

12巻刊行によせて

## 「実践＝研究」の思想をかかげて

ここから始まる，新しい試み

細川 英雄\*

(早稲田大学)

この言語文化教育研究12巻から新しい試みが始まります。

記念すべき11巻の刊行が2013年3月，その後，少し間があきましたが，この間，言語文化教育研究会は，言語文化教育研究会へと大きく発展しました。

2004年に設立された言語文化教育研究会では，ことばと文化の教育とは何か，ことばと文化の教育を研究するとはどういうことかを広く議論してきました。新しい言語文化教育研究会では，多領域にわたり，また，教育現場に根差した議論を積み重ね，ことばと文化の教育の実践＝研究の充実に寄与することをめざすこととなります。

学会の目的として，次の4項目を挙げました。

1. ことばと文化に関する最先端の研究の推進
2. 対話の場の創設
3. 共同研究のための連携
4. 実践研究の推進

こうした目的は，さらに次のような活動によって具体化されます。

1. 雑誌『言語文化教育研究』の発行
2. 年次大会の開催
3. 研究集会の開催
4. 月例会の開催
5. 他研究会との連携
6. 各種プロジェクト

---

\* 言語文化教育研究会 代表理事  
E-mail: hosokawa@waseda.jp

戦後の言語教育は、言語構造主義的立場からコミュニケーション能力育成へと進み、近年のグローバル人材化によって、ますます効率的・効果的な言語習得へと突き進んでいます。

では、ことばを身につけるとはいったいどのようなことなのでしょう。あるいは、ことばを自分のものとするという表現の意味するところとは何なのでしょう。

言語文化教育学では、言語の構造や形式を知識として獲得することを目的とするのではなく、ことばによって人と人の関係を結びつつ、自己と他者の差異を知り、その他者とともに生きていく社会をどのようにつくるかに気づくこと、そうした気宇を持った思想をはぐくむことをめざしたいと思います。若手の中心になって築きつつある、この新しい学会の先鋒として、この雑誌が大きく翼を広げ、世界に羽ばたくことを期待したいからです。

そのための活動として、毎月の地道な研究会から始まり、研究集会は、海外も含む各地の大学を中心に、それぞれの地域性を活かした形で企画されます。また、学際的な連携や協働を視野に、他研究会との合同開催も行います。そして、この雑誌の発行を軸にしながら、やがては、この学会が、「実践=研究」の思想をかかげて、領域横断的な研究体制構築のプラットフォームとしての発信地となることを願ってやみません。

## 目 次

## 12巻刊行によせて

「実践＝研究」の思想をかかげて——ここから始まる，新しい試み ..... 細川 英雄 i

## 特集「実践研究の新しい地平」 1

## 特集：趣旨

言語教育の目的と実践研究への希求——3本の寄稿論文への経緯 ..... 細川 英雄 2

実践研究の地平へと向かう勇氣 ..... 古屋 憲章 4

## 特集：寄稿

生きることを考える，生きる活動としての日本語教育実践研究——日本語教師間の対話を介した自立と協働に向けて ..... 塩谷 奈緒子 6

人間と言語の全体性を回復するための実践研究 ..... 柳瀬 陽介 14

国語科教育における実践研究の考え方と実際——「国語教育としての実践研究」というあり方 ..... 難波 博孝 29

## 特集：論文

「チューター史」を振り返り語り合う実践研究の意義——学び合う実践共同体構築に向けて ..... 太田 裕子, 可見 愛美, 久本 峻平 42

教室で言葉はつなげられるか——「つなげられなかった実践」の分析を通して ..... 家根橋 伸子 88

## 特集：フォーラム

【書評】「実践研究はなにをめざすか」に自分の答えをもとめて——細川英雄，三代純平編『実践研究は何をめざすか——日本語教育における実践研究の意味と可能性』 ..... 池田 玲子 102

【書評】希望を紡ぐ場としての「実践研究共同体」——細川英雄，三代純平編『実践研究は何をめざすか——日本語教育における実践研究の意味と可能性』 ..... 館岡 洋子 111

【エッセイ】私の実践研究論 ..... 古屋 憲章 115

## 論文

人間の福祉を志向する日本語教師養成論のための実践研究——言語生態学の観点から .....	鈴木 寿子, トンプソン 美恵子, 房 賢嬉, 張 瑜珊, 劉 娜	125
「第三の空間」としてのテレコラボレーション——意味の協働構築を実現するための 「自己開示」「自己投資」 .....	熊谷 由理, 加藤 鈴子	148
現職日本語教師研修の模擬授業から得られることは何か——韓国人日本語教師研修の 成果と課題より .....	犬飼 康弘	167
身体部位詞の多義性とその習得——視覚器官〈目〉の日中対照を通して .....	呉 琳	187
1960年代から1980年代の中国大学専攻日本語教科書と日本の小, 中, 高等学校国語 教科書との関わりと教科書内容の変遷——文章の様式, 題材を中心に .....	田中 祐輔	198
セカンドキャリア形成へ向けた文化資本としての日本語——スポーツ留学生のライフ ストーリーから .....	三代 純平	221
投稿規定, 執筆要領 .....		241
編集後記, 編集委員会 .....		243

## Contents

### Preface

Presenting the concept of “practice = research”: A new attempt starts from here

*HOSOKAWA, Hideo* i

### Special issue on “New Horizons of Action Research” 1

#### Aims and Background

The purpose of language education and desire to practice research: Background to the 3 pieces of contributed papers *HOSOKAWA, Hideo* 2

Moral courage to horizons of action research *FURUYA, Noriaki* 4

#### Special Contributions

Japanese language education practical research as an activity to think about life and to live: Toward independence and cooperation through a dialogue among teachers of Japanese *SHIOYA, Naoko* 6

Practitioner’s research for restoring integrity of the human and language *YANASE, Yosuke* 14

Principles and practice of practical studies in first language education: Practical studies as first language education *NANBA, Hirotaka* 29

#### Articles

A practice research towards cultivating a community of practice for mutual learning: Reflection and sharing of “personal tutoring history”  
*OTA, Yuko; KANI, Ayumi & HISAMOTO, Shumpei* 42

Connecting the words in a language classroom: The analysis of a failed practice  
*YANAHASHI, Nobuko* 88

#### Forum

Book Review “What is the goal of action research?”: Asking for my answers  
*IKEDA, Reiko* 102

Book Review The community of “*jissen-kenkyu* (action research)” as a place for weaving hope  
*TATEOKA, Yoko* 111

Essay My reflections on action-research *FURUYA, Noriaki* 115

---

## Regular contents

### Articles

Study of a teacher training program oriented to well-being for human beings: From a view of language ecology      *SUZUKI, Toshiko; THOMPSON, Mieko;*

*BANG, Hyeonhee; CHANG, Yusan & LIU, Na*      125

Developing a telecollaborative third space: “Self-disclosure” and “self-investment” in achieving co-construction of meanings

*KUMAGAI, Yuri & KATO, Reiko*      148

What are the benefits of trial lessons held during a training program for Japanese teachers?: Learning from the results and assignments of the training program for South Korean Japanese teachers      *INUKAI, Yasuhiro*      167

Polysemy of body part vocabulary and their acquisition: A comparative study of the words “eye” in Japanese and Chinese      *WU, Lin*      187

The transition of the content of Chinese *jingdu* textbooks for university level from the 1960’s to the 1980’s and its relevance to Japanese *kokugo* textbooks for primary, middle and high school levels: With a focus on the styles and themes of the texts

*TANAKA, Yusuke*      198

Japanese language as cultural capital (habitus) for second career development: A research study based on the life stories of foreign student athletes

*MIYO, Jumpei*      221

Submission Guideline      241

Editorial Board      243

特集：実践研究の新しい地平

## 特集「実践研究の新しい地平」について

2013年度言語文化教育研究会(2014年7月に言語文化教育研究会に改称)研究集会大会では、「実践研究の新しい地平」をテーマにシンポジウム、パネルセッション、口頭発表、ポスターセッションが行われました。本研究集会大会においては、ことばと文化の教育において、実践研究とはどのような営みか、また、実践研究にはどのような意義と課題があるかに関し、熱い議論が展開されました。そこで、学会誌『言語文化教育研究』第12巻では、研究集会大会で展開された議論を継続するとともに、更に発展させるべく、「実践研究」をテーマとする特集を企画しました。「実践研究」に関する論考を募るにあたり、「論文」と「フォーラム」という二つのカテゴリーを設けました。「論文」は、理論的考察に基づいた提言、教育実践を記述した実践研究、論文や書籍を批判的に論じた書評、コメント等の作品です。これに対し、「フォーラム」は、本の紹介、エッセイ、体験記、提言等、論文の概念に収まらない自由な表現形式による作品です。

本特集の「論文」には、寄稿3編、論文2編が、「フォーラム」には、書評2編、エッセイ1編が掲載されています。以下、それぞれの論考に関し、寄稿とその他に分け、ご紹介いたします。

(古屋憲章・特集担当)

Copyright © 2014 by Association for Language and Cultural Education

特集：実践研究の新しい地平

【特集趣旨】

## 言語教育の目的と実践研究への希求

### 3本の寄稿論文への経緯

細川 英雄\*

(早稲田大学)

Copyright © 2014 by Association for Language and Cultural Education

今回、寄稿として寄せていただいた3本の論文は、2014年3月15日に早稲田大学にて開催されたシンポジウム「言語教育の目的と実践研究」に基づくものです。このシンポジウムは、その前年2013年10月27日(日)に第125回全国大学国語教育学会(広島大学)でのラウンドテーブル「言語教育と生きること」を継承するものでもあります。

「言語教育と生きること」では、言語教育(英語、国語、日本語教育)のめざすものは何か、というテーマをめぐって、当日の発表では、

- ・これまでの言語教育で失われたものを取り戻すため?
- ・生きる主体性を取り戻すため?
- ・生き延びるため?
- ・救いのため?
- ・「ことばの市民」として生きるため?

といった議論が展開されました。

そこで、以下のような目標を掲げて、2014年3月のシンポジウムを構成しました。

- ・言語教育の目的という課題とその進展、それぞれの言語教育の目的と実践研究の関係は?

・国語、英語、日本語の教育世界で、それぞれに行われている実践研究と言語教育の目的との関係

・これからの言語教育のあるべき方向性、言語教育学としての未来像の構築

今回の寄稿でも、このことは議論の俎上におかれています。

塩谷論文では、ことばの教育の目標・目的として、次のような項目が見られます。

・教師の自立・ゆるやかな連携/よりよい教育実践社会作り、教育機関作り/よりよい日本語教育の社会作り

・言語の十全な使用を促し、個人と社会がよりよく生きる、

・「言葉を使って自分/他者/社会/自然…を大切に思う」人でありつづけるようにサポートすること

・他者に気づき、社会を構築する個人を、言語活動によって形成する(他者/社会/言語活動)

また、柳瀬論文では、「人間と言語の全体性を回復するための実践研究」というタイトルのもと、「言語教育の目的とは、言語の十全な使用を促し、個人と社会がよりよく生きることができるよう

\* 言語文化教育研究会 代表理事  
E-mail: hosokawa@waseda.jp



る」と指摘されています。

最後に、難波論文では、「これが国語教育研究者（難波）の生きる道」の「教育の最終的な価値目標」として、〈「自分／他者／社会／自然…を大切に思う」人でありつづけるようにサポートすること〉が挙げられ、さらに、「ことばの教育の最終的な価値目標」として、〈「言葉を使って自分／他者／社会／自然…を大切に思う」人でありつづけるようにサポートすること〉、「ことばの教育の技能目標」として、〈「言葉を使って自分／他者／社会／自然…を大切に思う」人になるための、（言葉の）知識や技能を身に付けること〉が挙げられています。

以上をまとめると、「言語教育の目的と実践研究」として次のように集約することができそうです。

1. ことばの教育の目的（自己／他者／社会／言語活動）を見失わないこと
2. どのような教育が可能なのかを議論する場を持つこと
3. 議論の場の形成＝「ことばによって生きること」

では、どのように教育すればいいのか？という問いに対しては、教育方法は人の数だけ、つまり無数にあるのだから、これを追い求めても意味がないということになるでしょう。

であるとすれば、実践研究とは何かという問いが再び浮かび上がってきます。

これに対しては、自らの問いを他者とともに言語活動によって発見・探究する＝充実した言語活動主体となる＝「ことばの市民」になる（細川，2012）という答えを用意することも可能ですが、それが唯一の正解というわけにもいきません。その答えは、また人の数だけあるということになるのでしょうか。

議論は、今開かれたばかりなのです。

## 文献

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

特集：実践研究の新しい地平

【特集趣旨】

## 実践研究の地平へと向かう勇氣

古屋 憲章\*

(早稲田大学)

Copyright © 2014 by Association for Language and Cultural Education

私にとって言語教育における実践研究とは、教育実践者が、自身の実践を対象に行う「実践の計画→実践の実施→実践の省察→省察に基づく次の実践の計画→実践の実施→実践の省察…」というサイクルを継続する営みです。

「実践研究」において、いわゆる研究っぽい行為は必須ではありません。しかし、省察は必須です。それも自身の実践が立脚している前提を問い直すような批判的な省察を行う必要があります。なぜなら、批判的な省察を行い、省察に基づいて実践を更新しない限り、実践は豊かになってはいかないからです。省察の主な観点として、次の三点が挙げられます。

- (1) 実践を支える実践者の教育観
- (2) 実践が行われた社会的文脈
- (3) 実践が行われたプロセス

上記の観点のうち、最も重要な観点は、「(1) 実践を支える実践者の教育観」です。(1)は、「私はなぜ実践を実施するのか」という当該の実践の「なぜ」を問う観点です。実践は、常に実践者の教育観を基点に計画され、実施されます。それゆえ、実践の「なぜ」が実践者に意識化されてこそ、「(2) 実践が行われた社会的文脈」や「(3) 実践が行われ

たプロセス」を、自身の教育観に照らしながら、批判的に省察することが可能になります。実践研究の地平は、実践の「なぜ」を問うところから拓かれると言っても、過言ではありません。

本特集には、寄稿以外に、論文2編、書評2編、エッセイ1編が掲載されています。

太田、可児、久本論文では、ライティング・センターのチューターである筆者らが、チューターとしての個人史を媒介にチュータリング実践を省察し、他者と共有する実践研究のプロセスが記述されています。このような実践研究は、各チューターに実践共同体のより熟達した成員としてのアイデンティティを形成するという変容をもたらしました。同時に、実践研究をとおり、チューター間に学び合う関係が構築されたことにより、学び合う実践共同体が構築されました。実践研究をとおり、個々人が変容するプロセスばかりではなく、ライティングセンターという実践共同体が変容するプロセスまでが記述されているという点で、今後の実践研究、あるいは実践研究の記述に示唆を与える論考であると言えます。

家根橋論文では、「教室で言葉はつながられるか」という問いに基づき、筆者が「つながられなかった」という実感を抱いている過去の実践の分析が行われています。分析の結果、言葉をつなげるこ

\* E-Mail: frynrak@gmail.com

とを意図していたはずの教師（筆者）自身が教室という制度的場であって、言葉を断ち切る役割を果たしていたことが明らかになりました。本論文では、自身の実践に対する違和感を基点に、過去に行った実践を批判的に省察することをとおし、当時は意識されていなかった教育観／教師観が明らかになるプロセスが記述されています。本論考をとおし、筆者が省察するプロセスを体験することは、読者自身の教育観／教師観を問い直す機会にもなるのではないかと思います。

池田書評、館岡書評は、いずれも本学会のメンバーを中心に執筆された細川、三代（2014）への書評です。

池田書評では、細川、三代（2014）の特徴として、次の二点が挙げられています。一つは、記述方法が対話的、かつフレキシブルであるという点です。もう一つは、研究方法が斬新であるという点です。細川、三代（2014）に収録されたいずれの論文も従来の研究者がとらわれがちであった研究や論文フレームにとらわれることなく、個々の実践に即し、融通無碍に記述されており、またそれゆえに読者に問いかけてくるような記述となっている点を肯定的に評価しています。また、書名である「実践研究は何をめざすか」を自らに向けられた問いと捉えた上で、細川、三代（2014）の記述内容を踏まえ、「研究のための研究などではなく、真に実践に根ざしたものであり、しかも変革を考える議論がそのまま変革への通路を開く力をもった研究」をめざすという自身にとっての実践研究の方向性を示しています。

館岡書評では、まず、細川、三代（2014）を制作する過程自体が実践研究であるとした上で、実践研究を研究する「実践研究共同体」が実践研究を支えていたという点が指摘されています。そして、「実践研究共同体」＝実践研究という問題意識と営みを共有している実践研究のコミュニティは、各自

が記述した実践研究を共有し、協働で批判的省察を行う過程で形成されたのではないかと推測されています。一方で、館岡書評では、細川、三代（2014）の抱える課題として、次の三点が挙げられています。一つ目は、日本語教育における実践研究のあり方を問う前に、日本語教育実践者が「ことばの教育」をどのように捉えているかを問う必要があるという点です。二つ目は、実践研究が持つ二つの側面、すなわち、実践研究者個人のアイデンティティの模索と望ましい社会的状態の実現を目指す社会実践を同時に考慮しつつ、教師が自らの実践を対象として実践研究をすることの積極的な意味と意義を問う必要があるという点です。三つ目は、批判的省察を可能にするために、「実践研究共同体」をいっつも開いておくと同時に、たえず他の「実践研究共同体」とせめぎ合い、連携し、「実践研究共同体」自体が拡張していく必要があるという点です。以上の課題は、細川、三代（2014）の抱える課題であると同時に、筆者自身の課題でもあるとされています。

古屋エッセイでは、筆者が主に研究会や学会への参加をとおして行ってきた実践研究に関する思索のプロセスが紹介されています。実践研究に関する思索をエッセイという表現形式により、筆者の体験として描いた点が特徴的です。

以上、本特集に掲載された作品は、いずれも受け手である実践者＝あなたに自身の実践に関する何らかの示唆を与えるはずで、願わくば、本特集があなたに実践研究の地平へと向かおうとする勇気を与えることを希求してやみません。

## 文献

細川英雄、三代純平（編）（2014）. 『実践研究は何をめざすか——日本語教育における実践研究の意味と可能性』 ココ出版.

特集：実践研究の新しい地平

【寄稿】

## 生きることを考える，生きる活動としての日本語教育実践研究

日本語教師間の対話を介した自立と協働に向けて

塩谷 奈緒子\*

(東京電機大学)

## 概要

実践研究を行い始めて 13 年が経つ。現在の私にとって、実践研究とは、自分の日本語教室活動の実施・分析・記述やそれらについての他者との対話を通し、教室参加者や教室での自分のあり方を発見し直し、自分の教室活動の構造や意味、日本語教育の目的を考え直し、作り直していく絶え間ない営みである。また、それは同時に、自分はなぜそこでその実践を行うのか、自分はどのような日本語教育を行いたいのかを再考することでもあり、そのために／その結果、自分の言語・学習・教育・社会観等を再把握し、更新することでもある。更に、それは、そのような価値観や思想を持つに至った自分の背景や自分の生き方、自分自身について考え、自分の生きる視点を模索し、再構築しながら、新たな実践を作り出し、その実践を生きていく不断の営みでもある。私にとって、実践研究とは、生きることについて考える、生きる活動である。本稿では、以上のことを論じ、日本語教師の自立と協働、他者との社会作りの道を開くものとしての実践研究の可能性について考える。

Copyright © 2014 by Association for Language and Cultural Education

キーワード 実践研究，教室活動，関係論，対話，教師の自立と協働

## 1. 日本語教育界における教育実践とその研究

日本語教育界において、日本語教師たちによる日本語教育実践共有の本格的な取り組みが始まった

本研究は、JSPS 科研費 26580098 の助成を受けたものである。

\* E-Mail: nshioya@mail.dendai.ac.jp

のは 1990 年代のことであり、それ以来、日本語教育実践や実践研究のあり方が議論される場は少しずつ増えている（奥田，才田，細川，ほか，2011；奥田，依山，齋藤，古屋，2013 等）。しかしながら、日本語教育の世界では、未だ日本語教育実践と研究とは別物としてみなされることも多く、また、日本語教育実践を扱っているように見える研究においても、既成の「理論の実践化」や「実践の典型

化」(佐藤, 1998, p. 25) が目指されていたり, 実践の場が「関連する科学理論の試行の場」(石黒, 2004) として利用されていることも多く, 日本語教育の実践現場の実態を理念と実際(実践)の両面から明らかにするような実践研究は少ない(市嶋, 2009)。

もっとも, これらの場合も, 既に確立された理論や実践が, 新たな実践者の日本語教育観のもとで創造的に消費, 再構築されていけば良いが, 日本語教育実践者が自分自身の思想や教育目標を自己把握せず, 他者から与えられた方法論を無意識のうちに再生産しているとしたら, それは極めて惜しいことであると思う。

ここで何が惜しいのかと言うと, まず, (少なくとも私や私の周りの)日本語教師たちは, 多くの時間を, 教育実践の準備をし, 実践をし, 教育実践の場で, または, 教育実践のことについて考えて過ごして(生きて)いる。こうした人たちのこうした時間やプロセスが「研究」にならない(あるいは, 研究として認められない)としたら, それは非常にもったいないことであると考え。次に, 日本語教育実践の場は, 条件の統制された静的な実験や調査の場とは異なり, 様々な言葉や考えや背景を持つ生身の人間が集まり, 新しい言葉や意味や考えや関係や文化が不断に作り出されていく動的な場である。つまり, 日本語教育の場は, 日本語教育やそこでの相互行為や社会や文化や人間に関する深い洞察や探究, 研究の種に満ちた非常に豊かなフィールドであると言える。よって, そうした日本語教育の現場の豊かさが, その実践や研究の過程において, ただ雑音(ノイズ)として処理され, 捨象されてしまうとしたら, これもやはりもったいないことであると考え。最後に, こうした複雑で豊かな日本語教室社会を, 様々な場で様々な人々と共に作りながら生きている/きた日本語教師は, 本人がそれを意識しているにせよ, いないにせよ, それぞれその人固有の

経験や価値観を持っている。従って, 個々の日本語教師がそれぞれ独自の言語観や教育観, その背景に横たわる世界観や人間観や人生観等を自己確認・把握せず, それらに気付かないまま日々の教育実践を行っているとしたら, それは何よりももったいないことであると考え。

しかし, こうした問題の背後にあるのは, 日本語教育の世界に根強く存在する個体能力主義的な言語観や学習・教育観, 研究観であるとも言える。石黒(1998)は, 教育実践と心理学との関係性について論じ, それらの間には「無媒介性」, 「脱文脈性」, 「没交渉性」(p. 118)に象徴される「個体能力主義が学校と心理学の共通項として存在」していることや, 個体能力主義の心理学理論が「個体能力主義をとる教育行為を権威づけ, 「正当化」(p. 113)していることを指摘しているが, 日本語教育の世界でもほぼ同じことが言えるだろう。個体能力主義が優勢な研究や教育の現場では, 日本語教育の場から実践者が独自の実践研究を展開していくために欠かせない(「無媒介性」, 「脱文脈性」, 「没交渉性」に対する)「媒介性」, 「文脈性」, 「交渉性」(p. 126)はむしろ余計なもの, 不要なものとして扱われる(あるいは, 排除される)だろうし, そうした現場では, 教師たちが無自覚のうちに(かえって, その善意や熱心さから)「目的なき技術論」(広田, 2009, p. 107)に陥ってしまうこともあるかもしれない。

## 2. 実践研究の捉え直し

### 2. 1. 「考え方」としての実践研究

このような中, 細川(2010, 2013)は, 実践は研究であり, 研究は実践であるという立場を打ち出し, 実践研究とは「自分自身がどのような教室活動をめざすのかを問う問題意識」, 「ことばによる活動とは何かという本質的な問い」であると述べる。そして, それは, 実践者が「教育活動の設計・実施・

振り返りのプロセス」を作り、「自らの教室設計とその設計を支える教育観」を問い直し、「教育を社会にひらく」行為であり（2010）、ひいては、「私はどのような言語活動主体となりうるか」（2013）という問いでもあるという。同様に、館岡（2010）も、実践研究とは「一連の動きの繰り返しの中で、ある程度、普遍的な「理論（原則）を生成」していくもので、「現場で起きていることを解釈したり理解したりするプロセスそのもの」も実践研究であると述べている。

一方、石黒（2004）は、日本語教育実践の豊かなフィールドが「依存する科学の理論の検証」、「基礎科学」である言語学のデータ収集の場にとどまり、そこで、「日本語教育「研究者」と日本語教育「実践者」という誤った架空の二項対立」等が起きるような事態を危惧し、「基礎科学・他の応用科学と対話的關係を持ちながら、そのフィールド独自の実践の理論を構想する一つの応用科学」としての「フィールドの学としての日本語教育実践研究」を提唱する。

ここで、石黒は、実践研究における「問題」や「実践」等実践研究そのものを、關係論的視座から捉え直す必要性を訴える。そして、「実践の中にある自らの理論を探究する研究者」としての教育実践者が、「多様な要因が複雑に絡み合う動的な活動システム」の「全体性」、「文脈性」、「歴史性」を考慮しつつ、「仮説を立て、状況をかえるために努力する仮説形成 - 実行」を繰り返し、「デザイン - 再デザインの連続した軌跡を描き」、日本語教育のフィールドから独自の理論を打ち立てていく日本語教育実践研究のあり方を描き出している。

しかしながら、これらは、いずれも実践研究の「思想」であり、「考え方」と言える。従って、日本語教育実践研究を具体的にどう捉え、どう構築し、具体的にどう展開していくかは、私たち個々の実践研究者の課題となる。

## 2. 2. 私にとっての実践研究

それでは、私にとって、実践研究とはどのようなものであるかを考えると、まず、私にとっての「実践」とは、様々な人や物や概念等の人工物（コール、2002, p. 168）に媒介され、それらと活動主体が相互作用、相互行為を行う過程で生じる關係的、全体的な現象、活動システムであると言える。それは、物理的な「場所」というよりも、むしろ、実践に参加する人々の考えと言葉によって間主観的に作られていく動的な「關係」、「社会」と言えるようなものである。また、私にとっての教育実践社会とは、実践外の社会を包み、包み込まれるものであり、そこでは、日常的な生活実践と同様、様々な背景を持つ人間と移り変わる文脈の中で、言葉や意味や考えや關係が不断に生まれる。

そして、そこでの私（教師）の問題は、教育実践で、教室参加者たちと共にどのような社会をどのように作っていくか、そして、そうした社会を教室参加者たちと共に言葉を介してどのように生きていくかということであり、さらに、その際の私の中心的な関心は、教室参加者たちと共に、その実践社会の中で、「自立的で協働的な」言葉（対話）を作り、考えを作り、關係を作り、社会・文化を作っていくこと。そして、そうした自立的で協働的な文化・社会がまた、実践社会内外で、そうした言葉を作り、考えを作り、關係を作り、社会を作り、文化を作り、人間を作っていく（かもしれない）ということである（塩谷、2008）。

次に、私にとっての「実践研究」とは、以上のような実践社会作りを目指し、以下のような事柄を、自他との対話を通して繰り返し考え、実行していく一連のプロセスである。これは、自分の教育実践を作り（設計し）、生き（参加し）、視る（分析する）視点を形成、実行、検証していく不断の営みである

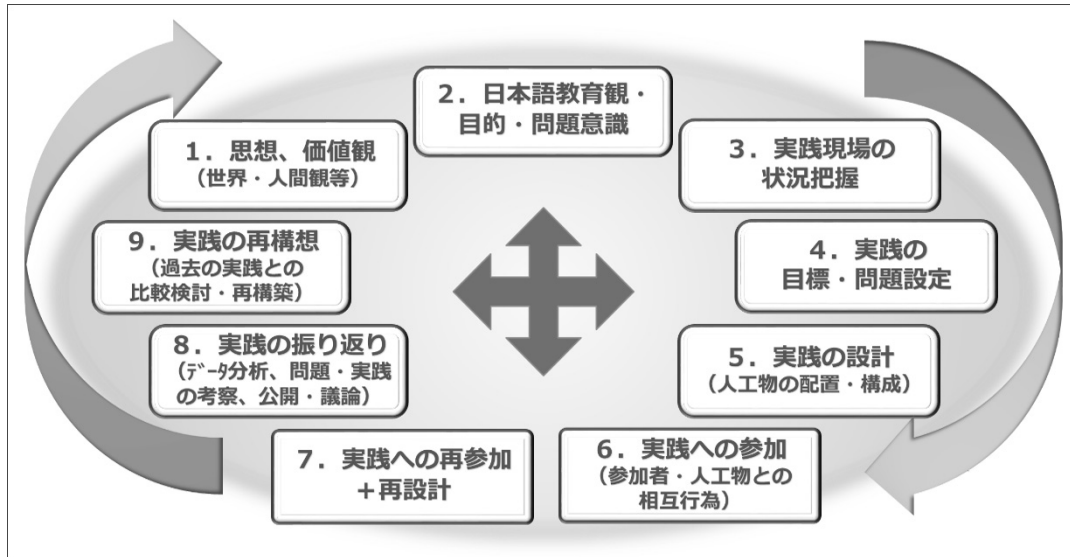


図1 実践研究のプロセス

とも言える<sup>1</sup> (図1)。

#### 1. 思想・価値観の(再)構築

自分はどんな思想や信念や価値観(言語・文化・社会・学習・教育・学習者・教師・世界・人間・自己観等)を持っているのか。

#### 2. 日本語教育観・日本語教育の目的・問題意識の(再)構築

上記1を背景として、自分は日本語教育で何をなしたいのか、自分は日本語教育で何ができるのか。

#### 3. 実践現場の状況把握

自分が参加する個々の実践現場とそれを取り巻く社会的状況(実践参加者について、使用可能なりソース、共に実践する教員、その他教育機関の関係教職員、教育機関の状況・目的、さらにそれらをまた取り巻く社会等)をどう捉えるのか。

#### 4. 実践の目標・問題設定

実践現場の状況と自分の日本語教育の目的との間で、個々の実践現場での実践の目標を具

体的にどう設定するか。

#### 5. 実践の設計

個々の実践現場の目標のもと、実践をどう設計(人工物の構築・配置)するか。

#### 6. 実践への参加

実践の目標に向け、実践において実践参加者たちとどのように相互行為を行い(相互行為の構築)、実践をどのように作り出していくか。

#### 7. 実践への再参加と再設計

実践に(再)参加しながら、実践の目標達成に向け、参加者たちとの相互行為の行い方や教室に配置した人工物をどのように作り変え、教室参加者たちと共に実践をどう作りかえていくか。

#### 8. 実践の振り返り

授業記録・資料の確認や授業の録音データの文字化・分析をどう行い、上記一連の考えと行為をどう辿り、解釈し直すか(このプロセスもまた実践への「再参加」と言える)。また、その記述や公表をどう行い、他者とどう共有、議論するか。

#### 9. 実践の再構想

実践を前の/他の実践と比較検討し、次の実践にどう(再)還元するか。

1 ここでは、便宜上、各項目に番号を付して端的に表してあるが、これらは同時/逆順にも進行するものであり、番号は時系列的な順番を意味しない。

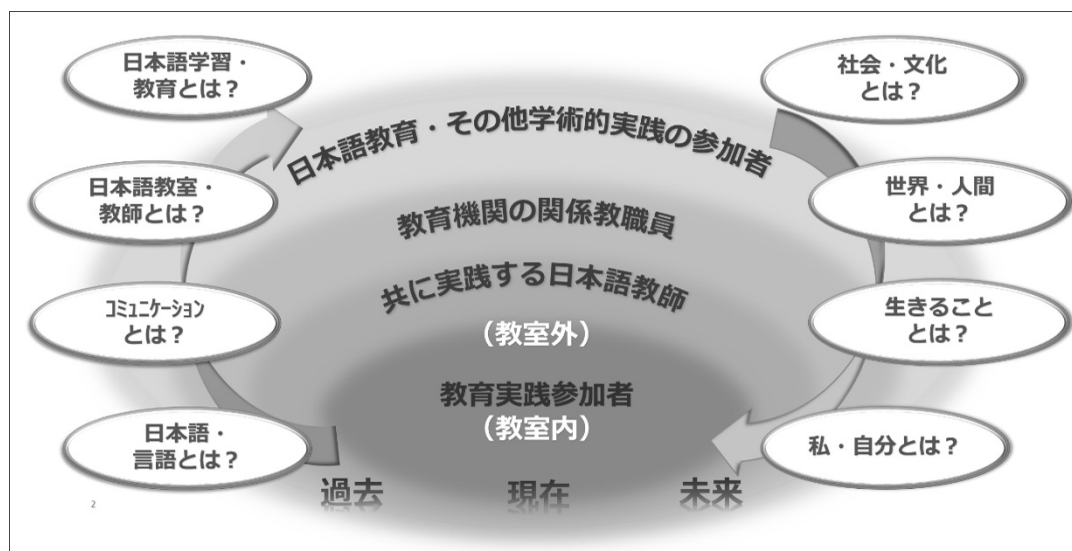


図2 自他との対話過程としての実践研究

ここでの実践研究は、関係論的に（活動の全体性や文脈性、歴史性や媒介性、交渉性等に着目して）行われる。つまり、それは、自分の問題意識と共に／問題を解決すべく教育実践が設計・実施され、問題を自分が（再）設計、（再）実施した実践の全体性およびその活動の諸構成要素（人工物）との関連性において明らかにし、そのプロセスを繰り返す中で、問題と教育実践をより「具体的なもの」（茂呂，2001，p. 37）へと編み直していこうとする試みである。そして、ここにはもちろん、問題を解明し、自分の暗黙知を自他に向けて言語化していくための理論研究等も含まれる。

さらに、この実践研究の営みは、共に実践を作る実践参加者や共に実践を担当する日本語教師、同じ教育機関の関係教職員やその他見知らぬ日本語教師たちや研究者たち（理論研究を行う際に出会う研究者たち）と共に、一つの教育実践の時空を越えて行われる絶え間ない対話過程であると言える（図2）。

ここでは、自分の教育実践をめぐり、自分の言語・文化・社会観や、教室・教育・教師観、学習・学習者観や人間・世界観等が問い直され、それによって、自分の教育実践やそのまわりの社会、また、自分自身が見直され、編み直されていく。そし

て、これらは、私独自の教育実践を作り、生き、視る視点を（再）獲得することであり、またそれは、私の教育実践外の社会（人生）を作り、生き、視る視点を（再）獲得することでもある。このように、実践研究において、問題や実践や実践研究そのものを関係論的に捉え直すということは、自分自身を関係論的に捉え直すということに繋がり、私にとって、日本語教育実践研究は、日本語教師として、人として「生きていくことを考える、生きる活動」と言える。

### 3. 実践研究の捉え直し

以上のように、私にとっての実践研究とは、活動主体としての私（実践研究者）が、実践参加者やその他の人々との言語や文化や社会についての対話を通し、過去や現在や未来を見つめ、他者や世界や自分自身をよりよく知り、生きることについて考える活動であり、自分と日本語教育との関係について考える活動である。そして、それは、同時に、活動主体としての私（実践研究者）が教育実践やその他の実践を生き、視る視点を構築しながら、他者と共に言語や文化や社会を作り、それを作りかえていく活動であり、他者との対話を介して教育実践およびそ



の他の実践を生きる活動である。

一方、私にとっての日本語教育の目的とは、活動主体としての実践参加者が、自分と日本語・日本語学習との関係について考えつつ（なぜ自分は日本語を勉強するのか、自分にはどんな日本語・日本語学習が必要なのか）、他の実践参加者やその他の人々との自立的かつ協働的な対話を通し、他者や世界や自分をよりよく知り、生きることにについて考えること（自分はこれまでどのように生きてきたのか、現在どのように生きているのか、これからどのように生きていきたいのか）である。そして、活動主体としての実践参加者が、そうした自分の生きる目的や願いの達成・実現に向けて、教育実践において他の実践参加者と共に、ひいては、その他の実践において、他者と共に具体的な言葉や関係や社会を自立的かつ協働的に作り、作りかえ、具体的な行動が起こせるようになること、さらに、願わくば、教育実践内外の社会を作り、生き、視る視点を構築しながら、他者との自立的かつ協働的な対話を介して生きていくことができるようになることと言える。

最後に、そのような教育実践における私（教師）の役割とは、実践参加者たちの間に上記のような言葉や文化や社会が浮き上がり、そうした社会を他者と生きる具体的な経験ができるよう、教育実践社会を作り、教育実践における対話過程（相互行為・交渉過程）を作り、参加者に寄り添い、支援することとなる。そして、それは、つまり、教育実践において、参加者と共に生きることにについて考え、参加者と共に教育実践を生きることである。

#### 4. 実践研究の可能性——日本語教師間の対話に向けて

このように、私にとっての実践研究とは、自分の教育実践や実践に参加してくれた人のことを知り（直し）、教育実践を共に実践する人やそれを取り囲

む人や社会を知り（直し）、自分が教育実践・日本語教育でやりたいこと・実際にやっていること、やってきたことを知り（直し）、自分を知る（知り直す）ことである。そして、それは、同時に、自分の教育実践を自他に対して言語化すること、自分（と他者）の教育実践について他者と対話すること、自分（他者）が行っている教育実践を他者（実践参加者・日本語教師・その他関係教職員・まだ見ぬ仲間たち）と共有できるようになることであり、教育実践を他者と共に自立的かつ協働的に作り出し、社会を作り出すことでもある。私にとっての実践研究は、他者との対話の道・他者との社会作りの道をひらいてくれるものでもある。

以上は、あくまでも私の実践研究の考え方、あり方である。しかし、日本語教育実践者が、それぞれの独自で貴重な経験を背景とし、自立的かつ協働的に、自由にしかし責任を持って実践研究を展開していくなら、より豊かな教室社会、日本語教育の世界がひらけるのではないかと願い、考え、日々実践研究を行っている<sup>2</sup>。

#### 文献

- 石黒広昭 (1998). 心理学を实践から遠ざけるもの. 佐伯胖, 宮崎清隆, 佐藤学, 石黒広昭『心理学と教育実践の間で』(pp. 103-156) 東京大学出版会.
- 石黒広昭 (2004). フィールド学としての日本語教育実践研究『日本語教育』120, 1-12.
- 市嶋典子 (2009). 日本語教育における「実践研究」論文の質的变化——学会誌『日本語教育』をてがかりに『国立国語研究所日本語教育論

2 このような考えと願いのもと、大学機関において、日本語教師（および日本語教師希望者）を対象とした教育実践を行っている。この教育実践の具体的な設計思想や支援、実際の活動の様子については、拙稿（塩谷, 2013）に詳しい。

- 集』25, 3-17.
- 奥田純子, 才田いずみ, 細川英雄, 堀井恵子, 菅生早千江, 高木美嘉, 古屋憲 (2011). 実践・研究・実践研究を問い直す——日本語教育における実践研究のこれまでとこれから (パネルセッション) 『WEB 版日本語教育 実践研究フォーラム報告』. <http://www.nkg.or.jp/kenkyu/Forumhoukoku/kk-Forumhoukoku.htm>
- 奥田純子, 俵山雄司, 齋藤ひろみ, 古屋憲章 (2013). 実践研究のリフレクション——実践研究フォーラムの10年と実践研究の今後 『WEB 版日本語教育 実践研究フォーラム報告』. <http://www.nkg.or.jp/kenkyu/Forumhoukoku/kk-Forumhoukoku.htm>
- コール, M. (2002). 天野清 (訳) 『文化心理学——発達・認知・活動への文化』新曜社.
- 佐藤学 (1998). 教師の実践的思考の中の心理学. 佐伯胖, 宮崎清隆, 佐藤学, 石黒広昭 『心理学と教育実践の間で』 (pp. 9-56) 東京大学出版会.
- 塩谷奈緒子 (2008). 『教室文化と日本語教育』明石書店.
- 塩谷奈緒子 (2013). 11年後の私の言語文化教育——大学院における「言語文化教育研究」の実践から 『言語文化教育研究』11, 13-67. <http://alce.jp/journal/vol11.html#shioya>
- 館岡洋子 (2010). 【緒言】「実践研究」は何をめざすか 『早稲田日本語教育学』7, i-v.
- 広田照幸 (2009). 『ヒューマニティーズ 教育』岩波書店.
- 細川英雄 (2010). 実践研究は日本語教育に何をもたらすか 『早稲田日本語教育学』7, 69-81.
- 細川英雄 (2013). 「私はどのような教育実践をめざすのか」という問い. 細川英雄, 鄭京姫 (編) 『私はどのような教育実践をめざすのか——言語教育とアイデンティティ』 (pp. 9-16) 春風社.
- 茂呂雄二 (2001). 具体性と実践の抽出 『実践のエスノグラフィ』 (pp. 22-58) 金子書房.
- 付記 本稿は、塩谷奈緒子 (2013) 「生きることについて考える、生きる活動としての日本語教育実践研究」 (シンポジウム「言語教育の目的と実践研究」) 『2013 年度研究集会大会「実践研究の新しい地平」予稿集』に加筆したものである。

---

**Special issue on New Horizon of Practical Studies in Language & Cultural Education**

## Special Contribution

**Japanese language education practical research as an activity to think  
about life and to live: Toward independence and cooperation  
through a dialogue among teachers of Japanese**

SHIOYA, Naoko\*

*Tokyo Denki University, Japan***Abstract**

Practical research is for me, a day-to-day activity of thinking about educational practices and the participants; thinking about Japanese language learning, education, and teachers; thinking about language, culture, and society; and furthermore, thinking about people, the world, myself, and life, through an analysis of my own classroom activities as a practical researcher and as a person, and through a dialogue with others. At the same time, it is an activity for living through educational practices and other day-to-day practices; for creating society, culture and language; and for creating oneself and for changing one's life as a practical researcher and as a person, together with others through language.

Also at the same time, by verbalizing educational practice for oneself and others and by having a dialogue with others about one's own (and others') educational practices, we become able to share the educational practices being performed by ourselves (and by others), and educational practices are created independently and cooperatively with others. For me, practical study opens up a path to holding a dialogue with others and to creating a society with others.

If Japanese language education practitioners, against the backdrop of each of their independent and valuable experiences, think about what kind of Japanese language education they personally want to provide and develop practical research independently and cooperatively and freely but with responsibility, I believe it will not only create a richer classroom society, but will also open up the world of Japanese language education.

Copyright © 2014 by Association for Language and Cultural Education

*Keywords:* practical research; classroom research; relational approach;  
dialogue; independence and cooperation among teachers

---

This work was supported by JSPS KAKENHI Grant Number 26580098.

\* *E-Mail:* nshioya@mail.dendai.ac.jp

特集：実践研究の新しい地平

【寄稿】

## 人間と言語の全体性を回復するための実践研究

柳瀬 陽介\*

(広島大学)

## 概要

本稿は言語教育における実践研究のあり方について、「人間と言語の全体性を回復する」という観点からの論考を行う。この論考を行う背景には、近年の言語教育が、近代の合理主義、資本主義的生産体制、そして言語学などが前提としている認識論に対してあまりにも無自覚的・無批判的であるあまり、人間と言語の存在と機能の一部ばかりに偏向しているのではないかという懸念がある。その偏りによる歪みを正し、人間と言語の全体性を回復することは、言語教育の目的のために必要なことであるが、それと同時に実践研究での言語使用においても私たちは人間と言語の全体性を回復しなければならないと本稿は主張する。回復のためには、「からだ・こころ・あたま」、および「外界・内界」のどの領域においてもことばが自由に使用され、かつ実践者が、学習者・(仮想)共同研究者・自らの無意識との対等な権力関係を構築するべきという論考を本稿は展開する。

Copyright © 2014 by Association for Language and Cultural Education

キーワード からだ, こころ, 内界, 権力, 対等性

本稿は、2014年3月15日の言語文化教育研究会での「言語教育の目的と実践研究」と題されたシンポジウムでの口頭発表内容<sup>1</sup>に基づくものであり、人間と言語の存在と機能の全体性を回復することが、言語教育においてだけでなく、言語教育の実践研究においても必要であることを主張する。この主張の前提には、近年の言語教育が人間と言語の全体

性を喪失しているという認識があるが、この序論では、まず近代の合理主義と資本主義的生産体制の認識論の特徴を簡単に確認し、その特徴が無批判的な私たちの思考と行動を規定してしまっていることを指摘し、後の章の、近代言語学を批判的に超克する試みである神経言語学的言語論と深層心理学的言語論の議論の礎石とする。

「合理的」「合理主義」(rational, rationalism)とは、近代の私たちにとって疑うべくもない基盤であるように思える。しかしこの思考法について少し考

\* E-Mail: yosuke@hiroshima-u.ac.jp

1 口頭発表の動画は、<https://www.youtube.com/watch?v=1deweParsrI> にアップロードされている。

えてみるなら、これは人間にとって可能な一つの認識論に過ぎないことがわかる。この思考法のみを唯一真正なものとするなら、私たちは人間と言語の存在と機能についての限られた一部だけに着目し、その他の側面を抑圧して、人間と言語の全体性を損なってしまうのではないか。

そもそも「合理的」「合理主義」という訳語が定着してしまった“rational”, “rationalism”という概念であるが、これはその語源と歴史から考えるなら「割り切った」「割り切り主義」とも翻訳できる概念である。“Rational”, と “rationalism” の語根である “ratio” は, 「比」(the relationship that exists between the size, number, or amount of two things and that is often represented by two numbers: *Merriam Webster Dictionary*) を意味する。この意味がよく出ているのは数学の “rational number” 概念であり、これは二つの整数の比として表現できる数字を指し、「有理数」と訳されているが、もちろん「合理数」と訳すこともできる。さらに、「きれいに割り切れる」という原義から考えると「可割数」と翻訳することもできる。しかし「有理」=「合理的」=「可割的」な数だけでは、現実に存在する(と数学で想定されている)数——“real number”, 「実数」と訳されているが「現実数」と翻訳することも可能である——を構成することはできない。“Real number” = 「実数」= 「現実数」を構成する数直線に「有理数」= 「合理数」= 「可割数」をすべて挿入しても、線は埋まらず、数が現実的であるためには、“irrational” な数 (irrational number) の挿入が要請される。整数では割り切れない整数という意味の “irrational number” は、通常「無理数」と訳されているが、「非合理数」とも訳せたはずだし、「不可割数」とも翻訳できる。“Rational” (合理的) だけではなく “irrational” (非合理的) な数も含めて初めて実数というリアリティが表現できることは非常に示唆的である。“Irrational”, すなわち「非合

理」はナンセンスを意味しているわけではない。

このことは市井の常識で捉えられる人間世界についてそのまま当てはまる。「合理的」な、つまりは「割り切った」考え方だとわかりやすくはあるが、それだけでは現実を捉えられない。物事は往々にして、割り切った話だけでは済まない。割り切れない話についてもじっくりと語る必要があるというのが市井の知恵である。

だが学術的な言説、特に表面だけ自然科学の真似をしようとする人文科学・社会科学(総称するなら人間科学)の一部においては、数量化できる、つまりは数で割り切れる概念だけを論考の対象とする。数で割り切れない認識については思考することさえも、「合理的でない」ひいては「非科学的」として拒む(ただし人間科学において使われる数は通常、有理数だけであり、これは無理数どころか虚数まで使用する物理学などとは大きく異なる。人間科学が数字を扱っているからといって、それは人間科学が数学化されていることを必ずしも意味しない)。残念ながら日本の英語教育研究においては、未だに数字を使わない質的研究に関して偏見が強く、学術論文といった言説権力から遠ざけられている(例えば、全国英語教育学会という学会における質的研究軽視の実態については柳瀬(印刷中)を参照されたい)。

この「割り切れない」ことを忌避する偏向の根は深いのかもしれない。古代ギリシャのピタゴラスは、いわゆる「ピタゴラスの定理」によって無理数( $\sqrt{2}$ )の存在が明らかにもなったにもかかわらず、無理数の存在を頑なに否定しようとし、その存在が彼の教団の外に漏れることをひたすらに禁じたとも伝えられている。ギリシャ思想がその後の西洋文明の基盤となったことは周知のことだが、「割り切れる」ことを愛し、「割り切れない」ことを嫌う偏向はその後の西洋文明の底流となったのかもしれない。少なくとも、歴史的に確認できるのは、貨幣経

済の普及が、割り切れる＝合理的な思考法を強力なものにしていったこと、さらには時計や地図作成図法によりヨーロッパ人が時間と空間を、割り切って＝可割的に＝合理的に捉えるようになったことである（クロスビー、2003）<sup>2</sup>。

加えて産業革命と植民地主義により強化された資本主義的生産体制は、マルクスが指摘するように、すべての事物の質を捨象し、あらゆる価値を「一般的価値体系」として一元的に数量化する貨幣を前提とし、さらにその貨幣が量的に増加せざるを得ない資本として使用されることを社会の存在基盤としてしまった。近代社会において多くの人びとが資本主義的生産体制から外れて自給自足的に暮らす基盤も能力も失ってしまったことを受けて、人々の無自覚的な前提は、自分の労働も金銭的に割り切られる商品とし、その商品を貨幣と交換してその貨幣で他の商品を購入することが「生きること」だとなってしまった。この意味で、マルクスが『資本論』の冒頭を、「資本主義的生産体制が支配的な社会では、社会の豊かさとは『商品が満ち溢れていること』であるように見える。これらの社会では一つひとつの商品が、社会の基礎的な形態であるように見える」という文（拙訳）<sup>3</sup>で始めているのは、極めて示唆的である。詳しくは柳瀬（近刊）を参照いただきたいが、言語教育においても、学習内容は試験得点という商品に換算されることによって初めて価値をもつといった思考法は、多くの人々が疑うことなく受け入れている。

以下は私たちが生活する近代社会が、上記のような思考法・認識論により強く影響を受けていることを前提として、言語教育における実践研究のあり方

について論考を進める。

## 1. 「教育」および「言語教育」の目的

「教育」および「言語教育」の目的は、語り始めれば終わらないトピックであるが、目的についてのある程度の合意がなければ論考は進めがたいので、ここでは教育学の泰斗であるデューイ（John Dewey, 1859-1952）の *Democracy and Education*（Dewey, 1916）における論<sup>4</sup>を、おそらくほとんどの人が合意できるであろうレベルにまで一般化し、以後の議論の前提とする。

デューイは、教育を「生きること」(life)の観点から考え、生きることは、個々の人々が環境に働きかけ自己を再創造する過程（a self-renewing process through action upon the environment）であり、かつ、教育とは社会的に生き続けること（social continuity of life）であるとする（Dewey, 1916, pp. 1-2）。つまり、教育とは、個々人と社会が生きること、すなわち環境に働きかけ自己再創造を繰り返すこと、というのがデューイの考えである。ここで個々人と社会は教育において本質的なつながりをもっている。社会は、人々間のコミュニケーションに他ならず（Society not only continues to exist by transmission, by communication, but it may fairly be said to exist in transmission, in communication.）（Dewey, 1916, p. 4）、教育も、習慣・思考・感情などのコミュニケーションによって行われる。このように教育を規定するなら、言語教育の目的とは、「言語による十全なコミュニケーションを促し、個人と社会がよりよく生きることができると

2 クロスビー（2003）に関する筆者なりのまとめは、以下に掲載している。<http://yanaseyosuke.blogspot.jp/2013/09/2003toefliets.html>

3 マルクス『資本論』の商品論に関する筆者なりのまとめは、以下に掲載している。[http://yanaseyosuke.blogspot.jp/2012/08/blog-post\\_14.html](http://yanaseyosuke.blogspot.jp/2012/08/blog-post_14.html)

4 Dewey（1916）は著作権が切れている書籍であるので、筆者はふんだんに原文を引用したまとめをした。以下の目次ページから、この本の主要章についてのまとめを読むことができる。<http://yanaseyosuke.blogspot.jp/2013/09/john-dewey-1916-democracy-and-education.html>

うにすること」と規定できるだろう。本稿ではこれを（暫定的であるにせよ）言語教育の目的として以下の議論を進める。

## 2. 人間言語の全体性

言語教育において「言語による十全なコミュニケーションを促す」ことについて考える場合、そもそも「言語」をどのように捉えるかが重要になる。現代の大学の言語教育系学部では、近代言語学の枠組みで言語を捉えることが教えられることが多いが、ここでもその前提を問いなおすことが必要であろう。仮にソシュールとチョムスキーを近代言語学の枠組みを設定した言語学者とするなら、近代言語学は、言語を構造的で体系的な形式関係を有する記号とみなし、その形式関係を——たとえ対象を個別言語とするにせよ普遍文法にするとせよ——解明する営みであるとまとめることができるだろう。この近代言語学的発想においては、その形式性の重視により、言語は脱文脈化・脱人格化・脱身体化される。言語学内の分野においても（チョムスキーにおいて典型的であるように）、脱文脈化・脱人格化・脱身体化をもっとも徹底した統語論が言語学の中心、ひいては言語の本質についての分野、となる。言語は話者と聴者を必要とするが、それはチョムスキーの表現を借りるなら「理念的な話者・聴者」(ideal speaker-listener)であり、それは文脈も人格も身体も持たない存在である。明らかにこれは人間の全体性を損ねた見方であり、そこから生じる言語観も言語の全体性を損ねたものであり、私たちはこのような近代言語学の有効性を認めながらも、それだけを唯一真正な言語観とするわけにはいかない。

もちろんこういった想定とは異なる試みもある。いまや古典的な試みとも言えるのが語用論であり、そこでは、話者と聴者が特定の文脈をもち、それなりの人格（言い換えるなら、固有の歴史とそれによ

る判断基準）をもった存在として認識され、その認識の上で言語使用が分析されている。もう一つの試みは認知言語学や認知意味論であり、そこでは話者・聴者の身体性が分析の対象となっている。だが、本稿では、語用論や認知言語学・認知意味論よりも、はるかに文脈・人格・身体を捉えていると考えられるダマシオの神経科学による言語論と、ユングの深層心理学による言語論を概観し、人間と言語の全体性について考えたい。

ダマシオ (Antonio Damasio, 1944~)<sup>5</sup>は、哲学的素養をもつ神経科学者として、数々の論文・著作を著し、人間の非意識 (non-consciousness) をとらえた上での意識論を展開し、その上で言語についても言及している。彼の言語論を簡単にまとめるなら、言語表現とは、非意識の情動 (emotion) に端を発し、中核意識 (core consciousness) で自覚された感情 (feeling) の表現であり、それはしばしば拡張意識 (extended consciousness) の働きで「今・ここ」を超えた表現になる、となろう。非意識の情動とは、私たちの身体で起こる各種 (神経的・生化学的・生理学的) の反応である。私たちの身体では、常に何かの動き (= 情動) があり、そのほとんどは微小なものであるがゆえに私たちには直接知覚されないが、その情動が連鎖反応を起こすならそれは大きなものとなり、私たちが知覚するにいたる。そうやって知覚 (あるいは自覚) された情動が感情であり、感情こそは「今・ここ」の私たちの

5 ダマシオの著作の著作に関する筆者なりのまとめ (英文) は、以下に掲載してある。

<http://yosukeyanase.blogspot.jp/2012/12/emotions-and-feelings-according-to.html>

<http://yosukeyanase.blogspot.jp/2011/09/summary-of-damasios-self-comes-to-mind.html>

<http://yosukeyanase.blogspot.jp/2012/02/damasio-2000-feeling-of-what-happens.html>

<http://yosukeyanase.blogspot.jp/2012/06/another-short-summary-of-damasios.html>

<http://yosukeyanase.blogspot.jp/2011/09/feeling-of-language-as-sign-of.html>

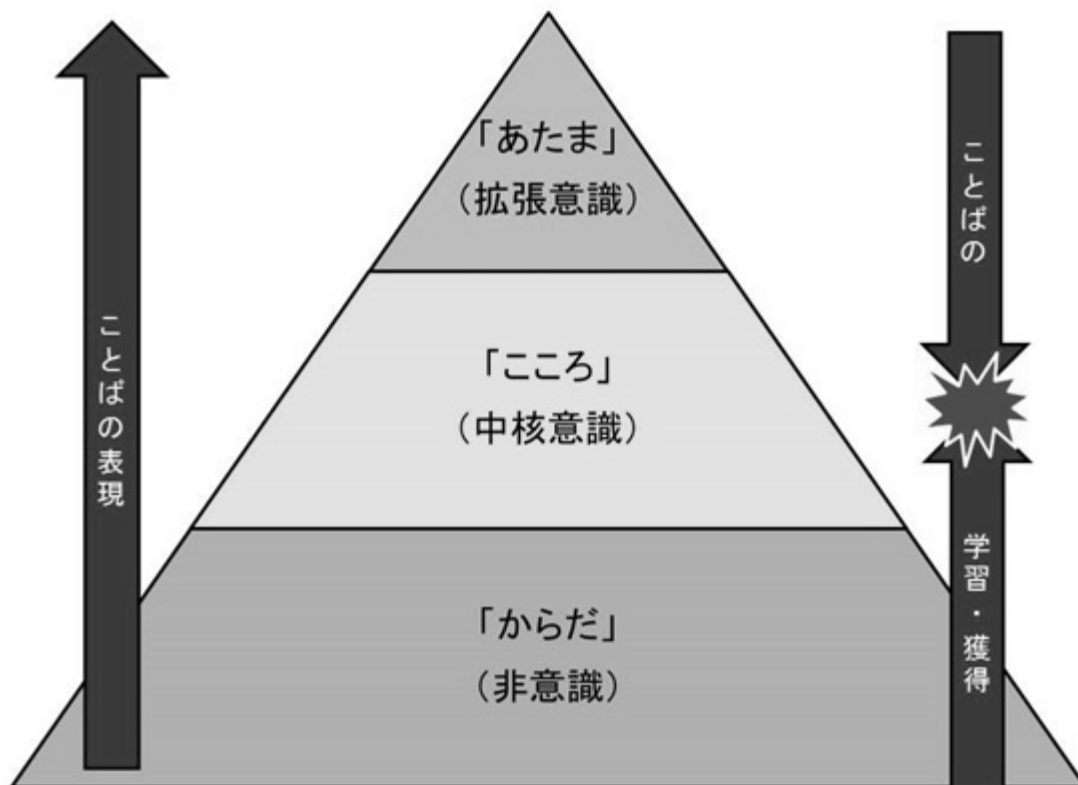


図1 「からだ」「こころ」「あたま」から考えることばの表現と学習・獲得

意識（中核意識）である。あらゆる言語表現も、それが生きた人間の表現であるかぎり、それは感情に基づくものであり、情動に端を発している。言い換えるなら、感情と情動を考慮に入れない言語使用の論は考え難い。ここで、非意識を日常語の「からだ」と言い換え、中核意識を「こころ」と言い換えるならば、言語とは「からだ」の「こころ」の発露である、と言える。（スピノザは「人間の精神は、身体の観念である」としたが、この考え方は、ダマシオも言うように、彼の意識論・言語論の祖型である）。

だが人間の意識は、「今・ここ」の中核意識にとどまるものではない。人間も、他の動物と同様、過去に関する記憶をもち、未来に対する予測を行う。しかし人間は、他の動物と異なり、おそらくは意識と言語を共進化させたがゆえに、今や各種の言語表現とともに、単純な過去の想起や未来の予測だけでなく、任意の仮想世界の想像や展開までも行うこと

ができ、「今・ここ」をはるかに超えた意識（拡張意識）をもつようになっている。この拡張意識を「あたま」と称するなら、私たちの言語使用は、今・この「からだ」の「こころ」の発露だけでなく、「あたま」によって想像・思考される今・ここを超えた世界において感じられる「からだ」の「こころ」の発露であると言える。

ここで言語獲得・言語学習を考えてみる。新生児や外国語初学者（以下、学習者とする）にとって、言語は他者との相互作用において働きかけられるものである。どの学習者も言語を——たとえ普遍文法という抽象的な形で有していたにせよ——具体的な形で有していたわけではない。だが学習者は、ある文脈においてある歴史性を有した人格として、ある身体的な情動とその自覚である感情をもっていた時に、その学習者と文脈を共有し、その学習者の人格と情動・感情をある程度理解する他者により、言語で働きかけられる。共同体的存在として、学習者



は、そのように使用された言語は、学習者の文脈・人格・身体と関連性の高いものであると想定し (Sperber & Wilson, 1996) その言語を受け止める。その経験の重なりが言語獲得・言語学習の過程であり、やがて学習者はその経験に基づき、その受け止めた言語をいつか他者に向けて使用するようになる。その使用が他者により受け止められる (あるいは受け止め損ねられる) 経験により、学習者は、共同体的・歴史的に言語を学習し獲得する (これは、ウィトゲンシュタイン<sup>6</sup>やデューイが表明した言語獲得・言語学習観でもある)。そうして十分に学習・獲得した言語表現は、学習者の「こころ」の底 (つまり「からだ」) からの表現として発せられるようになる。

このように、他者から働きかけられた言語表現が、今・この「こころ」で出会い、それがそのうちに学習・獲得され、そして学習・獲得された言語表現がやがて「からだ」から生じるようになることは、図1のように表現できるだろう。

ダマシオの言語論からすれば、私たちは近代言語学のように脱文脈化・脱人格化・脱身体化された言語使用ではなく、特定の文脈・人格・身体を有する人間の「からだ」と「こころ」と「あたま」の連動としての言語使用を考えなければ、言語の全体性に近づくことはできないと言えるだろう。

このダマシオ言語論の「からだ」・「こころ」・「あたま」の水平的な三層性に、新たな分析の観点を付け加えることができるのが深層心理学のユング (Carl Gustav Jung, 1875~1961) に基づく言語論で

ある<sup>7</sup>。私たちはユングの発想から、身体の内外という意味での内界と外界という (図示的に言うなら) 垂直的な二側面を加えることができる。ここでいう外界とは、私たちが自分の身体の外にあると知覚する (とみなす) 物理的世界を意味する——正確に言うなら、私たちは身体外にある物理的世界を直接的に知覚するのではなく、身体内に作られた像を見ているに過ぎないが、ここでは私たちの日常的感覚にもとづき「身体の外」という表現を使う——。これに対して内界とは、私たちが「身体外」にそのまま帰属させることができない世界、いわゆる想像力により構築された世界を意味することとする。

深層心理学者としてのユングは、近代社会において、ここでいうところの内界が軽んぜられることについて警告した。かといって人々は外界を余すことなく観察しているわけでもなく、ユングは人々が「政治や経済の巨大なプログラム」ばかりに注目することを警戒している。ユングは、人々がファンタジーや夢を忘れ、さらには抑圧することにより私たちのあり方が歪むことの危険性に警鐘を鳴らし続けた (ユング, 1996)。

ユングの基本的な考え方は、無意識——神経科学では非意識と呼ばれているが、これら二つの用語が指示する領域はほぼ等しいと考えてよいだろう——は、意識の歪みを補償する働きをもつというものであった。白昼夢といったファンタジーや、奇妙な目覚めをもたらす夢などを、近代人はまさに非合理的な=割り切れない現象として軽視あるいは無視しようとする。だがユングおよび精神分析家・カウンセラーらが臨床経験から学び理論化してきたことは、

6 ウィトゲンシュタイン『哲学的探究』の1~88節の筆者なりのまとめは以下に掲載されているが、そこで言語獲得・学習の共同体性と歴史性についてある程度論じている。

<http://yanaseyosuke.blogspot.jp/2012/01/1-88.html>

7 ユングの著作についての筆者なりのまとめは以下を参照されたい。

<http://yanaseyosuke.blogspot.jp/2014/05/cg-1987.html>

<http://yanaseyosuke.blogspot.jp/2010/01/cg-19631972.html>

<http://yanaseyosuke.blogspot.jp/2010/01/cg-19681976.html>

<http://yanaseyosuke.blogspot.jp/2014/02/cg-1996.html>

<http://yanaseyosuke.blogspot.jp/2014/02/cg-1995.html>

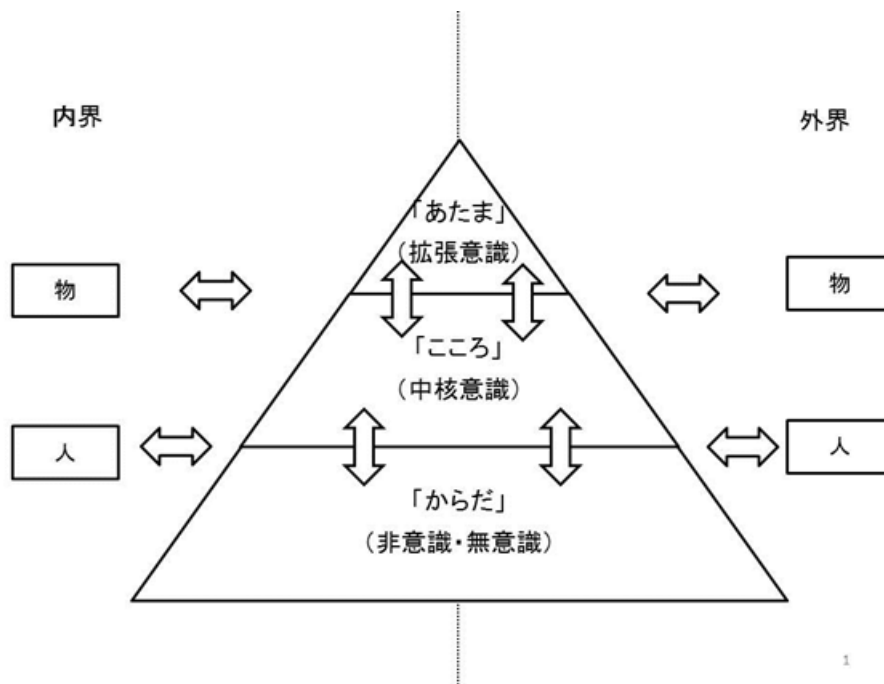


図2 「からだ・こころ・あたま」と「内界・外界」

自己とは意識と無意識の統合体であり、無意識からのメッセージは、往々にして意識が分からない=割り切れないものであるが、人間の全体性の回復のために重要な働きをしているものであり、そのメッセージを意識が受け止めることが大切であるということであった。無意識からのメッセージは、上に書いたように白昼夢や睡眠時の夢などの形で内界に現れるが、時には外界にいる対象に投影されて現れる。ある特定の人物や事物が、強烈な感情をもたらす対象となり私たちが意識せざるを得ないような場合である。そういった場合、私たちはそれを外界の対象が有する問題によって感情がもたらされている、つまり問題があるのは外界の対象だと考えがちだが、ユングらの臨床心理家によれば、その問題は自らの問題の投影でもあり、私たちは外界対象が私たち自身とつながっていることを理解しないと、私たちの強い感情、そしてそれが引き起こす問題はいつまでたっても解消しない。

こうなると外界の対象も内界の対象もすべて自分からの投影を程度の差こそあれ含むものであるとなる（これは、怯えきった夜には枯尾花が幽霊に見える

る日常的なエピソードや、私たちの知覚像は私たちが身体内で構成したものであるという神経科学的知見からも裏付けられる主張である)。そうするとレイコフとジョンソン<sup>8</sup>が言うところの「客観主義者」(objectivist)による「客観主義」(objectivism)のように、客観世界(外界)と主観世界(内界)を分離・独立したものと考え、後者の働きを軽んじるのではなく、外界と内界を自分自身を通じてつながっていることを自覚することが重要になる。

ダマシオの議論からは、「あたま」「こころ」「からだ」という自己の三層が通じ合い連動していることを自覚することが重要であることが導き出されたが、ユングの議論からは外界と内界が自己を通じて通じ合い連動していることが重要であることが導き出される。これらの統合性と連動性を図示すれば図2のようになる。

8 レイコフとジョンソンの著作についての筆者なりのまとめは以下に掲載してある。

<http://yanaseyosuke.blogspot.jp/2012/10/19931987.html>

<http://yanaseyosuke.blogspot.jp/2012/11/19911987.html>

<http://yanaseyosuke.blogspot.jp/2012/12/19992004.html>

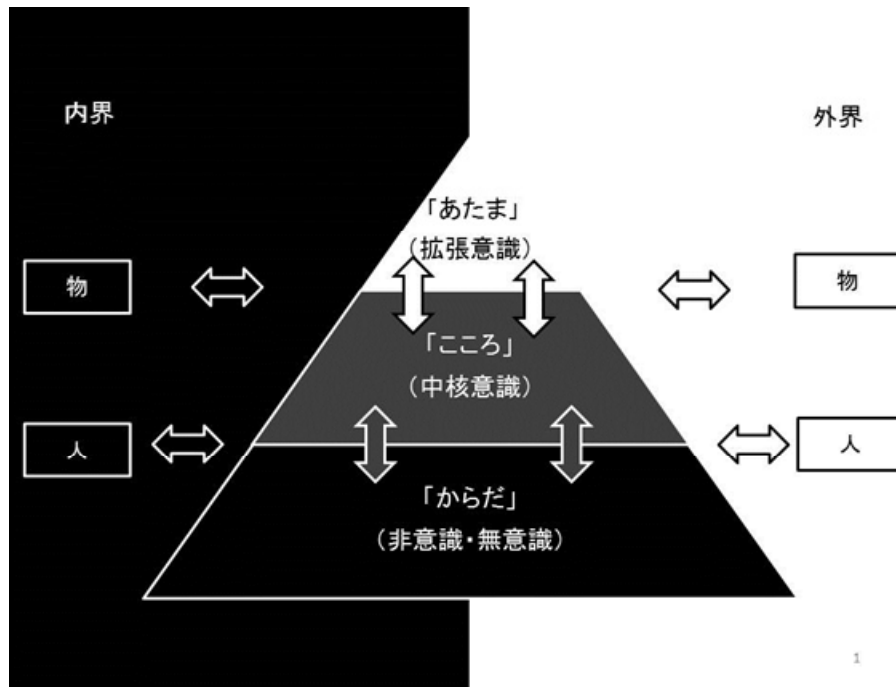


図3 損なわれている内界と「からだ」（そして「こころ」）

しかしながら近代人は、「からだ」と内界を軽視し、それに応じて「こころ」の働きが損なわれている。やや戯画的に表現するなら、私たちにおいて働いているのは拡張意識である「あたま」ばかりであり、私たちは「からだ」や内界からのメッセージに耳を傾けることなく、その結果、「今・ここ」を中核意識で十全に感じることなく、過去や未来ばかりについて「あたま」を悩ませると言えるだろう。不全な領域を、色の濃さで示したのが図3である。

私たちは、言語教育とその実践研究において人間と言語の全体性に少しでも近づくためには、これらの不全領域の存在を理解した上で言語教育とその実践研究を実践しなければならない。次の章では、実践者が、近代的な偏向から（比較的）自由に自らの実践を振り返り、メンターと対話を重ねるという形での実践研究においては、これらの不全領域での言語使用もなされ、私たちの垂直・水平的な統合性と連動性が保たれていることを示す。

### 3. 人間言語の全体性

筆者はこれまで二つの科研により、現職英語教師

による実践の振り返りとそれに関するメンター（＝私的に信頼している職業上の先輩）の対話について研究（柳瀬，2012；檜葉，上山，山本，柳瀬，2013；檜葉，大塚，坂本，柳瀬，2014）してきたが、そこでわかったことの一つは、特に振り返りを書くことによって行った場合自分自身による振り返りも、メンターとの対話と同様、「対話」であり、そこでは現職英語教師という人間が、「実践者」と「記述者」と「読者」にいわば三分化することであった。睡眠時間さえ削って日々忙しく働く現職英語教師は、しばしば「何がなんだか分からないまま」に毎日を過ごし、自分が教師であるのか事務労働者であるのか生徒指導管理者なのか部活指導管理者なのか分からないままに職業生活を送る。だが、実践に関する振り返りの時間をもち、自らの実践を想起しながらそこで自己観察できたことを自己記述できるようになると、「記述者」という自分が分化され、その分化が同時に「実践者」という自己も分化し、それらが意識されるようになる。記述者という自分は、実践者という自分が意識できていなかった自分に出会うことをしばしば可能にする。その記述を（繰り返し）読むうちに、「読者」という自分

も分化してくる。この読者は、いわば記述者による一次観察を観察する（＝二次観察する）者であり、この二次観察により読者という自分は、記述者という自分の観察傾向を知ることができ、時に自分が観察できていないことを自覚することもできる。さらに実践者としての自分は、記述者および読者としての自分を観察することにより、現実的にありうる自分の未来像を想像することができる。筆者の科研研究に協力してくれた英語教師は、口をそろえて振り返りと自己記述は「対話」と述べていたが、その「対話」とは、こういった分化された自分の中での観察とその結果の洞察であると解釈できる。

ここで重要なのは、ここで得られた洞察は、すべて外界対象の「客観的」な——正確に言えば「客観主義的」な——観察によるものではなく、想像力の働きによる内界対象の観察に基づくということである。すなわち、振り返りを行う教師は、「ありえたかもしれない過去」・「ありうるかもしれない現在」・「ありえるかもしれない未来」という現実（alternative realities）を想像力の働きにより認識し、さらには「そうだったかもしれない過去」・「そうであるかもしれない現在」・「そうなるかもしれない未来」の解釈（alternative interpretations）を認識するが、これらの過去・現在・未来の現実と解釈は、どれも外界対象の知覚認識ではなく、内界対象の想像力による認識である。だがこれらの想像力による認識は、「客観主義的」な態度をとり外界に物理的に存在しかつそれを概念や数量で明確に確定できる対象だけにしか存在を認めない研究においては、存在を否定される。だが、実践研究が有効であるためには——実際、筆者が研究した英語教師は皆、自らの振り返りとメンターとの対話という「実践研究」に有効性を認めている——、「客観主義的」な態度では否定される領域（図3で濃く描かれた領域）を認め、その領域を表現する言語の使用を認めなければならないのではないかというのが本稿

の主張である。

だがそうすれば、教師は独善性に陥ってしまうのではないかという批判がでてくるだろう。この批判には一理あると筆者も考える。だが、自らの実践を振り返る教師が独善性から陥ることを防ぎ、教師を現実世界での実践改善に導いている一つの要因は、筆者が研究した教師が異口同音に語るもう一つのこと——メンターの存在とそのあり方——にあるのではないかと推定される。

この推定は、カウンセリング<sup>9</sup>においてもカウンセラーという相手のあり方が決定的に重要であることから妥当なものではないかと思われる。筆者が研究で接した教師も、カウンセリングのクライアントと同様、カウンセラーと同じように通俗的で性急な価値判断を控え、ひたすらに教師をただ理解しようとするメンターの存在により助けられたと語っていた。教師は、クライアントとおそらく同じように、メンター（カウンセラー）との対話を内面化することにより、メンター（カウンセラー）が実在の他者として目の前にいなくとも、内界での対話により——上述の分析なら、実践者・記述者・読者の中での対話により——多くの問題に対処できるようになると考えられる。

だが、少なくとも最初のうちに大切なのが、メンターやカウンセラーという、当事者（第一者）にあくまでも対等な人格として接する「第二者」の存在とあり方である。筆者の現在の仮説は、優れた第二者は、無関心的あるいは批判的・敵対的な第三者のあり方とは異なる存在であり、第一者の「から

9 カウンセリングについては、ユング派のカウンセラーの河合隼雄に関するまとめを以下に掲載している。  
<http://yanaseyosuke.blogspot.jp/2014/04/2009.html>  
[http://yanaseyosuke.blogspot.jp/2014/03/2009\\_25.html](http://yanaseyosuke.blogspot.jp/2014/03/2009_25.html)  
<http://yanaseyosuke.blogspot.jp/2014/03/2010.html>  
<http://yanaseyosuke.blogspot.jp/2014/03/2009.html>  
[http://yanaseyosuke.blogspot.jp/2011/03/blog-post\\_3321.html](http://yanaseyosuke.blogspot.jp/2011/03/blog-post_3321.html)

だ・「こころ」・「あたま」そして外界・内界の認識の表現に対して、通俗的もしくは批判的な判断を停止して、別け隔てなく耳を傾けることにより、第一者の「からだ」・「こころ」・「あたま」そして外界・内界のすべてをまずは肯定することにより、第一者の自己が攻撃され破壊される不安を払拭して、第一者が自己を再創造すること——つまりは「生きる」こと——を支援しているのではないかというものである。実際、「当事者研究」<sup>10</sup>と呼ばれる新しい研究活動の試みにおいても（石原，2013），当事者性の重視と共に，当事者に寄り添いながら当事者の自由な声を引き出す「仲間」（本稿の言い方なら「第三者」）の重要性が説かれている。この当事者研究での認識からしても，第三者の存在とあり方が重要であることが示唆される。

それでは第三者はどのようなあり方をすればよいのか——次の章では，そのあり方を「異なるが対等」の権力関係として定式化する。

#### 4. 「異なるが対等」の権力関係

これまで，実践研究のメンター，カウンセリングのカウンセラー，当事者研究の「仲間」は，すべて当事者（第一者）の話を，即座に否定も肯定もせず，通俗的あるいは批判的な判断を提示して，ひたすら第一者が経験した現象を理解しようとする第二者であることが確認された。この第三者のあり方は，特殊なあり方である。日常生活の第三者は，第

一者の言動に対してすぐに自分なりの判断を下し，否定や肯定をすることが多いからである。だから，第三者的でなく，第二者的に接すれば実践者（クライアント・当事者）を支援できるというわけではない。ゆえに，ここではメンター・カウンセラー・「仲間」的な第三者のあり方について理解を深める必要がある。

理解を深めるため，ここで一つのエピソードを事例として考えることにする<sup>11</sup>。Xはあるベテラン教師で，これまで定時制の高校で長く勤めてそれなりに職業的自信をもてるようになっていた。Xは転勤するが，その新しい高校は同じ定時制であることもあり，Xはそれなりに授業がうまくゆくことを期待していた。だが，その期待は見事に裏切られた。Xは前任校では“Reaction Paper”（RP）と呼ぶ紙を生徒に定期的に渡し，それに生徒からの授業に関する感想や要望を書かせていたが，新しい高校ではこのフィードバックを実施することすら怖くなった。しかし授業改善のため，思い切ってRPを配ったところ，果たせるかな，ある生徒はXの授業について罵倒的な表現を書いてきた。Xは動揺するも，その次の授業で冗談半分にその罵倒について言及し「先生はこれで三日間眠れませんでした」と自分の弱さを開示した（冗談半分の言い方をしたのは，深刻にこの罵倒について語れば自分の感情のコントロールが難しくなるかもしれないXにとっての苦肉の策であった）。しかしXが驚いたのは，その弱さの告白にクラスがざわつき「そんなことを書いたのは誰だ」といったクラスメートへの関心が芽生えたことだった。そのクラスは授業がなかなか成立していないクラスだったが，授業以前にクラスメート間につながりがなく，誰も他人への関心を示さない

10 当事者研究に関する筆者なりのまとめは以下に掲載してある。

<http://yanaseyosuke.blogspot.jp/2013/04/2013.html>

<http://yanaseyosuke.blogspot.com/2009/07/2005.html>

<http://yanaseyosuke.blogspot.com/2009/07/2002.html>

[http://yanaseyosuke.blogspot.com/2009/09/blog-post\\_4103.html](http://yanaseyosuke.blogspot.com/2009/09/blog-post_4103.html)

<http://yanaseyosuke.blogspot.com/2009/11/5.html>

<http://yanaseyosuke.blogspot.jp/2012/12/blog-post.html>

<http://yanaseyosuke.blogspot.jp/2013/04/2009.html>

11 2014年3月9日に開催された「言語教育エキスポ2014」での河田浩一による口頭発表「Exploratory Practiceを通じた動機づけ：質的調査を通して『教室生活の質』を高める探究的实践」に基づく。

ことでそれぞれが自分を保っていたような状況であった。だが、この X の発言によって、多くの生徒が、他人への関心を示すきっかけを得て、クラスの雰囲気明らかに変わったと X は述懐している。やがて生徒の中にはためらいつつも X の努力を認めるような RP を書く生徒も出現し始めた。これは X の授業が実際に改善したということよりも、X に対する肯定的な感情を、たとえやや作為的だとはいえ表現できる生徒が現れ始めたこととして注目すべきだろう。このエピソードの解釈として筆者が提示したいのが、教室の中の強者であるはずの X が、一人の人間として弱さを開示したことにより、教室内の権力関係が再編され、教師と生徒という異なる社会的機能をもつ存在が、人間として対等な関係に立ったことにより、クラスが変わり始めたという解釈である。この解釈の妥当性をこれから検討してゆきたいが、その際、まず「権力」とは何かについて、簡単にでも理解しておく必要がある。

「権力」とは、英語で言うなら“power”の訳語として使う社会科学用語である。「権力」には、少なくとも二つのニュアンスがあり、その一つは制度的権力でありもう一つは自生的権力（活力）である。制度的権力は、おそらく日常語としての「権力」が想起させるものであり、警察や行政などの、無人格的（あるいは脱人格的）に構築・運営されるシステムがもつ権力を意味する。制度的権力は“power over us”とも表現でき、一般の人間はもっぱら権力を行使されても、自ら行使することはないと考えられている。これに対してもう一つの自生的権力（活力）は、例えばアレント<sup>12</sup>が概念化したものであり、この権力は、人々が自由に活動し語り合

う時に生じる民主主義的な権力である。例えば、あることについて人々が語り合うことを始め、その語り合いが率直で誠実なものなら、そこで語り合われた内容は、語り合った人々の間に一種の力（＝活力）をもたらすものとなる。人々は、語り合われた内容と、語り合っている自分たちに活力がみなぎり始めることを感じる。その活力は、大規模な場合は世論となり、民主主義的文化をもつ社会なら、やがては制度的にも認められるかもしれない。つまり活力は民主主義的権力の源泉であり基盤であり正体であるわけである。

X の場合、学校に赴任していた時には、その立場により教員という制度的権力は有していたが、クラスの学習者は X の授業にもお互いにも関心を抱こうとせず（あるいは抱くことができず）、X の制度的権力は実行力を失いつつあった（実行力がほとんどなくなれば、学級崩壊という事態が生じる）。X はそこで弱さの開示を、（矛盾的表现に聞こえるかもしれないが）「冗談半分の言い方という形で誠実に」行うが、それは、X が制度的権力の立場から降りて、一人の人間として対等な立場で生徒の前に向き合ったと解釈できる。少なくとも生徒の多くはそのように解釈したと思われる。これまで正直かつ自由に発言することがなかった（できなかった）にもかかわらず、生徒は X に倣って正直かつ自由に発言しはじめたからである。もちろん、すぐに全員の生徒が発言し始めたわけではないだろうが、最初はざわめき、次はつぶやき、その次は小声といった形で表に現れはじめた語り合いは、やがて沈黙を守っていた生徒にも影響を及ぼし、クラスが独特の活力をもちはじめたと解釈できる。権力関係が、もっぱら制度的権力的なものから、自生的権力（活力）的なものに再編成され、生徒はようやく自分らしさを表現し始めることができたのではないだろうか。

ここでもう一つ大切な概念が「対等」である。X は生徒に対して人間として対等な立場に立ったもの

12 アレントの言語論に基づく英語教育実践を行った分析である柳瀬（2005）は下記でも参照できる。ここで筆者は“power/Macht”を「活力」とも「権力」とも翻訳してアレント理解を試みた。

<http://ha2.seikyounet.jp/home/yanase/zenkoku2004.html>

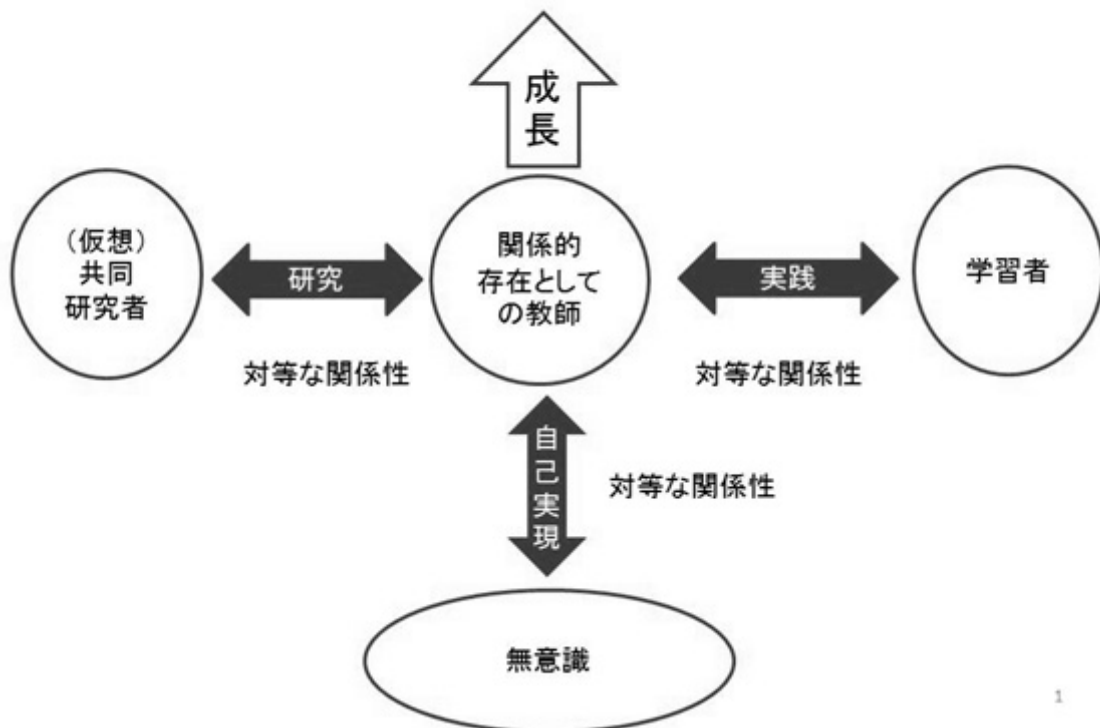


図4 三種類の権力対等性

の、教師として授業を管理し成績を認定する制度的権力を捨てたわけではない。つまり X は生徒と「対等」になったとしても、生徒と「同じ」になったわけではない（「同じ」になったら、X は教師ではなくなり、教室に入る権利すら失うだろう）。

ここでは「同じ」と「対等」という概念が区別されている。ここでもアレントにならい、区別を行うなら、「同じ」とはドイツ語なら “gleichartig” 英語なら “same” であり、二つのものが同一 (identical) であることを示す。この意味で、人間は誰一人として他の人と「同じ」ではない。これに対して、「対等」とは、異なる (=同じでない) 者に、同じ権力を与えるという政治的に構成される概念である。人は、個性・知性・能力・体格・性・境遇などさまざまな点で異なる (=同じでない) が、それにもかかわらず同じ投票権を与えられているのが制度的権力的な対等性であり、同じように発言権を認めるのが自生的権力的な対等性であろう。人権

も、対等<sup>13</sup>に基づく概念であり、人間は誰一人として同じではないが、人権においては対等であるというのが、現代のほとんどの社会で認められた認識である。人権概念は、人類史的に構築され伝播し共有されてきたといえるが、この一要因として、対等性を認め合うことには進化論的優位性があるのではないかと推論できる。すなわち、人々が対等である文化はさまざまな意味で繁栄することが多いということを、人類は長い年月をかけて、時には非対等的で抑圧的な制度権力に対してあからさまな反抗をしても学んできたのではないかということである。ここでその仮説を十全に立証することはできないが、この仮説はそれほど荒唐無稽でもなく、常識的な妥当性はある仮説だと判断し、以下は、権力の対等性は、人間社会にとって進化論的優位性をもつ

13 “Gleich/equal” は、「対等」でなく「平等」と訳すことも可能であるが、ここでは関係者の対峙性を強調するため「対等」と訳した。

文化であるとして、論を進める。

## 5. 実践研究における三種類の権力対等性

権力の対等性は、教師にとっては、(1) 学習者、(2) (仮想) 共同研究者、(3) 自らの無意識との三つの関係性において重要であり、実践研究は、この三種類の権力対等性を促進する形で行うべきではないかということ、筆者はこれまでの実践者観察（およびの自分自身の経験）から考えている。

(1) の学習者との権力対等性は、上の X のエピソードで示した通りであり、教師は、教師としての社会的機能を保ちつつ、できるだけ人間として対等に、学習者を見下さず（かといって持ち上げることもなく）向き合い、互いに敬意をもつことがよい教育に結実すると考えられる。もちろん学習者に対して専制的・抑圧的に振る舞う教育実践もあり、それは（恐怖による支配などを通じて）それなりの結果を生むかもしれないが、長い目で見れば、学習者の潜在的可能性を潰すであろうことは、多くのベテラン教師が実感していることであろう。

(2) の（仮想）共同研究者との権力対等性は、「研究」ということを「新たな可能性の探究」として広くとらえれば、実践振り返りのメンター・カウンセリングのカウンセラー・当事者研究の「仲間」において見られたことであった。「(仮想)」という表現を「研究者」の前につけたのは、実践者・クライアント・当事者は、権力対等的に接してくれるメンター・カウンセラー・「仲間」との対話をやがて内面化し、自分一人だけでもそのような対話を行うことができ、その場合の対話相手は仮想的存在であるからである。ともあれ、共同研究者が専制的・抑圧的であれば、実践者・クライアント・当事者は、不承不承その共同研究者の意向に沿うか、徹底的に自己を守ろうとして抵抗したり、その共同研究者のもとから去ろうとしたりする。また、実践者・クラ

イアント・当事者が、専制的・抑圧的な共同研究者を自らの中に仮想的に存在させるなら、実践者・クライアント・当事者は過度に自己批判的・自己否定的になり、これまたよい結果になるとも思えない。実践者・クライアント・当事者は、共同研究者と異なる存在ではあるが、対等であることが必要であると思われる。

(3) の自分の無意識との対等性については、無意識を抑圧し、無意識の補償現象を否定することが人格を歪ませるというユングの警告が示している通りである。近代社会は、割り切れることを合理的として称揚し、割り切れた対象を意識することばかりを知性と勘違いし、割り切れない無意識的表現を蔑視する傾向があるが、これは意識に過剰な権力を与え、意識と無意識との権力対等性を否定することである。自らの無意識にも、自らの意識と対等に権力を与えなければ、ただでさえ建前的な態度が要求される教師という仕事で、教員が自己実現をはかるのは困難になるであろう。

以上の三種類の権力対等性を図示すれば図4のようになる。

本論の主題である実践研究のあり方について述べるなら、実践者は、共同研究者を立場において異なるが人格的に対等な第三者として受け入れるべきだし、共同研究者もそうあるように常に努めなければならない。そして実践者と共同研究者は、実践者が学習者と自らの無意識に対しても対等に向き合っているかに注意して実践研究を進めるべきだろう。そうやって第一者と第二者が実践研究を進めてゆけば、第一者の認識と言動も、学習者と自らの無意識をより受け容れられるものとなり、学習者と教師が共に自己実現に向かうことができることが、筆者のこれまでの間接的観察と直接的経験、および以上の原理的に整理した論考から示唆される。

以上述べてきたように、近代の合理主義と資本主義的生産体制、および言語学の発想に深い影響を与



えられている私たちは、人間と言語の全体性を取り戻すべく、実践研究においても、「からだ・こころ・あたま」と「内界・外界」のどの領域においても言語による探究を進めるべきであり、さらに実践研究の推進においては、実践者が、学習者・(仮想)共同研究者・自分の無意識と対等な権力関係にあるように留意するべきであると本稿は考える。今後は、この仮説の妥当性を検討すべく、実践研究をこの観点から検討し、また反省的に実施すべきだと考えられる。

## 文献

- アレント, H. (1994). 志水速雄 (訳) 『人間の条件』ちくま学芸文庫.
- 石原孝二 (編) (2013). 『当事者研究の研究』医学書院.
- 檜葉みつ子, 上山晋平, 山本真理, 柳瀬陽介 (2013). 英語教師が自らの実践を書くということ (1) ——日本語／公開ライティングと英語／非公開ライティングの事例から『中国地区英語教育学会研究紀要』43, 61-70.
- 檜葉みつ子, 大塚謙二, 坂本南美, 柳瀬陽介 (2014). 英語教師が自らの実践を書くということ (2) ——中高英語教師が自らの実践を公刊することについて『中国地区英語教育学会研究紀要』44, 97-106.
- クロスビー, A. (2003). 小沢千重子 (訳) 『数量化革命』紀伊國屋書店.
- マルクス, K. (2011). 中山元 (訳) 『資本論——経済学批判 第1巻1』日本経済新聞社.
- 柳瀬陽介 (2005). アレント『人間の条件』による田尻悟郎・公立中学校スピーチ実践の分析『中国地区英語教育学会研究紀要』30, 167-176.
- 柳瀬陽介 (2012). 言語教師志望者による自己観察・記述の二次的観察・記述『中国地区英語教育学会研究紀要』42, 51-60.
- 柳瀬陽介 (印刷中). リフレクティブな英語教育——10年間の動向. 全国英語教育学会 40周年記念特別誌編集委員会 (編) 『英語教育学の今——理論と実践の統合』全国英語教育学会.
- 柳瀬陽介 (近刊). 学習者と教師が主体性を取り戻すために『英語教師は楽しい。』ひつじ書房.
- ユング, C. G. (1996). 松代洋一, 渡辺学 (訳) 『創造する無意識』第三文明社.
- Damasio, A. (2000). *The feeling of what happens: Body and emotion in the making of Consciousness*. London: Vintage Books.
- Damasio, A. (2012). *Self comes to mind: Constructing the conscious brain*. London: Vintage Books.
- Damasio, A. (2005). *Looking for Spinoza*. London: Vintage Books.
- Dewey, J. (1916/2004). *Democracy and education*. Mineola, NY: Dover Publications.
- Johnson, M. (1990). *The body in the mind: The bodily basis of meaning, imagination, and reason*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1990). *Women, fire and dangerous things: What categories reveal about the mind*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh: The embodied mind & its challenge to western thought*. New York: Basic Books.
- Sperber, D., & Wilson, D. (1996). *Relevance: Communication and cognition*. Oxford: Blackwell.

---

---

**Special issue on New Horizon of Practical Studies in Language & Cultural Education**

Special Contribution

**Practitioner's research for restoring integrity  
of the human and language**

YANASE, Yosuke \*

*Hiroshima University, Japan*

**Abstract**

This paper discusses how practitioner's researches ought to be from the view point of the "restoration of totality of human and language." Behind the discussion is a concern that we are too unsuspecting and uncritical of the modern epistemologies of rationalism, capitalist mode of production, and linguistics; we thus only pay attention to very limited aspects of being and function of the human and language. I argue that redressing the balance of the human and language is necessary not only for the purpose of language education but also for the language use in practitioner's researches. I contend that for the restoration liberated use of language in the domains of "body, mind, and brain" and "inner and external worlds" is essential, and that practitioners should establish equal, but not necessarily the same, relationships of power with learners, (virtual) co-researchers, and their own unconsciousness.

