

第19巻 目次

特集：「アートする」教育

全体趣旨

アートが拓くことばの教育の未来

企画委員：松田 真希子, 嶋津 百代, 井本 由紀, 三代 純平 1

大会シンポジウム

アートが拓くことばの教育の未来

シンポジスト：岩瀬 直樹, 熊倉 敬聡, 藤井 光, 三澤 一実
モデレーター：嶋津 百代 3

論文

日本語学校のエンパワメントを志向／試行する実践研究——『実践研究の手引き』作
成の意義と課題

三代 純平, 佐藤 正則 32

私はコーダとして日本手話を継承すべきだったのか——中国出身のコーダとの対話
的自己エスノグラフィー

中井 好男 52

音声指導のポリティクスを生きる小学校教師——小学校英語教育に関する語りの批
判的ナラティブ分析

大石 海 74

人文・社会科学系英語学位プログラムの大学院生は自身の言語生活をどう評価する
か——PAC（個人別態度構造）分析による当事者評価

野々口 ちとせ 95

中堅日本語教師が大学院で学び直すことの意味——ある科目の受講経験と教育実践
のつながりから

村田 竜樹, 水野 瑛子, 梶原 彩子, 衣川 隆生, 内山 喜代成 112

崖っぶちの向こう側に踏み出して——センシティブなテーマを扱ったコミュニケー
ション教育の実践研究

山本 冴里 131

ある日本語学校経営者の学校や役割に対するまなざし — 学校に対するまなざしの 変容に関する語りを中心に 岡田 茉弓	154
教室内における学習者の主体性 — 社会文化理論から見た自発的発話の分析 加藤 伸彦	175
ことばの学びを深化させるオンライン授業とは何か — フル・オンデマンド講座, そ の10年後の意味 福村 真紀子	197
言語文化教育としての活動型文学 — 「座の文学」の系譜をめぐって 白石 佳和	220
身体化される文脈と発話の調和について — 即興 L2 パフォーマンスの会話分析 三野宮 春子	239

フォーラム

ビジュアル表現を媒体とした言語学習の探索 — Zine を使う英語の授業を例として 鈴木 栄	255
「体験の言語化」の「ふり返し」を社会に拓き重ねる — 往復書簡と実践の跡づけに よる長期重層的協働省察記述の試み 佐野 香織, 兵藤 智佳, 小泉 香織	264
インタビューデータを映像作品にして配信する — 大学の公開講座での実践から 瀬尾 匡輝	281
書評: 新しい社会をつくるためのことばの教育 — 三代純平, 米徳信一 (編) 『産学 連携でつくる多文化共生 — カシオとムサビがデザインする日本語教育』 本間 祥子	285
『言語文化教育研究』投稿規定・執筆要領	291
第19巻 編集後記	294

Volume 19 : Contents

Special issue on Education that 'Arts'

Editors' Introduction

- The future of language education, arising through art
MATSUDA, Makiko; SHIMAZU, Momoyo; IMOTO, Yuki; MIYO, Jumpei 1

Symposium

- The future of language education, arising through art
IWASE, Naoki; KUMAKURA, Takaaki;
FUJII, Hikaru; MISAWA, Kazumi; SHIMAZU, Momoyo 4

Regular Contents

Articles

- Action research aiming and attempting to empower Japanese language schools:
Significance and challenges of creating an "Action Research Guide"
MIYO, Jumpei SATO, Masanori 32
- Should I inherit Japanese Sign Language as a children of deaf adults?: Dialogical
autoethnography with a CODA from China
NAKAI, Yoshio 52
- Elementary school teachers living in the politics of phonetic instruction: A critical
narrative analysis of the English education in elementary schools
OISHI, Kai 74
- How graduate students in the humanities / social sciences English Medium
Program evaluate their language life?: The language life evaluation of the parties
via Personal Attitude Construct analysis
NONOGUCHI, Chitose 95
- Significance of relearning in graduate school for mid-career Japanese language
teachers: Focusing on linkages between their classroom experience and teaching
practice
MURATA, Tatsuki; MIZUNO, Eiko;
KAJIWARA, Ayako; KINUGAWA, Takao; UCHIYAMA, Kiyonori 112
- Walk to the other side of the cliff edge: A practitioner's research into a communica-
tion class focusing on sensitive topics
YAMAMOTO, Saeri 131

A look at the school and role of a Japanese language school owner: Focusing on the story about the transformation of the eyes on the school	OKADA, Mayumi	154
Learner agency in the classroom: An analysis of voluntary utterances from the perspective of sociocultural theory	KATO, Nonbuhiko	175
What are online classes which make language learning deepen: The full on-demand course of lectures — its meaning in ten years	FUKUMURA, Makiko	197
Activity-based literature as language and culture education: On the genealogy of Za-literature	SHRAISHI, Yoshikazu	220
On harmony between embodied contexts and utterances: Analysis on improvisational L2 performance	SANNOMIYA, Haruko	239
Forum		
Exploring language learning through the medium of visual representations: Using Zines in English class	SUZUKI, Sakae	255
The “reflection” of “contextualizing self in society”: An attempt at long-term multilayered collaborative reflective writing through the exchange of e-mails and the tracing of practice	SANO, Kaori HYODO, Chika KOIZUMI, Kaori	264
Streaming interview date as a video product: Practice at the extension program of the university	SEO, Masaki	255
Language education for building a new society: Review of <i>Sangaku renkei de tsukuru tabunka kyōsei: Kashio to Musabi ga dezain suru nihongo kyōiku [Building multicultural coexistence through industry-academia collaboration: Japanese language education designed by Casio and Musashino Art University]</i> Edited by Jumpei Miyo and Shinichi Yonetoku	LEE-HOMMA Shoko	285
Submission Guideline		291
Editorial Board		294

特集:「アートする」教育

全体趣旨

アートが拓くことばの教育の未来

Copyright © 2021 by Association for Language and Cultural Education

今、私たちは、人類の危機と向き合っています。新型コロナウイルス感染症によって生み出された状況は、人々をあらゆる方法で分断していきます。国境によって、経済によって、メディアによって、イデオロギーによって、私たちの社会はより断絶を深めています。

しかし、本当に恐れるべきものは疫病そのものではなく、人々が互いを分断し、創造性や自由を失っていくことにあるのではないのでしょうか。こうした人類の危機を救うための教育研究が今ほど求められている時はないかもしれません。

そこで、私たちは、2020年度(2021年3月5~7日)にオンライン開催された第7回年次大会のテーマを『「アートする」教育』とし、分断を乗り越え、人と人が出会い、話し合うことの意味を見つめ直し、新しい社会を創造する言論活動を展開したいと考えました。

一般公開プログラムではトークセッション「表現の自由をめぐる交渉」(鷺田めるろ氏¹、藤井光氏²、星野太氏³)を行い、社会との交渉のあり方を考える機会を提供しました。各種委員企画ワークショップでは、「Distant Theatre ~ 身体から拓かれる教育」(小

木戸利光氏⁴)、「Reflection fig.4: Self」(Willimann/Arai⁵)、「瞑想する教育」(熊倉敬聡氏⁶、井本由紀氏⁷)を企画し、「アートする」教育を体験的に、そして対話的に学ぶ機会を提供しました。

大会シンポジウムでは『アートが拓くことばの教育と未来』と題し、「アートする」教育の実践者4名の実践・思想の共有と対話が行われました。本特集は、大会シンポジウムで語られた4人の実践と対話、そしてその後をまとめたものです。

本シンポジウムの打ち合わせは、4名の登壇者からの、既存のシンポジウムの枠組みの批判的な問い直しから始まりました。事前にシナリオを作ることで、公平に発表時間を割り振ることなど、これまでのシンポジウムで当然とされていた進め方への疑義が投げかけられました。そして「アートする」シンポジウムのあり方についての検討が何度も行われました。そして最終的には、4名がほんの少しの実践紹介をしたあと、約2時間の自由対話を行うことになりました。司会が困り果てたのはいうまでもありません。しかもオンラインです。何もかもが未体験ゾーンにおいて、事前に展開が読めないまま、シン

1 十和田市現代美術館館長。

2 美術家。

3 美学者。

4 アーティスト、俳優、Centre for Distant Theatre 代表。

5 ニナ・ウィリマン氏と新井麻弓氏によるアートユニット。

6 芸術文化観光専門職大学。

7 慶應義塾大学。

ポジウムが始まりました。

まずはお互いの実践を少しずつ紹介する時間がありました。一番手は熊倉敬聡氏です。大学で長く外国語教育を担当していた熊倉氏の実践や思想はアートを通じた言語教育の可能性のひろがりを見せてくれました。特に大学から飛び出して生まれた「三田の家」の実践は「学び」すら「学び」から自由になっていく」自由な学びの大きな可能性が示されました。二番手の三澤一実氏は美術教育が専門です。「旅するムサビ」プロジェクトに代表される小中学校での対話的鑑賞の実践と参加者の変容、問題意識について共有がなされました。「(学校の中にある)正解しか言えないような雰囲気、すごく閉塞的な、予定調和の進行の中で自分の意見が言えなくなっている。だから、それをどうにか壊さなきゃいけない」という思いから行われた対話的活動は、子どもたち、そして大人たちが自由になっていくための「アートする」教育でした。三番手の藤井光氏は美術家です。アートと教育の接近を作品とともに共有してくれました。作品によって、「人々をつなぐ言葉が、差別や分断そして敵対性を生むという状況」をいかに作りだしているかを見せてくれました。四番手の岩瀬直樹氏は学校教育の専門家です。「学校というのは創造していく学びの実験場」という思想のもと、さまざまな創造的で魅力的な教育実践を子ども、関係者との対話の中で実現していく様子が写真と共に紹介されました。

その後の対話の様子は、本編をお読みいただきたいと思いますが、シンポジウム全体に通底していたのは「自由の補償としての教育を、アートを手段にしてどうやって実現するか」であったように思われます。そして、アートとは既存の世界を解体し、自らの意思にしたがって再び構成されていくための表現・ことばそのものであることも示されました。

このような、既存の枠組みにとらわれないシンポジウムであったため、本特集も専門家による研究成

果論文集とはなりません。そして「アートが拓くことばの教育の未来」について即興的・対話的に論じた過程を、ほとんどそのまま掲載しました。そして、半年後の振り返りを4名に書いてもらいました。本原稿を取りまとめた嶋津は、予定調和を廃したシンポジウムの司会を任され、自由で即興的な対話的活動に投げ込まれ、大いに戸惑い悩みました。そして特集の原稿づくりもまた大きな挑戦でした。その悩み、全力で課題で向き合った結果、この特集は「アートが拓くことばの教育の未来」という題名の「作品」となったように思います。

この実験的なシンポジウムが成功しているかどうかは、今後の学会のあり方、そして読者の実践によって明らかになるでしょう。この作品が言語文化教育研究の世界を問い直し、新たな教育実践の世界へと拓かれていくことを願っています。

(企画委員：松田真希子 [文責]、嶋津百代、井本由紀、三代純平)

特集：「アートする」教育

大会シンポジウム

アートが拓くことばの教育の未来

シンポジスト

岩瀬 直樹
(軽井沢風越学園)熊倉 敬聡
(芸術文化観光専門職大学)藤井 光
(美術家)三澤 一実
(武蔵野美術大学)

モデレーター

嶋津 百代
(関西大学)

本稿は、2021年3月7日にオンライン開催された言語文化教育研究会第7回年次大会の大会シンポジウムの記録である。第1章ではシンポジウムの発表内容を再現し、第2章では半年後にシンポジスト並びにモデレーターがシンポジウムを振り返った内容を記した。

Copyright © 2021 by Association for Language and Cultural Education

1. 大会シンポジウムの記録

1. 1. 大会シンポジウムの趣旨

嶋津：大会シンポジウム『アートが拓くことばの教育の未来』¹のモデレーターを務めさせていただきます，関西大学の嶋津百代と申します。どうぞよろしくお願いいたします。本日は、シンポジストに4名の方をお迎えしております。今回のシンポジウムでは即興性を大事にして、この場で皆さんと一緒にシンポジウムを作り上げていきたいと考えております。

大会予稿集にはシンポジストの方々の肩書程度しかお伝えできていないんですけれども、この後それぞれシンポジストの方に、自己紹介も兼ねて実践やエピソードを紹介していただきますし、参加者の皆さんもぜひ対話の時間に参加していただければいいなと思います。それではまず、私から少しお話させていただきます。

私、今は関西大学で日本語教育と教師養成を中心に行っておりますけれども、高校を卒業後、新劇系のNLTという劇団で役者を続けておりました。その後、思い立って東京藝術大学で美術を専攻しました。なので、今回の『「アートする」教育』の年次大会で『アートが拓くことばの教育の未来』という大会シンポジウムを行うことになったとき、私がモデレーターに選ばれた

1 企画委員：井本 由紀（慶應義塾大学），嶋津 百代（関西大学），松田 真希子（金沢大学），三代 純平（武蔵野美術大学）

のは、そのような経歴が理由だったのでしょ。今日はシンポジストの方々の胸を借りて、皆さんとともにシンポを作りあげていきたいと思っております。

1. 2. あなたの実践の本質を示すエピソードを教えてください

嶋津：ここからはですね、シンポジストの4名の方々に順番に5分ずつ、「あなたの実践の本質を示すエピソードを教えてください」というお題でお話いただきたいと思います。それでは、トップバッターに、熊倉敬聡さん、よろしくお願いいたします。

1. 2. 1. 熊倉敬聡氏の実践

熊倉：自分のこれまでの教育の一番の核は、学びにおける自由ではないかと思ひます。20年以上大学で教鞭を取ってきましたが、その中で学生と共に一番大事にしてきたことは、硬直化した既存の教育からいかに自由になるかということです。学生たちが本当に学びたいことを学びたいように学ぶ、そういう環境を全身全霊で作り、サポートするのが自分の役割だったと思ひます。そのような学生たちの自主性をかぎりなく尊重する学びの在り方を、美術家の川俣正さんと本を出すときに「セルフエデュケーション」という言葉で呼びました。

実際、学生たちとどんなことをやってきたかという、たとえば文学部のゼミで2000年にコンテンポラリーダンサーで振り付け家の伊藤キムさんを、普通に授業をやっているときに半日間キャンパスに放し飼いにするという企画をやりました。「ケイオウ☆パンチ」というタイトルで、大学をパンチするというコンセプトだったんですね。

伊藤キムさんにキャンパス内で神出鬼没にゲリラ的に踊ってもらう。校舎の屋根、廊下、階段、食堂、そして授業中の教室にも突然乱入して踊ってもらう。でもこれは単なる「ハプニング」ではなくて、アートマネジメントの授業の一環でもあって、お金を一切かけずゼロ円でどのように企画を実現するかという実験でもあったんです。

その2年後、文学部で「美学特殊C」という授業を担当したんですが、ふつうだったらカントやヘーゲルの美学でも講義するところを、根本的に発想を変えて、一切自分はシラバスを作らないで学生たちが1年間の学びを全部自分たちで「作品」のようにデザインし実践するという授業を行いました。一応「21世紀的生(活)の美学を求めて」という大ざっぱなタイトルをつけたんですが、学生たちは机や椅子の配置から、教室や時間の使い方、さらには成績評価方法にいたるまで全部自分たちで考え作り出し、僕自身はサポーターに徹していました。

「京島編集室」という、東京の下町に家を借りて学生が4人ただ「素で」住んでみて何が起るか体験し記録するという企画を行いました(写真1)。やってみて不思議だったのが、これって生活だけど授業でもあり、日常だけど非日常で



写真1. 京島編集室



写真2. 万来喫茶イサム

もあるという、生(活)や学びの根本を問うことになったんですね。

あるいは、「万来喫茶イサム」(写真2)。キャンパス内に第二次世界大戦後イサム・ノグチが谷口吉郎と作った建物「新万来舎」があったんですが、その中の通称「野口ルーム」と呼ばれていた空間はノグチの作品としても非常に珍しい貴重なものであったにもかかわらず、大学はその価値がわからず、ずっと閉め切っていたんですね。しかも、それをゼネコンが建てる新校舎のために解体するという事になった。そこで、その空間をもととのコンセプト通りに千客万来のカフェ的空間にして、同時に東京国際芸術祭のコミュニケーションプログラムとも連携して、3カ月間、いろんなアーティストと学生たちが出会い交歓する場を作り出しました。

そうしてキャンパス内で前例のないことばかりやっていたのですが、やはり大学当局との交渉に莫大な時間とエネルギーを費やさねばならず、それはそれで学生たちにとってはいい学びの機会なんです、いっそのこと自分たちがやりたいようにやれる学びの場を自分たちで作ろうってことになり、同じような考えをもつ何人かの同僚や学生、そして地域の人たちと、家を一軒借りて内装もDIYして「三田の家」(写真3)というのを作りました。2006年から13年

までの7年間、「あらゆるものになりうるが何物でもない」という無目的なスペースを作り出し、そこにありとあらゆる人たちが出入りし、即興的な社交力が試される、日本ないし東京ではまことに特異な場を皆で運営していました。

その「家」で授業とかやっていると、突然宅配便がきたり、商店街の人たちが覗きにきたり、そして授業が終わると、キッチンで皆で料理して食べたり飲んだりして、そこに多種多様な人がやってきて、ありとあらゆることが偶発的に起こっていく。「学び」が限りなく広がって、「学び」すら「学び」から自由になっていく、そんな稀有な場・家でした。

結局、学びにおいて学生たちが自由になるには、まず何よりも先生が自由でないといけない。自由に行う先生の姿を見て、「ここまでやっていいんだ」という実感が持てて初めて、学生もまた自分の学びのうちに自由を生み出していくことができる。そんなことを、いつも学生たちとワクワクドキドキしながら、自分自身も学びました。

最終的に、究極の「セルフエデュケーション」として、自分が文字通りいなくなったら、三田の家はどうなるんだろうと思って、実際1年間外国に行ってしまいました。もちろん、僕がいなくなったからって、「家」は続いていくわけで、1年経って戻ってきたら、逆に自分が不在



写真3. 三田の家

でも「家」も世界もなに不自由なく回っているのを見て、まるで自分の死後の世界に舞い戻ってきてしまったような錯覚すら覚えました。

嶋津：熊倉さん、ありがとうございます。それでは、次は、三澤さんお願いします。

1. 2. 2. 三澤一実氏の実践

三澤：私は、中学校の教員をしていた1998年だったかな、自画像の授業で一つの出来事が起きたんです。自画像といっても具象表現だけで無く、自分らしい表現を追究させていましたが、この生徒ですね、ちょうど11時間目に完成したって持ってきたんですね。

で、しばらく2人で作品(写真4)を見ながら、ちょっと下のほうが余白が大きすぎて全体のバランスが取れないな、という話をしたら、生徒はしばらく黙って、「うーん、先生の言うこと分かる。でも僕はこれで行きたい」と。私はその言葉を聞いたときに鳥肌が立ちました。「これか、美術で大切なことは」と思ったんですね。中学

思い切った作品の変化をしてみた。
また違った感じの作品になったと思う。



「周りと自分」

社会などの外的世界に対する、自分の怒りや悲しみ、また奮えなどを表したかった。それを「眼」の表情に込めた。細かい描写までいいに描いたつもりなので見て欲しい。

写真4. ある生徒の自画像作品

校の教員のときの生徒から学んだ思い出です。

それから2002年に文教大学に移り、ちょうど2003年から2004年、平成の大合併と言う町村合併の大きな波があって、その中で私の生まれ育った村が隣町と合併をするということになったわけです。そのときに何かできないかって考えて、住民一人一人にフィルムを配って、それで1人1枚写真を出してもらうという北御牧村写真プロジェクトという取り組みを始めました。それがこれ(写真5~7)です。

日々暮らしている中で言葉にしてなかなか伝えられない自分の美しいと思っているもの、また将来に残したいもの、それを写真に撮って下さいという企画でしたが、集めてみたらそこにその地域の文化が、一気に立ち上がってくるんですね。これは面白いなと思いました。

それから2008年に武蔵野美術大学に入って、「旅するムサビプロジェクト」を始めました。こ



写真5. 北御牧村写真プロジェクト



写真6, 7 (左から). みまき写真プロジェクト実行委員会(編)(2005).『北御牧村写真プロジェクト—10000の瞳』日本文教出版株式会社。

これは現場の先生から、学生が描いたナマの絵を見せたいという要望から始まりました。例えば「黒板ジャック」、これは2010年かな、こんな感じで登校してきた生徒を絵で驚かすこともやっていた（写真8）。

これ（写真9）は奄美大島の全校児童11人の小さな小学校なんですけど、この子たちは鋭くて、「ここが違う」と言って学生が描いた絵に描き加えました。子供たちが手を加えることによってこの絵はより良くなりました。

これ（写真10）は、台湾で対話型鑑賞を行った写真です。最近新しい取り組みとして朝鑑賞という取り組みを始めました。多くの学校では朝読書が行われていますが、その時間に週1回だけ10分間、先生が絵を見せ、生徒は思い思いに感じたことを発言する（写真11）。その結果、通常の授業でも活発な発言が増え、学力も向上

してきました。

いま大学で教えていて感じる事は、個人が自分の意見を積極的に発言しない状況です。考えてみたら、小学校・中学校・高校と、正解しか言えないような雰囲気、すごく閉塞的な、予定調和の学校生活の中で自分の意見が言えなくなっている。だから、それをどうにか壊さなきゃいけないなと思っております。

先日、福島の小学校で対話型鑑賞をやったんですが、この絵（写真12）を見せたいなと思って送ったら、これはやめてくれて言われたんです。『パンスト』っていうタイトルなんですね。先生たちが言うには、この題名と絵からして子どもたちが何を考えるか分からない。これは指導に困る絵だからやめてほしいって言われたわけです。



写真8. 黒板ジャック



写真10. 台湾における対話型鑑賞



写真9. 奄美大島の黒板ジャック



写真11. 朝鑑賞



写真12.『パンスト』（坂本祥一，2020，作家蔵）

先回りをして大人が判断し、子どもたちに好ましくないものとして排除してしまう。良いものしか与えない，そのようなことで子どもたちは果たして判断力と創造性が身に付くだろうか，そんなことを考えております。本来，自分の世界を拡張していく，そういう点でアートってというのはすごく効果的であると考えております。以上です。

嶋津：三澤さん，ありがとうございます。次は，藤井さん，よろしくお願いします。

1. 2. 3. 藤井光氏の実践

藤井：初日のトークセッションで「表現の自由」についてお話させていただきましたが，そのときに，言語と教育につながるような話があまり出来なかった反省があります。今日は別の作品を通して簡単にですけれどもお話させてください。

いま水戸美術館で「3.11とアーティスト：10年目の想像」という展覧会が開催されています（2021年2月20日～5月9日）。そこに出品している新作（写真13～16）は，原発事故後に発生した福島の違いについて小学生たちと共に考える作品です。アメリカ人教師ジェーン・エリオッ

トが，1968年，キング牧師が暗殺された翌日に，その死の意味を，言葉では伝えることができないと考え，子供たちを青い目・茶色い目に分けて，加害者・被害者双方を体験するという実験的な授業を行なっていますが，その授業を3.11版に書き換えてみたのがこの作品になります。

ここでは，人々をつなぐ言葉が，差別や分断そして敵対性を生むという状況を作りだしてい



写真13～16（上から），藤井光『あかい線に分けられたクラス』（2021年，「3.11とアーティスト：10年目の想像」展作品）より

ます。今回の「アートする」教育にも何かしら関わるんじゃないかと思い、簡単ですがご紹介させていただきました。

嶋津：藤井さん、ありがとうございます。では最後に、岩瀬さん、お願いします。

1. 2. 4. 岩瀬直樹氏の実践

岩瀬：僕は22年間小学校の教員でした。義務教育が行われている学校は、制度や枠組みがしっかりしているから不自由なんじゃないかと思われがちです。でも、制度や枠組みがあるからこそ自由になれることってあるんじゃないかと思います。僕はその中で本当に遊んできたという感覚です。

僕の友人がこういう机の並びのことを後頭部凝視型環境って呼んでるんですが、教室では、前の人の後頭部を眺めながら学んでいます（写真17）。「これって何とかなるんじゃないかな」「もっと学習環境って遊べるんじゃないかな」と思って、15年ぐらい前、子どもと一緒に教室の環境を変えるプロジェクトを始めました。「教室リフォームプロジェクト」と名づけて、自分たちが学びやすく暮らしやすい教室にリフォームしてみようと、思いついてやってみたんです（写真18）。

これがやってみたらものすごく面白くて、



写真17. 後頭部凝視型環境



写真18. 「教室リフォームプロジェクト」

例えば、将棋好きな子が自分の将棋のコーナーを作ったり、畳を置いて図書コーナーを作ったりと、教室が遊ばれていくんです。そうすると、子どもって次々に面白いことを思い付き始めるんですよね。キャンプ用の椅子を持ってきたり、パソコンのコーナーを作ったり、次々に教室が遊ばれていきました。

教室だったのがリビングルームのようになって、そこへミシンを持ち込んで何か縫い物をしたり、その横でおしゃべりしたり、今まで学校的であると思われてきたものの概念を子ども自身が崩れていって、「ここってどういう場所なんだろう」ということを探求し始めました（写真19）。

自分たちが作った場所っていうのは愛着が湧いてくるんですよね。今まで椅子に座って机で学んでいたのに。本が近くにあることで「本を読もうよ」と言わなくても人が集って読み始め



写真19. リフォーム後の教室



写真20. 自由に本を読む子どもたち

たり（写真20）。「自分たちが作り手の側になって一緒に遊ぶことや、自由になることってというのはたくさんあるな」と感じた22年間でした。

僕は、これからの社会を作っていく子どもたちにとって、学校というのは創造していく学びの実験場だと捉えています。ここで思いきり試行錯誤して遊んだことが、大人になっても「社会ってもっと変えられるんじゃないか、もっと面白くなるんじゃないか」という原体験になるのではないかと考えています。

以前は教室単位でチャレンジしてきたことを、学校としてやってみたらどうなるんだろうかと、今は、軽井沢風越学園でチャレンジしています。2020年4月、コロナ禍の中開校しました。最初の2カ月はオンラインでのスタートだったんですが、6月から通常登校がはじまりました。「子どもと大人と一緒に学ぶってどういうことだろうか」「人が育つ場所ってどういう場所だろうか」を考えて実践しています。

僕は、教室にも本をたくさん置いて、読みたくなったら手を伸ばせる環境を作れば、ことばと人がつながっていくんじゃないかと思って、ジョン・デューイのシカゴ実験学校のように、風越でもライブラリーを真ん中に置く環境を作ってみました。そうすると、算数の時間にこっそり抜け出して、ここで読書に没頭したり



写真21. 読書に没頭する子ども

（写真21）、自分で自分の居場所を見つけて自由になっていくことが、今じわじわと起きているところです。

広い所より隅っこが好きな子は隅っこで本を読んでいた。環境が及ぼすこと、自分で選べるということ、自由であるってことは、ことばにつながっていくというような感触を得ています。

これ（写真22）は3、4年生が「冬の軽井沢で泊まることはできるだろうか」というプロジェクトをやっているところです。段ボールで1人1個ずつ自分のテントを作って、12月23日にマイナス8度の中、泊まりました。これもめちゃくちゃ面白かったです。一つ一つのテントの大きさも違えば、中での過ごし方も違います。テーブルがあるテントもあれば、暖かいからと棺お



写真22. 「冬の軽井沢で泊まることはできるだろうか」



写真23.「灯籠ナイト」

けのように小さいのを作って、一晩過ごした子もいます。子どもはもちろんですけども、大人（スタッフ）が自由になってきて面白いことを始めています。

5, 6年生のプロジェクトでは、先日、学校を灯籠で飾って「灯籠ナイト」というのをやりました（写真23）。

一人ひとりの情熱が動きだすような環境があると、実は大人も子どもも自由になっていって面白いことを始めるんじゃないか、そしてそういうことが相互に触発し合って、より面白いものを生み出すんじゃないかと考えています。学校という文脈で考えると、僕らがよりよいと思ってやっていることが、学習者からはどう見えているのかってことは常に考えておきたい問いだと思っています。

嶋津：岩瀬さん、ありがとうございます。

1. 3. 「自由」について — 教育と環境とアートと

嶋津：4人のシンポジストの方々の自己紹介を兼ねた実践の紹介とこれまでのエピソードを語っていただきましたが、シンポジストが共通して使っていらしゃったことばが、「自由」ですね。私は、シンポジストの方々がなぜ、どのようにして、規制から、あるいは予定調和から、あ

るいはその枠の中でどのように自由になるかっていうことを考えていらっしゃるのか、聞きたいと思いました。私はことばの教育に関わっておりますので、私の観点からすると、「いかにことばから自由になるか」ということかと。実践を行っていく中でことばがことばをつないでいく、でもパラドックスとして、ことばが分断を生んだり断絶を生んだりする。そのようなことばからいかに自由になるかを、私はこのシンポジウム中に考えようと思いました。

ここからは、シンポジストの方々に自由にお話をさせていただきたいと思います。熊倉さんは「学びにおける自由」のために、「既成のものから教師がいかに自由になるか」という話をしてくださいましたが、いかがですか。

熊倉：自分の人生を振り返ると、高校2年まで親が敷いたレールの上で人生を送ってきて、それに反抗せずに、本当は野球がやりたいのに、親がラグビーをやれというので、やりたくないラグビーとかやってたんですね。

で、高校2年のときに、それまで文学とか芸術に全く関心がなかったのに、たまたま友だちが読んでいたアルベール・カミュの『異邦人』とか『シーシュポスの神話』を読んでみたら、その中の一節がものすごく自分に衝撃を与えて、それがきっかけで、それまでの親のレール=世界観が全部崩れてしまったんですね。

それ以来、スポーツを全部やめて、ひたすら本を読むようになった。手当たり次第に小説とか詩とか、そして実存主義や構造主義などの本を読んだ。「自由」ということでは、やはりサルトルなどの実存主義に影響されましたね。自分の実存は自分で作り出す。極端に言えば、自分の人生は100%自分で自由に作り出すことができるのではないか。もちろん、社会の中で生きているので、100%自分の自由になるわけでは

ないんですが、でも社会という制約の中で自分の人生・学びを自分自身で作っていくことは可能だと思うんですね。

岩瀬さんが、先生は何を教えるかではなくて、どのように教えるか、まずその環境を作ることが重要だと強調されていましたが、僕も全く同感です。

日本人は特に環境に依存しやすい文化・精神性をもっていると思います。例えばフランス人なら、同じ人たちで同じテーマについて議論する場合、どんな環境であろうか、そこが教室だろうか、カフェだろうか、同じ抽象度で議論できるんです。でも、日本人の場合は、同じメンバーであっても、そこが無機質な教室なのか、あるいは木の温もりのある空間なのか、椅子に座っているのか、畳に座っているのかによって、語り合う内容も気持ちも変わってくると思うんですね。そういう点からも（本来は日本人にかぎりませんが）学びの環境づくりが非常に重要だと思います。

岩瀬：どうして日本人は環境に依存しやすいんですか。

熊倉：それは歴史的・風土的背景からくると思います。ヨーロッパ人は、（あくまで一般論ですが）自然環境への依存度が少なく、むしろ自然から観念的に離脱して抽象的な思考を展開することが得意だと思うんですが、日本人は、和歌や茶道などの伝統芸能にみられるように、もともと心の構造が非常に自然環境と親和的に共感するので、その影響を無意識に受けやすいと思うんです。環境が教室のような人工環境になったとしてもその影響は大きいんじゃないかと思います。

嶋津：その「環境」といった点ですが、三澤さんは美大にいらっしゃって、アートを通してことばを紡いでいくという環境づくりを意識的にされて

いると思うんですけども、三澤さん、いかがですか。

三澤：大学では彫刻を専攻し自由に好き勝手なことをやっていたんですが、中学校の教員になり、あまりにもその違いに驚いて、埼玉県の所沢で教えていたのですが、埼玉ってわりと体育会系だと思うんですね。軍隊みたいなところがあって、最初はそれに全然なじめなかった。

実際中学校の教員やっていても、生徒の後ろ姿を見ると、「俺は俺なんだ」「私は自由、私は私なんだ」って心で叫びながら、表面的にはみんなと同調しているような姿を感じていて。どうにか美術で子どもたちの気持ちというか、自分らしさを取り戻すことはできないのかな、なんて考えていました。でもこの集団と個の問題は相反することではなく両面あるんだと。学校っていうのはやはり制度も学ばなければいけないし、社会のシステムとして学ぶべきこともある。

ただそれはバランスの問題で、制度を学ぶと言うことを認めた上で自分というものをもうちょっと取り戻す必要があるんじゃないか、結局、制度というものは人と人との間で生まれていくものなので、制度ありきじゃなくて自分たちで制度を作っていくような、新しい仕組みを作っていくような、そこに興味を持つようになったわけです。でも、その革新を阻害しているのは、実は制度の中で安住している先生たちなんですね。まあ私もそういうところあったと思いますが、本当は一番クリエイティブな存在でなければいけない教員が「じゃあ昨年と同じで」って、それで通ってしまう。自分でものを考えようとせずに「去年もこれをやったから今年もこれで行きましょう」って。

この創造性の無さをどうやって壊していくか、そこに美術が力を発揮できるのではないか。例えば朝鑑賞も、抵抗勢力は先生たちなんです。

浸透していかないのは先生達の答えの無いものに対する恐怖心なんですね。生徒に、答えが決まっていない、分からないということに対し問われることの恐怖で、そのことで教員としての自尊心も崩れていく。それをどうにかしていかなくちゃいけない。

私が学校教育に興味があるのは、義務教育が全国民の人格形成の一つの過程であるということ。だから、その内容がちょっと変われば日本も変わっていくんじゃないかなって大げさなことを考えているんですが、そのために、先生が自由になって子どもたちと対等になって話をしていくには、美術が最適だろうというふうに考えたわけなんです。

地味ですが、週に1回10分で絵を通して自分の考え方が言える、で、先生も自分の考え方が言える、そして、対等におつかり合って合意形成された価値を見いだしていく。発言するってことは聞くことなんです、そのような場を学校の中に取り入れたいなって考えてきたわけなんですね。

藤井：私自身、実は小中高と埼玉の学校出身で、今ふつふつと記憶がよみがえってしまったので、それを踏まえて少し話をしたいと思います。

小学校のころ、民主的な方法で学級委員に選ばれたのですが、1カ月後、先生から「藤井君はみんなを悪い方向に引っ張るので学級委員は解任します」と超法規的に辞めさせられています。その頃から日本の学校との相性は悪く、大学はフランスの美大を受験しました。

大学での最初の授業で、教授アラン・モローは私たちに「なぜ、この美術学校には黒人がいないのだ。それについて考えよう」と問いかけてきます。「黒人の不在」は、過去の植民地支配によって歴史化された不公正な社会、それに準じて形成されてきた西洋美術史、白人に支配さ

れた現代の美学体制の問い直しを迫るものでした。先ほど熊倉さんのほうから、人間と日本人との環境の問題、自然の問題というのがありましたけれども、フランスでの美術教育は「私たちは、今どこにいるのか」、自らが存在する環境をクリティカルに言語化することから始まったんです。

一方で、私の小学校の体験は、自分が学級委員を解任されることで先生は「自然」を取り戻すことができるわけですね。教師が求めるその環境ともし一体化せずに済んでいけば、私の人生は大きく変わっていたのではないかと思います。

三澤：今のお話、私も同じようなことを考えていて、先ほどスライドで見たあのパンストの作品ですね、あれがまさにいま藤井さんが言われたことと似ているかなと思ひまして。大人が先回りをして「子どもたちに悪影響を与える」と考える。でも悪なのかどうなのかって、子どもたちが自分自身で食べてみなければ、それは毒なのかどうなのかって分からないわけですよ。だから、毒をどんどん排除して行って挙げ句の果てに自分で判断できないようになってしまう、それがまずいかなと思っています。

岩瀬：三澤さんと藤井さんが埼玉と聞いて、僕は22年間埼玉の教員でしたので、すごく責任を感じました。学校の教員になる人たちに限らないんですが、僕らは1万数千時間学校教育を受けてきているわけで、身体化しちゃうんですね。前の人の後頭部を見ながら聞くものが学校であるとか、授業であるとか、この無機質な教室が学びの空間であるとか、無意識の中に身体化してしまっていて、それ自体の自明性を疑うことがすごく難しいんだろうなと思います。それは子どももそうですが、保護者もそうですし、僕ら自身もそうなんですよ。

でも「その環境は変えられるんじゃないか」「そもそも自分たちが学びやすい環境ってどういう環境なのか」を問うことから動き出すと思っています。最初はいちいち聞くんですね。「これやっていいですか」とか「ここに本並べていいですか」とか。環境って作られるもの、許可を得なければ変えられないものだってことを、もう10歳ぐらいで学んでるんです。僕は教室に何も準備せずに子どもを迎えるんですが、ランドセルをどこに入れていいのかわからないから、名前のシールを貼ってくれって言われるわけですよ。「必要なら貼れば？」って言うのと、もぞもぞと貼り始める。給食便りが貼ってないと明日の給食がわからないって苦情を言いに来る。「それは知りたい人が貼ればいいんじゃない？」このようなことから、「環境って自分たちでアクセスできるようになるんだ」と変わっていく。

自分が置かれている環境を言語化してみたり、いったん相対化して問い直してみる作業が、大人も子どもも自由になるきっかけで、その中で遊ぶことが大事だと僕は考えています。大人よりも子供のほうが遊び始めるのが早いんじゃないかな。教室リフォームを始めると、勝手にほかの所も始めるんです。例えば、トイレのリフォームを始めた子たちが、「人気になかったけど、床も便器もきれいにしています」と張り紙をしたんですね(写真24)。

「だい7い」というのは、7個の便器の中で一番人気のないトイレという意味です。「どうやって7位って分かったの？」って聞いたら、トイレトーパーを同時に新品に替えて、その減り具合で調べたと。一番減っていないこのトイレが一番利用度が低いから、ここをピカピカに磨いたと。こんなふうに遊び始めるんです。自分たちは環境にアクセスできるし、そこ

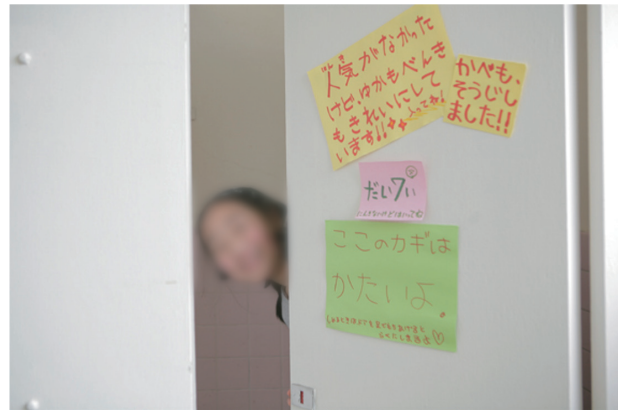


写真24. トイレのリフォーム

で起きることも変えられると、子どものほうがつかむのが早いという感覚があります。そもそも人はこうやって自由に遊ぶことが好きで、その環境さえあればやり始めるんじゃないかなと、僕は楽観的というか気楽に捉えている感じなんです。

熊倉：学生時代、詩を研究していましたが、言葉って人間を拘束し不自由にすることもできるし、その反対にことばで「遊ぶ」こともできるんですね。それこそ詩ではないかと。

また、言葉とは必ずしも口頭言語や書き言葉に限らなくて、例えば身体言語とか建築言語とかもあるわけです。先ほど岩瀬さんが身体の話がされましたけど、身体もある種の言語と同じように構造化されプログラムされていて、そこからなかなか自由になれない。だけど、そこにある種のボディワークとか、ダンスとかを入れていくと、身体の手話からも自由になれる。そこがたぶん「アートする」教育の一つの入り口になるのではないのでしょうか。

20年前ぐらい、慶應大学にいたとき、大学教育を根本的に考え直そうという研究会が立ち上がって、そこで「身体知」などを研究したんです。要は学ぶ主体の(言葉以前に)身体の内側がかわらなないと、いくらそこに抽象的な学問とか知を入れても本当の意味で身につかない。だから学びの場にダンスやボディワークから瞑想

までとり入れて、まず体と心をほぐし解き放つ。そこから学びを立ち上げ直す、そんな研究や実験授業をしていました。

嶋津：最初に私が拾わせていただいたことばである「自由」にアクセスするための手段として、アートやことば、それから、環境や実践がある、ということですね。

私は日本語を教えていて、どうしても日本語というコミュニケーション手段からなかなか自由になれなくて、そこから自由になるためには、逆にことばによって遊ぶことが必要なのかもしれません。熊倉さんがおっしゃってくださったように、例えば、身体や思考、それらを含めて自分をもっと解放していくべきで。先生が自由になれないってのはどこかに自分で自分にブロックかけているわけで。岩瀬さんや三澤さんがお話くださったように、これまでの学校教育の中で「これをやってはいけない」という自明性が自分の体の中に染みついているわけで、その結果として藤井さんがお話くださったエピソードのようなことが起こるわけですね。私が今このシンポジウムを通して考えているのが、そこらいか自由になっていくか。でも、自由になるためのきっかけや手段がわからないし、自由になるために何を、どのように壊したらいいのか、皆さんの実践からヒントをいただけるかと思いました。

藤井さんは美術家として、表現の自由をテー

マにしていちゃいますね。金曜日のトークセッションで見せていただいた作品に、私はちょっと怖さを感じたんですね、おそらく自由を望む思考が作品に流れていて、もしかしたら、私が感じたのは自由になるための怖さなのかなって思ったりしたんですけど、少しお話していただいてもいいですか。

藤井：はい。これ(写真25)は『2・8独立宣言書 | 日本語で朗読する』という映像インスタレーション作品ですが、ソウル市立美術館のコミッションワークで収蔵作品になっています。

1919年の東京で、朝鮮の留学生が自由を求め独立宣言をするのですが、その途中で、憲兵によって弾圧され、学生たちは1年から2年の間拘留されてしまいます。この運動がのちの3・1独立運動のうねりにつながっていくのですが、その宣言書を現代のベトナムの若者たちがカタコトの日本語で朗読するという作品です(写真26)。

また、台湾からきた20代の移民たちと、1946年に起きた渋谷事件を再演した作品もあります。戦後の混乱期、台湾の若者たちが自由を求め警察と乱闘になった事件です。

このように若い移民たちと作品をつくってききましたが、彼らの身体を通して帝国の記憶を現代に再来させる試みをしています。もはや植民地の時代ではないにもかかわらず、「人間扱いされたい」と彼らは言います。一方でその想

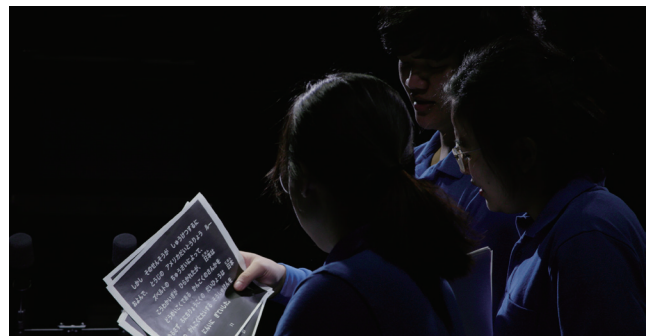


写真25, 26 (左から)。藤井光『2・8独立宣言書 | 日本語で朗読する』(2019年)より

いを仕事先などで表明すると次の瞬間「出ていけ」とやられてしまうわけです。

そこでアートという虚構が「いいね」ってなるんです。これらの作品は「怖い」ものですが、制作現場は楽しく言いたいことを言い合える雰囲気になっています。

嶋津：三澤さん、今の藤井さんのお話を受けていかがですか。

三澤：よく分かります。自分がその立場にこう、要するに、表現するとなったときに自分自身以外の人のことを想定しないと表現がうまくいかなかったりする。例えば絵を見るときにも、「作者は何を考えていたんだろう」とか、「この絵に何を込めたんだろう」とか、そのような想像をする中で自分とは違うイメージを作り出していくんですけども、でもそのイメージも自分の概念を超えられないわけですよ、自分の体験とか。それが複数人いて全く自分と違う生き方をした人の意見を聞くことによって、その自分の見方とか考え方が開かれてくわけですよ。そこがアートの魅力かなと思っています。

いつも芸術、アートっていうのは自分の体験でしか理解できないし伝えられないなと私は思っていて、いくら「アートはいいぞ、美術はいいぞ、演劇はいいぞ」って言っても、その本人が、自分がいいと思う体験をしてなければ別にそれは必要ないわけですよ。

絵を見るっていう、たった10分ですけども、その中で自分の感じたことを伝えて、「あ、こういう見方する人がいるんだ」とか、「あ、こういう見方もできるのか」とか、そうやって自分の世界を広げていく必要があるのかなっていう気がしています。

嶋津：いま子どもたちが生きる技法の一つとしてアートがあると。岩瀬さんの学校は、アートに限らず、生きる技法の一つとしてもっと自由に

発想していくとか、自由に行動していくとか、手段というよりも子どもの生き方そのものが体験できるような環境を作ることとされていると思うんですが、今の三澤さんのお話を受けて、岩瀬さん、いかがですか。

岩瀬：アートの良さって体験してみなきゃわからない、その良さは事後にしか立ち現れてこないというのが面白いことでもあり、難しいことでもあるなと思っています。風越学園では「自由であることはどういうことか」をスタッフと話していくうちに、自分たちが作り手になることをいったん置いてみることにしたんです。例えば、掃除をどうするかということも一切決めずに6月に開校したんですが、学校がめちゃめちゃ汚れていくわけですよ、すごい勢いで。でも、掃除当番や掃除の制度がない。いよいよ我慢できなくなってきて、「何とかしよう」と集まって相談し始める。初めての掃除が行われるまで1カ月以上かかって、11月、12月になってようやく掃除が回り始めました。大人でも子どもでも、そのプロセス自体が楽しいって思う人もいれば、「決めちゃったほうがいい」っていう人たちもいるし、作る側に参画するのは面倒くさいという子どももいるし。

でも、自分事になってあれこれやってみた人にとっては、それを作っていくのが楽しくなっていく。その経験ってそこにコミットした人しかその楽しさは分からないし、まわりで見ている人たちにはそれが見えなかったりします。作り手になってみることは面白いんですが、その事後にしかわからないというところもあって、スタートを切れない人たちが結構いると思います。その良さの事後性を、どう共有していくかが難しいと思いますね。

三澤：今の話に共感します。絵を見るというのは受動的として捉えられがちですが、芸術を鑑賞す

ることは実はすごく創造的な行為で、創造性を持つには自分自身の中だけで閉じている創造性は生まれません。他者とその作品に関して議論したり批評し合うことによって、自分自身に新たな見方が獲得されていく、そこがすごく学びにもなるし創造性につながっていく。

その見るという行為を創造体験として位置付けていく。それが、先ほど言ったようなものの考え方、捉え方、制度等を緩やかに解かしていく手段になり得るのではないかと感じています。

藤井：そこで一つ質問というか、問いかけなんですけれども、先ほどの作品においても、この社会の構造的な差別とか、なかなか個人では解決し得ない大きなシステムを背景に作品を制作しています。それは美術の鑑賞においても、「この絵はこのように描かれた」とか、「この絵はこうである」という公定の美術史というものがある。

その大文字の歴史に対して、個の自由な解釈がどう拮抗していくのか、美術史とのずれというのか、緊張関係の中で何かを考え出しているんですね、今でも。

なので、自由な者として何かを作り出していくパワー、それはそれでいいのですが、人間を取り巻くストラクチャーがあるという前提で私は制作していますので、最初から自由が提供される状況ということが本当に可能なのでしょうか。

例えば、私が小学生の頃に使っていた地図帳

の世界地図には、赤く塗られた日本が中心にありました。学校では日本を中心とする歴史＝物語を教わるわけですが「本当なんだろうか？」と葛藤したことを思い出します。果たして世界地図の中心を日本とするような枠組みや制度がなくて自由というものがそもそも可能なのかということを知りたいと思いました。

もう一つ例をいいですか。これ(写真27, 28)は別の映像作品ですが、この絵は南蛮屏風です。中学校の教科書に載っていると思いますが日本美術の公定の歴史では「西と東が出会った最初の絵」とされています。しかしこの絵の中には南北の問題、つまり大西洋奴隷貿易の実態が描かれている。よく見ると黒人の奴隷たちがこの中にちりばめられているわけです。

この南蛮屏風を「東と西が出会った最初の絵」と紹介した途端、植民地主義を肯定する視線と一体化し南北の問題が見えなくなっていく。私たちを取り巻くシステムというのは見えにくい不可視なものであって、さりげない言語の中に潜んでいます。そのことを子どもたちと共有せずに、絵を鑑賞するだけで、はたして批判的な言説が生まれるのかどうか疑問なのです。

三澤：そこが教師の仕事になってくると思います。だから、先ほど朝鑑賞で抵抗勢力が教師だって言ったのは、教師が批判的にものを見る見方ができてない現状があって、それをわれわれは改



写真27, 28 (左から)。「南蛮屏風」(藤井光『南蛮絵図』[2018年]より)

善しなければいけないんじゃないか。で、先ほどの南蛮屏風も子どもたちは気づきますよ、「あ、黒人がいる」とか「白人がいる」とか。その気づきから疑問というものを追求していくというのはとても重要で、そこをさせないで、「はい、これはこうですよ」って教えること自体がおかしいのではないかなと。

だから、素直に見るっていうことがとても重要で、見ることから問いを見つける、そのような手法としてアートというのが重要なんじゃないかなということなんですね。ですから、見るということも実は創造的な活動なんだっていうこと、そこに私が言いたかったことがあります。

1. 4. 休憩後の質疑応答

1. 4. 1. 自由な学びの場でのファシリテータの役割

嶋津：ALCE は日本語教育に関わっている参加者が非常に多いので、まずこの質問を取り上げさせていただきます。

「学校では、教師にはファシリテータであることを常に意識するよう求められています。学生主体と言いながら、学校のルールや統括教師の考え方などから教師側のコントロールが目立ちます。自由な学びの場のファシリテータとして意識していること、気を付けていることがあれば教えていただきたいです」という質問ですが、いかがでしょうか。

三澤：私は、例えば鑑賞の、対話型鑑賞をやっているときに心がけているのは、相手の発言に興味を持って聞くということですね。「なんでそんなこと言うんだろう」というのはとても興味があるので、そこは気を付けています。突拍子もない意見、発言とか、「勘違いなんじゃないか」というような発言もかなりあるんですけ

ども、実はそこにすごく面白さが隠れている。よく同僚が誤読のおもしろさって言うんですけど、自分とは違う意見をしっかり聞いてみるってというのはとても面白いんじゃないでしょうか。

岩瀬：6年生と7年生4人ぐらいから、このカリキュラムで学びたくないっていう訴えがあったんですね。自由に学べるって聞いてたのに、けっこう必修の授業があるじゃないかと。風越が社会的実験であることは分かってるけど、実験だったら自分たちでやらせてほしいと訴えがあって、大人は右往左往したわけです。自由であるためのカリキュラム、構造を作ると、その構造が不自由だという声が上がります。言われてはじめて「ここから不自由が生まれているんだ」とわかったわけです。大人側でよかれと思ってやることが不自由な構造を生んでいることが見えるようになって、議論ができるようになってきたことがよかったと思っています。このご質問にある、学校のルールや統括教師の考え方って、どこの場にも埋め込まれているものなんですよ。そのことをまず大人側が議論できるかどうかの方が大事で、そこに目をつぶったまま教室の中だけでファシリテータでいようっていうのは難しいことなんじゃないかと感じました。

熊倉：お二人がおっしゃったことに非常に共感します。「聴く」というのは非常に重要です。本当に心の底から「聴く」、いったいその生徒・学生たちが何を望んでいるのか、心の底から聴かないと、いざファシリテートしようと思っても非常に表面的なファシリテーションにしかならない。こちらが相手と同じ土俵まで降りて、無心になって聴けば、そこからすぐに解決策が生まれるわけではありませんが、当人にとってもポジティブな何かが生まれてくると思うんですね。

藤井：私は作品の中で出演者がディスカッションするという作品を数多く作っていますが、事前に参加者とディスカッションのストラクチャーと一緒に作る場所から始めます。というのも、それを記録に収めて「作品」にするからです。地域・国・時代を超えていくディスカッションをどう行うかを共に考えます。そこに長い時間をかけ、実際のディスカッションは最後の瞬間みたいな感じです。

1. 4. 2. 「ことばで遊ぶってどうこうことですか」

嶋津：「ことばで遊ぶってどういうことですか」という質問がありました。先ほど熊倉さんにも触れていただいたんですが、ことばで遊ぶってどういうことですか。

熊倉：たとえば大学で詩を学ぶというと、ふつうはテキストを読んで議論したり、外国語の詩なら日本語に翻訳して学んだ気になるけれど、本当に「詩を学ぶ」ことをしたければ、やはり自分で詩を「書く」「作る」という経験をしなければだめだと思うんです。僕も、「文学」という授業をしていましたが、もちろん多少「文学史」的なこともしますが、とにかく自分で「詩を書く」経験をしてみる。詩人の上田假奈代さんをゲストに呼んで、たとえばペアでじっと見つめ合って、相手の曰く言い難い存在感・気配のようなものを言葉にしてみる。あるいは、食べ物を瞑想状態で食べてもらって、その微妙な感覚をやはり言葉にしてみる。そうした曰く言い難い経験は言葉にしづらいいけれども、ときに言葉の組み合わせ次第では、奇跡的に表すことだってできる。そうした言葉の経験が詩の原点だと思うんです。いつもの使い方を越えたところで、言葉と真剣に戯れてみる。そうした経験をすると、他人が書いた詩の読み方、学び方にも違った深みが出てくる。

1. 4. 3. 「作品に参加した方の声は、作品に反映されますか」

嶋津：「技能実習生など、アートのテーマに共感できそうな人たちが被写体として作品に参加されていることがとても興味深いです。参加した感想なども聞かれますか。参加した彼らの声がアート作品に反映させられるようなことがありますか」という質問ですが、藤井さんの作品を指しているんじゃないかなと思います。藤井さん、いかがですか。

藤井：彼ら・彼女たちの声や考えが作品に反映されるというのは当然あります。あるというか、彼らの声を聞くことから作品が作られる前提なのです。

嶋津：次の質問は、今の藤井さんのお話から発展させることができると思いますが、三澤さんがおっしゃったことと関連しているようです。「アートは他者を聞く手段とおっしゃいましたが、アートは手段なんじゃないですか」

三澤：手段に使えるということです。私たちが学校教育で学んできたのは、「素晴らしいものだから教養として覚えなさい」みたいなところがあったと思うんですけども、やはり絵を見たり、表現してもですが、コミュニケーションの媒体として存在するんですね。私はアートをコミュニケーションツールとして最近では捉えています。

写真プロジェクトなんかまさにそうで、一人ひとりの心の中に潜む美意識というか、価値を感じるものが写真にすることで視覚化される。それによって、「あ、この人はこんな見方していたんだ」って気づく。「隣の変なおじさんが、こんな優しい目を持っているのか」って気づくという、そういう視覚化、視覚的なことばであると思うし、アートは見えないものが見えるようにする機能を持っているということですね。だ

からそれを手段として使ってもいいんじゃないかって考えています。

藤井：アートを手段にすることに対して批判的な人は多いですが、私も手段という考えに賛成です。例えば、普段の生活で、若い移民たちと日本人は分離されてほとんど出会うことがありません。アートの現場が例外的なコミュニケーションの場になっていることは実際にあります。

1. 4. 4. 「そもそも人間は自由ですか」

嶋津：では、前半部に関する質問です。「とても心を打つ言葉をたくさんいただきました。その一方で、皆さんがそもそも人間は自由だという前提に立っていらっしゃることに、本当にそうなのだろうかと反論してしまっている自分がいます。そもそも人間は自由だとどうして確信されているのか、人間は制度的な生き物という考え方もあるのではとも思います」というご意見ですが、岩瀬さん、いかがですか。そもそも人間は自由？

岩瀬：制度があるから不自由なのかなと思うんですよね。制度や構造を自覚した上でそこにいるのか、どういう構造の中に自分がいるのかを知らないままそこにいるのか、それによって全然違ってくると思っています。学校教育制度って本当に強固な構造ですが、じゃあその中にあることが常に不自由なのかっていうと、そうではないと思うんです。

完全に構造を変えることはできないけれど、その構造を突っついてみるくらいはできるかもしれないし、少なくともその構造を見えるようにすることはできるかもしれない。そこを目がけているっていうことは、不自由ではなくて、自由を目がけているという感じがします。少なくともその構造に手を付けられる手がかりみたいなものが自分の中に残っている感覚が

あって、その感覚さえ手元に残っていれば、制度的な中にいる不自由さではないんじゃないかって考えています。

熊倉：僕も非常に似た考えをもっています。教育現場においても、目に見えやすい制度とか権力構造もあるけれど、非常に目に見えにくい不可視の権力構造が張り巡らされていて、そこから自由になることはなかなか難しいと思うんですね。

例えば普通の教室だと、机や椅子が直線的に整然と並んでいる。そして生徒も先生もそれを当然と思って、その秩序に従う。でもそれは、単に机や椅子の、目に見える並び方の問題だけではなくて、実はその背後にそれらをそのように並ばせる目に見えない権力関係が張り巡らされているんですね。ところが、僕の授業や岩瀬さんの授業のように、机や椅子の並べ方を「当然」と思わないので、自分たちにとって居心地のいい形に並べ替えることで、単に目に見える並べ方が変わるだけではなく、生徒と先生との目に見えない関係性も変わってくるんですね。それが学びの創造性にとっては非常に大事。「アートする」教育の可能性とは、単に授業にアート作品を持ち込むとかいうことではなくて、「当然」と思い込んでいる制度や構造を、自分たちが本当に「こうしたい」という欲望にしたがって作り直していく。それこそが、クリエイティブな教育の在り方だと思っています。

