

## 第18巻 目次

## 特集：言語文化教育とクリエイティビティ (Creativity)

## 全体趣旨

## 言語文化教育とクリエイティビティ (Creativity)

飛田 勘文, 佐藤 慎司, 嶋津 百代, 牲川 波都季 1

## シンポジウム

創造社会の構築にむけて——都市と農村の新潮流から構想する 佐々木 雅幸 4

クリエイティブな教師——社会の変容, 新しい教師の専門性, ポスト/ウイズコロナ  
をめぐって 佐藤 博志 12

小学校からの英語——豊かな創造性を育む教育をめざして 吉田 真理子 19

## 質疑応答

シンポジスト：佐々木 雅幸, 佐藤 博志, 吉田 真理子, 司会：飛田 勘文 28

## 論文

初級の日本語学習者と教師はどのように対話のプロセスを創出するのか——イタリ  
アの活動型日本語教育の事例をてがかりに 市嶋 典子 40保育園と外国人保護者のコミュニケーション——ことばを問い, フィールドとわか  
わる言語人類学的実践研究 井濃内 歩, 井出 里咲子 61遠隔言語学習のプロセスにおけるオートノミーの発達——バーチャル学習環境で学  
ぶ日本語学習者に対する縦断的調査をもとに 陳 静怡 82SODA (聴覚障害者のきょうだい) の語りと解放のプロセス——当事者 (筆者) に関  
わる他者との対話を通して 丸田 健太郎 104日本人英語教師の自信と自尊感情の関連についての考察——教科指導についての語  
りからの分析 林 彰子 123技能実習生の境界意識の変容と地域の日本語教室に参加することの意味——ある中  
国人技能実習生の語りから 村田 竜樹 142

「新しい日本語学習者」の学習支援者は「学習コミュニティ」「学習支援者」をどのよ うに捉えているのか— Facebook グループ「The 日本語 Learning Community」の教 師チームに対する調査結果から	末松 大貴 161
---	-----------

### フォーラム

座談会：日本語教師の専門性を考える — CEFR を参照して 館岡 洋子, 櫻井 直子, 長瀬 智子, クララ・ベルマンズ, 金 孝卿	182
学習者の語りは表現方法によってどのように変わるか — 書かれたものと描かれた ものの比較を通して 水戸 貴久, 鈴木 栄, 松崎 真日	203
言語文化教育研究会研究集会のこれまで — 私と研究集会との関わりからふり かえる 瀬尾 匡輝	213
『言語文化教育研究』投稿規定・執筆要領	233
第18巻 編集後記	236

## Volume 18 : Contents

### Special issue on

### Creativity in Language and Cultural Education during a Global Crisis

#### Editors' Introduction

- Creativity in language and cultural education during a global crisis  
HIDA, Norifumi; SATO, Shinji; SHIMAZU, Momoyo; SEGAWA, Hazuki 1

#### Symposium

- Towards the construction of creative societies: Envisioning a new society from  
new trends in urban and rural areas SASAKI, Masayuki 4
- Creative teachers: Social transformation, new teacher professionalism, post/with  
corona SATO, Hiroshi 12
- Fostering creativity in early foreign language learning YOSHIDA, Mariko 19
- Discussion 28

### Regular Contents

#### Articles

- Exploring how the novice Japanese language learners and teachers develop  
dialogue process: Based on the case study of the activity-based Japanese language  
education conducted in Italy ICHISHIMA, Noriko 40
- Issues of communication between preschool staff and foreign parents: From the  
perspective of linguistic anthropology INOUCHI, Ayumi; IDE, Risako 61
- The development of autonomy in distance language learning process: A longitu-  
dinal study of a Japanese language learner in the Virtual Learning Environment  
CHEN, Jingyi 82
- SODA (Siblings Of Deaf Adults/Children)'s narrative and liberation process:  
Through dialogue with others involved in the case MARUTA, Kentaro 104
- A study on the relationship between the confidence and self-esteem of Japanese  
teachers of English: Analysis of the interview on English teaching  
HAYASHI, Shoko 123

Changes in the boundary consciousness of technical intern trainee and the meaning of participating in Community-based Japanese language class: Based on the narrative of a Chinese technical intern trainee MURATA, Tatsuki 142

How Japanese language supporters of “new types of Japanese learners” in the online community recognize “learning community” and “supporters”: The case of Facebook group for Japanese language learning “The Nihongo Learning Community” SUEMATSU, Daiki 161

#### Forum

Expertise of Japanese language teachers: With CEFR in mind  
TATEOKA, Yoko; SAKURAI, Naoko;  
NAGASE, Tomoko; Klara BELMANS; KIM, Hyogyung 181

Words and images: Comparing learners’ verbal and visual narratives  
MITO, Takahisa; SUZUKI, Sakae; MATSUZAKI, Mahiru 203

Dialogical Meetings (*Kenkyu Shukai*) of the Association for Language and Cultural Education (ALCE) until now: Reflecting on my involvement with ALCE Dialogical Meetings SEO, Masaki 213

Submission Guideline 233

Editorial Board 236

## 特集：言語文化教育とクリエイティビティ (Creativity)

## 全体趣旨

## 言語文化教育とクリエイティビティ (Creativity)

私たちは、祖先が作り上げてきたことばや文化を与えられたものとして身につけ、他者と会話し、生活を営んでいます。その一方で、私たちは、新しいことばや文化を生み出すことが可能です。もし、ことばや文化が私たちを定義するものと考えれば、私たちが、自分たちの手でことばや文化を新しく生み出すことは、既存のことばや文化の枠組みの中で「自分たちが誰か」を確立するのではなく、自分たちの手で「自分たちが誰か」を決定することに繋がります。その意味で、創造は、人が生きるうえで必要不可欠です。

そこで、本特集では、今後、言語文化教育を拡張していくための議論を行います。学習者がクリエイティビティ（創造性）を発揮できる学習環境とはどのようなものかを模索するとともに、教師のクリエイティビティ、Society 5.0や創造社会とことばの教育など、言語文化教育とクリエイティビティを取り巻くさまざまな問題について検討していきます。また、言語教育の領域にのみ留まるのではなく、言語教育と複数の学術領域を積極的に交差させることによって、その化学反応から、新たな視点や価値を創造していくことに挑戦します。

本特集は、第6回年次大会のテーマである「言語文化教育とクリエイティビティ」のタイトルと同じ名称になっています。しかしながら、この年次大会は、新型コロナウイルス感染症の拡大の影響で中止となりました。そこで、2020年8月22日にオンライン集会を改めて開催し、年次大会の大会シンポジウムにご登壇いただく予定だったシンポジストの方々

には、その場でご発表いただきました。本特集に掲載されているシンポジストの原稿は、その時の発表がもとになっています。

文化経済学を専門とする佐々木雅幸氏（金沢星稜大学）は、「創造社会の構築にむけて——都市と農村の新潮流から構想する」という題名のもと、今後の日本社会における創造社会のあり方を議論します。佐々木氏は、第5期科学技術基本計画が示す Society 5.0が、創造社会を重視しつつも、都市への集中をいっそう加速させ、社会の持続を不可能にする可能性があるかと警告し、技術偏重ではなく「人間主体の創造社会」の必要を主張します。そして、人間の自由な創造的活動である「オペラ (opera)」を重視するジョン・ラスキンらの考えを参考にしながら、今後、私たちは「AI を使いこなし、市場原理主義と対抗して生命と創造性を重視する社会をつくること」、そのためには「創造的な働き方と暮らし方を基調として、創造都市と創造農村から成る新たな創造社会」を構築していくことが必要なのではないかと問いかけます。続いて、日本におけるオペラの例として、金沢市の職人集団 secca による新職人的ものづくりや、徳島県神山町の創造的過疎などを取り上げるとともに、創造性を滋養する環境を整えることが必要であるとして高松市の「クリエイティブ・チルドレン・プロジェクト」を紹介します。

次に、教育学を専門とする佐藤博志氏（筑波大学）が、「クリエイティブな教師——社会の変容、新しい教師の専門性、ポスト／ウイズコロナをめぐる」という題名のもと、Society 5.0、およびポスト／ウイ

ズコロナ時代の教師について議論します。彼は「教師の氷山モデル」を引用しながら、クリエイティブな教師になるためには水面上の氷（学習指導・生徒指導の技能、教科の知識）のみならず、教育の専門家としての礎である水面下の氷（社会的イメージ、自己イメージ、私の特性ほか）にも注目し、氷山全体をホリスティックに検討していく必要があると主張します。また、今日的な教師の専門性について検討し、コンピテンスの観点から、①教えるとともに、生徒や同僚から学んだ「経験」、②エビデンス・インフォームド、③経験とエビデンス・インフォームドに支えられる形で発揮できる「直観と判断」が必要であると論じ、Society 5.0においては、特に②と③が重要であると説明します。その上で、クリエイティブな教師の専門性として、①AIの活用、②共生・探究カリキュラムの開発、③ニューロダイバーシティに基づく学習の個人化、④他者との協調、交渉、ネットワーキングなど、AIにはできないことに関する指導などが挙げられると述べます。

三番目に、言語教育、特に英語教育を専門とする吉田真理子氏（津田塾大学）が、「小学校からの英語——豊かな創造性を育む教育を目指して」という題名のもと、創造性を育成する英語の授業について議論します。まず、レフ・ヴィゴツキーやミハイ・チクセントミハイの創造性の定義を確認し、次にチクセントミハイの創造的な人生を送るために必要な心的エネルギーの発揮を妨げる障壁に関する議論（要求されることが多すぎるため疲労困憊しそもそもエネルギーを活性化できない、など）をもとに、そうした障壁を乗り越えて創造性を発揮する方法を、インプロの先駆者であるキース・ジョンストンの提案をもとに検討します。ジョンストンは、創造性には「自発性、自然発生性 (spontaneity)」が不可欠だが、①評価への恐れ、②未来や変化への恐れ、③見られることへの恐れという3つの恐れが原因で人はそれを失うと説明します。そこで、「平均的であれ (Be

average)」「明白であれ (Be obvious)」など、恐れに対する解決を提示します。吉田氏は、この考え方を外国語教育にも取り入れていくことが有効なのではないだろうかと論じ、その考えを採用した小学校高学年を対象とする英語の授業例「Dream Friends 紹介スキット集」を紹介します。

また、この3つの原稿の後には、オンライン集会の後半で実施されたシンポジストの振り返りの内容や参加者からの質疑応答の内容が収録されています。例えば、参加者からは、次の質問が投げかけられました。

- どの程度、芸術を通した教科教育は有効性があるのか。
- 教師の同僚性や学校組織から生まれる創造性についてはどのように考えたらよいか。
- 学生が、協働学習推進派の教師の授業は成績が上がらないのでハズレだと考えるのだが、どう考えたらよいか。
- テクノロジーによって優れた教育実践が定型化され、共有されていくことは望ましい一方で、テクノロジーと職人芸、そして個々の教師の創造性の関係についてどのように考えたらよいか。
- 言語の習得と創造性の観点からロールプレイにはどのような有効性があるか。
- 大学生が、失ってしまった創造性を取り戻す方法はあるか。
- 学習指導要領などがなく、政策の変化に振り回される日本語教師が、安定して創造性を発揮するにはどうしたらよいか。

活発な質疑応答が行われ、言語文化教育とクリエイティビティに関するさまざまな意見の交換が行われましたので、ぜひこの振り返りと質疑応答の部分もお読みいただければ幸いです。

言語文化教育と創造性に関する議論は昔から存在していますが、Internet of Things, ロボット, 人工知能 (AI), ビッグデータなどの新たな技術が積極

的に導入された社会, すなわち, Society 5.0においては, その創造性が意味するものや価値を置くものが, 従来とは大きく異なってきます。また, 今年度は新型コロナウイルス感染症の拡大によって対面授業が困難となり, オンライン授業に切り替わるなど, コミュニケーションが限定される中でどのように創造性を発揮していけばよいかが問われました。本特集が, これからの言語文化教育と創造性の議論に一石を投じるものになることを期待します。

(飛田勘文, 佐藤慎司, 嶋津百代, 牲川波都季  
: 特集担当)

特集：言語文化教育とクリエイティビティ (Creativity)

シンポジウム

## 創造社会の構築にむけて

都市と農村の新潮流から構想する

佐々木 雅幸

(金沢星稜大学)

Copyright © 2020 by Association for Language and Cultural Education

「創造都市」という概念は芸術文化の創造性によって、衰退する都市を再生する「欧州文化首都」などの経験を踏まえて理論化され、都市政策や都市計画の分野で推進されてきたものであり、21世紀初頭の代表的な都市論のひとつである。2004年にはユネスコが創造都市ネットワークの形成を呼びかけて以来、84か国246都市が加盟し、この国では創造都市ネットワーク日本 (CCNJ) に116自治体が加入している。

文化社会学者の R. ウィリアムズによれば、「創造の能力」に関する一般的な呼び方である創造性 (creativity) は20世紀になって現われ、革新 (innovation)

と想像力 (imagination)、空想 (fantasy) との関連で用いられることが多いとされる (Williams, 1976)。したがって、創造都市 (creative city) とは、科学や芸術における創造性に富み、革新に富んだ産業を備えた都市を指すといっよいであろう。

主な論者としては C. ランドリー、R. フロリダ、そして佐々木雅幸が挙げられる。

ランドリーの著書 (Landry, 2000) は都市が直面するさまざまな問題に対する創造的解決のための「創造の場 (creative milieu)」をいかにして作り上げて運営し、都市を持続的に発展させていくのかを政策論的に展開しており、セレンディピティが生まれ、

## C.ランドリーの創造都市政策論

Landry, C., *The Creative City :  
A Toolkit for Urban Innovators*, London: Comedia, 2000

◇都市問題に対する創造的解決のための「創造的環境」creative milieuをいかにして作り上げ、運営して持続的にしていくのか、セレンディピティが生まれる「場」、クリエイティブクラスが集まる「場」をどうつくるのか？実践的に「創造都市をつくるための工具箱」を提供するコンセプトualな「創造都市政策論」。



図1. C. ランドリーの創造都市政策論 (発表スライドより)



クリエイティブクラス

創造階級が集まる「場」をどうつくるのか？実践的に「創造都市をつくるための道具箱」を提供するコンセプチュアルな「創造都市政策論」となっている(図1)。

フロリダのベストセラー (Florida, 2002) は現代経済の担い手として「<sup>クリエイティブクラス</sup>創造階級」の登場と勃興に注目し、そのエートスと仕事およびライフスタイル、そして彼らを選択するコミュニティの特徴を分析し、創造階級が好んで居住する都市や地域こそ、経済的パフォーマンスが優れていることを「ハイテク指標」と「ゲイ指標」の相関で示している。

これに対して、佐々木は「市民の創造活動の自由な発揮に基づいて、文化と産業における創造性に富み、時に、脱大量生産の柔軟な都市経済システムを備え、グローバルな環境問題や、あるいはローカルな地域社会の課題に対して、創造的問題解決を行えるような『創造の場』に富んだ都市である」と定義している(佐々木, 2001)。

## 1. Society 5.0 と創造社会

2030年代の到来を前に、人工知能(AI)とビッグデータの活用普及が既存の人間労働を大規模に消失

させるとし、人間の働き方、生き方を再検討する議論が喧しい。オックスフォード大学のフレイ(C. B. Frey), オズボーン(M. A. Osborne)と(株)野村総合研究所との共同研究(Frey & Osborne, 2013)では、「日本の労働人口の約49%が技術的にはAIなどで代替可能になる」、「創造性、協調性が必要な業務や、非定型的な業務は将来においても人が担う」ことが予測され、AIによって代替可能性が高い職業と、代替性が低い職業の事例が発表されて、これから就職を控える若い世代に大きな関心を呼んでいる。たとえば、後者の代表者には技術者、研究教育者やアーティストら「創造階級」もそれに含まれているが、フロリダはハイテク技術者とアーティストなど中核的な創造階級に弁護士・証券アナリストなど創造的専門職を加えると創造階級はアメリカでは2000年にはすでに30%を超えていると述べており(Florida, 2002), AIの本格化によってこの傾向がさらに加速化されようとしている。

第5期科学技術基本計画(2016年12月)で示されたSociety 5.0とは、科学技術イノベーションによって実現される「超スマート社会」であるという。狩猟社会 Society 1.0, 農耕社会 Society 2.0, 工業社会 Society 3.0, 情報社会 Society 4.0を経て, Society 5.0

- 人類は「狩猟社会」「農耕社会」「工業社会」「情報社会」と発展してきた。
- 今、デジタル革新(デジタル・トランスフォーメーション)をきっかけに第5段階の新たな社会(Society 5.0)への変革のときを迎えている。

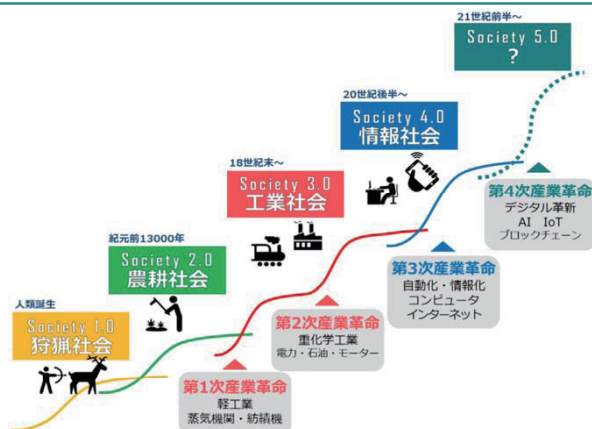


図2. 社会の発展. 出典:日本経済団体連合会(2018).『Society 5.0——ともに創造する未来【概要】』(pp. 6, 8) [https://www.keidanren.or.jp/policy/2018/095\\_gaiyo.pdf](https://www.keidanren.or.jp/policy/2018/095_gaiyo.pdf)

ではAIがビッグデータを解析し、デジタル革新とイノベーションによって高付加価値を生み出す社会をめざすとし、そのための要素技術を列挙している。

これはおもに科学技術面での社会ビジョンにとどまっていたが、日本経済団体連合会はさらに翌2018年11月「Society 5.0 ―ともに創造する未来」を発表して、Society 5.0とは「創造社会<sup>1</sup>」であるとしている（日本経済団体連合会、2018）。そこでは、デジタル革新と多様な人々の想像力と創造力が課題解決と価値創造をもたらす、国連の持続的発展目標（SDGs）の達成にも貢献するという（図2）。この「創造社会」は企業を変え、人を変え、行政・国土を変えるデータと技術を備えるという。定型業務はAI・ロボットが代替し、組織・人材のAI-Ready化が必要となり、国土の分散化による多様性が推進されて、都市部・山間部のコミュニティを維持するとともに、農業・観光といった資源を活かした新たな価値の創造に努め、多様性と寛容性、活力に富んだ安心して暮らせる社会を構築することが課題になるという。

だが、現実にはSociety 5.0はバラ色の未来を示すどころか、日本社会の大きな転換点を準備するといった方が現実的であろう。

たとえば、『朝日新聞』特集記事（エイジングニッポン：3、2019年1月1日）はAIを用いた広井良典らの研究を紹介しつつ「2050年、日本は持続可能か」と問いかけている。それによると、このままいくと都市集中は加速して日本社会は持続困難となる。だが、「生き方を変える」と地方分散型となり持続可能となりうるが、その分岐点までのタイムリミットはあとわずか10年に迫っているという。

また、『日本経済新聞』朝刊（止まらぬ人口東京圏

集中、2019年2月25日）によれば、東京圏への一極集中は新たな局面を迎えており、大阪府から11,599人、愛知県から9,904人、福岡県から6,583人、宮城県から6,076人が大学卒業生を中心に東京圏へ転出超過しており、これらの4府県では周辺地域から人口を吸引し、さらに東京圏へと人口を送り込む中継点に位置づいているようである。すなわち、仙台市、名古屋市、福岡市とならび大阪市までも東京圏のヒエラルヒーに組み込まれてしまっており、東京2020はこれを加速しているのである。

このままではSociety 5.0が巨大都市東京への集中を促進して、この社会を持続不可能にする危険性が高まっていると言えよう。あるいは、「生き方」を変えることによって、持続可能な社会に転換できるのか、さらなる一極集中か、分散型社会か？ 大きな転機が日本社会に訪れようとしている。

いずれにせよ明らかなことはAIとビッグデータが本格普及するなかで、「創造性」が次の社会を切り開くキーワードとしてますますその重要性が認識されてきたことであろう。筆者は、この20年ほど創造都市と創造農村の取り組みを分析し、その到達点と新地平を探ってきたが、「技術偏重ではなく人間主体の創造社会」、すなわち創造性を社会の基盤とする「創造社会（Creative Society）」の構築に向けてどのようにアプローチしていけばよいのか、いくつかの事例を示しながら「創造社会の扉」に手をかけてみたいと思う。

## 2. 創造社会の源流と新たな働き方・生き方

創造的な生き方、働き方に関して創造都市論の理論的始祖であり、生誕200年を迎えたイギリスの文化経済学者、ジョン・ラスキン（John Ruskin）は『この最後の者にも（*Unto this last*）』と『塵の賜りもの（*Munera Pulveris*）』において、次のように語っている。

1 創造社会（Creative Society）について井庭崇（2013）は「人々が自分たちで自分たちの認識・モノ・仕組み、そして未来を創造する社会である」とし「消費社会」から「コミュニケーション社会」をへて「創造社会」にいたると述べている。

およそ財の価値は、芸術作品に限らず、本来、機能性と芸術性を兼ね備え、消費者の生命を維持するとともに人間性を高める力を持っている。

このような本来の価値(固有価値: intrinsic value)を産み出すものは人間の自由な創造的活動、つまり仕事 (opera) であり、決して他人から強制された労働 (labor) ではない。

本来の固有価値は、これを評価することのできる消費者の享受能力に出会ったときにはじめて有効価値となる (Ruskin, 1862, 1872)

名著『ヴェネチアの石 (Stone of Venice)』(Ruskin, 1853) 第6章「ゴシックの本質」でラスキンは歴史都市ヴェネチアの各時代を代表する建築群の中からゴシック様式を至高のものとして選び出しているが、その理由は、ゴシック様式にこめられた「精神の力と表現」にある。つまり、ゴシックの精神的要素は、野生味、多彩さ、変化への好尚、自然主義、怪奇趣味、不安におののく想像力、厳格さ、緊張感、過剰さ、気前の良さ等に示されており、これらは職人たちが命じられて奴隷の仕事に携わっているのではなく、自ら考え、自由に手を動かしていた結果であり、権威に対抗する自主独立の精神が表現されているとラスキンは洞察しており、芸術的活動のような創造的活動は職人の「手と頭と心」が一体となったものでなければならないと考えたのである。

ラスキンの弟子を自認するウィリアム・モリス (William Morris) はラスキンの仕事 (opera) と労働 (labor) の区別を念頭におきつつ労働を魅力的にするための条件を次のように規定している。

価値ある労働とは、休息の喜び、その成果を利用する喜び、そして日常的に創造的機能を発揮する喜びの3つの希望に満ちたものであり、それ以外の全て労働は無価値であり、生きんがための苦役すなわち奴隷の仕事である。

…

労働を魅力的にする第一歩は、労働を実り豊かにする手段である資本 (これには土地、機械、工場等が含まれるが) をコミュニティの手に移し、万人のために使用せしめ、その結果、われわれ全てが、万人の真の『需要』に『供給』することができるようにすることである。

そのうえで、

労働時間の短縮と、労働を意識的に有用なものにすること、それに当然伴う多様性のほかに、労働を魅力的にするのに必要なもう一つのものがある。それは快適な環境である。

とモリス (1888/1994, p. 100) は述べている。

さらに、彼は「美しいものを作るべき人間は美しいところに住まねばならない」として自然環境に優れ、快適な住宅に住むことを推奨している。

約80年前に『都市の文化』を著したマンフォード (L. Mumford) は、ラスキンをエネルギー収入と生活水準を生産との関連において表現し、一般の金銭経済学者が無視した消費と創造の機能を評価した最初の経済学者であるとして、次のように予言していた。

金銭経済は機械の役割を拡張するのにたいして、生命経済は専門的サービスの役割を拡大する。収入と使えるエネルギーの大部分は、芸術家、科学者、建築家、教師と医者、歌手、音楽家、俳優を支援するために使われる。このような変化は、前世紀に着実に進行し、その傾向は統計的にも証明できる。しかし、その意義は一般的にはまだよく理解されていない。というのは、その結果は従属的な機械から生命の直接的芸術への関心の移行でなければならないからである。また、それはもう一つ別の可能性、まったく別の必要性をもたらしたのである。つまり、生活条件の改良ばかりでなく、社会的遺産の目的創造

と活用のための全世界的な都市再建である。

(Mumford, 1938)

つまり、ラスキン、モリス、マンフォードが後の世代に遺したメッセージは、現代の金銭経済ともいえる新自由主義的資本主義はAIやデジタル革新を一方的に推し進めるが、むしろAIを使いこなし、市場原理主義と対抗して生命と創造性を重視する社会をつくること、そのためには「創造的な働き方と暮らし方を基調として、創造都市と創造農村から成る新たな創造社会」を構築することを我々に示唆しているように思われるのである。

### 3. 先端技術とデザインを活用した新職人的働き方

クラフト分野で2009年にユネスコ創造都市に認定された金沢市におけるクリエイティブ集団 <sup>セッカ</sup> secca による「<sup>クリエイティブ</sup>工芸の創造産業化」の取り組みは、工業デザインで培った先端3Dデジタル技術に、工芸における伝を掛け合わせた独自の製造技法を開発した「<sup>ネオクラフト</sup>新職人的ものづくり」であり、ラスキンとモリスが試みようとした opera の復権に通じるものといえよう。リーマンショック後の2010年に東京から金沢に移住したクリエイティブディレクター宮田人司が金沢美術工芸大学卒の2人にIターンを働きかけた結果として生まれた試みであり、彼等は従来にない造形の器と伝統的な漆塗りの技法が組み合わせられた作品などをリーズナブルな価格で生み出して国内外で高い評価を得ている。

創造農村のトップランナー徳島県神山町では、NPO法人グリーンバレーの前理事長である大南信也が提唱する「創造的過疎」によって「創造の場」が過疎地に生み出され、それが魅力的なマグネットの機能を果たし、大都市にはない本物の豊かな自然環境がその磁力を倍増している。アーティストインレジデンスがきっかけを作り、ICT分野で活躍する

クリエイターたちに続いて、パン焼き職人やフレンチレストランのシェフらが国内外から移住してくるようになり、さらにデザイナーが移住し木工職人に働きかけて地元の木材を活用した食器づくりを開始した。2012年に大阪から移住したデザイナーの廣瀬圭治が立ち上げた <sup>しずく</sup> SHIZQ プロジェクトは、水資源を守るために間伐した杉材を活かしてタンブラーなど洗練された食器を世に出し、ミラノの国際デザインコンペ A' Design Award & Competition 2019のソーシャルデザイン部門で金賞を得るなど高く評価されており、彼は「午前中は趣味の釣り、午後に仕事」というワークライフバランスを楽しんでいる。

2016年4月には神山の農業と食文化を次世代につながるようとする株式会社フードハブ・プロジェクトが設立されて、大量生産型から離脱して農業生産の新職人ネオクラフト化を推し進めようとしている。一見すると農業には遠いと思われるアートやデザインを触媒として農村内に「化学変化」を起こし、農資源と新職人ネオクラフトの仕事、つまり opera との結合によって農業自体にも変革をもたらそうとしている。

さらに注目すべきは、2012年に東京から神山町に移住してフレンチレストランを開業した斎藤郁子らの「新しい働き方」である。彼女らは週休3日と海外研修、冬期休暇など年間228日を休暇とし、趣味やリフレッシュの時間に充てることによって創造性を養い、労働時間の短縮によって生産性を上げているのである。

こうした、新技術やデザインを活用して、創造都市や創造農村で始まった新しい働き方と暮らし方を全国的に広げることができれば、東京一極集中をストップさせ、多極分散に向かう可能性が広がるであろう。

#### 4. 幼年期から創造性を育み、<sup>クリエイティブ</sup>創造的に <sup>エイジング</sup>年齢を重ねる

格差のない創造社会を構築する上で、重要なテーマは幼年期から創造性を涵養する環境を整えることであろう。

この点で注目されるのは、創造都市ネットワーク日本の幹事団体である高松市が創造都市政策の最重点として取り組んでいる「クリエイティブ・チルドレン・プロジェクト」であろう。瀬戸内国際芸術祭が開始される準備期間に、地元のNPO法人アーキペラゴの理事長である三井文博が、世界で最も先進的な幼児教育として有名なイタリアのエミリア・ロマーニャ州レッジョ・エミリアの保育園で試みられている幼児の感性と創造性を養うメソッドに感動して、高松市内の保育園に多様な分野の芸術家を派遣して、子供たちの声を聞きながら一緒に遊ぶように表現、創作活動を支援すること提案して軌道に乗せたのである。レッジョ・チルドレンメソッドにおいては保育園に芸術系大学卒の「アトリエリスタ (atelierista)」と保育の専門家「ペダゴジスタ (pedagogista)」を配置して幼児の多様な価値観と創造性を引き出す保育を実現していることに学び、高松市では「芸術士」という独自の資格をつくり、幼児と保育士とコミュニケーションとりながら表現活動、創作を支援できる芸術家を保育園に派遣する制度を作り、2009年度に国の緊急雇用補助金を活用して1つの園から開始した。その結果、保護者の評判が良く、高松市の一般財源でのプログラムに切り替わり、次第に採用する保育園が広がり現在では市内43施設に拡大している。さらに周辺の徳島、高知、岡山など合計60施設に20人の芸術士を派遣するまでに広がっている (三井, 2018)。

また、小学生を対象にした取り組みでは、21世紀美術館と連携した金沢市の取り組みが代表的である。蓑豊初代館長の発案で「芸術は創造性あふれる

将来の人材を養成する未来への投資」のコンセプトのもと「ミュージアムクルーズ事業」が展開され、開館半年以内に市内の全小中学生を無料招待し、以後も小学4年生全員を毎年継続的に無料招待しており、感性と創造性を育むことが学力にも良い効果をもたらし、近年では学力試験全国トップクラスとなったという成果も上がっている。

このような高松市や金沢市の幼少年期からの創造性を育む取り組みは、創造都市政策によって推進され支援されてきたものであり、将来の「創造性の格差」を小さくする上で効果的な政策といえよう。

他方、日本社会が直面するのは少子高齢化のみならず、かつて経験のない長寿化である。2050年には100歳以上人口が100万人を超えるとの予測もある中で「社会活動寿命」を延伸し、豊かな老後を過ごすために「創造的に歳を重ねる (Creative Aging)<sup>2</sup>」政策への関心が急速に高まっている (太下, 2016)。

ベストセラーとなった *The 100-Year Life* (Gratton & Scott, 2017) の著者、リンダ・グラットン (Linda Gratton) は、人生100年時代を迎えて「変身資産」が重要になってきたという。彼女によれば、「変身資産」とは人生の途中で第1の仕事から、第2の仕事に移行する際に必要な能力であり、自己認識とスキルとネットワークから構成され、高齢者が平常から変身に必要な自己認識とスキルとネットワークを蓄えるために近年は芸術活動に注目が集まっている。ロンドンのゴールドスミス大学の研究者によれば、地元のライブコンサート会場へ2週間に1回参加することで、well-beingに好影響をもたらし、平均寿命は9年延伸するという調査結果を発表して注目され

2 Creative Agingについては心理学者のミハイ・チクセントミハイ (Mihaly Csikszentmihalyi) が、著書 *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention* (1996) の第9章において分析しており、主にノーベル賞受賞者らのインタビュー調査から高齢になっても、芸術や人文社会科学においては新たな知の領域を切り開く能力が高まることを指摘している。

ている。アメリカでもアートプログラムへの参加がよりよい健康を生み出すこと、精神的な健康状態の改善、社会活動への積極的参画などの成果が報告されている。

CCNJ 加盟の埼玉県のさいたま芸術劇場では、芸術監督に就任した国際的に活躍する演出家の故蜷川幸雄が2006年に立ち上げた55歳以上限定のプロの老人劇団さいたまゴールドシアターが注目されている。人生経験を積んだ高齢者の身体表現や感情表現を舞台に活かそうという試みであり、芸術の消費者だけでなく、可能性を秘めた創造者として迎え入れようとしたものである。発足時の団員は48人で最高齢80歳、平均年齢66.5歳であり、海外公演でも高い評価を得ている。2016年には蜷川の発案の最期の演劇である1万人のゴールドシアター2016「金色交響曲～わたしのゆめ、きみのゆめ～」が60歳以上の約1,600人の一般参加者とさいたまゴールドシアターとが共演する大群衆劇を8,000人の観衆の前で成功させており、それを機に約1,000人の60歳以上の高齢者で「ゴールド・アーツ・クラブ」が結成されて、2018年に開催された高齢者による舞台芸術の国際フェスティバル「世界ゴールド祭2018」では群衆劇「病は気から」など蜷川の遺志を継承した企画に6,000人が参加した。

また、館長の衛紀生が社会包摂型劇場をめざしている可見市文化創造センターではこどもから高齢者までを対象にした演劇ワークショップを積み上げてきており、認知症や社会的孤立を防止してきた成果が社会的インパクト投資としてまとめられている。

以上のように、幼年期から壮年期、そして高齢者まで一人ひとりの創造性を涵養することが創造都市、創造農村のネットワークで広がりを見せており、技術偏重ではなく、「人間主体の創造社会」への動きをさらに加速することが緊要となっている。

## 文献

- 井庭崇 (2013). 創造社会を支えるメディアとしてのパターン・ランゲージ『情報管理』55(12), 865-873. <https://doi.org/fjxj>
- エイジングニッポン：3. (2019年1月1日). 個人の生き方、新時代を左右・2050年、AIの予測シナリオは『朝日新聞』朝刊.
- 太下義之 (2016). Creative Aging のための文化政策『季刊政策・経営研究』2016(4), 85-128.
- 佐々木雅幸 (2001). 『創造都市への挑戦』岩波書店.
- 止まらぬ人口東京圏集中. (2019年2月25日). 18年、43道府県から流入——大都市、「ダム」にならず『日本経済新聞』朝刊.
- 日本経済団体連合会 (2018). 『Society 5.0——ともに創造する未来』<https://www.keidanren.or.jp/policy/2018/095.html>
- 三井文博 (2018). レッジョ・エミリアにインスパイアされた日本の活動——芸術士派遣活動 in 高松市『発達』39(156), 55-61.
- モリス, W. (1971). 内藤史朗 (訳) 『民衆のための芸術教育』明治図書 (原典1988).
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. Harper Collins.
- Florida, R. (2002). *The rise of the creative class*. Basic Books.
- Frey, C. B., & Osborne, M. A. (2013). *The future of employment: How susceptible are jobs to computerization?* Martin School of Oxford University.
- Gratton, L., & Scott A. (2017). *The 100-year life: Living and working in an age of longevity*. Bloomsbury Business.
- Landry, C. (2000). *The creative city: A toolkit for urban innovators*. Comedia.
- Mumford, L. (1938). *The culture of cities*. Harcourt Brace & Company.

Ruskin, J. (1853). *The stone of Venice*. J. M. Dent & Sons.

Ruskin, J. (1862). *Unto this last: Four essays on the first principles of political economy*. George Allen & Unwin.

Ruskin, J. (1872). *Munera pulveris: Six essays on the elements of political economy*. George Allen & Unwin.

Williams, R. (1976). *Keywords: Vocabulary of culture and society*. Routledge.

特集：言語文化教育とクリエイティビティ (Creativity)

シンポジウム

## クリエイティブな教師

社会の変容，新しい教師の専門性，ポスト/ウイズコロナをめぐって

佐藤 博志  
(筑波大学)

Copyright © 2020 by Association for Language and Cultural Education

## 1. はじめに：創造性をめぐる問題の所在

創造性とは、辞書的には、オリジナルなアイデアを作り出すこと、のように定義されている。詳細な定義は論者によってさまざまであろう。本学会の趣旨に即していえば、創造性、あるいはクリエイティブといった表現は、学術的な意味はもとより、市民的、日常的なレベルでの意味も含んでいる。また、世代的には、乳幼児、児童、生徒、学生、社会人、さらには退職された方をも含み込むだろう。子どもが本人にとって新しい発見をしたり、読書をして感動したりすることは、クリエイティブな活動に位置付けられると思う。

今日の社会は、グローバル化や Society 5.0 がキーワードになっている。それだけではない。共生、寛容、人権、平和、サステナビリティが一層求められている。このような現代社会の中で、政策的にも、実際的にも、学校教育、大学教育におけるクリエイティブな活動が重視されていることは言うまでもない。クリエイティブな学習活動は、探究学習に象徴される。この探究学習は、共生、寛容、人権、平和、サステナビリティを理念とするものである。一

方、排他的競争と結びついた探究学習（疑似的探究学習）などは、危ういことなので、私たちは警戒しなければならない。

日本人はクリエイティブなのか、という問いも看過できない。たしかに、日本は、様々な優れた文学作品の蓄積があり、社会科学の諸研究、理工系研究、医学研究などは高い水準を誇ってきた。しかし、国立大学法人の予算削減などの流れの中で、学術論文の生産性は低下している（豊田，2019）。さらに、Society 5.0 の中で、AI 研究や G5 の開発において日本は相当遅れている（井上，2019）。学校教育における ICT 活用においても、日本は遅れている。そして、PISA の得点は低下している。報告当日において詳細を述べるが、「根拠のないゆとり教育批判」によって、教育課程政策の形成過程が狭隘化していることが、事態をさらに困難にしている（佐藤，岡本，2014）。そもそも、「根拠のないゆとり教育批判」が広まった要因も、メディアリテラシーや批判的考察力の育成不足にあるとはいえないか。Society 5.0 の中で、日本人がクリエイティブでいられるか、ある種の危機的状況とは言えないだろうか。



## 2. 本報告の目的

報告者に与えられた課題は、シンポジウムのテーマに関わっての教師の専門性であった。それは、学校における教師、広くは教師集団、学校組織の問題にもなると思う。では、初等中等教育の学校現場における教師はクリエイティブかどうか。古来、教師はクリエイティブであったともいえる。優れた教師はクリエイティブであったというべきかもしれない。子どもの表情を読み解き、わからないところを想定し、興味を引き出すこと、教養に裏付けられた解説や対話することなどは、クリエイティブな行為に他ならない。すべての教室と児童生徒は異なっているため、クリエイティブな教育方法を遂行しようとするれば、教育方法のパターン化が困難になっていく。しかし、それはパターン化から自由になるチャンスである。パターン化から解き放たれた時、児童生徒の表情や気持ちと出会い、インスパイアする（し合う）教育（共育）が可能になる（皆さんが、まだ児童生徒の時代に出会った「優れた教師」は何らかの点でクリエイティブだったと思われる。その「優れた教師」のおかげで、やる気が出たり、勉強が好きになったり、やりたいことが見つかったはずである。その時の思い出は尽きないと思う）。

報告者は、クリエイティブな教師を「クリエイティブな教師とは、未来への見通し、柔軟性、応答力を持ち、子どもの発達可能性を最大限引き出すために、リソースを集め、新たな着眼点や手法を自分であるいは同僚と構築し、授業、学級経営、学校行事等において、豊かな学びをつくる専門家である。」（佐藤，2018）と定義した。では、クリエイティブな教師の専門性を解明するためには、社会変化の中で、どのような視点が求められるのだろうか。そして、その実際はどのようになっているのか。これらの点について解明、考察することが本報告の目的である。

## 3. 教師という仕事は Society 5.0において生き残ることができるのか

周知のように、AIの進展によって様々な仕事が無くなるか、仕事の性質が変わるとか、新しい仕事が生まれると指摘されている。だが教師に関しては、「教師はAIに代替できないだろう」という優しい論調が多い。坂本真樹は「人工知能が苦手であるとされている高度な能力が必要で、いわゆる「責任の重い仕事」（坂本，2017，p. 39）として、医師や小学校教師をあげている。「教師は無くならない」論の根拠は、意外と素朴であり、概して、AIは専門的な領域の対応しかできない、AIが教師を支援する、教育は子どもの反応を見て感動を分かち合わなければならないから、教師は人間ならではの仕事だ、というものであった。

一方、松尾豊は、2030年頃、AIが教育に参入すると指摘している（松尾，2015，p. 51）AI研究者の柳川範之は「教育のあり方を、より一般的に考えると、AIやロボットが担えない、個別性が高い問題に対して柔軟に対処する能力は人間の強みであり、その強みをより高めていく工夫や教育が今後一層必要になってくる。」（柳川，ほか，2016）と述べている。「個別性が高い問題に対して柔軟に対処する能力」はクリエイティブな能力である。Society 5.0で共生と探究を教えるためには、教師自身がクリエイティブにならねばならない。クリエイティブな教師について考えるための視点はどのようなものがあるだろうか。

## 4. 教師の専門性について考える：クリエイティブな教師の核心とは

### 4. 1. 教師の氷山モデル：領域論

イギリスでは、教師の専門性に関する氷山モデル

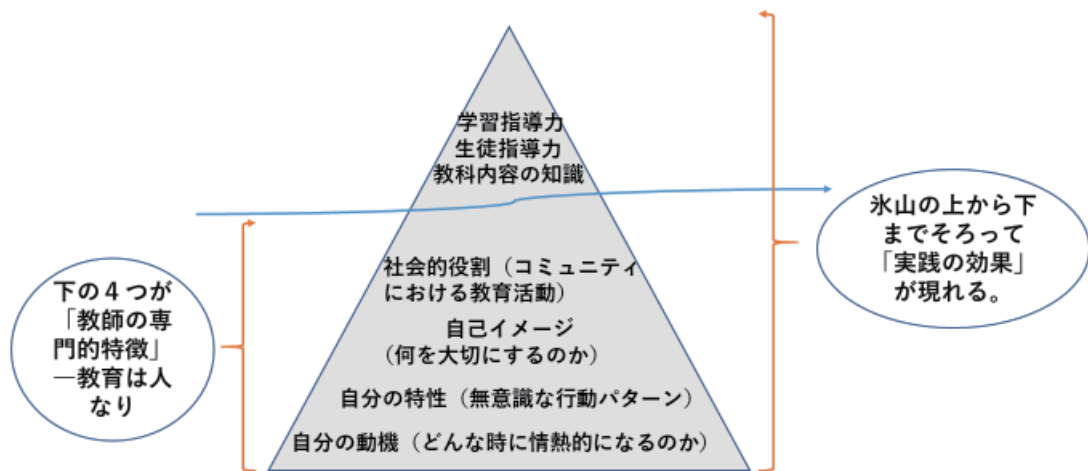


図1. 教師の専門性に関する冰山モデル：Bubb & Earley (2007, p. 17) をもとに一部改変した。出典：Bubb, S., & Earley, E. (2007). *Leading and managing continuing professional development* (2nd ed.). Sage.

が示されている (Bubb & Earley, 2007, p. 17)。氷は水面の上に僅かに現れ、大部分は下に隠れている (図1)。この氷のメタファーに基づいて教師の実践を領域の観点から構造化すると、第一に、水面上には「学習指導力・生徒指導力」と「教科内容の知識」が現れている。第二に、水面下には「社会的役割：コミュニティにおける教育活動」「自己イメージ：何を大切にするのか」「自分の特性：無意識な行動パターン」「自分の動機：どんな時に情熱的になるのか」が隠されている。日本では、水面下の氷を「人柄」という言葉で一括するが、イギリスのように概念化することも大切だろう。

このうち、水面下の部分が専門職としての特性であり、水面上と水面下の氷全体から教師の成果が出てくると指摘されている。例えば、授業観察の際、水面上の「学習指導・生徒指導の技能」と「教科の知識」に注目しがちだが、それでは十分ではない。教育専門家の礎である水面下の部分に着目した上で、氷全体を見て、個々の教師の力量はもとより、学年団や分掌の課題を検討・解決することが校長に求められている。

ところで、教師の力量について、通常、「1. 板書が上手か」「2. 声は大きいかなど、項目を列記す

る傾向がある。ところが、このような発想では、項目が断片化・増加の一途をたどり、要素還元主義に陥りやすい。基本技能をクリアーすることは必要だが、要素還元主義を続けてしまうと、専門職としての教師としての成長が持続しないため、クリエイティブな活動につながりにくい。氷山のメタファーに即して言えば、水面下に隠れている大きな部分を尊重し、氷山全体をホリスティックに見渡すことが要請される。その背景として、元来、人間の成長や教育活動自体がホリスティックであることが指摘できる。

ホリスティック (holistic) の語源はギリシャ語の holos であり、「全体論的、全身の、関連、つながり」という意味を持つ。ホリスティックな考え方を持つ教師は、「共感、柔軟性、人情深さ、民主的価値観を表している。そして、多元的な可能性と視野、物事が互いに関わり合っていることを認識している。そのような教師は複合的な学びを奨励する」(Bubb & Earley, 2007, p. 17)。そして、「視線がある一つの部分に収斂して分析的に見ているのではなく、視界を柔らかく広げておいて、部分と部分をバラバラではなく、それらの〈間〉で織りなされている「結びつけ合うパターン」のようなものを、全体直観的に把握している」(吉田, 1999, p. 33)。

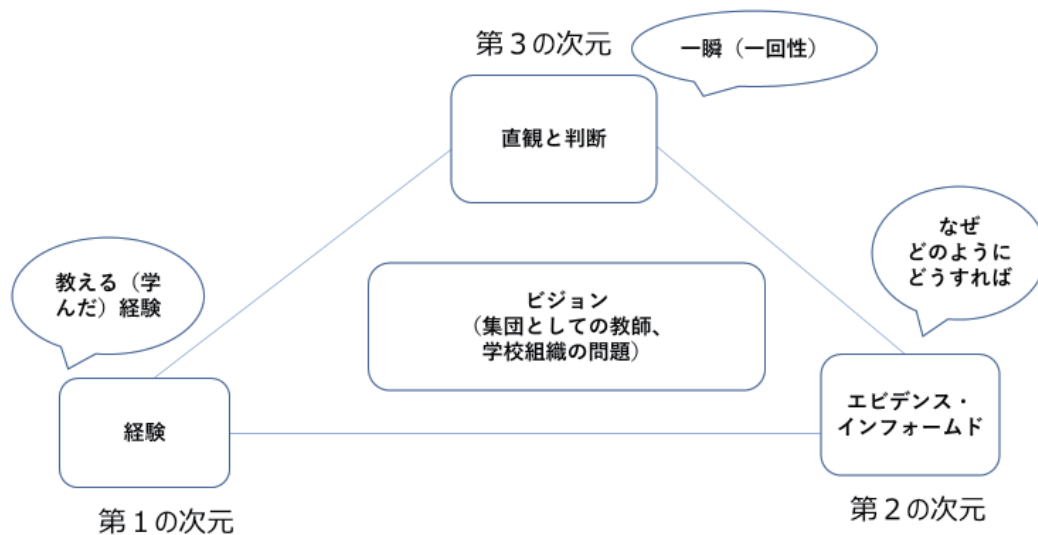


図2. クリエイティブな教師の専門性の三次元：ミンツバーグ (2004/2006) をもとに作成した。出典：ミンツバーグ (2006). 池村千秋 (訳) 『MBA が会社を滅ぼす—マネジャーの正しい育て方』日経 BP. (原典2004)

教師の氷山モデルは水面下の氷を構造化し、「教育は人なり」の内実の説明を試みた点に意義がある。だが、氷山モデルをホリスティックに見直すことも求められている。AIの進展、そしてウイズ/ポストコロナを見据えた時、教師の氷山モデルはこのままでよいのだろうか。例えば、児童生徒の「自律的な学び」と「共生」を育てようとする時、あるいは、授業におけるICTの最適な活用、個別最適化学習、非認知能力、コンピテンシーが教育課題になってくるとき、アレンジすることが必要かもしれない。

#### 4. 2. 教師の専門性の三次元：コンピテンシー論

報告者は、今日的な教師の専門性は、コンピテンシーの観点から考察すると、三つの次元から構成されると考えている (ミンツバーグ, 2004/2006)。

第一に、「教える (学んだ) 経験」が必要である。「教える」は自明であるが、「学んだ」は児童生徒から学ぶ、同僚から学ぶ意味を含んでいる。ただし、経験を積み重ねるだけではレベルが高いとは言えない。経験をふりかえることが必要である。省察概念はその鍵となる。困難な経験を乗り越えて、その経

験を省察することは、自己認識や力量の刷新につながっていく (金井, 2002)。その際、lesson study や peer review と呼ばれる授業研究の在り方が鍵になる。ここでは、詳細は省略するが、授業研究には作法が存在することも重要である (佐藤, 2018)。

第二に、「エビデンス・インフォームド」が必要であろう (Hattie, 2005)。この観点を強調すれば、「研究者としての教師」がクリエイティブな教師であると言えよう (林, 1990)。授業研究や教材研究という言葉が学校で普通に使われていることが、その証左である。ここで研究とは実践に関わる研究である。このような実践研究は重要であるが、学術研究を否定するものであってはならない。もし、学術研究を否定して、実践研究だけを進めるのなら、その先には空洞しかない。

第三に、「経験」と「エビデンス・インフォームド」に支えられるかたちで発揮できる直観や判断である。判断には、合理的な判断、熟慮された判断も含まれる。教師は判断して、授業中、児童生徒に解説し、様々な指示や問いを出す。その指示や問いが適切なかが問われる。判断の連続がリーダーシップ (影響力の発揮) である。

これらをクリエイティブな教師の専門性の三次元と捉える（図2）。Society 5.0との関連でいえば、特に、「エビデンス・インフォームド」が重要である。日本ではあまり知られていないが、イギリスやオーストラリアでは、「エビデンス・インフォームド」が非常に重視されている（佐藤，ほか，2019）。そして、これまでと同様に、「直観，判断」も重要である。「直観，判断」はAIが代替できないものではないだろうか。その上で，残された課題がある。

第一に，三次元のベースとなるビジョンの必要性である。どんな児童生徒を育てたいのか，将来，未来社会の中で，どのような大人になってほしいのか。一方，教師自身のビジョンや夢も，Society 5.0になっても，尊重されるべきである。金井壽宏は「長いキャリアを歩むうえで，夢はキーワード」と述べている（金井，1996，p.41）。言うまでもなく，夢はAIにつくってもらうものではない。夢は児童生徒だけでなく，教師にも必要である。

第二に，前述のように，個人としての教師の「氷山モデル」を再検討することである。Society 5.0と呼ばれる社会変化の中で「氷山モデルの理論」は不変でよいのか。水面下の人間性の部分がクローズアップされるのか。その場合，氷山モデルのような構造化のままよいのか。

第三に，集団としての教師，学校組織の問題が存在する。同僚性をはじめとした教師集団の文化の在り方も問われるが，校長のリーダーシップの問題が重要になってくる。ここに，クリエイティブなスクールリーダー（校長，副校長，主幹，主任）が求められる。クリエイティブな教師の問題は，クリエイティブな学校管理職の問題につながっている。ただし，クリエイティブな組織的活動の裏付けとなるコミットメントの安定性，冷静と人情のバランス，巻き込み力に着目すると，校長と副校長・教頭の間には大きなレディネスの差があるのではないだろうか（佐藤，2020）。

#### 4. 3. これからの教師の専門性の特徴：Society 5.0 に関わって

これからの新しい教師の専門性は，一言で言えば，クリエイティブな教師である。クリエイティブティが教師の専門性の核心に位置づく必要がある。クリエイティブと言っても，デザイナーや科学者ではないのだから，教師は何も独自性やオリジナリティを無理に出す必要はない。むしろ，目の前の子どもの実態，その変化と多様性，社会背景（例えば，遊び，友人関係，コミュニケーションの変化など），家庭環境を理解し，分析することが求められる。そして，一人ひとりの子どもが，大人になった時に生活を営めるように，学級集団づくりや授業を通して成長を促していく。そのプロセスにおいて，どれだけ創意工夫をできるか，どれかで柔軟であるか，どれだけ子どもの発達を「待つこと」ができるか，子どもの目線で話して助けることができるか，が問われている。基本的人権の保障という原則を持って，教育実践の質を豊かにし，経験の構造化によって直観力を形成すれば，教師はクリエイティブになれる。以上の基本的考えをふまえて，クリエイティブな教師の特質，つまり，現代社会における新しい教師の専門性の核心は次の通りである。

- 教師は，AIを活用し，個別学習の支援及び共同学習への展開を行う。学校経営の3要素は人，物，金と言われてきたが，これに，時間，AIを加えて，学校経営の5要素と呼ぶべき時代が到来する。つまり，教師がAIを活用し，時には分業し，さらに，教師集団としてAIを活用し，質の高い実践を組織的に展開する。
- 子どもや保護者の思い，図書，教材，地域社会の教育リソース，世界の話題等を考慮し，「共生・探究カリキュラム」を開発・実施する。そのためには，幅広い知識と教養，分析力，問題設定力，構成力，企画力，発想力が教師に求められる。

る。これらは、卒業論文や修士論文で習得できる研究力、エビデンス・インフォームドである。

- 学習のパーソナライゼーションの進展に伴い、ニューロダイバーシティ (neurodiversity) の発想に基づいて、子どもを理解し、支援する必要がある。
- 教師はAIを活用するだけでなく、AIにできないことも考える。AIは、他者との協調、交渉、ネットワーキング、支援 (例えば、子どもの「狭い」生活空間の拡大を支援する。発達上の危機を支援する)、環境と文脈に即した学習内容の有意義化、動機づけと励まし、子どもの自信の形成 (inspire, 感化, 啓発, 鼓舞, ひらめき, 生きている実感, 生命力を持たせる) はできない。これらは教師の仕事である。
- AIには、恐怖や不安がない。人間には、恐怖や不安がある。恐怖や不安を回避するために、人間は「美意識」を持つ。「美意識」は恐怖や不安の回避、つまり安定感を希求する姿勢の現れである (羽生, 2017)。そこには緊張感と真剣さが交差する。
- 教師は子どものニーズを把握するだけでなく、ニーズをつくりだす。アンケートでは出てこないようなアイデアのカリキュラムと授業を創造することが教師の真髄である。
- Society 5.0の進展によって、私たちの社会は、現実の世界, 現実とバーチャルが混合した世界, バーチャルな世界によって構成される。学校と教師は、AI時代に一層求められる倫理観を育成し、子どもの社会的・現実的な発達を支援する。

## 5. おわりに

これまで、クリエイティブな教師の特徴について論じてきた。だが、日本では、今なお近代化の論理が影響力を持っている。そのため、クリエイティブ

な教師が活躍し難い状況も一部にある。近代化の論理とは、上意下達の教育行政構造、校長会の「横並び意識」、分厚い紙の教科書、教科書に依存する教師、教師主導の教育方法、部活動中心主義の文化、教育課程をめぐる総量主義と高度化主義などである (佐藤, ほか, 2019)。教育システムにおける近代化の論理を払拭し、学校、教師、子どもを共生と探究を軸とする空間に解放することが、教育改革の主題となる。

どうやって近代化の論理を払拭し、共生と探究を軸とする空間に解放するのか。ポスト/ウイズコロナのインパクトをどうとらえるか。パラダイムが転換したと理解すべきなのか。今後、Society 5.0が加速するのか。これらの問いは、広くは学校教育の在り方、本報告に即して言えば、教師の専門性の在り方に関わっている。クリエイティブな教師が活躍できる教育界と世の中になることが期待される。だが、素朴に楽観的になることが許されない情勢であることも事実である。クリエイティブな教師——その実現への道が平坦ではないことも、指摘しておかなければならない。

## 文献

- 井上智洋 (2019). 『純粹機械化経済——頭脳資本主義と日本の没落』日本経済新聞出版社.
- 金井壽宏 (2002). 『仕事で「一皮むける」——関経連「一皮むけた経験」に学ぶ』光文社.
- 金井壽宏 (1996). ミドル・マネジャーのエンパワメント——日本型 HRM システムの文脈の中でのミドルの生涯発達課題『神戸大学経営学部：研究年報——経営学・会計学・商学』42(下), pp. 39-116. [http://www.lib.kobe-u.ac.jp/handle\\_kernel/81000778](http://www.lib.kobe-u.ac.jp/handle_kernel/81000778)
- 坂本真樹 (2017). 『坂本真樹先生が教える人工知能がほぼほぼわかる本』オーム社.
- 佐藤博志 (編) (2018). 『クリエイティブな教師にな

- ろう』学文社.
- 佐藤博志 (2020). 「学校財務マネジメント——新しい学校づくりをめざして」(配付資料) 教職員支援機構教職員等中央研修第4回副校長・教頭等研修.
- 佐藤博志, 岡本智周 (2014). 『「ゆとり」批判はどうつくられたのか——世代論を解きほぐす』太郎次郎社エディタス.
- 佐藤博志, 朝倉雅史, 内山絵美子, 阿部雅子. (2019) 『ホワイト部活動のすすめ——部活動改革で学校を変える』教育開発研究所.
- 佐藤博志, 植田みどり, 貞広齋子, 末富芳, 高橋望, 照屋翔大, 西野倫世 (日本教育経営学会国際交流委員会) (2019). 「学校管理職の専門性と育成システムに関する国際比較研究——アメリカ, イギリス, オーストラリア, ニュージーランド」日本教育経営学会第59回大会配付資料(名古屋大学).
- 豊田長康 (2019). 『科学立国の危機——失速する日本の研究力』東洋経済新報社.
- 羽生善治 (2017). 『人工知能の核心』NHK 出版.
- 林竹二 (1990). 『授業——人間について』国土社.
- 松尾豊 (2015). 『人工知能の未来——ディープラーニングの先にあるもの』, <http://www.gdep.jp/seminar/20150526/DLF2015-01-MATSUO.pdf>
- 柳川範之, 新井紀子, 大内信哉 (2016). AI時代の人間の強み・経営のあり方『NIRA (総合研究開発機構) オピニオンペーパー』 No. 25.
- 吉田敦彦 (1999). 『ホリスティック教育論——日本の動向と思想の地平』日本評論社.
- ミンツバーグ, H. (2006). 池村千秋 (訳) 『MBAが会社を滅ぼす——マネジャーの正しい育て方』日経 BP. (原典2004)
- Bubb, S., & Earley, E. (2007). *Leading and managing continuing professional development* (2nd ed.). Sage.
- Hattie, J. (2005). What is the nature of evidence that makes a difference to learning? Australian Council for Educational Research 2005 Reseach Conference. [https://research.acer.edu.au/research\\_conference\\_2005/7/](https://research.acer.edu.au/research_conference_2005/7/)

特集：言語文化教育とクリエイティビティ (Creativity)

シンポジウム

## 小学校からの英語

豊かな創造性を育む教育をめざして

吉田 真理子

(津田塾大学)

Copyright © 2020 by Association for Language and Cultural Education

2020年度より、小学校高学年において外国語（英語）が教科となり、中学年に外国語（英語）活動が導入されている。小学校学習指導要領（2018, 図1）にもあるように、授業をとおして、子どもたちが英語の知識・技能を習得するだけでなく、思考力・判断力・表現力、学びに向かう力、そして豊かな創造性が育まれていくことが期待される。21世紀を生き抜くための「21世紀型能力」としても光が当たる創造力であるが、そもそも創造性とはなにか。そして、わたしたちの創造性を阻むものはなにか。外国語教育、ドラマ教育における議論も踏まえ、豊かな創造性と自立的・主体的に学び続ける姿勢を育む初等英

語をめざした環境づくりや授業の工夫を考えてみたい。

## 1. 創造性とはなにか

「創造性」は、文化人類学、心理学、社会学、言語学、文学など様々な分野・領域から定義づけがされるが、広範な見解を包含し多面性を有する用語である。

ヴィゴツキー (Vygotsky, 1930/2004) は、子どもの想像力と創造力について語る論考のなかで、創造性は「一握りの例外的な選ばれた天才（たとえばト

## 〔小学校学習指導要領〕

## 第1章 総則

☞主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善

## ☞第1の3

豊かな創造性を備え持続可能な社会の創り手となることが期待される児童に、生きる力を育むことを目指すに当たっては、学校教育全体並びに各教科、道徳科、外国語活動、総合的な学習の時間及び特別活動…の指導を通してどのような資質・能力の育成を目指すのかを明確にしながら、教育活動の充実を図るものとする。その際、児童の発達段階や特性等を踏まえつつ、次に掲げることが偏りなく実現できるようにするものとする。

- 1 知識及び技能が習得されるようにすること。
- 2 思考力、判断力、表現力等を育成すること。
- 3 学びに向かう力、人間性等を涵養すること。

図1. 小学校学習指導要領より（平成29年文部科学省告示第63号）

ルストイ、エジソン、ダーウィン)が生み出した歴史に残る偉業だけにあるのではなく、どんなにささやかな、たとえバケツのなかのほんの一滴のようにみえることでも、人が想像力をつかって過去の経験にもとづく様々な要素を組み合わせ、組み換えをしながら新たに創り出したものにもある」と述べている。そして、思春期にある子どもの創造性を伸ばすための教師の指導例として、文豪トルストイが農民の子どもたちとともに行った“collaborative creative writing”のケーススタディを取り上げ、文学的作品をトルストイとともに協働で創作する過程が子どもたちの好奇心と情熱をかきたてる、動機づけの高い体験であったことを重要視し、「強い思い入れの感情をとまなうことなしに人生の重大な達成は成し得ない」とヴィゴツキーは強調している。

フロー理論で有名な心理学者チクセントミハイ(Csikszentmihalyi, 1996)は、「創造性」を、人の頭のなかで起こることではなく、個人の思考と社会文化的な文脈との相互作用のなかで生じる現象であるにとらえ、創造的な現象を3つに大別して整理している。

1つ目は、日常の会話のなかで広く用いられる使われ方で、すばらしく話のうまい人、興味の幅が広く頭の回転の速い人を指す。チクセントミハイにとって、このような人々は創造的というよりも「才気あふれた」人々である。2つ目は、世界を斬新かつ独自の方法で経験する人々に対して用いられる言い方である。物事の捉え方が新鮮で、洞察力に富む判断をし、その人にしかわからない重要な発見をする人々である。チクセントミハイはこのような人々を「個人レベルにおいて創造的」と呼んでいる。3つ目は、ダ・ヴィンチやエジソン、アインシュタインなど、我々の文化のある面に重要な変化をもたらした人々を指す言い方である。

チクセントミハイによる創造性の定義は、既存の領域を変化させ、新しい領域へと変容させる行為、

着想、あるいは成果物 (product) であり、創造的な人とは、その思想や行為によって領域に変化を起こしたり、新たな領域を打ち立てたりする人のことである。そこで留意しておくべきことは、その領域に変化を起こすことは、その領域を担う分野の同意なくしてはできないということだ、とも述べている。

本書は、選ばれた一握りの天才たちの好奇心や献身によって領域が変容するにつれ文化がどのように進化していくか、という3つ目の創造性に着目した論の展開となっている。しかしながら、創造的な人生を送るために必要な心的エネルギーを、誰もが潜在的にもっているとしたチクセントミハイは考えており、それまでの自らの議論を省察し、一握りの人たちの生き方を参考として、個人の創造性を高め、誰もが豊かで創造的な人生を送ることのできる実践的なアドバイスを最終章で試みている。

さて、言語教育における創造性を論じる際も、研究者によって創造性の捉え方は様々であるが、しかし共通理解として、主に以下の4点を挙げるができる (Jones & Richards, 2016)。

1点目として、創造性は授業をより楽しくするための「添え物」「飾り物」ではない。また、芸術的才のある一部の人だけに許される特別なものでもない。

2点目として、伝統的な「創造的な言語 (creative language)」を越えるものである。言語教育における創造性について語られ始めた当初の考え方は、文学研究の影響を大きく受けるものであったため、「創造的なテキスト (creative texts)」として文学や詩の作品を読み、学習者にも創作的な文章を書かせたり詩をつくらせたりするなど、成果に焦点が当たっていた。一方、現在では言語を創造的に「用いる (use)」ことのほうに、より重きが置かれている。つまり、問題を解決したり、関係性を維持したり新たに構築したりしていくために、いかに創造的に言語を用いて考え、感じ、アクションを起こせるか、に



a) Be average(平均的であれ)⇒ふつうにやる、がんばらない

- \* “We only try when we don’t trust the forces within us.”  
“Sometimes being average is the best possible strategy.” (p.65)
- \* If ‘trying harder’ meant staying relaxed and happy while you spent more time with a problem, then it could be recommended, but it usually involves treating the mind as if it were constipated and had to have ideas squeezed out of it.
- \* Improvisers who are ‘determined to do their best’ scan the ‘future’ for ‘better’ ideas, and cease to pay any attention to each other.

図2. Be average. (下線は吉田による) : Johnstone, K. (1999). *Impro for Storytellers* (pp. 65-66). Routledge.

目が向けられるようになってきている。つまり、「創造性」は、学習者が生み出した成果物 (product) のみにあるのではなく、教師と学習者のやりとりにより生みだされていく過程 (process), そして言語教育に関与する教師や学習者だけでなく例えば保護者や地域の人々など (people) の経験やお互いの関係性, という3つの要因の連関性にある, という考え方である。

3点目として、「創造性」とは、本来、社会的そして協働的である。チクセントミハイの社会文化的視点が言語教育の研究者たちの間で共有されている。また、創造性はすべて、過去に生み出されたものを礎としている。つまり、創造的な言語使用と創造的な言語教育は、今まで他の人々が用いてきたことばや考え方に積み上げたり、異なる文脈に置き換えたり、創り変えることであって、「オリジナリティ礼賛」ではない。

4点目として、創造性は変容的 (transformative) である。創造性をもたらす最も重要な変容は、教師と学習者のいずれにとっても自己効力感が増し、エンパワーメントにつながることである。

## 2. 創造性を阻むものはなにか

前述したチクセントミハイは、創造的な人生を送るために必要な心的エネルギーを誰もが潜在的に有していると考え、多くの人々がその力を発揮するの

を妨げる障壁となるものを4つ指摘している。1つは、要求されることが多すぎるため疲労困憊しそもそもエネルギーを活性化できない。2つ目は、我々は気が散りやすく、エネルギーを保守し、道筋をつけていくことに苦勞する。3つ目は、エネルギーの流れをコントロールする鍛錬や自制心が足りない。4つ目は、自らが有するエネルギーをどのように用いたらよいかがつかめていない。

即興演劇の先駆者であるキース・ジョンストンのインプロ教育も、誰もが創造性を有しているという考えに立脚する。子どもの頃からもっているが大人になるにつれて発揮できなくなる創造性を再び甦らせる手がかりとなるのが “spontaneity” (自発性, 自然発生性) である。「人は spontaneous な状態になると、意識することなくアイデアが生まれてくるし、それを躊躇することなく表現することができる」(高尾, 2006)。ところが、人は成長し社会化する過程でこの spontaneity を削がれてしまう。それは、①評価への恐れ ②未来や変化への恐れ ③見られることへの恐れに起因する。この恐れから自らを解放し、spontaneity を蘇らせ創造性を取り戻すにはどうしたらよいか。ジョンストン (Johnstone, 1999) は以下の6つの提案をしている。

最初の提案は (a) Be average である (図2)。直訳では「平均的であれ、並みであれ」となるが、「誰も思いつかない新規の発想を打ち出そうと力を振り絞るのではなく、力を抜こう」というジョンストンの

b) Being obvious (明白であれ)⇒自分らしくあれ

\* How can you release your obviousness if you insist on being “original”?  
Being “obvious” means being your own person, not somebody else’s,  
and it lets the spectators see you as brilliant and courageous...

図3. Being obvious. (下線は吉田による): Johnstone, K. (1999). *Impro for Storytellers* (p. 71). Routledge.

メッセージが汲み取れる表現である。課題と懸命に向き合うとき、リラックスし幸せ感に包まれるのであればよいが、人は往々にして力み過ぎアイデアを絞り出そうとする苦しい状態に自らを追い込みがちであるとジョンストンは説明している。また、ベストを尽くそうと奮闘するインプロヴァイザーは、さらにいい閃きを求めることのみ夢中になり、インプロと一緒にやっている相方と自分に目を向けることを怠ってしまうとも語っている。

2番目の提案は(b) Being obviousである(図3)。「明白であれ」が直訳だが、ジョンストンの文脈では「自分をさらけ出す」という意味合いになる。インプロヴァイザーは、自らをさらけ出すことでその先の(即興の)展開が拓けていくのであり、「ボケ」を演じたり、「利口」ぶったりすることは、そこで流れを止めてしまうことになることと警告している。ジョンストンは問いかける。自らの独創性を出すことにこだわり続けるとしたら、自分をさらけ出すことができるだろうか。“Being obvious”とは、自分自身であることを意味し、他者を演じることではない。

自分にとって当たり前のことをすると、結果として誰のものとも違う独創的なものが生まれ出る。自分にとって当たり前のことをするということは、自分を、そして自分の宇宙を観客の前で明らかにすることである。

と高尾(2006, p. 78)はジョンストンの考えを説明している。

他の4つの提案は、(c)賢くならない(d)勝とうとしない(e)自分を責めない(f)想像の責任をとらないであるが、最後の(f)について少し説明を加えて

おきたい。想像の産物は想像力を働かせた個人とは無関係であるというのがジョンストンの考え方である。「[想像]は、それ自体で意思をもつ、とてつもなく大きな生き物である。その[想像]の産物に、あなたが責任を負おうとしないこと。あなたはその飼い主ではない。」「ひらめき、創造(creativity)は未知の世界からもたらされた贈りものであるのに、“わたしが考えました”“わたしのアイデアです”などとなぜ所有権を主張する必要があるのか。」とも問いかけている(Johnstone, 1999, p. 73)。

以上、人が社会化する過程で植え付けられた恐れを克服する6つの方法を示しているジョンストンだが、インプロ教育で大切にしているのは、自身のことよりもペアを組んだ相方と共にいて、相方を受け容れる姿勢である。前述した「恐れ」3項目の2目に②未来や変化への恐れというのがあるが、この恐れへの対処法として、ジョンストンは「相方とそこに一緒にいる」(being there)という意識をもつことを説く。そして、「相手の言動によって自分自身が変わっていくこと(let your partner change you)」が肝要であると述べている。今ここに相手と共にいて、リラックスして、相手に対して開き、相手から出されたアイデアを受け容れ、それによって自分を変えていかれる。それこそが、相手から受け取ったものに対して、“spontaneous”に反応していくことなのだと言くジョンストンの教育観は、外国語を学ぶ学習者および指導的立場にある教師にとっても示唆に富むものであろう。

表1. Affordances of Language and Corresponding Effective Abilities\*

<i>Affordances</i>	<i>Effective Abilities</i>
<i>Language is rule governed</i>	<i>Thinking “inside the box”</i>
<i>Language is ambiguous</i>	<i>“Reading between the lines”</i>
<i>Language is situated</i>	<i>Adaptability</i>
<i>Language is dialogic</i>	<i>Response-ability</i>

\*Jones, R. H. (2016). Creativity and language. In R. H. Jones & J. C. Richards (Eds.), *Creativity in language teaching: Perspectives from research and practice* (TABLE 2.1, p. 20). Routledge.

### 3. 創造性が育まれる言語教育をめざして

前述したジョンストンの「相手の言動によって自分自身が変わっていく (let your partner change you)」という姿勢を、外国語教育の視点から考察する際、“Creativity and Language” (Jones, 2016) が参考となると思われるので少し見ていきたい。本論考では言語が「創造性のよいツールとなる」根拠として、言語の4つの特性 (affordances) を挙げ、その特性を有効に活用していかれるよう学習者が獲得すべき4つの力 (effective abilities) を表1のような表にしている。

表1の4つ目に言語の「対話的 (dialogic)」特性が示されているが、言語をとおしてわたしたちは会話や活動、関係性、社会を協働的に創造していくことができる。著者はこれを“creative reciprocity” (創造的互惠, 創造的相互作用) と呼んでいる。一方、言語学的形態 (linguistic forms) に焦点のあたる言語教育において、たとえばファーストフードの店での注文や道で方向を聞くなどの状況設定でパターンの決まった、次のせりふが予測可能な台本に即して練習が行われる。実は多くの学習者が「台本どおり」に会話したがる傾向にあるが、その結果として、言語を用いて言えることを限定してしまうだけでなく、言語を用いてできることの可能性や構築できる関係性、その人が表現できるアイデンティティの幅もを狭めてしまう。そもそも予測不能であるから会

話を持つ意味があるのではないだろうかと著者は問いかける。会話の予測不能性の真の価値は、会話が面白くなる場所にあるのではなく、そこに新たなアイデアや創意工夫に富むアクションが生まれる源泉があることであり、会話することは「一緒に考えること (think together)」, 「協働的に取り組むこと (do things together)」である。相手の発話が当方にとって予測しないものであっても、むしろ予測できないものであるときこそ、その発話に応える力、そしてその発話に積み重ね発展していかれる力を“response-ability”と著者は称している。“response-ability”は、「即断して瞬時に対応できる力」だけを指しているのではない。会話や活動、社会的関係性が「協働的に生み出されていく」そのプロセスに貢献できる力を意味する。

学習者の“response-ability”を育むために、教師は、学習者が真剣に反応するに値する問題や人々の発言にできるだけ触れる機会を提供する工夫をすることが重要である。それによって、他者と真の対話をもつという感覚を育て、外国語によるアイデンティティと声を育んでいかれるのである。さらに、言語を習得するとはすなわち“response-ability”を育てることであるという認識を生徒がもつことで、参加者たちがお互いの話に耳を傾け、自らの発言に責任をもつ「学びの場 (learning spaces)」が生まれるとも著者は論じている。

前述したインプロ教育のジョンストンが説く、相

手から出されたアイデアを受け容れ自分を変えていられる力、相手から受け取ったものに spontaneous に反応していられる力は、“response-ability”とつながると考える。コミュニケーションを図る基礎となる資質・能力の育成が期待される初等英語において、“response-ability” “spontaneity”を育む環境づくりは肝要であろう。そこで、以上の議論を踏まえて、(1) ワークショップ型の場づくり (2) 協働的な遊びと学び (3) 即興性 の3つを軸に、対話を促す授業の試みとして、以下のドラマ的要素を含むプロジェクトを提案してみたい。

#### 4. 実践例：小学校高学年（5年生）の英語の授業例

小学校英語検定教科書 *ONE WORLD Smiles*, 5 (松本, 2020) Lesson 9 “This is my dream friend.” というレッスンで、6回の授業回数を想定した「Dream Friends 紹介スキット集」というプロジェクトに子どもたちは取り組む。

このレッスンは、5年生の教科書の最終単元であり、レッスンのゴールは、自分が友達になってみたい憧れの人やキャラクターについてワークシートに英語で書き、それをクラスの前で発表するというものである。発表を聞くクラスメイトたちは、各自手元にあるワークシートに、発表者の名前とその人の憧れの人やキャラクターの名前を聞きとって書きこむ。レッスンの途中では、ペアになってクイズを出し合うというタスクも用意されているが、基本的にワークシートを介して情報を伝えあうタスク中心の構成となっている。本プロジェクトでは、子どもたちが「一緒に考える (think together)」、 「協働的に取り組む (do things together)」 (Jones, 2016) 場をつくり、子どもたち同士の「対話」を促すことが主なねらいである。この場合の「対話」に用いられる言語は、日本語 (L1) および英語 (L2) を想定して

いる。

【Day 1】まず、教師は、このレッスンに出てくる英語表現を、デジタル教材の映像や音声を提示して紹介する。子どもたちは、英語表現の意味を理解し、デジタル教材を繰り返し視聴し、その英語表現を言えるように練習する。ちなみに、指導用デジタル教科書には池江璃花子さんやくまモンなどが取り上げられ、以下のような英語での紹介例が示されている。

\* Hello. I’ m Aya. Who is your dream friend?  
This is Ikee Rikako. She can swim very fast.  
She is good at the butterfly.  
She is cool. She is my favorite swimmer.  
Thank you.

\* Hello. I’ m Miyu. Who is your dream friend?  
This is Kumamon. He is from Kumamoto.  
He is good at dancing. He is cute.  
He is my favorite character. Thank you.

cool, cute, smart, kind, strong など、その人物やキャラクターを形容する表現もいくつか教科書に記載されているので、それも意味を知り、言えるようになるよう繰り返し練習する。

その後で、「Dream Friends 紹介スキット集」プロジェクトについて教師が説明する。

① 4人1組になってこのプロジェクトに取り組んでもらうことを教師が伝える。最後 (5回目6回目) の授業で、各グループ発表してもらうので、まず次回までに、友だちになってみたい憧れの人あるいはキャラクターを1人、各自考え選んでおく。時間があれば、学校の図書室などを活用して、その人物やキャラクターについて少し調べておくとよい。

【Day 2】グループごとの活動が始まる。

4人 (A, B, C, D) のなかで、誰がどのメンバーの dream friend 役となるかを決める。例えば、A の dream friend 役を B が担当するとする。他の2人 (C, D) も、A の dream friend 紹介スキット (場面) に出

演ずる。たとえば、くまモンがAのdream friendだとする。Aはくまモン(B)を紹介する際、どのような状況設定にしたいか。C、Dはどのような役割を担うことでAのdream friend紹介場面を盛り立てられるか。たとえば、A、C、Dは友だちで熊本に観光で訪れている。憧れのくまモンに出会い、喜び、挨拶を交わして一緒に写真を撮る。くまモンから美味しいお店やおすすめの場所を紹介してもらう。そしてスキットの最後を、Aさんの観客に向かって“This is Kumamon. He’s from Kumamoto. He’s good at dancing. He’s kind and friendly. He’s my favorite character. Thank you.”で閉じる。これはひとつの例にすぎないが、状況設定や場面での英語での簡単なやりとりなど、4人でアイデアを出し合って創作していく。発表の際は、A、B、C、D、4つのスキットを英語で上演することになる。

【Day3】【Day4】は準備とリハーサル。その間、【Day1】で学んだ単語や表現、既習の英語表現以外にも英語で新たな表現を入れたい、英語でのやりとりをしたいが英語の表現がわからない、発音を確認したいなど、英語についてグループのメンバー同士で解決できない課題は積極的にALT (Assistant Language Teacher) に随時アドバイスを求めながら準備を進めると、子どもたちの自主性と「英語で言えた」という自信にもつながり、積極性が芽ばえ“spontaneity”が高まることにもつながる。

【Day5】【Day6】での発表に際しては、各グループの発表の始めに、観客となる他のグループが”Who is your dream friend?”と聞いて拍手でCurtain Upとすると、メリハリもつき、観客とのインタラクションが生まれる。また、「さてAのdream friendはだれでしょう？」とスキットの最後に観客に問いかけるクイズ式の発表をするグループがあれば、子どもたちは英語の発表を集中して見聞きするので、発表側と観客側双方にとって、ゲーム感覚の「遊び」の要素もある楽しい「学び」になるだろう。

## 5. 実践例の分析：結びにかえて

この実践例は、「一方的な知識伝達のスタイルではなく、参加者が自ら参加・体験して共同で何かを学びあったり創り出したりする学びと創造のスタイル」(中野, 2001)であり、グループとしてお互いの相互作用や多様性の中で分かちあい刺激しあい学んでいく双方向性を有するホリスティックな学習と創造の手法であるという意味においてワークショップ型の授業である。

また、子どもたちは自分自身を紹介するのではなくdream friendを紹介するという設定のため、「自己選択的で、自主的」「実生活から精神的に少し距離をおいた」遊びの特徴(Gray, 2013)をすでにこのレッスンは内包している。そして、グループによる協働的な「遊び」の要素が加わることで、役(ロール)と個人の間にある「遊び」の幅、自由度が増し、憧れの人物・キャラクターという役と創造的に関わることができる。心理劇の創始者ジェイコブ・モレノ(Jacob Moreno)が説く「役割創造(role creating)」である(吉田, 2011)。グループにより協働で英語のスキットを考え表現し発表し、クラスメイトたちの発表を観客として観る、そして英語を聞く、というプロセスは、まさに「遊び」に彩られた英語の「学び」である。

なお、ワークショップ型の授業の場合、教師はファシリテーターの役割を担うことが特徴的である。カール・ロジャース(Rogers, 1961)によれば、ファシリテーターに求められる基本的な特質は以下の三つに集約される: 共感(empathy), 受容(acceptance), 調和(congruence)。教師と生徒の関係性で言えば、教師が生徒ひとりひとりを人間として尊重し共感的に理解し受け容れること、生徒の言動を内面から理解していくことである。生徒の波長に合わせることやグループの空気を察する力も時には求められるであろう。最後の「調和」とは、教師の言

動に矛盾がないこと、つまり教師が生徒の前で権力を笠に着たり、教師に期待された役割を演じることなく、真摯に生徒と向き合うことを指す。時には教師自らが知らなかったり疑問を抱いていたたりする場合も一人の人間としてその真実の (authentic) 感情を率直に伝えることである。今回の実践例に照らすと、教師は子どもたちが選ぶ人物・キャラクターを尊重し共感的に受け入れ (empathy, acceptance), グループがスキットをつくり発表するプロセスにおいて、子どもたちに真摯に向き合う姿勢 (congruence) が大切である。

さらに、ファシリテーターのとする態度として、ジョン・ヘロン (Heron, 1989) は、以下の三つの様式 (mode) を挙げている: 権力的 (hierarchical), 協働的 (cooperative), 自律的 (autonomous)。最初の「権力的 (hierarchical)」様式では、ファシリテーターが学習の方向付けをし、グループのためにすべてを考え行動する。ファシリテーターがすべての責任を負い、すべての判断と決断を担う。2番目は、グループとの協働的なファシリテーションである。ファシリテーターは自分の見解をグループに示すが、結果は交渉によってもたらされ、ファシリテーターは、グループが自己決定できるようになっていくよう導く。3番目は、そのグループの自律性を全面的に尊重する様式である。しかし、これはファシリテーターとしての責任を放棄するという意味ではなく、グループが自己決定の力を働かせて学習できるような条件や環境を創り出す繊細な技巧 (subtle art) を要することなのだと言者言う。この三つの様式を時と場合に応じて柔軟にバランスよく取り入れられることが有能なファシリテーターの特質であるとも述べている。今回のプロジェクトをしてみると、【Day 1】で、まず、教師が、教科書 Lesson 9 に出てくる単語や英語表現を、デジタル教材の映像や音声視聴させることで、子どもたちに意味を理解させ繰り返し練習してインプットを行った後、「Dream

Friends 紹介スキット集」プロジェクトについて説明しており、このプロジェクトへの導入には「権力的 (hierarchical)」様式が用いられていることがわかる。また、グループがプロジェクトの準備をする間に、各グループの活動の様子を教師は見回ることになるが、必要に応じて【Day 1】で学習した英語の表現をスキットに用いるよう指導をしたり、5年生最後のレッスンなので、総括としてそれまで習った既習の英語の表現をつかってみることや、ノンバーバルな表現を用いるなどのアドバイスを適宜行う際、時には「権力的 (hierarchical)」時には「協働的 (cooperative)」な態度をとることになるだろう。さらに、スキットづくりに教師としての見解は示しても、結果としてグループが「自律的 (autonomous)」姿勢を育み自己決定できるように導く態度もファシリテーターとして重要である。最後に、このプロジェクトの主なねらいは、子どもたち一人ひとりがグループの仲間から出されたアイデアを受け入れ、相手から受け取ったものに spontaneous に反応し “response-ability” を育んでいかれることにある。そこで、メンバー間の信頼関係、親睦関係を築き、グループとしての自律性を発揮して協働的で創造的な表現を生みだしていく動機づけとなるような、前向きな激励のこぼしをかける工夫も、ファシリテーターとしての大切な役割となる。

## 文献

- 高尾隆 (2006). 『インプロ教育——即興演劇は創造性を育てるか?』フィルムアート社.
- 中野民夫 (2001). 『ワークショップ——新しい学びと創造の場』岩波新書.
- 吉田真理子 (2011). ロールプレイング. 高橋雄一郎, 鈴木健 (編) 『パフォーマンス研究のキーワード——批判的カルチュラル・スタディーズ入門』 (pp. 244-272) 世界思想社.
- 松本茂 (編集顧問) (2020). *ONE WORLD Smiles 5*

- (小学校英語検定教科書) 教育出版社。
- 小学校学習指導要領, 平成29年文部科学省告示第63号 (2018). [https://www.mext.go.jp/content/1413522\\_001.pdf](https://www.mext.go.jp/content/1413522_001.pdf)
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention* (1st ed.). Harper Collins.
- Gray, P. (2013). *Free to learn: Why unleashing the instinct to play will make our children happier, more self-reliant, and better students for life*. Basic Books.
- Heron, J. (1989). *The facilitators' handbook*. Kogan Page.
- Johnstone, K. (1999). *Impro for storytellers*. Routledge.
- Jones, R. H. (2016). Creativity and language. In R. H. Jones & J. C. Richards (Eds.), *Creativity in language teaching: Perspectives from research and practice* (pp. 16-31). Routledge.
- Jones, R. H., & Richards, J. C. (Eds.). (2016). *Creativity in language teaching: Perspectives from research and practice*. Routledge.
- Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Houghton Mifflin.
- Vygotsky, L. S. (2004). Imagination and creativity in childhood (M. E. Sharpe, Inc., Trans.). *Journal of Russian and East European Psychology*, 42(1), 7-97. <https://doi.org/bmhnmh> (Original work published 1930)

## 特集：言語文化教育とクリエイティビティ (Creativity)

## シンポジウム

## 質疑応答

## シンポジスト

佐々木 雅幸  
(金沢星稜大学)

佐藤 博志  
(筑波大学)

吉田 真理子  
(津田塾大学)

## 司会

飛田 勘文  
(早稲田大学)

Copyright © 2020 by Association for Language and Cultural Education

飛田：それでは、後半の質疑応答に入らせていただきます。最初に、各先生に他の先生のご発表に関するコメントを頂戴したいと思います。まず、佐々木先生からお願いしてもよろしいでしょうか。

佐々木：お二人の先生、大変興味深いお話をありがとうございました。まず、佐藤先生と私の考えてることがオーバーラップしていることが分かり、たいへん気持ちがいいです。結局、科学技術基本会議から出てくる Society 5.0は、人間の能力についてあまり関心がないんですね。AI、ビッグデータを使いながら人間の創造性がどのように上がっていくかっていうところをしっかり考えなくちゃいけない。そのためには、生活のゆとりであるとか、吉田先生が上手にお話になったように、競争社会で頑張り過ぎちゃ創造性は湧いてこないわけだし、今の大学が置かれているように評価し過ぎると創造性がなくなるんですね。そのあたりの関係性がとても大事になってきてて、だから言葉の矛盾があるんだけど、「創造性をマネジメントできるかど

うか」っていうことですね。このあたりが佐藤先生と共通する課題になるだろうと思います。

実は経営学の野中郁次郎先生が「ナレッジマネジメント」という言葉を使いまして、企業経営の中に創造の場をどうつくるかって話をするんですけども、私は企業の中だけじゃないだろうと。つまり、社会の中に、都市や農村にも創造の場がなくちゃいけない、その創造の場をどういうふうに育てながら、そこで関係性がどういうふうに変わるか。吉田先生が言われたように、最初から決まった答えってないわけで、関係性の中でインプロビゼーションがあり、しかもそれは言語というフレームの中でのやりとりの中で創造性が生まれてくるわけですね。その創造の場というものをどうつくるかということがとても大事になるなっていうことをあらためて思いました。イギリスのチャールズ・ランドリー (Charles Landry) は、「創造の場」を意味する「クリエイティブ・ミリュウ (creative milieu)」という言葉を使うんですが、セレンディピティ (偶然の発見、思わぬものを偶然に発



見する能力) が生まれるだとか、あるいはインプロビゼーションがあるだとか、そういうことです。これがやはりとても大事な概念になってくるだろうと思いました。

それから、吉田先生の hierarchy と cooperative の関係ですけど、いわゆる共同組合運動っていうのは、ロバート・オーウェン (Robert Owen) とイギリスから出てきます。ラポール (労働) を一緒にやるのは「collaboration」なんですけど、共同組合には、もともと「オペラ (創造的活動) を一緒にやる」っていう概念があるんですね。これが「コオペラ (co-opera)」なんです。「コオペラティブ」っていうんですけど。そういうこともあらためて吉田先生のところから感じました。

それから、演劇を通じたいわゆる役割の転換ですよ。私はボローニャに1年住んで、それでいろんな演劇の連中との付き合いがあって、特にコメディア・デラルテですね。仮面劇。仮面の役割は決まっていて、その仮面をかぶると、普段元気のない人も急に元気が出るとか、ホームレスが警察のような権威的な仮面をかぶると警察官の気持ちが分かるとか、そういうことがあるんで、そういう即興性とか演劇が持つ力ですか。これはとても大事なとあらためて感想を持ちました。

飛田：ありがとうございます。佐藤先生、お願いいたします。

佐藤：私もイタリアは2年前に初めて行きました。トレントというところに滞在して、とても美しい街で、すごい感銘を受けて帰ってきたところなんです。

佐々木先生がご発表の中で言われてました「芸術で集中力が付いて学力が伸びる」っていうのは私も賛成で、20年前からイギリスとオース

トラリアで、たぶん他の国でもあると思いますけど、そういう研究がされてて、本も出てるんですね。佐々木先生が言われた高松市の事例などではもちろん影響があるんですけども、日本では全国的にはあんまり広がってないっていうところが、国の教育政策なり、あるいは自治体のトップなりで進めてもいいのかなっていうような感想を持ちました。

それから吉田先生のご発表のほうでは、「Be average」っていうのが印象的で、私も好きな言葉になって、先生のご発表を聞いてよかったです。子どもの勉強もそうですし、学者の研究もそうだと思うんですね。恐れが大きくなってしまうと、我々あんまりいろんなことができなくなって、気持ちが後ろ向きになると筆も進まないし、それは子どもが勉強してる時に机に向かえないっていうのと一緒だと思うので。吉田先生も子どものオートノミー (autonomy) っていうふうに言われてましたけども、そうした視点はすごく大事で、自分自身の生活の中にも時々思い出しながら取り入れていきたいなと思いました。

飛田：ありがとうございます。吉田先生、お願いいたします。

吉田：佐々木先生、佐藤先生のお話を伺って、異なる視点からのクリエイティビティへのアプローチで、とても刺激的でした。そして、こちらのアプローチとつながるところもあることに気づき、なるほどと思いました。佐々木先生の最初の「クリアテ」っていうところで、創造の主体は人間ではなくて、神が人間を創るっていうお話ありましたよね。そうかと合点がいったのは、キース・ジョンストンのことばです。「創造 (creativity) は未知の世界からもたらされた贈りものであるのに、“私が考えました” “私のア

アイデアです”などとなぜ所有権を主張する必要があるのか？」と彼は問いかけていて、面白い考えだなんて思っていたんですが、佐々木先生のまさに「クリアテ」の語源をたどっていくと、人間が主体じゃないっていうところは、ジョンストンのこのことばにつながるんだと、はっとさせられました。

あと、金沢美術工芸大のグループの話とか、農村での廃材を活用した商品づくりの、ネオクラフティズムの話とか、非常に興味深く、このコロナの状況が少し落ち着いたら、そういうところをぜひ自分の足で巡ってみたい、訪れてみたい。自分のクリエイティビティを刺激される体験になるような気がします。佐藤先生がおっしゃっていた「排他的競争」も印象にのこっています。