Copyright © 2014 by Association for Language and Cultural Education

*Keywords:* body; mind; internal world; power; equality

---

\* *E-Mail:* yosuke@hiroshima-u.ac.jp

特集：実践研究の新しい地平

【寄稿】

## 国語科教育における実践研究の考え方と実際

「国語教育としての実践研究」というあり方

難波 博孝\*

(広島大学)

## 概要

授業の目標は、価値目標・技能目標・態度目標という系列で考えることができる。言語教育も国語教育も同じように考えることができる。ただし、国語教育の場合は、国語科以外の教育（生活の中での学びなど）に身につけたことを一旦脱ぐ（unlearn）ような国語科授業を考える必要がある。実践研究も、その教師が身につけた教育観を一旦脱ぐような研究が求められる。これらの一例として、ある公立小学校教員の実践とそれへの関わりを紹介した。ここでは、ある児童が生活の中で身につけた振る舞いを国語科授業によって一旦脱ぐ（unlearn）ことも目指された実践であった。それは、変革しようとする教員の実践研究の結果でもあった。

Copyright © 2014 by Association for Language and Cultural Education

キーワード 実践研究, 価値目標, 国語教育

## 1. 授業の目標について

## 1. 1. 私の考える目標系列

私は、次のように、授業の目標系列を考えています。

価値目標←技能目標←態度目標

態度目標とは、授業に対する、興味・関心・意欲・心的態度の目標です。教師は、授業の最初において、学習者にまずは授業に対する興味・関心・意

欲のある心的態度を持ってもらわなければなりません。たとえその授業がその学習者にとってどんなに意義のあるものであったとしても、その授業についての興味・関心がわかなければ、その授業は「ないも同然」でしょう。

次は、技能目標です。これは知識技能の目標と言い換えてもいいものです。それぞれの授業において、目指されている、あるいは、求められている知識や技能があるはずで、その中身については、いろいろな議論があるでしょう。しかし、どのような内容にせよ、ある授業においては、なんらかの

\* E-Mail: hnanba@hiroshima-u.ac.jp

知識や技能の習得が求められていることが多いと考えます。

さて、現在行われている言語教育の授業は、態度目標と技能目標だけが取り上げられることが多いかもしれません。しかし、これだけでは、「なんのためにその知識や技能を習得させるのか、習得するのか」が見えないままになってしまいます。本来、知識や技能は「なにかのため（それが実用的であろうが非実用的であろうが）」に習得されるべきものであるはずで

す。この「なにかのため」ということを、私は価値目標と呼んでいます。価値目標は、価値観・世界観・認識に関わる目標です。言語教育を含むすべての教育においてなされる授業は、価値目標を含むべきだし、実際含んでいると考えます。

価値目標は、価値観・世界観・認識に関わる目標です。学習者の既成の価値観を強化する授業もあれば、転換を迫る授業もあるでしょう。あるいは、外部からある思想に基づいた価値観を押し付けたり、洗脳したりする授業もあるかもしれません。そのことを明示的に行う授業もあれば、暗示的に行う授業もあるでしょう。

ここで重要なのは、あらゆる授業は「価値目標」を含んでいる、ということです。授業の明示化された目標には、技能目標だけ、あるいはそれに加えて、態度目標が加わっていたとしても、実際の授業では、価値目標が暗黙の内に設定されそれに向かって授業がなされているのです。つまり、隠れたカリキュラムとして価値目標が設定されているだけ、ということです。

例えば、伴一孝氏が行った読むことの授業（言語技術教育学会で行われた模擬授業 [http://www.tosland.net/teaching\\_plan/contents/2967](http://www.tosland.net/teaching_plan/contents/2967)）では、「一つの花」という小学校4年生の国語科教科書に掲載されている有名な教材と戦前の修身の教科書に掲載された「佐久間艇長の遺書」とが要約、比較されてい

ます。

この授業の明示化された目標は、

- (1) 文章からキーワードを抽出する方法を教える。
- (2) キーワードを使って文章を一文に要約させる。
- (3) 情報提供者の意図を読みとらせる。

となっており、技能目標だけに見えます。

しかし、この授業で「一つの花」という、戦争によって生活がかわって行く庶民を描いた作品に対して、戦前使われた修身教科書をもってきて比較させるところに、暗示的な価値目標が学習者に形成される可能性があります。

たとえば、比較する、ということは、両者が同等の位置にある、という暗黙の前提があるので、「一つの花」と修身教科書のある教材が同等の位置にある、という前提を暗黙のうちに伝えている、という価値目標があるといえます。

授業は、人間が行うものです。人間は価値観を持っています。価値観を持つ人間が授業を行えば、どうしてもそこにはある価値観が（一つの価値観か多様な価値観かは別として、また、意図的か非意図的かは別として）授業に漂ってしまいます。そしてその人間が教師であれば、その価値観がその授業の価値目標として設定される可能性があるのです。

大事なのは、「自分の授業には価値目標がセットされている」という自覚であり、できるだけ、自身の授業における価値目標を意図的に制御することです。そのためにも、教師は自分自身の価値観、その背後にある自身の信念体系と向き合うこと、できるだけ自覚的になりつつも、「自分の信念にはなにがあるかわからない怖れ」を持って授業に臨むことが重要だと考えます。

## 1. 2. 私の考える、言語教育の目標系列

1. 1. をふまえて、私が考える、言語教育（第

一言語、第二、三…言語にかかわらず)の目標系列について考えたいと思います。それぞれの授業には、一時間の授業や単元、領域、学習者の年齢などによってそれぞれの授業の目標が設定されると思います。ここでは、それらの授業の根源的なあるいは最終的な目標系列を述べたいと思います。最初は、態度目標です。

#### ○言語教育の根源的な態度目標

ことば(とそれを使う人間)がおもしろい楽しいと思うこと

私の考える、言語教育の根源的な態度目標は、まずことばとそれを使う人間のことを、おもしろい、楽しいと思ってもらうことであり、それがすべての言語教育の授業の出発点になると考えます。言語、言葉、文字、文章、作品、そして人間、をおもしろいな、もっと知りたいな、と思わなければ、授業を受けたいと考えないでしょう。授業から逃走してしまいます。

言語教育の実践をすすめていくと、また、言語教育の研究をすすめていると、どうしてもこういう知識や技能を習得させたい、このような考え方を身につけて欲しいということだけに陥りがちです。そうになると、学習者が置き去りになるのです。

授業の最初や単元の最初で、態度目標が学習者に形成されることがまずは重要だと考えます。そしてそのことは、あとで触れますが、価値目標の本来の意味での形成とつながっていくのです。次は、技能目標と価値目標です。

#### ○言語教育の技能目標

「言葉を使って自分／他者／社会／自然…を大切に思う」人になるための、(言葉の)知識や技能を身に付けること

#### ○言語教育の最終的な価値目標

「言葉を使って自分／他者／社会／自然…を大切に思う」人でありつづけるように自分自身をサポートすること

技能目標と価値目標はセットで考えます。私は、教育の最終目標を、「自分／他者／社会／自然…を大切に思う」人でありつづけるようにサポートすること」と考えています。

教育は、その学習者が、自分や他者、社会や自然、などなどを、大切に思う人でありつづけるようにすることが最終目標だと考えます。自分と他者、社会と自然、自分と社会など、対立しがちかもしれません。そういうときでも、両者が両者ともうまくいくように、知識や技能をふりしぼって考えていく人になってほしいと考えます。

言語教育は、上のことを、「言葉を使って」行う人を育てることだと考えます。言葉を使って、自分／他者／社会／自然などなどを、大切に思い行動し続ける人を、言語教育で育てたいと考えます。これが、私の考える言語教育の価値目標です。

技能目標は、このような価値目標に向かうための、知識や技能を身につけることになります。言語教育では、常に上に示した価値目標を、教師が自覚しつつ、言語教育に関わる知識や技能を教えるようにしたいと考えます。

### 1. 3. 母語教育の難しさ

ここまでのことをふまえると、母語教育(日本では言えば国語教育)の目標系列は次のようになります。

#### ○母語教育の根源的な態度目標

母語(とそれを使う人間)がおもしろい楽しいと思うこと

#### ○母語教育の技能目標

「母語を使って自分／他者／社会／自然…を大切に

に思う」人になるための、(言葉の)知識や技能を身に付けること

○母語教育の最終的な価値目標

「母語を使って自分／他者／社会／自然…を大切に思う」人でありつづけるように自分自身をサポートすること

こうするととてもすっきりした感じになります。しかし、ここには母語(教育)だからこそ、困難な問題があります。

ここで、母語教育を、日本で多数を占める日本語母語話者の教育ととりあえず考えます。そして、この母語教育を、国語教育と国語科教育に分けて考えます。国語科教育は国語教育に含まれますので、国語教育の中に、国語科教育と国語科外教育とがあるということになります。

国語科教育は、小学校～高等学校までに行われる、日本語母語話者用に公教育に設定された教科「国語」の教育です。決まった時間に決まった教科書とカリキュラムでなされる意図的教育です。

国語教育の内、国語科教育ではない部分(国語科外教育)とは、その典型的なものは家庭での教育でしょう。子どもは生まれてから(言語獲得には生得的な部分がある程度あるにせよ)家庭環境によってその母語の獲得には大きな影響を受けます。方言や言語的振る舞いだけでなく、非言語的な振る舞いも影響を受けるでしょう。厳しい家庭で育った子どもは、自分自身の本心を隠して表現するという、ローカルな語用論のルールを習得するかもしれません。私たちは、家庭における母語教育(国語科外教育)の影響を避ける事はできないのです。

国語科外教育は、学校でもあります。学校における教師や同級生などから、私たちは、母語のとくに運用面を習得していきます。その学校環境に合わせた言語運用能力とでも言うべきものを習得するので

これらの国語科外教育は、多くは非意図的です。非意図的だからこそ、また、それが繰り返されるからこそ、私たちの心の(脳)奥深くに染み込んでいます。それはまるで、皮膚のようにまとわりついています。

国語科外教育で日本語を母語として習得していった人々の中には、「言葉を使って自分／他者／社会／自然…を大切に思う」ことを、止められている・抑えられている・できない・させてもらえない…人が多いことに気付かされます。

もっと言えば「言葉を使って自分／他者／社会／自然…を大切に思わない」ようにしている(させられている)人々が多いということです。

こういう人々の中には「言葉を使って自分／他者／社会／自然…を大切に思わない」ように「国語教育(家庭、地域、社会、学校)」で、されてきた可能性がある、私は考えます。

もしかしたら、私たちは(日本語が母語であろうがなかろうが)その全てではないにしろ、「言葉を使って自分／他者／社会／自然…のどれかを大切に思わないように教育されている人がほとんどかもしれません。たとえば、日本では自己肯定感が低い人が多いと言われています。日本では、家庭や地域、社会で、自分を大切に思わないような国語科外教育がなされているかもしれません。

学校における国語科教育では、皮膚のようにまとわりついた国語科外教育の結果を、一度対象化するために「脱いで」もらうという困難に立ち向かわなければいけません。

ここでいう「脱ぐ」ということについては、例えば、荻宿、佐伯、高木(2012)には、「いったんほぐす」と表現されており、そこには「unlearn」という訳語もついています。「unlearn」は、スピヴァク(1998)の言葉の中にも出てきます。

また、私は、難波(2008)で、自分の中に出てきた出来上がった世界観をメタ認知の一部と捉え、それを変

容させる、言語活動における第三のモードというものを提唱しました。

これらはみな、一度、文字通り身についた国語科外教育の結果を「脱ぐ」ことだと考えます。

国語科外教育の成果を「脱いでみる」ことは、苦しさを伴うことがあるかもしれません。例えば、家庭で身につけた読書の習慣、例えばあまり長い読み物は読まず、幼児教室などのプリントを読書することが習慣になっている子どもがいたとして、その子どもに、少し長めの本を読んでもらうことはきつと苦痛でしょう。

あるいは、非常に厳しい家庭に育ち、人前では常に敬語ではなしすることが習慣となっている子どもには、友達と気軽に会話することはとても苦しいことかもしれません。

学校における国語科教育において、このように身につけてしまったものを、一旦「脱いでもらう」ことには、苦痛が伴うことがあるかもしれません。だからこそ、先に述べた、次の態度目標が大切になってきます。

#### ○母語教育の根源的な態度目標

母語（とそれを使う人間）がおもしろい楽しいと思うこと

一旦皮膚のようになっている、「自然」を「脱いでもらう」という困難に学習者が立ち向かうためには、その作業が「おもしろい」「楽しい」と思ってもらわなければ足が前には出ないでしょう。先程の例で言えば、読んでもらう長めの本が、その学習者にとっておもしろいことが必要条件でしょうし、友達と会話すること自体が楽しい、あるいは、楽しい目的のためにともだちと会話する、といった場の設定が必要になるでしょう。

## 2. 私が行っている国語科教育の実践研究

### 2. 1. 母語教育の難しさ

国語科教育における実践研究を紹介し、考察するために、国語科教育における実践研究も国語科教育である、ということ述べたいと考えます。

学校教育の現場において国語科の授業を行う教師たちは、その授業のやり方などなどを意図的・非意図的に学んできました。つまり、国語科の授業はこうするものだという価値観＝信念をつくりあげてきています。これも、国語教育のなせる技ということができるでしょう。

国語教育において自分の実践を見直すということは、自分の皮膚となって身につけてしまっている国語科授業についてのさまざまな価値観・方法などを、一旦「脱いで」、選択肢の一つにして見つめなおすことです。この作業を、国語科教育が行う必要があると考えます。

そうでないと、自分が身につけた皮膚の上に新しい衣服をまとうだけとなり、自分自身の授業に関わる価値観を見つめなおしたことにはならないからです。

国語科教育では、このような実践研究は、教師自らが行うことも多いですが、研究者とともに行うことも多くあります。多くの国語教育研究者は、小中高の現場の教員と関わり、そこで国語科教育を行うことで、その教師の国語科授業のよりよい方向への変革をサポートしていると言えます。ただし、ここでどのような対話が行われているかは、ブラックボックスになる場合が多く、あまり語られることはありません。国語科授業の改善という観点から言えば、国語科の授業がどうか変わったか、教師の価値観がどう変わったかという結果が重要であると、国語教育関係者が考えているからかもしれません。しかし、今後は、どのようなプロセスを経て、教師の価値観の変革や授業の変容が起こったかを記述する必

要があるでしょう。ただ、そのための準備や倫理の問題（常に語るのは研究者になってしまうということ）をどう乗り越えるかは課題として残ります。

## 2. 2. 私がやっている実践研究の事実

私は現在、次のような実践研究を行っています。まず、学部生や大学院生の教育を行っていますが、院生の中に少なからず現職教員の院生がおります。2013年度で言えば、Mに1人、Dに6人の現職教員の院生が在籍しています。Mの場合は、教育委員会から派遣されてくるものがほとんどです。Dの場合は、自らすすんで入学してきます。いずれにしても、自分自身の国語科授業実践を「脱いで」見つめなおし、改善を図ろうとする研究を行っています。したがって、現職教員の大学院生への教育は、実質的に「実践研究」となります。

次に、公教育の現場に関わる実践研究についてです。まず私自身が主宰している研究会が2つあります。

### ○私の主宰する研究会

学思会（小学校教員主体 30名）

教師の学校（中高教員主体 30名）

これらの研究会では、お互いが実践を持ち寄って授業の改善を図ろうと考えあっています。これは、協働の場での実践研究といえるでしょう。

最後に（これがもっとも実践研究らしいものですが）実際に学校に訪問して行う実践研究があります。2013年度には次のような学校に関わりました。

○5年以上継続 12校（原則として年二回訪問）

○2～4年継続 16校（原則として年二回訪問）

○本年度のみ訪問 15校

私がこれらの学校で行っている実践研究は次のような特徴があります。

### (1) オーダーメイドの実践研究

教育研究者が学校現場に入るときにありがちなのは、研究者自身の理論を学校現場に試してもらうような関わりです。特に教育研究者は、それぞれ自分自身の実践方法を持っていることが多いので、それを「やらせる」ような実践研究を行いがちです（実際、私もそのようなことを行い、失敗してきました）。

しかし、現在私は、それぞれの学校が抱える課題を解決するためのサポートということに徹して実践研究を行っています。結果的に、それぞれの学校のニーズに合わせたオーダーメイドの実践研究になるのです。今オーダーが多い課題は次のようなものです。

- テスト（全国学力学習状況調査・各地域が実施するテスト）の点数の向上 ←new!
- 国・県・市町からの研究指定／研究会指定
- 日常の授業実践（国語科、他教科）の向上
- 学校の研究テーマに沿って（例えば、「思考力表現力の向上を図りたい」など）

### (2) 継続校が多い一方で簡単に首が切られる

このようなオーダーメイドの実践研究は、当然のことながら時間がかかります。一人の教員の授業についての皮膚を「脱いで」もらうだけで時間と困難が伴います。いったん「脱いで」もらった後は、私からも他の教員からもまた資料などからもさまざまな選択肢を広げ、そこから、その学校のニーズに合ったプランを選択することが続きます。さらに、その学校の課題が生まれた原因の内、どれが自分たちで制御可能かを考え（たとえば、読書力の向上を目指しているとして、その地域に公立図書館がないということは制御不可能だけれど、学校図書館を充



実させることはある程度制御可能), その原因への対処を考えることも必要になってきます。このように、さまざまな取組をしていくためには、時間がかかります。

一方で、その学校のニーズが達成されたり、国や地方公共団体からの研究指定の内容が変わったり、また、校長が異動してきたりすると、研究者は簡単に首が切られます。その意味では、ドライな関係でもあるといえます。

実際に私がこのような学校で行っている作業の舞台は次のようなものです。

- ・教員の研究・メンタルのサポート
- ・教員向けの模擬授業を行う
- ・学習指導案へのアドバイス
- ・授業観察後のアドバイス
- ・学校の研究テーマ、研究マネジメントへのアドバイス

2. 1. で述べたように、実践研究は国語科教育であると考えます。したがって、1 で述べたような目標系列で実践研究も行うことになります。

1に従えば次のようになるでしょう。

#### ○実践研究の態度目標

実践研究がおもしろい楽しいと思うこと

#### ○母語教育の技能目標

自分たちの課題解決に向かう実践研究を行うための、知識や技能を身に付けること

#### ○母語教育の最終的な価値目標

自分たちの課題解決に向かう実践研究を行う人でありつづけるように自分自身をサポートすること

まずは、教育現場の教師が実践研究をおもしろい楽しいと思ってもらわなくてはなりません。今まで述べたように、自分に身についた皮膚を「脱ぐ」わ

けですから、楽しいものでないとうまくいかないだけではなく、ニセの学習をしてしまうことになりま (皮膚を脱がないまま衣服を重ね着してしまう)。そこで、教師自身の実践上の悩みや課題を語ってもらうことから実践研究は出発します。自分が何につまずいているのか、何が課題なのかを語っていく中で、次第に自分でも気づかなかった課題が浮かび上がることがあります。これが、「教員の研究・メンタルのサポート」です。

求められているニーズだけではなく、教師や学校が抱える課題も深く見えてきたら、次にニーズを満たし課題を乗り越えられるかもしれないような提案を、模擬授業の形で私から行います。この模擬授業はできるだけ楽しくかつ展望がひらけるようなものでなくてはなりません。この模擬授業はあとで教員たちが考える授業のモデルになることもありますが、どちらかという、「おもしろそうだ。私だったらこうする」という態度形成につながるものだと考えています。

ここまでの、態度目標の形成です。ここがうまくいかないと、後の実践研究はうまくいきません。

次に、教員が考えた学習指導案をアドバイスしたり、実際の授業を観察して、その後にアドバイスしたりします。私は多くの場合、授業と一緒に作るという姿勢で授業観察に臨みます。その場で授業を見てそのあとでアドバイスするという形はあまりとりません(しかたなくそうする場合もあります)。ここでは、私自身が知っている国語科教育の理論や実践方法をできるだけ提供し、役に立ててもらいます。ここでは、実践研究において技能目標が形成されるプロセスといえるでしょう。

最後は、学校の研究テーマ、研究マネジメントへのアドバイスを行います。当然のことながら、学校や教師は自分で学び続ける組織や教員であらねばなりません。そのためには、実践研究の方向性がぶれないことが重要です。自分(たち)はどこに向かお

うとしているのか、それは、学校や地域、学習者にとって意味のあることなのかどうか、そのことを問い続けるように、研究テーマや研究のマネジメントに対してアドバイスをするのです。ここは、実践研究における価値目標の形成と言えます。

このような目標形成をくりかえし継続していくこと、そして、学校や教師が自らそれを行っていきけるようにサポートすることが、私の行っている実践研究です。

### 3. 実践研究の一例

#### 3. 1. 公教育の学校（特に小学校）を取り巻く状況

3 では、私に関わっている実践研究の一例を示します。その前に、公教育の学校（特に小学校）がおかれている状況について述べます。

今小学校がおかれていて、過去とは大きく異なるのは、「テスト競争のまっただ中にある」ということです。2000年のPISA調査に日本が参加し、その後の2003年PISA調査における数学的リテラシーと読解力の調査における日本の順位の急落を受けて、2007年に全国学力・学習状況調査が実施されるようになり一時期を除いて、ほぼ全国の小6と中3の児童・生徒が参加しています。このテストの影響で多くの自治体も、自治体独自のテストを行うようになりました。例えば、広島県では「基礎基本」定着状況調査」という名称で、県内の全ての小5・中2の児童・生徒に調査を行っています。

これらの調査の特徴は、児童・生徒の成績には一切関係がなく、通知表にも指導要録にも掲載されないテストであるということです。一方で、これらの調査は、その学校や担当の教員、地域の教育力を図る（ほぼ唯一の）バロメーターとしてひとり歩きして使われてしまっているということです。そして、これらの調査の得点が高い学校には、インセンティ

ブが与えられる（他の学校よりも高額の研究費が与えられる）といったことも起こっています。つまり、これらの調査は、教員や学校、地域の序列化のための調査といえるのです。

中学校には高校入試というものがあり、中学校教員はこのような「序列の中の競争」にさらされてきました。しかし、小学校教員は長い間このようなことから無縁でした。しかし、これらの調査は、そのような状況を一変させたのです。これらの調査の低い県や市町は、自分たちの地域の、点数が低い学校にテコ入れを図ろうとします。それがどうしてもこれらの調査の点数を上げるための授業を行う、という傾向を生み出してしまっているのです。

一方、一緒に学習するのが困難な学習者が増えていられると言われています。文部科学省が2012年に行った「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査」によれば、通常学級に在籍するこのような児童は、7.7%という結果を出しています（40人学級なら、学級に3人強となります）。しかし、特別支援教育の専門家や小学校教員はもっと多いと述べています。私自身も多くの小学校で観察すると、40人学級では5人程度の児童が特別な支援が必要だと考えます。

さらに、所得格差の広がりによって、就学援助を受ける家庭が過去最高（2014年2月発表文部科学省「平成24年度要保護及び準要保護児童生徒数について」の15.64%（40人学級では、学級に6人強）になっています。所得格差が教育格差を生むことはすでに多くの調査で明らかにされています。

これらの困難に小学校や小学校教員は日常的に立ち向かっているのです。

#### 3. 2. ある教員の授業から

ここで紹介するのは、広島県A市立B小学校の川本教諭の実践です。教材は、「のどがかわいた」

(ウーリー・オルレブ) 光村図書 (5 年) という文学教材で、読むことの領域の実践です。

川本教諭とは、彼が初任2年目からの関わりであり、現在までで10年の付き合いになります。以前彼が所属した学校に実践研究で関わったことがきっかけでした。その後学校を異動した後も異動した先の学校との関わりがあり、また、川本教諭が私の主宰している研究会のメンバーとなったことでより深く関係が続いています。

「のどがかわいた」という文学作品は、ウーリー・オルレブの作品集『羽がはえたら』に収められています。オルレブは、ユダヤ系のポーランド人で、収容所に入れられたこともあり、ホロコーストや収容所にまつわる話を多く書いています。一方で、『羽がはえたら』に収められた作品は、兄弟のことや日常生活の小さな出来事が書かれており、「のどがかわいた」もそのような作品の一つです。ただ、作者の背景を知ることによって、いろいろな思索が深まる作品でもあります。

「のどがかわいた」という作品では、喉の渇きを感じ、一人で水道の水をゆっくり飲むことにこだわり楽しみを感じているイタマルが、他の友人からなかなか理解してもらえない中で、自分と同じようなこだわりを持つミッキーを見つけ、二人で空想にふける、そして恋の空想に、という作品です。作品の最後は次のようになっています。

ぼくは目をつむって、そんな女の子にぼくも会いたいと思った。そしたら— のどがかわいたって感ずる？ ってきく。それから、それぞれが大きくなって、別々の世界を旅したりして、またどこかで会いたいと恋いこがれながら、目をつむって水を飲むのだ。(ウーリー・オルレブ (1981). 母袋夏生 (訳) (2000) のどがかわいた『羽がはえたら』(p. 68) 小峰書店.)

周囲にはなかなか理解してもらえないこだわりを持つ人が、同じこだわりを持つ人間と出会い、共同で空想を広げていく。ここに、作者オルレブの境遇を重ねて読むこともできるでしょう。もちろん、別の光を当てることも可能です。

川本教諭は、この作品に別の光を当てようと考えました。彼は、最初の私との相談会で（私が関わっている学校では、授業に入る前に教材や授業についてあれこれ話し合いを持ちます。これをここでは相談会と呼んでおきます）、私から、「作品に出てくるイタマルのような子どもは学級にいる？」と聞かれたとき、彼やそのそばにいた他の教師たちが、「いるいる！」「あの子も」「この子も」と口々に話しが出てきました。そのような子どもは、こだわりがあり個性が強く授業の進行のじゃまになることもある、でも、それがなんか憎めない、と教師たちは言います。そして、そういう子どもを周りの子どもが理解して欲しいし、その子ども自身も自分がどう見られているか少し考えて欲しい、と欲していたのです。

川本教諭はこの相談会での話を受けて、自分のクラスの子どものことを考えていました。2年前の小学校3年生の時、この子どもを中心にクラスは崩壊してしまいました。その子どもは、発達障害を抱え、本来なら特別支援学級に入ったほうが本人にとっていいと考えられた児童でしたが、通常学級に入ったまま、自分ではどうしようもできず学級を混乱させてしまっていたのです。

小学校4年でこの学級を受け持った川本教諭は、学級を立てなおしていこうと考えます。まず、この子どもに引きずられて学級崩壊に関わった他の子どもたちを鎮めていきます。そして、この子どもには最大限の理解を持って接しようとしています。こうやって学級は落ち着いていきました。

そして、小学5年になり、持ち上がりで（子ども

の入れ替えはありましたが)川本教諭は、またこの子どもいる学級を担任することになりました。この学級で残された課題は、この子どもに対する他の子どもたちのまなざしを、そして周りの子どもたちがその子どもどう見ているかに対してその子ども自身がみるまなざしを、受容的なものに変えていくことでした。「あの子はこういう個性を持っているんだ」「ぼくがこう見られているのはぼくがこういうことをするからだな」と思うようになることです。

こういう学級実態と川本教諭の思いは、この作品に一つの光を当てることになります。イタマルやミッキーとこの子どもを重ねていくこと、それを学級の子どもたち自身が共感的に行うこと、これが、この作品を教材として使った授業(単元)の価値目標となっていきました。

幸いなことに、学習指導要領国語編には、次のような指導事項があります。

### (C) 読むこと

[第5学年及び第6学年]

- (1) エ 登場人物の相互関係や心情、場面についての描写をとらえ、優れた叙述について自分の考えをまとめること。(文部科学省(2008)小学校学習指導要領国語編)

この「相互関係」のところをとらえていくことが、そのまま川本教諭の思いともつながり、かつ、学習指導要領にも沿った授業として(この授業は、教育委員会の指導主事も来る研修会での授業でした)実現できると考えたのです。

しかし、次の文章を見てください。これは、この「のどがかわいた」の学習指導案の一部であり、「児童観」という、児童の実態について記述する部分の全文です。

### (2) 児童観

昨年度の本校の「基礎・基本」定着状況調査結果から、「叙述を基に登場人物の心情の変化を読むこと」に課題があることが明らかになった。また、質問紙調査において、「場面の様子や人物の気持ちを表す言葉に線を引いたり、感じたことを書き込んだりしながら、物語などの文章を読んでいる」という点が十分できていないことが分かった。

これら2点の課題から、本教材を読み進めるにあたり、登場人物の相互関係に基づき、場面に即して心情を読む力を育成する必要があると考えた。

そこで、本単元でねらう登場人物の相互関係をとらえる力についてレディネステストを行った。登場人物と対人物との関係については読み取るとは大体できていた。しかし、その関係について重要語句からどのように読んだからそのような関係になったのかという設問については正答率が41ポイントであった。叙述を基に登場人物の相互関係を推論することができていないことに課題があることが分かった。

ここには、先ほど述べてきた学級実態は全く出てきません。出てくるのは、広島県で行っている「基礎・基本」定着状況調査のテスト結果と質問紙結果だけです。これは、教育委員会からこのように児童観を記述するようにという指導が入っているからです。全国や地方公共団体レベルのテストが導入される以前は、児童観には学級実態を具体的に書くことが多かったのですが、この学校がある市では、このように変わりました。

せっかく学級実態を踏まえた授業を展開しようとしているのに、そのことが学習指導案には反映されない、それならそういう授業をやらなくて、点数を

上げるだけの授業をしようという思いに教師が陥ってしまいます。

私のような外部の研究者ができることは、川本教諭のような思いを大切にしつつ、外部との折り合いをうまくつけていける方法を一緒に探っていくことなのだと思います。

2. 2. で述べた実践研究の目標系列を再掲します。

○実践研究の態度目標

実践研究がおもしろい楽しいと思うこと

○母語教育の技能目標

自分たちの課題解決に向かう実践研究を行うための、知識や技能を身に付けること

○母語教育の最終的な価値目標

自分たちの課題解決に向かう実践研究を行う人でありつづけるように自分自身をサポートすること

これに従えば、まず私が、川本教諭の思いを大事にし、ゴールとなる学級のいいイメージを持たせることで勇気付けることが態度目標形成になります。その思いを実際の授業として実現していったり、学習指導要領や教育委員会からの要請との折り合いをうまくつけたりするための知識や技能を、私から提供することが技能目標形成になります。そして、授業後も自分の思いを大事にしつつ外部との折り合いもつけて実践していくよう自分自身をサポートしていくようにしてもらうのが価値目標形成となるわけです。

それでは、川本教諭の行った「のどがかわいた」の実践での目標系列はどうなるのでしょうか。彼の学習指導案を再構成して掲載します。

(態度目標)

- ・自分の友達のこと、その友達との関係を思い浮かべながら読もうとしている。

(技能目標)

- ・物語の構造をつかみ、クライマックスを読み取っている。
- ・中心人物とその対人物の関係を变えるきっかけとなった出来事を明らかにしながら、登場人物の相互関係について読み取っている。

(価値目標)

友達からのメッセージに対して、広い心で自分と異なる意見や立場を大切にしながら、コメントを書く。

川本教諭は、まずこの「のどがかわいた」をただの虚構として読むのではなく、子どもたちが自分の現実の人間関係を関わらせて読むようにすることで、授業に対する意欲をもたせようとしています。小学校高学年の子どもたちは、現実の人間関係に悩みを持っています。そこにリンクしていくのです。そのために、実際の授業では、教材を読むことの前に、ウーリー・オルレブの作品を読んでもらい、彼の作品に関心を持ってもらいます。これはただ関心を持ってもらうだけでなく、作者と読者の「言論の場」(難波, 2008)を作るのです。

その上で、クラス一人一人の友達にメッセージを書くことで、クラス一人一人の友達に対する自分の見方(どのような視線で見ているのか)を表現します。このメッセージは、「のどがかわいた」の読むことの授業を終えた後、開封され、それへの返信を子どもたちは書くことになります。

次に、この「のどがかわいた」を読んでいきますが、作品の構造をざっくりおさえたあと、登場人物の相互関係に注目していきます。とはいえ、この作品は、イタルの一人称で書かれているので、あくまでもイタルの観た世界観が表現されています。そうすると、イタルが他の人物をどう思っているかは見えやすいですが、他の人物がイタルのことをどう思っているかは見えにくくなっています。こ

それはそのまま現実の私達の世界が、結局は私が観た世界観で、私が世界を構成していることと等値です。そこで、「想像力」が必要になってきます。他者はイタマルのことをどう思っているかを想像しなければ、ほんとうの意味での人と人との相互関係を考えることはできないのです。そしてこのことは、現実の世界において、人と人が関係を結ぶときにそのままスライドできるでしょう。

ここで子どもたちは、人称を超えて想像していくことで人物同士の相互関係をとらえる、という文学の読みの技能を学んでいくこととなります。

その後、子どもたちは現実の世界に戻り、友だちからももらったメッセージに応じていくこととなります。

この授業の後しばらくして、川本教諭が気になっていた子どもは、教室を出ることが多くなったそうです。それは、自分が無意識に暴発してしまうことをおそれ鎮めるためかもしれないと川本教諭は述べています。その後、その子どもは自らすすんで、特別支援学級に転籍しました。そこで落ち着いて学習をしているということです。

このことが全ていいことかどうかはわかりませんが、この「のどがかわいた」の授業がどれだけこの子どもに影響を与えたかどうかはわかりません。授業は、科学実験ではないのですから。

しかし、この授業でこの子どもは、自分で次のように板書しました（川本教諭の授業ではしばしば、子どもたち自身が黒板に板書します）。

〈周りの人達がイタマルのことをどう考えているかについて〉

「自分かってな人物」

あまり上手とはいええない字でこう書かれていました（私はこの授業を観察しました）。ここには、その子どもが自分のことを、少し距離を置いて見よう

とした現れではないかと、川本教諭も私も考えます。

#### 4. さいごに

川本教諭の授業が、この子どもや他の子どもにどれだけ影響を与えたかは明確にはわかりません。同じように、川本教諭の授業に、私の関与がどれだけ影響を与えたかどうかはわかりません。しかし、授業を作るということは、世界を創るということであり、それは、一人で創るものではないことを、私も川本教諭も、そして子どもたちも実感していることは間違いのないことでしょう。

実践研究とは、世界を創ることへの参加であり、その世界は、自分と自分を取り巻く全てを大切にしていけるものでありたいと私は願っています。

#### 文献

荻宿俊文，佐伯胖，高木光太郎（2012）．『ワークショップと学び 3——まなびほぐしのデザイン』東京大学出版会．

スピヴァク，G. C.（1998）．『サルタンは語ることができるか』みすず書房．

難波博孝（2008）．『母語教育という思想』世界思想社．

付記 この論考は、2014年3月15日言語文化教育研究会研究集会シンポジウム発表を基にしています。

---

---

Special issue on New Horizon of Practical Studies in Language & Cultural Education

Special Contribution

Principles and practice of practical studies in first language  
education: Practical studies as first language education

NANBA, Hirotaka\*

*Hiroshima University, Japan*

Abstract

I can be classified the goal of the class, into value-objectives, skill-objectives and attitude-objectives. It can be classified in the same way as objectives of language education and objectives of first language education. However, in the case of first language education, it is necessary in the language arts classes to take off once (unlearn) that you have worn the language arts such as learned in life. In practice research, research is required to transform the educational philosophy that the teacher was wearing. As an example of these, I introduce the practice of a public elementary school teacher. By language arts lesson, the teacher was aiming also that the values and behavior of the children with changes. It was also a result of the practice of teacher research.

Copyright © 2014 by Association for Language and Cultural Education

*Keywords:* practice of teacher research; into value-objectives; language education

---

\* *E-Mail:* hnanba@hiroshima-u.ac.jp

特集：実践研究の新しい地平

【論文】

## 「チューター史」を振り返り語り合う実践研究の意義

学び合う実践共同体構築に向けて

太田 裕子\*  
(早稲田大学)可児 愛美  
(早稲田大学)久本 峻平  
(早稲田大学)

## 概要

本研究の目的は、チュータリング実践を省察し他者と共有する実践研究の意義を考察することである。筆者らは、ライティング・センターのチューターとしての個人史（以下、「チューター史」）を省察し共有する実践研究を行った。本稿では、実践研究がチューター個人、およびライティング・センターという実践共同体にとってどのような意義があるかを考察した。その結果、「チューター史」を省察し共有する実践研究は、チューター個人にとって、自分の実践知を省察し、拡充し、実践共同体のより熟達した成員としてのアイデンティティを形成し、実践を捉える視野を広げる手段として、意義があった。また、実践共同体にとって実践研究は、チューターの実践知を蓄積し継承し、実践共同体としての実践を発展させ、学び合う関係を構築し、チューターの学びに影響を与える実践共同体の制度や環境を省察する手段として、意義があった。このことから、実践研究は、学び合う実践共同体を構築する方法として有効であることが示唆された。

Copyright © 2014 by Association for Language and Cultural Education

キーワード ライティング・センター、チューターの成長、実践共同体、  
実践知、省察と共有

本研究の目的は、チューターの学びと成長を促し、学び合う実践共同体を構築する方法を探究す

ることである。そのために、本研究では、チュータリング実践を省察し他者と共有する実践研究を実施し、その意義を考察する。筆者らは、共に早稲田大学ライティング・センターで、文章作成支援という教育実践に関わる実践者である。可児と久本はチューターとして、直接書き手の文章作成を支援する。太田はスタッフとして、運営、チューターの採

本研究は JSPS 科研費（平成 23～25 年度基盤研究 C, 24520588 「アカデミック・ライティングを指導する大学院生チューターの指導実践と意識の変化」, 研究代表者：太田裕子）の助成を得た。

\* E-Mail: yuko\_ota@waseda.jp



用、育成、研修を通して教育実践に携わる。卒業を間近に控えた可児は、自身の成長の軌跡を振り返り「チューターのスタイル」を明らかにすることに関心があった。新人研修中の久本は、自身の成長の過程を振り返ることによって、新人研修で使用されるワークシートの改善点を見出すことに関心があった。太田は、チューターの成長の過程を理解することによって、一人ひとりのチューターの成長を支援する方法や環境を探究することに関心があった。このように異なる立場と関心を持った3名は、チューターの成長というテーマのもとに集まり、チューターとしての個人史（以下、「チューター史」）を省察し共有する実践研究を行った。本稿では、実践研究の過程を報告し、実践研究がチューター個人、およびライティング・センターという実践共同体にとってどのような意義があるかを考察する。

## 1. 研究背景——ライティング・センターにおける実践

ライティング・センターは文章作成に関する指導を行う支援機関である。指導の場は「セッション」と呼ばれ、チューターと書き手が協働し文章を検討する。セッションの目標は、書き手が自分の文章について思考を深め、自分で文章を作成できるように支援すること、すなわち「『自立した書き手』の育成」（太田、佐渡島、2013a, p. 238）である。そのために、書き手の意図を尊重することが重要となる。このようなセッションでは、書き手の主体的な参加が不可欠である。

池田（2007）は協働の重要な要素として、「対等」「対話」「創造」「協働のプロセス」「互恵性」という五つを挙げているが、セッションはこれら五つの要素を併せ持つ。書き手とチューターは「対等」な立場で「対話」し、書き手の考えをよりよく表現するための文章を共に「創造」する。チューターは一読者として、書き手と異なる視点から文章を読

む。また、チューターは文章作成に関する知識と経験を持つ。一方、文章の条件についての情報や、文章の目的、読者、内容についての考え、特定の表現を選んだ意図等は、書き手にしか分からない。書き手とチューターは、異なる視点や知識、情報を持ち寄り補い合う、「対等」な関係なのである。チューターと書き手は、「対話」を通してセッションの目標を設定し、互いの視点を出し合いながら文章を検討する。そして、「対話」を重ねる「協働のプロセス」を通して、「参加者が協働に参加する以前にはもち得なかった新たな成果」（池田、2007, p. 6）が「創造」されるのである。このようなセッションは、書き手とチューター双方にとって意義深い学びの場である。書き手は、セッションを通して自分の文章をよりよくし、今後の文章作成に活かす視点を得る。チューターは、セッションを通して、文章作成やコミュニケーション、文章指導についての学びを深め、専門外のテーマについての知識を得る。つまり、セッションは「互恵性」を持つのである。このように、ライティング・センターにおけるセッションは、書き手とチューターの協働の場なのである。

協働は、日本語教育をはじめ外国語教育、教育全般において重視され、実践されてきている。ライティング・センターにおけるセッションは、協働を重視する言語教育実践の一つといえる。しかし、セッションは次の点で教室授業での言語教育実践と異なる。セッションでは、初対面の書き手と、初見の文章を検討するという点である。チューターはセッションの内容を事前に計画することも、書き手の成長を長期的に支援することもできない。チューターは、一回限りの45分間のセッションの中で、初対面の書き手のニーズをつかみ、関係を構築しなければならない。また、初見の文章の問題や修正の方向性を短時間で判断した上で、書き手と相談しながらセッションの目標を決める。そして、書き手の

反応を見ながら、対話し、書き手に合わせた働きかけを行うのである。このようにチューターは、不確定で不断に変化する相互作用のただ中で、セッション全体の構成、書き手の反応、自身の発話や表情等、多岐にわたる要素を同時に意識し、行動しなければならない。つまり、チューターには即興的判断と対応が求められるのである。舘岡（2010）は、日本語教師の実践を、「あらかじめのデザインがありつつも、学習者と『いっしょに創る』即興の連続」（p. 21）と述べるが、「あらかじめのデザイン」をできないライティング・センターでは、日本語教師以上に書き手と「『いっしょに創る』即興」がチューターに求められるのである。

## 2. 問題の所在と研究目的

上述のようなセッションを有意義な学びの場にするためには、一人ひとりのチューターが継続的に学び、成長する必要がある。学生がチューターを務める場合、必然的にメンバーの交代が起こる。毎学期、ベテラン・チューターが卒業し、新人チューターが加わるのである。ライティング・センター全体の実践の質を高く維持するために、チューター、特に新人の学びと成長を支援することは非常に重要な課題である。

では、どのような学びと成長を支援すればよいのだろうか。チューターの成長は、「既存の技術や理論の合理的な適用への習熟を熟達とみなす、これまでの狭義の熟達概念」（佐藤, 岩川, 秋田, 1990, p. 196）では捉えられない。異なる書き手、異なる文章、異なる状況に、即興的に対処するセッションには、既存の技術や理論をそのまま適用できないからである。むしろ、刻々と変化するセッションの状況を把握し、状況に合わせて柔軟に行動できることが、チューターの成長といえる。これは、「自分の実践の中で (in), 自分の実践について (on) 省察

する」（ショーン, 1983/2007, p. 64）省察的实践者としての成長である。

省察的实践者として成長するためには、実践の中で自身の実践とその背後にある実践知<sup>1</sup>を省察<sup>2</sup>し、その実践知をより豊かにしていく学びが重要である。この学びは個人内に限定されない。自身の実践と実践知をより深く省察するためには、省察の結果意識化された実践知を他のチューターと共有し吟味するという、他者との学び合いが不可欠である。なぜなら、他のチューターの多様な実践知を知ることによって、自分自身の実践知を意識化し、新たな視点を得られるからである。また、先輩の実践知が後輩に共有されることによって、ライティング・センターにおける実践知を、世代を超えて継承することが可能になるからである。したがって、チューターの学びと成長において、実践知の省察と共有が重要といえる。

ライティング・センターのチューターは、実践経験を通して多様で豊かな実践知を形成する。PAC分析を用いてチューターの意識を検討した先行研究

1 ここでいう実践知は、実践を通じて形成された、実践に関する「熟考的」、「事例」的、「総合的」、「経験的」、「個性的」（佐藤, 岩川, 秋田, 1990, p. 196）知識や信念やイメージの総体を指す。ライティング・センターにおける実践知は、文章作成、書き手、セッションの構成、コミュニケーション、関係構築等の、セッションに関する知識や信念やイメージである。

2 本稿では、「省察」と「振り返り」という語を併用する。「省察」は、行為や信念や状況等に対して批判的に考察する行為、および考察された内容の意味で用いる。過去の経験を省みることに重点を置く場合には「振り返り」を用いる。過去の経験を批判的に振り返ることを強調する場合には「批判的」という修飾語を補う。ただし、先行研究や語りを引用し、それについて論じる場合は、引用元の表現に合わせる。

では、経験年数、担当するセッションカテゴリー<sup>3</sup>、第二言語話者と関わる経験の多寡、自身の母語等、経験の差異を反映して、チューターの意識が多様であることが明らかにされている（太田、佐渡島、2013a；太田、佐渡島、2013b；太田、2013）。チューターの多様で豊かな実践知は、共有、蓄積されるべき貴重な資源である。しかし、本研究のフィールドである早稲田大学ライティング・センターでは、特定のトピックについて各自の工夫を話したり、互いの実践を見合ったりする活動は頻繁に行われていたが、自分の実践知の全容を省察し共有する研修は行われていなかった。そのため、各チューターの実践知がチューター間で広く共有されることはなかった。それゆえ、熟達したベテラン・チューターがライティング・センターを去ると、その実践知の全容は後輩に継承されないまま消失してきたのである。このような現状認識から、チューターの多様な実践知を蓄積、継承し、発展させるライティング・センターづくりが課題であると考えた。いわば、学び合う実践共同体構築が課題なのである。そのためにはまず、チューター一人ひとりが自分の実践知を省察し、他者と共有するための効果的な方法を明らかにする必要がある。

そこで筆者らは、自身の実践知に対する省察とその共有を中心に据えた実践研究を実施し、その意義を検討した。本実践研究では、可児と久本が、チューターとしての自身の学びと成長の過程を振り返り「チューター史」を作成した。その後、太田が司会を務める「ラウンドテーブル」（三輪、2010）

3 研究が行われた2012年現在、次の四つのセッションカテゴリーがあった。①英語文章を英語で検討する、②英語文章を日本語で検討する、③日本語文章を日本語で検討する、④日本語文章を日本語教育専門のチューターと日本語で検討する、である。2014年現在、⑤日本語文章を英語で検討する、を加えた五つのカテゴリーがある。ライティング・センター利用者はこれらのカテゴリーの中から希望するものを選ぶことができる。

で、可児と久本の「チューター史」を聴き、質問やコメントをし合った。そして、「チューター史」作成、および「ラウンドテーブル」における省察と共有の意義を、ライティング・センターにおけるミーティング、およびシンポジウムで発表した。さらに、筆者ら3名は、「チューター史」作成、「ラウンドテーブル」での共有、研究発表という一連の実践研究の過程を通じた学びと成長を話し合った。

本稿では、チューター個人および実践共同体としてのライティング・センターにとっての、本実践研究の意義を考察する。具体的には、次の研究課題に答えることを目的とする。

1. 「チューター史」を省察し他者と語り合う実践研究には、省察的实践者としてのチューターの学びと成長を支援する上で、どのような意義があるか。
2. 「チューター史」を省察し他者と語り合う実践研究には、チューターの実践知を蓄積、継承し、発展させる実践共同体を構築する上で、どのような意義があるか。

これらの研究課題に答えることによって、チューター同士が学び合う実践共同体を構築するための示唆を得ることを目指す。

### 3. 学び合う実践共同体の構築を捉える視座

本実践研究は、学び合う実践共同体の構築を志向した試みである。本章では、まず「学び（学習）」と「実践共同体」を捉える理論的枠組みを論じる。次に、学びを深める方略としての実践研究の特徴と、本研究で用いる方法を論じる。

#### 3. 1. 「実践共同体」とは何か

本研究では、学び合う実践共同体構築を考える理論的枠組みとして、Wenger（1998）の「実践共同体」の概念を援用する。

Wenger (1998) は学習の過程を社会的な参加と捉える。ここでいう参加とは、「共同体における実践への主体的な参加者となり、共同体との関係においてアイデンティティを構築する過程」(p. 4, 以下、訳はすべて筆者)を指す。この参加の過程において、意味が獲得される(レイヴ, ウェンガー, 1991/1993)。このような学習の過程では、「意味」「実践」「共同体」「アイデンティティ」という四つの要素が深く相互に関連し合っている(p. 5)。これら四要素を統合する概念的枠組みを、Wenger は「実践共同体 (community of practice)」と呼ぶ(p. 5)。

「意味」は、学習によって作られる成果物である。過去に作られた意味と交渉し、新しい意味を生み出す絶え間ない「意味の交渉」の過程の中で「意味」は作られる。この「意味の交渉」の過程は、「参加」と「具象化」という過程を含む。「参加」は、共同体における実践に参加する経験を指す。ライティング・センターにおいては、チューターとしてセッションを行うことや、ミーティングに参加することである。「具象化」は、この経験に形を与える過程と生成物を指す。ライティング・センターでは、新人研修のワークシート、理念や実践の方針を説明した資料、審査の観点をリストアップしたシート等が挙げられる。これらを使用して実践を行い、その意味を絶えず「交渉」することによってチューターの実践知が作られていく。

「共同体」としてのまとまりを生み出す「実践」の側面として、Wenger (1998) は、「相互に関わり合い」、「共同の企て」、「共有されたレパトリー」の三つを挙げる(p. 73)。人々が共同体の成員として「相互に関わり合い」、「共同の企て」を遂行することによって、「共有レパトリー」が発達する。「共有レパトリー」は、「共同体が存在するために生み出し採用し、その実践の一部になっているルーティン、言葉、道具、物事を行うや

り方、物語、ジェスチャー、記号、ジャンル、行動、概念等を含む」(p. 83)。共有レパトリーは本質的に多義的である。それゆえ、その意味が問い直され、新しい意味が生み出される可能性を持っている。(p. 83) ライティング・センターでは、自立した書き手の育成という「共同の企て」を遂行するために、チューターとスタッフが「相互に関わり合い」、意見を交換しながら「共同体」を形成している。「共有レパトリー」には、チュータリングの理念や方針、セッションの流れに関するルーティン、採用・研修・審査の流れ、繰り返し語られる実践に関する工夫やノウハウ等が含まれる。

このような実践共同体への参加を通して「アイデンティティ」が構築される。アイデンティティは、次の五つの性質から説明される(Wenger, 1998, p. 149)。第一に、アイデンティティは、実践とその意味づけによって説明される。ライティング・センターでいえば、チューターとしての実践を経験し、その経験の意味を説明することによって、アイデンティティが説明されるのである。第二に、アイデンティティは、共同体における成員性の度合、換言すれば、共同体における実践を行う能力によって説明される。新人チューター、ベテラン・チューターといったアイデンティティはその一例である。第三に、アイデンティティは学習の軌跡として、つまり、過去と未来の自分を現在の自分と関連づけることによって、説明される。過去にはできなかったことができる自分、先輩チューターという目標に向かって努力している自分、といった例が挙げられる。第四に、アイデンティティは、複数の成員性の結びつきとして説明される。ライティング・センターのチューターは、チューターであると同時に、自分の専門分野における大学院生、他のアルバイト先での成員等、複数の成員性を持っている。こうした複数の成員性をどう関連づけるかが、一人ひとりのチューターを特徴づける。第五に、アイデンティ

ティは、ローカルとグローバルの関係として説明される。チューターは、ライティング・センターというローカルな共同体の一員であると同時に、高等教育機関や言語教育実践者集団というより大きな共同体の一員である。

実践共同体の概念は、個人と共同体の相互関係に注目する。実践共同体における学習の意味は、個人にとっては「共同体における実践に関与し貢献することに関わる問題」であるが、共同体にとっては「その実践を精練し、新しい世代の成員を確保することに関わる問題」である (p. 8)。これは、実践共同体への新参者の参加が新参者の側の学びになるだけでなく、実践共同体にとっても重要であることを示している。新参者が参加することによって実践共同体とその実践が再生産されるだけでなく、新参者の参加によって起こる「世代間の出会いは、新参者にも共同体にも役立つ省察の過程を生み出す」(p.249) からである。この省察は、実践共同体における実践を精練し、発展させる契機となる。

以上のような Wenger (1998) の実践共同体の概念は、チューター同士が学び合う実践共同体の構築を目指す本研究にとって重要な理論的枠組みである。

### 3. 2. 「実践共同体」における学びを促す要素

では、実践共同体における学びはどのような環境で促されるだろうか。レイヴ、ウエンガー (1991/1993) は新参者が実践共同体に参加し十全的参加者になっていく過程を「正統的周辺参加」と呼び、「正統的周辺参加への鍵は、実践共同体と、その成員性に伴うすべてに対する新参者のアクセスにある」(p. 83) と指摘する。

実践共同体の十全的成員となるために新参者に保障されるべきアクセスは幅広い。第一に、「広範囲の進行中の活動、古参者たち、さらに共同体の他の成員」(レイヴ、ウエンガー、1991/1993, p. 83)

へのアクセスである。これは、先輩の実践を観察し、他の成員と交流する機会である。熟練した古参者は「実践共同体で最十全的に実践を具体化」(p. 67) している人々である。古参者とその実践にアクセスすることによって、新参者は自身が到達すべき「熟練のアイデンティティ」を具体的にイメージできる (p. 67)。

第二に、「情報、資源、参加の機会へのアクセス」(レイヴ、ウエンガー、1991/1993, p. 84) も保障されるべき対象である。「情報、資源」は、実践共同体の実践を「具象化」した「共有レポトリ」である。「参加の機会」は、共同体での実践に自らも従事し経験する機会である。実践に参加し「共有レポトリ」を使用する経験を通して、新参者は実践についての意味を交渉し、より十全的な参加者として能力を高めることができる。また、実践に参加することによって、新参者は実践について学ぶだけでなく、実践共同体の営みに貢献することができるのである。

このように、「実践共同体と、その成員性に伴うすべてに対する新参者のアクセス」を保障することは、実践共同体の営みそのものへの参加を新参者に保障することといえる。

### 3. 3. 実践共同体における学び合いをどう深めるか

実践共同体および正統的周辺参加の概念は、実践に埋め込まれた学びを捉える理論的枠組みとして示唆に富む。しかし、実践共同体に参加する成員が、学ばれる内容やその過程について意識的であるとは限らない。ライティング・センターのチューターが省察的実践者として成長するためには、学びの内容や過程に意識的になる必要がある。本研究は、実践者が実践についての学びを意識的に行う方法として、実践研究を捉える。本節では、まず実践研究とは何か、またどのような特徴を持つかを、先行研究を踏まえ論じる。ライティング・センターの実践は

協働を重視した言語教育実践であるため、言語教育分野での先行研究を中心に検討する。次に、本実践研究で実施した省察と共有を促す具体的な方法を論じる。

### 3. 3. 1. 実践共同体における学び合いとしての実践研究

細川英雄は実践研究を次のように定義する。「『実践研究』とは、たえず自分の教室を振り返り、その意味を考えては新しい試みをめざし、その試みの過程で、常に自分のアイデアを他者とのインターアクションのふりかけ、よりよいものにしていくという実験的かつ試行的な自己表現行為である」(2012a, p. 167)。そして、「実践研究は、その振り返りのサイクル過程において、それぞれの実践の理念を問い、自らの実践に対して『なぜ』という批判的な目を持つことを要求する」(細川, 2012c, pp. 184-185)とし、「自分にとっての自明の教育観・人間形成観を批判的に問い直すときに生まれる、教育課題意識と深く関わる研究」(細川, 2012c, p. 196)であることを指摘する。つまり、実践研究とは、自身の実践とその前提となる枠組みを批判的に振り返り実践をよりよくしていく、絶えざる「意味の交渉」の営みといえる。

言語教育以外の領域でも、実践の前提となる自明の、あるいは無意識の枠組みを批判的に振り返り、問い直すことの重要性が指摘されてきた。ショーン(1983/2007)は、実践に関する「問題と役割に枠組みを与える一定の方法」を「フレーム」と呼ぶ(p. 327)。細川太輔(2010)は、「フレーム」の概念を援用し、「教師の児童観・教師観・教育観といった教育的な知識だけでなく、教師が今まで生きてきた人生観・生活観などによって構成されている」フレームを明らかにし、相対化することが、「フレームの変容のきっかけになる」と指摘する(pp. 35-36)。クランソンは「批判的な振り返り」の方策として、「実践に関する前提を明確に述べる」、「前提

がどこから来てその結果はどうなるであろうかを理解する」、「前提を批判的に問い直す」、「信じていることとは別のものを想像する」(1996/2004, p. 166)というプロセスを提案する。

自身の実践の前提となる自明の、あるいは無意識の枠組みを批判的に振り返り問い直す上で、他者との協働が重要である。松木(2009)は、教師の知識／技能の大半は「実践にかかわって語り傾聴する関係の中で培われることができる」、「謂わば『物語知』」であり、だからこそ「教師は同僚がいてはじめて専門性を磨くことができる」と指摘する(p. 37)。細川太輔(2010)は、教師が「自分のライフストーリーと結びついたフレームを語り合う」(p. 36)、「協働的アクション・リサーチ」を提唱する。これにより「対等な学び合いが生まれ、お互いのフレームを明確化し、相対化できるようになる」(p. 36)と述べる。

このような実践研究は、実践をよりよくするだけでなく、教師の学びにつながる。細川(2012a)は、「重要なことは、調査や分析そのものではなく、その作業を通じて教師自身の描く教室がどのように変容するかという自己評価的内省なのである。だからこそ、調査の結果よりも、そうしたデータの観察・分析・解釈が教室実践者自身に何をもたらすがきわめて重要なのである」(pp. 165-166)と指摘する。同様に、館岡(2010)は、実践研究のプロセスは、「実践とその振り返りの中で、実はあいまいであった教師自身の教育観が意識化されたり明確になってきたり、あるいはまた、問い直しが起きたり、変容を遂げたりすることをとおして、教師自身が学ぶプロセス」であり、それはまた、「教師の成長のプロセスでもある」と指摘する(p. 2)。実践研究という学びの過程は教師のアイデンティティを構築する過程なのである。

さらに、実践研究の過程を他者に向けて公開することも、実践研究の過程に含まれる。細川

(2012b) は、「実践研究は、自らの教育活動を設計し・実施・評価する活動であり、同時に、そのプロセスそのものを他者に向けて公開するという行為である」(p. 174) と指摘する。ここでいう「他者」は、論文等の学術的な媒体を通じた不特定多数の他者とは限らない。むしろ、教師が所属する組織の他者に、実践研究を公開することが重要である。細川(2012c) は、「実践研究によって培われた教室の思想を組織全体に広げることで、その思想は、多くの仲間と共有することができるようになる。教育機関全体がこのような思想に裏づけられなければ、カリキュラム全体の中で、こうした思想は生きてこない。カリキュラムとしてこの思想が反映できるかどうかは、関係スタッフの議論によって成立する。」(p. 193) と述べる。つまり、実践研究を通して構築された教師の思想は、組織の仲間と共有し、議論することによって、組織全体に広げることが可能になるのである。これは、実践共同体の成員個人が実践研究を通して交渉し形成した実践の意味を、共同体全体に広げる過程である。まず、個人が形成した意味を語りや文章、教材等の形に具象化し、他の成員に対して公開する。それに対して共同体の他の成員との議論を通して意味の交渉が行われ、共同体全体の共有レパートリーとして受容、改変、あるいは棄却される。受容あるいは改変された意味は、カリキュラム等の形に具象化され、共同体で共有され利用される資源として、実践に影響を与えていくのである。つまり、実践研究は、実践共同体の成員が互いに学び合い、教育実践に関する共有レパートリーを協働的に作り上げ、共同体全体としての実践を精錬していくための重要な過程といえる。この意味において、実践研究は学び合う実践共同体の構築につながると考えられる。

ただし、実践研究が効果的に行われるためには、実践共同体におけるアクセスが保障されている必要がある。牛窪(2013) は、日本語学校をフィール

ドとする自身の調査において、「教育機関内で気軽に授業の話ができないと感じている新人教師は少なくない」という現状を指摘する(p. 388)。牛窪が言及する日本語学校では、他の成員へのアクセスが制限されている。このような環境では、実践知についての省察を他者と共有することは困難である。実践研究が効果的に行われるためには、牛窪が指摘するように、「教育機関で同じ実践にかかわる同僚との間に自身の授業を位置づけ、教師としての自分や教育ビリーフを積極的に交渉できる場」(p. 388)をつくるのが課題なのである。

以上、実践研究に関する先行研究を検討してきた。先行研究の議論から、実践研究は、自身の実践をよりよくするための営みであり、次の二つの過程を含むことが明らかになった。第一は、自身の実践の前提となる自明の、あるいは無意識の枠組みを批判的に振り返り、問い直す過程である。第二は、他者、特に同僚と語り合い、傾聴しあい、共に学び合う過程である。このような過程を経て行われる実践研究は、実践をよりよくするだけでなく、実践者の学びや成長につながると考えられる。さらに、実践研究の過程を他者、特に組織の同僚と共有し、議論することで、よりよい実践を協働的に作り上げる関係が構築される。つまり、学び合う実践共同体が構築されることが期待される。本研究では、このような営みを実践研究と捉える。

### 3. 3. 2. 自身の実践を長期的に振り返り、共有する方法

自身の実践を批判的に振り返り、他者と共有する方法は無数にある。互いの実践を観察し合い、実践の前提となる枠組みを問うたり、助言し合ったりすることもできる。実践記録を読み合い、互いの枠組みを振り返ることもできるだろう。しかし、個々の実践を検討する場合、省察の対象は限定され、実践者の成長や、実践の前提となる枠組みとその源を振り返るのは難しい。松木(2009) は、「1回の授業

を見て議論するときには、その時間内に起きたエピソード、子どもと教師のやりとり、教材内容などが省察の対象になる。子どもや教師の成長発達を省察したければ、長いスパンの実践を真名板<sup>マナ</sup>にのせねばなるまい。」(p. 37)と指摘する。そこで、本項では、自身の実践とその変容を長期的に振り返り、共有する方法を検討する。

三輪(2010)は、自身の実践を長期的に振り返り共有する方法として、「ラウンドテーブル」を提唱する。「ラウンドテーブルは、6人程度のメンバーがグループをつくる語り手が、自らの実践を〈省察〉しながら〈物語り〉、聴き手が報告者の語り、その文脈に沿いながら〈聴き〉、意見交換をしあう学習方法」で、「物語ること、聴くこと、意見交換をすること」が「セット」となっている(p. 45)。

語り手にとってのラウンドテーブルの意味は、「〈ロングスパン〉の実践を物語ることで、自らの実践を〈省察する(振り返る)〉機会となり、多忙の中で気づけなかった、自らのアイデンティティを構成する〈実践知・暗黙知〉に意識的になって言葉に出していくこと」(三輪, 2010, p. 46)である。〈ロングスパン〉で語る理由は、「語り手のアイデンティティに連なる価値観、実践知・暗黙知が表面に出てくる必要があり、そのためには、実践をめぐって一定の時間の長ささと幅が必要」(p.47)だからである。どのくらいの長さを〈ロングスパン〉と捉えるかは、「語り手の実践知・暗黙知がどのような過程の中で生まれ、育っていったのかを語り手本人が確認できるだけの時間の長さ」(三輪, 2010, p. 47)である。

ラウンドテーブルにおいては、聴き手も重要な役割を果たす。聴き手には、「語り手が実践知や暗黙知を表現し、明確にできるようになるような、物語の文脈に沿って聴く姿勢」(三輪, 2010, p. 47)が求められる。自身の実践知・暗黙知を言語化して表

現するという営みは、普段意識的に行うことが少ないため、語り手がうまく表現できない場合がある。そのような場合にも、語り手を「共感をもって励まし」、「語り手が、自らの実践知・暗黙知を秘技のままにせず意識化し、言葉に出していくプロセスをじゃませず、温かく見守っていく」姿勢が大切なのである(p. 48)。そのために、聴き手は、「語り手が自らの実践知・暗黙知に気づいていけるような〈問いかけ〉」(p. 49)を行うのである。

三輪の提唱するラウンドテーブルは、参加者が自身の実践を振り返る過程で、価値観、実践知、暗黙知といった実践の前提となる枠組みを意識化することをねらう。いわば実践者のための学びの方法である。この方法は、前節で述べた実践研究の二つの過程、つまり、批判的な振り返りと他者との協働を含んでおり、実践研究の有効な方法といえる。

実践者が自身の実践の前提となる枠組みに気づき、その源を知る上で、ライフストーリーの有効性が指摘されている。高井良(1996)は、「ライフストーリーは自己形成史を語る営みであるとともに、語る営み自体がアイデンティティを模索する対話的实践」であるために、「教師がライフストーリーを編み直していく過程」が、「教師のものの見方の変容」につながる可能性を持っていると指摘する(pp. 71-72)。飯野(2010)は、日本語教師による日本語教師へのライフストーリー・インタビューの場において、「聞き手が語り手の過去の経験と経験を関連づける質問をすることによって、語り手の中でつながっていなかった経験同士を新たに関連づけ、語り手も聞き手も予想していなかった経験の新たな意味づけを生み出」(p. 32)すと指摘する。そして、この「経験の新たな意味づけは、認識の変容のみならず、その後の実践の変容、さらに課題の生成の可能性にもつながる」と主張する(p. 32)。飯野(2010)は、「研究全体としては、語り手である個々の日本語教師の成長過程の把握」(p. 32)を目



的としており、ライフストーリー・インタビューによる認識や実践の変容は副次的な効果と位置づける。一方、細川太輔 (2010, 2012) は、教師のフレームを明確にすることを主目的として、ライフストーリーを用いる。細川 (2010) は、「教師が自分の実践を振り返る際に、自らのライフストーリーと結びつけることで、自らが意識的に、あるいは無意識的に行動の基準としていたフレームを明らかにすることができる」(p. 35) と指摘する。

以上から、実践者が実践とその変容をロングスパンで振り返るライフストーリーを互いに語り合い、聴き合うラウンドテーブルは、自身の実践の前提となる枠組みを他者と協働で省察し、明確化するための方法として有効であると考えられる。そこで本研究では、チューターを始めてから現在までのライフストーリーを互いに語り合い、聴き合い、意見交換をするラウンドテーブルを、実践研究における批判的振り返りと他者との協働の過程として実施した。

## 4. 研究方法

### 4. 1. 研究のフィールド——早稲田大学ライティング・センター

#### 4. 1. 1. 組織概要

早稲田大学ライティング・センターは、2004年に国際教養学部の一機関として設立された。運営主体が早稲田大学に移行した2008年以降は、全学の学部生、大学院生、教員が利用できる。2014年現在、早稲田キャンパスのほかに、西早稲田キャンパス(理工系)、所沢キャンパス、TWInsキャンパス(生命医科学系)に分室を持つ。2013年度は年間合計3742セッションを行った。書き手は自らの意志で、必要に応じていつでも何度でも利用することができる。早稲田大学ライティング・センターでは、英語あるいは日本語で書かれた文章に対応している。大きな特徴は、セッションにおける対話の言語

に配慮している点である。日本語文章を検討する場合は、日本語で対話するセッション2種類(日本語母語話者対象、および日本語学習者対象)と、英語で対話するセッション(日本語学習者対象)の、3種類から選ぶことができる。一方、英語文章を検討する場合は、英語で対話するセッションと、日本語で対話するセッションの2種類から選ぶことができる。

2014年現在の構成員は、チューター22名、スタッフ11名(教員4名、助手4名、受付3名)である。チューターは主に大学院生が務める。全学の研究科から募集し、書類審査と面接審査を経て採用が決定する。書類審査では、アカデミック・ライティングの授業を履修した経験があるか、高度な文章作成力を持っているかを審査し、面接審査では、コミュニケーション力、文章診断力等を審査する。チューターの母語は、日本語のほか、中国語、韓国語、ポルトガル語、オランダ語、タガログ語、チェコ語、英語等、多様である。また、専門分野も、日本語教育学、教育学、言語学、政治学、経済学、生命科学、数理生物学、国際関係学、文学、応用言語学等、多岐にわたる。教師経験を持つチューターもいるが、大半のチューターは教師経験を持たない。

#### 4. 1. 2. 研修

早稲田大学ライティング・センターでは、以下の研修を行っている。

##### (1) 新人研修

採用されたばかりの新人チューターを対象とした研修である。まず、2時間ほどの座学で、本センターの理念や特徴、職務規定を学ぶ。その後は、10セッション分の実地研修を行う。実地研修期間中は、先輩チューターと一緒にブースに入る。第1回は録音されたベテラン・チューターのセッションを聴いて学び、第2回から第5回までは、決められたテーマに沿って先輩のセッションを見学し、ワークシートに記録する。第6回から第10回は、

実際にセッションを行い、横についている先輩チューターからセッション後にフィードバックを受ける。その後、自身のセッションについての振り返りをワークシートに記入する。チューターによっては、これらの実地研修を自主的に 10 回以上繰り返す。

#### (2) 週研修 (チューター・ミーティング)

学期中、毎週チューター全員が集まり、90 分間の研修を行う。「自立した書き手」を育てるセッションを実施できるよう、様々なテーマと方法で研修を計画し実施してきた。企画は主に教員と助手が行ってきたが、2014 年からはシニア・チューターと呼ばれるベテランが企画を行い、チューターが持ち回りで司会を担当するようになった。

研修テーマには、例えば次のようなものがある。「セッションの始め方」、「目的を書き手と設定する」、「意図的に質問をする」、「作業を取り入れる」、「専門性が高い文章を扱うセッション」、「書き手のサインを読み取る」、「困ったセッション」、「アーカイブ・トレーニング」等である。毎週一つのテーマを取り上げ、互いの経験や工夫の共有、模擬セッションによる実践的な練習、その振り返り等を行っている。「アーカイブ・トレーニング」では、録音、文字化された自分、あるいは他者のセッションを分析し、グループで振り返る。振り返りの内容は、学期末のミーティングで発表される。この他にも、その時々課題やチューターの希望に応じて、様々なテーマや方法を取り上げ、実施してきた。

#### (3) 自由研究

2012 年秋学期、2013 年秋学期に行った試みである。関心の近い者同士でグループを作り、ライティング・センターにおける実践に関するテーマを自由に設定し、調査、分析を行う。2013 年秋学期は、実践研究の概念や方法を紹介した上で、4 週間かけて自由研究に取り組んだ。各グループの研究結果

は、2014 年 1 月 20 日、および 27 日のミーティングで発表された。本実践研究は、この自由研究の一つとして始められた。

#### 4. 1. 3. 審査

実地研修を終えた新人チューターに対しては、次の二つの審査を行う。

##### (1) 独り立ち審査

採用されたばかりの新人チューターは、教務補助 (Teaching Assistant) の身分で雇用され新人研修を受ける。10 回の実地研修を終えたころ、セッションを一人で担当することを目指す独り立ち審査を受ける。審査は助手、あるいはシニア・チューターが行う。多くのチューターは、複数回審査を受けてから独り立ちする。審査のたびに、セッションの良かった点、補強の必要な点をフィードバックされるので、審査そのものが有効な研修である。合格すると、独力でセッションを行うようになる。

##### (2) 教育補助審査

独り立ちしたチューターは、しばらくセッション経験を積み、教育補助 (Teaching Associate) 審査を受ける。独り立ち審査と同様、複数回挑戦するチューターがほとんどである。複数の審査項目に沿って、助手または教員が新人チューターのセッションを見学し、その様子を他の教員と助手に伝え、教員、助手全員で合否を審議する。どのような書き手、文章、課題にも対応できることが合格の基準である。

以上、本節では、早稲田大学ライティング・センターの組織概要、研修、審査の内容を報告した。本研究を行った可児と久本も、このような研修と審査を経験している。

#### 4. 2. 実践研究の参加者と実践研究の背景

筆者らのプロフィールは以下のとおりである。

・可児愛美…チューター歴 3 学期間 (2012 年 9 月から 2014 年 3 月)。日本語文章指導 (日

本語母語話者および留学生向け) 担当。専門は日本語教育学。

- ・久本峻平…チューター歴 1 学期間 (2013 年 9 月から 2014 年 5 月現在)。日本語文章指導 (日本語母語話者向け) 担当。専門は数理生物学。
- ・太田裕子…教員。2006 年よりライティング・センターにおける指導と運営に携わる。日本語文章指導 (日本語母語話者および留学生向け) 担当。専門は日本語教育学。

本実践研究は、週研修における自由研究のグループ活動として行われた。太田は以前から、チューターの成長に関心があったため、自由研究のテーマとして、自身の実践や成長を振り返る実践研究を挙げた。可児は、自分のチューターとしてのスタイルは何かという疑問から、久本は、当時進行中であった新人研修のワークシート改良を提案できないかという期待から、自身の実践を振り返ることをテーマに選び、共に実践研究を行うこととなった。

自由研究はチューター研修の一環であるため、チューターの主体的な取り組みが意図されている。そのため、実践の振り返りと共有、および研究成果の発表は、可児と久本が中心になって行った。太田は実践研究のデザインの提案、ラウンドテーブルでの司会等、サポーターとして関わった。一方、本稿の執筆に際してのデータ収集、分析、執筆は、太田が中心となって行った。そのため、本稿は、チューターの成長を支援する環境づくりという太田の関心を軸に構成されている。可児と久本による発表内容は本稿において重要な部分を占めているが、学び合う実践共同体構築という視点から再解釈されている。本稿の草稿を可児と久本が確認しフィードバックを行うことで、可児と久本の意図が太田の再解釈によりずれないように注意した。

#### 4. 3. 研究の手続き

本研究は次の手続きで行った。

##### (1) 「チューター史」の振り返り

可児と久本が、新人チューター時代から現在までの、チューターとしての実践経験を振り返り、「チューター史」を作成した。2013 年 12 月 9 日のミーティングで研究テーマと方法を決めた後、各自で振り返りを行った。久本は、新人研修のワークシートおよび、セッションで検討した文章をもとに、実地研修で行った各回のセッションを回想した。その際、ベテラン・チューターからのフィードバックも合わせて思い返した。自分の課題と実践の変遷を、セッションの回ごとに時系列で書き出し、全体の流れを俯瞰的に捉えられるように振り返りを行った。可児は、まず新人研修のワークシートを見ながら、その時々々の課題を別紙に書き出した。印象的な書き手やベテラン・チューターから受けた指摘、先輩に相談した時の助言等も回想した。独り立ち後についても、その時々々に注意を向けていた課題を、学期ごとに振り返った。

##### (2) ラウンドテーブルにおける共有

2014 年 1 月 6 日に、筆者ら 3 名でラウンドテーブルを行い、可児、久本の「チューター史」を共有した。一人約 30 分で「チューター史」を語り、聴き手の二人と意見交換を行った。「チューター史」の共有と意見交換の会話は録音し、太田が文字化した。

##### (3) 発表準備のための振り返りと協働

2014 年 1 月 20 日のミーティングで、他のチューターに向けて発表を行った。発表準備のため、可児と久本は再度、自分の「チューター史」を振り返った。また、ラウンドテーブルを通しての気づきを、可児と久本が話し合い、資料を作成した。ミーティングでの発表を発展させ、2014 年 3 月 8 日に行われたライティング・センター・シンポジウムにおいても、可児、久本、太田の 3 名で研究発表を行っ

た。その準備のために、可児と久本は、互いのチューター史の振り返り方の違いや、振り返りと共有の意味について議論した。太田は、研究背景と目的、チューター史の振り返りと共有の背景にある理論的枠組み等に関する資料作成、情報共有を担当した。

#### (4) 実践研究の経験についての振り返りと意見交換

2014年5月17日に、実践研究を行った経験の意味を3名で振り返った。太田の司会で約2時間かけて行った。振り返りの主な内容は、チューター史を作成し、互いに共有し、その成果を発表した経験の意味と学び、その後の実践との関係等である。振り返りのテーマは太田が提案し、可児と久本に事前に伝えた。そのため、可児も久本も、メモを作成し意見交換の場に持参した。会話は録音し、太田が文字化した。

本研究で分析の対象とするデータは以下のとおりである。本文中では、IからVIの記号により、引用元のデータを特定する。

- I - (2) のラウンドテーブルにおける「チューター史」と意見交換の音声文字化資料
- II - (4) の実践研究の経験についての振り返りと意見交換の音声文字化資料
- III - (3) のミーティング（学内）における発表資料
- IV - (3) のライティング・センター・シンポジウム（学外）における発表資料
- V - (4) の場に久本が持参したメモ
- VI - (4) の場に可児が持参したメモ

## 5. 結果

本章では、実践研究の結果とその分析を報告する。2. で述べた研究課題は次の二つである。

1. 「チューター史」を省察し他者と語り合う実践研究には、省察的実践者としてのチューター

の学びと成長を支援する上で、どのような意義があるか。

2. 「チューター史」を省察し他者と語り合う実践研究には、チューターの実践知を蓄積、共有し、発展させる実践共同体を構築する上で、どのような意義があるか。

1. はチューター個人にとっての、2. はライティング・センターという実践共同体にとっての、本実践研究の意義を問う課題である。これらの課題にこたえるために、本章では2段階に分けて実践研究の結果とその分析を報告する。5. 1. では、「チューター史」を語り合うラウンドテーブルに焦点を当てる。分析対象としたデータはIである。ラウンドテーブルで語られた内容を詳細に報告した上で、ラウンドテーブルで共有され、省察されるのは何かを考察する。5. 2. では、実践研究の過程全体に焦点を当てる。「チューター史」を語り合うラウンドテーブルの経験、およびラウンドテーブルの意義を考察した実践研究の経験についての振り返りを詳細に報告する。その上で、一連の実践研究の経験を通してチューターにどのような学びが起きたかを検討する。分析対象としたデータは主にIIであるが、III, IV, V, VIも補足的に用いる。

#### 5. 1. ラウンドテーブルで語られた「チューター史」

本節では、可児と久本がラウンドテーブルで語った「チューター史」とそれに関する意見交換の様子を報告する。「チューター史」は、ライティング・センターという実践共同体における、チューターとしての学びと成長の軌跡である。そのため、可児と久本の共同体における学びと成長を、Wenger (1998) の「意味」「実践」「共同体」「アイデンティティ」に着目して解釈していく。その上で、ラウンドテーブルで共有され、省察されるのは何かを考察する。

## 5. 1. 1. 可児の「チューター史」

本項では、可児が語った「チューター史」とそれに関する久本、太田との意見交換の様子を報告する。ラウンドテーブルを行った2014年1月6日時点において、可児のチュータリング経験は約3学期間であり、卒業を2か月後に控えていた。

## (1) セッション見学と先輩からの助言を通じた実践知へのアクセスと課題への取り組み

可児は、ライティング・センターでのチューターを始める前に、高校生に小論文を教える実践を2011年10月から約1年経験していた。そのため、チュータリングも同じようにできるだろうという気持ちを持って新人研修に臨んだ。しかし、初めて先輩チューターのセッションを見学した際、書き手が持参した文章を自分がまだ読み終わらないうちに、先輩チューターがすでに明確な方針をもってセッションを開始したことに、可児は「すごく驚いた」という。そして、自分がセッションを実践する段階になっても、「どうしようっていう不安がすごく大きかった」という。このエピソードは、ライティング・センターという実践共同体に参加し、熟達した先輩チューターの実践にアクセスしたことによって、アイデンティティの変容が起きたことを表している。高校生への小論文指導における熟達者としてのアイデンティティから新参者としてのアイデンティティへの変容である。

新参者としてセッションに不安を抱えながらも、可児は先輩チューターからの指摘や助言を誘因として、数々の気づきを得ていく。以下、先輩チューターの指摘や助言には下線を、それによって形成された意味には波線を引く。

次の語りは、初めて自分で行ったセッションに対する先輩の指摘についてである。

私はその時に、先輩のチューターに言われたことが、「質問が尋問みたい」「質問を重ねすぎ」。あと、「質問を聞いて受け止めない」み

たいな「聞いてはいるんだけど、相手の話を聞いていない」みたいなことを言われて、<sup>4</sup>それがすごく結構、今でも印象に残っている。質問をした時にすぐ答えが得られないと、「あ、違う聞き方なきゃ」みたいなすごく焦ってしまって……ということがまずありました。

可児は、「質問が尋問みたい」という手厳しい表現で、〈質問の仕方〉や質問に対する〈書き手の答えの受け止め方〉に課題があることを、先輩チューターから指摘される。しかし、先輩の指摘によって課題を自覚するものの、自分の質問に対して書き手が沈黙すると「すごく焦ってしま」うというように、この時点では課題を乗り越える方策までは気づいていなかった。

〈質問の仕方〉は、その後も可児の課題として残るが、新人研修で先輩チューターから、様々な助言を受けるうちに、具体的な方策や考え方に気づいていく。

質問の仕方っていうのは自分の中ですごく難しくして……。質問をする時にも、日本語学習者の場合、難しいことじゃなくてシンプルなセンテンスで、「何々ですか」とか、「どうですか」とか。しかも「どうですか」だけじゃ、何を聞かれてるか分からないから、はっきり主語もつけて、「この文は」とかを言うんじゃないくて、それを読んだりとかして、「どうですか」という風に聞くっていうこととかを言われて。だから、結構私は先輩のチューターに言われたことで自分が気づいたとか、そこから変わったってことが多くて。

また、次のエピソードでは、先輩チューターAの助言から、質問に答えない書き手の沈黙の意味につ

<sup>4</sup> 先輩チューターの指摘や助言には下線を、それによって形成された意味には波線を引く。以下、すべて同。

いて気づきを得ている。

今でもすっごくよく覚えてるんですけど、Aさんというチューターが「沈黙は天使の時間だ」「人って黙ってることにも意味があるかもしれないんだ」っていうこともおっしゃって。なんかそれを聞いてから「ああ、そうか、じゃ、別にいいのかなあ」っていうか……。『じゃあ、なんかもう向こうが黙ってる間は私も黙っとこう』みたいな意識が生まれてからは、結構その、怖くなくなってきたっていうか、『どうしよう、私が悪かったのかな』みたいな意識をあまり持たずに、質問ができるようになったと思います。

先輩チューターAの「沈黙は天使の時間だ」という印象的なことばによって、可児は、書き手の沈黙の意味を再交渉している。その結果、沈黙を怖れずに質問し、書き手を待つことができるようになったというように実践も変化している。

以上のエピソードのように、可児は新人研修の枠組みの中で、先輩の実践を観察し、先輩から助言を受けることで、先輩の実践知にアクセスしている。それによって、実践における自身の課題についての意味を交渉、再交渉し、学びを得ている。一方、可児は所定の新人研修以外にも、自分が書き手としてセッションを受ける経験<sup>5</sup>を通して、先輩の実践知にアクセスしている。

たしかBさんのセッションだったと思うんですけど、私が言ってる内容を、紙に図で描いてくれたんですね。まるの中に私が言ってることを書いて、それを半分にして、で、  
「今言ってることは二つあるよね」みたいな

ことを言ってくれたりして。で、自分が書き手としてそのセッションを受けたことで、私はいまだに図を作ったり関係性を見せたりすることが苦手ではあるんですけど、その有効性を実感できたってというのがすごく大きくて。そこからは自分でも、『苦手だけどちょっとやってみよう』っていう意識が生まれた……とは思います。

先輩チューターBのセッションで図によって思考が整理された体験から、可児はセッションで図示することの意味を再交渉する。図の有効性を実感し、自分も挑戦しようという意識を持ち始めたのである。このエピソードは、可児の学びが新人研修という制度に限定されないことを示している。

(1)で検討したエピソードから、新人研修期間中の可児にとって、先輩チューターの実践観察と助言が、自分の課題を認識し、それについての意味を交渉する契機として非常に大きな位置を占めていることが分かる。ライティング・センターでは、先輩チューターの実践を観察し助言を得ることが新人研修として制度化されている。また、書き手として自由に先輩の実践を体験できる。このような、先輩の実践知へのアクセスが十分に保障された環境の中で、可児の学びが促進されたと言えよう。

## (2) 目標の再交渉——実践の多様性へのアクセスと実践経験を通じた自分らしさの模索

先輩のセッションを観察し、先輩からの助言や書き手の反応を受けとめながら実践経験を重ねる過程で、可児の目標は徐々に変化していく。

私が最初に見たのが、「先輩チューターの」Cさんっていう方で。結構淡々と進められるんですけど、すごく鋭く突っ込まれるような方で。初回に見たのがその人の「セッション」だったので目標にしてたんですけど、ある時に、『あれは私にはできないな』って気づいて。で、それを目指しても絶対に無理だ

5 早稲田大学ライティング・センターは、全学の学生と教員が利用できるため、大学院生であるチューターも書き手としてライティング・センターを利用できる。実際、多くのチューターとスタッフが自身の投稿論文や学位論文を検討するためにセッションを受ける。

から、「じゃ、私はどうしようかな」っていうのを考えたことがあって。で、その時に私は、「書き手の笑顔を見られるようにしよう」<sup>6</sup>と思って。で、週研修で練習をした段階、自分がまだ観察してたころですね、たぶん。〈雰囲気を作る〉みたいなテーマがあった時に、一緒にペアを組んでいた人に、「ずっとすごく笑顔だったからよかった」って言われて、全然意識してなかったことだったけど、きっと私が笑顔でいた方が書き手も安心するかなと思って。で、書き手の人の笑顔が見られたら、私も「あ、このセッション意味があったのかな」とか「ちょっとは有益だったのかな」<sup>6</sup>っていうふうに思えるようになったので。あと、実践5回目の時に初めて、書き手の人から「ありがとうございます」って言われたことがあって<sup>6</sup>、それもすごくうれしくて。その笑顔とありがとうが、ずっと目標、自分のセッションで引き出す目標になってます。

ここで語られた「目標」は、一回一回のセッションにおける到達目標であり、同時に、可児が目指す熟達したチューター像という意味での目標でもある。最初にセッションを見た先輩チューターCのような「淡々と」「鋭く」進めるセッションを目標としていた可児は、それは「私にはできない」と気づき、自分らしい目標を模索し始める。それは、毎回のセッションで「笑顔とありがとう」を書き手から引き出すという到達目標であり、そのようなセッションができるチューターになるという、熟達化の目標である。「笑顔とありがとう」を引き出すという到達目標は、書き手を安心させ、書き手に有益なセッションを行おうという、可児のチュータリング観を反映している。自分らしい目標を模索するき

かけについて久本が質問すると、可児は次のように答える。

いろいろな人と話しました。「こういう書き手がいてこうやったんだけどどうしたらいいか」、とか、「こういう時どうしてますか」っていうのを先輩のチューターに聞いたりして、そうしたらいろいろなやり方があるじゃないですか。なんかそういうのを聞いているうちに、別に、Cさんのチュータリングが私のゴールじゃなくてもいいんだってことを感じて。ほんと、新人研修時代はCさんに褒められることだけが目標でしたよ。

この語りから、新人チューターにとって、研修初期に関わる先輩チューターの助言や実践が、熟達したチューター像として強烈な印象を与えることが分かる。しかし、必ずしもその先輩のやり方が、新人自身に合ったやり方とは限らない。経験を積み、C以外の先輩チューターと話し多様な実践知にアクセスすることによって、熟達したチューター像の目標が変容したのである。これは、これからなっていく自分のあり方という意味でのアイデンティティが変容したことを表している。それに伴い、学びの方向性も、(1)における先輩の実践知の修得から、自身の実践知の構築へと変容している。これらの変容の要因となったのが、他のチューターや書き手から得た肯定的なフィードバックである。

### (3) 時間と空間を越えた学び——書き手の主体的な参加を促すレパトリーの構築

独り立ち審査に合格した後から2学期目までの期間に、可児は先輩の助言やライティング・センター以外の場での経験から、書き手の主体的な参加を促すための行動のレパトリーを増やしていく。

次の語りは、教育補助審査の際に助手から受けた指摘をきっかけに、書き手が考え、意見を言うための具体的な行動を取り入れるようになったエピソードである。

<sup>6</sup> 書き手の反応には点線を引く。以下、すべて同。

私, 最初の教育補助審査の時に, ぜんぜんできなくて。相手にもほとんどしゃべってもらえなくて, 途中から私もどうしていいかも分かんなくて。書いてくれなくて。で, その時審査してくれたのは「助手の」X さんだったんですけど, 「書き手がペンをとったのが終わる5分前ぐらいが初めてだった」って言われて。で, そこから, 私は, 最初に音読してもらう段階から, ペン立てに入ってるペンを書き手に渡して, 「書いてください」っていう風にして, それでもどうしても書かない人には, もう自分がペンを置いて, 私何もしないよっていうのを示したり, 「書かなくて大丈夫ですか。覚えられますか。」っていうのははっきり言うようにしていきました。もう一つ, これも審査の時だったと思うんですけど, せっかくメモを取ったり図を描いたりしているのに, 書き手が左側にいるのに, それを右側に置いたままにしちゃってたから, 「なんのために書いたの」って「助手の Y さんに」言われたことがあって。それからメモとか全部書いたら真ん中に置くようにして。で, あと, 途中から, 書き手も自分も, (一部ずつ) ペーパー持ってるんですけど, 同じ一枚の紙を見て話すようにするっていうのを始めたら, それが直接関係あったかは分かんないんですけど, 結構書き手自身も考えてくれることが多くなったような気がして。意見とかも言ってくれるようになったので, それは結構今でも意識的に継続してることですね。

セッションを審査した助手 X と Y は, 可児が意識していなかったセッション中の書き手の行動(終了5分前までペンを持たない)や, 可児の行動(書いたメモや図を書き手から見えない位置に置いていた)を指摘している。その指摘を受けて, 可児は,

セッションの最初に書き手にペンを手渡す, 書いたメモや文章は書き手と自分の真ん中に置く等, 具体的な行動を改善するようになる。その結果, 可児は「書き手自身も考えてくれることが多くなった」「意見とかも言ってくれるようになった」という効果を実感したのである。このエピソードは, 実践経験と助手からの指摘を契機として, 実践における具体的な行動のレパトリーが構築され, それを実践することでその有効性を確認するという, 学びの過程を示している。

書き手の主体的な参加を促すための行動のレパトリーは, ライティング・センター以外の場で得た経験からも構築されている。例えば, 以前受けた心理カウンセリングの講座で聞いた, 「相手の話を聞くときに, なんか名前を呼んだら共感をしやすくなる」という話から, セッションでも書き手を名前で呼ぶように心掛けていているという。ライティング・センター以外の場での経験とライティング・センターでの経験は, 密接につながっていると可児は語る。

やっぱり, ここ……ライティング・センターのことも, 外のことも, 全部すごい私の中では一つというか……すごい繋がってるなと思って。こっちでうまくいったことをもう一つの実践の場で高校生対象に実践したりして。逆に, 高校生対象の実践でやってみて, うまく行ったらこっちに持ってくることもあります。

ライティング・センターでの実践と, 高校生対象の小論文個別指導という実践は, 可児にとって「一つ」であり, 一方の実践で成功した方法を他方の実践に転用しながら, 両方の実践をよりよくしているのである。(1)では, 高校生への小論文指導の熟達者としてのアイデンティティをライティング・センターに転用できていなかったが, (3)では二つの実践の場における経験が統合されている。これは Wenger が指摘する, 複数の成員性のつながりとし



でのアイデンティティを示している。

次のエピソードも高校生への小論文指導とライティング・センターでの実践経験を統合し、実践における具体的な行動のレポトリを構築する過程を示している。チューター経験 3 学期目の可児はセッション開始時に書き手と雑談する時間を 1, 2 分取るように心掛けているという。

「寒いですね」とか、1 年生だったら「学校慣れましたか」とか。あと、ライティング・センターをどこで見つけたかみたいなことを聞いて誰かが研修の時に言ってたのを聞いて、それを始めてみたら、結構、「先生に言われてきた」っていう人と...自分で来たって言う人がいて……。先生に言われてきた子はきっと先生が求めてる文にしたいから来ていて...ちょっと来てみた...みたいな...好奇心だけの人もいて。だからそういう人の場合は、とにかく楽しくしようと思ってやったり。それが……自分がどういう姿勢でセッションに挑むかっていうのに結構影響してるかなって思います。

セッション開始時の雑談は、書き手の目的や期待を知り、それに応じてセッションに臨む姿勢を変えろという、具体的な行動のレポトリである。これは、高校生への小論文指導実践の場で先に構築したレポトリだという。授業の回数を重ねて生徒と仲良くなると、「生徒が文章について、こういうことを思ったけどなんて書いていいか分かんなかったみたいなことを率直に言ってくれるし、こっちも相手のことが分かるから、言い方とかも工夫できるようにする」ことに気づいた。一方、ライティング・センターでは、一人の書き手との時間は 45 分間に限られている。そこで、「始まる前にちょっとだけ話そうみたいな意識が生まれた」という。可児は、3 学期目になってから書き手を理解しようという意識を持ち、そのための工夫をするようになった

が、実は新人時代にも、先輩チューターからこの点について助言をされていたという。

新人の時に、「相手のことを知ろうみたいな気持ちでやるといい」みたいなことを誰かに言われて。だから結構多分、それとつながってて。その意味がずっと分かってなかったのが、一年ぐらいたってやっと分かり始めたって言う感じですね。紙に表れてることがすべてじゃないから、その人を見ようみたいな意識がちょっと生まれました。

新人時代に先輩から得た助言の意味は、高校生への教育実践での実感を経て、1 年後に、十分に理解できたのである。

以上のエピソードはいずれも、書き手の主体的な参加を促すための具体的な行動のレポトリ構築に関わる。(1) と (2) では自身の課題や目標といった実践の抽象的な側面に意識が向けられていたのに対し、(3) では書き手の主体的な参加という理念が行動に具象化され、実践されている。この学びに影響を与えた要素は、先輩からの指摘や助言と、ライティング・センター外の場での経験である。助言は、実践知を他のチューターに共有する行為である。可児は先輩の実践知の意味を、ライティング・センター外の場での経験と統合しながら、セッションの文脈に合うように交渉し、具体的な行動へと具象化している。この過程は雑談のエピソードのように長期間を要することもある。いわば、時間と空間を越えて実践知が形成され、行動が変化するのである。「相手のことを知ろうみたいな気持ちでやるといい」という助言の意味を理解し行動へと具象化するのに時間がかかった原因は、おそらく助言が抽象的だったためであろう。それに対して、ペンや紙の位置についての指摘やライティング・センター利用のきっかけを質問するという助言は、セッションの文脈に根差した具体的なものだったために、行動へと移しやすかったと考えられる。このことは、セッ

ションの文脈と結びついた具体的な助言の効果を示している。その一方で、実践における心構えや目標等に関する抽象的な助言は、新人自身の多様な経験を通して意味が交渉され、豊かな実践知に結実する可能性を持っている。このような過程を経て形成された実践知に対して、チューターは「オーナーシップ」、すなわち「交渉した意味を使い、影響を及ぼし、コントロールし、修正し、自分のものとして断言できる度合」(Wenger, 1998, p. 200) を強く感じられるようになると考えられる。

(4) チュータリング観, アイデンティティの変化  
新人時代に受けた〈書き手の答えの受け止め方〉についての助言も、時間をかけて咀嚼され、他の経験と合わさって可児の意識を変容させている。

太田 (以下 O) : 質問の仕方についてはどう。だんだん自信が出てきた?

可児 (以下 K) : 自信……ていうか、直接質問の仕方じゃないんですけど、質問から返ってきた答えに対して、最初の方は「書き手からの答えを受け止める」っていう話をされた後に、「分らなきゃ」、「分からないのは自分のせいだ」みたいな意識があったんですけど、「分からない時は分からないって言っているんだよ」って誰かに言われてから、質問された答えがちょっと分かんなかったりしたら、もっとそれを深めるような質問したりとか、……落ち着けるようになりました。

O : だんだんこう自分の責任から書き手に責任を受け渡していく感じ?

