

目 次

特集「多文化共生と向きあう」

特集「多文化共生と向きあう」について 神吉 宇一, 佐藤 慎司, 三代 純平 1

特集 — シンポジウム

「多文化共生」と多様性——教育に何ができるのか

シンポジスト：宇都宮 裕章, 南浦 涼介, 山西 優二, ヤン ジョンヨン

コーディネーター・司会：佐藤 慎司 3

特集 — 論文

地域日本語教室で「学習支援」と「相互理解」は両立するか—日本語教育コーディネーターの実践をとおした考察

..... 萬浪 絵理 33

「〇〇国」を紹介するという表象行為——そこにある「常識」を問う OHRI Richa 55

論文

自己表現のための地域住民参加授業実践の分析——言語表現支援の様相と参加者意識.....

..... 家根橋 伸子 68

対話型の口頭発表の授業実践における学習者の「学び」 齊藤 聖菜 85

マレーシアの高等教育課程における日本語教育の現地化に向けて——日本人日本語教師にどのような役割が担えるのか

..... 木村 かおり 104

高等学校における韓国・朝鮮語教育を支える教師の教育観——高等学校韓国朝鮮語教育ネットワークに所属する教師のライフストーリー・インタビューからの考察.....

..... 澤邊 裕子 128

フォーラム

ライフストーリー研究にいかに向き合い, 日本語教育学に何を投げかけるか——[書評] 三代純平 (編) 『日本語教育学としてのライフストーリー——語りを聞き, 書くということ』

..... 松本 明香 150

明治初期における日本語の一考察——森有礼の日本語廃止論・英語採用論を中心に... 福元 美和子 162

投稿規定, 執筆要領..... 174

編集後記, 編集委員会 176

Contents

Special issue on Reexamining *Tabunkakyosei* (Multicultural Co-existence)

- Editors' Introduction *KAMIYOSHI, Uichi; SATO, Shinji; MIYO, Jumpei* 1
- Symposium *Tabunkakyosei* & diversity, multiplicity, and variety: What can education do?
UTSUNOMIYA, Hiroaki; MINAMIURA, Ryosuke; YAMANISHI, Yuji;
YANG, Jeong-yeon; SATO, Shinji 3
- Article Compatibility between 'learning support' and 'mutual understanding' in
community-based Japanese language classes: A Japanese language education
coordinator's perspective *MANNAMI, Eri* 33
- Article Representing the 'Other': Questioning the sense in common sense
OHRI Richa 55

Regular contents

Articles

- Self-expression in Japanese with local community members: A case study of a
classroom language activity and the participants' perceptions
YANEHASHI, Nobuko 68
- The "learning" of a student in an interactive oral presentation course
SAITO, Seina 85
- Toward the localization of Japanese language education in Malaysian tertiary
education: What kind of role do the Japanese language teachers play as a foreigner?
KIMURA, Kaori 104
- Educational beliefs of teachers who undergird Korean language education in high
schools in Japan: A study based on life story interviews conducted with teachers
belonging to JAKEHS *SAWABE, Yuko* 128

Forums

- How do we face to the life stories studies, and what do we raise to the Japanese
language education studi: [Book review] Life story interview as a framework for
the studies of Japanese language education: Listening and depicting the narratives
(Ed. Jumpei Miyo) *MATSUMOTO, Haruka* 150

One consideration for the Japanese language during the early stage of the Meiji era:
Arinori Mori's arguments for the abolition of Japanese and the adoption of English
FUKUMOTO, Miwako 162

Submission Guideline 174

Editorial Board 176

特集：多文化共生と向きあう

特集「多文化共生と向きあう」について

日本社会において、外国籍住民を一方の当事者として「多文化共生」の議論がおこったのは、1990年代です。以後、多文化共生の取り組みの重要性は語られ続けています。多文化共生社会の構築に関しては、研究者や問題意識を持つ実践家にとどまらず、政府・自治体なども必要であるという議論を行っています。政府からは2006、2007年に総務省の報告書として出されていますし、少なくない自治体が「多文化共生推進プラン」のようなものを策定しています。しかしながら、依然として、日本社会における現状は十分なものとは言えません。近年のヘイトスピーチの問題や、「移民は受け入れない」という政策的な建前から、そのことは明らかです。結局のところ、理念としての多文化共生は語られ続けていますが、それを「私」の問題として捉え、社会的実践にどうつなげていくか、どのような社会を構想していく必要があり、そのために具体的に私たちは何を必要とするのかといった具体的な議論を進める必要があるのではないかと考えていました。このような問題意識を踏まえ、2016年3月12日(土)、13日(日)の二日間、武蔵野美術大学において「『多文化共生』と向きあう」というテーマで言語文化教育研究会第2回年次大会を開催しました。

本特集は、その大会テーマ「『多文化共生』と向きあう」と同じタイトルの特集になっています。今回はシンポジウム2の SCRIPT、及び、特集論文2本を掲載しました。

はじめに、シンポジウム2「『多文化共生』と多様性——教育に何ができるのか」の SCRIPT を掲載しました。当日会場にいらっしやれなかった方に読んでいただけるように、また、もう一度当日の議論を確認してみたい方のためにも、最後の質疑応答の部分も含め本文を書き起しました。このシンポジウムの最初の部分で佐藤も申し上げましたが、この SCRIPT をお読みいただき、もう一度、多文化共生に関する教育実践、また、研究活動を通して、自分はどんなコミュニティ、社会づくりをめざしていきたいのか、そのためには何をすればいいのか、実際に自分は何かしているかといったような問いを振り返っていただければ(我々も日々振り返っております)嬉しく思います。

次に特集論文を2つ掲載しています。萬浪論文「地域日本語教室で『学習支援』と『相互理解』は両立するか——日本語教育コーディネーターの実践をとおした考察」では、地域日本語教育で、日本語能力向上という外国人市民のニーズと、地域の人々の相互理解という一見両立しにくい2つの課題を実現するにはどのような実践が可能なのか、具体例を示してくれています。また、次のオーリ論文「『○○国』を紹介するという表象行為——そこにある『常識』を問う」では、多文化共生という文脈でもよく行われることのある

「ある国を紹介する」という活動を批判的に考察しています。そして、どちらかといえば無自覚に行われていることが多い「〇〇国」を紹介するという活動は、その紹介するという表象行為そのものが問題であることを指摘しています。

この特集をお読みになって、多文化共生と向きあい、みなさんそれぞれが「私」に何ができるのか考え、実行していただくことができれば、大変嬉しく思います。编者である我々もみなさんと一緒に多文化共生に正面から向きあい、考え、実行していきたいと思っています。

(神吉宇一, 佐藤慎司, 三代純平・特集担当)

Copyright © 2016 by Association for Language and Cultural Education

特集：多文化共生と向きあう

【シンポジウム】

「多文化共生」と多様性

教育に何ができるのか

シンポジスト

宇都宮 裕章
(静岡大学)

南浦 涼介
(東京学芸大学)

山西 優二
(早稲田大学)

ヤン ジョンヨン
(群馬県立女子大学)

コーディネーター・司会

佐藤 慎司

(プリンストン大学)

本稿は、2016年3月13日に開催された言語文化教育学会第2回年次大会シンポジウム2の記録である。

Copyright © 2016 by Association for Language and Cultural Education

1. 各シンポジスト発表¹

1. 1. 挨拶：佐藤慎司

シンポジストの皆さまにお話いただく前に、本テーマと、私の自己紹介をさせていただきたいと思えます。

今回のテーマはシンポジウム¹に引き続き、多文化共生に向け教育に何ができるのかということに焦点を当てています。初めに、本学会の経緯や今回のシンポジウムや学会のテーマを選んだ経緯などを、

この場を借りてそのお話いたします。

私の専門は、教育人類学という分野ですが、その定義を始めるとすごく長くなってしまいますので、ここでは割愛させていただきますが、私は、随分長い間、人類学、教育人類学、人類学的視点からことばの教育というものをいつも考えて実践しています。

ただ、あまり知られていない学問分野ですから、いつも居場所のないもどかしさというものがありました。2年前に本学会が立ち上がる際に学会設立にかかわる機会を与えていただきました。その際、ことばの教育、文化の教育を考えていくうえで、この学会が多様な分野の方々が集って話し合いができる場となればよいと常に思っておりました。

この学会の参加者は日本語教育関係の人が多いのですが、ほかの外国語、国語、継承語など、様々な

¹ 各シンポジストの発表スライドは、大会 WEB サイトで公開されている。

URL : <http://alce.jp/annual/p2.html#symp2>

² シンポジウム 1 : 「多文化共生」に対する私のとりくみ——多様なジャンル、アプローチのセッションから語る「多文化共生」の未来 (2016年3月12日)。

分野からも参加していただいております。ことばだけでなく、文化を含めた場合には、社会科教育や国際理解教育、異文化間コミュニケーションの方々も含まれるでしょう。

そのため、本学会が立ち上がる際に、考えたことがあります。それは、とにかく最初の1、2年で学会の色ができてしまう前に、ことばの教育を考えると、出来るだけ日本語教育色、ことばの教育色を薄くしたいということでした。

今回も、初日の細川先生のお話とか、三代さんの挨拶にもありましたが、この学会にはことばの教育だけではなく日本語教育の外からも、かなり様々な方に入ってきていただいていると感じています。今後も、様々な分野からより多くの人に入っていただきたいと強く思っています。

今回のテーマは、多文化共生と向きあうというものです。このテーマを考えたのは、おそらく、去年の冬くらいです。ちょうど開催校がこの武蔵野美術大学に決まった時期で、三代さんと古屋さんと3人でどんなテーマにしようかと、早稲田のとある喫茶店で話していました。その頃（今もですが）私はヘイトスピーチとか政治家の失言や暴言とかが非常に気になっておりました。そのようなヘイトスピーチ、失言や暴言があまり反省されることなく許されてしまう社会の中で、他者とのコミュニケーションを目的とすることばの教育が「テニヲハ」とか「漢字」だけをやっていていいのでしょうか。私はすごくもどかしさを感じておりました。そのようなことに関係のあるテーマを組めたらいいなと3人で話をしていたのがきっかけのひとつです。

それ以外にも、私は、外国語教育は、様々な意味でのつながりが外国語を習うことで広がっていくはず、というか、べきだと考えています。しかし外国語教育において、学習言語のみの使用を常に強要した場合には、なんらかの理由でその言語を話せない人を排除してしまっていて、つながりが広くならず

に、逆に狭くなっているのではないかという意識をすごく持っていました。そのような中で、いったいことばって何なんだろうかと考えるようになりました。今回、開催が武蔵野美術大学ですけど、ことばを広く捉えると、アートとか音楽、演劇のような表現活動も含まれるなあと、そんなことを考えていました。

また、今の社会において、人類学的な視点の一つとして、様々な現状をクリティカルにみていくことは、非常に大切なことだと思っております。しかし、クリティカルな実践、研究をする人の中には、クリティカルに見ない人を上から目線で見下ろすような人たちもいると思います。私は、クリティカルに見る際に大切なことは、これから自分が大切に思うコミュニティや社会をよりよいものにしていきたいという意識だと思います。それがベースにあるべきで、クリティカルに見ることには、愛情が必要じゃないのかとも思っています。それで、宣伝にもなって申し訳ないのですが、この話題についての本を最近ココ出版から出版しました（佐藤、高見、神吉、熊谷、2016）ので、興味がありましたら見ていただけたらと思います（表紙画像をスライドで見せる）。

このシンポジウム2では、多文化共生と向きあう、教育に何ができるのかについて考えます。このシンポジウムは学会の締めくくりでもあります。初めに、皆さんにシンポジストのみなさんのお話を聞いていただいた後、色々ディスカッションの時間を設けています。その時間で、以下のようなことを振り返っていただければと思います。

- ・実際に社会のコミュニティの一員として、自分に一体何ができるのか
- ・どんな教育実践者、研究者になりたいのか
- ・どんな教育実践研究を通して、コミュニティ、社会づくりをめざしていきたいのか

- ・そのためには自分は何をすればいいのか
- ・今実際にしているのか

私もこのシンポジウムの時間の中で、学会の2日間を振り返り、テーマについてもう一度考えていきたいと思っています。今回のテーマは、「多文化共生と多様性——教育に何が出来るのか」です。いろいろなご発表の中に、それぞれの多文化共生の定義がみられました。しかし、このような多文化共生の定義が提示されていなかった場合、みなさんを含めた一般の方々が同じような定義を思い浮かべるわけではないと思います。また、本シンポジウムを通して、みなさんがされている実践ですとか、研究のお話をする中で、多文化共生に対する様々な立ち位置がみえてくるのではないのでしょうか。また、そういったお話をシンポジストの方々からいただければと思っています。

他に定義などしにくいことばに「教育」があるかと思っています。私が調べたものからいくつか取り上げると、例えば能力を引き出すことなのか、よりよく生きることを引き出すためのものなのか、強制の一種、社会の再生産と様々な捉え方があります。また教育の分野も学校教育だけではありません。地域教育、家庭教育、社会教育、生涯教育などいろいろな分野があります。今回はそういったものを全て含んだ広義の意味で教育として捉えていただければと思います。

これまでに、多文化共生と教育に関する、また、ことばの教育に関する議論というのはかなりなされてきました。そして、その議論は様々な学会や特集などでまとめられております。ここではこの中で特に3点に関して確認をしておきたいと思っています。まずは、多文化共生という概念についてです。ひとつは、この共生ということばというのは、上から押し付けられるような強制的な概念、ニュアンスと、地域社会で共に生きるための実際を作っていく努力と

いう横の関係という実践的概念の両方のニュアンスが含まれているのが内実ということをもとめていらっしゃる方もいらっしゃると思います。

次に、共生の概念において、「マジョリティが教えマイノリティが習う」、それから外国人の当事者の視点という発想ですと、「外国人と日本人の境界線をどのように捉えるのか」といったことが問題になってくるかと思っています。それから外国人支援という発想ですと、支援という発想自体の発想の裏には、「困っている、可哀想な外国人」というニュアンスも含まれてきます。この問題についても再考が必要ではないでしょうか。

最後に地域社会における共通言語としての日本語、「やさしい日本語」が必要だという議論もあります。しかし、いったい「やさしい日本語」といったものは、理念なのか、それとも実体なのか、この点も再考する必要があります。

実践を進めていくにあたっては、以下の点を確認する必要があると考えます。

- ・外国人は社会に同化されるべき存在なのか
- ・社会を創るのはいったい誰なのか
- ・社会とは、誰にとっての誰のための誰による社会なのか

それ以外に教育課題に関しては、大きく3点が挙げられます。1つ目は、特に国レベル、政策への提言という視点が欠けているというようなこと。2つ目は、外国にルーツを持つ子どもの発達保障、教育カリキュラム。3つ目に、多文化共生を担う人づくりや、居場所づくりです。以上の点が、最近非常に重点が置かれ議論されているようです。教育実践に関してはかなり様々なものがありますし、今回のシンポジストの方からも色々お話を頂けるとと思いますので、ここでは割愛させていただきます。

最後に、今後の課題を大きくまとめてみました。

1 つ目は地方自治体レベルや国の政策に提言する視点、行動が非常にかけている点です。2 つ目は、様々な個人の意識に働きかけて、どう現状を変えていくかという視点です。非常にある意味両極端かと思いますが、どちらも課題として挙げられております。

3 つ目は私が本学会の2日間いろいろなパネルやご発表を聴かせていただいて感じたことです。それは、メディアの重要性です。新聞やテレビなどのメディアの中で、いろんな方たちがどう表象されているか。例えば、ステレオタイプの表象などです。この点は、私がヒューマンライブラリー³にお邪魔した時にも、話題になりました。表象の課題以外では、ソーシャルメディアをどう活用していくか、メディアをどう読み解くか、メディアとどう関わっていくのかというのも大きな課題かと思えます。

4 つ目は、積み重なっている理念、掛け声、などをどう共有して活用していくかという課題、5 つ目は、地方自治体のレベルで行われている多文化共生推進プランに、ことばの教育がどのように関わっていくかという点です。あまりうまく関わっていないのではないかという指摘もあります。以上の5点が今後の課題であると考えます。では、これに対して我々はどういうことができるのかでしょうか。その点を、これからシンポジストの方にお話いただきます。

今回は、多文化共生実現にあたって、どんな実践を行ってきたかということをお話いただきます。その際に、実践の背後にあるそれぞれの多文化共生観も語っていただきますが、限られた時間ですので本

当に触りだけになってしまうかと思いますが、ご了承ください。

それぞれのご発表の後、改めて、どのような問題点があったか、どういった解決法を探っていたかななどをディスカッションしていただきます。その後、会場の皆さんで小グループを作り、ディスカッションしていただきます。それではトップバッターは群馬県立女子大学のヤンさんですね、よろしくお願ひします。

1. 2. 多文化共生と教育：ヤン・ジョンヨン

ただいまご紹介いただきました群馬県立大学のヤン・ジョンヨンと申します。よろしくお願ひします。非常に大きいテーマを頂いてしまって、どうしようかなと困っております。本日は、私がやっている実践を、主にお話できればと思っております。まず簡単に私を知らない方もいらっしゃるかと思しますので、自己紹介を致します。私はヤン・ジョンヨンと申します。

私は韓国人です。ソウルから来ました。来日してから17年ほど経っています。初めは普通の留学生として日本語学校へ通って、大学、大学院へ行きました。現在は、群馬県立女子大学で働いています。今日は多文化共生と教育の話をしにこちらへ参りましたが、そんなに難しい話をするつもりは全くありません。いまお話した私のことばを「やさ日チェッカー」(庵, 2015)をかけてみましたら(図1)、「非常に易しい」と判定が出たので、やさしい感じでお話できればなと思っております。

まず、このシンポジウムにあたって、このようなお題をいただきました。いま現在のお仕事、仕事を通しての多文化教育と多様性について私自身はどういうふう考えているか、教育に何ができるか、どんな実践をしているかということです。時間が足りないでそれぞれを交えながらお話いたします。

まず、私の仕事ですが、群馬県立女子大学の地域

³ 障害者や社会的マイノリティを抱える人に対する偏見を減らし、相互理解を深めることを目的とした試み。「ヒューマンライブラリー」は、『人を本に見立てて読者に貸し出す図書館』という意味で、『読者(参加者)』と『本(障害者やマイノリティを持つ人)』とが一对一で対話をする。(「ヒューマンライブラリー」, 2014より引用)

韓国人です。
ソウルから来ました。
日本に来て17年になります。
日本語学校で、日本語を勉強して、
大学・大学院に行きました。
いまは群馬県で働いています。
今日は「多文化共生と教育」の話をしにこちらに来ました。
どうぞ、よろしく願いいたします。

診断結果

クリア

診断



図1 自己紹介文のやさし日チェッカー

日本語教育センターで働いています。おそらく私が知るかぎり、日本初の大学内におかれた唯一の「地域」という冠をつけた日本語教育のセンターであると思います。やっていることですが、まず一つ目は日本語教員養成と、二つ目は生活者としての外国人に対する日本語教育としていわゆる日本語教室を設置していること、三つ目は教材等を開発すること、四つ目は県内の各関係機関（国際交流協会等）と連携することなどです。これらを本センターでは4本柱と言っています。しかし、実は、教員は私一人です。これからも増えるかも分からないので、できることをやっております。本センターで中心に据えているのが、一つ目と二つ目です。また、学生と一緒にやっているのが三つ目です。四つ目も声がかかったら、あるいは、こちらからも積極的に行ったりしています。どういったことをやっているかという、スライドにある通りです。県民の方と学生と一緒に学ぶ授業や、外国人住民と学生と一緒に学ぶような

仕掛け作りなどもやっています。

「多文化共生」という言葉を私自身よく使います。また学生にも「多文化共生って言葉を聞くとどう思う」と1年次の1回目の授業で必ず聞くようにしています。そうすると「多くの」「文化が」「共に」「生きること」かしらと答える非常に可愛い学生たちが多いです。しかし、それって具体的にどういうことって聞くと、だいたい答えられない。さらに、ちょっと「教育」って言葉を加えたところで、ますます分からないと言います。要するに、「多文化共生」って「楽しそうだから来てみた」とか「日本語教育と関係ありそうだから来てみた」という声が、学生から最初に挙がります。

多文化共生論という授業の写真を先ほどお見せしました。これは、学部1年次と県民に公開されている授業で、週に1回全15回の授業です。この授業で必ず伝えているのは、日本社会は既に多文化化している。そもそも、「あなた達の目の前にいる人が

まず外人だよ」というような話からまずしていません。なので、日本社会の構成員はいわゆる日本人だけではないよという話の際、必ず数字を見せるんですね。まず日本に住んでいる中長期滞在者としての外国人の方のデータです。11 日に出た最新のデータですと増えていますね。223 万人以上です。そこから群馬にはどれくらいの方が住んでいるかと話を進めて、197 万人くらいの人口の中で 4 万 4,000 人くらい住んでいますと伝えます。群馬県ですとブラジルの人が多くて、次に中国の人が多のですが、全国的に見ると中国の人が圧倒的に多いねっていう話をします。

学生の反応は皆さんの今の反応と全く同じで「ふーん、そうなんだ、それで？」という顔をします。「どうやら多国籍・他民族・多文化化っぽい。なんか困っている人がいっぱいいるんじゃないか、なんかしてあげないと」という学生がいる。あるいは、「まあ日本のルールとかマナーは知ってもらわないと困るよね、騒音の問題とかあるよね」という学生もいます。ほかにも、うちは文学部と国際コミュニケーション学部があるんですけど、英語をやっている学生もいて「英語をもっと頑張らないと」という違う方向性に向けてしまったりもします。また、これが一番困っていることです。それは、「いろいろな人がいてもいいよね、私は関係ないから」という無関心、あるいは、「日本じゃない、日本じゃなくなるようでやだ、怖い」という意識を持っている学生も結構います。

今回、このシンポジウムに声をかけられたので、学生たちに自由記述をさせました。一回だけですが、ちょうど授業の 10 回目でしょうか、授業の中盤を過ぎたところでした。共起ネットワークを使ってみました(図 2)。「私にとって多文化共生とは」って言ったときに、どういうキーワードが多く出のかなと思ってやってみました。そしたらやっぱり左側オレンジのところ、「日本」、「日本人」、「生

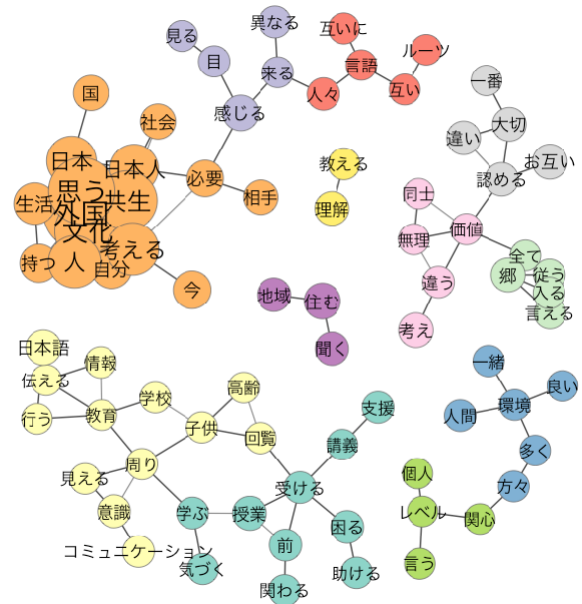


図 2 【自由記述】 私にとっての多文化共生

活」、「外国」、「文化」、「考える」、「自分を持つ」というところがわーっと出てきました。少し上に行くとやはり「感じる」とか「異なる」とあります。ちょっと黄色いところ真ん中、「理解をするために教える」という言葉がくっついていたり、あるいは左下、「日本語で伝える」、「行く」、「学校」、「教育」というような日本語教育系がまとまっていたりします。あるいは緑のところをみると、「郷に入っては郷に従う」とあり、そう思っている学生がたくさんいることが分かります。

ただここで、学生たちに意識の違いが初回に比べればあるのかなと思って、記述させたんですね。そしたらやはり、他の国について、他の人について理解するってことはなかなか難しい。だけど、日本語が話せなくて可哀想と思うのは、私は多文化共生じゃないと思う。不平等だと思うというようなことをいったりする学生がいたりしました。また、何かしてあげる、教えるのではなく、一緒になってやるっていうふうに意識が変わったとかっていうようなことを挙げていました。ちゃんと理解したのかどうかは分かりませんが、一緒にやるっていうキーワードが出てきた時に、私はかなり嬉しかったんですね。

他人事とか何かしてあげる存在とか助けてあげる存在、とても可愛そうな存在ではないというところをちょっと感じてもらえたかなと思いました。まだ解釈、分析していないので、どんなキーワードがあるか並べただけですけど。少なくともここの文言たちを並べて彼ら、彼女たちが書いたものを見ると、関心がなかったところに私が毎週 90 分間吠えるものだから、まあちょっとくらい関心をもってみようかしらとちょっとずつ変わってきたのかなという印象はあります。

そこで多文化共生に立ち戻ります。先ほど佐藤先生からもお話がありましたが、多文化共生ということばは、いろんな定義がなされています。これは、群馬県の多文化共生推進指針プラン（群馬県、2012）の中の抜粋です。

「多文化共生」は、

- ① 互いの文化的違いを認め合うこと
- ② 対等な関係を築こうとすること
- ③ 地域社会の一員として、その個性と能力を発揮できること
- ④ 共に生きること

このプランの文言は、総務省の 2006 年に出されていたもの（総務省、2006）とほとんど変わりませぬ。総務省の出ていたものとちょっと違うなと思うのは 3 番目くらいです。「その人の個性と能力を発揮する」というところは、恐らく 2006 年のプランでは入っていなかったと思います。そこで、この文言を見た時に、私は果たしてこれを実践、実現しているのだろうか、実は自問自答しました。ちょっと皆さんにも考えていただきたいと思います。予稿集にもあるのでご自分で、イエスかノーかで考えてください。まず 1 つ目は、「多文化共生していますか」、っていうところからですね。まず、「互いの文化的な違いを私は認め合っているのか」。日本人

とか外国人とか関係ないと思うのですが、隣にいる人とか知り合いと認め合っているのかですね。次に「対等な関係を私は築こうとしているのか」。私のほうがちょっと優位に立とうとしていないか、私のほうがちょっと偉いと思っていないか。3 つ目は、「自分自身の、みなさんの個性を十分に発揮しているか」。「自分がこの社会の一員として共に生きているかどうか」。私の答えは予稿集に書いてありますので、ぜひ読んでいただきたいと思います（ヤン、2016）。実際に、“多文化共生力”という用語で以って測ってみると、私はどうもすっきりとした答えが見いだせない。でもそれを学生たちに多文化共生論っていう仰々しい名前をつけて、教えていることにすごくジレンマを感じています。多文化共生のこの 4 つの文言について「①文化的違いを認め合う」、 「②対等な関係を築こうとすること」、 「③個性と能力を発揮できていること」、 「④共に生きること」、これらはそれぞれ違うことを言っていると思います。①と②は態度や心構え、③は個人の資質です。でも、④の共に生きるとは、私と、誰が誰と？というところがあると思います。ですので、この辺りが、学生が、あるいは私自身も、私と私自身も私と私以外の人と一緒に、何か自分の個性と能力を発揮しながら生活出来たらいいなと思います。しかし、そういう世界ってあるのだろうかという疑問に、私はまだ答えを持っていません。

話を戻しますと今回、「多文化共生と多様性」というテーマで教育に何が出来るのかというお題でした。私が実際にやっていることは、「多文化であることをまず伝える」ことです。私たちが生きている社会の実情を知ってもらい、それが他人事じゃなくて私たちのことだと伝えることです。ただ、共生ってキーワードに関しては、どうも私はすっきりしません。共生しなさいってことは教えられないです。共生するか否かは多分、個々人が判断すべきだと思います。快適かどうかという問題もあると思うから

です。

ただ自分が住んでいる社会の中で、自分も他の人も心地よく暮らすとなると、何もしないわけにはいかないでしょう。自分がまず、この社会の参加者になっていかないとはいけません。「誰が実現するの、あなたでしょ。」ということをおっしゃっています。なので、宣伝になりますが、こんなこともやっています。来週の金曜日、女子大でシンポジウム、講演会があるので来てください。学生たちを巻き込んで教材を作ってみたりだとか、センターの中でボランティアの方をたくさん来ていただいておしゃべりしたり、学ぶ機会の提供ってことで講演会などもしたりしています。ぜひ一度本学のページ⁴をクリックしてみてください。以上です。

次は、南浦さんにバトンタッチします。よろしくお願ひします。

1. 3. 「私たち／彼ら」像の捉え直しと向きあう——教員養成の場所から：南浦涼介

南浦と申します。私のことをかいつまんでお話をさせていただきます。私は、山口大学というところで仕事をしています⁵。山口大学で私は何をしているのかといいますと、先ほど少し出た社会教育と教員養成という仕事です。私は、少し変わった立ち位置で仕事をしております。一つは、最初に紹介しましたが、小学校から高校までの社会科教育の教員養成の仕事をしています。あまりイメージにないと思いますが、この仕事は、地理とか歴史だけを教えるだけではありません。もう少し広い意味で、世の中を学ぶという意味でやっています。社会教育で目指すことは、幼稚園、あるいは小学校から高校、大学になるまで、人が社会を学んで社会で生きていくために、どういうふうにならなければならないのか

ということです。この点を目指し、教員養成をしています。

もう一つは、小学校の教育というコースに属しています。むしろこっちのほうがメインです。ここでは理科とか算数とか国語とかいうものを取り上げず、全般的に小学校の先生になるためには、という仕事をしています。

以上の2つが基本の仕事になります。しかも、自分がもともと研究していたのは外国人児童生徒の教育でした。しかし、山口っていう場所では、外国人児童の教育という地域課題が占めるウエイトは大きくはありません。ですので、メインの自分の仕事にはなかなかかなりにくいという実情があります。以上のこともあって、今の私の仕事の中心は、大学での学びや、教員養成大学の改革といったことが挙げられます。特に今、教員養成大学ってというのは非常に厳しい状況にあるからです。他の仕事では、県内の特に現場の教師の人たちの支援です。また、地域のコミュニティに学生を連れて行くなど、かなりいろんな事を思った順番にやっています。そのため、南浦の専門性はなんですかと聞かれた時に、答えられなくなってきています。だから、まとめていうと、教員養成の仕事をしていますというのが、一番ぴたりきているなと思います。

今回のテーマに関わる出来事で、一つこんなことがありました。以前、近くの小学校に学生のボランティアの関係で行きました。その学校に6年生のいろんな作品が貼ってありました。どんな作品かというと、国際理解の単元で、いろんな国を調べてポスターにしてグループで作成したものでした。例えば、アメリカとかいろんな国を取り上げ、国の課題などの紹介を織り交ぜながら、作成していました。そのポスターを教室外のオープンスペースに掲示していたんです。ポスターの最後にある感想で、「○○国は大変そうだな」、「私は日本に生まれてよかった」と書かれていることがありました。よくあるこ

⁴ <http://www.gpwu.ac.jp/org/nihongo/>（群馬県立女子大学 地域日本語教育センターインデックス）

⁵ 当時。2016年度から東京学芸大学に異動。

とです。しかし、これをふと見た時に、なにか、ちょっと、根が深い問題だと私は思ったんですね。ここにいろんな意味が込められていると思うのです。「日本に生まれてよかった」という言葉を子どもが書いていることを先生が見て、ポスターを掲示するとはどういう意味なのでしょう。いろいろな事情が考えられます。問題があるとは思いつつ、忙しいから掲示したのかもしれない。もしくは、先生自体がそもそもそれでよかったと思うところがあったのかもしれない。これだけで一概に何も言えません。けども、もし自分が先生であったら、こういう感想見た時にどういう対応をするだろうか。このことを考えることは、すごく学校の先生の教育観にかなり関わってくると思うわけです。その場で何か言った訳ではありませんし、色々な事情があったと思いますが。

そういうときに、私がひとつ大事にしているところの視点について述べたいと思います。

教員養成の仕事を語る際、よく学習指導要領って言葉が出てきますよね。なんとなく、私たち学校の先生たちは学習指導要領に縛られて大変だとか出てくるわけですよ。特に多分、この学会にいる人は、学校を傍から見ている部分があって、余計にそう思うのかもしれませんが。もちろん、確かに教員を縛っている側面っていうのはあるかもしれない。けれども、よくよく考えてみると、学習指導要領っていうのは、結構ざっくりとしか書いていないのです。大綱であって、先生の日々の一日一日の授業を縛っているわけでもありません。このような言い方をすると、文科省から来た人みたいにみえますが、そうではありません。学習指導要領は、教師を全て縛っているわけでもないし、一回一回の教育活動をシラバス的に規定しているものでもないわけですよ。

社会の授業なんて特にそうです。指導要領の文言に『『民主的な国家・社会の形成者』を育成する』と書いてあります。そのために、例えば5年生では

日本の工業とか農業の勉強をしましょうと書いてあるわけです。となると、これを1時間や単元という形で授業にする際、解釈の力が出てきます。先生自体が『『民主的な国家・社会の形成者』を育成する』という言葉はどういうふうに読み取っていくのかという点です。

例えば、「民主的な国家・社会の形成者」とは何かが、自分の中で理解できていないとします。その人の国家社会の形成者の観点がどうあるかによって、具体的に授業でどうしていこうかも異なってくるわけです。例えば、日本の農業っていうのを、農業の従事者のみなさんがすごく工夫して頑張っていることに焦点を当てたらいいのか、あるいは今の日本の農業の課題から考えていったらいいのかということです。解釈によって、授業の焦点も、かなり違って来るわけですね。

ですので、あくまで学習指導要領は、大まかな指針でしかありません。実際の日々の授業の中では、また先ほどのポスターの例のように子どもたちから出てきた単語やことばに対して、どういう対応をするのかは、解釈が大きく関わってきます。先生の「教育観」あるいは、社会科でいう「世の中観」、共生の問題でいうと「多文化共生とは何なのか」という、「共生観」がかなり関わってくる問題であると考えます。

だから、私はこの多文化的状況において共生を目指すにあたって、大きな影響をもたらす解釈のひとつに、「私たち」の問題が特に大事だと思っています。この「私たち」とは何を指しているのでしょうか。特に、山口の地域ですと、例えば新宿などの大きな街と異なる点があります。今日も新宿で朝ごはんを食べていたら、僕の周りの人はタイの方や中国の方だったりしました。周りに外国人と呼ばれるような様々な人がいると、少しは多文化共生の問題を考えないといけないと思ったりするのではないのでしょうか。

しかし、山口県のようにそうではない地域では、「私たち」は日本人だという、なんとなくの前提があります。この前提をどう崩していくかという問題が、非常に大事だと思います。そのため、「私たち」や「国民」、あるいは「共生する」、「共に生きる」といったことばに対する、〇〇観を学生たち自身がやっぱり持ち、考え、積み直していかなければいけません。学生たちが将来、先生としての仕事をする際、解釈の問題が出てくると思っています。なので、大事に行っていかなければいけないことは、学生たち自身の「私たち像」をどう捉え直させていくかだと思っています。

次に、具体的な実践の話を紹介합니다。色々授業を持っているので、全部が全部このようなことをしてはいませんが。いくつかの授業で行った内容を紹介します。

実践例1は「社会科教員志望学生×留学生×『私たち』」は社会科教員志望学生と留学生センターの先生と一緒にいった合同授業です。ここでは、様々な社会問題についてディスカッションしていくことで、「私たちの像」を変えていこうという実践です。教育実習に行ったりする準備の時間のため、授業全部をこの時間に当てていません。15週間の中の5週間ぐらいを使っています。

例えば、「私たちの名札はどのように書けばいいのか」というトピックで話し合います。これは、まず一緒に名札を作ります。名札を作るときに、以下の様なことを話し合います。

- ・そもそも自分たちはお互いの名前を漢字で書けばいいのかカタカナで書けばいいのか。
- ・カタカナで本当の名前を表せているのか。
- ・漢字といっても中国の簡体字で書いたらいいのか繁体字で書いたらいいのか。
- ・日本の漢字で書いたらいいのか。
- ・あるいはローマ字で書いても、ローマ字であ

っても中国語のピンインの方がいいのはいか

- ・台湾では bopomofo⁶のほうがいいのではないのか。

名刺にもいろんな書き方があるわけです。どのように自分たちの名前を表記すれば、お互いの間でうまくいくのかを一緒に考えていく授業をします。

次は、あのアニメは誰のものかというものです。例えばよく日本のアニメは有名だという話があるかと思っています。『千と千尋の神隠し』とか、最近のアニメでも、エンドロールのスタッフ名を見ていると、すごく外国人の名前が出てきます。エンドロールなどを見て、『進撃の巨人』は日本のアニメだっと思っていただけ、本当に日本のアニメと言っているののだろうかという話から始めていきます。そして、次の時間に日本人が誰を指すのかという話をします。

他の話題には、学校の周りの地域の人という話題です。自分たちも地域の人で、留学生も地域の人で入っているはずですが。しかし、地域の人という、どうも自分たちは入っていないくて、昔からそこに住んでいるおじちゃん、おばちゃんたちのことを指しているような気がする。地域の人ってなんだろうと考えます。例えば、地域でゴミ当番は誰がやるべきなのかを話していきながら、これからの私たちや共同体を考えていく授業をしていました。

他の実践では、ヒューマンライブラリーというものも教員養成でやっています（実践例2「小学校教育教員志望学生×ヒューマンライブラリー」）。よくヒューマンライブラリーは様々なところで行われていますが、教員養成のために行っているところは少ないかと思っています。ヒューマンライブラリーそのものについての説明は、様々な実践がありご存知の方も

⁶ 注音字母。

いるかと思うので省略致します。

以上の活動を通し、自分たちの「私たち観」や、自分たちが苦手だと思う人たちと自分たちとの関係をどう捉え直していくかというリフレクションを毎年させています。

ただ今年は、ヒューマンライブラリー当日、山口と福岡が大雪になり、開催できませんでした。そのため、理念とプロセスだけで終わってしまいました。学生たちには申し訳なかったなと思います。先輩たちは、毎年南浦先生が授業で、毎年重い言葉を吐いて、すごく重くなるけど、最後、分かってよかったねっていうのに、今年の私たちは最後の開放感が全然なかったっていうふうに終わってしまったので。

最後に話をまとめますと、いろんな活動をする中で、難しいなと思うのが、なぜ、このような学習を社会科教員養成課程で行う必要性を伝えることです。

名札などは授業としての中身は面白いものであると学生たちもわかります。しかし、なぜこの学習が社会科教員養成課程の中等公民教育論の中でやらなければいけないのかが分からないと、出てきたりします。僕も伝えきれなかった点もあります。しかし、学生たちの中で、教育法の授業っていうのは教育技術の獲得であって、哲学的なものや概念的な学びは、別の専門科学、例えば哲学の時間にやったらいいのではないかと考えています。そのため、自分たちの観を鍛えることの大事さが、教員養成カリキュラムの中でなかなかつながっていかない。このもどかしさが、かなりあります。

今年はこの部分が、かなり問題になっていました。これまで4年くらいやってきていますが、一番失敗したなと思っています。授業の中身としては成功したと思います。それにもかかわらず、全体の取り組みとして、学生の意識の中で失敗したのはなぜだろうかとすごく考えています。

また実践例2のヒューマンライブラリーでは、学生たち自身は私たちっていうものの変容はあったと話しています。今年に関しても、実際の方はなかったけれど、プロセスの中でそれはあったと話はずくします。ただ、やはり自分の最初の目的であった、教師になっていった時に、変容がどういう意味になっていくのかは、まだ聞いていません。もちろん彼らは卒業していないし、さらにいうと卒業した学生にそれを聞いて、ことばにしてくれるのかも分かりません。そして、自分でも聞くのが怖いというのがあります。教員養成の中における多文化共生観を作るっていうのはなかなか難しい問題でもあると思います。しかし、葛藤をさらに考えていく必要があると思っているのが自分の立ち位置です。ありがとうございます。

1. 4. 学習環境づくりという視座：宇都宮裕章

私は、この学会員ではありませんので、今、少々アウェイ感があります。しかし、これまでの人生を振り返ってみますと、アウェイ感の中で生きてきたような気がします。私、生まれは宮崎ですが、小さい時に長野県に行きました。その後、小学生3年生か4年生で群馬に引っ越して、高校を卒業しました。その後、神奈川に行くなど結構、各地を転々としてきました。よく、土地土地で方言といいますか、その土地のことばに接します。しかし、なかなか私自身がうまくコミュニケーションできませんでした。もちろん外国人の子どもほどの疎外感ではないのですが。なかなか相手と上手くコミュニケーションできないというのが、ずっとトラウマのようにありました。そのため、いつでもアウェイ感を感じておりました。静岡に来てやっと20年くらいになりますが、なんとか落ち着いてきたかなと思います。でも、「しょんない」とか「したっけ」っていうような静岡弁はなかなかうまく使えないと感じています。アウェイ感を感じて生きてきた中で、自分が一

体どこにいたらいいのだろうかと、常に考えてきたような気がします。そして、自分が使っていることばというのが、相手との関係性を取るにあたって、どういう意味合いを持っているのかなと、おぼろげながら考えてきたように思います。

今、私は大学で留学生と接することも結構多く、直接日本語を教えるっていう授業もしております。教育っていう観点から専門の授業を持っているので、その中で留学生と接することが主です。

ここで、いくつかエピソードを紹介しようと思います。最初は、インドネシアからの留学生の話です。その留学生が、「無いものは無い」っていう表現はとてもおもしろいですねと言いました。伊勢丹とマムであったことだそうです。伊勢丹っていうのは静岡にあるデパートで、マムっていうのは静岡で何件かある食料品店です。留学生は、たまたまボールペンを探していました。そのとき伊勢丹でも、「この店に無いものは無いんだよ」、マムでも「無いものは無い」って言われたそうです。けど、よくよく考えてみると全く意味が反対になっているということに気づいたそうです。あっ、こういう表現もあるんだねと。偶然にも同じ言い方だったけど、意味が全く違うということをお話してくれました。私もそれは気づかなかったので、あんなほど、そういうふうに感じるのだな、そういう視点を留学生は持っているのだと感じました。

それからですね、これは私自身の話ですけれども。私は留学生といろいろ接する機会が多くて、お土産をいただきます。なかでも、静岡大には中国からの留学生が多いので、中国茶をよくもらいます。ただ、私は飲まず嫌いといいますか、どうも最初、中国茶のあの香りというか、強烈で、なんとなく飲みにくいと思い、飲みませんでした。そうこうしているうちに、部屋いっぱい中国茶が溜まってしまいました。流石になんとかしなければいけないと思って飲んでみることにしました。たまたま入れ方が

良かったかどうかは定かではないですが、同じ香りだったはずなのに、すごく馥郁^{ふくいく}としたすごく芳ばしい香りがしました。これが中国茶なのか、おいしいなと思って、最近をよく飲むようになりました。それまで、ちょっとその腰が痛いとかもあったのですが、飲み始めるとなぜか、よくなったりもしました。いずれにせよ、なんか飲みにくいっていう気持ちがあるきっかけで飲めるようになったというのが私の見解です。おそらくこの2つのエピソードは、解釈とか理解は変容するということではないかなと考えています。案外、自分自身には抵抗感があっても、そうした変容には順応ができる、また、順応する時間もほとんど掛からないのではないかなと思います。

多文化共生の問題は、本当に難しい問題で、私にも多文化共生ってどういうものか未だに分かっておりません。ただ個人のレベルでは、突き詰めれば違いというものをどこまで許容できるのかという問題ではないかと思います。自分だけの問題で良ければ、意味や価値の違いに気がついて、それを味わうっていうのも多分たやすいでしょう。また、変わったことを了解していくことも比較的やさしいことかと思えます。ところが、人が集まる、社会を作るとなると、受け入れが難しくなるところ、逆に排他的になるところが目立ってきます。私が接してきた教育現場は、現代日本社会の縮図というようなところでした。このように言うのは、多分教育現場というのは社会の縮図になりうると思うからです。これも予測の範囲に過ぎないのですが、教育現場を変えることができれば、もしかすると社会問題の解決に繋げることが出来るのではないかと考えています。こうした観点が、このシンポジウムのタイトルでもある「教育に何ができるのか」に対する私なりの回答になります。

みなさんの思うとおり、日本の教育現場はマイノリティに厳しい社会といえるかと思えます。教育現

場は、異なるのがあまりよろしくない、異なってしまうとよろしくないという雰囲気になってしまっています。ですが、上手くそれを逆転させて、異なりを活かしていく、違いがあるからこそ面白いという学びを作り上げる。そこから実践の取り組みに繋がっていけば現場も変わっていくのではないのでしょうか。そして先程申し上げたように、教育現場から社会へ発信していく、社会を変えていくことにも繋がっていくかと思えます。ちょっと大げさな表現かもしれませんが。

これから紹介する私が接した現場は、異なりに寛容な風土という点で共通している現場です。ただ残念ながら、何がきっかけでそのような風土になったのかという、ベクトルの転換点には私は立ち会うことができませんでした。そのため、正確にはどうしてそうなったのかという理由は、私自身にも分かっていません。ですが、実にこう一人一人が、生き活きと学んでいる教室、教育現場でした。そうした学習環境を作っていくにはどうすればいいかが、私の最近の研究のテーマになっています。繰り返しますが、教育現場だけでも、多文化共生とわざわざ言わなくてもいいほど、多様な子どもたちがいます。それぞれいろんな考え方を持っている、いろんな性格を持った子どもたちがいる、教育現場は多様性を持った現場です。

そこで、多様性に寛容になる地点が分かれば、そして、どうしたら変えていけるのかが分かれば、社会全体の多文化共生という大きな問題に対し、発信ができるかと思えます。私が最近考えている観点は、以上のような観点です。これも先ほどの繰り返しになりますが、観点とは、違いがあっという、違いがあるからこそうまくいくという教室環境作りです。

異なりを上手く活かしていくという視点を、持ちながら教室環境を作るといいと思います。実際に私が接してきた教育現場も、そうした雰囲気でした。

理論的にはその明確な理由が未だに分かっていないという点が残念なのですが。

これからご紹介するのは、ブラジルのサンパウロで私が見学させていただいた授業です。ちょうど日本の中学 2 年生に相当する 8 年生の授業です。ポルトガル語の授業ですね、要するに、ここにいる私たちでいえば国語にあたる授業です。この授業の面白いところは、この学校全体では、最初からグループごとに机が並べられているところです。普通、教室というと今の会場のように前に教師がいて、教師と向かい合うように生徒が座る、対面式に机が置かれています。しかしこの学校では、どの教室も最初から、子どもが向かい合う形で机が置かれ、島ができています。この机の並びから分かることは、この学校は、授業で話し合うことを前提とした学びの場であることです。最初から、班になっているのです。そして、この授業で面白かったのは、個人の学習が班の学習に移っており、個人だけの学習に焦点が当てられていないことです。そして全体的な学習にも焦点化されていないのです。それが、本当に混沌とした有り様を呈していて本当に面白い。それから次に面白いのが、ことばを学びながら、ことばを使うということを同時に行っている点です。この授業では、意見とは何かというのをテーマにした授業でした。自宅から新聞を持ち寄ったり、家でラジオのニュースを聞いた事を出し、授業で「これとこれは、実はこうだった」と考えていくため、学校の中で完結していないっていうか、外の世界と必ず繋いだ授業をしていました。

次に、静岡県例を挙げてみたいと思います。これは日本語の授業で、いわゆる取り出しで行われている授業です。取り出し授業の中でも、子どもたちの普段の生活に直結する食べ物や家族のことなどを必ず取り上げています。それから、その子のための取り出し教室、つまり支援教室と、その子が所属する在籍学級とを切り離していません。ある意味、学

級の子を取り出して、特別教室に来てもらい話をするといった制約を設けていません。自由に行き来してもいいのです。ことばに関しては、このクラスでは日本語を学びながら、ことばを介して友達になるとか、一緒に宿題をするなど、学ぶためだけでなく日本語をツールとしても利用していく、運用していく学習をしているところがみられます。

また、こちらも外国に繋がる子どもたちの授業の話です。最初、この学校では取り出しの授業をしていました。しかし、算数でも、日本人の中でも苦手な子がいたりします。そのため、このクラスは外国人のための特別なクラスというより、いろんな国やいろんなクラスの人達が集まって、一緒に勉強するクラスになりました。例えば、ある子どもがなかなか算数についていけないとすると、その子も入って構わないというクラスです。このクラスでは随分、活発な授業が行われています。ここでも同じように、ことばを使って学習していきます。教員側はよく、ことばが通じないと授業ができないという気持ちになってしまいがちです。しかし、必ずしもそうではありません。私もびっくりしたのですが、ほんとに、普通の学級と同じ単元、同じ教材を同じ進度で授業を行うことができるのです。ゆっくり話すなど、やり方にもよるでしょうが、進度を全く同じように合わせることも可能だということです。お互いに学び合う授業を作ることも、できるのです。次のこのスライド写真は、中学生ですね。ここには、外国に繋がる子どもたちも一緒に授業に参加しています。もちろん、その子にとってはついていくのになかなか大変な授業です。しかし、お互いに学び合う、ことばを介して勉強し合う作業を繰り返していく中で、学習が可能になる授業ができるのです。

3 番目は、ことばで発言し、質問し、表現し理解していくことの大切さを示しています。完璧な理解ではないにしても、やはりことばを通していろんな物事は理解できることが、ことばを使う上で大変重

要であることを実感していくような授業であります。

この事例は、私たちが実践したものです。大学生をある外国人学校、ブラジル人学校に派遣して行わせる技術の授業です。おもちゃを作る授業ですが、ブラジルには、技術科という教科がないようです。そのため、のこぎりを使ったり、ナイフを使ったりしておもちゃを作るといった経験がない子どもが多いそうです。それでも、技術教育を研究している学生が出かけて、色々教えていきます。ここで行うのは、一緒におもちゃを作っていく活動です。当然、学生たちはポルトガル語を入念に勉強しているわけではないため、子どもたちとコミュニケーションするときも身振り手振りしながらコミュニケーションしています。それでも、子どもたちにとっては、立派な学びができています。そのため、ことばが通じるということが前提になっていない授業が、とても面白いと思いました。この事例のような技術的な習得を考えたうえでも、子どもが、おもちゃを作り、楽しいという意味を見出すことで、総合的な学びができる、そういう実践です。

私も、インドネシアで授業をすることもありますが、私もインドネシア語はあまり話せません。そのため、学生とどうコミュニケーションするのかで、結構問題が起きたりします。それでも先ほどの技術の事例のように、専門的な授業においても、ことばを通して、お互いのやりとりを通して学び合う、学びが出来るのだということを実感しています。

1. 5. 多文化共生とことばの教育：山西優二

こんにちは、山西といいます。私はパワーポ⁷を授業で使ったことがない人間です。二十数年パワーポで授業をやったことがない、携帯も持っていない、ス

⁷ PowerPoint。プレゼンテーションソフトのひとつ（マイクロソフト製）。

マホも持たない人間です。ですので、発表では、常に語りか資料しか無い。発表中、停電が起こっても大丈夫という人間です。ですから、もし可能であれば、予稿集⁸ (山西, 2016) を見ながら話を確認していただけたらと思います。

早稲田大学に所属していますが、簡単に自己紹介をします。私は、開発教育、国際理解教育の分野に30年ほど関わってきました。最初はNGOの立場から、開発教育・国際理解教育といった活動に関わっていました。大学の教員になって22年ほどになりますので、大学の教員をやりながら、NGOもやってきました。また今、逗子に住んでいますが、逗子でも20年ほど地域づくり、社会福祉協議会やボランティアセンターの活動をしています。またここ数年は、教育委員会の教育委員もやっていますから、市民そして行政の立場から地域づくりと教育づくりに20年ほど関わってきています。ですから自分の中では教育を語るときには、当然大学教員という立場から学校教育も想定しますが、市民運動の中でどういう教育をつくるか、さらには地域の中で、地域づくりと連動する学びをどうつくっていくとかということはずっとやってきているため、あらゆるものを含めて語りたくなります。このような立場で、今日もお話をさせていただけたらと思います。

あと、先ほど宇都宮さんのエピソードで中国茶と日本茶が出てきました。これを聞いた瞬間に言いたくなることがありました。私はお茶が大好きなのです。今日の来場者の中に、私の教え子もいますね。私の研究室に来るとお茶がだいたい40から50種類はあります。日本茶、中国茶、紅茶含めてです。私は紅茶を求めて、ダーズリンまで旅するほどのお茶好きの人間です。また研究室には、私の好きな陶芸家のカップが50客くらいあります。研究室に来たら、まずどんなお茶を飲みたいかという話から始

まって、そこから一人一人お茶とカップを選んでいきます。今日は癒やされたいと言ったら癒しのお茶を入れ、刺激がほしいと言ったら刺激のあるお茶を入れ、お茶に応じてカップを選びます。まさしく、これこそ人間関係の基礎づくりだと思いませんか。多文化共生に向けてのひとつのきっかけは、お茶をどういう空間で、何を介して飲んでいくかということに示される関係づくりにある。これは地域でもそうです。どこに行ってもそうです。ひとつの学校空間の中でもそうですが、このような関係づくりをどう大切にできるかが重要です。そして、お茶の中には、また焼き物には全て文化性があります。お茶や焼き物などの文化性をしっかり読み解きながら、一緒に時間を共有できるのはすごく大切なことです。生活の中には、お茶のような多文化を語るきっかけが、本当にたくさんあると思っています。もし気が向けば、早稲田の研究室にお越しください。山西カフェと呼ばれています。遠慮なく遊びに来ていただけたらと思っています。

最初の話は、私の抄録 (山西, 2016) にもありますが、まず文化っていうものをどう捉えるかという話です。多文化共生を語るときに、私たちが文化っていうものをどう捉えてきているのかという問題です。そこをまずしっかりおさえなければいけない。まず文化というのは、一般的には集団によって共有される生活様式、行動様式、価値の一連のものという捉え方があります。しかし、重要なことは、文化はなぜ創り出されたかなんです。基本的には、共に生きるために、何らかの問題事象に対して共にその問題を解決していくために、なんらかの共有する活動を通して、「こういう価値を置いてみると、ともに生きることが出来るじゃないか」という価値観が、徐々に徐々に伝わっていき、文化として定着していくわけです。ですから、文化は、問題解決の一連のものであるという定義さえ成立します。ですから、文化とは本来問題解決のプロセスで創りだされ

⁸ 予稿集は大会WEBサイトで公開されている。
http://alce.jp/annual/proceedings2015_all.pdf

てきたものなのだという捉え方をまずしておく必要があります。もし文化の捉え方がしっかりしない中で、多文化共生を語ってしまうと文化が見えないのです。ですから、まずは文化っていうものをどう捉えるかが非常に大切です。

そして、もう一つは文化がどういう状況にあるのかです。確かにグローバリゼーションの中で、文化は、非常に多様化しています。とは言いながら一方で、グローバリゼーションは、文化を非常に均質化しています。均質化と多様化が同時並行で起こっています。ですから、多様化だけを見ってしまうと大変なことになります。経済のグローバリゼーションは非常に文化を均質化しています。その中で、例えば、国連を含めた色んな所は、人権、平和、持続可能な開発のためといった公正といった概念を謳っています。この動きは、普遍的な文化を創りだそうとしていると捉えられます。ですから多様化の一方では均質化が進み、いわゆる緊張関係を生み出しています。また一方で、普遍的なものを創りだそうとしている。このように今、文化が非常に動的な状態にある。この中で、多文化共生をどう語っていくかということをしっかりおさえておかないといけません。文化のある部分、多様化だけを取り上げて、多文化共生は語れないというのが、私の今の文化に対する捉え方です。ですから、そういう中で多文化共生を語るにあたっての私なりの多文化共生に対する定義は、山西（2016）の中の下線を引いた箇所（pp. 48-49）にあります。現在の社会の中（人間の間）に、人間の中に、文化間の対立・緊張関係が顕在する中であって、それぞれの人間が対立する人間関係の様相や原因を歴史的、空間的の中に読み解き、より公正で共生可能な文化の表現・選択・創造に参加している動的な状態です。この表現はちょっと難しいかもしれませんがね。

もう一つ大切なのは、文化は、私たち人間の中に多層的に存在しているということです。人間一人が

一つの文化を持っているのではないのです。私たちの文化は非常に多層的なのです。地域性であったり、時にはジェンダー的視点であったり、さらには年代であったり、いろんな行動様式を、私たちは多層的に持っています。特に外国につながる子どもは、その文化が、言語文化も含めて多層化する中でどう調整していいか難しいのです。そのためジレンマを抱えている子どもは多いわけです。その子どもたちに、世の中には多様な文化があるからそれを尊重したらいいですよと相対主義的に文化を理解しろと言っても、子ども自身の中の文化の問題は解決しないじゃないですか。子ども達は多様なアイデンティティーの間で揺れ動いています。自分のアイデンティティーをどう選び取ったらいいのかという状況の中では、ただ相対主義的に文化を理解するというだけでは問題は解決しません。多層的な文化が、自分の中にも起こっているし、他者との間でも起こっているのです。ですから、自分の中で起こっている多層性と、他者との間で起こる文化の多様性を、全体の中でどう位置づけし直していくかが重要です。まさに、多文化共生に向けては、文化間に緊張関係が生じているわけですから、どういう関係をつくり出していくかということ捉え直していかなければなりません。そのため、多文化共生は非常に動的であり、非常に変容的です。このことをおさえておくことは必要だと思います。じゃあ、このように多文化共生を捉えていくと、どのような教育が可能なのでしょうか。

そこで、先ほどの私の多文化共生の定義を見ていただきたいのです。最終的には、共生の文化を創り出すことが、私の主張だと思っています。先程もお話しましたように、多様性の中に、共生の文化を醸成していく、創り出していく。多文化共生に向け、このプロセスを地域の中で、学びの中で作り出していくことが必要であるなら、教育はどうやっていけばいいのでしょうか。仮に、文化は問題解決のプロ

セスによって徐々に醸成され創り出されていくものならば、教育のプロセスを問題解決のプロセスにしていくのが一番素直な答えではないでしょうか。いろんな状況の中で、必然的ないろんな課題に対して、一緒に解決していくのです。ある課題に対して、僕はこういう考え方を持っているけど、君はそういう考え方なのですね、という過程を共有する中で、なんらかの共通性を見出し、行動に移していく。こういったプロセスをどうつくり出していくのかが、多文化共生を語るときに一番大切です。このプロセスの中で、普遍的な部分と人間の中の多様な部分の間で、動的な関係がつくり出されていきます。やはり文化は私たちが創り出してきたものですから、これからもどのような共生の文化を創り出せるかが、教育を語る時の基本だろうと思っています。

以上のような方向性で多文化共生の教育を語るとどうなののでしょうか。予稿集の 52 頁(山西, 2016)を見ていただきたいと思います。以前、日本国際理解教育学会で、ことばと国際理解について 3 年ほど特別課題研究を行いました。さらには 2011 年から 2013 年までの科研費研究である「多言語多文化教材の開発による学校と地域の連携構築に向けた総合的研究」では、多言語多文化教材を作り、ウェブサイト公開しています(山西, 2014)。ですからこの予稿集にある事例はそのウェブサイトに掲載されています。ぜひとも参考にいただければ、いろんな実践が可能になってくるのではないかと思います。

ご紹介した事例の中に、例えば、多言語で味わう 25 の音という教材があります。横田和子さんもメンバーの一人で、協力していただきました。テーマを決める際、言語の音を、20 から 25 言語分集めようという話になりました。でも言語の音を集めるといってもどういう音を集めたらよいか問題になりました。時期は東北の震災後だったこともあり、谷

川俊太郎さんの「生きる」という詩を 25 言語に翻訳してその言語話者に語っていただき、全部教材にして折り込むことにしました。アイヌ語からアメリカ英語、オーストラリア英語、シンハラ語、関西弁、広島弁もあります。25 の音が入っています。これは、実践の中でどう使うのでしょうか。使い方なんていくらでもできます。

では私たちがなぜこの教材を作りたかったのでしょうか。日々生活の中で、特に首都圏にいますと、電車の中などで多言語の音を耳にすることは多くあります。その音を耳にした時、その音を聞いたことがないと一歩離れたくなるかもしれません。しかしその音を聞いたことがあると、もう少し聞いてみようかなと一歩近づきたくなるかもしれません。非常に感覚的なことですが、この一歩離れるか、一歩近づくかという違いが、生活の中で他者との関係をつくる際、とても大きな影響を持っています。ですから、できるだけ多くの言語の音に触れてほしいと思います。違う音にちょっとでも興味を持つ。このような関係をつくっておくだけでも、共生を考えると非常に大切なきっかけになっていくと私は考えています。

たまたま今日二人教え子が来ています。ですので、教材ではないのですが、二人の教え子に関わる事例を紹介いたします。昨年の 10 月 10 日のことです。東京都が主催しました大学対抗多文化共生プレゼン大会の事例です。すごいでしょ、大学対抗多文化共生プレゼン大会ですよ。これは、東京都の 5 大学、法政大学、中央大学、東京外国語大学、早稲田大学、明治大学を代表するゼミ生が、東京都の多文化共生に向けての提言をするものです。東京都はオリンピックに向けて、こういった動きを今すぐくしています。私たちのゼミからも出たわけですが、そこで、学生たちが何を語ったというと、「日本人から外国人に対してしてあげる、外国人はしてもらうという関係をまず捨てよう。そして異文化的な出

会いを越えよう。だからもっと個人の多層的な文化と個人の多層的な文化が会っていきような関係をどう作るか。もしくはイベントではなくて、もっと個人の生活、個人レベルでまさしく内なる多文化に出会いながら、外側の多文化に繋がるような関係が生み出される。そのためには多文化マルシェを作りませんか」ということを語りました。地域レベルで、もっと具体的な出合いを生み出していきような場を作り出すマルシェというのは最近いろんなところで言われています。そしてゼミ生は、「多文化マルシェという場を、もっと地域レベルで作ることで、海外から来た人が海外の地域の中で出会ってきた文化性と東京の地域における文化性が出会う。そして、いつの間にか国と国の関係を越えた中に、新しい関係をつくり出していきのではないのでしょうか」という提言を出しています。

以上のような実践は際限なく出てくるかなと思います。先程もお話したように、やはり多文化共生と教育の関係を考えていくと、多文化共生に向けての問題解決のプロセスの中で、根底に課題と必然性というものがしっかり設定されていれば、人間は動くのです。その関係の中からどういう文化を醸成していくのか、それに対して教育はどのような形で働きかけるのかによって、そのプロセスを一步でも二歩でも進められる。そういう関係として多文化共生と教育が連動すればいいなと思います。以上です。

2. シンポジスト・ディスカッション

■佐藤⁹：時間も限られていることと、私がこの司会者という役割を務めていますので、私の独断と偏見といいますか、私が聞きたいなと思うことを含めて進めていきたいと思います。また、実際にいろいろ抱えてらっしゃる問題点のお話などは、これから

考えていきたいといったように回答された方が多かったのではないかと思います。この点ももう一度、一緒に考えてみるということで、進めたいと思います。

最初のヤンさんのものですと、他人事をどう自分事にしていくのかという課題です。それに対する一つの回答というのは、先程図に出していただきました。自分の関心になったという学生の感想もあり、これも一つの回答なのかなと思いました。予稿集(ヤン, 2016)でも、今回の発表でも、ヤンさんのことばの中には、共に生きるとはどういうことなのかと、疑問が挙げられていました。また、多文化の文化の部分に関しては、山西さんの方でもかなりお話いただいたかと思います。そこで、共に生きることをどう扱ったり、どう考えたりするのかに関してコメントいただければと思います。いかがでしょうか。

■ヤン：共に生きる、共生ということばに、私は非常に引っかかっているという話をずっとしていました。私一人暮らしなので、日本に家族はいないので、仮に誰か一緒に住んでいるからといっても、共生できているとも思えません。だからといって、外国人の友だちや自分のテリトリー以外の人と知り合ったとしても、それが果たして共生できているのかって言うと、恐らくそうでもないと思います。先ほど山西先生がお話くださったときに、触れるっていうキーワードが出てきたかと思います。まずは、自分とは違う誰かがいるっていうところをいかに認識させるかっていうところが一つのキーになるのかなと思います。

私自身は、非常に、いわゆる教育現場では無関心ということに、かなり壁を感じているところです。そのため、どうにかして振り向いてもらい、自分が自分以外のところに関心を持ち、自分以外の人にどうにか伝播していくということが増えていけば、いわゆる共生に近づいていくのではないかなと思います。

⁹ 以下、パネリスト、会場質疑応答での応答者は苗字表記とする。

す。具体的ではなくて、申しわけないです。

■佐藤：他にはいかがでしょうか。

■宇都宮：私も、共に生きるってなんだろうかと
うと、考えてしまいます。そして、この提題をよく
現場の先生から受けてたりもします。提題では、個人
の能力に焦点が当てられがちかと思えます。例えば
ある人がこうやらなければいけない、こう感じな
ければいけない、こういう能力とか資質を持たな
ければいけないという話しです。具体的には、もう少
し、自分がもう少し寛容にならなくてはいけないと
いうようなものです。そういった個人の能力に焦点
化していくと、結局、誰かの責任になるのではない
でしょうか。共に生きるには、あの人がやらな
ければいけない、自分がやらなければいけないという形
になってしまうのです。そのため、学校の先生にこ
のような資質能力を身につけてくださいと私の口か
らはとても言えないというのが、ずっと研究してき
て思ったことです。

確かに、社会を作っているのは個人個人の集まり
ではあります。そのため、自分が社会の中に所属し
ている一員として、社会を作っていくのは自分だ
という感覚を持っていくことが重要です。本当に難し
いと思います。そして、なるべく個人の能力や資
質に焦点化させずに、環境、空間、教室を良くして
いく視点を取り入れるということをしていくと、共
に生きることに繋がっていくのではないかなと最近
思います。具体的にどうしたら良いかっていうの
は、私には全くアイデアはありません。もし、あれ
ば教えていただきたいというのが今の私の考えで
す。

■山西：私の捉え方にはもともと開発教育からの影
響があります。30 数年前から日本の中で開発教育
の動きが起こった時も、やはり一番のきっかけは南
北の格差や国際平和、国内の格差でした。特に飽食
と飢餓の問題に関しては、特に 80 年代、世界中に
大きな議論が起きました。そのプロセスとして開発

教育活動が世の中で動いていくということは、共に
生きてないよねっていうのは既に前提なのです。日
本における、先進国における人間は、非常に物的に
豊かになっています。けれども、その社会構造は一
方では貧困という問題を、構造的につくり出してし
まっているのです。その中であぐらをかいていてい
いのかというところから、その構造をどう読み解い
ていくのかというところから、開発教育活動は起き
ています。それは地域の問題にも、同じことが言え
るかと思えます。例えば、外国人が日本の中に入っ
てくる中で、本質的な構造を解決しないで、日本に
やってきた外国人だけの問題に目を向けていたら、
いつになっても場当たりの対応になるのではない
でしょうか。そして一方では、その構造が国内にお
ける格差も作り出しているのです。最近では、子ど
もの貧困の問題など色々な問題があります。やはり
そこをしっかりと見ていくと、私たちは今この地球上
において誰も共に生きていない状況にあるのです。
だからその状況を変えていこうじゃないかという
ところから、共に生きるということがあり、その中に
多文化共生をどう位置づけるかという議論ができ
るかと思自身は思います。

