 一般社団法人
言語文化教育研究学会
Association for Language and Cultural Education

予稿集 目次 (以下をクリックすると該当ページに移動します)

参加者へのご案内	1
会場までのアクセス	3
会場案内図	5
プログラム	7
Q&A	12
一日目	
【Ⅰ】フォーラム	
23番	14
24番	18
26番	26
27番	33
【Ⅱ】口頭発表	
23番	44
24番	92
26番	122
27番	152
二日目	
【大会企画フォーラム】言語文化教育研究とは何か	182
【Ⅲ】ポスター発表	
11番(13:20-14:20)	202
13番(13:20-14:20)	210
11番(14:25-15:25)	216
13番(14:25-15:25)	222
【Ⅳ】口頭発表	
23番	230
24番	236
26番	242
27番	248
第10回 年次大会委員会	254

第10回年次大会参加者へのご案内

1) 大会概要

大会テーマ : 言語文化教育研究とは何か

大会HP : <https://alce.jp/annual/2023/>

日程 : 2024年3月2日(土)・3日(日)

場所 : 茨城大学水戸キャンパス(共通教育棟2号館)

※大会会場へのアクセス方法は3~4ページを,
キャンパスマップは4ページを,
会場案内図は5ページをご参照ください。

2) 大会参加について

【対面参加の方】

受付 : 共通教育棟2号館入口ホール

事前申し込みをされた方は、受付にてその旨お伝えください。

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。

【オンライン参加の方】

後日、お申し込み時に入力された宛先にメールでZoomのURL一覧をお送りします。当日はそこからZoomで会場にアクセスしてください。

3) クローク

受付にて、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。茨城大学水戸キャンパス近辺のコンビニや飲食店を利用するか、水戸駅周辺などで事前にご購入ください。

そのほか、図書館1階にある茨城発祥のカフェ「サザコーヒー」が営業予定(9時30分~13時30分)です。昼食時以外にも、ぜひご利用ください。

5) 喫煙に関するご注意

キャンパス内は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。申し込みをされた方は、当日受付にてお尋ねください。

8) ファミリールーム（キッズスペース）

今大会では「ファミリールーム（キッズスペース）」という名称の部屋はありませんが、12番教室の談話室をだれでも使用できる部屋としています。カードゲームなどを準備しておりますので、お子様もご自由にご利用ください。ご利用に際しての一切の責任は負いかねますので、あらかじめご了承ください。

9) インターネット環境

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。

事前参加申込の際に申請をされた方のみ茨城大学のWi-Fiを利用可能です。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」に接続してください。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>

10) コンベンション開催助成金制度について

本大会は、水戸観光コンベンション協会の「コンベンション開催助成金制度」を活用して開催しています。助成金の申請には、大会参加者数ならびに水戸市内宿泊者数の報告が必要なため、宿泊される皆様に情報の提供をお願いしています。ご協力いただけましたら、幸いです。

水戸観光コンベンション協会：<https://mitokoumon.com/>

会場（茨城大学）までのアクセス

● 水戸駅へのアクセス

【東京・上野方面から（電車）】

常磐線特急ひたち／ときわが約30分毎に運行。

[乗車時間]特急：約65～90分 各駅停車：約120分

【茨城空港から（バス）】

茨城空港②番バスのりばから水戸駅行きのバスが運行。

[乗車時間]高速道路ルート：約40分 一般道ルート：約70分

※時刻表は[こちら](https://www.ibaraki-airport.net/access/bus/mito/) (<https://www.ibaraki-airport.net/access/bus/mito/>)

【つくばから（バス）】

つくばセンターバスターミナル⑧のりば

高速バス関東鉄道 TM ライナー「水戸駅行き」乗車 → 「水戸駅（北口）」降車

[乗車時間] 約1時間20分

● 水戸駅から会場（茨城大学）へのアクセス

JR 水戸駅（北口）バスターミナル⑤番のりば（5, 11 番バス）

／⑦番のりば（2, 12, 12E, 22, 24, 40, 41, 45, 47 番バス）から乗車

[乗車時間] 約25分

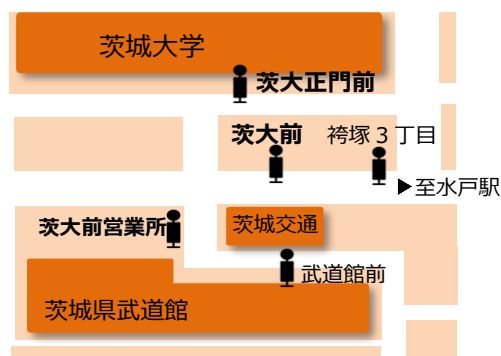
※ 降車場所や時刻表などは「[茨城大学専用バス案内ページ](#)」

(<http://www.ibako.co.jp/regular/univ/ibaraki-univ.html>) をご覧ください。

※ Suica や PASMO などの全国交通系 IC カードは使用できません。現金、クレジットカードのタッチ決済/QRコード決済、茨城交通 IC カードいばっぴが使用できます。



(茨城大学位置図)



(大学周辺のバス停)

会場（茨城大学）から水戸駅へのアクセス [帰路]

- 「茨大前」乗車（2, 12, 22, 24, 40, 41, 45, 47, 50 番バス）

土曜日

14	00	08	30	40	50	57
15	20	22	25	48	55	
16	16	27	28	40	48	
17	07	15	19	33	49	50
18	03	17	28	49		
19	01	35				
20	04	09	28	29		

日曜日

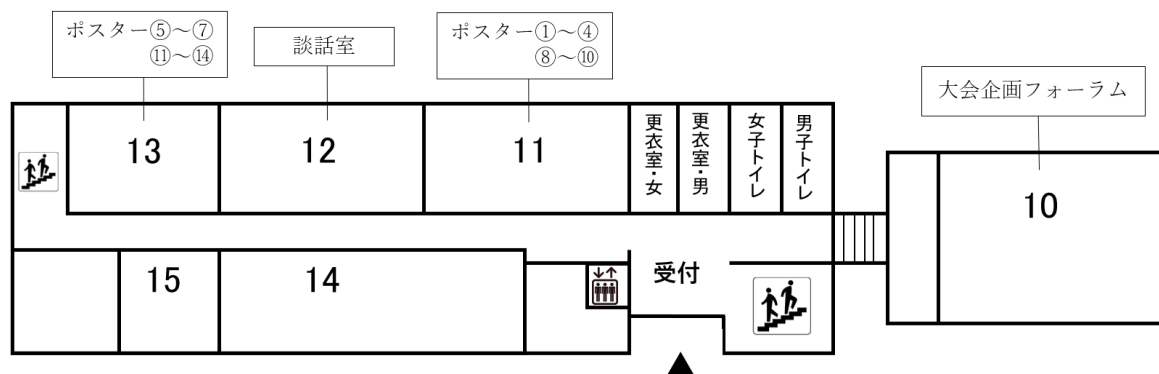
12	08	24	36	42	48	
13	20	27	42	44	48	
14	00	08	30	40	50	57
15	13	20	22	25	55	
16	16	27	28	48		
17	07	15	49	50		
18	03	17	28	50		

キャンパスマップ

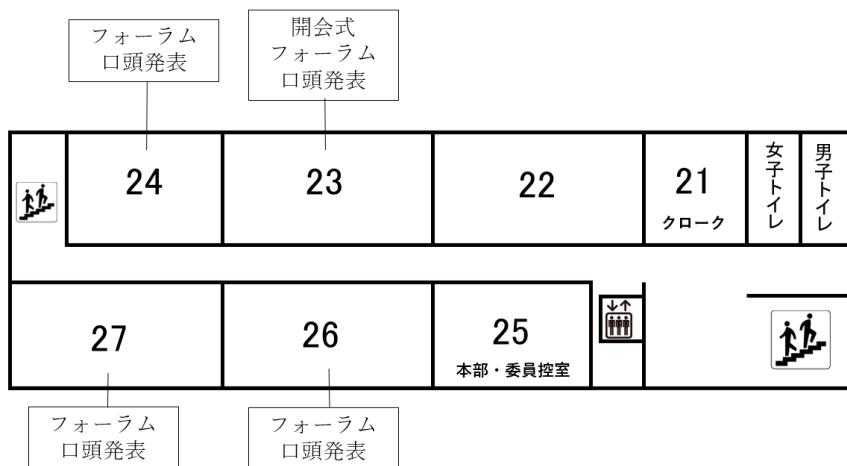


会場案内図（茨城大学 水戸キャンパス 共通教育棟2号館）

1階



2階



避難場所

地震や火災などが発生した際の一時避難場所は、「理学部G棟玄関前」です。

その後、避難場所である「グラウンド」に移動してください。



言語文化教育研究学会 第10回年次大会プログラム (題目をクリックすると該当ページに移動します)

色と色のプログラムはハイブリッド形式、色のプログラムは対面のみです。
 色は発表者がオンライン、色は発表者が対面、いずれも参加者は対面・オンライン両方で参加可能で、会場ではZoom配信します。

一日目：2024年3月2日(土)

10:00-10:15		開会式 (23番)	
10:20-11:50		フォーラム (対面のみ)	
23番	24番	26番	27番
ことばの教室に物語の創作を取り入れよう！—ショートショート作家・田丸雅智さんに聞く学習者と楽しむ創作活動のコツ— (小松麻美, 神戸芸術工科大学/田丸雅智, ショートショート作家)	「子ども×複言語×大学生」教育実践とジレンマ (澤邊裕子, 東北大学/植村麻紀子, 神田外語大学/中川正臣, 城西国際大学/安井朱美, 名古屋外国語大学)	やってもやってもどこにも辿り着かない私から私たちへ—質的研究を語るプロセス— (藤原京佳, 大阪大学/嶋本圭子, 和歌山大学/末松大貴, 名古屋大学/八木真奈美, 駿河台大学)	動画教材から始める市民性教育—NHK for School「多文化共生プレイリスト」を素材に— (草谷緑, NHK エデュケーショナル/佐藤真久, 東京都市大学/藤川純子, 四日市市立中学校/鎌田理子, 千葉市立中学校/吉田祥子, 江戸川区立小学校)
11:50-12:50		昼休み	
12:50-15:50		口頭発表 30分・40分	
口頭発表 (発表者 Zoom)		口頭発表 (発表者 対面)	
23番	24番	26番	27番
12:50-13:20 言語使用意識と使用実態の相違—いか釣り漁船で働くインドネシア人技能実習生への調査から— (西村愛, ブラウিজジャヤ大学)	「あの子」問題を再考する—「子」の使用による相互行為達成の視点から— (勝部三奈子, 立命館大学/加藤林太郎, 神田外語大学)	初任日本語教師を対象にしたケース学習の試行—態度を涵養する研修構築を目指して— (鷹野恵, 筑紫女学園大学/香月裕介, 神戸学院大学)	小学校英語教育における「豊かな話者」(resourceful speakers)としての教師 (大石海, 東京大学)

23 番	24 番	26 番	27 番
<p>13:25-13:55 外国人児童生徒等の教育における実践者の実践的力と其の形成過程に関する事例研究—日本人大学生の実践と省察による記録の跡づけから—</p> <p>(半原芳子, 福井大学)</p>	<p>職場における「女子トーク」をかたちづくるもの／モノ—小型化されたモビリティーズとしてのケータイを媒介にした—見スムーズとはいえないやりとりをめぐって—</p> <p>(大平幸, 立命館アジア太平洋大学)</p>	<p>エジプト人日本語教師メルさんの職業観変容とその過程—ライフストーリーインタビューを通して—</p> <p>(近藤弘, 北海道大学)</p>	<p>教員養成過程において経験した当事者研究は、其の後の教員生活にいかにか活かされているか</p> <p>(中川篤, 広島大学)</p>
<p>14:00-14:40 日本語教師のキャリア形成における日本語教育観の意識化・明確化の意味—複線径路等至性アプローチを用いて—</p> <p>(高井かおり, 東亜大学)</p>	<p>日本語教師が日本語教育用のSNSをやめた理由として「自分はその業界の一人になれていない気がする」と述べていた背景—旧 Twitter の閲覧をやめた寺山さんの語りの分析から—</p> <p>(末松大貴, 名古屋大学)</p>	<p>介護の技能実習生と「聴く」ことをめぐるディスコース—「私はリアクションが苦手」の背景にある文化—</p> <p>(小川美香, 筑波大学)</p>	<p>地域の日本語教室においてボランティアが学習者主導型活動を試みる背景—7名のボランティアへのインタビューから—</p> <p>(瀬井陽子, 大阪大学)</p>
<p>14:45-15:15 TEM による英語基準学生の進路決定プロセスの分析—非英語圏の大学にある英語プログラムに進学したのはなぜか—</p> <p>(荻田朋子, 関西学院大学／稲田栄一, 関西学院大学)</p>	<p>外国人介護人材が感じたマイクロアグレッション—受け入れ施設の変容の可能性—</p> <p>(神山英子, 淑徳大学)</p>	<p>複言語複文化の環境におけるバーバル及びノンバーバルコミュニケーション—福岡市西区 H サロンの事例研究—</p> <p>(李曉燕, 九州大学／山田穂乃佳, 九州大学)</p>	<p>「いま」活動する日本語ボランティアを育成する—理想と現実のバランスへの研究者のかかわり—</p> <p>(飯野 令子, 常磐大学)</p>
<p>15:20-15:50 ベトナム短期海外研修に参加した学生の内面的な変化—BEVI を用いた分析から—</p> <p>(瀬尾匡輝, 茨城大学／小西達也, ハイフォン大学)</p>	<p>継承語を継承しなかった移民 2 世の言語意識とアイデンティティ—母語、継承語、英語の 3 言語から—</p> <p>(中家晶瑛, お茶の水女子大学)</p>	<p>マルクス主義的言語観による内容言語統合型学習 (CLIL) の再評価—欲求・対象・社会的関係から編まれる歴史からの考察—</p> <p>(包蕊, 京都大学)</p>	<p>日本語教員養成課程の学生による自律学習支援の効果と課題</p> <p>(内山喜代成, 桜美林大学／桂莉奈, 東京早稲田外国語学校／栗田晶, 早稲田大学)</p>

15:55-17:35	15:55-17:25 フォーラム（対面）		
口頭発表 30分（発表者対面）			
23番	24番	26番	27番
15:55-16:25 日本語指導担当者が抱えていた課題— 心的態度を表す語に着目して— (村上智里, 関西大学)	はずれっちの冒険—複言語教育実践の —例としての多言語解読活動— (山本冴里, 山口大学)	ダイバーシティ・エクイティ&インクルー ジョンをめぐるスローガンの趣向と陥穽 (宮本敬太, 立命館大学／中井好男, 大 阪大学／瀬井陽子, 大阪大学)	語りと映像から考える永住帰国したサハ リン残留日本人とその家族のことばと文 化 (佐藤正則, 山野美容芸術短期大学／三 代純平, 武蔵野美術大学／斎藤弘美, NPO 法人日本サハリン協会／金サジ, 写真家)
16:30-17:00 ブラジルの日系日本語学校はどこに向か うのか—マリリア日本語学校の学校活動 の事例研究— (中澤英利子, 横浜市立大学)			
17:05-17:35 日本語教育×性—性にまつわる日本語 教育実践への認識と切実さ— (萩原秀樹, インターカルト日本語学校)			

二日目：2024年3月3日（日）

10:00-12:30	大会企画フォーラム「言語文化教育研究とは何か」 (対面・オンラインハイブリッド形式)
10番	
<p>話題提供者：牛窪隆太, 東洋大学／三代純平, 武蔵野美術大学／牲川波都季, 関西学院大学／北出慶子, 立命館大学／ 南浦涼介, 広島大学／嶋津百代, 関西大学／松田真希子, 東京都立大学／中井好男, 大阪大学／ 佐野香織, 長崎国際大学／湊淳, 茨城大学／福村真紀子, 茨城大学／笹井一人, 茨城大学／田嶋美砂子, 茨城大学</p> <p>全体進行：宮本敬太, 立命館大学／瀬井陽子, 大阪大学</p>	
12:30-13:20	昼休み

13:20-15:20 ポスター発表 (対面)			
1 (11番)	2 (11番)	3 (11番)	4 (11番)
<p>13:20-14:20 日本語教師は「質の会議」をどう捉えたか—有識者会議への反応から見る新法への期待と懸念—</p> <p>(加藤林太郎, 神田外語大学/尾沼玄也, 拓殖大学)</p>	<p>13:20-14:20 内的言語行動が日本滞在および日本語習得へ及ぼす影響—1960年代に来日した外国人宣教師の語りから—</p> <p>(松本美香子, 早稲田大学)</p>	<p>13:20-14:20 ベトナム人日本語学習者の漢越語の使用状況と意識の比較—日越両国のデータから—</p> <p>(上本洋平, 早稲田大学)</p>	<p>13:20-14:20 実践に対する理解と内省を促す協働的評価—教師間の対話は互いに何をもたらしたか—</p> <p>(広瀬和佳子, 神田外語大学/熊田道子, 早稲田大学)</p>
5 (13番)	6 (13番)	7 (13番)	
<p>13:20-14:20 教師間の共創的対話の可能性—日本語学習者に対するライフキャリア教育を目指して—</p> <p>(寅丸真澄, 早稲田大学/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>	<p>13:20-14:20 外国につながる子どもの支援における大学生支援者の省察—一般の大学生は何をどのようにふり返るのか—</p> <p>(中川祐治, 大正大学/草木美智子, 法政大学)</p>	<p>13:20-14:20 言語文化教育はどのように研究されているのか—ALCEの学会誌を対象に—</p> <p>(大河内瞳, 神戸大学/香月裕介, 神戸学院大学/伊藤翼斗, 京都工芸繊維大学)</p>	
8 (11番)	9 (11番)	10 (11番)	
<p>14:25-15:25 大学で学ぶ留学生のキャリアの転機とは何か—日本での「留学」「就職」をめぐる語りから—</p> <p>(山本晋也, 周南公立大学)</p>	<p>14:25-15:25 保育所や幼稚園に子どもを通わせる外国人保護者に対する日本人保護者の意識調査</p> <p>(樋口尊子, 大阪大谷大学/杉本香, 大阪大谷大学)</p>	<p>14:25-15:25 当事者の経験の省察を促す共同的会話—「クロスロード:外国につながる子ども達の支援員編(仮)」制作・プレイ過程と類似ゲームのプレイ過程の比較から—</p> <p>(松井かおり, 朝日大学/石田喜美, 横浜国立大学/半沢千絵美, 横浜国立大学)</p>	

11 (13番)	12 (13番)	13 (13番)	14 (13番)
14:25-15:25 質的データを基に分析・考察を行うレポート執筆活動—語ったり、聴いたり、記述したりすることで違和感や疑問を理解する— (菅智穂, 立命館大学)	14:25-15:25 地域日本語教育の支援者の対話活動に対する意識調査—対話活動で扱うテーマ・対話活動の重要性・楽しさ・難しさに着目して— (友宗朋美, 筑波大学)	14:25-15:25 複数言語環境で育ってきた大学生は、自身のことばの学びをどのように捉え、意味づけているか—高校時代、大学入学後、3年間にわたるインタビュー調査から— (小林美希, 早稲田大学)	14:25-15:25 社会文化理論から見た教師の成長—日本語学校における新人日本語教師のベレジヴァーニエ— (加藤伸彦, 京都外国語大学)
15:25-16:05 口頭発表 (発表者対面)			
口頭発表 (30分)		口頭発表 (40分)	
23番	24番	26番	27番
15:25-15:55 社会文化理論からみた言語意識の形成について—Lantolf および van Lier の理論を中心として— (寺村優里, 京都大学)	15:25-15:55 言語教師を目指す社会人学生の動機づけ (鈴木栄, 東京女子大学)	15:25-16:05 アンチレイシストを自認する英語教育研究者のオートエスノグラフィー (中原瑞公, 大島商船高等専門学校)	15:25-16:05 言語文化教育にポスト質的研究をひらく試み—食と景観に着目したナラティブとフィールドワークの実践から— (佐藤剛裕, 有限会社佐藤事務所)

第10回年次大会 Q&A

【プログラム】

■1日目：2024年3月2日（土）

- 09:30～ 受付開始（共通教育棟2号館入口）
- 10:00～ 開会式（23番）
- 10:20～ フォーラム（23番, 24番, 26番, 27番）
- 12:30～ ポスター掲示（11番, 13番） 掲示期間は2日目15:30まで
- 12:50～ 口頭発表【30分・40分】（23番, 24番, 26番, 27番）
- 15:55～ フォーラム（24番, 26番, 27番）

■2日目：2024年3月3日（日）

- 09:30～ 受付開始（共通教育棟2号館入口）
- 10:00～ 大会企画フォーラム（10番）
- 13:20～ ポスター発表（11番, 13番）
- 15:25～ 口頭発表【30分・40分】（23番, 24番, 26番, 27番）

場 所・インターネット環境

Q1. 懇親会会場はどこですか。

A1. 懇親会は事前申込制となっております。申し込みいただいた方には別途ご案内いたします。

Q2. 「ファミリールーム（キッズスペース）」はありますか。

A2. 今大会では「ファミリールーム（キッズスペース）」という名称の部屋はありませんが、12番教室の談話室をだれでも使用できる部屋としています。カードゲームなどを準備しておりますので、お子様もご自由にご利用ください。ご利用に際しての一切の責任は負いかねますので、あらかじめご了承ください。

Q3. 書籍販売・展示はありますか。

A3. 今大会では書籍販売・展示はございませんが、大会1日目（3月2日）に受付近くに、本学会の会員および本大会の参加者にご寄贈いただいた書籍の展示コーナーを設けます。自由に閲覧することができますので、興味のある方はご覧ください。また、懇親会（大会1日目夜；要事前申込）では閲覧コーナーにて展示されていた書籍が当たる抽選会を行う予定ですので、ぜひご参加ください。

Q4. 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。

A4. 事前参加申込の際に申請をされた方のみ茨城大学の Wi-Fi を利用可能です。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」に接続してください。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。

学 会 関 係

Q5. 参加費を支払ったかどうか忘れたので確認したいです。

A5. 受付にて確認させていただきます。

Q6. 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。

A6. 受付の学会窓口で確認できます。

Q7. 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。

A7. 受付の学会窓口で対応いたします。

Q8. 年会費の支払いはできますか。

A8. 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。

Q9. 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。

A9. 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。



Q10. 予稿集のみ購入することはできますか。

A10. 予稿集はHPで無料公開されております。 <http://alce.jp/annual/index.html>

Q11. 予稿集や学会誌のバックナンバーは買えますか。

A11. 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

Q12. 荷物を預かってもらえますか。

A12. 受付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。

Q13. 会場での飲食は可能ですか。

A13. はい、各教室にて可能です。

Q14. 必要な資料のコピーをしたいのですが。

A14. コンビニなどのコピーサービスをご利用ください。

Q15. 駐車スペースはありますか。

A15. 事前申請していただいた方のみ茨城大学の駐車場をご利用いただけます（先着19台まで）。

Q16. 子どもも会場に入れますか。

A16. はい。会場全体、および個々の発表教室にも、どうぞご同伴ください。12番教室は談話室となっており、お子様も自由にご利用いただけます。

【フォーラム】

ことばの教室に物語の創作を取り入れよう！

—ショートショート作家・田丸雅智さんに聞く学習者と楽しむ創作活動のコツ—

小松 麻美（神戸芸術工科大学），田丸 雅智（ショートショート作家）

キーワード

ことばの教室，つくることによる学び，創作，物語，超ショートショート

1. 本フォーラムの背景

外国語の習熟度や運用能力を同一の基準で評価するヨーロッパ言語共通参照枠（CEFR）は，日本の言語教育の場でも注目されているが（吉島，大橋他，2004），産出活動（書くこと）のひとつとして「創作」に言及されていることにはあまり関心が向けられていない。

井庭崇は編著『クリエイティブ・ラーニング——創造社会の学びと教育』（慶応義塾大学出版会，2019）で，これからの学びは「つくることによる学び（クリエイティブ・ラーニング）」へとシフトしていくと述べている。井庭編（2019）は，社会とそこでの学習のあり方を，消費社会における「教わることによる学び（知識伝達）」から情報社会における「話すことによる学び（コミュニケーション）」，そして創造社会における「つくることによる学び（創造的学び）」へ，という変化で捉えている。日本語教育に照らし合わせてみても，言語形式の習得を目指した「教わることによる学び（知識伝達）」から，コミュニケーション重視の実用的な言語技能の獲得を目指した学習や対話を通じて学習者の自己形成や自己実現を目指す学習など「話すことによる学び（コミュニケーション）」へと学びのシフトを経験してきている。CEFRで言及される「創作」は，そうした学びのシフトのなかの「つくることによる学び」の萌芽と考えられるのではないだろうか。

日本語教育をはじめとする言語教育において，語彙や文法などの知識を学ぶことは重要である。しかし，言語教育が目指すところは単に語彙や文法を正確に身に付けることではなく，それを使ってコミュニケーションしたり，表現したりすることにあるはずである。詩や物語の創作を通じたことばの学習はつくりながら実践的に学んでいく方法であり，学習者の自己表現の一つとなり得る。しかし，残念ながら日本語教育における「創作」への

関心は低く、どのような活動が実現可能であり、どのように実践すればよいかといった方法論についての情報共有は、これまで積極的になされてこなかったのが現状である。

表1 日本語教育における「書くこと」の目的とその特徴

学び方	活動目的	教育的関心	表現手法	教師の役割
【Ⅰ】 教わる	日本語の使い方を身に付ける	<ul style="list-style-type: none"> ・ 正確に書くこと ・ 実用的に使えること 	蓄積型	教授者
【Ⅱ】 話し合う (コミュニケーション)	表現したいことを日本語でアウトプットする	〈ピア・レスポンス〉 <ul style="list-style-type: none"> ・ 「内容」を引き出す ・ 「読み手」と「書き手」の協働による思考の深化 ・ 学習環境づくり 	蓄積型	ファシリテーター (支援者)
		〈総合活動型〉 <ul style="list-style-type: none"> ・ 対話と書くプロセスを通じたアイデンティティ形成 	蓄積型	ファシリテーター (学習環境設計者)
		〈自己表現活動中心の日本語教育 (NEJ/NIJ)〉 <ul style="list-style-type: none"> ・ 基礎段階から自己表現中心 ・ マスターテキスト (ナラティブ) の模倣による言葉づかいの習得 	蓄積型	ファシリテーター (支援者)
【Ⅲ】 つくる	日本語で詩や物語を創作する	<ul style="list-style-type: none"> ・ 作品をつくる ・ 創造的想像力 (ファンタジー能力) の育成 	蓄積型 即興型	ジェネレーター (生成する人)

注. 小松 (2024 刊行予定, p.31) より一部抜粋。

2. 本フォーラム登壇者の背景

本フォーラムの企画者である小松は、日本語学習の一環としての詩や物語の創作活動に取り組んでおり、2024年3月には『日本語教育に創作活動を！——詩や物語を書いて日本語を学ぶ』（ココ出版）の刊行を予定している。

本フォーラムでは、誰でも気軽に物語の創作ができるメソッドを提案し、小学生から大人まで幅広い世代を対象にワークショップを行っているショートショート作家の田丸雅智氏をゲストにお招きし、学習者とことばで遊びながら物語を創作するコツを伝授していただく（田丸、2020）。田丸氏の作品は小学校の国語教科書にも掲載されているが、田丸氏は日本語母語話者はもちろんのこと、シンガポールの日本人学校（継承語教育の場）、英会話スクールで英語を学ぶ学習者、海外在住者などいわゆる「日本語」という枠を超えて、さまざまな言語的背景を持つ方と物語創作のワークショップをされている。最近では、国際交流基金主催の「日中国交正常化 50 周年記念事業」として、中国の日本語学習者向けのワークショップやショートショート創作コンテストに携わるなど、海外でもその活躍の場を広げている。2023年10月には、小松（企画者）の呼びかけで、韓国・全南大学と神戸芸術工科大学との共同企画としてオンラインでワークショップも実施している。田丸式メソッドによる物語の創作は、日本語母語話者か日本語学習者かを問わず、また、1コマ（90分）程度の時間があれば気軽に取り組めることから、授業時間に少しでも余裕ができれば、ぜひ挑戦してみたい活動である。

本フォーラムでは、田丸式メソッドで日本語学習者と物語づくりを楽しんできた小松（企画者）と、ショートショート作家であり田丸式メソッドの生みの親である田丸雅智氏との対談形式で、ことばの教室で物語づくりに挑戦することの魅力と可能性について語り合いたい。また、時間の許すかぎり、参加者の方にも創作活動のワークショップを体験していただき、意見交換の場を設けることができたらと考えている。

3. 本フォーラムの概要

言語学習者が、表現することの喜びを感じ表現活動に意欲的に取り組む学習環境をつくるための一つの方法として、「物語の創作」がある。しかし、いざ取り組もうとすると「作家でもない教師がどうやって…」と悩んでしまうかもしれない。そこで本フォーラムでは、誰でも気軽に物語の創作ができるメソッドを提案しているショートショート作家の

田丸雅智氏をゲストにお招きし、ことばの教室で学習者と物語の創作活動を楽しむコツを伝授していただく。

[セッションの流れ]

- ① 本フォーラムの趣旨説明 (5分)
企画者よりフォーラムの趣旨説明を行う。
- ② ショートショート作家・田丸雅智氏の紹介と創作体験 (55分)
田丸式メソッドによる超ショートショートの創作体験をワークショップ形式で行う。(※本ワークショップは時間の都合上、短縮版となります。あらかじめご承知おきください。)
- ③ 田丸雅智氏と小松 (企画者) による対談と質疑応答 (30分)
田丸氏と小松が対談形式で、ことばの教室で物語の創作に取り組む意義と可能性について語り合う。また、学習者と創作に取り組む際のコツや注意点などについて、これまでの経験を踏まえて情報共有を図る。そのうえで可能な限り、参加者からの質疑応答の時間を取りたいと考えている。

文献

- 井庭崇 (編) (2019). 『クリエイティブ・ラーニング——創造社会の学びと教育』慶応義塾大学出版会.
- 小松麻美 (2017). 日本語学習者と楽しむ物語の創作——田丸式メソッドによる超ショートショートづくりをめぐる『日語日文学研究』(102) 1 (日本語学・日本語教育学篇), pp.191-214
- 小松麻美 (印刷中). 『日本語教育に創作活動を！——詩や物語を書いて日本語を学ぶ』ココ出版.
- 田丸雅智 (2020). 『たった 40 分で誰でも必ず小説が書ける超ショートショート講座 増補新装版』WAVE 出版.
- 田丸雅智公式サイト「海のかげら」<https://masatomotamaru.com/>
- 吉島茂, 大橋理枝他 (訳編) (2004). 『外国語教育Ⅱ外国語の学習, 教授, 評価のためのヨーロッパ共通参照枠』朝日出版社.

【フォーラム】

「子ども×複言語×大学生」教育実践とジレンマ

澤邊 裕子（東北大学）、植村 麻紀子（神田外語大学）、
中川 正臣（城西国際大学）、安井 朱美（名古屋外国語大学）

キーワード

子ども、複言語、大学生、教育実践、ジレンマ

1. はじめに

発表者らはこれまでそれぞれの教育現場（日本語教育、中国語教育、韓国語教育）において子どもと大学生をつなぎ、双方の複言語¹を育む実践を行ってきた（澤邊ほか，2022；中川，澤邊，2021 など）。その実践においては多様な言語文化を扱う上での企画運営，教師が求める理想と現実の乖離，コミュニティの運営と連携のあり方などの課題が浮かび上がってきている。本フォーラムでは、「子ども×複言語×大学生」に関わる教育実践を行っている人やこれから行いたいと思っている人が，それぞれの現場における課題や悩みを共有したり，アイデアを出し合ったりする意見交換を通して，それぞれの教育実践を目指す形に近づけていくための一助となることを目指す。

本フォーラムでは「子ども×複言語×大学生」教育実践の経験を持つ4人の発表者が3つのグループに分かれる。冒頭で10分程度趣旨説明を行い，その後，1セッション40分×2回の構成で対話を希望するグループに移動し，対話のセッションを行う。

1つ目のグループは「多様な言語文化を扱う上での企画運営」について対話をする。このグループでは，多国籍の留学生を含む大学生による，子どもたちに向けた地域連携型の多言語絵本読み聞かせ会の企画と運営を通して見えてきた課題を話題提供しながら，参加者と対話を行う。

2つ目のグループは「教師が求める理想と現実との乖離」について対話をする。子ども

¹ CEFR では複言語能力および複文化能力について、「コミュニケーションのために複数の言語を用いて異文化間の交流に参加できる能力」としている（Council of Europe, 2001; 吉島他訳・編, 2004, p.182）。

を相手にするプロジェクト型学習において、大学生主体の活動にする上で自身の理想と現実的な難しさの間で試行錯誤する発表者の悩みを提供しながら、参加者と対話を行う。

3つ目のグループは「コミュニティの運営や連携のあり方」について対話する。このグループでは継承韓国語コミュニティ（日韓親子サークル「きりんの会」）の運営者からコミュニティ運営に関する葛藤や悩み、課題などを聞きながら、言語教育関係者や大学生間における連携や実践のあり方について、参加者と対話を行う。

以上のように「子ども×複言語×大学生」教育実践に関して様々な観点から話題提供を行い、参加者同士がその話題に引き付けて自身の経験や関心、疑問、悩みなどを共有しやすい場をつくる。この対話の場が新たなつながりと教育実践を生み出すことを期待したい。

2. 対話テーブル1「多様な言語文化を扱う上での企画運営」（安井・澤邊）

テーブル1では、発表者らが所属する2つの大学で行われた、枠組みが異なる地域連携型の多言語絵本読み聞かせ会をふり返りつつ、「多様な言語文化を扱う上での企画運営」を通して見えてきた課題を共有しながら参加者と議論したい。

今回扱う事例は2つあり、どちらも多国籍の留学生を含む大学生が地域の子どもたちに絵本の読み聞かせを行う点は共通している。一方で、対象とする子どもたちの年齢のほか、絵本を選ぶ主体が教員か学生か、読み聞かせ会自体が地域の要請に応える形のものか自主企画か、課外活動として行われるのか授業の一環なのか、準備にかかる時間は十分か否か、成績に関係するか否か、企画運営する大学生は留学生だけなのか日本人学生が含まれるのか、グループ構成が母語別なのか否か等、企画運営面では様々な相違点がある。

1つ目の事例は、小学3年生から6年生までの子どもたち18名を対象に多言語絵本の読み聞かせ（対面）を行ったものである。読み手は同じ日本語クラスを履修しているアメリカ、オーストラリア、フランス、ロシア、ウクライナ、インドネシア、韓国からの留学生合計9名である。母語別に6つの小さなグループに分かれ、それぞれのグループに3名ずつの子どもたちが参加する形で進められた。まず1冊目は、子どもたちが2年生の時に国語の教科書で読み、すでにストーリーを知っている『スイミー』（レオ・レオニ著）を、そして2冊目はグループごとに異なる絵本を、それぞれ留学生の母語と日本語で読み聞かせた。その中で見えてきた主な課題は、言語によっては翻訳語版がなかったり絵本自

体が入手困難なケースがある，幼少時に読み聞かせ経験がない留学生がいたり協働作業が苦手な留学生が一定数いたりする，成績に関係がないため取り組む姿勢に差が出る，の3点である。

2つ目の事例は，日本人学生と留学生がともに学ぶ国際共修クラスで行ったものである。国際共修クラスは日本語での開講のものと英語での開講のものがあり，ここで報告する事例は日本語で開講したクラスのものである。「子どもと本をテーマにした PBL (Project-Based Learning/Problem-Based Learning) 活動」を行う目的でデザインされた国際共修クラスであり，受講生は18名であった。このうち留学生はイギリス，中国，韓国出身の3名であり，日本人学生は全員学部一年生であった。グループに一人留学生が入るように3つのグループを編成し，コースを通して様々なグループ活動を行い，最後の活動として，地域の2つの児童館で絵本読み聞かせ会（対面）を行った。対象は小学1年生と2年生が中心で，それぞれの児童館で20名ずつ参加者があった。学生たちは留学生を含むメンバーが持つことばと文化を生かし，子どもたちのことばと文化への関心を喚起し，それらを豊かにすることを目指す会を企画，実施する目的の下，自ら絵本を選び，アクティビティを考え，準備を行った。このクラスは「子ども」「本」が好きで「日本人学生と留学生が協働作業を行うこと」「読み聞かせ会の企画運営をすること」が必須であるということを受講上の注意点にしていたため，クラスメートとの協働作業や子どもを相手にすることを苦手とし，活動を嫌がる学生はいなかったものの，活動の過程で見えてきたのは，英語とそれ以外の言語に対する，主に日本人学生の理解，関心，態度の違いや，学生が主体的に絵本を選択する難しさである。グループワークとして絵本を選んでいる際に，「全部韓国語で読まれても子どもはわからないし，退屈しそう」「そうだよね」と話し合う学生たちの声が聞こえたが，まさにこの「わからない言語」という考え方とそれに対する向き合い方が多言語絵本読み聞かせ会を企画する際に肝になる点ではないかと考えている。コース終了後のアンケートでは児童館でのイベント実施に関する充実感や達成感の高さがうかがえたものの，活動の過程では読み聞かせの絵本を選ぶことが難しかったと回答した学生が約9割と最も高かったことから，主体的に絵本を選ぶことへの足場かけ (Scaffolding) が教員側の課題として残ったと言える。

以上の2つの事例と見えてきたそれぞれの課題について話題提供しながら，今後どのような点に気をつけたり，工夫をしたりすれば次回のよりよい企画運営につなげられるかを参加者の皆さんと議論していきたい。

3. 対話テーブル2「教師が求める理想と現実との乖離」(植村)

テーブル2では、日中二言語絵本翻訳・読み聞かせプロジェクト(植村, 2022)や三大学連携防災紙芝居多言語化プロジェクト(中川ほか, 2023)など、発表者がこれまで行ってきたゼミの活動をふり返り、「教師が求める理想と現実との乖離」について具体的な事例を共有しながら参加者と議論したい。PBLでは、扱うテーマや解決すべき課題にどのように向き合うか、どのような手順で取り組むか、といったプロジェクトの設計やその過程における学びが、プロジェクトの成果物と同様、あるいはそれ以上に重要である。理想を言えば、学習者である学生自らがテーマや課題を見つけ、自分たちなりのアプローチで「主体的・対話的で深い学び」ができるよう、教師は後方支援に徹するべきであろう。しかし、限られた学習時間の中で、ゼロからPBLを始めることは難しく、また学生が履修選択する材料の一つとして、シラバスや初回授業で大まかなテーマを教師が提示するのが現実的である。教師があらかじめ用意したテーマや課題を「自分ごと」と捉え、「面白そうだからやってみよう」「自分がその課題を解決したい」と主体的に取り組めるようにするには、どんな工夫が考えられるか、本フォーラム参加者の経験やアイデアを共有していただき、議論したい。発表者はこれまで「子どもに興味がない」「子どもとどう関わったらよいかわからない」といった学生の声を聞いたことがあるが、絵本を媒介としたからこそできたことがあるとは感じている。「子ども×複言語×大学生」の教育実践として、絵本の持つ力についても考えてみたい。

「理想と現実との乖離」として発表者が上記プロジェクトの中で感じたもう一つの悩みは、対外的な交渉を学生にどこまで任せるか、という点である。オンラインでの読み聞かせ許可を得るための出版社との交渉、読み聞かせ会に参加してくれる子どもを募るための広報活動(友人や卒業生への呼びかけ、近所の保育園にポスター掲示を依頼、関連団体に働きかけ等)は教師が担ったが、理想を言えば全て学生に委ねるべきであろう。今年度から学生自身がゼミのInstagramを開設するなどSNSも積極的に活用し、広報にも関わったものの、教師としては「地域貢献」という視点で地元の保育園とのつながりを深めたかった。そうした教師の理想は学生にも共感を得たものの、実際に保育園への挨拶回りを検討しても、学生は活動そのものの準備に忙しく、なかなか広報のために時間を割けない現実があった。そうした具体的悩みを足がかりに、学生に何をどこまで任せるべきか、PBLにおける教師の役割についても参加者と議論したい。

4. 対話テーブル3「コミュニティの運営や連携のあり方」(中川)

テーブル3では、継承韓国語コミュニティ「きりんの会」を運営するアンさんと、この「きりんの会」に参画する大学生コミュニティ(城西国際大学 日韓協働ゼミ)を運営する中川正臣が対話テーブルを担当する。

「きりんの会」は2022年4月に設立したコミュニティである。設立のきっかけは「自分が幼かった時には存在しなかったコミュニティを創りたい」というアンさんの思いがある。「きりんの会」は継承韓国語コミュニティであるものの、日本と韓国に興味、関心のある親子であれば誰でも参加できる開かれた親子サークルである。この会の活動理念は以下のとおりである。

- ・自分と類似した背景を持つ人や、自分の背景を肯定的に捉える人と交流する。
- ・言語能力の育成を目的にするのではなく、多様な言語や文化に対する寛容で、柔軟な態度を育む。
- ・無理なく、楽しく韓国語や韓国文化に触れる場を創り出す。

「きりんの会」は東京を中心に毎月活動しており、毎回10組程度の親子が参加している。韓国語や様々な文化に触れながら、子ども同士、親同士が触れ合える内容になっており、参加する親子は徐々に増えている。一方、参加する子どもの年齢差や韓国語使用の必然性、運営者の負担などの課題を抱えていた。

2023年4月、大学生コミュニティは「きりんの会」に参画するプロジェクトを立ち上げた。大学生コミュニティは外国にルーツを持つ子どもについて学びながらこの会に参画し、韓国語を使ったゲームや七夕におけるハングル短冊づくり、ハロウィンパーティ、韓国絵本読み聞かせ会などを開催し、交流を深めた。

「きりんの会」にとって大学生コミュニティが参画することで得られる利点は、子どもたちが普段接する機会のない大学生による足場かけを継続的に得られることや、韓国語を使用する必然性が生まれること、運営面の負担の軽減などが挙げられる。一方、大学生コミュニティにとっては外国にルーツを持つ親子や継承語教育にかかわる人々と定期的に交流し、継承韓国語コミュニティの現状やそこに属する子どもたちの内面、保護者の思いなどを知ることができること、自分が習得した複数の言語を活用し、子どもたちと関係を構

築するなど社会貢献できることが挙げられる。

このように、「きりんの会」において大学生コミュニティは一定の役割を担っていると
言えるが、いまだ両コミュニティは協働に至っていない。本テーブルでは、今後も継承語
コミュニティに大学生コミュニティが越境し、共に活動していくために、両コミュニティ
の協働のあり方や協働のためのプラットフォーム作りなどについて参加者の皆さんと議論
したい。

謝辞

本研究はJSPS 科研費（課題番号：19K00917）の助成を受けたものである。

文献

植村麻紀子(2022). 日中 2 大学の学生による絵本翻訳・読み聞かせプロジェクト—オン
ライン国際協働学習 (COIL) を通じて学生は何を学んだか—『言語教育研究』
33, 19-39.

澤邊裕子, 中川正臣, 植村麻紀子, 青森剛, 劉星 (2022). 日中韓 5 大学連携による絵本
読み聞かせプロジェクトのデザインと教師間の協働『複言語・多言語教育研究』
10, 195-204.

中川正臣, 澤邊裕子 (2021). 異なるコミュニティへの越境から生まれた学び—韓国絵本
プロジェクトの実践から『複言語・多言語教育研究』9, 120-129.

中川正臣, 植村麻紀子, 澤邊裕子 (2023 年 9 月 1 日). 「三大学連携防災紙芝居多言語化
プロジェクトのデザイン—言語教育において命にかかわるテーマを扱う意義」[口
頭発表資料]『科学研究費補助金基盤研究 (C) 19K00917 公開研究会 日中韓三言
語連携による防災紙芝居多言語化プロジェクトの成果報告とラウンドテーブル』,
オンライン

https://researchmap.jp/ysawabe/presentations/43290464/attachment_file.pdf

吉島茂, 大橋理枝 (訳・編) (2004). 『外国語教育Ⅱ—外国語の学習, 教授, 学習, 評価
のためのヨーロッパ共通参照枠—』朝日出版社.

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

<https://rm.coe.int/1680459f97>

【フォーラム】

はずれっちの冒険

—複言語教育実践の一例としての多言語解読活動—

山本 冴里（山口大学）

キーワード

複言語教育, CARAP/FREPA, 言語への目覚め活動, 外れ値, 二重の単一言語主義

1. 目的

発表者は学生のころ日本語教師として養成を受けましたが、その後、様々な教育機関で働くうちに、自分のフィールドは、何よりも複言語教育にあると考えるようになりました。本フォーラムでは、発表者が所属大学で正規生を対象に実施している複言語教育実践の一部を、ワークショップの形で提供します。

複言語主義という言葉こそ CEFR の影響でしばしば聞かれるようになったものの、複言語教育実践がどのような形であり得るかということについては、二重の単一言語主義の強い日本の文脈では、いまだ豊富な実践例があるとはいえないものと思います。

本フォーラムでは、1) 複言語教育実践の具体的な形の一例を見せ、(可能ならば)このような実践に関わる人を増やすと同時に、2) 発表者にとっては、参加者からフィードバックを得て、より良い教育実践の形を求める機会とすることを目的としています¹。

2. 当日の流れ

当日は、理論的背景の説明、ワークショップ型複言語教育実践体験、議論の順で進めていきます。より詳しくは、下に記した通りです。ワークショップ中に、マレー語、コリア語、セルビア語、中国語、フランス語などを「読み解く」部分がありますが、参加にあ

¹ なお、タイトル「はずれっちの冒険」は、発表者が、自分の手法について、かつて複言語教育の専門家に「興味深いが一般的ではなく外れ値だ」と評された経験が元になっています。発表者はしかし、これを「外れ値」だからできることではなく、より広く共有可能な手法であると考えています。

たつて、これらの言語の学習経験は、まったく必要ありません。

日本の教育制度における、対外的には英語のみ、対内的には日本語のみという二重の単一言語主義に不満や不安をお持ちの方、学習者が持つ複言語能力を何らかの形で他の学習者の複言語能力の発達に繋げていきたい方、ぜひご参加ください。

1. 実践の背景、拠って立つ理念（複言語主義）、特に参考になっている先行事例（欧州現代語センタープログラム CARAP/FREPA およびその一部としての「言語への目覚め活動」）などの紹介
2. 複言語教育実践活動の体験（ワークショップ型）
 - ・ 曜日と月の呼び方を分類する
 - ・ ウォシュレットの多言語説明書きを解読する
 - ・ 村上春樹「四月のある晴れた朝に 100 パーセントの女の子に出会うことについて」の 7 言語版比較——英語から重訳されているのは何語？
 - ・ セルビアのカフェのメニューを解読する
 - ・ マレー語の絵本を解読する
3. 議論〈このような活動から養われ得る能力とはどのようなものか？〉
4. 議論〈Google レンズによって目の前にあるものが簡単に翻訳でき、AI が自分の言葉を他／多言語に翻訳してくれるこの時代に、人は、直接的には自身の社会生活に関わらないような言語を学ぶことに対して、価値を見出すことができるのか。もしもできるとすれば、どのような価値だろうか〉

3. 参加の方へのお願い

複言語教育実践活動の体験メニューは、1 点目（これは欧州の「言語への目覚め活動」実践でも一般的なものです）をのぞけば、すべて発表者が考案したものです。今後もメニューを増やしていきたいので、参加された上で、良いアイデアが浮かんだ！という方がいらっしゃいましたら、ぜひご共有ください。一緒に、複言語教育実践を充実させていきましょう！どうぞよろしくお願いいたします。

【フォーラム】

やってもやってもどこにも辿り着かない私から私たちへ —質的研究を語るプロセス—

藤原 京佳 (大阪大学), 嶋本 圭子 (和歌山大学),
末松 大貴 (名古屋大学), 八木 真奈美 (駿河台大学)

キーワード

質的研究, 研究者同士の関わり, 語り合い, 迷い

1. 背景と目的

質的研究を行う上で、研究者同士の関わりとの意義は、「研究者のトライアングレーション」という点から主張されてきた。フリック (1995/2012) は、研究者のトライアングレーションについて、「異なった研究者が対象や結果に与える影響を体系的に比較する」(p.542) ことであると説明している。そして、大谷 (2019) が述べるように、これまでは、実証主義的な客観性を高めるためにトライアングレーションという概念が用いられ、研究者同士の関わりもその文脈で意義が述べられてきた。しかしながら、質的研究を行う者同士が関わる意義は、それだけなのだろうか。質的研究では研究者は研究の道具であると言われるが、道具としての研究者は生身の人間であるがゆえ、研究を行っている間だけでなく、研究の外、研究が終わったあとも様々な思いや感情が沸き起こる。発表者らは、質的研究のプロセスに関する書籍を読み合いそれぞれの経験や考えを語り合う実践を通して、質的研究を行う上での迷いや喜びを表現し合う場を設けることに何らかの可能性があるのでないかと考えた。本フォーラムの目的は、質的研究を進める上で感じる様々な感情・感覚を他者と語り合うことはどのような意義があるのかという点について、実際に参加者同士で語り合う経験を通して議論することである。

2. 概要

本フォーラムでは、まず、発表者からこれまで行なってきた研究の方法について紹介する。発表者4名は、個々に、質的研究法を用いて何らかの研究を行なった経験を持っている。そこで、それぞれの研究で困っていることや困難と感じたことについて、それに関す

る文献を持ち寄り、話し合うという方法をとることにした。ミーティングは、月1回程度で、本発表までに4回のミーティングを行い、話し合いの内容は録音した。1回目はそれぞれがこれまで行なってきた質的研究について紹介した。2回目と3回目は、困っていることや困難だと感じているテーマとそれに関する文献を事前に決めて読み、テーマについて話し合った。4回目は、本フォーラムへの発表申し込みを念頭に、これまで行なった話し合いについて、何をしてきたのかをメタ的に振り返った。この振り返りにより、先にも述べたように、質的研究を行う上での迷いや喜びを表現し合う場を設けることに何らかの可能性があるのではないかと考えた。

フォーラムでは、この語り合いを参加者と共有したい。具体的な進行は以下のとおりである。

(1)発表者の実践の紹介 (30分)

発表者4人がそれぞれ質的研究を進める上で感じた悩みを紹介する。

(2)フロアとの共有 (45分)

グループに分かれ、(1)をヒントに以下の①～②について話す。

①自己紹介、質的研究をしたことがありますか。あるいはしていますか。

②研究のプロセスのどこかで悩んだり、困ったりした(している)ことについて話してください。

(3)まとめ (15分)

グループで共有したことを全体でシェアしたあと、このように質的研究を行う上での迷いや喜びを語り合う場に、どのような意義があるのかについて議論する。

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.

フリック, U. (2012). 『新版 質的研究入門—<人間の科学>のための方法論』(小田博志, 山本則子, 春日常, 宮地尚子, 訳; 初版) 春秋社. (原典 1995)

【フォーラム】

ダイバーシティ・エクイティ&インクルージョンをめぐる スローガンの趨向と陥穽

宮本 敬太 (立命館大学), 中井 好男 (大阪大学), 瀬井 陽子 (大阪大学)

キーワード

ダイバーシティ・エクイティ&インクルージョン, 構造的不正義,
情報保障, 情報アクセシビリティ

1. 目的

DE&I は「多様性(Diversity)」と「包括性(Inclusion)」を推進する「D&I」に、「公平性(Equity)」が加わった理念である(以下 DE&I と表記)。これは、個々の違いを認め、考慮し、公平に機会が得られるよう調整する環境促進を指している。しかし、現実を目を向けると多様性が包括され、誰もが公平に活躍できる機会を得られる環境が整備されているとは言えない状況がある。スローガンのみが掲げられ、実体を伴わない場が提供されてはいないだろうか。私たちは、教育者として、あるいは研究者としてより周縁に位置する人たちに対してこのようなスローガンを濫用してはいないだろうか。また、そのような場についての議論や場に対しての批判が、文脈から外れたものや本質的な問題に触れずに行われていることはないだろうか。本フォーラムでは、このような観点からの問題提起を行い、DE&Iに関わる取り組みや活動を行う際に生じる問題やコンフリクトについて考えることを目的とし、参加者とともディスカッションを行う。

2. 概要

発表者 3 人による話題提供の後、参加者とのディスカッションを行う。進め方は、まず、DE&I が日本においてどのような文脈で語られているのかを発表者らが DE&I やそれと関わりのある概念を用いて記述されている資料を断片として分析を行ったものを提示する。その後、参加者とともに分析の妥当性を検証し、個人・組織・社会など様々な文脈の議論が存在することを確認する。そのうえで、各発表者が実際に経験した事例を提示する。発表者らの分析についての話題提供が終わった後に、グループディスカッションを行

い、フォーラム参加者の周囲にある事例を共有してもらい、実際に見られた事例とその背景と対応策について意見交換をしながら、会場全体で共有する。ディスカッション中に出た内容をもとに、コンフリクトが起こりうるケースとその対応策等について意見を出し合う。具体的には、どのような対応があり得るのかの声を蓄積するとともに、発表者を含む参加者が言語文化教育に関わる者として、その研究に携わるものとしての自身を振り返る。本フォーラムは、研究成果についての議論が主目的ではなく、参加者とのディスカッションに重きを置いたものである。

本フォーラムでは冒頭で、DE&I について書かれた文章の分析¹の結果を提示する。本発表者らは DE&I の専門家ではなく、本フォーラムの目的も研究成果の公表ではないため、分析については専門的知識は多くは用いられてはいない。そのため、発表者らが提示する分析結果の妥当性の検証にも多くの専門的知識は必要ではないと考える。発表者らが行いたいのは、

- 文章を文章に即した形で読んだときに言えること／言えないことの整理
- 文章を文章に即した形で読んでマークした言えることの中の特に「著者が行っていること／行おうとしていること」に焦点を当てること

である。それらの作業を進めることで、本フォーラムのタイトルである趨勢と陥穽についても理解も深まると考えている。分析結果の提示を行った後に、発表者が経験した課題やコンフリクトを含む事例を共有する。

内閣府（2019）は、多様な人材の活躍について、多様性を「性別、国籍（外国人労働者）、年齢（65 歳以上の雇用者等）、働き方（限定正社員等）、キャリア（中途・経験者採用）、障害者といった属性」として、労働市場の多様化という視点から示している。

まず、性別およびキャリアに関する事例を挙げる。平成 27 年に「女性活躍推進法」が施行され、待機児童解消に向けた KPI の設定、企業主導型保育事業など、様々な政策が

¹ 分析は、酒井泰斗氏が提唱する方法に則って行った。具体的な手法については以下の URL 及びそのリンク先を参照されたい。

<https://note.com/nonphilobc/n/n98459c0ddb79>

打ち出されるようになった。多くの企業や団体のHPには「ダイバーシティ推進」のもと、「ライフイベントを理由にキャリアを中断することなく、能力を最大限発揮できるよう、就業（就学）と子育ての両立支援を行う」といった文言が並んでいる。しかし、組織での受け入れ態勢が整っていない段階では、スローガンのみが並び、現実との間にはいくつもの乖離があると言えるのではないだろうか。

企業、団体では女性が活躍できる環境促進が進められている。労働市場において、雇用者数・雇用形態におけるバランスが重視され、結婚・出産・育児におけるキャリア中断を減少させるための制度が作られている。しかし、現実を目を向けると、日曜・祝日は保育園が閉園し、自治体や民間によって運営されている休日保育には定員があり、託児所も限りがあり、安定して預けることができないという現状がある。子育て家庭において、預けられるかどうか分からない状況で日曜・祝日に予定を入れることは非常に難しく、綱渡り状態が続くことになる。そのうえ、利用するとその日の日当を上回る託児料金が発生する場合、労働市場に参画することへの疑問が生じる。

労働市場以外の場、例えば日曜・祝日に開催される学会やキャリアアップのための場に目を向けると、子連れ可で開催されている場が増えている。しかし、乳児連れでの参加に際し、横を通る人から何気なく「おとなしくていい子ですね」と声かけをかけられた途端、そこは参加しやすい場ではなくなってしまう。乳幼児が大人のために開かれた場で長時間「おとなしく」過ごすことは難しく、お腹が空き、眠くなると機嫌が悪くなって大泣きすることは往々にしてある。善意でかけられた「おとなしくていい子ですね」という声かけは、裏返すと「大泣きしたら悪い子」になることを意味し、その結果、子連れ可の場であっても託児を利用することになるのである。

次に、社会に存在するディスアビリティの一つとして、コミュニケーションに関するものを挙げる。例えば、電話リレーサービス（モデルプロジェクトとしては2013年に開始）など、コミュニケーションにおけるディスアビリティの解消に向けたサービスが2021年より開始されている。電話リレーサービス（総務省, 2022）とは、聴覚障害者等による電話の利用の円滑化に関する法律に基づき、日本財団電話リレーサービスが提供するものである。聴覚障害者や難聴者に加え、発話困難者が聞こえる人との通話ができるように、情報保障の実現や情報アクセシビリティの確保、その他コミュニケーションにおける障壁を取り除くための一つの公共インフラとなっている。このサービスは、ユニバーサル

料並びに、電話回線利用者から徴収される電話リレーサービス料と電話リレーサービスの通話利用者の電話料金によって運営されている。公共サービスとして始められたこのサービスは、日本社会がようやく重い腰を上げ、ディスアビリティの解消に向けて小さな一歩を踏み出そうとしているものとして評価されるべきものである。しかし、内実に目を向けると、利用登録をするのも通話料金を支払うのも聴覚障害者、難聴者、発話困難者であり、聞こえる人は特段の手続きも負担もない（電話リレーサービス料についてはすべての回線利用者が負担している）。電話リレーサービスは、聴覚障害者、難聴者、発話困難者のためのサービスではあるものの、聞こえる人もこのサービスの恩恵を受ける対象であることを忘れてはならない。技術的にまだまだ避けられない制限があるとはいえ、聞こえる人の優位性や権力性といった構造的な課題を抱えたままのサービスであることも知っておく必要があるのではないだろうか。

また、学会参加に関していえば、学会が手話通訳費用の補助制度を設けたり、手話通訳を必要とする参加者には学会側が手配をしたりする学会が増えてきている。前者に関して言えば、一部の費用負担を学会がするというもので、手配などの手続きは聴覚障害者である参加者が自身で行う必要がある。また、後者に関しては、参加を希望する発表など、聴覚障害者の参加スケジュールを事前に聞いた上で、そのスケジュールに該当する発表者からの事前の資料の提出と通訳者との打ち合わせを行う必要がある。これらの制度は確かに、聴覚障害者のためにあるようには映るが、聴覚障害者の学会参加はやはり不自由なままであると言える。また、中井が実際に過去に行った発表の中で、手話通訳が学術通訳ではなかったことから、発表者の一人である聴覚障害者自身が話した内容が正しく通訳されているのかを聴覚障害者自身が通訳者の口形を読むことで確認し、必要があれば訂正を加えなければならないという場面に遭遇したことがある。つまり、通訳をめぐる言語行動やコミュニケーション行動の調整が実質的にはそのサービスの受給者である聴覚障害者に委ねられてしまうという状況が起こるということである。

言わずもがなではあるが、上記の例や指摘は、DE&Iを実現するために必要な制度やサービスを否定的に捉え、さらには、それらの見直しや廃止を迫るようなことを意図していない。ディスアビリティ解消のための制度やサービスが抱える課題に気づくこと、そして、この議論を続けていくことが公正な包摂を目指すためには欠かせないことであり、むしろこれらの対話こそがDE&Iという理想を追い続けるプロセスそのものだということである。

文献

内閣府（2019）. 令和元年度 年次経済財政報告, 第2章 労働市場の多様化とその課題.