K : そうですね……。何かの質問をした時に……その書き手も全然分からないことがあって、「分かんないです」とか「本に書いてあった言葉そのまま持ってきました」みたいなことを言われて、「本人が分からないんだったら、絶対私分かんないや」っていうことに気づいたことがあって。そこからですね。

〈書き手の答えの受け止め方〉について新人時代に先輩チューターから指摘された時点では、書き手の答えを「分からないのは自分のせいだ」という意識を持っていた。これは、書き手の文章や話す内容を、すべてチューターが理解しなければならないという意識である。新人時代、可児はセッションにおける問題解決の責任がチューターにあるというチュータリング観を持っていたといえよう。しかし、他の先輩チューターからの「分かんない時は分かんないって言っているんだよ」という助言や、文章を書いている書き手自身が内容を理解していないという経験を経て、「本人が分からないんだたら、絶対私分かんないや」という気づきを得る。この気づきを踏まえ、書き手の答えが分からないときには、「もっとそれを深めるような質問」をするように、実践も向上していったのである。これは、可児のチュータリング観が、内容理解や問題解決の責任はチューターではなく書き手にあるというチュータリング観に変容したことを表している。可児の気づきは、おそらく、先輩チューターが「書き手からの答えを受け止める」という助言を通して伝えたかったことであろう。しかし、先輩の助言そのものではなく、助言を契機としたその後の悩みや、他の先輩からの助言、書き手との関わりという経験を通して、可児は〈書き手の答えの受け止め方〉について自分なりの解決策を導き出し、「落ち着けるように」になったのである。

すべてを分からなくてもよいというチュータリング観と同様、3 学期目の可児は、一回のセッションで課題を残してもよいというチュータリング観を持っている。

未だにできないこととか苦手なこととかいっぱいあるんですけど、最後にお互いちょっとでもいい雰囲気が終われたら、こっちも不十分だったことがあったし、もしかしたら向こうもその私に対して不満とかあったかもしれ

ないけど、でも、まあ 45 分精一杯やったからっていう。終わる時にできなかったこととかあったら、「また来てください」って言えるようになったっていうのもあるんですけど……。「今日はここまでできて、まだこれもあるから、困ったらまた来てくださいな」って言う、その、最後に課題を残しててもいいんだって。

新人研修開始当初の語りには、セッションに対する〈不安〉、分からなきゃという〈焦り〉、書き手の沈黙に対する〈怖れ〉といった負の感情がたびたび登場していた。しかし、3 学期目についての語りには、〈分からなくてもいいんだ〉、〈課題を残してもいいんだ〉というように、分からないことやできないことを受け入れ、〈落ち着いて〉〈笑顔で〉最善を尽くそうというチュータリング観が表れている。このチュータリング観は、セッションの責任を負おうとしたり、完璧を求めたりするのをやめたことで生まれたと言えよう。

可児のチュータリング観が、チューターがすべての責任を負おうとするチュータリング観から、分からないことや課題を残してもよい、不十分な点があったとしても、楽しい時間を作り、45 分間のセッションを少しでもよい雰囲気で行わせればよいというチュータリング観へと変化するのに伴って、可児のアイデンティティも、不安や焦り、怖れを感じずセッションに落ち着いて取り組める、より熟達したアイデンティティへと変容している。分からない自分、できないことや苦手なことがある自分を認めることによって、より熟達したアイデンティティが形成されている点は興味深い。

以上、可児の「チューター史」を共有するラウンドテーブルの様子を報告してきた。では、可児が語るラウンドテーブルで共有され、省察されたのは何だったのだろうか。

第一に、可児のラウンドテーブルでは、可児の実

践知が共有され、省察された。可児が語る実践知には多様な形態があった。また、その形態は経験を重ねるにしたがって変化していた。新人研修初期段階の (1) では、可児が直面していた課題と、それについての気づきという形態で実践知が語られた。つまり、質問の仕方や書き手の答えの受け止め方、図示という課題について、書き手の沈黙の意味、図示の有効性という気づきが語られた。続く (2) では、セッションの到達目標と熟達化の目標という形態で実践知が語られた。新人研修初期に目標としていた先輩チューター C の「淡々と」した「鋭」いチュータリングから、「笑顔とありがとう」を書き手から引き出すという自分らしい目標を確立する過程が語られた。独り立ちしてから 2 学期目までの (3) では、書き手の主体的な参加を引き出すという抽象的な理念を具象化した行動のレポーターが数多く語られた。例えば、書き手にペンを渡す、メモを書き手と自分の間に置く、書き手を名前で呼ぶ、セッション開始時に書き手と雑談する、等である。3 学期目の後半である (4) では、チュータリング観という形態で実践知が語られた。チューターが責任を負おうとするチュータリング観から、たとえ課題を残しても楽しい時間を作ろうというチュータリング観への変化が語られた。語られた実践知の形態は多様であるが、可児の実践知の根底には、セッションと文章の責任は書き手にあり、書き手の主体的な参加を引き出すことが重要だという枠組みが一貫しているといえる。

第二に、可児のラウンドテーブルでは、可児の実践知が形成され変化する過程や、実践知に影響を与える要因が語られた。可児の実践知に影響を与えた要因には、(a) 他のチューターの多様な実践知、(b) 書き手との実践経験、(c) ライティング・センター以外の場での経験と実践知があった。(a) の他のチューターの多様な実践知に、可児は様々な方法でアクセスしていた。研修の枠組みの中では、新人

研修における先輩チューターのセッション観察と自身の実践に対する先輩チューターからの指摘や助言, 審査における助手からの指摘や助言, 週研修における模擬セッションでの他のチューターからの指摘を通して, 研修の枠組み以外では, 他のチューターのセッションを書き手として受けることや, 他のチューターとの会話を通して, 多様な実践知にアクセスしていた。(b)は, セッションで出会った書き手の様子やことば, 自分が試みた実践の工夫に対する書き手の反応である。可児は, 書き手からの「ありがとう」といううれしいことばを契機として, セッションにおける目標を意識化した。また, 新たな行動のレポトリをセッションで試し, 書き手の反応によってその効果を実感していた。(c)は, 高校生への小論文指導という実践経験やそれを通して形成された実践知, 心理カウンセリングの講座等で学んだ内容等である。これらの経験や実践知は, ライティング・センターにおける実践や実践知に転用されたり, 逆に影響を受けたりしながら, 可児の実践知に統合されていた。

第三に, 可児のラウンドテーブルでは, 可児のアイデンティティが変容する様子が語られた。可児の「チューター史」は, 実践知を明確化し, 具体化し, 個人化していく過程であった。可児は, 先輩チューターの実践知にアクセスすることによって自身の課題や目標を明確化し, 実践における行動を変化させていった。そして, 変化させた行動の効果を書き手の反応によって実感し, 具体的な行動のレポトリを構築する過程で, チュータリング観を変容させていった。このような, 実践知を形成し, 変容させていく過程で, 可児のアイデンティティも変容していた。新参者として先輩を到達すべき熟達者像と見るアイデンティティから, 笑顔や楽しさという自分らしさを活かした目標を持ち, 分からないことがあっても落ち着いてセッションに取り組めるという, より熟達したアイデンティティへと変容し

たのである。

### 5. 1. 2. 久本の「チューター史」

本項では, 久本が語った「チューター史」とそれに関する可児, 太田との意見交換の様子を報告する。ラウンドテーブルを行った2014年1月6日時点において, 久本は新人研修の途上にあった。独り立ち審査に合格し, 独力でセッションを行っていたが, 教育補助審査にはまだ合格していない段階である。

#### (1) 成功体験と失敗体験を通じた課題の意識化 ——実践への参加を通じた意味交渉

久本の「チューター史」は, 新人研修における観察と実践の回を追って語られた。(1)は, 成功体験と失敗体験を通して自身の課題を意識化する過程を示している。

久本は, 先輩のセッション観察5回を通して, セッションの「大まかな流れは理解した」と感じていた。つまり, 先輩の実践観察から〈セッションの流れ〉についての「共有レポトリ」を解釈したのである。観察の後行った実践5回では, この共有レポトリを実践し「一応自分の中ではそこそこうまくできたかなあと, 当時は感じて」いた。ただ, その5回でも「一番最初の, セッションの目標を決めるっていう部分が, 自分自身でも下手だ」だったが, 書き手が, 自分でセッションの目標を決められる人だったために, セッションの目標を「割とすんなり決められた」という。そのために, 〈セッションの目標設定〉という潜在的に苦手な部分には, 最初の5回では気づかなかったという。

しかし, 続く3回のセッションで, 久本は自身の課題を自覚する。実地研修第12回(実践としては6回目)のセッションでは, 書き手が「自分自身でもやる事が明確に決まってて, セッションでもこういうことがやりたいっていうのが決まって」いた。つまり, 「対等」な立場でセッションに主体的に参加する書き手であった。そのために, 「会心の

出来」のセッションができたという。しかし、13回目、14回目のセッションは大失敗だった。13回目の書き手は、留学が必修となっている学部の学生で、留学志望書を持参した。その書き手は、留学を志望する理由を特に持っていなかったが、留学を必ずしなければならないために、「受かるような志望書どう書いたらいいんですか」と久本に聞いてきたという。それに対して、久本は「すごく困っちゃって」「全然、もうかみ合わないような感じになってしまって」と語る。久本にとって、この13回目のセッションは「一番印象に残ってる失敗のセッション」だという。14回目のセッションでは、書き手が本を読んで内容をまとめるというレポート課題を持参した。しかし、書き手が「全然その本の中身を分かってない状態でレポートを書こうとして」おり、「こっちが分かんない専門用語とかを聞いても…全然明確な答えが返ってこな」かったため、久本は「相当、どうしようみたいな感じになって」しまったという。この、12回から14回の3回のセッションを、久本は次のように振り返る。

最初にうまく行って、その後2回ちょっと失敗のセッションだったせいで、なんとなくそこでガクッと落ちてしまって。やっぱりその、御自身で内容を分かってないとか、あんまり目標とか決まっていないセッションとか苦手だなって言う、苦手意識がちょっと形成されたような感じですね。

大成功のセッションと大失敗のセッションという経験に対して、久本は、書き手のタイプがセッションの成否に影響を与えると意味づける。そのため、大失敗だったセッションで対面した〈自身が内容を分かっていない書き手〉というタイプに対する苦手意識が形成されたのである。久本が苦手とする書き手は、自分の文章に対する動機や準備が不足しているために、セッションで何を検討したいかが明確ではない。このような書き手とどのように〈セッショ

ンの目標設定〉をするかが自身の課題と久本は自覚したのである。そこで、久本は、〈目標の設定〉という課題を克服するよう意識しながら、実践を重ねていった。

(2) 審査を契機とした課題への気づきと実践の改善  
 独り立ち審査を受けた久本は、助手の助言により、新たな課題を自覚する。

その後、独り立ち審査を受けたんですけど。もともと、目標設定がへたくそだっというの自分でも分かってたんで、意識的に最初の部分、目標設定をしっかりやろうと思って。序盤はかなりしっかりやってたんですけど。審査をしてくださった助手の方に、「だんだんだんだん終盤になるにつれて、安定性が下がってきた」って言われまして。で、そこが弱点だな一と思って。今度は逆に、最初と最後の部分をかなり気をつけてやるようになりました。まとめに気を使うような形で、できました。

久本は、(1)で自覚したセッション序盤の〈目標の設定〉という課題を、実践の中で十分意識できるようになった。しかし、助手からの指摘によって、セッション終盤も自分の弱点であることを自覚する。そこで、「最初と最後の部分」に意識を向けるように実践を変えていった。その結果、「できき」という、より熟達した実感を得る。久本の語りに対して、次のようなやりとりが起こった。

K: 終盤ていうのは、具体的にというか、例えばどいう意味? ……尻すぼみになったりっていう?

久本 (以下 H): 「じゃ、これでセッションを終わります」っていう切り出しができないといえますか。時間があればあるだけできることを考えてしまって、結果としてなんかまとまりがないセッションになってしまったりもします。なので、話が複雑になった時とかは、「じゃあ、

今日のセッションではここやりましたよね。」って再確認をするようにはしています、最近では。

O: おさらいみたいな。

H: そうですね。おさらいみたいな、セッションの。それはでも、序盤の時よりは、割とあっさり解決はしました。

可児の質問を受け、久本は、自身の課題と改善策をより明確に表現していく。それによって、久本の課題意識とそれに対応するための具体的な行動を、可児と太田はイメージすることが可能になった。つまり、ラウンドテーブルでの対話を通して、久本の実践知を具体化する行動のレパートリーが共有可能となったのである。

### (3) 多様な実践知へのアクセスと実践を通した「理想」の意味の再交渉

久本は、序盤と終盤の改善という課題に取り組み、徐々に手応えを得ていった。しかし、再度立ち審査を受ける前に、「一回、自分を見つめ直そう」「振り返ろう」と考え、それまでの実地研修で観察したり助言を受けたりしていない先輩チューターのセッションを、4、5回観察する。そして、いろいろなチューターの「スタイル」を目にして「あ、こういうスタイルはこういういいところがあるんだ」という気づきを得ていく。この観察の過程を、久本は、「理想を再確認」する過程だったと振り返る。

このエピソードは、久本が自分の実践を省察するためのリソースとして、他のチューターの多様な実践知にアクセスしたことを示している。既に指定された5回の観察は終わっているため、この時点でのセッション観察は、久本の自主的な取り組みである。観察によって、先輩チューターの多様な実践知を知ることによって、久本はセッションの「理想」について意味の再交渉を行ったのである。

観察を経て、実践を再開した久本にとって「思い

出深い」セッションが、35回目のセッションであった。この35回目のセッションについて、久本は次のように語る。

今までは割とかちっかちっとした流れみたいなのを。最初にセッションの目標を共有して、で、何をするかっていうのをやって、時間を見て、で、最後に終盤にこういう流れにしましょうっていうふうにやってたんですけど。35回目の書き手の方がすごく焦ってらっしゃる方で、あんまり目標設定とかをする間もなくバーンと話し始めちゃって。どうしようかなと思ったんですけど、こういう場合は逆に、下手に設定するよりも、もう全部言いたいことを吐き出してもらった方がいいって考えて、特に目標設定っていうのは、あまりやらずにやったんですけど、割とそのセッションがうまくいって。ある程度自分の型ができて、さらにその型を応用できるようになったかなっていう実感があったセッションでしたね。

35回目以前の久本のセッションは、最初に目標を共有し、終盤でまとめをするという「割とかちっかちっとした流れ」に沿っていた。これは、新人研修のごく初期に形成された〈セッションの流れ〉についての〈型〉である。しかし、35回目では、焦る書き手を前に「全部言いたいことを吐き出してもらった方がいい」と即興的に判断し、自分の〈型〉を留保する。その結果、セッションは成功する。未経験の状況の中で〈セッションの流れ〉の意味を再交渉し、書き手の状況に応じて柔軟に対処するという、実践中での省察が行われたといえよう。この経験から、久本は、自分の「型を応用できるようになった」と感じ、より熟達したアイデンティティを実感するのである。

その後は、「ある程度理想の流れがあって、できればその理想の流れに近づけていくっていう作業を

繰り返し」ながら、「もうちょっと応用が利くようになってきたかな」と感じているという。

以上が、チューター1 学期目の久本が語った「チューター史」である。これに関して、太田と可児から、語りの内容を明確化する問いかけや、その背景を問う質問がなされ、意見交換が行われた。

#### (4) 他者に語ることで意識化された課題

〈目標設定〉が一貫したテーマだったのかという太田の問いかけに答えながら、久本は別の課題について語り始める。

H: 今、振り返ってみると、テーマの設定、っていうの自体もあるんですけど、やっぱりコミュニケーションの部分っていうのが結構大事だったかなって思いますね。それが多分できてなかったことなんですよ。多分その辺はまだ慣れてなかった、心の余裕がなかったせいもあると思うんですけど。

O: コミュニケーションっていうのは、どういうものなんですか。

H: 例えば、ずっと話し続ける相手の気分を害さないようにうまく止めてあげる。ちょっと言い方は悪いですけど、手綱を取る、みたいな部分。もしくは全然しゃべらない方でしたら、そこを促し引き出してあげる。その部分が……結構大事だったのかなっていう。これはでも本当に、今、冷静になって、見つめ直せたんで、そうだったんだなって気づけたんですけど。

久本は「チューター史」の中で、〈目標の設定〉と〈自身が内容を分かっていない書き手〉への苦手意識を語っていた。しかし、ラウンドテーブルでの問いかけを契機にこの苦手意識について振り返り、意味が交渉される。その結果、苦手意識の背景に、「コミュニケーション」というより大きな課題があったことに、久本は気づいたのである。久本にとっての「コミュニケーション」の意味は、話しすぎる書き手に対しては「うまく止めて」「手綱を

取」り、あまり話さない書き手に対しては「促し引き出す」というような、〈書き手に応じたコミュニケーション〉である。これは、書き手の主体的な参加を促すことと、チューターがセッション進行の主導権を握ることとのバランスをどう取るかという課題ともいえる。

H: それは無意識の……自分でも気づいてない問題で、無意識のうちに改善してたっていう部分だと思います。最初から、積極的な方とはうまくいけたなっていう気が。積極的じゃない方は、最近やっとできるようになった形ですね、引き出すっていうのは。

O: できるようになる過程で何かあった？

H: いやー、それは、試行錯誤みたいな形でしたね。たとえば全然案が浮かばない時は、わざと関係ない話を振ってみて、ちょっと遠回りみたいなことをやってみるとか。ただ、同じ積極的じゃないでも、いろんな方がいるので、もうそれは、数をこなして、無意識のうちに、いろいろトライアンドエラーを繰り返してますね。……他の問題よりは、劇的に何かこれがあったという形ではなく、解決された感じですよ。

久本は、〈書き手に応じたコミュニケーション〉、特に、積極的ではない書き手の話を引き出し、主体的な参加を促すことが、自身にとっての課題であったことを自覚する。久本はこの課題を「無意識のうちに改善して」いた。その要因は、多様な書き手とセッションを行う実践経験といえる。ライティング・センターのセッションを進める上で、書き手の話を引き出すことが不可欠である。そのため、無意識であっても書き手に応じて試行錯誤を繰り返す中で、実践が改善されたのである。

#### (5) 「型」「理想」「重視する部分」についての他者からの問い返し

「チューター史」では、久本がセッションの流れに関する「理想」の〈型〉を意識していることは分

かったが、その背後にあるチュータリング観は語られていない。そこで、久本の「理想」とその背景についての意見交換が行われた。

O: 最初の実践の5回で結構うまくできてって言ってたんだけど、その一、理想のセッションみたいなものっていうのは、どこから得たの。

H: えっと、理想のセッションは……。最初の観察5回させていただいた方のセッションを統合したのと、あとはやっぱり……自分でできてたっていう実感を得たのは、相手の書き手の方と、コミュニケーションがうまくいってっていう部分で、うまくいったなっていう風に実感した感じですね。なので、まだそんなに、セッションとしての完成、みたいなのは全然……意識はしてなかったですね。

この語りから、久本の理想のセッション像は、観察した先輩チューターの実践と、成功した自分の実践から形成されたことが分かる。では、久本は何を「理想」としているのか、太田はさらに問いかける。

O: 新人研修のいろいろを振り返って、自分の型について気づいたこととか、今後につながっていきそうな傾向とか課題とかがって見えそう？

H: 今は、独り立ちできたってことなので、一応、どこか欠けている部分っていうのが特にあるわけではないだろうっていう風に思ってますけど。ただ、やっぱり全体の完成度を、これからは上げていかなければいけないのかなあという。(中略)あとはやっぱり、(中略)最初に5回観察して、実践をしばらくやった後にまた観察するっていうのは結構、有効というか、かなりよくなったなっていう風に思います。特にいろんな方をできるだけ見たというのは、わりとその自分自身の選択肢の幅が広がった形で。

O: 他の方のセッションを見ると、どういうところに注目します？

H: そうですね。やっぱりその、コミュニケーションの取り方というのか、接し方ですね。割と押していくタイプなのか、もしくは引いていくタイプなのかとか。後は、重要視する部分がどこなのかっていうのが結構ありまして。それは、[先輩チューターの] Dさんに見ていただいた時に言われたんですけど、Dさんはすごく書き手の方の満足っていうのを重視する方で、その部分を重視する方もいますし、もしくは、やっぱり文章力をつけてもらうっていう部分はありますし。なので、満足感っていう形でしたら、できるだけ書き手に寄り添う形で、やっぱり文章をよくしてってもらいたいという方は、書き手の意図と多少そぐわないところがあっても、こういうところがっていう部分を、結構指摘する。

先輩チューターのセッションを観察する際に久本が目にしたのは、「コミュニケーションの取り方」であった。このコミュニケーションの取り方を決定づけるのが、「重要視する部分」、いわばチュータリング観である。久本は、セッションの到達目標として〈書き手の満足〉を重視するか、〈文章をよくすること〉を重視するかによって、「書き手に寄り添う」か、「書き手の意図と多少そぐわな」くても「指摘する」かが決まると考えている。先輩チューターのセッション観察を通して、久本はチュータリング観とコミュニケーションの取り方との関係について、意味を形成したのである。

O: いろいろ見たうえで、今、久本さんは、何を重視してるんだと思いますか。

H: うーん……そうですね。僕は逆に、その……よくも悪くもどっちつかずじゃないんですけど……結構状況によって変えていく形もありますし。割とあの、締切が近いとかですと、書き手の方に安心感を与えるっていうことを重視しますし。逆にもっと長いスパンでも、たとえば、



卒論を何回にも分けて来られるとかでしたら、やっぱりテクニック……もしくはその文章力っていうのを重視する形です。なので、あんまりどちらかっていう絶対的な部分は置いていないです。

O: 最初からそうですか。

H: そうですね。最初は割と文章をよくした方がいいだろうっていう風に思ってたんですけど、Dさんに指摘していただいた時に、「あ、そっか。書き手の方の満足感っていうのもあるのか」って気づいて、そこでまた選択肢が生まれたっていう感じですね。

セッションの到達目標に関するチュータリング観を問われると、久本は「よくも悪くもどっちつかず」と答える。新人研修開始当初は「文章をよくした方がいい」と思っていたが、〈書き手の満足〉を重視する先輩チューターDの指摘によって、自分の「選択肢の幅が広がった」のである。この一連の語りから、久本は先輩チューターの多様な実践知に意識的にアクセスすることによって、セッションの到達目標に関する選択肢を広げながら、自身のチュータリング観を模索していることが分かる。

以上、本項では久本が語った「チューター史」と、それに関するラウンドテーブルでの意見交換の様子を見てきた。では、久本が語るラウンドテーブルで共有され、省察されたのは何だったのだろうか。久本のラウンドテーブルにおいても、久本の実践知、それに影響を与えた要因、アイデンティティが共有され、省察された。

久本の「チューター史」((1) から (3) まで)で共有され、省察されたのは、セッションの流れの〈型〉に関する実践知であり、その形成過程であった。新人研修における先輩のセッション観察を通して、久本はセッションの流れに関する共有レポーターを解釈する。実践における失敗経験から、久本は、序盤での目標設定が弱点だという課題を自覚

し、目標設定に特に注意を払うことによって実践を改善していく。また、助手の指摘によって、セッションの終盤も課題であることを自覚し、セッションの最後にセッション全体のまとめをするという具体的な行動のレポーターを形成する。久本が理想とする〈型〉は、どのような書き手にも汎用性のある〈型〉である。しかし、焦る書き手とセッションを行った経験から、書き手に合わせて理想の〈型〉を応用することも学んでいた。このように、一つ一つの課題を意識し、改善するたびに、久本はより熟達したアイデンティティを形成していた。久本の実践知に影響を与えた要因は、観察した先輩チューターのセッション、書き手、実践における成功・失敗経験、審査における助手の指摘であった。

ラウンドテーブルでの対話 ((4) と (5)) を通して省察された実践知は、意識化されていなかった課題とチュータリング観である。省察を促す要因となったのは、他者からの問いかけであった。「チューター史」で語られた課題についての問いかけによって、久本は、自分の課題は〈書き手に応じたコミュニケーション〉であったと初めて意識する。つまり、書き手に応じて、セッションの進行と書き手の主体的な参加を促すこととのバランスを取るといふ課題である。久本は、多様な書き手との実践における試行錯誤を通してこの課題が解決したという成長の実感を得ている。また、先輩チューターのセッションを観察する際の視点を問われることによって、〈書き手の満足〉と〈文章をよくすること〉のどちらを重視するかというセッションの到達目標に関するチュータリング観とコミュニケーションの取り方の関係が省察された。久本自身のチュータリング観を問われることによって、久本が書き手の状況に応じてセッションの到達目標を調整していること、久本自身のチュータリング観は模索の過程にあることが明らかになった。

### 5. 1. 3. ラウンドテーブルで共有され、省察されるもの

本節では、ラウンドテーブルにおいて語られた可児と久本の「チューター史」とそれに関するやりとりを報告し、ラウンドテーブルで共有され、省察されるものは何かを検討してきた。本項では、二人の共通点と相違点を整理しながら、ラウンドテーブルで共有され、省察されるものは何かを考察する。

二人のラウンドテーブルでは、実践知と、実践知が形成され変化する過程や実践知に影響を与える要因、そしてアイデンティティが共有され、省察された。

#### (1) 実践知

ラウンドテーブルにおいて共有され、省察された実践知の形態に関しては、二人に共通する部分が多かった。可児も久本も、自身の課題、具体的な行動のレパートリー、チュータリング観を共有し、省察していた。チュータリング観は、セッションの到達目標や、セッションにおけるチューターの役割等、チュータリング実践についての理解やイメージをことばで表現した理念であり、実践を方向づける枠組みである。

一方、共有され、省察された実践知の内容には相違点が多くあった。まず、可児と久本では、自身の課題として着目した実践の側面が異なっていた。可児は書き手の気持ちや書き手とのコミュニケーションに関わる個々の要素（質問、沈黙、笑顔とありがとう、楽しい時間等）に着目していたのに対し、久本はセッション全体の流れ（型）に着目していた。また、可児は具体的な行動のレパートリーに数多く言及した（ペン、ペーパー、セッション開始時の雑談等）のに対して、久本が言及した行動のレパートリーは少なかった（セッション後のまとめ）。さらに、可児は自身のチュータリング観を「チューター史」においてもラウンドテーブルにおいても度々表現していたのに対して、久本はラウンドテーブルで

の他者からの問いかけを契機に、自身のチュータリング観の省察を行っていた。このように、「チューター史」を省察する観点が、可児と久本では異なっていたのである。

省察され、共有された二人のチュータリング観は、それぞれの個性を反映して異なるが、共通点も見られた。久本は、セッションの進行を主導しようとしながらも、〈書き手に応じたコミュニケーション〉によって書き手の主体的な参加を促そうと試行錯誤していた。一方、可児のチュータリング観は、チューターが責任を負おうとするチュータリング観から、セッションと文章の責任は書き手にあり、書き手の主体的な参加を引き出すことが重要である、たとえ課題を残しても楽しい時間を作ろう、というチュータリング観へと変化していた。二人のチュータリング観は、セッションの流れに着目するか、書き手の気持ちに着目するかという点で異なっている。しかし、どちらも、セッションにおける責任という問題に関心を寄せている。セッション進行、文章改善の責任を、チューターと書き手のどちらがより負うのかという問題である。可児も久本も、書き手の話を引き出し、書き手が主体的に考えること、つまり、書き手が主体的にセッションに参加することを目指し、そのためのコミュニケーションの取り方に注意を払っている。その一方で、久本は、〈書き手の満足〉と〈文章をよくすること〉のどちらをより重視するにしても、セッション開始時に立てた目標を達成するために、チューターがセッションの進行を調整する役割を負うと考えているのである。可児は、新人研修中、チューターがすべてを理解し、問題解決の責任を負わなければならないという意識を持っていた。

二人のチュータリング観における共通点は、ライティング・センターの共有レパートリーといえる。書き手の主体的な参加は、書き手の意図を尊重しながら文章作成過程を支援するライティング・セン

ターのセッションにおいて不可欠である。そのため、研修において常に強調されてきた。同時に、チューターは45分のセッション進行を調整し、書き手の文章作成を支援する役割も担う。そのため、セッション進行や文章診断等をテーマとした研修も行われてきた。セッションにおける責任という問題は、ライティング・センターで共有された重要な問題なのである。このことから、ラウンドテーブルには、チューター個人の実践を省察し、共有し、互いの共通点を知ることによって、実践共同体の共有レパートリーの省察と共有を促す可能性があるといえる。

## (2) 実践知に影響を与える要因

「チューター史」は、実践知が形成され変化する過程に関する語りである。「チューター史」を語り合うラウンドテーブルでは、実践知に影響を与えた要因が省察され、共有された。二人の語りから、次の要因が浮かび上がる。(a) 他のチューターの多様な実践知、(b) 書き手との実践経験、(c) ライティング・センター以外の場での経験と実践知、(d) ラウンドテーブルにおける他者の問いかけである。

ラウンドテーブルにおいて、可児も久本も、(a) と (b) に繰り返し言及していた。このことから、チューターの実践知に、他のチューターの多様な実践知へのアクセスと実践経験が、非常に大きな影響を及ぼすことが示唆される。チューターは、書き手とセッションを行い、書き手の反応を得て、実践の成否や新しい試みの効果省察する。また、そのような実践に対して先輩チューターからフィードバックを得る、他のチューターのセッションを観察する等によって、多様な実践知にアクセスし、自分の実践を省察し、改善するためのリソースとする。このように、書き手との実践経験と他のチューターの多様な実践知が相互に密接に関連しながら、チューターの実践知を形作っているといえよう。

ラウンドテーブルでは、可児と久本が研修の枠組

みの内外で、他のチューターの多様な実践知にアクセスしていたことが明らかになった。これは、早稲田大学ライティング・センターにおいて、他のチューターの多様な実践知へのアクセスを保障し、促進する環境が整っていることを示唆している。早稲田大学ライティング・センターでは、新人研修における先輩チューターのセッション観察と自身の実践に対する先輩からのフィードバック、審査における助手やベテラン・チューターからのフィードバックが制度化されている。また、研修以外でも、自主的に他のチューターの実践知にアクセスしやすい環境が整っている。例えば、自身が書き手としてセッションを受ける、チューター控室等で他のチューターと交流する等である。二人の事例から、ラウンドテーブルは、実践共同体が他者の実践知へのアクセスを保障し、学び合いを促進する制度や環境を提供しているかを省察する手段となることが示唆される。

(c) のライティング・センター以外の場での経験と実践知は、ライティング・センターにおける経験と実践知以上に多様で、個別的である。そのため、チューターの実践知の背景にある枠組みが、なぜ、どのように形成されたのかを省察し、そのチューターの個性を省察する上で有効である。ラウンドテーブルにおいて、各チューターの個性を省察し、共有することは、同時に、実践共同体におけるチューターとその実践知の多様性を顕在化させる。他のチューターの多様な経験を知ることによって、自身の実践知の背後にある無意識の経験や実践知を省察することが促されると考えられる。(d) のラウンドテーブルにおける他者の問いかけは、無意識の実践知を意識化させ、意味を再交渉する契機となっていた。このことから、ラウンドテーブルの場自体が、実践知に影響を与えるうることが示唆される。

## (3) アイデンティティ

ラウンドテーブルでは、「チューター史」を通し

て、補強すべき課題を抱える新参者としてのアイデンティティから、課題を一つ一つ解決し、より熟達したチューターとしてのアイデンティティへと変化していく様子が語られた。自身の熟達化の実感を表す語りは多様であった。可児は、実践を始めた当初は不安や焦りを感じていたが、経験と共に、落ち着いて笑顔と楽しさを追究するようになったというように、感情の変化によってアイデンティティの変化を語っていた。久本は、実践において自身の問題が解決したという実感によって、より熟達したアイデンティティを語っていた。さらに、可児と久本はどちらも、自身の実践における書き手の反応の変化や、セッションの成否によって、自身の行動の効果を実感し、より熟達したアイデンティティを感じていた。

ラウンドテーブルでは、熟達したチューター像や自分が到達したい成長の目標など、これからなっていく自分としてのアイデンティティも語られた。可児にとっては、新人時代に目標としていた先輩チューターCが、久本にとっては、チュータリング全体の完成度を上げていきたいという目標が、これにあたる。可児の目標が変化したように、これからなっていく自分としてのアイデンティティは、チューターの成長と共に変化していくことが示唆される。

ラウンドテーブルで省察され、共有されたアイデンティティの変化は、実践知の形成、変容と分かちがたく結びつき、チューターとしての成長の軌跡を表していた。ラウンドテーブルにおいて、これまでの自分と現在の自分、そしてこれからなっていく自分を省察し、共有することは、自分自身にとっての実践の意味や、今後の学びの方向性を省察することを促進すると考えられる。

また、可児のラウンドテーブルでは、ライティング・センター以外の場におけるアイデンティティとチューターとしてのアイデンティティの関連が省察

され、共有された。自身の多層的なアイデンティティとチューターとしてのアイデンティティを関連づけ、統合することは、自分の人生全体におけるチュータリング実践や、チューターとしての成長の意味を省察することにつながると考えられる。

一方、可児と久本が語らなかったアイデンティティの側面もある。それは、Wenger (1998) のいうローカルとグローバルの関係としてのアイデンティティである。可児と久本がラウンドテーブルにおいて省察し、共有したアイデンティティは、自分自身のチュータリング実践における熟達化の実感に限られていた。いわば、セッションというローカルな場におけるアイデンティティであった。一方、より大きな実践共同体との関係として語られることはなかった。例えば、自身のアイデンティティを、ライティング・センター全体への貢献の度合として、あるいは大学における教育活動全般への参加として語られることはなかった。

## 5. 2. 実践研究を行った経験の意味

前節では、可児と久本が語る「チューター史」と、それに関する意見交換の様子から、ラウンドテーブルで省察され、共有されるものは何かを考察した。では、この「チューター史」を振り返り、ラウンドテーブルで語り合うという経験を、可児と久本はどのように捉えていただろうか。また、ラウンドテーブルの経験を振り返り、他者に向けて発表する過程で、どのような気づきを得たであろうか。本節では、一連の実践研究の経験を通してチューターにどのような学びが起きたかを検討する。

本節で引用される語りは、断りのない限り、実践研究の経験についての振り返りと意見交換の音声文字化資料(Ⅱ)に基づいている。その他のデータ(Ⅲ:ミーティングでの発表資料, Ⅳ:シンポジウムでの発表資料, Ⅴ:久本の振り返りメモ, Ⅵ:可児の振り返りメモ)を補足的に用いる場合は、記号

によって引用元を特定する。

## 5. 2. 1. 「チューター史」を振り返り、ラウンドテーブルで共有する経験の意味

### (1) 振り返り方の変化——実践の中での省察、批判的な振り返りへ

久本も可見も、自身の実践全体を振り返り他者に語ることはこのラウンドテーブルで初めて経験したという。週研修でも互いの実践について語り合うことはあるが、週研修では特定のテーマに焦点を当てて部分的に振り返るのに対して、ラウンドテーブルでは自分の実践全般を振り返る点で異なる。他者に語るために自分の実践全体を振り返る経験を通して、可見も久本も、実践を振り返る方法が変化したと感じている。

久本は振り返りや共有の仕方に「客観的な視点」(V)を得たと言う。以前は、セッションの終了後に、「書き手や文章に対する情報がすべて出そろっている状態」で、「あの時点ではああすればよかった、こうすれば良かった」と「時系列を考慮しない結果論的な振り返り」をしていたが、このような「主観的な振り返り」は意味がないと久本は気づいた(V)。それよりも、セッションのその時々「時点で得ている情報がこれだけあって、その情報の中でこういう選択をするのが間違っていないか」という部分に注目した方がいい」と考えるようになったという。このような、セッションの流れを時系列で冷静に追う「客観的」な振り返りは、あたかも実践の最中に行う省察を再現するかのようである。既に終わった実践を振り返る時にも、セッションの流れを時間軸に沿って追いながら、その時々状況とそれに対する自分の判断や対応を批判的に省察するのである。このような振り返りの仕方は、進行中の実践を省察するための訓練ともいえよう。

可見は、他者に向けて説明するために振り返る経験を通して、自身の思考の流れや自分の行為、その結果を、より意識化したと語る。一人で振り返るよ

りも、理由を考えたり深く詳細に考えたりするようになったという。これは、行為の「前提がどこから来てその結果はどうなるであろうかを理解」(クラントン, 1996/2004, p. 166)し、「自らの実践に対して『なぜ』という批判的な目を持つ」(細川, 2012c, p. 184)という、批判的な振り返りといえる。他者に語るというラウンドテーブルの前提が、批判的な振り返りを深めている点は興味深い。

では、個人で振り返った「チューター史」を他の2名と共有した経験はどうだろうか。久本は、振り返りと共有を往還させるプロセスの面白さについて振り返る。

H: 自分がまず人に説明するために、今まで無意識にやってたことを言語化とか意識化できたっていうのと、逆に指摘してもらうことによって、まだ自分だけでは無意識でやってた部分を、また意識化できるって、その、両方の側面があると思うんですね。セルフの部分と、他の人からの部分っていうのは。振り返りして共有するっていうのは、すごく新鮮というか面白いなと思いました。

K: 振り返りを、自分の中でとどめてちゃいけないんだなって思いました。話して初めて意義が深まるっていうか。

久本は、他者に向けて自分の実践を語ることと、それに対する他者からの指摘を得ることの両方によって、無意識だった自分の実践知を意識化、言語化できたと実感している。可見もまた、振り返りを共有する意義を実感している。

### (2) 実践知の多様性への気づきと多様性が生まれる背景についての省察

他者の語りを聴くことによって、二人は、互いの実践知や振り返り方の違いに気づき、チューターの実践知や振り返り方の多様性が生まれる背景を省察していた。

可見は、チューターの「スタイル」が形成される

過程について考察している。

同じ経験を、ライティング・センターでチューターとしてやってたり、同じ学生を見てたりもするのに、どういう場面でどう対応したかっていうのは個人でいろいろ違って、その結果、全部異なる経験になって。私はラウンドテーブルをやったことで、「あ、みんなが言ってた『スタイル』ってこういうことなのかな」ということに気づきました。同じことをやってるはずなのに、詳細を見ると違ってて、その結果学生の文章も変わるし、学生の反応も変わるし。その、スタイルも、独りじゃなくて、書き手ありきでできてくものかなって思いました。ラウンドテーブルで共有して、「あ、そう考えることができるんだ」とか、「あ、この人はこうやるんだ」というのが単純に面白かったし、それが全部……その違いがスタイルを生んでるのかなって感じですね。

可児は、「どういう場面でどう対応したか」という実践における個別的な状況への対応の積み重ねが「異なる経験」を作り、それがチューターの「スタイル」の違いを生むと考える。可児のいう「スタイル」は、実践知と、それを反映したチュータリング実践の総体と考えられる。その「スタイル」は、文章や書き手の反応という実践の結果にも影響すると同時に、書き手によっても「スタイル」が作られる。可児は、これまで、チューターの「スタイル」の違いは少しずつ見えてはいたものの、その違いが何に起因しているかは見えなかったが、実践全体を互いに振り返ることによって、お互いの「スタイルの違いとその理由」全部が見えたと感じているという。

久本は、「僕もまず、みんな同じような研修を受けてるんで、同じような感じで振り返るのかなって思ったら、そもそも振り返り方も全然違って、って

いうところがかかなり驚きましたね。」と、振り返り方にも多様性があるという気づきを語る。

ラウンドテーブルを通して気づいたチューターの実践知や振り返り方の多様性について、可児と久本は、その後の研究の過程でさらに省察し、議論した。2014年3月のシンポジウムにおける発表では、チューターの実践知や振り返り方の違いが生まれる理由は「チューター観の違い」(IV)にあり、「チューター観」は「個人の感性+先輩チューターの影響」(IV)によって形成されると考察する。この考察について、可児と久本は自身の事例をもとに次のように説明する。可児は自分にとって「先輩チューターの影響」が非常に大きく、「誰にあの時何を言われた、誰はこうしてたっていうのが自分の中の見本みたいな感じだった」と振り返る。一方、久本は、どの先輩の影響が特に大きいということはないが、多くの先輩チューターのセッションを見学したことから、先輩チューターたちの影響が部分的に組み合わさり、総合的に大きく影響していると振り返る。「個人の感性」について、可児は「完全に自分が楽しむことでした」と振り返る。「自分が楽しくなきゃ相手も楽しくないだろうなってというのが、日常でもいつもそうなんですけど、思ってるから、セッションでも、文章でも楽しもうって思っていました」と語る。久本は、「視点を高くして俯瞰的に客観的に見たい」という思考傾向を、自分にとっての「個人の感性」だと述べる。そして、ラウンドテーブルをすることによって、この思考傾向に気づくことができたという。

では、この「個人の感性」は何に起因しているのだろうか。太田がその源について問いかけると、久本は次のように語る。

[専門が] 生物研究で、非常に主観性の入りそうな分野っていうのがあると思うので、そこをできるだけ排除したいっていうのが、無意識のうちに働いていると思うんです。だか

ら、研究を進めるときも、とにかく、大枠で、これやってこれやっていうのを全部決めてからスタートしないと迷走するっていうのを経験的に知ってる感じなんで。計画立てずにやって、失敗したことが多かったんで、たぶんそう思うようになってるんじゃないかなって思います。

久本にとっては、自身の専門分野での意識や研究の進め方に関する経験が、「視点を高くして俯瞰的に客観的に見たい」という意識につながっているのである。一方可見は、「レポートとかで、書いてて楽しかったものの方が、絶対クオリティも高いし評価も高いしっていう感じだったから、楽しもうって思っちゃって」と語る。自身の文章作成における成功体験が、「楽しむ」という意識につながっているのである。

二人の振り返りから、チューター観を構成する「個人の感性」の部分は、チュータリング経験以前の、ライティング・センター以外の場での経験によって形成されていることが分かる。これは、「自分の実践を振り返る際に、自らのライフストーリーと結びつけることで、自らが意識的に、あるいは無意識的に行動の基準としていたフレームを明らかにすることができる」（細川太輔, 2010, p. 35）という指摘と重なる。

### (3) 他者の実践知を知ることによって深まる自分の実践知の省察

ラウンドテーブルでは、他者の実践知が共有される。ラウンドテーブルを通して知った他者の実践知を、二人はどのように意味づけただろうか。

久本は、ラウンドテーブルにおいて可見の語りを聴くことで、自分のセッションにも取り入れられる具体的な行動のレパトリーに気づくだけでなく、「意識もしていなかったアプローチとか、思考方法とか、それを使うかは別として、そういう選択肢があるっていうのが、聞いているうちにどんどん広

がっていく」と感じたという。例えば、書き手の笑顔や満足を大事にするという可見のチュータリング観は、考えてはいても実感としてよく分かっていなかったが、「常に必ず優先するかは分からない」ものの、「そういう部分もやっぱりあっていい」と感じたという。これは、他者の「チューター史」を聴くことが、語り手の実践知にアクセスする機会となっていることを示している。自分では意識していなかった様々な実践知にアクセスすることによって、自身の実践知として取り入れる選択肢が広がるのである。しかし、他者の実践知は、全てそのまま取り入れられるとは限らないことが久本の語りから示唆される。

同様に可見も、他者の話を聴き実践知の違いに気づいても、自分の実践に取り入れる部分と取り入れない部分があることに気づいたという。「その人が成功してるパターンと分かっているのに、なぜやろうと思わないんだろう」と考えた結果、「多分、それを取り入れると、自分が今までやってきたやり方が崩れて、どうしていいか分からなくなるから、それはできない」と気づく。なぜなら、他者が行っている方法の背景にある考え方や全体の中での位置づけが、自分の行っている実践全体の背景や考え方と異なる場合に、他者の方法を取り入れるためには、「自分が今までやってきたことを捨てなきゃいけない」からである。この気づきは、久本の行動のレパトリーを取り入れようとして失敗した経験に基づいている。ラウンドテーブル後、可見は、セッションの最後にセッションのまとめをするという久本の行動のレパトリーを、自分のセッションに取り入れようとした。しかし、当該セッションのポイントや検討した課題を一言で示すことはできても、40分間のセッションで行ったことを5分にまとめて言うことが、可見には「全然できな」かった。可見はその理由を、「全体像を見た上でのセッションなのか、自分の意識してる、チューターとして意

識したポイントの要素だったのかっていう違い」によると考える。他者の実践知を取り入れるか取り入れないかは、自分の実践知全体との関係で吟味されるのである。つまり、他者の実践知は、自分の実践知との関係において意味を交渉した上で、取捨選択されるのである。この過程で自分の実践知についても意味の交渉が行われる。それゆえに、この過程で「自分が結局深まる」と可児は語る。

可児のこの振り返りを受けて、久本も、よいと思っても自分には取り入れられない先輩チューターの実践知について、具体例を挙げて語った。

僕は、「じゃあ、どういうところが気になりますか」っていうのを全部言ってもらって、それダーって書き出して、「じゃあ、一つ一つ解決していきましょう」っていうスタンスを取るんですけど、「助手の」Zさんは、文章の課題が出てきたときに、その都度やった方がいんじゃないかって。それは、その時の書き手の思考に寄り添っているからっていう風におっしゃられたんですね。それ聞いて僕は、その方法もあのかなあとも思ったんですけど、でも、今までの経験的にそれをやってしまうとなんかうまくいかない方が多かったんで、「それはちょっとできないです」みたいなふうに言ったんですけど。そこから、書き手の方にどんどん寄り添っていくタイプなのか、逆にその全体像をこっちで把握してみたいのか、っていうのかなって。

この語りから、久本は、「書き手の思考に寄り添って」セッションを進めるよりも、自分がまず書き手の問題意識等の「全体像を把握して」からセッションを進めるタイプであると認識していることが分かる。4 か月前のラウンドテーブルでは、自分のチュータリング観を「よくも悪くもどっちつかず」と語っていたが、時間を経て、久本が自分のチュータリング観をより明確に意識したことがうかがえ

る。自分のチュータリング観を意識しているからこそ、助手 Z の助言をそのまま受け入れるのではなく、自分の経験も踏まえて意味を交渉し、「できない」と答えたのである。

この一連の振り返りは、実践共同体としての実践知の共有と継承の意味について示唆を与えている。チューターの実践知は、語られることによって、他のチューターが利用可能なリソースとなる。語られる実践知が豊かであるほど、他のチューターは利用可能な選択肢の幅を広げることができる。しかし、チューターの実践知はそのままの形で他者に継承され、実践に取り入れられるわけではない。各チューターは自分の実践知の総体との関係から他者の実践知を吟味し、取捨選択するからである。あるいは、可児の「チューター史」で語られたように、長い時間を経て、ライティング・センター内外での実践経験を経て、初めて先輩の実践知の意味が理解され実践に取り入れられることもある。このように、「チューター史」の語り合いは、チューターの実践知をそのまま他者に継承する方法というよりも、他者が利用可能なリソースとして、互いの実践知を共有するために有意義な方法といえよう。

## 5. 2. 2. 実践研究を行い、発表した経験の意味

「チューター史」を振り返りラウンドテーブルで共有した実践研究の成果を、筆者らはライティング・センターのチューター・ミーティング、およびシンポジウムで発表した。その経験の意味について、振り返った。

### (1) 実践共同体への貢献とアイデンティティの変化

実践研究の成果をチューター・ミーティングの場で発表した経験は、可児にとって、実践共同体への貢献を実感し、アイデンティティを変化させるものであった。

可児は、気持ちの上で自分は新人寄りであるのに、自分よりもずっとベテランのチューターたちを



前に、「新人対ベテラン」の対比として発表することに、最初は大きな抵抗があったという。しかし、先輩たちの前で発表したことの成果は大きかったと語る。自分を育ててくれた「メンター的な」先輩たちに、「自分の経験と自分がいつ何を考えてたっていうのを知ってもらえた」ことがとてもよかったという。発表の後、「メンター的な」先輩チューターEが、「自分のアドバイスがどう生きてたとか、そういうことを知れてよかったって言ってくれた」のである。可児は、今までの研修では「教えてもらったことで終わってたのが、その結果私、こう思ったよっていうのを先輩に伝えるっていうのが大事だったということをすごく感じました。」と語る。

この語りは、実践研究を発表することが、ライティング・センターという実践共同体の他者、特に新人を指導する立場にあるベテラン・チューターにとって、省察の機会となることを示唆している。また、可児のアイデンティティに変化が見られる。発表前には、「新人寄り」というアイデンティティと、久本との対比における「ベテラン」という新たなアイデンティティの間にずれを感じていた。しかし、発表を聞いた「メンター的な」チューターからのことばによって、先輩から「教えてもらった」ことに対する自分の考えを先輩に伝えることは、先輩の学びに対する貢献であると気づく。これによって、先輩の学び、広くは実践共同体全体の学びに貢献できる自分という、実践共同体の一員としてのより熟達したアイデンティティが芽生えたといえる。

可児はまた、ミーティングでの発表には、卒業前の「最後のミーティングで自分のチューター経験のすべてを総括して話せた意義」があったと振り返る。早稲田大学ライティング・センターでは、毎学期最後のミーティングで、卒業するチューターが「置き土産プレゼン」を行う。チューターとしての自分の成長と、後輩に伝えるチュータリングのポイントを、7分間で話すのである。この「置き土産プ

レゼン」は、話せるポイントが絞られるのに対して、実践研究の発表では、自分の成長をすべて総括して示せたことが大きかったと可児は言う。自分を育ててくれた先輩や教員、そして後輩たちの前で、「『チューターとして私がここで働いた意味は[私の人生にとって]これだけありました。ありがとうございます。』って言えたっていうのは、本当に良かったと思います」と可児は語る。可児にとって、自分の成長を総括して示すことは、ライティング・センターという実践共同体で自分を育てた先輩や教員、共に働いた仲間に対する感謝を伝えることに他ならないのである。この語りには、ライティング・センターという実践共同体の一員としての可児のアイデンティティが表れている。

この、実践共同体の一員としての、より熟達したアイデンティティは、ラウンドテーブルでは語られなかった。ラウンドテーブルで語られたのは自分のチュータリング実践における熟達化の実感に限られ、実践共同体との関係でアイデンティティが語られることはなかった。実践研究の成果を発表する経験は、自身のアイデンティティを実践共同体との関係から捉え、熟達化を実感する契機となることが示唆される。

## (2) 自身のチュータリング実践を捉える視野を広げる学び

実践研究を行い、その成果を発表した経験は、自身のチュータリング実践を捉える視野を広げる学びの機会となっていた。

可児は、実践研究の過程を通じて行ったやりとりから、「話しながら改善・解決することの本質」は、「チューターだからとかセッションだからとか全然関係なくて、日常のどのレベルでも同じだ」という気づきを得たという。

常に、何かを誰かとやる時って、話して、私はこう思う、相手もどう思うっていうのを聴いて解決してく。そこでやってることって、

毎回のセッションでやってることと一緒にだ  
なっていくことが大きくて。じゃあ、セッ  
ションでやってることとそれが一緒なんだっ  
たら、今このやりとりもそうだし、職場で話  
すやりとりだったり会議で話すこととかも全  
部一緒だになっていう風に思っ。全部の本質  
にそれがあるんだなっていう感じのことを思  
いました。例えば先輩とかにどうですかっ  
てきて、こうですって言われても違うと思っ  
たら、でもこうじゃないって言ったりする  
じゃないですか。言いにくかったりもするけ  
れど、言ってく必要性は絶対にあると思うの  
で。そういう意味では、話し合っって何かを  
目指すとか。特にペーパーの場合、人の思考  
じゃないですか。チューターからすれば、人  
の思考が表れたものを指摘しなくちゃいけ  
ないという立場にいたのは、指摘の仕方を考  
えたり、ただ悪いところを指摘するんじゃ  
なくて、じゃあどうするっていうところまで  
考えて指摘するっていうのが結構、どの場面  
でも必要かなって思います。

可児は、実践研究の過程でのやりとりも、チュ  
ーターとしてセッションで行っているやりとりも、日  
常的に行っている言語活動も、「話しながら改善・  
解決する」という意味において本質的に同じである  
という気づきを得た。これは、チュータリングとい  
うローカルな実践を、言語活動、ことば、相互行為  
の本質というグローバルな視点から捉え直して構築  
した、可児のチュータリング観、あるいはコミュニ  
ケーション観といえる。実践を振り返り、共有し、  
発表するという一連の実践研究の経験は、自身の  
チュータリング実践を捉える視野を広げる学びの機  
会となることが示唆される。

久本は、個人での振り返り→3名でのラウンド  
テーブルでの共有→ライティング・センターにおけ  
るミーティングでの発表のための振り返り→発表準

備のための共有、という過程を通して、自分の視野  
が、個人からライティング・センター全体へと広が  
り、より俯瞰的な視点へと変化していったと感じて  
いる。実践研究を行う過程で、実践を捉える視野  
が、自分個人からライティング・センターという実  
践共同体全体へと広がったのである。このことか  
ら、実践研究は、経験の浅いチューターにとっ  
ても、実践共同体全体の実践を俯瞰する広い視野を  
獲得する機会となることが示唆される。

可児と久本の語りから、実践研究の発表に向け  
て、何度も話し合いが行われ、そのたびに省察と共  
有の往還があったことが分かる。その過程で、視野  
の広がりや思考の深まりが二人に起きている。特  
に、チュータリング実践の意味を、ライティング・  
センター全体、さらには言語活動全体という広い視  
野から捉え直した点は、非常に重要な省察である。  
このことから、発表に向けて話し合う過程自体が、  
省察を深め視野を広げる学びの機会になっていると  
いえる。

### (3) 実践研究を行った経験のその後の実践への 影響

では、実践研究の経験は、その後の実践とどのよ  
うに関連しているだろうか。

本実践研究を経験したことで、久本は「自分のス  
タンスってこうなんだ」と自覚するようになった。  
久本のいう「スタンス」とは、書き手のタイプにか  
かわらず、「そのチューターが何を優先するか」を  
意味する。これは、刻々と変化するセッションにお  
いて、最善のアプローチを選択していくために必要  
な判断基準だと久本は考える。実践研究の過程で自  
分のスタンスを自覚したことで、それに沿ってセッ  
ションを行うようになり、それによってさらにスタ  
ンスを自覚するという「強化」があったという。そ  
の発端は、「やっぱりこのラウンドテーブルだっ  
た」と振り返る。スタンスが必要だという気づきを  
裏づける経験もあった。ある書き手とのセッション

で苦戦しながらも、「セッションとしてはがっかりしなかった」経験をしたが、なぜそのセッションが「がっかりしなかったのか」を考えた際、自分の指針をある程度決めてそこから外れないようにしたからだと気づいたという。この経験から、ふらふら他の人のスタンスに変えるよりは、自分のスタンスで常に一定にしたほうがよいと考えたという。久本は、自分のスタンスを、「全体を把握して、方針を決めてやるってところ」と語る。このようなスタンスが明確になることによって、課題もより明確に見えるようになったという。逆に、ラウンドテーブルを行った時点では、「スタンスが固まっていなかったから課題が見えていなかった」と語る。

可児は、実践研究の経験が自身の実践にどのように影響しているかを意識していなかったが、振り返りの話し合いの中で、次のような変化があったことを思い出した。それは、ライティング・センターのセッションにおいても、卒業後に行っている高校生向けの学習塾での小論文と英語指導の実践においても、「なぜ自分がそれをしようとしていうのかっていうことを考えるようになった」ということである。これは、自分の実践を振り返る方法の変化とも重なる。「自らの実践に対して『なぜ』という批判的な目を持つ」(細川, 2012c, p. 184) 批判的な振り返りを、実践研究の後も継続して行っているのである。例えば、何かを目の前の学生にしてもらおうとしたとき、「なぜ今自分はこの人にこれをしてもらおうとしているのか」を考え、その目的を共有するという。そうすることによって、相手が納得すれば自分の「求めているところに近づく速さも速く」なり、相手も「考えを言ってくれる」と実感している。つまり、批判的な振り返りの内容を学生に対して共有するというように、可児の実践そのものの中に、批判的な振り返りと共有のプロセスが浸透したのである。

実践研究を経験した後の実践では、久本も可児

も、実践を行っている最中に、実践の背景にある「スタンス」や、自分がやろうとしていることの原因を省察しているのである。これは、ショーン(1983/2007)が言う、「自分の実践の中で (in), 自分の実践について (on) 省察する」(p. 64) 行為に他ならない。このことから、実践研究を通して、久本と可児は、省察的实践者として成長したといえよう。

### 5. 2. 3. 実践研究の振り返りによって深まる省察

#### (1) チュータリング観の明確化

ここまでの振り返りでは、「スタイル」, 「チューター観」, 「個人の感性」, 「スタンス」, 「タイプ」ということばで、実践の前提となる枠組みに言及されてきた。そして、可児と久本の枠組みが、断片的に語られてきた。では、二人の実践を貫くチュータリング観は何だろうか。それをより明確にするために、意見交換を行った。

O: 自分のチュータリング観で何ですかって言われたら、どう答える? どんなチュータリングを目指しているとか、書き手にどうなってほしいとか、私はどんなチューターで、あるいはどんなチューターを目指しているのかっていうと、どう?

K: 私はやっぱり最初に楽しいがきちゃうかな。文章を書くときに楽しくなってくれたらいいなって。チューターによるセッションをちょっとでも楽しいって思ってくれたら、文章を書くときに楽しいって思ってくれる、文章を書くために考えることとかも、楽しいって思ってくれるんじゃないかなあっていう。文章を書く過程に、楽しいことが一つでもあったって思えば、次書くときにプラスに働くかもしれない。

H: 僕はいろいろ悩んでる最中ではあるんですけど、最近思ったのは、やっぱり書き手の方の成長が大事だろうって。「とにかく直してく

れ」っていう書き手もいるんですけど、直してほしいっていうところ以前の問題があったときに、指摘すべきだっていう風に考えていました。書き手の満足っていう意味では、書き手のやりたいことをやるのがいいと思うんですけど、それが本当に書き手のためになるかっていう部分だと思うんですよ。やっぱり、文章をよくするとか、書き手自身の成長につながる部分に、重きを置くべきかなって、最近思ってます。厳しく言ってしまうと書き手の方も必ず反発するんで、そこをうまくどう持ってくかが自分の中での課題です。書き手のやりたいことをやった方が楽は楽なんですけど、妥協せずに常に書き手と向き合っていくっていうのが大事かなって今は考えています。

可児も久本も、これまでに語ってきたことばで、自身の「チュータリング観」を語っている。可児は〈楽しいセッション〉をすることによって、書き手が「文章を書くときに楽しくなれたらいい」と考え、久本は、「書き手の満足」よりも「文章をよくすること」や「書き手の成長」を重視し、指摘すべき点は指摘すると考える。「チューター史」を語った1月時点では、「書き手の満足」と「書き手の成長」のどちらを取るか決めかねていたが、5月に行ったこの振り返りでは、「書き手の成長」をより重視することを明言している。

## (2) 共通言語の意味をめぐる交渉による解釈の多様性への気づき

二人のチュータリング観は一見大きく異なる。しかし、可児は、「『楽しい』は私の中の最低ライン」と語り、その先には、久本と同様「書き手の成長」を目指すという。では、久本と可児のいう「書き手の成長」とはどのような意味なのだろうか。

K: 自分で文章を書くときに自分でいろんなことに気づけるか。読者を意識するっていうか。自分の意図が伝わるかっていうところがペーパーを

書くことの本質だと思うので、そこに向かっていけるような助けができるといいなって。

O: 文章観につながっていくよね。いい文章を書くってどういうことか、いい書き手って何か。久本さんが「書き手の成長」って言った時に、どんな書き手になることが成長ですか？

H: やっぱり学術的文章としての最低限のスタイルを押さえるっていうところが大きいですね。序本結が書けるとか、一文一義がしっかりしてるとか。逆に言えば、そこさえできていれば、あとは書き手の満足にいてもいいのかな。だから、僕の言ってる、成長を優先させるっていうのは、ある意味最低限の土台まで持って行くっていう部分かな。

O: 最低限はみんな一緒なのかな？

K: 私は最低限は、書いていることが相手に伝わるかだと思う。形式より。

H: 僕の場合だと、逆に形式が整っていないと伝わらないかなっていう風に思う。やっぱり、相手に伝わるっていう最終目的は一緒なんだっていう。

このやりとりから、「書き手の成長」という表現の意味が、可児と久本では異なっていることが明らかになった。可児にとっては、「自分の意図が伝わる」文章を書けるようになることが「書き手の成長」であるが、久本は、「学術的文章としての最低限のスタイルを押さえる」ところまで持って行くのが「書き手の成長」と捉えていたのである。この差は、二人が持つ「文章観」、つまり、どのような文章がよい文章かについての考え方に起因している。二人とも、「相手に伝わる」文章を最終目的としているが、久本は「学術的文章としての最低限の」「形式が整っていないと伝わらない」と考え、可児は「形式よりも」「読者を意識する」ことによって「相手に伝わる」文章に向かうと考えているのである。

では、「書き手の成長」と対比して語られる「書き手の満足」は何を意味するのだろうか。

O: 書き手の成長と書き手の満足も、私は対立はしないと思うんだけど。

K: 結構、ま、バランスですよ。

O: そうだね。成長した方が満足な人もいないし、厳しく言ってくれた方が満足っていう人もいるだろうしね。書き手の満足ってな

K: それじゃないですか。相手のニーズに応える。

O: なるほど。書き手の満足＝ニーズに応える。例えば、ネイティブチェックしてください、きれいにしてください、正しい日本語にしてください、いって、そのニーズ？

K: その中でも、特に何が気になってるのかを聞くと思います。「助詞です」って言われたら共通する間違いを探したり、「自然な日本語ですか」って言われたら「じゃ、何が自然ですか。どこが気になりますか。」っていうことを確認したり。どうしても、意味がまったく通じないような表現は指摘しますが。ネイティブチェックっていても、これ多分、前の研修でも話題になりましたけど、何をネイティブチェックとするかの内容も全然違う。

O: ニーズっていうか、「直してください」っていうのがリクエストだとしたら、それに答えるのじゃなくて、その人が「直してください」って背景に持ってる「助詞が苦手、課題」って「課題」に対処する、って意味なのか。

K: そうですね。

O: ニーズに応えるというと、「はい、添削してあげましょう」っていう意味にもなると思うけど。

K: でも、どうしてもそれっていう人にはやりませんが。博論とか持ってきて、「時間ないんで

やってください」って言われたら。

このやりとりでは、「書き手の満足＝相手のニーズに応える」という可児のことばの意味を巡って、太田が問いかけを重ねている。太田は、「相手のニーズに応える」という可児のことばに対して、どのような「ニーズ」であっても、それをそのまま受け入れ、やってあげること、特に、チューターが一方的に文章を添削することに対して抵抗を感じている。それは、「『紙を直す』のではなく『書き手を育てる』」（佐渡島, 2013, p. 238）というライティング・センターの理念に反するからである。しかし、可児が言う「相手のニーズに応える」という意味は、太田のイメージとは異なっていた。可児は、書き手が例えば「自然な日本語ですか」と言った時に、「何が自然ですか。どこが気になりますか。」のように、相手の意図を具体的に確認するという。その上で、「指摘」のみするのではなく、「共通する間違いを探」す等、書き手と一緒に作業をし、書き手の学びを促すのである。これは、書き手との協働を通して、書き手の学びを支援する行為であり、ライティング・センターの理念を具現化した実践といえる。

このように、チュータリング観を明確化するために行ったやりとりを通して、「書き手の成長」「書き手の満足」という、ライティング・センターにおいてたびたび使われる共通言語の意味が、筆者らそれぞれで大きく異なることが明らかになった。「書き手の成長」「書き手の満足」という概念は、実践共同体における「共同の企て」、つまりライティング・センターが遂行しようとしている活動が、言語化、具象化された「共有レパトリー」といえる。Wenger (1998, p. 83) が「共有レパトリー」は本質的に多義的であると指摘するように、「書き手の成長」「書き手の満足」という概念は筆者ら 3 名の間でさえ多様に解釈されていた。しかし、「共有レパトリー」の多義性は、「意味の交渉」により

新しい意味を生み出すリソースとなる (Wenger, 1998, p. 83)。それゆえ、「書き手の成長」「書き手の満足」の捉え方を互いに話し合うことによって、ライティング・センターにおける実践は何をめざすのかという「共同の企て」の意味を実践共同体全体で交渉することにつながると考えられる。

### (3) 批判的な振り返りを行うための関係づくり

共同体全体で「共同の企て」の意味を交渉するためには、実践やそれに関わることばの意味を批判的に振り返り、話し合う関係や習慣が構築されていることが条件となろう。ラウンドテーブルを行った時点では、ことばの意味を明らかにしたり、問い直したりするやりとりは起こらなかった。筆者ら3名の間での解釈の違いは、互いのチュータリング観を構成することばの意味を一つ一つ問い直し、やりとりを重ねたことによって初めて明らかになったのである。現在のライティング・センターにおいて、「書き手の成長」等の共通言語の意味を、改めて話し合ったり問い直したりする機会は設けられていない。これまで、こうした共通言語の意味を改めて議論しなかった理由について、可児は、「もし違う機関のセンターの人と話すと、絶対話すと思う」が、同じライティング・センターの仲間同士では「言わなくても分かるみたいなのがあったのかもしれない」と振り返る。しかし、5月の振り返りから、共通言語の意味が、一人ひとりのチューター、スタッフによって全く異なっている可能性が示唆された。以上から、実践研究には、批判的な振り返りと共有の過程を通して、実践共同体の共通言語の多義性への気づきと意味の再交渉を促すことが明らかになった。また、実践研究は、実践を批判的に振り返り共有する関係や習慣を作る上でも意義があることが示唆された。このような関係や習慣は、実践共同体全体で実践の意味を交渉し、新たな意味を協働で構築するために必要である。

可児と久本のチュータリング観と、その背景にあ

る文章観や「書き手の成長」「書き手の満足」の捉え方は、ラウンドテーブル、研究発表のためのやりとりを重ねる過程で、徐々に明確化されていき、5月の実践研究過程全体についての振り返りの中で、一つ一つのことばの意味を改めて確認し問い直すことで、互いが持っている前提の違いを明確に認識することができた。まさに、互いの実践の前提となる自明の、あるいは無意識の枠組みを批判的に振り返り、問い直す過程であった。この過程は、省察的実践者としての学びと成長の過程であるといえる。

## 6. 考察——学び合う実践共同体構築に向けた実践研究の意義

本研究の目的は、チューターの学びと成長を促し、実践知を蓄積、継承し、発展させる実践共同体を構築する方法を探究することである。本研究では、チューターの成長を省察的実践者としての省察と捉え、そのための学びを実践共同体への参加の過程と捉えた。そして、この学びを意識的に行う方法として実践研究を捉え、チューターの省察を中心に据えた実践研究を実施した。本章では、個人で「チューター史」を振り返り、ラウンドテーブルでそれを他者と語り合い、さらにその経験について振り返り、実践研究として発表するという、一連の実践研究の意義を、冒頭で示した以下の研究課題に沿って考察する。

1. 「チューター史」を省察し他者と語り合う実践研究には、省察的実践者としてのチューターの学びと成長を支援する上で、どのような意義があるか。
2. 「チューター史」を省察し他者と語り合う実践研究には、チューターの実践知を蓄積、継承し、発展させる実践共同体を構築する上で、どのような意義があるか。

## 6. 1. チューター個人にとっての実践研究の意義

本節では、一つ目の研究課題である、「『チューター史』を省察し他者と語り合う実践研究には、省察的实践者としてのチューターの学びと成長を支援する上で、どのような意義があるか」について考察を行う。5章の結果から、個人の学びと成長を支援する上で、実践研究には次の四つの意義があることが示唆された。

1. 自分の実践について省察する手段としての意義
2. 実践知を吟味し拡充する手段としての意義
3. 実践共同体のより熟達した成員というアイデンティティの形成を促す手段としての意義
4. 自身の実践を捉える視野を広げる手段としての意義

以下、それぞれについて説明する。

### (1) 自分の実践知を省察する手段としての意義

第一は、自分の実践知を省察する手段としての意義である。本実践研究の過程において、個人での振り返りと他者との共有や意見交換を繰り返すことによって、それまで無意識だった、あるいは自明だと考えていた、自分の課題、チュータリング観、文章観、コミュニケーション観等が意識化、言語化され、その意味や、背景にある経験、理由等が批判的に問い直された。そして、振り返りと共有の往還を重ねるにしたがって、問い直しがより批判的に行われるようになり、互いの意識もより明確に表現されるようになっていった。複数の先行研究で指摘されているように、批判的な振り返りと他者とのインターアクションによって、実践の前提となる自明の、あるいは無意識の枠組みが意識化されたといえる。自身の実践の枠組みを意識化する上で、他者のチュータリング実践全般、つまり、実践における具体的な行動のレパトリーとその背景にあるチュータリング観やそれが形成された背景を合わせて聴くことの重要性が示唆された。他者の実践全般を聴く

ことで自分とは異なる考え方や工夫を知ることが可能となる。他者と自分の相違を知ることで、自分のチュータリング実践の工夫やその前提となるチュータリング観を相対化し、自分らしさとは何かをより強く意識できるのである。

また、実践研究の過程で振り返りと共有の過程を繰り返すことによって、自身の実践に対する振り返りの仕方についての省察が深まり、「自分の実践の中で (in), 自分の実践について (on) 省察する」(シヨーン, 1983/2007, p. 64) 姿勢が身につくことが示唆された。この実践の中での省察は、実践研究後も継続されていたことから、実践研究は、省察的实践者として学び続ける方法を体得する上でも意義がある。

### (2) 実践知を拡充する手段としての意義

第二の意義は、実践知を拡充する手段としての意義である。「チューター史」を語り合い、他者の実践全般を聴くことは、他者の実践知にアクセスする機会となっていた。自分では意識していなかった様々な行動のレパトリーやチュータリング観にアクセスすることによって、利用可能な実践知の選択肢が広がるのである。他者の実践知の中には、すぐに自分の実践に取り入れやすいものもあれば、長い時間をかけて咀嚼されてから取り入れられるものもある。しかし、他者の実践知が全てそのまま取り入れられるとは限らないことも、本実践研究で明らかになった。他者の実践知は、自分の実践知との関係において意味を交渉した上で、取捨選択されるのである。したがって、実践研究には、他者の実践知へのアクセスを通して、自身の実践知を吟味し拡充する手段としての意義がある。

### (3) 実践共同体のより熟達した成員というアイデンティティを形成する手段としての意義

第三の意義は、実践共同体のより熟達した成員というアイデンティティを形成する手段としての意義である。

「チューター史」は自分のチューターとしての学びと成長の軌跡に他ならない。「チューター史」を振り返ることで、過去の課題が克服され、豊かな実践知が形成されているといった、自身の成長を自覚することが可能になる。それによって、より熟達したチューターとしてのアイデンティティを意識化できるのである。また、これからなっていく自分の目標を省察することは、今後の実践と成長の方向性を意識化し、主体的な学びを促すことにつながるだろう。さらに、実践研究では、ライティング・センター以外の場における経験や実践知への省察も促された。自身の多層的なアイデンティティとチューターとしてのアイデンティティを関連づけ、統合することは、自分の人生全体におけるチュータリング実践や、チューターとしての成長の意味を省察することにつながると考えられる。

実践研究は、実践共同体のより熟達した成員というアイデンティティを形成する意義もあった。「チューター史」では、先輩チューターや実践共同体の様々な環境が自分の学びと成長を促す要因となっていることを意識化できる。自分の成長と他者との関係を意識化することによって、実践共同体の一員としてのアイデンティティをより強く感じられよう。また、より熟達した実践共同体の成員というアイデンティティは、実践研究の過程で他者の学びに貢献することでも形成することができる。「チューター史」を互いに語り合うことによって、他者の実践知を意識化させる、自分の実践知を共有する等の貢献ができる。実践研究の成果を実践共同体の他者に向けて発表することも、他者の学びへの貢献になる。たとえ新人であっても、他者の学びに貢献する経験ができるため、実践研究は、実践共同体のより熟達した成員としてのアイデンティティを形成できるのである。実践共同体のより熟達した成員というアイデンティティを形成することは、さらなる学びを促す上で重要である。レイヴ, ウェン

ガー (1991/1993) が指摘するように、「共同体の一部になるということ」(p. 97), 「熟練した実践者としてのアイデンティティの実感が増大していくということ」(p. 98) は、学習の重要な動機づけになるからである。

#### (4) 自身の実践を捉える視野を広げる手段としての意義

実践研究の第四の意義は、自身の実践を捉える視野を広げる手段としての意義である。ラウンドテーブルにおいて「チューター史」を共有した時点では、可児も久本も、自分個人の熟達化の過程として、自身のチュータリング実践を捉えていた。しかし、振り返りと共有の意味を考察する実践研究の過程で、可児と久本は、自分個人からライティング・センターという実践共同体全体に視野を広げていた。また、可児は、発表に向けて久本とやりとりを行った経験から、ライティング・センターにおけるチュータリング実践を、日常の言語活動全般という広い視野から捉え直し、チュータリングやコミュニケーションに関する理念を構築していた。

以上の四つが、チューター個人にとっての実践研究の意義である。これら 4 点において、「チューター史」を省察し他者と語り合う実践研究には、省察の実践者としてのチューターの学びと成長を支援する意義がある。

## 6. 2. 実践共同体にとっての実践研究の意義

本節では、二つ目の研究課題、「『チューター史』を省察し他者と語り合う実践研究には、チューターの実践知を蓄積、継承し、発展させる実践共同体を構築する上で、どのような意義があるか」について考察を行う。5 章の結果から、実践共同体にとっての実践研究の意義として、次の 4 点が示唆される。

1. チューターの実践知を蓄積し継承する手段としての意義
2. チューター同士が学び合う関係を構築する手



段としての意義

3. 実践共同体としての実践を精練し発展させる手段としての意義

4. チューターの学びに影響を与える実践共同体の制度や環境を省察する手段としての意義

以下、それぞれについて説明する。

(1) チューターの実践知を蓄積し継承する手段としての意義

第一の意義は、チューターの実践知を蓄積し継承する手段としての意義である。本実践研究では、「チューター史」を小グループで語り合うことによって、互いの実践知が共有された。また、小グループでの研究成果をミーティングで発表することによって、他のチューターとも実践知を共有することが可能になった。さらに、「チューター史」やそれに関する省察を詳細に文章化した本論文は、チューターの実践知を未来のチューターに継承するためのリソースとなっていくであろう。本実践研究が示したように、「チューター史」を省察し他者と語り合う実践研究は、メンバーの入れ替わりが必然的に起こるライティング・センターにおいて、実践知を蓄積、継承する手段として意義があるといえる。

ただし、既に述べたように、チューターの実践知はそのままの形で他者に継承され、実践に取り入れられるわけではない。各チューターは自分の実践知の総体との関係から他者の実践知を吟味し、取捨選択するからである。これは、省察的实践者として重要な行為である。ライティング・センターにおける実践知の継承は、先輩の実践知を無批判に取り入れることを意味するのではない。むしろ、他者が利用可能なりソースとして実践知を共有し、蓄積し、次世代に残していくことが、実践知の継承だといえる。

実践知を蓄積し継承する上で重要なのは、実践知の背景にあるチュータリング観や経験、実践知が利用できる実践の状況等と共に伝えることである。こ

れによって、他のチューターの実践知を自分の実践に取り入れるかどうかを判断しやすくなる。互いの実践知の全体像を共有する方法と事例を示した本論文は、先輩チューターから新人チューターへの助言や研修を行う際に参照可能なモデルとなりうる。

(2) チューター同士が学び合う関係を構築する手段としての意義

実践研究の第二の意義は、チューター同士が学び合う関係を構築する手段としての意義である。本実践研究の過程で、振り返りと共有を繰り返し行ったことによって、話し合われる内容が次第に深まっていった。例えば、1月に行われたラウンドテーブルでは語られなかったチュータリング観やことばの意味が、5月の意見交換で問い直され、省察がより一層深まった。このように、実践研究は、実践を批判的に振り返り共有する上で必要な、学び合う関係を構築する手段として意義がある。

(3) 実践共同体としての実践を精練し発展させる手段としての意義

実践研究の第三の意義は、実践共同体としての実践を精練し発展させる手段としての意義である。ラウンドテーブルでは、二人のチューターのどちらもが、セッションにおける責任という問題を省察していた。これは、ライティング・センターのチューターにとって重要な共通の問題である。本実践研究から、ラウンドテーブルで互いの実践知の共通点に着目することによって、実践共同体の共有レパートリーが顕在化し、それに対する省察が可能になることが示唆される。また、実践研究の過程を振り返る話し合いでは、ライティング・センターにおいてよく使われる共通言語の意味が、互いに異なっていることが明らかになった。共通言語の意味を互いに話し合うことによって、実践共同体における「共同の企て」の意味を交渉することが可能になる。つまり、実践共同体全体としての実践を問い直し、発展させるのである。このような営みを行う手段とし

て、実践研究は意義があると考える。

#### (4) チューターの学びに影響を与える実践共同体の制度や環境を省察する手段としての意義

実践研究の第四の意義は、チューターの学びに影響を与える実践共同体の制度や環境を省察する手段としての意義である。「チューター史」では、チューターの実践知の形成に他のチューターの多様な実践知が大きな影響を及ぼしていたこと、そして、早稲田大学ライティング・センターでは、他のチューターの多様な実践知へのアクセスを保障し、促進する制度や環境が整っていることが明らかになった。このように、「チューター史」を語り合う実践研究は、実践共同体が互いの学び合いを支援する制度や環境を提供しているか否かを、チューターの視点から省察する手段となる。実践共同体の制度や環境に関する省察は、実践共同体の環境づくりを行う上で不可欠である。

以上の四つが、実践共同体にとっての実践研究の意義である。これら4点において、「チューター史」を省察し他者と語り合う実践研究には、チューターの実践知を蓄積、継承し、発展させる実践共同体を構築する上で意義があるといえる。

## 7. 結論

本研究の目的は、チューターの学びと成長を促し、学び合う実践共同体を構築する方法を探究することである。本研究では、ライティング・センターにおけるチューターの成長を省察的实践者になることと捉え、自身の実践に対する省察を中心に据えた実践研究を実施した。具体的には、チューターとしての自身の成長の軌跡である「チューター史」を振り返り、ラウンドテーブルで語り、筆者ら3名で意見交換を行った。また、ラウンドテーブルの成果を他者に向けて発表した。本稿は、「チューター史」作成、「ラウンドテーブル」での共有、発表という

一連の実践研究の過程を報告するとともに、実践研究の過程がチューター個人および実践共同体にとってどのような意義を持つかを考察した。

本実践研究の結果、チューター個人にとって、実践研究には次の四つの手段としての意義があることが明らかになった。(1) 自分の実践について省察する、(2) 実践知を吟味し拡充する、(3) 実践共同体のより熟達した成員というアイデンティティの形成を促す、(4) 自身の実践を捉える視野を広げるといふ、四つの手段としての意義である。この結果から、「チューター史」を省察し他者と語り合う実践研究には、省察的实践者としてのチューターの学びと成長を支援する意義があることが示唆された。一方、実践共同体にとって、実践研究には次の四つの手段としての意義があることが明らかになった。(1) チューターの実践知を蓄積し継承する、(2) チューター同士が学び合う関係を構築する、(3) 実践共同体としての実践を精練し発展させる、(4) チューターの学びに影響を与える実践共同体の制度や環境を省察するという、四つの手段としての意義である。この結果から、「チューター史」を省察し他者と語り合う実践研究には、チューターの実践知を蓄積、継承し、発展させる実践共同体を構築する上で意義があることが示唆された。

本稿は「チューター史」を振り返り他者と語り合う実践研究の意義を論じてきたが、本論文の執筆もまた、実践研究の営みである。細川が指摘するように、実践研究は「そのプロセスそのものを他者に向けて公開するという行為である」(2012b, p. 174)。また、「実践研究によって培われた教室の思想」は、組織の仲間と共有し、議論することで、「組織全体に広げる」ことが可能になる(細川, 2012c, p. 193)。実践研究を実施し、その過程と意義を論じた本論文は、チューターの実践知の蓄積、継承、発展に貢献しうる。例えば、可児と久本の「チューター史」を記述した部分は、チューターの

実践知を時間と空間を超えて共有可能なリソースとして蓄積し、未来のチューターの省察に寄与する。また、実践研究を行おうとするチューターにとって、本論文は有益な先行研究となる。さらに、本論文は、学び合う実践共同体の構築という思想を他のスタッフと共有し、それを実現するための視点を検討するための共有資料となりうる。このように、本実践研究論文の執筆もまた、学び合う実践共同体の構築に貢献する可能性を持っているのである。

ライティング・センターを設置する大学が増える中、省察的実践者の育成という視点からチューターの省察に注目した本研究は、チューターの育成・研修を考える上で有益な資料を提供できたと考える。また、本研究は、個人の実践の向上や成長だけでなく、実践共同体の構築という観点から実践共同体の意義を考察した点で、意味があると考えられる。

今後の課題は、本研究を踏まえ、学び合う実践共同体の構築を実行に移し、その成果や課題を明らかにすることである。また、より多くのチューターによる「チューター史」を蓄積し、公開することによって、チューターの認識や学びの多様性と共通点を示すことも、今後の課題である。

## 文献

飯野令子 (2010). 日本語教師のライフストーリーを語る場における経験の意味生成——語り手と聴き手の相互作用の分析から. 『言語文化教育研究』9, 17-41.

池田広子 (2006). 「内省モデルに基づく日本語教育実習プログラム」における教師の成長の可能性——問題解決型決定プロセスの観点から. 『言語文化と日本語教育』32, 10-19.

池田広子 (2007). 批判的ふり返りによる聴き手の学び——日本語教師の協働的ふり返りの可能性. 『言語文化と日本語教育』34, 47-50.

池田玲子 (2007). 協働とは. 池田玲子, 館岡洋子 『ピア・ラーニング——創造的な学びのデザインのために』(pp. 1-19) ひつじ書房.

牛窪隆太 (2013). 新人日本語教師の教育機関への参加に関する考察——ナラティブ・アプローチによる事例研究 『言語文化教育研究』11, 369-390.

太田裕子 (2013). 英語担当チューターはセッション中何に意識を向けているか——母語が異なる三名の PAC 分析. *The fifth symposium on writing centers in Asia, 12*. <https://docs.google.com/file/d/0B-g5p7Jal3VMWEhUWIVYZXY4RFE/edit?pli=1>

太田裕子, 佐渡島紗織 (2013a). 「自立した書き手」を育成するライティング・センターのチューター研修とチューターの意識——早稲田大学における実践事例と PAC 分析. *Waseda Global Forum, 9*, 237-277.

太田裕子, 佐渡島紗織 (2013b). ライティング・センターで文章作成支援を行うチューターの意識——ベテランと新人の比較 『大学教育学会第35回大会発表要旨集録』172-173.

太田裕子, ドイル綾子, 坂本麻裕子, 佐渡島紗織 (2013). ライティング・センターにおける新人チューターの課題——新人研修ワークシートの内容分析 『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』5, 1-10.

クラントン, P. (2003). 入江直子, 豊田千代子. 三輪建二 (訳) 『おとなの学びを拓く——自己決定と意識変容をめざして』鳳書房 (Cranton, P. (1992). *Working with adult learners*. Toronto: Wall & Emerson.).

クラントン, P. (2004). 入江直子, 三輪建二 (訳) 『おとなの学びを創る——専門職の省察的実践をめざして』鳳書房 (Cranton, P. (1996). *Professional development as transformative learn-*

- ing: *New perspectives for teachers of adults*. New York: Jossey-Bass.).
- 佐藤学, 岩川直樹, 秋田喜代美 (1991). 教師の実践的思考様式に関する研究 (1) ——熟練教師と初任教師のモニタリングの比較を中心に. 『東京大学教育学部紀要』 30, 177-198.
- 佐渡島紗織 (2013). チュータリングの理念. 佐渡島紗織, 太田裕子 (編) 『文章チュータリングの理念と実践——早稲田大学ライティング・センターでの取り組み』 (pp. 2-10) ひつじ書房.
- 佐渡島紗織, 太田裕子 (編) (2013). 『文章チュータリングの理念と実践——早稲田大学ライティング・センターでの取り組み』 ひつじ書房.
- 佐渡島紗織, 太田裕子 (2014). 文章チュータリングに携わる大学院生チューターの学びと成長——早稲田大学ライティング・センターでの事例 『国語科教育』 75, 64-71.
- ショーン, D. A. (2007). 柳沢昌一, 三輪建二 (訳) 『省察的实践とは何か——プロフェッショナルの行為と思考』 鳳書房 (Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Cambridge: Basic Books.).
- 高井良健一 (1996). 教師のライフヒストリー研究 方法論の新たな方向——ライフストーリー解釈の正当化論理に着目して. 『学校教育研究』 11, 65-78.
- 館岡洋子 (2010). 多様な価値づけのせめぎあいの場としての教室——授業のあり方を語り合う授業と教師の実践研究 『早稲田日本語教育学』 7, 1-24.
- 細川太輔 (2010). 学生の学び合いによるフレームの明確化——協働学習的アクション・リサーチの教育実習に向けて 『国語科教育』 67, 35-42.
- 細川英雄 (2012a). 「私はどのような教育実践をめざすのか」という問い——実践研究とは何か 『「ことばの市民」になる——言語文化教育学 of 思想と実践』 (pp. 157-170) ココ出版.
- 細川英雄 (2012b). 日本語教育はどのように実践を研究してきたか——その位置づけと意味 『「ことばの市民」になる——言語文化教育学 of 思想と実践』 (pp. 171-179) ココ出版.
- 細川英雄 (2012c). 実践研究は日本語教育に何をもたらすのか——その課題と展望 『「ことばの市民」になる——言語文化教育学 of 思想と実践』 (pp. 181-198) ココ出版.
- 松木健一 (2009). 福井市至民中学校の学校改革を点から線に——福井市教育委員会「福井市中学校教育研究協議会」の試み 『教師教育研究』 2, 33-41.
- 三輪建二 (2010). 養成講座にみる「省察」の意味——ラウンドテーブルの実践から 『シリーズ多言語・多文化協働実践研究』 別冊 3, 45-51.
- レイヴ, J., ウェンガー, E. (1993). 佐伯眸 (訳) 『状況に埋め込まれた学習——正統的周辺参加』 産業図書 (Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.).
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. New York: Cambridge University Press.
- 謝辞 本研究の関連文献収集にあたり, チューターの南雲勇多さんに御助言を頂きました。また, 英文要旨について, Jacinta Bernadette Rico さん, Arnaud Jurriaan Van Der Meer さん, Diego Guimaraes de Oliveira さん, 南雲勇多さんに御助言を頂きました。厚く御礼申し上げます。

---

**Special issue on New Horizon of Practical Studies in Language & Cultural Education**

## Article

**A practice research towards cultivating a community  
of practice for mutual learning: Reflection and  
sharing of “personal tutoring history”**

OTA, Yuko\*

*Waseda University, Tokyo, Japan*

KANI, Ayumi

*Waseda University, Tokyo, Japan*

HISAMOTO, Shumpei

*Waseda University, Tokyo, Japan***Abstract**

The purpose of this study is to examine the significance of the practice research through reflecting on and sharing of tutor experiences (“personal tutoring history”) for individual tutors and the Writing Center community. Our results suggest that the practice research is significant for individual tutors as a means of: (1) reflecting on their practical knowledge on tutoring, (2) expanding their practical knowledge on tutoring, (3) encouraging the development of their identity as a member of the Writing Center community, and (4) broadening their perspectives of reflecting on their own tutorial practices. Our results also suggest that the practice research is significant for the Writing Center community as a means of: (1) accumulating and passing on the practical knowledge of tutors, (2) building a relationship in which tutors can learn from each other, (3) improving the practice of the community, and (4) examining if the system and the environment of the community of practice supports tutors' learning. These results indicate that practice research is an effective means of cultivating a community of practice where mutual learning occurs.