■南浦：山西先生は大きな点を語ってくださいま
したので、私はすごくミクロな話をします。私はさ
っき言ったように教員養成の話をしております。1 学
年に 30 人くらい学生がいます。高校を卒業して、
大学1年生に入ってきた学生ですが、本当にいろん
な人がいます。最初は高校生に毛の生えたような感
じで、いろんなグループがあります。そして段々、
あの人は嫌だの、この人が嫌だのと出てきます。け
れども最終的には、30 人が全員で上手く卒業する
方向に、できれば教員養成なので、学校の先生にな
ると、向かって行ってほしいという気持ちがありま
す。その時に出てくるのが、嫌なやつなのだけど、
嫌なやつでも一緒にやっぴいかなきゃいけないとい
った考えです。私は皆を好きにならなきゃいけない

ということと、共に生きるっていうことは一緒ではないのだと思います。だから、共に生きる中で、そのうち嫌なやつじゃなくなっていくっていうのは当然あるわけです。このような部分を考えていかなければいけないのかなと思います。

一緒に生きる、やっていくことと、好き嫌いというのは別の問題ではないでしょうか。このところを考えていかないと、なかなか共に生きるのはなかなか難しいのではないかと思います。好き嫌いでストップしてしまって、進んでいかない。実は例えば、外国人、国際的な問題や境界的な問題だけに限ったことではありません。実は私たちの周りの中にもかなりあるのではないのでしょうか。例えば、職場の問題であったり友達の問題であったりするかと思います。

■佐藤：共に生きるっていうことをどう考えるかで、多文化共生の実現をどうするかっていうことに非常に関わっていると思います。ヤンさんが最初のご発表で、既に現実が多文化だというデータを提示してくれました。もしヤンさんの予稿集にあるように猫と一緒にいるから共に生きているということであれば、もう多文化であり共に生きているため、どうして今さら多文化共生をしなくてはいけないのかという発想が出てもおかしくありません。

この際、多文化や共に生きることをどういうふうに捉えるかで、多文化共生をどうやって実現していくのが変わるのではないかと思います。

関連して、宇都宮さんだっと思います。文化・社会を作っていく個人という視点で、そこをどう意識化させていくかという点も、教育に何ができるのかという問いに対して重要かと思います。また、最後の山西さんのご発表でも、文化は作られる、誰が作るのかという発想に立った時に、社会文化を作っているのは個人であることを、どう実際に教育実践で意識化させていけるかということが触れられていました。うろ覚えですが、南浦さんの予稿

集の問題に書いてあったようなことかと思います。私も意識化に関してはいつも難しさを感じています。もうそういうことを言わなくても意識化している学生もいれば、意識化させようと頑張ったばかりに全然違った方向に行く学生もいます。

これ実は最初にお話した、クリティカルな視点と同じことがいえるかと思います。最初、社会・文化といった理論を勉強している時に、頭の中では、個々人の一つ一つの行動が社会とか文化とか大きい物を作っていることは分かるのです。しかし、「うーん、まあ自分一人がしてもしなくてもそう変わらないのではないかな」と考えてしまうことも多いのではないかと思います。ただ今回アメリカのある選挙で、どこかの街では1票差で候補者のどちらが選ばれるかが決まったという事態が起こったそうです。このような例はかなり特殊な例かもしれませんが、個々人の一つ一つの行動が社会を作っているのだということが頭でなく体で分かる、それをクリックする瞬間のような、意識化をどうさせていくかという点についてはいかがでしょうか。また、もしあれば実践で上手くいった例、いかなかった例を聴かせていただけないでしょうか。

■山西：今、まさしくその文化、社会をどうつくるかについては先程私がお話したかと思います。問題解決のプロセスが一番であり、その問題解決の必要性がないと誰もやる気にならないので、自分の生活に直接リンクさせなければいけないというお話はさっきしました。それと、今日の午前中から行われていた芸術、アートのフォーラムに私はいました。この問題解決と必然性において、芸術、アートの可能性は、非常に大きいです。どうしても認識からだけ入ってしまうと難しい。いくら認識を含めたからといって、人間がそのプロセスの中で行動に移すかどうかはわかりません。開発教育や国際理解教育では、常に知り考え行動することを標榜しながら、知り考えるまで到達しても、なかなか行動にいたら

いことがあります。知って考えたからといって、人間は行動するかというところでもありません。時には、非常に感覚的な動きの中で、感じた瞬間にワッと行動している場合もあります。情動に流される怖さを持ちながらも、認識と感覚っていうのは相まって人間全体を作っているわけですから、そこをしっかりとみていく必要があります。アートのアプローチは、認識と感覚の両方を交錯させるところに面白さがあります。そういったアプローチをとる中で、自然とそういう行動に繋がっていくプロセスが生み出されていくのではないのでしょうか。

例えば、この1年間、地域でのアートフェスティバルが全国各地で行われていて、多くの若者からお年寄りたちが、地域づくりに向けたアートフェスティバルに参加しています。たとえばこの3月には瀬戸内国際芸術祭が開催されますが、私もいくつかの島を巡ってくる予定にしていますが、ああいったアートを通して多くの人が地域に入り込んでいく中で、地域が抱えている問題をみんなで協働して解決していくプロセスが生まれていく。私はこういった活動を学習プログラムとして捉えていくことが大切だと思っています。

■南浦：今の山西先生のお話でなるほどと思った部分がありました。最初、私の実践例のところ、留学生と日本人の社会科を学びたい学生で色々議論した時があったかと思います。今年ではなく去年の授業で、ああいうお題でいろいろやっていると、非常に学生たちが硬直していく時がありました。クリエイティブに物事を考えていく際、なぜとかどうしてっていうことばで考えていくと、実は、現状の問題の経緯であったり原因であったり、現状の分析っていう方向に入っていきます。そうすると問題が深く見えてきてしまい、「これからを実は、どう考えていくか」という点が見えなくなってきました。それで、当時留学生センターと一緒にやっていた先生と私たちが図書館で「ずーん」となって、どうしたらいい

かとずっと話をしていました。その時、ぼんとでてきたのが、「私たちの、これからの辞書」っていうのを作るということです。様々な概念的なことば、例えば愛国心などの言葉を、これからどういうことばの意味に切り替えていったらいいのか、留学生と一緒に考え、新しい辞書を一緒に作る活動をしました。そして本にして、地域の本屋さんなどに置かせてもらったことがあります。最後のところは非常にアートの部分があるかなと思っています。

どうしても一緒に考えることは、面白いのだけでもすごくしんどい作業でもあります。そういう意味では、社会科教育でも国際理解教育でも同じでした。理念的に物事を理性で考えていくことは重要な事だけれども、とてもしんどいことです。その時にやはり、ひとつ共に何かをすることが大切です。さっきの言い方はどうかと思うのですが、嫌なやつで分かり合えないけど一緒にやっついていかないといけないことは大事だと思います。やっぱり具体的に何か一緒にやることや一緒にするという作業を伴うことはすごく大事です。その作業のときにアートという考え方はひとつのきっかけ、ひとつのブレイクスルーの部分があるのかもしれないと、私の実感として思っています。そこから理性にもう一回帰って行ってほしいなと思うのですが。

■宇都宮：私も先ほどの南浦先生、山西先生のお話で感じるがありました。お話の中で出てきたキーワードでプロセスがありました。やはり、何か物事をなそうと思ったらやっぱり目標があって、それに向けて議論しなければいけません。例えば何か、問題があった時に、原因は何かと考えがちになります。そこでは、いわゆるその原因とか結果という一次元の話に焦点化されてしまいます。考え始めるとそれこそ堂々巡りで、なかなかまい解決方法に至らないことも多いです。もし、すごく難しいという困難性があるのだとしたら、もう少しプロセス、過程、変わっていく様子にどっぷり浸かって、それを

一緒に味わっていく。多分、一緒のところにいる人は、同じ空間を共有している、同じ時間のタイムラインにいるといえます。その同時性だったり同空間性だったりするところをもう少し、お互いに認識する、感じる点をやっていくことがいいのかなと、感じました。

私が接してきた実践例などを見ますと、学校でも教室でも、すごくいい雰囲気だと感じるところは、すごくプロセスを大事にしています。例えば、授業中にお話しても悪さをして、何かその子が学んでいるという側面が見られたら、そこを最大限に評価している雰囲気がありました。他には、休み時間だったら黙っていないでどんどん活発におしゃべりしてもいいんだという寛容的なところがあります。それも寛容になりなさいとか、目標を決めて向かっていくとかではなく、プロセスに縦に見ていくことや一緒に生活していくことへの意識が、よく見られるように思います。

■佐藤：そうですね、クリティカルに深く考えることと、一緒に何かすることのバランスについて共感するところがあります。実は先ほどの南浦さんの発表では、観を鍛えることをあまり重視過ぎると重くて「ずーん」と沈んで、最後盛り上がるはずだったのに、結局最後は無くなって沈んだままだったってお話もありました。そこからは、実際に体を動かして一緒にになにかやっていくことが重要であると考えられます。その際に山西さんがおっしゃっていた、どう必然性を絡ませていくのが、これからいろんな実践を考える上でのすごくキーになるかと思えます。

もう一つ、すごくアートが出てきました。山西さんの予稿集の中に書いてあったかと思うのですが、ことばの教育に携わるものが言葉をどう捉えるかは、すごく大切なことです。私も今ちょっとそれで論文を書かなければならず、すごく苦しいところです。ことばの教育に携わるものとして、ことばをど

う捉えているかは、すごく大切なことだと思います。私も最初にお話しましたが、日本語だけで話しましょうということ、全然開かれていないことになっていると感じてはいます。その際、ことばという一つの表現について、アートとか、音楽とか表現の手段の一つという定義がいいのかは分かりませんが、どの部分までどう含めるかということを考える上では、いろんな分野がすごく参考になるかと思えます。

今回、ことばの教育にどっぷりつかっていない方々に来ていただいたりもしていますので、そういう方から学べることが多いかと思えます。また、私は、幼児教育とか、障害者の方の教育などからも学べるところがあるのではないかと思っています。

で、次に、宇都宮さんのご発表の中で、寛容性についてかなりおっしゃられていました。寛容性があるところでは上手く言っているけれども、どういう寛容性を、どうして寛容性を持つようになったか、どうしてそのようなコミュニティになったのかは、わからないし、知りたいと思いますと仰っていましたよね。それに関してなにかコメントですとか、こんなことがあったよってということはいかがでしょうか。

■宇都宮：本当に先ほどのディスカッションにも繋がると思いますが、寛容になりなさいってよく多文化共生で言われますよね。私たちが共生していくためにはほんとに人の意見を認めて、寛容になりなさいと言われます。しかし、実際に寛容になれない場合は、どうしたらいいのでしょうかという問いに返ってきてしまいます。結局、寛容に対し、どうしたらいいかと考え始めると、どうどう巡りになってしまいます。なので、例えば、ダイレクトに寛容になりなさいという以外に、心が豊かになる、違いが分かるようになる方法がもしあれば、私が知りたいなっていうのが私の問いかけではあります。

■佐藤：もっと言えば、そういう方法があるのかっ

ていうことになりますが、いかがでしょうか。皆さんは寛容性がお有りですか？ YES, NO？

■南浦：うちの学生に対し、コースの主任が時々言っていることがあります。ちょっとマッチョだなと思いつつながら、なるほどなと思うことがあるのです。私はこれが嫌いですか、僕はこれが苦手ですか、学生が特に、1年生のころに、2年生とか最初の頃によく言うんですね。そのときに、主任が言っていることばでなるほどなというのがあります。

「嫌いなものでもまずは食べてみて、味わって、一回飲み込んでみて、どういう味がしてどういう栄養があるのかをまず一回食べてみなさい。それからやっぱりダメだなと思ったら、それから食べなくてもいいけど。まずは一回食べて見るっていうことをやらないと人間は、その栄養を取ることはできないし、成長もできない」

これを聞くと、おーなるほど、でもマッチョだなといつも思っています（笑）。

寛容に関して、ひょっとすると実はまず試すということがなかなか難しいのかもしれない。勇気のように、あるいは一回口にしてみないといけない部分がある、寛容に至る前に実はあるのかもしれないと思いました。すごく抽象的ですが。僕も、わりと人間に好き嫌いがあつたりするほうですけど、でもできるだけ、苦手な人、この人とは話が合わないなという人こそ、気になって話しかけてみたりするというのは、確かに大事なことだと思っています。昨日、たくさん佐藤さんに話しかけたのはそういう意味じゃないんですけど。

■佐藤：でも私も、ちょっと苦手だなと思う人ほど意識して関わるという点は同じです。それと今の話を、私はマッチョだなんて思うよりも母親父親がとりあえず食べてみなさいっていうのを思い浮かべていました。そのため、あまりマッチョっていう意識は持ちませんでした。寛容性に関しては、先ほど山西先生が必然性と仰っていましたので、必然性と寛

容性についていかがでしょうか。

■山西：私は今日は必然性で攻めるって決めました。必然性という視点から、寛容をみたいと思います。その場合、教室空間や地域におけるコミュニティに寛容性が必要なければ、寛容性は必要ないと私は平気で言ってしまう。だって、そこで皆が上手く生きているならば、無理して寛容性を押し付ける必要はありませんから。

ただその集団の中で、いろんな立場が対立し、どうにかしなくてはいけないときに、初めて自分が当事者としてその問題にアクセスしなければいけない。その場で起こるなんらかのしがらみを受け入れるためには寛容性、受容性が必要になってくる。必然性からみるとこのように捉えられます。これは小さなコミュニティでもそうですが、今、世界的にあまりにもグローバルイシューが起きており、様々な問題をまだ誰も解決できていません。そうするといろんな問題に対する捉え方から、私たちはどう学ぶかっていうのが今すごく必要な状態です。いろんな動きに対して、自分を開いていくこと。これは大きな意味で、今後、地球で人類がどう生きていくかという意味で非常に必然性があることだと思っています。そういう立場で考えると、世界的にいろんな文化が生み出されてきているのです。先ほどお話したように、文化は世界中で皆が生きていくために、蓄積して創り出されてきた必然性のあるものであったわけです。それが今、急激に変わっていく中で、さらに様々なものをもう一度学びあうプロセスを私たちは大切にしていきたい。そのためには多様な文化に対しても、寛容になったほうがそれを活かせるのではないかというスタンスで、いかがでしょうか。必然性で攻めてみました。

■佐藤：寛容性、自分を開くということばがありましたけど、それに関してはいかがでしょうか。

■ヤン：私は教歴が短いので、皆さまにお聞きしたいのですが、自分を開くとか、寛容性を持つといった

ことを、18、19歳くらいの人に言っても、通じないということを感じます。「こういうのもあるよ」と、いろんな世界を見せても、自分事にならない理由が1つあります。それは、知っても知らなくても今の自分の毎日はあまり変わらないからです。世の中で起きている様々なことに対して、今より知ろうとする人と知ろうとしない人は絶対います。それが分かったところでどんな意味があるのという人たちを、いかに振り向かせていくかという課題です。その作業がすごく難しいなと感じていますが、みなさんはどういうふうに解決なさっているのでしょうか。

■佐藤：これも必然性の問題でしょうか。

■山西：そういう質問って私は面白いと思ってしまいます。私は正直言うと、先ほどお話ししたように地域などいろんな場での教育づくりとか、学びづくりを意識しています。恐らく学校的空間ならではの難しさは、そこにあるかと思えます。学校空間では先に学びの場があり、その中で何らかのカリキュラムなどを作り、プログラムが動いていきます。そのため、子どもたちにとって生活課題があるというより、学んだことがいずれ生活課題に繋がるといいよねと、みんな働きかけています。ですので、なかなか必然性に入り込めない。しかし生活の中における学びや、学びから生まれてくる教育というのは、最初に生活の課題とか必然性があり、生きていくためには課題に対してもっと学ばなくてはいけないのです。もっと学ぶためには、周りの人間の働きかけ、教育が必要になってきます。

本来生活の中にはいろんな活動とそれに伴う学びがあって、それに対して、様々な働きかけや教育がなされています。例えば、市民運動型の活動とか、地域社会づくりに向けた活動にみる学びと教育は、まさしく必然性から動いています。ですから自分の生活と関係ないという発想がない。学校という制度に組み込まれた教育や学びと、生活の中で生み出さ

れている学びや教育をどうつなげていくのかを常に認識、意識していくことは重要だと思います。教員はどうしても制度的なものをみますが、子どもたちは生活の中にある学びを持っているわけです。ですが、学校的空間の中の学びは、生活に関係ない学びだと思っているため、自分の中で切り分けてしまっているケースもたくさんあります。そこをどう繋げるかというのは非常に大きな課題です。ですが、地域日本語教育では、生活課題がまず先にあるわけですから、生活の中にどういふ学びをつくるかは、地域日本語教育では重要ですし、またそれはそれほど難しいことではないと思っています。以上です。

■佐藤：私も少し思い出したことをお話しします。私が最初、自己紹介をしているときに少し説明が切れていたのです。クリティカル、愛情がない、あると言った後にする予定だった話です。

この大会の問題意識「多文化共生と向きあう」を考えたのは神吉さんです。私が最初、ヘイトスピーチの問題や政治家やいろんな方の暴言や失言が、そのまま通ってしまう社会とはという問題と、ことばの教育の関係を非常に考えていた時でした。何を切り口にすれば、言語文化教育実践とその研究を通してどういふ社会を作っていきたいのかいうことを、学会にいらっしゃる幅広い関心を持つ皆さんが興味を持って議論に参加してくださるのだろうかと考えていました。それなら、多文化共生を切り口にしてみたらという話が出てきました。ですので、それぞれの方の多文化共生観を通して、どういふ教育実践をしていきたいのか、どういふ社会を作っていきたいのかというお話も、シンポジウムの中であったかと思えます。

ただこのシンポジウム、本大会の最後にあたりますので、次は来場の皆さんにも考えていただきたいのです。

ただその前に、ディスカッションのポイントを整理しておきたいと思っています。最初の私の自己紹介の

際、教育に何が出来るのかという課題として、5つが挙げられていました。

1. 国の政策への提言
2. 個人の意識にどう働きかけるか
3. メディアとどうか変わるか
4. 積み重なっている多文化共生推進の理念、掛け声などをどう共有し有効活用していくか
5. 実際のプランとことばの教育がどうかかわるか

以上のことを考えつつ、「あなたにとっての多文化共生実現のために、何か取り組みを行っていますか」ということを話し合っていたきたいのです。自己紹介を交え、あなたにとっての多文化共生とは何か、どうして多文化共生が大切なのか、大切じゃないのかを、3名くらいで15分位お話いただければと思います。その後、全体でディスカッション内容を共有することで、シンポジストの方々や会場みなさんと意見交換をできればと思っています。よろしくお願い致します。

3. 会場質疑応答

3. 1. 質疑応答 1

■小畑（会場）¹⁰：私は、日本語学校で長く働いていました。その学校では、教員が教室だけで多文化共生を扱わずとも、学生の生活全般の状況が見える、つまり多文化共生の現状が目の前に見えるような状況でした。なので、学生の外で起こったトラブルなどの相談が直接に学校にやってきます。そして、他の学生もトラブルについて、知る機会もありました。教育実践としてではなく、本当に必然的に、多文化共生の課題に対して取り組まざるを得ないような状況が起こっていました。例えば、学生寮

に住んでいる学生の話です。その学生寮は1つのアパートの何部屋かを学校が借り上げているところです。そうすると、「料理の匂いが嫌だ、臭いが気になるからどうにかしてほしい」といった苦情が近隣住民から学校に来るわけです。そのため、学校と寮に住んでいる学生と近隣住民の方と、互いがどう生活を続けていくかと、折り合いをつけるための話し合いを重ねてきました。このような必然性のある課題に対して話し合う過程こそが多文化共生だと私は認識しています。文化観といった抽象的な概念も重要なことは分かるのですが、ここで起きている課題は、南浦先生がおっしゃった好嫌の問題、臭いとかそういうような生理的なことに近い課題です。課題に対し、話し合う中で、自分は何が好きで何が嫌なのか、相手は何を嫌だと言っているのかをわかっていく、知り合っていく。それこそが共生の道なのかなとそういう話をしました。

■古屋（会場）¹¹：同じグループから補足で説明致します。要するに、現場経験上、共生が大事なのも分かるし、個々でどう違うのかを理解し合う寛容性もわかる。しかし、実際生活の中で起こっているトラブルこそが、多文化共生の最前線なわけです。例えば教室で多文化共生に関し考えることが、実際に起きているトラブルを解決することと、どう繋がるのかわからないというお話でした。結局多文化共生の問題とは、具体的に問題が起こって、どう解決していくかという問題でもあります。共生に向けて教室で行う実践と、実際に起きている共生に関するトラブルとの繋がりなどをもう少しお話を聞いてみたいという結論に至りました。

■佐藤：シンポジストの方、いかがでしょうか。

■南浦：すごく分かります。今日のシンポジウムの中でも、教育の実践という意味にも様々な意味がありました。授業、地域といっても一概に言えませ

¹⁰ 小畑美奈恵（早稲田大学）。

¹¹ 古屋憲章（早稲田大学）。

ん。例えば今のお話のように、現実のトラブルと教室の実践とを考えた時に、いつも思うことがあります。ダイレクトに理念だけの話をするのもよくありません。けれども、あなたのアパートの匂い問題と具体的にある人に密接した問題になっても実は、重苦しいというものでもあります。具体だからいいという問題でもないと思うのです。

具体的な話だけど、ちょっと自分たちの話とずれた話、ちょっと違う話をしてみることです。例えば、私が話し合う授業を行う時、テーマとして意識しているのはその点です。皆がそれなりにちょっと楽しみながら話せるけど、少し考えるとどうも自分のアパートの話繋がっているなど、意識できるようになっていくことが大事かと思います。学んでいく内容をダイレクトに課題とするよりは、教室でやるときは、少しずつ試してみる。考えていくと自分のあの問題に繋がったというものになるといいのかなと思いました。

■佐藤：繋げ方もありますよね、具体から始まっていくということなど。繋がるきっかけは、人によって違っていると思います。これも一種の必然性でしょうか。偶然と必然とは難しい問題です。他にこういったことをシェアしてみたい方、どうぞ。

3. 2. 質疑応答 2

■毛利（会場）¹²：貴重なお話ありがとうございました。毛利と申します。子どもたちを対象にした日本語のボランティア活動をしています。今日のシンポジウムにおける小グループでの意見交換時に、横浜の先生方とお話する機会がありました。その場では実際の子どもたちがこんなことで困っている、悩んでいるというものです。このような課題への対処方法について意見交換を致しました。

対処方法の一つとして、教室活動と教育の現場が

一体となり、その中から新しい文化を作っていくというプロセスがあっていいのではと思っています。そのためのネットワーク作りをどうやっていったらいいのか、その処方箋についてお伺いできればと思います。また、話しの中で、必然性ってということばが出ています。「必然性」は、教育の現場から見ると「必要性」だと思います。ことばがあって人があるのではなく、人による必要性の中で、ことばがあり、使われると考えるのです。私も全くそのとおりだと思います。子どもたちにとっての必要性が、教室とその実社会を繋ぐ糸、きっかけになるのではないと思います。このつなぎ方について、アドバイスを頂ければと思います。

■佐藤：いかがでしょうか。

■山西：私の考えですが、教室における実践がどれだけ可能性を持っているのか、これはなかなかここまでだと限定させるのが非常に難しいものです。教室は非常に多くの可能性を持っています。かつて里見実さんと話をしていたときに、かつての生活綴り方などの実践を見ると教室は捨てたものじゃない。歴史的に振り返りながら、学校教育は非常に大きな可能性を持っているっていうことを、彼はとうとうと語ってくれました。改めて、教室って大きな可能性を持っていると思いました。多くの子ども達が貧困の問題を抱えながらもリアリティを持って生活を読み解く実践をかつてはつくり出してきたのです。そういう一つの可能性はある。

ただ、今の状況の中で考えるときに、私は学校を含む地域でどういう学びの循環を創るかっていう言い方をしています。学校と地域を繋ぐと言った瞬間に、軸は学校であると捉えられます。学校教育を補完するものとして地域と繋ぐという語り方が非常に多いです。学校を含む地域でという言い方は、地域をまず軸にしています。それは子どもたち学習者が、地域で生活しているからです。まず地域を軸にする。いろんな問題が地域社会の中にはみとれま

¹² 毛利友明（多文化センター東京）。

す。じゃあ、これをどうしたらいいのかというときに、アプローチとしては、本来、家庭教育や社会教育の中でも、公的社会教育や市民活動型の教育と様々な学びが地域の中ではあります。

ただ地域の中にある学びと比べると、学校における学びは、非常に継続的で、ときには非常に系統的で、これは学校以外にはない学びです。そうするとやはり学校の持つひとつの要素もしっかり見た上で、地域全体の中で学びをどうデザインしていったら、それを子どもの発達や学習者の発達によってどう循環させていくか、このような学びのデザインをどうしていくかが、重要だと思っています。

ですから、そうなる今おっしゃったことは完全に繋がってきます。学校の可能性が広がれば広がるほど、繋がりは広がるかと思えます。ただ学校だけが、教室だけが全てをやらなければと思った瞬間に非常にしんどくなります。そのため、全体の中でそれぞれが持つ学びの特性をどう活かしかえるのかというところが大切だと思えます。

■毛利(会場)：全く同感ですが、もう少しお互いが全体のデザインの中で、どういう役割を持っているのか演じていく、認め合う、その形が生まれてくれば非常に嬉しいです。

一点おそらく学校と地域と違うと思うのが、実社会では、失敗は許されない点です。例えば実社会の中で、運転手さんとして社会に入りなにかあったとき、それは人の生命に関わります。そういう意味で、失敗は許されない世界といえます。学校は、どちらかという許容範囲が、広いのではないのでしょうか。やっぱり失敗をしながらひとつのプロセスで成長していけるという点です。継続性や傾聴性やデザインの中の中心にある考え方を育てるという意味で非常に大事な場だと私自身を考えています。そういうふうな社会の両輪でやっていけることが恐らく多文化って今日のテーマの中で求められているひとつのプロセスで答えじゃないかなって感じが

したので、取ってそんなお話をしてみました。

4. 終わり

■佐藤：最後に今日のシンポジウムを終えまして、何かありましたらシンポジストの方からあれば一言お願い致します。

■ヤン：ほんとに2時間半あっという間でした。感想ですが、今回のテーマが多文化共生と向きあうってことでしたが、「向きあう」というかその「向きあい方」が鍵になると思いました。でもそれこそがもっともむずかしいことではないかと。実は、私は年末、この短い予稿集ですごく苦しみました、これだったらいっそ実家に帰って休めば良かったと思いました。改めて、日本語教育の立場で多文化共生に関わっている身として、振り返るいい機会が得られたと思っています。また皆さんとお話できればと思います。ありがとうございました。

■南浦：まとめるっていうことがなかなか難しく、まとめられません。最後のシンポジウムで、今までの議論が全部綺麗にまとまったらいいですねって話がありました。しかし、多分こういう話は、難しいですね。確かポスターでも、授業をどうまとめるかというテーマがありましたが。まとめるというよりは、まとめるとはなんだろうかと思えます。多文化共生は何か、僕は今一番わからなくなっています。予稿集を書いている時、大晦日で奥さんの実家でした。そのため、余計にまとまらなくなりました。もう少し考えて、また文章にしたいと思えます。

■宇都宮：私もまとまっています。本日、参加してほんとに素晴らしい学会だと思いました。今会場で行われていたディスカッションの様子も、私が参加している学会には見られない雰囲気です。これはまさに多文化共生を地で行くような学会じゃないかなと思いました。おそらくこれができるのは、皆

さん自身がやはり資質が高いといますか、関心がすごくおありで、いろんな文化を許容されている、そういう心を持った方なのではないでしょうか。

ただちょっと考えまして、そういう方は外の世界と自分を繋いでいる、そんな感覚があります。多分そういうような生き方の人たちが集まると、お互いの情報を交換しても有意義な会、活気のある会になるのだなと思いました。こういったダイナミズムを教育の現場でも活かしていけたらなとこれからの私自身の目標でもありますし、考えていきたいなおもいます。どうもありがとうございました。

■山西：私はさらに1つ課題を出してみようかなと思います。この1年、私のゼミにいる今年の学生たちが創り出したゼミテーマがあります。それは、「祭りを通してみる、風土を活かした地域づくり——共生社会に向けて」です。多文化とかを語っていくときに、文化はどうつくられるかっていう議論は今日もしてきたわけです。それに加え、風土、自然との関わりの中で人間が作り出してきた文化としての風土をもう一度捉え直してみることがすごく必要だと思いました。

社会的関係だけで文化をつくり出しているかという決してそうではありません。常に人間は自然との関わりの中で風土を醸成させて、それがまた社会的関係と連動しています。そして社会的関係における文化というのは非常に流動的です。しかし、自然との関係にある文化は、風土性を持っているため、安定しており、その社会独特の文化をつくり出します。この部分も一緒に見ながら多文化や多文化共生を今後考えていくことが必要だと思います。今まさしく震災から5年立った中で、ある東北のプロジェクトでは津波の持つ文化とは何かを掘り下げながら、これからの地域づくりを議論しようとしています。風土も交えて文化にきちんと目を向けていくということが教育で求められてくると思いますから。このような視点も今後どこかで議論できると面

白いと思っています。ありがとうございました。

■佐藤：私も最後に申し上げます。今回の多文化共生と向きあうっていうテーマにしたのは神吉さんでした。聞いた当初、興味深いテーマだったのですが、実は一歩引いた時がありました。というのは、私自身アメリカに20年近く在住しているからです。多文化共生っていうことば自体が多分日本語だと思います。例えば英語にした時に multicultural coexistence っていうのはありえないことです。そのため、多文化共生を扱うということは日本で何が起こっているかということ、20年間日本に住んでいない人間はかなりさらわなくてははいけません。そういった人間が司会を務めるということはどういうことなのかを非常に考えました。実際引き受けないという選択肢はなかったのですが、一歩引いた時がありました。そのため、ずっと「同じ」「違う」というのはどういう状態なのかを私自身はずっと考えていましたし、今回もまたお話を聞く中でいろいろ勉強させていただきました。

その中で、もう同じとか違うとか考えなくてもいいのではないかと思うようになってきました。同じと思えば同じだし、違うと思えば違うからです。それよりも目の前にいる人たちに、私はあなたのことを、すごく気にかけている、興味を持っている、愛情を持っている、それでいいと思います。学生にしても、隣に住んでいる人でも、愛情を持って接しているよ。だから、その人が違うか、同じかということは理論上では必要ですが、実際はどちらでもいいのかなという感じがすごくしています。

それともう一つは先程も出た連携の話です。連携という話になればなるほど、これからどういう地域や社会を作っていきたいのかっていうビジョンが共有されていないといけなさと感じました。連携しなければいけないからするといったような形での連携は上手く行かないだろうなって感じています。やはりどういう社会を作っていきたいのかということ

の擦り合わせは難しいにしろ、一人一人が考えていかなければいけないと、またさらに今回痛感しました。今回はこのような機会をありがとうございます。それでは、これでシンポジウム2を終えさせていただきます。

文献

- 庵功雄 (代表) (2015). 作成した文章を診断する Ver0.23y——やさ日チェッカー文章診断版 (一般向け) 『やさしい日本語』. <http://www4414uj.sakura.ne.jp/Yasanichi1/nsindan/>
- 群馬県 (2012). 『群馬県多文化共生推進指針 (改訂版)』. <http://www.pref.gunma.jp/04/c1500176.html>
- 佐藤慎司, 高見智子, 神吉宇一, 熊谷由理 (編) (2016). 『未来を創ることばの教育をめざして——内容重視の批判的言語教育 (Critical Content-Based Instruction) の理論と実践』 ココ出版.
- 総務省 (2006). 『地域における多文化共生推進プラン』. http://www.soumu.go.jp/main_content/000400764.pdf
- ヒューマンライブラリー (2014年6月24日 10:45 UTC). 『ウィキペディア日本語版』. <https://ja.wikipedia.org/wiki/ヒューマンライブラリー>
- 山西優二 (代表) (2014). 『多言語・多文化教材研究』. <http://www.waseda.jp/prj-tagengo2013/>
- 山西優二 (2016). 多文化共生とことばの教育 『言語文化教育研究会第2回年次大会予稿集』 (pp. 47-59). http://alce.jp/annual/proceedings2015_all.pdf
- ヤン・ジョンヨン (2016). 多文化共生と教育 『言語文化教育研究会第2回年次大会予稿集』 (pp. 28-32). http://alce.jp/annual/proceedings2015_all.pdf

【実施要領】

- 言語文化教育研究会第2回年次大会 (大会テーマ: 「多文化共生」と向きあう) [シンポジウム2] 「多文化共生」と多様性——教育に何ができるのか
- ・開催日: 2016年3月13日 (日) 13:00~15:30
 - ・会場: 武蔵野美術大学 鷹の台キャンパス

【シンポジスト】

■宇都宮 裕章 (うつのみや・ひろあき) ——教育言語学。学生の時から学校現場での日本語教育にかかわってきた縁で、言語教育の問題に取り組み始める。共立女子大学, 横浜国立大学を経て, 現在は静岡大学大学院教育学領域に所属。2003年にブリテイツュコロンビア大学へ研修留学した際, 教育言語学の捉え方に感銘を受け, 以降学校教員との協働で理論と実践をつなぐ研究を行っている。主著は『教育言語学論考』, 『生態学が教育を変える』 (訳), 『新ことば教育論』 など。

■南浦 涼介 (みなみうら・りょうすけ) ——教育学。滋賀大学教育学部卒業後, タイで日本語教師をし, 帰国後小中高等学校の講師 (主に社会科, 外国人児童生徒の日本語指導) をする。広島大学大学院教育学研究科修士 (教育学)。その後山口大学教育学部で小学校全般, および小中学校の社会科教育の教員養成をする。2016年4月から東京学芸大学で日本語教育学分野を中心とした学校教員養成をしている。「社会とことば, 文化」の視点から, 私たちの現状を捉えなおし, 新しいものを創り出す教育実践を行おうと鋭意努力中。

■山西 優二 (やまにし・ゆうじ) ——開発教育・国際理解教育。神戸大学経済学部を卒業後, 商社に勤務し, 退職後アメリカへ留学し, アジア各国を放浪する。帰国後1980年代より, 開発教育・人権教育・国際理解教育などの活動に, NGO・地域・大学の立場から参加している。現職は, 早稲田大学文学学術院教授, かながわ開発教育センター代表, 日

本国際理解教育学会理事，逗子市教育委員会教育委員，逗子市社会福祉協議会福祉教育チーム委員など。「平和・公正・共生」の文化づくりに向けた，地域の風土やアートを活かした教育づくり・学びづくりに関心を持っている。

■ヤン ジョンヨン（やん・じょんよん）——韓国・ソウル市出身。1999年に来日。日本語学校で日本語を学び，その後，大学・大学院で言語学・日本語教育を研究する。埼玉大学大学院文化科学研究科日本・アジア研究専攻修了。修士（文化科学）。博士後期課程単位取得退学。2005年より，群馬県内の公立小学校・外国人学校・地域日本語教室・大学などで日本語教育に携わる。現在は，群馬県立女子大学地域日本語教育センターで日本語教員養成・教材開発・生活者としての外国人への日本語学習支援を行っている。

【コーディネーター・司会】

■佐藤 慎司（さとう・しんじ）——コロンビア大学ティーチャーズカレッジ博士課程修了 Ph.D.（教育人類学）。ハーバード大学，コロンビア大学日本語講師などを経て，現在プリンストン大学東アジア研究学部日本語プログラムディレクター／主任講師。研究テーマは，ことばの教育における自明の事柄の見直し，それを乗り越える実践の模索など。主要共著書に『文化，ことば，教育』，『社会参加をめざす日本語教育』，『異文化コミュニケーション再考』，『未来を創ることばの教育をめざして——内容重視の批判的日本語教育（Critical Content-Based Instruction）』，*Rethinking Language and Culture in Japanese Education* などがある。

特集：多文化共生と向きあう

【論文】

地域日本語教室で「学習支援」と「相互理解」は両立するか

日本語教育コーディネーターの実践をとおした考察

萬浪 絵理*

(千葉市国際交流協会)

概要

本稿は、地域日本語教育の場において、日本語能力向上という外国人市民の「ニーズ」に応えつつ市民同士が相互理解をめざす学習活動とはいかなる形であるのかを、日本語教育コーディネーターの視点で考察するものである。地域日本語教室は多文化共生社会の実現に向けて多様な言語・文化の背景をもつ市民が対話・協働によって対等な関係づくりをめざす場であるという理念が謳われているものの、現実には多くの日本語ボランティアが日本語指導の役割を負わされているために理念が実践におりていないと言われて久しい。問題を状況主義的に捉え、日本語学習者としての外国人、日本語ボランティア、一般市民という3つの層の関わりに着目して教室活動の実践をおこなった結果、日本語学習と相互理解が両立することがわかった。両立のために重要なものは「学習支援」の概念と具体的な方法であった。

Copyright © 2016 by Association for Language and Cultural Education

キーワード 多文化共生, 地域日本語教育, 状況主義, 対話, 日本語学習支援

1. 問題の所在

地域日本語教育の場はだれにとってどのような場になればいいのだろうか。ヤン(2012)は、国と日本語教育と定住外国人の三者がそれぞれ地域日本語教育に期待する役割を考察し、その中で国と定住外国人から期待されているのが「日本語能力の育成」であるのに対して、日本語教育の立場からは

「相互理解や社会参加」にその理念が置かれつつあると述べ、日本語教育を求める側と提供する側とにズレが生じているとしている。そして、日本語教育は「日本語」の「教育」なのであり、「日本語能力の育成」こそが日本語教育でしかできない・日本語教育がすべきことであると指摘している。

本章では外国人市民¹のニーズと日本語教育が社

* E-mail: mannami.eri@gmail.com

¹ 国籍や第一言語に関わらず、日本語教育が対象とする人々に便宜上、外国人市民または外国人という用語を用いる。

会づくりの観点から提供したいものとの間には「ずれ」があるのかを確認し、両立をめざすにあたっての課題を明らかにする。

1. 1. 外国人市民の「ニーズ」

外国人市民は地域日本語教室の場に「日本語がわからないと困るので勉強したい」「日本語が話せるようになりたい」といった訴えを持って集まる。ヤン（2012）は様々な立場の定住外国人の声を引用しながら、彼らは子育てや仕事などの場面で日本語の必要性を感じており、そこには明確に「日本語能力の向上」というニーズが読み取れるとしている。しかし彼らのその声をもって日本語教育はその声に応えるために日本語を教育すべきであると論じるとすれば、それは「問題の個人化」（石黒，1998）に他ならない。本稿では「個人の能力不足，知識不足」という個体主義的能力観に立脚した議論を脱し、以下の理由から、状況主義的学習観、つまり他者性，相互性等を考慮に入れた議論（レイヴ，ウェンガー，1991/1993）を展開したい。

まず、第二言語環境において課題遂行に問題が生じた場合、そこには人間関係や言語以外の認知的問題が絡んでいる。「日本語の問題」として言語だけを文脈から切り離すことは不可能であり（松井，2013）、問題は状況の中で捉えなければならない。

また、外国人市民の声とされる「日本語能力の向上」というニーズは、「日本語が不足している自分」というアイデンティティから来ている。アイデンティティは他者との関係の中で与えられるものであることから（石黒，1998）、周囲との関係性、或いは周囲のありようが変容することによって再構築され、日本語能力不足という認識自体が変化しうると考えられる。

1. 2. 地域日本語教育の理念と現状

在住外国人の日本語学習支援をおこなう日本語ボ

ランティアの活動は1980年代から展開されてきたが、1990年の改正「出入国管理及び難民認定法」の施行によって家族を伴った日系人が地域に定住し始めたことによる定住外国人の急増を機に、日本語教室が増加した。しかし、具体的な活動内容としてモデルがなかったことから多くは「学校型」（尾崎，2004）²の日本語教授の方法が取り入れられた。ボランティアへの負担や、「教える・教えられる」の上下関係が市民同士の関わりとして適切ではないという議論（日本語教育学会，2009）から、何をどのようにすればよいのかという模索が続いている。

日本語教育学会（2008，p. 14）に挙げられている「地域日本語教育システム」の図によれば、そこには「生活者としての日本人」と「生活者としての外国人」が関わって対話をする①「対話・協働の場」と②「専門家による日本語教育」の2種類の場が想定されている（番号は筆者）。池上（2011）は地域における日本語能力を考察する中で、「『生活者としての外国人』に対する日本語教育の標準的なカリキュラム案について」（文化審議会国語文化会日本語教育小委員会，2010）を見るに、「ここで『生活者としての外国人』に対して育成しようとしている『日本語能力』は、いわゆる個体主義的な能力観によって規定されるものではなく、社会の多様な状況において他者との関係性の中で発現する能力であると捉えることができる」（池上，2011，p. 87）としている。そしてそういった能力観に立つならば、その能力は①の「対話・協働の場」でこそ育まれるのであり、①と②との間に順次性、すなわち専門家に教わって日本語がある程度わかるようになったら

² 尾崎（2004）はボランティア中心に展開されている日本語教育を「地域型」と呼び、大学や日本語学校で行われてきた「学校型」の日本語教育と区別した。尾崎（2004）や新矢（2012）は地域における「学校型」の弊害を指摘している。

日本人と協働で交流の場に参加できるといった構造が生まれることによって準備的教育に陥ることがあってはならないと指摘している。

また現実として②の「専門家による日本語教育」というのは制度化が進んでいない。地域日本語教室は依然として90%が日本語ボランティアとよばれる市民によって担われている(文化審議会国語分科会日本語教育小委員会, 2015)。地域日本語教育が負う役割と担い手の「ねじれ」と池上(2007)が指摘した状態は未だに変わっておらず、理念を現場におろした実践研究はきわめて少ないのが現状と言える。

以上の理念と現状から、多様な市民の間の相互理解と外国人市民の日本語能力向上という2つを目的として①の場においてできる教室活動を考えなければならない。この教室活動をデザインする者が「地域日本語教育コーディネーター」とされている(日本語教育学会, 2008)。

前節と本節をまとめると、地域日本語教室では市民同士の対等な関係構築を目的とした対話や協働の活動を行いつつ、外国人の「ニーズ」に応えることが求められることになる。それは一体どのような内容になるのだろうか。そしてその活動に携わる日本語ボランティアに求められる外国人への関わり方はどのようなものか。日本語教育に関わる主体、すなわち方向性や理念を打ち出す「国」や日本語教育学会および実践を担う各機関はこの難題に具体的に答えを示さなくてはならない。その際に重要となるのは、「学習支援」の捉え方である。

1. 3. 「学習支援」の捉え方

学習支援³の方法は「教えること」に限らないにも関わらず、学習者やボランティアを含む一般の人々のイメージはもとより、地域日本語教育の議論

の場においても、両者を同義に捉えているように思われる記述が多いことを萬浪(2015)は指摘した。西口(2008)は「日本語の習得支援=日本語を教えること」ではないという立場を取れば日本語ボランティアにとって日本語を教えることの専門性は必要要件とはならないと述べ、外国人は、生活上必ずしも実用的に必要ではない「おしゃべり」とおした日本人との交流によって日本語を自然習得できるのであり、交流自体が日本語習得支援⁴なのだとしている。また西口(2008)は「そうした構想の方向で日本語習得支援を有効に展開するためには、ただ単におしゃべりをするのではなく、理解と習得の促進のために話したことを書いて渡すなどのさまざまな工夫や交流を促進するための種々の仕掛けなどがあつたほうがよい」(p. 30)と述べ、その具体的な議論を今後の課題として結んだ。

一方、青木(2011)は「異文化交流活動が日本語だけで行われると母語話者と非母語話者の力の不均衡が避けがたく表面化するため、ボランティアと学習者との交流をとおして日本語学習を支援しようとするやり方は現実には機能していない」(p. 258)と述べる。交流が外国人にとっての日本語習得の支援になるためには、「聴くこと」を中心としたスキルがボランティアに求められる(青木, 2011; 萬浪, 2015)。対話や協働というのは当事者同士の水平な関係性の中で成立するが、「学習支援」を「日本語を教える」という関わりであると捉えた場合は教える者は教えられる者の「上」に立つ関係となるため、それと同時に水平な関係を保つて対話や協働を実践することには無理が生じる。学習者と水平に近い関係で行い得る学習支援とは、日本語教授法などの専門知識に依るものではなく、学習

³ 本稿における「学習支援」は外国人住民の日本語習得を支援する行為を広く指すものとする。

⁴ 西口(2008)は「日本語習得支援」という行為を「日本語の学習を支援する」という立場とは明確な対比をなすものと説明しており、「学習支援」という用語を「日本語を教える」に近い意味で捉えている。

者が持つ様々な知識や経験に耳を傾け、話を引き出すことによって日本語による自己表現の意欲を高める傾聴型の支援である（萬浪，2015，p. 73，図-1）。この形の関わりは、語るための知識や能力が相手の中に「ない（足りない）」ことを前提とした「日本語を教える」関わりとは根本的に異なり、それらが「ある」と信じることが前提である。相手を尊重してこそできるこの関わりへの視点は、共に生きる市民同士の関係性を創造する地域日本語教育の場においては欠かせない。

1. 4. 研究の目的

本研究の目的は、日本語教室活動における、日本語能力向上という「学習者ニーズ」の充足と日本語教育が理念とする「相互理解・社会づくり」の両立を探求することである。両立をめざして自身が企画から実施までを担った学習活動について、D. ショーン（1983/2007）が唱えた「行為の中の省察」（reflection-in-action）を行う。次章からどのような学習活動をなぜ行い、データから何がわかったのかを記述することで実践をふりかえる。後半では「行為についての省察」（reflection-on-action）として考察を行い、地域日本語教育をめぐる理論を批判的に捉え直す。

三代，古賀，武，寅丸，長嶺，古屋（2014）は「実践＝研究」というパラダイムにおいて、実践研究を記述することの意味を、ストーリー化によって批判的省察が深まること、他の実践研究者にとってのリソースになること、実践研究共同体が構築できること、という3つにまとめた。そしていずれにおいても、社会的文脈を記述してこそその意味が深まると述べている。この主張に基づき、本稿では社会的文脈を含めて記述することで、「地域」というフィールドにおける自他の実践の発展、ひいては多文化共生の社会づくりをめざしたい。

省察の中では「内容重視の言語教育（以下、

「CBI）」、「学習支援のあり方」「一般市民を含む参加者層相互の関わり」という3つの観点、およびその関連性に注目する。このうち地域日本語教育のCBIについては、森岡，神吉，野々口（2015）が分類として「異文化体験型」と「交流・参加型」を挙げている。本稿ではこれらの類型に新たな視点を加えることで、地域日本語教育の実践のあり方の捉え直しを図りたい。

2. 実践の背景

2. 1. 「テーマでつながる日本語クラス」の位置づけ
省察の対象とする「テーマでつながる日本語クラス」⁵（以下「テーマクラス」）は千葉市国際交流協会（以下 CCIA）が「『生活者としての外国人』のための日本語教育事業 地域日本語教育実践プログラム（B）」として文化庁より平成26年度から委託を受け平成28年度現在まで継続している日本語教育体制整備事業の取組のひとつである。筆者は「ちば多文化協働プロジェクト」と名付けられたこの事業の日本語教育コーディネーターとして CCIA から委嘱を受け、事業委託当初から取組の企画と調整を担う。事業の大きな目的は多文化共生社会、すなわち「国籍や民族などの異なる人々が、互いの文化的な違いを認め合い、対等な関係を築こうとしながら、地域社会の構成員として共に生きていく」（総務省，2006）ことができる社会の実現であり、その目的を果たすために外国人の日本語能力の向上

⁵ 「テーマでつながる日本語クラス」という名称には、テーマをめぐる交流によって、市民，国，日本語学習者とボランティア，外国人市民と地域，など様々なものが相互につながる，という期待が込められている。本稿は地域日本語教室の活動について論じるものであるが、当実践に関しては「教室」ではなく「クラス」という用語を使用する。理由は、実際名称が「クラス」であったこと、および、「教室」という用語を持つ「教えられる場」というイメージを避けるためである。

と、多様な市民間の相互理解やその促進をめざした取組を行っている。

千葉市の人口は平成 28 年 3 月末現在、964,830 人であり、うち外国人数は 21,394 人、総人口に占める外国人住民の割合は 2.3%となっている。CCIA には従来よりマンツーマンの日本語学習支援のシステムがあり、学習パートナーを希望する外国人市民と協会登録ボランティアのマッチングおよび学習場所の提供をおこなっている。このシステムを利用してペアは月平均で 250 あり、日本語活動の内容は基本的にペアに任されている。その活動内容が多文化共生社会の実現をめざしたものになるよう、CCIA は公益機関として参加者に対して明瞭なコンセプト、および具体的に「何をどのように」おこなえばよいのかをわかりやすく提示することが求められている。また千葉市内には自発的に立ち上がった日本語教室が 25 存在することから、CCIA が地域の日本語教育事業の拠点として効果的な取組を行えば、その成果が参加者の声を通じて地域全体に波及していくことが期待できる。

以上の理念とニーズから「テーマクラス」は以下の 3 つの機能を持つ場として企画された。

1. 外国人市民にとっての日本語能力向上の場
2. 外国人市民・日本語ボランティア・一般市民にとっての対話・協働の場
3. 日本語ボランティアが対話・協働の活動の中で日本語学習支援を行うための方法を学ぶ場

2. 2. 「テーマクラス」の前身となった取組

「テーマクラス」は対象者の日本語レベルを限定しない。指導者が文型や文法を中心に教える学校型とは異なり「内容重視」⁶のアプローチをとる。このアプローチをとるきっかけとなった取組について

記述しておきたい。

2. 2. 1. 経緯

平成 24 年度に東京都内で実施された「文化庁「生活者としての外国人」のための日本語教育事業地域日本語教育実践プログラム (B)」の中に「千住多文化協働プロジェクト」と名付けられた事業があり、筆者はその日本語教育コーディネーターを務めていた。地域のニーズ把握のヒアリングの際に、保健師からある話を聞いた。それは妊婦健診や乳幼児健診に来る外国人のお母さんたちに対して、自分がその人の国の子育て事情を知らないままに子育てに関する指導や助言をすることに躊躇を感じる、というものであった。そういうことであれば専門家につなぐよりも地域に住む外国出身者にその国の子育てや日本での経験を直接話してもらうのがよいと考え、「外国の子育てを知るセミナー」と題する企画を立てた。地域の保健師や保育士のほか、広く一般住民に向けて広報をおこなった。セミナーは 2 部制とし、第 1 部では 5 つの国の出身者による各 4、5 分のスピーチと質疑応答、第 2 部では参加者が個々のスピーカーを囲んで分かれ、グループで話す、という形式を取った。

スピーカーとして 5 名の外国出身者が集まった。日本語力は幅があったほか、当然ながら、大勢の日本語母語話者の前で話すということに言語の面からも内容面からも不安を感じている人が多かった。事前準備の会として子育てに関する各人の経験談や出身国との比較を共有する時間を設けたところ、出産後の生活で出身国との違いに戸惑った経験や、こどもの学校適応に関する苦労や悩みなどが共有された。この共有により、セミナー本番で各自が話したい内容および話すことが期待される内容が整理され、スピーカーはスピーチ準備を経て本番を迎えた。本番で参加者に聴いてほしい話に本人が触れなかったときはコーディネーターが水を向けて話を引き出した。

⁶ 「言語学習において、言語形式に先行して内容が優先されるとする考え方」(三井, 2005, p. 750)

2. 2. 2. 成果

このセミナーの感想アンケートや口頭での聞き取りで挙げた声からは様々な成果が捉えられた。スピーチを聴き、対話に参加した人々には、スピーカーの日本での出産や子育てにおける様々な苦勞や気持ちに対して共感が生まれた。例えば出産後の産婦は比較的早くから動くなど、日本の生活では標準的となった習慣や方法がある。そのあたりまえな環境が、産後1か月は動かないといった習慣を持つ地域から来た人々に対しては心理的な負担をかける場合があるということに気づいた参加者には驚きが見られた。書籍や報道などメディアから知識を得るのとは異なり、空間を共有して当事者の生の声を聴き、さらに膝突き合わせて声を交わすことで伝わるメッセージがあると考えられた。このセミナーへの参加経験が地域の保健・保育、或いは日常生活の現場で人々が相手について知らないまま指導的な関わりをすることから生まれる躊躇や不安やすれ違いを改善していくことが期待できた。

スピーカーとなった外国人市民からは、「日本語で自分を伝えることに自信がついた」「外国の子育てについて知るために参加した人々に対して貢献できた」などエンパワメントになったことが窺えるコメントが見られた。これら日本語教育事業の成果として期待されたコメントに加えて、次のような声もあった。

韓国出身の A さんはスピーチ依頼を受けた際、出産と子育ては日本で経験しているために実は韓国の文化はよく知らないとのことであったが、セミナー当日は韓国の子育てについて詳しいスピーチしてくれた。きけば、時間をかけて国の家族に問い合わせたりインターネットで調べたりしたことであった。A さんは「このセミナーがなかったら自分は韓国の子育てについて興味を持つことも調べることもなく過ぎていただろう。この機会のおかげで自分の出身国の子育て文化について知ることがで

き、とても感謝している」と述べたのである。それは企画者にとって予想外の評価であり、この形式の企画に多面的な可能性を感じさせるものであった。企画時の発想は、日本人市民が「あたりまえ」の文化習慣について捉え直し、多様なあり方に目を向けることができるよう、異なるものとして外国人市民に自分のルーツである国や地域の話をしてもらうというやや単純なものであったが、「『人の中』の文化の多様性・多層性が活性化されるなかであって、個々の文化的アイデンティティの形成の過程が多様かつ流動的になって」おり、「文化への動的なアプローチが必要とされている」（山西, 2012, p. 28）ことを思い知らされたのであった。

このセミナー参加者の声から明らかになったのは次の2点である。

1. 外国人市民を「要支援者」と捉えるのではなく、地域の多文化理解促進のために情報提供や発信ができる「支援者」と位置づけることで多様な言語・文化を背景に持つ人々が共によりよい生活や地域社会のあり方に目を向ける「対話の場」が創出できる。
2. 外国人市民にとっては地域住民に対して情報を日本語で伝えようとするのが日本語運用力の向上やエンパワメントにつながる。

この取組経験をもとに、日本語クラスとして CCIA で整備したのが「テーマクラス」である。

3. 実践の概要

3. 1. 構成

クラスは2年間で9テーマ実施した。1テーマは3回（3ステップ）で構成され、概要は表1のとおりである。学習者とボランティアを募ったほか、ステップ2のみ、「外国人市民によるスピーチと交流

表 1. 「テーマクラス」の実施概要*

ステップ	日	時間	内容の位置づけ
ステップ 1	2016/1/18	9:30~12:30	導入の活動
ステップ 2	2016/1/25	9:30~12:30	一般市民との対話・交流の活動
ステップ 3	2016/2/1	9:30~12:30	まとめの活動

*日, 時間はテーマ「学校」の例

表 2. 各ステップの具体的な活動内容*

ステップ	内容
ステップ 1	テーマの分野の専門家による講話と質疑 意見や情報を付箋に書き出し全体で共有する活動 スピーチ活動の導入
ステップ 2	スピーチと質疑 グループ活動 課題のリストアップとその解決アイデア出し
ステップ 3	スピーチ録画を利用した学習 作文と読み合い ミニドラマづくり

*テーマ「学校」の各ステップの活動

の会」として市報やチラシを使って一般市民に向けても広報した。各ステップは表 2 のような活動が主である。

クラスの参加対象はいわゆる日本語レベルが概ね初級前半（ヨーロッパ言語共通参照枠 A1 レベル）以上としている。ほとんど日本語がわからない場合は通訳を手配しておき、「やさしい日本語」でも伝わらないときに通訳してもらった。

3. 2. テーマの種類

2 年間で実施したテーマは「家族」「趣味」「子育て」「介護」「防災」「自治会」「葬儀」「防犯」「学校」である。テーマは生活やライフステージに関わりの深いものから選んだ。そのテーマで単におしゃべりをするのが目的ではなく、国や地域の比較やテーマに関連する経験の共有を経て、同じ地域で生活する参加者がともに課題の解決策を探ったり、よりよいまちづくりのためのアイデア出しをして

「未来」を共有する段階までを視野に入れた。

3. 3. 参加者層ごとの参加の意味と役割

2. 1. で述べたように、このクラスには 3 つの機能を持たせた。それは①日本語ボランティア ②日本語学習者 ③一般市民の 3 者の参加によって可能になる。3 者の関わり様を明らかにしておくために、各層の参加の意味や役割を述べる。

3. 3. 1. 日本語ボランティア

このクラスにおける日本語ボランティアは、日本語運用力をつけたいという学習者の願いに応えようとする「支援者」であると同時に、テーマをめぐる活動における「対話・協働の一員」としての役割を負っている。この 2 つの役割を両立させるためには 1. 3. で述べたように「対話・協働と両立させ得る学習支援」の概念と具体的な方法の理解が重要となる。CCIA では日本語ボランティアを対象とした研修の中で「聴く・待つ」をキーワードとする学習

支援について理論とスキルを扱っている（内容は萬浪，2015 参照）。テーマクラスの実施は研修修了者の参加と協働を前提とする⁷。理解・産出の両面において日本語能力に差のある学習者ひとりひとりの興味や経験や意見に耳を傾けて発信を支援しながら自身が対話をするため、あるいは参加者同士の対話を助けるためには、学習者と同数に近い人数が望ましい。

同時に、それらのボランティアにとってもこのクラスは役立つ。なぜならこのクラスにはクラスの目的や学習支援の概念を共有しているコーディネーターと仲間がいるため、話を引き出すための学習者に対する声かけを参考にしたり、活動中に生じた問題を相談したりできるなど、研修で扱った内容を実践から学んで CCIA のマンツーマン日本語活動や所属する日本語教室での活動に活かせるからである。

3. 3. 2. 一般市民

地域の日本語教室は、多様な言語・文化を背景にもつ人々が対話・協働する場として多文化共生社会の実現にむけて欠かせないと言われてきた（日本語教育学会，2009）。しかし日本語教室に継続的に関わろうとする人々の多くは国際交流や異文化理解にもともと興味を持つ人々ではないだろうか。だれにとっても、明日、隣に日本語を解さない外国人が引っ越してくるかもしれない時代においては、今現在興味関心を持たない人々に対してもそのきっかけを作ることが多文化に受容的な社会の実現に向けて重要と考える。「テーマクラス」のステップ 2 を交流会形式とすることで、「ちょっと外国人の話を聴いてみたい」「テーマについて興味がある」といった人々が気軽に参加できるように図った。これが一般市民の参加を社会課題の側面から捉えたねらいである。

一方、「テーマクラス」を成立させるために一般

⁷ クラスには研修受講歴のないボランティアも参加する。

表 3. テーマと講話等協力者

テーマ	講話等協力者
子育て	保育士
介護	介護福祉士
学校の役割	元校長
自治会	元自治会長
防犯	警察官
防災	日本防災士会会員*

* 「防災」のみ、グループ活動での情報提供

市民の参加は欠かせない。2. 2. で記述したように、この日本語クラスにおける学習活動は地域の人々との真正なコミュニケーション⁸が主体となる。日本語学習を助けるためではなく話の「内容」を聴くために関わろうとする人々に向けて発信することが学習者にとっては現実社会との関わりといえる。ボランティアもホスト社会の一員である点においては一般市民と同じであるものの、同時に学習支援者としてのアイデンティティを意識せざるを得ない。純粋に一般市民として学習者に関わろうとする人の存在が、クラスを「現実」に引きつける。

また、テーマの導入として専門家への講話依頼等で様々な分野の関係者⁹の巻き込みを図った（表 3）。講話の目的は、学習者への情報提供であると同時にテーマについて参加者全員で考えていくためのきっかけづくりである。具体的には学習者が各自の背景文化と比較して翌週のスピーチで何かしらの発信（自己表現）ができるよう、専門家に保育や介護など各テーマでの現場において大切にされていること、およびその背後にある考え方を話してもらった。例えば「子育て」の回においては保育士から保

⁸ 「真正なコミュニケーション」とは、学校型の学習の中で行われるコミュニケーション練習のためのコミュニケーションと対比した、個人と現実の社会をつなぐやりとりを指す。

⁹ ここでの専門家は一般市民とは異なるが、日常において日本語学習やその支援に携わっていない人々という意味でこの層に含める。

育園で重視されていることとして、なるべく薄着をさせて体を鍛えるといった話が出された。講話は正味 20 分程度の内容を 4~5 分ごとに区切り、グループごとに理解を確認しながら進めた。日本語クラスの現場に関わることによって、外国人が持つ関心や課題、コミュニケーションの方法についてテーマの分野の専門家に理解が深まることが期待され、体制整備の促進となる。

3. 3. 3. 日本語学習者

このクラスの日本語学習者は協働者との様々な活動の中で積極的な自己表現を求められるが、日本語運用力により形は多様であり、全てが受容される。ことばによる関わりだけでなく、例えば「防災」のテーマにおいてグループごとに非常持ち出し袋の中身を考えるという活動でイラストを描いたり、ドラマづくりの活動で味のある役を演じたり、対話内容を PC で打ち込んだりと様々な能力を生かしながら日本語習得ができる。

日本語初級者にはグループ内での会話や中級者が書いた付箋の内容が十分に理解できない場合もあるが、わからないことがあるというのはクラスの外の言語環境に近いのであり、そうした環境の中で何ができそうかを自身で見極めてそこに自律的に関わっていく能力の育成も特に定住者においては大切である。日本語の運用力の差に過度の配慮をしないことがむしろ「他者との関係性の中で発現する能力」(池上, 2011)の育成につながり、またお互いが「多様な日本語」(山西, 2012)の表現を受け容れあう環境を維持することになると考えられる。

4. 分析

本稿の問いは、外国人のニーズとしてある「日本語能力向上」と、多文化共生の社会づくりに向かう「対話・協働」を両立させる教室活動は如何なる形でありうるか、である。その答えのひとつとして

行った実践について、事例と参加者アンケートコメントを資料として分析を行う。

4. 1. 活動事例から

クラスにおける「対話や協働」と「日本語学習」の様相を示す事例を 3 点記述し、その次に 3 つの事例からわかることをまとめて述べる。事例の記述は、当日のファシリテーターであった筆者が活動後に書いた記録をもとにした。

4. 1. 1. 事例 1 「ドラマづくりをとおして発信する」

ステップ 3 では、ステップ 1, 2 で学んだこと、考えたこと、他者に伝えたいことを更に外に向けて発信する、という目的でミニドラマづくりという協働活動を実施した。約 2 時間の中で学習者が主体となってボランティアが協働する。トピックを決め、シナリオを作り、配役を決めて練習し、ビデオ撮影した。動画は編集後にインターネット公開した。

ガーナ出身の Kさんは日本で産んだ生後数か月の赤ん坊を背負って「子育て」のテーマクラスに参加した。聞く日本語は少し理解できたが、自分で話すことはほとんどできなかった。ステップ 2 では英語の通訳つきで日本での出産や子育てが如何に不安で大変だったかをスピーチした。

翌週ステップ 3 でドラマづくりの説明をした。活動開始時のグループ分けの際、ファシリテーターをしていた筆者は少し迷った。他の参加者は比較的日本語の話せる 3 名と、ベトナム語話者 2 名、スペイン語話者 1 名で、いずれも Kさんと一緒にシナリオの内容を考えるのは難しいと思われたからである。Kさんはボランティアの Sさんとペアになることを選んだ。ドラマの場面を自ら考え、Sさんに英語で案を説明した。日本語化の部分では支援を受けながらシナリオを完成させた。Kさんは自分で日本語を文の形にすることはできなかったが、聞き取った日本語の音をすぐに正確に再生することがで

表 4. あるグループが防災自助について書き出した項目

付箋の項目 (A)	A につなげて書き足されたことば
近い避難場所を覚える	歩いて
部屋でガスとか電気とかをけす	電気 元のブレーカ
丈夫なテーブルの下に入ります	テーブルを固定
防災バッグを準備する	薬, 貴重品, ラジオ→かう→ヨドバシ
家具を固定するポイント	間柱, 補助板*→相談したほうがいいです
テレビを見ている／ラジオを聞いている／情報は大事です	乾電池を持っている

*「間柱」,「補助板」にはふりがながつけられた。

きる。自分が英語で作ったセリフやナレーションを S さんに日本語化してもらい、聞き取ったものを丁寧に自分のノートに書きとった。そして何度も練習したのちに表情をつけてビデオカメラの前で演じた。内容は以下のような計 1 分足らずのものである。

病院に日本語のわからない妊婦が来て英語で腹痛を訴える。看護師は英語が理解できずに奥へ入る。英語がわかる職員が来るかと妊婦は期待するが、戻ってきた看護師は「わからない」と言うばかり。妊婦が身振りで腹痛を訴えるとようやく意思が通じて先へ案内される。

K さんはシナリオを考えた際、自分が本人の役、つまり英語しか話さない妊婦の役をやるつもりであった。しかし、それでは日本語を話す機会がなくなってしまうため、S さんとの役の交換を筆者が提案した。それによって、日本人の S さんはことばが通じない病院で不安な思いをする K さんの気持ちを、K さんは英語で話しかけられて不安な思いをする看護師の気持ちを、それぞれ役の中で表現することになった。

K さんは日本語のセリフを言う看護師役と冒頭のナレーションを担当し、ボランティアが日本語をほとんど話さない妊婦役を演じた。K さんが演じた看護師は最初は「英語で言われてもわかるはずがない」という表情の冷たい態度をとる。しかし最後に

妊婦はお腹が痛いのだと理解した途端に態度が柔らかくなるのであった。

K さんは終始 S さんを主導する形で活動を進めた。自ら動作をつけて練習を始めたり、録画本番での移動位置を確認したりした。終了時は笑顔であった。アンケートに「またこんなクラスに参加したい。たくさん学べたから (原文英語)」とコメントを記した。

4. 1. 2. 事例 2 「テーマを自分事として捉える」

「テーマクラス」のテーマは学習のために便宜的にあるのではなく、多様な参加者が自分事として向き合い、対話を行うためにある。対話が実現して初めて日本語学習の場としても意味を持つこととなる。「防災」のクラスでは、テーマに向き合う導入としてステップ 1 で起震車による地震体験と消火体験、および防災知識の簡単な講習を行った。ステップ 2 では、5~6 名のグループごとに「自助」か「共助」から一つを選んで、災害に備えてできることや必要なものを連想式に書き出す、という活動を実施した。最初に各自で付箋に書き出し、それをグループの模造紙に貼って、皆で話しながら更に発展させていくという方式をとった。前述のようにステップ 2 は交流会形式である。グループ活動には一般市民のほか、各地で防災の啓発活動を行う市民団体である日本防災士会会員が混ざった。