1. 4. 5. 「大人が自由になっていくためにはどうしていけばいいのでしょうか」

嶋津：教育がクリエイティブになり得るという点と関係するかと思うんですが、最後に質問がありました。「子どもより大人のほうが縛られているということ、大変共感します。一方で、大人の場合、今の日本で自由になることは逆に生きづ

らさを感じることに、例えば病んでしまうことなどにもつながりがあるようにも思います。海外に居場所を求めたり、教育が自由になっていたりすることも必要だと思うのですが、社会とのバランスを取りながら、大人、教師も含めてですけど、大人が自由になっていくためにはどうしていけばいいのでしょうか」という質問です。社会とのバランスを取りながら大人が自由になっていく。まさに岩瀬さんは、学校を作っているときに、保護者や教師の間で経験されていると思うんですが、大人が自由になっていくときって、どんな過程を踏むのでしょうか。何かエピソードがありますか。

岩瀬：僕の学校に入学してくる子どもや保護者は、そういうチャレンジをしてみたいと思ってくるわけです。でも、始まると不安が増大してきます。7年生（中学1年生）の保護者からは「高校のこと、どう考えてるんですか」という、進路不安の声が聞こえてくるんです。まさに、どうバランスを取りたいかという気持ちももたげてくるんですね。先日保護者とスタッフが対話して、「何が不安なのか」「どうあってほしいのか」、未来のことを一緒に考える場を持ちました。バランスを取る、両方取る道だってあるんじゃないかと思いたいですね。「風越に行ったら高校に行けない」「社会に適合できなくなって苦労する」という批判をよく聞くんですけど、「いや、本当か？」って思います。それがわかるのは20年後ぐらいですかね。でも「バランスを取っていく」のではない方法もあるんじゃないかなとは思いますが。

三澤：はい。本当難しいですね、これは。で、一人ひとりによって何が自由かということも違ってきますし、100人いたら100人の答えがあるかなと私は思います。ただ、その中で、私はその自由という考えや行いに共感してもらえれば、

ある程度心の自由は出てくるんじゃないかなと思います。

社会に対して批判的な考えとか不満とか、「あ、俺もそう思うよ」とか、「私もそう感じる」という、それが共感でき、孤立、孤独ではないことが結構自由を保証していくのではないかな。同時に制度という問題も、それを変えていかなければならないので、すぐはできませんけれども、心の中の自由というのは、やはり共感してもらえることである程度は確保できるんじゃないかなという感じがします。

1. 4. 6. アートや教育ができること

嶋津：手を挙げてくださった参加者の方がいらっしゃいます。いかがですか、Mさん。

M：僕の大学時代の友人が結構自由な生き方をしてたんですけど、うつになっちゃって、大学辞めて実家に閉じこもった子がいたんです。その子を見ていたときに、「自分は何ができるのかな」みたいなことを考えて。制度や社会に縛られて、その干渉みたいなものがあると思うんですよ、個人に影響を与えるようなものが。大人って子どもに比べて学ぶ機会が限られてしまっていて、子どもの教育の中に大人も入ってもらうこともあり得るのかなとお話を伺っていたんですが、何かありましたらお聞かせいただければと思います。

嶋津：ありがとうございます。いかがですか、シンポジストの皆さん。

熊倉：僕が出会ったある男子学生は、大学に来るまで親や先生に散々いじめられて、大人、特に親と先生に対してものすごい不信感がありました。一番信用できない大人が「先生」だっていう。そのせいもあり、どの先生も手に負えなくて結局僕のゼミに回された。それで僕も彼とじっくり1年付き合ってみた。

まず、彼の「いじめ」の経験を含め、とにかく彼が僕に話したいとおもうこと、心の「叫び」のようなものを、じっくり、とことん「聴いて」みた。彼自身も「こんなに聴いてくれる大人は初めてだった」というくらい聴いてみた。そして、彼が徐々に「開かれて」きて、自分からいろんなことに興味をもつようになり、自主的に勉強もするようになって、しまいには「先生」からのいじめ＝トラウマであれほど苦しんでいた彼が、逆にその経験を活かして先生になりたいとか言い出す、そんなふうに変わっていくんですね。

そこにもやはり「自由」の問題があると思うんです。他者の話を「聴かない」ということは、そもそも当人の自由を前もって封じ込めてしまう、自分の可能性に気づくという機会を奪ってしまう。逆に、他者が自分の話、心の奥深い叫びを真剣に「聴いて」くれる。そうすることで、自分すら気づかなかった自分の可能性・潜在力に気づく、気づいたら、それをいかに現実世界・社会で実現していくか、そこにこそ本当の「自由」へのきっかけがあると思うんです。

藤井：芸術の鑑賞教育の中で、小学生が対象となるケースが多いですが、中学生や高校生といったアイデンティティが不安定になる時期に、芸術はストンって入ってきたりもするものだと思います。現にアーティストたちの中には精神を病んでる者、不安定な者が多々いるわけですよね。やはり芸術を見る機会、アクセシビリティをもっと広げてほしいと思います。

岩瀬：大人が無意識の中でとらわれている前提みたいなものがあって、それが不自由にさせてることで結構あると思うんです。所与になってしまってること。無意識だからこそ、自動操縦で動いちゃうことってたくさんあって、それでどんどんどんどん苦しくなることは大人でも十

分起こり得るし、学校の教員は所与の前提の中で、無意識の中で苦しくなってることってたくさんあるなと思っていて。でも、その経験を問い直してみたり、その前提でいいのかって問い直すことから、子どもと同様、大人が変わっていくことってあると思うんですよね。大人になったらあまり変わらないということはなくて、経験から学んでいくことや、経験から前提を問い直していくことで、何か新しいことが開けていくんじゃないかと、僕は確信と希望を持っています。

嶋津：「私たちは経験したことしか語れない」「アートを見る行為自体が創造的な行為である」——そのことと、大人である私たちがいかに自由になっていくかっていうこととの関係、つながりについて、三澤先生の中で思うことがあれば、お聞かせいただけますか。

三澤：皆さんが言われたことにすごく共感しております。「旅するムサビ」で作品を見る機会を、先日、長野県の茅野市美術館でやったり、北海道の訓子府町教育委員会で大人対象におこなったんですね。例えば美術が好きな人は、自分が培ってきた知識で見ようとしてなかなか自由に作品をみることができない、どうしても知識のフィルターをかけて作品を見てしまう。それが対話をしてく中で自分の素直な感覚を言葉にできるようにほぐされていく。最後には、「面白い」とか、「自分の違った見方ができた」とか、そのようなことばを残していくので、自分を捉え直すというか、思い込みに対して疑問を持つきっかけが得られると思うんです。考えるきっかけがなければ日々の生活を変化無く過ごしてしまいますが、例えば芸術に触れるとか、またはディスカッションするとか、本を読むことも同じだと思いますが、そのような自分以外のものの捉え方とか考え方といかに接することがで

きるか。そして、その接したときに言葉は必要で、自分一人で考えを完結しようとするのではなく、他者が入りこんで自分の考えの限界を越えさせてくれる、それがまさにイノベーションであり、自由の拡張になるのかなって感じます。

1. 4. 7. 「自由」とは何か——シンポジストの実践の未来

嶋津：参加者の方が一人手を挙げてくれました。よろしければ、Iさん、いかがですか。

I：はい。自由を巡っての議論、大変興味深く伺いました。もし一言でまとめるとしたら、自由とは何か、お伺いしたいと思いました。

嶋津：私もシンポジストの方に最後にお聞きしたかったことです。「自由について」「自由とは何か」一言お願いします。それから、シンポジストの方々それぞれの実践の未来、これからどんなことをされていくのか、一言お話しいただけたらと思います。では、熊倉さんからいかがでしょうか。

熊倉：あえて一言で言うと「旅」かなと思います。でも、その「旅」は単に外国を旅行するというのではなくて、自分の生まれ育った場所から「外」に出る。出て、それまで生まれ育った価値観・世界観とは異なった価値観・世界観と遭遇する。その遭遇によって、それまで当然と思っていた価値観・世界観が部分的にでも崩れる。その崩れるところを何とか自分の力で、あるいは他人に助けられて、立て直していく、作り直していく、そこに「旅」の醍醐味があると思うんですね。そして、そこにこそ、本当の意味での「自由」の可能性もある。

嶋津：ありがとうございます。三澤さんはいかがですか。

三澤：はい。「自分らしく生きる」ことかなと思っておりますが、ただ、この「自分らしく生きる」って

いうのは結構難しんですよね、さまざまな束縛とか条件があって。

ただ、自分らしく生きることを求めていかなければ自由も獲得できないのかなと思います。先ほど熊倉さんが旅と言われたんですが、私もさまざまな地方に行って、いろんな人と話をするのはとっても好きで、そこで新しい自分の可能性が見えてくる。そういうことも含めて、これからも今やれることをやりながら考えていかなと思っています。何かアクションを起こせば何か反応が得られるだろうと。そこで改めて考えればいいかって、そんな感じですね。

嶋津：ありがとうございます。では、藤井さん、いかがですか。

藤井：「アクション」と言葉が出て迷っていたのですが、あえて「創造」としたいと思います。作品を展示をする美術館などではいろいろな制約があって、自主規制とか、またはもっと強権的な上からの検閲みたいなものもやはり起こったりもするわけです。なので、創造するというのは、さまざまな人と協働しながら、現実と折り合いをつけ、ようやく成し得ることです。このようにプラクティカルな側面を含めて「創造」にしたいと思います。

嶋津：ありがとうございます。では、岩瀬さんに最後を締めさせていただきたいと思います。

岩瀬：はい。一言で言うのは難しいですが、作り手になることが重要だと思っています。とことん作り手になってみるっていう経験から他者につながっていくことで、自由って体感されていくんじゃないかなと思います。風越はそのための触媒、「あそこへ行くとちょっと前提揺らぐな」「ちょっと考えてみたくなるな」という触媒でありたいですね。学校教育と日本語教育って近所で遠かったりするから、そこで何か一緒にやることで、お互いの前提の問い直しから面白い

ことが生まれていくといいなと思っています。

嶋津：私が最後に言えるとしたら……私たちの実践もアートですから、私たちが今日のお話を持ち帰って、それぞれの実践をアートの視点で捉えていく、それがまた次のアートを生みだしていくんじゃないでしょうか。それこそ『アートが拓くことばの教育の未来』ではないかと思います。参加者の方々がそれぞれに感じ取っていただけたらと思いました。

シンポジストの皆さん、本当にどうもありがとうございました。それでは、これでシンポジウムを終了いたします。参加者の皆さまもご参加どうもありがとうございました。

2. シンポジウムをふりかえって

2. 1. 一人ひとりがつくり手になる — 岩瀬 直樹 (軽井沢風越学園)

ALCE 第7回年次大会シンポジウムに参加してからずいぶん時間が経った。「アートが拓くことばの教育の未来」というテーマ。公立校で小学校の教員として長く仕事をしてきた私にとってはおよそ縁の遠いテーマだと感じていたが、とても充実した時間であった。

当日のシンポジウムでも話題になったが、学校教育制度は非常に強固であり、自由度がないように感じる。慣性も強く働いていて、私たちは変化しないものだと思ってしまいがちだ。

学校は変わらないことを前提にして、教育に関心を持つと学校以外の解決策を志向してしまいがちにもなる。

さらに私たちは1万数千時間の被教育体験を重ねてきていて、「学校とはこういうものだ」「授業とはこういうものだ」「先生とはこういうものだ」とい

う暗黙の前提を知らず知らずのうちに身体化している。この身体化がなかなか厄介だ。見えない構造に自分から縛られにいて、不自由だ不自由だと叫んでいる、とも言えるわけである。

私が学校現場で実践したこと、それは一言で言えば「自明性を疑う」ということだったと、このシンポジウムを通して整理できた。制度がない、枠組みがない、ということは現実問題としてないわけで、その中でいかにしなやかに問い直し、そこで軽やかに踊るか。これが私にとっての「アートする」である。

シンポジウムで紹介した「教室リフォームプロジェクト」は、子どもと一緒に学校の自明性を揺るがしてみる協同の営みだ。当たり前と考えてきた後頭部凝視型環境は最も簡単に「私たちの環境」へと作りかえることができるのだ。実際に手を動かし、つくってみることで、当たり前を超えていく。その当事者になる経験の積み重ねが、一人ひとりが学ぶ主体としての身体とマインドを取り戻していくことになるのではないか。

そう考えると、現状の中でやれることは山のようにあるのだ。

今私が参画している軽井沢風越学園は、まさにその自明性の問い直しの実践である。学園での「大切にしたいこと」として以下のように記している。

子どもも大人もつくり手である

軽井沢風越学園は、子どもも大人も「つくる」経験を、じっくり、ゆったり、たっぷり、まざって積み重ねていきます。

本気で手間をかけて「つくる」ことに没頭し、ときには不安や不安定さを味わいながら「つくる」ことに挑戦していきます。

私たちは子どもこそがつくり手であることを信じています。

ここでいう「つくる」は物理的なものや学習の成果物だけにとどまりません。安全・安

心な場を自分たちでつくる, 学びをつくる, 自分たちの学校をつくる, コミュニティをつくる, 仕組みをつくる, ルールをつくる, 自分をつくる。つまり, 「わたし(たち)の未来をわたし(たち)でつくる」冒険をするのです。

子どもたち, スタッフ, 保護者, 地域の方々など, 軽井沢風越学園では誰もがづくり手です。

「つくる」ことを通じて, 「自由に生きる」ということと「自由を相互に承認する」ということを繰り返し試していきます。そうすることで, 1人ひとりが幸せになり, 幸せな社会をつくっていくのです。

「 」になる。

自分が将来どんな〈私〉になるか, どんな〈私〉になりたいか, あらかじめ知っている子どもはいません。他者との関係の中で, たくさん「つくる」経験を試し, 失敗と成功を積み重ねた結果として, 私らしい私の輪郭が築かれていきます。

軽井沢風越学園で, じっくり, ゆったり, たっぷり, まざって過ごした子どもたちは, 結果的に様々な「 」になる。軽井沢風越学園で, じっくり, ゆったり, たっぷり, まざって過ごした子どもたちは, 「 」にどんな願いを込め, どんな「 」になっていくのでしょうか。それを決めるのは, 子どもたち自身です。

もともと備わっている自分らしさを大切にしながら, よりよくあろうとする子どもたち同士が共に試行錯誤し, 影響し合うことで, 自分一人ではたどり着けない世界が拓かれるための学校であり, スタッフでありたいと考えます。

参画する一人ひとりがつくり手となること。そのプロセスそのものが学びであり, 身体や言葉が自由になっていくための経験だと私たちは考えている。つくり手になってみることでしか, つくり手の自由の楽しさはわからない。つまり, 変化の実感は事後に立ち現れてくるというところがやっかいだ。動き出すその前で足がすくみやすくなる。

しかし, すべては私たち一人ひとりの仕事の総体でできあがっているのだから, 小さく動き出すことで変化は必ず起こる。

風越では, 中学生を中心にカリキュラムをともに見直すチャレンジが始まっている。夏休み明けに7, 8年生向けに「みらいをつくる特別編」というワークショップを開催し, 工場で作られたもの, 工房で作られたものを手にしながら, その特徴をとらえ, 似たようなことが風越の中でも起きてるんじゃないか? と投げかけられた。7, 8年生は一人ひとりが, 「今の風越の工場と工房の割合」と「わたしが理想とする風越の工場と工房の割合」を表現し共有した(写真29)。

自分の実感を言葉にし, 拓きたい未来を言葉にしてやりとりを重ね, 小さく試してみること。

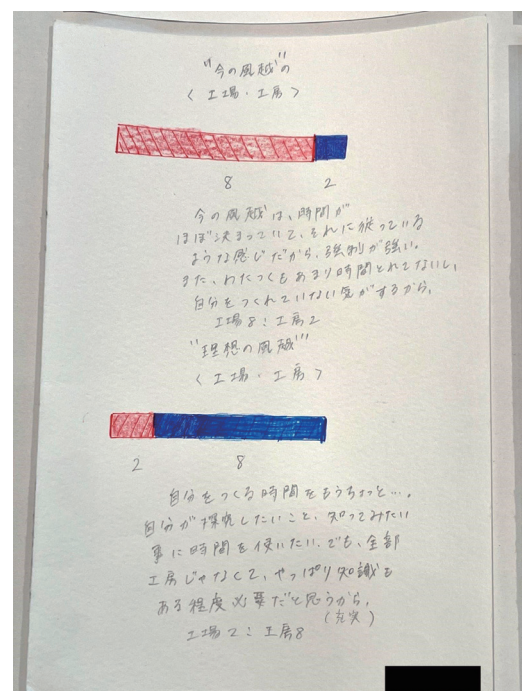


写真29

この変化がどこに繋がっていくのか、誰にもわからない。その不確実性こそが希望だ。

私にとってアートとは、そういった日々の営みそのものである。

2. 2. 教育はどこまでできるか？ — 熊倉 敬聡 (芸術文化観光専門職大学)

今回お誘いいただいた大会のテーマは「『アートする』教育」だった。通算23年にわたる大学での教育を振り返ると、少なくとも2000年以降は、私はまさに「アートする」教育に挑みつけてきたように思う。しかも非常にラディカルな形で実践しつけてきたように思う。

だが、私にとって「アートする」教育は、少なくとも当初はいわば「苦肉の策」だった。私は元々別段、教育自体を「アート」のように実践することに興味があったわけではなく、おそらく大方の大学教員同様、単に自分の専門の研究分野（私の場合は文学、アート）を教育したかったにすぎない。つまり、大方の大学の授業のように、文学作品、アート作品について講義し議論したかったにすぎない。

しかし、私の場合、それがかなわなかった。当時、大学の専任教員には（少なくとも私の勤めていた大学には）二種類いた。専門教育課程担当の教員（たとえば文学を研究し、文学を教える教員）、そして一般教育課程——当時学生からは半ば蔑称的に「パンキョウ」と呼ばれていた——担当の教員（文学を研究するが語学を教える教員）である。文学研究を専門とする教員は、誰もが自分の研究に直結する専門教育課程担当を志望する。だが、ポストの数が限られているため（私が専攻していた仏文学では当時10名あまりだった）、よほどの実績と運がないと、それには与れなかった。そして、大概の教員は（私のように）自分の能力の一つとしてはできるが、自身の専門の研究には直結しない語学を、しかも大抵の場

合、文学部以外の学部に所属し教えなくてはならなかった。私の場合は、そうして、理工学部のフランス語担当の教員になった。別に私が理工系に強かったからではない（むしろ苦手だった）。たまたまその時、理工学部にフランス語教員のポストの空きがあり、そこに「あてがわれた」にすぎなかった。

そうして、他の多くの「パンキョウ」の教員同様、自分の研究と教育を「分裂症」的に日々こなさなくてはならない労働環境に何年も身を置かざるをえなくなった。

教鞭をとりはじめて7、8年、「仏文学科」で教える教員たちを羨ましがりつつ、自分は毎日、第二外国語ゆえにさしたる興味もなさそうな理工学部の主に1・2年生に、初級・中級のフランス語を（ごくふつうに）教えていた。そして、週一コマだけ文学部でフランス語の原典購読を担当し、「専門教育」の末席で一息ついていた。

が、2年にわたるニューヨークでの研究休暇から帰ってきた2000年4月、たまたまやはり研究休暇をその年度からとる先生のゼミを留守の2年間だけ代わりに担当することになった。美学美術史学科の3・4年生40数名を相手に（おそらくは嬉々として）、現代美術やら芸術学に関する文献を読んだり、アーティストをゲストに招いたり、一緒に合宿、各種イベントをやったりした（もちろん卒論指導も）。

そんな中に、三人の女子学生がいて、伊藤キムというダンサー・振付家と、何か一緒にやりたいと言う。何回かのプレスト、打ち合わせを経たあと、形になったのが、シンポジウムでも紹介した「ケイオウ☆パンチ」だった。伊藤キムという「異形」のダンサーを、(学園祭期間ではなく)ふつうに授業をやっているキャンパスの日常に「放し飼い」にし、神出鬼没、ゲリラ的に踊ってもらうという企画。何ヶ月もかけ、関係しそうな各部署、教職員に「根回し」し、何とか実現にこじつける。まさに前代未聞のイベント＝ハプニングに、学外からも（取材を含め）多くの



写真30, 31 (左から). ケイオウ☆パンチ

観客が訪れ、一大「事件」となっていく。「根回し」が及んでいなかった職員に怒鳴られたり、教室へのダンサーの乱入に学生がキレたり、さまざまなトラブルを引き起こしながら、そして私自身はそれらに体を張って対処しながら、しかしアーティストも企画側もほぼやりたかったことをすべてやりとげ、半日のパフォーマンスが終わった(写真30, 31)。

こんな(少なくとも当時は)硬直化した大学でも、やろうと思えばこんなことまでできるんだ、と学生たちも私も驚きながら「学び」、以後、私と学生たちの「悪ノリ」はつづき、いやますますラディカルになっていった。

そうして、2年間ゼミを担当したあと、やはりシンポジウムで紹介した「美学特殊C」で、その「悪ノリ」が炸裂する。「アートする」教育が、本格的に始動した。

この、本来は「美学」の「特殊」なテーマを講義するはずの授業で、私は発想をコペルニクス的に転回し、授業それ自体を一つの「作品」のように作る、しかも私=教員がシラバスを書き、デザインするのではなく、学生たち自らが自分たちの授業をゼロから創りだしていく(そうした学びの創造を、美術家川俣正とともに「セルフ・エデュケーション」と名づけた²。机や椅子の並べ方からはじまって、教室や時間割など学生も教員も「自明」と思っていることそれ自体をゼロから問い直し、本当に自分たちが学

びたいことをいかに学びたいように学べるか、そうした環境・コンテンツづくりを、一学科の専門科目であるにもかかわらず、他学科・学部から総勢50数名が集まり、一つの授業を自分たちの手と頭で作りに上げていった。そこから「京島編集室」, 「万来喫茶イサム」など、数々の「伝説的な」プロジェクトが生まれていった。

だが、「悪ノリ」はそれにとどまらなかった。学生も私も、時間とエネルギーと知恵を使えば、大概のことは実現できることを経験していたが、いかにせんキャンパス内で行えば大学当局との交渉にそれらを莫大に使わなくてはならない。それはそれで大きな多様な「学び」の機会にもなるのだが、一つの「授業」としてやるには物理的にも心理的にも限界がでてくる。

そこで、自分たちがやりたいことをやりたいように「カジュアルに」できる場を、自分たちで作ってしまえ、ということで、「悪ノリ」は新たなモードに突入する。ついに「三田の家」という、これまた(少なくとも当時の教育界では)前代未聞であろう、「何にでもなりうるが何ものでもない」、無目的な場所。だからこそ、ありとあらゆることが起こりうる場所を立ち上げ、7年もの間、運営しつづけることになった。それは、「教室」, 「教育」, 「学び」すら超え出て、ありとあらゆる人が出入りし出会い、たえず新たな、名づけようのない「何か」が生まれつづける、およそアナーキーな場だった³。

私個人としては「やり尽くした」感があった。もうこれ以上のことはできない、起こりえないと思った。私に唯一できること、そしてしたいことは、自分が「消える」, 「いなくなる」ことだけだった。いなくなり、すべてを私以外の人たちに委ねたら、いたいこの場=「家」はどうなるのか。

2 川俣正, ニコラス・ペーリー, 熊倉敬聡(編)(2001). 『セルフ・エデュケーション時代: the period of self-education through arts』フィルムアート社.

3 熊倉敬聡, 望月良一, 長田進, 坂倉杏介, 岡原正幸, 手塚千鶴子, 武山政直(編)(2010). 『黒板とワイン——もう一つの学び場「三田の家」』慶應義塾大学出版会.

そして、実際私はいなくなった。1年間外国に行った。そして戻った。戻ってきて、「家」の玄関に入った途端、えもいわれぬ懐かしさが込み上げてくるとともに、そして懐かしい顔が温かく迎えてくれるとともに、愕然とした。「私」がいなくても、この「家」は回っていた。「家」だけでなく、「世界」も回っていた。まるで自分の「死後の世界」に舞い戻ってきたかのようなようだった。

「セルフ・エデュケーション」は、ついにここまで来たのだった。

2. 3. 続『アートする』教育——藤井 光 (美術家)

私はアーティストとしてシンポジウムに登壇してはいたが、実のところ二人の小学生の子どもの保護者として登壇された教育者の方々の話を聞いていたように思う。シンポジウムが終わってすぐに、私が見聞きし学んだことを子どもたちに伝えた時の反応は「いいなあ。転校したい」だった。

一時間目の授業開始のチャイムと同時に、先生は黒板に書いた翌日の〈時間割〉と〈持ち物〉を消していく。小学二年生になると黒板の字を連絡帳に書き写せることになっているが、立ち歩きを止めない生徒やディスレクシアの生徒のノートは白紙のまま。必要事項は後方にあるもう一つの黒板に書き留め、携帯での黒板撮影を許可するなど「合理的配慮」があってもいいはずだが、先生の思い入れは強く「できない子に合わせると、できる子の迷惑になります」と論点が合わない。「できない子」は翌日も忘れ物をするので、ますます「できない子」にされていく。

朝の登校前に「学校に行きたくない」とぐずりだす子どもが通う学校について、もうひとつ記録しておこう。コロナウイルス感染拡大のために中止されていた授業参観が一年ぶりに再開された。廊下には、子どもたちの運動会の絵日記が掲示されてい

る。それぞれの単独的な絵と文字(氏名を含む)が美しいが、それらバラバラなものに既存のフォントで印刷された「名前シール」が貼り付けられ、50音順に横並びされている。保護者が自分の子どもの絵日記を探し出すのに無用のものだが、ある生徒の名前をひときわ目立たさせるには効果的だった。その子どもの絵日記は「白紙」のまま掲示されている。氏名のみを公開された生徒は学習障害があると聞く。「できない子」の名を可視化し見せしめる「先生の展示」を前に、私の心は打ち砕かれた。

授業参観についてこれ以上書くことはよそう。人間を「できる子」と「できない子」に分け隔て差別の線引きをする教師の「道徳の授業」が喜劇でなくしてどのようなものであったかは読者の想像にまかせたい。私がここで露悪的に学校現場を紹介したのは、「学校に行きたくない」とう子どもの感性は、個人的な快・不快を超えた社会的な叫びであり、学校は決して安全で快適な場所ではないことの真正な証言であるということだ。

今日、不登校の全面化で、学校教育における一斉授業の限界は誰もが知るところだ。「アートする」教育が、いつもより自分が承認される学びの場として、いつもより自由な時空間を享受する機会として、できることはまだまだあるはずだ。一方で、明日から始まる二学期を前に、子どもたちを不安にさせる教室は存在し続ける。学校も行政も「多様性」を組織として掲げ、子たちへのきめ細やかな想像力＝配慮の力を有する先生もいる。しかし、「名前シール」のような習慣に潜む見えにくい排除(マイクロアグレッシブ)によって、今なお子どもたちは追い込まれている。閉された教室を開いていけるのか、「アートする」教育は問われている。

2. 4. 『アートが拓くことばの教育の未来』シンポジウムを振り返り ― 三澤 一実 (武蔵野美術大学)

2. 4. 1. 自由であること

ALCE 第7回年次大会シンポジウムにパネリストとして参加させていただいてから約半年経ちますが、自分にとってこのシンポジウムはとても刺激的で、パネリストの皆さんの発言によって、自分自身の奥に潜んでいた言葉や、掴めそうでいてまだ形を成さないような言葉未満のイメージが徐々に引き出され、言葉という形で明らかに見えてきた時間であった気がしています。私自身がパネリストとして美術というアートの一分野を振り返る時間でもあったと思うのです。

シンポジウム全体を通して、人はいかに自由になれるかというような主張があったと思いますし、自身もその様な発言をしていました。その自由というのは社会や制度への抵抗である一方、その社会や制度をも取り込んだ自由の創造であるように感じます。

自由であるということは、いかに個が尊重され個人の考えや行動が認められるかということに尽きると思いますが、人間は社会的な動物であることを考えると、それは人間が生まれた時点ですでに絶対的な自由はないとも言えるのでしょう。よってその絶対的な自由がないことを自覚しつつ、相対的な自由をいかに拡張していくのかが「生きること」とも言えるような気がするのです。そう考えると人間の歴史は常に自由の獲得のための歴史であったような気がするのです。その自由を希求する人間の欲望は、ある人は権力に、ある人は富の獲得に夢を見て、そしてある人は芸術などに活路を見いだしていくでしょう。

例えば今日も、コロナウイルス感染症が拡大する中で、パラリンピックの競技が開催されています。感染防止対策という制限が多くある中で、テレビを通して見る選手の姿、全力を出して戦う様は、その

瞬間、彼らは自由であり、何者も妨害できないような気迫を感じます。自分が自分自身でいられることが自由であるとするならば、全ての人が、自身が自由でいられる手段を持っているのではないかと思うのです。

2. 4. 2. 経験が言葉を紡ぎ出す

言葉は人と人とを繋ぐコミュニケーションツールであり、同一の環境や文化においては、伝えたい内容や意味を伝達できる素晴らしい道具です。しかしあくまでも道具であり、その道具を使いこなす言葉を操るためには経験が必要なのでしょう。自分の場合。大学時代の自由な学びの経験、そしてその後の制度に縛られた中学校教員時代、「～せねばならない」というかたち無き抑圧、自制、「～のためという」言い訳や正義が当たり前のように横行する経験。その後、アートプロジェクトや「旅するムサビ」などのワークショップなどによって、自分自身がアートを通して制度の自縛から開放されていく体験を経て、ようやく美術が自由を獲得できる1つの手法なのだを確信を持って言えるようになってきたと思うのです。

「旅するムサビ」という子どもたちと作品について対話しながら鑑賞するプロジェクトは、学生が自作の作品を持って小中学校に出向き、児童生徒とその作品を鑑賞する取り組みです。子どもたちは作品をみて感じたことを言葉にしてきます。そこでは子どもたちがそれまで生きてきた経験の知をもとに、目の前の作品から彼らの身体を通して生まれ出た言葉を、決して饒舌では無く素直に話してくれるのです。その言葉は大人が修辞を尽くし見事な評論で説明する以上に、リアルに自分の中に飛び込んでくるのです。なぜそのように突き刺さるのか、それは同じ空間、時間の中で同じものをみている「場」の共有が生み出す力だと感じています。

今回のシンポジウムも同じような感覚を覚えまし

た。時間、場は zoom でしたが、同じテーマで、一人一人の異なる体験、それらが言葉で結びつき、自身の体験と重なり合っていく、いわゆる共感を生じさせていく、その瞬間、自分自身は自由であるという感覚が芽生えたような気がしたのです。

アート、私の場合は美術ですが、その美術としてのモノやコトが視覚的な言葉として、共感を生み出すツールになっている。他者と同じ土俵に立たせてくれる。その時に初めて口から出る言葉が個人の意思を伝えてくれる。そこには同じ空気を吸いながら見たり聞いたり触ったり嗅いだり、作品を目の前にして身体からこぼれ落ちた言葉が、自分自身の自由な世界を語りだし、声になって、改めて自分に気付かせてくれるのです。

言葉は経験から生み出されるということ。現代の社会では経験を伴わない言葉が氾濫し、また、一人一人がネットを介して気ままに言葉を発信できる時代となってきました。身体感覚を伴わない言葉が氾濫する情報化社会において、やはり人間が生み出したアートという表現が、身体を持つ人間同士共通の言葉として今以上に必要性を持ってくるのではないかと思うのです。絶対的に理解し合えない他者に対し、人間として同じ身体から感得された言葉だけが私たちの自由を保障する手段になり得る気がするのです。

2. 5. あらゆるアートな実践で、自由であり続ける覚悟 — 嶋津 百代 (関西大学)

シンポジスト4名が学会誌に寄稿してくださり、各シンポジストのことばが、2021年3月7日の大会シンポジウムをさらに彩づけてくれた。「2. シンポジウムをふりかえって」を読ませていただくと、シンポジウム当日の熱気と興奮が思い出される。それが私の身体感覚として残っていることがうれしい。文字として再構成されたシンポジウムのことばに触

れると、当日の感覚が呼び起こされる。これで、あのシンポジウムに会いたいときに会えるのだ。

こうして、シンポジウムという作品は閉じられることなく、記述に残されることで常に未来に開かれたものとなる。まさに「アートが拓くことばの教育の未来」にふさわしいではないか。

実際の大会シンポジウムがモデレーターの結びの挨拶で終わったように、この「シンポジウムをふりかえって」も、モデレーターであった私の稚拙な文章で締めくくらせていただくことをお許しいただきたい。以下に引用するのは、シンポジウムが終わった直後、まだ興奮冷めやらぬうちに Facebook に投稿 (2021年3月9日) した私のつぶやきである。

先週金曜の夜に始まった言語文化教育研究会の年次大会が日曜の夕方終わりました。大会委員の皆様はじめ、御尽力くださった関係者の皆様にまずはお礼を。トークセッションやワークショップやフォーラムや口頭発表を支えてくださった皆様にも感謝。ありがとうございました。1年以上前から企画委員として金沢21世紀美術館で大会を開催すべく検討してきたけれど、願い叶わず。

私にとって今年の大会のメインイベントは、なんといっても、最終日3月7日(日)10時から開催された大会シンポジウム「アートが拓くことばの教育の未来」でした。モデレーター&司会という大役を仰せつかったものの、本番の即興性を大事にしたかったので、シンポジストの方々が何をお話するかは事前に全く知らなかったわけで。台本のない舞台よ、ほんま。

シンポジストの方々のトークをさばけるのか不安で、不謹慎にも「全部、なかったことにしてえ〜」と前夜までウジウジしていたら、ふと、シンポジストのお一人熊倉敬聡さ

んの『藝術2.0』にもう一度目を通しておこう
と
思
っ
て。

これがよかった。熊倉さんはそんなふう
に
読
ん
で
も
ら
い
た
い
と
は
思
っ
て
い
な
い
だ
ろ
う
け
れ
ど、熊倉さんが抱えてきた痛みと溢れんば
か
り
の
熱
情
に、涙が止まらず。その後は、一
晩中ひたすら氷で目を冷やしてたさ。

おかげさまで、やさしく突き刺さってくる
こ
と
ば
の
飛
び
交
う、刺激的なシンポジウムに
な
り
ま
し
た。シンポジストの方々のトークか
ら、私が拾ったことばの1つは「自由」でした。
「自由」の難しい意味はわからないけれど、こ
のシンポジウムでわかったことは、私が自由
に
な
る
た
め
に、自由でいるためには、頭や
心
を
突
き
抜
け
て
い
く
ほ
ど「他者を信頼するこ
と」でした。

私たちは、日常生活において、教育現場において、
あ
ら
ゆ
る
ア
ー
ト
な
実
践
を
行
っ
て
い
る。料理も会話も
授
業
も
執
筆
も、唯一無二のアートな実践だ。そこで
は、徹底的に「他者を信頼する」ことで、もっと自
由
に
な
れ
る
は
ず
だ。「他者を信頼する」ことのできる
自
分
も
信
頼
す
れ
ば、さらにもっと自由になれるはず
だ。

いや、待てよ。他者を信じられる状況や立場にあ
る
こ
と、それ自体がすでに恵まれていることなのだ
ろ
う。自分の状況や立場に安全性が担保されている
か
ら
こ
そ、自由になれるのだ。私はすでに自由なの
だ。

私に必要なのは、アートな実践の中で自由でいる
覚
悟、自由であり続ける覚悟だ。

論文

日本語学校のエンパワメントを志向／試行する実践研究

『実践研究の手引き』作成の意義と課題

三代 純平*
(武蔵野美術大学)

佐藤 正則
(山野美容芸術短期大学)

概要

本稿は、2001年に財団法人日本語教育振興協会が刊行した『実践研究の手引き』の意義と課題を再評価したものである。本研究では、『実践研究の手引き』が提起する「実践研究」の日本語教育における意味を、プロジェクトメンバー5名および、座長を務めた丸山敬介氏、プロジェクト立ち上げを支えた日本語教育振興協会の佐藤次郎理事長に対するインタビューから考察する。

考察により、まず『実践研究の手引き』作成の問題意識として日本語学校の教師が直面する日々の実践と日本語教育研究の成果に乖離があると感じられていたことを指摘する。さらに、日本語学校の教師が、自分たちの手で自分たちの実践の課題を解決する研究に従事することで、日本語学校における日本語教育の社会的価値を証明することが必要だと考えていたことを述べる。最後に、この『実践研究の手引き』作成のプロセス自体を日本語学校による実践研究として捉え直すことで、日本語教育に資する実践研究のあり方とは何かを改めて検討する。

キーワード：日本語教育振興協会、箱根会議、インタビュー、アクションリサーチ、エンパワメント

Copyright © 2021 by Association for Language and Cultural Education

1. はじめに

本稿は、2001年に財団法人日本語教育振興協会(以下「日振協」)¹により刊行された『実践研究の手引き』(実践研究プロジェクトチーム、2001、以下「『手引き』」)が提起した「実践研究」の日本語教育における意義を、当時の社会的背景、とくに日本語学

校²や日振協が置かれた社会的状況を踏まえ、再検討することを目的としている。『手引き』は、1998年に行なわれた日振協の第2回日本語教育セミナー(通称「箱根会議」)³において発足した実践研究プロジェクトチーム(以下「プロジェクトチーム」)の研究成

* Eメール: miyo@musabi.ac.jp

1 1989年に、日本語教育機関の質的向上を目的とした事業を行なうために設立された。

2 日本国内の日本語教育実施機関・施設等のうち、法務省告示を受け、留学生(就学生)を受け入れている機関のこと。本稿では総称して日本語学校と記述する。

3 箱根にある文部省共済宿泊所にて1泊2日で行なわれたセミナー。日振協加盟校から学校長や教務主任などが集まり、日本語学校のあり方について話し合った。箱根会議については、三代、佐藤(2019)を参照のこと。

果として編集された冊子である。丸山敬介氏を座長とし、江副隆秀氏、奥田純子氏、加藤早苗氏、緑川音也氏、山本弘子氏の5名がプロジェクトメンバーとして参加した。本冊子は、実践研究の概説、実践研究のワークシート、実践研究のデータベース作成のための分類表からなる。

『手引き』は、日本語教育で「実践研究」という用語をいち早く使用したことで注目されるが、実践研究の方法を提案するものとして取り上げられてきた(市嶋ほか, 2014; 細川, 2014)。しかし、プロジェクトメンバーらへのインタビュー調査から明らかになった日本語教育における『手引き』の真の意義は、プロジェクト発足から『手引き』の作成までの一連の過程全体が日本語教師が現場から立ち上げる実践研究となっていたことにある。『手引き』は、日本語学校が教育機関として自らを定位し、日本語学校同士、大学等の他機関と連携しながら、日本語教育を共に創るための、さらに社会的アイデンティティを構築するためのプロジェクトの一つとして企画されたのである。

本稿では、インタビュー調査に基づき『手引き』作成のプロセス自体を実践研究として捉え直す。そして、『手引き』を社会の変革をめざす社会実践として取り組む実践研究の日本語教育における先駆けと位置付け、その作成プロセスから今日の日本語教育の実践研究の課題を明らかにする。

2. 実践研究とは

2. 1. 日本語教育における実践研究

日本語教育学は教育実践に根ざし、教育実践に貢献するものであるという認識は、日本語教育研究に携わる者の間でゆるやかに共有されていると思われる。しかし、日本語教育における実践研究とは何かという共通理解があるわけではない。日本語教育に

おける実践研究とは、「実践」を「研究」の対象とした研究の総称以上の合意はない(市嶋ほか, 2014)。また、本稿では実践研究という用語で統一するが、実際は、授業研究、実践報告などいくつかの呼称が存在する。

市嶋ほか(2014)によれば、80年代の実践研究は Total Physical Response (TPR) やサイレント・ウェイといった日本語教授のためのメソッドの効果を検証するものが中心であった。80年代後半になるとコミュニケーション・アプローチが普及し、学習者中心の日本語教育の重要性が提起され、教室活動のデータをもとに学習者の言語学習の実態を調査することが志向された。また、特定のメソッドに頼るのではなく、現場に応じた教育の開発が教師に求められるようになり、日本語教師自身がそれぞれの現場で自律的に学んでいく必要が主張された。90年代になると、この自己研修型教師の育成を目的とし、アクションリサーチが推奨され、実践研究の一つの形となった。後述するように、本研究でとりあげる『手引き』が提起する実践研究も、この日本語教育で普及したアクションリサーチから影響を受けている。

上記のように、多様な形式、目的で実践に関する研究が行なわれてきた。広義ではこれらすべてを実践研究と呼ぶことができる。一方、日本語教育において「実践研究」という呼称が、従来の研究と区別する形で、あるいは報告とは異なる意味を込めて意識的に使用されるようになったのは2000年代以降である。『手引き』はその先駆けであった。実践研究プロジェクトチームは、日本語学校の日本語教師が自身の実践の中にある課題を自身によって研究することを実践研究と位置付けた。『手引き』によれば、実践研究は一般化や理論化をめざすものではなく、従来の学術研究とは異なり、現場の問題解決を第一とする。『手引き』は、実践研究の取り組み方を具体的に示した「手引き」として構成されている。しかし、日本語学校が実践研究に取り組む背景には、日

本語学校が自らの教育の質を高め、社会的にその価値を発信することによって業界全体のエンパワメントにつなげるという問題意識が根底にあった。

2. 2. アクションリサーチに基づく実践研究

『手引き』の提唱する実践研究は、当時日本語教育に普及していたアクションリサーチ（横溝、2000）の影響を受けたと『手引き』のプロジェクトメンバーは語っている。一方で三代、古屋ほか（2014）は、当時の日本語教育のアクションリサーチを批判的に検証することで実践研究のあり方を提案している。その批判の要点は、従来の日本語教育におけるアクションリサーチは、教師と教室活動の改善に閉じられているという点である。本来のアクションリサーチは、社会的文脈の中で実践を捉え、よりよい社会へ向けた実践の改善として機能するものであると三代、古屋ほかは主張する。この視点は、『手引き』のもつ意味を再評価する上で重要になるので、以下に三代、古屋ほか（2014）の議論を元にアクションリサーチとそれに基づいた実践研究の議論を概観する。

アクションリサーチのルーツはアメリカの心理学者クルト・レヴィンとされている。レヴィン（1948/1954）は、マイノリティとマジョリティ等の集団相互関係を改善するための社会実践としてアクションリサーチを提唱した。アクションリサーチが教育分野で大きく発展するのは、1970年代イギリスのカリキュラム改革運動である。運動を牽引したジョン・エリオットは、教育実践と教師の成長、カリキュラム開発、教育研究を一つの「省察的教育実践」に統合することを主張した（Elliot, 1991）。つまり、アクションリサーチを通じて、教育実践からボトムアップに教師主導でカリキュラム改革を行なうことをめざしたのである。ミクロの教育実践からマクロの教育政策までを地続きのものとして捉え、そ

こに現場の教師が主体的に関わる必要性を主張したこの議論は、後述するが、日振協が実践研究のプロジェクトを立ち上げた意図と通底している。

オーストラリアの教育研究者であるウィフレッド・カーとステファン・ケミスの研究もアクションリサーチの理論的發展に大きく寄与している。二人は、レヴィンが提示したアクションリサーチの循環モデルをもとに、計画→実施→省察→新たな計画という螺旋的に発展するプロセスでアクションリサーチを進めることを提唱し、アクションリサーチを以下のように定義した。

アクションリサーチは、社会的状況の中で、参加者によって行なわれる自己省察的な（self-reflective）探究の形式である。そして、それは、彼らの実践、実践の理解、実践が行なわれる状況の合理性と正義を改善することをめざす（Carr & Kemmis, 1986, p. 162, 筆者訳）。

レヴィンからカーらに至るアクションリサーチに通底しているのは、実践を社会の中で捉え、社会をよりよい形にしていくために実践を行なうという視点である。さらに、Carr & Kemmis（1986）によれば、社会を改善するようなアクションリサーチは、実践に参加するメンバーが協働で従事する必要がある。三代、古屋ほか（2014）は、このアクションリサーチを基盤として、日本語教育の実践研究を以下のように再定義した。

実践への参加者たちが協働で批判的省察を行い、その実践を社会的により良いものにしていくための実践＝研究（p. 80）

実践の社会的文脈を捉え、社会的な価値も含め、実践を改善すること、そのため協働で批判的省察を重ねることが必要であることを主張したのである。

本稿では、『手引き』自体ではなく、『手引き』作成の過程全体がこの実践研究観を先取りするものであったことを論じる。

また、上記の三代、古屋ほか(2014)の定義は、教育実践を社会の中で捉え、教育実践を社会にひらくという問題意識に基づいているが、Elliot(1991)などが主張した教育現場から教育制度までをボトムアップでつないでいくという視点を欠いているという限界がある。つまり、ミクロな教師の経験をマクロな制度設計に反映させる道筋を描けていないのである。この点において、『手引き』は日本語学校業界全体の改革と結びついた企画であり、本質的にその視点を内在している。この点における『手引き』の意義と課題についても本稿において論じる。

3. 調査について

3. 1. 調査方法

『手引き』のプロジェクトメンバーおよび佐藤次郎理事長へのインタビュー調査を基に、日本語学校がどのような状況に置かれ、どのような目的で『手引き』を作成したのかを明らかにし、『手引き』の提起した日本語教育における実践研究の意義と課題を明確にすることが本稿の目的である。

本研究は、1980年代以降の日本語学校において

日本語教師たちがどのような経験をしてきたかというライフストーリーを聞き取る調査研究の一部であり、筆者らは日振協が設立される以前より日本語教育に携わってきた方々にインタビューを行ってきた。したがって、インタビューでは日本語教師になってから現在までの経験を聞いている。

調査の過程で、多くの調査協力者より、第1回箱根会議が日本語学校にとって大きな転機になったこと、そしてそこから『手引き』が作成されたことが語られた。そこで、本稿においては、調査協力者をプロジェクトチームのメンバーとプロジェクトを支えた日振協の佐藤理事長とし、『手引き』作成に関わる語りを中心に取り上げることで、『手引き』作成の背景にある日本語学校の改革の意思から見える日本語教育における実践研究の可能性を明らかにしたい。

3. 2. 調査概要

調査協力者は、プロジェクトチームに参加した日本語教師6名、および日振協の理事長である佐藤次郎氏である(表1)。調査は2015年から2019年にかけて行なった。ここに調査協力者のプロジェクト参加にかかる略歴を確認する。

佐藤氏は、1996年に日振協の理事長に就任した。佐藤氏は、1989年に日本語教育施設の運営基準を策

表1. 調査協力者一覧

氏名(敬称略)	生年代	所属(1998年当時)・職名	所属(2021年現在)・職名	インタビュー時期(時間)
江副隆秀	1950`s	新宿日本語学校・校長	新宿日本語学校・校長	2016.2.5.(1:51:21) 2017.10.14.(1:44:51)
奥田純子	1950`s	コミュニカ学院・学院長	コミュニカ学院・学院長	2016.1.18.(5:32:16) 2016.6.18.(1:33:40)
加藤早苗	1950`s	インターカルト日本語学校信濃町校・教務部長	インターカルト日本語学校・校長	2016.3.16.(2:49:15)
佐藤次郎	1930`s	日本語教育振興協会・理事長	日本語教育振興協会・理事長	2017.1.24.(2:22:34)
丸山敬介	1950`s	同志社女子大学・助教授	同志社女子大学・教授	2017.7.21.(1:19:19)
緑川音也	1950`s	大同国際学院・教務主任	アイザック東京国際アカデミー・校長	2015.11.7.(2:44:28) 2019.2.18.(2:06:40)
山本弘子	1950`s	カイ日本語スクール・代表	カイ日本語スクール・代表	2016.5.26.(1:56:41)

定した際、文部省学術国際局審議官として参加していた。理事長になると日本語学校関係者にヒアリングを行ないながら日振協の改革に取り組んだ（日振協, 2010；三代, 佐藤, 2019）。

丸山敬介氏は、1980年に伝統校である日米会話学院にて日本語教師になる。教員養成なども担当し、その後、同志社女子大学に勤務する。日本語学校での経験が豊富な研究者として第1回箱根会議より講師として参加し、プロジェクトチームの座長となる。

江副隆秀氏は、日本語教師の両親を持ち、1975年に両親が新宿日本語学校を立ち上げる際に事務局として参加する。その後、新宿日本語学校の校長となり、日振協の前身の一つである外国人就学生受け入れ機関協議会の立ち上げに関わるなど、日本語学校業界を牽引してきた。

奥田純子氏は、1970年代にアメリカに留学し、そこで日本語教育と出会う。帰国後、異文化間コミュニケーションの教育に携わりたいと考え、大使館の関係者などに日本語を教える。1988年にコミュニカ学院を法人化する。第1回箱根会議において実践研究の必要性を主張し、プロジェクトメンバーに参加する。

加藤早苗氏は、大学職員を経て1987年にインターカルト日本語学校の日本語教師養成講座を受講する。修了後、インターカルト日本語学校に就職した。第1回箱根会議には、信濃町校の教務部長として参加する。2000年に同校の代表取締役役に就任する。プロジェクトには、1999年度のみ参加した。

緑川音也氏は、1989年に東京の日本語学校で日本語教師としてのキャリアをスタートした。母体となる運営会社は5つほどの校舎を抱えるマンモス校であったが、徐々に規模を縮小した。その後緑川氏は群馬県にあった大同国際学院に移る。第1回箱根会議にはその教務主任として参加した。緑川氏は、私

費外国人留学生統一試験⁴の世界史対策の授業について1997年の日振協の日本語教員研究協議会で発表したところ、その実践方法⁵が評判を呼んだことから、日振協から電話がかかってきて、プロジェクトへの参加を要請されたという。

山本弘子氏は、1985年に千駄ヶ谷日本語学校の教師養成講座を受講し、同校で専任講師となる。養成講座出身ではじめての専任講師であったという。その後、1987年にカイ日本語スクールを設立し、代表を勤める。1993年に国立国語研究所長期研修B⁶を修了した経験を持つ。

以上の7名の調査協力者に対してインタビューを行なった。インタビューの場所は、調査協力者の都合に応じて日本語学校の一室や喫茶店を利用した。基本は筆者らが二人で話を伺ったが、スケジュールの関係で江副氏の2回目のインタビューのみ三代が一人で行なった。インタビューは録音し、トランスクリプトを作成した。なお、本稿の調査協力者は『手引き』を作成したプロジェクトチームのメンバーであるため、調査協力者の実名を記載する。調査協力者の方々には、その趣旨をお話し、了解を得ている。

分析・考察にあたっては、まず筆者である三代と佐藤がそれぞれにすべてのトランスクリプトを分析し、その分析結果を比較し、共通の解釈をつくり上げた。まず、それぞれが調査協力者の語りを、M-GTAの概念シート（木下, 1999）を援用する形で

4 日本留学生試験の前身にあたる試験。2001年に廃止された。

5 その実践方法については緑川（1999）を参照のこと。

6 国立国語研究所日本語教育センターにおいて1976年度から2000年度まで行われていた1年間の長期研修。日本語教員研修を担う機関が少なかった時期、大きな役割を果たし、日本語教育業界を牽引する教師や研究者を多く輩出している。

概念化した⁷。次に生成された概念を筆者二人で比較することを通じて、類似する概念を一つにまとめ、異なる解釈は議論することで一つの解釈へと練り上げた。生成した概念の中で、本研究のテーマである『手引き』作成に関わるものを抽出し、整理することで、『手引き』作成の背景である日本語教育の状況、『手引き』作成における実践研究観、『手引き』作成のプロセスが明らかになった。

これらの解釈に基づき原稿をまとめた段階で、データの公表の承諾とともに、語りの解釈の妥当性や歴史的背景について各調査協力者にそれぞれ確認し、修正を重ねた。調査協力者の方々には、執筆段階でも原稿をお読みいただき、必要に応じて資料を提供いただくなど、多大なご協力をいただいた。無論、本論文の文責は執筆者らに帰する。

4. 『実践研究の手引き』作成までの経験

4. 1. 箱根会議の開催

まずプロジェクトチームが発足するまでの経緯を確認する。プロジェクトチームは、第2回箱根会議の中で発足した。第1回箱根会議開催までの経緯と箱根会議の意義についての研究には、三代、佐藤(2019)がある。三代、佐藤(2019)に基づき、箱根会議開催までの経緯と箱根会議の意義について確認する。

1983年の「留学生受入れ10万人計画」を契機に日本国内の留学生数は漸増を始めたが、1980年代後半、中国からの就学生が急増し、それに伴い日本語

学校も増加した⁸。その中には悪質な営利目的の日本語学校や偽造ビザで入国する就学生も多く、マスコミを賑わすようになった(佐々木, 2004)。さらに、1988年のいわゆる「上海事件」⁹は日本語学校の経営問題を国際問題化し、国内でも社会問題としてクローズアップされた。「上海事件」の反省を踏まえ、日本語学校の審査・認定する公的機関として1989年に日振協が発足した。

三代、佐藤(2019)によれば、発足当時から1996年までは日振協と日本語学校は管理する側/される側として対立関係が続くが、1996年に佐藤次郎氏が新理事長に就任したことを転機に日振協と日本語学校の関係が変化した。1996年から佐藤理事長が日本語学校関係者にヒアリングを行なった一つの結果として、第1回箱根会議は開催された。箱根会議とは、日振協に所属する日本語学校から校長や教務主任らが集い、教育的側面を中心に日本語学校の存り方について1泊2日で話し合った会議である。第1回は30校から30人が参加し、温泉にも入らずに車座になり議論を交わしたという。

三代、佐藤(2019)が第1回箱根会議参加者に対して行なったインタビュー調査から明らかになった箱根会議の意義は、日本語学校の連携が生まれ、日本

8 1983年の就学生総数3,448人だったものが、1988年には就学生総数は35,107人と急増した(寺倉, 2011)。それに伴い、日本語学校も増加し、1983年には約150校であった日本語学校は、1988年には約350校となった(丸山, 2015)。

9 日本政府がビザ審査を厳格化したため、すでに日本語学校に入学金を支払っていた中国人留学希望者たちの就学ビザが発給されず、彼らは抗議のために在上海日本国総領事館を取り囲んだ(佐々木, 2004)。なお、「上海事件」は日本社会で主に使用される通称で、中国大使館は他の事件等との混同を防ぐため、「上海就学生事件」と呼ぶことを望んでいたことから、「上海就学生事件」という記述も見られる(日振協, 2006)

7 本研究は、M-GTAによる研究ではなく、調査協力者に共通するモデルを提起するものではないため、厳密なカテゴリー化、およびストーリーラインの作成は行っていない。本研究の対象者は『手引き』の編者に限定されるため、そのようなモデル化は適当ではない。むしろ、一人一人の考え方がどのように『手引き』に反映されているかを含め、分析している。

語学校の社会的アイデンティティ¹⁰の確立を共にめざすことが確認されたことである。そして、そのために手を取り合い、日本語教育の質の向上に努めていく素地が整ったことである。

4. 2. 実践研究プロジェクトチーム発足

第1回箱根会議では、日本語学校が連携し、日本語教育の質の向上と社会的アイデンティティの確立をめざすことが共有された。1998年に開催された第2回箱根会議ではこの目的を達成するための2つのプロジェクトが生まれる（日振協, 1998）。一つが「日本語教育施設における基礎日本語教育について」であり、アカデミック・ジャパニーズの議論や日本留学試験のあり方への議論につながっていくことになる。もう一つが「教育実践の研究の方法について」であり、実践研究プロジェクトチームが編成されるのである。本節では、プロジェクトチームが発足する背景を述べる。

1996年に佐藤氏が日振協の理事長に就任するとさまざまな改革にとりかかった。その一つが箱根会議の開催であったが、並行して日本語教員研究協議会の改編にも取り組んだ。従来の協議会は、大学の研究者を講師とした講義形式で行なわれていたが、往々にして日本語学校の現場の求めている知見と乖離していた（奥田, 2011）。日振協（2010）によると「教育現場を知らない人の話で、われわれの実務には役に立たない。時間と金のムダだ」（p. 40）と不満の声が強く、参加者も減少していた。そこで、箱根会議に先行し、日振協改革の一環として協議会を日

本語学校の教師たちが自身の実践を発表する場に改めた。

しかし、研究発表経験のない日本語教師たちが発表すると、発表時間を守らない、論点が明確ではないなど問題があった（奥田, 2011）。協議会に参加した調査協力者たちは次のように語る。

佐藤：学会でやってるのと同じように、何分発表、何分質疑でやった。20分だったかな。1回目やったんだけど、みんなわかんない。初めてやるでしょう。時間も。第1回目だから、日振協の事務局もわかんない。[中略] 本人は一生懸命やってるから [時間が] 過ぎちゃう、どうしても。

山本：これはいかんという感じだったんですよ、本当に。私も研究のことをわかっているわけじゃないけども、やっぱりこれはいかんと思いましたね。

三代：具体的にどんな感じ？

山本：研究発表じゃないんです。研究ってやはり何かテーマがあってそれをちゃんと調べてそして理論、根拠があって先行研究で調べたみたいなものがありますよね。そういうのが。よく乗り越えているわけじゃなくて、全然定石を踏まない悪い面だけが。本当に感想文みたいな感じ。こんなのやってみて、こんなふうによくやりました、みたいな、ね（笑）。

従来の日本語教育研究と日本語学校の教師が日々現場で向き合う実践の課題との間に乖離を感じ、実践に根差した、教師である自分たち自身の手による自分たち自身にとって有意義な研究をめざし、日本語教員研究協議会が企画された。しかし、自分たちの手による自分たちの研究が自分たちにとって本当に有意義な形になるためには、実践研究の方法を開発する必要があるという問題意識が生まれた。重要

10 三代, 佐藤 (2019) は「社会的アイデンティティとは個人の社会的な属性に関するアイデンティティである。それは、社会や他者が「私」に付与するイメージなどにより社会的に構築されていくが、可変的であり、「私」には自らの社会的アイデンティティのあり方を交渉する可能性が開かれている」（p. 175）と定義している。本稿もその定義を踏襲している。