<https://www5.cao.go.jp/j-j/wp/wp-je19/h02-01.html>(2024年1月27日閲覧)

総務省（2022）. 電話リレーサービス：制度・サービス概要 https://nftrs.or.jp/wp-content/uploads/2023/09/TRS_A4_pamphlet_202309.pdf (2024年1月27日閲覧)

付記：本発表は JSPS 科学研究費補助金 課題番号 22K00666 の助成を受けたものである。

【フォーラム】

動画教材から始める市民性教育

—NHK for School「多文化共生プレイリスト」を素材に—

草谷 緑 (NHKエデュケーショナル), 佐藤 真久 (東京都市大学),
藤川 純子 (四日市市立中学校), 鎌田 理子 (千葉市立中学校),
吉田 祥子 (江戸川区立小学校)

キーワード

NHK for School, 多文化共生, 地球市民教育, 動画, 教材

1. はじめに

NHK for School¹は、NHK が制作する学校教育番組やクリップ動画およそ 1 万本を配信する、教育コンテンツのポータルサイトである。学校教育番組とは、学校の授業や子どもの自学自習のために制作されている番組で 10 分や 15 分のものが多い。クリップ動画とは、数十秒から数分に編集されたワンテーマの短い動画である。ここでは学校教育番組とクリップ動画を併せて「動画教材」と呼ぶ。

2022 年 12 月、NHK for School 内に、外国につながる子どもたちとの学びに動画教材を活用することを呼びかける特設サイト「多文化・多言語な子どもたちとどう学ぶ？学習支援のツールボックス」²が開設された。本フォーラムで取り上げる「多文化共生プレイリスト」³は、そのサイトの新コンテンツとして 2023 年 12 月に掲載されたものである。このリストには、多文化共生を考える動画教材として、外国にルーツのある人物のドキュメンタリー、哲学対話で多様性を語り合うもの、ドラマ形式で「ステレオタイプ」について問題提起するものなど、さまざまなアプローチのものが並ぶ。

このフォーラムは、「多文化共生プレイリスト」の作成に携わった NHK の担当者と、協力者である国際理解教育の専門家や小中学校の教員（以下「リスト作成メンバー」と総

¹ NHK for School <https://www.nhk.or.jp/school/>

² 「多文化・多言語な子どもたちとどう学ぶ？学習支援のツールボックス」
<https://www.nhk.or.jp/school/cld-toolbox/>

³ 「多文化共生プレイリスト」<https://www.nhk.or.jp/school/cld-toolbox/#playlist>

称)による企画である。

フォーラム前半の話題提供では、リスト作成メンバーがどのような議論を交わしながら動画教材の選択や分類を行ったのか、そのプロセスを参加者と共有する。その際キーワードとなるのが「市民性教育」、より具体的には多文化共生という視点から「地球市民教育(global citizenship education)」である。UNESCOにおいて「地球市民教育」を実施、展開してきた Choi 氏はその目的として「行動に参加し、積極的な役割を担うことや、能動的な寄与者になることを通して、教育形態や世代を超えた学習者のエンパワーメント」を掲げている(佐藤, 2014)。これは、今日の多文化共生社会を生きる上での鍵となる力であると言えよう。

リスト作成メンバーはそれぞれの教育現場で、子どもたちが文化や国などの違いを肯定的に受け止め乗り越えることや、そのために主体的に行動する力を身につけることを目指して実践を重ねている。その経験から、動画視聴が「地球市民性」を育むために有効であることを実感したが、同時に単に視聴するだけでは不十分だという問題意識も抱いた。そこで、フォーラム後半は参加者とディスカッションを行い、動画視聴を「地球市民性」につなげるために、どのような教材や活動を組み合わせることが有効か、アイデアを出し合い可能性を探りたい。

2. 話題提供：「多文化共生プレイリスト」作成を通して見えてきたこと

2. 1. 「多文化共生プレイリスト」作成の背景と経緯

「多文化共生プレイリスト」では、延べ90の動画教材を「低学年」「中学年」「高学年」「中学・高校」「人・アイデンティティ」「国・くらし」の6つのカテゴリーに分類し、解説文を添えている。これらの動画教材はこれまでもNHK for Schoolに存在していたが、膨大な数の中から教師の目的に合うものを探し出すのが難しいとの意見が寄せられていた。そこで、探しやすい一か所に集めて整理することを目的にプレイリスト作りが企画された。作成には、国際理解教育の専門家や、JICA 協力隊での経験を背景に外国人住民の集住地域で多文化共生教育に取り組んだり、国際交流を教科教育の実践に取り入れたりしている教員が関わった。

候補となる動画教材の洗い出しは、キーワード検索のほか、教科書と照らし合わせながら社会や道徳の番組から探し出したり、NHKの番組制作者に呼び掛けたりして行った。

そうして上がったリストから、切り口や演出方法の異なる動画教材をピックアップして視聴し、授業でどのように活用できるかディスカッションを重ねた。

「地球市民性」という指針がリスト作成メンバーの間で意識的に共有されるようになったのは、カテゴリーの分類について議論していたときである。当初 NHK 担当者は「文化・習慣の違い」「日本社会の国際化」「マジョリティ/マイノリティ」などテーマ別のカテゴリーのみを想定していた。しかし、「教員は学年から探したいものだ」との意見が出たことをきっかけに、「発達段階を考慮することの重要性」が議論された。その中で「地球市民性」を育むためには、ひとつの動画教材や一回の実践で終わるのではなく、発達段階に適したアプローチを継続的にとることが重要だという認識に至った。こうして「低学年」「中学年」「高学年」「中学・高校」という学年・校種のカテゴリーが生まれた。

一方で、さまざまな動画教材を視聴し議論する過程で、実在の人物を描くドキュメンタリーが学年・校種を超えて子どもに響く例もあるなど、ある種の番組が対象学年以外でも活用可能であることも分かってきた。動画教材の「物語性がある」「映像に複雑な情報が映り込む」といった特徴は、視聴者一人ひとりに解釈の余地を与え、自己理解や内省を引き起こす。リスト作成メンバーの佐藤は、今日の「地球市民性」という概念は、一人の人間が複数の属性を持ち、内面的にも多様性を有するという考え方に立つ。そこで、学年・校種を問わないカテゴリーとして「いろんな人・いろんなアイデンティティ」を設定した。これに、さまざまな国や地域についての動画教材を集めた「いろんな国・いろんなくらし」を加えて、最終的にプレイリストは6つのカテゴリーで作成された（図1）。



図1 「多文化共生プレイリスト」サイトに掲載された6つのカテゴリーの見出し

<https://www.nhk.or.jp/school/cld-toolbox/#playlist>

さらに各カテゴリーのページでは、カテゴリーのコンセプトを解説する導入文や、各動画教材の見どころや活用のアイデアなどを伝える紹介文も掲載した（図2）。



図2 「多文化共生プレイリスト」に掲載されたカテゴリー導入文と動画教材紹介文の例

2. 2. 作成の過程で見えて来たもの

カテゴリーの設定、動画教材の視聴、活用方法の検討など、プレイリスト作成の一連の過程でメンバーにも新たな発見や学びがあった。「活用方法の広がり」「多文化共生への考えの深まり」「動画教材活用の限界」の3項目について、メンバーによるコメントの形で紹介する（表1）。

表1 リスト作成の過程での発見や学び

活用方法の広がり
1. (動画教材は) ネガティブに捉えられがちな対立や葛藤を顕在化させて、分かりやすく理解させられる。身近な問題に結び付けて対話していくことも可能なため、活用方法のバリエーションが豊富に考えられる。学習者の周りに該当する場面や人が存在しなくても、追体験したり、考えるきっかけづくりができたりする。(吉田)
2. プレイリストという形があればより多くの動画教材に授業者が出会えるのではないかと感じた。異なる校種や発達段階の動画教材でも面白い、活用できそうというもの

<p>が多く、特に中学高校の教員は教科や学年にしばられて視野が狭くなっているのでプレイリストの形式でアクセスできると幅が広がると思う。(鎌田)</p> <p>3. 今回、共通の課題となる動画教材を指定されてそれについて意見を交わすという活動をやってみて、授業だけではなく教員研修などにも有効だと思った。動画教材はひとつの「きっかけ」という形になりやすく、そこから活用の幅が広がると感じる。まだ自分が気づいていない使い方や切り口もあるのだと思う。(鎌田)</p>
<p>多文化共生への考えの深まり</p>
<p>1. (動画教材は) 文化間・民族間の対立においても結局、究極は人間理解に尽きるということを感じさせてくれる。わからない相手に対するわからなさを拒絶したり、分断したりするのではなく、そっくりそのまま「よくわからない」ごと受容し、わかろうとし続ける。この耐性は自分にはあるのか、と問い返される気持ちになる。(吉田)</p> <p>2. 多重市民性 (Multiple Citizenship), 二重市民性 (Parallel Citizenship), 多層市民性 (Layered Citizenship), 世界市民性 (Cosmopolitan Citizenship) は、欧米を中心に議論と実践が行われてきている。日本においてはまだそれらの認識や、国籍などの属性を超えたアイデンティティに対する理解が十分なされておらず、多様化する今日の日本社会での動画教材の多目的活用は今後重要になる。(佐藤)</p>
<p>動画教材活用の限界</p>
<p>1. 授業者の展開のさせ方次第では、展開例に限られ、理解が浅くなってしまったり、ステレオタイプ化してしまうこともあるかもしれない。また児童生徒にとって身近でない題材の場合、当事者意識を喚起しづらい。それらはすべて学びの深さや広がり教師の力量に左右されやすいことにつながると思う。(吉田)</p> <p>2. 発達段階によっては、具体物に触れたり体験的な活動をしたり実際に誰かと出会ったりすることのほうが有効なときもある。また無駄だと思われるくらい遊ぶ時間も重要である。学んだことの表現の仕方についても、書くだけでなく、絵で描いたり歌ったり踊ったり…身体いっぱい使わせたい。地域からの学びも大切にしたい。(藤川)</p> <p>3. 動画教材は、学びを深める動機づけ教材としての機能を有しているものの、他の学習目的に対応した教材とのパッケージ化が期待できる。たとえば、ゲームやすごろくなどの参加型教材、知識や技能を提供する指導型教材などとの連動性を高めることでより理解を深め、実践につながるができると思う。(佐藤)</p>

これらの感想からわかるのは、メンバーが「多文化共生プレイリスト」の作成を通してさまざまな動画教材に新たに出会い、普段の自分の活用方法以外にも多様な実践の可能性があると気づいたことである。また、動画活用という切り口から多文化共生教育について自らの考えを振り返ったり、日本社会の理解について問い直す契機にもなっている。

そのうえでメンバーが共通して指摘するのは、改めて「地球市民性」を目指す視点から、動画教材自体は万能ではなく、視聴するだけでは不十分だということである。この課題を乗り越えるためには、動画教材の見せ方に創意工夫が必要になる。その知恵やアイデアを出し合い、多文化共生教育の可能性を探っていくのが、本フォーラム後半のディスカッションである。

3. ディスカッション：「動画視聴」×「〇〇」＝「地球市民性」

動画教材の視聴を「地球市民性」につなげるためのピース「〇〇」を考え、共有するためのディスカッションを行う。

その題材として、ひとつの動画教材を全員で視聴する。その後グループディスカッションや全体共有、フォーラム企画者のコメントなどを交えながら、この動画教材からの学びを深めるために他のどんな教材やアクティビティを組み合わせることができるかを議論する。最終的には、具体的な実践アイデアを複数創出し、「地球市民性」への多様なアプローチを見いだすことを目指す。

文献

佐藤真久 (2014). 地球市民性教育 (GCE) に関する UNESCO フォーラムにおける成果と考察—持続可能で共創的な社会づくりに向けた「地球市民性」の構築『環境教育』23 (3), 123-130. https://www.jstage.jst.go.jp/article/jsoee/23/3/23_3_123/_pdf

【フォーラム】

語りと映像から考える永住帰国したサハリン残留日本人とその家族のことばと文化

佐藤 正則（山野美容芸術短期大学），三代 純平（武蔵野美術大学）

齋藤 弘美（NPO 法人日本サハリン協会），金 サジ（写真家）

キーワード

サハリン，サハリン残留日本人，複言語・複文化，アイデンティティ

1. 本フォーラムの目的

日本に永住帰国したサハリン残留日本人（以下サハリン帰国者）の多くは，サハリンでロシア語，朝鮮語，日本語の複数の言語文化環境で生活してきた。本フォーラムでは，研究発表の枠を越え，サハリンに深く関わる支援者，深い関心を持つアーティストを招き，映像や写真，語りの紹介もしながら，サハリン帰国者のトランスナショナルな生活実践およびアイデンティティの可能性について参加者ととも議論し，複言語・複文化についての知見を深めることを目的とする。

2. 進め方

フォーラムは次のように行う。

まず，NPO 法人日本サハリン協会会長の齋藤弘美から，戦後，なぜサハリン残留日本人が発生したのか，なぜ彼／彼女らは朝鮮語，ロシア語，日本語等複数の言語を話し，文化の混交はいかに生じたのか，サハリン残留日本人の帰国運動は当初からどのように変容してきたのか等を紹介する。

次に，三代，佐藤からは，サハリン帰国者の複言語・複文化について，サハリン帰国者へのライフストーリーインタビューから感じたことを述べる。その際，写真家金サジの撮影した写真，映像などを交えながら，複数のメディアから見た複言語・複文化について論じていく。最後に，齋藤，金，三代，佐藤，参加者と共に，主に以下の問いを巡って議論していく。

- ・サハリン帰国者から見えてくる複言語，複文化性，そしてアイデンティティとはどの

ようなものか。

- ・サハリンを知り、サハリン帰国者と関わりを持つことで、私たちは何を感じ、考えるようになったのか。

本フォーラムでは、サハリン帰国者のことば、生活実践から、複言語・複文化とは何かを議論し、考えることを目的としている。また、サハリン帰国者の語りからだけではなく、映像や写真等ことば以外のメディアも提示しながら、参加者全員で議論を深めていきたいと考えている。

3. 私たちについて

3. 1. 金サジ

私は日本の京都で在日コリアンの3世として生まれました。

京都は在日コリアンの人がたくさん住んでおり、民族学校や民団といった施設もあります。しかし、うちの父母は、社会で生活していくにあたり、コリアンであることを隠して生きていました。そのため、子ども達には韓国語を教えることはなく、そして、民族学校に通わせることもありませんでした。

私が成人した時、芸術表現としての関心から、韓国民族舞踊を習い始めました。表現としての舞踊を習い始めたにも関わらず、そこは韓国語を日常的に交わすコミュニティだったのです。そこでは、韓国人で在るということは、韓国語を扱うことが当然だという雰囲気がありました。

「言語」はコミュニティを形成する中で非常に重要なツールとして機能しています。特に植民地支配から解放された、戦後のコリアンコミュニティ内では、韓国語教育は民族の誇りを代表するものとして、非常に重要であったと考えられます。その「韓国語」を扱えなかった私は、韓国人にも日本人にも成ることができなかった、ということ、痛感させられたのです。

この経験は「言語」に対して、“トラウマ”と、“憧れ”が同居する複雑なものとして私の中で認識されました。これは、「言語」がツールではなく、人間のアイデンティティの一部として複雑にねじ込まれることを体験を持って知ったのです。

表現活動をしていく中で、「言語」は私にとっては、とても難解な問題でした。しかし、この数年、ようやく言語に対して向かい合うことができるようになってきたのです。そんな中、多言語を扱いながら、或いは完璧に扱えないままでも、多様な民族、国籍の人々が共に暮らしてきたサハリンのことを知ります。

この地に生きてきた人々が、「言語」とそれぞれのアイデンティティへの意識がどのようなものなのか、興味がつきません。

プロフィール

自身のコリアンディアスポラの身体的、精神的アイデンティティの「揺らぎ」をきっかけとして活動をはじめ。写真家として活動しながら、活動の一環として、韓国舞踊家、金一志の下に師事。韓国伝統芸能を学びながら、ディアスポラに代々継承されていく歴史・民族精神のトラウマから生まれる新たな可能性を探っている。現在、ロシアのサハリンのリサーチを日本サハリン協会等の協力を得ながら継続中。株式会社赤々舎から写真集「物語」を出版。2016年度キヤノン写真新世紀グランプリ、令和3年度京都府文化賞奨励賞受賞。

3. 2. 斎藤弘美

私が会長を務める日本サハリン協会の前身「日本サハリン同胞交流協会」は、1990年5月に初めてサハリンからの残留邦人12人の一時帰国を実現しました。以来、現在まで三十余年にわたり、さまざまな理由から戦後、サハリンに残留せざるを得なかった人たちの一時帰国、永住帰国を支援しています。

かつて樺太と呼ばれ、終戦前には40万人もの日本人が住んでいたサハリンは、敗戦後、ソ連の領有する地となり、日本人はすべて引き揚げた、とされていました。1988年ペレストロイカの開放政策により「観光客」としてサハリンを訪れ、「日本人」に出会うまで、私もそれを当然のことと考えていたのです。招かれた「日本人」の家には観光客が捨てていったと思われる菓子袋が棚に並べてありました。「日本語を見ると心が和む」と話す女性たち。一方で、市場でキムチや花を売っている女性たちは多くが朝鮮半島出身者でしたが、私たちが日本人とわかると日本語で話しかけてくれたのです。樺太にはまったく縁のなかった私がサハリンと繋がることになったのは、この思いもしなかった経験からでした。同じ頃、ふるさと訪問が可能になり、サハリンへと渡った樺太出身者たちも残留

日本人に出会い、帰国事業に着手しました。当時、この事業で帰国した「日本人」は日本語を母語としていました。敗戦後、ソ連で生きることになり、生きるためにロシア語を身につけ、また多くの女性は朝鮮半島出身者との結婚により、家庭では朝鮮語を使っていました。

時を経て、2024年現在、私たちが受け入れている一時帰国、永住帰国の「日本人」はロシア語を母語としています。この間、私たちが最も戸惑ったのは、同じく「残留邦人」として受け入れてきたはずの「日本人」が「日本人」ではなくなっていたことでした。母語が変わるということは世界観が変わるということです。2012年に私が新たに協会を引き継ぐことになったとき、その名称から「同胞交流」の文字を外しました。ルーツの一部が同じであるという意味では「同胞」ではあるけれど、私たちはすでに全く異なる文化のもとに生まれ育ってきた人間であることを明確にすべきだと考えたからです。日本にいると意識せずにいるルーツと母語と文化の関係。サハリンはそのことを教えてくれる貴重な教科書だと思っています。

プロフィール

大学卒業後、主にラジオ局のアナウンサー、パーソナリティを生業としながら、本来の専門である民俗学の研究を続ける。言葉で伝えるラジオ、言葉から文化を理解しようとする民俗学、共通する関心事は「人間関係」。日本サハリン協会の仕事は支援という枠を超えて、個人的好奇心に響く魅力を感じている。

3. 3. 佐藤正則

2018年、私は日本サハリン協会宛に次のようなメールを送りました。

「突然のメールを失礼いたします。(略)数カ月前に、後藤悠樹さんの『サハリンを忘れない』を読み、現在もサハリンに日本人残留の方々がいらっしゃることを知りました。

もちろん、サハリンからの帰国者の方々については知識としては知っていました。しかし、日本語教育に携わるものとして、また日本に住む一人の人間として、無関心であったことを恥ずかしく思いました。(略)本を読み、少しずつ調べているうちに、サハリンからの帰国者の方々や、残留の方々の貴重な声を残す必要があることを知りました。そして、何らかの形で支援のお手伝いをしていきたいと思うようになりました。(略)実は、私は、大学の頃ロシア文学を専攻しており(ずいぶん昔なのですが)、現在もロシア語を

ユーラシア協会で勉強しております。そこで後藤さんの本のチラシを拝見し、読ませていただいたというわけです。あまり関係ないのかもしれませんが、それも**何かの縁**のように感じられて、サハリンとサハリンで暮らす方々帰国された方々の貴重なお話を聞いてみたいという思いでいます」

こうして「何かの縁」に導かれるように、サハリン残留日本人のライフストーリー研究という旅を始めました。この旅は、まだまだ続きそうです。

プロフィール

学生時代、ロシア文学、ロシア語を学ぶが、卒業後演劇にのめり込みすっかりロシア語を忘れる。その後、日本語教師になり、日本語学校や大学で教えながら、ライフストーリー研究を始める。

3. 4. 三代純平

研究代表者の佐藤さんに誘われて、サハリン残留日本人のライフストーリー研究に携わることになりました。サハリン残留日本人の多くは、朝鮮人コミュニティに包摂され、多文化家族を形成しています。自身のパートナーも韓国人であることから、日韓の多文化家族として生きることを意味を探究したいと思い（そうしたらいい、と佐藤さんに口説かれ）研究チームに参加しました。特に、日本と韓国という二つの選択肢がある中で、妻の国である日本を選んだ韓国にルーツのある夫の語りを聴くことで将来自分の生きる国を想像したりしています。

プロフィール

武蔵野美術大学造形学部教授。言語文化教育学会会長。専門は、日本語教育。主著に『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』（くろしお出版、2015年）など。

文献

後藤悠樹（2018）. 『サハリンを忘れない—日本人残留者たちの見果てぬ故郷，永い記憶』 DO BOOKS disk UNION.

【口頭発表】

言語使用意識と使用実態の相違

—いか釣り漁船で働くインドネシア人技能実習生への調査から—

西村 愛 (ブラウィジャヤ大学)

キーワード

技能実習生, インドネシア人, 漁業, 言語使用, 言語使用意識

1. 研究の背景と目的

日本の労働力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（以下、技能実習制度）のもと、多くの外国人技能実習生（以下、技能実習生）が来日している。技能実習制度に関しては、政策上、制度上の問題がいまだに報告されており、技能実習生と受け入れ企業や現地住民の言語的、文化的ちがいによる問題も多くの地域で生じている。政策や制度に関しては、技能実習制度を廃止し、人材の確保・育成を目的とする「育成就労制度」の創設が政府の有識者会議で報告されるなど、新たな動きがみられている。しかし、受け入れ企業において従業員と技能実習生が接触する場面や、技能実習生が日本で生活し技能実習を行うための日本語教育に関しては、いまだにその実態の解明には至らない。

技能実習生に関する研究には、中川・神谷（2018）、飯田（2021）、真嶋ら（2021）などがあるが、いずれも日本語学習意識や日本語使用に関する研究である。しかしながら、多様な職種・作業が存在する技能実習制度では、それぞれの現場で求められる「日本語」やそのほかの言語が異なり、そのために必要な日本語教育も異なることが考えられる。そのため、技能実習生の「日本語」のみに焦点を当てるのではなく、技能実習生が日常生活において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の来日の目的であり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を明らかにし、それを基に技能実習生への日本語教育を考えるべきである。そこで本研究では、漁業に従事するインドネシア人技能実習生への調査を通して、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。なお、発表では、調査により明らかになった技能実習生の言語使用意識と使用実態の相違について報告を行う。

2. 研究の概要

2. 1. 調査対象

本研究は、北海道檜山郡江差町（以下、江差町）の「かに・えびかご漁業」のインドネシア人技能実習生4人、「いか釣り漁業」のインドネシア人技能実習生1人と、「かに・えびかご漁業」の日本人乗組員への調査を行った。本発表では、「いか釣り漁業」の技能実習生レイハン（仮名）への調査について述べる。レイハン、インドネシアのジャワ島、中部ジャワの出身で、2021年1月に来日した。調査開始時の滞在年数は7カ月であり、2023年12月に帰国した。現在は、「特定技能」での再来日を希望している。

レイハンの乗る漁船Y丸は、「小型いか釣り漁業¹」に分類され、日本人船長とレイハンの2人で操業している。漁船は、年単位で申請可能な「荷揚げ許可証」を届け出ている港での荷揚げが可能のため、天候や僚船²からの情報を得ながら、漁獲量が多い漁場により近い荷揚げ港に移動する。そのため、Y丸は1年の約半分を江差町以外で過ごしている。

2. 2. 調査方法とデータ

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、具体的な研究目的に応じてさまざまな方法を組み合わせた。本研究でエスノグラフィーを採用したのは、漁業に従事するインドネシア人技能実習生の言語使用を明らかにするためには、技能実習生が実際に生活したり、仕事をしたりしている現場を内側から理解する必要があると考えたからである。

本発表で使用する調査データは、半構造化インタビューのデータ、言語使用意識に関する質問紙のデータ、生活場面の参与観察のデータである。インタビューや質問紙調査では、インドネシア語を用いた。

2. 3. 発表者の立場

質的研究では、フィールドへの参与の深さによって調査者はさまざまな立場に分類される。箕浦（1999）は、人々が生きている意味世界を一人ひとりの行動や語りなどに注目

1 「小型いか釣り漁業」は、日本海沿岸を中心に存在する基幹的な漁業種類である。

2 仲間の船。ここではY丸と同じ「いか釣り漁業」の船を指す。

して読み解く「マイクロ・エスノグラフィー」での調査者の関わり方を4つの立場に分類した。①完全な参加者（complete participation）、②積極的な参加者（active participation）、③消極的な参加者（passive participation）、④観察者役割のみ（observer role only）の4つである。

本研究では、参加観察の場面に応じて発表者の関わり方が異なる。例えば、生活場面であれば、フィールドの周辺的な立場から調査するのではなく、「調査者」である発表者も「積極的な参加者」として、技能実習生や技能実習生の周囲の人々と積極的に関わりながら調査を行った。一方で、就労場面の参加観察では、作業に影響を及ぼさないよう、さらには安全を確保する必要があったため、「消極的な参加者」として関わるなど、その場に適した参加の方法をとった。なお、本発表の対象であるY丸は、調査期間中、遠方地域での操業がほとんどだったため、操業時の言語使用に関する参加観察は困難な状況にあった。そのため、本発表で示す内容は、技能実習生レイハンによって語られたものである。

3. 分析と考察

3. 1. 技能実習生の言語使用の概要

インドネシアでは、500以上の言語が話され、そのうちの14の言語は話者人口が100万人を超えており（Sneddon, 2003, pp.197-198）、国語であるインドネシア語のほかに多くの地方語が日常的に、より私的な空間において使用されている。地方語とは、ここでは、ジャワ語やスダ語などのインドネシアの各地方で話されている言語のことを指す。技能実習生レイハンの主な使用言語はインドネシア語、ジャワ語、日本語である。地方語が同じ技能実習生同士であればジャワ語を使用し、地方語が異なる技能実習生や発表者とはインドネシア語を使用しコミュニケーションをとっている。

3. 2. 技能実習生同士の言語使用

言語使用意識調査で日本語使用に関して具体的に質問したところ、技能実習生に共通した回答が見られた。それは、「日本語は日本人とだけ使用する」との回答である。

しかし、調査を進めると、それらの言語使用意識とは異なる実態が見えてきた。そのひとつの例が、SNSのチャットにおける言語使用である。以下は、技能実習生レイハンが僚船の技能実習生とやり取りした内容である。

事例1

レイハン : Nnko (何個)
 僚船の技能実習生 : 30 (獲れたいかを入れる漁箱の数)

事例1では、レイハンが、別の漁場で操業する僚船の技能実習生に対し、「いかがどのくらい獲れているか」を“Nnko (nnko, nanko の場合もある)”という聞き方で尋ねている。そのほかの場面でも、“ima doko (今どこ)”, “dame shio warui (ダメ 潮悪い)”など操業中の仕事に関する情報共有でアルファベットを用いて日本語を使用している。このような場面でジャワ語やインドネシア語を使用しない理由は、就労場面において使用頻度が高い日本語表現がチャットでの会話にも影響しているからだと考えられる。

なお、このようなアルファベットを用いた日本語使用を、レイハンは「日本語を使うこと」と判断していない。この考えを補強する例として、事例2を見ていく。事例2は、事例1同様、レイハンが近隣の技能実習生とチャットでやり取りをしている場面である。事例2では、近隣の技能実習生が、レイハンが生活する江差町に遊びに行きたいことを伝えている。

事例2

近隣の技能実習生 : mau ke Esashi (江差に行きたい)
 レイハン : itsu (いつ)
 近隣の技能実習生 : itsu dekiruka (いつ できるか)
 レイハン : itsudemo daijobu himadakara (いつでも大丈夫 暇だから)

事例2で興味深いのは、インドネシア語とアルファベットで示された日本語が混在している点である。レイハンがアルファベットで日本語を使用したことを機に、相手の技能実習生もアルファベットで日本語を使用している。ここでは、事例1の“Nnko”よりも単語数が増え、アルファベットによる日本語の発音の表記ではあるが、文のやり取りをしていることがわかる。しかし、レイハンの意識としては、これらは「日本語使用」ではない。日本語の単語を使っていることから日本語使用ではないかと尋ねたが、レイハンは“gak dipakai bahasa Jepang karena itu chat aja. (チャットだけなのでこれは日本語使用ではない)”と答えている。このような例は、レイハンだけではなく、「かに・えびかご漁業」の技能実習生も同様であることが、言語使用意識調査から明らかになっている。

以上のような調査を進めたところ、技能実習生にとって「日本語を使うこと」とは、日本語が音声として言語化された場合を指すのであり、SNSのチャットなどで用いられるアルファベットで示された日本語は、彼らの意識として「日本語を使うこと」には含まれていないことが明らかになった。

3. 3. 日本人船長がいる場面における言語使用

前述したように、Y丸は僚船からの情報を得ながら漁獲量の多い漁場に移動する。僚船とは、互いの船長ではなく、技能実習生を介して情報共有がなされている。船長がいる場面でやり取りをする場合、レイハンには、スマートフォンの通話を通してやり取りを行い、かつ、そのやり取りでは日本語を使用している。やり取りの内容は、3.2.で示した操業中の仕事内容に関するものと同様である。具体的には、「そっち（僚船がいる漁場）はどう」「(いかが) とれるか」といったような内容である。

ここで注目したいのは、通話の場面において、技能実習生が自由に使いこなせるジャワ語やインドネシア語ではなく、日本語を使用している点である。それぞれの漁船で船長と協働している場面において、日本語が使用されるのは、Bell (1984) の「オーディエンス・デザイン (Audience design)」が関係していると考えられる。Bell (1984) のモデルでは、話し手 (speaker) は、第一人称の「私」で表される話し手本人のことであり、この話し手を中心に、4種類の会話参加者、聞き手 (addressee)、傍聴人 (auditor)、偶然聞く人 (overhearer)、盗み聞く人 (oversdropper) に分けられる (東, 2009, p.102)。

通話の場面におけるY丸の技能実習生レイハンと船長の関係で見えていくと、まず、話し手はレイハンである。船長は、その場にいることがレイハンによって知られており、話を聞くことも認められているが、直接的に話しかけられているわけではない。つまり、この場面において船長は「傍聴人」である。

東 (2009) によると、オーディエンスとは話し手が話すのを聞くだけの役割に思われるが、実際のところ、オーディエンスの影響力は大きく、話し手はオーディエンスに答えるかたちで自分の言語使用を調整している。つまり、Y丸において、レイハンには「聞き手」である電話相手の技能実習生だけをオーディエンスとして見なしているのではなく、その場にいる船長をも「傍聴人」としてオーディエンスと捉えている。そのため、インドネシア人同士でも、日本語を使用してやり取りを行っていると考えられる。さら

に、レイハンのこのような考えには、「船長がわからないことばは使わない」といった船長への配慮もうかがえる。

4. まとめ

本研究は、技能実習生の言語使用の実態を明らかにすることを目的とした研究である。その中でも、本発表では、いか釣り漁業のインドネシア人技能実習生レイハンに焦点を当てた。「日本語は日本人とだけ使用する」というレイハンの言語使用意識があるが、微細な場面の調査を行ったことで、レイハンにとってすでに当たり前になっているインドネシア人技能実習生同士のチャットのやり取りでも日本語を使用していることがわかった。さらにレイハンやその他の技能実習生の意識として、「日本語を使うこと」は日本語が音声として言語化された場合を指すということも明らかになった。

本研究でエスノグラフィーの手法をもとに調査を進めたように、技能実習生の生活を内側から理解し、彼ら/彼女らの語りに耳を傾け続けることで、技能実習生の生活や言語環境も見えてくると考える。今後は、渡日前の技能実習生についても調査を行い、渡日前後の技能実習生を取り囲む言語環境を明らかにしていきたい。

文献

- 東照二 (2009). 『社会言語学入門』 研究社.
- 飯田朋子 (2021). 技能実習生と日本語母語話者の協働現場及び日本語コミュニケーションの実態分析—農業現場の実態に沿う技能実習生日本語教育のために『日本語教育』180, 33-48.
- 中川かず子, 神谷順子 (2018). 北海道におけるベトナム人技能実習生の日本語学習意識と学習環境—多文化共生の視点から考察『北海学園大学開発論集』102, 79-98.
- 真嶋潤子 (編) (2021). 『技能実習生と日本語教育』 大阪大学出版会.
- 箕浦康子 (1999). 『フィールドワークの技法と実際—マイクロ・エスノグラフィー入門』 ミネルヴァ書房.
- Bell, A.(1984). Language style as audience design. *Language in Society*, 13, 145-204.
- Sneddon, James.(2003). *The Indonesian Language: Its history and role in modern society*, Sydney: University of New South Wales Press.

【口頭発表】

外国人児童生徒等の教育における実践者の実践的力量と その形成過程に関する事例研究

—日本人大学生の実践と省察による記録の跡づけから—

半原 芳子（福井大学）

キーワード

行為の中の省察，実践記録，実践者自らが主体となる研究のデザイン

1. 研究の背景と目的

グローバル化の進展を背景に、日本の学校では日本語を母語としない外国人児童生徒等が増えている。日本の公教育において、異なる言語文化を背景に持つ児童生徒の学習を支えることは新しくかつ困難な試みであり、現場では手探りの模索が続いている。本研究は、学校と地域の連携による外国人児童生徒等の教育にかかわる実践者の実践的力量とその形成過程を明らかにしようとするものである。

専門職とその知の形成について、ショーン（1983, 1987）は「技術的合理性」と「行為の中の省察」という二つの対立的な概念を示している。前者は、体系的で標準化された知識を適用し問題解決を図ろうとするものであるのに対し、後者は不確定で複雑な状況のなかで新しい状況把握のフレームを設定し実践と省察のなかで再構築しようとする営みを指す。日本語教育における専門職の力量にかかわる認識の転換の提起は、1990年代に岡崎敏雄、岡崎眸（1997）がショーン（1983）らの研究知見をベースに行っている。岡崎らは定型化された技術を習得してから教壇に立つ従来の「教師トレーニング」の限界に触れ、高度に複雑な状況のなかでその現象を理解しそこにある問題や学習者の多様性に対応する「教師の成長」の重要性を説いた。多様な言語文化背景を持つ児童生徒の教育の現場は、まさにショーンの言う「不確実で不安定で価値観の葛藤をはらむ状況」であり、その関わり手・担い手たちは「行為の中の省察」を不断に行いながら日々の教育活動に取り組んでいることが推察される。

2. 研究方法

本研究では、ショーン（1983, 1987）を理論的基盤とし、福井大学で取り組まれている外国人児童生徒等への協働的学習支援プロジェクトにかかわる、日本人で大学4年生 Rさんの6ヶ月（2023年6月～2023年12月）の実践と省察を辿る¹。

Rさんは、来日して間もないバングラデシュ出身のTさん（小1）の学習支援を週に1回2時間ほど、Tさんが在籍するクラス（児童数30人ほど）に入り込む形で行っている。主に国語と算数の授業が行われており、RさんはTさんの隣に座りサポートを行っている。Rさんは毎回学習支援後に記録を作成し、その記録を本プロジェクトにかかわる教員ら²と共有しながら協働で振り返る任意のカンファレンスに取り組んでいた。そのような過程を経て作成されたRさんの記録は、結果として3層の記述を持つものとなった。それは、①実践直後に作成したメモに近い記述、②その後の実践の継続のなかで直後に書いたメモを振り返る記述、③ある期間の取り組みの意味を捉える記述（後に示すが、具体的には、Rさんは6月と7月の記録を「言葉の壁」という見出しをつけまとめている）である。なお、Rさんはこの記録を自身の卒業研究論文の一部としている。

3. 分析結果

Rさんは日々の実践のなかで直面した出来事を振り返り、記録の作成を積み重ねるなかで、現実課題への認識を深めていた。Rさんは6ヶ月間の実践を4つの時期に分け、それぞれに「言語の壁（6月と7月の記録から）」、「言葉の壁（9月の記録から）」、「外国人児童生徒等と教職員の壁（10月と11月の記録から）」、「クラスメイトとの関わり（12月の記録から）」という見出しをつけている。これらの見出しから、Rさんは、はじめはTさんのことばに着目しながら、次第に先生やクラスメイトとの関係へと見方を広げていることが分かる。それに伴い、記録では、Rさんの役割の模索と発展が描かれている。以下、実際の記録を引用しながらそれぞれ見ていく。Rさんの記録は前述のように3層の記述を持つが、ここではそのなかから、それぞれの見出しに深く関わる記述を抜粋（斜体にて表

¹ Rさんからは、本研究の発表の同意を得ている。

² プロジェクト責任者の筆者と、プロジェクト立ち上げ以来協力してくれているRさんの指導教員のアメリカ出身K先生。のちに筆者はRさんの卒業研究論文の副指導教員となる。

示) する³。

3. 1. 言語の壁 (6月と7月の記録から)

初回の学習支援 (2023年6月12日) は、次のように始まった。

校長先生から簡単な T さんのお話を伺い、授業中のサポートをお願いされた。T さんはバングラデシュから来たばかりで日本語を十分に話すことができないとのことだった。(中略) また、イスラム教の関係上、男性とのかかわりを避けなくてはいけないという。実際に T さんの席は女の子の児童で囲まれていた。国語ではひらがなの「ゆ」と「きつつき」の音読を行った。平仮名を書くことにはまだ慣れていないようで時間をかけてゆっくり平仮名の練習を行っていた。また、平仮名 50 音を完全ではないものの T さんは読むことができるため周りの生徒と一緒に音読に参加していた。算数では計算ブロックを使った足し算の学習を行った。初めに計算ブロックを使って説明すると少し理解したようで指を使いながら計算をしていた。また、+や=を日本語で意味を理解して覚えなくてはならないため、声に出して「1 たす 1 は 2」ということを理解することは難しそうであった。「1 と 1, がっちゃん」という簡単な日本語を使って足し算を表現したところ、そのあとの計算問題でも同じような考え方で計算を進めていた。

R さんは支援を重ねるなかで、T さんが授業中言語の壁にぶつかっている様子を目の当たりにする。T さん自身が友達の真似をしながら乗り越えようとしたり、R さんも状況のなかでサポートの仕方を工夫したりしている。この見出しの記録の最後は、「(T さんは) 会うたびに覚えている日本語の単語が増えていた。毎日、日本語を話すクラスメイトとともに生活し、勉強し、休み時間には遊ぶことで自然に覚えていったのだろう。このように T さんはこの 2 ヶ月で日本語という言語の壁を乗り越えようとしていた」と結んでいる。

3. 2. 言葉の壁 (9月の記録から)

夏休みが終わり、2 学期の学習支援が始まった。9 月の学習支援は 3 回あり、それらの実践に R さんは「言葉の壁」という見出しをつけている。

³ 抜粋は原文のままである。R さんの卒業研究論文において、T さんの個人情報等に関する記述が適切に扱われていることを担当教員で確認している。

夏休み明けの9月という一か月間のサポートを通して、著者はTさんにとって次に乗り越えなくてはいけない壁は言葉の壁だと思った。これまでは周りの雰囲気を読み取って行動することで学校生活を送れていたが、先生からの指示や問題などにおいても細かな言葉の意味を理解できないといけなくなってきたのではないかと感じる。(中略) その一方でTさんは以前よりも他の児童との壁がなくなったように思われる。授業中には周りのクラスメイトが答えを教えてくれることもあった。(中略) このように周りの児童がTさんと休み時間に遊びまわり、一緒に時間を過ごし、支えていることがTさんの大きな支えになっているのではないかと思った。

Rさんは、「木」という漢字を習ったが、そもそも木という日本語の意味もTさんは分かっていない様子であった」など、Tさんが「言葉の壁」にぶつかっていると感じられるエピソードを詳細に記述しながら、この時期の模索を繰り返している。また、日本語以外のところで、Tさんとクラスメイトとの関わりを見て取っていることもうかがえる。

3. 3. 外国人児童生徒等と教職員の壁（10月と11月の記録から）

秋休みを挟み、Tさんの学習支援が再開した。再開の日のメモには、「Tさんは前回会ったときよりもたくさんの日本語を話すようになっていた」「学校生活にもより馴染んできたように見え、先生の指示も以前よりも理解しているようだった」とある。そうしたなか、ある出来事が起きる。

図工の時間に少し目を離した際にTさんが無断で教室から出て行ってしまった。担任の先生が教室の外を探しに行ったところ、トイレで手を洗っていたようで先生は「トイレに行ったんだと思います。」と言っていた。しかし、この日は気温が高くTさんが何度も「暑い」と繰り返し言っていたことと、来ていた服を一枚脱いでトイレから帰ってきたことから、著者はヒジャブを他に児童のいる教室では取れないためトイレまで服を着替えに行ったのだと思った。帰ってきたTさんに対して先生は「何度も言っていますが、勝手にトイレに行っちゃだめです。」と伝えていた。しかし、Tさんは先生の伝えたいことが良く理解できていない様子で工作に戻っていた。授業後に著者は先生にTさんが、トイレがしたくてトイレに行ったのではなく服を脱ぎたかったからトイレまで行ったのだとお伝えした。(中略) この一連の出来事を見て、著者は先生の伝えていることをTさんは十分に理解していないこと、そして文化の背景からTさんの行動がすぐには周囲の人には理解できないということを実感した。

Rさんはこの出来事をきっかけとしながら、外国にルーツを持つ子どもたちの現実課題の認識を深めていく。そしてそのことと関わって、Tさんの行動を誤解している先生にその理由を伝えるなど、Rさんが自身の役割を発展させようとしていることがうかがえる。

3. 4. クラスメイトとの関わり（12月の記録から）

12月の記録は、Tさんとクラスの子どもたちとの関わりが中心となっている。Rさんは「Tさんが先生に見せる必要のないプリントを授業中に立って見せに行こうとしたときに、周りの児童が“No!”とって間違いを教えるという場面を何度か目にした」、「これまでもそうだったがTさんは周りの児童が消しゴムや鉛筆を机から落としてしまった時に積極的に拾いにいって、“どうぞ”と言って渡す」など、クラス及びTさんとある児童との間で起きていることを記述しながら、この月の記録を下記のようにまとめている。

12月の活動全体を通して印象に残っていることはTさんと他の児童との関係である。Tさんは今まで以上に他の児童との距離が縮まったように見えた。それはTさんがより多くの日本語を理解できるようになった証拠であると思う。しかし、授業中に質問内容を理解できずに答えを間違えることを他の児童に指摘されることが嫌で挙手して発表しようとしなくなった様子を見ると、これまで積極的に授業に参加していたTさんのことを思うと少し悲しく感じた。しかし学校に馴染めていないかというところというわけではなく、休み時間はこれまで以上に他の児童と遊ぶようになり、隣のクラスにも友達がいるようだった。今までは著者がTさんに会うたびにどんどん日本語に、そして日本の文化や小学校での生活に慣れていっていたように見えるが、Tさんがそれらに慣れた先にはこういったことを経験していかなくてはいけないのだと実感した。Tさんの横でサポートしながらこれからわたしに求められている役割は何か、考えていく必要があると思った。

最後は、「わたしに求められている役割とは何か」という問いで締めくくられている。本研究が辿るRさんの記録はここまでとなる。

4. 考察と今後の展望

記録からRさんが、Tさん、ひいては外国にルーツを持つ子どもたちの現実課題への認識を深めながら自身の役割を模索し発展させている様子が明らかとなった。Rさんの力量形成を支えたものとして、まず「記録」の存在がある。柳沢（1999）は、記録はその

時々の小さな実践をつなぎ位置づけるフレームのような働きを持ちながら、その小さな展開の積み重ねが生み出すより大きな発展のサイクルを目に見えるものにする」と述べている。Rさんは、記録の作成を通じ「行為の中の省察」に不断に取り組みながら、自身の実践とその記録を再構成していった。Rさんのこうした記録作成の力は、所属する国際地域学部の基幹科目 PBL（課題解決型学習）にてふり返りの記録作成に取り組んだ経験を土台としながら、今回の実践を通じさらに深まっていったものと推察される。自身の実践を語り検討する場があったこともRさんの力量形成を支えた要因であると考えられる。前述の通り、Rさんと筆者らは定期的なカンファレンスを行っていた。そこでは、Rさんは記録をもとに、その時々の実践の状況と自身の判断や配慮を思い起こしながら聴き手である筆者らと語り進め、そこでの気づきを踏まえ、再び実践に取り組むサイクルを実現していた。

半年という短い期間であっても、実践者は「行為の中の省察」を通じ力量を培っていた。この知見は、外国人児童生徒等の教育における実践者の力量形成に向けた研修のデザイン等に活かしていけるだろう。次は、より長期に渡る実践と力量形成の過程を明らかにしたい。Rさんは、Tさんの学習支援に取り組む前に、ある中学校の日本語学級での学習支援と、留学先の大学で日本語学科の授業のサポートをする活動に取り組んでおり、それぞれ短い記録を作成している。RさんがTさんの学習支援で実現していた力量形成は、それらの実践の検討及び記録作成と無関係ではないだろう。今後はこうした事例研究を積み重ね、実践者自らが主体となり生み出す研究のデザインの必要性も提起していきたい。

文献

岡崎敏雄, 岡崎眸 (1997) . 『日本語教育の実習—理論と実践』アルク.

柳沢昌一 (1999) . 実践の持続的な発展を支える記録—三つの実践記録を手がかりに『月刊社会教育』43(6), 6-13.

ドナルド・A. ショーン (2007) . 『省察的実践とは何か』(柳沢昌一, 三輪建二監訳) 鳳書房. (Schön, D.A. 1983. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books.)

ドナルド・A. ショーン (2017) . 『省察的実践者の教育』(柳沢昌一, 村田晶子監訳) 鳳書房. (Schön, D.A. 1987. *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*, Jossey-Bass.)

【謝辞】本研究は JSPS 科研費 JP22K00661 の助成を受けたものです。

【口頭発表】

日本語教師のキャリア形成における
日本語教育観の意識化・明確化の意味
—複線径路等至性アプローチを用いて—

高井 かおり（東亜大学）

キーワード

キャリア形成, 日本語教育観, 職業継続, 葛藤, 教師養成・研修

1. 研究の背景と目的

文化庁(2020)によると、日本語教師は非常勤で働いている人が7割以上を占めていることもあり、1つの職場での勤続年数が短い傾向がある。これは日本語教師のキャリア形成の特徴であるが、安定したキャリア形成とは言い難い。そのような状況で、日本語教師はどのようにキャリアを形成しているのだろうか。奥田(2011)は内的キャリアに着目し、日本語教師は日本語教育実践を通して自分の役割を見直し、学習者の言語運用能力の伸長にのみ価値を置くのではなく、言語教育を通して学習者が社会の中でどのように自己実現するか、それに自分がどのように貢献できるかということに意味を見いだし、教師人生を送っていたとしている。この日本語教育の「意味」は個々の日本語教師の日本語教育観であり、どのように意識化・明確化するのが日本語教師のキャリア形成に影響を与えていると考える。

そこで、本研究では日本語教師をやめて別の職業に就いた人を含む日本語教師5人のキャリア形成過程を明らかにし、キャリア形成と日本語教育観の意識化・明確化との関係を考察する。

2. 日本語教師のキャリア形成

2.1. キャリア形成とは

文部科学省(2011, p.17)によると、キャリアとは「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、いく連なりや積み重

ね」である。また、スーパーのライフ・スパン／ライフ・スペースの理論的アプローチは個人的要因、状況的要因、個人が果たすべき役割がキャリア行動に影響を与えているとし、「個々人は、生涯のいろいろな時期に」「複数の役割を演じており、その結果、その人ならではの人生、つまりキャリアを構成している」（岡田 2013, p.39）としている。つまり、キャリア形成とはその人の「人生＝生き方」なのである。

2. 2. 日本語教師とは

まず、本研究の調査協力者である日本語教師とはどのような人であるのか述べる。義永（2019）は「日本語を直接教えるわけではなくても、自分の専門性を生かして、日本語を教えたり学んだりする人を支援する役割を果たす人たち」を「日本語教育者」（p.4）とし、舘岡（2023）は「日本語教師を離職した人や教育を受けたが日本語教師にならなかった人」「日本語教師のスキルやマインドを持ちながら別の仕事をしている人」を「潜在的日本語教師」（pp.64-65）としている。本研究は日本語教師のキャリア形成過程を明らかにするものであるが、研究対象としている日本語教師とは、「日本語教育者」や「潜在的日本語教師」を含んでいる。

次に、日本語教師とは具体的にどのようなことをしている人なのか述べる。古賀ほか（2021, pp.50-52）によると、日本語教師の役割は1970年代は「学習を管理する」、1980年代からは「自律的な学習を支援する」、そして1990年代以降は「相互学習の場を設計する」や「学習環境・システムを整備する」と変遷しているという。しかし、1980年代以降はさまざまな言説が並立しており、特に1970年代の「学習を管理する」論調は今日まで根強く残っているとしている。本研究の調査協力者たちも皆、日本語教育実践を始めた当初は潜在的に、教師が学習を管理するものであると考えていた。

3. 調査・分析の概要

3. 1. 調査協力者

調査協力者は次の5人（表1）で、発表者の直接の知人と、知人や本研究の調査協力者に紹介してもらった人たちである。

表1 調査協力者

年代	日本語教育歴	現在の職業
----	--------	-------

Aさん	30代	ボランティア+2年	言語聴覚士
Bさん	40代	3年+ボランティア+12年	大学非常勤+日本語コーディネーター
Cさん	50代	25年	大学常勤・任期つき
Dさん	30代	2年+ボランティア	国際協力関係の事務職
Eさん	30代	ボランティア+3年	公務員

3. 2. 調査と分析方法

本研究では、上記の5人にそれぞれ非構造化インタビューを行い、複線径路等至性アプローチ (TEA) を用い分析した。TEA は複線径路等至性モデル (TEM), 歴史的構造化ご招待 (HSI), 発生の三層モデル (TLMG) から成る (サトウ 2015)。TEA の等至点 (EFP) という概念は、ひとつのゴール・目標に対して複数の異なる径路を想定しうることを表しており、TEM ではひとつのゴールに至る複数径路を描くことができる。したがって、5人のキャリア形成過程を可視化するために用いた。本研究ではそのゴールである EFP は「自分の目ざす「日本語教育」を実現するためのキャリアを歩む」とした。EFP を経験した人に話を聞く手続きが HSI である。本研究を始めた当初は「初任で海外で日本語を教える」を EFP としていたため、それに該当する人をご招待している。その後、5人の統合 TEM を作成する際に EFP を設定し直した。EFP に至る過程では径路の分かれ道 (分岐点: BFP) が複数存在する。BFP では外からの情報が自己の価値観や信念に組み込まれ、価値や行動を変容させている場合があり、TLMG はその過程を表す (福田 2020)。そこで、TLMG を描き日本語教師の日本語教育観 (価値観や信念) の意識化・明確化と職業選択 (径路選択) の関係を明らかにする。

4. 結果と考察

4. 1. 日本語教師のキャリア形成過程

5人の調査協力者のキャリア形成過程を示すために統合 TEM を作成した。EFP は「自分の目ざす「日本語教育」を実現するためのキャリアを歩む」である。そして、全体を4期に分けた。第1期は「海外で日本語教師として働くための準備期」、第2期は「海外で日本語教育実践期」、第3期は「自分が目ざす日本語教育への移行期」、第4期は「自分らしく生きる期」とした。5人ともに自分が目ざす日本語教育を実現するためのキャリアを

歩むことで自分らしく生きていることがわかった。そして、EFPに辿り着くのを妨げる力として、日本語教育の枠組みやそれに伴う制約的なことが社会的方向づけ(SD)として働いていた。一方で、それらに反するような考えである「日本語が上達するより大切なことがある」などが社会的助勢(SG)として働きEFPへと向かわせていた。そして、EFPに到達するために、5人ともに「自分の目ざす「日本語教育」の明確化」をしていた。しかし、その時期やタイミングは人によって違うことがわかった。

4. 2. 日本語教師のキャリア形成と日本語教育観の意識化・明確化との関係

日本語教師のキャリア形成と「自分の目ざす「日本語教育」の明確化」の関係を明らかにするために、まず、一人ずつTLMGを作成した。その結果から2つのパターンが見いだされた。2つのパターンには行動変容のきっかけとなる日本語教育実践が(①初めて/②経験あり)、(①一人で/②他者とともに)という違いがあった。本研究開始当初は、初任が海外であることがキャリア形成に影響を与えるのではないかと考えていたが、海外でも日本の組織の中で他者とともに教えている場合(Cさん)は、国内と同様のパターン②になった。その後、①の場合は従来の日本語教育を疑うことをせず自分の考えが間違っていると認識し、「従来の日本語教育ができる能力がないししたくない」と考え職業としての日本語教師をあきらめるに至った。②の場合は、従来の日本語教育の「枠」を問い直し、従来の日本語教育ではできないことがあると考え、自分なりの日本語教育実践に至った。これらの2つのパターンを踏まえ、1つのTLMGを作成した(図1)。

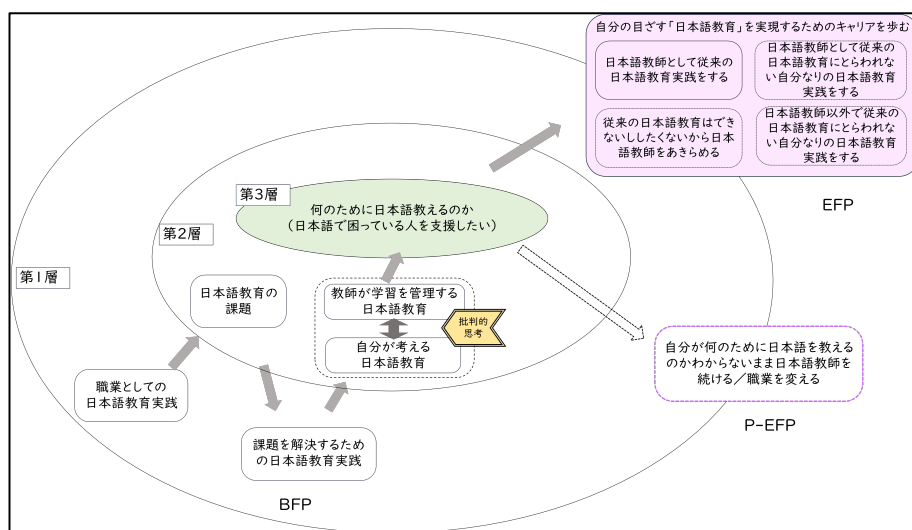


図1 日本語教師の日本語教育実践と日本語教育観のTLMG

日本語教育観の意識化・明確化と行動変容の過程は、職業としての日本語教育実践を通

して日本語教育の課題に気づくことから始まる。その課題を解決しようとするもそれまで通りの日本語教育実践ができない状況だったり、それまで通りの日本語教育実践では課題解決が難しいと考えたりすることで、従来の日本語教育にとらわれない自分なりの実践を行ったり、従来の日本語教育の「枠」を問い直したりする。その結果、従来の【「教師が学習を管理する」日本語教育】と【自分が考える日本語教育】という相反する記号が発生し葛藤が起こる（起こらない場合もある）。それらの記号は促進的記号として働き、「日本語で困っている人を支援したい」という日本語教育観が明確になった。その日本語教育観を基に次の行動選択（EFP）に至る。EFP「自分の目ざす「日本語教育」を実現するためのキャリアを歩む」ために取り得る選択肢は「日本語教師として従来の日本語教育実践をする」「従来の日本語教育はできないししたくないから日本語教師をあきらめる」「日本語教師として従来の日本語教育にとらわれない自分なりの日本語教育実践をする」「日本語教師以外で従来の日本語教育にとらわれない自分なりの日本語教育実践をする」の4つが考えられるが、この選択には批判的思考の有無が影響していることがわかった。

5. 結論

5人の調査協力者のキャリア形成過程を示すTEMから、「日本語教育観の意識化・明確化」がEFPを方向づけていることがわかった。そして、TLMGではその「日本語教育観の意識化・明確化」と行動変容の過程と、自分が目ざす「日本語教育」の実現と職業としての日本語教師の関係を示した。これらのモデルから日本語教師という職業継続に関する悩みの要因の1つは、従来の「教師が学習を管理する」日本語教育と自分が考える日本語教育が異なることであり、その後の職業選択には批判的思考の有無が影響していることがわかった。これらのことから次の2点を提案する。

まず1つ目は、この行動変容のモデルを教師研修やキャリアカウンセリングに活用することである。モデルを示された上で自身のキャリアの悩みを語り、また未来を展望しながら話すことで、日本語教師という職業継続に悩む人の行動変容の促進・抑制に役立つと考える。2つ目は、日本語教師教育に関する提案である。教師教育機関では、①「自分の目ざす日本語教育を意識・明確化できる教育をする」、②「従来の「教師が学習を管理する」教え方を唯一の正しい方法として教え込まない」、③「自分が正しいと思っている言語教育のあり方を批判的に検討する力を養う」ことを提案する。本提案は、日本語教師として働き始めた人が日本語教師という職業を何としてでも継続することを目ざすのではな

く、日本語教師が自らの役割の価値や自分との関係を見いだしながら自分らしく生きていくことを目指すものである。

今後は、これら2つの提案の実装を目指し、具体的な授業やワークショップを計画、実施、検証していきたい。

文献

岡田昌毅 (2013). ドナルド・スーパー：自己概念を中心としたキャリア発達. 渡辺三枝子 (編)『新版キャリアの心理学—キャリア支援への発達のアプローチ』(pp.23-46) ナカニシヤ出版.

奥田純子 (2011). 日本語教師のキャリア形成—日本語教育機関の教師へのインタビューを手がかりに『異文化間教育』33, 60-80

古賀万紀子, 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.

サトウタツヤ (2015). TEA というアプローチ. 安田裕子・滑田明暢・福田茉莉・サトウタツヤ (編)『TEA 理論編—複線径路等至性アプローチの基礎を学ぶ』(pp.4-28) 新曜社.

舘岡洋子 (2023). キャリアとしての日本語教師—多様な働き方におけるキャリア自律の必要性.『早稲田日本語教育』34, 59-70

福田茉莉 (2020). ④複線径路・等至性アプローチ (TEA). 木戸彩恵・サトウタツヤ (編)『文化心理学—理論・各論・方法論』(pp.243-254) ちとせプレス.

文化庁 (2020). 令和2年度日本語教師の資格創設に係る状況調査結果概要.

https://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/pdf/93457201_01.pdf (2023年8月25日閲覧)

文部科学省中央教育審議会 (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).

https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2011/0_2/01/1301878_1_1.pdf (2023年8月29日閲覧)

義永美央子 (2019). 「日本語教育者」とは. 義永美央子・嶋津百代・櫻井千穂 (編)『ことばで社会をつなぐ仕事』(pp.2-8) 凡人社

【口頭発表】

TEMによる英語基準学生の進路決定プロセスの分析

—非英語圏の大学にある英語プログラムに進学したのはなぜか—

荻田 朋子（関西学院大学）、稲田 栄一（関西学院大学）

キーワード

英語基準学生、進路決定プロセス、TEM、非英語圏、共通性

1. はじめに

近年、世界の大学が国際的な競争環境に向き合わざるを得ない構図が存在しており、非英語圏の大学でも言語の壁を超えて優秀な留学生を確保し、さらに自国学生の国際化を図るための手段として英語による授業のみで学位が取得可能な英語プログラムを設置する動きが拡大している（堀内，2018）。「国際化」は英語化を抜きに語れないが、それぞれの大学が、「日本で学ぶ意義」を打ち出す以前に「国際化」への対応を優先せざるを得ない現状（柳沢，2019）が指摘されている。こうした中、英語プログラムの意義（柳沢，2019）や、入試要項・カリキュラム構成（翁ほか，2023）、日本語学習の動機（三井ほか，2020）等の研究が進んでいる。

しかし、非英語圏である日本の英語プログラムが選択される理由や、帰国子女や国際バカロレア（IB）の卒業生である日本人学生が海外の大学に進学しない理由などについての先行研究は管見の限り見当たらない。そこで、本研究では非英語圏の大学にある英語プログラムへの進学を選択するに至った進路決定のプロセスから、「日本で学ぶ意義」をどのように捉えているかを明らかにすることを目的とし、調査を行った。

2. 研究概要

調査協力者は、非英語圏である日本の大学の英語プログラムに在籍する正規生8名であり、出身国は日本を含む5か国である。匿名性の観点から国籍や在学年については明記していない。①2023年7月5日②11日③12日の3回にわたって調査を行った。対象となるデータは調査協力者が描いたAuto-TEMならびにそれに基づいて書かれた作文である。得られたAuto-TEMを集約したものが以下の図1である。作文については紙幅の都

合上、割愛する。本研究では、複線径路等至性モデリング(TEM: Trajectory Equifinality Modeling)を用いる。TEMは、文化心理学に依拠した質的研究手法である複線径路等至性アプローチ(TEA: Trajectory Equifinality Approach)の中核をなす方法論である。TEMには時間を捨象して外在的に扱うことをせず、個人に経験された時間の流れを重視する(安田, サトウ, 2012)という特徴があり、本研究の目的と合致しているため採用した。分析手順は、安田, サトウ(2012)の方法を参照し、調査協力者が描いたTEMをもとに分岐点(BFP)、辿った径路(SD)、社会的方向づけ(SD)、社会的助勢(SG)のデータをエクセルに書き出し、必要に応じて文章化された作文を参照しながらラベルをつけた。その後、全体を俯瞰し進路決定のプロセスに見られる共通性と多様性を整理した。

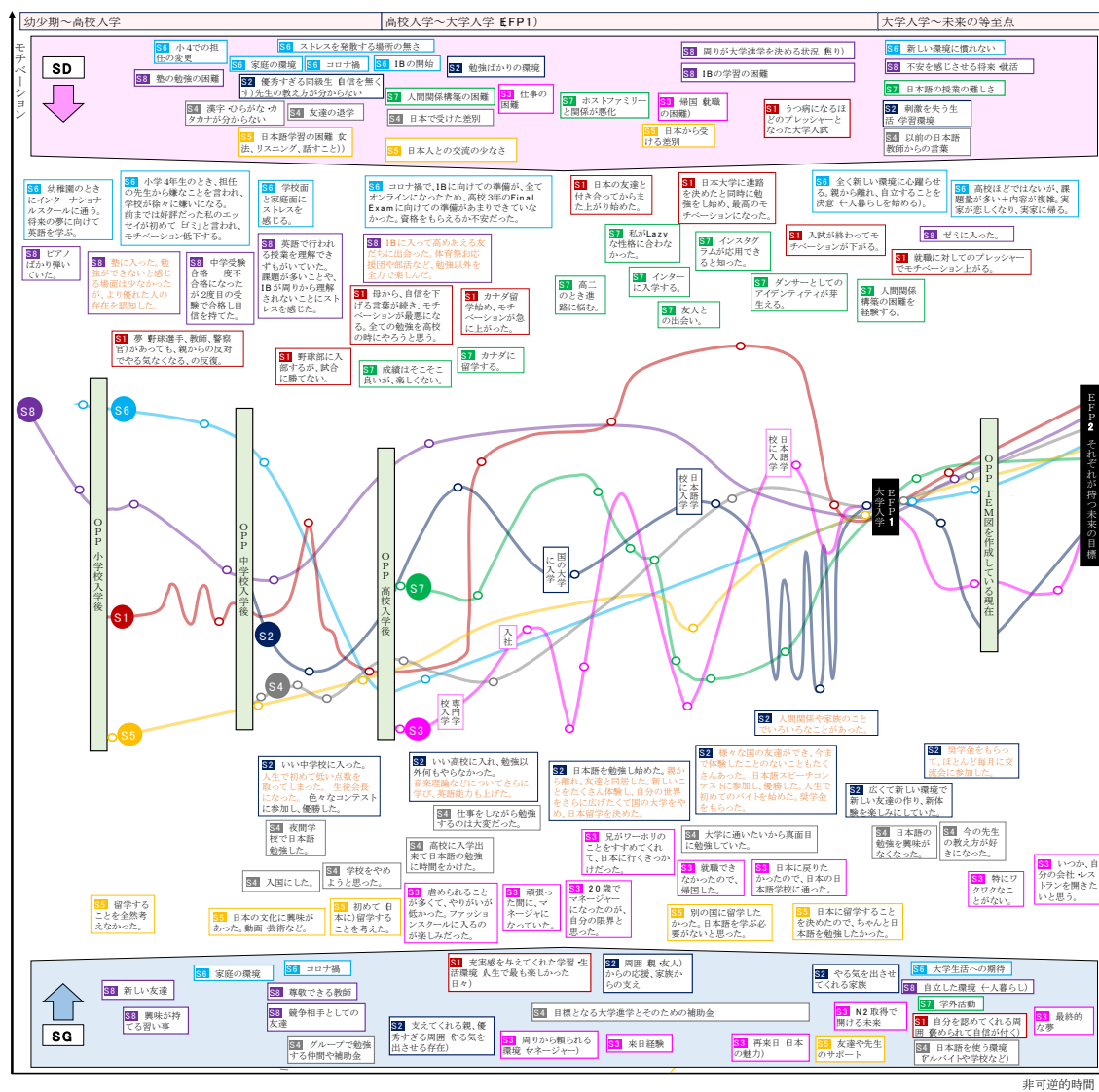


図1 調査協力者が描いた Auto-TEM のまとめ

3. 結果と考察

3. 1. 留学生の TEM にみられる共通性

調査の結果、留学生の径路には四つの共通性が見られた。【 】はデータ番号、斜線は学生の作文の引用、< >は文意をわかりやすくするための筆者らによる補足である。

一つ目は「日本という選択肢の登場」である。例えば、父親が過去に日本に留学した経験がある【S5-4】、兄が日本でのワーキングホリデーの制度を紹介してくれた【S3-5】、カナダに留学中に日本人の友達ができ【S1-5】、日本に留学していた人と交流した後<日本の大学進学を決めた>【S5-5】などで彼らの社会関係資本に日本が含まれているという共通性である。彼らの生育環境は国際的であり、多様な背景を持つ親や兄弟、友人などがおり、日本という選択肢も身近なものであることが推測される。親や教師といった子どもの社会化に携わる重要な他者（社会化エージェント）の信念は子どもの動機に内面化されることが指摘されており（Winfield & Eccles, 2000）、社会的環境で共有されるステレオタイプは子どもの認知に影響を与える（解良, 中谷, 2019, p.98）とされている。本研究でも、そうした社会化エージェントからの日本という選択肢の提示が彼らの日本に対する肯定的なステレオタイプを内面化させたと考えられる。

二つ目は、「環境の変化に伴う新しい世界への期待」と「成功体験」を経験していることである。例えば、<大学で>18年間ずっと住んでいた故郷を離れ、大都会に行き、色々なところから来たクラスメートと出会ったり、新しい経験もたくさんできたりした【S2-31】、新しい経験をさがし、日本でワーホリをすると決めました【S3-6】、<日本のワーホリは>3ヶ月間に行く予定だが友達の出会いや新たな生活や美味しいご飯や日本の文化を学ぶことなど1年に残った【S3-作文】や、カナダ留学始め、急に上がったモチベーション【S1-6】とともに、僕は高い成績を貰うことができました【S1-作文】などである。このことは彼らが過去の成功体験をメタ認知的に捉え、動機に変換する自己調整学習能力の一面を有していることを示唆している。伊藤（2013, p.92）は、Bandura の自己効力信念の概念を紹介し、「人は、自らが望む結果を自らの行動で生み出すことができると信じない限り、行動を起こそうとは思わない」と指摘している。つまり、彼らが過去に得た自己効力信念が新しい環境にある大学への進学を動機づけたと考えられる。

三つ目は、「日本以外の選択肢の壁」があることである。<カナダの>大学の学費は比べないぐらい高かった【S1-作文】、自分の世界をさらに広がりたくて国の大学をやめ、日本に留学に行くのを決めた【S2-7】、入社したときに、楽しみしていて、頑張った間に、

マネージャになっていました【S3-3】、〈しかし〉20歳でマネージャになったのが、自分の限界とと思いました【S3-4】など BFP において、先述の一つ目や二つ目の共通性によって次の選択を方向づけられる傾向がある。

四つ目は、具体的な報酬（受験合格、学業成績、資格取得、奨学金受給等）によって「周囲からの承認」を得たと感じることである。例えば、日本語スピーチコンテストに参加し、優勝した【S2-9】、N2 を取りました【S3-13】、仕事せずに大学に向けて勉強しているし補助金ももらっていた【S4-9】などである。日本語の能力や日本文化・社会についての知識などのコンピテンスを実際に高めるという目標よりも、過去に得た相対的な評価についてに言及する傾向がある。このことと他の共通性とを統合的に考察すると、日本の大学にある英語プログラムへの進学は、日本語の有用性価値や、個人の内発的興味によるものではなく、偶発的な状況的興味に喚起された選択的進路であることが示唆される。

3. 2. 日本人学生の TEM にみられる共通性

一方、日本人学生は全員が学校推薦型選抜（指定校制）による入学である以外に三つの共通性があった。一つ目は「環境の変化に伴う戸惑い」の経験であり、国内の IB（国際バカロレア認定校）を卒業した日本人学生は「(Covid-19 による) 環境の変化に伴う戸惑い【S6-19, S8-12】」を共に経験している。例えば、〈高校時代にカナダに留学した際〉私が *Lazy* な性格に合わなかった【S7-4】、コロナ禍に入り、IB に向けての準備を行うはずが、全てオンラインになったため、高校3年の終わりにある *Final Exam* に向けての準備があまりできていなかった【S6-6】、コロナが流行り出し、リモートでの授業形式になった。卒業試験の内容は終了していたため、家で試験勉強をする日々が続いた。試験勉強で行き詰まっている時期に、友達に会えないのはしんどかった【S8-12】などがある。環境の変化に伴うネガティブな情動を経験しており、防衛的な反応の一つとして不確実性の回避が行われ、指定校制の選択に至ったことが推測される。

二つ目は「英語での苦勞」の経験である。例えば、〈カナダの〉留学先のホストファミリーとの関係悪化【S7-14】、シンプルに語学力が足りてなかったです【S7-作文】、コロナ禍がきっかけで〈IB の〉勉強に追いつけなくなる【S6-19】、英語で行われる授業を理解できずもがいていた【S8-2】などである。これらの経験は自己肯定感の喪失につながる。〈留学先では〉周りが優秀すぎて挫折【S7-5】、勉強面は、過干渉で過保護な母親から色々言われていたので自己肯定感はとても低かったです【S7-18】、前までは好評だっ

た私のエッセイが初めて「ゴミ」と言われ、モチベーション低下する【S6-4】、周りが大学を決める中での焦り【S8-10】などが語られており、自尊感情の低さが一つ目の共通性と同様に回避に繋がったのではないかと考えられる。

三つ目は、良好な人間関係の構築によって「周囲からの承認」を感じるという共通性である。例えば、友達が多かった【S6-14】、＜カナダ留学中＞外国人の友達との時間がとても楽しかった【S7-10】、友達との出会い【S7-7】＜によって＞＜他人との＞比較癖がなくなった【S7-12】、友だちと競うことで勉強が楽しかった【S8-8】、尊敬できる良い先生に出会った【S8-6】など、人との出会いについて成功した経験が語られている。人間関係での成功は個人の達成努力だけで実現しない。上淵（2022）によると、社会的達成目標は社会的有能さ（社会性）を中心に構成され、社会的に野暮さと思われぬようにする（社会性明示回避）、社会的能力が高いと思われようとする（社会性明示接近）ものだという。つまり、二つ目の共通性にある自尊感情の低さが回避に繋がったと同時に日本人という社会的有能さを維持しやすい環境の選択を行ったと推測される。

3. 3. 個の特性や社会的文脈によって生じる多様性

「周りからのプレッシャー」「周囲からの不承認」という外部からの評価が径路に与える影響は個人の信念や気質、課題価値、援助要請の有無（可否）など認知レベルの異なりによって多様性がある。例えば、周りが優秀すぎたので、自分も頑張らなきゃと思っていた【S2-20】、周りが優秀すぎて挫折【S7-15】、大学入試のプレッシャーから鬱病【S1-9】などである。周りが優秀すぎだったし、初めて悪い点数を取ってしまったので、自信がなくなった【S2-29】、差別待遇を受けました【S4-12】、家庭問題【S6-15】、小学4年生のときに担任の先生が変わった【S6-17】など、その時の社会的状況や個人のそれまでの経験値によっても認知レベルが異なる。そして、モチベーションの感じ方にも多様性がある。例えば、好きなアイドルの応援メッセージ【S2-26】や、沢山友達とグループ日本語勉強している【S4-7】など周囲からの「応援」や、instagram 応用できると知った【S7-8】というサードプレイスの発見である。さらに、留学生の中には中学校から日本の学校に通っており日本人学生と同様に進路の延長に日本の大学があるという場合もあった。

4. まとめと今後の課題

以上、非英語圏の大学にある英語プログラムへの進路決定のプロセスについて留学生と

日本人学生，それぞれの共通性を中心に考察した。しかし，日本ルーツのダブルの学生や家族滞在の学生が当校でも増えており，三井ほか（2020）と同様，「日本で学ぶ意義」や動機はさらに多様なものになることが予想される。今後も対象者を広げ調査を進めたい。また，柳沢（2019，p.136）が「英語プログラムを通して日本に来たが，そこで日本語を学習し日本について学び，将来は日本に残りたいという留学生のために，カリキュラムの上でも出口を明確にして行くことが必要である」と指摘しているように，留学生にとっての「出口」の問題を考えることは非常に重要である。進学後に「日本で学ぶ意義」をどこに見出しているか，学習動機を継続的に支援していく必要があると考える。

文献

- 伊藤崇達（2013）. 第5章自己調整学習における動機づけ要因としての自己効力信念の役割. 塚野州一（編）『自己調整学習と動機づけ』（pp.89-113）北大路書房.
- 上淵寿（2022）. 1章達成目標理論. 大芦治，上淵寿（編）『新動機づけ研究の最前線』（pp.20-43）北大路書房.
- 翁文静，立脇洋介，宮本友弘（2023）. 学士課程における「英語プログラム」の入学者選抜方法の実態：外国学歴・資格評価（Foreign Credential Evaluation:FCE）の必要性を探る『大学入試研究ジャーナル』33，178-184.
- 解良優基，中谷素之（2019）. 課題価値のもつ概念的特徴の分析と近年の研究動向の概観『アカデミア. 人文・自然科学編』17，95-116.
- 堀内喜代美（2018）. 英語プログラムと留学生受入れ姿勢の関係性—試要項から見える傾向とアンビバレンス『留学交流』87，15-23.
- 三井久美子，藤原智栄美，上田俊介（2020）. 英語プログラムで学ぶ留学生の日本語学習動機—GS（Global Studies）専攻学生に対する質問紙調査を基に『立命館国際研究』32(3)，41-60.
- 安田裕子，サトウタツヤ（編）（2012）. 『TEMでわかる人生の径路—質的研究の新展開』誠信書房.
- 柳沢美和子（2019）. なぜ日本で英語「で」学ぶのか—日本における英語による学位プログラムの意義と可能性についての一考察『キリストと世界』29，124-136.
- Wigfield, A.L. & Eccles, J.S. (2000). *Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation* : *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.