表 4 に、あるグループが「自助」について書き出

した項目のうち、付箋に対して矢印で他のことばがつけられたものだけを抜き出した。

作業をしながら、グループメンバーから「地震で建物に閉じ込められた場合に備えて、存在を知らせる笛をいつも持ち歩くといいですよ」「わたしは3.11以来、バッグの中にカロリーがとれるお菓子をいつも入れてある」といった助言や経験の共有があり、それに対して、日本人か外国人かを問わず、「なるほど、それはいい」「わたしもやっている」といった応答が見られた。家具を固定する話には「やったほうがいいのは知ってるけどやってない」という反省を窺わせる発言も観察された。

日本人同士の会話に学習者が追いついていない様子のところにコーディネーターが近づくと、「聴くことによる学習支援」の研修修了者であるボランティアがはっと気づいて自発的に学習者に理解の確認をしたり、一般参加者に対して「みなさん、もう少しゆっくり話しましょう」と呼びかけたりする場面があった。

活動の最後に、全参加者がそれぞれに防災に関して「次の週末にやること」をカードに大きく書き、それを掲げて会場を歩き回りながらお互いのカードにコメントしあった。「あ、同じですね」「へえ、それも大事だね」といった声が交わされた。

4. 1. 3. 事例3「相互理解から行動へ」

「学校」のテーマクラスで「いじめ」が話題となった。小さい子どもを持つ学習者が「自分の子がいじめにあわないかが心配」と話した。子育て中の学習者やボランティア、孫を持つ人、日本で今後子育てをする可能性のある人など、多様な参加者が日本の学校で今問題になっていることという視点から「いじめ」というトピックに向き合うこととなった。

自分の子どもが学校で友達にいじめられたらどうするかという問いについて、日本人参加者から「先生に相談する」「子どもの話を受けとめ、暫く様子

をみる」といった意見が出されたのに対して、中国のBさんは「どうして直接言わないんですか」と質問した。「中国で私のお父さんは私と学校に行って私をいじめた子を直接叱りましたよ。それは普通です」というBさんの話に、子育て中のボランティアのTさんたちは一様に驚いた。同じく中国のLさんも「そう。普通ですよ」と同意した。どうして日本ではそうしないのかと問われたTさんは暫く考え、「そんなことをしたら、次の日に自分の子はもっといじめられるからです」と答えた。その答えに今度はBさんやLさんが「えー、ひどい!」「どうしてそんなこと?」と驚いた(「中国では」「日本では」というのはあくまでも発言者の捉え方であるが、ステレオタイプ化の問題については後述する)。どちらの参加者も自分にとっての「あたりまえ」が崩されたことで、「いじめ」は何がどう問題なのかを考えさせられる展開となった。

「学校でのいじめ問題」という大きいテーマで話が行き詰まったグループでは、日本の学校に通う外国人市民の子どもがいじめを受けないようにという、より絞った課題を考えていた。「困ったらボランティアなど周囲の人が一緒に学校に相談に行く」という対処案から更に進み、「そういった事態にならないように、学校の中で外国人の子どもたちやその保護者を交えてお互いを理解する機会が必要ではないか」という話になり、PTAの集まりで外国人の保護者に何か話をしてもらおう企画を立てるといった具体的な案も出された。

この対話には、もちろん日本語だけではついていけない参加者がいた。相互にやさしい日本語や媒介語、或いは文字で内容を説明する場面が見られた。例えばベトナム系フランス人のDさんの第一言語はフランス語であった。対話の内容はボランティアによるやさしい日本語でもDさんに十分に伝わらなかった。その時に突然流暢なフランス語で説明を始めたのは、中国のBさんだった。中国の大学で

フランス語を専攻し、在仏経験もあるという。一同は偶然に驚きつつ、Dさんに内容がきちんと伝わったことに安堵した。

4. 1. 4. 事例からわかること

事例1では、Kさんのドラマ作りへの関わりを記述した。Kさんは日本語の聞き取りは少しできるが、自分で話すときには普段英語になってしまう。しかし、このドラマの中ではセリフが淀むことなく口から出ており、動作と一体化していた。Kさんは前週にスピーチで話した、生活上の実体験で感じてきた不安や無理解、ことばが通じなければ何とか別的手段で切り抜ける粘りなどをここではドラマの形で他者に伝えようとした。これが動画作品という形になったのは、Kさんとコミュニケーションをとりながら状況や気持ちを共有し、シナリオの日本語化と演劇に協働できたSさんの存在あってこそだった。

Kさんのアンケートコメントにはクラス参加によって「学べた」と書かれている。もしこの活動がKさん自身の現実を取り込んだドラマを作るものではなく、学習用テキストに載っている会話例を使ってロールプレイをするものであったら、Kさんはどの現実場面を切り取るかと自分の生活を内省することもないし、言いたい（言わせたい）セリフの内容を考えてその日本語を書きとるプロセスを体験することもできなかつただろう。

事例2における協働と日本語学習の様相はどうだろうか。口頭でのやりとりに頼る活動は日本語初級者にとって負担が大きいが、紙やペンを使った協働作業であれば参加できるが増える。聞いた音声をその都度確認するのは難しくても書かれたものであれば指さして他の人に意味をきいたり辞書で調べたりでき、グループの一員として参加しやすくなっていることが観察された。

模造紙に書き出された項目を見ると、自助行為として例えば「ラジオを聞いています／情報は大事で

す」という項目に対し、そのためには乾電池を準備しておくことが必要であるということ、また、必要であるという認識レベルにとどまらず、「ラジオ→かう→ヨドバシ」というように、これからの具体的なアクションにまで話し合いがなされたことがわかる。「家具を固定する」という項目については、固定場所が壁のどこでもよいわけではないこと、場所がわからない場合はだれかに相談したほうがよいことなど、現実的な解決策も生まれている。このグループに限らず書かれたものには文法や表記の誤り¹⁰があってもグループ活動の対話や協働に支障を来すことなく、防災について知り、行動を起こすためのプロセスとなったことが後述するアンケートコメントからも窺える。

この活動では一般参加者かボランティアか学習者かを問わず、参加者が自分事としてテーマと向き合うことができた。参加の前には「外国の防災に関する話を聴きたい」「外国人に地震対策について教えてあげたい」と考えていた人々も、協働の中で期せずして「はたして自分是对策を実行しているか」「いつやるのか」といった内省を余儀なくされたといえる。

日本語学習の面から言えば、お互いの話を理解したり模造紙や宣言のカードを書いたり読んだりという全ての言語活動が学習と位置づけられた。「内容中心」はこのクラスのねらいではあるが、一般参加者やボランティアがそれに没頭してしまえば日本語学習者への配慮が忘れ去られる。はっと気づいて、一般参加者に「もっとゆっくり話そう」と配慮を呼びかけたり、漢字交じりで書かれた付箋に「ふりがなをつけよう」と促したりするボランティアの行為は、外国人市民を社会とつなげるために一般市民を

¹⁰ 「言語文化活動能力育成を目標とする場合は、正確さよりも、情報の質と量・説得性・意思伝達の可能性、つまり学習者の『言いたいこと』が重要なものとなる」(細川, 2002, p. 285)

巻き込む内容重視の活動の意義を端的に示していると言える。意義のひとつは、支援者としての役割も負うボランティアですら、あるときはその立場を忘れるほどに、参加者全員が地域社会の一員としてのアイデンティティで関われること、もうひとつは全員がそのアイデンティティで関わることを実現するためには、言語運用力の差への配慮が欠かせず、その配慮に重要な役割を果たすのがボランティアであることをボランティア自身が認識する機会になる、ということである。ここで「地域社会の一員としてのアイデンティティで関われる場所」とは「テーマクラス」のことでありながら、「現実の地域社会」に置き換えることができる。つまり、一般参加者を交えることによって「現実の地域社会」に大きく近づいた空間において、ボランティアは一般参加者に対して配慮を直接呼びかけたり、一般参加者と学習者との間をわかりやすい日本語で媒介したりする。そのことによって、自分の支援行為が日本語学習者に対してのみならず、一般参加者にも、ひいては社会のありようにも作用を及ぼしていけることを実感できる。

事例3では、対話を経て問題の捉え方が深まり、現実社会を変えていく行動の創造までなされている。その行動案は学校の一保護者が教員に働きかけたり、PTA 役員として企画したりして実現が可能なレベルのものであった。行動の創造までの過程には、「いじめ」という社会問題を知ったり、自分ならどうするか、出身国には同様の問題があるかを考えて話したり、子を持つ外国人参加者の不安に耳を傾けて心を寄せたり、という段階があった。それらの過程には「ことば」が使われているが、様々な方法で理解や産出の力の差を克服し同じテーマに向き合えるように、参加者同士で工夫がなされていることがわかる。

ベトナム系フランス人の D さんに対して、中国の B さんがフランス語で説明をしたという事例か

ら、多様な言語・文化背景を持つ人が個々の背景を活かして場に関わっていることが見てとれる。それは「支援」という大仰な行為ではなく、対話活動を成立させるための自然な協働であった。運営者もボランティアもその偶然に「驚き、安堵した」。日本語クラスという名称ではあっても全てを日本語でこなす必要はない。むしろ多文化化する地域社会だからこそ多様なことばで協働し得るのだ、ということに気づかせてくれる出来事であった。

4. 2. アンケートコメントの分析

本節では、クラスに持たせた 3 つの機能 (2. 1.) の成立を確認するため、機能別に参加者のアンケートコメントを分類して検証する。データとして日本語学習者、日本語ボランティア、一般市民参加者の 3 つの参加者層による自由記述コメント¹¹を使用する。コメント内容が特定のテーマに依存するもののみ、テーマ名を文末に記した。日本語学習者のコメントのうち、原文が日本語以外であったものは翻訳した。

4. 2. 1. 日本語学習の場としての成果

日本語学習者

1. たくさん新しい言葉を学びました。以前に使わない言葉が多くありましたが、クラスのなかでたくさん復習したので、印象に残りました
2. このクラスの学び方はとてもいいです
3. もっと参加したいです。日本語の勉強の助けになります。
4. とてもうれしかった。いっぱい日本語を勉強

¹¹ アンケート用紙は参加者層ごとに異なるが、コメント記述欄はいずれも定量評価のあとにあり、質問は「意見や感想を自由に書いてください」(学習者用), 「今日のプログラムの内容について印象に残ったことや感想を書いてください」(交流会参加者用), 「コメント・感想をご自由にどうぞ」(日本語ボランティア用)である。

しました。

5. 自国の紹介ができていい経験でした。日本語が上達しました。たくさんの人の前で話してとても満足しました

日本語ボランティア

6. 普段のマンツーマンでは気づかなかったが、支援者が思っている以上に学習者は日本語を身につけているということに気づかされた
7. 学習者が自ら考え、シナリオ作り。うまくドラマが作れてとてもよかった。

「日本語が使えるようになりたい、学びたい」という学習者のニーズに対して、テーマクラスの活動は応えていると捉えることができる（データ 1.~5.）。また、日本語ボランティアのコメントからも、クラスの表現活動が学習者の力を引き出していることが窺える（6.）。このボランティアはマンツーマン学習支援をしているペアの相手とともにクラスに参加し、自分が捉えていた学習者の姿よりも日本語が運用できていると感じているからである。

4. 2. 2. 日本語学習支援の方法を知る場としての成果

日本語ボランティア

8. どのように質問をすればわかりやすいのか、どんな声かけをしたらいいのか、勉強になった。
9. 日本語がほとんどわからない学習者さんに「伝える方法」について考える機会になった。
10. 活動がただのおしゃべりに終わらないように、頭を冷静にしていけないといけないが、とても楽しく参加できた。
11. 学習者が言葉を発するきっかけ作りや考えるサポートが少しできたと感じた。
12. 自分自身が世の中のことや学習者の気持ちに寄り添う配慮が必要だと感じた。

13. スピーチは大変だが日本語が上達する1つの方法であるし、他の外国人の日本語を聞くのにとっても良いと感じた。

14. ドラマ作成は短時間であるのにみんなで協力して作り上げる様子を見て大変そうであったが1人を理解して自分の役を演じることで日本語がとても身近になると感じた。

15. 中国台湾の人でも必ずしも漢字で意味が通じるとは限らないことがわかったのが新発見だった。

これらのコメントから、ボランティアにとってこのクラスでの関わりは過去のものではなく、今後のあり方に活かされる学びと捉えられていることが窺える（8., 9., 12.~15.）。また、自身が「聴くこと」を意識することによって学習者の表現を後押しする関わりこそが学習支援である、という考え方が共有されていることがわかる（8., 9., 11.）。個体能力主義的に学習者に変化を求めるのではなく、ボランティア自身がコミュニケーションのあり方を向上させることによって結果的に学習者の理解や産出に寄与するという考え方は、ボランティア研修、テーマクラスの趣旨説明文、クラスの実践現場で伝わっていると考えられる。

また、ボランティアが学習支援者としての関わりを意識しながらもテーマクラスの活動を楽しんでいる、つまり、対話や協働によってテーマと向き合う、一参加者としての立場を大切にしようとしていることが窺える（10.）。

4. 2. 3. 相互理解と社会づくりの場としての成果

日本語学習者

16. 自分が悩んでいることを話したりいろんな解決案をだしあいしたりしてとてもためになりました（学校）
17. 学校のいじめについてみんなと話しました。

みんなの考えが違って面白いです。(学校)

18. 子供はそろそろ小学校にはいます。たくさん心配がありますので、このクラスに参加できてよかったと思います。(学校)
19. 日本をより知るためにとてもいいクラスです。
20. 今後道を歩いている時に、もっと気をつけたほうが良いと思います。(防犯)

日本語ボランティア

21. 日本の教育制度について、外国人の子女が不安なく教育を受けられるかということについて、日本人も持っている不安を解消する必要がある。(学校)
22. 日本でこどもを学校に通わせる外国の人にとって、「いじめ」の問題は心配だと思った。(学校)
23. 子供や若い人がたくさんいる国の学校の様子が新鮮に感じられた。(学校)
24. 国によって「死、葬儀、埋葬」に大きな違いがある。次はもっとトピックを絞って話し合えれば。(葬儀)
25. 外国と日本で犯罪の様子が異なるのがよくわかるセッションであった。ひたたくりや置き引き自転車盗難等が多い日本での防犯について知ってもらい良い機会だったと思う。犯罪に会うことのない楽しい日本滞在であることを願ってやまない。(防犯)

交流会参加者

26. 深いテーマだった。知りたいことはどんどん広がる。万国共通なのは、亡くなった方を悼む気持ちを表すということ。人間としての共通点なのだろう。(葬儀)
27. いろいろな葬儀の考え方があり、今、日本の葬儀に疑問がある自分にとって自信がついた。

(葬儀)

28. 同じ宗教でも国や地方によって違いがあることがよくわかった。(葬儀)
29. 隣の家の人は知らないという人が多いコミュニティでの防犯アップにまずは挨拶して知り合う事だ(防犯)
30. 学習者の方から日本人の防犯意識が弱いと思うという意見も聞いた。たくさん日本語で話せて充実した時間を過ごせた。(防犯)
31. 中国では赤ちゃんが盗まれると言うのを聞いて本当に悲しく思った。自分の子供が盗まれたり売られたりしたら本当に悲しいし、その人の人生も赤ちゃんの人生も狂ってしまう。(防犯)

各層のコメントから、情報共有が生活課題の解決へ(16., 18., 20., 29.), 対話が共感と相互理解へ(17., 22., 25., 26., 31)とつながっていることがわかる。他者理解にとどまらず、自身の価値観の見直しや、所属するコミュニティのありようの客観視も認められる(21., 27., 29., 30.)。

5. 考察

本稿は、外国人市民のニーズと日本語教育が提供したいものはずれているのか、という疑問から始めた。問題を状況主義的に捉え、両立を目標として教室活動に日本語学習者とボランティア、一般市民を取り込むことによって共に生きる社会の構成員同士として相互理解を深めつつ日本語学習支援となる教室活動の一案を示すことができたと考える。そこで重要なのが「学習支援」の概念と具体的な行為であった。地域日本語教育は長年「学習支援」なのか「相互理解」なのかで揺れているとされている(森岡ほか, 2015 など)が、そもそもこの2つを二項対立で捉えること自体が「学習」というものを個体

能力主義的に見ていることを示すのではないだろうか。日本語を習得したいと願う外国人市民の声に応えるために発信に耳を傾ける行為こそが「学習支援」であると考えれば、その行為は相手を尊重し、存在を受け止めることに直結する。そこには「学習支援＝相互理解」という姿が現れてくる。

更に「相互理解」から一歩進んで、テーマクラスの学習活動では他者との未来の共有までをめざした。細川（2015）は「行為者一人一人が、一個の言語活動主体として、それぞれの社会をどのように構成できるのか、つまり社会における市民としてどのような言語活動の姿勢が求められるのかという課題と向き合う」という市民性の形成が「言語教育の重要使命であり最終的な目的」（p. 56）であり、「ことばの教育とは『ことばを教える』ことではなく、『ことばによって活動する』場をつくることになる」（p. 58）と述べている。テーマクラスはこうした構想の言語教育においてドラマや描画などさまざまな表現活動を「ことば」と組み合わせることによって、個体主義的な日本語能力に依らない多様な人々の参画と発信を可能にした。そこに受け入れ社会の市民も参加した。ことばの力の差を乗り越えた対話や協働の過程から、4. 2. 3. に見られるような、よりよい社会づくりにつながる気づきが表れた。このことから、クラスが一般市民を含めたすべての属性の参加者に対して「社会の市民としてどのような言語活動の姿勢が求められるのかという課題」に向き合う環境を提供していることがわかる。

このテーマクラスの活動を地域日本語教育の既存の CBI の類型に照らして捉えることにより、多文化共生社会の実現を目的とした日本語教育の実践のありようを考えたい。森岡ら（2015, pp. 58-63）は

「内容重視の批判的言語教育（CCBI）」¹²を論じる中で地域日本語教育の CBI を概観し、「異文化体験型」と「交流・参加型」という 2 つの型を挙げた。「異文化体験型」として、民族や国レベルの文化的作業の中で個人の声や顔を表す「言語に依存しない活動」が、「交流・参加型」として、人間性心理学に基づく「交流型活動」、開発教育の手法を取り入れた「参加型学習の活動」（この 2 つは「シミュレーションやロールプレイ、ゲームといった仮想的な活動」）、そして日常生活について自由な会話を行う「おしゃべり活動」が挙げられている。森岡らは、これらの CBI が自己表現や他者理解に重点を置いているものの、「多文化共生には、自分の生活や考え方の前提及び社会の枠組みの捉え直しや、問題が社会的にどう作られているのかの把握が必要」（p. 63）であり、それらを意図した言語教育を地域日本語教室でどのように実践していくかが課題である、と述べている。

翻ってテーマクラスの学習活動とはいえば、生活に密着したテーマにおいて言語や言語以外の方法を用いて自己表現・他者理解しあいながら、「私たち一人一人が社会とかかわりをもつにはどうしたらいいかという課題」（細川, 2015, p. 56）に向き合う活動である。その意図と成果から、テーマクラスは既存の CBI の課題を乗り越えて多文化共生社会の実現を目的とした言語教育に近づこうとしていると言える。対話によってよりよい社会の創造をめざす学習活動、すなわち「対話・創造型」として位置づけたい。既存の CBI で養われる「自己表現」「他者理解」を同じく基盤にしながらも、テーマを「仮想」から「現実」へ、内容を「民族や国レベルの文

¹² 「物事を論理的に分析する技能、知識などの習得や、自分の置かれた現状や社会に内在する社会的・慣習的な前提を問い直し、その維持や変革に能動的に関わっていくとする意識・視点・姿勢・態度の育成に焦点を置く内容重視の言語教育」（佐藤, 長谷川, 熊谷, 神吉, 2015）

化的作業」から「個人レベルの文化的作業」へ、形を「おしゃべり」から社会の創造を意識した「対話」へと引き上げることによって「対話・創造型」となり、市民参加の地域日本語教育の実践は「相互理解」を超えた内実に向かう。

ところで、どれほど社会的に意義のある教育を構想しても参加者がいなければ「場」にはならない。あくまでも「日本語クラス」や「交流会」という魅せ方で人々の参加を得たことが本実践の鍵であることを主張したい。日本語を学びたい、日本語学習を支援したい、外国人市民の話聞いてみたい、という明示的な「ニーズ」を捉え、敢えて「日本」「○○国」あるいは「日本語」という切り取り方をした。そこを「入り口」としながらも、対話・協働の過程を経た「出口」では国籍や民族で区切ることのできない一人一人の文化に参加者が気づき、地域で共に生きるために寄り添える関係性が参加者間に生まれている、という構図を描いたのである。地域日本語教育事業の中で市民性形成をめざすときにはこの構図が現実的かつ効果的であると言えるのではないだろうか。無論、文化をステレオタイプ化して集団で捉えることを助長しないように活動の内容と運び方には入念な検討が必要であることを、事例やアンケートから教えられる。

6. 今後の課題

今後の課題を、実践の場として、研究として、普及のために、という3つの観点から考察する。

まず実践の場での課題として、活動内容の充実をめざした検討が挙げられる。「内容重視」であることには参加者から肯定的な評価を受けているものの、参加者からのコメント¹³には「時間が足りない」「具体的なテーマに分けて、段階を経て積み上

げていったら大変興味深い議論になる」など、改善点が挙がっている。テーマクラスは1期の回数(3時間×3回)を少なく構成することで参加しやすくしその意義を広く知ってもらえるよう図ったが、参加のしやすさと内容の深さのバランスを熟考しながら教室活動の内実への挑戦を続けたい。

研究としての課題は、「日本語学習」「対話・協働」の両側面における効果の測定である。実践の省察では事例と参加者コメントを分析の対象として成果が確認されたものの、果たして「多文化共生の社会づくり」につながったのか、外国人の望む日本語能力向上が認められたのか、という観点での効果は長期的視点で読み取らねばならない。例えば、対話・協働の中で生まれた「社会に働きかけるアクション」の実現や、参加学習者における日本語習得状況や意識の変化などは追跡調査による効果測定が必要である。

ミクロの視点では、クラス活動におけるファシリテーターや各参加者層の相互性と学習活動の成果との関係を明らかにすることが研究課題となる。具体的なやりとりを分析することによって、お互いのどのような声かけがこのクラスの意図する成果につながるのかを可視化できる。この研究は次に述べる「普及」にも寄与する。

最後に、普及に向けた課題を考えたい。「多文化共生の社会づくり」は一市区町村の単位では実現できないスケールのものである。本稿の実践に社会的な意義が認められる場合、地域内外での普及に向けた具体策が求められる¹⁴。他地域の日本語教室や交流協会など、地域日本語教育の主体が同じ取組を行う場合の要件は何だろうか。

文化庁委託事業として CCIA でクラス実施に至っ

¹³ 4. 2. で挙げた「学校」以外のテーマクラスにおける参加者アンケートコメントによる。

¹⁴ 文化審議会国語分科会日本語教育小委員会(2015)は、日本語教育の行われていない地域で取組が促進されるよう、日本語教育機関や自治体が連携することを提言している。

た条件をコーディネーターの視点から考察すると、必要な人材による「協働」が挙げられる。人材とは、①企画とコーディネートを担当した日本語教育コーディネーター、②ネットワーク等のリソースを活用して広報や連携先への協力依頼で実働したCCIA職員、③中核的にクラスに関わり、運営や検討に協力した複数のボランティア、の3者である。

2年間でテーマクラスの活動内容と準備の手順はある程度定型化され、テーマを変えても応用がきくことが経験的に明らかになった。基本構成を他地域で利用しようとする際、必要なのはガイドとなる資料であろう。テーマクラスに限らず、文化庁委託である『生活者としての外国人』のための日本語教育事業の報告書や教材等の成果物は各地域が参考にするためにインターネットで公開されている¹⁵が、実施にあたって最も必要なコーディネート段階の情報をそこから抽出することは難しい。普及にはそれを目的とした資料が必要である。地域の実情やニーズ、リソースはそれぞれ異なり、本来は各地の日本語教育コーディネーターが企画を立てることが望ましいとはいえ、叶わない地域も多い（文化審議会国語分科会日本語教育小委員会，2015）。実施までの具体的な手順を示すガイド類があれば日本語教育事業予算を効率的に使うことにもつながると考える。

但しこのクラスは「聴くことによる学習支援」を提案する日本語ボランティア研修と表裏一体となっており（3.3.1.），その受講者の協働を前提とした。もし「日本語を教える」という関わりに慣れたボランティアが多数を占める場でこのクラスを行えば、本稿の事例で示したような対話や協働の形にはならないであろうし、「初級者には内容が難しすぎ

る」という批判が出るのは必至である。参加する日本語ボランティアに対して趣旨や望まれる姿勢を研修あるいは文書説明で事前に示すことが必須であろう¹⁶。

体制整備の観点から言えば、傾聴型の学習支援の具体的な方法を学べる「ボランティア研修」と、学習支援と対話・協働が両立する「モデルクラス」の両方を整備することが不可欠である。「対話」や「交流」を強調したボランティア研修が増加している（日本語教育学会，2014）ものの、実際に受講者が日本語教室の現場に入れば外国人から「日本語を勉強したい」と言われ、また自己表現が難しい初級学習者と対峙して愕然とし「まず日本語を教えねば対話などできない」と感じてしまうことは想像に難くない。

7. おわりに

本稿では多文化共生社会の実現をめざした言語教育の入り口となる活動の具体的な形を、日本語教育コーディネーターとしての視点で考察した。日本語教育コーディネーターは多文化社会コーディネーターでもあり、「参加」→「協働」→「創造」のプロセスをデザインしていく役割を負っている¹⁷。理念を形にするためには、まず構想者が確たる教育理念を持つことが重要である（細川，2002）。しかし、市民に向かって理念をふりかざすだけでは「参加」は得られない。地域日本語教育がその対象とす

¹⁵ 「ちば多文化協働プロジェクト」<https://www.facebook.com/chibatabunka26/>
文化庁日本語教育コンテンツ共有システム <http://www.nihongo-ews.jp/>

¹⁶ CCIA ではテーマクラスにボランティア研修未受講のボランティアが参加する場合、クラスの趣旨と大切にしていることが伝わるように文書を配布した。

¹⁷ 「多文化社会コーディネーター」とは、「あらゆる組織において、多様な人々との対話、共感、実践を引き出すため、『参加』→『協働』→『創造』のプロセスをデザインしながら、言語・文化の違いを超えてすべての人が共に生きることのできる社会の実現に向けてプログラムを構築・展開・推進する専門職」（杉澤，2009，p.20）と定義されている。

る、外国人市民、ボランティア、一般市民のそれぞれが持つ関心に寄り添って「参加」の「入り口」を設定してこそ、「協働」によるよりよい社会の「創造」の機会が生まれる。参加者が事前に想像したのとは異なる「出口」へ導くことができたなら、そこで初めて理念が実践として形に表れたということができよう。理念を形にする際の障壁の一つは、日本語学習者としての外国人もボランティアとしての日本人もが持つ個体主義的な「学習」のイメージである¹⁸。それらを乗り越え、理念を形にしていきたい。多様な人々が共に生きるため、社会課題に対して状況主義的アプローチで向かうことが重要であるとともに、実践現場で立ち現れる課題に対しても、事業主体、コーディネーター、ボランティア、外国人市民、地域市民の相互性に着目して解決にあたることが求められている、と感じるのである。この難しくも取り組み甲斐のある現場で、実践を探求していきたい。

文献

青木直子 (2011). 学習者オートノミーが第二言語ユーザーを裏切る時——3つのレベルの社会的文脈の分析. 青木直子, 中田賀之 (編) 『学習者オートノミー——日本語教育と外国語教育の

未来のために』 (pp. 241-263) ひつじ書房.

池上摩希子 (2007). 「地域日本語教育」という課題——理念から内容と方法へ向けて 『早稲田大学日本語教育研究センター紀要』 20, 105-117. <http://ci.nii.ac.jp/naid/120000785312>

池上摩希子 (2011). 地域日本語教育の在り方から考える日本語能力 『早稲田日本語教育学』 9, 85-91. <http://hdl.handle.net/2065/31753>

石黒広昭 (1998). 心理学を実践から遠ざけるもの. 佐伯胖, 宮崎清孝, 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.

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

佐藤慎司, 長谷川敦志, 熊谷由理, 神吉宇一 (2015). 「内容重視の言語教育」再考——内容重視の「批判的」日本語教育に向けて. 佐藤慎司, 高見智子, 神吉宇一, 熊谷由理 (編) 『未来を創ることばの教育をめざして——内容重視の批判的言語教育の理論と実践』 (pp. 13-36) ココ出版.

シヨーン, 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*. New York: Basic Books.)

新矢麻紀子 (2012). 定住外国人に対する「学校型」地域日本語教育実践の批判的検討 『比較文化研究』 103, 75-86.

杉澤経子 (2009). 多文化社会コーディネーター養成プログラムづくりにおけるコーディネーターの省察的实践 『多文化社会に求められる人材とは? 「多文化社会コーディネーター養成プログラム」——その専門性と力量形成の取り組み』 (pp. 6-25) 東京外国語大学多言語・多文化教育

¹⁸ 例を挙げれば, CCIA でテーマクラスへの参加を呼びかけても「勉強があるから参加できない」という理由を述べてすぐ脇のスペースでテキストを用いた学習を続ける学習者とその支援者が少ない。細川 (2002) は「『学習者ニーズ論』の陥穽」として, ニーズに合わせるものが使命と考えるのは「教育の前提を失った議論である」と指摘している。地域日本語教育で課題となるのは, 学習支援を行うボランティアが学習者の「勉強したい」というニーズに合わせることを「学習者に寄り添う行為」と捉えてしまうという事実である。テーマクラスの参加者からの「この日本語の学習方法はよい」「勉強になった」「もっとみんな参加すればよい」という声は「『学習者ニーズ』は明確な教育観にもとづいた学習プロセスの中で変化するもの」(細川, 2002, p. 281)であることを示していると言える。

- 研究センター. http://www.tufs.ac.jp/blog/ts/g/cemmer_old/003-030.pdf
- 総務省 (2006). 『多文化共生の推進に関する研究会報告書——地域における多文化共生の推進に向けて』. http://www.soumu.go.jp/menu_seisaku/chiho/02gyosei05_03000060.html
- 西口光一 (2008). 市民による日本語習得支援を考える『日本語教育』138, 24-32.
- 日本語教育学会 (編) (2008). 『平成 19 年度文化庁日本語教育研究委嘱「外国人に対する実践的な日本語教育の研究開発」(「生活者としての外国人」に対する日本語教育事業) ——報告書』. http://www.nkg.or.jp/old/book/080424seikatsusha_hokoku.pdf
- 日本語教育学会 (編) (2009). 『平成 20 年度文化庁日本語教育研究委託「外国人に対する実践的な日本語教育の研究開発」(「生活者としての外国人」のための日本語教育事業) ——報告書』. <http://www.nkg.or.jp/old/book/houkokusho090420.pdf>
- 日本語教育学会 (2014). 多文化共生社会に向けた地域日本語教育と人材育成『地域日本語ボランティア講座開催のためのガイドブック』(pp. 6-11). <http://www.nkg.or.jp/themekenkyu/th-tabunka.htm>
- 文化審議会国語分科会日本語教育小委員会 (2010). 『「生活者としての外国人」に対する日本語教育の標準的なカリキュラム案について』文化庁. http://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/nihongo_curriculum/index_1.html
- 文化審議会国語分科会日本語教育小委員会 (2015). 『地域における日本語教育の実施体制について(「論点 7 日本語教育のボランティアについて」) 中間まとめ』文化庁. <http://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/hokoku/>
- 細川英雄 (2002). 『日本語教育は何をめざすか——言語文化活動の理論と実践』明石書店.
- 細川英雄 (2015). ことば・文化・アイデンティティをつなぐ言語教育実践. 西山教行, 細川英雄, 大木充 (編)『異文化間教育とは何か——グローバル人材育成のために』(pp. 42-60) くろしお出版.
- 松井孝浩 (2013). 就労時における「日本語の問題」の一般化と実践への応用に対する批判的考察——タイ・バンコクで働く元学生へのインタビュー調査から『言語文化教育研究』11, 352-368. <http://ci.nii.ac.jp/naid/120005290418>
- 萬浪絵理 (2015). ボランティア研修の実践からみる日本語教育コーディネーターの役割——「聴くこと」でつなぐ2つのことばの教育『多言語多文化——実践と研究』7, 68-91. <http://hdl.handle.net/10108/84968>
- 三井豊子 (2005). 統合的指導法. 日本語教育学会 (編)『新版日本語教育辞典』(p. 750) 大修館書店.
- 三代純平, 古賀和恵, 武一美, 寅丸真澄, 長嶺倫子, 古屋憲章 (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——日本語教育における実践研究の意味と可能性』(pp. 91-120) ココ出版.
- 森岡明美, 神吉宇一, 野々口ちとせ (2015). 日本における内容重視の日本語教育. 佐藤慎司, 高見智子, 神吉宇一, 熊谷由理 (編)『未来を創ることばの教育をめざして——内容重視の批判的言語教育 (Critical Content-Based Instruction) の理論と実践』(pp. 37-75) ココ出版.
- 山西優二 (2012). 多文化共生に向けての地域日本語教育のあり様と多文化社会コーディネーターの役割『地域日本語教育をめぐる多文化社会コーディネーターの役割と専門性——多様な立場のコーディネーター実践から』(pp. 26-38)

東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター. http://www.tufs.ac.jp/blog/ts/g/cemmer_old/img/pdf/s15_yamanishi.pdf

ヤン・ジョンヨン (2012). 日本語教育は何を「教育」するのか——国の政策と日本語教育と定住外国人の三者の理想から 『地域政策研究』 14, 37-48. <http://ci.nii.ac.jp/naid/110008803259>

レイヴ, J., ウェンガー, E. (1993). 佐伯胖 (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.)

Special issue on “Reexamining *Tabunkakyosei* (Multicultural Co-existence)”

Article

Compatibility between ‘learning support’ and ‘mutual understanding’ in
community-based Japanese language classes: A Japanese language
education coordinator’s perspective

MANNAMI, Eri*

Chiba City International Association, Japan

Abstract

From the perspective of a Japanese language education coordinator, this study examines learning activities which aim both at developing mutual understanding among intercultural citizens and, at the same time, meeting foreign citizen’s ‘needs’ to become proficient in Japanese. An ideal community-based Japanese language class focuses on citizens from various linguistic and cultural backgrounds to achieve a relationship of equality through dialogue and collaboration. However, it has long been argued that such an ideal is not realized in practice mainly because Japanese citizens in classes undertake the role of teachers. Considering this state as situated, I designed the class activity focusing on mutuality among the three actors: foreign citizens as learners of Japanese language, Japanese language volunteers, and ordinary local citizens, which resulted in compatibility between ‘learning support’ and ‘mutual understanding’. The key to compatibility was the concept of ‘learning support’ and the concrete methods to realize it.

Copyright © 2016 by Association for Language and Cultural Education

Keywords: multicultural symbiotic society; community-based Japanese language education; situated; dialogue; Japanese language learning support

* *E-Mail:* mannami.eri@gmail.com

特集：多文化共生と向きあう

【論文】

「〇〇国」を紹介するという表象行為

そこにある「常識」を問う

OHRI Richa*

(千葉大学)

概要

本稿は日本における多文化共生と向き合うべく、ある異文化交流の場に焦点を当て、そこであたりまえのように行われている「〇〇国」を紹介する活動に対し持っている違和感を明らかにすることを目的としている。Hall (1997) が提唱する表象の概念を用い、「〇〇国」を表象する行為は必ずしも「無害」ではなく、(1) 差異の強化、(2) 二項対立の構図の構築、(3) ステレオタイプ構築に繋がる行為であることが記述できた。その背景には常識の支配力やヘゲモニーの維持に関連するイデオロギーが見え隠れしていることも明らかになった。また、日本社会の構成人である母語話者・非母語話者一人一人が「市民」になるためには、(1) 批判的意識、(2) 有標質問・有標イメージに対する認識、(3) 文化の再考、(4) 「わたし」という存在に対する認識が必要であることが確認できた。

Copyright © 2016 by Association for Language and Cultural Education

キーワード 異文化交流の場, 違和感, 常識, 表象, 市民

1. 違和感と向き合う

この論文は、私が経験した「ストーリー」から生まれたものである。我々は、たくさんのストーリーの積み重ねでできているといっても過言ではない。しかし、これは論文だ。ストーリーを書く場ではない。本来、論文を書く際「客観性」が重視され、「私」という代名詞を使ってはいけない決まりになっている。しかしながら、この論文はその決まりが似合わないと思う。その決まりに従ったら、内容

を濁してしまう恐れがあるからだ。私は「日本人」ではないが、日本に住んでいる。恐らく、日本で骨を埋めるだろう。だからこそ、多文化共生と向き合うことの重要性を痛感し、主観の塊である自分のストーリーを論文の形で届けたい。

本稿は多文化共生と向き合うべく、ある異文化交流の場に焦点を当て論を進めていくが、分析結果は決してこの場に限ったことではない。近年、多文化共生の名目で様々な試みがなされている。そのほとんどが「日本」或いは「〇〇国」をよく知り合うための学びの場といえる。そのために「日本」とは、

* オーリ リチャ. E-mail: richaohri@chiba-u.jp

「〇〇国」とは、のようなわかりやすい問いを立て、それに答えていくことが学びとされている。確かに、未知の情報に触れることや既有知識を再確認することは学びではあるが、その学びのあり方や内容には「規範」があることに対して一種の息苦しさを覚える。それは、最近経験したことにも表れていた。近所のある小学校の「6年生を送る会」の4年生の予行練習に参加した時のことである。4年生が用意した劇の中でケニアの保育園の話があった。劇全体のうち数秒のシーンだったが、ケニアという国をわかりやすく紹介すべく、「ケニアの旗」を持つ男子児童1人、「槍」を持った男子児童2人と「ライオンの赤ちゃんのぬいぐるみ」を持った保育さん役の女子児童1人による人間の赤ちゃんと動物の赤ちゃんと一緒に保育する「ユニーク」な保育園という紹介があった。その劇に参加した児童に訪ねたところ、このような保育園が実在するかどうかを確認する必要はなく、ケニアだからあっても可笑しくないという。ケニアといえば、槍、野生動物というのが上述した規範のある学びの一例であり、ユニークという言葉で表象されることによってその規範が強化されることになる。このように「〇〇国」について最小化された情報が学びとなり、小さいころから繰り返されていく。我々は次第にこのような学びに対する安心感を覚え、繰り返し同様の情報を期待し、少し逸脱した情報に対して違和感を持ち、拒否することさえある。つまり、「〇〇国」をなるべくこのような最小化された学びに当てはめ、理解しようとするのだ。いうまでもないが、これはケニアに限った話ではない。

「〇〇国」は〇〇だのようなレッテル貼りはさほど珍しいことではなく、したこともあるだろうし、されたこともあるという人は多いだろう。しかし、ここで一つの疑問が湧く。社会の構成人である我々は規範のある学びに触れ、それに対する何の疑問も持たずにそれを共有する。さらに、繰り返し触れる

ことでそれが強化され、正当化され、次第に常識になっていくことがあっていいのだろうか。このような学びを「客観的なリアリティ」として捉え、無害な行為であると主張する人もいるだろう。しかし、ここで立ち止まって考えて欲しい。自分が繰り返し同様の「客観的なリアリティ」の対象にされ、それが自分の全てであるかのように扱われる思考の狭さ。そして、そのイメージを脱ぎ捨てることのできない人の悔しさや虚しさ。そう考えると、「〇〇国」が最小化されたエンティティとして覚えられ、繰り返しそのイメージが確認されることに対する違和感を覚えるのはそう不思議なことではないだろう。ではなぜこのようなレッテル貼りが繰り返されるのか。それは、社会構成員である我々が、社会と人を結びつける手段の一つであることばに対し責任を持たなければいけないということへの自覚が足りないからだと考えられる。

細川（2016）は、社会を自分と無関係な存在として切り離して考えることは不可能にも関わらず日常生活ではそうしたことに無自覚に過ごしているため、社会との関係を問われることは勿論、「なぜその関係を問わなければいけないのか」という質問自体、社会と自分との関係について考えるという状況を理解していない」（p. 123）と述べている。なぜ我々はこれほどにも社会と自分との関係に無自覚でいられるのか。その答えの一部は「あたりまえ」にあるような気がする。身の回りに起きていることに対し何の疑問も投げかけないあたりまえにそれを受け入れることに慣れてしまっている。好井（2014）は、あたりまえは次第に強固になっていき、そしてつねに反復されていることが気づかれないうほどに安定し、執拗な現実として私たちの日常を構成していくのだという。

本稿では、社会構成員である一人一人が社会との関係性を意識し、自分の行動や言動に対する自覚を持ち、あたりまえを疑う勇気を持つことはなぜ重要

なのかを一つの具体的な事例に焦点を当て詳細に論じていく。そのために本研究の理論的枠組みは複雑で多くの学問分野にわたる。まず、細川 (2016) の提案する市民性形成とことばの教育に関する理論的枠組みの中で市民性形成と日本語教育の関連性について述べる。その中で、文化はどのように位置付けられているのかをポスト構造主義とポストコロニアルイズムの視点から論じる。次に、日本社会を構成する日本語母語話者 (以下、母語話者) と日本語非母語話者 (以下、非母語話者) の相互行為に焦点を当て、Hall (1997) が提唱する「表象」(representation) の概念を用いて写真という媒体を通じて行われた表象行為を明らかにし、van Dijk (1993) の提案する批判的談話分析の手法を用いて表象がどのように行われ、そしてどのような機能・結果をもたらすのかについて論じていく。この結果を踏まえた上で、日本社会における市民性形成の具体的な姿を描き出す一助にしたい。

2. 問題の所在

2. 1. 「市民性形成」という枠組みの重要性

細川 (2016) は、言語教育の大きな目的として「市民性形成」を掲げながら、「何のためにことばを学ぶのか」という極めて重要な問いを投げかける。これは、言語を習得して何をするのかを考えることが重要であり、「ことばの習得を超えたところ」に言語教育の目的があるという。人々のコミュニケーションを支える手段の一つは言語であり、言語教育は近年まで「言語」と「教育」がそれぞれ別物として注目されることが多かったため文法構造の説明や教授法の開発などのような研究が盛んだった。言語学の分野の最重要課題は、どのようにしたらよりネイティブに近づけるのかであり、言語教育の課題はどのようにしたらその手助けが可能かについて考えることであった。しかし、これだと「何のためにこ

とばを学ぶのか」ということば本来の目的について触れずにいる。この問いに答えるのに市民性形成という概念が極めて重要であり、細川は長沼 (2003) を引用しながら、「市民」とは何を指しているのかについて次のように述べている。

人々が共存しつつ、個と集団が、よりよきパートナーシップを築き、価値を見出すことによって、これらの人々の集合体が、個の自立と自律、相互依存性と他者性が共存する社会を生み出すとし、このような個人一人ひとりが「市民」である (細川, 2016, p.122)

と定義付けた。さらに、そのような「市民」であるためには「常に、集団や社会のありようを見つめ、その中で生きる自己の姿を鏡にうつし、研鑽を深めていく姿勢が求められる」(p. 122) と続けている。また、社会の構成員である我々の役割については、「ここで大切なことは、それぞれの社会構成の一員として、かつ社会的行為主体として他者と関わりつつ、そのことに対して日常生活の中で自覚的になるということである」としている。

外国語教育についてバイラム (2008/2015) は、従来のスキル伝授教育から相互文化的能力 (inter-cultural competence) を育むものとして捉える必要があると主張する。これは、ことば、文化、価値観等が異なる者同士がコミュニケーションをする際、お互いのことば、文化、価値観を尊重しつつ、共存をしていくための能力であり、且つそのことに対して日常生活の中で自覚を持つことが必要とされる。つまり、これはただの言語能力を超えた能力であり、市民性形成に繋がる能力と言える。日本語教育も例外ではなく、細川 (2016) は、市民性と言語教育の関係性について、ことばの習得は大切な課題ではあるが、最終的な目的ではないとし、その社会をどのように構築していくかを考えるためには社会の構成員である一人一人が言語活動主体である必要性を指摘している。ここでいう言語活動主体とは、

ことばを通して他者と関わり、社会を構築していく者を指していると思われる。もしそうであるならば、言語活動主体である我々の言語活動によって社会のありようが大きく左右される可能性があり、それこそが「市民的態度」（細川，2016）と呼ばれているものであろう。無論だが、日本語教育についても同様のことがいえる。永住や定住を目的とする非母語話者が年々増加傾向にある現在、日本社会をどのように構築していくかを考えるためには社会構成人である母語話者・非母語話者一人一人が市民であり日本語活動主体になる必要がある。そのためには、文化の概念とどう向き合うのかも重要な課題になってくる。

そもそもどうして「文化」と向き合う必要があるのだろうか。それは、上述した「息苦しさ」とは何かを明確にし、安易に定義づけられた文化によって生じる無力化（disempowerment）を具体的に示すためである。要するに、多文化共生と向き合うためにはまず「文化」と向き合う必要があり、そうするにはポスト構造主義とポストコロニアルイズムの視点が参考になる。久保田（2016, p.1）は、

…文化は、日本語教育において身近でありふれた概念であるように見えるが、その一方で、またそれ故に、単純化された理解に陥り、言語教育の究極目的である自己・他者理解または異質なものに対する受容的態度を阻む危険性を含んだ存在なのである

と指摘している。また、教育現場や異文化交流の場において効果的に文化を紹介するために理解しやすい文化内容、または文化的事象を提示することがよくある。しかし、このように

文化を理解しやすく噛み砕いて学ぶことは、文化の複雑な諸相を「正しい知識」として単純化及び固定化してしまう上、文化の語りの奥に潜む政治性やイデオロギー性に目を背けることにつながりやすい

と久保田（2016, p. 10）は文化の概念を安易に扱うことに対する懸念を示している。

要するに、日本社会をどのように構築していくかを考えるためには、母語話者も非母語話者も日本語活動主体であることへの自覚や文化に対する意識改革が必要である。ここまでは異論はない。しかしながら、この市民性形成に繋がる能力とは具体的に何を指しているのかに対する議論の欠如が気になる。それは例えば、母語話者・非母語話者の複雑な日本語使用が作り出すリアリティの具体的な姿を書き写すことで明らかになってくると思われる。厳密に言えば、ことばの習得を超えたところにあるのはことばを使った他者との関わりやその関わりが生む結果であるといえる。日本語教育の文脈に置き換えて考えると、そこにあるのは母語話者・非母語話者の相互行為が生む結果ではないだろうか。そしてその結果を批判的に分析し、そこから見えてくる課題が母語話者・非母語話者一人一人にとっての課題となり、それに向けた努力が市民的態度へと繋がり、やがて市民性形成へと発達していくと思われる。

2. 2. 「○○国」を紹介する行為のリアリティ

本研究は、異文化交流の場における「○○国」を紹介することに対する違和感がきっかけである。あたりまえに行われている行為に対して持つてしまう居心地の悪さは何なのか、どうしてなのか。その原因の鍵を本稿では表象に求め、そこから見えてくる課題を母語話者・非母語話者一人一人にとっての課題とし、市民性形成の具体的な姿を描いてみる。

Hall（1997）によると言語は‘representational system’として機能するという。これは映画や写真などで「再現」として理解されるものではなく、現実世界の反映とか再生産として考えられるものでもない。プロクター（2004/2013）の中では、ホールは表象について、

現実世界は表象の外部にある。しかし表象を

通じてのみその現実世界に意味を持たせ、何かを「意味させる」ことができる。さらに、表象は反映ではなく構成的であり、それゆえ表象には現実の物質的な力がある (p. 201)

と述べている。ジャマイカ生まれのイギリスで活躍したホールは表象の概念を用いて黒人や黒人文化について次のように説明する。歴史的に見てイギリスの黒人文化が周縁的で劣等に見えるのは偶然ではない。これはメディアや人々の日常会話によって規範化された支配的な表象の機制によって、周縁的で劣等なものとして構築されてしまったのだという。*Representation* (Hall, Evans, & Nixon, 2013) という本の中で Hall は次のように述べている (p. xix)。

... we give things meaning by how we represent them-the words we use about them, the stories we tell about them, the images of them we produce... the ways we classify and conceptualize them, the values we place on them.

言い換えれば、「〇〇国」を紹介するという表象行為は、表象によってその国に「意味」を持たせており、何かを「意味させている」のである。これは、つまり、ある国に関する常識をただ述べているだけの無害な行為ではないということがわかる。

一方、批判的談話分析 (CDA) は支配的イデオロギーを問題にする。CDA は談話の中で、或いは談話を通して目に見えない形で巧みに発信され受け入れられる支配的イデオロギーを問題にする。ここでいうイデオロギーとは “common sense assumptions” (Fairclough, 2001, p. 2) のことであり、人はこのイデオロギーを「常識」として理解し、それに従った言語行動をとるといふ。例えば、「〇〇国」をマジョリティ人種の持つステレオタイプに合わせて紹介するという言語行動も一種の「常識」になっているが、その背景には支配的イデオロギーが潜んでいるといえる。van Dijk (1993, p. 262) は、CDA の方法論においては、発話者の「意図」

(intention) は「無関係」(irrelevant) であると述べている。なぜならば、イデオロギーの発信や受け入れのプロセスは相互行為の参加者によって無自覚に自動化されてしまうからだという。

CDA 研究者は、不平等や力関係に異議を唱えるという明確な問題意識から出発しているため、社会から「遊離した」立場はとらない。ある意味で偏向した立場をとり、社会が持つ特定の問題に焦点を当ててその問題性を明らかにすることで社会を改革することを最終目標としている。これが会話分析のような他の方法論と CDA の根本的な違いである (野呂, 2001)。van Dijk (2001) は、CDA 分析の対象となる談話構造について述べる中で、相互行為における話題の選択を分析対象にすることを提案している。それは例えば、「〇〇国」を紹介するという話題に着目し、それがどのように支配的イデオロギーとして用いられるかを明らかにすることである。

CDA は主に談話を分析対象にするが、本研究では母語話者と非母語話者の相互行為における談話ではなく、写真を分析対象にする。それには二つの理由がある。その一つ、Hall によると、イメージ、写真等は、我々に意味を伝えるための媒体であり、「言語のように機能する」(like a language) (Hall, Evans, & Nixon, 2013, p. xxi) 視覚表象であるという。言い換えれば、写真は一種の談話であるため相互行為においても言語と同じように機能するということである。その二つ、写真には言語以上に伝える力があると感じたからだ。以上の理由でホールが提唱する表象の枠組みの中で写真を分析対象にし、批判的談話分析の手法を用いて「〇〇国」を紹介する行為のリアリティを浮き彫りにしたい。そのためには、以下の研究課題を設定する。

- (1) 異文化間交流の場において「インド」はどのように表象されたのか。
- (2) その表象行為はどのような機能を持ち、結果

をもたらすのか。

3. 研究方法

3. 1. 「異文化交流」の場

近年、多文化共生が讃えられる中で母語話者・非母語話者の交流を目的とした様々な試みがなされている。その一つは異文化間交流のという名のお互いの言語・文化を学び合う場である。異文化間交流の場において「〇〇国」を紹介するという活動はあたりまえであり、他文化との交流を深めようという意図が背景にあるのでその常識に疑問を投げかけることはない。

本稿では、某県内にある R 幼稚園（英語のインターナショナルスクール）で 2014 年 11 月 28 日に開催された異文化交流の日に「インド」を紹介するという企画を研究対象にする。当日の企画参加者は、園児総数 32 名（0 歳～6 歳）、園児の親 4 名（20 代～40 代）、幼稚園の先生 12 名（20 代～50 代）、インドの留学生 2 名（20 代）、その他（インドの留学生の同行人）1 名（50 代）、私である。R 幼稚園の先生（以下、E 先生と呼ぶ）の提案で「インド」を紹介するという企画が練られ、声がかかった。異文化交流の日のテーマが「インド」ということから、私以外にインドの留学生 2 人にも知り合いを通じて声をかけたという。当日のプログラムの流れは、1. E 先生が作成した「インド」を紹介するプレゼン（E 先生がスライドを見せながらプレゼン内容を説明し、私は E 先生の隣に立っているという設定）、2. 幼稚園児向けのインドの歌の紹介（留学生が担当）、3. 幼稚園児向けのインドの手遊び（私が担当）、4. 自由時間、5. 給食（インド料理）を食べる、6. 終了の挨拶という順序であった。

3. 2. 紹介された写真

異文化交流の日に R 幼稚園に行き初めて E 先生作成の「インドを紹介する」プレゼンの内容が知らされ、内容修正の余地はなく、提示されたプレゼンを確認するための確認作業があった。E 先生は 20 年前に 1 回インドに行った経験があり、プレゼンはその時の「実体験」とインドの「イメージ」を基にインターネットから写真をランダムに選択し、作成したとのことだった。写真のソースの確認は行っておらず、見た目「インドらしい」写真にしたという。これは、上述したホールのいう「ストーリー」(stories) と「イメージ」(images) ということであろう。プレゼンはインドを「代表する」10 枚の写真スライドで各スライドに日本語のタイトルが書かれていた。本稿ではその 10 枚のうち 5 枚を分析対象にする。プレゼンのスライドに「#」番号をつけて内容とタイトルを紹介する。まずは、今回分析対象にしないスライドについて述べる。スライド #1 はインドの旗の写真、タイトルは「インターナショナルデー、インド」。#2 は、世界地図で大陸の名前が書かれており、タイトルなし。#3 は、世界遺産のタージマハルの写真、タイトルは「タージマハル」。#8 は、インドの結婚式で伝統的な衣装を着た男女の写真、タイトルは「結婚式の衣裳」。#9 は、ヘナで飾られた手、タイトルは「ヘナ」だった。スライドの #4, #5, #6, #7, #10 の 5 枚を分析対象にし、4. でその詳細を述べる。

4. 写真のディスコース

4. 1. 「インド」の表象

上述した通り写真は言語のように機能する視覚表象である。写真には場合によって、ことば以上に「伝える力」がある。以下に、本稿の研究対象となるプレゼンの中から 5 枚のスライドを 1 枚ずつ紹介しながらインドがどのように表象されたかを記述

していく。

スライドの#4 は、6 種類のカレーの写真、タイトルは「代表的なインド料理」。

E 先生は#4 のスライドを「代表的なインド料理」、「インド人は毎日カレーを食べる」、「カレーは手で食べるもの」、「日本では手ではなく、お箸、スプーン、フォーク等を使う」のようにまとめた。当日の給食も写真に似た料理（ナンと 2 種類のカレー）を特別注文し、児童も含め参加者に手で食べるように指示した。

スライド#5 は、象使いが象に乗り、一般道路を歩いている。歩行者、二輪車、トラックも同じ道路を走っている。タイトルは、「インド象」であった。

「インドといえば象」、「インドでは象が一般道路を歩くのは珍しいことではない」、「象をタクシー代わりに使用する人もいる」、「日本では象はどこにいる」という問いかけを含む解説があった。参加者（主に、児童）から「動物園」という返答があった。

スライド#6 は、2 頭の牛が道路の真ん中に立っている。自転車に乗っている人や歩行者もいる。写真のタイトルは「道を歩く牛」だった。

「日本では牛はどこにいる？」の E 先生の問いかけに「牧場」という返答があり、「インドでは、牛は一般道路を歩くことが許されている」、「道路に牛の死骸を見かけたことがあり、誰も片付けようとしないことが気持ち悪かった」という自身の 20 年前の経験を振り返りながら写真を説明した。

スライド#7 は、ガンジス川で沐浴している人の隣に洗濯している人が確認できる。写真のタイトルは「ガンジス川」であった。

「インド人はガンジス川に沐浴する」、「同じ水で洗濯する人もいる」、「みんなのお家でどのように洗濯しますか？」という問いかけに対し「洗濯機」という児童からの返答の後、「ガンジス川の水を飲む

人もいるよ」という説明があり、「みんなはどこの水を飲むの？」という問いかけがあった。児童数名が「蛇口」のように答える。

スライド#10 は、電車の外にまで人が溢れ出しており、車体が見えないほどである。タイトルは「満員電車」だった。

スライド#10 の写真を見せながら、児童に「これはなんだと思う？」という問いかけがあり、返答はなかった。「これはインドの満員電車」という紹介の後、「電車が見えない」、「すごい人」、「危ない」のような説明があった。

以上、E 先生は写真という媒体を用いて、インドといえば、カレー、象、道を歩く牛、ガンジス川、電車が見えないほどの満員電車と表象した。たくさんの「ストーリー」や「イメージ」が存在する中から選ばれる特定の「ストーリー」、特定の「イメージ」。また、写真のディスコースを提示しつつ、E 先生はその写真に対する問いかけや解説を行った。その結果、「インドは〇〇である」という強いメッセージを含んだ写真のディスコースになったといえる。

4. 2. 表象の力

では以上のような表象行為はどのような機能を持ち、結果を齎すのかを記述する。

4. 2. 1. 「差異」の強化

Hall (1997) は、The Spectacle of the “Other”という論文 (pp. 225-279) の中で、なぜ差異が我々にとって重要なテーマなのか、我々はどうに他者を表象するのかという極めて重要な問いを投げかける。差異は「他者」だけではなく、「自分」とは何ものなのかを理解するために必要な概念である。異文化交流の場において E 先生が自身の「イメージ」に基づいて選別した写真をインドを「紹介する」目的で用いた。日本では見られない光景が写っている写真が提示され、「日本」と「インド」の差

異が強調されるような問いかけが繰り返し行われた。久保田（2015）は、「物珍しく描かれる他者の文化は、『他者』を定義する特定の言説を通して構築されたものとして捉えることができる」（p. 10）と述べている。スライド#4「日本では手ではなく、お箸、スプーン、フォーク等を使う」という確認、スライド#5「日本では象はどこにいる」、スライド#6「日本では牛はどこにいる」、スライド#7「みんなのお家でどのように洗濯しますか」、スライド#10「これはなんだと思う」という問いかけは、ただインドを紹介する目的ではなく、両国間の差異を確認し、強化する機能を持っているといえる。また、このような問いかけに対し期待される返答は、「肯定的な自己提示」（positive self-presentation）に繋がる内容であり、「否定的な他者表象」（negative other representation）（van Dijk, 1993, p. 275）を促す結果になっている。

4. 2. 2. 二項対立の構図

差異は他者を理解するのに必要な概念であれば、他者との線引きを明確にし、差異を確認することに何の問題があるのだろうか。差異を意識することに問題はない。差異を単純化し、それを白黒に分けて理解しようとすることに問題がある。我々はものごとをグループ化して覚えやすくし、「日本人とは何か」の答えを例えば、「日本人」は「韓国人」ではない、「日本人」は「○○人」ではない、のような二項対立な差異を構築することで見出そうとする。Derrida (1972) は、二項対立な極を 'poles of binary opposition' と表し、その背景には一方の極が他方の極より優れているというような力関係が潜んでいると示唆している。また、久保田（2015, p. 10）は、文化を二項対立化させるような記述は、単に文化の違いを説明しているというよりも、文化差を取り上げ、永続させる機能を果たしていると指摘する。

これはスライド#5「象」対「タクシー」の構

図、スライド#5 とスライド#6 に共通している「道路」対「動物園」の構図、スライド#7 の「川の水で選択」対「洗濯機」、「(汚い) 川の水を飲む」対「蛇口」のような比較、スライド#10「インドの満員電車」対「日本の満員電車」のような構図に鮮明に現れているといえる。このような二項対立な提示の仕方によって「日本」は「文明化」された国、「豊か」な国、「清潔」が重要視される国、「危なくない」国と表象されたのに対し、「インド」は「非文明化」された国、「貧しい」国、「不潔」に対する意識が足りない国、「危ない」国のように表象されたことが明確である。従って、「日本」の方が様々な意味において「インド」より優れているという文化の階級化に繋がるような表象のしかたであったといえる。

4. 2. 3. ステレオタイプの構築

上述したように、我々は自分と他者との差異を理解するために他者をなるべく簡易な「タイプ」（型）に分ける習性がある。このように他者を覚えやすく理解しやすくするために類型化したものをステレオタイプという。E 先生は 20 年前にインドに旅行に行った際の経験とインドの「イメージ」に基づき、インターネットから自分のイメージに合った写真を選び、プレゼンを作成した。それを異文化交流の日にインドを紹介する目的で使用した。換言すれば、プレゼン全体（スライド#1～#10）が E 先生がインドに対する持っている簡易なタイプ（ステレオタイプ）の導入であったといえる。

これに加え、当日インドを「代表」する 3 人（留学生 2 人と私）もゲストとして招待されていたことも極めて大きな意味を持っていると考えられる。この代表者の 3 人は、当日の異文化交流の日を成功させる重要な役割を果たしたといっても過言ではなからう。なぜなら、この 3 人がいることによって、当日のプレゼン内容の信憑性が立証される形になったからである。これが結果的に、E 先生が導入したス

テレオタイプの強化に繋がったと考えられる。

4. 2. 4. 「〇〇国」のイメージの固定化

ホールは、表象を通じてのみあるものに意味を持たせ、何かを意味させることができるという。また表象については、表象は反映ではなく構成的であるため表象には現実の物質的な力があると指摘している。そう考えると、インドがどのように表象されたかによって「インドの意味」(This is India)が構築されたといえる。本研究の分析結果からインドは「非文明化」された国、「貧しい」国、「不潔」に対する意識が足りない国、「危ない」国と表象された。「これが」インドであるということ、「このイメージが」インドであるという学びが提示され、共有され、正当化された。このようなステレオタイプが「インドの意味」(This is India)を「あたりまえ」(naturalize)にさせ、「固定」(fix)させる機能を持っているといえる。従って、異文化交流の場において「〇〇国」を紹介することにより提供される学びは、次第に客観的な知識として受け入れられ、固定された意味の中でしか受け入れられない「〇〇国」の「永久のイメージ」(eternal image) (Said, 1978) となっていくことがわかる。

5. まとめ

4. では研究課題であった、異文化間交流の場において「インド」はどのように表象されたのか、また、その表象行為はどのような機能を持ち、結果をもたらすのかについて記述することができた。しかし、なぜ我々はこんなにも常識に囚われ、意識の有無に関わらずそこから抜け出せないのだろうか。その背景には「常識の支配力」が見え隠れしている。常識の支配力は次のように説明できる。4. の分析結果で示した通り、インドは「非文明化」、「貧しい」、「不潔」、「危ない」国のイメージが写真のディスコースを通して度々エンコーディングされ、ディ

コーディングされた。このような繰り返しによって文化的に特定のディコーディングが単に好まれ普遍化されるだけではなく、常識となっていくのである。常識は「物事はこういうものだ」という性質を持っており、疑問視する余裕はそこにはない。従って、常識はヘゲモニーの維持に関連する重要なイデオロギー的役割を果たしているといえる。Hallは、常識をすべからく「自発的」で、イデオロギー的で、無意識的なものにしていくのは…、まさにその「自発的」性質であり、透明性であり、「自然さ」であり、それが基礎付けられている前提の検証を拒絶することであり、変化や是正への抵抗であり、瞬時に承認されるという効果なのである

と指摘している(プロクター, 2004/2013, p. 113)。

本研究は、異文化交流の場において「〇〇国」を紹介するという常識に対する違和感がきっかけで始めたものである。あたりまえのように繰り返されている活動は「〇〇国」を紹介するような無害な活動ではないことが証明できた。多文化共生が様々な文脈で謳われる昨今、このような違和感を取り上げ、なぜこれが繰り返えされ常識になっていくのかを明らかにすることが多文化共生と向き合うことに繋がると確信している。そのためには、日本社会の構成人である母語話者・非母語話者一人一人が言語活動主体であるという自覚や日本語使用に対する意識を持つことが必要であると主張してきたが、本研究の分析結果から、それは具体的に何を指しているのかについて以下に述べる。

5. 1. 批判的意識

以上のことからまずいえることは、言語活動主体として、本研究において問題にしてきた「規範」、「あたりまえ」、「常識」に対する批判的意識を持つことは必要不可欠であろう。4. 2. で記述したように、「差異」の強化、二項対立の構図、ステレオ

タイプの構築, 「○○国」のイメージの固定化のような結果に繋がるコミュニケーションは, 母語話者・非母語話者の平等な関係性とは程遠い, 複雑で矛盾した支配・従属の関係性を生み出す。無論だが, これは支配グループ (例えば, 母語話者) から被支配グループ (例えば, 非母語話者) への一方的な流れを指しているわけではない。その逆も可能である。

「○○国」を紹介する活動は決して本研究の対象現場のような異文化交流の場に限ったことではなく, 似たような内容がインターネット, 放送メディア, 本, 雑誌等にも度々取り上げられる。紹介内容は異なっている場合もあるが, その情報を鵜呑みにせず, そこで提示されている「規範」, 「あたりまえ」, 「常識」に対して疑いの目を持つ必要がある。本研究の対象現場の E 先生の多様性を一切無視した写真の選別からも批判的意識の低さが伺える。また, 「インド」を紹介する日だから, 国籍関係なくインドに詳しい人を招待するのではなく, 「インド人」を招くという「常識」。さらに, 招待されたインド人の一人は, 人生の半分以上を日本で過ごしているという事実もその「常識」を揺るがさなかった。

一方で, おそらく 2020 年のオリンピックを意識してのことだと思われるが, 最近日本の「おもてなし」の心や Cool Japan のような日本国を賞賛する番組やコマーシャルが増えたように思う。「おもてなし」の心や Cool Japan 自体に問題はない。問題はそれが一つの規範であるかのような提示の仕方やその背景に見え隠れする日本国の自己オリエンタリズム (self-orientalism) に対する意識の低さにある。また, 問題は「おもてなし」の心や Cool Japan のような素晴らしい志を「問題」という疑いの目で見るとする排他的な態度にもある。

5. 2. 有標質問・有標イメージに対する認識

私は来日して 20 年以上経つが, 来日以前から

Japan は cool だと思っていた。どうして Japan は cool なのかも自分で自由に決められた。そこに「これが」Cool Japan だという規範はなかった。「これが」日本だ。「これが」インドだ。このような規範は人から考える力を奪ってしまう。本稿の 2. 2. にも述べたが, ホールはイギリスにおける黒人や黒人文化が周縁的で劣等に見えるのは偶然ではなく, 「これが」黒人・黒人文化だという規範が繰り返し提示された結果であると指摘している。この場合発話者の「意図」は「無関係」であるという。なぜならば, イデオロギーの発信や受け入れのプロセスは無自覚に自動化されてしまうからである。一つの事例ではあるが同様のことが本研究の対象になった異文化交流の場においても確認できた。特に, 当日のゲストとしてインドを「代表」する 3 人が招待されたことに注目したい。異文化交流の日にもかかわらず他の国籍の人は招待されていないことから, 「これが」インドだという規範の正当化のための行為という解釈が可能である。果たして, これが多文化共生というものだろうか。もしそうではないのなら, この現実とどう向き合い, 何を目標せばいいのだろうか。その答えは「規範のない」自由にあるように思う。

ここでいう自由とは, 考える自由, 発話の自由のようなものを指す。「規範のない」自由とは, フレーム (frame) のない自由のことである。フレームは有標質問 (marked queries) (杉原, 2003)・有標イメージ (marked images) によって出来上がる。例えば, 「○○国」ではどうですかという質問は, 「○○国」というフレームが提示され, その回答は「○○国」限定という制限がかかったものになる。この場合, 回答者に回答選別の自由はない。有標イメージも同様の機能を持つ。例えば, 「日本人は寿司が好き」のような言説的なイメージも, 寿司が好きではない日本人を含めておらず, 寿司好きな外国人に対しても排他的なものになっている。

有標質問・有標イメージの代わりに無標質問や無標イメージを提案したい。「○○国」ではなく、「○○さん」に焦点を当てた質問の場合、「○○国」の代表になる必要はなく、個人として答えられるという自由がある。また、「寿司は人気だ」のような無標イメージは「○○人」のようなフレームがなく、そのイメージを受け入れる自由も、拒否する自由も、つまり「規範のない」自由がそこにはある。

E先生のインドについてのプレゼンも、有標質問・有標イメージに対する認識が低く、「これがインドだ」のような固定的なイメージへと誘導される結果となった。

5. 3. 文化の再考

文化は何を指すのか。文化は誰のモノなのか。文化は生まれつき規定されるのではなく、社会的に、言説的に構築される知識・習慣であるため、誰のモノでもないと同時に誰のモノにもなりうる。本研究の分析結果から、文化を多様で流動的な対象として扱う必要があることは明らかである。

文化を固定的・中立的・客観的なカテゴリーとして扱ったE先生の選別した写真はインドの文化を映し出しているのだろうか。そもそもE先生のいう「インド人」はだれを指すのか。ガンジス川で洗濯する人がインド人なのか。もしそうならば、ポルシェを2台所有し、メイドさんに（洗濯機で洗濯も含めて）家事全般をしてもらっている人はインド人ではないということなのか。また、インド料理もその州によって多様な料理が食べられており、写真で提示されたものは日本におけるインド料理の一つのイメージに過ぎない。久保田（2016, p. 10）は、

教育の手段として文化を理解しやすく噛み砕いて学ぶことは、文化の複雑な諸相を「正しい知識」として単純化してしまう上、文化の語りの奥に潜む政治性やイデオロギー性に目を背けることになりやすい。それによって、

支配的イデオロギーを鵜呑みにし、知らず知らずの間にステレオタイプの理解に陥ってしまうのである

と指摘する。また、久保田（2016）は、文化を単純化し「日本人は（いつも）…」とひとくくり的に習慣を文化の独自性として強調する例として、なぜ日本人は人に出会うと天気の話をするのかという日本語教科書に登場する「挨拶」と「天気」を取り上げ、「日本文化・日本人・日本語=X」のような単純な様式を正当化させる傾向を批判した。

文化について久保田（2015, p. 4）は次のように述べている。「…文化は画一的・固定的・中立的・客観的なカテゴリーではなく、むしろ動的な有機体で、権力が行使される言説の場に存在する…」以上のことから、より公平で多様な社会の到来のために文化の再考をここに訴えたい。

5. 4. 「わたし」という存在に対する認識

私は本研究の研究対象の場の参加者でもある。E先生が「インド」を紹介するという事で私に声をかけた。とても自然なことと思われるこの行動に対し、私は息苦しさを覚える。実は前にも、「インド人」という理由で声がかかったことはある。参加する度に居心地の悪さを感じる理由を探していた。このストーリーを書くことで初めて、それは固定的・中立的・客観的なカテゴリーとして片付けられてきた文化を第三者によって無理やり背負わされたことに対する息苦しさがだったと気づいた。厳密にいえば、「わたし」という存在に第三者が勝手に自分のイメージに基づいた固定した「文化」的アイデンティティを付加させたということである。これは、その文化的アイデンティティが嫌だから息苦しく感じるのではなく、第三者によって勝手にあるイメージに基づいた固定したアイデンティティが付加されたことに対する抵抗である。

「○○国」は「○○」である、「○○人」だから

「〇〇」であるのような単純様式を超越し、個人としての「わたし」に注目をすることで、より公平な多文化共生が実現可能になると考えられる。

この論文をストーリーの形にしたのには理由がある。それは、最近よく耳にする「多文化共生」という向き合いがなかったからである。そのために、多文化共生ということばは何を指すのか、その対象者である母語話者・非母語話者の関係性はどうか、たまに感じる息苦しさは何なのかを知りたかったことが本研究のきっかけである。このストーリーを書くことによって、日本社会を構築する一人の「市民」であり、言語活動主体である私の日本語使用が作り出す複雑なリアリティの具体的な姿を描くことができた。また、最後に市民性形成に繋がる能力とは具体的にどのようなものなのかにも触れることができたと思う。

文献

- 久保田竜子 (2015). 奥田朋世 (監訳) 『英語教育と文化・人種・ジェンダー』 くろしお出版.
- 久保田竜子 (2016). 日本語教育における文化『アメリカにおける日本語教育の過去・現在・未来』国際交流基金. <https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/teach/research/usreport/>
- 杉原由美 (2003). 地域の多文化間対話活動における参加者のカテゴリー化実践——エスノメソドロロジーの視点から 『世界の日本語教育』 13, 1-18.
- 長沼豊 (2003). 『市民教育とは何か——ボランティア学習がひらく』 ひつじ書房.
- 野呂香代子 (2001). クリティカルディスコースアナリシス. 野呂香代子, 山下仁 (編) 『正しさへの問い——批判的社会言語学の試み』 (pp. 13-49) 三元社.
- バイラム, M. (2015). 細川英雄 (監), 山田悦子, 古村由美子 (訳) 『相互文化的能力を育む外国語教育——グローバル時代の市民性形成をめざして』 大修館書店. (Byram, M. S. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship*. Multilingual Matters.)
- プロクター, J. (2013). 小笠原博毅 (訳) 『ステュアート・ホール』 青土社. (Procter, J. (2004). *Stuart Hall*. London: Routledge.)
- 細川英雄 (2016). 市民形成とことばの教育に関する理論的枠組 『言語文化教育研究学会第2回年次大会「多文化共生と向き合う」予稿集』 (pp. 122-128).
- 好井裕明 (2014). 『違和感から始まる社会学——日常性のフィールドワークへの招待』 光文社.
- Derrida, J. (1972). *Positions*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Fairclough, N. (2001). *Language and power* (2nd ed.). London: Longman.
- Hall, S. (1977). Culture, the media and the “ideological effect”. In J. Curran, M. Gurevitch & J. Woollacott (Eds.), *Mass communication and society* (pp. 315-348). London: Edward Arnold.
- Hall, S. (Ed.). (1997). *Representation: Cultural representations and signifying practices*. London: Sage Publications.
- Hall, S., Evans, J., & Nixon, S. (Eds.). (2013). *Representation: Cultural representations and signifying practices* (2nd. ed.). London: Sage Publications.
- Said, E. W. (1978). *Orientalism*. New York: Pantheon Books.
- van Dijk, T. (1993). Principles of critical discourse analysis. *Discourse and Society*, 4(2), 249-283.
- van Dijk, T. (2001). Multidisciplinary CDA: A plea for diversity. In R. Wodak & M. Meyer (Eds.), *Methods of critical discourse analysis* (pp. 95-120). London: Sage Publications.