佐藤：それは人を蹴落とすための競争ですよね。なんのために勉強するかっていうので、例えば高校入試の内申点の競争とか、自分よりできる子が欠席すればとか、試験失敗すればとか。そこまでいってしまうと、それは排他的競争で、日本の受験システムの中ではそういう局面が出てくるのは致し方ない面もあるのかもしれないですが、それを教師が肯定してしまったらいけないと思っています。そこで教師が本当は違うんだってという語りをするか。歴史的に日本の教師はそういうことをしてきたと思うので、それはやっぱりぜひ続けていただきたいなというのが、僕の希望です。

吉田：ご説明をありがとうございます。芸術の力、日本の公立小学校に正式に導入された外国語（英語）教育、そして今日のテーマであるクリエイティビティ、が繋がり合って、もう少し教育のあり方が変わっていくといいなっていうふうに思いながら先生方のお話をお聞きし、すごく勉強になりました。

飛田：吉田先生、ありがとうございました。評価の問題については、イギリスの教師も、演劇活動を通してどれだけ言語能力が身に付いたかなどをととても気にしています。したがって、学生の言語能力の向上をしっかりと評価していくのですが、評価に関する議論の最後には「評価したくないよね」というコメントが多いです。

吉田：私もそう思うんですね。やっぱり教育って近視眼的に語れないと思うんですね。それこそ学習指導要領の中に、「生涯学び続ける姿勢を育てる」という目標が掲げられています。長い目で見た教育ということを考えていくことは、実は私はすごく大切なんじゃないかなって思うんです。

飛田：吉田先生、ありがとうございました。それでは、参加者からの質問のほうに移ります。まず、佐々木先生へのコメントと質問になります。

参加者1：私の主人が今イギリスで活動している日本人芸術家です。イギリスの湖水地方を拠点としており、昨年 John Ruskin の誕生200年を記念するために、ラスキンの肖像画を描いて、ラスキンの家 Brantwood で展示をしました。今日の先生の話、本当は主人に聞いてもらいたかったと思います。非常に興味深く聞いていたと思います。ありがとうございました。

佐々木：ラスキンの生誕200年ということで、私も日本でぜひ記念シンポジウムやりたいと思っていましたが、本場のイギリスのラスキン協会がかなり高齢化しており、叶いませんでした。しかしながら、ラスキンに関しては、東京にラスキン研究会があるのと、関西にも研究会があって、約1年間かけてラスキンを、いろんな現代的意味を解き起こしました。また、水曜社という出版社がラスキンの『芸術経済論』という本を、訳文を新しくして出しましたので、ぜひ見

ていただくといいなと思っております。

参加者2：幼児に芸術に触れさせることはとても良い刺激になると思うのですが、他教科にも効果があると言うのはどのくらい信ぴょう性があるのか疑問に思いました。例えば、幼児期に身体を使ったある種のアクティビティをすると算数の成績が上がるということが報告されていますが、芸術の効果も縦断的に研究されているのでしょうか。それともこれからの分野、ということでしょうか。

佐々木：次の質問ですが、実はレッジョ・エミリアモデルは今、世界的に研究がかなり進んでいます。アメリカのハーバード大学にプロジェクト・ゼロがあってどんどん議論していますから、そちらをご覧になるとよろしいかと思えます。

それから、学校教育については、先ほど佐藤先生も紹介されましたけども、ちょうど21世紀にさしかかるときに、イギリス政府でトニー・ブレア首相が出てきますね。彼が「creative for the future」という政策体系を打ち出します。その中に「Creative London」とか、「Creative City」に関する内容も入ってるんですけども、そのCreative Londonの集大成がロンドン・オリンピックだったわけです。その一つに「Creative Partnerships」というプログラムがありまして、これは学校教育の現場に、教師とコミュニティ・アーティストが一緒になってプログラムをつくって、そして子どもたちに参加させると、そういう参加型の授業をしたわけですね。これは非常に効果があって、トニー・ブレアがやった政策の中で最も成功したのはそれじゃないかといわれるぐらいのものがあります。それを佐藤先生は恐らくその資料をご覧になったということだと思います。

日本で、Creative Partnerships がもっと評価

されてもいい、されるべきだと思っていましたが、しかし、文科省の側でも創造性という言葉がちりばめられるというところまでは来てるわけですね。学習指導要項かなんか。でも、問題は日本の場合、その前段でかつてゆとり教育の失敗というか、中途半端なことがありましたよね。ゆとりの時間っていうのをつくったのはいいんだけど、教師のほうに余裕がないから、教師が自分で発想するっていうのができないわけですよ。そうすると、そのときお手伝いするような人たちがいないと、つまりアート・プロジェクト（参加者主体の芸術活動）を学校教育に持ち込んでいくような体制がないとつぶれちゃうわけですが、ゆとりの時間っていうのはそれで失敗したと思うんですね。

イギリスの場合はコミュニティ・アーティストのグループが、80年代、90年代次第に広がって行って、例えば失業者が多いコミュニティ行って一緒にアート活動をやるっていうような、そういうアーティストが増えてきた。その人たちが学校現場に入っていった。ここの厚みがあったんで成功したんじゃないかと思っています。

参加者3：「テクノロジー」と「職人芸」と「創造性」の関係についてお考えをお聞きしたいです。今回のコロナでのオンライン対応でも課題になりましたが、与えられた環境に適応し、優れた教育実践を創造できる先生がいる一方で、全員がそうとはいえ、中高などでは定型化されたオンライン教材などを配布してはどうかという議論も目にしました。テクノロジーによって、優れた教育実践が定型化され、共有されていく（あるいはAIなどに代替されていく）ことは望ましいと思える一方で、（特に言語教育においては、ですが）教育内容の画一化が進み、個々の教師

の創造性が問題にされない状況（講師は、コンテンツを実施すればよいという役割に変わっていく状況）になるような気がします。テクノロジーと「職人技」と、個々の教師の「創造性」という点について、それぞれの領域から考えられることがあれば、お聞きできると嬉しいです。

佐々木：やはりAIってというのはツールですから、最終的にそれどう使いこなすかっていうことになるわけで、そのテクノロジーでできない先を人間の創造的な営みで開いていく。だから、製造の現場などでハイテクの高性能のマシンがつくられますけども、この高性能で精密な機械であればあるほど、マザー・マシンの精度に規定されるんですよね。そのマザー・マシンをつくるのは、最終的には職人技なんですね。だから、恐らくAIと人間の創造性もそういうような関係性があるって、競争していくんだけど、最終的に人間の創造性のところが勝ってくる。だから、教育の仕事っていうのはなくならないんですね。そこがポイントで、将来49パーセントの仕事がなくなると言ったけど、なくなる側に教育の仕事は入っていません。以上です。

飛田：ありがとうございました。私はイギリスで演劇教育について学びましたが、コミュニティー・アーティスト、あるいはティーチング・アーティストについて2000年代によく議論されていた内容の一つは、アーティストがきちんと指導方法に関する知識と技術を持っているか、また、学校の先生がいま何を教えているかをきちんと把握しているか、ということでした。つまり、アーティストが学校で学生に自分が持っている知識や技術を披露したり、それを使って子どもたちと活動をしたりするだけでは不十分で、教師に任せるのではなく、アーティスト自身が、自分が持っている知識や技術を学校のカリキュラムに結びつけていく必要があります。

す。劇場や音楽堂で言うなら「エデュケーション・オフィサー」でしょうか。日本の場合、まだそこには到達していません。

次の質問、佐藤先生のほうに寄せられ質問についてお答えをいただけたらと思います。

参加者4：「クリエイティブな教師」という点について、クリエイティビティは教師の個人の専門性によるところが大きいと感じました。学校組織における校長の役割だけでなく、教師の同僚性や学校組織から生まれるクリエイティビティについてももう少し詳しくお聞きしたいです。

佐藤：質問ありがとうございます。教師の同僚性や学校組織から生まれるクリエイティビティという質問ですが、基本的に「授業研究」が「レッスン・スタディ（周りの同僚とともに指導法に関して議論し研究していくこと）」っていうふうに呼ばれていて、それが教師の同僚性や教師の成長っていうのをつくっていくというふうに思うんですね。ただ、中学、高校では教科で分かれてるので、うまくいかないっていう声は聞きます。

そこで一つ大事なのが、やっぱり校長先生なりリーダー的な先生が、教科を越えたところで授業のよしあしを判断できる技を身に着けているかという点だと思います。校長先生に内容の知識がなくても、生徒の反応っていうのは見て分かるわけですね。単にアクティブな授業がいいっていう話ではなくて、例えば詩の鑑賞の授業でアクティブっていうのはおかしいし、みんな集中して詩を読んでもっていうのはとても大切な授業場面だと思うんですけど、そうした単元に応じて子どもの反応がどうか。もうちょっとざっくりばらんに言うと、子どもが退屈してたり、先ほど吉田先生のお話の中に恐怖という話もありましたけど、先生を怖がったりしたら

一番いけないし、そうした点を見ていくっていう点では、レッスン・スタディ的なこと、授業観察っていうのは、中学、高校でもあり得ると。

あと、最近私がクリエイティブな教師っていうことで知ったのが、「教科ミーティング」です。教科のミーティングをとことんやっている学校っていうのがあって、教科の中に踏み込まれると、先生方は困るんですよね。自分の持ち分っていうか、授業のやり方を変えなきゃいけない。変えるっていうのは、もしかしたら子ども観も変えないといけないかもしれない。そういうところに追い込まれるっていうのは大変なんだけども、そこで教師同士、同僚とディスカッションするっていうような、私も教科ミーティングに何回か実際に参加させてもらったんですけども、この先生たちは本当にクリエイティブな教師だっているように思っています。

参加者5：私事で申し訳ないのですが、私の弟（中学校1年生、高校2年生）が「英語は結局暗記科目。担当の先生はコミュニティ活動とかしようとしてるけど、結局試験では問われないから意味ない。」と話していました。それを聞いて、言語教育にかかわろうとする者として、何とも言えない気持ちになりました。

佐藤：それから、英語は暗記科目っていうふうにあるんだけど、学校間での違いっていうのが、もしかしたら、僕が、あるいは皆さんが想像してる以上に広がっている。それはポストコロナでもっと広がるのかもしれないけど、例えば探究型英語学習を設定してる学校では、英語は暗記科目なんて先生方思ってないですよ。自分の学校はこうで嫌だったっていうことだと思うんですけども、そこでどう働くかっていうのは心の持ち方の問題で、ここは何か工夫があるのかなと思ったんですよ。つまり、協働的な学習だと

生徒に駄目だと言われる。だけど、それは本当にそうか。全員の子どもが本当にそう思ってたのか。そういう違う教え方をする先生がいて、声に出さなくても喜んでた子どもはいたかもしれないし、それから、協働学習のやり方も、全部の単元でやる場合と、ある程度学んでいって、力が高まった時点であるポイントで出してく場合とがある。そうすると、それは例えばAO入試とか小論文で受ける子もいるわけだから、それは受験にも役立つっていうような、その作戦があったのかどうかっていうところですよ。

参加者6：長年、私学で教員をしていましたが、学校は企業化していて、生徒・保護者はお客様、校長は広告塔でした。お客様の希望に沿う教育をすること、成果を出すことが全てでした。現場では教師たちは「教師は人なり」と思って頑張っていました。成果（生徒の成績を上げる）ことができない教師はクビになっていきました。昨今の協働学習推進派の教師の授業では成績は上がらないので、生徒は「あの先生はハズレだ」と言って、塾や予備校に通っていました（ある進学校の現実です）。

佐藤：教師のクリエイティブの問題で、ここの学校は企業化してて嫌だった、だけど子どもの学力が高い。そうすると、そこでの教えられることっていうのがあって、いい点もあるはずで、例えば僕の場合、岡山大学から筑波大学に移ったの10年前なんですけど、最初、通用しなかったんですよ。要するに岡山大学では教育実践的なことを理論化して教えると学生はよい反応をする。同じことを筑波大学に行って、10年前やったらあまり反応がよくない。筑波大の学生は、もっと研究的にやりたいんですよ。1年生、2年生でも。研究的にやればやるほどついてくる。だから、大学もそうだけど、学校によってそも

その生徒が違うし、中高になると選んで入ってきてるので、そのニーズとの関係っていうのがあるのかなっていうふうに思いました。

全体への ICT と教育の点 [参加者3の質問] は、僕自身、佐々木先生が言われたことに完全に賛成で、例えば学校で、あるいは教師が子どもに教え込むというような発想でいったら、もう定型化してきますよね。だけど、そうじゃなくて個々の子どもでやっぱり違いがある。その子の良さとか将来とか、どの進路に行くかっていうのを考慮していくと、そういう定型化はしなくて。やっぱり、道具として ICT なり AI が搭載された英語の授業とか。

僕自身が見学した授業なんかでも、生徒が一生懸命ヘッドホン付けて何か聞いているんですよ。最初、僕が見たとき、何やってんのかなって思って。YouTube で英語の動画を何回も見て、メモ取って、先生に聞いたら「すぐこの後試験なんです」と。だから、前日も試験勉強したんだろうけども、子どもたちは朝来て、最初10分間集中して、ヘッドホン付けて YouTube 見て、その後その聞き取りと考察ができるかっていうのをテストして、テストするときはループリックがあるってというようなことをやってて。

そういうことを考えると、単純に定型化できなくて。演劇っていうことで飛田先生もご専門なわけなんですけども、そういう脚本家的な、完全に脚本家とイコールではないですけど、教師が英語の先生、言語の先生であっても、脚本家的なことをしていくっていうふうに考えると、完全に定型化していったら、たぶんそれはあんまりぱっとしない授業で、むしろ AI に何ができないかを考えるっていう攻めの姿勢っていか、攻めるっていうのは誰かと戦うんじゃないかって、いい時間といい学びを子どもたちとつくるために、自分は教師としてどういうふう

AI を活用したり、紙ベースのを使ったりっていうような前向きな発想でいろいろクリエイティブってったほうが、ストレスもないし、みんな楽しく、先ほどの吉田先生の Be average ではないですけども、それがみんなで分かり合うような。

AI が Be average って言わないのかな、なんていうふうに思って。Be average っていってさっぼ向かれるんじゃないかって、そうだって思えるようなお話を入れながら、しかもそれが単なる雑談じゃなくて、授業内容と重なりながらやってくと、「先生の授業好きだな」って。例えば「ああいう先生になりたいな」とか、「習ってよかったな」っていうふうになるのかなと思いました。

飛田：ありがとうございます。吉田先生に寄せられた質問についてお願いしたく存じます。

吉田：質問ありがとうございます。ちゃんと的確にお答えができるかどうかちょっと怪しいですけども、テクノロジーと職人技と、個々の教師の創造性 [参加者3の質問] についてというところでは、私も佐々木先生、佐藤先生と同感で、テクノロジーをツールとしてどう利用していくのか、活用していくのかっていう視点を常に教師が持ち続けるっていうところが、教師の創造性かなというふうに思います。

私は、大学の第2タームに「クリエイティブ・ドラマ」という授業を担当しています。ドラマ活動は3密あってこそ、と思うのに、オンライン授業では身体性をもって集まれない。画面だけで、画面越しにドラマが成り立つのか？授業が始まる前まで、疑問符がいっぱい頭に浮かんでいました。しかも受講者数が例年の倍の50人以上ということがわかり、不安と焦燥感で私自身が押しつぶされそうでした。でも、ふたを開けてみれば、学生のほうはオンラインというテクノロジーに慣れるのが早いし、自分たちが表現したいことを、この限られた大きさの画面を

とおしてどう画面の向こうの観客に効果的に見せられるか、伝えられるか、いろいろグループのなかで試してみるんですね。最後の発表はどのグループも見事で、「なるほど、そういう見せ方があるのか、そういうオンラインの使い方もあるのか」って、こちらのほうが発見の連続で、新しい学びの方法のひとつとしてオンラインがある、ということを知りました。個人の創造的なエネルギーを解放し、創造的で豊かな人生を送るコツは、「毎日、なにかに驚くよう心がける」「なにか面白そう！とひらめいたらそのひらめきに従うこと」とチクセントミハイはアドバイスしていますが、オンラインに挑戦するという新たな試みは、学生にとっても教員にとってもクリエイティビティを高めるきっかけになったのではないかと、思っているところです。

参加者7: ロールプレイと役割のお話、たいへん興味深かったです。子供とロールの間に「遊び」(でしたでしょうか?)をつくるということについて、言語の習得と創造性の点から、もう少し説明していただければと思います。

吉田: ジェイコブ・モレノが言ってる「役割理論」っていうところをもうちょっと説明してみると、「role taking」っていうのは「役割取得」、二つ目が「role playing」=「役割演技」、そして三つ目が「role creating」=「役割創造」である。この三つの違いは、ロールと個人の間にある遊びの幅、自由度であるというふうに言っています。役割を完成され確立されたものとして、個人が単に取得して、そこに個々人の個性や差異を挟む余地も、役割との自由な遊びの幅もない関係をrole takingといい、演劇を例にとってみると、role living, つまり与えられた役に生き、演技者自身の個性が役の中に埋没してしまう関係に見

られます。role creating は、この上記三つの役割との関わり方の中で最も自由度が高く、創造性に富んだ状態をいうというふうに、単なる役割取得から脱し、個性や差異が生かされる役割演技、さらには新しい役割創造へと向かうには、心的エネルギーを要します。それをモレノは自発性、さきほど説明した spontaneity と考えていました。このモレノの考え方に会ったときに、role creating という、ロールとの距離、遊びの幅、自由度というのがすごく面白いなというふうに思いました。

私事で恐縮ですが、実は私はある時期、プロの舞台役者になることを目指して俳優養成所に通っていました。そのときにロシアの俳優・演出家のコンスタンチン・スタニスラフスキーの「システム」に基づいた演技トレーニングを2年ぐらい受けていました。「魔法の If (もしも)」という、たとえば「もしも、自分がその人物と同じ状況におかれていたら?」といった「もしも?」の問いかけをすることで、演じ手の内面に注意力や想像力、虚構の出来事を現実的に起こりうると信じるきもちを喚起し、それにともなって感情をも呼び覚ます、というスタニスラフスキーが考案した演技の方法論も体験しました。「役を生きる」という、ロールと自分との距離というのを、当時も考えていたと思います。今でもやっぱりロールっていうものとそれを演じるその人自身との距離感、役との自由度っていうのは、ずっと私のテーマのひとつになっていると思います。

小学生に、「このロール(役)になってみましょう」って言うと、割と自由にやるんですよ。ただ、はじけ過ぎちゃって、「それじゃ文脈から脱線していくから」みたいな感じで飛んでっちゃう場合があるので、そこら辺はコントロールしていく、というか、ある程度方向を示

して導いていくことも必要です。子どもの場合、ロールと遊ぶのがうまいですね。その役として一生懸命せりふを覚えるというよりも、からだを動かしながらやっているうちこころも動き、そのうち自然とことばが入ってくる。そういうことばの習得の仕方というか体得していくプロセスを幾度も目の当りにしています。ただし、ここで重要なことは、教師から一方的に「このロールをやりなさい」と言っただけで、どういうロールをやりたいかというところで、本人の *autonomy* を大切に、自主的に役を選ぶ余地を残す。何がやりたいかというところの自由度を与えてあげることがことばの学習の動機づけとして大切であると思っています。

参加者8：私は今大学生を（留学生も日本人も）教えていますが、なぜか特に日本人学生は大学に入る時に、小学生としてきつと持っていたんだろうと思う *creativity* をどこかで失ってしまっているように感じます。その理由はなぜでしょうか。そして、教育の中で、それを取り戻す方法はありますか？

吉田：わたしが担当するドラマの授業でも、授業が始まって最初の頃——第1回目、第2回目の頃ですけど、学生に質問するとき、こちらは純粹に相手の考えを知りたいだけなのに、レスポンスが返ってくるまでに長い間が空くことがあるんですね。学生のほうは、この教師はどういう答えを期待してこの質問をしているのかなって考えているらしいんですよ。私のほうは、「いやいや、何も期待してないから」って言わなきゃならない。質問されると正解を探し求めることが習慣化しているところがあるんですね。なので、ドラマの授業でも、他の授業でもそうなんですけれど、質問したら、「とにかく考え込まないで」って何度か注意します。キース・ジョ

ンストンも、考え込んで駄目なのだと *Impro: Improvisation and the Theatre* でも注意しています。面白い例が出ていて、ペアでインプロをやっていて、相方に「きょうの夕食はなに？」って聞かれて、下手なインプロヴァイザーというのは、なにか独創性のあるレスポンスをひねりだそうとする。だから反応するのに時間を取り過ぎる。そしてようやくひねり出したのが、「fried mermaid（揚げた人魚）」だったりするわけです。でもキース・ジョンストンは言います。もし一番最初に思い浮かんだ「fish（魚）」とだけ言ったら、そのほうがよっぽど観客は喜ぶだろう。インプロヴァイザーが自分をさらけ出す応えは、その人らしさが出るっていうふうな言うんですね。なので、さきほどの授業の話にもどると、大学生にはどんな答えでもその人らしさが出るから、とにかく考え過ぎないこと。啾嗟に反応し最初に思い浮かんだことを言ってみよう！とアドヴァイスしてあげるのがいいのではないのでしょうか。

それからもう一点目は、グループで活動する機会を授業でつくる。さきほど、小学校高学年英語の授業の実践例で「Dream Friends 紹介スキット集」というプロジェクトを紹介しましたが、グループでアイデアを出して、お互いのアイデアを聞き合いながら、人のアイデアを否定しないで、いろんなアイデアを盛り込んで何かをグループとして協働でつくってみようねって。相手を否定しない、受けとめるっていう訓練ができてくると、グループのなかでフローが生まれ、一人ひとりのクリエイティビティも、グループとしてのクリエイティビティも高まる気がします。グループワークをさせてみる、協働でなにかを創りあげるという体験は大切。そして、人が出した案、意見は受け容れ活かしていく工夫をしようねっていうこと



を教師が折に触れて伝えていくことは、一つの方法かなっていうふうに思います。以上です。

飛田：ありがとうございました。続いて、本学会の理事である牲川さんに、本学会の会員の多くが専門にしている日本語教育の視点からご質問いただきます。

牲川<sup>1</sup>：佐藤さんと吉田さんにコメントなんですけど、学校教育と日本語教育の現場でかなり違うのは、日本語教育には学習指導要領とかないわけですよ。教育委員会とか、そういう縛りがない状態です。その状態ですので、いろいろな政策的な事情に非常に動かされやすく、教師自身が不安とか恐怖に日々対応しているってところが非常に強いんですね。創造性を発揮するというのも、教師の日々の糧ですよ、食べていけるかっていうところが非常に問題になっている業界なので、創造性を発揮しにくい部分があります。

今回コロナで学校教育でも緊急事態宣言が出て、新学期が始まって1週間もたたない間に休校を迫られるということが学校教育の先生方にあつたんですけれども、その先生方にとっては、とてもやる気をなくしたんじゃないかなと思います。長期的に授業の計画を練っていたにもかかわらず、ラストミニッツに明日からプリントでやれとかいうふうに言われるということは、それまで計画していたことってというのが、全て勘案されずに、緊急事態だから従ってことなんですけれども、もうちょっと余裕があって、対応する時間があれば、創造は無理でも、何らかの自分なりの対応っていうのができたと思うんですけど、とてもそれが混乱したと。

ああいう状況が日本語教育では日々起こるよ

うな感じなので、政策として、教師個人がクリエイティビティを発揮する態勢というのが何とかもうちょっと安定していたり、現場を踏まえて上意下達ではない形っていうのを模索してほしいと、今回強く思いました。佐藤さんに特になんですけれども、そういうシステム、教育政策も含めて、クリエイティビティをより発揮できるようにするにはどうしたらいいかを、コロナの経験も踏まえて教えていただけたらと思います。

佐藤：難しい質問ですね。やっぱりオートノミーっていうのは大事だと思うんですよ。自分で決定できるっていうことが教師には必要だということ。日本の教育行政制度っていうのはすごく複雑になっていて、県教委があって、市教委があって、文科省があって、文科省、法令とか省令改正しないと。例えばICTの整備とかがそうだったんですけれども、各教育委員会任せになる。各教育委員会任せなのは、学校教育法第5条で、学校の設置者管理主義っていうのがあって、それは文科省の役人もすごくよく分かっているので、教育委員会のオートノミーっていうのを大事にするんですよ。そこで、教育長がリーダーシップを発揮すればいいんだけど、全ての教育長が優れているかどうかっていうのは分からないし、小規模教育委員会の場合、例えば村とか町とかの場合、すごい小規模過ぎて、そもそもスタッフがいない、指導主事がいないとかっていうような、すごく難しい問題があるっていうふうに思っています。

ただ、一方で僕が思ったのは、余裕がないからできない、あるいは難しいっていう言い方をされて。分かるんだけど、最近、僕がお話しした教育委員会の人とか校長先生とかの話を聞くと、最初は余裕がなくて、休校とか緊急事態宣言で嫌だって思ったんだけど、こういう状

1 牲川波都季(関西学院大学総合政策学部)。

況だからこそ何とかするって、逆にやる気が出たって、大変だけどって言う人もいますよね。そういうふうになると、そんな強い人ばかりではないとか、日本語教師の業界はそもそも不安定な面があるとかっていうふうに言われてしまうだけけれども、ただ、目の前に子どもがいるっていうふう考えたときに、退却するだけでいいのかって。攻めろというわけではないんだけど、余裕がない中で、余裕がない中だからこそ、子どもたちのためになんかできないかって思うようになったって。

僕も実は同じ経験してるんですよ。3月は何もしなかったですけど、やる気が出なくて。やっぱりなんかやんなきゃって、4月になって思ったんですよ。それは、僕自身が同僚とかに恵まれてるのかもしれないですけども、それだけではないような気もしてて。ただ、そこはクリエイティビティとの関係でもうちょっと詰めてくことができそうで、そのためのヒントってというのは、きょう吉田先生や佐々木先生のご発言のところにあったと思うんですよ。ご発表の中に。そこからちょっと考えていきたいなと僕自身も思ったところです。

飛田：ありがとうございます。佐々木先生、吉田先生のほうはどうでしょうか。

吉田：今の点へのリスボンと、さっきの子どもとロールのところについて一言追加しておきたいと思っています。

今の点について。私は行政的なところが分からないので無責任なことを申し上げることになるかもしれませんが、こういうときこそ即興性が大事なのかなって思います。オンラインの状況で日常も職場もいろいろなことが想定外で変化していくので、それをいちいち真に受けいたらストレスにもなると思うんですよ。そこをやり過ごすには日常は即興の連続、というふう

にきもちを切り替えることがポジティブにクリエイティブに生きるコツかなと。

もう一点の、子どもとロールと言語の習得について。中学年、高学年といろいろな学年の子どもたちと英語劇やドラマ活動を20年近くやってきて思うのが、子どもの中にはシャイな子もいるじゃないですか、だけど、例えば（不思議の国の）アリスっていうロールを与えられて、「もし」自分がアリスのような状況に置かれていたら、どんなきもちだろう。この台詞ってどんなふうにするだろうって、そのロールと遊べる。例えば what っていう単語を口に出して言うのに、シャイな子だと恥ずかしさも手つだって、淡々とした口調でしか言えないかもしれない。だけど、ロール上だったら（そのアリスの感情にのせて）「what!」って言うことができるかもしれない。素の自分だったらそんな大袈裟に表現できないって思っちゃってからだもこころも閉ざしてしまい、英語でなかなか言えないかもしれない。けれども、自分じゃなくて、このアリスっていう役としてやるんだよねって思うと、自分と役の間に距離がある気楽さでいろいろな言い方に挑戦できるし、ノンバーバルな身振り手振り、顔の表情など試せる。それがいつの間にか自然と言語習得につながっていくんじゃないかな、というふうに思います。

飛田：吉田先生、どうもありがとうございました。他に何かありますでしょうか。

佐々木：今の即興性という話、とても僕は大事だと思っていて、経済学にインプロビゼーションって言葉を導入したジェイン・ジェイコブズ (Jane Jacobs) って女性がいるんですけども、フィールドを歩いてる方なんですよ。理論とフィールドの関係で、僕はやっぱり学生たちを絶えずフィールドに連れ出していくってことが、新しい経済学をつくることになると思っ

てるんですね。『創造する都市を探る』って本を赤坂憲雄さんと一緒にまとめたんですけど、ウィズコロナでもどうやってフィールドでやるかってことを考えたいと思っています。

飛田：ありがとうございました。それでは、時間となりましたので、これで本オンライン集会は、終了となります。あらためて、佐々木先生、佐藤先生、吉田先生にお礼を申し上げます。ありがとうございました。

## 論文

初級の日本語学習者と教師は  
どのように対話のプロセスを創出するのか

イタリアの活動型日本語教育の事例をてがかりに

市嶋 典子\*

(秋田大学)

## 概要

本稿では、初級の学習者を対象とした活動型日本語教育において、教師と学習者はいかなる対話のプロセスを創出するのか、その具体的なプロセスを考察することで、活動型日本語教育のあり方、意義について主張した。活動型日本語教育を考察するにあたり、山口喜一郎、長沼直兄、木村宗男の問答法の考え方と方法を批判的に捉え直した。実践研究からは、何度も繰り返されるやりとりを通して、徐々に学習者一人一人の考えていることが浮かび上がり、学習者の使用する語彙や文型が広がりを見せていくプロセスが浮かび上がった。活動型日本語教育のあり方としては、明示的な文法説明をすることなく、やりとりの中で語彙や文法を理解させ、活用につなげていくこと、さらに、学習者の語る内容を制限せずに自由に語れる場を保証すること、考えを深めるための不断の問いかけが重要になることを指摘した。その上で、文法や語彙の習得を主目的としたものではない、活動型日本語教育の意義を示した。

キーワード 問答法, 山口喜一郎, 同化主義, 産婆術, 実践研究

Copyright © 2020 by Association for Language and Cultural Education

## 1. 問題の背景

日本語教育において、言葉の学びを学習者の相互作用や対話の中に位置づけ、教室を一つのコミュニティと捉える実践がみられるようになってきた。その中で、2000年以降、活動型日本語教育が注目されてきた。日本語教育で語られる「活動」というと、「プロジェクトワーク」「ビジターセッション」「機関訪問」といったような、何らかのコンテキストの中

で行う言語学習活動を意味することが多い。細川(2008)は、このような様々な「活動」の背景にある理念や概念がはっきり示されていないことを「理念なき活動主義」と批判し、細川自身は、活動型日本語教育の理念として、ことばの学習によるアイデンティティの構築・更新を挙げている。さらに、細川(2007)は、活動型日本語教育を以下のように説明している。①4技能を総合した活動 ②具体的な目標を持った活動を軸とするもの：クラスの参加者一人一人が活動の主体として相互に関わり合いながら活動に参加するもので、他者との関わり合いが不可欠

\*E メール：ichis@gipc.akita-u.ac.jp

③学習者の考えていることを扱う：学習者自らが課題のテーマを設定し、そのテーマを自分の問題としてとらえた上で表現する。学習者の表現したい、理解したいという気持ちを掘り起こし、支えていくことが担当者の重要な役割になる。具体的には、学習者一人一人が自分の興味、関心のある内容を日本語で表現し、その内容について他者との対話を行うことにより、レポートを書き上げていくものである。

一方で、このような活動型日本語教育は、初級の学習者に実施することは現実的ではないという批判がある。「目標言語の日本語に対して何の言語知識も持っていないゼロビギナーの場合は、どのように活動型の実践ができるのかという疑問の声」(崔, 張, 2004, p.192) や, 「初級でも活動型クラスができるのですか」「初級から活動型クラスをする必要がありますか」などといった質問(金, 2012, p. vi), 「ゼロビギナーや初級の学習者は、従来通りある程度の語句や文法を積み上型で学んだ後で、自分の中にためた素材を活用すると言う考え方」(武, 2012, p. 4) もある。これらの指摘からは、初級の学習者を対象とした活動型日本語教育の意義や理念を実現するための具体的な実践のあり方が問われていることが分かる。

ゼロビギナーの日本語学習者を対象とした活動型日本語教育の実践としては、崔, 張 (2004) のものがある。崔, 張は、ゼロビギナーの学習者1名に対して、全7回の実践を行っている。この実践からは、学習者自ら「自分の言いたいこと」を表現するための必要な語彙や文型などを見つけ出せるよう教師が丁寧にサポートしていることが見て取れる。一方で、問題点も指摘しており、ゼロビギナーの学習者を対象とした活動は、教師として理論的に了解していても、実際に実践するとなると、かなり難しいことが分かり、この活動の設計・組織化・支援には、あくまでもコミュニケーションとしての場面を維持しつつ、語彙・文型の押さえを行っていくための相

応の力量が必要であるとしている。また、武, ほか (2008) は、初級学習者を対象とする活動型日本語教育の実践を実施した上で、本活動の意義として、学習者たちが、「四技能を実際運用しながら日本語を学べ、書くこと、はなすことが上達した」(武, ほか, 2008, p. 60) としている。一方で、クラスの対話が停滞した際に、学習者たちが対話の意義を見出せなかったと認識していたことも明らかにしている。その要因は、対話の内容および質問の不理解、レポート内容の理解不足であったと述べている。さらに、学習者間の相互関係は見られなかったとし、学習者の自律的な学びを阻害することなく学習者間をつなぐ教師の支援が不可欠であるとしている。また、金, ほか (2010) は、それまでに行ってきた初級学習者を対象とした活動型日本語教育の問題点を指摘している。初級学習者は語彙や文法などといった言語面での知識が非常に乏しいばかりではなく、自身が表現したい内容を日本語で表現する行為そのものもほとんど経験したことがないため、中上級クラスのように一つのテーマを一学期間かけて議論・検討する活動を初級クラスに適用することは、学習者に数々の困難を強いる結果になったと述べている。

これらの主張からは、初級の学習者を対象とした活動型日本語教育においては、特に活動の軸となるコミュニケーションや対話の場を維持することに困難がともなうことが見て取れる。それは、主に学習者の文法や語彙の知識の不足や理解不足に起因する。このような要因が、活動型日本語教育は、初級の学習者に実施することは現実的ではないという批判につながっていると考えられる。

以上のような活動型日本語教育の課題や批判にこたえるためには、理念的な示唆だけではなく、具体的な実践の内実を示した上で、その意義や課題について考察していく必要がある。また、対話のプロセスに注目した活動型日本語教育に関する研究に関しては、中級以降の学習者を対象としたものは多々見

られるが、初級前半の学習者を対象として考察されるものは、上記に挙げたもの以外には、ほとんど見られない。

そこで、本稿では、実践研究<sup>1</sup>により、初級前半の学習者を対象とした活動型日本語教育において、教師と学習者はいかなる対話のプロセスを創出するのか、その具体的なプロセスを考察することで、活動型日本語教育のあり方、意義について主張する。

## 2. 直接法における対話と問答法

日本語教育において、初級段階からの教授に有効である教授法として、媒介語を用いず、目標言語だけを用いて教授する直接法が用いられることが多い。直接法は、明治末期の台湾で山口喜一郎らにより注目され、その中で、問答法という手法が用いられていった。細川(2012)は、直接法は学習言語だけでその言語を教えるという意味で用いられるが、そのなかで直接問答法という場合、問答という観点がとても重要で、話し手と聞き手の問答が基本となっている点に注目する必要があるとする。また、この問答法の考え方は、自身の活動型日本語教育の原点になったと述べている。そこで、以下では、活動型日本語教育を考えるにあたり、まず、対話における問答法の考え方を考察する。

山口(1943)は、直接法による日本語の教習を、言語活動の社会的場面と考えるべきで、教授者と学習者との相対関係の立場に立つべきだとする。水洞(1992)は、山口理論の特徴を、主体、話題、言語環境の力動的に連関した場面的活動を言語生活の最も基本的な現場として位置づけ、その生々しい現場

性の緊張感をいかにしてそこなわずに、場面的活動を精錬し、社会性をかねそなえたものに体系化するかを教授法の基礎理念としたものであると述べている。また、言葉のやりとりされる現場性の重視が、話言葉、その中でも特に「相対語(対話)」への注目につながっていくのであると説く。水洞が指摘したとおり、山口は、教授理論の中で対話を重視している。山口(1933/1988)は、対話は、聞き手と話し手との瞬間的交替により観察、想像、思考、洞察、反感、共鳴する心理活動であり、言葉の意味と相即的進展をさせることが重要であると主張する。さらに、山口は、日常生活において二人以上の人が話し合うものは皆、対話の中に包摂されるべきで、対話の中には、会話、討論、問答があるとする。中でも問答については、教授法上から見ると、生徒の知識を開発整理して、未知のことを理解させたり新法則を発見させたりする場合に行われるものであり、知識を明らかにするための一種の対話であると述べている。そして、外国語教授の際に行われる問答を、以下のように3つに分類している。

- 器械的な問答：対話者の間に、問答する事物の知識に就いては何等不明な点がなく、只言葉の練習のために行ふもので、最も問答の本質から離れたもの。
- 教授的な問答：教授者が学習者の知識(言葉をも含む)を開発整理しようという意圖の下に、示唆指導の趣旨で發問し学習者に答えをさすので、問ふ方の知識が常に答へる方よりはすぐれてゐるので、本來の問答とは其の性質が反對であるもの。
- 本當の問答：問ふもの知識が不明確で、答へる方がその不明確な點を解かうとするもので、答の方に示唆・指導・開發の意圖が存するもの(山口, 1933/1988, p. 371)。

山口(1933/1988)は、外国語学習は、上記の「器械的な問答」にならないように留意する必要がある

1 本研究では、実践研究を「自身の教育観に基づいた授業のデザインを示し、実際の授業で起こっていることを具体的な教室データによって検討することによって自己の実践を振り返り、次の実践へとつないでいくプロセス」(市嶋, 2009)と位置づける。

とも主張しており、「始終問ひの中に新しいものを加へて、問ひの意味に注意しなくては答えのできない様にして、問答の活心理が死息しないように」(山口, 1933/1988, p. 378) し、言葉の本当の活用ができるようにすることが重要であると主張している。

一方、このような山口の教授理論は、言語活動の心理の同一化という目標を前提として演繹的に構成されており、「日本帝国主義による異民族支配の維持という非教育的な教育目的に枠づけられている」(駒込, 1989, p. 98) ことも指摘されている。また、有田(2009)は、山口喜一郎や長沼直兄を含む当時の「日本語教育専門家」が、国家主義的な心情を時代と共に共有し、「外地」での多言語話者への日本語教育の最終的な目的を「精神の日本化」であると認識しており、その理念のもとに仕事していたことは明らかであると指摘している。山口(1942)は、直説法による日本語教育が進めば、自国語による心内対訳と心内語との領域が狭められ、最終的には教材理解の全課程が日本語で行われる様になり、日本語で主題的な事物の意味を記憶し想像し思考し意志するのであるから、真に日本語の言霊を感じ、日本の文化を知り、日本精神を体することが出来ると述べている。この主張からは、戦時中における山口の同化主義的な思想が見て取れ、直説法は、戦中、日本語、日本精神論を植え付けるための有効な方法として考えられていたことが分かる。

後に直接問答法は、長沼直兄によって体系化され、長沼メソッドという指導技法として継承されていくことになる。長沼は、「問答法は言語教育の方法を示すもので、具体的な問答を指すものでない。それは音声によって言語運用を学ぶ言語教育の方法である」(豊田, 1995, p. 121) と捉えていた。長沼(1985)は、言葉を人間と人間の間の通信の手段と考え、外国語を習うことはその言葉で思想を交換することという考え方を示している。また、外国語学習において、練習の重要性を強調している。例えば、

英語を習うのは地理のような暗記物と自動車の運転法をあわせたようなものであり、特に初歩の段階では練習を第一とすべきであるとする。また、言葉は社会の習慣によって成立しているものなので、勝手に変えるわけにはいかず、発音にしても語法にしても本国人のやり方を真似るより外仕方がない、そこで真似るという習慣をつけないと述べている。これらの主張からは、Harold E. Palmerの影響がうかがえる。Palmer(1921)は、言語の学問的な知識ではなく、実践的な知識の習得を重視している。また、大半の言語学習者は、言葉を日々の交流のための「vehicle」(乗り物、手段)として考えており、外国人としてではなく、ネイティブとみなされるように外国語を使うことができることが重要であるとする。長沼は、このHarold E. Palmerの考え方から影響を受け、ネイティブを志向し、実際の言語運用に寄与する外国語教育を目指していたことが分かる。また、問答については、具体的な問答を指すものではなく、言語運用を学ぶための言語教育方法として考えていた。

長沼は1948年に、言語文化研究所に付属日本語学校(東京日本語学校)を設立し、自ら学校の整備、教師の訓練に力を尽くした(西口, 1995)。東京日本語学校は、2009年より長沼スクールが正式名称となる。現在、長沼スクールでは、長沼メソッドが用いられている。長沼メソッドとは、長沼直兄が1940年代に考案した日本語教授法である。長沼スクールの校長である小島(2012)は、長沼メソッドの言語観として、①音声言語の重視②構造主義(文型と文法事項が話す能力の中心である)③言語は思考の道具というものにある、を挙げている。また、長沼メソッドでは、導入や練習において問答法が用いられる。問答法では、4つの質問、①「はい」で答える質問、②「いいえ」で答える質問、③選択質問「Aですか、Bですか」④疑問詞質問がなされるとする。また、場面の中で言語習得がなされること、教室内

での場面作り、流れを重視している。問答による誘導をして、語彙や文法、表現形式が正しく理解できるようにすること、場面の設定、語彙の選択に注意して正しく意味用法が伝わるようにすることが重要になる。このように、問答法は、場面の中で表現形式を正しく理解させるための教授技法として確立されていった。また、長沼メソッドは、「現代の日本語教授法の基礎」(西口, 1995, p. 34)として継承されていった。

長沼の問答法を継承する者の一人に、木村宗男が挙げられる。木村は、昭和24年に長沼に呼ばれ、東京日本語学校で教えることになり、長沼の問答法の理論と方法を学んだ<sup>2</sup>。木村は、「対話」を「それぞれ目的意識を持つ二者のあいだに交互に行われる口頭の言語行為であって、意思・情報・情緒の伝達・交換のために行われるもの、またその話をいう。目的意識を持たずに行われるのは、単なるおしゃべり、むだ話であって対話ではない」(木村, 1982, p. 80)とし、対話能力を育成する対話練習法を推奨し、その中で、問答練習を提示している。そして、対話の練習として行う問答を以下の3種に分けている。

- 模倣対話練習：教科書の対話をそのまま、教師と学生または学生と学生のあいだでやりとりをする。対話の形式ではあるが本質的に対話ではない。
- 模擬対話練習：教科書の対話の文型を使って、類似の対話を行う。
- 創造的対話練習：教科書の対話の内容に関連して、文型や語句にとらわれずに行われる対話である。(木村, 1982, p. 83)

これは、上述した山口の問答法の3分類に重なる。木村は、3種の練習のうち、創造的対話練習こそ実際の対話に最も近いものであり、模倣的対話は最も

遠くにあり、模擬対話はその中間にあるとする。また、3種の練習の配分と順序を誤らぬことも大切であるとし、初級の初期には模倣対話を多く行い、進むに従って、模擬対話を多くし、無理のない程度に創造的対話を与えるようにすると述べている。中級では、創造的対話が多くなり、上級では、実際の対話を主とする。このように、器械的な模擬練習から規範に従う模倣練習へ、さらに自主的な対話へと段階的に進んでいくと述べている。山口が、対話における問答の方法のみならず、「問答の活心理」を重視していたのに対し、木村は、問答の方法に重点を置いている点、山口が、「器械的な問答」を批判しているのに対し、木村は、模倣的対話練習から、模擬対話練習、創造的対話練習というように、対話の練習として行う問答に日本語レベルによる段階性を設定し、山口の「器械的な問答」に値する「模擬的対話練習」を否定せずに、初級段階での練習方法として位置づけている点が大きく異なる。また、木村は、創造的対話練習について、教科書の文型や語句にとらわれない問答練習であり、学生の自主的な表現を促すところに特徴があるため、ある程度の語彙と文型を習得してからでないといけない練習であるとしている。あまり早い時期、初級の初めなどにこの種の問答を行っても効果がないばかりか、教師も学生も舌足らずの日本語を使わなければならないという害があると述べている。この指摘は、1. で指摘した活動型日本語教育への批判や課題と重なる。

このように、問答法は、「精神の日本化」を背景とした「言語活動としての問答」から、戦後、日本語の語彙や文法、表現形式を正しく理解する「言語習得としての問答」、「教育技術としての問答」へとその意味づけが推移していった。細川(2017)は、直接問答法は、長沼直見、木村宗男らによって継承され、戦後に至るが、「問答」の問題点としては、機能・場面と構造を結びつけても、本当のやりとりにはならないことを乗り越えられなかったこと」(細

<sup>2</sup> 木村は当時を「長沼先生の学校づくりに参加して、先生から直接指導を受けたのは幸いだった」(木村, 1982, p. 326)と回想している。



川, 2017, pp. 380-381) と述べている。また, 対話という用語を使っているが, いずれも, 対話の内容(何を話題とし, テーマとするのか)という点に関しては, ほとんど発言していないとし, 言語教育の技術化・表層化を進めたと述べている。細川の述べる「本当のやりとり」としての対話を実現させるためには, 具体的な方法論が求められる。長沼や木村はその方法論を体系化し, 確立していった。一方, 方法論として確立する過程で, 対話における問答の範囲は限定的かつ固定的になり, 特に, 初級段階の学習においては, 山口が重視した「問答の活心理」とはかけ離れたものになっていった。戦後, 山口の同化主義的な背景を持つ対話における問答は, 理念的な部分が無効化され, 方法としての枠組みが目立つようになっていった。それは, 戦中の同化主義的な理念を批判的に見る視座の無効化であると同時に, その背景にある対話における問答の理念を問い直すという視座の無効化でもあったと言える<sup>3</sup>。

今後, これらの課題を踏まえ, 新しい対話の理念に基づいた具体的な日本語教育実践のあり方を考えていく必要がある。人が言語を学び, 対話することは思想を交換するためであるという考えは, 先述したように山口, 長沼, 木村, 細川の思想に共通して

3 牲川(2012)は, 日本語教育史研究においては, 戦中の言語政策については理念の問題点を暴くという立場をとっているが, 教授法や教材に関しては, 理念の問題を見ないという立場を無自覚に選んでいると述べている。例えば, 木村は, 戦中の日本語教育の政策を「日本の侵略的国策の一環として行われた日本語教育」(木村, 1989, p. 17)として批判的にとらえている。一方で, その日本語教育に寄与した山口喜一郎の教授理論, 直説法については, 『日本語教授法——研究と実践』(木村, 1982)の中で, その意義や効果を高く評価している。このように, 日本語教育の分野において, 山口が提起した直説法は, その理念の問題が問われることなく, 効果的な教授方法として受容されていったと考えられる。また, 牲川(2012)は, 戦後の日本語教育においても, 戦前・戦中の「日本語＝日本精神論」といったナショナリズム言説が連続していることを問題として指摘している。

底流している。それでは, 同化主義的な理念に基づくものではなく, かつ方法論や技術論に終始したものでない, 思想を交換するための対話を実現するための日本語教育実践はいかなるものか。また, 初級の学習者を対象とした場合, 具体的にどのような教室の場を構築する必要があるのか。

以上の問題意識に基づき, 本稿では, 初級前半の日本語学習者を対象とし, 対話を軸とした活動型の実践をもとに, 教室内でどのようなプロセスが生成されたのかを示し, 対話の理念と実践を結ぶ活動型日本語教育のあり方, 意義を考察する。

### 3. 活動の概要

#### 3. 1. 活動の背景

以下では, イタリアの国立大学で実施された初級の学習者を対象とした活動型日本語教育の活動を示す。本活動は, 筆者が客員研究員として訪れた大学の受け入れ教員である教師Bと協働で設計したものである。教師Bは, 2012年からイタリアの大学で活動型日本語教育を実施し, 母語, 第二言語, 外国語という境界性を超え, 対話を通じて社会関係を構築することを目指してきた。その際に, 周囲の同僚から, 初級の学習者への対話を軸とした活動型日本語教育の実現可能性, 有効性を問われ続け, 初級クラスでの実施を課題としていた。一方, 筆者は, 主に日本国内の大学で活動型日本語教育を行い, 対話によって多様な価値観が交換できる場の構築を目指して活動してきた。また, 2. で述べたように, そのような場の構築は言語レベルによって制限されるべきものではないと考えていた。そのため, 両者で問題意識と教育理念を共有し, 初級前半の日本語学習者を対象とした活動型日本語教育を実践することにした。この活動では, 学習者が自己表現するという行為を主体的に行い, 対話を通して思想を交換すること

により、相互理解できるような場の構築を目指した。

本活動には、日本から教師 A がアドバイザー兼協働実践者として参加した。教師 A は、活動型日本語教育を考案し、日本国内や海外で実践してきた実績を持っている。3名で議論を重ね、活動の方向性を共有した上で、活動を実施することとした。活動の第1回から第5回を教師 A が担当し、残りの第6回から第16回を教師 B と筆者が担当した。なお、活動設計当初には予定していなかったが、教師 B は、第1回から第5回までの活動に適宜、参加することもあった。また、全16回のうち、筆者らは、自身が担当した以外の回についても、活動後、毎回、担当教師、チューターと共に担当教師の問いかけや学習者の反応を確認し、次の活動にどうつなげるかというふりかえりを行った。

### 3. 2. 活動「Action Zero」の詳細<sup>4</sup>

- 期間：全16回（2016年9月19日～2016年12月15日）
- 教室参加者：学習者15名、チューター4名（本活動に興味を持った大学院生）、教員3名（教師 A、教師 B、筆者）

4 学習者は、日本専攻の大学1年生14名であり、大学で設定された日本語レベルは「初級前半／ゼロビギナー」であった。また、学外から1名の参加もあった。大学生は、本活動以外にも、並行して、大学で開講されている日本語科目も履修していた。学習者の募集は、「初級前半／ゼロビギナー」の日本語クラスで広報させてもらったり、ポスターを掲示するなどして行った。必修ではなく、学習者が自主的に選択した活動であったこともあり、学習者のモチベーションは総じて高いものであった。学習者の履修動機としては、明確な動機はないが、楽しそうだったからというものから、従来型の教科書型の授業とは異なる活動に興味を持ったからというように多岐に渡った。また、本活動に参加した学習者の日本語に関する興味は一樣ではなかった。学習者たちは、教室以外でもインターネットやアニメ等で日本語にアクセスしており、活動と同時進行で様々な日本語を自主的に学んでいた。

- レベル：初級前半
- 単位認定：3単位付与（活動に参加したことをインターシップの単位として認定）

本活動では、学習者が自身で決めたテーマに基づきレポートを執筆し、その内容に基づき、対話を進めていった。レポート提出はオンラインで行われた。また、他者のレポートについてのコメントをオンライン上で行うこともあった。最終レポートについては、教師 B と筆者の HP 上に公開された。なお、活動のプロセスは以下のとおりである。

- ①テーマの検討：自身の好きなもの、興味があるものは何かを考え、レポートのテーマを決める。
- ②動機文を作成する：テーマについて、「○○（テーマ）と私」というタイトルで動機文を書く。動機文はテーマが自分にとってどのような意味を持つのかを明確にすることが必要になる。ここでは、学習者一人一人が、固有の問題意識に基づいたテーマを自身のことばで表現することが目指される。
- ③対話：動機文をもとに、自分のテーマについて共通の興味や異なる立場を持つ他者と対話をする。対話相手はクラス内に限定せず、学習者自身が決める。動機文で記した固有のテーマを他者と議論する。このことにより、自分のテーマをその場の他者と交換・共有する。対話をとおして、自分でも気づかなかった新しい考えや表現を発見することを目指す。
- ④結論：自分のテーマについてさまざまな他者と議論した結果を確認する。また、自分のテーマについて他者と対話した内容を確認する。動機文に書かれた興味・関心から、対話を経て、テーマの発見に至るまでのプロセスを振り返ってまとめる。
- ⑤評価：上述したとおり、動機、対話、結論まで、学習者の主体的な表現活動により進められる。評価においても学習者が主体となって行うことが目指される。評価は「対話的アセスメント」（市嶋，2014）を参考に以下のように実施した。

- (1) 毎時間行われるレポートの検討：それぞれの学習者が書いたレポートをクラスで検討し、お互いのレポートの良い点、足りない点をコメントしあった。
- (2) 評価項目の決定：教師は、初めに評価項目として「オリジナリティ」「他者の議論の受容」「論理性」を提示した。学習者が結論をまとめる前に、レポートをどのような項目で評価するのかを決定した。具体的には、教師が、「このクラスでの良いレポートは何か」と学習者に問いかけた。学習者はこの問いに対する答えを付箋に書いた。(付箋一枚につき一項目記入した。) 記入した付箋を模造紙に貼り、全体で共有した。その後、付箋をグルーピング化した上で、概念化した。さらに、全体で話し合った上で、評価項目を決定した。
- (3) 評価：決定した評価項目に従って、お互いのレポートを評価した。

以上のように、「思想の交換」としての活動＝学習者が自己表現するという行為を主体的に行い、対話を通して考えていることを交換することで、相互理解へとつなげる活動を目指した。

## 4. 分析方法と分析の手順

### 4. 1. 分析方法

本分析では、表1の教師Aが行った全5回の活動のうち、第1回、第3回、第5回の活動を分析対象とした。表1で記したように、教師Aが実施した全5回の活動は、主にテーマの検討にあてられており、1回目、2回目は好きなものは何か、3回目、4回目は、なぜ好きなのか、5回目はテーマと自分との関係というトピックが扱われた。紙幅の都合上、それぞれのトピックが扱われた活動の各1回ずつを分析対象とすることとした。また、1, 3, 5回目の活動を分析対

象としたのは、教室において日本語学習が進んでいない段階の第1回の活動から回を重ねるごとに、どのような思想の交換としての対話を実現することができたのか、主に教師と学習者の対話にどのような変化が見られたのかを考察するためである。具体的には、ビデオによる活動の録画記録(270分)の文字化資料、実践記録(フィールド・ノート同様、活動の教授、学習のある特定の面や出来事について記入してくもの)を分析対象データとした。筆者は、教師Aが担当した活動については、参与観察を行い、「参加者としての観察者」<sup>5</sup>(メリアム, 1998/2004)の立場をとった。活動終了後には、教師A, Bやチューターと共に振り返りを行い、次の活動につないでいくというプロセスを重ねていった。なお、本稿は、教室参加者(学習者、チューター、協働実践者の教師Aと教師B)の承諾を得た上で、論文化した。

記述にあたり、金, ほか(2010)を参考に、教師と学習者の対話のプロセスを具体的に描き出し、「読者が私たちの実践クラスを追体験すること」(金, ほか, 2010, p. 26)を目指した。また、金, ほか(2010)が実践を記述する際に依拠していたメリアムを参考に、「読者にその場に居合わせたような代替的体験をさせるために、豊かな記述をすること」(メリアム, 1998/2004, p. 347)に留意した。メリアムは、ケース・スタディの代替的経験を読者に伝える上での説得的な理論的根拠として、「接近可能性」「調査者の目を通して見ること」「防御性の弱まり」の3つを挙げている。まず、「接近可能性」により、ふつうならばアクセスしないような周囲の状況を読者に体験させてくれると述べている。次に、「調査者の目を通して見ること」により、読者がすでに知っていることを、新しく興味深いやり方で見せてくれると

5 「参加者としての観察者」とは、「調査者の観察活動はグループに知られており、明らかに、グループとのかかわりよりも、情報収集者としての役割のほうが優先される」(メリアム, 1998/2004, p. 147)を意味する。

表1. 具体的な活動の流れ

日程	活動内容	担当者
1 2016/9/19	テーマの検討：好きなものは何か①	教師 A
2 2016/9/20	テーマの検討：好きなものは何か②	教師 A
3 2016/9/21	テーマの検討：なぜ好きなのか①	教師 A
4 2016/9/22	テーマの検討：なぜ好きなのか②	教師 A
5 2016/9/23	テーマの検討：テーマと自分との関係	教師 A
2016/9/27	動機文第1稿提出	
6 2016/9/29	動機文第1稿検討：テーマと自分との関係について考える①	教師 B
2016/10/3	動機文第2稿提出	
2016/10/5	オンラインでお互いの動機文にコメントする	
7 2016/10/6	動機文第2稿検討：テーマと自分との関係について考える②	筆者
2016/10/10	動機文第3稿提出	
8 2016/10/13	動機文第3稿検討：テーマと自分との関係について考える③	教師 B
2016/10/17	動機文第4稿提出	
2016/10/18	オンラインでお互いの動機文にコメントする	
9 2016/10/20	動機文第4稿検討：テーマと自分との関係について考える④	教師 B
2016/10/24	動機文第5稿提出	
10 2016/10/27	動機文第5稿検討：テーマと自分との関係について考える⑤	筆者
2016/10/31	動機文第6稿提出	
11 2016/11/3	動機文第6稿検討：テーマと自分との関係について考える⑥ 対話活動のコンセプトと方法の説明	教師 B
2016/11/3	対話第1稿提出	
12 2016/11/10	対話第1稿検討：対話相手と自己の意見の違い、共通点は何か①	筆者
2016/11/13	対話第2稿提出	
13 2016/11/17	対話第2稿検討：対話相手と自己の意見の違い、共通点は何か② 結論についての説明	筆者
2016/11/20	結論第1稿提出	
14 2016/11/24	結論第1稿検討：動機文、対話、結論に一貫性はあるか検討	教師 B
2016/12/2	結論第2稿提出	
15 2016/12/6	レポートの評価基準の決定：レポートの評価基準を考える	筆者
2016/12/10	オンラインでお互いのレポートにコメントをする	
2016/12/14	オンラインでレポートを提出する	
16 2016/12/15	評価と各自のテーマ発表：皆で決めた評価基準をもとにコメントし、お互いのテーマを共有する	教師 B 筆者
2017/1/31	レポート集提出	

する。さらに、「防御性の弱まり」により、代替的経験だと、防御性や学習への抵抗が生み出されにくく、読者は実際の体験からよりも、より積極的に学べると述べている。

本稿では、記述にあたり、これら3つの説得的な理論的根拠に留意し、録画の文字化資料、実践記録を用いて、読者に教室の場と状況を想起させる「豊かで分厚い記述」(メリアム, 1998/2004, p. 349)を目指した。

#### 4. 2. 分析の手順

本分析では、主に学習者と教師の対話に焦点をあてて分析をした。なお、分析の手順は以下のとおりである。

① データの精読：全16回の活動のうち、第1回、第3回、第5回の活動のビデオ録画を見直し、録画記録を文字化したものを読み直した。あわせて、分析対象活動の活動記録を読み込み、文字化の記録

と活動記録から、学習者や教師の発言、活動で起こった出来事を把握した。

- ②データの選択：読み込んだデータの中で、学習者や教師の発言や反応、想定外の出来事に注目し、類似する事例や対極する事例を抽出し、分類した上で分析を行った。
- ③データの提示：②の分析のプロセスで浮上した対話のプロセスを顕著に示すデータを提示し、その特徴間の関係性を明らかにした。
- ④データの解釈・結論づけ：これらの分析を踏まえ、学習者がどのような対話のプロセスを生成しているのかを解釈し、結論づけた。

## 5. 分析結果

### 5. 1. 第1回の活動 (2016年9月19日)

活動の始めは、自己紹介から始まった。「はい、それで、私は〇〇です。〇, 〇, 〇, 〇, 私は〇〇です。私の名前です。私の名前です。」(〇〇では教師Aの氏名が、〇〇〇〇では、氏名が区切って発音された。) 学習者達はじっと教師Aの話す日本語に耳を傾けていた。これから何が行われるのだろうかという期待に満ちあふれているように見えた。教師Aは、おもむろに本を手に取り、「はい。はい、ええと、それで、ここに、これ、なんですか。」と学習者達に問いかけた。返答はない。すると、教師Aは、「本です、いいですか。」と自身でその問いに答えた。そして、以下のようにまず、自身が本が好きであることを述べてから、チューターや教師Bに向かって何が好きかを問いかけた。

#### 事例1：問答のモデル提示

- 16 教師A：本が好きです、好きです。ええと、チューターDさん何が好きですか。
- 17 チューターD：私は、私も本が好きです。

- 18 教師A：チューターDさんも本が好きです。教師Bさん、本が好きですか。
- 19 教師B：私も本が好きです。
- 20 教師A：本が好きです。ええと、それから、じゃ、チューターEさんは本が好きですか。
- 21 チューターE：はい、私も本好きです。

教師Aは、学習者が問いに答えられないのを見ると、即座に問いかけの対象をチューターや教師Bに切り替えた。結果として、これが文型や語彙の導入につながった。以降、教師Aは、学習者が問いに答えられない様子が見られるたびに、チューターや教師Bに向けて問い、問答のモデルを示した。学習者は、集中して教師Bとチューターの間答に耳をかたむけている様子だった。このような問答のモデル提示の類似例は多々見られ、活動中、学習者の反応を見ながら、何度も繰り返し行われた。なお、教師Bは、当初、活動に参加する予定はなかったが、教師Aのその場の判断により、急遽、チューターと共に活動に参加することになった。

#### 事例2：発言の修正

- 25 教師A：学習者Fさんは？本好きですか。好きですか。
- 26 学習者F：はい。私も本好きです。
- 27 教師A：はい、それから、じゃ。学習者Gさん、学習者Gさん本好きですか。私も、
- 28 学習者G：私も・・・
- 29 教師A：本、
- 30 学習者G：ほんこです。
- 31 教師A：本好きですか。好きですか。
- 32 学習者G：・・・
- 33 教師A：本好きですか。
- 34 学習者G：すかです。
- 35 教師A：好きです。はい。学習者Hさんは本好きですか。
- 36 学習者H：はい、私も本好きです。

37 教師 A: それから学習者 I さんは本好きですか。

38 学習者 I: はい、私も本好きです。

事例1のように、教師やチューターとの問答のモデルを示した後、教師 A は、学習者に本が好きかを再び問いかけた。それに対して、学習者 F, H, I は、「私も本好きです。」と答えることができた。学習者 F, H, I は、教師 B とチューターが示した問答のモデルを理解し、上手く活用していることが分かる。一方で、学習者 G は、教師 A より「本好きですか」と問われるが、上手く答えられず、沈黙したり、「すかです。」と答えるなどしている。それを聞いて教師 A は、「好きです。」と学習者 G の答えを言い直し、次々と他の学習者にも「本好きですか。」と問いかけていった。このように、教師 A は、学習者の発言に対して、追加で説明したり、練習をさせたりすることなく、最低限の修正にとどめ、やりとりを進めていった。

### 事例3：個人の嗜好の表出

122 教師 A: 僕はクラシックが好きですね。ジャズも少し好きです。ロックは好きではありません。クラシック、ジャズ、それからロック。学習者 J さんは、クラシック、ジャズ、ロック、何が好きですか。

123 学習者 J: 私はクラシック、ロックが好き。

124 教師 A: ジャズも好きですか? あんまり? 好きではありません。好きではありません。

125 学習者 J: 好きではありません。

126 教師 A: オッケー、オッケー。それから、学習者 K さんは?

127 学習者 K: クラシックが大好き。

128 教師 A: クラシックが大好き。はい。それから?

129 学習者 K: ジャズ。

130 教師 A: ジャズも好き。はい、みんな好きですね。ええと、学習者 L さんは?

131 学習者 L: 私はロック、ヘビーメタルが好きです。

132 教師 A: あ、そうですか。ロックも、ヘビーメタルも好きです。はい。クラシックはどうですか。

133 学習者 L: 好きです。

134 教師 A: 好きですか、あ、そうです。はい、皆さんは、好きですね。音楽が好きですね。はい、ええと、学習者 G さんは?

135 学習者 G: 私はロック、ジャズ好きです。

136 教師 A: クラシックも好きですか。

137 学習者 G: はい。

138 教師 A: はい。クラシックも好きですか。学習者 M さんは?

139 学習者 M: 私はロック、クラシック好きです。

140 教師 A: ジャズはどうですか。

141 学習者 M: 私は、ジャズは、ありません。

142 教師 A: 好きではありません。

143 学習者 M: 好きではありません。

144 教師 A: あ、そうですか。学習者 M さんはジャズは好きではありません。クラシック、それからロックが好きです。ジャズは好きではありません。

このように、しばらく好きな音楽についてのやりとりが続き、学習者一人一人が自身の好きな音楽のジャンルを述べていった。ジャズ、クラシック、ロック、ヘビーメタルなどが挙げられた。その中で、学習者 M は、「私は、ジャズは、ありません。」と述べた。学習者 M は、ジャズが好きではないことを伝えたかったのだが、否定形が分からず、こう述べたと考えられる。教師 A はこれを受けて、「好きではありません。」と否定形を示すと、学習者 M はその表現を繰り返した。さらに、教師 A は「あ、そうですか。学習者 M さんはジャズは好きではありません。クラシック、それからロックが好きです。ジャズは好きではありません。」と述べ、「好きではありま

せん。」という否定形を再度示し、確認している。また、事例2では、教師Aの「本好きですか。」(27)の問いに上手く答えられなかった学習者Gが、ここでは、「私はロック、ジャズ好きです。」(135)と答えられるようになっていいることが分かる。教師Aの「クラシックも好きですか。」という問いにも「はい。」(137)と答えられている。学習者Gは、すぐには活用できなかった文型も、他の学習者と教師Aとのやりとりを聞いているうちに、その使い方を理解し、活用できるようになっていったと考えられる。また、それまでは、本が好きかどうかという限られた内容だったが、事例3では、音楽のジャンルに限定されてはいるが、どんな音楽に興味があるのかというより具体的な個人の嗜好が垣間見られるようになってきた。

## 5. 2. 第3回の活動 (2016年9月21日)

第1回、第2回の活動では、「好きなものは何か」というトピックでクラス活動が行われた。教室では、学習者一人一人が自身の好きなものを語った。好きなこととしては、友達や家族と旅行すること、旅行の景色を描くこと、友達とバスケットボールをすることとテレビでNBAのバスケットボールの選手を見ること、飛行機で友達や家族と旅行すること、短いミステリーのストーリーを書くこと、歌をうたうこと、夏に山で子ども達と遊ぶこと、フットボール、映画、戦争と歴史の本を読むこと、本、動物と猫の絵を描くこと等が挙げられた。第3回の活動では、なぜそのことが好きなかを問われていくことになる。学習者達は、その問いに戸惑いながらも、懸命に答えようとしていた。

### 事例4：やりとりの停滞

136 教師A：学習者Lさんは何が好きですか。

137 学習者L：私は読むこと、

138 教師A：何を 읽습니다か。

139 学習者L：私はファンタジー、

140 教師A：あ、ファンタジーを読む。学習者Lさんはファンタジーを読むことが好きです。どんなファンタジーですか。例えば？どんなファンタジーですか。

141 学習者L：私はハリーポッター、

142 教師A：あ、ハリーポッター。学習者Lさんはハリーポッターが好きです。どうしてハリーポッターが好きですか。

143 学習者L：気持ちがいい。

144 教師A：ハリーポッターは気持ちがいいですか。どうしてですか。

145 学習者L：私はハリーポッターが好きです。

146 教師A：はい、ハリーポッターが好きです。どうしてハリーポッターが好きですか。

147 学習者L：どうして、楽しい。

148 教師A：楽しい。ハリーポッターは楽しいです。

149 学習者L：ハリーポッターは楽しいです。

学習者Lはハリーポッターが好きであると述べている。それに対して教師Aが、「どうしてハリーポッターが好きですか。」とたずねると、学習者Lは「気持ちがいい。」と表現した。それを受けて、教師Aは、「ハリーポッターは気持ちがいいですか。どうしてですか。」と問うと、学習者Lは、「私はハリーポッターが好きです。」と応じた。ここでは、やりとりが堂々巡りをしていることが分かる。その後、教師Aが、再び、「どうしてハリーポッターが好きですか。」とたずねると、学習者Lは、戸惑ったように「どうして、楽しい。」と述べるに留まり、そこでやりとりは停滞した。

学習者Lは、繰り返し問われる「どうして」に戸惑いながらも懸命に答えようとしていた。ここでは、好きな理由を明確に述べることはできていないが、その理由として、「気持ちいい。」「楽しい。」という自身の感情を表現することができている。他の

学習者の場合も好きなことの原因を問われた際の応答として、「楽しい。」「気持ちいい。」と述べる類似例は多々見られた。教師 A は、さらに「どうして」と問うが、学習者 L と同様に、多数の学習者は戸惑うばかりで、それ以上にやりとりには発展しない場面が見られた。

#### 事例 5：学習者固有の表現の表出

158 教師 A：さて、学習者 K さんは、学習者 K さんは猫がいますね。名前を教えてください

159 学習者 K：レイ、レオ

160 教師 A：あ、レイとレオ。学習者 K さんの猫です。はい、終わり。学習者 K さんは猫が好きですか。

161 学習者 K：私は猫が好きです。

162 教師 A：どうして、どうして猫が好きですか。

163 学習者 K：動物は悪を知りません。だから私は猫が好きです。

164 教師 A：あ、難しいね。難しいですね。動物は、動物は悪を知らない、知りません。悪を知りません。学習者 K さん、イタリア語、イタリア語で短く、短く説明、話してください。

学習者 K が「私は猫が好きです」と語ると、教師 A は、「どうして、どうして猫が好きですか」とたずねた。これは、学習者 K が事前に文章として書いてきた内容でもあるが、「動物は悪を知りません。だから私は猫が好きです。」と述べている。これまでは、教師 A の「どうして」という問いに対して、事例 5 のような「気持ちがいい。」「楽しい。」というシンプルな学習者の発言が続いていた。ここで、学習者 K からは、「動物は悪を知りません。」という学習者 M 固有の表現がなされた。「動物は悪を知らない。」という表現の意味を教師 A は、学習者 K にイタリア語で説明させることによって、他の学習者達に共有させた。このように、独特の表現を使った意図は、本人にしか分からない。そのため、その意図を説明す

るために媒介語がどうしても必要になる。本事例の類似例の一つとして、学習者 M が、短いミステリーを書くことが好きであると述べ、その理由として、「黒の雰囲気があるから。」という表現をしたものがある。「黒の雰囲気」という表現も「悪を知らない」という表現同様、どのような意味なのか、本人にしか説明できない。そのような学習者固有の表現についての説明は、適宜、媒介語であるイタリア語でもらった。

#### 事例 6：協働的に見いだされる言葉

175 教師 A：はい、私に話してください。どうぞ。どうして空手が好きですか。空手は、

176 学習者 J：空手は・・・

177 チューター T：Si può dire 深いことです。

178 学習者 J：深い・・・

179 教師 A：深い、深い。どうぞ。

180 学習者 J：Sì, che è qualcosa di profondo. 深いことです。

181 教師 A：深いこと。あ、空手は深いこと。深いは深いこと。学習者 J さんは空手が好きです。どうして空手が好きですか。空手のふかあああいことが好きです。空手の深いことは何ですか。Profondo? 深いこと。空手の深いこと。深いは profondo。空手分かりますね。空手のふかああいこと何ですか。

182 学習者 M：心理？

183 教師 A：あ、心理！何ですか。

184 チューター Q：イタリア語で。

185 学習者 M：Mentalità, pensiero.

教師 A は、学習者 J にどうして空手が好きかを問うと、学習者 J は、チューターの助けを借りながら、「深い・・・」と述べた。教師 A は、「空手のふかああいこと何ですか。」とさらにその意味を掘り下げて聞いている。それに対して、学習者 M が、辞書で調べながら「心理」という語彙を示し、助け船を出



している。教師 A に心理の意味を問われると、学習者 M は「Mentalità, pensiero」(精神性, 思考, 心理)と述べた。チューターと学習者 M の二人は、学習者 J のテーマを理解していたため、テーマに沿う表現を提案することができている。このように、協働的に見いだされた「深い心理」という言葉は、その後、学習者 J のレポートのキーワードになっていった。

#### 事例7：表現の共有

203 教師 A：深い心理なんですか。難しいですね。

学習者 H さん、バスケットボールも深い、深いことですか。

204 学習者 H：はい。Gioco di squadra... ?

205 チューター T：チームワーク, forse?

206 チューター Q：チームワーク。

207 学習者 H：チームワークは深いです。

教師 A は、学習者 J の使った「深い」という言葉を用いて、学習者 H のテーマに関連付け、「バスケットボールも深いことですか。」と聞いている。すると、学習者 H は「はい, Gioco di squadra...? (チームプレイ, チームワーク...?)」「チームワークは深いです。」と「深い」という言葉を用いて、バスケットボールにおける人間関係の深さについて言及している。ここでは、学習者 J が用いた「深い」という言葉の使い方が、他の学習者にも共有されていったことが見て取れる。このように、ある学習者が使った表現が他の学習者に用いられる類似例は他にも多く見られた。他者の語りに耳を傾け、その意味を理解した上で、実際の活用につなげていると考えられる。

学習者達は、教師 A のテーマに関する「どうして」という問いに懸命に答えていった。最初のうちは、その答えとして、「楽しい」「気持ちいい」というシンプルな感情を表す表現が示されることが続いたが、その後、「動物は悪を知らない」「空手は深い心理」といった固有性のある言葉も協働的に表現さ

れていった。さらに、その表現の一部は、他の学習者にも共有されていくプロセスも垣間見られた。

#### 5. 3 第5回の活動 (2016年9月23日)

第5回の活動では、一人一人のテーマをほりさげていくやりとりが行われた。本活動では、テーマが当人にとってどんな意味があるのかを追及していくことになる。

教師 A は、5回までの活動の中で、何度も同じようなやりとりを繰り返してきた。教師 A も学習者もお互いの発話の意図を理解できず、やりとりがかみあわないことも多々あった。ぎごちないやりとりが続くこともあった。教室では、常に緊迫した空気が流れていた。それは、教師 A が学習者が何が言いたいのかを理解しようとし、学習者一人一人が教師 A の問いに答えようと、自身のテーマを真剣に考えていたからだと言える。テーマとの関係は、学習者一人一人の中にあり、教師はその答えを握っているわけではない。第5回の活動で教師 A は、それが何なのかを、引き出し、その意味を問うていく。

#### 事例8：思考を深める問い

41 学習者 I：私達は、

42 教師 A：私達は？

43 学習者 I：音楽を聞きます、そして私達は星で見ます。

44 教師 A：音楽を聞きます、それから星、星を見ます。

45 学習者 I：星は楽しいです。

46 教師 A：星は楽しいです。テーマは何ですか。星？

47 学習者 I：はい。星・・・

48 教師 A：を見ること？

49 学習者 I：を見ること。

50 教師 A：星を見ることは、星を見ることは学習

- 者Iさんにとって、ちょっと難しいね。星を見ることは学習者Iさんにとって 何ですか。
- (中略)
- 58 教師 A：テーマは？
- 59 学習者 I：テーマは星です。
- 60 教師 A：じゃあ、その星を見ることは あなたにとって何ですか。星を見ること。
- 61 学習者 I：星を見ることは、
- 62 教師 A：私にとって
- 63 学習者 I：私にとってテーマです。
- 64 教師 A：テーマです、はい。じゃあ、そのテーマは何ですか。
- 65 学習者 I：私のテーマは星を見ることです。
- 66 教師 A：星を見ることは、テーマは何ですか。どんなテーマですか。どんな気持、
- 67 学習者 I：星は楽しいです。
- 68 教師 A：それから？
- 69 学習者 I：そして星は面白いです。
- 70 教師 A：なぜ、なぜ面白いですか。
- 71 学習者 I：きれいですから。
- 72 教師 A：きれい。もっともっと深く。
- 教師 A は、「星を見ることは学習者 I さんにとって何ですか。」とたずねた。しかし、学習者 I は、その問いに対して「星は楽しいです。」「星は面白いです。」「きれい。」と述べている。5. 2. でも述べたように、上記のような発言は典型的なものである。教師 A は、その発言に満足せず、「もっともっと深く」と述べ、より深く考えるようながしている。星を見ることは自分にとって何かという問い自体が難しい。ここでは、テーマと自分との関係を語ることが求められているが、学習者 I は、この段階では、その答えを見いだせてはいない。
- 事例9：テーマと自分との関係の一部の表出
- 82 教師 A：空手。空手はどうですか。空手。あなたにとって空手は何ですか。
- 83 学習者 J：空手は、
- 84 教師 A：私にとって。どうぞ。
- 85 学習者 J：空手は私のスポーツです。
- 86 教師 A：空手は？
- 87 学習者 J：空手は私のスポーツです。
- 88 教師 A：はい、私のスポーツです。いいですよ。はい、どうぞ。
- 89 学習者 J：私は空手を始めました。
- 90 教師 A：始めました。
- 91 学習者 J：始めました、7年前。
- 92 教師 A：ちょっと待って、いつですか。7年前？
- 93 学習者 J：7年前。
- 94 教師 A：はい、はい、ありがとう。いいですよ。
- 95 学習者 J：初めに基本を学びました。基本。
- 96 教師 A：基本を学びました、はい。
- 97 学習者 J：今、基本と型と組手と、
- 98 教師 A：難しいね。どうぞ。基本と型と組手を？学びました。
- 99 学習者 J：学びました。Come si dice praticare?
- 100 教師 A：練習？ Pratica? 練習？
- 101 学習者 J：練習。
- 102 教師 A：練習しました。
- 103 学習者 J：練習しました。
- 104 教師 A：練習します？
- 105 学習者 J：練習します。私は空手が大好きです。深い心理か・・・
- 106 教師 A：深い心理があります。
- 107 学習者 J：あります。
- 108 教師 A：心理は何ですか。
- 109 学習者 M：Psicologia.
- 110 教師 B：Mentalità.
- 111 教師 A：あ、本当？そうですか。心理は何ですか、イタリア語で。
- 112 学習者 J：Mentalità.
- 113 教師 A：はい、深い心理があります。
- 114 学習者 J：深い心理あります。

次に教師 A は、学習者 J に「あなたにとって空手は何ですか。」と問いかけている。学習者 J は、「空手は私のスポーツです。」と述べ、7年前から始めたこと、初めに基本を学んだことを語った。そして、深い心理があるから空手が好きであると語った。ここで学習者 J は、単に空手を学んできたという事実を語るだけでなく、「深い心理」があるから好きであると自身の空手に対する意味づけを語っている。この「深い心理」という言葉は、事例6で示したように、チューターや他の学習者の助けを借りながら見つけた表現であるが、事例10では、自分の言葉として用いていることが分かる。空手について、他の学習者が多用した「楽しい、面白い」といったシンプルな感情を示す表現ではなく、「深い心理があります。」という表現を用い、教師 A の問いであるテーマと自分との関係についての答えの糸口を見出していることがうかがえる。

#### 事例10：テーマと自分との関係の一部の表出

- 184 教師 A：学習者 I さん、あなたにとって星は何ですか。
- 185 学習者 I：私は、星を見ることが、いい、命、気持ち、
- 186 教師 A：命？
- 187 学習者 I：Mi sento vivo? 私達は、No、私は 気持ちの命です。空を見ます。
- 188 教師 A：とても大切？ Importante? 大切ですか？
- 189 学習者 I：大切じゃない。
- 190 教師 A：大切じゃない。命。
- 191 学習者 I：命。Life, vivo. Feel alive.
- 192 教師 B：星を見ると生きていることを感じます。
- 193 教師 A：あ、そうっか。それはちょっと難しいね。星を見ることが私にとって命です。
- 194 学習者 I：私にとって命です。

195 教師 A：はい、その通り。Bravo!

教師 A は、学習者 I に「あなたにとって星は何ですか。」とたずねている。学習者 I には、事例8で示したように、既にこの問いを投げかけていたが、その際には答えられなかった。教師 A が、再びその問いを投げかけると、学習者 I は、「私は星を見ることが、いい、命、気持ち。」と答えた。教師 A が「命？」と聞くと、「Mi sento vivo? 私たちは、No、私は気持ちの命です。空を見ます。」と説明した。それに対して、教師 A が「大切ですか？」と聞くと、学習者 I は「大切じゃない。」とし、「命。Life, vivo. Feel alive.」と自身の言おうとしていることを述べた。このように、学習者 I は、時に、教師 A の解釈を修正しながら、自身の述べたい内容を伝えようとしている。教師 A は、学習者 I の使った「命」という言葉を活かし、「星を見ることが私にとって命です。」とまとめた。学習者 I はその表現に納得し、「私にとって命です。」と繰り返すと、教師 A は、「はい、その通り。Bravo!」と賛同した。学習者 I は、今までに繰り返されてきた教師 A とのやりとりの中で、自身のテーマを深く考え、テーマと自分との関係の一部を表現することができた。今後、その意味をより深く詳細に考えていくことになる。

このように、学習者は、自分の好きなこと、なぜそのことが好きなのか、テーマと自分との関係について考え、語った。語り始めると、語りたい内容があふれてきて、それを表現するための複雑な文型や語彙が次々と飛び出してくるといった感じであった。教師 A は、それを決して制限したりはしなかった。ゆえに、その都度、即興で対応することが迫られた。教師 A が学習者の言葉に耳をかたむけ、その意味をすくいとり、表現へとつなげていくことの連続であった。

本活動は、学ぶべき語彙や文型があらかじめ決められた予定調和的な活動とは全く異なる。教師の即興力、集中力がおおいに問われるものであるといえ

る。学習者も教師も、何がおこるか分からないという緊張感に満ちていた。教師 A は、単なる語彙や文型を理解させるためのやりとりではなく、学習者一人一人の思惟が含まれたやりとりを産出する環境を創り出していった。続く第6回以降の活動では、表1で示したように、より深く学習者の思考に迫っていくことになる。学習者は少しずつ自身の言いたいことを表現し、他者の言いたいことを理解しながら、自身のテーマを深めていく。それは基本的に自己と他者との対話によるやりとり、問答によって実現されていくものであった。この問答という用語をさかのぼると、ソクラテスの問答法にいきつく。問答法は、産婆術とも呼ばれる。産婆術は、対話を通して哲学的探求を行う方法である。中畑（1998）は、産婆術について以下のように説明している。産婆術とはソクラテスの営みに対してプラトンの与えた比喩である。プラトンの後期対話篇『テアイトス』において、登場人物のソクラテスは、彼がしばしば用いる思考活動の妊娠・出産的表象を利用しつつ、対話問答における自らの役割を産婆のそれに喩えている。ここでソクラテスが念頭においている産婆とは、(a) 自分自身は妊娠していない、(b) 相手の妊娠の有無を判別する、(c) 妊娠に陣痛を起こしたり和らげたりする、また困難な出産を助けたり、流産させたりする、(d) 結婚において最良の男女の組み合わせとなるよう媒介者となる、などの特徴と役割を持つ。これらの産婆の形象は、((a)に対応して)ソクラテス自身の内には知が存在せず、対話相手は彼から学ぶのではなく自らが探究すべきこと、他方で((b)(c)に応じて)対話相手の探究のプロセスや思考の形成においてソクラテスが、協力者、介添え役としての役割を果たすこと、などを比喩的に告げている。また、((d)を通じて)ソクラテスはその思考過程に介添えしない(値しない)相手とその教育との関係についても示唆をあたえんとする。さらに以上の産婆との対応に加えて、(e) 相手の考察結果の審議を識別・鑑

定する能力を持つことが、ソクラテスの重要な役割として挙げられている。この比喩は、ソクラテスの問答が、対話相手の深遠に依拠し、その信念が暗黙に含意する事柄の顕在化や対話相手自身に関連する他の信念群との照合・修正などをその重要な部分とすること、そしてそのような対話相手の自らの信念の再把握にソクラテスが積極的に関与していることを明らかにしている。

本活動における対話のプロセスはこの産婆術に重なる。「ソクラテス自身の内には知が存在せず、対話相手は彼から学ぶのではなく自らが探究すべきこと」とあるように、本活動においても、教師の内にある知ではなく、学習者自身が知を探求する必要がある。学習者の考えていることは学習者本人にしか分からない。本活動では、学習者一人一人の知に迫っていく。そのため、教科書のようにあらかじめ学ぶべき内容が規定されている授業とは様相が全く異なる。学習者が語った内容をもとに、教師は問いを重ねていくことになる。一方で、学習者は、テーマと自分との関係、そのテーマが自分にとってどんな意味があるのかが問われ続ける。また、「対話相手の探究のプロセスや思考の形成においてソクラテスが、協力者、介添え役としての役割を果たす」とあるように、本活動において教師 A は、学習者の考えていることを明らかにするために、時に、語りの内容を照合、修正をしながら問いを重ね続けた。この問答のプロセスは予め決められた問いや答えではなく、即興的に形成されていった。学習者はその問いをきっかけに、自身の考えていることを探求し、表現していった。教師 A は、学習者の思考のプロセスの形成の介添え役として関わり、学習者は、答えを自ら探求し、思考することが求められた。このように予定調和的ではない問答のプロセスが活動全体に緊張感を生み出していたと考えられる。

## 6. 結論

本稿では、初級の日本語学習者を対象とし、対話を軸とした活動型の実践をもとに、教室内でどのようなプロセスが生成されたのかを示し、対話の理念と実践を結ぶ活動型日本語教育のあり方、意義を示すことを目的とした。分析からは、次のようなプロセスが確認できた。教師Aは、臨機応変に問答のモデルを提示することにより、学習者が問いを理解し、問いに答えるための文型や語彙を導入していった。また、学習者が上手く発話できない際には、明示的な文法説明はせずに、やりとりの中で学習者の理解をうながしていった。また、何度も繰り返されるやりとりの中で、徐々に学習者一人一人の嗜好が浮かび上がってきた。それに伴い、学習者の使用する語彙や文型が広がりを見せていったが、教師Aはそれらを取りあげて説明することなく、繰り返されるやり取りを通して、その意味を理解させていった。このようなプロセスを通して、学習者は少しずつ、他者の言いたいことを理解し、自身の言いたいことを表現できるようになっていった。一方で、教師Aの何度も繰り返されるなぜそのことが好きなのかという問いに答えられず、やりとりが停滞する場面も多々みられた。しかし、教師Aは粘り強く問いかけ続け、学習者の思考を深める働きかけをしていった。学習者は、その働きかけに応じ、自身の言いたいこと、それを表現するための言葉を探っていった。その言葉の中には学習者固有のものも多々あった。学習者固有の言葉の意味は用いた本人にしか分かり得ない。そのため、その意図を媒介語であるイタリア語で説明してもらった場面も見られた。また、学習者が、チューターや他の学習者の助けを借りながら抽象度の高い表現を活用し、その表現が教室内で共有されていくプロセスも垣間見られた。このように、テーマに関する介添え役の役割を果たすのは、必ずしも教師に限定されるわけではない。

様々な活動参加者からの問いかけや助言により、学習者は徐々にテーマと自分との関係の一部を表現できるようになっていった。

初級前半の学習者を対象とした本活動の特徴としては、明示的な文法説明をせずに、何度も繰り返されるやりとりの中で言葉の意味を理解させ、活用につなげていくこと、さらに、学習者の語る内容を制限せずに自由に語れる場を保証すること、考えを深めるための問いかけをし続けることが挙げられる。そのことにより、少しずつ学習者の思考が表現されていく。これが活動型日本語教育の意義であると言える。

また、学習者は、自身の言いたいことを伝えるためにGoogle翻訳や辞書を使うなどして、未習の語彙や文法であっても積極的に活用していた。そのため、学習者は、日本語に関する情報がゼロ、知識がゼロというような一般的にゼロビギナーといわれる学習者とは異なる様相を呈した。この初級/ゼロビギナーという設定は、教師によって規定されたものにすぎない。教師がこの初級、ゼロビギナーへの固定観念を取り払い、自由に語れる場を構築した時始めて、学習者は自由にことばを紡ぎだすことが可能になる。山口、長沼、木村、細川が述べた、人がことばを学び、対話することは思想を交換するためであるという理念は、言語レベルによって制限されるべきでなはい。初級の日本語学習者であっても、語る内容を制限せず、教師が介添え役となり、学習者の考えを表現へとつなげられたときにその理念は実現される。しかし、それは、山口のように日本人の精神を植え付けるためのものとも、また、長沼メソッドのように場面認識による正確な文法や語彙の習得を目的としたものとも異なる意味を持つ。学習者の思考の探求とそれを表現するためのことばの形成を実現するための場の構築が活動型日本語教育においては重要になる。

一方で、学習者の語る内容が広がりを見せた時、

日本語のみでのやりとりには限界が生じることが課題として明らかになった。学習者固有の表現や抽象度の高い内容が語られた際には、どうしても媒介語であるイタリア語が必要になる。本活動では、日本語、イタリア語、時には英語といったように、様々な言語が飛び交った。理解を深めるための言語として、母語、第二言語、外国語という制限を設けずに、終始、やりとりが進められていった。その意味でも、日本語とイタリア語を解するチューターの果たした役割は大きい。介添え役としてのチューターの育成が今後の活動への課題として挙げられる。

本活動は、15名という比較的少人数で実施することができた。また、媒介語を使用できる環境にあり、チューターや他の教師も適宜、介添え役として参加していた。このような環境にあったからこそ、実現できた活動であると言える。教師一人一人が教室で何を重視するのかによって、つくられる教育環境は変わってくる。自身が置かれた環境に応じて、自身の理念を実現する活動を考えていく必要がある。また、今回の分析で明らかにすることができたのは、教師と学習者の対話に限定されている。第6回の活動以降、学習者同士の対話が見られ、回を重ねるごとに、その内容は豊かなものになっていった。また、チューターと学習者のやりとり、学習者間のやりとりにも重要な示唆が見られた。これらのプロセスを明らかにし、次の活動につなげていくことが今後の課題として残される。

## 文献

有田佳代子 (2009). パーマーのオーラル・メソッド受容についての一考察——「実用」の語学教育をめぐって『一橋大学留学生センター紀要』12, 27-39. <https://doi.org/10.15057/17607>

市嶋典子 (2009). 日本語教育における「実践研究」論文の質的变化——学会誌『日本語教育』をてがかりに『日本語教育論集』25, 3-17. [http://](http://hdl.handle.net/2065/31790)

[hdl.handle.net/2065/31790](http://hdl.handle.net/2065/31790)

- 市嶋典子 (2014). 『日本語教育における評価と実践研究——対話的アセスメント：価値の衝突と共有のプロセス』ココ出版.
- 金龍男 (2012). 学習者として教師として——日本語学習者のライフストーリーから. 細川英雄, 武一美 (編) 『初級からはじまる「活動型クラス」——ことばの学びは学習者がつくる『みんなの日本語』を使った教科書・活動型クラスを例に』 (pp. iii-viii) スリーエーネットワーク.
- 金龍男, 武一美, 古屋憲章 (2010). 人と人の間にことばが生まれるとき——教師自身による実践研究の意義『早稲田日本語教育学』7, 25-42. <http://hdl.handle.net/2065/29805>
- 木村宗男 (1982). 『日本語教授法——研究と実践』凡人社.
- 木村宗男 (1989). 日本語教育の歴史. 木村宗男, 阪田雪子, 窪田富男, 川本喬 (編) 『日本語教授法』 (pp. 17-26) 桜楓社.
- 小島美智子 (2012). 『長沼メソッドに基づいた効果的な初級指導法——新教科書『随時随地學日語』を用いて』国立臺南高級商業職業學校外語群科教師專業知能研習発表スライド. <http://210.59.19.199/mediafile/4170016/fdownload/710/1290/2012-11-29-9-17-20-1290-nfl.pdf>
- 駒込武 (1989). 山口喜一郎の日本語教授理論——教育における方法的価値をめぐる一考察『東京大学教育学部教育哲学・教育史研究室紀要』15, 88-100.
- 水洞幸夫 (1992). 山口喜一郎の言語観と晩年の実践についての覚え書き『金沢大学留学生教育センター紀要』1, 79-82. <http://hdl.handle.net/2297/23830>
- 牲川波都季 (2012). 『戦後日本語教育学とナショナル

- リズム — 「思考様式言説」に見る包摂と差異化の論理』くろしお出版.
- 武一美 (2012). 「教科書クラス」「活動型クラス」二つの活動. 細川英雄, 武一美 (編) 『初級からはじまる「活動型クラス」 — ことばの学びは学習者がつくる『みんなの日本語』を使った教科書・活動型クラスを例に』 (pp. 1-4) スリーエーネットワーク.
- 武一美, 今井なをみ, 古屋憲章 (2008). 実践から見えてきたこと — 初級段階における『総合活動型日本語教育』の意義と課題『早稲田大学日本語教育学会2008年春季大会第11回研究発表会資料集』 (pp. 59-60).
- 崔允釋, 張珍華 (2004). ゼロビギナーへの試み. 細川英雄, NPO 法人「言語文化教育研究所」スタッフ (編) 『考えるための日本語 — 問題を発見・解決する総合活動型日本語教育のすすめ』 (pp. 192-216) 明石書店.
- 豊田豊子 (1995). 伝統的日本語教授法 — 長沼直兄と鈴木忍の場合 (11) 『日本語学』14(9), 121-129.
- 長沼直兄 (1985). 『成人用組織的英会話五週間 (基礎編) (Spoken English for Adults)』開拓社.
- 中畑正志 (1998). 産婆術. 廣松渉, 子安宣邦, 三島憲一, 宮本久雄, 佐々木力, 野家啓一, 末木文美士 (編) 『岩波哲学・思想事典』 (pp. 594-595) 岩波書店.
- 西口光一 (1995). 『日本語教授法を理解する本 — 歴史と理論編』バベル・プレス.
- 細川英雄 (2007). 総合活動型日本語教育とは何か. 細川英雄 (編) 『考えるための日本語【実践編】』 (pp. 10-13) 明石書店.
- 細川英雄 (2008). 教育環境空間の設計・設定をめざして — 実践を拓き, 研究を紡ぐ教師へ. 細川英雄, ことばと文化の教育を考える会 (編) 『ことばの教育を実践する・探求する — 活動型日本語教育の広がり』 (pp. 4-16) 凡人社.
- 細川英雄 (2012). 『研究活動デザイン — 出会いと対話は何を考えるか』東京図書.
- 細川英雄 (2017). 対話をするために必要なもの — ワークショップゼロの理論的な背景. *Annali di Ca' Foscari. Serie orientale*, 53, 379-382.
- メリアム, S. B. (2004). 堀薫夫, 久保真人, 成島美弥 (訳) 『質的調査法入門 — 教育における調査法とケース・スタディ』ミネルヴァ書房.
- (Merriam, S. B. (1998). *Qualitative resarch and case study applications in education*. John Wiley & Sons.)
- 山口喜一郎 (1988). 外国語としての我が国語教授法 (復刻版). 輿水実, 芳賀登 (監) 『日本語教授法基本文献』 (第2版) 冬至書房. (原典1933)
- 山口喜一郎 (1942). 自国語と外国語 — 日本語教授法序説2 『日本語』2(3)
- 山口喜一郎 (1943). 日本語の直接法教習について. 国語文化学会 (編) 『外地・大陸・南方日本語教授実践』 (pp. 240-249) 国語文化研究所.
- Palmer, H. E. (1921). *The oral method of teaching languages*. Heffer and Sons.