【口頭発表】

ベトナム短期海外研修に参加した学生の内面的な変化
—BEVI を用いた分析から—

瀬尾 匡輝（茨城大学），小西 達也（ハイフォン大学）

キーワード

短期海外研修，内面的な変化，BEVI，社会ネットワーク分析，インタビュー

1. はじめに

大西（2019）は，短期海外研修に関する多くの調査では，研修終了後に学生に対してプログラムでの経験やプログラムに対する評価，今後の留学計画についてアンケート調査を実施するが，それらは回答者の主観に基づく傾向があり，客観的に研修の効果を測定してはいないと指摘する。このような状況で，学生の研修を通じた信念や価値観等の内面的な変化を測定することで研修の効果を探るアンケート形式のテスト，BEVI（西谷2017）が注目されている。しかし，BEVIは集団データの平均的な傾向を探るテストであり，永井（2018）が指摘するように BEVI を用いて学習者とプログラムの深い理解につなげるためには「個」に注目した分析を併せて行う必要があるだろう。これまでの BEVI を用いた調査では量的にのみ分析される傾向が強く，学生の内面的な変化を客観的に示すことはできても，なぜそのような変化が起こったのかを明らかにすることはできていなかった。そこで本研究では，ベトナムでの短期海外研修に参加した学生のうち，BEVI の尺度で特に留学に関わるとされる異文化受容性に関する尺度が正に変化した学生と負に変化した学生を，1）複数の行為者間の関係性を図式化し，個々の行為者がどのように影響を与えているかを分析する社会ネットワーク分析（安田，1994），2）インタビューによる質的分析を用いて比較し，なぜそのような変化が起こったのかを検討する。

2. 実践・調査の概要

2. 1. 実践の概要

本研究で題材とするベトナムでの短期海外研修には 19 名の学生が参加した。研修で

は、ベトナムのハイフォン市に2023年2月15日から2月25日までの10日間滞在し、現地の日系企業及び日本語学校への訪問、ハイフォン大学が提供する講義を通して、日系企業、日本語、日本文化がどのように海外の地方都市の活性化に影響を与えているのかを理解することを試みた。また、日本語・日本文化を通じたハイフォン市の地域活性化に参画するべく、現地の小中学生を対象とした日本文化体験イベントの運営にもハイフォン大学の学生と協力して行った。そして、ベトナム派遣前の1月から2月は両校の学生がペアになり、互いに言語や文化をオンライン上で学びあうタンドム学習を行った。

2. 2. 調査の概要

本調査では、調査協力者の信念や価値観等の内面的な変化をより多角的に考察するために、1) BEVI, 2) 社会ネットワーク分析, 3) インタビューから考察する。BEVIについては、研修の参加学生全員に研修開始前(T1: 2022年12月28日～2023年1月13日)と研修終了後(T2: 2023年2月23日～2023年3月5日)にオンライン上で受験してもらった。そして、参加学生全体のT1とT2の各尺度の平均値を示すグループレポートをBEVIのウェブシステム上で作成し、比較した。その後、参加学生個々のT1とT2の各尺度の平均値を示す個人レポートを学生の同意のもと取得し、分析した。

社会ネットワーク分析については、ネットワークの可視化と分析を目的とするパソコンソフト「Gephi」にアンケート調査のデータを入力し、派遣開始前(2022年12月28日～2023年1月13日)と研修終了後(2023年2月23日～2023年3月5日)の参加学生間の関係性を記す図を作成した。アンケートでは、「〇〇さんとどれくらい親しいですか」と両校のそれぞれの学生との関係性について尋ね、「とても親しい」「親しい」「あまり親しくない」「全然親しくない」「〇〇さんを知らない」の回答から一つ選んでもらった。分析では、Gephiを用いて作成した社会ネットワークの図から学生間の関係性を検討した。

インタビューでは、参加学生に研修のよかった点及び改善点をまず尋ね、その後研修でどのようなことを学んだかを聞いた。そして、BEVIの個人レポートを見せ、それが意図することを説明しながら、1) BEVIの結果についてどう思うか、2) BEVIの結果に関係するような出来事や経験があったかを尋ねた。その後、Gephiを用いて作成した活動開始前及び終了後の参加学生間の関係性を表す社会ネットワークの図を学生に見せ、それを説明したうえで、1) 図が示すような関係性が構築できたと感じているか、2) 関係性を構築することができた／できなかった理由を尋ねた。インタビューの分析では、まずすべ

でのインタビュー・データを書き起こしたものを読み込んだ。そして、インタビュー・データが意味することを解釈しながら、変化を促す出来事や経験とそれに対する調査協力者の考えについてカテゴリーを生成し、カテゴリー間の関係について分析を深めた。

3. 分析

本発表では、BEVIの尺度で特に留学に関わるとされる尺度15「社会文化的オープン性（文化、経済、教育、環境、ジェンダー／国際関係、政治の分野におけるさまざまな行動、政策及び実践について進歩的／オープンである）」と尺度17「世界との共鳴（さまざまな個人、集団、言語、文化について学ぶこと／出会うことを努力している。グローバル社会への関与を望んでいる）」に着目し、議論をする。そして、それらが負に変化した学生1名（JS1）と正に変化した学生2名（JS4とJS16）のデータを分析する。

3. 1. BEVIによる分析

以下に、JS1とJS4、JS16の尺度15と尺度17の結果を示す。

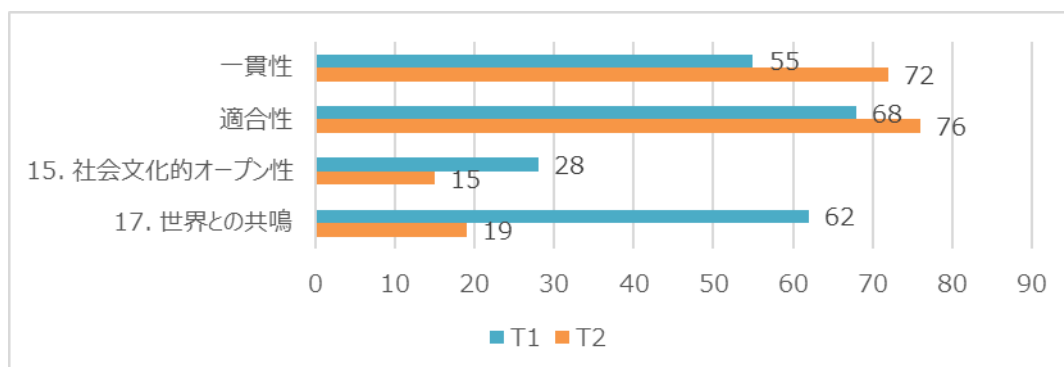


図1 研修前後（T1/T2）のJS1の変化

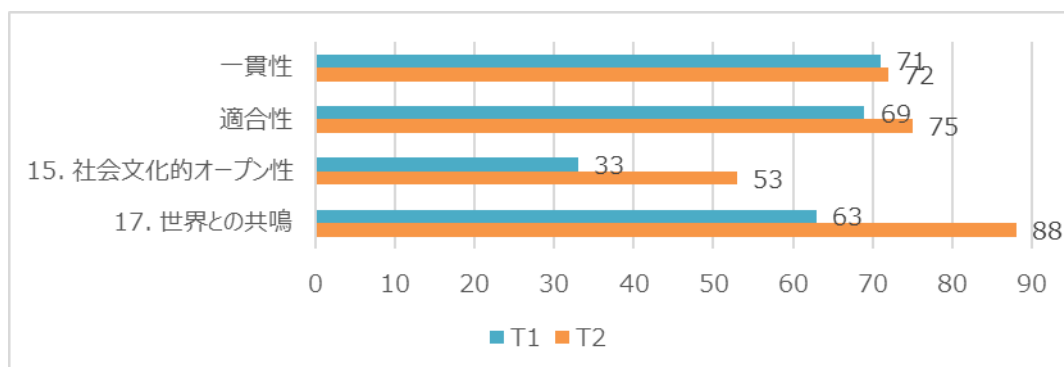


図2 研修前後（T1/T2）のJS4の変化

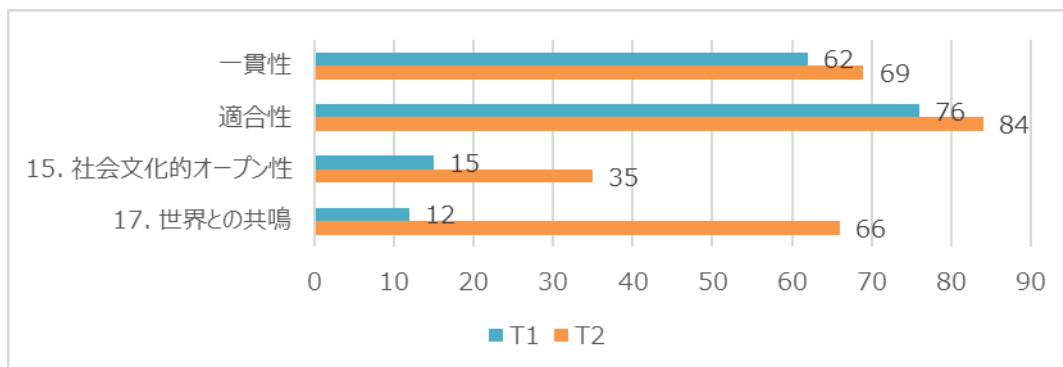


図3 研修前後 (T1/T2) のJS16の変化

BEVI では、5 ポイント以上の変化が見られれば有意に変化していたとみなすことができる (Grant, Acheson & Karcher, 2021)。研修前後において、JS1 は尺度 15 が 13 ポイント、尺度 17 が 43 ポイントそれぞれ減少し、JS4 は尺度 15 が 20 ポイント、尺度 17 が 25 ポイント、JS16 は尺度 15 が 20 ポイント、尺度 17 が 54 ポイントそれぞれ増加しており、それらは有意に変化していたといえる。

3. 2. 社会ネットワーク分析のためのソフト「Gephi」による分析

Gephi を用いて作成した研修前後の参加学生間の関係性を表す社会ネットワークの図を記す。JS は茨城大学の学生、VS はハイフォン大学の学生を示している。結果、JS1 が研修に参加した日本人学生のみとのつながりを深めていたのに対し、JS4 と JS16 は日本人学生だけではなく、現地のベトナム人学生とのつながりも深めていた。

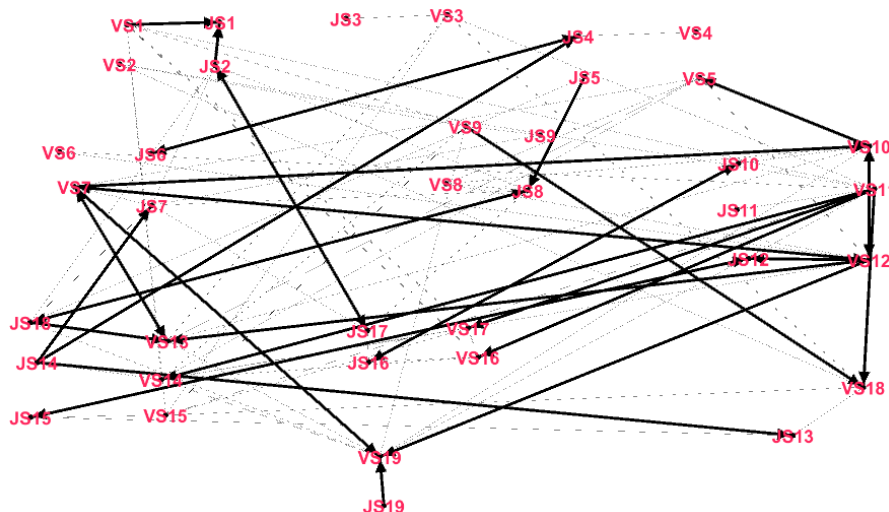


図4 派遣前の参加学生同士の関係性

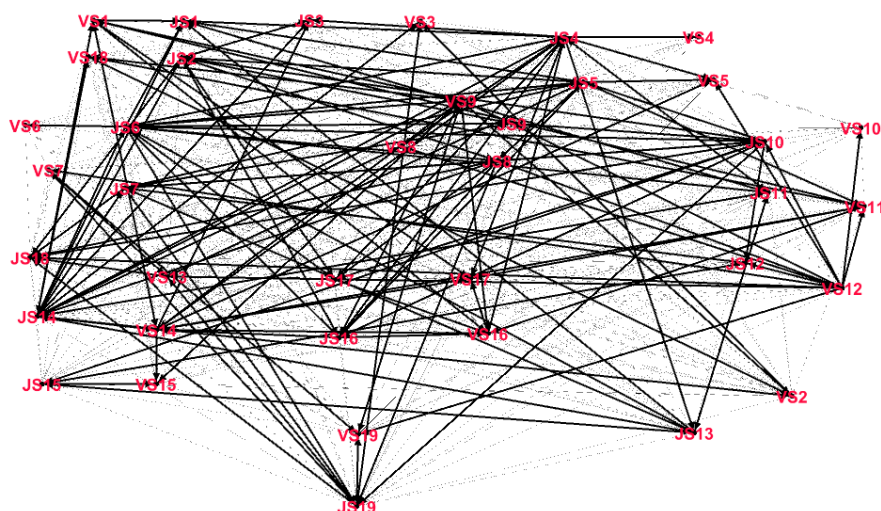


図5 派遣後の参加学生同士の関係性

3. 3. インタビューによる分析

Gephi を用いて作成した社会ネットワークの図と同様に、インタビューにおいても JS1 が「日本人とばっかつるんでた気が」と述べていた一方で、JS4 と JS16 は現地の学生と積極的に関わろうとする姿が垣間見られた。茨城大学では TOEIC を 1 年次 12 月に全学生が受験する。その時の結果が、JS1 が 700 点、JS4 が 600 点、JS16 が 500 点であり、英語試験のスコアでは JS1 が最も高い。だが、現地の学生の英語の「独特の発音」を理解することが難しく、また自身が話す英語が現地の学生に理解してもらえなかったことから、「フラストレーション」を抱えていた。そして、JS1 がベトナム派遣前に行った国の学生ほどにベトナムの学生が話す英語は「流暢」ではないと感じ、ベトナムの学生と積極的に関わろうとは思わなくなっていた。その一方で、JS4 は現地の学生が話す英語の「イントネーションが【中略】(最初は)すごいなと思っ」てはいたが、「伝わるまで伝える」ことを「大事」にしていた。そうすることで、現地の学生との交流を楽しみながら多くの学生と仲良くなることができ、さらにベトナムについても深く理解することができたと感じていた。そして、ベトナムで多くの人と関わることができたことから、日本に帰ってから大学の国際交流活動に積極的に参加するようになった。

JS16 は、他の二人と比べると英語が得意ではなかったが、「自分の感想とかはどんな形であれ、ちゃんと相手【=ベトナムの学生】に伝えるようにはしようかな」と思い、スマートフォンの AI 翻訳アプリを使ったり、現地の学生とのやりとりの中で「覚えた【中略】よく使う(ベトナム語の)単語」を使ったりしながら、積極的に現地の学生と関わり

を持つようとしていた。そして、そうすることで多くの現地の学生との親交を深め、帰国してからも SNS を介してやりとりを続けている。また、研修への参加を通して「世界に目を実際に向ける」ようになり、帰国後も留学生を含める外国の人と「接したい」という気持ちが強くなった。そして、これまでは大学からの国際交流活動についてのメールに「気づかない」ことが多かったが、メールを「開いて詳細を見たり」して実際に活動にも参加するようになった。

4. まとめ

本稿をふりかえると、JS4 が相手に「伝わるまで伝える」ことを「大事」にしてコミュニケーションをとっていたり、JS16 が AI 翻訳アプリを使ったり、簡単なベトナム語を交えたりしながら現地の学生とやりとりをしていたように、現地の学生と積極的に関わろうとする姿勢が参加学生の内面的な変化を促す可能性があることが示唆された。つまり、派遣前にコミュニケーション手段として英語力を鍛えることよりもコミュニケーションへの姿勢を身に付けることが重要であるといえるのではないだろうか。また、JS1 がベトナムの学生が「流暢」ではないと考えたころから現地の学生と関わろうとしなくなったことを考えると、世界各地で話されている多種多様な英語は全て同じ英語だと考える「World Englishes」の考え方を派遣前に学生が身に付けることは大切なのではないだろうか。

文献

- 大西好宣 (2019). 短期留学及びその教育効果の研究に関する批判的考察—満足度調査を超えて『JAILA Journal』 5, 51-62.
- 永井敦 (2018). BEVI によるショート・ビジット型留学プログラムの効果分析—「グローバル人材」は育成できるのか『広島大学留学生教育』 22, 38-52.
- 西谷元 (2017). 留学効果の客観的測定・プログラムの質保証—The Beliefs, Events, and Values Inventory (BEVI-j)『高等教育研究叢書』 137, 45-70.
- 安田雪 (1994). 社会ネットワーク分析—その理論的背景と尺度『行動計量学』 21(2), 32-29.
- Grant J., Acheson K., & Karcher, E. (2021). “Using the BEVI to Assess Individual Experience to Enhance International Programming.” *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 33(1), pp. 129- 142.

【口頭発表】

日本語指導担当者が抱えていた課題

—心的態度を表す語に着目して—

村上 智里（関西大学）

キーワード

専門知識と経験，役割，制度，計量テキスト分析

1. 研究背景と研究目的

日本の公立学校に在籍する「日本語指導が必要な児童生徒」は58,307人であり（文部科学省, 2022），日本語指導担当者には日本語指導のみならず，児童生徒らの居場所づくり，校内，家庭，地域との連携作りなど幅広い役割が求められている（文部科学省, 2019）。しかしその指導については，中身や質の問題，その要因として指導者の専門知識，経験，指導力不足などが指摘されており，それらを身につけることが求められている。一方，高松（2013）は高校の日本語指導担当者が直面する課題の実態とその要因を調査し，学校から明確な方針が示されない補償的対応と講師依存，必要不可欠であるにもかかわらず対価が支払われない労働の存在，学校のネットワークからの孤立があることを明らかにしている。こうした問題を抱えた学校現場で日本語指導を充実させるには，担当者の専門知識や経験が最も重要な要素となるのだろうか。そこで本発表では，専門知識と経験を有する日本語指導担当者が抱えていた課題とその要因を探ることを目的とする。

2. 分析

2. 1. 調査協力者

本発表の調査協力者Aは小学校の教員免許を有し，小学校での教授経験があるだけでなく，日本語学校での外国人留学生に対する教授経験，海外での勤務経験もある。2017年から2018年までB市の日本語教育拠点校（センター校）に所属しており，計5校を巡回して指導を行っていた。いずれも散在地域の学校である。担当授業は週に15～20コマ（1コマ45分）で，1回の授業で教えていたのは1～2名であった。指導はB市教育委員会の

日本語指導ガイドラインに沿って、「特別の教育課程」の中で行われた。

本発表の分析データは、A に対し 2018 年 12 月 15 日に行った半構造化インタビュー (64 分 20 秒) を文字起こししたものである。インタビューの内容は日本語指導をしようと思ったきっかけ、初めて日本語指導をした時の気持ち、日本語指導をする時に気をつけていたこと、大切だと思うことなどで、A の語りに合わせて適宜質問を加えていった。

2. 2. 分析方法

分析には KH Coder¹を用いた計量テキスト分析を採用した。計量テキスト分析とは、分析者の予断を含めず量的に整理したテキスト型データを質的に分析・解釈する方法である (川端, 2021)。具体的には、「自動抽出した語を用いて、恣意的になりうる操作を極力避けつつ、データの様子を探る」段階 1 から「分析者が主体的かつ明示的にデータ中からコンセプトを取り出し、分析を深める」段階 2 へと進め、適宜データを確認しながらテキストの解釈を行う (樋口, 2020, p.25)。この方法により、分析者のバイアスを排除してデータの特徴を把握できるだけでなく、データを読むだけでは発見が困難な語と語の共起関係を描き出し、新たな視点からデータを解釈することが可能となる。今回分析の対象としたテキストの延べ語数は 6,329、異なり語数は 832 で、このうち分析に使用されたのは 590 語²である。

2. 3. 分析結果

2. 3. 1. 余談を含めずデータの特徴を探る段階 1：特徴的な語の用いられ方

ここでは上位 56 語 (出現回数 6 回以上) を抽出し、特徴的な語の現れ方を探求した。この 56 語には日本語指導の関係者、「日本語」や「母語」、「教える」「覚える」など指導に関わる動詞などが見られたが、その中に「辛い」「楽しい」「葛藤」という心的態度 (心の状態) を表す語が現れていた。これらの語には調査協力者 A の日本語指導に対する認識が表れていると考えられる。データからこれらの使われ方を確認したところ、「辛い」は

¹ <https://khcoder.net/dl3.html> から無料でダウンロードできる。本発表で使用したのは KH Coder 3.Acta.03 である。

² フィラーは文字起こしの際に省いた。なお、KH Coder では助詞や助動詞は分析から除外される (樋口, 2020, pp.126-127)。

「子どもにとっての辛さ」と「自分にとっての辛さ」に分けられたのに対し、「楽しい」は「子どもにとっての楽しさ」、「葛藤」は「自分にとっての葛藤」であることがわかった。

2. 3. 2. コンセプトを取り出し分析を深める段階2：コードの共起ネットワーク

次に、頻出語を参考にコーディングルールを作成し、コード間の結びつきを示すために共起ネットワークを作成した。コードではなく語を使って共起ネットワークを作成することも可能だが、上で見た「辛い」のように文脈によって異なる意味で使用される場合があり、その違いを明確にするためにコード設定を行った。

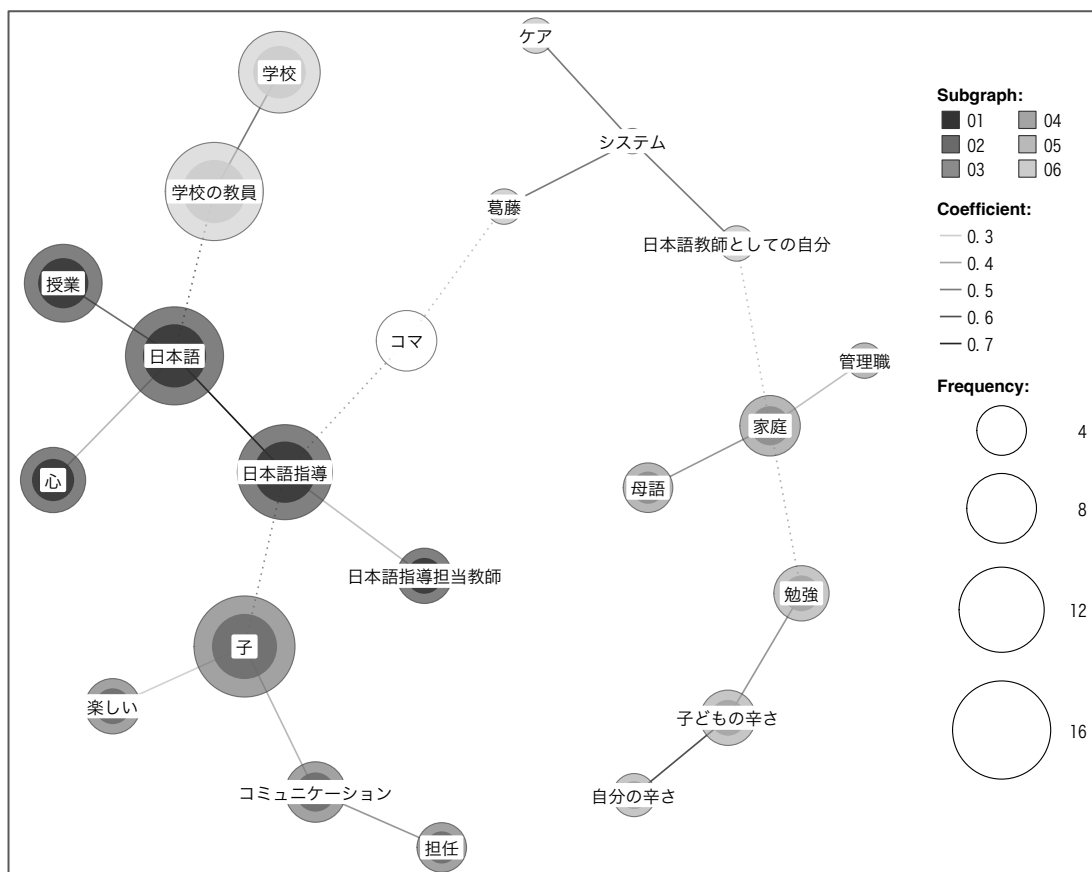


図1 コードの共起ネットワーク

本発表では 24 のコード（自分の辛さ，子どもの辛さ，楽しい，葛藤，子，日本語，日本語指導担当教師，日本語教師としての自分，同僚，担任，学校の教員，管理職，研究者，日本語指導，学校，授業，勉強，家庭，母語，心，コミュニケーション，システム，

コマ、ケア)を作成し、図1の共起ネットワークを描画した³。

第一の特徴は、「日本語指導担当教師」と「日本語教師としての自分」、それぞれの共起関係である。前者は一般的な日本語指導担当教師、後者は日本語指導をしている調査協力者Aのことを指すが、前者はその業務内容を表すコードと繋がっているのに対し、後者は「システム」や「葛藤」と繋がっているのがわかる。第二の特徴は、心的態度を表す「楽しい」「葛藤」「自分の辛さ／子どもの辛さ」のコードがそれぞれ別のグループを形成しており、異なる文脈で語られていることである。では、それぞれの共起関係から何が見えてくるだろうか。

まず「楽しい」は「子」「コミュニケーション」「担任」のグループに含まれていた。

(前略)楽しかったし次も行きたい場所っていうのが、日本語教室がそういう場所であるっていう、安心できて楽しめるっていうことが一番かなとは思いますが。(中略)ほんとは担任の先生が回さなきゃいけないことでも、なんか、日本語指導の一環になるんだっただけだと思って担任の先生とすごくコミュニケーション取るようにしてて(後略)

という調査協力者Aの語りからもわかるように、日本語指導が子どもにとって「楽しい」ものになるよう努力すること、様々な要因に対処して日本語指導を充実させるべく「担任」の先生と「コミュニケーション」を取ることを心がけていたためであろう。

次に、「葛藤」は「日本語教師としての自分」「システム」「ケア」と同じグループに含まれていた。

(前略)その一方で、もっとこう切迫した状況というか(中略)なんかそういう子を同じように指導しなきゃいけないってことも葛藤だったし、それはシステムの問題で私個人が何かできる話ではないんですけど(後略)

³ 樋口(2020)に基づき共起ネットワークの見方を概説する。まず円はコードを表しており、同じ色の円は互いに比較的強く結びついている(円の位置は共起関係とは無関係である)。また、線の色は共起関係を示しているが、その強弱はJaccard係数で決まり、図1は強い共起関係ほど線が濃くなるように設定してある。実線は同じグループ、破線は異なるグループに含まれるコードを結んでいる。なお、図1は描画する共起関係を総数の202とした上で、「最小スパニング・ツリーだけを描画」を選択し、重要と見られる共起関係だけを描いている。

なんか日本語の先生になりきれなかった。なんか家庭にもすごく問題がある家庭だったので（中略）変にカウンセラーみたいになっちゃったっていうか。なんかこう自分の役割とかなんか、私もしんどくなっちゃったし、入り込みすぎたりとか。

私が（中略）しなきゃいけない使命は日本語指導だったはずなので（中略）週4コマしか行かないのに（中略）ケアしなきゃみたいなので私もしんどくなったし。

調査協力者Aは、一律の指導をしなければならないために個別の状況に対応できないこと、日本語指導以外の「ケア」が求められていたものの自分の雇用形態では十分な対応ができないこと、そういった状況から「日本語の先生になりきれなかった」と述べている。このように、Aが直面していた葛藤は制度や雇用形態の限界によるものであり、それによって自身の役割を果たしきれなかったと感じていたことがわかる。

一方、「自分の辛さ」「子どもの辛さ」は「勉強」と同じグループに含まれていた。

だから親御さんが本当にこう家庭でも何も勉強させてくれないし（中略）すごい悩んじゃってて、そのへんで私があまできることってほとんどないんですけど（後略）。

調査協力者Aは勉強面から子どもたちの辛さを感じ取っており、そういった子どもたちに対して何もできないこと、さらに家庭環境を要因とする子どもの悩みにも向き合うことで辛さを感じていたことがわかる。

以上の結果から、Aは子どもの勉強に対する辛さを受け止めながらも、日本語指導を楽しめるよう日本語指導担当者としての役割を果たそうとしていたこと、その一方、限界のあるシステムの中で役割を果たそうとすることが葛藤を生み出したと考えられる。これは次のAの語りからも垣間見える。

管理職の先生方は私に対してマンツーマンで関わることができる、じっくり腰据えて話ができる時間があるのは私の立場しかないから、そうやって関わってくれるのはありがたいって言うのは言ってくださってはいたんですけど（中略）いつもいるわけじゃないから関わりきれないですし、担任みたいに家庭訪問をするわけにもいかないし（後略）

Aは管理職に感謝されているものの、それに対し、十分に役割を果たしきれなかったという心情を吐露している。つまり、いくら個人が努力しようともシステムの限界を乗り越えることはできないと感じていたのである。このことから、日本語指導担当教師の専門性や経験に頼ることは必ずしも状況の改善につながるわけではなく、教師自身の葛藤を増幅する可能性があると言えるのではないだろうか。

3. まとめと今後の課題

以上の結果から、小学校および日本語学校での教授歴がある日本語指導担当者であっても、求められる役割、制度の限界とのジレンマを乗り越えるのは容易ではないことが窺える。つまり、補償的対応が前提とされる制度においては、特に制度設計やその運用方法による影響が大きいのではないだろうか。したがって、専門知識や経験のある人材集めや育成に注力するだけでなく、現場の教員が抱える課題を洗い出した上で、制度設計や運用方法の見直しをすることが不可欠であろう。一方、日本語指導担当者のみのインタビューでは現場の全貌を明らかにすることは困難であり、今後は管理職や教育委員会の担当者へのインタビューも実施したい。

文献

- 川端亮 (2021). ライフヒストリーにおける言葉のあいまいさの活用. 内田諭, 大賀哲, 中藤哲也 (編)『知を再構築する 異分野融合研究のためのテキストマイニング』(pp.217-232) ひつじ書房.
- 高松美紀 (2013). 定時制高校における「取り出し授業の現状分析—日本語指導体制の変革に向けての課題『異文化間教育』37, 84-100
- 樋口耕一 (2020). 『社会調査のための計量テキスト分析【第2版】—内容分析の継承と発展を目指して』ナカニシヤ出版.
- 文部科学省 (2019). 「外国人児童生徒受入れの手引き」文部科学省ホームページ.
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/002/1304668.htm (最終閲覧日 2024年1月21日)
- 文部科学省 (2022). 「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査結果について」文部科学省ホームページ. https://www.mext.go.jp/content/20230113-mxt_kyokoku-000007294_2.pdf (最終閲覧日 2023年10月29日)

【口頭発表】

ブラジルの日系日本語学校はどこに向かうのか
—マリリア日本語学校の学校活動の事例研究—

中澤 英利子（横浜市立大学）

キーワード

継承日本語教育, 日系コミュニティ, 非日系人, アニメマツリ

1. 問題設定

ブラジルの日系日本語学校は、日系コミュニティ¹のなかの子どもたちへの継承日本語教育が長く続けられてきた。継承語教育では、言語継承とともに子どものアイデンティティや文化的帰属意識、情緒的感情の育成、さらには行動規範までもが重視されることから、その教育環境維持のためにコミュニティという枠組みの重要性が指摘されている（中島、2005ほか）。ブラジルにおいても日系コミュニティが日本語学校の学習者にとって有益に作用することは認識されてきたのだが、改めて現在のブラジルの日本語教育についての研究を振り返ると、学校内の指導に関心を向けられることが多く、日本語学校周辺の日系コミュニティを含む地域的文脈のなかで学校活動を考察した研究は少ない。

発表者は日系コミュニティと日本語学校の関係性に興味を持って、ブラジル・サンパウロ州内陸にあるマリリア市のマリリア日系コミュニティでの調査を2015年から続けてきた。この日系コミュニティでの参与観察では、コミュニティ活動や学校活動で、子どもから成人まで、また日系・非日系の区別がない多様な世代の人々が関係する場面に出会った。主たるコミュニティ・メンバーである日系人とともに、そういう場면을共有する非日系の人たちは、その空間をどのように意識しながらそこに存在しているのか。

本発表は、日系日本語学校での調査をもとに、事例研究として、日系コミュニティを含めた地域的文脈のなかでの日本語学校の学校活動の意味を検証するものである。特に、非日系の学習者の関与に着目しながら日系日本語学校のこれからの方向性を検討する。

¹ 海外の日系コミュニティの定義は研究者により異なるが、発表者は地域ごとにある「日系協会」という日系団体を中心に構成されるエスニック・コミュニティを日系コミュニティとする。

2. 研究の背景

ブラジルは周知のとおり移民によって形成された国である。宗主国であるポルトガル、奴隷を送り出したアフリカ、19世紀以降はヨーロッパやアジアから多くの移住労働者が入植した。地誌学的にも多様性がある国土に多民族で多文化な社会が展開し、地域ごとに特徴的なアイデンティティが共有されている。現在は、国民一人一人の多様な文化背景を尊重し、互いに異なるものの共存共栄が目指されている。

日本からの最初のブラジルへの移民は1908年に入植している。これまで約25万人の日本人が移住し、サンパウロ州を中心にして推定200万人以上の日系人による世界最大の日系社会が形成されている。その世界最大の日系社会の基盤にあるのが、ブラジル全土に420以上ある日系団体である。この日系団体の大半は地域の日系協会²で、日系協会が運営する日本語学校は154校あるとされる³（サンパウロ人文科学研究所，2021）。日系協会を中心に日系コミュニティが形成され、その規模、世代、活動状況には大きな差異と地域的特性があり、日本語学校との関係性も一様ではない。日本語教育への期待と学校存続への努力もコミュニティごとに差がある。したがって、学校存続の意義や教育的成果については地域ごとの特徴を十分に理解して分析を進める必要がある。

現在のブラジルの日系社会は世代交代が進んでおり、日本語教育への期待は高いとは言えない。もはや日本語使用環境として日系コミュニティが機能していないところが多く、日本語の必要性は低い。したがって、日本語教育の現場では、すでに「外国語としての日本語教育」が主流になっている（中東，2007；国際交流基金，2022）。それでもなお継承語教育的指導を実践する日系日本語学校は残されているのだが、「外国語としての日本語教育」という指導法に移行したと措定する傾向は強い。そのため、世代交代が進んだ条件での継承日本語教育には、柴原（2016）、カルダー（2019）のように否定的で慎重な見解が提示されるようになっている。

いっぽう学習者とはいうと、日系人の日本語離れという事情もあり学習者数は減少傾向にある。それに反し、日本のポップカルチャーに関心のある非日系の学習者、日本へのデカセギ目的の学習者とデカセギからの帰国者、継承日本語の生涯学習者など、教室内での

² 地域の日系人の親睦を目的に設立された非営利団体で、役員はボランティアで運営されている。

³ コロナ禍前の調査による数字。

学習者の多様化が進んでいる（中澤, 2018）。

本稿の研究対象であるマリリア日本語学校は、マリリア日系文化体育協会という日系協会が運営する日系日本語学校である。この地域周辺は 1920 年代に日本人が入植していることから、日系人の世代交代がブラジルでは最も進んだ地域に存在する学校である。1930 年の開校以降、日本人の町として発展した記憶のなかで学校運営が続けられてきた⁴。戦前は日本人の子どもたちへの国語教育、戦後は日系人の子どもたちへの継承日本語教育が長く実践された。しかしながら、この地域での日本語使用の必要性は非常に低く、学校存続については協会内でこれまで何度も否定的な意見があったという。

2000 年代初めには学習者数が 40 人ほどまで減少していたが、それまでの戦後移民一世世代（60 代）の教師から日系三世（40 代・30 代）の 2 人の教師に交代した後、100 人をを超えるまでに回復していた。2020 年からのコロナ禍の期間は閉校の危機もあったが、それを乗り越え、2023 年の訪問時には約 70 人の学習者が在籍していた。教室内での日本語教育のほか、年少者から社会人を含めた団体行動中心の学校活動が年間スケジュールの中に組み入れられていた。

この学校活動の大きな特徴としては、2017 年から学校主催で「アニメまつり」というイベントを開催するようになったことである。日本のアニメやマンガの文化アイテムを誇張した様々な仕掛けが準備されたもので、広く地域住民に参加を促し、消費活動による収益と日本語学校の宣伝を目的としたものだった。また、学習者が「協働性」を体験するという隠れたカリキュラムも見られた。このイベントの運営主体となっていたのが日本語学校の学習者によって構成された「K 会」で、その中心にいたのが非日系の成人の学習者たちであった。

3. 研究方法

本発表では、主に 2018 年第 2 回アニメまつりでの参与観察と、2023 年に 3 年ぶりに開催された第 4 回アニメまつりでの参与観察をもとに分析を行う。このほか発表者は 2015 年から教師・学習者・学校関係者へのインタビュー調査を実施してきた。2 人の教師には、日本語に関係する経験と日本語教育への意識をライフ・ストーリー研究に倣っての聞き取りを行った。そのほか、2018 年のアニメまつりで運営の責任を担っていた「K 会」の

⁴ 第二次世界大戦の影響で、1938 年に閉校され、その後 1951 年に再開校された。

非日系の学習者3人にもインタビューを実施し、それぞれの日系コミュニティとの関係性と日本語学校の活動に関与する理由などを中心に聞き取った。これらの質的調査をもとに学校活動の意味を検証し考察を進める。

4. 分析結果

4. 1. 参与観察

2018年7月に行われた第2回アニメマツリは、有料のイベントで来場者数は2,000人を超え、大半は地域住民であった。ブラジルの日系団体が開催する一般的なエスニック・フェスティバルとは異なり、日本を過剰に表象する場面は少なかった。アニメやマンガなど、理解しやすく親しみやすいコンテンツの利用で、ゲームやコスプレショーに多くの人が集まっていた。日本食の屋台が出るなど消費を促す要素があり、収益性も高いようだった。2018年の調査時、このイベントを地域振興として高く評価したマリリア市が、今後はこのイベントへの支援を申し入れるとという話を聞いた。2019年に第3回が開催され、その後3年を空けて、2023年7月に開催された第4回は、規模を縮小して無事に実施された。「K会」のメンバーには多少の入れ替わりがあったが、運営主体が学習者であった点は前回同様で、協働性も維持されていた。マリリア市からの後援も受けるようになっていて、前回の観察時よりも地域住民の積極的参加が進んでいる印象を受けた。

4. 2. 教師たちへのインタビューー継承日本語教育の学習経験者

2人の教師とも、歴史のある日系移住地で成長し、学齢期に日系日本語学校に在籍し、その自らの経験を評価していた。2人ともJICAの教師研修を日本で受けた経験があるので、外国語としての日本語教育について十分に理解しているが、それぞれが継承日本語教育的教育観を教師のビリーフとして確立していた。学校活動での目標を「協調性の育成」と「団体行動」と表現した。学校存続にあたり、学校経営の責任が日系協会から教師に問われている厳しい現実が、2015年の調査時から語られていた。

4. 3. 非日系の学習者たちへのインタビューー日系・非日系の二項対立を越える存在

「K会」の中心となって活動していた非日系のメンバーからは、年少の頃から日系コミュニティと日系人に接してきた経験が語られた。日系人および日系コミュニティとの共存に高い経験値を持つ人たちであることが明らかになった。学校活動のなかにある協働性

に共感し、学校活動に興味を持って主体的に参加していた。

5. 考察

日本語学校主催のアニメマツリは日本のマンガ・アニメに接したい若年層の地域住民を対象にしたもので、参加する人の恒常性や境界性が無効化した空間が演出されていた。若年層には極めて親しみやすい表象が提示されたことで、日本につながる場として日本語学校の存在が理解されるものだった。また、消費性の高い経済活動が協働性の高い従来型の日系協会運営方法に沿って進められたイベントであった。それは、極めて日本的な運営方法をレガシーとして継承する現場を提示する場面であった。同時に、地域での日本語学校の存在意義を再認識させる効果もあったのではないかと。

イベント運営の中心に非日系がいる意味は大きい。これまでの日系人中心で行われてきた日系コミュニティのイベントとは異なり、彼らの存在によりイベントでの境界性の無効化が明らかになる。彼らはマリリア日本語学校の継承日本語教育的指導にもとづく協働性の高い活動を評価し、そこに主体的に関わろうとする意識を持った人々であるということも重要である。

ブラジルの日系日本語学校の継承日本語教育は、日本語習得とエスニシティの補強を大きな目標として長く続けられてきた。その対象は主に日系の年少者であった。したがって、この日本語学校が地域住民に向けて新しく始めたイベントは、これらの目標からは外れた活動のように見える。しかし、非日系の学習者の語りからは、協働性を評価し、そういう環境に主体的に関わろうとする姿勢が見られた。彼らは日系・非日系という二項対立では語れない、新たなカテゴリーとして日系コミュニティと共存していく人材である。このような人材がコミュニティ内で活動することで、日系コミュニティは外へ外へと広がっていく可能性が見いだせる。さらには、アニメマツリが多数の地域住民の参加する消費性をともなうイベントとなったことで、文化の差異を強調する「異文化産業」（吉野，1997，p230）が新たにこの地域で組成されたことになる。そこをマリリア市は評価したのだろう。日本語学校が学校という教育機関としてだけでなく、日本とのつながりを確認できる「地域の文化エージェント」として存在していく可能性が示された。

6. まとめとして

ブラジルの日系コミュニティは、地域の歴史的経験と日系人それぞれの経験が蓄積さ

れた現場である。そういう現場において、この日本語学校はこれまで日系日本語学校が担ってきた日本語と日本文化の継承という恒常的役割を長く果たしてきた。コロナ禍後の2023年に再開されたアニメマツリを観察したことで、日本語を学習する場としてだけではなく、地域の文化エージェントとして存在していこうとする日系日本語学校の戦略的な志向性の持続を確認することができた。継承日本語教育の経験を有しながら緩やかに変化していく道筋は、継承日本語教育の断絶を意味するものではない。日系コミュニティの枠を超えて地域とも共存する日系日本語学校の方向性の一例が提示されている。

そもそもブラジルは、緩やかに曖昧さを許容する国である。臨機応変に万事を許容して解釈していく「緩やかさ」がこの国の本質である。ブラジルの日系日本語学校を教育機関として評価するにも、緩やかな理解と緩やかな解釈が求められている。

文献

- カルダー叔子 (2019). 新時代海外移住者の日本語継承—日本語教育推進法案に対する署名運動から. 『開かれた移民社会へ』別冊環 26 (pp.234-241) 藤原書店.
- 国際交流基金 (2022). 日本語教育 国・地域別情報 (2024/1/20 閲覧)
<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2022/brazil.html>
- サンパウロ人文科学研究所 (2021). 『「多文化社会ブラジルにおける日系社会の実態調査」—日系団体の活動状況フィールド調査からのその意識と役割を探る』
- 柴原智代 (2016). ブラジルの年少者に対する日本語指導の現状と課題. 『国際交流基金日本語教育紀要』12, 89-96
- 中澤英利子 (2018). ブラジルに帰国した日系人の子どもが語る移動の経験と日本語学習. 『言語文化教育研究』16, 198-218
- 中島和子 (2005). カナダの継承語教育のその後—本書の解説にかえて. 『カナダの継承語教育—多文化・多言語主義を目指して』(pp.155-180) 明石書店.
- 中東靖恵 (2005). ブラジル日系・奥地農村地域における言語シフト—アリアンサ移住地における言語使用の世代的推移. 『岡山大学文学部紀要』44, 83-95
- 吉野耕三 (1997). 『文化ナショナリズムの社会学—現代日本のアイデンティティの行方』名古屋大学出版会.

【口頭発表】

日本語教育×性

—性にまつわる日本語教育実践への認識と切実さ—

萩原 秀樹（インターカルト日本語学校）

キーワード

性, ライフ, 認識

1. 背景と目的

「性」は、生物的存在としての人間にとっても、社会的存在としての人間にとっても、ライフ（生、生き方など）の根本をなす不可欠で本質的なものである。性ぬきに人間は存在しえないし、性を考えることなしに人間が生き、成長していくこともない。

しかし、日本語教育で性を正面から取り上げることはまずない。それは日本語教育が語学教育だからなのか、性は他の分野（生物学？哲学？倫理学？）の範疇だと考えるからか、または教員が避けるからか。あるいは性にまつわるトピックは扱うものではないと決まっているのだろうか。日本の学校教育では近年、「包括的性教育」が叫ばれ従来型の性教育を超える内容も志向されている反面、依然として反対論は根強く、一連のネガティブな主張が日本語教育の現場にも少なからず影響し、潜在化しているかのようだ。

発表者はこれまでライフをキーワードに、生と死、戦争、さらには 3.11 を中心とした大規模災害、偏見と差別など日本語教育では先行事例の少ない、デリケートな社会的課題をテーマに掲げた内容重視の連続授業を試みているが、青年期にある受講生から常々その時間、真摯で前向きで好意的な反応が得られてきた（萩原，2016 ほか）。そこで、本発表では特に性に焦点化した授業実践の内容と受講生の反応の報告を軸に、今後への期待と課題を提起すると同時に、性というテーマを通して見える教師と受講生の認識に言及する。

2. 実践内容

2. 1. 枠組み

本報告は 2023 年 4 月から 6 月にかけて勤務校（東京都内の日本語学校）で行われた、

希望者のみの選択制の連続授業に関する紹介であるが、それに加えて関連授業での実践内容の一部も示す。連続授業の受講生は15名で出身は7か国・地域、日本語レベルはおおよそB2～C1である。漢字圏出身者が半数を占め、他は欧米諸国出身で男女比はほぼ1:1である。授業は1コマ100分で、主に①講義、情報提供と問題点の提示、②個人またはグループワーク、③対話、意見交換、④質疑応答、⑤振り返りシート記入で構成される。

2. 2. テーマ、トピック

以下、表1に連続授業（全9回）、表2に関連授業（2023年度実施）での内容を示す。

表1 連続授業「男と女の日本語」各回の内容

	テーマ	主なトピック等
1	(イントロダクション)	「性」から連想すること、現在の話題、性にまつわる言葉
2	国際結婚, 国際離婚	データと結婚/離婚の現実, 困難点
3	セクハラ, DV	データと多様な被害/加害の実際, 法制度, 防止策
4	性暴力, 性犯罪	多様な被害/加害の実際, 法制度, 防止策, デートレイプ
5		の現実と警鐘, 被害者の声
6	「男らしさ・女らしさ」	ジェンダー表現の紹介と検討, 各国(語)での認識
7	LGBTQ	世界の現状, 同性結婚, パートナーシップ制度
8		ゲスト(当事者)によるお話と対話
9	AV(アダルトビデオ)	誤解と現実, 犯罪性と法制度 ★修了後アンケート

注. 修了後アンケートののち、別途有志に個別インタビューを実施。

表2 関連授業での内容

授業名	テーマ	主なトピック等
生と死と私たち	人工妊娠中絶	イメージ, 世界と日本の現状, 胎児の成長, 中絶の実際, 法制度, 「殺人か否か」
戦争って何だろう	従軍慰安婦	イメージ, 成立の背景, 写真, 隠蔽/否定する論理, 慰安婦の戦後, 弱者としての女性
偏見と差別	AIDSほか性感染症	イメージ, 症状, 各国の事情, 医療制度

2. 3. 意識した点, 配慮した点

本実践は性というデリケートでセンシティブなテーマ, トピックを扱うことから, 通常授業とは異なる意識や配慮をもって教室現場に臨む必要がある。

- 客観データの積極的利用

できるだけ客観的なデータを用意する。自分の主観的イメージとの相違点, 乖離を受講生が把握でき, 教師の説明に説得力が生まれやすくなる。

- 文字情報の多用回避

出身国により文字情報の理解に差がつきやすいので, 記事や文書の提示は極力控える。

- 全体の流れを意識した授業構成

各テーマの関連性を踏まえ, 各回の内容と流れ, つながりがある全体構成を心がける。

- 自分事としての認識への導き

各トピック, 課題が他人事ではないと受講生に捉えてもらうため, 現実に自身に起こりうる, あるいは起こりかねない身近な出来事, トピックも提示する。さらに母国社会を振り返り, 掘り下げられる問いかけや日本に限定されないデータの提供を意識する。

- 多角的アプローチ

性にまつわるトピックは誤解や偏見, 思いこみや決めつけがつきまとう。それらの修正や是正のため, 一方的な見方による情報を避け, 多角的視点がもてるよう工夫する。

- 考え方, 意見の自由と尊重

教室内での発言, 表現は基本的に自由で, 互いの発言内容や考え方を否定せず尊重することを前提とする。各人が言える部分, 書ける範囲での内面の表出でよい。

- 受講生の安全の確保

秘密保持を受講生に保障する。他者の発言内容の口外厳禁などを全員の共通認識, 条件として受講を許可する。また基本的に記述は無記名も可とし, 心理的安全を確保する。

- 教師の内面の開示

教師も適宜内面を披露して対話等に臨み, 受講生と同じ一人の人間として同じ地平に立つことを意識する。また, それを態度でも明示して教室全体の共感度を高め, 一体感を導くこともできる。その際, 教師の言動が強制性や権力性を帯びないように配慮する。

なお, 本実践は事前にシラバスを開示し, 授業は内容重視で評価は授業態度が中心と伝えている。第2回までの仮登録期間で授業形式を知り, 本人の希望で正式の登録を行う。

3. 実践の結果（受講生の反応）

3. 1. 修了後アンケートより

連続授業の修了後、無記名で授業の全体イメージに合う語彙を、否定的なものを含めて選択式で複数選んでもらった。そこでの回答率が高かった項目を単純にまとめると、以下に集約される。すなわち、一部に重く深刻なテーマも扱うが困るものではなく、全体ではどれも有意義で、非常に重要である。新しい知識が得られ、考えさせられる、気づきの多い役に立つ授業であり、もっと知りたくなる、価値のある時間だ、となる。なお、言語知識を直接に教授しない本実践は「日本語の授業」であると、全員が肯定的な回答をした。

自由記述では、言語面について「この授業で学べる語彙や自然な表現が多い」「知っていた表現を置き換えて自然に使えた」「文法を気にしないで自由に話せる」「クラスメートから新しい言葉（を教えてもらったの）が楽しい」等があった。また、「文化の違いを感じた」「国では口にしない内容、口にできないテーマで話せる」等の内容面にかかわるコメント、また「この授業で（精神的に）成長した」「性や世界のことだけでなく、自分のことがわかった」のように、授業を契機に自身に気づきや変化がもたらされたとの記述のほか、「この授業があったから学校を辞めなかった」との回答も見られた。

3. 2. 個別インタビューより

「しっかり考えて話す時間がある」「自分の国だと周囲に似た考えが多く、視野が広がらない。この授業をとった人にはそれぞれの意見がある（から視野が広がる）」「本当の気持ち表現できる。国だと相手が引いてしまうテーマだ」「重い話題だけど、他の授業は明るい話が多くてつまらないから（この授業が）いい」のように、授業の形式やテーマ、教室内のようすに関する回答のほか、「日本語だと相手の言葉をリスペクトする雰囲気があるので話しやすい」といった、言語としての日本語の性質、感触に言及するものもあった。その理由としてこの受講生は、「母語だと普通すぎて遠慮なく（強い言葉やおかしな言葉を）言うてしまうこともあるけれど、日本語だと落ち着いて自然な雰囲気でも話せる」という。ほかに、「授業がきっかけになってテーマに関心を持つようになり、自分で調べてみた」「ネットなどで知った（偏った）知識を修正してもらえるのでよい」と、授業中やその後の学びにまつわる回答のほか、「これこそまさに本当の日本語の授業だ。他の授業が違うわけではないが…」と、授業そのものの意義を評価する声もあった。

4. 考察 ～日本語教育としての可能性と希望

4. 1. 実践の効果, メリット

4. 1. 1. テーマと日本語の関係

本実践の場はそもそも学生の国籍が 30 以上に及ぶ日本語学校である。この環境そのままに、本実践でも受講生の年齢や国籍、来日理由、学習目的、社会経験が多様であったことから、日本語を用いた異なる意見、思考から学びあいが起きた可能性がある。授業内での対話が常に活発だったのは、単に自らの意思で選択した授業だからだけではないだろう。ある国の出身者からは「私の国では考えが似ている人が多くて面白くないが、ここはちがう」との指摘もあった。個々では考えにくいテーマや、考えようとしても一人では想像力が働きにくいトピック、また授業でこそ取り組めるケースもあるようで、特に性については個人では手にする情報は限定的で思考の枠が広がらず、深まりも期待しにくい。

さらに日本語を用いた場合、すべてではないにしても受講生にとってテーマ、トピックの生々しさが軽減した結果、意見表明のハードルが下がり、率直に内面を表出できているように見受けられる場面も散見された（山本、萩原，2019）。一方、母語ならば十分に言えるが日本語では難しいとの声が少なからずあったが、それは一般的なテーマに関してのことで、性のようなデリケートなテーマについてどこまで他者に開示し表出できるかは極めて不確かである。それは日本語母語話者が自らを振り返れば容易に想像できるだろう。

4. 1. 2. 人権の保障と生命の尊厳のために

大きく言えば、本実践は豊かな人間性を涵養し、社会に生きる一人の人間として望ましい姿、確かなライフを追求するための情報を提供し、理解を促す機会になりうる。つまり直接的、間接的に人権を保障し、生命の安全と尊厳を守るための実践である。性という人間の存在や生存に不可欠な要素が日本語教育、広く言語教育で正面からほぼ扱われず、回避されるような現状は好ましくないし、言語教育として上滑りではないだろうか。

もちろん本実践には制約が多く、総花的で表面的、また未熟との批判は甘んじて受け入りたい。しかし、通常は口にしない語り、やりとりを経て「自分を知った、気づいた、成長した」と答えた受講生のように、日本語を介し、時に深刻で重いが身近で現実的なテーマに触れ意見を交わし、日本と母国を考え、自己と他者を顧みる場となる。それは CEFR が標榜する、自律的で、社会に参加し行動する言語使用者としての学習者の姿に通じる。

4. 2. 課題と期待

日本語学校では数か月にわたる実践は難しく、受講生の日本語力も十分というには遠い。非専門家ゆえに掘り下げも足りず、専門的な見地からはいかにも薄っぺらで表層的になる。結果として、実践の効果を確実かつ性急に求めるのには限界があるのは否めない。

だが、そうしたハンデを逆手に取ったような、日本語学校の特性もある。それはまず、学習者の国籍や年齢、経験ほかの多様性があり、初級段階から日本語を学び、異国で生活することを通じた教員・職員への信頼感も生まれやすい。そして決して広いと言えない空間、建物の中で日々顔を合わせることで、教える者、学ぶ者の心理的距離の近さ、あるいは一種の連帯感、共同性のような空気も醸成されてゆく。こうした環境下では、教員の工夫次第で日本語とは別の学習者の知的好奇心を高められる機会はより生まれるだろう。

5. まとめ ～性にまつわる日本語教育実践への認識と切実さ

学習者は知識と学びを欲している。ましてや青年期の学習者にとって、性に関するその思いは切実だろう。だが、その思いに応じない、応じられないのが教員は多い。性を扱うことへの根本的、生理的な羞恥、遠慮、忌避、足踏み。できれば考えたくない、触れたくない、避けたいとの思いが多く、教員から感じられると言っても過言ではない。

思えば、教員のみならず広く言語教育でのこうした認識、態度は、昨今日本社会を賑わせている、芸能界をはじめ各方面での一連のセクハラ騒動に通底しているのではないだろうか。以前は問題視されようもなかったものが取り上げられるなど、時代は変わってゆく。身近で不可避なテーマとして性を切実に知りたがり、考えたがり、語りたがる若い学習者と、それとは逆の姿勢の教員。その両者の間の認識の乖離、横たわる陥穽は思いのほか深く大きい。新しい時代を生きる学習者の求めるテーマに対応しない日本語教育の価値とは何か。では何を提供するのか。性は日本語教育を追究するための有力な素材である。

文献

- 萩原秀樹 (2016) . LGBT に焦点化した日本語教育—性をめぐる連続授業の一環として『イマ×ココ』4, 64-75.ココ出版.
- 山本冴里,萩原秀樹 (2019) .「日本語だから言える」—第二言語としての日本語使用と自由の感覚『日本語教育学会 2019 年度春季大会予稿集』 267-272.

【口頭発表】

「あの子」問題を再考する

—「子」の使用による相互行為達成の視点から—

勝部 三奈子（立命館大学），加藤 林太郎（神田外語大学）

キーワード

子，会話分析，権力の非対称性，教師の強制的介入

1. 研究背景

日本語教師が成人の日本語学習者を「子」を使用して呼ぶことについては、SNS 上や学会の場で、しばしばその是非や使用の背景が議論されている。たとえば、X で「日本語教師／あの子」というキーワードで検索すると、「子」の使用についてのポストが多く見られる。また 2013 年ごろには日本語教師のオンラインコミュニティ、「つながろうねっト」でも「あの子」問題について議論が行われている（有森ら，2013）。これらの議論では、おおむね「子」の使用には違和感があり、その違和感の背景として、教師と学習者間の権力の非対称性が語られている。

これらの議論の共通点は、「子」の使用がその直感的印象をもとに批判的に捉えられ、日本語教師としてのアイデンティティや教育観を問い直すリソースとして機能していることである。そのため、この身近な教師の発言への直感的な違和感は、議論の前提として常に素朴に肯定されている。本題はあくまでも「日本語教師はどのように振る舞うべきか」であり、「子」の使用そのものについての吟味は十分に行われてはいない。筆者たちは吟味が行われていないこと自体を批判しているのではないが、「子」の使用を「問題」として再考するならば、「子」を使用する教師の印象からその背景を探るのではなく、実際のコミュニケーション上の使用そのものを検証し、そこから照射される事柄から「子」の使用を捉え直すこともまた必要なのではないかと考える。

2. 研究目的と課題

上記のような背景から、本研究では相互行為の達成の中で「子」がどのように使われているかという視点から分析，記述することで，議論の前提となるものの精緻化を試みるこ

とを目的とする。具体的には、筆者（勝部）が行った日本語教師へのインタビューの中で「子」を使用している場面を抜粋し、「子」はどのように使用されているか、また使用されることでどのような相互行為の結果として達成しているのかを分析、微視的に記述する。そしてその記述を通して、「子」の使用についての考察を行いたい。

3. データと分析方法

データは2023年3月に、筆者（勝部）が元同僚の日本語教師の前山さん（仮名）に行ったインタビューである。筆者と前山さんは以前同じ日本語学校に勤務していた。筆者は学校を退職したが、前山さんは20年以上、同じ学校で非常勤として勤務を続けている。このデータは、言語教師とジェンダーとの関係を探ることを研究目的として行ったインタビューの一部であるが、本研究の分析について、前山さんには事前に了解を得ている。筆者たちはデータ中の「子」の使用場面を抜粋したのち、トランスクリプトを作成し¹、会話分析（Conversation Analysis: Sacks, 1992）を採用して分析した。

会話分析は、言語行動や非言語行動が相互行為の連鎖におけるどの位置で行われているのか、またそれら自体がどのように構成されているのかを、「なぜそれが今（why that now）」（Schegloff & Sacks, 1973, p.299）という視点から解明するものである。この分析方法を用いて相互行為の中で局所的に行われる微細な権力作用を記述した研究は、例えば西阪（1997）が挙げられる。西阪は留学生へのインタビューを分析し、インタビュアー（日本人）が度々留学生の発話の終了前に先んじて理解を示す発話を重ねるという相互行為の現象を特定する。そしてこの現象がインタビュアーが留学生の日本語能力について評価する資格を持つものとして自らを示しているものであると考察し、そこから日本語の所有権の非対称性を指摘している。この論文の分析は特定の事例における局所的なやりとりの記述であり、この分析をもって、広く権力の非対称性を一般化するものではない。しかし代わりに、そのような非対称性がもしあるとするならば、それがどのようにして会話の中で産出され維持されているのか、そのことを可視化して見せている。本研究も西阪にない、相互行為の参加者同士が、インタビューの中に登場する学習者について語る時、「子」を用いてどのような相互行為の達成を可能にしているのかを記述し、その記述をもとにそこから照射される事柄を考察したい。

¹ トランスクリプトの記号の意味については Jefferson（2004）を参照のこと。

4. 分析

下記のトランスクリプトはデータからの一部抜粋で、インタビュー開始から19分後、「授業の工夫のしどころ」をトピックにして話をしている場面である。紙幅の関係で60行目までは省略してある。詳細な記述は下記の抜粋のみ行うが、抜粋の内容を理解するために、下記のやりとりにたどり着くまでのインタビューのプロセスを簡単に説明しておきたい。まず前山さんは冒頭で、大学院進学クラスでレポートを書かせるためにどのような工夫を行っているかを話している。工夫として前山さんは「型を与えてそれに当て嵌めさせること」「書けるまで帰さないこと」など、教師が強制力をもって介入することで、とにかく書く行為を進捗させることを挙げている²。それらの話に対して、インタビュアーである筆者は「相手の理解度に合わせる工夫」として理解していることを示し、その理解が正しいかどうかの確認を、前山さんに促している。前山さんはその際、筆者の理解に対して、自分が話しているのは、書く行為そのものが膠着状態にならない工夫をすることについての話であると、筆者に理解の修正を促している。しかし筆者はこの修正に対してなおも「相手の理解度に合わせる工夫」として聞いていること、さらに「相手がやる気になるための工夫」の話として聞いていることを主張する。下記はその直後である。

抜粋1 インタビュー開始時から19分後

- 61 前山:=↑何かしら#やらないと: #
前山: #両手を前に出して空間を囲う動作#
- 62 筆者:%うん.%
筆者:%頷く%
- 63 前山:進歩ないじゃない.
- 64 筆者:まそう-ね%ア[アウトプットしたり%%イ[インプットしたり%
筆者: %両手をテーブルに出し外側へ開く%%内側へ閉じる%
- 65 前山: [#うん# [#う:ん.#
前山: #頷く# #頷く#
- 66 筆者:%なん-か:まアクションを.hし.hないと: %
筆者:%前傾になり手を外側に何回か出し、テーブルの下に手をしまう%
- 67 (0.3)
- 68 前山:でも#できない子たちって
前山: #両手を前に出して空間を囲う動作-->
- 69 筆者:[%うんうん%
筆者: %頷く->%
- 70 前山:[アクションなかなかしないんだよね
前山:----->
- 71 筆者:%う:::ん.%

² 本研究では教師の強制的介入についての是非は問うていない。焦点はあくまでも「子」を用いてどのような説明が可能になっているのか、ということである。

- 筆者:%頷く--->%
 72 (.)
 73 前山:アクションする子は##どどん.h上.h手に.hなっく[から: #
 前山:----->##出していた両手を右前方に出してから手前に戻す#
 74 筆者: [そそそ勝手にね
 75 前山:そう
 筆者:そう
 76 (1.5)
 77 筆者:%そうなんだよね%
 筆者:%前山の方へ向き直す%

この直前には二人ともが「う::ん」と頷き、「相手がやる気になる」という点について一定の理解を共有しているように見える。しかし筆者が頷いたその直後、前山さんは「↑何かしらやらないと:進歩ないじゃない。」と発話する(61,63行目)。この発話は48行目(抜粋には記載なし)に行った「とにかく何かや-やれば進歩があると思うから:」という発話と同じ趣旨である。しかし前者が(学習者が)何かやることで進歩につながる可能性を示唆しているのに対して、どのようなことであれ何かやらなければ進歩が期待できない状況を示し、さらに「じゃない。」を断定調で発話することで、「何かしらやる」ことの必要性を格上げしている(Pomerantz, 1986)。61, 63行目の発話はこの点において、前山さんの話を「相手がやる気になるための工夫」と筆者が理解していることに対して、再度修正を促しているように聞こえる。筆者はその促しに対して、「まそう-ね」と応答し、「アウトプットしたりインプットしたりなんか:まアクションをしないと:」と、「何かしらやる=何かしら主体的に行為を行う」と具体化することで、一定の同意を示す(64,66行目)。この同意に対して、前山さんはさらに「でもできない子たちってアクションなかなかしないんだよね」と、そもそも、できない学習者は筆者が提示するような主体的な行為を行わないのだと、学習者を特徴づけることで、「何かしらやる」ことについてさらに筆者の理解を得ようとしている(68,70行目)。しかしこの前山さんの発話について筆者は「う::ん」と発話し、十分に理解したとは聞こえないあいづちを産出するのみである(71行目)。前山さんはこのあいづちを受けて、「アクションをする子はどどん.h上.h手.hになっくから:」と、主体的に行為を行う学習者には教師の強制的介入の必要がないということによって筆者の理解を求めている。これに対しては筆者も前山さんの発話の終了に先んじてターンを取り、上手になることに「勝手に」と教師の介入の必要性のなさを付け加え積極的に理解を示すことで、一連のやりとりは終わりに向かっていく。

5. 考察

5. 1. 教師の強制的介入をめぐるやりとり

上記のやりとりは、質問と回答の連鎖を具にみていくと、水面下で、前山さんと筆者との間で「教師の強制的介入」についての意味の交渉が行われていることがわかる。記述と重複するが、前山さんが行う工夫に対して、筆者は一定の同意をしつつも、それを「理解度に合わせること」「相手をやる気にさせること」として受け取ったと示すことで、前山さんの示す工夫の中に学習者の主体性が残っている可能性について交渉していると言える。一方で前山さんはそれらの理解の提示に対して、教師が強制的に書く行為を行わせること、教師の介入の度合いが強いことの正当性を、学習者は主体的に行動をしないと特徴づけることによって主張していることがわかる。しかしそのことについて、筆者は積極的な同意を行わない。結局この「教師の強制的介入」をめぐるやりとりは、二人でその意味を共有できないままである。結局、その後「できない」学習者とは対照的な学習者像を語り、「学習者が主体的行為を行えば、自然に上達する」という話に帰結させることで二人は合意を得るに至る。この主体的な行動を行う学習者の特徴づけは、「そうではない学習者にはある程度の強制的介入が認められる」ことと裏返しである。それに対して二人が合意してみせることは、「教師の強制的介入」について、ある意味での「しかたなさ」も同時に含意していることになるだろう。

5. 2. 教師の強制的介入への説明として用いられる「子」

このやりとりの中で、「子」という呼び方が68行目でなぜ用いられることになったのだろうか（この抜粋の前までは「その人たち」「学生」と呼ばれている）。

先述したように、筆者は前山さんの語る「教師の強制的介入」についてなかなか同意を行わない。その中で、学習者に強制的に介入することを正当化するためには、それがいかに適切なことであるかを説明しなければならない。前山さんはそこで筆者に同意を得るための手立ての一つとして「子」を用いた。前山さんが「子」を使用して「学習者」を位置付けるということは、その対置として自らを「子」と呼べる権利を持つものとして位置付けていることになる。前山さんは自らをそのような立場に位置付け直すことを、強制的介入を行う権利を持つものとしてふるまうことの正当性を主張する手立てとして使っていたと考えられる。

6. まとめ

本研究は「子」の使用についての問題を再び考えるための前提を問い直すために、「子」はなぜ使用されるのか、そのことでどのような相互行為が達成されるかを、会話分析を用いて記述して考察した。記述からは「子」は学習者に書く行為への強制的介入を正当化するための説明の手段として用いられていることが明らかになった。この事例は結果だけを見れば、SNS や有森らの議論に追随するよう見えるが、やりとり一つ一つを見れば、前山さんや筆者（勝部）が権力の非対称性について無自覚ではないこと、むしろ権力の非対称性について葛藤していることが見てとれるだろう。「子」の使用は強制的介入を正当化するために行われるが、これは正当化するのに「教師－学習者」の関係では適切ではないとみなしているために行われることだからだ。このことから、「子」の実際の使用を具に観察することなしに、直感的な印象で使用自体を問題することによって、その背景で教師が抱える権力への非対称性への注意や葛藤を透明化してしまう可能性が示される。今後もさまざまな事例を観察することで、「あの子」問題を再考するためのリソースを精緻化し、それをもとに「あの子」問題の議論を行いたい。

文献

- つながろうねっト:有森丈太郎, 青山玲二郎, 佐野香織, 瀬尾匡輝, 山口悠希子, 米本和弘 (2013). 「あの子」問題から「教師 - 学習者」の関係について考える 『言語文化教育研究会 2013 年度研究集会大会「実践研究の新しい地平」予稿集』 2-9.
- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcription symbols with an introduction. In: Lerner, G.H. (Ed.) *Conversation analysis: Studies from the first generation*. (pp.13-31). John Benjamins
- Pomerantz, A. (1986). Extreme case formulations: A way of legitimizing claims. *Human studies*, 9(2-3), 219-229.
- Sacks, H. (1992). *Lectures on conversation. Volume I&II*. Edited by G, Jefferson. Oxford: Blackwell.
- Schegloff, E. A., & Sacks, H. (1973). Opening up Closings, *Semiotica*, 7, 289-327.