Special issue on “Reexamining *Tabunkakyosei* (Multicultural Co-existence)”

Article

Representing the ‘Other’: Questioning the sense
in common sense

OHRI Richa *

Chiba University, Japan

Abstract

This paper, based on a personal experience, aims to break down the barrier of objectivity and throw light on the politics of representation of the ‘other.’ Intercultural exchange events, as I have experienced them, commonly involve the harmless activity of introducing a foreign country (representing the ‘other’) as a part of the whole intercultural experience. This paper is a qualitative analysis of photographs presented in one of the intercultural events with the aim of introducing India to a Japanese audience. Based on Hall’s (1997) framework of representation, this paper explains the systematic process of (1) re-enforcing ‘difference,’ (2) creation of poles of binary opposition and, (3) re-enforcing stereotypes. It further argues that this kind of activity in fact strengthens hegemonic control shielded by the veil of common sense. For a multicultural Japan, it is imperative that both native and non-native speakers of Japanese become citizens (Hosokawa, 2016) who have the ability to (1) think critically, (2) be aware of marked queries and images, (3) re-think culture, and (4) focus on ‘I’ as an individual.

Copyright © 2016 by Association for Language and Cultural Education

Keywords: intercultural exchange; representation; common sense; hegemony

* *E-Mail:* richaohri@chiba-u.jp

【論文】

自己表現のための地域住民参加授業実践の分析

言語表現支援の様相と参加者意識

家根橋 伸子*

(東亜大学)

概要

教室で地域の日本人と留学生がひとつのテーマについて話し合い、その中で日本人参加者に留学生の日本語による自己表現を支援してもらうことを意図した授業実践を試みた。それにより、留学生が日本語を自分を表現する言葉としていくことを目指した。実践後、支援が行われていたかを知るため「話し合い」の録音データを分析した結果、教師(筆者)が意図したような言語表現支援が生起している場面は稀であった。そこで言語表現支援が生起しなかった要因を参加者の意識から探ることを目的に、参加者インタビューデータを分析した。その結果、教室を構成する留学生・日本人参加者・教師それぞれの相手と自分に対する認識、参加意図、相互行為過程の認識の間に相違があり、その中で支援が抑制されていた可能性が示された。本実践は多くの課題を抱えるものであったが、「日本語を自分の言葉とする」自己表現型教室実践、また地域住民参加型教室実践を再考していく一つの実践例を提供するものである。

Copyright © 2016 by Association for Language and Cultural Education

キーワード 実践分析, 自己表現, 対話, 参加者意識, 地域

1. 実践研究の背景と概要

1. 1. 実践の意図

言葉で自分を表現しようとする中で言葉を探し、言葉と出会い、その言葉を自分を表すための言葉としていく。筆者はこのような過程を第二言語習得過程の重要な一部であると考えている。この筆者の言語習得観は、第二言語習得論における社会文化的ア

プローチ、特にバフチンの対話原理(dialogism)に依るところが大きい。バフチンは言葉の性質について次のように述べる。

言語の中の言葉は、なかば他者の言葉である。それが〈自分の〉言葉となるのは、話者がその言葉の中に自分の思考とアクセントとを住ませ、言葉を支配し、言葉を自己の意味と表現の志向性に吸収した時である(バフチン, 1934-1935/1996, pp. 67-68)。

バフチンの対話原理では、言語には、社会的・文化

* E-mail: nyanehashi@yahoo.co.jp

的・歴史的に構築されてきた多様な意味、パースペクティブ、価値観などが共存していると同時に、個々の文脈における表現主体の個人的で流動的な意味も絶えず付与されているものとして捉えられている。表現主体は、すでに多様な意味を持つ言葉の群の中から、自分の置かれた対話の文脈に即した自分を表現するための言葉を選び、新たに自分なりの意味も付与して自分を表す言葉とする。冒頭で述べた「言葉で自分を表現しようとする中で言葉を探し、言葉と出会い、その言葉を自分を表すための言葉としていく」とはこの意味である。このような言葉を自分のものとしていく過程は、バフチン対話原理の用語では「appropriation」（「領有」または「専有化」）¹と呼ばれる。この appropriation 過程は、第二言語であっても言語の習得過程として重要であろう。第二言語学習者は、対話の文脈の中で既有知識や他の参加者の発話から目標言語の言葉を主体的かつ協働的に選択し、吟味し、それによって自分を表現し、目標言語を自分を表現するための自分の言葉としていく（家根橋，2009）。

バフチンの対話原理に基づく日本語教育論を展開している代表的研究として西口（2013）がある。西口（2013）は、初級日本語学習者を対象に「接触場面言語活動」（「語り」支援活動。非母語話者が母語話者の支援のもとに自身の「語り」を達成していく活動）を実践・分析し、母語話者が非母語話者の表現しようとすることを能動的に理解し（「能動的理解」active understanding）、その形象世界を共有していくこと（グラウンディング）によって、非母語話者だけでは達成できなかった日本語による非母語話者自身の「語り」を完了させ得ていることを明らかにした。西口（2013）は、分析データに見

出された「第二言語話者の断片的な話しや不適正な話し方²をきっかけとした」「言語活動を前進させようとして第二言語話者と母語話者が協働的に行う作業」場面を「発話プロジェクト」と名付け（pp. 186-187）、「発話プロジェクトにおける母語話者の関与は、グラウンディングという共同作業における相手のことばの代行」であり、「第二言語話者は母語話者からそうした介助を得て、本来自身の脈絡にあるべき自身のことばを回復する」（p. 200）とする。

この西口（2013）の言う「発話プロジェクト」という共同作業とそこで行われる「ことばの代行」「ことばの回復」という概念は、先述の appropriation が包含する過程——対話の中で学習者が既有知識や他の参加者の発話から言葉を主体的かつ協働的に選択し、吟味していく過程——とも重なる。西口（2013）は「そのような様態でことばの回復がしばしば行われるような言語活動に従事することは第二言語の習得を有効に促進するものと予想される」（p. 201）とする。非母語話者が母語話者との対話の中で第二言語を「自分の言葉」としていきような言語活動を第二言語教育に取り入れることは、第二言語学習において有効であると考えられる。

しかし、このような言語活動を教室に応用することを考えるとき、一人の教師と多数の学習者からなる従来の教室形態のもとでは、教師が学習者一人ひとりの自己表現を共に作っていくこと、それによって学習者一人ひとりが言葉を自分の言葉としていくことを導いていくことは難しい。教室外に活動の場を求めることも考えられる。しかし筆者は、既存の教育機関で働く者として、教室でこれを実現する方

¹ appropriation の日本語訳語は定まっていない。例えば家根橋（2009）では「専有化」、西口（2013）では「領有」と訳されているが、本稿では混乱を避けるため英語表記とした。

² 西口（2013）は、生態心理学の知見の応用から「現在焦点化されているテーマ〈「個々の実際の発話がある具体的な個別的な意味」p. 39〉がどれほど適合的に言語的に具象化されたかということ」（p. 187）（山括弧内は筆者が挿入）を「適正性」と呼び、「適正」（“proper”）か「不適正」かは話し相手の判断によるとしている（p. 186）。

法を模索したいと考えた。国内教育機関を取り巻く地域社会には、支援者としての可能性を持つ地域の人たちがいる。この人材を生かし教室活動に参加してもらうことで、留学生一人ひとりの表現に寄り添い、支援することを意図した授業・活動をデザイン、実践した。³

1. 2. 実践の概要

実践は地方小規模私立大学学部留学生対象の正課日本語授業（選択必修科目）で行った。当該大学は当時留学生受け入れを始めて3年目で留学生数は80名近くに上っていた。留学生は一部を除いて学校周辺の民間アパートで生活しているが、日本人との接触・交流の機会は、多くの場合、学内のごく少数の友人やアルバイト先等に限られている。留学生は通常、入学後1年間、全学留学生を対象とした週2～3コマのレベル別日本語科目（文法・読解中心）と週2コマの留学生向け教養科目（「日本の社会」「日本の文化」）を受講する他は、日本人学生と同じ日本語による授業を受講する（日本語能力が著しく低い者を除く）。2年生以降は全学的な履修対象日本語科目はないが、本実践を行った学科では2年生向け学科専門日本語科目としてコミュニケーション能力の向上を図る科目「日本語コミュニケーション

I・II」を開講しており（Iは前期、IIは後期）、本稿分析対象はこの科目の後期「日本語コミュニケーションII」の授業の中で行った活動である。

この科目では、コミュニケーション能力をどう捉え、どういう方法で育成するかは担当者に一任されている。担当者である筆者は「コミュニケーション能力」を日本語で十全に自己を表現する力とし、地域住民の方々との対話の中で留学生が日本語を自分を表す言葉としていくこと、すなわち appropriation を目指した⁴。授業は週1回90分、4か月、全14回であったが、この内、ガイダンス、交流活動（生涯学習講座での文化紹介、着物着付け）等を除く計6回で、appropriation を目指す、地域住民の方たち参加の「話し合い」活動を実施した。活動は以下のようにデザインした。留学生と日本人参加者からなる小グループ（留学生2名、日本人参加者2名程度。毎回新たに編成）での「話し合い」を活動の軸とし、まず話し合いの材料としてテキスト『Voices from Japan』（永田，2009）から教師（筆者）が話し合いが進みそうなテーマを選び、そこに掲載されている日本人の意見をまず教室全体で読んだ。その後、グループに分かれ、テキストの意見を叩き台にしながらテーマについて話し合う形態とした。教師はグループには入らず、巡回して各グループの様子を把握、話し合いがスムーズでないグループには問いかけを行うなどの介入を行った。

履修留学生は8名で、日本語レベルは中級～上級レベルであった。教師は筆者である。日本人参加者は、大学施設を利用して開設されている地域住民運営の生涯学習組織に「日本語支援ボランティア募集」チラシを配布し募集した。60代の地域在住日本人8名（回によって変動あり）の参加を得た。こ

³ 筆者の言語習得観及び本教室活動とバフチンの対話原理及び西口（2013）の論との整合性について、次の2点を記しておきたい。バフチンの対話論は、その応用を試みる教育研究者によって多様な解釈がなされている。筆者は自身の言語習得観及び本教室活動をバフチンの対話論に基本的な考え方をおくものと考えているが、今後より探求の必要がある。2点目に、理論と教育方法の関係について、筆者はある一つの理論に則って授業デザインを行う教育方法論の考え方ではなく、理論を principle として応用していく教育方法論の考え方をとっている（Bell, 2003）。バフチンの対話論に見出される言語論（教師の解釈によるもの）を軸としながら、教室を構成する参加者（学習者・教師・日本人参加者）・活動・文脈の相互関係性（Williams & Burden, 1997）のもとで、学習者が appropriation を目指す本教室活動のデザイン及び実践を行った。

⁴ このような活動では留学生だけでなく日本人参加者にとっても言葉の appropriation の場となることが考えられるが、筆者（教師）は今回の授業の目的としてはこれを意図していなかった。

の内1名は当時、定年退職後に知人経由で頼まれて地元企業受け入れの技術研修生に日本語を教えているとのことであったが、特に日本語教育の研修を受けた経験はないとのことであった。その他に日本語を教えた経験のある人はいなかった。全員が生涯学習組織で外国語（中国語、韓国語、フランス語など）を学習しており、ボランティアで英語を教えている人もいた。また全員が仕事、観光などでの海外渡航経験が複数回あり、それまで留学生とは接触はほとんどなかったが、外国・外国語とのつながりを持つ人たちであった。教師・参加留学生とは全員初対面であった。

活動に際して、留学生には活動の目標を「日本語で話し合うことを通して日本語による自己表現力を高めること」と伝え、理由として「日本人と話し合う中で自分の言いたいことが表現できない場面がぶつかり、そこで逃げないで助けを得ながら積極的に日本語で表現しようとするときに日本語力は伸びると私（教師／著者）は考えている」という私自身の言語習得観を伝えた⁵。したがって評価はテストではなくどれだけ話し合いに積極的に参加したか、表現しようとしたかで行うことを併せて伝えた。

上記の目標と私自身の言語習得観は日本人参加者にも口頭で伝えた。また、1. 1. で述べた appropriation の考え方をもとに、「お願い」として以下のような指示を初回とコースの半ばに文面と口頭で説明した⁶。

①指示されたテーマについて学習者と話し合っ
てほしい。

②学習者があきらめず、長く・深く話せるよう

⁵ 参加留学生に対するこの言葉は、家根橋（2009）の appropriation の捉え方（本稿 1. 1.）を基に、わかりやすさを意図して表現したものである。

⁶ 日本人参加者に対するこの指示は留学生に対するもの（注5）と同様に家根橋（2009）の appropriation の捉え方を基盤としている。

支援してほしい。⁷

③学習者が困っているときは「言いたいことはこういうことかな？」「それは～ということ？」のように表現を提示し、支援してほしい。⁸

教師（筆者）が意図した本活動での日本人参加者の役割は「言語表現支援」にあった。矢部（2007）は、非母語話者が話し手として第二言語で自己を表現しようとすることは、「第一言語（母語）での意味作用の影響を受けながら、それを自分が想像できる限りの第二言語の記号体系の中で編成しなおして、ことばの形にすること」（pp. 60-61）であり、「自分の母語ではない学習言語での他者の声の中に自分の「位置」をさがすこと⁹は母語で同じことをするより困難が大きい」（p. 75）と指摘する。この困難さの中で、非母語話者は表現することをあきらめたり、既成の簡単な表現ですませようとしがちである。本活動では、日本人参加者に対し、「話し合い」活動において留学生の直面するであろうこの困難さを契機に、留学生が本当に表現したいことを問いかけ、断片的な表現を補完したり、新たな言葉を

⁷ appropriation は表現者の主体的行為によるものであるので、留学生が表現主体として自己を表現していくことがまず活動の軸であり、日本人参加者は留学生の自己表現を支援する役であることを伝えた。特に担当教員の立場から対象留学生には日本語で表現することを早々にあきらめる傾向が見られたため、「あきらめさせない」ことを強調した。

⁸ appropriation の今一つの特徴である協働性を意図し、留学生の自己表現を共に作っていくような参加の方策を示したものである。

⁹ バフチン対話原理における「声」について矢部（2007, pp. 59-61）は、ワーチ（1991/2004）をもとに「単なる音声的・聴覚的記号ではなく、話し手（又は書き手）の『視点』あるいは『意識』とでもいうべきもので「世界観といった広い問題ともかかわっている」と捉えている。「他者の声の中に自分の『位置』をさがす」とは、「自分たちを取り巻く世界について自分なりの新しい意味付けをしていくこと、意味の捉え直しをしていくこと」を意味する。

提示して共に吟味したりすることを通して、留学生の自身を表現する「よりよい」「豊かな」表現を共に作っていくことを期待した。本稿では、この協働的な相互行為を「言語表現支援」と呼ぶ。

1. 3. 実践研究の概要

本実践の目的は、留学生と日本人参加者間の「話し合い」活動の中で上述の言語表現支援を実現し、それによって留学生が日本語を自分を表すための言葉としていくこと（appropriation）にある。そこで活動において言語表現支援が十分に生起していたかどうかを知るため、小グループごとの「話し合い」場面を IC レコーダーで録音した。また実践後、留学生・日本人参加者双方に活動についてインタビューを行った。本研究では、両データの分析を通して活動における言語表現支援の様相と参加者意識を明らかにし、実践の改善および意義について考察を行う。

なお、研究倫理に関して、初回授業参加時及びインタビュー時に留学生・日本人参加者双方に対して、実践向上のために授業の研究分析を行うこと、学会等で公表する可能性があるが本人に不利益の及ぶことがないように十分配慮することを伝え、了解を得た。

2. 実践分析 1：言語的相互行為の分析——言語表現支援を中心に

2. 1. 分析の目的と方法

本実践の目的は、「話し合い」活動において留学生が日本人参加者の「言語表現支援」を得て協働的に言葉を吟味し自己表現を豊かにしていき、これを通して日本語を自分を表すための言葉としていくこと、すなわち appropriation へとつなげることにある。分析では録音データとその文字化データから言語的相互行為を追い、言語表現支援の生起とその様

相を検討した。

分析は以下の手順で行った。まず、全6回の各グループの「話し合い」録音データを通して聞き、気付きをメモしていった。同時に分析対象とする回を決めた。分析対象回の選定は以下による。実践における「話し合い」では、全ての回が留学生が自身の考えや感情を十分表現する場となっていたわけではなかった。単純な応答にとどまる回もあった。筆者（教師）が、話し合いの時間が長いことは留学生・日本人参加者双方にとって負担なのではないかと考え、活動のデザインにおいて「話し合い」に使われる時間を 20 分程度にとどめたこともその一因であった。このような活動デザイン自体の検討も実践研究において当然必要であるが、本実践分析では、言語表現支援の様相を探るという目的から、言語的相互行為が時間的にも質的にも比較的充実して起こっていた回（第3回の活動。詳細は 2. 2.）を分析対象とし、同回の各グループの「話し合い」録音データを文字化した。スクリプトの分析においては Seedhouse（2004）の第二言語教室会話分析の手順をベースとした。まず全回を通して聞いて得た気付き（2. 2. に詳述）に関わる部分を抽出し、その部分の発話の連鎖から言語的相互行為の様相と言語表現支援がどう生起しているかを検討した。

2. 2. 検討

2. 2. 1. 分析部分の抽出

各回の各グループ「話し合い」録音データを筆者自身で繰り返し聞き、またそのスクリプトを何度も通読することを通して、本実践での「話し合い」活動における相互行為について以下の2点の気づきを得た。

【気付き 1】：日本人参加者が留学生にその発話の言語表現や発話意図（言いたいこと）に関して問い直したり、修正したり、補完する場面は想定

に比べ少ない。

【気付き 2】：日本人参加者の先取り発話が目立つ。

【気付き 1】は、言語表現支援の契機が生起しているにもかかわらず、言語表現支援的な相互行為が生起していないことを意味する。ここで言語表現支援の契機とは、留学生からの明確な支援要請だけでなく、上昇イントネーションの使用、滞り、断片的な話し方、また発話意図の理解が難しい言語形態上の誤りや応答の不自然さが生じている場面等を措定している。このような特徴の発話は留学生が自己を表現することに困難を感じていることを示すものであると考えられる。【気付き 2】の先取り発話とは、日本人側が学習者の発話の完了を待たず、先取りして行う発話行為を指す。【気付き 1】のような契機が見られないにもかかわらず、留学生の発話を補完する発話が生じていることを意味する。以下では、「話し合い」が時間的にも質的にも充実していた第3回の活動での「話し合い」を分析対象に、上記二つの気付きにかかる部分それぞれについて実際のスクリプトを示し、検討した。テーマは前述テキストテーマ 3「結婚について」で、それに関する二つのトピック記事（「仕事と家事分担」、「名字」）を教材（話し合いのための「叩き台」）とした。

2. 2. 2. 【気付き 1】言語的支援の少なさ

全回の活動の録音データを聞いての気付きとして、留学生の発話に滞りや不適切な言語使用、発話意図の不明瞭さのある箇所など言語表現支援の契機となる場面においても言語表現支援がなされていない可能性が指摘された。ただし、まったく支援が行われていなかったわけではない。次の断片 1 は日本の夫婦同姓に関連して J1, K1, K2 のグループが日韓の違いを話している場面である。下線部のように K1 の発話の滞りと上昇イントネーションに対し J1 が単語を提示、K1 はそれを用いて発話を継続して

いる¹⁰。

【断片 1】

- 1 K1 : あー。にほんはー、もしー、けっこんしてー
- 2 J1 : うん
- 3 K1 : りこ?りこ
- 4 J1 : 離婚
- 5 K1 : りこんしたらー
- 6 J1 : うん
- 7 K1 : みょうじがまた、かわりますか?

このように、留学生の「単語がわからない」サインに対して日本人が単語を提示する単語レベルでの支援の隣接ペアは他の箇所でもしばしば見られた。しかし、次の同グループの断片 2 では、契機となる留学生の発話の滞り、断片的な話し方、分析者からは不明瞭な日本語使用があるが、言語表現を補完したりより適切な表現に換えていく・吟味していくような言語表現支援的相互行為が行なわれることなく、会話が継続している。

【断片 2】

- 1 K2 : (前略) なまえ、みょうじ? いっしょに? みょうじをー、みんな、ぜんいん、ぜんぶ、いっしょにしたらー、,、かぞくの、かんじが、つよく、つよいじゃない (明確な上昇なし)
- 2 J1 : 家族が、あー、(笑い。K1 韓国語で短く

¹⁰ 【スクリプト中の記号】「J1」「J2」…：日本人参加者、「K1」「K2」…：韓国人留学生、「()」：非言語的情報・補足、「,」：ごく短い間、「。」：文末のごく短い間、「?」：上昇イントネーション、「[]」：発話の重なり、「=」：前後の発話の間にほとんど間がないことを示す。なお、留学生の発話はすべてひらがなで表記した。西口 (2013) では非母語話者の発話をカタカナで表記することを提案しているが、読みやすさの観点から本稿ではこれをひらがなとした。

何か言う) だけど, だけど, 韓国でも, 中国でも, お父さんとお母さんが別になっても, 家族

3 K2 : ああ!

4 J1 : なってるでしょう?

5 全員 : (笑い)

音声データとスクリプトから見る発話番号 1 K2 の発話はたどたどしく, 文末では K2 の意図と逆の意味にもとれかねない不適正な日本語使用がなされている。それにもかかわらず, 会話の当事者である J1 は言語表現を補完することなく, K2 の発話意図を了解し, それに対して反証の発話をしている (発話 2)。発話 5 で全員が笑い, この後のスクリプトでは話題が移行していることから, 3 人の間では K2 の表明した意見「名字が家族全員同じだと家族という感じが強い」について共通の理解 (=K2 の意見の否認) に達していたとみられる。

次の断片 3 は異なるグループのもので, このグループでは名字の継承から伝統文化の継承についてへと話題が広がっていた。

【断片 3】

1 K3 : でも, なんかー, んー, さいきんは, かんこくよりにほんのほうか? もっとでんとうてきなことがたくさーんもってるんだとおもうんですけど (J2 : あーあーあー)。その, ぶんかとかー, まつり? まつりのかたちとか

2 J2 : ありがと。ありがと。うれしい

3 K3 : あ, ほんとに, あの, かんこくはー, あまりー, そのちいきのまつり? があんまりかっぱつしてないんでー=

4 J2 : =あ, そうですか。

5 K3 : [はあ

6 K4 : [ちいきのまつりでもー, せかいてきに? かわりました。

発話番号 1, 3 の K3 の発話はスクリプト上では意味がとれないほどではないが不明瞭で単純な日本語使用が見られる。また K3 自身も語末を上昇イントネーションで発話し, 確認するように発話を進めている。実践後インタビューで K3 自身にこのスクリプトを見せ, 多用している上昇イントネーションの意図を聞いたところ, 表現に自信がなく, 助けてほしいという気持ちであったと語った。しかし, J2 は, K3 の言語表現自体を取り立てて発話意図の明確化を求めたり, 補完をすることなく, K3 の発話内容自体に対して感謝や気持ちを述べる応答を行っている (発話 2, 4)。

上の例に見るように, 多くの場合, 日本人参加者側は留学生の不十分で単純化された発話であっても, 留学生の発話を理解し (たと思って), それに応答を行うことで相互行為が進行している。また留学生側から明確に日本人参加者側へ言語表現支援を求めることもなされていない。

一方, 次の断片 4 は先の断片 3 に続く部分である。ここでは複数ターンの発話の連なりの後, J3 は発話 26 以降で初めて留学生 K4 の言いたいことを理解し, 明確化する発話をしている。

【断片 4】

6 K4 : [ちいきのまつりでもー, せかいてきに? かわりました。

7 K3 : はあい

8 K4 : ちいきの, あの, ちいきまつりだけどー, あのー。ちいきのでんとうてきな? ものよりー, せかいにもっとー? しらせる? ためにー, あのー, んー (間)

9 K3 : (韓国語単語)

10 K4 : あしらせる。しらせるためにー。でんとーてきもー, こともあるしー (J2 : んー), もっとせかいてきにー (J2 : んー), いろんなくにー, のひとがきても, (小声) あのどうやって

- いったらいいかな, (間), (不明) ちがいます。
 (J2:へえ) このまえさがのまつりにいってきま
 したけどー。くんちー。
- 11 J2 : あ唐津 [くんちね
 12 J3 : [くんち
 13 K3 : はい。からつくんちのー
 14 J2 : どうでした?
 15 K3 : やばいでしたほんとにあれ
 16 J2 : ん?
 17 K4 : あの, にほんのー
 18 K3 : あ, これがほんとにちいきのまつりだな
 あと [おもって
 19 J2 : [そそそそそそうです
 20 J3 : それぞれ地域, 地域によって [むかし
 からのお祭りが
 21 K3 : [ああ, み
 んなが, いっしょけんめにー (J2:ああああ),
 はしりながら (J2:ああ), はい。
- 22 K4 : 韓国はそんなことあまりないです
 23 J2 : [ないんですかあ。
 24 J3 : [ああそうですか。
 25 K3 : はい。あまり, じぶん, あのー, じぶん
 たちのちいき?ぶんか。じぶんたちのー, ちい
 き, あのー, みちーのー, みこと?とか,
 はー, あまりー, むし, むし? むしではないで
 すけど, そこにあまりしちゅうしなくて, ほか
 のなんか, うん, さっき K3 さんがいったとお
 り, かしゅ。かしゅとかー, (間) がいこくじん
 に?
- 26 J3 : ああ。イベントみたいなのね?
 27 K3 : はい。いべんとみたいなのー
 28 J3 : コンサートみたいな感じでやるの?
 29 K3 : はい (手を打つ)
 30 J3 : (笑い)
 31 K4 : そんなこともたくさんあります
 32 K3 : はい。あります
- 33 J3 : むかしの, 伝統のあれが, [衣装付け
 たりじゃなくてー
 34 K3 : [あれよ
 りー
 35 J3 : 近代的, 現代的なやつでー, こう
 36 K3 : はい
 37 J2 : はあー
 38 K3 : あそこにもっとしゅうちゅうして, なん
 か, しています。
 39 J2 : ふうん
 40 K3 : あれがなんかちょっと, ざんねんだな
 あーとおもって
 41 J3 : ああ。伝統がないからね?むかしからみ
 たいなね?
 42 K4 : だんだんだんだん
 43 J3 : ああー
 44 K4 : すくなくなっています

発話 6 から 10 で韓国人留学生の二人は交替で言
 いたいことを日本語で表現しようと格闘している。発
 話 10 の途中では K4 は小声で「どうやっていった
 らいいかな」と言語表現に困っていることを小声で
 ひとり言のように発しているのだが, この間, 日本
 人参加者は発話を行っていない。発話 10 末で K4
 から「くんち」の語が発せられたとき初めて J2 が
 「唐津くんち」と介入し, 留学生たちの前接発話の
 内容とはずれた「どうでした?」という唐津くんち
 の感想を求めている。本格的に留学生たちの表現を
 明確化する発話が行われたのは発話 26 の J3 の発話
 以降である (下線)。そこで使用されている J3 の発
 話は, それまでの留学生たちの表現内容を聞いてき
 た J3 が自身の理解を確認する表現「ね?」を使い
 ながら新たな言葉 («イベント」(26), 「コンサ
 ート」(28), 「伝統」(33), 「近代的, 現代的」
 (35)) を提示し, 「ことばの代行」を行っている。
 これに対して留学生たちは, J3 の言葉を再度発話

ていくような言語表現支援が十分に生起していなかったことが示された。2. 2. 2. でみたように、「発話プロジェクト」の契機となる留学生の発話の滞りや不明瞭さのみられる場面、あるいは上昇イントネーションによる介助要請は多くあったが、日本人参加者は留学生の不完全な発話からも発話意図を理解、またすぐに理解できない場合も不完全な発話を聞き続けることによって理解に達し、理解した内容に対して応答を行っていた。さらに 2. 2. 3. のように、留学生が発話する前に予想される発話を日本人参加者が先取りして発話し、会話を進めている場面も多く見られた。【気付き 1】【気付き 2】ともに日本人参加者が留学生の発話意図を理解できたからこそ応答が達成されたのであり、その意味で「話し合い」は遂行されていたと言える。

1. で言及した西口 (2013) は、人間の対話を支える「能動的理解」と「グラウンディング」(形象世界の共有) が、非母語話者と母語話者間においても対話を促進するものであると考えている。この観点から本実践分析結果を解釈すると、日本人参加者は、能動的理解を駆使することによって、断片的な発話であってもそこからその留学生の形象世界を理解・共有しようと努めていたと言える。だからこそ、不完全な発話に回答したり先取り発話を行うことができた。反面、このように日本人参加者が能動的理解によるグラウンディングを志向していたがゆえに、発せられた留学生の言語表現がその留学生の意図を十分に表現しているのかを疑う・問うことはなく、発話意図の明確化のために言語表現を共に吟味していくという、筆者(教師)が意図した言語表現支援的な相互行為は生起しにくかったのではないだろうか。

3. 実践分析 2: 参加者意識の分析

3. 1. 目的と方法

2. の言語的相互行為の分析から、活動では言語表現支援の契機となる場面が多く出現していたにもかかわらず、筆者の期待した言語表現支援的相互行為が生起していなかったことが明らかになった。その要因として、日本人参加者の能動的理解とグラウンディング志向が留学生の使用する言語表現自体を改めて問わない状況をつくり出していたのではないかということが仮定された。活動を形づくる主体は参加者である。そこで、活動主体である参加者がどのような認識・意識で参加していたのかを探ることを目的に実践後行った参加者インタビューデータの分析を行い、参加者の認識・意識の面から言語表現支援が生起しなかった要因を検討することにした。

分析するインタビューデータは、実践終了から約 3 か月後に筆者が日本人参加者、留学生を対象に行ったものである。日本人参加者については日程の都合等から 4 名だけのインタビューとなった。また留学生も 2 名が既に帰国しており、6 名のインタビューとなった。インタビューは 1 時間から 1 時間半の長さで、インタビューの意向で単独で行った場合と 2 名一組で行った場合がある。インタビュー自体は参加意識を直接問うものではなく、日本人・留学生参加者それぞれに対して次の二つの大まかな質問を行い、そこから自由に話を広げていく形態をとった。またインタビューでは「話し合い」の SCRIPT の一部を用意し、適宜実際に行われていた発話を示しながら行った。

【日本人参加者への質問】

Q1: 言語の支援はどうでしたか?

Q2: 得られたもの、気付きはありましたか?

【留学生への質問】

Q1: この活動は勉強になりましたか?

Q2：話し合うとき日本人に助けてもらいましたか？

本稿では、これらの質問への回答そのものではなく、それに答え、理由を語る中で現れた言説に注目して参加者の参加意識を探ることを目的に分析を行った。分析には以下の手順をとった¹¹。これらの作業は全て教師として実践に参加した筆者自身が単独で行った。

- (1) 録音したインタビューデータの文字化
- (2) 全ての文字化データの複数回の通読
- (3) 複数の参加者に共通する言及項目の抽出
- (4) 抽出した項目を念頭に再度データを読み込み、項目の適切さを再検討
- (5) 項目ごとに関連する発話を抜出し

ここまでの過程を、日本人参加者、留学生双方についてそれぞれ行った。続いて以下の作業を行った。

- (6) 日本人参加者・留学生双方に共通する項目について、それぞれの発話を比較

3. 2. 結果

3. 2. 1. 日本人参加者へのインタビュー

日本人参加者へのインタビューでは、まず「Q1 言語支援がどうだったか」について問うたところ、教師であるインタビュアーに対して「(筆者/教師の) お役に立てたかどうか」を気にする発言が複数の参加者に見られた。それに続き授業の感想に話が進められた。その語りから日本人参加者インタビューに共通して見出された項目として、(1) 自他像(自身、留学生、教師)に関する発言、(2) 参加目的に関する発言、(3) 「話し合い」過程に関する発言、を抽出した。

- (1) 自他像(自身、留学生、教師)に関する発言

¹¹ 分析手法は質的ビリーフ分析の諸手法(Kalaja & Barcelos, 2006)を参考とした。

①留学生に対する認識

留学生に対する認識を表す発言には日本語能力に関するものと人間性に関するものが見られた。

留学生の日本語能力については、「日本語が上手、っていうかある程度もうレベルの高い人たちだったんでー、こう話しているうちに、留学生とか、韓国の人とかっていう、そういう意識も忘れて」「なんかスムーズに、言ったことにうんうんってわかってくださったし、的確なご返事されてたし」「私たちがしてみたら流暢にね、しゃべってる」と参加留学生の日本語能力を高く評価し、会話に支障がないとの認識を持っていた。これは会話に参加して得た認識であり、教師であるインタビュアー(筆者)が彼らの日本語能力がさほど高くないことを日本語能力試験の結果なども交えながら説明したあとでも「私たちから見たらもう習熟されていると思う」と変わらなかった。

留学生の人間性に関しては、参加する以前からの「留学生=優秀・まじめ」というイメージが根底にうかがえた。2. 2. 2. 【断片3】【断片4】のJ2, J3はインタビューを一緒に行ったが、以下のようなやり取りがあった。

J2 : (日本人の若者に比べ) ふらふらしてないなーってというのは感じましたね

J3 : ま、日本に留学[しに来たくらいのあれですからね

J2 : [するくらいの人だから、やはりちがうかなー

下線「やはり」の使用からJ2が以前から「留学生=優秀・まじめ」イメージを持って参加し、それを参加留学生にも当てはめて見ていたことがうかがえる。

しかし参加を通じた経験から参加留学生を高く評価する発言も多く、前掲のように「(日本人の若者

に比べ) ふらふらしてないなーってというのは感じましたね」「あの子、いい子ねえ」等の評価発言もあった。留学生に対する好感度と親しみも高く、「話してみて、すごく素直だったんですよ、みんな」「すごくかわいらしかったんですね」のような発言が見られた。

また「若い人」という、自分達との年齢ギャップの認識も日本人参加者に共通していた。「息子や娘に接するような気持ちで」「いい人生を送ってほしいんですよ」といった保護する対象としての捉え方も見られた。

②自身・教師に対する認識

一方、参加者の発言では、自身に対する認識を表す発言も散見された。そこではしばしば教師（インタビュアー＝筆者）と対比する形で語られていた。「専門家」である教師に対して自分は「一般人」「普通の人」という言葉が用いられ、「専門的なことは先生にお任せして」「先生はもう、目的を持っていらっしゃるから」と、教師＝教える人・教室を管理する人とは自身は違うとの認識が強く見られた。また、「一般人」「普通の人」という言葉は、「ああ日本にはこういう人もいるんだな、くらいのことを知ってもらえたら」という発言に見られるように、自分はあくまで「普通の」人であり代表的な日本人ではないとの意識も見られた。それと対照的に語られるのが、前項でもあげた「親」「保護者」「年配者」としての留学生に対する立ち位置のとり方であった。教師が期待した言語表現を支援するという立場はほとんど認識されていなかった。

(2) 参加目的に関する発言

インタビューではこの実践に参加することに決めた動機・目的についても語られた。全員が生涯学習教室で外国語を学習しているため、外国・外国語への興味関心が参加目的の筆頭ではないかとインタビューである筆者は予想していたが、内二人は一

番の理由は生涯学習教室で大学の施設を使わせてもらっていることへの「恩返し」のつもりであったと語っていた。また「プチ国際交流」という言葉も用いられ、「向こうが喜んでくれたら」「いい人生を送ってほしい」「何か手助けを」といった日本語支援ではない支援が目的として語られた。

筆者は実践開始時また途中においても「日本語表現を支援してほしい」ことを口頭と書面で繰り返したつもりであったが、日本人参加者たちは言語表現支援をする立場にあるという認識を持たず、話し相手、相談相手のような意識で参加していたことがうかがえた。

(3) 「話し合い」過程に関する発言

「話し合い」過程に関わる日本人参加者の発言に特徴的だったのは、会話の中で留学生に支援が必要であると思わなかったとの発言であった。これは(1)で述べたように留学生の日本語能力を会話の中で高く判断していたことによるもので、前掲のように「なんかスムーズにうんうんってわかってくださったし、的確なご返事されてたし」「違和感なかった」など、会話において留学生の言語表現にはほとんど違和感や問題を感じずにいたことが述べられた。筆者がスクリプト中の留学生の言語表現を見せると、日本人参加者は一様にこんなふう（拙く）話していたとは気づかなかったと述べた。

その一方で会話中に意識していたこととして述べられたのが「話の腰を折らない」ことであった。「話させることを意識していたみたい」、「先に進める」などの発言が見られ、また「沈黙が長く感じて」との発言もあった。

教師あるいは教室であることに関して、「専門のことは先生にお任せして」「(筆者/教師の)お役に立っているのか不安」「申し訳ない」「反省」など、教室という場で教師の下での活動であることが意識され、それに応えなくてはいけないとの意識が強く

持たれていたことがうかがえた。

3. 2. 2. 参加留学生へのインタビュー

参加留学生へのインタビューでは、まず冒頭で「Q1 勉強になったか」と問い、その回答の理由を聞いていく形で進めていった。その語りから共通して見出された項目として、日本人参加者と同様の(1) 自他像(自身, 日本人参加者, 教師)に関する発言, (2) 参加目的に関する発言, (3) 「話し合い」過程に関する発言の3項目と, (4) 言語学習観・教育観に関する発言を抽出した。

(1) 自他像(自身, 日本人参加者, 教師)に関する発言

①自身に対する認識

留学生の日本語能力について、日本人参加者側が留学生の話し合いの様子から会話に支障がないレベルに習熟していると高く評価していたのに対し、留学生側は一律に「自分は日本語ができない」と低く評価する発言をしていた。これは日本語能力試験など教室外で得た判断ではなく、話し合いに参加している中で自分の言いたいことが十分に日本語でできなかったことに基づいていた。同じ話し合い活動の中で、日本人参加者が留学生の日本語表現に問題がないと捉えていたのとは対照的であった。

また、教室での自らをあくまで「日本語学習者」として認識していたことが、「勉強になったか」に対して「ならなかった」と返答した3名の留学生の発言に特に強くうかがえた。これについては(4)で詳述する。

②日本人参加者に対する認識

留学生の日本人参加者に対する認識に強く表れていたのは、何よりも相手が「母語話者である」ということであった。日本人の自身の捉え方と呼応する「普通の人」「人生の先輩」「おじいちゃんおばあちゃん」という言葉も見られたが、共通して留学生が述べていた「言葉を直したり教えてほしかった」

と言う発言は、日本語母語話者として相手を認識していることを表すものだと言える。この点でも、日本人参加者が日本語指導は教師の役割であり自分たちはそうではないと捉えていたことと対照的である。

(2) 参加目的に関する発言

上述のように留学生は自らを「日本語学習者」として認識していたことの延長として、活動参加においても「日本語学習の場」であり、日本語の勉強をしているのだと意識していた。「ここは日本語の授業」「日本語で話すから面白い」「直してほしかった」「最後まで話したい」等の発言から、留学生自身がこの実践を単に話をする場ではなく、相談の場でもなく、「授業なのだから勉強の場である」と認識して臨んでいたこと、「言語」を重視していたことがうかがえる。

(3) 「話し合い」過程に関する発言

留学生側の自らは「日本語能力の不足した」「日本語学習者」であり話し合い活動は「日本語学習の場」であるという認識は、「話し合い」の相互行為への参加過程の認識にも反映されていた。ある学習者は、表現する中で適切な言語表現がわからず、やむを得ず一つの単語で簡単に述べたり、単語を並べたり、あるいは発話をあきらめたりして会話の“流れ”を切らないようにしながら言語表現に関する指摘や補足、修正を待ったが、「理解されてしまったんですよ」と泣き笑いのような表情で語っていた。また、参加留学生の中でも日本語能力の比較的低い留学生は、相手の話が分からない時はどうしたかとのインタビュアー(教師/筆者)の質問に、相手に質問したがそれでもわからないときは何度も聞いては失礼だからわかったふりをしたと答えていた。

留学生の多くが参加中の気持ちについても述べており、「自信がない」「自分にイライラ」「悲し

い」と言う言葉で表現していた¹²。

(4) 言語学習観・教育観に関する発言

4 つ目の項目として、日本人参加者にはあまり見られなかった言語学習観に関する発言を抽出した。これは「勉強になったか」という質問からの延長で派生した語りでもあった。6 名の内 3 名が「勉強にならなかった」と答えたが、その後、話を続けるうちに「日本語の勉強になる」とはどういうことかということに関しての発言が行われた。個々の留学生の言語学習観・教育観は教師との間のみならず留学生間でも異なっており、本授業が留学生自身の日本語学習に多様に位置づけられていることがうかがえた。

「勉強にならなかった」と答えた学習者の一人は、その原因として「ただ話すだけでは勉強にならない」「日本人（教室外の日本人の友人を含む）は自分の日本語が間違っていることに気づかない」ことをあげた。同様に「勉強にならなかった」とした別の留学生は、教えてもらえなかった・修正してもらえなかったことを理由としてあげていた。この留学生は教室外でもいつでも誰にでも自分の日本語が間違っていたら直してほしいと思っていると述べ、直してもらえない本実践は「勉強にならなかった」のであった。「勉強にならなかった」と答えたもう一人は話題の単調さ、自分が聞き役だったこと、アルバイト先で日本人とたくさん話していることなど次々に語っていたが、インタビューの最後には、こうして話してみると、実践での会話はアルバイトと

は違い「意識的に話していた」ので実は勉強になっていたんだと締めくくった。「意識的に話すこと」を意識していたとの発言は別の留学生にも見られた。

一方の「勉強になった」と回答した 3 名の内 1 名は、日本人参加者が「よく聞いてくれた」ことを学習効果のあった理由として述べていた。別の 1 名は相手がお年寄りだったから敬語の勉強になったと答え、いわゆる言語学習に焦点化していた。また、1 名は普通の日本人の生活を知ることができたことを「勉強になったこと」としてあげていた。

3. 3. 考察

3. での参加者インタビュー分析から浮かび上がったのは、活動における日本人参加者の参加意識と留学生の参加意識との齟齬であった。日本人参加者は、「話し合い」をする中で「相手は日本語に熟達している」と認識しており、この認識の下に母語話者同士の対話時と同様に相手の言語能力自体を疑うことはなかった。このため言語表現に焦点化し、その表現が本当に留学生の発話意図をよりよく表しているのかを検討していくような相互行為の生起が抑制されていたと考えられる。自分たちは教師ではない、一般人であるという意識がそれを助長していたこともうかがえた。また話の流れを切らないことが強く意識されていたことも言語表現支援抑制につながっていたと思われる。

一方で留学生は、「話し合い」で自分を表現しようとする中で自身の日本語能力の不十分さを強く認識し、日本人参加者は「母語話者」であるから日本語を直してくれる・教えてくれる存在であり、「日本語教室」「日本語授業」なのだから「教えてほしい」「直してほしい」と思っていた。その背景には、言語学習のためには形式と正しさが重要であるとする認識もあった。その一方で、日本人参加者同様、話の流れを切らないことにも配慮しており、そ

¹² ただし、留学生たちがこの「話し合い」への参加を否定的に捉えられていたわけではなく、「もしこういう活動に参加する機会があったら参加したいか」との質問には全員が「ぜひしたい」と答えていた。インタビュアーが教師であったことの返答への影響も考えられるが、インタビューでは授業に対する否定的な見解も述べられているので、期待された返答をしているだけではないだろう。

のため留学生のほうから積極的に言語表現について日本人参加者に問うことは控えられていた。ある留学生は、「話し合い」での自分の表現過程と心情をインタビューで次のように述べていた。

留学生： まだ日本語がそんなまだまだみたいなの。なんか、そうですねえ、この方々と会話してー、感じたのそれなんです。なんか、これを言いたいのにー、私はこの表現しか知らない。なんか、これ、これ自体なんか単純な表現じゃない、なんか複雑な気持ちがあるのにー、これしかなんか、これ、だけ、言えなくて。そんなのがありましたね。それで探したり、ぐちゃぐちゃ説明したり

筆者： 答えは出てきた？難しい？

留学生： 難しいです

筆者： そういう時に助けてほしかった？

留学生： でも、こういう表現を言っても、わかってくださったんですよ、結構

(中略)

筆者： 逆はあった？これ、みたいに理解されちゃったみたいなの。

留学生： 流れでそうなったこともあったかもしれない

筆者： その時はどうしてた？

留学生： 流れました。次また言うのもなんだなって思って

2. 2. 2. で示された、教師が意図した「言語表現を協働で吟味していくような言語表現支援」の生起の少なさは、留学生の言語表現能力に疑問を抱かず能動的理解を進める日本人参加者の認識と、話し合いの場で互いに配慮し合う日本人・留学生双方の意識と、そしてそれらと活動をデザイン・実施した教師の意図との不整合に起因していたことが推測される。

4. 考察と課題

本稿では、appropriation——留学生が日本語を自分の言葉とすること——を目指した、地域住民の方たちと留学生の「話し合い」教室活動実践の分析を行った。実践者である筆者は、日本人参加者に「日本語表現支援者」——対話の中で留学生の言語表現がよりよく自己を表現するものとなるよう共に言葉を吟味・交渉していく支援者——としての役割を意図・期待した。しかし、実践分析から、協働的な言語表現支援の相互行為の生起は限定されており、そこには活動主体である参加者の認識と意識が反映されていることが明らかになった。留学生の言語表現能力に疑問を抱かず能動的理解を志向する日本人参加者の認識と、話し合いの場で互いに配慮し合う日本人参加者・留学生双方の意識が、言語表現を協働で吟味していくような言語表現支援の生起の少なさにつながっていたと考えられる。日本人参加者側の「自分たちは言語教師ではない」という意識と、留学生側の「相手は母語話者であるから日本語を教えるはずだ」「ここは言語授業の場である」という認識の齟齬も浮かび上がった。このような日本人参加者・留学生の認識・意識と、本活動をデザイン・実施した教師（筆者）の意図・認識がかみ合っていないことも要因として指摘されるだろう。

能動的理解によってグラウンディングを成立させることは人間の対話の通常のあるべきことであろう。しかし、留学生が日本語を自分を表す言葉としていく自己表現活動とするためには、参加者（日本人・留学生双方）は容易に理解に達することなく、相手の言語表現を疑い、自分の理解を疑い、明確化を求め、よりよく自身を表す言語表現を共に吟味し交渉していくような態度が求められるのではないだろうか。「容易に理解しない」態度で対話に臨むことは難しいことである。さらに言語教室という場の特性が対話の参加者の態度形成に影響を与える。ただ「話し

合う」場と時間を設定するだけではない、参加者の認識と意識を「容易に理解しない」ことに向けていくような活動の仕組みと場のあり方を考えていく必要がある。

一方で、このような「容易に理解しない」態度で対話に臨むことは、留学生が自分をよりよく表す言語表現を懸命に探し求める過程で自分自身と相手をより深く考えていくことにもつながっていくだろう。同様に日本人参加者も、その過程に協働的に支援的に関わっていくことで、自分自身と相手を、そして相手の文化をより深く知り、再考していくことにつながるのではないだろうか。appropriation を目指す、自己表現のための地域住民参加日本語授業は、「容易に理解しない」言語表現支援を通して留学生・地域住民双方の認識と行動の変容に関わるような深い理解に結び付いていく可能性が期待される。

ただし、参加者の変容は言語表現支援的相互行為の帰結として生まれてくるものであって、逆に教師が参加者の変容を目的として言語表現支援活動を実施すれば、自由な表現活動を阻害し誘導することにつながる危険性がある。教師として、実践者として、この活動に、日本語教育にどう関わっていくのかを、筆者自身が考えていかなければならない。

文献

- 永田由利子 (2009). 『Voices from Japan——ありのままの日本を知る・語る』 くろしお出版.
- 西口光一 (2013). 『第二言語教育におけるバフチンの視点——第二言語教育学の基盤として』 くろしお出版.
- バフチン, M. M. (1996). 伊東一郎 (訳) 『小説の言葉』 平凡社. (原典 1934-1935)
- 家根橋伸子 (2009). 『日本語自己表現活動における「専有化」としての言語学習に関する研究』 広島大学教育学研究科博士論文. <http://ir.lib>.

hiroshima-u.ac.jp/00030648

- 矢部まゆみ (2007). 日本語学習者はどのように「第三の場所」を実現するか. 小川貴士 (編) 『日本語教育のフロンティア——学習者主体と協働』 (pp. 55-78) くろしお出版.
- ワーチ, J. V. (2004). 田島信元, 佐藤公治, 茂呂雄二, 上村佳世子 (訳) 『心の声——媒介された行為への社会文化的アプローチ (新装版)』 福村出版. (Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.)
- Bell, D. M. (2003). Method and postmethod: Are they really so incompatible? *TESOL Quarterly*, 37(2), 325-336.
- Kalaja, P., & Barcelos, A. M. F. (Eds.). (2003). *Beliefs about SLA: New research approaches*. New York: Springer.
- Seedhouse, P. (2004). *The interactional architecture of the language classroom: A conversation analysis perspective*. Malden, MA: Blackwell.
- Williams, M., & Burden, R. L. (1997). *Psychology for language teachers*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Article

Self-expression in Japanese with local community members: A case study of a classroom language activity and the participants' perceptions

YANEHASHI, Nobuko *

University of East Asia, Yamaguchi, Japan

Abstract

This study investigates a classroom language activity for a Japanese language course at a Japanese university. In this course, local community members participated as language supporters. To promote learners' self-expression in Japanese, I designed and ensured the implementation of the classroom activity by employing a concept of appropriation, derived from Bakhtin's language theory, capitalizing on local community members' support by involving them in discussions. The author was actively involved in the class as a teacher. As the second step in the study, I conducted interviews with the participants. The interaction data were analyzed in terms of language supportive actions used by local community members. The result showed that language supportive interactions did not occur as frequently as expected. To investigate the participants' perceptions of activity participation, interview data were also analyzed. It was found that there were gaps between the perceptions of the learners, community members, and teachers regarding themselves, the others, language learning, and the activity itself. These perception gaps might be responsible for the infrequency in the occurrence of language supportive interactions.