## Article

# Exploring how the novice Japanese language learners and teachers develop dialogue process

Based on the case study of  
the activity-based Japanese language education conducted in Italy

ICHISHIMA, Noriko\*

*Akita University, Japan*

## Abstract

This study is to discuss about the principles and importance of “the activity-based Japanese language education” which is for the beginners of Japanese language learners though exploring the actual process of how the teachers and learners develop dialogue. During its study of “the activity-based Japanese language education,” it critically examines respective approaches and methodologies of Mondouhou (a question and answer dialogue) by Kiichiro Yamaguchi, Naoe Naganuma, and Muneo Kimura. Indeed, the Practical Studies activity witnessed the process of each learners’ idea gradually emerging through repeated interactions while their vocabulary and sentence patterns increased. The study suggests the following points as important points for “the activity-based Japanese language education” : to deepen understanding of vocabulary and grammar through interactions without providing explicit grammatical explanation, to ensure the opportunity where the learner can talk freely without confining their conversation topics, and to provide constant question to help their thought deepened. In addition, it emphasises the importance of “the activity-based Japanese language education.”

*Keywords:* *Mondouhou* (a question and answer dialogue ), Kiichiro Yamaguchi, assimilationism, maieutic method, *Jissen-kenkyuu* (Practitioner Research)

Copyright © 2020 by Association for Language and Cultural Education

---

\*E-mail: ichis@gipc.akita-u.ac.jp



## 論文

## 保育園と外国人保護者のコミュニケーション

## ことばを問い、フィールドとかわる言語人類学的実践研究

井濃内 歩\*  
(筑波大学大学院)井出 里咲子  
(筑波大学)

## 概要

本研究は、国内で急増する留学生とその家族が地域社会で参入する「公共空間」の一つ、保育園をフィールドに、保育園と外国人保護者とのコミュニケーション課題の実態を報告するものである。社会的文脈と不可分の動的実践として「ことば」をまなざす言語人類学の立場から、外国人保護者と園の対話を阻むものとして語られる「ことばの壁」が、相互理解には「英語」か「日本語」という共通「言語」が不可欠だとする言語イデオロギーや、わかってほしい事柄のすれ違いにより、双方に「わかりあえない」という観念が形成されている状態であることを論じる。課題解決の糸口として、現場の「ことば観」を解きほぐし、多様なコミュニケーション資源を柔軟に駆使した対話とかわりあいの仕掛けづくりへの提案を行う。さらに、課題を抱える公共空間に調査者が「入る」こと、呼びかけに応答し、人々の声を聴くことそのものが、フィールドの変容とその協働的な再創造に繋がる可能性について考察する。

キーワード 保育園, 言語人類学, ことばの壁, 公共空間, 対話とかわりあい

Copyright © 2020 by Association for Language and Cultural Education

## 1. 本稿の目的

本研究は、国内で急増する留学生とその家族が地域社会で参入する「公共空間」の一つ、保育園をフィールドに、保育園と外国人保護者とのコミュニケーションについて調査、報告するものである。調査対象となった茨城県の認可保育園Aは、園児の約2割が外国籍であり、また両親ともに日本語があまり話せない保護者が多い。本稿では、こうした保護者が子どもを保育園に通わせる際に生じるコミュニ

ケーション上の問題と、その背景にある構造的な原因について、「ことば」を社会文化的文脈と不可分な実践として捉える言語人類学、および「関与」し「協働」する実践としての公共人類学の視座をもって探求する。

フィールドで生じたコミュニケーションの事例を通じ、外国人保護者と保育園スタッフが用いる「ことばの壁」(language barrier)という表現が、単に共通言語がない状態を指すのではなく、相互理解には「英語」か「日本語」という共通言語が不可欠だとする言語イデオロギーや、双方の「わかりたい事柄」のすれ違いにより、「わかりあえない」という観念が

\*E メール: ayumi.inouchi@gmail.com

形成されている状態であることを論じる。見出された課題解決への糸口として、人々のことば観を解きほぐし、多様なコミュニケーション資源を柔軟に駆使した対話とかかわりあいの仕掛けづくりへの提案を行う。さらに、調査者がフィールドに参加する行為がもたらした変化を取り上げ、公共空間にフィールドワーカーが「入る」こと、人々の声を聴き、呼びかけに応答する実践そのものが、フィールドの変容と場の協働的な再創造に繋がる可能性について考察する。

## 2. 研究背景

本研究の背景には、近年日本で急増する留学生とその質的な変化がある。2019年5月1日時点で、日本への留学生数は312,214人（日本学生支援機構, 2020, p. 1）であり、2008年に施行された「留学生30万人計画」の目標値を目標年度前に達成し、なおも増え続けている。この背景には日本政府のODAから労働力誘致への政策転換、また企業が必要とする労働力確保のための動きがある（飯野, 2017）。さらに、近年の留学生急増の背景には、英語による学位取得プログラムの増加、母国で専門職として働く経験をもつ対象者に学費・生活費などが支給される奨学金制度（ABE イニシアティブなど）の充実も影響している。こうした中、留学生が日本語ではなく英語で教育を受けられる「英語シフト」（庵, 2019, p. 60）が起きると同時に、家族と越境する「定住志向」の留学生が増えてきている。一方で、こうした留学生の帯同家族についての実態把握や研究は少ない。

留学生とその家族が地域社会に参入する際、その入り口ともなる公共空間の一つが保育園・保育所（以下、保育園）である。これまで保育園の多国籍化については、多文化保育の課題などを中心に議論が行われてきた（山田, 2006）。さらに昨今では、保育者が外国人保護者との対面や書き言葉でのコミュニ

ケーションにおいて、様々な困難を感じていることが大規模アンケート調査等から明らかになってきている（杉本, 樋口, 2019）。一方、日本の異文化間教育研究では、小中学校など義務教育以降の研究と比べると、保育園という乳幼児期の子どもとその家族を対象とした研究は格段に少ないことが指摘される（恒吉, 2016, p. 15; 額賀, 2019, p. 46）。「学校」ではなくとも、保育園はさまざまな文化的規範意識や暗黙知が共有される場であり、そこで起きている異文化間コミュニケーションの実態調査は急務である。また、額賀（2019, pp. 46-47）は乳幼児期の子どもを持つ外国人の子育て支援を考えると、保育園・幼稚園という機関だけで支援を完結させるのではなく、地域社会で外国人家族の子育てを包括的に支えていく必要性を論じている。つまり、ある特定の保育園で起きているコミュニケーション上の課題を、組織内部の活動だけに注目し解決しようとするのではなく、地域社会を構成する様々な組織や行政といったアクターたちとの関係という、動態的な視点において捉える必要があるといえるだろう。

このような背景を踏まえ、筆者らは様々なアクターと協働しながら課題への実践的解決策を探求する「参加型アクションリサーチ（Participatory Action Research）」（Baldwin, 2012, p. 467）の方法を用いた、地域の保育園と外国人保護者のコミュニケーション上の課題解決を目指した研究を進めている（Ide, 2019; Ide & Inouchi, 2020）。本稿はその成果の一部であり、外国人保護者と保育園のコミュニケーションと課題の実相を報告するものである。その際、言語人類学という学問的基盤に立脚し、人々が身体性を伴った相互関与の中で能動的に創造するものとして「ことば」を捉え、さらに人々の「ことば観」を解きほぐす創造的な課題解決の仕掛けづくりを目指す。

言語人類学とは、ことばを切り口に文化や社会を読み解く人類学の一分野である。人間社会のインフ

ラを為すことばを、文化を知るための手段や道具ではなく「文化そのもの」と捉え、社会文化的実践として人類学研究の要に据える。世界中の多様な社会文化を対象に、人間にとってのことばに迫ってきた言語人類学の姿勢は、言語にまつわる我々の「当たり前」を問い直す作業を言語研究に組み込んできた。とりわけ、言語「使用」の側面を重視し、語りや詩歌、ジェスチャーや沈黙など幅広い言語現象を探求することで、固定的・静的構造としての「言語」ではなく、身体や物、環境も含めた相互行為の中で対話的に構築、共有、交渉される、極めて多様で動的な体系としての広義な「ことば」観を見出し、前提としてきた（井出、ほか、2019、pp. 3-5, 179）。

一方、フィールドワークに軸を置いた言語人類学では、マイノリティのことばを中心に「聞かれることのない声」を描き出すことにも従事してきた。学校や法廷、メディアなど、様々な「公共空間」で生起するミクロなやり取りの中で、権力や不平等な社会関係がいかん形作られているかを明らかにし、教育などの「場」のあり方にも問いを投げかけ、社会課題の改善に貢献してきた（Heath, 1983；Philips, 1983；Ahearn, 2012, pp. 259-262, 289；井出、ほか、2019, pp. 89-92）。こうした「ことば」に対するまなざしは、近年、日本の言語コミュニケーション研究、特に言語教育研究分野においても注目されるアプローチとなっている（佐藤、村田、2018；榎本、2019）。多言語化・多文化化が今後さらに顕在化するであろう日本において、社会関係が具現化する焦点としての「ことば」を切り口に、公共空間のあり方を問う言語人類学の視点が果たす貢献は大きいと考えられる。

### 3. 方法論とフィールドワーク

本研究では具体的な研究の方法論として、「参加型アクションリサーチ（Participatory Action Re-

search, 以下PAR）」を用いる。PARとは、理論と実践、調査者自身の参加と行動、および批判的かつ再帰的な省察の統合を重視する点に特徴を持つ、アクションリサーチの一つである。具体的な社会課題から出発し、解決策の提示・実践・改善を繰り返すPARのプロセスでは、研究者に留まらず、現場の人々や市民団体、学校、公的機関、行政といったステークホルダーまで、様々な人や組織を巻き込み協働しながら、実践を展開することが重視される。PARの目標は「状況を改善しようとする人々をエンパワーし、解放すること」（Baldwin, 2012, p. 467）であり、究極的には社会をよりよい方向へと動かすことが目指される（Reason & Bradbury, 2008, p. 4；Baldwin, 2012, pp. 467-468；Schensul et al., 2015, pp. 191-192；Tokunaga, 2019, p. 149）。

一般的なアクションリサーチ同様、PARはⅠ．観察（Observe）、Ⅱ．再帰的考察（Reflect）と結果の共有、Ⅲ．計画（Plan）、Ⅳ．行動（Act）という4つのステップを踏み、その全てのステップにおいて他者との協働を重視する（Crane & O'Regan, 2010, p. 11）。本研究においても、地域の外国人保護者と保育園のコミュニケーション上の課題を出発点に、Ⅰ．課題の具体的な構造の特定と問題点を洗い出し、Ⅱ．その結果を再帰的に整理し、保育園や保護者、関連分野の研究者、大学、自治体などと共有、Ⅲ．協働的に解決計画を検討し、Ⅳ．実践する、というステップを往還する。以下、Ⅰ、Ⅱは本研究における現在進行中の調査ステージである。なお、本稿はステップⅠを経た段階での報告であり、ローカルな現場で浮かび上がってきた課題の実相を分析・整理することに焦点を当てている。

I - 1. 茨城県の大学に在籍する、家族を帯同する留学生へのインタビュー調査（2019年8月～9月）

I - 2. A 保育園での参与観察・聞き取り調査（2019年9月～11月）

## II. 保育園, 大学, 自治体等, 研究者との情報共有と連携 (2020年1月～)

I-1では, 英語で学位を取得するプログラムに所属する留学生8名(出身5か国)とその家族1名の計9名に対して, 井出が英語で半構造化インタビューを実施した。インタビューは大学の研究室で実施され, 同意書のもと, 一人当たり1時間から1時間半をかけて, 来日の動機, 家族を帯同する上での困難, ネットワークの形成などについて尋ねるとともに, 子どもを保育園や小学校に通わせる経験について語ってもらった。

I-2では, 茨城県内のA保育園にて, 2019年9月から11月の11日間(計38.5時間), 参与観察とインフォーマルな聞き取りを実施した。井出がA保育園の園長に調査内容を説明の上で協力を依頼, 調査結果を発表や論文の形で公開する許諾を得て, 井濃内が主たる調査者としてフィールドに参入した<sup>1</sup>。冒頭でも述べたとおり, A保育園では調査時点で園児の約2割が外国籍であり, 外国人保護者の多くが日本語をあまり得意としない。保育園には英語対応も可能な学生アルバイト<sup>2</sup>が週に1, 2回入っているが, 多言語対応スタッフや通訳者は常勤していない。

本稿では, I-2の保育園でのフィールドワークを基にした保育園スタッフと外国人保護者間のコミュニケーションの実相を5.において報告するが, 考察ではI-1のインタビュー調査から得られた声と併せて解釈を試みている。次に, 調査者が保育園というフィールドに「入る」過程を描くことで, 調査者のフィールドでの立ち位置や関わりを示す。

1 また, 投稿前には理事長と園長に査読前の草稿を読んでもらい, 投稿・出版の許可を得た。

2 学生アルバイトの業務内容は, 基本的には人手の足りない部屋で子どもたちの面倒を見るというものである。ときおり, 保育園スタッフが保護者に連絡を伝える際の通訳をすることはあったそうだが, 契約内容の関係上, 文書作成等に関わることはなかったという。

## 4. 調査者の位置: 保育園という場に「入る」

A保育園は, 街の中心部から少し離れた, 住宅もまばらな, 田畑に囲まれた地区にある。砂利敷きの園庭のそばには, 子どもたちが芋掘りもできる畑や, ウサギやヤギなどの動物の小屋が並び, 広い空の下で子どもが遊べるのびのびした空間が広がる。理事長がこだわって設計した建屋は, 入り口の扉を開け, 靴を脱いで上がるとすぐに大きなホールがあり, そのホールを囲むように0～1歳児の部屋と2歳児の部屋, 職員室, 職員のロッカールーム, 給食準備室, 応接室などがある。別棟に続く廊下を行くと, 3～5歳までの子どもたちの部屋が順に並ぶ。外光を取り込む大きな窓がある子どもたちの部屋や廊下は, 日中蛍光灯がなくても穏やかな明るさに包まれる。

年齢別に分かれた部屋には, それぞれ概ね35名前後の子どもたちが入園している。朝7時過ぎ, ちらほらと子どもたちが登園し始めると, 園の中は賑やかなざわめきで溢れだす。子どもと保護者が慌ただしく行き交う傍ら先生<sup>3</sup>たちも次々に出勤し, 10時になると, 各部屋で, 音楽に合わせた朝の体操から一日の活動が始まる。子どもたちは天気が良ければ外に出て, 砂場で遊び, 園庭を駆け回る。園全体に, 子どもの叫び声やピアノの音, 給食のおいしそうなお匂いが充ちる。11時半になると昼食の準備が始まるが, ここから12時半に子どもたちが歯磨きを済ませてお昼寝に入るまでの1時間が, 先生たちが食卓準備, 配膳, 片付け, 子どもたちの着替え, 掃除, お布団の準備, 絵本の読み聞かせなどを次から次へとこなす時間だ。子どもたちが布団に入ると, 寝かしつけをしながら先生たちはつかの間のおしゃべりに

3 正式には保育士もしくは保育者という呼称が用いられるが, 本稿では普段園内で一般的に用いられている呼び名である「先生」を用いる。

興じつつ、保護者への連絡帳を記入したり、各部屋入口に掛けられた小さなホワイトボードに、保護者向けに今日の園での活動内容を書いたりする。夕方16時ごろになると、保護者が次々来園し、子どもたちを連れて帰っていく。19時半を回れば、子どもたちは全員帰宅し、閉園となる。

大学院生で、20代の出産・育児未経験の女性であった調査者の井濃内は、園長から先生たちに、「外国人保護者とのコミュニケーションについてお勉強させてほしいという学生さん」と紹介され、子どもたちには、お勉強に来ている「新しい先生」と紹介された。園長の指示を受け、調査期間中は動きやすい服装にエプロンを着用し、髪をきっちりと一つにまとめ、他の保育士の先生たちと似た格好をした。調査者と同年代の保育士も多く勤務していたことから、子どもたちや保護者から見れば調査者は新しい園の先生のように見えただろう。一方で、エプロンに貼り付ける名札には、他の先生と同様ひらがなで名前を書いた上に、アルファベット表記を併記した。この名札をつけていることが、調査者が英語で話せることを伝える目印となり、聞き取りで保護者に名前を伝えるときにも役立った。一方で、子どもたちにはなぜ「英語で」名前が書いてあるのかよく質問され、先生たちにも名札をしげしげ見られることがあった。

調査期間前半は、概ね週に2回、外国人児童の多く在籍する部屋を順に回り、園の一日の流れや子どもたちの様子を観察し、昼食後、園児たちのお昼寝の最中に、先生たちへの聞き取りを行った。後半は夕方の保護者のお迎えの時間に焦点を移し、観察と外国人保護者への聞き取りを行ったほか、運動会など保護者の参加する行事にも参加し、観察と聞き取りを行った。

保育園に入れば、調査者はただ黙って隅でメモを取っている訳にはいかない。子どもたちは新しい先生に興味津々で、常に手を引かれ、ポケットのペン

もノートもおもちゃになる。すぐに現場ではメモが取れないことに気がついた。当初は絶えず忙しく作業をしている先生方の邪魔にならないように振る舞うだけで精一杯であり、見よう見まねで作業を手伝い、「お手伝いできることはありますか。」と声をかけるうちに、新人のアルバイトのような立ち位置となっていた。また、掲示物の翻訳を依頼されたり、お迎えの時間に保護者との通訳を頼まれることも度々あった。調査者が担当の部屋にいることへの先生たちの反応は様々で、観察を断られた部屋もあれば、人手が増えて助かる、通訳や翻訳をしてくれる人が来て助かるという声もあった。聞き取りが始まると、日頃の外国人保護者とのコミュニケーション上の悩みや困り事について様々な声が寄せられた。調査者がロッカールームにいたときに、初対面にも関わらず、問わず語りに外国人保護者への対応の難しさを話し出す先生もいた。

外国人保護者への聞き取りは、夕方のお迎えの時間に、立ち話のようなインフォーマルな形式で行った。調査者が大学院生であり、研究のための調査をしていることを初めに明かすと、外国人保護者の多くも同様に大学院生であったことから、共通の話題で話が弾んだこともある。一方、子どもたちの部屋での観察の間、調査者は外国人の子どもと意識的に関わった。活動の輪から外れていたり、おとなしくしていた子が、調査者に英語が通じることがわかった途端、目を輝かせ、止めどなく自分のことを話し出すこともあった<sup>4</sup>。のちに保護者から、うちの子があなたのことを“Finally we have an English sensei!”と家で興奮して話していたよ、と言われたこともあった。

このように、A 保育園というフィールドにおいて

4 このような態度を取った子には、英語が母語であった子もいれば、そうでない子もいた。母語でない子の場合も、英語は家庭内言語であったり、特定の場面で使われる言語であったりした可能性がある。

調査者は、保育園スタッフにはお勉強中の学生かつ通訳可能な新米お手伝いスタッフとして、子どもには新しい先生、特に外国人の子らにはEnglish senseiとして、さらに保護者には新しい先生、時に同じ学生同士として認識されていたと考えられる。調査者の立場は状況に応じて目まぐるしく変わりながらも、保育園スタッフとの間にも外国人保護者との間にも、一定の距離のある立ち位置となった。

## 5. 保育園スタッフと外国人保護者のコミュニケーション

### 5. 1. 日常的なコミュニケーションの方法

本節では、保育園での日常的なやりとりにおいて、保育園スタッフと外国人保護者がどのようにコミュニケーションを取っているのか、その基本的な姿勢と工夫を報告する。

大学における家族を帯同する留学生とその配偶者へのインタビューからは、英語で学位を取得するため、勉学や研究上では日本語学習が不要だと考えていた彼らが、子どもを保育園に入れたことをきっかけにその必要性を感じ始めるという、意識上の変化が認められた。英語を生活の中心言語と捉える留学生にとって、日本語は買い物などの生活上必要最低限のコミュニケーションの道具として位置づけられていたものが、子どもを保育園へと入園させたことにより、保育園スタッフとの、また保育園で日々日本語を覚える子どもとのコミュニケーションに必要な言語として、その必要性が見直されていたのである。しかしながら、家族を帯同する留学生にとって、育児や勉学の忙しさから日本語を学ぶ時間や機会は極めて少ない。そうした中、A 保育園以外の保育園に子どもを通わせる保護者からも、保育園スタッフとのコミュニケーションにおいては、“language barrier” の存在がたびたび口にされ、相互理解を阻む課

題として認識されていた (Ide, 2019)。

保育園スタッフとの共通語がない中での相互理解の方法としては、「英語と日本語を混ぜる」、「ジェスチャーを使う」、「Google 翻訳を使う」、「事前に日本語に翻訳したものを持参する」といった工夫がされていたほか、「推測する」、「常識で理解しようとする」、「どうしても伝えたい重要なことがあるときは、日本語の話せる友人を連れて行く」といったやり方も挙げられた。一方で、「どうせ相手はわからない」、「伝えたいことを伝えられる自信がないので、結局話さない」という声も聞かれた。同時に、インタビューからは、保育園スタッフが毎日非常に子どもに良くしてくれている、感謝しているという声が多く聞かれた (Ide, 2019)。

一方で、A 保育園でのフィールドワークからは、保育園スタッフも、外国人保護者に「日本語が通じない」ことをコミュニケーション上の壁と感じていることが明らかになった。連絡事項の伝達に困難を感じつつ、「どうしても伝えなきゃいけない」連絡については、業務の合間を縫って掲示や配布物の重要箇所に「スマホで英語の翻訳」を付けたり、口頭の場合は知っている英単語も時に混ぜながら、「身振り手振り」とともに伝えるという方法で伝達がされている。また、時に日英語ができる他の保護者に「通訳を依頼する」、「(保護者より日本語が上手な)園児に連絡事項を託す」といった方法もとられていた。

以上を総括すると、保育園での日々のコミュニケーションにおいては、共有言語資源の少ない外国人保護者と保育園スタッフが、相互にわからなさを感じながらも、簡単な単語やジェスチャー、ウェブ上の翻訳サービスや通訳可能な第三者など、様々なリソースを駆使しながらわかろうとする術を探っていたと言える。

## 5. 2. コミュニケーションにおける期待・諦め・不安

上記の基本的な姿勢の一方で、保育園でのフィールドワークからは、保育園が外国人保護者に「わかってほしい」と期待する内容と、外国人保護者が「わかりたい」と考える内容との間に齟齬があることが明らかになった。しかし相互の期待は、情報の発信方法やデザイン、「日本の保育園文化」という暗黙知の非明示性のために、相互に届きにくい状況が生まれている。伝わらない経験が蓄積されることで、互いを「わかりあえない」相手と捉え、伝えることを諦める状況が生まれることで、さらに情報が発信されなくなり、相互に恒常的な不満や不安が蓄積される傾向にあることが明らかとなった。保育園のフィールドワークから、以下にその内容を詳述する。

### 5. 2. 1. 保育園スタッフの〈わかってほしい〉のに〈伝わらない〉

まず保育園スタッフは、日本の保育園の規則や決まりごとの理解と遵守、そして歩み寄りを、「わかってほしい」こととして外国人保護者に求めている。その裏付けとして、聞き取りでは、病気の子どもを園に連れてくる、園からのお手紙<sup>5</sup>が読まれず鞆に入ったままになっている、事前に届け出ているお迎えの時間を守らない、欠席や遅刻の連絡をくれない、連絡しても応えない、子どもの体調が悪くなって迎えに来てと連絡しても仕事や授業があると言って来ない、といった困りごとが挙げられた。そこで頻繁に聞かれたのが「ここは日本の保育園なんだから」ということばであった。A保育園では、入園時に保護者への説明会を開き、園の規則を記載した「入

園のしおり」等の文書を配布している。そのため入園時に説明した決まりごとは理解されていると見なされ、遵守されるべきものとされる。こうした規則が守られないことについて、スタッフたちは「文化の違いもある」と一定の理解を示す一方、「外国人だから、じゃなく、少しでも日本語を覚える努力をしてほしい」、「自分たちばかりではなく日本のやり方にも合わせてほしい」と、外国人保護者に対し歩み寄りの姿勢を求めている。「日本の保育園なんだから」ということばは、外国人とはいえ、日本の保育園に子どもを預ける以上、日本語を理解するように努め、日本の保育園の規則とやり方に従うべきだ、という規範意識を表していると言えよう。

一方で、園から保護者への情報伝達の大きな障害とされるのが、日本語が伝わらないという「ことばの壁」である。入園時に配布される「入園のしおり」は、調査時点では全て日本語であり、また断定的な言い方を避けた柔らかい婉曲表現が用いられている。そのため、その内容の解釈については日本人保護者からも質問が出ることがある。しかし、日本人の場合には具体的な事例を示しながら説明すれば「察して理解して」、「何となーくわかってくれる」といい、その一方で、外国人保護者には状況を細かく説明できず、「察してわかってもらう」ことは難しいという。

「入園のしおり」と同様に、日々の園から保護者に渡されるお手紙としての書類やお便りも全て日本語で書かれている。先生たちは、「(保護者に) 伝わらないと困るのは私たち」という思いから、前述のように業務の合間を縫ってスマートフォンを使い、伝えなければならない重要な箇所を英訳している。例えば、部屋の扉に貼られたお迎え時間変更を知らせる日本語の張り紙の下方には、手書きで以下のように英訳が添えられていた。

5 園から保護者への日々の連絡事項が書かれた配布文書のこと。園内では普段「お手紙」と称されるため、本稿もそれに準ずる。なお、「入園のしおり」等の重要書類については「文書」と表記する。

お知らせ

10月×日は運動会です。10月△日(金)は準備の為、午後3時30分迄の保育とさせていただきますので、ご協力宜しくお願い致します。どうしてもお迎え不可能の方は、担任にお申し出下さい。

October △ → pick up time 15:30

しかし、忙しい業務の中で、この翻訳作業はかなりの負担と感じられており、「細かな約束事を全部は全部訳してないから、(結果として)伝えてない」という。過去にはいくつかの張り紙の英語版を作成したこともあったが、「英語で文書を張り出しても読んでない」という認識から、「ここは日本の保育園だから、全部英語にはしない」というスタンスに着地している。

さらにA保育園に子どもを通わせている外国人保護者のうち、英語圏の出身者はほぼおらず、英語をあまり得意としない保護者もいたが、保育園のスタッフの間では、外国人保護者に連絡を伝えるためには「英語」が必要だと考える傾向が顕著に見られた。そして、「英語ができない」ために外国人保護者に言いたいことが伝わらないと考え、コミュニケーションをとること自体を諦める傾向にあり、結果として、部分的な情報しか外国人保護者に届かないケースも多く見受けられた。

伝えることへの「諦め」に拍車をかけ、共通言語をもたない状況以上に壁となっていたのは、外国人保護者には「伝えてもわからないふりをされる」、「説明しても、その場ではうんうんって頷いてても、都合のいいときだけ後からそれは知らなかったとか、日本語わからないって言い出す」という声に見られる外国人保護者の理解に対する不信である。外国人保護者に何かを伝えると、理解したように反応はされるものの、実際には理解しておらず、要求したことをやってくれないという声は、調査中最も多く耳

にした。「外人さん、よくOK, OKって言いますよね」、「連絡して、って言っても「OK, OK」で直らない」のように、「OK, OK」は「返事はするが実行しない」という外国人保護者のステレオタイプとして語られていた。夕方のお迎え時間に観察をしていたある日、外国人の子どもが発熱した。しかし、決められた時間になっても保護者が迎えに来ない。1時間以上遅れて保護者が到着したとき、調査者は先生たちに依頼され、英語で「遅れてくるときは事前に連絡を入れてください」と伝え、保護者は「OK, OK」と答えた。慌ただしく保護者が退園した後、お礼を言われた調査者が一人の先生に「でもよかったですね、これで伝わったから」と言うと、先生は苦い顔のまま、諦めたような口調で「OK, OKは言うんですよね」と言った(10月25日の参与観察から)。この事例は、保育園スタッフと外国人保護者との「わかりあい」を阻むものが、「ことばの壁」だけではないことを示している。調査者が通訳をしたことで乗り越えられたはずの、この場での「ことばの壁」は、共通言語をもっても解消されていない。むしろ相互理解の壁となっているのは、外国人保護者に対する「わかりあえない」という認識と、それに伴うかかわりあいそのものへの諦めとも言えるだろう。

このように、保育園スタッフは、日本人保護者に対してと同様、外国人保護者に日本の保育園の規則や方針の理解、家庭での保護者としての適切な対応を求め、期待する。一方で、「日本語」が通じない、「英語」がわからないことを相互理解における障害と感じ、相手に言いたいことが伝わらないと考え、重要なこと以外、伝えることを諦める傾向にある。その結果生じる理解の食い違いや誤解、失望が、外国人保護者や異文化に対する「わかりあえない」というステレオタイプを形成し、さらにコミュニケーションが阻害され、日々「連絡がわかったのかわかっていないのかわからない」という恒常的な不安へと繋がっている構造が浮かび上がった。以上



心理的過程	具体的な内容
<わかってほしい>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・日本の保育園のルールを理解と遵守</li> <li>・家庭での保護者としての適切な対応</li> </ul>
↓	
保護者とのトラブル	
<葛藤>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「ことばの壁」があるから伝えられない</li> <li>・伝えないと困るのはわたしたち</li> </ul>
↓	
トラブルの再発	
<諦め>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・伝えることへの諦め</li> <li>・ステレオタイプの形成</li> </ul>
↓	
<恒常的不安>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・日々連絡がわかったのかわかっていないのか わからない</li> </ul>

図1. 保育園スタッフの外国人保護者とのコミュニケーションにおける「わかってほしい」という期待から、「伝わらない」という諦めと恒常的不安に至る過程

記述してきた、保育園スタッフの外国人保護者とのコミュニケーションにおける「わかってほしい」という期待から、「伝わらない」という諦めと恒常的不安に至る過程は、図1のようにまとめられる。

#### 5. 2. 2. 外国人保護者の〈わかりたい〉のに〈わからない〉

保育園スタッフの期待と葛藤、諦めに対し、外国人保護者が保育園生活において「わかりたい」ことは、まずもって園からの連絡内容の重要度、そして保育園にいる間の子どもの様子である。しかし、フィールドワークからは、日本語の理解の難しさに加え、重要性の判断の付きにくい情報デザインや、漢字が多用された文書のスタイル、そして「日本の保育園文化」という暗黙知の存在によってこうした情報を受け取れないことが、外国人保護者の自信の喪失や恒常的不安に繋がっていることが明らかになった。

保護者にとってお手紙を読む際の第一の障壁となっているのが、日々配布される大量のお手紙の中から重要なものを判別するというステップである。子どもが持ち帰るお手紙袋の中には、ただの広告も、返信必須の重要な手紙も、混然一体となっている。「日本語のお手紙を読むのには膨大な

時間がかかる」という保護者にとって、全ての内容に目を通して重要性を判別する時間はない。外国人保護者からは、重要な手紙は一目で重要性が判断できるようなフォーマットに統一してほしいという要望が聞かれた。また、日本語のできる友人に翻訳を依頼することはあるかという質問に対しては、友人も忙しいため、毎日来る大量のお手紙の翻訳を全て依頼することはできないという答えがあった。重要性の見分けがつきにくい配布方法や情報デザインのために、結果として、多忙な保護者がお手紙を無視せざるを得ない状況が明らかになった。

このことは園内の掲示物についても同様である。A 保育園では、各部屋の入り口に小さなホワイトボードが掛けられており、先生たちが毎日その日の子どもたちの活動や様子、保護者への要望などを書き、保護者とのコミュニケーションをとっている<sup>6</sup>。

6 ホワイトボードの掲示内容には次のようなものがある。「○月△日(金)今日は砂場であそびました。うさぎ組(仮)さんのダンスに興味しんしん。みんなはまた来年!」「☆月×日(水)朝・夕は少し肌寒いですが、日中は薄手の長袖Tシャツで過ごしています。脱ぎ着のしやすい服だと子どもたちも調整しやすいです。厚めの服や裏起毛の服はまだ暑いようで汗をかいてしまいます。登降園時などは薄手の防寒着などで今の時期は調節お願いします。」

調査者が部屋の前で聞き取り中、ホワイトボードについて言及したところ、「こんな掲示があることを今まで全く知らなかった。子どもの様子をずっと知りたかったのに」と驚く保護者もいた。外国人保護者には、お手紙だけでなく、保育園の空間の中で、どこに、どのような形で、どのような情報が発信され、そのうちどれが知るべき情報なのかが理解されておらず、情報資源へのアクセスが極めて限られている状況が明らかになった。同時に、その保護者は「ひらがななら読めるけど、(ホワイトボードの文章は)漢字と混ざっているから、見落としていた」と話していた。掲示物も含め保育園のお手紙にはルビが振られておらず、この点も外国人保護者のお手紙の可読性を低下させている。さらには、先生たちが特に重要な連絡について口頭で日本語を中心に説明することに対し、「実は何を言っているかよくわからない。だけど、先生たちの気分を悪くしたくないから、とりあえず「OK, OK」と言う」という声が聞かれ、5. 2. 1. で述べた保育園スタッフとの理解の齟齬が浮き彫りになった。

一方で、たとえお手紙が読めても、暗黙知としての「日本の保育園文化」の文脈の理解が難しいために、書かれた内容の意味がわからないという声もある。例えば、「お弁当」「運動会」「プールバッグ」といった語は、日本の保育園や学校へ通った経験がある者にはなじみがあっても、その社会文化的文脈を知らなければ、何を指すかの解釈が極めて難しいレジスター<sup>7</sup>である。ある保護者は、月に一度保護者が手作り弁当を持参する「お弁当の日」に、スーパーの総菜コーナーで購入した弁当を持参し、求められていたことが全く違ったことを理解したという。また、「プールバッグ」や「軍手」が何を指すかわか

らず、子どもの持ち物を正しく準備してあげられなかった経験が、「子どもにかわいそうな思いをさせてしまった」、「子どもに本当に申し訳ない」と、外国人保護者の自責の念に繋がっていることが伺われた。保育園スタッフから挙げられた話として同様の例がある。A 保育園では園児が日々持参する衣類やおむつ、クレヨンの1本1本に至るまで、全ての持ち物に持ち主の子どもの名前を書くことになっている。ある時、園でまとめて購入したクレヨンを一旦各自で持ち帰り、名前を書いて再度持参するよう連絡をしたが、ある外国人保護者は何度言っても名前を書かず、結局保育園スタッフが代わりに全て書いたという。フィリピン人児童の小学校への適応過程を分析した井上(2005)では、物に名前を書いて所有の所在を明確化する行為は、日本の学校文化に顕著な文化的慣習である一方、フィリピンの家庭においては個人の寡占的な所有は避けられるべき行いで、他者と物を共有することが規範であることが明らかにされている。本事例でも、外国人保護者が日本語での説明だけでなく、「持ち物に名前を書く」こと理由や背景にある文化的規範が理解できなかったために、要求を遂行できなかった可能性がある。こうした決まりとしての「日本の保育園文化」の多くは暗黙知であり、外国人保護者がそれらを明示的に学ぶ場や機会はほとんどない。多くの外国人保護者が、実際に試行錯誤し誤解や失敗を経験することで、保育園の文化的慣習を少しずつ身に着けている現状がある。

さらに、外国人保護者が日頃何より強く知りたいこととして挙げられたのが、園での子どもの様子だった。しかし、「日本人の保護者とはお迎えの際に軽いおしゃべりをしているが、私たちにはそれがない」と言うように、日本人保護者とスタッフの間で交わされる雑談が、外国人保護者との間では発生しにくいことが指摘されている。ある保護者は「私がたとえ日本語で子どもの様子を聞いても、全然詳

7 レジスターとは、ある文化の中で特定の社会的実践や、その実践に関与する人々と結びつけられている言語資源の総体を指す(Agha, 2000, p.216:榎本, 2019, p.45)。

心理的過程	具体的な内容
<わかりたい>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・保育園からの連絡内容と優先度</li> <li>・子どもの園での様子</li> </ul>
↓	
<わからない>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・情報の重要度や情報の場所がわからない</li> <li>・日本語がわからない</li> <li>・連絡内容の文化的・文脈の意味がわからない</li> <li>・先生に気軽に声をかけられない</li> </ul>
↓	
<恒常的不安>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・子どもの不利益への不安</li> <li>・保護者としての自信喪失</li> </ul>

図2. 外国人保護者が「わかりたい」情報の重要度や子どもの様子が「わからない」ことにより、恒常的な不安が生まれる過程

しく教えてくれない。「今日はどうでしたか」と聞いても「あー、〇〇ちゃん、寝ました、食べました、遊びました」。彼らは私たちが言ってもわからないと思っている（They think we won't understand）」という。園では園長が特に意識的に外国人保護者への声掛けをするように努めているといい、また先生たちは定期的に連絡帳に子どもの様子を記入しているが、その手書きの文字も読むことは難しい<sup>8</sup>。「先生たちを信頼する」として、子どもの様子を聞くことを諦めたと話す保護者もいた。また、「とても感謝しているのに、先生たちにありがとうって言うこともできない。ただ毎日子どもを連れてきて帰るだけ。そんなのは良い関係じゃないって思う」というように、先生たちと前向きな関係を築けないことを残念がる声も聞かれた。子どもに関する不安には他にも、自分の子どもが「母語も英語も日本語も理解しているのに、日本語でうまく話せないために、あまりできない子と思われているかもしれない」というものもあった。こういった懸念は、保育園からの情報を十分に理解していないのではないかという慢性的な不安と共に、子どもへの不利益の心配、保護者として責任を果たせないことによる自信喪失に繋

がっている可能性がある。

外国人保護者が「わかりたい」ことである情報の重要度や子どもの様子が「わからない」ことにより、恒常的な不安が生まれる過程は、図2のようにまとめられる。

### 5. 3. 「ことばの壁」をめぐる考察

ここまで、保育園におけるスタッフと外国人保護者それぞれの声から、保育園での相互のコミュニケーション上のすれ違いと恒常的な不安について記述してきた。以上を踏まえ、ここでコミュニケーション上の障害として語られる「ことばの壁」について考察を行いたい。

A 保育園において、外国人保護者と保育園スタッフの間で暗黙の前提となっていたのは、相互に「ことばが通じない」という認識であった。保育園スタッフは英語が、外国人保護者は日本語が話せないために、言いたいことが伝えられない、伝わらないという前提としての認識は、「ことばの壁」、「language barrier」という表現で、様々なコミュニケーション課題の根底にある障害として語られる。時にそれは、保育園スタッフの「外国人保護者は日本の保育園に通わせるんだから日本語を覚えるべき」、外国人保護者の「日本人は義務教育で英語を学んでいるんだから英語でも伝えるべき」、という声とし

8 文書にスマートフォンをかざし、スキャンして翻訳するアプリケーションを使っている保護者も、手書きの文字だとスキャンができず、かえって読めないと話していた。

でも表出した。一方で、調査の過程からは、「ことばの壁」が必ずしも共通言語がない状態を指すわけではないことが浮かび上がった。

5. 1. の「OK, OK」をめぐる事例では、A 保育園においては、通訳としての調査者の存在により共通言語のない状態が乗り越えられたにもかかわらず、保育園スタッフには保護者の理解が実感されておらず、「わかりあえない」という諦めが維持されている様子が見られた。また、英語圏出身の保護者がほとんどいないにもかかわらず、保育園スタッフの間では「こっちは英語できないし」、「全部を英訳はできない」と、コミュニケーションに「英語」が必要だとする認識が見られた。外国人保護者においても、「先生たちは英語を理解しない」、「私たちも日本語が話せない」というコミュニケーションの不可能性が前提化されている。ここには、本質主義的に「日本人」と「外国人」を対照させ、統一体としての単一言語「日本語」「英語」と結びつける、「二重の単一言語主義」(大山, 2016, p. 4)が見られる(ましこ, 2018)。またこれは歴史的過程を通して私たちの日常生活に深く根差した、「言語」を共有していなければコミュニケーションは成立しないと考える言語イデオロギーでもある(ドーア, 2009; 尾辻, 2016a; 細川, 2017)。

聞き取りでは「ことばの壁」が障害として語られる一方で、フィールドワークの中では、外国人保護者と保育園スタッフが互いにわかりあうことを志向し、さまざまな方法で意思疎通を図ろうとする場面が観察された。身振り手振りを交え、ゆっくり大きな声で「来週、ずっと、休み」といった簡潔な単語を繋げたり、「Tomorrow, お弁当」、「今日, pickup, 3時」のように英語と日本語を混ぜたり、カレンダーや時計を指し、持ってきてほしいものの実物を示しながら伝えたりと、そこには多様な工夫が見られた。また、保護者の中には、お迎え時間変更を知らせる張り紙のフォーマットを覚え、日本語は読め

ないながらも、赤字で書かれた日時と時刻だけを重要箇所と見分け、数字から内容を把握している人もいた。漢字文化圏出身の保護者の中には、漢字の部分からお手紙の内容を類推している人もいたほか、翻訳アプリケーションを駆使し、日本人保護者とのネットワークを築くことで、「完璧じゃないけど、何とかうまくやってる」と快活に笑う保護者もいた。つまり、保育園スタッフと外国人保護者は「英語／日本語が話せない」中でも、様々な言語、非言語、人的、物的リソースを駆使してコミュニケーションを成立させている部分もまたあったのである。

しかし、「完璧じゃないけど」ということばは、逆説的に「完璧なコミュニケーション」がある、という前提を浮かび上がらせる。上述のような意思疎通の経験があっても、保育園スタッフと外国人保護者の間には、「英語」「日本語」が「正しく」話せなければ「わかりあえない」という信念は維持されている。そのため、例えば保育園側にはお手紙の英訳作業に対して大きな難しさや負担が感じられ、外国人保護者側には、気軽に先生に声をかけ、子どもの様子を聞くことなどへの諦めが生まれている。結果として、双方のやり取りは必要最低限の重要な情報伝達のみになり、5. 2. 2. で見たように、何気ない雑談や、子どもの様子などの保護者の知りたい情報は届きにくくなっている。また、聞き取りで挙げられたような、連絡方法についての意見や提案も、直接相互に伝え合われることはほとんどなく、わかりあう方法の模索自体が諦められているといえよう。共通の「言語」や、その「正しさ」がコミュニケーションには不可欠であるという信念(ドーア, 2009)が、共通「言語」がないことを前提的に「壁」として認識させ、わかりあう方途を探るかかわりあいの契機を停止させてしまっているのではないだろうか。

本稿で見てきたA 保育園における園と外国人保護者とのコミュニケーション上の構造的問題は、図3のように表される。保育園に外国人保護者が参入す

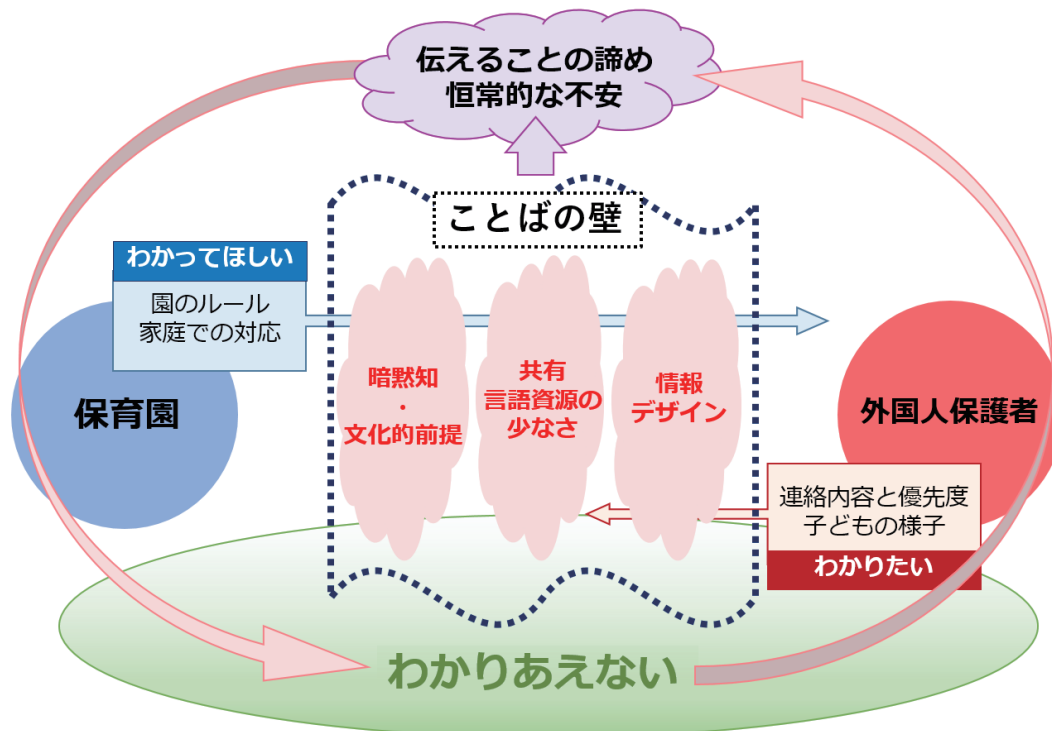


図3. A 保育園における園と外国人保護者とのコミュニケーション上の構造的な問題：共通「言語」のなさを相互理解の「壁」と感じさせる言語イデオロギーが、かかわりあいを阻み、伝えることの諦めを導き、期待のずれ違いによる不安が解消の機会のないまま蓄積されることで、互いをわかりあえない存在と捉えるステレオタイプが循環的に強化され、膠着している。

るとき、保育園側から「わかってほしい」事として、園のルールや持ち物の準備等家庭で取るべき対応がある。しかし、多くの場合、園のルールや保護者への期待の背景にある文脈的・文化的規範は暗黙知として説明されない。また、「入園のしおり」や連絡帳、お手紙類の、漢字が多くルビのない文書スタイルや、重要性の判断が難しい連絡の伝え方といった情報デザインの障害によって、保育園からの連絡が保護者に届きにくくなっている。一方、外国人保護者が「わかりたい」のは連絡事項の重要度や内容の文脈的意味、また自分の子どもの保育園での日常的な様子であるが、こちらも情報の発信方法が障害となり、情報の受け取りが難しくなっている。

そして、両者の間のかかわりあいを阻み、このようなずれ違いが解決される機会を生まれにくくしているのが、「わかりあう」ためには「英語」か「日本語」という「言語」が「正しく」話せなければならないと考える、「ことばの壁」というイデオロギーの存在である。

実際のやり取りにおいては、様々な言語、非言語、人的、物的リソースを駆使して「わかりあう」ことが志向される一方で、共通「言語」がないことを相互理解の「壁」と結びつける言語イデオロギーが、相互の「わかりあいを」実態以上に困難に感じさせており、「伝えること」自体が諦められる傾向にある。その結果、さらにわかりあいが難しくなり、ずれ違いによる不安が解消の機会もないまま次第に蓄積されることで、お互いが「わかりあえない」存在だという前提意識が強化され、対話と相互理解への諦めが生まれている。保育園でのコミュニケーションをめぐる恒常的な不安は誤解を生みだし、時に衝突へと発展することもある。このように、相互を「わかりあえない」存在と捉える前提意識が、日々のずれ違いの中で循環的に強化され、膠着している構造があるといえるだろう。

「ことば（言語）の壁」は、外国人が保育園に参入するときの困難として、多文化保育や外国人の保育支援に関するこれまでの調査においても数多く報告

されている。そして、その壁を解消するために、保育園レジスターを導入する教科書の作成や日本語教室での支援、やさしい日本語の普及や代替となるコミュニケーション手段の提案、通訳・支援者の導入など、様々な提言や実践が全国各地で為されている(藤澤, 井上, 2000; 菅田, 2006; 樋口, 2014, 2016, 2017; 和田上, 2017)。相互に理解可能な言語資源が乏しい状況においては、「共通言語」を持つ場合とは異なるコミュニケーション方法が模索される必要があり、その点でこれらの取り組みは極めて重要である。また、基本的な園のルールや公的手続きに関する連絡、子どもの生命や安全に関わる重要な注意事項などについては、登園する子どもの家族全員が十分な理解を得られるように、全訳の多言語版を作成するなどの取り組みも必要だろう。一方で、保育現場のコミュニケーション課題の具体的解決を目指す先行研究においては、外国人保護者と日本人保育者間の「ことばの壁」の問題性は自明視されており、そもそも「ことばの壁」が何を指すのか、共通言語がないことがなぜ「壁」と捉えられるのかということについて、内側からの考察はほとんどされてこなかったといえる。しかし、本研究の事例からは、「ことばの壁」が、単に理解のできる共通言語がない状態を指すわけではなく、「言語」がわからなければ「わかりあえない」という固定観念を含み、さらに、期待のすれ違いや暗黙知、情報デザインの壁によって、その信念が循環的に強化されていることが明らかになった。それゆえに、この「壁」は通訳者や翻訳機器の導入、あるいは双方の日本語・英語習得により霧消する問題ではないと考える。必要なのは、人々の間に実体のない「壁」を立ち上げている「ことば観」を解きほぐしていくことである。そして、「かかわりあい」に対する諦めの姿勢を、多様な言語資源を柔軟に駆使しながら、相互に理解し合うため「場のレパトリー」(尾辻, 2016a, pp. 215)を共に創る、対話の姿勢へと揺り動かしていくこと

ではないだろうか。本稿では7. で、この対話とかかわり合いにむけた仕掛けづくりの具体的な提案を行う。

## 6. フィールドに「入る」ことがもたらす変化

本章では、地域社会の課題解決を目指し、エスノグラフィーを通じ問題の洗い出しを目指した本研究のプロセスにおいて、調査者が得た一つの気づきを共有したい。それは、調査者の参入を契機としたフィールドの変容である。

筆者がA保育園での調査を開始した当初、保育園スタッフと外国人保護者双方からは、園でのコミュニケーションに関する様々な困りごとが寄せられ、個人差はあれど互いに不安や不満が蓄積され、噴出している状況が感じられた。しかし、調査終了から少し経ち、調査結果の報告のためにA保育園を再訪した際、園長から「(調査者が)入ってから、なんか変わった」という発言があった。外国人保護者と先生たちとの雰囲気は、良くなったのだという。その変化は、調査を行っている間にも少しだけ感じられていた。調査後半、外国人保護者の態度に否定的な評価をしていた保育園スタッフから、「私ももし外国で子どもを預けてたらって思うと、たぶん、日頃のこれ聞きたいな、でも何となく聞けないな、っていう日々のもやもやが積もり積もって、バーンと爆発してしまうのかなとも思いますね」といった発言が聞かれるようになった。また、外国人保護者に日本語理解を一方向的に求めるのではなく、「こっちも英語話せなくてごめんねー」「(外国人保護者は)もっと言いたいことがあると思うんですよ。でも(スタッフが英語が)よくわかんないから、諦めちゃう。」と、自分たちの英語の理解可能性について内省する先生の声も聞かれた。それまで英語使用に消極的だったスタッフから、翻訳アプリを使って英訳

したお手紙の内容をチェックしてほしいと声をかけられたこともあった。調査終了からしばらく経った頃、個人的に居住関連の書類準備を手伝っていた外国人保護者から、最近は何からのお手紙に英訳が付いていることが増えたという話を聞いた。これらはすべて筆者らが園での調査報告会を行う前の出来事である。

これまで、地域社会の課題解決を目指す学術的取り組みにおいて、調査者が現場に参加するエスノグラフィーという方法論の意義は、社会の見えないニーズを可視化する点、また、政策と現場の乖離を突き止め、政策提言へと繋げ得る（田原，2014，pp. 164-165；額賀，2019，p. 59），という点が主に主張されてきた。社会の周辺に置かれがちなマイノリティの聞こえない声を、参与観察を基盤とした「愚直なエスノグラフィー」（木村，2007，p. 397）によってすくい上げ、言語化することでステークホルダーへと働きかけ、政策レベルの変革を起こすことは、研究者が参入する意義として非常に重要である。一方で、研究者が現場に「入る」というアクションそのものが、現場に多様なやり方で変容をもたらすという当然の事実は、それに比べ十分に記述されているとは言い難い。しかし、調査者の存在自体がフィールドで人々の様々な反応を引き出し、社会的対話が生起することで、「公共空間」が少しずつ揺り動かされていくという側面も、それに比して些末なものとは言えないと考える。

社会科学研究、特に、調査者がフィールドと密に関与する人類学研究においては、現場の課題に対して価値判断を留保し、客観的・中立的であるべきとする立場と、課題解決に積極的に関与する実践志向の立場の間で、長らく議論が分かれてきた（山下，2014）。近年ではフィールドワーカーと現場の関わり合いの実情、フィールドで「学問と地域への正直さのバランス」（安溪，2006，p. 539）を保つことの困難が、人類学者の個人的経験に基づき語られ

るようになり、公共領域の課題に調査者が積極的に関与する人類学の方向性が改めて打ちだされている（Borofsky，2000；山下，2014；Schensul et al.，2015；Erikson，2015）。その中で清水（2014）は、従来の人類学研究が、観察に加え人々の話を「聞く」こと、フィールドで生起する調査者と人々の社会的対話を人類学の基本として認識しながらも、調査を終え、学術的創作物に仕立てる段階でそれをテキストとして「書く」ことに傾注し、フィールドで続けた対話を途切れさせてしまうことを批判する。そして、人類学者が喫緊の課題に直面する「彼らの声に耳を傾け、話を真摯に受け止め、それに応答すること」（p. 31）を通して、新しい公共空間を創造する過程に貢献する可能性を提起している。また同時に、清水自身が、災害に見舞われた自身のフィールドで、ひたすら彼らの声を聴き、時に質問や確認の言葉を投げ返して対話をしたことが、被災した人々の体験や感情に言葉を与え、自らの体験を解釈、整理して納得することや、過酷な現実と折り合いをつけるための一助となったという内省を綴る。

A 保育園ではスタッフと外国人保護者が様々な工夫をして互いにコミュニケーションをとる一方で、5. で記述したように、「わかりあえない」前提の固定化により「わかりあい」が困難になっていた状況があった。そうした中での調査者の参入は、忙しい保育園の日常において思考をすり抜けていた課題を意識に上らせ、多様な反応を引き出した。それは、日頃感じていたことの言語化を迫り、再帰的に振り返らせるという、一連の活動を引き起こしたのではないだろうか。特に、外国人保護者にとっては、自分の声に耳を傾ける第三者の存在そのものが、「わかりあえない」という観念を揺り動かすものだったように感じられる。また、現場での調査者は、保育園スタッフと外国人保護者のどちらにも同様に近付き、笑顔で世間話を交わしながら、どちらの批判的な意見にも特段同調せず、時にそれぞれの声を代弁

して伝えるのみの「どっちつかず」の立場にあった。このような調査者の振る舞いは、相互への固定観念が再生産されるプロセスの中であって、それまで見えていなかった互いの別な側面を提示し、双方へのまなざしを変容させた可能性がある。

まなざしに変化したのは、フィールドの人々だけではない。保育園とかかわる様々な人々の声を聴くことで、調査者自身も、「保育園」という場の新たな一面を知り、研究者としての視点を問い直され、研究を複眼的に再検討する契機が生まれた。また、自らが同じ地域社会で育った、あるいは子育てをした保護者としての体験を振り返り、聴かれた声を時に自らの体験と照らしながら再帰的に振り返ることで、共に生きる「市民」として、この「場」に継続的にかかわっていききたいという意志が高まっていった。

調査という行為は現場への介入でもあり（速水, 2006, p. 474）、調査者は「書く／書かれる」営為の孕む暴力性を自覚し、絶えず真摯に自らのポジショナリティや行為を批判的に振り返る必要がある。また、様々なアクターの利害関係が絡み合う公共空間においては、調査者の中立性を保つことは時に極めて困難であり（cf. 安溪, 2006；岡田, 2014）、調査者の参与そのものが必ずしも肯定的な変化を生むわけではもちろんない。

しかし、フィールドに「入る」ということは、否が応でも生身の人と人の関係のうちへ「入る」ということであり、調査者の存在が現場に与える影響は記述の過程で決して無化されるべきものではない。調査者がフィールドに「入り」、人々の話を「聞く」ことは、そこに関わる人々に問題の意識化、言語化、省察を迫る契機になり得ると同時に、それは調査者自身のことば観や問題意識をも揺るがしていく、極めて再帰的な実践である。また、調査で生まれた関係性も、フィールドを去れば途切れるようなものではない。フィールドに入り、調査をするという実践

は、呼びかけに真摯に応答することを通して社会的対話が発生し、調査者自身も含む人々の間で、相互に「当たり前」が変容していく進行形のプロセスなのだ。

公共課題に対する学術的取り組みの中では、具体的で形ある貢献が掲げられる一方、こうした目に見える成果未滿の変化が報告されることは少ないように感じられる。しかし、本調査を通して気付かされた、確かにそこにあった変化として、調査という名の人間同士の「かかわりあい」がもたらすものの実感をここに共有したい。

## 7. 今後の展望と課題：対話とかかわりあいの仕掛けづくりに向けて

本稿は、フィールドワークに基づき、ある認可保育園におけるスタッフと外国人保護者間のコミュニケーションの実態と課題を浮かび上がらせ、改善のための具体的な実践に向けて整理することを目指したものである。尚、本調査で明らかになった具体的な困りごとは外国人保護者だから生じる問題ではなく、日本人保護者にも起こる問題であることを明記したい。5. 3. で指摘したような情報デザインや文化的暗黙知をよりわかりやすい形で発信することは、外国人保護者以外の保護者や家族にとっても有益である。こうしたことから最後に、本研究で見いだされた「ことばの壁」を解体する具体的な方法として、情報デザインのあり方や対話とかかわり合いを促進する仕掛けづくりの試案を提示する。

「ことば観」を問う言語人類学の立場から提案したいのは、「ことばの壁」を、通訳者や翻訳機器等の導入により外的に「解消」するのではなく、内側から、現場の人々の持つことば観やコミュニケーションへの構えを「解体」していく様々なきっかけや仕掛けを作っていくことである。その際、外国人保護者を能動的主体とし、彼らへの情報の保証だけでな



く、地域としての「包摂的發展」<sup>9</sup> (白石, 村田, 2019, p. 25) を目指す。その一つとして、2020年1月に国際シンポジウム『多文化共生と地域社会』にて調査結果を発表し (Ide & Inouchi, 2020), 様々な組織のアクターと意見交換を行った。また、A 保育園では調査結果の報告会<sup>10</sup>を開催し、保育園スタッフに対して利便性の高い翻訳アプリを紹介したり、入園のしおりなど園の規則に関する文書の多言語翻訳版の作成や、重要性に応じたお手紙のフォーマットの設定、事務での簡単な英訳版の作成などの提案を行った。今後はさらに調査結果を自治体と共有し、大学と行政の協働での外国人家族の子育て支援の仕掛けづくりを目指す。

今後計画している仕掛けの一つとして、日本の保育園に入る際に参照できるビデオ、「にほんのほいくえん」の制作を構想中である。保育園に子どもを入れた、または入れようとしている外国人保護者を主な対象者に、保育園生活上の知識や暗黙知、「お迎 (むか) え」「給食 (きゅうしょく)」「お昼寝 (ひるね)」といったレジスターを、映像として「見せる」ことにより理解を促す。多言語字幕版を作成し、YouTube 等で配信することを検討しており、外国人保護者が場所を問わず、保育園でのことばを学び、保護者と保育園スタッフの対話のきっかけを作るだけでなく、保育園に通う子どもとの共通のことばを増やす仕組みにもなると考える。また、このビデオの制作プロジェクトには、A 保育園の外国人保護者やスタッフを中心としつつ、筆者らの所属大学の学

部生や大学院生、研究者、市の職員など、関心を持つ様々なアクターに参加してもらい、協働で制作を行うことを構想している。外国人保護者の多様な声を取り入れることで、当事者に寄り添ったコンテンツが作れるだけでなく、動画編集技術に長けた人、外国人保護者の通訳となる人、行政との窓口になる人など、様々な形で人々が関与することが、対話を通して有機的にアイデアが生まれくる「場」づくりのきっかけとなることが期待される。さらに、学生たちにこうした試みに参加してもらうことは、大学というアカデミアの世界を身近なフィールドとつなぎ、彼らが多様な人々の声を聞きながら他者と協働する機会を創り出す。そしてその体験は、物事を多角的に捉え、他者と関わりながら場を動かす「ひと」の育成にもつながる可能性を持つ。以上のような対話とかかわりあいの仕掛けづくりは、外国人保護者が地域社会に参入する際の心理的負担を軽減するのみならず、多様なコミュニケーション資源から、人々がわかりあうための「かかわることば」(佐藤, 熊谷, 2017, p. 163) を共に探り、学び合う「場」の創出につながると考える。

「公共空間」とは、「人々が出会い、相互行為を結ぶ「場」」(岡田, 2014, p. 41) である。すなわち、「公共」は、ことばを介した人と人のかかわりによって創発する。グローバル化が極まる現代社会において、私たちをとりまく「公共空間」の多様性はさらに高まり、他者といかに折り合いをつけ、共に生きるかという課題が顕在化している。こうした課題に対して、尾辻 (2016b, pp. 26-27) は「ことば」こそが、人、空間 (場)、社会、さらに社会や環境をつなぐ、超文化、超国家的基盤を作る要になると述べる。

私たちはことばを使って現実を切り分け、ことばと結びついた文化的規範やイデオロギーに規定される一方、コミュニケーションの「今、ここ」の実践において、ことばを通して、新たな社会関係を創出

9 「包括的發展」(inclusive development) とは、「誰ひとり取り残さず、成長の成果を社会の構成員すべてが公正に享受できるようにする」という SDGs の基底理念である (白石, 村田, 2019, p. 25)。

10 園の定期ミーティングの場を借りて、理事長、園長、副園長、主任に対し、本稿で報告した内容を軸とする、A 保育園でのコミュニケーション上のすれ違いについての考察と、いくつかの提案を共有した。また、質疑応答の時間を設け、共に改善案を検討した。

することができる。ことばは社会関係が具現化するとともに、新たな関係が立ち現れる「場」そのものだ。社会と個人の結節点としてのことばに焦点を当て、フィールドと密接に関わりながらことばと社会の関係を読み解いてきた言語人類学のアプローチは、公共空間を行き交うことばを問い、人々のことば観を揺り動かしていくことを通じて、新しい公共空間の協働的な再創造に貢献できると考える。

地域社会のローカルな現場における実直な対話と関与から、「言語」やその「正しさ」といった、コミュニケーションをめぐる「当たり前」を問い返し、ことばへの視線を柔らかに解きほぐしていくこと。かわりあい、わかりあうためのことばを創るきっかけとなる、持続可能な「仕掛け」を協働的に考え、再帰的に振り返りながら実践していくこと。こうした取り組みが、「ことばの研究者」にこそ可能な「公共」への貢献ではないだろうか。

## 文献

安溪遊地 (2006). フィールドでの「濃いかかわり」とその落とし穴——西表島での経験から『文化人類学』70(4), 528-542. <https://doi.org/fggg>

飯野公一 (2017). 外国人留学生の受入れとサステイナブル社会の実現——言語政策の視点から. 宮崎里司, 杉野俊子 (編)『グローバル化と言語政策——サステイナブルな共生社会・言語教育の構築に向けて』(pp. 135-150) 明石書店.

庵功雄 (2019). 学習者の変化に対応しポストを守るための留学生日本語教育と〈やさしい日本語〉. 牲川波都季 (編)『日本語教育はどこへ向かうのか——移民時代の政策を動かすために』(pp. 57-78) くろしお出版.

井出里咲子, 砂川千穂, 山口征孝 (2019). 『言語人類学への招待——ディスコースから文化を読む』ひつじ書房.

井上央子 (2005). 『行為による文脈の調節——日本社会におけるフィリピン人の子どもの適応』筑波大学大学院人文社会科学研究科修士論文.

榎本剛士 (2019). 『学校英語教育のコミュニケーション論——「教室で英語を学ぶ」ことの意味言語人類学的試論』大阪大学出版会.

大山万容 (2016). 『言語への目覚め活動——複言語主義に基づく教授法』くろしお出版.

岡田浩樹 (2014). 多文化共生. 山下晋司 (編)『公共人類学』(pp. 39-53) 東京大学出版会.

尾辻恵美 (2016a). 生態的なことばの市民性形成とスペーシャル・レパトリー. 細川英雄, 尾辻恵美, マルチェッラ・マリオッティ (編)『市民性形成とことばの教育——母語・第二言語・外国語を超えて』(pp. 209-230) くろしお出版.

尾辻恵美 (2016b). レパトリー, ことばの教育と市民性形成——ことばの共生をめざす市民性形成教育とは. 細川英雄, 尾辻恵美, マルチェッラ・マリオッティ (編)『市民性形成とことばの教育—母語・第二言語・外国語を超えて』(pp. 20-41) くろしお出版.

菅田貴子 (2006). 外国籍幼児の保育所への適応過程に関する研究——留学生家族の子どもの事例から見えてくるもの『保育学研究』44(2), 200-209. <https://doi.org/fggq>

木村秀雄 (2007). 愚直なエスノグラフィー——著作権・無形文化遺産・ボランティア『文化人類学』72(3), 383-401. <https://doi.org/fggr>

佐藤慎司, 熊谷由理 (2017). 社会・コミュニティ参加をめざすことばの教育. 佐藤慎司, 佐伯胖 (編)『かかわることば——参加し対話する教育・研究へのいざない』(pp. 163-190) 東京大学出版会.

佐藤慎司, 村田晶子 (編) (2018). 『人類学・社会学

- の視点からみた過去, 現在, 未来のことばの教育——言語と言語教育イデオロギー』三元社.
- 清水展 (2014). 応答する人類学. 山下晋司 (編) 『公共人類学』 (pp. 19-36) 東京大学出版会.
- 白石克孝, 村田和代 (編) (2019). 『包摂的發展という選択——これからの社会の「かたち」を考える』日本評論社.
- 杉本香, 樋口尊子 (2019). 保育者から見た外国人保護者とのコミュニケーションにおける問題と日本語教育支援の可能性——東大阪市でのアンケート調査の結果から 『大阪樟蔭女子大学研究紀要』 9, 1-11. <http://id.nii.ac.jp/1072/00004311/>
- 田原敬一郎 (2014). 公共政策学. 山下晋司 (編) 『公共人類学』 (pp. 155-169) 東京大学出版会.
- 恒吉僚子 (2016). 「場」としての家庭と異文化間教育研究. 加賀美常美代, 徳井厚子, 松尾知明 (編) 『文化接触における場としてのダイナミズム』 (pp. 14-31) 明石書店.
- ドーア根理子 (2009). 通じることの必要性について——標準化のイデオロギー再考. 佐藤慎司, ドーア根理子 (編) 『文化, ことば, 教育——日本語/日本の教育の「標準」を越えて』 (pp. 63-82) 明石書店.
- 日本学生支援機構 (2020年4月23日). 2019 (令和元) 年度外国人留学生在籍状況調査等について——留学生受入れの概況 『JASSO PRESS』. [https://www.jasso.go.jp/about/information/press/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2020/04/21/jp\\_2020042301.pdf](https://www.jasso.go.jp/about/information/press/__icsFiles/afieldfile/2020/04/21/jp_2020042301.pdf)
- 額賀美紗子 (2019). 外国人家族の《見えない》子育てニーズと資源仲介組織の役割——外国人散住地域におけるフィールド調査からの政策提言 『異文化間教育』 49, 44-60.
- 速水洋子 (2006). 序に代えて (〈特集〉表象・介入・実践——人類学者と現地とのかかわり) 『文化人類学』 70(4), 473-483. <https://doi.org/fggt>
- 樋口尊子 (2014). 幼稚園で使用されることば——東大阪地域における外国人保護者への日本語支援のために 『樟蔭国文学』 51, 47-63.
- 樋口尊子 (2016). 幼稚園における外国人保護者が必要な行動と日本語——外国人保護者への日本語支援と自律のために 『樟蔭国文学』 52, 19-33.
- 樋口尊子 (2017). 大学における外国人保護者の子育て支援——日本語教室で『幼稚園のにはんご』を使用して 『樟蔭国文学』 53, 15-32.
- 藤澤和子, 井上智義 (2000). ことばの壁を越えるための視覚シンボルの使用の試み——ポリビア人児童の事例研究からの検討 『電子情報通信学会信学技報』 100, 57-63. <https://doi.org/fggp>
- 細川英雄 (2017). 言語・文化・アイデンティティの壁を越えて——ともに生きる社会のための対話環境づくりへ. 佐藤慎司, 佐伯胖 (編) 『かわることば——参加し対話する教育・研究へのいざない』 (pp. 191-211) 東京大学出版会.
- ましこ・ひでのり (2018). 言語教育/学習の知識社会学——グローバル化における「パベルの塔」と日本列島上をおおう言語イデオロギー. 佐藤慎司, 村田晶子 (編) 『人類学・社会学の視点からみた過去, 現在, 未来のことばの教育——言語と言語教育イデオロギー』 (pp. 27-58) 三元社.
- 山下晋司 (編) (2014). 『公共人類学』東京大学出版会.
- 山田千秋 (編) (2006). 『多文化に生きる子どもたち——乳幼児期からの異文化間教育』明石書店.
- 和田上貴昭 (2017). 外国にルーツをもつ子どもの保

- 育に関する研究『保育科学研究』8, 16-23.
- Agha, A. (2000). Register. *Journal of Linguistic Anthropology*, 9(1/2), 216-219. <https://www.jstor.org/stable/43102470>
- Aheran, L. M. (2012). *Living language: An introduction to linguistic anthropology*. Wiley-Blackwell.
- Baldwin, M. (2012). Participatory action research. In M. Gray, J. Midgley & S. A. Webb (Eds.), *The SAGE handbook of social work* (pp. 467-481). SAGE Publications.
- Borofsky, R. (2000). Commentary: Public anthropology: Where to? What next? *Anthropology News*, 41, 9-10. <https://doi.org/bb2rn4>
- Crane, P., & O'Regan M. (2010). *On PAR: Using participatory action research to improve early intervention*. The Department of Families, Housing, Community Services and Indigenous Affairs, Australian Government. [https://www.dss.gov.au/sites/default/files/documents/05\\_2012/reconnect\\_0.pdf](https://www.dss.gov.au/sites/default/files/documents/05_2012/reconnect_0.pdf)
- Erikson, T. H. (2015). Public anthropology. In H. R. Bernard & C. C. Gravlee (Eds.), *Handbook of methods in cultural anthropology* (2nd ed., pp. 719-733). Rowman & Littlefield.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with Words: Language, life, work in communities and classrooms*. Cambridge University Press.
- Ide, R. (2019, September). *The multiple processes of language identification among African students in Japan* [Paper presentation]. The 3rd European Association of Japanese Studies Conference, University of Tsukuba, Japan.
- Ide, R., & Inouchi, A. (2020, January 12). *Language choice and communication issues among international students accompanying families: A field report from Tsukuba* [Paper presentation]. The 2nd International Symposium on Local Society and Multicultural Symbiosis, University of Tsukuba, Japan.
- Philips, U. S. (1983). *The invisible culture: Communication in classroom and community on the warm springs Indian reservation*. Waveland Press.
- Reason, P., & Bradbury, H. (Eds.). (2008). *Handbook of action research: Participative inquiry and practice*. SAGE Publications.
- Schensul, S. L., Schensul, J. J., Singer, M., Weeks, M., & Brault, M. (2015). Participatory methods and community-based collaborations. In H. R. Bernard & C. C. Gravlee (Eds.), *Handbook of methods in cultural anthropology* (2nd ed., pp. 185-212). Rowman & Littlefield.
- Tokunaga, T. (2019). "To find a better way to live a life in the world": An autoethnographic exploration of an Ibasho project with Chinese immigrant youth in the United States. In H. Mahmoudi & S. Mintz (Eds.), *Children and globalization: Multidisciplinary perspectives* (pp. 148-164). Routledge.

■謝辞：本調査にご協力くださった，理事長，園長先生をはじめとするA保育園の先生方とスタッフの皆さま，保護者の皆さまに厚く御礼を申し上げます。また，筑波大学でのインタビュー調査にご協力くださった皆さま，本プロジェクトを応援してくださった関係者の皆さまに，心より感謝いたします。

## Article

# Issues of communication between preschool staff and foreign parents

From the perspective of linguistic anthropology

INOUCHI, Ayumi\*

*University of Tsukuba,  
Ibaraki, Japan*

IDE, Risako

*University of Tsukuba,  
Ibaraki, Japan*

## Abstract

As the number of international students and their families in Japan increases and they access “public spaces,” communication challenges may arise. This paper takes one such space, the preschool, as its field and reports on the communicative challenges facing staff and foreign parents therein. We adopt the perspective of linguistic anthropology, which views language use as dynamic cultural practice inseparable from social context. In doing so, we will argue that the “language barrier” hindering communication between the preschool staff and foreign parents is in fact based in the preconception by both parties that mutual understanding is not possible. This conception is built and informed by language ideology that takes a common “language” such as English or Japanese to be indispensable for mutual understanding, as well as by the discrepancies arising between what each party wants the other to take away from their communication. As a first step toward solving these problems, we propose identifying the perceptions of language operating at the site and promoting opportunities for dialogue and mutual engagement that makes flexible use of available communication resources. In addition, we discuss the possibilities for transformation and collaborative reconstruction of the field specifically occasioned by researchers’ “entering” public spaces with such problems and responding to concerns voiced by members from within it.

*Keywords:* preschool, linguistic anthropology, language barrier, public spaces, dialogue and mutual engagement

Copyright © 2020 by Association for Language and Cultural Education

---

\*E-mail: ayumi.inouchi@gmail.com

## 論文

## 遠隔言語学習のプロセスにおけるオートノミーの発達

バーチャル学習環境で学ぶ日本語学習者に対する縦断的調査をもとに

陳 静怡\*

(大阪大学大学院)

## 概要

ICTの使用により、双方向・同期的に学習できるバーチャル学習環境における遠隔言語学習が可能になった。しかし、自律学習に基づく遠隔学習プログラムの開発のみが盛んに行われ、個々の学習者の遠隔学習プロセスについては十分に議論されておらず、自律学習を支える学習者オートノミー、すなわち、H. Holec が指摘する自分自身の学習を管理する能力もほとんど考察されていない。本稿は、バーチャル学習環境で学ぶ日本語学習者1名に対する縦断的調査に基づき、遠隔言語学習のプロセスを記述し、学習者オートノミーの発達を報告する。P. Benson が示したコントロールの3つの次元の枠組みで分析した結果、学習者オートノミーの発達はバーチャルクラスの役割、調査介入の影響、学習者の主体性の発揮と関わっていることが分かった。自律的な遠隔学習への支援に向けて、学習者の目標設定の妥当性、計画実行中の内省、学習効果の自己評価、動機づけの維持に対する積極的な関与の必要性が示唆された。

キーワード 遠隔言語学習, ICT, 質的ケーススタディ, 自律学習支援, 主体性

Copyright © 2020 by Association for Language and Cultural Education

## 1. 問題の所在

テクノロジーの発展は、教室にアクセスできない学習者のための遠隔教育に大きな変化をもたらした。遠隔教育とは、「違う時間・違う空間」、あるいは「同じ時間・違う空間」で行われる教育形態である(羅, 寺嶋, 2006)。前者は非同期的な遠隔教育であり、かつては教育機関から学習者に教材やCD-ROMなどを送るといった一方的な形態であったが、インターネットの発達により、Eメールやブログ、掲示

板を利用した双方向的な教育へと移り変わった。後者の同期的遠隔教育では、テレビ会議システムの活用により、双方向、かつマルチモーダルなコミュニケーションが実現された。さらに、学習管理システム(Learning Management System: LMS)を使用することで、教育機関は遠隔地にいる学習者にマテリアルを配信し、学習の進捗状況を管理したり、成果を評価したり、記録化することができる(當作, 2019)。このように、実際の教室で行われている教育はネット上でも起こっており、テクノロジーはバーチャル学習環境(Virtual Learning Environment:

\*Eメール: chenjingyi002@hotmail.com

VLE)<sup>1</sup>を創出した。

完遂度が低いという遠隔教育の問題点は、一方  
向・非同期的な遠隔教育の時代 (Sweet, 1986) から、  
バーチャル学習環境が実現された現在まで懸念され  
続けた (千葉, ほか, 2018)。実際、筆者が携わって  
いる中国のある民間の日本語教育機関の遠隔授業に  
おいても、コースの3週目から受講生が徐々に減少  
していく現象が頻発しており、関係者の中で「3週  
目の呪い」と呼ばれるまでになった。このエピソード  
が筆者が遠隔言語教育はなぜ続かないのかを探求  
するきっかけとなった。以下では遠隔言語学習に関  
する研究を検討し、本稿が着目した自分自身の学習  
を管理する能力である学習者オートノミーと、遠隔  
言語学習におけるオートノミー研究を概観する。そ  
れを踏まえ、本稿の目的について論じる。

## 2. 先行研究

### 2. 1. 自律学習に基づく遠隔言語学習環境の構築

ICT 技術を活用し、地理的、時間的に制限された  
言語学習者を支援するための遠隔学習プログラムは  
2000年前後から多く開発された。国内外の教育機関  
における学習者を繋げる遠隔テレコラボレーション  
が行われ (宮崎, 2002)、その後、学習者の自律学  
習に基づく遠隔学習環境の構築も始められた。以下  
は自学自習のためのサイトの開発、既存のプラット  
フォームにおけるオンラインコースの開発、独自の  
プラットフォームに基づくオンラインコースの開発

1 本稿では Dillenbourg et al. (2002) を参考に、以下の  
6つの特徴を有する学習環境をバーチャル学習環境と定  
義する：(1) 情報空間としてデザインされている、(2) 教  
育的インタラクションが行われている、(3) マルチモー  
ダルなコミュニケーションが行われている、(4) 学習者は  
バーチャル空間を共同で構築している、(5) 多様なテクノ  
ロジーと複数の教授方法が統合されている、(6) 多くは物  
理的環境とオーバーラップしている。

の順で概観する。

発音や語彙など個別スキルの習得を支援するサイ  
トの開発 (隈本, ほか, 2006; 木下, ほか, 2017) が  
進められている一方、スキルに特化せず、統合的に  
日本語学習を支援するサイトも開発されている (伊  
藤, ほか, 2019; 熊野, 川嶋, 2011)。後者は日本語  
能力の向上よりも、日本語を楽しむ、日本語を趣味  
として学習する利用者の動機づけへの支援を重視し  
ている。

サイトの開発以外に、既存のプラットフォーム  
で、MOOCs (Massive Open Online Courses: 大規  
模公開オンライン講座)<sup>2</sup>を実践する研究も行われ  
た。篠原, 築島 (2015) はJMOOC<sup>3</sup>のオンライン講  
座「NIHONGO Starter」について報告している。こ  
の講座も「楽しく継続できること」を主な方針とし  
ている。学習者が自ら学習を進めていくために、ナ  
ビゲーター役のキャラクターが設置され、課ごとに  
目標を明示した。また、Facebook においては、学  
習コミュニティと言語別のフォーラムが作られ、学  
習者が自由に質問や議論する場が設けられている。  
これらの取り組みに対して、講座実施後のアンケー  
ト調査では肯定的な評価が得られている一方、依然  
として継続性の問題が存在していることがアクセス  
履歴から伺えた。また、戸田 (2017) はグローバル  
MOOC で日本語発音オンライン講座を開講し、アン  
ケート調査の結果に基づき、学習者のコンテンツに  
対する評価、発音学習に関する意識の変化を報告し  
ている。

近年、独自のプラットフォームに基づいたオンラ  
インコースの開発も進めた。武田ら (2017) は国際

2 誰でも無料で受講できる大規模なオンライン講義の  
ことである。2008年からアメリカで開始され、2012年に  
スタンフォード大学などの有名な大学が講座配信に参  
加することにより、ブームとなった。MOOCs を配信す  
るプラットフォームは「Coursera」, 「edX」などがある。

3 2013年に成立した一般社団法人日本オープンオンラ  
イン教育推進協議会の略称である。

交流基金が運営しているプラットフォーム「JF 日本語 e ラーニング みなと」で開講している「まるごと日本語オンラインコース」の開発に取り組んでいる。この遠隔プログラムも「自学自習が「楽しく」続けられる」ことを目指している。特に自学自習の孤独感や不安を減らすために、各課の補助用の資料と動画を充実させた。さらに、遠隔地にいる学習者が自らの学習を管理し、振り返ることができるように、「学習進捗ページ」と「ポートフォリオページ」を用意した。このコースには「教師サポート付きコース」が設けられており、教師はサイトの掲示板における学習者たちのやりとりに関与したり、ライブレッスンを開講し、授業への参加を促すメッセージを送ったりすることなどを通して、支援を行っている（千葉，ほか，2018）。受講生向けのアンケートの結果では、学習者はオンライン上での他者とのやりとりを評価し、教師による支援に対しても高い満足度を示した。

ここまで述べてきょうに、多くのプログラム開発者は遠隔学習の継続性を重視している。プログラムをデザインする際の工夫を積み重ねれば、遠隔地にいる学習者は自らの学習を管理し自律的・継続的に学習を進めることができる、という期待を持っている。しかし、上述した研究では、プログラムの開発のみが盛んに行われ、実際に使う学習者の反応を窺うことはアンケート調査にとどまっておき、学習者が実際にどのようなプロセスで遠隔言語学習を行っているのかは明らかになっていない。自律学習に基づく遠隔プログラムのデザインと改善を目指すならば、プログラムの充実だけではなく、個々の学習者に着目し、遠隔地にいる彼らの学習プロセスに目を向け、なぜある人は自らの学習を管理できるが、ある人はできないのかを理解することが必要不可欠であろう。そこで、学習管理に関する能力である「学習者オートノミー (learner autonomy)」は注目に値する。次に自律学習とそれを支える学習者オートノ

ミーについての文献をまとめ、遠隔学習プロセスにおける学習者オートノミーについての研究を概観する。

## 2. 2. 学習者オートノミーとその捉え方

「自律学習 (autonomous learning)」とは学習者オートノミーが発揮された学習行動である (Benson, 2011)。学習者オートノミーは自分自身の学習を管理する能力 (Holec, 1981) として知られており、1970年代に、成人の生涯学習の機会の保障、個人の自由、社会的責任と関連する理念として言語教育の分野に紹介された。この最初の定義は現在でも広く使用されている。しかし、「管理」という言葉が漠然としているため (Benson, 2003)、それに対する解釈も分かれている。

青木 (2005) は「管理」を、自分の学習に関する意思決定を自分で行う能力として解釈し、学習者オートノミーとは「自分で自分の学習の理由あるいは目的と内容、方法に関して選択を行い、その選択に基づいた計画を実行し、結果を評価できる能力」(pp. 773-774) であると述べる。この捉え方は、教室活動の計画やカリキュラムの作成に学習者を関与させる実践においてよく用いられている (八木, 2016)。学習者オートノミーを育む教室において、教師は言語学習アドバイザーとしての役割 (青木, 2010) が求められている。学習者が Plan (学習計画を立てる)、Do (実行する)、See (判断・評価する) の PDS サイクルを作るのを助けたり、言語学習のノウハウに関する専門知識を提供したり、学習者の「理想の私」(Dörnyei, 2009) に働きかけことなどを通して動機づけの維持を助けたりすることが望まれる。

Benson (2011) はこの「管理」を3つの次元に分けて解釈している。彼は Holec の定義では学習管理の基礎となる認知能力が見逃されていると指摘し、学習者オートノミーを「学習管理のコントロール」、



「認知プロセスのコントロール」, 「学習内容のコントロール」という相互依存している3つの次元から捉えている。学習管理のコントロールには, 学習目標の選択, コンテンツと進捗状況, 学習方法とテクニックの使用, 習得手順のモニタリング, 学習成果の評価などが含まれている。認知的プロセスのコントロールは気づき, 内省, メタ認知的知識の発達など「学習プロセスや内容に関する特別な心理的関連性を生み出すことである」(Little, 1991, p. 4) と述べている。そのほか, 学習内容のコントロールは学習目標, 内容, リソースについて他者と交渉することを指す。この交渉は教室と教育機関の力関係に注目するため, 学習内容のコントロールは学習者オートノミーの状況的, 社会的側面を表していると述べる。

そのほか, 学習者オートノミーの捉え方には, 学習者を学習環境と意図的に関わらせる主体として捉える言語生態学の観点もある。例えば, van Lier (2004) は学習者オートノミーを「実践共同体の内部で, 自分の行為の主体となり, 自分の言葉を発する声を持ち, 自分の行動とことばに感情のレベルで結びつく」ことであり, Murray et al. (2014) は「空間において主体性を行使する可能性を持つ」ことが学習者オートノミーであると解釈している。

このように, 学習者オートノミーに関する定義, 解釈は様々だが, 本稿は遠隔プログラムが提供したカリキュラムとマテリアルに対する学習者のレスポンスを見るため, 学習内容に関する要素が含められた Benson (2011) の枠組みを採用し, 学習管理のコントロール, 認知プロセスのコントロール, 学習内容のコントロールの3つの次元から学習者オートノミーを捉える。学習者オートノミーは相互依存した3つの次元に跨る「多次元的な能力」(Benson, 2011) であり, かつ状況によって異なる形で現れたり, 獲得されたり失われたりする (Little, 1991) ため, 外部から観察しにくく, 一般化した尺度では捉えきれ

ない。よって, その発達を追求する場合は, 個々の学習者に着目し, 個人の言語学習経験におけるオートノミーの長期的発達を質的に分析する手法が勧められている (Benson, 2011)。以下では, 学習者オートノミーの長期的発達を実際に質的な手法で分析した研究を取り上げ, 長期的発達を質的に分析する意義を述べる。

## 2. 3. 遠隔言語学習プロセスにおけるオートノミー

White (1999) は大学の遠隔プログラムで, スペイン語と日本語を学ぶ学習者に着目し, 遠隔学習に関する学習者のビリーフがどのように変容していくのかを縦断的に調査している。このプログラムは, 学習者が大学から送られたオーディオカセットや動画, テキストに基づき, 自らで学習していく非同期的な遠隔形態であった。初期段階において, 学習者は遠隔学習を時間と場所を柔軟に調整できる手段として捉えていた。しかし, 学習が進むにつれて, この捉え方は「学習者と文脈のインターフェース (learner-context interface)」の見方によって置き換えられる。すなわち, 学習者は徐々に, 自らは目標言語のマテリアルを独自のテキストに転換する作業を行っていることに気づいた。この作業を通して, 学習者と学習文脈の間に特別なインターフェースが確立された。このインターフェースにおいて, 学習者とプログラムの文脈はお互い影響し合っており, プログラムが提供したマテリアルの使用を通して, 学習者の言語スキルと自らの学習スタイルに関する理解というメタ認知能力が発達したと述べている。一方, プログラムが提供した共通のマテリアルを自らにとって意味のあるテキストに転換することを通して, 目標言語のリソースは個々にとって, 唯一のものとなったとしている。この White (1999) の研究は, 学習者と文脈のインターフェースを学習者オートノミーの発達と関連づけて調査する価値と遠隔学

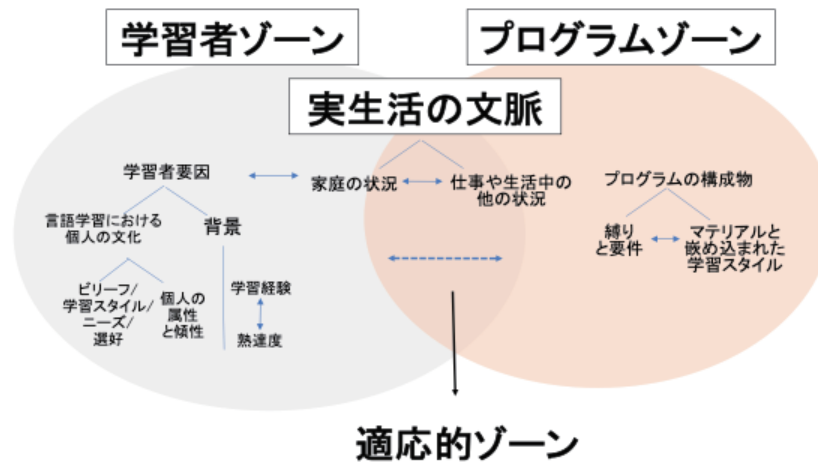


図1. 遠隔言語学習のプロセスを説明する「適応的ゾーン」. Sataporn and Lamb (2005, p. 123) をもとに作成: Sataporn, S., & Lamb, M. (2005). Accommodation zone: Two learners' struggles to cope with a distance learning English course. In P. Benson & D. Nunan (Eds.), *Learners' stories difference and diversity in language learning* (pp. 119-133). Cambridge University Press.