【口頭発表】

職場における「女子トーク」をかたちづくるもの／モノ
—小型化されたモビリティーズとしてのケータイを媒介にした一見スムーズとはいえないやりとりをめぐって—

大平 幸（立命館アジア太平洋大学）

キーワード

メトロリンガリズム，モビリティーズ，定住外国人，就労，職場のことばと能力

1. はじめに

近年日本において働く外国出身者は増加を続けている（厚生労働省 2023）¹。しかし、外国出身者が働く職場におけるコミュニケーションについて、実地の観察に基づいて行われた研究は多くはない（大平ほか，2021；村田ほか，2023）。

本研究では、エスノグラフィーの手法を用い、外国出身者が働く職場における「女子トーク」に焦点をあて、その成立の過程を明らかにすることで、職場のコミュニケーションの実相を明らかにすることを試みる。

フィールドである職場は、これまで3人の外国出身者をインターンとして受け入れている。外国出身インターンと日本人スタッフのやりとりは、必ずしもスムーズとはいえず、ときに誤解やずれをはらむものであった。にもかかわらず、日本人スタッフはそのようなやりとりを「女子トーク」と称し、好意的な反応を示していた。では、その「女子トーク」をかたちづくっているものは何なのか、これが本研究の問いである。なお、本研究における「女子トーク」を、「人びとがコミュニティのメンバーであるという認識を醸成するやりとり」と定義する。つまり、「女性が好む話題」についてのやりとりを指すものではなく、そもそも「ことば」を使用したやりとりに限定したものでもないということである。本研究では、この「女子トーク」が達成される場に注目し、人々がことばや、デジタル・デバイスなどを含むモノなど、その場に配置された資源を駆使しつつやりとりを行う

¹ 「外国人雇用状況」の届出状況まとめ（令和4年10月末現在）
https://www.mhlw.go.jp/stf/newpage_30367.html（2024/ 1/5）

様を記述する。そのことを通して、職場のコミュニケーションの実相を明らかにする。その上で、職場における能力についての検討を行いたい。

2. 理論的枠組み

2.1. メトロリンガリズム

Pennycook & Otsuji (2015) は、ことばやアイデンティティといったものを所与のものとしてではなく、言語資源、モノなどの物質資源、人との相互関係から成る場において、その場に存在する種々多様な言語資源や資源を創造的に駆使しながら日常生活を営む過程から生まれるものであるとしている。そして、このように様々な人や物、言語資源が移動し、交差する現代社会において、具体的な活動の場における言語活動を動的に捉える枠組みとして「メトロリンガリズム」を提示している。

本研究においても、ことば、モノ、人との相互行為によって、新たに生まれることばやアイデンティティに注目し、職場に関わる人たちが、今・ここの状況において、「女子トーク」を立ち上げていく様を見ていく。

2.2. 小型化されたモビリティーズ

エリオット& アーリ (2016) は、グローバル化が進む現代社会において、人の移動を可能にする現代のテクノロジーによって駆動される社会を包括的に説明するための枠組みとして「モビリティーズ」という概念を提示している。また、特にコンピュータやスマートフォンといった通信機器を「小型化されたモビリティーズ」と呼び、情報技術が可能にする人やモノの新たな関係を描くための概念として使用している。

本研究においても「小型化されたモビリティーズ」を援用し、移動が常態となった現代社会において、職場に関わる人たちが、スマホの通信、検索、写真、データ保存などの機能をリソースとして活用しつつ、「女子トーク」を成立させていく様を明らかにする。

3. 調査概要

NPO 法人 F が運営するチャリティーショップにおいて調査を行った。調査協力者は、インターンであるランさん（仮名）である。調査では、チャリティーショップにインターン受け入れを依頼し、働くランさんの様子を観察した。調査期間中に記録したフィールドノート、収録した録画データ、インタビューの音声データを分析の対象とした。

表1 調査概要

フィールド	NPO 法人 F チャリティー・ショップ (衣料品店)
調査協力者	インターン：ランさん (仮名) タイ出身/日本人と結婚し、2016年に来日/調査当時 来日1年 スタッフ：Yさん, IKさん 日本出身
インターン研修	実施時期：2017年3月の3日間
分析データ	フィールド・ノート (①フィールドノート, ②録画データ, ③インタビュー)

4. 分析

4.1. 記憶のアーカイブとしての写真の視覚的共有

抜粋1は、インターン2日目の仕事の合間にランさんと日本人スタッフの間で行われたやりとりである。まず、ランさんが、IKさんにボーイフレンドの写真を見せてほしいと依頼すると、その後、IKさんもランさんにパートナーの写真を見せてほしいと依頼する。途中でバックヤードにいたYさんも加わり3人で一緒に写真を見る。

抜粋1

1	ラン	ボーイフレンドの写真 (IKさんに手のひらを上に向けて差し出し、写真を見せてほしいというジェスチャーをする)
2	IK	(ポケットをたたいて) 今、今ない。(バックヤードに入る)
3	ラン	(ハンガーにかけた服を商品棚にかける作業をはじめる)
4	IK	(しばらくしてIKさんがバックヤードから戻ってきてスマホで写真をさがす 30秒)
5		(IKさんがランさんを手招きしてスマホの写真を見せる)
6	ラン	(ハンガーに服をかけながら写真を見る) やさしい
7	IK	やさしい, やさしい
8		(IKさんがランさんに手で写真を見せるようジェスチャーで伝える)
9	ラン	(ランさんがスマホを持ってくる)
10	IK	(IKさんが、バックヤードにいるYさんに声をかける)
11	Y	(Yさんもバックヤードから出てくる)
12	IK	(Yさんのほうを見て笑いながら) おじいちゃん
13	Y	おじいちゃん (IKさんを見て笑う)
14	ラン	(ランさんが、スマホの画面を見せると、YさんとIKさんがスマホをのぞき込む)
15	Y	あ やさしそう
16	IK	やさしそう

有元、岡部 (2008) は、ケータイに保存された写真などのストレージの中身が、「私らしさ」を組み立てる記憶のアーカイブであると述べている。また、記憶のアーカイブを他者に見せあうという行為が一定のルールに基づいて行われるものであり、他者に提示する

ストレージの質・量が、親密さの度合いと密接なかかわりを持つとしている。「ケータイの画面越しの写真の共有は、ケータイというテクノロジーによる写真の共有／非共有を介した社会的関係の組織化のプラクティス」（岡部，伊藤，2007，p.242）なのである。

抜粋1では，ランさんと IK さんがお互いにパートナーの写真を見せるよう依頼している。スマホにアーカイブされた写真の中でも，パートナーの写真は最もプライベートなものと考えられる。パートナーの写真を見せるという行為は，相手を親しさの境界の内側に入れてもよい人間であると認識していることを表示する行為であり，また，相手にその境界内に入ることを要請する行為でもある。さらに，10行目では IK さんが Y さんに声をかけ，この写真の共有に参加するよう促している。これもまた，Y さんを，ランさんと IK さんの間に生じた親しさの境界の内側に招き入れる行為と見ることができる。

岡部と伊藤は，このような画面越しの写真の共有を親しい人どうしの「ヴィジュアル・シェアリング」と呼び，この「ヴィジュアル・シェアリング」という実践が社会的関係の構築に関与していることを指摘している（岡部，伊藤，2007，p.242）。仕事という文脈において3人は古参と新入りという関係である。しかし，男性パートナーの写真を見せ合うという文脈においては，いわゆる「女子」同士という同じ立場を共有することになる。この写真の共有は，ランさんと IK さん，Y さんの関係を変化させるものでもあるのである。画面越しの写真の共有という実践は，お互いを親しさの境界の内側へと招き入れ合い，互いの立場をより対等なものへと変化させるスイッチでもある。

4.2. 写真について語ることを通した「場の共有感」の達成

次に注目したいのは，抜粋1の12-13行目で，YさんとIKさんが，「おじいちゃん」と言って笑っている箇所である。ここで2人は写真を見る以前に，「おじいちゃん」と言っているわけだが，実はこれはランさんのことばの流用である。

下の抜粋2のやりとりは，抜粋1のやりとりの1時間前に行われていたやりとりである。2行目でランさんがパートナーを「おじいちゃん」と呼び，YさんとIKさんがそのことばを繰り返して笑っている。この笑いは，実年齢からして「おじいちゃん」と呼ぶにはまだ早いと思われる人物に対して，この呼称を使用したことに対する反応と思われる。

抜粋2

1	Y	やさしい？
2	ラン	やさしい. やさしい. おじいちゃん大好き
3	Y	おじいちゃん (笑)

4	IK	おじいちゃん (笑)
5	Y	やさしいの一番やね
6	IK	やさしいの一番

注目したいのは、抜粋1の12-13行目でIKさんとYさんが、写真ではなくお互いを見て笑っている点である。「おじいちゃん」という呼称の使用は、先のやりとり（抜粋2）を経て、笑いを喚起するリソースとなっていた。おそらく抜粋1の12-13行目の笑いは、YさんとIKさんが、先のやりとりを想起し、想起していることを互いに知らせ合うための「文脈化の合図 (Gumperz, 1982)」であり、抜粋1のやりとりを抜粋2のやりとりに連続したものであることを確認しあうための合図でもあったのだろう。

もう一つ注目したいのは、抜粋1で「やさしい」ということばが繰り返し使用されている点である。この「やさしい」ということばも先の抜粋2のやりとりで繰り返し使用されていたことばである。抜粋2を見ると「やさしい」ということばは、実に計5回繰り返し使用されている。特に、5-6行目ではYさんとIKさんが「やさしいの一番」という発話を繰り返しており、「やさしい」という形容詞が人の性質を表す語の中で最もよきものであることが確認されている。「おじいちゃん」ということばが、ランさん、Yさん、IKさんの間で笑いを喚起するリソースとなっていたように、「やさしい」ということばは、この3人の中で人を形容する際の最大限のほめを表すリソースとなっているのである。

以前のやりとりにおいて使用されたことばを別の文脈において繰り返すことは、それらのリソースの価値を確認する行為と言える。また、そのことばを流用することは、「私たち」がパートナーについて語るというやり取りに継続的に加わっていたメンバーであることを確認し合う行為でもある。これらは「場の共有感 (伊藤, 岡部, 2007)」を達成し、コミュニティのメンバーであるという認識を醸成するやりとりを成り立たせている。

5. まとめ

本発表では、ことば、モノ、人との相互行為において、職場に関わる人たちが、今・この状況において、「女子トーク」を立ち上げていくことを見てきた。

職場の人々は、スマホの画面共有という実践を通して、親しさや対等性を築き上げ、人びとがコミュニティのメンバーであるという認識を醸成するやりとりを成り立たせていた。特筆すべきは、「女子トーク」が、メンバーの協働によりなされていたこと、また、スマホを媒介にすることで達成されていたことである。つまり、「女子トーク」は、情報

技術を介し、人・モノ・ことばが互いに関係を結ぶことで達成されていたのである。

このことは、現代社会において、能力というものを独立した個人が持つものという見方により計測可能なものではなくなってきたことを示している（レイブ& ウェンガー, 1993）。近年、就労者の在留資格の取得等において、日本語能力試験など定量的な試験の結果が重要視されるようになってきている。このような時だからこそ一旦立ち止まり、職場の能力について再考する必要があるのではないだろうか。

謝辞：本研究は、JSPS 科研費基盤(C)「外国人就労現場における「対話型日本語評価活動」と「職場支援プログラム」の開発」21K00610 の助成を受けたものです。

文献

有元典文, 岡部大介 (2008). 『デザインド・リアリティー半径 300 メートルの文化心理学』北樹出版.

エリオット, A. & アーリ, J. (2016). 『モバイル・ライブズ—「移動」が社会を変える』遠藤英樹 (監訳), ミネルヴァ書房.

大平幸, 藤浦五月, 森本郁代 (2021). 定住外国人の働く環境を作る「指示場面の *Can-do statements*」の活用—Cds に基づいた「対話型評価活動」の試み. 日本語教育方法研究会学会誌, 27(1), 2-3.

尾辻恵美 (2016). メトロリンガリズムとアイデンティティ: 複数同時活動と場のレパトリーの視点から (特集 アイデンティティ研究の新展開). ことばと社会: 多言語社会研究『ことばと社会』編集委員会 (編), 18, 11-34, 三元社.

岡部大介, 伊藤瑞子 (2007). カメラ付きケータイ利用のエスノグラフィー. 松田美佐, 岡部大介, 伊藤瑞子 (編)『ケータイのある風景—テクノロジーの日常化を考える』p.242. 北大路書房.

村田和代, 江欣樺, 吉田悦子, 大平幸 (2023). 外国人スタッフと共に働く職場のコミュニケーション—国内中小企業の事例研究. 『国際ビジネスコミュニケーション学会研究年報』82, 27-35.

レイヴ, J., ウェンガー, E. (1993). 『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加』(佐伯胖, 訳) 産業図書.

Gumperz, J. (1982). *Discourse strategies: Studies in interactional sociolinguistics*. Cambridge University Press.

Pennycook, A., & Otsuji, E. (2015). *Metrolingualism: Language in the city*. Routledge.

【口頭発表】

日本語教師が日本語教育用の SNS をやめた理由として「自分はその業界の一人になれていない気がする」と述べていた背景

—旧 Twitter の閲覧をやめた寺山さんの語りの分析から—

末松 大貴 (名古屋大学)

キーワード

日本語教師, SNS, 権力, 質的分析

1. 研究の背景と目的

近年、日本語教師のつながりや議論の場の1つとしてソーシャルネットワークサービス（以下、SNS）が挙げられている（クマラヴァディヴェル, 2023）。SNS上の日本語教師を対象とした研究はいくつか見られるが、それらは調査時点でも SNS を使用し続けている日本語教師を対象とした研究である。尾沼・加藤（2022）は、日本語教師のキャリア形成を包括的に捉えるためには離職に至ったケースの分析も重要であると述べている。この尾沼・加藤（2022）の考えを援用すると、日本語教師と SNS の研究についても、使用をやめた教師についても調査を行うことで、より幅広い観点から研究を進めることにつながると考えられる。

このような問題意識から、筆者は SNS の1つである旧 Twitter（以下、Twitter）の使用をやめた1名の日本語教師（寺山さん）を対象にしてインタビュー調査を行った（末松, 2023）。その結果、寺山さんは使用をやめた要因として、「複数の日本語教育経験者の喧嘩」や「日本語教育界に対する不満」を見てマイナスの感情になったことに加えて、「日本語教育に対する高い志」を見て「自分はその業界の一人になれていない気がする」と感じたことを挙げていた。寺山さん自身も「あ、でも本当にすごいなって思うんですよ」と述べているように「日本語教育に対する高い志」自体をマイナスなものとして捉えているわけではない。では、寺山さんが「自分はその業界の一人になれていない気がする」と感じ、Twitter の使用をやめた理由の1つとして挙げたのはなぜだろうか。本研究では、寺山さんの過去の経験や日本語教育観との関連から明らかにすることを試みる。

2. 調査

調査対象者は、日本語教師である寺山さん（30代・女性・日本国内の大学の専任教員）である。調査方法として、ZOOMを用いて半構造化インタビューを計3回（計167分）行った。筆者と寺山さんは、調査開始時点まで日本語教育に関して3年以上継続的に関わっており、インタビュー開始前に調査への協力を依頼した際も快諾を得たため、インタビューを行ううえでのラポールも形成されていると判断した。1回目のインタビュー（2023年2月3日、約40分）では、研究の目的を説明し承諾を得た後、Twitterを日本語教育用に使おうと思ったきっかけ、Twitterをどのように使おうと思っていたか、Twitterを見なくなったきっかけなどを質問した。2回目（8月21日、約75分）は、1回目のインタビューで不明だった点を5つ程度質問した。3回目（9月2日、約52分）は、2回目のインタビューで不明だった点を6つ程度質問した。2回目と3回目のインタビューは、それ以前のインタビューの逐語録をZOOMで画面共有しながら行った。

3. 分析

分析は、寺山さんの「自分はその業界の一人になれていない気がする」ということばと過去の経験や日本語教育観との関連を明らかにするため、「一つひとつのデータの断片に小見出しあるいは索引のようなラベルを割り振っていく作業それ自体を通して、最終的にできあがる調査報告書の内容やストーリーラインを徐々につくりあげていく」（佐藤，2008, p.99）ことをめざした。まず、インタビューデータを逐語化した後、「小見出しあるいは索引のようなラベルを割り振っていく作業」として、佐藤（2008, pp.97-99）の「帰納的アプローチオープンコーディング」の説明を基にコーディングを行いコード（以下、【】で示す）を作成した。つぎに、「ストーリーライン」は、作成したコードを用いて大谷（2019）の説明を参考に記述した。最後に、研究課題に対する結論として、大谷（2019）の説明を参考にストーリーラインから「このテキストの分析によって言えること」（p.324）である「理論記述」を作成した。

4. 結果

ストーリーラインを作成した結果、記述に含まれる内容や時期から、大きく4つのまとまりに分けられた。以下、それぞれのストーリーラインを示す。

①将来の夢が見つからないというコンプレックスからの解放

寺山さんは【母親の影響】で【幼少期から継続的に留学生と関わる機会】があり、【外国の人たちと仕事をしたいという漠然とした夢】を持っていた。しかしながら、【仕事に対する知識や経験の少なさ】から、具体的な仕事のイメージが湧かなかった。小・中学校時代、【将来したい仕事が決まっている多くの同級生】を見て、【将来したい仕事が決まっていない自分】に対して【コンプレックス】を感じ、【私は将来何の仕事をしたいのかという継続的な悩み】を抱えていた。特に、学生時代の【将来の夢・将来したい仕事に関わる授業】は、当時【素を出せていた自分】が【唯一嘘をつかなければいけない時間】であり、【苦痛を伴う辛い時間】であった。高校生の時、【将来したい仕事について考える授業】があった。【外国の人たちと仕事をしたいという漠然とした夢】があった寺山さんだが、【仕事に対する知識や経験の少なさ】から、【英語ができなければいけないというイメージ】があり、【英語に対する若干の苦手意識】があった寺山さんには、【外国の人と英語で関わる仕事】は【私は本当にしたいのかという疑問】が残るものであった。それでも【外国の方と仕事をしたいという漠然とした夢】は残っており、情報を探した結果、【外国の人と英語を使わなくても関わるができる仕事】として見つかったのが日本語教師であった。調べてみると、【「しっくりくる」という感覚】があり、【多少大変でも頑張りたい仕事】だと感じた。【収入の少なさ】や【資格の不透明さ】など【ちゃんとした仕事ではないというイメージ】も持ったが、【実際に仕事としている人もいるという事実】から、【自分も同じ立場になればいいという前向きな思考】をもった。

このように、寺山さんにとって日本語教師は、【将来したい仕事が決まっていない自分】という【コンプレックス】と向き合った【ずっと苦しい9年間】を経て、【ようやく見つかった将来したい仕事】であり、自身を【将来したい仕事がある自分】へと変化させ、【長年抱えていたコンプレックスからの解放】をもたらしたものだ。

②周囲からの否定的な意見や学習での苦勞を乗り越えて夢を叶えたという自負

寺山さんは高校時代、担任教師から【仕事としての日本語教師を目指すことに対する否定的な意見】を言われることがあった。しかし、【実際に仕事としている人もいるという事実】から【自分も同じ立場になればいいという前向きな思考】をもった。ただ、当時の自身は【勉強をしている風だけの時間】が多く【場当たりのこなす勉強】であったと感じており、1度浪人を経験している。このことから、寺山さんは大学時代、【「大学＝就職前のモラトリアム期間」というイメージ】とは異なり、【真面目な授業態度】で【スケ

ジュール調整が大変なほどの多くの授業の履修】をした。このことについて、寺山さんは【「私のがんばった」という自信】を持っている。また、大学時代、韓国人留学生のチューターを担当した際、【多くの留学生との友達としての交流】や、【留学生からの日本語に関する素朴な疑問を解決できる喜び】から、【「大学に来る留学生」に日本語を教えたいという想い】を抱くようになった。しかし、教員から、【過去の修了生の現状】から【仕事としての日本語教師を目指すことに対する否定的な意見】を聞いた。また、大学の同級生からも、【仕事としての日本語教師を目指すことに対する否定的な意見】を聞いた。その際、高校時代と同様、【実際に仕事としている人もいるという事実】から、【自分も同じ立場になれば良いという前向きな思考】を持ち、日本語教師を目指すことにした。

大学卒業後、寺山さんはベトナムの日本語教育機関で働き始めた。【授業外での授業のシミュレーション】や【学生との関係性づくり】は【100%以上頑張っているという自信】、【同期の教師の中で一番頑張っているという自信】を持っていた。そのような準備の時間も含め、日本語教育に関わる時間は【楽しさとやりがいのある時間】であり、【日本語教師は天職であるという実感】を得て、【仕事として日本語教師を続けたいという気持ち】を持っていた。しかしある時、【仕事としての日本語教師を続けることに対する否定的な意見】を言われ、それは【今でも忘れられないほどショックな経験】となっている。

このように、【仕事としての日本語教師を目指すことに対する否定的な意見】や【仕事としての日本語教師を続けることに対する否定的な意見】を受けたこと、また、大学時代の【スケジュール調整が大変なほどの多くの授業の履修】を経て今の立場にいることについて、寺山さんは【過去を頑張って乗り越えて夢を叶えたという自負】を持っている。

③権力に対する反抗心と自身がもつ権力に対するためらい

寺山さんは大学時代、歴史文化学科に所属していた。その中で、【集団を束ねる権力者(たち)の暴走】により【集団内の一人ひとりの意志が尊重されない状態】となり【多くの犠牲を伴う他の集団との衝突】が起きたことを【人類の歴史で何度も見られる史実】として学んでいた。また、【権力を持たない立場の人たちの起こした運動の影響の大きさ】を学んだ。このことから、【権力を持つことで見えなくなる世界や聞こえなくなる声】があると考えており、【権力を持つ集団に属することに対する反抗心】を持っている。例えば寺山さんは自身を【日本語を教えている人】であると言い、【教師という語の使用の意図的な回避】をしている。これは、「教師」は【何らかの組織に所属していることを表す呼称】であり、【自身が何らかの権力性を帯びていることを表す呼称】であると考えてい

るからである。また、今の職場においても、【集団の中で権力を持つ人の指示や提案】に対して【違和感があっても従ってしまう状況】は時々経験するが、【従うだけでなく自分なりの考えを持つこと】が重要であると考えている。

一方で、寺山さんは【権力を持ち始めているという自覚】がある。ある時、学習者が寺山さんについて【他の教師と異なる権力性を持った立場】であると気づいた後、【自身に対する学習者の接し方の変化】が起きたと感じた。このことから、寺山さんは、【自身が持つ権力性・権威性についての自己と他者の認識のズレ】が生じ得ると考えている。

④自分のことばが持つ権力性への不安と議論に参加しないことへの後ろめたさ

寺山さんは、Twitter 以外の場で【自分にとっては何気なく言ったことば】が【他者にとってはプラスの影響】であったと言われた経験がある。このことから、【自分にとっては何気なく言ったことば】が【他者にとってはプラスの影響】にも【他者にとってはプラスではない影響】にもなる可能性があるため【自分のことばが多様な他者に与え得る影響の考慮の必要性】を感じていた。その上で、政治など【自分の声に関係者や当事者に直接届かない領域】については【議論への積極的な参加や意見の提出】をしたいと考えていた。一方、日本語教師は【自分の声に関係者や当事者に直接届き得る領域】であると考えていた。Twitter 上で見られる議論も【自分自身にも関わっている問題であるという認識】はあるが、【関係性が構築されていない多数の他者】にも【自分の声が拡散する可能性】があるため、それが【他者にとってはプラスではない影響】となった場合、【関係者や当事者が私との関わりを避けるのではないかという不安】を感じていた。現在、日本語教師としての立場について【自身の現状に対するある程度の満足感】もあり、今後も【目立たず細々と続けていきたい仕事】として考えている。そのため、Twitter 上での議論については【関わりや参加の回避】をしており、【自分のことなのに自分のことじゃないもの】と感じていた。そのような自身について、現在【中途半端な立ち位置】にいると感じており、【このままではよくないのかもしれないという迷い】を抱えている。

5. 結論

寺山さんが「自分はその業界の一人になれていない気がする」と述べていた背景について、結論としてストーリーラインを基に理論記述を示す。まず、重要な要素が2点ある。

1 つは、『仕事としての日本語教師』である。寺山さんにとって『仕事としての日本語教師』を目指すことは、【将来したい仕事が決まっていない自分】という【長年抱えてい

たコンプレックスからの解放】につながった。また、日本語教師を目指すことに対する周囲からの否定的な意見や学習面での苦労など【過去を頑張って乗り越えて夢を叶えたという自負】もあり、実際になった後も【日本語教師は天職であるという実感】を得ていた。

もう1つは、『権力への反抗心と自覚』である。寺山さんは、大学時代に【人類の歴史で何度も見られる史実】として権力の影響を学んだことで【権力を持つことで見えなくなる世界や聞こえなくなる声】があると考えており、【権力を持つ集団に属することに対する反抗心】を持っていた。一方で、自身の今の立場について【権力を持ち始めているという自覚】もあり、【自身が持つ権力性・権威性についての自己と他者の認識のズレ】や【自分にとっては何気なく言ったことば】が他者に影響することを経験していた。

つまり、寺山さんはSNSで見られる議論について何か意見があったとしても、『権力への反抗心と自覚』から【関係者や当事者が私との関わりを避けるのではないかという不安】があり【関わりや参加の回避】をしていた。一方で、『仕事としての日本語教師』を今度も続ける以上、そのような議論は【自分自身にも関わっている問題であるという認識】も持っていた。その結果、寺山さんは【中途半端な立ち位置】にいる（＝「自分はその業界の一人になれていない気がする」）と感じていた。以上が理論記述である。

本研究は、日本語教師のSNSの使用の中止には、SNS内の内容に対するマイナスな感情だけでなく、教師固有の経験や価値観が複雑に影響し得ることを示すものである。

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.
- 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.
- クマラヴァディヴェル, B. (2022). 『言語教師教育論—境界なき時代の「知る・分析する・認識する・為す・見る」教師』(南浦涼介, 瀬尾匡輝, 田嶋美砂子, 訳; 初版) 春風社. (原典 2012)
- 佐藤郁哉 (2008). 『質的データ分析法—原理・方法・実践』新曜社.
- 末松大貴 (2023). 日本語教師がSNSから離れる要因とその背景—Twitterの閲覧を辞めた寺山さんのケーススタディーから『韓国日本語教育学会学術発表論文集』2023, 62-67.

【口頭発表】

外国人介護人材が感じたマイクロアグレッション
—受け入れ施設の変容の可能性—

神山 英子（淑徳大学）

キーワード

外国人介護人材, マイクロアグレッション

1. 背景と目的

1. 1. 研究に至った背景

現在、日本における介護現場では、介護人材の不足を補うべく外国人介護人材を積極的に受け入れている。厚生労働省の資料¹には、「外国人介護人材の受入れの仕組み」として、EPA 経済連携協定・在留資格「介護」・技能実習・特定技能1号という4つのタイプでそれぞれの在留者数²が挙げられている。また、同資料の「現状と課題」には、「利用者を介護するときに困ることがある」³という項目について、就労開始後6か月未満のEPA 介護福祉士候補者で約78%、就労開始後6か月未満の技能実習生で約68%と記載がある。

外国人介護人材を受け入れる施設では、外国人介護人材に対し、技術的な教育や介護の理念の教育、言葉の教育を施している。発表者は受け入れ施設で介護の日本語教育に携わっているが、授業中に外国人介護人材から「勤務中に学んだ日本語表現でコミュニケーションを取る際に、難しさを感じている」と訴えられることがよくある。具体的には、「日本人職員とのコミュニケーション」の難しさで、「皆、とても親切で良くしてくれ

¹ 厚生労働省「外国人介護人材に係る人員配置基準上の取扱いについてとして、（介護人材の確保と介護現場の生産性の向上）」

² EPA 介護福祉士・候補者 2,887 人、在留資格「介護」 6,284 人、技能実習 15,011 人、特定技能 21,152 人となっている。

³ 資料のみでは、言語上のことか技術的なことは不明である。

る」が、「うまくいかない」ということであるが、特に入職後1年未満に多いと感じている。発表者はその場面に遭遇するたびに、その背景には、外国人介護人材側の問題と、日本人職員側の問題と、またどちらか一方に問題があるとは言い切れない問題が存在しているのではないかという問いが生じ、双方が円滑にコミュニケーションを取るためにはどうすれば良いのかという関心がある。その問いと向き合うため、マイクロアグレッションの定義に注目し、発表者自身の先行研究（神山英子，2023）で、

① 外国人介護人材へのアンケート分析

勤務している中で感じた日本人職員からの言動での傷つきと状況や行動の傷つきについて度合い別に「少し・まあまあ・とても」と分けて分析した。

② 外国人介護人材へのインタビュー分析

アンケート分析で整理された事柄（言動13項目・状況や行動7項目）について外国人介護人材にインタビューを行い、分析した。

しかしながら、外国人介護人材がマイクロアグレッションをどのように解消していったのかという分析には至らず、また、日本人職員への聞き取りがまだできていないため、本発表では、この2点についてマイクロアグレッションの定義⁴に基づいて分析し、その結果を日本人職員に示して職場環境を再考し、変容の可能性を探ることを目的とする。

1.2. マイクロアグレッションの形式とテーマ

マイクロアグレッションは研究者によって、マイクロアサルト、マイクロインサルト、マイクロインバリテーションという3つの主要なカテゴリーに分類することが提案⁵されている。

1つ目のマイクロアサルト⁶は、かすかなものであれあからさまなものであれ、意識的かつ意図的なものである。それは環境に埋め込まれたサインや言語、または行為によっ

4 スー，(2020). 『日常生活に埋め込まれたマイクロアグレッション—人種・ジェンダー・性的指向：マイノリティに向けられる無意識の差別』（マイクロアグレッション研究会,訳）

5 スー，(2020). 『日常生活に埋め込まれたマイクロアグレッション—人種・ジェンダー・性的指向：マイノリティに向けられる無意識の差別』（マイクロアグレッション研究会,訳）p.69

6 スー，(2020). 『日常生活に埋め込まれたマイクロアグレッション—人種・ジェンダー・性的指向：マイノリティに向けられる無意識の差別』（マイクロアグレッション研究会,訳）p.69

て、周縁化された人々に伝えられる人種、ジェンダー、性的指向に対する偏った態度や信念、行為のことを指す。

2つ目のマイクロインサルト⁷は、やりとりや環境に埋め込まれた形をとり、ステレオタイプや無礼さ、無神経さを伝えるコミュニケーションのことを指す。

3つ目のマイクロインバリデーション⁸は、特定のグループの人々の心の動きや感情、経験的なリアリティを無視したり、否定したり、無価値なものとして扱ったりするコミュニケーションや環境の中のサインによって特徴づけられる。

先述の3つのカテゴリーのうち、「たいてい無意識なマイクロアグレッション」の形式⁹として、マイクロインサルトとマイクロインバリデーションがあるが、マイクロインサルトのテーマには、「知的能力を出自に帰する」、「二級市民」、「異文化の価値観やコミュニケーションスタイルを病的なものとして扱う」、「犯罪者もしくは犯罪者と予備軍として決めてかかる」があり、マイクロインバリデーションのテーマには、「よそ者扱い」、「カラーブラインド」、「能力主義信仰」、「個人が持つレイシズム」がある。

1. 3. 「異文化の価値観やコミュニケーションスタイルを病的なものとして扱う」例とメッセージ

マイクロインサルトの「異文化の価値観やコミュニケーションスタイルを病的なものとして扱う」には、主流の文化の価値観とコミュニケーションスタイルこそ理想的であるという観念¹⁰があり、例として仕事や学校の中で、人種や文化の問題を持ち込む人を排除することが挙げられ、「自分の文化を持ち込むな」というメッセージが存在する。そこで本

⁷ スー, (2020). 『日常生活に埋め込まれたマイクロアグレッション—人種・ジェンダー・性的指向：マイノリティに向けられる無意識の差別』(マイクロアグレッション研究会,訳)明石書籍.p.74

⁸ スー, (2020). 『日常生活に埋め込まれたマイクロアグレッション—人種・ジェンダー・性的指向：マイノリティに向けられる無意識の差別』(マイクロアグレッション研究会,訳) 明石書籍.p.69

⁹ スー, (2020). 『日常生活に埋め込まれたマイクロアグレッション—人種・ジェンダー・性的指向：マイノリティに向けられる無意識の差別』(マイクロアグレッション研究会,訳) 明石書籍.p.70

¹⁰ スー, (2020). 『日常生活に埋め込まれたマイクロアグレッション—人種・ジェンダー・性的指向：マイノリティに向けられる無意識の差別』(マイクロアグレッション研究会,訳) 明石書籍.p.86

発表では、「異文化の価値観やコミュニケーションスタイルを病的なものとして扱う」メッセージが現在の外国人介護人材の状況に重なると仮定して、マイクロインサルトのテーマのうち、「異文化の価値観やコミュニケーションスタイルを病的なものとして扱う」を「異文化の価値観やコミュニケーションスタイルを異質なものとして扱う」に表現を変えて介護現場で考察する。

2. 研究方法

発表者自身の先行研究（神山英子，2023）で明らかになったマイクロアグレッションの具体例に対し、外国人介護人材にはインタビューを、日本人職員にはアンケートと事後インタビューを実施した。

2.1. 外国人介護人材に対するインタビュー

外国人介護人材を対象に、先行研究に引き続き明らかになった項目から、「異文化の価値観やコミュニケーションスタイルを異質なものとして扱う」に当てはまると考えられる項目に絞り、マイクロアグレッション軽減に至る経緯についてインタビューをした。

表1 マイクロアグレッションの項目

傷つきの度合い	A：言動	B：状況や行動
少し	①「わからないの？」 ②「日本語難しいよね。」 ③「敬語使ってね。」と 「敬語使わないでね。」	
まあまあ	①「衛生的にね。」 ②「時間は守ってね。」	① 表情を注意される。

2.2. 受け入れ施設の日本人職員に対するアンケートと事後インタビュー

2.1の項目について、先行研究（神山英子，2023）の協力者とは別の2つの施設に依頼し、外国人介護人材が感じるマイクロアグレッションについてどう思うか、日本人職員にアンケートとインタビューを実施した。

3. 介護現場で見られる外国人介護人材が感じるマイクロアグレッションとプロセス

1. 各項目の軽減について、「時間が解決する」、「日本語が上達すれば自信がつくので、気にならなくなる」、「日本文化を学ぶ意欲が大切だ」という回答が得られた。
2. 後輩へのアドバイスとして、日本語学習のほかに、事前に日本の文化習慣を知ることが望ましいという回答が得られた。
3. 日本人職員へ期待することとして、仕事のマニュアルにない日本文化の詳細を教えてほしいという回答が得られた。

4. 介護現場で見られる受け入れ側が認識するマイクロアグレッション

1. 各項目について、「自分たちの施設でも同様の状況があった、またはあるようだ」と回答した割合は100%だった。
2. 「マイクロアグレッションを知ることによって職場環境が変わる可能性があるか」という項目では「ある」という回答が100%だった。
3. 「マイクロアグレッションに対処するべきか」という項目については、「するべきだ」という回答が100%だった。また、その理由についての自由記述には、「長く働いてもらいたいから」、「お互いが気持ちよく働けるように」等の回答があった。
4. アンケート後のインタビューでは、「マイクロアグレッションという言葉は初めて聞いたが、受け入れ前に知ればよかった」、「外国人介護人材が自ら日本文化について学んでいく必要もあるが、日本人職員側がそれに気づいてあげることも重要だ。」、「外国人材を受け入れて日本人職員が新たな文化や価値観を知ることによって視野が広がったり、仕事の幅が広がるというメリットもあるが大変なこともある。マイクロアグレッションについて、今後、気をつけて行きたい。」という変容の可能性を示唆する回答が得られた。

5. 倫理的配慮

本発表における調査はいずれも調査協力者に対し倫理的配慮を行っており、施設名や個人名が特定されないことを説明し、同意を得ている。

6. まとめと考察

本発表では、マイクロアグレッションを「ありふれた日常の中にある、ちょっとした言葉や状況や行動であり、意図の有無に関わらず、特定の人や集団を標的とし、人種、ジェンダー、性的指向、宗教を軽視したり侮辱したりするような否定的な表現のことである。発言している側はたいてい、自分が相手を貶めるようなやりとりをしてしまったことに気づいていない。」と定義づけた¹¹先行研究を外国人介護人材に当てはめて考察した。本来、コミュニケーションを考える場合、双方を対象とすべきだが、今回受け入れ側に焦点を当てた理由としては、外国人労働者に頼らざるを得ない日本の現状を考えたからである。外国人介護人材が長く働けるよう、今後の介護現場における日本人職員と外国人介護人材の円滑なコミュニケーションを目的とした職場環境の再考、その後の変容を期待したい。そのために日本人職員に示したいマイクロアグレッションの例を本発表で考察した。しかし、本発表の内容は、介護現場の日本人職員が、事例から普段の業務に派生させてマイクロアグレッションに気づくことにはつながるが、具体例が少ないという欠点がある。

文献

厚生労働省（2022）.『外国人介護人材に係る人員配置基準上の取扱いについて』<https://www.mhlw.go.jp/content/12300000/001144296.pdf>

スー（2020）.『日常生活に埋め込まれたマイクロアグレッション—人種・ジェンダー・性的指向：マイノリティに向けられる無意識の差別』（マイクロアグレッション研究会、訳）（p.34,69,70,74,86）明石書店.

神山英子（2022）.高齢者介護施設に就労する技能実習生についての一考察—接触場面の視点から—『三重大学国際交流センター紀要』17, 1-14

神山英子（2023）.介護現場におけるマイクロアグレッション—外国人介護人材受け入れ施設の事例から—『地域ケアリング』2023年3月号, 74-82

付記：本発表はJSPS 科研費（萌芽）「介護現場における異文化コミュニケーションを円滑に進めるための事例集の開発研究」（代表者：神山英子，20K20696）の助成を受けている。

¹¹ スー，（2020）.『日常生活に埋め込まれたマイクロアグレッション—人種・ジェンダー・性的指向：マイノリティに向けられる無意識の差別』（マイクロアグレッション研究会、訳）明石書籍.p.34

【口頭発表】

継承語を継承しなかった移民2世の言語意識とアイデンティティ

—母語、継承語、英語の3言語から—

中家 晶瑛（お茶の水女子大学）

キーワード

言語継承, 親子関係, 継承語不安, テーマ分析, 本質主義

1. 研究背景と目的

継承語は、子（移民2世）の立場から、親の母語を指すことばである。継承語は、良好な親子関係や子のアイデンティティの形成に不可欠であるといった多くの知見の蓄積から、移民の子への言語継承を前提とする研究は、言語教育研究において広く見られる。このような継承語の継承を重視する立場は、今日に至るまで、日本社会の言語的マイノリティの親子の言語やアイデンティティの保持に多大な貢献をもたらしてきた。その貢献は、どれほど強調しても強調しすぎることはない。

しかし、「（継承語は）親のことばであるから、子どもができるのは当たり前」（中島，2003）というように言語継承が当然視されるなかで、子に継承語を継承させなかった家庭や、継承しなかった子の存在を考慮する必要もあろう。その背景には、居住地により継承語教育にアクセスできない家庭や（高橋，2019）、言語継承における親の大きな負担（坂本，2016）の存在といった要因から、親は子への継承語の継承を諦めざるを得ない場合もある。さらに、移民の親が子とコミュニケーションをとる言語を日本語とする場合もある（中家，2022）。その場合、子は自らの母語である日本語で親とコミュニケーションをとることから、継承語を継承しない場合も考えられよう。このように継承語を継承しなかった移民2世は、自らを取りまく複数の言語にどのような意識を抱き、どのようなアイデンティティを見せるのだろうか。

本研究は、外国出身の両親のもと日本に生まれ育ち、日本語を母語とし、継承語を継承しなかった移民2世である有希子さん（仮名）を対象とする。有希子さんの語りから、母語の日本語、継承語の中国語、そして第3の言語である英語へのそれぞれに抱いた言語意

識と、そこからどのようなアイデンティティが見られるかを、有希子さんの成育環境・家庭や学校、社会といった周辺の環境に視点を置きながら考察する。なお「継承語を継承しなかった」という定義については、「親子間のコミュニケーションで日常的に継承語を使用しなかったため、継承語を習得しなかった」場合とする。

研究課題1：母語の日本語、継承語の中国語、そして第3の言語である英語へのそれぞれに抱いた言語意識はどのようなものか。

研究課題2：その言語意識から、どのようなアイデンティティが見られるか

2. 調査対象者および研究方法について

2. 1. 調査対象者の有希子さんについて

有希子さんは、中国北部出身の両親のもと東京都内で生まれ育った、30代前半の移民2世の女性である。有希子さんは高校卒業後、俳優の道を志して渡加し、学校に通いながら演劇の現場でアルバイトをしており、現在もカナダのバンクーバーで生活している。両親は、教育機関で働いていた父親の日本留学に伴い、両親2人で来日した。有希子さんの母語は日本語であり、後述する継承語である中国語を拒絶してきた経緯から、継承語の使用機会や学習経験はほぼなく、継承語能力は、簡単な応答ができる程度である。英語は高校卒業後、都内の英語学校に通い習得した。両親と有希子さんは日本語で会話をし、両親同士は基本的に中国語を使用するが、近頃は日本語での会話が多いという。

2. 2. 研究方法・分析方法

研究方法として、オンライン会議ツールを使用した非構造化インタビュー2回（2022年2月、4月）と、対面で半構造化インタビュー1回（2022年7月）をそれぞれ90分～120分実施した。インタビュー前に、調査内容や目的、守秘義務の説明を行い、書面上にて承諾を得た。インタビュー調査の1,2回目は、生い立ち・居住経験・家庭環境・学校生活など基本的な情報を軸に、幼少期から現在までのライフストーリーを自由に語ってもらった。その回答を参考にしながら、3回目は、母語の日本語、継承語の中国語、そして第3の言語である英語へのそれぞれに抱いた言語意識について詳しく質問した。後日、インタビュー調査の録音データを文字化した逐語録を送付し、内容を確認してもらった。なお、調査者である筆者自身も、外国出身の両親のもと日本で生まれ育ち、日本語を母語とす

る、継承語を継承しなかった移民2世であることを伝えた。

次に、分析方法として、テーマ分析 (Thematic Analysis) (Boyatzis, 1998) を用いた。分析方法は土屋 (2016) に基づいて行った。まず、逐語録を熟読したあとに、一文をコーディングユニットとしてインタビューの逐語録をコーディングした。それと並行しながらコードの定義を記したコードブックを作成した。次に、類似したコードをまとめ、コードブックを発展させていった。

3. 分析結果

テーマ分析により、6つのテーマと付随するサブカテゴリーが得られた。テーマとサブカテゴリーの関連性は以下の図の通りである。以降に続く小節でサブカテゴリーを示す。

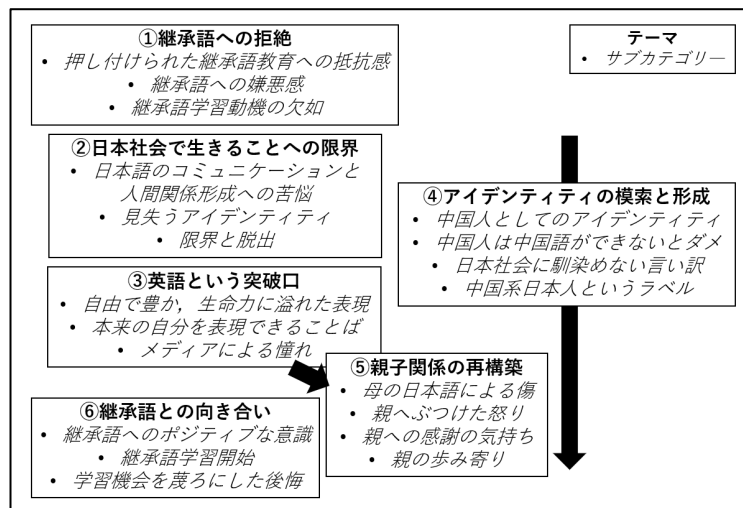


図1 テーマ間の関連性

3. 1. テーマ① 継承語への拒絶

テーマ①では、押し付けられた継承語教育への抵抗感、継承語への嫌悪感、継承語学習動機の欠如、の3つのサブカテゴリーが得られた。有希子さん一家は工場の寮で厳しい経済状況下で生活を余儀なくされていたことから、日常的に両親間で中国語での喧嘩や口論が絶えなかったという。それを聞きたくない有希さんは、継承語である中国語に恐れや抵抗感、嫌悪感を抱くようになっていった。また、中国でロシア語教師だった母親は、日常的に有希さんに、強硬的な姿勢で中国語の発音練習・単語の反復練習をさせていたことから、有希さんは継承語学習にも強く反発していた。

3. 2. テーマ② 日本社会で生きることへの限界

テーマ②では、日本語のコミュニケーションと人間関係形成への苦悩、見失うアイデンティティ、限界と脱出といった3つのサブカテゴリーが得られた。有希子さんは、上述のように両親が中国語で喧嘩や口論する環境で育ったことから、高校進学後、日本社会でどのようにより良く人間関係を構築し、人付き合いをするか悩んだ。結果、それに対し挫折し、勉強もままならなくなってしまう。日本社会で思い感じたことを率直に言いたいと思いつつも、有希子さんは、それが日本社会では婉曲表現などを用いて表現するべきと理解しているため躊躇するが、それに対しても苛立ちを隠せなかった。

3. 3. テーマ③ 英語という突破口

テーマ③では、自由で豊か、生命力に溢れた表現、本来の自分を表現できることば、メディアによる憧れ、といった3つのサブカテゴリーを得られた。日本語や日本社会で本当の自分を表現することへ挫折感を抱いた有希子さんは、自由闊達で、率直で豊かな英語表現に魅せられていった。高校在学時から演劇に興味を持っていた有希子さんは、ハリウッドスターが出演する動画に影響を受け、英語話者になることで、本当の自分を表現し、生きることができるかもしれないと思うようになる。ありのままの自分で、ハリウッドで演劇をすることを夢見た有希子さんは、まずは渡米を目指し、英語学習を開始した。

3. 4. テーマ④ アイデンティティの模索と形成

テーマ④では、中国人としてのアイデンティティ、中国人は中国語ができないとダメ、日本社会に馴染めない言い訳、中国系日本人というラベル、といった4つのサブカテゴリーを得た。有希子さんは、愛国心の強い父親から、中国人として育てられたこともあり、自分は中国人だから中国語を習得すべきだという認識を抱き、高校卒業後に祖父母のもとに3週間だけ中国語を勉強しに行ったこともある。しかしその後、渡加後の生活から、本当の自分を表現できなかった日本社会で、日本人と同一視されたくないという気持ちが自分を「中国人」だと思わせていたのではないかと考えるようになった。

3. 5. テーマ⑤ 親子関係の再構築

テーマ⑤では、母の日本語による傷、親へぶつけた怒り、親への感謝の気持ち、親の歩み寄り、といった4つのサブカテゴリーが得られた。幼少期、有希子さんの母親は、日本

語能力がさほど高くなく、有希子さんに対し、まるで怒っているような強い口調の日本語を話したという。それは当時の有希さんが傷つく結果となった。また、高校卒業後、有希さんが英語学校で好成績を収めても、両親は認めず、励ましもなかった。こうした苦しみを、有希さんは積年の思いと怒りとともに両親にぶつけた。それを機に、両親は有希さんを応援してくれるようになり、有希さん自身もその変化を感じた。

3. 6. テーマ⑥ 継承語との向き合い

テーマ⑥では、継承語へのポジティブな意識、継承語学習開始、学習機会を蔑ろにした後悔、の3つのサブカテゴリーが得られた。有希さんは、英語学習経験から、両親の日本語学習における苦勞を、肌身を以て知った。また、両親以外の方が話す「怒鳴り声じゃない中国語」に接触し、大きな衝撃を受けるとともに中国語に対する見方が変わっていく。両親との関係性が好転し、自分をよりサポートしてくれる母親に対して、将来の俳優としてのキャリアのためにも、中国語を教えてほしいとお願いするようになった。

4. 考察

有希さんの語りから得られたテーマとサブカテゴリーから、有希さんの各言語に対する意識を見てみると、有希さんは、母語である日本語は、本当の自分を表現できないというもどかしさを感じていた。加えて、両親の喧嘩を介して耳にする、継承語の中国語に対して、強い拒否感と嫌悪感を抱く言語であり、継承語学習意欲はかけらもなかった。ここには、継承語学習に向けられる不安・恐れなどといった言語不安である継承語不安 (Heritage Language Anxiety: 以下 HLA) (Sevinç & Dewaele, 2018) がうかがえた。このような母語と継承語への言語意識に対する一方で、有希さんは、自由闊達で豊かな英語表現に憧れを抱くようになった。有希さんは、英語はありのままの自分を表現できる言語であると希望を抱き、英語習得に向かうようになった。

Canagarajah (2019, p. 10) は、言語やコミュニティ、民族を固定的で本質主義的なものとする継承語の捉え方を、原始的なイデオロギーに基づく継承語 (primordialist ideology of Heritage Language) と呼び、批判した。有希さんは、継承語である中国語に HLA を抱いていたにもかかわらず、ロシア語教師であった母親の厳格な継承語教育や父親の愛国心により、中国人としてのアイデンティティを自然と抱き、中国人ならば中国

語を話すべき、といった原始的なイデオロギーから継承語を捉えていた。しかし、有希子さんは、結果的に自らそのイデオロギーを振り払い、自己表現のために主体的に第3の言語である英語を選択した。このように、有希子さんからは、継承語に対し、原始的イデオロギーと HLA を同時に抱くという複雑で混沌としたアイデンティティの様相、ならびに、母語である日本語でも継承語である中国語でもない、第3の言語である英語で、ルーツに依拠せず自分を表現するという、主体的なアイデンティティの形成がうかがえた。

文献

- 坂本光代 (2016). 日本に住む多文化家庭のバイリンガリズム. 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.17-46) 上智大学出版.
- 高橋朋子 (2019). 中国にルーツを持つ子どもの母語・継承語教育. 近藤ブラウン妃美, 坂本光代, 西川朋美 (編)『親と子をつなぐ継承語教育—日本・外国にルーツを持つ子ども』(pp. 253-267) くろしお出版.
- 土屋雅子 (2016). 『テーマティック・アナリシス法—インタビューデータ分析のためのコーディングの基礎—』ナカニシヤ出版.
- 中家晶瑛 (2022). 親子間使用言語を日本語とするニューカマーの親子から見えることばの実践への意味付けと親子関係—ことば観との関わりに着目して『ジャーナル「移動する子どもたち」—ことばの教育を創発する』13, 126-161.
http://gsjal.jp/childforum/journal_13.html
- 中島和子 (2003). JHL の枠組みと課題 : JSL/JFL とどう違うか『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』, 1-15.
- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. sage.
- Canagarajah, S. (2019). Changing orientations to heritage language: The practice-based ideology of Sri Lankan Tamil diaspora families. *International Journal of the Sociology of Language*, 2019(255), 9-44.
- Sevinç, Y., & Dewaele, J.-M. (2018). Heritage language anxiety and majority language anxiety among Turkish immigrants in the Netherlands. *International Journal of Bilingualism*, 22(2), 159-179.

【口頭発表】

初任日本語教師を対象にしたケース学習の試行
—態度を涵養する研修構築を目指して—

鴈野 恵 (筑紫女学園大学), 香月 裕介 (神戸学院大学)

キーワード

初任日本語教師, 省察, 態度, ケース, ALACT モデル

1. 研究の背景と目的

文化庁文化審議会国語分科会(2019)では、日本語教師に求められる資質・能力を、知識、技能、態度という3分類で示している。本研究では、このうち、態度に着目している。態度にあたる国際感覚や自己研鑽力といった部分が重要であるという指摘は以前からあり(縫部, 2010)、近年では省察を軸に自身の教育観を構築する重要性の提示(舘岡, 2021)や態度涵養の研修の必要性に関する考察もある(宇佐美, 2022)にもかかわらず、態度を「いつ」「どのように」涵養していくかについては、十分に議論が深まっていないと考えているためである。

そもそも、態度とは何だろうか。Allport(1935)は、態度‘attitude’を、経験を通じて体制化された心的準備状態としている。態度とは経験を通じて培われるものと捉えると、養成段階の文脈では海外留学での異文化体験などが考えられる。そこで起きる様々な経験、なかでもコンフリクト場面でどう対応するかを熟考し、時に失敗を経験することが学習に繋がる。つまり、態度を身につけるには、経験が不可欠だということである。

これを踏まえ、日本語教師の求められる態度の捉え方に目を戻してみる。日本語教育令和6(2024)年度より開始する登録日本語教員制度に関連し「登録日本語教員 実践研修・養成課程コアカリキュラム(案)」が発出された。ここでは日本語教員養成の全体目標¹として以下のような記述がみられる。

「日本語を教えることの基礎」に関わる知識・技能として学んできたことを活かし、日本語学習者を対象とした教育実践を経験することを通して、日本語教師に必要な技能・態

¹ 「実践研修」および「養成課程」において達成すべき包括的な目標。

度に含まれる基礎的な実践力を身に付けるとともに、日本語教師の役割を理解することができる²。

この記述からは、先に知識と技能があり、次段階に教育実践という経験を媒介として技能と態度を身につけるといふ捉え方がなされていることが窺える。したがって、日本語教師に必要な態度も同じく、経験を通して身につけるものだと考えて差し支えないだろう。

ところが、日本語教師の態度を身につけるには教育実践の経験が不可欠だとすれば、養成段階で態度を身につけるといふ試みは、極めて困難なものとなる。なぜなら、養成段階のすべての学生に多様な実践経験の機会を提供することは、実質的に不可能だからである。しかしながら、文化庁文化審議会国語分科会（2019）で養成段階に求められる態度を示していること、また、先の「登録日本語教員 実践研修・養成課程コアカリキュラム（案）」においても全体目標に態度が明記されていることを見ると、養成段階から態度の修得が期待されていることは間違いない。これは、態度を「いつ」涵養していくかという問いへの一つの答えである。そして、そこから、実践経験の機会を提供することが難しい養成段階において、態度を「どのように」涵養していくかという課題が導かれる。

この課題を解決するべく、発表者らは2020年から、養成段階の学生を対象に、ケースによる疑似体験の場を創り出し、省察と対話を通じた態度を修得することを目的とした授業実践を考案した。日本語教師が日々の実践の中でぶつかる壁や悩みをケースとして書き上げ、ケースに対する省察と対話を促すことで学生の日本語教師としての態度を涵養することを目指す実践である。

その後、この実践は、養成段階のみならず、初任段階への研修にも応用可能ではないかと考えるようになった³。そこで、2023年10月に初任日本語教師7名を対象としたケース学習を企画・試行した。本研究の目的は、過去に行った養成段階を対象としたケース学習の実践をもとに初任日本語教師を対象とした試行結果を分析し、態度涵養を目指す研修のより良いあり方を模索することである。

² 下線は筆者による。

³ 後藤（2014, p.26）は小学校の初任教員へのニーズ調査から、①授業づくりの基本、②集団把握、③文書作成、④授業研究、⑤保護者・地域対応、⑥同僚との関係性といった研修の必要性を提示した。

2. ケース学習の概要

本研究におけるケース学習は、ケース・メソッドから着想を得ている。ケース・メソッドは、ビジネススクールといった経営実務家教育のなかで用いられる手法で、「教材の資料（実際の出来事が記述された数ページの事例、つまりケースのこと）をもとに行う。学生たちはケースから考えられる問題についてさまざまな角度から意見を出し、ディスカッションをする」ものである（バーンズほか，1994/2010）。

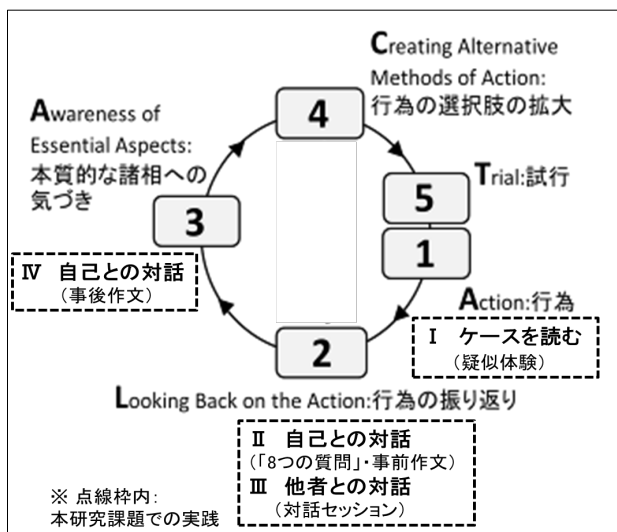


図1 ALACTモデル（コルトハーヘン，2001/2010）をもとに発表者らが加筆

発表者らは、ケース・メソッドを参考に、それにコルトハーヘン（2001/2010）のリアリスティック・アプローチとALACTモデルを組み合わせることで、新たなケース学習のモデルを構築した。具体的には、複数の視点からケースを理解することでその本質は何かということに目を向け、どうすべきか考える省察力を身につけるといものである。

今回の初任日本語教師向けのケース学習は試行であるため、まずは、養成段階と同じ構成にした。1回のケース学習は90分で、流れは大きく①事前省察→②対話セッション・補足説明→③事後省察の三段階で構成される。

今回の初任日本語教師向けのケース学習は試行であるため、まずは、養成段階と同じ構成にした。1回のケース学習は90分で、流れは大きく①事前省察→②対話セッション・補足説明→③事後省察の三段階で構成される。

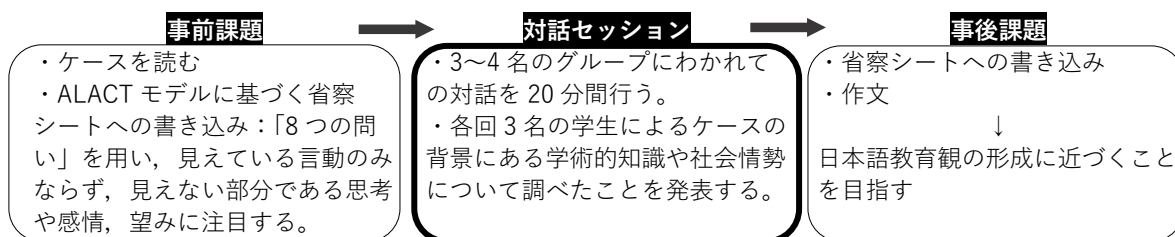


図2 本研究における実践の手順

今回のケース学習で取り上げたケースは、付録で示しているとおり、授業で社会問題を扱う際、教師自身の意見をどこまで表出すべきかという葛藤についてであった。ケース学習への参加者は7名で、教歴が2年未満の日本語教師であった。参加者は、東海地方の日本語教師養成講座の協力を得て募り、参加者には謝礼を渡した。

3. ケース学習の試行から見えたこと

分析には、事後課題の省察文を用いる。事後課題に設けた設問は、①対話を通しての気づき、②本研修の良かった点と改善点というものであった。この設問への参加者の回答を分析し、参加者の省察の様相を概観する。そして、その結果から、教師養成と初任日本語教師の研修にどのような違いが見られるかを考察する。

分析の結果、養成段階の参加者についての分析（鴈野，2024，印刷中）と同様に、対話を通して他者の意見に影響を受け、新たな気づきを得ている記述が見られた。「初級はすべての基本が作られます」、「学習者の学習目的を学習者と共有し、キャリア支援も大切にしていきたい」といった記述は、対話セッションでのやりとりや、その後のファシリテータ役の教師の発言を通しての気づきである。

一方、研修を経て新たな気づきを得るのではなく、自身の考えについて再確認したり、確信を深めたりという記述に留まる参加者もいた。参加者の記述には、「改めて確認できたこととして⁴、日本語を教える能力はもちろん、学生から話を引き出す意見を言ってもらうということが重要だ（中略）自分が問題意識を持ち続けなければ良い授業づくりに繋がらないということも再確認できました」、「教師自身が常に学び続けることの必要性については？本日の対話前も後も同じく大切に感じるので、特に大きな変化は自分の中では感じない（中略）より難しさを認識した」といったものが見られた。こうした記述は養成段階の参加者には見られなかったため、この点は初任との相違であると言える。

このような相違が見られる背景には、日本語教師としての経験の有無があると考えられる。養成段階の参加者には、自身の省察の基盤となる日本語教師としての経験がない。そのため、日本語教育以外の自分の経験を基盤にしつつも、どちらかといえば他者の意見を採り入れることに軸足を置いて省察を深めていくことになる。

それに対し、初任日本語教師は日本語教師としての経験を持っている。そのため、その経験を基盤に、そこに軸足を置いて省察を深めていくことになると考えられる。ただし、初任日本語教師が基盤とする日本語教師としての経験は、中堅日本語教師に比べると決して多いとは言えない。経験が豊富かつ多様であればあるほど、その経験に基づいて省察がより促されるとするなら、初任日本語教師の経験が限られていることは、省察の深まりを限定的にしてしまう可能性がある。さらに言えば、初任日本語教師が、対話を含む省察活

⁴ 下線は筆者らによる。

動において、自身の限られた経験だけを頼りにケースを解釈しようとしてしまった場合、むしろ省察の深化を妨げることも考えられる。

言い換えれば、初任には養成とは別の省察の深まり方があり、経験の有無という点で養成とは異なる特徴があると言える。このことは、初任日本語教師の省察の深化を促すためには、養成の研修と同一のアプローチでは十分ではないことを示唆している。例えば、今回の試行のケースでは、明確なコンフリクトが描かれていなかった。多様な視点を提供するために、次回以降の初任の研修では、まず、複数の視点がより明確なコンフリクトが起こるケースを用意すること、次に、対話段階において他者の意見を拾い上げやすくする仕掛けを用意すること⁵、この二点を改善することを検討している。さらに、この改善点を、養成段階の研修に援用して有効に機能するかも検証したいと考えている。

4. まとめ

今後の課題は、ケース学習に参加した参加者自身の思考変容の様相といった核心部を明らかにすることである。そのために、参加者の省察文や対話セッションでの逐語録を分析の対象とする。そのうえで、今後は養成から切り離すことのできない初任日本語教師への連続性も視野に入れた発展的研究を行うことを学術的「問い」の射程としたい。

2024年より登録日本語教員という名称での国家資格化が決定している。筆記試験を取り入れることで、日本語教師の質の向上が期待できることはいうまでもない。それに加え、現状の養成・初任段階での教育内容を見直し、態度涵養のプログラム構築を行うことが日本語教師の底上げとすそ野の広がりにつながると考え、より詳細な分析を行っていく。

文献

宇佐美洋（2022）「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, pp.96-110.