Copyright © 2014 by Association for Language and Cultural Education

*Keywords:* writing center; tutors' development; community of practice;  
practical knowledge; reflection and sharing

---

\* *E-Mail:* yuko\_ota@waseda.jp

特集：実践研究の新しい地平

【論文】

## 教室で言葉はつなげられるか

「つなげられなかった実践」の分析を通して

家根橋 伸子\*

(東亜大学)

## 概要

本稿では「教室で言葉はつなげられるか」との問いのもとに、学習者の自己表現とその協働構築を意図した教室言語活動実践の分析を行った。「つなげられなかった」過去の筆者自身の実践を分析対象に、一学習者の教室活動での自己表現過程を詳細に追跡した結果、学習者の言葉を断ち切っていたものとして①教室で教師が持つ話題選択権・発話順番割り当て権などの権力、②教室で教師が担う教室運営上の役割・責務、③教師・学習者双方の教室での自己表現の回避、があげられた。言葉をつなげることを意図していたはずの教師自身（私）が教室という制度的場にあって、言葉を断ち切る役割を果たしていた。最後に今後の方向性として、現在の制度的な場としての教室を再考し、言葉をつなげることのできる「教室」のあり方を考えていくことの必要性を指摘した。

Copyright © 2014 by Association for Language and Cultural Education

キーワード 言葉をつなぐ、言語教室、自己表現、言葉の学習、実践分析

本稿のきっかけは、2013年12月徳山大学（山口県）で開かれた第18回言語文化教育研究会「“つなげること”，“断ち切ること”とことばの教育」にある。この研究会のテーマを目にした時、即座に私自身の10年前の実践が思い出された。教室で学習者たちの「言葉をつなげること」，それを通して「人と人をつなげること」を意図した教室活動でありながら、つながらなかった、むしろ断ち切られ

てしまった（と私が感じた）実践。私に「教室で言葉はつなげられるのか」という問いを抱かせることになった実践であった。本稿はこの研究会での発表をもとにその後の再考を加えたものである。

人と人とのつながり——インタラクションを通して言葉をつなぎ、自分のものとしていく日本語教育実践は数多く提案されている。細川英雄，NPO法人「言語文化教育研究所」スタッフ（2004）の総合活動型日本語教育をはじめ、多くの言語教育のあり方が提案され、その実践でいかに言葉がつなげら

\* E-Mail: nyanehashi@yahoo.co.jp

れ、成長していったかが実践研究として報告されている。私もまた、教室におけるインタラクションの中で、学習者たちが協働的に自分を表現する言葉をつくっていく、「言葉をつなぐ」実践を試みてきた。しかし実際には、多くの実践研究報告とはことなり、言葉をつなぎ、それによって人と人をつなぐはずの実践が、言葉をつなぐ、人と人を断ち切ってしまったと感じることが多かった。教室で教師として学習者に自己表現し合うことを求めながら、私自身が身体はどこかで居心地の悪さも感じていた。

なぜ、教師である私自身が言葉をつなぐことの必要性を認識し、言葉をつなぐことが意図された教室活動を採用し、実践しているにもかかわらず、言葉も人もつながらぬのか、つなげることができないのか——。本稿では、私のターニングポイントとなった過去の実践における学習者の表現過程を詳細に検討することを通して、日本語教室と言葉をつなぐることについて再考したい。

## 1. 本稿の記述について

本稿を記述する上で、以下の点に留意した。

本稿は、「教室で言葉はつなげられるか」という現在の私の問いを、10年前の私の実践の分析から探る。実践は10年前の私のものであるが、それを分析・解釈し、記述するのは現在の私である。実践研究の記述について三代、古賀、武、寅丸、長嶺、古屋(2014)は、実践研究においては一人称を用いて<sup>1</sup>、「実践研究者の社会的立場や価値観を明確にし、同時にそれを批判的に省察し、その変遷を丁寧

に記述すること」(三代ほか, 2014, p. 118)が必要であるとする。これは、「実践する私」と「記述する私」の連続性、また実践研究者「私」の連続性(「変遷」=同一のものの変化)を重視した考え方である。しかし本稿の分析では、あえて一旦、「10年前の私」を「現在の私」から切り離し、ちょうど昔のビデオの中の自分を見るように、「10年前の実践する私」がその実践の中でどう言動をしていたかを見たいと思う。「私」の同一性・連続性を前提に置くことは、記述する私実践する私を全て知っているかのような錯覚を抱かせがちだ。時間を経た実践であればあるほど、この錯覚の持つ危険性は大きい。

この危険性を意識的に避けるため、特に第3章の教室会話の記述とその解釈では安易に「教師(10年前の私)の思い」を述べないよう注意し、記述する場合は実践時につけていたジャーナルなど、当時の私の解釈(それも実践後のものにも変わらないが)をもとに記述することをこころがけた。また、記述者(現在の私)の視点で切り取りがちな当時の学習者やその背景の情報を必要最小限に控えた。実践の社会文化的文脈を丁寧に記述することは、前述の三代ほか(2014)が実践研究において必要条件とするもう一つの柱であるが、社会文化的文脈の何をどう記述するかというプロセスの中で、どうしても記述者のストーリーを作るために文脈を切り取ることになる。10年前の実践の社会文化的文脈を現在の私の視点から切り取り提示することは、読む人に10年前の実践の文脈を間違ったものとして提示・解釈へ導きかねないと考えた。一方、「現在の私の問い」を検討する最終章では、現在の「私」として思いを述べた。

1 三代ほか(2014, p. 118)では、「一人称(「私たち」や複数の「私」を含む)」との但し書きがされている。しかし、ここでの「私たち」「複数の「私」」は実践研究の共同研究者のことを指していると思われる。私がここで述べている「私の中の複数の私」という意味とは異なる。

表 1. 実践クラス全体の概要

実施機関	国内短期大学留学生別科日本語クラス（中級会話）
実施期間	週 1 コマ（90 分）、全 12 回（4 か月）
参加者構成	学習者 11 名 + 非常勤講師 1 名（著者）

※ 学習者構成：国内大学進学希望の中国人私費留学生 9 名（20 歳代半ば、男性 8 名 + 女性 1 名） + 短期交換留学生 2 名（オーストラリア、韓国各 1 名、共に 19 歳女性）

## 2. 分析対象実践の概要

### 2. 1. 実践の文脈

本稿で分析するのは、私が約 10 年前に国内短期大学留学生別科で行った、「ヒューマンスティック・エクササイズ」と呼ばれる教室言語活動（後述）を使った授業である。

留学生別科は、日本の大学受験準備を目的とし、当時中国人私費留学生 9 名が在籍していた。別科生には週 10 コマの日本語科目（中級レベル）の受講が義務付けられており、対象実践は、私が担当したこの内の一科目「日本語演習（会話・聴解）」で実施したものである。別科自体は大学受験を目的としているとはいえ、学校側から指導方針や授業内容の指定はなく、すべて担当者に一任されていた。

授業には別科生 9 名の他、短期交換留学生 2 名（オーストラリア、韓国各 1 名）が参加していた。別科生の中国人私費留学生 9 名はすでに別科に 1 年半在籍し、私も彼らの入学当時から日本語教育を担当していた。日本語能力には差があったが、ほぼ旧日本語能力試験 2 級を目指すレベルであった。彼らのほとんどが毎日アルバイトをしており、全員が同じ寮で生活していた。一方の交換留学生は開講直前に来日したばかりで、別科生とは別の寮に二人で生活していた。日本語能力は、韓国人留学生は別科生たちと同じレベルであったが、オーストラリア人留学生は初級後半から修了レベルであった。（表 1 参照）

対象実践で用いた教室言語活動「ヒューマン

スティック・エクササイズ」は、人間性心理学を基盤とした、学習者の人間としての成長を第二言語教育の中でめざす教室言語活動である。この活動では、言葉だけでなく、絵を描く、音楽を用いるといった身体や五感も使った活動のなかで、参加者たちは感じたことや思いを日本語で表現し、他の参加者と共有していく。そしてこのようなインタラクションを通して、日本語を学んでいくと同時に人間的な成長や人間関係をつくっていくことが期待されている<sup>2</sup>。当時の私が該当クラスにこの活動を取り入れた理由は、二つあった。一つは、別科生たちの学習意欲の低さ、人間関係のトラブルなどの問題の存在であった。人間としての成長と人間関係づくりへの効果があるとされるこのヒューマンスティック・エクササイズが彼らに必要な教室言語活動だと考えた。もう一つの理由は、私個人のものである。当時の私は、その頃（おそらく現在も）日本語教育の現場で圧倒的だった文型積み上げ式の授業に疑問を持ち、もっと学習者自身の言葉を生かす、他の教授法はないかと模索し、研究生として大学院で学び始めていた。その私にとって、学習者の自己表現とインタラクションを中心とするヒューマンスティック・エクササイズは魅力的で、その「教え方」をマスターするとともにその効果を立証したいという意気込みがあった。この二つ目の理由から、実践に当たっては実践向上のためのアクション・リサーチを並行して行い、ビデオ録画、事前事後の学習者インタ

<sup>2</sup> ヒューマンスティック・エクササイズの参考文献を文末に掲載した。



表2. コースの概略と使用エクササイズ (実施シラバス)

回	月日	エクササイズ名	情意目的	言語目的	相互作用目的
1	10/6		コースガイダンスと事前インタビュー		
2	10/20	コーヒーカップ	人間関係作り	気持ちの表現 「～ように感じる」	ペア/グループ/全体
3	10/27	セーターのプレゼン ント	人間関係作り	使役 (感情の誘発) 手紙的文章	ペア/全体
4	11/10	うしろに倒れる ブラインドデート	人間関係作り	感情・性格・外見の特徴の語 彙・表現	全体
5	11/17	人生時計	自分を知る	性格の語彙・表現 応答練習	全体/グループ/全体
6	12/1	エゴグラム	自分を知る	性格・行動特性の文・表現・ 語彙	ペア/グループ
7	12/8	体探検	自分の力を発見	身体部位の語彙 精神的行為の語彙 順序の表現	グループ/全体
8	12/15	私の長所	自他の長所を知る	人の特徴の語彙 誉めの表現 終助詞「ね」「よ」	グループ/全体
9	1/19	Ihear happiness	リラクゼーション	音に関連した語彙 感情の語彙・表現 応答練習	グループ/全体
10	1/26	Branching out	自他の長所を知る	植物に関する語彙 長所に関する語彙 応答練習	ペア/グループ/全体
11	2/2 (1)	コーヒーカップ	コースを閉じる	気持ちの表現	ペア/全体
12	2/2 (2)		授業評価・事後インタビュー		

ビュー, アンケート, 教師のジャーナルやティーチングログの作成など, 実践後に効果を立証するための様々なデータ収集も実施していた。

実践の全体を表2に示した。毎回, 一つのエクササイズを設定し, 90分の教室活動としてアレンジし, 授業を行った。ヒューマニスティック・エクササイズの指導法に則り, 各回の授業では言語学習面での目標, 情意的側面での目標, インタラクション面での目標を設定し, 達成を目指した。

## 2. 2. 分析対象の概要

全12回のヒューマニスティック・エクササイズ

を用いた授業の内, 本稿の分析で取り上げる「私のターニングポイントとなった実践」は, 第7回に実施した教室活動「体探検」(原題名「ボデー・ドロウイング」[Galyean, 1976]参照)である。この教室活動は, まず各自が模造紙の上に仰向けに寝転んで体の輪郭図を描き, その輪郭図の頭部に自分の「夢」, 肩部に「心配」, 腕部に「力(自分のできること)」, 胸部に「大切にしていること」, 脚部に「信じていること」を記入し, その後, クラスで共有していくものである。本実践では, 「自分のことを話す」ことを目的に, 以下の流れで進めた。

## 【教室活動の流れ】

- ① 教師（私）があらかじめ準備してきた自分の輪郭図の各部を示しながら、そこに記入した5つの項目——教師自身の「夢」, 「心配ごと」, 「力（自分のできること）」, 「大切にしていること」, 「信じていること」について話す。
- ② 学習者各自が模造紙に自分の輪郭図を描き、各項目を日本語で記入する。
- ③ 一人ずつ発表し、発表内容を応答を通して拡張・クラス全体で共有する。

③では、まず教師に指名された質問役が指定された質問文を読み（例えば、「ここには夢が入っています。あなたは何を夢見ていますか」など）、発表者はそれに答える形で該当項目について話す形をとった。ここでは発表者の発話を教室で共有し、その中で発話内容を豊かにしていくことを意図した。

本稿では、この③における中国人学習者 A（男性）の発表を分析対象とする。A の「自分のこと」を話す言葉が、教室会話の中でどのようにつなげられて（あるいは断ち切られて）いくかを時系列で詳細に追い、つながることを妨げていたものは何だったのかを検討していきたい。

## 3. 教室活動における学習者 A の「自分のこと」発表過程

本章では、学習者 A の「自分のこと」の発表がどのようになされていったかを他の参加者の言動と共に教室会話のスキプト（授業録画データの文字化資料）を提示しながら詳細に見ていく。

主な分析・記述データは前述の授業の録画データとその文字化資料である。Seedhouse (2004) の教室会話分析手法を参照し、A の発表部分の録画データと文字化資料を往還しつつ、相互行為がどう組織されているかをたどった。さらに、そこにどの参加

者がどう参加しているか、そこで用いられる言語及び非言語は何かを丹念に追った。必要に応じて、毎回の授業後及び実践期間を通じて随時記入していた教師（私）のジャーナル、開講時と終了時に実施した学習者インタビュー（録画データ）の文字化資料も利用した。

まず、A の発表の前に行われた教師（私）の発表の「心配」部分を見ておきたい（2. 2. 【教室活動の流れ】①）。ここで教師が用いた言葉や教室の雰囲気、その後の A や他の学習者の発話・応答に反映されているからである。当時、教師（私）は大学院に社会人合格したばかりで、私の「心配」として進学することの意味について不安を述べている。

【断片 1】導入部：教師の発表「心配」<sup>3</sup>

- 01 T : (前略) 私の心配は、(板書(書き込み)) 4月から大学院に行きますが、本当に、意味があるのかな？うん、意味があるかなー。行って、行っていいことがあるのかな。とても心配です。私は、大学院を受かっています。もう、合格しました。(A? : 合格した) 4月から、行くことができます。でも、お金もかかる。本当に、意味があるのかなあ
- 02 H? : ある。もちろん
- 03 T : みんな、若いからいいよ。でも、私、もう、歳でしょう？歳で、これから大学院いって、ほんとに、,、ちょっと、とても、心配です
- 04 A : 歳は関係ない。もしお金あればええよ
- 05 T : お金ないもん (A 笑い)。 (後略)

3 【断片中の記号】 「T」: 教師, 「A」~ 「I」: 中国人留学生, 「J」・「K」: 交換留学生, 「( )」: 非言語的情報・補足, 「,」: ごく短い間, 「.」: 文末のごく短い間, 「?」: 上昇, 「[ ]」: 発話の重なり, 「hh」: 笑い, 「::」: 引き伸ばされた音声, 「xx」: 聞き取り不能, 「=」: 前後の発話の間にほとんど間がないことを示す。

断片に見るように、教師の発表の「心配」部分では、教師は「意味があるか」という言葉を繰り返し用い、自分が大学院に行くことに対する迷いを述べている。この言葉に、学習者 H が自発的に「ある。もちろん」と教師を励ますように応答する。教師は「みんな若いからいいよ。でも私はもう歳でしょう？」と応じ（この発話中の「若い」という言葉もこの後の教室会話の中で繰り返し使われていく）、これに学習者 A が「歳は関係ない。もしお金あればええよ」と茶化すように言うと、教師は子どものような口調で「お金ないもん」と返している。ここでは、教師・学習者が自由に応答するこの授業の教室風土が見て取れる。

この後、学習者は輪郭図作成・「自分のこと」記入活動に移り（2. 2. 【教室活動の流れ】②）、終了後、教師が発表希望者を募ったが希望者がおらず、その様子を見た A が自ら発表を引き受けた。教師に指名された F の質問文朗読に続いて、最初の項目「夢」から A の「自分のこと」の発表が始まる。

#### 【断片 2】A の発表：開始部「夢」

06 F : 最初に頭のとっぺんから入ります。ここには夢が入ってます。あなたは、何をゆ、め見ていますか。（F の発話中に、A が前に出て輪郭図に「ぺらぺら」と追加記入。記入後、席に戻り始める）

07 T : はい。（席へ戻る A に手を向けて）A 君、何を夢見ていますか？

08 A : （席に戻りつつ WB を振り返り）英語で、ぺらぺら（着席）

09 T : [ 英語でぺらぺらね。

10 LL : [お:: [::::::::::::!!hhhh（笑い）

11 A : [夢よ、夢よ hhh（A 笑い、他の学習者の方を見る）hhhhhh

12 LL : [hhhhhhhhhhhhhhhhhhhh（笑い）

13 T : [私も

14 T : はい。じゃあ、（手を G へ向けながら）次の話を、[G 君

15 G : [ 夢でもは、すばらしい。

16 T : ん::

17 A : （笑い、教師を見る）夢すばらしい。

18 T : （A と顔を見合わせ）いいね [::

19 G : [ 次、次に、肩にいきます。

A は自ら図に追加記入しながら「英語でぺらぺら」という「夢」を発表する。と、教師の反復と重なって他の学習者の間から「おー！」という歓声が沸く。教師も「私も」と参加しようとするのだが（発話番号 13）学習者たちの笑いにかき消される。教師は学習者たちの歓声の終息を待って、改めて発話順番を取り直し、次の発表項目に移行させるべく次の発話者（質問文を読む人）G を指名する（14）。しかし G はすぐには教師の指示である質問文朗読を行わず、まず「夢でもはすばらしい」と A の「夢」の内容に応答する（15）。A はこの G の「夢すばらしい」を教師を見て反復し、これに教師は「いいねー」と応答している（17）。

このように、A の「夢」の言葉は学習者たちに歓声で受け入れられ、教師が次の項目の質問文朗読者に指名した G の「夢でもすばらしい」という応答へとつなげられた。

その後 G が改めて教師の指示に従い質問文の朗読を始め、A の発表は次の項目「心配」に移った。

#### 【断片 3-1】A の発表：「心配」

20 G : 次に、肩にいきます。両肩に、何か、重くのっています、あなたは何を心配してますか

21 : （間。A が教師を見る。教師はうなずいて A を手で示す（この教師が発話順番を示す時のジェスチャー）。A、手元のプリントに目を移

- す。一言小声で何か言う) (4.0)
- 22 T : (A に向かってホワイト・ボードの大紙を指しながら) ここに来て読んでもいいよ
- 23 A : (小声) xx だけ
- 24 T : うん
- 25 A : 日本に来る。ほんと意味がありますか
- 26 T : あ:: [もう来て  
るのに
- 27 LL : (LL, 一斉に, 口々に) [そうです  
ね::
- 28 A : (他の LL へ) [みんな, そう思う(↑)] (笑  
い)
- 29 T : [日本に来た
- 30 T : そうね, 日本に来た, もう来ていますね。  
(A を見る。A, 教師に向ってうなずく)。日本  
にきた意味が, あるかどうか, あるかどうか心  
配しています。(A を見る)
- 31 A : そうです (しっかりうなずく)

先の項目「夢」ではわざわざ図に追加記入して楽しげに発話した A であったが, 続くこの発表項目「心配」では, G の質問文朗読が終わってもプリントに目をやったり小声で何かつぶやいたりするなど, 発表に対するためらいを見せている。しかし, 教師がジェスチャーや発話で A の発話を促し, A がようやく記入していた「心配」:「日本に来る。ほんとに意味ありますか」(この表現は, 先に教師発表【断片 1】で教師が繰り返し使っていた「意味があるか?」という言葉と重なる)を口にすると, 中国人留学生たちから一斉に同意する声があがった。A は他の学習者たちからの同意・支持に力を得たように, 教師が 30 で「日本に来た意味があるかどうか心配している」と A の表現を明確化し, 視線で A に確認すると, 今度はしっかりとうなずいて「そうです」と答えている。

この後, A の「心配」の発表は次の断片へと続

く。

【断片 3-2】A の発表:「心配」(続き)

- 32 T : (LL へ) 日本にきた意味があるかどうか。  
みんなそうなの? [心配しています
- 33 D : [これはねえ
- 34 : (間約 1.5 秒)
- 35 G : (小声) 心配してます
- 36 T : (LL へ向ってうなずく) 心配しています。そ  
うですね (LL のほうを向いて少し笑う。間)
- 37 T : K さんはどうですか? 来たばかりですが,  
日本に来て, 良かった, と思いますか?
- 38 K : ん::
- 39 T : あまりよくない (笑み)
- 40 K : (少し笑い) (LL 少し笑い)
- 41 T : ん::て, みんな心配してる.. でも, 若い  
からいいわ。はい。
- 42 A : もう若くないよ (LL, A 笑) =
- 43 T : =はい。じゃあ, 3 番の質問を, 3 番のほ  
うをよんでください, K さん。

ここで教師は「日本に来た意味があるかどうか心配」という A の言葉を教室全体に向けて「みんなそうなの?」と改めて教室全体へ問いかける (32)。すると D が自発的に説明を試みたり, G が小声ながらも同意を表明する (35)。A の「心配」の言葉「日本に来た意味があるか」は, 学習者たちの間で共感を得, 教師の明確化・問いかけにより共有され, 他の学習者の自発的な発話へとつながっていく流れを見せている。

しかしこの後, 教師は応答しようと試みていた中国人留学生 D, G ではなく, 交換留学生の K に発話順番を振る。前章に見るように, このクラスの学習者は, アルバイトをしながら日本の大学への入学を目指す私費中国人留学生 9 名と, 実践開始直前に来日した短期交換留学生 2 名 (韓国・オーストラリ

ア各1名)の二つに分かれていた。教師がここで指名した K は後者の交換留学生で、かつクラスで日本語能力の最も低い学習者だった(初級後半レベル)。他の学習者は当時の JLPT の 2 級に近いレベル)。教師は K の発話を促し、支援しようとするものの(39), K は回答せず(38, 40), 教師は発話 41 で「みんな心配してる」と述べた後、「でも、若いからいいわ。はい。」と話題を打ち切っている。これに発表者 A が「もう若くないよ」と教師の言葉を笑いと共に否定するが(この「若い」という言葉も A の発表に先立つ教師の発表【断片 1】で教師が学習者の言葉を否定するのに使用していた言葉である), 教師はこの A の発話を取り上げることなく、次の発表項目へ移行させている(43)。

【断片 4】A の発表:「できること」

- 43 T : 3 番のほうを読んでください, K さん.
- 44 K : 次に, 腕をとお, とおって手, に行きます. あなたには, 力があります. あなたには, 何ができますか?
- 45 A : (手元のプリントを見たま) 力, 力, ありますよ. (A, 軽い笑い声をたてる. WB を見る)
- 46 T : (WB の記入部分を指しながら) うん, 書いてるね.
- 47 A : (WB を見やって) アルバイトする, する力です. [hhhhh (LL を見る)]
- 48 L : [hhhh]
- 49 T : (前方の LL の方を見て) [アルバイトする力. ん.]
- 50 T : (A を見て) で, 体が元気ですね.
- 51 A : うん. (T を見てうなづく)
- 52 T : (A を手で指しながら前の LL の方を見て) アルバイトをする元気. アルバイト. わかります?

- 53 T : (A を見て, うなづきながら) うん. 力があります. はい. (LL のほうを見て) でも大事ですね. うん. (A を見る)
- 54 A : (プリントから顔を上げ, T を見て) そうですね. (手元のプリントに視線を戻す)
- 55 T : (教卓から斜め下方を見て) 力が一番. (前方を見て J を手で指して) はいじゃあ続きをお願いします.

ここでは, 学習者が自発的に参加してきた今までの項目「夢」「心配」とは異なる教室会話の構造となっている。断片に見るように, A は自分の手元を見たま話したり, 簡略化して話したり(「力, 力, ありますよ」), 軽い笑い声をたてたりなど始終正式に発表することを避けるような態度を取っている。また, 他の学習者も 48 の笑い以外には会話に参加してこない。教師は「で, 体が元気ですね」(50), 「でも大事ですね」(53) と A や他の学習者に向けて言葉を作り, 発話を重ねるが, 他の学習者からの応答は起こらず, 一方発表者の A は教師の問いかけに「はい」「そうですね」と答えるものの自身では教師の言葉を口にしていない。結局最後に教師は「力が一番」と誰に向けるでもなく言い, J をジェスチャーで指名して, 最後の二つの発表項目「大切にしているもの」「信じているもの」に会話を移行させている(55)。

前の「夢」「心配」での教室会話とは一転, A 自身もはじめから書いていた言葉以外の言葉を表現することはなく, 他の学習者の参加もなく, 教師が言葉をつなごうとしても全くつながらないままにこの過程は終わっている。

【断片 5】A の発表:「大切なもの」「信じているもの」

- 56 J : 次に胸にいけます。胸には, あなたが大切にしているものが, しまっておりま。あなた

はなにを大切にしていますか。

- 57 A : xx。あ。将来くにかえる
- 58 T : うん。将来くにかえる。(A と共に WB を見ながら) 信じているもの (A を見る)
- 59 A : (引き続き WB を見ながら) 自分の夢、もっています
- 60 T : (全体を向いて) 自分の夢をもっていること.. (A を見て数回うなずいた後, A に) 自分の夢を信じているんですか?
- 61 A : (2.0) (下を向いて小声で) 信じてない (LL 笑い, T 笑, A, 顔をあげて T を見る)
- 62 T : 信じてない (笑い), (2.0) 信じたい
- 63 A : 信じたい
- 64 T : 信じたい, うん, (他の LL に向って) 自分の夢を信じたい (1.0) はい (2.0) (A のほうを向いて) 大丈夫だよ, うん, はい
- 65 L : 大丈夫だよ
- 66 A : まだ若いね (A, LL 笑い)
- 67 T : (他の LL に向って, A を手でさし) まだ若いねって言いました (LL, A 笑い), 私も若いかな, どっちが早く死ぬかわかんないしね, 100 まで生きるかもしれない, (T 笑い; A も少し笑い) じゃ, みなさん, A 君に拍手を, お願いします, (LL 拍手; D: はくしゅー), はい, じゃあ, 次の方, (後略)

ここでは A は J の質問文朗読の後, すんなり発表項目「大切にしているもの」に記入したこと「将来, 国帰る」を読み上げる。一方教師はそれを反復しただけで, 最後の発表項目「信じているもの」の発表を A に促す。A は輪郭図の貼られたホワイトボードを見たま「自分の夢, もっています」と発表する (59)。

この A の最後の発表項目「信じているもの」: 「自分の夢, もっています」に対し, 今度は教師は A の言葉の拡張・共有を試み始める。まず教師は全

体に向けて A の言葉「自分の夢をもっている」を反復し, 次に A に「自分の夢を信じているんですか」と問いかける (60)。A は下を向いて小声で「信じてない」と答える (61)。これに他の学習者から笑いが起こり, 教師は微笑しながら A の言葉「信じていない」を反復するが, その後 A や他の学習者からの応答はなく, 再び教師は「信じたい」と新たな言葉を A に投げかける (62)。A はこの「信じたい」を反復する (63)。肯定なのか, 単なる反復なのか, 揶揄なのかは不明)。教師は再び「信じたい」と反復し, 今度は他の学習者に向けて「自分の夢を信じたい」という言葉を使う。しかし, 他の学習者からの反応はなく, その後 A に向けて「大丈夫だよ」と励ましの言葉をかける (64)。

この A の「信じているもの」の表現過程でも, 先の「力」の断片 4 同様, A や学習者の自発的な参加は乏しい。一方で教師は, A や他の学習者の自発的な参加のないままに, A の「自分の夢, もっています」という言葉に言葉を追加していき, 「自分の夢を信じられないけれど信じたい」という意の言葉をつくると, それを A の言葉とみなして A に励ましの言葉をかけるに至っている。このときになって, ここまで「A の言葉」をつなぐことに参加してこなかった他の学習者がこの教師の「大丈夫だよ」をおかしげに反復し, A は教師が自分たち学習者に対して繰り返し使ってきた (断片 1「教師の心配」, 断片 3「A の心配」)「若い (からいいよ)」を用いて「まだ若いね」と応答し, A と学習者たちの間に笑いが起こる。その中で, 教師は慌てたように A の発表順番を終了させている。

#### 4. 検討

A の「自分のこと」の発表過程は, 当初は学習者たちの自発的・能動的な反応・応答に支えられ, その中で A の「自分のこと」の言葉が他の学習者に

受け入れられ、つなげられていた（「夢」「心配」（断片 2, 3-1)）。しかし、「心配」の後、A や他の学習者が言葉をつなぐことに関わることがなくなり、A の「自分のこと」の言葉は教室でつなげられなくなっていた（断片 4）。あるいは教師が作った言葉が A の「自分のこと」の言葉とされていく教室会話へと変質していた（断片 5）。転換点となったのは、前章の発表過程の追跡が示すように、学習者同士の自発的・能動的な応答で共感が示され、言葉がつながりそうになっていた A の「心配」の言葉：「日本に来た意味があるかどうか」が教師によって安易に打ち切られた部分（断片 3-2）であろう。この部分を再掲する。

【断片 3-2 (再掲)】 A の発表：「心配」(続き)

- 32 T : (LL へ) 日本にきた意味があるかどうか。  
みんなそうなの? [心配しています]
- 33 D : [これはねえ]
- 34 : (間約 1.5 秒)
- 35 G : (小声) 心配してます
- 36 T : (LL へ向ううなずく) 心配してます。そうですね (LL のほうを向いて少し笑う。間)
- 37 T : K さんはどうですか? 来たばかりですが、日本に来て、良かった、と思いますか?
- 38 K : ん::
- 39 T : あまりよくない (笑い)
- 40 K : (少し笑い) (LL 少し笑い)
- 41 T : ん::て、みんな心配してる.. でも、若いからいいわ。はい。
- 42 A : もう若くないよ (LL, A 笑) =
- 43 T : =はい。じゃあ、3 番の質問を、3 番のほうをよんでください、K さん。

A の「日本に来た意味があるかどうか」という言葉に学習者たちが同意を示し、D、G が言葉をつないでいこうとしていたとき、教師は発話順番を D、

G ではなく、グループが異なる K に発話順番を振った。結果として言葉は途切れ、そのまま教師は「みんな心配してる。でも若いからいいわ」との言葉で A や他の中国人学習者たちの「心配の言葉」を打ち切った。その後、A の「自分のこと」の発表は、学習者の自発的な参加がなく、言葉をつながないものへと変質していった。

この実践において、「言葉を断ち切ったもの」は何だったのだろうか。前章の断片における会話の流れと、教師のジャーナル、各回授業後の学習者アンケート記述、学習者のインタビュー文字化資料等を合わせ、検討する。

まず、教師が教室で持つ権力（話題選択権、発話順番の割り当て権）があげられる。教室では、教師は話題を続けたくなければ、それを打ち切ることができる。また、発話順番の割り当て権を行使することによって、教室で何を、いつ、誰が発話するかを決定する力を持っている。断片 3-2 の発話 37 のように、教師が K を指名した以上、他の学習者は自分たちが共有していた話題であっても発話権はなく、言葉をつなげることは難しい。

しかし、この実践では、教師（私）は言葉をつなぐことを意図していたはずである。教師のジャーナルでは、「まとまった発話が出てこない」「相互交流を生み出すには？」という書き込みが繰り返し出てくる。「もっと長い発話」「質のいい相互交流」はどうすれば生み出せるのか頭を悩ませている。なぜこのように「言葉をつなぐ」こと——一語で終わるのではなく、まとまり、長さのある発話。一人で終わるのではなく相互交流の中で言葉がつながれること——を意図していた教師は、A の言葉「日本に来た意味があるかどうか」をつなごうとしていた D や G ではなく、K に発話順番を振ったのだろうか。

ここで、「言葉を断ち切ったもの」の二つ目として、教室管理者としての教師の役割が指摘される。

ふつう教室では、教師は権力を持つだけでなく、時間配分、発話機会の分配、話題の調整などの役割・責務を果たしている。教師のジャーナルでも、随所で教師（私）が「みんなが発話する」「みんなが参加する」ことを気にかける記述がみられる。教師（私）が K に発話順番を振ったのも、中国人学習者に発話や参加が偏りがちな教室会話に配慮し、日本語能力的に自力では教室会話への参加が難しい K を参加させなければならないという意識が働いていたことも少なからず関係しているのではないか。また、教師が A の発表項目を短い時間で移行させていった背景には、90分という限られた時間内にすべての学習者に発表させなければならないという時間調整が働いていたことが考えられる。ジャーナルで教師（私）は授業の時間調整を非常に気にしており、「時間内に全員発表できなかった」「時間の構成をもっとしっかりする！」「教案の精緻化が必要！！」など、教室管理者としての意識を強く持って授業に臨んでいたことが読み取れる。このような教室管理者としての教師の意識が、あえて言葉を断ち切る方向へと働いていたのではないだろうか。

最後に、言葉を断ち切るものの3つ目として、教室という公的な場での話題の回避意識が指摘される。先の断片 3-2 の最後では、教師の「若いからいいわ」という話題打ち切りの言葉に A が「若くないよ」と否定の言葉を発しているのだが、教師は取り上げることなく話題を移行させている。A の「心配」：「日本に来た意味があるかどうか」は、多くの留学生の心の深いところにくすぶっている不安であろう。留学生担当教師としての私には、そのような根の深い不安・不満を言語教室で追及することへのためらい、逃げの気持ちがあったのではないだろうか。

話題追求を避けるのは、教師だけではない。学習者もまた、話題の追及を避ける。A はコース終了時の個別インタビューで、クラスで自分の気持ち等を

話すことについて、「みんな前、話す…（間）…おもしろくない」と述べていた。教師のジャーナルには全回を通して学習者の発話拒否はなぜなのか、どう対処すればいいのかが自問され解決策を探っている。

自己表現を重視する言語活動の中でも、特にヒューマニスティック・エクササイズはより内面的な自己開示を良しとする思想を基盤に持っている。より内面的な自己開示が、自己理解をうながし、自己を成長させると考えるためである。しかし、教師のジャーナルでは、この教授法のテーゼを守らなければならないという教師（私）の意識と共に、そういう教師（私）自身が自己成長という情意目的の必要性和実現性に確信が持てないでいる記述が散見される。

山下（2005）は、「教室を構成するメンバーは、たまたまそこに集まった人たちであり、学習者が能動的にそのメンバーを選択することができない。このような場で常に自己開示のジャンルで発話することが求められれば、それは、学習者にとって大変な負担とストレスを強いることになるであろう」と指摘する。言葉は本来、伝えたい相手と、その相手にこそ伝えたい何かがあって、初めて発せられるものである。教室にいくら擬似的なコミュニケーション空間を作っても、この言葉を生み出す空間にすることは難しい。まして、言葉をつなげていくことは、その発せられた言葉を受け取り、大切に思い、もっとよく、もっと多くを伝え合いたい、知り合いたいと思ったときに起こる現象であろう。教室という公的・制度的な場に集められた人たちの間で言葉をつなげていこうとすることは、学習者にとっても、教師にとっても、自己表現を重視する諸実践研究が予想する以上に心理的な葛藤、あるいは「居心地の悪さ」を生じるものなのではないのだろうか。



## 5. 問いの再考

本稿では、「言葉と言葉、言葉と人、人と人をつなぐことを意図しながら、つなげられなかった」過去の私の実践を分析対象に、教室で言葉をつなげること、そしてつなげることを妨げているものは何かを探った。教室会話の検討から浮かび上がったのは、言葉をつなげることを意図していたはずの教師（私）自身が、学習者の言葉を断ち切っている姿だった。教室という制度的な場で私は教師になり、言葉をつながなくてはならないという意識の一方で教室管理者としての責務を遂行し、学習者の言葉を断ち切っていた。また教室の制度性は、学習者・教師（私）双方に自己開示・自己表現を拒否させる作用とともに強要する力ともなり、心理的負担となっていた。

私はこの実践以降、教室で自己表現を求めることに慎重になった。実践で生じたエクササイズに対する不信感・拒否感からヒューマンスティック・エクササイズは使わなくなったし、自己開示度の低い自己表現活動を用いることがあっても、してはいけないこと・自分の意志と違うことをしているという「居心地の悪さ」を感じる。しかしその一方で、このような活動の中でふとつながった学習者の言葉の多くが、私にとって心に残る、大切な言葉となっている。それは教師（私）だけの経験ではないようだ。本稿で取り上げた実践クラスのある学習者は、ある時、留学生別科の主任教授のもとに行き、私の授業で作成した教材（自分を絵で表現し、その説明を作文するもの）を見せ、「自分がしたかったのはこういう勉強だ」と言ったという（全授業終了後に実施した、他教員へのインタビューで聞かされたエピソード）。

ヒューマンスティック・エクササイズは、日本語教育だけでなく第二言語教育の中でも現在ではほとんど言及されることのないものだが、その提唱者の

一人であり、本稿で分析したエクササイズの考案者でもある Galyean (1979) は、“language from within”（「その人の内側から湧き上がってくる言葉」）という言葉を用い、エクササイズでのインタラクションを通して「その人の内側から湧き上がってきた言葉」が目標言語と結びついたとき、その言葉はその人にとって「私的な意味（personal meaning）」をもつ言葉になるのだとする。この Galyean の言語観・第二言語学習観は、現在の日本語教育で広く認知されている社会文化的アプローチの言語観・言語学習観——対話において自己を表現していく中で、その言葉の持っている意味を用いるだけでなく、自分自身の「声」（voice）を加えていくこと（Swain & Deters, 2007, p. 830 参照）——と重なる。求める実践や自己表現の形はちがっても、言葉は人とひとの間で生まれ、つなげられていく中でその人自身の言葉になるということ、第二言語の学習もまたそうあるべきだという思想は、言語学習・教育において自己表現を重視する人たちの共通した主張である。ヒューマンスティック・エクササイズからは遠ざかった私だが、この「言葉をつなぐ」という言語学習・教育観は私自身のものとなっている。

では、言葉をつなげることの難しい教室という場では、やはり言葉を学ぶことはできないのだろうか。ここでもう一度、「教室で言葉をつなげることはできるのか」という問いを考えてみたい。言葉をつなげていくことが言葉の学習・教育に重要であるならば、そして本稿の分析で見てきたように、教室の制度性が言葉をつなげることを阻害しているのなら、その教室という制度を、また教室を「そのような制度的な場」として思い込んでいる教師（私）自身をいったんリセットし、教室の制度性に絡め取られることなく、「言葉をつなぐことができる教室とはどのようなものか」という問いから新たな言語教室観をつくる必要があるだろう。「教室で言葉をつなぐことができるか」。この問いへの答えは、「言葉

をつなぐことができる教室とは」という新たな問いを考えていくことであろう。それがどのような実践であり、「教室」であるのか（あるいは「教室」でないのか）をこれからまた、実践研究と言う名の試行錯誤で探していきたい。

## 文献

細川英雄, NPO 法人「言語文化教育研究所」スタッフ (2000). 『考えるための日本語教育——問題を発見・解決する総合活動型日本語教育のすすめ』明石書房.

三代純平, 古賀和恵, 武一美, 寅丸真澄, 長嶺倫子, 古屋憲明 (2014). 社会に埋め込まれた「私たち」の実践研究——その記述の意味と方法. 細川英雄, 三代純平 (編) 『実践研究は何をめざすか』 (pp. 91-120) ココ出版.

山下隆史 (2005). 教室の相互行為実践と活動・ジャンル. (リテラシーズ国際集会予稿集読み原稿) (私信).

Galyean, B. (1979). A confluent approach to curriculum design. *Foreign Language Annals*, 12(2), 121-127.

Seedhouse, P. (2004). *The interactional architecture of the language classroom: A conversation analysis perspective*. Blackwell.

Swain, M., & Deters, P. (2007). “New” main stream SLA theory: Expanded and enriched. *The Modern Language Journal*, 91, 820-836.

## ヒューマニスティック・エクササイズ参考文献

縫部義憲 (1998). 『心と心が触れ合う日本語授業の創造』瀝々社.

縫部義憲 (1999). 『ホリスティック第二言語教育とそのカリキュラムデザインに関する研究』広島大学博士論文.

縫部義憲 (2001). ヒューマニスティックサイコロ

ジーの視点. 青木直子, 尾崎明人, 土岐哲 (編) 『日本語教育を学ぶ人のために』 (pp. 72-90) 世界思想社.

縫部義憲 (2007). 『学校日本語教育の構築とホリスティック教師の発達』風間書房.

Galyean, B. (1976). *Language from within*. Santa Barbara, CA: Confluent Education Development and Research Center.

Moskowitz, G. (1978). *Caring and sharing in the foreign language class: A sourcebook on humanistic techniques*. Heinle & Heinle.

謝辞 本稿は2013年12月「第18回言語文化教育研究会」(於: 徳山大学)での口頭発表をもとに再考を加えたものである。研究会で貴重なご意見をいただいた細川英雄先生を初め参加者の方々に心より感謝いたします。

---

---

Special issue on New Horizon of Practical Studies in Language & Cultural Education

Article

Connecting the words in a language classroom:  
The analysis of a failed practice

YANAHASHI, Nobuko\*

*University of East Asia, Yamaguchi, Japan*

Summary

The purpose of this paper is to analyze my past practice, which I believe failed to connect learners' words, and to discuss the factors that led to this. A micro-analysis of the discourse of a learner's self-expression in a classroom activity was conducted, and three factors were found responsible for the disconnect: the (1) teacher's power or right to choose topics and allocate speakers, (2) teacher's role or level of responsibility in managing the classroom, and (3) avoidance of self-expression by learners and the teacher in the classroom. Thus, it was the teacher who disconnected learners' words, despite of her intention of enriching learners' vocabulary or sharing a learner's words with other learners. The classroom is an institutional place; a person becomes a teacher there, assumes a teacher's responsibilities, and plays the role of disconnecting the learners' words. Therefore, the issue of the significance of the classroom as an institutional system and its power over teachers' minds needs to be reexamined. Furthermore, we need to develop a new concept of the classroom that enables us to connect learners' words.

Copyright © 2014 by Association for Language and Cultural Education

*Keywords:* connecting the words; language classroom; self-expression;  
language learning; analysis of practice

---

\* *E-Mail:* nyanehashi@yahoo.co.jp

特集：実践研究の新しい地平

【フォーラム：書評】

## 「実践研究はなにをめざすか」に自分の答えをもとめて

細川英雄，三代純平編『実践研究は何をめざすか——日本語教育  
における実践研究の意味と可能性』

池田 玲子\*

(鳥取大学)

Copyright © 2014 by Association for Language and Cultural Education

本書（細川，三代，2014）を読みながらメモした私のつぶやきは、これまでにないほど多く残った。これらのつぶやきメモをもとにこの書評を執筆すると同時に、本書が問う「実践研究は何をめざすか」に、私自身の回答を探ってみることにする。この表明は私が本書から受け取ったメッセージによるものなのだと思う。実際、この中の一つの章には、私個人に向けた問いもある。まず、本書について私が受けた全体的な印象をまとめてみる。その後、各章を私がどう読み何を考えたかを述べていく。

この本は、編著者の一人である細川氏の序章に始まり、「第一部 理論編（第1章～第4章）」と「第二部 実践編（第5章～第10章）」、最後に三代氏のあとがきで結ばれている。ページ数からすれば、後半の実践編は前半の理論編の約1.5倍のボリュームをもっている。私はこの本をまず実践編から読むことにした。この読み方が編者の意図にそっていないとは思いつつも、実践あつての理論だろうと思ったからでもあり、そうあってほしいと期待し

たからでもある。この本を読み終えてみて、私には2つの点で印象に残った。これを本書の特徴として、以下に述べていく。

まず、本書は読み飛ばしを許してもらえないほど厚い（熱い）記述に埋め尽くされた論考だという印象をもった。だからこそしっかりと満腹感をもたらす書だった。満腹感と言ってしまうと語弊があるかもしれない。単にほしい情報が多く得られたという意味ではない。「実践研究は何をめざすか」という問いに対し、本書の執筆者それぞれの見解が出されるたびに、「それで、あなたは？」と読み手の私に発言の順番が回ってくる。それならばと、執筆者たちとの議論に参加してしまい、言いたいことを遠慮なく言ってしまった気になる。爽快な満腹感といったほうがいいかもしれない。おそらく本書の記述スタイルは非常に対話的で、読み手に自然に語りかけてくるような書きぶりだからだろう。私にとっては、各章とも読みながら自分にわいてくる思いの片付け場所のない落ちつかなさと、結論に入っても著者たちが強引に読者を畳み込もうとはしないことの心地よさがあつた。

\* E-Mail: orikeda@ciatu.tottori-u.ac.jp

こうした記述方法については、対話的であることに加えて、研究論文フレームとしても特徴的だと感じた。それぞれの論考がいわゆる研究論文のフレームにとらわれず、独自の書き方をとっているからだろう。記述のフレームを解放したとでも言いたくなるような印象を受けた。本書の各章の記述フレームはそれぞれ異なっているものの、それらが編集された全体となったとき、そこに違和感はない。考えてみれば、実践を記述しようとするとき、世の中に同じ実践などありえないのだから、それらをみな統一のフレームに入れ込んで記述することのほうが実は非常に不自然なことなのかもしれない。しかしそういう私はといえば、これまで実践を記述するときに、「できるだけリアルに書こう」と思いつつも、原稿の最終調整をするころには、まるで誰かに咎められたかのように、いわゆる研究論文フレームへの入れ込みをやってしまってきた。論文執筆者の守るべき態度として染み付いているのだろう。専門用語の使用についても同様である。このような記述の掟からの解放というのが、本書の一つ目の特徴だと感じた。

二つ目の特徴は、研究方法の斬新さだと思う。「これってありなの？」と思わせるような方法で実践を研究しているところである。たとえば、数年間にわたる自らの実践のプロセスの省察を研究対象とし、それをメタ的に捉え直すことで次なる段階の省察へと進むといった研究方法などは見たことがない。第6章の筆者らのことばでは、「省察と省察に基づく実践の改善というプロセスは、1学期中の実践において、あるいは実践後の学期と学期のあいだにおいて、さらに学期をまたがってと、幾重にも積み重なり、重層的に展開された」(p. 179)とある。「また考えるのか、それでもまだ考えるのか」実践に終わりなどないと言い切るかのように。実践研究がめざすものとは、典型化などではなく、概念の共有化なのだということだろう。これぞ「実践研究」

だと迫ってくる。この脅威は各章の随所に感じることができた。

以上のような、記述スタイルと研究方法の2点が私にとって非常に印象的だったことを最初に述べておく。以下では、各章ごとに私の読みの過程でのつぶやきを述べていく。

## 1. 第1部 理論編

第1部理論編には、4つの理論研究の論文が編集されている。

### 1. 1. 第1章 実践研究はどのように考えられてきたか——日本語教育における歴史の変遷（市嶋典子、牛窪隆太、村上まさみ、高橋聡）

ここでは、日本語教育における実践研究の変遷について、日本語教育学会誌をはじめとする膨大な量の文献調査から明らかにしている。1960年代に始まる研究の歴史において、実践研究の黎明期は90年代前半であったことが分かる。たしかに、このあたりまでは何よりも客観性第一の研究でなければならなかった。日本語教育は科学的知見の蓄積を志向していた時代だったからであろう (p. 31)。

私は90年代中ごろに現職者として大学院に入学し、日本語教育研究を始めた。それまでの自分の理解では、世の中にある優れた教育技術をより多く身につければ、それが即教育力となり教師として成長していけるものだと信じていた。ところが大学院に入学してみると、この理解はどうやら誤解だったことに気づかされる。どこかにすでにある技術を探してきて駆使するのではなく、自らが新たな教育実践を開発していけるようになることが教師の成長だということが徐々にわかってくる。ちょうどそのころ(90年代後半)、研究活動として「内省モデル」による教育実践プログラムの実施にかかわることになった。しかし、当時どうしても自分の中でうまく

解釈できないでいたのは「教師の成長」ということばだった。今思えば、「内省することで成長するという方法論」(p. 33) がしっくりこなかったのだと思う。内省と教師の成長とはどう関係しているのかが理解できなかった。内省して次にどうするのかなんて、言われなくても教師なら誰でも自分の実践の改善へとつなげているのではないかと思っていた。しかし、内省することの意義について深く考え、認識を新たにすることがなければ、往還のサイクルはいつしか消えてしまうということを私は知らなかった。

本章は、こんなことを私につぶやかせ、実践研究は何をめざすのかを問いかけてきた章だった。

#### 1. 2. 第2章 新しいパラダイムとしての実践研究——Action Research の再解釈 (三代純平, 古屋憲章, 古賀和恵, 武一美, 寅丸真澄, 長嶺倫子)

本章では実践研究をアクションリサーチ (AR) の観点から定義している。筆者らは、AR の実践に参加する人々の協働と、その他の実践者たちとの協働という二つの階層の協働が有機的に機能することで実践が発展すると主張する (p. 77)。新しいパラダイムとしての実践研究を切り拓いていくために実践研究の共同体を形成すること、そして、それは社会実践としての「実践研究」を行うことで見出していくものだという (p. 83)。

正直に白状すると、私は自分が書いた過去の論文の中に、「実践とその研究」「実践を研究する」「実践・研究」「実践研究」を混合して使用し、定義どころか用語の統一もしないまま発表してしまったことがある。チェックミスなどではなく、単に迷いの結果だった。本章の筆者らの指摘のように、日本語教育において「実践研究が従来の研究の下に位置づけられたり、研究の中で周縁化されたりするという問題」(p. 50) を、私自身も常に抱えていた。確かに「実践を改善していくこと」を目的としたデータ

分析などは従来のいわゆる「研究」の範疇からは周縁化されていた感がある。実践研究というものが「客観性」「再現性」を厳しく問われる「研究」という世界にはどうしてもなじまないところがあるのだろう。ならば、実践を改善していくことを「研究」とあえて呼ばなくてもいいという選択肢もある。では、なぜ、これを研究といわなければならないのか。「実践開発」「実践考案」「実践調査改善」と言えばどうだろうか。なぜ実践＝研究なのか。実践を振り返り、分析し、今後をよくするために何をどう変えたらいいのかを考え、新たな提案をしていくこと、教育実践を開発していくこと、これはやはり「研究」なのかもしれない。実践研究は研究と呼ぶべきか否か、他の実践研究者たちへの問いとしても立ててみたくなった。

#### 1. 3. 第3章 社会に埋め込まれた「私たち」の実践研究——その記述の意味と方法 (三代純平, 古賀和恵, 武一美, 寅丸真澄, 長嶺倫子, 古屋憲章)

ここでは、過去に発表された実践研究と判断される2本の論文が取り上げられ、実践研究論文の記述のあり方はどうあるべきかの問いのもとに比較検討が行われている。「実践研究の記述は、次の実践研究のための一般理論を提供するのではなく、次の実践研究を考えるためのリソースとしてのストーリーを提供するのである」(p. 94)。という主張のもとに、歯に衣着せぬ厳しい批判的議論が展開されている。この章で比較検討された二つの論文のうち一本は、過去の私の論文である。当然のことながら、当事者としての私にはとくに1字たりとも目が離せない章となった。容赦ない議論の展開は、まるで文学論争のようだ。まな板の上の鯉となった私としては、非常に痛いところを一突きされたという思いと、こうして見事に解剖して見せてくれたことへの感謝の気持ちで読み終えることができた。「ところで、あなた自身は今後、実践研究をどう記述してい

きたい?」。本章からの今の私への問いが聞こえてきた。今後の私が、実践研究の記述をいかに「私」に対する再帰的なまなざしをもって書けるか (p. 109) が、この痛い指摘への回答となるのだろう。

#### 1. 4. 第4章 「実践の用語」と「理論の用語」 ——実践研究における論文のあり方を再解釈する (牛窪隆太, 武一美)

本章は、2006年に発表した本章の筆者ら自らの実践研究論文を対象とし、その執筆プロセスを振り返りながら、これを分析した研究である。筆者らはこの研究の動機について、次のように述べている。「しかしながら、過去に私たちが実施した実践研究において、必ずしもここで主張されていることが意識され取り入れられてきたわけではない。では、私たち自身は実践研究として何を行ってきたのか。本書での批判的省察は、私たち自身の過去の実践研究に向けられるべきものでもあり、…」(p. 121)。

方法論としての斬新さというべきなのか、読み手の私に戸惑いを起こさせる論考だった。過去の自分自身が書いた論文そのものを対象にした研究方法というのを私は見たことがない。「その方法はありなの?」。しかしながら、理論研究の方法として、「勇気ある、潔い、真摯な研究者魂」だとも思えた。第4章の筆者たちは「現場の教師が実践の用語を鍛えることによって、日本語教育という営みを外へと押し広げていくものでなければならない」(p. 140)と結んでいる。たしかに、「研究のフレーム」も「専門用語」も、当該研究の独創性を無視して同様の研究論文ラベルをつけてしまい、実践の現実を記述する筆者の思いを客観性の犠牲とさせてしまう。しかも、読み手に対してもまた、論文フレームが読みの立ち位置を規定し、専門用語は読みの理解を限定してしまう。

本書の筆者たちは、実践者が捉えた現実を既成のフレームなどにとらわれず、鍛えぬいた実践の用語

をもって記述すべきだと強調している。

## 2. 第2部 実践編

日本語教師ならば、自らの実践の中には必ず、誰かに伝え、誰かと共有し、それについて議論したくなるような過去の感動場面を一つや二つは持っていることだろう。本書の実践編には、日本語教育実践者が、自分と自分に関わる者たちを含む実践の場を変革したと確信できる過去の実践が熱く語られている。本章を読みながら、私もまた自分にとっての「あの実践」(p. 283)を語りたい衝動に駆られてしまった。

これまで、自分にとって間違いなく変革の瞬間だったといえる場面があったとしても、それは日常の中の単なる偶発的な出来事だと判断するだけで、研究者の位置に立ってその出来事を捉えなおそうとはしていなかった。その種の出来事は、個人の記憶の中に押し込められる運命にあるか、仲間との日常的な雑談の中で共有し消化してしまう類のものだったように思う。しかし、もし、それらを実践研究として公開することができたとしたら、自分とその実践に関わった人々、そして読み手、さらにはやがて読み手に関わることになるであろう将来の関わり範疇までの人を巻き込んだ「協働の環」となるかもしれない。議論の場を創出し、そこで関わった者たちを新たな実践のステージへと進めてくれるものなのかもしれない。実践の軌跡には、磨かれるのを待っている原石がいくつも放置されている。「実践=研究」という捉え方がそれを可能にしてくれるのではないだろうか。

実践者にとって「日々の実践」をどう位置付けるかが重要だと思う。教師が計画した授業の枠の中で、あるいは学校の教育計画という枠の中で方向付けられた「仕組まれた実践」は、それが実現するときには、実践に関わる人々のさまざまな意図やその

複雑な絡み合いが、予想外の「日々の実践」となって具現化する。つまり、予想外のことが起きる現実とは、実は教師の意図と実践の参加者たちの意図、そしてその場の関わりの中で新たに生じてくる意図をも反映した現実なのである。教育実践は、教育計画として仕組まれたものが土台となっているだろう。しかし、その場の関わり合いは、常に予想外の現実を展開してくれる可能性を含んでいる。その可能性をうまく引き出せたとき、教師には驚きと感動をもって計画の枠を越えた現実を見ることができると。第二部の実践編で描かれた実践は、仕組まれた実践の範疇を大きく超えたところにまで拡大した感動の事実である。

## 2. 1. 第 5 章 介入する他者、つなぎ目としての多文化教育コーディネーター——高等学校における実践研究共同体創出の可能性（武一美，井草まさ子，長嶺倫子）

本章は、神奈川県公立高校での 4 年間の実践を、多文化教育コーディネーターの視点から縦断的に記述・分析した実践研究である。一つの高校での実践が、コーディネーターがつなぎ目となって別的高校へと波及し、やがてそこに問題を共有し協働して解決していく実践研究共同体が創出されていく。ここでは、このプロセスにおけるコーディネーターの役割と行動の変化が記述されている。

異なる個人と個人が関係性を構築していかなければ生きていけない現代社会の状況にあって、柔軟さと多機能性が求められるコーディネーターの役割は不可欠なものとなってきている。しかしながら、これまでになかった役割ゆえに、コーディネート行為をどう遂行するのかの手がかりもない。実践の中に埋め込まれているあらゆる要素を認識しつつ進めていくのだろう。だからこそ、ここに実践研究の意義がある。ここでのコーディネーターの役割がつなぎことを可能にしたのは、「実践の公開」があったからで

あろう。これを筆者らは「のりしろ」と呼んでいる。のりしろが実践者をつなぎ、実践の変化、拡大を可能にしていたという。

私はこの「つなぎ役」の機能の重要性については声を大にして訴えたい。ところが、「つなぎ」という表現はつながれる本体に対するものという意味からすると、残念ながらあまりに謙虚すぎて価値相当ではない。もっと他のことばはないものかとも思ってしまう。しかし、つなぎの重要性への理解もまた、この実践研究の発展によって変わってくるのが期待される。つなぎが機能することで、社会の中の個人を変化させ、個人と個人の間を変化させ、やがては社会構造全体の大きな変革をも可能にするのだと私は思う。

## 2. 2. 第 6 章 「イベント企画プロジェクト」の挑戦——実践共同体が立ち上がるプロセスに埋め込まれた共生のための言語活動（古賀和恵，古屋憲章，三代純平）

本章では、留学生が日本の大学に身をおきながら日本人学生との接触もないまま孤立している状況に焦点を絞っている。この問題について、本章の筆者らの研究会で提案されたのは「イベント企画プロジェクト」だった。本章は、この日本語教育実践の 3 学期間の取り組みを実践研究したものである。「省察と省察に基づく実践の改善というプロセス」は、重層的に展開されたものだったという（p. 179）。この実践のプロセスの記述には実践者自身の「葛藤」の場面と、学びの中で学習者に起きたであろう葛藤の状況が詳細に記述されている。教師側の葛藤は、自分たちが予想した授業の展開、期待した変化が学習者に見られないとき、それがなぜなのかの戸惑いに始まる。実は、それを解く鍵は学習者の学びの姿の中にあることに、やがて教師たちは気づかされ、彼らは実践共同体の捉え方を転換させていった。



この章を読んで私が考えさせられたことは、学びと葛藤の関係である。葛藤のない学びを効率的な学習だと捉え、葛藤のない教育実践をよく計画された実践だという見方もある。つまり、これまで葛藤によって課題遂行が阻まれるようなデザインの授業は、学習者に適した授業ではないと見なされてきた。しかし、この教室で何かに阻害されることのない効率的な学習ではなく、考え悩み、その苦悩の中から独自の见解や創造を生み出してほしいと教師たちは考える。ただ、こうした学びの場では、苦悩を避けて学びを回避してしまう学習者もいるのではないだろうか。あるいは教師自身が葛藤に耐え切れずに、目指した実践を断念してしまうことはないだろうか。それならば、葛藤を緩和したほうがいいのか。たとえば、教師が学習者にこれからの学びが苦悩のなかで展開することをあえて予告するのである。おそらく、教師が葛藤の意味や苦悩の予告を明示的にするほうが教師にも学習者にもストレスが軽減されるにちがいない。けれども、明示的にすることは、そのこと自体が両者に葛藤を避けることを推奨し、苦悩の体験をいくらか軽減させてしまうことになるにちがいない。結果、この種の学びの体験が実現できなくなってしまうだろう。

もちろん、私は自分の授業は葛藤の意義を深く理解できる学びの授業としたいと思っている。しかし、同時に学習者には方向転換や挫折をしてほしくないとも思う。私の実践には、今も葛藤の意義を事前に明示的にするべきか否かの迷いがある。私はこの迷いと今後どう向き合っていくのか。この課題を再認識させた論考だった。

## 2. 3. 第7章 日本語学校におけるカリキュラム更新——大学院進学クラスの継続的な実践がもたらしたもの（佐藤正則）

本章は、日本語学校の日本語教師たちがカリキュラムを更新していく4年間の実践の取り組みを省察

したものである。大学院クラスの新設という状況変化の機会に、大学院へ進学しようとする留学生に必要な能力とは何か、日本語学校の教育とはどのように形作られてきたのか、それはどうあるべきかについて問いなおすことになった。カリキュラムの更新に取り組んできた経緯を、「活動システムのモデル」をツールとして分析考察している。

同僚教師との協働的取り組みは、教師たちに固定化していたカリキュラム観を問い直す。こうしたプロセスを通して新たなコース開設がきっかけとなったカリキュラム更新が実現する。本章の筆者は最終年2009年度の実践を省察し、「即興的にカリキュラムを変更していくことによって、2008年度までの矛盾に対応していった年度」と表現している。日本語学校での実践研究の意義については、佐藤(1996)を援用し「同僚性」という概念で捉えた。同僚との協働はカリキュラムの更新を可能にし、彼らの間の信頼関係を構築していった。

本章は、日本語教育の実践の場において、固定化した教育にある矛盾を問いなおす行為としての実践研究の必要性を訴えている。すでにある制度やシステムについて大きな支障でも生じない限り、日常の中であえて個人が問題点を探り出し、即座に改変へと取り組むなどということはほとんどないだろう（よほどの条件を獲得した個人でないかぎり）。本章の筆者は、日常の中の矛盾を認識し、偶発的な問題発見の機会を見極め、それを変革へと展開していく事実を提示してくれた。整然とした日常にも潜んでいるかもしれない矛盾、漠然とした違和感に目を留め、それを問うことの意味とその機会とをこの実践研究は示唆してくれた。

## 2. 4. 第8章 参加者の生活・人生にとって教室実践活動はどのような意味をもつのか——教室の外からの視点（高橋聡）

本章は、日本語学校の授業として「自分誌」活

動の実践について記述されている。この活動において特定の学習者に焦点を当て、その学生にとっての教室活動の意味を考察した。この自分誌活動では、自分にとっての生きるテーマを教室の仲間との対話の中で自己のアイデンティティの更新を主体として進めるものとした。夫の仕事の関係で来日した一人の学習者が、この活動を通して自己のおかれた状況を不満として捉えていた過去を、仲間との対話活動を重ねていくことによって、やがて仲間や教師から出される異なった視点に気づく。この気づきから、この学習者の日本語学習や就職活動への努力が始まり、彼女の中に確実に価値観の変容が起きる。

ことばの学習が学習者自身の具体的な生活・人生と必然性をともなった「ことば」の要望の中で学ばれるとき、彼女を取り巻く具体的な世界が理解され、自分で自分の生きることに取り組むためのことばの力となっていった経緯が記述されていた。

教室活動のやり取りの会話データからは、学習者の生の声が聞こえてくる。彼女を取り巻く環境を彼女がどう捉えているのかの教師の語りは、学習者の声と重なって言語教育のあり方の本質を読み手に問いかけてくる。ことばの教室が自分自身の生きることそのものの場所とできる可能性と、こんなにも学習者自身の価値観と行動を変えていく力となった事実をこの実践研究は見せてくれた。

## 2. 5. 第9章 結節点を結ぶ——「あの実践」の手ごたえと価値をめぐる（山本冴里）

「結節点を結ぶ」のタイトルで書かれた本章は、本章の筆者がフランスの大学で体験した驚嘆と感動の日本語教育実践の事実を記述したものである。本章の筆者はこの実践を「あの実践」と呼び、自分の中に特別な記憶として深く残っていることを冒頭で述べている。この実践に取り組む筆者自身の心境を、「授業のみで終わるのではなく、より大きな（クラス以上の）枠でよくしていくことはできる

し、そのために努力すべきだと考えた」と記している。本章の筆者がこの大学で担当することになった「理解」と「表現」の授業科目を「学びへの思考と行動をより充実させること」（p. 291：コース目的より抜粋）の目的にそって実施した授業だった。ところが、グループプロジェクトとしてスタートした一つのグループでは、教師が提示したテーマをもとに、学習者たちは自身でさらに具体的な問いを立て、その問いに対し次々と自主的に活動を起こしていったのだという。「このグループの場合、プロジェクトの関係する範囲は、クラスも、日本語学科全体をも越えていくものになった」（p. 302）と筆者自身は記している。

私はこの章を読み終えて、著者がタイトルに見せた「あの実践」とは、この実践だったのかとしばらく感動の余韻に浸ってしまった。著者は「学生たちの「日本語能力の伸び」などといったことばでは表現しにくい。だからこそ、これまで書けずにくた。」（p. 283）と冒頭で述べている。つまり、本書が実践研究をテーマとするものだったからこそ、ここで公開することができたということである。たしかに、日本語教育の研究論文が研究論文であるためには、書くべき内容も書き方さえも制約されてきたのは事実だと思う。私もまた強くこの制約を認識してきた一人である。「これを書くとは研究論文ではなくなる？研究っぽくない？」「これを言うには、研究論文として、このように書く必要がある」などと。本章の筆者はあえて「本章では、『あの実践』を、周辺状況こみで描こうとしてきた」（p. 305）と宣言している。

実践の現実をほんとうにリアルに伝えようとするとき、その現象に関わるあらゆる要素を何一つそぎ落とさたくはないと誰もが思うことである。実践研究は何をどう書くべきなのか。「削ぎ落とさないことだ」と言ってしまうにさせる論考だった。

## 2. 6. 第10章 「生きることを考える」ための実践研究——高等教育機関における教師養成のあり方をめぐって (山本晋也, 細川英雄)

本章は、「考えるための日本語」の教育実践に教育実習生として参加した筆者と、その実践の設計者であったもう一人の筆者とが、それぞれにとって、この実践研究の意味について考察した論考である。

実習生の筆者がこの教育実践を体験したことにより、なぜこれほどまでに自らの価値観を揺さぶられたのか。その教室では「個人と社会を結ぶ」という課題のもとに、教師から学習者への「なぜ」の問いが常に向けられていた。「考えるためのことば」を実習生の筆者は「対話=コミュニケーションの基本は、この相手のことを知りたい/理解したいという気持ちである。その気持ちに答えるためのことばは、ほかの誰から与えられるものではなく、自分自身との対話の中でしか出せるものではない。」ものと解釈した。しかしながら、実習生の筆者にとっては、この体験からの学びの意味の理解は、2年後にこの実践記録を書く中で見えてきたという。

一方、実践の設計者のことばでは、「実践研究」について次のように述べている。

「生きること」の総体がすなわち「実践」なのである。その「生きること」を考えることが、すなわち「実践研究」だということになる。ただ漫然と「生きる」だけでは、考えたことにはならない。「生きる」ために深く考え、行動すること、これが「研究」である。その結果、個人と社会が結ばれ、社会とは何か、社会に参加するとはどういうことか、そのとき自分は社会のために何ができるのかという問いが個人に生まれるのであろう。言語教育という分野・領域で考えようとするならば、言語によって活動するという行為から「生きることを考える」ことが、この「実践

研究」に該当することとなろう。(p. 336)

私は本章を読んで、今後自分はあらためて「個人にとっての社会」とは何かについて、考えてみようという気になった。正直言えば、私はこれまで「個人と社会」という表現を目にするとき、自分では勝手にこの部分を「社会の中の個人」と置き換えていた。そうでないと、個人の課題はどこにもたどり着けないと感じていたからである。個人としての自分をまずは「社会」の中に仮置きでもしないことには、個人についてのいかなる議論も宙に浮いてしまいそうに思っていたのかもしれない。本章で言われているのは、人として、考えることは生きること、生きることとは考えること。人が考えるとき、それが何についてであっても、他者について考えないことなどない。なぜなら考えることができるのは人なのだから。つまり、この他者について考えることが個人と社会の関係を考えることになると言っているのか。考える個人も他者もとりあえず社会の中の存在であるとして、個人にとっての社会、社会の中の個人を認識する。その認識の過程で、人はその認識によって初めて他者とともに存在する自分の位置が社会の中の位置として見えてくるという解釈に至った。

では、なぜ言語教育の現場で個人と他者との関係を考えなければならないのか。言語は人が生きるために考える、その手段だからなのか。これもまた漠然としか言えないのだが、今の自分に、自分の姿が他者との関わりを見ようとするときにだけ、見えてくるように思えた。

## 3. おわりに

細川氏は、序章で教育実践と教育研究の位置づけの問題を指摘していた。

「研究とはクラス活動としての教育の現場から一

歩離れて、分析的な観点からモノを言うことだと捉えていたからであろう」という。つまり、研究とは現実を変える必要があってはじめて「研究」することの意味が認められるはずのものなのだが、これまでは研究の成果は現実の変革に貢献するものとはなっていかなかったと指摘している。「実践＝研究」の捉え方について、細川氏は日本語教育が技術主義のドグマを抜け出す可能性は「実践研究」にある、実践研究こそが言語教育が今全力を挙げて取り組むべき課題だと主張している。この実践研究の重要性とその必要については、近年の日本語教育分野では、細川氏のこの主張に対する理解は近年確実に広がりつつあると感じる。私としては、これまで実践と研究がつながっていなかったことの指摘については自明の事実だとは思いますが、日本語教育が他の研究分野や言語教育研究の中で独自の位置を確立していくプロセスにおいては、この乖離の問題は避けられないものだったと言えたい。これまでの日本語教育研究が研究のための研究となってしまう、現実への回帰のない研究となっていた事実が明確になった今だからこそ、今後の日本語教育研究のめざすべき方向性は、即座に現実を改善していける研究の確立なのであり、それが本書のいう「実践研究」に他ならないと私も思う。さらに言えば、ここで確立しなければならないのは、研究のための研究などではなく、真に実践に根ざしたものであり、しかも変革を考える議論がそのまま変革への通路を開く力をもった研究である。それこそが「実践研究」と呼ばれるものなのではないだろうか。

## 文献

佐藤学 (1996). 『教育方法学』 岩波書店.

細川英雄 (2012). 『ことばの市民になる——言語文化教育学の思想と実践』 ココ出版.

細川英雄, NPO 法人「言語文化教育研究所」スタッフ (2004). 『考えるための日本語——問

題を発見・解決する総合活動型日本語教育のすすめ』 明石書店.

細川英雄, 三代純平 (編) (2014). 『実践研究は何をめざすか——日本語教育における実践研究の意味と可能性』 ココ出版.

特集：実践研究の新しい地平

【フォーラム：書評】

## 希望を紡ぐ場としての「実践研究共同体」

細川英雄，三代純平編『実践研究は何をめざすか——日本語教育  
における実践研究の意味と可能性』

館岡 洋子\*

(早稲田大学)

Copyright © 2014 by Association for Language and Cultural Education

『実践研究は何をめざすか——日本語教育における実践研究の意味と可能性』（細川，三代，2014）を読んだ。本書は日本語教育における実践研究に真正面から取り組んだ著書である。本書を読んで強く感じたのは、この本をつくるプロセス自体が「実践研究」についての「実践研究」になっており、著者らのコミュニティ＝「実践研究共同体」の形成こそがこの「実践研究」を可能にしているということだ。

序章，細川（以下，敬称略）による日本語教育小史と細川自身の実践と研究をめぐる自分史的語り，読者たちに本書への関心をかきたて、実践研究の研究へといざなう。理論編は第1章から第4章までである。第1章では、日本語教育でどのように実践研究が語られ、考えられてきたのかが示される。それを受けて、第2章では、実践研究とは何かを考えるために、アクション・リサーチ（AR）とはどのようなものが再解釈される。ここで、ARを「A・R」と「AR」とに整理し再解釈する試み

は、日本語教育におけるARを批判的にとらえなおす。ごくごく簡単に言ってしまうと、「AR」はよりよい社会を構想し、構築しようとする志向をもつが、「A・R」は既存の価値観の中での最適な手法を探すための調査法であるという（p. 52）。では、これらの検討をふまえて、実践研究はどのように記述されるべきか。そこで、第3章では2つの論文を引き合いに記述の意味と方法が検討される。さらに第4章では、執筆者らが自らの論文を批判的に省察することによって、実践の用語が理論の用語にすり替わっていくさまを捉える。これらの4編の理論編をとおして、「実践研究」とは「実践への参加者たちが協働で批判的省察を行い、その実践を社会的によりよいものにしていくための実践＝研究」であるということが主張される。そして、それを記述するには、以下の2点が重要であるとする（p. 118）。

- ① 教室の置かれた社会的文脈と実践の社会的意味を批判的に省察し、丁寧に記述する。
- ② 一人称（「私たち」や複数の「私」を含む）を用いて、実践研究者の社会的立場や価値観

\* E-Mail: ytateoka@waseda.jp

を明確にし、同時にそれを批判的に省察し、その変遷を丁寧に記述する。

これらの理論編での知見は、本書の著者たちの「実践研究共同体」に共有され、実践編において、さながら記述の方法の「実験」として実現される。

実践編は、第5章から第10章までである。高校での多文化教育コーディネーターによる支援、大学での教えない授業の試み、日本語学校でのカリキュラム更新、教室での「自分誌」活動、海外での心に残る「あの実践」、そして、教員養成とは何か、多様なフィールドでの教師（あるいは支援者）たちの試行錯誤の記録がつづられている。実践編のどの章も、上記の①②を共有し、実践が埋め込まれた社会的文脈と社会的意味を描き、一人称によって自らの実践を批判的に省察しているのである。私にとって、特に興味深かったのは、いずれの実践においても当初に想定したこととは異なること、想定をはるかに越えることが起きており、実践者たちは右往左往したり、逡巡したりしながら、「その時その時の対処」を迫られているということだ。実践とはそのようなものなのだろう。めざすものをもちつつも現場に身を埋め、その時その時の目の前に起きることへの真摯な対処によって、実践が紡がれていくことが見て取れる。その息遣いも含めて、一人称（単数にせよ複数にせよ）による自己言及的な語りを読み手の共感を呼ぶ。いつしか読み手は自身の実践と重ね合わせて読んでいく。そして、実践をめぐる著者たちの批判的省察の声は、読み手自身の実践への振り返りと省察を引き起こしている。ここにこそ、実践研究を読むことの意義があるのだろう。まさに他者の実践が読み手にとってのリソースとなっているのである。本書における「実験」が成功したということだろう。

本書は分担執筆のような体裁であるが、あとがきで三代が述べるように、「『実践研究』とは何かとい

う問いに答えるための一冊の共著」である。実際、理論編の各章はすべて共著である。ワーキング・チームによる3年余りの毎週の研究会での成果であるという。月日をかけて議論し、互いの理解のすり合わせと価値のせめぎ合いの中で主張をまとめ、さらに互いに推敲し、対話をして、そうして本書が生まれたのだらうと思う。くりかえしになるが、本書の定義によると、「実践研究」とは「実践への参加者たちが協働で批判的省察を行い、その実践を社会的によりよいものにしていくための実践＝研究」であるという。ならば、まさに本書の執筆プロセスは、冒頭に述べたように実践研究の実践研究といえるであろう。

それを可能にしたのが、実践研究を研究する「実践研究共同体」の存在と営みだと考える。各自が記述した実践研究を共有し、協働で批判的省察を行うことで、実践研究という問題意識と営みを共有している実践研究のコミュニティ＝「実践研究共同体」が形成されているのである。「実践研究共同体」があるからこそ、本書を執筆することができ、また執筆のプロセスをとおしてさらに強いつながりで結ばれた「実践研究共同体」が育っているのだと思う。そして、そのつながりは、二重の協働の環（「ARという実践に直接参加する者による協働」と「他の実践研究者たちとの協働」）の外の環を形成し、内の環を支援する。実践者＝研究者は、自らの「実践共同体」と「実践研究共同体」の間を行ったり来たりする中で、実践者＝研究者としての協働的省察の場を得る。この協働的省察の場＝「実践研究共同体」こそ、実践研究の駆動力となる。チームのレベルがあがると、その構成員のレベルがあがる。そうやって共通の問題意識でたえず語り合う中で、互いに成長をしていくのだらうと思う。（「教師の成長」ということばで表せるのかもしれないが、成長ということばは直線的すぎて適切に表現できている気がしないのだが。）実践研究とは、「実践をひらき、希

望をつなぐ営み」(p. 346)であるとするならば、「実践研究共同体」こそは、そのような「実践研究を生み育てる場——希望を紡ぐ場」であろう。

さて、最後に読みのプロセスで生じた問いや私が考える本書の課題（それは私自身にとっての課題でもある）についても書いておきたい。一つ目は、なぜ日本語教育において、ARは「A・R」となってしまったのかという問いである。「AR」と「A・R」の境界が曖昧にされ、内実は「A・R」としてARが位置づけられた(p. 78)という導入のプロセスは、たしかに問題である。しかし、それ以上に、日本語教育において、「A・R」を歓迎し受容する土壌こそ問題ではないかと私は考えている。それは「ことばの教育」をどのように考えるかにかかわる問題ではないかと思われる。つまり、日本語ということばのリストがどこかにあって、それが教科書の中で基礎から応用という形で習得しやすい順序性をもって提示され、それを一つずつ確実に学習者の頭のなかに移すことがことばの教育だという信念があるからこそ、それを実現する最適な手法が存在しそうに見えるのであり、その手法を模索するために「A・R」が必要とされるのではないか。本書では「ことば」はどのように教育されるべきか、そもそも教育されるものなのかどうか、ことばの教育のあり方についてはあまり触れられていない。日本語教育において、なぜ「A・R」が受容されたのか、逆に、なぜ「AR」が広がりにくいのか、そのことを考えるためには、「ことばの教育」のとらえ方の違いをさらに考えてみなければならぬだろう。

二つ目は、実践者（教師）＝研究者であることについて。実践研究は、よりよい社会の実現を志向するものであると同時に、実践研究者個人のアイデンティティを模索するプロセスでもあると私は考える。これは、内に向かうからといって、本書で「A・R」として述べられている教師の教授スキルの向上など、実践のための方法を研究するということ

ではない。教師という立場でみれば、教師はなぜ教師なのかという難問に答えるために、自らの教育観を問い続け明確化するプロセスが実践研究なのだと考える。このことは、実践者（教師）＝研究者であることと大きくかかわる。他の分野に目を向ければ、社会心理学、防災人間科学を専門とする矢守(2010, p. 1)は「アクションリサーチとは、望ましいと考える社会的状態の実現を目指して研究者と研究対象者とが展開する共同的社会実践のことである」という。たとえば、震災プロジェクトでは、研究者が現場に介入することで、研究者と被災者が共同で社会実践を行っている。また、教育のフィールドでも教育学者（研究者）は現場の教師（実践者）と協働して学校改革を行っている。これらの場合、実践者と研究者は別人物なのである。いっぽう、日本語教育の分野では、自分の実践を自分が研究するという意味で実践者（教師）＝研究者であることが多い。したがって、教師自身の主体的な自己表現の場でもある実践を同じ人間が研究者の立場から再帰的に省察し、変革していくことになるのだが、同一人物だからこそその強みと課題がある。そして、先述の「実践を社会的によりよくすること」と「自分の教育観を問い続け更新し表現していくこと」という実践研究の2つのプロセスは、当然、別物ではないわけだが、これらを同時に成り立たせることができるのは、実践者（教師）＝研究者の視点ではないだろうか。本書では、教師＝研究者であることはある程度、前提として議論が進んでいるように見える。しかし、私としては、前述のように、実践研究者個人のアイデンティティの模索としての実践研究という側面も社会的な側面と同時に考慮しつつ、教師が自らの実践を対象として実践研究をすることの積極的な意味と意義をさらに考えてみたいと思う。

三つ目は、どのようにして批判的省察は可能かということである。先に「実践研究共同体」の必要性

と重要性について確認した。しかし、「実践研究共同体」が形成されさえすれば、いつも省察が可能になるわけではない。本書の執筆にまで至るような共同体が生まれ育っていくには、それなりの年月や努力やエネルギーが必要であろう。そのうえで、さらに、あえて批判的に述べれば、この「実践研究共同体」は、進歩と変容の過程で「説明しなくてもわかりあえる共同体」となってしまう可能性も高い。そうなる逆と批判的省察は難しい。このような矛盾をどう乗り越えるか。それには、「実践研究共同体」をいつも開かれたものとしておくこと。また、たえず他の「実践研究共同体」とせめぎ合い、連携し、「実践研究共同体」自体が拡張していくこと。こうした「実践研究共同体」がいくつも生まれ、互いに連携しつつ拡張することで、日本語教育という分野の自律性を牽引するものとなっていくのではないかと、私は希望をもっている。今後、そのような場を作りつつ、批判的省察のあり方をさらに検討していきたいと思う。

#### 文献

- 細川英雄，三代純平（編）（2014）．『実践研究は何をめざすか——日本語教育における実践研究の意味と可能性』ココ出版．
- 矢守克也（2010）．『アクションリサーチ』新曜社．



特集：実践研究の新しい地平

【フォーラム：エッセイ】

## 私の実践研究論

古屋 憲章\*

(早稲田大学)

Copyright © 2014 by Association for Language and Cultural Education

このエッセイは、2012年から2014年にかけて、私が日本語教育における実践研究に関し、行動をとおり、思索した記録である。

### 1. 悪しきセクショナリズムを克服する運動としての実践研究

2012年8月17日から22日にかけて、次の二つの学会に参加した。

- ・日本語教育国際研究大会 名古屋 2012 (ICJLE2012) <http://www.nkg.or.jp/icjle2012/>
- ・第5回「日本語教育とコンピュータ」国際会議 (2012CASTEL-J) <http://2012castelj.kshinagawa.com/>

ICJLE2012では、「実践研究とは何か——教育実践共同体構築の可能性」というパネルセッションを企画し、パネリストとしてお話しした。

「実践研究とは何か」は、ここ数年、仲間とともに継続的に取り組んできたテーマである。このテ

マに関し、発題するのは、2011年度日本語教育学会秋季大会、2012年度日本語教育学会春季大会に続き、今回が3回目であった。

これまでの発題において、我々は一貫して「実践＝研究」という実践研究観を打ち出してきた。「実践＝研究」とは、次のような実践研究に関する新しいパラダイムである。実践研究とは、「よりよく」するために、実践を研究する方法論であると同時に、実践を研究するという活動をとおりして、(日本語教育)実践を取り巻く社会(具体的には、様々な共同体)を「よりよく」しようとする社会実践でもある。(どのような状態が「よりよい」かは、実践研究を行う人の価値観により異なる。)

気のせいかもしれないが、上述した「実践＝研究」というパラダイムに関する認知度が発題を重ねるたびに上がってきているように思う。実際、我々が実践研究に関する発表をすると、予想外に多くの方々が聴きにきてくださるようになった。

「実践＝研究」は、特に実践者の方々に支持されているように思う。それはおそらく、「実践＝研究」というパラダイムに基づき実践を行い、行った実践を記述・分析することが日本語教育を「よりよい」営みに変えるかもしれないという可能性を感じ

\* E-Mail: frynrak@gmail.com

させるからではないだろうか。

日本語教育を「よりよい」営みに変えるプレイヤーは、研究者ではない。実践者、より正確には、実践研究を行う実践者、すなわち、実践研究者こそが日本語教育を「よりよい」営みに変えるプレイヤーである。このように考えると、「実践＝研究」というパラダイムに基づく実践研究は、実践者と研究者を峻別し、お互いの役割を固定させようとする悪しきセクショナリズムを克服しようとする社会運動でもあるのかもしれない。

## 2. 実践は教師と学習者と制度の狭間にある

2012年11月24日、第9回国際日本語教育・日本研究シンポジウム（於香港）にてパネルセッションを行った。このパネルセッションは、私が2012年6月に香港を中心に活動する「つながろうねっ」主催の第5回日本語教育勉強会で実践研究に関する対話型セッションを行ったことをきっかけに企画された。その際、私は「よりよい」実践を行うためには、日本語教師による自身の日本語教育実践を対象とする実践研究が不可欠であることを主張した。勉強会終了後、自身の実践を対象に実践研究を試みたい方を参加者から募ったところ、香港で日本語教育に携わるYさん、Hさんが応じてくださった。そこで、香港のシンポジウムでパネルセッションを行うことをとりあえずの目標とし、Yさん、Hさんの実践を対象とする実践研究（具体的には、実践の省察→省察に基づく計画）に協働で取り組むことになった。

前日、11月23日に香港入りし、パネリストのYさん、Hさんと打ち合わせを行った。初めて対面で打ち合わせを行ったせいか、大いに話が盛り上がり、「よいパネルになりそうだ」という感触を得ることができた。

そして、翌日。意気込んで会場入りしたところ、開始時間の11時15分に会場にいた参加者は、なんと…1名。開始後にぽつぽつと参加者が来場したものの、最終的な参加者も7名と少し、いやかなり寂しいパネルとなった。

参加者が少なかったのは、正直、残念だった。しかしながら、私は、前日の打ち合わせや当日のパネルでのやりとりをとおし、重要な気づきを得ることができた。その気づきとは、自らの実践を省察し、記述する際には、次の三つの観点が必要ではないかということである。

- (1) 教師としての自分の教育観
- (2) 学習者の学習観
- (3) 機関のルール、および機関を取り巻く制度

(1)は、「教師である自身が日本語教育実践を行う上で何を最も大切にしているか」である。(2)は、「学習者が日本語を学習する上で何を最も大切にしているか」である（これには「学習者が最も大切にしているのはこれではないか」という教師の思い込みも含まれる）。(3)は、「実践の場が何を目的とするどのような機関に置かれているか」、「当該の機関が制度の中でどのように位置づけられているか」である。

いかなる実践であれ、(1)が反映されない実践はない。(1)に基づき、実践がデザインされる。意識的にせよ、無意識的にせよ、教師が行う教育実践には、必ず(1)が反映されている。が、(1)が100%反映される実践もまた存在しない。なぜなら、いかなる実践も(3)の中に存在するからである。実践は、(3)の中で様々な制約を受けつつ、つかの間存在する。さらに、実践の場には、常に学習者が存在する。教師は、(2)との間である種の交渉をしながら、実践を進めていかざるを得ない。

実践は、(1)(2)(3)のせめぎ合いの中にあ

る。より正確に言えば、自身の実践は、教師が (1) (2) (3) の狭間で葛藤するプロセスの中で作り上げられていく。したがって、教師が自身の実践を省察し、記述する際には、(1) (2) (3) の狭間で自身にどのような葛藤があったかを観点とする必要がある。そして、そのような観点で実践を省察し、記述するためには、まず、当該の実践の前提となっている (1) (2) (3) を把握し、記述する必要がある。

(1) (2) (3) の狭間で自身にどのような葛藤があったかが描かれることにより、当該の実践は、読者である他の実践者にとって、より参照しやすくなるはずである。同時に読者である他の実践者に勇気を与えるかもしれない。

### 3. 実践を共有するために

実践持ち寄り会という団体がある。私は、2013年2月16日、第7回実践持ち寄り会に参加した。実践持ち寄り会は、その名のとおり、日本語教育実践を持ち寄る会である。Web サイトでは、会に関し、次のように説明されている。

「日本語を学ぶ人たちや日本語を教えようとする人たち」を対象とした教育実践の探究と改善、学習者・教師に関する理解をはかることを目的に、それぞれの実践を持ち寄って紹介し合い、意見交換をする会を催します。この会を通して、実践を共有し、学び合います。(実践持ち寄り会 Web サイト [http://www.cocopb.com/jissen\\_mochiyori/home.html](http://www.cocopb.com/jissen_mochiyori/home.html) より引用)

実践の持ち寄り方は、非常にユニークである。当日の会において実践を紹介する人は、事前に決まっているわけではない。自身の実践を紹介したい人

は、当日に自身の実践に関する何らかの資料を会場に持ち込む。持ち込む資料に制約はない。自身の実践がわかる資料であれば、シラバス、教材、学習者の成果物等、何でも大丈夫である。主催者は、持ち込まれた実践をグルーピングし、いくつかのグループを作る。参加者は、自分が興味ある実践が紹介されるグループを選ぶ。そして、グループで実践の紹介と紹介された実践に関する意見交換が行われる。

上述したような持ち寄り方には、次のような利点がある。まず、発表等と異なり事前に準備をする必要がない。そして、実践を紹介する機会が容易に得られる。それらの結果として、実践を紹介する側としても、気軽に参加することができる。しかし、私は、この気軽に参加できるという利点が逆に実践の共有を妨げているような印象を抱いた。

私は、実践を共有するためには、実践者の教育観と実践が行われた社会的文脈に関する説明が不可欠ではないかと考えている。実践者の教育観がわからなければ、当該の実践が何を目指して行われたかがわからない。また、実践が行われた社会的文脈がわからなければ、当該の実践がどのような制約のもとに行われたかがわからない。しかし、実践持ち寄り会においては、利点である「気軽な参加」が教育観と社会的文脈が明確ではない実践の紹介につながる。共有するために実践を紹介する前提として、自身の実践に関する深い省察が必要ではないかと思った。

断っておくが、私はこのような実践を共有する場を創ろうとすること自体を否定しているわけではない。それ自体は、すばらしいことであるし、そのような場を創生されているみなさまには、深く敬意を表す。ただ、実践を持ち寄ったその先に何が目指されているのか、あるいは目指されていないのか、そのあたりはよくわからなかった。

#### 4. 教育観を語り合う機会

2013年3月16日、タイ国日本語教育研究会第25回年次セミナーの分科会にて、Hさんと共同で下記の発表を行った。(Hさんは、香港で日本語教育に携わっている。2章のHさんと同一人物。)

実践研究は海外の日本語教育に何をもたらすか——香港における実践研究の事例から

【概要】本発表では、まず、古屋が日本語教育における実践研究を定義した上で、その意義を述べる。次に、Hが香港において行った実践研究のプロセス(実践の省察、省察に基づく次の実践の計画)に関し、報告する。更に、実践研究のプロセスを記述した結果、自身にどのような気づきがあったかを報告する。二つの発表を踏まえ、日本国外で日本語教育に携わる実践者が実践研究を行う意義や可能性に関し、議論する。

この発表の中で、Hさんが学習者と日本人留学生の交流の場となるソーシャルギャザリングを計画、実施するプロセスで自身、学習者、他の教師・機関にそれぞれどのような変化が起こったかを話した。このHさんの話に対し、参加者の方から次のような反応があった。

私はアクションリサーチを実際にやったことがある。やってみて、一番難しかったところは、自分が所属している機関の同僚の「こんなことをやっていいの？」という反応だった。アクションリサーチを行った後で、自分自身や学習者に変化が起こるといのは、理解できるし、いいことだと思う。しかし、アクションリサーチは、機関での同僚の教師との関係や機関の中での政治的な問題にも関係

してくるため、その部分は非常に難しいなと思った。私が考える問題点が、一番身近なところにいる同僚と共有されないということにフラストレーションがたまった。発表を聴いていて、特に他の教師・機関の変化というところを一番難しく感じた。

この発言に対し、私は次のように答えた。

そういうやりにくい現場があるんだろうということはよくわかる。自分ではこういうことがいいんじゃないかと思って実際にやってみたところ、「なんじゃこりゃ」みたいな反応があるといったような。しかし、誰も、機関や実践をよりよくしていこうという気持ちはあるのではないか。だから、例えば、勉強会でも、研究会でも、とりあえず話せるような環境を創って、そこから少しずつ影響を与えていくというような方法で時間をかけて、風土を変えていく必要がある。お互いの実践について話す風土がないと何も始まらないのではないか。他の教師が行う実践に対する違和感の背景には、「こういう教育がいいんだ」というその人の教育観があると思う。だから、きれいごとかもしれないけど、自分が日本語教育を行う上で何を大切にしているかを話せるような機会があったほうがいいのではないかと思う。

私の回答は、きれいごとかもしれない。私も、どうすることもできないハードな現場がたくさんあることは、身を持って知っているつもりである。しかしそれでも、実践、そして、実践研究は、お互いの教育観を語り合うことからしか始まらないと思っている。

## 5. 実践の共有と実践研究の関係

2013年8月3～4日、日本語教育学会2013年度日本語教育現場からの実践研究フォーラム（以下、「フォーラム」）が行われた。今回は、私が実行委員として関わる最後の「フォーラム」だった。

思えば、私は、2004年に昭和女子大学で行われた第1回の「フォーラム」に参加している。内容に関しては、記憶が定かではないが、そのとき「ああ、何か新しいことが始まったんだな」と熱気のようなものを感じたことはよく覚えている。その後、2005年（第2回）は、（当時、自身が今後どのように実践や研究を進めていくかを見失い、グレていたため笑）参加しなかったが、2006年（第3回）は、一般参加者として、2007年、2008年（第4回、第5回）は、発題者として、2009年（第6回）は、発題者兼見習い実行委員として、2010年から2013年（第7回～第10回）は、実行委員として、「フォーラム」に参加した。つまり、私のこの10年は、「フォーラム」とともにあった10年だったということである。

今回の「フォーラム」では、パネルセッションにおいて、日本語教育実践を共有することを主な目的とする四つの集まり、すなわち、「日本語学校教育研究大会」「日本語教育方法研究会」「実践持ち寄り会」「実践研究フォーラム」の代表者にそれぞれの集まりが「何を目指し、どのような場を創生してきたか」、また「実践研究がどのように捉えられてきたか」を話していただいた。私は「フォーラム」の代表者として、「フォーラム」の10年をお話した。

「フォーラム」の10年を話すことは、私にとっての実践研究に関し、リフレクションする機会ともなった。「フォーラム」は、現場の声が反映されるようなそれぞれの実践の中身を見せ合う集まりをコンセプトとして始動した。私はこの10年、

「フォーラム」に関わりながら、「実践の中身を見せ合う」ということを考えてきたように思う。「実践の中身を見せ合う」ことは、実は容易なことではない。実践においては、ある一定期間に様々な人が参加し、継続的に複雑な相互行為が行われる。その全貌を見せるということは、本来的に不可能である。ゆえに、「見せる」ためには、実践をことばで切り取らざるを得ない。（もちろん、録音や録画を補助的に用いることは可能であろうが、それでも、録音や録画のみで実践が見せられるわけではない。実践を「見せる」ためには、録音や録画を解釈することが必要になる。）それでは、「実践の中身を見せ合う」ためには、実践の何をことばで切り取る必要があるだろうか。「実践の中身を見せ合う」ためには、最低限、次の三点をことばで切り取る必要があるだろう。

### (1) 実践を支える実践者の教育観

どのような実践も、実践者が教育実践を行う上で何を大切だと考えているかという教育観に支えられている。（そして、それは、教育目的に反映されるはずである。）

### (2) 実践が行われた社会的文脈

どのような実践も真空の中に存在しているわけではなく、ある機関、共同体、社会の中に存在している。

### (3) 実践が行われたプロセス

どのような実践も静態的ではなく、時間の経過とともにその様態が変容する動的な営みである。

実践を見せる側が(1)～(3)を説明することで、実践を見る側は自身の実践を対照させながら、相手の実践を見ることが可能になる。このように自身の実践を対照させながら、実践を見ることが「実践の中身を見せ合う」、すなわち実践を共有するということではないだろうか。

私にとって日本語教育における実践研究とは、日本語教師が自身の実践を対象に行う実践の計画→実践の実施→実践の省察→省察に基づく次の実践の計画→実践の実施→実践の省察・・・というサイクルを継続する営みである。実践「研究」という呼称から、どうしても、実践研究には、研究発表をしたり、研究論文を書いたりといったいわゆる研究っぽい行為が必須であると考えられがちである。しかし、私は、実践研究において、いわゆる研究っぽい行為が必須であるとは考えておらず、上記のサイクルを継続すること自体が実践研究であると考えている。

実践研究において、いわゆる研究っぽい行為は必須ではない。しかし、省察は必須である。それも自身の実践が立脚している前提を問い直すような批判的な省察を行う必要がある。なぜなら、批判的な省察を行い、それに基づいて実践を更新しない限り、実践は豊かになっていかないからである。また、実践者自身も創造的に実践を更新しなければ、自身の仕事に面白さを見出しにくくなるのではないだろうか。

上述した「実践の中身を見せ合う」ために、最低限、ことばで切り取るべき次の三点は、実はそのまま省察の観点となる。

- (1) 実践を支える実践者の教育観
- (2) 実践が行われた社会的文脈
- (3) 実践が行われたプロセス

(1)～(3)の省察の観点を問いの形にすると、次のようになるだろう。

- (1) 私は実践を行う上で、何を最も大切にしていたか、学習者にどのようなになってほしいと思っていたか、そして、それは実践を実施する中でどのように変容したか。

(2) 私の実践は、どのような機関、共同体、社会の中にどのように埋め込まれていたか。また、学習者は、どのような背景や経緯で当該の実践に参加していたか。

(3) 私は実践をどのように実施していたか、実践を実施する中で何をいいと思い、何を足りないと思ったか、そして、それらのいいと思った点や足りないと思った点はどのように発生し、変容したか。

(1)～(3)の観点に即し、省察を行った結果を公表するか否か、つまり、実践を他の実践者と共有するか否かの判断は、実践者の手に委ねられる。省察を行った結果を実践者個人や実践者グループのもとに留め、あえて公表しないという判断もあるであろう。(実際、様々な事情により、公表できないという場合も多いであろう。)しかし、公表された省察を行った結果は、必ず受容者である他の実践者に何らかの示唆や(場合によっては)ある種の勇気を与えるはずである。そして、そうやって実践を他の実践者と共有することが、ひいては日本語教育実践をより豊かな営みにすると私は考えている。

## 6. 「なぜ」という問いかけ

2013年8月7日、私は日本語学校教育研究大会に参加した。今回、私は二日目の分科会と自由研究発表に参加した。午前中は、奥田純子先生(コミュニケーション学院)がコーディネーターを務める次の分科会に参加した。

授業実践の共有を通じた学びあい・その方法  
——初級文法、漢字指導、読解授業をトピックに

この分科会では、まず、実践の共有には、次の三

つのスタイルがあるという説明があった。

小技・小ネタ・小道具：リソースやアイデアの活用法を共有する。

授業紹介：授業で何を（内容）、どのように（方法）行ったか、その結果、どのような課題が発生したか、また、教師にどのような気づきや変化があったかを共有する。

実践探求：どのような前提のもと、授業で何を（内容）、どのように（方法）行ったか、その結果、どのような課題が発生したか、また、教師にどのような気づきや変化があったか、そして、それらをどのように次の授業につなげたかを共有する。

そのあと、それぞれのスタイルによる三つの発表があった。発表の大まかな内容は、次のとおりである。

小技・小ネタ・小道具：漢字の導入に関するリソースやアイデアの紹介

授業紹介：初級文法の授業内容、及び授業方法の紹介

実践探求：読解授業を改善するプロセスの紹介

本分科会がおそらく次のような意図のもとに、オーガナイズされていたのであろうことは、理解できた。

実践者は、実践を紹介するにあたり、当該の実践をどのレベルで共有しようとしているかを意識する。また、実践を共有する場を創る者も、どのレベルで実践を共有する場を創ろうとしているかを意識した上で、場作りを行う必要がある。

しかし、私には、なぜか違和感が残った。それは、おそらく私がある実践を「小技・小ネタ・小道具」までとか、「授業紹介」までというように限定

的に共有することはできないと考えているからであろう。

いかなる小技・小ネタ・小道具もそれぞれ単独で行われるわけではない。必ず授業のプロセスの中で創案され、実施される。いかなる授業もそれぞれ単独で行われるわけではない。必ず実践を改善するプロセスの中で行われ、変容していく。また、必ず当該の授業を支える教育観がある（このような説明は、分科会の中でもなされていた）。このように考えれば、やはり実践を限定的に共有することは難しい。確かに実践の全体像を把握し、表現することは困難である。しかし、最初からあきらめるのではなく、まずは語り始めてみるのが大切ではないか。その際、有効なのは、「なぜ」という問いかけである。「なぜ授業でその小技・小ネタ・小道具を使用したか」、「なぜ授業をそのような内容で行ったか、また、なぜそのような方法を用いたか」、そのような問いかけに答えようとすることで実践は少しずつ共有されていくはずである。

## 7. 新たな価値の創造としての実践研究

2013年9月22日、私は第1回多文化系学会連携研究会に出席した。多文化系学会連携研究会は、多文化系学会連携協議会内に設置されたばかりの研究会である。多文化系学会連携協議会とは、次の四つの学会間の連携に関し、協議する会である。

- ・異文化間教育学会 <http://www.intercultural.jp/>
- ・日本学校教育学会 <http://www.gakkoukyouiku.com/>
- ・日本コミュニティ心理学会 <http://jscp1998.jp/>
- ・日本語教育学会 <http://www.nkg.or.jp/index.html>

今回行われた第1回多文化系学会連携研究会において、本研究会は、今後、実践研究をテーマとし、

活動することになった。具体的には、各学会から質が高いと思われる実践研究論文を持ち寄り、研究会のメンバーで読みながら、質の高い実践研究の記述の条件を探るといった形態で活動を進めていくことになった。

第1回研究会の席上、各学会における実践研究をめぐる現状に関する報告があった。私は報告を聴き、各学会における実践研究が共通する次のような問題を抱えているということを実感した。

(1) 実践を分析・記述する方法が確立されていない

各学会の会員には、自身の現場を持つ実践者が多いようである。そのため、自身が携わっている実践を研究対象とする場合が多い。(または、多くの方が、自身の実践を研究対象としたいと思っている。)しかし、実践を分析・記述する方法が確立されていない。そこで、仕方なく、主に測定や選択式質問紙などの量的手法でデータを収集し、統計的な分析を行っている。しかし、量的手法でデータを収集し、統計的な分析を行うだけでは、自身の描きたい現場のリアリティが描けていないような気がする。かといって、単に実践者の主観に基づき、実践を記述するだけでは、足りないような気がする。

(2) 実践を対象とする分析・記述が研究として認められにくい

実践を対象とする分析・記述は、その方法が確立していない(そのため、評価の観点も確立していない)ため、研究として認められにくい。そのため、実践を対象に分析・記述した論文は、学会誌の査読を通りにくい。その結果、実践を対象とする分析・記述を行っていても、なかなか研究業績を積むことができない。

(3) (1) と (2) がごっちゃになって議論されている

(1) は、どのように実践を分析・記述すれば、実践のリアリティを読者(他の実践者)と共有できる

かという問題である。そのため、(1)を基点とすれば、実践を記述するための独自の方法を創造するという方向に議論が展開する。一方、(2)は、どのように実践を分析・記述すれば、従来の研究として認められるかという問題である。そのため、(2)を基点とすれば、どうすれば、実践を対象とする分析・記述を従来の研究のフォーマットに合わせられるかという方向に議論が展開する。

以上のように、(1)と(2)は、全く異なる方向に展開する問題である。(1)は、新たな方法を創造する方向に展開する問題である。これに対し、(2)は、従来の方法を肯定する方向に展開する問題である。しかし、現実には、(1)(2)が明確に区別されることなく、渾然一体となって、実践研究の問題として論じられている。

私は、多文化系学会連携研究会における実践研究をめぐる議論は、上記の(1)を基点とし、現場のリアリティが描けるような実践の分析・記述方法を創造するために行われるべきではないかと思う。また、その際、常に誰に向け、何のために実践を記述・分析するかを念頭に置き、議論すべきであろう。そうすることにより、全く異なる現場を持つ実践者が歴史的・社会的文脈の全く異なる実践を相互に参照することが可能になる。また、実践を対象とする分析・記述は、実践の改善・発展に、ひいてはよりよい社会を創造するために有益であるという新たな価値が創造される可能性がある。

## 8. 北京で実践研究と協働実践を考えた

2014年4月26日から30日まで中国の北京に滞在した。北京師範大学で行われた「協働実践研究会第7回研究会」に参加し、司会を務めることが、今回の北京訪問の主な目的であった。研究会では、自身で発表等を行わず、司会に専念した。そのためか、研究会における議論や研究会の進行を全体的に



眺めることができた。

研究会は、ポスター発表→ラウンドテーブルという構成で行われた。ラウンドテーブルは、「なぜ協働学習か」をテーマに次のような目的で行われた。

- ・協働学習への理解を深める。(協働学習とは？協働学習の目的・意義)
- ・参加者自身が、協働的に活動することの重要性を理解する。
- ・日本語教育実践に関し、他の日本語教師や同僚と共に考えることの重要性を理解する。

具体的には、次のような流れで進行した。

#### (1) 話題提供と論点の提示

話題提供者がそれぞれの日本語教育における協働学習に関する実践や考え方を発表した上で、それぞれ次のような論点を提示した。

- ・協働学習において、教師はどのような役割を担うか。
- ・協働学習において、どのような評価が考えられるか。
- ・今までやってきた授業に協働学習を取り入れることで何が補完できるか。

#### (2) グループ分け

自身が話し合ってみたいと思った論点ごとにグループに分かれた。

#### (3) ディスカッション

ファシリテーターの進行の下、ディスカッションを行った。(話題提供者も自身が提示した論点を話し合うグループに参加し、自身が発表した実践や考え方に関する質問等に適宜、対応した。)

#### (4) ディスカッション内容の共有

ディスカッション内容を全体に報告した。

私自身の興味・関心に即し、報告すれば、ポス

ター発表においても、ラウンドテーブルにおいても、実践をどのように共有するか、そしてそれは研究なのか、つまり、「実践研究」が話題の一つになっていたようであった。話を聴く限り、彼の地では、やはり実践のサイクルそのものが研究であるという考え方は、浸透しておらず…、というか知られてもおらず、実践研究というと、実験として実践(授業)を行い、当該の実践の教育効果を量的に測定することで理論を検証することであると思われるようであった。そのため、実験ではない実践、つまり統制をしない実践を対象に記述、分析を行い、それを研究であること自体が驚きであるようであった。

上述したような論点に関し、考えるためには、結局、自身がどのような教育観・学習観に基づき、どのような社会的文脈の中で実践を行っているかを意識化する必要がある。そして、それは正に自身の実践を対象に行う実践研究のプロセスの中で意識化される。つまり、日本語教育における協働学習に関する様々な疑問を乗り越え、自身にとっての協働学習を明確化するためには、実践研究が不可欠であろう。

## 9. 教育観と教育実践を取り巻く社会的文脈のせめぎ合いのプロセスとしての実践研究

いかなる教育実践も、実践者の教育観に支えられている。教育観とは、「実践者が日本語教育実践を行う上で何を最も大切にしているか」である。ことばを換えれば、「この教育実践をとおして、参加者(学習者)にこのようになって欲しい」という思いと言ってもよい。実践者が自身の教育観を意識することの重要性に関しては、4章ですでに述べた。確かに語り合い、言語化することとおし、自身の教育観を意識することは重要である。しかし、教育観

を意識したとしても、その後には、様々な制約の中で自身の教育観を教育実践として、どのように具現化するかを考えなければならない。2章では、自らの実践を省察し、記述する際に必要となる観点として、「教師としての自分の教育観」、「学習者の学習観」に加え、「機関のルール、および機関を取り巻く制度」を挙げた。これは、いかなる教育実践も機関のルールのもとに置かれていると同時に、様々な制度に取り巻かれているという認識に基づいている。