習と学習者オートノミーは深い関わりを持っていることを示唆している。

その後、この学習者と文脈のインターフェースは理論化された (White, 2005)。この理論は「学習者」, 「文脈」, 「インターフェース」という3つの次元から構成されており、学習者の次元は、個人の属性や、スキル、ニーズ、動機づけや情意的要因などを含む。一方、文脈の次元は学習者が知覚した遠隔コースの特徴全般を指す。上記の学習者と文脈の次元の相互作用で生まれたのが、インターフェースの次元であると説明している。この理論は学習者の視点に基づいた学習者オートノミーの理論として評価され、「学習者と学習文脈の間の個人的に意味のあるインターフェースの継続的な構築」は自律的な遠隔学習の特徴として挙げられた (White & Bown, 2019, p. 32)。

このインターフェースの構築は、遠隔言語学習者としてのアイデンティティを発達させる手段としても利用できる (White (2005) は述べている。この有用性を発揮させるための鍵は、学習者の属性、遠隔学習の文脈、個人の社会的、仕事の環境の間の調和を保つことであると挙げられている。しかし、上

述した研究では、学習者が埋め込まれた実生活の文脈についての言及は少ない。遠隔教育の参加者は成人学習者が多く、彼らの学習と仕事、家庭の調和の課題も指摘されている (Kember, 1999)。遠隔学習者の特殊な属性を考えると、彼らの生きている実生活の文脈に目を向ける必要性が一層強まってくる。

上述した学習者の実生活の文脈にも目を向けたのが Sataporn and Lamb (2005) である。この研究では縦断的ケーススタディを採用し、タイの大学の遠隔プログラムで英語学習を継続した学習者と脱落した学習者の学習プロセスを比較している。調査が行われたプログラムは White (1999) で言及されたのと同じく、一方向・非同期的な形態であった。分析の結果、両氏は遠隔学習が継続できるかどうかは、「学習者ゾーン (learner zone)」, 「プログラムゾーン (program zone)」, 「実生活の文脈 (context in life)」の3つの要素が噛み合うように調整されている「適応的ゾーン (accommodation zone)」の構築 (図1) によって決められると述べる。この3つの観点は学習者と文脈のインターフェース理論における学習者の次元、文脈の次元をカバーしているとともに、学習者の家庭や仕事の状況に関する新たな次元—実生

活の文脈を取り入れた。この3つの観点に基づく記述を踏まえ、Sataporn and Lamb (2005) は遠隔言語学習にける2種類のオートノミーを発見した。すなわち、遠隔学習が自分に適合した学び方であると認識しコースの指示に意識的に従う継続者の学習者オートノミーと、自らの学習のニーズを意識しプログラムが提供するマテリアルを批判的に捉える脱落者の学習者オートノミーである。しかし、この解釈はあくまでも、自らの学習スタイルやニーズに関する意識という学習者のメタ認知能力を判断の基準としている。2. 2. で述べたように、メタ認知能力は学習者オートノミーの一側面にすぎず、学習者オートノミーの発達に関する解釈を全てそれに依拠することに対して筆者は疑問を感じる。学習者オートノミーの解釈に関してはさらなる分析の余地があるものの、遠隔言語学習のプロセスを学習者自身、プログラムの文脈、実生活の文脈の3つの観点から捉える枠組みは興味深い示唆を与えた。

先行研究における質的研究は遠隔学習を固定した静的な実態ではなく、各々の学習者が学習文脈を行き来するプロセスの中で、主体的に構築した個別的・相対的なものとして捉えている。ところが、これらの研究が行われたプログラムは全て一方向・非同期的な自学自習の遠隔プログラムである。現在の双方向・同期的な学習形態が組み込まれているバーチャル学習環境における遠隔学習プロセスの場合、新たな観点から分析する必要がある。

## 2. 4. 本研究の位置づけと研究課題

先行研究から窺われるように、遠隔言語学習環境は盛んに開発されている一方で、個々の遠隔学習プロセスへの関心が薄く、自律学習に基づく遠隔プログラムにおいて、自律学習が行われているかどうかに関する議論が足りない。その中で、数少ない遠隔学習のプロセスに関する研究の全てが一方向・非同

期的な遠隔環境で行われ、現在のバーチャル学習環境における学習プロセスに関しては管見の限り研究がなされていない。このような背景を踏まえて、本稿はバーチャル学習環境におけるある学習者の学習プロセスに着目し、以下の3点を研究課題とする。

- (1) バーチャル学習環境で学ぶ学習者がどのように日本語を学習しているか。
- (2) バーチャル学習環境において日本語学習者のオートノミーがどのように発揮されたか。
- (3) 学習者オートノミーの発揮にはどのような要因が影響しているか。

## 3. 方法論

### 3. 1. ケーススタディ

本研究は質的ケーススタディの手法を用いる。質的アプローチは具体的な事例を重視し、人々自身の表現や行為を立脚点とし、それをその人が生きている地域的な文脈と結びつけて理解しようとするものである(フリック, 2007/2011)。その中で、ケーススタディは、リサーチクエスションが「どのように」、「なぜ」の設問である場合、研究者が事象を制御できない場合、現在進行中の事例を扱う場合に選択される(イン, 1994/2011)。本稿は個の学習者に着目し、バーチャル学習環境という文脈に基づく彼らの進行中の学習プロセスを対象とするため、質的ケーススタディが適切な研究方法であると考えられる。また、事象を記述した上で、それに対する説明や解釈を行うため、「説明的ケーススタディ」(イン, 1994/2011)であるとも言える。さらに、研究事象の進行中のプロセスを追えるように、時間的変数を取り入れた「縦断的ケーススタディ」を採用した。調査を行う際は、参与観察(アングロシーノ, 2007/2016)と半構造化インタビューの手法(野村, 2017)を採用した。なお、参与観察を行う際、筆者は「完全なる観察者」

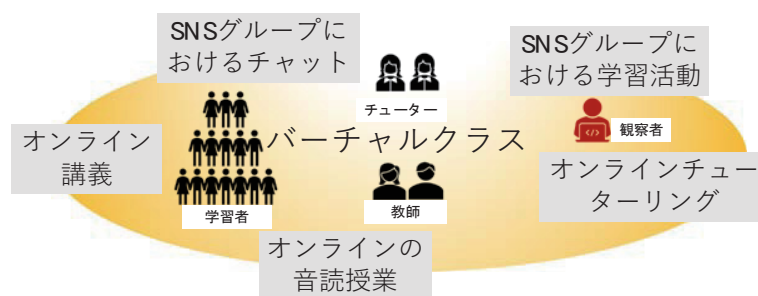


図2. N3レベルのバーチャルクラスで行われる学習活動

表1. フィールドにおける学習活動

フィールドでの学習活動	活動形態
オンライン講義	前もって録画した解説動画が決まった時間帯に音声会議室で流れる一方向・非同期的な授業
オンライン音読授業	教師が発音指導を行う音声会議室を用いた双方向・同期的な授業
オンラインチューターリング	チューターと共に復習を行う音声会議室を用いた双方向・同期的な授業
SNSグループにおける学習活動	学習者が互いに出題し、添削し合う双方向的な活動
SNSグループにおけるチャット	クラス全体で双方向的に話せる場

(佐藤, 2002) を目指し, なるべくコミュニティの活動に関与しないようにつとめた。

### 3. 2. 調査概要

#### 3. 2. 1. フィールド

フィールドは中国の民間の日本語教育機関がオンラインのプラットフォーム「CCtalk」<sup>4</sup>を利用し運営するネット上の日本語のクラスである。調査対象となったのはN3レベルのクラスである。筆者はクラスを運営する日本語教育機関とN3クラスの受講生全員の同意を得て、調査を始めた。このクラスはN3

レベルの語彙, 文法, 読解, 会話を学習することを目的とし, 2018年10月15日から2018年12月31日までの11週の間を開講された。クラスは学習者54名, 教師2名とチューター2名から構成される。

フィールド (図2) では, オンライン授業と授業外活動が5種類行われている (表1)。

オンラインの授業は, 言語知識の説明に重きが置かれたオンライン講義と, 会話と音読の練習をメインとするオンライン音読授業の2種類に大別される。オンライン講義は教育機関自らが作成したオリジナルコンテンツに基づき, N3レベルの語彙と文法を説明する録画を授業時間に流す一方向・非同期的な授業である。一方, 音読授業は発音指導を教師主導のもとで行う双方向・同期的な授業である。両者はいずれもCCtalkが提供する音声会議システムで行われている。授業で使用されるコンテンツは開講される前, ネットを介して学習者に送られる。受講したオンライン授業の動画はCCtalkで保存され,

4 中国最大のオンライン教育企業「沪江」が2015年に公開したプラットフォームである。教師と複数の受講生が同時に参加できるオンラインの対面式授業が提供されており, そのウェブ (<https://www.cctalk.com>) 上で公開されているデータによると, 2017年までに, CCtalkのユーザーは1,000万人を超えている。

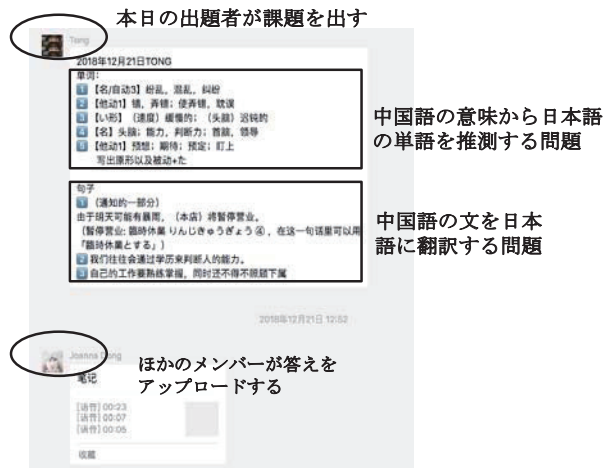


図3. SNS グループにおける学習活動

1ヶ月間無料で再閲覧できる。

授業以外の活動は、音声会議システムを利用したオンラインチュータリング、SNS<sup>5</sup>グループにおける学習活動とチャットの3種があった。チュータリングは週2回開講され、オンライン授業で学習した内容の確認がチューター主導のもとで展開されている。SNSグループにおける学習活動(図3)とは、学習者が互いに出題し、添削し合うような協働作業である。日ごとに出題する学習者が自薦で予め決められ、練習問題はその学習者がSNSグループにアップロードする。その他の学習者は自らの希望に基づき練習活動に参加し、完成した文字や音声式の回答をSNSグループにアップロードする。その課題に対して出題者は添削し、フィードバックを与える。参加者が多いため練習活動は丸1日かかることが多かった。これらの授業内外の活動への参加は全て自由参加の原則に基づいており、コースの進行にともない、参加者が徐々に減少する傾向が顕著であった。

### 3. 2. 2. 調査協力者とデータ収集

調査協力者はN3コースの受講生のLily(仮名)さんである。Lilyさんは中国で生まれ、18歳の時に留

学のためにロシアに移った。調査が行われた2018年当時、ロシアの大学の学部4年生であった。筆者はクラスの複数のメンバーの語りを聞いたが、その中でLilyさんは母国でも、目標言語が使われる環境でもない場所から遠隔学習に参加する特殊なケースであり、脱落が多発している中で受講を続けたケースでもあることから、彼女の言語学習にはオートノミーが強く発揮されたと想定し、ケースとして取り上げた。筆者とLilyさんを含めるクラスの受講生全員は調査で初めて知り合い、それまでに面識はなかった。収集したデータは以下の6種類からなる。(1)学習者のオンライン授業の受講動画の録画(2)Lilyさんのバーチャルクラスへのアクセスデータ(3)SNSグループにおける発話(SNSグループにおける発話をエクセルにエクスポートし、検索可能な形にした。)(4)フィールドノート(フィールドノートは授業やSNSグループにおけるLilyさんの行動を観察する際、調査者の疑問、仮説、推論を書き留めたものである。インタビューの際、ノートの内容に基づき、Lilyさんに説明を求めたところがあった。)(5)半構造化インタビューの録音(インタビューはコースの4週目〈前期〉、8週目〈中期〉、12週目〈後期〉、

5 フィールドでは中国のソーシャルメディアアプリ Wechat が使用されている。

に合わせて3回行った。インタビューはLilyさんが語りやすい母語である中国語を用いてSNS<sup>6</sup>で行った。毎回、前段階の学習行動について詳しく語ってもらい、次段階に向けての計画を聞いた。なお、立てた計画については、今回のインタビューで実施状況を尋ねた。）

筆者の立場は受講生の語りに影響すると考え、インタビューの際は筆者の身分（大学院生）と本研究の目的を伝え、筆者はコースの運営と関係なく、学術目的で研究を行っているため、思うままに語ってくれることが望ましいという旨を伝えた。Lilyさんからはインタビューデータを匿名化した上で研究として公表することについての承認を得た。

### 3. 3. 分析方法

本研究は学習のプロセスを縦断的に調査しているため、時系列分析（イン, 1994/2011）の手法を採用した。まずはインタビューデータを日本語に翻訳し、コーディング（ギブズ, 2017/2017）を行った。次に、コード同士の比較から学習プロセスにおける出来事に関するカテゴリーを立てた。これらの出来事が起こった文脈を理解するため、カテゴリーを授業動画の録画やSNSグループの発話などインタビューデータ以外のデータと照らし合わせ、時系列に沿って整理した。その後、整理したカテゴリーをバーチャルクラスに至った経緯、バーチャルクラスにおける前期の学習、バーチャルクラスにおける中期の学習、バーチャルクラスにおける後期の学習というより大きいカテゴリーで再整理し、Lilyさんの「ストーリー」（Aoki, 2009）を記述した。ストーリーでは、学習プロセスにおける出来事を【 】で示した。インタビューを引用した箇所では調査協力者の

仮名とインタビュー調査の日付を示した。

## 4. Lilyさんのストーリー

### 4. 1. バーチャルクラスに至った経緯

Lilyさんはロシアの大学でビジネスを専攻する4年生である。高校卒業後、ロシアの語学学校に入り、1年後サンクトペテルブルクにある大学に進学した。ロシア語はロシアに渡ってから学習を始めたため、語学面では非常に苦勞している。ヨーロッパに憧れていた時期もあったが、長く生活していくと、「西洋の環境は自分の欲しいものではない」と感じた。Lilyさんは自分の専攻に対して全く興味を持っていない。その代わりに、日本文学に以前から心を寄せており、日本に対して憧れを持っていた。そのため、大学卒業後の進路を考える際に、日本の大学院に進学するという案を思いついた。

日本への留学を決意したLilyさんは1年前からネット上の無料で視聴が可能なシリーズ動画を利用し、1人でN5とN4レベルの日本語を学んだ。動画で説明された言語知識を暗記し、読み方も大体分かれれば良いと考えていたため、独習は簡単であると感じた。J.TEST<sup>7</sup>のE～Fレベルの試験にも受かり、独習の結果に対して彼女は満足を得ており、日本語学習に対してモチベーションが高かったと語った。

ところが、学習が進むにつれて、Lilyさんは話せないことに気づいた。その理由として、彼女は「日本語環境がない」、「身の回りに日本語を学ぶ人を見つけないのが難しい」などを挙げた。この頃、Lilyさんは以前、偶然に見たバーチャルクラスの無料の宣伝動画を思い出した。動画を介して、彼女はオンラインの日本語教育機関があることを知り、オンライ

6 インタビューは中国のソーシャルメディアアプリ Wechat の音声通話機能を使用した。

7 実用日本語検定のことであり、1991年から実施されている。

ンで行われる授業に魅力を感じた。日本語で話せない問題を解決し日本の大学院への進学を実現するために、LilyさんはN3のクラスに入ることを決め、クラスが開講されるまでオンライン授業に大きな期待をしていた。

#### 4. 2. バーチャルクラスにおける前期(1~4週)の学習

##### 【オンライン授業に対するプレッシャー】

バーチャルクラスを受講して間もなく、Lilyさんはプレッシャーを感じるようになった。オンライン授業における教師、学習者のやりとりを聞いているうちに、自分のイントネーションがおかしいことを自覚させられた。また自分のペースとバーチャルクラスのペースが一致していないことにもプレッシャーを感じていた。Lilyさんにとって、バーチャルクラスのN3コースは、独習と比べ、内容が多く、難易度も上がった。復習の時間を確保して、授業動画を繰り返し閲覧したり、新出語彙を調べたり、例文を暗記したりすることで、理解を深める対策をとっていたが、そうしているうちに、クラスのタイトなスケジュールに追いついていけないとの葛藤に陥ってしまった。

学習を続けるために、Lilyさんは授業の進度に追いつくことを優先した。授業で分からないことがあった場合、彼女はよくプライベートでチューターに質問していた。また、受講した後、出席したことをチューターに報告するようにもしていた。この頃、彼女は自分の学習行動を観察・記録するチューターの存在が気になり、積極的かつ勤勉に取り組む自分をアピールしたい、授業の進度に追いつけない自分を見せたくない、というプレッシャーを感じたそうだ。

授業の難易度が高いと感じながらも、もともと日本文学が好きという理由もあり、テキストとなる日

本の短編小説やエッセイをLilyさんは大変気に入った。特に太宰治の作品が複数収録されているところが好きであった。

##### 【思い通りに行かなかったグループ学習】

SNSグループで展開されている学習活動にLilyさんはほぼ毎日参加している。他の学習者が出題した練習問題に積極的に解答している一方、自身の日本語能力の不足を意識していたため、自らが出題し、メンバーの回答を添削する役割を担うことに対しては躊躇していた。

また、活動への参加以外でも、Lilyさんはコミュニティのメンバーたちとコミュニケーションしようとする意欲が強かった。開講して間もない頃、LilyさんはよくSNSグループでロシアでの日常生活について語ったり、写真をアップロードしたりしていた。これは、日々の生活や各々の学習経験などの「たわいもない会話」を期待しての行為だったが、他のメンバーたちは学習活動のやりとりばかりを発信しており、Lilyさんの話は相槌を打たれた程度で締めくくられていた。話題に乗る人がいないことで、Lilyさんは「隔たり」を感じ、その後学習と関係のない話をやめた。この頃から「独習とあまり変わらない」と感じるようになった。学習活動への参加は継続しているが、活動を含むコミュニティ内のインタラクションに対して、彼女は不安を感じた。不安が生じた原因について、彼女は他のメンバーの流暢な日本語を聞くと、いつも自分と比較してしまうからだと考えた。そのため、自分の努力と成果を疑ってしまった。また、大学卒業までに残された時間も限られているため、卒業後の留学についても焦ってきた。

##### 【不安から脱却するプロセス】

もともと文学が好きのため、常に自分を観察し内省していると語った。そのため、自分自身が不安な

状態にあることを Lily さんはすぐに意識していた。その後、彼女は「自分との対話を続け」、不安を感じた原因を探そうとした。

Lily：私自身は「居安思危」な人で{筆者：居安思危？} 平和な時も危険に備えていて準備を怠らないという状態で、だから他の人から何も言われなくても、{筆者：はい} すごく危険に備える準備をしているのよね。だから、ポジティブな影響は、それほど多くはないかも。

(Lily01\_2018/11/06)

比較・競争の意識はコミュニティのメンバーが持っているのではなく、自分自身の危機意識がもたらしたものであることに気づくと、比較・競争の危機が解消され、SNS の学習活動や授業の受講を継続することができた。

不安から脱却した後、Lily さんは学習ストラテジーの調整を工夫し始めた。単語を暗記する際に、以前のように書き方と意味だけを覚えるのではなく、読み方、アクセントにも気を配るようになった。ある程度新しい単語が集まると、アクセント型を基準に新出語彙を分類し、暗記するストラテジーを自分で考案した。バーチャルクラスにおける日本語学習は思い通りにいかなかったが、Lily さんはなお訪日後の生活に期待を抱いており、その生活について「言葉にできないけど、イメージはできている」と述べた。訪日後の日々をイメージすることで、自分を励ましていたようであった。

#### 4. 3. バーチャルクラスにおける中期 (5～8週) の学習

##### 【迷いながらも進む学習】

前期の学習において、Lily さんは授業のペースに追いつくことを優先させた。ところが、中期になって、Lily さんは続けるかどうか迷いが生じた。オンライン授業を一方的に聞くことに対して、Lily さん

は負担を感じていなかった。しかし、それは単なる「受動的な学習」にすぎないと彼女は思っていた。受動的な学習は受験勉強にしか役立たず、J.TEST を準備していた頃と同じように、ドリルを用いて何度も練習すれば受験はそれほど難しくはないようであった。しかし、現状では、授業の「内容を理解し、内在化すること」が難しく、日本語の使用もできていない。

この1ヶ月、Lily さんはコミュニティとのコミュニケーションを中断し、学習活動にもほとんど参加しないようになった。学習活動における他者からのフィードバックで、「ショックを受けた」ことが原因であった。他者からもつばら日本語を訂正されたため、自信を失い、「逃げることにした」と述べた。

チューターや教師とのコンタクトも少なくなった。ネットで調べるくらいで解決できる問題もあるため、チューターとのコンタクトが自然に少なくなった。ただ発音の問題について、Lily さんは音読を担当する教師に尋ねている。教師とは普通に日本語に関する質問をするだけだった。自分の気持ちについても話したかったが、どう話すべきか分からなかった。

##### 【絶望的だった失敗経験】

Lily さんは前期の続きで、発音、イントネーションの学習に力を入れた。授業で出た文章は、単語ごとのアクセントを調べ、毎日2、3回読むようにしていた。1ページの文章をうまく読むのに、Lily さんは1時間以上かかることが多かった。幸いに頑張った甲斐があり、1人で読む時、「テキストの録音が頭の中で漂っている」ようになった。ところが、7週目の音読授業では「自分も驚く」ほどの失敗経験があった。Lily さんは先生に指名され、授業で出たエッセイを読むことになった。ところが、Lily さんはイントネーションをうまくつかめず、教師の訂正によって音読が中断されることが多数あり、結局彼女の発



言のターンは長々と15分間も続いた。振り返ってみると、彼女は「崩壊するまで読み続けた」と語った。コミュニティのメンバーの前で、無理やり15分間読まされたことはLilyさんにとって、「自分もびっくりするほど下手だった」ことを意識させられる出来事となった。

### 【日本に対するビジョン】

Lilyさんとの2回目のインタビューは、ちょうどサンクトペテルブルクの極夜の期間中にあった。「朝10時くらいに家を出る時に空はまだ暗い、午後3時くらいに学校が終わる時に、日はもう落ちた、昼間は全て室内で過ごした」というような冬の日々をLilyさんは「絶望的」だと語っていた。日本に行くことは「今の環境を変えたい」という理由もあると語った。

この頃Lilyさんは日本の人間科学の大学院に進学したいと訴えてきた。日本語学習で疲れた時は大学院のホームページを見たりして、「自分に近いと感じるので、気分転換になる」ようであった。調査をきっかけに、Lilyさんは筆者に対して文献と研究計画書の書き方についての助けを求めていた。バーチャルクラスで日本語を学習しながら、研究生となる申請を行い、日本に行くことを考えていた。彼女の要望に対して、筆者は研究計画書の書き方に関する資料を送った。これをきっかけに、LilyさんはSNSで筆者に日頃考えている研究課題について話し始め、筆者に対して大学院生の生活について尋ねるようになった。

筆者：(前略)大学の生活って言ったら、文化祭とか、イベントが充実しているところかなあ、アニメの通りです(笑){Lily：うんうん。}そして、全体的に暮らしやすく、春には桜が、そうそう、日本では今は紅葉の季節です！

Lily：あー、ネットでいつも見えています！行きたいです、今すぐ(後略)！バイトは？バイトはど

うですか、日本の大学生はみんなバイトしていると聞きました。

筆者：うんうん、私もこの後バイトがあります(後略)。

Lily：実は日本のバイトにも期待しています。ロシアではぜんぜんバイトの機会がなくて、日本みたいにバイトがそんなに充実しているところは実は多くないです。

(Lily01\_2018/12/08)

言葉を交わした後、Lilyさんは日本で大学院に通いながらバイトする日々がイメージできるようになり、「日本に行くのなら、日本語はきちんと勉強しないといけない」とまた元気づけられたようであった。

### 4. 4. バーチャルクラスにおける後期(9~12週)の学習

#### 【学習の継続】

最後の1ヶ月はちょうど大学の期末試験期間中だったため、Lilyさんは日本語学習に気を配る余裕はなかった。また、オンラインコミュニティからの影響が一層少なくなり、学習活動への参加も中止状態だった。しかし、Lilyさんは1人で授業のシラバスに沿って、オンラインの日本語コースの受講を最後まで続けた。コースのコンテンツには、Lilyさんの好きな文学作品が多数含まれている。ところが、後期でコンテンツの難易度が増すにつれ、Lilyさんはコンテンツにおける言語知識が分かりやすく提示されていることが重要であるという結論に至った。Lilyさんにとって、コンテンツに含まれる言語知識は「心が通じるもの」もある一方、「20回、30回見ても、心が通じないものもある」ようであった。

コース終了後、Lilyさんは1人で復習を始めた。復習の際は課ごとに単語を覚え、授業動画の録画を復習するようにしていた。しかし、それもうまくいか

ず、コンテンツに含められた単語リストにおける語彙を読むことも、書くこともできるが、その単語が単語リスト以外の別のところに現れると分からなくなった。使うことも無論できないため、Lilyさんは「無力感」を感じていた。

### 【振り返りと目標の変更】

インタビューで、3ヶ月の学習を振り返るように言われた際、Lilyさんは「思い通りに行かなくて、疲れた」と語り、自分の学習はいつも失望のまま終わってしまうことが多かったと述べた。この文脈に沿って筆者が以前の学習についてさらに説明を求めると、Lilyさんは今まで経験した様々な学習を思い出した。これまでの学習についての談話が2人の間で20分以上続き、その結果、Lilyさんは学習がいつも予想通りにいかない原因として、「目標をやたら高く設定」するという自分の傾向に気がついた。大学1年生の頃、毎朝6時に起きることを自分で決めた後、寝坊すると自分のがっかりしてやる気を失った。また、小説を書くことに夢中になる時期があり、小説を出版したいとの思いで、1年間で13万字の小説を書いたこともあった。寄稿もしたが、結局何の返事もなく、「心の炎」が消えた。日本語に対しても「壮大なことを考えていた」と彼女は語った。

Lily：今回日本語を学ぶ時も、最初は（中略）壮大なことを考えていた。{筆者：そうですね、はい} 毎日、何時間勉強しないといけないとか、あと日本の大学院に行かないといけないとか、様々な抱負があった。でも3ヶ月学んで、やっぱり計画はうまくいかなかったね。

筆者：その原因について考えたことありますか。

Lily：（中略）私の場合、このような目標は、結構多かった、でも、しっかり実施しているかどうかは…私が目標をやたらに高く設定したせいだと思う。

（Lily03\_2019/01/11）

このようにLilyさんは過去の学習経験を振り返り、計画が予想通りに行かず、中断してしまう原因が目標を高く設定してしまうところにあると考えた。

バーチャルクラスについては、Lilyさんは時間、場所にかかわらず好きなものを学べるところを評価した。それに対して、自分で自分の状態を維持しないといけないうこと、隣に助けてくれる人がいないことは、独習とあまり変わらないと結論づけ、これからはしばらくはバーチャルクラスを受講しないという決断に至った。学習の面より、バーチャルクラスは「生活そのものについて、なにか憧れを持たせてくれた」と述べた。今後の計画について聞かれた際、Lilyさんは計画を練り直し、自分のペースでN5からN3の復習を行い、2019年の9月に日本の日本語学校に行き、日本語を学習しながら、大学院の進学を準備することにした。

## 5. 考察

この節では4. で記述したストーリーをもとに、まず5. 1. でLilyさんの学習者オートノミーがどのように刺激され、発達してきたのかを考察する。次に、それを踏まえ、5.2, 5.3, 5.4では学習者オートノミーの発達に影響を与える3つの要因について考察する。

### 5. 1. Lilyさんの学習者オートノミーの発達

#### 5. 1. 1. 目標の実現のための計画の変更

Lilyさんの学習者オートノミーの発達は、まず学習管理のコントロールの面で観察できた。彼女は日本留学の目標を最初から持っており、この目標を実現するために、彼女は計画を何回も立て直した。日本に留学するための最初の計画として、LilyさんはN5・N4を独学した。J.TESTを受け、自らの学習を

評価する行動が見られた。日本留学のために必要な言語運用能力は独学では身につけられないと感じた後、彼女は計画を変更し、日本語を使用できるようになるため、オンラインコースに参加した。

この頃から、Lilyさんは大学院留学の目標を実現するための計画を独学からオンラインコースの参加に変更し、オンラインで日本語を学びながら、ロシアから日本の大学院に入るために、研究生になる申請を行おうとした。しかし、2回目の計画もうまく遂行できなかった。Lilyさんのストーリーから窺われるように、彼女は日本語の使用が依然として満足できるものではないと自己評価することが多かった。日々の進歩による達成感が少なく、卒業後の日本留学や日本語使用の困難さを心配することも多かった。コース終了後のインタビューでLilyさんは過去の学習経験を想起しながら、計画がうまく行かなかったのは目標を高く設定しすぎたからだと考えた。

目標設定が壮大かつ漠然とした場合、実行段階の計画と目標が一致せず、達成感が感じられない。この一連の結果は八木(2016)で取り上げられているケースと合致している。Lilyさんが目標としていた大学院入学は、大学の授業に必要な日本語の言語要素と技能の習得、問題発見、分析、解決のための能力養成も内包されている「アカデミック・ジャパニーズ」(鈴木, 2011)の獲得が望まれている。N3コースでさえ難しく感じたLilyさんにとって、アカデミック・ジャパニーズを要求する大学院留学の目標は敷居が高すぎると判断できる。また、3. 2. 1. で述べたように、このコースはN3レベルの語彙、文法、読解、会話の習得を到達目標とするものであり、大学院レベルの留学が要求する日本語能力の育成との間に必然的な関係性は見出しにくい。学習プロセスへの批判的内省の結果、彼女は再度計画の修正を行った。大学院留学の時期を先延ばしし、この大きな目標を実現するために、日本語学校への進学に必要な

日本語能力を磨くという新たな計画に移行した。

以上見てきた目標設定、計画、実行、評価、批判的内省、計画変更というプロセスから、学習管理のコントロールという側面において、Lilyさんの学習者オートノミーが十分に発揮されていることが窺える。Lilyさんは計画がうまく続かない中で日本留学の目標を持ち続け、目標を実現するために計画を何度も変更した。特に、最後の計画の変更は、目標との距離を批判的に内省するという認知的プロセスのコントロールが内包されている。この学習管理のプロセスを循環させる中で、Lilyさんの学習者オートノミーの発達が顕在化したと言えるだろう。

### 5. 1. 2. 気持ちの切り替え

動機づけや情意的変数など心理的要因の意識的なコントロールを通して、学習を継続させたことから、Lilyさんの学習者オートノミーの発達が観察された。Lilyさんはロシアから離れ、日本で生活し日本の大学院に留学するために、日本語学習を始めた。すなわち、第二言語を使う将来の理想の自己像という「理想の私」(Dörnyei, 2009)によって動機づけられている。バーチャルクラスでの学習がうまく行かなかった頃、Lilyさんはよく渡日後の生活をイメージしていた。中期になってからは意識的に大学院のホームページを見たり、筆者から大学院生活を聞いたりしていた。そうすることで、日本語を駆使して大学院で学習する自分、バイトをしながら暮らす自分、といった目標達成に関する具体的なビジョンを持つようになり、自らを動機づけていた。

オンラインの他者とのインタラクションで不安に取り憑かれた際、Lilyさんは他者が比較・競争意識を抱いているのではなく、自らの心配性の性格が不安を生み出したといったように自己を分析した。不安が生じた原因を他者といった外的要因ではなく、自己という内的要因に意識的に帰属させることによって、不安な状態から脱却できた。

上述した動機づけや情意などの心理的要因のモニタリング、それらの改善に向けての認知的プロセスのコントロールから Lily さんの学習者オートノミーの発達が窺われた。

### 5. 1. 3. 社会的制約との交渉

Lily さんは第一言語や目標言語と隔離されたロシアの言語環境から、インターネットを介して、目標言語学習の機会とリソースにアクセスしている極めて特殊なケースである。彼女の社会的文脈では、目標言語と接触する機会が限られており、学習を進める際、第一言語を活用することも困難であった。このような諸々の社会的制約と交渉するプロセスから、Lily さんの学習者オートノミーが発達した。Lily さんは「日本語環境がない」、「身の回りに日本語を学ぶ人を見つけるのが難しい」という環境の制限を意識し、バーチャルクラスに入った。バーチャルクラス開講後、Lily さんが SNS グループで積極的に発信し、オンラインコミュニティと学習経験を共有できる、感情的にサポートし合える仲間としての関係性を結ぶ姿勢を示したのも、日本語学習のピアをオンライン上で求めたいからであろう。すなわち、Lily さんは環境の制約を意識した上で、制約を緩和するために利用可能な「社会的リソース」(田中, 斉藤, 1993) を求めていたと言える。

コミュニティと関係性を結ぶ欲求が受け入れられず、Lily さんはまた参与観察で入った筆者に日本語学習のノウハウや日本留学の経験、研究計画書作成に関するテキストを求めてきた。このように留学の目標を達成するため、Lily さんはバーチャルクラスのコンテンツやコミュニティのメンバーなど運営者側が前もって準備し、受講生に活用してほしいと期待しているリソースのみならず、調査者や調査者の提供できるものといった偶発的な「人的リソース」、「物的リソース」(田中, 斉藤, 1993) も積極的に活用していた。

以上述べてきたように、Lily さんはロシアの言語環境がもたらす制約や、関係性の欲求を受け入れてくれないコミュニティの制約を意識し、目標を実現するために、バーチャル学習環境を意識的に利用したり、調査者と交渉したりすることを通して、学習リソースを求めていた。社会的制約を知覚し、制約と繰り返し交渉するプロセスから、Lily さんが学習内容に関するコントロールを行使していることが窺われた。

5. 1. で考察してきたように、学習に関する3つの次元をコントロールする (Benson, 2011) プロセスの中で、Lily さんの学習者オートノミーが発達してきた。学習管理のコントロールは目標設定、計画、実行、評価、批判的内省、計画の変更というプロセスの中で顕在化しており、認知的プロセスのコントロールは批判的内省、動機づけや情意などの心理的要因のモニタリングとコントロールから見出された。また社会的制約を知覚し、それと交渉するプロセスから、学習内容のコントロールが窺われた。

### 5. 2. バーチャルクラスの役割

この節では Lily さんの学習者オートノミーの発達におけるバーチャルクラスの役割について考察する。まず、バーチャルクラスは Lily さんに、媒介語を活用して言語学習を進める機会、学習コミュニティ、目標言語のリソースを提供し、社会的制約と交渉できるような選択の余地を与えている。遠隔学習が提供する多様な可能性は学習者の学習プロセスに対するコントロールを可能にした (Benson, 2011) のである。

バーチャルクラスではコミュニティのメンバーなどオンラインの他者が存在し、多様なインタラクションが行われている。遠隔学習環境を開発する際、コミュニティにおけるインタラクションの活性化 (篠原, ほか, 2015) やオンライン上の他者との繋

がり (千葉, ほか, 2018) が重要視されており, 学習者からのコメントにおいても他者の役割を積極的に評価するものが多かった (千葉, ほか, 2018)。ところが, Lily さんのケースにおいて, オンライン上の他者による積極的な影響はさほど多くなかった。学習の情意面から見ると, 共に勉強する仲間としての関係性を他の学習者に対して求める Lily さんの要望がコミュニティに受け入れられなかったことで, 彼女は孤独感を感じた。また, より知性の高い他者がいるだけで, Lily さんは不安な状態に陥った。さらに, 他者からの指摘に身を晒されることにより自信を失い, インタクションを諦めた。一方, 学習の管理の面から見ると, Lily さんはもともと他者の学習方法を聞いたかったが, SNS グループで話題に乗る人がいなかったため, 断念せざるを得なかった。このように, 先行研究ではオンライン上の他者との関係性が積極的・肯定的に評価されているのに対して, 今回の Lily さんと他者の関係性は, 必ずしも彼女にとって満足のいくものではなかった。この違いが生じた理由として, 文学好きで内省的であるといった Lily さんの性格や, これまでの個人の学習経験による影響が考えられる。すなわち, 文法偏重型の独習を自らのペースで行っていた学習者の場合, 話すことが要求されるインタラクティブな学習に転換する際, 音声面における他者との比較意識で自らのペースが乱れ, 不安が生じることにより適応が難しくなる可能性がある。また, インタクションがうまく続くかどうかは個人の参加をコミュニティが積極的に受け入れてくれるかどうかとも関わっている。この点で, オンラインのインタクションは必ず肯定的な結果を生むわけではないというシュヴィーンホルスト (2008/2011) の警告は裏付けられている。

また, 今回の調査からオンライン教師, チューターによる支援は限定的な効果しか果たしていないことも明らかになった。Lily さんは1ヶ月目の学習において, チューターにアピールしたい気持ちが強

かったが, 中期に入ってからその気持ちが一切消えたことから, 教授側による感情的な支援は一時的な効果しか果たさないとと言える。中後期に入ると, Lily さんは学習に関する「気持ち」について教師と相談したかったが, アプローチの仕方が分からなかった。このように, 学習者が尋ねてくるのを待つ教授側の受動的な支援姿勢は学習者の葛藤を見逃す可能性がある。

バーチャルクラスはカリキュラムの提供のみ行っており, それに従うかどうか, 学習をどう行うかは, 学習者自身に委ねるところが大きい。学習を自らでコントロールする自律学習が要求されている。5. 1. 1. で述べたように Lily さんの最初の目標設定に問題点が存在していたため, 学習プロセスでは消極的な感情を抱え続け, 学習効果があまり感じられなかった。このことから, オンラインの学習者の目標設定の妥当性, 計画実行中の内省, 学習効果の評価において, オンライン教師, チューターを始めとする支援側による積極的な関与が要求されるのではないかと考える。

### 5. 3. 調査介入の影響

この節は5. 2. を踏まえ, 参与観察において避けられない調査介入の影響について考察する。Lily さんのケースから調査者の介入がバーチャルクラスのオンライン教師, チューターの役割を補うものとなったことが観察された。コース終了後の最後のインタビューで, 調査者と学習経験について語ることが Lily さんの内省を深め, 最終的に一歩下がった計画変更の決定を下す契機となった。インタビューにおいて, 目標, 計画, 計画の実行状況, 自己評価について繰り返し聞くことが学習者のメタ認知的内省を促し, 学習管理のコントロールに働きかけた。また, 調査者と留学経験や日本の生活について話し合うことが Lily さんの「理想の私」(Dörnyei, 2009) のビジョンが明確になるように, インタビューが動

機づけの維持に機能した。さらに、研究計画書関係の書類などの物的リソースを提供することで、調査者自身が Lily さんの社会的リソースとなった。このように参与観察のために介入した調査者自体が学習者の利用可能な学習リソースとなることが確認された。

学習者オートノミーの発達プロセスを調査するためには、目標、計画、計画の実行、評価など学習管理について尋ねることが求められるが、この行為自体が学習者オートノミーを刺激し、サポートすることになった。予期していなかったことに、調査者の介入が言語学習アドバイザーの、学習者が PDS のサイクルを作るのを助け、動機の維持を助ける役割(青木, 2010)を果たした。

#### 5. 4. 学習者の主体性の発揮

Lily さんの学習者オートノミーの発達はまた学習プロセスのコントロールを行使する学習者の主体性の発揮と関わっている。Lily さんの日本語学習は日本留学の「理想の私」(Dörnyei, 2009)を実現することが目的であるため、彼女はバーチャル学習環境における諸々の利用可能性の中で、調査者のことを意識的に活用した。すなわち、自らの学習目的に応じて、バーチャル学習環境の持つアフォーダンス(van Lier, 2004)を知覚し、活用している。また、コミュニティの他者とのインタラクションが学習を阻害していると意識した後、あえてインタラクションを行わず、独習を一貫してきた。このように、バーチャル学習環境における利用可能性は、利用する個人によって制約にもなりうる。さらに、コンテンツの難易度が自分のレベル以上であることを Lily さんは自覚し、学習を続けるために、彼女はコンテンツのジャンルである文学の側面に注目していた。このことから、オンライン空間における利用可能性は、学習主体によって異なる形として知覚されていることが窺われた。主体性の発揮に着目すると、Lily さ

んの学習者オートノミーは「実践共同体の内部で、自分の行為の主体となり、自分の言葉を発する声を持ち、自分の行動とことばを感情のレベルで結びつく」(van Lier, 2004, p.8) ことであると言えるだろう。

主体性に従って行動する中で、Lily さんはバーチャル学習環境において自らの実践モードを確立している。それによって、彼女の実践モードを支援するバーチャルクラスは、もはやオンライン上のコース、教師、チューター、学習者から構成される物理的な実態ではなくなった。Murray et al. (2014) は学習者オートノミーのコントロールの3つの次元(Benson, 2011)を踏まえ、新たに第4の次元—空間(space)—を加えた。空間に対する学習者の想像、知覚、定義、理解は空間を居場所に転換させ、そこで行われる行為を決定し、学習者オートノミーに影響を与えると述べる。空間という第4の次元は、空間そのものをコントロールするのではなく、空間において主体性を行使する可能性を持つことであると解釈されている(Lamb & Murray, 2019)。Lily さんにとって、主体性を行使した言語実践と動機づけの維持に対する調査者の働きかけにより、バーチャルな空間は物理的な実在から、理想の私を実現するための「憧れを持たせてくれた」居場所に転換されたと言える。この空間を居場所に転換させるプロセスは、まさに、学習者オートノミーの発達を伴った遠隔言語学習における学習者と文脈のインターフェース(White, 2005)、適応的ゾーン(Sataporn & Lamb, 2005)の継続的な構築である。

#### 6. まとめと今後の課題

本研究はバーチャル学習環境で学ぶ日本語学習者 Lily さんに対する縦断的ケーススタディを通して、彼女の学習プロセスにおける学習者オートノミーの発達を明らかにし、遠隔言語学習のオートノミー

に影響を与える要因を考察した。Lilyさんの学習者オートノミーは、学習に関する3つの次元のコントロール、すなわち、目標設定、計画、実行、評価、批判的内省、計画変更のプロセスから見出された学習管理のコントロール、メタ認知的内省及び心理的要因のモニタリングから窺われる認知的プロセスのコントロール、社会的制約との交渉を通して学習リソースにアクセスするという学習内容のコントロールから観察された。遠隔日本語学習を行った際、Lilyさんは常にメタ認知的内省を行っており、心理的要因のモニタリングに優れていた。また、自らのニーズに合った学習リソースを積極的に求めることができた。一方、目標設定と合致する計画の立て方に課題が存在しているため、自己評価を通して達成感が感じられなかった。

単一ケースの一般化は難しいが、学習者オートノミーの発達はバーチャルクラスの役割、調査介入の影響、学習者の主体性の発揮と関係することが窺われた。バーチャル学習環境はオンラインの学習者に選択の余地を与えているとともに、他者と社会的相互作用する空間として機能している。しかし、他者との関係性次第で学習者が孤独感を感じたり、他者とのインタラクションで不安になり、学習が阻害されることもありうる。また、学習者オートノミーを育てる上で、教授者側による感情的な支援や、学習者が尋ねてくるのを待つ受動的な支援体制は、限定的な効果しか持っていないが、その役割は言語学習アドバイジングによって補足される可能性がある。今後のオンラインの自律学習支援に向けて、学習プロセスにおける学習者の目標設定の妥当性、計画実行中の内省、学習効果の自己評価、動機づけの維持に対する教授者と運営者による積極的な関与の必要性が示唆された。さらに、学習者オートノミーの発達は、オンライン空間の持つ多様なアフォーダンスを知覚し活用することを通して、オンライン上の空間を個人にとって意味のある居場所として構築して

いく学習者の主体性の発揮とも関わっていることが窺われた。

現在、遠隔言語教育の実践者とプログラムの開発者は、遠隔学習環境の整備に努めている一方で、個々の学習者に着目し、彼らが遠隔環境において、どのように自分自身を管理しながら学習を進めているのかに関しては目を向けていなかった。本研究は遠隔言語学習を行う個の学習者に着目し、その学習プロセスを学習者が埋め込まれた遠隔プログラムの文脈、実生活の文脈から捉えることによって、複雑で特別な遠隔学習者の学習経験と学習者オートノミーの発達の軌跡を理解することができた。このように、従来プログラム開発者や言語教師にとって、不可視であったオンラインの学習者とその学習行動が見えてきた。

今回の調査協力者 Lilyさんは、コミュニティの他者とのインタラクションが限られているケースである。参与観察している際、筆者はコミュニティの中では協働作業に対して積極的なメンバー、他者から「先生」と呼ばれるメンバーもいることに気づいた。このことはオンラインコミュニティには異なる役割が存在し、知識は協働的に構築されていることを示唆している。今後、オンラインコミュニティにおける役割の獲得やアイデンティティの変容に着目し、バーチャル学習環境での学習をコミュニティへの参加の変容から再考する余地がある。

#### 文献

- 青木直子 (2005). 自律学習. 日本語教育学会 (編) 『新版 日本語教育事典』 (pp. 773-775) 大修館書店.
- 青木直子 (2010). 学習者オートノミー, 自己主導型学習, 日本語ポर्टフォリオ, アドバイジング, セルフ・アクセス 『国際交流基金日本語教育通信——日本語・日本語教育を研究する』第38回. <https://www.jpff.go.jp/j/project/>

- japanese/teach/tsushin/research/201003.html
- アングロシーノ, M. (2016). 柴山真琴 (訳) 『質的研究のためのエスノグラフィーと観察』新曜社. (Angrosino, M. (2007). *Doing ethnographic and observational research*. SAGE Publications.)
- 伊藤秀明, 石井容子, 前田純子 (2019). 継続的な学習につなげる日本語学習サイト「ひろがるもっといろんな日本と日本語」. 李在鎬 (編) 『ICT × 日本語教育情報通信技術を利用した日本語教育の理論と実践』 (pp. 222-234) ひつじ書房.
- イン, R. K. (2011). 近藤公彦 (訳) 『ケース・スタディの方法 (第2版)』千倉書房. (Yin, R. K. (1994). *Case study research: Design and methods* (2nd ed.). Sage.)
- 木下直子, 田川恭識, 角南北斗, 山中都 (2017). 自律学習を促進させるためのシステムづくり — Web教材「つたえるはつおん」の開発 『早稲田日本語教育実践研究』 5, 141-150. <http://hdl.handle.net/2065/00053683>
- ギブズ, G. R. (2017). 砂上史子, 一柳智紀, 一柳梢 (訳) 『質的データの分析』新曜社. (Gibbs, G. (2017). *Analyzing qualitative data* (2nd ed.). Sage Publications.)
- 熊野七絵, 川嶋恵子 (2011). 「アニメ・マンガの日本語」 Web サイト開発 — 趣味から日本語学習へ 『国際交流基金日本語教育紀要』 7, 103-117. <https://doi.org/fgsr>
- 隈本ヒーリー順子, 金森出美, 中溝朋子 (2006). 語彙習得のための WebBT システムの開発 — 自律学習の一助として 『日本語教育方法研究会誌』 13(2), 14-15. <https://doi.org/fgsq>
- 佐藤郁哉 (2002). 『フィールドワークの技法 — 問いを育てる, 仮説をきたえる』新曜社.
- 篠原亜紀, 築島史恵 (2015). オンライン日本語講座「NIHONGO Starter」 — 電子書籍型教材の開発と運用 『国際交流基金日本語教育紀要』 11, 53-66. <https://doi.org/fgss>
- シュヴィーンホルスト, K. (2011). 小林浩明 (訳) 即興の技 — 学習者オートノミー, 学習者, および (コンピュータの支援による) 学習環境. 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. 91-99) ひつじ書房. (Schwienhorst, K. (2008). *Learner autonomy and CALL environments*. Routledge.)
- 鈴木美加 (2011). 「アカデミック・ジャパニーズ」のバリエーション — 日本人学生との交流も視野に入れながら 『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』 37, 135-144. <http://hdl.handle.net/10108/63383>
- 武田素子, 熊野七絵, 千葉朋美, 笠井陽介, 石井容子, 前田純子, 北口信幸 (2017). 「まるごと (A1) 日本語オンラインコース」サイトの開発 『国際交流基金日本語教育紀要』 13, 133-140. <https://doi.org/fgw3>
- 田中望, 斉藤里美 (1993). 『日本語教育の理論と実際』大修館書店.
- 千葉朋美, 武田素子, 廣利正代, 笠井陽介 (2018). 「まるごと (A1) 教師サポート付きコース」の運用と成果 — オンラインコースにおける学習者支援 『国際交流基金日本語教育紀要』 14, 51-66. <https://doi.org/fgsp>
- 當作靖彦 (2019). ネットワーク時代の言語教育・言語学習. 李在鎬 (編) 『ICT × 日本語教育情報通信技術を利用した日本語教育の理論と実践』 (pp. 2-21) ひつじ書房.
- 戸田貴子 (2017). グローバル MOOCs における日本語発音オンライン講座 — 受講者アンケートの分析結果から 『早稲田日本語教育学』 23, 1-20. <http://hdl.handle.net/2065/00056316>



- 野村康 (2017). 『社会科学の考え方——認識論, リサーチ・デザイン, 方法』名古屋大学出版会.
- フリック, U. (2011). 小田博志, 春日常, 山本則子, 宮地尚子 (訳) 『質的研究入門——〈人間の科学〉のための方法論』春秋社. (Flick, U. (2007). *Qualitative sozialforschung: Eine Einführung* (3rd ed.). Rowohlt.)
- 宮崎里司 (2002). 接触場面の多様化と日本語教育——テレビ会議システムを利用したインタラクティブ能力開発プログラム『講座日本語教育』38, 16-27. <http://hdl.handle.net/2065/3381>
- 八木真奈美 (2016). 大学における教室を超えた言語学習を目指す実践の試み『ことばと文字』6, 37-45.
- 羅柱, 寺嶋浩介 (2006). 遠隔教育の概念. 鄭仁星, 久保田賢一 (編) 『遠隔教育とeラーニング』 (pp. 8-26) 北大路書房.
- Aoki, N., & Kobayashi, H. (2009). Defending stories and sharing one: Towards a narrative understanding of teacher autonomy. In R. Pemberton, R. Toogood & A. Barfield (Eds.), *Maintaining control: Autonomy and language learning* (pp. 199-216). Hong Kong University Press.
- Benson, P. (2003). Learner autonomy in the classroom. In D. Nunan (Ed.), *Practical English language teaching* (pp. 289-308). McGraw Hill.
- Benson, P. (2011). *Teaching and researching autonomy* (2nd ed.). Routledge.
- Dillenbourg, P., Schneider, D., & Synteta, P. (2002). Virtual learning environments. *Proceedings of the 3rd Hellenic Conference Information & Communication Technologies in Education* (pp. 3-18). Rhodes, Greece.
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9-42). Multilingual Matters.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Pergamon.
- Kember, D. (1999). Integrating part-time study with family, work and social obligations. *Studies in Higher Education*, 24(1), 109-124. <https://doi.org/10.1080/0307507991000165466>
- Lamb, T., & Murray, G. (2019). Space, place and autonomy in language learning: An introduction. In T. Lamb & G. Murray (Eds.), *Space, place and autonomy in language learning* (pp. 1-7). Routledge.
- Little, D. (1991). *Learner autonomy 1: Definitions, issues and problems*. Authentik.
- Murray, G., Fujishima, N., & Uzuka, M. (2014). Semiotics of place: Autonomy and space. In G. Murray (Ed.), *Social dimensions of autonomy in language learning* (pp. 81-99). Palgrave.
- Sataporn, S., & Lamb, M. (2005). Accommodation zone: Two learners' struggles to cope with a distance learning English course. In P. Benson & D. Nunan (Eds.), *Learners' stories difference and diversity in language learning* (pp. 119-133). Cambridge University Press.
- Sweet, R. (1986). Student dropout in distance education: An application of Tinto's model. *Distance Education*, 7(2), 201-213. <https://doi.org/10.1080/01581228608839166>
- van Lier, L. (2004). *The ecology and semiotics of language learning: A sociocultural perspective*. Springer.
- White, C. (1999). Expectations and emergent beliefs of self-instructed language learners. *System*, 27(4), 443-457. [https://doi.org/10.1016/S0304-3985\(99\)00077-7](https://doi.org/10.1016/S0304-3985(99)00077-7)

- White, C. (2005). Towards a learner-based theory of distance language learning: The concept of the learner–context interface. In B. Holmberg, M. Shelley & C. White (Eds.), *Distance education and languages: Evolution and change* (pp. 55-71). Multilingual Matters.
- White, C., & Bown, J. (2019). Emotion in the construction of space, place and autonomous learning opportunities. In G. Murray & T. Lamb (Eds.), *Space, place and autonomy in language learning* (pp. 29-43). Routledge.

## Article

# The development of autonomy in distance language learning process

## A longitudinal study of a Japanese language learner in the Virtual Learning Environment

CHEN, Jingyi\*

*Graduate School of Language and Culture, Osaka University, Japan*

## Abstract

With the use of ICT (Information Communication Technology) tools enabling distance language learning in an interactive and synchronous Virtual Learning Environment (VLE), an increasing number of technology-supported courses based on autonomous language learning has been designed and delivered. Still, little attention has been paid to the learning process of individuals, let alone the ability which underlies the process, namely learner autonomy, the "ability to take charge of one's own learning" described by H. Holec. The article presents a thick description of the learning process in VLE based on a longitudinal study of a Japanese language learner and reports the development of learner autonomy. Analyzing the data based on the autonomous learning framework presented by P. Benson, the paper indicates that learner autonomy is stimulated by the role of VLE, the effect of the investigational intervention, and the emergent learner agency. The research suggests that education interpose will be considered in the stage of goal setting, critical reflection of plan implementation, self-evaluation of learning effects, as well as the maintenance of learning motivation to support autonomous distance learning.

*Keywords:* Distance Language Learning, ICT, qualitative case study,  
support of autonomous language learning, learner agency

Copyright © 2020 by Association for Language and Cultural Education

---

\*E-mail: chenjingyi002@hotmail.com

## 論文

## SODA（聴覚障害者のきょうだい）の語りと解放のプロセス

当事者（筆者）に関わる他者との対話を通して

丸田 健太郎\*

(広島大学大学院)

## 概要

本研究は聴覚障害のある姉弟をもつ筆者が、どのようにして抱えていた生きづらさを乗り越え、過去の経験を再解釈したのか、そのプロセスを記述することを目指したものである。当事者として記述することにより、これまで理解されることが難しいとされていたきょうだいの困難を明らかにすることができる。そのための方法として、本研究では小学校高学年での筆者と弟の関わりを記述したナラティブと両親と学童保育の支援員に対して行ったインタビューでの語りの分析を行った。結果、筆者は聞こえない弟をもつ兄としてあるべき姿を目指し、行動するという抑圧的な観念（ドミナント・ストーリー）を形成していたことが明らかとなった。一方、これまで行ってこなかった両親との姉弟の障害に関する対話や指導員の語りにより、過去の経験を今の中身に意味付ける経験の再解釈が促され、自己変容がもたらされたことがナラティブ分析によって示された。

キーワード 見えないマイノリティ, ドミナント・ストーリー, 抑圧, 自己変容, アイデンティティ

Copyright © 2020 by Association for Language and Cultural Education

## 1. 研究の背景と目的

## 1. 1. 研究の背景

## 1. 1. 1. マイノリティとしての SODA の存在

筆者は姉弟がろう者である SODA (Siblings Of Deaf Adults/Children) である。SODA は親がろう者である CODA (Children Of Deaf Adults) と同様、ろう文化と聴文化のバイカルチュラルな存在であることが明らかとなっている (中井, 丸田, 2018)。筆者

は聴者でありながら、幼少期よりろう文化に関わりをもち、姉弟と他者間の通訳などの役割を担ってきた。このような背景から、筆者は SODA であるというアイデンティティを持ち、ろう文化と聴文化の狭間に自身の立場を見出してきた。また、通訳などの役割から両文化をつなぐ存在であると自他ともに認めてきた。

しかし一方で、その立場によるしんどさを抱えて生きてきたという経験もある。他者に対して SODA としての葛藤や悩みを語ったとしても、その生きづらさが理解されることは少なかった。SODA という、聴者でありながら手話を身につけ、幼い頃から2つ

\*E メール: d194269@hiroshima-u.ac.jp

の文化に触れてきたという特殊な言語的・文化的背景は、他者からは理解されにくいものである。このような筆者の生きづらさ・困難を他者から理解されないという経験は、筆者が自身の困難や葛藤を他者に語ることを妨げ、次第に筆者に SODA として生きることそのものが自身の生への抑圧であるように感じさせる要因となった。

障害児のきょうだいは障害当事者である同胞<sup>1</sup>に対する罪悪感や心的圧力を抱えている(柳澤, 2007, pp. 13-14)ことや、きょうだいは責任感や使命感を持つ(春野, 石山, 2011, p. 41)ことが明らかとなっている。

佐藤(2007)は聴覚障害以外の障害種のきょうだいに関する先行研究の蓄積がある一方で、日本国内において SODA に関する研究が少ないことを指摘している。聴覚障害は他の障害と異なり、医療的ケアや身体的な支援を必要としない場合が多い。そのため、SODA は介護や支援の役割の負担が他の障害に比べ少ないと言える。

しかし、SODA も他の障害のきょうだいと同様、その立場によってしんどさや生きづらさを抱えている。例えば SODA は幼い頃からろう文化に関わりを持つことで手話言語を身につけているケースがある。手話言語を使わないとしても、親や周囲の他者との通訳の役割を SODA は担うことが多く、「自分の親(保護者)以上に自分のきょうだい(兄・弟または姉・妹)である聴覚障害児の情報保障を任されている」(佐藤, ほか, 2008, p. 89)ことがある。また、Berkowitz and Jonas (2014) は SODA を対象にインタビュー調査を行い、聴こえるきょうだいは家族内で重要な役割を担うこと、聴こえないきょうだいのことが理解できないために負の感情や葛藤を持つことがあると指摘している。

このような先行研究がありながらも、SODA の抱えるしんどさや生きづらさは他者に理解されにくいものである。筆者はこれまで、「あなたは障害がなくてよかったね」「(筆者の姉弟)は聴こえないから大変だけど、あなたは聞こえるから大丈夫だね」などと言われることがあった。また、他の障害種のきょうだいからは「聴覚障害のきょうだいは介護の負担がないから楽」「私たちのしんどさとは違う」などと言われることもあった。健常者と障害者の狭間としてのきょうだいという立場だけでなく、SODA はろう文化と聴文化の狭間の存在でもあり、他の障害のきょうだいとその困難を共有することができない。また、SODA は聴者でありながら、手話言語やろう文化と深い関わりをその人生において持つ存在である。これは日本社会におけるマジョリティである聴者、さらにはマイノリティである聴覚障害者・ろう者とも異なる立場であり、SODA はその双方に対して所属感を持つことができない。こうした意味で、SODA は様々な文化・言語・集団からこぼれ落ちるマイノリティな存在であるということが出来る。

丸田(2019, p. 2)はこのような「一見するとそのマイノリティ性が他者からは理解されにくい／見えない／見えにくい」存在として、SODA を〈見えないマイノリティ〉と表現している。〈見えないマイノリティ〉はマイノリティとマジョリティという二分法では説明できないマイノリティの存在を示す概念であると言える。このような〈見えないマイノリティ〉として、SODA の他にも、親が非日本語話者であり自身が日本語話者であるバイリンガルの子どもの存在が想定される。このようなバイリンガルの子どもたちは SODA と同様、学校や役所などで通訳の役割を担わされると考えられる。SODA やバイリンガルの子どもは自身が障害当事者や非日本語話者というマイノリティではないため、マイノリティとして生きづらさを抱えているとは認められず、周囲からマジョリティとして見なされる。そのため、SODA や

1 特別支援教育やきょうだい研究において、「同胞」という用語は主にきょうだい児・者から見た障害当事者のことを指す。

バイリンガルである子どもは自らの生きづらさを他者に語らなければ、他のマイノリティと比較して、その困難が理解されにくいのである。

### 1. 1. 2. マイノリティが語ることの意味

マイノリティが語ることの意義として、まず自身が抱える何らかの負担を軽減することができる事が挙げられる。アトキンソン（1995/2006, p. 21）は「経験を他者に語ることによって、自分自身に焦点が当てられ、自分が何者であり、どのような過程を経て今の自分になったかを理解できる」と述べ、語るという行為が自分自身を解放する手段になり得るとしている。マイノリティの場合、自身のマイノリティとしての経験を語るができなければ、自らの存在を社会の中に見出すことができず、アイデンティティ形成に課題を生じてしまうと考えられる。

筆者の場合、SODAとしてのアイデンティティを持つとしながらも、その立場による心的負担が大きくなるにつれ、SODAとして生きることしんどさを感じるようになってしまった。これは、筆者が自らのしんどさを他者に語るができなかったためであり、自分自身を抑圧したことによるものであると考えられる。SODAとしてのアイデンティティはろうと聴という2つの言語・文化・社会の間にいるという立場に基づくものであり、それによる様々な特有の経験を一人の個人としての自己の中に積極的に意味づけることによって、SODAという属性を自身のアイデンティティの一部として位置付けることができると考える。SODAである筆者が自身の経験を他者に語るができず、自身のSODAとしての立場・経験を自分のアイデンティティの中に意味づけることができなかつたのは、この特有の立場や経験を他者には理解されないというある種の思い込みがあったためである。

マイノリティの当事者が他者に自らを語るができなければ、当事者が抱える負担や葛藤を他者は

理解することができない。その結果として、マイノリティの当事者は自らの存在そのものを受け入れることができなくなってしまうと考えられる。

また、マイノリティの当事者が語ることによって、聴き手である他者に働きかけることができる。フレイレ（1970/2018, p. 172）が「対話とは世界を媒介する人間同士の出会いであり、世界を“引き受ける”ためのものである」と述べるように、対話によって他者を当事者の世界に立たせ、当事者のまなざしから世界を見ることを求めることができる。

### 1. 2. 研究の目的と方法

本研究の目的は筆者自身の経験の記述を通して、筆者が抱えていた生きづらさが何によるものなのか、その生きづらさを乗り越え、自身の経験を再解釈し、積極的に意味づけるために何を必要としたかを明らかにすることである。そのための理論的枠組みとして、本研究では当事者研究の手法を用いる。当事者研究は自身の語り・ナラティブ<sup>2</sup>を分析の対象とすることから、他者からは理解されにくい心理的葛藤や困難の実情を明らかにすることができる。

石原（2013, p. 65）は当事者研究の当事者にとっての意義について、「『研究』という形をとることによって、自分を語ることのリスクを軽減し、治療の空間の外で自分を語る事が難しかった当事者に、語りを取り戻させる」ことが可能であるとし、「自己病名<sup>3</sup>などによって自分が抱える問題を捉え直し、自分の歴史を取り戻すことによって、自己を再定義する」という結果をもたらすことができると述べる。

2 本稿においては、インタビューで表出された内容と考察によって表出されたものを区別するため、前者を「語り」と呼び、後者を「ナラティブ」と記述する。

3 「自己病名」とは「医学的な病名ではなく、自らの抱えている苦勞の意味や状況を反映したもので、自身が抱える生きづらさに自ら名前を付与することで「独特の『自己』を生み出す」（野口, 2018, p. 258）ことができる。

本研究では、筆者が抱えていた抑圧の内実を捉えるために、筆者がSODAとして弟との関わりにしんどさを感じていた小学校高学年の時の経験を回想した語りを分析の対象とする。さらに、小学校高学年での筆者の姿を多角的に描き出すため、その当時の筆者を知る両親と学童保育の支援員へのインタビューを行った。子どもは母親をはじめとする家族からの影響を受けて成長する(森田, 四日市, 2006)。家庭という社会の中で生きるSODAとしての筆者は、特に姉弟の障害に対する向き合い方について、両親の影響を大きく受けていると考えられることから、両親へインタビューを行うことによって姉弟の障害に対する筆者の意識を明らかにすることができると考えた。この障害に対する意識を明らかにすることは、筆者のSODAとしてのアイデンティティや姉弟との関わりについて考察する上で重要な要素となる。この両親へのインタビューに加えて、当時の筆者と弟を知る学童保育の支援員へのインタビューを行うことにより、筆者と弟の関係性や筆者が抱えていた課題に対する異なる角度からの見取りを考察することができると考えた。

さらに、以上のインタビューを通して筆者自身の内面にどのような自己変容や気づきが得られたのかを記述することを試みた。そして、筆者のマイノリティとしての生きづらさの原因を「ドミナント・ストーリー」(ホワイト, エプストン, 1990/1992)から捉え直し、考察を行う。ドミナント・ストーリーとは「人々の体験と行為をその人も気づかぬうちに型にはめてしまう物語」(浅野, 2001, p. 24)であり、これを自覚しないまましていると「疑うことのできないもの、疑いを寄せ付けないことによって「ドミナント」であり続ける」(野口, 2009, p. 13)。ここでドミナント・ストーリーという観点から考察を行う理由は、マジョリティのドミナント・ストーリーによってマイノリティのドミナント・ストーリーが生まれ、マイノリティは生きづらさを抱えると考えた

ためである。

以上の分析と考察から、本研究の目的である、筆者が抱えていた生きづらさの内実を探索し、SODAとしての経験を再解釈すること、そしてその立場によって受けている抑圧からどのように解放されたのかというプロセスを明らかにすることができると考える。そして、他者との対話から得られた自己変容の気づきや筆者自身を抑圧するものの存在を明らかにすることで、経験の語り直しという行為がどのような役割を果たすのかについて考察することができると考える。

## 2. 筆者の語りとインタビューの概要

本研究における目的を達成するためのプロセスとして以下の順で研究を行った。

- (1) 筆者がSODAとしてどのような経験をし、何を感じていたのか回想して記述したナラティブを分析する。特に筆者がしんどさを抱えていた小学校高学年における弟との関わりに焦点を当てる。
- (2) 当時の筆者の姿を多角的に捉えるため、小学校高学年での筆者と弟の関わりを知る他者(父・母・学童保育の支援員)に対してインタビューを行う。
- (3) 他者へのインタビューを通して得た筆者自身の自己変容の気づきを記述する。

それぞれの詳細については以下の通りである。

### 2. 1. SODAであることによる生きづらさを自覚した筆者の語り

本研究で分析する筆者の語りは自身のSODAとしての立場による生きづらさを自覚し、この生きづらさを解消するために当事者研究を始めた2018年6月に記述したものである。

筆者のSODAとしての経験を記述することにより、筆者が抱えるしんどさの実態を捉えることができると考える。経験の記述にあたっては、アトキンソン（1995/2006）を参考に行なった。アトキンソンは「自分自身について書く時、心がけるべきルールは「ルールを作らない」ことである」と述べているが、「書きたいという気持ちと動機を高めることを目的として」いくつかの「ヒント」（アトキンソン，1995/2006，p. 80）を用意している。本研究では、このヒントの中でも「自分自身のために書くこと」「感情を呼び起こし、掘り起こすこと」「人生の中の関係性を探すこと」を念頭において記述している。

本研究では当事者研究としての知見を生かすため、記述に表れている行動や心情、他者とのやりとりの意味づけを通して、その時の筆者がどのような状況に置かれ、葛藤を抱えていたのか、現在の筆者の立場から考察を行う。

## 2. 2. インタビューの概要

両親に行ったインタビューはライフストーリー・インタビューの手法を用いた。これは、筆者のSODAとしての生き方に両親のストーリーが影響していると考えたためである。ライフストーリーは「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、「特別な会話形態としてのインタビューを通して語られ、しばしばそれによって自己概念や自己と社会の関係のあり方が表される」（桜井，2005，p. 12）ものである。筆者と姉弟と家庭という社会の中でともに生きた両親のライフの語りを記述することにより、筆者への影響を捉えることができると考える。

また、学童保育の支援員に対しては半構造化インタビューをグループ・フォーカスの形式で実施し、質問項目としては「当時の筆者の印象」「筆者と弟の関係性」を設定した。このインタビューには筆者と

弟が通っていた当時から勤務を続けている5名の支援員の協力を得た。

その他、インタビューの概略は表1の通りである。

表1. インタビューの概略

	日時	場所	時間
父	2018年6月25日	父の自宅	59分
母	2018年7月16日	実家	82分
支援員	2018年7月17日	学童保育の教室	72分

対話は全てICレコーダーに記録し、その音声データを文字起こしした。今回のデータは論文執筆にのみ使用すること、データの保存にはしかるべき対応をすることを伝え、すべてに承諾を得ている。

## 2. 3. 他者との語りを通じた自己の変容の気づき

筆者自身のナラティブと両親・学童保育の支援員へのインタビューを通して感じた筆者の気づきや事象の再解釈、自己変容の実感の語りの記述を考察する。このナラティブは2018年8月に書き留めたものである。この時の語りは自身のエスノグラフィーを客観的に捉えるメタオートエスノグラフィーであると言える。メタオートエスノグラフィーとは、オートエスノグラフィーに対する内省的な作業によって記述されるものである（沖潮，2019，p. 158）。さらに同じく沖潮（2019，p. 158）はオートスノグラフィーとメタオートエスノグラフィーを読み比べることで「時間の経過を感じたり、それでもなお色褪せないその出来事の生々しさを感じたりすることもでき、人生の物語は一つのストーリーで完結するわけではない」ことを再確認することができると述べている。自己や過去の経験の解釈は絶えず更新されることから、ナラティブの記述やインタビューを通して行われた筆者自身の人生や経験の再解釈をメタオートエスノグラフィーとして記述することによって、筆者の自己変容の全体像を描き出すとともに、



これからも変わり続けるであろう自己の姿を見出すことができると思う。

### 3. 筆者の語りと他者の語り

筆者のSODAの当事者としての生きづらさの内実を明らかにするため、ここでは「私」(筆者)の語り、両親の語り、学童保育の支援員の語りを示す。また、語りの中におけるゴシック体で示した部分は、それぞれの語り手の観念や筆者、姉弟に対する意識が顕著なものであり、後の考察において重要な語りであると考えられるものである。

#### 3. 1. 「私」の語りと分析

ここでは、筆者自身の経験を「私」の経験を語ることにより、SODAの当事者としてどのような抑圧状態に陥っていたのかを明らかにする。

##### 3. 1. 1. 「私」の語り

以下の文章は2018年6月に記述した小学校高学年での経験を回顧したナラティブである。

弟との関わりで印象的なのはやはり学童での生活である。私が四年生で弟が学童保育に入る。私は三年生の後半から学童保育の中でも活発な児童と仲良くなり、外で野球やドッジボールをして遊ぶことが多くなった。そのタイミングで弟が入ってきたため、私は弟の面倒をみるために野球などに加えなければならなかった。弟は周りの人たちとコミュニケーションをとることができないため、私が通訳しなければならない。弟にとって健常者と関わる機会はほとんどない。ましてや同世代の小学生と遊ぶ機会はこれから先ほとんどないだろう。そのため、母は弟を私と一緒に学童保育に通わせているのだといった。理屈

は分かるし、弟のためにも自分がその役を担わなければならないと分かっていた。この時、私は「弟のためになぜ自分が犠牲にならないといけないのか」と何度も母に言ったことがある。この時母が何を思ったのかはわからない。学童保育の先生や周りの友だちの保護者にも「お兄ちゃんはいつも面倒を見て優しいね」と言われていた。自分が遊ぶ時間を制限していたため、いつしか自分は学童保育の中での自分を「通訳機」であるように思うようになった。

弟は家の近くの聴覚支援学校に通っていたから学校は別だった。直接の関わりはなかったが、学童保育に通っていた児童は弟のことを知っているのも私の弟が耳が聞こえないことは多くの児童は知っていた。特に学校で姉や弟のことでいじめられたり悪口を言われるようなことはなかった。学童の友だちも含めてみんな弟のことを優しく受け入れてくれていたんだと思う。

そんな中でも、たまに弟のことを自分の学校生活で考えなければならない場面があった。四年生の時、弟が通っている聴覚支援学校と私が通ってた学校との交流会があった。そのため、手話やキュード、口話法について学習する機会が設けられた。「先生が前で口パクで何かを話し、児童が読み取る」というゲームをした。先生が何を言っているか私はすぐわかった。その時は「もうすぐ給食ですね」が答えだった。私に対し、周りのクラスメイトが「なんでわかるん?」「ほら、弟があれやから」「あ、そうか…。」というひそひそ話が聞こえてきた。弟の存在ではなく、自分が先生は口パクでいったことがわかってしまったことを心の底から恥ずかしいと思い、自分は普通ではないのかもしれないと思った。

また、小学校六年生の時、クラスメイトが誰かに向かって「養護！」といい、担任の先生にかなり厳しく怒られるということがあった。「このクラスにはそういう人を家族にもつ友だちもおるんやぞ！」と先生が怒鳴っていたのがいやだった。自分にとっては当たり前なことなのに、それを特別扱いされることに違和感があった。

### 3. 1. 2. 分析：なぜ筆者は生きづらさを抱えたのか

学童保育での筆者と弟との関係は、一見すると良好なものであったと言える。「学童の友だちも含めてみんな弟のことを優しく受け入れてくれていたんだと思う」と語っている通り、弟という存在によって筆者が何らかの傷を負ったというわけではない。

しかし、実際には筆者は弟との関係に不満を持ち、時折母に対して不満を吐露していた。「弟のためになぜ自分が犠牲にならなければならないのか」と母に訴えたことは、当時の筆者のしんどさを理解してもらいたいという気持ちの表れであると考えられる。

一方で、そのように訴えたとしても弟と周囲を仲介する役割を担わなければならないことを筆者は自覚していた。「弟のためにも自分がその役を担わなければならないと分かっていた」という語りは、自分自身を抑圧して親や学童保育の人たちの期待に応えようとする意識の表れであるともみることができる。自分のことを「通訳機」と喩えるこの語りは、親や学童保育の支援員からの期待感と障害のある弟の兄として自分に課した役割の責任感によって生まれ、筆者にしんどさを負わせていたと考えられる。

また、筆者は姉や弟の障害について「自分にとっては当たり前なこと」であったと語っている。さらに、筆者は他者から「特別扱いされることに違和感があった」と語っており、当時の筆者と周囲の間

に認識のずれがあったことがわかる。「自分にとっては当たり前なこと」として弟の障害を受容しつつも、聞こえる兄として振舞うべき自分の姿を理想化していたのである。この語りから考えられることは、筆者のしんどさを生み出していたのは筆者自身の観念によるものであり、自分ではそれは無意識であったということである。

## 3. 2. 両親の語り

当時の筆者の姿を異なる視点から捉え直すために、両親に対するインタビューの一部を取り上げ、全体をのちに考察する。

### 3. 2. 1. 父の語り

まず、父に対して行ったインタビューでの父との対話である。

筆者：（姉）が耳聴こえない状態で生まれたじゃん。

F：うん。

筆者：その時の反応ってどうだったの。

F：反応っていうのは誰の？親の？

筆者：親とか（母方の）おじいちゃんとか（父方の）

おばあちゃんとか。

F：いや、え、それ分かったとき？

筆者：そうそうそう。

F：そら、やっぱり反応がねえ、なんだろ、単純に反応が鈍いだけだろうと思ひ込みたいとかねえ、思いたいってのがあるからねえ。

筆者：ああ、なんかおじいちゃんに一回聞いたのはなんかえらいこっちゃだーみたいなみたいなのは聞いたけど。

F：うーん。

筆者：おじいちゃんだけかも知らんけど。

F：そう、おじいさんもそう思っても言わないからなあ。だからどうなんだろう、実際ねえ、うーん、言わないところではえらいこっちゃと思っ

てたかもしれないけど。表面上はそっかあぐらいであれしたんじゃないのかね。

筆者：これちょっとね、親に聞くのもなかなかしんどいところではあるんですけど。

F：ははは。そうでもお母さんの思いとお父さんの思いも違うし、難しいところやな。

筆者：いや、だからワシがその辺知らんのは親にワシが聞いてないからやねん。

F：そうそうそう。そうやねえ。

筆者：ワシもなんか聞かんほうがいいんじゃないかなーと思って。

F：そうそうそういうところがね、まあ、しんどいところやなあ。

筆者：あ、話したくなければ全然話さなくて大丈夫です。

F：(父、笑う) いやいや、別に、そうなんですけど。と思った時、そうねえ、でも、ねえ、どうなんでしょ。ねえ、そうは言ったって子どもは子どもだからねえ。

筆者：まあねー。

F：ねえ。

筆者：いや多分そういう反応だろうとは思ってたんだけど。

F：そうそうそう、だし、ねえ。そういう子でも育ててくれる親のところに生まれてきてくれてるんやろうからなあ。逆に私なんかほら、会社行ってるからお母さんの方が大変だと思うねんな。

筆者：まあ、関わりの日常的な。

F：(弟) にしてもそうだけど毎日というか、ねえ、(就学前教育の教室) とか、ねえ、あれから行かないといけないし毎日だからねえ。やっぱり大変だとは思いますがねえ。私なんかどっちかともう仕事だと言われてやってるからなあ。

筆者：まあ、それはね、立場の違いがあるので全然あれですけど。

F：(父、笑う)

筆者：じゃあ逆に、(姉) が耳聞こえんじゃん、ワシが健聴じゃん。ワシの時の反応はどうだったん。

F：あー、それは、どう、どうかな、よかったとかそういうこと？

筆者：まあそういうのも含めて。まあ別に何も思わなかったなら何も思わなかったでいいんだけど。

F：いや、何も思わないようにしてたんじゃない？

筆者：ああ、なるほどね。

### 3. 2. 2. 母の語り

次に、母に行ったインタビューでの対話である。

筆者：お父さんに聞いたことと同じことを聞くんですけど、(姉) が耳が聞こえないで生まれた時の母の反応、母の心情ってどんなでした？

M：姉ちゃんが生まれて、耳が聞こえない、うーん、心情ねえ、姉ちゃんだろ？

筆者：姉ちゃんのこと聞いて、ワシのこと聞いて、あとで(弟) のこと聞くから。別にまとめてもらっても大丈夫だけど。

M：心情、心情とは？

筆者：自分とか周りの反応も含めて。

M：心情ねえ、姉ちゃん、まあなあ、姉ちゃん連れて死のうかなあと思ったことはあるけど。

筆者：うん、それは生まれてすぐ？

M：いや、生まれてすぐじゃないでしょ、障害がわかった時でしょ。姉ちゃんが聞こえないってわかったの3歳近くになってからだもん。遅かったんだもん。

筆者：あれ、そうだっけ、(弟) の方が早かったんだっけ。

M：(弟) はあれだけど、すぐ病院に行ったけど、姉ちゃんの時はそんなん思ってなかったから、ただ単に言葉が出るのが遅いだろうっていうことぐらいしか思ってなかったから。

筆者：あ、そうなん。

M：聞こえないっていうのは、あんまり思っ  
てなかったしな。

筆者：それはお父さんも反応がない、反  
応が鈍いって思っただけみたいな。

M：うーん、普通にな、ほかのことは  
だっ、全然、運動とかもさ、別に劣っ  
ているってかさ、悪いとかさ、一切な  
かったからね。そこ一点だけだった  
から。

(中略)

筆者：続けて、私が生まれた時、(姉)  
が耳が聞こえなくてワシが健聴だっ  
たってことで特別な反応があったの  
かなと思っ。

M：いや、聞こえる子なんだっ。

筆者：だっ、その時点で聞こえないこ  
とがベースだもんね、だっ。

M：うん、聞こえる、だから聞こえる  
子ってこうなんだっ、この感覚なん  
だろうなあ。よく(筆者)ここにお  
いてさ、膝の上でこうやっておいて  
さ、向こう見ててな、(筆者の名前)  
って呼んで振り向くの楽しくて遊ん  
でた(笑)。

筆者：まあ上の時そうじゃないもん  
ね。

M：そうそうそう、そうやなあ、こ  
んな音で反応するんだっ、そういっ  
た感覚やろうなあ。

筆者：じゃあ、(弟)の時  
は？

M：(弟)の時  
はなあ、さすがに姉ちゃんの時より  
(弟)の方がへこんだかな。

筆者：それはやっぱりあれか  
ね、聞こえる人挟んだからか  
ね？私ね。

M：挟んだからって  
いうわけではないだろうけど……。う  
ーん、まあ挟んだからってのもあ  
ったかな。否定はしないけど、でも  
なんとなくなあ、産む前からこの  
子聞こえないかもしれないあ  
って、この感覚はあ  
ったけどね。

筆者：それってわかるもん  
なん？

M：いやいやわかんないわかん  
ない。親の勘。

筆者：じゃあ、やっぱり、頭のど  
こかではずっとあるんやね。じゃあ、  
ワシが生まれる時にもあ  
ったってこと？

M：ない。

筆者：あ、ワシの時にはな  
かったん。

M：うん、全くな  
かった。あんたは聞こえて生まれ  
てくるって感覚し  
なかつた。なんでだろうなあ、や  
っぱなんかあるんだ  
ろうね親として。

筆者：それは別に反  
応があ  
ったからとかではな  
く…。

M：勘、なん  
となく、そう感  
じてた。

(中略)

A：(弟)のこ  
とってことで関係  
してくると、ま  
あ(弟)と(姉)の  
ことってなると  
やっぱ、最初  
は小3の時にな  
んか言われた  
のかな。

M：それはあれ  
でしょ、障害者  
教育のあれ  
でしょ。

A：そうそう  
そう。障害理  
解の教育する  
のに大丈夫  
で、すか  
って聞かれて、  
大丈夫か大  
丈夫じゃな  
い  
か  
つ  
て言われても  
別に、それ  
はそうだし  
なあ  
つて。

M：それはお母  
さんも聞か  
れたもん、(小  
学校3年生の  
時の先生)に、  
(筆者)はあん  
まり弟さん  
の障害のこ  
とを言わな  
い  
ん  
だ  
け  
ど、お母さん  
あ  
の、口止め  
とかされて  
る  
ん  
で  
す  
か  
つ  
て聞か  
れた。い  
え  
し  
て  
ま  
せ  
ん  
ー  
つ  
て。

A：たぶんあれ  
だろうなあ、  
当たり前  
すぎて話さ  
な  
か  
つ  
た  
ん  
だ  
ら  
う  
な。

M：だっ、あれ  
でしょ、聞か  
れたら別に  
隠すあれ  
でも  
ないしこ  
ち  
か  
ら  
い  
う  
あれ  
も  
ない  
し、我が家  
は  
ね。

### 3. 2. 3. 分析：家族が共有するストーリー

筆者の父は長子である姉が生まれ、障害があるこ  
とがわかった際、「反応が鈍いだけと思  
い込みたい」という気持ちがあ  
つたと語っている。子が聞こえない  
という事実に対し、父が正面から向  
き合うことができずにいたことが  
わかる。また、父と同様、母も

障害のある子が生まれた時に悩みを抱えていたことが語られている。母が「姉ちゃん連れて死のうかなあと思ったことはある」と考えていたことはこれまで筆者が知り得なかったことであり、母もこれまで筆者に語ろうとしてこなかった。このインタビューという場を介することによって、初めて両親の親としての葛藤の存在を知ることとなった。

さらに、父は「子どもは子どもだからねえ」「そういう子でも育ててくれる親のところに生まれてきてくれてるんやろうからなあ」と語っている。当初は姉の障害を受け入れることが難しかった父であるが、次第に障害を受容し、かけがえのない子として向き合うように自己変容があったと言える。この姉の障害に対する意識の変容が筆者が聴者として生まれた時にあえて「何も思わないようにしてた」という考えに結びつき、障害を理由に子を区別することがない父としての振る舞いを生み出していると考えられる。

母も姉を出産した時には悩みを抱えていたが、今では「聞かれたら別に隠すあれでもないしこっちからいうあれもないし、我が家はね」と姉弟の障害を受け入れている。萩原, 奥田 (2019, p. 257) は障害をもつ子の母親の障害受容のプロセスについて、「母親が自己の人生において子どもをいかに引き受け向き合おうとするのかについて、子どもの発達や障害の程度によって影響を受けながらなされていく」と述べている。母が行った姉弟の障害受容は、障害をもつ子を育てる中でたどられたものであり、障害のある子をもつ親として自身のライフを新たに語り直したことによってなされたものであると言える。

### 3. 3. 学童保育の支援員の語り

#### 3. 3. 1. 学童保育の支援員の語り

次に、当時の筆者と両親を知る学童保育の支援員5名 (A, B, C, D, E) へのインタビューについて

である。

筆者：僕って、当時どんな感じでしたか？どんな感じというか、先生から見た印象を聞きたいんですけど。

A：優しいイメージやな。

B：とりあえずあの、声を荒げるようなことは全くなかったから、みんなにね、弟にだけじゃなくてみんなに対して声を荒げるようなことはなかったね。

A：あんたこんなんやっつやんかっていうエピソード無いで (笑)。

B：賢すぎて (笑)。

筆者：いやーどうなんでしょう (笑)。

B：いや、ほんとに賢すぎて。

A：ほんまに一言うて笑い話できるような。

B：もう大人だった。その頃から。

A：しんどくなかったん？

筆者：僕がですか？

A：小学生だったのに。

筆者：まあしんどかったんだと思うんですけど、多分。その時は全然しんどかったとか全然考えなくて、お兄ちゃんだからこういなきゃいけないみたいな。

B：無意識にね。今でこそ言えるけどみたいなね。

C：しっかりしてる。

筆者：最近その振り返りをしてるんですけど、その時にあの時期はしんどかったのかもしれないなって。

A：いい子ぶろうと思っていい子ぶってたん？いや、変な言い方やけど、頑張ってたん？

C：自然違う？自然っていうかもう…。

A：頑張ってた？

筆者：そうですね、せないかんって。

B：頑張ってたんや。

筆者：なんで、こっちでは結構 (弟) の面倒を見てたんですけど、家はもう全然。

C: (笑) そうなん。

筆者: 家ではもう全然喧嘩してたんで。家だと。

B: そうなんや。

A: 本当。

筆者: いわゆるきょうだい喧嘩をしてて、まあ内弁慶だったので、もともと。母もまあ、学童で面倒見てる分、家ではいいだろうみたいな (笑)。

A・B・C: あー。

A: お母さんもおおらかやんな。

筆者: まあ別に何を言うでもない。

A: なあ。

D: 私ね、お母さんの話で一番印象に残ってるのは、あの一、お姉ちゃんもねえ、その耳が聞こえへんやんか、僕だけ、なんで僕だけって。

B: あ、そう、なんで僕だけ聞こえるのって

筆者: あー。

D: そう言うの聞いたら、根本的に、この子の性格というか。

B: 涙出てくるわそなん聞いたら。

D: お母さんの話がすごい印象に残ってる。

B: そうそう、お母さんそんな話してたな。

筆者: 僕も母にそんなことを言った記憶がありますね。普通はね、それは逆なんですけど。きょうだいの中だと僕の方がね、少ないので。

B: そうねー、そうそう。そうやってね。

D: そんなことを感じるあなたがすごいと思っただ。

筆者: いやいや (笑)。

B: でも (弟) くんはほんと明るかったから、全くその、見せない。私たちもそのおかげで会話できてたから。どちらかといえばやんちゃやったからね。そんな一面はほんとに。

A: わがまま出すしな。

B: そうちゃんと自分を出せる子やってん。嫌なことを嫌って言うし。それでよっぽどコミュニケーション取れない時はお兄ちゃんのとこ行っ

て伝えて、お兄ちゃんに話してもらおうあれで。だからそんなに聞こえないっていうあれはそんなに意識的には。

A: 聞こえてんちゃうって実際思うぐらい。

B: にこにこ笑ってね。あかーんって言うしね。

A: 喧嘩ようふっかけに行ってたよな。

B: ちょーんと触ったりね。

筆者: なんかつつかかるんですよ。

B: それが意思表示なんやろうなあ。

A: かまってって思ってるんかなって。

C: でもやっぱり学校の、ああいう特殊な学校で過ごすのと、ここで過ごすのではやっぱりちょっと違った、あの子にしては良い環境だったような気がする。

筆者: 僕もそれはすごい思います。

C: 社会に出る時にね。一番それは良いあれかなあと。

A: 温かいも冷たいも全部感じるやろうからな。みんなが皆神様じゃないからやっぱりきついこという子どももおったと思うわ。

C: 子ども同士やしね。

A: 私らの目には入らへんかっただけでな。

(中略)

筆者: 僕と (弟) との関係って先生らから見てどうでしたか?