鴈野恵（2024 印刷中）「日本語教師の態度涵養を目指す授業実践—ケース・メソッド授業の成果と改善点—」『筑紫女学園大学研究紀要』19, 筑紫女学園大学, pp.15-27.

後藤郁子（2014）『小学校初任教師の成長・発達を支える新しい育成論』学術出版会

⁵ 実践例では、気になった他者の意見、印象残った意見、納得した意見、自分では思いつかなかった意見などを出して、事後にふりかえる活動を追加することがある。

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)

舘岡洋子 (2021) .『日本語教師の専門性を考える』ココ出版

縫部義憲 (2010) .日本語教師が基本的に備えるべき力量・専門性とは何か『日本語教育』144, 4-14.

バーンズ・ルイス, クリステンセン・ローランド, ハンセン・アビー (2010) .ケース・メソッドが示唆する 21 世紀の教育方法論. (高木晴夫, 訳)『ケース・メソッド教授法』(pp.iii-xv) ダイヤモンド社. (原典 1994)

文化庁 文化審議会国語分科会 (2019) .『日本語教育人材の養成・研修の在り方について (報告) 改定版』文化庁 文化審議会国語分科会, pp.1-78.

文化庁 文化審議会国語分科会 (2023) .「登録実践研修機関・登録日本語教員養成機関のコアカリキュラム (10/10 案)」

Allport, G. W. (1935). *Attitudes, In A Handbook of Social Psychology, Vol.2*, Clark University Press, p.6.

付録：使用したケース 題目「社会事象を扱う授業」

<目的>

留学生に対する日本語教師【初任】に求められる資質・能力について考え、自分なりの考え（日本語教育観）をことばにしてみる。

<態度> (3)「学習者の自律学習を促進し、主体的に学ぶ力を育てようとする」

【登場人物】●わたし（黒崎）…日本語学校の専任教員／日本語教師歴 3年／20代

●古川先生…日本語学校の専任教員／日本語教師歴 30年／50代

日本語教師になって3年目です。日本語教師になりたての頃は初級クラスの担当が中心でしたが、3年目に入り、上級クラスも担当するようになりました。

上級の授業は読解テキストを使い、日本国内外のさまざまな問題についての文章を読むという内容が主です。たとえば、少子高齢化社会、ジェンダー、教育といったものです。どれもこれといった答えのない授業で、学習者自身が情報を集め、それを整理して、自分の意見をまとめるといった進め方です。わたしは大学では日本語教師になるための勉強が中心だったのですが、こうした授業の方法はあまりしっかり教わっていなかったためとても苦労しています。特に、少子高齢化をはじめとする社会問題は、ニュースを見聞きする程度で、専門的に学んだことがありません。それなのに授業ではなぜ日本が少子高齢化になったのか、少子高齢化に歯止めをかけるため、どのような政策がとられているかといったことを扱わなくてはなりません。

また、いちばん難しいことは、学生に意見を述べさせる際、自分も意見を求められたり、また学生の出した意見にコメントをしたりすることです。自分の限られた知識で意見を言うのは、気が引けます。どんなに学生にわたし個人の意見だと念を押したところで、日本人代表の意見だと思ってしまう学生もいるかもしれませんし、「先生の意見」だと重く受け取る学生もいるかもしれません。学生の意見へのコメントも同様で、日本語の運用面はともかく、内容に対しては何を言えればいいか困ってしまいます。これも上と同じ理由で、自分の意見を重く解釈されたらどうしようという不安があるためです。そしてまた、それはちょっと極端では…？ と感じる学生の考え方に触れたときも反応に困ります。気持ちのうえでは「それはないでしょ」と一刀両断してしまう自分もいますが、それと同時に「それってわたしが日本社会にずっといたからそう思うだけで、学生の常識からしたらふつうの考え方もかもしれないな」とも思うのです。このような葛藤で、どうコメントして良いかが難しいです。

一方で、日本語教師歴 30年の先輩の古川先生はどんどん自分の意見を授業のなかで出しています。時には改憲といった、わたしにはデリケートに思えるトピックも躊躇なく扱い、留学生たちと活発に議論を行っています。古川先生の見識の広さは尊敬しますし、見習いたいと思います。しかし、一語学教師である自分たちの領分を超えたことをしているのではないかという思いもぬぐえません。専門性もないまま、授業として社会問題について考える場を提供する資格があるといえるのか。学生に目を移せば、活発に意見を出す学生もいれば、「話したくありません」と口をつぐむ学生もいます。学生には自分で考え、しっかりと意見を持ってほしいというのがねらいなのですが、わたしは日本語の教師であって、社会問題を扱う教師ではないと自分で考えてしまいます。どの程度まで扱えばいいか、整理したいです。

本稿は JSPS 科研費 基盤研究 (C) 21K020643 の助成を受けたものである。

【口頭発表】

エジプト人日本語教師メルさんの職業観変容とその過程
—ライフストーリーインタビューを通して—

近藤 弘（北海道大学）

キーワード

エジプトの日本語教育、完璧主義、自己認識、価値観、パースペクティブの変化

1. 背景と目的

エジプト・アラブ共和国（以下、エジプト）では、総日本語学習者数 3,514 名のうち 3,026 名（約 86%）が高等教育機関で日本語を学んおり（国際交流基金，2022）、「ここ数年で新規の専攻設置が相次いで」いる（国際交流基金，2020，pp. 71）。このことからエジプトでは日本語専攻大学生を対象とした日本語教育が今後より盛んになることが予想され、高等教育機関のエジプト人日本語教師は重要な存在になってくると考えられる。

職業観とは「人それぞれの職業に対する価値的な理解¹であり、人が生きていく上での職業の果たす意義や役割についての認識」（国立教育政策研究所生徒指導研究センター，2002，pp. 20）である。浅田（1998，pp. 252）は教師の自己概念が学習者との相互作用の中で「教授効果の大きな規定因となる」と述べる。日本語教育研究においても教師の自己概念は、言語教育観やビリーフとして捉えられ、教師成長や教師教育と関連する研究課題として扱われてきた。北出（2021，pp. 39）は「個々の言語学習者や教師の経験や歩んできた経路に光をあてることで見えてきた支援すべき点や方法は、個々の現場への還元だけではなく、多様性や個別性といった言語教育が直面している課題を考える際の鍵にもなります」と述べる。本研究の目的は事例研究としてエジプト人日本語教師の職業観とその構築過程を記述・分析し、同国・地域の日本語教育に貢献する知見を示すことである。

¹ 価値的な理解とは「どんな専門的な資質・能力が必要なのかなどについての知識・理解をもとに、自分はどの職業にどんな働きがいや誇りを見いだそうとするのか、あるいは、生きていく上で職業にどのような意味づけを与えていくか」（国立教育政策研究所生徒指導研究センター，2002，p20）を意味する。

2. 研究方法と調査について

本研究では事例研究としてエジプト人日本語教師の職業観とその構築過程を捉えるため、ライフストーリー研究法を用いた。ライフストーリーとは、「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，p. 12）であり、「その人が生きている経験を有機的に組織し，意味付ける行為」（やまだ，2000，p. 1）のことである。三代（2015，pp. 9）は日本語教育におけるライフストーリー研究について，対象者の「一定期間の中で変化する主観とその要因などに迫ることで，日本語教育が「前提」としてきたことを疑い，新しいパースペクティブを導入することに貢献している」と述べる。以上から，調査協力者となる日本語教師がどのような経験にどのような意味を見出し，価値観を構築してきたかについて記述・分析することができるライフストーリー研究法は本研究の目的を達成する上で適切な研究方法だと考えられる。

発表者は調査当時カイロにある国立アインシャムス大学（以下，ASU）日本語学科の日本語教育に携わっていた（2021年8月～2023年8月）。本調査では雪だるま式サンプリングの方法で協力者を募り，7名のASU所属エジプト人日本語教師にそれぞれ対面で120分程度のインタビュー調査を行った。インタビューの録音とデータの使用については研究目的等について説明した上で承諾書にサインをもらい，了承を得た。インタビューでは，主に青少年期の興味関心，日本語学科入学の経緯，教師になった経緯，教師になった当時と現在の職業観等について話を聞いた。本発表では調査協力者7名の中でもメルさん（仮名）の語り（119分）を扱う。メルさんは調査当時，教師歴約10年の30代エジプト人女性である。メルさんの語りを分析対象としたのは，嫌いだった日本語教師の仕事が好きになってきたストーリーについて語られていたためである。ASU外国語学部は成績上位者の卒業生を教師として採用しており，メルさんのように内発的動機とは関係なく，日本語教師として働き始めるケースがある。メルさんの職業観構築過程を記述・分析することで，彼女と同様に内発的動機づけが弱い状態で日本語教師になった教師の成長支援に貢献する知見が得られるのではないかと考えた。

3. 分析結果

本章では，メルさんが日本語を学び始めた経緯，日本語教師として働き始めた経緯，そして日本語教師としての仕事が好きになってきた経緯についての語りを記述・分析する。なお分析結果では，語りの断片を「(発話番号)」，経験を状況を【】，経験や状況に対する

意味づけを《》に入れて記す。

3. 1. 日本語を専攻するまでの経緯と日本語専攻大学生時代

メルさんは高校時代、理系の学部に進学したかったが、親の説得もあり、文系の学部を受験した。そして、言語が「喋れるようになるのが楽しい。(78)」と感じていたこともあり、文系の中で比較的興味があった ASU 外国語学部に入學した。メルさんが日本語学科を選んだのは、当時学部内では「日本語学科がトップ (46)」であり、「私も良い成績取ったから、ねえ、それを活かしたい (60)」と考えたためである。以下の断片では大学入学後の日本語学習の動機について語られている。

<p>M: (前略) 私, 学校の時, いつも, そのいい成績を取りたい, <u>トップになりたい</u> <u>いって</u>いう気持ちが強かったんですね。で, 大学に入ってからもそうだったんですけど, トップになる人は留学するっていうのはみんなわかってたんですね。 (中略) <u>いい成績を取りたいと, 留学したくない</u>という気持ちが, <u>留学が怖い</u>と<u>かっ</u>ていう気持ちが競争してたんですね。</p>	<p>94</p>
--	-----------

メルさんは日本語学科内で「トップになりたいって言う気持ちが強かった (94)」が一方で、「いい成績を取りたいと、留学したくないって言う気持ちが、留学が怖いとかっという気持ちが競争してた (94)」。また、留学はしたくないのにも関わらず良い成績を取りたいのは自分が「完璧主義 (100)」であったためだと語った。

メルさんは成績優秀者として留学の候補生になると、「後悔したくない (130)」と考え、留学することにした。そして、留学が決まってからはスピーキングが得意な友人を真似て、日本のドラマを「見始めて、ちょっと変わってきたんですねそこが。日本語も好きになって、こういうところ行ってみたい (144)」と思うようになった。メルさんは日本留学経験について「行ってよかったです。すごく日本が大好きになりました。(140)」 「景色がなんか何だろう？何もかも美しい。(中略) 見てて、すっきりする景色ばかりだった。(180)」と語った。これらの語りからメルさんは【日本留学のチャンスを得た経験】と【日本に留学した経験】について《日本と日本語が好きになったきっかけ》として意味づけていると考えられる。

3. 2. 日本語教師として働く経緯と仕事が好きになるまで

大学卒業後メルさんは成績優秀卒業生を対象とした教員招聘の誘いを受け、「教員になったら、その MEXT (=文部科学省による奨学金) のチャンスもある (267)」と考え ASU で日本語教師になったが、「別に先生って仕事はそんなに興味が無かった (267)」。

インタビュー終盤に筆者が「言いそびれたなっていうこととかある? (979)」と問いかけると、メルさんは以前もインタビューを受けたことがあり、その時は「先生の仕事どうですか? って聞かれて嫌いなんですって答えちゃいましたね。(986)」「2018 とか。教師やってて全然楽しくないです。仕事、教師の仕事嫌いなんですとか好きじゃないですって言ってたんですよ。本当最近まで嫌いでした (笑)。(988)」と語った。しかし、調査を行った 2023 年 5 月当時は日本語教師の仕事が「今、そうだね。どっちかというところ好きになってきてる。すごく好きまではまだ行ってないけど、好きになってきてます (990)」と語った。日本語教師の仕事が好きになってきた要因については「パースペクティブが変わってきたんですね (994)」と語っている。メルさんはインタビュー中盤でも、パースペクティブの変化とそのきっかけについて以下のように語っている。

<p>R <u>心理学の先生</u>に話を聞いてもらって、で、色々、こう、その視点を変えてくれた? 自分の世界を、どう、その世界を、<u>世界の見方を変えてくれた</u>っていうか。自分自身の awareness (=認識)。自分^がどうい^う人^で何^をしたい^かって^いう^のを自覚させてくれた人。</p>	<p>619</p>
---	------------

メルさんは「セラピー (615)」を通してある心理学者と出会ったことについて「世界の見方を変えてくれた (619)」「自分がどうい^う人^で何^をしたい^かって^いう^のを自覚させてくれた人 (619)」と語った。【ある心理学者との出会い】は教師としてだけではなく、メルさんの価値観全体に影響を与えており、《自己認識を促した経験》《自分のありたい姿を認識したきっかけ》《世界の見方が変わったきっかけ》として意味づけられている。

日本語教師としての仕事が嫌いだった頃のメルさんは授業をする際「悪い意味の緊張感、 anxiety (=不安) っていうか心配 (1004)」があり、「その楽しさが全然味わえなかった」。当時授業では「学生はどうしてもよく (1014)」、「自分がちゃんと説明できたか (1014)」の観点から自己評価をしていた。しかし、心理学者との出会いを通してパースペクティブが変化することで、学生が自分の実践に「どう反応してくれるか (1014)」の

観点から自己評価をするようになり、「自分を責めなくなってきた (1014)」。メルさんは以上のストーリーを日本語教師としての仕事が好きになってきたこと関連づけて語った。以下の断片はインタビューを終える場面で、語られた物語の中で起きているメルさんの変化について筆者が言及し、メルさんがそれに応答する場面である。

R ダメな部分も見えてていいんじゃない？ダメな部分があってもいいんじゃないって思えるようになった。	1026
Q 完璧主義から解き放たれたってこと？	1027
R やっと (笑) やっとです (笑)。(中略)	1028
R <u>完璧主義が敵だったんですずっと。</u>	1030

筆者はメルさんが「ダメな部分も見えてていい (1026)」と考えるようになったことについて、メルさんが大学時代の自身について説明する際に用いた「完璧主義 (100)」を持ち出し、「完璧主義から解き放たれたってこと？ (1027)」と質問し、メルさんは「やっとです (笑) (1028)」「完璧主義が敵だったんですずっと (1030)」と応答した。筆者とメルさんは、インタビューの場で語られたストーリーにおけるメルさんの価値観の変容について「敵だった完璧主義からの解放」と概念化している。

4. まとめと考察

メルさんは親の勧めと言語への関心から ASU 外国語学部に入學し、トップの成績を取った者が選択できる日本語学科に入った。日本語を学習する動機はメルさん自身が完璧主義であり、良い成績を取ることだったが、留学をきっかけに日本・日本語に関心を持つようになった。一方で着任当時、日本語教師の仕事に対する関心は低く、授業では自分は何ができたかの観点から授業評価をし、緊張感や不安を抱えていた。しかし、ある心理学者と出会い、自分のありたい姿を認識し、パースペクティブを変化させ、学習者の反応を通して授業の自己評価をするようになった。そして、教師の仕事が好きになってきた。

北出 (2021, pp. 33) は教師の成長について「生涯を通してのさまざまな他者との出会いや社会変化の中で生き抜く人の人間としての生きざまを投影するもの」だと述べる。メルさんも教師研修などの教師成長を促すような場や人ではなく、心理学者と出会い、価値観全体を変容させることで、完璧主義であることから解放され、職業観を変容させてい

た。教師成長を支援する上で「どのような教師でありたいか」は対象者が職業観を認識するために重要な問いだろう。しかし、教師になった当初のメルさんのように日本語教師の仕事に関心が低い場合、理想の教師像を語ることは困難だろう。メルさんの語りの記述・分析からは、教師としてだけでなく「自分がどのような人間で、どのような人間でありたいか」という包括的な視点から価値観を捉え直すことが、職業観の変容を促すという示唆が得られた。本知見はメルさんと似た背景を持つ教師の成長支援に貢献するだろう。

一方で本研究には課題も残された。本研究は調査協力者の職業観とエジプト社会の関係性を考察するまでには至らなかった。今後はメルさん以外の6人の語りも分析対象とし、エジプト人日本語教師の職業観と現地社会の関係性についても考察していく必要がある。

文献

- 浅田匡 (1998). 教師の自己理解. 『成長する教師-教師学への誘い』 (pp.244-255) 金子書房.
- 北出慶子 (2021). 言語学習者・教師の成長を捉えるナラティブ. 北出慶子, 嶋津百代, 三代純平 (編) 『ナラティブでひらく言語教育』 (pp. 21-41) 新曜社.
- 国際交流基金 (2020). 『海外の日本語教育の現状-2018 年度—日本語教育機関調査より』 国際交流基金.
- 国際交流基金 (2022). 日本語教育機関数・教師数・学習者数 (地域順/教育段階別). 『2021 年度海外日本語教育機関調査』 国際交流基金.
- 国立教育政策研究所生徒指導研究センター (2002). 第2章職業観・勤労観を育む教育の意義. 『児童生徒の職業観・勤労観を育む教育の推進について』 (pp.20-27). 国立教育政策研究所生徒指導研究センター.
- 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 (編著) 『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.
- やまだようこ (2000). 人生を物語ることの意味. やまだようこ (編) 『人生を物語る—生成のライフストーリー』 (pp.1-36) ミネルヴァ書房.

【口頭発表】

介護の技能実習生と「聴く」ことをめぐるディスコース
—「私はリアクションが苦手」の背景にある文化—

小川 美香（筑波大学）

キーワード

介護の技能実習生, ことば, 就労現場, 参加型アクションリサーチ, 言語人類学

1. 本発表の背景と概要

介護現場の外国につながる人々は、EPA 候補者、在留資格「介護」、技能実習生、特定技能1号と受け入れが進んできた。日本語教育ではEPA 候補者を対象に主に「介護の日本語」に関する議論が先行し、ことばの実践そのものはあまり注目されていない（小川、印刷中）。また、技能実習生と日本語教育について論じた真嶋（2021）は、当事者の声を「聴く」ことを課題としている。そこで本発表は、実践の場で創発された「聴く」ことをめぐるディスコースに注目し、言語人類学の視座を援用してコミュニケーションの「今、ここ」から介護の実習生を取り巻く文化の一端にアプローチする。同時に、参加者が相互に作用し合うディスコースを読み解き、「言語文化教育研究とは何か」を問い直す。

2. 本研究の概要

2. 1. 参加型アクションリサーチ（PAR）と参加者

参加型アクションリサーチ（Participatory Action Research：以下、PAR）は、個人ではなく人間と社会との関係に焦点を当てる、当事者による参加型、実践的、協働的、批判的、内省的等の特徴をもち（Kemmis & McTaggart, 2005）、状況を改善しようとする人々をエンパワーし、解放することを目指してより良い社会を志向する（Baldwin, 2012）。本研究では、介護の実習生と受入れ施設の日本人職員、監理団体の担当職員、日本語教師の4者が参加者となり、PARを援用した。参加施設は旧知の監理団体職員から紹介された地域担当者を通じて集い、特別養護老人ホーム2施設が関心を示した。PARは2年9ヶ月の間継続し、3つのフェーズからなるが、本発表はフェーズ3（2022年10月

～2023年6月)を対象とする。一貫して「日本語でより良い介護」を目指し、フェーズ3では参加者のニーズから「対人援助職としてのコミュニケーションの探究」を個別テーマとした。本発表が対象とする「すずめえん(仮名)」の参加者は、介護の実習生4人(リナ・デウィ・エカ・アミ, 全員インドネシア出身の20代前半女性, 2020年1月に就労開始), 日本人職員(瀬川, 他2人), 監理団体職員(宮本), 筆者の9人である。

2. 2. 日本語×介護ワークショップ

PARでは、月に2度、オンラインの場集って約90分/回の「日本語×介護ワークショップ(以下, WS)」を実施した。「すずめえん」のフェーズ3ではWSを17回行い、対人援助職として「聴く」ことを中心に、コミュニケーションを探究することの共通認識を得た。WSの流れについて、「すずめえん」のフェーズ3-7を例として図1に示す。

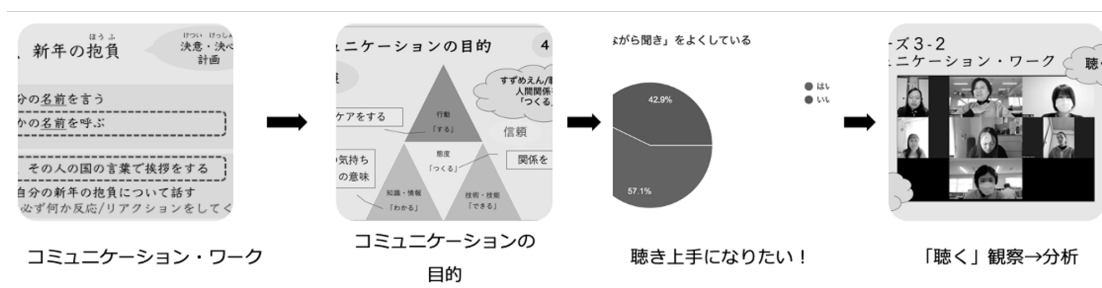


図1 「すずめえん」フェーズ3-7「日本語×介護ワークショップ」の流れ

この回は、参加者間の関係性を深めるコミュニケーション・ワーク、対人援助職としてのコミュニケーションの主な目的の確認、「聴き上手になりたい!」という目標に向けた活動の後、「聴く」ことに注目して自分たちの録画(フェーズ3-2)を観察し、対話的なやりとりが生じている。「聴く」をめぐるディスコースに着目する背景には、「すずめえん」ではない方の施設で働く実習生による「私はリアクションが苦手」という声がある。彼女は、フェーズ3の初期から事後アンケートに「日本人と話しする時反応が難しい」、「コミュニケーションでリアクションが心配」(原文ママ)等と度々記した。

2. 3. データと分析の手続き

分析するデータは、「すずめえん」のフェーズ3-7(2023年1月6日実施, 該当箇所41分42秒)の録画, WS毎にGoogleフォームを用いて収集する事後アンケート, フィール

ドノートである。まず、録画データについて Jefferson (2004) を参考に文字化し、次に、フィールドノートや事後アンケート等と照らしながら「聴く」ことをめぐるディスコースを読み解いた。本発表では、現場の文脈とあわせて参加者がどのように作用し合い、何を為しているのか若干の考察を加える。

3. 分析の結果

3. 1. うなずきとあいづち

分析の結果、参加者によるうなずきとあいづちに関する気づきが顕著に浮かび上がり、各々のことば観やコミュニケーション観が揺さぶられる過程が明らかになった。ここでは3つのデータから、そのプロセスを丁寧に追ってみる。「聴く」ことに注目して自分たちの録画(フェーズ3-2)を観察した後、筆者(小川)が参加者全員に気づいたことをたずねると、実習生の生活指導員である瀬川さんの発言から以下のようなやりとりが生じた。

〈データ1〉

01 瀬川：=小川先生[と(.)私と宮本さんは[:(.]

02 小川： [うん [はい

03 宮本： [((頷く))

04 瀬川：結構こう((首を上げて)) (.)う[ん((首を下げる)).うん((頷く))>うん((頷く))ていう<

05 宮本： [((大きく3回頷く))

06 瀬川：うなずきが(.)多か[ったです。

07 宮本： [((小さく10回頷きながら、画面から離れていく))

瀬川さんが3人のうなずきの多さを指摘する過程で、筆者はあいづちを打ち(02行目)、宮本さんは頻繁にうなずいている(03, 05, 07行目)が、この間介護の実習生3人は全く動いていない。続くやりとりで3人がこの場の日本人全員であることが確認され、筆者が日本人のうなずきの多さとうなずく角度の大きさについて「私も思いました」と言うと、宮本さんも間髪を入れずに「私も思いました。それが一番気になりました」と笑いながら述べている。続いて、それが実習生の理解や反応が心配される要因かもしれないと指摘されると、瀬川さんは「お国柄なんですかね」と言い、実習生デウィさんが応じた。

〈データ 2〉

01 デウィ： どうですか(.)慣れてない(.)というか(.)勉強が：(.)何か言われる時に：(.)言う人が
終わるまで待って(.)返事する(.)形ですから： : *hahahahha*

02 エカ： = ((深く大きく 1 回頷く))

03 小川： なるほど： : (.) ((中略：確認しながらスライドに書き込む)) それはマナー?

04 デウィ： =あう： : ん(.)マナ[一です

05 小川： [教育?

06 デウィ： う： [ん.そうです(.)なんか話し中に[：(.)返事するか(.)>のが<逆に失礼

07 アミ： [う： ん

08 小川： =言葉を挟むのが失礼ってこと?

09 デウィ： °. そうです°

10 小川： それはなんか教わるんですか? (.)親とか： (.)先生から言われますか? 子供の時に

11 デウィ： =そうですね(.)親によく言われて(.)ちゃんと聞いてね(.)終わってからって(.)言わ
れて：(.)でもみんなだいたい(.)そういう感じだと思います

12 アミ： = ((大きく 2 回頷く))

デウィさんはまず、日本人のようになぜとあいづちに「慣れていない」と述べ、話し手が話し終えてから「返事する形」を「勉強」として身につけたという (01 行目)。その説明にここまで微動だにしなかったエカさんが、深く大きくうなずいて同意している (02 行目)。筆者がマナーかと問うと (03 行目)、デウィさんは少し考えてからマナーだと言い (04 行目)、話が終わる前に「返事する」のは「失礼」だと述べている (06 行目)。途中アミさんが斜め上に視線を向けて考えているような表情で「う： ん」と反応している (07 行目)。話が続く間は言葉を挟まないのが礼儀だと再確認され (08, 09 行目)、デウィさんはそのことを家庭でしつけられたが、インドネシアの一般的な教育だと捉えてもいる (11 行目)。それにアミさんが大きく 2 回うなずいて同意を示している (12 行目)。

3. 2. コミュニケーションへの身構えと評価

データ 2 の後、アミさんは日本の家庭では話し手の話が continuing の間は言葉を一切挟まないのが礼儀であるというしつけは為されないかと問い、筆者と瀬川さんがインドネシアとは対照的な子育てに関する自身の経験を語った後、データ 3 が生じている。

〈データ 3〉

01 小川：まさかデウィさんたちがそんな間になんか言ったら失礼だと思ってリアクションを待っていたというのは今(.) [今わかりました。

02 デウィ： [hihuhuhu@いや私慣れたのは：(.)そういう(.)
そういう形@日本の生活は：(.)なかなか慣れてないです@

03 小川：そこはね(.)だって 20 何年[(.)ね：それ言葉の問題じゃないですよね[もう

04 デウィ： [hahahahuh @そう@ [@そうです@

05 小川：体に染み付いてますからね(.)[人が話している時はじ：っと聞[いて：：

06 デウィ： [((大きく 1 回頷く)) [hihihuh@はい@

07 小川：だからリアクション遅いなあ：：って思ってたんですよ(.)[私(.)

08 デウィ： [huhh

筆者が実習生による反応への物足りなさや心配の背景にある文化的な要素についてはじめて知ったことを伝える (01 行目) と、デウィさんは大きく笑いながら再度「慣れた」「形」と「日本の生活」には「なかなか慣れてない」ことを並べている (02 行目)。筆者がそのコミュニケーションへの身構えが「言葉の問題じゃない」と言う (03 行目) と、デウィさんはより大きな笑いで肯定している (04-06 行目)。そして、筆者が「リアクション遅いなあ」というこれまでの評価を伝えると (07 行目)、さらに大きく口を開けて笑った (08 行目)。これらのデータからは、参加者各々がもつコミュニケーションへの身構えとそれに対する評価が相互に行われるコミュニケーションの日常性が明らかになる。

4. 言語文化教育研究とは何か

宮本さんはフェーズ 3-7 の事後アンケートに「話の途中でリアクションをしない文化があることを、初めて知った。前に話が出た、『わかりました』問題¹は、途中でリアクションがないから日本人としては不安になるのかなと思いました。」と記している。続くフェーズ 3-8 で、瀬川さんは施設長が「彼女たちはクールだ」と再々言う要因のひとつにうなずきとあいづちが関係しているのではないかと述べ、実習生は日本人職員とのやりと

¹ この数ヶ月前、明らかに大丈夫ではない状況で生じる「大丈夫」ということばや、最後に「わかりました」と応じるものの指示が理解できていないケースを問題として議論していた。

りを振り返って「日本語わかる?」、「聞いてる?」等と度々聞かれる理由がわかったと笑った。このように、ことばの実践に着目して当事者の声を「聴く」ことにより、すべての参加者が気づきを得て問い始め、日常における小さな違和感から解放される。

狩野, 井出 (2023) による保育園と外国籍家族をつなげるプロジェクトにおいて創発された学びにもみられるように, PAR への参加は活動にかかわるすべての人にとって「ことば観の変容」を土台とした教育の機会となり, 言語文化教育の一端となる。当事者が主体的かつ対話的に参加し, 他の参加者と協働して批判的かつ再帰的にコミュニケーションを捉え直す。日頃のコミュニケーションの引っ掛かりについて, 自分のことばで語り合い, 分析し, 改善しようとする新たな行動を起こす。自己と他者のことば観やコミュニケーション観, その背景にある文化に気づき, 問い, 学び合うことでイデオロギーや思い込みから解放され, より良い未来をともに創造する。その過程で絶えず参加者のことばに耳を傾け, 彼らに寄り添い, 必要に応じて専門知を提供して行動と探究を促す働きかけを日常的かつ継続的に行う。それこそがことばと文化にまつわる教育であり, 一連の過程におけることばの実践を丁寧に読み解くことも言語文化教育研究の重要な役割であろう。

文献

- 小川美香 (印刷中). 就労現場で学ぶべきは「介護の日本語」なのか—技能実習生にとってのことばと学習. 村田晶子, 神吉宇一 (編)『日本語学習は本当に必要か—多様な現場の葛藤とことばの教育』(pp. 101-117) 明石書店.
- 狩野裕子, 井出里咲子 (2023). 保育園と外国籍家族をつなげるプロジェクト型活動から考えることばの「道具性」—「ことば観」の変容を捉える実践記録から『言語文化教育研究』21, 32-54. <https://doi.org/10.14960/gbkkg.21.32>
- 真嶋潤子 (編) (2021). 『技能実習生と日本語教育』大阪大学出版会.
- Baldwin, M. (2012). Participatory action research. In M. Gray, J. Midgley & S. A. Webb (Eds.), *The SAGE handbook of social work* (pp. 467-481). SAGE Publications.
- Jefferson, G. (2004). Glossary of Transcript Symbols with an Introduction. In Lerner, G. (Eds.), *Conversation Analysis* (pp. 13-31). John Benjamins Publishing.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2005) Participatory action research: Communicative action and the public sphere. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* 3rd edition, (pp. 559-603). SAGE Publications.

【口頭発表】

複言語複文化の環境におけるバーバル及びノンバーバルコミュニケーション

—福岡市西区Hサロンの事例研究—

李 曉燕（九州大学），山田 穂乃佳（九州大学）

キーワード

複言語複文化，異文化コミュニケーション，バーバルコミュニケーション，

ノンバーバルコミュニケーション，暗黙知

1. はじめに

2023年6月末時点での在留外国人数は約322万人となっており，前年末比4.8%（約14万人）の増加で，過去最高を更新している（出入国在留管理庁，2023）。また，全ての都道府県に加え，全ての市区町村の人口規模区分の外国人人口が増加しており，今後，全国各地において外国人住民のさらなる増加が見込まれている。これらの背景から，複言語複文化の環境におけるコミュニケーションはますます注目され，特にコミュニケーションの取り方は切実の課題になっていると考えられる。

2. 異文化コミュニケーションはなぜ難しいか

言語と文化は切り離せない。多くの学者が言語と文化を「一つのコインの両面」というメタファーで表現するのも，両者の分離不可能性を意味していると言える（Seelye 1984, Kramersch 1998）。Weaver（1986）は，「文化の氷山モデル」を使って，「文化」の中には言語で伝達できる部分とできない部分があると論じた。

複言語複文化の環境におけるコミュニケーションは，言語によるものと言語によらないものがあると考えられる。李（2017）によると，「文化的知識」とは，自分をどう見ているかという自己認識，世界をどう見ているかという世界観，どう行動しているかという行動的慣習，どう行動すべきかという行動的規範の知識である。文化的知識には，教科書や教室において言語で説明される文化についての説明などの「明示的文化知識」

と、外から見えるがその意味は推測するしかない行動パターンや、言外の意味を推測するしかない言語表現などの「暗黙的文化知識」がある。人間の価値観や思考パターンや行動パターンなど暗黙的文化知識の部分を言葉にして他者と共有することは非常に難しい。これは、異文化コミュニケーションの難しさの根本的原因である。本研究は、福岡市西区にあるHサロンを事例研究に取り上げ、言語によるコミュニケーションと言語によらないコミュニケーションについて考察していく。

3. 事例研究

3.1. 事例研究の概要

3.1.1. 研究対象：Hサロン

Hサロンとは、福岡市の特定地区において外国にルーツを持つ子どもの親をサポートすることを主な目的としたボランティア団体である。

3.1.2. データ収集

収集したデータは、毎回の活動後に実施した日本人サポーターと外国人参加者に対するアンケート、インタビュー、および筆者自身の観察記録である。

アンケート調査の実施期間は、2023年1月から同年9月であり、隔週の活動後に参加者に対して実施した。調査にあたって、Hサロンの参加者6名(全員女性、うち日本人5名、外国人1名)から協力を得た。インタビュー調査は、2021年11月および2023年11月～12月の二回実施した。調査にあたり、1回目ではHサロンの参加者4名(うち日本人2名、外国人2名)、2回目では6名(うち日本人5名、外国人1名)から協力を得た。

また筆者は、2021年7月から同年12月にかけてHサロンにおいて参与観察を行い、観察記録を付けてきた。内容としては、毎回の活動の中で参加したときに観察した状況や実際に行った活動、およびそれらを通して気づいたことや考えたことをまとめる形で記録を付けた。

3.1.3. データ分析

データ分析のため、質的データ分析用ソフトウェア MAXQDA¹を利用した。分析のプ

¹ MAXQDA については <https://www.maxqda.com/> を参照。

ロセスは、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチに基づき、オープン・コーディング、カテゴリー化、抽象化という大きく3つの段階によって行った。

オープン・コーディングでは、アンケートに対する回答、インタビューの内容を文字起こしたテキストデータおよび観察記録を検討し、意味のまとまりで区切りをつけ、データの内容に即しながらそれらの意味を解釈し、短い言葉や要約などによってコードを付与する作業を行った。次に、オープン・コーディングによって生成された様々な概念間の関連性を、テキストデータと照らし合わせながら解釈し、概念のまとまりとしてカテゴリーを生成した。さらに、生成されたカテゴリー間の関連性をさらに検討し、抽象化した。

3.2. バーバルコミュニケーション

H サロンにおける言語コミュニケーションにおいては、「やさしい日本語」、「日本語と英語の併用」、「外国人住民の母語(ベンガル語、タイ語)」などが使用されている。

3.2.1. やさしい日本語

外国人に合わせたやさしい日本語では、「格助詞の省略」、「話の構造の変更」が行われることが分かった。例えば、「娘さんは帰ってきた？」という質問を、「娘さん、朝、学校に行ったよね。テストだったんだよね。それで、今、どこにいる？」のように言い換えることである。この例においては、格助詞を省略して単語ごとに区切っている。また同時に、「帰ってくる」という行動を「学校に行く」「テストを受ける」という文脈の中に位置づけることで、すなわち、聞きたい情報の前後の文脈を含めて話すことで、より理解しやすくなるよう工夫されている。

ただし、やさしい日本語を使って話す場合は、敬語の使い方が難しくなるため、話し手の気持ちが伝わらないと感じられる場面もある。例えば、「～～をしてくださるとありがたいです」という表現を、端的に「これは～～する、OK?」と言い換えた場合、意味としては伝わりやすくなるが、人間関係の構築にふさわしいか不信感を覚え、話し手によって、精神的負担となる場合がある。

また、一人一人に合わせたやさしい日本語を使う必要があるため、初対面の時点で外国人参加者に対し、どの程度日本語を話すことができるかを確認する様子が観察された。

さらに、病気や体調に関する書類を解説する大事な場面で、わかりやすく伝えなければならぬため、細かい情報を一旦伏せて一番重要な部分だけを確認する場面が見られた。

例えば「結核」のような単語は英語に直しても細かく説明してもなかなか伝わらないため、実際の場面で「咳が出ますか」と聞くことで、咳が出る持病はないということから、結核には該当しないと判断された。

3.2.2.日本語と英語の併用

Hサロンにおける使用言語は、上述した「やさしい日本語」が中心ではあるが、日本語と英語を混ぜながら会話する場面も多々存在する。特に、Hサロンにおける参加者は、日本人も外国人も英語母語話者ではなく、またほとんどは第二言語としての英語を流暢に扱えるというわけでもないため、すべて英語で話すのではなく、日本語と英語の両方を使うことで意思疎通を図っていることが分かった。例えば、外国人参加者による発話で、“they meet me outside, スーパーマーケット, 「あー, OOさんー」 and talk.”のように、英語と日本語を交えて文章を構成することが多く見られた。

3.2.3.外国人参加者の母語

外国人参加者が母語でコミュニケーションを図ろうとする場面も度々あり、その際はGoogle翻訳が活用されている様子が見られた。具体的には、外国人参加者の母語をそのまま日本語に翻訳するのではなく、母語を英語に変換するという形で活用していることが分かった。

3.3. ノンバーバルコミュニケーション

Hサロンにおけるコミュニケーションでは、言語面以外における工夫も見られた。

まず挙げられるのは、「絵」や「写真」の活用である。「絵」に関しては、日本人サポーターの伝えたいことを確認するため、あるいは外国人参加者自身が伝えたいことを表現するために用いられた。例えば、ムスリム女性に対して給食の献立について、「同じ製造ラインで作っている」ことを許容できるか否かを尋ねる場面において、ムスリム女性が質問の意図を確かめるために「絵」を描いたことがあった。また、「写真」については、外国人参加者が祝日や食文化といった母国の文化を日本人サポーターに説明するという場面で用いられた。

さらに、言語によらないコミュニケーションの一環として、観察を通じて相手のことを推測し、理解するという様子が捉えられた。例えば、「…宗教の上で生活が成り立つ人が

いる（1日に祈る時間がある、週末は家族で協会(原文ママ)へいく、家族とのイベントをととても大切にするなど）それによって心の安寧を得ているということが彼らを通じて感じることができた（日本人サポーターJ4に対するアンケート）。」という記述により、ある日本人サポーターは外国人の宗教的な慣習が実践されているのを実際に目の当たりにし、宗教の上で生活が成り立つ人がいるということ、およびその生活によって心の安寧を得ているということを感じることができたと述べている。すなわち、相手の具体的な行動を観察することで推測を通じて受け手に意味が伝えられることがあるということが分かった。

また、言語で伝えきれないところ、特に気持ちを具体的な行動を通して示すことが分かった。例えば、コミュニティに入っている外国人に対して早くこの土地に慣れてほしい、みんなと仲良くなりたいという気持ちを表すときに、以下の話があった。「気持ちはもう具体的に動くことしかできないですね。だから、もう引っ越してこられたら、もうすぐその方たちにHサロンに来てくださって声をかける。そして、そこで笑顔で接する。なんか困ってることとか、知りたいこととか、何かないか、それを聞く。自分たちの今までやってきてること、ちゃんとわかりやすく伝える。そういう行動でしか伝わらないですね。気持ちがここにありますみたいな(2023年12月 日本人サポーターJ3に対するインタビュー)」

4. 考察

「出入国在留管理庁」のウェブサイトには、「在留支援のためのやさしい日本語のガイドライン」が公開されている。このガイドラインには、やさしい日本語の作成における重要なポイントがまとめられており、具体的には、「不足している情報を補う」、「一文は短くする」、「外来語はできる限り使わない」などが挙げられている。ただし、本研究では、新たな視点からの発見もあり、「格助詞の省略」、「話の構造の変更」、「一番重要なところだけを述べる」などが明らかになった。

異文化コミュニケーションにおいて、多くの文化は暗黙的なものであり、それを言葉で正確に伝えることが難しいとされている(李, 2017)。特に価値観や思考パターンに関しては、自分自身でも気づかないことが多いため、これらを他者に伝えたり理解したりすることはほぼ不可能であると考えられる。このため、Hサロンの事例分析から得られた示唆によれば、このような暗黙的な情報に関しては、言葉を介さずに互いの行動を観察し、推測することが極めて重要であるという結論が導かれた。

5. 結論

本研究では、福岡市西区に位置する H サロンを事例とし、複言語複文化の環境におけるバーバルおよびノンバーバルコミュニケーションの方法を明らかにした。複言語複文化の環境において、単なるやさしい日本語の使用に加えて、日本語と英語の併用や、外国人住民の母語の活用が有益であることが示された。特に、やさしい日本語を用いる際には、「格助詞の省略」、「話の構造の変更」、「要点のみを述べる」などのストラテジーが効果的であることが明らかになった。

ノンバーバルコミュニケーションにおいては、「写真や絵の利用」、「観察を通じて相手の気持ちや状況を推測し理解する」、「感情を具体的な行動で表現する」などが重要であることが浮かび上がった。

この研究は、福岡市西区における H サロンを通じて示された手法が他の地域のコミュニティにも適用可能であり、今後の複言語複文化のコミュニティ構築において有益な事例となるであろう。

文献

- 出入国在留管理庁(2023). 『令和5年6月末現在における在留外国人数について』.
https://www.moj.go.jp/isa/publications/press/13_00036.html (2024年1月25日閲覧).
- 出入国在留管理庁(2020). 『在留支援のためのやさしい日本語のガイドライン』
<https://www.moj.go.jp/isa/content/930006072.pdf> (2024年1月24日閲覧).
- 李曉燕(2017). 『多文化グループワークによる言語と文化の創造学習—知識科学の視点から見るアクティブ・ラーニング』ココ出版.
- Kramsch, C. (1998). *Language and Culture*. New York: Oxford University Press.
- Seelye, H. N. (1984). *Teaching Culture: Strategies for Intercultural Communication*.
 Lincolnwood, IL: National Textbook Company.
- Weaver, G. (1986). Understanding and Coping with Cross-cultural Adjustment Stress.
 In R. M. Paige (Ed.), *Cross-Cultural Orientations: New Conceptualizations and Applications* (pp.111–145). Lanham, MD: University Press of America.

【口頭発表】

マルクス主義的言語観による内容言語統合型学習 (CLIL) の再評価

— 欲求・対象・社会的関係から編まれる歴史からの考察 —

包 蕊 (京都大学)

キーワード

CLIL, マルクス, 歴史的存在論, 人間的成長を促す言語教育

1. はじめに

内容言語統合型学習 (CLIL: Content and Language Integrated Learning) とは、一般的に内容教育と言語教育を統合して行う教育方法だと定義される (Coyle et al., 2010)。しかし、言語と内容を統合するとは、本来奇妙な話である。我々の現実生活での言語使用では、内容のない言語はあまり想像できないからだ。もちろん、「あの人の話、内容がない」等と述べることはある。だがこの場合での「内容がない」は、「言葉自体」は分かるが、それに見合うだけの情報や考え、感情が伴っていないということであり、内容がまったくないということではない。

「言葉自体」とは、言葉の音声、形態、統語、意味等、通常言語学の対象となる言語のあらゆる側面である。外国語学習者にとっても、「言葉自体」のこれらの側面の知識を身につけ、正確に聞く・話す・読む・書くことは重要な能力である。伝統的な言語教育が、学習者が「言葉自体」を身に付けることに重点を置いてきたことの意義は否定できない。

しかし、「言葉自体」の知識とスキルを鍛えて伸ばすことのみに専念する言語教育では、学習者が伝えたい考えや感情を支える言葉、つまり学習者の人格的な言葉の獲得と表現に到達することが難しく、時にはそれを損ねることさえある。現に、高難易度の言語表現を暗記しながらも、発表や作文等の言語活動で自分の独自の主張や心のうごきを伝えられない学習者はしばしば見られる。このような言語教育においては、学習者が学ぶ「言葉自体」が主体となり、生身の学習者がそれに従属する客体となってしまう。

学習者にとっての人格的な言葉を獲得し、人間的な成長を目指すために、本発表では、現実的、歴史的な人間存在を考える思想家マルクスに注目した。マルクス主義的言語観に

よれば、言語は人間自身の人間としての生活を生産する欲求から生まれる。(マルクス、エンゲルス、1845-1846/2002) 言語を使うことは、人間の現実生活と離れない歴史的な活動である (Williams, 1977)。本発表では、このマルクス主義的言語観から、学習者の生きる現実に基づいた「内容」を統合する CLIL が人間的な成長を促すという意義を再評価する。

2. 欲求, 対象, 社会的関係から編まれる歴史における言語

マルクスはエンゲルスとの共著『ドイツ・イデオロギー』において、歴史の観点から人間存在を論考する人間の歴史的存在論を提示した上で、言語の生まれる契機についても言及している。その論考によると、歴史の最初の人間たちから現在まで、人間が自身の生活を生産するためには、同時に展開する4つの契機——①生命維持の欲求を満たす活動、②①の活動と道具から生まれた新しい欲求、③人口の増加と家庭の関係、④人口の増大と新しい欲求により現れる社会的関係(複数の諸個人の共同活動の関係)——が前提となる。この4つの契機から展開する人間の活動と同時に、他者と交わる欲求から、言語が生まれた。この人間自身の活動によって、人間は自然的存在(生物としての存在)であると同時に、言語を用いて他者と共同活動する関係の中で生きる社会的存在となった。要するに、人間が自らの生活を生産する欲求と活動によって自身の人間としての存在を創り出し、言語もその過程から生まれたということである。

このマルクスの人間存在と言語の誕生についての論考は、言語発展にもあてはまる。新しい欲求が芽生え、人口の増加と社会的関係の拡大に伴い、人間たちの生活世界も広く複雑になる。そして、個人が生活活動において交わる対象(モノや他者)も増えていく。これらの対象に対する活動や、対象の外見や状態、対象間の関係等を言葉で伝える欲求が生じ、それを満たす活動により言語も豊かになると考えられる。この豊かさは、社会的関係のさらなる拡大により新たな言語を生み出す。このように、人間が使用する言語は、自らの生活活動における欲求、対象、社会的関係の展開により豊かになると言える。

外国語学習も、学習者が自らの現実生活において芽生えた何かしらの欲求から始まると考えられる。例えば、「好き」という欲求が、ある外国のアニメを対象にして生じる。この欲求は程なく新しい欲求、対象、社会的関係を生み出す。最初の外国のアニメからアニメの主題曲、主題曲を歌う歌手、歌手の他の歌、同じジャンルの他のアニメ、アニメに関連する外国の歴史等も知りたくなる。これらの対象と関わる中で、この学習者の思考に外

国語の音が混じりはじめる。何故なら外国語こそがこれらの対象との付き合い方の一部だからだ。付き合いが長くなるにつれ、歌を聞く、歴史を知るだけでは満足いかなくなる。自分でも外国語で歌いたくなり、アニメの登場人物の話し方も真似したくなる。やがて外国語の教室に通い始め、機会があれば旅行や留学を始めることもありうる。

これらの対象と関わる活動において、学習者は様々な言葉を学び、使用する。その言葉は一律に「〇〇国語」と呼ばれる。だが、「アニメの台詞」、「唄の歌詞」、「教科書のテキスト」、「SNS でやり取りする時の表現」が、ジャンル、声色、文のリズムとも異なるように、学習者が異なる対象との異なる関係において学び使用する言語も多種多様である。学習者の外国語は、それに関する欲求、対象、社会的関係の展開により豊富になる。

以上のことから、言語教育において、学習者の人間的な存在を支えるために、この欲求・対象・社会的関係の展開と相互作用を無視することはできないであろう。

3. 学習者の欲求、対象、社会的関係を広げる CLIL

CLIL は、90年代半ばから、ヨーロッパで複言語・複文化主義、市民性 (Citizenship) を推奨する言語政策の背景において、それまでの内容と言語を統合する実践を総じて表す用語として使用されてきた。その大きな特徴は、内容と言語が一つの連続体として見られ、4C (「内容 (Content)」, 「言語 (Communication)」, 「思考 (Cognition)」, 「協学・異文化理解 (Culture)」) という枠組みで学びの側面を統合することである (Coyle et al., 2010)。

これまでの言語教育研究では、内容重視教授法 (CBI: Content Based Instruction) やイメージ教育、タスク中心の教授法 (TBLT: Task-Based Language Teaching) 等内容を取り入れる方法論も取り上げられている。本発表は、それらの教育方法と CLIL を差異づけて CLIL を再評価することを目的とはしない。CLIL を「学習者の生きる現実に基づいた内容を統合する言語教育」として定義し、一種の包括的な用語として用いる。

CLIL は以下の3点において、「言葉自体」の発達のみ注目する伝統的な言語教育と異なり、言語学習を学習者の生活世界と結びつける。欲求、対象、社会的関係を広げることにより、学習者の人間的な成長を促す。

3. 1. 欲求を広げる：学習者が周りの現象世界に関する欲求を拾い上げ、さらに新しい欲求へと繋げていく。

Díaz Pérez, et al. (2018)は、学習者の現実生活における現象を CLIL の「内容」として挙げている。CLIL の「内容」として扱われる現実生活における現象とは、学習者が日々の生活において、見たり、聞いたり、触ったり、感じたりするものであり、学習者の日常での悩み、気になった社会問題、他の科目や領域での発見等全てが含まれる。言語のみ扱う伝統的な言語教育においては、これらの現象は言語学習に無関係、少なくとも重要ではない学習者の個人的な事情かもしれない。しかし、現象を「内容」として扱う CLIL の授業において、学習者の現象に対する欲求を拾い上げることができる。

また、現象に対する欲求は、CLIL を通じて新しい欲求へと繋がる。CLIL の教室活動において、学習者がある現象を取り上げた最初の欲求は、日常生活における欲求だけかもしれない。しかし、授業活動が進む中で、学習者は、教室にいる他の学習者と共に多様な視点から現象を探究することができる。その際、学習者は、自身と他の学習者の今までの経験や、異なる分野における知識と技能、方法等も統合する学びを構築する可能性が生まれる (Díaz Pérez et al., 2018; Coyle et al., 2010)。それにより、学習者の欲求は、日常生活における欲求のみならず、多面的に展開される。

3. 2. 対象を増やす：認知的能力を考慮した学習資料と教室内外の他者を含む様々な対象と関わる活動において言語を学び使用する。

伝統的な言語教育は、言語の発達のみ考慮されるため、その対象も、習得順序に沿って言語知識とスキルを積み重ねるための言語資料に限定されることが多い。それに対して CLIL では、対象は言語学習のための資料のみならず、認知的能力を高め分野を横断する学習素材も幅広く取り入れることが、4C の「思考 (Cognition)」で推奨される。その多様な対象に対して、学習者はさらに知的な好奇心という新しい欲求を生み出す。

また CLIL では、他者の視点で「内容」を理解することができる。伝統的な言語教育では、教室における教師と他の学習者は、言語表現を学ぶための練習相手という限定的な役割を果たすことが多い。一方、CLIL では、授業で扱う「内容」に対して、多様な背景を持つ学習者はそれぞれ異なる視点から理解する。その理解は教室内のコミュニケーション活動で共有できる。それにより、学習者の学びの対象は、現実の「内容」により展開する世界だけではなく、さらに教室内の他者の視点を通して、より広い世界への視野を得る。

教室内の教師と学習者だけでなく、教室外の他者も学習に巻き込むことが可能である。学習者が CLIL で問題を探究し、独自の言語作品（例えばポスターやビデオ等）をデザインする過程の中で、身近な友人や家族にフィードバックをもらうことや、YouTube や SNS において作品を公開する実践も紹介されている（西俣ほか，2016）。

このように、現実の内容を取り入れる CLIL は、対象を広がることにより、学習者の学びの場は、教室という物理的空間を越えて生活の場へ、さらに世界へと広がっていく。

3. 3. 社会的関係が深まる：言語を抽象的にではなく、コミュニケーション・共同体・複文化主義的な文化を含む社会的関係の中で捉える。

前節にも述べたが、CLIL において、学習者は教室内外の様々な他者との関わりの中で学ぶ。これらの他者とのコミュニケーションにおいて、学習者の注目は、自身の聞く・話す・読む・書くといったスキルの向上から、学ぶ言語で関心を持つ問題を調べる方法、専門が異なる人に説明する仕方、意見が異なるオーディエンスを論理的に説得する技術等、個々の具体的な言語使用に向けられるようになる。

加えて、学習者は目標言語共同体について学ぶのではなく、具体的な個人との感性的繋がりにより、地球市民という現実の共同体の一員として言語を学び創造する。言語の発達のみ目指す教育においては、「目標言語文化圏」という異質な共同体、及び「目標言語母語話者」という抽象的な他者が想定され、学習者はその抽象的な共同体においてどのように適切に行動するかを学ぶ。一方、CLIL の学習者は、相互文化理解を配慮する「内容」を通じて、自身の生活する地球の中で異なる生き方をしている個々の具体的な他者の物語に感性を投じることにより、他者との紐帯を築く。例えば、奥野編（2018）による実践では、学習者は貧困問題を抱える国の人々の視点から考えるようになり、自身の日常行動を変えたと振り返っている。こうして共同体が、抽象的な「文化圏」から、自身を含める複数の個人の繋がりにより形成される、地球市民という共同体に変わり始める。

また、CLIL の4C「協学・異文化理解（Culture）」で提唱される複言語・複文化主義と市民性の考え方において、学習者は地球市民の共同体の一員であるとともに、自身の独自の言葉と価値体系を持つ「個」としても認められる（細川，2016）。CLIL で出会う対象との交流において、対象に共感を持つと共に、学習者は独自の感性と理性を自身の言葉に注ぎ込み、言語に新しい生命力を生み出す。

4. まとめと今後の課題

本発表では、外国語学習者の学習言語を豊かにするために、学習者の言語を支える欲求、対象、社会的関係を広げることが、言語教育の役割であることを主張した。その際、学習者の生きる現実に基づいた「内容」を言語学習の基盤として認める CLIL の重要性を説いた。

ただし、本発表は、既存の教育理論を否定するために CLIL を取り上げたのではない。本発表の CLIL 観は、それぞれの実践者の「人間の言語と現実の内容とは切り離せない」という事実に向かう積極的な意識と実践を認めることである。一人ひとりの教師と学習者は、CLIL において、欲求、対象、社会的関係を展開する活動を行い、自身の存在の更新、つまり人間的な成長を目指す実践を行う。

一方、一部の CLIL 研究や CLIL を導入する実践において、CLIL の「内容」を他教科、他分野の知識に限定し、内容と言語の「有機的な統合」とは何かを曖昧にする傾向があるようにも思える。学習者により豊かな言語を生み出させるために、CLIL の「内容」とは何であり、言語との「統合」とは何か、その含意をより慎重に吟味した上で、言語教育実践に導入するべきであろう。

文献

- 奥野由紀子（編）小林明子，佐藤礼子，元田静，渡部倫子（2018）. 『日本語教師のための CLIL（内容言語統合型学習）入門』 凡人社.
- 西俣（深井）美由紀，熊谷由理，佐藤慎司，此枝恵子（2016）. 『日本語で社会とつながろう！—社会参加を目指す日本語教育の活動集』 ココ出版.
- 細川英雄（2016）. 市民性形成を目指す言語教育とは何か『リテラシーズ』 18, 45-55.
- マルクス，K.，エンゲルス，F.（2002）. 『ドイツ・イデオロギー』（廣松渉，編訳；新編 輯版）岩波書店. (Marx, K., Engels, F. *Die deutsche Ideologie*. 1845-1846)
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *Content and language integrated learning*. Cambridge University Press.
- Díaz Pérez, W., Fields, D. L., & Marsh, D. (2018). Innovations and challenges: Conceptualizing CLIL practice. *Theory Into Practice*, 57(3), 177-184.
- Williams, R. (1977). *Marxism and literature*. Oxford Paperbacks.

【口頭発表】

小学校英語教育における「豊かな話者」(resourceful speakers) としての教師

大石 海 (東京大学)

キーワード

小学校英語教育, 豊かな話者, 質的実践研究, 批判的応用言語学

1. はじめに

英語学習・英語教育をめぐるのは、様々なパラダイムが確立されてきている一方で、音声指導をめぐるポリティクス、すなわち、誰の話す、どのような英語をモデルとすべきなのか、がいまだに問題としてある (Tsang, 2020)。そして、日本の小学校英語教育では学習指導要領や検定教科書において母語話者志向が強く表出している。大石 (2021) は、これを「制度としての母語話者志向」と定義している。こうした公教育における母語話者志向の問題は、多様な英語話者にたいする差別や排除を孕んでいる点で問題含みといえる。たとえば母語話者のみの発音指導を受けた児童は、「コミュニケーションの場であれどもさまざまな英語に対して『ネイティブっぽい英語ではない』という否定的な判断を下しかねない」(仲, 2020, p. 29)。実際、「新自由主義的グローバリゼーションのもとで推進されている英語教育の普及により、ネイティブスピーカリズムを伴う白人性のヘゲモニーは広く浸透」され、「世界中の教育や学習、教師の雇用、教材において人種的偏見を再生産している」と Kubota (2020, p. 715) は指摘する。英語話者の多様性を排除し得るようなこうした問題は、今後問い直す必要があると思われる。このような英語教育をめぐる現状の中で、小学校で外国語教育が実施されており、小学校の教師たちは日々の授業を実践している。

本研究の目的は、小学校の外国語科を担当する学級担任を「豊かな話者」(resourceful speakers) という視点からとらえることで、学級担任を含めた教室空間において多様な英語話者の存在の可能性を広げようとすることである。「豊かな話者」は、「言語が所与の実体としてではなく、実践や言語使用域、言説、ジャンルから現れる可能性の集合として見なされ得る」(Pennycook, 2014, p. 14) とし、この概念が、複合的で複雑な言語的資源

やセミオティック資源を駆使し、それらを適応・交渉させるという見方を示す (p. 15)。学級担任を、言語資源やセミオティック資源を広範に、そして柔軟に活用しながら授業を行う「豊かな話者」と捉える見方によって、学級担任を含む教室空間に存在する多様な言語話者の可能性を広げようとすることを目指す。

2. 研究方法

本研究においては、関東地方の公立小学校に勤務するA教諭へのインタビューと、A教諭の担当する小学校外国語科の授業観察を実施した。A教諭は教職4年目で今年度は6年生の学級担任をしており、外国語科の授業を担当するのは今年度が初めてである。A教諭は自分自身の英語力にたいしても外国語科の授業にたいしても苦手意識を持っており、今年度の外国語科の授業を試行錯誤しながら行っている。

2. 1. インタビュー調査：

小学校英語教育全般に関する信念や考え方、実際の授業実践の取り組み等について詳細に調査することを目的として、半構造化インタビューを実施した。インタビューの実施は、対面で行った。インタビュー時間は1回あたりおよそ1時間ほどで、複数回実施した。インタビューの実施に際しては、録音と筆記での記録を行う旨了承を得た。

2. 2. 授業観察

授業観察は、2023年4月から2024年3月にかけて複数回行った。観察にあたっては、当該小学校の所属長である校長の承諾のもと、フィールドノートを取った。また、A教諭とともに授業を行う外国語指導助手 (Assistant Language Teacher : ALT) にも事前に承諾を得て授業観察を実施した。

3. 結果・分析

3. 1. 授業観察から捉える「豊かな話者」としてのA教諭

A教諭は、外国語の授業において、デジタル教科書の英語音声やALTの話す英語、そして自らの英語など、さまざまな資源を駆使しながら多様な英語を授業中の児童に聞かせたり、児童の話す英語も肯定的に受容したりしていることが分かった。A教諭は、授業の開始と終了のあいさつといった定型的なフレーズを英語で言うだけでなく、児童の発言に対するフィードバックに英語で応答したり、児童への指示や説明に際して日本語と英語を織り交ぜながら話したりする姿が観察された。

以下では、6月に行った「自分たちの町の魅力的な建物を紹介しよう」という授業において、A教諭が①学級担任の英語、②ALTの英語、そして③デジタル教材の英語を児童に聞かせている場面を取り上げてみたい。

この授業では、はじめにALTと児童とのやりとりを行い（ALTの英語）、A教諭はそのやりとりを引き受けるかたちで「Thank you.」と言って（学級担任の英語）、授業の内容に入った。教科書に書いてある英語を児童が読んで話す練習をするパートでは、発話すべき文章をALTに話してもらい（ALTの英語）、その後「Repeat after ○○'sensei.」と述べて（学級担任の英語）、ALTの英語に続いて、児童に発話させた。1回目の活動が終わった時に、「すばらしい。もう1回, one more time」と言い（学級担任の英語）、2回目を行った。

本時の「めあて」として、上記の「自分たちの町の魅力的な建物を紹介しよう」を黒板に書いたあとのA教諭と児童、ALTのやりとりを、以下に示す。

発話者	発話内容
A 教諭	（「めあて」を黒板に記入後）はい、教えてください。Please teach me.
児童1	（町のマスコットキャラクターの名前）ちゃんの蔵屋敷。
A 教諭	あー、ちょっとなんて言うか調べてみまーす。
児童2	高層マンション。
A 教諭	（ALT に何と何を尋ねようと、窓の外に見える高層マンションを指差しながら）That, that one.
ALT	Oh, tall tower.
A 教諭	（該当小学校のある自治体名）はいっぱいいろいろなものがあるよね。私の町には駅ありませんでした。駅まで歩いて…one hour.
児童たち	えー！
その後、町にあると思われる建物の英語での言い方を練習する場面に移る。	
A 教諭	じゃあ、みんなの町にありそうなものを、repeat after...テレビ（笑い） （デジタル教材の音声を児童に聞かせた）

¹ ALTの先生の名前。研究対象の小学校では、種々の事情でALTが3度変わっている。煩雑さを防ぐため、3人のALTの先生の表記は、「○○」とする。

このように A 教諭は、授業内で自らの話す英語、ALT の英語、そしてデジタル教材の英語を多様な場面で使い分けながら児童に聞かせていた。それに加えて、児童の発言した言葉（蔵屋敷や高層マンション）が英語で何と言うか速断できない場面では、自らの可動的な資源（タブレットや ALT や自らの動作など）を駆使してコミュニケーションを継続しようと試みている。すなわち、「蔵屋敷」という ALT にも分からなそうな（そして A 教諭自ら ALT に説明することが困難そうな）言葉については、「ちょっとなんて言うか調べてみまーす」と正直に児童に伝え、その授業時間内にタブレットで言葉を調べ、当該児童に伝えていた。また、「高層マンション」という ALT が分かりそうな（そして窓から見え教室全体で共有できそうな）言葉については、ALT に向けて、ジェスチャーと「That, that one.」という英語を用いて何と言うか尋ね、教室全体にどう表現すれば良いのか伝えていた²。ここでの A 教諭は、自らの持っている、あるいは自らの周辺にある活用できる資源を駆使して児童らとコミュニケーションを行おうとしている。A 教諭の言動を「豊かな話者」という視点から捉えると、教室内に存在する多様な英語のもつ可能性に注目することができる。そしてこの視点は、「制度としての母語話者志向」の強い小学校英語教育においてそれを緩和し得、より公平公正な現実社会を希求する志向を提示してくれる。

3. 2. 協働的なインタビューを通じた「豊かな話者」という概念の共有

前節で、A 教諭を「豊かな話者」として捉え直すことを試みたが、A 教諭自身は小学校英語教育や実際の英語授業について何をどう感じているのであろうか。本節では A 教諭とのあいだで行ったインタビューについて検討する。

インタビューの場において、A 教諭は自らの「英語力」に不安を抱いてる語りをしていた。

とにかく、自分で喋っても正しい英語が言えないから、あの、ALT の先生がいらっしゃる時はもう、なるべく言ってもらったり。

² ちなみに、児童や教師が「タワマン」と呼ぶタワーマンション (high-rise condominium) を、ALT は「tall tower」と表現していた。児童も A 教諭もその表現に納得し、理解していた。この表現は「正確な英語」表現ではなかったかもしれないが、その場面ではその表現によってコミュニケーションが成立している状況が見られた。「豊かな話者」どうしでのやりとりにおいて、tall tower は「正しい英語」であった。

だからその正しいはつ、う、うん。発音が、何だろう。だいたいの発音は言えるけど、やっぱカタカナ口調っていうんですか？何て言えば良いんだろう。I am も、「ア・イ・ア・ム」って発音しちゃったりとか。それも多分自分じゃ気づかないうちになってそう。で、間違っただけで覚えちゃったら、こう、何だろう、せつかく今耳が、なんかちっちゃい子の方が、そのカタカナじゃなくてちゃんとその聞き取ったままで発音できるみたいなのも、よく聞くから。

また、母語話者志向的な語りも見られる場面もあった。そうした A 教諭の言語観はこれまでの A 教諭自身の英語学習経験や自分自身の英語力への自信の無さに由来する側面もあるようにみられる。A 教諭は、自分の英語よりもデジタル教材の英語や ALT の英語に優位性を持たせ、実際の授業においてもそれらを多く活用し、児童に英語を聞かせていると語る。

その一方で、A 教諭は自らの話す英語も授業内で比較的多く使用している。その点を筆者が指摘すると A 教諭は、「簡単な、自分がわかる英語」は話すようにしていると語った。筆者は、上記の「豊かな話者」として学級担任の教師を捉える視点をインタビューにおいて A 教諭に語った。A 教諭はそうした捉え方にたいして当初肯定的では無かったが、インタビューの終盤では、次回の授業からは「もっとたくさん喋って」みると語っていた。実際、その後に観察した授業では、A 教諭の話す英語の量はそれまでと比較して格段に増えた。授業観察後のフィードバックの際、次のように A 教諭は語った。

いや、なんか、冬休みに話せてよかったです。もっと喋ろうって、頑張ろうと思えました。(中略) 私もどんどん話してできるんだーって。正しい英語じゃないかもしれないですけど、たくさん話してみます。

インタビュアーとインタビューーによる協働的な相互作用による、A 教諭の授業実践や言語観の肯定的な変容を見とることが可能となった。

4. おわりに：「豊かな話者」としての学級担任の可能性

A 教諭は、ここまでみてきた通り、英語（や外国語の授業）が得意ではないという不安を抱えている。しかしながら、A 教諭自身の授業を「豊かな話者」という視点から捉え直

してみると、さまざまな資源を駆使して多様な英語を児童に聞かせ、そして児童の話す英語をも肯定的に受容する実践を見出すことができた。こうした実践によって、教室には多様な英語が話される空間が成立している。そしてその「多様な英語」のなかには、指導する立場とされる学級担任や ALT だけでなく、児童も含まれており、彼女ら/彼らもまた「豊かな話者」として捉えるような教室空間が作り出されている。

このように、「豊かな話者」という立場に立つことで、学級担任の言語やそれ以外の資源により肯定的な意味を見出すことができる。「豊かな話者」としての学級担任は、さまざまな資源を用いて学級担任という立場から英語を話し、児童に英語を聞かせる。そこでの学級担任の英語は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。しかし「豊かな話者」である学級担任の存在や彼女ら/彼らの話す英語が、教室空間の英語の多様性を広げ、熟達した母語話者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。

本研究では、協働的なインタビューを通して、研究参加者である A 教諭と言語の様々な捉え方を共有することで、多様な英語話者の可能性を広げることとともに志向していくような実践研究を提起している。今後継続的に実践研究を進めていくことが必要であろう。

文献

- 大石海 (2021). 音声指導のポリティクスを生きる—小学校教師小学校英語教育に関する語りの批判的ナラティブ分析『言語文化教育研究』19, 74-94.
- 仲潔 (2020). 変わりゆく言語—「言語」の多様性と「言語の機能」の多様性を探る. 柴田美紀, 仲潔, 藤原康弘『英語教育のための国際英語論—英語の多様性と国際共通語の視点から』(pp. 50-66) 大修館書店.
- Kubota, R. (2020). Confronting. Epistemological Racism, Decolonizing Scholarly Knowledge: Race and Gender in Applied Linguistics. *Applied Linguistics*, 41(5), 712-732.
- Pennycook, A. (2014). Principled Polycentrism and Resourceful Speakers. *The Journal of Asia TEFL*, 11 (4), 1-19.
- Tsang, A. (2020). Why English accents and pronunciation 'still' matter for teachers nowadays: a mixed-methods study on learners' perceptions. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 41(2), 140-156.