Copyright © 2016 by Association for Language and Cultural Education

Keywords: practice analysis; self-expression; dialogue; participants' perceptions; local community

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

【論文】

対話型の口頭発表の授業実践における学習者の「学び」

齊藤 聖菜*

(名古屋大学)

概要

本稿では、学習者が自身に変化をもたらす対話を行い、創造を行っていく過程が「学び」であると定義し、対話型の口頭発表の授業実践において、可視化されにくい「学び」の実態を検証する。分析対象は、教師に「学び」が可視化されなかった1名の学習者である。この学習者は、教師が設定した基準に基づく発表技能にあまり向上が見られなかったと評価されていた。分析の結果、本稿で検証したような学習者であっても、他者や自己と対話し、学習者の内部で変化が起こり、新たな信念や認識を創造していくという「学び」が生じていることが示された。この結果から、授業実践者が目に見える変化によってのみ「学び」を捉え、プロセス全体で捉えていなかったことが課題である可能性が示唆された。これらを踏まえ、「学び」を結果だけでなくプロセスとして捉え、プロセスの全体像を観察可能にする方策を検討していく必要があることを提言する。

Copyright © 2016 by Association for Language and Cultural Education

キーワード 対話型の教室, 学習観, プロセスの評価, 相互評価, 口頭発表

1. 実践に対する疑問

筆者はこれまで日本国内の大学に在籍する留学生を対象にした口頭発表の授業にティーチング・アシスタントとして参加してきた。その授業では、学習者が他者との対話を通して到達目標となる「良い口頭発表の評価基準」を作成し、口頭発表を行う際にはその評価基準を意識しながら発表者も聞き手も課題遂行過程をモニターし、相互に評価し合う活動を行っている。この活動では、学習者が日本語を使っ

て「良い口頭発表」についての自分の考えを表現して他者に伝えると同時に、他者の視点に触れることによって自分の考えを上げたり深めたりしていけるよう設計されている。筆者は授業実践者とともに、そこで生起していた対話と学習者の評価基準や行動の変化を目にしてきた。しかし、中には一見すると発表技能にあまり向上が見られず、対話活動にも消極的であるように思われる学習者も存在する。このような学習者にとって対話型の授業の「学び」とは何だろうか、その「学び」は可視化できるのだろうかという疑問を筆者は抱くようになった。

そこで本稿では、まず日本語教育における教室観

* E-mail: seina.higashi@gmail.com

の変遷を概観し、本稿の立場を明確にした上で口頭発表の授業における「学び」とは何かを再考する。その上で本稿の実践における問題点を指摘する。そして口頭発表技能育成を目的とした実践において、授業実践者から見ると取り立てて発表に変化がないと評価された1名の学習者を事例として取り上げ、一見すると変化がないように思われた学習者の背景でどのような「学び」が生じていたのかを検討する。

2. 「学び」の再考と実践の課題

ここでは、本稿の立場を明確にするため、日本語教育における教室観について概観する。さらに本稿の教室観に関して重要になってくる「対話」と「協働」の概念についても概観する。その上で本稿において筆者が考える「学び」とは何かを定義する。

2. 1. 本稿の教室観

寅丸（2014）は『日本語教育』に掲載されてきた実践研究論文を対象に、これまでの日本語教育における教室観の特徴を調査し、実践で前提とされてきた教室観を3つに区分している。寅丸（2014）によれば、第1の教室観は言語形式重視、第2の教室観は言語技能重視、第3の教室観は人間形成重視の教室観であり、現在は第2の教室観と第3の教室観が共存しているという。さらに寅丸（2014）は、『日本語教育』の中の第3の教室観に立った実践に見られる共通点として、学習者の学習意欲や自律性の育成が目指されていること、自他の相互理解と変容が期待されていること、グループの協力によって教室活動が達成されるため、人間関係が構築され、学習共同体が創造されやすいことの3点を指摘している。そしてこの第3の教室観では、「学習者のアイデンティティに踏み込んだ相互行為の過程が学びとされる（寅丸，2014，p. 45）」と述べている。

また、言葉の獲得について野々口（2010）は、「言葉を手に入れることとは、単語や表現、文法といった辞書的な知識の習得に終わるものではなく、言葉を媒介に他者や現実と関わる中で、自分や他者の認識が変わること（野々口，2010，p. 11）」であると述べている。館岡（2013）も、「言葉を学ぶことは、その言語の知識を獲得しそれを運用できるようにするといったスキルのトレーニングではなく、人と人がやりとりをし、互いを理解し、新しいものを生み出そうとする」（p. 201）ことであると指摘している。

以上から、言葉を学ぶことは、単なる知識や技能の習得であるとは捉えられず、言葉によって他者とかかわり、互いを揺さぶり合い、変化し新しいものを生み出していくことだと考えられる。筆者は、自他の相互理解と変化が期待される第3の教室観に立ち、口頭発表の授業を単なる知識の獲得やスキルのトレーニングとは捉えない。本稿では、学習者が他者とかかわり合うことでどのように変化し新たな認識が生まれるのかを検証する。

2. 2. 「対話」と「協働」の概念

寅丸（2014）は、これまでの教室観のシフトが「対話」と「協働」の仕掛けに起因していることを指摘している。すなわち、第3の教室観でキーワードとなるのが「対話」と「協働」というわけである。ここでそれぞれの概念と2つの関係を見たい。

2. 2. 1. 「対話」における他者の重要性とプロセス

蔭山（2015）は、近年「対話」が新しい日本語教育の構築を議論する際の主要な概念の一つとなっていることを指摘している。寅丸（2014）も、第3の教室観の説明において、「教室では、学習者の主体性を重視した双方向の対話が行われる」（p. 45）としている。また森本（2009）は対話を、自分の中に生まれた問いを他者と共有しようとする行為であ

ると定義し、その上で対話と伝達を明確に区別している。相手に伝えた段階ではそれはまだ「伝達」であり、話し手と聞き手の不断の交代があってこそ対話が成立するとしている。そして、「伝達をも超えて、対話こそを教室内に喚起しようとするのであれば、教室内の『学習』の概念自体をとらえ直す必要がある。つまり、対話そのものを学習としてとらえるという視点である」(森本, 2009, p. 138)と述べている。

さらに、野々口 (2010) や館岡 (2013) は対話における他者の重要性を指摘している。野々口 (2010) は、「言語は基本的に自分と他者との間で機能するものである。それは自問自答のような独話や思考であっても、自分の中の他者との対話であると言える」(p. 11) と、言語には他者の存在が常にあることに加え、その他者には自己の中の他者も含まれることを指摘している。これらの指摘から、対話は教師や「ピア (peer: 仲間)」(館岡, 2007, p. 51) といった他者で行う対話と、自己の中の他者で行う自己内対話に分けて考える必要があると考えられるだろう。また、館岡 (2013) は自己との対話も対話のプロセスに組み入れ、対話は、「①ソロ (一人で考える) →②インターアクション→③内省と変容という一連のプロセス」(p. 198) であると考えている。そしてこのプロセスは往還したり同時に生じたりしながら進むものであることも指摘している。

2. 2. 2. 「協働」の概念と「対話」との関係

次にもう1つのキーワードである「協働」について見る。池田 (2007) は対話と協働の関係について、協働には「対等」「対話」「創造」の3つの要素が重要であることを主張している。そして日本語教育における協働について以下のように述べている。

日本語教育における協働は、多言語多文化社会を目指す日本語教育という位置づけのもとに、その構成員となる多文化背景の者同士の

「対等」を認め合い、互いに理解し合うために「対話」を重ね、対話の中から共生のための「創造」を生み出すものであるべきだ。

(池田, 2007, p. 5)

さらに池田 (2007) は協働の意義について、「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」(p. 7) こと、「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を創り出すこと (p. 6)」があると述べている。

以上から、対話というのは協働の重要な要素の一つであり、協働のための条件が「対等」、プロセスが「対話」、そして対話によって「創造」が行われると捉えることができる。この対話による創造というのは、前節の、他者と関わることで自己や他者に変化し、新たなものを生み出していくという考えと同義である。矢部 (2007) はこの自分や他者の「変化」について、「『最初に持っていたものが異なるものになる』ということに限らず、もともとの視点が他者との対峙によって広がったり深まったりする、あるいは、他者との対峙を経ても変わらないものとして強化されることも含めて考えられる」(p. 62) と述べている。この「新たなもの」というのは、対話なしには作り上げられ得なかった信念や価値観のことであると考えられる。対話で互いの信念や価値観に出会うことによって新たな信念や価値観に気づくことがあるだろう。それらの新たな信念や価値観は、新しいものとして自分に取り入れたり、もともと持っていたものと合わせてより深まったり強化されたりしていく。また、一見自分以外の他者と対話し、創造が行われているように思われても、他者と対話しながら、同時に自分の考えを検討したりするという、自己との対話も常に行っている。それによって自分自身や他者や対象に対する新たな認識が生まれることもあるだろう。

2. 3. 本稿で考える「学び」と実践の課題

以上で見てきた教室観は、個人単位で知識や技能が獲得されていくことが「学び」であると考えられている個体能力主義とは大きく異なっている。常に言葉を媒介に他者あるいは自分の中の他者と関わり、自己や他者に変化をもたらす新たな創造を行っていくことが「学び」だと考えられている。森本(2009)は「従来の学習観と違い、学習を結果として起こるものとしてではなく、過程としてとらえる観点」(p. 138)を持つ必要があることを主張している。本稿においても、「学び」を知識や技能の獲得といった結果で捉えるのではなく、自己や他者との対話、変化、創造の一連のプロセスが生じることが「学び」であると考えられる。

上記の「学び」を口頭発表の実践を例に考えてみる。例えば、授業で学習者が発表を行い互いにアドバイスし合う活動があったとしよう。発表を見たピアが「もっとアイコンタクトをした方がいい」とアドバイスをする。この段階ではまず「アイコンタクトができていない」という情報がアドバイスとして伝えられている。それだけではなく、ここでは他者が良い口頭発表とはどういうものかということに対して持っている「発表する際はアイコンタクトをしなければならぬ」という一つの信念が伝達されたことにもなる。もとはアイコンタクトの重要性を意識していなかった発表者が他者から伝達されたことで、「聞き手の目を見た方が相手の理解を確認できるな」と考えたとする。この場合、他者から伝達された信念を自分なりに意味づけ、自身の新たな信念として取り入れていると考えられる。つまり、他者とのやり取りが伝達から対話になり、自己とも対話した結果、新たな信念が創造されたことになる。

学習者が有している口頭発表を行う際の信念が活動中に発話として現れたり、発表技能が向上しているといった明らかな変化が見られれば、学習者の内部でも何かしらの変化が起こり、その結果として創

造も起こっているため「学び」が生じていると判断することができる。しかし「学び」をプロセスとして捉えるなら、目に見える変化だけでなく、その背景にある学習者の内面で起こっていることも評価の対象とすべきであると考えられる。例えば、発表を重ねても、発話内容は同じで、発表技能の向上もなく、対話活動では口数少なく座っているだけという場合は「学び」も生じていないのだろうか。決してそうではないと考える。いつも教室では口数も少なく黙って他人の話の話を聞いているだけで発表もあまり上達していないように思われても、他者の言葉を自分なりに意味づけようとしていれば積極的に対話を行っていることになり、その結果新たな価値観を創造しているかもしれない。反対に、対話活動で発言数も多く積極的に参加しているように見えても、他者の考えと自分の考えをすり合わせていなければ対話を行っていることにはならない。発言数の多少に関係なく、真剣に話を聞いているように見えても、他者の言葉を全く聞き入れていないかもしれないし、もしくは自分の考えは全て棄却して他者の言ったことを「鵜呑み」(衣川, 2012, p. 93)にしているかもしれない。これらの場合も対話を行っているとは言えず、したがってそこには「学び」も生じていないと考える。

つまりここで言いたいのは、目に見える形で現れた結果だけで学びや対話を捉えきめることは非常に難しいということである。しかし、可視化された結果だけで学習者が評価されるという問題は、第3の教室観が広がりつつある現在でも依然としてあるように思う。本稿の実践者も、対話や協働を重視しており、第3の教室観に立った授業設計を試みていた。しかし評価の段階では学習者を個人単位で捉え、他者との相互作用や自己との対話の過程は観察対象としていなかった。学習者を個人単位だけで捉えるのではなく、他者との相互作用にも焦点を当て、さらに学習者が自己と行う対話も対話の一部とし、「学

び」を結果としてだけでなくプロセスとして評価していくことが求められるだろう。

これまでも、学習者の頭の中や心の中で起こっていることというのは、教室観を問わず言語教育研究において関心を集め、重要な位置を占めてきたことと思う。学習者の内部で生じる対話も含めて対話の全容を観察できるようにするための方法は、現在も模索中であると思われる。しかし、教室での学習者の発言や学習者同士の対話といった発話内容を分析することで、学習者が他者の言葉をどう受け止め、どういう対話を行っていたのか、その過程でどのように「学び」が生じていたのかを推測することは可能であると考えられる。

3. 研究目的

これまでも、教師評価だけでなく相互評価も取り入れ、対話を重視した口頭発表技能育成のための実践が行われてきており、実践の効果が示唆されてきている。例えば、本稿とほぼ同様の実践を行った衣川 (2010, 2012) がある。それらの実践では、学習者がそれぞれ持っている良い口頭発表に関する考えや信念を伝え合いながら協働で口頭発表の評価表を作成し、それに基づいて相互に評価するという活動を行った。活動の効果として、他者と自己の知識や評価が対峙することで、学習者がもともと持っていた発表の評価観点・基準の深化と精緻化が促されたことが示されている。

上記の分析では、実践で対話と協働を重視し、他者との関わりによる学習者の口頭発表に関する知識の変化が分析されている。しかし学習者が他者の言葉をどう受け止め、どう自己と対話を行ったのか、他者から言われたことをどう意味づけ、変化したのかという、学習者の内部で生じたプロセスの分析は不十分であるように思う。そこで本稿では、衣川 (2010, 2012) とほぼ同様の目的、方法で実施され

た実践において、実践者が認識できなかった「学び」の存在と実態を明らかにしたい。

筆者は 2012 年から本稿と同様の、留学生を対象とした口頭発表の実践に観察者やティーチング・アシスタントという立場で参加してきている。しかし本稿では、筆者がまだ参加していなかった 2010 年に実施されたコースで録画された教室資料を分析対象とし、参加者以外の視点から実践の検証を行う。本稿で分析する授業の実践者（以下教師と呼ぶ）は、発表技能の向上の程度と、学習者が述べる目標が具体的なものに変ったかどうかを評価し、成績づけを行っていた。教師の評価方法については 4 章で詳述するが、この点から見ると、教師は結果や成果として現れた学習者個人の行動や発話のみによって評価を試みていたと思われる。その結果、学習者同士の相互作用や自己との対話の過程までは観察対象とならず、プロセスとしての「学び」の評価を行うことはできていなかったのではないかと考える。本稿では、教師から見て「変化がない」、すなわちあまり「学び」も生じていないと評価された学習者に本当に「学び」はなかったのかを確かめたい。そのため、教師がシラバスに記載した目標や評価観点に基づくと、発表技能や学習者が設定する目標にあまり向上が見られず対話活動にも消極的であると評価された学習者を分析対象とする。評価が完結しており、2 回の発表の比較が可能な過去の実践を改めて掘り起こし、文字化を行い丁寧に分析することで、教師だけでは把握できなかった学習者の「学び」の実態を示すことができると考える。そのような学習者の「学び」のプロセスを明らかにすることで、協働や対話を取り入れた実践における課題を示し、今後の実践に向けての新たな示唆が得られると考える。

表 1. 2010 年 4 月から 7 月の口頭発表コース日程と活動内容（第 1 週から第 7 週）

週	授業内容	教室活動	教室外活動
1	・オリエンテーション ・分類, 定義, 例示の表現	表現導入	
2	・分類, 定義, 例示の表現練習のための発表	表現練習	
3	・評価表作成 ・前週の発表の自己評価, 相互評価 ・目標設定 ・「良い発表」発表準備	準備活動	原稿作成 練習
4	・「良い発表」1 回目発表 ・自己評価, 相互評価	目標明言, 発表 発表直後のフィードバック	原稿修正 練習
5	・相互評価	発表翌週のフィードバック	
6	・「良い発表」2 回目発表 ・自己評価, 相互評価	目標明言, 発表 発表直後のフィードバック	
7	・相互評価	発表翌週のフィードバック	

4. 実践概要と分析方法

ここでは、調査対象とした実践の概要、教師の理念や、それに基づく活動の目的を説明する。なお、以降の教師の理念や活動目的の説明で特筆のないものは、教師が本稿の実践と同様の目的、方法で行ったとする実践報告（衣川、2010、2012）を参考にしたものである。

4. 1. コース概要

分析対象とする学習者が受講したコースは、2010 年 4 月から 7 月（週 1 コマ 90 分×14 週間）に愛知県内の大学の日本語教育機関で実施されたものである。受講者は日本語中上級レベルの留学生である。シラバスに示されているコース目標は、発表で使われる表現や話し方、質問の仕方など、大学生活、特にゼミや授業で必要な口頭発表技能を身につけていくための基礎能力、自律的な学習能力を身に付けることである。

第 1 回のオリエンテーション参加者は 20 名で、

国籍は韓国、中国、タイ、インドネシア、アメリカ、フランス、イギリス、ウズベキスタンと様々であった。本稿では、第 7 週までの「良い口頭発表とは」をテーマとした発表の部分を分析の対象とする。第 1 週から第 7 週までのコース日程と活動内容を表 1 に示す。第 7 週の「良い口頭発表とは」の活動が終了した授業の後半から第 11 週までは「良い質疑応答とは」というテーマで活動が行われた。また、「良い質疑応答とは」がテーマの活動が終了した第 11 週の授業の後半から第 14 週までは面接の練習が行われた。

4. 2. 教師の目的と各活動の流れ

次にどのような目的で本コースが設計されたかについて、教師への聞き取りをもとに説明する。前述したようにコースの目標は、ゼミや授業といった大学生活で必要とされる口頭発表技能を身につけていくための基礎能力、自律的な学習能力を身に付けることである。その目標を達成するためには、学習者が自身で口頭発表を評価し、その過程における課題

に気づき、課題を解決するための目標と計画を立案し、その計画に基づいて口頭発表を行うというプロセスを循環的に繰り返すことが重要であると教師は考えている。自分自身の口頭発表を評価しその過程における課題に気づくためには、評価の観点や基準の確立が求められる。その方法として教師は、協働活動を通して、到達目標となる「良い発表とはどのようなものか」について考える、すなわち口頭発表の評価基準を作成する活動を設けている。さらに「良い発表」というテーマで発表を行い、それぞれが作成した評価基準を他者と共有できるようにしている。口頭発表を行う際には評価基準に記述した行動目標を意識しながら、発表者も聞き手も口頭発表をモニターし、発表後には相互に評価しあう活動を計画している。館岡(2007)では、対話においては自分の意見を他者に分かるように発信しなければならず、説明活動を通して気づきと整理が生まれることが指摘されている。本稿の教師も、学習者が「良い発表」の概念を聞き手である他者と共有するために言葉にして発することを通して、概念が意識化、構造化、精緻化されることを期待している。さらに「良い発表」の概念自体を発表することで、発表中にも発表者が持っている「良い発表」の基準を意識でき、その基準とのズレに対する気づきが促進されることをねらいとしている。このように、本稿の教師は他者や自己との対話を通して互いの概念が明確になったり整理されたりしていくことを期待し、口頭発表技能は付随的に獲得されていくものと考えている。この点から見れば、本稿の教師も前章で述べた第2の教室観と第3の教室観を併せ持っていると言える。

次にそれぞれの活動における教師のねらいを詳述する。

〈表現導入 (第1週)〉

第1週はオリエンテーションの後、分類・定義・

例示の表現の導入を行う。ここでは「～は A, B, C の 3 つに大きく分類できます」等の分類の表現、「A というのは～を指します」等の定義の表現、「D, E, F は A の一例です」等の例示の表現を教師が紹介する。

〈表現練習 (第2週)〉

表現を導入した翌週には、分類・定義・例示の表現を使った短い発表を行う。学習者は「ゴミの分別」「動物の分類」のような自由なテーマで発表を行う。この発表は第3週に行う「自由テーマの発表の自己評価・相互評価、目標設定」で見るために全て録画される。ここまでの授業の流れは以降の授業の流れを作るためのものであり教師主導で行う。

〈準備活動, 原稿作成・練習 (第3週)〉

表現練習のための自由テーマの発表を行った翌週に、学習者は「良い発表」についての評価表(評価観点と基準)を協働で作成する。これは翌週の発表のための準備段階に相当する。まず2つの発表例の動画を見る。この発表例は以前のコース修了者が行ったものの中から教師がピックアップしたものである。1つはアイコンタクトやジェスチャー等の非言語的コミュニケーションを駆使しながら発表しているもの、もう1つは発表の構成、内容はしっかり準備されているが、ほとんど原稿を棒読みしているものである。これら2つの発表例を1度目には音声なしで、2度目には音声付きで見て、そこでの気づきに基づいて一人一人が「良い発表」の基準を内省し、個人でメモを作成する。次に5~6人でグループになり、互いの基準を共有し、グループで一枚の評価表を作成する。この活動は、協働作業における言語化によって、学習者が「良い発表」の概念や基準を意識化、構造化することを目的としている。その後作成した評価表を用いて、表現練習で行った自由テーマの発表のビデオ録画をグループで

モニターし、自己評価、相互評価を行い、その時点における課題と次の発表の目標を記録する。

本稿の実践の準備活動は5つのグループに分かれて行われた。本稿で分析対象とする学習者が参加していたグループが作成した評価基準は以下の通りであった。

- ・大きな声で発表
- ・安定的のポーズ
- ・発声は正確・ゆっくり話す
- ・できるだけ内容を覚える
- ・相手と目つきの交流がある
- ・ロジックの文を書く
- ・できればわかりやすい表現を使う
- ・専門用語 難しい言葉とかはなるべく少ない
- ・笑顔で発表する
- ・緊張しないように努力する
- ・適当なリズム ジェスチャー
- ・相手を考えておもしろい内容を発表する
- ・自信をもって
- ・発表の内容のポイントを強調する
- ・相手の立場を立て発表の内容 例などを全般的に検討する

(原文まま)

学習者は授業外に、準備活動で作成した「良い発表」についての評価表、相互評価で気づいたことや他者から得た視点を参考に、「良い発表」の発表原稿の作成及び練習を行う。原稿の作成によって、学習者が「良い発表」に対して持っている概念や基準が整理され構造化されることが期待されている。

〈目標明言・発表、発表直後のフィードバック (第4, 6週)〉

準備活動の翌週に発表を行う。発表は5~6人の

グループで行う。発表者は準備活動で認識した課題と目標を述べてから発表を始めるが、これは発表者が自身の課題を意識化して発表を行うためである。発表は発表者、態度・視線・話し方の評価者、内容の評価者という役割を順に交代しながら進める。評価観点を割り振り分析的な視点で評価を行うためである。発表時間は3分程度である。第6週目には2回目の発表を行う。各発表と発表直後の評価活動の様子は、教師によってビデオ録画される。

発表後は準備活動において協働で作成した評価表に基づき、目標の達成度、及び発表全体について自己評価を行う。その後同じグループの他の学習者も評価表に基づいてコメントを述べる。ここでは他者の目を借りながら自己モニターを行えることが期待される。また、様々な視点から評価が行われ、新たな視点を取り入れる場が提供される。

〈発表翌週のフィードバック (第5, 7週)〉

発表の翌週は発表をビデオ録画したものを視聴し、5~6人のグループで相互評価を行う。発表者は第三者的視点から自身の発表を観察し、さらに他者からの評価によって課題を意識し、次の目標を設定することができる。

〈原稿修正 (第4, 5週)〉

「良い発表」について発表を行い、フィードバックを受けた後、発表者は教室外で原稿の修正や見直しを行う。原稿の修正によって、新たに取り入れた評価観点・基準も取り入れながら「良い発表」に対する考えを再度整理し構造化が促され、内容の再検討によって精緻化が促されることが期待される。

発表やフィードバック活動が行われる間、教師は主にタイムキープや機材管理を行いながらグループの様子を見て回っていた。フィードバック活動においては、発表者やグループのメンバーに「発表はどうでしたか」と尋ね、フィードバック活動がスムーズ

ズに進むよう働きかけを行った。また、発表者が「目標はできませんでした」と総括的な評価を行っていた場合は、「何ができませんでしたか」と具体的な評価を行うよう働きかけることもあった。発表者の自己評価やグループのメンバーの評価で発表者の課題が提示されたときは、その課題を解決する方法を提示することもあった。

4. 3. 教師の評価方法

教師が作成したシラバスには、コース全体の評価の方法として、「発表と質疑応答の評価、課題提出により評価する」と記載されている。この課題というのは、自己評価や他者の発表に対するコメントを記入するコメントシートのことである。

教師に評価方法についてより詳しく聞いたところ、次のように評価を行っていた。まず教師は、自己評価・他者評価 30%、教師評価 30%、クラスパフォーマンス（クラスでの対話）30%、コメントシート提出 10%という割合を設定していた。このうち教師評価はシラバスに記載されている「口頭発表技能」と「自律的な学習能力」という2つの目標に合わせて観点が事前に決定されていた。口頭発表技能に関しては「内容（分かりやすいか・聞き手に合っているか）、構成（メモがとりやすいか）、話し方（スピード・ポーズ・強さが適切か）、態度（視線・身振り・座り方などが適切か）」という評価観点を教師は設定していた。そして自律的な学習能力に関しては、「発表の課題に気づき目標設定に繋がる自己評価ができているか」という評価観点を設定していた。教師は各学習者の録画データを視聴し、口頭発表技能とクラスでの対話について評価を行っていた。自律的な学習能力についての評価は、学習者が発表を行う際に述べる目標や、コメントシートで提出する自己評価を見て行っていた。教師によれば、目標設定に繋がる評価ができているかどうかを判断するために、学習者の目標が具体的で達成可能

なものに変わっていったかどうかを評価していたということである。例えば、学習者が初めは「分かりやすい構成で発表します」という目標を言っていたのが、「分かりやすい構成にするため、はじめに・次に・最後にという表現を入れて、最後にはもう一度自分の主張を繰り返します」という目標に変わったとする。この場合、構成という観点について当初は具体性を欠く目標を持っていたのが、具体的な表現の導入、何をどこで言うのかといった例が加わり、目標として具体性を持ったものになっている。このように目標が具体化していくためには、「初めに、次に、と言わなかったから話の切れ目が分かりにくかったんだな」といった自己評価を行う必要があり、目標が具体化していれば目標設定に繋がる自己評価も行えていると教師は考えていた。

5. 分析対象と分析方法

本稿では、授業において収集した2回の「良い発表とは」がテーマの活動を分析対象とする¹。各活動において、分析対象者が行った発表と、対象者の発表後に行われたフィードバック活動の様子を録画したデータを分析対象とする。このフィードバック活動では、まず発表者が自己評価を行いその後同じグループのピアからも評価を受ける。

分析対象とする学習者は筆者が教師に聞き取りを行い決定した。本稿では教師が把握しきれなかった

¹ コース開始時のオリエンテーションでは、実践で得られたデータを研究目的で使用するについて教師から受講者に説明した。さらにコース終了時に参加していた学習者に、教室で得られた資料を研究目的で使用する許可を教師が要請し、同意書に記入してもらった。この際、教室で得られたデータを教師が研究で使用する、教師が指導する大学院生が研究に使用する可能性があることも説明した上で同意を得た。本稿で調査対象とするコースでは、コース終了時に授業に参加していた学習者全員の同意を得ることができた。また、本稿執筆にあたっては教師に内容を確認してもらったうえで投稿の許可を得ている。

「学び」の実態を明らかにするため、教師から見て発表技能と対話活動に参加しているときの様子、学習者が設定する目標にあまり向上が見られなかった学習者を選択してもらった。この段階では筆者が抱えている疑問や「学び」についての考え方は教師には伝えていない。その結果学習者 C（中国人女性）を分析対象として決定した。教師によると、前章で説明した方法により口頭発表技能を評価したところ、総合的にも観点別でも、Cには2回の発表技能に大きな向上は見られなかったと判断したという。また、自律的な学習能力については次のように評価していた。2回の発表を通してCは目標を述べていたが、その目標は実践を通して具体的なものにならず、そのため次の発表に繋がるような自己評価と目標設定ができていないと判断した。そのため自律的な学習能力の向上も見られないと評価したということだった。また、授業中に行われる対話活動では発言数も少なく、他者の言葉にはただ頷くばかりで消極的であったという評価もしていた。

学習者 C の発表内容及び発表直後のフィードバックでのやり取りは全て文字化した。その際、語彙や文法の間違いの修正は行わず、また、フィラーや言い淀みも可能な限り学習者が発話したままで示すよう留意した。

分析対象者である学習者 C の 2 回の「良い口頭発表」がテーマの発表内容、発表直後のフィードバックにおけるやり取り、目標から、Cには他者や自己と対話を行い、自己に変化がもたらされ、何か新しいものを創造するという「学び」が生じていたのか、またその「学び」はどのようにして生じていたのかを分析する。

6. 分析結果と考察

ここからは分析結果と考察を示す。発話データ内と図表内においては、学習者 C を C、教師を T、ピ

A を L と番号で表す。発話内容は原文のまま記載する。

6. 1. C にとっての「良い発表」の変化とそのプロセス

C は 1 回目と 2 回目で発表内容は変わっていた。発表内容は、C が持つ「良い発表」に対する信念が変わったことが判断できるものであった。以下に C の 2 回分の発表内容を載せる。なお、2 回目の発表内容の下線は、1 回目の内容と比べて追加や変更があった部分である。

〈C の 1 回目の発表内容〉

私にとって分かりやすい発表、良い発表は、聞き手は発表の内容を聞いてよく理解できると思います。発表する時に大切なことは、内容、構成、話し方だと思います。内容で言えば、専門的な言葉と難しい言葉を使用せず、聞き手は理解しやすい言葉を選定する。その必要な時はその絵とグラフ使いながら説明すればいいと思います。構成で言えば、文章の流れを大切にして、前後の内容を組み立てる。あと話し方については大きくはっきりした口調で相手に伝えて、相手の顔見て、適当なジェスチャーを使います。以上です。

〈C の 2 回目の発表内容〉

(前略) 良い発表は大きくて、内容、構成、話し方、態度の 4 つに分けられます。その内容で言えば、聞き手は発表の内容を聞いてよく理解できるのことはとても大切だと思います。だから専門的な言葉をなるべく使用せず、聞き手は理解しやすい言葉を選定して、必要な時に絵とグラフなどを使いながら説明すればいいと思います。内容のポイントも強調します。構成で言えば、文章の流れを大切

にして、前後の内容を組み立てて、適切な接続詞を使います。また、話し方については大きくはっきりした口調でゆっくりとした相手に伝えます。最後、態度については、聞き手の顔見て適当なジェスチャーを使います。また自信を持ってなるべく緊張しないで聞き手に伝えます。以上です。

1 回目の発表の時点で C は、聞き手が内容を聞いてよく理解できるのが良い発表であり、そして良い発表では大きく、内容、構成、話し方の3つが大切だと考えていた。内容についての説明では、専門用語や難しい言葉を使用せず聞き手が理解しやすい言葉を選ぶこと、必要に応じて絵やグラフを用いて説明することを例に挙げた。次に、構成は文章の流れを大切にして内容を組み立てることであると定義していた。最後の話し方では、大きくはっきりした口調、相手の顔を見ること、適切なジェスチャーを使うことを例に挙げていた。

2 回目の発表では良い発表の評価観点として、内容、構成、話し方、態度という大きな4つの分類を設けていた。2 回目の発表で C は、内容のポイントを強調することを下位の観点として加えた。このように変わった理由としてピアによる指摘が考えられる。1 回目の発表直後にピアから「ポイントの部分は声を使って強調するとよい」と指摘があり C はポイントを強調することが良い発表にとって必要だと気づいたものと思われる。そしてこの「ポイントは強調されるべきである」という伝達された他者の信念を自分なりに取り入れ、内容という観点に新たに加えたものと考えられる。しかし、どうすればポイントを強調できるかについては話していなかったことから、ピアが示した「声を使って」という手段は取り入れず、その方法を考えるまでには至らなかったとも考えられる。次の構成では、接続詞を使うという例を加えた。また話し方では、大きくはっ

きりした口調に加えて、ゆっくり話すことも2回目の発表では述べていた。これらは他者の発表や評価活動を観察する中で C が気づき、「分かりやすい構成にするために接続詞を使うべきである」「ゆっくり話すべきである」という自己の信念として取り入れたことを示唆していると考えられることもできるが、ここでは断定できない。最後の態度は2回目の発表で新たに C が設けた観点である。そして1回目の発表でも述べていた、聞き手の顔を見ること、ジェスチャーを使うことはこの態度に分類した。

さらに C は、自信を持って緊張せず伝えることを発表内容に加えた。C は1回目の発表後、複数のピアから「緊張している」という指摘を受け、自分が緊張しておりそれが聞き手にも伝わっていたことに気づき、緊張せずに話すことの必要を感じたのではないだろうか。そして原稿修正段階において、「緊張せずに話した方がよい」という信念を構築し、さらに聞き手の顔を見ること、ジェスチャーの使用、緊張せずに話すことのカテゴリーを見直し、態度に分類するという信念の再構造化を行ったものと思われる。また、2 回目の発表では、C の発表の内容量が1回目と比べて多くなっていた。これは、単に分類や例を加えるうちに全体の内容量が増えたとも考えられるが、逆にピアからの「内容が少ない」という指摘によって発表量を増やそうとし、それによって新たな分類や例を C なりに考えることが促された可能性も考えられる。以上をまとめたのが図1である。

C は協働で評価表を作成した後、「良い発表とは」についての発表原稿を作成する段階で、ソロで良い発表について持っていた信念を構造化した。1 回目の発表では自身の構造化した信念を発表内容として発言した。その後ピアからの評価を受けたり他者の発表や評価活動を見たりする中で、自分の信念以外でも他者の視点に触れたと考えられる。そして発表原稿を修正する段階で、発表と評価の活動で得

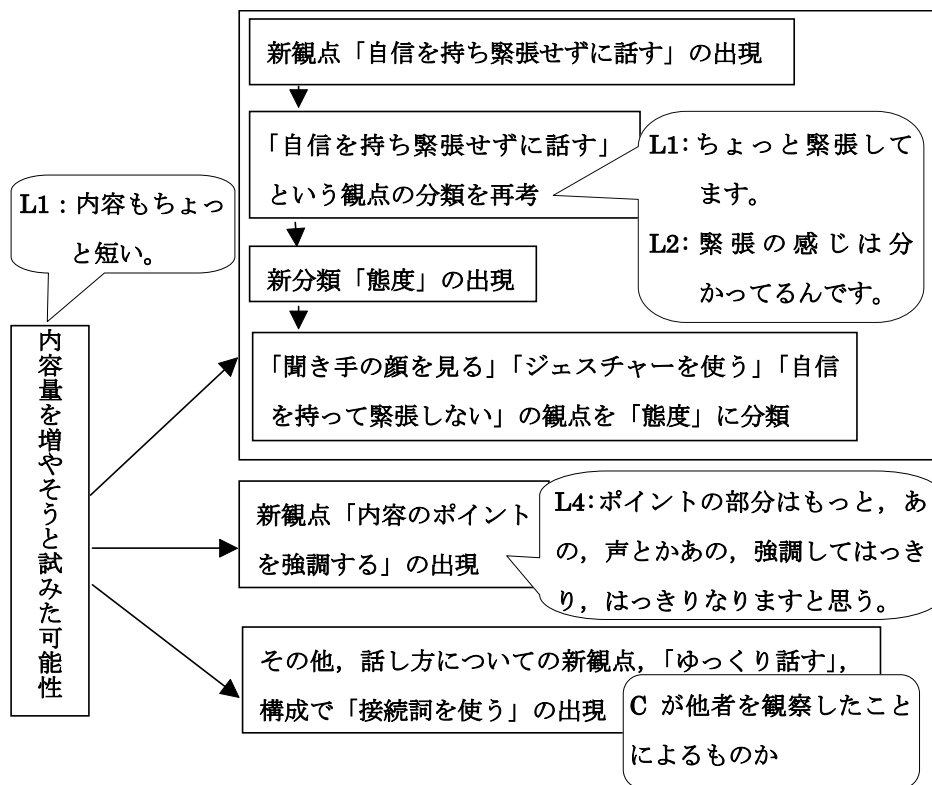


図 1. 学習者 C にとっての「良い発表」の変化のプロセス

られた他者の視点を取り入れながら、再びソロで内省し、良い発表についての信念を見直し再構築したのであろう。その結果として、発表内容に新たな分類や例が加わり、内容量も増えていた。

6. 2. C の目標の変化とそのプロセス

実践では発表の前に目標を言うが、C が授業中に発言した目標は 1 回目と 2 回目で変わっていた。このことから、C が意識した自身の課題も変化すると判断できる。

C は 1 回目の発表では、大きな声で話すこと、相手の顔を見てはっきり伝えることを目標として述べていた。発表後は「あまりできなかった」と総括的に自己評価し、さらに「自分では大きい声だと思うが、聞き手にとってはまだ小さいと思う」と声の大きさについて自己評価していた。C は聞き手の立場から自己評価を試み、その結果目標は達成できなかったと感じていたことが分かる。声の大きさについてはピアも目標は達成できていないと評価した。

C の自己評価とピアの評価が一致しており、他者の評価を聞くことが自己評価の妥当性を確信する材料となったと思われ、C が意識した課題が他者との対話によって強化されたことが示唆されている。一方で聞き手の顔を見て話すという目標については、ピアから「自分たちの中で一番スクリプトを見なかった」と、C の目標は達成できたとする評価があった。このピアの評価は「あまりできなかった」という C の自己評価とは異なっている。ここでは、C は自己評価と異なる他者評価を聞いたことで、もとの「目標が達成できなかった」という自己評価から、「自分の目標は達成できた」という自己評価への変化が促された可能性がある。

2 回目の発表での C の目標は「大きな声で聞き手に伝える」ことであった。1 回目の発表での「聞き手の顔を見て話す」という目標を言わなかったのは、1 回目の発表後にピアから目標が達成できたという評価を受け、C も達成済みの目標であると判断したためではないかと考える。「大きな声で発表す

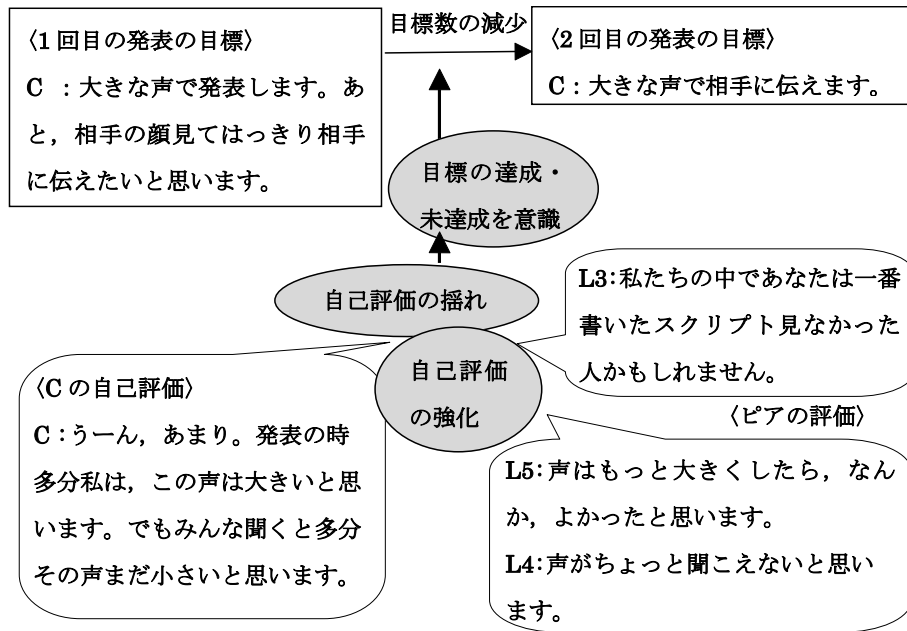


図2 学習者Cの目標の変化のプロセス

る」という目標に関しては、「前の発表より声は大きいと思うが他の学習者と比べるとまだまだである」という自己評価を述べていた。Cの目標については一人のピアが「はっきり聞こえた。大きい声できた」と述べており、目標の達成を示す評価が得られた。以上のCの目標の変化とそのプロセスを表したのが図2である。

Cは一見すると目標の数が減少しただけで、授業期間を通して「大きな声で話す」というあまり具体的とは言えない目標を継続して話していた。これを見て教師は目標の立て方や自律学習能力に向上があまりないと評価したわけである。しかしその背景には、Cがピアや自己と対話を行い、自己評価に変化がもたらされ、新たな課題認識が創造されるというプロセスが生じており、目標の減少はあくまでその結果であることが分かった。

6. 3. 意図通りに伝わらなかった内容のポイント

Cは2回目の発表後に「重要なポイントが全て伝わったと思う」という自己評価もしていた。しかしその後のフィードバックでピアの一人が、「メモが取りにくかった」と評価したことを発端に、内容の

ポイントが自分の意図通りに聞き手に伝わっていなかったことに気づいたようである。

〈聞き手の誤解と誤解の解消〉

T: ジャあちょっとポイントいくつ出したつもりですか。

C: 4つ。

(中略)

L8: 多分ある同じにしてしまいます。

T: 何と何を同じポイントにしました, L8さんは。

L8: あの, 難しい言葉使わずにというのは, 分かりやすいと, 絵を使ってとかを。

C: うーん。

L8: 2つ目は内容, ですか。

C: うん。

L8: 内容は枠組み, あ, 4つですね。あの, 3つ目はゆっくり話すことですか。

C: うーん。

L8: で, 最後。

C: あ, 難しい言葉を使わず, それは内容の中での。

L8：あ、あー。

L7：2 番目は？

C：2 番目はその構成，構成。

L7：構成。あ、さっき構成内容と思いました。

L8 は上記のやりとりの前に「メモのとりやすさはあまり良くなかった」と C を評価していた。そして上記のやり取りに見られるように、C が挙げた「良い発表」のポイントの数は 3 つだと誤解していた。L7 にはポイントの数は C の意図通りに伝わっていたようだが、C は聞き手の全てにはポイントが正確に伝わっていなかったことに気づいたのではないかと考える。ポイントは 4 つであると C が言い、L8 は「2 つのポイントを 1 つにしてしまったのではないかと考えたのではないか。それから C と L8 はそれぞれのポイントの内容を確認した。L8 が「1 つ目のポイントは難しい言葉を使わないこと、2 つ目のポイントは内容、3 つ目のポイントはゆっくり話すことか」と C に尋ねたところ、それに対して C は「難しい言葉を使わないというのは内容の中の例の一つである」と説明した。それを聞いた L7 は、自分も C の発表のポイントを誤解していたのではないかと感じたため、2 つ目のポイントを再確認したものと思われる。そして C は「2 つ目のポイントは構成である」と答え、それを聞いた L7 は自分が「『構成内容』という一つのポイントだと捉えていた」と話した。その結果 C は、複数の聞き手にポイントの数と内容が意図通りに伝わっていなかったことに気づいたようである。

それから教師と、聞き手に分かるような形でポイントを伝える方法について下記のように話していた。

〈課題解決方法についての教師とのやりとり〉

T：C さんは、4 つとか言いましたか。4 つポイントがあります、4 つ。

C：あー、の 4 つに分けられます。

T：それをゆっくりはっきり 4 つって言った？

C：いや。

T：例えば身振り、「身振り 4 つあります」。えっと、言葉、内容、こうやれば全部間違える人はいないと思います。メモを取る人は最初に 4 つって分かれば。

C：はい、分かりました。

教師が「『4 つポイントがあります』のようにポイントの数を明示したか」と C に尋ね、C は自分がそのような表現を使用していなかったことに気づいたようであった。そして教師が実際に手本を見せ、C はこの方法に納得した様子だった。

以上の 2 つのやり取りから、野々口 (2010) が言うような、日本語を媒介に他者や現実と関わり、認識が変わることが促された様子が見て取れた。つまり、日本語でピアや教師とやり取りするうちに、C は自分の言いたいことが意図通りに伝わっていないという現実と直面し、そのことを認識した。C の「言いたいことは伝わった」という認識が「一部意図通りに伝えられていない」という認識に変わったということがここでは示唆されている。そしてこの問題を解決すべく、教師が課題解決方法の例について気づきを促したことで、C は「言いたいことを伝えるためには分類をマークする言葉があった方がよい」という知識を自分なりに取り入れる機会が与えられた。しかし教師が提示した知識を C が一方的に受け入れている様子も見て取れた。そのためこの段階では、教師との対話ではなく、単に教師からの知識の「伝達」が行われただけであるとも考えられる。

以上のように、一人のピアの評価を発端に C は内容が聞き手に意図通り伝わっていなかったことに気づき、ピアと対話しながら自分が本当は伝えたかったことを再確認した。さらに教師が内容を意図

表 2. C の「学び」のプロセス

	活動	対話のステップ	変化	創造
1 回目の発表	原稿作成	ソロで内省	信念の意識化	信念
	目標設定	ソロで内省	課題の意識化	目標
	自己評価	ソロで内省	課題の再意識化	目標
	他者評価	・他者からの伝達 ・インターアクション ・他者の視点も借りながら内省	自己評価の強化 自己評価の変化	新たな自己評価 新たな目標
2 回目の発表	原稿修正	・他者の視点も借りながらソロで内省	信念の再構造化	新たな信念
	目標再設定	・他者の視点も借りながらソロで内省	自己評価の強化 自己評価の変化 課題の再意識化	新たな自己評価 新たな目標
	自己評価	・ソロで内省	課題の再意識化	新たな目標
	他者評価	・伝達 ・インターアクション ・他者の視点も借りながら内省	自己評価の変化 課題の再意識化 課題解決方法への気づき	新たな自己評価 新たな目標 (新たな観点)

通りに伝えるための表現を示したことで課題解決方法への気づきが促された。ここではピアや教師との対話によって、C の自己評価の変化が促され、自身の課題と解決方法の認識が創造されようとしていた可能性が示唆されている。

6. 4. C に見られた対話と「学び」のプロセス

以上、学習者 C について、発表内容、目標、意図通りに発表内容が伝わっていなかったことに C が気づいた場面の 3 つに焦点を当てて分析を行ってきた。

分析の結果、教師に可視化された C の目標の変化やピアとの相互評価活動、そして発表内容の変化の背景では、教師が把握しきれなかった「学び」の過程が生じており、その結果新たな信念、自己評価、課題認識と目標が創造されていたことが分かった。これらの分析結果から、C に生じていた、対話、変化、創造の「学び」のプロセスをまとめたのが表 2 である。対話のステップは館岡 (2013) の

ソロ (一人で考える)、インターアクション、内省と変容、を参考にした。

表 2 に沿って順に説明する。C はまず 1 回目の発表に向けての原稿作成によって、自己と対話し、「良い発表」に対する信念を意識化したと思われる。また目標設定によっても自己と対話し、自己の課題を意識化したと思われる。この結果として発表原稿が作成され、声の大きさと視線に関する目標が述べられた。1 回目の発表後は自己評価という形で内省を行い、依然として声の大きさと視線の目標が課題であると考えたものと思われる。ここでは内省、すなわち自己との対話によって再度自身の課題を意識したと考えられる。その後の他者評価では、ピアからも声の大きさの目標ができていなかったと評価され、C の自己評価が強化され、C は改めて課題として受け止めたと思われる。また別のピアからは、視線の目標が達成できていたと評価され、目標が達成できていないと総括的に考えていた C の自己評価が揺さぶられたものと思われる。ここでは他

者及び自己と対話を行い、Cの自己評価の変化が促され、Cは新たに自身の課題を意識したことが窺える。

次にCは、2回目の発表に向けて、授業外で発表内容と目標を再検討した。まずCは1回目の発表後に、ピアから内容量が少ないこと、緊張していること、ポイントが強調できていないことを指摘された。これらの指摘によってCの自己評価と信念が揺さぶられ、Cは新たに自身に取り入れようとしたものと思われる。次にCは2回目の発表に向けての原稿修正の段階で、授業で出会った他者の視点を発表内容に反映させようとし、考えを整理する中で「態度」という新たな分類に気づいたのではないかと思われる。そして既に持っていた観点と、他者から取り入れた、緊張せずに話すという観点も含めて再分類を行ったと考えられる。また、授業を通して、ゆっくり話す、接続詞を使用するという観点にも気づき、原稿修正段階で自身の信念として取り入れた。ここでも、他者の視点を取り入れながら自己と対話を行い、他者が示した信念を自身に取り入れ、さらに再分類を行い、新たに再構造化された信念が創造された。その結果として、発表内容では新たな分類や観点が加わり、内容量も増えた。目標の再設定では、再度他者評価と自己評価をすり合わせながら目標の達成度について内省し、その結果視線に関する目標は達成できたと判断したものと思われる。目標を再設定する際、再び自己評価を行い、声の大きさの目標は未達成であると改めて意識し、2回目の発表では声の大きさに関する目標が強化された目標として述べられたものとする。つまり、Cは目標を再設定する段階で、再び他者の視点を借りながら内省し、自己評価の変化や強化が促され、目標が再度意識化されたのではないかと考える。

さらにCは、2回目の発表直後のフィードバックで、「自分の言いたいことは伝わった」と自己評価していた。しかしピアとの対話を通して、自分の伝

えたいことが伝わっていなかったことに気づき、Cが意図していた内容をピアと再確認した。その後は教師が課題解決方法を示したことで、口頭発表で意図通りに内容を伝える方法についてCの気づきが促された。ここでも他者との対話によって「自分の言いたいことは伝わった」という自己評価が変化し、「自分の言いたいことが伝わっていなかった」という新たな自己評価が生まれた。そして教師の伝達によって「分類をマークする表現を使う」という課題解決方法に気づき、新たな目標として意識した可能性がある。

以上のように、Cは他者の視点を取り入れながら自己との対話を行い、自分なりに解釈を試みていたと考えられる。その結果、自己評価が強化されたり変化したりして、新たな信念や自己評価、目標を生み出していたことが分かった。このことから、教師からは見えない学習者Cの内部には、対話のステップが往還しながらあるいは同時に生じており、対話、変化、創造の「学び」のプロセスが存在していたことが示唆された。

7. 結論と今後の課題

本稿では、学習者に変化をもたらす対話を行い、その結果新たなものを創造していく過程が「学び」であると考え、結果として現れたことだけを観察し学習者を評価することを問題として指摘した。また、学習者は自己や他者と対話を行うことで内的に変化しており、目に見える変化はあくまでその内的な変化のプロセスが結果として部分的に現れたものにすぎないことを指摘した。そして学習者の「学び」をプロセスとして観察することが重要であると主張した。その上で、口頭発表の授業において、教師が認識できなかった学習者の対話と変化を教室データから分析し、どのように「学び」のプロセスが生じていたのかを、1人の学習者を対象に検証し

てきた。その結果、教師があらかじめ設定した評価基準によって、発表技能があまり向上せず、自律学習能力も低く、対話活動にも消極的であると評価された学習者であっても、舘岡(2013)の対話のプロセスを繰り返しながら、自己評価や口頭発表に対する信念の変化が促され、新たな信念や目標が創造されていたことが示唆された。

以上のように学習者 C には多くの変化をもたらされ「学び」のプロセスが生じていたと考えられる。それにもかかわらず教師は学習者 C に対して、発表技能、自律学習能力、対話への参加態度に向上がないという評価をしていた。この原因として、まず教師が学習者を個人単位で、さらに可視化された結果だけで評価し、他者との相互作用や自己との対話を考慮していなかったことが考えられる。すなわち、学習者が他者の言葉をどう受け止め、取り入れていたのかは見えていなかったということである。さらに、教師は対話や「学び」をプロセスとして捉えきれていなかったとも考えられる。教師は、発表技能だけでなく、目標の変化や対話活動も評価対象としており、決して技能や成果だけで評価しようとしていたわけではない。しかし教師は、対話によって学習者に内的な変化が生じたなら結果として現れるものだと考えていたのではないだろうか。つまり、学習者の目に見える変化を前提として対話による変化が目指されていたということである。教師は、対話によって内的な変化をもたらされれば、発表そのものや目標も変化していき、目標が変化していけば付随的に技能も向上していくと考えていた。それに対して、目に見える変化がなければそもそも対話による内的な変化も起こっていないと捉えていたのではないか。その結果、学習者 C のように技能や発話内容に著しい変化が見られなかったり、いつも対話に消極的に見える学習者は特に変化しなかったと評価されてしまったのだと考えられる。教師によって、実践を通して変化していないと

評価された学習者においても、自身に変化をもたらす対話を行い、様々な創造を行うという「学び」が生じていたことが明らかになった今、目に見える変化がなければ内的な変化につながる対話や創造も起こっていないというような、一面的な評価を行うことは問題であると言えるだろう。可視化された変化の背景に対話、内的な変化、創造という「学び」のプロセスがある、と考えるより、あくまで目に見える変化はプロセスの一部が現れたものであると考えるべきである。そして評価対象はプロセス全体であるべきであり、その一部だけで判断しようとしても学習者の「学び」は把握しきれないと考える。

このように顕在化しにくいプロセスとしての「学び」を可視化するための方法として、ポートフォリオの利用や、学習者に定期的にインタビューを実施するといったことが考えられる。しかし大学での評価は数値化が求められることが多い実情や、授業後の成績評価の時間的な制約を考えると課題は多い。本稿では、教室で得られた資料のみを対象としたが、一つ一つ文字化し詳細に分析することで、学習者の「学び」の全容を推測することが可能だということ示唆が得られた。今後も、「学び」をプロセスとして捉える姿勢を持ち、学習者の「学び」を把握し評価していくための方策を検討していかなければならない。

最後に今後の課題として、本稿では1名の学習者の事例のみ検証を行っており、他の学習者やコミュニティ全体の「学び」の分析は行っていないことを挙げたい。今後は個人だけでなく、コミュニティの学びについても検証を行っていく必要がある。また、今回は学習者の発話内容という限られた資料のみによって学習者に生じた対話を分析したため、可視化されない部分での「学び」のプロセスの存在の可能性を示したに過ぎないとも言える。学習者 C が実際に何を考えながら他者の言うことを聞いていたのかは本稿のデータからは断言はできないし、そ

の点ではフィードバック活動が「伝達」に留まっていた可能性もないとは言えない。今後は聞き取り調査等によってより豊富な資料を収集し、学習者の「学び」の実態をより詳らかに探っていく必要がある。

文献

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

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.

蔭山拓 (2015). 日本語教育における「対話」の観点 『2015 年度日本語教育学会春季大会予稿集』 (pp. 31-35).

衣川隆生 (2010). モニタリング基準の意識化を促進させるための協働学習のあり方 『日本語教育方法研究会誌』 17(1), 36-37.

衣川隆生 (2012). 対話を通じた学習者による評価基準の作成とその変容——口頭発表技能育成のコースにおける実践から 『名古屋大学日本語・日本文化論集』 19, 89-121.

館岡洋子 (2007). ピア・ラーニングとは. 池田玲子, 館岡洋子 (編) 『ピア・ラーニング入門——創造的な学びのデザインのために』 (pp. 35-69) ひつじ書房.

館岡洋子 (2013). 日本語教育におけるピア・ラーニング. 中谷素之, 伊藤崇達 (編) 『ピア・ラーニング——学び合いの心理学』 (pp. 187-203) 金子書房.

寅丸真澄 (2014). 日本語教育実践における教室観の歴史的変遷と課題——実践の学び・相互行為・教師の役割に着目して 『早稲田日本語教育学』 17, 41-63. <http://hdl.handle.net/2065/44905>

野々口ちとせ (2010). 認識の変容と共起する言葉

の学習——意味生成の観点から 『リテラシーズ』 7, 11-20. <http://literacies.9640.jp/dat/litera07-11-20.pdf>

森本郁代 (2009). 伝達から対話へ——大学での日本語教育の現場から. 水谷修 (監), 小林ミナ, 衣川隆生 (編) 『日本語教育の過去・現在・未来 第3巻 教室』 (pp. 119-141) 凡人社.

矢部まゆみ (2007). 日本語学習者はどのように「第三の場所」を実現するか——「声」を響き合わせる「対話」の中で. 小川貴士 (編) 『日本語教育のフロンティア——学習者主体と協働』 (pp. 55-78) くろしお出版.

Article

The “learning” of a student in an interactive oral presentation course

SAITO, Seina*

Nagoya University, Aichi, Japan

Abstract

In this paper, learning is defined as the process of constructing a dialogue that causes change and new growth in the learner. Based on this definition, the paper reports on the analysis of an unseen instance of learning within an oral presentation course. The analysis focuses on a single student who, according to the teacher, was not “learning.” Assessment within the course, based on criteria set by the teacher, indicated that this learner’s oral presentation skills had not advanced. However, the results of the analysis reported here show that even a learner such as this one had learned: The student had engaged in dialogue with others, and this led to her experiencing internal change, developing new beliefs and extending her awareness. This examination reveals the dominant paradigm of the class wherein the teacher did not recognize the whole process of learning but, rather, acknowledged “learning” only on the basis of visible change in a student as shown through course activities. From the results of this analysis, the author advocates the necessity of, first, conceptualizing learning not only in terms of outcomes but also in terms of a process and, second, considering strategies that may enable teachers to observe that process in future.

Copyright © 2016 by Association for Language and Cultural Education

Keywords: Interactive class; concept of learning; process-based assessment; peer assessment;
oral presentation

* *E-Mail:* seina.higashi@gmail.com

【論文】

マレーシアの高等教育課程における日本語教育の現地化に向けて

日本人日本語教師にどのような役割が担えるのか

木村 かおり*

(マラヤ大学言語学部)

概要

日本語教育の現地化とは何か。本稿ではこれを現地の教師たちが互いを、また現地の日本語教育をエンパワーメントし合うことと捉えている。マレーシアの大学教員である筆者は、現地において日本語教師たちとエンパワーメントし合うために「何が必要なのか」「私に何ができるのか」を考え、クリティカル・アクションリサーチとしてB大学をめぐる社会的実践活動を繰り返し省察している。本稿では、現場の教師が求めているものと現状の矛盾を明らかにし、その矛盾の克服に私がどのような働きかけをしていたのかを活動理論を用いて分析し日本人教師の役割を探った。矛盾の克服には、「情報」や「同僚間の連携」を道具として、結びつきの実践を行うことが必要であること、たとえビジターという外国人教師であっても、日本人教師が現地の教師間の共同体の境界を越えた第3の共同体の同僚として教師間にネットワークを働きかける役割が担えることが確認できた。

Copyright © 2016 by Association for Language and Cultural Education

キーワード 外国人教師, 現地の日本語教育, 境界を越える, 協働,

クリティカル・アクションリサーチ

1. 海外の日本人日本語教師

1. 1. 筆者と問題の背景

海外における日本人日本語教師の数は、国際交流基金（以下 JF）の 2003 年の調査から増え続け、2012 年の調査では、約 1.5 倍の 14,819 人となっている（国際交流基金, 2005, 2013）。この教師たちの数には、日本の公的機関から派遣される専門家やボラ

ンティアだけでなく、現地採用の日本人日本語教師も含まれている。ODA 卒業国となったマレーシアにおいては、JF や国際協力機構（以下 JICA）などの公的機関からの派遣教師が減り、「ローカルの日本人日本語教師」（ここでは現地採用の日本人日本語教師という意味で用いた）が増加している。筆者もマレーシアで活動する「ローカルの日本人日本語教師」の一人である。

このようなローカルの日本人日本語教師は、現地の教師たちと共に成長し、エンパワーメントし合う

* E-mail: k.kimura@um.edu.my

ためにどのような役割が担えるのだろうか。大学の日本語教師という日本語教育の専門家である筆者は、当地において日本語教師たちと共に成長し、エンパワーメントし合うために「何が必要なのか」「私¹に何ができるのか」を考え、クリティカル・アクションリサーチ²として、B大学をめぐる社会的実践活動を繰り返し省察し、改善をめざし続けている。それは、日本語教師としての役割を問い続けながら、次の課題をめざす活動でもある。ここで言う社会的実践活動とは、私個人の教室で行う教室実践から同僚教師とコースや機関において行う教育実践、社会との関わりを持つための実践までを指している。また、めざす教師の成長も社会的実践活動そのものにあると考えている。

実は、私には次のような2つの問い（問題意識）とある思いがあり、現地の日本語教師たちと共に成長し、エンパワーメントし合うことを考えている。マレーシアは1960年代後半、近隣国インドネシア、タイと同様に、戦後の日本政府の寄贈日本研究講座で、日本研究および日本語教育を再開させている（森口、1967）。そのマレーシアでは、高等教育における日本語学習者数が世界のトップ10に入るほどであり、さらに2012年の日本学生支援機構の調査まで、インドネシアやタイより圧倒的に多くの数の留学生を日本に送ってきた³国である。ところが、そのマレーシアにおいて、日本語主専攻コースはたった1機関にしかなく、日本語教師養成講座も大学の課程にはない。一体どこでマレーシアの日本語教師は養成され、研修を受けているのだろうか。確かに、クアラ・ Lumpur（以下 KL）において

JFの日本語専門家⁴たちによる教師研修や養成講座が行われている。またマレーシアの教師たちはJFの浦和の研修所で研修を受けることができる。しかし、マレーシアの日本語教師の養成や研修を主にJFに頼る状態のままでいいのであろうか。養成や研修を私たちローカルの教師で行うという次の段階に移行しなければならないのではないか。これらの現状から、私は「誰がマレーシアの日本語教師を養成し、研修するのか」という問いを感じているのである。

また、「教師たちはマレーシアにおいてどのように成長していくのか」という問いも同時に感じている。実は、2015年現在マレーシアには、インドネシアやタイに複数⁵ある教師会やローカルの日本語教師が主幹となった学会、定期刊行の日本語教育雑誌がないのである。マレーシアの教師たちは、どこで悩みや不安を解決しているのだろうか。確かに、JFが主催する日本語教育研究発表会があり、年に1度実践を見せ合う場はある。しかし、不安を共有し、互いの日本語教育観を交換し合い、確かめ合う場と機会としては少なすぎ、教師たちをエンパワーメントするには不十分だと感じる。

そして、私には、私の行っている日本語教育は、当地でどこまで認められ、許されるのだろうかという不安があり、現地にいる教師をエンパワーメントすることで、つまり、現地の教師という他者と関わることによって、私を日本語教育の専門家として、当地に位置づけたいという思いがある。それは我々が「〈他者〉を欠いてはわたしを意味づけることができない」（桑野、2011, p. 36）のであり、バフチン（1979/1988）の言葉を借りて、ワーチ（1998/2002）が述べるように、我々は「他者なしにありえないし、他者なしに自分自身となることもできな

¹ 本稿では、筆者の主体的な行為、省察について記述するときには、「私」を用いる。

² クリティカル・アクションリサーチについては4.で述べる。

³ 2015年現在インドネシアの留学生数が3か国の中で1番大きい（日本学生支援機構、2012）。

⁴ 国際交流基金が使用している職種名。

⁵ WEB資料（国際交流基金、2015）より。

い」(p. 143)からである。ただし、求めているのは、原始的な共同体にただ所属したいという思いでもない。他者との深い関わりを求める思いである。

では、他者との関わりを深く感じ、位置づけを感じられるのはどのようなときだと言えるだろうか。例えば、タイにおいて、教師協働や協働における日本人教師の不安に対していくつかの研究を行っている松尾が、松尾、香月、井上(2014)で「(前略)あきら^{ママ}たこの国ではこれが当たり前なのだと思うしかないと思った。」(p. 116)というインタビューエピソードを取り上げている。このエピソードは、外国人である私たちは時として、仕事観や教育観が当地の教師たちと異なると感じたとき、思考することをやめ、現地のやり方に従うことがあることを示している。私の行ったマレーシアの調査でも同じような言説を日本人教師たちから得ている。このような方略は、現地との一つの関わり方であると言える。しかし、現地のやり方にやみくもに従った行為が私たちを不安から解消し、自身の位置づけを感じさせることはないだろう。自身の実践や日本語教育観を開示し、他者と省察し、自分の教育観を確かめ、自身の役割を確かめながら、現地にあったやり方で実践できたときに、ようやく私たち外国人教師は、現地との関わりを感じ、現地での自分の位置づけを感じられる。

また、8年におよぶマレーシアにおけるフィールド調査から、現地における自分の実践や教育観に不安を感じ、それらを確かめたいと考えている日本人日本語教師が少なくないことがわかったことから、本稿では、実践を記述し、教師たちが確かめ合う参照となるものを示していこうと考えている。このような記述と開示は、三代ら(2014)が言うように他者に「実践改善のストーリーとして参照できる『リソース』」(p. 93)となると考えるからである。それらは、自身の実践を改善することに不安を感じている教師たちが、自身の役割や日本語教育観を確

かめ、実践改善したり、逆に実践を変えないという意志を貫くことを支えるだろうと考えるからである。

1. 2. 本稿の流れ

以上の問いと問いから本稿では、私や日本人日本語教師の役割の一つを示唆することを目的とする。そのために、次の2. で研究背景としてマレーシア社会の特殊性と日本語教育環境を概観する。3. では「誰がマレーシアの日本語教師を養成し、研修するのか」という問いの解に向けて、まず日本の公的機関が派遣する日本人日本語教師がどのような役割を担ってきたのかを概観し、マレーシアの日本語教育環境に指摘されてきた問題を明らかにする。4., 5. において、本研究に適する研究方法、分析アプローチを、6. では、データとその収集方法について述べ、7. で、データの結果からマレーシアの高等教育において、日本語教師たちの養成、研修の場として、教師たちが求めている場と現状の矛盾(問題)を確認する。最後に、8. においては、矛盾の克服に向けたB大学言語学部をめぐる私の社会的実践活動の一つを省察し、教師たちの養成、研修、成長の場の構築に向けて、外国人日本語教師である私に何ができたのかを考察する。

本稿は、主にB大学言語学部とその周辺の一部の機関の動向を論じている。B大学は、マレーシアで唯一の日本語主専攻コース(以下日本語BAコース)、予備教育部日本留学特別コース(以下Aコース)、人文社会学部日本研究コース(以下日本研究コース)を含む3つの日本語教育プログラムを持つ日本語教育が盛んな大学であり、日本の公的機関から派遣された日本語教師を含め多くの日本人日本語教師が関わってきた大学である。マレーシアの高等教育における日本語教育を考える上で、まず、B大学を中心に論じることが必要だと考えた。次節では、マレーシア人社会とマレーシアの高等教育における

日本語教育環境を本稿で取り上げる社会的実践活動の背景として概観する。

2. マレーシア社会の特殊性とマレーシアの日本語教育環境

2. 1. マレーシア社会という共同体

マレーシアは、マレー系、中国系、インド系を三大民族とする多民族国家である。各民族は異文化の存在を意識し、自文化への帰属意識を強く持ち、コミュニティをほぼ分離させて生活してきた。コミュニティの分離は各民族が主に信仰する宗教が違い、定住の経緯からも、従事する主な職業が異なり、生活圏が異なっていたことに始まるが、被統治時代の政策が、自文化への帰属意識を強く持たせた（萩原, 1996; 竹熊, 1998）と言われる。

元首相であるマハティール（Mahathir, 2011）は離職後、「社会の中の民族的な分断は、学校教育時代にその芽が生まれ、卒業後に再生産され、多民族社会を受容し、団結しようという考えを遠ざける。マレーシア人は民族的共同体の中だけで、生活することはできない。多民族社会で生活する我々にとって大切なことは、若いうちから他者と互いによく知り合うことである。」（p. 751, 筆者訳）と指摘し、多民族が小学校から大学に至る時期まで同じキャンパスで学ぶことを提案している。

実は、各民族の言語を尊重する姿勢がマレー語、中国語、タミール語という教授言語別の公立の小学校を生み、子どもたちの多くは、母語別に学校に通っている。しかし、民族ごとの共同体は、文化的、宗教的な異なりだけが生み出しているのではない。マレーシアでは、イギリスからの独立以後、ブミプトラ（主にマレー系と先住の少数民族）の社会的経済的地位を向上させるため、ブミプトラ優遇を柱とする教育政策を中心に国作りを進めてきた。そ

の後、2002年にメリトクラシー制⁶の教育政策が導入されたが、現在もブミプトラ優遇の教育制度や奨学金制度は存在している。つまり、中等教育、高等教育において、民族別の進学ルートが設けられており、民族別の共同体は政策によって生み出されていると言える。もちろん、教育機関に生徒、学生だけが民族的な偏りをもって集まるのではなく、在籍する教師、職員たちにも民族的な偏りが出てしまう。

とはいうものの、ブミプトラ優遇政策があるからと言って、ブミプトラたちがブミプトラ至上主義的な態度をとっているわけではない。一般のブミプトラたちは、むしろ批判されることに耐えているように見える。その結果、マレーシア人は、必要以上に対話を望まず、共同体内で起こった問題を解決するのであれば、共同体を越えてまで、解決策を探すことはしないようである。これを宇高（2008）は、「一人ひとりの市民は、ほかの民族集団との日常的な接触経験から固有の間合い感覚を確立させ、どのようにすれば平穏な生活が送れるかを大切にしている」（pp. 76-77）と述べている。このようなマレーシアの社会的背景は、外国語である日本語の教育環境にどのように影響しているのか。次項において、日本語教育環境を構成している共同体や成員を中心に見ていく。

2. 2. マレーシアの高等教育における日本語教育環境と共同体として捉える機関

日本語はマレーシアにおいて、国際言語の一つとして位置づけられており（Malaysian Ministry of Higher Education, 2006）、現在45の高等教育機関で学ばれている（国際交流基金, 2013）。高等教育における日本語学習者数、教師数は、先述のインド

⁶ 能力制：マレーシアの人口の民族間比率による民族クォーター制に代わる配分の枠組み。奨学金の受給や国立大学の入学定員を民族に関係なく成績によって割り当てるというもの。

ネシア、タイと共に国と地域別の調査で、マレーシアは世界のトップ10に入っている。また、183人の日本語教師がマレーシアの高等教育機関で日本語を教えている。しかし、インドネシア、タイの高等教育機関の日本語教師数がそれぞれ879人、448人であること、教師1人当たりの学習者数が逆にマレーシアが一番多いことから、183人という教師数は、インドネシア、タイと比較して少ないと言える。さらに、マレーシアは、学部レベルの日本語教師養成講座、大学院レベルの日本語及び日本語教育専門コースが世界のトップ10の国の中で唯一ない国でもある。これは、教師が少なく院生も不在であることを示し、日本語教育に携わるマンパワーが不足していることを意味していると言える。

では、これら183人の日本語教師たちが構成員である高等教育における日本語教育環境とは、どのような共同体の集合体なのか。マレーシアにおいて日本語教育を実施している高等教育機関は、大学の学部、予備教育機関、P機関のような語学教師養成機関の3種類あり、それぞれに共同体を形成している。また、厳密に述べると、P機関は高等教育課程ではないが、現役教師を受講生とした語学教師養成機関⁷であり、高等教育機関と分類されている。このように高等教育機関に3種類の機関があり、それぞれの管轄省庁は高等教育省⁸、JPA（人事院）、教育省と異なり、それぞれの共同体には制度的な境界がある。つまり、マレーシア高等教育における日本語教育共同体は、大学の学部、予備教育機関、語学教師養成機関といった制度的な境界がある3つの共同体の集合体であり、183人の日本語教師たちが、

その3つの共同体に分かれて、マレーシア高等教育における日本語教育共同体を構成している。

次に、マレーシアの高等教育機関に日本人日本語教師がどのような割合で所属しているのか見てみる。45の高等教育機関における日本人日本語教師⁹の割合は、世界の平均割合25.9%より高い37.7%であり、総数は69人（国際交流基金、2013）である。しかし、すべての高等教育機関に日本人日本語教師がいるわけではない。また、45高等教育機関中、約1割の機関数に当たる4予備教育機関に43人¹⁰の日本人教師が集まっている。

では、B大学の中に存在する共同体はどのような成員で構成されているだろうか。B大学内には、先述したように日本語BAコース、Aコース、日本研究コースの3つの日本語プログラムがある。しかし、それぞれ個別の機関（学部等）に属しており、また、機関の学習目的、専門の違いから各機関は役割を分業させ、それぞれに共同体を形成している。その3つの共同体全体の構成員が、2015年はマレーシア人教師21人（うち3名は日本語を教えていない）、筆者のような現地採用外国人教師4人（うち日本人3人）、さらにJFからの派遣日本語専門家13人である。以前は日本からのJFの派遣日本語専門家が3つのどの機関にも派遣されていたが、2015年現在、日本語予備教育のAコースだけに派遣されている。日本語BAコース、日本研究コースには、インド系、中国系のマレーシア人教師もいるが、Aコースは学生、マレーシア人教師の全員がマレー系である。

マレーシア政府は国費留学制度でマレーシア人学生を日本、アメリカ、イギリス、オーストラリア、

⁷ この機関の中に中等教育課程の教師を日本語教師として養成するプログラムがあったが、2014年このプログラムは一時休止後、別のプログラムとして再開している。

⁸ 2013年高等教育省は教育省と統合され、2006年以前の一省の形態に戻ったが、その管轄は内部で分かれている。

⁹ 国際交流基金（2013）では、日本語母語教師となっている。本稿では、教師について論じるとき、母語話者性ではなく、日本人性を取り上げ日本人日本語教師と表記して論じているため、ここでも表記を統一し、日本人日本語教師とする。

¹⁰ 2013年の筆者の調査から。

ドイツ、ロシアなどの高等教育機関に留学させている。Aコースは、1980年代に開始された東方政策による国費留学制度の予備教育コースであり、この国費留学制度による奨学金配分は、ブミプトラ優遇政策の一つである。しかし、メリトクラシー制が導入され、非ブミプトラの奨学金受給の割合は増えた。それでも依然、国費の学部留学プログラムをブミプトラのみに限定しているのは、日本留学に対するものだけである(吉村, 2013)。このように、民族的、制度的、政策的な境界に囲まれた共同体の集合体がマレーシアの高等教育における日本語教育共同体であり、この共同体に日本の公的機関は第二次世界大戦の頃には既に関わっている。3. では、日本の公的機関から派遣された日本人日本語教師が現地の日本語教育に対して、どのような役割を担ってきたのかを見ていく。

3. 日本人日本語教師はどのような役割を担ってきたのか

3. 1. 日本語教育の現地化と日本語教師の役割

マレーシアの日本語教育において日本人は、学習者にとっての日本語教師であり、マレーシア人教師の指導者として、その役割を第二次世界大戦中にはスタートさせている(松永, 2002)。1981年に日本や韓国への留学政策を中心とする東方政策がマレーシアで発表され、高等教育機関で日本語予備教育がスタートした。中等教育機関でも、JICAの支援の下、日本語教育が始まった。政策開始当初の日本語教師のほとんどが日本からの派遣教師であった。

JFの派遣日本語専門家やJICAの派遣隊員の報告資料には、日本人日本語教師の役割が述べられている。これらの論考は与えられたミッションの下、派遣隊員や派遣専門家がマレーシアの日本語教育において、どのような指導、支援をしたか、もしくは今後どのように指導、支援すべきかという観点から日

本人教師の役割を述べている(例えば、森口, 1967; 阿部, 2000; 阿久津, 小林, 2000; 川崎, 2002; 楠元, 2004; 谷口, 2006; など)。ミッションは地域ごとの個別のものであるが、論考の中にかがえる共通のミッションが日本語教育の「現地化」であり、現地での日本人教師の役割は、「現地化」を支えることである。では、その「現地化」とはどのようなことを指しているのか。

報告資料等からは、「現地化」の意味として、中等教育機関において「現地の日本語教師だけで、日本語教育を行う」ことと考えられていることがわかる(例えば楠元, 2004; 鈴木, 2010)。また、マレーシアの日本語予備教育機関では、日本の高等教育機関に留学するための渡日前準備教育の支援という現地のリクエストに応える形で活動し、現地の教師の活動の主体性を奪わないことが「現地の日本語教師だけで、日本語教育を行う」一つの段階と考えられていることが読み取れた(戸田, 小林, 村田, 森, 2009)。つまり、一方的に指導するのではなく、リクエストに応えることで「現地化」を支え、リクエストに応じた教師の役割があると考えられているようである。その役割もリクエストと共に変化する。