なことは、研究発表として多くの問題が残った協議会であったが、従来の大学の研究者を招いた講義型の研修よりも参加者の評価は高く、今後も同様の形で続けたいという参加者が多かったことである。佐藤理事長は以下のように述べる。

佐藤：研究発表というよりも、それぞれの学校でどんな工夫をして、そしていい点があれば、また現場の先生方が真似ると。そういう感じで。そうしたら、前年よりも参加者が増えた、相当ね。結構。それで、アンケートを。こういう実践研究をこれからやってみたいですかというのを出示したら、相当反応が良かった。ぜひやってみようという。

奥田氏は、日本語学校の教師が主体的に研究し、発信していくことが日本語学校が社会的に認められるために必要だと考えていた。しかし、協議会を経験し、研究し、発信していくためには、そのための方法論を学んでいかなければならないという思いを強くした。そこで、協議会の直後に行なわれた第1回箱根会議で、実践研究の必要性を主張した。

奥田：社会的な位置づけをしようと思ったら業績を出しなさい。業績はどっから出るの？ こんだけ実践しました、ではなくて、こんな実践はこういうことを考えてこんなふうなことでいいんじゃないかと思ってやったんですって言わない限りは実績にならないと。で、それを発信することによって、それは教育から見た、日本語学校の教育観と言うのであれば、教育から見た社会的な位置づけになるでしょう。

このような奥田氏の主張は参加者たちに共有され、日本語学校が今後取り組むべき課題として実践研究が位置付けられた。そして翌年の1998年の第2

回箱根会議で実践研究プロジェクトチームが立ち上がるのである。

第2回箱根会議では、分科会にて「日本語学校における実践研究のあり方」が議論された（日振協、1998）。日振協（1998）によれば、分科会では「日本語学校における実践研究の問題点」「実践研究におけるマップ作りの必要性」「実践研究の方法論」の3つの観点から議論された。

「日本語学校における実践研究の問題点」では、研究の方法論の欠如や研究の質の低さ、教師や教育機関の実践研究への意識の低さ、研究環境の不整備などが挙げられた。「実践研究におけるマップ作りの必要性」では、マップ（研究領域の一覧）を制作し、データベース化することで、過去の実践研究を検索することができ、教師や研究機関が実践の課題を整理することが可能になると指摘された。そして、「実践研究の方法論」では、日本語学校における実践研究は、日本語学校というフィールド特性が活かされた研究でなくてはならないこと、しかし、そのための方法論が共有されていないことが確認された。そして、実践現場に基づいた実践研究の方法論の開発の必要性が主張された。

以上のような議論を経て、実践研究のデータベース作成と方法論の策定を目的としたプロジェクトチームが日振協内で発足することが決まったのである。座長には同志社女子大学の丸山氏が就任し、データベース作成の必要性を主導的に訴えた江副氏、実践研究の方法論の必要性を主張した奥田氏がチームに入った。さらに、加藤氏、山本氏、緑川氏が加わる形でプロジェクトチームが編成された。

5. 『実践研究の手引き』

5. 1. 『手引き』の構成

プロジェクトチームは、1999年度から2000年度ま

での約2年間にわたって、月1回程度、持ち回りで所属校に集まり、議論を重ねたという。そして、その成果として2001年3月に『手引き』を刊行した。そのねらいは以下のように記載されている。

この手引きは、私たち日本語教育機関の教師のための研究入門書です。

本書がねらいとするところは、次の3つの点にあります。

まず、一つ目は、教師間に実践研究に関する共通の認識基盤を作ることです。そのため、本書では、できる限りさまざまな角度から研究とはどのような営みかを検討しています。

二つ目は、実践研究の基礎的な技術を身につけるための素材を提供することです。したがって、この手引きには、実践研究の進め方の概要と実践研究ワークシートを載録してあります。

三つ目のねらいは、日本語教育機関の経営者や責任者の人たちにも、教師の研究を理解してもらうことです。現場教師が研究を進めるためには、同僚や先輩教師の協力はもちろんのこと、機関の経営者や責任者の協力が不可欠です。よって、本書は、新人教師、現職教師のための研究入門書であると同時に、機関の設置者たちのための研究解説書としても位置付けられています。

(実践研究プロジェクトチーム, 2001, p. V)

『手引き』は、第1部の「実践研究基礎編」と第2部に「実践研究ワークシート編」および「資料編」からなる。「実践研究基礎編」では、日本語教育における実践研究を「現場型実践研究」と呼び、現場の問題意識を研究課題へと昇華し、その課題を現場の活動を通して解決する過程であるという。そして、その意義を、教師と日本語学校の二つの側面から説

明している。教師にとっての実践研究の意義は「教育現場のよりよい意思決定」「教師の自己成長」「日本語教師としての専門性の開発」であり、日本語学校にとっての実践研究の意義は「社会的アイデンティティ（独自性）の確立」と「日本語教育環境の変化への対応」とある。「実践研究ワークシート」は、実践研究の具体的な手順が示されており、ワークシート形式で記述していくことで実践研究を進めることができるようになっている。資料編では、実践研究のデータベースをつくる際の分類表などが掲載されている。ただし、後述するように実際にデータベースが構築され、運用されるには至らなかった。

5. 2. エンパワメントとしての実践研究

プロジェクトチームが立ちあがり、『手引き』が作成された背景には、箱根会議があった。箱根会議では、日本語学校が連携し、共に日本語学校の社会的アイデンティティの確立をめざすことが確認された。そして、そのために日本語教育の質の向上に努める必要性が共有された。つまり、日本語教育の質を向上し、社会的アイデンティティを確立するために、実践研究を行なうことが推進されたのである。

加藤氏は第1回箱根会議に参加し、教育に情熱を燃やす日本語学校の面々と出会い、「組める」と直観したという。そして、日本語学校の社会的地位の向上のために連携し、他者にむけて日本語学校の価値を証明できるような授業研究の必要性を感じた。

加藤：そうですね。日本語学校の社会的地位みたいなところですよ。明らかに低かったし、というかここで上海事件とかにもまた絡むけど、結局、日本語学校って犯罪の片棒担いでるんじゃないの？ みたいな。[中略] そうじゃなくて、ちゃんと日本語学校の価値というものを、まあ自分たちはわかっている。わかっているけど、社会

的にはそうでもなく、でもその時に整っててるかっていうと、まあ研究もできるわけでもないし、授業も自分がいいと思ってるんでしょ、みたいな、そのレベルだけだったので、これはまず1回全体で上がらなきゃ、というので、横でいろんなのをつくってたり。

『手引き』の1部と2部の執筆は奥田氏に大きく拠っているが、その奥田氏は、日本語学校で教える日本語教師が社会的地位を獲得するためには、研究を発信することが必要であると主張する。さらに、そのことはプロジェクトメンバーの共通認識であったと語る。

奥田：自分たち(日本語学校の日本語教師)自らが社会的な地位を獲得しようと思ったら、自分の実績を自ら良くしていこうとしてる、そういうようなその、切磋琢磨のプロセスを社会的に発信することしかないでしょうと。だからそのためには、その研究をすることによって、そして発信することによって、社会的な地位だとか位置っていうのを自らつくることになるよって。それがなくしてはあり得ないでしょうって。人につくってっていうことはあり得ないでしょうって。というのは、私だけの考えじゃなくて、みんなに共通していた共通認識、その時の委員の人たちのね。

加藤氏と奥田氏の語りから、実践研究は、自分たちをエンパワメントするためのものであるという認識が伺える。では、なぜエンパワメントのために実践研究なのだろうか。Zimmerman & Rammpsport (1988) は、エンパワメントを、個人が主体的に生き、コミュニティへの民主的な参加を獲得するプロセスであると述べる。また、安梅(2005)は、エンパワメントを「元気にする、力を引き出すこと、き

ずなを育むこと、そして共感に基づいた人間同士のネットワーク化」(p.5)と定義する。つまり、第1回箱根会議を通じて醸成された日本語学校のエンパワメントの必要性とは、管理される側であった日本語学校が自分たちで主体的に日本語教育のあり方を決定することに参加し、同時に、自分たちの力=教育の質を引き出し、高め、共に連携をとっていくことの必要性だったと捉えることができる。

そのための方法として実践研究が選択されたのは、何よりも自分たちの力を高めること、すなわち教育の質を高めることが第一であった。さらに、それを発信することで、「日本語学校の価値」を社会に対して可視化し、社会的地位を獲得することをめざしたからである。また、プロジェクトチームが実践研究に取り組んだ際に意識的であったかどうかは不明であるが、実践研究は本来的に実践研究に携わるものの連携を呼びかけ、協働を前提とする。日本語学校全体業界のエンパワメントをめざす実践研究にとって日振協のプロジェクトとして協働で取り組まれたことの意義も大きい。

5. 3. 現場から立ち上がる実践研究

プロジェクトチームが提起した実践研究とは、どのようなものであったのだろうか。山本氏によると当時、日本語学校の多くには、自分たちが研究をするという発想自体が乏しかったという。

山本：現場の教師がそういうことをするという発想みたいなこともほとんどなかったですね。研究というのは大学がやることか、[中略]教師がそんな時間があったら教えろみたいなところがあったし。

一方で、日本語学校で教鞭を取り、その後大学に勤務した座長の丸山は、第1回日本語教員研究協議

会から実践研究プロジェクトチームに参加するまでを以下のように振り返る。

丸山：当時、日本語学校が何か研究みたいところがあると、何と言うか、研究になってないと言いますかね、要するに一言で言うと、こんなことやりましたっていうような、それを発表するだけの会で、だから、同じようなの、それは前あったじゃないとか、どうしてこういうことしないのかな、ここ詰めないのかなというのがいっぱいありましたよね。

ただ、それを大学の研究みたいな手法で、ちゃんと先行研究を押さえて、テーマをちゃんと貫き通して、分析の手法もちゃんとかうやってというふうなことをやりますと、何か以前の、おもちゃ箱をぶちまけたような、カオスだけだすごいエネルギーというかね、それが途端に消えちゃったんですよね。型にはめて、大学の教員の研究みたいなパターンにはめちゃうと。そうすると、これはちょっと、何かわれわれ見落としているんじゃないかと。おもちゃ箱をぶちまけたような、あのエネルギーを生かしたまんま、何か研究とかができないかと。そういうふうなのがもともとの発端かなと思いますけどね。

実践を当時の大学で主流であった研究に準じた手続きで分析すると、実践のもつ「おもちゃ箱をぶちまけたような、カオスだけだすごいエネルギー」を失ってしまう。そこで、実践のエネルギーを生かした日本語学校ならではの研究の形を探究したいという問題意識が実践研究を考える出発点にあったと丸山氏は指摘する。

『手引き』を中心的に執筆した奥田氏は、研究者による従来の研究とは異なる、現場の教師による「実践研究」という土俵をつくる必要性を主張することが『手引き』の第一の目的であったと語る。

奥田：あの時 [手引きを執筆したとき] にすごく自分の、その心の中にあったのは、あの、研究者の土俵でけんかするんじゃなくて自分の土俵をつくらないと駄目っていうのがあったんですね。日本語学校の先生が、実践現場を持ってる教師が教師として自分の教育を良くするための研究の道具を持つべき。そういう意味での土俵を持つべきで、研究者の隣のその土俵で相撲をとる必要ないと。で今、隣の土俵しか、土俵1個しかないから、その違う土俵をつくる必要がある。だからそれが実践研究の方法であり、教師が実践研究っていうそのスペックをつくりたかった。[中略] だから方法論を教えてあげたりとか学んでもらうっていうことは主旨の中の1番ではなくてそれは2番目の話で、まず土俵をつくるっていう発想を持とうっていうことをみんなに知ってほしかった。

奥田氏によれば、実践研究のマニュアルという形式をとる『手引き』であるが、本当の目的は、日本語学校の教師が自分たちの手で、自分たちのために、実践研究に取り組むという土壌を形成することにあった。教師たちが主体的に研究を行ない、教育の質を高め、発信することで社会的地位を高めるという点においては、プロジェクトメンバーの問題意識は共通していた。一方で、「研究」とは何かという明確なイメージが当初から明確に共有されていたわけではなく、奥田氏が提起する従来の研究とは異なる現場の教師のための実践研究という議論は、難解に感じられたと山本氏、加藤氏、緑川氏は口を揃える。ただし、緑川氏によると徐々にその理念は共有された。

緑川：[奥田氏が] 何を言っているかわからなかった。私は、ま、当時ね、議論して、ま、毎月、月1回いろんな、あの、新宿 [日本語学校] とか

カイ [日本語スクール] とかインターカルト [日本語学校] に集まっては会議していたんですよ。あのね、私は、「日本語学校からソーシャルやらね、チョムスキーが出たっていいじゃないか」みたいなことを言っていたんですよ。ところが奥田さんは、「実践研究というのはアカデミズムではないんだ」と言うんですね。実践研究とアカデミックな、その、大学の先生なんかは研究で発表するようなそれとは一線を画さなきゃいけない。で、やっぱり、その、日本語学校に研究目的で、その、学生をサンプルにして研究するために入ってきている先生たちも結構いたから、それとは違うんだということを彼女は言っていたんですね。私はそれ、何を言っているかわからなかった。

[中略]でも結局、奥田さんが言うには実践研究というのは現場の問題の解決なんだと。で、現場の問題がどこに原因があるのかという分類をしたんですね。つまり教材の問題なのか、カリキュラムの問題なのか、あるいは学校の募集方法の問題なのか、あの、生活指導の問題なのか、教師の問題なのか、教授法の問題なのかと、それをずっと分類して、今、現場で起こっている問題の何が問題だとみんなこう、集めるわけね。KJ法ですか。そして、どこに原因があるのかって、じゃ、それをどうやって解決したらいいんだって、そういうふうな現場の問題をどう解決するかというのが実践研究であって、研究のための実践ではないんだと、というふうに視点をね、出したわけです。

以上のように『手引き』は、現場の問題解決を第一とし、現場のエネルギーを保持したまま現場の改善に資する実践研究のあり方を探究するプロジェクトの中で作成された。そして、その実践研究は、従来のアカデミズムによる研究とは一線を画すものと

して委員の間で理解されていたのである。

5. 4. データベース

プロジェクトチームの目的は、実践研究の方法論の開発と並行して、研究課題フィールドマップを作成することであった。つまり、実践に関する研究や報告の情報を検索できるデータベースの構築を試みた。データベースの構築は、丸山氏と江副氏がその必要性を指摘し、当時、データベース構築のためのソフトウェアを使用することができた江副氏と山本氏を中心に作業を進めた。江副氏は、その問題意識を次のように語る。

江副：たぶんみんながいろんなこと [実践] をやるだろうと本当に思ってたのね。だからアーカイブっていうか何て言うんだっけ、そういう文献、そうそう、みんなの文献が分かるような形にして、そこから引いていけばいいんじゃないか、そうしないと同じ研究やるじゃないかっていう、単純にそういうことだったような気がする。

江副氏らは、日本語学校で実践研究を推進するために、分野や研究のタイプなどの項目で分類し、蓄積することが重要であると考えた。また、共通の枠組みで新しい研究も蓄積することで日本語教育の広がりを描くことができる考えていた。そこで、過去に行なわれた日本語教育の実践に関する研究を読み込み、分類表を作成した。またその分類表にしたがって既存の研究を整理する作業を行なった。しかし、データベース自体は完成せず、その後の運用も見送られた¹¹。

11 ただし、データベース化の作業を基に、江副氏は助詞の指導に関する書籍をまとめている (江副, 2007)。

山本：もうちょっとちゃんと分野だとか研究タイプだとかそういったもので整理をし直すべきだと丸山先生がおっしゃって。それはもう紙の時代じゃないからファイルメーカー¹²か何かで整理をしようと言って。たまたま私と江副先生がファイルメーカーをすごくよく使っていたので、それで整理をするような分類表をつくりましょうというので、やりましたね。

三代：この『手引き』の後ろのほうが、そういう整理、現状の整理をするデータベースをつくるみたいな。

山本：そうそう。つくりあげて、そこで終わっちゃったみたいな(笑)

三代：データベース自体はなかなか見つけれられないでいるんですけど。

山本：そうそう。データベース自体までいかなかったんです。枠だけつくって、入れたは入れたのかもしれないけど、そこら辺でもうそのあと更新していないんです。だから結局、そういうふうにくらしても、[コンピュータの]検索機能のほうが上回っていて、分類分けする意味がないみたいのところになっちゃって。こういうようなものをチェックして入れたところであまり意味を感じなくなっちゃって、それでそのままになっちゃったのかなと思いますね。やり始めの時はああでもない、こうでもないって、いろいろどういふふうに中を分けるかみたいなことは、それは面白かったですけど、作業としては。

[中略]

三代：みんなで一緒にやってたんですか？

山本：一緒にやって、一緒に意見を出してどういふふうに分けるかというのをガンガンやって、どういふふうにデータを入れて、ファイルメーカーは私と江副先生がわかっていたので、じゃ

あこういうふうにしたらいんじゃないみたいな話をして、ここまで何とかこぎ着けたという。

このデータベースという発想は、一般化をめざさない実践研究が構築する知にとって重要である。この点については後述したい。

6. 『手引き』の提起した実践研究の意義と課題

6. 1. 主体的な改革のための実践研究

『手引き』は、日振協を中心とした日本語学校業界の主体的な改革の潮流の中で生まれたものである。それは「留学生受入れ10万人計画」に端を発した私費留学生受入れ拡大と日本語学校の乱立、上海事件、日振協の設立、日振協と日本語学校の「管理する側／される側」という関係からの軋轢という一連の背景を受けて、日振協に所属する日本語学校が主体的に、教育機関としての日本語学校という社会的アイデンティティを構築するための改革であった。その一つの象徴として実践研究というテーマが選択され、プロジェクトチームが立ち上がった。その成果物として実現したのが『手引き』だったことがわかる。

このことは、『手引き』が実践研究の方法論を提示したマニュアルという体裁をとっているが、その意義は、方法論の開発にあったわけではないことを示唆する。インタビューの中で奥田氏と丸山氏は、『手引き』作成の過程では、当時日本語教育で注目されていたアクションリサーチの議論も検討し、参考にしたと語っている。横溝(2000)が提案しているアクションリサーチも現場の教師の成長を主目的とし、従来の研究とは異なることに言及しており、奥田氏の実践研究観と通底している。また、『手引き』の提示する方法論は仮説実証型に基づいており、必ずし

12 データベース作成用のソフトウェア。

も方法的観点から新規性のあるものではない。

しかし、それでもなお『手引き』が日本語教育における実践研究において注目されるべき意義を持っていると筆者らが考えるのは、それが日本語学校の改革という箱根会議に象徴される一連の問題意識と地続きとなっている企画であったという点である。三代、古屋ほか (2014) は、横溝 (2000) を批判的に検証する中で、実践研究は社会の改善を志向し、実践に携わるものと協働で取り組まれる必要があることを論じている。『手引き』は、その内容よりもその作成の背景と作成のプロセスにおいて、より実践研究として意義のあるものであったと言える。

実践研究プロジェクトは、実践研究を核とし、教師の専門性の向上と教育機関が実践研究を推進する環境形成をめざした。それは、日本語学校全体の教育機関としての質の向上と社会的認知の向上につながると考えたからである。また、この日振協の改革の原点には、日本語学校が常に管理される側という立場に置かれ、現場の知見が日本語学校を取り巻く制度に反映されていないという問題意識もあった (三代、佐藤、2019)。つまり、現場の教員および現場で教育に関わる日本語学校が主体的にボトムアップで日本語教育の制度をつくっていくことまでを実践研究プロジェクトチームはめざしており、そのための礎として実践研究という意識を日本語学校の日本語教師と共有するために『手引き』は作成されたのである。まさにこの点に、日本語教育における実践研究の議論の一つの出発点としての『手引き』の歴史的価値はある。

前述のように、イギリス政府のトップダウンの教育改革に対する現場の教員からの抵抗としてアクションリサーチは導入された (Elliot, 1991)。アクションリサーチ、すなわち実践研究は、現場の教員の教育の質の向上から教育政策の改革までをつなぐものであったのである。佐藤 (1996) は、カリキュラムを制度的なものとして捉えることを批判し、

「学びの履歴」として捉え直すことを主張する。「学びの履歴」として現場の教育実践から制度的な教育のあり方までを捉え直すことで現場の知見に基づいた教育改革が遂行できるのである。そしてその改革を駆動するエンジンが実践研究なのである。『手引き』を一つの成果物とした日振協の実践研究プロジェクトは、このカリキュラム改革の議論と問題意識を大きく共有する。いわば、『手引き』作成のプロセス全体が日本語学校という教育現場から提起された実践研究であったことが、日本語教育における実践研究を考える上で最も重要な点であると言える。この視点は、現在まで日本語教育の実践研究において十分に議論されてこなかったことであり、これからの日本語教育における実践研究を考える上で非常に示唆的である。なぜなら、「日本語教育の推進に関する法律」(文化庁、2019) の施行など急速に日本語教育の制度設計が進められているなか、現場の声と制度をつなぎ合わせ、ボトムアップに日本語教育を構築するための実践研究のあり方がこのような視点から展望できるからである。

また、実践研究プロジェクトチームが、一方で、従来の研究とは異なる実践研究という「土俵」を打ち立てようとし、他方で、実践研究のデータベースを構築しようとしたことも興味深い。そこには、実践研究特有の知のあり方が関わっている。三代、古屋ほか (2014) は、実践研究の知見が現場に根ざしたものであり、一般化される理論とは異なると論じている。実践研究の知見は、理論ではなく事例として参照されることで、次の実践の改善へと波及していく。このような事例としての実践研究の蓄積が重要であり、そのためにはデータベースの構築も視野に入れるべきであることを指摘した。理論ではなく一つの事例として研究の知を打ち立てることの重要性は、近年、当事者研究 (例えば、石原、2013; 向谷知、2018) の領域でも議論されている。当事者研究が提起する知について現象学者の河野哲也は以下

のように論じている。

普遍性を訴える科学は、人間に関しては何を研究しているのだろうか。様々な人間存在の中から、一般的な性質を抜き出し、抽象化することが科学なのだろうか。そうした一般論は、個々の事例の重要な特殊性を取りこぼしてしまう。それでは、自分の問題を何とか改善しようとしている当事者にとっては、十分に役立つものとはいえない。人間に関する科学は、個々の人間の成長に役立つ知を提供すべきであり、そうした科学の目的は、普遍性の発見ではなく、個々の事例の問題解決であってよいはずだ。(河野, 2013, p. 10)

プロジェクトチームは、この当事者研究が提起する新しい知のあり方に対し、必ずしも意識的ではなかったが、現場の問題の解決を第一とする実践研究においてその知を蓄積するようなデータベースは補完的な役割を果たしうるものであったと言えるだろう。

6. 2. 『手引き』の課題

上述したように『手引き』作成のプロセスは、実践研究のあり方を考える上で非常に重要な視点を提供している。その『手引き』の価値は、箱根会議からの歴史的経緯の中で、関わった日本語学校関係者たちの想いと共に再評価されるべきものであると考える。一方で、成果物としての『手引き』とその運用には課題も残されている。奥田氏は、この点について以下のように語っている。

奥田：自分のその、フィロソフィーとして、その[自分の実践の]後ろには何があるのっていうことも、書いたほうがいいよっていうことをチョ

ロッとだけ出してらんですね。それが、あんまり言うとなんか反発が、みんなの反発が強かったの。

三代：そうですね。

奥田：それよりも方法、方法と先生は言うから。

三代：だからそう、そのフィロソフィーの部分がやっぱり、この『実践研究の手引き』の中で落ちてきちゃったと。なんかこう、手引きっぽくなりましたよね。

奥田：うん。だってもう手引きとしてしかね、しょうがなかったから。

奥田氏によれば、奥田氏が最も重視していた実践研究の理念の部分を十分に表現できず、方法論として受け取られてしまったことに問題を感じている。しかし、奥田氏は、理念的な部分を説明することによってこの課題を解決できるとは考えていない。なぜなら、もう一つの『手引き』の課題は、仮説実証型の従来の研究に準じる方法論を提示したことで敷居を高くしてしまったことだからである。当時はその方法で研究としても通用することをめざしていたが、2016年のインタビュー時点では、もっと小さな実践の工夫のようなものを報告するという形も許容できる実践研究のあり方が望ましいと思うようになったという。そして、その小さな工夫の向こうにフィロソフィーの議論ができればいいのではないかと奥田氏と語る。さらに、その実践研究のあり方は、実証主義に基づいた研究ではなく、ナラティブ・モード(ブルーナー, 1990/2016)による実践研究、あるいは実践探究とも呼ぶべきものなのではないかと考えているという。

奥田：こんなことしました [というような実践の報告, 筆者注] で、日本語学校は十分じゃないかっていう、もう今私は、ころんと変わってってことはないけど、そういうわけでもないんだけど、そ

ここまで言わなくてもいいじゃないって。実践研究と言わなかったら言う必要ないので。研究とやっぱり対等のものとして見せたいと思ったから、若気の至りでそういうこと [実践研究が必要だと、筆者注] 言ったけども、そんなのフィールド違うし、もういいよね、みたいになって。で、これはこんなことしました。でもなんか、なんとなく、こんなことしたらいいんじゃないかなと思ったので、みんなで酒蔵行って、お酒屋さんにインタビューしてみたら、みんな楽しかったって言いました、みたいな、そんなんで。

『手引き』を作成した頃は、実証の手続きを踏んだ実践研究が必要だと考えていた奥田氏は、約15年が経過した現在、「こんなことしました」という報告でもいいのではないかと思うようになったという。例えば、酒蔵でインタビューする活動をしたら、楽しかったというような素朴な報告から始めることでも構わない。ただし、重要なのは、その素朴な報告から、なぜ、ということを探求していくことであると奥田氏は述べる。

奥田：例えば、宿題、じゃあこれ宿題ねって、はいつて言うけど、全然宿題出さないとかね、いう現場の問題があった時に、で、本当にこれどうしたらいいかって問題意識になる。[中略] 問題意識から、それを解く方法を持つてる。そしたら inquiry で探して、ナラティブで探しても構わないですね。私、ナラティブの例、すぐ言えないからあれだけ。で、そういうふうにしていくことによって、で、その時にそもそもなんで私はそういうことにそう思ってるのって。そしたら自分の背景もできたら書いてね、例えばじゃあ、なんで学生は宿題を出さなきゃいけないのと思ってるのか、なんで宿題を出すのが先生でなければいけないの、とか、宿題というのは必

須なのかということを考えたら、ここに自分の教育としての理念なりミッションなり、あるいはフィロソフィーが出るじゃない。こういうのもあったほうがいいよ。それに基づいてこれをやったってというようなことを、ワンパッケージで書かれたものを実践探求と呼ぶ。

実践研究は、現場の実践というミクロの部分と教育制度というマクロな部分を地続きにし、現場の知見からボトムアップで改善していくものであり、研究というよりもむしろ社会实践という側面が強い。『手引き』は、理念としてその社会实践という側面を強く持っていた一方、表面的には方法論として提示され、従来の実証主義的な研究観を反映した方法論を採用していた。そのため、現在の実践研究が議論している研究の新しい形としての実践研究という部分が十分に共有されなかった。一方で、研究という形を強く打ち出したため、現場の教師が広く実践研究に取り組むという環境をつくり出すところまでいくことはなかった。

奥田氏は、この課題を乗り越えるためにナラティブ・モードによる実践研究（実践探求）に可能性を見出している。つまり、「こんなことをしました」という教師の個人的な経験から始めて、なぜ、自分はこのような実践をしたのか、そこにはどのような教育観があるのか、ということは批判的に探究しながら記述していくことで、日本語教育の「フィロソフィー」の部分まで議論できるのではないかと奥田氏は考えているのである。奥田氏自身はこの新しい形について明確なビジョンがあるわけではないという。しかし、英語教育において柳瀬（2018）は、実践研究がナラティブ（物語）の形で書かれる必要性を主張していることは興味深い。柳瀬は、実践研究をナラティブ形式で記述することで、教師の省察は深まり、他者との共有も可能になることを主張している。ナラティブによる実践研究は、教師の質の向

上や教師コミュニティの成熟に資するという柳瀬の議論と奥田氏の上記の語りは共通の地平に立っていると考えることができるだろう。

7. おわりに

『手引き』は、日本語教育の中でいち早く「実践研究」ということばで実践についての研究を論じたものとして知られている。その意義は以下の3点であった。①現場の教師のための実践研究という新しいフィールドの構築を提案したこと、②実践研究を通じて、現場の教師が主体的に日本語教育のあり方に関わろうとしたこと、③日本語学校と日本語教師のエンパワメントを志向／試行したこと。

以上の3点は複雑に絡み合う。前述のようにエンパワメントは、民主的な参加とネットワークによってなされる。自身の実践を探究し、発信するための実践研究というフィールド＝土俵を構築することで、日本語教師は、自己の専門性を高めるとともに、社会に自分たちの価値を共有することができる。つまり、社会的アイデンティティを構築できると実践研究プロジェクトは考えた。そして、その先に見ていたのは、日本語学校とそこで教鞭をとる日本語教師たちが、主体的に自分たちのあり方の決定に関わる力を得ることであった。『手引き』作成の目的は、このエンパワメントにあったと言える。すなわち、実践研究プロジェクトチームは、『手引き』作成を通じて、日本語学校のエンパワメントをめざし、挑戦していたのである。

この『手引き』の試みは、現在の日本語教育においてどのような課題を投げかけるのだろうか。『手引き』の企画の背景には、大学の研究者と現場の教師という二項対立がある。しかし、日本語教育は日本語教育実践に資する学問であり、その研究の大きな部分は実践に関わる。実際は、大学の研究者もその本務の中に教育実践が含まれ、その実践の改善へ

向けた実践研究に取り組んでいる。さらに、実践研究の議論（三代、古屋ほか、2014）やナラティブによる研究と実践についての議論（北出ほか、2021）が進み、研究においても、『手引き』に込められた実践研究の理念はその価値を高めている。奥田氏は、研究者に対して、現場の教師の「土俵」をつくることを提案したが、今求められているのは、日本語教育全体において、多様な立場の実践者がいる中で、その実践者たちが実践研究に携わり、お互いに実践研究を共有する新しい「土俵」を構築することである。そのために、その課題を含めて『手引き』制作の経験を再評価し、参照することで教育機関や実践の立場を越境した議論が可能になると思われる。

また、現在、「日本語教育の推進に関する法律」が施行される（文化庁、2019）など急速に日本語教育の制度設計が進められている。日本語教育の制度設計に現場の声を届けることがいかに重要なことかを箱根会議に象徴される日本語学校の議論は私たちに教えてくれる。そして、この声を形成するためのことばの一つとして実践研究があると思われる。『手引き』の経験や『手引き』が明らかにした課題を基に日本語教育全体が現場の声と制度をつなぎ合わせる、あるいは、現場の声からより大きな社会を紡いでいくためのことばとしての実践研究を議論する必要がある。今後は、奥田氏が課題として提示したナラティブ・モードの実践探究などを視野に実践研究のあり方を検討したい。

なお、『手引き』の完成後、3年間日振協は、『手引き』を用いた研修を行なっている（日振協、2003、2004、2005）。今後、研修に参加した教師へ聞き取りを行ない、『手引き』が提起した実践研究をどのように受容したのか、またその後、実践研究が十分に普及していない現状の原因などについて考察を加えることで、日本語教育における実践研究のあり方を検討するための資料としたい。

文献

- 安梅勅江 (編) (2005). 『コミュニティ・エンパワメントの技法——当事者主体の新しいシステムづくり』医歯薬出版.
- 石原孝二 (2013). 当事者研究とは何か——その理念と展開. 石原孝二 (編) 『当事者研究の研究』 (pp. 11-72) 医学書院.
- 市嶋典子, 牛窪隆太, 村上まさみ, 高橋聡 (2014). 実践研究はどのように考えられてきたか——日本語教育における歴史の変遷. 細川英雄, 三代純平 (編) 『実践研究は何をめざすか——日本語教育における実践研究の意味と可能性』 (pp. 23-48) ココ出版.
- 江副隆秀 (2007). 『日本語の助詞は二列』創拓社出版.
- 奥田純子 (2011). 日本語学校における実践研究——『実践研究の手引き』刊行をめぐって『WEB版実践研究フォーラム報告』1-6. <http://www.nkg.or.jp/jissensha/hokoku>
- 北出慶子, 嶋津百代, 三代純平 (編) (2021). 『ナラティブでひらく言語教育——理論と実践』新曜社.
- 木下康仁 (1999). 『グラウンデッド・セオリー・アプローチ——質的実証研究の再生』弘文堂.
- 河野哲也 (2013). 当事者研究の優位性——発達と教育のための知のあり方. 石原孝二 (編) 『当事者研究の研究』 (pp. 73-111) 医学書院.
- 佐々木明 (2004). 『金色の夢: 就学生という悲劇——上海事件はなぜ起きた?』凡人社.
- 佐藤学 (1996). 『カリキュラムの批評——公共性の再構築へ』世織書房.
- 実践研究プロジェクトチーム (2001). 『実践研究の手引き』日本語教育振興協会.
- 寺倉憲一 (2011). 我が国における中国人留学生受入れと中国の留学生政策. 国立国会図書館調査及び立法考査局『世界の中の中国——総合調査報告書』 (pp. 181-198) 国立国会図書館調査及び立法考査局.
- 日本語教育振興協会 (1998). 『日振協ニュース』54. 日本語教育振興協会.
- 日本語教育振興協会 (2003). 『平成14年度実践研究ワークショップ報告書』日本語教育振興協会.
- 日本語教育振興協会 (2004). 『平成15年度実践研究ワークショップ報告書』日本語教育振興協会.
- 日本語教育振興協会 (2005). 『平成16年度実践研究ワークショップ報告書』日本語教育振興協会.
- 日本語教育振興協会 (2006). 『東京地区評議員ニュース』8. 日本語教育振興協会.
- 日本語教育振興協会 (2010). 『日本語教育振興協会20年の歩み——日本語教育機関の質的向上をめざして』日本語教育振興協会.
- ブルーナー, J. (2016). 『意味の復権——フォークサイコロジーに向けて』 (新装版; 岡本夏木, 仲渡一美, 吉村啓子, 訳) ミネルヴァ書房. (原典1990)
- 文化庁 (2019). 『日本語教育の推進に関する法律・概要』文化庁.
- 細川英雄 (2014). 今なぜ実践研究なのか——ことばの教育の課題と展望. 細川英雄, 三代純平 (編) 『実践研究は何をめざすか——日本語教育における実践研究の意味と可能性』 (pp. 1-20) ココ出版.
- 丸山敬介 (2015). 「日本語教師は食べていけない」言説——その起こりと定着『同志社女子大学大学院文学研究科紀要』15, 25-61. <https://doi.org/g3cp>
- 緑川音也 (1999). どうやって教える? 「統一試験世界史」『月刊日本語』1999年2月号, 24-29.

- 三代純平, 古賀和恵, 武一美, 寅丸真澄, 長嶺倫子, 古屋憲章 (2014). 社会に埋め込まれた「私たち」の実践研究——その記述の意味と方法. 細川英雄, 三代純平 (編) 『実践研究は何をめざすか—日本語教育における実践研究の意味と可能性』 (pp. 91-120) ココ出版.
- 三代純平, 佐藤正則 (2019). 日本語学校の社会的アイデンティティ構築の歩み——「箱根会議」という経験をめぐるライフストーリー 『言語文化教育研究』 17, 169-189. <https://doi.org/gz69>
- 三代純平, 古屋憲章, 古賀和恵, 武一美, 寅丸真澄, 長嶺倫子 (2014). 新しいパラダイムとしての実践研究——Action Researchの再解釈. 細川英雄, 三代純平 (編) 『実践研究は何をめざすか——日本語教育における実践研究の意味と可能性』 (pp. 49-90) ココ出版.
- 向谷地生良 (2018). 自分自身で, 共に——弱さを絆に, 苦勞を取り戻す. 向谷地生良, 浦河べてるの家 (編) 『新安心して絶望できる人生——「当事者研究」という世界』 (pp. 14-74) 一麦出版社.
- 柳瀬陽介 (2018). なぜ物語は実践研究にとって重要なのか——読者・利用者による一般化可能性 『言語文化教育研究』 16, 12-32. <https://doi.org/gzqf>
- 横溝紳一郎 (2000). 『日本語教師のためのアクション・リサーチ』 凡人社.
- レヴィン, K. (1954). 『社会的葛藤の解決——グループダイナミクス論文集』 (末永俊郎, 訳) 創元社. (原典1948)
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education knowledge and action research*. The Falmer Press.
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Open University Press.
- Zimmerman, M., & Rappaport, J. (1988). Citizen participation, perceived control and psychological empowerment. *American Journal of Community Psychology, 16*, 725-750. <https://doi.org/fpsgmp>

Article

Action research aiming and attempting to empower Japanese language schools:

Significance and challenges of creating an “Action Research Guide”

MIYO, Jumpei*

Musashino Art University, Tokyo, Japan

SATO, Masanori

Yamano College of Aesthetics, Tokyo, Japan

Abstract

This study re-evaluated the significance and challenges of an “Action Research Guide” (Action Research Project Team, 2001) published in 2001 by the Association for the Promotion of Japanese Language Education. The significance of the “action research” proposed in the guide was examined through interviews with five projects members and the project chair, Mr. Keisuke Maruyama, as well as Mr. Jiro Sato, President of the Association for the Promotion of Japanese Language Education, who helped establish the project.

First, as a problem that arose when creating the guide, it was found that those involved in the study perceived a gap between the daily practices that teachers at Japanese language schools are engaged in and the research findings from academic studies in Japanese language education. Furthermore, Japanese language school teachers stated that they considered it necessary to demonstrate the social value of Japanese language education in Japanese language schools by being involved in research that aimed at solving the practical challenges they face by their own means. Finally, the question of how action research might best serve the needs of Japanese language education is examined by reconsidering the creation process of the “Action Research Guide” itself as action research by Japanese language schools.

Keywords: Association for the Promotion of Japanese Language Education, Hakone Conference, interviews, action research, empowerment

Copyright © 2021 by Association for Language and Cultural Education

* *E-mail:* miyo@musabi.ac.jp

論文

私はコーダとして日本手話を継承すべきだったのか

中国出身のコーダとの対話的自己エスノグラフィー

中井 好男 *
(大阪大学)

概要

本研究は、ろうの両親を持つ聴者(コーダ: Children of Deaf Adults)である筆者が、中国出身のコーダとの対話を通して、自身の経験の内省と異なる社会での経験の比較を行うことによって、日本手話の継承に関する問題について考察する当事者研究である。分析方法として、当事者同士の対話的自己エスノグラフィを用い、継承語という視点から日本手話を捉え、その課題の外在化を目指した。分析の結果、筆者らは両親から継承するろう文化と音声言語を基軸とする生活圏の文化との間に第三の文化を有しているが、周囲からの蔑視や社会から押し付けられる障害者家族の一員という社会的アイデンティティによって障害者家族の文化として形成されているため、それを拒絶してきたことがわかった。また、この第三の文化を受容可能なものにするためには、コーダとしての能動的な社会的アイデンティティの構築に加え、第三の文化の基盤をなす日本手話の継承も必要となることが指摘できた。

キーワード：当事者研究、言語・文化間の移動、第三の文化、社会的アイデンティティ、マジョリティとしての特権

Copyright © 2021 by Association for Language and Cultural Education

1. 日本社会における手話とろう文化

昨今の日本社会は、グローバル化がもたらす移住者の増加を背景とした多言語化が顕著に現れており、さまざまな言語の言語権やその使用者が抱える課題と支援の重要性などが指摘されている。ここで言う言語とは外国語のことであり、外国語やその話者を対象とした言語政策や移民政策に関する議論や

提言が多くなされている。また、真田、庄司(2005)の『事典 日本の多言語社会』に記載されているように、日本の多言語社会を考える際は、独自の文法体系を持つ言語としての日本手話やろう者の存在を忘れてはならない。このろう者に関しては、『事典 日本の多言語社会』の中で「ろう者の親の9割は聴者」(森, 2005, p. 159)と記載されており、ろう者は音声日本語の母語話者がいる家庭で生まれ育つことを示しながらも、ろう者が用いる言語が音声日本語ではなく手話であるということから「エスニック・

*E メール: uminchufunto@gmail.com

コミュニティ」として分類されている。

現在行われている日本手話やろう者に関する実践や研究としては、ろう者の手話と日本語の習得を促すバイリンガル教育（阿部，2014）や聴者と学ぶ場を共有し日本語を獲得するインテグレーション教育（荒木，2014）などが挙げられる。これらの実践や研究は、ろう者の手話と日本語の獲得に加え、ろう者の手話や文化の継承、さらには、音声日本語社会での手話やろう者の権利の確立をその課題としている。その一方で、聴こえる両親がろう児を育てる際の課題解決を目指す実践（田中，佐野，2017）も行われており、ろう児が直面する言語や文化に関する課題についても検討されている。このように、ろう者のもとに生まれるろう者と聴者のもとに生まれるろう者の手話や日本語の獲得とろう文化の継承には焦点が当てられているものの、ろうの両親からその両親の元に生まれてくる聴者であるコーダ（CODA: Children of Deaf Adults）への手話やろう文化の継承について論じられているものは、管見の限り見当たらない。

ろうの両親を持つコーダである筆者にとっては、ろう者がエスニック・コミュニティとして分類されてしまうことやコーダへの手話やろう文化の継承について注目されてこなかったことは、同じ家族である両親と筆者を分断するようなものであり、日本手話やろう者の位置付けが隷属的な日本社会の構造が反映されているように感じられる。そこで、本研究では、コーダの手話やろう文化の継承について、音声日本語社会を生きるコーダという当事者の立場から論じる。

2. 本研究に至った経緯

本研究は、手話やろう文化が存在する環境で育った筆者が自身のコーダとしての経験を分析し、日本手話の継承意義について検討する当事者研究であ

る。以下に、本研究に至った経緯について記す。

まず、コーダに関する研究や支援などの社会的実践は、欧米諸国において盛んに行われているものの、日本においては近年ようやく注目され始めてきたという状況にある。日本で行われているものとしては、コーダが生きる世界と「バイカルチュラル」(Grosjean, 2010) な特徴を分析した澁谷 (2009) や家庭内での会話が成立しないことがコーダの人格形成に悪影響を及ぼしているとする中津，廣田 (2020) などがあり、コーダの生活世界の記述や支援の必要性についての指摘がなされている。これらの研究以外では、コーダの経験を記したエッセイ (五十嵐，2021) が出版されていたり、コーダに関する研究会が実施されていたりするなど、研究成果が蓄積されるのと同時にコーダという存在の認知度が高まりつつある。とはいえ、コーダは音声日本語話者であることに加え、手話やろう文化との接点を持つという部分が隠れてしまう「見えないマイノリティ (Lovely & Ando, 2018; 丸田, 2020)」であることから、コーダの経験についてはまだまだ看過されている状況にあると言える。筆者はこの状況に加え、コーダが研究対象であり支援する対象であるという弱者として位置付けられてしまうことへの疑問から、コーダ自身が発信することで自身が経験してきた「生きづらさ」を一個人の経験に閉じ込めるのではなく、社会の課題へと外在化するために当事者研究を行った (中井，丸田，印刷中)。本研究はこの当事者研究を継承するものであるが、そもそもコーダとしての自身の経験を研究対象とするに至ったのは、韓国人移住者の経験を理解する研究 (中井，2019) で行った対話において自身の経験を内省したことがきっかけである。

中井 (2019) で韓国人移住者の経験を分析したのは、日本語教育に携わる移住者の経験から、日本社会における外国人が置かれている環境や日本語教育における課題への示唆を得るためであった。研究参

加者は、結婚を機に来日し、日本語学校を経て大学院を修了したあと、日本語教育や在日コリアン支援に携わるJさん（仮名）である。このJさんと1回あたり70分から120分の対話を計4回行い、移住者の経験についての内省を行った。Jさんの経験を聞き、解釈していく対話の中で、筆者の過去の経験や在日コリアンの経験に類似している点があるということについて以下のように指摘されている。

〈Jさんとの対話からの抜粋〉

筆者：あんな人（ろうの両親）の子ども（=筆者）大変やねってよく言われることもあったんです。僕ら子どもやったし弱かったんで、親を無視して、あんな変なんやから僕も困ってるんですけどいう嫌な言い方をして、そっちについていこうとするんですよ。すごい嫌な気分になるんですよ。でも、それは一つの生き方っていうか。

J：でもそれってすごい似てるのが、在日の人は、私は韓国人でないし、あのグループじゃないよ、日本人に切り替え、日本人よりも日本人らしく生きている在日もいっぱいいますし、それとすごい似てますね。（中井，2019，p. 292）

上記の対話では、筆者がろう文化との接点を隠し、音声日本語話者に同調しようとしてきた経験は、在日コリアンが韓国の文化を捨てて日本人に同化しようとするのと同じ構図であることが指摘されている。また、別の対話で、Jさんは自身の経験を、日本語能力を日本語ネイティブに近づけることで日本社会に参加しようとしてきたと解釈している。筆者はこれらの対話から、日本社会を生きる人々には「日本語」や「日本文化」を身体化した非障害者であることが求められているのではないかと、さらに、他のマイノリティの経験を探るだけでなく、コーダとしての自身の経験を内省する意義が示唆されているのではないかと考えた。これを踏まえ、筆者は自

身の経験から社会の課題を見出すべく、ろう者の姉弟を持つ聴者であるソーダ（SODA: Siblings of Deaf Adults/Children）と対話を行い、見えないマイノリティの生きづらさを分析するという当事者研究の着想を得てを実施した（中井，丸田，印刷中）。

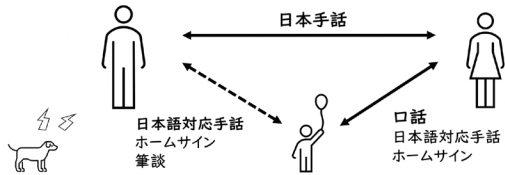
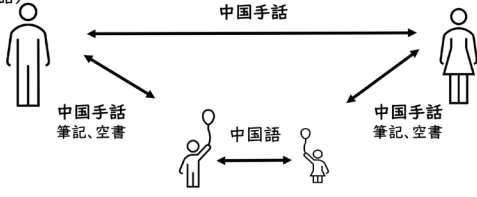
当事者研究は、障害の有無にかかわらず苦勞に直面している当事者が、自身の苦勞を取り除くべき「無意味な症状」として他者に治療されるのではなく、自分の人生という文脈の中で自身の苦勞の意味を探る活動を当事者の手に取り戻そうという当事者運動を背景として生まれたものである（熊谷，2020）。自身の苦勞の意味を自ら探る当事者研究は、自分固有の経験を素材にして、そこから知識を生み出すものであり、自分の経験について自分が知っている知識の総体（自伝的知識基盤）とその知識の中から意識にのぼった自伝的記憶を合わせた自己の物語を構築する営みである（熊谷，2020）。この当事者研究の枠組みに、筆者自身が経験した生きづらさを外材化する手法として、聴者の両親とろう者の姉弟を持つソーダとの対話を通じた協働自己エスノグラフィー（Channg et al., 2013）を取り入れた。自己エスノグラフィーというのは、個人の経験の記述を通して、社会や文化についての理解の深化が期待できる手法（井本，2013）であるが、この自己エスノグラフィーをソーダと協働して行い、それぞれの自己エスノグラフィーを完成させるとともに、対話を通して相違点や類似点をもとに見えないマイノリティとしての筆者らの生きづらさを対象化した。筆者はろうの両親と筆者の3人家族であり、共同研究者であるソーダは聴者の両親とろう者の姉弟の5人家族である。家族にろう者がいること、日本手話や日本語対応手話、ホームサインが用いられるコミュニケーション環境にあるという点で両者は類似しているが、家族の誰がろう者であるのかという点で異なっている。このろう者家族との関係性の違いは、家族の中での自身の役割についての自己認識をもたらす

「役割アイデンティティ」(Serpe & Styrker, 2011) とも関わる部分であり、それぞれが経験してきた生きづらさの相対化を可能にする概念となっている。分析の結果、筆者は幼少期の頃に獲得していた日本語対応手話と音声日本語のそれぞれのコミュニケーション形態の違いが生み出す「認知的不協和」(フェスティンガー, 1957/1965) という状況に置かれていたことが考察された。これは、視覚言語である手話を用いるろう者とのコミュニケーションでは、相手の手の動きや顔の表情を見るために、相手にしっかりと視線を送るが、それを不快に思った聴者から視線について指摘されることで、自身の行動と内心に矛盾を抱える状態にあったということである。また、筆者らは両親と聴者とのやりとりにおいて通訳することを求められることで、障害のある両親の世話をすべき「ヤングケアラー」(Becker, 2000) という役割を内包していた。それに加えて、その行動を褒められ続けることによって、ろう者への差別や偏見であるスティグマが自身に内在化され、障害者の家族であるという「自己スティグマ」(Corrigan, 2004) を作り出していたことがわかっている。

3. 本研究の概要と目的

先述のように、ソーダとの協働自己エスノグラフィでは、コーダとしての自身の生活世界にあった生きづらさを社会的文脈の中で捉え、生きづらさを外在化することができた。しかし、日本社会で暮らすコーダが抱える問題を探究していくためには、自身の経験の内省とさらなる理解の深化が課題となった。そこで行ったのが本研究の対話的自己エスノグラフィ(沖潮(原田), 2016)である。対話的自己エスノグラフィでは、自己エスノグラフィの作成の際に行う内省に対話者を据えるが、この対話者という他者の視点が自己の相対化を促進するとされている(沖潮(原田), 2016)。熊谷(2020)は、当事者研究で扱われる自己の物語の真理性に関する議論の中で、「一人きりのエピソード記憶は十分な現実対応性をもたないが、類似した意識経験を持つ他者との、言語を介した、経験と確信度のコミュニケーションを通じて、双方の意識内容の現実対応性は高まっていく」(p. 74)と述べているが、対話者を据えるという対話的自己エスノグラフィの手法は、当

表1. 筆者と風さんの言語環境

筆者	風さん
<p>両親(ろう者)</p> <ul style="list-style-type: none"> 父(日本語) 母(日本語手話、日本語対応手話、口話、書記日本語) 	<p>両親(ろう者)</p> <ul style="list-style-type: none"> 父・母(中国手話、筆記、空書) 兄(中国語) 
<p>* 母親とは口話や日本語対応手話を用いるが、父親とは日本語対応手話が主な手段となる。しかし、口話はさることながら日本語対応手話や筆記を得意としないため、ホームサインを用いるか母親を介してコミュニケーションを取ることが多い。</p>	<p>* 口話というものがいないため、両親間や両親と子どもの間では必ず中国手話が用いられる。</p>

注) 日本語手話は独自の文法体系を持った言語であるが、日本語対応手話は音声日本語の語順と文法のまま単語を手話単語に置き換えたものである。また、口話というのは音声日本語を媒体としたコミュニケーションのことで、聴覚障害者が聴者の口の動きを読み取るとともに、音声を発することでやりとりをする方法である。

事者研究の特性との整合性を持ち合わせていると考えられる。そこで、本研究では、日本社会を生きるろう者の家族という点で類似するが、ろう者との関係性が異なるもの同士の対話を通して作成した自己エスノグラフィー（中井，丸田，印刷中）をもとに、同じコーダではあるが筆者とは異なる中国社会を生きてきた来日8年目の留学生（風さん：仮名，言語環境については表1を参照）との対話を行い、日本社会でコーダとして生きてきた筆者の経験の相対化と理解の深化を目指した。筆者と風さんは、コーダに関連する研究会で知り合った。本研究への参加を依頼する際、研究の目的や個人情報の保護、対話はいつでも中止できること、話したくないことは話さなくてもいいこと、データとして用いられたくない部分は論文には使わないことなど、研究参加に関する説明を行い同意を得ている。

分析に際しては、筆者と風さんの間での相違点である日中両社会の背景に加え、言語環境の違いに着目した。社会の違いが両者それぞれに与える影響もさることながら、家族とのコミュニケーション形態は、社会的な背景や両親が受けてきた教育、両親の価値観などの影響を受けるためである。特に、コーダを取り巻く言語環境については Pizer et al. (2012) が以下のような指摘をしている。音声言語が優勢となる社会では、手話への意識が複雑で手話の継承教育が確立されていない上、言語への適応手段の多いコーダがろうの両親に合わせたコミュニケーションが取られており、コーダの言語使用については非常に多様であるとされている。風さんは両親とのコミュニケーションに中国手話を用いているが、筆者の家族の場合は、両親の母語である日本手話に加え、口話、日本語対応手話、ホームサインといった複数のコミュニケーション方法があるだけではなく、家族のメンバー間で用いるものが異なっている。また、風さんの環境との比較でも明らかなように、筆者は両親の母語である日本手話を用いておらず、日

本手話を継承していない状況にある。

以上を踏まえ、本研究では、この日本手話への意識や継承について、日本手話で何ができるのかといった習得や能力の程度の問題としてではなく、日本手話やろう者とその家族を取り巻く社会的文脈から捉えることを試みる。第二言語習得の分野においては、ネイティブとノンネイティブ、ノンネイティブの言語習得過程を説明する中間言語といった概念がネイティブスピーカリズムをもたらしているという批判がなされてから (Firth & Wagner, 1997)、地位や身分といった社会構造が生み出すアイデンティティをもとに第二言語と第二言語話者を社会に位置付けて捉えようとする研究が行われるようになっていく (Block, 2003)。本研究は、筆者らの手話への意識や継承について取り上げるが、そもそも筆者らの手話の獲得が現在進行形で進んでいるわけではなく、現在の筆者にとって日本手話は第二言語として位置付けられるものであること、さらには、日本手話のネイティブスピーカリズムの確立を目的としているわけではないことから、本研究においても日本手話の継承について言語やアイデンティティとの関連で捉えることとする。

一方で、継承語については、複数の言語文化環境で育ついわゆる「移動する子ども」等を対象に多くの研究が行われている。継承語の定義にはさまざまなものがあるが、本研究では、習得順番から見れば第一言語であるが、移動先の主要言語に移行したことから第一言語として完全に習得されなかった言語 (近藤ブラウンほか, 2019) であると捉える。これは、筆者にとっては両親の母語である日本手話が第一言語ではあったが、成長とともに家庭の外で音声日本語に触れる機会が増え、それに応じる形で家庭内でも両親の母語ではない口話や日本語対応手話によるコミュニケーションが行われるようになったことから、家庭外の主要言語である音声日本語へと移行していったと考えられるためである。継承語は親子間

のコミュニケーションを支えるだけではなく、認知力の育成や自己肯定感の確立に不可欠なものとなる(中島, 2016)。また、日系移民に関する研究では、子孫のアイデンティティ形成の上で継承語である日本語が重要な役割を果たすことが指摘されている。さらに、親の育った国とは異なる国や地域に住む子どもや複数の国を移動する子どもは、ある特定の文化ではなく、関わりを持ってきた文化を取り入れた独自の文化を持つことから、第三の文化を持つサードカルチャーキッズと呼ばれることがある。このサードカルチャーキッズは継承文化や生活圏の文化ではなく、第三の文化やそれを持つ人々に帰属意識を持つと言われている。また、第三の文化とは、異なる文化と関わる過程で人々が創り、共有し、学習する1つのライフスタイルを包括的に捉えるものであり、行動パターンといった表層文化だけではなく、暗黙の了解や共通の信仰、価値観などの深層文化からなるとされている(ポロック, リーケン, 2010)。日系移民の子孫も、このサードカルチャーキッズであり、親から継承する文化を持って生活圏の文化と接触、衝突することで第三の文化を創造する。その際、精神的な葛藤を経験することもあるが、継承文化とつながる継承語は心の発達の一助となるだけではなく、第三の文化の創造においても必要不可欠であるとされている(内山, 2017)。さらに、継承語の不在は自分にあるはずであり育むべきでもある親の文化への帰属的意識の欠如、すなわちアイデンティティの部分的欠如を引き起こすとも述べられている。これらの指摘を筆者らの環境に当てはめると、筆者らは国を跨ぐような空間の移動ではなく、手話と音声日本語という言語間に加え、家庭内のろう文化と家庭外の音声言語の文化の間も移動しており、両親から継承するろう文化を備えた筆者らが、生活圏の音声言語の文化と接触することで、第三の文化であるコーダの文化を作り出してきたと捉えることができる。さらに、筆者や風さんはコーダの文化に囲まれ

て育ってきたわけではない。筆者らは成長過程においてコーダの文化に属していたのではなく、それぞれが自らコーダの文化を創り出してきた。つまり、第三の文化としてのコーダの文化は、筆者らに属するものであると同時に、同様の経験や文化を持つコーダに帰属意識を持っているということになる。

以上を踏まえ、本研究では筆者と風さんの経験という記憶の解釈を通して、音声日本語が特権的地位を持つモノリンガルの日本社会の中で、コーダである筆者が生きてきた第三の文化とはどのようなものであるのかを明らかにするとともに、筆者にとっての日本手話の位置付けやその継承について考察することを目的とする。

4. 対話的自己エスノグラフィー

4. 1. 分析手順

本研究の対話的自己エスノグラフィーは以下の手順で進めた。まず、風さんとの対話を3回行った(2020年1月11日(70分)、2020年4月19日(95分)、2021年3月25日(75分))。1回目の対話は対面であったが、それ以降はビデオ通話である。1回目の対話はお互いを知る目的で行い、対話後に話の流れや風さんの返答とその際の様子をフィールドノートに記した。2回目以降の対話はICレコーダーに録音すると同時に対話時の様子をフィールドノートに記した。対話では、筆者の自己エスノグラフィを共有しながら風さんの経験を聞いた。そして、その中で風さんが抱いた筆者の自己エスノグラフィーに関する疑問や筆者が判断した両者の類似点や相違点をもとに話し合った。対話後は、録音データを文字化し、その文字化資料やフィールドノートを踏まえて自己エスノグラフィを俯瞰するとともに自身の経験を内省した。加えて、風さんの経験を文章化した上で、筆者の自己エスノグラフィと比較検討し、親か