A: お兄ちゃんがなだめてる印象やったな。怒ってお兄ちゃんに言いにくるんやけど、わかったわかったって。(弟) が手話やから何をいうてるんかは分からへんねんけど、お兄ちゃんがわかったわかったって言ってあげてる。そこやな。

B: それでそれを相手の子にいうんじゃないで、全部弟に、なだめさせてるあなた (笑)。ほなお兄ちゃんがいうて来たるじゃなくて、(弟) くんと言い聞かす。

A: こうだからこうなんだよっていうたように聞こえる。分からへんけど (笑)。

C: こうやってね、見ててね。

A: 違うよ(弟)って。

B: そうそうそう。まさしくそう。

A: なんかそんな感じ。

筆者: あー、それ僕全然覚えてないですね。

A: でも多分そういうてたと思う。二言三言お兄ちゃんのいてる言葉は聞こえてるわけやから。多分そうやって弟をいうてた。」

B: それでもね、地団駄踏んで違う違う!っていうてたけど。

(中略: E が来る、当時の筆者のイメージについて聞く。)

E: すごい真面目でやることをきちっとこなしていく。宿題は帰って来たらずぐにする。遊びに外には出る。友達もいっぱいいるんやけど、人の告げ口にも来ないし、自分もしないっていう。

B: やっぱりみんなそう言う(笑)。

E: (弟)はもうバーって弾けて明るい、でも憎めない。悪いこともせえへんねんけどね。3つしか離れてないんやね。もっとお兄ちゃんやと思ってた。やっぱり落ち着いてたんやね。

C: お兄ちゃんが落ち着いてたんだ。

筆者: いえいえいえ。

E: あの子にはものすごい神経つかってたよ。なんかいーってなってたもん。言うこと聞かないから。

A: そうか、お兄ちゃんはいーってなってたんや。私はもう大丈夫やからとかっていうてなだめる方にずっと回ってると思ってたから、しんどくはなかったんかとは聞いたんやけど。

E: だから別の意味ではストレスにはなってたと思う。ちゃんとして欲しいって。お兄ちゃんがちゃんとしてるから、お前もちゃんとしてよって言う風に私には見えてた。それを聞いてくれないあの子に業を煮やす、いーって。

A: だってな、いったってまだ子どもやもんな。

E: だからとっても生真面目なお兄ちゃんに弾ける弟。

(中略)

E: お母さんがまたようできた人でな、おとなしいしな、とっても良くできた人やから。ここはお姉さんも真面目やし、あなたもそうやから。だから(弟)には戸惑うところもあったやろうし、でもあの子に助けられることも多かったんちゃうかなあって思う。家の中も明るくなるし

筆者: 上2人は母に歯向かったら晩飯なくなるんでそんなことしなかったんですけど、弟はもうその時はその時だみたいな感じやったんで(笑)。巻き込まれ事故みたいなが多かった気がします。

B: あれやな、お母さんも厳しくしてはったんやな。なんか優しいイメージしかなかったから。

筆者: まあでもそんな普段から言ってたわけではないですけどね。

E: やっぱり気質ってあるやん。この人の一本通った気質っていうのはお母さんかも分かれへんね。お父さんのことはあんまり分からへんから。お父さんもとても真面目そうに思うけど。

### 3. 3. 2. 分析: 他者から見た筆者と家族

このインタビュー調査から明らかとなったことは、筆者の「私が通訳しなければならない」という観念が、他者からすれば必ずしもそうではなかったということである。日常会話のレベルでは弟と支援員の関わりに支障はなかったとインタビューの中で語られており、さらに弟の障害についても聴こえないことを特に意識していたわけではなく、「聴こえてんちゃうって実際思うぐらい」であったという。

つまり、弟は耳が聴こえないからコミュニケーションが難しいと筆者は過度に意識していたが、学童保育の支援員はそのようには考えていなかったのである。ここから、筆者は障害のある姉弟という認

識に縛られ、聞こえるきょうだいとして姉弟を支援しなくてはならないという意識に過剰に捕らわれていたことがわかる。SODAである筆者は、障害のある姉弟を支援しなければならないという観念を自分の中に形成し、自己を抑圧していたのである。学童保育の支援員の語りより、筆者は自身の弟に対する過剰な意識によって形成された観念の影響を強く受け、思考や行動が制限されていたことが明らかとなった。

これを踏まえると、学童保育の中で弟の障害を一番気にしていたのは筆者自身であり、周囲の人たちは障害の有無を意識することなく、一人の子どもとして弟と向き合っていたと考えられる。筆者自身は障害のある弟が不自由なく学童保育の中で生活できるように努力していたが、実際には弟の障害について過剰に気にかける必要はなかったのではないかと。「あの子にはものすごい神経つかってたよ」と支援員が見ていたように、筆者のきょうだいとしての立場と思い込みが筆者自身のしんどさを増大させていたと考えられる。

また、筆者の母について「お母さんがまたようできた人でな、おとなしいしな、とっても良くできた人やから」という印象を語っている。筆者が兄として周囲から求められる姿を他者に見せていたのと同様に、母もまた良き母と周囲に対して認識されていたことがわかる。筆者と母に対する周囲の評価は似ているものであり、筆者と母、そして父は家族として姉弟の障害にどのように向き合うかの姿勢を無意識のうちに共有していたと考えられる。筆者と弟の送迎のために母は学童保育の支援員と日常的に関わりを持っており、その中でも母としてのしんどさを見せないようにしていたのだと考えられる。

### 3. 4. 4つの語りの考察

まず、父と母のストーリーから、筆者と共有する

部分があることが明らかとなった。筆者の語りの分析、そして両親の語りの分析の中で述べた通り、筆者と両親は姉弟の障害を肯定的に受け止め、障害というものを特別視するのではなく、当たり前のこととして受け入れている意識があることがわかった。つまり、筆者の姉弟の障害についての理解・考え方は両親と筆者の間で共有されていたと言える。一方、障害受容の過程については違いがあり、両親は姉弟の障害をはじめから受容することができていたわけではなく、次第に受け入れることができるようになっていったということが明らかとなった。

また、学童保育の中では筆者はSODAという立場に過剰に捕われ、他者と弟をつなぐ役割に責任を感じていたことが明らかとなった。これは、弟の障害を「当たりまえのこと」と考えていながらも、弟と他者の関わりに不安を感じ、周囲からの「聞こえない弟をもつ兄」として求められる振る舞いを意識した結果の行動・観念によるものであると考える。

以上の語りを踏まえると、「自分にとっては当たりまえのこと」という語りに表れる筆者の観念は、両親の影響を受けて形成されたものであると言える。父との対話の中にあるように、これまで筆者と両親は姉弟の障害について話すということをしなかったものの、両親の障害観は家庭内外での生活に表れ、ともに生活する筆者も、その障害観の影響を少なからず受けていたのである。両親の姉弟の障害に対する考え方が筆者を包摂する家族のストーリーの重要な部分として共有され、その家族のストーリーの中で筆者がSODAとしてのストーリーを形成していったのだと考えられる。家族が共有する物語は「家族の人生や人間関係に関する「問題のしみ込んだ」描写」(ホワイト, エプストン, 1990/1992) から生み出されると考えられる。筆者の家族の場合、姉弟の障害について過剰に意識せず、日常生活の中で問題とすることがないようにするということが、両親と筆者の間で暗黙のうちに了解されていた家族



の物語であったと言える。これは、両親の「障害児・者の親」としての人生、家族と他者の関係性という社会的な文脈の中から紡がれたものである。

筆者が両親に姉弟の障害について直接聞くことを避けていたように、両親も筆者に対してあえて語ってこなかった。これは、筆者と両親の間で共有されていた家族の物語による影響であると言える。その結果として、筆者は両親に忖度し、自分がどのように振舞うべきか考え、理想的な自分の存在を作り上げようとしたと考えられる。

この家族の物語に飲み込まれることで、筆者は障害をもつ姉弟のきょうだいとして支援に当たらなければならないという観念を自己内に形成した。学童保育の支援員からみた筆者の姿はこの観念に束縛された筆者の姿であり、弟に「ものすごい神経つかった」という側面を見せてはいるものの、そのしんどさの存在を他者が理解することを難しくさせていた。その結果、他者に助けを求めることができず、十分な支援を受けることがないまま自己を抑圧し続けることになったと考える。

## 4. 対話を通じた解放のプロセス

### 4. 1. 自己変容の気づき：「私」の語り直し

他者との対話を通して、筆者は自身のSODAとしてのアイデンティティに改めて向き合ってきた。その中で、筆者は自身のアイデンティティの捉え方に変化があったことに気がついた。以下の文章は、筆者が自己の捉え方に変化があったと自覚した際に書き留めたものである。

(2018年8月19日)

大学の階段を降りている時、ふと、自分がきょうだいとして生きてきたこと、これからも生きていくことを肯定していることに気がついた。多分、両親へのインタビュー、そし

て教採に向けた自己分析をしているうちに、やはりきょうだいであるという自分の立場が自分自身そのものであると考えるようになったからだと思う。この立場でしんどさを案じることもあったが、これまでのしんどさや経験がないと今の自分の存在もないと思った。

「これまでのしんどさや経験がないと今の自分の存在もないと思った」と考えていることから、過去の経験を忘れ去ろうとしているのではなく、向き合った上で自分の人生やアイデンティティにおける意味を見出そうとしている。過去の感情や経験を変えることはできないが、現在の自分にとっての意味を見出そうとすることは抑圧から解放されるために重要な意味を持つ行為である。社会で生きている以上、人々はみな何らかの抑圧を受けていると考えられる。自身の抑圧や過去の経験を再解釈し語り直すということは、人が社会の中での自分の存在をどのように位置付けるのかを考える契機となる。

この筆者の自己変容の気づきは、両親や学童保育の支援員らとの対話を通して自らが抱える困難を自覚したことによって促されたものであると言える。自らが抱える困難を可視化することにより、そのような経験を自己を形成する一部として受け入れることができるようになったのである。自身の困難や生きづらさの存在を自覚し、形成されたプロセスを可視化したことによって、過去の自分をメタ的に捉えることが可能となった。これにより、過去の自分の姿や経験に再度向き合うことができるようになり、自らが抱える抑圧からの解放に向けて歩き出すことができるようになったのである。

### 4. 2. ドミナント・ストーリーの存在の認知

筆者はこの研究を行うまで、幼い頃から両親に対して姉弟の障害について直接の対話を避けていた。これは、子として姉弟の障害について親に何かを話

させることに対して罪の意識があり、聞かない方が良いのではないかと考えていたからである。その代わりに、両親の考えを推測し、気持ちを汲み取ろうとしていた。この両親に語らせることの罪の意識が筆者を抑圧するドミナント・ストーリーを形成し、筆者が抱えていた生きづらさを生み出したと考える。

筆者の場合は「耳が聞こえない姉弟をもつきょうだい」が行うべき振る舞いを無意識のうちに自己に課していたことが、筆者の行動や思考を抑圧するドミナント・ストーリーであったと考えられる。また、筆者の両親についても同様のことが言える。両親が抱えていたしんどさは両親が持つ「障害がある子を持つ親」としてのそれぞれのドミナント・ストーリーを生きることによって生じたものであると考えられる。

さらに、ドミナント・ストーリーは抑圧的に機能するという側面を有しているが、これと同時にドミナント・ストーリーそのものが支配的な言説として機能するという側面もある。SODAの場合、「きょうだいはこうあるべきだ」「耳が聞こえないことはかわいそうなことだ」という社会的な文脈からの影響を受けており、このような社会の認識がドミナント・ストーリーの支配的な側面として筆者に作用していたと考えられる。この社会の認識はマジョリティのドミナント・ストーリーとも呼べるものであり、この影響を受けて筆者は自身を抑圧するドミナント・ストーリーが形成されたのである。

学童保育に弟と一緒に通い、そこでの弟との関わりに悩んでいた小学生の時、筆者は自身のしんどさを他者に正當に伝える術を持っていなかった。これまで筆者が他者に自身のしんどさや生きづらさを語るができなかったのは、自身のしんどさや生きづらさを見つめることができていなかったからである。抑圧によって形成された自己の存在を知覚する視野に欠けた場合、抑圧の存在に気がつくことができない。そしてそこには、社会の中に存在する価値

観による影響があり、この価値観によって自身が抱える抑圧を知覚することが一層困難になると言える。自己を抑圧する観念や思考、周囲からの働きかけに無自覚であると、被抑圧者は分離した自己の存在に気づかず、自己そのものを見失ってしまうことになりかねない。このような社会的文脈や価値観の影響を受けていた筆者のケースは、「SODAは障害当事者である姉弟を支援するべきである」「通訳をすることのしんどさを周りに言うことは良くないことである」という、自身を抑圧するドミナント・ストーリーを自覚することができなかったことによって生きづらさを抱えたものであったと言える。

#### 4. 3. ドミナント・ストーリーの語り直し

筆者のドミナント・ストーリーの語り直しは両親と学童保育の支援員との対話、そして自分自身の経験をナラティブとして記述することを通し、過去の経験と再び対峙したことによって促された。ナラティブ・アプローチでは苦痛をもたらすドミナント・ストーリーを対話という共同行為によって新たな自己物語（オルタナティブ・ストーリー）に語りなおすことができると考えられている（佐々原, 2017）。ドミナント・ストーリーは支配的・抑圧的な側面を有しているが、「一旦、疑われてしまえば、それは「ドミナント」ではなくなる。そして、その代わりにあらわれるのが「オルタナティブ・ストーリー」である」（野口, 2009, p.13）。つまり、ドミナント・ストーリーの語り直しとは自身を支配・抑圧する言説を自覚し、これまでの経験や生そのものを再解釈し、オルタナティブ・ストーリーとして再び意味づけることであると言える。この語り直しのために必要であったのが、筆者の場合、自身の経験をナラティブとして記述すること、そして両親や学童保育の支援員と対話することであったのである。

筆者は、今ではSODAであることによる生きづら

さや困難を当事者の立場から発信することができている。これは、筆者が自身の経験の記述や他者との対話を通して、自身のドミナント・ストーリーをオルタナティブ・ストーリーへと語り直すことによって果たされたものであると言える。ドミナント・ストーリーの自覚を経て語りなおされた筆者のオルタナティブ・ストーリーとは、現在の自分自身と過去の経験を不断のものとして結び付けて考え、SODAという立場を自身の生の中に肯定的に意味づけることであった。

思い返せば、これまで筆者は自身をSODAという立場に置くことで姉弟に対して援助をする、何かを与える立場であるとばかり考えてきた。しかし、実際はろう文化との関わりや手話言語とのつながりを生み出したのは姉弟の存在によるものであり、姉弟から与えられたものであるとも言える。SODAと障害当事者である同胞を支援者－被支援者という権力構造の中に取り込むのではなく、SODAと障害当事者が互いに資する関わり方があるようになること、ドミナント・ストーリーの語り直しによってもたらされたものである。このような語り直しの結果、筆者は以前のように自身のSODAという立場を隠すのではなく、公の場で自身の立場を表明することが可能になったと考えられる。

また、筆者の経験の語りは「後退する語り」から「前進する語り」(ガーゲン, 1999/2004)に変容している。自身のSODAとしての役割について悩み、自らのアイデンティティが揺らいでいた経験が、他者との対話を通して今の自分自身を形成する一部として再解釈されたという解放のプロセスは、経験を共有する他者との対話によって成されたものである。筆者自らの語りと他者の語りによって自己の姿を様々な角度から見つめ、経験を語り直すことができたのだと考える。

しかし、自分の経験や葛藤を他者に語るということとは容易なことではなく、一つ間違えればさらなる

傷つきを抱えるという危険性をはらんでいる。自分を語るためには語りを受け入れてくれる他者や寛容な場が必要である。筆者にとって他者は両親であり、支援員であった。そして、研究という場を使うことによって、初めて語りがひらかれたのである。これは当事者研究の意義である当事者の「語りの回復」「自己の再定義」(石原, 2013, p. 65)に一致する。例えば自分が抱える問題を自覚していたとしても、語りを受け入れる他者と語る場がなければ、ドミナント・ストーリーを語り直すことは難しい。能智(2006, p. 112)はライフストーリーを語る際に必要なものとして以下のように述べている。

ライフストーリーが語られるには、インタビューの場における聞き手が必要なように、新しいストーリーが語られるためには、それを聞いて受け入れてくれるコミュニティがなくてはなりません。

当事者のライフによって形成されるドミナント・ストーリーを語るということは、その人のライフそのものの一部を語るという側面を同時に有している。被抑圧者の抑圧からの解放を考えていくためには、このような語りを受け入れる聞き手としての他者を育てること、そして場を創造することを同時に考えていく必要があると考える。また、本研究で行った被抑圧者であるマイノリティの生きづらさをドミナント・ストーリーから捉え直していくという試みは、マジョリティに対しても行うことができるものである。それは、マジョリティも同じように何らかのドミナント・ストーリーを抱えており、マジョリティが語ることによってマジョリティの生きづらさやマジョリティの中のマイノリティ性を明らかにすることが可能になると考えるためである。

## 5. 展望：これからの「私」を語るために

本研究で示した解放のプロセスは、ある個人が自

分らしく生きるための一つの実践の成果であると考えられる。筆者の解放のプロセスはことばによって個人の経験を結び、語ることによって自己変容をもたらすものであった。

筆者はこのような自己変容の結果、きょうだい会という新たなコミュニティへと参加するようになった。筆者自身のSODAとしてのアイデンティティを受け入れることができなければこのような関わりを持つことができなかつたと考える。きょうだい会という場は参加者それぞれのSODAとしてのアイデンティティがひしめき合う場である。このような場で他者と関わり、対話を重ねていくことは筆者のSODAとしてのアイデンティティを社会の中に位置付ける上で重要なことであると実感している。

やまだ (2000, p. 2) は「人生の物語を語るということは、個人の物語を超えて、現世代から、次の世代や未来世代へのコミュニケーションとして、世代と世代、時代と時代をつなぐ働きを担うからこそ重要なのです」と述べる。きょうだい会では本研究で描いた過去の筆者の姿と重なる子どもたちとの関わりがある。彼ら・彼女らにとって筆者はどのように見えているのだろうか。筆者の語りを契機として自分の生きづらさに立ち向かい、よりよく生きようとする人がいれば、筆者の経験にとってもさらなる意味づけを加えていくことができるだろう。

また、本研究は筆者のSODAという当事者性を中心に論じたものであるが、ここで明らかにした問題は筆者やSODAの当事者の問題にとどまるものではない。親が非日本語話者であり、自身が日本語話者であるバイリンガルの子どものように、その困難や生きづらさの内実が他者からは見えにくい人々も射程に含むものである。このような他者から自身の生きづらさが理解されにくい人々は、自らの内面にあるドミナント・ストーリーを語り直し、自身の経験を積極的に意味づけながら他者に語らなければ、その生きづらさを乗り越えることは難しい。

佐々原 (2017) は国語科における文学教育実践として自己物語を「語り直す力」を育む教育を構想している。また、「言語文化教育とは、ことばと文化の教育を考える教育分野」であり、「ことばと文化の教育とは、人がことばを使って社会の中で生きていくことの意味を追求する教育実践」(細川, 2013, p. i) であることから、言語文化教育として本研究で扱ったような当事者の語りを扱うことは、日本社会の中で何らかの生きづらさを抱えている人々に対する新たな視座を与え、語りを受け入れる場を創造する契機となりうると筆者は考える。

何らかの生きづらさを抱え、抑圧を受ける人々の解放に向けて、SODAというマイノリティとして生きづらさを抱えた当事者としての筆者の語りが他者に届くことで、当事者やその周囲の他者、この語りを聞く何らかの生きづらさを抱える人々が自己変容を生み出すことができることを願っている。

## 文献

- 浅野智彦 (2001). 『自己への物語論的接近——家族療法から社会学へ』勁草書房.
- アトキンソン, R. G. (2006). 塚田守 (訳) 『私たちの中にある物語——人生のストーリーを書く意義と方法』ミネルヴァ書房. (Atkinson, R. G. (1995). *The gift of stories: Practical and spiritual applications of autobiography, life stories, and personal mythmaking*. Be-rgin & Garvey.)
- 石原孝二 (2013). 『当事者研究の研究』医学書院.
- 沖潮 (原田) 満里子 (2019). 自己エスノグラフィー. サトウタツヤ, 春日秀朗, 神崎真実 (編) 『質的研究法マッピング——特徴をつかみ、活用するために』 (pp. 151-158) 新曜社.
- ゲーゲン, K. J. (2004). 東村知子 (訳) 『あなたへの社会構成主義』ナカニシヤ出版. (Gergen, K. J. (1999). *An invitation to social construction*. Sage.)

- 桜井厚 (2005). ライフストーリー・インタビューをはじめの. 桜井厚, 小林多寿子 (編) 『ライフストーリー・インタビュー——質的研究入門』 (pp. 11-70) せりか書房.
- 佐々原正樹 (2017). 『「語り直す力」を育てる文学教育の構想——ナラティブを援用して』 溪水社.
- 佐藤正幸 (編) (2007). 『聴覚障害児のきょうだい支援プログラムの開発』JSPS 科研費 (17530705) 研究成果報告書.
- 佐藤正幸, 小林倫代, 小田侯朗, 久保山茂樹 (2008). 聴覚障害児をもつきょうだいへの教育的支援に関する一考察——聾学校及び難聴学級の担当教員への聞き取り調査から 『国立特別支援教育総合研究所研究紀要』 35, 89-99.
- 中井好男, 丸田健太郎 (2018). 「ろう文化」と「聴文化」のバイカルチュラルな視点から見る言語教育とは——複線径路・等至性モデルによる「コーダ」と「ろう者きょうだい」が持つ言語教育観の探索 『2018年度日本語教育学会秋季大会予稿集』 (pp.154-159).
- 能智正博 (2006). 『〈語り〉と出会う——質的研究の新たな展開に向けて』 ミネルヴァ書房.
- 野口裕二 (2009). ナラティブ・アプローチの展開. 野口裕二 (編) 『ナラティブ・アプローチ』 (pp. 1-26) 勁草書房.
- 野口裕二 (2018). 『ナラティブと共同性——自助グループ・当事者研究・オープンダイアローグ』 青土社.
- 萩原可那子, 奥田訓子 (2019). 障害のある子どもをもつ母親の障害受容に関する研究 [Special issue]. *Journal of Health Psychology Research*, 31, 253-258. <https://doi.org/fggx>
- 春野聡子, 石山貴章 (2011). 障害者のきょうだいの思いの変容と将来に対する考え方 『応用障害心理学研究』 10, 39-48. <https://doi.org/fggw>
- フレイレ, P.(2018). 三砂ちづる (訳) 『被抑圧者の教育学——50周年記念版』 亜紀書房. (Freire, P. (1970). *Pedagogia do Oprimido*. Verlag Herder.)
- 細川英雄 (2013). 言語文化教育の思想とは何か——あたたかい眼ざしの語り手として 『言語文化教育研究』 11, i-ii. <http://alce.jp/journal/dat/gbkkv11hosokawa.pdf>
- ホワイト, M., エプストン, D. (1992). 小森康永 (訳) 『物語としての家族』 金剛出版. (White, M., & Epston, D. (1990). *Narrative means to therapeutic ends*. W. W. Norton & Cosmpany.)
- 丸田健太郎 (2019). 〈見えないマイノリティ〉の存在と自己形成の課題 『国語教育思想研究』 19, 1-8. <https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/00048529>
- 森田多明衣, 四日市章 (2006). 聴覚障害児と健聴児とのきょうだい関係 『聴覚言語障害』 35(2), 47-58. <https://search.jamas.or.jp/link/ui/2008046479>
- 柳澤亜希子 (2007). 障害児・者のきょうだいが抱える諸問題と支援のあり方 『特殊教育学研究』 45(1), 13-23. <https://doi.org/fggv>
- やまだようこ (2000). 『人生を物語る——生成のライフストーリー』 ミネルヴァ書房.
- Berkowitz, C. M., & Jonas, A. J. (2014). *Deaf and hearing siblings in conversation*. Mcfarland.

■謝辞：本稿の執筆にあたり、インタビューに協力して下さった方々に心より御礼申し上げます。特に両親については、過去の記憶を思い起こさせることになってしまったことをお詫びするとともに、今回多くのことを語って下さったことに改めて感謝申し上げます。

Article

# SODA (Siblings Of Deaf Adults/Children)'s narrative and liberation process

Through dialogue with others involved in the case

MARUTA, Kentaro\*

*Graduate School of Education, Hiroshima University, Japan*

## Abstract

This study aimed to describe the process of how the author, who has a deaf sibling, overcame the difficulties of living and reinterpreting past experiences. Describing the siblings as participants in the process of overcoming their difficulties can reveal difficulties that had been thought to be difficult to understand. In order to do so, this study analyzed narratives describing the author's relationship with his younger brother in the upper grades of elementary school and also those of interviews with parents and support staff at a childcare center. As a result, it became clear that the author had formed a dominant story in which he aimed to be and act as an older brother with a younger brother who could not hear. On the other hand, the narrative analysis showed that the dialogue with the parents and the instructor's narrative about his brother's disability prompted reinterpretation of sense-making in the present of his previous experience, thereby leading to self-transformation.

*Keywords:* invisible minorities, dominant story, repression, self-transformation, identity

Copyright © 2020 by Association for Language and Cultural Education

---

\*E-mail: d194269@hiroshima-u.ac.jp

## 論文

## 日本人英語教師の自信と自尊感情の関連についての考察

## 教科指導についての語りからの分析

林 彰子\*

(東京大学大学院教育学研究科)

## 概要

本研究の目的は、日本人英語教師が「教師は間違えない」「非母語話者は母語話者には及ばない」という概念に基づくプレッシャーを教科指導において感じているか、またそのようなプレッシャーに直面した時に、「教科指導力」と「英語能力」に対する自信の高低でどのように捉え方が異なってくるかについて質的に分析し、教師のメンタルヘルスに影響を及ぼす要因の一つである教師自尊感情と自信の関連を見出すことである。英語教師の教科指導についてのインタビュー・データを分析した結果、英語教師がこれらのプレッシャーを感じており、自信の高低によって異なる対処をして自己を支えていることが明らかになった。「教科指導力」に対する自信と教師の自尊感情は関連している一方で、特定の英語技能・知識に対する自信と自尊感情の関連は見出せなかった。指導している学年・内容に応じて、自信を持っている英語の技能・知識を「教科指導力」で活かすことができている英語教師は、自尊感情を高く保っていることが示唆された。

キーワード 言語教師, 教師自尊感情, 自信, 母語話者至上主義, 教師神話

Copyright © 2020 by Association for Language and Cultural Education

## 1. 背景および研究目的

教員の仕事は、業務内容は幅広く、労働時間も長い。対人専門職に見られるバーンアウト（燃え尽き症候群）は、教師にとくに多く見られる。労働時間や休職状況から教師の労働環境を概観し、バーンアウトの増減に関わる要因の中からメンタルヘルスを保つのに重要な個人的・心理的要素の一つである自尊感情に着目し、教師の職務として重要度が高いと

多くの教師にみなされている「授業」に焦点を当てる。近年、グローバル化の影響を大きく受け、学習内容・達成目標が刻々と変化している英語教育に携わる英語教師の現状に着目し、母語ではない英語を教える日本人英語教師が感じているであろう特有の不安や、さらにはその根源ともいえるすべての教師が影響を受けている概念について考察する。これらの概念に基づくプレッシャーに対処し得る要因として、授業の実践に必要な「教科指導力」と、英語に関する知識・技能である「英語能力」を挙げ、それらに対する自信の高低とプレッシャーに対する受け

\*E メール：shokohay1025@p.u-tokyo.ac.jp

止め方や対処の仕方について分析し、自尊感情との関連を検討する。

### 1. 1. 教師の労働環境

教師の職務は、生徒に対する教科指導、部（クラブ）・委員会などの学校内の活動指導、生活指導だけでなく、校務、学年の仕事、教科内での仕事、行事計画と実施、学校外への対応、保護者対応など多岐にわたる。教員勤務実態調査（文部科学省，2018a）によると、2016年度の公立学校教諭の1週間当たりの学内勤務労働時間（家に持ち帰る仕事を除く）は小学校教諭57.29時間、中学校教諭63.20時間で、労働基準法で定めている40時間のおよそ1.5倍の勤務時間である。前回調査（2006年度）の時点ですでに小学校教諭53.16時間、中学校教諭58.06時間の学内勤務時間数だったが、「学校の働き方改革」答申を文部科学省が取りまとめたのは2019年1月である。肉体的疲労に加え、教師は生徒の様子に常に気を配る必要があり、感情抑制や異なった感情を装う場面が多く、精神的にも疲弊する。公立学校教職員の人事行政状況調査（文部科学省，2019）によると、2018年度にうつなどの精神疾患で休職した公立学校の教員数は全国で5,212人、年代別休職者数は30代が一番多いが、すべての年齢層に渡っている。学校別では、小学校、中学校、高等学校の順に多い。毎調査ごとに精神疾患による休職者数が増加の一途をたどっていることから、教師のメンタルヘルスが深刻な状況にあることは明らかである。

### 1. 2. 教師のバーンアウトに関わる要因

過度な仕事によって精神的・肉体的に疲弊し、消耗した状態をバーンアウトと呼ぶ。バーンアウトには、情緒的消耗、脱人格化、個人的成就感の減少という三つの下位尺度がある（Maslach & Jackson, 1981）。

とくに熱意やエネルギーが必要な医療・福祉・教育などの対人関係職業従事者はバーンアウトに陥りやすいが、その中でも教師は他のどの対人関係職業従事者よりもバーンアウトになりやすく、世界中の教師にバーンアウトは蔓延している（de Heus, Diekstra, 1999）。バーンアウトは一般的なストレスよりも長期に渡り、うつよりも多面的で、専門職の特徴などを反映する（荻野，1998）という観点から、対人専門職の一つである教師のバーンアウトに関連する環境要因と個人的・心理的要因を概観する。

教師が職務中に体験する感情の中でも、ネガティブ感情（怒り・不安・フラストレーション）と、それを制御する感情労働の種類・頻度がバーンアウトに影響を及ぼす。Keller et al. (2014) は、教師が授業中の約1/3の時間を感情労働に費やしていること、怒りは「抑制」や「偽装」といった感情労働を促進して情緒的消耗を増加させることを報告した。

教職への動機もバーンアウトに影響を及ぼす。「社会と生徒のため」(altruistic)、「教えることが好き」(intrinsic)、「地位や給料のため」(extrinsic)の三種類の動機があり、「社会と生徒のため」と「教えることが好き」は自律的な (autonomous) 動機とされる（Fernet et al., 2012）。Khajavy et al. (2017) は、「教えることが好き」という動機を持つ教師が最もネガティブ感情が少なく、より頻繁に「楽しさ」と「誇り」を感じ、この二つの感情がバーンアウトを低下させることを報告した。

環境要因としては、要求度の高い仕事（クラス運営の仕事量の多さ・生徒の問題行動）と少ない環境資源（自己決定が少ない・援助が得られにくい環境）が教師の自律的な動機と教師自己効力感<sup>1</sup>を低下さ

1 ある事態に対処するとき、ある結果を生み出すのに必要な行動を自分がどのくらい効果的に行うことができるか、という確信の程度のこと。個人的達成、代理学習、言語的説得、情動的喚起の四つが確信の主な情報源となる（Bandura, 1977）。



せ、バーンアウトを引き起こすことが報告されている (Fernet et al., 2012)。

バーンアウトを低下させる解決策の一つとして、上司・同僚・親しい人・外部や専門家からの適切な援助が報告されている。伊藤 (2000) によると、教師は「授業指導志向タイプ」と「関わり志向タイプ」という二つのタイプに分けられるが、「関わり志向タイプ」の教師は人間関係のつまづきやサポートの欠如からバーンアウトに陥りやすいことを指摘している。しかし、援助のある環境でも教師側が受け入れなければ効果はなく、「援助の受け入れやすさ」もバーンアウトに関わる要因の一つになる。田村、石隈 (2001) は、指導・援助サービス上の悩みと中学校教師の援助志向性の関係性を検討し、援助関係に対する抵抗感の低さがバーンアウト (脱人格化) を低減することと、概ね若年の教師は援助欲求が高いが、年輩教師は援助を受けることに対して抵抗感が強いと報告している。「年輩教師の自尊感情の向上を図ることが援助志向性を高めることにもつながる」(田村、石隈, 2001, p. 45) という考察から、さらに、教師の被援助志向性と自尊感情<sup>2</sup>の関係を検討した結果、援助を求めるには適切な自尊感情が必要であることが示唆された (田村、石隈, 2002)。

このように、労働環境、感情、感情労働、動機、自己効力感、援助志向性、自尊感情などの環境要因と個人的・心理的要因が、個人のバーンアウト傾向に影響を及ぼしている。

2 田村、石隈 (2002) は、Rosenberg (1965) の自尊感情尺度 10 項目の「自分」という表現を「教師としての自分」に変え、IT 相関係数が著しく低い 1 項目を取り除いて教師自尊感情尺度を作成した (付録参照)。教師研究において、教師自尊感情尺度で測定した「教師自尊感情」を「自尊感情」と表記することが多いが、個人の総体的な自尊感情を意味しない。本研究でもこの尺度で測定したものを「自尊感情」と表記する。

### 1. 3. 教師を支える自尊感情

メンタルヘルスに影響を及ぼす様々な個人的・心理的要因の一つである自尊感情とは、広辞苑では「自己に対する評価感情で、自分自身を基本的に価値のあるものとする感覚」と記されている。心理学における研究を概観すると、自尊感情は自己に対する肯定的または否定的な態度で、他者に対する優越感と自己に対する自己受容 (「これでよい (good enough)」という感覚) という二つの側面があり、とくに自身を「これでよい」と感じることは個人の well-being に大きな影響を及ぼしメンタルヘルスを保つ重要な要素となる、という概念に基づき Rosenberg (1965) が作成した尺度を用いて測定しているものが多い。この尺度は、「自分自身を尊敬し、価値のある人間として捉えられる程度」を測定する。本研究では、これを基にして田村、石隈 (2002) が作成した「教師自尊感情尺度」(付録参照) を用い、「教師としての自分自身を尊敬し、価値のある教師として捉えられる程度」を測定する。自尊感情が高いと、ストレスを受けても心理的・身体的症状が少ないことが多くの研究で報告されており、椋田、小野 (2014) は、教師の心の健康を維持していくためには、自尊感情が保持されていることが絶対条件だと指摘している。金谷 (2013) も、教師のメンタルヘルスに影響を及ぼすのは、個人内要因では自尊感情、コーピング (他者相談・問題の回避)、レジリエンス、環境要因では職場組織の協働性と学校での同僚関係と報告している。

自尊感情はどのようにすれば向上するのだろうか。曾山、本間 (2006) は、サポートグループの活動 (講義・シェアリング) に継続的に参加することが自尊感情向上とバーンアウト軽減に影響を及ぼすことを報告した。伊藤 (2000) も「関わり志向タイプ」の教師には人間関係によるサポートシステムが効果的だと示しているが、教師能力に対する自信の

欠如がバーンアウトに関連する「授業指導志向タイプ」には教科指導に自信をつけるようなアプローチが有効であることを示唆している。教師能力とは、授業と生徒指導に関する能力を指しているが、授業は日々の業務に関わるので、とくに授業に自信がないことは教師にとって深刻な悩みとなりうる。本研究では、授業に関する能力に着目し、秋田（2012）が、授業のために教師が準備すべきことを網羅的に挙げた事項を参考にして、「教材についての知識、教授法などの技能、生徒の理解状態の把握、生徒に伝えたい理念の有無」を「教科指導力」とした。

竹本、高橋（2011）の小・中・高等学校の教師に対する専門性意識についての調査によると、全校種でおよそ70%の教師が「教師の本来の仕事として考えていること」「力を入れていること」は「教科指導」と答え、全校種で90%以上の教師が「時間を費やしたいこと」は「授業準備」と答えた。つまり、全校種の教師にとって、教科指導が最も重要な仕事であり、授業に自信があることが教師としての在り方に関わり、教師としての自尊感情にも影響を及ぼすと考えられる。自信は、特定の能力や行動、あるいは自分そのものに対する確信で、行動によって培われ、文脈・状況によって変化する（石川、2018）ことから、自信が「ない」から「ある」に変化させることが可能であり、自信がつくことで自尊感情が向上するという可能性が示唆される。

#### 1. 4. 英語教師の実情

近年のグローバル化に伴い、学校における英語教育はコミュニケーション能力を重要視するようになった。日本だけでなく、英語が第2言語（外国語）である、韓国、中国、香港などの国々においても、英語は社会的地位や仕事での成功の鍵を握っており、英語教師たちは生徒の英語力を上げるため、かつてないほどのプレッシャーを感じてい

る（Yuan, 2019）。

日本では、現行の学習指導要領はオーラルコミュニケーション重視で、高等学校の英語の授業は「英語で行うことを基本」としている。しかし、日本語を介さない授業は、高校英語の学習目標や教材の難度を考えると無駄に時間がかかって効率が悪く、日本人の教師が教えるメリットが減少する。また、教師が自分の英語力に自信がないという報告もされている（Waterfield, 2019）。文部科学省（2018b）の調査によると、「CEFR B2」（中級者レベルの上位）という英語指導者として必要最低限の英語力レベル以上に達している公立学校の英語教師は、中学校では36.2%、高等学校では68.2%である。韓国では、多くの韓国人英語教師が、英語母語話者には及ばない英語能力や授業での限界を感じ、英語母語話者ではないという偏見に逆らい、「欠損のある教師」と「権威のある専門家」という二つのアイデンティティの間で苦しんでいる（Song, 2016）。また、中国では、中国人英語教師のほとんどがスピーキングの指導において、自らのスピーキングの熟達度の低さから自己効力感が低下しており、「ネイティブがオーラルを教えるのが一番いい」と思う教師が多く、さらに「自分は教師としてその価値がない」とまで思っている教師もいる（Chen & Goh, 2011）。

非母語話者英語教師は、学習者の困難を理解でき、自らも学習者であるなどの利点があり（Benke & Medgyes, 2005）、異なる文化と言語を常に行き来するプロセスを学習者に見せていることで、モノリンガルの英語母語話者の教師が教える場合よりも、学習者が多言語的な環境で英語を使う手本と訓練を提供している（Llurda, 2004）。筆者も高校生指導を中心に、英語教育に20年近く携わった。海外居住経験は、高2生で1年間の米国留学と、教職に5年就いた後に英語圏に6年間居住、その間に居住地の大学でHigher Diploma（教育学）を取得、帰国後に教職に戻った。授業では、英語圏での異なる価値観を感

じさせる体験談や日本人だからこそ感じた感動や違和感などを教材の話題に合わせて英語で語り、「指示や雑談は英語、とくに重要な説明・解説や和訳が必要な箇所は日本語」というスタイルで、日本人が教える利点を活かすことを意識した。英語の運用に不自由はないが、習熟度の高い高3生の英作文を添削するときなどに、辞書や参考書に載っていないことを英語母語話者に質問・確認するたびに、「英語圏で生まれ育ったネイティブには絶対に敵わない」と感じ、この漠然とした「敵わない」という気持ちに常にさいなまれていた。以下、自身のこの気持ちも含めて考察する。

言語教育には「母語話者至上主義」(Native speakerism) という概念があり、英語教育においては、英語母語話者の英語教師こそが言語・指導法においての理想像 (ideals) であり、「西洋文化」を代表していると考えられている (Holliday, 2006)。多くの英語母語話者ではない英語教師は常にこのプレッシャーに晒され、就職や授業実践における差別や偏見が、教師としての正当性やアイデンティティを揺るがしている (Park, 2012)。Horwitz (1996) によると、母語ではない言語を教えているすべての言語教師が「外国語不安」(foreign language anxiety) を感じるが、言語教師はすべてを予測することが不可能なスピーキングの準備をしなければならない上に、教える言語を母国語のように話せるようになることはほとんどないので、相当高いレベルに到達しても不安を感じることは避けられない、ということを経験している。このような不安は、授業に必要なことは準備できる数学や歴史のような他教科の教師には起こらないとも述べている。指導教科である英語の技能と知識、すなわち「英語能力」に対して自信が低い場合、「外国語不安」は大きくなり、「母語話者至上主義」プレッシャーをより強く感じると考えられる。

さらに、指導教科によらず、すべての教師が感じ

るプレッシャーがある。それは、「教師は何でも知っている間違わない」という「教師神話」(sacred story) である。この概念は、どの国、どの時代にも根強く残っていて (Clandinin & Connelly, 1995; Aoki, 2010)、「語られる必要がないほど世界共通に根付いている」(Crites, 1971, p. 294)。この神話が教職経験の有無や長さに関わらず、教師の不安と自己疑念を引き起こす源になっている (Aoki, 2010)。

「外国語不安」を抱え、「母語話者至上主義」というプレッシャーを感じている英語教師は、授業中に「教師神話」が揺るがされる場面に遭遇する可能性が高いと考えられる。

## 1. 5. 目的

教師のバーンアウトを防ぐために労働環境を改善することは重要であるが、バーンアウトには環境要因と個人的・心理的要因の両方が関係している。心理的要因の1つである自尊感情は、ストレスを受けてもメンタルヘルスを保つことから、これを高く保つことでバーンアウトを予防できる可能性がある。自尊感情を高めるのに有効な手段として職場の人間関係の改善や援助が報告されているが、本研究では、教科指導に自信をつけるアプローチも有効であるということに着目する。授業において必要な「教科指導力」と「英語能力」に対する自信について、具体的に何に対する自信が自尊感情に関連しているかが明らかになれば、自信を促進する方策が考えられる。先行研究の知見と筆者の実体験を踏まえ、①すべての英語教師が何らかの形で「母語話者至上主義」「教師神話」プレッシャーを受けており、②その受け止め方や対処の仕方が自信の高低によって異なり、③「教科指導力に対する自信」と、「英語能力に対する自信」の中では昨今重視されているオーラルコミュニケーション能力の「話す」「聴く」技能に対する自信が自尊感情と関連すると仮定する。そこで

表1. 質問紙調査 結果

先生	性別	年代	雇用体系	指導学年	担任	顧問	教員経験	海外経験	指導自信	話す	聴く	読む	書く	文法	語彙	自尊感情	バーンアウト
A	女性	50	専任	中3	なし	あり	20年以上	1年未満	10	2	2	3	3	4	3	35	35
B	男性	40	専任	高3	なし	あり	10~19年	1~3年	9	4	3	3	4	3	3	31	30
C	女性	50	非常勤	高2, 中1	なし	なし	20年以上	1年未満	9	3	2	4	3	4	3	28	22
D	女性	40	非常勤	高2, 高1	なし	なし	3~9年	4年以上	6	4	4	3	4	4	4	28	50
E	男性	20	専任	中1	あり	あり	3~9年	1年未満	5	3	2	4	2	4	2	20	48
F	女性	30	専任	中1	なし	あり	3~9年	1~3年	5	2	2	4	3	3	3	18	46
平均									7.3	3	2.5	3.5	3.2	3.7	3	26.7	38.5

注：顧問＝部活顧問 海外経験＝海外研修・居住経験 指導自信＝教科指導力に対する自信（5項目・計10点）  
 話す・聴く・読む・書く・文法知識・語彙＝英語能力に対する自信（各4点） 自尊感情（9項目・計36点）  
 バーンアウト（17項目・計68点）

本研究では、それぞれの教師の授業についての語りから、プレッシャーの有無、その受け止め方や対処の仕方を「教科指導力」「英語能力」に対する自信と併せて分析し、自尊感情との関連を検討することを目的とする。

## 2. 方法

東京都と千葉県にある2校の中・高一貫教育の進学校に勤務する日本人英語教師6名（男性2名、女性4名）を対象に、教科指導をする際に抱えている問題や感情を詳細に調査することを目的に、半構造化インタビュー調査を実施した。インタビュー後、教職経験年数・担当学年を含めたプロフィールに加え、比較検討するための数値的な結果を得ることを目的に「教科指導力」「英語能力」に対する自信、教師自尊感情、バーンアウトについて質問紙調査を実施し、回答を記入してもらった（表1）。

### 2. 1. インタビュー調査

インタビューの前に、書面と口頭で本研究の趣旨とプライバシー保護等に関する説明を行い、書面による同意を得たのちに、参加者から許可を取りインタビュー内容を録音した。インタビュー実施時期は

20XX年<sup>3</sup>2月後半から3月初旬で、当該年度を振り返る形で語ってもらった。所要時間は1人およそ40分、場所は比較的静かなパブリック・スペースにて、「現在、職場（または私生活）で悩んでいること」から始め、「教科指導における自信と悩み」について自由に語ってもらった。筆者も教員経験者であることから、聞き手と語り手の背景知を重ね合わせながら、能動的に、互いに語り合うようなアクティブインタビュー（Holstein & Gubrium, 2003）を実施することができた。教師の話の内容に共感や理解を示し、必要な個所について質問等をし、さらに詳細な説明を促す中で、英語習得の難しさや同僚との関係性についての語りも引き出すことができた。

インタビュー調査の対象者は、生徒の学習到達目標と教材の難度が高いことから、「教師神話」と「母語話者至上主義」プレッシャーに晒される機会が多いと考えられる進学校の教師に的を絞った。「日本人英語教師がもっと働きやすく、得意なことを活かして自信を持って授業ができるようになること」を目指して研究していることと、授業に焦点を当てるため雇用体系にはこだわらないということを伝え、できるだけ幅広い年齢や背景を持つ知人とその知り合いの教師に呼びかけた。その結果、6名から協力の承諾を得た。以下、自尊感情の得点が高い順にA～Fと記す（表1参照）。

3 匿名性を保護するために、年は明示しない。

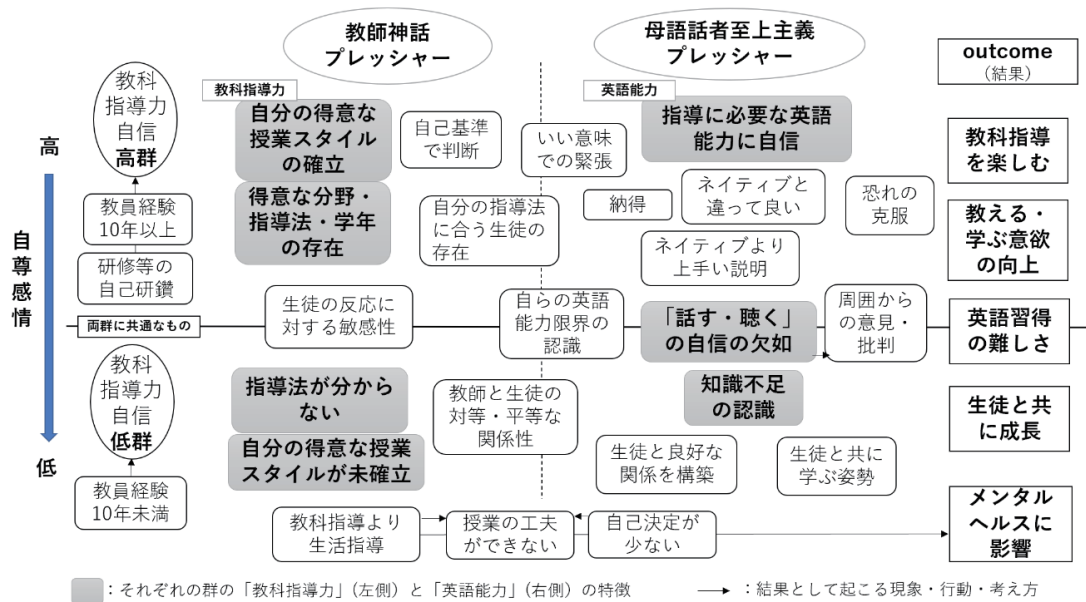


図1. 「教科指導力に対する自信」の高群と低群の二つのプレッシャーに対する受け止め方・対処についての概念図

A先生(女性)は50代前半で専任教諭, 30年以上の教員経験があり, インタビュー時の勤務校では勤務5年目で, 中3生を担当していた。数校の中堅校で教員経験があり, 前任校は部活動に力を入れている男子校で, 主に高校生を担当してきた。

B先生(男性)は40代前半で専任教諭・英語科主任, 14年の教員経験があり, インタビュー時の前年から2年続けて高3生を担当していた。初任からインタビュー時の勤務校に勤務しており, 中1から高3まで6年間通しての教科担当・クラス担任を2回り経験していた。

C先生(女性)は50代後半で非常勤講師, 30年以上にわたり複数の学校で教員経験があり, これまでの勤務校では主に中学生を指導してきた。インタビュー時の勤務校では勤務2年目で, 英語母語話者の教師とチームティーチングで高2生を1クラスのみ担当し, 主に中1生に対して教科指導をしていた。

D先生(女性)は40代後半で非常勤講師, 9年の教員経験があり, 教師になる以前に英語圏の国で会社勤務の経験がある。インタビュー時の勤務校では勤務8年目で, 主に高校英語指導を担当し, 3年間連続して, 高2生のチームティーチングの授業と高1生に対して文法指導中心の指導を担当していた。

E先生(男性)は20代後半で専任教諭, 6年の教員経験があり, これまで中学生を主に担当し, インタビュー時の勤務校では勤務2年目で, 中1生の教科指導・クラス担任を受け持っており, インタビュー時に担任業務を持っていたのはE先生だけであった。

F先生(女性)は30代前半で専任教諭, インタビュー時の勤務校にて9年の教員経験があり, 教職に就く前は会社勤務をしていた。インタビュー時は, 中1生を担当していた。当該学校で中1から高3まで6年間通しての教科担当・クラス担任をひと回り経験していた。

録音したインタビュー内容はすべて文字化してデータ化し, 「母語話者至上主義」「教師神話」プレッシャーを受けているかどうかと, それにどのように対処しているかということに焦点を当て, 自信の有無でどのように受け止め方や対処が異なるかということについて分析・考察した。自尊感情と併せて概念図(図1)を作成するにあたり, 小規模のデータにも適応可能で, 深い解析を可能にするSCAT(大谷, 2007)を参考にした。これは, データである語り(テキスト)からキーワードを拾い, それらを用いて言い換えた内容からテキスト外の概念を見出し, さ

らに構成概念を作り出すという4つのステップを経て、構成概念からストーリーライン、理論記述を構築する手法である。本研究では、聞き手・語り手の双方向で語り合った内容をまとめて概念化する過程で、4つのステップを踏む SCAT の手法を援用した。

## 2. 2. 質問紙調査

「教科指導力に対する自信」については、1. 3. で述べたように、秋田 (2012) が教師が授業のために準備すべきことを挙げた事項を参考に、筆者の経験と照らし合わせ、次の5つを質問項目とした。「誰よりも背景知識が豊富で得意な分野 (項目) がある」「教え方にとくに自信のある分野 (項目) がある」「得意とする教授法 (メディアを用いる等) がある」「生徒が何を難しいと思うかわかっている」「教科を通して生徒に伝えたいこと (倫理・信念) がある」という質問に対し、「いいえ」「どちらとも言えない」「はい」の3件法で回答してもらい、それぞれ0点、1点、2点と換算し、合計10点とした。

「英語能力に対する自信」は、基本的な4技能「話す」「聴く」「読む」「書く」と、英語指導において必要とされる「文法知識」「語彙力」の6項目について、「自信がない」「あまり自信がない」「やや自信がある」「自信がある」の4件法で回答してもらい、1点～4点と換算した。

自尊感情尺度については、田村、石隈 (2002) が用いた「教師自尊感情尺度」(付録参照) を、バーンアウト尺度については、田尾、久保 (1996) の日本版バーンアウト尺度 (MBI) を伊藤 (2000) が修正した「教師バーンアウト尺度」(付録参照) を用い、いずれも「あてはまらない」「あまりあてはまらない」「ややあてはまる」「あてはまる」の4件法で回答してもらい、反転項目を処理したのちに1点～4点と換算した。田村、石隈は自尊感情尺度を5件法で測定したが、そこで用いられた「どちらともいえない」

3」という回答が多くなることを避けるために、本研究では4件法とし、バーンアウトについても同様とした。

自尊感情は合計36点 (9項目) で、高得点であるほど自尊感情が高く、バーンアウトは合計68点 (17項目) で、高得点であるほどバーンアウトの危険に晒されていることを意味する。

## 3. 結果と考察

本章では、「A:」で始まるインデントをつけた段落はA先生の語りのまとまった引用を表し、「B:」はB先生の語りを表し、以下同様とする。説明や補足が必要と思われる個所には、筆者が ( ) で補足を記した。

### 3. 1. 教師が感じるプレッシャー

インタビュー分析の結果、程度の差はあるが、協力者全員が「母語話者至上主義」「教師神話」プレッシャーを感じていることが明らかとなり、仮説①は支持された。

#### 3. 1. 1. 「母語話者至上主義」プレッシャー

すべての教師が、授業中または授業外の教科指導において、Holliday (2006) の指摘にあるように、英語母語話者の英語教師が、少なくとも言語においては理想像 (ideals) であり、「ネイティブに敵わない」と思っていることを様々な形で感じていた。

F: やっぱりなんかうまくいかなかったなあとか、ここをもっとこうしたらよかったなあとか、自分、英語力ないなっていうふうを感じる場面もある。

F先生は、高3生を指導していた時を振り返って発言した。「教科指導力」と「英語能力」の両方に自信がないことを打ち明けてくれた。

さらに, Horwitz (1996) が指摘するように, 教える言語を母国語のように話せるようになることは困難なことから, とくに英語を「話す」技能に対する自信が低い場合は, 不安を感じたり自信が揺らぐことがあることも示唆された。

C: 今の所の学校の生徒のレベルが, 今までになく高いレベルだった。帰国生がすごく多い学校っていう, 特殊な, あれで。やたらこう英語が飛び交う。もしくはあの英会話が得意だとか, そういう先生達がいて, なんかオールイングリッシュとか, 英語でなんかいろいろやんなきゃいけないとか, そういうのにちょっと惑わされて。

C: スピーキングとリスニングが得意ではないという, 自分の中でのそういう自信のなさっていうのを, なんとなく, こう今まではそういうの感じないまま, それがなくともうまくやってこれたっていう, 長い間の自信, みたいなのが, ちょっと一気に崩れるような時っていうのがあって。

C先生は, 帰国生や他教師が英語を日常的に話している環境に気後れすることや自分の授業スタイルに疑問を持つことについて触れ, 授業外の場面で頻繁に自信を失うことがあると明かした。

A: 親なんかが, あの先生日本語しか使っていないけどそれで大丈夫なのっていう話になった。以前はそういうのがあったから, 気になる, はありますね。

A先生は, 保護者から「英語を話さない」ことを数回にわたり指摘され, 気にしていた。

「英語能力」習得の限界については, 海外居住経験が長く, 「英語能力」全般に対して一番自信が高かったD先生が以下のように語った。

D: リーディング, リスニングっていう, えーと, 自分からアウトプットじゃなく, インプットのほうは, 自分の英語力の中ではもちろん高

くなきゃいけない。(中略) 理解できるけれども, 自分の中では一番自信がない分野。(中略) スピーキング, ライティングっていうのは, もう自分の持っている範囲内で, 自分からのアウトプットだから, それに関しては割と自信はある。なぜかって言うと, それは自分のできる範囲でやればいいこと。

D: どうしてこうかっていう説明はネイティブよりもわかりやすく説明することはできると思う。文法に関しては自分はすごく勉強してきたし, 自分なりには消化はできてるし。マスターまではいかないけど。

D: 常に自分で, 本読んだり, 新聞読んだり, テレビ見たりして, 新しい語彙をリストして覚えておかないと, 語彙はどんどん減っていくし, 前に覚えた単語も, どんどん忘れていく。

D先生は, インプット技能は理解できるという意味では高いレベルに達しているが, 同じレベルの英文を自分では作れないという点で限界を感じており, アウトプット技能は自分の能力の範囲で表現すればいいという意味では自信があると語った。また, 文法事項をマスターする難しさや, 語彙を保つ大変さも感じていた。また, 英語母語話者を意識して自分と比べていることもうかがえた。

一方で, 「母語話者至上主義」プレッシャーに上手く対応しつつあることを示す発言もあった。

B: 例えばライティングの添削をする時に, 毎回ネイティブに持ってくわけにもいかないし, でも自分の直し方であってるんだらうとか, やっぱ不安になることが, 昔の方が多かったと思います。

B: すべてをネイティブのように直せなくてもいいし, こういうところはこだわってもしょうがないし, とか。まあ, 事細かに全部赤入れなくてもいいんだとか, そういう風に納得ができるようになってきてからは, そんなに,

こう、恐れなくなってきました。

このB先生の発言から、英語母語話者と同じことはできないと認め、自分ができることをすればよいと納得できると、「恐れ」であったプレッシャーも減少することが示唆された。

「母語話者至上主義」の概念に基づくプレッシャーについては、程度の差はあるが協力者全員が感じていたことが分かった。インタビューの中では「ネイティブ」という言葉が度々出現し、「英語能力」に自信があるD先生を含め、英語母語話者と同等の「英語能力」を持つことが難しいことは全員の教師が認識していた。「文法などの説明は、ネイティブよりわかりやすく説明できる」「ネイティブとまったく同じでなくてもいい」などという肯定的な発言があったが、これも、英語母語話者を意識し、自らと比較している発言である。また、「話す」技能に対する自信が低いと「外国語不安」が大きくなり、「母語話者至上主義」プレッシャーが増大する傾向も見られた。

### 3. 1. 2. 「教師神話」プレッシャー

進学校では、生徒の学習到達目標と教材の難度が高いことから、教師が「教師神話」プレッシャーに晒される機会が多いと考えられる。Aoki (2010) が指摘するように、「教師は何でも知っているべきで間違えてはいけない」と考えていることを示唆する語りが、すべての教師に見られた。

F: 間違ったことを教える方が怖いので、わからない時は「ごめん、わからない。調べるから待って」って言っちゃうんですね。

A: 適当なこと言えないなっていうのが、当たり前の事なだけで、でも、ごまかしが利かないっていう感じが。(中略) なんとかうまく流せばいいかなぐらいに思うこと、たまにはあるんだけど、そうするとすかさず質問くる。

F先生の発言の中には「何でも答えられるべきな

のに」という気持ち、A先生の発言の中には「準備不足などあってはいけない」という自覚と「指摘される恐れ」がうかがわれる。

指導学年が上がるほど、「教科指導力」「英語能力」の両方に教えられるほど自信がないので「できない」「やりたくない」という主旨の発言があり、これも「教師神話」プレッシャーを受けている反応と考えられる。その例として、D先生は次のように発言している。

D: 私のリーディングは深いところまで理解できていないっていうのがある。(中略) 例えば生徒に何か教えるときに、自信がないってことに繋がってくる。(中略) 高3生は教えられません。自信がないので。

また、「教師は何でも知っていて間違わない」という概念を教師同士で押しつぶせ合い、自分ができることは他教師もできて然るべきだというように、教師同士が「教師神話」を共有しているような現象を示唆する発言があった。

C: (「この学校は他校と違うから、あなたのやり方ではだめですよ」と言われ続けて) 変な意味での洗脳じゃないけど、ここの学校は違うのかもしれない、このままじゃダメなのかもしれないという、その、なんというのかな、教室を離れたところで、なんかこのままでだめなのかなって、今までで味わった事ないような、そういうのを、ちょっと感じたかもしれない。

C先生は他教師から、「話す」ことに重点を置かない自分の指導法が「ダメ」だという指摘を受け、「苦手なこと・できないこと」があることを非難されていると感じ、自信を無くしていた。

間違いや失敗を「してはいけない」という気持ちが強すぎる場合は、「教師神話」の概念に基づくプレッシャーを受けていると考えられる。この概念は、程度の差はあるが、教師たちの心の底に根付い



ていることが示唆された。「プレッシャーは感じない」という発言もあったが、それは、指導学年が低学年か内容が容易な場合に限られた。その場合も、「間違わない」という自信があるので、「教師神話」プレッシャーはやはり根底にあると言える。また、教師同士の「教師神話」の共有も、職場の人間関係を悪くする要因の一つと考えられる。E先生以外の教師たちは、職場の悩みに「人間関係が良好ではない・職場の雰囲気が良くない」ことを挙げていた。このような概念の存在を知ることによって、他教師のやり方を頭から否定することが減り、職場の風土が改善される可能性も生まれる。

### 3. 2. プレッシャー対応

教師たちから、「自信がないと教えられない」「自信があるから教えられる」という主旨の発言があった。以下、プレッシャーに対する感じ方やその対応と自信との関連を考察する。自尊感情得点と「教科指導力に対する自信」は密接に関連しており、完全に比例していた(表1参照)。それぞれの教師のプレッシャーに対する対応と、「教科指導力」「英語能力」の両方に対する自信についてA先生から順に分析する。

A先生は、スピーキングに自信がなく、授業では優秀な生徒からのプレッシャーを受けながらも、自分が最も自信を持つ「文法知識」を伝える指導法とニーズが合致する生徒の存在を支えにし、良い緊張感のある授業を行い、意欲的に指導していた。また、生徒の反応を良く見て、テストの結果など目に見える数値を指標としていた。

A: 生徒がわかる、っていう、わかったっていうことを実感するのが大事。そこは生徒の顔、反応とか表情とか見ながら。(中略) 結局、生徒が分かれば、わかってくれることが一番だから、英語だろうと日本語だろうと。実際そ

れが例えばテストの問題やっても結果に現れれば、これでいいんだ、って思えるかな。

A: 男子の方が理屈が好きだから、私が言うようなきちんと文法的なことを理屈で教えたりとか。(中略) のり出すような感じで聞いてくる。

A: 緊張って言うか、何て言ったらいい、何ていったらいいかな。こう、凝視って感じ。やったるでえ、って感じ。そういう意味での緊張。良い意味での。うん、いい感じの、「よっしゃー」って感じ。

教科指導については、板書や教科書を使う手法と、ICTを必要な時だけ取り入れるという新旧の手法を併せた自分の授業スタイルに自信を持っていた。

A: 実体験とか、できるだけ現実の場面に合わせて、紹介しながら教える、説明するってのが得意だと思います。(中略) 本当に必要だとか、これは動画で見せた方がいいなとか、これは図とかで見せた方がいいな、って思うものは(ICT)を使います。(中略) 基本、プリント、板書、教科書、テキスト。で、ノートテイキングです。

B先生は、アウトプット能力の「話す」「書く」技能に自信があり、中学英語の指導法を確立していた。

B: 全然自信がなくて困ってるって事は、多分ないです。(中略) 中学校であればやっぱり、オーラルメソッドに近いのかなと思いますね。

B先生は教員経験や学校外の研修受講等を通して、「教科指導力」と「英語能力」の両方を積み重ねていた。それにより、以前は感じていた教科指導上のプレッシャーやネイティブ依存が軽減し、自分のやり方に自信を持つようになったと語った。

B: 事前に出そうなこととか、発音とか、そういうのは全部やっぱり事前に予習はしておきま

すし、あと、経験は多分あると思う。(中略)  
自分が予想してないことってというのは授業で出てくると思うんですけど、経験上のことで答えられることが多くはなってきたと思うんですよね。

B: いろんな教員セミナーに行って、どういう風な考え方で教えてけばいいのかっていうのを、自分なりにある程度、自分のやり方…あ、こうやればいいのかってのは勉強してきたつもり。

C先生は、前任校とは異なる環境と同僚からのプレッシャーにより、学校のレベル・方針に不適應ではないかという疑念を抱いていたが、それは他教師といるときに感じるだけで、中学英語指導においては、自らが自信を持っている「読む」力と「文法知識」を生徒に身につけさせる教授法に自信があり、授業を楽しんでいた。新たな挑戦であるICT教材の使用なども視野に入れていた。

C: (授業時間の)50分が至福の時で、初めから最後まで、すべて、1分たりとも自信を失うことはなく。

C: それ (ICT) に対して自分は自信がないっていうのはすごく嫌なので、自分の、まあ、勉強としてやってみようかなっていうふうに感じたのは、まんざら悪いことではなかったかもしれない。

D先生は、「英語能力」が高いが、自らの限界を強く認識している。数年間続けて受け持っている文法を主に指導する授業に対しては自信を持っているが、読解を含む指導には苦手意識があり、経験不足から指導法が分からないと語った。高3生の読解指導については、指導法や知識を学ぼうとする意欲・気力がなく、回避することでプレッシャーを受けないようにしていた。

D: (自分が指導しているのが) 英語表現だから、読む作業じゃないから、作文の質問が多いか

ら、そしたら文法の説明になるから。その辺の説明だったらあんまり困ったことはない。

D: 高3生は教えられません。自信がないので。それは、まず自分が入試に疎いということ、それを改善しようという意欲があまりないこと。自分自身がテストが嫌いなので、過去問とか解きたいと思わないから。(中略) 自分の自由な時間に、家に帰った後に、教える可能性のない高3のために入試問題をやる気は、全く起こらない。

E先生は、生徒の反応に対する高い感性から、レベルの合わない教材の指導を工夫したいが、学校の方針で進度が横並びで決まっているのでオリジナリティが出せずにいた。教科指導について自己決定が少なく、授業よりも生徒の生活指導に労力を費やさねばならない環境下で、「教科指導力」「英語能力」のいずれも力が付けられない状況にあった。

E: 教科書の内容をこなすのでいっぱいいっぱいになってしまい、明らかに生徒の理解度と合っていないのが、生徒の顔を見ていると痛いほど伝わってきます。

E: 指導の横並び感が、すごく強いです。(中略) 一日の授業の進め方などに結構厳しい縛りがあり、なので、工夫しづらい。

E: 日々生徒指導の問題も頻発するので、学校では教科指導が後回しになっている感じ。

F先生は、生徒の反応に対する感性と応答性を持ち、教師も生徒と共に学び作用し合うという生徒と教師の相互作用を重視していた。「教科指導力」「英語能力」に対する自信が全般的に低いが、生徒と対等で良好な人間関係を築き、共に学ぶという姿勢でプレッシャーに対処していた。

F: 私は、授業は2wayで一緒につくっていくものだと思っているので。うーん、私も頑張っで勉強するし。

F: 一応、生徒のことはよく見るように心がけて

ます（中略）あの子達がどういうことを望んでいて、それに100% 迎合するわけじゃないんですけれども、なんか生徒がついてこなかったら、ただ単に、一歩通行の押し付けになっちゃうじゃないですか。

F: 私は生徒と同じ目線に立ちたいと思っているし、別に私が言っていることが100% 正しいわけがないし、先生だから上っていうわけでもなくて、やっぱり平等・対等な存在って思っているから。

F: あの子達の、なんか人の良さとか、あと、もともと頭のいい子達なので、そういうのに救われてただけなんじゃないかな。

このように、教師は様々な方法でプレッシャー対処していることが示され、それは自信にも関連していることが示され、仮説②は支持された。

「教科指導力」に対する自信がある教師は、長年の経験の中で自分の授業スタイルを確立していることが示唆された。自分の指導法にニーズが合う生徒に着目し、点数などの具体的な指標を立てて自らの授業の良し悪しを判断して納得したり、研修を受けて知見を広げて自信をつけ、英語母語話者と同等になれなくても良いと納得していた。また、たとえ同僚からプレッシャーを受けていても、生徒と向き合う授業では、自信を持って充実した時間を過ごしていた。これらの自信は経験や自己研鑽から培われるもので、教師経験年数が短い場合は、特定の学年・内容を数年以上経験することで「教科指導力」が向上することが考えられる。「英語能力」については、「文法知識」に対する自信がある教師が多かった。文法は日本語で説明したほうがわかりやすい場合が多く、外国語として学んだ日本人教師の方が英語母語話者よりも生徒の質問の本質をとらえやすい。しかし、指導学年や生徒のニーズによっては、オーラルコミュニケーション能力である「話す」「聴く」技能が文法知識よりも重要になる場合もある。つまり、特

定の英語技能・知識ではなく、生徒のニーズに合致する「英語能力」を身に付け、それを教授できる指導法を持つことが重要だということが示唆された。また、「教科指導力」や「英語能力」に対する自信が低くても、生徒と共に学ぶ姿勢を示し、対等で良好な関係性を築く中で自己も成長していくという対処も見られた。自信がない学年や分野を教えることが避けられるときは回避するというのも一つの対処法だと考えられる。だが、教科指導が満足にできない環境や自己決定が少ない環境下では、どちらの能力も伸ばすことができないために自信は向上しづらいことが示唆された。

### 3. 3. 自信と自尊感情の関連

「教科指導力に対する自信」が高い教師は自尊感情が高く、この二つは比例していることが示された（表1参照）。「教科指導力に対する自信」は計10点、全体の平均点は7.3点で、A先生は10点、B先生とC先生は9点であった。この3名は教職経験年数が長く、自分のティーチングスタイルを確立するのに十分な経験があり、必要に応じて研修などを受けてきた。一方、D先生、E先生、F先生は3名とも6点以下で、教職経験年数が9年以下であった。日本人英語教師においては、「教科指導力」に自信がつくようになるには10年以上の年数が必要であるかもしれないということと、授業を実践するスキルである「教科指導力」に自信がつくと教師の自尊感情は上がることが示唆された。

D先生の自尊感情得点がC先生と同点（28点）であるのは、「英語能力」全般に対する自信が関係していると思われる。研鑽して「英語能力」を高めることも、教師の自尊感情を保つことに関係していることが示唆された。「英語能力に対する自信」の全体の平均点を見ると、自信の高い順に「文法知識」「読む」「書く」「話す・語彙力」「聴く」となってい

た。一方、自尊感情の高い教師が自信を持っている「英語能力」を見ると、A先生は「文法知識」、B先生は「話す」「書く」、C先生は「文法知識」「読む」であった。このことから、特定の「英語能力」が自尊感情と関係することは、今回の研究では見出せなかった。オーラルコミュニケーション重視傾向にある中で、「話す」「聴く」技能に対する自信が低いと「母語話者至上主義」プレッシャーが増加する可能性は示唆されたが、これらの技能への自信と自尊感情の直接の関係はなく、重要なのは生徒のニーズに応えるために必要な英語技能・知識に自信があることだと考えられる。

バーンアウトと自尊感情が概ね関連していることは示唆されたが、バーンアウトの増減は、授業以外の業務での悩みや私生活上の悩み等、様々な要因が影響するので、個人差のある結果となった。E先生のバーンアウト得点(48点)が高いのは、1. 2. で述べた、バーンアウトに繋がる「要求度の高い仕事(クラス運営の仕事量の多さ・生徒の問題行動)と少ない環境資源(自己決定が少ない・援助が得られにくい環境)」が主要な要因と考えられる。E先生は、生徒の生活指導に関しては学年の教師たちから援助が得られていたが、担任業務もあり、労働量が多かった。教科指導に集中できないことは要因の一つに過ぎず、バーンアウトを増加させる他の要因が複数あると考えられる。D先生については、私生活におけるペットロスが大きな要因となっていると考えられる。

以上の考察から、仮説③の「『教科指導力に対する自信』が自尊感情と関連する」は支持されたが、「オーラルコミュニケーション能力の『話す』『聴く』技能に対する自信が自尊感情と関連する」という仮説は支持されなかった。

#### 4. まとめ

英語教師は「母語話者至上主義」と「教師神話」の二つのプレッシャーを感じ、これらに対する受け止め方・対処は、「教科指導力に対する自信」が高い場合と低い場合では違いがあることが示唆された。自分の得意な授業スタイルを確立し、得意な分野・指導法・学年が存在し、指導に必要な「英語能力」に自信がある場合は、プレッシャーをはねのけ、教科指導が楽しいと思うことができ、やる気や学習意欲が促進されることが示唆された。一方、自分の得意な授業スタイルが未確立で、指導法が分からず、「英語能力」にも不足を感じている場合、生徒と対等・平等で良好な関係を築き、共に学習・成長していく姿勢で受け止めていることが示唆された。すべての教師に共通していたのは、授業中の生徒の反応をよく見ているという敏感性と、自らの英語習得の限界や難しさの認識で、とくに「話す」「聴く」技能に対する自信が低い場合は、周囲からの意見・批判等を受けて自信が揺らぐことがあることも示唆された。本研究では、教職経験10年が「教科指導力に対する自信」の高低を分けているような結果となった。積み重ねた教職経験や自己研鑽から培われる「教科指導力」に対する自信は、教師の自尊感情に正比例し、より密接な関連を示した。(図1参照)

英語教師に限らず、母語ではない言語を教える言語教師は、自らの言語運用能力が母語話者よりも劣ることを認知せざるを得ないであろう。「学問」ではなく、「言語」を教えるという特性から、完璧に授業準備をすることは難しく、「教師神話」が揺るがされるような場面にも直面するであろう。言語教師がこれらのプレッシャーに押し潰されずに自尊感情を保つには、これらのプレッシャーの根源にある概念の存在を知り、経験が浅いうちは生徒のニーズや反応をよく見て共に学んでいく姿勢を持ちつつ、①言語運用能力4技能・文法知識・語彙力の中で指導に必

要だと思ふものを徹底的に学び、②それに合った独自の教授法を編み出し、③授業が楽しいと感じる場面を多く体験する、ということが重要になると考えられる。

## 5. 今後の課題

本研究は日本人英語教師6名を対象にした、インタビュー調査を中心とする質的研究であった。それぞれの教師の教科指導における自信と悩みについての語りから、「母語話者至上主義」と「教師神話」の二つのプレッシャーの有無、自信の高低とその受け止め方や対処の仕方の関係、自信と自尊感情との関連を検討した。その結果、すべての教師がプレッシャーを体験し、その受け止め方や対処には自信が関係し、「教科指導力に対する自信」と自尊感情が関連していることが明らかになったが、「英語能力に対する自信」の中の英語4技能のうち、どの技能に対する自信が自尊感情と関連しているかは明らかにすることができなかった。今後、英語4技能と自尊感情の関連を調査することを課題としたい。また、自尊感情とバーンアウトが概ね関連することは示唆されたが、自尊感情が高ければ、バーンアウトを防げるかどうかについては疑問が残った。バーンアウトを防ぐ個人的・心理的要因の一つに過ぎない自尊感情が、どのくらい英語教師のバーンアウトと関連するのかを明らかにすることも、英語教師のメンタルヘルスを保ってバーンアウトを防ぐ一助となると考えられる。今回は研究対象となる参加者が6名と少なかったことでこれらの課題が残った。今後、参加校・参加者を大幅に増加させた質的研究、または、質問紙などを用いた量的研究を実施し、教職経験年数・担当学年・担任の有無等の個人差を統制して分析する必要がある。

## 文献

- 秋田喜代美 (2012). 『学びの心理学——授業をデザインする』左右社.
- 石川智恵 (2018). 「自信」の概念分析——中堅助産師の自信への適用可能性『日本助産学会誌』32(2), 85-100. <https://doi.org/fghx>
- 伊藤美奈子 (2000). 教師のバーンアウト傾向を規定する諸要因に関する探索的研究『教育心理学研究』48(1), 12-20. <https://doi.org/fghs>
- 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『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要——教育科学』54(2), 27-44. <https://doi.org/fgh8>
- 荻野佳代子 (1998). バーンアウト研究の課題と展望——その概念を中心に『学術研究—教育心理学編』(早稲田大学教育学部) 47, 57-72.
- 金谷直美 (2013). 教師をとりまく環境とメンタルヘルスとの関連——学校現場で自分を大切にしながら、働き続けるために『島根大学大学院教育学研究科「現職短期1年コース」課題研究成果論集』4, 21-30. <http://ir.lib.shimane-u.ac.jp/31732>
- 椋田容世, 小野圭司 (2014). 若手教師のメンタルヘルスのための実践的取り組みの検討——教員メンタルサポートプログラム『埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』13, 77-83. <https://doi.org/fghw>
- 曾山和彦, 本間恵美子 (2006). 教師のメンタルヘルスに及ぼすサポートグループ参加の効果——自尊感情, バーンアウトの視点から『秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要』28, 111-118. <http://hdl.handle.net/10295/660>
- 田尾雅夫, 久保真人 (1996). 『バーンアウトの理論と実際』誠信書房.

- 竹本弥生, 高橋智 (2011). 「教師の専門性」意識の検討——小学校・中学校・高校教師への質問紙調査から『東京学芸大学紀要——総合教育科学系』62(2), 143-151. <http://hdl.handle.net/2309/108112>
- 田村修一, 石隈利紀 (2001). 指導・援助サービス上の悩みにおける中学校教師の被援助志向性に関する研究『教育心理学研究』49(4), 438-448. <https://doi.org/flight>
- 田村修一, 石隈利紀 (2002). 中学校教師の被援助志向性と自尊感情の関連『教育心理学研究』50(3), 291-300. <https://doi.org/fghv>
- 文部科学省 (2018a). 『教員勤務実態調査 (平成28年度) 集計【確定値】』. [https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/detail/\\_icsFiles/afieldfile/2018/09/27/1409224\\_002\\_4.pdf](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2018/09/27/1409224_002_4.pdf)
- 文部科学省 (2018b). 『平成30年度「英語教育実施状況調査」の結果について』. [https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/detail/\\_icsFiles/afieldfile/2019/04/17/1415043\\_01\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2019/04/17/1415043_01_1.pdf)
- 文部科学省 (2019). 病気休職者の学校種別・年代別・性別・職種別状況 (教育職員) (平成30年度) 『平成30年度公立学校教職員の人事行政状況調査について』. [https://www.mext.go.jp/content/20191224-mxt\\_zaimu-000003245\\_10103.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20191224-mxt_zaimu-000003245_10103.pdf)
- Aoki, N. (2010). Teacher anxiety revisited: A permeating sacred story. 『阪大日本語研究』22, 1-10. <http://hdl.handle.net/11094/5006>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/cgp>
- Benke, E., & Medgyes, P. (2005). Differences in teaching behaviour between native and non-native speaker teachers: As seen by the learners. In E. Llurda (Eds.), *Non-native language teachers* (pp. 195-215). Springer. <https://doi.org/bjxrc8>
- Chen, Z., & Goh, C. (2011). Teaching oral english in higher education: Challenges to EFL teachers. *Teaching in Higher Education*, 16(3), 333-345. <https://doi.org/b74z75>
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1995). Teachers' professional knowledge landscapes: Secret, sacred, and cover stories. In D. J. Clandinin & F. M. Connelly (Eds.), *Teachers' professional knowledge landscapes* (pp. 3-15). Teachers College Press.
- Crites, S. (1971). The narrative quality of experience. *Journal of the American Academy of Religion*, 39(3), 291-311. <https://doi.org/bb434n>
- de Heus, P., & Diekstra, R. F. W. (1999). Do teachers burn out more easily? A comparison of teachers with other social professions on work stress and burnout symptoms. In R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (pp. 269-284). Cambridge University Press. <https://doi.org/c48x5v>
- Fernet, C., Guay, F., Senécal, C., & Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 514-525. <https://doi.org/fx9382>
- Holliday, A. (2006). Native-speakerism. *ELT Journal*, 60(4), 385-387. <https://doi.org/bdght9>
- Holstein, J. A., & Gubrium, J. F. (2003). Active interviewing. In J. F. Gubrium & J. A. Holstein (Eds.), *Postmodern interviewing* (pp. 67-80). Sage. <https://doi.org/fgh6>

- Horwitz, E. K. (1996). Even teachers get the blues: Recognizing and alleviating language teachers' feelings of foreign language anxiety. *Foreign Language Annals*, 29(3), 365-372. <https://doi.org/dszbdk>
- Keller, M. M., Chang, M. L., Becker, E. S., Goetz, T., & Frenzel, A. C. (2014). Teachers' emotional experiences and exhaustion as predictors of emotional labor in the classroom: An experience sampling study. *Frontiers in Psychology*, 5, 1442. <https://doi.org/fghr>
- Khajavy, G. H., Ghonsooly, B., & Hosseini Fatemi, A. (2017). Testing a burnout model based on affective-motivational factors among EFL teachers. *Current Psychology*, 36(2), 339-349. <https://doi.org/gbmkvm>
- Llurda, E. (2004). Non-native-speaker teachers and english as an international language. *International Journal of Applied Linguistics*, 14(3), 314-323. <https://doi.org/d2czwc>
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99-113. <https://doi.org/cfj>
- Park, G. (2012). "I am never afraid of being recognized as an NNES" : One teacher's journey in claiming and embracing her nonnative-speaker identity. *TESOL quarterly*, 46(1), 127-151. <https://doi.org/fgh2>
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press.
- Song, J. (2016). Emotions and language teacher identity: Conflicts, vulnerability, and transformation. *TESOL Quarterly*, 50(3), 631-654. <https://doi.org/gcphdg>
- Waterfield, M. (2019). A case study of an independent professional development project in a Japanese private secondary school. 『熊本大学社会文化研究』 17, 181-204. <http://hdl.handle.net/2298/42144>
- Yuan, R. (2019). A critical review on nonnative english teacher identity research: From 2008 to 2017. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 40(6), 518-537. <https://doi.org/fghz>

付録1. 質問紙調査 質問項目：教師自尊感情尺度 (\* は逆転項目)

[あてはまらない, あまりあてはまらない, ややあてはまる, あてはまる]

- ① 少なくとも人並みには, 価値のある教師である
- ② 教師としてのいろいろな良い資質・能力を持っている
- ③ 教師として, 敗北者だと思ふことがある \*
- ④ 教師としての仕事を, 人並みにはうまくやれる
- ⑤ 自分には, 教師として自慢できるところがあまりない \*
- ⑥ 教師としての自分を肯定的に見ている
- ⑦ 教師としての自分に, だいたい満足している
- ⑧ 自分は全くだめな教師だと思ふことがある \*
- ⑨ 何かにつけて, 自分は役に立たない教師だと思ふ \*

田村修一, 石隈利紀 (2002). 中学校教師の被援助志向性と自尊感情の関連『教育心理学研究』50(3), 291-300. <https://doi.org/fghv>

付録2. 質問紙調査 質問項目：バーンアウト尺度 (\* は逆転項目)

[あてはまらない, あまりあてはまらない, ややあてはまる, あてはまる]

- ① 「こんな仕事, もう辞めたい」と思ふことがある
- ② 我を忘れるほど仕事に熱中することがある \*
- ③ こまごまと心配りをすることが面倒に感じることがある
- ④ この仕事は私の性分に合っていると思ふことがある \*
- ⑤ 同僚や児童生徒の顔を見るのも嫌になることがある
- ⑥ 自分の仕事がつまらなく思えて仕方がないことがある
- ⑦ 一日の仕事が終わると「やっと終わった」と感じるがある
- ⑧ 出勤前, 職場に出るのが嫌になって家にいたいと思ふことがある
- ⑨ 仕事を終えて, 今日は気持ちの良い日だったと思ふことがある \*
- ⑩ 同僚や児童生徒と, 何も話したくないと思ふことがある
- ⑪ 仕事の結果はどうでもよいと思ふことがある
- ⑫ 仕事のために心にゆとりがなくなったと感じることがある
- ⑬ 今の仕事に, 心から喜びを感じるがある \*
- ⑭ 今の仕事は, 私にとってあまり意味がないと思ふことがある
- ⑮ 仕事楽しくて, 知らないうちに時間が過ぎることがある \*
- ⑯ 身体も気持ちも疲れ果てたと思ふことがある
- ⑰ 我ながら, 仕事をうまくやり終えたと思ふことがある \*

田尾雅夫, 久保真人 (1996). 『バーンアウトの理論と実際』誠信書房. 日本版バーンアウト尺度 (MBI) の伊藤美奈子 (2000). 教師のバーンアウト傾向を規定する諸要因に関する探索的研究『教育心理学研究』48(1), 12-20. <https://doi.org/fghs> による改訂版



Article

# A study on the relationship between the confidence and self-esteem of Japanese teachers of English

## Analysis of the interview on English teaching

HAYASHI, Shoko\*

*Graduate School of Education, University of Tokyo, Japan*

### Abstract

The purpose of this study is to find out whether Japanese teachers of English feel the pressure of inferiority to native English speakers and feel that they should not make any mistakes while teaching in class, and to analyse how different their reactions are depending on their levels of confidence in their teaching and English language skills when they face those pressures, through the data from interviews. The correlation between those individual confidence levels and self-esteem, an important factor of teachers' mental health, is also analysed. After analysing the data from interviews, results suggest that they feel these pressures and react differently depending on their levels of confidence, and then support themselves through those reactions. While confidence in teaching skills is related to teachers' self-esteem, no specific English language skills or knowledge seem to be related. Teachers who can make use of their English language skills or knowledge in which they are confident, along with their established teaching styles matched with the contents of the lessons and students' needs in class, tend to maintain high self-esteem.