【口頭発表】

教員養成過程において経験した当事者研究は、
その後の教員生活にいかにか活かされているか

中川 篤 (広島大学)

キーワード

教員のレジリエンス, 関係性レジリエンス, 当事者研究

1. 研究背景

かねてより教員の離職が世界的な問題となっており (Acton & Glasgow, 2015; Ávalos & Valenzuela, 2016; Ewing & Smith, 2003), 「限界にきている」(文部科学省, 2017a) と評される日本の学校現場もまたその例外ではない。教員の離職は教育の質の低下にもつながるが (Hoglund et al., 2015), こうした教員の離職の背景には一体どのような要因が関わっているのだろうか。

久富 (2017) は, 新任教員の誰もが経験し, なおかつ深刻な事態に発展しがちなものとして, 教え子や保護者, 同僚との関係性作りの困難を挙げている。また, 近年では COVID-19 流行下において新たに出現した生活様式なども踏まえ, 教員養成課程において人間関係構築についての教育を行うことの重要性を強調し, 生徒の学問的, 社会的, 感情的ニーズを満たすために, つながりやを育み, 人間性を高める実践に焦点を当てるべきだと主張する論評なども見られるようになってきた (e.g., Carter Andrews et al., 2021)。

関係性構築の困難の根本的な解決は望むべくもないが, 教員として職業生活を送る上で避けては通れず, うまく付き合い続けていかなければならない問題でもある。こうした背景から, 近年では国内外を問わず, 教員養成課程において教員のレジリエンスを高める必要性が指摘されている (e.g., Day & Gu, 2013)。

そこで, 檜葉, 中川, 柳瀬 (2018) と中川, 檜葉, 柳瀬 (2019) は, 教員のレジリエンスを高める取り組みとして, 教員養成過程に「当事者研究」という精神保健福祉分野の手法を取り入れることを提案し, 実践した。その結果, 研究協力者は当事者研究を通じて, 「『文化』の重要性」, 「援助要請の互惠性」, 「問題の外在化と再解釈におけるユーモアの重要性」について学んだことがわかった (詳細は当該論文参照)。また, 中川, 柳瀬,

檜葉（2019）は関係性文化理論の見地から当事者研究を再考し、当事者研究は「成長を志向する関係性」を生み出すコミュニケーションとして機能し、当事者研究の参加者は「成長を志向する関係性」から「関係性レジリエンス」を得て、個々人が抱える問題によりよく対処することに取り組んでいることを明らかにした。

しかし、これまでの一連の研究は、研究協力者の振り返りの記述の分析に基づく考察である。教員養成課程の一環として当事者研究のコミュニケーションを経験したことは、果たして本当にその後の教員生活に活かされているのだろうか。そこで本研究では、教員養成課程において経験した当事者研究は、その後の教員生活で活かされているかという問いを立て、追跡調査を行った結果について述べる。

2. 研究方法

本研究で追跡調査の協力を依頼したのは、中川、檜葉、柳瀬（2019）にまとめられている、平成29年度に行われた第2回当事者研究実践の参加者の1名である（以下A氏）。A氏に研究協力を依頼したのは、氏は初年度の教員生活で精神的に追い詰められていたが、それでも教職にとどまり続けていることを筆者が人伝てに知っていたためである。逆境を経験しながらも教職にとどまり続けることを選んだA氏の選択に、当事者研究の経験から得た学びが関わっているならば、それが活かされていると言っていいだろう。

本研究で分析の対象となるデータは、2023年3月末に実施したおよそ90分の半構造化インタビューである。A氏は、インタビュー前に匿名化されたデータの研究目的の利用・公開について同意し、研究協力者となった。半構造化インタビューに際し、筆者が事前に準備した質問は、(1)背景情報（教員数、生徒数、校務分掌、部活など）、(2)他の教員との関係性、(3)教科指導において困難を感じた点、(4)その他の面で困難を感じた点、(5)困難に際して当事者研究の経験が役に立ったか否か、の5点であった。分析は収集された音声データを書き起こし、NVivo for Mac（14.23.0）を用いて定性的コーディングを行った。

3. 結果

インタビュー当時、A氏は修士課程修了後に就職した初任校で3年目を迎える外国語（英語）科の28歳の若手教員である。修士課程在学中に現在の勤務校とは異なる公立高等学校で非常勤講師を1年経験しているため、教員歴は4年となる。留学経験もあり、学部

2年で英検1級を取得するなど、英語に対する造詣も非常に深い。A氏の勤務校は中高一貫の私立高校で、県下でも1, 2を争う進学校と名高い。初任であるにも関わらずA氏が現在の勤務校に採用されたのは、A氏の指導力が高く評価された証左であると言える。

修士課程修了後、A氏は現在の勤務校の高校1年生の学年団に配属された。勤務校では初年度の2学期まで新任教員に世話役教員がつくことになっており、その期間は世話役教員から申請書の書き方を教えてもらったり、授業を見学させてもらったりもしていたようだ。A氏は、初年度の1, 2学期の間は、最低でも週に4回は中学1年から高校3年までの（世話役教員以外も含めた）各学年の外国語科教員の授業を見学しに行っていたと述べており、職務に対する強い熱意が感じられる。反面、A氏の授業を見学した外国語科教員は3名で、その内訳は世話役教員、A氏と同じ大学出身の先輩教員、そして次年度以降にA氏からその学年の担当を引き継ぐことが決定している教員だった。

A氏の勤務校では教員は60名程度勤務しており、そのうち外国語科を担当する教員は3名の外国人教員も含めて10名であるため、外国語科教員の占める割合は大きい。そのため、他の外国語科教員と接触する機会は多くなると思われる。しかし、実際には外国語科の教員間で会話する機会はほとんどなく、「最近どう」という程度の会話でも1週間に1度あれば良いほうであるという。これは、職員室では学年団ごとに座席が指定され、各学年団に外国語科の教員が2人以上配属されることがほとんどないということと無関係ではないものの、他の科目担当教員からしても奇妙なことと映るらしく、「英語科はとにかくコミュニケーションがない」と認識されていると述べている。

教科指導について困難を感じた点について尋ねてみると、A氏本人の授業についてというより、外国語科全体で決定された方針と、各教員の方針の不一致から摩擦が起きていることがわかった。A氏の勤務校では授業内容について各教員に委ねられている裁量が大きいことから、外国語科の会議で決定された方針であっても、それが各教員の意識や授業内容に必ずしも反映されておらず、また流暢性重視の方針を立てたにもかかわらず、習熟度を測る指標が従来の文法のみという構造的な問題もあり、外国語科という組織内で方針が徹底されていない点に困難を感じているようだ。

しかし、そもそも今回追跡調査への協力を依頼したのは、A氏が初年度の教員生活で精神的に追い詰められていたことを筆者が知っていたからである。教員の業務としてもっとも中心的であると思われる授業には困難を感じていない彼は、なぜ追い詰められていたのだろうか。筆者はA氏の初年度の経験について尋ねた。

A氏: 大変だったんですけど、僕は結構楽しかったかなとも思ってます。

筆者: でも1年目、キャットフード食べたりしてたって聞いたけど。

A氏: 食べました。1年目はキャットフードちょっと食べました。病んでましたね。美味しくなかったです。あれは本当に美味しくなかった。

筆者: なんでそんなに病んでたの？

A氏: 为什么呢ね。ひとつには、友達がいなかったのはありますよね。僕と同じタイミングで入った、英語科は僕だけだったんですけど、別の科と一緒に採用された人間がいて、2人いたんですけど、その2人はなんとうちの勤務校の卒業生だったんで。卒業生でもあるし、同期だったんですよ。もう蚊帳の外というか。(…) そうこうしてるうちに気が滅入ってましたね。

筆者: どうやって乗り越えた？

A氏: どうやって乗り越えたか。なんだろう。結局人間関係的なところで解決しましたね。そうこうしてるうちに、(…) 新しく全く人間関係が変わって、高1から中1のところにもどって、初めて担任もしてだったんですけど、あんまり余計なことを考える暇もなくて。バタバタもしてたし、中学1年の初担任をするやつら、ここからおそらく6年間持ち上がるんだらうなっていう人間たちと、それなりにワイワイ楽しくやってたので。(…) そういう意味では、本当に陳腐な言い方をするなら、生徒に救われたかなというか。

その結果、初年度にA氏が精神的に追い詰められていたのは、同僚との関係性作りの困難が原因だったことがわかった。これは久富(2017)の知見とも合致する。再三にわたってA氏が言及しているように、A氏の勤務校の外国語科は人間関係が希薄であり、また同期の教員とも関係性を築けなかったことで、A氏は関係性レジリエンスを得ることができず、徐々に追い詰められていったようだ。ただし、上記の省略部分において、A氏はユーモアを交えて、笑いながら当時のことを回想していたことは付記しておく。

A氏の状況が改善されたのは、2年目に入って中学1年生の担任をするようになってからだ。相変わらず同僚との関係性は希薄ながらも、中学1年生と今後も見越した関係性を構築することで、A氏の孤立感は改善されたようだ。また、関係性という面では、A氏の私生活でも変化があった。初年度は一人暮らしをしていたが、教員生活2年目の終盤、1月から異業種の友人とルームシェアを始めたのだ。A氏がまさに「断絶を経験した

後に他者とのつながりを再構築し、他者に支援を求める能力」(Jordan, 2018, p. 37)である関係性レジリエンスを身につけていることを観察できる。

初年度のような困難を感じた時、当事者研究をやろうと考えたことがあるかと尋ねたところ、A氏は以下のように述べている。

A氏: あ、そうだ。それ言おうと思ってたんです。自分の悩みに名前をつけたりとかそういうことですね。それは、ユーモアにするっていうのはもう僕は常にやってますね。さっきの同居人に、[職場での出来事]のことを[職場での出来事をユーモラスに表現]って言ったりして遊んでたり。そういうふうにかかしらちょっと嫌だなって思ったことを、笑い話にしかできねえよなっていう思いでやってるのはかなりありますね。それはもうあらゆる側面で。

4. まとめ

本研究を通じて、教員養成課程で経験した当事者研究が、A氏の教員生活で活かされているらしいことが示された。それにしてもなぜ、苦境にあったA氏はキャットフードを食べたのだろうか。A氏本人にもよくわかっていないようだったが、その理由を憶測することが許されるならば、それは以下のような理由だったのではないかと筆者は考えている。すなわち、キャットフードを食べるといって、明らかに現実感のない状態に自らを置くことで、A氏を取り巻く辛い現実から距離を取ろうとしたのではないか。これは、当事者研究で自己病名をつける際にユーモアを用いてその問題と距離を取るのと同じ原理である。また、その様子をSNSを通じて発信することで、関係性レジリエンスを求めて、断絶を超えてつながりを結ぶ相手を求めたのではないかということである。実際、筆者がA氏の苦境について知ったきっかけは、A氏の友人がA氏のSNSを見て筆者に相談してきたことであった。その後、その友人はA氏に連絡をとり、気晴らしに付き合ったという。

上記はあくまでも筆者の推測に過ぎないが、いずれにせよ、教員養成課程において当事者研究を経験したことで、ひとりの教員の精神の均衡が保たれているというのは事実のようである。

文献

- Acton, R., & Glasgow, P. (2015). Teacher wellbeing in neoliberal contexts: A review of the literature [Other Journal Article]. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 40(8), 99-114.
<https://search.informit.org/doi/10.3316/ielapa.441680081120104>
<https://search.informit.org/doi/full/10.3316/ielapa.441680081120104>
<https://search.informit.org/doi/pdf/10.3316/ielapa.441680081120104>
- Ávalos, B., & Valenzuela, J. P. (2016). Education for all and attrition/retention of new teachers: A trajectory study in Chile. *International Journal of Educational Development*, 49(C), 279-290.
<https://EconPapers.repec.org/RePEc:eee:injoed:v:49:y:2016:i:c:p:279-290>
- Carter Andrews, D. J., Richmond, G., & Marciano, J. E. (2021). The Teacher Support Imperative: Teacher Education and the Pedagogy of Connection. *Journal of Teacher Education*, 72(3), 267-270. <https://doi.org/10.1177/002248712111005950>
- Day, C., & Gu, Q. (2013). *Resilient teachers, resilient schools: Building and sustaining quality in testing times*. Routledge.
- Ewing, R., & Smith, D. (2003). Retaining quality beginning teachers in the profession. *English teaching: Practice and critique*, 2(1), 15-32.
- Hoglund, W. L., Klinge, K. E., & Hosan, N. E. (2015). Classroom risks and resources: Teacher burnout, classroom quality and children's adjustment in high needs elementary schools. *Journal of school psychology*, 53(5), 337-357.
- 檜葉みつ子, 中川篤, 柳瀬陽介 (2018). 卒業直前の英語科教員志望学生の当事者研究—コミュニケーションの学び直しの観点から『中国地区英語教育学会研究紀要』48, 95-105.
- 中川篤, 檜葉みつ子, 柳瀬陽介 (2019). 当事者研究が拓く, 弱さを語るコミュニケーション—校内のコミュニケーションリーダーとなる英語教師を目指して Annual Review of English Language Education in Japan. 271-286.
- 中川篤, 柳瀬陽介, 檜葉みつ子 (2019). 弱さを力に変えるコミュニケーション—関係性文化理論の観点から検討する当事者研究『言語文化教育研究』17, 110-125.

【口頭発表】

地域の日本語教室においてボランティアが
学習者主導型活動を試みる背景

—7名のボランティアへのインタビューから—

瀬井陽子（大阪大学）

キーワード

地域の日本語教室, 言語学習アドバイジング, 日本語学習, 共生社会, 主題分析

1. 研究背景と目的

日本国内の日本語教育において、地域の日本語教室は多くの在留外国人が学ぶ場として重要な役割を担っている。しかし、地域の日本語教室は一部の団体職員やコーディネーターを除き、ほとんどがボランティアによる活動に支えられており、コーディネーターや専門性の高い日本語教師の不足、ボランティアの高齢化や後継者確保が難しい、多様化する学習者のニーズへの対応が難しいなど、多くの課題を抱えている（文化庁、2022）。

2019年に施行された「日本語教育の推進に関する法律」では、今後の地域における公的な日本語教育が共生社会実現のためであることが明確にされた。山田（2018）は、地域の日本語教室が果たす役割には「社会への参加をめざした言語習得」と「社会の変革をめざした相互学習」があり、前者が教育行政などが責任を持って行うべきもの、後者が共生社会の実現に繋がる取組みであると述べている。しかし、公的機関によってなされているものがほとんどなく、ボランティア教室がその役割を担う現状があると指摘している。

地域の日本語教育は共生社会の実現のために行われるべきであるという理念は、地域日本語教育研究で繰り返し述べられてきたが、日本語教育に関する専門知識を有しないボランティアと学習者に「教える人—教わる人」という構図が出来上がっていること、「共生言語としての日本語」が「学ぶべきもの」となってしまう問題が指摘されてきた（山田、2002；池上、2007）。このような問題に対し、許（2011）は、学習者の主体性を考え、学習者と交渉の上で合意に至ることができる「教える—学ぶ」構築が必要であることを述べている。青木（2011）は、従来のボランティア養成の考え方を変える必要があり、これらの課題を解決する方法のひとつに、言語学習アドバイジング（以下：アドバイジン

グ)があると提案している。アドバイジングは「アドバイスをする」ことではなく、学習者が自分の学習について振り返り、学習計画を立てるのを助けるために質問していく対話で、学習者の自己主導型学習を促進する方法である。このような方法は、カリキュラムが決まっている教育機関の学習と異なり、地域の日本語教室では取り入れやすいと考えられるが、地域の日本語教室で行われる場合、従来の言語学習アドバイジングの対話（加藤，マイナード，2022）の形とは異なる可能性がある。そこで，発表者は地域の日本語教室に言語学習アドバイジングを取り入れようと試みるボランティアを対象として，より効果的にアドバイジングを地域の日本語教室に取り入れる方法を探る目的で調査を行った。

2. 調査概要

2. 1. 調査を実施したフィールド

本調査の研究協力者は，地域の日本語教室で活動するボランティアを対象とした講座の受講生である。発表者が担当した講座は，まずアドバイジングの方法を紹介し，次にボランティアが自身の活動を振り返って他の受講生と意見交換をし，最後に言語学習アドバイジングの実習をするというプログラムであった。アドバイジングの方法を紹介する場面では，青木（2010），加藤，ジョー（2022）を参照して，学習の目標・内容・教材・順序・計画について学習者に質問する際の具体的な質問例を伝えた。その講座の中で，ボランティアから様々な意見や質問があり，それが教育機関ではない場における言語学習アドバイジングを考えるきっかけとなった。アドバイジングでは，対話を通して学習目標，学習内容，学習の進捗や計画を具体的にしていく。しかし，地域の日本語教室の機能は「居場所」「交流」「地域参加」「国際理解」「日本語学習」の5つ（野山ほか，2009）があるとされている。地域日本語教室の参加者が「日本語学習」以外の目的で通っている場合には，学習目標などの質問をするより別の質問が必要となり，その後の対話も変わっていく。そこで，まず研究協力者がこれまでどのような活動を経験してきたのか，アドバイジングをどのように活動に取り入れられると考えているかを知るため，半構造化インタビューを行うことにした。研究協力者は7名で，依頼時に調査概要のファイルを送付し，1対1で1時間～1時間40分のインタビューを実施した。調査概要には，研究協力者のプライバシーを守ること，承諾後も辞退が可能であることを明記し，自署入りの承諾書を受け取った。7名のボランティア歴は，1年の方から15年の方まで，活動している教室は同一

ではないが、いずれも学習者と話し合い活動内容を決めるスタイルの教室であった。

瀬井（印刷中）は、本発表と同じデータセットで主題分析を行い、研究協力者が話したテーマの中で一番多かった「学習者との活動の中で、本心を知るのが難しいと感じた場面はどのようなものだったか」を記述したものである。しかし、データにはボランティアとしての役割や教室の方針など、様々なテーマが見られ、それらを分析するという課題が残った。そこで、本発表では「アドバイジングをする時の難しさ」のテーマに次いで多く、瀬井（印刷中）で言及できなかったテーマ「ボランティアとしての自分の役割」について 2.3. で述べる方法で再度分析し、どのようにアドバイジングを地域の日本語教室に取り入れることができるかの考察を述べる。

2. 2. リサーチクエスチョン

これまで述べた研究背景と調査フィールドを踏まえ、本発表では言語学習アドバイジングに興味を持ち、活動に取り入れたいと考えて講座を受講した研究協力者が、ボランティアとして地域日本語教室の役割をどう捉えているのか、をリサーチクエスチョンとした。

2. 3. 主題分析

主題分析は、質的データの中にパターンを見出す体系的なプロセスである（土屋 2016）。分析では、データを Braun, Clarke (2022) に沿ってコーディングした。具体的な手順は（1）録音を全て文字化する、（2）文字化資料を何度も読み、分析に関するアイデアを書き出す、（3）研究課題に関係があり意味があると考えられる部分を特定し、分析的に意味のあるコードを割り振るコーディングを行う、（4）意味を発掘して初期テーマを生成する、（5）テーマを再検討する、（6）テーマを定義し名前をつける、である。

3. 分析結果

主題分析の結果は、分析から生成されたテーマを提示し、内容をより良く表している協力者の語りを記述することが多い（土屋 2019）。発表では、分析結果とともに具体的なボランティアの語りを提示するが、本稿では一部のみを紹介する。

Aさんは、それまで文型積み上げの活動に慣れてきたため、教えようという気持ちが強くなってしまふことを話し、次のように話した。

今までは本当に 文法積み重ねの指導 それこそ指導みたいな形が多かったので

この＊月に（講座を）¹受けた時に 目から鱗のような感じで ちょっと 本当に
アドバイジングね アドバイスばかりしてきたなという感じだったんです

Bさんは、教室が「生活上の困りごとを解決する場」であり「居場所」でもあることを感じ、参加者の様子を次のように話している。

3人がね えらく仲良しになって＜教室の活動＞²が終わった後も 私らが こう 30分
とか 1時間あと 反省会 ミーティングをした後で 帰ってきたら まだ喋ってるん
ですよ 横断歩道の信号機の前で まだいるわとか言って 立ち話がね 途切れないみ
たいなんです

Cさんは、これまでボランティア主導で教科書の内容を進める活動をした経験があるが、その方法を苦手に思う学習者がいることを感じていたことを話した。

なんかこう はいどうぞ はいどうぞみたいな の なんとなく わかんないんです
けど なんだろ 馬鹿にされてるじゃないけど そういう風な教え方 教えられ方は
なんか嫌だなみたいに うん 向いてないんだなっていうのは感じました

研究協力者がアドバイジングをどのように活動に取り入れられるかを話す際、それはボランティアとしての自分と地域の日本語教室の役割の認識を基に考ことが明らかになった。地域の日本語教室の機能には「日本語の学習」「日本事情を知る場」「生活上の困りごとを解決する場」「居場所」「交流」「地域参加」があり、それを達成するための自分の役割を果たそうしていた。また、学習者の声を聞き、学習者と話し合っって学習を進める背景には「教室の方針」「先輩ボランティアからの教え」「他のボランティアの様子」「教師主導型学習の影響」「有資格者ではないこと」が影響していることが明らかになった。

¹ 発表者が講座を受けた月を＊とし、（講座を）を補足した。

² < >内は、教室名が話されていた。

4. 考察

3.の分析で、研究協力者が地域の日本語教室を日本語学習以外の機能を持つ様々な場だと捉え、自分の役割に合わせてアドバイジングを取り入れていることを述べた。この結果を踏まえ、どのようにアドバイジングを地域の日本語教室に取り入れることができるかの考察を行う。アドバイジングは「アドバイスをすること」ではなく、学習者が自分の学習について振り返り、学習計画を立てるのを助けるために質問していく対話で、学習者の自己主導型学習を促進する方法である。ボランティア主導型の活動方法を転換するには非常に有効であるが、日本語学習のみに焦点を当てた質問に傾いてしまう可能性がある。教室の参加者が「日本語の学習」以外を目的として来ている場合も想定し、学習目標や学習計画、教材についての質問からではなく、教室に来た経緯、日本（語）で困る場面などについて話すことも含めてアドバイジングを取り入れることが可能であると言えよう。

5. まとめ

これまで、地域の日本語教室が果たす役割には「社会への参加をめざした言語習得」と「社会の変革をめざした相互学習」があるが、前者が本来取り組むべき公的機関によってなされているものがほとんどなく、ボランティア教室がその役割を担っている現状があることを述べた。また、様々な課題を抱える地域の日本語教室において、学習者の主体性を考え、学習者と交渉の上で合意に至ることができる「教えるー学ぶ」構築の必要性があること、それには言語学習アドバイジングが考えられることを述べた。

本調査の結果を踏まえ、地域の日本語教室でアドバイジングをより効果的に取り入れるには、学習目標や学習計画についての質問からはじまるのではなく、青木（2011）ですでに述べられているように、学習者を取り巻く社会的文脈に目を向け、学習者の声に耳を傾けることが重要となる。さらに、本調査で明らかになった、地域の日本語教室の機能と学習者の来室目的に目を向けること、そして、ボランティアとしての自分ほどの役割を担うことが可能であるかについて意識的になることの重要性を強調し、まとめとしたい。

文献

- 青木直子（2011）. 学習者オートノミーが第二言語ユーザーを裏切る時. 青木直子, 中田賀之（編）『学習者オートノミー』pp.241-263, ひつじ書房
- 青木直子（2010）『学習者オートノミー, 自己主導型学習, 日本語ポートフォリオ, アド

- バイジング, セルフ・アクセス 日本語教育通信, 38 回, 国際交流基金』
<https://www.jpff.go.jp/j/ project/japanese/teach/reserch/201003.html> (2024 年 1 月 20 日閲覧)
- 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, pp.105-117
- 加藤聡子, ジョー・マイナード (著), 義永美央子・加藤聡子 (監訳) (2022) . 『リフレ
クティブ・ダイアログ 学習者オートミーを育む言語学習アドバイジング』 大阪
大学出版会
- 許之威 (2011) . なぜ, 日本語を「教え」てはいけないのか: 地域日本語活動における
「教える-教えられる」関係に対する批判の再考. 『人間・環境学』 第 20 巻,
pp.57-65
- 瀬井陽子 (印刷中) . 地域の日本語教室における言語学習アドバイジング—学習者の「大
丈夫」という言葉からの問題提起—. 『多文化社会と留学生交流』 第 28 号
- 土屋雅子 (2016) . 『テーマティック・アナリシス法 インタビューデータ分析のための
コーディングの基礎』 ナカニシヤ出版
- 野山広, 山辺真理子, 篠野智紀, 河北祐子, 宮崎妙子, 伊東祐郎, 久保井康典 (2009) .
地域日本語教室の 5 つの機能と研修プログラム—豊かな学びと人間関係づくりを目
指して—. 『シリーズ多言語 多文化協働実践研究』 no.10 pp.58-106
- 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/pdf/93798801_01.pdf (2024 年 1 月 20 日閲覧)
- 山田泉 (2002) . 地域社会と日本語教育. 細川英雄 (編) 『ことばと文化を結ぶ日本語教
育』 pp.118-135, 凡人社
- 山田泉 (2018) . 「多文化共生」再考. 松尾慎 (編著) 『多文化共生人が変わる, 社会を
変える』 凡人社, pp.3-50
- Braun, V. & Clarke, V. (2021) . *Thematic Analysis: A Practical Guide*, SAGE
Publications Ltd.

付記: 本発表は JSPS 科学研究費補助金 課題番号 21K00597 の助成を受けたものである。

【口頭発表】

「いま」活動する日本語ボランティアを育成する
—理想と現実のバランスへの研究者のかかわり—

飯野 令子（常磐大学）

キーワード

日本語ボランティア，地域日本語教育，ボランティア育成，理想と現実，研究者のかかわり

1. 問題の所在と本研究の目的

地域日本語教育には外国人が社会に参加するための「日本語習得」と、外国人と日本人が対話による相互学習をする「社会教育」の2つの側面があるとされる（山田，2002，pp.125-127）。これは日本語教育学会（2008，p.14）の地域日本語教育のシステム図で示された、「専門家による日本語教育」の場と、外国人住民と日本人住民が対話する「協働の場」という2つの場にもつながる。ただし、この理想的な体制が成立するためには、「専門家による日本語教育」の場が公的に保障され、上記2つの場をつなぎ「協働の場」をデザインするコーディネーターが必要である。文化審議会国語分科会（2019）には、地域日本語教育に関わる人材が提示されている。それは「地域日本語教育コーディネーター」と、専門家である「日本語教師」、加えて「日本語学習支援者」という3者である。その中の「日本語学習支援者」は、日本語を「教える」活動は行わないとされる。

しかし現実には、地域日本語教育の現場、外国人散在地域では特に、公的な「専門家による日本語教育」の場の設置も、コーディネーターの配置も進まず、「生活者としての外国人」の日本語習得は日本語ボランティアによって支えられている。それを認めながら、「あくまでも体制の整備を念頭に置いて」（御館，2019）日本語ボランティアの育成が語られている。それでは、体制が整備されていない「いま」活動する日本語ボランティアの育成はどうするのか、その議論は行われていない。

本研究は、体制が整備されない「いま」、地域日本語教育の理想的な姿、つまり、外国人の「日本語習得」と、外国人と日本人が対等な立場で対話する「社会教育」の両方を実現するための、日本語ボランティアの育成を議論する。

2. これまでの日本語ボランティア養成と本研究の位置づけ

日本語ボランティアの養成は従来、そのほとんどが日本語学校等で使用される文型・文法シラバスの教科書を用いた教え方の講習であった。しかし1990年代半ば以降、同じ地域住民同士である日本人と外国人が「教える－教えられる」関係性によって上下関係にあることが、日本語教育研究者から問題視されるようになった。そして2000年代には、日本語学校等で行われている日本語教育を「学校型」とし、地域の日本語教室では「地域型」の日本語教育が提案されるようになった。「地域型」では、日本人と外国人が対等な関係で行う対話型活動が推奨され、ボランティア養成でも取り入れられるようになった。

しかし多くの日本語教室では現在も、日本語習得の場がない外国人のために「教える」活動が続いている。そのため、日本語ボランティア養成講座では、文型・文法を「教える」方法を扱ってほしいという要望は根強い。一方で、多文化共生社会へ向けて、日本人が外国人と対等な関係性を築こうとする意識は徐々に広がり、日本語ボランティア養成講座でも、活動方法だけでなく、多文化共生意識を醸成する内容が扱われるようになった。ただし、日本語ボランティアが多文化共生意識を持ち、日本人と外国人は対等であると認識していても、「教える」活動を続ける限り上下関係を解消できない矛盾の中にあっ

た。本研究は、この矛盾の中にある養成講座を経た日本語ボランティアの、その後の育成過程にも注目し、地域日本語教育の理想と現実のバランスの中で担う役割を明らかにする。

3. 研究対象

本研究は、2018年度に外国人散在地域にあるZ市国際交流協会が開催した日本語ボランティア養成講座（以下、講座）を出発点とする。講座修了以降、現在まで日本語ボランティアを続ける修了者6名と発表者が共に、Z市の地域日本語教育に関わって来た軌跡を、発表者の記録と、6名へのインタビュー調査をもとに記述する。その分析から、6名がどのような過程をたどって現在に至っているか、その結果、発表者が立ち上げた日本語教室Mで、どのような役割をしているか、を明らかにする。

3.1. Z市日本語ボランティア養成講座

講座は2018年11月から2019年2月にかけて、1回2時間、計15回のコースであった。Z市国際交流センターで活動する5つのボランティア日本語教室（以下、教室）に、新たに加入するボランティア募集のために実施された。当時、5つの教室すべてで『みん

『みんなの日本語』を用いた「教える」活動が行われていた。そのため先輩ボランティアたちからは、講座全体を通して『みんなの日本語』を使った教え方の講習をしてほしいという要望があった。発表者は、5つの教室を個別に回り、各教室の先輩ボランティアの意見を聞いた。そのうえで、『みんなの日本語』を用いた活動方法に加え、対話型活動の方法を講座の中に取り入れることを、先輩ボランティアとの会議で説明し、了承を得た。

全15回の内容は、①「生活者のための外国人」と地域日本語教育、外国語としての日本語、②「やさしい日本語」ワークショップ、③④地域日本語教育で使用される教材と教室活動の流れ、日本語教室見学、⑤⑥⑦⑧⑨文型積み上げ式教授方法の流れ・教案の書き方・教具の作成・教室活動の計画・模擬授業、⑩⑪⑫対話型活動の内容と方法・計画と準備・模擬実践、⑬文型積み上げ式と対話型活動の長所と短所、それぞれの取り入れ方を考える、⑭日本語教育文法・文字・発音指導、⑮持続可能なボランティア活動・教室運営を考える、であった。

3.2. 講座修了者の所属教室での活動

講座修了者（以下、修了者）22名中、16名が2019年4月から5つの教室に分かれて活動を始めた。活動開始3か月後の2019年7月に、2つの教室の中核的な先輩ボランティア（X教室3名、Y教室4名）と、両教室に加入した修了者（X教室4名、Y教室4名）にそれぞれグループ・インタビューを実施した。当時は両教室とも、午前の教室の活動に加えて、午後にはボランティアの勉強会があった。修了者が教案を書き、模擬授業を行い、先輩から指導を受けていた。先輩たちは修了者が文型積み上げ式の教授方法を身につけられるように、必死に指導していた。修了者たちも先輩に厳しく指導されながらも、先輩を尊敬し、先輩のようになりたいと願い、熱心に取り組んでいた（飯野、2020）。

2019年のインタビュー協力者のうち、本研究のインタビュー時（2023年11月）に活動を続けていた修了者は、X教室1名（A）、Y教室2名（B, C）である。X教室はその後、先輩ボランティアが活動の方向転換を行い、教室の方針として、対話型活動を行うことになった。Y教室は、先輩ボランティアが引退して世代交代が起き、教室運営の責任が修了者2名に移った。教室としての方針はなくなり、活動スタイルは個人に任されるようになった。他に、教室V、教室Wでも活動を継続している修了者が1名ずつ（D, E）いた。教室Vでも加入当初は先輩から、教案や模擬授業の指導があり、現在も教室の方針として『みんなの日本語』が使用されている。教室Wでは『みんなの日本語』が使用され

ているものの、教室としての方針はなく、活動スタイルは個人に任されている。

3.3. 修了者の会と教室 M

修了者と発表者は、2019年7月から、3か月の一度の頻度で定期的に修了者の会を開き、毎回2時間程度の情報交換を現在も継続している。参加者は当初10名ほどだったが、入れ代わりもあり、現在は上述の修了者5名(A, B, C, D, E)と、講座修了後、外国ルーツの子ども支援に携わってきた1名(F)の、計6名がメンバーとして定着している。そして発表者は2022年3月より、小学生から大人までを対象とした教室Mを、Z市国際交流協会との共催で立ち上げた。その際、修了者に中核的なボランティアとしての参加を呼び掛けた。現在、修了者で活動を続ける6名全員が教室Mに参加している。

4. 分析

上記修了者6名に、本研究の目的を説明し、インタビューへの協力を依頼した。2023年11月に1人2時間程度のインタビューを行った。インタビューでは、講座受講以降、現在までの日本語ボランティアに関する経験を、時間軸に沿って自由に話してもらった。インタビューは、協力者の承諾を得て録音し、データは文字化し、分析対象とした。分析は、①講座内容と所属教室の活動とのつながり、②自身の活動スタイルの形成、について、文型積み上げ式で「教える」活動と対話型活動、2つの活動方法を軸に行う。

4.1. 講座内容と所属教室の活動とのつながり

講座の内容を振り返ってBは、文型積み上げ式にしても対話型活動にしても、講座で教案を書き、模擬授業をした実践的な内容が、所属教室での活動につながって、有意義であったという。またDとEは講座で『みんなの日本語』を用いて教案執筆から模擬授業をするにあたり、受講者仲間から、インターネット上に多くの教案や教授方法が載っていることを聞き、利用した。インターネット上の情報はその後の所属教室での活動でも参考にしているという。一方、Aは、所属教室が『みんなの日本語』の使用をやめ、対話型活動に移行した。そのため講座で、『みんなの日本語』以外の、活動方法が取り上げられたのは、よかったという。そしてDは現在も所属教室で『みんなの日本語』を使用しているが、対話型教材を並行して取り入れている。またEは所属教室への参加当初から活動方法が個人に任されていたため『みんなの日本語』を使いながら徐々に、外国人参加者に合

わせて、対話型活動も取り入れて活動してきたという。これらから、講座で地域日本語教育の活動の多様性を示すことは、所属する教室がどのような方向性にあるにしろ、個々ボランティアの活動の多様性につながると言える。

4.2. 自身の活動スタイルの形成

Aは所属教室が対話型活動に移行したことについて、当初は、自分が文法を学ぶ機会がなくなった、と感じたという。Eも、所属教室参加当初は『みんなの日本語』を頼りに活動していたが、対話型活動を行うようになると、自分自身が文法を学ぶ機会がないことに不安を感じたという。AやEは、文法を教えたいのではなく、自分が文法の知識を得ていれば、対話型活動の中でも、有用な文型・文法に注目させることができ、また、外国人参加者から突然、文法に関する質問があっても、答えやすくなると考えている。一方で、Aは所属教室で長く対話型活動に取り組んでおり、毎回、活動のトピックを考え、それに合わせてインターネット上の教材や素材を集め、パワーポイントやエクセルを使って準備をしている。ある時からAは修了者の会で、自分が新たに見つけた教材や素材、自作の教材などを紹介するようになった。それに刺激されて他のメンバーも自作の教材を紹介し、お互いに活動の参考としている。また、それまで教室での活動にパソコンを使っていなかったDやEも、刺激を受けてパワーポイントの使用を始め、今はその便利さから、パソコンなしでは活動できないとさえ感じている。修了者たちの活動スタイルは、講座を経て、所属教室での活動、教室を超えた修了者の会での情報交換などで形成されていった。

5. 考察：教室Mでの活動から浮かび上がる日本語ボランティアの役割

修了者6名のうちFを除く5名は、所属教室以外に、教室Mの中核ボランティアとして活動している。教室Mには修了者以外にも、一般市民、大学生、留学生、高校生ボランティア（以下、一般ボランティア）が参加している。中核ボランティアは外国人参加者に話題や教材を提供し活動を進める。そこに一般ボランティアが加わり、グループとなって、外国人参加者と対等な対話が起る。発表者はこの場の在り方を、日本語習得と対等な対話が教室内のあちこちで起る「モザイク型」と呼んでいる（飯野，2023）。

こうした教室Mの中核ボランティアに何が求められているか、修了者の活動から考察する。まず、①外国人参加者との活動内容を決め、時間中活動を続けられること、である。活動内容は修了者に任せているが、自作教材や市販教材を用いて、必要な語彙や表現

を提示しながら、対話型活動をすることが多い。修了者たちは、②その準備を負担感なく行う方法を知り、準備なしでも活動できる。それは、これまでの所属教室での経験および修了者の会での情報交換から、パソコンやインターネット上の教材・素材を活用できることや、教材・素材を蓄えているからできることである。そして、③外国人参加者が求める多様な活動内容に応えられること、がある。教室 M では、外国人参加者の要望を聞き、話し合っ、できるだけ要望に沿えるようにしている。そのためには、文法学習の要望への対応の仕方も知っている必要がある。そして、④どのような参加者（外国人・日本人）が突然来ても迎え入れて活動できること、が挙げられる。修了者はどのレベルの外国人参加者が来ても対応し、日本語ボランティア希望者が突然来ても、対話に巻き込んでいる。

6. まとめ

教室 M は、理想と現実のバランスをとり、地域日本語教育の 2 つの側面を実現しようとする場である。その中で中核ボランティアは「日本語学習支援者」を超えた役割を担う。本研究では教室 M を担う中核ボランティアの育成過程を、地域日本語教育の理想的な体制が整わない「いま」活動する日本語ボランティアの育成の在り方として提示した。

文献

- 飯野令子 (2020). 「よりよい」地域日本語教育を目指す—ある地方都市での取り組みから『言語文化教育研究学会 第6回年次大会 言語文化教育とクリエイティビティ (Creativity) 予稿集』78-83.
- 飯野令子 (2023). 外国人散在地域のボランティア日本語教室のあり方とは—「にほんご水戸の部屋」の1年間の取り組みから『常磐大学人間科学部紀要 人間科学』41 (1), 83-87.
- 御館久里恵 (2019). 地域日本語教育に関わる人材の育成『日本語教育』172, 3-17.
- 日本語教育学会 (2008). 『平成19年文化庁日本語教育研究委嘱外国人に対する実践的な日本語教育の研究開発（「生活者としての外国人」に対する日本語教育事業—報告書—』文化審議会国語分科会 (2019). 『日本語教育人材の養成・研修の在り方について（報告）改訂版』
- 山田泉 (2002). 地域社会と日本語教育. 細川英雄 (編)『ことばと文化を結ぶ日本語教育』(pp.118-135) 凡人社.

【口頭発表】

日本語教員養成課程の学生による自律学習支援の効果と課題

内山 喜代成 (桜美林大学), 桂 莉奈 (東京早稲田外国語学校),
栗田 晶 (早稲田大学)

キーワード

契約学習, 学習支援者の役割, 海外の協定校との連携, オンライン支援, 葛藤

1. 研究の背景

「日本語教育の適正かつ確実な実施を図るための日本語教育機関の認定等に関する法律(令和5年法律第41号)」が令和6年4月に施行される。これに伴い大学の日本語教員養成課程(以下, 養成課程)においても, 日本語教師の質の保証が従来よりもさらに求められることになる。文化国語審議会(2019)の「日本語教師【養成】に求められる資質・能力(表1)」では養成修了の段階で身に付けておくべき資質・能力が知識, 技能, 態度技能の3つに分類されている。その技能のなかに【学習者の学ぶ力を促進する技能】があり, 下位項目に「(7) 学習者の日本語学習上の問題を解決するために学習者の能力を適切に評価し指導する能力を持っている。(8) 学習者が多様なリソースを活用できる教育実践を行う能力を持っている。(9) 学習者の理解に応じて日本語を分かりやすくコントロールする能力を持っている(番号は原文のママ)」の3つがある。「学習者の学ぶ力を促進する技能」とは学習者自身が学習を管理し, 進めることができるようになることを支援することであり, 「自律学習を支援する力」と換言できる。さらに下位項目からは養成段階において, 学習者の学習上の問題を適切に把握し, 学習者に合わせて適切な学習資源を選択し, 学習者にわかるように提示, 指導できる能力を身につけることが求められていることがわかる。それでは, 養成課程で上記のような自律学習を支援する力を育成するためには, どのような活動のデザインが必要となるのであろうか。

2. 研究の目的と実践概要

「自律学習を支援する力」を育成するためには, 学習者を理解しなければならず, 教育実習などで一時的に学習者に接しただけでは難しい。学習者に一定期間寄り添い, 学習を

観察し、学習プロセスを理解する必要がある。そこで、この技能を育成するために養成課程の学生が継続的に自律学習を支援する活動（以下、支援活動）を計画し、試みた。本研究では、この試みにおける効果と課題を明らかにすることを目的とする。

支援活動は、筆者が所属するA大学の養成課程の4年生（以下、支援学生）の有志5名で2022年の秋学期に実施した。台湾の協定校であるB大学の日本語学科で2022年第一学期（日本は秋学期）に行われた「契約学習」という授業の支援である。「契約学習」とは「自己主導型学習¹」の学習方法であり、学習者が自分自身と学習に関する契約を結ぶものである。学習を開始する前に、「学習の到達目標、学習資源と方法論、評価のための根拠資料、根拠資料を測るための基準や方法」などを記した契約書を作成し、学習を遂行する。上記項目は学習状況に合わせて学習途中でも修正可能で、最終的に自身で作成した基準によって評価を行う。B大学では、十数年前に「契約学習」を実施したが、教員の人的資源の限界から継続を断念した経緯があった。その後、2022年度に課題を解消し、再開することとなった。再開にあたり、以前から交流があった筆者がB大学の担当教員と相談を行い、学習資源としての支援学生を募り、活動を行うこととなった。また、これは内山（2017）が、台湾の大学における「契約学習」の実践の課題とた「学生の興味関心への対応の限界、時間的な制約」の解消も期待したものである。

実践の手順は、まず、B大学の「契約学習」の履修学生（以下、学生）が教員の支援を受けて契約書を作成した。契約内容は日本語学習に関するものという制限が設けられた。その後、支援を望む学生と支援学生のマッチングを行ない、ペアごとに学生の契約書に沿って、支援の内容や頻度などを相談し、学期を通して同じペアで実施した。また、一部は文芸グループに対する支援も行った。ペア、グループにより支援の頻度や回数は異なり、週1～2回、1回30～120分程度であった。支援を開始する前に、支援学生に対しては自己主導型学習や契約学習に関する講義を行ない、B大学の契約書の書式を用いて、支援学生も自身の自律学習支援を行うという枠組みで契約学習を実施した。各回の支援内容、課題などは支援記録としてオンライン上で共有できるようにし、個々の記録はフィー

1 「自己主導型学習」とは「他者の援助を受けるかどうかにかかわらず、学習ニーズの自己診断、学習の到達目標の設定、学習のための人的・物的なリソースの特定、適切な学習方法論の選択・実施、学習成果の評価について、個人が主導権を持って行うプロセス（ノールズ、2005, p.23）」である。本稿においては「自律学習」と同義として扱う。

ルドノーツとして残した。支援内容や課題の共有を隔週で1～2時間程度行った。

上記のような支援活動をデザインしたのは、自律学習の枠組みでデザインされた教育実践に支援学生が参加することで、より効果的に自律学習について考え、経験することができると考えたためである。

3. 分析資料と分析方法

本研究は支援活動をデザインした教員と支援学生のうち、日本語教育関連へ就職、進学した2名との共同研究（以下、A, B）である。これは当事者として支援学生が活動を振り返ることで、自律学習支援の効果と課題を詳細に分析でき、かつ、支援活動のデザインへのフィードバックも直接行えることを期待したことによる。本研究では、この2名の支援記録とフィールドノーツを分析資料とする。2名が支援した学生（以下、C, D）の契約の目標は、Cは「JLPTのN2に合格する、テスト終了後はAに対して仙台についての発表をする」、Dは「文章を読み、要約、感想が書けるようになる」であった。

分析方法はKJ法（川喜田, 2017）を参考に行なった。手順は、まず、支援記録とフィールドノーツのテキストデータを意味のまとまりごと見出しをつけ、カード化した。この際に、新たに思い出したこと、気づいたことなどもカードとして加え、類似したカードをグループ化し、表札をつけた。その後、それぞれのグループがどのような関係にあるのかを図解化した。なお、本研究の実施に当たり、B大学の教員及び学生には説明を行なった上で許可を得ている。

4. 結果

分析の結果、67のカード、11のグループに分けることができた。このグループを自律学習支援の効果と課題の観点で2つに大別した。以下、効果と課題が【学生】【支援学生】どちらのものであるのか、どのようなプロセスで確認できたのかを見ていきたい。

4.1 支援の効果

効果は以下の5点が確認された。

1点目は、「日本語使用場面の明確化【学生】」である。回を重ねるうちにDは要約する文章のテーマ選択が自身の興味関心から、読み手であるBと話すためのものに変化していった。これに伴い記述量も要約が減り、Dの感想や個人の経験が増えていった。Cのテ

スト終了後の発表もAに対してのものである。ここには徐々に信頼関係が構築されていったことも関係していた。2点目は「モチベーションの向上【学生】」である。支援の際は学習だけではなく、雑談も重要であった。同世代の支援学生、学生が好きなアーティストのおすすめの曲や男性アイドルの動向、日本留学を予定していたDとは留学する地域などについて話すことで、発話量の増加や動機づけなども感じる事ができた。3点目は「教員とは気軽に話せない話題を扱うことができる【学生】」である。教室では話せない学生個人の話や興味関心のある話題を取り上げ、時間をかけて話す事ができた。また、SNSによるクリスマスに行った場所、街の風景などの日常生活の共有は相互理解を助け、その話題が次の支援にもつながった。4点目は「学習プロセスや体調なども含めた背景を理解できる【支援学生】」である。同じ学生を継続的に支援することで、スケジュールや生活における優先順位、学習プロセスなどを把握する事ができた。その時々状況に合わせて、支援の際には話題の選択や指摘の量などを調整する事ができた。5点目は「学期を通して学習支援とは何かを考えられる【支援学生】」である。支援学生同士の活動の共有、意見交換は自身の支援方法の振り返りに有用であった。Aは教師ではない自分がCにJLPTの対策を支援するという事に疑問を感じていたが、他の支援学生との活動内容の共有をヒントにCと一緒に考える進め方に変えた。また、Bは学生との対等な関係を保つために中国語を教えてもらう機会を作るなど、学習支援が行ないやすい環境を自身で整えていった。加えて、「契約学習」という枠組みにおける学習資源、方法、関係性などの適切さを探りながら学習支援を考える事ができた。

4.2 支援の課題

課題については以下の6点が確認された。

1点目は「何でもできると期待されすぎる【支援学生】」である。学生から日本の人気アニメや洋服の流行(〇〇系ファッションなど)を知っている前提で聞かれたり、日本語の使い分けも養成課程の学生、母語話者であるから正確に答えることが期待されたりすることが多々あった。ここで支援学生は不安や負担を強く感じた。2点目は「日本人・日本人学生といった一般化を求められる【支援学生】」である。流行やアイドルについて雑談を行なうなかで、学生に「日本人は?日本人学生は?」のように主語が「日本人」とカテゴライズ化されることがあった。A、Bともにステレオタイプ化されることに違和感を覚えるものの、その違和感は仕方ないものと捉え、指摘することはなかった。また自分たち

も「台湾人は？台湾では？」といった質問をしてしまうこともあった。3点目は「学習の課題に対して十分な指摘ができない【支援学生】」である。Dは契約を進めるなかで徐々に読んだ文章に対する感想の記述が増えていき、主張なども明確になっていった。反面、要約の分量が減少し、内容にも課題が見られるようになった。しかし、感想を話すことがDのモチベーションの向上につながっているとBは捉えていたため、変化を恐れ、契約とのズレが大きくなることを心配しつつも、課題や誤りを指摘できなかった。4点目は「学習資源としての支援学生の活用方法を見出すまでに時間がかかる【支援学生・学生】」である。学生、支援学生ともに初めての活動で、開始からしばらくの間は距離感が掴めず、両者が受動的になってしまった。このほか、A、Bともに個別支援とは別に文芸グループの支援も行ったが、文芸グループが日本の近代文学などを参考に作成した詩や物語に対して何をすることを望まれているのかわからず、感想などを言うだけとなった。しかしながら、文芸グループからの支援に対する評価は高く、学習資源としての役割が見出せずに終わった活動もあった。5点目は「支援の程度や範囲を判断できない【支援学生】」である。AはCのJLPTに関する支援について、教師ではない自分がどのように関わるのか判断できなかった。また、試験後の仙台に関する発表の支援は、Aは自分に見せるための発表を手伝い、それをどう評価すべきかどうかもわからなかった。また、学生がB大学の教員の助けのもとに作成した契約自体に対して支援学生がどの程度の意見を言っているのか判断できず、指摘はできなかった。6点目は「支援が契約学習に与えている影響を判断できない【支援学生】」である。A、Bともに自身が行った支援が、C、Dにとってどのような影響や意味を持ったものであるのか、本人たちに聞くこともできなかった。また、Cが準備した発表、Dが書いた要約と感想が誰に共有され、どのような評価を受けたのかを知ることができなかった。学期終了に伴い支援活動も終了したため、曖昧なままとなった。

4.3 効果と課題から考える今後の活動

ここまで効果と課題について見てきた。内山（2017）が指摘した「学生の興味関心への対応の限界、時間的な制約」は、効果からわかるように一定の成果があり、海外の協定校との連携という側面においても意義があるものとなった。課題の4、5点目の学習資源としての活用方法や支援の範囲は、契約がどのような背景、経緯のもとに作成されたのかを支援活動の開始前、支援中にも定期的に時間をかけて確認することで一部は解消が期待できると考えられる。また、B大学の教員からは開始前に契約内容に疑問や課題などがあ

れば、遠慮なく指摘してもらって構わないと言われていたものの、実際に支援学生は学生との関係性やモチベーションの変化を恐れ、できないことも多かった。

活動をデザインした教員としては、必ずしも順調に支援活動が進むだけではなく、支援過程における葛藤の経験も期待していた。この葛藤に挑むプロセスは、学習者をどのように理解し、学習者に適した学習資源の選択、提示とはどのようなものかを考えるプロセスであったと言える。このプロセスは「契約学習」という枠組みにおける学習支援によるところも大きい。このプロセスの経験が「自律学習を促進する力」の育成に寄与したと考えているが、葛藤が支援学生に与えた負担も考慮する必要がある。また、支援学生の契約学習の自己評価は本研究を通しての実施となり、学期内で完結できなかった点は課題である。このほか、支援学生からは「自律学習」「契約学習」に対する理解を深める機会を支援活動前に設けてほしいとの要望もあった。支援活動前は時間的な制約から困難であるため、養成課程内でどのように扱っていくかは今後の課題である。

5. おわりに

「自律学習を促進する力」の育成には、支援活動のみではなく、当事者である支援学生が本研究のように活動自体を振り返り、「自律学習とは何か」、「学習支援とは何か」を問い、検証するプロセスの経験も重要となる。この支援活動は2023年度より養成課程の科目である「日本語教授法(2年生科目)」に組み込み、サービスラーニングとして実施している。有志ではなく科目に組み込むこと、2,3年生による支援活動の新たな効果や課題については、本研究の知見も踏まえて改めて検討していきたい。

文献

- 内山喜代成(2017)．学習契約を活用した自己主導型学習支援—第二外国語の日本語クラスにおける試み『台湾日語教育学報』28, 25-54.
- 川喜田二郎(2017)．『発想法 創造性開発のために 改版』中公新書.
- 文化審議会国語分科会(2019)．『日本語教育人材の養成・研修の在り方について(報告)改訂版』
- マルカム・S. ノールズ(2005)．『自己主導型学習ガイド ともに創る学習のすすめ』(渡邊洋子, 監訳, 京都大学SDL研究会, 訳) 明石書店.