教育実践は、常に何らかの社会的文脈に埋め込まれている。社会的文脈、すなわち、実践者と教育実践を取り巻くルールや制度は、自身の教育観を意識し、自身の教育観に基づいて教育実践を行おうとする実践者にとって、ある種の障害として、立ちほだかることも多い。しかし、教育実践が社会的文脈に埋め込まれている以上、それらの障害をどのようにかいくぐり、場合によっては妥協しながら、自身の教育観をいかに具現化するかが、実践者の、そして、教育実践そのもののオリジナリティであろう。また、教育実践は、実践者の教育観がどのように具現化されているかによって、評価できるのではないか。

教育観、すなわち思いが強すぎる教育実践は、ひとりよがりな感じがする。しかし、思いが全く感じられない教育実践には、魅力を感じない。教育実践は、実践者が自身と教育実践を取り巻く社会的文脈とせめぎ合った結果として現れる、一回性の作品として存在する。そして、その一回性の作品が創造されるプロセスを記述し、共有することもまた実践研究である。

## 【論文】

## 人間の福祉を志向する日本語教師養成論のための実践研究

## 言語生態学の観点から

鈴木 寿子\* トンプソン 美恵子 房 賢嬉 張 瑜珊 劉 娜  
 (お茶の水女子大学<sup>#</sup>) (お茶の水女子大学<sup>†</sup>) (お茶の水女子大学) (お茶の水女子大学<sup>‡</sup>) (お茶の水女子大学<sup>§</sup>)

## 概要

急速なグローバル化の進展によって、国境を越えた人々の移動は活発化し、日本語教師の直面する実践現場でも多様化が進んでいる。本稿では、日本語教師が備えているべきとされる「豊かな国際感覚」を、グローバル化社会における人間の福祉に対する感覚と捉え、日本語教師養成プログラムを経た参加者が「豊かな国際感覚」をどのように学んだかを分析した。活動は持続可能性教育としての言語教育に基づき、「日本語教育と自己」、「研究と自己」、「世界と自己」の 3 つのテーマに沿ったグループ対話活動（全 11 回）で行った。1 名の参加者の認識の変化を分析した結果、この参加者は仲間との対話を経て、他者の視座を自己の視座に取り込み、高齢化が進む母国の状況や、将来担う家族の介護という課題を EPA に重ね、グローバル化社会の内実を認識できるようになったことがわかった。この認識の変容は生態学的リテラシーの育成によるものと考えられ、生態学的リテラシーの育成は、学習者の福祉のみならず、日本語教師自身や日本語教師仲間の福祉の向上の原動力となり得ると考察した。

Copyright © 2014 by Association for Language and Cultural Education

キーワード 生態学的リテラシー、同行者としての教師、協働、対話、グローバル化

今日のグローバル化の急速な進展は、日本語教師の直面する教育現場にも表れている。例えば、世界のヒト・モノ・カネの流れを活性化させ、留学生

の日本での就職を支援するグローバル化戦略としての「留学生 30 万人計画」(文部科学省, 2008) や、貿易自由化を進める二国間の協定として締結された日・インドネシア経済連携協定(以下, EPA), 日・フィリピン EPA は、日本語を学び来日、就労する人々への追い風となっている。これらの人々の定住化も進んでいることから、文化庁の文化審議会国語分科会日本語教育小委員会では、「言

本稿は JSPS 科研費 23720260 および 26770185 の成果の一部である。

\* E-mail: suzuki.toshiko@hotmail.co.jp

# 現, 早稲田大学; † 現, 早稲田大学; ‡ 現, 新生医療管理専科学校; § 現, 大連外国語大学

語・文化の相互尊重を前提としつつも外国人の我が国における社会参加が促進されるよう、多様な背景を持つ住民間の相互理解や共同参画意識を向上させるための共通語としての日本語の普及及び学習の促進を行うことが求められている」(日本語教員等の養成・研修に関する調査研究協力者会議, 2012, p. 65) として、グローバル化社会における日本語教育の必要性を再確認している。今日の日本語教師は、留学生やビジネスマンといった、一時滞在型の学習者だけでなく、多様な言語・文化的背景の人々と接するようになったと言えるであろう。

では、グローバル化時代の日本語教育実践を行っていくためには、日本語教師はどのような能力を身につけていることが必要なのだろうか。『日本語教育のための教員養成について』(日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議, 2000) では、日本語教師に望まれるのは「日本語を正確に理解し的確に運用できる能力を持っていること」とされている。その上で、日本語教師にとって大切な資質・能力について、①実践的なコミュニケーション能力、②言語に対する深い関心と鋭い言語感覚、③豊かな国際感覚、④日本語教師の専門性と意義についての自覚と情熱の4つが挙げられている。本稿では、このうち、グローバル化にも関連が深い「豊かな国際感覚」について考えていきたい。「豊かな国際感覚」は、先述の『日本語教育のための教員養成について』では、「国際的な活動を行う教育者として、豊かな国際的感覚と人間性を備えていること」と説明されている(日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議, 2000)。

日本語教師が備えているべき資質・能力として「豊かな国際感覚」が日本語教育の現場でも重んじられてきたことは、2004年に出された報告書『地域日本語学習支援の充実』(文化庁, 2004)からも読み取れる。この報告書で日本語教育の場は「多様な文化や考え方の市民が多数集まって活動している

場」, 「日本にいながらにして世界を知る学びの場」として位置付けられ、日本語教師には外国人と対等な関係を結ぶ「ファシリテータ」の役割が求められるとされている(文化庁, 2004, pp. 85-86)。『日本語教育のための教員養成について』や『地域日本語学習支援の充実』が出されてから10年が経過した。この10年間にグローバル化経済も進展した。前述の「留学生30万人計画」やEPAのような政策や協定によって、国境を越えた労働者の流動性の高まりに加え雇用の不安定化が起きており、人々の将来の見通しが立てづらくなっている。派遣や有期雇用という就業形態では一つの職場で働く期間があらかじめわからないため、結婚、出産、子育て等のライフイベントを計画することが難しくなるのである。その結果、人々が幸福で満ち足りた暮らしを追求することが困難になっている。このような状況下で、日本語教師の「豊かな国際感覚」も、時代に合わせた新たな意味付与が必要になってくると考える。

筆者らは、今日の日本語教師に求められる「豊かな国際感覚」を、人間の福祉(幸福。公的扶助やサービスによる生活の安定、充足。『広辞苑』第6版)と結び付けて捉えていきたい。「豊かな国際感覚」が、「国際的な活動を行う教育者として、豊かな国際的感覚と人間性を備えていること」(日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議, 2000, 下線は筆者)として、当初から「国際的感覚」が「人間性」と並べて掲げられていたことの意味を改めて考えたいのである。福祉に対する認識は人間性の礎であり、それに支えられてこそ日本語教師の「豊かな国際感覚」は、現場で多様な背景の学習者と対話するファシリテータとしての活動に生きてくると考えられる。そこで本稿では、「豊かな国際感覚」を、グローバル化社会における人間の福祉に対する感覚として捉え、「グローバル化社会におけるヒト・モノ・カネの流れを人間の福祉と結びつけて

捉える感覚」と定義する。

多様な文化や考え方の市民が集まり活動する場、世界を知る学びの場（文化庁、2004、pp. 85-86）である日本語教育の場は、人間の福祉のために人々が意見を交わし合い、改善の糸口を探っていくことができる場である。なぜなら日本語教育とはことばの学びの場であり、ことばの学びとは世界をいかに認識し、いかに自らの行動を形づくっていくかにつながる学びであるからである。日本語教育の場がそのような学びの場であってこそ、日々の実践が、「豊かな国際感覚」を磨き、更新していく場になっていくのではないかと考える。

上述のような考え方は、言語生態学の考え方に基づく。生態学とは、「有機体そのものと有機体・環境間における関係学」（van Lier, 2004/2009, p. 28）であり、言語生態学は「言語使用と言語使用の起こる世界との間の関係学」（van Lier, 2004/2009, p. 61）であるとされる。つまり、言語生態学的に考えると、日本語教育学は、日本語使用の教育に加え、世界で起こっていることとの関係の中で日本語を捉えていく学であり、日本語教師養成とはその教育実践に携わる者を育成する実践である。

本稿は、著しく加速化するグローバル化社会の下での日本語教師養成のあり方を模索するため、言語生態学の考え方に基づいて行った実践からの一考察である。次章では、言語生態学の考え方について述べていきたい。

## 1. 理論的背景

### 1. 1. 言語生態学と持続可能性教育としての言語教育

1章では「豊かな国際感覚」を、「グローバル化社会におけるヒト・モノ・カネの流れを人間の福祉と結びつけて捉える感覚」と定義した。このように

定義するうえで、言語生態学を参照することは合目的的であると考えられる。なぜなら言語生態学では、言語使用と言語話者の福祉を結びつけて捉える学問だからである。では、言語生態学とはどのような特徴や目的を備えた学問なのだろうか。また、言語生態学の観点から日本語教育学や日本語教師養成を捉えると、どのような実践や研究観点が見えてくるだろうか。

言語生態学では、「言語の生態の福祉（well-being：あり方のよさ）の状況は言語話者の生態の福祉（wellbeing）の状況に直結する。即ち、言語は人の生活の質（quality of life）に直結する」（岡崎、2009a, p. 12）という。つまり、言語の発達が保持され、コミュニケーションが確保され、言語がよい状態に保たれているとき、その言語話者の生き方のよさも保たれている。本研究での日本語教師養成実践にあてはめてみると、日本語教師養成課程にある者の言語のあり方のよさと生き方のよさは同一線上にあるということになる。

言語生態学の理論に基づいて提案されたのが「持続可能な生き方を追求する言語教育（以下、持続可能性教育としての言語教育）」である（岡崎、2009a）。持続可能性教育としての言語教育では、自己の生き方の形成のために、「世界＝人間生態系の現実を見、認識を形作っていく端緒は、まずは、自己というかけがえのない場」（岡崎、2009a, p. 103）であるという見方に基づき、生態学的リテラシーの育成を学習目標とする（岡崎、2010）。生態学的リテラシーとは、①「世界はどうなっているか」（生態学的世界認識）、②「そのような世界でどのように生きるか」（生態学的行動基準）、③「人とどのようなつながりを作っていくか」（生態学的人間関係）、④「これらの問いの下にある自分とは何か」（生態学的アイデンティティー）によって形作られ、上記4つの問いを手掛かりとして、「同じ問いに繰り返し立ち戻りながらも、その過程で新たな

つながりを価値づくることを通して、より高い次元、より広い視野に進んで」いきながら紡いでいくものである（岡崎, 2009a, pp. 65-66）。一例として、グローバリゼーションの下で打ち出された「留学生 30 万人計画」という対象を、持続可能性教育としての言語教育で学ぶ活動を考えてみよう。ここでは「留学生 30 万人計画」という政策を知識として学ぶのではなく、「自己を起点とし、それと関連を紡ぎながらあくまでも自己の生き方とつなげて考える」（岡崎, 2009a, p. 96）ことを行う。上述の 4 つの問いは「自己を起点として、自己との関連（relevance）を紡ぐ形でつながりを紡ぎ、「つながり」で把握されるグローバル化する世界」（岡崎, 2009a, p. 85）を認識することから始まる。世界で起きているどんな現象が「留学生 30 万人計画」の背景となっているのか、人々の雇用や賃金、働き方はどうなっているのか、自分はどこで生活するのか、どのように働くことを望むのか、家族や友人、勤務先の人間関係をどのようにしていきたいのか、そのような生き方を探る自分とは何か、といった問いが、活動のあらゆる場面で繰り返される。その際、学習者は自己を起点としつつも、「他の人の視座も、自分の視座の中に保持して世界を見る」（岡崎, 2009a, p.78）ことが求められる。留学生、留学しない学生、留学先の企業、母国の企業、雇う側、雇われる側といった多様な立場の人々が世界の中でどのように生きているかの群像を見、他者の持つ視座を自己の「視座」に取り込むことにより、自分なりの生き方を、自己との関連を糸口として言語化し、想像力を確かなものにしていくのである。

こうした言語教育のあり方は、何らかの目的のためのツールを得ることを目指して目標言語の能力を養成する言語教育（たとえば受験英語）と対照的である。受験英語に典型的なツールとしての言語教育では、あらかじめ学習項目が定められている。他方、持続可能性教育としての言語教育では、学ぶべ

き内容がトップダウンでは存在していない。そうであるから、1 章で定義した「豊かな国際感覚」を持続可能性教育としての言語教育の観点から捉えれば、それは一律に学べるものではなく、学び手それぞれが自己を起点として捉え、自分なりの「豊かな国際感覚」への理解を構築していくことになる。学びとることがらが学習者一人一人によって異なることは、教師の役割にも影響を与える。岡崎（2010）は、学習者と共に持続可能な生き方を最大限模索し考える持続可能性教育としての言語教育教師を「同行者としての教師」の概念をもって提示した。「同行者としての教師」とは、自分自身の生き方と現在の世界の変動を同時に捉え、教師である以前に一人の人間としていかに生きるかという問いと向き合う教師の在り方を意味する（岡崎, 2010）。持続可能性教育としての言語教育においては、教師自身も学習者に同行する学び手となり、グローバル化の変動下にある世界がどうであり、そこでどのように生きることが自分にとって持続可能な生き方なのか、模索する。それによって、自分自身と学習者、そして世界を構成する人々のよりよい福祉を追求するのである。

## 1. 2. ウェルフェア・リングイステイクスの観点から見た日本語教師の「財」

では、日本語教師が「豊かな国際感覚」を持つことで、人間の福祉の向上にいかにかに寄与できるのだろうか。ここでは、福祉と言語学を結合させた理論的支柱「ウェルフェア・リングイステイクス」の構想を参考に考えてみたい。

ウェルフェア・リングイステイクスは、経済学者アマルティア・センのウェルフェア・エコノミクスに発想の端緒を得た徳川（1999）が提唱した。徳川は、センがウェルフェア・エコノミクスによって、効率のよい利潤追求に陥った経済学へのプロテストを試みたことを挙げ、言語学においても、社会

に貢献する言語学を構想することを提案している。センはウェルフェア・エコノミクスについて著した書『福祉の経済学』で、経済学における福祉へのアプローチについて説明している。

センによると、人の福祉は以下のように説明される。「ある量の財を確保することにより、ひとはその財のもつ特性に対して支配権を確立できる。たとえば、食物を所有することにより、ひとは飢えをしのぎ、栄養を摂取し、食べる楽しみを得、社会的な集りを支援するといった、食物がもつ諸特性を入手できるのである。しかし、財の特性はそれを用いてひとながなにをなしうるかを教えてはくれない。(中略) ひとの福祉について判断する際には、(中略) ひとの『機能』(functionings) にまで考察を及ぼさなければならない」(セン, 1985/1988, p. 21) という。つまりセンは、財そのものではなく、財の利用によって達成できる機能(人間の生き方や在り方)に着目することで、福祉の経済学の基礎を構築しようとしたのである(鈴木, 後藤, 2001)。

日本語教師にとっての財とは、例えば文法知識や教授技術が挙げられよう。これらの財によって日本語教師は、教壇に立ち、学習者に日本語の知識を伝えるという機能を達成することができる。同様に「豊かな国際感覚」も財と言えよう。この財があればこそ、日本語教師は多様な人々が学ぶ場でファシリテーターとしての役割を担うことができる。

センの主張に戻ると、人間の福祉について考えるとき重要なのは日本語教師が持つ財そのものよりも、「財の所有に基づいてひとが達成しうる《機能》—《生き方》・《在り方》—」(鈴木, 後藤, 2001, p. 185) であるということになる。日本語教師がどのように社会に貢献していけるかを模索する持続可能性教育としての日本語教師養成は、ウェルフェア・リングイステイクスとしての日本語教師養成の側面を持つ。そこで本章の最後に、日本語教師が「豊かな国際感覚」という財を利用して、どのよ

うな機能が達成できるのか、誰に向けての社会貢献ができるのかを考えてみたい。第一に挙げられるのは、学習者のための機能である。日本語教師は生態学的リテラシーを育成する場、つまりグローバル化社会の成り立ちを考え、学習者の生き方を支える場を提供することができる。日本語教師が、誰か他者の福祉を守り育てることができるとするならば、その他者とはまずは学習者であり、その意味で、日本語教師の実践は、学習者の福祉を守り育てるためのものであるといえよう。また、「同行者としての教師」として学習者の学びに同行する教師もまた学び手である。学習者とともに生き方を模索することで、日本語教師は自らの福祉を守る実践をも同時に行っているため、「豊かな国際感覚」という財は、第二には、日本語教師自身のために機能させることができるといえるだろう。第三には、日本語学習者に限らず、広く市民のための機能が考えられる。「豊かな国際感覚」という財は、日本語教師の活躍の場を日本語教室から解き放つ。「豊かな国際感覚」を持つ日本語教師には、例えば地域社会の共生を推進するという役割も期待できるからである。そして第四には、日本語教師仲間のためにも「豊かな国際感覚」という財を機能させる可能性を持つ。国内で働く日本語教師 31,174 人のうち、ボランティアが 17,673 人 (56.7%)、非常勤教師が 9,408 人 (30.2%) を占め (文化庁, 2013)、日本語教師が不安定な働き方をしていることは多く、脆弱な基盤にさらされていることがわかる。日本語教師自らがグローバル化社会のあり方を話し合い、日本語教師としていかに生きていくかを日本語教師仲間と形作ることができれば、日本語教師の福祉の基盤を少しでも堅固にすることにつながるのではないだろうか。本稿で記す実践は、筆者らが言語生態学や持続可能性教育としての言語教育を学ぶ過程で、このような願いをもつようになり、自らと、仲間の福祉の実現のために構築するに至った教室である。本実践自体

が、日本語教師が持つ財を、後から来る若手の日本語教師と共に、どのように育て合えるか、という課題において行われたものであることをここに記しておきたい。

## 2. 研究目的

ここまでの議論に基づいて日本語教師養成を考えていくと、次の2つの大きな問いが浮上する。すなわち、「日本語教師は『豊かな国際感覚』をどう学べるか」、そして「日本語教師は『豊かな国際感覚』をどのように機能させ、人間の福祉の向上に生かせるか」という2段階の問いである。これらの問いを一気呵成に片づけるのは困難であることから、試論としての本稿では、まずは最初の問いに取り組むこととし、日本語教師が「豊かな国際感覚」を学ぶ過程を考察することを本稿の研究目的とする。

## 3. 先行実践

持続可能性教育としての言語教育の実践例としては、中国の大学生を対象とした日本語作文教育(劉, 2011)や、大学院生がチーム・ティーチングで大学院入学を志望する研究生を支援するアカデミック日本語教育(張, 2012)等がある。いずれも日本語能力の向上にとどまらない教育効果が報告されている。劉(2011)は、学習者が作文執筆をめぐって、社会人経験のある親戚と仕事について話し合ったり、卒業後の将来について考えを深めたりするなど、教室内外の人間関係を使った言語使用が実現されたこと、張(2012)は、アカデミック日本語教室で大学院生と研究生が互いに持続可能な生き方を探求する「知の探求の共同体」の構築が達成できたことをそれぞれ述べている。

持続可能性教育としての言語教育の実践例をまとめた鈴木(2012)は、授業前に学習者に事前課題

を提示すること、授業時はグループやペアなどの協働で教室活動を行うことを教育実践上の特徴として挙げ<sup>1</sup>、それぞれの工夫に込められたねらいを以下のように説明する。事前課題は、与えられたテーマに関して授業前に思考活動を行っておくことにより、既存の知識を活性化し、個人の内省を深めておくために用いられる。次に、協働は、読む・聞く・話す・書く活動を仲間と行う上で、「考える」ことを統合する言語使用の機会として用いられる。

そこで筆者らは、これらの先行研究から導き出された2点の特徴、教室活動に先立って思考を活性化させる事前課題を与えること、協働による対話を中心とした教室活動を行うことを教育上の工夫を組み込み、人間の福祉の向上を目指す日本語教師養成プログラムを実施した。

## 4. 実践研究の概要

### 4. 1. フィールドの概要

本研究のフィールドは、日本語教育専攻の大学院生および進学希望者を対象とした自主運営の会である。この会は、日本語教師や日本語教師志望者が、日本語教育を通じて世界を認識し、日本語教師としての役割を模索しつつ自己の持続可能な生き方を探求することを目指す日本語教師養成の試みとして位置付けられる。本稿執筆者の5名が運営メンバーである。発起人である第一筆者と、その呼び掛けに応じた4名は共に言語生態学や持続可能性教育としての言語教育を学ぶ仲間であり、その学びの過程で、本実践を試みる意志を形成した。本実践は単位認定科目ではなく、お茶の水女子大学構内のチラシ掲示やメーリングリストなどで参加希望者を募って行った。実践の場所はお茶の水女子大学の教室を使用した。参加者は、大学院の研究生や科目等履修生、修

1 これに加え、JFL環境で行う実践では、学習者の母語を使用することも特徴に挙げられている。



表1 本実践の運営メンバーと参加者

	運営メンバー	参加者
人数	5名	10名
出身	日本 (2名) 韓国 (1名) 台湾 (1名) 中国 (1名)	日本 (4名) 韓国 (1名) 中国 (4名) ルーマニア (1名)
所属	博士課程在學生 (2名) 修了生 (3名)	研究生 (2名) 科目等履修生 (1名) 修士課程1年 (5名) 大学院修了生 (1名)
専攻	日本語教育	
大学・日本語学校等での教育経験	経験あり (5名)	経験あり (5名) 経験なし (5名)

士課程1年、大学院修了生ら10名である。運営メンバーと参加者の詳細は表1に示す。

持続可能性教育としての言語教育に基づいて本実践のシラバスを組むにあたり、1章で述べたように、グローバル化という対象に対して「自己を起点とし、それと関連を紡ぎながらあくまでも自己の生き方とつなげて考える」(岡崎, 2009a, p. 96) ことを行う日本語教師養成を念頭に置いた。そこで、現在のグローバル化社会で起こっていることを、日本語教育を専攻とする参加者が、自己を起点として理解できることを目指した。事前に参加希望者に話を聴くと、本活動の参加者は大学院で日本語教育の実践研究を学ぼうとしている者が大半であり、研究というキーワードが参加者の関心に沿うことがわかった。そこで運営メンバーの話合いの結果、活動の柱として、「日本語教育と自己」、「研究と自己」、「世界と自己」の3つの柱を設定した。

日本語教育、研究、世界のそれぞれを知識として学ぶのではなく、自己を起点として学ぶことができるよう「日本語教育と自己」、「研究と自己」、「世界と自己」のすべてに「自己」を入れたことについて説明を加えておきたい。博士課程在學生及び修了生であった運営メンバーとこれから修士課程に入学し、初めて研究を行おうとしている参加者とは、

知識、経験の差があった。参加者間でも、大学院修了生から研究生までおり、例えば教育経験では、熟達者と初心者といえる差もあったことは否めない。しかし本実践では、「世界＝人間生態系の現実を見、認識を形作っていく端緒は、まずは、自己というかけがえのない場」(岡崎, 2009a, p. 103) であるという見方をするため、知識、経験の差が、乗り越えるべき差ではなく、文化背景や年齢、立場がもたらす異なりであり、参加者が自分なりの生き方を構築する際に参考にできる他者の生き方であると感じられるように心がけた。

活動は2011年4月から7月まで(週1回90分)、全11回行った<sup>2</sup>。シラバスは、4月に仮決めしてあったが、活動中に参加者から希望が出されるなど当初の予定から適宜変更を加えたため、後行シラバスの形となった。最終的なシラバスを表2に、一回の活動の流れを図1に示す。

<sup>2</sup> 通常、大学における授業スケジュールでは15回授業を行っているが、この年度は東日本大震災の影響で6月以降における電力供給の不足が予想されたことにより、お茶の水女子大学では授業期間を短縮する措置が取られた。お茶の水女子大学内の教室で行った本実践も大学の日程と合わせたため、全11回の実践となった。活動の理念は鈴木・トンプソン・房・張・劉(2012)も参照されたい。なお、図1、表2は前掲論文から転載したものである(一部加筆修正)。

表 2 実践のシラバス

回・日	活動
①4/15	自己と日本語教育との関係を考える 「日本語教師」の定義を考える
②4/22	日本語教師の役割を考える
③5/13	日本語教育の歴史を考える (佐々木倫子 (2006)「パラダイムシフト再考」)
④5/20	日本語教育専攻の大学院生の来歴を聞く
⑤5/27	自己の来歴を語り, 相手の来歴を聞く
⑥6/3	持続可能性日本語教育のあり方を考える (岡崎敏雄 (2010)「持続可能性教育としての日本語教育の学習のデザイン」)
⑦6/10	自己を支えている「溜め」を考える (湯浅誠 (2008)「“溜め”とは何か」)
⑧6/17	EPA と自己のつながりを考える
⑨6/24	留学生 30 万人計画と自己のつながりを考える
⑩7/1	実践者／研究者としての自分を考える
⑪7/8	「世界はどうなっているか」「そのような世界でどのように生きるか」「人とどのよ なつながりを作っていくか」「私とは何か」の 4 つの問いに答える 日本語教師の役割の定義を再び考える

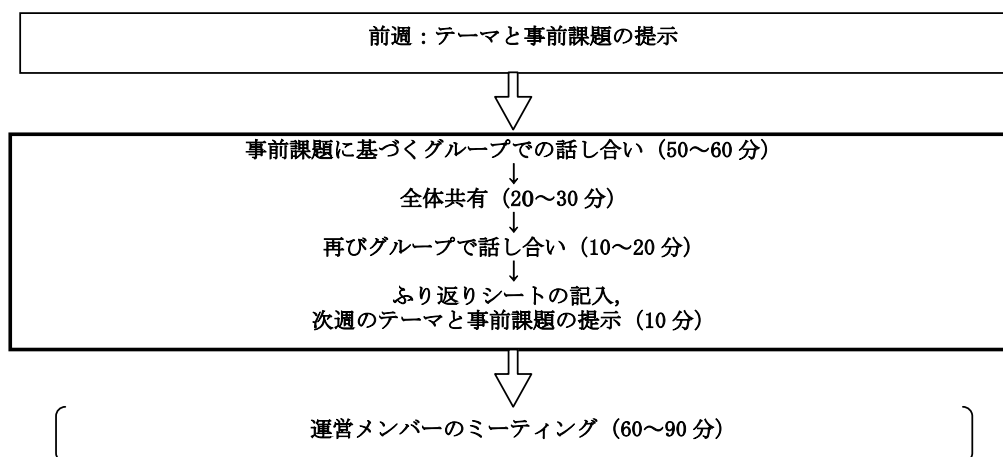


図 1 活動の展開と時間配分

活動では主に第一筆者が司会を担当した。原則 90 分であったが、議論や作業に時間がかかった時は無理に切り上げず、30～40 分程度延長して行うこともあった。最初に、前週に示した事前課題に基づくグループでの話し合いを約 50～60 分行った。グループは、運営メンバーも含めて 3～4 名で構成した。運営メンバーは「同行者としての教師」のあ

り方を念頭に置き、グループ内で発言の促し、全体の理解や議論の進展を調整する役割を担いつつ、自らも意見を述べ主体的に議論に参加するようにした。グループでの話し合いののち、全体共有を設け、グループ内で出た意見を紹介したり、グループ間でさらに質問を行うなどして議論を深めた (20～30 分)。再びグループで話し合い (10～20 分)

をした後、各自でふり返しシートを記入した。最後に、司会から次週のテーマと事前課題の提示を行う(10分)までが1回の活動の流れである。

活動後、運営メンバーは60～90分程度のミーティングを行い、各グループでの話し合いの展開を共有し、次回以降の活動内容や事前課題の内容や、次回のグループ分けを決定した。事前課題はテーマに対する既有知識を整理することをねらいとし、次の教室活動の準備となるような資料を読んだり自分の考えを書いたりするものであった。事前課題の決定に当たっては、参加者の興味関心を配慮し、さらに運営メンバーが自分でも実際に課題を行って見た上で決定した。

#### 4. 2. 研究対象者とその変容

本研究で着目するのは、周(仮名、修士課程1年、中国出身、20代前半)の女性である。周は中国で大学を卒業して来日し、大学院に進学した。分析対象とするデータ<sup>3</sup>は、第8回目の「EPAと自己のつながりを考える」というテーマの活動である。ここでのEPAとは、インドネシアおよびフィリピンとのEPAに基づく看護師候補者の受け入れのことを指す。筆者らは、グローバル化における日本語教育を考える上で、EPAをテーマにすることを実践の当初から考えていた。EPAは「貿易や投資、人の移動がスムーズになれば、ビジネスが活発になり、地域全体で経済が伸びるというメリット」(EPAって何?, 2006)があるといわれているが、人間の福祉に対してはどのような影響があるのかを日本語教育の立場から検討したいと思っていたからである。日・インドネシアEPA、日・フィリピンEPAでは、インドネシア、フィリピン両国からの看護師、介護福祉士候補者が日本の国家資格を取得するための研修・就労、国家資格後の就労が認めら

れ(厚生労働省, 2010, 2012)、本プログラムの実践当時、インドネシアから来た第一陣の介護福祉士候補者が来日3年目を迎えているところであった。候補者たちは日本語学習者でもあることから、この政策は日本語教育に関係が深く、時事性も高いものとして、本プログラムで扱う、「日本語教育と自己」及び「世界と自己」に位置付く活動になると筆者らは考えた。

周という参加者に着目したのは以下の理由による。実践参加前の周は、EPAについて既有知識を持たず、自分に関係のある問題とは見なしていなかった。しかし周は全11回の活動日程が終了した後のふり返しに、最も印象に残った活動としてこの回の活動を挙げている。

以下、周が全活動を終えた後に記したふり返しシートから引用する(下線は筆者、以下同様)。

##### 〈特に印象に残った活動(7月8日)〉

一番気になる活動はEPAの話です。(中略)最初の時、自分EPAとのつながりを探したのはとても大変だったんです。元々の考えは、自分は留学生として、生活の面から考えれば、どこでもEPAと関わらなかったんです。しかし、他の方の話を聞いて、自分はEPAと直接につながらなかったですが、グローバル化の傘の下で、きっと何かの形で関わっていると思います。「つながり」とは、私たちは見える、すぐ思い出せる物事の関係だけではなく、真剣に考えないと出てこないものだと思います。(中略) EPAというテーマをきっかけとして、「つながり」の重要性は意識できました。

##### 〈仲間から学んだこと(7月8日)〉

EPAの授業で、最初の時、つながりを探した時、自分はパニックに陥ってしまったので、結局関係図ができなかった。しかし、グ

3 データの使用については、本実践開始時に研究協力の説明書及び同意書を配布し、許可を得ている。

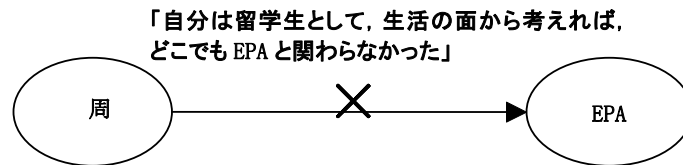


図 2 実践参加前の周と EPA の関係

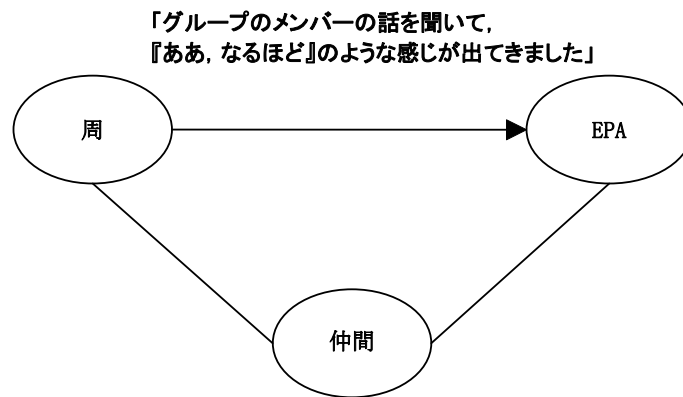


図 3 実践参加後の周と EPA の関係

グループのメンバーの話を聞いて、「ああ、なるほど」のような感じが出てきました。そこで、仲間の力とグループワークの力も認識しました。

ふり返りに基づいて実践参加前後の周と EPA の関係を解釈すると、図 2 及び図 3 のようになる。2 章で述べたように持続可能性教育としての言語教育では、「世界＝人間生態系の現実を見、認識を形作っていく端緒は、まずは、自己というかけがえない場」(岡崎, 2009a, p. 103) であるという見方をする。他方、グローバル化によって起こった世界の変動は想像力を超えており、自己とのつながりを見出せない事象も出てくる。周にとって EPA はまさにそのような、自己との接点を見出せないであったことが「自分は留学生として、生活の面から考えれば、どこでも EPA と関わらなかった」「EPA の授業で、最初の時、つながりを探した時、自分はパニックに陥ってしまったので、結局関係図ができなかった」とのふり返りからわかる(図 2)。「グルー

プのメンバーの話を聞いて、『ああ、なるほど』のような感じが出てきました」と綴っていることから、周は仲間からの支援、つまり他者の視座によってつながりを紡ぐことが可能となったことがわかる(図 3)。最初は EPA とのつながりを見出すことが「パニックに陥って」しまうくらいに困難な課題であったが仲間の存在によって最終的に可能になったとふり返り、「仲間の力とグループワークの力」を実感している。周は「他の人の視座も、自分の視座の中に保持して世界を見る」(岡崎, 2009a, p. 78) ことを行った結果、生態学的リテラシーを更新した参加者であるということができよう。周の EPA 理解のプロセスはまさに持続可能性教育としての言語教育で想定するプロセスをたどったと言える。さらに、「EPA というテーマをきっかけとして、『つながり』の重要性は意識できました」とのふり返りから、この日の活動は、周にとって「自己を起点として、自己との関連(relevance)を紡ぐ形でつながりを紡ぎ、「つながりで把握されるグローバル化する世界」(岡崎, 2009a, p. 85) の見方を獲得する

表3 活動の流れと内容及び発話データ

活動内容 (時間)	内容	データ
①グループ活動 (25分)	事前課題として持参した, EPA に関する記事をグループで共有する	場面 1, 2
②全体共有 (40分)	運営メンバーが全体に対し「自己と EPA」のつながりの図を説明する	—
③個人作業 (20分)	参加者が個人で「自己と EPA」のつながりの図を作成する	—
④グループ活動 (15分)	参加者がグループで「自己と EPA」のつながりの図を説明, 共有する	場面 3, 4

きっかけとなったと言えるであろう。

しかしながら, 周のふり返りの記述だけでは, 仲間 (グループのメンバー) が EPA のつながりをどのように見出したのか, そしてそれがグループワークの中でどのように周に伝えられた結果, 「グローバル化の傘の下で, きっと何かの形で関わっていると思います」と周に理解されたのかは不明である。

上述の事象を見ていくためには, 周が, 他者の視座をどのように取り込み, EPA を理解していったのかを示していく必要がある。そのための分析手法として, 岡崎 (2009b) の生態学的意味の生成の分析を参考にする。岡崎 (2009b) では, 主体から客体への働きかけや, 複数の主体間 (主体 1, 主体 2) の相互作用の過程でどのように言語が使用され, 生態学的意味が生成されていったのかを時系列に沿って分析している。本研究では, 岡崎 (2009b) が主体 1, 主体 2, 客体の相互交渉的動態を示した方法を援用し, 本研究で対象とする周を「主体」, 学ぶ対象としてのグローバル化社会を「客体」, 周が参照した他者の視座を提供している人を「他者」として図式化していく。使用するのは, 活動中の音声データと, 周が作成したシートである。また, 筆者らが実践中に記述したメモも補足的に用いる。

## 5. 結果

### 5. 1. 活動序盤 (グループ活動) の展開

この回の活動は大きく①グループ活動, ②全体共有, ③個人作業, ④グループ活動の4つに分かれており, 周の参加には, 段階的な変化があった。以下に示していく場面 1~4 のデータは, 場面 1 と 2 が, ①グループ活動でのもので, 場面 3, 4 が, ④グループ活動におけるものである。活動内容とデータを表3に示す。

この回は, 参加者全体を2つのグループに分けて行った。周のグループには, 周のほか, 宮沢 (仮名, 修士課程 1 年) と小野 (仮名, 大学院修了生), 運営メンバーの張 (博士課程 3 年, 台湾出身) が参加している。

次に示す場面 1 はグループ活動開始の場面である。この回の事前課題は, EPA に関する記事をインターネットなどから一つ選び, 自分とのつながりを図示してくることであった。運営メンバーの張が, グループのメンバーに, 記事を持ってきたかどうかを確認するところから始めている。

#### 場面 1: EPA に関する記事紹介

1 張 持ってきました。持ってこない? 持ってこなかったの

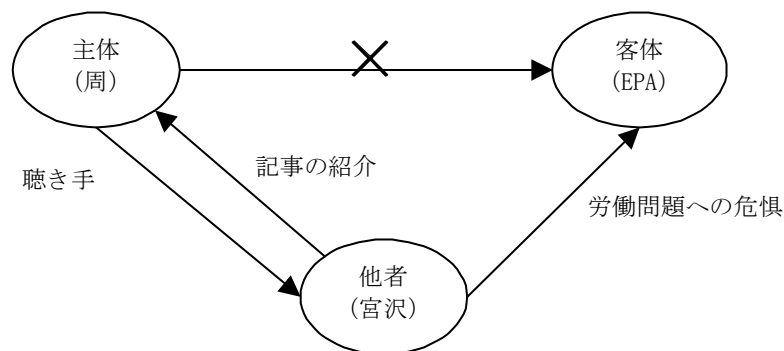


図4 場面1における主体・客体・他者の関係

- 2→ 周 すみません ているというか
- 3 宮沢 あ、一応記事<sup>4</sup>はあるんですけど 中略
- (笑)。絵が書けない(笑)。これはどうですかね
- 4→ 張 これを読んだ感じがある
- 5 宮沢 感じがある
- 6 張 ここ
- 7 宮沢 そうですね
- 8→ 小野 ざっというところは(EPAに)反対している
- 9→ 宮沢 あ、反対しているんですけども、(中略)日本人の介護福祉士の職場を、外国人が来ることによって奪われるのではないかというのが一般的な反対の理由なんですけれども、この人が言っているのはそうではなくて、介護福祉士の仕事が、きつかったり、低賃金だったり、で、そういう職場に問題があって、その問題が日本人、自分たちが解決できていないのに、そこに外国人をいれることでなんとかしようというのは、例えば放射性廃棄物のごみを、日本に捨てる場所がないから海外に持って行って捨てちゃえというのと、発想が同じだからそういう理由で反対というふうに言っています
- 10 張 そうか、職場の改善のほうを彼が望んで
- 14→ 宮沢 今はEPAとして国と国でやっているの、なんだっけ、JICWELS<sup>5</sup>とかいう仲介をする機関があって、老人ホームから募集して。その老人ホームもなんか条件がいろいろあって、住まいをちゃんとしているだとか、給料が基準以上払えるとか、なんかいくつかの条件があって、それをクリアしていないと通らないであるとか。だから申し込むほうも結構お金が掛かるし、ハードルが高いみたいですね。(中略)だんだんだん民間化していくと、その辺がだんだんあやふやになっていって誰でもこう、ブローカーみたいなのが入ってきて、高いお金でね、手数料を取って、条件の悪い所に入れられちゃったり、介護福祉士の仕事のつもりで来たのに、別の仕事させられちゃったりという問題につながるんじゃないか
- 周は最初に事前課題をやってこなかったことを謝罪した(発話2)。そして記事を持参した宮沢が話し手となる。宮沢が紹介した記事は、介護の現場を知る理学療法士が書いた記事で、日本社会がつくり出した高齢化の問題を、外国人労働者の導入で解決

4 宮沢が持参したのは、以下の記事である。三好春樹(2005). 介護夜汰話——外国人労働者導入反対の理由『月刊プリコラージュ』2005年5号. [http://www.mdn.ne.jp/~rihaken/Topics/0505yota\\_01.htm](http://www.mdn.ne.jp/~rihaken/Topics/0505yota_01.htm)

5 JICWELSは国際厚生事業団の略称である。EPAに基づき、入国する外国人看護師・介護福祉士の受け入れ及び受け入れ支援を実施している。

しようとする態度は倫理的に問題があるとして、EPA に対する反対の意思を表明したエッセイである。この記事は張は以前読んだことがあると述べ(発話 4)、小野は、宮沢の記事が EPA の政策に反対しているものかどうか尋ねた(発話 8)。それに応じ、宮沢が記事の内容を説明している(発話 9)。中略した箇所では宮沢が記事の内容について説明しており、その後、発話 14 で、今後外国人介護福祉士の就労が民間機関にゆだねられていくと、「手数料を取って、条件の悪い所に入れられちゃったり、介護福祉士の仕事のつもりできたのに、別の仕事させられちゃったり」(発話 14)などの労働問題が発生することを危惧している。この間、周は聴き手となっており、発話はない。

このやりとりを図式化すると、図 4 のようになる。場面 1 で周は、客体である EPA とのつながりを見出せていない。それは記事をもってくるという事前課題ができなかったことや、宮沢の記事をめぐるやりとりに一言も発することができなかったことにも表れている。この場面では、EPA が労働問題をはらむものとして見る視座を示そうとしている宮沢が中心となっており、周はこの間、宮沢の聴き手としてグループに参加している。

場面 1 はその後、宮沢の記事の紹介に続き、小野の選んできた記事の紹介に移っていった。話はさらに外国人看護師の労働状況へと移り、宮沢、小野、張の活発な発話が続いているが、場面 2 が始まるまでの約 20 分の間、周の発言はなかった。

#### 場面 2：中国の状況確認

- 79 小野 試験に受かる前でも、一応その、お給料はもらえるんですよね。もらえないんですか  
80 宮沢 ああ、どうなんでしょう  
81 張 たぶんもらってるんだよね  
82 小野 ですよ  
83 宮沢 ただ医療行為みたいなことはできない

んですよ。それは看護師。うん、たぶん、資格を取る前にやっちゃいけないことというのはあるので

- 84→ 張 あれ、台湾の病院にはこういう人たちがいるのかな。ちょっと思い出せません。中国はいないんだよね  
85 周 いない、いない  
86 張 いないんだよね  
87→ 小野 中国人だけということですか。資格が与えられるのは  
88→ 周 中国人だけ。もともと人がいっぱい  
89 張・小野・宮沢 確かに(笑)  
90 小野 中国では看護師さんの待遇はどうなんですか  
91→ 周 看護師さんは、病院だったら正式的な看護師さんは給料はとても高い  
92 小野 あー  
93 張 とても高い  
94 周 とても高い

場面 2 で外国人看護師の待遇について話が及んだとき、張が周に中国の状況を尋ねた(発話 84)。小野が、中国の看護師資格保持者は中国人だけかと問うと(発話 87)、周は、人口が多い中国には中国人看護師しかおらず(発話 88)、「看護師さんは、病院だったら正式的な看護師さんは給料はとても高い」と説明している(発話 91)。この周の発話は、中国では看護分野における労働力の不足はなく、給与も安定しており、EPA は日本特有の問題であるとの理解に基づいていることがわかる。ここから周は、このテーマを、中国出身者である自己とは関係がない話題として切り離して認識していることが推測できる。

#### 5. 2. 活動中盤(全体共有)の展開

場面 2 を経て、約 25 分のグループ共有が終わっ

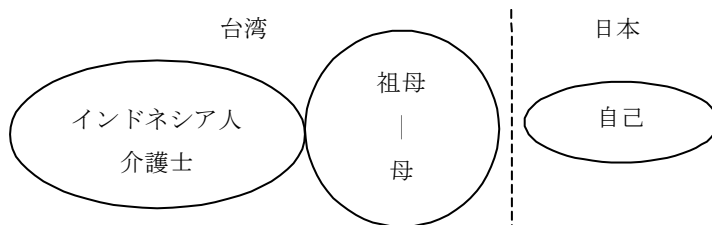


図5 張が板書したEPAと自己のつながりの図

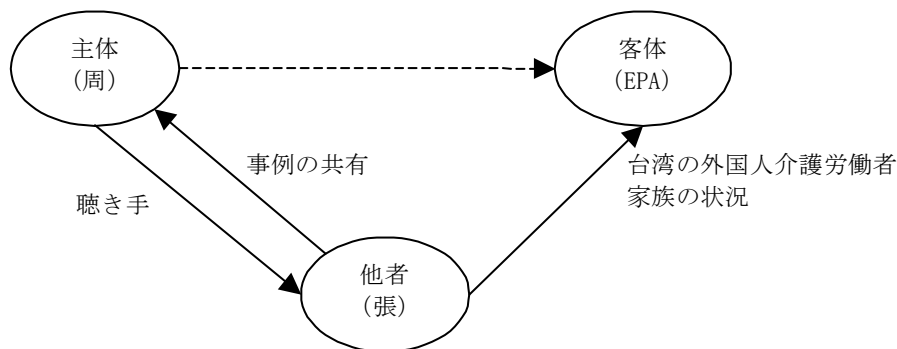


図6 張のつながりの図共有時における主体・客体・他者の関係

た後、活動は全体共有に移った。全体共有では、運営メンバーの張が、自分とEPAのつながりをどのように見出しているかを参加者全体に向かって板書した。以下、張が板書したEPAと自己のつながりの図(図5)とその説明をまとめる。

〈台湾にいる家族の立場〉

台湾には、EPAとは異なる制度だが外国人の介護労働者が就労しており、張の家でも、インドネシア人介護労働者を雇い、祖母が介護を受けている。叔父はインドネシア人介護労働者への給料として、毎月日本円にして6~7万円ほど支払っている。台湾人の介護労働者を雇うよりは安い、大きな出費である。介護労働者を雇い続けるために、叔父も仕事を続けざるを得ない状況にある。

〈日本にいる自分の立場〉

自分の家庭でも祖母の介護をインドネシア人介護労働者に助けてもらっているという実感があるため、日本のEPAについて、外国人

労働者が来日することに反対しづらい。他方、最近読んだ本<sup>6</sup>によると、外国で働く介護労働者は稼いだお金を自国に送金し、自国の家庭で家事労働者を雇うことも多いという。そこで、外国人労働者を雇い入れることは権力の再生産につながることはないかと思うようになった。

台湾出身の張は、日本での看護師候補者の厳しい労働状況や、医療労働者不足のインドネシア国内の状況、国家試験合格率の低さなど、EPAをめぐる状況を考えると、EPAで医療労働者が来日することに賛成しかねていた。他方、自分の家族が台湾でインドネシア人介護労働者を雇っており、それによって祖母の介護が楽になったという現実があり、ジレンマを感じていることを吐露した。それは、自

6 張が言及したのは以下の文献である。Lan, Pei-Chia (2006). *Global cinderellas: Migrant domestics and newly rich employers in Taiwan*. Durham: Duke University Press.



分の家族が外国人介護労働者を雇うことで発生する金銭のやりとりによって、〈雇用・被雇用〉の権力構造を再生産する営みに加担しているのではないかという懸念である。

この場面における主体・客体・他者の関係を図6に示した。張は、台湾における外国人介護労働者の就労と自分の家族のあり方を結びつけながらEPAを認識している。聴き手となった周が張から与えられたのは、EPAを国家政策としてのみならず、要介護者を抱える家族の生活と直結するものと見る視点である。張の発話はグループ活動ではなく全体に対する発話であったため、ここで張の話した内容を周がどのように受け止めたかがわかる発言はない。そのため、周がEPAという客体に対してどのような意義付けを与えたかは不明であるため、図6の、主体から客体に伸びる矢印は点線で示しておく。しかし、事前課題としてEPAとのつながりを全く考えてくることができなかった周にとっては、宮沢が示した記事に加え、2つ目の、参照できる他者の視座が与えられたのであり、この回の最後の活動である、EPAと自己のつながりの図の作成時に、与えられた視座が結実することになる。

### 5. 3. 活動終盤（グループ活動）の展開

張の全体共有の後、20分の個人作業時間を持ち、参加者各自が、キーワードを書いた付箋をA3サイズの白紙に貼り付けることによって、自分とEPAのつながりの図を作図した。図を作成した後、周のグループでは宮沢から順に、自分が作成した図の説明を始めた。ここでのやりとりを場面3として示す。

#### 場面3：宮沢のEPAとのつながり

205 宮沢 私は自分と自分のうち  
206 周 うん  
207 宮沢 祖母はもう亡くなったんですけど母が

ずっと介護をしていて、老人ホーム、ショートステイは行ってましたけど、入らないで

208 張 へー

中略

240 宮沢 (介護の現場には) わざと深爪をして虐待とか、ベッドに縛り付けるとか、そういうイメージがあったんです。それで、もし自分の母親が、そういう所に入ったら嫌だと思っていたんですけど。自分も現場を知ろうといろいろ調べ始めました

241 張 うんうん

242 宮沢 調べる中でさっき見せた記事を書いた人、三好春樹さんという人の記事を見て、実は介護の現場というのはすごく想像力が必要で、楽しい現場なんだ

243 張 へえー

244 宮沢 みたいなことが書いてあって。それでこの人が『関係障害論』という本を書いていて、それが自分にはショックで

245 張 へえ

246 宮沢 老人のぼけというのはアルツハイマーとか脳が壊れてしまうこともあるんですけども、人間関係。例えば親しい老人が亡くなってしまったとか、家族が急に会いに来なくなったとかいうときに、問題行動が起きるらしいんです。だからその時は、人間関係を作れるような環境を整えてあげるのが、介護福祉士の役目で、介護福祉士は、この老人のバックグラウンドはどんなものかとか、この人に何が起こってこういう問題行動が起きているのか、ってことを想像する

247 張 ああ

248 宮沢 その人に寄り添う仕事であり、その解決の手段を作り出す、創造する仕事であり、とてもやりがいのある仕事なんですという話をしていたときに、自分は(自分の祖母に)話して

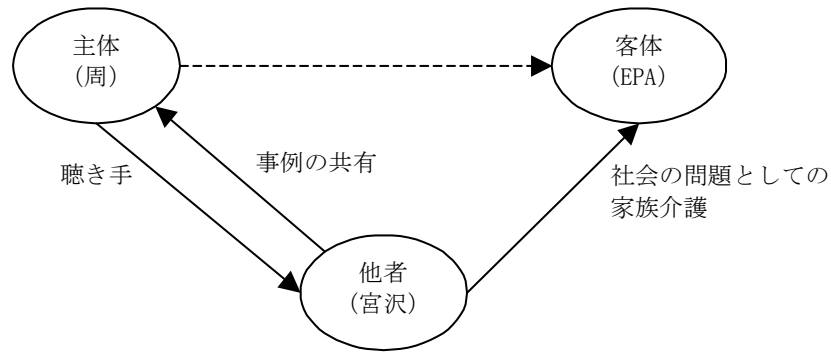


図7 場面3における主体・客体・他者の関係

も分からないからと話さなくなったのは、本当にそれしか道がなかったのかみたいな (笑)。想像力をもっと使えば良かったのにみたいな感じで。この辺につながっていて

249 張 そっかそっか

250 宮沢 やっぱりこう、老人というのは、病院と老人ホームの違いは、病院は病気を治す所で、入院した人は治って出て行くじゃないですか。でも老人は一旦入っても治らない

251 周 うーん  
中略

260→ 宮沢 母が抱えていた問題っていうのは実は

社会の問題なんだな、というところで、あまり日本語とか社会とか EPA とかグローバルとか出て来ないんですけど (笑)。自分の中ではこういうつながり

場面3では、宮沢が EPA を家族介護の問題と照らし合わせて理解したことをグループで共有している。宮沢が示したのは、家族介護という観点である。宮沢は母親が祖母の介護を担っていたことから、介護福祉士の仕事について調べ、「母が抱えていた問題っていうのは実は社会の問題なんだ」(発話 260)と気づくに至ったことを語っている。ここ

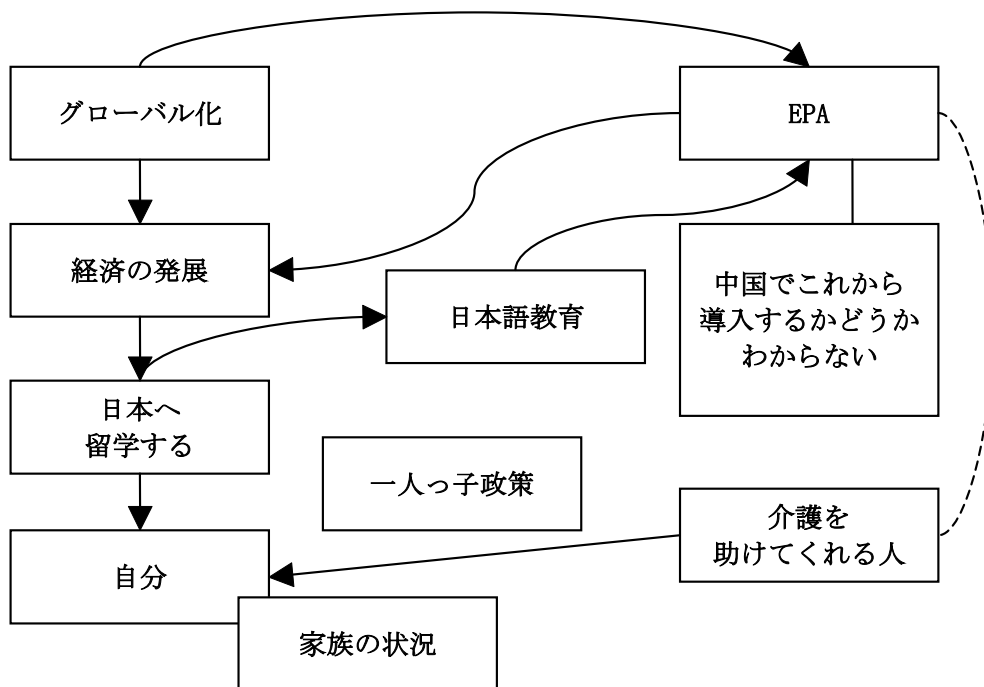


図8 周のEPA とのつながりの図

でのやりとりで現れた主体・客体・他者の関係を図7に示した。全体共有で提供された張の事例に加えもう一つの事例を周はここで得たことになる。場面3では宮沢が自身の書いた図に沿って長いターンをとって語っており、周が宮沢の発話をどのように受け止めたのかが分かる発話はない。そのため、この時点で周がEPAに対してどのような認識を持っているかは不明である。周が、張や宮沢によって示されたEPAに対する理解をどのように自分のものとして取り入れ、自己とのつながりのあるものとして解釈したのかは、次に紹介する場面4で語られている。場面4における周の発話は、周自身が作図した自己とEPAのつながりの図である図8の説明として語られたものである。

#### 場面4：周のEPAとのつながり

294→周 やっぱりまずグローバル化によって、途中で、発展国には、経済の発展が可能になることによって、私が日本へ留学することができま  
す

295 張 うん

296→周 経済の発展によって私は日本に留学でき  
るようになります。ま、日本へ留学して、日本語教育を勉強して、日本語教育を勉強することをきっかけとして、EPAのことを知り始めま  
した

297 張 うんうん

298 周 もし私がずっと中国にいたら、たぶん永遠に知らないという可能性もあります

299 張 うーん

300→周 うん、そして、今、中国は一人っ子政策で

301 宮沢 ああ

302→周 私たちのその負担は大きいから

303 宮沢 うーん

304 周 私の上で4人。今私6人の

305 張 なんで6人。ああ、おばあちゃん

306 周 叔母ちゃん。母の妹と弟

307 張 ああー。叔父さん叔母さんまで面倒みないといけないんだ

308 周 そうそうそう

309 張 子どもがいないという話

310 周 子どもがいない

311 宮沢 周ちゃん1人に対して、お父さんとお母さんと、叔父さんと叔母さんと、叔父さんと叔母さん

312 周 そうそう

313 宮沢 がいるの。周ちゃん1人

314 張 知らなかったですか。私も最近知ったんですよ

315 宮沢 すごいね。大変だね

316 張 助ける人が必要

317 宮沢 本当だ

318 張 確かに

319→周 ま、EPA、じゃなくても同じような感じで、介護を助けてくれる人が、きっと、私が欲しいんです。そういう要求

中略

333 宮沢 今はでも、高齢化問題は、中国にもあるんじゃないですか

334 張 ま、これからですよ

335→周 これからの10年20年。私の世代が、たぶん、30代40代ぐらいになったら、  
きっと厳しい社会問題になると思います

この場面までほとんど発話をしなかった周であるが、場面4では、グローバル化、EPA、日本語教育、自分、一人っ子政策、家族、といったキーワードを順序立てて用い、語り始めた。まず周はグローバル化によって経済の発展があり、自分の日本留学も達成されたこと、日本で日本語教育を勉強する過程でEPAのことを知り始めたことを起点として述

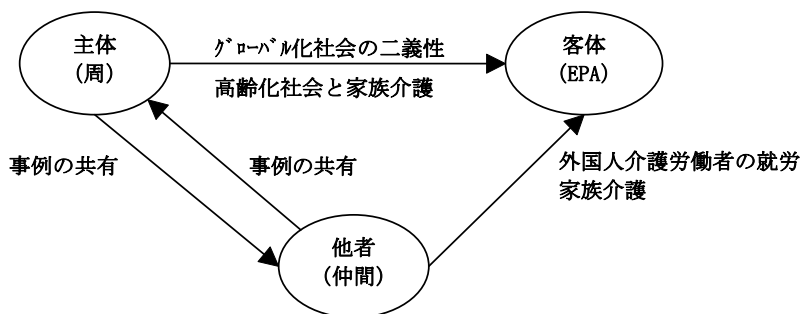


図9 本活動で形成された主体・客体・他者の関係

べた（発話 294, 296）。さらに、一人っ子政策の結果、進行する中国の少子高齢化の状況があり、「私たちのその負担は大きい」と話している（発話 300, 302）。次の世代を担う者が親族の中で自分のみであり、両親に加え、子どものいない母の弟妹とその配偶者の老後を将来一人で担うという家庭の事情から「介護を助けてくれる人が、きっと、私が欲しい」と、将来の自分を予測する（発話 319）、中国としても「これからの 10 年 20 年。私の世代が、たぶん、30 代 40 代ぐらいになったら、きっと厳しい社会問題になる」との見通しを語った（発話 335）。母国の中国を見る視点は、張が台湾のことを語った全体共有から得ており、家族の介護という避けがたい事態をどう担うかという視点は、張と宮沢の語りから現実味を帯びた問題として周に継承されているものと推測できる。

周はここで、グローバル化の波に、日本も中国も自分も巻き込まれていることを実感している。周は自らが日本に留学する機会を得たのも、EPA という施策ができたのもその背後にグローバル化があると捉え、グローバル化の多面性を認識している。周は、事前課題に取り組む段階では EPA というテーマに自己との関わりを全く見出すことができなかった。しかし周は本活動を通じて、他者がどのように EPA との接点を見出しているかを捉える過程、つまり他者の視座を保持して世界を見ようとした結果、自己と EPA のつながりを、自分の家族や母国である中国の未来の姿と重ねて理解することができ

るようになったのである。

#### 5. 4. 周が本活動で獲得した認識

EPA というテーマを扱った本活動で形成された主体（周）と客体（客体）の関係は、最終的に図9のように図示できる。周はこれまでの過程で聴き役であり、沈黙を守ることが多かったが、その沈黙は、仲間の語りを自分とは関係のないものとして聴き流していたことを意味しない。他者からの視座として自分の中に取り込んで世界を見ようとしたからこそ、活動の最後には、高齢化する中国と自分の家庭の状況と EPA を重ね合わせて図式化し、グローバル化をめぐる EPA と自己の関係を言語化することによって仲間と共有することができた。図8のように周の理解が形成された過程は、仲間の視座が取り込まれていった結果であり、仲間に支援されながら展開していった結果であると解釈することができよう。

また周は、本実践参加前後で、日本語教師の定義を大きく変化させた。周の実践参加前と参加後の日本語教師の役割の定義を以下に示す。

〈参加前（4月15日）〉

（教師経験がないので、日本語教師の役割を）想像するしかありません。学生が日本語ができるということをきっかけに、何らかのことが達成できることが期待にあります。

〈参加後 (7月8日)〉

日本語教師は単なる日本語の知識を教えるのではなく、学習者と学習者の間のつながりを重視して、見えないところで何かが起こっているのか学習者と一緒に考えるべきだと思う。そして、そこでの問題を提起することによって、教室活動を行うというものです。

本実践参加前後で周の日本語教師と学習者との関係性の捉え方は大きく変化している。参加前には「学生が日本語ができるということをきっかけに、何らかのことが達成できる」という漠然としたものだったのが、参加後には、「学習者と学習者の間のつながりを重視」すること、「見えないところで何かが起こっているのか学習者と一緒に考える」こと、さらには「問題を提起することによって、教室活動を行う」という教師の役割を構造的に見出している。学習者と一緒に考えるという日本語教師の役割理解には、「同行者としての教師」として学習者の学びに同行することに価値が見出されていることがわかる。

## 6. まとめと考察

本章ではまとめとして、日本語教師が「豊かな国際感覚」を学ぶ過程を考察するという本稿の研究目的に従い、周が本活動で「豊かな国際感覚」を学んでいったプロセスをふり返りたい。周は当初、自己と EPA というテーマのつながりを見出せていなかった。外国人看護師がおらず、看護師の給与が安定している中国では無縁の問題だと認識していたからである。他方、張や宮沢が自己と EPA とのつながりを、母国の状況や家族の介護という観点と引きつけて捉えたことは、周の認識を変えていく手助けをした。周は、張や宮沢の理解の例を、参照できる他者の視座として自己の視座の中に保持し、自分の

母国や家庭の状況ではどうかを考え始めたのである。

これらのことから、周の EPA をめぐる「豊かな国際感覚」の形成は2つのステップによって達成したと考えられる。まず、仲間の認識の成り立ちを聴く段階、次に、それによって自分なりの背景や既有知識と結びつけるという段階の2つである。

今回の周の事例については、仲間の認識の成り立ちを聴く段階では、周の長い沈黙があった。実践をふり返って見ても、宮沢がグループで積極的に発言し、貢献しているのと対照的で、事前課題をやったこず、他者の発言に意見も表明しない周の態度は、運営メンバーであった筆者らには、活動に対して関心が低い参加者のそれのようで、協働的なやりとりが成立しないようにも思われた。しかし、最後に示された図8や、それに沿っての周の語りを見ると、協働は成立したと判断できる。だからこそ、他者の視座が周の視座に取り込まれるまでに時間を要したことは、留意しておきたい。池田・館岡(2007)は、協働の5つの要素として「対等」「対話」「創造」「プロセス」「互惠性」を挙げている。活動の途中までで判断すると、発言の多い宮沢や張に対して周は「対等」に「対話」しておらず、周は「創造」に参加しているように見えないこともあるからである。しかし池田・館岡(2007, p.7)が「協働することによって、ひとりで行っていた思考に、他者の視点が加わることでそのプロセスが発展し、やがては共有の創造を生み出すことになる」と述べているように、他者の視座が取り込まれるまでに長い沈黙があっても、他者の視座を自分の視座に保持して世界を見るときは、それ自体、協働の営みであると筆者らは考える。

本実践の意義は、第一に、学習者の福祉の観点からの意義である。もし、周が EPA を、自分とは何の関わりもないものであると認識したままで日本語教師となったとすれば、学習者が日本語教室に来る

に至った背景を想像することなく、日本語ということばの面だけの“下請け”に徹して教えるような日本語教師にもなり得る。今回、EPA とのつながりを見出すことができた周は、今後もし EPA によって来日した労働者に接する機会を得たならば、葛藤する可能性が高い。グローバル化によって来日し日本語を学ぶことになったかれらと自分との接点や、家族の介護を外国人労働者が担うことの意味を考えるだろう。しかし、その葛藤は、避けるべき葛藤ではなく、日本語教育が関わらざるを得ないグローバル社会の一面を正面から見据えるためには不可欠の葛藤である。この葛藤こそが、目の前にいる学習者と向き合い、かれらと世界、そして自己との結びつきを複眼的に想像するための力であり、学習者の福祉を保全するための原動力となるものではないだろうか。第二に、周自身の福祉の観点からの意義である。場面4で語られたように、周は、いつかは親世代の介護に何らかの形でかかわることになるであろう。本活動を通して周は、他者の視座を取り入れて「世界はどうなっているか」(生態学的世界認識)を理解し、「そのような世界でどのように生きていくか」(生態学的行動基準), 「人とどのようなつながりを作っていくか」(生態学的人間関係), これらの問いの下にある自分とは何か(生態学的アイデンティティー)(岡崎, 2009a, pp.78-79)を考え始める, それらの総体である生態学的リテラシーを育成することができたのである。EPA をきっかけとして、家族とどのような関係を築いていくかという問いが投げかけられたことは、自己の福祉を保全する営みのための第一歩ではないだろうか。さらに、本実践の第三の意義として、筆者らの福祉の向上という意義を挙げておきたい。周や宮沢、張が、本活動を経て自分なりの EPA とのつながりを図示、言語化できたのと同様、本実践の計画、実施、本稿の執筆という機会は、筆者らにとっても生態学的リテラシーを育成する機会なのである。EPA のような日

本語教育に関連の深い条約が結ばれ、知識としてそれを知ることができたとしても、日本語教師として、また一個人としてどう向き合っていくかを言語化する場合は、筆者らの感覚では希少であると感じる。運営メンバーにとって、本実践の企画運営を経て、EPA と自分との接点はどこにあるのか、教師としてどのような態度をとるのか、グローバル化社会でどのように生きていくのかを問い、考えを深めたことは、人間としての生き方と教師としての生き方を一つの視野の下で一体化して捉える機会となり(鈴木・トンプソン・房・張・劉, 2012)、筆者らの福祉のためにも有用であったことを述べておきたい。

では、周がこのような変化を遂げたことを、ウェルフェア・リングイステイクスの観点からどのように捉えたらよいだろうか。周がこの活動を通して EPA と自らのつながりを可視化できるようになったことは、日本語教師の卵としての「豊かな国際感覚」という財が形成され始めたことを示すと筆者らは考える。他方、センの主張では、財はそれを所有しているだけでは効能が発揮されないものであり、人間の福祉のためには、財を利用することによって達成される機能に注視していく必要がある。そうであれば、日本語教師にとって、「豊かな国際感覚」という財を用いて何がなされるのかを見ていく必要があるだろう。

## 7. 今後の課題

本稿では、「日本語教師は『豊かな国際感覚』をどう学べるか」に焦点を絞って論じた。周の事例は、当初、ある主体にとってつながりが無いと感じられたテーマでも、別の主体の認識が共有されることで自分の問題として認識しうることを示した。周がここで学んだことを、日本語教師としてどのように活用してできるかは、日本語教育専門家として教育

課程を築立っていく彼女のその後の取り組みを待ちたい。

今後は、本稿で扱えなかった第2の課題「日本語教師は『豊かな国際感覚』をどのように機能させ、人間の福祉の向上に生かせるか」を取り上げ、追求する。2章で挙げたように、学習者、日本語教師自身、市民、日本語教師仲間に対し、日本語教師がその実践において「豊かな国際感覚」をどのように機能させていくかを見ることができれば、ウェルフェア・リングイステックスに位置付く日本語教師養成を構想していくことができよう。特に、教育機関等で働く日本語教師としてのみならず、日本語教育の専門知を携えて日本語の教室外から日本語教育を支える「在野の日本語教師」(鈴木, 2011)が市民の福祉の向上に寄与する存在になり得るとするならば、どのような実践が構想できるか。これらのテーマを人間の福祉に資する日本語教育および日本語教師養成の在り方として考えていきたい。

## 文献

EPA って何? (2006年12月4日). 経済サブリ  
『毎日新聞』朝刊東京版, 10面.  
池田玲子, 館岡洋子 (2007). 『ピア・ラーニング  
入門——創造的な学びのデザインのために』ひ  
つじ書房.  
岡崎敏雄 (2009a). 『言語生態学と言語教育——人  
間の存在を支えるものとしての言語』凡人社.  
岡崎敏雄 (2009b) 生態場における生態学的意味の  
生成——第一, 第二段階の生成『筑波応用言語  
学研究』16, 1-14.  
岡崎敏雄 (2010). 持続可能性教育としての日本語  
教育の学習のデザイン——教室活動・シラバス  
デザイン・教師の役割『筑波大学地域研究』  
31, 1-24.  
厚生労働省 (2010). 平成22年版 厚生労働白書  
厚生労働省改革元年第2部第11節 国際社会

への貢献と外国人労働者問題などへの適切な対応. <http://www.mhlw.go.jp/wp/hakusyoy/kousei/10/dl/02-02-11pdf>

厚生労働省 (2012). インドネシア, フィリピン,  
ベトナムからの外国人看護師・介護福祉士候補  
者の受入れについて. [http://www.mhlw.go.jp/  
bunya/koyou/other22/](http://www.mhlw.go.jp/bunya/koyou/other22/)

佐々木倫子 (2006). パラダイムシフト再考. 国  
立国語研究所 (編) 『日本語教育の新たな文脈  
——学習環境, 接触場面, コミュニケーション  
の多様性』(pp. 259-283) アルク.

鈴木寿子 (2011). 「日本語教師にならない人」に  
とっても有益な日本語教師養成はどうあるべき  
か——開放的教師養成のための一考察『リテラ  
シーズ』8, 33-38. [http://literacies.9640.jp/  
vol08.html](http://literacies.9640.jp/vol08.html)

鈴木寿子 (2012). 留学生教育としての持続可能性  
日本語教育の活動展開——国内の大学における  
実践例『高等教育と学生支援:お茶の水女子大  
学教育機構紀要』2, 1-13.

鈴木寿子, トンプソン (平野) 美恵子, 房賢嬉, 張  
瑜珊, 劉娜 (2012). 言語生態学に基づく日本  
語教師養成プログラムの構築とその可能性——  
運営メンバーによる内省の分析から『言語文化  
と日本語教育』43, 11-20.

鈴木興太郎, 後藤玲子 (2001). 『アマルティア・  
セン——経済学と倫理学』実教出版.

徳川宗賢 (1999). ウェルフェア・リングイス  
ティックスの出発『社会言語科学』2(1), 89-  
100.

セン, A. (1988). 鈴木興太郎 (訳) 『福祉の経済  
学』岩波書店 (Sen, A. (1985). *Commodities and  
capabilities*. New York: Sole distributors for the  
USA and Canada, Elsevier Science Pub.).

張瑜珊 (2012). 持続可能性を追求する研究生のた  
めのアカデミック日本語教育 (第43回日本

言語文化学会研究会ポスター発表要旨)『言語文化と日本語教育』43, 66-69.

日本学術会議第 18 期社会福祉・社会保障研究連絡委員会 (2003). ソーシャルワークが展開できる社会システムづくりへの提案. <http://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/18pdf/1821.pdf>

日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議 (2000). 『日本語教育のための教員養成について』文化庁.

日本語教員等の養成・研修に関する調査研究協力者会議 (2012). 『日本語教員等の養成・研修に関する調査結果について』. [http://www.bunka.go.jp/bunkashingikai/kondankaitou/nihongo\\_kyoin/pdf/hokokusyoyou.pdf](http://www.bunka.go.jp/bunkashingikai/kondankaitou/nihongo_kyoin/pdf/hokokusyoyou.pdf)

ファン・リール, L. (2009). 宇都宮裕章 (訳) 『生態学が教育を変える——多言語社会の処方箋』ふくろう出版 (van Lier, L. (2004). *The ecology and semiotics of language learning: A sociocultural perspective*. Boston: Kluwer Academic Publishers.).

文化庁 (編). (2004) 『地域日本語学習支援の充実——共に育む地域社会の構築へ向けて』国立印刷局.

文化庁 (2013). 平成 25 年度 国内の日本語教育の概要. [http://www.bunka.go.jp/kokugo\\_nihongo/jittaichousa/h25/pdf/h25\\_zenbun.pdf](http://www.bunka.go.jp/kokugo_nihongo/jittaichousa/h25/pdf/h25_zenbun.pdf)

文部科学省 (2008). 「留学生 30 万人計画」骨子の策定について [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/20/07/08080109.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/20/07/08080109.htm)

湯浅誠 (2008). 『反貧困』岩波新書.

劉娜 (2011). 中国の大学における持続可能性日本語作文教育の可能性——学習者の意識から言語実践を見る『言語文化と日本語教育』42, 41-50.



## Article

## Study of a teacher training program oriented to well-being for human beings: From a view of language ecology

SUZUKI, Toshiko\* THOMPSON, Mieko BANG, Hyeonhee CHANG, Yusan LIU, Na  
*Ochanomizu University, Tokyo, Japan*<sup>#</sup> *Ochanomizu University, Tokyo, Japan*<sup>†</sup> *Ochanomizu University, Tokyo, Japan* *Ochanomizu University, Tokyo, Japan*<sup>‡</sup> *Ochanomizu University, Tokyo, Japan*<sup>§</sup>

## Abstract

Globalization brought us both instability and mobility in our lives, which has made the welfare of people fluctuate. This paper examines how a participant in a JSL teacher training program for promoting well-being for human beings learned rich international sensibility. The program consisted of eleven classes with the three themes of ‘teaching JSL and oneself,’ ‘research and oneself,’ and ‘world and oneself’ based upon language education for sustainable living. Each class featured dialogic group activities. We examined how one participant changed her perspective about the globalized world. The result shows that the participant took in her peers’ perspectives through dialogues with them, related issues of an EPA (Economic Partnership Agreement) to her own circumstance of the aging population in her country that may force her to care for her entire family in the future, and finally recognized what the globalized society means to her. This result implies that she learned to view the world in a multifaceted manner and gained ecological literacy through the program. It is further suggested that a JSL teacher training program aimed at developing such ecological literacy could drive JSL teachers to improve their own well-being as well as that of JSL learners.

Copyright © 2014 by Association for Language and Cultural Education

*Keywords:* ecological literacy; teacher as companion; collaboration; dialogue, globalizatio

This work was supported by JSPS KAKENHI Grant Number 26770185 & 26770185.

\* *E-Mail:* suzuki.toshiko@hotmail.co.jp

<sup># †</sup> Toshiko Suzuki and Mieko Thompson are now at Waseda University, Tokyo, Japan; <sup>‡</sup> Yusan Chang is now at Hsin Sheng College Care and Management, Taiwan; <sup>§</sup> Na Liu is now at Dalian University of Foreign Languages, China.

## 【論文】

## 「第三の空間」としてのテレコラボレーション

意味の協働構築を実現するための「自己開示」「自己投資」

熊谷 由理\*

(スミス大学)

加藤 鈴子

(東京福祉大学)

## 概要

多様なコミュニケーションツールが普及し、地域・国境を超えた複数の教室を繋ぐ「テレコラボレーション」が言語学習に取り入れられるようになった (O'Dowd, 2011)。それらの実践の多くは「真正な」言語活動の場の提供を目的とし、「繋がり」を持つことの意義が重視されがちである。しかし、単に繋がりを持つだけでは「意味のある対話」を実現することは難しい (Ware, 2005)。本稿では、そのような批判を鑑み、米国の私立大学日本語3年生コースと日本の私立大学教育学部異文化理解コースの履修生で協働実践された「異文化理解プロジェクト」(オンラインディスカッション)の分析結果を報告する。データとして参加者の投稿文、教室内での話し合いの録音、参加者のプロジェクトへの感想を収集し、脱構築的言語文化の視点 (Kubota, 2003) を枠組みとし、批判的談話分析 (Fairclough, 2003) の手法で分析を行なった。分析結果から、意味のある対話を実現するためには、「自己開示」「自己投資」が鍵となり、その過程を経ることで「意味の協働構築」が可能となることを論じる。

Copyright © 2014 by Association for Language and Cultural Education

キーワード 批判的言語文化教育, テレコラボレーション, 自己開示,  
自己投資, 意味の協働構築

グローバル化された世界では「象徴」の持つ力はもっと拡散していき、一方的なものではなくなる。非母語話者が、合理的な話し合いや意味の交渉だけでなく、沈黙・言語・非言語のあらゆる方法で、母語話者の文化を微

妙に、粘り強く変えていくだろう。(Kramersch, 2011, p. 365, 原文英語, 訳は筆者ら)

多様なコミュニケーションツールが普及した現在、地域・国境を越えた複数の教室を繋ぎ、言語学習や異文化理解の促進をめざす「テレコラボレーション」が行われるようになった (O'Dowd,

\* E-Mail: ykumagai@smith.edu

2011)。それらの実践は、主に「真正（オーセンティック）」な言語活動・文化学習の場の提供を目的としており、「繋がり」を持つことの意義が重視されがちである。しかし、単に繋がりを持つだけでは「意味のある対話」を実現することは難しい（Ware, 2005）。また、冒頭の引用で Kramersch (2011) が言うように、現代のグローバル化した世界において、文化・言語は、「対話」の当事者間で、微妙に、しかし着実に変化して行き、「真正さ（オーセンシティ）」の持つ意味合いも見直す必要があるだろう。

本稿は、そのような知見を念頭に、米国の私立大学（A 大学）日本語 3 年生コースと日本の私立大学（N 大学）教育学部異文化理解コースの履修生で協働実践された「異文化理解プロジェクト」における日米学生間の対話の分析結果を報告する。「異文化理解プロジェクト」では、学生自身が選択した計 9 つのトピックに関して、オンライン上で話し合いがもたれた。本稿では、その中から参加者のアイデンティティ構築の過程に違いがみられ、自己・他者理解の学びに差が観察された「危機言語」と「オタク」についての話し合いをケースとして取り上げる。分析結果をもとに、日本語教室における自己・他者理解をめざした対話的「繋がり」の奨励についても考察する。

## 1. テレコラボレーション先行研究

情報通信技術（Information and Communication Technology：ICT）が、外国語学習や総合学習の授業など、教育現場に取り入れられるようになってから十数年経ち、ICT を用いた教育実践は多くの研究者・教育者らが注目するところである。ICT の発達には、これまでの交流方法を変化させ、過去においては交流が非常に困難であった国内外の複数の教室を比較的容易に繋ぐことを可能にした。多くの実践経

験を経て、その教育活動も「交流体験型」「共同研究型」「協同制作型」（岸、今野、久保田、2010）など、今や幅広く様々な形態で実施されるようになってきている。使用されるツールも、インターネット検索を使った情報収集型学習を始め、ブログやポッドキャスト等を利用した情報発信型の活動、E メールや E 掲示板を利用した非同時的交流、さらには TV 会議システムを利用したディスカッション活動など、ICT の発展・普及とともに、多様化していることがわかる。

以下、特に言語・文化の学習を目指したこれまでのテレコラボレーション活動・研究報告に注目し、テレコラボレーションの効果（1. 1 節）と課題（1. 2 節）をまとめる。その後、2 節において、本稿の理論的枠組みである批判的言語文化教育の視点を紹介するとともに、そのような理論に影響を受けた最近のテレコラボレーション研究からの知見および研究者の視点の変化について考察する。

### 1. 1. 効果

言語・文化学習活動の一環として行なわれるテレコラボレーションにおいては、学習者の言語能力および対象文化への興味関心の向上が第一の効果として期待される。例えば、Kinginger & Belz (2005) は、アメリカ（ドイツ語学習者）とドイツの大学生間の E メールやり取りを分析し、パートナー（母語話者）の言語使用を模倣することで学習者の語学能力が向上したと報告している。また、鄭、大橋 (2012) は中国（日本語学習者）と日本の大学生の TV 会議を利用した活動を通し、学習者の日本語会話レベルの上達に加え、日本の伝統・現代文化への興味・関心が増進されたと分析している。教室で学んだ知識を実際に使用する機会を提供することで、学習言語は使用言語へと発展し、さらに母語話者との交流を通し、対象言語の文化的背景への理解も促進されるのである（例えば、Carter, 2010；

Liaw & English, 2013 ; Thorne, 2003)。

言語能力・興味関心の向上以外にも、学習者の意欲や自主性の向上が利点として挙げられる。教室という空間をバーチャルに広げることで、普段は会うことのない人々と繋がることできる。教室で学んだ言語を実際に活用することで、学習者たちはやりがいを感じ、積極的な取り組みが行なわれる (Lee, 2009)。カチョフ (2012) は、授業時間外で学習者が自ら ICT を活用した課題に取り組むことで、学生たちの英語コミュニケーション学習への意欲が高まったと報告している。従来の学習方法とは形態の違う取り組みが、学習者にとっては新鮮な刺激になっているのかもしれない。

さらには異文化コミュニケーション能力 (Intercultural Communicative Competence : ICC) の向上も効果として挙げられている。Byram (1997) によると、ICC は技能 (skill)、姿勢 (attitude)、知識 (knowledge)、文化への批判的気づき (critical cultural awareness) から構成されるが、Hauck (2007) はテレコラボレーションにおいても学習者たちの ICC 向上を指摘している。同様に、Liaw & Bunn-Le Master (2010) も台湾人大学生 (英語専攻) が、アメリカ人パートナー (Bilingual/ESL 教員養成専攻) とのテレコラボレーションを通して、異文化的 (interculturally) にも言語的 (linguistically) にも、さらに対人関係的 (interpersonally) にも成長したと報告している。たとえバーチャルであっても、他者と交流することによって変わりはなく、異文化への気づきが促進されることに違いはない。

## 1. 2. 課題 (問題点)

以上のような効果が報告される一方で、課題も指摘されている。O'Dowd & Ritter (2006) は、「参加度合いが低い」「無関心な態度をとった」「参加者間に緊張が生じた」「パートナーや相手文化に対する否定的評価がなされた」などのケースを「失敗」と

しているが、Ware (2005) はそのような対話の機会を逸したケースを分析し、以下の 3 つを緊張 (tension) の要因として挙げている。

- (1) テレコラボレーションへの期待値と ICT スキル (慣れ) の差異
- (2) 社会的要因 (世界共通語としての英語学習と選択外国語学習への価値観) 及び構造的要因 (大学の授業一環としての活動であること)
- (3) 動機と費やす時間への個人差

参加者の背景にある社会的な要因が複雑に絡み合い、対話の妨げになっている可能性を示唆するものである。また、テクノロジー環境の差 (アクセスの容易さ、経済的背景) が、テレコラボレーションを行なう上での課題であることも指摘されている (久保田, 小池, 徳井, 2003 ; Belz, 2001 ; Meskill & Ranglova, 2000 ; Warschauer, 1998, 2003)。

「期待値」の差は、他にも多くの研究者らが指摘するところである。具体的には、やり取りの頻度や長さ、相手に望む役割に対する期待の差などが挙げられている。例えば、E メールでのやり取りにおいて、パートナーからの返信が短いというような要因が、学生の満足度ややる気を左右したケースが報告されている (カチョフ, 2012 ; 曹, 2006)。また、言語学習者が母語話者パートナーに対しチューターの役割を期待してしまうことに起因して、参加者間の期待値に差が生じることもある (Ware, 2005)。その一方で、母語話者が自ら教師的な役割を担い学習者の言語形式の不自然さや「間違い」を指摘・修正するといった表面的な言語にとらわれてしまうという現象も報告されている (Doerr & Sato, 2011)。このように「学習者」と「母語話者」の期待値の差が、意味のある対話の障害となってしまうのは、相互理解を促進するのは難しいだろう。

さらに、ICC の視点から、O'Dowd & Ritter (2006) は参加者の ICC 成熟度も関係構築に影響していると指摘する。上記のやり取りの頻度や長さに関する期待の差は、まさに文化差が原因になっている可能性もあり、参加者の ICC が成熟していれば、回避できる問題かもしれない。しかし逆に、参加者がある程度 ICC を認識している場合において、すでに「文化的違いによるミスコミュニケーション」の可能性を意識しているがために、摩擦を回避することを重視し、それが相互理解の妨げになっている可能性も指摘されている (Ware, 2005)。その結果、学習者の態度に変化がない、あるいは「文化の差異 (違い)」の助長になってしまう、というケースもあり (Kern, 2000)、相互理解を目指した試みが、結果的に逆効果になってしまう危険性を孕んでいるとも言える。

以上の様な報告は、ただ単に教室と教室、学生と学生を ICT によって繋ぐだけでは教師が意図するような効果が得られるものではないという警鐘であり、テレコラボレーションを実施する際の大きな課題であると言えよう。

## 2. 理論的背景：批判的言語文化教育

最近の言語教育、異文化理解教育においては、批判的言語文化教育の理論の影響により、言語／文化の認識に関して脱構造的視点を取り入れられるようになってきている。批判的言語文化教育の理論では、言語／文化を固定的、画一的なものとして捉えるのではなく、常に流動的に変化しているものと捉え、ある言語／文化の内に存在する多様性に注目することで、言語／文化に関する本質主義的な見方や標準・規範といった概念の政治的恣意性を問題視する (Kubota, 2003)。この理論においては、言葉の意味や文化は協働構築の産物であると捉えられ、言語習得は、理想的 (母語) 話者の正しい文法

や言葉使いを学ぶことではなく、それぞれのローカルな場において社会的文化的に交渉する意志や能力によって形成される (Kinginger & Belz, 2005)。

この言語／文化を交渉による協働構築の産物と捉える理論は、テレコラボレーションが提供する「オーセンティック」な言語／文化学習という考え方に疑問をもたらした。「オーセンティック」な言語／文化とは何なのか。誰にとって「オーセンティック」なのか。さらにこの理論を踏まえた場合、対話の際に必要なとされる ICC についても再考が必要である。

もし談話や意味形成の過程で構築されるものが文化であると捉えるのであれば、異文化コミュニケーション能力も、他者を許容したり共感したり、あるいは他者の文化を理解したり、それに対比する自分を理解したりすることだけではなくてくる。言葉や行動の背景を探求し、複数の、流動的な、そして時には矛盾する言説的世界を容認し、複数の文化間を行き来する価値観やアイデンティティの形成、意味の逆転、時には意味の発明というものが必要になってくる。(Kramersch, Lévy & Zarate, 2008, p. 15, in Kramersch, 2011, p. 354, 原文英語, 訳は筆者ら)

「異なる文化」があるというように文化を固定的に捉えるのではなく、当事者間で価値観、ルール、アイデンティティを形成していく流動性を意識し、その交渉に参加し、時には新しい文化を創り出す力が ICC において求められることになる。

このようなパラダイムシフトは、テレコラボレーションの実践においても、その内容や解釈に変化をもたらした。学習者が情報を母語話者から一方的に学ぶことにのみ注目するのではなく、意味形成過程あるいは知識生成への積極的参加の観点からその

効果・問題点が分析されるようになってきたのである。例えば、ポッドキャストを用いたテレコラボレーションでは、実際に自分たちの作品を発信することで、学習者を対象言語・文化習得の受容者としてだけではなく、知識生成の参加者として捉えている (Lee, 2009; 深井, 佐藤, 2008)。さらに、この脱構築主義的文化の視点からテレコラボレーション活動の成果を検討した場合、「長い文章を書く」「頻繁にやり取りする」といった繋がりを保つことを「成功」とする見方も再考する必要がある。例えば、「沈黙」もまた重要なコミュニケーションの方法であり、有効な交渉の技法である。これまで「失敗」として捉えられてきた積極的参加がなされなかったケースも、あるローカルな場で協働構築された文化であると言えるだろう。

言語文化教育のあり方が見直される中、Kramersch (2011) は「第三の空間 (Third Space)」を、国を基盤とした言語や文化の接触する場所ではなくむしろ意味形成の過程として捉えるようにと主張している。そして、Helm, Guth & Farrah (2012) はテレコラボレーションもまた意味形成・文化構築の過程の場である「第三の空間」として捉え、そこでは誰かを説得しようとするのではなく、真摯に自分の意見を伝え、相手の意見を聞く対話的活動を通して、誤解や衝突の原因を探る「安全な場」を構築すべきだと議論している。つまり、既存の文化・言語を「学ぶ」場所としてだけではなく、文化・意味を「創り出す」協働作業の場であり過程であるという視点をテレコラボレーションにも取り入れようと言っているのである。

このような議論を踏まえてテレコラボレーションの実践を振り返ったとき、先行研究の多くに固定的二項対立構造が前提とされていることが問題点としてあげられる。言語学習に主眼をおいたテレコラボレーションでは「母語話者」対「学習者」の二項対立構造が、異文化理解の視点からは、「文化的情報

提供者」対「文化的情報受容者」という二項対立構造が見られる。どちらのケースも母語 (母文化) 話者が文化的・言語的「代表者」になってしまい、明確な力関係のもとステレオタイプを助長・再生産してしまう危険性を孕んでいる。ここでは、母語 (母文化) 話者が学習者から得る学びや「対話」を通して生まれる「変化」は過小視されているといえる。では、どうしたらこのような二項対立構造を回避し、意味の協働構築に主眼をおくテレコラボレーションを行なうことが可能なのであろうか。

本稿は、以上のような批判的言語文化教育の理論 (Kubota, 2003) を枠組みとして実践を位置づけ、批判的ディスコース分析 (Fairclough, 2003) の手法で分析を行う。

### 3. プロジェクト概要と研究方法

本プロジェクトは、米国 A 大学の「日本語 3 年生コース」の学生 7 名 (内 1 名は聴講生) と日本 N 大学の「異文化理解コース」の学生 32 名が参加し、2013 年 10 月から 12 月までの 2 ヶ月間 Google Group を利用して行われた。A 大学では「日本語コース」の個人プロジェクト (自分の関心のある社会問題について調べ、問題解決に向けて自分なりの対処法を考えて行動をおこす) の一環としてテレコラボレーションを位置づけた。日頃、話し合いをもつ機会がない日本の大学生と、自分の興味のあるトピックについて真剣に意見を交換し交渉する過程を通して、トピックに関してより深く多層的な理解をすることを目的とした。また、N 大学では英語科教員免許取得のための必修科目である「異文化理解コース」において、言語・文化とコミュニケーションの関わり、また異文化理解について実践的に学び理解を深めるための課題プロジェクトとして、ディスカッション・フォーラムを位置づけた。両コースにおいて、他者との話し合いの過程で求められる

表1 ディスカッション・トピックと使用言語

	トピック	使用言語	投稿数		トピック	使用言語	投稿数
第1回目	1. オタク	日本語	12	第2回目	7. 食文化	日本語・英語	20
	2. 中国の人口問題	日本語	9		8. 大学の授業	日本語・英語	14
	3. 台湾と日本の少子化	日本語	8				
	4. 宗教	日本語	5				
	5. 宇宙探査	日本語	7				
	6. 世界の危機言語	日本語	13		9. 銃社会	英語・日本語	13

自己内省を通し自分・相手を理解することを共通目的とした。トピックは、学生自身が設定し、ほぼ隔週で意見の投稿をし合った。ディスカッションのトピック及び使用言語の概要は表1の通りである。

両大学の学生数に差があったため、A大学の学生は個人（トピック3のみペア）で、N大学の学生は数名でグループを作りトピックに関してのグループの意見を投稿するという形で、話し合いを行なった。第1回目のトピックはA大学日本語コースの個人プロジェクトのテーマにそって設定し、A大学の学生からN大学の学生に意見を求める形で話し合いをスタートした。第2回目は、逆にN大学の学生が自分たちの興味があるトピックを授業中に話し合い決定し、A大学の学生に意見を求めるという流れをとった。第1回目のディスカッションは10月から11月中旬まで、第2回目は11月下旬から12月下旬までの期間で行った。1回目のディスカッション終了後に、A大学ではクラス全体で、N大学ではそれぞれのグループで、ディスカッションのやり方について、うまくいったところ、改善が必要なところなどを話し合う振り返りの時間を授業内で設け、第2回目のディスカッションに備えた。

この実践は、普段話す機会のない相手とインターネットを通して話し合いの機会を持つことで、自分自身の考え・価値観などを内省しながら自分・相手への理解を深めること、相手との相互理解を図る努力をすることが大きな目的であった。学生が正直・

率直に自分の意見を述べることを促すために、投稿の内容について教師が評価することはないことを明確に伝えた。また、学生の積極的な参加を奨励したが、「画面上」に現れる参加のみが「積極性」を表すものではないという考えから、投稿の長さによって参加の度合いを評価するという方法は取らなかった。また、学生たちが自発的に、自由に意見交換をする場としてのテレコラボレーションを構築するために、教師はディスカッションの内容について意識的に介入をさけた。「意味」（ディスコース）を構築するのは個人であり、普遍的・絶対的に「正しい」意味があるわけではない。学生たちの批判的な思考を育成するにあたり、彼らの自発的な発言の奨励と教師の介入のバランスが重要なのはもちろんであるが、人との関わりにおいて変化する「意味」（ディスコース）を体験することを重んじたため、例えば学生たちがステレオタイプの助長となりうる意見を投稿したり支配的ディスコースを用いたりしていても、今回のプロジェクトにおいては教師の介入によってそれらを回避することはしなかった。この教師の介入の問題に関しては、今後の課題として後ほど触れる。

データとして学生の意見投稿文（スレッド）、教室内での話し合いの録音、学生のプロジェクトに対する感想や意見（アンケートと個人インタビュー）を収集し、批判的ディスコース分析（Fairclough,

1995) の理念と手法を用いて分析を行なった<sup>1</sup>。批判的ディスコース分析とは、応用言語学と教育学にまたがる批判的応用言語学のひとつのアプローチである。Fairclough (1995) に代表される批判的ディスコース分析は、マイクロ (談話)、マクロ (言説) 両者のディスコースを批判的に分析することを通して、社会の不平等、差別、不公正な社会情勢を支えるイデオロギーを明らかにすることを目的とする (久保田, 2008, p. 26)。批判的ディスコース分析の理念を用いることで、実践に参加した学生らが社会に蔓延するどのような支配的 (あるいは反支配的) 言説を内面化し、それを自分の意見として表現することでどのような自己アイデンティティを具現化しているのか、さらに、それが対話を通してどのように変化したのかなどを明らかにする。

#### 4. 分析・考察

どの話し合いも一見スムーズに始まった。しかしその内実、参加学生たちは不安や「不快」も感じていた。例えば、N大学の学生の中には「相手の聞きたいことに応えられているのだろうか」という不安を担当教師に訴えた学生もいた。また、A大学の学生らも「不快」ともいえる複雑な感情を担当教師に伝えている。その原因の一例として、第一回目の話し合いが日本語のみと設定されていたため引き起こされたN大学の学生のリテラシー行為が挙げられる。自己紹介をするにあたり自分の名前を (ごく簡単な名字であっても) 全てひらがなで書くなど、A大学の学生を「日本語 (漢字) が不自由な者」として位置づける投稿があり、A大学の学生の「苦笑」を引き起こしたのだ。しかし、そういった不安や

「不快」は、授業内では表現されたものの、投稿文には表現されておらず、オンライン上では、あくまでもスムーズに「アメリカ/日本の学生と対等に話し合いを行える」自分というアイデンティティが構築されていた。

一方で、この「スムーズさ」が「意味のある対話」に発展できるのかどうか、筆者らは問題を感じていた。このような「対等な自分」のアイデンティティ構築は、話し合いの空間を「安全な場」として構築するには必要な過程なのかもしれない。意見交換をする上での「安全な場」の必要性は、上述の Helm, Guth & Farrah (2012) でも議論されており、筆者らもそれ自体を問題視する訳ではない。しかし、安全性を重視するあまり、Kern (2000) が問題視するように、学生の態度に変化がなかったり、「差異」の助長になったりするケースに陥っているのではないか、というのが筆者らの懸念でもあった。

詳細に分析をしてみると、それぞれ「対等な自分」のアイデンティティ構築が行われている中にも、話し合いや当事者間の関係構築の過程に違いがあることが明らかになった。ここでは、「危機言語」と「オタク」の話し合いをケースとして取り上げる。この2つの話し合いに注目した理由はいくつかある。まず、どちらも、参加学生たちが真剣に取り組んだ「成功例」であると筆者らは評価しているが、内容面において実践中からも違いが観察された。また、学生たちのやり取りを観察しながら、筆者らが「ステレオタイプの助長ではないか」、あるいは「相手が不快に思うのではないか」と心配をし、特に学生たちの動向に注意をはらっていたケースでもあった。以下では分析を通し、何が違ったのか、その原因は何だったのかを明らかにしていきたい。