*Keywords:* language teachers, teachers' self-esteem, confidence, Native-speakerism, sacred story

Copyright © 2020 by Association for Language and Cultural Education

---

\*E-mail: shokohay1025@p.u-tokyo.ac.jp

## 論文

技能実習生の境界意識の変容と  
地域の日本語教室に参加することの意味

ある中国人技能実習生の語りから

村田 竜樹\*

(名古屋大学大学院人文学研究科)

## 概要

本稿は、技能実習生として来日し、地域の日本語教室に参加していた中国人技能実習生ジョさんのライフストーリーである。ジョさんがどのように実習生活における困難に対処してきたのか、その過程でどのように境界や価値観が変容したのか、そして技能実習生活に地域の日本語教室への参加がどのような意味を持っていたのかについて、ジョさんの語りから分析した。その結果、ジョさんは実習生活の中で、「子どもみたい」なわがままな自分から、価値観の相違を前提とし同じ目的に向けて理解し合う「大人しい」自分へと変容していた。また、ジョさんは職場で生じる問題に能動的に関与しており、その過程は、分断された職場を変革していく水平的学習の過程であった。その中で、地域の日本語教室と職場間の越境は「一人の人間として」他者と関わろうとするジョさんの実習生活そのものを支えており、職場を変革する水平的学習を支えるものであったことが明らかになった。

キーワード ライフストーリー、越境、境界、水平的学習、価値観の変容

Copyright © 2020 by Association for Language and Cultural Education

## 1. 問題の所在

近年、不足する働き手として外国人人材を活用しようとする動きが活発化している。新たに「特定技能」の在留資格が新設され、2019年4月より施行されるなど、働き手が不足する分野を中心に労働力を確保するための法整備が進められ、状況は目まぐるしく変化している。従来から行われている外国人技

能実習制度も、そのような不足する働き手の確保とといった動きの中に位置づけることができるだろう。2019年末時点での外国人技能実習生は410,972人に上り(法務省, 2020)、彼ら彼女らに対する日本語支援の必要性も高まっている。そしてその受け皿の一つとなっているのが地域の日本語教室(以下、日本語教室)といえる。筆者がボランティアとして参加している日本語教室(以下、A日本語教室)にも多くの技能実習生が参加している。A日本語教室には毎回20名程度の外国人参加者が教室に来ているが、そ

\*Eメール: tatsuabcdwy213716@gmail.com

の8割程度が近隣企業の技能実習生であるなど、参加者に占める技能実習生の割合が高い。一方で、馮(2013)によると、技能実習生は受け入れ企業外部の日本人と触れ合う機会が少なく、日本語学習に興味を示さない技能実習生もいるという。A日本語教室に参加する技能実習生に話を聞いても、生活のほとんどの時間を同じ会社で実習を行う技能実習生と過ごしており、また仕事の際に日本語をほとんど必要としないとの声が頻繁に聞かれる。そのような状況においては、馮(2013)の指摘の通り、日本語学習や日本語教室への参加に興味を示さない技能実習生も一定数存在すると考えられる。では、日本語教室に参加する技能実習生はどのような目的で日本語教室に参加しているのだろうか。また、日本語教室は彼ら彼女らの技能実習生活においてどのような意味があり、教室に参加することが、技能実習生活とどのように関わっているのだろうか。本稿はそのような問いを出発点とするものである。

本稿は、東海地方の水産加工会社で3年間技能実習を行い帰国したジョさん(仮名)のライフストーリーである。技能実習生として来日したジョさんがどのように実習生活を充実させようとしたのか、具体的にはジョさんがどのように越境に伴う困難を乗り越えたのか、その結果どのように価値観が変容したのか、そのような実習生活に日本語教室がどのように関わっていたのかについて、当人の実習生活と日本語教室に対する意味づけから明らかにする。

## 2. 先行研究と研究の視点

本章では、外国人技能実習制度(以下、技能実習制度)を概観した後、本稿に関わる先行研究を示す。なお、本稿は「技能実習」の在留資格が設けられた2010年以降の技能実習制度に関する研究であるが、先行研究では2010年以降の技能実習制度の下で行われた調査と2010年まで施行された「外国人研

修・技能実習制度」のものとの混在している。本稿では、先行研究と本稿の研究目的との関わりを重視し、2010年まで施行された「外国人研修・技能実習制度」の下で行われた先行研究も含めて記述することとする。

### 2. 1. 技能実習制度の概要

ここでは、2010年以降の技能実習制度について概観する。2010年以降の技能実習制度は、それまでの「外国人研修・技能実習制度」に代わる形で2010年7月に施行された。「外国人研修・技能実習制度」との大きな変更点として、「技能実習」の在留資格が設けられたことや、一年目から技能実習生として実習を行うことができ企業との雇用関係が結ばれる点が挙げられる。高宅(2018, p. 130)によるとこのような変更は、2010年まで施行された「外国人研修・技能実習制度」において依然として研修生<sup>1</sup>を低賃金労働者として扱う企業と研修手当を事実上の報酬として働こうとする研修生が後を絶たなかったことなどが背景にあるという(高宅, 2018, pp. 91-155)。また、2016年には『外国人の技能実習の適正な実施及び技能実習生の保護に関する法律(技能実習法)』が成立し、2017年11月に施行され、技能実習の適正な実施と技能実習生の保護などが定められた。外国人技能実習制度について、法務省はその目的を「技能実習制度は、我が国で培われた技能、技術又は知識の開発途上地域等への移転を図り、当該開発途上地域等の経済発展を担う「人づくり」に寄与することを目的として創設された制度」(『技能実習の適正な実施

1 2010年まで施行された「外国人研修・技能実習制度」は、1年目に「研修」の在留資格で研修を行い、2年目からは「特定活動」の在留資格で技能実習を行うものであった。研修生は研修期間中に就労活動の報酬を得ることはできないが、企業は研修手当を支給することが可能であった。

及び技能実習生の保護に関する基本方針』(2017)であるとしている。このように技能実習制度は、開発途上地域への貢献という名目で行われている。一方で、「その実態は明らかに低賃金労働力供給である」(小井土, 上林, 2018)といった指摘も多くなされており、技能実習制度には制度として致命的な問題があるとの認識を多くの研究者やジャーナリストが抱いていることは周知の事実であろう。しかし現状においては、この技能実習制度が少子高齢化が進む国内の労働力不足を緩和する一翼を担っている。この制度では、「技能実習1号」と「技能実習2号」, 「技能実習3号」の在留資格が設けられており、技能実習の1年目が「技能実習1号」, 2年目と3年目が「技能実習2号」, 4年目と5年目が「技能実習3号」となっている<sup>2</sup>。そのため技能実習生は最大5年間の実習の後、帰国することとなる。

技能実習制度に対しては、それまでの制度も含め制度的問題点を指摘する声が多い(守屋, 傳, 2011, pp. 140-164; 上林, 2002, pp. 69-96)。また、従来から技能実習生は「搾取される低賃金労働者-搾取する日本企業」という対立構図に置かれ、受動的な存在として捉えられることが多い(王, 2018)。その構図や制度的問題の存在を否定するつもりはないが、日本語教育の必要性和実質的就労可否かは本来、無関係なものである(佟, 浅野, 2001)。また、「搾取される低賃金労働者-搾取する日本企業」という対立構図に囚われることで、技能実習生の多様性が不可視化され、技能実習生 = 搾取される低賃金労働者として本質化されることにつながる恐れがある。そのため本稿では、制度的な問題点について議論することを目的とはせず、ジョさんの技能実習生活における能動性に着目する。技能実習生としての彼ら彼女らの越境の意味について明らかにすることは、「搾

取される低賃金労働者-搾取する日本企業」という対立構図では捉えきれない技能実習生のあり様を示すことができるだろう。

## 2. 2. 研修生, 技能実習生に関する先行研究

研修生や技能実習生の日本語学習に焦点を当てた研究として、馮(2013), 榮(2016, 2018)が挙げられる。馮(2013)は中国人研修生・技能実習生の日本語習得の実態と日本社会・日本人との関わり方, そこで生じる問題について把握するために参与観察と聞き取り調査を行った。そして、日本人と中国人研修生・技能実習生間の人間関係の悪化が、日本語学習意欲の低下につながり、日本語能力の欠如がますます深刻化するという悪循環が生じること、一方で受け入れ企業内部だけでなく外部の日本人と交流する契機があると日本語学習意欲が高まり、日本語能力の向上に貢献することを指摘している。馮(2013)では、日本語習得や日本語能力を中心に議論しているため、企業内外の日本人との関わりが持つ意味についてさらに掘り下げる余地があるが、これらの指摘を踏まえると、企業内外の他者との関わりが持つ意味は大きく、実習生活に大きく影響すると考えられる。そのため、職場コミュニティに参加する過程での他者との関わり方や職場以外のコミュニティへの参加の意味についても明らかにする必要があると考える。榮(2016)は、日本語が上達した中国人研修生の日本語学習へのアプローチから、彼ら彼女らの学習状況を理解することを目的とし、ケーススタディの手法で分析を行っている。その結果、研修生の日本語学習において、自分なりに自律学習を行うことが学習の継続と上達への重要な鍵であること、日本語学習には研修生活の中のストレスの軽減、精神的自由の獲得、将来への自信を育てるなどの意義があることを明らかにした。また榮(2018)は、ある中国人技能実習生がどのように日本語を勉強した

2 外国人技能実習制度は、企業単独型と団体管理型とでさらに「技能実習1号イ」, 「技能実習2号イ」, 「技能実習1号ロ」, 「技能実習2号ロ」などに分けられる。

のか、また日本語学習の動機づけがどのように変化したのかを明らかにするために、日本語能力試験のN1, N2に合格していない中国人技能実習生Hさんを対象に質的ケーススタディ調査を行った。その結果、日本語ができなくても困らない環境と自分の日本語レベルに満足していたことが、日本語学習をあまりしなかった理由であることを明らかにした。栄(2016, 2018)は、これまでの研究が制度的な問題点を中心にするものであるなかで、日本語学習が実習生活においてどのような意味を持つのかについて記述されている点で示唆的である。一方、技能実習生の日本語学習に焦点を当てているため、技能実習生が技能実習という移動の経験のなかでどのようなコミュニティ間、状況間のギャップや困難に直面し、どのように対処したのかなどといった実習生活の過程は射程外であり、十分に明らかにされていない。

研修生・技能実習生と日本語教室との関わりに焦点を当てたものに小松(2011)、御館(2007)がある。小松(2011)は日本語教室で日本語学習を続ける技能実習生の実態について、関係者に聞き取り調査をするなかで、従来の「技能実習生の日本語教育」のありかたをめぐる議論が、来日前後の集合研修を中心とした極めて限定的なものにとどまっていることを指摘している。御館(2007)は、日本語教室に参加する研修生へのインタビューを通して、研修生としての自己の位置づけと日本語学習の意味について分析した。その結果、個々の研修生において、現在の生活や将来の描き方、日本語学習の位置づけ、自己のカテゴリーの位置づけが相互に関連し、包括的に「自己」が構築されていることを明らかにした。そして、「研修生にとっての「日本語」や「日本語学習」とは、彼女たちの個人史や研修制度や現在の研修生活といった社会的状況と無関係ではいられない」(p. 17) ため、「日本語教室を訪れる人が抱えるさまざまな歴史的・制度的・社会的文脈に目を向けることが

重要である」(pp. 17-18) ことを指摘している。御館(2007)の指摘を踏まえると、日本語教室に参加する技能実習生の日本語教室への意味づけを明らかにするためには、彼ら彼女らの実習生活を詳細に捉えたうえで、その実習生活と日本語教室との結びつきについて考える必要があるのではないだろうか。

## 2. 3. 研究の視点：越境における境界

2. 1. と2. 2. で述べたように、これまでの研究では制度的な問題を指摘するものや、日本語学習に焦点をあてたものは見られるが、技能実習生のコミュニティへの参加過程やそれに伴う困難、価値観の変容といった過程に焦点を当て、日本語教室との関わりについて検討したものは管見の限り見当たらない。技能実習生はそれぞれの国から来日し、実習を行う。それは今まで参加していたコミュニティや状況から異なるコミュニティや状況へと移動し参加していくことを意味し、その参加過程では多かれ少なかれコミュニティや状況間でのギャップや困難が生じると考えられる。そして技能実習生はそのようなギャップや困難に直面しながらも、実習を進めていかなければならない。日本語教室に参加する技能実習生の日本語教室への参加目的は多様であると考えられるが、何らかの形で実習生活を充実させるために参加していることが考えられる。またどのような目的であれ日本語教室はそのような彼ら彼女らの越境の経験に包含されており、切り離せるものではない。彼ら彼女らにとっての日本語教室の意味を捉えるためには、彼ら彼女らの職場コミュニティへの参加のあり様をも視野に入れる必要があると考える。本稿では、これらを明らかにするための研究の視点として「越境 (boundary crossing)」の概念を用いる。ここでいう越境とは、元々 Engeström et al. (1995) が使用した用語であり、異なる文脈間の境界を越えることを指す。Engeström et al. (1995) は、職場な

どにおける従来の学習や熟達の議論が、ある文脈における比較的安定した実践や活動を前提としていることを指摘し、そのような安定した実践や活動の中で専門的な知識やスキルに熟達し有能になっていくような学習のプロセスを垂直的学習と呼んでいる。一方で、部署間やチーム間など異なる文脈に身を置く者が境界を越え、協働的に問題を解決しようとする際には、知識やスキルに熟達し有能になっていくといった垂直的な見方では捉えられない学びが生じているといい、このような越境による学びを水平的学習と呼んでいる。そして、垂直的学習だけでなく水平的学習に着目する必要性を説いている。また、青山(2015)はEngeström et al.(1995)の議論から、水平的学習について「何かに熟達するプロセスとは違って、ものの見方が変わるプロセスであり、さらには自分自身のあり方が変わっていくプロセス」(p. 20)であると述べている。このように、越境による学びとは、特定の実践や活動を通じた知識やスキルの獲得ではなく、境界を越え他者と協働することによって生じるものであり、ものの見方が変わり自らも変容していくプロセスであるといえる。以下、この越境について香川(2011, 2015)を中心に述べる。香川(2015)によると越境とは「人やモノが複数のコミュニティをまたいだり、異質な文脈同士がその境界を越えて結びついたりする過程を、さらには、そこで起こる人々やモノの変容過程」(p. 35)を意味する。また香川(2015, pp. 35-64)によると、越境には3つのタイプがあるという。1つ目が、学校から職場へといった時間的に前後するかたちで複数のコミュニティや状況間を移動する「状況間移動」である。2つ目が、現在直接参加しているコミュニティや状況での目的を達成するために、他の状況にアクセスする、もしくは別の状況での目的を達成するために、ある状況に参加する過程を意味する「手段的横断」である。3つ目が、異質な文化が同じ時間や場所で交わり、新たな実践やモノや知識を創造していく

「ハイブリダイゼーション」である(p. 41)。そしてコミュニティ間や状況間には境界が生じており、それは単に自集団と他集団とを切り分けるものだけでなく、上司と部下、古参と新参といった階層間の他、行政と住民、専門家と非専門家など、いたるところで生じるものであるという(p. 36)。また境界の特徴として、固定的ではなく強弱や質や意味は実践の中で変容する(境界変容)、複数の境界があちこちで生まれ交差し、立場や視点によって異なる意味づけがなされる(多重境界性)、問題を生むが必要でもある(境界の根源的矛盾)、人間活動のなかで構成され、人びとの手によりつくり変えることができる(境界の構成と変容)といった点が挙げられるという(pp. 36-38)。すなわち越境とは、「境界の解消過程というよりむしろ、古い境界から新しい境界への組み換え(境界の再編成)や、新たな境界の生成、境界の質や意味や強度の変化などを含む、境界変容の過程」(香川, 2011, p. 615)と捉えることができる。このような越境や境界などの概念を技能実習生の文脈で解釈する場合、次のように説明できる。母国の企業から日本の実習先の企業への移動では、日本語の問題や仕事のやり方といった点で、今までのやり方が通用しないことがあるだろうし、実習先の作業グループ間や、日本人社員と実習生とで作業が分けられている場合は、何か問題が生じた際に境界を越えて問題を解決しなければならないこともあるだろう。また、日本語教室に参加することになれば、日本語学習などの何らかの目的のために2つのコミュニティを物理的に越境するといえる。その中で、技能実習生は様々な困難を経験しながらも、それを解消しようとし、学びを得ていくと考えられる。このような過程においては、単に技能実習生個人の知識やスキルの獲得といった垂直的な学びによって問題が解消されると考えるだけでは不十分であり、境界を越えて、もしくは境界を変容させながらどのように問題を解消するのかといった水平的な学びの視点から彼

ら彼女らの実習生活を捉える必要があるのではないだろうか。

このように技能実習生は、実習過程で様々な越境やそれに伴う境界に出会うことが予想される。そして、そのような境界を変容させていくことによって、実習生活を充実させ、学びにつなげていく。彼ら彼女らへの支援を考える際には、このような実習生活における彼ら彼女らと境界との関係性、関係性の変容に伴う価値観の変容を明らかにすることが必要であると考え。そのため、本稿は香川 (2011, 2015, pp. 35-64) の越境の捉え方に依拠し、ジョさんの実習生活における境界に着目し、論を進めることとする。

### 3. 研究課題と研究方法

#### 3. 1. 研究課題

これまでの研究では、技能実習制度の制度的問題点を指摘するものが多かった。また、日本語教室との関わりを含めた技能実習生の実習生活における越境についての議論は十分でない。そのため本稿では、越境における境界に着目し、ジョさんがどのように実習生活におけるコミュニティや状況間のギャップや困難に対処してきたのか、その過程でどのように境界や価値観が変容したのかについて明らかにする。そのうえで日本語教室がジョさんの実習生活にどのように関わっていたのかについて明らかにすることを研究課題とする。

#### 3. 2. ライフストーリー研究法

本稿は、3. 1. の研究課題を明らかにするために、ライフストーリー研究法を用いる。桜井 (2002) によると、ライフストーリー研究法とは「個人がこれまで歩んできた人生全体ないしはその一部に焦点

をあわせて全体的に、その人自身の経験から社会や文化の諸相や変動を読み解こうとするもの」(桜井, 2002, p. 14) である。また三代 (2015) によると、ライフストーリーとは「調査者と調査協力者の相互行為によって〈いま-ここ〉で構築されるストーリー」であり、「そのストーリーがいかにして構築されたのかという視点から語りを理解し、社会的現実の主観的構成に迫る」(p. 3) のものである。本稿は、技能実習生であるジョさんが実習生活という越境の経験をどのように捉えているのか、そしてそのような実習生活や日本語教室への参加にどのような意味づけを行っているのかについて明らかにするものである。そのため、ライフストーリー研究法を用いることが適当であると判断した。

ライフストーリー研究法において調査協力者の語りとは「かならずしも語り手があらかじめ保持していたものとしてインタビューの場に持ち出されたものではなく、語り手とインタビュアーの相互行為を通して構築される」(桜井, 2002, p. 28) のものである。

これらを踏まえ本稿ではライフストーリーについて、調査協力者の文化的、社会的文脈に内包された経験とその意味が調査協力者と調査者の相互作用によって構築されるものと捉える。これにより、ジョさんの実習生活という経験を掘り下げて記述することによって、技能実習生の越境に伴う境界や価値観の変容、そして日本語教室の関わりについて明らかにできると考える。

#### 3. 3. 筆者との関わりと調査概要

ジョさんは、東海地方の水産加工会社で3年間技能実習を行った。ジョさんは、20代の中国人女性で、2015年から3年間技能実習を行った後、帰国した。ジョさんと筆者は、ジョさんが技能実習3年目の際に帰国するまでの最後の半年間程度、A日本語教室で一緒に活動をしていたことがある。

ジョさんが参加していたA日本語教室は、市の国際交流協会が主催している日本語教室である。主な外国人参加者は近隣の企業で働く技能実習生であるが、その他にも日本人の夫を持つ配偶者や近隣大学の留学生なども参加している。国籍は中国やベトナムなどの参加者がほとんどである。A日本語教室は、1年を通して基本的に第1, 第2, 第3日曜日に公民館の部屋を借りて開催されている。活動内容は特に決まっておらず、学習者<sup>3</sup>が持参した教科書を使ったり日本語能力試験の勉強をしたりするなど各グループで異なっている。また、基本的に1名のボランティアが2~3名の学習者を担当するなど少人数で行われるが、ボランティアと学習者の人数によっては、1名のボランティアが6~8名程度の学習者を一度に担当する場合もある。筆者はA日本語教室に2018年の冬から現在に至るまで一ボランティアとしてほとんど毎回参加しており、ジョさんともA日本語教室で知り合った。

ジョさんは筆者がA日本語教室に初めて参加したときに担当した学習者である。筆者とジョさんが出会った当時、ジョさんは日本語能力試験N1の合格を目指していた。その後ジョさんが帰国するまでの半年間程度、マンツーマンで試験対策やおしゃべりなどの活動を行っていた<sup>4</sup>。また、ジョさんが帰国した後もチャットアプリで連絡を取り合うなど、関係を継続している。ジョさんに調査協力をお願いした理由として、ジョさんが実習生活を通じて継続的に日本語教室に参加していたこと、日本語でのコミュニケーションにほとんど問題がなく、N1に合格するまでに至ったことなどが挙げられる。筆者が出会っ

3 本稿ではA日本語教室の活動や教室内に流通する呼称を考慮し、日本人参加者と外国人参加者について、便宜的にそれぞれをボランティアと学習者と呼ぶこととする。

4 その後、帰国直前に受験した日本語能力試験でジョさんはN1に合格した。

た技能実習生で、ジョさんのように継続的に日本語教室に参加し、日本語で問題なくコミュニケーションができるまでに至った技能実習生はほとんどいない。そのため、ジョさんの語りを聞くことで、日本語教室への参加や技能実習生活の意味づけを明らかにできるのではないかと考えた。ジョさんは既に帰国しているため、インタビューはビデオチャットを用いて行った。ジョさんはN1に合格しており、日本語でのコミュニケーションにほとんど問題がないため、インタビューは基本的に日本語で行った<sup>5</sup>。インタビューは2019年9月に1時間半程度行い(1回目)、2019年10月に1回目の内容の確認や聞きもらったことを中心に再度1時間半程度行った(2回目)。本稿はこれらインタビューのトランスクリプトを主な分析対象とする。また、その他チャットなどで補足的に聞いた内容も分析対象とする。なお、インタビューを依頼する際に口頭で調査概要や個人情報の取り扱い、調査はいつでも中止できる旨などを説明した。またインタビュー開始前に研究について再度口頭で説明し調査協力書のサインを確認した後、インタビューを開始した。

#### 4. 結果

まず、ジョさんの来日までの経緯についてまとめておく。ジョさんは当時住んでいた村で技能実習生<sup>6</sup>の募集が掲示されていたことから、技能実習制度を知った。もともと日系企業で働いていた経験もあり、日本に対する興味があった。ジョさんがこの

5 筆者が少し中国語を理解できるため、中国語が混ざることもあった。

6 ジョさんは語りのなかで、自身を研修生と呼んでいる。ただし制度上はジョさんは技能実習生であるため、本稿ではジョさんの語りとその引用部分については研修生のままにし、それ以外の記述では技能実習生もしくは実習生と表現する。つまりこれ以降の研修生と技能実習生(実習生)は同様の意味で使用される。



制度を利用して日本へ来ようと思ったのは、主に次の3つの理由からである。1つ目は、日本語を勉強したいと思っていたこと、2つ目は、日本のいろいろなところを旅行したいと思っていたこと、3つ目は、日本で働いてお金を稼ぎたいと思っていたことである。その際に、ジョさんが留学ではなく実習を選んだのは、日本の職場を見たいという思いや留学よりもお金が稼げると考えていたからである。

ジョさんは来日前に3か月間、同じように技能実習生として来日する予定の中国人20名程度と共に日本語研修を受講した。日本語研修では中国で広く使用されている文法積み上げ式のテキストを使って五十音から日本語を勉強した。また、来日後にはさらに1か月間、日本語研修を受けた。この研修では、日本で生活する際に必要な日本語やルールなども扱われた。ジョさんがA日本語教室に参加することになったのは、日本語研修を修了した際、日本語学習を続けたいと言ったジョさんに対して実習先の社長がA日本語教室を紹介したからである。その後ジョさんは、一時期参加しない期間があったものの、継続的にA日本語教室の活動に参加していた。以下、ジョさんのライフストーリーについて記述する。その際に、ジョさんの語りから引用したことは「」で示す。なお、インタビューの語りを示す際には、発話者の右に発話番号を示し、どの位置で語られた発話かを明確にした。また語りの中の（）は文脈をわかりやすくするために筆者が追記したものである。発話が長くなりすぎる部分は（略）として、必要に応じて筆者が省略した。音声が不明瞭で聞き取ることができない部分は\*\*と表記した。

#### 4. 1. 中国から日本へ：実習生活の開始に伴う移動とギャップ

来日したジョさんは、実習を行いながら、1か月間の日本語研修を受けることとなる。水産加工会社

で実習を始めたジョさんは、毎朝5時45分から8時まで水産加工の実習を行い、その後近くの公民館へ移動し、9時から5時まで日本語研修を受けていた。日本語研修は商工会が実施しているもので、教師も商工会の日本人だったという。そこでは、日本で生活を送るうえで必要になる日本語や生活のルールなどが扱われた。そしてジョさんは、来日前の日本語研修と比較し、日本で日本語研修が役に立ったと感じている。それは、日本での日本語研修は既に日本におり、日本人と関わることのできる環境の中で行われるものであり、自分の生活で役に立つ言葉とそうでない言葉を自分で選択できるからである。また、日本での日本語研修は地元に住む人々が使用するような表現を使って進められたことも役に立ったと感じている。

ジョ (160)：なんで、なんで日本で勉強して一か月の勉強は役に立ったかというと、もう日本、もう日本、日本いますから、あの一勉強して使う、使う、日本人たちと、付き合っただけに使うことできるから、よく覚えます。あの一、何が役に立つ、何が役にはあまりた、何があまり使わないと選びます。あの一、よく使うのことは、言葉をちゃんと練習して、勉強して、それが、あの、大事です。役に立つなることです。

筆者 (161)：なるほど。

ジョ (162)：中国でいろいろ勉強しましたが、実際の、実際の環境は、環境はないですから、なんか、なにがよく使う、何がよく使わない、全部覚えたほうがいいけど、全部よく、よく覚えていませんから。と、あのとき、あ、H県いる場所も、いる場所の周りの人の言い方で、教え、教えてもらえましたから。あの一、最初は中国での、中国人の先生は、普通に日本の言い方をしましたけど、でも私一年目のときは東京行きました、行くことがありますよ。あのとき、東京いるのとき、日本人の言葉はわかりやすいと

思います。なんか標準, 標準です。私はH県で迷ったことあるけど, あの, 道の中にある人, どこ? どこ? あのおばあさんは回答したの言葉は, 私は全然わからない。私は問題を出しましたけど, むこう解答もらえましたが, わからないからまた迷っています。

筆者 (163) : やっぱり難しんだ。

ジョ (164) : だから日本で勉強した方が, あっちの方が役に立っています。

一方で来日前の日本語研修では, どのような言葉が実際によく使われるのかわからず, かといって全ての言葉を覚えることもできない。また, 旅行で東京に行った際に聞いた日本人の話す日本語はわかりやすかったが, 実習先の同じ地域に住む日本人と関わる際に, 相手の言ったことが全然わからなかったことから, 来日後の日本語研修に比べて役に立たなかったと感じている。

#### 4. 2. 職場における困難

水産加工会社で実習を始めた当初, ジョさんにとって職場は, 雰囲気が悪くなく「変な感じ」のものであった。それは, 職場の日本人と中国人とでコミュニケーションが取れず, 誤解が生じることがあったためである。このような雰囲気の中で, ジョさんは3年間我慢して過ごそうとしていた。ジョさんにとって実習は長くても3年間であるため, コミュニケーションが取れずに誤解が生じたり仕事もうまくできずに社長に怒られたりしても, 3年間我慢すれば帰国できる, そのように考えながら実習を行っていた。

ジョ (193) : (略) その (班長や社長などとの) コミュニケーションはないとなんか, 自分のままのやり方を続けて, あの, 結果も良くないし, 社長も怒って, 怒ってけど, よくできない。よくできないとまた怒る。怒るはこっちはまだ, まだ,

まだよく, よくしない。なんかもう, もう, どう, どうしても社長は怒るから, 私は, もう大丈夫です, 何でもいい, 怒るなら怒っています, 怒ってください, もう, かわ, もう, まあ, 慣れました。どうでもいいですというあの, 早めにこの3年間過ごして, いつか帰ることができるから, まあ3年間我慢して, 怒るでもおこ, 怒って大丈夫です。そういう考えがあったら, \*\*です。

ジョさんは誤解が生じる原因を職場のコミュニケーションの問題として捉えている。職場の日本人はジョさんたちが日本語を理解できないと思っているため, 意見や文句があった場合, 直接ジョさんたちに言わずに社長に伝える。そして社長は通訳を会社呼び, やっとジョさんたちに伝わるのである。ジョさんにとっては, 会社の日本人が社長と通訳を介して意見や文句を伝えてくることは気持ちのいいものではなかった。また, そのような過程を経ることで本当に言いたいことがだんだん変化して伝わってしまうことが誤解が生じる原因だと考えている。そして, そのような誤解が積み重なることで職場の雰囲気が悪くなっていったという。

筆者 (498) : (職場は) どういう風にな変わった?

ジョ (499) : もともとは, あのー, 日本人の方たちは, 私たちに何を言っても, 私たちはわからないです。そう思うと, 何でも言いたくないです。なんかあったら, 直接社長に言います。社長はあのー, 中国の私たちは, 私たちを日本に送るあの会社の通訳に呼んできて, あの通訳は, 日本, 日本人からの言いたいところは私たちに教えます, 伝えます, 伝える, 伝えます。で, 私たちはなんで直接に, 直接私たちに言わない, でわざ, で社長に言って, 社長はあの人に, 通訳に言って, 通訳は私たちに言って, そういうやり方にします。で, そうするとなんか気持ちが良くないです。

筆者 (500) : そうね。

ジョ (501) : 私言うのはわかりますか？

筆者 (502) : うん。

ジョ (503) : (図を描きながら) 同僚, 日本人の方, 社長, 通訳, 通訳, やく, やく, やく, 訳す人, 通訳。

筆者 (504) : うん。

ジョ (505) : 私たち。

筆者 (506) : うん。

ジョ (507) : (図を示しながら) なんか文句が意見があるときは社長に言います。こっち(私たち)に言わない。なんか私たちは、私たちに言っても、私たちは理解できません。そういう思いがあって、こっち(私たち)に言わない、こっち(私たち)に言わない。だからこっち(社長)に言います、こっち(通訳)に言います、こっちに。で、この中は、なんか言葉が、だんだんなんか気持ちの変化点があります。なんか、そういう、でしょ？なんか伝えることですね。伝えると、直接の気持ちがなんか、ちょっとだけ変わるかもしれない。だからこっちは勘違いところが、誤解が、ですから同僚と雰囲気がよくないです。そのとき。(後略)

ジョさんは自身を「一番努力した人」と形容し、先輩実習生と比較しながら実習生活について語っている。同じ会社の先輩実習生も最初は日本語を勉強しようとする意志があったが、職場での誤解が原因で日本人社員が嫌いになり、日本語も嫌いになっていったという。

ジョ (183) : (略) 最初の先輩たちはみんな日本語も嫌いし、社長も嫌いし、日本の方たちも嫌いし、なんか、ちゃ、さっさと帰ってほしいというこ  
とだけ思っています。

筆者 (184) : どっちが？

ジョ (185) : 私たちの先輩たち。年は若いものですか  
ら、なんか、みんなね、最初の思いは、日本語

をちゃんと勉強しようけど、んー、たぶんなんかいろいろの誤解が、誤解があつて、もう、日本語も嫌い、日本人も嫌い、となりました。でも、え、え、日本人全部じゃなくて、ただ、私たちの会社の中の日本人。なんか、社長が、なんか社長はよく怒られるから、怒ると社長も嫌いになりました。そういう感じ。ちょっと最初は変な雰囲気です。とても変な雰囲気です。寮も、アパートね、アパートも、ちゃんと片付けていないです。なんか、いろいろの誤解があつて、言語も不通、ちゃんと勉強しようの、ちゃんと勉強しようの気持ちもない、もうなくなりましたから、あの一、も、どんどん\*\*になりました。

先輩実習生たちは日々の実習生活で生じる誤解から、日本人社員が嫌いになり日本語の学習意欲も無くなっていったという。一方ジョさんは、不満を我慢することも多々あったが、実習を通じて職場の日本人とコミュニケーションを取ろうとする態度を持ち続けていた。人間として交流しないと誤解が深まり、日本人と中国人が互いに嫌い合うことになるため、あきらめずに交流したほうが良いと考えていたからである。

筆者 (192) : あきらめずにコミュニケーションをとっていくってこと？

ジョ (193) : そうです。(中略) なんか、みんなは、人間として、交流はしてないと、なんか、誤解は深くなります。なんか日本人は嫌いか、中国人は何でも知らないもつと嫌いか、この言葉は、この感じは、なんか、交流はあきらま、あきらめなく、てほうが良いと思います。そういうです、はい。

以上のように、ジョさんの語りから、日本人社員とコミュニケーションが取れないため、言いたいことは社長そして通訳と経由して伝わり、それが原因で日本人社員と実習生の間に誤解が生じていたこと

がわかる。そしてジョさんは、先輩実習生が日本人社員や日本語が嫌いになっていく中でも、自らを「一番努力した人」と位置づけて一人の人間としてあきらめずに交流をする姿勢を大切にしていた。ただし、このような姿勢は実習当初から持っていたものではなく、誤解が生じるなかで気づいたことであるという。

#### 4. 3. 日本語教室への参加

ジョさんは、来日後の日本語研修が終わってからすぐにA日本語教室に参加し始めた。教室に参加しようと思ったのは、来日前から日本語を勉強したいと思っていたことや実習生活で日本人とコミュニケーションできるようになるためであった。しかし、仕事が大変でうまくできないことや日本語がうまくならないことなどを理由に一度参加をやめたという。そんなジョさんがもう一度A日本語教室に参加しようと思ったのは、教室に参加している年配のボランティアの存在があった。

筆者(204):日本語教室に戻ってきて、どうだった？  
また頑張ろうってなった？

ジョ(205):そうです。なんか、な、なんという、あのときは先生は、そう、そう聞くときは私は恥ずかしくなりました。先生はそんな年寄り、私はまだ若いものです。先生もがん、ちゃんと頑張っていますから、私たち若い者はあきらめることはちょっとなんか恥ずかしいね、と思うから戻りました。なんか精力不足なんで。もう今は若いものですね。なんか、大丈夫ですと思いました。

ジョさんはA日本語教室への参加を中断していたとき、A日本語教室に参加している年配のボランティアに日本語教室に来なくなった理由を聞かれた際に、恥ずかしくなったという。それは、年配であるボランティアが頑張っているのだから若者である自

分も頑張らなくてはいけないという思いからであった。このような経験からジョさんは自身の日本語学習に対する姿勢を、「勉強しよう」から「勉強しなさい」に変化させている。

筆者(61):日本語教室の人？おじいさん、おばあさん。

ジョ(62):そうです、はい。もともとは勉強しよう、あとは勉強しなさいと変換しました。

筆者(63):あー、最初は勉強したい。

ジョ(64):最初は勉強したい勉強しよう、最後は、勉強しなさい、勉強、最後はあの一、命令、命令、私自分の指示出しました。

筆者(65):それはどうして？

ジョ(66):なんか、おじいさんたちおばあちゃんたち、ちゃんと頑張っていますから、私もちゃんと頑張ったほうがいいと思っていますから。

ここでいう「勉強しなさい」は、ネガティブな意味ではなく、ポジティブな意味であると読みとれる。ジョさんはA日本語教室での出会いによって、日本語の学習やA日本語教室への参加について、日本語を勉強したいという姿勢からボランティアも頑張っているから自身も頑張らなくてはならないという姿勢に変化させた。このような変化がジョさんがA日本語教室への参加を継続できた一つの要因として挙げられる。

ジョさんのA日本語教室への意味づけは多様である。ジョさんにとって、専門的ではないボランティアによる日本語教室は、来日前の日本語研修のような教科書の中の言葉を学ぶ場ではなく、実際にその地域で生活しているボランティアと交流し、生活のことなどを話し合う場であった。またそれだけでなく日本語教室は、日本へ来てよかったと思える場でもあった。ジョさんは実習生活では周りに親戚もおらず、独りぼっちであるという孤独感を感じていた。また、他の実習生は日本語の学習に意味を見出せず、日本語の学習をあきらめていたという。その

ような状況で、日本に来たこと自体に意味を見出せなくなっていた。しかし、日本語教室に来れば、職場での不満や実習生活の孤独感を全て忘れて、日本語の学習を行うことができた。

筆者 (531) : どれくらい意味があった？

ジョ (532) : えーっと、1週間の、1週間ずっと仕事してますでしょ？あの場所で、気持ちちょっと変われます。

筆者 (533) : 変わる？

ジョ (534) : 変われます。なんか、ストレスを、わかりますか？言いたいのは。

筆者 (535) : 仕事のストレス

ジョ (536) : なんかずっと、んー、あの、最初の時は、最初日本へ行くときは、仕事も大変と思っています。で、なんか先輩たちも、んー、たぶんなんかいろいろのことは慣れません。

筆者 (537) : うん。

ジョ (538) : 慣れません。で、あそこでは、やさしいですね、そういう気持ちが、あっちの人たち、で、気持ちが変われます、日本に来てよかった、そういう気持ちがあります。

筆者 (539) : あー

ジョ (540) : で、会社に仕事、会社の中で仕事の時は、あー日本に来て、いいかどうか、なんかよくわからない。で、寮で毎日、んー、料理を作る、洗濯、洗濯、掃除、これもいいかどうかよくわからない。この周りは親族もない、親族もないし、この周りはただ、中国の同僚、日本の同僚、仕事と、仕事と生活は全部独りぼっちみたいの、で、最初は日本語勉強したいけど、この周りの人は、みんな日本語あきらめました。で、こっちに来て意味がありますか、そういう感じがあります。でも日本語教室に行った、これを全部忘れて、ちゃんと日本語を勉強します。

このように、ジョさんにとっての日本語教室は、

「やさしい」空間であり、日本での孤独感を忘れられる場所であり日本に来てよかったと思える場所であった。そして、そのような場で頑張っているお年寄りと出会うことで、自分も頑張ろうと思い、日本語教室への参加を継続することにつながったといえる。

#### 4. 4. 困難の克服とジョさんの変容

4. 2. で述べた通り、ジョさんは職場の雰囲気は良くないと感じていたが、先輩実習生が日本人社員や日本語が嫌いになっていく中でも、自らを「一番努力した人」と位置づけて一人の人間としてあきらめずに交流をする姿勢を大切にしていた。このような姿勢はジョさんが初めから持っていたものではなく、日本人社員とジョさんたち研修生との間で誤解が生じるなかで、気づいたことである。そしてジョさんは、その後職場の雰囲気は良くなったと語っている。

ジョ (507) : (略) で、あとは私たちはずっと、日本語教室に行って、日本語をまあ、だんだん良くなってこっち (日本人社員) は、まあもう、まあ今日本語能力がアップしたから多分理解できますね、って直接こっち (私たち) に言います。そういうことになって、こっち (日本人社員) は、今、今は、直接言いますね。だからこっち (私たち) も直せるところはすぐ直します。直せないのところはなんか、迷惑のところをこっち (日本人社員) に言い返します。なんかどうして、なんか、どうしてそうしないの？いろいろ言います。ととりやり、コミュニケーションができますから、誤解も勘違いも少なくなりました。

日本語教室に通うなかで、ジョさんは以前よりも日本語でコミュニケーションができるようになったという。そして何か言いたいことがあったときに、日本人社員とジョさんとで直接意見を伝えることが

できるようになった。それだけでなく、日本人社員とジョさんが互いに理解し合う姿勢を見せることによって職場が結束したという。

ジョ (513): ちょうどだけ、聞きたいの姿を見せて、こっちも言います。なんか、両方、両方は、お互いに理解して、自分はこっち(日本人社員)は表すの言葉を簡単にして、こっち(私たち)はもう、もっと、もっと努力して勉強して、理解するように、そのそれを両方見せたら、お互いに、あの一、結束か、結束感、結束できます。だから、この会社をせいたい、全体でアップにできますか、できます。

ジョさんはこのような実習生活をとおして、子どもみたいな自分から、大人しくなった自分へと変化したという。具体的には、子どものように自分の意見を相手に押し付けるのではなく、意見の相違を前提に理解し合うことや、正しいかどうかではなく最適であればいいと考えるようになっていた。

ジョ (388): あの昔は、昔は子どもみたい、今は大人しいとなりました。

筆者 (389): どういうところが子どもみたいだったの？

ジョ (390): 例えば昔はわがままです、という感じがあるから、今はもうそんなことはしない、なんかみんなは、みんなはみんなの思いから、無理やりに自分の思いは向こうに、向こう、向こうと私同じ思いすることは無理だと思います。だから、お互いに、お互いに理解して合わせて、なんか同じ目的だったら Ok です。なんか全部一緒じゃなくても、全部一緒でもいいから。

筆者 (391): 全部一緒じゃなくてもいい？

ジョ (392): そうです。

筆者 (393): あー

ジョ (394): なんか、最後は、最後の、最後の効果があると、あの一、相手の考えは私とは、合っ

ていないでも大丈夫です。なんか昔はちょっとなんか、なんでそう思うの？なんでなんか、本当私は正しい、あの向こうは間違っています、今はほんとの正しいは、間違いはないと、ないですと思います。なんか、一番け、でき、でき、と、適当、自分よって適当の、適度。

以上のようにジョさんは、実習生活を通して、自分の考え方が正しいといった「子どもみたい」なわがままな自分から、人によって考え方が異なっていることを前提に、同じ目的に向けて互いを理解し合うことが必要であると考え「大人しい」自分へと変容した。そしてそのような変容とともに、ジョさんは自身の職場が一つに結束したと感じるようになった。そのような実習生活を振り返り、ジョさんは「不後悔」と語っている。

ジョ (382): あの、遺憾ない、遺憾、遺憾なくじゃないかもしれません。不後悔のことです。行く、行くもよかった、色々のこと勉強するもよかった。なんか、んー、か、か、さっきは遺憾じゃないというのは、中にはつらいことがあるから、なんか遺憾なく、あの一、こ、こ、交流不順で、誤解のことがあるから、これもざん、これも遺憾なくのことじゃないから、だから不後悔です、ということです。なんか、行った、何でも、後悔のことはないです。なんかもう一度選ぶと、私はまた行きます。

ジョさんは実習生活について、誤解が生じるなどつらいことや残念なこともあったが、後悔はしていないと語っている。自分が成長した経験であるため、もう一度選ぶとしたら、また技能実習を選ぶという。このように、ジョさんにとっての技能実習という経験は、その選択をしたことに後悔することのない成長の経験として意味づけられている。

## 5. 考察

### 5. 1. 越境における境界意識

ジョさんの語りからわかるように、実習生活におけるジョさんの困難は、職場における日本人社員と実習生の間の誤解によって生じていた。以下、この点についてさらに掘り下げて記述する。ジョさんは語りの中で終始、「日本人(社員)」、「研修生」という言い方をしている。また、4. 2. や4. 4. で示した通り、ジョさんが職場のコミュニケーションについて図を描いて筆者に説明してくれた際にも、日本人社員と研修生を分けて説明していた。ジョさんが意識的に境界を捉え「日本人(社員)」、「研修生」などと使い分けていたかどうかは定かではないが、少なくとも職場で生じる誤解についてジョさんは「日本人(社員)」、「研修生」との間で生じたものであると認識していると考えられる。また、ジョさんの職場では仕事のやり方や生活の仕方などを先輩実習生から学んでおり、職場の中国人技能実習生のなかで業務に精通していくという。それは、日本語が通じない、わからないといった言語的側面を理由とした業務の分断であり、それにより「日本人社員」と「研修生」との間に境界が生じていたといえる。そのような境界によって、日本人社員とジョさん、社長とジョさんとのコミュニケーションは希薄になり、職場のコミュニケーションスタイルは伝言ゲームのようになっていた。そのため日本人社員の言いたいことは社長そして通訳を介し、ジョさんの言いたいことも通訳と社長を介して日本人社員に伝わる。このような過程を経るうちに言いたいことが徐々に変化して伝わってしまい、誤解が生じる。そしてそのような誤解が「日本人(社員)」と「研修生」との分断をさらに深めることにつながっているといえる。このような状況においては、本来ならば社長などの職場のリーダーが問題を解消するために何らかの対処

を行う必要がある。石黒(2020, pp. 17-54)は、職場における外国籍メンバーが所属するチームを指す「多文化チーム」の日本人リーダーの特徴として、組織のメンバー間の摩擦を低減する「緩衝体」の役割を担っていることを指摘している。ジョさんの職場でも、実習が進むにつれて、「日本人(社員)」と「研修生」の間の問題が低減し、職場でのコミュニケーションの様相はより直接的なコミュニケーションへと変化した。一方で、このような変化はリーダー側の行動の帰結というよりは、ジョさんが「一人の人間」として他者と関わり、職場でリーダーが担うべき「緩衝体」としての役割を補うようになったことで達成されたと考えられる。ジョさんはこのような境界が変容した要因として、A日本語教室で日本語を学び、ある程度話せるようになったことを挙げている。当然、日本語が上達すれば言語的境界は弱まるであろうが、佟、浅野(2001)も指摘するように、日本語の上達が職場での問題を解決することに直結するわけではないだろう。しかし、ジョさんは「日本人社員」と「研修生」の間の境界を越えて「一人の人間」として職場の人たちと関わることをあきらめなかった。それは職場で誤解が生じたことで大切だと気づいたことであり、初めは意欲的だったにも関わらず日本人社員や社長、日本語を嫌いになっていく先輩実習生と比較する形でより強く意識されていった。そのような姿勢は、言語的境界によって誤解が生じ、職場の日本人を嫌いになることでさらに誤解が深まっていく先輩実習生のような負のサイクルに抵抗し、抜け出すために重要であったと考えられる。

また、ジョさんはA日本語教室に参加して、日本語が上達したと語っているが、日本人社員や社長と意見を伝え合い、相互に理解し合うことは容易ではない。職場で意見を伝え合い相互理解を達成するためには、単なる業務上のことばの理解にとどまらず、異なる文脈や価値観を持つ他者と対話を行う必

要があるだろう。そしてジョさんが「理解し合う」と語っていることから、ジョさんの日本語の上達は、単にジョさんの日本語に関する知識や表現のレパートリーが増えることや、指示を聞き取り、作業に熟達するといった垂直的学習によるものではなく、職場のコミュニケーションのあり方の変革に寄与する水平的学習の過程であったといえる。そしてそれは、「日本人(社員)」と「研修生」の境界を越えて職場を一つのコミュニティとしていく能動的な実践過程であり、その中でジョさんの価値観は「子どもみたい」なわがままな自分から、価値観の相違を前提とし同じ目的に向けて理解し合う「大人しい」自分へと変容したといえる。

## 5. 2. 日本語教室への意味づけ

このような実習生活においてA日本語教室は、日本語学習の役割はもちろん、生活について話す場、孤独感や嫌なことを忘れ日本に来てよかったと思える場など多様な意味を持っていた。そしてA日本語教室で頑張っているお年寄りとの関わりは、日本語学習やA日本語教室への参加を動機づけていた。それは単にコミュニケーションの手段として日本語を勉強しようということだけでなく、様々な他者との出会いによって、「この人たちのように頑張ろう」と思えるといった動機づけであった。ジョさんの先輩実習生が、職場の日本人を嫌いになり日本語を学ぶ意欲がなくなっていったことからわかるように、技能実習生の中には日本人や日本語との関わりを絶ち、実習生同士の関わりのみで生活する実習生も少なくないだろう。しかし、ジョさんの語りからわかるように、それが職場での問題をさらに深めてしまうという矛盾を生じさせることもある。そのため、技能実習生の日本語学習や他者と関わることを動機づけることは非常に重要な課題であるといえる。日本語教室は、直接的にそのような矛盾を解消するこ

とはできないが、単にその場で日本語を学ぶことにとどまらず、様々な他者との出会いによって日本語学習や日本語教室への参加を動機づける役割があり、そのような動機づけは職場コミュニティへの参加を支えることにもつながるのではないだろうか。また、ジョさんにとっての職場とA日本語教室の2つのコミュニティの越境は、単に日本語のレベルを上げることやコミュニケーションの道具としての日本語に熟達するだけでなく、職場コミュニティへの参加や職場のコミュニケーションの変革に向けた水平的学習を支えるものであったといえる。

技能実習生の実習期間は3年程度と限られていたこともあり、これまで「ホスト社会との関わりについては等閑視されている」(宋, 2017)部分がある。また、小松(2011)が指摘するように、従来の「技能実習生の日本語教育」のありかたをめぐる議論は、来日前後の集合研修を中心とした極めて限定的なものにとどまっている。一方で、ジョさんのライフストーリーから、ホスト社会の一つである地域の日本語教室が技能実習生の実習生活における学びに深く関わっていることがわかった。また、特定技能が新設され、彼ら彼女らが従来の技能実習期間よりさらに長く滞在する道筋もできたことで<sup>7</sup>、地域社会との関わりはますます重要になっていくといえる。そのため、技能実習生の日本語の上達やスキルの獲得といった垂直的な側面だけでなく、協働する主体としての水平的な学びを支える場として、地域の日本語教室や来日前後の研修などの技能実習生に対する支援のあり方を考えていく必要があるのではないだろうか。

7 「特定技能」が新設されたことにより、制度上は「技能実習2号」を修了し「特定技能1号」へ移ることが可能となっている。



## 6. まとめと今後の課題

以上、ジョさんの越境における境界意識と日本語教室との関わりについて論じてきた。ジョさんの「子どもみたい」な自分から「大人しい」自分への変容のように、越境には多かれ少なかれ価値観の変容が伴うと考えられる。これまでの研究では、制度的な問題点の指摘や、日本語学習に焦点を当てたものが中心であったため、このような越境とそれに伴う価値観の変容や学び、実習生活の意味についてはそれほど重要視されてこなかったのではないだろうか。しかし、ジョさんの実習生活は「搾取される低賃金労働者－搾取する日本企業」という対立構造のなかで受動的な存在として描かれる技能実習生像には収まらない、能動的な境界の再構築過程であり、コミュニティの変革に能動的に寄与する水平的な学びの過程であった。そして、ジョさんの日本語の上達や日本語教室への参加もそのような過程を支えるものであった。本稿は、技能実習制度の問題点について言及しなかったが、技能実習制度を擁護したいわけではない。むしろ労働環境や人権などについて多くの問題が存在していることは事実であり、そのような問題を改善する必要性や制度そのものの見直しは急務であろう。一方でジョさんのように、問題をはらんだ制度のもとで学びを得ながら主体的にコミュニティに寄与する人も確かに存在する。制度の問題点を議論の中心にする場合、技能実習生はどうしても弱者として捉えられるが、ジョさんの技能実習生活はコミュニティの変革をも含んだ能動的な学びの過程であった。弱者としての技能実習生といった側面だけでなく、主体的な学びやそれに伴うコミュニティも含めた変容を明らかにすることによって、地域の日本語教室や来日前後の研修の場など、技能実習生の学びを支える場でのより包括的な支援のあり方を模索することができるのではないだろうか。また、技能実習制度の目的が開発途上地域の経

済発展を担う「人づくり」に寄与することであるならば、単なる知識や技能の習得だけではない全人的な学びを支援する場を行政が充実させることも必要ではないだろうか。

本稿は、ジョさんのライフストーリーから実習生活における困難の克服、価値観の変容と日本語教室の関わりを越境やその過程に見られる境界に焦点を当てて分析を行った。しかし、職場コミュニティ内の境界についてはジョさんの語りに頼っているため、日本人社員や他の実習生がどのように考えているのかについては明らかではない。5. 1. で述べた通り、本来問題解決のためにリーダーが担うべき役割を技能実習生が補っているという状況は、能動的な技能実習生の姿を強調する一方、企業側の責任を覆い隠すことにつながりかねない。また、技能実習生の越境に伴う境界や困難は、当然同じ職場で働く他の社員にも影響を与えるものであり、技能実習生の越境自体、コミュニティやその成員と大きなかわりを持っている。そのため技能実習生だけでなく、社長などのリーダー的存在や日本人社員にも焦点を当て、彼ら彼女らにとっての境界意識や越境における学びについても調査する必要がある。それにより、技能実習生だけでなく企業側や日本人社員も含めた組織としての学びについての議論を行う必要があるだろう。これらを今後の課題としたい。

### 文献

- 青山征彦 (2015). 越境と活動理論のことはじめ. 香川秀太, 青山征彦 (編) 『越境する対話と学び——異質な人・組織・コミュニティをつなぐ』 (pp. 19-33) 新曜社.
- 石黒武人 (2020). 国内多文化チームにおける日本人リーダーの認知的志向性とその動態. 石黒武人 (編) 『多文化チームと日本人リーダーの動的思考プロセス——グラウンデッド・セオリーからのアプローチ』 (pp. 17-54) 春風社.

- 栄苗苗 (2016). 日本語が上達した中国人研修生の日本語学習アプローチ 『阪大日本語研究』 28, 143-163. <http://hdl.handle.net/11094/55453>
- 栄苗苗 (2018). 中国人技能実習生の日本語学習アプローチ — 日本語能力試験の N1, N2 に合格していない人に焦点を当てる 『阪大日本語研究』 31, 49-72. <http://hdl.handle.net/11094/72074>
- 王晓音 (2018). 中国人技能実習生の移動に対する主観的な意味付け — 当事者へのインタビュー調査から 『慶応義塾大学大学院社会学研究科紀要：社会学・心理学・教育学 — 人間と社会の探究』 86, 1-21. [http://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/?koara\\_id=AN0006957X-00000086-0001](http://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/?koara_id=AN0006957X-00000086-0001)
- 小井土彰宏, 上林千恵子 (2018). 特集「日本社会と国際移民 — 受入れ論争 30 年後の現実」によせて 『社会学評論』 68(4), 468-478. <https://doi.org/fgsk>
- 香川秀太 (2011). 状況論の拡大：状況的学習，文脈横断，そして共同体間の「境界」を問う議論へ 『認知科学』 18 (4), 604-623. <https://doi.org/fgsm>
- 香川秀太 (2015). 「越境的な対話と学び」とは何か — プロセス，実践方法，理論. 香川秀太，青山征彦 (編) 『越境する対話と学び — 異質な人・組織・コミュニティをつなぐ』 (pp. 35-64) 新曜社.
- 上林千恵子 (2002). 日本の企業と外国人労働者・研修生. 梶田孝道，宮島喬 (編) 『国際化する日本社会』 (pp. 69-96) 東京大学出版.
- 『技能実習の適正な実施及び技能実習生の保護に関する基本方針』法務省・厚生労働省告示第 1 号 (2017). <https://www.mhlw.go.jp/content/000622700.pdf>
- 宋弘揚 (2017). 中国人技能実習生とホスト社会との接点 — 石川県白山市と加賀市を事例に 『地理科学』 72(1), 19-33. <https://doi.org/fgsn>
- 高宅茂 (2018). 外国人の受入れに関する政策の変遷. 高宅茂，瀧川修吾 (編) 『外国人の受入れと日本社会』 (pp. 91-155) 日本加除出版.
- 小松麻美 (2011). 日本語教室からみた外国人研修生・技能実習生の日本語学習環境 『言語と文化』 5, 31-41.
- 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.
- 佟岩，浅野慎一 (2001). 縫製業の中国人技能実習生・研修生における日本語習得と社会諸関係に関する実証研究 (2) 『神戸大学発達科学部研究紀要』 9(1), 167-196. [http://www.lib.kobe-u.ac.jp/handle\\_kernel/81000461](http://www.lib.kobe-u.ac.jp/handle_kernel/81000461)
- 法務省 (2020年3月27日). 『令和元年末現在における在留外国人数について』。 [http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukokukanri04\\_00003.html](http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukokukanri04_00003.html)
- 馮偉強 (2013). 中国人研修生・技能実習生の日本語習得とニッポン 『愛知大学国際問題研究所紀要』 142, 153-181. <http://id.nii.ac.jp/1082/00003719/>
- 御館久里恵 (2007). 『外国人研修生の日本語習得と，受け入れ企業や地域との関わり』 科研費 (17720124) 報告書. <https://repository.lib.tottori-u.ac.jp/3174>
- 三代純平 (2015). 日本語教育学としてのライフストーリーを問う. 三代純平 (編) 『日本語教育学としてのライフストーリー — 語りを聞き，書くということ』 (pp. 1-22) くろしお出版.
- 守屋貴司，傳迎莹 (2011). 日本における外国人研修生・技能実習生制度に関する研究 — 滋賀県を中心として. 守屋貴司 (編) 『日本の外国人留学生・労働者と雇用問題 — 労働と人材の

グローバリゼーションと企業経営』(pp. 140-164) 晃洋書房.

Engeström, Y., Engeström, R., Kärkkäinen, M. (1995).

Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: Learning and problem solving in complex work activities. *Learning and Instruction*, 5, 319-336.

Article

# Changes in the boundary consciousness of technical intern trainee and the meaning of participating in Community-based Japanese language class

Based on the narrative of a Chinese technical intern trainee

MURATA, Tatsuki\*

*Graduate School of Humanities, Nagoya University, Aichi, Japan*

## Abstract

This article is about the life story of Ms. Xu, a Chinese woman who came to Japan as a technical intern trainee and participated in a Community-based Japanese language class. Based on her narrative, we analyze how Ms. Xu coped with difficulties in her life as a technical intern trainee, how her boundaries and values were altered in this process, and what it meant for her life as a technical intern trainee to participate in the Community-based Japanese language class. It was found that through her life as a technical intern trainee, Ms. Xu's childish and selfish self transformed into an "adult" self who understood differences in values from others while working toward the same goal. In addition, Ms. Xu was actively involved in addressing issues that arose in the workplace. This process can be characterized as learning of horizontal dimension that sought to change the divided workplace. It was found in this context that Ms. Xu's effort to cross the border between the Community-based Japanese language class and the workplace supported her life as a technical intern trainee in ways that allowed her to relate to others "as a person" and supported her learning of horizontal dimension to change the workplace.

*Keywords:* life story, boundary crossing, boundary, learning of horizontal dimension, transformation of values

Copyright © 2020 by Association for Language and Cultural Education

---

\*E-mail: tatsuabcdwy213716@gmail.com

## 論文

「新しい日本語学習者」の学習支援者は「学習コミュニティ」  
「学習支援者」をどのように捉えているのかFacebook グループ「The 日本語 Learning Community」の  
教師チームに対する調査結果から

末松 大貴\*

(名古屋大学大学院人文学研究科)

## 概要

近年、SNS で自律的に日本語を学ぼうとする「新しい日本語学習者」が注目されている。しかしこれまで「新しい日本語学習者」の学習支援者に注目した研究は見られない。本研究では、「新しい日本語学習者」とその学習支援者が参加する Facebook 上のあるコミュニティにおいて、「学習支援者が、その「コミュニティ」と「学習支援者という立場」についてどのように意識しているのか」という点について、比喩生成課題を用いて分析を試みた。その結果、コミュニティの他の学習支援者について、技術面・知識面の向上や新たな教育観の獲得という面と、学習支援者同士の曖昧な関係という2点を意識しているという特徴が見られた。そして、オンライン上の学習コミュニティにおいて学習支援者の関係性の構築のために、①. コミュニティ内での活動を通じた日本語教育に関する「〇〇とは何か」というテーマの発見、②. 「〇〇とは何か」というテーマを自身が考える従来のコミュニティとの比較、③. ①と②を経て得た気づきを他の学習支援者と交換すること、以上3点が必要ではないかということ述べる。

キーワード 日本語教育, SNS, 新しい日本語学習者, 比喩生成課題, 教師観・教室観

Copyright © 2020 by Association for Language and Cultural Education

## 1. 本研究の背景と目的

近年、教育分野においてはインターネットやICTを用いた実践や研究がますます注目を集めている。日本語教育においても、たとえば得丸(2019)のようにインターネットを用いて日本語を独学で学ぶ

習者に注目した研究も見られるようになった。本研究はその中でも、高橋(2014, 2015)や末松(2017)で言及されている「新しい日本語学習者」が参加する学習コミュニティと、そこで活動する日本語母語話者に焦点を当てたものである。本研究では「新しい日本語学習者」を、高橋(2014)や末松(2017)を基に「自身の興味・関心、目標、必要性に応じて、SNSを用いて自律的に日本語を学ぶ学習者」と定義

\*E メール: spitz\_date@yahoo.co.jp

する。SNS(ソーシャルネットワーキングサービス)は、

参加者がそれぞれに固有のページを持ち、他の参加者と相互にリンクすることで小規模のコミュニティを形成する。コミュニケーションはその内部でのみ行われるため不特定多数に情報が公開されるBBSやブログとは異なる密接なコミュニケーションが可能(大向, 2006, p. 993)

であることが特徴である。日本ではSNSは2007年ごろから利用者数が急増してきたとされており、世界では国や地域によって利用者数の多いSNSに違いはあるものの、様々なSNSが多くユーザーを抱えているとされている(大向, 2015, pp. 71-72)。近年ではSNSを教育に利用する試みも増えており、村上, ほか(2011)は日本の大学教育においてSNSを用いた実践が広まっていると述べている。

日本語教育においては、高橋(2014, pp. 140-141)や高橋(2015, pp. 41-42)が示すように、教室内の活動の延長や教室外でのコミュニケーションツールとしてSNSが用いられてきた。しかし、高橋(2015, p. 42)が述べるように、新しい日本語学習者に関する研究はまだまだ不明確な部分も多い。特に末松(2017, p. 191)が指摘するような、新しい日本語学習者と関わる日本語母語話者(以下、末松(2017)と同様に学習支援者とする)に焦点を当てた研究は見られない。そこで本研究では、新しい日本語学習者に対して学習支援を行っている学習支援者に注目し、彼らが「学習支援のためのSNS上のコミュニティ」と「自身を含む学習支援者という立場」についてどのように認識しているのかを調査し、従来の「教室」「日本語の教師」に対する回答と比較することで、その特徴を明らかにすることを目的とする。なお、本稿では「コミュニティ」を研究対象(SNS上の学習コミュニティと現実場面での教室)と2. 3. で示す研究課題を基に、「日本語学習者とその支援

者がそれぞれの目的を持ち集まった集団・組織」と広い意味で定義する。

## 2. 先行研究と本研究の研究課題

### 2. 1. 「新しい日本語学習者」への注目

1. でも述べたように、近年では日本語教育でもSNSを用いた活動の報告が見られるようになった。しかし、高橋(2014, p. 141)が

これらの論文で報告されている実践の多くは大学等の教育機関内で行われたものであり、特定の教育機関に属さない、国内外の日本語学習者・使用者、すなわち「新しい日本語学習者」を対象とした実践の報告は極めて少ない。

と述べているように、自身の目的・目標・必要性に応じて必要だと考える日本語学習を、SNSを用いて独学で行う学習者についてはほとんど明らかにされてこなかった。高橋(2014)はそのような問題意識から、SNSの1つであるFacebook上に「にほんごではなそう! nihongo de hanasou!」という日本語学習者を対象としたコミュニティを作成し、学習者の募集や日本語でのやり取りを行った。その結果、約1年で日本語教育機関のない地域を含む45の国・地域から5000人を超える参加者が集まり、新しい日本語学習者のようなSNSで独学する学習者のためのオンラインコミュニティの需要が明らかになったと述べている。

また高橋(2015)は「SNSはそれらの新しい学習者に日本語使用機会を提供するツールとなり得るのだろうか。」(高橋, 2015, p. 43)という問題意識から、高橋(2014)と同様のコミュニティにおいて参加者のやり取りを社会的存在感(Social presence)という観点から分析している。その結果、「オンラインコミュニティが日本語使用機会となり得ること、

そして参加者が発信するテキストを通じて自身の存在感を表出できていること」(高橋, 2015, p. 55) が明らかになったとしている。そして自身の管理者という立場と関連させて、「オンラインコミュニティを設計する際は、コミュニティの成員や目的を考慮し、存在感を受容、表出しやすいコミュニティを設計する必要がある。」(高橋, 2015, p. 55) と述べている。SNSを利用して独学で日本語を学ぶ学習者に注目した研究は管見の限り高橋(2014, 2015)が初めてのものであり、その存在や需要、そして今後の研究の必要性や観点を述べたという点で意義のあるものである。

末松(2017)は、新しい日本語学習者に関する研究の観点として高橋(2015)で述べられている「コミュニティの参加者の個人の内面」と「学習者がコミュニティ全体についてどのように評価しているか」という2点に注目し、継続的な研究の流れの一案を述べている<sup>1</sup>。そして末松(2017)はその第一段階として、Facebook上の日本語学習とその支援を目的とするコミュニティ「The 日本語 Learning Community」において、学習者のコミュニティに対する評価に焦点を当てて調査を行っている。その結果、高橋(2014)と同様多くの「新しい日本語学習者」が存在すること、そして時間や場所に縛られず参加できることや他の学習者の書き込みからの学びが可能であるなど、オンライン上のコミュニティ特有の点が学習者から肯定的に評価されていることを明らかにしている。高橋(2014, 2015)や末松(2017)は「新しい日本語学習者」に焦点を当てた研究であるが、一方で「新しい日本語学習者」の学習支援者に注目した研究は管見の限り見られない。末松(2017, p. 191)が「学習支援者や運営者側が、日本語コミュニティ

についてどのような教育理念を持ち、そしてどのように学習者に関わっているかという点は、学習者のコミュニティに対する評価に大きく関わっていると思われる。」と述べるように、学習支援者のコミュニティに対する意識を明らかにすることで、「新しい日本語学習者」やその学習支援のあり方についても新しい視点が得られるのではないかと考えられる。

## 2. 2. 学習支援者の学習コミュニティ観と学習支援者観

2. 1. では、新しい日本語学習者についての研究の観点の1つとして、彼らと関わる学習支援者の意識が考えられることを述べた。本研究では学習支援者の意識として、「その場(コミュニティ)をどのように捉えているのか」と、「その場(コミュニティ)での学習支援者という立場をどのように捉えているのか」という2点に注目する。

日本語教育においては、これまでも教室など教育の「場」を捉えなおす必要性があると述べられてきた。たとえば寅丸(2015, p. 41)は、「理念を具現した実践を行うには、「何を目的としてどのような日本語教室をつくるのか」という具体的な教室観が確立されていなければならない」とし、日本語教師として自身の実践だけでなく教室観も批判的に捉えなおすことが重要であると述べている。また三代(2011, 2015)は留学生へのライフストーリーインタビューの経験から、日本語教育において「学習者の能力の育成」が議論の中心になっていたことを批判的に捉え、学習者にとって日本語教育という「場」や普段関わるコミュニティはどのような意味があるのかという点も議論していくべきであると述べている。このように、学習者やその支援者が参加する「場」(従来の教室だけでなく様々なコミュニティ)の意味を教師などの支援者自身が捉えなおす必要性が述べられている。このような議論は、新しい日本語学習者に関する研究でも当てはまるのではないだ

1 末松(2017, p. 175)で、高橋(2014, 2015)を基にした「新しい日本語学習者」に関する研究の流れの一案が示されているが、その中には「学習支援者」は含まれていない。

ろうか。従来議論されてきた教室やコミュニティとは異なり、直接顔を合わせず、普段関わりのない（将来的にも直接会うことがないかもしれない）他者と関わるオンライン上のコミュニティを学習支援者はどのように認識しているのかを明らかにすることは、新しい日本語学習者が参加する「場」の意味の考察につながるものであると考えられる。

次に「その場（コミュニティ）での学習支援者という立場をどのように捉えているのか」という観点であるが、高橋（2014, 2015）や末松（2017）の学習コミュニティに参加している日本語学習支援者は、学習支援に関わるという点では従来の日本語教師と役割は同じである。日本語教師については、授業など実践の方法だけでなく自身の実践や教育観を問い直す必要性が述べられてきた。たとえば細川（2010, p. 72）は「実践研究」という概念について述べているが、その中で「従来のアクションリサーチが、実践の方法への気づきを促すのに対し、実践研究は、教師が自らの教室設計とその設計を支える教育観を振り返ることができる」と述べている。また内山（2019, pp. 240, 242）は、台湾の成人学習者を対象とした民間教育機関に勤務する教師に焦点を当て、教室での学びの価値観や教室デザインの変容を詳細に示しているが、その中で自身の考える教師の役割（＝教師とはどのような存在か）が教室デザインや学習者との関わり方に影響していたと述べている。このように、教師の学習コミュニティに対する考え方や学習支援者としての考え方は相互に影響しているものがあると思われる。よって、新しい日本語学習者の学習支援者についても、学習コミュニティに対する考え方や支援者としての考え方は影響し合っていることが考えられ、両者に焦点を当てて研究を進めていくことが必要である。

## 2. 3. 本研究の研究課題

以上先行研究をまとめると、新しい日本語学習者に関する研究として、学習者の実態だけではなく「学習支援者の意識」に焦点を当てること、特に「場」（コミュニティ）と「学習支援者自身」の2点に焦点を当てて意識を探ることが有用ではないかと考えた。よって本研究では、「新しい日本語学習者が参加しているオンライン上の学習コミュニティにおいて、学習支援者はどのような「学習コミュニティ観」「学習支援者観」をもっているのか」を研究課題とする。

## 3. 調査の概要と分析方法

### 3. 1. Facebook グループ「The 日本語 Learning Community」

2. 3. で述べた研究課題を明らかにするため、本研究では末松（2017）と同様、Facebook 上の日本語学習コミュニティ「The 日本語 Learning Community」（以下、日本語コミュニティとする）を研究対象とする。日本語コミュニティを調査対象に選んだ理由として、①末松（2017）で、コミュニティに参加している学習者については概要が示されていること、②日本語学習者だけでなく学習支援者も一定数参加していること<sup>2</sup>、③筆者自身も2015年1月からコミュニティに参加しており、その様子をよく知っていること、以上3点から、本研究の研究課題を明らかにするために適していると考えたためである。日本語

2 高橋（2015, p. 56）では、日本語母語話者の参加の少なさが課題の1つと指摘されている。



コミュニティは、2名の管理人（N氏、Y氏<sup>3</sup>）が管理している日本語学習者のためのコミュニティである。2020年5月1日現在54,970人が参加しており、参加者の90%以上は日本語学習者（日本語非母語話者）である<sup>4</sup>。その他日本語コミュニティには、末松（2017, p. 177）で述べられているように次のような特徴がある。

- 日本語学習者のための日本語学習支援グループであり、グループの説明として「ここは「日本語学習者支援グループ」です。決して「外国人と友達になりたい日本人のための交流グループ」ではありません。」と明記されている。
- 日本語コミュニティはFacebook上の「非公開グループ」であり、参加者以外は書き込みや閲覧をすることができない。参加するためには管理人の承認が必要である。
- コミュニティ内の使用言語は日本語もしくは英語である。これは、コミュニティ内でトラブルがあった際、管理人が対応できるようにするためである<sup>5</sup>。学習者は、日本語や日本文化に関する質問、投稿などを自由に行うことができる。
- 日本語母語話者は、「教師チーム」と「一般支援者（サポーター）」に分けられている。「教師チーム」に参加できるのは日本語教育有資格者のみ

3 コミュニティ創設の経緯は末松（2017, pp. 176-177）で述べられている。本稿における日本語コミュニティに関する記述内容も2名の管理人に確認と許可を得ている。

4 これ以降示す日本語コミュニティに関する数値は、管理人の2名に確認を得ている。

5 本稿では紙幅の関係で述べることができないが、コミュニティ内で使用できる言語が制限されていることは、参加者の多様性やアイデンティティに影響する可能性も考えられる。

であり<sup>6</sup>、管理人による承認が必要である。そして、コミュニティ内で学習者からの日本語に関する質問への回答や、JLPTや文法に関する問題を出題できるのは「教師チーム」のメンバーのみであり、「一般支援者（サポーター）」は学習者との会話相手としての役割がある。

- 教師チームだけが参加できる「職員室」という別グループが用意されており、日本語コミュニティでの活動に関する意見交換や、日本語教育に関する情報交換などに利用されている。一方、学習者が参加しているグループは「教室」と呼ばれている。

本研究では、2名の管理人から承認されコミュニティ内で学習支援などを行っている「教師チーム」を2章で述べた学習支援者と考え、調査対象とする。

### 3. 2. 日本語コミュニティの教師チームの概要と活動内容

次に本研究の調査対象である「教師チーム」の説明を述べる。3. 1. で述べたように「教師チーム」に参加できるのは日本語教育有資格者のみであり、その確認と参加の承認は2名の管理人が行っている。2020年5月1日現在121名が参加しており、コミュニティ内の「教室」では学習者からの質問に答えたり、日本語や日本文化に関する話題を提供したりしている。そしてコミュニティ内の「職員室」では、コミュニティ内外問わず日本語教育や学習支援に関するやりとりが行われており、図1と2はコミュニティの

6 本稿執筆時（2020年5月）では、(1)日本語教師養成講座において420時間以上の教育を受けている者(2)日本語教育能力検定試験に合格している者(3)大学または大学院で日本語教育を主専攻・副専攻した者(4)国際交流基金派遣の日本語専門家・上級専門家、および海外の大学または大学院での日本語教員または経験者のいずれかに該当する者と決められていた。

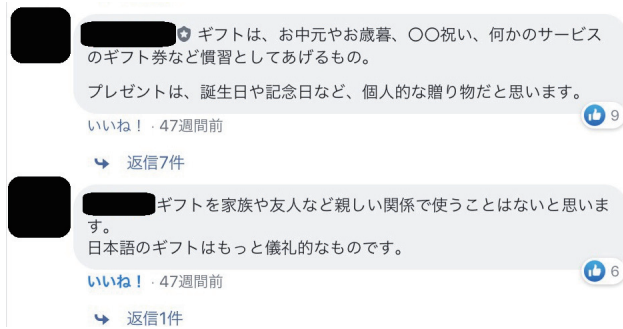


図1. コミュニティ内の「教室」で学習者の質問に答えている例:「プレゼント」と「ギフト」の使い分けについての質問に対して説明をしている。3. 1. で述べたようにこのような日本語に関する指導ができるのは教師チームのメンバーのみに限定されている。

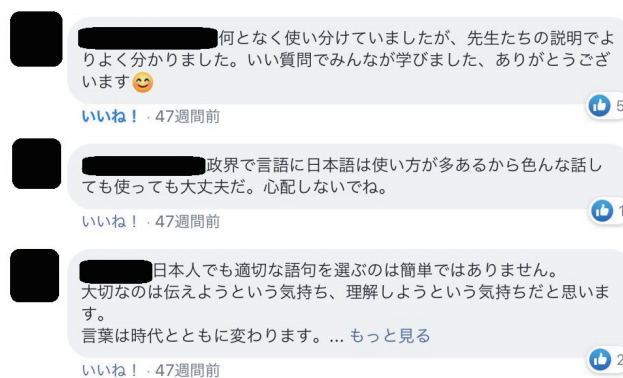


図2. 図1の学習者に対して学習や日本語使用を励ます書き込みの例: 図1の書き込みのさらに下に書き込まれていたもの。中央の書き込みは、他の日本語学習者の書き込みである。このような励ましのコメントは学習者同士で行うことができる。

教室での活動例である<sup>7</sup>。図1では、ある学習者の「プレゼントとギフトという言葉の違いは何ですか」という書き込みについて教師チームのメンバーが回答している。そして図2のように、他の学習者も含めて言葉の意味だけでなく学習自体を励ますようなコメントも見られる。また図3と4は職員室での例である。参加者(教師チーム)は図3のようにコミュニティ内外に関わらず相談したいことを書き込むことができ、そしてそのトピックに対して図4のように意見や情報の交換が行われている。

7 図1～図4は管理人Y氏に許可を得た後、個人情報に当たる部分を加工して掲載している。

### 3. 3. 調査方法

調査は3. 1. と3. 2. で述べた日本語コミュニティの「教師チーム」を対象に行った。調査期間は2017年11月13日～11月30日の約2週間であり、事前(11月11日)に筆者及び管理人のY氏から調査に関する告知と説明(調査の目的、表1で示した項目のうち9～12の違いとそれらの回答で比喩を用いること、研究として発表すること)をした。調査はGoogle Formsを用いて準備・実施し、任意及び匿名での参加とした。

調査方法は、本研究では比喩生成課題を用いた。鈴木(2015, p. 203)によると、比喩生成課題は「研究協力者が作成した比喩をもとに、比喩に込められた、自覚化されずに暗黙知として働いている知を探

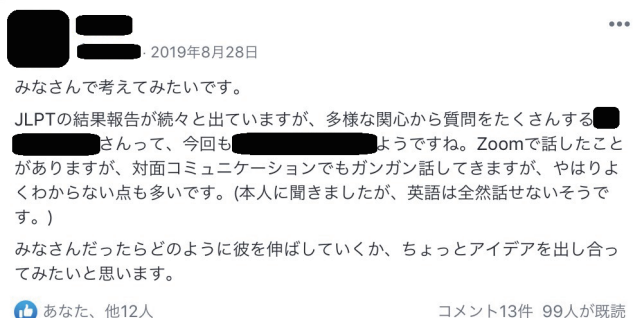


図3. 「職員室」でコミュニティ内の学習者について考えるトピックを提示している例: コミュニティ内のある学習者に対するアドバイスを考えていくことを提案している。なお「職員室」では、日本語コミュニティに関するだけでなく、大学や日本語学校などそれぞれの学習支援者が参加するコミュニティに関する内容や、日本語教育に関する報道などについてもやりとりが行われている。

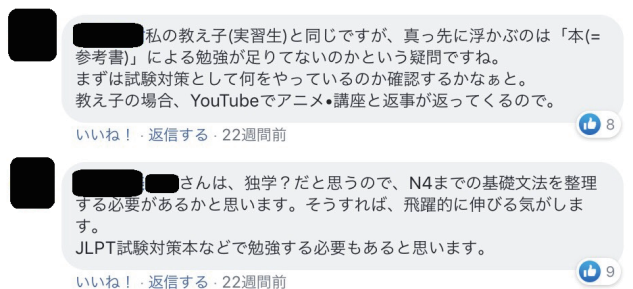


図4. 図3のトピックに対する他の支援者の書き込み: 図3の内容に対してどのような支援が考えられるか、他の学習支援者がアイデアを提供している。

表1. 本調査で用いた質問項目 (全13項目) \*

- 
- 1 あなたの性別をお答えください。  
女性/男性
- 
- 2 あなたの年齢を、以下からお選び下さい。  
～19歳/20代/30代/40代/50代/60代/70歳以上
- 
- 3 「日本語教師」に関する以下の資格の中で、現在お持ちであるものを「すべて」お答えください。  
・420時間の日本語教師養成講座 修了  
・大学または大学院で日本語教育を主専攻  
・副専攻し、修了・日本語教育能力検定試験 合格
- 
- 4 2017年11月1日時点での、あなたの「日本語教師歴」をお答えください。※ここでの「日本語教師」とは、「日本語学校や大学(国内外は問いません)などで、「日本語の教師」として勤務し、正式に収入を得ている人」を指すこととします。  
未経験/1年未満/1年～2年/2年～3年/3年～4年/4年～5年/5年以上
- 
- 5 質問2と関連して、「あなたと日本語教育の関わり」について、自由記述でお答えいただけますか。ただし、個人名や教育機関の名称などは、書く必要はありません。  
例1: 大学で日本語教育を専攻した後、日本語学校で2年勤務。現在はある大学で非常勤教員として働いています。  
例2: 3年前地域の日本語ボランティア教室に参加したときに、日本語教育のことをちゃんと勉強しようと思いました。去年教育能力検定試験に合格して、そのときにこのコミュニティに参加しました。日本語学校などで教えたことはありませんが、今も週に一度ボランティア教室に参加しています。
- 
- 6 2017年11月1日現在、日本語コミュニティに参加してどのぐらいになるか(コミュニティに在籍している期間)、以下の中からお選び下さい。  
～半年/半年～1年/1年～2年/2年～3年/3年～4年/4年以上
- 
- 7 日本語コミュニティには、どのぐらいの頻度で参加していますか。  
ほぼ毎日/2, 3日に一度/1週間に一度/2週間に一度/1か月に一度/その他
- 
- 8 日本語コミュニティ内では、ふだんどのような活動をなさっていますか。具体的にお答えください。  
「教室」「職員室」どちらか一つだけでも、かまいません。
- 
- 9 比喩:「わたしにとって、日本語コミュニティとは、( ① ) のようだ。なぜなら、( ② ) からだ。」①, ②に入る言葉をそれぞれ記入してください。
- 
- 10 比喩:「わたしにとって、日本語コミュニティの教師とは、( ① ) のようだ。なぜなら、( ② ) からだ。」①, ②に入る言葉をそれぞれ記入してください。
- 
- 11 比喩:「わたしにとって、日本語の教室とは、( ① ) のようだ。なぜなら、( ② ) からだ。」①, ②に入る言葉をそれぞれ記入してください。
- 
- 12 比喩:「わたしにとって、日本語教師とは、( ① ) のようだ。なぜなら、( ② ) からだ。」①, ②に入る言葉をそれぞれ記入してください。
- 
- 13 その他、日本語コミュニティ内での学習支援や、日本語コミュニティというコミュニティ自体について、気がついたこと、考えていらっしゃることはありますか。

\* 質問項目は筆者が原案を作成し、日本語コミュニティの管理人であるN氏とY氏に確認と承諾を得た後決定した。

る手法」(下線は筆者による)であるとされている。

1. および2. 3. で述べたように、本研究の目的は「新しい日本語学習者」に学習支援を行っている学習支援者の「学習コミュニティ観」「学習支援者観」を明らかにすることであるが、これらは学習支援と関わりが深い観点であるが比較的抽象的な概念であるため、学習支援者にとっては普段無意識である部

分も多いと考えられる。比喩生成課題を用いることで、学習コミュニティや学習支援者という立場について、普段意識している部分も無意識である部分も幅広く把握できるのではないかと考えた。日本の学校教育に関する研究で比喩生成課題を用いた秋田(1996)は、「教える場としての「授業」、教え手としての「教師」、教えること」自体の3トピックに関

して「授業（教師，教えること）は～のようだ。なぜなら…」という形式で比喩を生成し，その比喩の説明の記入をもとめた」（秋田，1996，p. 53）という流れで行っている。本調査でも秋田（1996）を参考にし，「○○は～のようだ。なぜなら…」という形式を用いることとした。2名の管理人に調査の許可を得て調査項目について相談した後，表1の13項目を調査項目として設定した。比喩生成課題にあたるのは項目9～12であり，その他は回答者の基本情報に関するものである。

今回の調査では項目11と12のように，日本語コミュニティ以外の「日本語教師」「日本語の教室」に関する質問項目も設けた。このような従来の「教師」「教室」に関する項目を用意することで，回答者が考える一般的な「日本語の教室」「日本語の教師」と日本語コミュニティの比較が生まれ，回答者がより詳しく意見を述べられるのではないかと考えたからである。また比喩及びその説明は，複数考えられた場合でも自身の考えに最も近いものを1つだけ記入するように依頼した。最終的に教師チームの57名（筆者は含まない）と管理人2名から回答を得ることができた。

### 3. 4. 比喩生成課題の回答の分析方法

研究課題を明らかにするため，分析は比喩生成課題である項目9～12を中心に行った。項目9～12（の特に②）は記述式のデータであるため，質的にデータを分析することを目指した。大谷（2008）は，質的なデータの分析やそれに基づく研究では分析の手順・方法を明示することが重要であると述べている。よって本稿でも，できる限り詳細に分析の手順を示すこととした。なおこれ以降，調査の中で実際

に回答者が記述した内容を具体例として〔〕<sup>8</sup>，それらをまとめた概念名を【】で示す。

1. 質問項目9～12の回答について，まずそれぞれの②の記述のみに注目して似たような内容のものでまとめていき，一時的に概念名をつけた。これは，①で同じ比喩（「カフェ」など）を考えている場合でも，②の理由の部分では考えている場面や内容が異なることが多かったからである。たとえば項目9の日本語コミュニティに関する問いの②で「学習者や教員と話ができる」「いろいろなおしゃべりができる」「くつろんで交流ができる」「勉強だけでなく，いろいろな話題について，気軽にみんなと交流できる」「真面目なことではなくても書き込みできる」という5名の回答があった。これらは，学習支援以外の内容も気軽にやりとりができるという点に注目していることから【気楽なコミュニケーションの場】という概念とした。基本的に，1名の回答はいずれか1つの概念として（複数の概念に重なることがないように）分類した。
2. 概念名を考えていく際，②の記述だけでは判断ができない場合があった。その際には，①に書かれている比喩やその他の項目の回答を参考に分類した。たとえば質問項目12の日本語教師に関する質問で，②に「その人その人の個性がでる。でもネイティブだから，それも日本文化。」という記述があった。この時点で，【多種多様なそれぞれの教師】と【日本・日本文化の代表者】という概念がすでに生成されており，②の記述だけではどちらにも分類できると考えられた。そこでこの回答者が考えた比喩（質問12の①）を見てみると「日本文化の橋渡し役」と書かれていた。また質問9では日本語コミュニティについて，「日本文化をはかるメジャー」という比喩を用いて「多くの外国

8 本稿で示す具体例（回答者の回答）は，誤字などは訂正せず回答者の記述のまま示している。

【自身の成長のための良き手本】 具体例10	
いつも私に刺激を与えてくれる人生そのもの	先生
様々なことへの対応が勉強になる	かがみ
それぞれの教師の個性から多くのことが学べる	アイデアの宝庫
いつも、新しい課題を与えてくれる	先生、または インストラクター
回答のしかた、人との距離のとり方、柔軟さ、ものの考え方、視野の広さ、などなど、仕事の先輩のみならず、人間として、いろいろなことを学ばせていただいている	恩師
日本語教育以外のこともたくさん知識がある	大先輩
魅力的で会いたい人とつながれる	タレント年艦
いろいろなことを教えてもらえる	友人
知識欲が旺盛	手本
いろいろ教えてもらえる	ネットの中の 日本語教師の先輩
説明：日本語の支援だけでなくそれ以外のことについても、勉強になる点、教えてもらえる点が多い。「仲間」という意識よりは、「先生」「先輩」「見本」など上の存在として見ている。	

図5. 分析の第1段階の例：質問項目10「日本語コミュニティの教師とは」に関する回答で、似た内容をまとめたもの（図6と図7も同様に質問10に関するものである）。上部分の【】はこの時点での概念名、具体例はこの概念に含まれる回答の数である。その下の右部分は回答者の比喩、左部分はその比喩に関する説明文である。最下部の「説明」は、同じ概念に含まれる具体例について、まとめた理由や具体例に共通する点などについて筆者の解釈を記述したものである。

のメジャーで計測されている。どっちに合わずか勉強できるいい機械にしたい。)と述べていた。このことから、質問項目12では【日本・日本文化の代表者】という概念の方が近いと判断した。以上1と2の手順を分析の第1段階とした。

- 第2段階として、それぞれの質問項目について生成した概念を似た内容のものでまとめていき、そのまとまりを説明するカテゴリー名を考えた。その際、第1段階で生成した概念名やその具体例の分類の修正を適宜行っていった。また第1段階と同様、他の質問項目の概念名やカテゴリー名、比喩生成課題以外の項目の回答も参考にしながらカテゴリーの分類とカテゴリー名の決定を進めた。以上を分析の第2段階とした。
- 質問9～12について分析の第2段階まで終了した後、質問9と質問11でコミュニティに関する概念名とカテゴリー名を、質問10と質問12で学習支援

者に関する概念名とカテゴリー名を、それぞれ比較しながら修正していった。上記の1～4の分析過程の例を図5～7として示す。なお分析過程の1～4はすべて筆者のみで行った。

以上が分析の手順と方法である。そして大谷(2008)は、上記の1～4の分析手順だけでなく、事象や分析の文脈や背景、条件についてもできるだけ詳細に示すことを提唱している。本稿では、調査時と分析時の筆者（分析者）についての情報を示すことで、大谷(2008)が述べる内容に近づくのではないかと考え、以下に記す。

まず日本語コミュニティとの関わりであるが、筆者は2015年の秋ごろに初めて参加し、調査を開始した2017年11月ごろまで図1～4のようなやりとりに参加していた。また管理人であるY氏とも学会や研究会等で何度か直接会ったことがあった。しかし、調査期間が終わった後、本稿執筆のために分析を始

①. 生成された概念 (と具体例の数)	②. ①の中で内容が近いもののまとめり ※赤字は③のカテゴリー生成とも関連
【学習者の疑問・問題の解決】具体例12	【学習者の疑問・問題の解決】具体例12
【支援者と学習者の二面性】具体例2	【オンライン上の応援団】具体例7
【持続的成長の必要性】具体例3	【新しい日本語学習支援の形】具体例2
【自身の成長のための良き手本】具体例10	
【オンライン上の応援団】具体例7	【同じ志を持ち刺激し合う仲間】具体例7
【同じ志を持ち刺激し合う仲間】具体例7	【気軽に話せる仲間】具体例7
【「個」と「個」の集団】具体例7	【自身の成長のための良き手本】具体例10
【気軽に話せる仲間】具体例7	
【新しい日本語学習支援の形】具体例2	【支援者と学習者の二面性】具体例2
	【持続的成長の必要性】具体例3
具体例の合計 57	
	【「個」と「個」の集団】具体例7

図6. 分析の第2段階(前半)の例:まず第1段階で生成した概念を図6中の①の下に記した。そして、それらの概念を図中の②の下にさらに意味の近いもの同士でまとめた。各概念の赤字の部分はまとまりを考える際に参考にした部分である。

②. ①の中で内容が近いもののまとめり ※赤字は③のカテゴリー生成とも関連	③. ②のまとまりを説明する カテゴリー名
【学習者の疑問・問題の解決】具体例12 【オンライン上の応援団】具体例7 【新しい日本語学習支援の形】具体例2	«「新しい日本語学習者」のための支援者»
【同じ志を持ち刺激し合う仲間】具体例7 【気軽に話せる仲間】具体例7 【自身の成長のための良き手本】具体例10	«他の支援者に対する肯定的意識»
【支援者と学習者の二面性】具体例2 【持続的成長の必要性】具体例3	«学び続ける学習支援者»
【「個」と「個」の集団】具体例7	«学習支援者同士の関わり方»

図7. 分析の第2段階(後半)の例:概念のまとめり(図中の②)について、それらを説明するカテゴリー名を③で示した。基本的に複数の概念でカテゴリーを生成したが、いずれにも当てはまらない概念がある場合は、概念1つのみでカテゴリーとした(ただしそのような例は図7の最下部の1例のみであり、本稿では4. 3. 1. で述べる)。

めた2019年12月頃まではコミュニティに参加しなかった。理由は、①筆者が2017年12月から中国の大学で勤務することになりFacebookへのアクセスが難しくなったこと、②1度コミュニティから距離を置くことで回答の記述をより客観的な視点から見るができるのではないかと考えたこと、③調査時点では筆者は日本語教師としての経験がなかったため、少ないとは言え経験を積んだ方が「教室」「教師」(質問10, 12)に対するイメージもしやすいので

はないかと考えたこと(これは調査終了後にデータを読んで感じたことでもある)、以上3点である。なお、調査時点で筆者の日本語教育に関わる経験は、「アメリカの私立大学で1年(TA)」「中国の私立大学で2年半(常勤)」である。このような筆者の背景や経験が、本節で示した1~4の分析過程(概念、カテゴリーの生成)及び4章の結果、5章の考察に影響している可能性があることをここで述べておく。

表2. 本調査の回答者 (n=57) の概要 \*

番号	質問項目・内容 <sup>#</sup>	結果 (n=57, 管理人2名は含んでいない)
1	性別	女性：42名 (73.7%) 男性：15名 (26.3%)
2	年齢 <sup>†</sup>	20代：1名 (1.8%) 30代：14名 (24.6%) 40代：18名 (31.6%) 50代：19名 (33.3%) 60代：5名 (8.8%) ※「～19歳」「70歳以上」は0
3	日本語教師の資格 <sup>†</sup>	420時間の日本語教師養成講座 修了：38名 (66.7%) 大学・大学院で日本語教育を主専攻・副専攻し、修了：40名 (70.2%) 日本語教育能力検定試験 合格：14名 (24.6%) ※3つのうちいずれか2つ以上を取得：32名 (56.1%)
4	日本語教師歴 <sup>†</sup>	未経験：6名 (10.5%) 1年未満：5名 (8.8%) 1年～2年：10名 (17.5%) 2年～3年：6名 (10.5%) 3年～4年：5名 (8.8%) 4年～5年：4名 (7.0%) 5年以上：21名 (36.8%)
6	コミュニティ在籍歴 <sup>†</sup>	～半年：6名 (10.5%) 半年～1年：5名 (8.8%) 1年～2年：28名 (49.1%) 2年～3年：9名 (15.8%) 3年～4年：7名 (12.3%) 4年以上：2名 (3.5%)
7	コミュニティ参加頻度 <sup>†</sup>	ほぼ毎日：12名 (21.1%) 2, 3日に一度：17名 (29.8%) 1週間に一度：6名 (10.5%) 2週間に一度：6名 (10.5%) 1か月に一度：12名 (21.1%) その他：4名 (7.0%)

\*管理人Y氏によると、調査当時 (2017年11月) 「教師チーム」には300名近くが登録していた (登録はしているがコミュニティ内の活動にほとんど参加していなかった参加者も含む)。# 3. 3. を参照。† 調査当時。

## 4. 分析結果

### 4. 1. 調査回答者の概要 (質問項目1, 2, 3, 4, 6, 7の結果より)

まず本調査の回答者の概要を示すために、3. 3. で示した調査項目のうち、選択式の項目である質問1, 2, 3, 4, 6, 7の回答を表2にまとめて記す。調査当時、教師チームには約300名在籍していたことから、今回の結果 (57名) で教師チーム全体の概要を述べることは難しい。今回の結果から言えることとして、回答者の半数以上が日本語教育に関わる資格を2つ以上取得していたこと (質問3より)、教室での授業の経験がない「未経験」も含む日本語教師歴の浅い教師も一定数参加していること (質問4より)、「ほぼ毎日」「2, 3日に一度」など比較的頻繁に参加している支援者が多いこと (質問7より) などがあつた。本研究の目的は日本語コミュニティの学習支援者の概要を把握・分析することではないため、これ以上の分析は行っていない。しかし、たとえば質問6や7のコミュニティの在籍期間、参加頻度と4.