この役割の変化をB大学AコースのJF派遣日本語専門家団(当時13名)のメンバーである戸田ら(2009)が、Aコース設立時から現在までを3つのステージに分け考察している。第1ステージは、マレーシア人日本語教師が皆無に近い状態であり、日本語教育を行う役割を日本人教師が担った時代、第2ステージは、Aコースに日本留学から戻ったマレーシア人教師が加わり、マレーシア人教師と日本人教師が共に日本語教育を行う役割を担った時代であり、そして現在は第3ステージに入ったとしている。この第3ステージは、Aコースのマレーシア人日

本語教師たちの多くが B 大学での正規教員¹¹のポジションも獲得し、日本人教師主体であった運営に自分たちのやり方を提案できるようになった時代である。A コースの日本語教師の中には、大学教員として研究をする必要が生じ、戸田ら（2009）は、日本人教師（JF 日本語専門家）が現地の教師から依頼される協力には「以前とは違ったものが求められている」（p. 62）としている。

3. 2. 確認されたマレーシアの日本語教育環境において指摘されてきた問題

戸田ほか（2009）は、「以前とは違ったもの」、つまり今後の協力体制は、A コースの教師の養成だけでなくマレーシア国内における日本語教師を養成すること、マレーシア人日本語教師が研究を行い発表できる環境を整えること、としている。また、マレーシアの高等教育全体の課題として大学・大学院において日本語教育専門課程設置が望まれるとしている（p. 62）。実は、大学院における日本語教育専門課程の必要性、日本語教育を含めた日本研究専門家の不足とその課題については、既に Leong（1999）、阿部（2000）で述べられている。ここでさらに戸田ほか（2009）、その後、木村（2013）と 10 年後に同様の課題が再び述べられていることを考え合わせると、「大学院における日本語教育専門課程の必要性、日本語教育を含めた日本研究専門家の不足」は、マレーシアの日本語教育環境において常に指摘されてきた問題であることが確認できる。

3. 3. 派遣機関が考える「現地化」の限界

では、この問題に対し、どのような提言がなされているのだろうか。戸田ら（2009）は、A コースの

みならず、マレーシアの日本語教育全体の成長を導く教師にまで、A コースの教師を指導・養成することを考えた協力体制を提言し、「大学院における日本語教育専門課程の必要性、日本語教育を含めた日本研究専門家の不足」の問題解決のためには「研究者を指導・養成できるようなより高度な専門知識・技術を持つ専門家の派遣等」（p. 63）を日本側に要請するとしている。

しかし、この「研究者を指導・養成できるような専門家の派遣」という提言には疑問が生じる。なぜなら、A コースで日本人教師と共に主体的に活動し始めたマレーシア人教師の姿が想定されていない。むしろ、第 2 ステージのマレーシア人教師と共に活動するとされた日本人教師の姿も再び指導者の姿に戻っている。

第 3 ステージを現地の教師と日本人教師が対等な立場で、現地に必要なものを実現する段階、および「具体的に何をすべきか考え、共に活動していく」段階として捉え、その具体的な内容を議論しなければならないのではないだろうか。次のステージの日本人日本語教師の役割を描くことができないのは、A コースのリクエストに応える形で活動し、現地の教師の活動の主体性を奪わないことを日本語教育の現地化とする JF 日本語専門家の活動の限界であろう。いずれにせよ日本語教育の「現地化」という考えは、JF や日本の立場で捉えていることに他ならない。むしろ必要なことは、現地において日本人教師とマレーシア人教師が「協働」的に、つまり、対等な立場で、対話を持って、エンパワーメントメントし合うという観点である。

ここで使った「協働」ということばは複数の分野で使われている。そのため、表記も意味解釈も異なるため協働の概念を定義、統一することは難しい（池田、館岡、2007）。このような中、日本語教育において、池田、館岡（2007、p. 7）が協働の前提条件として、主体間が「対等」に認め合うこと、主

¹¹ 本稿では、教員：教育機関の職員であるということを中心に伝えたい場合、教師：教える人であること主に伝えたい場合と指し示す意味、状況がやや異なると考え併用する。

体間に「対話」があり、その対話の「プロセス」や「創造」される新たな成果に主体間の「互恵性」があることを「協働」の概念としている。本稿でも上述の池田、館岡（2007）の「協働」の定義になった。特に「対等」と「対話」に注目し、「創造」を教師たちへのエンパワメントにあたりと捉えている。

第3ステージの現地の教師にとって必要なエンパワメントとは何か。これは Professional Development for Language Teacher (Richards & Farrell, 2005), つまり、日本語教師としての専門性を向上することにあると考える。ここでは専門性の中身の議論はせず、専門性の向上には Richards and Farrell (2005) が指摘した現場の5つの側面「同僚間の連携、研究、改善したことを評価するためのデータの収集と分析、教授の改善」(p. 11, 筆者訳)が重要であり、これらの側面が専門性向上に貢献するという点に触れておく。特に、着目したいのは、一つ目の側面の Collegiality である。Collegiality は、翻訳によって「同僚性」と訳されているが、ここで意図すべき概念は「同僚としての連携」であると考え、本稿では「同僚間の連携」とした。本来「同僚」とは、同職場における同様な地位の人間を指すことばである。しかし、本稿では、社会的実践活動の目的を共有するために人が集うことで形成される場を共同体であると捉え、この共同体に集うメンバーを同僚とする。

では、「同僚間の連携」「対等」「対話」という鍵概念は、マレーシア社会やマレーシアの日本語教育環境にどのように立ち現れてくるのか。共同体の境界を持つマレーシア社会の特殊性については、2. で述べたが、マレーシア政府は、この制度的、政策的な境界を作りながら同時に、多民族が互いによく知り合い、同じ国民として団結し、共に国の発展をめざすべきだという考え方を示している。これをナ

ジブ現首相は「一つのマレーシア」¹²というスローガンの形で表現し、教育の場において、経験や価値観、目標を共有することを通して、多様な文化、他民族を受け入れ、理解し、他者の価値を認める態度を養うことを目標とする「Unity (団結)」を『国家教育計画 2015～2025 年 (高等教育)』(Malaysian Ministry of Education, 2015, p. B-13)の中で改めて強調した。しかしこれは、スローガンを用い、他者の価値を認め「対等」と「対話」を強調しなければならないほど制度的な境界と理念としての「Unity (団結)」には、矛盾があることを物語っている。

このような矛盾を抱えた社会的背景の中で、マンパワー不足の問題を越え、日本語教育のエンパワメントを考えたとき、我々教師には何ができるのか。日本の公的機関の活動にも限界がある。我々ローカルの教師が教育の中での矛盾を克服し、一つになるという理念実現をめざして、マレーシアの固定的な共同体の境界を越える必要がある。私は、マレーシアの政策的な民族の枠組みに組み込まれない外国人であり、固定的な共同体の境界を行き来することが可能なはずである。境界を行き来しながら、マレーシアの日本語教育環境における今までの社会的実践活動を省察し、私ができる役割を探りたい。そこで、社会的実践活動を省察するための方法として適するアクションリサーチを実施することにした。次節では、研究の方法としてのアクションリサーチについて述べる。

¹² 多民族が暮らすマレーシアにおいて、尊重し合うことで平和的共生が可能であるという考えから、ナジブ現首相の提唱したスローガン。木村、スザナ (2015) 参照。

4. 研究の方法としてのアクションリサーチ (AR)

アクションリサーチ (以下 AR) は、様々な分野で取り入れられており、語学教育の分野では、主に教師個人の実践の向上や教師の成長の方法として取り入れられているアプローチである。これに対して、Kemmis and McTaggart (2007) は、「実践の現場を取り巻く周りの状況の改善」という個人の実践の向上という目的を超えるクリティカル AR を AR の一つとして提唱している。特に現場の当事者が実践するクリティカル AR は、個人の現場での実践活動を無視するものではなく、個人の実践活動を周りの状況への社会的実践活動と連関させていく。Kemmis and McTaggart (2007) が指摘するとおり、実践者はこの連関を行うことで、自分の実践活動を省察し磨き、固定的な枠組みや考えから実践活動を開放する。これによって、実践者は周りの状況への理解や価値観を再解釈し、さらにそれらを自己の実践に取り込む方法をも再解釈していくことができる (pp. 279-281. 筆者要約訳)。この再解釈をスパイラルに繰り返し行うことが、本稿で考えるクリティカル AR である。

本稿では、「誰がマレーシアの日本語教師を養成し、研修するのか」「教師たちはマレーシアにおいてどのように成長していくのか」という問いの解に向けて、事例として筆者個人の実践活動と B 大学日本語 BA コースをめぐる社会的実践活動を連関させ、そこへの介入をクリティカル AR として記述する。ここでの介入の方法は、「トップダウンによる介入」ではなく、エンゲストローム (1987/1999) の活動理論による「拡張的な活動」である。特に、本稿は介入する実践者であり行為主体は「私」であるという点、さらに「私の省察」を介入の原動力とするという点にこだわり、本研究方法をクリティカル AR としてまとめた。また、クリティカル AR の

目的が「実践の現場を取り巻く周りの状況の改善」であるのと同様にエンゲストローム (1987/1999) の活動理論における発達のワーク・リサーチも固定的な枠組みから社会的実践活動を開放、改善をめざすものである。そのため、本稿では、この活動理論を分析のアプローチ (解釈の枠組み) として用いた。

次節では、本稿で捉える矛盾を克服し、「共同体」の境界を越え、固定的な枠組みから開放される社会的実践活動を解釈するために援用した活動理論について述べる。

5. 分析アプローチ (解釈の枠組み) としての発達のワーク・リサーチ

マレーシアの教育を理解するため、竹熊 (1998) は、「民族教育システム」という枠組みを考え、それぞれの民族ごとに教育を理解しようとした。しかし、この枠組みでは、マレー系、中国系、インド系各民族の教育システムを理解し、そのシステムの内部や内部の整合性は理解できるが、マレーシア人にとって外国語である日本語教育のシステムやシステム内部の矛盾があぶりだせない。教育と社会の関わりに目をやった時、現実にはそれぞれの活動の前に民族共同体だけではなく、様々な共同体、及びその境界、また内部矛盾が立ちはだかっている。例えば、B 大学は教育機関として、1 つの Vision (目標) を持っているが、その中にある 3 つの日本語教育のプログラムにも、それぞれ個別の Vision があり、それらには矛盾が生じている。このような内部の矛盾や他の活動システムとの接点を理解するために、本稿では、エンゲストローム (1987/1999) の活動システムという枠組みを用いて分析する。エンゲストロームによると、活動は時間的にはっきりとした始りや終りを持つ短期的な出来事ではなく、個々の出来事や個人の行為を生み出し、

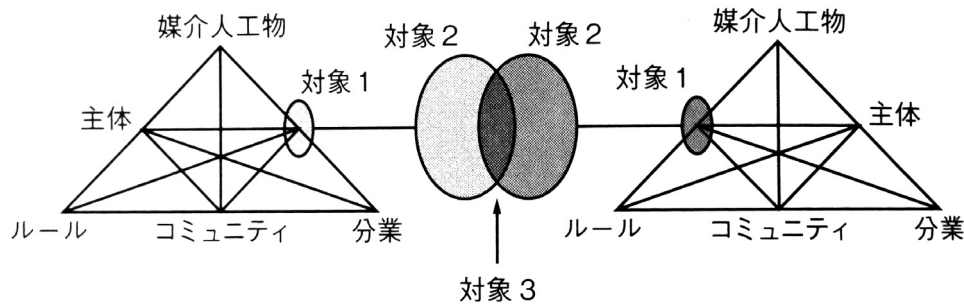


図1. 対象を部分的に共有する二つの活動システム*

* Y. エンゲストローム (著), 山住勝広, Y. エンゲストローム (編)『ネットワークング——結び合う人間活動の創造へ』2008年, 新曜社刊 (p. 111) より転載 (原図: Engeström, 2001, p. 136)。

発達していくシステムである。そして、その活動システムは「多声的な形成体」(p. 8)である。活動は同時に、「期待された標準手続から逸脱する行為」(エンゲストローム, 2008/2013, p. 47)である矛盾をはらんでいる。この矛盾を活動理論では、「発達の源泉とみる」(p. 175)。

本稿で取り上げるような複数の主体と共同体が存在する活動の場を理解するためには、それぞれの活動の矛盾を見つけ、矛盾を克服することによって、共有する部分を構築する活動を捉える必要がある。

図1は、エンゲストローム (2001/2008) が提示した「対象を部分的に共有する二つの活動システム」である。この図では、二つのコミュニティの対象1が「対話」など、ことばや道具(媒介人工物)を通して、矛盾を克服し、対象2へ拡張していく活動システムが表されている。対象のさらなる拡張によって、部分的に共有する対象3が生み出され、それがフィードバックされることによって、元の活動システムを変革していくという。この活動システムモデルを使うことによって、ネットワークングといった典型的な形態とは区別できる創発的なコラボレーションの形態、ネットワークング(knotworking)が説明できる。ネットワークングはただつながることを目指すのではなく、つながりが新しい価値を創造していく協働的な活動である。この協働的な活動に必要なものこそが先述した現地の日本語教育をエン

パワーメントメントするために必要な要素である「同僚間の連携」であると考えている。このネットワークングの概念を用い、「異なる共同体に属していても、重なる対象に向かうメンバー」としての「同僚間の連携」に着目しながら考察していく。

6. 調査データとその収集方法

B 大学日本語 BA コースをめぐる社会的実践活動の事例として、本稿では、日本語 BA コースにおいて行われている日本語 Master Degree Course (以下日本語 MA コース) 新設プロジェクト (以下 PJ) を取り上げた。分析に当たり、データは、私を研究対象の一部とするエスノグラフィという記述アプローチで集めた。データは、2011年9月から2013年8月の約2年間の複数の他者の声、現場の声を集めたフィールド調査の記録であり、フィールドノーツ、マレーシアの日本語教育・日本研究に携わっているマレーシア人教師たちへのインタビューの結果(実施2012年1月~2013年6月)やB大学日本語 MA コース新設 PJ に関するアンケート(実施2013年2~3月、マレーシアの初等・中等教育、予備教育、大学教育に関わる日本語教師たち対象)の結果を含んでいる。

伝統的なエスノグラフィは、多くが遠い場所に住む人々の文化や集団に対する研究であり、民族誌

を指し示してきた。現在、エスノグラフィーは、応用エスノグラフィーと称されたり、記述の一つのアプローチとして捉えられている。チェンバーズ(2000/2006)は、「現代の多くのエスノグラフィー的なアプローチは、その意味が日常的に争われ、その文化が絶え間なく構成される場所の経験というフィールドの中から文化的に重要な表現」(p. 250)を生み出すために用いられていると言う。つまり、記述されたフィールドのエピソードや「素朴な現場の言葉(local terms)」(真鍋, 2009, p. 103)は、「経験というフィールドの中」から生まれる「文化的に重要な表現」であり、一つの貴重なデータなのである。私は、エスノグラフィーを記述アプローチとして捉え、データとしてインタビューやアンケート結果だけでなく、フィールドを観察し、得た気づきや「素朴な現場の言葉」をフィールドノートに記録した。

具体的に、フィールドノートに記録したものは、KLを中心としたB大学内外で行われる「日本語・日本研究」に関わるセミナー・イベント、B大学日本語MAコース新設PJの一環として行った日本語教育関係者や在マレーシアの日本の公的機関に対するヒアリング、新設PJ会議などでPJのチームメンバー教師や学生に行ったダイアログ中のヒアリング、そして、これらを観察、実施したときに筆者が感じた点、気づいた点、またフィールドで拾った他者の声の記録である。

また本稿では、フィールドノートに記録した「声」を代表サンプルとしてだけでなく、理論構築の際の「飛び石」としても重視した。真鍋(2009)は、観察者と教師というダブルロールの役割を担う場合の研究の妥当性を高め、理論化するにあたって、複数の「飛び石」の必要性を述べている。まず、観察ユニットを多岐に増やし、「飛び石」となるエピソードの記録を増やす。その「飛び石」によって、フィールドノートにコード化された概念の

関連性を見つけ、理論的説明のために飛ぶことができると言う(p. 106)。そこで、本稿でもインタビュー以外にヒアリングなど、複数の「声」を拾うことに努めた。

元来ヒアリングは曖昧さが残る調査内容に対して、探索的に確認して聞く態度を指している。今回の調査では、インタビュー実施を予定していなかった場などで発話された言葉に対しても、発話者に質問、確認するなどのヒアリングを行い、「声」を拾った。このようなヒアリングでの談話は録音できなかったが、記録を研究協力者の声として使用する場合は、協力者、および研究対象機関に使用の許可を取り、確認した。調査全体は、所属機関の倫理調査委員会の承認を受け、倫理上の手続きを踏んで行っている。

7. 求められる日本語 MA コースの形とそこに潜む矛盾

7. 1. Plan (課題の設定)

ここで、日本語MA新設PJを説明する。PJチームが考えた日本語MAコースは、B大学の言語学部でありながら、独立した独自のカリキュラムで課程修了をめざすものである。言語学部には、すでに応用言語学MAコースがあり、英語学科が中心となって運営している。数年前から、学部からアラビア語、中国語、日本語に関するMAコースを新設させるという指示が出ていた。しかし日本語BAコースの教師は話を進めていなかったため、2011年12月英語学科主導下で、日本語に関するMAコースを新設させるという指示がでた。これに対して、日本語BAコースの教師は、教授言語が日本語で、英語学科から独立した日本の大学のカリキュラムをモデルにした日本語に関するMAコースを創りたいという希望を出し、2012年2月日本語BAコースの教師7人(日本人教師2名)のPJチーム

が結成された。筆者は、チームの一人あり、新設プロジェクトのコーディネーターに指名された。2015年現在、PJチームの主なメンバーは、B大学日本語BAコースの教師8人であり、他にB大学日本語BAコース外の機関の教師3人が加わっている。11人の教師の中で一人を除き全員が日本で、学士、修士、博士のいずれかの学位を取得し、教師の日本留学経験は平均約7年である。PJ会議は、基本的にB大学日本語BAコースの教師だけで行われる。

2012年3月の会議で、コースの特徴として「①日本のゼミ形式を取り入れた研究活動、ゼミにおけるチームワークやリーダーシップ、学生間のコミュニケーション能力の促進、②高度な教授法、実際の現場に活かせる実習活動、(関係協力機関との共同実施)、③毎週のゼミ活動、修士論文のテーマ構想発表、中間発表、口頭試問」という点を決めた。

卒業した大学院も研究室も異なるPJメンバーが知っているゼミの形式の内実は異なっているはずだが、全員がゼミに対して持つ共通するイメージがあった。それは「学生個人が自律的に学ぶ」「学生同士で話し合いながら共に学ぶ」スタイルであった。それは、「日本の専門課程での学びのスタイル」のイメージであり、私たちPJメンバーは、それを「日本式」と呼び、ゼミを日本語MAコースの最大の特徴にしたいと考えた。なぜなら、B大学言語学部やマレーシアの多くの専門課程においては、教師が教えることが前提にあり、「学生個人が自律的に学ぶ」「学生同士で話し合いながら共に学ぶ」というスタイルはなかったからである。また、ゼミだけでなく、3学期目で中間発表ができ、4学期2年で終わるカリキュラムも含めた「日本の専門課程での学びのスタイル」が、マレーシアの専門課程で学ぶ学生に必要であると、私たちPJメンバーは考えた。

2013年8月までの約1年半、コーディネーター

間ミーティングを含めひと月に一度のペースで会議を行った。コースの概要、マーケットサーベイ作り、市場調査へとPJは順調に進んでいった。順調な動き、メンバーの積極的な参加態度から、このようなPJを進めるのに必要なモチベーションをメンバーは十分に持ち合わせていると感じた。

先述2.では、マレーシアにおいて大学院レベルの日本語教育専門課程が求められてきたが、未だ日本語教育専門課程は設立していないという問題があることを確認した。それゆえに、PJメンバーの中で一番の新参者の私は、本PJ開始時のメンバーのモチベーションの高さに、今日まで日本語MAコース新設PJが動かなかったのを不思議に感じた。しかし、このPJはその後矛盾にぶつかり、その活動を停滞させる。次項においてこの矛盾を見つけ出したフィールドのデータを確認し、その矛盾の克服を目指していく。

7. 2. Act & Observe (実施：行動と分析) ——ベテラン教師たちは新設MAコースをどのように受け止めるのか

7. 2. 1. インタビュー調査

まず、マレーシアの大学、予備教育機関、語学教師養成機関の「日本語・日本研究」のベテラン教師たちへのインタビューデータに、新設MAコースがベテラン教師たちにどのように受け止められるのかを確かめた。インタビュー協力者は、日本語、日本研究、予備教育、教師養成などのそれぞれの大学及び教育機関の各コースで、主任以上のポジションについての教師歴10年以上の経験のある教師である。また、日本において、学士以上の学位取得留学経験のあるマレーシア人である。協力者8人のうちの2人は、このインタビュー後、日本語BAコースの教師として、日本語MAコース新設PJの主メンバーとなった。また、別の2人には、インタビューの約1年後PJのメンバーへの参加を依頼し加わっ

表1 インタビュー分析結果例

発話者	教師 A
テキスト	学会を作る声をあげない理由はもう一つあって（略）。JFKLが行う研究会は勉強になるが、 <u>自分たちが作ったものは勉強にならないと考えているんです。</u>
<1>テキスト中の注目すべき語句	学会・研究会・JFKL・勉強になる・勉強にならない
<2>テキスト中の語句の言い換え	JFKLが行う研究会は勉強になる・自分たちローカル（現地人）が作った学会は役に立たない
<3>左を説明するようなテキスト外の概念	自分たち教師は教師同士の学びをファシリテイトする能力がないと考えている
<4>テーマ・構成概念	教師研修ファシリテイト力の欠如

でもらった。

インタビューでは、協力者に B 大学に日本語 MA コースを新設する計画があること、そのコースの特徴として日本式のゼミなどがあることを伝えている。しかし、このインタビューの元来の目的は、MA コースの市場調査ではなく、協力者たちの留学経験からマレーシアの教育に生かしたい日本の教育や生かしたくない点、マレーシアの日本語教師の現状、元留学生のマレーシアの教育機関での活動を聞き出すものである。これらのインタビューデータに「新設 MA コースがどのように受け止められるか」の一つの答えを見出せると考えた理由は、インタビュー協力者であるこれらの教師が所属機関の各コースの教育カリキュラムに精通しており、日本の大学での学習経験とも比較しつつ、インタビューに答えているという点、マレーシアの日本語教育環境や日本語教師の活動状況を主任の目で捉え、意見を述べていると考えたからである。

インタビューの実施形態は、非構造化インタビューで、一人当たりのインタビュー時間は、40分から90分ほどのものである。インタビュー時の回答ではわかりにくかった点など、メールや口頭で確認したものも協力者の言質とした。

インタビューデータは、B 大学日本語コースの活

動システムを解釈するために、本フィールドで「対象（目標）」「分業」「共同体」のキーワードとなる「専門家育成」「研究・研鑽の機会」「越境」、教師たちをエンパワーするためのキーワードとなる「同僚間の連携」「対話」「平等」といった6つに着目し、談話をカードにまとめ分析した。得た文字データ（談話）をカードにまとめるためには、表1で示す SCAT¹³（大谷，2007）のフォーマットを利用した。

7. 2. 2. インタビュー分析結果と考察

協力者 8 人の談話から得た文字データは、SCAT のフォーマットにそれぞれ協力者 1 人ずつ表1のように〈1〉テキストの語句、〈2〉語句の言い換えをまとめ、全体を分析した後〈3〉テキスト外の概念、〈4〉テーマ・構成概念を記入した。

〈2〉語句の言い換えのまとめ方は次のようにした。まず、取り出した語句を一枚ずつカードに書き出した。その上で、もとのテキストを参考にしながら、カードを「専門家育成」「研究・研鑽の機会」「越境」「同僚間の連携」「対話」「平等」の6つのキーワードに注目し分類した。途中、語句には重な

¹³ SCAT というのは Steps for Coding and Theorization のことで、大谷（2007）は比較的小さな質的データ分析に有効であるとしている。

る概念もあると考え、同じ語句を2枚のカードに書いたり、2つのキーワードに置いたり、キーワード自体を2つに分けた。「越境」に当てはまるものはなく、結果、キーワードは全体で7つになった。例えば次のテキストは

[教師は]知識がないんですよね。勉強会がないんですよね。(略)日本語教師専用のはないんですよね。年に1回か2回だけで。【教師 B】

*注 []内は筆者はじめに「研究・研鑽」というキーワードに置いたが、最終的な〈4〉テーマ・概念を決める前に、キーワードを「他者の〈研究・研鑽 1〉」と「自身の〈研究・研鑽 2〉」とに分類し、このテキストは、2つのキーワードに置いた。(付録では、その重なりがわかるように〈2〉に@で記した。)

最終的な〈4〉テーマ・概念を決める前の作業としては、まず一人ひとりの〈2〉語句の言いかえを1つに集めた。次にキーワードとフィールドノーツに書き留めているそれぞれのインタビューで気づいた点や観察時のメモ(飛び石になる local terms)を参考に〈3〉のテキスト外の内容を考え、〈2〉の語句の修正を繰り返し7つに分類し、一つの表に集めた。再び修正を繰り返し完成させた〈3〉のテキスト外の内容を最終的に一語(または一句)に置き換え〈4〉テーマ・構成概念を完成させた。ここでは紙幅の関係から〈2〉, 〈4〉をまとめた表(付録)を記載する。

ここで、少し、構成概念を導き出した談話を取り上げる。

例えば、⑥【自己研鑽が同僚からの孤立を生む】という概念は、専門性の向上を目指し、留学し、いくつかの研修に参加したのち、職場に戻ってきた教師 C が、同僚にアドバイスをしようとして、日本人のスパイカ、価値観を押しつける人物と解釈されてしまったという次の発話からまとめた。

「あなたは別。」のように考えられているみた

いで、「あなたはスパイみたい。」と言われてびっくり!しちゃ... [た]。 【教師 C】

また、もっと上のレベルの日本語を教えたり、自分の専門性を向上させたいと考え、教師 E のように黙って大学を移ったり、転職することになった教師もいた。

そういうきっかけで、□□大学の方がいいんじゃないかな。日本語が発達するきっかけで。だから、[△△大学を]退職しました。

【教師 E】

これは、〈4〉テーマ・概念 ⑤【専門性を生かせる場の希求】とまとめた。

インタビューから、協力者全員が研究会や研修の機会を増やし、教師が継続的に学習できる場をつくる必要があると考えていること、そして同時に、現地で自分の専門性を生かす場を求めていることもわかった。日本で学位取得留学した教師が複数在籍する A コースの現地人教師が高い専門性を持っていることは、戸田ほか(2009)でも述べられている。しかし、今回の調査から A コース以外の日本語教師も日本語教師として専門性を生かせる場を求めていることがわかった。つまり、新設日本語 MA コースは、教師としての「継続的な学習の場」としても「専門性を生かす場」としても受け入れられることが確かめられた。

ところが、ベテラン教師が求めるものと「現状/現場」で必要とするものとの間に矛盾があるようである。例えば、教師 H は「日本式のゼミはいい」といいながら、「日本式のゼミや協調し合うやり方が、マレーシアにおいて受け入れられるかどうかかわからない」と答えている(付録 ⑦日本式の協調はここでは不可能)。また、教師 A も研究や研鑽の場を欲し、他者に対しても研究や研鑽を勧めながら、どこかで「自分たちが作ったものは勉強にならない(表 1 下線部)」と考え、「指導してくれる先生が日本から年 2 回しか来ない(付録〈平等 1〉)」と思っ

ていた。学生には、私たち教師で準備するゼミにおいて、学生個人が自律的に学ぶことや学生同士が話し合いながら共に学ぶということを勧めながら、同僚教師と学び合うことは想定していないようである。これらから、日本留学経験のあるベテラン教師たちが求めているものは、「学生個人が自律的に学ぶ」「学生同士で話し合いながら共に学ぶ」スタイルを特徴とする日本語 MA コースであると言えるが、ベテラン教師たちには、マレーシアの「現状／現場」が、その特徴を評価しないと考え、「学生個人が自律的に学ぶ」「学生同士で話し合いながら共に学ぶ」スタイルを特徴とする日本語 MA コースを新設することに不安を感じているようである。

では、現場の教師たちは、このような特徴をもつ日本語 MA コースを全く評価しないのであろうか。次節では、アンケート結果を利用して現場の声を違う角度から拾ってみる。

7. 3. 学生やマレーシア人教師たちは日本語 MA コースをどのように受け止めるのか

7. 3. 1. 設立計画に対するアンケート調査

以上のインタビューは、調査対象を限り、マレーシアの日本語教育環境や日本語教師の活動状況を中心に話してもらったものであり、日本語 MA コースを設立しようとする活動そのものに対する「声」ではなかった。本節では、B 大学日本語 MA コース新設計画に対するアンケートの結果、及びアンケートの結果に対するヒアリングの結果を日本語 MA コースを設立しようとする活動そのものに対する「声」として用い、調査対象者を広げて、「学生個人が自律的に学ぶ」「学生同士で話し合いながら共に学ぶ」スタイルを特徴とした日本語 MA コースをマレーシアで行うことを「現状／現場」は、どう受け止めるのかを分析する。分析対象はマレーシア人のみであるが、実施したアンケートの全回答者は、マレーシアで日本語教育を行っている教育機関の教

表 2. アンケート回答者内訳

所属機関	人数（マ人と判断できる数）
初・中等教育機関教師	9 (9)
予備教育機関教師	4 (2)
大学教師	8 (5)
会社役員及び社員	10 (8)
公的機関職員	2 (1)
学生（院生・学部生を含む）	7 (7)
その他及び不明	11 (0)
合計	50 (30)

師や職員、公的機関の職員、一般企業の社員・経営者、B 大学言語学部の卒業生（現院生を含む）・不明の合計 50 人である¹⁴。

アンケートは Part 1：日本語 MA コース新設背景説明、コースの特徴、コースの目標、対象学生、Part 2：カリキュラムの内容説明、質問 8 問（科目、カリキュラムの内容や配分について問うもの）、Part 3：企業に対する質問 8 問（雇用の機会や支援の可能性を問うもの）、Part 4：総合コメント（意見の自由記述欄）、Part 5：回答機関情報記入欄に分かれている。アンケート回収率は 17%、回答数 50 であった。回答数 50 の内の 30 がマレーシア人の回答であることが判明している¹⁵。マレーシア人の回答数 30 の内の 2 つは、アンケート後に PJ メンバーへの参加を依頼し、メンバーに加わったインタビュー協力者の 2 人の回答である。回答者の内訳は、表 2 のようであった。

今回の分析は、(1) Part 2 内の質問番号 3, 4, 5

¹⁴ 回答者には、参考意見を得るために依頼したタイ・シンガポール・日本で活動する日本語教師（各 1 名）が含まれている。

¹⁵ 判断基準は回答者の氏名である。回答者は、マレーシア人である可能性が高いが、必ずしも判断できないと考え、その場合は、マレーシア人として数えていない。

番にあたる「コースの目標¹⁶に照らして科目に過不足があるか」の自由記述回答部分、(2) Part 4 総合コメントの自由記述の回答部分であり、日本語 MA コースをどのように受け止めているかが判断できる部分に対して行った。

7. 3. 2. アンケート分析結果と考察

得たデータ数は小さく、回答の傾向を判断することはできないが、フィールドの「声」として分析した。まず(1)回答には、余分であるとされた科目はなく、追加したほうが良いという科目として、「言語心理学」「音声学」「通訳」「ICT が学べる授業」などがあがっており、次の①～④のようなコメントもあった。原文はマレー語や英語であり、筆者が和訳した。

①この修士プログラムは内容の面でかなりいっぱいいっぱいな感じがします。心配なのは、学習者が知識を内在化することが難しいのではないかということです。学習者の不十分な日本語能力が 100%日本語での授業を理解するのを邪魔するのではないかしら。だから、第 1 か第 2 セメスターといったはじめの段階で、学習者の日本語のスキルを固めたり、日本語を使う自信をつけるような日本語運用の科目を設けるという提案をします。

(中等教育教師)

②異文化間コミュニケーション能力の向上につながる科目が少ないように思う。

(大学教師)

③学部レベルでのテストの作り方やソフトスキル

(予備教育教師)

④科目は将来講師や教師養成者になることこ

とを想定すると相応しいものだと考える。しかし、もっと重要な科目は、コミュニケーションスキルを強化することだと思う。(学生)

初等・中等教育の教師、大学の教師、予備教育の教師、学生のどのコメントにも①～④のような「能力やスキル」の向上となる科目が加えるべき科目とされていた。「ビジネススキルやビジネス日本語が学べる科目が必要」という声も「能力やスキル」の向上のための科目と捉えると、企業からのコメントにも「能力やスキル」の向上のための科目が必要というコメントがあるということになる。これに対し、言語学等、理論科目がさらに必要であるというコメントは、予備教育の教師 2 人中 2 人、大学の教師 5 人中 3 人から出ており、ゼミに関するコメントは、2 人の学生からだけであった。

学生のコメントからは、ゼミに対して「不十分ではあるが実践の現場を伝える場の一つになる」、「①日本語を使って議論することで、日本語を使う機会を増やし、日本語のスピーキングスキル向上にもつながる、②リーダーの役割を担う訓練にもなる、③異なった考えを交換する機会を全員が持つことができる」という期待を持っていることが読み取れた。また、本コースのことを「マレーシアの教育は理論を学ぶことが中心だが、このコースは、教授方法や実践に役立つことを重視したコースである」と評価し「現場経験のない院生が卒業後現場にでるのに役立つコース」だとしている。新設予定コースのゼミの特徴に関心を寄せていたのが、学生であったことは興味深い。学生たちは、新設 MA コースの特徴が自分が履修している MA コースの改善点を持っているということ、それが従来のマレーシアのものとは違うということを理解していると言えそうである。アンケート全体でも、必要としない科目の記述はなく、専門課程を求める現場の声は、新設 MA コースのゼミを含めた科目の特徴を受け入れていると言える。また、マレーシアの公的機関に勤める職

¹⁶ ここでは 簡略化したコースの目標を載せる。コースの特徴は、7. 1. に先述した。コースの目標：①日本語・日本語教育の分野における高度な知識の提供、②マレーシア国内外の日本語・日本語教育の分野において、リーダーとなれる人材の育成、③言語 教育を通して得られる異文化間コミュニケーション能力の向上

員のコメントは、このプログラムが日本留学政策を中心としている東方政策を別の形で継承するプログラムとしてふさわしいと評価していた。そして、卒業生が日本研究の学位をもつ国家公務員として活躍する可能性を述べていた。

7. 4. まとめの考察

以上より、学生からベテラン教師までが求めているのは、日本語教師の養成や再教育のための日本語教育学を重視する課程であり、学生個人が自律的に学ぶことや学生同士で話し合いながら共に学ぶことを特徴とする日本語 MA コースであることが確認できた。

しかし、同時にベテラン教師から「日本式のゼミはマレーシアで受け入れられるかどうかわからない」とか「日本から先生が来てくれるのか」といった声があがっていた。これらの声は、PJ メンバーの中にもあることがわかっている。これらは「日本に留学した教師と一緒にやらないとこのコースを作れない。他の学科の教師は、日本のゼミがわからない。」という日本のゼミ形式やカリキュラム、そもそも日本語教育を知らない教師が多いこの学部で「誰がこの課程の教師」の「教師役が担えるのか」という不安の声であり、共に学ぶことへの自信のなさの声である。それは教育環境に問題があると考えられる声である。

しかし、東方政策が始まって 30 年、マレーシアではすでに、日本の大学院や教育を経験している多くの東方政策の卒業生や元日本留学生が日本から戻って、日本語教師として活躍している。PJ メンバーがめざす日本語 MA コース新設活動を停滞させる原因が、めざす「日本の専門課程での学びのスタイル」を知っている教師が B 大学言語学部が少ない、日本から専門家が来ないというような教育環境の問題だとは言えないだろう。むしろ問題なのは、めざす教育環境を私たちローカルの教師で作る

という活動への主体性のなさ、共に活動するマレーシアの専門家が集えないことであろう。インタビューデータにも現れていたように、既に教師たちに目指す教育環境を作るための十分な力があることがわかっている。日本語 MA コースの特徴を生かすための環境がないと嘆くのではなく、環境を変えるために、日本語 MA コースを創るという目標をめざした共同体において、日本語教育の専門家としての私たちマレーシアの教師が結びつく実践活動が必要である。では、この実践活動に何が必要なのか。これを 8. で考えていく。

8. Reflect - Revised Plan (総合考察：改善方法と次の課題設定)

8. 1. 改善の方法を探る：結びつきの実践

本稿冒頭で述べたように私は、自分の行う実践を省察するという AR を繰り返すことによって、自身の実践活動と社会的実践活動を連関させ、連関の中で問題の改善をめざし続けている。その AR として、インタビュー調査を実施する過程で、共同体間に次の情報が共有ができていないことに気づいた。それは、日本語 BA コースでは、日本語 MA コース新設のためには、日本のゼミ形式やカリキュラムを理解する教員が足りないと考えている一方で、日本で博士号を取得したような A コースのベテラン教師たちは、日本語教師養成のためのコースを新設し、教師を養成する能力が自分たちにあると考えていたが、学部のコースでない自分たちのコースで、どのように計画していいのかわかっていた。どちらのコースも、情報を公開すること、共有することを想定できず、大学において、自分たちが新たなコースを設立させることはできないと結論づけていた。

この状況をエンゲストロームのシステムモデル(図 1)を援用し、B 大学日本語 BA コースと A コー

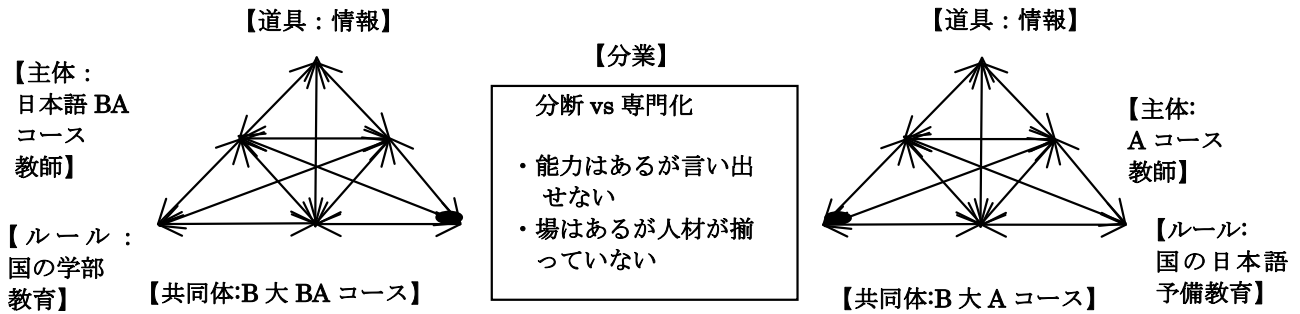


図 2. B 大学日本語 BA コースと A コースの活動システム

スというB大学内の2つの共同体の活動システムを新たに図2「B大学日本語BAコースとAコースの活動システム」として示す。日本語BAコースとAコースは、同じ大学内の共同体でありながら、分業することによって、異なるルールを持ち、「分断か専門化か」という矛盾を抱えている。エンゲストローム(1987/1999)は、社会的実践活動は「分業とルールによって支配される共同体の内部で生じる。」(p. 168)と述べているが、B大学では、システムが活動を硬直させる方向に働いていた。日本語BAコースとAコースのそれぞれの教師たちは、それぞれの共同体の境界や見えない国のルールに縛られ、共同体の境界を越えた実践活動が行えないでいた。教師たちは境界を越えず、互いの共同体の情報も交換されず、結果として、マンパワーを補え合えないという状況に陥っていた。

しかし、共同体の境界や見えない国のルールに縛られていると感じる必要がない外国人の私は共同体間を自由に行き来し、インタビューを実施することを通じて情報を得、その情報を得ることによって、それぞれの異なる共同体の成員個人個人に働きかけることができた。つまり、日本語MAコース新設PJに関心をもつであろうB大学のAコースの共同体の成員にPJの情報を開示、PJ参加を要請し、日本語BAコースとAコースに新たな結び目(ノット)を作った。さらに、このPJにB大学以外の共同体の成員であるP機関の個人にも同様に働きかけ、さらな

る結び目作りを実践した。この実践活動も、エンゲストロームのシステムモデル(図1)を援用し、日本語MAコース設立という対象2(目標)を共有するB大学とP機関の教師の活動システムを図3として示すことを試みる。

結び目作りの実践の当初の目的は、日本語MAコース設立のために教師を集めることであった。しかし、集った場においてなされた「対話」は、B大学の2つのコースの教師を刺激し、教師たちに、自分たちの「継続的な学習の場」「専門性を生かす場」をつくりたいという「思い」に気づかせた。そして、目標(対象2)は、「継続的な学習の場」「専門性を生かす場」づくりといった目標(対象3)に拡張し、活動はさらに、目標を変え、他の機関へと広がった。

既存の共同体の成員としては、身動きができなかった教師たちが、第3の共同体と呼べるような一つの暫定の場では、情報を交換し対話した。そして、私を含む第3の共同体の成員はB大学言語学部やJFKLに働きかけ、私たちの実践をローカルの教師が主催するK研究会KL支部立ち上げや本研究会によるセミナーを実施する動きにつなげることができた。第3の共同体の存在は、周縁的参加者であったP機関の教師の活動を刺激し、新たに別の共同体の教師たちを巻き込み、ただつながることをめざすのではなく、拡張された対象をめざす、新しい価値を創造する動き、ノットワーキングを生んでいる。

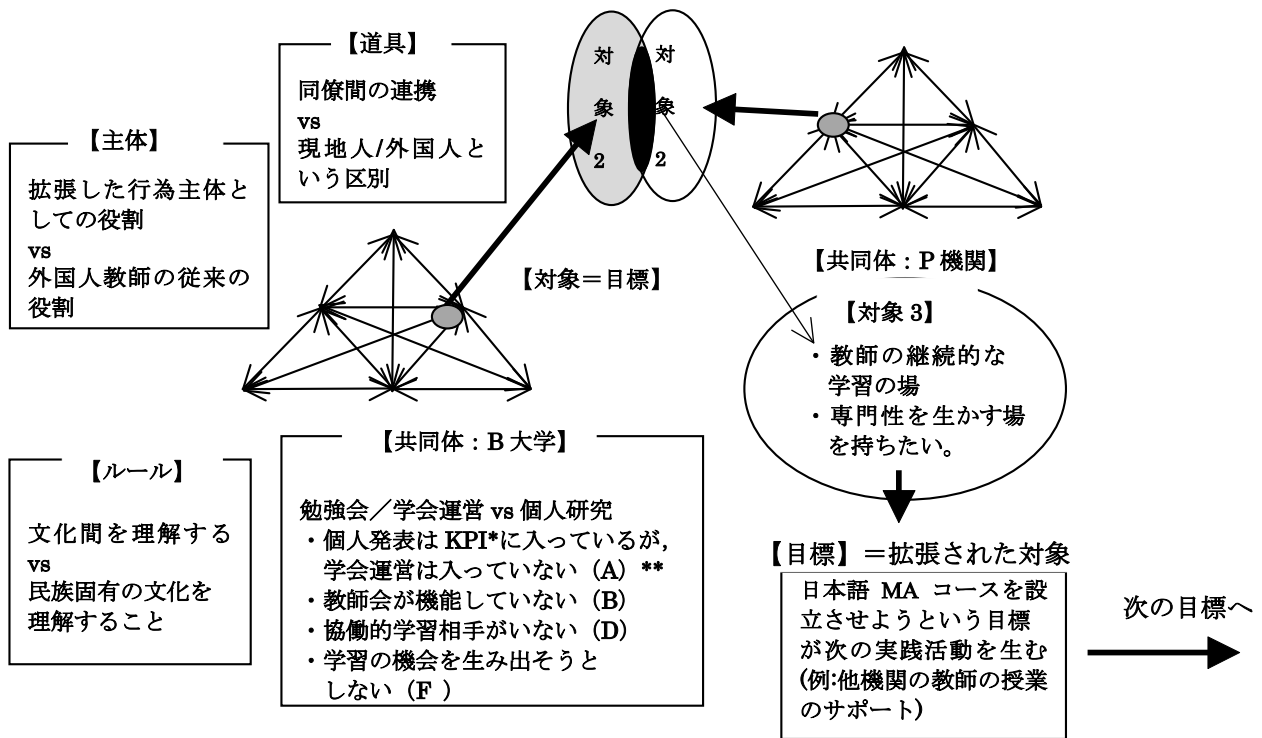


図 3. 日本語 BA コースを取り巻く B 大学と P 機関の教師の活動システム

* Key Performance Index (業績査定指標)

**8 人の協力者 A-H の談話の言い換え

以上の分断された共同体への結びつきの実践をまとめると、実践には、まず、結び目作りが必要であったと言える。ここに見られた結び目作りは、共同体と共同体の境界といった二項対立的なものを越えるものであり、固定的な境界を持たない第 3 の共同体と呼べる場を生むことであった。結び目は、私のようなマレー系マレーシア人でも、中国系マレーシア人でもない外国人の活動であり、B 大学の 2 つのコースにとっては P 機関の教師の活動であり、日本から来る専門家の活動であった。マレーシア人教師たちは、二項対立的な空間には、自身の共同体の境界から出ようとしませんが、外部の結び目作り出す第 3 の共同体と呼べる場には、境界を出て集まり、情報を交換し対話し学び合う。

しかし、日本から指導者としての専門家が来ることを待つだけでは、今めざそうとしている次の段階に進めない。ローカル（現地人）教師たちと共に、ローカルの教師としての私に何ができるのかという

点から日本人日本語教師の役割を次項において考察する。

8. 2. 社会的実践活動の拡張と外国人教師の役割

この実践では、教師間に生まれた結び目が停滞していた活動を刺激していったが、このような結び目作りが、マレーシアの高等教育における日本語教育環境では、活発に行われていなかったことが明らかになった。もちろん、183 人の日本語教師たちが他の教育機関の教師のことを全く知らず、教師間につながり、すなわちネットワークがないわけではない。しかし、人やリソースを変化させながら、共同体間に結び目をつくり、新しいつながりを次々と創発させていくような活動、183 人の教師の個別の力が生み出す以上のものを、次々と生み出すようなネットワークが活発に行われていなかったのである。

このネットワークに重要なことが結び目

(ノット) 作りであった。マレーシアの日本語教育環境の二項対立的な空間において、マレーシア人にこの結び目作りが困難であることもわかっている。しかし、現地化の名の下にローカルの問題は、ローカルで解決をめざし、ローカルの共同体を結ぶノットの役割は、ローカル教師が担うべきだとされてきたのではないだろうか。それが困難であることがわかっているのなら、結び目づくりは外国人である日本人教師が担っていくべきであろう。ただし、日本からの専門家たちは、別の共同体の境界に縛られている。マレーシアにおけるノットワーキングは、外部の人間であるが、マレーシアの現場に結び目が作れる関係性を構築した教師たちが担わなければならないのである。私は、外部の人間であるがゆえに共同体間を自由に行き来し、情報を得、その情報を必要な教師に提示することができた。それは、外部の人間でありながら、「同僚間の連携 (Collegiality)」という道具を用い、共に成長することをめざす信頼の下に活動できたからに他ならない。外部の人間であっても、ローカル教師と「対等」な関係性であれば、結び目を作り、ノットワーキングを進める役割を担うことができる。

今までの海外の日本人日本語教師の役割は、母語話者であること、それゆえのような指導ができるか、また、ビジターとして現地の既存のやり方に合わせた役割とは何かが主に論じられてきた。しかし、同僚という協働的な関係性の中で、「何が必要か」「私たちにしかできないことは何か」という問いを積極的に持ち、活動することが、海外で活動する日本人日本語教師の役割であり、グローバル社会の現地化のありかたを支えるのだということを本稿は示唆している。

9. おわりに

本稿を通して、ローカル（現地人）の共同体の

ノットを担う役割が部外者性と同僚性を持ち合わせた外国人教師が担えることがわかった。しかし、今回は、外国人教師である私がノットワーキングを進めるためのノットの役割を担っている姿を記述できただけである。当地には未だ日本語教師の「継続的な学習の場」や「専門性を生かす場」の構築は十分ではなく、「日本語教師たちはどのように成長していくのか」については、十分に記述できていない。今後、私を含めた教師の、より具体的な実践活動を追うことによって、「誰がマレーシアの日本語教師を養成し、研修するのか」という点を改めて論じていきたい。

文献

- 阿久津智, 小林孝郎 (2000). マレーシアの教育政策と日本語教育. 本名信行, 岡本佐智子 (編) 『アジアにおける日本語教育』 (pp. 129-146) 三修社.
- 阿部洋子 (2000). マレーシアにおける日本語教育の概要『国際交流基金日本語国際センター第5回海外日本語教育研究会』. http://warp.da.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/1079775/www.jpfi.go.jp/j/urawa/world/chek/wld_03_05_01.html
- 池田玲子, 館岡洋子 (2007). 『ピア・ラーニング入門』 ひつじ書房.
- 宇高雄志 (2008). 『多民族社会マレーシア』 南船北馬舎.
- エンゲストローム, Y. (1999). 山住勝広, 松下佳代, 百合草禎二, 保坂裕子, 庄井良信, 手取善宏, 高橋登 (訳) 『拡張による学習——活動理論からのアプローチ』 新曜社. (Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki : Orienta-Konsultit Oy.)
- エンゲストローム, Y. (2008). 拡張的学習の水平次元——医療における認知的形跡の編成. Y.

- エンゲストローム, 山住勝広 (編) 『ノットワーキング——結び合う人間活動の創造へ』 (pp. 107-147) 新曜社. (Engeström, Y. (2001, March). *The horizontal dimension of expansive learning: Weaving a texture of cognitive trail in the terrain of health care in Helsinki*. Paper presented at the international symposium 'New Challenges to Research on Learning,' University of Helsinki, Finland.)
- エンゲストローム, Y. (2013). 山住勝広, 山住勝利, 蓮見二郎 (訳) 『ノットワークする活動理論——チームから結び目へ』 新曜社. (Engeström, Y. (2008). *From teams to knots: Activity-theoretical studies of collaboration and learning at work*. Cambridge: Cambridge University Press.)
- 大谷尚 (2007). 4 ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案——着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き 『名古屋大学大学院発達科学研究科紀要』 54(2), 27-44. <http://hdl.handle.net/2237/9652>
- 荻原宜之 (1996). 『ラーマンとマハティール——ブミプトラの挑戦』 岩波書店.
- 川崎美重子 (2002). 世界の日本語教育の現場から (国際交流基金日本語専門家レポート) 日本語専攻コース in Malaysia. http://www.jpf.go.jp/j/japanese/dispatch/voice/index_2002.html
- 木村かおり (2013). 「日本語・日本研究」教育環境から考えるマレーシアの日本語教育のあり方——日本政府主導型支援から現地の日本語教育専門家主体型へ 『留学生教育』 18, 73-80.
- 木村かおり, スザナ, I. (2015). ASEAN リテラシーにつながる学びを目指して 『早稲田日本語教育学』 18, 33-38. <http://hdl.handle.net/2065/44914>
- 楠元貴久 (2004). 『マレーシア国全寮制中等教育機関日本語教育 20 年の歩み』 Kuala Lumpur: BS Print.
- 桑野隆 (2011). 『バフチン——カーニヴァル・対話・笑い』 平凡社.
- 国際交流基金 (編) (2005). 『海外の日本語教育の現状——日本語教育機関調査・2003 年』 凡人社.
- 国際交流基金 (編) (2011). 『海外の日本語教育の現状——日本語教育機関調査・2009 年』 凡人社.
- 国際交流基金 (編) (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』 くろしお出版.
- 国際交流基金 (2015). 東南アジア 日本語教師会・日本語教育関連学会一覧 『日本語教育 国・地域別情報』. https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/gakkai/g_s_e_asia.html
- 鈴木恵理 (2010 年 7 月). 「カザフ民族大学」国際交流基金日本語専門家活動報告会配布資料, 国際交流基金 JFIC ホール.
- 竹熊尚友 (1998). 『マレーシアの民族教育制度』 九州大学出版.
- 谷口正昭 (2006). マレーシア・マラヤ大学予備教育部日本留学特別コースにおける日本語教育 『日本学生支援機構日本語教育センター紀要』 2, 114-125.
- チェンバーズ, E. (2006). 応用エスノグラフィー. 清矢良崇 (訳) 『質的ハンドブック——質的研究資料の収集と解釈』 (pp. 243-262) 北大路書房. (Chambers, E. (2000). *Applied ethnography*. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook for qualitative research* (2nd Ed.). SAGE Publications.)
- 戸田淑子, 小林学, 村田由美恵, 森道代 (2009). 非母語話者日本語教師のキャリア形成過程と課

- 題——マレーシア予備教育機関 AAJ を例に『国際交流基金日本語教育紀要』5, 49-64.
- 日本学生支援機構 (2012). 『平成 24 年度外国人留学生在籍状況調査結果』 http://www.jasso.go.jp/about/statistics/intl_student_e/2012/
- バフチン, M. M. (1988). 新谷敬三郎 (訳) 『ミハイール・バフチン著作集 5』 新時代社. (Bakhtin, M. M. (1979). *The aesthetics of verbal creation*. Moscow: Iskustvo.)
- 松尾憲暁, 香月裕介, 井上智義 (2014). 日本人教師はタイ人教師とともに働くことをどうとらえているか——量的調査と自己記述の分析から見えること『国際交流基金バンコク日本文化センター日本語教育紀要』11, 111-120.
- 松永典子 (2002). 『日本軍政下のマラヤにおける日本語教育』 風間書房.
- 真鍋真澄 (2009). フィールドでダブルロールを担うとき——ニューカマーの子どもの文化的アイデンティティ研究から. 箕浦康子 (編) 『フィールドワークの技法と実際Ⅱ』 (pp. 91-109) ミネルヴァ書房.
- 三代純平, 古賀和恵, 武一美, 寅丸真澄, 長嶺倫子, 古屋憲章 (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のか——日本語教育における実践研究の意味と可能性』 (pp. 91-120) ココ出版.
- 森口兼 (1967). マラヤ大学「日本研究講座」の発足『東南アジア研究』5(2), 167-171. <http://hdl.handle.net/2433/55398>
- 吉村真子 (2013). 東方政策 (ルック・イースト政策) の 30 年と今後の展望——日本・マレーシア関係の視点から『マレーシア研究』2, 4-19.
- ワーチ, J. V. (2002). 佐藤公治, 田島信元, 黒須俊夫, 石橋由美, 上村佳世子 (訳) 『行為としての心』 北大路出版. (Wertsch, J. V. (1998). *Mind as action*. Oxford: Oxford University Press.)
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2007). Participatory action research communicative action and the public sphere. In K. Norman & S. Norman (Eds.), *Strategies of qualitative inquiry* (pp. 271-330). SAGE Publications.
- Leong, S. (1999). Malaysia. in *Japanese studies in South and Southeast Asia* (pp. 55-63). Tokyo: The Japan Foundation.
- Mahathir, bin M. (2011). *A Doctor in the house: The memoirs of Tun Dr. Mahathir Mohamad*. Malaysia: MPH Group Publishing.
- Malaysian Ministry of Education (2015). *Malaysia education of blueprint 2015-2025 (Higher Education)*. https://hea.uitm.edu.my/v1/?option=com_content&id=246&Itemid=242
- Malaysian Ministry of Higher Education (2006). *Report: Report by the committee to study review and make recommendations concerning the development and direction of higher education in Malaysia*. University Publication Center, Universiti Teknologi Mara.
- Richards, J. C., & Farrell, T. S. C. (2005). *Professional development for language teachers*. Cambridge University Press.

付録. 〈4〉 テーマ・構成概念を導き出すために集めた8人の〈2〉テキストの言いかえのまとめ*

8人のインタビューから集めた〈2〉テキストの中の（注目すべき）語句の言いかえの例	7つのキーワードと飛び石となる Local Terms の例	〈4〉テーマ・構成概念
<ul style="list-style-type: none"> ・教師は知識が足りない <p>@日本語教師の勉強会が年1, 2回しかない</p> <ul style="list-style-type: none"> ・日本で工学を勉強したのに、日本に留学したということで日本語教師になっている ・マレーシアでの修士や博士の学位と日本留学経験で日本語教育の正規大学講師になれる ・競争がないから勉強しない ・省察をしない 	<p>他者の〈研究・研鑽1〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・もっと勉強したほうがいい 	<p>①他者に対する研究・研鑽の機会必要性の声</p>
<ul style="list-style-type: none"> ・議論によってコミュニケーションスキルが学べるはず ・<u>トップダウンでなく、ゼミでみんなで話し合うことを勉強できるはず</u> ・マレー人ばかりで、トップにごますりばかり ・能力のない人にゼミは役に立つ ・他の機関の後輩を指導することは問題もある 	<p>〈対話〉がない</p> <ul style="list-style-type: none"> ・しかし、マレーシアでは、トップダウンのやり方が通常 ・ソフトスキル力が低い 	<p>②協働することを受け入れるマインドの欠如</p>
<ul style="list-style-type: none"> ・JFKLが行う研究会は勉強になる ・自分たちが作った学会は役に立たない ・指導したくても、後輩が入ってこない ・Dr. たちは外国人ばかり。マレーシア人の Dr. は日本語教育全体を考えていないようだ ・<u>指導してくれる先生が日本から年2回しか来ない</u> ・他の機関の後輩を指導することは問題もある 	<p>〈平等1〉のはき違え</p> <ul style="list-style-type: none"> ・言い出して自分がしなければならなくなるのを避ける ・教師全体のことを考えるのはこの機関の仕事ではない ・私は教えてもらいたい 	<p>③教師研修ファシリテイト力の欠如</p>
<ul style="list-style-type: none"> ・日本語教育に専念したい ・<u>指導してくれる先生が日本から年2回しか来ない</u> ・ブラッシュアップしたい ・発表の機会しかない ・教師は知識が足りない <p>@日本語教師の勉強会が年1, 2回しかない</p>	<p>自身の〈研究・研鑽2〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・もっと能力を高めたい ・私は教えてもらいたい 	<p>④自身の研究・研鑽の機会の希求</p>
<ul style="list-style-type: none"> ・あまり日本語が使えない ・この学生の日本語到達目標レベルは低い ・教えるのがつまらなくなる ・上のレベルのことをしたい ・ここでは私の力が100%だせない ・日本語教育は Visibility が低い ・日本語教育に専念したい 	<p>〈専門家育成〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・せっかく日本に留学してきたのに ・自分の力をもっと出したい 	<p>⑤専門性を生かせる場の希求</p>
<ul style="list-style-type: none"> ・あなたと私は、領域が異なる ・<u>環境が悪い</u> ・日本式を主張したら、居場所がない ・日本から帰ってきたばかりだからそんな事をいう ・就職率向上委員会のチーフに選ばれた 	<p>〈同僚間の連携〉はあるのか</p> <ul style="list-style-type: none"> ・主任になった ・日本のこどもと呼ばれた 	<p>⑥自己研鑽が同僚からの孤立を生む</p>
<ul style="list-style-type: none"> ・<u>環境が悪い</u> ・中間発表のシステムを作ったほうがいい ・日本人は他人（集団や全体）を考えてから ・マレーシア人は反省すべき ・新卒の就職率を上げろと言われても、学生は就職活動をしない ・ゼミで発表するとアイデアを盗まれる ・みんなは考えることとやることが違う ・<u>トップダウンでなく、ゼミでみんなで話し合うことを勉強できるはず</u> 	<p>〈平等2〉が信じられない</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ここは日本のような環境ではない 	<p>⑦日本式の協調はここでは不可能</p>

*下線部はカテゴリーが重なるテキスト。@はカテゴリーが重なるテキストの中で、7. 2. 2. で取り上げた例。

Article

Toward the localization of Japanese language education in Malaysian tertiary education: What kind of role do the Japanese language teachers play as a foreigner?

KIMURA, Kaori*

Faculty of Languages and Linguistics, University of Malaya, Malaysia

Abstract

What does the localization of Japanese language education in Malaysia mean? I think it is the empowerments of the Japanese language teachers in Malaysia each other, and the empowerment of the Japanese language education environment by the Japanese language teachers here. As a university teacher in Malaysia, I have been conducting critical action research in B University. In this article, I have looked into the roles of native Japanese language teachers, who are foreigners in Malaysia, to empower Japanese language education environment. First, I have clarified the contradictions between the one that local Japanese language teachers wish to have, and the one we have in the current Japanese language education environment. Then, I analyzed the social practical activities in B University using the Activity Theory to examine how I have worked to overcome the contradictions as a foreign teacher of Japanese language. As a result, it was confirmed that it is necessary to establish 'knotwork' among teachers communities using 'information' and 'collegiality' as tools in order to overcome the contradictions. Even foreign teachers who are only visitors, Japanese language teachers could be the 'knot maker' for local teachers because a foreign teacher is also one of the colleague of 'the third community,' that is the community beyond the boundaries of the teacher communities in Malaysia.