ら継承するろう文化と生活圏の音声言語文化、コーダとしての第三の文化という視点をもとに、日本社会の課題について考察を行った。次に、風さんと共有した筆者の自己エスノグラフィーとそれをもとに生じた対話データを示しながら、分析結果について記述する。

4. 2. 分析結果

4. 2. 1. 親から継承する言語と文化

まずは両親から継承する言語とろう文化について、両者の言語環境や経験から考える。以下に、表1で示したような筆者の家庭環境と幼少期の経験について記した自己エスノグラフィーの一部とそれをもとに行った対話のデータを示しながら、筆者の解釈について記述する。対話データにおける風さんの発言は「風：」、筆者の発言は「筆：」と示している。

〈言語環境とコミュニケーションに関する自己エスノグラフィーの抜粋〉

- 私の家は音のない世界が無標であり、音そのものが有標性を帯びる。私の家では聴こえる私がマイノリティになる。例えば、家の中では私がどれだけ叫んでも飼犬以外は反応しない。話そうが歌おうが全て私の独り言になる。私が両親を呼ぶときは、両親の視界に入る、体を触る、風を送る、テーブルや床を叩いて振動で伝える、小さなものを投げたりする。私の声は家でのコミュニケーションに何の役にも立たない。
- ろう学校を卒業し口話に長けている母親とは対照的に、小学校を卒業することなく職人の世界に入った父とは、日常生活の基本的なことしか伝え合うことができない。父は口話も文字も得意ではない上、世間で通用するようないわゆる一般知識や常識も乏しい。考え方や価値観の違いからくるミスコミュニケーションはろうや聴を問わず生じ

るものであるが、少しでも話が複雑になると言葉もうまく通じない上、説明しても理解してもらえないため、絶望に近い感覚を味わっていた。

ここにも記されているように、筆者は両親とのやりとりの際、主に日本語対応手話、ホームサインを用いており、家庭内コミュニケーションにおいて音声日本語は機能しない。また、父とコミュニケーションがうまく取れなかったのは、父が日本手話以外を得意としなかったこと以上に、筆者が父の母語である日本手話が使えなかったことが原因である。筆者のこの環境とは対照的に、風さんは両親とのコミュニケーションに問題を抱えることは一切なかったと述べている。

〈言語環境とコミュニケーションに関する対話①〉

風：（両親とは）口話は通じないんです。

筆：風さんは両親としゃべるとき、もう完全に手話なのね？

風：そう。

筆：じゃあ、中国手話のネイティブなんだ？

風：はい。まあネイティブといってもそんなにレベルが高くもなくて、ちょっと恥ずかしいですけど。

筆：いえいえ。鉛筆で何か文字書いて伝えるとかってこともなかった？

風：ありました。

筆：やっぱりじゃあ、それと両方使ってるんだよね。

風：空書とかも（笑）。

筆：で、お父さん、お母さんが風さんの口を見てるとかもあるの？やっぱり。口を読んで理解するっていうか。

風：ないです。

風さんは両親とは幼少期の頃からずっと中国手話を用いてコミュニケーションを取っており、ネイ

タイプに近い能力があることを自認している。それを踏まえ、筆者は風さんが中国手話を獲得しているということであれば、筆者と同様に、あるいはそれ以上に聴者とのコミュニケーションの齟齬を経験しているのではないかと考え、以下のようなコミュニケーション上の経験について共有した。

〈言語環境とコミュニケーションに関する対話②〉

- 幼稚園の教室で、私はクラスメートと一緒に座って、その先生の話に黙って聞いていたのだが、突然、なぜ人の顔をじろじろ見ているのかとその先生に叱られ、廊下に立たされてしまった。その時に見た、怒りを露わにしながら私を睨みつける先生の表情と、話をしている先生の顔を見ていただけなのになぜ叱られたのかというもやもやが、今でも強く記憶に残っている。
- また、(小中学校の)学期末の通知表や三者面談では、もっと自信をもったほうがいい、おとなしすぎる、気が弱いという評価とともに、しっかり人の顔を見て意見を言えるようになったほうがいいとアドバイスをもらうことがたびたびあった。この先生の言葉に強烈な違和感を覚えていた。それは、私は相手が怖いから視線を送れないのではなく、視線を向けて相手に不快に思われることが怖かったからである。

筆者の自己エスノグラフィーには、このような幼稚園や小中学校でのコミュニケーションに関する記憶が綴られているが、筆者は当時、聴者とのコミュニケーションにおける「認知的不協和」(フェスティンガー, 1957/1965)を抱えていたと分析している(中井, 丸田, 印刷中)。聴者である教師に筆者自身の視線の送り方について指摘されたことをきっかけに、相手を見るべきか否かという点で、コミュニケーションに関する認知に矛盾を抱えた状態に陥っていたということである。これは、両親とのコミュ

ニケーションを通じて、筆者には相手をしっかり見るというろう者とのコミュニケーション様式が内在化されていたことを裏付けるものである。風さんは両親と中国手話でコミュニケーションを取っていることから、ろう者のコミュニケーション様式を身につけていると考えられるため、筆者と同様の経験をしているのではないかと問いかけたが、風さんには筆者のような認知的不協和に陥ることはなかったものの、風さんのコミュニケーションの特徴については他者から指摘されることがあると述べている。

〈言語環境とコミュニケーションに関する対話③〉

筆：私は視線の送り方で先生に怒られたことがあって。あ、これはろう者とのコミュニケーションの特徴かもっていうのがあります？

風：喜怒哀楽を表すとき、大袈裟な表情をされるとか言われますね。特に自分は怒っていないのに、彼女にはすごく怒ってるように見えるらしいです。

筆：なるほど！同じですね(笑)表情以外は指摘されたことある？

風：何かを表現する時には言葉よりも先に手の方が動いてしまうことが多いですね。

筆者の自己エスノグラフィーの記述と風さんとの対話では、筆者も風さんもろうの両親に育てられたことから、ろう者特有のコミュニケーション様式を継承していることに加えて、風さんに関しては風さんの両親の母語である中国手話も継承していることが示されている。特に、筆者は両親から継承されたコミュニケーション様式を持ちながら、生活圏の文化と接するところに生じる衝突を受け入れ、それに適応する形でコミュニケーションスタイルを確立していたことがわかるが、このコミュニケーションスタイルは筆者が有していたコードとしての第三の文化であったのではないかと考えられる。

4. 2. 2. 生活圏における葛藤と対処方略

次に、ろう文化を身につけた筆者らが音声言語を基盤とする生活圏で感じた葛藤とその対処方略について取り上げる。まずは筆者の経験の記述を記載する。

〈生活圏での葛藤に関する自己エスノグラフィーの抜粋〉

- 買い物などで出かけた先で両親の通訳をするときに、両親を黙らせた上で自分勝手な「通訳」をし、他者の視線が届かない場所に移動したあとで両親に適当に説明をして辻褄を合わせることもあった。これは、ろう者特有の声を聴かれたくない、手まねと顔の大きな表情を見られたくないという思いがあったからである。両親とのやりとりを他者に見られると、恥ずかしさや焦りに似た感覚が胸の中に湧き上がってくる。そのため、例えば家に友人を招いたときなどは、私は両親に友人の前に出てきて話さないように頼むことがあった。それでも、友人に両親のデフヴォイスを聞かれたり手話を見られたりして、揶揄われることもあったが、私は抗議するのではなくその友人と一緒に笑いとばし、後になって複雑な思いをするということがたびたびあった。

これは筆者が生活圏で聴者とやりとりをする中で感じてきて葛藤とその対処として取ってきた行動で、Jさんとの対話の中でも言及された、日本社会を生きるマイノリティの「生き方」に関する部分である。それは、好奇の目に晒されたり、揶揄われたりしても決して批判するのではなく、自身のマイノリティ性を覆い隠して相手に同調してしまうというものである。このような経験については、風さんにも同様の経験があったと以下のように語っている。

〈葛藤に関する対話①〉

風：高校の時はすごい嫌でしたね。一番人に知られたくない時期かもしれません。そうじゃなかったですか。

筆：うん、高校生の時ね。でも、あんまり高校生の時って、友達家に来たりしないよね。

風：しないです。それでも(家のこと)ばれちゃいます。たまにどうしても(両親が学校に)来なくてはならないっていうときがあるんですね。両親も子ども(風さん)がそれ(両親がろう者であり手話を使うこと)を嫌がっているっていうのを知ってて、(学校に)来ても全然しゃべらなくて、手話をしなくて、途中お弁当とか持ってくれたり、ばれないように多分していると思います。(中略)何かばかにされちゃうんですね。日本の状況どうなのかよくわからないんですが、中国はまだ昔のように、しゃべれない人と知的障害の人を同等視するっていうのがあるんですね。

〈葛藤に関する対話②〉

風：(手話で話しているところを)すごい猟奇的に見るんですよ(笑)。普段出かけたとき。

筆：で、直接は、何や?あれとかって、変なのとは言わないんだよね?

風：あんま、ないんですね。

筆：かわいそうだなっていう認識もない?

風：かわいそうだなっていうよりも、すごいなっていうところありますね。多分、中国の普通の人っていうのは、そういうのを見ると、あれ?聞こえなくてもちゃんとコミュニケーション取れてるんだっていうのはすごく猟奇的に感じて、その部分が大きいんですよね。すごいと、逆にそっちのほうが思っちゃうんですよ。聞こえないから何もできないと想定してるから。要は頭の悪いとか、そういう偏見があって、でも、

ちゃんとコミュニケーションとかも取られていて、ああ、そこで感心しちゃう、っていう人が多いですね。

このように両者は、人前では手話を使わないようにしていただけては、両親にも使わせないようにしていた。筆者は焦燥感に似た感覚を覚えること、風さんは「知的障害者」として見られてしまうということをその理由としてあげているが、手話やそのコミュニケーションを生活圏の中で隠してしまうことによって、聴者であるマジョリティに溶け込もうとしていたと捉えることができる。国際児に関する研究では、マジョリティの言語と文化知識は優位性を持っていることから、国際児はマジョリティの言語を使い、その文化に所属するようになることが指摘されている（鈴木, 2008, 2014）。また、他者から否定されたり排除されたりした国際児は、自身が持つ民族アイデンティティに葛藤するだけでなく、国際児としてのアイデンティティをも隠蔽してしまうと言われている（高畑, 2000）。これは筆者らにおいても同様であり、音声言語を基軸とする社会では、手話やろう文化よりも音声言語とそれをもとにする文化が優勢となるため、その使用者でもある筆者らは手話やろう文化と接点を持つ自らのマイノリティ性を隠蔽していたと捉えることができる。これは音声言語社会を生きる筆者と風さんのコーダとしての生き方であるが、マイノリティ性を隠し、生活圏を構成する音声言語とその文化に迎合してきたことは、筆者らがコーダとして創り出してきた第三の文化であると言える。

4. 2. 3. 生活圏における私という存在

次に、生活圏での筆者らのアイデンティティについて検討する。筆者の自己エスノグラフィーには、生活圏において自身に与えられてきた社会的地位に関するものがある。

〈筆者自身が捉えた生活圏における私に関する自己エスノグラフィーの抜粋〉

- 小学校に上がったからは、家族のことで大変なのにととても頑張っていると先生によく褒められた。しかし、私の両親の何が大変なのか、私が一体何を頑張っているのかがわからず、常に腫れ物に触るような言動に違和感とばつの悪さを感じていた。それと同時に、他の友だちがされているようにとにかく普通に接してほしいとも思っていた。
- 地域のコミュニティのつながりが強かった幼少期、近所の人たちにはいつも温かく見守ってもらっていたが、やはりその視線にも教師と同じような同情心を感じることもあった。また、ことあるごとに、「苦勞しているのに頑張っているいい子」と褒められることに嫌気がさすこともあった。両親と一緒に近所の人と立ち話をしているときや買い物先などで、「子どもさん (=私) がしっかりしていてよかったね」と両親に通訳させられるのがむずがゆくてたまらなかった。一方で、母方の祖母や親類からは、何があっても負けてはいけない、意地でも頑張れ、何か問題を起こすと家庭環境のせいになされると言われ続けた。そのせいか、私には常に両親の障害がつきまとうのだと感じていた。
- 私は音のある世界で生きてはいたが、他人の話を聞かなくても済み、声に煩わされることもないため、家の中や両親のろうの友人たちの集まりにいるほうが、居心地がよかった。しかし、ろう者家族の集まりでは、私はろうの両親のグループではなく、その子どもであるコーダのグループに入られていた。そして、他のコーダたちと話しながら、ろう者同士で和気あいあいと談笑している両親を見るたびに、私の知らないろう者の世界があるようにも感じていたのを覚えている。

上記のような社会的相互行為を通して、筆者に

は「障害者の家族」という自己スティグマが内在化されている（中井，丸田，印刷中）。聴者から両親のデフヴォイスを揶揄われたり，両親のためによく頑張っていると褒め続けられること，さらには，聴者のようなコミュニケーションの獲得を目指す口話教育を受けてきた母に口話を用いて育てられることによって，筆者は手話やろう者が音声日本語やその話者よりも劣っているというメタメッセージを受け取ってきた。このメタメッセージを受け取ることによって，「家族のことは隠したほうがいい」という思い込みのストーリーであるドミナントストーリー（White & Epston, 1990）を有してしまい，それによって「障害者の家族」という烙印を自身に負わせていたということである。この自己スティグマは，筆者と他者との直接的なやりとりだけではなく母親を介しても伝えられており，構造的スティグマ（Hatzenbuehler, 2016）としての特徴を持っている（中井，丸田，印刷中）。しかし，ここで着目したいのは，この自己スティグマの形成に介在する社会的アイデンティティである。自己スティグマは，他者との相互行為で作られ，それが自己に内在化されたものであるが，この相互行為において他者から求められる社会的アイデンティティとそれに応じて自己が開示できる社会的アイデンティティの乖離がスティグマとなるからである（ゴッフマン，1963/2001）。そもそも筆者らは，音声に頼らないコミュニケーションを行う両親が，音声を通じてメッセージを得たり伝えたりする必要があるときにそれを支援することを期待され，その役割を果たしてきた。しかし，幼少期から，学校や地域コミュニティの住人に障害のある両親のために頑張っていると褒められ続けることによって，自身の役割や自己認識を両親のコミュニケーションを支援する子どもから「障害者である両親のために頑張る非障害者である子ども」へと変容させていたと考えることができる。また，聴者である筆者は聴者同士でいるほうがいいと両親から線引

きされてきたことも，非障害者としての社会的な自己認識の形成に影響を及ぼしていた可能性が懸念される。このような自己認識の形成の過程において言えることは，筆者には「障害者である両親のために頑張る非障害者である子ども」という社会的アイデンティティを他者から押し付けられてきたのではないかということである。そして，他者との相互行為で作られた自己認識や社会的アイデンティティは，筆者のコーダとしての考え方や行動，つまり，コーダとしての第三の文化の構築に影響を与えていたと考えることができる。一方で，風さんは周囲の人との関わり合いについて次のような発言をしており，中国社会をコーダとして生きてきた風さんにも同様の現象が起きていることがわかっている。

〈生活圏における私に関する発言①〉

風：小学校のとき，地元の小学校なので，もちろん校長先生もそういう事情を知ってるので，すごい特別に扱っていただけてるんですね。で，この子は両親が耳の不自由な人，ちゃんと，まあ自分は，兄は勉強がすごく嫌いで，すごいいたずらもしてたので，あんまり先生たちに，よく先生たちに，両親がこんなに大変なのに，ろくに勉強しないっていうのを言ってて，で，自分は割と大人しくて，兄に比べて。勉強も好きだったし，そういう面では，すごいこの子，まあ親孝行してて，すごい勉強してるっていうのは，向こうは感じてるんですね。そういうところでちょっと何かプレッシャー感じちゃう。ちゃんと勉強しないと兄のように言われちゃうので。で，違和感はもちろん感じちゃうんですね。例えば自分の親がろうだから，なぜそのために自分もちゃんとがんばらなきゃいけないの？っていうのがありますね。

〈生活圏における私に関する対話②〉

風：一人っ子政策の時期ですね。自分は正直、この世に来なかったはずなんです。両親がろうだから、村の幹部たちにお願ひして、かわいそうだから2人っ子でも罰金で済むようにお願ひしてるんですね。うん。普通だったら自分は多分、(笑)、ほぼ自分のところの家庭っていうのは男1人しかいないんですよ。すごい異例な存在ですよ。で、兄にもよく、例えばけんかのときに、おまえはこの世に来るべきじゃなかったみたいな、そういうのをよく言われまして。そこでもちょっとすごい、つらいなって思ったりするんですね。

筆：そっか、罰金、なるほどね。じゃあ変な言い方をすると、両親がろう者だったので罰金で済んだっていうところもあるんだよね、きっとね。

風：うん。それですごく近所の人たちに嫉妬とかもされちゃって(笑)、中国は男の子を、特に農村部ではすごい重んじるんですね(笑)。2人もいるっていうのがすごいうらやましいことですね、ほかの近所たちにとっては。

〈生活圏における私に関する対話③〉

風：小学校から高校まで、大学までもそうなんですけれども、すごい嫌いなのは、例えば、こういう家庭の子どもに対する支援みたいのあるんですよ。学費の減免とかそういうのがありまして、貧困生という名前があるんですね(笑)。貧困な家庭の学生。うちは両親が障害者で、経済的にも貧しいわけなんですね。それで毎年、貧困生たちが集まって、そういう授与式みたいのがありまして、それがすごい嫌ですね。公開されちゃうので、すごく嫌ですよ。(中略)自分はそんなにしたくないんだけど、親戚のばあちゃんたちに申請しないとだめよみたいなことをよく言われてて、毎年、そう。(中略)大学のと

きも貧困生たちが、そのまま振り込むんじゃないくて、例えば企業の人が援助して、そのとき絶対、授与式みたいのあるんですよ。で、みんな集まって1人ずつ手渡しみたいな感じで(笑)、700元とか何千円をもらうみたいな。そういうのはすごく嫌いで、寄付してくれることはすごくありがたいんだけど、なぜ公開しなきゃいけないのかなっていうのが。正直、ろうよりも貧困っていうことはすごく劣等感感じちゃうんですよ。

〈生活圏における私に関する対話④〉

風：(中略)例えば、同じクラスにいるとき、まあ授業とか自習活動とかしてるときに、名前呼ばれるんですね。呼ばれた人は、他のところで何か会議みたいなのがあるよっていうふうには。

筆：そういう感じで、バレていくって感じなのね？

風：そうなんです。

以上が風さんとの対話の抜粋であるが、この対話から風さんには「貧困な障害者家族の一員」という自己スティグマが内在化されていた可能性があることが指摘できる。風さんは、親がろう者であることから小学校の校長先生に特別視され、親のために勉強しなければならぬと言われていたことに違和感を感じていた。また、「貧困生」という奨学金制度や一人っ子政策という人口抑制政策がもたらした風さんへの根拠なき卑下に晒されることで、ろう者は障害者であり、貧困者でもあるというメタメッセージを受け続けてきた。それによって、風さんにも家族のことは隠しておいたほうがいいというドミナントストーリーが形成され、結果的に「貧困な障害者家族の一員」という自己スティグマを刻むことになったと考えられる。風さんは、高校に入ってから家族のことを隠すようになっていたが、どうしても隠しきれない場面では「貧困な障害者家族の一員」とい

う自己スティグマがもたらす劣等感に苛まれていた。そして、この風さんの自己スティグマの形成に介在していたのが、「両親に障害があるゆえの貧困者」という押し付けられた社会的アイデンティティであったと言える。風さんの家庭は経済的に余裕があると言える状況ではなかったこともあり、親族から「貧困生」に申請させられてきた。また、奨学金の受給時には、他の学生の前で集合時間がアナウンスされ、集められた場所で一人ずつ現金を手渡しされており、貧困生への申請とその「公開」を通して、風さんには上記の社会的アイデンティティが与えられてきたのである。風さんは他者から押し付けられた「貧困生」という社会的アイデンティティを持って学生時代を過ごしており、このアイデンティティが当時の風さんの第三の文化を形成していたのではないかと考えることができる。

4. 2. 4. コーダとしての第三の文化の拒絶から受容へ

以上のような風さんとの対話を通して、両者の経験からコーダとしての第三の文化についての存在について考察する。

上述の自己エスノグラフィーや風さんとの対話では、ろう文化を継承した筆者と風さんは、音声言語文化と接触することによって葛藤したり、他者との交流の中で自身に自己スティグマを形成し、精神的な苦痛を覚えたりしてきた経験が記されている。本研究では、これらの経験を、筆者らが親から継承した文化を持って音声言語話者がマジョリティとなる生活圏の文化と交わる部分で持ち続けてきたコーダとしての第三の文化として捉えている。しかし、この否定的な側面を持つ第三の文化については、筆者も風さんも受け入れてはこなかったことが次の記述や対話から読み取れる。

〈コーダとしての第三の文化の拒絶に関する自己エスノグラフィーの抜粋〉

- 父が学校に行っていないせいで私と通じ合う言葉が少ないからなのか、そもそも考え方が違うからなのかは分からないが、父はこういう人だと受け止めつつも、乗り越えられない壁が厳然と目の前に立ちはだかっているように感じていた。父とはしばらくは向き合ったものの、結局私はその壁を乗り越えるのではなく、父を避けるという方法を選んだ。
- 私は高校に入ってから、完全に聴者の世界で生きるようになった。高校や大学で出会う人たちは自身の家庭事情を知らないし言う必要もないからである。また、手話やろうと距離を置くことで、哀れみや同情はもちろん、不当な扱いを受けずに済むことがその理由であったかもしれない。大学卒業後は、しばらく働いたあと、オーストラリアに行くことを決意した。幼い頃から英語への憧れの気持ちを持っていて、いつか海外で暮らしてみたいと思っていたためであり、渡豪が決まったときは、これまでとは全く違う新しい世界への期待に満ち溢れていた。オーストラリアでは、様々な言語や文化を持つ人々と関わることを楽しんでいった。

上記の記述に関連する相互行為やアイデンティティについて、ゴフマン (1963/2001) が次のように述べている。人は、生年月日や学歴など、その個人の唯一性に基づく社会的事実や行為を含む生活史である個人的アイデンティティと社会的経験を通して作られたキャラクターなどに関する主体的感覚である自我アイデンティティを有している。また、スティグマを負わされている人々は自身の属性が理解されない集団にいるとき、自身のスティグマを隠すために他の役割を演じるということである。筆者が通っていた高校は筆者自身の個人的アイデンティティが

晒されていない環境であったことから、コーダであるという自身の個人的アイデンティティを隠して新しく出会う人たちと交流し、その中で自我アイデンティティを再構築してきた。筆者が個人的アイデンティティを隠していたのは、自身の家庭環境について言及することで、障害者家族の一員であるという自己スティグマが表出するからである。これを第三の文化という観点から見れば、筆者が音声日本語話者というマジョリティの中に逃げ込み、コーダという第三の文化との接触を拒絶してきたと捉えることができる。しかし筆者は、10年以上も距離を置いてきたこの第三の文化と再度接触せざるを得なくなる機会を得ている。それが記されているのが以下の自己エスノグラフィーの記述である。

〈コーダとしての第三の文化との再認識に関する自己エスノグラフィーの抜粋〉

• ニュージーランドの言語教育機関を視察したことが、私を再び手話やろうの世界へと引き戻すこととなった。それは、視覚と聴覚に障害がある重複障害者が留学生として英語学習に取り組んでいる姿を目の当たりにしたからである。その留学生は教師の板書を大きく書き直す板書テイクと教師の話した内容を手話で伝えるサポートを受けながら、他の留学生に混じって英語を身につけようとしていた。授業見学の間ずっと、私はその留学生から目を離すことができなかった。授業が終わったあとはすぐその留学生のところに駆け寄ったが、何かを伝えたい気持ちがあふれ出してくるだけでそれを言葉にはできず、結局、自身がコーダであることと、とにかく頑張っしてほしいということしか口にすることができなかった。これは、私はろう者には学校に行く資格もなく、行けたとしても障害者が囲われた学校にしか行けないし、卒業したとしても聴者のように働く機会もそもそもないと認識していたため、私の理解を超えるよう

な障害者の存在を前に愕然とし、言葉を失ってしまったからである。

- (日本語教育の研究者が執筆した) ろう者の社会参加に関する著書を偶然手にした。それ以降、言語教育のみならず、社会から排除されてきたろう者の社会参加についても考えるようになったが、過去の経験を思い出すのが苦痛であったため、まともに向き合うことはしなかった。しかし、親しい研究者が日本手話に関する研究を始めようとしていたことに加えて、とある研究会でソーダと知り合ったことが、心の奥底に閉じ込めてきた過去の自分や思いに向き合う力を与えてくれた。現在は、聴覚障害に関するシンポジウムやコーダの集まりなどに参加し、新たな自分のあり方を再確認することもあるが、過去に感じていた生きづらさや両親の置かれていた境遇などが思い出されて聞いていられなくなることもある。丸田との対話を重ねた今でも、私の中には整理しきれていない部分があるということなのだろう。

筆者が偶然遭遇した重複障害のある留学生は、これまでであえて距離を置いてきたろうに関するあらゆることに向き合う機会をもたらした。距離を置いてきたのは、常に差別される環境にしかない両親と関わりを持つことで、筆者自身も同様の環境に置かれてしまうことに精神的苦痛を感じてきたからである。しかし、これまで当然と思ってきたのとは全く異なるろう者の姿を目の当たりにすることで、自身に根付くろう文化に目を向けずにはいられなくなった。それはこれまで自身が両親に対して形成してきた障害者観が間違っていたことに気がついたためである。対話を行った韓国人移住者のJさんは、日本語ができなくても幸せだと言いきる在日コリアンによって、自身が能力主義に陥り日本語ネイティブ並の日本語能力を求め、日本人社会に同化しようとしていたことに気づかされたという経験をもとに、彼

らのことを「見返りを求めない贈与者」と表現している。風さんとの対話以降、筆者にとってこの留学生はJさんが言っていた「見返りを求めない贈与者」であり、自身の世界を見つめ直す機会を与える存在だったのではないかと解釈している。

一方で、風さんも筆者と同様にろう文化との接触は隠し通していた時期があったが、あるきっかけで一変したと次のように述べている。

〈第三の文化の受容に関する発言①〉

風：大学2年生ぐらいまではすごい嫌だったんですけど。言語学の知識があってから全然人が変わったという感じでしたね。やはり自分のアイデンティティという部分の発見になったのかと。(中略) 日本にやってきて、木村晴美さんの手話、『ろう文化宣言』っていうのを本を読んで、それもすごい影響がありましたね。(中略) (ろう者も) 我々と全然変わらないじゃんみたいな。

〈第三の文化の受容に関する発言②〉

風：両親の友だちの子どもと友達になったりするの、あまりないので。ちょっとうまく言えないけど、やはりお互いに、例えば、相手は自分のあんまりかっこよくない側面を知られるので、それが嫌なんです。(中略) (言語学や手話に関する) 知識が共有できていないから、お互いに聞こえない両親を持つっていうのは恥なんだっていうふうに思ってるんですね。それは恥だとしてるから、あまり仲良くなれないのかもしれない。(中略) (コーダの集まりは) こういう前提で皆さん来られてるので、そういうふうになるんじゃないかと予測します。やはり共通する前提っていうのが必要だと思います。

〈第三の文化の受容に関する対話①〉

筆：じゃあ、今はもう自分はコーダですよっていうのは普通に言えるっていうか、

風：全然。はい、普通に。

筆：大丈夫な感じなのね。

風：誰でも。はい。

筆：それは中国にいたとしても言えそう？日本だから言える？

風：全然、はい。

筆：全然関係ないね。

風：今は全然堂々と言えます。

筆：偉い(笑)。そうですか。

風：いやいや、むしろそれは恥じゃなくて、すごい自慢。

(中略)

筆：やっぱ私には、どこかまだ人によっては言いたくないというか、躊躇するかな。結構しんどいというのか、身を削るような、大袈裟にいうと。関係性が変わっちゃうでしょ。あと、じゃ、手話できるんだとか言われたり、実際にちょっと手話使う仕事お願いしたいんだけどって連絡きたりとかして、いや、できたとしても日本語対応手話ですよっていうと、なんだみたいな。それを聴者にやられると、すごい嫌な気持ちになるんよね。なんか罪悪感。

以上のように筆者も風さんも高校期から青年期にかけて第三の文化を拒絶していたが、筆者の理解を超えるような重複障害者の出会いをはじめ、言語としての手話やろう文化、コーダに関する知識を得ることによって、再度コーダとしての第三の文化を受け入れるようになった過程が窺える。そして、拒絶していた第三の文化を受容するようになった背景には、両者が持っている社会的アイデンティティの変容があるのではないかと考えられる。そもそも、第三の文化を避けるようになったのは、第三の文化が

「ろう者家族のために真面目に頑張る子ども」や「両親に障害があるゆえの貧困者」という押し付けられた社会的アイデンティティを介在して相互行為する中で創出される「障害者の家族」としての文化であったからである。こういった文化では筆者らは自己スティグマが表出するため、個人的アイデンティティ（生活史）を隠し、音声言語話者であるマジョリティとして生活圏の文化に逃げ込んでいたと捉えることができる。しかし、両者が再度受容するようになったのは、重複障害者との出会いや手話やろう者、何よりもコーダという自己を新たに規定する枠組みとの出会いによって自身の社会的アイデンティティを「バイリンガル・バイカルチュラルなコーダ」へと能動的に変容させ、新たな第三の文化へと再構築したためではないかと考えることができる。ただし、上記の自己エスノグラフィーや風さんとの対話にも現れているように、筆者には完全に受容しきれない部分があるのも事実である。コーダであることを開示することで、日本語対应手話はさることながら日本手話のバイリンガルであることを期待されることがあるが、ろう者の言語は日本手話であるということを知ってしまった現在の筆者には、自身が両親の言語や文化に目を向けていなかったことや口話や日本語対应手話といった両親とのコミュニケーション方法に罪悪感を感じざるを得ないためである。

5. コーダが持つ第三の文化に関する考察

次に、上記の対話的自己エスノグラフィーによる分析を踏まえ、日本手話の継承について考察する。筆者の有するコーダ文化としての第三の文化と関連する課題についてまとめると以下ようになる。

ろう文化を身につけた筆者は、音声日本語を基軸とする生活圏の文化と接触することで、「障害者で

ある両親を守るために頑張る非障害者である子ども」という社会的アイデンティティを押し付けられてきた。その社会的アイデンティティは、筆者に「障害者家族の一員」という自己スティグマを作り出した。筆者はその自己スティグマを回避するために、コーダであるという個人的アイデンティティを隠蔽した自我アイデンティティを持って生活圏の文化に参加するようになり、ろう文化との接触で生じる第三の文化を拒絶してきた。しかし、受容しきれない部分がいまだ残されてはいるものの、重複障害者との出会いをきっかけに手話やろう文化、コーダに関する知識を得ていくことで、第三の文化を改めて認識し、その文化を再構築することで受容できるようになった。このように、第三の文化に対する態度を変化させつつも今もなお受容しきれないという現状の背景には、押し付けられてきた社会的アイデンティティの変容と第三の文化の基盤となる継承語の欠落があると考えられる。次に、第三の文化を支える継承語について考察を行う。

5. 1. 継承語としての日本手話の重要性

筆者と風さんの両者は、いったんは拒絶していたコーダの文化としての第三の文化を受容するようになっている。しかし、風さんがコーダとしての第三の文化に誇りを持つようになった一方で、筆者は聴覚障害やコーダに関連する書物や研究会などでは過去に感じていた生きづらさや両親の置かれていた境遇などが思い出されることがあり、気持ちが整理しきれない部分があることがわかっている。筆者は風さんとの対話と内省を踏まえ、両者のこの違いは手話継承の有無に起因しているのではないかと考えた。先行研究でも記したように、内山（2017）は、継承語は日系移民の第三の文化創造に必要不可欠であるのと同時に、継承語の不在は自分にあるはずであり、育むべきである親の文化への帰属的意識に加

え、アイデンティティの欠如にもつながると指摘している。筆者が高校期以降、ろうの世界に距離を置くと同時に第三の文化も拒絶するようになったのは、筆者に日本手話が継承されていないことから、親のろう文化への帰属意識も低く、ろう文化との接点を示すアイデンティティも失いつつあったためであると捉えることができる。しかし、風さんが中国手話を用いながらも第三の文化を拒絶していたことを考えると、手話の継承が必ずしも第三の文化の受容に直結するものであるとも言えない。そもそも第三の文化は人に属するもので、その人が置かれている環境や自己の捉え方などのさまざまな要因に影響を受ける動的かつ可変的なものである。つまり、手話の継承は第三の文化の形成や受容に影響を与える要因の一つではあるが、必要条件であるとは言えないということである。さらに、風さんが手話を身につけながらも第三の文化を拒絶してきたのは、貧困生という社会的アイデンティティの押し付けがあったためであり、その社会的アイデンティティが肯定的なものへと変容したことが第三の文化の受容を促進したという側面がある。したがって、第三の文化の形成や受容においては、肯定的な社会的アイデンティティの構築が不可欠であり、両親の言語の継承がそれを補うものであると言える。

これらのことから、ここで改めて社会的アイデンティティとその押し付けについて検討する。筆者は障害者を守る存在として、周囲からその役割を期待されるとともに、自身のあり方を規定されてきた。このようなコーダへの社会の見方の背景には、日本手話の言語としての社会的認知が低いことに加え、その地位が確立されていない現状があると考えられる。これはコーダである筆者が直接関わってきた聴者だけの問題ではなく、ろう者である両親、特に母親の認識にも影響を与えていると言える。前者については昨今、手話の言語としての知識やその言語権の保障について議論される機会が増加し、手話やろ

う者への認識は改善されつつある。しかし、やはり手話はろう者の言語であり、時として障害者の言語であるという見方がいまだに強く残っている。また、筆者の母親に関して言えば、ろう学校で口話教育を受けており、聴者とのコミュニケーションは音声日本語を用いるべきというビリーフを植え付けられていることが考えられる。それは筆者を育てる際の使用言語にも影響するものであり、口話を基本としながら音声日本語対応手話を用いるという聴者に合わせた形を実際にとっている。これは日本の言語に関する教育やろう教育の背景に、音声日本語ネイティブスピーカリズムが蔓延しているためであると考えられる。日本の多言語化を指摘するとともに、その状況を受け入れる寛容な社会であるべきだという議論が行われて久しいが、独立した言語の存在を認めようとする多言語主義ではなく、さまざまな言語的リソースを用いてコミュニケーションを達成する能力に視点を置く複言語主義の観点を背景にした Translanguaging (García & Li, 2014) などの言語観や言語能力観にもとづく教育を従来の言語教育やろう教育においても取り入れていくべきであると言える。そうすれば、ろう者はさることながら、コーダへの日本手話の継承語教育の重要性が自ずと浮かび上がってくるのではないだろうか。人が提示した自己は他者の評価を経て自己に戻り、自我アイデンティティを再構築すると言われている(芦野, 2018)。つまり、複言語主義に基づいた言語や文化の教育が行われることで作られる社会は、多様な言語のリソースを用いたコミュニケーションを基盤とし、音声日本語だけではなく日本手話もそれと同等な言語的リソースとして捉えられる。そういった社会が実現できれば、次の世代を生きるコーダは、他者とのやりとりを通して、日本手話を用い、ろう文化を身につけている自己を能動的かつ肯定的に構築していくことができるようになるのではないかと考えられる。

5. 2. マジョリティとしてのコーダの特権

本研究は見えないマイノリティとしてのコーダが経験する課題を社会に還元する目的で行ったが、対話的自己エスノグラフィーには、コーダという存在が持つマジョリティとしての特権が如実に現れていることが指摘できる。

筆者も風さんも音声言語話者であるため、音声言語話者が持つ特権を有していることは疑う余地もないことである。筆者らは、その特権を生かし、社会から注がれる視線から逃れようとするとき、自身が持つろう文化を隠蔽することで音声言語話者になりすまし、マジョリティの世界へと容易に逃げ込むことができる。さらに、コーダが持つマジョリティとしての特権はコーダ自身だけではなく、自己保身のためであればマイノリティである両親にもろう文化の隠蔽を強要することができるのである。

筆者らが「障害者家族の一員」としての第三の文化を所有しているときは、それを拒絶しようとマイノリティ性を隠蔽してきた。このような状況にあった筆者らは、見えないマイノリティではなく音声言語話者というマジョリティとして、マイノリティである両親をマジョリティ社会へと同化させる存在となっていたと言える。しかし、「バイリンガル・バイカルチュラルな存在としてのコーダ」という能動的な社会的アイデンティティを構築し、それによって作られた新たな第三の文化を受容してからは、音声言語話者からなるマジョリティの世界を異化する見えないマイノリティであるコーダとして、そのあり方を変容させたのではないかと考えられる。そしてこの変容は、新たに受け入れた第三の文化と親から継承する文化、生活圏の文化を相対化させることで生じた、筆者は見えないマイノリティでありながら特権性を持つマジョリティであるという気づきによって引き起こされたのである。

3回目の対話の中で、風さんが自身の将来につい

て次のように述べている。

風：自分の研究で、もし将来例えば研究を続けることができるのなら、しっかり手話の知識ももっと勉強して、論文とかをやりつつ、中国の学会でそういう自分の力の生きてくるようなところで。(中略)正直、日本で勉強してて、もし中国に帰るとしたら、まあこれ、長い、大きい夢なんですけども、ろう学校作ってみたいなって感じなんです。

風さんは、現在コーダとしての経験を生かしながら中国社会のろう者のための環境を変えていきたいという将来を展望している。一方で筆者は、本研究においてコーダとしての経験を生かし、コーダの日本手話の継承について議論を行なっている。これに一体どのぐらいの影響力があるのは分からない。しかし、コーダの経験を記述する本研究は、マジョリティである音声言語話者に危機言語であるとも言われている日本手話（高嶋，2020）やろう者の家族が置かれている現状を知らしめるとともに、コーダへの手話やろう文化の継承についての議論の種を撒くものであり、マジョリティを異化させる可能性の萌芽を期待することができると考えている。

6. 今後の課題と展望

以上、日中社会を生きるコーダによる対話的自己エスノグラフィーを通して、コーダの日本手話継承の課題について検討した。

最後に触れたように、障害者家族としてのコーダの文化ではなくバイリンガル・バイカルチュラルなコーダとしての第三の文化の構築は、これまで看過され個人の問題として解決してきたコーダの生きづらさを社会に還元することに大きな役割を果たすと言える。この第三の文化の創出には、文化として広

がることに加えて、その継承を守る場所も必要となる。多文化共生には言語政策や教育を変える上からの運動と現場レベルで起こる草の根の運動も重要であると言われているが(志水ほか, 2020), 現在ではこの草の根の運動による第三の文化の創出が着々と行われている。例えば、手話が公用語となるスターバックスの開店、手話サークルや手話 Café などで行われている手話学習, Twitter での手話ベリというハッシュタグなどは、手話やろう文化の社会的認知度を高める存在となっている。また、コーダの第三の文化と直接つながる J-CODA (J-CODA, n.d.) というコーダの組織があるが、この組織はコーダ同士の会話の場やイベントを創出しており、コーダのネットワークの構築に深く貢献している。特にコーダの居場所ともなっているこの組織については、家庭(第一の場所)と職場(第二の場所)とは異なる社交の場でインフォーマルな都市生活空間となるサードプレイス(オルデンバーグ, 1989/2013)という機能を有していると見ることができる。サードプレイスの特徴としては、利便性と居心地の良さを兼ね備えたもう一つの我が家のような存在で、中立の場であり、かつ、参加者は平等に扱われる。そして、サードプレイスでの活動は会話が中心であり、常連が多く遊び心に富んだ安らぎの場であるとされている。こういったサードプレイスは、個人に安らぎを提供するだけではなく、知的な討論の場としても機能する。さらに、近隣住民を団結させたり、世代を超えた繋がりを生んだりすることによって、メンバー同士の互助を生み出しコミュニティへの帰属意識を育てる機能もあり、社会的信頼の構築と民主主義に寄与するとも言われている。大量消費社会を背景にした都市生活は能力を経済力に変えることが必然となり、能力至上主義に陥る。そしてこの能力至上主義は言語能力においてはネイティブ志向をより強化することにつながっている。これらを鑑みると、サードプレイスとしての機能を持ち合わせる J-CODA と

いう組織は、音声日本語ネイティブスピーカリズムを掘り崩しながらコーダが持つ第三の文化の構築と継承に寄与する草の根の活動の一つであると見なすことができる。

最後に、風さんが日本のろう者の口話教育に触れた際に述べたことを記しておく。

風：日本では手話を使わないコーダがいるんですか、初めて知りました。手話を使わないなら、どうやって家庭内でコミュニケーションを取るのかな。中国の場合は多分の口話の人が少ないかもしれないですね、家庭内では。でも、逆に考えてみれば、コーダたちが手話と習得してなくてもコミュニケーションが成り立つと言うことは、社会全体の支援が比較的充実していることを意味しているんじゃないのかな。ろう者が受けた日本語教育があまりにも低いと、筆談も成り立たないですよ。でも、気持ちとしては、やはり、もっと多くのコーダたちが手話で親とお話ができるようになってほしいですね。

風さんのこの発言にあるように、日本社会を生きるコーダとその両親が何に阻害されることもなく、ろう者の言語である日本手話を用いて話せるということは、家族として当然あるべき姿の一つである。そして、その家族の形を実現するためにも、コーダがろう学校に入学できる選択肢を用意する(中島, 2019)などの多様な方策を検討しつつ、日本手話とその文化を守り継承していくことが多文化共生を標榜する日本社会において早急実現されるべきことであると言えるのではないだろうか。

文献

芦野恵理(2018). E. ゴフマン相互行為論における自己概念の検討『人間研究』54, 53-62. <http://>

- id.nii.ac.jp/1133/00002691/
- 阿部敬信 (2014). 聴覚障害教育における日本手話・日本語バイリンガル・アプローチによる授業——授業の中で二つの言語をどのように用いているのか『別府大学短期大学部紀要』33, 29-38. <https://ci.nii.ac.jp/naid/120005436545>
- 荒木友希子 (2014). 障害のある子が育つということ——幼児期に人工内耳埋め込み手術を施行した聴覚障害児の事例から考える『子育て研究』4, 20-31. <https://doi.org/g2hr>
- 五十嵐大 (2021). 『ろうの両親から生まれたぼくが聴こえる世界と聴こえない世界を行き来して考えた30のこと』幻冬舎.
- 井本由紀 (2013). オートエスノグラフィー——調査者が自己を調査する. 藤田結子, 北村文 (編) 『ワードマップ現代エスノグラフィー——新しいフィールドワークの理論と実践』(pp. 104-111) 新曜社.
- 内山絵理華 (2017). 日系2世のアイデンティティ形成における言語の影響と役割——継承語教育の観点から子どもの心を解く『コンタクト・ゾーン』9, 98-141. <http://hdl.handle.net/2433/228317>
- 沖潮 (原田) 満里子 (2016). 障害者のきょうだいが抱える揺らぎ——自己エスノグラフィにおける物語の生成とその語り直し『発達心理学研究』27, 125-136. <https://doi.org/g2h8>
- オルデンバーク, R. (2013). 『サードプレイス——コミュニティの核になる「とびきり居心地よい場所」』(忠平美幸, 訳) みすず書房. (原典1989)
- 熊谷晋一郎 (2020). 『当事者研究——等身大の〈わたし〉の発見と回復』岩波書店.
- 近藤ブラウン妃美, 坂本光代, 西川朋美 (編) (2019). 『親と子をつなぐ継承語教育——日本・外国にルーツを持つ子ども』くろしお出版.
- ゴッフマン, E. (2001). 『ステイグマの社会学——烙印を押されたアイデンティティ』(石黒毅, 訳) せりか書房. (原典1963)
- 真田信治, 庄司博史 (編) (2005). 『事典 日本の多言語社会』岩波書店.
- J-CODA (n.d.). 『コードは私ではない。私たちである。』<https://jcoda.jimdofree.com/>
- 澁谷智子 (2009). 『コードの世界——手話の文化と声の文化』医学書院.
- 志水宏吉, 河森正人, 栗本英世, 檜垣立哉, モーチ・ゲルゲイ (編) (2020). 『共生学宣言』大阪大学出版会.
- 鈴木一代 (2008). 『海外フィールドワークによる日系国際児の文化的アイデンティティ形成』ブレーン出版.
- 鈴木一代 (2014). バイカルチュラル環境と文化的アイデンティティ——日独国際児の場合『埼玉学園大学紀要——人間学部篇』14, 15-28. <http://id.nii.ac.jp/1354/00000257/>
- 高嶋由布子 (2020). 危機言語としての日本手話『国立国語研究所論集』18, 121-148. <https://doi.org/g2jb>
- 高畑幸 (2000). バイカルチュラル・アイデンティティの構築に向けて——日比家族の第二世代の事例から『市大社会学』1, 24-36. <https://doi.org/g2h9>
- 田中瑞穂, 佐野愛子 (2017). ろう児のための日本手話による絵本読み活動——ろう児と聴母のより豊かなコミュニケーションを目指して『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』13, 92-112. <http://hdl.handle.net/11094/69354>
- 中井好男 (2019). ことばの市民として日本で生きる韓国人女性の生の物語——レジリエンスと行為主体性を生成する言語文化教育へ『言語文化教育研究』17, 277-299. <https://doi.org/g72r>
- 中井好男, 丸田健太郎 (印刷中). 音声日本語社会を

- 生きるろう者家族の生きづらさ — 見えないマイノリティによる当事者研究『質的心理学研究』21.
- 中島和子 (2016). 『バイリンガル教育の方法 — 12歳までに親と教師ができること』(完全改訂版) アルク.
- 中島武史 (2019). コーダイメージと言語意識 — 移民の子どもとの類似・相違『社会言語学』19, 85-99.
- 中津真美, 廣田栄子 (2020). 聴覚障害の親をもつ健聴児 (Children of Deaf Adults: CODA) の通訳役割の実態と関連する要因の検討『AUDIOLOGY JAPAN』63, 69-77. <https://doi.org/g2hs>
- フェスティンガー, L. (1965). 『認知的不協和の理論 — 社会心理学序説』(末永俊郎, 訳) 誠信書房. (原典1957)
- ポロック, D. C., リーケン, R. (2010). 『サードカルチャーキッズ — 多文化の間で生きる子どもたち』(嘉納もも, 日部八重子, 訳) スリーエーネットワーク. (原典1999)
- 丸田健太郎 (2020). 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『言語文化教育研究』18, 104-122. <https://doi.org/g2hv>
- 森壮也 (2005). 日本手話・日本手話話者. 真田信治, 庄司博史 (編) 『事典 日本の多言語社会』(pp. 158-161) 岩波書店.
- Becker, S. (2000). Young carers. In D. Martin (Ed.), *The Blackwell encyclopaedia of social work*. Blackwell Publishing.
- Block, D. (2003). *The social turn in second language acquisition*. Georgetown University Press.
- Chang, H., Ngunjiri, F. W., & Hernandez, K. C. (2013). *Collaborative autoethnography*. Routledge.
- Corrigan, P. W. (2004). How stigma interferes with mental health care. *American Psychologist*, 59, 614-625. <https://doi.org/cpxspn>
- Firth, A., & Wagner, J. (1997). On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *The Modern Language Journal*, 81, 285-300. <https://doi.org/ddp2fn>
- García, O., & Li, W. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and reality*. Harvard University Press.
- Lovely, E., & Ando, A. (2018). Invisible bilingual and bicultural groups in Japan. *Inter Faculty*, 9, 139-161. <https://doi.org/g2ht>
- Pizer, G., Walters, K., & Meier, R. P. (2012). “We communicated that way for a reason”: Language practices and language ideologies among hearing adults whose parents are deaf. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 18(1), 75-92. <https://doi.org/f4h4q7>
- Serpe, R. T., & Stryker, S. (2011). The symbolic interactionist perspective and identity theory. In S. J. Schwartz, K. Luyckx & V. L. Vignoles (Eds.), *Handbook of identity theory and research*. Springer.
- Hatzenbuehler, M. L. (2016). Structural stigma: Research evidence and implications for psychological science. *American Psychologist*, 71(8), 42-751. <https://doi.org/f9j7tw>
- White, M., & Epston, D. (1990). *Narrative means to therapeutic ends*. W. W. Norton.

Article

Should I inherit Japanese Sign Language as a children of deaf adults?:

Dialogical autoethnography with a CODA from China

NAKAI, Yoshio*

Osaka University, Japan

Abstract

This self-directed study examines the significance of Japanese sign language as a heritage language for the author, who is a child of deaf adults (CODA). This research is conducted using dialogical autoethnography; the author reflects on his own experience through a comparative dialogue with the experiences of a Chinese overseas student who is also a CODA. Findings show that the author and research participant grew up as third-culture kids, in that they were embedded in dominant spoken language that were different from their parents' deaf culture. Moreover, their third-culture is influenced by the social identity they developed through social interaction while growing up as members of disabled families. They had hidden their third-culture because it was associated with the negative aspects of discrimination. In conclusion, to make third culture acceptable for them, it is necessary to proactively reconstruct their social identities as a child of deaf adults and accept the inheritance of Japanese sign language as their parents' native language.