1 プロジェクト開始時に、参加者に研究対象としてデータを使用することについての許可を求めた。拒否しても、評価に一切影響がないことも説明した上で、許可する場合には同意書に署名をし、提出してもらった。



## 4. 1. 事例1：危機言語

「危機言語」をトピックにした話し合いには、A大学の言語学を専攻とするユダヤ系アメリカ人の大学3年生サラ（仮名）とN大学の3グループ（グループK, L, M）が参加した。N大学の参加学生は、大学の所在する北関東出身者が多いとは言え、中には日本の他地域出身の学生もおり、日本国内での習慣・言語の違いを認識していることも発言から見うけられた。

「危機言語」とは標準語（言語帝国主義）の創造、あるいはマクドナルド化に代表される生活様式の同化の一面を持つグローバリゼーションに影響を受け、消失の危機に面している言語である。実際に、今後100年あまりで地球上の90%の言語多様性が死滅するだろうという意見もある（フィリップソン, スクトナブ=カンガス, 1999）。英語帝国主義などが批判されるアメリカで学ぶ学生と、「世界言語」である英語を学習することが大切であるという教育政策・方針のもと英語教員免許取得をめざす日本の学生の間で、「危機言語」に対してどのような話し合いがなされるのか、興味深いトピックであった。

## 〈スレッド6：危機言語についてサラからの質問〉

今学期のブログは世界の危機言語について考えようと思います。皆さんにとって色々な言語や方言を守ることは大切だと思いますか？世界の人々は同じ言語を話すことはいい点だと思いますか？色々な意見をたくさん聞きたいです。

「危機言語」をテーマにプロジェクトに取り組んでいるサラからの上記の投稿に答える形で、話し合いが始まった。まず、グループKに注目し、返答の内容をみていく。

〈スレッド6-2<sup>2</sup>：グループK〉

私たちは世界の言語を学ぶことは大切だと思います。

その理由は、日本の中にもたくさんの方言があります。私たちの大学は日本の中のいろいろな場所から集まった人がいます。

そこでたくさんの言葉を初めて知ることが楽しいです。

日本語は優しい言葉やあたたかい言葉がたくさんあります。私たちは日本語がとても好きです。

世界にはたくさんの言語があります。それぞれの国の人々が自分の国の言葉を大切に思っているはずですよ。

それなので、私たちは世界の人々は同じことばを話さなくていいと思います。

何かわからないことがあったら何でも聞いてください。

危機言語について意見を求められたグループKの学生は、「日本では言語的多様性が認められており、方言が大切にされている」というリベラルなディスコースを用いた返信をした。これはグループL, Mにも共通していた。プロジェクト後のアンケートではこの話し合いに参加した学生から「答えが難しかった」というコメントがあったが、投稿された意見には彼らの葛藤や迷いが表現されることはなく、リベラルなディスコースを用いることで、「見知らぬ他国の学生と対等に意見交換ができる自分」というアイデンティティを構築したと思われる。しかし、これらの返信では、「危機言語」は他国のものであり、日本にはそのような危機はないという、例えば沖縄語やアイヌ語の存在を無視した、支配的ディスコースが再生産されてしまっていると

2 スレッドのナンバーは、〈トピックの番号-投稿の順序〉である。

言えよう。

また、投稿の最後の一文で、「何かわからないことがあったら何でも聞いてください。」と述べることで、グループ K の学生は、相手とのラポートの形成を試みたと考えられるが、それは同時に自分たちを情報提供する「教える」側に位置づけており、これもまた「できる自分」のアイデンティティ構築を意識した発話であったと考えられる。これに対し、サラは「日本語の優しい言葉やあたたかい言葉について、もう少し説明していただけますか」（スレッド 6-5）と投稿をした。このサラの投稿は、グループ K の構築した「情報提供者」としてのアイデンティティを受け入れ、情報提供者と情報受容者の関係を助長したものである。このサラの投稿を受けて、グループ K は以下の返答をした。

#### 〈スレッド 6-10：グループ K〉

「日本語の優しい言葉やあたたかい言葉」というのは、ていねいな言葉だと私たちは思っています。

日本語は相手や場面によって、同じ意味でも言葉を使い分けます。

例えば、「ありがとう」という言葉も、ていねいに言い換えると、「ありがとうございます」という言葉になります。

日本では、このていねいな言葉を敬語（けいご）といいます。

グループ K は「日本語」について説明するという立場を取ることで、自分たちを「母語話者＝情報提供者」、サラを「語学学習者＝情報受容者」として再度位置づけており、母語話者・語学学習者の二項対立構造が再生産されていると言える。さらに「日本語には敬語という“あたたかい”言葉使いがある」という意見において、「あたたかい」あるいは「敬語」の背景にある文化的価値観を自省せずに、日本

人論的ともいえるステレオタイプをも助長する結果となっている。

次に、参加者たちによる「危機言語」の解釈の協働構築に注目する。参加者間で「危機言語」の意味がどのように交渉された（されなかった）のかを、ここではグループ L とのやり取りを中心に見ていく。

#### 〈スレッド 6-3：グループ L〉

>>>言語や方言を守ることは大切だと思いますか？

はい。そう思います。

なぜなら、言語や方言を守ることは、自分の国や生まれた場所へ誇りをもつことにつながると思うからです。

グループ L も上記グループ K と同様に「言語・方言を大切にすべきである」というリベラルなディスコースを内面化した意見を述べることから始まった。それに対し、サラは「それはそうかもしれませんが、たくさんの人々は危機言語を大切にしないと思います」（スレッド 6-6）と反論している。ここでサラは「人々から大切にされていない言語」（あるいは社会的・政治的な状況のもと「誇り」を持ちたくても持てない人々が話す言語）が危機言語であるという意味の交渉を試みている。それに対するグループ L の返信が以下である。

#### 〈スレッド 6-9：グループ L〉

交流する時は、同じ言語で話すことが大切だと思います。

しかし、それは、自分たちの言語や方言を忘れることとは違うと思います。

サラさんも、日本語を勉強していますが、母国語を大切にされていると思います。

ここで質問です。

サラさんは、なぜ、たくさんの人々は危機言語を大切にしていないと思うのですか？

「他の言語を学ぶ」ことと「大切にしない」ことはもちろん違うのだが、サラが伝えようとした「人々に大切にされていない言語」としての「危機言語」の存在はここでは認められているとは言い難く、自分たちの用いたリベラルなディスコースを繰り返していると考えられる。グループ L の参加者は、ある言語が「危機」に晒されるのはその言語の話し手が自分の言語を大切にしないことに理由があるという前提のもと、自分の言語を大切にしない人はいないだろうから「危機言語」も大切にされているはずだという論理を提示している。グループ L の学生は、個人との関係からのみ言語を捉えており、様々な力関係が交錯する社会で言語が序列化され、ある言語が消滅に追いやられるという政治的な側面は認識していない。さらに言えば、このグループ L の返信は「共通語を学ぶことは大切」だが、共通語を学ぶことは「(他の言語を) 忘れることとは違う」、共通語も自分たちの言語(方言)も同等であるという、社会的な力関係を考慮しない、リベラルな支配的ディスコースを用いており、話し合いを通して、彼らが内面化したディスコースの変化、揺らぎは見られなかった。

これに対してサラは再度、投稿の中で「危機言語」の意味構築を試みる。

〈スレッド 6-11: サラ〉

私の経験で、たくさんアメリカ人はよく危機言語について考えていないかもしれませんから。例えば、高校や大学の学生は危機言語のトピックをあまり勉強していないと思います。他の国の人々の考え方をよくわからないけど、ほとんどの人々は危機言語を大切にしていなと思います。

サラは「学校で勉強しない」、つまり「正統に扱われない」という意味を「危機言語」に持たせようとする。しかし、このサラの試みにも返信がなされず、ディスカッションは終了した。結果、サラは「大切にされない、正統とみなされない言語が存在する」という社会的な力関係を意識したディスコースを内面化した意見を、グループ L は「みんな自分の言語を大切に思わないはずはない」というリベラルなディスコースを内面化した意見を、それぞれが主張するままに終わっている。

実は、この話し合いに参加した学生の一人は沖縄出身の沖縄語話者であった。自分にとって身近であったはずのトピックに対して自己開示をしておらず、危機言語である沖縄語に関しても投稿は見られなかった。学生自身が沖縄語=危機言語と認識していなかったのか、認識していてもそれを提示することで自分自身のマイノリティとしてのアイデンティティ開示をすることを避けたのかは定かではないが、ここでこの学生が何らかの一石を投じていれば、学生たちが内面化したそれぞれのディスコースに揺さぶりがかけられ、新たな意味の協同構築につながる可能性があったのかもしれない。しかし、その責任を一人の当該学生にのみ押し付けるのは、強者の理論である。実際に、このような場面で教師が介入をし、それぞれの意見に揺さぶりをかけることは可能なかもしれない。この点に関しては、今後の実践課題としたい。

このディスカッションにおいて、「危機言語」とは何なのか、なぜ多くの人々は自分たちの言語を大切にしていないと思うのかなど、参加者間で「危機言語」の意味形成を行える機会は幾度かあったにも関わらず、それらの機会は見過ごされてしまった。そしてグループ L の学生にとっては、言語を大切にするのはあくまで個人であり、社会の力関係による作用は「危機言語」の意味の一部として認識されないままに終わった。その結果、全体としてディス

カッションは「日本は方言を大切にしている, 危機言語の問題はない」という支配的ディスコースのまま進められており, N大学の学生の「危機言語」に関する認識は変わらなかった。またサラも「話し合いを通してトピックに関する意見が変わったか」というアンケート調査の設問に5段階スケール<sup>3</sup>の2にマークをしており, 話し合いを通して「危機言語」に関する自らの理解や考えに何らかの変化があったとは認識していない。

「危機言語」について参加者同士で意味の協働形成が行われなかったことは, N大学の学生たちのアンケート上のコメントにも反映されている。

- ・「色々な言語や方言を守ることは大切だと思いますか?」という質問の答えが難しかったので, それぞれの国の人々は自分の国の言葉を大切に思っているはずなのではないかと思ったので, そのような言葉で返信しました。
- ・英語にはない感情を表すことが難しかった。「どちらも大切」という概念がないのか, 答えが極端だった。

自分の意見を発信できたという認識はあるものの, 相手の考えの理解, 意味の協働構築への意識が薄いことがわかる。相手がどのように「危機言語」という言葉を用いているのか, また相手がどのような考えを持っているのかを理解するのではなく, 「みんな大切に思っているのではないか」という根拠が曖昧な一般論にとどまっている。これは自分の考え・意見としても深まっているとは言えないだろう。このような表面的なやりとりは, 「答えが極端」というコメントにも現れている。なぜそのような意見を相手が持っているのかを探求するよりも, 「どちらも大切という概念がない」というふうに相手を判断

することで終わっている。これは, 相手との関係が深まらなかった現れともとれる。

この話し合いに参加したN大学のある学生から「日本語で書く時と英語で書く時に, どんな違いを感じましたか」というアンケートの質問に対し, 以下のようなコメントがあった。

- ・日本→相手がどうしたらわかるか, 易しい日本語を用いるようにした。英語→文が間違っていないか, 不快に思わないか注意した。→目線が変わったように思った(先生, 生徒のような)

日本語を使う際には, 学習者である相手がわかるように「易しい日本語」を使う一方で, 英語を使う際には, 英語母語話者である相手に対し「間違っていない」「不快に思わない」文を書くことで, 相手への言語的な気配りをしている。それと同時に, 相手に認められる自分, つまり正しい英語を使える自分というアイデンティティの構築, つまり体面を重視したことがわかる。さらに, 「目線が変わったように思った(先生, 生徒のような)」という言葉からもわかるように, 日本語母語話者である自分, 英語学習者である自分という立ち位置から, 相手との関係が「先生・生徒」, つまり情報提供者・受容者という関係にとどまり, 意味の協働構築をする対等な関係という意識には及んでいない。

一方で, サラは一連のやり取りに関してどのようなことを考えたのであろうか。実践後のアンケートに, 彼女は「ばかなことを言う心配をしなくて済んだので, 英語での話し合いの方が安心だった」(オリジナルは英語, 訳は筆者ら)と書いていた。このコメントからは, 言語によって相手に判断される自分の姿を意識していることが読み取れ, N大学の学生と同様, 「対等な自分」「できる自分」というアイデンティティの構築にとらわれていることがわかる。

3 5段階スケールは, (5:強く同意する~1:同意しない)である。

## 4. 2. 事例2: オタク

「オタク」のトピックは、A 大学 1 年生のデニー（仮名）が提示したものである。デニーは、中国人母とアメリカ人父の間に生まれ、小学 2 年生までを中国で過ごした。日本のポピュラーカルチャー、特に J-ポップとアニメに大変興味をもっており、高校までは「オタク」だったと自称する。N 大学からは、それぞれ 3 名で構成されたグループ A と B が話し合いに参加した。グループ分けを決定した際、4 名は自分自身もアニメやマンガに興味があり「オタク」であるということをトピック選択の理由として担当教師に伝えている。

では、「オタク」のスレッドでは、どのような話し合いが展開されたのだろうか。

## 〈スレッド 1: オタクについてデニーからの質問〉

オタクはどんな人たちだと思いますか。

オタクは社会にどんな影響をしていますか。

オタクと引きこもりはどんなところが違いますか。

デニーの挙げた上記三つの質問から「オタク」についての話し合いが始まった。ここではグループ A とのやり取りに注目し見ていく。

## 〈スレッド 1-2: グループ A〉

オタクとは、趣味（暇な時にやりたいこと）を持っていて、いつもその趣味を楽しむことを考えている人たちだと考えます。

オタクは、その趣味に関わる商品などを、値段の高いものもたくさん買うので、経済には良い影響を与えていると考えます。悪い影響としては、オタクの中にマナーの悪い人がいたり、オタクの服装（着ている服の見た目）が悪く、まわりの人が嫌に思うということなどが考えられます。

（オタクと引きこもりが）大きく違うところは、オタクは家の外に出るといふところと、仕事をしている人が多いといふところだと思います。また、引きこもりは趣味を持っていない人も多いので、家では特に何もしていない人が多いと思います。

この返信は、2000 年代に入り台頭してきた「クールジャパン」のディスコース、アニメやマンガを日本の経済発展に利用しようとする支配的ディスコースを反映したものと考えられる。「オタク」の購買力を肯定的に捉える風潮の中、ドラマなどでの「オタク」の取り上げられ方も大きく変化した。20 代の学生たちにとって、「オタク」のイメージは、まさに「クールジャパン」の押し進めるイメージと重なっていることがわかる。グループ B も同様のディスコースを用いて返信している。

しかし、グループ A と B が内面化したこの明るくポジティブな「オタク」という意味形成に、デニーが一石を投じる。

## 〈スレッド 1-4: デニー〉

色々なりサーチをしましたが、あるオタクたちには自分の世界で生きています。毎日パソコンの前に過ごし、それは、社会に何も貢献していないと思います。（´∩`。）そして、その人たちはゲームやアニメのものを現実の世界に表せる、ほかの人を迷惑をかけてしまって、殺人事件もあました。

多くなオタクは確かに社会にいいことをしていますが、あるオタクたちは、社会に悪い影響もしていると思っています。

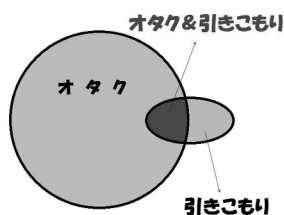
デニーは、部屋に引きこもり、社会貢献もしていない、というネガティブな「オタク」の意味形成をしようとした。日本でも 80 年代後半から「オタク＝

犯罪者」のような言説が創り出されているが、デニーの返信はそのディスコースを内面化したものであると言える。さらにグループ B への返信で、デニーは「私も昔はオタクでしたから、すごくわかります。でも、やっぱり自分の生活と親に大変な迷惑をかけてしまいました。」(スレッド 1-5) と自己開示的な投稿をしている。N 大学の学生が内面化した「クールジャパン」のディスコースに挑戦するために、デニーは自己開示を行ったと考えられる。これは、N 大学の参加者の半数以上が自分も「オタク」であると感じている中、またデニー自身が自分も「オタク」であると言っている中、自己のアイデンティティを否定的に捉える意見であった。ここで、グループ A はデニーの提案するネガティブな「オタク」の意味形成に反発すると同時に、デニーの自己開示と向き合うために、積極的な交渉を開始する。そして、そのためにデニーの考える「オタク」と自分たちの考える「オタク」の共通点・相違点を図式化(図 1)し、オタクの意味形成の拡充を図った。

#### 〈スレッド 1-7: グループ A〉

オタクと引きこもりについて、みんなで分かりやすい画像をつくったので、ファイルを添付しました。

デニーさんのオタクのイメージは、画像の中の「オタク&引きこもり」だと思います。オタクも引きこもりも、とても意味が広く、いろいろな人がいます。



(図 1)

この図を作成する過程で、グループ A は、自分た

ちの意味する「オタク」を内省し、デニーの「オタク」観を取り入れた。これは意味の協働形成に向けた働きかけとも理解できるのではないだろうか。さらに、この図式化は、学生たちが自発的に、授業時間外に行ったものであり、課題で求められている以上の労力・時間・スキルを使ったものであると言える。異文化理解のコースにおいて、コンピュータでの図の作成は求められてはいないが、図式化することでコミュニケーションギャップを埋めようとした自発的な努力(「自己投資 (self-investment)」)である。しかもこの学生たちは、コンピュータで図を作成する仕方は知っていたものの、この時点で、ディスカッション・フォーラムへの図の投稿の仕方は知らなかった。実際、図を作成した後、その共有の仕方を相談しに担当教師の研究室を訪れている。つまり、自分たちの言いたいことを伝えるために、ICT スキルも向上させている。この行動は、彼らの「伝えたい」「理解し合いたい」という気持ちの表れともとれ、そのために「自己投資」を行ったと言えるのではないだろうか。

この図表による提示の工夫はデニーに伝わり、彼女の「オタク」に関する意識が変化したことがデニーの返信から窺える。以下、デニーからの返信である。

#### 〈スレッド 1-9: デニー〉

画像ありがとうございます！！

ひきこもりは 人生をいやがっている人たちと  
思ういます。

オタクは、興味をもって、毎日その興味に関する  
ことしているだけとおもいます。

もちろん、多くな人は働いていて、社会に貢  
献もあります。

でも、その一分のオタクは 社会の雰囲気も  
変わっていると思います。

ここでは、図に対する自分の理解を単に文章化しただけのようである。しかしデニーは、スレッド 1-9 投稿の 30 分後、続けてもうひとつ投稿をしている (スレッド 1-10)。

〈スレッド 1-10: デニー〉

画像はわかりやすく、自分もう一度考えました。ありがとうございます。

もっと深い理解ができました。ありがとうございます～！！

図を使った投稿は、デニーにさらなる内省を促し、彼女の「オタク」という語彙の理解に変化をもたらした。デニーは、アンケート調査の「話し合いを通してトピックに関する意見が変わったか」という項目においても、5 段階スケールで 4 にマークをしている。さらに、デニーは実践後のインタビュー<sup>4</sup>で「オタク」という言葉の意味に対する理解の変化を以下のように述べた。

話し合いをする前、私はオタクと引きこもりが同じだと考えていて、暗いイメージだけを持っていただけで、日本の学生たちは、明るい感じもあることを教えてくれました。彼らの意見を聞いて、オタクを説明するにはいろいろな要素があることが分かって、オタクの深い意味を理解することが出来ました。

(オリジナルは英語、訳は筆者ら)

彼らは、結果として「引きこもり」に「暗い」(ネガティブな)イメージを付加してしまったが、自分たちのアイデンティティの一部である「オタク」を肯定的に捉える意味を協働構築することに成功したと言えるのではないだろうか。さらに「オタク」に

も「いろいろな人がいる」(スレッド 1-7)と述べることによって、一面的な「オタク」の理解からより複雑な理解へと発展させている。「引きこもり」を他者化しネガティブなイメージを与えることは、異文化理解の視点から好ましくないという批判もあるだろうが、ここでは、参加者間において、お互いへの理解・共感が深まり、関係に変化があったことに注目したい。グループ内で意味を協働構築するために、グループ外の者を「他者化」することの危険性について、教師の介入によって避けることが望ましいのかどうかは議論の余地が残るところである。

相手を理解しようとする彼らの姿勢は、後のアンケートでの N 大学の学生のコメントにも表れている。

- ・私たちの生活の中のことで当たり前だと思っていることが、他の視点で見ると全然違ってることがあった。
- ・お互いにイメージだけで考えを持っている場合が多かったので、違って部分や不足している部分を補うことが大切だと思った。
- ・意見を伝え合うだけでは平行線なので、話のまとめ方や対応の仕方には工夫が必要とわかった。

相手との違いを認識した上で、共通認識を構築しようとする努力、つまり、協働意味形成を意識するコメントだと考えられる。また、この意識は、お互いの関係構築にも変化を与えているのではないだろうか。デニーも、言語に不安を持ってはいたものの、その気持ちの変化を「友達と話しているみたいだった」(オリジナルは英語、訳は筆者ら)と表現した(アンケートより)。

以上の「危機言語」と「オタク」の二つの事例の分析から、参加者同士の関係の変化の違いが明らかになった。どちらも「アメリカ/日本の学生と対等

4 インタビューは英語で行なった。日本語訳は筆者らによる。

に話し合いを行える自分」というアイデンティティ構築から始まったが、一方では「出来る自分」という体面を意識した関係にとどまり、また一方ではお互いを理解し合おうとする過程を通して、相手（の意見）を尊重する「友達」のような親近感を持つ関係に変化している。このような差は、もちろん個人の性格や相性に帰するところも大きいのだろうが、テレコラボレーション上の投稿の分析結果からは、文化・意味の協働形成も要因の一つであったと考えられる。

同じ言葉・語彙を用いていても、その理解やイメージは個人によって大きく違う。意味の共通理解に到達することは、言語学習、異文化理解教育のどちらの観点からしても大切なことである。また、ある語彙の意味は、その言語の母語話者が所有し、それを学習者が受け入れ理解するものではなく、対話を通してお互いに協働構築していくものである。今回の「オタク」の話し合いにおいては、非母語話者の持つネガティブな「オタク」の意味を取り入れることによって、母語話者の「オタク」の意味も広がりを見せている。そして対話の過程において、交渉し、折衷することで、言語の理解が深まるだけでなく、相手との関係も深まっている。

今回の事例では、文化・意味の協働構築のきっかけは母語話者の形成した意味に挑戦した一人の言語学習者である参加者の「自己開示」的な発言であった。しかし意味の協働構築は、その発言を真剣に受け止め、それに応えるために「オタク」の意味の明確化を試みた（母語話者）参加者らの「自己投資」の姿勢なくしては成しえなかったことでもある。この「自己開示」と「自己投資」が、今回のテレコラボレーションでは「文化・意味の協働構築」を促進し、さらには、テレコラボレーションにおける「二項対立構造」の回避につながったと思われる。母語話者・学習者の二項対立を超えた関係が構築されるためには、他者が意味することを理解しようとする

とともに、自分自身の理解する意味を今一度内省し、表現したいことを明確化した上で、それを相手にわかってもらうための努力を惜みず、共通理解をめざすという意志や姿勢が鍵となるのではないだろうか。

## 5. おわりに

従来のテレコラボレーションの実践の多くにおいては、相手と「繋がる」ことが重視されてきた。言語教育の場合は実際に繋がる中でことばをつかってみることや母語話者の言語使用を真似るといったことに主眼が、また、異文化理解教育の場合は繋がりを通して文化的情報や知識の収集・交換をすることによって主眼がおかれていた。本実践は、そこからさらに一步踏み込み、他者との対等な関係の構築、文化・意味の協働形成を達成するためのテレコラボレーション実践を目指すためのヒントを模索した。

本実践の分析から、意味のある対話的な繋がりを実現するための二つのキーワードが明らかになった。まず一つ目は、「自己開示」である。体面を気にし、他者の目に映る自己像から抜け出せないことが対話や関係構築の妨げになることがわかった。もちろん話し合いの相手に対しての体面もさることながら、授業の一環として行なう実践においては、教師への体面も大きく影響をしているだろう。話し合いの相手と教師に対して「できる自分」「よい学生」という自己像を提示したいがために、自己開示を避け、意味交渉の過程で折衝や衝突を回避する。これは学生なりの生きる術なのかもしれないが、対等な関係構築のためには、ネット上での「安全な」第三の空間の構築に加えて、既存のイメージや自己に果敢に挑戦することを奨励する教室づくりもまた必要なのではないだろうか。

二つ目のキーワードとしては、「自己投資（self-



investment)」が挙げられる。相互理解を基盤とする対等な関係を築くためには、参加者たちの自己投資を引き出すことが重要である。そのためにはトピックの社会的背景への配慮も大きな課題となる。「オタク」の事例が「危機言語」と比べ、より対等な関係へと発展したことの一つの理由として、トピック自体が参加者にとってより身近であったことが考えられる。しかし、「危機言語」の話し合いには、実は沖縄語という危機言語を話す学生が参加しており、身近なトピックになり得たはずである。しかしその学生は話し合いへの自己投資をしなかった(できなかった)。これは、「自分はオタクである」、「自分は危機言語話者である」というアイデンティティと、その背景にある支配的ディスコースの社会的な位置づけや価値観との関係が大きく影響しているのかもしれない。つまり、話し合いへの参加者の態度や姿勢は、社会全般での不平等な力関係や差別偏見の縮図であるとも言える。単に話しやすいトピックを選ぶのではなく、学生らの自己投資を引き出し、また学生らがより平等で公正な社会の創造をめざすための後押しをする、教師の工夫が求められる。

今後の課題としては、教師の果たすべき役割とディスカッション内容への介入について更に見直す必要性が挙げられる。例えば今回の「危機言語」のディスカッションのように支配的ディスコースが揺るぎなく内面化されている場合、あるいは「引きこもり」を他者化した場面において、教師が内省を促す投稿をすることも可能であろう。しかし、その時点で評価権限を持つ教師が介入することには議論の余地が残る。教師の介入でたとえ反支配的ディスコースとの折衝が行われたとしても、教師と学生との力関係が作用するため、「良い学生」としての体面を意識した意味構築に陥る危険があり、話し合いの成果としての意味の協働構築には至らない可能性がある。適切な介入については慎重に判断すべき課

題である。

テレコラボレーション活動において、ただ単に課題をこなすために意見交換をする「繋がり」ではなく、お互いに刺激し合い、変化・成長を促す「繋がり」を培うことが重要だと考える。他者との対等な関係構築や文化・意味の協働形成の試みは、言うまでもなくテレコラボレーションの場においてのみ特化される活動ではなく、日々の生活において周りにいる人々との関わりの中でも目指されるべき営みである。グローバル化が進む社会において、他者と関わる機会と場が多様化、拡大化される中、人と人のより平等な関係を構築する力を養うための教育活動の一つとしてテレコラボレーションを今後さらに活用し、発展させていきたい。

## 文献

- カチヨフ・シェロ (2012). 「オーセンティック」な英語コミュニケーション・タスク導入の試みにおける課題と可能性について『長野県短期大学紀要』67, 79-84.
- 岸磨貴子, 今野貴之, 久保田賢一 (2010). インターネットを活用した異文化間の協働を促す学習環境デザイン——実践共同体の組織化の視座から『多文化関係学』7, 105-121.
- 久保田真弓, 小池浩子, 徳井厚子 (2003). インターネットを利用した異文化理解教育——青年海外協力隊員と高校生の交流『異文化間教育』17, 38-51.
- 久保田竜子 (2008). ことばと文化の標準化についての一考. 佐藤慎司, ドーア根理子 (編)『文化, ことば, 教育——日本語/日本の教育の「標準」を越えて』(pp. 14-30) 明石書店.
- 曹圭福 (2006). 日韓小学生間の E-mail 交流授業における異文化コミュニケーション能力の分析『日本教育工学会論文誌』30(1), 59-67.
- 鄭愛軍, 大橋真 (2012). 青島理工大学と徳島大学

- との遠距離ビデオ会議 (SKYPE) 交流の実例分析——2011年4月から7月までの交流内容を中心に『大学教育研究ジャーナル』9, 74-80.
- 深井美由紀, 佐藤慎司 (2008). 教室から世界へ向けて——ポッドキャストを使った社会文化的アプローチの実践. 細川英雄, ことばと文化の教育を考える会 (編) 『ことばの教育を実践する・探究する——活動型日本語教育の広がり』 (pp. 169-183) 凡人社.
- ロバート・フィリップソン, トーベ・スクトナブ=カングス (1999). 木村護郎 (訳) 言語的不正と言語権. 言語権研究会 (編) 『ことばへの権利——言語権とはなにか』 (pp. 95-128) 三元社.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Belz, J. A. (2001). Institutional and individual dimensions of transatlantic group work in network-based language teaching. *ReCALL*, 13(2), 129-146.
- Carter, B. (2010). Virtual harlem: Building a community. In S. Guth & F. Helm (Eds.), *Telecollaboration 2.0: Language, literacy, and intercultural learning in the 21st century* (pp. 365-374). New York: Peter Lang.
- Doerr, N. & Sato, S. (2011). Modes of Governmentality in an Online Space: A Case Study of Blog Activities in an Advanced Level Japanese-as-a-Foreign-Language Classroom. *Learning, Media, and Technologies*, 36(1): 69-83
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis*. London: Longman.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. New York: Routledge.
- Hauck, M. (2007). Critical success factors in a TRIDEM exchange. *ReCALL*, 19(2), 202-223.
- Helm, F., Guth, S., & Farrah, M. (2012) Promoting Dialogue or Hegemonic Practice? Power Issues in Telecollaboration. *Language Learning & Technology*, 16(2), 103-127.
- Kern, R. (2000). *Literacy and language teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Kinginger, C., & Belz, J. A. (2005). Socio-cultural perspectives on pragmatic development in foreign language learning: Microgenetic case studies from telecollaboration and residence abroad. *Intercultural Pragmatics*, 2(4), 369-421.
- Kramsch, C. (2011). The symbolic dimensions of the intercultural. *Language teaching*, 44(3), 354-367.
- Kubota, R. (2003). Critical teaching of Japanese culture. *Japanese Language and Literature*, 37, 67-87.
- Lee, L. (2009). Promoting intercultural exchanges with blogs and podcasting: a study of Spanish-American telecollaboration. *Computer Assisted Language Learning*, 22(5), 425-443.
- Liaw, M. L., & Bunn-Le Master, S. (2010). Understanding telecollaboration through an analysis of intercultural discourse. *Computer Assisted Language Learning*, 23(1), 21-40.
- Liaw, M. L. & English, K. (2013). Online and offsite: Student-driven development of the Taiwan-France telecollaborative project beyond these walls. In M. N. Lamy and K. Zourou (Eds.), *Social networking for language education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Meskill, C., & Rangelova, K. (2000). Sociocollaborative language learning in Bulgaria. In M. Warschauer & R. Kern (Eds.), *Network-based language teaching: Concepts and practice* (pp. 20-40). New York: Cambridge University Press.
- O'Dowd, R. (2011). Intercultural communicative com-

petence through telecollaboration. *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication* (pp. 342-358). Routledge.

O'Dowd, R., & Ritter, M. (2006). Understanding and working with 'failed communication' in telecollaborative exchanges. *CALICO Journal*, 23(3), 623-642.

Thorne, S. L. (2003). Artifacts and cultures-of-use in intercultural communication. *Language Learning and Technology*, 7(2), 38-67.

Ware, P. (2005). "Missed" communication in online communication: Tensions in a German-American telecollaboration. *Language Learning & Technology*, 9(2), 64-89.

Warschauer, M. (1998). Online learning in sociocultural context. *Anthropology and Education Quarterly*, 29(3), 68-88.

Warschauer, M. (2003). Demystifying the digital divide. *Scientific American*, 189(2), 42-47.

## Article

Developing a telecollaborative third space: “Self-disclosure” and  
“self-investment” in achieving co-construction of meanings

KUMAGAI, Yuri\*

*Smith College, Northampton, MA*

KATO, Reiko

*Tokyo University of Social Welfare, Japan*

## Abstract

The increased accessibility to new communication technologies enabled many language and cultural learning classrooms to incorporate “telecollaboration” (O’Dowd, 2011) in their curriculum, connecting students in different parts of the world via online tools. Many of those projects aim to provide “authentic” experiences for the learners and tend to place importance on being “connected.” However, just “being connected” does not necessarily mean having a “meaningful interaction” (Ware, 2005). Given such criticisms, in this study, we critically look at a telecollaborative discussion project implemented between two college classrooms in the US and Japan. To investigate the process and the outcome of the exchanges, we examined students’ writings on the discussion board, audio-recordings of classroom discussions, and students’ reflections on the project, drawing on the post-structuralist view of language and culture, and using the critical discourse analysis (Fairclough, 2003) as an analytical tool. Our analysis suggests that “self-disclosure” and “self-investment” were the keys to facilitate co-construction of meanings which played a vital role in enriching their interactions.

Copyright © 2014 by Association for Language and Cultural Education

*Keywords:* critical perspective of language and culture education; telecollaboration;  
self-disclosure; self-investment; co-construction of meaning

---

\* *E-Mail:* ykumagai@smith.edu

## 【論文】

## 現職日本語教師研修の模擬授業から得られることは何か

韓国人日本語教師研修の成果と課題より

犬飼 康弘\*

(ひろしま国際センター)

## 概要

本稿では、継続的な授業改善に繋げることを目的とした韓国人現職日本語教師研修で行った 2 回の模擬授業の変化を量・質両面から分析し、現職教師研修の意義について検討した。量的分析では、授業改善のための反省材料を得るために開発された S-T 分析を行い、質的分析では学習者の自己表現に焦点を当て検討した。その結果、第 1 回の模擬授業では、過去の実践に依存する傾向が見られる等の原因により、受講教師の潜在的な力量が十分に発揮されていない状況であった。しかし、フィードバック時の模擬授業のビデオ視聴の他、「理想」を追求させることにより、受講教師の省察を促すことができ、第 2 回の模擬授業では大きく内容が変化した。実際の現場の状況が様々であることを考えると、単純に変化した結果を普遍化して是とすることはできない。しかし、模擬授業を中心とした主体的な授業改善の経験は、所属校での継続的な授業改善に貢献するものであると考える。

Copyright © 2014 by Association for Language and Cultural Education

キーワード 模擬授業, 現職日本語教師研修, 省察, 力量の活性化, 授業改善

日本語教育に限らず、教員研修において模擬授業が行われるケースは少なくない。しかし、教員養成課程における模擬授業では、省察する能力が段階的に向上することが示唆されている一方、いくら対象を仮想小学生や中学生にしても、現場経験が少ない実習生の場合、子どもの実態把握という観点では省察の視点としてでてこない(日野, 谷本, 2009)ことが課題として指摘されている。

これに対して、現職教師の場合、一定の経験があり、明確に対象者をイメージできる反面、学校に適応的であるほど校務に忙殺され、中核としての自らの授業に十分取り組む時間が保障されず、マンネリズムや硬直化等の停滞が見られる(秋田, 1997)ことが課題として挙げられている。このような状況であることを考えると、学校現場を離れての研修は、現職教師にとって、授業について振り返り、新たな取り組みを試みる貴重な機会と言えるのではないだろうか。

\* E-Mail: hicc33@hiroshima-ic.or.jp

日本語を母語としないノンネイティブ日本語教師にも、教師として必要な知識や技能、日本語能力、日本文化・事情等の背景知識の理解度に応じ、様々な形で現職教師研修が実施されている。しかし、模擬授業のような実践的な内容は、準備から実施までに時間がかかる等の理由により、現場で実際に使える教材や授業プランの作成を行い、最後に発表会を開催する等、発表形式で行われる傾向が見られる（生田，藤長，2011；木田，古川，2005；許，

2007）。このような形式は、いわば知識を先行させ、それを確認するものである。しかし、一定の経験を有する現職教師研修に必要なことは、知識の確認のために与えられた課題としての模擬授業ではなく、自らの実践を客観的に振り返り検討することにより、主体的、継続的に授業改善をしていける能力を身に付ける機会ではないだろうか。そして、管見の限り、このような観点から模擬授業を捉え直し、研修に組み込んだ実践事例の報告はない。

表 1 研修概要

		午前(9:30~12:20)	午後(13:30~16:20)
1日目	月		来日
2日目	火	開講式 10:00~ 生活オリエンテーション	日本語能力判定試験 1 (文字語彙/文法・読解)
3日目	水	日本語能力判定試験 2(聴解) 東広島市・広島県内紹介	日本語運用 1:日本のイメージ 研修オリエンテーション 1
4日目	木	教授法 1:問題共有 研修オリエンテーション 2	日本文化事情 1 広島市内および宮島見学事前学習
5日目	金	視察・見学 1 広島市内見学	
6日目	土		
7日目	日		
8日目	月	祝日	
9日目	火	教授法 2 模擬授業準備 1-1	教授法 3 模擬授業準備 1-2
10日目	水	教授法 4 模擬授業 1	日本文化事情 2 大学見学および講義聴講
11日目	木	視察・見学 2 宮島見学(タスク活動)	
12日目	金	日本語運用 2 質問の仕方/訪問のマナー	日本文化事情 3 ホームビジット・学校訪問事前学習
13日目	土	視察・見学 3 ホームビジット	
14日目	日		
15日目	月	日本語運用 3 発表準備 1	教授法 5:模擬授業フィードバック 1 ウォーミングアップ・導入について
16日目	火	日本語運用 4 発表準備 2	教授法 6:模擬授業フィードバック 2 タスク等について
17日目	水	学校訪問	
18日目	木		
19日目	金		
20日目	土	県内視察旅行	
21日目	日		
22日目	月	教授法 7 模擬授業準備 2-1	日本語運用 5 口頭発表/質疑応答
23日目	火	教授法 8 模擬授業準備 2-2	日本語運用 6 口頭発表フィードバック
24日目	水	教授法 9 模擬授業準備 2-3/研修報告作成	日本語運用 7 質疑応答フィードバック
25日目	木	教授法 10 模擬授業 2	研修まとめ アンケート
26日目	金	帰国	

そこで、本稿では、自らの実践を客観視し、主体的、継続的な授業改善に繋げることを目的として実施した2回の模擬授業の分析を通し、現職教師研修の意義について検討していきたい。

## 1. 研修および模擬授業の概要

本稿で分析する模擬授業は、2013年1月8日から1月31日の期間に韓国A道により選抜された中学校・高等学校所属の日本語教師（以下、受講者）を対象とし、公益財団法人ひろしま国際センターが委託を受け実施した研修中に行われたものである。

以下では本研修の概要および受講者について述べる。

### 1. 1. 研修の概要

この研修は、受講者に対し、実際に日本語を運用したり、授業を振り返る機会を提供し、帰国後の授業改善に資することを目的に開講され、韓国A道との協議により以下の4点が到達目標として設定された。

- (1) 実践的シミュレーション（模擬授業）を通し、自らの授業実践を振り返ると共に最新の日本語教材等に触れ、日本語教授能力の向上を図る機会とする
- (2) 実践的運用練習を通して日本語の運用力の向上を図ると共に、談話展開を自らの授業にどのように応用できるかを検討する
- (3) (2) の日本語運用過程を振り返り、自らの日本語能力について認識する機会とする
- (4) 日本文化・事情等の体験を通して、日本および日本人に関する理解を深めると共に、言語と文化の関係性について考察する機会とする

上記到達目標達成のため、研修内容を「教授法」「日本語運用」「日本文化・事情」に大別し、表1の通りとした（表1には記載されていないが、これ以外に、夜間に茶道、華道、浴衣着付け等の伝統文化体験も行われた）。さらに研修全体を、開始から10日目に行われる模擬授業1までの「診断期間」、模擬授業1のフィードバックを行うと共に、日本語運用や日本文化・事情、学校訪問等を行う「実践・振り返り期間」（11日目～21日目）、まとめとして模擬授業2等を行う「まとめ期間」の3期間に区分して実施した。これは、自らの実践を振り返り、課題を把握・共有し、改善を試みるという、授業改善の流れを体験してもらうことで、主体的、継続的な授業改善の具体的な手段の一端を知ってもらうことを意図したためでもある。

### 1. 2. 受講者の概要

受講者は中学校教師5名、高校教師5名の10名で、全員女性であった。年齢は20代後半、40代後半の受講者が各1名いた以外は、30代後半から40歳までの、いわゆる中堅と呼ばれる世代が中心であった。日本語能力については、研修2日目および3日目に行われた能力判定試験により、全員が日本語能力試験N1相当以上と判定された。

また、受講者がどのような問題を抱えているかを、担当講師を含め全員で共有するために、研修4日目には、各受講者が問題点を書き出し、中学校・高校別にまとめる「問題共有」を実施した。この「問題共有」では、図1および2に見られるように、縦軸上部に「制度・環境」、下部に「個人」、横軸左側に「生徒」、右側に「教師・学校」と配置し、自らが書き出した問題が、何に起因するものかを検討した。図1が高校教師グループ、図2が中学教師グループの結果である。

高校教師グループで大きな問題として挙げられたのは、歴史問題を含めた日韓関係や、日本に対する

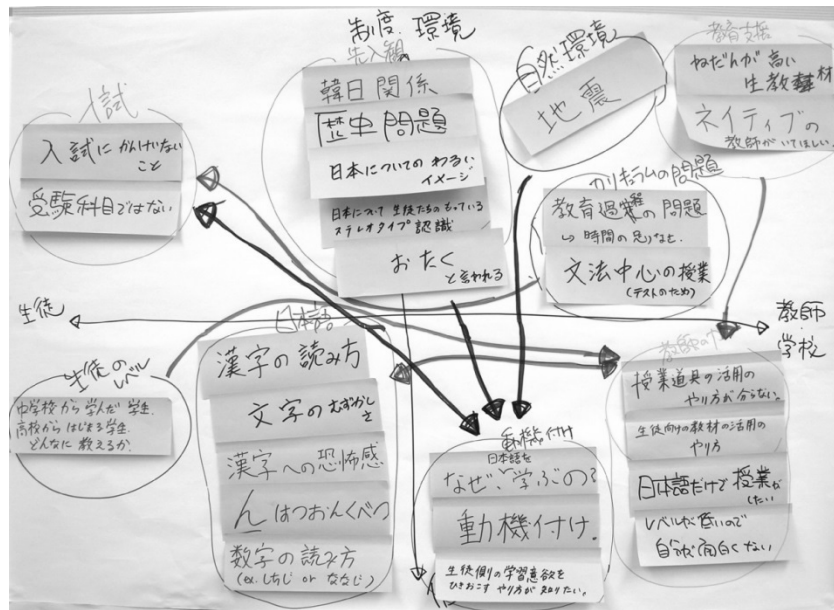


図1 高校教師グループの抱える問題

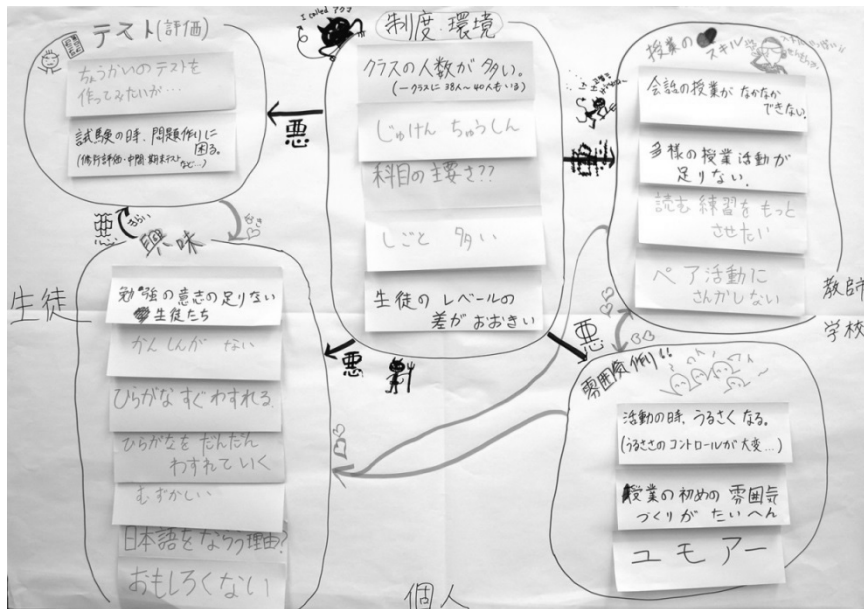


図2 中学教師グループの抱える問題

ネガティブなイメージが学習動機に悪影響を与えているという点であった。また、韓国の「2009 改訂教育課程」において、外国語科目は技術・家庭・漢文・教養等と共に選択領域とされ（井出，2012），日本語は受験科目から外されている。これにより，さらに学習動機を高めることが困難な状況となっており，教師の力量を上げる必要があると感じていることがうかがえる。また，授業そのものに対して

は、「日本語だけで授業がしたい」といった目標を掲げる受講者もいれば、「(学習者の) レベルが低いので自分が面白くない」といった意見も見られた。

中学教師グループでも，同様に科目としての重要性や受験の問題が学習意欲に影響していることが指摘されている。また，その対応として雰囲気作りをしようと試みるも，うるさくなってしまいう等，教室のコントロールに苦慮していることがうかがえる。



これらの対策として教師の力量の向上が必要とされている点も、高校教師グループと同様であった。

以上の結果から、本研修受講者は、宮崎、二瓶(2010)が指摘しているように、「生徒のモチベーションが低い」「興味を持たせる方法がわからない」等、学習者の動機付けに大きな問題を抱えていることがうかがえる。また、その対応策として、様々な創意工夫を試みているものの、必ずしも満足いく結果が得られていないようであった。

第1回の模擬授業は、上記のような状況下にある受講者の現在の試みを具体化し、受講者および担当講師間で課題を共有することを狙いとして行った。

### 1. 3. 模擬授業の概要

模擬授業は、中学校・高校別に受講者5名を1グループとし、前述の通り、研修開始10日目に第1回を、25日目に第2回を実施した。各模擬授業の教師役は、グループ内で協議して選出することとし(原則1名としたが、グループ内で協議した結果、複数名が望ましいと判断された場合は複数名でも可とした)、それ以外の全受講者が学習者役をすることとした。模擬授業の実施時間は勤務校での1コマ分に相当する時間(45~50分程度)を目処とした。模擬授業の準備時間は、各回6時間程度設け、授業に必要な資機材・教材・教具等は、可能な限り提供した。授業項目等については第1回、第2回とも自由とし、各グループで協議し決定することとした。授業担当講師は、資機材についてや、スケジュール的な質問への回答等、必要な対応は行ったが、授業内容や教材の作成、選定等に口を挟むことはしなかった。これらに加え、普段校務に忙殺される環境から離れての研修である利点を活かすため、受講者には、自らが「理想」とする授業を考え、試みるよう指示をした。また、各模擬授業はビデオ撮影し、第1回と第2回の間、第1回の模擬授業をビデオで振り返りながら、受講者と担当講

師がディスカッション等を行うフィードバックの時間を設けた(研修15・16日目)。

## 2. 模擬授業の分析方法と結果

先に触れた通り、模擬授業の準備に際して、自らが「理想」とする授業を考えるよう指示したにもかかわらず、第1回の模擬授業では、特に高校教師グループに、過去の実践に固執する姿勢が見られた。この姿勢は、特に本研修のリーダー的存在と、最年長受講者(共に高校教師)に顕著であり、第1回の模擬授業の内容は、この2名が過去の研究授業で行ったものとされた。この授業内容についての詳細は後述するが、学習者の興味を惹くためにゲーム性の高い活動を取り入れる等の工夫が見られる一方、学習者の発話が極めて限定される等の問題が準備段階から見られた。これに対し、準備を主導する2名より若年の受講者は、何か言いたそうな表情を浮かべるものの、特に反論することはなかった。このように、少なくとも第1回の模擬授業の段階では、年長者や自分より経験の長いと思われるリーダー的存在に対して意見が言いにくい状況であったように見受けられた。しかし、フィードバック後の第2回の模擬授業では、誰かが中心になってというより、全員で活発に意見交換する様子が見られ、授業内容についても、第1回に比べ、学習者役の発話量が多くなる等、大きな変化が感じられた。

そこで本稿では、この高校教師グループの模擬授業のビデオ(第1回および第2回の計2回分)を分析対象とし、具体的にどのような変化があったのかを分析していく。分析に際しては、全体的な変化の傾向を知るための量的分析と、具体的内容の変化を検討するための質的分析を行った。

以下では、それぞれの分析方法および観点を記す。

表2 S-T 分析の観点

S…主に学習者の活動		略称
S1	<ul style="list-style-type: none"> <li>一人・ペア・グループで考えている</li> <li>一人・ペア・グループ内で練習を行っている</li> </ul>	思考・試行
S2	<ul style="list-style-type: none"> <li>自分の考えたことを発表・交流している</li> <li>質問や、自由度の高い練習を行っている</li> <li>意思表示をしている</li> </ul>	考えの発表・交流
S3	<ul style="list-style-type: none"> <li>一問一答で答えている (正答のある質問に対する回答)</li> </ul>	一問一答
S4	<ul style="list-style-type: none"> <li>音読・演技・リピート (シナリオ通りあるいは定型表現のみの練習)</li> </ul>	リピート 定型練習等
S5	<ul style="list-style-type: none"> <li>その他 (上記と判断できない場合…教室内での移動等)</li> </ul>	その他

T…主に指導者の活動		略称
T1	<ul style="list-style-type: none"> <li>課題に沿い、思考を促す発問</li> <li>課題に沿い、興味関心を引き出す発言</li> </ul>	思考を促す発問
T2	<ul style="list-style-type: none"> <li>子どもの考えをつなぐ発言・発問</li> <li>感想・評価等のフィードバック</li> </ul> ※机間指導はS1（思考・試行）に含めることとする	支援・助言等
T3	<ul style="list-style-type: none"> <li>解説・説明・指示・指名等</li> <li>正答のある質問</li> <li>理解の確認等</li> </ul>	解説・指示等
T4	<ul style="list-style-type: none"> <li>板書・範読・模範演技・視聴覚教材によるモデル提示等</li> </ul>	板書・範読等
T5	<ul style="list-style-type: none"> <li>その他（上記と判断できない場合）</li> </ul> ※ウォーミングアップ・挨拶・授業規律に関する注意等はこれに含む	その他

## 2. 1. 量的分析

授業の全体的な傾向を知るためには、1 コマの授業の中で教師・学習者それぞれが、どのような活動を、どの程度の時間行っているかを知る必要がある。また、それらがどのタイミングで行われているかを知ることにより、授業の特徴をより明確にできる。

そこで、量的分析では、自らの授業のパターンや癖を発見し、授業改善のための反省材料を得るために開発された（藤田，1985）、S-T 表示法による分析（以下、S-T 分析）を行った。この S-T 分析は、学習者と教師の行動を記録し、グラフ化して示すことにより、授業の全体像を把握するためのものである。具体的な分析に際しては、大阪府教育センター

（2011）<sup>1</sup>の「観点別 S-T 分析ソフト」を用い、授業時の学習者・教師の活動を表2の観点に従い、1秒ごとに記録した。記録された S1, T1 等の活動は、10秒を1セットとして、学習者が主導権を持っている時間帯か、教師が主導権を持っている時間帯かを判断した。その後、学習者・教師別にそれぞれの活動にどの程度の時間を費やしたかを集計、グラフ化した。

ただし、大阪府教育センター（前掲）の分析の観点は、外国語学習に特化したものではないため、例えば、学習者の活動にペアやグループでの活動やリピートが含まれていなかったり、教師の活動の中に視聴覚教材を用いたモデル提示が含まれていない等の問題点が見られた。そこで、外国語学習により適

1 大阪府教育センター 教育課程開発部 学力向上推進室 「観点別 S-T 分析ソフト」 (<http://www.osaka-c.ed.jp/kate/gakusui/gakusui-folder/ST-analysis-contents/ST-analysis-top-page.htm>) : 最終アクセス : 2013/07/09

したものとなるよう、筆者により表2のように変更が加えられている。

## 2. 2. 質的分析

質的分析では、撮影されたビデオを文字化した資料を基に、授業内で具体的にどのような活動が行われたかを分析した。

既述の通り、受講者の抱える大きな問題の一つとして、学習動機をいかに高めるかが挙げられる。そして、そのために様々な創意工夫を受講者は試みているが、模擬授業準備の様子を見る限り、その試みは教室活動にゲーム性を取り入れたり、アニメ等を利用し、「楽しさ」によって学習動機を高めようとするものであった。

しかし、細川(2012)が指摘しているように、活動自体が目的化してしまう教室活動では、「その活動によってどのような能力を育成するのか」「その教室が何をめざしているのか」という方向性を見失ってしまうことに繋がりかねない。そのような問題を回避するためにも、授業の中では、学習者自身の意思や価値観が常に焦点化されるべきであり、学習者の考えや思考を取り上げ、中心的に扱っていく「学習者主体」(牛窪, 2003)を意識していく必要があると考える。

授業において学習者の主体(=学習者の考えや思考)を取り上げるためには、その前提として学習者自身の自己表現が引き出されている必要があるだろう。そのため、本稿における質的分析では、学習者自身の自己表現を引き出すことができる授業内容となっているかどうかを焦点を当て検討をした。

具体的には、田中、田中(2003)および川口、横溝(2005)を参考に、以下の観点から教師の発問、授業時の活動等を分析することとした。

### (1) 必然性が高められているか

どのような場面・状況で、誰に対して、何の

目的で伝えるかをはっきりさせているか

学習者が自然に表現したいと思うような場面や状況を作り出そうとしているか

### (2) 具体性が高められているか

学習者に活動場面を具体的にイメージさせて活動に取り組みせられているか

背景知識等、既存の知識を活性化させることができているか

### (3) 自己関連性が高められているか

学習者自身のことや身近に関連のある事柄を扱っているか

### (4) 自由度が高められているか

学習者自身の意思や判断によって自由に表現させているか

創造的で個性的な自己表現活動に変えることができているか

これらの観点は、それぞれが独立して存在するわけではなく、相互に関連しているものであると考えられる。そのため、分析に際しては、上記の項目を総合的に判断し、「自己表現」できる授業内容となっているかどうかを検討した。

## 3. 分析結果とフィードバック

### 3. 1. 第1回模擬授業の分析結果

第1回の模擬授業は、主に以下のような流れで行われた。

・学習項目・到達目標等：道案内表現の学習

道案内を聞き取って、道を探すことができる

・主な流れ：(1) 授業目標の提示

(2) 表現確認

(3) 「すごろく」と「ユンノリ(韓国のすごろくのようなゲーム)」について

- (4) ゲーム形式の表現練習
- (5) 確認問題

3. 1. 1. 量的分析結果（第1回 模擬授業）

まず、S-T 分析の結果から分かった学習者・教師それぞれの活動の時間数を、図3 および 4 に示す。図3に見られるように、学習者の活動で最も多いのは、「リピート・定型練習等」で13分となっている。一方、教師の活動では、図4で示した通り「解説・指示等」が17分となっており、全体を通して最も長い活動となっている。

次に、授業の中で、学習者・教師それぞれの活動が、どのように推移したかを、図5に示す。図5の縦軸は学習者の活動の累積時間数、横軸は教師の活動の累積時間数を、それぞれ表している。図5を

見ると、授業開始から約8分間教師が一方向的に話す時間が続き、その後、この時間に学習する表現の確認等が行われたため、やや学習者の活動時間が増えたものの、再び教師が一方向的に話す時間（この間には、この時間に行うゲームのルール説明が行われている）が約6分間続いている。このルール説明の後、学習者同志の活動が約10分間続いている。このような授業が行われた結果、開始直後からグラフは横に伸び（教師の活動の累積時間が増加）、その後、縦に伸びる（学習者の活動の累積時間の増加）形の図となっている。これは、藤田（1985）が「指導型」と呼ぶ形に類似している。

このように、量的に見ると、教師が解説・指示を行い、それに従い学習者が定型的な練習を行うという授業形態が浮かび上がってくる。しかし、例えば

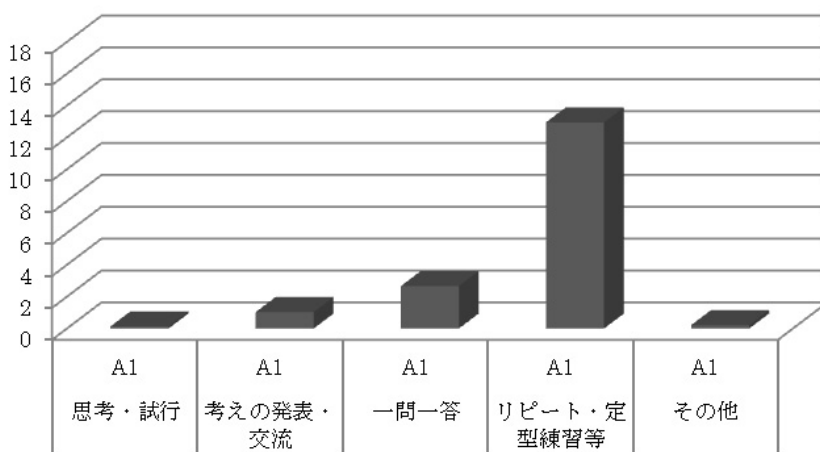


図3 第1回模擬授業 学習者の活動時間

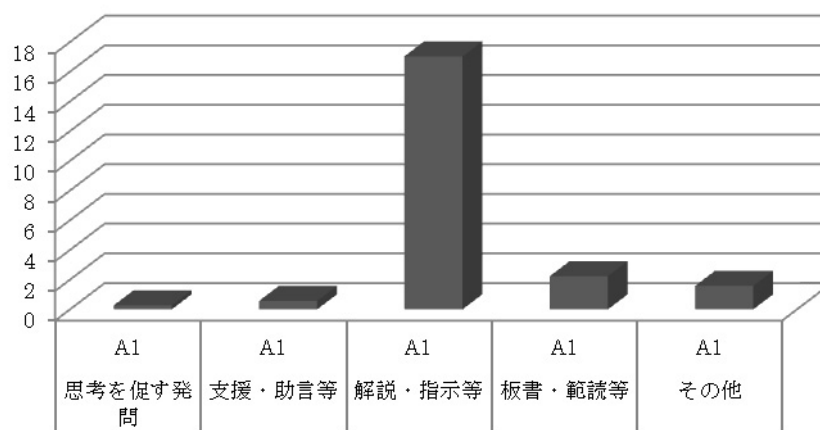


図4 第1回模擬授業 教師の活動時間

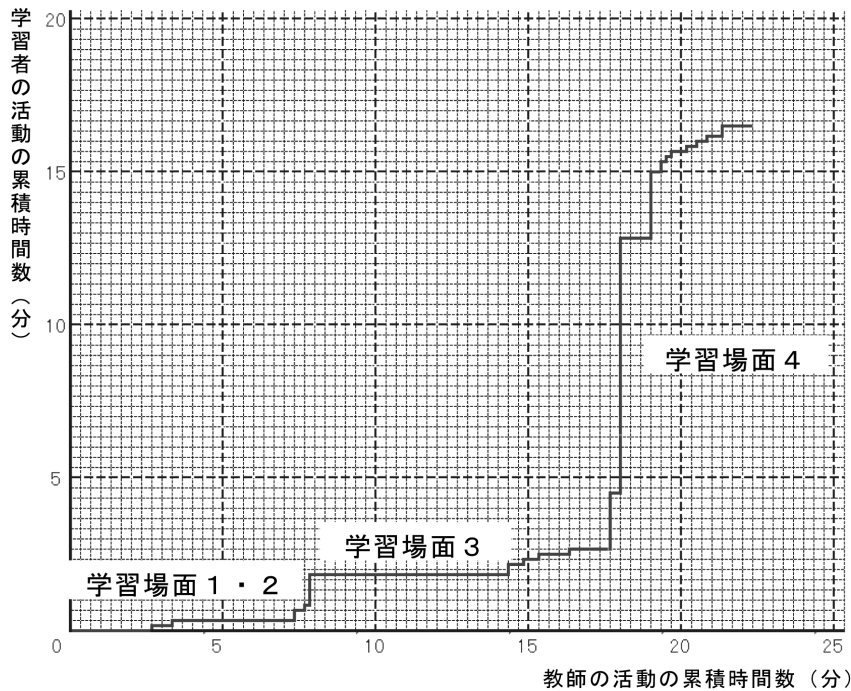


図5 第1回模擬授業のS-T線図

「思考を促す発問」等は、特に学習項目の導入部において行われることが多く、単純に時間数だけで評価することは難しい。そこで、図5における、学習場面1~4のそれぞれの段階で、どのような活動が行われたかを、学習者の自己表現に注目し、質的に検討していく。

### 3. 1. 2. 質的分析結果 (第1回 模擬授業)

ここでは、第1回の模擬授業の内容を、図5に示した学習場面に沿って検討していく。

まず、学習場面1および2で、授業全体の導入

が行われると共に、学習目標が提示されている。具体的には、「すごろく」「ユンノリ」が、それぞれどのような物かを尋ねる発問がされている。これは、いわゆるQ&A型の導入に相当するが、学習者の既有知識を問う一問一答形式でもある。そのため、学習者側の反応も、その回答に限られ、自己関連性、自由度共に制限されてしまい、発展性も無い。その後、「すごろく」「ユンノリ」についての説明が続く、最後に学習目標が述べられ(学習場面1)、道案内に必要な基本練習を行う活動へと続いている(学習場面2)。しかし、ここでも「すごろく」「ユンノリ」が「道案内」に結びつく合理的な説明は見られない。

さらに、基本練習の後、本時に行うゲームの基本的なルール(ペアで行い、一方がサイコロを振り、もう一方がサイコロの出た数字に従って道案内をする。サイコロを振った者は、道案内の指示に従い駒を動かす。最終的に先に設定された目的地に到着したペアが勝ちとなる)の説明がされ、その練習(学習場面3)、ゲームの実施(学習場面4)へと続いている。上記学習場面では、図6のような基盤の目

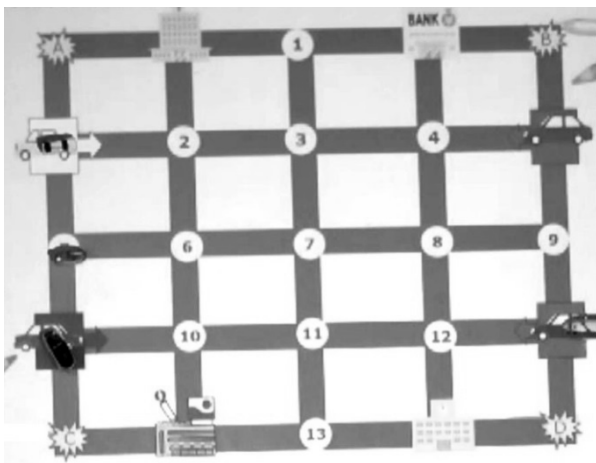


図6 第1回模擬授業教材例

状の図をプロジェクターで投影し実施されたが、い  
ずれも定型表現の使用に限られ、学習者の自由な発  
想に基づく発話は、導入部に当たる学習場面1同様  
に見られなかった。

#### 学習場面1

教師 : 〈プロジェクターですごろくの絵を投影  
して〉これは、(笑い)、なん、何か、何なのか  
知ってますか？

〈中略〉

学習者1 : すごろく

学習者2 : すごろく

教師 : 〈プロジェクターでユンノリの絵を投影  
して〉じゃ、これはなんでしょう？

学習者3 : ユンノリ

学習者4 : 韓国のユンノリですよ。

教師 : 韓国のユンノリ、ユンノリ知ってます  
ね。

〈中略〉

今日は、授業を通して、日本のすごろくと、  
韓国のユンノリを組み合わせたゲームを通し  
て、道案内表現、を、習うつもりです。

#### 学習場面2

教師 : で、今日の、学習目標は、道案内に、必  
要な、基本表現を習って、話すことができる。

で、道、あんな、道案内表現を、聞き取って、  
道を探すことができるという、2つの目標です。

じゃあ、そのために、基本表現を、覚えま  
しょう。

〈絵カードを提示して〉これは、まっすぐ  
行ってください。

じゃ、私の後について行ってください。

まっすぐ行ってください。

学習者全員 : まっすぐ行ってください。

教師 : まっすぐ直進のことです。

〈絵カードを提示して〉じゃ、右に曲がって  
ください。

学習者全員 : 右に曲がってください。

#### 学習場面3

教師 : 分かりますか？

学習者全員 : はい。

教師 : 私が、1に言ったら、まっすぐ行ってくだ  
さい、数字を、出す、せ、あー、生徒たちは、  
行ってください。

あの、5

学習者全員 : まっすぐ行って、左に曲がってください。

教師 : 4

学習者全員 : まっすぐ行って、右に曲がってください。

#### 学習場面4

学習者1 : えー、全く〈不明〉なかったのにー

学習者2 : じゃ、ま、まっすぐ行ってー、み、左？

左に、曲がってください。

学習者3 : 左？

学習者2 : うん、左じゃない？

〈不明〉、左…

学習者4 : うちでしょ。

学習者5 : うんうん。

学習者4 : まっすぐ行って左に曲がってください。

以上のような学習場面1~4で共通するのは、学  
習者に求められる発話が「まっすぐ行ってくださ  
い」「右に曲がってください」等、極めて限定的で  
自由度が低いという点である。サイコロを振り、駒  
を動かし、1番になったペアが勝ちという活動は、  
ゲーム性も高く、一見、楽しく活動的に見える。し  
かし、実際には定型的な表現を繰り返すだけで、学  
習者自身の意思や判断による自由な表現とは言い難  
い。また、この活動で用いられたのは、図6で示し  
たような、碁盤の目状の地図であり、「病院」や

「学校」といった学習者に身近な目的地が配置されてはいるものの、どこの町とも想像しにくく、具体性や自己関連性を感じる事が難しいものとなっている。このような導入部を含めた一連の問題は、まさに細川（前掲）が示すように、活動が目的化してしまった結果であろう。また、このような学習内容であったため、図3で示したように、学習者の「リピート・定型練習等」が増加したと思われる。

このような第1回の模擬授業に対し、授業実施グループ内でも「基本的な表現を何度も言うにはいい」と肯定的な者もいれば、「自然な発話ではない」と否定的な者もいる等、統一見解が示されておらず、やはり十分に議論した結果とは言えない状況であった。

### 3. 2. フィードバック

上述の通り、第1回の模擬授業では、学習活動に対してグループ内でも意見が分かれる等、受講者間での議論が十分に深まったとは言い難い状況であった。ショーン（2007）は、教師が教室において、同僚である他の教師たちと隔てられていることが省察の妨げになっているとし、教師が個人的な戸惑いや、授業中での洞察を同僚に伝え、それに対する反応や見方に接してその妥当性を検証することが必要であると述べている。また、教師同士の衝突が固定化・硬直化解消の契機となった事例から、問題を共有しつつも異質な実践を行っている同僚の存在が重要である（高井良，1994）ことも指摘されており、授業改善のためには、同僚日本語教師間での議論の深まりが不可欠である。

しかし、本研修の受講者の話を聞く限りでは、校務の多忙に加え、多くの学校で日本語教師は少数（場合によっては1人）であり、同僚の反応や見方に接する機会は限定的である。その不慣れさや遠慮のせいもあり、「理想」を考えるよう指示したにも関わらず、第1回の模擬授業では議論を深めるより

も、特に年長者の過去の実践に基づいた授業内容が採用されてしまったように思われる。そこで、フィードバックではビデオの視聴と、過去の実践を一つ一つ問い直していく形式で進めた。

まず、導入部については、日常生活の中で道案内を「する」あるいは「される」場面を検討した。その結果、「観光地で道に迷ったとき」「タクシーに乗ったとき」「家が分からなくて電話するとき」等が、日常生活の中で具体的かつ必然性のある「道案内」場面として受講者より出された。その際、受講者にとって身近である韓国A道の観光地図等を用いて「道案内」を実践してみたところ、模擬授業で練習させたような「まっすぐ行って右に…」のような発言にならず、「ここをこう行って…」といった話し方が頻繁に見られることも確認した。

以上のように、自己表現のためには、実際の言語生活での自然さや必然性が参考となることを改めて確認し、その上で、練習部分については、図7のような教材を例示した。

図7の地図は、本研修が実施された広島県H市の

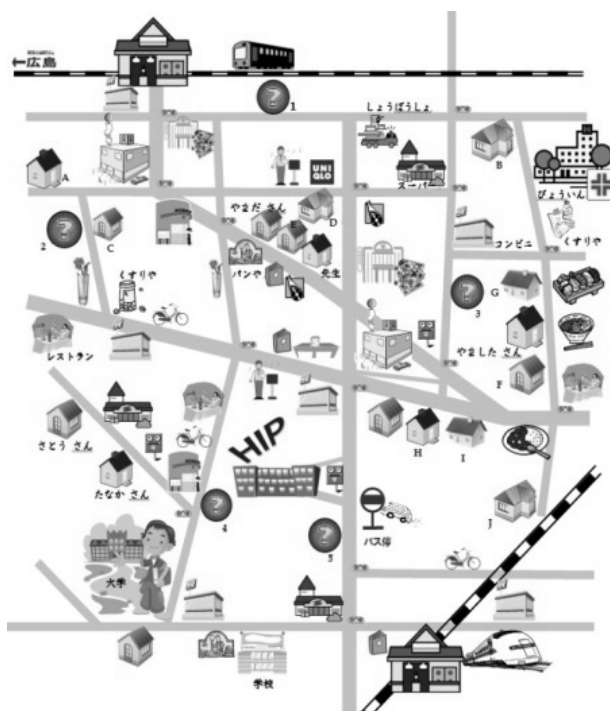


図7 教材例（地図）

<p>A-1                  まず、自分の家を地図のA～Jの中から決めてください。                  友達が、あなたの家に遊びに来ます。                  しかし、道が分からないようです。                  どこにいるか聞いて、家まで案内してください。</p>
<p>B-1                  あなたは、友達の家遊びに行く途中です。                  しかし、道が分からなくなりました。                  電話をして、友達の家場所を聞いてください。</p>

図8 ロールカード例

実際の地図を、授業で使えるよう加筆・修正したものである。また、これに付属させる形で、図8で示したようなロールカードの提示をし、ディスカッションを行った。これらの例示教材は、前述の受講者が想定した「家が分からなくて電話するとき」に対応したものである（ロールカードについては、この他、複数のバリエーションを用意した）。

加えて、発問についても、「これは何か知っていますか?」という知識を問う形式では、「正答を言わなければならない」あるいは「間違えたくない」という意識を持たせることに繋がり、結果的に学習者を消極的にしてしまうのではないかと問題提起を行った。その上で、「昨日は何をしましたか?」「夏休みにどこか行きましたか?」といった、個人の経験を訊ねる発問であれば「正答」はなくなり、具体的かつ自己関連性の高い発話を引き出す可能性が高められること等を検討した。

これらのフィードバックに対し、この模擬授業内容を提案した、前述のリーダー的存在の受講者からは、「高校生相手の授業では自由度を高めると收拾がつかなくなり、授業を円滑に進めることができない」といった発言が見られる等、「授業を変える」ことに抵抗があるように思われた。一方で、他の受講者の発言からは、帰国後、所属校の学習者にどのように興味を持たせるかが重要であり、授業に積極

的に参加させるにはどうしたらいいかを重視していることがうかがえた。このような考え方の相違がある中で行われた第2回の模擬授業準備時には、母語で議論されている部分もあり、どのようなやり取りが行われたのか正確に把握できなかったが、「若干ピリピリとした雰囲気になることもあった」と授業担当講師より報告されている。

### 3. 3. 第2回模擬授業の分析結果

以上のようなフィードバックおよびディスカッションを経た後、第2回の模擬授業を行った。同グループの第2回の模擬授業は、主に以下のような流れであった。

- ・学習項目・到達目標等：「～たい」を用い、旅行の予定を考え、発表する
- ・主な流れ：(1) 導入  
 (2) 授業目標の提示  
 (3) 基本練習  
 (4) マインドマップ作成  
 (5) マインドマップの共有  
 (6) 課題説明  
 (7) 課題（予定表）作成  
 (8) 発表  
 (9) まとめ

#### 3. 3. 1. 量的分析結果

第2回の模擬授業も、第1回同様、量・質両側面からの分析を行った。

S-T分析の結果から分かった学習者・教師それぞれの活動の時間数を、図9および10に示す。

「A1」が1回目の模擬授業の結果、「A2」が2回目の模擬授業の結果である。

第1回と比べ、学習者が思考あるいは試行する時間が大幅に増加し、さらに考えの発表・交流の時間が増加している。それに伴い、リピート・定型練習



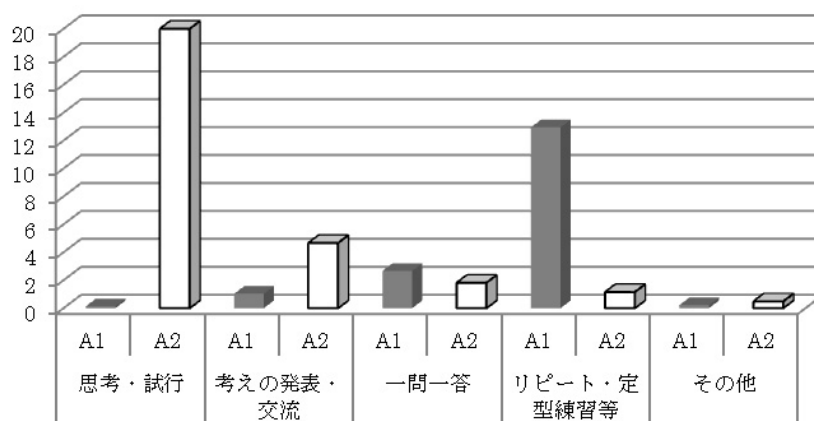


図9 第2回模擬授業 学習者の活動時間

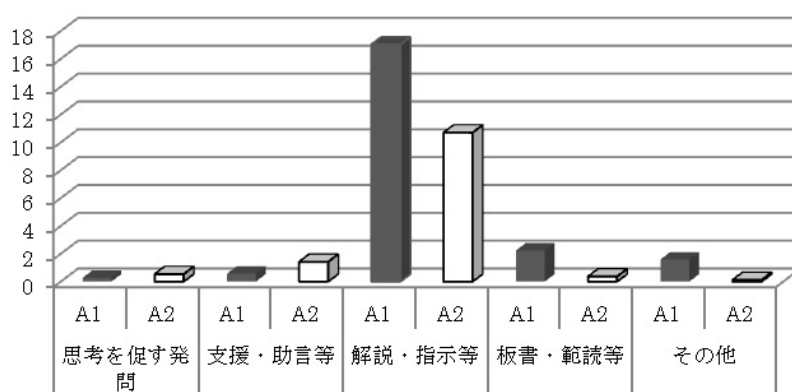


図10 第2回模擬授業 教師の活動時間

や教師の解説・指示の時間が減少している。さらに、授業全体の流れを見ても、図11に示した通り、第1回と異なり、授業開始直後から学習者の活動が多くなり始め、教師と学習者の細かなやり取りが続いた後、学習者中心の活動時間が約19分続いている（この時間には、グループワークと、その結果の発表が行われている）。その後、約3分間教師が指示を出した後、再び学習者の活動時間となっている（この時間にもグループワークと発表が行われている）。このような教師が中心の活動時間が短く、学習者の活動時間が長い、やや縦長の図を、藤田（1985）は「演習型」と呼んでいる。このように、図11から、模擬授業の実施形式が第1回では「指導型」であったのが、第2回では「演習型」に変化していることが分かる。この変化は、「道案内」と「～たい」という学習項目の違いによる影響

も考えられるが、それ以上に授業手法や発問の仕方に大きな変化が見られた。そこで次に、質的にどのように変化したのかを分析していく。

### 3. 3. 2. 質的分析結果

まず、導入部分についてであるが、第1回では「これは何かわかりますか?」のような一般的な知識を問う形式だったものが、「こっちのグループはどっか行きましたか?」のような、個人的な経験を聞き、自己関連性を高める発問となっている。その結果、教室内で笑いが起こったり、「マフラーを買いました」という回答で話が終わってしまう一問一答式ではなく、それに引き続いて「6つ」と補足し、さらに教師の「マフラー好きですね」という対応に対して、「顔が見えません」という冗談を交えることができる雰囲気が醸成されている（学習場面5）。そして、そのような雰囲気のまま「今日は教室

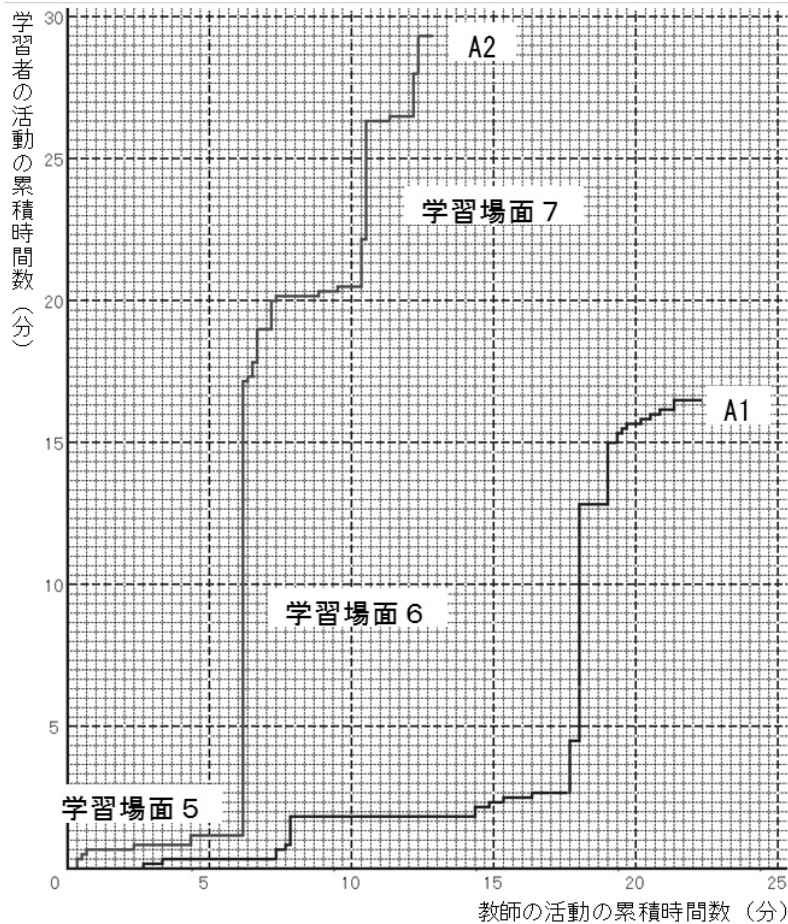


図 11 第 2 回模擬授業の S-T 線図

の中で旅に出てみましょう」と、本時の学習目標へと繋げている。

学習場面 5

教師 : こっちのグループはどっか行きました？

学習者 1 : あー、私は、あの、ユニクロで、

教師 : あー、ユニクロ、行きました。

学習者 1 : マフラーを買いました。

教師 : あー、よかったですね。

学習者 1 : 6つ。

(笑い)

教師 : そんなにたくさん買ったの？

学習者 1 : 色別

(笑い)

教師 : マフラー好きですね。

〈中略〉

教師 : いいですね、みなさん

学習者 1 : 顔が見えません。

教師 : じゃあと、どんな姿してるか、ちょっと楽しみにしてます。

はい、じゃみなさん、何かいろいろ買い物したりとか行ったりとかしたんですけど、今日もすごく、いいお天気ですよ。

お天気でどっか出かけたい、気分になる日なんですか、けど、今日は、えーと、この、教室の中で、教室で、教室の中で旅に出たいと思います。

その後、基本練習として、表現（主に「～たい」）や語彙の確認をし、具体的な旅行の予定を作成する前に、マインドマップを利用し、学習者の背景知識等を活性化させる活動を取り入れている（学習者を 2 グループに分けグループ活動として実施）。マインドマップとは思考を視覚化する方法の



図 12 マインドマップ例



図 13 模擬授業で作成されたマインドマップ

一つであり、図 12 のように、中心にキーワードを配置し、そこから放射状にキーワードやイメージを広げていくものである (ブザン, 2003)。

作成されたマインドマップ (図 13) は、教室に掲示され、グループ間での共有が行われた。当然のことではあるが、それぞれのグループが作成したマインドマップは同じではない。そのため、必然的にインフォメーション・ギャップが生じ、結果的に、さらに具体性や背景知識の活性化が図られると共に、コミュニケーションの必然性が高められたように思われる。

これらの活動の後、ペアで「旅行の予定を考える」活動に移っていくが、ここでもペアで相談しながら「牡蠣料理が食べたい」「DVD でアニメが見たい」等の自主的な発話が多く見られた (学習場面

7-1)。さらに、作成した予定を発表する場面においても、「～たい」を使った定型的な内容に終始するのではなく、「食べてばかり」「今度は動きます」等、学習者自身の意思や判断によって自由に表現されていることがうかがえる (学習場面 7-2)。

#### 学習場面 7-1

学習者 1 : 付き出しの、料理のお鍋、鍋? 鍋?

鍋料理が、食べたい

牡蠣鍋, 牡蠣, 鍋料理が、食べたい。

〈中略〉

センターへ、センター、で、センターで、あー、DVD で、じゃ、DVD で、アニメ、アニメが、見たい。

#### 学習場面 7-2

学習者 2 : 12 時に、んー、食べてばかりですが、つけ麺が食べたいです。

ま、いっぱい食べたので、今度は動きます。

1, えーと、1 時に、現代美術館で、美術品が見たいです。

以上、第 1 回および第 2 回の模擬授業の結果を分析してきた。その結果、多くの受講者が学習者の「動機付け」に課題があると感じ、その解消のために「楽しく活発にしたい」と、日々創意工夫を凝らしていることがうかがえた。その一方で、いかに「動機を高めるか」=「面白くするか」を重視するあまり、必然性や具体性、自己関連性の低い活動となってしまう、ゲームのルールに縛られるという側面から自由度も低くなってしまっていた。このように、「面白くしたい」という思いとは裏腹に、結果的に活動が単調になってしまったり、学習者・教師双方共に学習の意義を見いだせない状況に陥ってしまっているのではないかと考えられる。そして、第 1 回の模擬授業でこのような状況が打開できなかつ

た要因の一つとして、リーダー的な存在や年長者の過去の実績への固執と、それに対して若年の受講者がある種の遠慮から、疑問を感じながらも意見しにくい雰囲気があったことが挙げられる。しかし、前述のようなフィードバックを経て、良い意味で過去の実績に対して批判的な姿勢を持つことができ、結果的に若干対立的な雰囲気となりながらも、第1回の模擬授業に比べ、議論が深められたのではないかと考える。

このように、模擬授業とそのフィードバックおよびディスカッションという本研修の一連の流れを通して、高井良（前掲）で指摘されている個々の異質性が顕在化し、衝突しながらも議論が深まり、全体として様々な変化が確認された。

具体的には、「指導型」から「演習型」への変化が見られ、発問についても一般的知識の確認から個人的経験を問う形式へと変わっている。さらに、活動についても、定型的な表現を繰り返させるものから、マインドマップ等を用い背景知識を活性化させ、学習者自身の意思や判断により表現できる活動へと、短期間で、より「学習者の考えや思考」を引き出す活動に切り替えられたのではないかと考える。三代（2009）は、韓国の高校での教授経験から、「外国語教育の現場では、単なる日本語の運用力を超えた、思考や他者との関係構築を支える表現力としての『ことばの力』が目指されるべき」と述べているが、第2回の模擬授業は、まさにそのような流れに沿ったものであると言える。

もちろん、S-T 分析により得られるものは、授業の良し悪しといった価値判断ではなく、自分の授業の軌跡や構造の一側面であり、授業改善のための資料であること（藤田，1985）や、本稿で示した実践が模擬授業であることを考慮すれば、S-T 分析の結果はあくまで目安に過ぎない。また、実際の現場の状況が様々であることを考えても、単純に変化した結果を普遍化して是とすることはできない。しか

し、模擬とはいえ短期間で大きく授業に変化をもたらすことができたという事実は注目に値するのではないだろうか。

以下では、この変化をもたらした要因、そして本研修、とりわけ模擬授業から受講者が得られたものが何だったかについて考察を加えていく。

#### 4. 考察

上記までで述べたような模擬授業の変化を促した要因としては、図 7・8 で示したような教材の例示が挙げられる。また、図 12 で示したマインドマップも、研修初期に問題共有の方法として、研修担当講師により紹介されたものである。実際、研修終了時のアンケートでは、「いろいろアイデアを受けました」「マインドマップなどを使ったかつどうがたのしかったです」といったコメントが受講者より得られている。この他「発問のしかたや、大切さがわかってよかったです」「生徒の頭の流れを作るとかりアリエーのある場面を設定するって少し分かってきました」「じっさいにどういう場で日本語を使うのか考えてみるきっかけになりました」等のコメントからも、研修内容、とりわけ担当講師の授業観が受講者に影響を与えていることがうかがえる。

しかし、例示された教材が直接使用されたわけではなく、第1回と第2回では、学習テーマ、表現とも大きく異なっている。また、マインドマップの利用も、模擬授業で利用されることを想定していたわけではなく、担当講師にとっても意外なことであった。加えて「指導型」「演習型」といった授業形態についてはフィードバック時には触れられていない。以上のことから、本研修で担当講師により伝達された内容のみが模擬授業の変化をもたらしたとすることはできない。

そこで注目したいのが、同じく研修終了時のアンケートで得られた「模擬授業の後のフィードバック

がひじょうによかったとおもいます」「ふりかえす時間がよかったです」「研修生たちとの問題共有できたのがよかったです」「いろいろ工夫してみればアイデアは出る—ということを悟りました」(いずれも原文ママ) というコメントである。

もちろん、これらのコメントのうち「フィードバックがひじょうによかった」「ふりかえす時間がよかったです」はフィードバックを担当した講師の説明、指導に対する評価とも取れる。しかし、「研修生たち(この場合は受講者のことを指す)との問題共有できた」「いろいろ工夫してみればアイデアは出る」という気付きは、ビデオ視聴を含めたフィードバックによる模擬授業の客観視や、課題の共有、それに続くディスカッションが、過去の実績に対して批判的な姿勢を作ると共に、受講者の内省を深めることに貢献した結果であると考えられる。実際に、第1回の模擬授業のフィードバック時に授業を変えることに対して抵抗を見せたリーダー的存在の受講者を含め、最終的に全員が本研修の過程を通し、「授業を振り返ることができた」「授業を改善するヒントが得られた」と終了時アンケートで回答している。

そもそも、本研修の受講者は、所属校のある韓国A道で既に2段階の選抜を経ており、日本語能力はもちろん、教師としても一定以上の力量を有していることが確認されている。にもかかわらず、第1回の模擬授業からも分かる通り、過去の実践への依存や、年長者に対するある種の気遣い等により、潜在的な力量が十分に発揮されていない状況であった。Vélez-Rendón (2002) は、内省的アプローチが教師の継続的自己発展の基礎となると述べているが、本稿で示した、第1回の模擬授業→フィードバック→第2回の模擬授業という展開は、内省を促し、継続的自己発展を促す可能性を示したと言える。

模擬授業を含めた実践的な研修内容については、各国の教育事情や環境、特殊性により、その意義が

疑問視される可能性が指摘されている(横山, 2005)。実際、本稿で取り上げた研修中にも、特に研修4日目の問題共有の際や、第1回目の模擬授業の準備過程において「高校生相手の授業では、自由度を高めると收拾がつかなくなり円滑に進まない」といった意見の他、「外国語高校だから」「実業系の高校だから」、あるいは「日々の仕事が忙しくて…」といった発言が度々聞かれた。しかし、一旦、そういった問題を棚上げし、通常よりも多くの時間と十分な資機材を提供し「理想」を追求させたことが、結果的に受講者間でのディスカッションを促し、個々の省察を深める要因の一つになったのではないかと考える。

細川(前掲)は、学習の主体は学習者自身であり、問題を発見し解決するのは、学習者自身以外にないという考えを示しているが、これは現職教師研修においても当てはめることができる。教師が直面する問題は多様だが、その解決方法を探ることができるのも、また教師自身であろう。このように考えると、本研修を通して受講者が得たものは、主体的で継続的な授業改善のための具体的手段の一端であり、その実践的経験と行うことができるのではないだろうか。また、そのための模擬授業は、単なる事例報告やパフォーマンスではなく、同僚教師との衝突を含めた省察の機会であり、新たな試みの場であればならない。このような経験こそが実情の異なる所属校に戻ってからの日々の授業改善に貢献するものであると考える。

## 5. まとめと今後の課題

以上、本稿では帰国後の授業改善に資することを目的に開講された現職日本語教師研修の模擬授業の変化から、現職教師研修の意義について検討してきた。

その結果、一定以上の力量がある教師であって

も、校務の忙しさや所属校特有の事情等に加え、過去の実践への依存や年長者に対するある種の気遣い等、様々な理由で潜在的な力量が十分に発揮されていない状況にあることが推察された。しかし、「省察の促し」や「理想」の追求という要因を加味した模擬授業を行うことにより、受講者の教師としての力量が活性化され、継続的な授業改善の契機となり得ることが示唆された。

しかし、授業を構成する要素は、本稿で扱った内容に限らず幅広いものであり、教師としての背景も様々である。本研修の成果がそれぞれの受講者にどのように内在化され、どのように実際の現場で活用されていくのかは、今後慎重に検討していく必要があるだろう。また、今回の実践では、フィードバックの際の受講者と担当講師のやり取りに関する詳細な記録が不足していたため、フィードバックが受講者にどのような影響を与えたかを厳密に検討することができなかった。今後、このような点も踏まえ、どのような研修が現職教師研修として効果的なのか、引き続き検証していきたい。

## 文献

- 秋田喜代美 (1997). 中堅教師への成長と停滞を越えて『児童心理』51, 693-701.
- 生田守, 藤長かおる (2011). 教育省主導の中等日本語教育拡充プロジェクトにおける訪日研修プログラムの役割と意義——インドネシア中等教育日本語教師研修プログラムの場合『日本語教育紀要』7, 151-161.
- 井手弘人 (2012). 韓国「2009 改定教育課程」における「学力」と「接続」——ナショナル・カリキュラムの「復権」戦略『長崎大学教育学部紀要：教育科学』76, 51-63.
- 牛窪隆太 (2003). 日本語教育における学習者主体——日本語話者としての主体性に注目して『WEB 版リテラシーズ』1, 23-28.
- 川口義一, 横溝紳一郎 (2005). 日本語授業の実際 (4 技能の指導：理論と実践)『成長する教師のための日本語教育ガイドブック 上』(pp. 97-143) ひつじ書房.
- 木田真理, 古川嘉子 (2005). 技能・テーマ別講義と模擬授業を取り入れた教授法授業——多国籍短期研修「文字・語彙指導法」を例として『日本語教育紀要』1, 131-145.
- 許明子 (2007). 京畿道外国語教育研修院現職日本語教師研修の実施報告——2006 年度韓国国内研修の実施について『筑波大学留学生センター日本語教育論集』22, 47-56.
- ショーン, D. A. (2007). 柳沢昌一, 三輪建二 (監訳)『省察的实践とは何か——プロフェッショナルな行為と思考』鳳書房 (Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books).
- 高井良健一 (1994). 教職生活における中年期の危機——ライフヒストリー法を中心に『東京大学教育学部紀要』34, 323-331.
- 田中武夫, 田中知聡 (2003). 『「自己表現活動」を取り入れた英語授業』(pp. 70-71) 大修館書店.
- 日野克博, 谷本雄一 (2009). 大学の模擬授業並びに教育実習における省察の構造『愛媛大学教育学部保健体育紀要』6, 41-47.
- ブザン, T. (2003). 田中孝顕 (訳)『どんどん右脳が目覚める! 不思議なノート法』きこ書房 (Buzan, T. (2002). *How to mindmap*. Harper Collins Publishers).
- 藤田広一 (1985). 『数学科における教育工学 (教職数学シリーズ：実践編 4)』共立出版.
- 細川英雄 (2012). 『「ことばの市民」になる——言語文化教育学思想と実践』ココ出版.
- 宮崎恵子, 二瓶知子 (2010). 韓国京畿道外国語研修院における現職日本語教師へのアンケート調

査——2009 年度国内研修の調査報告『筑波大学留学生センター日本語教育論集』25, 181-200.

三代純平 (2009). 韓国中等教育における「考えること」の意義——外国語高校の卒業生は日本語授業で何を学んだのか. 川上郁雄 (編)『海の向こうの「移動する子どもたち」と日本語教育』(pp. 156-175) 明石書店.

横山紀子 (2005). 第 2 言語教育における教師教育研究の概観——非母語話者現職教師を対象とした研究に焦点を当てて『日本語教育紀要』1, 1-18.

Gloria, V.-R. (2002). Second language teacher education: A review of the literature. *Foreign Language Annals*, 35(4), 457-467.

## Article

# What are the benefits of trial lessons held during a training program for Japanese teachers? : Learning from the results and assignments of the training program for South Korean Japanese teachers

INUKAI, Yasuhiro\*

*Hiroshima International Center, Japan*

## Abstract

In this paper, I will quantitatively and qualitatively investigate the significance of the change in two different trial lessons, held during the training program for South Korean Japanese teachers and conducted with the goal of continued improvement of classes. In my quantitative analysis, I conducted an S-T analysis in order to develop introspective materials to assist in improving classes; the qualitative analysis focused on investigating expressions used by learners. The results of the first trial lesson indicate that due to a high reliance on their previous teaching practices, participants were unable to fully demonstrate their teaching skills. However, by: receiving feedback, while analyzing video footage of the trial lesson; having participants pursue an “ideal” method; and encouraging trainees to reflect on this information led to a great change in the contents of the second trial lesson. When one considers the many circumstances involved in teaching in the actual practice of teaching it is difficult to simply make generalizations based the change in results. Nonetheless, it is evident that there is a connection between educators who experienced proactive endeavors centered on trial lessons and a continuous class improvement at the schools the educators are employed by.