【大会企画フォーラム】 言語文化教育研究とは何か

話題提供者

牛窪 隆太（東洋大学），三代 純平（武蔵野美術大学），
牲川 波都季（関西学院大学），北出 慶子（立命館大学），
南浦 涼介（広島大学），嶋津 百代（関西大学），
松田 真希子（東京都立大学），中井 好男（大阪大学），
佐野 香織（長崎国際大学），湊 淳（茨城大学），
福村 真紀子（茨城大学），笹井 一人（茨城大学），
田嶋 美砂子（茨城大学）

全体進行

宮本 敬太（立命館大学），瀬井 陽子（大阪大学）

言語文化教育研究学会（ALCE）年次大会は10回目を迎えます。これまでの大会テーマ¹は以下の通りです。

- 第1回 教室・学習者・教師を問い直す
- 第2回 〈多文化共生〉と向きあう
- 第3回 言語文化教育のポリティクス
- 第4回 ナラティブの可能性
- 第5回 市民性形成と言語文化教育
- 第6回 言語文化教育とクリエイティビティ（Creativity）
- 第7回 「アートする」教育
- 第8回 ディスアビリティ・インクルージョンと言語文化教育
- 第9回 コン_ヴィヴィアリティと言語文化教育

¹ 日程，会場は表1参照

毎年、大会テーマに連動したシンポジウムを企画して、言語文化教育研究についての議論の場を創ってきました。記念大会となる第10回大会では、過去に議論したテーマに「理工系とことば」と「AIとことば」を加え、ファシリテーターがテーマごとのグループに入り、参加者同士がディスカッションできる大規模なフォーラムを行います。最終的には参加者それぞれが『自分が思う言語文化教育研究とは何か』という答えにたどり着くことを目的としています。

1. 大会企画フォーラムへの参加方法

全部で11種類のグループがあります。各グループの話題提供者は、はじめの5～10分ほど、概要とディスカッションのトピックを紹介します。その後は、ファシリテーターとして、参加者同士の意見交換を促します。参加者のみなさまは、興味のあるグループに入り、ディスカッションに参加してください。記録として、padletをご用意していますので、そちらへの入力もお願いします。ディスカッションのトピックは、次のページ以降に掲載していますので、事前に目を通していただくとよりスムーズですが、当日でも問題ありません。

2. 方法と時間配分

対面、Zoomそれぞれに5つ、または6つのグループがありますので、興味があるグループにお入りください。前半1時間、後半1時間でグループが変わり、最後に全体まとめを行います。

10:00-10:15 趣旨説明

10:15-11:10 第一ラウンド(対面 1-6, Zoom7-11 のテーマ)

11:15-12:15 第二ラウンド(対面 7-11, Zoom1-6 のテーマ)

12:15-12:30 全体まとめ(各グループより一言ずつ)

3. ご参加に際して

立場や見解の異なる参加者が、対等で自由な話し合いができるよう、ご留意の上、ご参加いただければ幸いです。

1. それぞれのメンバーの貢献を尊重し、他の人が話している時は最後まで聞く。
2. 相手のアイデアと自分のアイデアをつなぐように、意見を述べる。

3. たくさんの参加者が話せるよう、簡潔に話す。
4. 新しく生まれる知に耳を傾ける。
5. 話し合いを楽しむ。

4. Padlet について

本フォーラムでは、参加者のみなさまと意見交換を
活発にするために Padlet を使います。

話した内容、心に残ったことを書きこんでください。



https://padlet.com/alce10/dai_forum

※URL および QR コードは当日までアクセスできません

表1 過去の年次大会の日程および会場

	開催日	会場
第1回	2015年3月21日(土)	東洋大学白山キャンパス
第2回	2016年3月12日(土), 13日(日)	武蔵野美術大学
第3回	2017年2月25日(土), 26日(日)	関西学院大学 上ヶ原キャンパス
第4回	2018年3月10日(土), 11日(日)	立命館大学 衣笠キャンパス
第5回	2019年3月9日(土), 10日(日)	早稲田大学 早稲田キャンパス
第6回	2020年3月7日(土), 8日(日)	COVID-19 感染拡大の影響を受け中止 (同志社大学今出川キャンパスを予定していた)
第7回	2021年3月5日(金), 7日(日)	オンライン開催 (金沢21世紀美術館を予定していた)
第8回	2022年3月5日(土), 6日(日)	オンライン開催 (大阪大学豊中キャンパスを予定していた)
第9回	2023年3月4日(土), 5日(日)	関西大学・千里山キャンパス

1. 教室・学習者・教師を問い直す

牛窪 隆太（東洋大学）

言語文化教育研究学会は、1997年から続いてきた言語文化教育研究会が正式な学会となり、新たな学術団体となったものであるが、発足当時は事務局を中心にすべての活動を運営する小さな団体であった。思い起こしてみると、名称もそれまでの「言語文化教育」を引き継ぐ予定だったものが、申請時にすでに同じ名称の団体が存在することがわかり、「言語文化教育」の「研究」を推進する学会という意味で、「言語文化教育研究学会」としたという経緯がある。今となっては「ことば」「文化」「人」をめぐる「教育」「研究（探究）」を扱うという、本学会のアイデンティティを体現する名称となったわけだが、当初は「研究学会」というすわりの悪さを指摘する声もあった。学会では、年一回の学会誌の発行を目指して、年一回の大会を行うこととし、2015年に第1回大会が開催されることとなった。大会テーマ「教室・学習者・教師を問い直す」は、当時、関係者の多くが若手である学会の立ち上げにあたって、ことばと文化をめぐる教育研究の新たな方向性を議論したいという思いから掲げられたものであった。

第1回の大会趣旨文には、「近年、日本語教育の現場では、学習者の多様化とともに言語や教育に対する見方が変化しています。しかし、何がどのように従来の見方と異なるのでしょうか。問い直されているのは、文法偏重、教師主導、あるいは知識獲得型の教育観でしょうか。本シンポジウムでは、パネリスト4名の実践例から、「問い直す」べき対象を明確にし、問題意識の共有を目指します。そのうえで、日本語教育の現状変革の方向性についてフロア全体で議論を行いたいと思います」（大会趣旨文より）とある。広瀬和佳子氏の司会のもと、話題提供者として池田玲子氏、近藤彩氏、三代純平氏と筆者が登壇し、「教師の協働と他分野との協働」（池田）、「固定しがちな教師の言語教育観」（近藤）、「日本語教育という場のデザインと役割」（三代）、「教師の成長論」（牛窪）を問い直すという内容で議論が行われた。英語教育を扱った発表も一部にあるものの、大会プログラムを見るとほとんどが日本語教育関係者によるものであり、大会後の反省点として、日本語教育に限定しない議論の場を学会としてつくる必要があることが指摘された。

大会企画フォーラムのディスカッションテーマ

- ・ことばと文化の教育をめぐって、現在、問い直されるべきことは何であると考えられるか。
- ・そのために必要なこと、それを難しくしていることは何か。

2. 多文化共生と向き合う

三代 純平（武蔵野美術大学）

第2回（2015年度）の年次大会のテーマは、「多文化共生と向き合う」でした。担当したのは、佐藤慎司さん、神吉宇一さんと私です。この企画に至った契機は、当時（現在も）、問題となっていたヘイトスピーチに対して、学会として何か声明を出さないでいいのかという議論が理事会であったことです。学会は政治とは距離をとるべきだという意見があり、結局、学会としての立場表明のような形を取ることはありませんでした。その代わりに、多文化が共に生きるために私たちは何ができるのか、そもそも多文化が共に生きるとはどういうことなのか、この問題を年次大会のテーマとして学会として考えようということになりました。そこで当時の理事であった佐藤さんと私が担当することになり、共同企画者に神吉さんを迎える形で準備が進められました。

立ち上げたばかりの大会でしたが、発表に向けた入会が相次ぎ、この時から開催も二日間に拡大されました。当日も200名余りの参加者があり、熱気のある議論が展開したことが思い出されます。

あれから10年近くの月日が経ちました。当時に比べ、多文化共生ということばも広く社会で共有されるようになったと思います。一方で、社会の内実は必ずしも変わってはいないのではないかという気がします。当時、テーマを決める際に、「多文化共生とは何か」「多文化共生を考える」などいくつかの案がありました。しかし、最終的に、「多文化共生と向き合う」となりました。そこには、多文化共生という社会課題を自分の問題としてじっくりと対峙したいという思いがありました。今、改めて、ALCE10周年を機に、多文化共生、共に生きるということと向き合ってみたいと思います。

そのためには、どのような問いを立てればいいのか。その問いを立てるところから、今回は議論を始めてみたいと思います。参加者の皆さんとの対話を楽しみにしています。

3. 言語文化教育のポリティクス

牲川 波都季（関西学院大学）

2017年2月の大会シンポジウム「言語文化教育のポリティクス」は、次の現状認識から企画・立案したものであった。

少子高齢化に伴う外国人労働者受け入れの議論、また世界規模の経済活動に耐えうるグローバル人材育成の議論により、言語文化教育は、近年、国策との関係を格段に強めている。しかしその関係は、国策が一方向的に言語文化教育の実践や研究に影響を与えるものであり、言語文化教育関係者側に対応を迫っている現状がある。（牲川，2017，「シンポジウム「言語文化教育のポリティクス」の趣旨」，<https://doi.org/10.14960/gbkkkg.15.2>）

現状に対抗するためには、言語文化教育を取り巻くポリティクス（政策，理念，方針）の実態を把握する必要があると考え、シンポジストに、留学生政策を踏まえた教育内容（庵功雄），言語文化政策の研究手法（寺沢拓敬），日本語教育者の「専門性」（有田佳代子）について、発表していただいた。

このシンポジウムの内容にさらなる議論と最新の情報を加え、2019年に『日本語教育はどこへ向かうのか—移民時代の政策を動かすために』（牲川波都季，有田佳代子，庵功雄，寺沢拓敬，くろしお出版）を刊行した。本書では2019年2月までを扱ったが、日本語教育関連政策に限っても、それ以降、次のような大きな出来事があった。

表1 2019～2023年度 日本語教育関連政策

2019年4月	在留資格「特定技能」新設
2019年6月	「日本語教育の推進に関する法律」（日本語教育推進法）公布・施行
2020年3月	COVID-19流行による入国制限 開始
2021年10月	「日本語教育の参照枠 報告」公表
2023年4月	COVID-19流行によるすべての水際対策 解除
2023年6月	「日本語教育の適正かつ確実な実施を図るための日本語教育機関の認定等に関する法律」（日本語教育機関認定法）公布（2024年4月 施行予定） ※「登録日本語教員」の設置決定

加えて2024年1月1日に発生した令和6年能登半島地震も、今後の言語文化教育政策に影響を与えるかもしれない。さらに言語文化教育政策研究に関しては新たな論考が次々と発表されているが、国や自治体に政策変更を促す根拠となりうるような研究はまだ少ないように思われる。

本テーマのグループでは、日本国内の言語文化教育政策および研究の近況をめぐり意見交換していただき、参加者が「自分が思う言語文化教育研究とは何か」を見出すというフォーラムの共通目標に近づきたい。

4. 「ナラティブの可能性—『語り』の社会的意味—」

北出 慶子（立命館大学）

本企画でナラティブに着目した経緯として、まず、企画者（三代純平、嶋津百代、北出慶子）の間において「多文化・多言語化が進む中で言語教育におけるナラティブの可能性を考えてみたい」、という率直な思いがあった。多様な言語文化が身近に存在するようになったが、それぞれが持つ当たり前や使える言語能力の違いは、権力構造にもつながっていく。そんな社会変化の中で、〇〇人、〇〇語母語話者といった既存の枠ではなく、ライフを含めた一人の人間としての語りに耳を傾けることの意義について言語化したいという思いがあった。また、当時、国内の言語文化教育において人の語りに注目した研究や実践が急速に広がりつつあったが、その背景にある領域も社会学、心理学、教育学、言語学と実に多岐に渡っていた。そんな中で、ナラティブの捉え方自体の多様性を明らかにし言語文化教育におけるナラティブの地図を描いてみようという目的もあった。

シンポジウムでは、サトウタツヤ氏に心理学におけるナラティブ的視点の特徴、横田雅弘氏に異文化間教育におけるヒューマンライブラリーの実践意義、小川明子氏に社会情報学におけるデジタル・ストーリーテリングの実践意義、嶋津百代氏に日本語教育・教師教育におけるナラティブの意義・意味についてご紹介いただいた。多様な領域におけるナラティブの意義や広がりについて考える機会となったが、一方で、ナラティブの多義性がゆえの掴みにくさも浮かび上がった。そこで、ナラティブを用いた研究・実践のさらなる広がりにも挑みつつ、言語教育におけるナラティブの意義について言語化すべく、図書刊行に取り組むことにした。

2021年に刊行した『ナラティブでひらく言語教育』（北出慶子、嶋津百代、三代純平、新曜社）では、研究法や語りの形式というよりは、ナラティブを思考モードの一つと捉え、ナラティブ的思考の特徴として、多元性、時間性、越境性、特殊性、政治性、多声性、対話性、創造性について議論した。近年、言語教育で注目されているキャリア、自律学習、市民性教育などでも、ナラティブ的思考が生きている。また、日常的に多言語・多文化といった境界の最前線に臨んでいる言語教育だからこそ、ナラティブを通じた自己・他者理解が支持されてきたともいえる。今後も、関連理論との融合やマルチモーダル化など、ナラティブ的思考を生かした研究・実践のさらなる発展が見込まれる。

これらの最近の動向に加え10周年フォーラムでは、ナラティブに注目した実践や研究が増加する中で集合体としての「集合的ナラティブ」(Collective Narratives)が言語文

化教育においてどのような意味をもたらすのかについても議論したい。集合的ナラティブ (Bliuc & Childley, 2022) は、グループ内の倫理的規範や価値観を形成し、グループの将来的な在り方や行動も指し示すと言われている。本フォーラムでは、言語文化教育研究学会の学会誌に掲載されたナラティブを用いた研究や実践報告を概観し、ナラティブが形成してきたメタストーリーが言語文化教育にどのような方向性を示しているのか、について参加者間で考える機会としたい。

5. 市民性形成と言語文化教育—「市民性教育」の拡散状況と、私たちの再整理

南浦 涼介 (広島大学)

2019年3月に行われた言語文化教育研究学会第5回年次大会では「市民性形成と言語教育」というテーマで、オードリー・オスラー氏、小玉重夫氏、細川英雄氏による3者、またJCEF(シティズンシップ教育フォーラム)との提携を組み、シンポジウムを行った。

その後5年。この間に言語教育と市民性教育の関係は大きく変化し、ある種の「普及と拡散」をしたといえる。その背景には、第1に社会的状況がある。日本国内における経済的グローバル化が進展していく中での産業構造や就労構造の変化がますます進展し、少子高齢化、働き手不足、インパウンドの増加、地域の多文化・多言語化がよりいっそう進展していることである。第2に、学術的状況が見られる。さまざまな教育分野の中で「考えること」や「コミュニケーション」「社会への関わり」の重要性が共有されるようになった。その結果、この言葉は、「市民性教育」「シティズンシップ教育」「主権者教育」と呼ばれながら拡がりを見せている。言語文化教育研究学会においても、その後のシンポジウムテーマである「クリエイティビリティ」であれ「アート」であれ「インクルーシブ」であれ、そうした中には多かれ少なかれ市民性との関わりが存在する。

一方で「市民性教育の普及と拡散」といった状況は、用語が便利に使われ、ある種の「何でもあり」の状況にもなりつつあるようにも思われ、「市民性教育」とは何をめざして何を行う教育なのかが十分に検討されないまま、ただただ「社会とのつながり」や「思考すること」などだけが進んでいくことも危惧される。

改めてシンポジウムを思い返してみると、そこには「公正・権力・不平等・人権・社会正義・市民権・帰属性」(オスラー)、「国民化と複数性、排除と包摂のジレンマ、エージェンシー」(小玉)、「自律し共生する個人、対話によるアゴンの解決、私のテーマ、社会行為主体」(細川)という概念系が挙げられてきた。それを受けて司会者の福島青史が市民性教育をめぐるペダゴジーをまとめていった(表1)。

これらのペダゴジー概念を振り返りつつ、言語文化教育における市民性教育とは何か、参加者の方々のなされている実践世界と重ね合わせながら、改めて再整理を試みたい。

表1 福島による市民性教育をめぐるペダゴジーの整理

	オードリ	小玉	細川
教育方法	人権教育, コスモポリタンシティズンシップ	市民性教育, 政治的シティズンシップ教育	言語文化教育
市民とは何か?	Cosmopolitan Agents for change and social justice	エージェンシー (変革を生みだす行為遂行性) ⇔OECD Agency, innovative	社会行為主体 (social agent) 自律し共生する個人 自己・他者・社会をつなぐ対話のできる個人
市民はどのように育成されるのか?	Cosmopolitan Citizenship Education, Human right education Human right as an ethical framework Universality + Asymmetrical power relationships	複数性と包摂 Plurality and inclusion	自分と他者と社会を考える→「この私」の表現 対話による合意形成 ことばによる自己表現 (動機の具現化)
教育がめざすものは何か?	Equality, Social justice Solidarities at local, national, and global levels Cohesive society	国民化から複数性へ 排除から包摂へ Nationalization plurality Exclusion→inclusion	個人の自律と共生 ことばの市民 (ことばを使って社会で活動する個人) になる／をつくる

(『言語文化教育研究』17, p.23 より)

6. 言語文化教育とクリエイティビティ

嶋津 百代 (関西大学)

「言語文化教育とクリエイティビティ」をテーマに掲げた第6回年次大会は、2020年3月、同志社大学で開催予定であったが、新型コロナウイルス感染症拡大のため、やむを得ず中止となった。言語文化教育研究学会の初めての年次大会中止という事態に対応すべく、当初の計画どおり、2020年8月、文化経済学・都市経済学の佐々木雅幸氏（同志社大学）、教育学・学校経営学の佐藤博志氏（筑波大学）、英語教育学の吉田真理子氏（津田塾大学）の発表・話題提供によるシンポジウムがオンラインで開催された。

第6回年次大会のテーマが選ばれた経緯を思い返すと、「クリエイティビティ」について議論したいという委員の熱意から生まれた企画であった。「クリエイティビティ」は特殊な機能や特別な能力を必要とする非日常的なものではなく、私たちとともに「在る」日常的なものであるはず—そのような思いは、以下の大会テーマ文に集約されている。

私たちは、祖先が作り上げてきたことばや文化を与えられたものとして身につけ、他者と会話し、生活を営む。その一方で、私たちは、新しいことばや文化を生み出すことが可能である。もし、ことばや文化が私たちを定義するものと考えれば、私たちが、自分たちの手でことばや文化を新しく生み出すことは、既存のことばや文化の枠組みの中で「自分たちが誰か」を確立するのではなく、自分たちの手で「自分たちが誰か」を決定することに繋がる。その意味で、創造は、人が生きるうえで必要不可欠である。

上述のオンライン集会には、教育学や芸術学、社会学や経済学など、多岐にわたる学術領域からの参加者による議論が実現できた。まさに、言語文化教育研究学会が望む分野横断的で学際的な視点や価値の「クリエイティビティ」の可能性を体験・体感できたシンポジウムであったと思う。

一方で、言語文化教育の枠組みにおいて、また、私たちの日々の教育実践と関連づけて「クリエイティビティ」をより深く議論したいという意見もあった。教師や学習者の「クリエイティビティ」とはどのようなものか。「クリエイティビティ」が発揮できる環境とはどのようなものか。そのような環境はどのように作ることができるのか。「クリエイティビティ」を巡っては、未だ議論を続けるべき課題が多く残されている。

このフォーラムでは、以上の課題に正面から向き合い、議論してみるのはいかがだろうか。

7. 「アートする」教育

—有事に「アートする」教育があとまわしにされないために—

松田 真希子（東京都立大学）

緊急時には様々な文化的な活動が有事という理由で規制される傾向にあります。2024年1月の能登半島地震を受け、被災地である筆者の実践先の担当科目「現代アートとデザイン」（留学生と日本人学生の共習科目）の実施をめぐり、スタッフから以下のような内容の発言を受けました。

- ・現在被災地の大学は自粛ムードであり、アートのワークショップ開催は不適當である。
- ・アートの教育が重要ではないとは言わない。しかし、被災時の今することではない。
- ・人が絶望したとき、命の危険に晒されたときにアートは救いにならない。

2021年3月に第7回年次大会「アートする教育」が行われた時はコロナの真っ最中でした。コロナ禍では、ロックダウンが行われ、オンラインで代替できない各種のアートイベントは中止になりました。この大会自体も、21世紀美術館で行う予定が、オンラインになり、予定されていたいくつかのプログラムができませんでした。

このように、「有事」においては、生産性や実用性が低いとされるアートは余裕や贅沢の代表としてみなされ、「不要不急」の活動として除外される傾向にあります。

実は、緊急時に限らず、「ゆるやかな有事」においても、同様の傾向が見られます。財政的な不況を受けて徐々に予算が縮小されると、優先度が低い事業は縮小・終了対象とされます。学術分野では自然科学が重視され、人文学が軽視される傾向にあります。

そのような状況下において、言語文化教育のデザインも、より実用的で直接社会活動が優先される傾向にあります。国語教育における論理国語の重点化、日本語教育の参照枠における言語行動目標の重点化などは、実用を重点化する行為のように見えます。代わりに創造性が際立つ言語活動は、余剰的な活動であり、抑圧されようとしています。演劇、文学、プレイフルラーニング、対話型鑑賞、Socially engaged art, Well-being や Mindfulnessなどを扱う活動はより実用的な言語文化教育活動に押されているのではないのでしょうか。

そこで、（他でもなくこの部屋を選んだ）皆さんと以下のディスカッションをしたいと思います。

- (1) みなさんは「アートする」教育実践がなぜ重要だと思いますか？
- (2) 有事に「アートする」教育実践が自粛を強いられたとき、みなさんならどのように抵抗しますか？
- (3) 本当に「アートは人の絶望を救わない」のでしょうか？

8. ディスアビリティ・インクルージョンと言語教育

中井 好男 (大阪大学)

第8回年次大会では杉本篤史氏、古屋憲章氏、宮本敬太氏、中井好男の4名の企画委員でディスアビリティ・インクルージョンをテーマとするシンポジウムやフォーラムなどを開催しました。尾中友哉氏・岡松有香氏・高橋縁氏 (NPO 法人 Silnet Voice) による「無言語コミュニケーションワークショップ」、矢野羽衣子氏 (関西学院大学手話言語研究センター) の招待講演「宮窪手話を通して異文化共生を考える—宮窪の聴者3人の語りを通して—」、前川和美氏・下谷奈津子氏 (関西学院大学手話言語研究センター) による「日本手話やろう文化についての体験講座」、吉開章氏 (電通ダイバーシティ・ラボ) ・中島武史氏 (大阪府立だいせん聴覚高等支援学校/関西学院大学手話言語研究センター) ・中井好男 (大阪大学) によるフォーラム「言語文化教育は、ろうコミュニティの「ALLY」になれるのか—日本語教育とやさしい日本語の視点から—」、松崎丈氏 (宮城教育大学) ・岡典栄氏 (明晴学園) ・中井好男 (大阪大学) によるシンポジウム「流暢な音声日本語話者像を超えて」です。このような多様な企画を開催したのは、手話やろう文化等に関する理解の深化が大きな目的でしたが、ALCEでは初となった手話通訳の配置を通して、発表者や参加者の方々にも手話やろう者の存在をより身近に感じ、コミュニケーションにおける障壁とそれを乗り越える難しさについて実感する機会にもなったのではないかと思います。

このような年次大会を開催することができたのは、大会趣旨にも記載しましたが、様々なところで耳にする日本の「多文化共生」は「グローバル化」によって外からやってくる言語や文化に目を向けがちであることに強い問題意識を持っていたからです。そして、その「多文化共生」は外来の言語や文化を丁重に「お・も・て・な・し」することが関の山という実態を前に、足元でなにが起こっているのかを改めて見直してもらう必要があるのではないかと感じていたこともその原動力となりました。もちろん地域方言やアイヌ語、琉球諸語への抑圧についてはすでに多くの議論が行われていましたが、手話や手話話者によって育まれてきたろう文化は「障害」という言葉によって議論の俎上にさえ上らない、あるいは上っても「福祉」に絡め取られてまるで他人事のように見捨てられてきました。言語や文化を語ろうとするのであれば、手話やろう文化の屈辱的な扱いと、そこに潜む課題解決に向けて考える機会をいかに設けるのかということも、私にとって大事にしたいことでもありました。最近では映画『Coda あいのうた』がグラミー賞を受賞したり、『し

ずかちゃん』や『Silnet』, 『デフボイス』など, 日本のドラマで俳優たちが手話を披露し, 話題になっています。しかし, そこに集まる非障害者の関心の背後にあるイデオロギがどのようなものであるのかを見つめ直さなければ, ただの感動ポルノとして手話やろう文化, ろう者が消費され, 一つのブームとして消え去っていく未来が簡単に予想されます。実際, 奇しくも第8回年次大会中に, Zoomの音声トラブルをディスアビリティだと一笑に伏してしまう場面を目の当たりにしました。悪気がないのはもちろん理解しているし, 取るに足りない出来事であったのかもしれませんが, 私は非常に深い闇を感じ, 心がざわついたのを今でも記憶しています。もしみなさんがこのような状況に出会ったら, 何を感じられるでしょうか。もしかすると私の考えすぎなのかもしれませんが, 何か少しでも引っ掛かるような感覚を覚えられたのなら, ぜひ当フォーラムにお越しくください。第8回年次大会からもう2年が過ぎようとしています。当時は真剣に考えたことが過去のこととして過ぎ去っているのであれば, それは非常に悲しいことです。一度は皆さんと向き合った日本社会の大きな課題です。第10回年次大会のフォーラムを機に, 言葉が生み出す障壁に対して言語文化教育がなすべきことを改めて考えてみませんか。

9. コン_ヴィヴィアリティと言語文化教育

佐野 香織（長崎国際大学）

パンデミックの状況下、社会、ことば、文化、教育等、本学会がかかわるものの多くが変化しました。その中で生じた疑問や違和感は、「この変化は何かくうえから>要請され決まったものを受け入れているに過ぎないのではないか。果たして当事者である「私」たちの意思是言語文化教育とどのようにかかわっているのか」というものでした。

こうした背景から、鍵概念として「コンヴィヴィアリティ」を取り上げ、年次大会テーマとしました。このテーマ設定については、大会趣旨文に以下のように書かれています。

「コンヴィヴィアリティ」とは、接頭辞 con-（=with 共に）とラテン語 vivere（=to live 生きる）から成ることばで、自律共生、集団的創造、共創と訳されることばです。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のあり方をさします。（中略）（コン_ヴィヴィアリティの）「_」は、私たちの行動に制約を与えるものであり、他方で自由に創造的な活動を可能にするものでもある道具が何かを想像してみるため、あえて挿入した空白です。私たちにとっての道具が何か、その道具との関係性を組み替えつつ、私たちの立つその〈場〉から、望む未来を実現するために何ができるのか。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、その制約をどう乗り越え、その場からどのような学びを創造していくのか。私たちの知恵と力を集め、場と場をつなぎ、自由に創造的な活動を可能にする社会をどのように実現し、実践していくのか。私たちは、本大会をこのことを共に考える契機としたいと考えます（大会趣旨文より）

シンポジストには、それぞれの「私」としての〈道具〉や〈場〉を持ち、考え活動をされている、岩城あすかさん（箕面市国際交流協会）、榎井縁さん（大阪大学）、山崎亮（studio-L/関西学院大学）さんにご登壇いただきました。そして、言語文化教育に関わる「私」がどのようにコンヴィヴィアルな社会をつくる実践をするのか、考え、対話をする〈場〉が拡がりました。

他にも、年次大会委員企画の「Round Talk'n 2022 コン_ヴィヴィアリティ」においては、「私」のコンヴィヴィアリティの〈対話〉と〈場〉の祝祭感、第91回例会（2023

年6月)「コンヴィヴィアリティ×ことば」においては、<道具>としてのことばに焦点あてた話題提供と議論がありました。

このようにこれまでは「私」が主語となった、一人ひとりが立つ<場>からの「コンヴィヴィアリティと言語文化教育」の対話でした。そこで、本フォーラムでは以下のような問いをもとに、「私」一人ひとりから「私たち」についてみなさんと考えていきたいと思えます。

- ・なぜ、「私たち」はコンヴィヴィアルな社会をめざすのか。
- ・なぜ、これを「私たち」で考えるのか。

これらを考えながら、ふたたび「参加者それぞれが『自分が思う言語文化教育研究とは何か』戻り、往還しながら考えることをめざします。

フォーラム当日は、イリイチのいう「祝祭」の意味を体感しながらある試みを行いたいと思っています。

10. 理工系とことば

湊 淳（茨城大学），福村 真紀子（茨城大学）

1. 理工系留学生を取り巻く環境

発表者（湊）が茨城大学工学部に着任した1995年、約80名の留学生が在籍し、日本語教育担当と理系基礎教育担当（湊）の2人体制で留学生を指導していました。その後、全国の大学に留学生センターが設置され、留学生教育が組織化されました。以前は、留学生は第一外国語として英語のほか日本語も選択可能でしたが、現在では全学的に英語しか履修できず、第二外国語となった日本語を履修する留学生は減少しています。現在、茨城大学工学部の授業はシラバスの明確化や授業時間の確保など、質の保証が確立されています。その一方で、特に理工系学部では必修科目の割合が大きいこともあり、学生たちの自由度（余裕、遊び）がかなり低下したと言えるでしょう。留学生を取り巻く環境は、外圧により大きく変わってきたとも言えます。

2. 理工系教員による日本語教育

日本語教育を専門とする教員はいるものの、発表者（湊）は、留学生を対象に理工系（コンピュータ、数学、物理）科目の復習と日本語学習を融合させた授業を展開しています。理工系留学生が授業をこなし、卒論を書くには「だ・である体」で足りませんが、教員、同級生、地域の人たちと交流する場合には「です・ます体」が必要で、日本語の幅を広げる必要があります。よって、留学生との対話の中で、場面に応じたことばの使い方を明示的に指導してきました。留学生の反応からも、理系基礎教育の復習＋日本語学習というスタイルは有効であったと考えています。

しかし、現在では、工学部が従来の授業以外にも学生の基礎学力の不足を補う手厚いケアをしているため、留学生が言語面であらゆるつまづいてもそのケア体制で理工系科目のサポートは十分、という意見があるかもしれません。一石二鳥的な教育は不要、日本語教育と理系基礎教育を分け、日本語は日本語教育の専門家に任せろ、という考え方もあり得ます。

ディスカッション・トピック：理系と文系はわかり合い、手を組めるのか？

再現性、客観性を重視し個人的な意見や感想は研究には取り入れられない傾向がある理系に対し、文系には現象をベースにして主観的な意見や感想、個別性を重視する研究手法もあります。21世紀以降、各大学で文理融合型の教育組織が増えました。文理を隔てるのではなく両者の枠を超えた融合と協働について考えることには意味があります。お互いの発想や思考方法を理解し合い、何が生まれるのかディスカッションしたいと思います。

11. AI とことば

笹井 一人（茨城大学），田嶋 美砂子（茨城大学）

1. AI 開発の動向

「人工知能（Artificial Intelligence, AI）」は、人間の思考や認知を計算機で再現することで、そのメカニズムを理解し、役立てようとするものです。近年、ChatGPT のような大規模言語モデルを背景とした AI が開発され、さらに Google 社のエンジニアが意識や人格を持った AI を作り出せた（かもしれない）と発表するに至りました。高度に解析された言語モデルは、（ひょっとすると人間を超えて）高い精度で言語を使用できるといわれており、その進歩のさらなる加速が見込まれています。

2. AI「で」はなす

大規模言語モデルは、言い回しや語彙の圧倒的な情報量を背景として、様々な使用法が検討されています。今後より多くの文化的・感情的表現などの機能が付加されたとき、言語教育や多文化共生の問題はどのように変化するのでしょうか？ 電卓やコンピュータの初等教育への導入が遅れてしまったように、「アナログ」なトレーニングを重視して、「デジタル」を排除するのでしょうか？ つまり、AI を道具として捉え、「AI「で」話す」ということには、どのような意味づけがされるのでしょうか。

点数や回数で評価される「量的な」教育と、「一緒にいる」ことや「わかり合う」ことの意味を再定義して、コミュニケーションの中からは生まれにくい「質的な」教育を見つめ直し、どちらかを選択する時代がすぐそこに来ているのではないのでしょうか。

3. AI「と」はなす

この 20 年で「プログラミング」そしてその背景となる数学的・科学的論理が「一般の人」にも課題となってきました。それらには中等教育や高等教育で学ばれていますが、チャットボットやロボットなどの人と言語で話せる AI が生活に浸透してきたら、より幼い子供達が容易に数学的・科学的論理に触れることとなります。論理的正しさの定義が保証されている機械と異なり、人間は本来意味不明な（相手の意識的体験（思考や認知）を正確に知ることは原理的に不可能な）はずです。AI を道具ではなく、対話相手として捉えたとしたら、人間と AI の関係性はどのように発展していくのでしょうか。人間の言語的不確定性を含む部分を尊重するか切り捨てるか、私たちは大きな岐路に立たされています。

ディスカッション・トピック：言語教育はAIとどのようにつきあうのか？

大規模言語モデルのような精度の高い言語モデルを「使う」ことが言語教育に与える影響について考え、AIを通してことばや対話を見つめ直す議論を期待しています。

【ポスター発表】

日本語教師は「質の会議」をどう捉えたか
—有識者会議への反応から見る新法への期待と懸念—

加藤 林太郎（神田外語大学），尾沼 玄也（拓殖大学）

キーワード

登録日本語教員，認定日本語教育機関，日本語教師，教師研究，言語政策

1. はじめに

筆者らは「日本語教育の質の維持向上の仕組みに関する有識者会議」（文化庁 2023）における新法「日本語教育の適正かつ確実な実施を図るための日本語教育機関の認定等に関する法律」の成立を見据えた議論に並走する形で，全5回のオンライン・ディスカッション(糧ラボ，2023)を参加者を募り開催した。そのうちの4回で参加者がオンラインのワークシート上に感想や意見，疑問などを書きこんだ”議事録”を作成した。本研究ではこの議事録に寄せられた声から，日本語教育関係者が抱く新法への期待と懸念を検討する。

2. 分析・考察

まず議事録上に残された項目を研究者間で KJ 法により分類した結果，それらは「新制度成立後の社会」「日本語教育の”現場”」「日本語教員以外のステークホルダー」「日本語教員自身」の4類型に大別された。

「新制度成立後の社会」からは「包括的なフレームワークの不在」と「新制度に対する理解や危機感の薄さ」の2つが抽出された。ここには，新法が移民政策・言語政策等の包括的なグランドデザインの上にはないことへの不安が反映されており，そのことが新制度の目指す社会像をあいまいにし，一部に諦めや開き直りのような言説の発生も示された。

「日本語教育の”現場”」からは「日本語教育”現場”の多様性と分断」，「社会からの評価と，孤立する日本語教育機関」，「疲弊する”職場”としての日本語教育機関」，「留学・生活・就労の類型化への不安」の4つが抽出された。現場が有する個別の文脈は多様性を育む一方で，フィールド横断的視野の形成を阻害しているという指摘があった。また，日本語教育の類型化に対し，その類型を横断して生きる学習者や教師の存在と，分野を越境

することの重要性も語られた。そして現場発信型の取り組みと、トップダウン的な地域・異業種との連携強化による社会的認知向上も期待されていた。一方で、外的要因による継続的人員確保の困難さや場当たりの業務態勢から生じる現場の慢性的疲労も指摘された。

「日本語教員以外のステークホルダー」からは「当事者である日本語学習者の視点の不在」, 「日本語教員以外の日本語教育・機関・共生社会の担い手」の2つが抽出された。法制化にあたって学習者の視点が反映される機会は不十分であり, また機関設置者, 管理職, 事務職員らの資質・能力については, 依然, 規定がほとんどない状態である。

「日本語教員自身」からは「日本語教員の多様な業務と職責」, 「日本語教員の不透明なキャリアパス」, 「日本語教員の社会的な立ち位置と待遇」の3つが抽出された。日本語教員の多岐にわたる業務を踏まえた職責や専門性についての議論が求められる。フィールドを横断・越境する日本語教員のキャリアからロールモデルを示すことも教員養成には不可欠である。また, 日本語教員や日本語教育が社会に不可欠な「職」として位置づけられ, その担い手としての能力が可視化されることも処遇改善のためには必要である。

3. まとめ

その後の議論を経て新法が成立し, 国家資格「登録日本語教員」の新設と, 「認定日本語教育機関」の認証制度が定められた。しかし, 本研究で見た期待と懸念はそこに反映されているだろうか。定期的な制度の見直しに向け, 日本語教育関係者全体が法律と制度の運用を批判的に注視し続ける必要がある。

※本研究は2023年度 神田外語大学研究助成「科研費申請促進助成」の支援を受けた。

文献

糧ラボ (2023). 「Discussion」 糧ラボ.

<https://katelab2018.wixsite.com/home/discussionplatform> (2023年12月26日閲覧)

文化庁 (2023). 「日本語教育の質の維持向上の仕組みに関する有識者会議」 文化庁.

https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kondankaito/nihongo_kyoin/93710001.html (2023年12月26日閲覧)

【ポスター発表】

内的言語行動が日本滞在および日本語習得へ及ぼす影響

—1960年代に来日した外国人宣教師の語りから—

松本 美香子（早稲田大学）

キーワード

宗教的動機付け、祈り、複言語、日本カトリック教会

1. 目的と背景

本発表の目的は、1960年代に来日した外国人宣教師の語りから、外国人宣教師がどのように日本滞在を決意し、日本語を習得したのかを明らかにすることである。外国人宣教師とは、人々の救済を目的とし、非キリスト教の地に赴き、聖書の言葉を宣べ、教えることを専門とする宗教者である。16世紀に初めて来日した外国人宣教師は、日本語教育史の草創期に位置付けられ（関，1997）、外国人主体の研究者・学習者として重要な位置を占める。木村（1991）によると、戦後から平和条約発効までの日本語教育機関の学習者は外国人宣教師か留学生であった。1960年代のニューカマー登場以来、日本カトリック教会では外国人信徒が増加した。さいたま・横浜・名古屋教区では外国人信徒数が日本人信徒数を上回っている（三好，2021）。多言語・多文化集団となった日本カトリック教会で、外国人宣教師は自身の複言語能力を活用し、異なるルーツを持つ信徒を指導し、集団形成に貢献している。これまで、外国人宣教師は、日本語使用者として集団で把握され、現代に生きる個人としては捉えられてこなかった。

2. 方法

研究方法はライフストーリーを採用した。調査協力者は札幌教区 T 教会主任司祭の M 氏である。1967年に来日した M 氏の活動は多岐に渡る（スカウト運動、外国人支援センター発足等）。本調査¹では、2023年8月に T 教会の応接室で約2時間のインタビューを

¹ 早稲田大学日本語教育研究科・日本語教育研究センター研究調査倫理審査委員会の審査を受け、承認を得た（承認番号：1893）。

実施した。分析観点は、①M氏の日本滞在の動機、②M氏の日本語習得の過程である。

3. 結果

M氏の原体験に、人々と共に生きながら祈るという内的言語行動への主体的な決意が日本滞在の動機としてあった。「祈り」は宗教の基本的要素であり、カトリックでは創造主である神との対話とされる。中でも、「とりなしの祈り」は他者の善益を祈願することを指す。来日当初、外国人宣教師のための日本語学校に通ったM氏は、最終学期の総括的評価により、日本語での説教といった能動的な言語行動や、日本語による相互的な言語行動が困難と判断され、宣教地変更を促された。動揺したM氏は、当てもないまま電車に乗り、自分のために祈祷文を心の中で唱え続けた。ほどなくして、乗り降りする乗客に気づき、彼らを眺め、急に「みんなお祈り必要だな」と思う。そして、目前の一人一人のために祈祷文を唱えるようになった。この出来事を経てM氏は、理想的な宣教師にならずとも、同時代人として事象や感覚を共有しつつ、「祈り」という内的言語行為のために日本に留まることを決意した。日本語の絶対的上達への執着から解放されたM氏は、その後、祈りに基づいた教会活動を展開する中で、状況に応じたリソースから日本語を習得した。本研究により、個人の思考構築としての内的言語行動とは異なる他者を志向する内的言語行動が日本滞在の動機となり、結果的に日本語習得へ影響することが明らかとなった。これは、従来の日本語教育史で過去として取り扱われる外国人宣教師とは異なり、現代の日本語使用者として捉えなおした点で意義がある。これまでも外国人宣教師のための語彙やカリキュラム研究はなされていたが、その内的世界を示す試みは初めてであり、日本滞中に「祈り」がもつ重要性を示したことは画期的である。今後の課題は、他の外国人宣教師の日本滞在動機と日本語習得を明らかにすることである。

文献

- 木村宗男 (1991). 一般成人のための日本語教育. 木村宗男 (編) 『講座 日本語と日本語教育 15 日本語教育の歴史』 (pp.160-170) 明治書院.
- 関正昭 (1997). 『日本語教育史研究序説』 スリーエーネットワーク.
- 三好千春 (2021). 『時の階段を下りながら—近現代日本カトリック教会史序説』 オリエンズ宗教研究所.

【ポスター発表】

ベトナム人日本語学習者の漢越語の使用状況と意識の比較

—日越両国のデータから—

上本 洋平（早稲田大学）

キーワード

ベトナム人日本語学習者, 漢越語, 学習意識, 日越比較研究

1. 研究背景と問題意識

ベトナム人日本語学習者は漢越語の知識を日本語の漢字と語彙学習に応用していることはこれまでの先行研究で明らかになっている。例えば、日本語能力試験（以下 JLPT）の旧 2 級以上の語彙学習に有用である点が示唆されている（松田ほか, 2008）。そして、N1～N2 レベルの学習者が漢字学習においてこの知識を活用している点や（天野, 2017；Loan ほか, 2021）、学習者が初級段階から漢越語の知識を利用していることが判明している（Loan ほか, 2021；加藤, 2022）。だが、日越両国における漢越語に対する認識に関する比較研究は管見の限り存在していない。本研究では、日越両国の日本語学習者の漢越語の使用状況や意識についてアンケート調査を実施し、その結果について考察を行う。

2. 調査方法と結果

筆者は 2023 年 6 月末から約 4 か月間、日越両国の日本語学習者に対し、Google Form で調査を実施、97 人から有効回答を得た。質問内容は学習時の漢越語使用の有無と、①居住国、②学習期間、③JLPT 級数、④漢字学習への印象（漢字学習の好感度・読み書きの難易度）そして⑤語彙学習への印象（好感度）である。

まず、統計ソフトの R コマンダーを使用し、スピアマンの相関分析で漢越語の使用状況と各項目との相関関係について調査した。その結果、漢越語の使用状況と居住国、漢字学習の好感度との間にやや強い相関関係が確認された（図 1 参照）。ここから、漢越語の使用者はベトナムに多く、漢字学習に対し好感度が高いことが示唆された。

次に、漢越語使用者を対象に、居住国と他の項目で、R コマンダーを使用し、フィッシャーの正確確立検定を実施したところ、全項目で有意差が確認されなかった（図 2 参照）。

これは、日越間で漢越語使用者の意識に差がないことを示唆するものである。

	居住国	学習期間	JLPT級数	漢字学習への印象			語彙学習 好感度
				好感度	読み 難易度	書き 難易度	
p値	0.0103	0.1096	0.6011	0.0005	0.1464	0.1167	0.4487
相関係数	0.2592	0.1672	0.0537	0.3452	-0.1486	-0.1603	0.778

p<0.05 (居住国・漢字学習好感度のみ相関性あり)

図1 漢越語使用の有無と各項目のp値と相関性（スピアマンの相関分析による）

	学習期間	JLPT級数	漢字学習への印象			語彙学習 好感度
			好感度	読み 難易度	書き 難易度	
p値	0.1082	0.2961	0.9363	0.5533	0.7524	0.9386

p<0.05 有意差はなし

図2 居住者と各項目のp値について（フィッシャーの正確確立検定による）

3. まとめと今後の課題

本研究の結果、漢越語を使用する日本語学習者はベトナムに多い点と、漢字学習への好感度が高い点が明らかになった。加えて、日越両国の漢越語使用者の漢字や語彙学習の意識に差がないことが示唆された。今後は漢越語非使用者に対しても同様の検定を行うほか、必要に応じ、学習者に対し漢越語に対する印象について、自由記述などのアンケートを実施してより細かく研究していきたいと考えている。

文献

天野裕子（2017）. ベトナム人日本語学習者の漢越語の使用に関する研究－第二言語環境の学習者へのインタビューから『比較文化研究』126, 163-173.

加藤豊二（2022）. ベトナム人日本語学習者にとって漢越語の知識は役に立つのか－試験の結果を検証『名古屋芸術大学キャリアセンター紀要』11, 37-59.

松田真希子, Than Thi Kim Tuyen, Ngo Minh Thuy, 金村久美, 中平勝子, 三上喜貴（2008）. ベトナム語母語話者にとって漢越語知識は日本語学習にどの程度有利に働くか－日越漢字語の一致度に基づく分析『世界の日本語教育』18, 国際交流基金, 21-33.

Phan Thi My Loan, 道上史絵, 比留間洋一（2021）. ベトナム人中上級日本語学習者はいかに漢字・漢字語彙を習得したか－漢越語の利用に関する予備的なインタビュー調査より『日本語教育方法研究会誌』28(1), 16-17.

【ポスター発表】

実践に対する理解と内省を促す協働的評価

—教師間の対話は互いに何をもたらしたか—

広瀬 和佳子（神田外語大学），熊田 道子（早稲田大学）

キーワード

実践研究，教師の役割，学習者の自律性，実践の中の省察

1. 問題と目的

教師が自身の実践を対象に行う実践研究は，教師が能動的にフィールドに学び，自らの専門性を高めていくために不可欠な営みだと筆者は考える。さらに，それが同僚教師などの他者を巻き込む協働的な研究であれば，その影響は個々の教室の改善にとどまらず，教師コミュニティとしての成長につながる可能性がある。本研究では，異なる大学で日本語の授業を担当する筆者2名が自身の教育実践を振り返り，実践の目的・方法・過程及び結果について話し合い，改善のための方針・方策について考えることを協働的評価と呼ぶ。協働的評価では，評価する者とされる者の関係は対等であり，評価する者も自身の実践を評価される側に立たされる。本研究は，協働的評価がそれぞれの実践に与えた影響を分析することを目的とした。

2. 方法：協働的評価の実施手順

筆者2名（A，B）のうち，Aが担当する大学の日本語授業（100分週1コマ14週）を評価の対象とし，授業終了直後，10分程度の振り返りを毎回対面で行った。Aの授業は学習者が自分の好きな読み物を自分のペースで読み進めていく活動を主としている。Bも，他大学で学習者が自分の目標と計画に沿って個別に学習を進めていく授業を担当しており，学習者の自律性を高める授業デザインや教師の役割について共通の問題意識を持っていた。対話は録音し，Bがその内容を要約し，Aの話聞いて考えたことを書き添え共有した（対話メモ）。学期終了後も，対話メモをもとに2人で話し合ってみたい観点をだし，それについて対話を繰り返した。さらに，対話メモと対話スクリプトを主なデータとして，BがAの実践をどう理解し，解釈したのかを分析した結果を共著論文としてまとめ

(広瀬, 熊田, 印刷中), 執筆後に各自の実践への影響について再び対話を行った。本研究は, この論文執筆後の対話までを協働的評価のプロセスと捉え, これによって生じた両者の実践に対する気づきと実践に与えた影響について考察した。

3. 結果と考察

協働的評価のデータ(対話メモ, 対話スクリプト, 論文執筆中のやりとり)から, 教室に直接参加できない場合でも, 教室で生じた具体的なエピソードを語り, 聞き, 書くことで実践の理解は可能であり, 具体事例に基づく教師間の対話は, 「実践の中の省察」(ショーン, 1983/2007)を双方に促し, 次の実践をデザインする際に, それまでとは異なる観点を取り入れようとする態度につながったことが明らかになった。Bは, 当初, 学習者への働きかけに関するAの悩みを表層的な問題として捉えていたが, 対話を繰り返すことでその深層部分にあるAの教育観に気づき, Aの実践に対する理解が深まるにつれて, Aの悩みを自分の課題として認識するようになった。協働的評価は, Bが自明視してきた前提を批判的に捉え直し, 枠組みの見直しや, 現在とは異なる選択肢への気づきを促したと言える。一方, Aもまた, 当初は自身の悩みに対して, Bとの対話から表層的な影響を受けるにとどまっていたが, Aの実践に対するBの解釈を知ることで, 自身の実践に対して「全く次元の違う」気づきが生じた。それは, 教室における自身の役割の変遷過程を俯瞰的に捉え直す視点の獲得であり, この気づきによって学習者と接する際のAの意識は大きく変化した。Aの気づきは, Bの実践理解と解釈を通したものであり, 他者の存在が「実践の中の省察」を促していたと言える。

文献

- 広瀬和佳子, 熊田道子(印刷中). 教師の実践知はどのように語られたか—教師間の協働的評価の分析『早稲田日本語教育学』36.
- ショーン, D. A., (2007). 『省察的实践とは何か—プロフェッショナルの行為と思考』(柳沢昌一, 三輪建二訳) 鳳書房. (原典 1983)

謝辞

本研究は, 神田外語大学研究助成及びJSPS 科研費 JP23K00635 の助成を受けた。

【ポスター発表】

教師間の共創的対話の可能性

—日本語学習者に対するライフキャリア教育を目指して—

寅丸 真澄（早稲田大学）、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

共創的対話, ライフキャリア教育, 教育観, 教育環境, 「重なり」「異なり」「ゆれ」

1. 研究目的

近年、外国人留学生の多様化により、就職や進学等の進路の別に関わらない全人的なライフキャリア教育が必要とされている。しかし、日本語学習者に対するライフキャリア教育は、現場の個別性と教師間の連携不足ゆえ、十分に検討されているとは言えない。さらに自力で実践を行い、自己省察を繰り返すという環境に置かれている日本語教師は、①背景の多様な学習者に資するライフキャリア教育とは何かという根本的な教育観と、②実践を多視点から批判的に省察し、他者と実践を共創するという経験が希薄な可能性がある。

そこで、本研究では、日本語学習者（以下、「学習者」）のライフキャリア教育の構築を目指して行われた対話の分析を通して、教師間の共創的対話の可能性を示唆する。

2. 対話実践

本研究では、所属機関や対象学習者の異なる発表者ら日本語教師4名（以下、「参加者」）が対話を行った。その課題は、①どのようなキャリア教育実践を行っているか、②学習者に対するライフキャリア教育とはどうあるべきか、③その実現のためには具体的にどのような実践を行うべきか、④自身の実践をどうしていけばよいかという4点であった。まず、これらの課題について4段階にわたる共創的対話を行い、学習者に対するライフキャリア教育観と具体的な実践の検討、実践の省察、対話の振り返りを行った。次に、その談話資料について談話分析及び内容分析の手法を用いて共創的対話の可能性を検討した。本研究における共創的対話とは、カヘン（2023）の4つのモード（ダウンローディング、討論、内省的な対話、生成的な対話）を援用した、①教育実践に関するナラティ

ブ、②討論、③省察的対話、④生成的対話の4段階からなる対話である。

3. 分析結果

共創的対話の結果、次の現象が観察された。(1) 学習者に対する参加者個人のライフキャリア教育観とその背景が明示的に言語化されていった。(2) 他者からの問いをきっかけとした参加者の記憶の想起とその意味づけが行われた。(3) 参加者の背景と教育環境の違いによる教育観の「異なり」と「重なり」が認識された。(4) 他者との「異なり」によって参加者個人の経験の想起や思考の省察が促され、思考や感情の「ゆれ」が観察された。(5) 他者との「重なり」を整理しさらに対話を進めることにより、ライフキャリア教育観が醸成され、具体的な実践における必要条件が明らかになった。

本研究の対話において参加者間で共有されたライフキャリア教育観とは、学習者の人間的発達と社会性の拡大に寄与することばの教育である。The Douglas Fir Group (2016) が指摘しているように、言語学習は社会環境と相互依存的であり、学習者の主体性や社会性の発達にも関与するからである。また、教師と教師の所属組織がこのようなライフキャリア教育理念を有していること、及び理念を実現できるような教育環境が重要であることが共有された。なお、本研究の教育理念とは、どのように教えるのかという教育方法に関わらず、何のために何を教えるのかという教育目的と教育内容に対する考え方である。

4. 考察と課題

日本語教育では、特に教師間の関係構築や成長、個々の実践の探究を目的とした対話が取り上げられてきた。一方、本研究では、組織の異なる教員が学習者に対するライフキャリア教育構築のための対話を行うことにより、教育観や具体的な実践の必要条件等について共有することができた。教師による実践研究のための一方法論としての共創的対話の可能性が示唆できる。但し、価値観の比較的近い対話者同士の対話は、批判性に欠ける懸念もある。今後は「異なり」のより大きな対話者との対話を検討することが課題と言える。

文献

カヘン, アダム (2023). 小田理一郎訳『それでも、対話をはじめよう』英治出版。

The Douglas Fir Group.(2016).A Transdisciplinary Framework for SLA in a Multilingual World. *The Modern Language Journal*, 100 (S1),19-47.

【ポスター発表】

外国につながる子どもの支援における大学生支援者の省察
——一般の大学生は何をどのようにふり返るのか——

中川 祐治（大正大学），草木 美智子（法政大学）

キーワード

外国につながる子ども，支援者，省察，成人教育，アンドラゴジー

1. はじめに

1. 1. 目的

本発表では，X 大学で開催されている外国につながる子どもの支援教室における，大学生支援者のふり返りシートの分析を通して，何をどのようにふり返っているのかといった省察の観点や枠組みを明らかにすることを目的とする。本研究では，X 大学に在籍する一般学部の大学生を対象としたという点に特徴がある。従来の先行研究では，日本語教師や日本語教員養成課程の学生を対象とするものは見られるものの（香月，2022；土屋，2005 など），一般の大学生を対象としたものは管見の限り認められなかった。しかしながら，現在の日本語教育，とりわけ地域の日本語教育支援の担い手は「日本語教師」に限られておらず，将来的には広く日本語教育的マインド（思考法）を備えた広義の「日本語教育人材（＝市民）」がその担い手となることが期待される。このような背景をふまえると，「日本語教育人材」となり得る一般の大学生支援者がどのような観点，枠組みから省察行為を行っているのかを探索することには意義があると考えられる。

1. 2. 分析方法

分析の方法は，支援教室に参加した 17 名の大学生支援者から提供を受けたふり返りシートを対象とし，意味的なまとまりから 391 の切片を抽出した。その際，あえて事前に省察の観点を示すことなく自由にふり返ってもらった。それを佐藤（2008）に基づき，オープン・コーディング，焦点的コーディングを経て，概念的カテゴリーを生成した。

2. 分析結果

分析の結果、【(A)自身の行為・実践に対する記述】【(B)対象・環境に対する記述】【(C)自己認識】【(D)自己変容】【(E)子どもの教育支援の本質への気づき】5つのカテゴリと26の下位カテゴリ（[]で示す）を抽出した。(A)は「支援に関する具体的な工夫」といった自分自身の行動や実践の記述である。(B)は「子どもの得意な事項の把握」「保護者の様子・情報」といった支援対象である子どもや保護者、学習環境等の記述である。(C)は「緊張・不安」「希望・期待・抱負」といった自己の感情や認識のメタ的な把握の記述である。(D)は「古参者の観察から獲得したこと」「活動を通じて得た成長の実感」といった自己の変容や成長に関わる記述である。(E)は「子どもとの関係構築」といった子どもの教育支援の本質に関わる気づきの記述である。実際には、(A)(B)といった表層的な行為レベルの記述にあるものが全体85%を占め、実際には、(C)(D)(E)といった自身の内面への揺さぶり、信念や価値観の変容が起こるレベルの記述といった深層レベルにまで及んでいるものは少なく、大半が表層レベルに留まっていることが分かった。

3. 考察

以上のように、個々のふり返りは表層レベルに留まるものが多く、それをふまえ、現在は個々のふり返りから、それを全体に共有し議論するという取り組みを始めている。その結果、参加者間に新たな問いや気づきが生まれ、価値観の問い直しを促す契機となることもある。その一例として、マイクロアグレッションに関する事例を挙げる。これは、支援者Aが「(ロシアルーツの子どもに対して)英語を使ってみたが英語はできなかった。パニックの元となることがわかった」というふり返りを受け、支援者Bが次の回から翻訳アプリで母語を積極的に使用したところコミュニケーションがうまくとれるようになったということを報告した。発表者は、その回のふり返りの中で「マイクロアグレッション」の概念を示し、外国人であれば英語が話せるものという思い込みは偏見や差別へとつながることを示した。個人の行為や気づきが他者へ反映されて行動の変容や価値観の問い直しを促す。これこそが対話によるふり返りの共有の成果であると言えるだろう。

文献

- 香月裕介 (2022). 『日本語教師の省察的实践』 春風社.
 佐藤郁哉 (2008). 『質的データ分析法』 新曜社.
 土屋千尋 (2005). 『つたえあう日本語教育実習』 明石書店.

【ポスター発表】

言語文化教育はどのように研究されているのか
—ALCEの学会誌を対象に—

大河内 瞳（神戸大学），
香月 裕介（神戸学院大学），伊藤 翼斗（京都工芸繊維大学）

キーワード

『言語文化教育研究』，研究方法，分析方法

1. 発表の目的

発表者らは、言語文化教育がどのように研究されているのかを解明することを目指している。その第一歩として、本発表では言語文化教育研究学会の学会誌『言語文化教育研究』に掲載された論文の研究手法・分析方法の傾向を明らかにすることを目的とする。

2. 研究方法

『言語文化教育研究』は2004年から2023年10月末時点で20巻発行され、寄稿論文も含め155本の論文が掲載されている。まず、分析に先立って、155本すべての論文をデータの有無で分類した。本調査では、研究方法・分析方法の傾向を明らかにすることを目的としていることから、データを有する論文を分析の対象とした。分類の結果、データを有する論文は120本、データがない論文は35本であった。続いて、分析として、データを有する120本の論文の研究手法・分析方法を特定する作業を行った。特定にあたっては、論文内の研究方法・分析方法名の記述をもとにした。その後、研究方法・分析方法名ごとに論文の本数を集計した。

3. 分析結果と考察

データを有する論文120本のうち、最も多かったのは、採用している研究方法・分析方法名が明記されていないもので65本あった。続いて、ライフストーリー研究を採用しているものが12本、実践研究が8本、会話分析が6本、複線径路等至性アプローチ、SCAT、談話分析がそれぞれ3本、アクションリサーチが2本であった。1本の論文で採

用されていた研究方法には、M-GTA、ナラティブ分析、KJ法など11の質的研究があった。量的研究を採用している論文は、*t*検定を用いた論文1本のみであった。

今回の分析結果から三つのことが言える。第一に、分析対象論文に質的研究が多かった点である。研究方法・分析方法名の記述がある55本の論文のうち、54本の論文で質的研究が採用されていた。研究方法・分析方法名の記述がない論文を見ても量的に分析したものはない。これには『言語文化教育研究』において投稿論文の分量が30ページ設けられていて、分厚い記述が求められる質的研究の論文でも投稿しやすいことが影響しているだろう。第二に、具体的な研究方法・分析方法名の記述がない論文が半数以上であった点である。これらの論文では、データ収集方法や分析の手順は説明されていたものの、研究方法・分析方法名は明記されておらず、既存の研究方法・分析方法の枠組みに当てはまらない研究が多いことが推察される。それは、『言語文化教育研究』に掲載された論文に、教育実践現場をフィールドとしているものが多く、それぞれのフィールドに合った独自の方法で研究が行われているからではないだろうか。このことから『言語文化教育研究』には、教育実践に根差した新たな研究方法が生み出される土壌があると考えられる。第三に、研究方法とは何かを指定することが困難だという点である。大谷(2019)によれば、研究方法には研究目的の設定からデータの収集・分析方法、分析結果の提示方法まで含まれるという。だが、ライフストーリー研究やナラティブ分析はリサーチクエスションの設定からデータ収集に、KJ法やSCATは分析と分析結果の作成に重きが置かれる(春日, 2023)など、研究方法によって研究のどの段階をカバーするかが異なり、研究のすべての段階を網羅する研究方法ばかりではない。また、研究方法と分析方法が混同されているという指摘もある(大谷, 2019)。そのため、既存の研究方法・分析方法名を分析した本調査では、研究方法の傾向を十分に明らかにできなかったとは言えない。既存の研究方法名だけではなく、研究方法についてどのように記述されているのかまで見ていく必要がある。この点は今後の課題としたい。

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.
- 春日秀朗(2023).「質的研究法マップを利用した分析法の選択」日本質的心理学会第20回大会講習会資料.

【ポスター発表】

大学で学ぶ留学生のキャリアの転機とは何か

—日本での「留学」「就職」をめぐる語りから—

山本 晋也 (周南公立大学)

キーワード

キャリアの転機, 複線径路等至性モデリング(TEM), 就職支援, 留学生教育

1. 研究背景

日本社会の少子高齢化と労働力不足を背景に、留学生の国内就職および長期定着の促進が叫ばれるようになって久しい。日本語教育においては、留学生のキャリア形成への関心の高まりとともに、働くことを含めた人生全体を支える内面的キャリア(=主観的キャリア)形成をめざす研究・実践が増加しつつある(松尾ほか, 2023)。一方、留学生の就職件数は増加傾向にあるが、就職者のおよそ3割が1年以内に離職をしている¹ということからも、日本社会における留学生のキャリア形成には未だ多くの課題が残されていると考えられる。そこで本研究では、日本国内の大学での学部留学を経て、卒業後に日本国内企業に就職した留学生の「転機」²の経験と、それが及ぼすキャリア形成への影響に関して調査を実施した。

2. 調査概要

調査対象者は、日本国内の大学に在籍し、卒業後に日本で就職した留学生のユキとミン(いずれも仮名)である。2名の留学生を対象に、「留学」から「転機」を経て「就職」に至るまでの出来事や意思決定について、時系列に沿って半構造化インタビューを実施した。そして、インタビューの録音記録とその文字化スクリプトをデータとして、複線径路等至

¹ 「日本で働く外国籍人材の離職とモチベーションダウンに関する調査」<https://www.daijob.com/uploads/pdfs/a4ebf7-7d94-4f3ea.pdf>(2024年1月28日閲覧)

² 本研究における「転機」とは、多くの人々が経験するライフイベント(例えば、進学、就職、結婚、出産、病気、異動等)のほか、個人の成長や自己変容に深く関わる重要な経験を指す。

性モデリング³(Trajectory Equifinality Modeling)(サトウ, 2009)の手法を用いて、現在に至るまでのキャリア形成過程の図式化を行った。以上の手順を経て、1) 留學生活においてどのような経験が転機となり得るのか、2) 転機は、個人のキャリア形成にどのように結びついているのかという2点について、分析・考察を行った。

3. 結果と考察

分析結果からは、2名に生じた転機が、個人のアイデンティティに関わる重大な危機を乗り越えた経験として語られていること、そして、その経験が個人の全人的成長として実感されていることが明らかになった。ユキの事例では、3年次のゼミ所属によって留學生活で初めて「居場所感」を得たこと、そして、居場所を作ってくれた指導教員の一言によって、自身の将来に希望を持てるようになったことが大きな転機となった。また、ミンの場合は同級生との軋轢から留學生活に希望を見いだせなかったが、先輩学生や教員、アルバイト先の同僚との交流に支えられる中で、自分にできることは何かと考えた経験が将来の「就職」という選択へとつながっていた。本研究の知見は、留學生のキャリア形成支援に向けた今後の日本語教育研究をめぐり、個人の経験する転機に注目しその具体的内実を明らかにした点に、大きな意義があると考えられる。

文献

サトウタツヤ (2009). 『TEM ではじめる質的研究—時間とプロセスを扱う研究をめざして』 誠信書房.

土元哲平, サトウタツヤ(2018). 転機経験を通じた教員志望学生の職業決定過程—Auto-TEM を用いた主観的キャリア分析『日本心理学会大会発表論文集』 82, 924.

松尾憲暁, 山本晋也, 高井かおり(2022). 日本語教育分野における「キャリア」に関する研究の動向—2004年から2022年までの文献調査から『岐阜大学日本語・日本文化教育センター紀要』 2022, 23-32.

付記：本研究はJSPS 科研費 19K13252, 23K12222 の助成を受けたものです

³ 土元・サトウ(2018)によれば、TEM は「『等至点 (Equifinality Point: EFP)』に至るまでに、いかなる社会的諸力の影響を受けてきたかについて分析しながら、人々の経験の複線的径路 (Trajectory) をモデル化する (Modeling) ための方法」(p.924)である。

【ポスター発表】

保育所や幼稚園に子どもを通わせる外国人保護者に対する 日本人保護者の意識調査

樋口 尊子（大阪大谷大学），杉本 香（大阪大谷大学）

キーワード

日本人保護者の意識，外国人保護者，保育所・幼稚園，園生活における困難

1. 研究の背景と目的

日本は、人口減少・少子高齢化による深刻な労働力不足を解消するために外国人労働者の受け入れを拡大しており、それに伴い子どもの数も増えている。しかし、日本で子育てをする外国人保護者に対する日本語教育を含む支援の体制づくりは十分とは言えない。

発表者らは、日本で保育所や幼稚園（以下、園）に子どもを預ける外国人保護者にとって、日本社会での子育てや園生活において戸惑うこと、コミュニティ参加への障壁の要因は何かを明らかにする研究を行っており、日本語の能力にかかわらず日本人保護者とのかわりに困難を感じている外国人保護者が多いことも明らかになっている（杉本，樋口，2020）。日本人保護者とかわるには外国人保護者の努力，外国人保護者への支援だけでは不十分で、両者を隔てる要因を明らかにし，日本人保護者とつなぐ支援が必要である。

そこで本研究では、①日本人保護者が外国人保護者とかわることに対しどのように思っているのか意識調査を行い，②日本人保護者が外国人保護者を手助けをするのに障壁になっていることを見つけ，その結果から③どのような支援ができるか可能性を考える。

2. 研究方法

上記の目的を明らかにするため，園に子どもを通わせている／いた日本人保護者を対象にオンラインでアンケート調査を行った。内容は，①外国人保護者が困っている場面（全14項目）について，「すぐに手助けしたい」など，どのように感じるか（6つの選択肢）と選択した理由，②外国人保護者から聞き取ったエピソード（2つの場面）についてどのように思うか（自由記述），③外国人保護者とのかわりに対する意識と経験（選択と自由記述），④アンケート全体に対する意見（自由記述）と，属性等のフェイスシートの部

分からなる。これまでの研究で得られた外国人保護者の困りごとを提示し、回答者に広く知ってもらうことも意図している。それぞれ属性の回答とクロス集計を行い考察した。

3. 結果と考察

調査では、139人から回答を得た（有効回答数137）。①外国人保護者が困っている場面でどのように感じるかの問いでは、14項目中13項目で「きっかけがあれば手助けしたい」が最も多く半数を占めた。どのようなきっかけがあれば手助けできるかは、「登園や降園のときに困っている様子を見る／外国人保護者から相談される」が最も多かった。また、海外生活経験のある人よりない人が、外国語が話せる人より話せない人が「手助けするのは難しい」と回答する割合が多かった。②外国人保護者から聞き取ったエピソード「わたしは外国人であることを言わないようにしている。外国人だとわかると気をつかわれたり、距離を感じられると嫌だから」「同じ園に同じ国の保護者がいるが日本人保護者の前ではあえて母語を使わないようにしている」という行動に対しては、「仲良くなるのに国籍は関係ない、気にする必要はない、まわりの人の事を考えられてすごい」や「嘘はつくべきではない、外国語で話していたら声をかけにくい、日本人保護者からするとありがたい、お互い心地よい空間にするための多少の努力は必要」といった意見があった。③外国人保護者とのかかわりに対する意識（複数回答可の選択肢）の中で、「子どもにとって外国ルーツの親子の存在はいい影響があると思う」を選んだ人が最も多く（約6割）、「質問されたら答えることができる」にも約半数が回答した。④自由記述には、「日本人保護者も保護者コミュニティは特有の難しさがある、日々の生活を回すのに必死」といった意見があった。本調査によって、日本人保護者の余裕のなさ、保護者コミュニティが特有であること、異文化への否定的な考え方が障壁になっていること、外国ルーツの親子の存在には肯定的であること、自ら歩み寄るのは難しいが困っていることが明らかであったり依頼されればかかわれること、異文化体験の有無が意識に影響を与えていること等がわかった。異文化理解支援と交流のきっかけ作りが障壁を取り除く第一歩になるであろう。

文献

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】

当事者の経験の省察を促す共同的会話

—「クロスロード：外国につながる子ども達の支援員編（仮）」制作・プレイ
過程と類似ゲームのプレイ過程の比較から—

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

キーワード

「クロスロード」, 学習支援員, 当事者, 振り返り, 共同的会話

1. 研究の目的

「クロスロード」とは、ある特定のローカリティの中で生み出された体験談をもとに作成されたジレンマ・シミュレーションゲームである(松井ほか, 2022)。本研究では、学内外で外国につながる子ども達の学習に携わる様々な立場の人々が、現場における自身の経験を自分の言葉で語り、経験の意味を作り出す主体となることをめざして、これまで「クロスロード：外国につながる子ども達の支援員編（仮）」のカード制作およびそのプレイ会を実施してきた。本発表では、その一環として実施された、カード制作プレイ会一体型のワークショップ「クロスロード：外国につながる子ども達の支援員編（仮）」の実践について報告する。特に、ワークショップ後半のカードプレイ中に生じた会話に焦点を当て、どのようなカードの問いの立て方や参加者の発話行為が、参加者同士の傾聴とグループ内の共同的会話の創造に繋がるのか、また、共同的会話のなかで、参加者が自分の経験を振り返り意味づける過程がどのように現れるのかを考察する。話し合いによって参加者自身が経験の振り返りを通して学ぶ過程については、教師教育の実践を対象とした研究があるが(渡辺, 岩瀬, 2017)、本発表が対象とするフィールドは、話し合いの場の参加者が皆、教育を専攻し教職をめざす学生とは異なり、参加者ひとりひとりの教育知識や支援経験に差がある支援員たちが行う共同的会話である点でその特徴が異なる。

2. 分析対象・分析結果

分析対象は、(A)対面で実施された上記ワークショップ内のプレイ場面と、(B)オンラインで実施された類似のカードゲーム（「ANADO」ⁱ）のプレイ場面の2つである。

分析方法は、会話における「聞き手」と「話し手」の協調（串田，2006）に焦点をあて、プレイ参加者の先行発話への言及や問いかけによって、どのようにトピックが掘り下げられ、支援員の考えが顕在化し省察にまで展開していくのかに注目した。具体的には、(A)(B)のプレイ場面の参加者の発話をすべて書き起こし、「聞き手」を意識した行為に焦点をあてて(A)(B)の会話の展開の特徴を比較した。

その結果、(A)(B)ともに、参加者が、自分の発話に先行する参加者の名前を出して意見を表明する発話がみられたが、1つのトピックにおける発話交代を示すターン数は、

(A)が(B)を遥かに上回り、(A)では短い発話の畳みかけによる長い発話連鎖が観察された。このような会話形態の違いは、(A)と(B)の場のデザインの違いおよびカードゲームにおける設問のありようの違いに起因すると考えられる。つまり、(A)では、カードを作成した参加者がプレイにも参加することによって、「設問を作った自分の学習支援の場での体験や思いをもっと伝えたい/もっとその設問の背景を聴きたい」という支援当事者同士の思いが会話への参加態度に影響を与えていると推察された。

文献

串田秀也（2006）. 『相互行為秩序と会話分析-「話し手」と「共-成員性」をめぐる参加の組織化』世界思想社.

松井かおり・石田喜美・半沢千絵美(2022). 「当事者としての支援員らの語りからつくる外国につながる子どもの学習支援-「クロスロード：外国につながる子どもの支援員編（仮）」の制作と実践-」『言語文化教育研究学会第8回年次大会予稿集』（pp. 103-108）.

渡辺貴裕・岩瀬直樹（2017）. 「より深い省察の促進を目指す対話型模擬授業検討会を軸とした教師教育の取り組み」『日本教師教育学会年報』第26号, 136-146.