Keywords: self-directed study, crossing linguistic and cultural borders, third-culture, social identity, majority privilege

Copyright © 2021 by Association for Language and Cultural Education

* *E-mail:* uminchufunto@gmail.com

論文

音声指導のポリティクスを生きる小学校教師

小学校英語教育に関する語りの批判的ナラティブ分析

大石 海*

(東京大学大学院教育学研究科)

概要

本研究は、「制度としての母語話者志向」が表出している小学校英語教育において、音声指導のポリティクスという現実を教師がどのように生き、そのポリティクスにどう対応したりそれをずらしたりしているのかを明らかにするため、2名の小学校教師にインタビューを行い、音声指導に関する語りを質的に分析・検討するものである。分析方法としてダレン・ラングドリッジ (Darren Langdridge) の批判的ナラティブ分析 (Critical Narrative Analysis: CNA) を採用した。分析の結果、自身の英語力に不安を抱えながらも英語の授業を肯定的に受け止めている2名の教師は、「制度としての母語話者志向」に追従的な立場とそれに懐疑的な立場に立っていることが分かった。児童に英語を聞かせる場面では差異 (「ネイティブの英語を聞かせるべき」「ネイティブ以外の音声も聞かせるべき」) が見られた一方で、児童に英語を話させることについては共通した実践 (「児童の話す英語には流暢さを求めない」) が見出された。

キーワード：制度としての母語話者志向，質的研究，教師の語り

Copyright © 2021 by Association for Language and Cultural Education

1. 背景および研究目的

2020年度より、小学校高学年において外国語が教科となり、これまで高学年で行われていた外国語活動が中学年に導入されている。この外国語科と外国語活動は、どちらも原則として英語を扱うこととさ

れている¹。したがって本論文では、便宜上両者を小学校英語教育として理解する。小学校の現場では、これまでと同様に、基本的に各担任の教師が英語教

1 「外国語科」に関しては、『学習指導要領』（文部科学省，2017a，p. 164）に「外国語科においては、英語を履修することを原則とすること」とあり、また「外国語活動」についても、「外国語活動においては、言語やその背景にある文化に対する理解が深まるよう指導するとともに、外国語による聞くこと、話すことの言語活動を行う際は、英語を取り扱うことを原則とすること」とある (p. 178)。

* E メール：kaithesmiths@gmail.com

育を行っているが、彼女ら/彼らは、教員養成段階で英語教育の指導法やトレーニングを受けてきておらず、その多くが中・高等学校の英語免許状を有していないという現状がある²。こうした状況のために、英語力の問題だけでなく、指導法や評価法に関する小学校教師の資質の問題点が指摘されたり、教師の側から英語教育にたいする不安や懸念が表明されたりしている（及川, 2017）。教科としての英語学習が実際に進められている現状において、教師たちは英語教育にたいして何をどのように語るのか。教師のナラティブから、小学校の英語教育を検討する。

1. 1. 小学校英語教育にたいする教師の意識

小学校英語教育にたいして現場の教師がどのような意識を持ち、何を感じているのかについては、これまで主に量的調査によって研究されてきた³。たとえば猪井（2014）は、外国語活動に関する小・中連携の全国規模のアンケート調査を実施し、そのうち、小学校教師1,802名の自由記述項目（「うまくいったと感じるとき」と「うまくいかなかったと感じるとき」）の回答を分析し、外国語活動の改善策を検討している。自由記述項目の回答例を9つのカテゴリーに分類したうえで、特に「うまくいかなかった」とする回答例の背後にある原因を4つ挙げている。すなわち、①外国語指導助手（Assistant Language Teacher: ALT）への依存、②英語のスキル養成重視、③教師の英語への苦手意識、④目標や指導法の理解不足である（猪井, 2014, p. 93）。米崎ほか（2016）は、Google フォームによるアンケート調査を用い

2 文部科学省が令和元年度に実施した「英語教育実施状況調査」（文部科学省, 2019）によれば、小学校教師のうち中・高等学校の英語免許状を所有している割合は6.3%である。

3 ここでは、外国語科として高学年で教科化される以前、つまり高学年の外国語活動の研究に関しても、広く小学校英語教育研究と位置付ける。

て、小学校英語の教科化および低学年化にたいして教師がどのような不安を抱いているのかを明らかにしている。その結果、教員の英語力・指導力、他教科とのバランス、そして児童の負担・混乱が、英語教育の教科化と低学年化に共通する不安として表出した。作井, 山内（2017）は、質問紙を用いて小学校教員の英語教育に関する研修の内容や形式、自身の英語教授力について調査しているが、教師の英語教授力に関して言えば、一定の英語力を有し自然発話に基づく英語の授業ができる教員の数は「必ずしも多いとはいえない」としている（p. 60）。

これらの量的研究から、小学校教師は総じて自分の英語力に不安を有していることが分かる。特に、「指導者自身がうまく発音できない」「見本を見せる時に、英語がうまく話せない」「自然発話に基づく英語の授業ができる教員の数が多くはない（作井, 山内, 2017, p. 60）など、自身の話す英語のスキルや英語授業における音声指導に関する教師の不安や課題が浮き彫りにされている。しかしながら、寺沢（2019a）も指摘するように、現場の教師の声を拾って伝えるような質的研究はこれまでほとんどなく、質的データをとおしてさらに深く掘り下げて検証する必要がある（作井, 山内, 2017, p. 61）。

1. 2. 英語教育における音声をめぐるポリティクス

現在英語は、世界的に普及し、国際的な政治や、外交、科学技術、学術的研究、ジャーナリズムなど、あらゆる分野において主要言語として機能しており、国際語としての役割を一手に担っていると、いわれている（行森, 2014）。Seidlhofer（2011）が指摘するように、「要因としての、そして結果としての英語は現在、これまでにないほどに国際的・異文化間のコミュニケーションに関する最も広く行きわたった手段となっている」（p. IX）。そしてそうした世界

的拡散の過程を通じたがゆえに、英語には様々な変種や特徴が生み出され、今なお多様化を続けている。こうしたなかでここ数十年、「世界英語」(World Englishes: WE) や、「国際語としての英語」(English as an International Language: EIL), 「国際共通語としての英語」(English as a Lingua Franca: ELF) などのパラダイムの勃興もみられている。これらのパラダイムに共通する主張のひとつは、第二・外国語言語学習としての英語学習においては、標準的な英語のアクセントを唯一の発音モデルとすべきではないということである (Tsang, 2020)。ここでいう標準的な英語のアクセントとしてしばしば参照されるものは、イギリスの容認発音 (Received Pronunciation: RP) や一般アメリカ英語 (General American: GA) である。世界各地で多言語主義・多文化主義が一般的になるにつれて、上記の標準的な英語のアクセントが、学習者にとって唯一最適な基準ではもはやありえないことが明確になっている (Jenkins, 2006)。しかしながら、学習者にとっては、教師の英語アクセントや発音が、「未だに」問題となっていると Tsang (2020) は指摘する。Tsang の行った実験によれば、参加者 (学習者) は、実験で聞いた教師の英語を参加者自身がネイティブと認識したもの (たとえば RP, GA, カナダのアクセント) にたいしては、「容易に理解できる」とか「好ましい」と考え、こうしたアクセントが学習にとっての良いモデルと認知していたのにたいして、それ以外のアクセント (たとえばインドや中国のアクセント) については注意を向けることができない、あるいは困難であると示した (Tsang, 2020, p. 154)。様々な英語に関するパラダイムや概念がその地位を確立しはじめ、英語学習の教室にはアクセントに関する多文化性や多様性が顕著になっている時代を生きているにもかかわらず、英語学習において音声 (アクセントや発音) は未だに問題でありつづけている。ここには、音声指導をめぐるより大きなポリティクスがある。

1. 3. 小学校英語における音声指導——制度としての母語話者志向

英語教育における音声指導のポリティクスが根深い問題として存在していることを 1. 2. で見たが、小学校英語教育においては、扱う英語の音声に関してどのように位置づけられているのであろうか。本節では、小学校学習指導要領解説から小学校英語の音声指導の布置を見ていく。

小学校の新学習指導要領 (外国語) では、英語の音声については「現代の標準的な発音」を指導することが言及されている (文部科学省, 2017a, p. 158)。この学習指導要領解説には次のような説明が付記されている。すなわち、

英語は世界中で広く日常的なコミュニケーションの手段として使用され、その使われ方も様々であり、発音や用法などの多様性に富んだ言語である。その多様性に富んだ現代の英語の発音の中でも、特定の地域やグループの人々の発音に偏ったり、口語的過ぎたりしない、いわゆる標準的な発音を指導するものとし、多様な人々とのコミュニケーションが可能となる発音を身に付けさせることを示している。(文部科学省, 2017b, p. 84)

引用の一文目では、英語の持つ多様性に触れられていることから、1. 2. で述べた国際英語論的なパラダイムを認める立場をとっている。そのすぐ後で、多様性に富んでいる英語のなかでも「いわゆる標準的な発音」を指導するよう明記している。具体的にどのような発音を「標準的な」ものであると定めているのかについての言及が無いため、読み手が「いわゆる標準的な発音」と考える英語を実際の現場で指導することになるのであろうが、おそらくここでは、「標準的な発音」とは「ネイティブスピーカーの話す英語」と示唆したいのではないかと思われる。なぜなら同解説では、「児童がネイティブ・ス

ピーカーや英語が堪能な地域人材などとのコミュニケーションを通じて、①標準的な英語音声に接し、正確な発音を習得する（中略）機会が日常的に確保されることが重要である。」(p. 128) という文言もあるからである。

しかしながら、そもそも標準な英語自体が人為的な選択によるものであり、言語的に中立な「標準英語」は存在しないため、たとえばネイティブに偏った音声教材のみに触れていれば、自然と彼女ら／彼らの話す英語が標準であると誤解してしまう恐れがある（柴田，2020）。つまり、この解説の説明は、国際英語論の立場に一定の理解を示しながらも、具体的な例は示さずに「いわゆる標準的な発音」を指導することとしつつ、現場の教師や教科書作成会社に何を「標準的な発音」とするか判断させることで、「未だに」問題となっている音声指導のポリティクスの難題を巧妙に避けているといえる。

こうして、「標準的な発音」が何を指すのかという判断に迫られた教科書会社は、結果として、ネイティブスピーカーの話す英語、なかでも特に一般アメリカ英語を「標準的な発音」と判断している。実際、教科書会社のひとつである東京書籍は小学校の英語教科書作成にあたり、音声英語を一般アメリカ英語で統一している。教科書の中には、「さまざまな国からやってきたキャラクター」が登場しているのだが、「標準的な英語のモデルを示すねらいのため、それぞれの人物の出身地に応じた特徴的な英語の表現や音声を取り上げることはしていない⁴。現場の教師にとって、音声教材は英語の授業を行う際に大変便利なツールである。しかしながら、その教材自体がネイティブスピーカーの英語を採用することによって、小学校英語教育は、「制度としての母語話者志向」が表出し、音声指導のポリティクスがむき

出しになっていく場となっているのである。本論文において「制度としての母語話者志向」が意味することは、学習指導要領や教科書などに見られるように、小学校英語教育（公教育における英語教育）の現状が母語話者志向である、ということである。すなわち、公教育を担う教師は、まさにその「制度としての母語話者志向」という状況の中を生きているということになる。なお、「制度としての」という修飾語を伴わない「母語話者志向」の場合は、本論文では個人のそれを表している。

1. 4. 目的

ここまで見てきた通り、誰の話す英語を、そしてどのような英語を指導すればよいのかという、音声指導のポリティクスが日本の小学校英語教育を考える点で問題になってくることが明らかとなった。現場の教師たちは、こうした音声指導の問題という大きなポリティクスのなかで実際に生きている。事実、これまで行われてきた小学校教師への質問紙調査などの量的研究によっても、教師の小学校英語教育に関する意識や不安、音声指導の問題など全体的な傾向をマクロな視点から明らかにしてきたものがある。その一方で、よりミクロな視点、すなわち生活世界における教師自身の声を質的にとらえ分析した研究の少なさも指摘できる。そこで本研究では、英語の音声指導というマクロなポリティクスで描かれている現実のなかを教師はどのように生き、そのポリティクスにどう対応し、あるいはそれをどうずらしながら経験しているのかを明らかにするため、英語教育の音声指導に関する教師の語りをよりミクロに、そして質的に分析・検討する。広くナラティブ研究においては、「人が人生にどのような意味を与えているかが問われる」（やまだ，2007，p. 65）。つまり、語ること（ナラティブ）と生きることは密接に結びついているものであり、教師のナラティブ

4 教科書会社への問い合わせにたいする回答（2021年4月28日～5月17日）より。

を検討するという事は、その教師の生きている経験を検討するという事である。本論文では、教師の語りからその生の経験の位相を記述・分析することを試みる。その際の分析方法として、本研究ではダレン・ラングドリッジ (Darren Langdrige) の提唱する批判的ナラティブ分析 (Critical Narrative Analysis: CNA) を採用する (2. 3. で後述)。

2. 方法

本研究においては、関東地方と東北地方の公立小学校に勤務する、30代男性のA教諭とB教諭の2名を対象とした。インタビュー実施時、この2人はともに高学年 (それぞれ6年生と5年生) の学級担任をしており、英語の授業をALTと一緒にティーム・ティーチングという形態で行っていた⁵。ティーム・ティーチングとは、「複数の指導者がティームを組んで児童の指導に当たる」(文部科学省, 2017c, p. 108) ことであり、学級担任とALTというペアが一般的である。

2. 1. インタビュー調査

音声指導を含めた小学校英語教育全般に関する考えや信念、関心を詳細に調査することを目的として、半構造化インタビュー調査を実施した。インタビューの実施は、対面およびオンラインツールを使用した。インタビュー時間は、1回当たり1時間～2時間ほどで、複数回実施した。インタビューの実施に際しては、ICレコーダーによる録音と筆記での記録を行う旨了承を得た。

A教諭は、インタビュー実施当時関東地方にあるX小学校で6年生の学級を担任しており、3クラス

あるクラスの英語の授業を全て担当していた。X小学校の6年生の教師たちは、担任3人が全クラスの理科と家庭科と外国語科をそれぞれ受け持つという体制を取っていた。A教諭は中学・高校の英語免許は有していないが、小学校で外国語が教科となる以前、つまり外国語活動の時代から、熱心に教材研究や授業実践を行ってきた。また、自らの趣味に関連する英語の情報を讀んだり聞いたりして理解したいという思いから、時間を見つけては英語学習に励んでいる⁶。教職歴は12年 (当時) である。

B教諭は、インタビュー実施当時教職歴9年目で、東北地方にあるY小学校で5年生の学級を担任しており、自クラスの英語の授業を担当していた。中学・高校の英語免許は有していない。前年度も高学年の学級担任をしていたが、その当時のB教諭の教室には中学校の英語科教員が英語専科の教員として配属され授業を行っていた。したがって前年度は、児童をサポートするポジションから1年間英語専科教員の授業やその進め方を見ることで、インタビュー実施時の年度から英語の授業の指導にあたることのできるよう準備をする段階であった。余暇の時間を英語学習に割くことはしていない。

この2名の参加者を研究対象とした理由は、以下の通りである。すなわち、A教諭もB教諭も3. 1. で詳述するように、自身の英語力には不安を抱いている。しかしながら、両者ともにそうした不安を抱きながらも日々の英語の授業を行うことに楽しみを感じており、英語の授業を肯定的に受け入れている。この2名の教諭の語り (やその揺れ) から、英語力の不安と英語の授業を行うことの楽しさという落差を彼らがどう置付けているのか、ミクロなレベルでとらえていく。

6 特に、2020年度は新型コロナウイルス感染症 (COVID-19) の影響で、4月から6月にかけて勤務先の小学校が臨時休校になっていたこともあり、相対的に時間に余裕のあるこの期間に「徹底的に英語を勉強」したという。

5 2021年度、A教諭は教務主任に、B教諭は6年生の学級担任をしている。

2. 2. 倫理的配慮

研究の実施にあたっては、所属研究機関の倫理審査を受けた。また、インタビューを行うにあたり、A 教諭と B 教諭に書面にて研究内容の説明をし、インタビューの録音と記録も含めて同意を得た。さらに、インタビューの途中であっても中止が可能であることや、研究の途中で協力を中止した場合でも、協力者が不利益を被ることがないことを説明・保証した。それに加えて、2名の教諭の勤務先である X 小学校と Y 小学校の所属長にも書面にて研究目的を説明し、承諾を得た。

分析の結果・考察については、2名の教諭にフィードバックし、内容の妥当性について確認し、記述内容に異論がないとの返答を得た。

2. 3. 批判的ナラティブ分析 (Critical Narrative Analysis: CNA)

本研究においては、インタビュー調査で得た教師の語りを現象学的心理学者のラングドリッジ (2007/2016) が提唱する批判的ナラティブ分析 (以下、CNA) の枠組みで分析・検討する。CNA とは、能智 (2019) が簡潔に説明するように、哲学者ポール・リクルのナラティブ論にもとづきながら、「社会的な語りの型を個人のナラティブの分析に統合」しようとするものである。CNA が他のナラティブ分析と異なる特徴は、その名の通り、クリティカルな視点を持ち合わせているという部分である。「社会的研究にともなう政治と、より広い社会文化的文脈を、熟慮しつつ取り上げる」CNA は、「研究者の政治的目的や志をカッコ入れして単に無視できるは見なさず、開かれたしかたで政治的に関与すべく熱心に取り組む」ことに積極的な立場をとる (ラングドリッジ, 2007/2016, pp. 229-230)。CNA は、このクリティカルな視点を有しながら、語り手のナラ

ティブが、どのような社会的な条件・力、人々のあいだに浸透している言説 (マスター・ナラティブやモデル・ストーリー) によって拘束され得るのかを分析する。当然のことながら、「対象者のナラティブを捉えようとする研究者の視点に対しても『批判的』な視線が向けられる」(能智, 2019, p. 167)。研究者自らに対するクリティカルさを自覚しながら、語られたナラティブに共感的にアプローチすると同時にそのナラティブを懐疑する必要性を認識することで、語りの向こう側にあるものに迫ろうとするのが CNA である (Langdrige, 2004)。

2. 3. 1. 英語教育研究に CNA を応用することの可能性

小学校教員としての経験もある筆者は、英語教育を取り巻く批判的アプローチに強い関心がある。語られたナラティブが、社会・文化に広く流通する支配的な言説の影響をいかに受けているのか、あるいは逆に、そうした言説を積極的に利用しながらどのように自らのナラティブを形成しているのかを分析する CNA は、上述のような英語教育に関する言語・権力・イデオロギー・差別などの諸関係に強い関心を示す批判的アプローチと親和性があると思われる。「これまで当然とされてきた世界観に疑問を呈し、人種・文化・階級・ジェンダーの差異」が「言説と権力によって構築されている」ことを明らかにする批判的アプローチ (久保田, 2015, p. 148) の立場から CNA を分析枠組みとして利用することによって、より平等な社会的関係や言語 (教育) の新たな知見を生み出すことができる可能性があるとして筆者は考える。

さらに、日本の英語学習・教育では、たとえば「グローバル化により英語を必要とする人は年々増えている」とか、「ことばはネイティブスピーカーから学ぶのが一番だ」などといった言説や一般通念 = 幻想といわれるものが多く流布している (寺沢, 2015 ;

久保田, 2018)。こうした現状からも、個人のナラティブが社会的条件や言説に強く拘束され得る可能性を明らかにしようとする CNA を英語教育研究に用いる意義は大きいと考える。さらに CNA は、その分析を通じて「語り手自身の可能性を制限しているかもしれない抑圧的なナラティブを動かすための契機を提供」しうる（能智, 2019, p. 167）。それゆえ分析者（研究者）は、語り手のナラティブから「オルタナティブな見方の獲得を目指す」（ラングドリッジ, 2007/2016, p. 190）のである。ここでの「オルタナティブ」の意味するところは、社会的な条件や力、人々のあいだに浸透している支配的言説によって拘束され得る語り手のナラティブを異なる見方・立場へと転換することを試みるということであり、それにより語り手（や語り手自身の実践）に存在可能性を拓こうとするものである。後述するように、A 教諭と B 教諭のナラティブには、こうしたオルタナティブな観点を見出すことができる。

2. 3. 2. CNA の手法

ここで、CNA の手法についてラングドリッジ (2007/2016) に従いながら確認する。CNA には、大きく 6 つの段階がある。すなわち、第一段階「研究主体の幻想を批判する」、第二段階「ナラティブ、ナラティブのトーン、修辭的機能を特定する」、第三段階「アイデンティティ、およびアイデンティティにまつわる作業」、第四段階「テーマの優先順位とそれらの関係性」、第五段階「ナラティブを揺り動かす」、そして第六段階「批判的総合」である (p. 187)。ここでは特に CNA の特徴であり、「批判的な局面を含む」第五段階の「ナラティブを揺り動かす」について簡単にみていく。

「ナラティブを揺り動かす」第五段階は、直接的に語られたテキストの政治的批判にかかわる部分である。この段階において研究者は、想像的な懷疑の解釈学からテキストを問いただすことで、「研究者

が批判的社会理論に関与することが求められる」(p. 193)。ラングドリッジは、ナラティブを問い直し揺り動かすために用いる懷疑の解釈学の視点として、たとえばジェンダー分析/フェミニズム、階級分析、人種・エスニシティ分析、年齢・世代分析、障害・能力分析などを挙げている。この段階を経て目指すのは、「ある人の生活世界と本人にとっての意味に焦点を合わせるのではなく、世界について語る本人のやり方を可能にするとともに制限もしているナラティブ世界を批判的に分析する」(p. 190) ということである。なお、個別的分析においては、上記の解釈学の視点のいずれもが適さない場合もあるし、他の視点が有効な場合もあることをラングドリッジは付言している。

3. 分析結果と考察

本章では、X 小学校に勤務する小学校教員である A 教諭と、Y 小学校に勤務する B 教諭の、音声指導に関するナラティブの揺れを見出していく。そうすることで、英語教育における音声指導をめぐるポリティクスのなかを生きる教師のミクロなナラティブと、その語り方を可能にしたり制限したりするナラティブ世界を批判的に検討することができ、教師たちのオルタナティブな可能性を見出すことができよう。

ここでは、「制度としての母語話者志向」という観点から、ナラティブを分析する。1. 3. で指摘した通り、小学校英語教育にはこの「制度としての母語話者志向」が通底しているからである。まず 3. 1. で A 教諭と B 教諭の英語力への不安についてのナラティブを確認する。次に、「制度としての母語話者志向」に直接言及している 2 人のナラティブを 3. 2. で批判的に分析・解釈する。そして 3. 3. と 3. 4. で、それぞれ「児童に英語を聞かせる指導」と「児童に英語を話させる指導」のナラティブについての

分析を試みる。この2つの指導は、実践の場面に即したものであり、インタビューを進めていく中で、音声指導に関する教師の語りとして顕著に見出されたものであった。インタビューデータ内の〔 〕は筆者の補足を、……は中略を表す。また、インタビューである筆者は、Rと表記する。

3. 1. 英語力への不安

1. 1. で確認したように、これまでの量的研究によって教師の英語力への不安や課題が明らかにされている。A教諭もB教諭も、同様の不安を抱いていることを語った。

A: その発音のところにに関してそこまで深く考えたことないけど、単純にまあ読めない俺が英語を。まあ自信のなさ。その自信の無さが何の自信の無さかって言うと、えっと、たとえば俺このあいだ読めなかったんだけど、shrimp 読めなかったの俺。そこが読めないとか、あと cucumber も読めなかったのね。eggplant も分かんなかったのよ。そこら辺が読めない自信の無さもある。正直本当に。

勤務校が新型コロナウイルスの影響で臨時休校していた期間を利用して「徹底的に英語を勉強した」A教諭は、それでも自身の英語力の低さを上記のように語っている。

B: うーん。まあやっぱり、[自分の英語力が]不足してるっていうところはあるかもしれない。……できる限り英語を使おうと思うけれども、やっぱりとっさのときに、うーん、出なかったりとか、あと、指示を出すときに英語が出なかったりとか、うん、そういったところかな。うん。あと、こう、授業の中にその、まあ英語を繰り返し使うために、たとえばゲームを取り入れるときに、その英語の、そのゲームの中身も要は、英語で説明したい

んだけど、うん、なかなかそれが伝わりにくかったりするところがあるので、まあそこは、まず1つ目としてこう、不安なところ。

ここでは紙幅の都合上語りの引用はしないが、B教諭は上記の不安以外にも、表現力や語彙力に関する不安、そして英語の発音にたいする不安を語っていた。

A教諭とB教諭のナラティブは、これまでに実施されてきた小学校教員への意識調査や量的研究で明らかにされてきた「英語力にたいする不安」という知見と類似するものである。しかしながら、彼らの語りには、英語にたいする「自信の無さ」への切迫感ほとんど感じられなかった。むしろ、その「自信の無さ」を積極的に開示しているような語りのトーンであった。CNAにおける語りのトーンとは、「テキストの内容からは明白ではないような、語られた物語についての情報」のことである(ラングドリッジ, 2007/2016, p. 191)。テキスト上では、「英語力にたいする不安」があるが、それが2人にとってはそこまで深刻なものではないということが、彼らの「語りのトーン」から導き出せる。つまり、彼らの英語にたいする「自信の無さ」は先行研究で明らかにされている「教師の英語力への不安」と重なりつつも、同じ(トーン)ではないということである。

彼らは、英語力への不安があるからといって英語の授業にたいしても不安を抱いているわけではない。むしろ、以下の語りで分かるように、英語力への不安を抱きつつも、両者とも英語の授業を前向きにとらえている。A教諭は、授業で実践していたゲームを説明する際、楽しげに語っていた。

A: なんかどンドンこう難しくしてヒントを。……単語とかもいっぱい覚えさせて。っていうのを1か月やったの。それが一番今までで良いゲームだったかもしれない。何よりも。うん、かな。ゲームの開発に1年間ずっと勤しんでます(笑)。

R: はははは。なるほど。

A: ずっとゲームのことばかり考えてる。どう
いうゲームがいいかなっていう。

B 教諭も、「評価がきつい」と言いつつも、「他の先生は嫌だっていう」英語の授業をネガティブにはとらえていない。

R: 授業自体は、こう、楽しめてる感じがあるんだ。

B: うん。全然。うん。まあもちろん協力してくれる ALT がいるからっていうのもあるけれども、うん。そこまでは嫌いじゃないかな。

このように2名の教諭は、自身の英語力に不安を抱きながらも、その不安にとらわれすぎずに日々の授業実践を行っていることがわかる。

3. 2. 制度としての母語話者志向にたいして

1. 3. で確認したように、現在の小学校英語教育は「制度としての母語話者志向」が表出している。この点については、追従的な語り（A 教諭）と懐疑的な語り（B 教諭）が見られた。以下の A 教諭の語りは、「母語話者志向」という話題を筆者が投げかけた際のものである。

A: まあ言われてみればそうだなんだけど、じゃあなんのために ALT がいるのかっていうところに、終着点は来るかもしれない俺の中では。だからなんか ALT を配属して、要はその ALT ってのはさ、きっとさ、分かんないよ？その目的はね。俺の中で、ネイティブを連れてきて、要はその英語を話す・聞くっていうところ、特に聞くところ？の手助けになるから「はい、ALT を活用して授業やってくださいね」っていわれているような気がするのよ俺は。……国の取ってる体制としては、ALT を配属している限り、俺らにネイティブなどころが、まあ正解かどうか分かんないにして

も、そういった要はネイティブの発音をたくさん聞かせる機会を設けるために ALT がいる、ALT を配置してるんですよって、俺は思うわけよ。……あくまでも、そのところろ「母語話者志向」を目指そうとしてるような、うーんと、教育体制をとっているから。そこに倣っちゃう自分があるよね、っていう話。

ここで A 教諭は、ALT = 母語話者と認識しつつ、「制度としての母語話者志向」にたいする自身の向き合い方を語っている。つまり、「制度としての母語話者志向」が教育体制としてあるのならば、それに従ってしまうというナラティブである。

B: やっぱり周りの先生の様子を見ると、その、なんだろう。英語がやっぱできなくちゃいけないっていう感覚を持つてる先生方、すごく多くて。……でも、なんだろう。ネイティブまでのレベルまでいくとしたら、まあもはや、たぶんわれわれの職業では無理だと思ってるから。

B: まあそこまで求めないっていうのは、やっぱりその、流暢に話すっていうこと。うん、うん。かな。まあ話せたらいいんだけど、うーん、一律に小学校段階でそれはなんか求められないし、こっちも指導しきれないかなっていうところがあるね。うん。

ここでの B 教諭の語りは、「制度としての母語話者志向」である小学校英語教育にたいして懐疑的な立場を示している。すなわち、B 教諭は「制度としての母語話者志向」という現状を認めながらも、小学校段階で母語話者レベルを追求しようとすることについては懐疑的である。

「制度としての母語話者志向」にたいする2名の教師の語りには微妙な差異が見出された。A 教諭は、3. 3. 1. で詳述するように、自身も「母語話者志向」的なスタンスを有している。そのため、小学校英語教育の「制度としての母語話者志向」にたいして

も、それに従おうとする姿勢を語った。一方B教諭は、小学校英語教育が「制度としての母語話者志向」であること認めつつも、その実現に懐疑的な姿勢を示している。その結果として、後で見るように実際の授業において、「制度としての母語話者志向」にたいする実践レベルでの抵抗と見ることができるような取り組みを語っている。では、このような語りをする2名の教師は、実際の授業において児童に英語を聞かせたり、話させたりすることについて何をどう語るのでしょうか。以下でその内実を見ていく。

3. 3. 児童に英語を聞かせる指導

これから見ていくように、2名の教師の語りには、彼らのナラティブから浮かび上がってくる複数のテーマが相互に関係し合っていることが分かる。複数のテーマとは、音声指導のポリティクスや母語話者信仰、受験のための英語学習、英語への苦手意識などである。彼らの語りは、彼らと筆者のあいだのインタビューという相互行為が進んでいく中で、次第に顕在化されながら立ち現れていくようであった。つまり、最初に語られたものが一貫して語られていくというよりも、それが徐々に変化したり、揺らいでいたり、行きつ戻りつしながら、筆者とそして彼ら自身に対して語られていった。

3. 3. 1. 母語話者英語が望ましいとするA教諭

A教諭は外国語科の授業において、児童に英語の音声を聞かせる際には、基本的にデジタル教材の音声を使用していると語っていた。音声教材の英語＝ネイティブの英語と位置づけるA教諭は、それを児童に聞かせるべき理由を様々な場面でいくつか語っているが、それらを筆者は次の4つに大別した。すなわち、(1)自身の英語力の低さ、(2)母語話者志向、(3)ネイティブスピーカーの英語を聞く機会の乏しさ、(4)指導・学習の際の合理性である。

(1)の理由である自身の英語力の低さは、3. 1. で見てきたとおりである。

R: その、音声教材を使う理由ってなんかあるんですか？

A: えっと、俺の発音がへたくそだから。

自分の英語の発音が「へたくそ」とであると認識しているA教諭は、自分の話す英語ではなく、音声教材の英語を聞かせている。さらにインタビューを進めていくと、自身の英語力の低さとは別に、音声教材＝ネイティブの英語を児童に聞かせている理由が見出されてきた。すなわち、(2)母語話者志向である。

A: [ネイティブの英語は] 確実に俺よりは、洗練された英語なんだから。そこは間違いなくて100パー。

A: 俺の英語力がどうのこうは関係なく、英語を学ぶのであれば洗練された英語を聞くに越したことはないのかなって俺は思う。

A: 英語を学ぶ上であの一、なんつうの、こう洗練された英語をやっぱり聞かせたりとか話させたりとかするっていうこと？ここに近づける。

A教諭は音声教材の英語、つまりネイティブの英語が自分の英語よりも「洗練された英語」と語り、英語を学習する上では「洗練された英語」を聞かせたほうが良いと語っている。ここでA教諭が語るナラティブは、従来の英語教育で主張されてきた、標準的な英語の発音を学習のモデルとすべきと考える立場に近い。このような「言語はネイティブスピーカーから学ぶのが一番だ」とする母語話者志向は、native speaker fallacy (Phillipson, 1992) や、native-speakerism (Holliday, 2006) などと呼ばれている。ここでのA教諭のナラティブは、まさに「ネイティブスピーカー信仰の言語イデオロギー」(久保田, 2018) の働きに強く拘束されているように見えた。このような母語話者志向的な語りをするA教

論は、その背景となったかつての経験も語った。すなわち、英語話者とのコミュニケーションが取れなかったという経験である。

A: えっと、俺あのニュージーランド人と3ヶ月間一緒に過ごした経験があって、あん時とかやっぱり通じないわけよ。で俺あのシンガポールから1ヶ月間体験入学で小学校の2年生、前の学校の時に、小学校2年生の女の子がやってきたの。名前忘れちゃったけど。その子を俺一か月間面倒見た時に俺の英語が小学校2年生に全然通じなかったのよ。でそのニュージーランド人にも通じなかったの当時。そう。であるならば、やっぱりあのそういったこゝろ日本語混じりの通じない英語を聞かせるよりかは、コミュニケーションをしっかりと取れるような、うーんと、まあなんつうの、うん、英語、英語の発音ってあるじゃない？そのそれこそ英語辞典開いたらさ、何か記号みたいなもの？そこに近い英語をやっぱり聞かせて、そういった発音を覚えさせたほうが近道かなと思う。

英語話者に対して自身の英語が通じなかった理由を、A教諭は自分の英語が「日本語混じりの通じない英語」だったからだと言っている。

このように母語話者志向を有するA教諭は、児童が「洗練された英語」を聞いて英語学習を行うことを望ましいとしながらも、普段の日常生活の中ではネイティブスピーカーの英語に触れる機会がほとんど無いことも実感している。そしてそのことが、音声教材の英語を聞かせる理由の(3)ネイティブスピーカーの英語を聞く機会の乏しさとして語られている。

A: で、じゃあ今その聞く学習において、ネイティブな発音を音声で聞かすっていうところに、俺はたぶん今後も続けていくと思うわけ。それなんでかつつたら、それぐらいしかネイ

ティブな発音聞かせられるポイントがないから、言われてみれば。

A: それ[音声教材の英語]を聞かせなければ、ほぼ聞く機会もなくなっちゃうわけで。まあALTぐらいのかな。……だからある程度そのネイティブ英語の人たちの聞く機会も設けてあげなきゃいけない。

(2)の理由である「母語話者志向」とも関連するが、英語学習の上で、母語話者の英語を聞くことが重要であると考えているA教諭は、児童やA教諭が生活する現実においては母語話者の英語を聞く機会がほとんどないということをも認識している。これは、A教諭が英語を公教育において教科として指導しなければならない理由として語った「共通言語としての英語」というナラティブとはかなり相違がある⁷。つまり、A教諭は英語が世界の共通言語として広く利用されているというマクロな視点での英語教育言説を認めながらも、現実の経験、つまりミクロな経験を通して、そうした言説とは異なる現状もまた認識している。日常生活のなかでネイティブの英語を直接聞くことがない児童にたいして、それを聞かせるために音声教材を用いるというA教諭は、マクロなレベルでの英語教育言説と現実とのズレを経験しながら、教育現場というミクロな状況において自らの英語教育実践を意味づけようとしている。その結果、マクロな視点では数ある言語の中から英語を学習する意味を導き出し、ミクロな視点からは、その英語のなかでも特に「ネイティブの英語」を聞かせることの意味を引き出している。このような、

7 「共通言語としての英語」という認識は、A教諭の以下のナラティブから見出されたものである。「世界の共通言語が多分英語になっている？まあ設定されてるのかなあって言うのはちょっとあって。まあ分かんないけど。で、そここのところの観点から英語が多分推進されてんのかなって思うんだけど。」「でもまあ共通言語として設定されてるから、まあ英語なんだろうな。」「なんか国連の会議とか、英語でやってんじゃないのあれ。」

英語教育をめぐる支配的な言説におおむね従いながら現実に即してその意味を見出すA教諭のナラティブは、以下に示すように、音声教材を使用する最後の理由(4)指導・学習の際の合理性でも見られる。

A: あの単純な話で、あの、なんつうのかな、こう、ネイティブな英語? の、その音声が目の前にあるんだったら、それ使わない手はないよねっていう、単純なそこだけ。だから自分が下手だからとか、あの下手じゃないからとか、そこも確かにあるんだけど、まあ、うん、使えるものは使っちゃうよねっていう。

A: まあ俺なりの、なんつうんだらう、こう、合理的? な部分で考えた時の対応、教育の仕方の対応のひとつかなとはちょっと思ってる部分はあるかな。

A: だからネイティブじゃなきゃいけないとは別に思わないんだけど、ネイティブを通過した方が早いよねっていう。ただそんな感覚。

A: えーと今後、[中学校での]リスニングとかのテストになったときに確実にネイティブ英語でね、あのテストも出てくるわけで。

A教諭は、「合理的」な教育手段として音声教材の英語を児童に聞かせるが、それが「合理的」だと考えるのは、音声教材というリソースが目前にあり便利であるから、そしてその音声教材が自分の英語よりも「洗練された英語」であるから、さらに、中学校に進学すると英語のテストが本格的に実施され、そこでのリスニングテストでは「確実にネイティブ英語」で出題されるのでその試験対策のため、という合理性である。

ここでは音声教材を使用する(1)～(3)の理由と関係し合いながら、(4)の指導・学習の際の合理性という理由が立ち現れている。すなわち、自分の英語力に課題を感じているA教諭は、利用可能な音声教材を活用することは合理的であると考えている。さらにA教諭は母語話者志向で、音声教材がネ

イティブの英語であることを積極的に受け止め、その音声を使用することは極めて合理性があると考えている。それによって、日常では聞くことのできないネイティブの英語を聞かせることができ、それが中学校へ進学したときのリスニングテストの対策にもなるため、その点にも合理性を見出している。このようにA教諭は、音声教材＝ネイティブの英語を児童に聞かせるという取り組みを合理的なものであると意味づけることで、自らの実践に正当性を与えながら、「制度としての母語話者志向」を強化している。

3. 3. 2. 母語話者英語に頼るが、それに抵抗的な実践もするB教諭

B教諭も、A教諭と同様、児童に英語を聞かせる際には、ALTや音声教材を主に使用するという。

B: うーんと、2パターンあって。ひとつはALTがいるときはALT……もう1パターンは、まあデジタル教科書。

しかしながら、B教諭は自分の話す英語、つまり母語話者の英語ではない英語も児童に聞かせているという。その理由として語ったのは、音声教材やALTの英語だと児童がわからないときがあるからというものであった。

B: どうしても、こう、たとえば、デジタル教科書だと速かったりとかするから、そこをALTにゆっくり読んで、言ってもらったりとか。うん。それでもわかんないときは、まあ僕、自分が「こう言ってるよ」っていうふうに、まあほんとに単語区切って言うような感じか。滑らかな感じにいくんじゃなくて。

B: [音声教材は] 使えるものは、まあ使ったほうがいいかな。ただ、その進み具合、子どもたちの、その、理解を見ながら、どうしてもそのデジタル教材を使うよりは、こっちが、たとえば、「こういうふうな会話の順番でやって

くよ」とか、これってどんなことかなって話をするときには、まあそのデジタルのほうじゃなくて、まあ人間のほうで確認しながら。

ここには、B教諭の「制度としての母語話者志向」にたいするスタンスの違いを見出すことができる。すなわち、思考レベルではB教諭は「制度としての母語話者志向」を認め、それに従っているように見える。実際、確かにB教諭は手近にある便利な道具として音声教材の英語や身近にいるALTの英語を児童に聞かせている。しかし、そうした音声教材の英語やALTのゆっくり話す英語でも、児童にとってはわかりづらいことがあると感じている。そういう場合には、「日本人が話す英語」として自分の英語を児童に聞かせるということを実践している。音声教材やALTの英語のように「流暢すぎる」と、児童にとって理解できないものになってしまうと感じているB教諭は次のようにも語った。

B: 流暢な英語がなんとなくわかるぐらいになればいいかなと思うので。なんかあまりにもこう、流暢すぎると、まあどうしても英語に慣れ親しんでない子だと、もうその時点でなに言ってっかわかんないって感じになっちゃうから、うん。一概にじゃあ常に毎時間、授業が、その、流暢な英語を聞かせるのがいいかっていうと、うーん、そうは思っていないかな。うん。

B教諭は音声教材を、すぐに使える便利な道具として認識し、児童に音声教材やALT等のネイティブな英語を聞かせながらも、それだけではない英語を聞いたほうが良いと感じている。実際のクラスの児童の実態や授業での子どもの反応を肌で感じている学級担任として、B教諭は英語を聞かせる指導において音声教材やALTに頼るのみではない指導のあり方を実践しているといえよう。ここでのB教諭の語りには、「制度としての母語話者志向」や native-speakerism に従いつつも、それに抵抗を示すような

実践をも見出すことができる。

児童に英語を聞かせる指導については、A教諭とB教諭のあいだにも微妙な差異が見られた。このことは、3. 2. でみた「制度としての母語話者志向」に対する両者のとらえ方の違いに関係しているともいえるかもしれない。つまり、相対的に「母語話者志向」のスタンスをとるA教諭は、児童に英語を聞かせる指導の際にもその立場に立って、音声教材＝ネイティブの英語を児童に聞かせるという取り組みを合理的なものであると意味づけている。一方のB教諭は、「制度としての母語話者志向」をある程度認め（ある種の諦念とも見える）、受け入れてもいるようにもみえる。しかし実践レベルでは、その「制度としての母語話者志向」に抗する取り組み（つまり、母語話者英語ではない自身の英語を児童に聞かせる）を実践している。児童の様子や反応を確かめながら、母語話者の音声一辺倒にならないような授業実践を行っているB教諭の語りからは、実践レベルでの「制度としての母語話者志向」への抵抗が現われている。しかしながら、注意すべき点は、B教諭も基本的には音声教材とALTの英語を使用しているということである。この点では、「制度としての母語話者志向」を強化してしまう側面も内包しているのである⁸。

3. 4. 児童に英語を話させる指導

3. 4. 1. 流暢な発音を児童に求めないA教諭

A教諭は、児童が英語を話す際には、英語を聞かせる指導の場合とは対照的に、英語母語話者が話す

8 ここでは、「語りの向こう側にあるもの」として、音声指導のポリティクスという社会的な力が織りなしている文脈において2人の教諭が経験していることを、「制度としての母語話者志向」への「抵抗」・「従属」と研究者である筆者が見出し、解釈した。それが語り手の存在可能性を拓くことにつながるからである。

ような流暢さや発音を児童に求めることはしていないと語る。

R: ……例えば、今やってる Where do you want to go? っていうのは、そのセリフを子どもたちが、「あ、この子はできるようになったな」とか「この子はまだだな」とっていうときのその判断基準って、こう、どこを意識してますか？たとえばスピードとか、発音とか、あとは何ていうのかな、流暢さとか。

A: もう、明確に、言えるか言えないか。ただそれだけ。

R: じゃあ、その発音が、よく言えればいいのか、まあそういうのはあんま…

A: ああ全然全然。そんなん一切ない。全く。もうゼロ！はっきり言って。気にしたこと1回もない、そんなの。

R: へえ。その、流暢さとかも含めて？

A: ああ、全く全く。もう言えたか、言えなかったか。日本語っぽくてもいいから。

英語母語話者の話す「洗練された英語」を聞かせるべきであると語っていたA教諭は、児童が英語を話す場面においてはその「洗練された英語」という基準は取っていない。これは明らかに、児童に聞かせる場面で見られた母語話者至上主義とはその強度が違う。「洗練された英語」という基準を取らない理由として語ったのは、児童の英語学習にたいする「意欲」である。つまり児童の話す英語にたいしてまで「洗練された英語」という基準を持ち出すことにより、学習者である児童の英語にたいする意欲が低下してしまうのではないかという懸念を抱いているのだ。

A: でも、それにいきなり話せて言われても、子ども達は無理。俺も、大人の俺でも無理なんだから、子供達はそんなハードル上げちゃったもんには、上げちゃった日にはさ、全然通じないじゃんってなっちゃって。っていうふ

うに、まあ意欲面だよ。そこのところで俺は全然そこは、あの、評価しない一切。

A教諭は、児童に英語を話させる指導の場面においては、英語学習にたいする児童の意欲面を第一に考える立場に立つことで、「制度としての母語話者志向」に抗していることがわかる。

3. 4. 2. 流暢な発音を児童に求めないB教諭

A教諭と同様、B教諭も児童に英語を話させる場面においては、児童の話す英語に流暢さを求めているし、そこへの「限界」もあることを語った。

B: その、きれいな発音かどうかっていうところは、あの、あまり気にしてない、うん。その表現を正しく使えてるかどうかっていうところかな。

R: じゃあ子どもたちに、その、求めるレベルっていうか、こう、流暢に英語を話したほうがいいっていうか、話したほうがより良いみたいなところは、あんまりBの中ではない感じ。

B: うん。そこまでは、うーん、求めてはいないかな。求めてないし、結構限界かなっていうところある。

R: うんうん。その限界っていうのは、その、今のこの時数でとか、内容でっていうことかな。

B: うん。時数でとか、まあ時数もそうだし、あの、まあ周りの環境っていうのかな。まあ結局日本、基本的に、たとえば、6時間1日授業やってても、英語使うのは授業の45分間しかないし。うん、時間的なところもそう。あと、聞かせるこちら側の英語も、やっぱりネイティブなものではないから。ってなると、流暢なところまではちょっと難しいのかなっていう。ただ、こう、なにか英語を聞いたときに、習ったことのある表現だったら、ああ、「好きなのね」とか、ああ、「なんかできるのね」ぐらいがわかれば、うん、取りあえずオッ

ケーと思ってます、はい。

B教諭は、児童が英語を使うのは週2回の外国語の授業だけで、年間でも70時間にしかならないことや、聞かせるこちらの英語も「ネイティブなもの」ではないという限界から、児童に流暢に話させることに困難さを感じている。むしろ以下の語りでは、流暢さを目標とするような英語の授業ではないあり方、つまり言語を学ぶことの楽しさを児童に感じてほしいということを小学校の英語教育に期待していることが分かる。

B: まあ期待してることは、……「なんか英語使って話すのって面白いかも」、なんか英語、「日本語以外の国の言葉わかるってなんか楽しいかも」という気持ちで、まずあってほしいなっていうとこ。

A教諭とB教諭のナラティブから、児童に英語を話させる場面においては、共通しているものが見られる。つまり、両者とも小学校英語教育にある「制度としての母語話者志向」にたいして、ある種の抵抗を示していることがわかる。彼らの語りからは、実際の現場における「オルタナティブな可能性」を見出すことができる。すなわち、A教諭は、一方で、児童に英語を聞かせる場面についてのナラティブで顕著な、小学校の英語教育に存在している「母語話者至上主義」に、実践者としてとらわれながらも、他方で、児童の英語の発音をとにかく指導しないと語る。それによって、「制度としての母語話者志向」から逃れ、教室の児童たちをそこから守ろうとしている姿である。「制度としての母語話者志向」に懐疑的であり、英語を聞かせる指導においてはALTや音声教材の英語の使用によって母語話者志向を強化する方向だけではなく、自分自身の英語も聞かせることによってそれにたいして実践レベルで抵抗もしているB教諭は、英語を児童に話させる場面でも、「制度としての母語話者志向」に抗っている。そして、こ

する姿勢を示している。

4. 考察

4. 1. 教師による「制度としての母語話者志向」の強化と抵抗

A教諭とB教諭は、ともに自身の英語力に不安を抱えていることが両者の語りから明らかになった。その一方で、小学校英語教育の「制度としての母語話者志向」に対するスタンスは微妙に異なっていることも明らかとなった。A教諭は「制度としての母語話者志向」に追従的（あるいはそうせざるを得ない）なナラティブを語り、B教諭は、それを追認しつつも懐疑的なスタンスを語った。この違いが、実際の指導の場面においても異なる実践を引き起こしているようである。

児童に英語を聞かせる場面で、A教諭は、音声教材の英語を聞かせることが望ましいと考えている。その理由として語ったナラティブには、英語への苦手意識やA教諭自身が持つ母語話者志向、受験対策のための英語学習、指導・学習の合理性などのテーマが複雑に絡み合いながら表出していた。A教諭のナラティブには、2. 3. 1. で述べたような、文化や社会に広く浸透しているような価値を伴うマスターナラティブや英語教育に関する支配的な言説と共通しているような部分がある。それらをベースとして、自らの実践やその語りを意味づけようとしている。たとえば、(1) 自身の英語力の低さは、これまでの小学校教員への意識調査などの先行研究でも明らかにされ、教師コミュニティではある種のコンセンサスともなっている英語指導への不安感と類似している。さらに、(2) 母語話者志向もまた、従来の英語教育研究の分野で主張されてきた言説と一致しているように見える。さらに、(3) 現状においてネイティブスピーカーの英語を聞く機会の乏しさとい

う現実から、音声教材の積極的な使用によってその現実を補う理由として語っている。そして、(4) それらを全てひっくるめて「合理的」なものであると自ら意味づけることにより、自らの実践の正当性と「制度としての母語話者志向」を強化している。ここでは概して、A教諭の教育者としてのアイデンティティが立ち現れている。つまり、教育者として児童に英語を教えなくてはならないというスタンスであり、それが聞く場面における母語話者志向へとつながっているのである。

B教諭は、A教諭と同じように、自身の英語力の低さや不安を有している。「制度としての母語話者志向」を追認しながらも、必要に応じて自分自身の英語も児童に聞かせることによって、B教諭は「制度としての母語話者志向」への抵抗も示している。ここで注意すべき点は、「制度としての母語話者志向」に懐疑的なB教諭であっても、授業で主に使用する英語の音声は音声教材とALTの英語であるということである。すぐに使用できる道具としての音声教材等はやはり便利なものであり、それらのみを使用するとなれば、結局のところ母語話者志向を強化してしまう恐れが十分にあるということである。小学校の実際の現場では、「制度としての母語話者志向」という構図が厳然としてある。そうした状況においてまさに「制度としての母語話者志向」に拘束されそうになりながらも、B教諭は自分の英語を聞かせることをオルタナティブな可能性として提示している。

児童に英語を話させる場面では、両者ともに「制度としての母語話者志向」に抗しているような語りが見出された。

B教諭は、ここでも母語話者志向への懐疑的なスタンスを保つことで、ある種の抵抗を表明しているようである。一方A教諭については、英語を話させる指導においては、上記でみられた「母語話者志向」的なトーンが弱まり、むしろそうした母語話者中心

主義への抵抗を示すような語りが現れた。ここに筆者は、A教諭の語りのゆれうごいている部分や「オルタナティブな可能性」を見出した。すなわち、児童が英語を話す際に、A教諭は児童にたいして「洗練された英語」を求めようとはしない。その視点を取り払うことで、児童の英語学習への意欲低下を防ごうとし、話す場面においては児童を「制度としての母語話者志向」から守ろうとしている。ここでA教諭には、教育者としてのアイデンティティと同時に、自らも英語を学ぶ学習者としてのアイデンティティも現れている。英語学習者としての視点を持つことで、A教諭は一般的に教師が不安になるような態度とは異なる楽観的な態度を示すことができ、児童に聞かせる英語については「母語話者志向」でありつつも、そこだけに拘束され得ないスタンスを保っている。そうしたスタンスを保つゆえに、「母語話者志向」や「共通言語としての英語」という言説に従う一方で、小学校英語の現場というむき出しの音声ポリテクスを生きながらも、それをうまくいなしながらオルタナティブな可能性を探って教育実践を行っている。

4. 2. 教師のナラティブに見られる問題とオルタナティブな可能性

A教諭のナラティブから見出される「制度としての母語話者志向」的なスタンスや、さらには、それに懐疑的でありつつも音声教材やALTを音声指導の主たる道具として使用しているB教諭には、ある問題も含んでいる。つまり、A教諭のこうしたスタンスやB教諭の行動が、結果として教室内で、英語母語話者の優位性やそれに伴う非母語話者教師の過小評価、「共通言語としての英語」言説の強化につながる恐れが出てきてしまうのである。Pennycook (2007) によれば、「英語＝国際語」という言説は、様々な場所・文脈で何度も繰り返されることによっ

て、その正当性が高まってきたという。それゆえに、たとえばA教諭が支持する「国際語としての英語」⁹という言説は神話とみなすことができる。「英語をめぐる進行中の神話生成 (myth-making) の効果とは、英語に関する特定のイメージを生み出すだけでなく、(神話生成の) 絶え間ない繰り返しを通じて、ひっきりなしに英語と呼ばれるひとつの物事を呼び起こす」のである (Pennycook, 2007, p. 100)。これに従えば、英語をめぐるその他の支配的な言説も、神話のように繰り返し言及されることでその正当性を高めてきたと考えられる。つまり、英語に関する様々な言説やイデオロギーは英語教育研究やその教育現場を通じて繰り返し言及 (構築) されることによって「神話」となり、その正当性が強まってきた。A教諭の取る母語話者志向という立場や、それに懐疑的でありつつ、児童に母語話者英語である音声教材を主たる教材として使用せざるを得ないB教諭の行動も、英語のこうした正当性を引き継ぐことにつながり、それらを「真理の体制」として構成していく。実際、英語母語話者の優位性などは、教科書や教育機関における実践を通して広められているという指摘もある (久保田, 2015, p. 163)。学校現場の教師たち (や児童) が「制度としての母語話者志向」を追認し内面化することで、英語にはある種の「正しい英語」(つまり母語話者の英語) と「正しくない英語」(つまり非母語話者の英語) があるという言説を強化しかねない。そうすると、たとえば様々な英語にたいして「ネイティブっぽい英語ではない」という否定的な態度や判断を下す危険性が出てしまう。教育の場において、「地域コミュニティや世界に存在する言語の多様性や国際化とは裏腹に、限ら

9 B教諭も、英語が世界の共通語であるという認識を示すナラティブを語っている。「やっぱ英語っていう、まあ世界の共通語じゃないけども、そこにこう、入ってくるものだから、まあ英語を勉強するのかなって思ってる。」

れた地域や人種の英語だけがモデルとなって」(久保田, 2015, p. 14) しまえば、言語のもつ可能性や多様性を制限することになる。そしてこの状態が続いていくことによって、英語 (教育) をめぐる不公正な人間関係や理不尽な社会構造や慣行を真理とし続けてしまう危険性がある。

こうした危険性をはらんでしまう教師たちの「合理的な対応」は、寺沢 (2019b) の指摘する言語教育研究における複層的な合理性、あるいは合成の誤謬という視点から考えることもできる。寺沢がいう合成の誤謬とは、「ミクロな合理性が集まるとマクロ的には非合理的になること」(寺沢, 2019b, p. 113) である。これを本研究に当てはめるならば次のようになる。すなわち、A教諭のナラティブに見られるように、英語教育実践について自らの考えを顕在化させつつ、A教諭は音声教材という限られたリソースを活用しようと合理的な判断を語る。またB教諭も、音声教材やALTの英語を音声指導の主たる教材として使用する。その結果それは「制度としての母語話者志向」を強化するものとなる。リソースとなる音声教材を作成する教科書会社は、1. 2. で見た文部科学省の「現代の標準的な発音」という言葉の意味を判断する際、教科書会社固有の合理性をもって標準的な英語のアクセント (一般アメリカ英語) を標準的な音声として選択する。そして文部科学省も、実は組織固有の合理的な判断として、学習指導要領においては国際英語論の立場に一定の理解を示しながらも「いわゆる標準的な発音」と穏当な記述としたと考えることができる。こうして見ると、ミクロな次元でそれぞれが英語教育に関する合理的とされる判断をしたとしても、マクロ的に見れば、英語 (教育) をめぐる不公正な人間関係や理不尽な社会構造や慣行を真理としてしまいかねないのである。

このように、ミクロなレベルのA教諭とB教諭のナラティブは、彼らがミクロな合理性として語った

教育実践が、結果としては英語教育における言語的偏見を助長する危険性もあることが分かる。では、小学校の現場で自らの英語教育実践を意味づけ、文字通り奮闘している彼ら教師にたいして、研究者(筆者)は上記の危険性を指摘すべきなのだろうか。彼らに言語学習にたいする批判的な気づきを促すべきなのか、それを促すことは可能なのか、それによって小学校の英語教育は、より平等な社会的関係や言語(教育)の新たな知見を生み出すことができるのだろうか。実は、こうした問いにたいしてもA教諭とB教諭のナラティブが有効であることがわかる。つまり、A教諭に関しては、児童に英語を話させる指導の場面で見られたように、教育者というアイデンティティだけではなく、学習者としてのアイデンティティをも伴うことで、語り手を制限するようなナラティブを乗り越え、「制度としての母語話者志向」への批判・抵抗を示すようなオルタナティブな可能性を見出すことができた。B教諭の語りからは、「制度としての母語話者志向」に対する懐疑的な姿勢を授業の実際の場面という実践レベルで保つことで「制度としての母語話者志向」に拘束されそうになりながらも(音声教材の使用)、それをうまくくずらすような実践(英語母語話者ではない自分自身の英語も聞かせる)をしたり、母語話者のレベルを目標とするのではなく、外国語を学ぶ楽しさや面白さを小学校英語教育に期待したりするような、オルタナティブな可能性が提示された。このように、現場の教師たちの語りというミクロなレベルでは、思考レベルでは社会に支配的な規範的ナラティブを語りつつも、小学校英語教育にある音声指導のポリティクスに実践レベルにおいて抵抗を示すような、その大きなポリティクスから抜け出し得ることができるといったナラティブを見出すことができるのである。本論文で採用したCNAでは、ナラティブからオルタナティブな見方や観点を提示することで異なるパースペクティブへの転換をもたらすことが目指さ

れる。そこからさらに進んで、オルタナティブな可能性としての社会の変革を追究することも必要であると考えられる。本論文では、音声指導のポリティクスを生きる現場の教師のナラティブが、小学校英語教育に存在している「制度としての母語話者志向」というある種の社会的言説への抵抗として立ち現れている。「制度としての母語話者志向」への抵抗という語りによって語り手の存在可能性を拓くこと、それを肯定的に見出していくことが、オルタナティブな可能性の追究に繋がっていくと考えられる¹⁰。すなわち、ミクロなレベルでの教師の判断や対応や抵抗によって、言語教育をめぐる理不尽な社会構造や慣行を打破し、ありうべき社会を目指し得る可能性がここにはある。

5. 今後の課題

本研究は、自身の英語力に不安を抱えながらも日々の英語の授業を肯定的に受け止めている2名の教師にインタビューを行った質的研究である。彼らのナラティブからは、「制度としての母語話者志向」を強化し得る語りや、それを乗り越えようとするオルタナティブな可能性を見出すことができた。しかしながら、当然のことながら小学校教師の中には自身の英語力に自信があったり、あるいは中・高の英語免許を所持している教員もいる。また、小学校英語教育の母語話者志向に対してより高い問題意識を持っている教師の存在も考えられる。今後は、そうした教師を含む研究参加者を対象にした、より広範な質的研究を実施する必要がある。さらに、今回の研究参加者2名への今後の継続的なインタビュー調

10 CNAでは、「ナラティブにとって将来の可能性を開き示す」こと、ナラティブから「解放の可能性を提供」することを意識する(ラングドリッジ, 2007/2016, p. 210)。したがって、語り手の存在可能性を拓くとは、それを肯定的に見出していくということである。

査の実施も、本研究で得られた知見をさらに豊かにするために必要であると考えられる。

文献

猪井新一 (2014). 小学校外国語活動において教師はどのような時に成功感と失敗感を感じているか『茨城大学教育実践研究』33, 81-95. <http://hdl.handle.net/10109/12050>

及川賢 (2017). 小学校英語教育に関する教員の不安度——教員経験年数, 英語指導年数, 中学校英語教員免許の有無による違い『埼玉大学紀要——教育学部』66(2), 499-512. <https://doi.org/g2jc>

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』(奥田朋世, 監訳) くろしお出版.

久保田竜子 (2018). 『英語教育幻想』ちくま新書.

作井恵子, 山内啓子 (2017). 小学校英語に関する意識調査——小学校教員の視点から『神戸松蔭女子学院大学研究紀要文学部篇』6, 49-67. <https://doi.org/g2jf>

柴田美紀 (2020). アクセントと言語態度——英語に対する偏見とその要因を考える. 柴田美紀, 仲潔, 藤原康弘『英語教育のための国際英語論——英語の多様性と国際共通語の視点から』(pp. 50-66) 大修館書店.

寺沢拓敬 (2015). 『「日本人と英語」の社会学——なぜ英語教育論は誤解だらけなのか』研究社.

寺沢拓敬 (2019a). 言語教育政策研究は必要なのか. 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. 131-143) くろしお出版.

寺沢拓敬 (2019b). ポリティクスの研究で考慮すべきこと——複合的合理性・実態調査・有効性. 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』

うのか——移民時代の政策を動かすために』(pp. 109-1130) くろしお出版.

能智正博 (2019). ナラティブ分析. サトウタツヤ, 春日秀郎, 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. 160-167) 新曜社.

文部科学省 (2017a). 『小学校学習指導要領』. https://www.mext.go.jp/content/1413522_001.pdf

文部科学省 (2017b). 『小学校学習指導要領解説外国語活動外国語科編』. https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387017_011.pdf

文部科学省 (2017c). 『小学校外国語活動・外国語——研修ガイドブック』. https://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1387503.htm

文部科学省 (2019). 『令和元年度「英語教育実施状況調査」概要』. https://www.mext.go.jp/content/20200715-mxt_kyoiku01-000008761_2.pdf

やまだようこ (2007). ナラティブ研究. やまだようこ (編)『質的心理学の方法——語りをきく』(pp. 54-71) 新曜社.

米崎里, 多良静也, 佃由紀子 (2016). 小学校外国語活動の教科化・低学年化に対する小学校教員の不安——その構造と変遷『小学校英語教育学会誌』16(1), 132-146. <https://doi.org/g2jd>

行森まさみ (2014). 日本人の英語観を形成する要因に関する一考察——英語教育の観点から『異文化コミュニケーション論集』12, 103-116. <https://doi.org/g2jg>

ラングドリッジ, D. (2016). 『現象学的心理学への招待——理論から具体的技法まで』(田中彰吾, 渡辺恒夫, 植田嘉好子, 訳) 新曜社. (Langdridge, D. (2007). *Phenomenological psychology: Theory, research and method*. Pearson Education.)

- Jenkins, J. (2006). Current perspectives on teaching world Englishes and English as a Lingua Franca. *TESOL Quarterly*, 40(1), 157-181. <https://doi.org/d737mn>
- Holliday, A. (2006). Native-speakerism. *ELT Journal*, 60(4), 385-387. <https://doi.org/bdght9>
- Langdrige, D. (2004). The hermeneutic phenomenology of Paul Ricoeur: Problems and possibilities for existential-phenomenological psychotherapy. *Existential Analysis*, 15(2), 243-255. <https://doi.org/b677ph>
- Pennycook, A. (2007). The myth of English as an international language. In S. Makoni & A. Pennycook (Eds.), *Disinventing and reconstituting languages* (pp.90-115). Multilingual Matters.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford University Press.
- Seidlhofer, B. (2011). *Understanding English as a lingua franca*. Oxford University Press.
- Tsang, A. (2020). Why English accents and pronunciation 'still' matter for teachers nowadays: A mixed-methods study on learners' perceptions. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 41(2), 140-156. <https://doi.org/g2jh>

謝辞：本インタビューに快く協力してくださった研究参加者のA教諭とB教諭に、心から感謝申し上げます。

Article

Elementary school teachers living in the politics of phonetic instruction:

A critical narrative analysis of the English education in elementary schools

OISHI, Kai*

Graduate School of Education, The University of Tokyo, Japan

Abstract

To clarify how teachers live with the reality of the politics of phonetic instruction and how they cope with and shift in response to the politics of phonetic teaching in elementary school English education, where the “native speaker orientation as an institution” has emerged, this study interviews two elementary school teachers and qualitatively analyzes their narratives about phonetic teaching. Langdrige’s Critical Narrative Analysis (CNA) was the method used. The results of the analyses showed that the teachers were concerned about their own English proficiency, but had positive feelings about their English classes. They were both supportive and skeptical of the idea of “native speaker orientation as an institution.” While there were differences in the situations in which the children were exposed to English (“they should be exposed to native English” and “they should be exposed to non-native English”), a common practice was found of letting the children speak English (“we do not require fluency in the English they speak”).