Copyright © 2014 by Association for Language and Cultural Education

*Keywords:* trial lesson; training of Japanese teacher; reflection; activation of potential skill;  
improvement of the class

---

\* *E-Mail:* hicc33@hiroshima-ic.or.jp



## 【論文】

## 身体部位詞の多義性とその習得

視覚器官〈目〉の日中対照を通して

呉 琳\*

(北海道大学)

## 概要

身体部位詞の多義性は多くの先行研究が指摘している問題である。その指導に際して、一つの語に対して複数の語義を教える方法があるが、学習者は様々な派生義や用法を覚えなければならないという点から考えると、記憶の負担がかなり大きい。基本義はどのようなプロセスを経て派生義になったのか。そして、派生した意味同士には関連性が見られるのか。本研究は、こうした多義的な言葉や派生義に関する問題に取り組むことで、日本語教育推進のための基礎研究を試みるものである。

以上のような問題意識に基づき、本研究では、視覚器官を表す日本語の「目」と中国語の「眼」を手掛かりにして、身体部位詞の多義性について考察を加える。まずは、有蘭(2013)が日本語の「目」、「耳」、「鼻」の意味拡張を分析するために提示した行為のフレームについて、それが中国語の「眼」にも適用可能であることを示す。次いで、中国語の「眼」の意味拡張を分析し、日本語の「目」の意味拡張と対照する。最後に、両言語の異同を明らかにし、日本語教育への応用について提言する。

Copyright © 2014 by Association for Language and Cultural Education

キーワード 目, 眼, 行為のフレーム, 意味拡張, 日中対照

身体部位詞を対象とする多くの先行研究が指摘するように、身体部位詞は人間や動物の身体の部分を表すだけでなく、さらに基本義から様々な意味へと拡張している(有蘭, 2008, 2013; 田中, 2002a, 2002b; 支, 吉田, 2003 など)。例えば、「口」は本来身体の一部としての意味を表すが、「口が悪い」

では「口」は〈話し方〉<sup>1</sup>の意味を、「口を減らす」では〈摂食する人〉の意味を、「口を合わせる」では〈意見〉の意味をそれぞれ担っている(有蘭, 2013)。

このように多義性を持つ身体部位詞は少なくなく、その指導に際しては、一つの語に対して複数の語義を教える方法がある。しかし、学習者は様々な

本論文は中国国家留学基金委/日本電通育英会の支援による研究成果の一部である。

\* E-Mail: gorin0819@hotmail.co.jp

1 以下、言語表現の意味や概念は〈 〉で括って表す。

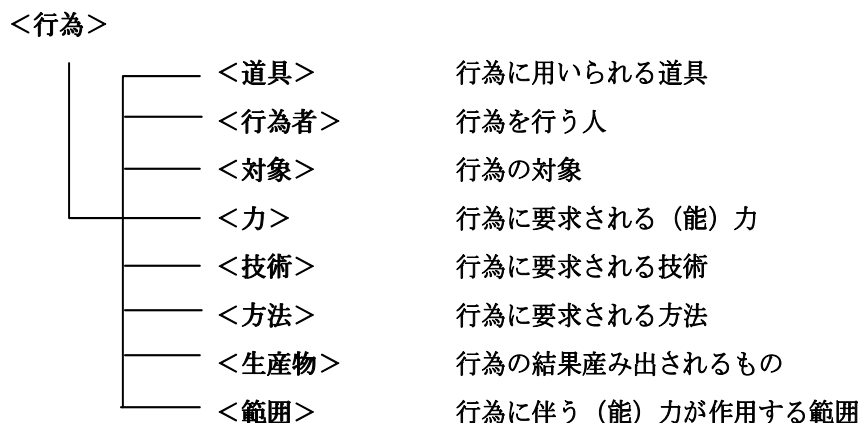


図1 行為のフレームにおける諸要素 (有蘭, 2013, p. 126)

派生義や用法を覚えなければならないという点から考えると、記憶の負担がかなり大きい。基本義はどのようなプロセスを経て派生義になったか。そして、派生した意味同士には関連性が見られるか。もし見られるとすれば、それは何か。

以上の問題を解決するための手がかりとして、本研究は視覚器官を表す日本語の「目」と中国語の「眼」の多義性について論じる。日本語の「目」に相当する中国語として、「目」、「眼」、「眼睛」の三語があるが、「目」は古い言い方の名残であり、現在では四字熟語以外にはあまり使用されない。また、「眼睛」は身体部位の「目」のみを意味し、意味拡張が起こらない。従って、本研究は現代中国語において多様な用法が見られる「眼」のみを対象とする。

## 1. 先行研究

これまでのところ、日本語の「目」と中国語の「眼」に関する対照研究は皆無ではないが、形態的な側面から分析が行われているものが多い。また、意味的な側面に焦点を当てた研究もあるが、派生義の分類に留まり、それぞれの意味同士の関連性や基本義から派生義に至る意味拡張のプロセスは明示されていない。例えば、支、吉田 (2003) は日本語の「目」の意味と中国語の「眼」の意味を次の三種

類に大別している。第一種は視覚器官としての目から生じた意味、第二種は目の形から生じた意味、そして、第三種は接尾辞としての用法（日本語側のみ）、助数詞としての用法（中国語側のみ）である。しかし、それぞれの意味にどのような関連性があるかという問題について、支、吉田 (2003) は特に触れていない。

これに対して、有蘭 (2013) は行為のフレーム<sup>2</sup>を提示し、「目」の拡張した意味同士を関連付けようとしている。行為には、その行為をする人、行為に用いる道具、行為の対象、行為に要求される方法、その行為を順調に行うための技術や能力、そして、その行為の結果産み出される生産物など、様々な要素が関わり、行為に関わるこれらの諸要素は、ひとまとまりの知識構造、即ち、行為のフレームを形成している。行為のフレームにおける諸要素は図1に示す。

有蘭 (2013) によると、我々が何らかの行為を行う際、身体部位が様々な行為の道具として機能す

2 フレーム (frame) は認知意味論における中心的概念の一つである。この用語は、もともと人工知能関係の研究において使用されてきた用語であるが、フィルモアによって意味論に導入されたものである。類似の概念を表すものとして、レイコフは理想化認知モデル (Idealized Cognitive Model)、ラネカーは認知領域 (cognitive domain) という用語を使用している。詳細は松本 (2003)、有蘭 (2013) を参照。

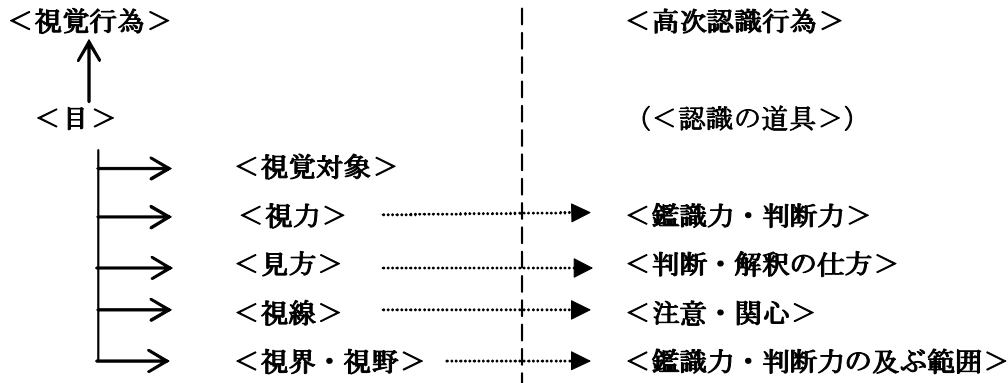


図2 視覚行為から高次認識行為への拡張 (有菌, 2013, p. 134)

るため、〈道具〉としての身体部位を表す形で、行為のフレームにおけるほかの要素を表すことができる。同一のフレーム内において諸要素は関連しているため、〈道具〉を用いてほかの要素を表すことはメトニミー<sup>3</sup>による意味拡張である。さらに、視覚や聴覚などの知覚行為に関わる意味がメタファーまたはシネクドキーによって上位レベルの高次認識行為<sup>4</sup>に関わる意味へ拡張する。この分析に基づき、「目」は図2のような意味に拡張していることが分かる（実線の矢印はメトニミー、点線の矢印はメタファーまたはシネクドキーによる拡張を表す）。

3 意味拡張に関与する認知プロセスの定義は、舩山(2002)を参考にする。

メタファー：二つの事物・概念の何らかの類似性に基づいて、一方の事物・概念を表す形式を用いて、他方の事物・概念を表すという比喩。

メトニミー：二つの事物の外界における隣接性、さらに広く二つの事物・概念の思考内・概念上の関連性に基づいて、一方の事物・概念を表す形式を用いて、他方の事物・概念を表すという比喩。

シネクドキー：より一般的な意味を持つ形式を用いて、より特殊な意味を表す、あるいは逆に、より特殊な意味を持つ形式を用いて、より一般的な意味を表すという比喩。

4 知覚・知覚領域は知覚器官を通して事物の存在を知る認知作用やそれに関わる意味の領域であるのに対して、高次認識・高次認識領域は、高度な抽象化と分析を通して総合的な判断・評価を行うと考えられる上位レベルの認知作用・それに関わる意味の領域である(田中, 2002a)。また、視覚領域から高次認識領域への拡張を「メタファー・シネクドキー」とする理由も田中, 2002a を参照。

例えば、「目がいい」の「目」は視覚行為における〈視力〉を表すと同時に、高次認識行為における〈鑑識力・判断力〉を表すことがある。「救いを求めるような目で見ると」の「目」は視覚行為における〈見方〉を表し、「事実を新しい目で見ると」の「目」は高次認識行為における〈判断・解釈の仕方〉を表す。また、「目を移す」の「目」は視覚行為における〈視線〉を表し、「心の変化に目を配ると」の「目」は高次認識行為における〈注意・関心〉を表す。さらに、「目に入る」の「目」は視覚行為における〈視界・視野〉を表すと同時に、高次認識行為における〈鑑識力・判断力の及ぶ範囲〉を表すことがある。このように視覚行為や高次認識行為の〈道具〉としての「目」は、視覚行為や高次認識行為のフレームにおけるほかの要素を表している。

本研究では、有菌(2013)の提示した行為のフレームを用いて、中国語の「眼」の意味拡張を分析した上で、日本語の「目」と対照する。以下、先ず第2章では日本語の「目」と対応する中国語の「眼」の意味について、実例を挙げながら検証していく。次いで、第3章では両言語の間で対応しない意味を確認する。最後に、第4章では両言語の共通点と相違点とを整理し、多義性を持つ身体部位詞の習得方法について提言する。

## 2. 視覚器官〈目〉の意味拡張に見られる共通点

中国語の「眼」と日本語の「目」の原義は人間や動物の身体部位であり、物を見る働きをする器官を指す。この身体部位としての基本的な概念や用法は両言語の間で対応しており、以下のようにいくつかの側面から特徴づけることができる。

- a 位置：顔の前面に位置し、眉毛と鼻の間に二つ並んでいる
- b 構造：眼球と視神経を主要部とし、眼瞼・眼筋・涙器などの付属器からなる
- c 形状：上下の瞼の形によって、大きい目、釣り目、垂れ目など形状のバリエーションが豊富である
- d 機能：視覚器官であり、最も重要な感覚器官の一つである

このうち、機能的な側面に基づいて拡張した〈視力〉、〈見方〉、〈視線〉、〈視界・視野〉という意味は両言語において一致している。本章では、中国語の「眼」のこれらの意味を検証していく。なお、本研究に用いられる中国語の例文は北京大学中国言語学研究所（Center for Chinese Linguistics PKU）の現代中国語コーパスからの引用である。対象の語を入力して検索をかけ、ヒットした用例について、出現時代及び内容のわかりやすさなどに対して筆者が判断を行い、適切なものを引用する。例文後の【 】内に作者及び作品名など詳しい出典を示す。また、筆者による日本語訳も付す。

### 2. 1. 〈視力〉

まず、以下の例を見てみよう。

- (1) 两个人骑着自行车慢慢往家里去，一路

默默无语。路过鸿嘉置地公司门口，戴嘉眼尖，一眼看见停着的几辆车中间有一辆是警车。她暗暗吃惊，想告诉丈夫，又转念一想，也许是别的什么事呢，别吓着他，便没有开口。

【当代/电视电影/冬至】

二人は無言のまま、家に向かってゆっくりと自転車を漕ぎ進めた。鴻嘉置地会社の前を通りかかると、戴嘉は駐車場に止めてある車の中に一台のパトカーをとっさに見つけた。彼女はドキッと、夫に言おうとしたが、考え直し、たいしたことないかもしれないし、夫を怯えさせないようにと、口をつぐんだ。

(2) 除尽可能多地采用各种方法吸纳广东急需的实用型人才之外，广东人才市场开始注入“储备人才”的观念，随着今年大学毕业生分配制度改革，大学毕业生市场出现，广东不失时机“抢球”，使那些眼明手快的企业很是“捞”了一把。

【当代/报刊/1994年报刊精选/04】

広東人材市場はあらゆる方法を取り入れて広東省が早急に必要としている実務型人材を積極的に採用するほか、「人材貯蓄」という観念も導入し始めている。今年の大学卒業生の分配制度改革に伴い、大学卒業生市場が出現し、広東省はタイミングを逃さず「人材確保」を進め、これらをもとに機転のきく企業は一儲けした。

(1) では、「眼尖」の「尖」は〈先がとがっている、先が鋭い〉意味から転じて、〈感覚が鋭い〉さまを表す。この場合は、〈視力〉を意味する「眼」と連結し、複合語全体で〈目ざとい〉という意味を表す。つまり、メトニミーに基づき、本来視覚行為の〈道具〉（「眼」）によって、視覚行為に要求される〈力〉（〈視力〉）を表しているのである。

(2) の「眼明手快」では、単なる〈視力〉ではなく、〈判断力が確かである〉意味の「眼明」と〈行動が素早い〉意味の「手快」が結合して四字熟語を構成している。この場合の「眼」は高次認識行為に用いられる〈道具〉である。「大学毕业生市场」は認知作用の対象を示しているが、この「市场」は商品が交換される物理的に存在する市場ではなく、場所という具体性を持たなくなった抽象的な市場である。この時、「眼」によって行われる認知活動は、抽象的な対象に対する総合的な判断・評価という高次認識行為である。「眼」はメトニミーに基づき、高次認識行為のフレームにおいて、高次認識行為の〈道具〉として、高次認識行為に必要な〈能力〉(鑑識力・判断力)を表しているのである。

## 2. 2. 〈見方〉

次に、(3) ~ (5) の例を見てみよう。

(3) 爸爸说，“你去看她时，就代替我和你妈妈向她问好吧，我们不是那种势利眼的人家……”

【当代/文学/大陆作家/莫言/红树林】

お父さんは言った。

「彼女に会いに行ったら、ちゃんと父さんと母さんの代わりに挨拶してよ。うちは地位や財力で人を差別するような家庭じゃないから……」

(4) 现在社会上有一种势利眼，他们敬权，敬钱，不敬老。

【当代/报刊/1994 年报刊精选/11】

今の社会では、権力や金銭を敬い、老人を敬わない現金な人間がいる。

(5) 接着是在电视中播映电影，于是，人们又把电视称之为“小电影”或“屏幕电影”。

电视早先在人们眼里不过是把各种艺术门类作品“送货上门”的一种现代化技术手段而已，谈不上艺术。

【当代/应用文/中国儿童百科全书】

そして映画のテレビ放送が始まると、人びとはそれを「スモール映画」や「スクリーン映画」などと呼んだ。以前、テレビは私たちにとって、ただ様々な芸術作品を「家まで配達してくれる」現代的技術の一種にすぎず、芸術とは言えなかった。

(3) の「势利眼」では、「势利」は〈権勢・財力を持つ人にこびている〉、または、〈権勢・財力を持たない人に横柄である〉さまを表す。この意味を担う「势利」と〈～のような見方で見る〉ことを表す「眼」が連結して、語全体で〈相手の地位や財力によって相手を差別する〉ことを表している。また、例文(4)の同じ「势利眼」では、〈相手の地位や財力によって相手を差別する人〉(現金な人間)を表している。つまり、視覚行為のフレームにおいて、〈道具〉(「眼」)の形式で、視覚行為に要求される〈方法〉(〈見方〉)、視覚行為の〈行為者〉を表しているのである。

(5) の「在人们眼里」は直訳すると、〈人々の目の中で〉という意味になるが、これは単に人々の目に映る事実だけでなく、それに人々の解釈が加わっているため、高次認識行為における〈解釈の仕方〉という意味を担うようになった。例えば、「在人们眼里，他就是个神」(〈みんなからみれば、彼はまさに神である〉)では、彼の存在を神に譬えるという解釈のプロセスが伺われる。つまり、単なる視覚行為から高次認識行為へと拡張したのである。高次認識行為の〈道具〉としての「眼」が高次認識行為に要求される〈判断・解釈の仕方〉を表している。また、(4)の視覚行為の〈行為者〉を表す意味は日本語にはない意味であるということに注意されたい。

## 2. 3. 〈視線〉

また、次の例を見てみよう。

(6) 我一直觉得自己是个聪明的女人，我的成功便证明了我的智商很高。我不会随便卷入演艺圈的是是非非，我只站在岸边冷眼旁观。

【当代/史传/中国北漂艺人生存实录】  
私はずっと自分のことを頭のよい女性だと思っている。私の成功はまさに私の IQ が高いことを証明している。私は簡単に芸能界の波にまきこまれることなく、ただ傍らから冷静に見ているだけ。

(7) 一对大个子上街实在太招眼，更何况对李月明来说，球迷们还有谁不认识她呢？

【当代/报刊/1994 年报刊精选/08】  
街を歩く背の高いカップルは人目を引く。ましてや李月明といえば、なおさらだ。彼女のことを知らないファンなどいるはずがない。

(6) の「冷眼旁观」では本来〈寒い〉さまを意味する「冷」が〈冷静である〉意味に転じて、〈視線〉の意を担う「眼」と結合し、四字熟語全体で〈冷静な視線で傍観する〉、つまり〈冷淡な態度を取る〉意味を表している。この場合は、視覚行為の〈道具〉を表すことによって、視覚行為の結果生じる〈生産物〉(〈視線〉)を表しているのである。

(7) の「招眼」は〈集める〉意である「招」と〈注目〉の意である「眼」が連結して、語全体で〈注目を集める、人目を引く〉意味になる。この場合の「眼」は単に視覚行為のフレームにおける〈生産物〉の〈視線〉を表しているのではなく、高次認識に関わる意味を表している。つまり、「眼」は高次認識行為のフレームにおける〈道具〉の形で、その行為の結果生じる〈生産物〉(〈注意・関心〉)を表しているのである。

## 2. 4. 〈视界・視野〉

最後に、以下の例を見てみよう。

(8) 就在前两天，江山市居民老汪将家中的一套旧式家具送到这里，卖了 400 多元钱。他也喜不自禁：“这些旧家具，留着碍眼、占居室，没啥用处，扔了又可惜。如今，送到这里卖掉，可以再买一件新家具了。”

【当代/报刊/市场报/市场报 1994 年 A】  
つい先日、江山市市民の汪さんは自宅の旧式の家具セットを運んできて、400 元余りで売った。汪さんはウキウキして言った。「こんな古い家具を家に置くと目障りで、余分なスペースも取るし、何の役にも立たない。だからと言って、捨てるのももったいない。今ここで買い取ってくれてよかった。また新しい家具が買えるよ。」

(9) 现在有的地方对引进外资提供许多优惠条件，而对国内的私人投资就不放在眼里。

【当代/报刊/人民日报/1993 年人民日报/3 月份】  
現在、外国資本の導入に対して特別な優遇を付与している一方、国内の個人投資家に見向きもしない地方がある。

(8) の「碍眼」は〈邪魔になる〉意味を表す「碍」と〈视界・視野〉の意味を表す〈眼〉が結合して、語全体で〈视界や視野の邪魔になる〉意味を表す。つまり、視覚行為のフレームにおける〈道具〉の「眼」を用いて、視覚行為に伴う力が作用する〈範囲〉(〈视界・視野〉)を表しているのである。

(9) の「放在眼里」は直訳すると、〈眼中に置く〉意味である。「国内的私人投资」は〈入れる、置く〉意味を表す「放」の対象を示している。この

認知対象は視覚行為そのものの対象ではなく、関心を持って注目するという高次認識行為の対象である。従って、「眼」は高次認識行為のフレームにおける〈道具〉として、その行為に要求される〈能力〉(〈鑑識力・判断力〉)の及ぶ〈範囲〉を表している。

以上、中国語の「眼」は視覚行為の〈道具〉を表すことから、メトニミーに基づき、視覚行為に要求される〈能力〉(〈視力〉)、〈方法〉(〈見方〉)、視覚行為の結果生じる〈生産物〉(〈視線〉)、視覚行為に伴う能力が作用する〈範囲〉(〈視界・視野〉)へ拡張する。それぞれの意味はさらにメタファーまたはシネクドキーに基づいて、高次認識行為に関わる意味(〈鑑識力・判断力〉、〈判断・解釈の仕方〉、〈注意・関心〉、〈鑑識力・判断力の及ぶ範囲〉)へ拡張することを見てきた。これらの意味は日本語の「目」が表す意味と対応している。

このほか、中国語の「眼」は視覚行為のフレームにおいて、視覚行為の〈道具〉を用いて、視覚行為の〈行為者〉を表すことがある。また、図2から分かるように、日本語の「目」が表す〈視覚対象〉という意味は中国語にないものである。これについては、有蘭(2013)の議論を参考にし、次章で取り上げる。

### 3. 視覚器官〈目〉の意味拡張に見られる相違点

#### 3. 1. 中国語にない日本語の意味

まず、以下の表現を用いて、中国語にない日本語の意味を確認する。

- (10) 見た目、ひどい目に合う
- (11) 台風の目、騒動の目
- (12) サイコロの目、秤目

(10) はそれぞれ〈外から見たようす・感じ〉、〈嫌な経験をする〉という意味を表し、「目」は目に見えた〈人〉、〈物事〉に出会った体験を表している。つまり、視覚行為の〈道具〉を用いて、その行為の〈対象〉(静的である〈対象の外見〉と動的である〈対象としての出来事の経過〉)を表している。視覚器官としての「目」の機能的な側面に注目し、メトニミーに基づいて、視覚行為のフレームにおける〈視覚対象〉を表しているのである。

(11) の「台風の目」、「騒動の目」の「目」は〈動きの中心にあるもの〉を意味する。「目」は人間の顔における重要な部位として際立ち、その重要度が高いことからみると、これは「目」の位置的な側面に焦点を当て、メタファーに基づいて拡張した意味であると言えよう。

(12) では、「サイコロの目」の「目」は〈サイコロの面につけられた一から六までの点〉を指している。また「秤目」のように、物差しや秤などの計量器に打った、量を読むための刻みのしるしも「目」という。これらの表現は「目」の形状的な側面に焦点を当て、メタファーに基づき、〈点状あるいは線状のしるし〉という意味に拡張したのである。

#### 3. 2. 中国語にない中国語の意味

次に、以下の表現から中国語にない中国語の意味を見てみよう。

- (13) 针眼儿, 泉眼  
針の穴, 湧出口
- (14) 节骨眼儿, 字眼  
肝心なところ, 言葉遣い

(13) の「针眼儿」、「泉眼」の「眼」は〈小さな穴〉を意味している。これは「眼」の形状的な側面に焦点を当て、メタファーに基づいて拡張した意味

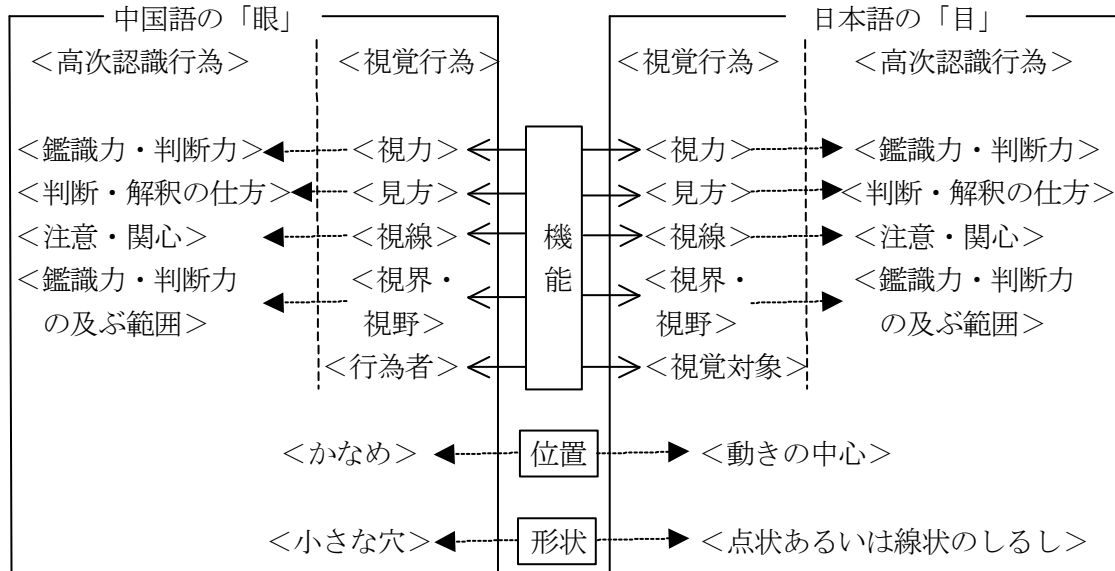


図3 日本語の「目」と中国語の「眼」の意味拡張

である。

(14)の「骨眼儿」,「字眼」の「眼」は〈肝要な点, かなめ〉を表し,「眼」は心の窓であると言われるほど,重要な器官であるから,この意味に拡張したのは,「眼」の位置的な側面に焦点が当てられ,メタファーによる意味拡張である。

以上,日本語の「目」と中国語の「眼」の用法に見られる相違点<sup>5</sup>を分析した。

#### 4. おわりに

本研究では,有蘭(2013)が提示した行為のフレームを用い,中国語の「眼」はそれに基づいてどのような意味に拡張しているかについて,日本語の「目」が拡張した意味と対照しながら検討してきた。

日本語の「目」と中国語の「眼」は本来視覚行為の道具であり,視覚行為の行為者や手段・方法な

ど,ほかの要素と一緒に視覚行為のフレームを構成している。我々はある対象を把握する際に,その対象を直接把握するのに何らかの困難を伴う場合,別のより把握しやすいもの,あるいはすでによくわかっているものを参照点として活用し,本来把握したい対象を捉えるという認知能力を持っている(舩山,2002)。このような参照点能力は人間の基本的な認知能力であり,言語的活動において遍在的に用いられている。

例えば,視覚行為を行う時,その能力や手段・方法などは抽象的であるため,より把握しにくい対象である。従って,人間の体において機能的に働く道具としての「目」が優先的にメトニミーの媒体として選ばれ,視覚行為に必要な能力,手段・方法,そして行為の結果生じる生産物などを表すのである。以上の分析結果を踏まえ,日本語の「目」と中国語の「眼」の意味拡張をまとめたのが,図3である(実線の矢印はメトニミー,点線の矢印はメタファーまたはシネクドキーによる拡張を表す)。

両者の意味拡張に見られる共通点として以下の3点が挙げられる。

1. 「目」と「眼」は視覚行為の〈道具〉を表す

5 上に述べたように,このほかにも,日本語の「目」の接尾辞としての用法,中国語の「眼」の助数詞としての用法は両言語の相違点として挙げられるが,詳しくは支,吉田(2003)を参照。本研究では,このような周辺の用法は触れる程度にとどめておく。



ことから、メトニミーに基づき、視覚行為に要求される〈能力〉(〈視力〉)、〈方法〉(〈見方〉)、視覚行為の結果生じる〈生産物〉(〈視線〉)、視覚行為に伴う能力が作用する〈範囲〉(〈視界・視野〉)へ拡張する。

2. 視覚行為に関わる意味がメタファーまたはシネクドキーに基づき、高次認識行為に関わる意味、つまり、〈鑑識力・判断力〉、〈判断・解釈の仕方〉、〈注意・関心〉、〈鑑識力・判断力の及ぶ範囲〉へ拡張する。1, 2 はともに視覚器官という「目」と「眼」の機能的な側面に焦点を当てた意味拡張である。
3. 両言語はまた「目」や「眼」の位置的な側面や形状的な側面に焦点を当て、意味が拡張するが、全体からみて、機能的な側面に焦点を当てた意味拡張が「目」や「眼」の意味の中核部分をなしている。

一方、相違点を見ると、日本語の「目」は視覚行為のフレームにおいて、視覚行為の〈道具〉を表す形式で、視覚行為の〈対象〉を表すことがある。これに対し、中国語の「眼」は視覚行為のフレームにおいて、視覚行為の〈道具〉を表す形式で、視覚行為の〈行為者〉を表すことがある。

また、目の位置的な側面に焦点を当て、顔における重要な部位として重要度が高いことから、メタファーに基づく意味拡張が起こる。同様に、目の形状的な側面に焦点を当て、メタファーに基づく意味拡張が起こるが、それぞれ拡張した意味は両言語の間で対応していない。

今回考察した結果、日本語の「目」や中国語の「眼」が拡張した意味同士には視覚行為のフレームにおける関連性がみられ、そして、基本義から派生義までの拡張プロセスについて、両言語は同様であるという結論に至った。つまり、有蘭(2013)が提示した行為のフレームは、「目」、「耳」、「鼻」と

いう日本語の身体部位詞の意味拡張のプロセスが明らかになるだけでなく、中国語の身体部位詞の解明にも適用可能であるのかを検証した。

また、筆者の見解によれば、身体部位詞「手」に関しても、やはり同様の結論が導かれた<sup>6</sup>。身体部位を表す〈手〉という基本義から、〈人〉、〈手段・方法〉、〈腕前〉へと意味が拡張することが、両言語の間に共通している。つまり、「手」は行為のフレームに基づき、何らかの行為に用いる道具を表すことから、メトニミーによってその行為を行う人、その行為に要求される方法、その行為に要求される能力や技術を表しており、両言語において、拡張のプロセスは同じである。このように、行為のフレームに基づき、「目」、「手」などの身体部位詞の意味拡張が起こり、そのプロセスは両言語に共通する。

言語習得において、語彙を学ぶことの重要性は言うまでもないことであろう。今回は語彙習得上、特に難しいとされる多義性を持つ語に対して考察を行った。習得順番から見ると、学習者はまず初級段階で「目」、「手」、「口」などの基本語彙を習得する。語彙が増加するにつれ、「目が高い」、「目を移す」、「汚い手を使う」、「口が悪い」など様々な慣用表現に接触する。これらの慣用表現は全体で決まった意味として使われているが、その全体の意味に「目」、「手」、「口」という構成要素の意味が貢献する部分が多い。この段階で、「目」、「手」、「口」の多義性が認識されるようになる。しかし、基本的意味や用法はすぐに習得できるが、慣用的な表現に様々な派生義として使用される場合は、その習得が難しくなり、記憶するのに時間がかかる。

従来の語彙学習に目を転じれば、中国語訳の機械的な丸暗記が広く行われている。だが、丸暗記は、語彙の増加に有効な側面がある一方で、学習者に過度の負担を強いることになり、時には丸暗記を繰り返

6 呉琳(2014)を参照。

返したことで学習者の好奇心を失わせてしまうという弊害もある。特に、身体部位詞を含む表現は両言語において数多く存在し、支、吉田（2003）の調査によると、「目」を含む慣用句だけでも日本語には155句、中国語には101句あるという。従って、より効率的に習得させるためには、学習者の表現に対する理解を深め、表現の意味が生じるメカニズムを明らかにする工夫が必要である。

例えば、「目」を含む日本語の表現において、「目」は様々な意味に拡張しているが、中国語においても同様の拡張プロセスが見られるので、共有した身体感覚から理解することが可能である。また、基本義から拡張した多くの意味が目の機能に重点を置いているということは、視覚器官として機能的に働く「目」の身体における重要性によるものであろう。このように、我々は共通の身体感覚を持てば、共通の意味基盤を持つのである。

しばしば指摘されるが、言語教育は、言語の文字、音声、語彙といった言語そのものの全般を教えるだけでなく、言語の背後にある発想や文化に対する理解も大切である。従って、日本語の記述や言語習得などの研究以外にも、学習者の母語を分析的に見る必要がある。中国人による日本語学習には、学習者の母語である中国語を視野に入れ、中国語によるプラスの転移とマイナスの転移を体系的に捉えることが、学習効率を高めるのに有効であると考えられる。そうすることにより、母語の干渉や習得上の困難点が予測でき、類似点や共通点についての認識もなされる。その結果、効率的な学習につながると思われる。

日本語教育の目的は、日本語の運用能力を身に付けた日本語使用者の育成にのみあるのではない。それは同時に、母国語のレベルをも高め、両国語の共通点と相違点とを認識し、両言語を正しく置き換えられる言語運用力や文化的知識を備えた人材の育成にあるべきことを最後に付言し、本論を終えたい。

## 文献

- 有蘭智美（2008）. 「顔」の意味拡張に対する認知的考察『言葉と文化』9, 287-301.
- 有蘭智美（2013）. 行為のフレームに基づく「目」、「耳」、「鼻」の意味拡張——知覚行為から高次認識行為へ『名古屋学院大学論集言語・文化篇』25(1), 123-141.
- 呉琳（2014）. 日中慣用句における「手」の意味拡張. シドニー日本語教育国際研究大会 2014 口頭発表. <https://icjle2014.arts.unsw.edu.au/jp/program?id=540&t=ppid>
- 支洪濤, 吉田則夫（2003）. 身体部位名称を含む慣用句についての日中対照研究——「目」の場合『岡山大学教育学部研究集録』124, 93-100.
- 田中聡子（2002a）. 視覚表現に見る視覚から高次認識への連続性——視覚の文化モデル『言語文化論集』23(2), 155-170.
- 田中聡子（2002b）. 「口」の慣用表現——メタファーとメトニミーの相互作用『言葉と文化』3, 5-20.
- 松本曜（編）（2003）. 『認知意味論（シリーズ認知言語学入門 3）』大修館書店.
- 初山洋介（2002）. 『認知意味論のしくみ（シリーズ・日本語のしくみを探る 5）』研究社.
- コーパス  
北京大学漢語語言学研究中心（Center for Chinese Linguistics PKU）[http://ccl.pku.edu.cn:8080/ccl\\_corpus/](http://ccl.pku.edu.cn:8080/ccl_corpus/)

---

---

Article

## Polysemy of body part vocabulary and their acquisition: A comparative study of the words “eye” in Japanese and Chinese

WU, Lin\*

*Hokkaido University, Japan*

### Abstract

According to previous studies, body part vocabulary has many possible meanings. It will be a burden on learners if they just recite these meanings unthinkingly. This paper, on the basis of the previous studies, has analyzed the reason for the occurrence of polysemy of body part vocabulary. Along with it addresses differences & commonalities in the semantic extensions of the words “eye” between Japanese & Chinese, and discusses the extension process.

As can be seen from Arizono’s (2013) study, the words “eye”, “ear” and “nose” in Japanese extend their meanings basing on the action frame. This paper verifies that the action frame is also available to body part vocabulary in Chinese. This study not only deepens the understanding and interpretation of the word “eye” but also benefits the lexical learning and teaching.

Copyright © 2014 by Association for Language and Cultural Education

*Keywords:* Me; Yan; action frame; semantic extensions; comparative study

---

\* *E-Mail:* gorin0819@hotmail.co.jp

## 【論文】

1960年代から1980年代の中国大学専攻日本語教科書と  
日本の小・中・高等学校国語教科書との関わりと教科書内容の変遷

文章の様式・題材を中心に

田中 祐輔\*

(東洋大学)

## 概要

本研究は、1960年代から1980年代までに発行され、広く利用された中国大学専攻精読用日本語教科書について、掲載作品の様式と題材に関する計量調査を行い、中国の日本語教育と日本の国語教育との関わりと教科書内容の変遷を明らかにするものである。調査の結果、年代ごとに教科書の内容は大きく異なり、(1)1960年代の日本語教科書に掲載された文章は、国語教科書との重なりが見られ、様式としては「随想」「小説」「民話」、題材としては「文学」「言語」「歴史」に集中していること、(2)1970年代は、書き下ろし作品と中国の事象や作品を日本語で記述したもので構成され、国語教科書との重なりは見られず、様式としては「対談・座談」「紀行・記録」「伝記」、題材としては「文学」「歴史」に集中していること、(3)1980年代は、国語教科書との重なりが見られ、様式としては「評論」「解説・鑑賞」「随想」、題材としては「文学」「言語」「自然科学」に集中していること、以上が明らかとなり、これらには各時期の中国の国内情勢や日中関係の深化の影響もあることが示唆された。

Copyright © 2014 by Association for Language and Cultural Education

キーワード 1960s~1980sの日本語教科書, 国語教科書, 中国大学専攻日本語教育,  
作品の様式と題材, 教科書分析, 日本語教育史

## 1. 研究の背景

近年、複数の先行研究によって中国の大学専攻日本語教科書は、日本の国語科で取り扱われる内容と関係を持ち、所謂学校文法が用いられていること

や(彭, 2006), 教科書掲載作品として、日本の国語教育で取り扱われる作品・作家が用いられていることが指摘されている(篠崎, 2006; 田中, 2012a)。国語教科書との関わりが特に顕著である高年級段階<sup>1</sup>の教科書については、その内容的実態についても研究が行われており、掲載文章の題材は

本研究は、JSPS 科研費 25884069 の研究助成による成果の一部である。

\* E-mail: y.tanakaoffice@gmail.com

1 主に大学1・2年次が「基礎段階」、大学3・4年次が「高年級段階」とされる。

「文学」が全体の 62.7%を占め、様式は「評論」「随想」「小説」が大半で（「古文」「短歌・俳句」が続く）、その内 7 割強は高等学校の「国語教科書重複作品」であることが明らかとなっている。作品の年代については、1970 年代から 1990 年代の間に発表された作品が、全体の約 50%を占め、初出年が古い作品ほど「国語教科書重複作品」の割合が高く、掲載文章の題材・様式・年代からも国語教育との関係性が窺えることが指摘されている（田中、2013a）。また、こうした特徴を持つ教科書がどのように指導されているかについて設問分析を用いた考察も行われている（田中、2014a）。さらに、これらの背景として、田中（2013b）は文学を重視する教育思想の存在を指摘している<sup>2</sup>。王（2011）、加古（2013）では、国語教科書を用いた教育の普及に大きな役割を果たした日本の地方自治体教育委員会による国語科教諭派遣事業について、教師の貢献とエピソードが記されており、田中（2013c）では、1979 年以降、実際に中国に赴き、日本語教育に取り組んだ国語科教諭への聞き取り調査から、担当科目とその内容等について明らかにされている。事業実現の発端と経緯、現地での評価についても当事者への聞き取り調査から考察が行われている（田中、2014b）。

## 2. 問題の所在

中国の大学専攻日本語教科書は、国語教科書との近似性を持つ実情が明らかにされ、その特徴や背景についての調査が進んでいるといえる。しかしなが

2 文学教育と中国の日本語教育とに関しては阪倉（1981）、筒（1988）等で検討され、それらの論議の通時的変遷が田中（2013d）で整理されている。日本語の模範的な表現形式、日本文化、日本人の思考を文学作品の内に見出し、古典文学から近現代文学までを学ぶことを重視する考えとその影響については田中（2013b）において調査と考察が行われている。

ら、現行日本語教科書の内容が、どのような変遷をたどりながら現在の形に定着したかについては、教科書の内容的実態の側面からは明らかにされていない<sup>3</sup>。

現行教科書の内容は、今日突如として形作られたものではなく、必ず何らかの形で過去の教科書の内容や、時々社会背景等の積み重ねの上に成っているという歴史的側面を持つものである。であるならば、過去の教科書も視野に入れた史的考察なしに議論を展開しても、教科書の実態を十分には捉えられないであろう。現代中国の日本語教育が、長年、国語教育との関係を保ってきたことが明らかにされた現在、その内容がどのような歩みを経て現在に至ったかについても考察しなければならない。とりわけ、先行研究によって明らかにされた現行教科書の内容的実態（掲載文章の様式、題材）が、どのような変遷をたどってきたかについて、過去の教科書を対象にした研究が必須であるといえる。そのために、現代中国における日本語教育の発展が見られる

3 中国の大学専攻日本語教科書の基礎段階については曹（2008）において、教科書コーパスの構築、文法項目の大規模な分類が実施され、教科書研究の重要な指標となっている。高年級段階については前述の田中（2013a）が調査を実施している。また、田中（2012b）では、1960 年代から 1980 年代までの過去の大学専攻精読用日本語教科書 14 冊と、日本の小学校・中学校・高等学校国語教科書掲載作品に対し、取り扱われた作品と作家の重なりについての比較調査が行われ、国語教科書との内容的近似性は、文化大革命の影響を受けた 1970 年代を除く各時期に見られ、1960 年代に発行された日本語教科書は小学校の国語教科書と、1980 年代は中学校の国語教科書と、そして、1990 年代以降は高等学校の国語教科書との重なり度合いが高いことが指摘されている。これらに対し、過去の教科書に掲載された文章はいかなるものであったのかを調査する研究は十分には行われておらず、本研究が主題とする過去の日本語教科書の文章様式と題材といった内容的実態とその変遷については、管見の限り言及されていない。

表 1. 調査対象とした過去の日本語教科書

番号	教科書名	作成者	発行年
PT1-1	『日語』（第一冊）	北京大学日語教研室編	1963
PT1-2	『日語』（第二冊）	北京大学日語教研室編	1964
PT1-3	『日語』（第三冊）	北京大学日語教研室編	1964
PT2-1	『日語（日語专业用）』（第一冊）	上海市大学日語教材编写組編	1974
PT2-2	『日語（日語专业用）』（第二冊）	上海市大学日語教材编写組編	1975
PT2-3	『日語（日語专业用）』（第三冊）	上海市大学日語教材编写組編	1975
PT3-1	『日語（日語专业用）』（第一冊）	上海外国語学院日語教研室編	1980
PT3-2	『日語（日語专业用）』（第二冊）	上海外国語学院日語教研室編	1981
PT3-3	『日語（日語专业用）』（第三冊）	上海外国語学院日語教研室編	1981
PT3-4	『日語（日語专业用）』（第四冊）	上海外国語学院日語教研室編	1981
PT4-1	『基礎日語』（第一冊）	北京大学東方語言文學系日語教研室編	1981
PT4-2	『基礎日語』（第二冊）	北京大学東方語言文學系日語教研室編	1982
PT4-3	『基礎日語』（第三冊）	北京大学東方語言文學系日語教研室編	1985
PT4-4	『基礎日語』（第四冊）	北京大学東方語言文學系日語教研室編	1987

とされる 1950 年代<sup>4</sup>から 1980 年代<sup>5</sup>までに発行され、過去に広く利用された中国の大学専攻精読<sup>6</sup>用日本語教科書の調査と分析が急務であると考えられる。

4 修（2008）では、1950、1960 年代を中国の高等教育機関における日本語教育の「低速発展期」（p. 3）、1970 年代中期からを「快速発展期」（p. 3）、さらに 1990 年代後期からを「高速発展期」（p. 3）と区分している。また、徐（1997）では、1962 年に陳毅副総理が北京外国語学院にて行った「外語人材」の養成による国家現代化に関する講演や、1964 年の教育部『外語教育七年発展綱要』の発表等を契機に、1950 年代から 1960 年代にかけて、中国の日本語研究と日本語教育事業は発展してきたと述べられている。以上から、1950 年代以降に着目し、後述する対象教科書選定基準に基づいて教科書を抽出した結果、1960 年代から 1980 年代に発行された教科書が調査対象となった。

5 「現行」の教科書として、田中（2012a, 2013a）は、現在広く利用されている大学専攻精読用日本語教科書を調査しているが、それらは 1980 年代後半に発行されたものも含まれる。そのため、「過去」の教科書としては 1980 年代中頃以前までに発行された教科書を対象とすることとした。

6 「精読」もしくは「総合日語」と呼ばれ、中国の大学専攻日本語教育のカリキュラムの中心を担う主幹科目とされている（堀口、2003）。一般的には大学 1 年次から 4 年次まで設置され、時間数は、基礎段階で週 8 コマ（1 コマ 45 分）、高年級段階で週 6 コマ開設されている。なお、中国の大学は 2 学期制を採用しており、1 学期は約 16 週となっている（金、2011）。

### 3. 研究の目的

本研究では、現代中国において過去に広く利用された大学専攻精読用日本語教科書に掲載された作品の様式と題材について計量調査を実施し、日本の国語教科書と中国の大学専攻精読用日本語教科書との関係性の観点から、過去の日本語教科書の内容的実態とその変遷を解明することを目的とする。

### 4. 研究の方法

本研究では、調査対象を、1980 年代中頃以前に中国国内で発行され、過去に広く利用された大学専攻精読用日本語教科書 14 冊に設定する（以下、「過去の日本語教科書」とする）。調査と分析の手法は、現行教科書掲載作品の様式と年代、題材に関する考察から、その内容的実態を明らかにした田中（2013a）と同じくし、調査項目を次の 3 項目とした。(1) 過去の日本語教科書に掲載されている作品の様式、及び、国語教科書との関わり。(2) 過去の日本語教科書に掲載されている作品の題材、及び、国語教科書との関わり。(3) 過去の日本語教科書に掲載されている作品の様式と題材相互の関係と特徴。以上である。

表 2. 日本十進分類法類目表一覧

分類番号	項目名	詳細内容
0	総記	図書館, 図書, 百科事典, 一般論文集, 逐次刊行物, 団体, ジャーナリズム, 叢書
1	哲学	哲学, 心理学, 倫理学, 宗教
2	歴史	歴史, 伝記, 地理
3	社会科学	政治, 法律, 経済, 統計, 社会, 教育, 風俗習慣, 国防
4	自然科学	数学, 理学, 医学
5	技術	工学, 工業, 家政学
6	産業	農林水産業, 商業, 運輸, 通信
7	芸術	美術, 音楽, 演劇, スポーツ, 諸芸, 娯楽
8	言語	言語
9	文学	文学

対象とする日本語教科書は、各年代を代表するものとするために、次の2つの条件のいずれかを満たすものとした。(1) 現代中国の日本学研究関連書籍をまとめた北京日本学研究中心 (1991) に掲載された 1949 年から 1990 年までの日本学関連書籍の内、精読に利用されたと考えられる日本語教科書。(2) 現代中国の日本語教科書を通時的に論じた曹 (2008), 川上 (2011) に掲載された 1960 年代から 1980 年代までの主要精読用日本語教科書。

対象とした日本語教科書を表 1 に示す。分析を行う掲載文章は、「文」「本文」「課文」「課外閲読」「課外読物」のいずれかとして掲載されたものとする。日本の小学校・中学校・高等学校国語教科書と重なる作品の集計には、戦後の小中高等学校国語教科書掲載作品データベースである日外アソシエーツ (2008)<sup>7</sup>及び、阿武 (2004)<sup>8</sup>掲載の作品・作家を参照した。

前掲 3 項目を明らかにするために、PT1-1 から PT4-4 に示す計 14 冊の主要大学専攻精読用日本語

教科書に掲載された文章計 259 作品 (「文」「本文」「課文」「課外閲読」「課外読物」のいずれかとして掲載されたもの) を分析対象とした<sup>9</sup>。調査は以下の手順で行った。

(1) 各作品の様式を明らかにするために、阿武 (2004) に基づいて大きくフィクション、ノンフィクションという2つの分類に分けた。さらに、フィクションを小説、民話、脚本、の3項目に、ノンフィクションを随想、評論、対談・座談、記事・放送、解説・鑑賞、紀行・記録、伝記、日記、書簡の9項目に分け、集計した。

(2) 各作品の題材を明らかにするために、図書の内容分類法である日本十進分類法<sup>10</sup>の類目に基づき、作品を分類し集計した。日本十進分類法の類目標一覧は表 2 の通りである。

(3) 以上の (1) から (2) を行い、過去の日本語教科書全体の内容的特徴を明らかにした上で、日

7 現代日本における国語教育とその教材について把握するために作成され、1949 年から 2006 年の間に発行された小・中学校国語教科書掲載作品 (小説・戯曲・評論・随筆・詩・古文など) がリスト化されている。

8 1950 年から 2002 年の間に発行された国語教科書の内、1952 年度から 1964 年度使用の「言語編」、1984 年度から使用の「国語表現」、1994 年度から使用の「現代語」の教科書を除く全ての検定教科書 1,829 冊の教科書番号、単元順序、単元名、使用学年、使用開始年・期、掲載作品名、作者名、作品ジャンルを収録したデータベース。

9 本調査では、過去の大学専攻精読用日本語教科書全体の内容的実態とその特徴について分析・考察することが主旨であるため、各教科書を個別に集計することはない。

10 日本の図書分類法の 1 つ。対象資料の主題に基づいて分類を行うもので、全国の公共図書館や大学図書館で広く用いられている (国立国会図書館, 2010)。日本十進分類法を用いた図書分類は図書館ごとに異なる場合もあるため、本研究では基準を一定に揃え、国立国会図書館の分類結果に準拠することとした。具体的な手順としては、調査対象となった日本語教科書計 14 冊に掲載された計 259 作品の出典を、国立国会図書館サーチ (<http://iss.ndl.go.jp/>) を用いて分類し集計した。

本の国語教科書との関わりを明らかにするために、ロジスティクス回帰分析法を用いて、国語教科書と重複する作品が占有する度合い（以下、「国語教科書連関係数」とする）を算出した<sup>11</sup>。国語教科書連関係数は、本研究が収集した質的変数の関係性の強さを示すもので、以下の式で定義する。数値の最大値は1とし、 $y$ の数値が1に近くなるほど、「国語教科書重複作品」との関係性が強いことを示す<sup>12</sup>。

$$\begin{cases} y = f(x) \in [0,1] \\ x_1 = \text{国語教科書重複作品}, x_2 = \text{日本語教科書のみ掲載作品} \end{cases}$$

$\Rightarrow y_1 = f(x_1) = f(\text{国語}) = 1, y_2 = f(x_2) = f(\text{日本語}) = 0$

上記調査結果に基づき、考察ではさらに一元的な調査では見えないデータ同士の関係（日本語教科書で取り扱われている文章の様式・題材相互の年代別関係）を理解するために、文章の様式と題材のクロス集計を行った<sup>13</sup>。加えて、以上の調査結果と考察を踏まえ、各時期に日本語教育に携わり日本語教科書の利用、もしくは、作成に取り組んだ経験を持つ教師へのインタビュー調査結果も参照し、各時期の中国における日本語教育を取り巻く背景や情勢との関わりについても検討した。

11 国語教科書掲載作品と重なる作品を、「国語教科書重複作品」とする。国語教科書と重ならない作品を「日本語教科書のみ掲載作品」とする。

12 例えば、60年代の日本語教科書に掲載された「小説」（計：12）について、「国語教科書重複作品」は5作品であり、一方で、「日本語教科書のみ掲載作品」は7作品であった。これを本研究が設定する数式を用いて計算すると、 $y = (5 \times 1 + 7 \times 0) / 12 \approx 0.42$ となる。

13 その題材がどのような様式に偏っているのか、あるいは様式については、その様式がどのような題材に偏っているのかといった文章の様式・題材の相互の年代別関係を明らかにするために集計する。

## 5. 結果と考察

### 5. 1. 過去の日本語教科書の様式的特徴

掲載作品の様式的特徴について、教科書の発行年代ごとに分析した<sup>14</sup>。日本語教科書掲載作品の各様式の年代別作品数、各年代の作品総数に占める各様式の割合<sup>15</sup>、様式ごとの年代別国語教科書連関係数、作品の具体例<sup>16</sup>を表3に示す。各年代の総数に占める各様式の割合の変遷を図1に示す。

#### 5. 1. 1. 「随想」「小説」「民話」が67.4%を占める1960年代——基礎的な日本語力の育成

1960年代の教科書掲載作品の様式としては、全体に占める割合の高い3項目として「随想」（13作品、28.3%）、「小説」（12作品、26.1%）、「民話」（6作品、13.0%）となっている。「随想」と「小説」のみで過半数を占め、「随想」「小説」「民話」で実に67.4%を占めることが明らかとなった。具体的な作品を見ると、「随想」では「茶わんの湯」（寺田寅彦）や「母の思い出」（朱徳『解放日報』1944年4月5日付）、「小説」では「菜の花と小娘」（志賀直哉）と「綴長の願い」（小林多喜二『小林多喜二全集』第十巻）、「民話」では「みつつのおの」（志賀直

14 過去の日本語教科書の内容の実態とその変遷を明らかにするために、10年ごとの区切りを設け各年代の分析を行う。年代に区切った理由は、(1) 中国における日本語教育の現代史を論じた皮（2002）等で、年代を切り口とした時代区分が設けられており、日本語教科書の現代史を論じた曹（2008）においても、年代を一つの区切りとした時代区分が設けられていること。(2) 中国の日本語教科書の通時的分析を行っている川上（2011）や田中（2012b）が年代を一つの区切りとして用いた考察を行っていること。(3) 本研究は、そうした先行研究に基づく後進研究として、先の研究手法を踏まえ、設定を揃える形で区切りを設けること。以上である。

15 調査結果の数値（小数点以下）について、割合は小数第1位まで、連関係数は小数第2位までを四捨五入して記載した。

16 作品名の表記と出典情報は、日本語教科書の記載に基づく。



表3. 各年代の作品様式の数・各年代の総数に占める割合・国語教科書連関係数と作品の具体例

様式	年代別	作品数	割合	連関係数	具体例	
					国語教科書重複作品	日本語教科書のみ掲載作品
対談 座談	60	1	2.2%	0.00	(なし)	「アメリカの記者アンナ・ルイズ・ストロングとの談話」(毛沢東『毛沢東選集』第四巻)
	70	59	67.0%	0.00		「日本訪問を語る」(書き下ろし)
	80	8	6.4%	0.00		「わたしたちのクラス」(書き下ろし)
評論	60	5	10.8%	0.20	「文の組み立て」(柳田国男編『中学一年の新しい国語』1960年版)	「文章を正確にいきいきと書くために」(郭沫若『人民日報』(1958年4月1日), 『アカハタ』(1958年4月22日))
	70	0	0%	/	(なし)	(なし)
	80	34	27.2%	0.24	「疑問は科学を進歩させる」(三省堂『中学校現代国語』)	「新聞の役目」(国際学友会日本語学校編『日本語学習書日本語読本2』)
随想	60	13	28.3%	0.31	「茶わんの湯」(寺田寅彦)	「母の思い出」(朱徳『解放日報』1944年4月5日付)
	70	2	2.3%	0.00	(なし)	「偉大な祖国」(書き下ろし)
	80	15	12.0%	0.33	「千曲川スケッチ」(島崎藤村)	「ぼくのゆめ わたしのゆめ」(東京外国語大学附属日本語学校編『日本語I』)
小説	60	12	26.1%	0.42	「菜の花と小娘」(志賀直哉)	「綴長の願い」(小林多喜二『小林多喜二全集』第十巻)
	70	2	2.3%	0.00	(なし)	「農夫とへび」の物語(インソップ物語)
	80	11	8.8%	0.73	「かりんとう」(山本有三)	「陶奇の夏休み日記」(謝水心(著)／倉石武四郎(訳)『陶奇の夏休み日記』)
解説 鑑賞	60	1	2.2%	1.00	「法師を志して」(山本有三編著『小学六年の国語』1958年版)	(なし)
	70	0	0%	/	(なし)	(なし)
	80	23	18.4%	0.09	「ことわざ」(学校図書『中学国語』)	「日本の行事」(学研社『あたらしい日本語』)
紀行 記録	60	3	6.5%	0.00	(なし)	「大雪山をこえる」(陳其通『中国画報』1956年7月号)
	70	12	13.6%	0.00	(なし)	「万人坑」(ある日本人の訪中ルポより)
	80	4	3.2%	0.25	「山の湖—紀行文—」(戸塚文子)	「京都で」(文化庁編『外国人のための日本語読本初級2』)
伝記	60	4	8.7%	0.00	(なし)	「偉大なる片山潜」(野坂参三『亡命十六年』一九四七年版)
	70	6	6.8%	0.00	(なし)	「魯迅と藤野先生」(『人民中国』1973年12月号)
	80	9	7.2%	0.22	「キューリー夫人」(新川和江『国語5年下』)	「鄧穎超先生のこと」(園田天光『日中月報』第24号)
民話	60	6	13.0%	0.50	「みつつのおの」(志賀直哉監修『小学一年こくご』1955年版)	「東郭先生と狼」(書き下ろし)
	70	0	0%	/	(なし)	(なし)
	80	7	5.6%	0.00	(なし)	「象の目方」(国際学友会日本語学校編『日本語学習書日本語読本2』)
日記	60	0	0%	/	(なし)	(なし)
	70	5	5.7%	0.00	(なし)	「雷鋒の日記(抜粋)」(雷鋒『雷鋒日記』1961.7.1/1961.9.22)
	80	7	5.6%	0.00	(なし)	「日記」(早稲田大学語学教育研究所編『外国学生用日本語教科書初級』)
書簡	60	1	2.2%	1.00	「てがみ」(柳田国男編『中学二年の新しい国語』1960年版)	(なし)
	70	2	2.3%	0.00	(なし)	「父への返事」(書き下ろし)
	80	3	2.4%	0.33	「手紙」(石森延男編『中等新国語一』)	「クラス会の招待と通知」(国際学友会日本語学校編『日本語学習書日本語読本2』)
記事 放送	60	0	0%	/	(なし)	(なし)
	70	0	0%	/	(なし)	(なし)
	80	2	1.6%	/	(なし)	「新聞より」(国際学友会日本語学校編『日本語学習書日本語読本2』) 「天気予報」(早稲田大学語学教育研究所編『外国学生用日本語教科書初級』)
脚本	60	0	0%	/	(なし)	(なし)
	70	0	0%	/	(なし)	(なし)
	80	2	1.6%	0.50	「コタンに生きる—飯塚森蔵の生涯—」	「ツルの恩返し—テレビ放送—」(東京外国語大学附属日本語学校編『日本語I』)

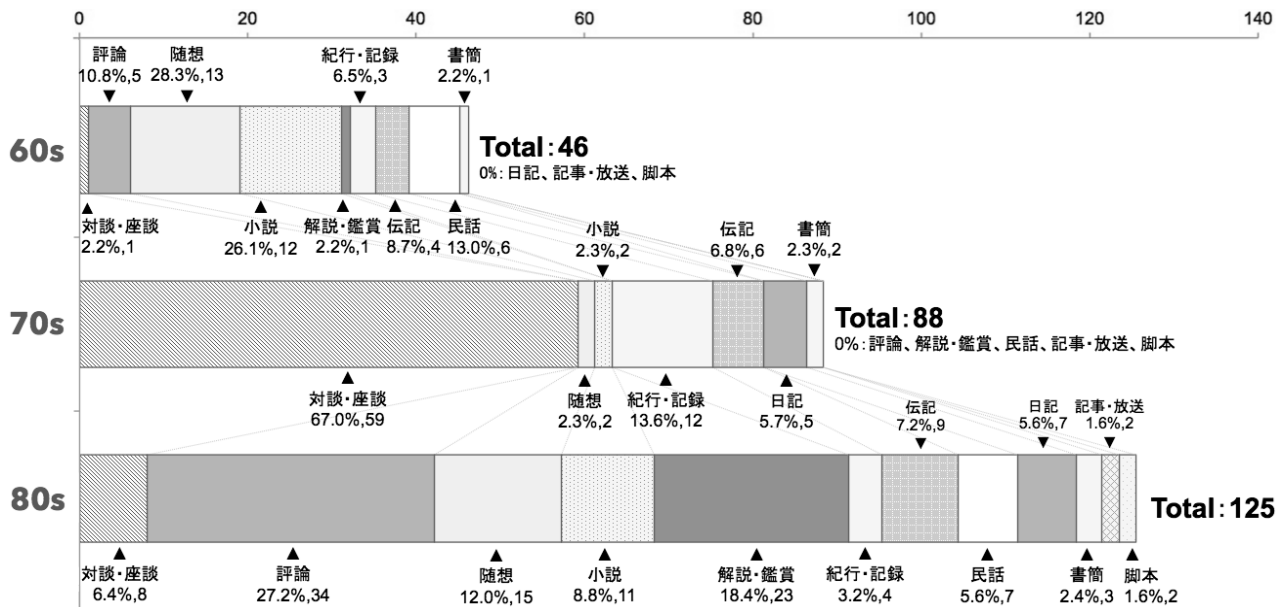


図 1. 各年代の作品様式の割合

哉監修『小学一年こくご』1955年版)と「東郭先生と狼」が見られた。後述する1970年代や1980年代との比較において、難解な文章は見られず、また、児童向け作品が他の年代の教科書に比べると多い。基礎的な日本語力を育成するために適当な文章として選定されていたことが窺える。

国語教科書連関係数を算出した結果(表3:1960年代「連関係数」参照),様式として大半を占める「随想」「小説」「民話」は、それぞれ0.31,0.42,0.50の数値を示し、国語教科書重複作品も一定の割合で存在していたことが明らかとなった。

5.1.2.「対談・座談」「紀行・記録」「伝記」が約9割を占める1970年代——消失する国語教科書との重なり

1970年代の教科書は、それまでの様相とは一変する。日本語教科書に掲載された文章の様式は、全体に占める割合の高い3項目として「対談・座談」(59作品,67.0%),「紀行・記録」(12作品,13.6%)となっている。様式の種類そのものが減少し、1960年代の教科書で過半数を占めた「随想」と「小説」は合わせても5%に満たず(「民話」は掲載されなくなる),「対談・座談」,「紀行・記録」が増加する。中国の事象や作品を日本語で記述した

もの(様式は「対談・座談」「紀行・記録」「伝記」「日記」)が掲載され、国語教科書連関係数(表3:1970年代「連関係数」参照)はゼロを示し、日本の国語教科書掲載作品との重なりは見られない。

5.1.3.「評論」「解説・鑑賞」「随想」「小説」が66.4%を占める1980年代——様式の多様化と日中関係深化の影響

1980年代の教科書は、1970年代のものとは異なる特長を持つ。日本語教科書に掲載された文章の様式は、全体に占める割合の高い4項目として「評論」(34作品,27.2%),「解説・鑑賞」(23作品,18.4%),「随想」(15作品,12.0%),「小説」(11作品,8.8%)となっている。1970年代にはゼロであった「評論」「解説・鑑賞」だけで半数近くを占める。さらに、「随想」「小説」も少なくない割合を示した。また、それ以外にも、「記事・放送」「脚本」といった様式に「天気予報」(早稲田大学語学教育研究所〈編〉『外国学生用日本語教科書初級』)や「ツルの恩返し——テレビ放送」(東京外国語大学附属日本語学校〈編〉『日本語I』)といった作品が見られ、教科書掲載作品に多様化の動きが見られる。

国語教科書連関係数を算出した結果(表3:1980年代「連関係数」参照)、「評論」「随想」「小説」「解説・鑑賞」が全体の66.4%を占め、それぞれ0.24, 0.33, 0.73, 0.09の数値を示した。「小説」は大半が国語教科書重複作品であることが判明した。

以上から、教科書の発行年代によって掲載された文章の様式的特徴が異なることが明らかとなった。

1960年代の教科書は、「随想」と「小説」のみで過

半数を占め、「随想」「小説」「民話」で実に67.4%を占めること。1970年代の教科書は「対談・座談」、そして「紀行・記録」が増加し、教科書の内容が一変すること。1980年代の教科書は、「評論」「解説・鑑賞」が半数近くを占める一方で、掲載される作品に多様化の動きが見られることが明らかとなった。

表4. 各年代の作品題材の数・各年代の総数に占める割合・国語教科書連関係数と作品の具体例

題材	年代別	作品数	割合	連関係数	具体例	
					国語教科書重複作品	日本語教科書のみ掲載作品
言語	60	7	15.2%	0.00	(なし)	「文章を正確にいきいきと書くために」(郭沫若『人民日報』(1958年4月1日),『アカハタ』(1958年4月22日))
	70	73	83.0%	0.00	(なし)	「日本語の授業」(書き下ろし)
	80	32	25.6%	0.13	「話しことばと書きことば」(中村通夫『中学国語一』学校図書株式会社)	「敬語とその使い方」(東京外国語大学附属日本語学校編『日本語I』)
文学	60	30	65.2%	0.43	「文の組み立て」(柳田国男編『中学一年の新しい国語』1960年版)	「陶奇の夏休み日記」(謝氷心(著)／倉石武四郎(訳)『陶奇の夏休み日記』)
	70	11	12.5%	0.00	(なし)	「魯迅と日本の青年」(書き下ろし)
	80	45	36.0%	0.36	「日本昔話について」(坪田譲治)	「すぐれた文学とはどういうものか」(桑原武夫『文学入門』岩波書店)
自然科学	60	1	2.2%	1.00	「なぞを解くよろこび」(石原純／山本有三編集『中学二年の国語』1954年版)	(なし)
	70	0	0%	/	(なし)	(なし)
	80	19	15.2%	0.16	「生物のいる星とない星」(鈴木敬信)	「雪の多い地方」(日本事情シリーズ『日本の地理』)
歴史	60	6	13.0%	0.00	(なし)	「偉大なる片山潜」(野坂参三『亡命十六年』一九四七年版)
	70	4	4.5%	0.00	(なし)	「偉大な国際主義者」
	80	8	6.4%	0.25	「キュリー夫人」(新川和江『国語5年下』)	「中国の近代一〇〇年と中国革命の思想」(日本旅行開発編『中国紀行案内』)
社会科学	60	2	4.4%	0.50	「雪国の生活」(山口弥一郎／金田一京助編修『中等国語一』1962年版)	「アメリカの記者アンナ・ルイズ・ストロングとの談話」(毛沢東『毛沢東選集』第四巻)
	70	0	0%	/	(なし)	(なし)
	80	14	11.2%	0.21	「太陽の沈まぬ国」(本多勝一)	「内閣と政府」(美濃部亮吉・稲田正次 文化庁編『外国人のための日本語読本中級4』)
技術	60	0	0%	/	(なし)	(なし)
	70	0	0%	/	(なし)	(なし)
	80	4	3.2%	0.00	(なし)	「煙突」(文化庁編『外国人のための日本語読本初級5』)
産業	60	0	0%	/	(なし)	(なし)
	70	0	0%	/	(なし)	(なし)
	80	3	2.4%	0.00	(なし)	「農具の今と昔」(文化庁編『外国人のための日本語読本初級7』)
総記	60	0	0%	/	(なし)	(なし)
	70	0	0%	/	(なし)	(なし)
	80	0	0%	/	(なし)	(なし)
哲学	60	0	0%	/	(なし)	(なし)
	70	0	0%	/	(なし)	(なし)
	80	0	0%	/	(なし)	(なし)
芸術	60	0	0%	/	(なし)	(なし)
	70	0	0%	/	(なし)	(なし)
	80	0	0%	/	(なし)	(なし)

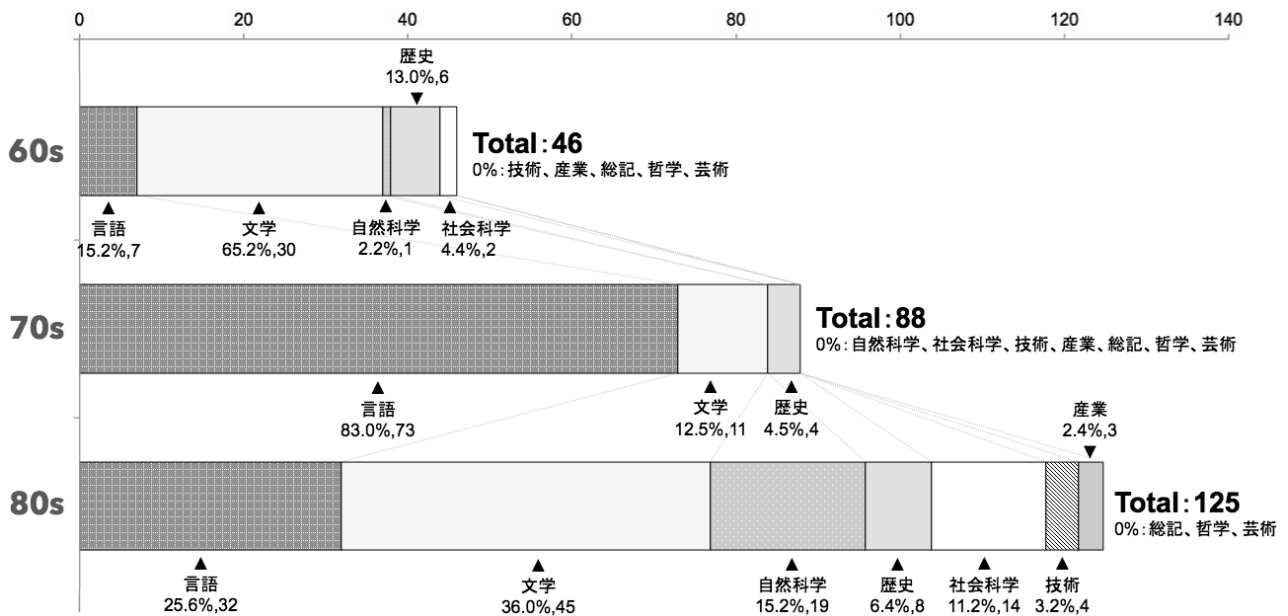


図 2. 各年代の作品題材の割合

## 5. 2. 過去の日本語教科書の題材的特徴（1960年代・1970年代・1980年代）

掲載作品の題材的特徴について、教科書の発行年代ごとに算出した。日本語教科書掲載作品の各題材の年代別作品数、各年代の作品総数に占める各題材の割合、題材ごとの年代別国語教科書連関係数、作品の具体例、を表4に示す。各年代の総数に占める各題材の割合の変遷を図2に示す。

### 5. 2. 1. 「文学」のみで65.2%を占める1960年代——「文学」中心と題材の偏り

1960年代の日本語教科書に掲載された文章の題材は、全体に占める割合の多い順から「文学」（30作品、65.2%）、「言語」（7作品、15.2%）、「歴史」（6作品、13.0%）、「社会科学」（2作品、4.4%）、「自然科学」（1作品、2.2%）となっている。圧倒的に「文学」が占める割合が大きい。先に、1960年代の教科書の様式としては「随想」「小説」「民話」が67.4%を占めることを述べたが、題材としては「文学」が大きな比重を占めている。次に、題材と様式のクロス集計<sup>17</sup>結果を表5、図3に示す。

題材として最も多い「文学」（30作品、65.2%）について、割合の多い様式としては、「文学×小説」（12作品、26.1%／例：「おきなものがたり」（島崎藤村『島崎藤村全集 19』筑摩書房）、「文学×民話」（6作品、13.0%／例：「東郭先生と狼」）、「文学×随想」（5作品、10.9%／例：「土の少年詩人」（山本有三〈編著〉『小学六年の国語』1958年版））であり、小説や民話、そして随想について、文学に属する題材で書かれたものが中心であることが明らかとなった。題材「言語」（7作品、15.2%）について、割合の多い様式としては、「言語×随想」（6作品、13.0%／例：「なぞを解くよろこび」（石原純））であった。題材「歴史」（6作品、13.0%）について、割合の多い様式としては、「歴史×伝記」（4作品、8.7%／例：「偉大なる片山潜」（野坂参三『亡命十六年』1947年版））であった。

1960年代は限られた題材（「文学」）について、限られた様式（「随想」「小説」「民話」）で記された文章が日本語教科書に掲載されていたことが明らかとなった。

### 5. 2. 2. 「言語」「文学」「歴史」の1970年代——進む題材の偏り

1970年代の日本語教科書に掲載された文章の題

17 クロス集計結果をまとめた図3、図4、図5では、各年代の特徴を明確に示すために、z軸の最大値を図ごとに設定した。

表 5. 作品の様式と題材のクロス集計結果 (60 年代)

60 年代		言語	文学	自然科学	歴史	社会科学	技術	産業	総記	哲学	芸術
		7	30	1	6	2	0	0	0	0	0
対談・座談	1	0	0	0	0	1(2.2%)	0	0	0	0	0
評論	5	1(2.2%)	3(6.5%)	0	1(2.2%)	0	0	0	0	0	0
随想	13	6(13.0%)	5(10.8%)	1(2.2%)	0	1(2.2%)	0	0	0	0	0
小説	12	0	12(26.1%)	0	0	0	0	0	0	0	0
解説・鑑賞	1	0	1(2.2%)	0	0	0	0	0	0	0	0
紀行・記録	3	0	2(4.4%)	0	1(2.2%)	0	0	0	0	0	0
伝記	4	0	0	0	4(8.6%)	0	0	0	0	0	0
民話	6	0	6(13.0%)	0	0	0	0	0	0	0	0
日記	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
書簡	1	0	1(2.2%)	0	0	0	0	0	0	0	0
脚本	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
記事・放送	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

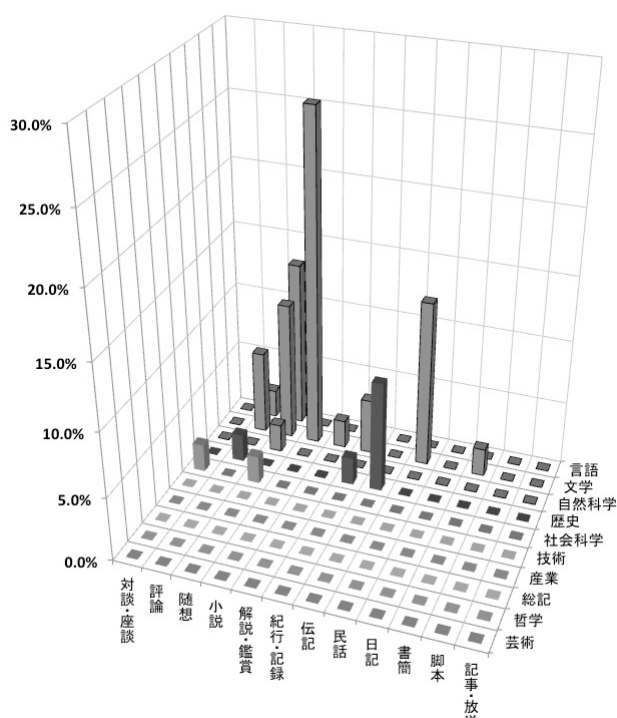


図 3. 作品の様式と題材のクロス集計結果 (60 年代)

材は、全体に占める割合の多い順から「言語」(73 作品, 83.0%), 「文学」(11 作品, 12.5%), 「歴史」(4 作品, 4.5%) となっている。先に, 1970 年代の教科書は様式の種類が減少し, 「対談・座談」「紀行・記録」「伝記」で約 9 割となることを述べたが (5. 1. 2 参照), 題材の種類も減少し偏りが顕著となる。題材と様式のクロス集計の結果を表 6, 図 4 に示す。

題材として最も多い「言語」(73 作品, 83.0%) について, 多い様式としては, 「言語×対談・座談」が突出している (59 作品, 67.0%/例: 「なん

と言いますか)」。その他, 題材「文学」(11 作品, 12.5%) について, 「文学×日記」(3 作品, 3.4%/例: 雷鋒の日記 (抜粋)) (雷鋒『雷鋒日記』1961.7.1/1961.9.22), 「文学×小説」(2 作品, 2.3%/例: 『『農夫とへび』の物語』(イソップ物語)), 「文学×紀行・記録」(2 作品, 2.3%/例: 「万人坑」(ある日本人の訪中ルポより)), 「文学×伝記」(2 作品, 2.3%/例: 「魯迅と日本の青年」), 「文学×書簡」(2 作品, 2.3%/例: 「先生への手紙」) となっている。さらに, 題材「歴史」(4 作品, 4.5%) について, 「歴史×伝記」(4 作品, 4.5%/例: 「偉大な国際主義者」) となっている。

1970 年代は, 極めて限られた題材 (「言語」「文学」「歴史」と様式 (「対談・座談」「紀行・記録」「伝記」) の文章が日本語教科書に掲載されていたことが明らかとなった。

### 5. 2. 3. 「言語」「文学」「自然科学」「社会科学」の 1980 年代——題材の多様化

1980 年代の日本語教科書に掲載された文章の題材は, 全体に占める割合が多い順から「文学」(45 作品, 36.0%), 「言語」(32 作品, 25.6%), 「自然科学」(19 作品, 15.2%), 「社会科学」(14 作品, 11.2%), 「歴史」(8 作品, 6.4%), 「技術」(4 作品, 3.2%), 「産業」(3 作品, 2.4%) となっている。先に, 1980 年代の教科書に様式の多様化が見

表 6. 作品の様式と題材のクロス集計結果 (70年代)

70年代		言語	文学	自然科学	歴史	社会科学	技術	産業	総記	哲学	芸術
		73	11	0	4	0	0	0	0	0	0
対談・座談	59	59(67.0%)	0	0	0	0	0	0	0	0	0
評論	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
随想	2	2(2.3%)	0	0	0	0	0	0	0	0	0
小説	2	0	2(2.3%)	0	0	0	0	0	0	0	0
解説・鑑賞	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
紀行・記録	12	10(11.4%)	2(2.3%)	0	0	0	0	0	0	0	0
伝記	6	0	2(2.3%)	0	4(4.5%)	0	0	0	0	0	0
民話	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
日記	5	2(2.3%)	3(3.3%)	0	0	0	0	0	0	0	0
書簡	2	0	2(2.3%)	0	0	0	0	0	0	0	0
脚本	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
記事・放送	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

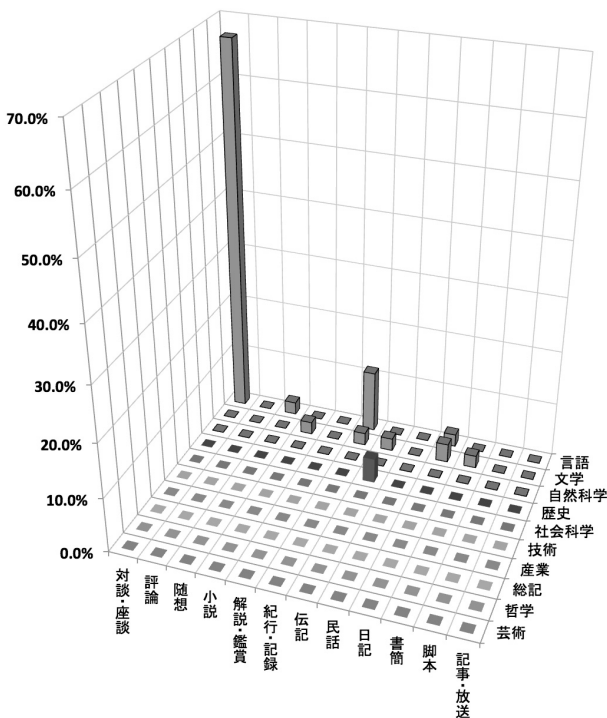


図 4. 作品の様式と題材クロス集計結果 (70年代)

られることを指摘したが (5. 1. 3 参照), 題材も多様化していることが明らかとなった。様式と題材のクロス集計の結果を表 7, 図 5 に示す。

題材として最も多い「文学」(45 作品, 36.0%) について, 「文学×小説」(10 作品, 8.0%/例: 「かくれんぼう」(志賀直哉『少年少女日本文学全集第 4 巻』講談社)), 「文学×評論」(7 作品, 5.6%/例: 「日本昔話について」(坪田譲治)), 「文学×民話」(6 作品, 4.8%/例: 「竹取物語」), 「文学×随想」(4 作品, 3.2%/例: 「故郷」(魯迅著/竹内好訳)), 「文学×解説・鑑賞」(4 作品, 3.2%/例:

「すぐれた文学とはどういうものか」(桑原武夫『文学入門』岩波書店)), 「文学×伝記」(4 作品, 3.2%/例: 「啄木について」(学研『現代日本の文学』之六)), 「文学×日記」(4 作品, 3.2%/例: 「ある日曜日(日記)」), 「文学×書簡」(2 作品, 1.6%/例: 「手紙」(石森延男〈編〉『中等新国語一』)), 「文学×脚本」(2 作品, 1.6%/例: 「ツルの恩返し——テレビ放送」(東京外国語大学附属日本語学校〈編〉『日本語 I』)), 「文学×紀行・記録」(1 作品, 0.8%/例: 「山の湖——紀行文」(戸塚文子)), 「文学×記事・放送」(1 作品, 0.8%/例: 「新聞より」(国際学友会日本語学校〈編〉『日本語学習書日本語読本 2』)) となっている。次に題材として多い「言語」(32 作品, 25.6%) について, 「言語×対談・座談」(8 作品, 6.4%/例: 「『あります』と『います』」), 「言語×評論」(7 作品, 5.6%/例: 「敬語の使い方」(柴田武)), 「言語×解説・鑑賞」(6 作品, 4.8%/例: 「ことわざ」(学校図書『中学国語』)), 「言語×随想」(4 作品, 3.2%/例: 「故事から生まれた言葉」(国際学友会日本語学校〈編〉『日本語学習書日本語読本 4』)), 「言語×紀行・記録」(3 作品, 2.4%/例: 「東海道」(文化庁〈編〉『外国人のための日本語読本初級 2』)), 「言語×日記」(2 作品, 1.6%/例: 「買物」(国際学友会日本語学校〈編〉『日本語学習書日本語読本 1』)), 「言語×小説」(1 作品, 0.8%/例: 「水のたび」(文

表 7. 作品の様式と題材のクロス集計結果 (80 年代)

80 年代		言語	文学	自然科学	歴史	社会科学	技術	産業	総記	哲学	芸術
		32	45	19	8	14	4	3	0	0	0
対談・座談	8	8(6.4%)	0	0	0	0	0	0	0	0	0
評論	34	7(5.6%)	7(5.6%)	8(6.4%)	1(0.8%)	9(7.2%)	0	2(1.6%)	0	0	0
随想	15	4(3.2%)	4(3.2%)	4(3.2%)	0	2(1.6%)	1(0.8%)	0	0	0	0
小説	11	1(0.8%)	10(8.0%)	0	0	0	0	0	0	0	0
解説・鑑賞	23	6(4.8%)	4(3.2%)	6(4.8%)	1(0.8%)	3(2.4%)	3(2.4%)	0	0	0	0
紀行・記録	4	3(2.4%)	1(0.8%)	0	0	0	0	0	0	0	0
伝記	9	0	4(3.2%)	0	5(4.0%)	0	0	0	0	0	0
民話	7	0	6(4.8%)	0	1(0.8%)	0	0	0	0	0	0
日記	7	2(1.6%)	4(3.2%)	0	0	0	0	1(0.8%)	0	0	0
書簡	3	1(0.8%)	2(1.6%)	0	0	0	0	0	0	0	0
脚本	2	0	2(1.6%)	0	0	0	0	0	0	0	0
記事・放送	2	0	1(0.8%)	1(0.8%)	0	0	0	0	0	0	0

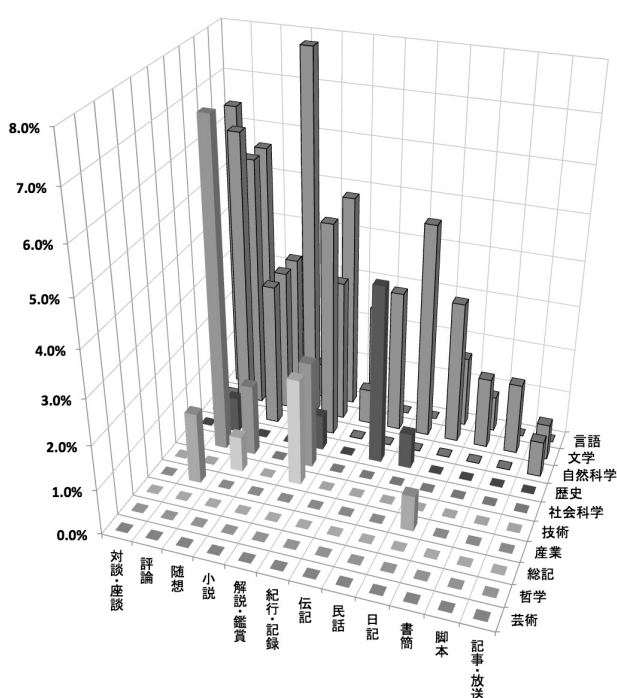


図 5. 作品の様式と題材のクロス集計結果 (80 年代)

化庁〈編〉『外国人のための日本語読本初級 1』), 「言語×書簡」(1 作品, 0.8%/例:「クラス会の招待と通知」(国際学友会日本語学校〈編〉『日本語学習書日本語読本 2』))となっている。その他, 5%以上を占める題材については, 「自然科学」(19 作品, 15.2%) が, 「自然科学×評論」(8 作品, 6.4%/例:「疑問は科学を進歩させる」(『中学校現代国語』三省堂)), 「自然科学×解説・鑑賞」(6 作品, 4.8%/例:「蜜ばちの生活」), 「自然科学×随想」(4 作品, 3.2%/例:「四季」(荒垣秀雄)), 「自然科学×記事・放送」(1 作品, 0.8%/例:「天気予報」(早稲田大学語学教育研究所〈編〉『外国学生用日本

語教科書初級]))となっている。「社会科学」(14 作品, 11.2%) が, 「社会科学×評論」(9 作品, 7.2%/例:「『生まれ』による差別」(宮沢俊義)), 「社会科学×解説・鑑賞」(3 作品, 2.4%/例:「内閣と政府」(美濃部亮吉・稲田正次)), 「社会科学×随想」(2 作品, 1.6%/例:「太陽の沈まぬ国」(本多勝一『カナダ・エスキモー』))となっている。「歴史」(8 作品, 6.4%) が, 「歴史×伝記」(5 作品, 4.0%/例:「毛主席と傷兵」), 「歴史×評論」(1 作品, 0.8%/例:「中国の近代一〇〇年と中国革命の思想」), 「歴史×解説・鑑賞」(1 作品, 0.8%/例:「日本人の名字」(古川清行)), 「歴史×民話」(1 作品, 0.8%/例:「象の目方」(国際学友会日本語学校〈編〉『日本語学習書日本語読本 2』))となっている。

1980 年代の教科書に掲載された文章の様式と題材のクロス集計結果からは, 1960 年代や 1970 年代よりも, 複数の題材について複数の様式で書かれた文章が日本語教科書に掲載されるようになっていたことが明らかとなり, 現代中国の大学専攻精読用日本語教科書は, 年代を経るごとに, 多様な文章が掲載される傾向にあることが分かるのである。

### 5. 3. 年代ごとの大きな変化と背景

本研究が行った過去の教科書の内容的実態調査の結果, 確かに先行研究の指摘通り大学専攻日本語教科書は日本の国語教科書と重複する作品があるが,

作品の題材と様式の傾向は年代ごとに異なることが明らかとなった。これらの年代別の異同や変化の要因は複雑かつ多層的なものであり、それらを具体的に特定することは困難であるが、以上の調査結果と考察を踏まえ、対象教科書掲載文章と、各時期に日本語教育に携わり日本語教科書の利用もしくは作成に取り組んだ経験を持つ教師へのインタビュー調査結果も参照し、各時期の中国における日本語教育を取り巻く背景や情勢との関わりについて考えてみたい<sup>18</sup>。

### 5. 3. 1. 日本語教育に求められた育成レベルと題材

5. 2. 1 で述べたように、1960年代の日本語教科書に掲載された文章は、様式としては「随想」「小説」「民話」、題材としては「文学」「言語」「歴史」にそれぞれ偏りが見られ、これらは国語教科書との重なりが強い。具体的には、「みつつのおの」（志賀直哉監修「小学一年こくご」1955年版による）、「かぐやひめ」（志賀直哉監修「小学二年生のこくご」1955年版による）、「富士登山」（柳田国男〈編〉「小学五年の新しい国語」1955年版による）、「土の少年詩人」（山本有三〈編著〉「小学六年の国語」1958年版による）、「志賀直哉「菜の花と小娘」（新潮文庫「志賀直哉集」による）等の文章である。冒頭で述べた田中（2012b）によると、1960年代の日本語教科書掲載文章の内訳は、書き下ろし作品 28%、中国語原文翻訳掲載作品 15%、日本語原文掲載作品 57%となっており、日本語原文掲載作品（計 26）の中で国語教科書重複作品と重なりが

見られる作品は計 15 であり、そのうち 53%が小学校の国語教科書となっている。1960年代当時は日中国交が本格化しておらず、1970年代後半以降との比較においては、日本語人材に求められた能力がそれほど複雑ではなかったことと、こうした作品が妥当だとされたこととは無関係ではないだろう。また、発行されている教科書は主に基礎段階で用い、高年級段階についてはガリ版刷り教材を用いた機関もあった<sup>19</sup>ことも要因の一つとして考えられる。実際、1964年から遼寧省大連市の高等教育機関で日本語を教えながら日本語教科書編纂に携わった経験を持つ教師 B 氏<sup>20</sup>によると、教科書編纂の過程で日本の小学校の教科書を参照する場合もあり、基礎段階の学生が利用する教科書に、小学校の国語教科書掲載文章を掲載したこともあったという<sup>21</sup>。川上（2011）は 1950年代から 1960年代の中国で出版さ

19 1964年から1966年にかけて遼寧省大連市にある高等教育機関で日本語教育に携わった日本人教師 A 氏の証言（派遣：大連・1964～1966年／調査日：2012.02.08, 2012.02.15）。なお、発行されている教科書の設定するレベルが初級段階に多く置かれる傾向は、中国に限らず、また時期に限らず存在する。吉岡（2012）が作成した 1946年から 2010年までの日本国内で出版された日本語教科書リストの中で、レベルが明記されている総合日本語教科書のうち「初級」は、それ以外の総合日本語教科書のレベル（「初中級」「中級」「上級」の総和）との比率でも 6:5 と上回っている。また、庵（2012）は国立国語研究所の蔵書目録を用いた調査を行い、1960年から 1979年までに市販された中級の総合教科書は 2冊、1980年から 1999年までは 13冊、合計 15冊程度となっており、同時期に市販された初級総合教科書との量的比較においては少ないことを指摘している。

20 在職：大連・1964～1984年／調査日：2014.03.07

21 「日本人の小学校の教材なんですよ。（中略）それを写してから、それから自分の学校の教科書として、それを教科書を自分で日本語で作る『一から教科書を作る』っちゅうのは、これはちょっと、もちろん、難しいわけですね。（中略）学生が二年生に入ってから、私たちが日本人の学校の教科書を見て、それを写して、それから、二年生の教科書としてたわけなんです。」（B 323-325・335）

18 時々の中国の日本語教育を取り巻く事象がどういった形で日本語教科書と関わりを持つのかについて、孫（1994）や曹（2006）、李（2007）、曹（2008）、田中（2012b）等の研究が行われており、本研究でも、教材分析を用いた調査で明らかになった各年代の教科書の特徴について、時々の日本語教育において教科書編纂に携わった人々や教科書利用者の証言、収集された資料を用いて、現代中国における日本との交流も含む事象がどういった形で教科書の背景としてあったのかについて考察する。



れた日本語教科書の分析を行い、「日本語教科書には日本との関係性を示すものも見られた。それは、科学技術に関する文章やプロレタリア文学、日本人との交流、日本における言語研究の知見である。日本語を原文とする科学技術に関する文章やプロレタリア文学は、日本語教科書の本文などに採用されていたが、学習者はこのような教科書を通して日本という国に間接的に触れていたといえる。特に、日本のプロレタリア文学は、建国以前から受容されていたが、1950-60年代には日本語教科書の主要な題材の一つとなっていた。」(p.73)と述べているが、本研究が対象とした教科書にも「偉大なる片山潜」(野坂参三)、「級長の願い」(小林多喜二)といった作品が見られた。このことについて、1960年から2003年まで北京の高等教育機関において日本語教育に携わった教師 C 氏は「授業で取り扱われた作品は、夏目漱石、芥川龍之介、それからプロレタリア文学作家の小林多喜二、徳永直など」(C 29)と述べている。

さらに、1960年代の日本語教科書に掲載された作品には日本語原文掲載作品以外に、教科書作成者が日本語で書き下ろしたと見られる作品と、中国の事象や作品を日本語で記述した日本語翻訳作品とが見られるのも特徴である。これらについて、1961年から1966年まで北京市の高等教育機関で教科書編纂に取り組んだ教師 D 氏<sup>22</sup>によると、北京週報社に教科書編纂のための資料収集に出かけることも度々あったという<sup>23</sup>。同じ時期に、1964年から1966年まで遼寧省大連市にある高等教育機関で日本語を学び、その後教師となった E 氏も、教師が新聞記事等を書き直したものが教材として用いられ

たと述べている<sup>24</sup>。

### 5. 3. 2. 国内情勢の変化の影響

1970年代は、書き下ろし作品や中国の作品を日本語に翻訳したものが多く、国語教科書との重なりは見られない。様式も題材も前の年代との比較において大きな変化が見られるが、文化大革命による国内情勢の変化の影響もあったものと考えられる。掲載された文章のタイトルは、「団結と友情の盛会」「ひきつづき前進」「中日両国人民はいつまでも仲よくしていこう」「中日国交正常化三周年を迎えて」「プロレタリア文化大革命の中で生まれた昼夜商店」「自力で工業を発展させよう」「文化大革命は工業の発展を推進した」「雷鋒の日記(抜粋)」「誠心誠意人民に奉仕する」「毛主席の教え」「革命のために勉強します」「人民公社を訪ねる」といった作品が日本語教科書に掲載された。様式としては「対談・座談」「紀行・記録」「伝記」、題材としては「言語」「文学」「歴史」に集中している<sup>25</sup>。1970年から1974年に遼寧省大連市の高等教育機関で日本語を学び、その後教師となった F 氏<sup>26</sup>によると、「空白期<sup>27</sup>」の名残や影響により教科書や資料が容易く入

22 在職：北京・1961～1966年／調査日：2014.03.07

23 「調査に行くのよくありますね。材料を集めるために。文章を集めるために。(中略)北京週報とかによく行ってね。」(D 559-561)

24 在学：大連・1964～1966年／調査日：2014.03.08  
「その教科書というのはですね、日本人の先生はですね、例えば中国の新聞記事をですね、それを基にして、それを書き直した。(中略)ダムありますよですね。で、働きにですね、そんなですね、シーンとかですね、そんな場面をですね、書いた。」(E 109)

25 本田(2007)は1970年代の教科書の分析を行い、教科書の内容から1970年代初期から末にかけての日本語教科書の目的・役割について、変化した側面と変化しなかった側面について考察し、1970年代初期に発行された教科書について、初級開始段階から読解に重きが置かれた構成となっていることを指摘している。

26 在学：大連・1970～1974年／調査日：2013.03.13

27 1966年から1970年代初頭は「空白期」(魯, 2008, p. 313)と称され、プロレタリア文化大革命の影響による高等教育機関における日本語教育の中断時期とされる。

手できる状況ではなく<sup>28</sup>、日本語の教科書を作成するための教材として、『人民中国』や『北京週報』を参照したという。そうしたこともあり、1975年に研修で清水造船所と三菱造船所とに赴いた際に、日本の中学校の国語教科書を記念に購入して持ち帰れたことを今でも印象深く記憶しているという<sup>29</sup>。

### 5. 3. 3. 日中間の本格的な交流推進と題材の多様化

1980年代は、国語教科書との重なりが見られ、様式としては「評論」「解説・鑑賞」「随想」、題材としては「文学」「言語」「自然科学」が多い。1972年の日中共同声明、1978年の日中平和友好条約を経て本格的な交流が進む中で、求められる日本語人材像も高度化・複雑化し、教科書に掲載される文章もそれまでに比べ様式と題材に多様化の傾向が認められる。1970年代後半から1980年代初頭にかけてのこうした動きについて、1979年から1981年まで、自治体の教育委員会による国語科教諭の派遣事業<sup>30</sup>として、江蘇省南京市の高等教育機関に日本

から派遣された教師 G 氏<sup>31</sup>によると、日本語教科書が少なかったため日本から持参した書籍や国語教科書を用いて現地の教科書作成を行ったという。当時、G 氏に教育を受けた H 氏<sup>32</sup>によると、日本から持ち込まれた高等学校の国語教科書をもとに、学生が手分けしてガリ版刷り教材の作成を手伝ったこともあったと述べている。江蘇省南京市の高等教育機関に日本から派遣された教師 I 氏<sup>33</sup>は、赴任期間中も日本に一時帰国する度に副教材となる映像や音声資料を収集して中国へ持参したという<sup>34</sup>。

こうした資料は教材として用いられただけでなく、教師の学びにも役立てられた。1977年から1989年にかけて、上海市の高等教育機関で日本語教育に携わった J 氏<sup>35</sup>によると、派遣された教師と共に、日本から寄付された国語教科書等をもとに教育内容や方法の検討会等を開催するようになったという<sup>36</sup>。

1980年代に入ると、本格的な日中国交の深化の流れの中で<sup>37,38</sup>、日本の各種団体からの教師派遣、

28 本田（2009）は、1970年代の中国の日本語教育について、「現在の中国の日本語教育を支える基礎を作った。当時の時代背景は、必ずしも日本語教育に向けたものではなかった。日本に関する情報も乏しく、じゅうぶんな教材も資料も教育機器も得られなかった。しかし、その中でおこなわれた日本語教育は意外にもレベルの高いものであった。」(p. 90) と述べている。

29 「国語、中学国語。それではじめて外国〔日本〕の教科書を買ってきた。(中略)セットになってる。1, 2, 3年生まで。今も持ってる。私の先生はみんな貸してくれていった。(中略)言葉はこういういい方するのかとか、日本人はこういう考え方するのかとか。これは生きてる言葉だと思うから、それをすごく覚えてる。」(F 139-141・148)

30 1978年の日中平和友好条約の調印と改革開放政策の推進は、高等教育機関の日本語教育現場において、日本在住で社会や文化事情に精通したネイティブ教師の必要性を高めることとなった。これまでに、様々な形で派遣事業が展開され、自治体の教育委員会や日中技能者交流センター、国際交流基金、文部科学省、JICA等の機関と、中国国家外国専門家局との共同事業として実施された(蘇, 1980; 森田, 1983; 園田, 2004)。