2. 以降で述べるコミュニティや学習支援者である意識の分析の相関関係などは、重要な観点の1つであると思われる。

### 4. 2. 学習コミュニティに関する比喩生成課題：質問9と質問11の結果とまとめ

4. 1. では本調査の回答者の概要をまとめ、日本語コミュニティの教師チームには多様な背景の学習支援者が参加していることを示した。次に質問項目9～12の比喩生成課題の回答について、3. 4. で示した手順と方法で分類した結果を示す。まず、本節では質問9と質問11の学習コミュニティに関する項目の結果とそのまとめを述べる。なお3. 4. と同様に回答者の実際の回答は具体例として〔〕で、それらをまとめた概念は【】で示す。そして、概念をまとめて生成したカテゴリー名は新たに『』で示し、それぞれのカテゴリーの説明 (含まれる概念の共通点, 要点など) を「説明」として示す。また、すべての回答者の回答を読んだ後、教師チームの学習支援者である立場と、コミュニティの管理人である立場

表3. 「日本語コミュニティとは」の比喻から生成したカテゴリーと概念

カテゴリー名：『新たな学習観・教育観の発見』（具体例16）

説明：様々な動機、目的、考え方の学習者・学習支援者の投稿を読んだり関わったりするなかで、以前とは違った学習観や教育観を知ることができるという意識。

含まれる概念：【目的・関わり方の多様性】（具体例6）、【自身の学習支援観との違い】（具体例1）、【多種多様な出会いと学びの可能性】（具体例9）

カテゴリー名：『学習支援者としての成長』（具体例21）

説明：コミュニティ内で学習者の質問に答えたり、質問に対する他の学習支援者の対応を見たりすることで、学習支援者として成長できるという意識。質問11「日本語の教室とは」にも類似の概念や具体例が見られ、それと同じカテゴリーであると判断した。

含まれる概念：【学習者との関わりによる自身の成長】（具体例14）【他の教師の観察や関わりの中での学び】（具体例7）

カテゴリー名：『精神的・感情的モチベーション』（具体例20）

説明：コミュニティに参加し学習者や他の学習支援者と関わるなかで、参加者はプラスの感情を得ているという意識。参加する時間や頻度を気にせず参加できるというのも、コミュニティに継続して参加する理由の1つとなっていると思われる。質問11「日本語の教室とは」にも類似の概念や具体例が見られ、同じカテゴリーであると判断した。

含まれる概念：【参加者との気楽な交流】（具体例5）【参加者がもたらす癒しと安心】（具体例6）【参加時間の自由性】（具体例9）

※下線部分は、表4と比較して日本語コミュニティについての特徴を表していると判断した部分である。

は異なるものであると考えられたため、4. 2. 1. 以降で示す内容に管理人2名の回答は含んでいない。

#### 4. 2. 1. 質問9「日本語コミュニティとは」について

まず、質問9「わたしにとって、日本語コミュニティとは、（①）のようだ。なぜなら、（②）からだ。」について、比喻とその説明を分類したものを表3に示す。57の具体例を分類した結果8つの概念に分類され、さらにそれらが3つのカテゴリーに分類された。なお、コミュニティに関するものとして質問11と関連する内容がある場合は、それぞれの「説明」の欄でその旨を記述する。また、質問11の「日本語の教室とは」と比較して日本語コミュニティの特徴であり特に詳しく述べる必要があると思われるものを下線で示し、4. 2. 3. で説明を述べる。

#### 4. 2. 2. 質問11「日本語の教室とは」について

次に、質問11「わたしにとって、日本語の教室とは、（①）のようだ。なぜなら、（②）からだ。」の分析結果を示す。57の具体例を分類した結果12の概念、4つのカテゴリーに分けられた。表4にそのカテゴリーの説明とともに示す。なお分析の第1段階で生成した概念の中に「まだ教授経験がない」[そこで成長したが今はもういない]という具体例の【現在の関わり方の薄さ】（具体例2）があったが、日本語の教室に対する意識とは異なると判断したため第2段階以降のカテゴリーには含めないこととした。

#### 4. 2. 3. 質問9と11のまとめ：「日本語コミュニティ」に対する意識の特徴

4. 2. 1. と4. 2. 2. では、質問9と質問11の学習コミュニティに関する回答を分類した結果を示した。両者を比較すると、まず『学習支援者としての成長』と『精神的・感情的モチベーション』という



表4. 「日本語の教室とは」の比喩から生成したカテゴリーと概念

カテゴリー名：『学習支援者としての成長』（具体例18）

説明：教室の中での支援（授業など）を通して、日本語学習支援者として自身が成長できる場所、または成長していくべきであるという意識。

含まれる概念：【学習者への提供・発表】（具体例5）【学習者の反応の直接的な認識】（具体例4）【学習者との関わりによる自身の成長】（具体例5）【柔軟な対応の必要性】（具体例4）

カテゴリー名：『学習者にとっての参加の意味』（具体例13）

説明：日本語を学ぶ教室では、「参加している学習者は何を求めているのか」「何が学習者にとって重要なのか」を考えることが重要であるという意識。

含まれる概念：【学習者の不自由さ】（具体例2）【学習者のニーズ・背景・目的】（具体例11）

カテゴリー名：『一集団としてのまとまり』（具体例18）

説明：教室では、学習者と教師（支援者）がお互いに協力すること、異文化の考えや他者を尊重することで、1つの集団としてまとまる必要があるという意識。

含まれる概念：【学習者との協同作業】（具体例3）【異文化理解・相互理解】（具体例10）【学習者との双方向性・共同性の不足】（具体例5）

カテゴリー名：『精神的・感情的モチベーション』（具体例6）

説明：教室に参加することで（理由は様々であるが）自分自身はプラスの感情を感じており、今後も継続的に教室に参加することを希望している。

含まれる概念：【安心感・居心地の良さ】（具体例4）【達成感・充実感】（具体例2）

カテゴリーが共通していることが分かる。『精神的・感情的モチベーション』は、そのコミュニティに参加する中で学習者から感謝されたり授業後に充実感を感じることができるというものであり、両方のコミュニティで起こり得るものだろう。『学習支援者としての成長』は学習支援を通して日本語学習支援者として自身が成長できる場所、または成長していくべきであるという意識であるが、その中で日本語コミュニティ（質問9）の特徴として、【他の教師の観察や関わりの中での学び】（具体例7）が含まれているという点が挙げられる。これは、〔経験豊かな先生方の回答方法を学べる（比喩：実践的な教室）〕や〔皆さんの発言内容がすばらしく際だって見える（比喩：輝かしい舞台）〕という具体例が表すように、他の学習支援者のコメントや学習者とのやり取りが閲覧できること、そして、〔日本語教育のことを相談できる（比喩：職員室）〕や〔1人でフリーでやっているの、誰かに相談したり意見を聞いたりする

ことができない（比喩：日本語教育の世界に通じる窓）〕のように、日本語教育に関わる多くの学習支援者とやりとりができることが影響している。このことは、日本語コミュニティの学習者が感じているメリットとして末松（2017, p. 186）で示されている「学習者や教師チームからの書き込みが毎日のように見られ、たとえ自分から何かを書き込むことはなくても、そのような他者の書き込みに触れることで日本語学習となっていると感じている学習者がいることが明らかとなった」と類似のものであり、参加者であればやり取りを自由に閲覧できるというオンラインコミュニティの利点が生きている点だと言えるだろう。日本語の教室（質問11）の同じ『学習支援者としての成長』の概念を見てみると、【学習者への提供・発表】【学習者の反応の直接的な認識】【学習者との関わりによる自身の成長】【柔軟な対応の必要性】など、すべて「学習者」に関するものであることが分かる。

また『新たな学習観・教育観の発見』も「日本語の教室」には見られなかったものである。日本語コミュニティには、末松(2017)が示すように様々な背景の学習者が参加しているが、同様に、【目的・関わり方の多様性】の「売る側(教える側)、買う側(学習者)、どちらの達人も集っているような専門店街であると同時に、初めて訪れる人も楽しめる要素がある。(比喩：秋葉原)」が表すように学習支援者の背景も多様である<sup>9</sup>。そのような他の参加者と関わることで、表2の【多種多様な出会いと学びの可能性】の「世界の様々な人とつながることができます。彼らを通していろんな世界を知ることができます。それはすべて私に役立つこと(比喩：ドラえもののポケット)」が表すように、様々な考え方に触れることができると感じていることが分かる。このような多様な他の参加者(学習者だけでなく学習支援者も含む)<sup>10</sup>との関わりによる『新たな学習観・教育観の発見』は、オンライン上のコミュニティの特徴の1つと言えらる。

その一方で、質問11「日本語の教室とは」のみに見られるカテゴリーもあった(『学習者にとっての参加の意味』、『一集団としてのまとまり』)。これらは、【学習者との双方向性・共同性の不足】という概念の「ボランティアをしていた時と比べると、双方向のやりとりが難しいし、聴いている人、興味のない人、ぼーっとしている人のだいたい三つに分かれている(比喩：講演会場)」という具体例に代表されるように、教室という空間で直接学習者の反応を目

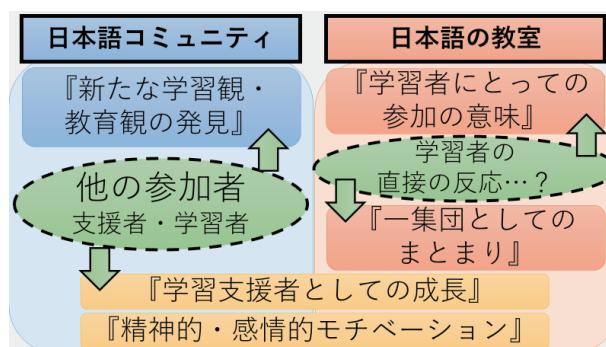


図8. 日本語コミュニティと日本語の教室に対する意識の比較：質問9と質問11の結果をもとに作成。『』はカテゴリー名。緑色のものはそれぞれの意識に影響していたと思われる要素。両者に共通しているカテゴリーは黄色で示している。

にするからこそ感じられるもの、重視しているものであると考えられる。以上質問9と質問11の結果をまとめると、図8のようになる。

#### 4. 3. 学習支援者に関する比喩生成課題：質問10と質問12の結果とまとめ

次に、質問10と12の学習支援者に関する回答について述べる。なお、具体例、概念、カテゴリーのまとめかたは4. 2. の学習コミュニティに関する記述と同様である。

##### 4. 3. 1. 質問10「日本語コミュニティの日本語教師とは」について

まず、質問10「わたしにとって、日本語コミュニティの教師とは、( ① ) のようだ。なぜなら、( ② ) からだ。」の結果を示す。57の具体例を分類した結果、9つの概念と4つのカテゴリーに分類された(表5)。なお、学習支援者に関する質問12と関連がある場合はそれぞれの「説明」の部分に記述する。また4. 2. 1. と同様に、質問12の「日本語教師とは」と比較して日本語コミュニティの特徴であり特に述べる必要があると思われるものを下線で示し、4. 3. 3. で説明を述べる。

9 本稿では紙幅の都合上省略したが、表1で示したように質問5では学習支援者の(調査当時の)日本語教育との関わりを記述式で回答するよう依頼した。その内容も今後は分析に含めていきたい。

10 『新たな学習観・教育観の発見』の【多種多様な出会いと学びの可能性】【目的・関わり方の多様性】の具体例は、「学習者についての記述か、他の支援者についての記述か」が不明瞭な記述が多数見られた。そのため、両者を区別せず「他の参加者の影響」とした。

表5. 「日本語コミュニティの教師とは」の比喩から生成したカテゴリーと概念

<p>カテゴリー名：『<u>学び続ける学習支援者</u>』（具体例5）</p> <p>説明：コミュニティの活動を通して、学習支援者として自身も学び続ける必要があるという気づきがあったという内容。質問12「日本語教師とは」にも類似の概念や具体例が見られ、それと同じカテゴリー名であると判断した。</p> <p>含まれる概念：【<u>支援者と学習者の二面性</u>】（具体例2）【<u>持続的成長の必要性</u>】（具体例3）</p>
<p>カテゴリー名：『<u>「新しい日本語学習者」のための支援者</u>』（具体例21）</p> <p>説明：高橋（2014, 2015）や末松（2017）の「新しい日本語学習者」の日本語に関する疑問を解決したり、見守って応援したりすることが必要だという意識。</p> <p>含まれる概念：【<u>学習者の疑問・問題の解決</u>】（具体例12）【<u>オンライン上の応援団</u>】（具体例7）【<u>新しい日本語学習支援の形</u>】（具体例2）</p>
<p>カテゴリー名：『<u>他の支援者に対する肯定的意識</u>』（具体例24）</p> <p>説明：<u>他の支援者の書き込み（学習者の質問に対する回答、相談など）を目にしたり、実際にやりとりをしたりすることが自身のためになっていると感じており、他の支援者の存在を肯定的に捉えている。</u></p> <p>含まれる概念：【<u>同じ志を持ち刺激し合う仲間</u>】（具体例7）【<u>気軽に話せる仲間</u>】（具体例7）【<u>自身の成長のための良き手本</u>】（具体例10）</p>
<p>カテゴリー名：『<u>学習支援者同士の関わり方</u>』（具体例7）</p> <p>説明：上記3つのカテゴリーのいずれにも当てはまらないと判断した概念。コミュニティ内の他の学習支援者やその関係性について、「関わりの深さや関係性はバラバラでありそれぞれが個として存在している」という内容。肯定的に捉えているのか否定的なのかといった意識・評価は不明確であった。「コミュニティ」と「支援者」という観点の違いはあるが、4. 2. 2. で示した『<u>一集団としてのまとまり</u>』と対比的な概念であり、また【<u>「個」と「個」の集団</u>】の対比的な要素を考えると、「他の支援者との協同」「教師チームとしてのまとまり」などが考えられることから、【<u>「個」と「個」の集団</u>】は『<u>学習支援者同士の関わり方</u>』というカテゴリー（の一部）であると考えた。</p> <p>含まれる概念：【<u>「個」と「個」の集団</u>】（具体例7）</p>

※下線部分は、表6と比較して日本語コミュニティの学習支援者についての特徴を表していると考えられる部分である。

4. 3. 2. 質問12「日本語教師とは」について
- 最後に質問12「わたしにとって、日本語教師とは、（①）のようだ。なぜなら、（②）からだ。」の回答内容の分析結果を示す（表6）。56の具体例（未回答1名）を分類した結果14の概念と4つのカテゴリーに分けられた。
4. 3. 3. 質問10と12のまとめ：「日本語コミュニティの教師」に対する意識の特徴
- 質問10と質問12では、学習支援者と教師という立場に関する意識の回答を依頼した。まず共通していたのは、『学び続ける学習支援者』というカテゴリーである。これは、現在関わっている教室あるいはコミュニティで学習支援に携わるためには、日々学び続ける姿勢をもつことが大事であるという意識であり、教室でも日本語コミュニティでも考えられる要素である。4. 2. 3. で示したように、日本語コミュニティにも日本語の教室にも『学習支援者としての成長』というカテゴリーが共通していたこととも関連しているだろう。『新しい日本語学習者のための支援者』については、【学習者の疑問・問題の解決】の〔コミュニティに質問を書き込めば、googleのように答えが書き込まれる（比喩：google）〕や、【オンライン上の応援団】という概念の〔学習者のことを見守り応援しようとみんな一生懸命だ（比喩：お母さん）〕が表すように、「新しい日本語学習者」の学習をサポートしようという意識であり、学習者を中心に考えているものである。

表6. 「日本語教師とは」の比喩から生成したカテゴリーと概念

カテゴリー名：『学び続ける学習支援者』（具体例10）

説明：学習支援者として、自身の理想とする姿や在り方を目指して常に学習し努力し続けていく必要があるという意識。

含まれる概念：【持続的成長の必要性】（具体例7）【終わりなき旅】（具体例3）

カテゴリー名：『自身の生活・人生の中での意味』（具体例13）

説明：自身が行っている今そしてこれからの学習支援が、自身の中でどのような位置づけにあるか、生活とどのように関わっているのかという意識。

含まれる概念：【生きていくための手段】（具体例2）【経済的・現実的な厳しさ】（具体例3）【続けていきたいと思えるもの】（具体例8）

カテゴリー名：『学習支援の際の自身の位置づけ』（具体例17）

説明：学習支援者としてコミュニティで学習者と関わる際、自身の存在は学習者にとってどのような意味があるのか、どのような存在であるべきなのかという意識。

含まれる概念：【学習者を陰で支える存在】（具体例5）【日本人・日本文化の代表者】（具体例4）【異文化理解のファシリテーター】（具体例3）【子の成長を願う親】（具体例5）

カテゴリー名：『学習支援の際に重視する要素』（具体例16）

説明：学習支援に関わる際、学習支援者としてどのような支援、どのような工夫が必要なのか、どのような内容の支援を目指すべきなのかという意識。

含まれる概念：【学習者の意欲の必要性】（具体例3）【教師それぞれの個性の尊重】（具体例2）【学習者の将来的な自立】（具体例3）【より良い選択肢の提示】（具体例5）【学習のための雰囲気づくり】（具体例3）

その上で日本語コミュニティの教師に対する意識の特徴を述べるとすれば、『他の支援者に対する肯定的意識』『学習支援者同士の関わり方』という2つのカテゴリー及びそれらに含まれる概念である。たとえば、『他の支援者に対する肯定的意識』の中の【同じ志を持ち刺激し合う仲間】という概念では、〔問題提起をしたり、一緒に考えたり、ともに学び、刺激をくれる（比喩：友人）〕や〔悩みを共有できるし、目標にもなる（比喩：戦友）〕など、他の支援者の存在が良い方向に働いていると思われる記述が多く見られた。一方で『学習支援者同士の関わり方』の【「個」と「個」の集団】という概念では、〔仲良い人もいれば、そうじゃない人もいるし、年上もいれば年下もいる。（比喩：大学のサークル）〕や〔有名講師だったり、教科書筆者だったり、研究者だったり、すごい肩書きの先生方なのだろうが、あくまで個性と専門性で集っていらっしやるイメージがある。（比喩：秋葉原の個店の店主）〕など、他の学習

支援者との関係性についてあくまで個人と個人でつながっており、全体としてのまとまりはないという記述が見られた。どのように感じているのかという点では異なるが、この2つのカテゴリーに含まれる回答は、「コミュニティの学習支援者」を考える際に自身ではなくコミュニティ内の他の学習支援者をイメージして比喩と説明を記述していることが分かる。

それに対し、質問12の「日本語教師とは」の『学び続ける学習支援者』以外の3つのカテゴリー『自身の生活・人生の中での意味』『学習支援の際の自身の位置づけ』『学習支援の際に重視する要素』にはそのような要素は見られない。『自身の生活・人生の中での意味』は、そのカテゴリー名及び【生きていくための手段】【経済的・現実的な厳しさ】【続けていきたいと思えるもの】という概念が表すように、自分自身にとっての意味として考えていることが分かる。また『学習支援の際の自身の位置づけ』や『学

習支援の際に重視する要素』は、【学習者を陰で支える存在】【子の成長を願う親】や、【学習者の意欲の必要性】【学習のための雰囲気づくり】など、教室に参加している学習者のことを主に考えているものが目立つ。具体例を見てみても、〔おもしろい仕掛けを作って、学習者に演じてもらう（比喩：舞台演出）（【学習者を陰で支える存在】）、〔時に厳しく、時に優しく、そしていつも見守っている（比喩：母親や親しい友達）（【子の成長を願う親】）、〔電車に乗って新しい場所に行く意思のある人だけにのみ、不可欠な存在（比喩：駅員さん）（【学習者の意欲の必要性】）、〔学生を笑わせてなんぼだ（比喩：芸人）（【学習のための雰囲気づくり】）など、学習者のことを中心に考えていることが分かる（下線は筆者による）。これらは4. 2. 3. と同様、学習者と直接顔を合わせその反応を目にする教室だからこそ、また自身がその教室・教育機関や学習者のことをよく知っているからこそ、学習者に意識が向きやすいからであると考えられる。以上をまとめると図9のようになる。

## 5. 結果のまとめと考察

### 5. 1. 日本語コミュニティに関する意識の特徴：「他の学習支援者」の影響

4章では、質問9～質問12の学習コミュニティと学習支援者に関する比喩生成課題について、筆者が分析した結果を示した。日本語コミュニティに対する意識の特徴をまとめると、まずコミュニティに対する意識（4. 2. 3.）からは、①学習者や他の支援者との関わり、そして他の支援者と学習者のやりとりの関わりによって、新たな学習観や教育観を得られる場であること、②具体的な指導・説明の方法を文字情報として知ることができ成長につながる場であることの2点が見られた。そして学習支援者に対する意識（4. 3. 3.）からは、他の支援者の存在につい

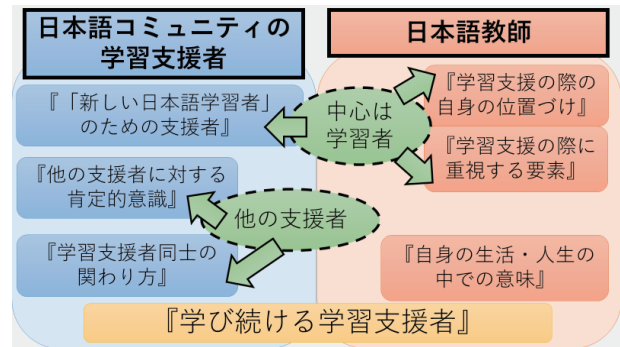


図9. 日本語コミュニティの学習支援者と日本語教師に対する意識の比較：質問10と質問12の結果をもとに作成。『』はカテゴリー名。緑色のものはそれぞれの意識に影響していたと思われる要素。両者に共通しているカテゴリーは黄色で示している。

ての肯定的な意識と、他の支援者との関係性に注目する意識が見られた。図8と図9の日本語コミュニティ内に関する意識で見られた「他の学習支援者」に関する意識は、本調査では「日本語の教室」「日本語教師」の回答には見られなかったことから、日本語コミュニティに関する意識の特徴であると考えられる。さらにそれらは、コミュニティに関する図8の『新たな学習観・教育観の発見』（具体例16）や、学習支援者に関する図9の『他の支援者に対する肯定的意識』（具体例24）のように、「他の学習支援者」の参加を肯定的に捉えている意識へとつながっていることが考えられる。このことから日本語コミュニティでは、学習支援者にとって「他の学習支援者」が良い影響を与え得る存在となっていることが示唆された。

### 5. 2. 他の学習支援者との関係性：【「個」と「個」の集団】

しかし、「他の学習支援者」については肯定的な意見（概念）のみだったわけではない。4. 3. 3. の表4で示した【「個」と「個」の集団】（具体例7）は、〔仲良い人もいれば、そうじゃない人もいるし、年上もいれば年下もいる。（比喩：大学のサークル）〕、〔有名講師だったり、教科書筆者だったり、研究者

だったり、すごい肩書きの先生方なのだろうが、あくまで個性と専門性で集っていらっしゃるイメージがある。(比喩：秋葉原の個店の店主)], [教師同士もお互いに顔が見えないから変な遠慮や見栄があって、なかなか出てこないし、ひとつ出てきたらソレを舐めて終わりだ。(比喩：溶けて固まったドロップ)] (下線は筆者による) のように、学習支援者同士の関係性について、深いわけではないもしくは曖昧だという記述が見られた<sup>11</sup>。これらの記述は、牛窪 (2015) が日本語教師の関係性について述べているのと類似している。牛窪 (2015, p.22) は、「日本語教育においては、分業的な教師環境において、他の教師との関係性がもてないまま、それぞれの教師が「専門家」であろうとする」という環境があったとし、そのような分業的な教師環境や個体主義的な成長観に対して「今後、個体主義的な成長観を超えて、新たな価値を生み出すための教師の関係性が必要である。」(牛窪, 2015, p. 23) と述べている。本調査で見られた【「個」と「個」の集団】という概念及びその具体例は、この牛窪の「分業的な教師環境や個体主義的な成長観」と類似しており、日本語コミュニティのようなオンライン上のコミュニティで活動する学習支援者についても【「個」と「個」の集団】を超えた関係性とは何かを検討する必要があると思われる。

### 5. 3. オンライン上の学習コミュニティにおける学習支援者同士の関係性の構築

以上5. 1. と5. 2. では、日本語コミュニティの学習支援者にとって他の学習支援者が良い影響となり得ること、その一方で学習支援者同士の関係につ

11 表5中の説明でも述べたが、本調査では比喩やその説明を読むだけでは回答者がこれ(【「個」と「個」の集団】)を肯定的に捉えているのか否定的に捉えているのかは判断できなかった。

いて、牛窪 (2015) の「分業的な教師環境や個体主義的な成長観」と類似する【「個」と「個」の集団】という意識が見られたことを示した。では、オンライン上の学習コミュニティにおいて学習支援者同士が【「個」と「個」の集団】となることを避けるためには、何が必要であろうか。

本調査の質問13「その他」には、[(日本語コミュニティは) これまでの「教室」の概念を変えてしまうような新しい学びの形だと思います。] [個人的には SNSによるやりとりがコミュニケーションといえるのか疑問に思っているのですが、地球上のどこの国の人ともつながれると思うと、とても有意義なものだと思います。] (下線は筆者による) のように、そもそも「学習」「コミュニケーション」とは何かという根本的な問いにつながる記述が見られた。そしてその前後の記述から、これらの問いはSNS上の学習コミュニティ(日本語コミュニティ)に関わる中で初めて生まれたもの、従来の「教室」では生まれにくかった問いであると考えられる。また図8で示したように、学習支援者にとって日本語コミュニティは新たな教育観や学習観の発見の場ともなっていることが分かる。

筆者はこのような問いこそ、SNS上で学習支援に関わる中で最も重要な点であると考え。近年では2. 2. で述べた寅丸 (2015) や5. 2. で述べた牛窪 (2015) のように、日本語教師が自らの教室観や教育観を問い直す必要性を主張する声は少なくない。そして末松 (2017) は、従来の学習コミュニティと実践の関係を考える際に、新しい日本語学習者やそのコミュニティも含めて考えることを提案している。このことから、新しい日本語学習者が参加する学習コミュニティにおいては、①学習支援者はそのオンラインコミュニティでの活動を通して「学習コミュニティ」「教師・学習支援者」など、様々な日本語教育観を問い直すこと、②その問い(テーマ)を従来のコミュニティ(学校やボランティアの教室など)

に関する自身の考え方と比較すること、③その意見を他の学習支援者と交換すること、この3点を行うことが重要であると考え。偶然ではあるが、本稿を執筆・修正している2020年は、新型コロナウイルスの影響で国内外の日本語教育も多くの変化が起きた年となった。筆者も所属機関で「従来の教室での授業」とは異なる日本語学習支援（オンラインを用いた授業など）を行うことになり、インターネット上（twitter, Facebook など）では日本語教育に関する様々な意見が見られた。その中には、これまでの「教室」やそこでの「教師」の役割・意義を問い直す声も含まれていた。日本語コミュニティのようなオンライン上のコミュニティにおいても、学習支援に関わる中でそのような「問い」を発見し、教室など非オンラインのコミュニティと比較していく中で自身の教育観を深めていくことが重要ではないだろうか。そして、①と②をコミュニティ内の他の学習支援者と対話し意見を交換していくことで、単に支援者同士でやりとりを閲覧し合ったり分からないことを聞き合うだけでなく、それぞれの日本語教育観を深めていくことができ、牛窪（2015）が述べる「個体主義的な成長観」を超えた「新たな価値を生み出すための教師の関係性」（5. 2. で述べた【「個」と「個」の集団】を超えた関係性）の構築につながっていくのではないかと筆者は考える。

## 6. 本研究の限界と今後の課題

最後に、今後の研究課題を述べる。まず、①本研究では比喩生成課題を用いてコミュニティ（教室）と学習支援者（教師）について記述式で回答を依頼したが、各々の回答者がそこに書ききれていない考えをもっていた可能性は高い。書かれていた比喩やその説明について、インタビューなどを通してさらに詳しく調査する必要がある。次に、②それぞれの学習支援者がコミュニティ内で実際にどのような活

動・やりとりをしているのかという点である。たとえば、図1～4のようなやりとりとコミュニティや学習支援者に対する意識の関連を見ていくことで、さらにその意識を明らかにすることが可能になるだろう。そして、③本研究は学習支援者に回答を依頼したが、学習者にとってコミュニティという場やそこへの参加はどのような意味があるのか、という点は明らかにできていない。学習者のコミュニティに対する意識と学習支援者の意識を比較することで、日本語コミュニティやその他の新しい日本語学習者のコミュニティがどのような「場」であるべきなのか、という議論も進んでいくと思われる。最後に、④2. 2. で示した内山（2019）のように学習者と学習支援者それぞれのコミュニティ観や自身にとって参加する価値・意味は、どのような要素の影響を受けどのように変化していくのかという点である。以上、①～④の4点に焦点を当て、引き続き調査と研究を進めていきたい。

## 文献

- 秋田喜代美(1996). 教える経験に伴う授業イメージの変容——比喩生成課題による検討『教育心理学研究』44(2), 176-186. <https://doi.org/fgsf>
- 牛窪隆太(2015). 日本語教育における「教師の成長」の批判的再検討——自己成長論から逸脱の場としての「同僚性」構築へ『言語文化教育研究』13, 13-26. <https://doi.org/fgsd>
- 内山喜代成(2019). 成人の教室を担当する日本語教師の成長と教室デザインの変容——台湾民間教育機関のある中堅教師の語りから『言語文化教育研究』17, 234-254. <https://doi.org/fgr9>
- 大谷尚(2008). 質的研究とは何か——教育テクノロジー研究のいっそうの拡張をめざして『教育システム情報学会誌』25(3), 340-354. <https://doi.org/fgsc>
- 大向一輝(2006). SNSの現在と展望——コミュニ

- ケーションツールから情報流通の基盤へ『情報処理』47(9), 993-1000. <http://id.nii.ac.jp/1001/00065702/>
- 大向一輝 (2015). SNS の歴史. 『通信ソサイエティマガジン』 9(2), 70-75. <https://doi.org/fgr7>
- 末松大貴 (2017). 「新しい日本語学習者」の実態と学習コミュニティに対する評価——Facebook グループ「The 日本語 Learning Community」での調査結果から『言語文化教育研究』 15, 172-193. <https://doi.org/fgrj>
- 鈴木寿子 (2015). 比喩に込められた認識や信念, その変容を探求する——「共生日本語教育」をめぐる比喩生成課題とトライアングレーション. 館岡洋子 (編)『日本語教育のための質的研究入門——学習・教師・教室をいかに描くか』(pp. 201-220) ココ出版.
- 高橋敦 (2014). グローバルネットワーク時代における「新しい日本語学習者」とオンラインコミュニティへの需要『桜美林言語教育論叢』 10, 139-156. <http://ci.nii.ac.jp/naid/110009831570>
- 高橋敦 (2015). 社会的視点から見た第二言語習得におけるオンラインコミュニティの可能性と管理者の役割——Facebook を用いた実践から『言語教育研究』 5, 41-58. <http://ci.nii.ac.jp/naid/110009937652>
- 得丸智子 (2019). 日本語独習者の研究——アニメ視聴から始まった日本語学習『開智国際大学紀要』 18, 37-56. <https://doi.org/fgrh>
- 寅丸真澄 (2015). 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・18, 41-63. <http://hdl.handle.net/2065/44905>
- 細川英雄 (2010). 実践研究は日本語教育に何をもちあすか『早稲田日本語教育学』7, 69-81. <http://hdl.handle.net/2065/29806>
- 三代純平 (2011). 日本語能力から「場」の議論へ——留学生のライフストーリー研究から『早稲田日本語教育学』 9, 67-72. <http://hdl.handle.net/2065/31748>
- 三代純平 (2015). 日本語教育という場をデザインする——教師の役割としての実践の共有『言語文化教育研究』 13, 27-49. <https://doi.org/fgsg>
- 村上正行, 山田政寛, 山川修 (2011). SNS を活用した教育・学習の実践・評価『教育システム情報学会誌』 28(1), 36-49. <https://doi.org/fgsh>

■謝辞：本調査にご協力・ご回答いただいた「The 日本語 Learning Community」の日本語学習支援者の皆さまに感謝申し上げます。また、本調査の実施を許可していただき、本稿の執筆・修正にもご助言・ご協力いただいた「The 日本語 Learning Community」の管理人のお二人にも、厚く感謝申し上げます。



## Article

# How Japanese language supporters of “new types of Japanese learners” in the online community recognize “learning community” and “supporters”

The case of Facebook group for Japanese language  
learning “The Nihongo Learning Community”

SUEMATSU, Daiki\*

*Graduate School of Humanities, Nagoya University, Aichi, Japan*

## Abstract

Recently, “new type of Japanese language learners” who learn Japanese language on SNS (Social Networking Services) has come to draw attention. However, there are no studies that have focused on learning supporters of “new type of Japanese language learners.” In this study, focusing on a community on Facebook in which “new type of Japanese language learners” and learning supporters participate, the author surveyed how learning supporters recognize “community” and “position of learning supporter” by analyzing their metaphor. The result shows that the supporters were conscious of the following two points regarding other learning supporters in the community: (1) improvement of technical and knowledge aspects, and new educational views, (2) ambiguous relationship with learning supporters. As a conclusion, to build the relationships with the learning supporter in online learning community, I would like to state that the following three points are necessary; (1) Finding the theme of “What is ...” related to Japanese language education through activities in online community, (2) Comparing with the conventional community that considers the theme of “what is ..... ,” (3) Exchanging the awareness obtained through (1) and (2) with other learning supporters on the online community.

*Keywords:* Japanese language education, SNS (social networking services),  
new type of Japanese language learners, metaphor, teacher & classroom perspectives

Copyright © 2020 by Association for Language and Cultural Education

---

\*E-mail: spitz\_date@yahoo.co.jp

フォーラム

## 座談会：日本語教師の専門性を考える

CEFRを参照して

舘岡 洋子\*      櫻井 直子      長瀬 智子      クララ・ベルマンズ      金 孝卿  
 (早稲田大学) (ルーヴェン・カトリック大学) (現代言語センター) (ルーヴェン・カトリック大学) (早稲田大学)

## 概要

すでにベルギーでは秋の気配が始まっていた2019年9月3日、ベルギーのルーヴェン大学において、第一言語も勤務機関も異なる日本語教師5人が集まり、互いに仕事のことや日本語教師の専門性について語り合った。特にベルギーで言語教育の共通認識となっているCEFRについて、日本とベルギーがおかれている文脈の違いやCEFRの考え方、現場での受け入れ、また実際の授業の具体的な展開の様子などが話題にのぼった。日本語教師たちが、それぞれ異なった現場、異なった対象者たちに向けて、その時に応じてことばの学習の場を作ることができるのが日本語教師の専門性であり、それには言語教育として何を目指しているのかといった理念やそれを実現するための多様なカードをもっていることが重要であるということが話し合われた。話はあちこちに飛び2時間半ほどの座談会であったが、本稿はそれを紙幅の範囲に収まるように編集したものである。

キーワード 日本語教師の専門性, 教育理念, CEFR, 場をつくる, 共有

Copyright © 2020 by Association for Language and Cultural Education

## 1. 座談会の趣旨

舘岡：2019年9月3日、今、私、舘岡と金さんとでベルギーのルーヴェン大学におじゃましています。私たちを迎えてくださったのはルーヴェン・カトリック大学の櫻井さん、ベルマンズさん、現代言語センター（以下、CLT）の長瀬さんです。最初にみなさんの自己紹介をお願いしたいのですが、みなさん、日本語教師でいらっ

しゃいますか。日本語教師っていう言い方に違和感がありますか。

ベルマンズ：いや、日本語教師ですよ、はい。はい。  
 舘岡：まず日本語教師とは何か、みたいところで、日本とヨーロッパの文脈の違いから捉え方が違うかもしれませんね。今、日本では日本語教師がにわかに注目を集めていて資格制度の創設が検討されています。私自身は、そもそも日本語教師の仕事って何なのか。また、日本語教師の養成の立場からどのような教師が今後必要なのか。そして、教師に一度なった人がどうやって

\*E メール：ytateoka@waseda.jp

自分のことを成長させていくのか、というようなことに関心があります。金さんは？

金：そうですね。私自身は日本に20年ぐらいいて、現在は日本語教育を専門にしながら仕事をしています。最近、周りで日本語教師の専門性が問われているという話を耳にして考えさせられることがあります。私の場合は、最近企業の方と接触する機会があって、外国人の社員が増えていて、企業の中でも彼らへの支援を考えることが必要になっている現状を知り、自分が当たり前やってきたことの特殊性に気づかされることがあります。つまり、学習者が学ぶ「場」を作ることや、学び手を学びの空間にどう巻き込むかを考えることこそ、日本語教師の専門性の領域であるということです。そして、日本語教師としての専門性を領域外の人にどのように表現していく必要があるかについて改めて考えるようになったんです。でも、まだまだ言語化できてないところもあるんじゃないかと思っています。

舘岡：そんなわけで、日本語教師の専門性を考えるということが今日の大きなテーマではあるんですが、日本とは全く異なった文脈にあるベルギーのお話やCEFRについてうかがうことで、より本質的なところを把握することができたらいいなと思っています。よろしく願いいたします。

## 2. 座談会参加者の背景

### 2. 1. CLT はどんな学校か

#### 2. 1. 1. CLT の背景・対象者・教授アプローチ・CEFR との関係

長瀬：私はルーヴェン大学のグループ内、付属の語学学校で、Centrum voor Levende Talen、略し

てCLT、日本語にして「現代言語センター」という語学学校で教えています。今年で16年目になります。私は基本的にはB1レベルを教えていて、B1レベルだと、こちらのレベルにすると5～6～7あたりのレベルです。CLTは成人向けの語学学校で、政府の援助をもらって運営しています。私たちの学校では日本語や他に22か国語を教えていて、日本語の学生さんは、年齢がどんどん低下してきています。最近、漫画やアニメのおかげだと思うんですが、中学生の申し込みまであるんです<sup>1</sup>。

舘岡：やっぱり漫画、アニメですね。CLTは成人向けの語学学校っておっしゃいましたが、どんな学校なんですか。特徴とか…。

長瀬：CLTってCommunicative - Language - Teachingの略でもたまたまあるので、設立されたときに、当初の校長はそれを目標として作った学校らしいんです。私たちの学校で雇う先生方も、すでに教師課程をやっている、入って2年間はぎっしりもう一度、教師課程をしながら、CLT法で授業できるようにコーチングしています。

舘岡：トレーニングがあるんですか。そのトレーニングがほかと決定的に違うのはどういうところですか？

長瀬：決定的に違うのは、文法をもう授業で教えないこと。シラバスにはもちろん説明してあるけど、それを延々と授業中に説明するというのは一切できないですね。CEFRにも提示されているようにことばを使ってもらうのが目的ですから、文法は学習者各自が予習して、授業中はその文法を使ってもらうのが目的なんです。今は筆記試験は全くないんですが、筆記試験があった時代も連携がないまま単に動詞の活用や助詞

1 ベルギーの成人教育の最低年齢は16歳。

を記入するような穴埋め問題も一切もうできなかったです。これを会話の形にして提示することで日常会話で使うような表現や語彙, ストラテジーを全部含んでいないといけません。

館岡：やらないじゃなくて、できない。

長瀬：そういう試験をもし提出したら、作り直しになります。

館岡：日本でも海外でも、特にアジアの国は『みんなの日本語』を使っているところが多いみたいなんですね。各国語版があるし副教材がいっぱいあるので、便利なのかもしれないんですけど。それに慣れているせいか文法を教えないで会話だけをやる、っていうのは多少抵抗がある人も多いみたいですが、その辺はどうなんですか。

長瀬：場面から入れば、そんなに難しいことはないと思いますが。例えばテーマを「レストラン」にして、A1レベルで何かを注文することが目標であれば、まだ単語レベルではありますが、「コーヒー、ください」「コーヒー、一つ」などと注文できますね。A2になれば、「コーヒーを一つください」になって、B1になればもう少し長く話しができます。つまり、動詞の活用から教えていくのではなくて、必要なフレーズとして提示して発話させることが重要なんです。それに成人教育ですから、みんなある程度の文法の知識というのがあります。母語と比較しながら、あるいは似たような言語と比較しながら自分で発見した方が身につきますし、一から教えていかななくても日本語はその点簡単です。特に初級だと、形が変わるだけです。ローマン言語のようにいくつかの過去形が存在していて、いつどの過去形を使うかのようなニュアンスの難しさは日本語にはありませんし。

館岡：文法の構造がわからないと基礎固めができないんじゃないかっていう呪縛があるような気がしますけど、それは…？

長瀬：それが CLT 法への批判の一つ、大きな批判ではあるんですけど。やっぱり最初からがっちり文法を教えていけば基本はもうできて、教師として楽でどんどん進められますが、学習者はそれを実際にはまだ使えません。確かに私たちのやり方だと、進歩は遅いし、生徒たち自身と同じように理解してくれるまで時間がかかります。でも、その方が実践に近いし、日常生活で可能とされる場面はだいたい CEFR で網羅されているので、その場面で発話・発音することが重要なんです。外国語教育で忘れがちなのは「話す勇氣」です。外国語の音を発音することは、特に最初の頃は恥ずかしいことなんです。それを間違えてもいいからどんどん発音させることによって学習者にも勇氣を持たせて、モチベーションも上がります。「私の言ったことが通じる」というのも見落とせない動機です。

館岡：レベル7とかにいくと、どういう活動になるんですか？そこまで行ったときに、基礎の文法ができていない、みたいな批判はないんですか。

長瀬：それはもちろんありますよ。レベル7になれば、文法の正確性というのも評価の一つになるので、過去形の間違いと、よくある間違いで…。

ベルマンズ：い形容詞の過去形、「いでした」とか。

館岡：ああ、「大きいでした」みたいな。

長瀬：そういう間違いはもちろんレベル7では厳しく減点しますよ。レベル7だと B1 で3年目のレベルですから、テーマとしては例えば、「私の性格」や「将来の夢」とかについて話しをさせます。性格の特徴で、外国人から見たら難しい表現がいくつかあります。例えば「協調性がない」など。このレベルになると文法よりも文化を教えるのが難しいですね。日本人にとって短所に見える特徴が必ずしも外国で同じように捉えられるとは限りませんから。あと、血液型別

の性格診断のようなベルギーには存在しないもの、これが話のきっかけとなるんですが、それを紹介して、まず調べさせたり読ませたりして、それについて意見を述べさせることも CLT 法での主な授業の進め方ですね。

舘岡：きっかけを作るけれど、話の中身は自分の言いたいこと。で、その時に、先生は必要なことがあればサポートする。

長瀬：そうですね。先生が一方的にずっと話すのではなく、学習者たちに話してもらうことが、CLT 法の理念でもあります。ことばと言うのはコミュニケーションを取るために使う「道具」ですし、相手が言ったことに反応するためにありますから、最初の数年間は話すことと聞くことに集中してしまいますね。

舘岡：で、読んだり書いたりはありませんか？

長瀬：いや、もちろんあります。A1 や A2 のレベルだとまだ平仮名や片仮名がやっとですから、そんなに長い文章は読めません。B1 になれば、ある程度長い文章を読んでまとめて、それについて意見文を書いてもらうというふうに目的を定めています。

## 2. 2. CEFR の特徴

### 2. 2. 1. CEFR の特徴と語学学校での導入

櫻井：今、長瀬さんがご説明くださった CLT では校長先生が、ベルギーフランダース教育省が CEFR に基づく言語教育のガイドラインを作成した際に関わっていらしたこともあって、非常に早く CEFR の導入が行われました。私も委託業務として日本語のカリキュラム編成に関わっていたので、会議に同席させていただいたのですが、本当に驚いたのは、イタリア語の先生と

一緒に共通の口頭試験を作ったことです<sup>2</sup>。それから、以前、長瀬さんから伺ったんですけれども、他の外国語の先生が作った教材を「これちょっといい？日本語の授業に使っても？」といった感じで教材の共有もあるそうで、これは、CEFR の理念に基づき、言語教育目的とレベル意識が共有された上で教育に当たっているためだと思いました。私に関わった時には、14 か国語だったんですけど、今は…？

長瀬：23 になりました。

櫻井：理念が共有されていると、共通の認識は同じ機関内だけではなくて、成人教育向け語学学校と大学といった異なる機関間でも、学習者のできる程度見通せるようになりますね。もう一つ、CEFR の特徴は部分的能力を非常に重要視していることではないでしょうか。CLT は、部分的能力として「やりとり」の能力に特に重点を置いていると言えるだろうと思います。そう考えると、「やりとり」は A2 を目指して「読みと書き」は A1 を目指すコースが存在しうることになります。それは、学習者の社会参加に寄り添う立場から興味深いと思います。

## 2. 3. 複言語の国ベルギーの文脈

ベルマンス：ベルギーってちょっと特殊で…

長瀬：そうですね、公用語が3つあるから、その3つを組み合わせで勉強しなければいけないし。

舘岡：文脈、日本と全然違いますよね。日本で少し前から複言語とか複文化とか言われるけど、言われて、確かにそういう人は増えてるんだけど、でもほとんどの文脈では、モノリンガルですよ。あのう、方言とか、そういうのも入れればもちろん全ての人は複言語人間なんだけど、やっぱ

2 CLT の実践に関しては、櫻井 (2010) が詳しい。

りその辺が、何番目かの言語を自分のものとするとか、それが部分的であれ。その辺の言語の距離？ハードル？が、違うのかなという感じはしますね。

櫻井：そうですね。インプットの機会とか。

ベルマンズ：はい、ベルギーでも、テレビとかインターネットとかの影響がすごく大きいと思います。例えばフランスだったら、テレビ番組とかほとんど吹替でしょう。だから、アメリカのドラマとかでもまあ、子どもたちはフランス語で見たりするんですよね。そういうのがベルギーではないから、もちろん子どものディズニーの映画とか吹替とかはありますが、中学生だったらそういう吹替は少なくなるから、みんな12才ぐらいから日本語のアニメを見たり、そういういろんな言語のインプットがあつて。だから、そこが大きいんじゃないかなと思いますね。

館岡：ああ、なるほど。直接日本人に会うことがなくても、オンラインでの日本語接触、それも吹き替えじゃなくて、そういう機会が増えているんですね。

### 3. CLT の言語教育と教師たちの実験

櫻井：はじめに館岡さんに「日本語教師だと思っていられっしますか」と質問された時、私、即答ができなかったんです。もちろん、日本語教師なんですが、CEFR を身近に感じるようになって、先ほどご紹介した CLT の状況とかに関わってきて、何語の先生の「何語」っていうところの意味するものが何なのかな、と考えるようになりました。イタリア語の先生であっても目指すことへの共通認識があれば一緒に試験が作れます。そうすると何語の先生というより、言語教育を通して何かを伝えたいグループの一員、というか、うまく言えないんですが、私はそう

いった意識が強くなってきているんですね。仕事は日本語教師なんですが、目指していることは、日本語が上手になってもらいたいとはそうなんですが、それだけではなくて、言語教育を通して学習者に伝えたいことがあるっていうむしろそういう意識で。

館岡：それすごくわかります。いろんな言語の…イタリア語の先生と、日本語の先生と、英語の先生と一緒に同じ学生たちを教える、言語教育を考える、っていう場面が日本にはあんまりないですね。

櫻井：ああ。CLT とかどうですか？ほかの言語の先生とは…？

長瀬：ええ、すごく交流もありますし、

ベルマンズ：ベルギーの中でも CLT は、結構進んでいますね。

長瀬：そう言われていますね。うちでは教師が働き始めてからもまだまだ教育が続くし、毎年ワークショップもセミナーもあるし、毎年自分の研究業務みたいなのを考えないといけないんです。結局、実験現場となる教室っていうのがほとんどに間近にあるから、例えば同僚の一人の研究なんですが、直接法で教えるのと、従来の文法から導入していくやり方とを比較する研究があります。その人はハンガリア語のレベル1のグループを2つ抱えているから、1つは直接法で、もう1つは従来の文法導入法で教えてきました。その実験を1年間やってきて、結果として分かったのが…直接法で教えると理解するまでの時間がかかるけれど、聞き取りが早いし理解もその後早くなって自発的に発話をしたりします。文法導入法だと、文法しかわからないし、自分から話そう、発話しようともしません。ほかの場面に切り替えもできないし。こんな感じで教師全員が実験できます。ここで働き始めた頃に私は学習プロセスをもっと理解した

かったから、自分でもイタリア語を学び始めました。そのおかげでコルブの経験学習モデル<sup>3</sup>通りに授業を進められるようになりました。今学期ちょっと心掛けていることが、寺子屋みたいな教え方です。同じグループの中でも、やっぱり15人の学生がいれば、15人ともレベルがバラバラで、読み書きが強い人と会話が上手な人と…。1つのシラバスを使って今までは一緒に全部やってきたのを、これからは強い人と弱い人と組み合わせたり、まだ基礎練習が必要な人たちには基礎練習を与えて、上級な人なら文書を書かせたりして、そういうふうになんかちょっと教え方を変えようと思って。

全員：まさにピア・ラーニングを実践されているということですね。

長瀬：そうですね。私が教えるのではなくて、生徒たちが自分で探して見つけていって、私はコーチとして色々提案するだけ。

舘岡：協力し合って、どこまで…。

長瀬：そこで最低限の目標を定めないといけなくて、例えばこの文章の要点がわかればいい、と言うふうな Can-do になります。そこまで目指したいなと思っています。

舘岡：先生たちが、そういう実験っていうかな、教育現場の実験ができる学校っていいと思うんですね。それは先生たちの実践能力を高めることでもあるし、実際にそれは研究なわけですから。だから決まったことをやるんじゃなくて、一人ひとりの問いを現場でやってみるっていうことが推奨されてるっていうことですね。

## 4. 日本語教師養成と CEFR

### 4. 1. 日本語教師の専門性・理念と教え方の整合性

舘岡：あの、櫻井さんの自己紹介はまだですが、日本語教師と即答できなかった理由をさっき教えていただきましたけど、現在、日本語を教える仕事がメインですか。

櫻井：そうです。日本語ゼロで来る1年生からマスター2年生まで教えています。

金：すごく幅広い人たちを対象にしているんですね。

舘岡：櫻井さんは日本学の学生さんたちに教えていらっしゃるんですよね？教員養成は？

櫻井：はい、2007年度から2017年度まで教えていました。現在は残念ながら予算の関係で開講されていないのですが。養成課程で教えてると、なんか日本語の先生になるために教えてるのだけど、社会人になることを教えてるっていう思いになることがよくあって。

舘岡：うーん、そうですね。その、日本語の先生になる、それが最初の専門性の話と繋がるんですけども…。たぶん普通の人に「て形」とか言ってもわかんないですよ。そういうのわかるのが日本語の先生なのか、っていった時に、「それが専門性とは言えないでしょう」となるわけですよ。そうすると、何が専門性なのか、と。で、日本語教師の幅も広いので、今、日本国内で就職する人より海外に行く人の方が多いかもしれないですよ、教師で専任の仕事が欲しかったら。特にアジアの国ですよ。そこで、何が期待されているかっていうと、教え方の知識や技能だけではないですよ。この現場で、この学生たちに何が必要で、最後この人たちをどういうふうにして卒業させるか、ってことを考えて、教師自身が自分で現場で役に立つ活動を実

<sup>3</sup> コルブの経験学習モデルについては、Kolb (1984) を参照されたい。

実践できる人にならないといけないですね。とすると、教員養成課程っていうのは何をやるのかなっていう、人間形成や社会人基礎力育成の部分もちろんあるでしょうし、あと、日本語教師に限らず、教師としての学生を育てるっていう観点も必要だと思うし、なので、日本語教師の専門性って何ですかね？という質問が出てきた、っていう背景が私にはあるんです。

櫻井：私は、日本語教授法のコースを受け持っていて、最初の頃は、「読むことを教える」「話すことを教える」「試験を作る」といった項目で授業をしていました。ですが、コースが修了し、学生が教育実習するのを見て、「私が教えた内容がどこまで役に立つのだろう」という疑問を持ちました、私たちの学生が最初に実習するのはルーヴェン大学の1年生の日本語の授業なので、私の授業が多少役に立ったとしても、CLTで実習する時は、授業目的もプログラムの構成も違うので、同じ教え方が通用しない。なので私は自分のやってきたコースは方向性が違う、と思ったんです。

館岡：フィールドによってね。

櫻井：はい、そこで、館岡さんがおっしゃったように、教えるべきことは、いかに機関の目的と学習者のニーズをくみ取り、すり合わせられるか、そしてそれを基にどうやって自分でカリキュラムが作れるか、なのではないかと考えました。ですが、自分で作るといっても、何もないところからは作れない、抛り所となる考えがなければ作れないだろう、思いました。そこで、私の授業では、仮にこの複言語複文化主義という理念をベースに考えたなら、という条件を…

館岡：まあ理念みたいなものを、明示的に設定して。

櫻井：はい、理念に基づいて教える、というのはどういうことか。それに基づいて目標を作るとはどういうことか、っていうことを教えたんです。

その結果、学生の教案の書き方や内容が変わりました<sup>4</sup>。ちょっと極端かもしれませんが、例えば、ある学校はJLPTに合格することが目標という学校があってそれを目指して学習者が集まっているとしたら、それは行動中心の考え方ではJLPTに合格するっていうのが課題なわけですから、それに基づいて授業を組み立てていく。そうするとCLTの授業と明らかに違ってきます。だけど、それもありなんじゃないかと。そう考えると、日本語教師を目指す学生の手持ちのカードを増やしてあげるのが教職課程であり、使えるカードをたくさん持っていることが教師の専門性なんじゃないかな、っていうところに落ち着きました。

館岡：櫻井さん、あの赤い本<sup>5</sup>にそれ書いてらっしゃいませんか？

櫻井：ああ。そうでしたね。

館岡：まさに、そう思うんですよ。フィールドのこの学生、例えばCLTに来る学生とルーヴェン大学の学生とどう違うかとか、あるいは社会人なのか高校生なのかとか。その、学生さんのことをどういうふうに見立てるといえるか、評価するっていうか、理解して、で、自分自身がめざそうとする理念と照らし合わせる。そして学校が目標とする理念と自分の理念のすり合わせの中で、じゃあ、どんな方法をするかって言った時に、その方法の引き出しも必要ですよ<sup>6</sup>。ト

4 本実践については、櫻井(2017)が詳しい。実習生によって理念の理解および理論と実践との結びつきの深度には個人差があったものの、教案作成の過程で次第に行動中心アプローチが具体化する様子が観察されている。

5 義永, ほか(2019, pp. 26-27)のヨーロッパの日本語教育についての論考を参照されたい。

6 教師の専門性については、館岡(2019)を参照されたい。館岡は、教師が「理念」と「フィールド」との間で適切な「方法」を編成し、実践できること、この三者が一体であることを専門性にとらえている。



ランプのカードじゃないけど。

櫻井：ほんとに。直接法も訳読法も全部必要。

舘岡：で、その方法はフィールドによってまた変わってくるっていうこと。だからそこら辺が、まあ学校にもよりますけど日本語学校とかに新人教師として入ると、教科書がだいたい決まっていますで、「これですよ、あなたは初級お願いしますね」、って言われて『みんなの日本語』が渡される。第1課の担当に当たれば、第1課の教案を書いて、で、最初の学期は1課、3課って飛び飛びぐらいで、大体みんな毎日教えてないから、パートタイムだと飛び飛びで。で、2回目、2周目～3周目で大体教科書一冊カバーする。教えたことがあるのが出てきた、OK…になっちゃうと、何を目標してるかがあんまりないんですよ。でも、カードはたくさん持ちたいので熱心な真面目な先生は研修にもよく行ってらして、「○○の教え方」とか「○○のやり方」とか「クイズの作り方」、習うんだけど、でも自分がどんな授業をするかは理念がないと、なかなか。何を採用していいかわからないから、すごく、今日明日のことで忙しくなっちゃうんですね。その辺がちょっと今回伺いたかったことのひとつなんですけれども。CEFRはかなり理念的なものですよね。で、具体的な方法は現場に合わせて先生たち考えなさいよ、って言うてるから、そういう教育っていうのを、例えばCLTとかでも先生方にいつもいつも言っていると、先生たちは理念を持つようになるんですか？現場でやってみるっていうことが推奨されてるっていうことですよ。

## 5. 教師の変容とことばの教育がめざすもの

### 5. 1. 「CEFR B1プロジェクト」への参加と教師の変容

櫻井：2010年度から2013年度まで4年間、フランスのグルノーブル大学の先生方と共同研究をしました。「CEFR B1言語活動・能力を考えるプロジェクト」という名前で、その目的は、CEFRを勉強した上で、B1レベルの言語活動と能力を調査し、その結果を基にカリキュラムを作るというものでした<sup>7</sup>。ベルマンズさんも一緒でしたね。ベルマンズさんは、そのプロジェクトを始める前と始めてからで、考え方は変わりましたか。

ベルマンズ：いやあ、変わったんですよ。私は学生の時から日本語教師を目指していたわけではなかったんです。卒業してから10年ぐらい日本に住んで、ベルギーに帰ってきた時に自分がどんな仕事ができるかって非常に不安だったり心配したりしていたんですが、たまたまある夜間学校で日本語の授業を教えることになって。そこで初めて教えることの喜び、楽しさがわかって。でもその時はやっぱり教科書どおりに、自分が教えてもらったのと同じように、じゃあ文法やって、はい、この練習やって、はい、ドリルやって。で、その後、最初に大学で教え始めた頃も、やはり、なんか自分の意識としてとりあえず今学期はこれが終われば、みたいな…。

舘岡：これ、は何ですか？

ベルマンズ：これ、は、シラバスとか教科書とか、第1課から第10課までとかです。これが終われ

7 4年間のCEFR B1言語活動・能力を考えるプロジェクト活動報告書(B1 project team, 2010)はルーヴェン・カトリック大学のサイトから閲覧可能。

ば試験を作って、学生が答えてくれたら OK, っていう意識を持っていて、そのように何年間かは教えていたんです。で、B1プロジェクトが始まった時に参加させてもらって、そこで初めて CEFR のことがわかってきて。この CEFR についてのいろんな勉強のおかげで、やっぱり今までのやり方では何にもならないと気づきました。あの時思ったのは、私が今やったことは、例えば第1課から第10課までをきっちり教えるのは、それは、学生が卒業したら何ももう残らないんじゃないかなっていう疑問でした。自分も学生時代に授業で何やったか、覚えてないことが多いんです。だからそういうやり方じゃなくて、その学生の1年間とか今学期だけを考えて教えるんじゃないかと、私が今ここで教えていることが、この学生の人生の中で、どういうふうに役に立つか、どういうふうに10年後20年後に思い出してくれるか。それが大切だというふうに考えが変わったんです。なんか教えることがまあ前より複雑にはなったんですけど。簡単ですよ、教科書、これだけ教えるのは。

舘岡：そうですね。それで1年～2年やったら、カバーできるから。

ベルマンズ：だからわりと、教師の負担が低いとは思うんですよ。でも、別の考え方から、さっき長瀬さんも言ってたように、私たちは学生のコーチングをしています。今の私たちが学生と会う時間って短いじゃないですか。その間に何ができるか。教えた文法が、もちろん大学では CLT とは違って文法を教えるんですけど、「て形」がわかるだけじゃなくて、じゃあ何のためにこの「て形」がこれから使えるのかとか、やっぱり CEFR の勉強をしてから、だいたい自分の教え方も変わったと思うんです。それを学生にも伝えないといけないんですね。まあとにかく自分の意識が変わったのは大きいと思うんです。で、

その後は、今はもう市販の教科書を使わずに櫻井さんや他の同僚と一緒に自分たちで教科書を作ってるんです。そこでもやっぱりスタートポイントは、いつも、じゃあ学生はどういう時にこれを必要とするか。例えば2年生のレベルは B1 ですが、そういう学生は、じゃあこれから、どういうテーマについてどういう…そこで具体例を出すと、将来日本に行くんですよ、きつと。だからそこで、日本で生活するためにどういうものが必要か。例えば、ビザの申請、じゃあ法務省のサイト見てみましょうとか。ほんとに学生が何を必要とするかというところからスタートしてします。

## 5. 2. CEFR の行動中心の目標と既存のシラバス・教科書への捉え方

舘岡：行動中心っていう。

櫻井：はい、そうです。私たちが作っている教科書は、前期はベルギー場面なんです。だから教科書は、後でお連れしてもいいですけど、ルーヴェンのビアカフェで、日本人の留学生とルーヴェンの学生が会って、実際にメニューにあるベルギー料理を説明してあげる、っていうような活動から始まります。

舘岡：日本人に何か教えるとか案内するとか。

櫻井：はい。ほんとに学生が、ここにいる、どんなところで日本人と知り合ったり話したりするかという現実であり得ることに焦点を当てて課題を作りました。日本語の教科書の多くは日本に行ったところから始まって、日本場面で進みますね。でも、こっちでやることもあるんですよ。

ベルマンズ：あとは通訳のロールプレイとか。例えばひとつの例ですけど、まあベルギーでよくあるんですが、ストライキで電車が動かない。で

も、駅員の言うことが日本人観光客があんまり理解できてなくて、そこで、そばにいた学生がじゃあ通訳をしてあげようとする。

櫻井：それから、作文にしても、私が前にしていた作文の授業は、「机の上に本があります」をやったから、「じゃあそれでああなたの部屋について書いてください」って。

舘岡：よくありますね。

櫻井：一体誰のために何のためにやるんだ、って思っ。

金：どちらかと言えば、教える側の先生を中心にした提示の仕方だったわけですね。

櫻井：で、今やっているのは、自分の家はちょっと大きいからシェアしてくれる人を探すとか。

舘岡：あー自分の問題ですね。

櫻井：それから、「あなたは日本でホームステイするから、その人に自己紹介文を書きましょう」という場面の課題で、「私の家族は兄弟が8人いて、実はお母さんが2回離婚してるので。あの、連れ子は日本語で何て言うんですか」と質問してきたり、「私は部屋に引きこもってビデオを見ているのが好きです」と書いてきたりするんですけど、「それ自己紹介かなあ」という質問からから、「じゃあ読む人は？」と。

舘岡：読み手がないですよ。

櫻井：はい、「今からホームステイに来る人が部屋から出ないで引きこもってるって書いたら、来てほしい？」とか、あるいは「連れ子の説明とかって必要かなあ」とか話しながら、読み手を自分の作文の関与者として考えながら書き直してもらいます。たぶん日常生活で日本語以外で書いているときは、そのことを意識しているはずなんですよ。それから、メールを書く課題なんですけど、今、ベルマンスさんと作っている教科書は物語が一応つながっていて、ルーヴェンにあるパンガヤっていう学生の集会所で一緒に

肉じゃがを作るっていう会話をベルマンスさんの話す授業でして、その後の私の作文のコマでメールを書くようになっていきます。その作文の課題は、「そのパーティーで中心になって企画した人が、その日に風邪で休んでしまった。だからその人にメールを書きましょう」というもので、イメージ化できる場面を提示して、自分がその人の立場だったら何が知りたいか、どんなことばをかけてもらいたいのか、どんな文体で書くのがいいか、などをみんなで考えてから書くと、より現実的で学生の顔が見える作文になるように思います。

舘岡：やっぱり、ほんとの場面が想定できると違うのかなーと思いますね。

## 6. 複言語複文化の教育

### 6. 1. CEFR の理念とその背景にある文脈

長瀬：1つの理念として忘れてはいけないのは、CEFR ができたのは、ヨーロッパ共同体という地域で、今、諸国でしたっけ、31 諸国の、25 諸国が共同体。CEFR が出来た時期、1990 年は、まだ EU 共同体は 15 か国の時で、一応西ヨーロッパの諸国の共同体でした。そのお互いの国々の文化を尊敬しながら外国語を勉強しましょう、というのが基本理念の一つでした。それも外国語を教える時に、横柄な立場で、「これが〇〇語ですよ。」ではなくて、逆の立場で各言語ってというのはそれぞれ難しさってというのはあるわけじゃないですか、文法にしる。語彙にしる。それを、「〇〇語はこれだけ母語と違うんだよ」というのを強調するのではなくて、逆にこれだけ似てるんですよ。これだけ英語と似ててフランス語ともちょっと連携があるんですよって。そういう共通点を探しながら教えていくのが CEFR の

理念の一つでもあると思うんですね。上に立って、〇〇語ということばはこうだ、じゃなくて。

館岡：身近な

長瀬：身近な、うん、立場からことばを勉強していきましょうって。お互いの文化をもっと理解していきましょうよ、っていうのも理念のひとつだと思います。先ほどのイタリア語の先生と日本語の先生がどうやって協力して働けるのか、っていう話でしたが結局、お互いの文化を尊敬し合っているし、ことばが違ってても、お互いのことばの難しさっていうのはそれぞれあるんですよ。CEFRのお陰で、共通のレベルやレベルで教えていくテーマが決まっているからそこから発する会話っていうのもどの言語でも大体同じなんです。だから、内容を考えるのはもちろん初めての先生としてはCEFRを見ながらカリキュラムを考えたり教材を作ったりするのは確かに難しいんですけど、CEFRをどんどん読んで理解していけば、市販の教科書からどんどん離れて、生徒たちの毎日の生活の中で何が必要で、どんな生活をしているのかからスタートできます。言語というのはお互いの意見、考えを伝える道具なので、その道具を与えてあげるのがCEFRの理念なんだと思いますね。だからそこを通り過ぎて形にばかり集中してしまうと、自分の言いたいことが言えません。お互いの文化を尊敬し合いながら教えていくのがまず、スタート地点なんです。日本語の場合ももっと謙虚な立場になって、相手の国ではどうなのかから出発するってことになります。

## 6. 2. 複言語複文化の教育と教師の立ち位置

金：個人的には先ほどの複言語複文化のあたりからすごく、聞きたいことが山ほど出てきたんですけども、面白いと思ったのは、ことばとことば、

言語と言語の間、っていうのが、複数ある。そのことをまず認めるっていうこと、っていうのはよく伝わったと思いますし、だからこそ相手との共通点とかどの辺に距離があるのかっていうところがあると思いますが、もう一つは、CEFRでは、個人の中の複言語複文化性っていうのも大事にしていると理解しているんですが、その辺についてはどうでしょうか。例えばCEFRの理念を日本語教育で実現されようとして、B1プロジェクトや、一連のご研究、実践の中で試みてこられたと思いますが、先生方のそれまでの教育の方法から、複言語複文化という理念のもとでの教育に置き換えて考え直す中で、最も大きく変わったところっていうのはどこなんでしょうか。一緒に働く教員同士が一つの理念を共有することは実は簡単ではないように思いますが。というのは、私は、日本の文脈で、CEFRの複文化複言語能力という概念に触れた時に、自分の中ではすごくじっくりくるものがあったのを覚えています。それは自分が日本語のノンネイティブだからかもしれません。しかし、それを現場で他の教師と共有することはそれほど容易ではなかったんです。

櫻井：私が大きく変わった点は、まずカリキュラムやコースプランを作る時に、目的が変わったことだと思いますね。前は、コミュニケーションアプローチだったので文型があってそれを使う方法を考えていたのが、むしろ学生がやりたいことがあってその実現に必要な文型が何かっていう方向になりました。そこがまず大きく変わったことです。

金：そのように大きく変わった背景には、先ほどのお話の中にあつた、それぞれが複数の言語や文化を持ち合わせているというのがあるのでしょうか。社会にいろんな言語をもつ人たちが一緒にいる中で日本語を位置づけられたところが、

教育者として発想の転換をせざるを得なかったところもあるのかな、と想像するんですけども、それって教育の場面ではどう関わってくるのでしょうか。

櫻井：あのう、教育について思っていることなんですけど、個人が日本語を複言語複文化能力の中に取り入れる、っていうところに教師は関われないのではないかなと思っています。それは学習者が決めることで、私たちはそうなるかもしれない機会を与えるけれど、学習者の複言語複文化能力をつくることはできないのではないかと…で、文化を取り入れるという言い方がいいかどうかはわかりませんが、それには、やっぱり段階があるのではないかと思います。まず、間文化性<sup>8</sup>があります。文化的な他者性を体験できる能力で、異文化を認める能力です。その次が、複文化性で、その異文化を内在化して、自分の複文化能力の部分的能力の一つに組み入れていくという。なので、内在化するかどうかは、学習者次第だっているところがあるのかなというのを感じています。

金：その内在化するプロセスに、教育が関与するかどうかっていうところもすごく気になるんですけども。

櫻井：内在化に関して、教育が関与するかどうか。

金：どういう形で介入あるいは促すかが、含まれるかどうかっていうところですかね。

櫻井：なんか、でも、間文化性、要するに相手の文化を知り、尊重し、理解するっていうところまでは教育は関与すると思うんですけど、それを内在化するかどうかは…

金：ああ、内在化するかどうかは本人が行うこと。

櫻井：だと思っています。学習者にとって必要なかど

うか。やっぱり複文化って個人的なものなので、アイデンティティにすごく深く関わってくる部分だろうと思うんですね。

館岡：なんかそこがいつもね、日本語を教えている、ひっかかりっていうか、ジレンマっていうか。なんか、せっかく学んでるんだから通り過ぎるものではなくて自分のものとしてほしいみたいなところ。でも、内在化するのはもちろん学生自身だから、そのチャンスとしていろいろ与えて、選択肢の中から選択して自分の人生を作っていくのは学生ですよ。その辺のジレンマが複文化という考え方を持ったからこそ、逆説的っていうか。日本語教師始めたばかりの頃は、日本語教師なんだから日本語を教える。まあ押し付けるかもしれないけど教える。だから習う。っていう単純なものだったのが、さっき金さんがおっしゃったことと重なるのかどうかわからないんだけど、いくつかの言語の中の一つなんだし、それから部分的でももちろん構わないから、自分がそういう環境をたまたまそういう授業という中で作って…。それを内在化する、しない、それからどのぐらいのレベルで内在化するかは学生次第、となってきたときに、なんかもう、基本的にモノリンガルである私が、複言語のひとつとして日本語を教えているっていうことに、なんかひっかかりを覚えるようになって…。教えるってことへのひっかかりでしょうか。

長瀬：でも、なんとなく言いたいことがわからないでもないけど、結局はその、内在化するかは、開けてみないとわからないかな。

金：はい。まあ、最終的にはそうだと思いますし、

長瀬：どれだけそれが仕事で、とか社交場面で必要なのかによって…。

金：自分で選択をすることだとは思いますが。

長瀬：変わるわけじゃない？

8 間文化性については、Byram (2009, pp. 6-7) を参照されたい。

櫻井：あと、内在度も多分一定じゃない。

金：そうだと思います。個人の中でも流動的だし、関係によっても流動的なものだということをもまず認めるといことですね。関連して、先ほど櫻井さんが教職課程で、複言語複文化の理念に基づいたシラバスやカリキュラムを考えるとしたら、ってというような前提があったので、とても興味を持ったんですけども。例えば、目標が明確で明示的なものに関しては、文法とかクイズがあってすぐ終わり、ってというようなのが明確であれば、構造化しやすいのかなと思います。一方、ある文脈では想像しやすいもの、例えばバイリンガルとかマルチカルチュラルとかの文脈では、わりと想像しやすく概念化もしやすいのではないかと思うんです。自分に置き換えて言えば、韓国の教育の中で複数の言語を学んでくる中で、制度的な動機と社会的な反感の中で葛藤した経験があります。さらに、日本で20年ほど生きる中で自分の中に日本語が位置づき、自分の中を占める言語の割合や日本語を使う者としての自分のアイデンティティを自分で決めていくという経験をしています。この経験は私が日本語教育を行う際の教育理念に影響を与えていると思っているんです。一方、例えばそういった言語学習の経験のない若い日本人の日本語教師で、これから日本語を武器にして日本語を教えることになった時には、今のようない理念や価値を共有するのは難しく、そこには何らかの足場が必要になってくるんじゃないかと思うんです。その辺に興味があるんですけども。

櫻井：そうですね。まず、教育の理念とは何か、教育実習にどうかかわるのかを共有するのに時間がかかりましたし、学生によって腑に落ちるまでの時間と度合いも違っていました。私が行っ

た教職課程のコースでは、まず教案フォームを変更しました。これは、金さんがおっしゃった足場かけになるかもしれません。例えば、この授業活動は、CEFRのどの記述文に当たるかとか、行動中心アプローチの考え方に沿うとどう図式化できるかとか。あの、この教育理念が、日本では、入管法や告示校の基準として用いられている印象があるのですが。

館岡：レファレンスじゃなくてスタンダードとして使われてしまうということ…？。

金：スタンダードになるのであれば、残念ですね。

長瀬：そこが忘れがちなんですよ。

金：言語能力の判断基準に用いるという意味ではわかりやすいのだらうと思います。

館岡：言語能力の判断基準になれば、そこを目指してそういうタスクを作っていきますよ、ってことになりますね。さっきベルマンズさんがB1プロジェクトに参加する前は第1課これやってクイズやって、はいおしまい。で、学生自身もそういうものだと思っていたと思う、っておっしゃっていた…それと同じになってしまいますね。

### 6. 3. CEFRに基づく実践と学習者・教師の意識の変容

櫻井：最初に2年生用に、CEFR B1の教科書を作った時には、学生はなんか1年生の時の教科書と違う、って。

ベルマンズ：たしかに。でもやっぱり学生って目的がはっきりすると納得するから、そこがすごく大切だと思います。前は目的は日本語の勉強。なんかその、文法なら受身形とか…

館岡：教科書にあるもの

ベルマンズ：そう。教科書にあるものとか、日本語を勉強するのは目的。

館岡：でも、B1プロジェクトでやったあとは？

ベルマンズ：日本語を使って何ができるか。目的は日本語の勉強のための勉強じゃなくて、その勉強は何のために使えるか、ってこと。

金：その目的にたどり着く道は何通りもあるっていうことですね。

ベルマンズ：そこを学生に説明すれば、学生がそれを納得できれば、やっぱり学生も勉強が楽しくなるし。

櫻井：そうですね。でも、「できること」をどう評価するのかということになると、難しいなと思います。CEFRには5章に言語能力が記述されています。間違っても、通じればいいということを目指しているわけではない。知識と言語活動は両輪なので、「はい」って手渡していい場面と、「はい、お願いします」って言わなくてはいけない場面があり、さらに、職業の領域であれば、文法の間違いが許されない場面もあります。そこには言語的、社会的言語的、文化的知識などが必要で、レベルと深く関係しています。

長瀬：初級から中級、上級になれば、その評価が難しくなりますね。初級レベルですと暗記したフレーズや表現を再産出するのに一生懸命ですから、まだ「流暢さ」というのをあまり評価しませんが、上に上がれば上がるほどこの流暢さが大切な評価の項目になります。今まで習ってきた表現をいくら完璧に言えたからといっても動詞の「て形」が間違っていたら不合格ですね。

櫻井：私たちは文法もしっかり教えているのは、CEFRだからこそとも言えると思います。知識というカード、引き出し、が学生の言語活動を引っ張っているというか、支えているというか…。

館岡：その知識のほうと活動のほうはどういう関係になってるんですか。

櫻井：教科書にはモジュールがあって、各モジュール

の言語活動に必要な文法事項を入れていきました。でも、結局、それだけじゃ上のレベルに上がるのには足りないんで、そこに入らないものは文法の先生が分けて入れてってくださっている。

館岡：じゃわりと活動のほうのシラバスが先にできていて…？

櫻井：はい、2年生のは活動の目的から作られています。

## 7. 教師の言語教育観と CEFR

### 7. 1. 「何を」、「どこまで」教えるかから、「なぜ」、「何のために」教えるかの問いへ

館岡：あの、先生個人、一人ひとりがこれを目指しているのはそれぞれ違うと思うんですね。そういうのと CEFR は影響してますか。

櫻井：先生個人としてのビリーフとか？

館岡：ええ、例えばベルマンズさんは、そのプロジェクトに参加する前は、やっぱり学生っていうのは、教科書習わなくちゃ、初級なら初級の教科書を習って覚える、それが日本語を教えるということだ、っていうような何か理念みたいなものがあつたんでしょうか。それとも、あんまりそういうことは考えてなかったんですか？

ベルマンズ：最初の頃は、そこまで考えてなかったと思います。最初に教え始めた頃は、とにかく教科書の項目がクリアできれば、自分も教師として十分っていうかなんていうか、よしできたって思っていました。

館岡：達成感。

ベルマンズ：で、それが CEFR を授業に取り入れてから、新しい教科書を作る時とか、私ができる、ということには意味がない。私が教えることができた、っていうのは全く意味がないって。だ

からその、自分の満足感とか達成感とかより、自分が、学生の人生の中でどれくらいサポートできたかが大切だと思うようになりました。

舘岡：でも教え始めのころは、その学生が、っていうところまでなかなかいかないですよ。

ベルマンズ：前は、教え始めたころは、自分が学生のことまで考える余裕がなくて、最初はとにかくこれを教えないといけないとかで精一杯でした。前はなんか自分に焦点を当ててたっていうか。で、今はもうちょっとこう、やっぱ学生。自分がどういうふうに学生にサポートできるかってこと。

舘岡：自分のその、考えている教育の、日本語教育の理念っていうのとCEFRは重なってるってことですか。

ベルマンズ：重なってると思います。はい。学生もなんというか、ただ、今これを勉強している2年生じゃなくて。

舘岡：ながーい人生の今だけここに。

ベルマンズ：長い人生の中で今これをやっている人。でそれを私たちどういうふうに、手伝えるかっていう。

舘岡：やっぱりCEFRの影響は大きいですね。

櫻井：さっき言い忘れてたんですけど、教育者として変わったのは、何かやる時に「なんで？」って自分に問いかけるようになって。「どうして？えっ？時間が余っちゃうからこれやるの？学生の言語活動にどんな意味があるの？」などと自分に聞いてみたりして。

舘岡：なぜやるか。

櫻井：なぜこの練習をしようとしているのか。あるいはなぜここで翻訳させるのか、なぜここでペアワークさせるのか。それを問いかけて自分で自分を、困らせる。

舘岡：そこって私も現職者の教員研修でいつも言うことなんです。先生たちは「なぜ」っていうこと

を考えてないわけではないけれども、無自覚なことも多いみたいなんですね。例えば、いつも例で出すのは、残り時間が10分になった、時計見て「あ、時間ない。」で、今日用意してたのが最後に3つ残ってあと10分しかない。3つ全部はやれない。じゃあどれやるか、って言った時に、なんか一瞬のうちに即興でどれやるか考えてるんですよ。その考えている時に、おそらく支えになっているのはその人の言語教育観だと思うんですね。その時に、あ、学生が将来これを使うのか、どんな場面でどういう時に使うのかっていうことなのか、同じテストを各クラスやるから、自分のクラスはそのための練習のこれをやらないとテストの点悪くなるんじゃないとか、いろんなものが一瞬のうちに頭の中でカシャカシャッとなって即座に判断してる。だから、それを支えているものがないわけじゃないけど、あんまりいちいち自分に意識的に聞いてないかもしれないですね。それが自覚的に「なぜこれをするのか」って考えている時点でもう、ある程度教育観が明確になってきているっていうことですよ。

櫻井：わたしがCEFRとの付き合いが長くなったきっかけなんですけど、自分は何のために日本語を教えているんだろうっていう問いが自分の中にあっただんですね。学生の日本語能力の向上は前提とした上で、何のために教えているか。教室に、ベルギーという多文化社会の中で、多文化社会がゆえに自分のアイデンティティに悩んでいる学生がいて、その学生たちが今、目の前で日本語を学んでいる。その時に日本語の授業で何かできないか、もやもやしてことばにできないものがあって。そんな時、CEFRを読んでいて、6章の複言語・複文化能力とアイデンティティに関する記述を見つけました。ああ、こういうふうに言語化されているんだ、ってストン



と納得できて、じゃあ複言語能力、複文化能力っていったい何なんだろう、それを育成するって何なんだろうって。そうやって進んで行ったっていう過程がありますね。人によって違うと思うんですけども。

## 7. 2. 教師のキャリアと「なぜ」、「何のために」への問い

金：櫻井さんが自分に問いかけるようになった、ある一定の観点から、っておっしゃったんですけど、これって、櫻井さんの教師経験の時間軸で言えば、どの辺に当たるんですか。例えば10年ぐらい教えてなのか、その時間的な感覚ってちょっと伺いたいんですが。

櫻井：時期はわからないんですけど、館岡さんがおっしゃったように、意識的に問いかけて意識的に答えられるっていうのは答えが見つけれからですよ。なぜ、っていう答え。それは理念がないと見つけ出されないっておっしゃったのがその通りで、やっぱり私はCEFRを理解するようになってから自分に問いかけて、まあいいか、じゃなくて、ちょっと深く考えるようになって…。

館岡：CEFRが言語化する助けになっているってことですか。

櫻井：はい、CEFRを通して自分の実践を振り返るためのことばや同僚と話をする時の共通言語を持てたと思います。例えば、ベルマンズさんと話をしているときに、「課題」っていうと、宿題じゃなくて、社会で達成しなくてはいけない課題だとみんな思って話しています。

金：っていうことは、それぞれの先生方の中にある、教えるっていう共通に関わるものとしての時間軸はそれぞれ違っても、共通の軸や理念の共通項があればその辺のほぐしとかが可能になるっ

ていうことですか。

櫻井：はい、そうだと思います。何の理念でもいいと思うんですけど、自分に理念が持てたら、自分に問いかけて答えるっていうことができるし、仲間に問いかけることもできると思うんです。でも、その理念も難しいですよ、一つの考えに凝り固まってしまうと。

館岡：そうですね。

櫻井：いろいろな理念を知っておくべきなんだろうなあと。

館岡：だからそういう意味で、先生たちがそんなことを共通に話し合えるコミュニティがあるといいだろうなあとと思うんですね。教師会は今の文脈の中ではどういう活動ですか？

櫻井：ヨーロッパには教師会が多くあります。一人ひとりが、教えている機関や立場と関係なく、いち日本語教師としてそういうことを話し合える場じゃないかな、って私は思いますけど。

館岡：例えばベルギー教師会とかだったらどういうことがテーマになるんですか。

櫻井：教師会20周年の時に第100回勉強会をしてその際に教師会のテーマの傾向を時期的にまとめました。2010年あたりは結構CEFRのことを…。

ベルマンズ：結構多かったですよね。

櫻井：はい、一時的に多くて、今はCEFRについて語るっていうことはもうあんまりなく、

金：もう安定しているということですか。

櫻井：むしろそこが前提みたいな感じで、教え方についての話を伺ったりしています。CEFRをもう説明しなくても、共通の認識としてあるっていうふうになってきているっていう感じがします。

## 8. CEFR におけるレベルと活動

### 8. 1. CEFR の理念と共有が教授活動の柔軟性をもたらす

館岡：前提が共有されているってことですね。日本の文脈でいえば、ある人が例えば、初級の漢字の教え方の講演を聞くときに、「いや、私今初級を教えてないし」とか、「漢字を教えてないし」みたいなことになっちゃったり、それから、「私の学生非漢字圏じゃなくて漢字圏の学生ばかりだから、それいらなかな」とか。そういうことがよくあるように思います。例えば私がピア・ラーニングの話をするとき、自分の事例を見せながら紹介するんですけど、今教えているのは中級なので中級の事例が多いんですね。そうすると、初級担当の先生は「あ、ピア・ラーニングは中級はできるけど初級はできないんですね」とか。ピア・ラーニングとかも考えを問題提起として出したいのであって、そのタスクをそのままほかの教室でやってほしいと言っていないですね。だけどそれが、この教室でやるタスク例を出さないと使えないというふうになっちゃうこともけっこうあって…。

長瀬：それもなんか日本語教師の専門性の一つですね。

館岡：そうなんですよ。

長瀬：逆に、ヨーロッパで日本語教師をやってる人はすごくフレキシブルに考えられると思うんですよ、CEFRのおかげで。どのレベルになっても、ピア・ラーニング、あ、一見、中級の事例をとっても、じゃあ初級に作り直したらどういうふうに作り直せるかな、と考えます。

館岡：そこもうちょっと詳しく教えてください。それはどういうふうに、例えば、中級の事例を言った時に、CEFR と照らして、初級ならこう作れ

る、っていうのは具体的にどういう頭のプロセスになるんですか？

櫻井：まず、ある活動の各レベルでできることでイメージ化します。例えば、口頭の産出なら、B1では、直線的な会話やモノログ、理由説明ができて、日常的な問題解決ができる。で、B2になると、さらに反証も含まれ専門性が加わる。A2だと、日常的に話せるがテキストの塊はそんなに長くなく、聞き手の手助けも大切というような。その上で、例えば、ピア・リーディングだと、その読む活動能力と領域や文脈によって、読むテキストが変わってくるでしょうし、ピア・レスポンスなら、誰に、どこで、いつなどの書く場面がかわってくるでしょうし。何のためという目的も変わるのではないのでしょうか。

館岡：文脈化の仕方が変わるってということですか？

櫻井：はい、文脈化をして、活動が変わる。枠、つまりやり方は変わらない。中身が変わる。

金：ってことは、そのレベルでできることの共通の理解がある程度あるってということで、それを軸にしながらか、このくらいできるようになった時に、この方法を取り入れるにはどうすればいいかを考える、ということでしょうか。

櫻井：どのあたりでも取り入れられるんですけど。課題の難しさがレベルによって違ってきます。プレゼンテーションという活動も中級以上と考えられるかもしれませんが、CEFR は違う。

金：どの段階でも。

館岡：初級のプレゼンテーションもあるし。

櫻井：自己紹介も初級から上級までありますよね。プレゼンテーションも A1 では決まり文句しかできないかもしれないけど、A2 からはできます。C1 になればもっと高度になるでしょうし。ところで、C2 は、外国語として学べないレベルという認識があるんです。だから、CLT も C1

までなんですね。あの A1 から C2 までのグリッドは学習者じゃなくて言語使用者のものと考えていて、その辺りからの認識も違うんですね。

館岡：そこですね。言語使用者の行動例と学習者のレベルとがごっちゃになっている。

櫻井：あと私が気になるのは、4技能じゃなくて、活動で考えているということです。CEFR は受容・産出・相互作用と仲介活動を筆記と口頭に分けて分類していて、グリッドは言語使用者の活動の例示なんですよ、こういうことができるという。

金：確かに、2018年の CEFR Companion volume の中のネイティブという文言が全部消えましたよね<sup>9</sup>。それを見て今か、と思ったんですけど。個人的にはすごくすっきりしたんです。

櫻井：ああ、そうですね。speakers of target languages となっています。

金：でもなんか、あれを読んだ時に、私は最初に CEFR と出会ったのは、国際交流基金の JF スタンドアートの開発の過程で勉強させていただいたときです。日本語のノンネイティブとして、目から鱗だったのは、「あ、この考えなら、ノンネイティブの私でもアプローチできるかもしれない」と思ったところなんです。要は、ある特定の言語知識がないとその言語を教える活動に参加できないっていう構造から、ある共通の枠組みがあれば、どういう背景でもそこに入れるかもしれないって思ったのです。直観的に理解できたところがあったからなんですね。ただ、Cando の記述に「ネイティブスピーカー」がずっと出てくるから、結局はネイティブスピーカーなのかと思う所もありました。

9 CEFR の新しい記述については、Council of Europe (2018) を参照されたい。

## 9. おわりに

### 9. 1. 日本語教師の専門性を再度考える：理念の共有・「場」をつくる・共有

館岡：異なった文脈におかれた日本語教師5名がいろいろ迷走しながらも「日本語教師の専門性」について考えようということで座談会を行ってきましたが…。

金：やっと話が始まったって感じですけど。

館岡：そうですね。ベルギーでの日本語教育の話のうちがって、やはり CEFR によって教師たちがある方向性をゆるやかであれ共有しているということが大きいなと感じました。まあ、そうなるにはそれなりの背景があったのでしょうか。

長瀬：CEFR は基本的には何ていうかな、言語の学習ってというのはひとつの場面であって、どっちかっていうと人間の成長を目指して、EU で働いて生活して行って、EU 諸国を引っ越しながら働いて生活して、EU 市民を育てましょうという理念からできたものなんですよ。

館岡：政治がなんかこう、自分から離れた大きいことじゃなくて、個人と繋がっているっていうことを実感しますね。

金：今のお話から、日本語教師、あるいは日本語教育に携わっている人をもし一つの、暫定的な集団、グループだとしたら、その声を明確にしていくことには価値がある、っていうふうに思いました。

櫻井：明確にする、ということは統一することと繋がりますか？

金：いえ、統一まではされないとはいえませんが、日本語教育の社会における価値を共有する努力をする、というのは一つなのかなと思います。

櫻井：または役割。

櫻井：役割というものを共有していく。様々な役割があっていい。一人ひとりが考える役割があっていいけど、私が思う役割はこう、あなたが思う役割はこう。

金：それを共有するっていうことですね。

櫻井：共有して、そして深化させていく。自分の中で内省していくっていうことは非常に重要じゃないかなと思っています。

金：そういう意味で専門性に繋がる話かもしれません。

館岡：ああ、なるほど。その価値の共有っていうのは、言語教育が何を指すかという理念みたいなものではないでしょうか。日本語教師たちがそれをゆるやかに共有して社会にも発信していくということでしょうか。最後にみなさん、ひとことずつお願いします。

櫻井：今日は、日本語教師の専門性について先生方と意見交換ができ、考えを共有できて大変有意義でした。ありがとうございます。私にとって今日の座談会のキーワードは「場」でした。学習者が社会参加する場を考える、学習者を授業に巻き込む場を作る、教師が共通の言語を持つ場を作る、教師として様々なカードとそれを入れる引き出し、つまり場を作っていく。そして、そのさまざまな場の可能性を持っていることが教師の専門性で、その場を作る基盤にあるのが理念なのではないかと思いました。

長瀬：ベルギーで日本語を教えている教師として常にCEFRを念頭に教えていかなければならないことは外から見たら大変かも知れませんが、私は逆に楽になりました。初級や中級で何ができないといけないのか、Can-doがはっきりしているから柔軟に対応できます。それに知識だけを蓄えるのではなくストラテジーなども身に付くから学校を離れてもずっと適用できるわけです。それが教育の目的でもあるかと思います。

ベルマンス：今日の座談会は、いろいろな先生の興味深いお話を聞くことができ、非常に勉強になりました。私は、日本語を教え始めて10年になりますが、教師としての勉強はいつまでも続くと思います。これからもCEFRをガイドラインとして授業を計画していこうと思います。

金：私は、今回ヨーロッパの文脈でCEFRと向き合ってきた皆さんとお話させていただいたことで、自分のCEFRとの出会いや複言語複文化能力の捉え方について再度振り返る機会となりました。日本の社会において、日本語（またはある言語）がどのように使われるか、日本語（その言語）を学ぶことがどんな意味を持つかを考えること、さらにはそれを共有することは、教師のキャリアのどの段階においても日本語教師の専門性を構築する上で大切な活動であると強く思いました。

館岡：日本語教師の専門性という大きなテーマではあったのですが、ヨーロッパにおけるCEFRのお話をうかがうことで、どんな理念をもって実践をするのか、どんな社会を創ろうとしているのか、そのこととことばの教育が強く結びついていることを考えさせられました。やはり専門性を語るにはことばの教育をする者としての理念が重要であり、それを学習者にはもちろんの



座談会の参加者5人の写真（左から、館岡洋子、長瀬智子、クララ・ベルマンス、金孝卿、櫻井直子）大学近くのカフェで

こと、社会にももっと発信していかなければいけないと思いました。みなさん、どうもありがとうございました。

## 文献

櫻井直子 (2010). 言語教育機関における CEFR 文脈化の意義——ベルギー成人教育機関での実践例からの考察. 細川英雄, 西山教行 (編) 『複言語・複文化主義とは何か——ヨーロッパの理念・状況から日本における受容・文脈化へ』 (pp. 65-78) くろしお出版.

櫻井直子 (2017). 日本語教育実習生は行動中心アプローチをどう理解したか——教育観を育成する理論コースの実践 『フランス日本語教育第16回シンポジウム報告・発表論文集』 (pp. 163-172).

館岡洋子 (2019). 「日本語教師の専門性」を考える——「専門性の三位一体モデル」の提案と活用 『早稲田日本語教育学』26, 167-177. <http://hdl.handle.net/2065/00062888>

義永美央子, 嶋津百代, 櫻井千穂 (編) (2019). 『こぼで社会をつなぐ仕事——日本語教育者のキャリア・ガイド』 凡人社.

B1 project team. (2010). *Project on Language Activities and Competences of the CEFR B1 Level*. Japanese studies, KU Leuven, faculty of Arts. <http://japanologie.arts.kuleuven.be/en/research/project-language-activities-and-competences-cefr-b1-level>

Byram, M. (2009). *Multicultural societies, pluricultural people and the project of intercultural education*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/multicultural-societies-pluricultural-people-and-the-project-of-interc/16805a223c>

Council of Europe. (2018). *Common European framework of reference for languages: Learning,*

*teaching, assessment* (Companion volume with new descriptors). <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>

Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.

## Forum

## Expertise of Japanese language teachers

## With CEFR in mind

TATEOKA, Yoko\*

*Waseda University,  
Tokyo, Japan*

SAKURAI, Naoko

*KU Leuven,  
Belgium*

NAGASE, Tomoko

*Centrum voor Levende Talen,  
Leuven, Belgium*

Klara BELMANS

*KU Leuven,  
Belgium*

KIM, Hyogyung

*Waseda University  
Tokyo, Japan*

## Abstract

On September 3, 2019, when autumn had already begun in Belgium, five Japanese language teachers from different first languages and institutions met at the University of Leuven in Belgium to discuss each other's work and the professionalism of Japanese language teachers. They talked about the CEFR, which has become a common understanding of language education in Belgium, the differences between the Japanese and Belgian contexts and as well as the ways of acknowledgement the CEFR and its practical implementation in the classroom. In order to realize these practices, it is important for Japanese language teachers to have various repertoires of teaching as well as a philosophy of language education. The discussion was about two and a half hours long, and this paper is edited to fit it within the paper width.