Keywords: native speaker orientation as an institution, qualitative study, teachers’ narratives

Copyright © 2021 by Association for Language and Cultural Education

* *E-mail:* kaithesmiths@gmail.com

論文

人文・社会科学系英語学位プログラムの大学院生は
自身の言語生活をどう評価するか

PAC (個人別態度構造) 分析による当事者評価

野々口ちとせ*

(甲南大学)

概要

近年, 大学の国際化により, 人文・社会科学系においても英語による学位取得プログラム (English Medium Program : EMP) が増加している。日本の人文・社会科学系 EMP で学ぶ学生の多くは英語と日本語 (と他言語) の複言語話者である。本研究では, PAC (個人別態度構造) 分析を用いて, 社会科学系大学院 EMP の留学生と人文科学系大学院 EMP の帰国学生各1名を対象に, 言語生活に対する当事者評価を調査した。結果, 両者とも英語での研究生生活には満足しているが, 日本人学生との交流やアルバイト, 就活などでの言語生活に, 程度の差こそあれ, 不満や抑圧的な態度構造を持っていることが示された。日本社会に閉鎖性・階層性・学歴重視などの風土を感じ取り, 2名とも高い複言語能力を持ちながら自分の能力を十全に発揮しているとは言えない現状が描き出された。また, 両者とも家族が比較的高い重要度を占めており, 母語機能の重要性が確認された。

キーワード : EMP, 言語の福祉, 言語生態, 複言語使用, 複言語話者

Copyright © 2021 by Association for Language and Cultural Education

1. 問題の所在 : 複言語話者・言語的マイノリティである EMP 学生の福祉

わたしたちは, 言語を使って, 世界を認識し, 思考し, 他者とのコミュニケーションを行なう。そして, この営みを通して, わたしたちは自らを社会的に実

現していく。しかし, いつでも自分の思い通りに言語を駆使して自己実現できるわけではない。言語は自己と (自分自身も含む) 他者との間で社会的に機能するものであり (バフチン, 1934-35/1996), だからこそ自己実現も社会的に達成される。つまり, わたしたちが自らを社会的に実現するためには, 言語をうまく機能させなければならない。言語がうまく

本研究は JSPS 科研費 17K02876 の助成を受けたものです。

* E メール : c_nono@konan-u.ac.jp

機能している状態を、言語生態学¹ (Haugen, 1972; Mühlhäusler, 1996; 岡崎, 2005, 2009) では、言語の(生態の)福祉(wellbeing:あり方のよさ)²が良好であるという。言語の福祉が良好である場合、その言語話者の生活上可能となることの範囲が広がる(岡崎, 2009, p. 12)。生活上可能となることとは、例えば大学生の場合、大学での学修や研究への参加、他の学生や友人との交流、アルバイト、就職活動、家族とのコミュニケーション、アイデンティティの安定などである。すなわち、言語の福祉が良好であるとき、その言語話者の生態(生活の暮らしぶり)も良好となり(岡崎, 2009)、自己実現につながる。言語の福祉のありようは、特に言語的マイノリティにおいて「自らを社会的に実現する自由³度」(鈴木, 1998, p. 197, 注は筆者による)を検討するとき、重要な指標となる。

近年、日本では大学の国際化が進められ、日本の大学においても英語のみで学位取得を目指すいわゆる「英語学位プログラム」(English Medium Program. 以下, EMP)の設置が増加してきた。自然科学系の大学院では従来から英語での学位取得は珍しくなかったが、現在では人文・社会科学系にもEMPが広がっている。ただし、人文・社会科学系EMPの多くで、外国語科目として日本語が課されたり、日本語で提供される専門科目の履修が可能であったりする。これは、日本での生活に日本語が少なからず必要であることに加え、日本における人文・社会科学系の研究に日本語を介して行われる部分もあり得

1 Haugen (1972, p. 325) は言語生態学を「ある所与の言語とそれを取り巻く環境との間の相互交渉の関係の学である」と定義し、環境を「心理的な領域と社会的な領域を持つもの」としている(日本語訳は岡崎(2009, pp. 3-4)による)。

2 人の福祉として言語の福祉を考える分野に、ウェルフェア・リングイスティクス(徳川, 1999)がある。

3 この「自由」とは、その人の生活や人生における実行可能な選択肢の広さのことである(Sen, 1999)。

ることによる。このことから人文・社会科学系EMPの学生にとって、日本語は一定程度重要な機能を果たす言語であると推察できる。そして、日本の人文・社会科学系EMP学生の多くは、母語・英語・日本語等の複言語話者であるとともに、日本社会において言語的マイノリティであると考えられる。

本研究では、複言語話者であり言語的マイノリティでもある、人文・社会科学系EMPに在籍する学生の、言語の福祉の現状を調査する。具体的には、日本の人文・社会科学系EMPに在籍する大学院生を対象に、言語生活に対する当事者評価を明らかにすることを通して、彼らの言語生態、つまり彼らの持つ複数の言語がうまく機能しているかどうかを当事者の視点から記述する。本研究は、人文・社会科学系EMP学生の福祉を言語面から検討する研究の一つであり、日本の人文・社会科学系EMP大学院生の言語生態の調査を通して、日本の大学が国際化を進めていく上でのEMP学生の福祉に関する示唆を得ることを目指す。

2. 当事者による言語生態の評価の必要性

言語生態とは、人間活動の中で認識や思考や他者とのコミュニケーションなどを媒介する「ことばがうまく機能しているかどうかの状態」(岡崎, 2009, p. xiii)を指す。言語生態には二つの領域が考えられており、第一は言語話者の意識内すなわち心理的領域で、第二は言語話者を取り巻く外界すなわち社会的領域である。言語生態は、心理的領域で世界認識や思考などを媒介する言語が十全に働いているかどうか、社会的領域で他者とのコミュニケーションを媒介する言語が効果的に働いているかどうか、さらに、心理的領域と社会的領域の相互交渉的關係が良好であるかどうかの状態をいう。

そして、言語話者は、自己の内外で言語をうまく

機能させることにより、自らを社会的に実現する。1で述べたように、ある言語話者にとってその人の言語が生活の中でどの程度機能しているかは、その人の生活の質に直結する。言語の生態の福祉は言語話者の生態の福祉なのである (Mühlhäusler, 1996; 岡崎, 2009)。言語生態の福祉・あり方のよさは、その言語の生態の下で「実行可能な選択肢の機能群」(岡崎, 2009, p. 20; Sen, 1999) によって示される。実行可能な選択肢の機能群を決めるのは、孤立した単体の言語話者の能力ではない。言語がその生態に応じて果たすことのできる機能は、言語話者と環境の関係のあり方のよさに左右される (岡崎, 2009)。言語話者と環境の関係には、言語話者間関係も含まれる。

では、言語生態のあり方の実態はどうやって把握できるだろうか。これは当事者による現状評価が基本となる (岡崎, 2005)。言語の「実行可能な選択肢の機能群」の中で、当事者である言語話者が自らの社会的実現に向けて高く評価する機能が充実していればいるほど、その言語の福祉は満たされているととらえられる (岡崎, 2009, p. 20)。また、選択し実行した言語機能が言語主体 (言語話者) の意図に沿って実現したか否かも、まずは当事者である言語主体によって (環境からのフィードバックに対する言語主体の認知に基づいて) 評価される。これらの評価は、言語主体が現状をどう変えたい／継続させたいかを考え、次にどう行動するかを決定する基準となる (岡崎, 2005)。当事者による自らの現状把握は、当事者が現状改善に参画する出発点であり重要な基礎となる。もし現状に問題があると第三者のみに認識され、その改善に向けての施策が第三者主導で進められた場合、それは良心的な施策であったとしても当事者外からの圧力となるトップダウン的な施策であり、押しつけの施策となったり意図が当事者に理解されなかったりして問題が起きやすい (岡崎, 2009)。一方、改善に向けての行動が当事者

によるボトムアップ式でなされるのであれば、改善は内発的に進み、当事者のエンパワーメントに発展し得る。よって、言語生態のあり方は、まず当事者によって評価されるべきなのである。

EMP 学生の多くは、研究で主に英語、日常生活では英語に加え、日本語や母語などその他の言語も使用していると想定される複言語話者である。複言語主義では、複数の言語を使用するひとりの人の言語全体を一体のもの、すなわち言語総体として捉える (奥村ほか, 2016)。本研究では、複言語話者の言語総体の (能力ではなく) 生態のあり方を、その人の言語生活に対する (第三者ではなく) 当事者評価として把握し可視化することを目的とする。

3. 先行研究

3. 1. 留学生の異文化適応と複言語使用

留学生を対象とした内藤の一連の研究では人間関係、言語コミュニケーション、非言語コミュニケーションに母文化のスキーマが存在し、これが留学生の不適応に繋がることが指摘されている (内藤, 2014, 2017)。また、異文化で育つ子どもたちのアイデンティティ構築を探究した箕浦 (1994, p. 220) は、「文化特有の対人関係対処行動をめぐる意味空間が心の中に構築される時期は、9歳から14, 5歳であり、その時期に内在化した文化へ同一化する傾向が強い」と述べている。

他方、複言語話者の言語使用に対する意欲や言語の維持には、個人の生まれ育った言語環境や言語能力だけでなく、情意が密接に関係していることがわかっている。小泉 (2010) は、アメリカの大学に在籍する日英バイリンガルの学生を対象にインタビュー調査を行なった。その結果、複言語話者の家族への心的距離や感情が、主に英語が使用される環境下においても積極的な日本語の使用を促し、逆に主に日

本語が使用される環境にあっても、自分をよりよく理解してくれる心的距離の近いグループが日常的に英語を用いる場合、日本語よりもむしろ英語を重要視する可能性が高いことを明らかにしている。

3. 2. 留学生の言語生活

日本での留学生活については、質問紙調査で全体的な傾向を見る量的調査や理工系に関する調査が多い（例えば、日本学生支援機構，2019；園田，牧原，2018；東北大学，2017；岸田，2004）。理系大学院生を調査した岸田（2004）では、理系大学院生の特徴として英語による教育研究を望む声が比較的多いことが指摘され、特に南アジア・中東・アフリカ等出身者は学習環境への不満傾向が高めであると報告している。

質的研究では、工学系大学院留学生が留学生生活をいかに捉えているかについて、藤原，杉浦（2013）が PAC（個人態度構造：Personal Attitude Construct，以下 PAC）分析（内藤，2002）を用いて調査している。藤原らの調査結果では、日本人との人間関係に関するイメージが最も多く表れ、日本人学生の交流に対する消極性や関係構築の難しさに対して否定的イメージが示された。また、研究室の関わり方において、主たる使用言語が日本語の大学院留学生は「正統的周辺参加」から「十全的参加」（レイヴ，ウェンガー，1991/1993），つまり、研究室という実践共同体の正式なメンバーではあるが、まずは実践共同体の周辺の活動への参加から始めて、徐々に主要な社会的実践への参加に向かうプロセスを辿る。これに対し、主たる使用言語が英語の大学院留学生は、日本語を使用するメンバーとは「質の異なる参加者・成員」と見なされていると解釈された。この結果には、研究室で多くの時間を過ごす工学系大学院生のライフスタイルが顕著に反映されており、工学系においては特に研究室における人間関係が留学生活観

に影響する傾向が確認されている。

人文・社会科学系では、研究室が研究生生活の基盤となる自然科学系とは異なる言語生活やニーズがあると推測される。藤原ほか（2019）は、社会科学系 EMP の学部生を対象に、日本語学習に対する動機づけに関する質問紙調査を実施した。その結果、社会科学系 EMP の学部生に上級レベル以上の日本語能力の習得を目指す傾向が確認され、「交流志向」、「日本文化・社会理解志向」、「キャリア志向」において高い学習動機を持っていることが示された。つまり、社会科学系 EMP の学部生は、英語で学位取得を進めつつ、日本文化・社会の理解や交流・就職などのために日本語学習も上級以上を目指す傾向があったということである。この調査結果から、人文・社会科学系 EMP の学生は日本語学習や日本語使用に積極的な態度を持っていることが予想されるが、彼らの英語・日本語を含めた複言語使用の実態とそれに対する当事者の受け止め（評価）は不明である。

4. 調査概要

4. 1. 研究課題

本研究では研究課題を以下のとおり設定する。

日本の人文・社会科学系 EMP の大学院生は、自身の複言語使用の言語生活に対し、どのような意識や態度を有しているか。

4. 2. 調査対象者

調査対象者は、近畿圏の大規模大学社会科学系 EMP の大学院生 A（修士課程2年生）と、首都圏の中規模大学人文科学系 EMP の大学院生 B（修士課程1年生）の2名である。

A はベトナム語を母語とする20代後半の女性である。小学生のときから英語を習っており、IELTS

6.5の上級者である。ベトナムの大学で日本語の学習を始め、日本語能力試験でN1を取得しており、日本語も上級である。大学卒業後、ベトナムで数年間社会人として働いた後、日本の大学院に進学した。本調査時の日本留学が初めての海外滞在中で、大学院では国際関係学を専攻し、在籍する大学の留学生寮に住み、近所の小学校で英語のティーチングアシスタントのアルバイトをした経験を持つ。

Bは20代前半の日本人男性である。生後間もなくオーストラリアに移り、大学1年の前半までオーストラリアの現地校で英語による教育を受けてきた。Bの両親はBが小学生高学年のころ、家庭の事情で日本に帰国したため、Bはそれ以来大学1年の前半までオーストラリアで姉と二人で生活した。大学1年の途中で家庭の事情によりBは日本に帰国、両親との同居が再開し、首都圏の大学に入学した。Bの所属したゼミの主な使用言語は英語であった。Bには半年の米国留学経験がある。大学卒業後、首都圏の大学院に進学し、英語教育学を専攻した。日本の大学、大学院には自宅から通い、レストランなどでのアルバイトの経験を持つ。Bによると、日本語は話す・聞くでは不自由はないが、漢字の読み書きが弱いという。英語はTOEFL95点の上級者である。Bはいわゆる帰国学生であるが、生まれてから10代後半までずっとオーストラリアで育っており、「文化特有の対人関係対処行動をめぐる意味空間が心の中に構築される時期」(箕浦, 1994, p. 220)である9歳から14, 5歳を海外で過ごしている点、及び本人の中では日本語より英語のほうが強いという点が、Aや多くのEMP留学生と共通している。

以上の理由から本研究では、英語と日本語の両方が上級以上である大学院生として、留学生Aと帰国学生Bを調査対象者とした。両者とも、日本の大学内で最もよく使う言語は英語、学外では英語と日本語の両方、と答えている。また、AとBの在籍するEMPにはいずれも、留学生に加え、日本人学生も数

名在籍している。

4. 3. 調査方法

調査対象者には、事前に調査目的と調査内容を説明し、書面で調査協力を同意を得た上で、日本での言語生活に対してどのような意識や態度を有しているかを、PAC分析(内藤, 2002)を用いて調査した。個人の態度やイメージの構造を測定するPAC分析は、自己の言語生活に対する意識や態度の分析に適していると考えられる。また、PAC分析は、アンビバレンツやコンプレックスまで測定できることが確認されており(内藤, 2002)、複言語話者の言語生活や言語総体に対する多面的で複雑なイメージや評価の把握も可能であると考えられたので、本研究の分析手法とした。

PAC分析の手順は以下のとおりである(内藤, 2002)。^①当該テーマに関する自由連想、^②連想項目間の類似度評定、^③類似度距離行列によるクラスター分析、^④調査対象者によるクラスター構造の解釈やイメージの報告、^⑤調査者による総合的解釈。

本研究の連想刺激文は「あなたにとって、今の日本での生活は、どんな生活ですか。あなたは、日本での生活で、どんな気持ちになりますか。また、あなたは、日本での生活について、どんなことを考えていますか。あなたの日本での生活について、頭に浮かんできたイメージやキーワードを、思い浮かんだ順に書いてください。イメージやキーワードは、できるだけ単語で書いてください。ただし、それが難しい場合は短い文になってもかまいません。」とし、文面と口頭で調査対象者に示した。

調査対象者には、上記の連想刺激文から連想した言葉をすべてパソコン上で書き出してもらった(①)。A、Bともに筆記は英語のほうが日本語より得意なため、連想したそれぞれの言葉すなわち連想項目の書き出しは英語で行なった。次に、各連想項

目のイメージが肯定的 (+) なものには P, 否定的 (-) なものには N, どちらともいえないもの (0) には 0 を, 調査対象者につけてもらった。連想項目の +, -, 0 イメージの報告からは, 葛藤度が算出できる。プラスとマイナスの項目数が拮抗するほど, また両者の合計項目数が多いほど, 葛藤状態が強いことを示す (内藤, 2008)。その後, 調査対象者に各連想項目の重要度による順位付けをしてもらった。連想項目の +, -, 0 イメージと重要度順位の報告は, 調査対象者の主観によるものである。

次に, 全連想項目から取り出した2つの項目間がどのくらい近いか (類似度) を調査対象者が10段階で評定する類似度評定を全項目間総当たりで実施した (②)。全項目間の類似度得点を項目ごとに一覧表にすると, 類似度距離行列が完成する (付録1, 2)。連想項目の書き出しから類似度距離行列の作成までは PAC-Assist2+⁴ を使用した。

内藤 (2002) によると, 調査対象者に誘発された各連想項目の総体であるスキーマ (認知・イメージ構造) は, 各自においてのアクセシビリティの高い項目からなる, 相互に影響され分割できない全体的・統合的構造であると考えられている。PAC 分析では, 連想項目という変数が, 調査対象者自身のスキーマを構成する要素によって決定され, 連想項目間の構造分析を通して調査対象者独自のスキーマの構造が解明される (内藤, 2002)。この連想項目間の構造分析として, 調査者が全項目間の類似度距離行列をワード法⁵でクラスター分析⁶した (③, 統

計分析ソフト R)。そして, 析出されたデンドログラム⁷ (図1, 2) を調査対象者とともに見ながら, インタビューをそれぞれ約1時間実施した (④)。他の多変量解析ではなくクラスター分析を使用する理由は, 項目群のまとまり (クラスター) を決定しやすく, 統計データを見慣れていない調査協力者にも, 相対的な距離を配慮せずに項目群から喚起されるイメージや項目群としてまとまった理由を探索しやすいためである (内藤, 2002)。インタビューでは A, B ともに日本語を選択した。クラスターは, 各クラスターに含まれる連想項目の順位が最も高いものの順に順番づけをし, 調査協力者が各クラスターに命名した。クラスター名は, 各クラスターによって調査協力者に喚起されるイメージを表す。そして, デンドログラムを見ながらのインタビューを通して, 各連想項目や各クラスターが, どのような個人的経験に由来しているのか, どのような感情や連想的意味をもつのかに関する, 調査協力者と調査者の間主観的な解釈を得た (内藤, 2002)。最後に, インタビューを文字化して, 調査者による総合的解釈を行った (⑤)。

5. 分析結果

以下, 分析結果として調査対象者別に, デンドログラムと調査対象者によるクラスター構造の解釈やイメージを報告し, その後, 調査者による総合的解釈を述べる。5. 1. と 5. 2. 及び 6. において, 調査対象者によって命名されたクラスター名と調査対象者の語りは「 」で括り, その中での筆者の注釈は [] で示す。

4 PAC-Assist2+ は金沢工業大学の土田義郎氏が作成した PAC 分析支援ツールである。https://pacanalysis.jimdo.com/ 便利なツール /

5 ワード法は, 合併後のクラスター間の距離を計算する方法の一つである。他の計算方法と比べて分類感度が高いため, クラスター分析でよく使用される。

6 クラスター分析は, さまざまな性質が混在するデータを, 客観的な数値基準に従っていくつかの集団 (クラスター) に分類する手法を指す (矢野, 2016)。

7 デンドログラムは, クラスター分析において各項目がクラスターにまとめられていくさまを線で結んだ樹形図である。

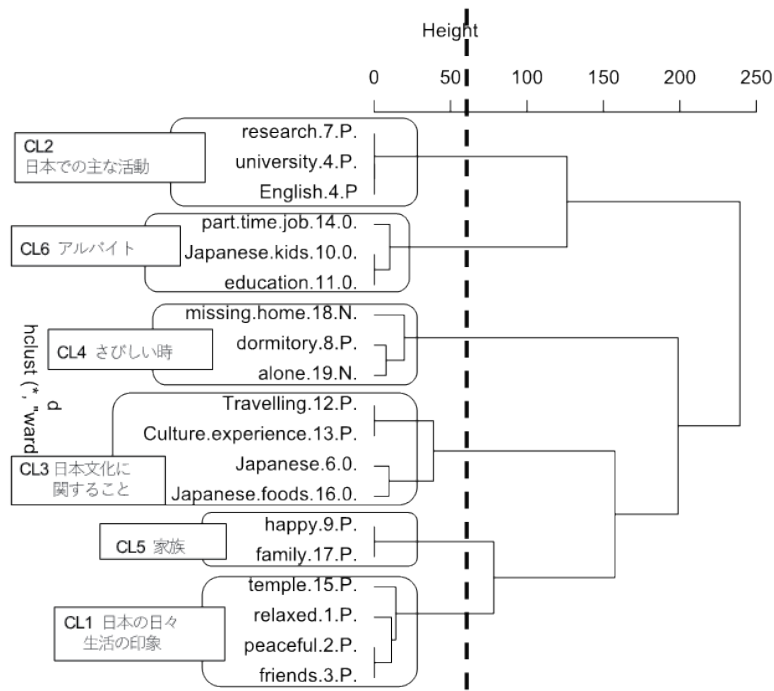


図1. Aのデンドログラム：点線の垂線はクラスターを分けるための切断線。角が丸い四角内の英語は連想項目、連想項目右側の数字は重要度順位、Pは+、Nは-、0はどちらでもないイメージを示す。CLで始まる四角内はクラスター名。CL1は第1クラスターの略。図2も同様。

5. 1. 調査対象者Aの事例

Aのデンドログラムを図1に示す。クラスターはAによって6つに分けられた。

重要順1位の relaxed(+) を含む第1クラスターは「日本の日々生活の印象」と名付けられた。このクラスターには重要順2位 peaceful(+) と3位 friends(+) も含まれており、肯定的で非常に重要度の高いイメージと言える。Aは大学卒業後、母国で社会人経験を持ち、社会人としての生活と比べると、留学生生活は peaceful(+) で「大体毎日勉強するから、それ日々の生活です。緊張しなくて、あと大きな問題はあまり起こらなかったです」「私の日本で生活するとき、その気持ちはよくあります。なんか落ち着いて毎日静かな生活をしていますということ。その気持ちの、私の気持ちはなんかリラックスになります、ということです。印象だけ、最もリラックスするときは友達と一緒に勉強したり、話したりするときです。あとは、京都で神社とお寺に行ったときはその気持ちもなります」と語った。friends(+) について

は「生活する間、たくさん友達ことができました。国々から来る友達、結構新しいことも勉強することができし、あとはちょっと考え方も変わりました。友達がいろいろな国から、文化もベトナムは全然違うし、あとは文化とか考えも、それ私にとって、日本とベトナムに比べていいこともたくさん見つかったから。あと家族はいないから、話し合える人が友人だったので、すごく大事と思います」と述べた。ただし、この友人はみな留学生で、親しい日本人は「一人もいない」という。

第2クラスター「日本での主な活動」は重要順が4位で同列の university(+) と English(+), それに7位の research(+) から成る。Aにとって大学院での研究は英語の勉強でもあるため同列の4位となり、それは「ポジティブなイメージです。私の英語力が高まるから」という。Aは「学ぶことがたくさん。それちょっと自信を持って、英語と勉強についての自信を持てるようになります」とも語っており、第2クラスターは、自己の能力の伸長が感じられ自信に満ちたイメージと言えよう。

第3クラスター「日本文化に関すること」は重要順6位の Japanese(0)と12位の Travelling(+), 13位の Culture experience(+), 16位の Japanese foods(0)で構成される。Japanese(0)は日本語と日本人の両方を指すという。日本語については「日本に来た前, 日本で生活するの間, 日本語が上手になるという気持ち, 気持ちじゃなくて, でも印象持ったけど, 結局はまだ下手になっちゃった。ちょっと複雑の気持ち, 寂しい気持ちになる」と, 日本語力の縮減について語った。Aは日本人学生と話すことがあるが, 「一人一人で話したときは, ちょっと不自然な, 時々なんか困ってる, 話すの内容は延長することができない」「英語ができる日本人の学生がたくさんいます。研究室は大体日本人は英語が分かると思いましたが, でも何となく, なんか聞いても答えが短い。私がこの日本人に話したいからなんか聞いてもとか, 例えば『ゴールデンウィークに何をしましたか』とか聞いても, 結構答えは短くなっちゃった。その友達は私に聞いて「聞か」なかったから, 会話が終わっちゃった」と述べた。Aは日本人学生が日本人同士で「たくさん話す」のを見たと言い, 「多分恥ずかしい場合もあるけど, でも私はこの人は私のことが嫌いじゃないかなとか, もっと話したくないかなと思って」と語り, 日本人学生の内気さと消極性を理解しつつ, 総じて日本人には「親しみの感じはあんまりないから, ちょっと残念」と感じている。調査者がAさんの中でもっと話したいという気持ちはないのですねと確認したところ, 「ないです。〔日本人は〕親切な人だったのにな。親切な人なのに〔会話が〕終わっちゃうんです」「この〔留学生と日本人学生の間, 壁がある〕」「他の留学生とその問題話したとき, みんな同じ体験をしました」「言葉の問題ではないと思います」と答えた。「あと専門的な日本語もずっと勉強しなかったから, ちょっと残念な気持ち」と, 専門分野を日本語で学びたかったという希望も挙げた。

第4クラスター「さびしい時」は重要順8位 dormitory(+), 18位 missing home(-), 19位 alone(-)の3項目から成る。寮で1人になると, 「家族に会いたいとか, 親と話したい」気持ちになるという。しかし, これは外国滞在によるものではなく, ベトナムで一人暮らしをしていたときにも同じ気持ちになった, とAは述べている。

第5クラスターは「家族」と命名され, 重要順9位の happy(+), 17位の family(+)で構成されている。Aはこのクラスターについて, 「家族と話したとき楽しかった, うれしかった」「何に会った, 誰に会った, 何をおかしいとかちゃんとお母さんと話したり, ちょっとうれしかったです」「お母さんと話すことはSkypeでビデオとか直接話すの感じを設定したけど, でも友達は若い人だから, ずっとメッセージとかチャットで話しました」と語った。SkypeやSNSを通じた母語での家族や友人とのやり取りが, Aを心理的に安定させ, 肯定的な態度に導いていることがわかる。

第6クラスター「アルバイト」は重要順10位の Japanese kids(0)と11位の education(0), 14位の part time job(0)で構成された。このクラスターは小学校での英語のティーチングアシスタントのアルバイトのイメージを表しており, 子どもたちは「面倒くさい」「本当かわいいけど, でも走ることが好きで, 走ってとか, あと大きい声で突然ぱっと」「私, その経験はベトナムではあまりないです。学校で小さいの子どもと一緒にいる経験はあまりなかった。ベトナムであまりないです。でもあとは日本で一緒にいるから, ちょっと子どもの印象が強くなります。なんか遊び方とか, 話し方とか。結構大変勉強になりました」とAは述べた。

Aの言語生活に対する態度構造をまとめると, 全体的に肯定的なイメージの項目が多く, 特に研究を中心に英語を使う場面で自己の能力が伸長できることをAは高く評価していると解釈できる。しかし,

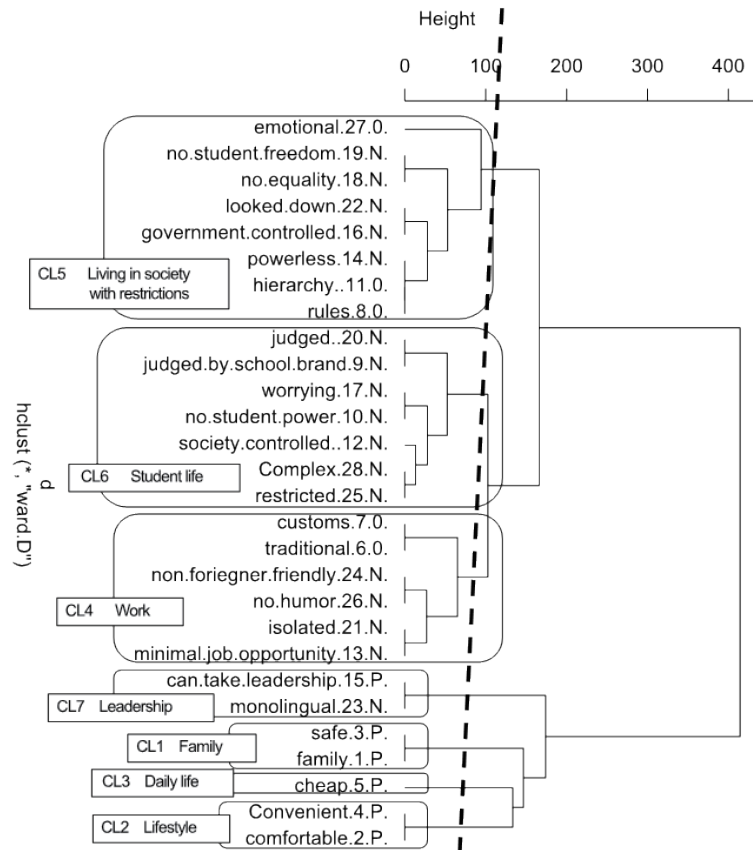


図2. Bのデンドログラム

日本語と日本人に関する項目では(0)が並び、残念に感じている部分もあることから評価がやや落ちている。Aの英語力と日本語力はどちらも上級であると判断されるが、言語生活に対する満足度では英語のほうが数段高く、日本語はやや劣ることが示された。また、母語で家族や友人と話すことが心理的な安定と肯定的な態度を構築することもわかった。

5. 2. 調査対象者Bの事例

Bのデンドログラムを図2に示す。クラスターはBによって7つに分けられた。

第1クラスターは、Familyと名付けられ、重要順1位のfamily(+)と3位のsafe(+)で構成される。オーストラリアで、Bは小学生高学年から大学1年の前半までずっと姉との二人暮らしであった。日本に帰国後、両親との同居生活が再開し、「親がいる安心感が、自分にとっての日本の生活において、一番大き

な、重要な点でした」と語っている。また、safe(+)には、日本の治安の良さも含まれるとBは述べた。

第2クラスターはLifestyleと命名され、重要順2位のcomfortable(+)と4位のconvenient(+)から成る。日本は「住みやすい」、オーストラリアも居心地がいいが、「また違った意味での居心地のよさっていうのは日本にもありますね」とBは語った。

第3クラスターDaily lifeは、重要順3位のcheap(+)一項目で構成される。Bは「オーストラリア〔は〕、物価が高いので、日本は〔物価が安いという点で〕学生にすごく優しい環境だと思います、住んでいて。向こうはバスに乗るのでも5ドルですとか、大体、500円から。」「高いので、自分の学校がちょっと遠かったので、そのくらいかかってしまったりですとか、あとは電車に乗るだけでも、大体、800円から1,000円。そんな区間も遠くないので、毎回、ちょっと自分のお金で乗るのはだいぶ厳しい環境でした。」と述べたあと、日本は学食やファスト

フードの値段も安いと語った。

第4クラスターは Work と名付けられ、重要順6位の traditional(0)を先頭に(0)項目が2つと(-)項目が4つの計6項目から成るやや大きめのクラスターである。Bは traditional(0)と重要度7位の customs(0)に関連して、お盆や正月に「こういうことがあるから時間を削ってくれってなると、自分の中では正直、うーんってなったり」「一番強く思ったのは、成人式の大切さはちょっと自分の中では、いまだに理解ができてない」として、日本の伝統的な年中行事に対し心理的に抵抗のあることを語った。また、重要度24位 non foriegnier friendly (-)について、アルバイト先で「前、働いていた店長さんが、すごく外国の方に対して差別的で」「日本の中でそういうのを見てしまうと、ちょっとショックだったり」「海外のお友達がよく SNS を通じて『きょう、市役所行ったら、こういうことがあったんだ』とか、『きょう、歩いたら、いきなり警察に声を掛けられて』ですとかっていうことを見て、こういう気持ちだったんだろなっていうのを感じてしまうと、まだ、ちょっと日本は足りてないのかなっていうふうに感じたり」と述べた。重要度26位 no humor(-)については、「自分はオーストラリアの生活の中で、ジョークを通じながらコミュニケーションとかしていたんですけども、日本ではそういうジョークを言いづらかったり」とすると説明した。重要順21位 isolated(-)に関しては「monolingualともちょっと関連していて」「日本人の周りに絞ってっていう、外国人の方と接しないっていう意味でも isolated。あとはその下に minimum job opportunity っていうふうに入れたんですけども、自分はアルバイトとかお仕事をしたいのに、ちょっと自分の育ってきたバックグラウンド、環境からも判断をされてしまって」「あんまりアルバイトとか探すのも探しにくかったり」したとも語っている。「自分の見た目も日本人なので、その中から見られると、もしかしたら、ちょっとこの子は

むいてなかったり、思考が違うからちょっと扱いづらかったりっていうふうに思われ」るので仕事に就きにくく、「アルバイトですとか、お仕事探すときには、英語を今、必要としているっていう広告ですとか、英語、話せる方、歓迎っていうふうにはちょっと行ってしまおう」と、日本語よりも英語で自分の能力を活かせる仕事を探すようにしていることを述べた。

第5クラスターである Living in society with restrictions は重要順8位の rules(0)を先頭に、(0)項目3つと(-)項目5つの計8項目から成る最大のクラスターで、このまとまりに対しAは「〔日本〕社会に対する」「自分の不満」と答えた。「hierarchyは上下関係に対する、不満ではないんですけども、自分の目からしてみると、ちょっと上下関係にこだわり過ぎていてるのではないのかな」「日本には上と下の差が激し過ぎるっていうのは、すごく自分にとっては、今は慣れてき」たが「帰国したときには、だいぶ、慣れづらい環境でした」とBはふり返った。その具体例として、アルバイト先のレストランは「すごく体育会系」で「自分が何か大切な、例えば、お電話に出て、その情報を店長に伝えるってなると、自分の中ではこういうふうには、失礼のないように言わないといけないんだなっていうことに対して、向こうは早く、用件は何っていうふうには、たまにせかさされたりイライラされたりすると、こっちからしてみると、いや、そういうつもりで伝えたいんじゃないのっていう意味で、たまにちょっと自分の中で、〔中略〕、面倒くさいなっていう意味で、なんでこんなに左右されないといけないんだろうか」「powerless。その会話の中で、自分が無力さを感じてしまう」と語った。また、「government controlは社会、会社、企業とかでも、学生だからあんまりよく見られてない」「平等に見られてない」「government control っていうのも、本当にチェーンのように、目上の方たちはそういう社会で育ってきていて、今、国の上に立って

て、またその下の方に、自分が育ってきたように接してっていうふうに繰り返してたら、ちょっと自分たちの立場からすると、先輩たちとか目上の方はそういうふうに接しているっていうのが、もう理解しないといけないのかな」と、納得はできないが世代間で引き継がれている縦社会に従わなければならないとする割り切れない思いをBは述べた。さらに重要順27位の emotional(0) という項目について「無力さを感じてしまったり、社会に出るの自分の気持ちの浮き沈みってというのが、日本に帰ってきてすごく激しくなったなっていうのは感じるようになりました」とも語っている。

第6クラスター Student life は、重要順9位の judged by school brand (-) を先頭に、(-) 項目7つで構成されている否定的なイメージ群である。「judged by school brand っていうのは、自分が日本に来て、学歴社会っていうのを実際に感じたときでした。今でもちょっと感じてはいるんですけども」「オーストラリアは、そういうの [出身大学がどこか] はプライベートですとか、もちろん、すごくパーソナルなことを聞かないので、なんか自分の中では、ちょっと違うんじゃないのかなっていう。それが、これからの自分に対しての、将来がすごく不安になってくるっていう意味での worrying」であるとBは述べた。重要順10位の no student power(-) については第5クラスターの重要順19位の no student freedom(-) と合わせて、「日本の社会の圧力から、学生たちが自由に抗議をできなくなってしまっているっていう意味」と述べている。Bはオーストラリアの高校で、生徒たちの運動によって教育環境を改善した経験を語り、「学生は無力じゃないんだ。力がないわけじゃないんだ。みんなが力を合わせれば、こういうこともできるんだ」と感じたこともあったが、日本では「そういうのってよく思われたいんじゃないのかな」と思ってしまったという。また、重要順12位の society controlled(-) として「学生生活をしてきて

る中で、(中略) 就活、リクルートの際に学生の自由がない」ことを挙げ「就活するときには一般的に絶対、リクルートスーツを着て、髪の毛を整えて、面接に行って。すごく自分のアイデンティティーを抑え込まれてるなというふうには、自分も感じました」と述べた。以上の語りから、第6クラスターに名付けられた Student life とは、大学院での研究生活ではなく、学生という身分での日本社会における生活を指しているものと考えられる。

第7クラスター Leadership は重要順15位の can take leadership(+) と23位の monolingual(-) の2項目から成る。Bはこの2項目について「英語が話せるから、いろんな経験をさせていただける。もちろん、大学でも教授の方に恵まれて、大学のプログラムにも恵まれて」「もちろん、英語を話すゼミなので、その中で自分の英語を発揮できる、リーダーシップを取れるっていうのは、すごく日本の悪いことを言ってしまうと思うんですけど、周りの学生さんたちのコミュニケーションスキルは日本語でももちろん、あると思います。でも英語になってしまうとないので、自分の、もしかしたら、スキルがそこで発揮できてるのかなっていうふうには感じてしまっているところはある」と語り、周りの日本人学生が monolingual(-) であることが自分のリーダーシップ発揮につながっていると考えている。

以上、Bの学生生活については否定的なイメージが多く連想されているものの、英語による大学院プログラムについて補足質問すると、「すごく楽しい環境」「大学院は楽しいですし、多分、楽しいからこそ自分の中では、あんまり考えてない」「無意識に楽しんでいる」と答え、デンドログラムには表れなかったが大学院には肯定的なイメージを持っていることがわかった。

Bの言語生活に対する態度構造をまとめると、家族及び日本の治安や交通費・学食・ファストフードの安さといった利便性に対する肯定的なイメージ群

と、日本人との接触を通して構成された日本社会に対する否定的なイメージ群に二分できる。肯定的なイメージ群は連想項目が少ないが重要度が極めて高く、連想項目を多く抱える否定的で大きなイメージ群と拮抗しているように見える。全体としては家族という安全なシェルターを持ちつつ、学生として日本社会で格闘しているBの姿が浮かび上がった。オーストラリアでの経験と比べると、Bには日本の学生が、自分たちで環境を変えることのできない抑圧された非力な存在として映っている。

6. 考察

藤原、杉浦（2013）では、日本の工学系大学院の研究室で主に日本語を使用する留学生が「正統的周辺参加」から「十全的参加」へ移行する様子が見られたのに対し、研究室で主に英語を使用する留学生は「質の異なる参加者・成員」と見なされていた。では、人文・社会科学系EMPの大学院生の場合はどうだろうか。EMPでは英語使用が正統に位置づけられており、A、Bを英語使用によって「質の異なる参加者」とみなす成員はEMPにはいない。また、本研究では、A、Bともに自分の在籍するEMPについて肯定的に語っており、満足度の高い様子が見えたと。Aは、英語使用を通して自分の能力の伸長を実感し、Bも英語使用においてはleadershipがとれることを（日本人学生のmonolingualとの対応でやや複雑ではあるが）肯定的なイメージとして挙げている。以上から両者ともプログラムに「十全的参加」をしていると考えられる。

以下では、言語総体に対する当事者評価として、デンドログラムにおけるクラスターの併合過程に注目する。Aではまず「日本の日々の生活の印象」と「家族」のイメージが結合し、次に「日本文化に関すること」と結合し、これらが「さびしい時」の慰めになる。それが大学での研究活動やアルバイト（日常）

と併合され、留學生活全体のイメージを構成している。全体的な傾向では、母国で社会人経験のあるAは、留學生活に対して肯定的なイメージを多く挙げた。仕事に追われる社会人生活から離れた留學生活は、海外に住むという異郷の側面だけでなく、学生として過ごす日々が人生の中で特別な時間として、Aに「静けさ」と「平和」を感じさせている。しかし、日本と日本人に関する項目には(0)が並ぶ。Aは日本留學で日本語力の伸長が感じられないどころか「下手になっちゃった」と述べており、日本語では十分能力が発揮できていないと感じている。日本人には「親しみの感じはあんまりなく、日本人学生が留學生に対して閉鎖的である」という印象を語った。これは藤原、杉浦（2013）で示された日本人学生の消極性に伴う否定的イメージと呼応する。

Bのデンドログラムでは、まずすべてが(-)項目から成るStudent lifeと(-)項目が多く並ぶWorkが結合してから、「[[日本]社会に対する」Bの「不満」を表す最大のクラスターLiving in society with restrictionsと結合する。その後、最重要クラスターであり(+)項目の並ぶFamilyやDaily life, Lifestyle, Leadershipの結合と併合する。日本人であるBは自分を含めた日本人学生についてno student power, no student freedomという連想項目を挙げ、抑圧的なイメージを多く語っている。この圧力は上下関係や学歴重視といった日本社会による(society controlled)ものとBは捉えており、powerlessという連想項目に象徴されているように、Bは日本語では自分の能力が発揮できないと考え、日本語よりも英語で自分を活かせる仕事を探していた。Bの日本の学生に対するイメージ構築にはオーストラリアでの教育経験が参照されており、就活やアルバイトなどでの日本社会における「十全的参加」に向けて、Bの苦悩している様子が見て取れる。こうした日本語使用場面に対してBは強い不全感を抱えているが、最終的には日本語による家族関係や英語ができることによる

リーダーシップといった肯定的なイメージと統合される。

以上から、人文・社会科学系大学院生のAとBの言語総体に対する当事者評価をまとめると、EMP内で「十全的参加」ができる英語は彼らの能力が十分発揮できる言語として機能しているが、日本人との交流やプログラム外で日本社会への「参加」を試みても、当人に「十全的参加」が感じられていない。彼らの言語は日本語であれ英語であれ、日本文化・社会のありようについて日本人と交渉できる言語として機能しておらず、A、Bにとって日本人とのやりとりは閉鎖的あるいは抑圧的な状況となっている。

「文化特有の対人関係対処行動をめぐる意味空間が心の中に構築される時期」(箕浦, 1994, p. 220)である9歳から14, 5歳を海外で過ごしたAとBは、その時期に内在化した文化、すなわちAはベトナム文化、Bはオーストラリア文化へ同一化している傾向が強いと考えられるが、文化スキーマなどの異質性そのものがただちに彼らに閉鎖的・抑圧的な状況をもたらしているわけではない。Aはfriends(+)という連想項目に関連して「[いろいろな]国々から来る友達、結構新しいことも勉強することができるし、あとはちょっと考え方も変わりました。友達がいろいろな国から、文化もベトナムは全然違うし、あとは文化とか考えも、それ私にとって、日本とベトナムに比べていいこともたくさん見つかったから」と述べているように、友人との間では文化の異なりを肯定的にとらえており、異質性から多様な価値観を学んでいるように見える。Bも「[オーストラリアとは]また違った意味での居心地のよさっていうのは日本にもありますね」と語っており、オーストラリアとの異なりから日本に対する肯定的なイメージも形成されている。

問題の中心はむしろ、彼らが日本語であれ英語であれ言語を使って日本人と、社会文化的な交渉や調整ができないことにあるのではないだろうか。日本

人学生と話が續かないAには日本人の友人ができず、Aの日本語力は縮退しつつある。Bは話す・聞くには不自由のない日本語力を持ちながら、日本社会の中で「powerless。その会話の中で、自分が無力さを感じてしまう」と語っている。AとBはいずれも高い日本語力と英語力を持っているが、言語が日本人との関係構築や自己実現に向けて十全に機能しておらず、この点で彼らの言語生態のあり方は悪いと言えよう。2で述べたとおり、言語生態のあり方の良さは、言語が機能する場つまり言語生態場における言語話者間(言語主体同士)の関係のあり方の良さに左右される(岡崎, 2009)。同時に、言語が機能しないと言語話者間の関係も改善できないため、言語生態がさらに悪くなるという悪循環に陥りやすい。人文・社会科学系EMP学生の生活全体の福祉を考えると、日本人学生との交流やアルバイト先などで言語生態のあり方が悪いという問題は決して小さくない。彼らのカウンターパートである日本人にとっても、言語が彼らとの間でうまく機能していないとも考えられる。つまり、AとBの感じている不満や抑圧感には、AとBの能力はもちろん、彼らと向かい合う日本人の能力も彼らとの間で十全に発揮されていない可能性が含まれており、これはAとB及び彼らに関わる人々全員の自己実現や福祉に関わる問題と言える。よって、この問題は、コミュニケーションの場に関わる全成員、言語生態学的に言えば、言語生態場にいる全棲息者で解決すべき問題であると考えられる。

他方、A、Bともに日本での生活において、家族を肯定的で重要なイメージとして連想している。家族と近いイメージとしてAは「happy(+)」、Bは「safe(+)」を挙げていることから、家族が自己保全の機能を果たしていることが窺われた。言語の福祉の点から考えると、家族と交わされる母語が媒介となってA、Bに幸福感や安心、精神的な安定をもたらしており、母語が彼らの自己保全を十全に支えて

いると言えよう。

7. まとめと今後の課題

本研究は2名の人文・社会科学系EMPの大学院生にPAC分析を行い、彼らの言語生態のあり方に対する当事者評価を記述した。結果、両者とも英語での研究生活では十二分に能力を発揮していることがわかった。他方、両者には、日本人との交流やアルバイト・就活といった学外での生活に、程度の差こそあれ、不満や抑圧的な態度構造が見られた。この態度構造とそれに関する2名の語りから、日本人との交渉や調整に言語が十分機能していない様相が明らかになった。2名とも日本社会に閉鎖性・階層性・学歴重視などの風土を感じ取り、言語を媒介として自分の能力を十全に発揮できていない現状が描き出された。本研究では、これがAとB個人の言語能力による問題ではなく、彼らと日本人との間で言語が機能していないという問題であり、このコミュニケーションの場に関わる全成員で解決すべき問題であることを指摘した。また、両者とも家族が比較的高い重要度で表れており、母語が自己保全に重要な機能を果たすことも確認された。

なお、今回の調査は連想項目の書き出しを英語、インタビューを日本語で実施した。調査対象者と調査者間で使用できる言語に限られていても、PAC分析が可能であることを本調査は示しているが、特にAについては母語であるベトナム語で実施した場合、今回の調査とは質的に異なる結果が得られる可能性があり、英語や日本語といったAの第二言語で実施した本調査には限界があると言えよう。

本研究では、英語と日本語の両方の力の高い大学院生を調査対象としたが、EMP学生の日本語力は多様である。日本語力の違いやプログラムの内容によって、学生の言語生活に対する当事者評価にも異なりが出てくることが予想される。また、当事者が

自らの言語生態を評価したあと、言語生態の保全と育成に向けてどのように行動し、他者とどのような関係を築いていくかにも注目すべきである。これらは今後の課題としたい。

文献

- 岡崎敏雄 (2005). 言語生態学に基づく言語政策研究——言語の生態・機能・福祉と言語政策『筑波応用言語学研究』12, 1-14. <http://hdl.handle.net/2241/15464>
- 岡崎敏雄 (2009). 『言語生態学と言語教育——人間の存在を支えるものとしての言語』凡人社.
- 奥村三菜子, 櫻井直子, 鈴木裕子 (2016). 『日本語教師のためのCEFR』くろしお出版.
- 岸田由美 (2004). 理系大学院留学生の生活とニーズに関する事例研究——金沢大学留学生生活実態調査の分析より『金沢大学留学生センター紀要』7, 45-58. <http://hdl.handle.net/2297/1902>
- 小泉聡子 (2010). 日英バイリンガルの言語と情意に関する一考察——複言語主義的観点から『桜美林言語教育論叢』6, 17-27. <http://id.nii.ac.jp/1598/00000663/>
- 鈴木興太郎 (1998). 機能・福祉・潜在能力——センの規範的経済学の基礎概念『経済研究』49(3), 193-203. <https://doi.org/gz9h>
- 園田智子, 牧原功 (2018). 群馬大学留学生の大学生活における満足度とそのニーズ——群馬大学留学生基礎調査からの報告『群馬大学国際センター論集』1, 35-47. <http://hdl.handle.net/10087/12310>
- 東北大学 (2017). 『2016年度東北大学留学生学生生活調査まとめ』. <https://www.insc.tohoku.ac.jp/japanese/download/>
- 徳川宗賢 (1999). ウェルフェア・リングイステイクスの出発『社会言語科学』2(1), 89-100. <https://>

- doi.org/gz9m
- 内藤哲雄 (2002). 『PAC 分析実施法入門——「個」を科学する新技法への招待』(改訂版) ナカニシヤ出版.
- 内藤哲雄 (2008). PAC 分析を効果的に利用するために. 内藤哲雄, 井上孝代, 伊藤武彦, 岸太一 (編) 『PAC 分析研究・実践集 I』(pp. 1-33) ナカニシヤ出版.
- 内藤哲雄 (2014). 『異文化間対人コミュニケーションの葛藤と不適應』JSPS 科研費 (23530817) 研究成果報告書. <https://kaken.nii.ac.jp/ja/report/KAKENHI-PROJECT-23530817/23530817seika/>
- 内藤哲雄 (2017). 『異文化間非言語対人コミュニケーションの違和感と不適應』JSPS 科研費 (26380848) 研究成果報告書. <https://kaken.nii.ac.jp/ja/report/KAKENHI-PROJECT-26380848/26380848seika/>
- 日本学生支援機構 (2019). 『平成29年度私費外国人留学生生活実態調査概要』 <https://www.studyinjapan.go.jp/ja/statistics/seikatsu/data/2017.html>
- バフチン, M. (1996). 小説の言葉『小説の言葉』(伊東一郎, 訳; pp. 7-295) 平凡社. (原典 1934-1935)
- 藤原智栄美, 大平幸, 野々口ちとせ (2019). 英語基準学生の日本語学習動機に関する一考察——CRPS (Community and Regional Policy Studies) 専攻学生に対する質問紙調査より『政策科学』26(2), 13-25. <https://doi.org/gz9k>
- 藤原智栄美, 杉浦秀行 (2013). 工学系大学院留学生は留学生生活をいかに捉えているのか——PAC 分析による事例考察『留学生交流・指導研究』16, 7-20.
- 箕浦康子 (1994). 異文化で育つ子どもたちの文化的アイデンティティ『教育学研究』61(3), 213-221. <https://doi.org/gz9j>
- 矢野武 (2016). クラスタ分析『日本大百科全書 (ニッポニカ)』小学館. <https://kotobank.jp/word/クラスタ分析-23213>
- レイヴ, J., ウェンガー, E. (1993). 『状況に埋め込まれた学習』(佐伯胖, 訳) 産業図書. (Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.)
- Haugen, E. (1972). *The ecology of language*. Stanford University Press.
- Mühlhäusler, P. (1996). *Linguistic ecology: Language change and linguistic imperialism in the Pacific region*. Routledge.
- Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. Alfred A Knopf.

Article

How graduate students in the humanities / social sciences English Medium Program evaluate their language life?

The language life evaluation of the parties via Personal Attitude Construct analysis

NONOGUCHI, Chitose*

Konan University, Hyogo, Japan

Abstract

Recently, English Medium Programs (EMP) have increased due to the internationalization of universities, even in the humanities and social sciences. Most students of these English Medium Programs in Japan are multilingual speakers. This study investigates the language life evaluation of the parties via Personal Attitude Construct (PAC) analysis of one international student from the EMP of the Graduate School of Social Sciences and one returning student from the EMP of the Graduate School of Humanities. Results show that both are satisfied with their research life in English, but are more or less dissatisfied and have an oppressive attitude construct in aspects of their language life, such as interactions with Japanese students, part-time jobs, and job hunting. They felt that Japanese society was closed, hierarchical, and emphasized educational background, and both of them had high multilingual ability but could not fully demonstrate their abilities. In both cases, there was a relatively high emphasis on family, confirming the important function played by the mother tongue.