31 派遣：南京・1979～1981年／調査日：2012.02.22

32 在学：南京・1978～1982年／調査日：2014.03.01

33 派遣：南京・1987～1989年／調査日：2012.03.26

34 「日本に帰ってくると、日本語教材で、色々な日本のドキュメンタリーとか、テレビドラマとかを録画して、その当時こういうカセットの録画テープが中国でものすごい高かったんですよ。中国国内は。それを日本に来るともう本当にね、飛行機で預けちゃうと重量オーバーになっちゃうので、機内持ち込みで、こんな大荷物で、もう本当に担いで。」(I 212)

35 在職：上海・1977～1989年／調査日：2011.12.27

36 「週に一回、中国人先生の集会有って、(中略)日本人の先生に色々勉強したんです。(中略)言葉の意味とか、そして、高校の教科書。高校の教科書もねえ、その時からやっと、見ました。入って。もう全部、たくさん、持ってきて、それで、中国人の先生は一生懸命勉強したんです。(中略)勉強会、みんな、日本の高校の教科書を見ました。」(J 140-144)

37 1979年12月、大平正芳首相(当時)が訪中し「対中国日本語教育特別計画」が調印され、「日本語研修センター(通称「大平学校」)が1980年に設立され

寄贈図書<sup>39</sup>なども増えた。先に挙げた県教育委員会などの公的機関や教師個人によるものは無論のこと、民間団体によるものもあった。例えば、横尾正信、植山利昭らが設立した「中国に日本語の教材を送る会」は、日本全国に中古書籍（小学校から高等学校までの教科書・絵本・辞典・年鑑・日本の風俗や文化を紹介した図書・料理や旅行案内書・専門書

など）の寄付を呼びかけ、収集した書籍を、日中間を往来する「友好の船」や「青年の船」で中国へ郵送した。届けられた書籍は、大連外国语学院を窓口として中国全土（27 省約 300 箇所）に配布された。1980 年 8 月の段階で 25 万冊の発送が完了しており、目標冊数が当初の 50 万冊から 100 万冊に引き上げられている（『朝日新聞』1980 年 8 月 8 日）。1985 年 6 月の時点で、寄贈図書は 130 万冊に達し、さらに多くの図書を送るために、市民団体や労働組合、政財界の諸団体も巻き込んだ運動に発展していく<sup>40</sup>。中古書籍の送付だけでなく、中国側と

た。5 年間に約 600 名の教員の再教育を行った本事業について、孫 (2013) は「太平学校を通じて、当時の外国語教育の最新の理念と日本事情が中国に紹介されたのである。」(p.45) と述べている。また、酒井 (2012) では、1970 年代末に四个現代化実現には、科学技術の発展が急務であり、大規模での海外留学事業が重視されたことが指摘され、その実現までの戦後日中文化交流史のプロセスが分析されている。1980 年代から活発化した研修事業や留学プログラムもまた、日本の文物をはじめとする様々な情報の中国における充実に大きな影響があったものと考えられる。

38 日本学関連の学会も設立されるようになり、全国日本経済学会 (1978)、日本文学研究会 (1979)、中国日本史学会 (1980)、東北地域中日関係史研究会 (1980)、全国日本哲学会 (1981)、上海市日本学会 (1985)、中国中日関係史研究会 (1986)、中国高等院校日漢語研究会 (1986)、中日比較文学研究会 (1988)、中華日本学会 (1990) などが設立された (銭, 1997: 2)。1982 年には、日本語教育を主要テーマに据える中国日語教学研究会も設立された (修, 李, 2011)。徐, 吉岡ほか (2011) は、改革開放・国際化・情報化といった取り巻く環境の変化に伴い中国の高等教育機関における日本語教育の転換が起きたと指摘している。

39 例えば、1979 年に日中両国政府共同で立ち上げられた中国赴日本国留学生预备学校 (东北师范大学) の関連事業として、日本政府は 4,700 万円の視聴覚設備と約 8,000 冊の資料を提供している (源元, 2010, p. 93)。神奈川県教育委員会中国日本語教師派遣事業では、1979 年から 1989 年までの十年間のみでも総額 1,700 万円分の図書寄贈が派遣先大学に対し行われており、また、派遣教師が『毎日新聞』の協力のもとに全国からの書籍寄贈を仰ぎ、合計 4,800 冊の図書が中国の大学へ寄贈されている (神奈川県教育庁管理部教職員課, 1990)。

40 中国に日本語の教材を送る会の発起人の一人である K 氏は、寄贈図書の郵送や活動のための費用や保管倉庫の確保のために、行政や各種団体、政治家等にも協力を求めたと述べる (「県日中が、神奈川県から毎年 100 万円ずつもらって、それを輸送費に充てて。(中略) ちょうど 1981 年頃に県が、青年の船みたいな。それに、最初に載せたの。本を。神奈川県に頼んで。(中略) それが最初だと思う。それは神奈川県に頼んで、青年の船に載せていってくれということで最初やって、それからそういう色々な船を紹介してくれて。神奈川は、長洲知事が民際外交。やっぱりそれを僕らは使おうと。(中略) 例えば、映画監督とか議員さんとかの寄付と、後は神奈川県からの 100 万円の寄付と。それとあと中国物産展の店主に手伝ってもらって中国物産展をやったりとかね。(中略) やっぱね、結局倉庫必要なのね。だから倉庫を、さっき言った日中学院の隣に善隣会館って広い建物が残ってて。もう今新しくなったけど。その地下が使えるということになって。そこに倉庫代わりに本を置いてたんですよ。」(K 42・173-175・212-217・232-233))。1986 年 12 月 13 日『読売新聞』には、公共広告機構を通して、「中国に日本語教材を送る会」からの「むかし文字を借りました いま書物をお返します」と題された次のような広告が掲載された。「中国の人たちが日本語の教材を求めています——いまお隣りの中国では日本語ブームといわれています。なにしろ人口がぼう大な国。日本語を学ぶ人も一千万人も見られています。言葉がわかることは、国際理解の近道。この機会に美しい日本語を、正しい日本の知識を学んでほしいものです。あなたも中国の人たちへお持ちの本を寄付していただけませんか。中国全土へ日本の文化・科学の紹介を——中国で喜ばれる日本の本は、主として国語辞典、百科事典、自然科学事典、全集 (日本の歴史、日本文学など) ですが、小説やエッセイの単行本や文庫

調整しながら、『大百科』（全 16 巻／凡人社）・『日本の歴史』（全 31 巻／中央公論社）・『日本語発音アクセント辞典』（NHK〈編〉）・『国語大辞典』（角川書店）・『日本語教材テープ』（全 20 巻）・『日本の美と文化』（全 18 巻／講談社）などの新刊本 14 種をセットにした「日本文庫」の寄贈も計画し、5,000 人の賛同者を集めようとしていることが『朝日新聞』（1985 年 6 月 12 日）で取り上げられた。日本からの図書寄贈としては最大規模の活動となったが、発起人の一人である K 氏は会設立の動機について、以前から参加していた日中友好協会の活動を通して中国への関心や理解を深め、当時少しずつ出会うようになった中国からの留学生との交流を通して中国の人々の役に立ちたいと思い、訪中した知人などによる中国の日本語教材の不足に関する情報から、図書寄贈活動に取り組むことを決めたという<sup>41</sup>。

本も大歓迎。日本語学習用のテープや教科書も。「中国に日本語教材を送る会」で受けとった本は、大連、上海、天津の外語学院へ送り、そこから中国全土へ配送されます。漢字のふるさとへ日本文化のお返しを！」（『読売新聞』1986 年 12 月 13 日）これに対し、5,826 件の反響があり、約 5 万冊の本が送られた（86 年 11 月～87 年 3 月）。内訳は、「(1) 広告の申込書で本の寄贈を申し出た（1,884 件）、(2) キャンペーンを知って、本や浄財の寄付を申し出た（3,362 件）、(3) キャンペーンを知って電話で寄贈を申し出た（580 件）」（AC ジャパン 1986 年度作品「中国に日本の書物を送る」<http://www.ad-c.or.jp/campaign/work/1986/>）と記録されている。

41 「やっぱり、日本語ブームがすごいってことを聞こえてきて、それを何とか応えようという話をしたのがきっかけですね。僕自身は日中友好協会の会員ではあったんだけどね。その時は新宿に住んでたから、東京の新宿日中友好協会というのはすごく盛んだったのね。（中略）スチューデントパワーというか全国、全世界のスチューデントパワー、それから中国の文化大革命とか、そういう時から〔中国を〕知ってるからね。（中略）日本に留学生がぼちぼち来だして、まだまだそのとき留学生は珍しいんでね、色々日中友好協

1977 年から上海市の高等教育機関で教鞭を執っている L 氏<sup>42</sup>は、『送る会』。今はもうなくなったんですけども。80 年代の最初の 4、5 年間はとても大きな役割を。その時中国の図書館には、日本語の教科書、図書は少ないんですよ。それでこの民間の組織ですけども。」（L 115）と述べ、送る会の取り組みは 1980 年代前半まで非常に大きな役割を果たしたと述べている。

このように日本関連の図書の拡充は高等教育機関や研究所、出版社などでの教科書作成に際し重要な教育インフラとなった<sup>43</sup>。北京市の大学で日本語を学び、1980 年代初頭に日本語教材の研究と開発、

会の京都とか奈良とか、連絡取り合って京都に連れて行ったりとか、奈良に連れて行ったりした。（中略）そういうのもあったんでね、ちょうど日本語の勉強もし出してると。そしたらこっちから日本語の教材になるような本を送ったほうがいいじゃないかということでもやり始めたのね。」（K 51-55・61-63・75）

42 在職：上海・1970 年代後半～現在／調査日：2014.02.27

43 1960 年代中頃に遼寧省の高等教育機関で日本語教師になった M 氏（在職：大連・1960 年代中頃～1990 年代／調査日：2014.03.09）は、1980 年前後に急激に資料が入ってくるようになったという。「日本の教科書はたくさん入ってきたと思うんですが、中国が完全に解放されて。大平センターを作った前後に、教科書がいっぱい入ってきたし日本の。まず日本の大学の教授たちに来ていただいて、日本語を教えてもらった。（中略）中国が正式に对外开放とって、そういうことで自由に日本の教材が自由に入ってきた。日本からも。どういふのかな、関係部門が日本からいろんな本を送ってくれたし、日本から学校の交流ということで、高校の先生も大連に赴任する時には日本の文部省かなんか、日本で使っている教材いっぱいあるらしいんで、自由に取っていいということ。お金出さなくて、自由に取って帰っていいということ。持ってきて、使ってた。一年でしょう、交流ってのは。入る時にはここに、帰って日本で使わないからここに置いておくっていう、そういうのが毎年あったし。そのように、図書館の本も内容がだいぶ変わってきた。」（M 320-324・594-598）

出版に取り組む部局を持つ国営出版社に就職したN氏<sup>44</sup>は、出版社の図書館に日本語関係の図書が豊富にあり<sup>45</sup>、そうした図書を、教科書やシラバス作成時の資料として利用したという<sup>46</sup>。1970年代末から天津市の大学で教鞭を執るO氏<sup>47</sup>は、教材作成に際しては、図書館の日本関係の図書が利用され、分野ごとに書籍を選定し、それぞれから学習者のレベルに合う文章を抽出し掲載したという<sup>48</sup>。日本の国語教科書も、教材作成のために参照されることが多く、実際、当時の教科書の前書きに「本教科書の作成にあたって、日本の数十社の出版社より出版された中学、高校の国語教科書や教材、資料を参考している。」<sup>49</sup> (陈生保, 胡国伟, 陈华浩 (1986) p. 2: 前書, 筆者訳)」と記載されているものもある。

1980年代は、日本に関する書籍や資料が中国の各機関に拡充された時期といえる。先に述べたように、本研究による1980年代の教科書に掲載された文章の様式と題材のクロス集計結果からは、1960

年代や1970年代よりも、複数の題材について複数の様式で書かれた文章が日本語教科書に掲載されるようになっていたことが明らかとなり、現代中国の大学専攻精読用日本語教科書は、年代を経るごとに、多様な文章が掲載される傾向にあることが判明した。中国国内情勢の変化や日中交流の深化、そして、それらに伴う教師派遣や図書寄贈もまた、本研究の調査結果によって明らかとなった1980年代の日本語教科書の内容的特徴の背景として少なからぬ影響を与えたものと考えられる。

## 6. 結論と今後の課題

本研究では、1960年代から1980年代までに中国で発行され、広く使われていた大学専攻精読用日本語教科書に掲載された作品の様式と題材について調査と考察を行った。結果、年代ごとに教科書の内容は大きく異なり、(1)1960年代の日本語教科書に掲載された文章は、国語教科書との重なりが見られ、様式としては「随想」「小説」「民話」、題材としては「文学」「言語」「歴史」に集中していること、(2)1970年代は、書き下ろし作品と中国の作品を日本語に翻訳したものが多く、国語教科書との重なりが見られず、様式としては「対談・座談」「紀行・記録」「伝記」、題材としては「言語」「文学」「歴史」に集中していること、(3)1980年代は、国語教科書との重なりが見られ、様式としては「評論」「解説・鑑賞」「随想」、題材としては「文学」「言語」「自然科学」に集中しており、それまでに比べ様式と題材に多様化の傾向が認められること、以上が明らかとなった。現代中国の大学専攻日本語教育で用いられる教科書が、長年「国語教科書」との関わりを持ち続けてきた中で、引用される文章の様式と題材には年代ごとに変化が見られたのである。これらの結果は過去の日本語教科書の歩みを明らかにするものであるが、各時期に日本語教育

44 在職：北京・1982年～現在／調査日：2014.03.06

45 「仕事があって、成り行きに従うって、行ってみて、良かったと思います。一番気に入ったことは、図書館があった。(中略)出版社内にいろんな本があって、自分が必要な本がほとんどあります。」(N 323-325)

46 「この初めての教科書の編集(中略)語彙表作るのは大変でした。(中略)語彙シラバス。その時出た日本語の教科書とかいろんな資料から。(中略)例えば、日本の教科書とか『あたらしい日本語』とか、ゼロから始まるそういう教科書のなかにどういふ語彙が出てきたか、調べて。」(N 357・367・371・377)

47 調査日：2011.11.02

48 「閲覧室とか、図書館にもありますよね。(中略)大学の高級で使っているのは自分で作ったものでしょ。やっぱり5人の先生が参加したんですけど、例えば、私の場合は日本の社会担当、文章3つくらいですね。あとは日本の社会とか、企業文化とか。もう1人の先生が日本の文化とか宗教。後は、日本の文学などいくつかに分けて。」(O 20・48-50)

49 中国語原文引用：「在编写本教材过程中，利用和参考了日本几十家出版社所出版的初，高中国语教材，教学资料和图书。」(陈生保, ほか, 1986, p. 2: 前書)

に携わり日本語教科書の利用、もしくは、作成に取り組んだ経験を持つ教師へのインタビュー調査結果も参照し考察したところ、各時期の日本語教育を取り巻く背景や情勢と教科書の内容との関わりも示唆された。

日本語教科書に関する議論は、これまでも、現行教科書で取り扱われる文章の内容や形式、年代、文法、語彙、設問など、さまざまな角度から活発に行われており、それぞれが日本語教科書の在り方を考える上で重要な見識を導き出しているといえる。一方で、本研究による調査結果から明らかのように、教科書の内容には年代ごとに変化が見られ、そうした変化は教科書に関する教育論議からだけでなく、時々の日本語教育を取り巻く背景や事情からも大きな影響を受けてきた側面があるといえる。であるならば、現行教科書の有効性や課題を詳しく吟味する調査に加えて、そうした状況に至った内容的プロセスとその背景についても省察されなければならず、過去から現在に至る教科書内容の変遷やそれらを取り巻く背景も視野に入れた考察を行う通時的研究<sup>50</sup>が複数のアプローチから実施されていくべきで

あるといえるだろう。

本研究の成果は、現代中国において過去に広く利用された大学専攻精読用日本語教科書に掲載された作品の様式と題材について計量調査を実施し、日本の国語教科書と中国の大学専攻精読用日本語教科書との関係性の観点から、過去の日本語教科書の内容の実態とその変遷を明らかにし、同時に示唆される各時期の日本語教育を取り巻く背景や情勢と教科書内容との関わりを明らかにしたことにある。国際交流基金（2013）には中国の日本語教育の最も大きな問題として「教材・教授法情報不足」（p. 25）が挙げられ、曹（2008）では、「時代の変化と社会の発展に適するような新しい日本語教科書が求められるようになり、そのための基礎研究と実践研究は中国の日本語教育の大きな課題となった。」（pp. 2-3）と指摘されている。未来に向けた新たな教科書を模索するという複雑な過程で、教科書の内容や指針の新規の枠組みは、全く新たに無から生み出されるものではあり得ない。むしろそうした作業は、その教育や教科書の「歴史」に立ち返った通時的思考の中で達成されると考えられる。本研究が、新たな内容や指針が検討されている大学専攻日本語教科書の今後を考える上で必要な過去の教科書の実態を示す基礎的な資料の一つになればと考えている。

課題も残されている。本研究では、対象とした過

50 関（1997）は、言語政策・学習法・教授法・日本語研究と併せて教科書・教材の変遷を日本語教育の通史として分析し、「激動する国際化・情報化社会の中で、日本語教育も新たな時代を迎えようとしている。日本語教育史研究の重要性が今こそ学界全体の気運として盛り上がることを期待したい。」（p. 273）と述べている。平高（1999）は、言語接触、言語政策といった研究領域における日本語教育史研究のこれまでと課題、可能性について述べ、「一次史料の充実を訴えたのは、時間とともに史料の散逸や劣化が避けられなくなること、日本語教育史という歴史の解釈も史観の形成も客観的な事実という基礎がない限り不可能なこと、などの理由による。これには（1）史料そのものの発掘、（2）整理、保存、目録の作成、（3）復刻、刊行などが含まれる。」（p. 51）というように一次史料の発掘と整理、保存等の重要性を指摘している。吉岡（2012）は「本来、教材は消耗品であり、使用した時点で役目が終わるため処分されることが多く、図書館でもあまり所蔵されていない。あっても少し古くなる処分されるのが普通である。こうした中、戦前のも

ちろん戦後でも 1960 年代以前の教材の実物を見ることが難しくなってきたり、先人の残した貴重な遺産が年々失われつつあるのが現状である。こうした現状を改善するために、早急に対策を立てなければならぬ。」（p. 5）とし、国内外に分散している教材をはじめとする日本語教育関連の文献の収集と管理が急務であると指摘している。本研究が対象とした中国の高等教育機関で用いられた日本語教科書についても、史料の収集や整理、保存、そして、過去から現在にかけて教科書内容の調査と分析が今後さらに展開されることが望まれるものと考えられる。

去の日本語教科書や、現行教科書がどのように利用されているかについては扱うことができなかった。日本の国語教育と中国の日本語教育との関わりの実態把握のために、教科書の内容だけでなく、それらの教科書がどのように用いられているかについても教室への参与観察や教室担当者へのインタビュー調査を通して、より多角的に分析する必要があると考えられる。また、中国の日本語教育の国語教育との近似性、教師・学習者の文学重視の考えと国語教育への需要・志向性について、それらの背景となった言語政策や社会背景、教育思想に広く着目し、その生成メカニズムについて、日中教育交流史の新たな切り口から描き出す必要もあるだろう。いずれも、筆者自身の今後の課題として、引き続き調査と考察を進めて行きたい。

#### 文献

- 『朝日新聞』(1980年8月8日朝刊)。「目標100万冊へ市民の輪——中国へ日本の本を送る運動広がる」第13版, 第3面。
- 『朝日新聞』(1985年6月12日朝刊)。「中国1000ヵ所に「日本文庫」贈る——4億円募金を計画」第14版, 第22面。
- 阿武泉(2004). 全教材リスト『戦後高等学校国語教科書データベース』調査機関:財団法人教科書研究センター附属教科書図書館・東書文庫・国立教育研究所教育図書館. <http://www001.upp.so-net.ne.jp/gen-chan/>
- 庵功雄(2012). 日本語教育文法の現状と課題『一橋日本語教育研究』1, 1-12.
- 王敏(2011). 「孫文がいた10:日中の希望, 青年が担う」『朝日新聞』2011年3月15日夕刊, 1.
- 加古陽治(2013). 「ただ中国の学生たちのために」『東京新聞』2013年6月19日夕刊, 5.
- 神奈川県教育庁管理部教職員課(編)(1990). 『中国派遣日本語教師10年の軌跡1979~1989』神奈川県教育委員会.
- 川上尚恵(2011). 日本語教科書に見る中華人民共和国成立後の中国における日本語教育——1950-60年代を対象として『日本語教育史論考』2, 63-76.
- 簡佩芝(1988). 浅谈日本文学课教学『日语学习与研究』3, 中国日语教学研究会, 46-48.
- 金華(2011). 中国の大学の日本語専攻精読コースにおける一考察『言語文化論集(名古屋大学大学院国際言語文化研究科)』32(2), 115-128.
- 源元圭吾(2010). 中国における日本語教育——大連, 長春の大学を事例に『神奈川大学大学院言語と文化論集』16, 83-121.
- 国立国会図書館(2010). 日本十進分類法(NDC)新訂9版分類基準(2010年度版). <http://www.ndl.go.jp/jp/library/data/zan9.html>
- 国際交流基金(2013). 『海外の日本語教育の現状——2012年度日本語教育機関調査より』凡人社.
- 酒井順一郎(2012). 『改革開放の申し子たち——そこに日本式教育があった』冬至書房.
- 阪倉篤義(1981). 文学教育のあり方『日语学习与研究(中国日语教学研究会)』3, 1-3.
- 篠崎摂子(2006). 精読教材の本文について. 曹大峰(編)『日语教学与教材创新研究——日语专业基础课程综合研究』(pp. 151-156)高等教育出版社.
- 修刚, 李运博(2011). 『中国日语教育概览 1』外语教学与研究出版社.
- 修刚(2008). 中国高等学校日语教育的现状与展望——以专业日语教学为中心『日语学习与研究(中国日语教学研究会)』5, 1-5.
- 徐一平(1997). 中国的日语研究与日语教育『日语学习与研究(中国日语教学研究会)』4, 35-41.

- 徐一平, 吉岡英幸, 曹大峰, 篠崎摂子, 林洪, 横山紀子, 侯仁鋒, 松浦とも子, 李運博, 河住有希子, 翟東娜, 今井なをみ (2011). 多文化共生能力を育成する日本語教科書の開発——中国語母語話者への日本語教育の実践例. 修剛, 李運博 (編) 『異文化コミュニケーションのための日本語教育 1』 (pp. 42-54) 高等教育出版社.
- 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.
- 銭軍強 (1997). 中国における日本調査報告の現状 『アジア資料通報』 35(4), 1-3.
- 蘇徳昌 (1980). 中国における日本語教育 『日本語教育』 41, 25-38.
- 園田茂人 (2004). 『日中交流概観調査——国内における諸機関・団体の活動状況を中心に』 国際文化交流推進協会.
- 曹大峰 (編) (2006). 『日语教学与教材创新研究——日语专业基础课程综合研究』 高等教育出版社.
- 曹大峰 (2008). 中国における日本語教科書作成——歩み・現状・課題 『言語文化と日本語教育』 35, 1-9.
- 孫宗光 (1994). 中国における日本語教材 『日本研究・京都会議 vol.1 (「日本語教育部会」論文集)』 (pp. 80-84) 国際交流基金.
- 孫曉英 (2013). 日中国交正常化以降の中国における日本語教育と日中交流——大平学校 (1980～1985年) に焦点を当てて 『アジア教育』 7, 35-48.
- 田中祐輔 (2012a). 中国の大学専攻日本語教科書と日本の高等学校国語教科書との内容的近似性から浮かび上がる現代的課題 『リテラシーズ』 10, 21-30. <http://literacies.9640.jp/vol10.html>
- 田中祐輔 (2012b). 中国の大学専攻日本語教科書と日本の小・中・高等学校国語教科書との比較研究——1960・1970・1980年代の教科書掲載作品・作家の特徴と変遷 『国語教育史研究』 13, 11-18.
- 田中祐輔 (2013a). 中国の大学専攻日本語教科書に見られる日本の小・中・高等学校国語教科書との近似性の実態——掲載作品の様式・年代・題材の計量分析から 『計量国語学』 28(8), 279-295.
- 田中祐輔 (2013b). 中国の大学専攻日本語教科書の現代史——国語志向と文学思想 『言語文化教育研究』 11, 70-94.
- 田中祐輔 (2013c). 中国の大学専攻日本語教育における「国語教育」——教育委員会中国日本語教師派遣事業から見る国語科教諭の教育実践と求められた役割 『国語科教育』 74, 22-29.
- 田中祐輔 (2013d). 中国における日本語教育論議の現代史——学術誌 『日語学習与研究』 (1979～2012) の分析から 『日本語教育』 156, 60-75.
- 田中祐輔 (2014a). 日本の国語教科書は中国の大学専攻日本語教育においてどのように用いられているのか——教科書の設問に表れた指導内容の比較分析を中心に 『文学・語学』 210, 26-38.
- 田中祐輔 (2014b). 中国の大学における「日本語教育」ともう一つの「国語教育」——日中友好と相互理解に貢献した神奈川県教育委員会中国日本語教師派遣事業の発端・経緯・評価から 『ことばと文字』 2, 68-80.
- 陈生保, 胡国伟, 陈华浩 (編) (1986). 『日语 (第五册)』 上海外语教育出版社.
- 日外アソシエーツ (編) (2008). 『読んでおきたい名著案内——教科書掲載作品: 小・中学校編』 日外アソシエーツ.
- 皮細庚 (2002). 中国の大学における日本語専門教育. 水谷修, 李徳奉 (編) 『総合的日本語教育を求めて』 (pp. 56-68) 国書刊行会.
- 平高史也 (1999). 日本語教育史研究の可能性 『日



- 本語教育』100, 45-56.
- 北京日本学研究中心（編）（1991）. 『中国日本学年鑑 1949-1990』 科学技術文献出版社.
- 彭广陆（2006）. 大学日本語専攻用の精読教材における文法体系. 曹大峰（編）『日语教学与教材创新研究——日语专业基础课程综合研究』（pp. 82-97） 高等教育出版社.
- 堀口純子（2003）. 中国の大学における日本語教育の最近の動向 『明海日本語』 8, 11-19.
- 本田弘之（2007）. 教科書にみる 1970 年代の中国の日本語教育 『杏林大学日本語教育研究』 2, 89-96.
- 本田弘之（2009）. 文化大革命時期の中国の大学における日本語教育と学習法 『杏林大学日本語教育研究』 3, 65-92.
- 森田良行（1983）. 日本語教育界の現状と将来海外で要請される人材について 『日本語教育』 50, 89-96.
- 吉岡英幸（2012）. 『日本語教材目録及び日本語教材関連論文目録』 文部科学省科学研究費補助金による基盤研究(C)「日本語教材の史的研究」研究成果報告書.
- 『読売新聞』（1986年12月13日夕刊）. 「むかし文字を借りました いま書物をお返しします」第2版, 第6面.
- 李培建（2007）. 中国における日本語教育と日本語教材の編成及び使用について 『中央学院大学社会システム研究所紀要』 8(1), 209-244.
- 魯錦姫（2008）. 中国朝鮮族学校における日本語教育の歴史的変遷と展望——中国東北地方の中等教育における日本語教育を中心に 『フェリス女学院大学文学部多文化・共生コミュニケーション論叢』 3, 305-327.

## Article

The transition of the content of Chinese *jingdu* textbooks for university level from the 1960's to the 1980's and its relevance to Japanese *kokugo* textbooks for primary, middle and high school levels:  
With a focus on the styles and themes of the texts

TANAKA, Yusuke\*

Toyo University, Tokyo, Japan

## Abstract

In this paper, I clarify the relation between *kokugo* education in Japan and Japanese language education in China through a quantitative investigation focusing on the styles and themes of the texts that appear in *jingdu* (intensive reading) textbooks for university level published and widely used from the 1960's to the 1980's in China. As a result, it became clear that the content of the textbooks varies greatly from one decade to another, thus: (1) texts that appear in *jingdu* textbooks in the 1960's are to a great extent similar to those in *kokugo* textbooks, while the styles tend to be "essays," "novels," "folk tales," and the themes to be "literature," "language," "history"; (2) in the 1970's, *jingdu* textbooks contain original works and Chinese works translated into Japanese and there is no similarity with *kokugo* textbooks, while the styles tend to be "dialogues / discussions," "travelogues / records," "biographies," and the themes to be "literature," "history"; (3) in the 1980's, the similarity with *kokugo* textbooks is strong, while the styles tend to be "critiques," "commentaries / reviews," "essays," and the themes to be "literature," "language," "natural science." These findings suggest that the content of *jingdu* textbooks varies in the respective periods according to the situation in China and to the influence of Sino-Japanese relations.

Copyright © 2014 by Association for Language and Cultural Education

*Keywords:* *jingdu* textbooks from the 1960's to the 1980's; *kokugo* textbooks; Japanese language education at Chinese universities; style of the texts; theme of the texts; history of Japanese language education

---

This work was supported by JSPS KAKENHI Grant Number 25884069.

\* E-Mail: y.tanakaoffice@gmail.com

## 【論文】

## セカンドキャリア形成へ向けた文化資本としての日本語

スポーツ留学生のライフストーリーから

三代 純平\*

(武蔵野美術大学)

## 概要

本稿は、スポーツ留学生を対象としたライフストーリー研究である。スポーツ留学生は、学習への意欲も低く、学習言語としての日本語も身につけていないことが課題とされている。また、大学スポーツ界全体で、アスリート学生のセカンドキャリア支援とどう向き合うかが大きな課題となっている。そこで、本研究では、調査協力者2名のライフストーリーから、セカンドキャリア支援と結びつけた日本語教育の可能性を検討する。調査協力者は韓国からのスポーツ留学生でそれぞれサッカー部、柔道部に所属しているが、セカンドキャリア形成へ向けて大学院進学の準備をしている。彼らの語りから、セカンドキャリアへ向けたひとりひとりの歩みのなかに日本語の学びを作り出していくことの重要性を指摘する。さらにそのための日本語教師の役割として、スポーツとは距離をおいてものごとを考える契機を与える「第三の他者」があることを主張する。

Copyright © 2014 by Association for Language and Cultural Education

キーワード アイデンティティ, 学習言語としての日本語, 投資,  
想像のコミュニティ, 第三の他者

本稿は、スポーツ留学生にとっての日本語を学ぶ意味を、セカンドキャリア<sup>1</sup>形成との関係から考

察することを目的としたライフストーリー研究である。

アスリートのセカンドキャリア支援は、スポーツ界の大きな課題となっている(青石, 佐々木, 2010; 石森, 丸山, 2003; 久保, 2006)。石森, 丸山(2003)によれば、プロサッカー選手になれるのはほんの一握りであるが、そのプロサッカー選手ですら多くは3, 4年で戦力外通告を受ける。そのため、Jリーグは、2002年度に引退選手へ向けたセ

本研究は、JSPS 科研費 23720277 (2011~2014 年度, 若手研究 (B)「留学生の就労支援環境構築のための基礎研究——元留学生のライフストーリー研究」研究代表者: 三代純平)の研究助成による成果の一部である。

\* E-Mail: miyo@musabi.ac.jp

1 キャリアの意味は広いが、アスリートにとってセカンドキャリアとは、スポーツ引退後の就職のことである(久保, 2006)。

カンドキャリア支援、現役選手へ向けたキャリアサポートを主な目的にキャリアサポートセンターを設置している。また、大学スポーツもセカンドキャリアへ向けた教育・支援のあり方を問題として捉えている（久保，2006）。最近では、早稲田大学競技スポーツセンターが学生アスリートの文武両立をめざした「早稲田アスリートプログラム」（2014）を実施し、話題となっている。そのプログラムでは、最低基準単位を下回ると練習への参加や対外試合への出場が制限される。早稲田大学競技スポーツセンター所長の川口浩は、「大学スポーツの目的は、あくまでも、学生自身が卒業後の長い人生における社会生活のさまざまな場面でしかるべき役割を担う人間へと、自律的に成長していく、その過程を促進することである」（川口，2014年5月5日，20面）と述べる。大学も徐々にではあるが、学生アスリートのセカンドキャリア支援に本腰を入れ始めたのである。

一方、日本国内におけるスポーツ留学生は増加傾向にあるが、その実態は把握されていない。日本のスポーツ留学生に関する数少ない先行研究である松本、高橋（2009）は、スポーツ留学生を「スポーツ選手としての留学、または競技力向上や、そのための練習活動を行うことを主目的として、日本に滞在している外国籍留学生」（p. 217）と定義している。本稿でもこの定義に従う。スポーツ留学生は、日本語を未習のまま入学し、大学でも十分な日本語教育を受けていないことが多いとされている（松本、高橋，2009）。このような状況について、松本、高橋（2009）は、「日本におけるスポーツ留学生は、日本文化の習得や学位取得などのアカデミックな目的ではなく、大学の宣伝の媒体として期待されている」（p. 223）とし、「外国人スポーツ留学生はあくまでも「助っ人」であり、消耗品ともいえる」（p. 223）と批判する。その上で、松本、高橋（2009）は、スポーツ留学生の支援体制の強化、特

に日本語教育の必要性を主張している。しかし、日本語教育としてスポーツ留学生を対象にした研究は、管見の限り三代（2014a）のみであり、日本語教育領域におけるスポーツ留学生を対象とした研究は緒についたばかりである。

上記の川口の主張のように、大学スポーツの目的が卒業後の社会生活で活躍できる人材育成にあるとするならば、スポーツ留学生の日本語教育も、セカンドキャリア支援を視野に入れる必要がある。そこで、本稿では、スポーツ留学生自身が、自らのセカンドキャリアをどのように想定し、その中でどのような日本語が必要だと認識し、どのように日本語の学びを形成しているのかを論じる。

なお、本稿でいう「学び」とは客観的に測定できる能力よりも広く個人の実感と関わった概念である（三代，2009a，2009b）。つまり、調査協力者の学んだという実感や、調査協力者がそのような実感を得ていると調査者がインタビューや観察から解釈したことを「学び」としている。

次章より、先行研究、研究方法、調査者の「構え」について論じた上で、サッカー部の C、柔道部の E のライフストーリーから、セカンドキャリア形成へ向けた文化資本として日本語が価値をもつことを論じる。さらに、ライフストーリー・インタビューを振り返り、調査者であり、教師であった私自身を自己言及的に、そして批判的に考察することによって、スポーツ留学生に対する日本語教育を考える際、スポーツ留学生の文脈を理解しつつ、スポーツの世界の外へも目が向くような支援を考える必要性、そのために日本語教師は「第三の他者」を意識することの重要性を主張する。

## 1. 先行研究

スポーツ留学生の日本語学習に関する調査としては三代（2014a）が挙げられる。三代は、地方大学

においてサッカー部に所属する韓国人留学生 A のライフストーリーを取りあげる。

A の在籍した大学では、スポーツ留学生の単位取得状況が問題視されていた。日本語を未習のまま入学するケースも多く、同時に、スポーツを主な目的として入学してくるスポーツ留学生にとって、大学の授業を理解し、単位を取得することは容易ではない。三代自身も、調査者の「構え」として、学習言語能力が不足していることが授業の理解を難しくしているという考えをもっていた。しかし、A は、学習言語能力が不足していることを理解しつつも、自分の日本語は「完璧」だとインタビューの中で主張する。この一見、かみ合わないインタビューを反省することを通じて、三代は、学習言語を教える以前に、まず学習言語を学ぶ意味をスポーツ留学生と共有することが必要であると主張する。

三代 (2014a) は以上の議論を、期待されるアイデンティティの獲得へ向けた投資として言語習得を理解する視座 (Norton Peirce, 1995) から進めている。A は、サッカー選手としてチームに所属し、そこでの日本語によるコミュニケーションに一切問題を感じていなかった。また、将来獲得したいと考えるアイデンティティも「プロサッカー選手」であり、今以上の日本語が要求されることはないと考えていた。プロサッカー選手になれなかった場合の仕事も漠然と想像することはあったが、日本語を用いた仕事は想像していなかった。だからこそ A にとって日本語は「完璧」であったのである。

三代 (2014a) の調査は、7 名の調査協力者のうち A のみを取りあげたものであった。A 以外のスポーツ留学生には、A と異なり、アスリートとしてではない将来を見据え、日本語学習を積極的に行う調査協力者もいた。本稿では、三代 (2014a) では論じることができなかった、セカンドキャリアと結び付けて日本語学習を捉える調査協力者のライフストーリーから、スポーツ留学生に対する日本語学習

の支援のあり方を考察する。

本稿は、三代 (2014a) の研究方法、理論的枠組みを踏襲し、日本語学習を「投資」という観点から考察する。「投資」は、「動機づけ」に代わる概念として第二言語習得研究においてしばしば議論される (Norton Peirce, 1995 ; 三代, 2011, 2013)。「投資」の議論のルーツは、ブルデューの再生産論にある (ブルデュー, パスロン, 1970/1991 ; Bourdieu, 1977)。ブルデューは、それぞれがもつ習慣、ことば使い、立ち振る舞い、知識、学歴などの総体を「文化資本」と呼び、文化資本によって特定の社会における階級が決定されるとした。したがって、第二言語習得は、第二言語を文化資本として獲得し、特定の社会において自分の望むポジションを得るための「投資」として捉えることができる。

文化資本という概念は、第二言語習得を捉える際ばかりではなく、アスリートのセカンドキャリアを考える上でも重要になっている。甲斐 (2000) は、「課外スポーツの経歴」を「身体資本」と捉え、それを「スポーツによって身体化された文化資本」と文化資本のひとつに位置づけている。久保 (2006) は、大学アスリートのキャリアをこの「身体資本」として捉えた上で、大学アスリートの多くがセカンドキャリアに困難を覚える今日、大学時代のキャリア=身体資本が次のライフステージで大きな価値をもたない現実に学生アスリートを向き合わせることも教育機関としての大学の役割であると主張する。

吉田 (1999) は、引退後の就職に 5 つの資本 (文化資本, 社会関係資本, 経済資本, 人格資本, スポーツ関係資本) が重要になるという。社会関係資本とは、人脈、いわゆるコネクションである。経済資本は、財力を指す。人格資本は、可能性、適応性、将来性などのことをいい、スポーツ関係資本とは、スポーツを通じて身につけた経験、能力、名声等である。石森、丸山 (2003) は、5 つの資本は、

本人の能動的な習得の結果得られるものが多く、その獲得に意識的になることがセカンドキャリアを得る上で重要になると主張する。一方、吉田(2006)は、競争が激化する競技スポーツ界では、競技生活中にセカンドキャリアに備える余裕がなかったり、備える気になれなかったりする現状を指摘する。

以上のように、(学生)アスリートにとって、セカンドキャリアは大きな課題であり、大学も教育機関として、学生アスリートのセカンドキャリア支援に対する取り組みを始めている。スポーツ留学生も「助っ人」としてではなく、学生アスリートとして、その支援のあり方の見直しが迫られている。その中で、日本語を学ぶことがどのような資本獲得への投資になるのか、あるいはなるとスポーツ留学生に捉えられているのかを明らかにし、スポーツ留学生の包括的な受け入れ、支援の流れの中に、日本語教育を位置づけるための知見を得ることが本研究の目的である。

## 2. 研究方法

本研究はライフストーリー研究である。ライフストーリー研究法は語り手の経験や見方の意味を探求する、主観的世界の解釈を重視した研究法とされる(桜井, 2005)。本研究では、スポーツ留学生がセカンドキャリアへの準備、つまりどのような自己になりたいかというアイデンティティ交渉の中でどのように、どのような日本語を学んでいるのか、また必要としているのかということ、調査協力者たち自身による経験の意味づけから考察する。

ライフストーリー研究法の特徴は、調査協力者の語りを、調査者との相互行為の中で構築されるストーリーとして考察する点にある(桜井, 2012)。調査協力者たちの経験をより深く理解するために、調査者が何を語ったのかという内容のみを考察の対

象とするのではなく、いかにしてその語り＝ストーリーは構築されたのかも考察する。具体的には、語りがどのようなプロットで構築されているのかという語りの構造や、語るときにどのようなレトリックを用いているか、何を参照しているかといった語りの方法、さらには、相互行為として語りの構築に参加している調査者自身の調査対象者やスポーツ留学生に対して抱いていたイメージ、感情、先入観などといった「構え」を考察の対象とすることで多角的に調査協力者の語りの意味を解釈する。

前述のように本調査は、三代(2014a)から継続するものである。ライフストーリー調査は、地方<sup>2</sup>にある X 大学に在籍するスポーツ留学生を対象に行われた。X 大学は学生総数が 1000 名程度の小規模大学で、うち約 200 名が留学生である。調査が行われた 20XX 年の時点で、11 名の留学生が運動部に所属していた。スポーツ留学生は全員が東アジア出身であった(韓国 9 名、中国 1 名、モンゴル 1 名)。調査は承諾の取れた 7 名に対して行った(表 1 参照)。

インタビューは、成績評価と無関係であることを明確にするために 20XX 年の後期授業終了後に行った。したがって、調査者である私が調査協力者と出会ってから、2 年生の場合、2 年、1 年生の場合、1 年程度が経っていた。全員が過去に何らかの形で私の授業を履修した学生で、日常的に接することが多かった。そのため、一定のラポールがインタビュー以前に形成されていたこと、また事前に調査協力者の状況のある程度把握できていたことからインタビューは 1 回のみとし、その後、トランスクリプトの確認、追加の質問等は、メールや電話などで行った。インタビューは各調査協力者に対し、1 時間から 2 時間程度行った。インタビューでは、単語等を

2 大学の特定を避けるために地方の特定は行わない。本稿における「地方」とは関東、及び近畿地方以外、さらに各地域の政令指定都市以外とする。

表1 調査協力者

学生	学年	性別	国籍	所属	学部	入学前
A	2	男性	韓国	サッカー	経済	日本の高校
B	2	男性	韓国	サッカー	経済	韓国の高校
C	2	男性	韓国	サッカー	経済	韓国の高校
D	1	男性	韓国	サッカー	福祉	日本の高校
E	1	男性	韓国	柔道	福祉	韓国の高校
F	1	男性	韓国	柔道	福祉	韓国の高校
G	2	女性	モンゴル	バスケットボール	経済	日本の高校

韓国語で補うことはあったが、基本的に日本語を用いた。なお、分析資料は、インタビューのトランスクリプト<sup>3</sup>、及びインタビュー時の印象やインタビュー以外で調査協力者に会った時の会話を記録したフィールドノート、インタビュー後に、トランスクリプトの確認、補足質問を行った電話インタビューの記録である。

本稿では、調査協力者のうち、サッカー部に所属する C と柔道部に所属する E を取りあげる。C と E は、韓国の高校を卒業し、直接 X 大学にスポーツ留学生としてほぼ日本語未習の状態で入学した。両名共に、セカンドキャリアを視野に入れ、積極的に日本語を学んだスポーツ留学生である。よって、セカンドキャリア形成との関係において日本語を学ぶことがどのような意味をもつのかを考察すべく彼らのライフストーリーに焦点を当てる。

### 3. 研究の構え

語りの考察を行う前に、私が本調査に至った経緯と状況、それに伴った私自身が調査対象者やスポーツ留学生、本研究などに対して抱いていた「構え」について述べておきたい。

3 トランスクリプトのルールに関しては添付資料を参照のこと。

私は X 大学において、スポーツ留学生を含む留学生の日本語教育を担当していた。当時、スポーツ留学生のみを対象とした日本語クラスはなく、スポーツ留学生は他の留学生と共通の日本語科目を履修していた。日本語クラスは 3 つのレベルに分かれ、プレースメントテストにより、クラスが決定した。1 年生は、最大で週 6 コマの日本語クラスを履修することができた。したがって、松本、高橋(2009)はスポーツ留学生の日本語教育がおろそかになっている状況を批判しているが、X 大学では比較的充実した日本語教育が行われていたと言える。

私は主に中級以上の日本語クラスを担当していたため、日本語未習で来日した C、E の日本語クラスは担当していなかった。週 1 回の留学生対象の「ゼミ」<sup>4</sup>を 1 学期間担当したのみである。しかし、私が韓国語を理解する唯一の教員であったことから、C、E から日常的に進路や日本語学習について相談を受けていた。

X 大学は、スポーツ留学生への日本語教育に積極的であったが、課題もあった。日本の高校から進学した学生を除くと、スポーツ留学生は日本語をほと

4 仮称。1 年生を対象とし、アカデミック・ライティング等、大学生に要求される教養をゼミ形式で学ぶクラス。留学生対象のゼミは、日本語の補習クラスの様な意味合いが強かった。

んど学習したことがない状態で入学してくる。たとえば日本語の授業を多く履修できたとしても、同時に、学部の授業に参加し、テストを受けたり、レポートを提出したりしなければならない。この点において、X大学でスポーツ留学生が特別な優遇を受けることはなかった。そのため、スポーツ留学生が1年次に単位を落とすケースが目立っていた。日本語教育を担当している私のところにスポーツ留学生の単位取得に関する相談が、学生からも教職員からも相次いだ。そのことにより、スポーツ留学生は日本語に問題があり、授業についていけないという「構え」が私の中に形成されていた。

一方、前掲の表1のA, D, Gのように、日本の高校を卒業しX大学に進学してくるケースも一定数存在していた。彼／彼女らは、日本に滞在している期間が長く、流暢に日本語を話す。しかし、そのような学生もやはり単位を落とすケースが目立った。また、部活動を通じて日本語を話す機会が多いスポーツ留学生は、学年が上がるに従い、日常会話においては他の留学生より流暢になるケースもしばしばあった。そのような学生の中にも単位を落とすケースが見られた。このような場合、相談に来る教職員からはスポーツ留学生の「勉強に対するやる気のなさ」として捉えられた。私自身も、スポーツ留学生を担当することが初めてであり、自分の大学生時代を振り返っても、スポーツ推薦で入学した知人がいなかったため、スポーツをするために留学してきたのだから、当然、学部の授業には興味がないだろうという「構え」をもっていた。

しかし、同時に、この状況には、もう一つの原因も想定できた。川上(2006)が指摘するように生活言語能力と学習言語能力には大きなギャップがある。スポーツ留学生は、日常会話は理解できるが、授業で話される専門用語や、そこで前提とされる背景知識の理解に問題があるため単位を落としている可能性も私は考えていた。

上述した状況にあったスポーツ留学生だが、驚くべき速さで日本語を習得し、専門の授業を積極的に学び、時には非常によい成績を収めるものもいた。このような学生に対し、周囲は「まじめ」な学生というラベルを貼っていた。振り返れば、私自身もまた「まじめ」な学生として見なしていたように思う。CとEもまた、私の中で「まじめ」な学生として位置づけられていた。

以上、私の研究への「構え」をまとめるならば、以下の3つになる。

- ・スポーツ留学生は、学習言語がわからず、専門の授業が理解できない。
- ・スポーツ留学生は、専門の勉強には関心がない。
- ・「まじめ」な学生は、専門の勉強もしっかりする。

私は、上記の「構え」を半ば仮説のように捉えながら、「まじめ」な学生の学習動機や学習方法を参考にしつつ、スポーツ留学生がいかにして学習言語を身につけられるのか、その支援をどのように行っていけばよいのかを考えたいと思い、調査に臨んだ。できれば、調査結果に基づき、スポーツ留学生のニーズにあった独自の日本語プログラムを開発したいと考えていたのである。

#### 4. Cのライフストーリー

##### 4. 1. 勉強とサッカーを両立させるためのスポーツ留学

韓国の学校教育における部活動の位置づけは日本と大きく異なる。韓国では日本のように広く部活動は普及していない。限られた学校に特定の運動部が設置され、その位置づけはアスリート育成という色彩が強い。Cは、韓国の南西部、全羅南道でサッ



カーを始めた。小学5年生のとき、サッカー部の入部テストに合格し、サッカー部のある学校に移った。その後、Cのサッカー人生は、多くの移動と困難を伴う。中学は、小学校の監督の紹介で釜山に行くことになった。親元を離れ、寮生活が始まる。高校進学の際は、小学校で所属していたチームと同系列の高校に行こうと考えていたが、監督の交代により、ソウルの高校に進学することになった。久保(2006)は、日本においても、アメリカにおいても、アスリート学生の「入口」、つまり進学先は、送り出し側、受け入れ側の監督、コーチ、先生に大きく依存していることを指摘しているが、韓国でも同様である。怪我により1年留年したCは、韓国の大学への進学が決まりかけていたが、その話もまとまらず、進学先を失った。

入れるチームを失ったCは、サッカーをあきらめ、勉強に力を入れようと考え始めていた。そんなとき、小学校時代の監督から、日本でサッカーを続けることを提案される。その後、中学校の監督、日本の某プロチームの監督と相談し、X大学にスポーツ留学生として進学することを決めた。日本でサッカーを続ける選択肢としては、プロチームの練習生となる選択肢もあったが、日本の大学では勉強とサッカーの両方ができるという思いがあり、大学を選択した。

C:あの頃、ぼくはあの時、高校を卒業して、入れるチームはなかったのだから、当然勉強しようと思ったし、それが、フィジカルトレーナーでした。それを中学校の先生もわかってたし、だから、日本は勉強も、サッカーも両方できるんだっていうことを[某プロチーム]の先生は、監督さんは、知っています。だから、中学校の先生は両方できる、道があるんだ。それを開けてあげようって。

Cは、サッカーを続けるために、スポーツ留学生

として日本へ進学することを決めた。だが、大学を選んだ理由は、サッカーをしながら勉強もできると中学時代のサッカー部の監督らに言われたからであった。青石、佐々木(2010)によるとアスリートの進路に関する選択や志向は、「重要な他者」からのアドバイスに大きく左右される。「重要な他者」とは、監督、コーチ、チームの先輩であることが多い。Cにとって、日本への留学を決めた「重要な他者」は、小学校、中学校の所属チームの監督であり、その知人であった日本のプロチームの監督であった。

彼らの助言により、また、自分自身が大学でサッカーを継続することを諦めかけた経験から、Cは、セカンドキャリアへの準備を視野に入れて日本の大学進学を決断した。Cの留学をアイデンティティ交渉という側面から捉えるならば、「サッカー選手」というアイデンティティを継続する意味と、同時に、セカンドキャリアとして「フィジカルトレーナー<sup>5)</sup>」というアイデンティティを得るための準備という意味があったのである。

#### 4. 2. Cの日本語の学び——コミュニケーションのためから授業を理解するためへ

Cは、日本への留学を決めた後、近所にあった日本語学校で2か月ほど学び、ひらがなと簡単なあいさつ程度は身につけた。しかし、ほとんど未習と言ってよい状態で進学したCにとって、日本語ができないということは、サッカーをする上でも、勉強する上でも大きな障害であった。

C:1年、1年の時は、とりあえず日本語、覚えて

5 近年、アスリートを支える存在として、フィジカルトレーナーが注目されている。日本ではフィジカルコーチと呼ばれることも多い。アスリートの体を作るためのトレーニング・プログラム作成等を担当する。特にサッカーにおいてその重要性が認識されている(里内, 2009)。

から、基礎的な日本語覚えてから、サッカーも、勉強もそれから始めようっていう思いが強かったです。なぜかと言うと、サッカーってコミュニケーションができないと 11 人がやることなんで、なんかコミュニケーションできないとまずいって思っただけ。当然、おれは何の考えしながらプレーしているか、友達、仲間も全部わからないとバランスが崩れてるし、そういう形、そういうことにもつながるんで、とりあえず、日本語を習得するのが――

\*<sup>6</sup>：じゃあ結構 1 年生の時、がんばって日本語勉強してたの？

C：はい。がんばって、がんばったっていうか、あの、正直に、全然理解できなかったです。

\*：授業がってこと？

C：あの、日本語。日本語もそうだし、日本語の授業ありましたよね、1 年の時。日本語の授業もそうだし、他の授業入っても全然理解できないことばかりして。

\*：でも日本語の授業は、あれでしょ、簡単だったでしょ？ あっちの [注：初級の] クラスで。

C：簡単だ、はい。簡単だったんですけど、小学生から高校生まで、ずっと勉強は＝

\*：＝あ、そうか。勉強すること自体初めてだもんね。

C：はい。勉強全然やらなかったの――

日常会話もままならない状態で部活動と大学の授業を両立させることがいかに難しいかは想像に難くない。とにかく何をするのにも日本語が必要だと思ひ、基礎的な日本語から勉強しようとした C であったが、それは非常に大変であったと語る。そもそもアスリートとしてサッカーで進学を続けてきた C にとって、勉強するという習慣や経験がない。入

部直後は、先輩と日本国内の高校から進学した同期の韓国人留学生に通訳してもらいながら日本人選手とコミュニケーションをとっていた。しかし、通訳がいなくなるとコミュニケーションがとれず困ったという。だが同時に、その困った経験からサッカー選手として競技を続ける上で日本語が必要だと認識し、日本語の勉強に積極的になった。

C：先輩と、この A [注：日本国内から進学した韓国人留学生] がおったんで、なんか翻訳してもらったり、そういう形でやりましたけど、やっぱり試合とか、ふつう、その翻訳、通訳ができない場合、それは本当大変でした。話つながらないし、何、何て言ってくるか全然わかんないし、だから、勉強やらないとだめだってその時――

\*：ふ……ん。いつくらいから、そのチームメイトと、話が大体わかるようになったの？

C：大体 6 か月くらい、過ぎてから、少し、少しね。

\*：今は大体、わかる？

C：今は大体わかります。でも口にするのはすぐ。答えを口にするのが、韓国語では普通に話せるんですけど、聞かれたこと、聞かれた話には全部理解できるんですけど、日本語で返事するのが、難しい感じです。

\*：なるほどね。結構チームメイトとよく話したりはするの？ サッカー部で。

C：やっぱ、まだ学生だし、外国人と話をするのはすごく、日本人にとってはすごくやりにくいっていうそういう感じはあると思いますが、ぼくは積極的に話してみようって、話しかけてみて、で、わからないことがあったらあれってどういう意味って聞くし、そういうあの、状況ができなかったら、家に帰って調べてみる。そういう感じで覚えていますけど、何か、でもすぐ

6 \*は筆者の発話を表す。

忘れちゃうことは—

Cは、毎日、サッカーの練習の合間に少しずつ日本語の授業を復習した。覚えにくいことは紙に書いて、玄関やトイレの壁に貼った。半年くらいすると、チームメイトの会話も少しずつわかるようになってきた。日本人のチームメイトとも積極的に話すように心がけ、わからないことはチームメイトに聞いたり、家で調べたりしたとCは語る。三代(2014a)で指摘したように、スポーツ留学生は、運動部という参加するコミュニティをもっているため、そのコミュニティで必要とされる日本語を身につけるのは早い。そのため、日本人との接触が限定的な留学生と比較すると生活言語としての日本語を早く身につける。Cも2年生になるころには日本語による日常会話は困らなかった。

一方、学習言語としての日本語は、生活言語としての日本語より習得に多くの時間を要する。その上、勉強するという経験と習慣の不足もあり、留学のもう一つの目的であった勉強にはさらに苦労した。Cは、1年生の頃は、ほとんど授業で何が話されているのかわからなかったという。ただ、試験のために、クラスで配布されたハンドアウトをすべて翻訳し、そこに出ている漢字や文法を覚えるということを繰り返したと語る。だが、懸命に勉強したものの、やはり1年目で大学の授業についていくことはできず、結局、Cは40単位のうち10単位を落としてしまった。2年生の前期になっても授業は難しかった。また学期中に盲腸の手術のため帰国するなど想定外の出来事も重なり、2年生前期の成績も思うような結果を残せなかったとCはいう。

しかし、Cは、2年生の後期になり、徐々に大学の授業に対して手ごたえを感じ始めている。1年生のころとは違い、授業の内容も理解できるようになってきた。Cは、1年以上に及ぶ自分の日本語学習による成果を認識すると共に、より専門的な勉強

に意欲を見せる。X大学の経済学部は3年生からゼミを選択できる。ただし、ゼミは必修科目ではないため、スポーツ留学生はゼミを履修しないことが多い。だが、セカンドキャリアとしてフィジカルトレーナーになるという希望をもつCは、日本で大学院に進学したいと考えている。そのため、あえて、厳しいと言われているゼミをとることを決めていた。

#### 4. 3. Cにとって日本語を学ぶ意味——夢への投資

前節において、来日後のCのライフストーリーについて日本語の学びを中心に述べた。本節では、Cの日本語の学びを、アイデンティティ交渉における投資という観点から考察したい。

第3章において述べたように、多くのスポーツ留学生は、学習言語としての日本語について知識が不足している。また勉強するという経験や習慣がほとんどなく、そのため大学の授業を理解しようという意欲も低い。その中で、Cは、意欲的に日本語を学び、大学の授業を理解しようとしていた。インタビューでCは、授業のハンドアウトを翻訳し、日本語を学んだと語ったが、その間、わからない表現があるとしばしば私の研究室に質問に来たり、電話をかけてきたりしていた。ハンドアウトを翻訳していたことはインタビューで初めてわかったことであるが、たびたび日本語について質問を受けることで、Cは「まじめ」な学生であるという「構え」が私の中で形成されていた。

しかし、投資という概念からCの日本語の学びへの姿勢を考察すると、「まじめ」という性格の問題とは違う側面が見える。Cは、サッカー選手を続けるために、日本への留学を選択した。同時に、日本へ来る前に引退を覚悟したCは、セカンドキャリアへの準備のために勉強したいと考えるようになる。「重要な他者」である監督たちの話から、日本の大学に進学すれば選手を続けながら学生として勉

強もできると C は考えていた。

サッカーを続けるために来日した C は、所属チームにおいて「サッカー選手」として受け入れられたかった。そのためにはチームメイトとのコミュニケーションが欠かせない。C は、「サッカー選手」というアイデンティティへの投資として日本語を学ぶことを考えた。また、「サッカー選手」というアイデンティティをチーム内で得るためにチームメイトとコミュニケーションをする過程の中に、日本語の学びはあった。

一方、将来、フィジカルトレーナーになりたいと考える C は、そのための準備として大学で勉強をしたいという思いがあった。フィジカルトレーナーになるために、まずは大学を卒業すること、さらには大学院に進学することが必要だと C は語る。そのため、C は、大学の授業を理解し、大学院の入試に合格するレベルの日本語を学びたいと考えている。「フィジカルトレーナー」、あるいは、その前の「大学院生」というアイデンティティ獲得へ向けた投資としても日本語を学んでいたのである。大学の専門的な授業を理解すること、理解するための日本語を理解することは、いずれも C にとっては非常に難しく、1年以上の時間を要した。だが、2年生の後期からは、大学の授業を理解できるという実感を覚えている。そのための C の努力の象徴として、ハンドアウトの翻訳が語られた。ハンドアウトの翻訳という C の学習法には二重の意味がある。一つは、授業自体を理解するという意味であり、もう一つは、授業を理解するための日本語を学ぶという意味である。

つまり、C は、サッカー部というコミュニティに参加する過程で、そのコミュニティに流通することばを学び、専門の授業を中心とした学問を学ぶ機関としての大学というコミュニティに参加する過程で、そのコミュニティに流通することばを学んだ。前者に対して、後者の方が時間がかかったのは、前

者がより生活言語に近く、後者はより学習言語に近いいため、後者の方が時間がかかるものであるということが考えられる。また、前者の場合、C が長年関わってきたサッカーに関連したものであるのに対し、後者の場合、C がなじみのない勉強に関するものであったことも理由として考えられる。

第3章で論じたように、スポーツ留学生は、大学の授業に関心が低く、学習言語としての日本語も身につけていないことがしばしばである。その中で C のような学生は、「まじめ」な学生と見なされていた。だが、それは「まじめ」という性格の問題ではなく、C がセカンドキャリアの準備として、すなわち投資として、大学の授業を理解するレベルの日本語を必要としていたと考えることができる。C にとって、日本語を学ぶことは、大学院で学ぶに足る日本語を文化資本として獲得するための投資であった。また獲得された文化資本としての日本語は、大学院を卒業することで得られる学歴という文化資本へとつながっている。青石、佐々木（2010）によれば、この学歴という文化資本がセカンドキャリアにつながる最も重要な資本の一つである。C は、そのことに自覚的であったということが言えるだろう。C も自身のことをそのように捉えていた。

C：…何かみんな、知ってますけど、知らないふりするっていうか。当然知ってるんじゃないですか。30歳くらいになったら、引退するの。その後人生どうすればいいかっていうのは、考えてないっす。

\*：みんな考えてんだよ。それなりに。でも、考えてないふりをしてるんじゃない？

C：ですよね。でも誰も準備してないですよ。考えだけですよ。ぼくはでも、ほんの少しでも、準備した方が、その後、絶対、有利な立場に立てるって。

ただし、C も、セカンドキャリアとしてフィジカ

ルトレーナーになるまでの道筋を明確に描いていないわけではない。具体的にフィジカルトレーナーになるために何が必要なのかもわからないでいた。インタビューの前に、C から大学院進学相談を受けることが何度かあった。その時、私は、ゼミを履修すること、行きたい大学院を調べることなど、できる範囲のアドバイスをしていた。しかし、インタビューのとき、大学院に行く前に選手としてプロチームに入団することも検討し始めたという。フィジカルトレーナーになるために選手としての実績が必要だという話を聞いたのがその理由だった。C の語りの内容は一定しない。しかし、自分の努力によって夢をかなえるというストーリー構成は常に一定である。ここに C の夢への意志と不安が象徴されているように私には思えた。C は、毎日考えているが、なかなか進路に答えが出ないと悩みを吐露する。また話しながら、自分の将来のビジョンの不明確さを自分自身でも認識し、「今は本当に、人を、人っていう考えは、今、赤ちゃんです。まだ、生まれてないっていう形か、お腹の中に入っている、夢をもって入っている形なんですけど」と語った。夢はある、それに向かっていると思いたい。そのための投資として日本語も懸命に学んでいる。しかし、その夢への道がはっきりしないことに悩み続けていたのが C であった。

## 5. E のライフストーリー

### 5. 1. 新天地で柔道を続けながら勉強するためのスポーツ留学

E は、韓国南東部、慶尚南道の柔道一家に生まれた。両親は共に韓国でもトップレベルの柔道選手だった。E にとってその事実は誇りでもあり、負担でもあった。子どものときからスポーツ万能であった E は、小学生までサッカーが好きで、スカウトから声をかけられたこともある。だが、サッカーを

続けたいという E に対して、両親は柔道をすすめた。

地元の中学校に進学し、柔道部に入部したが、監督は母親だった。最初は自分が柔道をするのを両親も喜んでいたので練習も楽しめたが、徐々にその厳しさにつらいと思うようになったと E は語る。また、柔道部は新設で、大会で結果を残さなければ部の存続の問題になると E は感じていた。韓国では、部活動はアスリート育成という意味合いが強く、結果が求められるのである。最初の2年間は、地区大会の決勝で敗退し、なかなか全国大会に進むことができなかった。しかし、3年生になると実力もつき、地区大会で優勝するとそのまま全国大会でも3位の成績を取めた。

E の語りを聞くと、アスリート一家に生まれたエリートとして順調に成長しているようである。だが、E 自身は、常に心のどこかに柔道を辞めたいという気持ちをもっていた。部活動の監督が親であることから、周囲の部員とも自然と距離ができてしまい心を完全に開くことはできなかったという。また、トップアスリートの息子としての周囲の期待はそのままプレッシャーとなっていた。

E : それ [注 : 両親がトップアスリートであること] のせいでなんか、ま、ほかの、なんか、友だちとかは、そんなこと、おれ、なんか、いいなあって、言っているんですけど。

\* : プレッシャーなんだ。

E : おれは、そのせいでなんか、おれの人生の半分くらいが厳しかったって、言えますよね。

E は、そのまま柔道選手として高校に進学するが、次の監督は父親だった。そこでも、中学校時代と同じようなプレッシャーの中で柔道を続けることになった。高校2年生の時、柔道部が他校と統合された。統合により、強い選手が集まり、3年生のと

き、団体戦で全国 2 位にまでなった。そのころ、E のところには強豪大学からスカウトが複数来たという。だが、E は、大学で柔道を続けたいとは思えなかった。それほど両親や周囲からの重圧が強かったのである。結局、E は、スポーツ経営を専攻できる韓国内の大学を受験し、合格した。E 自身は、その大学に進学するつもりでいたが、母親は、知人の柔道関係者と相談し、スポーツ経営が学べ、柔道部もある X 大学への留学を E にすすめた。悩んだが、もともと日本のアニメが好きで小さいころからよく見ていた E は、日本にも関心があった。また日本で柔道を続けるならば、両親からのプレッシャーも感じないのではないかという思いもあったので、E はスポーツ留学生として X 大学に進学することを決めた。

E のスポーツ留学という決断は、C に比べると、「柔道選手」というアイデンティティを獲得するという意味は小さい。E の場合は、複数のスカウトを断り、柔道を引退することを考えていた。ただ、日本という両親のもとを離れた場所で「柔道選手」を続けることを選んだとは言えるだろう。同時に、韓国でも日本でも柔道はプロ組織をもたないため、セカンドキャリアへ向けて、スポーツ経営を勉強したいという気持ちが E にはあった。C のように具体的な職業を想定してはいなかったが、経営学を学びスポーツに関係のある仕事をしたいと E は漠然と考えていた。そのため、E も C と同様に、セカンドキャリアへ向けた投資として日本の留学を捉え、大学で勉強したいという気持ちを進学時からもっていたと言える。

また、E にとって、進学を決める際に「重要な他者」は、監督でもあった両親である。「重要な他者」として監督と両親が同一人物という特殊な状況も E のアイデンティティ交渉に大きな影響を与えていた。

なお、E は、進学を決めた 2 月に経済学部の募集

が終了していたため、募集があった福祉学部に入学後、2 年生のときに転部試験を経て経済学部へ転部している。

## 5. 2. E の日本語の学び——学ぶことを楽しむ

E の日本語の上達の速さに大学の教職員や同級生は驚かされた。X 大学への進学を決めた 2 月まで日本語を勉強したことはなかったという。入学までの 1 か月、独学で日本語を勉強した程度であったが、1 年生の前期のうちにある程度、周囲とコミュニケーションがとれるようになっていた。

E は、周囲の人間に自分から積極的に話しかけた。X 大学では、入学時に 2 泊 3 日でオリエンテーションを行っていたが、来日直後でほとんど日本語が話せなかったにも関わらず、そこで日本人学生の友人を作った。大学の講義でも近くに座った日本人学生に声をかけることが多いという。スポーツ留学生は、運動部に所属しているため、日本語を話す機会が多く、日常会話の習得が早いと述べたが、E は、運動部以外でも多様なネットワークをもっていた。C の場合、サッカーをする上で必要だというのが日本語を学ぼうとする姿勢につながっていたが、E の場合、周囲とのコミュニケーションや日本語を学ぶこと自体を楽しんでいるように私からは見えた。

同時に、E は、ただ話しているだけでは、十分に日本語は上達しないと語る。大学の授業を理解することにも積極的な E は、毎日、必ず日本語を勉強する時間をとっていた。

E：あ…、ま、ほかの、なんか留学生たちは、おれ入ったときですね、ここ来たとき、ま、ま、[韓国人留学生の名前]にも言われたんですけど、部活入っているんだから、すぐ、日本語上手になるよ…って、みんな言われたんですけど、私が考えるときあんまり部活とか、関係ないんだ

と思います。

E は、練習の合間や練習後に毎日日本語を勉強していた。日本語の授業で使用した教科書を復習し、1日10個漢字を覚えた。先輩からもらった小説も1日1ページ辞書を片手に読んだ。E は、日本語の上達は、「勉強のやる気がある人かどうかで決めるんだと思います」と語る。運動部には勉強をおろそかにする雰囲気があるが、自分は勉強を大切にしたいとEは考えている。

確実に日本語を上達させたEは、大学の講義内容にも非常に満足していた。どの授業も新鮮な内容で興味深いと語る。韓国のアスリート学生は日本以上に運動中心の生活である、と韓国からのスポーツ留学生は口をそろえる。そのため、勉強の習慣をもたないので、大学で急に勉強させられることに戸惑うという声もある(三代, 2014a)。だが、Eの場合は、むしろ、新しい体験として大学での勉強を楽しんでいた。Eは、Cと異なり、入学した時から大学院への進学を視野に入れてはいなかった。入学後、大学での勉強を楽しみながら、大学院へ進学し、経営についてさらに深く学びたいと考えるようになった。

また、興味深いことに、両親の重圧から離れて柔道をすることで、生まれて初めて柔道が楽しいと感じられているとEは語る。レギュラー争いは熾烈で、日本の柔道スタイルへの適応にも時間がかかっているが、それでもライバルとのレギュラー争いを楽しんでいた。

Eは、大学の成績も非常によく、一つの単位も落としていない。インタビューは、1年生の2月に行ったが、3年生になると、成績優秀者として奨学金を受給している。X大学にスポーツ留学生として入学した学生で初めてのことである。新入生のオリエンテーションに、2年生、3年生のときは新入生を指導する学生として参加し、日本人学生も含めた

新入生のサポートをするようになった。さらに3年生になると、学園祭の実行委員長にも選出されたと電話インタビューの際に語っていた。

### 5. 3. Eにとって日本語を学ぶ意味——充実した大学生活への投資

前節において、来日後のEのライフストーリーを日本語の学びを中心に述べた。本節では、Eの日本語の学びをアイデンティティ交渉における投資という観点から考察したい。

Cの場合と比較すると、Eは、「サッカー選手」や「フィジカルトレーナー」という明確なアイデンティティへ向けて留学を選択し、日本語を学んでいるわけではなかった。それにも関わらず、スポーツ留学生としては異例の成績を収めている。無論、それは、本人の努力や才能、性格による部分も多分にあることが推測される。同時に、Eは、留学を決める前から、柔道を辞め、「大学生」になろうという気持ちをもっていた。そもそも、留学を決めたのは両親の選択によるところが多分にあった。Eは、「スポーツ留学生」として来日したが、「スポーツ留学生」として運動部というコミュニティに参加することよりも、それを含みつつ、「留学生」として大学というコミュニティに参加していた。いわば「大学生」というアイデンティティを日本で獲得するプロセスにおいて日本語を学んでいる。Eにとって、大学生になるということは、運動部として活動しながら、大学の授業も理解し、いい成績を収めることであり、さらには、友人たちとの交流を楽しみながら、後輩の指導、支援など多岐に活躍することであった。この多様な参加を十全に達成するためには、多様な日本語によるコミュニケーションが必要であり、また、実際に達成する過程でEは多様な日本語を学んでいった。

Eは、明確な職種としてセカンドキャリアを描いてはいなかったが、「一般的な」大学生としてのア

アイデンティティをもちながら、アスリートというキャリアではない、セカンドキャリアへ向けて大学生活を送っていると言える。それは、Eがトップアスリートの家庭で育ち、常にそのプレッシャーの下で生きてきたことと無関係ではないであろう。Eは、柔道選手としての自分に誇りをもっており、スポーツと関係のある仕事に就きたいとも考えている。しかし、同時に、アスリートとしての自分のキャリアは大学までと最初から決めている。「一般的な」大学生と同様に、就職に備える意識をもち、就職＝セカンドキャリアに備えるところまでも含め、大学生としてのアイデンティティを得るための投資として日本語を学んでいたと捉えることができる。

## 6. コミュニティを想像する歩みのなかに

以上、CとE、二人のスポーツ留学生のライフストーリーから日本語の学びについて考察した。二人は、セカンドキャリアを見据えて、日本の大学に進学している点、またそのため、大学における勉強を重視している点で共通していた。そして、大学院までを視野にいた二人は、学習言語としての日本語をそれぞれの方法で積極的に学んでいた。

セカンドキャリアへの投資として日本語を学ぶとき、その日本語は、学習言語までを含み、大学に授業に対する姿勢、授業の理解も変わるということが言える。本章では、スポーツ留学生にとってセカンドキャリアへの投資として日本語を学ぶ意味とそれを日本語教育として支援するための課題は何かについて考察する。

考察する上で、本章では、インタビューを聞き、スポーツ留学生と関わった研究者であり、教育者であった私自身の研究過程における「構え」の変化に注目する。佐藤(2014)は、日本語教師が学生にライフストーリー・インタビューをし、日本語教育

学として記述する行為には、「応答責任」が伴うと主張する。それは、日本語教師として、語りをどのように受け止め、どのように教育現場に還元していくのか、ということである。三代(2014b)は、日本語教育研究者であり日本語教師である調査者が、インタビューを通じて考えたことを自己言及的に記述することに、日本語教育学としてのライフストーリー研究の意味があると主張する。本章では、調査者であり、日本語教師であった私の「応答責任」として自己言及的な考察を行いたい。

第3章で述べたように、私が調査前にスポーツ留学生に対し抱いていた「構え」は次のようなものだった。

- ・スポーツ留学生は、学習言語がわからず、専門の授業が理解できない。
- ・スポーツ留学生は、専門の勉強には関心が無い。
- ・「まじめ」な学生は、専門の勉強もしっかりする。

このような「構え」をもった背景には、スポーツ留学生の単位取得状況や授業の理解不足がしばしば大学で問題になったことがあった。また、私自身が韓国人スポーツ留学生と日常的に接する過程でもそのような「構え」が構築された。X大学のスポーツ留学生は経済的にゆとりがなかったため、私が車で近郊のディスカウントストアへ食材の買い出しに連れて行くことなどもあった。その際にも、本人たちから、勉強経験がなく、大学の授業を理解することが難しいという話をしばしば聞いていた。スポーツ留学生は、比較的、日本語の授業には積極的であった。前述のように会話に関してスポーツ留学生は堪能で、授業内容もわかることから、参加しやすかったであろう。だが、一般の授業は難しく、スポーツを優先するなか、学ぶ意欲をもてずにいるスポー



ツ留学生もいた (三代, 2014a)。

そのような状況で、C と E は、大学の授業にも積極的に参加し、授業を理解するために日本語を学ぼうという意欲を見せていた。その姿勢は、周囲にいる教職員、学生たちから「まじめ」という性格として捉えられたり、学習能力の高さとして捉えられたりした。私自身もそれをある程度内面化し、そのような目で二人を見ていた。だが、二人の語り、さらには、三代 (2014a) で取りあげた A の語りから考えると、それは個人の性格や能力の問題に還元できない。

三代 (2014a) で、私は、「想像のコミュニティ」(Imagined Communities)<sup>7</sup>への参加のための投資として日本語が学ばれていること、そして A の場合、その「想像のコミュニティ」に学習言語としての日本語が流通していないことを指摘した。よって、A が大学での勉強に関心を示さないことを「不まじめさ」と捉えることや、学習言語としての日本語を教えることで解決を図ることの不適切さを主張した。他方、C と E は、いずれもセカンドキャリアを視野に入れながら大学での勉強に意味を感じていた。そしてそのために日本語も厳しい練習の合間に自分で勉強していた。このことは、「想像のコミュニティ」に参加するための投資として、大学生に求められる学習言語としての日本語が学ばれることを意味する。

だが、このことは、単純に「想像のコミュニティ」次第で学ぶべき日本語が異なるということの意味しない。私自身、スポーツ留学生に対する無知から、スポーツのために入学しているのだから、ある程度、日本語や専門科目を学ぶことに消極的なこ

とは仕方がないと考えていた。しかし、韓国との運動部に対する位置づけの違いから、日本への進学期待の中に、日本では運動と勉強を両立できるというものがあつた。同時に、本研究のプロセスでスポーツという私自身の専門とは異なる領域の研究を調べることにより、アスリート学生のセカンドキャリアが大きな問題となり、日本のスポーツ界全体で議論されていることを知った。さらにセカンドキャリア支援の構築が全国的に進められ、その状況を読み解く際に、日本語の学びを捉える上で重要となっている「資本」という概念が共通して使われていることがわかつた。

スポーツ領域の研究では、アスリート学生が選手生活中に、セカンドキャリアの準備をする意識が低いことが問題として指摘され、早い段階からセカンドキャリアへの意識づけを行う必要があることが広く主張されている (青石, 佐々木, 2010; 石森, 丸山, 2003; 久保, 2006; 吉田, 1999)。A のように「想像のコミュニティ」としてプロアスリートを想定しているスポーツ留学生にも、プロを経由したとしてもセカンドキャリアへ備える必要があり、セカンドキャリアにおいて学歴資本が重要になることなどを伝える必要がある。

以上、私の調査過程における「構え」の変化を中心に、スポーツ留学生がセカンドキャリアとしてどのコミュニティを想像しているのかに日本語を学ぶ姿勢が大きく左右されることと、日本語を身につけること、また身につけた日本語によって得られる専門的知識や学歴などを包含した文化資本がセカンドキャリアにとって重要な意味をもつことを指摘した。さらに、セカンドキャリア、およびセカンドキャリアのための文化資本がいかに大切かを共有することがスポーツ留学生の日本語支援には必要であることを述べた。

これらのことを踏まえ、私の応答責任としてスポーツ留学生のための日本語教育、および日本語支

7 Norton (2001) によると「想像のコミュニティ」とは、第二言語学習を学ぶことによって得られた文化資本を用いて学習者が参加したいと考えるコミュニティのことである。A の場合は、それがプロサッカー・チームであったと言える。

援における日本語教師の役割を述べたい。それは以下の2点にまとめられる。

- ① 日本語の学びを促す「第三の他者」になる。
- ② 日本語の学びにつながる「第三の他者」との出会いを作る。

C や E もそうであったように、通常、アスリート学生の進路は、「重要な他者」である運動部関係者に大きく左右される。しかし、だからこそ、セカンドキャリア支援には、多様な考えを反映させるためにアスリートではない「第三の他者」の介在が非常に重要になることが指摘されている（石森，丸山，2003）。スポーツ留学生は、学習言語としての日本語を未習のまま大学に進学してくるケースが多い。第1章で述べたように、アスリート学生の教育とセカンドキャリア支援が見直される今、スポーツ留学生の日本語教育体制も整備されるべきである。日本語教育が整備された時、日本語教師はアスリート学生にとって、運動部関係者以外で彼／彼女らを支援する最も近い人間の一人になる可能性が大きい。つまり、日本語教師は「第三の他者」となりうる人材であり、日本語の学びがセカンドキャリアの想像と深く関わるならば、「第三の他者」となるべき人材でもある。

ただし、これは、単純にセカンドキャリアに備えることを指導したり、本人のセカンドキャリアにあわせて必要な日本語を教えたりするというわけではない。三代（2009b）で指摘したように、コミュニティ参加のプロセスに日本語の学びは埋め込まれている。セカンドキャリアという「想像のコミュニティ」へたどりつこうという歩みのなかに日本語の学びはあるべきである。C は、漠然とした「想像のコミュニティ」を夢見ながら、どう進むべきか悩んでいた。自分はどうありたいか、そのために今、自分は何ができ、何をすべきかなどを考えること自体

も、C にとっては重要な日本語を学ぶ活動になるはずである。そのうえで、今、学ぶべきことばは何か、どうすればそのことばは学べるかなどを C と共に考え支援することが私という日本語教師には求められている。これが①日本語の学びを促す「第三の他者」になるということである。

おそらく①だけでは不十分である。また①に執着するとスポーツ留学生を日本語教育の場で困らせてしまい、スポーツの世界の外へと視野を広げる「第三の他者」の役割を十全に果たせないという危惧もある。スポーツ留学生が幅広い社会へ目を向け、自分の培ってきた資本を活用しながら、生き方を考える上で、多様な人との出会いが重要になっている。「第三の他者」は一人である必要はない。このことを私が強く意識したのは E のライフストーリーを聞き、また E の学びを目の当たりにしていたからだ。

セカンドキャリアのために日本語を学ぶと言っても、E は将来に備えて大学の勉強をしっかりとやりたいという以上の明確なビジョンをもってはいなかった。それにも関わらず、E が積極的に勉強し、多様な日本語の学びを形成したのは、E 自身が、一般的な「大学生」として充実した生活を送りたいと考えていたからである。これには、E が周囲から受けていた重圧など個人的な要因もある。だが、私にとって、「大学生」として大学に十全に参加した E が、奨学金をもらい、学園祭の委員長にまで選出されたことは、大きな驚きであった。なぜなら、私は、本研究において、「スポーツ留学生」のアイデンティティ交渉としての日本語の学びを明らかにしたいと考えていた。そこには、私の中に「スポーツ留学生」にラベルを貼り、「スポーツ留学生」のための日本語教育あるいは日本語教育支援のあり方を構築したいという思いがあった。だが、E は、「大学生」として大学全体の活動に参加する過程で、周囲を驚かすほどの日本語の学びを形成した。逆説的で

はあるが、「スポーツ留学生」である以前に「大学生」であるという前提に立ち返り、本来、大学生に開かれているさまざまな場に参加することが、「スポーツ留学生」のこぼの学びを豊かにし、セカンドキャリアを想像することを助ける。Eは、多様なコミュニティに参加しながら、セカンドキャリアへのイメージを明確にしつつある。例えば、地域の町おこしを目的としたNPOから留学生の参加を依頼された私はEを紹介したが、Eは、その活動を通じ、実際に働いている人たちから話を聞くことで大学院進学や就職のために何をすべきかのイメージを固めつつある。

このEの事例は、逆説的ではあるが、同時に、第1章で論じたアスリート学生のセカンドキャリア支援のあり方と符合する。久保(2006)は、身体資本に頼らないセカンドキャリア支援の必要性を主張した。また、川口(2014)が述べていたことは、つまるところ、アスリート学生はスポーツ選手である前に大学生としての本分を全うしなければならないということであった。スポーツというときに閉鎖的になりがちなコミュニティの外への参加を促すこともスポーツ留学生のこぼの学びやその後のセカンドキャリアを考える上で重要になる。それが②日本語の学びにつながる「第三の他者」との出会いを作るといふことの意味である。

①と②の具体的な実践方法については、各機関、各スポーツ留学生の置かれた状況によって異なるので本稿で言及する拙速は控えたい。ただ、CとE、二人のライフストーリーから私が日本語教師として考えたことは、こぼの支援を通じて「コミュニティ」を想像すること、ここにスポーツ留学生の日本語教育を考える出発点があるということである。私は、何度も、調査協力者であり、自分の学生であったスポーツ留学生の夢を聞きながら、ただ、うなずいたり、がんばれと言ったりしてきた。それがいかに無責任であってもそれしかできないこともあ

るだろう。しかし、前述したようにアスリート学生のセカンドキャリアは厳しい。このことに共に向かい合うことがスポーツ留学生の文化資本としてのこぼの学びを豊かにする第一歩である。

そのためには、日本語教育関係者もスポーツ留学生という状況、特に、彼/彼女らにとって日本語という文化資本、さらには日本語によって得られる文化資本がどのような価値をもっているのかを知る必要がある。今は、あまりにもその知見が不足している。スポーツ留学生に関する研究は非常に限られ、彼/彼女らのセカンドキャリアに関する研究は、本研究が最初のものとなる。本研究が必要な知見の構築へ向けた契機となることが望まれる。

また、私は、「スポーツ留学生」というラベルを貼ることで、スポーツ留学生の日本語の学びに対して偏った見方をしてしまった。同時に、スポーツ留学生のセカンドキャリア問題など、スポーツ留学生のもつ特別な文脈における問題に疎かったために、十分な支援を企画できずにいた。スポーツ留学生に日本語教育が、あるいは日本語教師が向き合うとは、スポーツ留学生という状況を理解しながら、スポーツ留学生というラベルに囚われないで、ひとりひとりの歩みのなかに日本語の学びを作り出していくことである。そして、同時に、日本語の学びがひとりひとりの歩みの力になるものとしていくことである。

セカンドキャリアへ向けた歩みのなかに日本語の学びを作り出していくことは、おそらく日本語教育全体の課題であり、一般の留学生にも通底することである。しかし、その問題については稿を改めることにしたい。本稿における重要な発見と私が位置づけているのは、スポーツ留学生の文脈を理解しつつ、スポーツ留学生と共にその外の文脈へ目を向けていくことの中にこぼの学びの可能性があるということである。

文献

- 青石哲也, 佐々木康 (2010). 企業スポーツチームにおけるトップアスリートのセカンドキャリア形成に関する研究——ラグビー部を有する企業に所属している選手を事例として『生涯学習・キャリア教育研究』6, 37-46.
- 石森真由子, 丸山富雄 (2003). プロ競技者の職業的社会的モデルの構築とその検証に関する研究『仙台大学大学院スポーツ科学研究科研究論文集』4, 9-17.
- 甲斐健人 (2000). 『高校部活の文化社会学的研究——「身体資本と社会移動」研究序説』南窓社.
- 川上郁雄 (2006). 年少者日本語教育実践の観点——「個別化」「文脈化」「統合化」. 川上郁雄 (編) 『「移動する子どもたち」と日本語教育』 (pp. 23-37) 明石書店.
- 川口浩 (2014年5月5日). 早大, 運動部の文武両道支援: 勝利より人間的成長『日本経済新聞』朝刊東京版, 20面.
- 久保正秋 (2006). アスリートのセカンドキャリア問題と大学『現代スポーツ評論』14, 47-57.
- 桜井厚 (2005). ライフストーリーから見た社会. 山田富秋 (編) 『ライフストーリーの社会学』 (pp. 10-27) 北樹出版.
- 桜井厚 (2012). 『ライフストーリー論』弘文堂.
- 佐藤正則 (2014). 日本語教育を実践する私がライフストーリーを研究することの意味——元私費留学生のライフストーリーから『リテラシーズ』14, 55-71.
- 里内猛 (2009). 『フィジカル革命——フィジカルコーチの日本サッカー強化論』出版芸術社.
- ブルデュー, P., パスロン, J. C., 宮島喬 (訳) (1991). 『再生産——教育・社会・文化』藤原書店 (原文1970).
- 松本秀雄, 高橋直人 (2009). 外国人スポーツ留学生の日本の大学への受け入れの現状と課題——ラグビー選手に着目して, 『順天堂スポーツ健康科学研究』1(2), 214-224.
- 三代純平 (2009a). 留学生生活を支えるための日本語教育とその研究の課題——社会構成主義からの示唆『言語文化教育研究』8(1), 1-42.
- 三代純平 (2009b). コミュニティへの参加の実感という日本語の学び——韓国人留学生のライフストーリー調査から『早稲田日本語教育学』6, 1-14.
- 三代純平 (2011). 「場」としての日本語教室の意味——「話す権利」の保障という意義と課題. 細川英雄 (編) 『言語教育とアイデンティティ——ことばの教育実践とその可能性』 (pp. 75-97) 春風社.
- 三代純平 (2013). 「自分探し」のジレンマ——韓国人専門学校生のライフストーリーからみる「動機」. 細川英雄, 鄭京姫 (編) 『私はどのような教育実践をめざすのか——言語教育とアイデンティティ』 (pp. 143-163) 春風社.
- 三代純平 (2014a). 学習言語能力の「問題」は誰の問題か——スポーツ留学生 A のライフストーリーから『徳山大学総合研究所紀要』36, 89-103.
- 三代純平 (2014b). 日本語教育におけるライフストーリー研究の現在——その課題と可能性について『リテラシーズ』14, 1-10.
- 吉田毅 (1999). スポーツ選手の現役引退に関する社会学的研究の視点『九州体育・スポーツ科学研究』13(1), 75-84.
- 吉田毅 (2006). 競技者の転身による困難克服の道筋に関する社会学的考察——元アメリカ杯挑戦艇クルーを事例として『体育学研究』51, 125-138.
- 早稲田大学競技スポーツセンター (2014). 早稲田アスリートプログラム. <http://waseda-sports.jp/>

news/35305/

Bourdieu, P. (1977). The economics of linguistic exchange. *Social Science Information*, 16, 645-668.

Norton, B. (200). Non-participation, imagined communities and the language classroom. In M. Breen (Ed.), *Learner contributions to language learning: New directions in research* (pp. 159-171). Harlow: Pearson Education.

Norton Peirce, B. (1995). Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, 29(1), 9-31.

#### 【添付資料】

インタビューのトランスクリプト作成のルール

1. 重なり 複数の参加者の発話の重なりは, 「//」。
2. 密着 発話もしくは発話文が途切れなく密着は, 「=」。
3. 聞き取り困難 聞き取り困難な箇所は, 「[ ]」。
- また, 聞き取りが確定できないときは, 当該文字列が [ ] でくくられる。
4. あいづち あいづちは ( ) 内に示す。
5. 沈黙・間合い 音声が途絶えている状態は, その秒数を ( ) 内に示す。5 秒以下は, 「・」 (・一つで1秒)。
6. 引き延ばし 直前の音の引き延ばしは, 「:::」。
7. 途切れ 言葉の不完全なままの途切れは, 「-」。
8. 笑い声 「hh」。
9. 注記 発音の要約やその他の注記は, 「[ ]」。
10. 翻訳 イタリックは韓国語を和訳したもの。

## Article

# Japanese language as cultural capital (habitus) for second career development: A research study based on the life stories of foreign student athletes

MIYO, Jumpei\*

*Musashino Art University, Tokyo, Japan*

## Abstract

This paper is a study on the life stories of foreign student athletes. It is often said that foreign student athletes' motivation for learning is low, and that they fail to acquire Japanese as a cognitive/academic language. The question of how teachers can help student athletes develop their second careers has become an important issue within the field of university sports. In this study, I will discuss the possibilities of Japanese language education correlated to second career support by focusing on the life stories of two Korean student athletes. Both of them—one is a member of the football team, and the other belongs to the Judo team—are now in the process of developing their second careers by preparing to enroll in graduate school. By analyzing their life stories, I will point out the significance of creating a method of Japanese language learning based on the student's individual process of developing his/her second career. In order to achieve this, Japanese language teachers could take on the role of 'a third person': a person who gives foreign student athletes a chance to distance themselves from sports and think about their careers.

Copyright © 2014 by Association for Language and Cultural Education

*Keywords:* identity; Japanese language as cognitive/academic language;  
investment; imagined communities; a third person

---

This work was supported by JSPS KAKENHI Grant Number 23720277.

\* *E-Mail:* miyo@musabi.ac.jp

## 『言語文化教育研究』 投稿規定

### 1. 発行

- ・本誌は、言語文化教育研究会が、原則として年1回11月に、インターネット上で発行するものである。

### 2. 投稿資格

- ・単著の場合、投稿者は言語文化教育研究会の会員でなければならない。
- ・共著の場合は、第1執筆者が言語文化教育研究会の会員であれば投稿できるものとする。
- ・編集委員会からの原稿執筆依頼は、非会員に対しても行えるものとする。

### 3. 投稿原稿の内容

- ・「言語文化教育」に関するもので、未発表のものに限り、使用言語は原則として日本語とする。

### 4. 投稿原稿のカテゴリー

- ・投稿原稿のカテゴリーは「寄稿」、「論文」、「フォーラム」とする。

「寄稿」： 編集委員会から依頼したもの

「論文」： 言語文化教育に関するテーマで、先行研究に加えるべきオリジナリティのある研究成果が、具体的に述べられているもの。理論的考察に基づいた提言や、教育実践を記述した実践研究、論文や書籍を批判的に論じた書評論文、コメント論文もこのカテゴリーに含まれる。

「フォーラム」： 書評（本の紹介を含む）、エッセイ、体験記、提言等、自由な表現形式のもの。

### 5. 査読

- ・「論文」及び「フォーラム」の原稿掲載にあたっては査読をおこない、その採否については編集委員会において決定する。カテゴリー別の査読方針は以下の通りとする。

「論文」

- (1) 言語文化教育研究の知見に加えるべきオリジナリティがあるものである。
- (2) データの解釈や理論的考察において、整合性のあるものである。

(3) 言説の公表が言語文化教育に貢献するものである。

「フォーラム」

(1) 言説の公表が言語文化教育に貢献するものである。

#### 6. 原稿の執筆

- ・原稿の執筆については、別に定める「執筆要領」に基づく。

#### 7. 投稿の締め切り

- ・投稿の締め切りは原則として毎年5月31日の正午（必着）とする。

#### 8. 提出方法

- ・投稿は、上記7.の締め切りまでに、下に示す『言語文化教育研究』編集委員会へのE-Mailアドレスでのみ受け付ける。送信の際、E-Mail本文に、論文名、執筆者名、所属機関、連絡先としてのE-Mailアドレスを明記し、原稿ファイルを添付すること。ファイルの形式およびファイル名の書式は、別に定める「執筆要領」に基づく。

『言語文化教育研究』編集委員会 E-Mail アドレス： [submit@alce.jp](mailto:submit@alce.jp)

※投稿に関する問い合わせは、メールにて、言語文化教育研究学会事務局（E-Mail：[contact@alce.jp](mailto:contact@alce.jp)）までお送り下さい。

## 『言語文化教育研究』執筆要領

1. 投稿原稿は原則として「Microsoft Word 形式」とし、書式等は所定のテンプレートファイル [<http://alce.jp/journal/dat/template.dot>] を利用してこれに従うものとする。
2. 投稿原稿には、本文の前に概要（400字程度）、キーワード（5語程度）を付すこと。
3. 文献は、著者別50音順にあげる。欧文その他の文献は、和文文献のあとにアルファベット順にまとめること。（詳細は、言語文化教育研究所の「論文執筆ガイド」 [<http://gbki.org/styleguide.html>] を参照）
4. 採択された論文等については、採択決定後、タイトル、キーワード、要旨の英文を提出すること。



## 第12巻 編集後記

2014年7月をもって本誌『言語文化教育研究』の発行母体である言語文化教育研究会は、学会化し、言語文化教育研究会となりました。学会化に伴い、本誌もより充実したものにすべく、投稿規定、査読体制等を見直しました。特に大きな変更点は以下の3点です。

1. 年次大会と連動した「特集」の設定
2. より多様な意見を掲載する「フォーラム」の設定
3. 対話的な査読体制の整備

学会化し、実質1巻となる本巻は、昨年度の研究集会大会のテーマを継承し、「実践研究の新たな地平」としました。本学会の趣旨である実践＝研究の立場を改めて議論する企画です。特集の寄稿は、研究集会大会シンポジウムの登壇者に依頼しました。日本語教育、英語教育、国語教育、それぞれの立場から実践研究とは何かという根本的な問いを議論していただきました。また、本巻より、論文の枠に収まらない表現・主張を積極的に掲載するために、「フォーラム」というカテゴリーを設けました。その結果、本巻では、2本の書評と1本のエッセイが寄せられました。今後、この「フォーラム」がどのような形で発展するのか編集委員としても楽しみです。学会化に伴い、より広範な論考が集まるようになりました。そのため、査読体制も見直しました。編集委員を拡充するとともに、より多様な専門分野の方に査読協力を依頼しました。また対話型の学会誌をめざし、丁寧な査読を心がけるようにしました。特に大きな変更点は、再査読の回数を増やし、次巻への掲載をめざす対話型の査読を導入しました。

以上のような改革から、多くのご投稿をいただきました。特集論文には、5本の投稿をいただき、うち2本が掲載され、3本が再査読となっています。また特集フォーラムには、3本が寄せられ、すべてを掲載することができました。一般論文には、11本の投稿があり、うち6本を掲載することができました。

次巻の特集テーマは「教室・学習者・教師を問い直す」となります。より多くの投稿と、それに伴う発展的な対話を期待しています。

編集委員会・委員長 三代純平

学会誌編集委員会

牛窪隆太      佐藤貴仁      田中祐輔      田中里奈      広瀬和佳子  
古屋憲章（特集担当）      三代純平（委員長）

査読協力者

市嶋典子      古賀和恵      佐藤慎司      佐藤正則      鈴木寿子  
瀬尾匡輝      牲川波都季      高橋聡      武一美      鄭京姫  
寅丸真澄      長嶺倫子      中山亜紀子      細川英雄      本田弘之  
守谷智美      山本冴里

言語文化教育研究 第12巻

---

発行日      2014年12月5日

編集・発行      言語文化教育研究学会

事務局      〒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

*E-Mail:* [contact@alce.jp](mailto:contact@alce.jp)

---

DTP：ケイ商店

ISSN:2188-9600

Copyright © 2014 by Association for Language and Cultural Education