ⁱ 「ANADO」とは、北九州国際交流協会が開発したシミュレーションゲームである。地域日本語教育の現場で起こりうる困難や葛藤などについて、他のプレイヤーと意見交換をしながら、課題解決のプロセスを体験することを目的としている。

【ポスター発表】

質的データを基に分析・考察を行うレポート執筆活動 —語ったり、聴いたり、記述したりすることで違和感や疑問を理解する—

菅 智穂（立命館大学）

キーワード

質的データ分析, 違和感や疑問, 対話, アカデミックレポート

1. 背景と目的

留学生の日本語科目を担当する教員は、授業で彼らの留學生活の様々な経験について触れる機会が多い。しかし、それは決して留學生活を楽しむものばかりではなく、その経験をどう理解すればよいのか容易には解決されず、彼ら自身の中に違和感や疑問として抱えられているものもある。筆者は、留学生同士が経験について語り、聴き、そして記述することによって、彼ら自身の視点からこのような違和感や疑問の理解を目指せるのではないかと考えた。そこで、クラスメイトとの対話をデータとして収集し、質的手法を用いて分析・考察するレポート執筆の実践を行なった。

本研究では、この実践に基づいて、質的データを用いたアカデミックレポート執筆活動の授業設計はどのようにすれば可能になるのか、実践報告を行う。なお、本実践は、日本語文章表現の基礎をすでに履修した日本語基準の学部正規留学生向けに開講されており、機関が定める科目概要を踏まえ、討論やレポート執筆等の総合的な日本語運用能力の習得を目指す授業で行なったものである。

2. 実践概要

本実践は、授業全15週のうち、後半の7週間に行なった。受講生全員が学部の専門科目等で、レポートを執筆した経験はあるが、インタビューデータを質的に分析・考察したことはない。そのため、実践の1週目から、アカデミックレポートを書くために必要な文法表現や構成といった文章表現の技術の習得と並行し、インタビューデータの分析方法や考察の記述方法等の質的研究手法について学んだ。受講生が設定した研究の問いには、アイデンティティ形成や民族意識、また対人関係やコミュニケーションの難しさ等に関する

ものがあつた。以下、授業設計と活動の意図および留意点を表1に示す。

表1 授業の活動内容、授業時間外の課題および教師の意図と留意点

週	授業での活動内容	授業時間外の課題	教師の意図と留意点
1-7			本実践でのインタビューデータ収集・分析に向けて、学期前半の授業では、受講生同士が対話を基に情報収集し、文章作成する活動を行う
8	1) 活動概要を説明する 2) テーマと研究の問いを立てる 3) データの分析、ストーリーの記述を学ぶ① レポートの構成について学ぶ	研究の問いを立てる	・1週目に、左記3)を学ぶことで、分析結果をどのように記述するのかイメージが持てるようにする ・授業で使用する資料は、受講生がいつでも閲覧できるように、全て電子ファイルで共有しておく
9	4) インタビューの質問項目と調査協力者を決める 5) インタビューの逐語録作成の方法を学ぶ 序論の書き方を学ぶ	・レポートの構成を考える ・序論を書き始める	調査者の研究の問いに基づいて、調査協力者を自由に決める。個人情報扱いに注意した上で、受講生全員の出身地域、潜在・日本語学習歴などについて共有できると、調査協力者を選ぶ際の参考になる
10	6) インタビューを行う	・逐語録を作成する ・インタビューの補足や確認が必要なことをメモする	逐語録作成の負担を考慮して、インタビューは1回10分程度で2、3人を行う。また、インタビューの形式(個別・グループ)と使用言語は調査者と調査協力者が自由に決める
11	7) インタビューの補足や追加を行う 8) データの分析、ストーリーの記述を学ぶ② 9) 個別フィードバック レポートの本論の書き方を学ぶ	レポートの本論1回目の提出に向けて書き始める	・受講生が研究の問いの変更やインタビューをやり直したいと申し出ることがある。その場合、授業中に終わらなければ、授業時間外にインタビューを実施し、後日、逐語録を提出してもらう ・提出された本論を教師が読み、質的手法によって分析してストーリーを記述することに難しさがあると判断した受講生には、調査方法と分析方法の変更を提案する
12	10) 個別フィードバック 11) 本論の修正を行う ・レポートの結論の書き方を学ぶ	レポートの本論2回目の提出に向けて推敲する	
13	12) 個別フィードバック 13) 調査協力者に分析と考察を読んでもらい、承諾を得て、レポートを完成させる 14) 発表について説明する	レポートの結論を書く	・調査協力者には、PC上で分析と考察部分を読んでもらい、調査者は必要に応じて、修正を行う ・左記13)は、レポートの進み具合によって、次週となることもあるが、授業で発表する場合はその前に終わらせておく
14	15) 発表をする	レポートの最終版を提出する	レポート全体の発表は行わない。発表では、研究の問い、それに対して自分が見つけた答え(調査協力者について記述したストーリー)について報告を行う
15	振り返りを行う		

3. 結果と考察

本実践が抱える課題は、質的データの分析・考察の記述がなかなか進まないことにある。そのため、受講生の精神的な負担軽減を考慮して、分析・考察方法の変更が可能であること、困難さがある受講生には教師がそれを提案することが必要である。

また、学期前半から受講生同士が対話によって情報収集し、記述する活動を実施することで、支持的な雰囲気の中で対話が行われる土壌を作っていくこと、さらに何を語るか語らないかは受講生自身に委ねられていることが受講生に共有されている必要がある。

最後に、質的研究が他者を研究することで否応なく、自分を見る、自分を知る(八木, 中山, 2021)とあるように、受講生の感想には「自分の経験を振り返る機会になった」との声があつた。また、「質的データを分析して記述することは、論文を書く訓練になった」と、レポート作成技術の向上の面においても学びになっていたことがうかがえる。

文献

八木真奈美, 中山亜紀子, 中井好男(編)(2021).『質的言語教育研究を考えよう—リフレクシブに他者と自己を理解するために』ひつじ書房.

【ポスター発表】

地域日本語教育の支援者の対話活動に対する意識調査
—対話活動で扱うテーマ・対話活動の重要性・楽しさ・難しさに着目して—

友宗 朋美（筑波大学）

キーワード

地域日本語教育，対話活動，支援者の意識調査

1. 背景と目的

地域日本語教育において、外国人と日本人の交流や相互理解を促進する対話活動や地域社会の課題を共に考える対話活動などの重要性が主張されている（御館，2019）が、とっさの対応やテーマ・教材選定などに難しさを感じ、取り入れない選択をする支援者が存在し（田中，2018）、導入促進が難しいとされている。そこで、本発表では支援者の対話活動に対する意識を調査し、現在実施されている対話活動の実態を捉えるとともに、対話活動導入促進のために検討すべき点や現行の対話活動の課題を探ることを目的とする。

2. 調査方法

地域日本語教育の団体で活動している支援者の対話活動に対する意識を明らかにするために Google Forms を用いたアンケート調査を実施し、185名の支援者の回答を得た。本発表では、対話活動でよく選択されているテーマとその理由、対話活動の重要性、対話活動の楽しさと難しさに対する自由記述を KH Coder を用いたテキストマイニングにより分析し、支援者の対話活動に対する多様な意識を調査した。

3. 結果と考察

まず、よく選択されているテーマとその理由は、1) 「話題が豊富」「スマホの画像などを見せ合って話ができる」「さらなる支援の内容や方法を考える際の参考に」という理由で外国人参加者に関するテーマ、2) 「学習者の興味があることが話しやすい」「気持ちを和らげる会話の機会を作ることが大切だと思っている」といった話しやすい雰囲気をつくるテーマ、3) 「日本と母国の違い」「相互に文化交流をしたい」などの国や文化について

のテーマなどであった。対話活動の重要性に関して「最も重要である」「重要である」と回答した支援者は172名(93%)、「あまり重要ではない」は2名(1%)であった。

次に、支援者が対話活動時に感じている楽しさの特徴を示す。支援者は、1)「自分のことについて少しでも話してくれたら」「学習者が楽しかった、嬉しかった話を聞くのが楽しい」といった楽しい雰囲気、お互いに心を開いて話が展開される時、2)「学習者の国や文化を知る」「未知の世界を知った時」などの文化や知識を教えてもらう時、3)「日本語を話せるようになる」「うまく伝わったら学習者が嬉しそうな表情をするから」などの理由で日本語の向上を感じる時などに楽しさを感じていることがわかった。

一方、難しさに関しては5つのまとまりが読み取れた。支援者は、1)「初心者/初級の人と話す時」など日本語での意思疎通に限界を感じた時、2)「信頼をよせて、色々話してくださっても、解決する力はないので、ただ聞き役なのは辛い」など対応できない状況に直面した時、3)「習慣や感覚、法律の違い」「抽象的な日本語」などの日本や日本語に関する説明をする時、4)「宗教や国と国の問題は絶対に話題にしない」「文化・宗教などテーマが難しくなった時、日本語のみでは共通理解に達することができない時がある」といった宗教や政治など個人の信条に関わるテーマを扱う時、5)「翻訳機を使っても話す内容が伝わらないとき」「どうしても英語を使ったりしてしまう」など翻訳ツールや媒介語の使用を懐疑的に感じた時などに難しいと感じていることが明らかになった。

本結果から、お互いのことを共有したり外国人参加者から教えてもらったりすること、そしてその雰囲気を楽しんでいる支援者の存在がわかったことから、対話活動導入促進にはこのような楽しさの体験を積み重ねられる場を設けることが有効であると考えられる。一方で、外国人参加者の日本語能力向上への意識も多く挙げられていたことから、対話活動であっても「支援するー支援される」の関係性が生じている可能性が示唆された。フラットな立場で対話活動を行うには、外国人参加者が発信者となるテーマを中心に置いた活動や複言語を用いた活動も積極的に取り入れながら、日本語能力向上だけではない目的や意義を両参加者が認識し、それらが実感できるような働きかけも必要であると主張する。

文献

御館久里恵 (2019). 地域日本語教育に関わる人材の育成『日本語教育』172, 3-17.

田中真寿美 (2018). 地域日本語教室支援者の「対話型」活動に対する意識『青森中央学院大学研究紀要』29, 45-55.

【ポスター発表】

複数言語環境で育ってきた大学生は、自身のことばの学びを どのように捉え、意味づけているか

—高校時代、大学入学後、3年間にわたるインタビュー調査から—

小林 美希（早稲田大学）

キーワード

学習観の変容、複数言語環境、ライフイベント、キャリア形成

1. 研究の目的

近年、外国人労働者、技能実習生、留学生、観光客など、日本に滞在・居住する多様な背景の人々の増加に伴い、日本の学校には、さまざまな言語文化背景を持つ子どもが増加してきている。本発表は、成長過程で来日し、複数言語環境で日本語を学びながら成長した日本の大学に通う大学生が、日本語を含む複数言語とそのことばの学びをどのように捉え、意味づけているのか、さらに、その意味づけは、成長とともにどのように変容していくのかを検討する。その上で、複数言語環境で日本語を学ぶ学習者に対し、リテラシーを育成していくための日本語教育実践の方向性を示すことを目的とする。

2. インタビュー調査の概要

研究協力者は、中学生の時に来日し、現在、日本国内の4年制大学に通う大学3年生で中国語を母語とするRである。Rに対し、高校在籍時に対面で3回、また、大学1年生の時に、オンライン会議システム（ZOOM）で1回、大学2年生、大学3年生の時に、対面でそれぞれ1回ずつ、3年間にわたる計6回の半構造化インタビューを行った。これら計6回のインタビューをデータとし、SCAT（大谷，2019）を用いて4段階のコーディングを行い、ストーリーラインを作成し、分析を進めた。

3. 結果と考察

本節では、本研究主題に関連する「日本語を含む複数言語とその学びの意味づけ」とい

う内容のまとまりについてストーリーラインを抜粋し、以下に示す。

表1 ストーリーライン抜粋

所属・学年	ライフイベント	
高校3年生	大学受験・高校卒業	<ul style="list-style-type: none"> ・大学受験に合格するための学びの重要性 ・普遍的な技術としての日本語を志向 ・手続き的知識の有用性
大学1年生	大学入学 オンライン授業が続く	<ul style="list-style-type: none"> ・日本語学習の後景化 ・日本語のリテラシー観の捉え直し ・専門の学習の困難さ
大学2年生	対面授業開始	<ul style="list-style-type: none"> ・日本語の自律的学習 ・キャリア形成に向けた日本語学習の再考 ・リテラシーの俯瞰的意味づけ
大学3年生	就職活動	<ul style="list-style-type: none"> ・日本語の自律的学習 ・ビジネス日本語の重要性

このように、Rの日本語を含む複数言語学習に対する捉え方は、さまざまなライフイベントを経て、成長と共に、そして、環境の変化とともに変容していることが分かる。さらに、そのような日本語を含む複数言語学習に対する捉え方の変容は、自身の複言語性に対する肯定的評価とそれぞれの言語能力に対する否定的評価とも密接に関連しながら、自身が有するリテラシーを多面的に捉えることによって生じていることが明らかになった。

以上を踏まえると、言語学習において重要なのは、教師が学習者にとって必要なリテラシーを評価し、一方向的に与えようとするのではなく、学習者が自らのリテラシーを多面的に捉え、自らにとって必要なリテラシーを獲得し、そのことばの学びを位置づけていくことであるといえる。このように、学習者がリテラシーを多面的に捉えられるような場を構築することこそが、実践に携わる教師に求められるのではないだろうか。

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.

【ポスター発表】

社会文化理論から見た教師の成長

—日本語学校における新人日本語教師のペレジヴァーニエ—

加藤 伸彦（京都外国語大学）

キーワード

ヴィゴツキー, ペレジヴァーニエ, 社会文化理論, 教師の成長, 日本語学校

1. 本発表の目的

本発表は、社会文化理論（sociocultural theory）に基づき、日本語学校における授業に関する、ある新人日本語教師のペレジヴァーニエ（心的体験, perezhivanie）を分析することで、「発達の社会的状況（social situation of development）」が教師に与える影響と、教師がその「発達の社会的状況」で成長していく過程を描き出すことを目的とする。

2. 先行研究と研究課題

ペレジヴァーニエは「人格と環境の統一体の研究のための単位」（ヴィゴツキー, 1933/2012, p.82）であり、「あれこれの現実的なモメントに対する子どもあるいは人間の内的な関係」（ヴィゴツキー, 1933/2012, p.82）とされる分析単位である。現在では社会文化理論から見た教師の成長過程を理解するための一つの概念として利用される。本発表では、ある新人日本語教師に着目し、そのペレジヴァーニエを分析することで、その教師の成長過程の一端を探り、将来の教師教育や教師研究に向けた試論として提出する。具体的には、Cong-Lem（2022）のペレジヴァーニエの4要素、環境要因、個人的特性、屈折プリズム、影響に依拠し、ある新人日本語教師のペレジヴァーニエを論じる。環境要因には「状況」と「出来事」の2点が含まれる。状況とは「全体的な包括的レベルで示唆するために使用」（Cong-Lem, 2022, p.4）される語、出来事とは「状況内の事例を示唆するために使用」（Cong-Lem, 2022, p.4）される語である。また、個人的特性とは、ペレジヴァーニエに動員される特定の特性を指す（Cong-Lem, 2022, p.7）。屈折プリズムには教師の認知面と感情面が含まれる。影響とは、ペレジヴァーニエの結果、具体的には人がある出来事をどのように経験するかを示すものである。

3. 調査の概要

協力者は、2023年から日本語学校で週1回非常勤講師として働き始めた20代の日本語教師1名である。日本語学校の学習者は多国籍で、1クラス20名程度、3か月ごとにクラス替えがあり、当該教師が担当したクラスも約3か月で交替していた。

4. 結果と考察

認知面だが、「授業の進め方がわからない」状態で教え始めた新人日本語教師は、『教え方の手引き』に従った自身の教え方について悩み始め、知り合いに助言を求める、インターネットサイトを利用するなど、その悩みを解決するために行動する中で、「ネパール人はカレーが好きだ」と学習者をステレオタイプ的に見てしまい、学習者から否定的な反応が返ってくるという経験をしていた。そして、その出来事から学習者をステレオタイプ的に見ないことに非常に留意するようになっていた。これは、日本語学校という特定の状況におけるある出来事を、認知的側面から解釈し、その影響として、学習者に対する態度や具体的な行動が変化したペレジヴァーニエの一事例であると考えられる。

感情面だが、最初は「つらい」などネガティブな感情を抱くことが多く、それを自身の個人的特性に帰すこともあったが、2か月目以降、知り合いの助言を基に授業中に自分のことを話すようになってから、ポジティブな感情も増えていった。後半クラスでもその活動を続けていたが、後半クラスは学習者が学習者に日本語力を向上させようという意欲があまりないように感じ、それが原因で「悲しい気持ち」などのネガティブな感情を抱くこともあり、次第に専任への相談もしなくなっていた。これはクラス替えという状況の変化、その状況での感情面に変化を及ぼす出来事、授業経験の積み重ねという個人的特性の変化が具体的な行動の変化を引き起こした、ペレジヴァーニエの一事例であると考えられる。

文献

- ヴィゴツキー, レフ (2012). 『「人格発達」の理論—子どもの具体心理学』(土井捷三, 神谷栄司, 伊藤美和子, 西本有逸, 竹岡志朗, 堀村志をり, 訳) 三学出版. (原典1933)
- Cong-Lem, N. (2022). The relation between environment and psychological development: unpacking Vygotsky's influential concept of *Perezhivanie*. *Human Arenas*, 1-19.

【口頭発表】

社会文化理論からみた言語意識の形成について

—Lantolf および van Lier の理論を中心として—

寺村 優里 (京都大学)

キーワード

言語意識, 社会文化理論, 足場がけ, awareness, 認知主義

1. はじめに

近年, 社会文化理論に基づいた第二言語習得研究が盛んに行われるようになってきている。社会文化理論とは, ロシアの心理学者ヴィゴツキー (1896—1934) の研究に端を発し, 人間の思考や行動を理解するために, 個人とその周囲の社会的な環境との相互作用に焦点を当てる理論である (Lantolf and Pavlenko, 1995)。またこの理論において「媒介 (mediation)」が重要な役割を果たすとされている。

一方で, 言語意識という概念は, 20 世紀イギリスにおいて移民が増え, 教育格差が問題となっていた背景からはじまった言語教育運動において登場し, 後に CEFR (2001) の複言語主義に影響を与えた。この概念は, 端的にいえば言語について意識的に考えることを指す。言語意識の形成を目指す教育の当初の目的は, 言語運用能力の伸長に終始せず, 言語を多角的に捉え, 言語についての関心を高めると同時に多様な言語話者に対して寛容な態度を育成することにあった。日本においても, 国際理解教育や外国語教育の文脈で言語意識に関する研究が行われており, 言語の性質などに学習者が気づくような実践が行われてきた。

社会文化理論に基づいた第二言語習得論研究の盛り上がりは, 近年の認知主義的側面ばかりに傾倒しつつあった言語意識に関する研究にも影響を与えており, たとえば教室環境への考慮の必要性を唱える研究 (Lana Chavez de Castro, 2005) などがあげられる。しかし, これまでの認知主義的側面と社会文化理論がどのように関連するかについての考察は管見の限り見当たらず, その理論的関連性については未だ明確になっていない。

本研究の目的は, 社会文化理論の観点より言語意識の形成過程を再考し, 言語学習における言語意識の重要性を提示することにある。研究方法は, 文献による理論研究である。

2. 言語意識とは

現在、言語意識協会（Association of Language Awareness, 以下 ALA）では言語意識の定義に関して、「言語についての明示的知識と、言語学習、言語教授、言語使用における意識的な知覚と感受性として言語意識を定義づける」としている¹。この言語意識という概念は、1970年ごろに盛り上がりを見せたイギリスの教育運動、言語意識運動をもとにしている。この運動の中心人物であった Hawkins は、言語は児童の将来を切り開いていくものであり、そこに対して言語意識教育は言語の性質への興味関心を引き起こすものであるとした（Hawkins, 1987）。たとえば文法を学ぶ際、特定の項目を教授することが目的ではなく、その目的は学習者自らがどのように言語学習を進めていけばよいか、つまり探究方法を自身で獲得していくことだと Hawkins は論じる。この運動の影響は、イギリス国内にとどまらずヨーロッパにまでおよび、それぞれの文脈のなかで実践が取り組まれてきた。たとえば、人間と動物のコミュニケーションの違い、書き言葉と話し言葉の違いを考える授業や、多言語を比較するといった授業が「言語意識アプローチ」もしくは「言語への目覚め活動」としてあげられる。

James (1998) は「言語意識とは、第一言語であろうと、またはそれまでに習得した目標言語においてであろうと、自分自身のさまざまな能力および技能を分析する後天的な能力であり、『明示的になった暗示的知識』に関するものである」（James, 1998, p. xiv ; 福田訳, 2007, p. 107）としている。先の ALA による定義と合わせると、学習者の暗示的知識は言語について考えることで明示的知識となり、そこにおいて学習者の意識的知覚や感受性が関わってくるということになる。そして、学習者は自らの探究方法を獲得していくのである。

大山（2016, pp. 26）は「英語の“awareness”という単語の原義は、“consciousness”とは異なり、『意識的な状態にあること』だけを意味するのではなく、『あるものが存在し、それが重要なものであると知っている』という、主体の積極的かつ肯定的な評価を含意する語である」と述べている。つまり、学習者が無意識的なり意識的なりに感じている存在の重要性をより積極的に意識化させることを、言語意識は含意しているということである。

¹ Association of Language Awareness, https://www.languageawareness.org/?page_id=48(最終閲覧日 2024/01/20)

3. 言語意識における認知主義的側面

言語意識アプローチは主に実践を中心に展開してきたと上述したが、近年言語形式を学習者が明示的に学ぶようにする実践研究が数多く取り組まれ、それらの多くは Schmidt の「気づき (noticing) 仮説」(Schmidt, 1990) に依拠してきた。ここでは、Schmidt (1990) をもとに認知主義的側面から言語意識を形成する過程を整理する。

Schmidt (1990) は第二言語習得論における意識は曖昧に使われているとし、これまでの言語習得における意識、無意識の議論を踏まえ、意識を「気づき (awareness) としての意識」(Consciousness as awareness)、「意志としての意識」(Consciousness as intention)、「知識としての意識」(Consciousness as knowledge) の3つに分けた。この中でも「気づき (awareness) としての意識」が重要な意味をもつとし「気づき (noticing) 仮説」はこのなかで提示されている。Schmidt は「気づきとしての意識」のなかには perception, noticing, understanding の3つの段階があるとした。第一段階の perception は、意識的であれ潜在意識的であれ、周りの環境から刺激を受け取り、それを自分のなかで描写する状態を指す。第二段階の noticing は、無意識ではなく主体的に経験をしていく状態を指す。さらにこの段階では、自身の経験を言語化することができる。この noticing の段階が第二言語習得で重要な役割を果たすとし、「気づき (noticing) 仮説」が Schmidt によって提唱され、彼の理論の中で最も注目されてきたのである。なぜなら言語形式だけでなく、発話に関連する社会的・状況的特徴に対しても言語化することが想定されており、その言語化の対象の拡大が、教育関係者から意義を認められてきたからである。第三段階の understanding は、学習者が主体的に経験し言語化したものをさらに比較・分析し、それによって洞察や理解が得られた状態を指す。

以上を踏まえると Schmidt は意識的であれ潜在意識的であれ刺激を受け取り自分のなかで描写していた状態 (perception) から、主体的に経験し、その経験を言語化できる状態へと移り (noticing)、さらにその言語化したものを比較・分析することで洞察や理解をとまなう状態 (understanding) へと移行するプロセスを「気づき (awareness) としての意識」としているのである。

これまで言語意識に関する実践や研究が依拠してきたとおり、この Schmidt (1990) の提示する気づきを形成するプロセスは、言語意識の形成にも適用されうると考えられる。一方で、言語意識という概念が誕生した当時のイギリスが抱えていた課題から考え、それが単に言語形式の獲得ではなく、移民の子供達とイギリス人の子供達の隔たりをなく

すことも念頭においていたことを踏まえると、認知主義的側面からでは言語意識の形成を論じることにはできないと言える。

4. 社会文化理論からみる言語意識の形成について

ALAの会長である Svalberg (2007) は、社会文化的な視点を重視する傾向が言語教師に対する教育の内容の複雑化に拍車をかけていると述べており、言語意識に関する実践および研究においても社会文化理論の適応が議論されている状況がみてとれる。しかしそれら研究のなかでは、社会文化理論の部分的利用、つまり教室内での個人間や教室全体でのコミュニケーションの機会を増やす必要があるといった程度に留まっている。そこで、これまでの言語意識の形成が暗示的知識を明示化する過程であることを踏まえ、その過程と社会文化理論の要素が関連するののかについて考察する。

社会文化理論とは、ヴィゴツキーの研究に端を発し、個人とその周囲の社会的環境との相互作用に焦点を当てる理論である。Lantolf & Pavlenko (1995) はその目的について、人が生きていくためにどのように思考を整理し、使っているかを理解することだと述べる。そしてこの理論では、媒介 (mediation) が重要な役割を果たすとされている。この議論のもととなった考えは、ヴィゴツキーの『精神発達の理論』にある。ヴィゴツキーは、言語は記号として思考の媒介となるもので、そこでは記号が道具として思考における媒介活動を行うとしている (ヴィゴツキー, 1970)。

媒介だけでなく、「発達の最近接領域」(Zone of proximal development, 以下 ZPD) も社会文化理論の根底にある概念である。この概念は、子どもが自分自身で解決できる課題から一歩進んだ問題解決を教師や大人、子ども同士の協同によって促すことで、発達していくというものである。しかし、ヴィゴツキーは具体的な学習場面や支援の方法について一般化しておらず、教育学者ブルーナーらが子どもたちの学習を支援する「足場がけ」を提案した (Wood, 1976)。自分自身で解決できる課題から、教師などの力を借りて、つまり「足場」をかけてもらうことで、昨日までは解決できなかった課題が解決できるようになっていくのである。Lantolf (2000) はこの「足場がけ」は社会文化理論の重要な要素であり、第二言語習得においても同様だとした。言語意識は、暗示的知識が明示化されたものであり、それは同時に言語学習において意識的な知覚や感受性を活かす術を学ぶものであるため、明示化の過程で教師らは ZPD に注意して働きかける必要がある。言語意識は自然に形成されるのではなく、学習者が自身の知覚や感受性を用いることを教師や言

語を媒介として学びながら徐々に形成されていくのである。

最後に、van Lier の生態学的観点について取り上げたい。van Lier はこの生態学的観点を論じることで、学習者の言語学習の複雑さや複層性を示しているが、この観点からすれば、学習者は潜在的な意味に満ちた環境に身を置き、学習者がこの環境の中で行動し、相互作用することによって、徐々に意味を理解し利用していくものだとしている (van Lier, 2000, p.246)。つまり、個々人の頭のなかで言語学習は完結せず、特定の環境における人間の社会的活動を通して言語学習はなされるというわけである。この考え方は、これまで認知主義に傾倒していた言語意識の形成に対して、「*perception*→*noticing*→*understanding*」の過程のように一直線の発達を辿るのではなく、他者との相互作用のなかでそれぞれの関わりのなかでの言語学習が複層的に重なり、それによって言語意識が形成および発達するものであるという示唆を提示する。

本節では、社会文化理論のなかでも Lantolf の ZPD や足場がけに関する議論および vanLier の生態学的観点から言語意識の形成を再考した。言語意識の形成は、言語の性質についての暗示的知識を学習者自身が気づき、明示化していく過程をたどり、そこにおいて学習者の ZPD および学習者自身が他者との相互作用のなかで徐々になされるものであると考えられる。

5. 結論

本研究は、社会文化理論の観点から言語意識の形成過程を考察し、言語学習におけるその重要性を明らかにすることを目的とした。そしてヴィゴツキーの理論を基盤とし、Lantolf および van Lier の理論を拡張する形で、言語意識の形成における ZPD と生態学的アプローチの適用を考察した。言語学習において、言語とは何かを考えること、つまり言語意識は学習者が自律的に学習を進める重要な要素である。

文献

ヴィゴツキー, L. (1970). 『精神発達の理論』(柴田義松, 訳) p.243. 明治図書.

ヴィゴツキー, L. (2003). 『発達の最近接領域』(土井捷三, 神谷栄司, 訳) 三学出版.

(原典 1935)

大山万容 (2016). 『言語への目覚め活動』くろしお出版.

福田浩子 (2007). 複言語主義における言語意識教育：イギリスの言語意識運動の新たな

- 可能性『異文化コミュニケーション研究』19, 101-119.
<https://kuis.repo.nii.ac.jp/records/265>
- Conseil de l'Europe (2001) . *Le cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.
- Hawkins, E. (1987) . *Modern languages in the curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- James, C. (1998) . *Errors in Language Learning and Use*. Exploring Error Analysis. Longman, Essex.
- Lana Chavez de Castro, M. C. (2005) . Why teachers don't use their pragmatic awareness. In Bartels (Ed.) , *Applied Linguistics and language teacher education*. 281-294. Newyork: Springer.
- Lantolf, J.P., & Pavlenko, A. (1995) . Sociocultural Theory and Second Language Acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 15, 108-124.
doi:10.1017/S0267190500002646
- Lantolf, James. P. (2000) . Introducing sociocultural theory. In J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning: Recent Advances* (pp.1-26). Oxford: Oxford University Press.
- Schmidt, R. (1990) . The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 129-158.
- Svalberg, A. M-L. (2007) . Language awareness and language learning. *Language Teaching*, 40(4), 287-308. doi:10.1017/S0261444807004491
- van Lier, L. (2000) . From Input to Affordance: Social Interactive Learning from an Ecological Perspective. In J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning: Recent Advances* (pp. 245-259). Oxford: Oxford University Press.
- Wood, D., Bruner, J.S. & Ross, G. (1976) . The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17. 89-100.
<https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>

【口頭発表】

言語教師を目指す社会人学生の動機づけ

鈴木 栄（東京女子大学）

キーワード

社会人学生，言語教師，動機づけ，人生の木，エンゲージメント

1. 教職を巡る課題

教員不足が深刻である現状では，潜在教員，つまり，教員免許証をもっているが教員以外の仕事に就いている人，あるいは，社会人であるが何らかの動機づけがあり教職課程を取り直している教員予備軍に期待する声は少なくない。

学び直しをする社会人学生に焦点を当て，英語教師への動機づけがどのように構築されてきたのか，「人生の木」を使ったアンケートの結果をまとめてみたい。学習者の動機づけの研究は多いが，教師の動機づけの研究，特に入口の動機づけの研究は多くはない。これから多くの社会人経験者が教員になることが予想される中で，「なぜ英語を教える仕事に就きたいのか」「その動機づけは何か」を知ることは今後の教員採用の参考になるであろう。

2. 文献レビュー

2. 1. 教師という職業への動機づけ

英語教師になる動機づけの研究（秋山・渡辺，2022）では，教職を目指す学生が8割以上入学する大学において，最後まで教師になりたいという強い動機づけを持つ学生にインタビューをしている。その結果，最後まで教師になりたいという動機づけを持つ学生は，理想の教師像をもち続けていることが教職に就く動機づけと強い相関関係があること，家族に教師がいることで教師という職業が仕事を選択する上で身近であった，ということがわかった。また，学生時代にアルバイト，サークル，勉強仲間などを通して人との関係を大切に思っていることが教師という職業への強い動機づけの要因となっているようである。Mason(2019)は，海外における教師の動機づけの研究では，日本における教師の動機づけと同じような結果が出ていると報告している。例として，研究結果では，内発的動機

づけと利他主義的動機づけ（子供や生徒と仕事がしたい、自分が学んだ知識を分け与えたい、自分の教育を通して社会貢献がしたい）という動機づけが書かれている。また、外発的動機づけとしては、海外では、仕事の安定や開発途上国における教師の高い社会的地位が挙げられている。

2. 2. 教師への動機づけを探る研究方法としてのナラティブ

ナラティブ探究により言語教師の成長や変化に関する研究は増えてきている。社会文化的アプローチにより教師の人間としての発達を捉える考え方が出てきた。教師としての成長は、「教育養成課程といった限定された期間や空間で起きるものではなく、その前後、生涯を通してのさまざまな他者との出会いや社会変化の中で生き抜く一人の人間としての生きざまを投影するものでもある」（北出他、2021, pp.33）。

2. 3. 動機づけ研究

動機づけの種類にはいくつかの分類がある。内発的動機づけは、「それをする事自体が目的で何かをすること、それをする事自体から喜びや満足感が得られるような行動に関連した動機（八島、2019）」とされている。一方、外発的動機づけは、「何らかの報酬（金銭的なもの、など）が認められており、具体的な目的を達成する手段としておこなう行動に関連した動機」（八島、2019）となる。

教師の例を考えてみると、内発的動機づけが強い場合には、離職率は低く、興味・関心が継続するのではないかと想定される。一方、外発的動機づけの場合は、自分の興味・関心から湧き出したものではないため、状況変化によって動機づけが下がり、離職につながるのではないかと想定される。学習へのモチベーション研究では、ごく最近、エンゲージメント（Mercer & Dörnyei, 2020）という概念を聞くことが増えてきた。英語学習に強いエンゲージメントを持つ学習者は、英語学習に迷いを持たず突き進む。エンゲージメントがどのように各学習者の中に芽生えるのかは様々な要因があるが（鈴木、2023）、その中に、「教師」が含まれることも少なくない。「高校の先生の授業が面白くてわかりやすかった」「英語の授業が楽しみだった」（鈴木、2023）など学習者のエンゲージメントに教師が関係している。

3. 本研究

3. 1. 研究課題

1. 社会人学生の英語教師への動機づけは何か。
2. 社会人学生の英語教師への動機づけを高めた教師と理想の教師像は何か。
3. 社会人学生の英語教師への動機づけに影響を与えるエンゲージメント経験はどのようなものか。

3. 2. 研究参加者

通信課程に所属している学生 36 名。全員が社会人経験者であり、教職科目を履修し、教師希望である。30 代前半から 50 代後半まで年齢の異なる学生が履修している。

3. 3. データ

「人生の木」のレポートに書かれた 3 段階に分かれているナラティブを分析対象とする。子供の頃の経験（根）、教師観（幹）、学習やその他の経験に影響を与えた人・こと（枝）について記述をしてもらい、その後、グループでシェアをし、話し合いをした後に、まとめとしての振りかえりを記述してもらった。本研究では、振り返りを除いたデータを分析対象とする。書かれたナラティブを研究に使用することについては、名前や所属を公表しないことを伝え了承済みである。

3. 4. 分析方法

収集したデータ（人生の木）の分析は、Dörnyei & Shoaib (2004)の研究における分析方法であるテンプレート・アプローチ (template approach) を参考にした。これは、あらかじめ研究課題に沿ってテンプレートを作成し、そこに実際のデータから当てはまる部分を入れ込むものである。本研究では、英語教師になる動機づけが研究課題である。そこで、動機づけ研究から、動機づけに関する項目を参考にテンプレートを作成し、「人生の木」に書かれたデータにコード付けをするオープン・コーディングを行った。その後、焦点的コーディングを行いデータの概念化（佐藤, 2008）を試みた。それにより、社会人学生の教師への動機づけを探る。

3. 5. 考察

3. 5. 1. 社会人学生の英語教師への動機づけ

内発的動機づけでは、「学習の楽しさ」「異文化への憧れ」「海外交流と言語」「世界観」が見られた。英語学習を経験した学校での授業を通して英語の楽しさを感じた経験が英語教師という仕事に対してポジティブな印象を持つきっかけとなっている。社会に出ると、英語が好き、面白いという漠然とした楽しみではなく、実践の中での英語使用への動機づけや、英語の有効性への気づきが英語を教える動機に繋がっている。利他主義的動機づけでは、教えた経験や親としての経験から教育への関心と貢献への意欲が生まれている。

外発的動機づけでは、特に、中国出身の学生に見られた「英語は社会資本である」という考え方をもつと、社会で成功するためには英語が必須であるという強い動機づけをもつ。教える際には、そうした教師の考えが教え方や生徒の指導にも影響すると考えられる。日本人特有の他者志向的動機づけでは、親が教師であり、家族の中の教員に対するポジティブな価値観の影響を受けている。ビリーフに関しては、「英語は道具である」というビリーフは社会生活や海外経験で確立された考え方である。社会経験の中で、英語の重要性をより具体的に感じるようになったことから、英語の社会資産としての価値への動機づけに繋がっていると考えられる。「自己挑戦」「知識の伝達」「構造理解」は、実際に英語を使う、あるいは社会生活を送る中で経験から生まれた考えである。

情動では、英語への挑戦および楽しいから英語を勉強するというポジティブな考え方を持つ。対人的協同動機づけでは、教師との交流から学んだこと（英語の効力など）、実際に教えた経験、社会生活の中でのコミュニケーションの重要性、成功体験、自律学習者を目標とすることが動機づけに繋がっていることがわかった。

エンゲージメント経験では、課題を克服した経験、英語が世界共通語であるという認識、伝達（教えること）に関わるエンゲージメントを経験している。

社会人学生の経験では、英語教師の教育観として顕著なものは、海外経験および社会経験を経て英語の役割と必要性を認識していることから教育への関心が芽生えたことである。これは、現役学生の動機づけと比べると、より経験（海外経験・英語使用の経験・教える経験・社会経験）に根差していることがわかる。

3.5.2. 社会人学生の英語教師への動機づけを高めた教師像

ロールモデルとしての教師像は、3点に集約できる。一つ目は、生徒の自己肯定感を高めてくれた教師、成功体験をくれた教師である。授業の中で生徒が成功体験を持つことができれば、その結果、自己肯定感が上がることになる。二つ目は、生徒に向き合う姿勢で

ある。一人ひとりの生徒の個性を大切に話を聴いてくれること、声掛けをしてくれることである。三つ目は、教師自身が授業を楽しみ、英語の役割や世界は広いことを経験から生徒に教えてくれることである。

また、自らもチャレンジする姿勢を見せた教師の影響もあることから、学び続ける教師(大家・本田、2023)の存在が大きいことがわかる。

3.5.3. 社会人学生の英語教師への動機づけに影響を与えるエンゲージメント体験

「学習者のエンゲージメント(engagement)は、学習者の積極的な関与状態のことであり、学習者が、集中力と情熱をもち学習や学習活動に取り組むことである(Mercer & Dörnyei,2020)。特に、第二言語を学ぶ場合には、積極的に授業内で行われるタスクに取り組む、グループなどで協働的に学習を進める、授業外でも継続的に学習を進めることが重要である。そうした学習への積極的な態度に併せて、認知的・感情的関与という内的側面を持つ行動をエンゲージメントと捉える(Mercer & Dörnyei,2020)。学習者のエンゲージメントについては、上記の記述のように学習や学習活動に取り組む姿勢から生まれることがわかるが、教師の場合には、教師自身がエンゲージメント体験をする、あるいは体験したことで、その感動を自身が教師になって生徒に伝えたい、経験してもらいたいと考える。

社会人学生のレポートから以下の経験がエンゲージメントに繋がると考えられる。

- ・アクティブ・ラーニングの概念
- ・難しい英語の授業を頑張って乗り越えたら楽しくなった経験
- ・教えることへの興味関心
- ・海外経験から得た英語は世界共通語であるという認識

4. まとめ

社会人学生は、実際に社会に出て教える経験をしたことで、丁寧に教える必要がある、幼少期からの英語教育が重要である、というような考えをもつことがわかる。

社会人としての経験を持つ学生は、概して一般学生よりも社会における英語の重要性を具体的に把握している。仕事で、あるいは体験としての海外経験から、英語はツールであることと、英語の利便性に関しては身をもって体験している。英語を教える際には、そうした経験が生徒の英語学習の意味づけをする上で役に立つ。

教師への動機づけは、現役の学生と社会人学生では、英語への興味関心、親族に教師が

いること、ロールモデルとしての教師との出会いがあったことは同じであった。一方、社会人学生の方が社会で英語を使う経験および海外経験を経ていることから、コミュニケーションのツールとしての英語の重要性をより強く感じていることがわかった。

学校外に面白いことや興味関心を持つものがあふれている現代では、教室の中で学習者の学習への意欲を上げることは難しいかもしれない。英語学習は学習者がその気になればインターネットで多くの学習ができる。では、学校の役割は何かというと、教室の中と外の世界を繋げること（実用的なことに繋げること）が答えになるかもしれない（市川, 2021）。そこでは、英語を仕事で使ってきた社会人学生の経験が活かされるであろう。

社会人学生は様々な社会経験をしており、英語の必要性を強く感じている。教員になれば、生徒たちは、そうした教員から社会経験についての話を聞くことにより自分で考える力をつけることができるであろう。英語の必要性を経験から感じている社会人学生は、英語教員として実際に使うことができる英語力育成に力を入れていくと予想される。そうした社会人学生の特色が学校という社会の中でよい影響を作り出すことが期待される。

文献

- 秋山朝康, 渡辺敦子 (2022). 「英語教師を目指す動機の継続力の研究」『文教大学教育研究所紀要』31,12-28.
- 市川伸一(2021)『学ぶ意欲の心理学』PHP 研究所.
- 大家まゆみ, 本田伊克(編) (2023). 『これからの教職論』ナカニシヤ出版.
- 北出慶子, 嶋津百代, 三代純平(編) (2021). 『ナラティブでひらく言語教育』新曜社.
- 佐藤郁哉(2008). 『質的データ分析法』新曜社.
- 鈴木栄(2023). 「学習者のストーリーに見る英語学習への動機づけ」『東京女子大学紀要論集』73(2), 107-134
- 八島智子(2019). 『外国語学習とコミュニケーションの心理』(pp.1-224) 関西大学出版部.
- Dörnyei, Z. & Schoaib, A. (2004). Affect in lifelong learning: Exploring L2 motivation as a dynamic process. In Benson, P., & Nunan, D. (Eds.). (2004). *Learners' stories* (pp.22- 41). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Mercer, S. & Dörnyei, Z. (2020). *Engaging Language Learners in Contemporary Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mason, S. (2019). "I'll be a great English teacher!" *Bulletin of Faculty of Education, Nagasaki University, Combined Issue Vol.5*. pp. 259-269.

【口頭発表】

アンチレイシストを自認する英語教育研究者の
オートエスノグラフィー

中原 瑞公 (大島商船高等専門学校)

キーワード

英語教育研究者, アンチレイシストとしての目覚め, オートエスノグラフィー

1. 問題と目的

2000年代以降, 英語圏を中心に, 英語教育と人種をとりまく諸問題の関係が盛んに議論されてきた (Von Esch et al., 2020)。その内容は多岐にわたるが, 近年重要度を増しているのは, 英語教育におけるアンチレイシスト教育 (Kubota, 2021) という研究テーマである。これは, 英語教育を通して, 実社会のレイシズム (人種差別主義) に抗うことができる人物 (アンチレイシスト) を育てることをめざしている。

日本の英語教育においてもアンチレイシスト教育の必要性が十分に認識され, 教材が作られ, 授業が実践されるようになることが望ましい。しかし, レイシズムを題材として扱うことがそのままアンチレイシスト教育の展開となるわけではない。英語教育においてアンチレイシスト教育を研究し, 実践するうえでは, 研究者や教師のポジショナリティがまず問われる必要がある (Kubota, 2021)。「研究者や教師としてレイシズムをどのように捉え, 向き合っているか」「レイシズムの打破に向けて何に取り組んでいるか」などがアンチレイシスト教育の方向性を左右するからである。英語学習者を対象にしてアンチレイシスト教育を展開する以前の問題として, 研究者や教師が, レイシズムに対する自らのポジショナリティに自覚的になり, それを自己再帰的に言語化しておくことが求められる。

この問題意識にもとづき, 本発表では, アンチレイシスト教育の研究に取り組む英語教育研究者である発表者 (以下, わたし) がアンチレイシストとして目覚めるまでの過程を語ることを通して, ひとりの英語教育研究者であるわたしがアンチレイシストを名乗ることは何を意味するのかを考察する (研究課題 1)。また, わたしがアンチレイシストとして目覚める過程において, どのような経験が重要だったのかも明らかにする (研究課題 2)。これらの問いに答えることによって, 聞き手 (英語教育だけでなく, ことばと文化

の教育に携わる者)がレイシズムとの向き合い方を自己再帰的に捉えなおし、自らの経験に対して何らかの「意味づけ」を行うきっかけを提供することをめざす。また、わたしがアンチレイシストとして目覚めるにあたって重要であった経験を整理し、聞き手にも同じ経験(アンチレイシストとしての目覚め)を創出する可能性を考察することもめざす。

2. 研究方法：オートエスノグラフィー

本発表では、わたしの経験を記述し、その経験がもつ意味を考察する。これに適した研究方法としてオートエスノグラフィー(以下、AE)がある。AEは「調査者が自分自身を研究対象とし、自分の主観的な経験を表現しながら、それを自己再帰的に考察する手法」(井本, 2013, p.104)である。AEでは「経験した『事実』を正確に描くことよりも、経験についての『意味づけ』を表現することが重視されている」(井本, 2013, p.108)。

AEの執筆は2023年7月から2024年2月にかけて、以下の流れで行なった。まず、2023年7月から、AEの概説書やいくつかの論文を読み、AEの方法を理解した。9月上旬から第1稿を書きはじめた。その過程で問い(研究課題1)が明確になり、第2稿を完成させた。これをもとに10月には英文学系学会で口頭発表を行った。12月上旬にはAEの研究会において2度目の口頭発表を行った(第3稿)。そこでの質問やコメントを踏まえ、第3稿を加筆修正し、第4稿を完成させた。第4稿には新たな問い(研究課題2)を追加した。12月中旬には、英語教育を専門とする大学教員(2名)と大学院生(10名程度)に第4稿を読んでもらい、さまざまなコメントをもらった。それらを踏まえて、本発表の土台となる第5稿を完成させた。

3. わたしのオートエスノグラフィー

3. 1. レイシスト(ネット右翼)としてのわたし

わたしはもともとレイシスト(ネット右翼)だった。高校2年生の夏(2012年7月)、書店で「保守派」言論人の著作と出会った。はじめは日本礼賛本を読んでいたが、次第にヘイト本(嫌中本, 嫌韓本)にも手を出すようになった。また、高校2年生の冬(2013年1月)にはSNSをはじめ、ネット空間のヘイトスピーチやネット右翼言説に大量に触れた。高校3年生になるころには思想が完成していた。わたしはヘイトスピーチのような攻撃的な差別発言を行うことはなかったが、〈中国人〉や〈韓国人〉を〈日本人〉とは本

質的に異なる存在として人種化 (racialize) しており、紛れもないレイシストであった。

3. 2. 批判的アプローチとの出会い

わたしは高校生のときにネット右翼となり、それは大学入学後もしばらく続いた。しかし、大学生活が充実するにつれて、大学1年の秋 (2015年10月頃) を境に、ネット右翼としての活動は自然消滅していった。わたしの場合、レイシストからアンチレイシストへと移行したのではなく、「わたしはもはやレイシストではない」という善良な自己像を保持していた期間がある。

すべてが動き出したのは大学院修士課程在学中である。修士1年の夏 (2019年7月)、批判的アプローチと出会い、衝撃を受けた。特に、久保田竜子氏の著作を通して、〈〇〇人〉や〈〇〇文化〉の政治的・言説的構築性を学ぶことができた。これ以降、わたしは批判的アプローチの知見を援用して、英語教育におけることば・文化・コミュニケーションをとりまく支配的言説を問いなおすことを研究の柱とするようになった。

3. 3. 人権教育との出会い

修士課程修了後 (2021年4月) は某県立の高等学校で外国語科の教諭として働きはじめ、校内の人権・同和教育を担当する分掌に割り当てられた。人権教育が身近なものとなり、自らの英語教育実践を人権教育の視点から捉えなおすことを試みるようになった。その過程で、「ことば・文化・コミュニケーションという点で、英語教育だからこそよりよく展開できる人権教育とは何か」ということを日々考えるようになった。同時に、学校現場や教員研修において自明視されている、「思いやり」を過度に強調する人権教育のアプローチに違和感を覚えるようになっていった。

3. 4. マイクロアグレッションについての学び

高校教員として働きはじめてしばらく経ったころ (2021年10月)、書店でマイクロアグレッションの概説書 (スー, 2020) と出会った。「差別とは悪意ある人が相手を傷つけようと意図して行うものである」という見方をしていた当時のわたしにとって、これは差別の捉え方を大きく変える出来事であった。また、差別の捉え方を変えるだけでなく、わたしの善良さを問いなおすきっかけにもなった。当時のわたしは「わたしは差別しない」と考え、善良な自己像をもっていた。しかし、自らの過去の言動をスー (2020) が示す

実例と照らし合わせることによって、自分がそれまでにマイクロアグレッションを無意識的に、悪意なく、何度も繰り返してきたことに気づくことができた。

マイクロアグレッションについて学ぶうちに、それはコミュニケーションの問題であり、「コミュニケーションを図る資質・能力」の育成を公に掲げる英語教育にとっても大いに関係するものだと考えるようになった。特に、マイクロアグレッションが他者のルーツ（人種や国籍など）や言語能力などとの関連において生じるとき、英語教育との関係は無視できない。わたしは英語教育と人権教育をつなぐ糸口がマイクロアグレッションにあるのではないかと考え、そのなかでも人種的（racial）マイクロアグレッションに焦点を当て、教材開発や授業案作成に取り組むようになった。

3. 5. 〈日本人〉としての特権的ポジショナリティの自覚

スー（2020）の訳者あとがきは、日本社会において〈日本人〉とは見なされない人びとが日々経験する人種的マイクロアグレッションの現状に言及していた。同時に、「日本社会における日本人はマイノリティ集団に対してある種の特権を有する集団（特権集団）と言える」（スー，2020，p.446）と指摘していた。この記述を読んでわたしは責められていると感じ、困惑し、憤慨した。しかし、グッとこらえ、日本社会において人種的マイクロアグレッションを経験している人びとのストーリーに耳を傾けてみた。責められているという感覚は次第になくなった。むしろ、問題は〈日本人〉の無知と鈍感さにあり、〈日本人〉が変わっていかなければならないと考えるようになった。

わたしが〈日本人〉として「ふつうに生きている」ことの背後には、日本社会の人種的マイノリティが経験する抑圧がある。そして、その「ふつう」こそが特権の証左である。このことに気づく前と後では世界の見え方が変わるほどに、わたしは〈日本人〉として享受する特権や日本社会のレイシズムとの共犯関係をたえず意識するようになった。

3. 6. アンチレイシストとしての目覚め

スー（2020）およびその訳者あとがきがきっかけで、レイシズムについて学んでみようと思い、当時（2022年2月）話題になっていたDiAngelo（2021）を読んでみることにした。同書の第1章はアンチレイシストを定義していた。すなわち、「レイシストの反対はレイシストではないことではなく、アンチレイシスト」であって、「レイシズムがデフォルトになっている社会では、レイシズムの打破に向けて取り組まなければ、レイシズ

ムの現状に加担しているのと同じである」(DiAngelo, 2021, p.18) という記述である。この記述とそれまでの経験が重なり、わたしはアンチレイシストを名乗るようになった。

4. 考察

4. 1. わたしがアンチレイシストを名乗ることがもつ意味（研究課題1への答え）

わたしは教育や研究の延長線上でアンチレイシストに目覚めたため、アンチレイシストとしてのわたしと英語教育研究者としてのわたしは融合している。だからこそ、自分の研究領域である英語教育においてアンチレイシスト教育を研究し、自らも実践していきたい。その際、ことば・文化・コミュニケーションと人種が交差するところで起こる日常のレイシズム（例えば、人種的マイクロアグレッション）に焦点を当て、その解消に向けて英語教育にできることを明らかにしていきたいと考えている。

わたしにはレイシストとしての過去がある。深い後悔だけでなく、過去としっかり向き合わず、善良な自己像に安住してきたという後ろめたさがある。また、アンチレイシストを名乗るようになって、わたしは〈日本人〉としての特権をもち、日本社会のレイシズムと共犯関係にある。このような事実があるから、わたしの最大の関心は（海外ではなく）日本社会のレイシズムにある。わたしは〈日本人〉のディスエンパワメントに資するものとして、英語教育におけるアンチレイシスト教育を構想したいと考えている。

4. 2. アンチレイシストとして目覚めるための転機となる経験（研究課題2への答え）

わたしをアンチレイシストとして目覚めさせる決め手となったのは DiAngelo (2021) の記述であったが、それに先立つ重要な経験として以下の4つをあげることができる。

第一に、批判的アプローチによって、ことば・文化・コミュニケーションをとりまく支配的言説を問いなおすことである。批判的アプローチとの出会いによって培われた知的態度は、数年後、人種概念や人種化の問題点を理解する際に大いに役立った。批判的アプローチのように支配的言説を問いなおす視点は、ことばと文化の教育に携わる者がアンチレイシストとして目覚めるための準備段階として必須だと考えられる。

第二に、人権を自らの教育実践の中心におくことである。人権教育との出会いによって、わたしは自らの英語教育実践を人権教育と一体化させるようになり、人権学習の時間だけでなく、英語の授業でも人権教育を展開したいと考えるようになった。人権教育とい

う視点がなければ、マイクロアグレッションの概説書を手にとろうとは思わなかったであろうし、レイシズムについて自発的に学びを深めようとはしなかったであろう。

第三に、差別の捉え方を転換させ、自らの善良さを問いなおすことである。スー(2020)を通してマイクロアグレッションについて学んだことで、差別の捉え方を刷新することができた。また、「わたしは差別しない」という自らの善良さを問いなおすこともできた。善良な自己像に切り込まない限り、たとえ差別問題に関心があっても「思いやり」によって解決を図ろうとしたり、マイクロアグレッションを繰り返したりするかもしれない。レイシズムに限らず、差別を我がこととして捉え、解消に向けて行動を起こすためには、まずひとりひとりが自らの善良さと向き合うことが必要であろう。

最後に、日本社会の人種的マイノリティが経験する抑圧の現実を知り、〈日本人〉としての特権的ポジショナリティに自覚的になることである。スー(2020)の訳者あとがきにおいて日本社会の人種的マイクロアグレッションの現実と〈日本人〉としての特権を指摘され、わたしは困惑し、憤慨した。しかし、日本社会のミックスルーツの人びとのストーリーに触れることで、抑圧の現実を受け止めることができた。また、自分が〈日本人〉として特権を有し、不自由なく生きていることにも気づくことができた。人種的マイノリティが日々経験する抑圧への気づきと、〈日本人〉としての特権的ポジショナリティへの気づきが、アンチレイシストとして目覚める最終到達点に至るために必須であった。

文献

DiAngelo, R. (2021). *Nice Racism: How Progressive White People Perpetuate Racial Harm*. Penguin.

Kubota, R. (2021). Critical antiracist pedagogy in ELT. *ELT Journal*, 75(3), 237-246.

Von Esch, K., Motha, S., & Kubota, R. (2020). Race and language teaching. *Language Teaching*, 53, 391-421.

スー, D. W. (2020). 『日常生活に埋め込まれたマイクロアグレッション—人種, ジェンダー, 性的指向: マイノリティに向けられる無意識の差別』(マイクロアグレッション研究会, 訳) 明石書店. (原典 2010)

井本由紀 (2013). オートエスノグラフィー. 藤田結子, 北村文 (編) 『現代エスノグラフィー—新しいフィールドワークの理論と実践』(pp.104-111) 新曜社.

【口頭発表】

言語文化教育にポスト質的研究をひらく試み
—食と景観に着目したナラティブとフィールドワークの実践から—

佐藤剛裕(有限会社佐藤事務所)

キーワード

ポスト質的研究, フードスケープ, アッサンブラージュ, 器官なき足場かけ

1. はじめに

本発表は、食と景観 (foodscape) のエージェンシーに着目した学習者との協働でのナラティブ産出とフィールドワークの活動を通したいくつかの日本語教育実践を回折的に記述しながら、ポスト質的研究の思潮が今後どのように言語文化教育実践に資するかをともに考えることを目的とする実践研究報告である。

ポスト質的研究を本邦の教育分野に紹介したのは、特別支援教育分野での実践を行う楠見友輔の研究である。社会文化的アプローチで媒介された主体性に着目した研究 (楠見, 2018) からの議論を発展させ、非一人間である物質の主体性に着目するニュー・マテリアリズム思想の教育分野への波及を紹介し、さらにポスト質的研究 (Lather, 2013; Lather & St.Pierre, 2013) という枠組みで包括的に概観した(楠見, 2023)。その中では特にカレン・バラッド (Barad, 2007/2023) の影響を大きく受けたレンズタグチらが、砂場で遊んでいる少女の写真を物と人間を二分しない思考で捉え「砂が少女と遊んでいる」と解釈した試み(Hultman & Lenz Taguchi, 2010)の影響が大きかった (楠見, 2021)。このような考え方が、言語文化教育実践にどのように影響するかを考えたい。

2. 実践事例

2. 1. グリゴリ

2. 1. 1. 『きいて まねして はなして』を用いたナラティブに現れた食と景観

ウクライナ出身の日本語学習者グリゴリさん (仮名) は、初級教材を学び終えていたが脈絡のあるまとまった話ができなかった。そこで日本語教育支援グループ「ことのは」に

よる初級教材『きいてまねしてはなして』（ことのは、2021）を使ったところ、次第に、食べたものや見た景色とそれにともなう色々な思い出を話してくれるようになった。

たとえば、ウクライナ西部の曲がりくねった山道を自慢のドイツ車で走り抜けた雨の日感じた森の匂いや、民宿の庭にある薬草のたっぷり入った鉄釜の露天風呂の匂いだとか、サウナを出た後に食べる魚の干物の味や匂いなどに始まって、郊外の草原と森の境のあたりにあるお父さんの養蜂場の景色、その蜂蜜を使って父が作っていた酒の味とか、親しい人々と一緒にシャクシューカと呼ばれるバーベキューをすることや、子供が教会で洗礼を受けるときの名付け親である代父母一家との結びつきがウクライナの地域社会ではどれだけ大切な意味を持つものであるかなどのお話である。

2. 1. 2. 『きいて まねして はなして』における食と景観

『きいて まねして はなして』は、登場人物のモノログ文をモデルとして音読練習を行い、その文についての理解を問う質問を、学習者自身に振り向けることで学習者の発話を促すというような手法が取られる。この教材の開発に助言を行った西口光一は、この方法論を内言と外言のようなヴィゴツキー心理学やバフチンの対話理論を援用しながら理論化し「マスターテキスト・アプローチ」と命名した（西口 2020）。この教科書の中でも特に、自分の出身地を紹介するユニット 15 の「わたしの町、ダナン」は、日本に住むベトナム人の会社員が出身地ダナンのビーチやドラゴン橋などの名所の景色や名物料理のブンチャーカーを紹介する内容で、特に学習者の発話が弾む箇所である。この教科書には全体的に食べ物や景観の描写が非常に多く、それが効果を上げていることが感じられるが、それが理論的に構築されたものなのか、経験的に選択されたものかの判断が非常に難しい。

2. 2. ジェイムズ

2. 2. 1. モデル文を用いない食と景観についてのナラティブ産出活動

別の学習者ジェイムズさん（仮名）は、最初に「今までで、一番印象に残っている風景はどんな景色でしたか？そこで何を食べましたか？」という質問をただで、あとは微かに相槌を打つだけでこのような素晴らしい物語を紡ぎ出してくれた。

子供の頃に休みのたびに通っていた田舎にある祖父母の家の中庭に置かれたテーブルで祖父とカードやチェスで遊んだり、ごはんを食べたりした。祖父はタバコが大好きだったが、僕の前では吸わないでいてくれた。中庭にあつたりんごの木に実がなると祖母がジャムを大きなジャーに一杯に作ってくれた。僕たち兄弟はそのジャムをおばあ

ちゃんのジャムという意味のウクライナ語で「バアバ・ジャム」と呼んでいた。それがなくなる頃には、また田舎に帰る時期がやってくる。大人になってから訪れたら、周りと同じような建売り住宅が並んでいて祖父母の家がどこだったのかわからなかった。それだけ祖父母の家が子供の頃の僕たち兄弟にとっては特別な場所だったのだとわかった。

3. 考察

3. 1. IRF サイクルと足場かけ

二つの実践を振り返ると、初期段階においてはモデル文を必要とし、細かに一問一答を繰り返すという IRF モデルと呼ばれるプロセスを通して懇切丁寧な足場かけをする必要があった。ヴァン・デ・ポルらが描いたように、初学者のうちは、問いかけやフィードバックによる足場かけとしての支援の度合いが高いが、学習が進み学習者の応答性が高まるにつれて、教師は足場かけの支援を手放し、学習者は自分自身の言葉で語るができるように成長を遂げていく。ヴァン・デ・ポルらは社会文化的アプローチの観点から、学習者と教師の応答と足場かけの相互作用が行き交う関係性をコンティンジェント・ティーチングと捉える(Van de Pol et al, 2009, 2010; 楠見, 2018)。ポスト質的研究の立場では、このコンティンジェンシーと呼ばれる領域をさらに精緻に捉えるために、そこにかかわる社会文化的な媒介物にも人間と同じような主体性(agency)があるという認識に立つことが有効だと考える。

3. 2. ポスト質的研究からの足場かけの再定義

ポスト質的研究の文脈では、このような認識を、ジル・ドゥルーズ、ダナ・ハラウェイ、カレン・バラッドらの用語で語る(楠見, 2023)。学習者と教師のほかにも様々な人間と非人間的な「もの」の主体性が対等に同一の内面平面上でからみあうリゾーム構造状のネットワークが張り巡らされることで学びの「場」が形成されており、それが内一作用をしながら絶え間なく生成変化していくアッサンブラージュを形成しているという認識である。しかも、学校などの現実の教室であれ、オンライン空間であれ、物理的に存在している人や物とナラティブの中に登場する人や物とは分け隔てなく平等に存在している。そのようなアッサンブラージュがおりなすナラティブは、すでにマツウェイによって「器官なき声(Voice without Organs)」とも呼ばれている(Mazzei, 2013)。それにならえば、ナ

ラティブの産出能力を自己成長させる手がかりは「器官なき足場かけ(Scaffolding without Organs)」と呼ぶこともできるであろう。学習者と支援者を含む中心を持たないアッサンブラージュの総体が、新たな語りを生み出す足場かけとして機能しながら、生成変化を続けていくのだ。

3. 3. 実践への立ち返り

ここで、食や景観といった自伝的記憶を想起する手がかりになりやすい非人間的な要素の主体性を人間と対等な内在平面上にあるものだととらえることで、ナラティブ産出のための効果的な足場かけができるよさだという知識が経験的に形作られてきた時に、それが再現性があり実証的に正しいものかといえるのかどうかという仮説を立てて時間をかけて検証するような応答責任があるのかどうか問題になってくる。だが、ポスト質的研究では、そのような実証研究よりもむしろ、教育観や教授法がまだ完全にテンプレート化していない状態の、現在進行形で理論構築が進められている段階で実践の中に恐れることなく取り入れる態度をとる。そこで、モデル文を用いたナラティブ産出活動から、現実世界にある食や景観のおりなすアッサンブラージュを実際に体験することを器官なき足場かけと捉えたナラティブ産出活動実践へと立ち返ることにした。

4. 新たな実践

4. 1. 地域の国際交流イベントでの寺社めぐり体験

新年に地域日本語教室の学習者たちとともに目黒区と港区にまたがる山手七福神巡りをする交流イベントに参加した時のことだ。コースの最後に、ある小高い丘に立つ寺を訪れた。本堂や周りのお堂にお参りした後に本堂の裏手に回ってみると、後ろにはもう一つ本地仏の像が建っていた。その後側は切り立った崖のようになっていて、そこには小さな鳥居と小さな石標がひっそりと立っていたのだ。誰もがそこに厳かな静謐さを感じとって静まり返った。そして、その鳥居の向こうの、ほとんど何もないようにみえる空間にただ手を合わせた。山を降りて、門前通りのそば屋に立ち寄り精進落としをしたが、そこでは普段の学習支援活動以上におしゃべりが盛り上がり、よい直会となった。この時に、地図を見ながら街を歩いて寺社がどのような地形に置かれているかを感じ、また飲み食いするという実際の活動が語り合いを活性化することを確認した。

4. 2. 横浜デザイン学院でのフィールドワーク実践事例

横浜デザイン学院のいくつかのクラスでは、学校周辺地域のフィールドワークや美術館と連携した対話型鑑賞などの対話と活動を組み合わせたコースデザインを実践している。その一環として、アートによる町おこしが行なわれた黄金町周辺地域のフィールドワークを行った。あるクラスでは、路上のハザードマップを見て、水害の危険地帯が中区から南区にかけての大岡川と中村川に挟まれた地域に広がっていて、黄金町から日ノ出町にかけての調査地一帯がその周縁部分に位置すること、そこが古くは吉田新田と呼ばれた埋め立て地であることにも気がついた。そのような空間認識をもちながら黄金町で開かれていた秋のバザールでのアート作品展示を見たり、出展作家と対話をしたり、途中ではコンビニでお菓子を買ってガード下の公園で食べながら語り合った。

また、西区の平沼新田であった地域の周縁部にある浅間神社の周囲には横穴古墳跡があることが由緒書きに書かれていた。神社の裏側には隠れ谷と名付けられた深い谷が横たわっており、そこが古い時代から埋葬地として使われた阿古屋の谷であることが伺われた。帰り道には和菓子屋でみたらしだんごを買って公園で食べながら語り合った。

5. まとめ：方法論なき方法論

ポスト質的研究は、質的研究が実証主義を志向することで創造性が阻害されているという息苦しさから出発した、固定した方法論を持たない方法論である(Lether & St. Pierre, 2013, St. Pierre, 2016, 楠見, 2023)。教育実践と理論研究を二元的に分け隔てることなく、理論の形成過程とともに実践しながら考えることを目指したい。

社会文化的アプローチの文脈での学習者と教師の関係をコンティンジェンシーととらえていたのを一步推し進めて、主体性を持った人間と非人間の織り成すアッサンブラージュととらえることで精緻にものが見えるようになる可能性を感じたり、食や景観といった非人間要素が加わることで語りが生まれる可能性が感じられたりするのであれば、その実証性を確認するよりも、その経験知をもとに新たな実践の方法を生み出すことを考えたほうが前向きではないかと思う。理論が未完成な状態であっても、実践の中で活用して、さらなる新しい方法論へと絶え間なく生成変化していくことを選びたい。

文献

Hultman, K. & Lenz Taguchi, K. (2010) Challenging anthropocentric analysis of visual

- data: a relational materialist methodological approach to educational research, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 23(5), 525-542.
- Lather, P. & St.Pierre, E.A. (2013). Post qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6), 629-633.
- Lather, P. (2013) Methodology-21: what do we do in the afterward?, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6), 634-645,
- Mazzei, L. A. (2013) A voice without organs: interviewing in posthumanist research, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6), 732-740.
- Van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2009). Patterns of contingent teaching in teacher-student interaction. *Learning and Instruction*, 21(1), 46-57.
- Van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher-student interaction: a decade of research, *Educational Psychology Review*, 22, 271-297.
- 楠見友輔 (2018). 学習者の『媒介された主体性』に基づく教授と授業—社会文化的アプローチの観点から『教育方法学研究』 43, 49-59.
- 楠見友輔 (2021). ニュー・マテリアリズムによる教育研究の可能性—物と人間の関係に焦点を当てて『教育方法学研究』 46, 25-36.
- 楠見友輔 (2023). 「(ポスト) 質的研究をひらく —— 倫理—存在—認識論に立つ研究」, 『質的心理学研究』 22, 206-224.
- 日本語教育支援グループ「ことのは」教材作成プロジェクトチーム (2020). 『きいてまねしてはなして—「わたしたちが語る」20のエピソード』 大阪府教育庁.
- バラッド, K. (2007/2023). 『宇宙の途上で出会う 量子物理学からみる物質と意味のもつれ』 (水田 博子, 南 菜緒子, 南 晃, 訳) 人文書院.

第10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)
岡田 祥平 (新潟大学)
荻田 朋子 (関西学院大学)
勝部 三奈子 (立命館大学)
小坂 凜 (京都産業大学)
佐野 香織 (長崎国際大学)
末松 大貴 (名古屋大学)
瀬井 陽子 (大阪大学) ※※
瀬尾 匡輝 (茨城大学) 会場校委員
瀬尾 悠希子 (茨城大学) 会場校委員
田嶋 美砂子 (茨城大学)
中井 好男 (大阪大学) ※
福村 真紀子 (茨城大学) 会場校委員
丸谷 充伸 (関西大学)
宮本 敬太 (グットハーモニー協同組合) ※
山内 幸恵子 (コミュニケーション学院)

言語文化教育研究学会 第 10 回年次大会予稿集

2024 年 2 月 21 日発行

編集・発行 一般社団法人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