Keywords: English Medium Program, language welfare, linguistic ecology,
multilingual use, multilingual speakers

Copyright © 2021 by Association for Language and Cultural Education

* *E-mail:* c_nono@konan-u.ac.jp

論文

中堅日本語教師が大学院で学び直すことの意味

ある科目の受講経験と教育実践のつながりから

村田 竜樹*
(名古屋大学)水野 瑛子
(名古屋大学)梶原 彩子
(名古屋学院大学)衣川 隆生
(日本女子大学)内山 喜代成
(名古屋学院大学)

概要

養成、初任を経て中堅に至った日本語教師の成長の過程や、学び直しの場合としての中堅研修についてはこれまで十分な議論がなされていない。そこで本稿では、複線径路等至性アプローチを用いて、国内外で日本語教師経験を積み大学院に進学した中堅日本語教師に焦点を当て、主に中堅教師が大学院で学び直す意味について分析、考察した。その結果、中堅教師は、大学院で他者のことばを通して自身の教育観を相対化・客観視する対話活動を経験したことから、教育観を変容させ、自身の実践にその経験を反映させるようになった。そして中堅教師が大学院で学び直す意味とは、養成から初任の段階での問題意識や自らの実践を多様な背景を持つ他者との対話を通して内省し、自身の教育観をメタ的に捉え、更新し続けるということであった。そのため、大学院における中堅教師の学び直しには、成功・失敗体験を含めた経験をふりかえり、経験に基づいて形成された自身の教育観や実践を認識する場や時間のデザインが重要であることが示唆された。

キーワード：教師の成長、複線径路等至性アプローチ (TEA)、教育観、問い直し、対話

Copyright © 2021 by Association for Language and Cultural Education

1. 研究の背景と目的

文化審議会国語分科会(2019)は「日本語教育人材の養成・研修の在り方について(報告)改訂版」において、その養成・研修の対象者の段階を養成、初任、中堅の三つの段階に区分して整理している。このうち中堅研修を受講する対象者を「日本語教師として初級から上級までの技能別指導を含む十分な

経験(2,400単位時間以上の指導経験)を有する者」(p.20)で、「当該活動分野において3~5年程度の日本語教育歴にある者」(p.20)と定義している。また、中堅研修の在り方として「分野横断的に必要とされる教育内容を扱うと共に、所属機関・組織を超えて日本語教育全体に対する視野を養うための実践課題持ち寄り型といった現場の課題に取り組む形式の研修」を想定し、研修を修了した時点で求められる専門性の一つとして「国内外の日本語教育現場で学習者に応じた日本語教育プログラムを策定し、体

* Eメール：tatsuabcdwy213716@gmail.com

系的・計画的に日本語指導を行うことができる」(p. 21) ことを示している。

では、「2,400単位時間以上の指導経験」、「3～5年程度の日本語教育歴」を有する中堅研修の受講対象者は、養成、初任という段階においてどのような実践の経験を経て、その経験からどんな現場の課題や葛藤を抱いているのであろうか。また、中堅研修の受講者は、所属機関・組織を超えた多様な受講者がいる環境で、分野横断的な教育内容を扱う研修をどのように意味づけるのであろうか。さらに、その意味づけは中堅研修修了後の受講者の実践にどのような影響を与えるのであろうか。これらの問いを検討することは、今後の中堅日本語教師（以下、中堅教師）の研修を計画、実践、改良する上で重要な示唆をもたらすと考えられる。

そこで本稿では、国内の大学で養成段階である日本語教員養成課程を修了し、初任段階を海外の教育機関で2年、国内の日本語学校で1年過ごし、国内の大学院へ進学した中堅教師である寺野（仮名）に焦点を当て上記の問いを検討する。寺野は養成、初任の段階でどのような教育観を構築してきたのか、大学院において日本語教育の教育観を見つめ直す科目を受講し、多様な経験、背景を持つ受講者と共に学ぶことが、寺野の教育観をどのように変容させたのか、さらに、その変容が自身の現在の日本語教育実践へどのような影響を与えているのかを分析することで、中堅教師が大学院で学び直す意味を明らかにすることを研究目的とする。

2. 先行研究と研究課題

本章では、日本語教師の養成・研修と成長に関する先行研究を概観したうえで、本稿の研究課題について述べる。

2. 1. 日本語教師の養成・研修と成長

林（2006）は、日本語教育の変化について、「文型を中心とする教授法から、コミュニケーションを重視する教授法への変化という大きな流れ」があり、「多様な学習者へ対応しようと、さまざまな教授法も試みられてきた」(p. 20) と述べている。また、このような流れの背後にあるのが、行動主義心理学や認知心理学などから、社会的側面や実践への参加を重視する状況的学習論への変化であるという。このような学習観の変化にともない、日本語教師の養成や研修も「見習い型」、「トレーニング型」、「自己研修型」、「参加型」と変化してきたという¹。「自己研修型」に関しては、岡崎（1997）が「教師各自がこれまでの教授法や教材のもつ可能性を批判的に捉え直し、これまで無意識に作り上げてきた自分の言語教育観やそれに基づいた教授法やテクニックの問題点を、学習者との関わりの中で見直していく作業を自らに課す」(p. 15) 教師、つまり自己研修型教師の必要性に言及している。また、館岡（2016）は、多くの日本語教師研修がワークショップの形式で行われており、従来の講義を聞く形式に比べ参加の度合いは濃くなっているものの、依然として講師が提供するものを参加者が受け取るという枠組みの中にあることを指摘している。そして、日本語教師研修への参加が各教師の実践の変革につながっているのかどうかという点に疑問を呈している。

このように見てくると約25年前から自律的に学ぶ教師の養成・研修が求められるようになりながらも、自己研修型の教師の養成・研修の実施について

1 「見習い型」とは先輩の教師を見習い、一人前に育っていくようなタイプであり、「トレーニング型」は、多くの教師を対象に系統だったプログラムで研修を行うタイプである。また、「自己研修型」は、自らの実践を反省、内省し新たなあり方を教師自身が探っていくタイプである（林，2006，pp. 16-19）。

は、依然、課題として継続していることがわかる。

また、教師の成長について飯野（2011）は、コミュニケーション・アプローチと共に重視されるようになった日本語教師の「成長」の概念が、どのような教育実践に身を置く日本語教師であっても当てはまる、望ましいものとして受け入れられ、教師養成や研修も一般化された「成長する力」の育成を目指したものになっていることを指摘している。そして、一般化された「成長する力」を育成しようとする中で、養成・研修とそれぞれの教師が身を置く実践とが切り離されていること、そして成長のあり方が、「教師養成・研修の実施者の教育実践の立場に依存し、その枠組みの中で議論されていた」ことを指摘している。しかし、「教師の成長は、ある教育実践に参加した期間のみを切り取って、その実践内における立場の明確化を捉えるだけでは十分」ではなく、それぞれの日本語教師の「経験と認識の変容を、長期的な視野で包括的に把握する必要がある」という。

さらに文化審議会国語分科会（2019）は、日本語教師の資質・能力について整理している。その中で、中堅教師に求められる資質・能力のうち、態度について「日本語教育の社会的意義についての自覚と情熱を有し、自身の実践を分析的に振り返るとともに、新しい知識を習得しようとするなど、常に学び続けようとする」ことなどが挙げられている。このことから中堅教師が自身の実践を内省・改善しながら自律的に学び、成長していくことが望まれているといえる。

以上のように、日本語教師養成・研修についての議論は、知識や技術を教え込むことから、教師がどのように学び、成長するのかといった視点から捉えられるようになってきている。一方で、自身の実践の課題を内省し改善することによって自律的に成長していく教師を養成・研修するための機会は、実践とのつながりとの議論が十分でない点が問題視されてい

る。もしくは一時的な学びに焦点を当てることによって、実際にどのように各々の実践につながっているのかという点が不可視化される。しかし、飯野（2011）が指摘する通り、養成や研修の場での学びと各教師の実践とのつながりや実践の背後にある教師の経験や価値観を含めた全体的な観点から日本語教師の学びや成長を捉えることが重要である。そのため、本稿では調査対象者である寺野の日本語教育人生を全体的に捉え、その人生の中で大学院の科目「日本語教育方法論（以下、方法論）」の受講経験がどのように教育観の変容や実践への反映に意味を持つのかを考えてみたい。

2. 2. 大学院における日本語教師の学びと成長

細川（2006）は、大学院における日本語教員養成について、理論と実践を統合することを意図したプログラムの例を取り上げている。そして、「できるだけ多くの教育的立場に出会うことで、自らの言語観や教育観をその都度問い直し、その内省と他者とのインターアクションによってその立場を更新し続ける、強い意志を持った日本語教師の育成のための研修が重要」(p. 241) であると述べている。

また、武（2006）は、日本語教師経験のある大学院生の授業科目のレポートや修士論文から、当該学生の問題意識の中にどのように言語教育観が存在し、どのように意識化され、どのように日本語教師としての立場形成に向かうのかを縦断的に分析している。その結果、言語教育観は、日本語教師の中に実感ともいえる形で現れること、実践の中で生じた問題意識を「明確にする（記述する）」ことで、意識化できることを指摘している。

これらの研究からは、自らの言語観・教育観の内省や他者とのインターアクションなどによる意識化が教師としての立場や問題意識を明確にするために重要であるということがわかる。また、大学院では、

自らの言語観や教育観を意識化し、問い直すことが期待され、実際にそのように機能する可能性のある場であるといえる。

一方で、これらは大学院という限られた期間での議論に終始しているため、先に述べたように、日本語教師のその後の教育実践とどのようにつながっているのかに焦点が当たっていない。しかし大学院生はその後も実践を継続していくことが考えられるため、大学院での経験や学びを自身の実践にどのように反映させるのかといった点に焦点を当てることは重要であると考え。特に、日本語教師経験を積み大学院に進学する中堅教師は、何らかの問題意識やさらなる成長を求めて大学院に進学することが想像され、そこでの経験や学びは実践との関わりの中で当人に解釈されるだろう。このことから、教師人生における実践と大学院での学びのつながりを詳細に捉えることに意義があると考え。

2. 3. 研究課題

2. 1. と2. 2. で述べた通り、日本語教師の養成や研修についての議論においては、養成・研修の場での学びと教師の実践とのつながりが十分に考慮されていないこと、それは大学院という場においても同様に指摘できることであるといえる。そして、日本語教師経験を積んでから大学院に進学する中堅教師においては、進学前と大学院修了後における自身の教育実践とのつながりに焦点を当てることが重要であるといえる。そこで本稿では、中堅教師が大学院で学び直す意味を明らかにするという研究目的を達成するために、以下の研究課題を設定する。

1. 養成、初任を経て中堅に至った一人の日本語教師が、それぞれの段階でどのような教育観をどのように構築してきたのか。
2. 課題を持って大学院に入学した中堅教師が、

そこで日本語教育の教育観を見つめ直す科目を受講することで、どのような教育観の変容をもたらしたのか。また、その変容が自身のその後の実践へどう影響しているのか。

上記に基づき、中堅教師が大学院で教育観を見直すことの意義を考察する。

3. 研究方法

3. 1. 分析者と調査対象者

本研究は、ある大学院に在籍していた寺野を含む4名及び「方法論」の担当教員によって行った。4名が入学した研究科は日本語教育を専攻する学部を持たず、専攻も文学、歴史、文化、言語などと幅広い。「方法論」の受講者は、日本語教育や日本語学を専攻する学生が中心であるが、教育経験の有無、年齢、国籍など、その背景は多様である。寺野は修士課程在籍時に3名と出会った。3名のうち1名は寺野と同期の入学であり、同時期に「方法論」を受講している。他の2名は寺野の先輩に当たり、それぞれ異なる時期に受講している。4名は日頃より授業や研究についても話し合う仲であり、ラポールが形成されている。ある時、4人で「方法論」について話している際に、その受講経験が寺野の教育観や実践に強く影響していることがわかった。そこで、寺野の人生における「方法論」の受講経験について、担当教員も含めて振り返ることで、中堅教師が大学院で学び直す意味について探ることができないか考えた。

調査対象者である寺野は、大学院の博士課程に在籍する日本語教師歴7年の30代の日本人女性である。寺野は、大学で日本語教員養成課程を副専攻とし、卒業後、ベトナムで民間の日本語教育機関に就職した。2年の任期を経て帰国し、帰国後、日本語学校に非常勤講師として勤務する。日本語学校で働き

ながら、大学院を受験し、2017年に修士課程に入学した²。この年、本稿で着目する「方法論」を受講する。受講時の日本語教師歴は3年である。また、博士課程進学後の2019年度からは大学の非常勤講師と民間の日本語教師養成講座も講師として担当している。

3. 2. 大学院科目「日本語教育方法論」の概要

本研究で取り上げる大学院科目「方法論」の概要を示す。この科目は、大学院で春学期は「方法論 a」、秋学期は「方法論 b」として開講されている。春学期は、言語教育パラダイムにおいて、教師、学習者が教育実践で果たす役割の把握と、自身の「能力観」、[学習観・習得観]、「教育観」の内省が行われた。授業は、事前課題に基づく資料講読、課題提出、課題に基づいて理解を深める教室内グループ討論、討論後の振り返り及び振り返りシートの提出という流れで進められた。秋学期は、学習（者）ストラテジー、学習者／教師ビリーフの調査方法、分析方法、その結果についての課題を体験学習を通じて理解し、レポートとポスターで発表する力を身に付けることが目指された。授業は、調査方法の検討、資料収集体験、資料分析体験、結果のまとめ、レポート作成／ポスター発表の流れで、それぞれの段階において、ピア／グループフィードバック、振り返りの実施、その結果の報告が行われた。

2 文化審議会国語分科会（2019）は日本語教師について、初任を「当該活動分野において0～3年程度の日本語教育歴にある者」とし、中堅を「日本語教師として初級から上級までの技能別指導を含む十分な経験を有する者」で、「当該活動分野において3～5年程度の日本語教育歴にある者」としている。寺野は、大学院へ進学した当時、海外の教育機関で2年、国内の日本語学校で1年の教育歴があったため、本稿では中堅教師とした。

3. 3. 研究方法

本研究の目的を達成するために、研究方法として複線径路等至性アプローチ（Trajectory Equifinality Approach: TEA）を用いる。TEAとは、個人が生活環境や社会、文化的価値観などと相互に影響し合いながら、人生として発達するプロセスを理解し、社会的要請や臨床実践につなげるための質的研究法である（福田，2019，p. 243）。TEAは異なる径路を辿ったとしても、最終的には類似の結果に至る等至性（Equifinality）という概念を根底にしており、ある到達点に至るプロセスを時間の経過とともに記述する複線径路等至性モデリング（Trajectory Equifinality Modeling: TEM）、個人活動、記号、価値観の3つの層のレベルで内的変容を描く発生の三層モデル（Three Layers Model of Genesis: TLMG）、対象の選定及び対象への歴史的構造化招待（Historically Structured Inviting: HSI）、の3つによって構成されている。本研究では、寺野の「方法論」の受講経験が実践にどのように影響したのかを寺野の人生から包括的に捉えたいと考え、TEAを用いることとした。

具体的な手順は次のとおりである。はじめに寺野を含めた4名で「方法論」の受講経験が寺野の教育観と実践にどのように影響しているのかを話し合った。そこで寺野の語りから、TEMにおける複数の異なる径路を通ったとしても同じ到達点に到達するという点である「等至点（Equifinalit Point: EFP）」を「受講の経験を実践に反映させたいと思う」と設定した。しかし、その時には教育観及び実践に影響を与えた「方法論」の具体的な活動やその活動と寺野の人生における教育観との関係などについては、明確に言語化することができなかった。そこでグループインタビュー形式で、寺野にEFPに対するHSIを行い、録音し、文字化した。この文字化データをもとに寺野自身がTEMとTLMGを合わせた図を作

表1. TEM の概念と本研究における意味

TEM の概念	本研究における意味
EFP	受講の経験を実践に反映させたいと思う
P-EFP	受講の経験を実践に反映させたいと思わない
2nd EFP	答えは一つじゃないと伝えたい
OPP	1: 歴史を学びながら日本語教育を副専攻する 2: 大学卒業 3: 任期満了し大学院に進学するために帰国 4: 大学院 (修士課程) に進学する
BFP	1: 日本語教育を副専攻できる大学に合格する 2: 授業で対話を重視することに疑問を持つ 3: 教えている感覚がないと感じる 4: 日本語を教えることに充実感を覚える 5: 教育観を「自分のことば」で表現する
SG	1: 日本語の学びにつながらないと感じた実習先での活動 2: 今までとは異なる学習者 3: 教え方が決まっていない日本語学校 4: 学習者に授業に参加してもらえない 5: 言語教育のパラダイムシフトが扱われる 6: 今までの経験と理論の結びつき, 教育観を言語化させられる 7: 理解の自己評価・他者評価 8: うまく言語化できるクラスメートの留学生 9: 自身の教育観と異なる担当教師・クラスメートからの指摘や意見 10: 文型・型にこだわらない教え方が担当教師から提示される 11: 担当教師から教育観の自覚の必要性を伝えられる 12: 担当教師の教育観 13: 文型中心ではない教科書を使用する大学 14: 唯一の正解を求める受講生
SD	1: 塾講師の教え方 2: 大学入試のための学習 3: 対話を重視する実習のスタイル 4: 教育機関の教育方針に慣れている学習者 5: ネイティブとして規範的な日本語を使用するという役割を求められる 6: 教育機関の定められた教育方法による安心感 7: 学習者の日本語能力が評価される社会 8: 担当教師の求めている程度がわからない 9: 担当教師にいいところで議論を止められる 10: 担当教師には答えがありそう 11: 決められた答えを求められていそう 12: 養成講座の実習の方法が決まっている

成した。その後、担当教員も含めて寺野の作成した図を対話を重ねながら修正するという作業を5回繰り返した。グループインタビューでHSIを行ったのは、3名に「方法論」の受講経験があったこと、先輩に当たる2名については寺野同様に海外の民間日本語教育機関での教育経験を経て大学院に進学してい

たこと、など多少の文脈の差はあるが共通する経験から語りを促すことができると考えたためである。加えて、図の修正を担当教員と共に行ったのは、寺野が「方法論」における活動の意図などへの理解を深め、受講経験の意味づけができると期待したためである。

続いて EFP 以外の TEM の概念と本研究における意味について述べる。EFP の対概念である「両極化した等至点 (Polarized EFP: P-EFP)」は「受講の経験を実践に反映させたいと思わない」とした。さらに対象者自身の到達点である「第二の等至点 (2nd-EFP)」は「答えは一つじゃないと伝えたい」とした。

この他にも TEM は次のような概念によって描く。以下、TEM の概念と本研究における意味を述べる。制度的・習慣的・結果的にほとんどの人が通る点が「必須通過点 (Obligatory Passage Point: OPP)」であり、EFP へ至るために制度的に通った点を OPP とした。また、EFP に対する径路の分岐を示すのが「分岐点 (Bifurcation Point: BFP)」であり、本稿では EFP への径路における寺野の選択の迷いを BFP とした。さらに、EFP への行動や選択を促進する力である「社会的助勢 (Social Guidance: SG)」は、寺野の EFP への選択を促進した大学や職場、大学院での科目受講時の周囲の要因を、EFP への行動や選択を阻害、抑制する力である「社会的方向づけ (Social Direction: SD)」は EFP への選択を阻害した大学や職場、大学院での科目受講時の要因をそれぞれ設定した。これらの概念を行動や選択が決して後戻りすることがない時間の持続の中で実現していることを示す「非可逆的時間」を用いて描く。

これらをまとめると表1のようになる。

4. 結果

寺野の語りをもとに等至点に至る径路について、TEM と TLMG を合わせて図1と図2を作成した。TEM は TLMG の第1層の個人活動として描き、そこから発せられる記号を TLMG の第2層、さらに記号から発せられ形成された価値観を第3層とした。以下、図1では日本語教師を志すきっかけから大学院進学までの径路を4. 1., 4. 2. とし、図2では大学院進学から現在までの径路を4. 3., 4. 4. とし

て、寺野がどのような径路を辿ったのか見ていく。

4. 1. 授業で対話を重視することへの疑問

寺野が日本語教師を志したのは高校時代であった。幼少期から留学生と遊んだ経験があった寺野は、高校の総合科目で興味のある職業として日本語教師について調べる。ここで日本語教師という職業に興味を深め、県内の副専攻で日本語教育を学ぶことができる大学への進学を志す。しかし、寺野は大学受験に失敗し浪人生活を送ることとなる。受験に失敗したことで、自身の能力を過信していたことに気づき、自分自身と向き合い、大学合格を目指して、予備校に通い出す。予備校では志望していた大学よりも偏差値の高い大学への進学を目指したコースを受講する。予備校の授業は大学入試のために、効率よく正解を導き出すことを訓練するスタイルで学習が進められ、寺野もその教え方によって自身の能力が向上していくことを実感する (SD1, 2)。その結果、寺野はもともと志望していた大学よりも偏差値の高い大学に合格できるレベルに到達した。しかし、その大学は受験せず、もともと志望していた日本語教育を副専攻できる大学を受験し合格する (BFP1)。

大学では歴史文化を主専攻とし、日本語教員養成課程を副専攻とした (OPP1)。日本語教員養成課程では、対話を重視する実践の形が示された。その方法をもとに地域の日本語教室で国内教育実習が実施された。教育実習を実施した日本語教室では、日本語が話せる学習者は対話によって学びが進んでいたが、一方で日本語が話せない学習者は対話による学びが起きず、対話がすべての学習者にとっての日本語の学びにはつながらないと感じる (SG1)。そのため、対話からどのように学びが生じるのかがわからなかった。このような経験から、寺野は授業で対話を重視することに疑問を持つ (BFP2)。また、国内

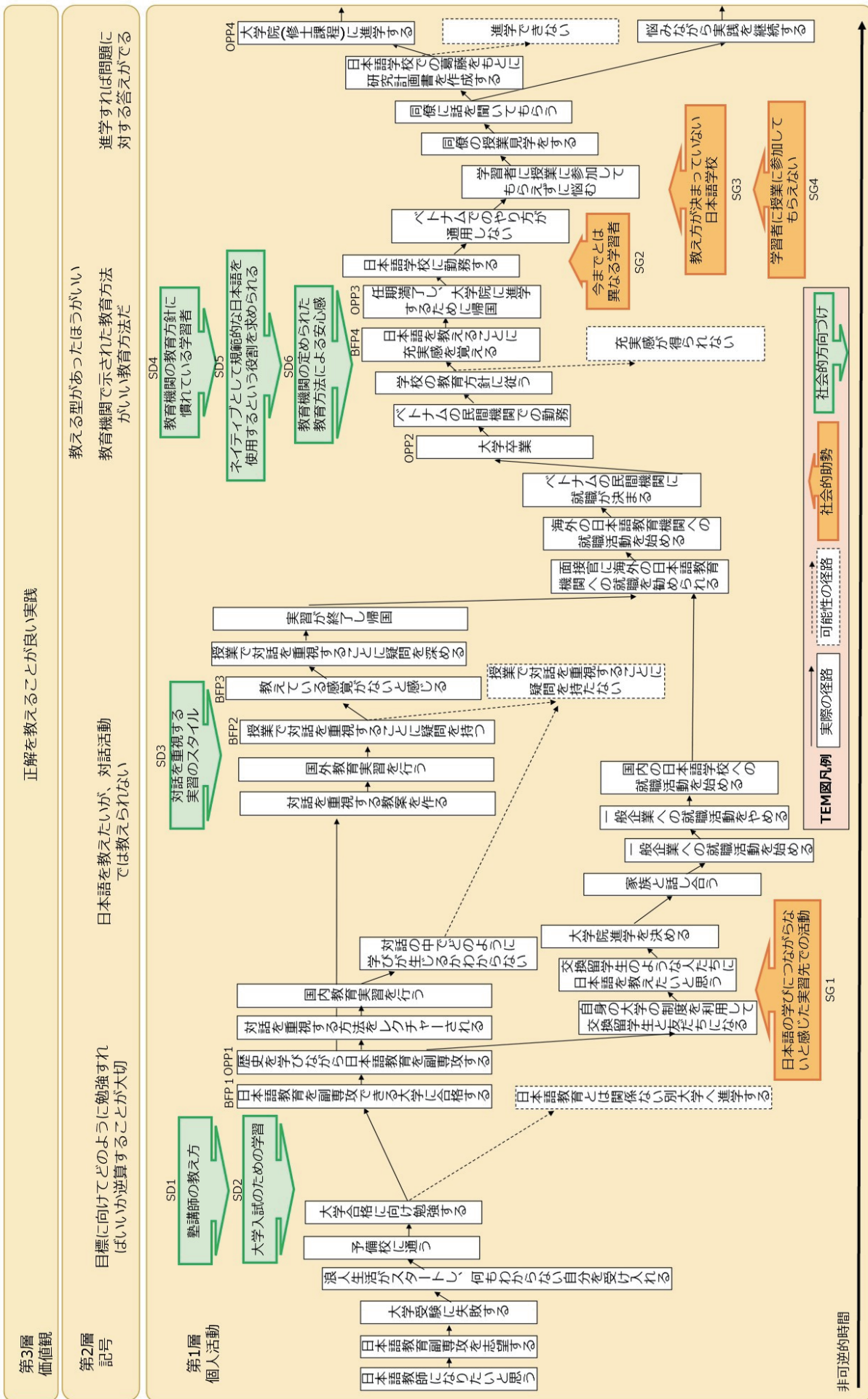


図1. 正解を教えることが良い実践だという考えから、その考えを変容させていくプロセスを表す TEM と TLMG

教育実習が終了した後、対話を重視する教案を作成し、インドネシアで国外教育実習を行う。しかし、対話を重視する実習のスタイル (SD3) に対して寺野は、教えている感覚がないと感じる (BFP3)。それにより寺野は、授業で対話を重視することに疑問を深め帰国する。

他方で、寺野は大学の交換留学生と関わる中で、このような留学生に日本語を教えたいと考えるようになり、大学院への進学を決めた。しかし、家族と相談した結果、大学卒業後すぐに進学するのではなく、一度社会経験を積んでから進学することにした。そこで、一般企業への就職活動を始めるが、自分には合わないと感じ、国内の日本語学校への就職活動を始める。寺野は親元を離れ自立したいという思いから、実家から離れた場所で就職を考えていた。しかし、ある日本語学校の面接官に、国内では新卒で日本語教師として自立することが難しいことを説明され、海外の日本語教育機関への就職を勧められる。このことをきっかけに寺野は海外の日本語教育機関への就職活動を始める。その後、ベトナムの民間教育機関に就職が決まり、大学を卒業する (OPP2)。

このように寺野は、予備校の学習者としての経験から、正解を効率的に導き出すことを訓練する実践を良いと考えるようになっていった。加えて、大学の教育実習における対話を中心とした実践は、寺野自身に教えているという感覚を与えるものではなく、また、すべての学習者に有効なものではないと感じさせる経験となった。この経験は寺野に、正解を「教えたい」という気持ちを抱かせた。寺野は「正解を教えることが良い実践」であると考え、授業で対話を重視することに疑問を持つようになった。その疑問を抱きながら、大学を卒業し、ベトナムへと渡る。

4. 2. 正解を教えることに対する充実感とゆらぎ

大学を卒業した寺野は、ベトナムの民間教育機関で日本語教師を始める。この機関では、日本語教育の歴史の変遷から当該機関がどのような理念で教育を行っているのかを改めて教えられる。この機関では、教え方が厳格に決められており、教師は学校の教育方針に従って日本語を教えていた。そして学習者もその教え方に慣れており (SD4)、日本人教師はネイティブとして規範的な日本語を使用するという役割を期待されていた (SD5)。母語話者である寺野は教育機関で決められた教え方で授業を行い、学習者の日本語運用能力が上がった経験から、自身の存在意義を感じるとともに、教育実践がうまくいっていると感じ、日本語を教えることに充実感を覚える (BFP4)。また、すべての教師が同じ教え方で教え、その教え方に学習者が慣れていたことは、新卒で日本語教師を始めた寺野に安心感をもたらした (SD6)。その後、2年間の任期が満了になり、大学院に進学するために帰国する (OPP3)。

寺野は、大学院進学の前準備と並行して日本国内の日本語学校で日本語教師として勤務し始める。日本語学校では、今までベトナム人日本語学習者にだけ教えてきたのとは異なり、様々な国の多様な学習者を相手に授業をしなければならなかった。寺野は今までは異なる学習者 (SG2) にベトナムでの教え方が通用せずに困惑する。ベトナムの教育機関では、口頭練習を中心とし、「話せるようになること」が目的とされた。また、ネイティブとして「正しい日本語」「正しい発音」の教育が求められ、確立した教え方があった。しかし、帰国後の日本語学校では、扱う内容は決まっても教え方や活動のデザインは決まっていなかった (SG3)。ベトナム時代は、学習者が文法を理解し使えるようになるかどうかは教師にかかっていると感じていたが、日本語学校では、授業を聞いていなくても授業外で日本語に

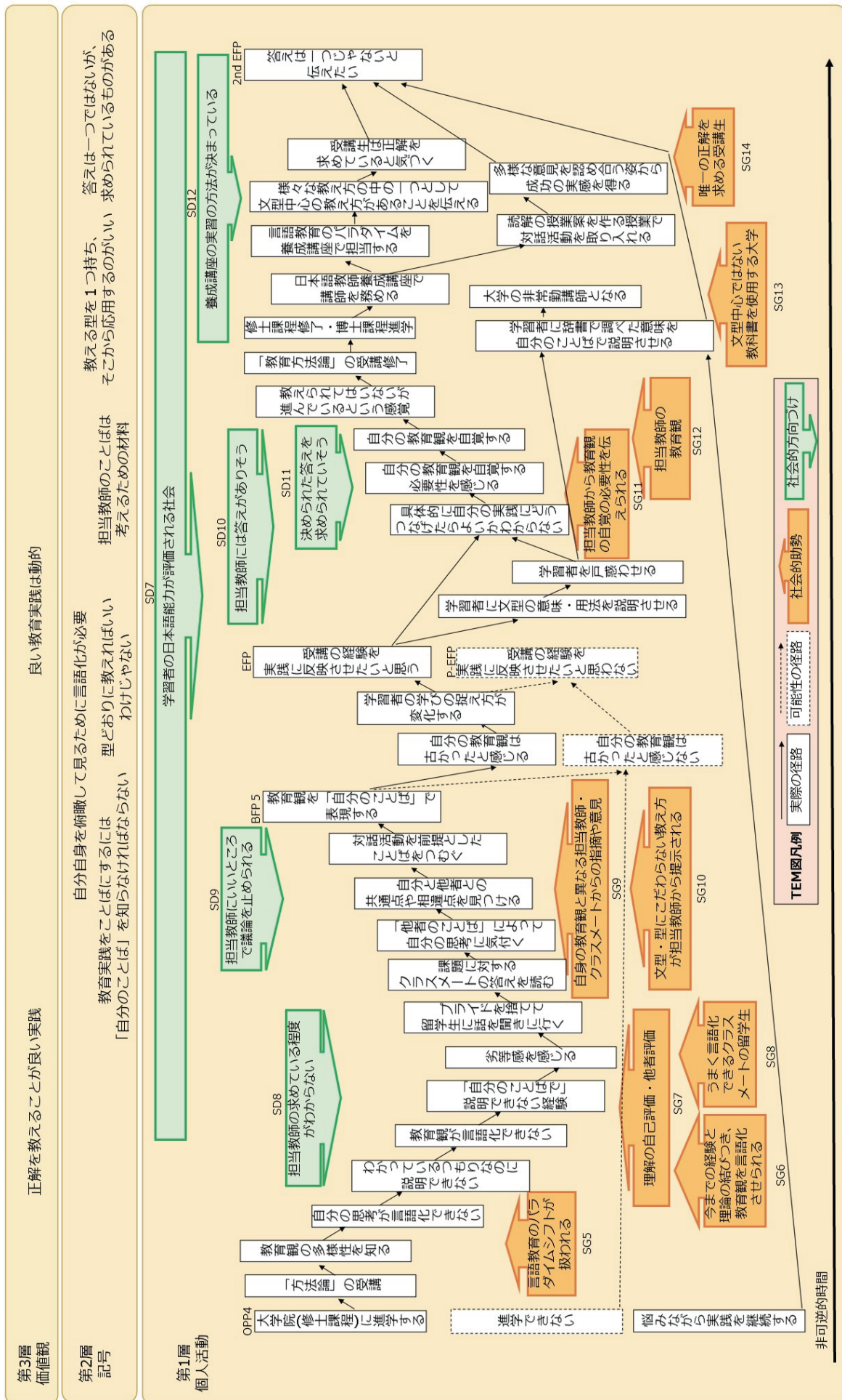


図2. 良い実践が動的であると考えられるようになるプロセスを表す TEM と TLMG

触れることによって話せるようになっていく学習者も多く、自身が「正しい」と考えていた教育実践がうまくいかないことが増えていった。そして、学習者が寺野の授業内での活動に参加してくれないということがあった (SG4)。このような経験をしたことで、寺野は、良い教育実践とは何なのか、どのように実践をしていけばよいのかわからなくなる。同僚に話を聞いてもらったり、授業見学をすることもあったが、学習者は教室の外の生活で日本語を学んでおり、自分の授業でやっていることを教室外では使っていないという思いが依然としてあった。そして教室で教師が日本語を教える意味があるのかなど自身の実践に疑問を抱くようになる。しかし寺野はそれを解決する方法を持っていたわけではなかったため、根本的な問題の解決には至らなかった。そこで、寺野は日本語学校での葛藤をもとに大学院の研究計画書を作成し、大学院に進学する (OPP4)。

このように寺野は、ベトナムでの実践で充実感を感じ、教える型があったほうが良い、教育機関で示された教え方が良いと考えるようになった。ベトナムでの「正しい」日本語を教えるという点において、大学生時代に感じていた正解を教えたいという思いとベトナムでの実践は符合していた。しかし、日本国内の日本語学校で勤務し始めたことで、その思いにゆらぎが生じる。大学院への進学はベトナムから帰国する際に既に決めていたことではあるが、日本語学校で今までの教え方が通用しない経験をしたことで、その葛藤を解決することを目指し、大学院に進学する。

4. 3. 教育観の自覚：良い教育観は動的

寺野は2017年4月に大学院に進学し (OPP4)、「方法論」を受講する。この科目では、まずこれまでの言語教育や学習支援、言語学習経験を思い出し、それがどのような理論的背景に基づいて行われてきた

教育であるのかについて考える時間が設けられた。その際に、言語教育のパラダイムシフトに関する資料とキーワードが与えられ (SG5)、口頭で説明することが求められた。キーワードについては、寺野が大学時代に学んだことのある言葉も含まれており、自身では理解しているつもりのものもあったがうまく言語化できなかった。そして、資料講読を行ったうえで、そのキーワードを使用して、言語教育のパラダイムシフトについてまとめ、自身の経験をパラダイムに照らして記述し、その記述をもとにクラスメートと教育観を説明し合うことが求められた (SG6)。このような活動の中で、口頭でも、記述でも自身の教育観を言語化することが難しいと感じていた。

また、資料をもとに「コミュニケーションにおいて、意味が「交渉によって決まる」「解釈・交渉の連続過程」とはどういうことなのか」や「習得メタファーと参加メタファーの概念を整理せよ」など、定義しづらいものを定義したり、概念を説明したりする課題が課された³。そして、「テキストベースの理解」「自己説得力のある理解」「創造的な理解」の3段階で理解度を自己評価、他者評価する (SG7) 活動の中で、寺野は、資料を読んでなんとなく理解できていると感じたことも説明しようとすることができず、テキストベースの理解すらもできていないのではないかと感じる⁴。また、資料を読み自身の理解や考えを記述する際に、教師がどのレベルの記述を求めているのかが分からず (SD8)、どこまで書くか悩むこともあった。一方で、寺野からは課題をきちんと

3 課題は、例えば「サンドラ・サヴィニョン (1997/2009)「コミュニケーション能力の定義」を読み、質問についての自分なりの定義、解釈を簡潔な文章として短くまとめよ」、「母語話者・または非母語話者との接触場面における交渉例を取り上げ、コミュニケーションとは「意味の交渉である」ということを説明する」などである。

4 使用されたループリックを別添資料として示す。

やっぴこないように見えたクラスメートのSさんがその場で自らの理解や考えをうまくことばにできることに苛立ちを覚えた。クラスメートの韓国人留学生は自身の理解を言語化し、非常にうまく記述できていた (SG8)。寺野は、今まで教える対象だった留学生が日本語で自分よりもうまく自身の理解や考えを記述していることに劣等感を覚えた。

しかし、寺野は日本語教師であるというプライドを捨て留学生に話を聞きに行ったり、クラスメートの書いた課題を読むことで学びを得ようとする。クラスメートとのやり取りを続けていくうちに、クラスメートの指摘や意見によって (SG9) 自身の思考に気づき、クラスメートの教育観の言語化により自身の教育観との共通点や相違点を見つけることができた。時間の関係上、担当教師にいいところで議論を止められたこともあったが (SD9)、寺野も少しずつ自身の教育観を言語化できるようになる。担当教師から課される課題についても、ただ自分が考えたことをそのまま記述しようとするのではなく、クラスメートに伝えるならどのように記述すればよいのかを考えて取り組むようになる。そして、次第に「自身の考えを他者に伝えるためのことば」を意識するようになった。加えて、資料に書いてあることばで説明するだけでなく、自分が理解したことを「自分のことば」にするという作業が重要であると感じるようになる。

次にこの科目では、担当教師から「文型や型にこだわらない教え方」を提示される (SG10)。それは今まで自分が行ってきた「正解を教える」という実践とは異なると感じ、自身の教育観は古かったと感じる。同じ内容を教える際にも様々な方法があること、今までは否定的に捉えていた学習者が教室外の様々なところで日本語を学んでいることを肯定的に捉え、それを前提に教室内の活動や教え方を工夫し、教室内でも学んでほしいと思うようになった。また、寺野は「方法論」を通して自身が学習者の立

場となり、「正解」を教えてもらうのではなく、クラスメートとのやり取りの中で自分が理解したことを「自分のことば」にすることが学習者の自分にとっての学びだと感じるようになる。このように寺野は、学習者の学びについての捉え方を変化させた。そして、型どおりに「正解を教える」のではなく、「方法論」の中で経験したクラスメートとのやり取りや自分が理解したことを「自分のことば」にするという作業を実践に反映させたいと思うようになる (EFP)。

このように、大学院で「方法論」を受講した寺野は、理解したことや考えていることの言語化に苦しむ。しかし、クラスメートとのやり取りによって他者の存在を前提としたことばをつむぐようになり、自身が理解したことを「自分のことば」にすることの重要性を感じた。そして、学習者の学びの捉え方の変化から、自身が学びを得たと感じた「方法論」での経験を自身の教育実践に反映させたいと思うようになった。

4. 4. 答えは一つじゃないと伝えたい

「方法論」での経験を実践に反映させたいと思うようになった寺野は、日本語学校の授業で文型の意味・用法を学習者に説明させる活動を行う。これは自身の受講経験から、学習者についても同様に、「説明できない=十分理解できていない」ため、自身の理解をことばにすることによって、自分自身のことばに納得してもらいたいと考えたためである。しかしこの活動はうまくいかなかった。学習者は何をすればよいかわからず戸惑っている様子であった。このことから寺野は、自らが体験した、理解を「自分のことば」で表現する活動を具体的に自分の実践にどうつなげたらよいかわからなくなる。しかし「方法論」の担当教師から自身の教育観を自覚する必要性を伝えられ (SG11)、これにより寺野は自身の教育

観を自覚する必要性を感じる。そして、クラスメートとの活動を通して寺野は、自分が「学習者に教えるべきことは最初から決まっており、それを教える良い方法があって、それを身につけなければならないと考えていたこと」を自覚する。

他方で、担当教師は明示的には述べないものの、担当教師が支持する教育観があると感じられる場面が何度かあった (SD10)。担当教師は「正しい答えはない」としながらも、既に答えを持っており、担当教師の教育観に沿う答えを導き出す必要があるのではないかと感じることもあった (SD11)。寺野は、授業を受講している立場で、担当教師が良いと考えている教育観は良いものであると感じていた。しかし、授業内での対話を通して、クラスメートの教育観もさまざまだとわかり、担当教師も自身の教育観を持つ一個人であると捉えるようになった。それにより、担当教師は自分の教育観を押し付けているのではなく、担当教師にも担当教師の教育観があり、それに沿って授業をしているのではないかと考えるようになる。このことから、教育実践を行う際には、自身がどのような教育観に立って教育実践を行っていくのかを自覚する必要がある、それは考え続けていかなければならないものだと感じる。担当教師の教育観をも、自身の教育観を言語化し捉え直すリソースとして捉えるようになる (SG12)。これにより、寺野は「教えられていないが進んでいるという感覚」を抱く。

「方法論」の受講を終えた寺野は日本語学校に加え、大学と民間の日本語教師養成講座でも非常勤講師を始めた。勤務した大学で使用された文型中心でない教科書も、寺野が型どおりに教えればいいわけではないことを再認識するきっかけとなった (SG13)。日本語教師養成講座では言語教育のパラダイムを担当する。養成講座での実習の方法は既に決められており (SD12)、それに合わせて担当する回の内容や活動を考えなければならなかった。そこで

寺野は、様々な教え方の中の一つとして文型中心の教え方があることを受講生に伝える。養成講座を担当した当初は、何か一つ自分の核となる教え方や実践のスタイルを持つ方がよく、そのやり方を様々な状況に応用していく方がいいと考えていたが、かつての自分と同じように、受講生が唯一の正解を求めている (SG14) ことに気がつく。そのため、寺野は受講生に対して、答えは一つではないことを伝えたいと考えるようになる (2nd-EFP)。また、同養成講座で読解の授業案を作る授業で、受講生が自身の考えを話し合える活動を行った。その際に、受講生同士で多様な意見を認め合う姿から、実践が成功したという実感を得ることができた。このことからそれぞれが多様な意見を持っており、答えは一つではないことを伝えたいと考えるようになる (2nd-EFP)。寺野は受講の経験を自身の教育実践に反映させることを試みており、答えは一つではないと考えているが、一方で、学校のテストや進学試験など、正しさが求められる機会も多い。正しさや正解不正解などで学習者の日本語能力が評価される社会 (SD7) でもある現状において、試行錯誤を続けている。

このように、寺野は「方法論」で体験したことを自身の教育実践に取り入れるが、文脈の異なる自身の実践にどのようにつなげればよいかわからなかった。しかし、この経験が自身の教育観の自覚につながり、どのように自身の実践に取り入れればよいかを考えることとなった。それはさらなる試行錯誤につながっており、寺野は、日本語教師養成講座と日本語学校という2つの異なる実践で、学習者として体験したことを取り入れている。そしてこのような受講経験を自身の教育実践へ反映させる過程で、寺野は、「良い教育実践は動的」であると考えてようになった。

5. 考察

以上、寺野の日本語教師人生との中で構築される教育観を図を基に示した。寺野は、予備校時代の学習経験と教育実習の経験から自身の教育観を構築し、ベトナムでの日本語教師としての成功体験からその教育観を強化し、帰国後の日本語学校での葛藤、大学院での学びや教育実践を経て、一度確立させた教育観を変容させていった。中堅教師である寺野は自身の学習経験や教育経験に基づいて、教育観を構築していた。しかし、寺野はそれらに対する問い直しを行っていてもいる。寺野にとっては大学院の「方法論」の対話が教育観の意識化、それを促す言語化の必要性の気づきへとつながっていた。このような教育観の問い直しは、なぜ起きたのか。次節から、本稿の研究課題である、1. 養成、初任を経て中堅に至った一人の日本語教師が、それぞれの段階でどのような教育観をどのように構築してきたのか、2. 課題を持って大学院に入学した中堅教師が、そこで日本語教育の教育観を見つめ直す科目を受講することで、どのような教育観の変容をもたらしたのか。また、その変容が自身のその後の実践へどう影響しているのか、の2つを踏まえ、中堅教師が大学院で教育観を見直すことの意義について考察を行う。

5. 1. 「良い教育実践は動的」である

本節では、研究課題1. 養成、初任を経て中堅に至った一人の日本語教師が、それぞれの段階でどのような教育観をどのように構築してきたのかについて記述する。

図1, 2からわかる寺野の教育観の変容は、端的に言えば、「正解を教えることが良い実践」であるというものから「良い教育実践は動的」であるというものへの変容である。寺野自身も図を作成する段階では、そのように捉えていた。しかし、「良い教育実践

は動的」と一言で表現しても、その内実は明確ではない。そのため、「良い教育実践は動的」であることについてさらに詳しく見ていきたい。

まず、養成の段階において、寺野は予備校時代の学習経験と、対話を重視するやり方を肯定的に捉えることができなかった大学時代の教育実習の経験から「正解を教えることが良い実践」であるという教育観を構築した。

初任期にあたるベトナムでの教育経験は、教育機関の教え方で学習者の日本語運用能力が伸びることへの充実感を得たことや、寺野の授業が学習者の日本語運用能力に直結しているという自己肯定感により、「正解を教えることが良い実践」という教育観をより強固なものにしたといえる。それがゆらいだのは、日本の日本語学校での経験である。学習者の置かれる環境が異なり今までのやり方が通用しない経験は、自身の教育観や実践に対する疑問を感じるきっかけとなった。

そして中堅期にあたる寺野が「方法論」を受講した際には、自分の思考やわかっていると感じていたことが言語化できないという体験や、今まで教える対象だった留学生が「日本語で自分よりもうまく自身の理解や考えを記述する」ことを突き付けられる体験をした。このような体験は「プライドを捨てて」と寺野が語っているように、寺野が養成段階から初任期に至るまでの日本語教師として生きてきた文脈を捉え直し、経験から構築された価値観をリセットさせるきっかけともなった。そして、教師に「正解」を教えてもらうことが学びなのではなく、クラスメートとのやり取りの中で自分が理解したことを「自分のことば」にすることが学習者にとっての学びなのではないかを感じるようになった。この点では、寺野が「説明できなかつたら理解できていない」、「意味のすり合わせが重要だ」と語るように、言語化や対話が重要であるという教育観を構築していることがわかる。これは、「方法論」において寺野

自身が思考を言語化する過程で自己内対話やクラスメートとの対話を行う中で構築されたものである。

一方で、寺野は図の作成後の筆者同士の対話の中で「当時は、型にはまっていないもの（学校で教えていない語彙や文型、モデルから外れた談話構成など）は受け入れていなかったで、」[当時のベトナムにもう一度戻るとしたら、当時と同様の方法をベースにして、机を丸く配置して意見を言ってもらう、さまざまな意見交換が学習者同士でできるような活動とか、新しい要素を入れられるかもしれない]と語っている。また、受講の経験を実践に取り入れる際には、「何かを考えさせる活動をいきなりさせるのも…」などと、対話を重視した実践を行いたいという教育観と教育機関の方針や受講生の求めているものなどとのバランスをとっている。「方法論」の受講によって形成された「良い実践は動的」であることや「正解は一つじゃない」といった考えは、寺野の理想とする実践を形作ってはいる。他方で、寺野自身が提供するものと現場で望まれるものとのずれについても寺野は受容し、「答えは一つではないが、求められているものがある」と理想と現実の折り合いをつけている。

このように寺野は、「正解を教えることが良い実践」であるという単一的な教育観から、複数の教育観をメタ的に捉え、それらを選択的・折衷的に捉え実践を行うようになった。そして、教育観をメタ的に捉えられるようになったのは、「方法論」でクラスメートや自己との対話・言語化を行うことによって、自己を相対化できたからであるといえる。

5. 2. 経験と「方法論」のつながり

本節では、研究課題2. 教育観の構築のプロセスにおいて、中堅教師が大学院の当該科目で学ぶことにどのような意味があるのかについて考察する。具体的には、寺野の学習者としての経験や日本語教師

としての経験と「方法論」のつながりから、どのような点が寺野にとって意味があったのかについて記述する。

寺野は学部での教育実習では対話を肯定的に捉えられなかった。学部時代の日本語教育実習とそれに付随する授業では、日本語学習者が対話を通して学びを構築していくような実践が提示されている。4. 1. で述べた通り寺野は、日本語教育実習の際には、日本語学習者に知識としての日本語を教えるのではなく、対話を通して学びを構築していくような実践に対して疑問を抱いた。対話は授業でも実施され、教育実習のための一つの方法として提示されたものであったが、当時の寺野にとっては意味づけのできるものではなかった。実習で対話をデザインしても、それがすべての学習者にとっての学びにつながるという実感が得られなかったことから、自身の学習経験に基づく正解を教えるのが良い実践だという教育観を問い直すことに至らなかったと考えられる。しかし、その後の「方法論」の受講では、寺野はそれまでの教育経験から構築された教育観を基に学習者として対話に参加することができ、自身の学びを実感することができた。

では、なぜ学部の教育実習の段階で対話を重視した教育観を受け入れることができなかったのか。それは、寺野が養成段階の実習の過程では、自らの教育観を内省し自覚する機会や、内省し自覚できるだけの材料となる経験を持っておらず、対話を肯定的に捉えにくかったからだと考えられる。寺野が「方法論」の受講を通して自身の教育観を問い直し、教えられていないが進んでいる感覚を抱くまでに至ったのは、(1) 現場での問題意識があったこと、(2) 留学生や日本語教師経験者、未経験者など多様な背景を持つ受講者と共に対話を重ねることができたこと、(3) 教育観をゆさぶる問いや言語化・対話の仕掛けといったことが関係していると考えられる。まず、(1) については、日本語教師としてベトナムや日

本語学校での多様な教育現場での実践経験を経ることが、問題意識を生じさせた要因となったと考えられる。大学時代の教育実習、ベトナムでの成功体験を経て、国内での日本語学校でうまくいかない状況などがなければ、このような問題意識は生じなかった可能性もある。(2)については、留学生や日本語教師経験者・未経験者、そして様々な年代の人が受講者という同じ立場で集まることによって、多様な価値観に触れることができた。このような場は、学部での同年代のコミュニティとは異なる大学院のコミュニティの特徴と言えるだろう。(3)については、武(2006)が、実践の中で生じる問題意識を明確にする(記述する)ことで言語教育観を意識化することができる」と述べているが、寺野も自身の教育観を言語化しようとする過程で、徐々に自身の教育観に意識的になっていったといえる。また、その際に理解の程度を示すルーブリックやクラスメートの存在などが「自分のことば」を構築することを促進する仕掛けとして働いていたといえる。

加えて、本研究によって「方法論」の受講経験を振り返ることが寺野の経験と教育観を改めて問い直すことになっていた点についても触れておきたい。当初、語り手である寺野は「方法論」の受講時と同様に、自身の語りが変わったり矛盾したりして、うまく言語化できないと感じていた。しかし、グループインタビューを重ねる中で「言い直したりしてもいいし、待ってもらえる」、「違うと言ってもいい」、「自分ではできないことを(他者に)言語化してもらえ」と感じた。インタビューには、同時期に「方法論」を受講していた寺野の大学院の同期だけではなく、複数の教育機関での教育経験があり、教育観のゆらぎも経験してきた、寺野の先輩も聞き手として存在していた。特に、大学院入学時点で寺野と教育年数や年齢が近かった聞き手の1人は、寺野の語りにおいて自身と寺野との経験や捉え方の相違に基づいてインタビューの問いをたてていた。このよう

な、他者の経験や教育観を通したことで生まれた問いは、時として寺野の教育観へのゆさぶりや言語化の仕掛けとして機能していた。また、本研究を通して聞き手側も、寺野の語りを基にして自身の経験と教育観の相対化・明確化を行っていたといえる。グループインタビューでの対話によって、聞き手にも寺野を通した自己の相対化が起き、そこから生まれた問いが更に語り手である寺野に戻されることによって、問いが循環する環境が生み出されていた。また寺野にとっては、聞き手らによって描かれる自身のストーリーを確認することが、自身の経験と教育観をメタ的に捉えることにも繋がっていた。以上のことから、本研究は、互いの経験と教育観をリソースとした自己の外在化・メタ認知活動が起き、語り手と聞き手にとっての経験と教育観の問い直しの機会となっていたといえる。

文化審議会国語分科会(2019)は中堅研修の在り方として「分野横断的に必要とされる教育内容を扱うと共に、所属機関・組織を超えて日本語教育全体に対する視野を養うための実践課題持ち寄り型といった現場の課題に取り組む形式の研修」を想定している。寺野の事例から、養成から初任の段階での問題意識や自らの実践を多様な背景を持つ他者との対話を通して内省し、自身の教育観をメタ的に捉え、更新し続けることが、中堅教師として自身の実践を行っていくうえで重要であるといえる。そして、このような教育観をメタ的に捉える対話と内省の場が大学院の科目、ひいては中堅研修の場で必要なのではないだろうか。

6. 今後の展望

本稿は、中堅教師が大学院で学ぶことの意味を、当該科目の受講期間だけでなく、中堅教師寺野の日本語教育人生の経験から見た。日本語教師の資格制度化の中で、中堅教師に対する研修の内容に関する

議論も進んでいる。本研究の事例から、大学院における中堅教師の学び直しには、成功・失敗体験を含めた経験をふりかえり、経験に基づいて形成された自身の教育観や実践を認識する場や時間のデザインが重要であることが示唆された。このような自身の経験と教育観とを紐づける経験こそが、その後の実践や教育観の変容に影響を与えていることから、中堅教師が大学院で学ぶことの意味を日本語教育人生全体から捉えることは重要であるといえる。本研究の結果から、多様な経験や背景を持った中堅教師が「方法論」や本研究のように、ひとりひとりの考え方や価値観を交換し、更新させるような対話を行うことによって、教育観をメタ的に捉えることが中堅研修としても有効であることが示唆された。

一方で、「答えは一つじゃない」という教育観を今後寺野がどのように問い直していくのかは本稿では明らかにできなかった。寺野がさらなる経験を経て、どのようにこの教育観を変容させていくのか、またはこれを答えとして変容させないのか、異なる中堅教師の人生もあわせて見ていきたい。また、寺野の教育観を変容させたきっかけとなったこの「方法論」に意味を見出せなかった受講生の存在もある。本稿は寺野1名の事例であり、受講生によっては、異なるプロセスや変容のあり方が見られることが考えられる。

これらを今後の課題とし、調査を継続していきたい。

文献

- 岡崎敏雄 (1997). 日本語教育実習の理論的枠組み. 岡崎敏雄, 岡崎眸『日本語教育実習の理論と実践』(pp. 8-36) アルク.
- 飯野令子 (2011). 多様な立場の教育実践が混在する日本語教育における教師の「成長」とは——教師が自らの教育実践の立場を明確化する過程『早稲田日本語教育学』9, 137-157. <http://hdl.handle.net/2065/31750>
- サヴィニョン, S. (2009). 『コミュニケーション能力——理論と実践』(草野ハベル清子, 佐藤一嘉, 田中春美, 訳; 第2版) 法政大学出版社. (原典1997)
- 武一美 (2006). 日本語教師の言語教育観とその意識化——大学院生を対象とした縦断的事例研究から『早稲田日本語教育学』9, 65-76. <http://hdl.handle.net/2065/5799>
- 館岡洋子 (2016). 「対話型教師研修」の可能性——「教師研修」から「学び合いコミュニティ」へ『早稲田日本語教育学』21, 77-86. <http://hdl.handle.net/2065/00051753>
- 林さここ (2006). 教師研修モデルの変遷——自己研修型教師像を探る. 春原憲一郎, 横溝紳一郎 (編)『日本語教師の成長と自己研修——新たな教師研修ストラテジーの可能性をめざして』(pp. 10-25) 凡人社.
- 福田茉莉 (2019). 複線径路・等至性アプローチ (TEA). 木戸彩恵, サトウタウヤ (編)『文化心理学——理論・各論・方法論』(pp. 243-254) ちとせプレス.
- 文化審議会国語分科会 (2019). 『日本語教育人材の養成・研修の在り方について(報告)改訂版』https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/kokugo/kokugo_70/pdf/r1414272_04.pdf
- 細川英雄 (2006). 日本語教育における教室実践と教師教育の統合. 春原憲一郎, 横溝紳一郎 (編)『日本語教師の成長と自己研修——新たな教師研修ストラテジーの可能性をめざして』(pp. 225-243) 凡人社.

別添資料. 相互評価のために使用されたルーブリック例

3) 以下の課題2, 3の到達目標について、相互に評価を行う。

	テキストベースの理解	自己説得力のある理解	創造的理解
オーディオ・リンガルの理論的背景と、それに対する批判・課題	オーディオ・リンガルの理論的背景となる構造言語学、行動主義心理学の理論とその問題点を資料に基づいて説明できる。	左記に加え、オーディオ・リンガルの理論に基づいた日本語教育の具体的な事例とその課題を示しながら説明できる。	左記に加え、オーディオ・リンガルの理論に基づいた教育方法を教材に基づいて実践でき、その問題点を指摘できる。
コミュニケーション能力の構成要素の理解とその特徴の理解	コミュニケーション能力を構成する概念、キーワードと、その特徴を資料に基づいて説明することができる。	左記に加え、日本語教育の具体的な事例を取り上げながら、それらがコミュニケーション能力のどの部分を対象としているのか、特徴を反映しているのかが分析できる。	左記に加え、コミュニケーション能力とその特徴を活かした教育活動を考案し、検証することができる。
コミュニケーション能力習得に関するいくつかの理論についての理解とそれに基づいた方法論の理解	コミュニケーション能力習得に関して存在するいくつかの考え方や、それに基づいた方法論を資料に基づいて説明することができる。	左記に加え、日本語教育の具体的な事例を取り上げながら、そこで対象としている技能を学習者が身につけるためには、どのような順序でどのような活動をすればいいか、そこでの教師、教材の役割が分析、提案できる。	

Article

Significance of relearning in graduate school
for mid-career Japanese language teachers:

Focusing on linkages between their classroom experience and teaching practice

MURATA, Tatsuki*

*Graduate School of Humanities,
Nagoya University, Aichi, Japan*

MIZUNO, Eiko

*Graduate School of Humanities,
Nagoya University, Aichi, Japan*

KAJIWARA, Ayako

*Nagoya Gakuin University,
Aichi, Japan*

KINUGAWA, Takao

Japan Women's University, Tokyo, Japan

UCHIYAMA, Kiyonori

Nagoya Gakuin University, Aichi, Japan

Abstract

To date, there has been insufficient discussion about the career development processes of Japanese language teachers who have attained mid-career status after their early training and novice periods as well as mid-career training as a relearning opportunity. Using the Trajectory Equifinality Approach, this study looked at mid-career Japanese language teachers who enrolled in graduate school after gaining teaching experience in Japan and/or overseas and discusses the significance of their relearning experiences in graduate school. The results suggest that opinions expressed by other students during dialogue activities inspired mid-career Japanese teachers to take a relativized and objective look at their own views on education, and these experiences seemed to enlighten and motivate them to reflect on their teaching experiences. In addition, relearning in graduate school appeared to provide an opportunity for mid-career Japanese teachers to rethink their pedagogical problems and teaching experiences from their earlier training and novice periods via discussions with those from diverse backgrounds, leading them to develop and sustain more meta-level views of their teaching philosophy over time. These findings suggest that for mid-career Japanese teachers to relearn in graduate school, it is important to provide time and space for them to reflect on their teaching practice—including their failures and successes—and revise their views on education and teaching practice that were formed earlier in their careers.