Copyright © 2016 by Association for Language and Cultural Education

Keywords: foreign teacher; Japanese language education in Malaysia; beyond the boundaries;
collaboration; critical action research

* *E-Mail:* k.kimura@um.edu.my

【論文】

高等学校における韓国・朝鮮語教育を支える教師の教育観

高等学校韓国朝鮮語教育ネットワークに所属する教師の
ライフストーリー・インタビューからの考察

澤邊 裕子*

(宮城学院女子大学)

概要

本稿は第二外国語教育の制度がない日本の高等学校における韓国・朝鮮語教育が教師のいかなる教育観によって支えられているかについて、高等学校韓国朝鮮語教育ネットワークに所属する教師に対するライフストーリー・インタビューの語りのデータをもとに考察した。韓国にルーツを持つ在日コリアン教師，日本人教師，それぞれにおいて韓国・朝鮮語教育の目的は単なる外国語運用能力の育成にとどまるものでなく，隣国の言語である韓国・朝鮮語を学ぶことを契機に生徒たちの日本社会への気づきやそれに伴う問題意識を高める等の意味があるという教育観，韓国・朝鮮語を用いての「交流」を重視し，教育実践に取り入れる姿勢は教師たちに共通のものとして見出された。高等学校の韓国・朝鮮語教育を支えるものとして，こうした教師たちの教育観，そしてそれを支える個人や学校のネットワークがあり，教師たちは主体的な行動力のもと韓国・朝鮮語教育や日韓交流の場を創り出していることを述べた。

Copyright © 2016 by Association for Language and Cultural Education

キーワード 韓国・朝鮮語教育，高等学校，教育観，ライフストーリー・インタビュー，交流

まず，筆者がどのような立場で本研究に取り組むことにしたのかという経緯についてここで触れた。ここから述べることは本研究に臨む筆者の構えと述べることもできる。筆者は日本の中学校で英語教育に従事した後 2002 年から約 5 年間韓国で日本

語教育に携わった経験がある。その主な教育現場は高等学校と中学校であった。当時海外で最も日本語学習者が多かったのは韓国であり，学習者の大部分は一般の高等学校で第二外国語として日本語を学ぶ高校生たちであった。筆者はネイティブ教師の導入が制度化されていないソウル市及びその近隣の市において一般の人文系及び実業系の高等学校で韓国人日本語教師とともに日本語を教えるという貴重な経験をした。生徒たちの中には日本に対して複雑な感

* E-mail: ysawabe@mgu.ac.jp

※本研究は JSPS 科研費 (15K04370) の研究成果の一部である。なお，本研究の実施にあたっては宮城学院女子大学研究倫理委員会の研究倫理審査の承認を得ている。

情を持つ生徒も多いが、日本語を学ぶことにより日本や日本人に対する理解が促され、マスコミや教育、大人から与えられる否定的な日本や日本人イメージを学習経験によって変容させていく姿も多く見てきた。それは中等教育段階において英語以外の外国語、特に隣国の言語と文化を教えることの意味を実感を持って捉えた経験であった。本研究の出発点はその当時生まれた問題意識にある。すなわち、これほど多くの韓国の高校生や中学生が隣国の言語である日本語を学んでいるのに対し、なぜ日本の中等教育において韓国・朝鮮語を学ぶ機会はほとんどなく、英語一辺倒であるのかという現状に対する問題意識である。そのような経緯から帰国後、日本の高等学校における韓国・朝鮮語教育の現状を知るために教師のネットワークに入り、筆者自身も日本語教育に携わりながら高校生に対する韓国・朝鮮語教育にも関わり続けてきた。その過程で高等学校で教える多くの韓国・朝鮮語教師と出会い、第二外国語教育制度がない日本の高等学校における韓国・朝鮮語教育は、その実践を支える教師たちの存在、教師たちの思いを抜きに語ることはできないということを感じるようになった。管見の限り、韓国・朝鮮語教育に携わる教師たちの語りから韓国・朝鮮語教育を考察した研究は見当たらない。本稿はそのような問題意識から教師の主観的な意味世界、教育観に注目し、現在の韓国・朝鮮語教育を捉えようとする試みである。

1. 研究の背景と目的

2015年、日本と韓国は日韓国交正常化50周年を迎えた。戦後、日本と韓国は経済的にも文化的にも様々な分野での交流を積み重ね、1990年後半以降、2000年代には韓国の日流、日本の韓流という大きな潮流の中で日韓の結びつきはより強いものになってきたように思われる。しかしその一方で常に

歴史認識問題や領土問題などは解決が困難な課題として両国間の壁として立ちはだかっている。2016年現在、日韓関係は必ずしも良好な状況とは言えないが、それでも草の根的な日韓交流活動はさまざまな団体で企画され、実施されている。第二外国語として韓国・朝鮮語の科目を開設する高等学校の数も増えている。人的交流においては、文化の理解、その中でも相手の言語に関心を持つこと、使ってみようとする試みること、このような態度を持つことは相手との関係構築の上でも大きな意味を持つように思われる。

文部科学省(2015)『平成25年度高等学校等における国際交流等の状況について』によると、2014年5月1日現在、全国の高等学校で英語以外の科目を開設している高等学校の数は708校でそのうち韓国・朝鮮語が333校(平成23年度の報告では318校、文部科学省、2013)、11,210人の高校生が韓国・朝鮮語を学んでいる。一方韓国の高等学校で日本語を学ぶ学習者の数は国際交流基金(2014)の『日本語教育 国・地域別情報 2014年度』によると、2012年度の『教育統計年報』(韓国教育開発院)の結果から33.2万人とされている。学習者数のこの大きな違いは、端的に言って高等学校の外国語教育の中に第二外国語教育が制度として位置づけられているかどうかの違いから生まれていると言える。韓国では1973年に高等学校の教育課程が部分改訂され、日本語が第二外国語科目の一つとして導入された。2009年改訂教育課程の適用により2011年以降第二外国語科目は選択必修科目となったが、それまで高等学校における第二外国語は必修科目であったため、多くの高校生が日本語を学んできたのである。もちろん、その背景には日本と韓国の経済的交流、人的交流の隆盛、日本文化への関心の高まりなど日本社会全体への関心が後押ししていたものと考えられる。日本語と韓国語が言語的に距離が近く、学びやすいという認識が広がっていたことも学

習者が多い背景の一つであろう¹。

話を日本の韓国・朝鮮語教育に戻すと、韓国と違い日本の高等学校では第二外国語が必修科目というような位置づけにはなっておらず制度化はされていない。高等学校の学習指導要領において韓国・朝鮮語は第8節外国語、第2款各科目の中に含まれているが、その中の第1～7は英語に関する科目についての記述である。「第8 その他の外国語に関する科目」で、英語以外の外国語について触れられているが、英語の各科目の目標及び内容などに準じて行うものとされているだけで、韓国・朝鮮語独自の目標や内容が詳しく記述されているわけではない（文部科学省，2010）。こうしてみると現在の日本の第二外国語教育は非常に脇役的な存在と見なされても仕方のないような状況である。しかし、このような中でも前述したように高等学校において韓国・朝鮮語の授業は実施されており、ある一定の学習者数がある。

本稿は、第二外国語教育が制度化されていない日本の高等学校における韓国・朝鮮語教育の実践を支えているものとして、教師の教育観に注目する。具体的には、韓国・朝鮮語教育に携わった経験を持つ教師を対象に行ったライフストーリー・インタビューにおける語りのデータから、教師が持つ個々の教育実践を支える教育観はどのようなものか、考察していく。

2. 日本の高等学校の韓国・朝鮮語教育に携わる教師

2. 1. 日本の高等学校における韓国・朝鮮語教育の概観

第二外国語教育が制度化されていない日本の高等学校において、韓国・朝鮮語教育は「学校設定科目」という学校の裁量で独自に設置できる科目に位置づけられている。この科目設置の申請は学校が行う。日本の高等学校における韓国・朝鮮語教育の歩みについては李ほか（2015）が詳しいが、これは日本における韓国・朝鮮語教育の先駆的な存在である定時制高等学校の教師、生徒たちの取り組みや、教師たちの教育にかける思いなどがまとめられた論集である。この中でも取り上げられているが、民族学校を除いて戦後1973年に初めて朝鮮語授業を開設した学校は定時制高等学校である兵庫県立湊川高等学校であり、東京でも都立南葛飾高等学校という定時制高等学校で開始されたとされる。これらの地域でこの時期に開設された背景としては、在日コリアン差別に対する教育の取り組み、人権教育としての韓国朝鮮語教育という目的があった。

国際文化フォーラム（2013）によると、韓国・朝鮮語教育に携わる教師の数は約300人と推定されるという。長谷川（2013）は高等学校における英語以外の外国語教育の実情について全国調査を行いその結果について報告しているが、韓国・朝鮮語開設校からの回答は29件あり、担当者の母語は半数以上が韓国・朝鮮語あるいは日本語と韓国・朝鮮語のバイリンガルであったという。また、英語以外の外国語全てにおける結果であるが、教諭よりも非常勤講師が担当する割合が全体の半数以上を占めていること、また、教諭の場合も英語以外の外国語免許状のみ所持しているケースは稀で、ほとんどが英語、国語、社会の免許状を合わせて所持しているという結果を報告している。このことについて長谷川

¹ しかしながら近年、韓国においても第二外国語教育を取り巻く状況はかなり厳しくなっており、日本語学習者が減少傾向にある。大学修学能力試験における第二外国語の成績の加算は一部の大学だけに限られているうえ、2009年改訂教育課程から第二外国語の単位が縮小され、現在もその状況が続いている。こうした状況から教育現場における第二外国語軽視の風潮が進んでいることに危機感を示す日本語教師の声を筆者もよく耳にする。とは言え、日本の韓国・朝鮮語学習者の数と韓国の日本語学習者の数は未だ歴然とした差がある。

(2013) は、「英語以外の免許状を所持しても教諭として採用されることはほとんどなく、現職教諭のほとんどが他の科目で採用されていることの現れ」(p. 118)、「当該免許状のみの所持者はそもそも非常勤職に甘んじざるを得なかった」(p. 118)と分析している。この分析は英語以外の外国語教育の実情調査全体の結果について述べたものであるが、韓国・朝鮮語の科目においても同様の傾向があるものと推測される。この調査の結果からも韓国・朝鮮語担当の教員の身分としては非常勤講師が多いことが推測される。

高等学校で韓国・朝鮮語を教える教師たちのネットワークとして機能している団体が、「高等学校韓国朝鮮語教育ネットワーク」(以下、JAKEHS とする)だ。JAKEHS の発足は1999年のことである。韓国文化院と国際文化フォーラムの共催による「第二回韓国語教師研修会」(1998年8月)の会期中にネットワークが立ちあがり、以降関東を中心とした東ブロック、関西を中心とした西ブロック、九州を中心とした南ブロックの3つの地域に分かれ、活動が開始された。ブロックごとの勉強会(「モイム」と呼ばれる)のほか、年に1回の全国研修大会を開催している。韓国・朝鮮語教育を定着、発展させるためには「魅力ある授業づくり」が必要であるという考えから、共同のプロジェクトとして「学習のめやす」、「教科書作り」等が立ちあがり、会員が中心となってプロジェクトが行われてきた。2004年に出版された『好きやねんハングルⅠ・Ⅱ』(白帝社)、2009年に改訂版として出版された『新好きやねんハングルⅠ』(同)はこうした会員たちの手によって開発、執筆された初めての高校生向け韓国・朝鮮語教科書である。

こうした高等学校の韓国・朝鮮語教育に携わる教師たちの活動を支援している存在として、公益財団法人である国際文化フォーラムが挙げられる。「隣語：Ringo」という造語をキーワードに、事業の一

つとして日本における韓国・朝鮮語教育、中国語教育の普及と推進のための事業を展開している。韓国・朝鮮語教育の実態を明らかにするための全国的な調査も行っており、1997年から1998年にかけての全国調査の結果を国際文化フォーラム(1999)に、また、2005年には高等学校、大学も含めた韓国朝鮮語教育の現状の報告(国際文化フォーラム、2005)を発表している。

国際文化フォーラムにおける近年の注目すべき事業として挙げられるのが、『外国語学習のめやす——高等学校の中国語教育と韓国語教育からの提言』(国際文化フォーラム、2013。以下、『外国語学習のめやす』とする)の発表である。これは実質的に公的な学習指導要領がない高等学校の韓国・朝鮮語や中国語の教育現場で活用できる民間版学習指導要領を策定するべく作られたものだが、『外国語学習のめやす』の試行版の作成段階から、高等学校の現場教師が開発チームに加わり、大学教員とともに共同で作業が行われた。「隣語」教育を推進する立場から、この『外国語学習のめやす』には「隣人・隣国のことばを学ぶ意義」について書かれた部分がある。その部分を引用する。

中国語・韓国語は日本人にとって隣人・隣国のことば「隣語(りんご)」である。

隣語を学ぶことは、自己を再発見し、隣人との対話を深め、東アジア地域の協調・協働関係の実現につながります。(国際文化フォーラム、2013, p. 13)

このように要約されているが、さらにこのページでは中国語や韓国語といった隣語が「日本と密接な関係にある隣国のことば」、「東アジア地域の協調関係を築くことば」、「日本国内の多文化共生を築くことば」、「日本語、日本、日本人を映し出すことば」と説明され、そうした言語を学ぶことの必要性について言及されている。

高等学校における韓国・朝鮮語教育に関する新

しい動きとしては、2014年2月、日本言語政策学会(JALP)の中のJALP多言語教育推進研究会が文部科学省に向けて「グローバル人材育成のための外国語教育政策に関する提言——高等学校における複数外国語必修化に向けて」という提言書と提言具体化のための学習指導要領案(日本言語政策学会, 2014)を提出したことが挙げられる。この提言の骨子は、高等学校において英語だけでなく第二外国語を必修選択科目と位置づけ、全ての高校生が「英語+その他一つの外国語」を学べる環境を保障しようというものである。選択科目の中で取り上げる言語はアラビア語、韓国・朝鮮語、スペイン語、中国語、ドイツ語、フランス語、ロシア語(五十音順)の7言語が提案されている。国連公用語の5言語に加えて、韓国・朝鮮語とドイツ語が取り上げられているが、その理由として韓国・朝鮮語は古来、日本と深い関係にある地域の言語であるからとされている。なお、このJALP多言語教育推進研究会のメンバーの中には大学の教員だけでなく高等学校の韓国・朝鮮語教師も含まれている。韓国・朝鮮語の学習指導要領の案²は7ページに渡って記載されており、「4.留意事項」のセクションにおいて指導計画の作成や題材内容・言語材料の選定にあたっては『外国語学習のめやす』も参照することができると書かれている。

このような動向からもわかるように、近年、高等学校における韓国・朝鮮語教育は、複数の外国語教育の関係者と連携して日本の高等学校の外国語教育の在り方を変えるための重要な存在の一つとなっていると考えられる。

2. 2. 先行研究

本節では、日本の高等学校における韓国・朝鮮語教育の中でも特に教師に関する先行研究について述

べるが、韓国・朝鮮語教育において教師についての研究は非常に少なく、その主なものは韓国・朝鮮語教師の身分や教員免許の有無等のデータ、教師研修、韓国・朝鮮語の講座開設に関する意識調査等の調査報告である(小栗, 2011; 熊谷, 2011; 等)。本研究で扱う韓国・朝鮮語教育に携わる教師のライフストーリーや信念に関する研究に近いものとしては、李ほか(2015)や黒澤(2013)が挙げられるが、これらはそれぞれの筆者が韓国・朝鮮語の授業を行うことになった経緯や、現在の教育実践について報告する内容となっている。

李ほか(2015)は定時制高等学校で韓国・朝鮮語を教える教師たちのレポートが集められた論集である。戦後、日本の高等学校における韓国・朝鮮語教育は朝鮮学校の民族教育を除いて定時制高等学校からスタートした。この歴史に触れながら、現在は総合高等学校など柔軟なカリキュラムに対応できる高等学校において科目設置がなされ、実践が蓄積されているということが紹介されている。教員個人が韓国・朝鮮語の授業科目を設置するケースの他、人権教育や多文化共生の素地作りの目的で科目が設置されてきたという経緯も紹介されている。こうした学校では韓国・朝鮮語という授業科目を設置し、生徒たちに学びの機会を与えることによって、生徒たちの韓国・朝鮮にルーツを持つ人々への偏見を解消し、関心を育てようという意図があったという。この論集の執筆者たちの中には日本人、在日コリアンの教師両方が存在したが、それぞれがなぜ韓国・朝鮮語を学ぶようになったのかということについては詳しく記述されていない。

黒澤(2013)は東京の関東国際高等学校³(私立)の韓国語コース開設の経緯とその後13年間の実績について報告したものである。黒澤の韓国・朝

² 「1. 目標」, 「2. 内容」, 「3. 指導上の留意点」, 「4. 留意事項」という構成となっている。

³ 外国語科の中に英語, 中国語, ロシア語, 韓国語, タイ語, インドネシア語, ベトナム語のコースが設けられている。

鮮語教育に対する姿勢、信念は結語のところ述べてられている。そこでは、韓国・朝鮮語が日本人にとって最も近い国の言語、「近隣語」であること、朝鮮半島を取り巻く政治的情勢の危うさ、日本と韓国との間に横たわる歴史認識や領土に関する問題、それらが市民交流にも影響を及ぼしかねない状況に鑑み、日本の若者がしっかりと「近隣語」を学び、政治に左右されない土俵で自由に議論できるような環境作りが教育関係者に必要だという黒澤の考えが示されている。この論考からも高等学校における韓国・朝鮮語教育の新たな挑戦、課題を知ることができるが、現場からの報告を主とした論考であったために、教師の教育観や学習観については詳しく述べられてはいない。本研究では従来の韓国・朝鮮語教育に関する論考で扱われたことのない、ライフストーリー・インタビューという手法を用いて、教師たちがなぜ韓国・朝鮮語を学ぶようになり、どのように学び、その学習をどのように意味づけていたかという部分についても探りたいと考えている。

3. 教師の「語り」を聞くという研究方法

3. 1. ライフストーリー・インタビュー

本研究では韓国・朝鮮語教育に携わる教師たちの語りから韓国・朝鮮語教育を支える教師の教育観を考察するために、日本の高等学校で韓国・朝鮮語を教える教師を対象にライフストーリー・インタビューを実施した。ライフストーリーは「個人のライフ（人生、生涯、生活、生き方）についての^{オーラル}口述の物語」（桜井、2012、p. 6）であり、「自己の生活世界そして社会や文化の諸相や変動を^{ホリスティック}全体的に読み解こうとする質的研究法の一つ」（p. 6）だとされている。近年日本語教育の研究においては三代（2015）に見られるように、このライフストーリー法が質的研究の一つとして注目されている。その背景について川上（2014、pp. 11-12）は、アカデミズ

ムにおける知のパラダイム転換、すなわち、固定的で本質主義的な捉え方から、多様性や動態性、異種混濁性などの視点から集団や個を見る捉え方への転換があるとしている。このパラダイム転換から、日本語学習者、日本語教師の成長過程も日本語教育の研究対象として浮上し、その領域の人の在り方、在り様を探求する方法としてライフストーリー法に注目がいくようになったと述べている。それはすなわち、桜井（2005）が述べる「一人ひとりの個人が語る経験への徹底した探求が、集団や社会、コミュニティの文化や社会全体の支配的文化を見通す力をもたらすのではないか」（p. 14）という思いに共感する研究者たちが増えているからに他ならない。ライフストーリーやナラティブを分析する調査は個人を対象としており、その調査結果を一般化することは難しい。しかし、川上（2014）が「日本語教育という実践は人間教育のひとつであるゆえに、関わる学習者や教師という人間の一人ひとりのライフ（人生、生活）は日本語教育に携わる人にとっては魅力的である」（p. 21）と述べるように、また、この分野のナラティブ研究先駆けである李（2004）が「日本語教育というとても人間的な分野を研究対象にしている以上、人間の研究はなくてはならない」（p. 89）と述べるように、人間教育としての言語教育という考え方は日本語教育の中で浸透しつつある。言語教育・学習に関わる人々の人生、経験についての語り、そこから見出される言語教育の目的や意味は、その読者に言語教育の実践に有用な知見を与えるものになるだろう。経験を語るという営みは我々人間にしかできないものであり、そこから学ぶこともやはり、人間にしかできないことなのである。本研究では韓国・朝鮮語教育という営み、教育観をライフストーリー・インタビューにおける人間の語りから探求することを試みる。

3. 2. 調査の概要

3. 2. 1. 調査協力者と調査時期

調査は2015年8月から2016年2月にかけて行われた。調査協力者はJAKEHSに所属し、それぞれ異なる地域で教育にあたる高等学校教諭のA教師、B教師、C教師、D教師の4名である。全員が何らかの形で高校生に韓国・朝鮮語を教えた経験を持つが、C教師は外国語の科目として韓国・朝鮮語を教えてはいない。また、B教師は種々の事情により現在、韓国・朝鮮語を教えていない。こうした異なる背景を持つ教師たちを調査協力者としたのは、高等学校の韓国・朝鮮語教師たちの多様性からどのような韓国・朝鮮語教育の姿が明らかになってくるかを探りたいと考えたためである。

3. 2. 2. インタビューの方法

インタビューの時間は1回につき1時間半～3時間で、A教師、C教師、D教師は1回、B教師は2回行った。インタビューは調査協力者の勤務先あるいは勤務先近くの喫茶店、自宅で行った。ライフストーリー・インタビューの具体的な手続きとしては、まず、研究の目的を示してインタビュー依頼をした。調査協力者と筆者は既知の関係であり、「人間関係のネットワークを利用したサンプリング手法」(桜井, 小林, 2005, p. 31)を用いたことになる。

インタビュー当日は、改めて研究の目的を説明し、録音の許可を得て、研究の目的以外に使用しないことを伝え同意書にサインをもらった。半構造化インタビューの手法で「なぜ韓国・朝鮮語を学び始めたのか」、「どのように学んだのか」、「なぜ教師になったのか」、「教師になってからの経験はどのようなものか」等の質問を中心に自由に話してもらう形式で行った。話の流れで個人的なエピソードが言及されたときには、そのときの心情や現在の思いをできるだけくわしく聞いた。

インタビューの後は、速やかにテープ起こしの作

業にあたった。なお、文字化において笑いはhh、長音は:::, 沈黙は・・(・が一秒)、筆者による補足説明は(())の中に示して表記した⁴。なお、インタビュー・データは文字化が完了した後速やかに調査協力者4名に送付し、内容に間違いや齟齬がないかを確認してもらった。

3. 2. 2. ライフストーリーの記述と分析

文字化されたインタビューデータをもとに、調査協力者である個人のライフストーリーをまとめる作業を行った。収集したデータは語りの文字化資料の他にフィールドノート、調査協力者が発表、執筆した資料や教材等があり、ライフストーリー作成、データの分析にあたってはこれらも補足的に使用した。

インタビューでの語りについて桜井(2012, p. 22)は「語り手とインタビュアーの相互行為をとおして構成される共同制作の産物である」という立場を示し、語り手とインタビュアーの両方の関心から構築された対話的な構築物であるとしている。筆者もこの立場に立ち、本研究において得られた語りのデータはそれぞれの教師とインタビュアーである筆者との相互作用の結果産出されたものとして捉えた。ライフストーリーを記述する過程では、聞き手と語り手の相互作用のやりとり、語り手の生の声の引用をできるだけ多くし、「分厚い記述」を心掛けた。こうして作成された個人のライフストーリーはそれぞれ2万字程度であるが、紙幅の関係で本稿においてはその全てを掲載することはできない。そこで本稿ではまず4.において個人のライフストーリーをもとに4名について要約的な紹介をし、5.において主に「学習者として韓国・朝鮮語をどう捉えていたのか」、「どのように韓国・朝鮮語を学んできたか」、「どのように韓国・朝鮮語を教えているのか」について述べた語りの部分を抜粋して、インタ

⁴ 本稿の語りの引用部分に関わる文字化原則のみについて触れた。

ビューにおける語りから見えてきた個々人の韓国・朝鮮語学習及び教育に係る経験について取り上げ、さまざまな教師のライフストーリーに通底する韓国・朝鮮語教師の教育観を考察する。

4. 4名の教師の紹介と韓国・朝鮮語の学習動機

ここでは4名の教師の紹介と韓国・朝鮮語学習動機をそれぞれのライフストーリーから要約して示す。

4. 1. A 教師 (50 代男性, 公立・総合高等学校勤務, 社会と韓国語の授業担当)

韓国・朝鮮語との出会いは教師になってからである。それまでは韓国に対し暗いイメージを持ち、なんとなく近づきたくないという思いをもっていたが、何か気になるという思いも持ち続けていた。社会科の教師になってある程度経験ができ、新しい外国語を学ぼうという気持ちになった 19XX 年、ふと思いついたのが韓国・朝鮮語だった。独学、そして韓国・朝鮮語が学べる施設において勉強を進めていった。地理の授業内における雑談レベルから生徒たちに韓国語を教え始め、韓国・朝鮮語の教員免許は 20XX 年から 20XX 年の 3 年間の研修を経て取得した⁵。現在、担当授業数は 14 時間で、韓国朝鮮語の授業を 6 時間、現代社会を 4 時間、その他に日本語 (外国に繋がる生徒対象) と総合的な学習の時間 (課題研究) を 2 時間担当している。

4. 2. B 教師 (50 代男性, 公立・普通科高等学校勤務, 英語の授業担当)

19XX 年に大学に入学し、韓国・朝鮮語を専攻し

た。大学入学前に専攻を決めたが、その理由は今振り返ってもあまりはっきりとはしていない。しかし、高校生の時に同じ学校に在日コリアンの生徒がいて、本名で通っていたことからその存在が少し気になっていた。19XX 年、周囲の教師を説得して韓国・朝鮮語の講座を開設し、日韓高校生間の交流授業を実施した経験がある。20XX 年には Korea 理解を促すための英語副教材を執筆し、新聞雑誌等のメディアでも取り上げられた。韓国・朝鮮語を教えていた学校から異動し、現在は英語のみを教えている。

4. 3. C 教師 (50 代男性, 公立・工業高等学校勤務, 情報の授業担当)

住んでいた地域が釜山に近かったため、19XX 年、高校生のときに修学旅行で韓国へ行く等接点があった。韓国への訪問の際にハングルの文字への興味が強く湧いて、在日コリアンの友人に読み方を教えてもらったり、休みの時期に韓国へ語学留学をしたりして、勉強を進めていった。職業科の免許状を持ち、20XX 年に韓国・朝鮮語の教員免許も取得した。韓国・朝鮮語学習者の裾野を広げるべく、20XX 年から地域における韓国・朝鮮語スピーチ大会を主催し、参加した高校生に対する韓国研修を企画、運営している。

4. 4. D 教師 (40 代女性, 公立・定時制高等学校勤務, 韓国語の授業担当)

19XX 年に在日コリアン 3 世として生まれ、通名を使いながら出自を周りに隠すように高校生の時まで過ごしてきた。韓国人であっても韓国・朝鮮語は使えないというコンプレックスはアイデンティティを揺るがすものになった。大学 1 年生の時に韓国の独立記念館でその場にいた老人から韓国人なのに韓国語が話せないのかと強く非難された経験が衝撃的で、母国語である韓国・朝鮮語をしっかりと学ぶことを決

⁵ 2001 年夏から天理大学と神田外語大学において韓国語の教員免許取得講座が開設されている (国際文化フォーラム, 2003)。

意する。大学は朝鮮語学科に進学し、韓国留学も経験した。留学から戻ってからは会社員をしながら19XX年に高等学校で非常勤講師として韓国・朝鮮語を教え始め、20XX年から韓国・朝鮮語専任の教諭として定時制高等学校に勤務している。

5. なぜ韓国・朝鮮語を教えるのか、どのように教えるのか——教師たちの理想

本章では韓国・朝鮮語教育に結び付く教育観を探るために、それぞれの教師たちにとって「韓国・朝鮮語はどのようなものだったか」、「どのように韓国・朝鮮語を学んできたか」、「なぜ韓国・朝鮮語を教えているのか」、「どのように韓国・朝鮮語を教えているのか」というそれぞれの教師と韓国・朝鮮語教育に係る経験について各教師のライフストーリー・インタビューの語りの部分から抜粋し、まとめていく。

5. 1. 学習者として韓国・朝鮮語をどう捉えていたのか——韓国・朝鮮語との出会い

4名の教師が韓国・朝鮮語と出会った時期は、A教師は社会科の教師になってから、B教師は大学1年生の時、C教師は高校生の時、そして在日コリアンであるD教師は幼少期である。出会った当初から現在に至るまでに韓国・朝鮮語に対する見方、考え方が変化した事例としてA教師の例が挙げられる。

A教師は自分が社会科を教える中で韓国という言葉は繰り返し出てくる言葉であり、授業の中でも韓国に関連した事柄を扱っていた。しかし人権問題の文脈において韓国について扱うということについて若干の違和感を持っていたという（語りの例1）。

語りの例1：社会科の先生の一般の人たちの空気としては、韓国の歴史も、戦後の日本の

そういう人権問題もやるのが普通だっていう空気がありました。その中で、自分も社会科の先生として、一応真面目にそれをやろうとしてたんですよ。だけど、なんかどこか、そういう空気に違和感を感じていたところがあって。そういう教育をやろうということを手高に叫ぶ人たちの言っている韓国という国とか、韓国と日本の関係の語り方に、どうもなんか違うようなところがあるような気がする。（A教師）

当時、A教師が持っていた韓国へのイメージは「暗い」、「近づきたくない」ものであったとA教師は当時を振り返る。しかし社会科の教師としてそれではいけないという義務感と何か気になるという思い、何かを求める思いを持ちながら日々を過ごしていたという（語りの例2）。

語りの例2：周りの人たち、社会の先生たちが、日本と韓国の歴史ね、その侵略の歴史がちゃんと分かんないやいけなくて、在日韓国人差別問題一生懸命取り組まなきゃいけないって言われているときに、どうもその、韓国ってもののイメージが暗いわけ。なんか嫌なわけ。近づきたくないわけ。近づきたくないって思っていたんだけど、うん、なんだろな……。それでも一生懸命、自分わかんないやいけなくてという義務感みたいのがあって、そういう在日朝鮮人の強制連行が行われた場所をフィールドワークしましょうなんていうのが、この頃よく行われていてね、（中略）じゃあそこに行ってみよう、気になるからって行って行ったんです。で、行って見たんだけど、やっぱりなんかつまなくて、心に響くもんがなくて、これはなんか、自分が求めていたもんじゃない

などと思って、がっかりして帰ったんですよ。で、その数日後に、朝起きたら、そうか、韓国語をやるうって、起き抜けに思いついたんです。(A 教師)

この突然の出来事を A 教師はその後の語りで「神の啓示だと自分では言ってるんですけど、そんなような感じ」だったと振り返り、「なぜか思いついた」と繰り返した。韓国語を学ぶことが「僕が求めていたこと」のように見え、居ても立ってもいられなくなり以前の職場で韓国語を独学していた同僚にすぐ電話をして韓国語を勉強する方法を尋ねたという。韓国語を学び始めると、言語が持つ音、抑揚の美しさに魅せられたと語った(語りの例 3)。

語りの例 3: ラジオ講座だけ聞いてるときも、韓国語の音がすごく好きだなと思って、音に敏感に反応してたんですよ、自分も。その音楽としての、韓国語の持つ音楽性、言語の持つメロディー性、音楽性のとこにだいぶ惹かれてた自分もあって、えも言われぬ抑揚感とかリズム感があるじゃないですか。旋律感とか。そういうところは自分にピタシ合ってたんだなと思いましたね。(A 教師)

A 教師のように、韓国・朝鮮語の何かに興味を惹かれたということを語っていたのは C 教師で、ハングル文字に対する好奇心から学習を始めたと話している(語りの例 4)。

語りの例 4: 実は、家の近くに在日の韓国人が住んでいて、で、ハングルというものに対して、ちょっとこう、これなんと読むのかということで尋ねたんです。それが一つの韓国語と、韓国との出会いだったんです。(C 教師)

こうした語りからは、音声や文字という言語に関する興味が学習のモチベーションを支えていたことや、「韓国・朝鮮語 = 知的好奇心を刺激される外国語」という教師たちの韓国・朝鮮語観を読み取ることができる。

大学で韓国・朝鮮語を専攻した B 教師は、最初は日本語との類似性から学びやすく面白い外国語という認識があったが、専門的に学ば学ぶほど「重たい世界がある言語」であるということに気づき、韓国・朝鮮語を学ぶことに特別の意味の重さを感じるようになっていった(語りの例 5)。それはすなわち日本と朝鮮半島の国の間における歴史の重みであり、戦後日本における在日コリアンに対する差別偏見の問題の重さであり、それに対する問題意識と無関係に韓国・朝鮮語を学ぶことは、B 教師が学び始めた当初はほぼ不可能であったことを示している。

語りの例 5: 僕はやっぱり歴史的なことってというのは何となくぐらいしか分かってなかったから、こんなに重たい世界がある言語なんだっていうね。(中略) そこまで僕分かって専攻決めたわけじゃないもんで、だから言葉として学ぶのはすごい面白いなあっていう部分と、あ、こんなにしんどいものなんだあっていうところとね。(B 教師)

在日コリアンである D 教師は、母国語である韓国・朝鮮語を家庭でも外でも学ぶ機会がなく、大学に入るまで学ぼうとしたこともなかった。韓国・朝鮮語が「重たい世界を持つ言語」であることを、知りすぎるほど知っていたからであろう。在日コリアンに対する差別偏見を恐れ、自分の出自は隠さなければならないと当然のように考える生活の中で、韓国、朝鮮半島に関する情報は教科書からが主なものであり、非常に暗いものに限られていた。当時、韓国に関する明るい情報はなかったと D 教師は振り

返っている（語りの例 6）が、そうした母国のイメージと母国の言語である韓国・朝鮮語のイメージは繋がっていたとも考えられる。

語りの例 6：特に高校なんか、そういう受験勉強とかがあって、国数英理社とかがあって、そういう韓国について、学ぶときもない中で、すごい、やっぱり、皆のイメージも、全然、その、明るい、こう、関心が行くような情報がないから、そういうイメージも持たへんし、だから、どっちかと言えば、歴史とかから、学んでくる、朝鮮半島の、その、悲惨な、残酷な歴史の情報しか知らんから、そういうイメージしか持たれへんのよ。（D 教師）

しかし、青年期にさしかかるにつれ、D 教師の中でアイデンティティの葛藤という問題が生じるようになる。韓国人なのに韓国・朝鮮語が使えないという自己矛盾のような状況に悶々とし、そうした状況の打開として大学では朝鮮語学科に進む。また、この時から通名ではなく本名を使用して生活するようになった（語りの例 7）。

語りの例 7：やっぱり言葉を、自分の国のこと知らん限りは、自分のアイデンティティを確立できへんっていうのは、もう、身を持って感じることで、やっぱり、勉強しないと、自分が悶々とした、あの、人生の中から抜け切れへんっていうのがあって（中略）やっぱり、日本名を使っている限り、いつまでも、何ていうか、悶々とした気持ちから抜けきれへんっていうのもあって、大学に行って、そこで決心したんが、やっぱり自分の国のこと学ぼうっていうんで、朝鮮語学科を選んでんけど。（D 教師）

こうしたD 教師の姿からは、韓国・朝鮮語を自身のアイデンティティを形成する上で欠かせない、自分の核を作るものとして位置づけていることがわかる。D 教師にとって韓国・朝鮮語とは、母国の言語であるという点で日本人である A 教師、B 教師、C 教師の中の韓国・朝鮮語とは異なり、自身のアイデンティティに関わる核心部分でもあった。

5. 2. どのように韓国・朝鮮語を学んできたか——主体的に学習の場を作り出す

4 名の語りからは、積極的に韓国と接点を持ちながら韓国・朝鮮語を学んでいく過程が共通して見られた。全ての教師たちが韓国への短期的な旅行や語学留学の経験を持ち、現地の人と交流している。地理的に釜山と近い地域に住む C 教師は高校時代、大学時代、大学卒業した後も複数回韓国に足を運び、語学留学と独学により韓国・朝鮮語学習を継続していた。C 教師は現地で韓国語を使って「通じたり通じなかったり」の経験をするのが学習を続ける上で重要だと考えていた（語りの例 8）。

語りの例 8：やっぱりせっかくここに、韓国に来て、フェリー乗って行けるんだったら、やっぱりそこで何か試すことはいくらでもできると。間違ってもオッケー、外国人だからと思えば。別に誰か、周り聞いているわけでもないから。「プサン、エソ（釜山、から）」が「モヤ？（何？）」とか言われても、恥ずかしくも何にもないよと。通じるか通じないか hhh、やってみりゃいいだけのことよと、そういうノリですよ。だから、学習の場でもありましたね。韓国に行ったことが。そこでなんか使ってみて、通じなければ間違っているんだって。（C 教師）

A 教師、B 教師の二人は留学の経験がないが、そ

れぞれ学習者であった時期に韓国旅行をしている。A 教師は学び始めた当初、途中で学習を止めたり休んだりする時期もあったが、継続するきっかけを自分で得てからは、一念発起し韓国・朝鮮語が学べる教育施設に通いながら、スピーチコンテストに出る等積極的に韓国・朝鮮語能力を向上させる努力を続けた（語りの例 9）。

語りの例 9：思うと、グダグダしては前に進んで、グダグダしては前に進んで、そういうことの繰り返しですよ。多分、ここ境にして、もう迷うことはなかったと思いますね。この年、このスピーチコンテストぐらいからは。（A 教師）

同僚とともに韓国を訪れ通訳をすることもあった。そうした場面で現地の人に韓国・朝鮮語の発音を褒められ、さらに学習意欲が増していったという（語りの例 10）。韓国・朝鮮語の教育施設は少なく、学習環境としては恵まれていなかったが、自らの意思で主体的に韓国・朝鮮語を学び続けていった自律的な学習者としての姿がうかがえた。

語りの例 10：向こう行っても褒められたりとかするじゃないですか、「チャラセヨ（お上手ですね）」とか「あなたの発音はこうだ」とか「特にイントネーションが韓国人っぽくていい」とか、割とそういうことをよく言われて、すっかりその気になってしまったわけですね。（A 教師）

A 教師、C 教師は韓国・朝鮮語学習を効果的に進めるために、ラジオのハンゲル講座で学んだり、韓国から聞こえてくるラジオ放送を聞いたりしながら独力でも知識を身につけながら、韓国が地理的に近い隣国であるというメリットを生かし、実際に使っ

てみるという場を作り出していた。こうした例からも韓国・朝鮮語学習において、この地理的メリットを活用することは比較的容易であることがわかる。

4 名が韓国に渡って、現地の人々と直接話すという経験を重視していたことからわかるように、韓国・朝鮮語学習においては会話における運用能力の獲得が大切だと考えられていた。教師たちの語りからは「現地の人に通じなくて悔しかった」「現地の人に通じて嬉しかった」等、実際に韓国へ行って現地の人々と韓国・朝鮮語を使ってコミュニケーションした経験や、そこで意思疎通できるように努力する共通の姿が見られた。大学で韓国・朝鮮語を専攻した D 教師は、大学を卒業する時点で読み書きはかなりできたが、話す、聞く、の口頭での運用能力が足りないことを自分の弱点と感じ（語りの例 11）、韓国に語学留学して弱点の克服に努めている。

語りの例 11：私は、日本で大学で読み書きから勉強して、ほんで、耳として言語をとらえてなかったから、またそこはそこで、つらいもんがあつてんけど、読み書きは 1 番にできんねんけど、全然、しゃべることは、そのクラスの中では結構、できへんほうやって、（中略）私は韓国語だけをもっと流暢に会話とか、伸びたらいいとかって思ってたんだけど。（D 教師）

D 教師は「自分は韓国人やのに、韓国語もしゃべられへんっていうのが、やっぱり自分にとってもストレスっていうか、ジレンマやったし、やっぱりコンプレックスっていうふうにもなった」とも語っており、そうした自分からの脱却を目指して母国の言語を完璧に使いこなせるようになりたいという思いが特に強かったのではないかと推測されるが、他の教師たちにとっても韓国・朝鮮語でのコミュニケーション能力の獲得は大きな目標となっていた。

5. 3. なぜ韓国・朝鮮語を教えているのか——免許取得から教える営みの意味づけへ

4名の教師は全員朝鮮語の教員免許を取得している。B教師、D教師は大学生の時に取得し、A教師とC教師は他の教科の教師になってから研修を受けて免許を取得している。B教師は大学の専攻で韓国・朝鮮語を学び、韓国・朝鮮語が持つ重たい世界に気づき問題意識を高めていく過程で、韓国・朝鮮語を学ぶことは学習者個人を振り返り、さらにそこから日本社会を振り返るといふ、社会的意味があることを感じていた（語りの例12）。

語りの例12：やっぱり韓国語って言葉からも、ここにもちょうど出てますけど、日本語と比較しながら学ぶことがすごく面白いと思える視点は提供してくれる言語だと思うんですよね。ひいては日本語だけじゃなくて、日本の文化とか日本の社会の在り方だとか、さっきの話じゃないけど、そこと自分自身がどう関わるかみたいなどころまで包括してやっていくのには、英語よりも面白い言語だろうなあと思うんですよ。そういう意味では、やっぱり言葉の教育ってものは、特に韓国語については、僕の中では一つの柱になり得る。プラスして、今の日本の社会をちょっと考えたいなあっていうね。（B教師）

また、D教師は在日コリアンとして自身のアイデンティティを形成していく過程で常に向き合わざるを得なかった葛藤と韓国・朝鮮語を教える資格を取得するという行動は結びついていた（語りの例13、14）。

語りの例13：日韓のことも、在日のことも、あの…、もっと幅広い意味で、理解してくれるような人を、自分は育てるわ、みたい

な感じの気持ちが、すごく、自分の恋愛経験から、すごくあって。（D教師）

語りの例14：韓国語、教えることってというのは、語学を教えることだけじゃなくて、やっぱり、韓国に対する理解っていうのを、広めたい。韓国に対する理解を広めたいっていう思いも、同時に半分はあったからっていう気持ちかな。（D教師）

しかしそうした思いで韓国・朝鮮語の教員免許を取得しながらも、教師たちは自分が実際に教壇に立って韓国・朝鮮語を教えている姿をイメージすることが難しかったと述べている。免許を取得した時には「いつか役に立てればいい」、「機会があれば教えてみたい」という気持ちであった。それは日本の高等学校においては第二外国語教育が制度化されておらず、教えることのできる場所というのは非常に限られたものであったからだ（語りの例15、16）。日本社会が韓国・朝鮮に対して持つ否定的なイメージから「教えることはあり得ないだろう」と考えている教師の語りもあった（語りの例17）。

語りの例15：教員になりたいっていう子は、ちゃんと、講師登録とかして、講師経験とかを積みながら、採用試験受け続けるっていうような段階に入ると思うねんけど、韓国語の教員になるっていうのが、その場がないから、それを目標に、そのための努力を、時間を費やしている、そのための努力の生活整えるっていうことができへんから、皆、働きながら、もしチャンスがあれば、それを受けて、チャンスがものになったらラッキーやなぐらいしか思いかけられへんな。（D教師）

語りの例16：まさか僕も実際に朝鮮語教え

る、そんな日が来ると思って取ったわけじゃないんですけど、でもせっかくだから英語も取るんだったら、専攻語は、もうあと教科教育法付け加えれば、もらえるわけだから、じゃあ取っちゃおうみたいな。(中略) 教科教育法の授業では本当に朝鮮語をめぐる社会のいろんな状況やなんかも話が聞けたもんだから、そこでちょっと意識は深まったですよ。もし、本当に教える機会があれば、教えてみたいなって思いましたね。(B 教師)

語りの例 17: せっかくだったら、なんか役に立てばいいかなあっていうふうには思っていたんですよ。学校の中で、こういうなんか役に立つことがあればいいかなあと。せっかく勉強したんだからって。ただ、えっと、やっぱりうちの親も、みんなそうですけど、韓国、朝鮮っていうのはいいイメージがなかったから、そういったのはあり得ないだろうなとは思っていました。(C 教師)

そうした中、高校生たちに韓国・朝鮮語を教える、その機会創出は何らかのきっかけや教師自身の直感や行動力によって現実のものとなった。A 教師は担当している社会の授業における雑談レベルから生徒たちに韓国・朝鮮語を紹介するようになり、その時の生徒たちの反応がとても良かったことから、「選択地理」という選択科目の中で韓国・朝鮮語を教えるようになった。B 教師は周りの教師たちを説得して学校設定科目として「ハングル基礎」という韓国・朝鮮語の授業を開設した。この当時 B 教師は同僚とともに英語を通して Korea について理解を深める英語の副読本教材も作成、出版している。その同僚の応援があつての韓国・朝鮮語講座開設だった。C 教師は教師の裁量で自由に授業内容を決められる「総合学習」や「課題研究」という授業の中で

部分的に韓国・朝鮮語を教えることを始めた。そして D 教師は韓国語を生かした仕事を探している過程において、民族学級で教える講師のポストが空いたことを知り、定時制高等学校の民族講師として韓国・朝鮮語を教える仕事をスタートしている。4名の教師たちは、様々なレベルで様々な手法、工夫で高校生たちに韓国・朝鮮語を教える機会を得たり、自ら作り出したりしていったのだった。

まだ JAKEHS も国際文化フォーラムによる『外国語学習のめやす』もない、90年代後半の時期に A 教師、B 教師、D 教師は韓国・朝鮮語を教える挑戦を始めた。しかし在日の生徒が多く、人権教育の一環として70年代から韓国・朝鮮語教育が行われてきた比較的韓国語教育の歴史のある関西地域において定時制高等学校で教える D 教師と、日本人教師たちが向き合う生徒たちとはその背景が異なり、韓国・朝鮮語を教える意味合いもやや異なる。在日の生徒が多い学校で教える D 教師は、在日コリアンである自分自身が高校生の時に持っていたような悩みやアイデンティティ形成過程における葛藤を抱える生徒が多くいることから、韓国・朝鮮語という言葉を教えることを通じて、そうした生徒たちと意見を共有する姿勢をもち続けている(語りの例 18)。

語りの例 18: 自分が本名で教壇に立つことによって、やっぱり、ずっと通名使ってる子たちからの告白みたいなのは、すごく、私には多いんよ。やっぱり。実は、うちのお母さんも在日でとか、うちのお父さんとお母さんのどちらかだけ、おじいちゃん、おばあちゃんだけが、こうこうこうで、とかいう話を、すごくして来やすいよね、生徒たちは。(中略) 同じような立場だからというような形で。自分の経験談とかの話もできるからね。(D 教師)

一方、日本人教師たちは、学んだ韓国・朝鮮語をきっかけに生徒たちが朝鮮学校の生徒の存在や、在日コリアンの存在、韓国に住む人々に対する意識を高めていることを実感し、日本人の高校生が韓国・朝鮮語を学ぶ意味は単なる言葉の習得だけではないということに気づいていく（語りの例 19）。

語りの例 19：今まで気付かなかった存在に気付いて、世の中が見えるようになってく。あるいは社会の問題に気付いていく。今の日本の社会ってどうなんだろう、もうちょっといい形に日本の社会ってものを変えていけるようなものに気付いていけるきっかけみたいなものっていうのは、僕は、もちろん言葉の面白さそのものはありますけど、言葉以外のところでね、この日本の社会とつながる部分っていうのはすごく大きいし、もちろん海を隔てた朝鮮半島のことなんかにね、関心を向けてくことにもつながってくと思うし。やっぱり、そこの生徒への影響力っていうか、この言葉を学ぶことによってね、生徒が目を開いてく部分っていうのは大きいなあ。（B 教師）

A 教師は初め、人権教育という意味合いが強い韓国・朝鮮語教育に対して違和感を抱いていたが、自分自身が韓国・朝鮮語を学びながら朝鮮半島との関係について意識を高めるようになり、そのような自分の変化を生徒たちも追体験していることを生徒のコメント（韓国・朝鮮語を学んでから朝鮮学校に通う生徒のことを初めて意識したという内容）からも知るようになった（語りの例 20）。

語りの例 20：自分も韓国語始めるまで、日韓の歴史とか在日のことをやんなきゃいけないって言われてたこの違和感は感じてたわ

けですよ、自分も。それだと嫌だなんて思ったの。その子は同じことを感じてたわけですよ。朝鮮学校の子には近づきたくないと思ってたわけ。ところが、なんか勉強したら、アンニョン（（こんにちは））って聞こえてきただけで、つながっちゃったわけですよ、この人。非常に、そんな自分にびっくりしてる感じっていうのは、自分と同じだなと思ってね。自分の体験を追体験する子がいるんだなと思って。これはよく覚えてますね。（A 教師）

このような語りからは、高校生に対する韓国・朝鮮語教育の目的は単なる外国語運用能力の育成にとどまらない、隣国である韓国・朝鮮に対する関心や在日コリアンに対する関心、自分の周囲にある問題について関心を持つきっかけになるという、教師が持つ韓国・朝鮮語教育の意味を読み取ることができるといえる。教師たちは自分自身の経験や学習者の学びの様子からそのような意味を捉えていたのだと考えられる。

5. 4. どのように韓国・朝鮮語を教えているのか ——交流活動を重視した実践

どのように韓国・朝鮮語を教えるか、という教授法や授業の工夫に関しては教師たちには共通の語りが見られた。高等学校の韓国・朝鮮語教育のための学習指導要領が存在せず、出版公刊された高校生向け韓国・朝鮮語教材がほとんどない中、教師たちは手探りで教授法を開発していかなければならなかった。そのために、近接分野である外国人向け日本語教科書からヒントを得たり、英語教師対象の研修会に参加したり、他の外国語教育の教師たちと協働で学びあったりしながら、韓国・朝鮮語の枠を超えて教育方法を学び、実践に生かしていた（語りの例 21）。

語りの例 21: めやすの作業とは別に、「英語教育達人セミナー」には多分 2006 年から 2007 年ぐらいから一生懸命、通うようになってたから。多分、ここの授業つくるために少しでも役に立ちそうなことはがむしゃらに、貪欲にやってみました、その頃はね。(A 教師)

そして 4 名の教師全てに見られたのが「交流」を通して韓国・朝鮮語を学ぶ環境を作るということが大切だとする韓国・朝鮮語教育観である。4 名が教育実践において重視していたのは母語話者との交流であった。いずれの教師たちも韓国の高校生と日本の高校生の間での交流活動を授業や研修旅行等の学外行事の中で取り入れていた。

A 教師は『外国語学習のめやす』という、高等学校における韓国・朝鮮語教育と中国語教育の新たなスタンダードを作成するためのプロジェクトのメンバーとして活動し、他のメンバーとともに考えた外国語教育の理念「わかる、できる、つながる」をどのように高等学校の韓国・朝鮮語教育の現場で実現できるかを模索していた(語りの例 22)。韓国・朝鮮語を学ぶことで自分の外の世界の人やモノと「つながる」という理念を実現するために、韓国の高校生たちとの交流活動が大きな意味を持っていたと語る(語りの例 23)。交流場面をイメージしながら、自己紹介や学校紹介等ができるよう、実践的な授業を展開している。

語りの例 22: 「知識だけじゃなく、実際に使えるようになりましょう」と、みんな言う。それは、自分たちとしてはとても大切だなと思っていました。でも、できたからって、一体何だよって話になって、究極の理念は何だって、目的は何だったら人とつながることだろうって言って、そのときにもう出たん

です。(A 教師)

語りの例 23: 「わかる」は大丈夫ね。ちゃんと説明すればいいんだから。「できる」もまあ、アクティビティもやればいだろう。「つながる」がどうできるかっていうのは、うちの学校がたまたま韓国の、今は姉妹校になってる学校と、当時研修旅行の行き来を始めていたので、具体的なつながるイメージがあったから、韓国の姉妹校の生徒としゃべるとか、手紙をちょっと書くとか、あったので、それには助けられましたね。つながる具体的な場面が先に与えられた。(A 教師)

D 教師もまた、学校外の場所で韓国・朝鮮語が使える場所があることを生徒に実感させることが大切だと考えていた(語りの例 24)。

語りの例 24: 学んだ韓国語っていうのを、あの…、学校以外の所で、使える場っていうのを、感じさせるっていうか、使える場を体験させたいなっていう気持ちはあるね。(中略)よく、バイト先に「韓国人のお客さん来たで」とか、「韓国人の人おんねんけど、これってどういうたらしいの?」とか、お客さまに対して使う言葉を聞いて来たりとか。で、来たとき「この間来て、カムサハムニダ((ありがとうございます))って言うたで」、その一言いうただけでも「言うたで」って、めっちゃうれしそうに言うて来たりとかもあるし、そういう、使える場との巡りあわせができたらしいなって、いうことやんね。(D 教師)

D 教師は韓国の現地の人々との交流の機会を創出したいという気持ちも強く持ち続けていた。勤務先

高等学校は定時制高等学校であることから、韓国の夜学の学校と提携して交流活動ができないかと模索し、交流校を見つけることに成功した。交流校があれば韓国訪問や交流活動を持続的に行うことができると考え、必死に交流校を探したという（語りの例 25）。韓国・朝鮮語を学んで、実際に使ってみて学んだことが生かされたという実感を生徒たちにてもらいたいと考えている。交流校は日本にもあり、日本国内で同じように韓国語を学んでいる高等学校のクラスと連携して、ビデオレターを交換する等の交流も試みている。交流活動の内容や時間の制約など物理的な問題も見えてきたが、これらの課題を克服して、交流の機会を創出したいという考えだ。

語りの例 25：今年、それを開拓できたから、本当は、今後につなげていくために、必死でその所を見つけたんやけど、見つけて、それをきっかけにというか、学校間との関係ができたなら、なかなかやめづらくなるやろうから hh、それを目標というかな、に思ってたんやけど、う…ん、ま、だから、今年の、行った交流がどんなふうに実るかっていうことが、やっぱり、来年度以降のことにも関わってくるんちゃうかなと思う。(D 教師)

C 教師は韓国・朝鮮語教育の裾野を広げることが大切と考え、自身の勤務校の生徒以外の他校の高校生も応募して参加することができる韓国研修を毎年実施している。本来ならば自治体がそのような研修の機会を作るべきだと考えているが、そのような機会がない現状では日韓交流活動に熱意のある有志で企画、運営しなければならないという考えの下、韓国語スピーチコンテストと連携する形で研修旅行を実施していた。参加者は高等学校で韓国語を学んでいる生徒もいるが、そうでない生徒もたくさんいる。独学で韓国・朝鮮語を学んでいる生徒たちに

も、C 教師が韓国語を学習していた時のような「通じる・通じない」の経験をして学習継続のバネにしてほしいという思いがあった（語りの例 26）。

語りの例 26：私がやったことをそのままやらせているんですよ。私が韓国に行って、イラゴイッタ（働いている）とかプサネソ（釜山で）とか、そんなに通じない。分からなかったですよ。子どもたちも、行くとやっぱり高校生と話したい。話すことによって、自分がやっているのが通じる、通じないのが見えるでしょう？通じたらやっぱり気持ちいいですよ。それを、やっぱり自分が経験したことを、子どもたちも多分そうでなかろうかと思って、日本国内では無理だと。ということで、そういうふうに行っているんですよ。(C 教師)

当初は語学の研修として文法の授業をメインにしていたが、参加する生徒たちの声を拾っていくと、交流活動のほうが生徒たちにとって印象深いということがわかり、以来韓国に生徒たちを連れて行くときには必ず現地の高校生たちとの交流活動を行っていると言った（語りの例 27）。

語りの例 27：目的がもともとオハクタン（語学堂）の研修？があって、その空いている時間に、それを組み込んでやったから、メインは語学研修なんです。で、しかし、記憶に残っているのは語学研修よりも、交流のほうに記憶が残っているっていうのを、終わった後、聞き取り調査で分かったんです。となると、やはり交流というのが一番、その高校生にとってみたら、勉強よりも交流というのが一番記憶に残って。でやっぱり交流というのが大事なんだよなというのが分かった

んですね。(C 教師)

交流活動を企画する際には、活動の内容を生徒たちに考えさせる等、高校生が主体的に関われるよう意識していた。交流活動を通して生徒たちが自分の国を改めて理解し、相手の文化を理解することができると考えている。生徒たちが自己実現するためには教室内の活動だけでは不十分で、交流が大事であるという信念を持っていた(語りの例 28)。

語りの例 28: 双方が教室活動の中でやるっただけだったら、自己実現する場がない。アヤオヨ((ハングルの文字と発音)) やって、チョヌンモモラゴハンミダ((私は~です))とかバンガッスミダ((お会いできてうれしいです))と言っても、基本その中で向き合ってやってくださいっていても、何にも実感が湧かないですね。自己実現できていないですよね。そこからいってもそういう交流が大事になってくるんじゃないのかなと思いますね。(C 教師)

B 教師もまた、韓国・朝鮮語を学ぶことは生徒が個人同士のネットワークを無数に張り巡らせることに繋がるという思いで日韓交流活動を重視していたが、その前提にあったのは B 教師と韓国側のパートナーとなる韓国人日本語教師との信頼関係があったと述べた(語りの例 29)。B 教師は自分自身が大学生で韓国・朝鮮語を学習していた当時について、特に韓国人の友人もおらず、人と人との顔が見える関係を築いていなかったと振り返る。しかし教師になって日韓合同授業研究会に参加して初めて韓国人日本語教師の友人ができ、その教師との交流がきっかけで、高校生間の交流授業が可能になったという。

語りの例 29: やっぱね、人と人との顔が見える関係っていうのはね、大きいんじゃないですかね。考えてみれば、僕もね、学生の頃から語学は朝鮮語勉強してるんだけど、じゃあ、顔の見える関係はどれだけ韓国の人と築いてきたかっていったら、本当にその旅行に直接行って、そのソウルの街中案内してもらった▽□大((大学名))の男子学生さんとかね。そういうところではあったんだけど、じゃあ、日常的にそういう、当時ですからそんなにやり取りもできない環境ではあったと思うんだ、メールもまだ何もない時代でしたしね。ついたらやっぱり、そこまであんまりしてこなかったんだよなみたいな感じですよ。本当に顔と顔がちゃんと見えて、言葉を直接交わして、顔を見て交流をして、交流とかお付き合いをしてきたっていうのは、本当に○▽◇((人名))が最初って言うても不思議じゃないぐらい。彼女は本当にすごくいい人柄でね。そういう授業のことでやり取りしてっても、率直に意見を言い合ったりとかね。そういう意見交換しながら授業をつくり上げてきて、そういう意味では信頼醸成 hh っていうかね hh。(B 教師)

B 教師は韓国人日本語教師と率直にものが言い合える信頼関係を構築し交流授業を実践していった。そして双方の生徒たちが交流活動を通して、教師が想像していた以上の学びを獲得していく姿を目の当たりにし、交流の重要性を認識するようになった。交流を通し、個と個のネットワークを張り巡らせることはその人の人生を豊かなものにする。韓国・朝鮮語の言葉の学びはそのきっかけであると B 教師は考えていた。そうした授業や活動を経験した生徒に卒業後アンケート調査を実施し、こうした交流を取り入れた授業における学びがどのような形で生徒

たちに残ったかを探ったこともあった。そのアンケートの結果、後輩たちに韓国・朝鮮語の授業を勧めたいと回答した卒業生は98%であり、成果を感じる結果が得られたという（語りの例30）。

語りの例30：結構あの授業が契機になって、韓国、朝鮮に対するその興味、関心っていうものは持続してますよ、みたいなことは、書いてきてた生徒はいましたね。（B教師）

以上述べてきたように、4名の教師たちが行う授業実践のキーワードには「交流」や「繋がり」があった。韓国・朝鮮語を学ぶことは人やものと繋がるといふ目的のためにあり、交流活動は生徒たちに学びの実感を持たせるものとして大切なものと認識されていた。また、B教師の経験に基づく語りからは、交流活動の前提として教師同士がまず信頼関係を築くことが大切だという考え方も見出すことができた。

6. 教師に通底する教育観のまとめと今後の課題

以上、本稿では4名の教師の韓国・朝鮮語の学習経験や教育経験に関する語りから韓国・朝鮮語教育を支える教師たちの教育観を考察した。そこで見出されたのは「韓国・朝鮮語を学ぶことは単なる外国語運用能力の育成にとどまらない」という共通の教育観と、韓国・朝鮮語を用いての「交流」を重視し、教育実践に取り入れる姿勢であった。

在日コリアンであるD教師の語りからは母国語、韓国・朝鮮語の学びがアイデンティティの形成と切っても切り離せない関係にあったこと、そしてそれが現在の生徒に向き合う姿勢や自身に考える韓国・朝鮮語教育の意味に繋がっていることが見出せ

た。日本人教師の語りからは、韓国・朝鮮語を外国語の一つとして学ぶ過程で自分自身に芽生えた日本社会への問題意識や気づきを日本人生徒も同じように獲得していることを知り、それが韓国・朝鮮語教育の持つ可能性だと考える、共通の教育観が見出された。韓国・朝鮮語を用いての「交流」を重視し、教育実践に取り入れる姿勢は4名に共通のものであった。

交流を重視する教師たちの考えの背景にあるのは、自らの韓国・朝鮮語学習経験、教育経験、交流経験であった。語学的な関心から韓国・朝鮮語学習を始めた教師も、人と出会い、楽しさや困難を共有する交流を通して、信頼関係を築き、言葉の学びをきっかけに自己実現が図れることを経験していた。4名の教師たちの教育実践はこうした教師たちの経験に基づいて形成された「韓国・朝鮮語を学ぶことは単なる外国語運用能力の育成にとどまらない」という共通の教育観と、それを支える個人あるいは学校のネットワークにより実現されていたと言える。前述のように第二外国語教育の制度がなく、実質的な学習指導要領もなく、一部の自治体以外に韓国・朝鮮語教員採用試験が実施されていないという厳しい状況である。そうした状況であるからこそ4名の教師たちは自らの学習経験や教育経験、交流経験から教育理念を掲げ、その教育観と学校または個人が持つネットワークを基盤として主体的に韓国・朝鮮語教育や日韓交流の実践の場を創出していたのである。こうした事例は教師たちがそうせざるを得ない状況に置かれていたことを意味するとともに、教師個人の信念、主体的な力が生徒の学ぶ場所を作ることができるということも意味すると言えよう。

しかしこのことはさらに、学校において発言権を持つ専任の教諭でない限り、また、周囲の教師や学校長の理解が得られない限り、科目の設置や授業の継続をしていくことが難しいということも同時に意味していた。実際に、B教師は学校を異動したこと

により自ら開講させ、6年間継続させた韓国・朝鮮語の講座を閉鎖させなければならないという経験をしている。また、C教師も専任の教諭が持つ時間数の問題から周囲の教師たちに迷惑をかけてはならないという配慮により「課題研究」や「総合学習」という科目内において部分的に韓国・朝鮮語を教えるという方策をとっていた。こうした状況からは現在の日本の高等学校の教育システムの中で英語以外の外国語を教える講座を開設することと継続することの現実的な難しさが浮かび上がってくる。韓国・朝鮮語教育を支える教師たちの教育観、それに基づく主体的な韓国・朝鮮語教育の場や日韓交流の場の創出があるということを書いてきたが、それはいつ教育政策によって崩されるかもしれない危うさも同時に併せ持つものである。

こうした意味で、筆者は先に紹介した JALP 多言語教育推進研究会による高等学校における複数外国語必修化提言の動きに注目している。日本の近隣の国々の中で中等教育における多言語教育を行っていない国を探すことのほうが困難であり、筆者は日本の教育政策の面での大きな課題だと感じている。高等学校における複数外国語教育を制度化し、長期的な視点で行っていくためには、例えば長年英語以外の外国語教育を中等教育段階で導入している隣国の韓国の先行例からそのメリットやデメリットを踏まえた現実的な方法を学ぶことも可能であろう⁶。

オールドカマー、ニューカマーとの多文化共生が課題となっている現在の日本において、高等学校における外国語教育の面から外国語運用能力の育成にとどまらない世界市民となるための素地作りを促していくことは大きな意味を持つと思われる。特に、韓国・朝鮮語は地理的、歴史的、政治的、経済的、文化的に日本と密接な関係性を築いてきた隣国の言

語であり、日本国内に多く住む朝鮮半島にルーツを持つ人々の母国語である。「日本人にとって隣人のことは、日本国内の多文化共生のためのコミュニケーションのための言語のひとつ」(国際文化フォーラム, 2013, p. 14)である韓国・朝鮮語を学ぶことの意味を考えることは重要である。韓国・朝鮮語教育を支える教師たちの教育観を知ることは、隣国の言語や文化を学び教えることの意味、ひいては英語以外の外国語教育の意味と課題を考える契機にもなると筆者は考える。

最後に、本稿の限界と今後の課題について述べる。本稿では4名の教師のライフストーリー・インタビューでの語りからの教育観の考察を目的とし、複数の教師に通底する共通の教育観を見出したことには意味があったと考えるが、紙幅の関係で教師個人のライフストーリーは要約にとどまり、個人が語る経験への徹底した探求の成果としてのライフストーリーの全てを記述することができなかった。そのため本稿では教師たち個人が「いかに語ったのか」といった語りの形式や「なぜそう語ったのか」という語りの社会的、個人的な背景等についても十分に記述できているとは言えない。稿を改め、教師一人一人のライフストーリーから見出される教師個人にとっての韓国・朝鮮語教育の意味を、より丁寧に記述することを今後の課題としたい。

文献

- 李貞榮, 李ユミ, 今給黎俊伸, 遠藤正承, 林久美子, 方政雄, 松浦利貞, 李智子 (2015). 『韓国語・朝鮮語教育を拓こう——定時制高校からの発信』白帝社.
- 小栗章 (2011). 日本における韓国語教師研修の現状と課題『韓国語教育研究』1, 177-190.
- 川上郁雄 (2014). あなたはライフストーリーで何を語るのか——日本語教育におけるライフストーリー研究の意味『リテラシーズ』14, 11-27.

⁶ JALP 多言語教育推進研究会が文科省に提出した提言書においても韓国の第二外国語教育の位置づけは優れた先行事例として挙げられている。

- <http://literacies.9640.jp/vol14.html#kawakami>
- 熊谷優一 (2011). 高等学校における第 2 外国語としての『韓国語』開設の必要性と諸問題——要求調査を通じて『韓国語教育研究』1, 99-108.
- 黒澤眞爾 (2013). 韓国語学習の高大接続を考える——関東国際高等学校韓国語コースの 13 年を振り返りつつ『複言語・多言語教育研究』1, 63-70.
- 国際交流基金 (2014). 『日本語教育 国・地域別情報 2014 年度 (韓国)』. <http://www.jpf.go.jp/project/japanese/survey/area/country/2014/korea.html>
- 国際文化フォーラム (1999). 『日本の高等学校における韓国語教育——中国語教育との比較で見る』. <http://www.tjf.or.jp/ringo/common/pdf/1999korea.pdf>
- 国際文化フォーラム (2005). 『日本の学校における韓国朝鮮語教育——大学等と高等学校の現状と課題』. <http://www.tjf.or.jp/ringo/common/pdf/2005korea01.pdf>
- 国際文化フォーラム (2003). TJF の事業——天理大学の朝鮮語科教員免許取得講座『国際文化フォーラム通信』57, 10-11.
- 国際文化フォーラム (2013). 『外国語学習のめやす——高等学校の中国語と韓国語教育からの提言』ココ出版.
- 桜井厚 (2005). 『境界文化のライフストーリー』せりか書房.
- 桜井厚 (2012). 『ライフストーリー論』弘文社.
- 桜井厚, 小林多寿子 (2005). 『ライフストーリー・インタビュー——質的研究入門』せりか書房.
- 日本語政策学会 (2014). 『グローバル人材育成のための外国語教育政策に関する提言——高等学校における複数外国語必修化に向けて』. http://jalp.jp/wp/?page_id=1069
- 長谷川由起子 (2013). 日本の中等教育機関における英語以外の外国語教育の実情——「英語以外の外国語教育の実情調査」分析結果『九州産業大学国際文化学部紀要』55, 113-139.
- 三代純平 (2015). 日本語教育学としてのライフストーリーを問う『日本語教育学としてのライフストーリー』くろしお出版.
- 文部科学省 (2010). 『高等学校学習指導要領解説——外国語編 英語編』. http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afiedfile/2010/01/29/1282000_9.pdf
- 文部科学省 (2013). 『平成 23 年度高等学校等における国際交流等の状況について』. http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afiedfile/2015/04/03/1323948_02.pdf
- 文部科学省 (2015). 『平成 25 年度高等学校等における国際交流等の状況について』. http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afiedfile/2015/04/09/1323948_03_2.pdf
- 李暁博 (2004). 日本語教師の専門知についてのナラティブ理解『阪大日本語研究』16, 83-113.

Article

Educational beliefs of teachers who undergird Korean language education in high schools in Japan: A study based on life story interviews conducted with teachers belonging to JAKEHS

SAWABE, Yuko*

Miyagigakuin Women's University, Miyagi, Japan

Abstract

This paper aims to investigate teacher's beliefs that undergird Korean language education in Japan's high schools by using the life story interview. It is a qualitative research method by which we can investigate the views of Korean language education and international exchanges between Japan and South Korea. I conducted interviews with one *Zainichi* Korean teacher and three Japanese teachers who belong to the Japan Association for Korean-language Education at High Schools (JAKEHS), the network of Korean language education at Japanese high schools. Even though Korean language has different connotations for *Zainichi* Korean teachers and Japanese teachers, two common views were found: (1) The purpose of Korean language education is not only to enhance students' communication skills but to prompt them to notice problems of Japanese society, and (2) It is important to increase student exchanges between two countries through Korean language education. This study concluded that Korean language education in Japanese high schools is sustained by these beliefs and the network between them and schools, and they are developing a place for learning Korean language and Japan-South Korea exchanges.