*Keywords:* expertise of Japanese language teachers, teaching principles, CEFR, creating situations, sharing

Copyright © 2020 by Association for Language and Cultural Education

---

\*E-mail: ytateoka@waseda.jp

フォーラム

## 学習者の語りは表現方法によってどのように変わるか

書かれたものと描かれたものの比較を通して

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

## 概要

本稿では、英語・日本語・韓国語を外国語として学習する学習者が言語学習をどのように意味づけているのかを、ビジュアル・データと言葉による記述データにより取り出し、ビジュアル・データと記述データに表現されるものは異なるのか調査した。調査の結果、ビジュアル・データでは、抽象度が高いイメージが描かれる、自分を中心にしたナラティブが描かれる、表情や色調により感情が表現される、一つの現象が表現されるという特徴があるのに対し、文章によるデータでは、具体性がある、社会言説の影響がナラティブに表れる、感情は論理的に説明される、複数の現象が表現されるという特徴が見られた。これらの結果を元に、ビジュアル・データにはどのような可能性があるのか考察し、学習者研究における新たな方法の提案を行った。

キーワード ビジュアル・データ、ビジュアル・ナラティブ、学習者の意味づけ、学習者研究

Copyright © 2020 by Association for Language and Cultural Education

## 1. 問題意識と目的

近年、心理学の分野では「ナラティブ・ターン(物語論的転回)」から、「ビジュアル・ターン(図像的転回)」への転換を主張する研究者が登場し、ビジュアル・ナラティブは研究方法として認識されるようになってきた(やまだ, 2018)。言語教育研究および応用言語学研究的分野においては、Pavlenko (2007)が、ナラティブ・ターン(narrative turn)を打ち出し、学習者の経験から書かれたストーリーや自伝を対象として学習要因およびアイデンティティーを探る研究が行われている。

ビジュアル・ナラティブを用いた外国語学習に関する研究は欧州の研究者による研究報告から始まり、その数は増えてきている(例えば、Kalaja & Melo-Pfeifer, 2019)が、日本においてはまだ稀少であると言える。その理由としては、方法論が確立されていなく、研究例が少ないことが挙げられる。

外国語学習者が言語や言語学習に持つビリーフは、学習への考え方やモチベーションを知る上で重要であることが挙げられる(Dörnyei & Ryan, 2015)。しかしながら、実際に学習者の心の内を理解することは容易なことではない。

松崎, ほか(2019)では、3つの異なる外国語を学んでいる学習者が、学んでいる言語とその言語の学習に対してどのようなイメージを持っているのか

\*E メール: tmito@bm.mizobe.ac.jp

を、学習者が描くイメージ画を分析し論じている。学習者が学んでいる言語に持っている主なイメージとしては、英語と権力、韓国語の親近感と奇異感、日本語とポップカルチャーという言語に付随するイメージが読み取れたとしている。一方、外国語学習に対する主なイメージとしては、各言語個別のものに、英語学習の義務感、韓国語学習の習得の容易性、日本語学習と留学生活との関連性がイメージ画から読み取れたと述べている。これらイメージ画の分析から、学習者の描いた絵は、言葉による説明よりも感性に訴えること、言葉では語りにくいネガティブな考えを表現することも可能であることを指摘している。

他方で、イメージ画に描かれたことが理解が困難な場合があることが分かっている。この課題を解決するためには、複数人で分析を行い、分析の妥当性を上げることが有効であると思われる。さらに、ビジュアル・データの特徴をさらに把握するためには、絵に表現されたものと言葉によって表現されたそれが同じであるのか、または異なるのかについて検証することも重要であると思われる。

そこで、松崎, ほか (2019) で明らかになった方法上の課題に対して、本調査ではビジュアルを広義のナラティブと捉え (やまだ, 2010), 外国語学習者が言語学習をどのように意味づけているのかをビジュアル・データと言葉による記述の2種類の方法を用いてデータを収集, 比較し, 表現方法の違いによって学習者のナラティブがどのように異なるか, 検証を試みる。

ビジュアル・データを用いた研究方法は、確証的というよりも探索的であり、予期していなかった発見へと誘うようにデザインされた手法であると言われる (バンクス, 2008/2016)。本稿はフォーラムという形式をとり、試行的に従来の方法と新たな方法を比較することにより、外国語学習者の心の内を探るための新たな方法を提案をしたいと考えている。

## 2. 外国語教育研究におけるビジュアル・ナラティブ

外国語教育研究では、学習者や教師のビリーフ (第二言語習得についての考えや意見, Horwitz, 1987, pp. 119-120) を探る方法として、フィンランドの研究者が中心となり、ビジュアル・ナラティブを用いた研究が進められてきている。ナラティブは、異なる形で表され、言葉である場合もあれば、ビジュアルや映像や音声を入れた表現方法で表されることもある (Menezes, 2008)。

社会文化理論 (e.g., Lantolf & Thorne, 2006) の枠組みによると、外国語学習は、意識的であり、目的に向かい、そして媒介活動 (mediated activity) である。この考え方に立つならば、学習にはそれを媒介する物や人が必要であるといえ、学習者の描く絵に、媒介物がどのように表現されているかを分析することも可能になるといえる。例えば、Kalaja et al. (2008) では、媒介手段として、人、印刷物 (教科書など)、そしてメディア (テレビ, ラジオ, 新聞, インターネットなど) が描かれていることを指摘している。

また、教職を履修する学生が、学んだことを基にどのような授業を頭に描いているのかを知るためにビジュアルを使うこともできる (Kalaja & Mäntylä, 2018)。このような分析から、学生が学習環境や学習活動をどのように描くかを知ることで、彼らの教育観を知ることができる。

ビジュアル・ナラティブとして、絵ではなく、写真を使う例もある (Umino & Benson, 2019)。日本の大学で日本語を第二言語として学習している2人の留学生を対象としたこの長期的研究では、留学生たちが留学している間に日本語を使うコミュニティーにどのように関わったか、それが両者の第二言語アイデンティティーにどのように影響を与えたかについて学習者が撮った写真を集め写真の主題ごとに分類している。結果としては、留学生が日本語コミュ



ニティーへの参加が増えるほど、彼らの日本語使用者としての強い意識が生まれたと結んでいる。

このようにビジュアル・データを使う研究が近年増えつつあり、新しい研究方法として注目され始めている。

### 3. 本調査

#### 3. 1. リサーチ・クエスチョン (調査課題)

本調査におけるリサーチ・クエスチョン (調査課題) は次の2項目である。①ビジュアル・データと文章によるデータに相違はあるか、②ビジュアル・データにはどのような可能性があるのか、を探ることである。これらの結果を基に、学習者研究におけるビジュアル・ナラティブの可能性について提案したい。

#### 3. 2. 調査概要

本調査では日本国内の四年制大学で学ぶ英語学習者、韓国語学習者、短期大学で学ぶ日本語学習者 (留学生) 40名から70名を対象に「あなたにとって○○語を学ぶことはどういうことですか。」という外国語学習の意味についての質問項目を設定し、絵を描いてもらう調査と文章によって記述してもらう調査を、先の調査による影響が及ばないよう約1か月の間隔を空けて収集した。記述については字数制限を設けず、書き手が自由に表現できるようにした。また、文章を記述する言語については、英語学習者と韓国語学習者には母語である日本語で行ってもらい、日本語学習者には、自分の考えを最もよく表現できる言語で書くこととし、研究者が日本語に翻訳し分析を行った。

#### 3. 3. 分析手順

各言語から得られた2種類のデータは、3人の研究者が一堂に集まり共同で分析を行った<sup>1</sup>。データを分析する視点として、絵と文章はどのような点で一致するか、一致しない場合、それぞれに描かれた、または書かれたナラティブにはどのような特徴が見られるのか、そのような特徴は他のデータにも当てはまるか等、絵と文章を何度も見比べながらそれぞれにどのようなナラティブが表現されているかを分析していった。

#### 3. 4. 結果と考察

##### 3. 4. 1. 調査課題①：ビジュアル・データと文章によるデータに相違はあるか

調査により得られたデータの中から、ビジュアル・データと文章として書かれたデータに相違があると思われるものを数点取り出した。それらを3人で共有し、絵に描かれた表現が豊かなものと十分な文章の説明がされているものを選択した。

以下に、ビジュアル・データと文章のデータを載せる。ビジュアル・データの下には図題と共にどのようなものが描かれているのか説明を付記した。また、ビジュアル・データの中に出てくる文字による説明部分については、必要があれば日本語に翻訳し図の外側に拡大した。文章には、絵に表現されていない顕著な部分に下線を引いた。また、絵に表現され

1 1人目の研究者は、英語教育・第二言語習得を専門とし、私立大学で教鞭をとり、主に学習者リーフやモチベーションなどの学習者要因についての研究を進めている。また授業では、学部生に対する英語の授業、第二言語習得関連の授業及び英語教員教職の授業と大学院を担当している。2人目の研究者は、私立大学で教鞭をとり、韓国語の談話分析及び談話教育を専門としている。3人目の研究者は、私立短期大学で留学生に対する日本語教育を行っており、自己主導型学習について実践研究を行っている。

ている内容と重なる部分には波線を引いた。

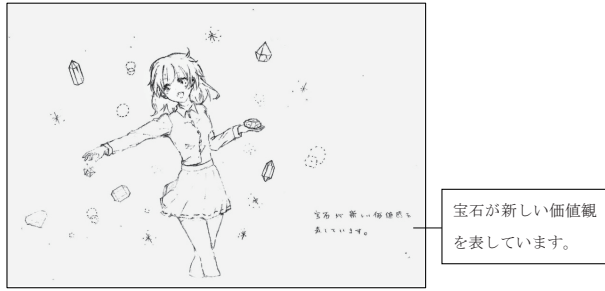


図1. 学習者1のビジュアル・データ。宝石を手取る幸せそうな若い女性が描かれている。

### 学習者1が書いた文章

国際規模で人とコミュニケーションをとれるツールを得るということ。また、グローバル化が進む現代社会で必要な技能を身につけるということ。

学習者1の絵には、宝石に囲まれた幸せそうな若い女性が描かれている。この女性は、学習者1自身を描いていると思われる。宝石は「宝物（大切なもの、高価なもの、貴重なもの）のメタファーであるようである。英語そのものに関する絵は無く、宝石が英語のメタファーであり、それを手に入れようとしている「自己」がいることを表現しているようである。文章では、英語学習の目的についてコミュニケーションの手段である技能を身につけることであると書いていることから、英語の機能面を重視しており、英語を資産と考えていると思われる。

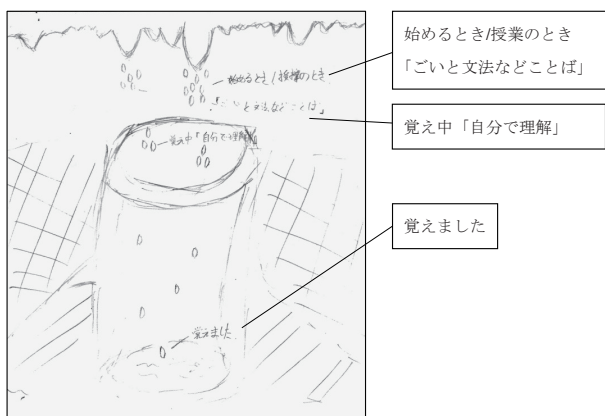


図2. 学習者2のビジュアル・データ。洞窟の中に円柱形の大きな容器があり、その容器の中に天井から水が滴り落ちて溜まっている様子が描かれている。

### 学習者2が書いた文章

日本語を学ぶことは私にとってすべてを意味します。私は特に日本の文化が好きなので、日本のアニメやテレビなどを通して日本語を知りました。日本語を学ぶことができれば、1. とてもすごいと思います。2. 日本に旅行することができて、とても楽しいです。3. 日本語で多くの友人に会うことができ、自身の生活圏は豊かになります。

日本は先進国であり、学ぶ価値のあるところがたくさんあります。日本語をよく学び、それについてもっと学びます。中国では、英語をあまり勉強していませんでしたが、日本語の学習には特別興味があります。中国で日本語の五十音から学び始め、テレビやインターネットで教師の授業を見て、暇なとき、日本語を学び、だんだん上手になりました。

日本語は他の人にとっては大切ではないかもしれませんが、私にとっては非常に大切なものです。日本語ができたなら、日本人と交流をしたり友達になったり、日本に旅行したりできます。日本の大学に行くことができ、良い大学教育を受けることが私の夢です。クラスメートと遊ぶことができ、恋人を見つけることができます。私は学習段階にありますが、将来的には成功すると信じています。

学習者2の絵には、洞窟の中にある大きな筒のような入れ物に水が滴り落ちている様子が描かれている。滴り落ちる水には、落ちる段階によって言葉による説明が付いている。洞窟の天井から落ち始めている水滴には「始めるとき/授業のとき」「ごいと文法などことば」と書かれている。筒の入口付近の水滴には「覚え中「自分で理解」」、筒の底に落ちた水滴には「覚えました」という説明がついている。この絵から、水滴は日本語の知識を表しており、筒は学習者自身を象徴しているメタファーであると考え

られる。

一方で、文章の中には、絵の内容に相当する描写は出てこない。代わりに、1段落目には、日本語をどのように知ったかという経緯や日本語を学んだ後に自分ができるようになることが書かれている。2段落目には、日本語を学び始めたきっかけや学習方法が書かれている。3段落目には、自身にとっての日本語の価値について言及しており、日本語ができることによって得られるものについて記されている。最後の一文には、未来に対する希望が書かれている。

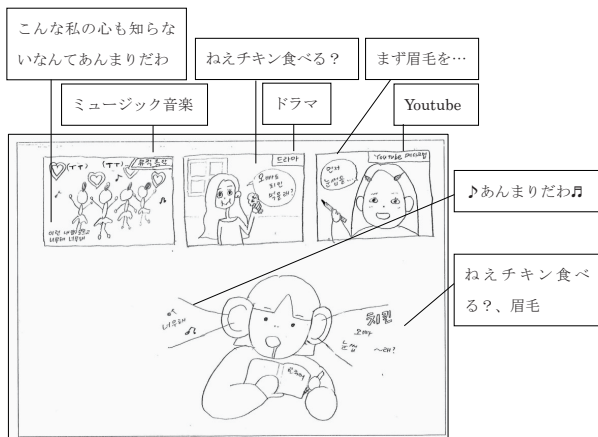


図3. 学習者3のビジュアル・データ。韓国語を楽しみながら勉強する場面が描かれている。

### 学習者3が書いた文章

わたしにとって韓国語を学ぶということは、もう一つの自分を育てるということです。わたしは日本に生まれて日本人の親や友達と会話をし教育を受け日本のテレビを見て育ってきました。韓国語を会話したり、大学で韓国語の授業を受けたり、韓国のテレビを見たり音楽を聞いたりします。わたしが今まで日本語で触れてきたものの韓国語バージョン全てが「韓国語ができる自分」を育てるための教科書だと思います。

学習者3の絵は、韓国語の教科書を持ち学習する学習者自身が描かれており、その耳には韓国語の語彙や歌が聞こえている。また、絵の情報には線で囲

表1. ビジュアル・データと文章によるデータの比較

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

まれた3つの絵があるが、それぞれの右上に、「音楽」、「ドラマ」、「Youtube メイクアップ」と描かれており、学習者が接する韓国語がいかなるものであるかが描かれている。

一方、文章を見ると、中ほどに絵に対応する内容が見られるが、前半部と後半部分に述べられている「自分を育てる」という内容や、日本のテレビを見て育ってきた自分という来歴を示す部分、また韓国語学習が「教科書」であるという比喩は、絵には描かれていない。文章の方は、絵に描かれている現在の様子の背景や今後の目標までを含め、詳しく述べられているといえる。

分析の結果からビジュアル・データと文章によるデータの特徴をまとめたものが表1である。結果から見てきた両データの相違点については「表現の視点」として、表の中央の段に記した。

ビジュアル・データと文章によるデータには、次のような特徴が見られた。

1点目は、抽象的な表現と具体的な表現の差異である。ビジュアル・データでは、例えば「宝石」というメタファーを用いて学習者にとっての新たな価値観を表現していたり(学習者1)、洞窟の天井から垂れる水滴を用いて日本語を表現しており(学習者2)、表現の抽象度が高いことが分かった。一方、文章によるデータでは、例えば学習者3では「わたし

は日本に生まれて日本人の親や友達と会話をし教育を受け日本のテレビを見て育ってきました。韓国語を会話したり、大学で韓国語の授業を受けたり、韓国のテレビを見たり音楽を聞いたりします。」のように具体性があること、また文脈が表現されていることが多いことが分かった。

2点目は、自己が中心に表現されている点と社会言説の影響や理念的な表現がされている点の違いである。ビジュアル・データでは図1, 図2, 図3のように学習者自身が絵の中央に大きく描かれた表現が多く見られた。加えて、学習者2の絵のように、学習者自身が人の形をして描かれているのではなくメタファーを用いて表現されているデータもあった。一方で、文章によるデータでは、例えば学習者1は「国際規模で人とコミュニケーションをとれるツールを得るということ。」「グローバル化が進む現代社会で必要な技能を身につけるとのこと。」のように、英語という言語に対して「グローバルな社会に必要なツール」という社会言説に影響を受けたような意味づけをしている表現が見られる。また、学習者3の例では「わたしにとって韓国語を学ぶということは、もう一つの自分を育てるということです。」「わたしが今まで日本語で触れてきたものの韓国語バージョン全てが「韓国語ができる自分」を育てるための教科書だと思います。」のように学習者にとっての韓国語学習の意味づけが理念的な表現を用いて記されている。その他、学習者2の最後の一文にあるように「将来的には成功すると信じています。」のような、一種の自己暗示のような表現や、「これから頑張ります。」のような宣言のような表現が多く見られることが分かった<sup>2</sup>。

2 各言語学習者の特徴として、英語学習者と韓国語学習者からは社会言説に影響されているようなナラティブが目立った一方、日本語学習者にはそのような特徴は見られず、人生設計の一部として日本語学習を捉えているという特徴が見られた。

3点目は、感情表現の違いである。ビジュアル・データでは、描かれた人物の表情や仕草、また色調や描かれている物の輝きや淀みなどによって表現されているものも多く見られた。例えば、図1に出てくる女性の表情は明るくにこやかであり、自身の周りに散りばめられた輝く宝石を軽やかに手に取ろうとする絵からは、英語を学び、新しい価値観を得るという学習者1の英語学習に対する意味づけがポジティブなものであるということが想像できる。一方で、文章によるデータでは、感情が論理的に説明されるようである。例えば、学習者2の文章では、「日本語を学ぶことができれば、1. とてもすごいと思います。2. 日本に旅行することができて、とても楽しいです。3. 日本語で多くの友人に会うことができ、自身の生活圏は豊かになります。」と論理的に説明されている。

4点目は、一つの現象が表現されているか、複数の現象が表現されているかという差異である。ビジュアル・データの場合、自己を中心として一定の時間軸に基づいて表現されているようである。例えば、図1, 図2, 図3は現時点での学習者が表現されていることが絵から読み取れる。その他にも、外国語を学習した先の未来の学習者が表現されているデータも見られた。一方、文章の場合は、複数の現象について表現されているものが多い。例えば、学習者2の文章では、2段落目に中国で日本語を学び始めた過去のことが書かれており、1段落目と3段落目では日本語を学んだことによって得られるものについて書かれている。このように、一定の時間軸に基づく一つの事象の表現を「点」とするならば、時間の流れに伴う複数の現象の繋がり表現を「線」と例えることもできよう。

このように、絵に表現されたものと文章に表現されたものでは、人間の異なる内面を探ることができると考えられ、両方のデータを取ることによって研究の深まりが期待される。

### 3. 4. 2. 調査課題②：ビジュアル・データの可能性

ビジュアル・データを学習者研究に用いる有効性としては2点考えられる。第一に、イメージなど心の中の風景や言葉にはできない気持ちを表現する場合に、ビジュアルなものは有効であるという点である。Mitchell (1986) は、絵は、書かれた言葉や会話のテキストとは違う人間的な内面を覗く方法であり、言葉に出しにくい事、突発性のもの、まだはっきりとした考えにはなっていない半熟状態の思考、第二の意識を表現することができるものであると述べている。

第二に、同じ事象についても調査手法の違いにより、多角的に捉えることができる点である。表現の異なるデータを得ることによって、人間の思考や内面を探る上で、多くの手がかりを手にすることができる。例えば、英語のイメージでは多くの国旗を描いた絵は、英語の国際性を表現しているが、「国際性」という言葉だけの表現よりも具体的で分かりやすい。実際に学習者の描いた絵は、言葉で書かれた内容よりも感性に直に訴え見る者に響き、言葉では語りにくいネガティブな考えを提示する（やまだ, 2018; Suzuki, 2016）ことができるため、学習者の複雑な心情をより多角的に把握できると考えられる。

## 4. 展望

ビジュアルと文章の両方のデータを収集することで、学習者のもつ言語や言語学習の意味づけ、あるいはピリーフをより深く理解することができるというのが本稿の結論である。複数のデータを取ることで、言語教師は学習者をより深く理解し、学びの支援を行うことが可能になるだろうと考えられる。

本稿の例のように、言語教師と言語学習者の母語（第一言語）が異なる場合、特にビジュアルな表現に

より、言葉に頼らずに学習者を知ることも可能になることもある。このことから、母語が十分に発達していない幼少期の学習者の場合にもビジュアルな表現は可能性を広げてくれると期待される。また、学習者の心が分からないという不安は、教師であれば常に持ち続けているものであり、文章で表現することが苦手な学習者の心を知るために、ビジュアルが役立つこともある。

さらに、文章ではなく、メタファーなどの言語データとビジュアル・データを比較することによって得られるものは何かを考察し、ビジュアルや言語データによって得られた結果を実際の教育現場で活かす方法を探ることも可能であろう。

なお、今回の調査では学習経験が長い学習者ほど、ビジュアルと文章の表現が一致する傾向も窺われた。このことは、学習者が言語学習に対する確立された考え方を持っていることを反映していると思われるが、学習経験の長さそれが学習者の考えにどのように影響を与えるかということについては、今後の研究課題としたい。

本稿では、学習者の心の内を探るための新しい可能性を提示した。外国語学習者を理解するための一つの方法として参考になれば幸いである。

## 文献

- バンクス, M. (2016). 石黒広昭 (監訳) 『SAGE 質的研究キット5 質的研究におけるビジュアルデータの使用』新曜社. (Banks, M. (2008). *Using visual data in qualitative research*. Sage.)
- 松崎真日, 鈴木栄, 水戸貴久 (2019). 外国語学習者の絵が伝えること — ビジュアル・ナラティブによる試行的研究『福岡大学人文論叢』51(1), 203-240. <http://id.nii.ac.jp/1316/00004759/>
- やまだようこ (2010). 時間の流れは不可逆か? — ビジュアル・ナラティブ「人生のイメージ地図」にみる, 前進する, 循環する, 居るイメー

- ジ『質的心理学研究』9, 43-65.
- やまだようこ (2018). ビジュアル・ナラティブとは何か. やまだようこ (編) 『N: ナラティブとケア (9) ビジュアル・ナラティブ— 視覚イメージで語る』 (pp. 2-10) 遠見書房.
- Dörnyei, Z., & Ryan, S. (2015). *The psychology of the language learner revisited*. Routledge.
- Horwitz, E. K. (1987). Surveying student beliefs about language learning. In A. L. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning* (pp. 119-129). Prentice Hall.
- Kalaja, P., Alanen, R., & Dufva, H. (2008). Self-portraits of EFL learners: Finnish students draw and tell. In P. Kalaja, V. Menezes & A. M. F. Barcelos (Eds.), *Narratives of learning and teaching EFL* (pp. 186-198). Palgrave Macmillan.
- Kalaja, P., & Mäntylä, K. (2018). 'The English class of my dreams': Envisioning teaching a foreign language. In S. Mercer & A. Kostoulas (Eds.), *Teacher psychology in SLA* (pp. 34-52). Multilingual Matters.
- Kalaja, P., & Melo-Pfeifer, S. (Eds.). (2019). *Visualising multilingual lives: More than words*. Multilingual Matters.
- Lantolf, J. P., & Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford University Press.
- Menezes, V. (2008). Multimedia language learning histories. In P. Kalaja, V. Menezes & A. M. F. Barcelos (Eds.), *Narratives of learning and teaching EFL* (pp. 199-213). Palgrave Macmillan.
- Mitchell, W. J. T. (1986). *Iconology: Image, text, ideology*. University of Chicago Press.
- Pavlenko, A. (2007). Autobiographic narratives as data in applied linguistics. *Applied Linguistics*, 28(2), 163-188.
- Suzuki, S. (2016). Emerged challenges for English education in Japan: The emotional baggage of language learners. *Apples*, 10(2), 1-13.
- Umino, R., & Benson, P. (2019). Study abroad in pictures: Photographs as data in life-story research. In P. Kalaja & M. Silvia (Eds.), *Visualising multilingual lives: More than words* (pp. 15-32). Multilingual Matters.

別添資料. アンケート例 (韓国語学習者へのアンケート)

研究協力同意書

この研究の目的は、韓国語を学ぶ人たちの韓国語に対するイメージと韓国語学習に対するイメージを知ることです。

描いていただいたイメージは、この研究目的にのみ使用します。学籍番号、氏名は公表いたしません。

研究にご協力頂ける場合は、この同意書にサインをお願いします。

\_\_\_年 \_\_\_月 \_\_\_日 学籍番号：\_\_\_\_\_ 氏名：\_\_\_\_\_

アンケート

- ① 韓国語学習の動機を教えてください。
- ② これまでの韓国語学習経験を教えてください。
- ③ あなたの韓国語学習の目標（ゴール）は何ですか？
- ④ 韓国への渡航歴、韓国に関する関わりがあったら教えてください。

学籍番号\_\_\_\_\_ 氏名\_\_\_\_\_

- ① あなたにとって韓国語のイメージはどんなものですか？ イメージを描いてください。

学籍番号\_\_\_\_\_ 氏名\_\_\_\_\_

- ② あなたにとって韓国語学習のイメージはどんなものですか？文章で書いてください。

Forum

## Words and images

### Comparing learners' verbal and visual narratives

MITO, Takahisa\*

*Beppu Mizobe Gakuen College,  
Ōita, Japan*

SUZUKI, Sakae

*Tokyo Woman's Christian University,  
Japan*

MATSUZAKI, Mahiru

*Fukuoka University,  
Japan*

#### Abstract

This survey aimed at exploring how learners of English, Japanese and Korean make sense of language learning. To elicit learners' inner voice, visual and written descriptive data were collected to investigate what is expressed in different ways brings different outcomes. As a result, the visual data was characterized by the following features: it expresses abstraction, learners' narratives, emotions depicted by facial expressions with color tones, and it interprets a certain phenomenon. On the other hand, the written data was characterized by the following features: it expresses concreteness and the influence of social discourse, it logically expressed emotions and multiple phenomena were represented. Based on these results, the potentials of visual data as a new method for learner research shall be discussed.

*Keywords:* visual data, visual narrative, learners' perceptions, research of learners

Copyright © 2020 by Association for Language and Cultural Education

---

\*E-mail: tmito@bm.mizobe.ac.jp



フォーラム

## 言語文化教育研究学会研究集会のこれまで

## 私と研究集会との関わりからふりかえる

瀬尾 匡輝\*

(茨城大学)

## 概要

言語文化教育研究学会の研究集会は、(1) 対話を重視した集い、(2) 様々なカタチをキーコンセプトとして、日本国内外の地域でこれまで計7回の研究集会を行ってきた(2020年5月時点)。そして、プレ企画やポスト企画を行うことで、研究集会のテーマについて一過性ではない継続的な議論を実現することを目指してきた。私たちはなぜこのようなコンセプトで研究集会を行うようになったのだろうか。本稿では、私が研究集会委員会の委員長として携わった第3回から第7回までの研究集会をふりかえり、言語文化教育研究学会の研究集会がこれまで何を目的し、何をしてきたのかを報告する。そして、学会や研究会の「場」としての魅力をもどのように最大限生かすことができるのかを議論する。

キーワード 研究集会、活動のふりかえり、学会や研究会の「場」としての魅力、つながりを生み出す場

Copyright © 2020 by Association for Language and Cultural Education

## 1. 本稿の目的

「研究集会って地方でやる年次大会でしょ？」

「研究集会って年次大会の小さい版でしょ？」

このようなことを言語文化教育研究学会の会員に言われたことがある。しかし、研究集会は決して年次大会の縮小版ではなく、独自に様々な試みを行ってきた。だが、私自身も言語文化教育研究学会が立ち上がったときから研究集会に関わってはきたものの、研究集会とはいったい何なのかを立ち止まって考えたことはなかった。研究集会はこれまで何を目的し、何をしてきたのだろうか？ 研究集会委員会

の委員長の任期を終えた今、これまで研究集会に関わってきた経験をふりかえり、学会や研究会の「場」としての魅力をもどのように最大限生かすことができるのかを議論する。

## 2. 私が研究集会に関わるようになるまで

私と研究集会との関わりは、2013年12月に山口県の徳山大学で行われた「言語文化教育研究会徳山セッション<sup>1</sup>」に参加することから始まった。この研究会は、現在の研究集会の前身であった。当時、私

\*E メール：masakiseo@gmail.com

1 <https://alce.jp/y13n18.html>

は香港で働きながら、日本の大学院の博士課程に通っていた。しかし、遠隔で指導を受けていたこともあり、他の院生との交流はなく、一人黙々と研究を進めていた。そのため、研究について語り合ったり、自分の研究に対するフィードバックが得られる場を求めて、私はいろいろな学会に参加していた。言語文化教育研究会徳山セッションもその一つであり、山口のおいしい河豚を食べたいという気持ちも加わって、参加することにした。

徳山での研究集会は、これまで私が参加した学会の中でも斬新なものだった。20名ほどの参加者が一つの教室で机をコの字型にして、口頭発表が行われていた。何よりも斬新だったのは、口頭発表の後に20分もの時間が議論のために設けられていた点である。それまで私が参加していた学会では、口頭発表の後に質疑応答が10分設けられていることが多く、その倍の20分も議論をすることに最初は驚いた。だが、実際に20分の議論を行うと、表面的な質問のやりとりで終わるのではなく、やりとりを通して新たな研究の方向性や着眼点に気づくことができた。そして、土曜日と日曜日の2日間同じ教室で少人数で議論を重ね、また懇親会や二次会、ランチ会でさらに話し合いをしていくなかで、他の参加者との親睦を深めることができた。当時の私には日本で知り合いも少なく、学会に参加してもなかなか他の参加者と交流する機会がなかった。それゆえ、このように参加者と研究について深く語り合える場はいいなと思いながら、香港に戻ったのを今でも鮮明に覚えている。

その時の楽しかったという記憶が頭にあり、2014年12月に大分県の明日香日本語学校で行われた言語文化教育研究会の第1回研究集会<sup>2</sup>にも参加することにした。この時も、発表20分、議論20分という時間が設けられ、懇親会・ランチ会と含めて楽し

い時間を過ごすことができた。そして、その時に研究集会委員長を務めていた古屋憲章氏に声をかけてもらい、私は2015年4月から研究集会の委員になった。

### 3. 第3回研究集会 in 香港「言語教育の『商品化』と『消費』を考えるシンポジウム」<sup>3</sup> (2016年7月16～17日)

研究集会委員になった1年目(2015年)の6月に、金沢で第2回研究集会<sup>4</sup>が行われた。だが、事前準備は協力したものの、金沢での研究集会は勤務校の業務の都合で参加することができなかった。

金沢の次は香港で研究集会を行うことになった。私が研究集会委員になったのは、言語文化教育研究会として将来的に海外で研究集会を開催したいという意向があったからである。また、当時世界各地の日本語教師がオンラインの活動を通して集う『つながろうねっ』<sup>5</sup>というグループを運営していたこともあり、学会としても連携団体との共催事業を増やしたいという思惑があったようだ。だが、香港で研究集会を行うことが検討されてはいたものの、私は2015年に香港から現勤務校に異動していたため、現地で核となって会場の手配などを行うことが難しくなっていた。そこで、つながろうねっのメンバーでもあった香港大学の橋本拓郎氏の協力を得ながら、言語文化教育研究会、つながろうねっ、香港大学 School of Modern Languages and Cultures 日本研究学科日本語プログラムの3団体による共催事業として、2016年7月に香港大学で

3 <http://alce.jp/meeting/p3.html>

4 <http://alce.jp/meeting/p2.html>

5 つながろうねっのホームページ：<https://www.facebook.com/tsunagarounet/>。つながろうねっの活動については、瀬尾、ほか(2012)及び瀬尾、ほか(2016)を参照のこと。

2 <https://alce.jp/meeting/p1.html>

シンポジウムを行うことにした。この時から、私は言語文化教育研究学会の研究集会委員会の委員長を2020年3月まで務めた。

香港でのシンポジウムのテーマは、「言語教育の『商品化』と『消費』を考える」であった。私は、香港の社会人教育機関で3年間日本語を教えた。かれらがなぜ日本語を学んでいるのかを考えていくなかで、余暇活動として日本語を学ぶ学習者の存在に出会い、つながろうねっつのメンバーとも議論を重ねていた<sup>6</sup>。そして、学校が学習者を獲得するために、言語教育を一つのサービスとして売り出し、「商品化」しているところがあるのではないかと考えるようになっていた。そこで、約7割の学習者が民間日本語学校や大学付属の社会人教育機関で学んでいる香港で、このテーマについて議論を行いたいと思った。

香港でのシンポジウムの開催準備で難航したのは、学会初の海外でのイベントに参加者を集め、シンポジウム運営のための予算を確保しなければならなかったことである。「言語教育の商品化と消費」というニッチなテーマにどれぐらいの人が集まるのか、企画し始めたときには全く読めなかった。参加者が集まらなければ、十分な予算を確保することができず、シンポジウムを行うこと自体が難しくなる。そこで、参加者にとってシンポジウムを魅力的なものにすることでより多くの参加者を集めようと考え、下記に述べるような様々な企画をシンポジウムで行うことにした。シンポジウムのテーマと同様に、シンポジウム自体を“商品化”しようとしたのである。そして、このような様々な企画を行うことがその後の研究集会を方向付けることになったので

6 その過程については、久保田、ほか(2014)、米本、ほか(2013)を参照のこと。

はないかと考えている<sup>7</sup>。

以下にシンポジウムで行った各企画について述べる<sup>8</sup>。

### 3. 1. 特定課題セッション

すでに述べたように「言語教育の商品化と消費」というテーマに沿った発表があまり集まらないのではないかという不安があった。また、言語文化教育研究学会は全ての言語の教育を対象とした学会ではあったものの、当時は日本語教育関係者の会員が多く、日本語教育以外の発表者及び参加者が見込めないのではないかという心配があった。そこで、英語教育分野で言語教育の商品化と消費に関する研究をしている研究者に発表をお願いした。発表はそれぞれ20分で、他の口頭発表同様にそれぞれ20分の議論の時間を設けた。そして、4つの発表をまとめて、特定課題セッションと銘打った。予算の関係から、発題者全員に香港まで来てもらうことが難しかったため、次節で述べるようにオンラインでの発表を可能とし、4つのうち2つはそれぞれアメリカとオーストラリアから発表してもらった。

### 3. 2. オンラインによる発表

2020年、新型コロナウイルス感染拡大予防のため、学会や研究会がオンラインで開催されるようになった。研究集会では、2016年の香港のシンポジウムで初めてオンラインによる発表を行っている。このように2016年時点でオンラインによる発表を可

7 ただ、最終的には香港大学 School of Modern Languages and Cultures 日本研究学科より多くの資金の援助を得ることができたため、非常に豪華なシンポジウムとなった。

8 シンポジウムのプログラムは下記のリンクを参照のこと。<https://sites.google.com/site/researchseminar03/program>

能とした背景には、研究集会委員の私たちがつながろうネットを運営していたことがあっただろう。私たちは、海外で日本語を教えるなかで、経済的・時間的に主に日本国内で行われる日本語教育の学会に参加することが難しいという経験をしていたため、オンラインテクノロジーを用いた勉強会を開催していた。そして、オンラインを駆使した勉強会をしていくなかで、海外に住んでいるからというだけではなく、子育てや介護のために学会に参加することが難しい人や、日本国内でも地方に住んでいる人にとっては都市部で開催される学会に頻繁に参加することが難しいという声を耳にすることがあった。香港のシンポジウムでは、当初3. 1. で述べた特定課題セッションのみをオンラインで行うことを検討していたが、シンポジウムの参加者数を増やしたいということと、経済的・時間的に学会に参加することが難しい人々にも発表の機会を提供したいと考え、口頭発表やポスター発表、パネル発表、フォーラムでもオンラインによる発表を募集することにした。結果、オンラインでの発表には、委員会で企画をした特定課題セッションの2名（アメリカ、オーストラリア）及び教材セッションの1名（日本）のほかに、口頭発表（公募）に1名（ポーランド）の参加があった。

オンラインによる発表では、インターネットやコンピュータのトラブルに備え、発表者には事前に Microsoft PowerPoint のスライドショーの記録機能を用いて発表を録音してもらった。そして、映像ファイルに変換したものを事務局に送ってもらい、当日はそれを20分の発表時間に会場で上映した。その後、20分の議論の時間には、Google ハングアウト<sup>9</sup>を用いて他地域にいる発表者につなぎ、会場とやりとりをした。すべてのオンラインセッションでトラブルはなかったが、万が一発表者とネット回線が



写真1 オンラインによる発表

つながらなかった場合には、議論の時間に会場内の参加者に発表について話し合ってもらい、話し合った内容と質問を司会がまとめて発表者にEメールで送り、後日質問に対する回答を事務局に送ってもらい、それを会場にいた参加者と共有しようと考えていた。

### 3. 3. クラウドファンディング

シンポジウムの参加者を増やすことが必要であったため、私たちはいろいろな方法でシンポジウムの広報をすることを考えた。その一つが、クラウドファンディングによる資金集めだった。当初は、シンポジウムを開催するためのお金をクラウドファンディングで集めることを考え、シンポジウムの参加費や報告集の購入権をリターンとすればよいのではないかと思っていた。だが、クラウドファンディングの運営会社と話し合ったところ、そのような目的では支援者からの共感が得られず、達成しにくいという指摘を受けた。そこで、委員会でも再度検討をし、経済的援助の少ない若手研究者や実践者がシンポジウムに参加できるようにするための助成金の費用をクラウドファンディングで募ることにした。

クラウドファンディングは、「READY FOR<sup>10</sup>」のサービスを用いて、2016年1月21日から3月1日

9 現在は Google Meet に移行。

10 <https://readyfor.jp/>

までの40日間で、10万円を獲得することを目指した<sup>11</sup>。結果、123,000円の支援を獲得することができ、そこからリターンの購入・配送料を引いた10万円を助成金として使用することにした。助成金には12名の応募があり、2名に3万円を、2名に2万円を支給した。

クラウドファンディングのリターンには、香港で販売されている多種多様な「出前一丁」(日清食品の即席麺)、コーヒーと紅茶を混ぜた「鶯鶯茶」のインスタントの粉末飲料、香港の中華菓子の老舗の奇華餅家のお茶などの香港土産のほか、言語教育の商品化と消費を語らう会に参加できる権利<sup>12</sup>(3,000円)、シンポジウムの基調講演のビデオを閲覧する権利(3,000円)、出版社や著者から寄贈された書籍(3,000～5,000円)、あなたのところに2時間行きます権(10,000円)などを加えた。

「あなたのところにいきます権」は、基調講演者かシンポジウム運営委員の一人がリターン購入者のもとに派遣され、講演やワークショップ、ディスカッション、カウンセリングなどを2時間行うというものだった。1万円のリターンにもかかわらず好評で、合計7名からの支援があった。

次に、出版社や著者から寄贈された書籍だが、当初は出版社に協賛をお願いし、シンポジウム運営のための資金を援助してもらおうと考え、出版社にコンタクトしていた。しかし、海外で行われる学会に対してはあまりお金を出さないという返答を得たことから、出版社に基調講演者や言語文化教育研究会関係者の書籍を献本してもらい、それをリターンとして使わせてもらうことにした。だが、たくさんの書籍を出版社や著者から献本してもらえたため、クラウドファンディングのリターンとして使用でき



写真2. 抽選会

なかった分については、シンポジウム会場に書籍の展示コーナーを設置し、参加者が手に取って閲覧できる機会を設けた。そして、それらの書籍は、シンポジウムの閉会式で抽選会を行い、シンポジウムに最後まで出席して下さった参加者にプレゼントすることにした。特に海外で行われるシンポジウムには、帰りの交通の都合のため閉会式まで残ってくれる参加者が少ないということを感じていたため、少しでも多くの参加者がシンポジウムの最後まで残るといいなと思い、実施したところもあった。

### 3. 3. 教材セッション・特別セッション

委員の声から、様々な企画が立ち上がるのも研究集会のおもしろいところである。例えば、「教材を商品として売り出すまでの裏話が聞けたらおもしろい」という委員の声から、教材作成者に教材の紹介やデモンストレーションとともに、出版に至るまでの経験も共有してもらおう「教材セッション」を企画した。教室とブースの2つのタイプがあり、教室ではワークショップ形式、ブースではブースを訪れた参加者に個別に説明するかたちをとった。また、筈川幸司氏が、日本語講演マラソンやテレビ出演などを通して積極的に日本語教育の商品化に努めているのではないかと委員の声を受け、特別セッションとして、及川氏による30分のワークショップ、30分のディスカッションを企画した。

11 <https://readyfor.jp/projects/support-languageeducators>

12 詳細については、3. 6. を参照のこと。

「研究集会委員会は、大学のサークルのようだ」と形容する委員もいるが、自分たちの「これをやってみてみたい」という何気ない一言や小さなアイデアが委員会内で大きく育ち、それが実現されていくのが、研究集会委員会のよさなのではないかと感じている。

### 3. 4. 基調講演者による対談／ディスカッションセッション

委員会で企画を進めていくなかで、学会やシンポジウムに参加して悶々としてしまうのはどのようなときかという話になった。その中で、基調講演者の一方的な発題で終わってしまったり、複数の基調講演者の発題間につながりが見えなかったりするとよくないのではないかという意見が出た。こうして、基調講演者同士の対談が企画された。そして、基調講演者がそれぞれの思いや考えをやりとりすることに加え、対談の議論をフロアにも開き、参加者全員が議論に参加できるようにした。

また、シンポジウムの最終プログラムには、ディスカッションセッションを設けた。ディスカッションセッションでは、参加者が小グループに分かれ、シンポジウムに参加して感じたことや思ったことについて話し合った。このようなふりかえりの時間を設けたのには、委員である私たちが学会に参加し、帰りに「あの発表は…」、「あれって…」というように話し合い、そこから発表に対して理解を深めたり、新たなアイデアが生まれたりすることがあり、そのような場をシンポジウムにも作りたいと考えたからだった。シンポジウムに参加し情報をたくさん得たなかで、自分のことばにして考える時間を設けることで、参加者に「何か」を持ち帰ってほしいと願ったのである。



写真3. 対談

### 3. 5. プレ企画

香港でのシンポジウムの開催が決まった2015年からプレ企画を行い、積極的に広報活動をしてきた。

#### 3. 5. 1. 日本語学習・日本語教育の商品化と消費という視点から教室・学習者・教師を問い直す

2015年3月21日に東洋大学で行われた言語文化教育研究会第1回の年次大会のテーマは、「教室・学習者・教師を問い直す」だった。私たちは、年次大会のテーマに合わせて、「日本語学習・日本語教育の商品化と消費という視点から教室・学習者・教師を問い直す」という勉強会を行った。勉強会は、東洋



映像1. 勉強会前に公開したビデオ。https://youtu.be/MVvk5RzhvyMI

大学の会場に加え、Google ハングアウトを用い、オンラインでの参加も可能とした。

勉強会の開催にあたって、事前にホームページ上に学習者や学校に「消費される教師」を描いたビデオ（映像1参照）を公開し、ビデオの視聴者にオンラインのアンケートに答えてもらった。そして、勉強会の当日には、アンケートの結果をもとに議論を行った。

### 3. 5. 2. 言語教育の「商品化」と「消費」を考える——2016年7月シンポジウムへ向けて

2016年3月13日に武蔵野美術大学で行われた言語文化教育研究会第2回の年次大会では、フォーラム発表を企画した。フォーラム発表では、言語教育の商品化と消費について意見交換を行いながら、様々な立場・視点から議論することを目指した。具体的には、まず、年次大会の受付近くにブースを設

The poster is titled "言語教育の「商品化」と「消費」を考える——2016年7月シンポジウムへ向けて" (Thinking about the 'Commodification' and 'Consumption' of Language Education — Towards the July 2016 Symposium). It features a table with definitions of '商品化' (commodification) and '消費' (consumption), a list of examples of language education commodification, and a survey table for audience opinions.

賛成	どちらかといえば賛成	どちらかといえば反対	反対

あなたの意見・考えは？

なにか「商品化」してる？

写真4. フォーラムで使用したポスター

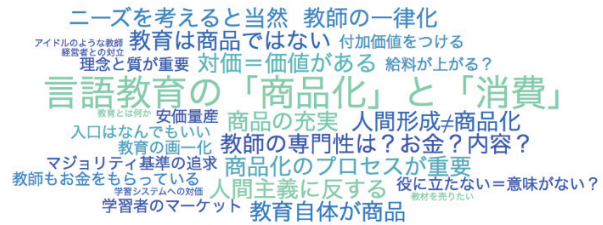


写真5 意見をまとめたコラージュ。研究集会委員の米本和弘氏が作成。

置させてもらった。そして、ブースでは、委員が商品化と消費の事例を紹介するとともに、ブースに立ち寄ってくれた参加者に、言語教育が商品化されることに賛成するか、反対するかを表明してもらい、「賛成／反対」のシールをポスターに貼ってもらった。加えて、意見を書いた付箋を貼ってもらい、言語教育の商品化と消費に対するそれぞれの意見や考えを語ってもらった。

### 3. 5. 3. 久保田竜子『グローバル化社会と言語教育』を読む

2016年6月25日、言語文化教育研究会第43回月例会として、シンポジウムの基調講演者の久保田竜子氏の著作『グローバル化社会と言語教育——クリティカルな視点から』（久保田，2015）の言語教育の商品化と消費に関わる論文2本を読む読書会を行った。参加者には、月例会までに以下の論文を読んでもらった。

- 第4章 言語道具主義への問い——英語・新自由主義・日本における言語テスト
- 第5章 余暇活動と消費としての外国語学習——楽しみ・願望・ビジネス英会話を考える

そして、月例会の当日には、グループに分かれ、論文の内容について話し合ったり、事例をあげたりしながら、論文に対する理解を深めた。

月例会の参加者と話し合うなかで、シンポジウムに興味を持ちながらも、時間的な都合で参加できない人がいることに気がついた。そこで、シンポジウム後に日本でも言語教育の商品化と消費について議

論ができる場が設けられないかと思い、基調講演の上映会と言語教育の商品化と消費を語らう会をポスト企画として行うことにした。

### 3. 6. ポスト企画——基調講演上映会・言語教育の商品化と消費を語らう会

シンポジウム終了から2か月後の2016年9月23日に早稲田大学で「基調講演・対談上映会」と「言語教育の商品化と消費を語らう会」を行った。基調講演・対談上映会では、久保田竜子氏と神吉宇一氏の基調講演と対談をビデオ録画したものを会場のスクリーンに投影し、約3時間かけて視聴した。その後、大学近くの中国飯店佳里福で「言語教育の商品化と消費を語らう会」を行い、おいしい中華とお酒を片手に議論をかわした。

### 3. 7. Amazon Kindle 電子書籍による報告集の刊行

香港でのシンポジウムの成果をまとめることを目的に、報告集を出すことにした。しかし、単に報告集を出すだけではおもしろくないと考え、(1) 研究や実践を発表する新たな方法として電子書籍での出版を一つのモデルとして提示できないかということと、(2) シンポジウムのテーマであった「商品化」に沿い、報告集という商品を作り出す過程を研究集会でもやってみようと考え、Amazon Kindle の電子書籍で報告集を出版し、販売することにした<sup>13</sup>。報告集には、基調講演と基調講演者の対談を文字起こしたもののほか、発表者・助成金受給者による21本の論文・報告、シンポジウム運営委員によるふりかえりと裏話を収録した。2016年10月に1冊308円で販売を開始し、2020年4月までで392冊の無料ダウン

13 <https://www.amazon.co.jp/dp/B01MEF9WNE/> で購入することができる。

## 言語教育の「商品化」と「消費」 を考えるシンポジウム 報告集

The Proceedings of the Symposium on Commodification and Consumption of Language Education



言語教育の「商品化」と「消費」を考えるシンポジウム 運営委員会 編

写真6. Amazon Kindle で販売されている報告集の表紙

ロード<sup>14</sup>、54冊の有料ダウンロード、16,000の既読KENPC<sup>15</sup>があり、合計18,866円の収益があった。電子書籍で得られた利益は言語文化教育研究会に寄付している。

### 3. 8. ご当地グルメ持ち寄り

すでに述べたように、シンポジウムの企画を始めた当初は十分な運営費がなく、コーヒブレイクを設けても、提供するお菓子や飲み物が準備できないのではないかと懸念があった。そこで、お菓子がなければ、参加者に各自持ってきてもらえばいいのではないかと発想から、参加者が住んでいる地域や出身地にある「商品化」された「ご当地グルメ」「ご当地お菓子」を持ってきていただき、コーヒブレイク・懇親会の時間に参加者全員で楽しむ

14 Amazon Kindle では、キャンペーンとして5日に限定して無料で販売することができる。シンポジウムの参加者や言語文化教育学会の会員に周知し、ダウンロードをしてもらった。

15 Kindle Unlimited の読み放題で読まれたページ数。1ページめくるとに収益が発生する。





写真7 お菓子の持ち寄りコーナー

ことにした。シンポジウム当日に受付でカードを渡し、持ってきたお菓子について「商品化」の視点から紹介を書いてもらったうえで並べた。こうすることで、お菓子の紹介メッセージから会話が始まる光景も見られ、単にお菓子を提供する以上の効果があった。

### 3. 9. 研究集会の方向性を検討する

香港でのシンポジウムでは、このように数多くの企画が行われ、プレ企画・ポスト企画、ご当地グルメの持ち寄りなど、今の研究集会にもつながる活動がこの時に生み出された。そして、シンポジウムには、北米、オセアニア、ヨーロッパ、香港・日本を中心としたアジア諸国から100名が参加し、当初の心配とは裏腹に多くの人々に参加してもらえた。

香港でのシンポジウムを終え、つながろうねっ側側の運営委員として参加していたメンバーに、新たに言語文化教育研究会の研究集会委員会に加わってもらった。そして、新しい委員とともに、研究集会の方向性について話し合った。その時に打ち出された研究集会の基本方針は以下の通りである（言語文化教育研究会 WEB ページ<sup>16</sup>より）。

#### 研究集会の基本方針

#### 研究集会について

言語文化教育研究会の研究集会は、開催地域で特に話題や議論になっていることをテーマにし、参加者が語り合える場を創出することを目的にしています。また、語り合う場を研究集会の会場に限定せず、一過性ではない継続的な議論を目指します。各地域との連携を深め、学際的な連携や協働を視野に関連団体をカウンターパートナーとすることもあります。

#### 研究集会のコンセプト

##### 1. 対話を重視した集い

研究集会では、参加者同士の対話を重視しています。そのため、口頭発表20分に対して20分のディスカッションの時間を設けたり、参加者同士が学んだこと/考えたことを話し合ったりするなど、講演者が一方的にレクチャーをするような形ではない方法を模索します。

##### 2. 様々なカタチ

テーマやカウンターパートナーの強みを最大限に生かすべく、対話を重視した集いをキーコンセプトにしつつも、集会のカタチはその時々によって異なります。様々なカタチの研究集会をお楽しみいただければと存じます。

委員会での話し合いのなかで、2つのキーとなるコンセプトが確認された。(1)の「対話を重視した集い」に関しては、私が初めて参加した研究集会から続いている方向性であり、口頭発表20分に対して20分の議論の時間は今の研究集会でも行われている。また、香港のシンポジウムで対談、ディスカッション、プレ企画、ポスト企画など対話を重視した活動が行われ、次節以降で述べるその後の研究集会でもさらに発展するカタチで実現されている。そして、委員会での話し合いで特に印象的だったのは、「一過性ではない継続的な議論を目指す」ということが

16 <http://alce.jp/meeting/policy.html>

確認された点である。この点は、委員の米本和弘氏が提案した。私は、香港のシンポジウムで、参加者を集めることを目的にプレ企画を行ってきたところがある。だが、研究集会までに複数の企画を行うことで、研究集会で扱うテーマについて長期にわたって考えることができることを実感した。そこで、その後の研究集会でも、何らかのかたちでプレ・ポスト企画が必ず行われることになった。

#### 4. 第4回 研究集会 in 熊本「クリティカルとは何か」<sup>17</sup> (2017年12月9, 10日)

香港でのシンポジウムという一つの大きなプロジェクトが終わり、次の企画はなかなか決まらなかった。次の企画としてまず決定したのは、「合宿型」でやりたいということだった。香港でのシンポジウムは、100名規模と大きく、私自身が初めて研究集会に参加したときに感じた参加者間の密な関係性が十分に保たれてはいないように思った。そこで、次回は参加者が一緒に宿泊施設に泊まり、一晩中熱く議論を交わせるような企画にしてはどうかと考えた。しかしながら、「合宿型」という方法は決まったものの、研究集会で扱うテーマをどうするかはなかなか決まらなかった。まず、テーマとして挙げたのは、「言語教師の葛藤」である。第3回目の研究集会のテーマであった「言語教育の商品化と消費」は私たちが抱えていた「悩み」を題材にしていた。私はことばを教えていくなかで、常日頃葛藤を抱くことが多く、合宿型の研究集会で参加者それぞれが抱える悩みを語り合ってはどうかと考えた。そして、その「悩み」を文字や映像などの記録に残して、5年後にもう一度集まってその記録したものを読んだり見たりして、その悩みはどうなったのかを

考えてみるというような漠然とした方向性でまとまりつつあった。だが、話題提供をお願いしようとした人が年次大会のシンポジウムの話題提供者となることがわかり、私たちは企画を見直さなければならなくなってしまった。

そして、次の企画としてあがったのは、『アメトーク』(テレビ朝日放送系)の「持ち込み企画プレゼン大会」のようなものをプレ企画で行い、会員に研究集会で扱うテーマを提案してもらおうアイデアだった。このような方法は斬新でおもしろいうえに、参加者が熱くなり、語りたくなるようなテーマを選ぶことができるのではないかと考えた。その方向で進めようと考え始めたところ、研究集会委員の一人が「最近クリティカルってよく聞くけれども、あれってどういうことなんだろう?」と何気ない疑問を投げかけ、委員会内で熱い議論が交わされた。そして、「これこそが熱くなり、語りたくなるようなテーマなんじゃないか? これを研究集会のテーマにすればいいんじゃないか?」となり、「クリティカル」を次回の研究集会のテーマとすることにした。

だが、私たちは「クリティカル」という概念について十分な知識があるわけではなかったため、クリティカルのどのような点を扱い、誰に話題提供をお願いすればいいのかはこの時点ではわからなかった。そこで、「クリティカル」に対する理解を深め、研究集会の方向性を明確化させるために、楠見、道田(2015)の『ワードマップ 批判的思考』を読んで委員会内で話し合った。そうすると、私たちは、自身の実践や研究活動を内省するためのクリティカルとは何なのかを考えたいと思っていることに気がついた。そして、内省の概念についてより理解を深めるために、その大元となるデューイの議論についてきちんと知る必要があるのではないかと考え、デューイなどの古典的な文献をブログにまとめていた熊本大学の苦野一徳氏に話題提供をお願いするのがよいのではないかと結論に至った。委員の古屋憲章

17 <http://alce.jp/meeting/p3.html>

氏が苦野氏に問い合わせたところ、熊本で開催する場合は、苦野氏の交通費・宿泊費が必要ないのことから、熊本で研究集会を行うことになった。これまでの研究集会では、委員や協力者が勤務する機関を会場とし、現地で核となって会場の手配などをしてくれる人がいた。しかし、熊本の研究集会では、そのような者はいなかった。そのため、熊本では当初から予定をしていた合宿型の方法がうまくいくのではないかと考え、合宿型の研究集会を行うことになった。

熊本で研究集会を行うために、複数のホテルに連絡をとり、見積もりをとった。そして、最も私たちの希望に合った値段と設備のホテルに予約をし、人数を25名に限定して参加者を募った。開催年度の4月から募集を始めたところ、夏頃までには定員が埋まった。だが、この議論を当日参加する25名に限定するのではなく、より多くの会員に開いたほうがよいのではないかと考え、研究集会終了後にポスト企画を行うことにした。ポスト企画のために、苦野氏の承諾を得て、苦野氏と参加者の3時間のディスカッションをビデオ録画し、90分に編集した。このビデオを、2018年3月11日(日)の言語文化教育研究学会第4回年次大会<sup>18</sup>のフォーラム及び2018年4月21日(土)の言語文化教育研究学会第55回例会<sup>19</sup>にて、上映した。

苦野氏とのディスカッションでは、まず苦野氏が本質的思考および本質観取についての話題提供を行った。そして、その後の参加者とのディスカッションでは、本質的思考における他者とのやりとりや外国語を使うことの意味、本質観取をすることの目的などについて議論が行われた。

熊本での研究集会では、これまでの研究集会を踏襲し、20分の発表の時間に対して20分の議論の時間



写真8.「クリティカルの木」——会場の参加者に「クリティカルとは？」という問いに対する各自の考えをリンゴ型の付箋に書いてもらった。黄色は研究集会前、赤は研究集会後と色を変えることで、参加を通じた変化も見た。

を設けることが継続されたほか、香港でのシンポジウムから始まった参加者によるお菓子の持ち寄り企画も行われた。そして、プレ企画としては、言語教育とクリティカルとの関係性について考えられるように、Pennycook (2001) の *Critical Applied Linguistics: A Critical Introduction* を読む読書会を行った。読書会は、夏から始め、12月の熊本での研究集会までに東京都内の会場に毎月1回集まり、2章ずつ読んでいった。各章の担当者を決め、担当者は章の概要をまとめたレジュメを準備した。

## 5. 第5回 研究集会 in 東京「省察的実践家3.0」<sup>20</sup> (2018年6月17日)

熊本での研究集会を企画していくなかで、「クリティカル」と同様に、「リフレクション／内省／省察」ということばも様々な実践や研究で使われるようになってはいるものの、それが一体何なのか私たちは十分に理解できていないのではないかと感じた。そこで、次の研究集会では、「リフレクション／内省／省察」について理解を深められる場を企画することにした。そして、「リフレクション／内省／省察」を題材とした研究を扱うのではなく、実践者が

18 <http://alce.jp/annual/2017/>

19 <http://alce.jp/monthly/2018/#n55>

20 <http://alce.jp/meeting/p3.html>

どのように「省察」を捉えているのかを考え、その議論から実践者の「専門性」について考えられるようにしたいと思った。そこで、研究集会のテーマを「省察的实践家3.0」とした。この「3.0」は、委員の古屋憲章氏の何気ない一言から決まった。Web3.0などの用語に倣い、シヨーンが省察的实践家を紹介した段階を1.0、省察的实践家という概念を取り入れた実践や研究が行われるようになった段階を2.0とし、3.0を実践者が省察的实践家について考え、自らがそれを生かすようになる段階と定義した。そして、研究集会に参加した実践者が3.0の段階である行動のための第一歩を踏み出せるようになることを目指した。

そのための方法として、研究集会の核となるパネルセッションでは、歯科医師、スポーツコーチ、看護師の教育・人材育成に関わっている実践家をパネリストとして招き、日本語教師の専門性について研究する館岡洋子氏にモデレーターとして参加してもらった。そして、パネリストには、1600～2000字程度の「自分が『専門家』になった過程—今の私の実践に至ったストーリー」を研究集会のまえに執筆してもらった。そして、館岡氏にはパネリストのストーリーを読んでもらい、ディスカッションポイント・話し合いたいことを1600～2000字程度にまとめてもらった。そして、パネリストのストーリーとモデレーターのディスカッションポイント・話し合いたいことは、言語文化教育研究会のホームページに公開した。研究集会当日のパネルセッションでは、まず各登壇者に15分程度でそれぞれが書いたストーリーやディスカッションポイント・話したいことを提示してもらい、登壇者同士のやりとりを行った。その後、フロアを交えた議論を行い、専門性が問われるようになった背景、スキルと能力、実践知、省察について、より広い視座から問い直すとともに、私たちが専門家になるプロセスをそれぞれの立場で考えることを目指した。



写真9 私を育ててきたストーリーセッション

東京での研究集会では、会員による口頭発表及びポスター発表だけではなく、「私の今を培ってきたストーリーセッション」を設けた。このセッションでは、様々な言語教育実践をしている方々に、ヒューマンライブラリーのように現在の実践に至るまでの過程を少人数のグループで話してもらい、参加者は興味のある発題者を囲んでやりとりをした。本企画では、他者のストーリーを聴くことで、参加者自身の省察を促すことを目指した。

また、新たな試みとして、参加者間の交流を促す「ランチ交流会」を企画した。東京での研究集会は、場所柄参加者数が多く見込まれていたため、研究集会に参加しても知り合いがいなければ、参加者は孤立してしまうのではないかと危惧した。私が研究集会に初めて参加したときに感じたような参加者間の交流の場を、たとえ参加者が多くなっても実現したいと思い、ランチ交流会を実施した。ランチとして提供するお弁当は委員会で準備をし、参加費に含んだ。そして、ただ単にお弁当を食べるのではなく、参加者同士の会話が弾むように「サイコロトーク」を企画した。具体的には、お弁当に番号を書いた付箋を貼り、番号が書かれたテーブルに座ってもらうことで、参加者をランダムに4、5人のグループに振り分けた。そして、机に置いたサイコロを振ってもらい、出たサイコロの目のテーマに沿って、『ライオンのごきげんよう』（フジテレビ系）のサイコロトークのように話をしてもらった（各目に書かれたトー

出たサイコロの目のテーマで話してください！

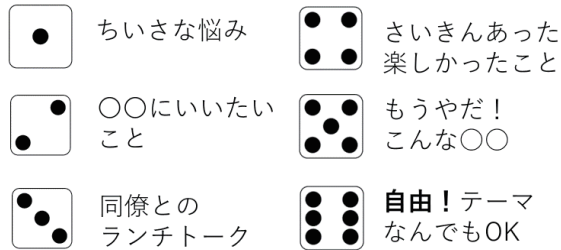


写真10. サイコロトークのテーマ

クテーマは写真10を参照)。

東京で研究集会を行ったのには、財源の確保という大きな理由があった。研究集会は、参加者の参加費を財源に運営を行っている。上述したような複数の話題提供者を招聘するには、謝金、交通費、宿泊代など非常に多くのコストがかかってしまう。そこで、交通費、宿泊費を抑えるための方法として、東京都内で開催することにし、都内近郊から話題提供者を確保することにした。また、会場を東京都内とすることで、より多くの参加者を募ることを目指した。

東京都内で研究集会を開催するにあたり、研究集会がとってきたこれまでの日程を見直した。それまでの研究集会では、土曜日の昼に開始し、翌日曜日の昼には終了していた。このように土曜の昼に始まり、日曜の昼に終わるようにしていたのは、それまでの研究集会は地方で開催されることが多く、参加者の移動を考えていたからである。しかし、都内で開催するにあたり、都心部の宿泊代が高く、地方から出てくる人の負担になってしまう点、また2日にわたって参加するのを負担に思う人がいるのではないかという危惧から、研究集会を1日で行うことにした。しかしながら、企画が多く、1日で行うには朝9時から夕方6時までと長丁場となってしまう、参加者の中には研究集会のメインイベントであったパネルディスカッションの途中で帰らなければならなかった者もいた。

## 6. 第6回研究集会 in 山梨「つながりの向こうへ」<sup>21</sup> (2019年8月24～25日)

東京での研究集会の参加者アンケートで、「つながりができてよかった」、「交流する工夫が多くされていた」、「人がつながるための仕組みが丁寧に編まれた集会だったと感じた」、「どんな分野の人でも受け入れてくれる寛容さがあった」、「アットホームな感じだった」というようなコメントがあり、私たちは研究集会の運営で「つながり」を重視し、それが参加者にも受け入れられていると感じた。しかしながら、委員会で話し合っていくなかで、「つながり」が学術的にも、社会的にもキーワードになりつつあるが、果たしてそれがどういうことなのか、何のためにつながろうとしているのか、そして、つながることで何が生み出されているのかということが話題になった。そこで、第6回の研究集会のテーマを「つながり」とすることに決め、「つながりの向こうへ」と句読点をつけることで、つながった先に何があるのかを議論したいと考えた。

研究集会の会場は、山梨大学に早々に決定した。すでに述べたように、言語文化教育研究学会は全ての言語の教育を対象にしている。しかしながら、研究集会委員会のほとんどの委員は日本語教育を専門にしていた。他分野の委員を入れたと考えてはいたものの、接点がありません、なかなか他分野の新たな委員を加えることに難しさを感じていた。そのようなときに、第4回の熊本での研究集会に、社会科教育を専門とする山梨大学の後藤賢次郎氏が参加しており、会員からの紹介を受け、新たに委員として迎え入れることにした。新しい委員ではあったが、せっかくなので第6回目の研究集会は山梨で行うことになった。

テーマと会場は決まったものの、「つながり」とい

21 <http://alce.jp/meeting/06/>

うテーマで誰を呼び、何をするのかは決まっていた。そこで、第4回の研究集会のように、読書会をすれば何をやりたいか見えてくるのではないかと考え、プレ企画として2018年11月10、11日に石川県でエンゲストローム（2016/2018）の『拡張的学習の挑戦と可能性——いまだここにはないものを学ぶ』を読む読書会を行った。読書会では、参加者がそれぞれ1章を担当して準備したレジュメをもとに話し合った。そして、読書会の最後に、研究集会の方向性について検討した。その中で、読書会に参加したテンブル大学の堀口佐知子氏が、他分野がつながる例として自身が実践されていた「医療×人類学ワークショップ」<sup>22</sup>を紹介した。このワークショップは、医学生や医師が検討したい症例を提示し、それに対して人類学者がコメントをすることで、新たな方向性を見出していくというものだった。分野を超えたつながりから何が生まれるのかを考えることはおもしろいと感じ、同じようなワークショップが研究集会でもできないかという話になった。それで、言語文化教育研究会の会員に「モヤモヤとした悩み」を事例として出してもらい、それについて教科教育を専門にする後藤氏と文化人類学を専門にする堀口氏にそれぞれ教科教育・人類学の視点からコメントしてもらい、異なる領域の専門家がつながることによって何が生まれるのかを参加者と考えることを目指す「教科教育×言語教育×人類学ワークショップ」を行うことにした。

「モヤモヤとした悩み」を会員から集めるために、2019年3月9～10日に早稲田大学で行われた言語文化教育研究会第5回の年次大会にブースを出展した。ブースでは、山梨での研究集会の広報活動を行うとともに、会員にそれぞれが抱えるモヤモヤとした悩みを語ってもらい、付箋にそのモヤモヤを書き込んでもらった。

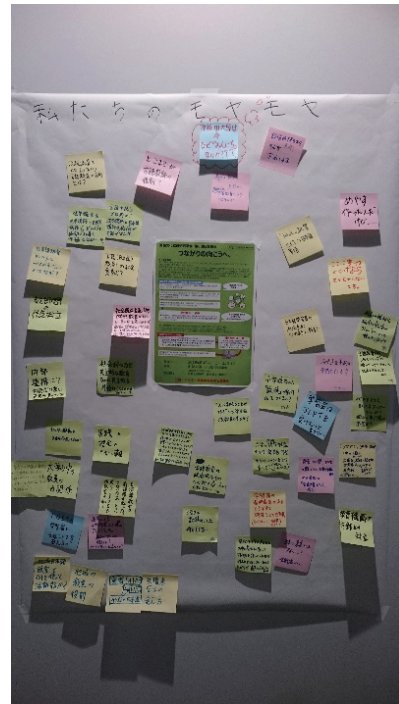


写真11. 年次大会で語ってもらったモヤモヤ

年次大会終了後、言語文化教育研究会の会員にメールを流し、モヤモヤ事例を公募した。結果、5件の応募があり、委員会で話し合い、1件を選んだ。そして、研究集会までに、事例提供者は事例に関する情報（実際起きていることや、文脈などのエスノグラフィックな情報）や事例についての疑問（問い）を詳細に記した資料を作成した。コメントーターの後藤氏と堀口氏は、それを確認し、それぞれの視点からコメントをし、事例提供者に返した。研究集会当日は、まず堀口氏が「医療×人類学ワークショップ」について紹介した後、事例提供者が事前に作成した資料に基づいて事例に関する情報と事例についての疑問を話した。その後、参加者はグループに分かれて事例について討議したのちに、コメントーターの二人が事例に対してコメントをし、フロア全体で話し合った。

山梨の研究集会では、上述した「教科教育×言語教育×人類学ワークショップ」の他に、参加者同士の「つながり」を生み出す企画として、「つながり∞プロジェクト」を行った。これは、京都大学の「100

22 <http://med-anthro.jp/discuss/>

人論文」企画<sup>23</sup>を参考に行ったもので、参加者に参加申込時に任意で以下の3つのお題についてそれぞれ120字程度で答えてもらい、A3サイズで印刷したものを会場に匿名で掲示した。

1. 「私の研究・実践はこんな感じです」他分野でもわかるように簡単に説明
2. 「こんなコラボができれば嬉しいです」目標や希望、困っていることなど
3. 「私、こんなことができます」提供できる知やスキルなど

そして、参加者は匿名で付箋にコメントを書き、貼りつけた。匿名ではあったが、参加者は参加者番号が割り当てられており、掲示物と付箋に参加者番号を記載することで、事務局で誰が書いたかを把握した。その後、研究集会終了後に、参加者のみが閲覧できるオンライン掲示板を作成し、参加者間のさらなるつながりを促した。また、個別に連絡を取りたい参加者がいる場合は、研究集会事務局を介して連絡先を教えた。つながり∞プロジェクトには、多くの参加があり、実際にその後つながりが生み出されている姿も見られた。この企画は、次のベトナムでの第7回研究集会でも行われた。

## 7. 第7回研究集会 in ベトナム「言語文化教育研究 国際研究集会」<sup>24</sup> (2019年12月7, 8日)

ベトナムでの研究集会は、私が委員長として携わった最後の研究集会である。私は、2018年8月に自身の調査のために、ベトナム・ハノイを訪れた。その時に、ハノイ日本語教育研究会の代表だった森末浩之氏と小西達也氏と出会い、お二人の熱い思い

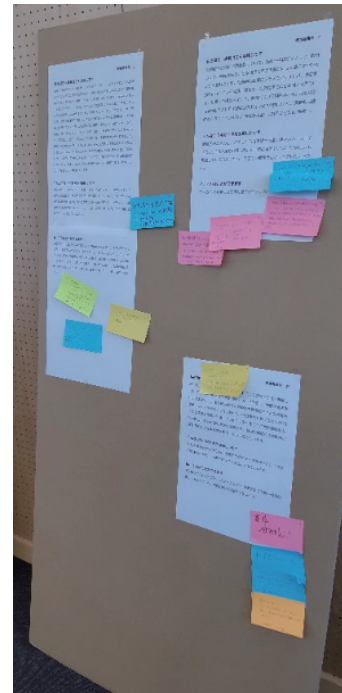


写真12. 会場に掲示されたつながり∞プロジェクト

に押され、一緒に何かできないかと思ったのが、この研究集会の発端だった。その後、数度のミーティングを重ね、ハノイ日本語教育研究会、言語文化教育研究会、タンロン大学の共催でベトナム・ハノイのタンロン大学で国際研究集会を行うことになった。2016年に香港で研究集会を開催して以来、約2年半ぶりとなる海外での研究集会だった。

ベトナムでの研究集会の開催に向けて、ベトナムの日本語教育事情に対する理解を深めるために、ブレ企画として以下の3回のイベントを行った<sup>25</sup>。

1. 「ベトナム語母語話者のための日本語教育」  
松田真希子 (金沢大学)
2. 「ベトナム日本語教育の“後退期”を支えた世代の語りから見えてきたもの」  
坪田珠里 (京都外国語大学)
3. ベトナムの「今」を知る！——ハノイ日本語教育研究会の月例会を日本へ生中継

第1回と第2回はオンライン会議システム ZOOM を用いて行った。オンラインでの開催であったた

23 <http://www.cpier.kyoto-u.ac.jp/project/kyoto-u-100-papers/>

24 <http://alce.jp/meeting/06/>

25 <http://alce.jp/meeting/07/pre.html>



写真13 第3回目の日本会場

め、それぞれ100名近くが参加した。第3回は、ハノイで行われている月例会を日本へ配信するというイベントであり、日本側でも会場を設けて行った。台風通過翌日のイベントだったにもかかわらず、20名近くが早稲田大学の会場に集まった。

このようなプレ企画を行っていくなかで、ベトナムの日本語教育が非常に注目されていることを感じた。12月の海外での研究集会に人が集まるのか不安ではあったが、実際には200名近くが参加する非常に大きなものとなった。

ベトナムでの研究集会では、これまでの研究集会の方法を概ね踏襲した。また、香港での研究集会で実施した書籍の展示と閉会式での抽選会を、出版社

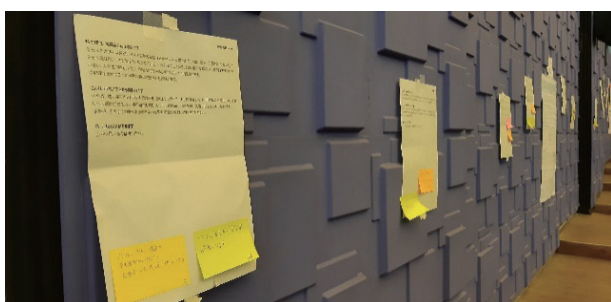


写真15 つながり∞プロジェクト



写真16 名札の仕掛け

の協力を得ながらベトナムでも実施した。今回は、会員や参加者からの書籍のドネーションも募った。ベトナムからの参加者にとっては日本で出版された書籍を手にとって見る絶好の機会となり、書籍を持参した参加者は自身の書籍を紹介することができ、双方にとってメリットのある活動になっていた。そして、山梨で行った「つながり∞プロジェクト」をベトナムでも行い、国を超えた研究や実践のつながりを生み出すことに貢献ができていたようである。

研究集会の新たな試みとしては、参加者同士が話すきっかけになるように、名札に仕掛けをした。「発表者です!」、「ベトナムはじめてです!」、「学会初参加です!」などのリボンを作成し、参加者には該当するリボンの名札につけてもらった。また、白リボンも用意し、参加者が自由に書きたいことが書けるようにもした。テプラで作成できるリボンの大きさが決まっており、サイズが若干小さく、読みづらい点はあったものの、参加者間のやりとりを促すことができた。

## 8. 学会や研究会の「場」としての魅力をどのように最大限生かすことができるのか

研究集会のこれまでをふりかえると、単に研究に関する発表や議論の場を創出するだけではなく、参加者が来たい、集まりたい、議論に参加したいと思えるようなコミュニティを作り出そうとしていたように思われる。そのため、アンケートなどで「あなた



かい雰囲気」, 「アットホーム」と言われると, うれしくなった。そして, それは私が研究集会に初めて参加したときに感じたことだったのかもしれない。研究集会に行けば, 自分を受け入れてくれる仲間が見つかる, そんな場を私たちは作ろうとしていたのかもしれない。

先日, 知り合いとのやりとりで「学会や研究会に行ってもなかなか新しいつながりが作れない」という声を耳にした。だが, それは従来の学会や研究会が発表者の発表の場, そして参加者が発表を聞き, 情報を得る場としてしか機能していなかったからではないだろうか。新型コロナウイルスの感染拡大で, 学会や研究会がオンライン化され, 単に研究成果を発表する場, 情報を収集する場としての学会の機能は, 予稿集の原稿や YouTube 等による映像での公開で十分達成されることが明らかになった。では, 学会や研究会のその他の「場」としての魅力とは一体何なのだろうか。なかなか会えない旧知の友との再開の場? 普段行けない地域を旅行し, おいしい料理を食べること? もちろんそういった面も学会や研究会にはあるかもしれない。だが, 私は同じ興味や関心を持つ者同士がつながることが学会や研究会の「場」の魅力なのではないかと考える。

言語文化教育研究学会には, 日本語教育だけではなく, 様々な分野の研究者及び実践者が集っている。異なる分野の者が同じテーマをもとに集まり, 議論を重ねて行くことで新たな知を開拓していく可能性もあり, そんな集いを生み出していくことは重要だろう。だが, 単に「場」を提供するだけでは参加者間のつながりを生み出すことはできない。本稿で紹介したように, ご当地グルメの持ち寄り, ランチ交流会, つながり∞プロジェクト, 名札のリボンなどのような仕掛けなくして, 参加者同士の新たなつながりを生み出すことはできないだろう。コロナ禍でのオンラインによる学会や研究会では, このような仕掛けが十分には行われておらず, 発表する場

および情報を収集する場としての機能しか用いていないように感じることもある。コロナ禍の状況が1年近くなり, 新たなオンラインによる学会や研究会の方策を考えるとときにあるだろう。昨今のオンライン技術を用いれば, オンライン上でもさまざまなつながりを生み出すことは可能である。今後も引き続き研究集会の委員には, コロナ禍およびポストコロナで人と人とのつながりが持てる研究集会の新たな可能性を探ってもらいたいと願っている。

## 文献

- エンゲストローム, Y. (2018). 山住勝広 (訳) 『拡張的学習の挑戦と可能性——いまだここにはないものを学ぶ』新曜社. (Engeström, Y. (2016). *Studies in expansive learning: Learning what is not yet there*. Cambridge University Press.)
- 楠見考, 道田泰司 (編) (2015). 『ワードマップ 批判的思考——21世紀を生き抜くリテラシーの基盤』新曜社.
- 久保田竜子 (2015). 『グローバル化社会と言語教育——クリティカルな視点から』くろしお出版.
- 久保田竜子, 瀬尾匡輝, 鬼頭夕佳, 佐野香織, 山口悠希子, 米本和弘 (2014). 余暇活動と消費としての日本語学習——カナダ・フランス・ポーランド・香港における事例をもとに. 第9回国際日本語教育・日本研究シンポジウム大会論文集編集会 (編) 『日本語教育と日本研究における双方向性アプローチの実践と可能性』(pp. 69-85) ココ出版.
- 瀬尾匡輝, 有森丈太郎, 鬼頭夕佳, 佐野香織, 瀬尾悠希子, 橋本拓郎, 米本和弘 (2016). オンラインでのつながりがもたらす教師たちの変容——『つながろうねっ』の4年間の活動をふりかえって『茨城大学留学生センター紀要』14, 77-92. <http://hdl.handle.net/10109/12781>

米本和弘, 鬼頭夕佳, 佐野香織, 瀬尾匡輝, 山口悠希子 (2013). 多様化する日本語学習における教育目標・学習目的・評価を探る — 余暇活動と消費としての外国語学習の視点から. *2013 CAJLE Annual Conference Proceedings* (pp. 332-341). [http://www.jp.cajle.info/wp-content/uploads/2013/10/Yonemoto\\_CAJLE2013-Proceedings.pdf](http://www.jp.cajle.info/wp-content/uploads/2013/10/Yonemoto_CAJLE2013-Proceedings.pdf) (2020年5月22日)

瀬尾匡輝, 米本和弘, 青山玲二郎, 山口悠希子 (2012). 海外におけるインターネットを使った勉強会の可能性 — USTREAM と Google+ を用いた他地域との連携の試み『2012年度日本語教育実践研究フォーラム報告』日本語教育学会. [http://www.nkg.or.jp/pdf/jissenhokoku/2012\\_SB\\_seo.pdf](http://www.nkg.or.jp/pdf/jissenhokoku/2012_SB_seo.pdf)

Pennycook, A. (2001). *Critical applied linguistics: A critical introduction*. Routledge.

付録. 第3回から第7回までの研究集会のまとめ

第3回 研究集会 in 香港 2016年7月16日(土), 17日(日)「言語教育の『商品化』と『消費』を考えるシンポジウム」

- 会場：香港大学
- 参加者数：100名
- 話題提供者：久保田竜子, 神吉宇一
- 主な企画：基調講演, 対談, 特定課題セッション, 特別セッション, 教材セッション, 書籍展示・抽選会, お菓子の持ち寄り,
- 発表件数：パネル発表1件, 口頭発表17件, ポスター発表13件
- プレ企画：①日本語学習・日本語教育の商品化と消費という視点から教室・学習者・教師を問い直す (2015年3月21日於東洋大学), ②言語教育の「商品化」と「消費」を考える — 2016年7月シンポジウムへ向けて (2016年3月13日於武蔵野美術大学), ③久保田竜子『グローバル化社会と言語教育』を読む (2016年6月25日於早稲田大学)
- ポスト企画：基調講演上映会・言語教育の商品化と消費を語らう会 (2016年9月23日於早稲田大学・中国飯店佳里福), 電子書籍による報告集の出版・販売

第4回 研究集会 in 熊本 2017年12月9日(土), 10日(日)「クリティカルとは何か」

- 会場：ホテル熊本テルサ
- 参加者数：28名
- 話題提供者：苦野一徳
- 主な企画：苦野一徳氏を交えたディスカッション, 合宿型, お菓子の持ち寄り
- 発表件数：口頭発表5件
- プレ企画：A. Pennycook の *Critical applied linguistics: A critical introduction*. (2001, Routledge) を読む読書会 (2017年8月～11月)

- ポスト企画：①第4回研究集会「クリティカルとは何か」上映会 at 年次大会 (2018年3月11日於立命館大学), ②第4回研究集会「クリティカルとは何か」上映会 in 東京 (2018年4月21日於早稲田大学)

第5回 研究集会 in 東京 2018年6月17日(土)「省察的実践家3.0」

- 会場：東京医科歯科大学
- 参加者数：69名
- 話題提供者：關奈央子, 関口遵, 保田江美, 館岡洋子
- 主な企画：パネルセッション「省察的実践家3.0」, ランチ交流会, 私の今を培ってきたストーリーセッション, お菓子の持ち寄り
- 発表件数：口頭発表4件, ポスター発表3件
- プレ企画：話題提供者のストーリーを事前にオンライン上に公開し, 読む作業を加えた
- ポスト企画：報告集の出版

第6回 研究集会 in 山梨 2019年8月24日(土), 25日(日)「つながりの向こうへ」

- 会場：山梨大学
- 参加者数：60名
- 話題提供者：岩坂泰子, 横田和子, 佐藤仁美, 堀口佐知子, 後藤賢次郎
- 主な企画：教科教育×言語教育×人類学ワークショップ, つながり∞プロジェクト, ランチ交流会, お菓子の持ち寄り
- 発表件数：口頭発表8件, ポスター発表5件
- プレ企画：エンゲストロームの『拡張的学習の挑戦と可能性』を読む読書会, 年次大会でブース「あなたのモヤモヤ語りませんか」を設置
- ポスト企画：つながり∞プロジェクトのオンラインディスカッション

第7回 研究集会 in ベトナム 2019年12月7日(土), 8日(日)「言語文化教育研究 国際研究集会」

- 会場：ベトナム・タンロン大学

- 参加者数：200名
- 話題提供者：池田広子, 館岡洋子, ギエム・ホン・ヴァン, グエン・ティ・オワイン
- 主な企画：基調講演, つながり∞プロジェクト, 書籍展示・抽選会, お菓子の持ち寄り, 名札の仕掛け
- 発表件数：フォーラム発表7本, パネル発表1本, 口頭発表25本, ポスター発表18本
- プレ企画：①「ベトナム語母語話者のための日本語教育」(2019年4月13日於オンライン), ②「ベトナム日本語教育の“後退期”を支えた世代の語りから見えてきたもの」(2019年6月23日於オンライン), ③「ベトナムの「今」を知る！——ハノイ日本語教育研究会の月例会を日本へ生中継」(2019年7月28日於名古屋大学日本法教育研究センターベトナム&早稲田大学)
- ポスト企画：つながり∞プロジェクトのオンラインディスカッション

Forum

Dialogical Meetings (*Kenkyu Shukai*) of the Association for  
Language and Cultural Education (ALCE) until now

Reflecting on my involvement with ALCE Dialogical Meetings

SEO, Masaki\*

*Ibaraki University, Japan*

Abstract

Dialogical Meetings (*Kenkyu Shukai*) of the Association for Language and Cultural Education have been held a total of seven times in Japan and overseas (as of May 2020) with the following key concepts in mind: (1) a dialogue-oriented gathering and (2) a variety of shapes. In addition, by organizing pre- and post-events for each meeting, we have attempted to continue the discussion. Why did we decide to hold Dialogical Meetings with these concepts? In this paper, I review the third to seventh Dialogical Meetings in which I participated as the chairman and report on our aims and activities. Finally, I discuss how to maximize the attractiveness of conferences and symposia as a space for networking among participants.

*Keywords:* Dialogical Meetings (*Kenkyu Shukai*), reflection, attractiveness of a place,  
a place to create a network among participants

Copyright © 2020 by Association for Language and Cultural Education

---

\*E-mail: masakiseo@gmail.com

## 『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12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学会の会員でなければならない。  
：投稿者を団体会員とする場合、その著者名は団体名のみ認めるものとし、別に執筆責任者名を注に記載せねばならない。この時、団体名での投稿の了承が所属機関から得られていることを明記した書面を投稿の際に提出せねばならない。
- 共著の場合、第1執筆者は言語文化教育学会の会員でなければならない。  
：執筆者を団体会員とする場合、その著者名は団体名のみ認めるものとし、別に執筆責任者名を注に記載せねばならない。また、その団体に所属しない執筆者は著者名列挙する。この時、団体名での投稿の了承が所属機関から得られていることを明記した書面を投稿の際に提出せねばならない。
- 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。
- 本条に定める「言語文化教育学会の会員」とは、当該年度の会費を投稿の2週間前までに納入した者とする。

### 3. 投稿原稿の内容

- 投稿原稿は、「言語文化教育」に関するもので、未公開(\*1)かつ同時投稿(\*2)していないものに限り、使用言語は原則として日本語とする。  
\*1 未公開とは、学会誌や紀要、著書などにおいて公刊(公刊予定や投稿中を含む)していないことを意味する。ただし、新しいデータが追加されていたり、新たな観点からの分析や考察が行われていたりする場合は、この限りではない。なお、修士論文・博士論文・科学研究費報告書・学会発表予稿集・研究会発表資料などは、公刊とはみなさない。  
\*2 同時投稿とは、他の学会誌や研究会誌、紀要への投稿、著書としての執筆、

他の学会等での発表申請を意味する。

- 投稿原稿は、事前に倫理的な問題をクリアしていなければならない（公開に関して調査協力者から同意が得られている、調査協力者のプライバシーに関する記述に注意が払われている、など）。

#### 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。なお、「フォーラム」は、実験的な表現形式や学会活動の報告書も含むため、掲載原稿を査読付き論文とは見なさない。

#### 5. 「論文」の審査

- 「論文」の原稿掲載にあたっては、3名の査読者が査読をおこない、その採否については編集委員会において決定する。査読方針は以下の通りとする。
  - ：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。
  - ：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。
  - ：言説の公表が言語文化教育に貢献するものである。

#### 6. 「フォーラム」の審査

- 「フォーラム」の原稿掲載にあたっては、3名のコメントーターが審査をおこない、その採否については編集委員会において決定する。コメント方針は以下の通りとする。
  - ：言説の公表が言語文化教育に貢献するものである。
  - ：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。

## 7. 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。

## 8. 投稿の締め切り

- 投稿の締め切りは原則として毎年5月31日の23:59（日本時間：必着）とする。

## 9. 提出方法

- 投稿は、上記8. 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、所定の原稿ファイルに必要事項を記入して添付すること。

：『言語文化教育研究』編集委員会 E-Mail アドレス：submit@alce.jp

※投稿に関するの問い合わせは、メールにて、言語文化教育研究学会事務局 (contact@alce.jp) までお送り下さい。

### 『言語文化教育研究』執筆要領

- 投稿原稿は、「1. 表紙」, 「2. タイトルページ」, 「3. 本文および文献リスト」の順で4部から成り、原則として所定のテンプレートファイルを利用した「Microsoft Word 形式」とする。
- 分量は、規定の書式にて「3. 本文および文献リスト」が30ページ以内とする。
- 書式は、おおむね「『言語文化教育研究』執筆ガイド」に従って記述すること。  
：『言語文化教育研究』執筆ガイド <http://alce.jp/journal/styleguide.html>
- 採択された投稿については、採択決定後、タイトル、キーワードおよび要旨をそれぞれ英文によって提出すること。

## 第18巻 編集後記

この度、『言語文化教育研究』第18巻を無事お届けすることができました。本巻での議論を読者の皆様の研究や教育実践の糧としていただけましたら幸いです。

学会は7年目を迎え、会員数も460名(2020年11月27日現在)となりました。本巻には25本の投稿があり、うち10本が採択となりました。論考のテーマは多岐にわたり、言語文化教育研究の射程の広さと可能性を物語っています。

本巻の特集は「言語文化教育とクリエイティビティ (Creativity)」です。私たちは言語によって概念世界を日々更新し、新たな世界を構築していると言えます。言語とは、もとより創造的なものですが、特集では、言語文化教育を拡張すべく、様々な観点から言語文化教育とクリエイティビティに関わる議論がなされています。なお、特集は第6回年次大会のシンポジウムの内容をもとに編まれる予定でしたが、年次大会はコロナウイルス感染症の拡大の影響で中止となり、その後開催されたオンライン集会(2020年8月22日)における議論をもとに執筆されています。

このような事態が示すように、2020年は私たちにとって忘れえぬ年となりました。前年に発生したウイルスは瞬く間に世界を侵食し、私たちの生活を一変させました。仕事や学習など多くの場において、物理的にも精神的にも閉塞感と苦痛を強いられるようになりました。現在も一進一退を繰り返し、未だ光明が見えない状況ですが、この暗闇の先にこれまでとは異なる風景が広がっていることは明らかなようです。

どのような風景が広がるにせよ、本巻のテーマでもある「創造力」をもって新たな世界を築いていければと思います。そのような世界の創造に言語文化教育研究がどのように貢献していけるのか、皆様と熟考しつつ確実な一步を踏みしめてまいりたいと考えます。

学会誌編集委員会 委員長 寅丸真澄





## 学会誌編集委員会

有田佳代子	飯野令子	市嶋典子	小口悠紀子	北出慶子
後藤賢次郎	佐藤慎司 (特集担当)		嶋ちはる	嶋津百代 (特集担当)
牲川波都季 (特集担当)		田嶋美砂子	寅丸真澄 (委員長)	
中川康弘	中山亜紀子	飛田勘文 (特集担当)		福島青史
細川英雄	南浦涼介 (副委員長)		三輪聖	山元淑乃
米本和弘	ロマン・パシュカ		澤邊裕子	

## 査読協力者 (本巻担当)

池上摩希子	犬飼康弘	宇佐美洋	牛窪隆太	内山喜代成
宇都宮裕章	尾辻恵美	神吉宇一	木村かおり	瀬尾匡輝
瀬尾悠希子	古賀和恵	近藤有美	佐藤貴仁	佐藤正則
佐野香織	塩谷奈緒子	武一美	竹口智之	田中祐輔
田中里奈	徳永あかね	中井好男	仲潔	中川正臣
中川祐治	中村香苗	中山英治	本田弘之	三代純平
八木真奈美	柳田直美	柳瀬陽介	家根橋伸子	山川智子
山本冴里	義永美央子			(敬称略)

## 言語文化教育研究 第18巻

---

発行日 2020年12月28日

編集・発行 言語文化教育研究会

事務局：〒187-8505 東京都小平市小川町1-736 武蔵野美術大学

鷹の台キャンパス三代純平研究室内

E-Mail: [contact@alce.jp](mailto:contact@alce.jp)

---

DTP: ケイ商店

ISSN:2188-9600

Copyright © 2020 by Association for Language and Cultural Education