Copyright © 2016 by Association for Language and Cultural Education

Keywords: Korean language education; high school; teacher's belief; life-story interview; international exchange

* E-Mail: ysawabe@mgu.ac.jp

【フォーラム】

ライフストーリー研究にいかに向き合い、
日本語教育学に何を投げかけるか[書評] 三代純平 (編) 『日本語教育学としての
ライフストーリー——語りを聞き、書くということ』

松本 明香*

(東京立正短期大学)

概要

本稿は三代純平 (編) 『日本語教育学としてのライフストーリー——語りを聞き、書くということ』の書評である。本書は各論者が、それぞれ立場からの言語教育研究観を示し、また各論者の展開するライフストーリー研究から導かれる、日本語教育学におけるライフストーリー研究観を論じるものである。本稿では同じくライフストーリー研究を行う筆者が自身の視点から本書に向き合った後の感想、多様化する日本語教育の状況を踏まえた上で今後のライフストーリー研究への展望、さらなる期待を述べた。

Copyright © 2016 by Association for Language and Cultural Education

キーワード ライフストーリー研究, 日本語教育学, 調査者の「構え」, 自己言及的記述, 責任

1. ライフストーリー研究に向き合うにあ
たって

ライフストーリー (以下, LS) 研究者の一人として、私は本書 (三代, 2015) の発刊を心待ちにしていた。それと同時に、大きな骨組みである LS 研究とは何なのか、私たちは何を考えたくて LS 研究を手がけるのか、はたと考え込んだ。そこで奮闘しながら、私が LS 研究に関わるようになった経緯を

書かせていただき、その問いに取り組む一歩となればと思う。

私が日本語教育の世界に入ったのは1990年代後半である。修士論文のテーマは日本語母語話者、非母語話者間の意味交渉だった。そこで生じるコミュニケーション・ストラテジーに着目し、自分の外国語学習経験から、人が試行錯誤しつつも「伝える」ことが達成される (あるいはされない) さまに関心を持っていた。だが、そこで見られたのはコード・スイッチングやパラフレーズといった言語の技術的な操作だった。修士課程の研究としての達成感

* E-mail: harukam0425@gmail.com

あったものの、人間だからこそもつ、言葉の学びやコミュニケーションに対するきれいに割り切れない思いは、研究対象とはなり得ないのだろうかと考えていた。

そのような時、私は大学で第一外国語としてドイツ語を学ぶ経験をした時のことを思い出した。動詞や形容詞の活用、名詞の性がなかなか頭に入らずもどかしい思いをしたり、現地の新聞や雑誌の記事を解読するのに苦労したりと、そのときどきの学びは常に私の主観的世界の中で展開されていた。また大学3年の夏にドイツで短期語学留学をした時、他の国から来たドイツ語を学ぶ人たちにドイツ語学習コミュニティの一メンバーとして認識されたのが嬉しかったという記憶がある。その一方で、現地のドイツ語ネイティブスピーカーとはせいぜい買い物時に言葉を交わす程度で、生のドイツ語を習得できたのかわからない消化不良感を抱えて帰国したのだった。このように、私自身ドイツ語学習場面において、主観的に、また社会的にドイツ語の「学び」と向き合っていたと思う。そして学ぶたびに、「ドイツ語を学ぶ私」としてのアイデンティティが形成され、言語の操作だけではなく、期待、失望といった感情も関わらせながら取り組んでいた。

このように、人は言語を学ぶ時、単に翻訳をしたり語彙を置き換えたりといった言語の技術的な操作の中だけで生きているのではない。他者も含めた社会的な状況との相互行為を繰り返しながら、物理的にも感情的にも学ぶ環境を能動的に管理していることが実感される。もちろん、それは実りのある管理ばかりではないかもしれない。しかしその都度、当該の言語を志向する学習者アイデンティティを形成し続けていると感じられる。

前置きが長くなったが、こうした外国語学習の経験は、語学教師であれば少なからず誰もが持っているのではないか。そして私は、この外国語学習という経験の中に潜ませていた声を誰かに聞いてもらい

たかった。私は語学で成功したと言えるのか、今後外国語話者として社会で認められるためにどのようなスキルを身につけるべきなのか、その言語を学ぶことは自分のキャリアの中でどのように活かされるのか、あるいは活かされにくいのか。その問いを誰かに聞いてもらいたいとも思った。しかし、一言語学習者の声は拾われることはなかった。

今、私は大学という組織において留学生の声を聞く機会がある。その声からは、留学生にとって毎日が異文化との出会いであり、新しい経験であり、毎日が自文化と異文化の間での戸惑いや葛藤の連続であることが伝わって来る。彼らの語りに現れる、それらの絶え間ない新しい経験と葛藤が、彼らのLife (人生/生活/命) の中でいかに意味づけられるのかを見つめたくなった。このような思いがあって、私はLS研究について考えるようになった。

三代(2013)は「聴かれてこなかった、日本語や日本語教育に携わる人々の声を聴くことを第一の目的としてきた」(p. 85)と述べる。そのためのLS研究だという。言葉の学習が全人格的なものを射程に入れて考察されるのであれば、谷口が本書で指摘するように、そうした人々の「言語的・社会的・情動的局面の変化を理解」(p. 164)しようとする努力が私たち研究者に求められていて、その方法の一つとしてこの「人々の声を聴く」LS研究が今注目されているのだと考えていだろうか。

桜井(2005)はLSとは個人が生活史上で体験した出来事やその経験についての語りであり、それによって自己概念や自己との社会の関係のあり方が表されると述べている。これを踏まえて三代(2014a)は、「調査者が調査協力者にLS、つまり人生/生活/命の物語をインタビューし、そのインタビューという磁場で生成されたストーリーを研究するのがLS研究」(p. 1)であると解説している。

そして、本書の中には「構え」という重要な概念が幾度となく現れる。この「構え」が、LS研究に

よる分析結果のみにとどまらない、深い論考へと読者を誘うのである。「構え」について、本書で三代は「調査者がフィールドや調査協力者に対して持つ態度など」(p. 5)と説明し、この「構え」の持ち方も日本語教育学としてLSにとって重要であると述べている(p. 6)。社会学の見地に立つ石川(2012)は、調査者の「構え」について、

調査者の構えは調査テーマについて事前に得ていた情報や学問的知識だけでなく、調査者が一生活者として暮らす中で身につけてきた常識や価値観によっても規定されている。したがって、調査者が自らの構えを捉え直していく過程は、調査者と調査協力者がともに生きている社会を明らかにしつつ問い直す過程でもあり、それが新たな視点やストーリーの生成を帰結する(p. 9)

と論じている。このように、「構え」とはデータを見る過程においても、LS研究で導かれた考察を社会的実践の場の中で見つめ直す段階においても、調査者の生きざまを映し出すものとして、欠かすことができない視点となっている。調査者であると同時に日本語教育実践者である本書の論者達も、この「構え」をもって自己言及的記述に取り組んでいる。そのプロセスでは、一つのデータを深く読み込み、多方向から分析の切り口を見出そうとし、唯一の正解をもたないゆえに主張の信用性、妥当性をいかに記述するかを繰り返し問い続けている。このように日本語教育という社会的文脈をもって自己言及的記述に挑む時、日本語教育のフィールドのみならず日本語教育に関わる広い社会に何を問いかけるのかが、日本語教育学としてのLS研究の論点と言えるのではと感じられるのである。

そのように捉え直すと、この本は研究方法のハウツーを示した入門書ではないことに気づかされる。また、単にLS研究による分析結果を提示しただけのものでもない。上述したような手の込んだ研究法

の重み、あるいは面白味が凝縮された一冊である。そしてここで語る一人一人の日本語学習者、日本語教育関係者の声を踏まえ、LS研究は何を提示するのか、また逆にLS研究に注目している日本語教育は今後どのように歩むのか、と私たちに問いかける一冊なのである。

2. 本書の構成

序 三代純平「日本語教育学としてのライフストーリーを問う」

この序では、編者である三代がLS研究法の特徴、質的研究法としての位置付けを解説した後、日本語教育学のフィールドからLS研究に迫ろうとしている。日本語教育におけるLS研究の歩み、日本語教育学としてのLS研究の展望を述べ、そして本書の構成を紹介する。日本語教育学としてのLS研究に特化している論文を集めた書はこれまで見られなく¹、また三代も「日本語教育におけるLS研究は、まだ緒に就いたばかり」(p. 1)と、日本語教育学においてLS研究がそれほど歴史が長いわけではないことを記している。では、なぜ今私たちは日本語教育学においてLS研究を手がけるのか。それは三代が書くように、背景に「質的研究の興隆」(p. 7)、そして「日本語学習者や日本語教育の意味が多様化したこと」(p. 8)があること、そしてこれらに作用されて、これまで日本語教育学の中で「目を向けられなかったもの、耳を傾けられなかったものに注目する」(p. 12)必要性が高まってきたからであろう。学習者の問題一つを取り上げても、型にはまった教授法で授業を展開させればそのクラスに参加する学習者たちに万遍なく知識の伝授がで

¹ WEB版論文集『リテラシーズ 14』(三代, 2014b)はライフストーリー研究を特集しているが、紙媒体での日本語教育におけるライフストーリー研究に特化した論文集は管見の限り見られない。

きると信じる時代ではもはやなく、一人一人の学習者固有の課題や問題に寄り添うことが必要とされ、それらがことばの領域を超えた社会的状況とどう関連付けられるのかまで考えなければならなくなっている。少なくとも、先述したような言語学習のLSを持つ私自身には、続けて述べられている「LS研究が個々の語りに寄り添うことで、従来の日本語教育が『前提』としてきたものを問い直していることは、大きなLS研究の意義であり可能性であろう」(p. 12)の一文が、これまでとは違う新しい言語教育観、言語学習観、学習者観の扉を開くもののように思え、強く惹かれるのだった。

序に続く以下は、次のように2部構成となっている。

第1部「語りを聞く」

第1部は長年「語り」を聞いてきた3人の論者が、それぞれのLS研究の実績、そしてそれぞれが考えるLS研究によって創出された世界について語っている。

第1章 川上郁雄「あなたはライフストーリーで何を語るのか——日本語教育におけるライフストーリー研究の意味」

川上は現在のように日本語教育のフィールドでLS研究が活発になる以前から「移動する子ども」のLSの調査を行ってきた。本書の川上論文では、まず、その「移動する子ども」、つまり複言語環境で成長した子どもの言語を対象として研究を進めてきた川上自身のLSが描かれ、続けて日本語教育学においてLS研究が着目される意義を示している。

最初、川上論文のページを開いて私の目に飛び込んできたのは「生身の人間の生きざま（人間らしさ）」(p. 24)という言葉だった。実験室の環境で人間を観察するのではなく、社会に生き、その社会と相互交渉を繰り返しつつ、日本語学習者として、あるいは日本語教師としてのアイデンティティを作

り上げていく様子こそを捉えようとする姿勢を表す言葉であると感じられたのである。また、川上は「社会的現実」という言葉を繰り返し用い、川上論文の中で重要な概念であることを示している。川上は桜井(2002)を引用し、LSアプローチにおける3つのアプローチの説明を行った上で、その一つである対話的構築主義アプローチにおいては語り手だけでなく聞き手の反応や解釈も考察対象となり、「語り手と聞き手によって共同構築された現実解釈が考察対象となり」(p. 38)、それを「社会的現実」と考えることを述べている。日本語教育学におけるLSインタビューで、自ずから日本語教育の文脈の中で調査者が捉える「社会的現実」となる。川上はこの「社会的文脈」を踏まえた上で「日本語教育学的語り」を行う必要性を述べ、そして「何をめざしてライフストーリー研究を行うのか」(p. 47)という問いをLS研究者である私たちに問いかける。「ライフストーリー研究という方法論には研究者のライフ（人生、生活、考え方）がすべて反映していく」(p. 32)という記述も、LS研究者がメタ的に自身の日本語教育観を捉え直し続けることの重要性を改めて強く感じさせる。

第2章 河路由佳「日本語教師・学習者そしてその経験者の「語り」を聞くということ——「日本語教育学」の探求をめぐるライフストーリー

河路論文では、日本語教師や学習者達にライフストーリー・インタビューを重ね、彼らの語りに耳を傾け、歴史的な文脈に位置付けて編集し直すオーラルヒストリー研究がなされている。そこには第二次大戦中に日本語教育に関わった教員や元学生、パラオや日本統治下台湾の日本語話者、戦前・戦中・戦後に日本語教師として生きた人々、ドナルド・キーンとその元学生といった人々への聞き取り調査の様子が克明に描かれている。「さまざまな立場の教師や学習者の『語り』を聞くことから得られたものはあまりにも大きい」(p. 72)と書いているように、幅

広い日本語教育関係者との対話が記されていることは、本稿 4. で述べる LS 研究が関わる領域についても考えさせるものとなる。この研究に臨む河路の「将来、この方々に会えない世代にも、その人の声を伝えたい」(p. 68) という願いが滲み出てくるのが読後に感じられ、こうした意思があるからこそ私達は LS を聞くのだということを思い出させる論文である。語り手達の生きる時代こそ違っても、語られる「言葉を学ぶ」、あるいは「言葉を教える」とは社会的状況と無関係ではないことは現代の日本語教育と共通しており、この後に続く、今の日本語教師、学習者の語りを聞く各論文の道標的存在となっている。

第3章 桜井厚 [インタビュー]「ライフストーリー研究の展開と展望」

本書の特徴の一つを表すのが第3章であろう。ここでは社会学における LS 研究の第一人者である桜井と三代との対談形式がとられている。この対談中では、桜井は自身の LS 研究の歩みや LS の分析方法、アーカイブ構築に対する思い等を巡って話が展開するが、中でも研究法としていかなる観点を持ちつつ調査協力者の語りに対峙するのかを語っているところに力が込められているように思われる。読者には、桜井が持つ LS 研究に対する信念やこの研究方法への評価、教育的意義には、桜井自身の被差別部落での調査経験が色濃く反映されていることが見えてくるだろう。中でも、

…やっぱりマジョリティの話ではないところ
です。マイノリティっていうか、(中略) これまで声が聞こえなかった人たちの、そういう声をしっかり伝えようとなったときに、何か客観的に全体をおさえなければならないみたいな発想に対してはやっぱりちょっと違和感があるわけですね (p. 85)

等の発話には、これまで光が当てられてこなかった人々の個の語りを重視する姿勢、そして聞き手と作

り出すその語りの中からこうした人々のリアリティを明らかにしようとする姿勢が感じられる。それは量的に調査が進められ、より客観的に論じるようにする研究者の視点からのこれまでの研究方法に対するアンチテーゼであり、私達に研究方法、さらには社会の見方自体への再検討を呼びかけるものでもある。

第2部「ライフストーリー・パランプセスト」

第2部には日本語教育における LS 研究の論文が集められている。この第2部の小タイトルに三代は「パランプセスト」ということばを用いている。これは重ね書きされた羊皮紙のことと説明されている。これらの論文はいずれから読み始めることもでき、また先に読んだ論文は次に読む論文に通じる部分があり、異なる LS 研究観を読み比べることもできる。互いに行き来しながら、論文相互の関連性を味わいつつ読み進めたいと思わせる。

第4章 三代純平『「グローバル人材」になるということ——モデル・ストーリーを内面化することのジレンマ』

三代論文では、今後さらに増加するであろう、日本企業への留学生の就職に際する問題を取り上げる。日本で就職活動を行い、その後日本企業に就職した元留学生の A さんの LS から、A さんが「グローバル人材」となる過程を考察した。A さんは「成功した留学生」というモデル・ストーリーを参照しながら「グローバル人材」となっていくが、その「グローバル人材」としての LS は、A さんから「成功した留学生」としての語りを聞きたいという三代と A さんとで共構築されたものだとしている。3 回目のインタビューで A さんは日本社会で感じた壁について語った。それはそれまでの「成功した留学生」としてコミュニティを代表する語りではなく、そのアイデンティティとは異なる個人的な感想を語るものであった。こうした A さんの語りの変容を

捉え、三代は最後に日本語教育学がいか「グローバル人材」というモデル・ストーリーと関わるることができるか、(1)「グローバル人材」というモデル・ストーリーの検証、(2)多様なストーリーの共有、(3)多様な場の構築の3点を挙げ、さらなる議論の可能性を示す。

第5章 谷口すみ子「ライフストーリー研究における『翻訳』の役割——言語間を移動するストーリーと語る言葉」

谷口論文は、LS研究における「翻訳」の役割を考察する。ここでは「翻訳」を「言語間を移動して意味を作り出す行為」(p. 140)と定義し、第一言語で体験した経験について、大人になってから得た第二言語で語る第一の相、そしてその複数言語リソースを使って語られたストーリーを研究者が読者に理解可能な別の言語に変換する第二の相に分けて考察している。具体的には、中国で幼少期を過ごしたサト子に、その思い出を第二言語である日本語で書いてもらっている。さらにそれを他の英語ネイティブである研究協力者ととも英語に翻訳をしている。その中で谷口は、いかにサト子のストーリーの持ち味を失わずに英語読者に理解してもらえるかを心掛けたという。その上で英語への翻訳は、サト子の作文に対し解釈の深化を促したと述べる。この過程は、語学の授業において往々にして教室活動として行われている作文活動にも再考を促すものではないだろうか。

そして、他のLS研究にも通じる、「ライフストーリー研究者は、他者の語ったストーリーをどのように解釈し、提示するかという問題を避けて通れない」(p. 159)という研究倫理上の問題も読者に投げかける。

第6章 中山亜紀子「ライフストーリーを語る意義」

中山論文では、中山自身がインタビューしたが、調査協力者の語りを理解できなかった、または共感

できなかったという経験を反省的に振り返っている。そして中山のLS研究の調査方法、ストーリーの作成プロセスの考え方、それを研究者が「理解したこと」について考えを提示している。さらに、読者の立ち位置にまで視野を広げ、「ライフストーリー」の読者のバージョンを挙げる。日本語教育学におけるLS研究の読者は多くの場合日本語教師であることを考えると、できあがったストーリーに対して日本語教師である読者自身もストーリーを構築するものであり、そこには「言語学習」や「学習者」に対する見方を広くするという意義があると述べる。また、「往復書簡」で三代が中山に指摘しているように、中山は「聞く」ことに対して他の論文よりも批判的な態度で向き合っている。そして、調査協力者が語ることについても「整理されていない過去と向き合うというつらいインタビューになるかもしれない」(p. 181)とし、また「語り得なさ」(同)についても目を向ける。これは、河路が触れる「人には嘘を語る自由もある」(p. 56)同様、読者に調査者の「聞く」立場を再考させるものとなっている。

さらに「聞く」ことを超えて、「調査すること」そのものにも厳しい姿勢で臨んでいる。それは第4節「語ることの限界」からも読み取れるが、協力者が語ったことを研究者が理解しストーリーを作り上げ、そこには研究者自身の過去や経験も映し出されることを考えると、研究者の責任の重さを感じずにはいられない。

第7章 中野千野「複数言語環境で成長する子どものことばの学びとは何か——ライフストーリーに立ち現れた『まなざし』に注目して」

中野論文は複言語環境で成長する子どもを取り上げる。そして彼らの語りに埋め込まれた認識的枠組みとして「まなざし」という概念を用いる。中野は「まなざし」を、「視線や態度、ことばなど具体的な非言語・言語行動に表れる認識的枠組み」(p. 192)と定義した上でその能動性、相互性を強調

し、この「まなざし」を可視化するためのLS研究であるとする。この論文では9歳の時に来日して成人となった日系ブラジル人のさゆりさんの語りを分析している。その中でさゆりさんの人間関係を捉える「まなざし」、調査者に寄せる「まなざし」、複数言語で生きることに對する「まなざし」の変容を見ている。そして、それには彼女を取り囲む人々（調査者も含む）の「まなざし」が反映されている。こうした考察を踏まえ、中野は複言語環境で成長する子どもたちの学びは、彼ら／彼女らを取り囲む人達からの「まなざし」と深く関わっていると考えている。また、そうした「まなざし」が彼ら／彼女らの社会への参加の仕方や生き方に関わってくると、その重みを語る。今の日本の社会的状況を考えると複言語環境で成長する子どもが今後も増加していくと予測されるが、受け入れる日本社会がいかにかに彼ら／彼女らをまなざしていくべきなのか、その責務を考えさせられる研究成果である。

第8章 佐藤正則「語り手の『声』と教育実践を媒介する私の応答責任——日本語教育の実践者がライフストーリーを研究することの意味」

佐藤論文では、調査者であり教育実践者である筆者が、この研究法を行う際にいかにかに「構え」を生成するのか、またどのように変容するのかを記述する必要があることを述べている。佐藤は元留学生である仁子さんに3回にわたるインタビューを行っている。そして仁子さんが日本に帰化をする経緯のストーリーに着目する。留学後の社会人生活を送る中で、居場所を失うかもしれないという不安が彼女の中で形成されていったことを見つめ、そこから彼女の帰化は、「居場所構築、自己実現のための生き方の選択」(p. 232)であると考えている。さらに佐藤は仁子さんの語りを聞く自身の「構え」の変化に目を向ける。仁子さんへのインタビューに臨む佐藤の「構え」が仁子さんの帰化への具体的な語りにつながっているという。調査者の「構え」が調査協力

者の語りに反映されることを強く表す論考である。さらに、教育実践者である佐藤は、自身のLS研究を実践に響かせていかなければならないと強調する。仁子さんとのインタビューを経験した佐藤は、仁子さんから語られたような「自己を支えることば」(p. 239)の構築を目指した教育実践に向かっていることを著している。日本留学の第一歩として日本語学校で学ぶ留学生に向き合う佐藤ならではの論文である。

第9章 飯野令子「日本語教育に貢献する教師のライフストーリー研究とは」

飯野論文では、日本語教師である飯野が、主に海外で教育を行っている日本語教師3人にインタビューを行い、その対話の中で生成された、経験の新たな意味づけに着目している。飯野は、

ライフストーリーを共同生成する過程で、ストーリーを語り直す行為、つまり過去の経験を新たに意味づけたり、出来事と出来事の結びつきを変えて、経験を意味づけ直したりする行為は、過去の出来事を再構成し、人生に新しい意味を生成し、それによって、その後の生き方も変わる (pp. 254-255)

と記している。その上で、日本語教師同士のインタビュー場面で起きる、経験の新たな意味生成を精査し、それがどのように起こるのか、起こらないのか、それによって何がもたらされるのか、そしてそれは教師の成長に繋がるのかを論じている。結果的に、聞き手となった飯野と比較的「対等な関係」(p. 269)であり、類似した経験を持つ教師達には、飯野の問題意識や経験と結びつけて質問ができ、新たな意味づけが起きるようなインタビューができた。一方、年齢も立場も経歴も異なる教師へのインタビューでは、「経験談を伺うという態度に終始してしまった」(p. 268)とし、新たな意味づけが起きなかったと結んでいる。

この論文を読むと、LSインタビューにおける調

査者と調査協力者の関係性について改めて考えさせられると同時に、「さまざまな立場の教師や学習者の『語り』を聞くことから得られたものはあまりに大きい」(p. 72)と述べていた河路論文に戻り、読み比べてみたくなる。研究の対象・目的が異なるため「聞く」ことに対する意見の相違はあるだろう。決して二つの論考の優劣をつけるものではない。しかし、私も読者として、そしてLS研究者として、その点についてともに意見を交わしたい。他にも議論の展開が予測されるが、日本語教師教育におけるLS研究の可能性を予期させる論文である。

第10章 田中里奈「日本語教育学としてのライフストーリー研究における自己言及の意味——在韓『在日コリアン』教師の語りを理解するプロセスを通じて」

田中論文は、LS調査に臨む者に「調査するわたし」を改めて深く問いかける、最終章にふさわしい論文である。田中はそれまでの自身の研究である在韓「在日コリアン」日本語教師のLS調査の見直しを行っている。見直しの中で受けた指摘を振り返り、またその指摘の真意を掘り起こし、自身がこの研究で追求したかったことを再考している。そこには「暴力的」、「政治性」といった強い印象が伴う言葉を用いながら、在日の「当事者」ではない「日本人」である田中が「在日コリアン」を研究対象とする意味について、自身に投げかける言葉がせめぎあっている様子が浮き彫りになっている。しかしそこで重要となるのは、桜井も論じている、調査者が「構え」に自覚的であるかという点であり、その「構え」をもってなされる自己言及がどのような知を掴み取ったのか記述することこそ大切なのだという。そして最後に「そうした記述は、調査者本人や調査のプロセスを追体験するであろう読者に、その状況や問題に主体的に取り組んでいくことへの意識化をもたらすと思われる」(p. 291)と記している。日本語教育のフィールドにおけるLSを、日本

語教師が追体験するかもしれない事例の一つとして読んでいく。それにより、決して一つにまとめられない調査協力者の一つ一つの経験を知り、またそこで浮き彫りになる「社会的現実」の一つ一つについて知っていくのであろう。

3. 自己言及的記述をめぐる議論

1. でも述べたように、本書は、LS研究を日本語教育学という領域の中でいかに捉えるか、そして自身はいかに向き合うかを問うたものである。そこには三代、中野、佐藤、田中論文で扱った「構え」や「まなざし」を通じたインタビュー、そしてインタビューから導き出したデータに対峙する際の姿勢が観察され、自己言及的記述がなされる。そこでLS研究者に向けられる指摘として、この自己言及的記述をすることによって、論文の主人公がぶれる可能性はないかということが考えられる。つまり、調査協力者に焦点を当てているはずが、調査協力者というレンズを通して調査者自身の「構え」や「まなざし」、あるいはそれが形成された経験、社会的状況を炙り出そうとしていると受け取られることもあるのではないだろうか。この点において中山は、他の論者とは一歩離れた立場をとる。中山が指摘(p. 180)するように、研究者の関与を研究から切り離すことは不可能である。しかし、中山はその上で、いかに調査協力者が主人公となるLSを作り上げられるかについて、また、「あくまでも協力者を主人公としたライフストーリーによって、筆者の理解、そして読者である日本語教師たちの理解の地平を広げること」(p. 179)に注力した研究方法について考えている。これについては、研究者によってLS研究法のスタンスや研究対象が異なるため、様々な考えがあつて然りであろう。この問題については社会学での視座(石川, 2012; 等)を動員しながら、LS研究法の「妥当性を担保する方法と研究者

自身の提示の仕方に関する議論」(p. 180)を重ねていく必要性が多分にあるだろう。

このような課題をもつ「構え」、「まなざし」からなされる自己言及的記述であるが、ではこれを通して私たちは日本語教育学において何を投げかけるのか、あるいは、日本語教育学はいかなる社会構造に組み込まれ、この社会にいかに関わりかけようとするのかという問いに改めて向かい合いたい。この問いは、調査者自身が研究に関わる人間であると同時に、社会の構成員と自覚することから取り組まれていくのではない。調査者は、そのLS研究において考察の対象そのものとなり、その問題に関与し意味づけを行う一人となり、当該の(研究)課題が根ざす社会をデザインし、社会を動かそうする当事者となる。その上で自身を俯瞰し、論考を深めていく「私」であることが求められてくるのだろう。

例えば、中野論文の紹介の中で触れたが、この論文に出てくる複言語環境で成長したさゆりさんは日本社会において実にさまざまな「まなざし」に晒された。この中には「日本人」である調査者自身のまなざしもあるし、地域の人々、さゆりさんが勤める会社の人のまなざしも含まれる。これらを受けて彼女の日本における複言語環境での成長はなされてきたし、さゆりさん自身のまなざしも形成されてきた。中野はここで再帰的な視点をもって日本語教育実践を見つめ直す。一方、読者である私自身もホスト社会に生きる一人として、複言語環境に生きる人達の「社会参加の仕方、その後の生き方」(p. 213)を「まなざす」重みを感じずにはいられない。言うなれば、調査者にしても読者にしても、LS研究に関わるということは、必然的に当該の問題が根ざす社会的な実践に責任を持つ一人として自覚しなければならなくなり、そこに自己言及的記述がなされるのだろう。また、三代もLS研究によって導かれた考察を社会的意義の中で意味を持たせようとする。「グローバル人材」育成を、日本語教育

全体の問題として捉えると同時に、「企業側」(p. 136)を含む社会全体の責任として考えようとしている。佐藤論文ではLS研究における日本語教育実践の応答責任として、調査協力者から聞いた声を実践に響かせることが述べられている。こうした教育実践をより社会的な文脈に埋め込まれたものとして見た場合、LS研究が果たすべきその社会への責任もより強く自覚的になっていくと言えよう。

4. 日本語教育学におけるライフストーリー研究が関わっていく領域

第10章の田中論文の後に掲載されている「往復書簡」の中で田中は、日本語教育実践の領域について意見を述べている。田中は日本語教育学の捉え方は人によって異なることを述べた後、

日本語教育といったときに対峙せざるをえない日本語そのものがもつイデオロギー的なもの、教える側にいる者こそが取り組んでいなくてはならないと思うのです (p. 292)

と語っている。教室といった「内の社会」でのみ通用する言葉の教育の見直しを図り、社会に埋め込まれた存在としての学習者の姿、さらには「学習者が学んでいる日本語そのものに付随してしまっている観念」(p. 292)まで、日本語教師が考えていかなければならない領域と考えているのだろう。さらに、田中の意見に応える三代の言葉の中に

日本語教育における文化の捉え方、あるいは日本人の捉え方には、本質主義というか、マスター・ナラティブ的なものがあると思います。それを問い直すことができるのが、多様なパーソナル・ストーリーを聞き取るライフストーリー研究ではないかと思っています (p. 293)

とある。このLS研究に託された問い直しは、日本語学習者が関わる個々のコミュニティにおけるマス

ター・ナラティブへの問い直しともなる。多様な学習者、学習スタイルが増えていく今後、日本語学習者の語りを通して、一人一人が社会で学ぶ意味づけ、あるいはこの社会で日本語を用いて生きることの意味づけを問い続けることは、LS 研究に深みを与える意味で重要である。

さらに、河路論文や飯野論文で挙げられた日本語教師、あるいは大学内で留学生教育に関わる日本語教育以外のフィールドを専門領域とする教員（松本、小笠、2016）、地域の日本語教室で日本語学習者と関わるスタッフ、多文化共生のコミュニティで外国人住人と共に生きる日本人住人といった人達の声にも幅広く耳を傾けていくことも必要となるだろう。現在私達が暮らす社会は、弱い立場にいる者の「声」は注目されにくいシステムになっている。第3章で桜井はこうしたマイノリティの話から自身の研究が開始されたことを語っている。また、だからこそマイノリティと関わるマジョリティ側の人の声にあえて迫ることも、これまでの前提、あるいは常識として受け止められてきたものを見直す意味で求められてくるだろう。そうした今まで「耳を傾けられなかった」(p. 12) 声を聞く LS 研究こそ、日本語教育学の過去と将来を結ぶプロセスだと、私は確信している。

このように、日本語教育としての LS 研究に関わる領域となるのは、狭い意味での「日本語教育」の分野に限らない。地球規模での人の往来が活発に行われ、流動性の激しい現代社会において、一人一人の声が社会を映し出すものとなり、そうした声が生まれるあらゆるところにおいて LS 研究は貢献しうると言えるだろう。そのような社会における、上述した田中が論じる「日本語そのものがもつイデオロギー的なものに、教える側にいる者こそが取り組んでいかななくてはならない」(p. 292) という課題こそ、LS 研究をさらに深く、また広い議論へと導くのだと考える。

5. 本書の次の展開への期待

私自身はこの LS 研究法がさらに広がることを期待する。広がるといっても、単に多くの人がこの手法を理解するというだけではなく、LS 研究法に関心を持つ研究者同士で、手法や分析の差異について検討し、互いの研究課題について意見交換することも、LS 研究法の発展に寄与すると思う。また、昨今話題に上がるような LS 研究に対する学術的な評価も見直されることが期待されよう。

そこで勝手な希望を述べさせていただけるなら、この本の論者達による座談会等「日本語教育学としての LS 研究」の歩む道について語り合う場があればと思う。第3章で桜井が編集を担当した三代との対談の中で、自身がこの研究に向き合うようになった LS を語るように、論者たちの LS 研究、そしてそれぞれの題材への問題意識やそこへの経緯等を語り合ってもらいたい。その語り合いの中では、自身の LS 研究の手法や本稿 3. で見たような「構え」の捉え方、自己言及的記述に対する考え方等の異なりが浮かび上がってくるだろう。中でも私自身は各論者が抱いている“Life”の捉え方についての語りを聞きたい。“Life”は日本語に置き換えた場合、「人生」、「生活」、「命」と記される。これらは明らかに意味が異なり、研究によって用いる意味合いも異なってくるのではないかと。果たして各論文で描かれているのが、「人生」なのか、「生活」なのか、あるいは他の意味に相当するものなのか。私自身は一つ一つの経験が積み重なっていく日々の生活を“Life”と捉える立場をとっており、2011年に発生した東日本大震災を経験した首都圏に暮らす留学生にインタビューを行い、震災の経験はその後の日本での留学生活にどのように意味づけがされたかを検討した（松本、2015）。一方、“Life”をさらに長い時間幅で捉える LS 研究もある。そのような場合、語り手の人生すべてが語りきれないわけではない。

「語り得な」(p. 181) かったものには、いかに配慮するのか。これらに対する研究者としての姿勢はいかにあるべきなのか。このように“Life”の捉え方一つにも多様な考え方があり、議論の展開が期待される。

“Life”の意味合いの異なりは一つの例に過ぎないが、こうして語られるであろう論者間での異なりは、一人一人の日本語教育実践者としての「個」があるからこそのものであり、また各論者が持つそれぞれ独自の「日本語教育学とは何かという問いとLS研究とは何かという問いの交差点」(p. 13)を持つからに他ならない。このように各論者の異なりを明らかにすることによって、また論文どうしの重なりも浮き上がってくるだろう。言うまでもなく、三代が第2部の小タイトルとした「ランプセスト」の名の通り、この異なりと重なりをもった各論文は、「収れんされることなく、多重の線」(p. 18)となっていくと確信している。そしてこの語りの場で生まれた声の紡ぎ合いを、また世界に発信してもらいたい。そのことで、LS研究にさらなる多様性が生まれ、厚みのある議論ができるものと期待している。

文献

- 石川良子 (2012). ライフストーリー研究における調査者の経験の自己言及的記述の意義——インタビューの対話性に着目して『年報社会学論集』25, 1-12.
- 桜井厚 (2002). 『インタビューの社会学——ライフストーリーの聞き方』せりか書房.
- 桜井厚 (2005). ライフストーリー・インタビューをはじめ。桜井厚, 小林多寿子 (編) 『ライフストーリー・インタビュー——質的研究入門』(pp. 11-55) せりか書房.
- 松本明香 (2015). 「それでも日本で留学生活を続ける私」をめぐる「やさしさ」——東日本大震災後に語られた留学生達のライフストーリーよ

り。義永美央子, 山下仁 (編) 『ことばの「やさしさ」とは何か——批判的社会言語学からのアプローチ』(pp. 241-273) 三元社.

- 松本明香, 小笠恵美子 (2016). 大学教員が留学生への教育実践を語る中から見えてくるもの『言語文化教育研究会第2回年次大会予稿集』(pp. 208-209). http://alce.jp/annual/proceedings2015_all.pdf
- 三代純平 (2013). 日本語教育におけるライフストーリー研究 (パネルセッション「日本語教育におけるライフストーリー研究の意義と課題」) 『2013年度日本語教育学会春季大会予稿集』(pp. 83-87).
- 三代純平 (2014a). 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. <http://literacies.9640.jp/vol14.html#miyo>
- 三代純平 (編) (2014b). 言語教育学としてのライフストーリー研究 [特集] 『リテラシーズ』14. <http://literacies.9640.jp/vol14.html>
- 三代純平 (編) (2015). 『日本語教育学としてのライフストーリー——語りを読み、書くということ』くろしお出版.

Forum

How do we face to the life stories studies, and what do we raise
to the Japanese language education studies: [Book review] *Life story
interview as a framework for the studies of Japanese language education:
Listening and depicting the narratives* (Ed. Jumpei Miyo)

MATSUMOTO, Haruka *

Tokyo Rissho Junior College, Japan

Abstract

This paper is a book review of *Life story interview as a framework for the studies of Japanese language education: Listening and depicting the narratives* (Ed. Jumpei Miyo). In this book, each writer shows his/her views of language learning in each position, and discusses his/her views of the life stories in Japanese language education studies which are derived from own life stories research. In this paper, the author, who also researches the life stories studies, shows the impressions for the book from own point of view, prospects and expectations of further progress of the life stories studies in situation of diversification of the Japanese language education.

Copyright © 2016 by Association for Language and Cultural Education

Keywords: a study of life story; Japanese language education study; researcher's stance;
self-referential descriptions; responsibility

* E-Mail: harukam0425@gmail.com

【フォーラム】

明治初期における日本語の一考察

森有礼の日本語廃止論・英語採用論を中心に

福元 美和子*

(長崎短期大学)

概要

明治期は近代日本語の歴史においてもっとも変化と躍動が起きた時期である。鎌倉室町期以降、さまざまなお国ことばが混在した話し言葉と書き言葉が大きく乖離した状態で受け継がれてきた日本の言葉を、全国で統一した話し言葉、さらに言文一致が求められるようになっていった。その先駆けとして森有礼は「日本語廃止論・英語採用論」を唱えたとされている。本稿では、後世に渡って批判的とされてきたその原点ともいえるアメリカの言語学者ホイットニーとの書簡のやりとりの一部分を中心に、森有礼は本当に「日本語廃止論・英語採用論」を提唱したのか考察を試みる。

Copyright © 2016 by Association for Language and Cultural Education

キーワード 日本語, 英語採用論, 森有礼, 日本語廃止論, 国語政策

1. 森有礼

森有礼(以下、森)は、1847年、「薩摩藩鹿児島城下に生まれた。藩留学生として渡英した後、米国に行きキリスト教系の新興宗教団体『新生社』に入った。その後、明治維新の報を聞いて帰国、新政府に出仕し、法制、外交の国務に就いた。米国代理公使、清国公使、英国公使を歴任したのち、文部省に入り、御用掛、文部大臣として国家の教育の責任者となった」。しかし1889年、「伊勢神宮で森が『不敬』な行為をしたという噂に憤った刺客の凶刃に倒れた」(長谷川, 2007, p. 4)。この時42歳。

人生の約4分の1を海外で過ごした森であるが、西洋の学問や文化に最初に触れたのは青年時代であった。藩の洋学研究所である開成所に入所し、早い段階から漢学だけが学問の中心ではないことを悟っていたと考えられる。もちろん渡英後は、卓越した語学力と客観的な分析力で、日本と世界を比較し、日本の発展に必要なこととは何であるのかを考え続けていた。日本での活躍としては、初代文部大臣ということもあり、女子教育の必要性をはじめ日本の教育構築に尽力した。とても熱血家で、自ら一度決めたことは、誰から何と言われても最後まで貫く性格であったようである。

森自らの使用言語は、話す際は、薩摩言葉、東京言葉、英語。書く際には、漢文形式と英語であった

* E-mail: kenmiwa2007@yahoo.co.jp

ようである。いずれの言葉も大変高い運用能力を持っていた。

2. 明治初期の日本語

酒井 (1996, p. 184) では、

一八世紀の日本列島では、漢文、和漢混交文、いわゆる擬古文、候文、歌文、そして、俗語文というように多数の異なった文体と書紀体系が用いられていた。これらの異なった雅俗混交的な文体は、地方別の俚言あるいはお国ことばとともに混在しており、それぞれを民族言語としてひとつの輪郭に収めることはできなかった。

と当時の日本の言語状況を述べている。また、井上ひさし作の戯曲『国語元年』という作品があるが、それは「全国統一話言葉の制定」を命じられた南郷清之輔とその家族の物語である。そこに登場する人々は実にさまざまな言葉を話し、一つの家庭の中でさえも、言葉が通じ合わない場面がユーモラスを交えていくつも描かれている。社会のさまざまな場面で、個人レベルでも国家レベルでも不都合を感じていたことが感じ取られる。その中で、とても印象的な場面がある。

ある日の晩、酒の席で、

修一郎 英語がナーモ。

清之介 英語？

修一郎 ヘイ、英語を全国統一話言葉になさったらでァモ。

清之介 それはイカンゾヨ、広沢。それは乱暴ヂャ。広沢、酔うチョルナ？

修一郎 チートは酔つとるケド正体はなくしとらんゼーモ。は、太吉さんの津軽訛りや弥平さんの遠野訛りより、英語の方がガイニやさしいとるとるでァーモ。津軽訛りが全国統一話言葉に

なったらしヤースガナモ。ドモナラン。それならいっそ英語の方がエーデアモ……。

清之介 わしの腹案には津軽訛りは入ッチョラン。

心配することはナイワヤー。

という掛け合いがある (井上, 2002, pp. 75-76)。さまざまなお国言葉が混在しているのが当たり前だった当時の人々にとっても、やはりコミュニケーションに不都合があったわけである。その中で、わが国として一つの統一した新しい言葉を作り出すことは想像しがたく、それぞれのお国ことばから、ある統一された言葉に切り替えることもまた難儀だと感じていることが伺える。それよりもいっそ英語を「全国統一話言葉」にしたほうがより簡単だと、一青年は感じているわけである。この一場面は本稿の中核である森有礼の唱えた「日本語廃止論・英語採用論」と共通する感覚だと言うことができるのではないだろうか。

話し言葉だけではなく、書き言葉においても同様の事態が起こっていた。教養のある人々は漢文を使って書き、さきほどの酒井 (1996) で示したように、さまざまな書き言葉が使われていた。その書き方、読み方を身につけていなければ、理解できなかったわけである。

以上のことから、当時の日本は生まれた場所、身分、教養によって、言語的格差が存在していたのである。

3. 森の日本語廃止論・英語採用論をめぐって

3. 1. 日本語廃止論・英語採用論について

森は駐米公使の時代に、日本の教育の在り方についてアメリカにおける15名の実業家や学者、宗教家といった有力者に文書で意見を聞き、後にその回

答集として *Education in Japan* を出版している¹。これこそが、後世まで批判的とされる日本語廃止論・英語採用論の基である。

公的な立場としてアメリカに滞在していた森であったが、15名の有力者に日本の教育に関して意見を求めたことは、政府からの依頼によるものではなく、森個人の考えからであることは先行研究から明らかになっている。この15名のうち一人を除いて、全ての有力者から森の意見に反対とする回答であった。

長い間、森は後世の研究者の中で「日本人は日本語ではなく、英語を話すべきだ」という旨の主張をしてきたと解釈されてきたが、近年になって異なる解釈もされるようになってきた(福元, 2015)。

また、小林(2005, p. 122)で、森が「簡易英語論」を発想するに当たる重要な資料について

今までの先行研究ではまったく取り上げることがなかったものであるが、森が「英語改良」の発想自体を得た時期とその情報源を突き止めるために非常に有力な証拠資料が存在する。それは森個人の蔵書の1つとして現存している *The Dean's English: a criticism on the Dean of Canterbury's Essays on the Queen's English* というタイトルの洋書である。この *The Dean's English* は、1864年に Dean of Canterbury であった Henry Alford (1810~71) が Victoria 朝時代の「純正英語 (The Queen's English)」を援護するために書いた *A Plea for the Queen's English* という本に対し

て、英国文学協会の特別会員 (Fellow of the Royal Society of Literature) であった米国人 George Washington Moon が Alford の議論を批判するために、同年に London において出版したものである(この年に初版から第3版までが刷られている)。森が購入していたのはその第4版(1865)のものであり、出版地は New York となっている。この Moon と Alford との「国語」論争は当時マスコミでも大きく取り上げられ、その関心は同じ英語国である米国まで飛び火することとなった。

と明らかにしている。森は、英語における国語問題の論争を歴史の事実としてだけでなく、肌で感じ学んだのである。この事実は、森の「日本語廃止論・英語採用論」を考察していく上で大変重要な資料である。

この節では、これまでも多くの研究者が論じてきた森と言語学者ホイットニーとの手紙のやり取りの中から、森の日本語観を考察したい。

3. 2. 森の日本語観——森とホイットニーのやり取りから

3. 2. 1. 森からホイットニーへあてた手紙

本節では、ホイットニーにあてた手紙の前半部分の森が日本語について述べている部分を抜粋し考察を試みる²。

また、対象とする書簡は英文であり、考察にあたり客観的な英文解釈を必要とするため、本稿では、長谷川(2007, pp. 227-233)の訳文を引用する。

(抜粋 1)

The spoken language of Japan being inadequate to the growing necessities of the people of that Empire, and too poor to be made, by a phonetic

¹ New York の D. Appleton & Company で出版された。本稿では『森有禮全集』の第3巻(大久保, 1972)に掲載されているものを引用。「副題に“A Series of Letters—Addressed by Prominent Americans to Arinori Mori”とあるように、森が駐米大使として、将来日本の教育のあり方について米国各界の有力者15名に対して意見を聞き、それぞれの回答の手紙や論文を集め、その Introduction (緒論)として、自筆の日本略史を加えて出版したものである。」(大久保, 1972, p. 15)

² 本稿は『森有禮全集』(大久保, 1972)を引用する。引用の際、考察のため筆者により分割して掲載する。

alphabet, sufficiently useful as a written language, the idea prevails among us that, if we would keep pace with the age, we must adopt a copious and expanding European language. (第1巻, p. 3)

日本の話し言葉は、日本帝国の増大する様々な必要にとって不十分なものであり、音標文字によって、書き言葉として十分に用いるにはあまりにも貧困なものであり、私たちの間には、時勢について行こうとするならば、語彙が豊富で発展力のあるヨーロッパの言語を採用しなければならないという考えが広まっています。(p. 228)

このように森が述べる背景には、先ほど 2. で述べたように当時の日本語の言語状況を忘れてはならない。森が書き言葉にするには未熟な言語なのだと思える位置づけることも当然のことかと思う。また小林(2005, p. 109)は、森が「社会進化論」信奉者で社会は進化せねばならない。さもなければ「自然の法則 (the law of the jungle = the survival of the fittest)」により、「退化」し「絶滅」してしまうという「社会進化」思想を英国経由で、19世紀後半に始まった日本の「国語ナショナリズム」に持ち込んだと述べ、

実際に森は Whitney へ助言を求めた「簡易英語採用論」の中でこの「商業競争」と「進化論」のロジックをそのまま「言語」問題にリンクさせている

と述べている。以上のことから筆者は、アメリカに駐在し、世界情勢を目の当たりにしている森には、すぐさま世界を動かし社会進化を進めている欧米のいずれかの言語を日本に採用すべきだと考えるのも自然なことかと思う。そして採用するという事が、日本語を廃止する事とはこの時点では読み取る

ことができない。

また、“we must adopt a copious and expanding European language.”と述べていることにも注目すべきである。“adopt”の中心的な語彙の意味は、物事を選んで受け入れるという意味であるが、「～を養子にする」や「ある考えや方法を採用する」という表現の際に使われる(野村, 花本, 林, 2015)。この意味からさきほどの森の英文を解釈すると、以下の2通りの解釈が考えられるのではないだろうか。

- ① 日本語を完全に廃止して国語をヨーロッパの言語に変える。
- ② 日本語に加えて貿易や外交のためヨーロッパの言語を取り入れる。

筆者には、森は②を考えていたのではないかと考える。それは国民レベルに課されたものではなく、まず必要になる分野で早急に対応すべきだという考えが含まれていたのではないかと考察する。もちろんその必要性は国民に知らせるべきだと感じていたことは言うまでもない。その根拠として、さきほどから触れているように、森は英国留学中に英国における国語論争を目の当たりに学んだ。小林(2005, p. 106)によれば、「森が個人的に所蔵していた Moon の *The Dean's English* (第四版)」の、

The care of the national language I consider at all times a sacred trust, and a most important privilege of the higher orders of society. Every man of education should make it the object of his unceasing concern to preserve his language pure and entire, and to speak it, so far as is in his power, in all its beauty and perfection.

という部分に触れ、

これは「国民教育を真剣に考えるものは、常に『民族の言語』を『純化』され『完備』されたものとし、できる限りにおいてその『存在』に努めることが大きな責務である」とい

う内容になっている。森はこの文章を確実に読んでおり、同様の言語思想をもって「日本の教育」改革の中心に捉えられていた言語改革に臨もうとしていた可能性が極めて高いことをしっかりと理解しておくことが重要である。

と述べている。この思想を踏まえて“we must adopt a copious and expanding European language.”について、①日本語を完全に廃止して国語をヨーロッパ語に変えるという意味で述べたとは考えられない。

以上のことから、この部分において、筆者は、森は日本で使う言葉を日本語から英語に変えるべきだとは主張していないと考える。

(抜粋 2)

The necessity for this arises mainly out of the fact that Japan is a commercial nation; and also that, if we do not adopt a language like that of the English, which is quite predominant in Asia, as well as elsewhere in the commercial world, the progress of Japanese civilization is evidently impossible. Indeed a new language is demanded by the whole Empire. It having been found that the Japanese language is insufficient even for the wants of the Japanese themselves, the demand for the new language is irresistably imperative, in view of our rapidly increasing intercourse with the world at large. (第1巻, p. 7)

その必要性は、主として、日本が商業国家であるという事実から生じており、商業の世界において、他の場所と同様、アジアにおいても非常に広く行きわたっている英語のような言語を採用しなければ、日本の文明の進歩は明らかに不可能です。本当に、帝国全体にとって、新しい言語が必要となっているので

す。日本人自身の様々な必要にとってさえも、日本の言語は不十分であり、私たちが急速に広く世界との交際を増大しているという点からも、新しい言語に対する需要はいやおうなく緊急のものであるということが認識されてきました。(p. 228)

この部分に関して、筆者は、森は日本が貿易に頼る国であることを踏まえて、世界の多くの国で使用され広く認知されている英語のような言語を急いで採用（教育を開始する）しなければならないと考えているのではないかと考える。

また、日本語が取るに足らない言語だとも解釈されかねない

It having been found that the Japanese language is insufficient even for the wants of the Japanese themselves,

という部分に関して、森は、先にも述べた通り当時の言語状況を言っているのもであって、決して日本で話す言葉を英語にするべきだと考えているとは筆者には判断できない。これは、イ (2012) の

森有礼は、「商業民族」である日本が「急速に拡大しつつある全世界との交流」をすすめるためには、英語を採用することが不可欠であるという。けれども、森有礼は、けっして日本語の使用をやめるべきだなどとは一言も述べていない。(p. 6)

に一致する。

(抜粋 3)

All the schools the Empire has had, for many centuries, have been Chinese; and, strange to state, we have had no schools nor books, in our own language for educational purposes. These Chinese schools, being now regarded not only as useless, but as a great drawback to our

progress, ore in the steady progress of extinction. Schools for the Japanese language are found to be greatly needed, and yet there are neither teachers nor books for them. The only course to be taken, to secure the desired end, is to start anew, by first turning the spoken language into a properly written form, based on a pure phonetic principle. It is contemplated that Roman letters should be adopted. Under such circumstances, it is very important that the alphabets of the two languages under consideration - Japanese and English - be as nearly alike as possible, in sound and powers of the letters. It may be well to add, in this connection, that the written language now in use in Japan, has little or no relation to the written language, but is mainly hieroglyphic — a deranged Chinese, blended in Japanese, all the letters of which are themselves of Chinese origin. (第1巻, p.3)

何世紀にもわたって、日本帝国のあらゆる学校では漢字が教えられてきました。そして、奇妙なことに、教育上の目的のために、私たち自身の言語を教える学校も私たち自身の言語でかかれた書物もずっとなかったのです。これらの漢学を教える学校は、今日では単に必要がないだけでなく私たちの進歩にとって障害であると考えられており、着実に消滅の道をたどっています。日本の言語のための学校が大いに必要だと気づかれています。そのための先生も書物もまだありません。望ましい結果を確保するための唯一の方法は、まず第一に、純粹に音声に基づいた原則によって、話し言葉を適切な形態の書き言葉に変えていくことから始めることです。ローマ字を採用することが試みられています。そのよう

な条件のもとでは、考察中の二つの言語——英語と日本の言語——の字母が、音声と文字の力においてできるだけ似ていることが非常に重要です。この文脈においては、日本で現在用いられている書き言葉は、話し言葉とほとんど、あるいは、全く関係ないものであり、主として象形文字 - 日本の文字に乱れた漢字が混ざったものであり、その文字のすべてが中国に起源をもっています。(p. 228)

この部分では森は、「日本語を教える学校がない」という趣旨を訴えている。筆者はこれを重要な記載だと考える。なぜなら、当時の人にとって日本語という概念がいかに薄かったかという証拠である。さきほどの酒井(1996)からも理解できるように、江戸時代の学校(寺子屋)では中国の言葉(漢学)が教えられていた。しかし、話されていることは中国の言葉とは異質であった。また、同じ日本人であっても、身分や教養によって話す言葉はさまざまだったのである。学校に通う機会のなかった者は、漢学の教養がないため読むことができない者もあったと予測できる。しかし、当時の日本は、それが当然のこととして存在していたのである。

さらに重要な点として、「純粹に音声に基づいた原則によって、話し言葉を適切な形態の書き言葉に変えていくことから始めることです。ローマ字を採用することが試みられています。」と述べていることが挙げられる。筆者は、森がこの考えに至ることができたのは、森自身が英語の言語世界と日本語の言語世界にしっかりと入り込んでいたからだと考えられる。この点に関しては長谷川(2007)からも、森がいかに言語習得者として優れていたのか知ること

ができる³。また、当時から英語の言語世界は、話し言葉と書き言葉が一致しており、おそらく人々も身分に関係なく同じように話していたはずである。この言語環境は、薩摩から江戸に渡り、そのたびに新しい言語環境に適応してきた森には衝撃的なカルチャーショックだったのではないだろうか。それは森だけではなく、当時藩や政府から海外に派遣された者すべてが感じたことではないかと思う。

この二つの点の重要性はイ（2012）でも述べられており⁴筆者と一致するものと考えられる。

以上、森の日本語廃止論にあたる部分について考察してきた。このあと手紙の話題は、英文法の簡易化について言及している。本節の考察で、長谷川（2007）やイ（2012）との一致点とともに、さらにその根拠となり得る糸口を見つけ出すことができた。

3. 3. ホイットニーは日本語廃止・英語採用論だと解釈したのか

本節では、森からの手紙にホイットニーはどのように受け止めたのかということ考察したい。以下に、「英語を日本に採用すべきだ」とした森の主張に対する返答の部分抜粋する。

（抜粋 4）

In replying to your inquiries and suggestions, it seems desirable to discuss a little the inducements that should lead to such a change of language as you contemplate on the part of the Japanese people. The fact the inherent superiority of the English language to the Japanese or Chinese is not, of course, the only one to be considered. Were the Japanese merely seeking a best language to put in place of their own, they would want to look carefully through the world, ancient as well as modern, and choose, after a mature weighting of the merits of many dialects. The history of languages, also, shows this consideration to be of minor consequence. There have been many instances in the world of a people's abandoning its ancestral speech and adopting another; but, so far as I know, it has always been under the influence of the superiority in culture of the speakers of the other language — usually, indeed, aided also by political supremacy or social preponderance. The people in question has, as it were, by adoption of another language, joined itself on to another community, linking its cultural progress with that of the latter. So, I imagine, it would be with the Japanese: so far as they learned and used English, it would be because, mainly, of the eminence of the English-

³ 「福沢は英語の文献を読み、得た知識を日本語で紹介するが、英語の著作を残すことがなかった（英語で自己の見解を発信しなかった）し、馬場は英語を聞き話すことができ、日本語で巧みに演説をし、森を批判した *An Elementary Grammar of the Japanese Language* (『日本語文典』, 一八七三) などの英語の文を残し、自伝や日記も英語で書いたが、ついに日本語で文書が書けなかった。当時の知識人の中でも森のように複数の言語を自由に使い分けて話し聞き読み書くことができた例は少ないと思われる。」(長谷川, 2007, pp. 224-225)

※馬場 = 馬場辰猪

⁴ 「たしかに森有礼は「日本帝国への英語の導入」をよく主張している。しかし、それは「日本語の廃止」とはまったくちがうレベルの問題である。なぜなら、そこではいわゆる「通商語」としての英語の必要性が説かれているだけだからである。他方で、森は、もっぱら漢文に基づいたこれまでの教育方法を改めねばならず、日本語による教育法の確立を求めており、そのための日本語のローマ字化さえ提言している。これはどうみても「日本語を廃止すべきだ」という主張ではない。」(イ, 2012, p. 6)

speaking races, in the present political and social history of the world, and in the career of modern civilization in literature, science, and art. By coming to speak English, they would, in a manner, make themselves a part of those races, having immediate access to all that was done by them; uniting, go so far as civilization was concerned, the destinies of the two peoples. All this seems to me so much the more important advantage to be gained by the adoption of English in Japan, that I should be very loath to see any thing done which would interfere with its realization. (第3巻, pp. 145-146)

貴兄の研究と提案に答えるにあたって、貴兄が日本の人々に対して企てようとしているような言語の変更を導く動機について少し論じておくのが望ましいと思われまふ。日本の言語や中国の言語に対する英語固有の優越性という事実は、もちろん、考慮されるべき唯一の事実はありません。日本人がただ単に自分自身の言語の代わりに最善の言語を求めただけならば、彼らは古今東西のことばを注意深く探し、多くの地方、地域のことばの長所をじっくりと慎重に考慮した後に選択したいと考えるでしょう。しかし、また、諸言語の歴史は、このような考慮が大きな結果をもたらさないことを示しています。人々が古くからの話し言葉 (speech) を廃止して他のことばを採用した例はこれまで世界にいくつもありません。しかし、私の知る限りでは、それは常に他の言語の話し手がかつ文化の優越性の影響下にある場合であり——実際は、通常、政治的支配あるいは社会的優越の下にある場合でした。これらの人々は、自分たちより優位な他者の言語の採用によって、その他

者の共同体と一緒にになり、自己の文化的進歩をその他者の文化的進歩と結びつけてきました。ゆえに、日本人の場合もそうなると思はれます。そうなるのは、日本人が英語を学び用いる限り、主として、現在の世界の政治的、社会的な歴史において、また、文学や化学や芸術の点で近代文明に果たしている役割において、英語を話す諸民族が示している卓越性によるものです。英語を話すようになることによって、日本人は、ある意味で、これらの諸民族の一部となり、それらの諸民族がなしてきたすべてのことに直接に接するようになるのです。文明に関して、両者の運命は結び付けられるのです。これらのことはすべて、日本における英語の採用によって得られる、より重要な利点であり、その実現が妨げとなることを私は望みません。(pp. 232-233)

この部分でホイットニーは、森が日本の言葉を完全に英語に変えようとしていると解釈していることが読み取れるのではないだろうか。つまり先の 3. 2. 1. に挙げた①日本語を完全に廃止して国語をヨーロッパの言語に変えるという立場だと解釈したのである。ホイットニーは、一国の言葉を別の言葉にすっかり変えてしまうという行為は、当時の欧米列強の支配下にある植民地のすることだと思っている。そういった支配下でない、日本がなぜそのようにするのか理解できないといった心境ではなかっただろうか。このように解釈される要素は、森の書いた英文表現のさまざまな点に要因があるのだろう。その考察はこれからの研究課題としたい。筆者がここで最も重要だと考えることは、英語母語話者によってもそれが「日本語廃止論」だと解釈されていることである。

そして、このような心境に陥るもう一つの要因と

してホイットニーが米国人であることにあるのかもしれない。さきほども少し触れたが 19 世紀後半、英国では「国語ナショナリズム」運動が起きている。小林（2005）によれば、「日本の『国学』を 17 世紀末から 19 世紀中期までの時代概念とするならば、イギリスの『国学』は 16 世紀中葉から（中略）19 世紀にまで及んでいた」として、英国ではこの間に、「英国の『国語ナショナリズム』の最大の特徴は『言語の歴史』の中で『一つの民族』と『一つの言語』の『連続性』を発見することであった。」（pp. 33-34）というように英国には、「社会進化」の一過程で国内における言語運動が起きていたのである。米国人のホイットニーには経験や発想がなかったのかもしれない。

どのような要因であったとしても、ホイットニーによるこの意見は後の森有礼史や国語学の研究者たちにとって要となったことは事実である。

4. おわりに

本稿では、森とホイットニーとの間で交わされた手紙の一部分を考察してきた。その中で筆者が最も注目したことの一つは、“adopt”という単語である。辞書内での意味としては 2 通りの意味解釈が考えられたが、英語の母語話者であるホイットニーには「日本の言葉を英語にする」と読みとられた。これこそが森が「日本語廃止論・英語採用論」を唱えたと位置づけられた原点だと考える。ホイットニーは、なぜ植民地でもない日本が英語を採用する必要があるのかと、それは国民のアイデンティティそのものが変わることにすると森を論じた。しかし、そもそも国語としての日本語はまだなかったのである。英語のように、国民全員が理解できる言葉はまだなかったのである。その点についてホイットニーは把握していなかったのではないかと考える。このことは、後に森を批判する日本人の学者たちにも通

じる。イ（2012）が述べているように同時代に生きた馬場辰猪を例外として「すべて『日本語』が『日本の国語』として身をさだめたあとの観点でなされている」（p. 12）のである。森と同時代に生きた人々が感じたさまざまな形が存在する日本の言葉、お国が違えば通じにくい日本の言葉の視点に立っての研究ではなかったのである。

森がホイットニーから回答を受け取ってから書簡として出版するまで 1 年弱の時間がある。その間に、どのようなことを考えたのだろうか。書簡を世に出して以降、一切「国語を英語に」とは言わなかった。しだいに政府の大仕事として「原文一致」が唄われるようになり、上田万年らを中心とした学者や有識者によって現代の日本語の輪郭が作られていく。その過程も森は文部大臣として活躍していた。いったい何を思ったのであろうか。

その後の日本社会は今日まで、志賀直哉（1946/1974）によって「公用語をフランス語化論」が提唱されたり、ときの内閣によって「英語第二公用語論」が提唱されたりと、常に外国語の採用を辞めようとししない。特に英語の習得に関しては生涯を通じて重要視されている。これは森が異国に身をおき、英語の重要性を強く訴えたことと同じことではないか。この背景には、日本が先進国として世界からある一定の認知を得た現在でも、世界がますますグローバル化していく中で、その中心に日本も入り、維持しようとするならば、「日本語を使っているはいけない。日本語では恥ずかしい。」と日本人の誰もがどこかに持っている意識なのかもしれない。また、最近では自治体や日本語教育の世界でも、日本に定住している外国人に対して震災時に使う「やさしい日本語」、外国人が学習する際の便宜のための「簡易日本語」の取り組みがなされている。ここにも、どこか外国人に日本語を覚えてもらうなんて申し訳ないという日本人が日本語に対するコンプレックス意識、あるいはイ（2013, p. 271）で述べられ

ているように、「子ども向けの日本語」という意味の「やさしい日本語」, 安田 (2013, p. 338) で述べられているように「上から目線」の「やさしい日本語」というように、日本語は日本人にしか通用しないという意識があるのではないか。「日本語はとりわけ英語には到底及ばない言語」であり「日本語は外国人には習得が難しい言語」、この二つの相反する意識が少なくとも森の時代から、ずっと日本人の意識にあるのではないか。日本語教育に携わる筆者には、どの意識も理解ができ、自分自身にもその意識が根付いているのではないかと自覚する。しかし、災害時の「やさしい日本語」を除いて、その他は、乱暴な解釈ではあるかもしれないが「やさしい日本語」を利用せずとも翻訳・通訳で賄うことができ、そのほうが正確に伝わるのではないかと考えている。そして、日本語学習においても「やさしい日本語」に頼らず、諦めずに学習に取り組み、同時に生きた日本語の世界に浸っていくことで、いつかその学習者が文字通りの日本語の奥深さや言葉と共にある日本文化、日本人の気質が一つにつながっていくと信じている。これはどの言語にも当てはまることで、かつての森が英国に学んだように言語はその民族の文化である。そのことから日本人は誇りをもって日本語を使うべきであり、日本語に対して誇りや自信を持てるような教育が必要なのかもしれない。そうすることで、長年根付いている英語に対する崇拜意識やコンプレックスから一言語への「敬意」に変わっていき、その意識改革の中で、定住する外国人に対しても「上から目線」の「やさしい日本語」意識が消えていくのではないだろうか。その一方で、近年ではEPAによる外国人看護師・介護福祉士候補者の受け入れもあり、従来の日本語教育が担ってきたことよりもより専門性の高い、ミスコミュニケーションが許されない環境下での日本語教育が求められている。その中で「やさしい日本語」が果たす役割は大きく、現場では大いに求められて

いることなのかもしれない。言語について考え、教える立場として今後も以上のことについて考えていきたい。

本稿は、森とホイットニーの意見交換のごく一部分について考察した。実はこの意見交換では「英語簡易論」についてもっと深く述べられている。今後の課題として、他の学者や有識者とのやりとりも含めて *Education in Japan* を中心とした森の言語教育観についてより深く、客観的に考察していきたい。

文献

- イ・ヨンスク (2012). 『「国語」という思想』岩波現代文庫.
- イ・ヨンスク (2013). 日本語教育が「外国人対策」の枠組みを脱するために——「外国人」が能動的に生きるための日本語教育. 庵功雄, イ・ヨンスク, 森篤嗣 (編) 『「やさしい日本語」は何を目指すか——多文化共生社会を実現するために』 (pp. 259-278) ココ出版.
- 井上ひさし (2002) 『国語元年』中公文庫.
- 大久保利謙 (編) (1972). 『森有禮全集 (第1, 3巻)』宣文堂書店.
- 小林敏宏 (2005). 森有禮の「簡易英語採用論」言説 (1872-73) に与えた 1860 年代英国における「国語 (英語)」論争の影響について『成城文藝』189, 124-68.
- 酒井直樹 (1996). 『死産される日本語・日本人「日本」の歴史——治政的配置』新曜社.
- 志賀直哉 (1974). 国語問題『志賀直哉全集 第七巻』 (pp. 339-343) 岩波書店. (原典, 1946)
- 長谷川精一 (2007). 『森有禮における国民的主体の創出』思文閣出版.
- 野村恵造, 花本金吾, 林龍次郎 (編) (2015). adopt 『オーレックス英和辞書 (第2版)』旺文社.
- 福元美和子 (2015). 森有禮の日本語廃止論・英語採用論をめぐって——先行研究を中心に [研究

ノート]『総合社会科学研究』3(7), 73-82.

安田敏朗 (2013). やさしい日本語の批判的検討.

庵功雄, イ・ヨンスク, 森篤嗣 (編)『「やさしい日本語」は何を目指すか——多文化共生社会を実現するために』(pp. 321-341) ココ出版.

Forum

One consideration for the Japanese language during the early stage
of the Meiji era: Arinori Mori's arguments for the abolition
of Japanese and the adoption of English

FUKUMOTO, Miwako *

Nagasaki Junior College, Japan

Abstract

This paper explores whether Arinori Mori (1847-1889) really proposed a “Japanese abolitionism, English adoption” theory, with a focus on Mori's correspondence with the American linguist William Dwight Whitney (1827-1894), which has often been cited and criticized as the origin of Mori's argument.

Copyright © 2016 by Association for Language and Cultural Education

Keywords: Japanese; the adaption of English; Arinori Mori; the abolition of Japanese

* *E-Mail:* kenmiwa2007@yahoo.co.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。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批評もこのカテゴリーに含まれる。

「フォーラム」：書評、提言、資料、現場で抱える悩みや小さな発見に基づいた議論や、実験的な研究の試み等、論文の範疇には入らない、あるいは従来の論文の形式では表現できないが、言語文化教育として公開・共有する価値が認められるもの。また、研究会の活動報告、共同研究プロジェクトの成果報告等。

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。

(2) 新しい観点をもつものやこれまでにない表現方法に挑戦しているものを積極的に評価する。

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（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

※投稿に関する問い合わせは、メールにて、言語文化教育研究会事務局（E-Mail：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. 分量は、規定の書式にて30ページ以内とする。
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14巻 編集後記

『言語文化教育研究』14巻をお届けします。

本巻は、年次大会のシンポジウム「『多文化共生』と向きあう」での議論を再度展開すべく、シンポジウム2のスク립トを掲載するとともに、当日のスライドも確認できるようになっています。どのように「多文化共生」に向きあっていくのか、皆さまが再度議論・再考するきっかけとなりましたら幸いです。

本巻への投稿数は19本で、そのうち、特集テーマ「『多文化共生』と向きあう」に沿った特集論文2本、一般論文4本、一般フォーラム2本の計8本が掲載されることとなりました。また、3本は継続査読となり、次号での掲載を目指して、現在も執筆者と編集委員および査読協力者の間でやりとりが行われています。

学会も3年目に入り、会員数は286名(2016年11月30日現在)となり、投稿数も増加しつつあります。編集委員や査読協力者の負担はかなり増えてきていますが、学会の発展に繋がる、非常に喜ばしいことだと思います。本学会の学会誌編集の特徴のひとつとして、査読者による丁寧なコメントがあげられます。投稿していただいた論文にどのような問題があるのか、また、どのように書き直すべきかを具体的にコメントするよう努めていますので、これまで投稿したことのない学会員の方々にも、今後は是非投稿していただけたらと思います。

次巻の特集テーマは「言語文化教育のポリティクス」となります。より多くの方々の投稿をお待ちしています。

学会誌編集委員会・委員長 田中里奈

学会誌編集委員会

牛窪隆太 尾辻恵美 神吉宇一 佐藤慎司 佐藤貴仁 田中祐輔
田中里奈（委員長） 寅丸真澄 仲潔 広瀬和佳子 南浦涼介
三代純平（副委員長） 柳田直美 山川智子

査読協力者（本巻担当）

飯野令子 市嶋典子 太田裕子 北出慶子 熊谷由理 古賀和恵
此枝恵子 佐藤正則 澤邊裕子 瀬尾匡輝 武一美 中山亜紀子
中山英治 古田富建 松尾慎 本林響子 義永美央子 劉志偉
ロマン・パシュカ

（敬称略）

言語文化教育研究 第14巻

発行日 2016年12月30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

DTP：ケイ商店

ISSN:2188-9600

Copyright © 2016 by Association for Language and Cultural Education