Keywords: teacher development, Trajectory Equifinality Approach (TEA), views on education, reconsideration, dialogue

Copyright © 2021 by Association for Language and Cultural Education

* *E-mail:* tatsuabcdwy213716@gmail.com

論文

崖っぷちの向こう側に踏み出して

センシティブなテーマを扱ったコミュニケーション教育の実践研究

山本 冴里*
(山口大学)

概要

本稿は、留学生と一般学生がともに参加し、英語で実施されるクラスを対象とした実践研究である。ここでは、「ゼノフォビア」「安楽死」「表現の自由」「複言語のコミュニケーション」「性」「難民」「LGBTQ」「ミソジニー」など、センシティブな(センシティブになり得る)トピックについての議論が行われていた。本稿はまた、このクラスの中でも特定の年に実施された特定の実践(以下「あの実践」と呼称)に注目したうえで、実践研究の目的を、「自分自身と読者が『次の実践研究』を考えるにあたっての『リソース』となり得るだけの『ストーリー』を、『あの実践』から掘みだし描ききること」に設定した。そして、それを通して、センシティブなトピックについて、トピックそのものではなく第二言語・外語教育を専門とする教師が扱う際に教師が果たすべき役割について、4点にまとめた。

キーワード: EFL/ESL, 留学生と一般学生の協働, 論争上にある問題, 対立, 教師の役割

Copyright © 2021 by Association for Language and Cultural Education

1. 「あの実践」にめぐりあう

ほかの多くの仕事とおなじように、教師としての仕事にもルーティンは含まれる。その時、そのメンバーならでの実践をしたいと願ってはいても、何年も何十年も仕事として教師を続けていくなかで、特別な実践、特別な瞬間は、そう頻繁に訪れるわけではない。

けれど、ごく稀に、私たちは「『あの実践』と呼びたくなるなんらかの痕跡を教師の記憶に残す実践」

(三代, 2014, p. 345) にめぐりあうことがある。自分自身で計画し運営している実践に「めぐりあう」とはおかしな表現かもしれないが、「なんらかの痕跡を教師の記憶に残す実践」は、学期当初の意図だのルーティンだのを超えて動きだし、私たちがゆるがせる。だからそれは不意打ちに似ている。あるいは、疾走するオートバイに。はじめにエンジンをかけたのは自分でも、「あの実践」になっていることに気づいたときにはもう、急に停まることなどできない。

本稿に記すのは、私にとっての「あの実践」である。「グローバル」な「コミュニケーション」を科目

*E メール: yamamoto.saeri@gmail.com

名にうたうクラスであり、留学生と一般学生がともに参加し、参加者の多くにとって第二言語である英語で実施された。このクラスでは、「ゼノフォビア」「安楽死」「表現の自由」「複言語のコミュニケーション」「性」「難民」「LGBTQ」「ミソジニー」など、センシティブな（センシティブになり得る）トピックについての議論を行う。

2. 本稿の目的

私は本稿を、私＝教師自身による実践研究と位置づける。また、ここでの実践研究を「次の実践研究のための一般理論を提供するのではなく、次の実践研究を考えるためのリソースとしてのストーリーを提供する」（三代ほか、2014, p. 94）ものとして捉える。

私は「あの実践」の学期が終わるころ、「確かに、なにか大事なことが起こっている」という確信を持った。だが、事態に圧倒されて、その場がどのような意味を持っていたのか、何が起こっていたのかということ解釈し言語化して把握することができなかった。それは、自分自身の計画し運営した実践について、三代ほか（2014）のいう「ストーリー」が見えていなかった、ということだ。そこで本稿の目的を、「自分自身と読者が『次の実践研究を考える』にあたって、『リソース』となり得るだけの『ストーリー』を、『あの実践』から掴みだし描ききること」としたい。

3. 先行研究

3. 1. センシティブなトピックとは

本稿では、「センシティブな」という形容詞を冠することによって、先行研究・報告において「タブーのトピック（taboo topics）」、社会的・政治的な意

味で「論争上にある問題（controversial issues）」といった用語で示されうるものに加え、個々人にとって「切実な」テーマ、トピックを示す。

本稿で記す実践研究において、教師は多く社会的・政治的な意味で「論争上にある問題」をトピックとして準備していた。また、学生からは、「論争上にある問題」とは異なるが個々人にとっては「切実な」トピックが提案され、教室の場で話し合われた。

むしろ、教室で扱うテーマ、トピックとして何をタブーと考えるかということや、論争上にあるものとして考えるかどうか（そもそも論争の存在を認めないという態度もあり得る）、どのようなテーマ、トピックが切実なのかということについては、捉え方により個別的な差異が大きいし、三者がはっきりと区別できるわけでもない。しかし共通するのは、激しい感情的な揺れや対立を招きかねないという点であり、その点で、慎重な扱いを要する——つまり「センシティブ」だ、ということになる。

3. 2. なぜ「論争上にある問題」を取り上げるのか

すでに記したように、「あの実践」で教師が用意したのは、その多くが「センシティブな」トピックの中で「論争上にある問題」と位置づけられるものだった。また、「あの実践」での使用言語は英語であり、英語は参加者の誰にとっても母語ではなかった。

そこで本章では、「論争上にある問題」を、第二言語でのコミュニケーション教育に焦点化した教室で扱う価値について、先行研究を踏まえつつ論じていく。

「論争上にある問題」そのものを専門とする場合をのぞき、教師は一般に、「論争上にある問題」を教室で取り上げることにに対して消極的である（Haynes & Murriss, 2008, p. 2; Philpott et al., 2011, pp. 32-33）。しかし先行研究は概して、教室活動でのトピックに

「論争上の問題」を含めることを肯定している。

その理由として、Berg, Graeffe and Holden (2003, pp. 8-9) は政治と「論争上にある問題」との間に深い繋がりがあること、市民性と民主主義の重視、多角的側面からの思考、合理的思考、積極的参加、スキルの獲得という6点を挙げる。他の多くの先行研究が挙げる理由も、このうちの数点と重なるものであり、たとえば Stradling (1984, p. 4) は、「論争上の問題」を扱うことによって、学生に思考のための概念的枠組みや議論のスキルを与えることができる、という。また、Stradling (1984) は、学生は、教室で「論争上にある問題」を議論することによって学ぶ批判的で分析的なやり方を、教室外で後にぶつかることになる「論争上にある問題」を考える際に応用できるという利点も挙げる。多くの先行研究を検討した Hess (2008) は、公的な議論、批判的思考や対人的なスキルといった民主的な社会に十全に参加するための能力は、「論争上にある問題」を扱うことから養われ得るものとしている。

だが、こうした価値づけは、第二言語でのコミュニケーション教育の場合にも、当てはめることができるだろうか。Yamamoto (2020, pp. 196-197) は、第二言語の教室でのトピックとして「論争上の問題」を導入する妥当性を検討し、2つの側面からこれを肯定している。

1つめは、言語教育はそれ自体が政治的な活動 (Byram, 2008) であり、だからこそ政治・社会的な側面を意識すべきだという点である。そのためには「論争上の問題」を扱うことが一定の意味を持つ。言語教育の政治性について明示されることは少ないが (欧州評議会, 2007/2016, pp. 16-18)、言語教育には、どのように組織されるのかという点や、そもそも何語が何語で教えられるのかという点、教材などにおいて、非常に政治的な側面を持っている。教室や用いられる教材の (一般にそうとは意識されない) 政治性については、たとえば Castellotti & Moore

(2002) が指摘している。

2つめは、「論争上の問題」を扱うことによって得られる学習経験に価値を置くものである。近年、成功した言語学習者のイメージが、深い第二言語知識を持ち流暢に第二言語を扱う者から、効果的で思慮深い媒介者 (mediator) へと変化しつつある (Byram & Zarate, 1995; Byram et al., 2002, p. 9; Zarate, 2003, pp. 94-96; Byram, 2003, p. 9)。後者は欧州評議会による RFCDC (Reference Framework of Competences for Democratic Culture: 民主的な文化への能力参照枠) でも描かれる姿である。第二言語教育を行う場では、第一言語環境に比較しての挨拶や生活習慣の差異といった “safe differences” (Doerr & Lee, 2016, p. 123) が注目されることが多いが、現実を認識し評価する様々に異なる観点——しかも互いに対立する観点——を媒介し得る力を育てるためには、“safe differences” のみへの注目は不十分である。“safe differences” についてならば、互いを尊重するのはたやすい。しかし、様々な観点の矛盾や衝突を媒介していくためには、そうした難しい状況に正対し他者とともに道を探っていく経験が不可欠である。

本稿では Yamamoto (2020) の上掲2点に加え、さらにもう1点を、第二言語・外語教室の教室で「論争上にある問題」を扱う根拠として挙げたい。それは、「論争上にある問題」については、議論において第二言語・外語を使用する場合に、より合理的に思考できる可能性があるという点である。

Keysar et al. (2012) は、4つの大規模な実証実験を行い、合理的決断が必要となる場面での第二言語使用は母語の使用時よりもバイアスを減らすという報告を行って、大きな反響を呼び起こした。Kalnberzina (2000) もまた、ラトビアにおける英語教育実践報告のなかで、同様の可能性について述べている。Kalnberzina (2000) の実践報告では、教師は学習者に、ラトビアのナショナルアイデンティティについて議論させている。議論で用いる言語は、実

践の当時にラトビア国内で対立していた言語集団のいずれの母語でもなく、教室内の誰にとっても第二言語たる英語であった。そのことが、学習者らが普段の立場から距離を取った中立的な態度で、かつ積極的に議論に参加することを可能にした、と報告されている (Kalnberzina, 2000, p. 115)。以上3つの側面より、第二言語でのコミュニケーション教育に焦点化した教室で「論争上にある問題」を扱うことが肯定される。

3. 3. 「センシティブな」トピックを扱った実践研究

「センシティブな」トピックを扱った第二言語教室、あるいは第二言語の教師養成についての研究は数多いが、理論的な検討が多く、実地にどのようにあり得るかという報告は数少ない (Yulita, 2017, p. 501)。

とはいえ、こうしたトピックを扱う実践研究は増えつつあり、3. 2節に前掲の Kalnberzina (2000) のほか、たとえば、Nelson (1999)、有田 (2007)、Kubota (2014)、萩原 (2015)、Yulita (2017)、新井 (2020)、Yamamoto (2020) がある。それぞれで扱われた具体的なトピックは、順に「ナショナルアイデンティティ」「性同一性」「日中関係の悪化」, 「南京大虐殺」, 「性」, 「アルゼンチンの独裁政権と1978年W杯での八百長疑惑」, 「徴用工」, 「東海／日本海呼称問題」だった。

このうち有田 (2007) では、そもそものきっかけとして教員側が主導的に「センシティブな」トピックを扱ったわけではなく、学生からの発言やレポートを契機としている。一方、その他の研究で言及または分析されているのは、こうしたトピックを扱うことを意図して構想された実践である。教室で経験した“difficult classroom moment” (Kubota, 2014, p. 226) を問題意識のきっかけとして明記している点では、有田 (2007)、Kubota (2014)、Yamamoto

(2020) が共通する。

また、Kubota (2014) が主として先行研究の理論的分析・検討を行っているのに対して、Nelson (1999)、Kalnberzina (2000)、有田 (2007)、Kubota (2014)、萩原 (2015)、Yulita (2017)、新井 (2020)、Yamamoto (2020) は教室活動そのものに中心的な焦点を当てている。このうち Kalnberzina (2000) は教師の視点から教室活動の構成全体を提示している。萩原 (2015) は主として終了後のインタビューとアンケートをもとに実践の価値を論じている。Yulita (2017) は、実践データをもとに、第二言語教育の分野で人権教育のフレームワークがどのように使えるかというテストを行っている。

有田 (2007)、Yamamoto (2020) は、教室活動が進行する様子を、実践のはじまりから終了までを通して、学習者のレポートや発言から描き出している。一方、新井 (2020)、Nelson (1999) が注目するのは特定の(一回の)授業である。新井 (2020) は当該授業での学生の学びをレポートやコメントシート、授業記録といった多方面から描く。Nelson (1999) が注目するのは、さらにミクロの場面である。Nelson (1999) は教室活動の一場面を切り出し、その場面で何が起きているのか、発される言葉はどのような意味を持つのかを細かに省察している。

「センシティブな」トピックを扱う実践では、実践の構成や教師・学習者の発言、レポートなどに、通常以上に学習者・教師個々人の過去や固有性が反映される。そのため、「こうしたらこうなる」というような法則性を同定することは困難だと考えられる。また、本稿が目指すのは、「どのように『あの実践』になっていったのか」というプロセスを見出すことではなく、「その場が、どのように『あの実践』であったのか」を解釈し言語化して把握することである。そこで、本稿では実践の全体像を描くよりもむしろ、Nelson (1999) にならい、特定の場面を細かに描くことを中心的な課題とする。

なお、すでに述べたように、本稿での実践研究とは、「次の実践研究のための一般理論を提供するのではなく、次の実践研究を考えるためのリソースとしてのストーリーを提供する」（三代、ほか、2014、p. 94）ものである。ここでの「ストーリー」を、筆者は、柳瀬（2018）のいう「物語」として捉える。柳瀬（2018）は「なぜ物語は実践研究にとって重要なのか」と題した論文で、「実践者のために語られる物語とは、実践者の経験という出来事を歴史として語る物語、言い換えるなら物語的歴史叙述であるべき」「この物語的歴史叙述は事実に基づきながらも『私たちは何をなすべきか』という実践者の実践的な課題に洞察を得るための『実践的な過去』を描き出す」「そこでは実践者の経験の意味が題材となる。意味は物語の中で、その現実性のみに基づいて一義的に集約されることなく、その可能性の展開と共に動的に示される」「叙述に使われる言語は、状況を読者に想像させるほどには具体的ではあるが、自然科学のように一義的・確定的であるよりは、曖昧（喚起的・比喩的）である」としている（柳瀬、2008、p. 24）。

以下では、こうした喚起的・比喩的な言語を多く用いつつ、実践を強く意味づける（と教師＝本稿筆者）が判断した場面を、柳瀬（2018）のいう「物語」として描きたい。

4. 「あの実践」の背景

本章では、4. 1. で実施機関内での実践の位置づけを、4. 2. では、担当教師＝私の職業的背景とビリーフを述べる。その後、4. 3. で実践の目的と構成、参加者について記す。

4. 1. 機関内での位置づけ

実践が行われたのは、日本国内の高等教育機関で

ある。予備校等の入試情報カテゴリーでは、いわゆる「国際系学部」に位置づけられる学部で開講された。この学部では、基本的には学生全員が在学中に約一年にわたり交換留学生となって海外協定校に赴くが、一部の学生は、家庭の事情や、留学にあたって最低限必要とされる英語能力の不足から国内に残る。

「あの実践」は、留学に参加しない学生とインバウンドの交換留学生のために開講された科目の一つである。学部内では、当該科目の意義は、「留学に行けない／行かない学生にも、留学に類似する体験を提供するため」といった表現で説明されていた。とはいえ、そうした学生に課される必修クラスではなく、受講の有無は学生の判断次第となっていた。

何人かの教員が、学期ごとに輪番でこの科目を担当した。内容について統一が求められることはなく、各教員に任されていた。ただし、共通して学部から課されていた条件は、「グローバル」な「コミュニケーション」に関わる内容であること、および、シラバス、教材、授業内のやりとり等一切において英語を用いることだった。なお、同僚間で実践の構成について統一することはなく、実践内容について立ち話での簡単な情報交換はあったが、それ以上に踏み込んだ話をするとはなかった。そのこと自体を問題とすることもできるが、そこには、皆の多忙さなど様々な要素が関わっているため、本稿ではこれ以上には踏み込まない。

4. 2. 担当教師＝私の職業的背景とビリーフ

私は日本語教育を専門とする修士課程、博士後期課程を経て大学教員となっており、自分自身の職業は、第一には「日本語教員」とであると位置づけている。また、所属する学部では、主として正規生に対する複言語教育のオーガナイズを担当していることから、「複言語教育の教員」という自己認識も持っている。

とくに小・中規模大学においては、留学生と関わりの深い「日本語教員」は、しばしば日本語授業と同時に、「多文化」「グローバル」「コミュニケーション」等の名称を持つ科目の担当を依頼される。私自身も、こうした名を授業名の一部に冠した科目を、過去に担当したことはあった。しかし、それらはすべて、大部分が日本語母語話者である学生たちに対して、基本的には日本語を用いて実施する授業だった。「グローバル」な「コミュニケーション」に関わる内容を英語で、という条件には、当初、動揺し狼狽した。

当該学部では初めて開設された科目であったし、類似の科目を学生として受講した経験も、ほとんど持ち合わせてなどいなかった。「日本語教育」「複言語教育」といった分野で学んできた内容が、そのままストレートに活かせるわけでもないと感じていた。私には英語圏での留学、生活経験も無く、自分の英語能力で十分なことができるのかという点での不安もあった。クラスを担当した初年度には、おそらくはあまりの緊張から、授業初日の朝に嘔吐したことを記憶している。

だが、何をするか、どのようにするかということについては懸念がつの一方で、教室をどのような場として作るか、作りたいか、ということについては、これまで「日本語教員」「複言語教育の教員」として考えてきたことを、そのまま当初の方針として活かすことに迷いはなかった。

Byram & Zarate (1995, p. 17) は、教室を、「若い人々が、自分たちが日々さらされている訴求力のある表象について、認識し批判的に捉える」ことに関して『特権的な場』として描いている。私は同文献に強い影響を受け、教室を、現実社会のコミュニケーションをできるだけ円滑に進めるための準備をするための場所というよりも——そうした機能は否定しないものの——むしろ、学生たちが言語であれ思考であれ自分にとって異質なものに出会い、自

分のこれまでの前提を認識し批判的に捉えつつ、その刺激を通して世界を広げていく場としたい、と考えていた。そして、そのようにするべきである、というビリーフを持っていた¹。このことが5. 1. に後述する活動内容に結びついていく。

4. 3. クラスの目的と構成, 参加者

本稿では以下において、クラスという用語によって、「あの実践」に至るまでの数年間にわたって同一科目名のもと同一教員＝私が繰り返し実施し、その後も本稿執筆時点まで継続し、今後も一定の期間は実施が予定されている実践を表す。一方、本稿での中心的な検討対象とする特定の実践については、「あの実践」というように「」付きで示す。

さて、このクラスでは、「他者性について学び、他者に応え、省察を深める」(Byram & Zarate, 1995, p. 7) 機会を学生に提供することを念頭に、幾つもの活動(活動例は5. 1. に後述)を用意している。

学生には、活動への参加と議論を通して、1) 間文化的な(intercultural) 経験や衝突についてこれまでよりも複合的に理解し、2) 他者とより適切な関係を結べるような能力の発達をうながすクラスである、というように提示した。

クラスは、1週間に2回(あいだに3日/4日をはさんだ形で)、それぞれ1.5時間をとるという形で、8週間続く。1.5時間×2回×8週間＝計24時間(全16回)である。教員が学期開始前よりあらかじめ実施を決めておく活動は3週間分程度だ。そのなかでの学生たちの議論の焦点に応じて、教員はさらに3

1 本稿では、ビリーフという言葉と、信念という言葉との双方が用いられている。本稿においてビリーフという言葉で示されるものは、教育観に限定される。一方、信念という言葉によって示されるのは、何であれ特定のテーマに関わって表明される、強い価値判断を伴う確信である。

週間程度分の活動を追加で決定し、適宜、事前決定分に差し挟みつつ展開させていく。残る2週で学生たちが自身でテーマを提案し素材を準備した活動を行う。

クラスへの参加者数は、年によってばらつきはあるが、合計4人～10人程度と、比較的少数である。例年、留学に行けない／行かない学生が1人～数人と、交換留学生数人が参加する。これまでに参加した交換留学生の出身大学がある国・地域は、ハンガリー、オーストラリア、タイ、フランス、マレーシア、台湾、アメリカ、イギリス、中国、インドネシア、ドイツなど多岐にわたる。

なお、5. 3. に後述する事情によって、「あの実践」の正確な実施年は伏せるが、Covid-19が広がるより以前であったこと、および活動はすべて対面で行われたことを付記しておく。

5. 「あの実践」で何があったか

本章では、はじめに5. 1. で活動内容を示す。その後、5. 2. で「あの実践」を遡ること数年前にクラスで起こった事柄と、そのことから私が意識するようになった姿勢について述べる。5. 3. では、授業記録等を用いて、特に「あの実践」の最終回で何があったかということを描く。5. 4. では、引き続き「あの実践」の記録を引きながら、センシティブなテーマを扱うコミュニケーション教育における教師の役割について考える。

5. 1. 活動内容

クラスでは、合計10程度のテーマについて扱う。教師＝私の側で用意したテーマ例、あるいは学生から提案されたテーマ例には「英語と私」「困惑する瞬間」「メディアと自己イメージの構成」「ゼノフォビア」「安楽死」「宣伝広告」「表現の自由」「複言語のコ

ミュニケーション」「性」「難民」「LGBTQ」「ミソジニー」などがある。授業は、刺激になるような具体的な素材の提示→議論→活動／書くことによる思考の整理と深化→次の刺激（＝素材）の提示、という形を繰り返す。活動の考案と実施にあたっては、私自身が意識していないものも含め、様々な人や書籍から影響を受けているはずだが、とりわけ自覚的な影響が大きいのは、第二言語・外語教育実践と批判性、政治性、開明性に関する先行研究（Byram & Zarate, 1995）や、異文化コミュニケーション教育に関する先行研究（ピラー, 2011/2014）である。議論や活動の刺激として使う素材は、教師＝私が以下3点のいずれかに当てはまる、と判断したものが中心となっている。

- (1) 異質なもの同士が出会い、その結果として生まれた拒否反応を描いている。
- (2) 自身の（自己中心的な）解釈を問い直し、問い返すきっかけになる。
- (3) 二元的なカテゴリー化（私たち／彼ら、良い／悪い）に影響する日常的なディスコースの機能を分析するきっかけになる。

具体的には、差別的であるなどの理由で批判され取り下げになったTVコマーシャル、新聞記事の論説などを多く用いる。ひとつのテーマでも複数の活動を行うことが多く、学期全体を通してみれば、活動の数は30前後にのぼる。

活動例として、表1に、「シャルリー・エブド社襲撃事件の後に出版された雑誌表紙の分析」を提示する。これは、「表現の自由」をテーマとした一連の活動群の終わりに実施したものであり、時期としては、学生たちが自身で設定したテーマ、素材での活動にうつる直前に位置する。

この活動を実施した理由は、大別して3点ある。ひとつは、素材収集上の利点である。私は2015年当

表1. シャルリー・エブド社襲撃事件の後に出版された雑誌表紙の分析

実施時期	学期終盤。学生たちが設定したテーマ、素材での活動にうつる直前に実施
刺激する素材	a) 関口 (2015) 「『許す』と『赦す』 — 『シャルリー・エブド』誌が示す文化翻訳の問題」のテキスト英訳 (教師=私による私訳) 版、襲撃後、直前にフランスで発行された『シャルリー・エブド』誌表紙* b) 襲撃後、直前にフランスで発行された、シャルリー・エブド社襲撃事件への明喩、隠喩的な言及をふくむ11点の雑誌表紙
活動の流れ	1) シャルリー・エブド社襲撃事件について、各自で (何語を使ってもよいので) 可能なかぎり評価することなく、事実関係のみを確認する。 2) a) を読むことを通して、襲撃後、もっとも早く発行された『シャルリー・エブド』誌表紙イラストの「イメージの重層性を読む」(関口, 2015) ことを試みる。また、関口 (2015) の言う「文化翻訳の問題」について、それぞれがどのように理解したのかを、互いに説明する。 3) b) の表紙イラストを観察し、解釈を重ねあわせる (フランス語でテキストが添えられている場合には、教師=私がそれを英訳して示す)

* 11の雑誌名は、ELLE, LES INROCKUPTIBLES, TELERAMA, MATCH, L' EXPRESS, SINE MENSUEL, COURRIER INTERNATIONAL, LIBERATION, M LE MAGAZINE DU MONDE, LE CANARD ENCHAINE, LE FIGARO MAGAZINE である。このなかには政治的に左派と呼ばれるもの (例: M LE MAGAZINE DU MONDE) も右派と呼ばれるもの (例: LE FIGARO MAGAZINE) も含まれる。カバーする分野も、政治的・社会的な主題を扱う雑誌ばかりでなく、ファッション誌 (ELLE, LES INROCKUPTIBLES), スポーツ誌 (MATCH) など多岐にわたる。さらに、シャルリー・エブド誌と同じく風刺雑誌と呼ばれる雑誌も複数 (例: SINE MENSUEL) 含まれているが、授業時間内にそれぞれの雑誌の立ち位置や内容を説明することはしなかった。学生に提示したのは、表紙そのもののカラーコピーと、表紙にもっとも太い字で書いてあるメッセージ (あれば) の英語への直訳 (私訳) に限られる。なお、襲撃のきっかけとなった風刺画そのものは提示していない。

時から事件に強い関心を持ち、直後に発行された雑誌表紙など、クラス活動での刺激となり得る素材をすでに多数収集していた。また、関口 (2015) による「『許す』と『赦す』 — 『シャルリー・エブド』誌が示す文化翻訳の問題」については、発表直後に偶然目にしたときから、そのすぐれたテキストが、複言語、複文化で重ねられる「グローバル」な「コミュニケーション」をよりデリカシーに富んだものにするための可能性を考えるうえで、示唆にあふれるものだと考えていた。

もうひとつは、言語レパートリー上の利点である。私はフランス語が上級レベルで理解できるので、雑誌表紙のテキスト部分の読み取りや、必要に応じた追加素材の収集に困難が無かった。しかも、これを使用した年には参加学生にフランス語に習熟した者はなく、そのために、学生の内の誰かがイメージの「正しい解釈」の所有者と位置づけられ、他の学生はそれを傾聴するという形になるのを避け

ることができた。

そのことが、3点目の理由につながる。3点目は、この活動後のテーマおよび活動とのつながりである。前掲の2点より、「イメージの重層性を読む (関口, 2015)」むというこの活動が、このクラスが強く志向する、互いの解釈を否定せず複数の解釈を重ねあわせていくという経験を持つための場として、うまく機能することが予想された。学生たちが設定したテーマ、素材での活動にうつる前に、クラスの志向を再度明確にしておきたかった。

5. 2. 「あの実践」の数年前に

「あの実践」の数年前、クラスに参加した正規生²が、最終レポートに「This class for me is unusual. Of

² ここでは正規生という言葉を用いる。学位取得のために4年間以上学部所属する学生 (したがって交換留学生ではない) を指すために用いる。

course, speak English. But not only this. (ママ)」と書いていた。なぜ「unusual」なのか？ 彼女が日本語で、文書の形で回答してくれた中から一部を引く³。

この授業で歴史や習慣など日本語だったらなかなか真剣に、具体的に話さないような内容について留学生と話し合ったことで外国の出来事を知れたことはもちろんですが、自国のことについても様々な人の意見や思いが聞けたことは貴重でした。私たちは普段の授業で先生から知識や情勢を学ぶことはしても、その内容についてお互いに深く話し合う機会を持ちません。英語だから（母国語ではないから）からかもしれませんが、相手に自分の思いを伝えるためにこれまで学んできたことに対する自分なりの解釈や意見のアウトプットができていたのだと感じました。

こうした肯定的なコメントを得つつ、ある程度年数を重ねたことによって、私は、運営に自信を持ち始めていたと思う。

そんな中で迎えたある年の最終授業で、学生からは、テーマとして「LGBTQ」が提案されていた。そして学生（この時はともに留学生）同士が真っ向から対立した。一人が、LGBTQはどの社会にも見受けられる通常の状態であり、ノーマルなものとして認められなければならないと主張した。もう一方の学生は、LGBTQは病態であり、隔離し治療し矯正することが、本人と社会のためであると主張した。両者はそれぞれの主張（LGBTQは通常の状態／病態である）に「科学的な」根拠を添えるための論文を持ち出した。

当時、対立する両者の出身国は、LGBTQに対して

非常に肯定的な国、極めて厳格に否定する国として知られており、しかもLGBTQだけでなく、他の多くの点に関して激しく対立していた。教室では熱っぽい言葉が、両国間の様々な対立点にも飛び火しながら、矢継ぎ早に繰り返された。そこでは、言葉は、自分自身の正しさを主張し、相手の非を糾弾するための武器だった。

授業時間が終わる頃になって、私は、自分でも上辺だけを取り繕うようだと感じながら、「良い議論」についての意見を聞こうとした。「良い議論とはどのような議論だろうか」と問いかけると、論争の当事者のうち片方からは、「互いに椅子を投げ合わないこと、怪我せず部屋を出られること。そういう意味では、今日はなんとか、いい議論だった」という答が返ってきた。もう片方の当事者は、「今日、あなた（対立した学生）が言ったことの何かに私が賛成するとしたら、その良い議論とは何かという部分だけ。少なくとも私たちは、椅子は投げあわなかったものね」と言い、部屋を出ていった⁴。

誰もいなくなったあと、だらだらと時間をかけて後片付けをしながら私に浮かんだのは、「崖っぷち」という言葉だった。私は取敢えて、しばしば言語教科書のコラムに掲載されるようなお馴染みの“safe differences” (Doerr & Lee, 2016, p. 123)にとどまることを避け、教室に「論争上にある問題」を持ち出した。その結果がこれだ。「崖っぷち」の先は泥沼に見えた。自分がしたいこととは違う、という感覚があった。それでも、“safe differences” (Doerr & Lee, 2016)にとどまって、表面的に「グローバル」な「コミュニケーション」を歌い続けるのも、不毛に感じて惹かれなかった。

互いに相手を「崖っぷち」から突き落とそうとするような、その年の最終授業での経験を通して、私

3 ()は原文筆者による。

4 学生および私のこの時の発言は、私自身のメモでの記録に基づいている。

は臆病になったのかもしれない。少なくとも、より慎重にはなった。扱うテーマ自体を変更することはなかったが、皆にとって——つまり自分にとっても他者にとっても正解となるもの（例：LGBTQは通常の状態である／治療が必要な病態である、という主張のどちらが正しいのか？）を考えさせることよりも、各自に自分自身の「当たり前」から距離をとらせ、「当たり前」を問い返させることを、それまでよりも強く意識するようになった。また、教室を、自己の信念を表明させる場と見なすのではなく、他者とのやりとりや比較検討を通して、それぞれに自身が持つ信念の再検討をさせる場とすることを、強く志向するようになった。

皆で共有可能な正解を目指すのではなく、自身が持つ信念の再検討をうながす。そのためのきっかけになるような様々な活動を行いながら、その後の年では徐々に、どこまで突きつめていくかということ、参加者のひとりひとり次第という色が強くなったように思う。「あの実践」の年には、とくにそうだった、と言えるかもしれない。

5. 3. 「あの実践」

通常、実践研究の多くでは、学期当初から録音や記録の許可を取り、それを積み重ねてデータとする。しかし、私は学期開始の時点ではこのクラスについて実践研究論文を書く予定は持っておらず、したがって授業の録音を行わなかった。「あの実践」の学期は特にどうということもなく始まり、始まったばかりの頃から中期にいたるまで、これが私にとっての「あの実践」になっていくことなど、期待も予想もしていなかった。

「何か特別なことが起こっている」という感覚を持ちはじめたのは、学期の中盤を過ぎてからだ。学生たちは、授業時間が終わっても20分近く、やがては30分近くも教室に居残るようになっていた。ゆっ

くりと嘯みしめるような話し合いを、しかし時々は笑顔も混ぜながら続けていた。それでも私は、学期後半からのデータでは不十分すぎて論文化することなどできないから、と自分に言い訳をしながら、録音を取り始めることはしなかった。データを取り論文執筆のために使う了承を求めることで、学生たちと私のあいだで生まれていた信頼関係とでも呼べそうなものを、崩してしまうのも怖かった。さらに言えば、私は「あの実践」と呼べるだけの実践は、これまでにわずかな数しか経験してこなかったから、「ほんとうにこれは、『あの実践』なのだろうか？」という一抹の疑念も無いわけではなかった。

ようやく自分の立ち会っている教室が「あの実践」であることを確信した時、瞬間的には、「今からでも録音をはじめたい」と願った。しかし、許可依頼だのボイスレコーダーだのの存在によって、その瞬間の息をつめるような純度の高い空間——途切れがちな言葉を重ねながら学生たちは集中していた——を乱すことは、どうしても避けるべきだった。

私は、学生たちが部屋を出て行った直後から、いつもより細かな授業記録をつけはじめた。すでに学期末で、最終授業はすぐ次の回に迫っていた。最後の授業では、ノートとペンで残せる限りの記録を残そうとした。記録の取り方としては、松澤（2014, p. 51）が、「研究的臨床実践」で録音等が不可能な状況において推奨する「CPAP記録」を参考にしている。ただし、C（conversation data：会話内容をそのまま書く）、P（practice data：見たこと、したことを書く）、A（評価：上記CとCの情報をどう評価し何を考えたかを書く）、P（Plan：上記Aを受けて何をどうすればよいかを書く）のうち、最後のP（Plan）は、私のフィールドノートには含まれていない。

授業中にメモをとる教師を見かけること自体は、（その教師が私であれそうでなかれ）極めてありふれている。そのため、学生たちがそのせいで注意を削がれた、ということはないと思われる。

表2. 参加学生のプロフィール

名前 (仮名)	プロフィール
いすず	女性。日本で生まれ育ち、短期間 (1カ月程度) をのぞいては、外国で暮らした経験は持たない
アガタ	女性。中央ヨーロッパ地域出身、英語圏の大学に学位取得のために進学し、在学中に日本での交換留学に参加した
ナエン	女性。東南アジア地域 (カイとは異なる) 出身で、母国では、小学校から高校までインターナショナルスクールに通い、おもに英語で教育を受けた。英語圏をふくむ多数の国々への旅行経験を持つ
カイ	男性。東南アジア地域出身 (ナエンとは異なる) で、英語圏での数週間の滞在経験を持つ。母国の大学では、授業の大半を英語で受講している。このクラスに履修登録はしていなかったが、アガタとナエンに誘われ、学期中盤以降「もぐる」形でありながら欠かさず参加した

5. 3. 1. 参加者

「あの実践」への学生参加者は4人で、それぞれのプロフィールは表2の通りである。名前はすべて仮名を用いている。いすず以外の3人は交換留学生だが、出身国名は伏せている。さらに、授業記録の日時については公開しない。これらは、記録した内容の一部が個人にとって切実な体験についての言及をふくむことから、プライバシーを保護し個人の同定を避けるために、通常以上の操作が必要だと判断されたためである。

私は、「あの実践」が終わってから約半年後に、やはりどうしても研究として書きたい、書くことで理解しておきたいと思い、授業記録を引用し分析する許可を求めて、参加学生の全員からそれを得た。その後5. 3. 2. に授業記録から引用した部分で中心的な存在となっているいすずには、録音と研究における使用の許可を得たうえで、インタビューを行った。

5. 3. 2. 最終回

本項では、最終回でのやりとりと様子について、当日の授業記録を引用しつつ、何が起こったのかを描きだす。次の引用は最終授業のなかでも終了直前にあたり、いすずが提案したテーマ (「摂食障害」) について話し合った部分である。いすず、アガタ、カイ、私が、ひとつの大きな机を囲む形で座っている。ナエンは体調不良で欠席していたため本項での

やりとりには登場しないが、次項で言及がある。

以下に続く枠内は、基本的には授業時間中に私がその場でペンを走らせて記録したノートを再現している。ペンを走らせるスピード等の理由から、実際にはすべて英語で話されていた発言が、ここでは多くが日本語で記録されている。その場で翻訳されながら記されているという時点で、否応なく、すでに特定の = 私自身の視点とヴォイスの入った発言になっているはず、ということは否定できない。ノートから本稿に引き出す時点で、読みやすさを上げるために、適宜、発話を「」で示した。また、発話そのままを記録したのではなく、ノートに記録した時点で、私がある程度まとめていた発話については、《》を付した。いすずが活動のための素材として提示した質問項目については、— で示している。また、適宜 () で文脈を補うための記述を付しているほか、後でとくに言及する部分については (A), (B), (C) 等のアルファベットで明確にしている。

各授業記録の引用の後で、当該引用部分を、授業の関連する他の部分についての記録からの引用や、「『私』に対する再帰的なまなざし (三代ほか, 2014, p. 109)」を持つと意識しつつ行った記述、この場のテーマ「摂食障害」の提案者であるいすずに行ったインタビューからの引用を関連づけつつ、起こったことの把握と意味づけを試みる。

授業記録(1)

摂食障害。なぜこのテーマにしたのか、誰に尋ねられたわけでもなかったが(A)、いすずは《自分が高校生のころこれに苦しんだ。3年近く、そこから出てくるのに、かかってしまったから》と説明した。

「(摂食障害の)きっかけは何だったの？」アガタがたずねる。

「雑誌を見てたの。男の人(にとって)の(女性の)理想の体重は38kgってのっていて(B)。ああっ、私は太ってる！って。それから、クラスメートの男の子たちが(C)、『最近太ったんじゃないの？』って私に言うこともあった。It hurt me.」

いすずは、(活動を刺激する) material として摂食障害についての動画を見せた。そのあとで、(彼女の)用意した質問がはじまる。

— 摂食障害とは何か？

(中略)

— だれか、知人に摂食障害の人はいるか？

カイが、「個人的に知っているかぎりではない。人はそれを隠すと思う」と言う。

アガタがいすずを見て、「高校生のころ、だれかに言えた？」(D)と尋ねる。

いすず「言えなかった。両親には今も(当時摂食障害だったことを)言えない」(E)

アガタは《自分も××していたころ⁵、摂食障害があった》(F)という話をした。《親戚では、

5 授業時間内の検討順としてはいすずより前にあたるが、この最終授業では、いすずばかりでなくアガタも、自らにとって重要かつ切実な意味を持つ過去の体験をトピックとしていた。上記授業記録(1)中の《自分も××していたころ、摂食障害があった》(F)は、その体験(××)についての語りを補足し、いすずの話につなぐ形で、述べられている。××の具体的な内容については、本稿の論を進めるにあたって必要とは言えないため伏せる。

伯母がすでにそれで入院していた。両親はそのせいでひどく消耗して、だから両親には摂食障害のことを言えなかった。My parents would not bear another blow like that. でもなんというか、災厄の循環みたいなものはとまらなくて、私もとうとう最後には入院した。身体の、というより精神のほうの理由で》

じつは、数週間前からすでに、誰がどのようなテーマで活動を用意するか、ということは、それぞれの申し出のもとに決まっていた。いすずが発案し担当する予定であったのは「摂食障害」とは異なるテーマのはずだった。が、ひとつ前の授業(私が、これは「あの実践だ」と確信した回である)が終わったあと、彼女は「変えてもいいですか？」と真剣な表情で尋ねてきた。いいですよ、と私は答えている。なぜテーマを変えたいのか、その場で質問することはしなかった。授業時にも誰に尋ねられたわけでもないまま(A)、いすずは、過去に自分がこの摂食障害に苦しんだことを告げている。

きっかけになったのは、「男の人(にとって)の(女性の)理想の体重」を告げる「雑誌」(B)と、「クラスメートの男の子たち」(C)の言葉だ。ともに異性からの視線である。いすずは、苦しんでいた頃それを誰かに言えたか、とアガタに尋ねられ(D)、「言えなかった」し、「両親には今も言えない」(E)と答えている。

フィールドノートの枠外に、私はこの部分から線を引いて、「なぜここで話すことができた？」と大書していた。「ここ」とは教室である。学期の終了後、約半年を経た後のインタビューで、いすずに、それを尋ねた。人は、たとえば、自らの性的指向や性自認について明らかにすることなくLGBTQについて語る事ができる。それと同様に、摂食障害というテーマを出すにしても、個人的な経験を明かすことなく、語ることはできたはずだから。

高校生だった当時、周囲のほとんどの人には言えなかったこと、両親には今でも言えないこと、おそらくは大学の同級生もほぼ誰も知らないことを、いすずはなぜ、あの場で明かしたのか。摂食障害をテーマにしたというばかりでなく、その設定の理由として自身の過去に触れることまでして——誰にも無理強いされているわけではないのに——なぜあの場で、議論の俎上に載せることができたのか。

いすず：先生ふくめ…その…生徒のみんなも、どんどん授業をしていくなかで、たぶんすごい…こう…何かを言ったことに対して否定されることが、ないなって思ったんですよね。たとえばすごい、みんなが…何かに対して意見を言ってるなかで自分だけちょっと英語もよくわからないし質問（議論の焦点になっている問い）も何だったっけなってなってるときに、あんまりこう…すごく単純な答を出しても、うんうん、ってわかってくれて。そういうことだったり、あと授業内で扱うトピックが、けっこうその…なんだろ…CMを見たときありましたよね（差別的であるなどの理由で取り下げになったTVコマーシャルを分析するという活動を指している）。ああやって…なんだろ…（長い沈黙）…いろんなトピックを（教室ですでに）見て、なんか隠すことがないっていうか、きっと何を言っても受け入れてもらえるというかたぶん真剣に聞いてもらえてそれについての意見をくれるんだろうなって思って…たんですよね⁶。

ここでいすずが摂食障害をテーマとして持ち出せた理由として挙げているものは、互いに深く関わるものながら2点ある。ひとつは、引用部分後半に出

ている「いろんなトピックを（教室ですでに）見て」というものだ。この教室では、性、差別、ゼノフォビア、表現の自由など、センシティブなテーマを扱い、様々なトピックを見た。幾つかは、“safe differences” (Doerr & Lee, 2016, p. 123) とは言えない、通常ならば（数年前のクラスのように）激しい対立を招きかねないがためにタブーとされがちなトピックだった。

私は、教室でのセンシティブなトピックのタブー化は、同時に、ほかにも教室で議論してはいけない何か、話題として避けるべき何かがある、という隠れたメッセージを伝えるものだと考える。この教室では、通常ならば避けられるセンシティブな（この場合には「論争上にある問題」あるいは「タブーのトピック」としての色合いが強い）テーマを扱うことで、隠れたメッセージを緩和している。そのことが、（自身にとって「切実な」テーマである）摂食障害に向かい合おうとするいすずの行為につながったのかもしれない。

そして同時に、センシティブで、激高や対立を招きかねないテーマを扱ってきたからこそ、そこまでの15回の授業で、私たちは慎重に言葉を選び、重ねてきた。「否定されない」「真剣に聞いてもらえる」という、教室を共有する他者の真摯な態度と他者からの尊重が、いすずの挙げたもうひとつの点だった。この2点目がおそらく、いすずが自身の過去に触れた中心的な理由であったと思われる。

下記の授業記録（2）は、（1）の直後にあたる部分である。

授業記録（2）

沈黙

いすずの次の質問

—あなたにとっての ideal な appearance とは？

カイは、「自分は simple man で、of course

6（ ）は本稿筆者による

I need to take safety measurement だけど、外見に多くは望まない」(A) と、はじめた。

「Safety measurement?!」アガタと私の声が重なる。

カイは、「もし何かあって、彼女が倒れたら、自分が抱きかかえて運ばなきゃいけない。でも、重すぎたら運べない。その点で、あまりにも重すぎる人は safety measurement から外れるのでだめだろう」と言う。「誰だって年をとる。外見は変わる。でも、内側にあるものは、ちがう」(B)

いすずはここで、「あなたにとっての ideal な appearance とは？」と尋ねている。口火を切ったのはカイだ。カイは、「自分は simple man で、of course I need to take safety measurement だけど、外見に多くは望まない」(A) とはじめた。

授業の際には私は気づかなかったが、いすずとアガタは、一連のやりとりにおいて、女性である「自分自身の」appearance について意識し、話しているように思われる。一方カイは、少なくともここでは、男性である「自分自身の」ではなく、女性として想定されるパートナーの appearance について語っている。いざという時に自分が助けることができないようではいけない、という safety measurement への顧慮を別とすれば、外見に多くを望むことはない、と言う。なぜなら、「誰だって年をとる。外見は変わる。でも、内側にあるものは、ちがう」(B) からだ。少しの沈黙の後、いすずは、最後の問い “What is beauty?” を投げかける。

授業記録 (3)

いすず「My last question. “What is beauty?”」

うーん、という感じでアガタが身をおこし、椅子にもたれ、それからまた前傾姿勢にもど

る。ゆっくりと (アガタが) 言う。

「以前私は、完璧にメイクアップをしてからじゃないと外に出られなかった」

「いま、make up の道具を持ってさえない」

「以前、他の人からブスだと言われデブだと言われ、それがつらかった。でも、make up したって、その人たちが私を大事にしてくれるわけでもなかった。自分が病気になっただけ。Beauty は、私は、いない」(A)

カイ「さっき (授業記録 (2) 中の下線部 (B) を意味する) も言ったように、beauty は内側のもの。外見は年とともに変わる。でも内面はちがう」

私「内面は不変、ということ？」

カイ「ちがう。内面も変わるけど、どうしても悪いほうに変える必要がある？ 良くしていくことができる。Beauty is how you portrait yourself to others.」(B)

なるほど、という感じで、みんなが息をつく。姿勢が少し動く。

アガタがいすずに、「What do you think?」とたずねる。「What do you think beauty is?」

いすずは、しばらく黙りこんだあとで——その時点でもう授業終了予定時刻を 50 分近く過ぎていたけれど (C)、だれもなにも言わずに待つ。

いすず「If I think I'm beautiful, I'm beautiful. If the other person thinks this other person is beautiful, this other person is beautiful. If I think I'm beautiful, (even) if the other says “No, you are NOT beautiful”, I'm (still) beautiful. YES. Yes, I'm beautiful.」(D)

自分に言い聞かすように、と聞こえた。ゆっくりと、ひとつひとつ。

私はここで、クラスを切り上げた。

「Do you have similar courses in the next semester?」アガタが(私に)たずねる。ない、ということに答える。

「You like this course a lot」とカイ。

「Yes, this course suits me.」とアガタ。

カイ「Yeah, we can discuss important things that we can't discuss easily outside.」(E)

アガタ「Oh, I sometimes start this kind of topics but...」(手で激しく払いのけるそぶり。同時に身体をよじる。払いのけられたのはアガタのほうだ、ということを示すように) (F)

カイ「Not easy, yeah?」(G)

アガタがいすずに、なんか食べる?とたずねる。○○(学食)に行く?とさそう。

アガタは「美しさなどいない」(A)と言い、カイは「美しさとは他人に対してどのように自分自身を描き出すかということだ」(B)と答えた。最後に、アガタから同じ問いがいすず本人にも向けられた。かなり長い沈黙があった。私は顔を動かさないようにして、目だけで時刻を確認したことを覚えている。その時点でもう授業終了予定時刻は50分近く過ぎていたが、誰もがじっと待っていた。

いすずは、「自分が美しいと思えば自分は美しい」と言った。とてもゆっくり。ひとつひとつ、自分に言い聞かせるように。「他人が私にあなたは美しくないとっても、それでも私が自分を美しいと思えるなら。そう、私は美しい」(C)。

「男の人(にとって)の(女性の)理想の体重は38kg」という雑誌、「クラスメートの男の子たち」の「最近太ったんじゃない?」という言葉。いすずはそうした他者の言葉によって不当に判定の対象とされ、そうした他者の視線を内化することで自らを「理想」的ではない人、「太った」人、という「格下げされた他者」(Williams, 1991)の位置に置き、摂食

障害を経験したと言えらるだろう。そのいすずが、「私が自分を美しいと思えるなら、私は美しい」と宣言している。

実践研究論文で参加者の外見について述べることは、まったく一般的ではないが、敢えてここで、私の目から、いすずの外見がどのように見えていたか、ということについて触れておきたい。私は、いすずの高校生の頃を知らないが、大学入学時のいすずは、人目を惹くほどの端正な顔立ちに見えていた。口数は少なく、立ち居振る舞いは静かだ。率先して口火を切ったり目立つ役柄に手を上げたり、というタイプではない。身だしなみにも化粧にも挙措動作のひとつひとつにも、細部まで気をつかう。表情はあまり動かさず、注意して内面を外にさらけ出すことのないよう抑制しているような印象を受けていた。その彼女が、輝く何かをほとぼしらせながら、今、迫りに満ちた言葉をつむいでいる。

いすずはここで、“I” = 「私」を、すでに今この場にいる自分自身という意味で使ってはならず、「今の私が美しい」と言っているわけではない。いすずが今、この場での自分自身を美しいと思えるかどうか、ということについては、言及されていない。ここでの“I”は、「個々人は」というほどの意味だ。しかし、同時に、この「個々人」である“I”は、いすず自身もまたそうあり得る“I”を、潜在的可能性としてのいすず自身を示してもいる。

私は、圧倒されながら、クラスを切り上げた。“What is beauty?”は、いすずの提出した最後の問いだったし、「美しさ」への三人三様の答を出せたこと、それを共有できたことが、この実践の頂点だと思ったから。

アガタが席を立ちながら、来学期も同様の授業があるのか、と私に尋ねた(E)。このクラスで扱ってきたようなテーマは、日常の場でそう簡単に持ち出せるものではないことが、しかし意味あるものとして受け入れられていたことが、いすずへのインタ

ビュー（前述）ばかりでなく、このアガタとカイのやりとり（F, G）からもうかがえる。

その時から約半年後、いすずは、インタビューに答えるなかで、この時のことを「すごく覚えています。最終回がいちばん…記憶にあります」と言った。そして、この日のことを日記に書いたのだと、教えてくれた。

いすず：（日記を）読みますね。（中略）「ラストの授業で、eating disorderについてプレゼンをした。自分の話もした。（中略）私が親にも友達にも言えなかったことを言ったこともあって、アガタが、メッセージをしようなんでも言ってほしい、と授業のあとに言ってくれた。泣きそうになった。」

あとき、いすずは「崖っぷち」の向こう側に、立っていたのだと思う。正しさによって他の誰かに突き落とされたのではなく、ひるむことなく怯えることなく、自らの意志で自分の足を踏み出していった結果として。そこはもう泥沼などでは決してなく、その場所でいすずは、迫力のある言葉を、自分自身の尊厳を深く肯定するような「美しさ」の意味を、手に入れている。

5. 4. 「あの実践」と教師の役割

留学に行かなかった／行けなかった正規生は、すべて英語で実施されるこのクラスを、英語の運用能力を伸ばすためという目的で履修することがある。しかし、このクラスにおける教師の主要な役割を、私は、いわゆる第二言語・外語教育の場合とは異なるものと考え。「あの実践」での使用言語は英語で、私は英語教師としての養成課程は受けていない。このクラスには少数だが英語圏の出身者、あるいは英語圏の大学に正規留学中の学生や、インター

ナショナルスクールで教育を受けてきた者も数多く参加してきた。そうした学生は、私よりも自在に英語を用いる。「あの実践」の年でいえば、少なくともアガタとナエンは、私よりも熟達した英語使用者であったと思う。

私はまた、活動で扱うテーマやトピックの専門家ではなく、そうした事柄に関する知識が、必ずしも学生より多いというわけではない。とりわけ学生が持ちこんだテーマの時は、学生のほうが詳しく、また当該のテーマに思い入れを持っていることがある。ならばセンシティブなテーマを扱う教室で、教師という立場を持って教室に入る者、なおかつそうしたテーマの専門家ではない者が果たすべき役割とは何だろうか。対立が鮮明になり激化した数年前の実践と「あの実践」を経て、私がこのクラスでの教師の役割として考えていることは、現時点では4点にまとめられる⁷。

7 4点のなかに「中立的な立場をとる」「中立性を保つ」といった表現が含まれないことに関して補足する。センシティブなテーマを扱う際の教師の中立性については、批判的教育学や市民性教育の分野に数多くの先行研究が見られる。テーマについて特定の意見を持たず、対立するすべてのサイドの意見が十分に展開されるよう留意する、という中立的な教師イメージは、多くの教師に支持される（Philpott et al., 2011, p. 33）が、このイメージに対しては、幾つかの側面からの批判がある。Kubota (2014, p. 230) は、この批判を4点にまとめている。すなわち、1) 成熟した市民として、教師が、教室で開陳されたときには不適切さや合法性について指摘しなければならない意見もあること 2) 中立的であるということ自体もまた、イデオロギー性を持つ特定の政治的立場であること 3) 学生たちは教室外でも様々なメディアに囲まれており、テーマに関する特定の観点が強く形成されることがあり、そうした学生たちが教室での議論を支配するときには、教師の中立性は、すべての学生にとっての公正で深い探求を促進するわけではない、ということ 4) どれだけ努力しようと、現実的には、中立的であり続けることは不可能だということ、である。教室に特定のテーマと素材を持ち出した時点で、教師の立場が特定の色合いを持つことも確かである。Yamamoto (2020, p. 193) は、教師が完全に中立的であることも、中立的である、とすべての学生から見なされることも、現実的

- (1) センシティブなテーマについて考えることに乗りだせる活動を作ること、真摯に話のできる場を作ること
- (2) センシティブだということを理解しつつも、しかし参加者が熱くならない（憤激しない）ように、センシティブなテーマを扱うときの態度を見せること
- (3) いま議論がどうなっているのか、という状況をよく把握すること
- (4) 必要に応じて介入すること

この4点に留意したとしても、必ずしも対立が起らないわけではないことを強調しつつ、各点について詳細に述べる。

(1)については、すでに5. 3. に引用したインタビューでのいすずの言葉や、フィールドノート(3)中のカイとアガタのやりとり(E～G)が示している。そもそも、専門家でなければセンシティブなテーマについて語れないというはずはない。私は、「私たちには不安なしに周囲にある諸々の表象を探索する自由が必要」だ、と述べるコーネル(1998/2001, p. 25)に同意する。コーネルの議論は性に関わる分野でなされたものだが、性に限らず他の様々なセンシティブなテーマにおいても同様のことが言える。様々なテーマ、トピックは、それらをセンシティブだと感じる者——専門家であろうがなかろうが——の存在に深く関わり、私たちの精神を揺らすことがある。しかし、そうした事柄について「不安なし」に「探索」し、真摯に話し合える場所は、やはりそれがセンシティブだからこそ、容易に

には不可能であることを指摘している。これらのことから、私は教室で「中立的」であることよりも「公正」であることを目指した。なお、テーマに関して自分から意見を言うことはなかったが、聞かればそれが他者に影響されつつも限定された私という個人の視点と立場からのものであるということを明らかにしたうえで、短く答えた。

は手に入らない。

その(1)に連動しているのが(2)で、数年前の対立の激化した実践では、教師＝私には、これがうまくできなかったということになる。(2)を考えるにあたって参考になるのは、Stradlingほか(1984)の“enablers”というコンセプトだ。Stradlingほか(1984, p. 107)によれば、教室で扱うセンシティブなテーマについては、“experts”ではない教師も、“enablers”に、すなわち「テーマに関する専門的な知識というよりも、適切な学習経験を提供することができる人、言い換えれば、『正しい答』よりも問うべき『正しい問い』を知る人」に、なることができる。

5. 2. に述べたように、私は、対立の激化した実践以来、自分にとっても他者にとっても正解となるもの(ex. LGBTQは通常の状態である／治療が必要な病態である、という主張のどちらが正しいのか?)を見つけだすことよりも、各自に自分自身の「当たり前」から距離をとらせ、「当たり前」を問い返させることを、強く意識するようになっていた。それゆえに同時に、どこまで突きつめていくかということ、参加者ひとりひとり次第という色が濃くなっていった。

各自の意志と決断を尊重する姿勢を、私＝教師は、至るところで見せようとした。たとえば差別的だなどの理由で批判され取り下げになったTVコマーシャルを視聴し分析する時には、事前に、その視聴が学生たちにとっても不快なものや攻撃的なもの(実際にはoffensiveという言葉を用いた)に感じられる可能性があること、そのため欠席ないし中座しても出欠席のカウントなどにおいて問題は無いことを伝えるようになっていた。また、答えたくない／答えられない質問があったときには、無理に答える必要がないということ、たびたび明示するようになった。また、とくに踏み込んだ問いについては、必ずしも答を求めることはせず、「～について考え

てみていいかもしれません」といった程度の示唆にとどめるようになった。

いすず：先生もいっしょになって進んでる感じ

が、あたしは楽しかったです。いっしょになって見つけて行ってる感じがして。先生も、あのとき生徒のみんなから出た話のなかで自分が気になることを聞いて、なんか流れが。なんかこう自由に、生徒たちが、生徒たちの流れで、自由に。先生が用意してくれたトピックのなかで、広くこう、泳いでる感じが気持ちよかったな、って。

いすずはインタビューのなかで、「あの実践」では「先生もいっしょになって進んでる感じ」「いっしょになって見つけて行ってる感じ」がした、という。同時に、「生徒たち」は「自由」だった。

皆にとっての正解を見つけるよりも、自分自身の「当たり前」から距離をとらせ、「当たり前」を問い返すような問いを問うこと。しかし同時に、どこまで踏み込んでいくかということについては、各自の意志と決断を尊重すること。そのような態度を見せ続けること。それが、現時点での私が措定する“enablers”のあり方である。“experts”が学生に向かい合い、知識やスキルを伝授する人とするならば、“enablers”は学生とおなじ方向を向き、進もうともがく人だ。

(1)と(2)の連動と同様に、(3)と(4)も関係しあっている。(3)は、いま議論がどうなっているのか、という状況の把握につとめること、(4)は、必要に応じて介入することだ。そうした介入を数多く行った場面を、最終回よりも一回前の授業記録から抜きだす。これまでに本稿で引用した最終回の授業記録とは異なり、授業時間内ではなく(時間内にも多少のメモは残したが)、ほとんどの部分は(メモをもとに)終了直後に記したものである。

この場面での議論のテーマは“cheating in relationships”だった。テーマの提案者は、カイである。

授業記録(4)

カイはまず、“cheating in relationships”について、“should we forgive…?”とはじめた(A)。私がすぐに気づいたのは、それぞれが“cheating in relationships”に対して持つ行為のイメージが大きく異なる(B)ということだった。

それでも、定義を訊いてみると、“betray your partner”あたりで、簡単に一致してしまった(C)。ではどういうactがそれに該当するのか?(D)

私はたくさんの例を挙げ、また学生たちにも挙げてもらい、それぞれのlimitをさがした。メンバーはみんな、売買春もダメという点では一致したうえで、カイは、結婚している人が配偶者以外の人と出かけるのもダメ(romanticな意図の有無にかかわらず)ということだった。なお、結婚前にはpartnerもいないので、betrayは存在しえない、という。

いすずは、結婚していてもしていなくても、パートナーがいる場合で、そのパートナー以外の人とgoing outすることは、その先に続こうという意図がなければcheatingとは言えない、と言った。(ここでアガタから、going outの意味について確認があり、datingではなく、たとえば食事、という程度のことだといすずは説明した)

アガタがいすずに、だいたいおなじ、と同意した。加えて、相手がヘテロセクシャルな女性あるいは男性のホモセクシャルな友人であれば同じベッドに寝るのもOKと言った。

チェンは、互いに友人と見なしている仲間ならば、自分と相手の性的指向にかかわらず、

いっしょにねむるのもシャワーをあびるのもあり、という。

これでは、should we forgive といっても、想定される内容があまりにちがう。

それにあわせて、「この(“should we forgive …?” という問いにおける) we とはだれか?」(E) ということを私は尋ねた。We は、betrayed individual なのか、それとも society なのか。また、どのような状況であっても —たとえば forced marriage とか— ゆるす / ゆるさない、は “betrayed” のほうの人が、あるいは社会が決めるべきことなのか (F)。

カイはこのテーマに関する問いのリストを自作しており、その冒頭の質問は「我々は関係を裏切った人をゆるすべきか?」というものだった (A)。学生たちはそれぞれ答えはじめたが、私には、それぞれが何を「関係の裏切り」と捉えるのかが異なっているように聞こえた (B)。そして、学生たちは、その差異に気づかないまま、話を続けているようだった。そこで定義を訊くと、「パートナーを裏切ること」といった答で、皆がうなずきあう (C)。しかし、それは、「関係の裏切り」のほとんど同語反復にすぎない。

そこで、私=教師は、具体的にはどのような行為が「裏切り」なのかを尋ねている (D)。上記授業記録 (4) に見られるように、学生たちの想定する内容は大きく異なっていた。いすずとアガタは比較的近いが、romantic な意図なく「出かける」ことでも「裏切り」と捉えるカイと、互いに友人と見なしている仲ならば「いっしょにねむる」ことや「シャワーをあびる」ことさえ「裏切り」とは考えない、というナエンの考えは、かなり遠く隔たっていると言える。

どのような行為が「裏切り」なのか (D)。そして

ゆるす/ゆるさない「我々」とは誰か (E)。ゆるす/ゆるさないは、どのような状況にもあてはめられる答なのか (F)。私は矢継ぎ早に介入を行っている。そのどれもが、問いの前提を —カイにとっての前提ばかりでなく、学生たち各自がその問いの前提をどう捉えるのかということ — 明るみに出そうとしているように思われる。

この議論は授業終了予定時間を20分以上超過しても終わらず、続きは最終授業に持ちこされた。

授業記録 (5)

この日の議論は、カイの “How should we prevent people from cheating?” という問いではじまった。

アガタが、“Well, as cheating is NOT a crime,” とはじめる。「個々人として (A)、自分や自分のパートナーが cheat しないように努力できることはある。たとえば意図的に、relation に高い優先順位をつけること。ときどき私たちはそれをしたくないけど、それでも、だけど社会的には何もできない (B)。だって、cheating は crime ではないから (C)」

私(とくにアガタに向かって)「You started your comment by saying cheating is not a crime. But in certain countries, cheating IS considered as a crime (D) .」

カイ「その通り。私の国では, cheating は religious law によって crime とされている (E)。Death penalty はまずないにしても、牢には入れられるし、とても painful な刑が執行される」

アガタ「え!! でも…… (牢に入れる, painful な刑を執行するといった処置が) 文化的なこと、 というのはわかるけど、それは私がこれまで暮らしてきた場所ではゆるされない (F)。人間が人間を愛する気持ちはとめて

はいけない」(G)。

カイ「婚姻関係の外であっても人に惹かれる気持ちが起こるのは自然発生的なこと。でもそれを見せたり、行動を起こしたりすることは自分の意志でふせげる」(H)。

カイの「どのようにすれば、人々は裏切りをふせぐことができるのか」という問いかけに対して、アガタは、個々人として (A) という場合と、社会として (B) という場合とを分けて答えた。これは、前の回での教師＝私の問いかけ (授業記録 (4) の (E)) を受けて発言された可能性がある。

アガタは、社会としては「裏切りは犯罪ではない」(C) ため、「何もできない」(B) とした。ここで、教師＝私は、「犯罪と見なされる国もある」ことを告げる (D)。カイが、自分の出身国でもそうであることを言うと (E)、アガタは驚き、一応の理解を示しつつも「それは私がこれまで暮らしてきた場所ではゆるされるされない」(F) と言う。

コーネル (1998/2001, p. 80) は、人は「自身の価値の完全にオリジナルな源泉であることは現実には不可能」であるうえに、自分自身が「慣習的な道徳性を吸収している度合いを知ることすらできない」と述べる。その意味で、アガタ、カイの両者がここで、双方がこれまで生きてきた場所での cheating の社会的な位置づけを参照していることは、いわば当然の反応なのかもしれない。それでもふたりは、自らの外部に主張の源泉を置いて「自分の国／生きてきた場所ではこうだから／このように決められているから、これが正しい」という言い方をしてはいない。アガタの「人間が人間を愛する気持ちをとめてはいけない」という宣言も、カイの「(そうした気持ちは自然発生的なことだが) それを表に出すかどうかは自らの意志次第」、つまり行動がなければ逸脱はないという主張も、ともに信念の表出ではある。しかし数年前の LGBTQ に関する激しい対立時とは

異なり、いずれも相手の信念を否定しようとはしていない。

6. おわりに——「あの実践」と言葉の学び

いま、あの教室を思いだそうとするとき、「交響詩」という言葉が浮かぶことがある。通常、第二言語、外語学習においては、単語の学習とは、その外延的意味を知り使えるようになることを意味する。しかし「あの実践」で私たちが語り合い重ねあったのは、たとえば「愛国心」、「美しさ」、「cheating in relationships」の持つ内包的意味だった。そのゆえに私は、「あの実践」に参加した学生にとって——英語の習熟の程度に関わらず——、そこに言葉の学びはあったものと捉えている。教師という立場だった私もまた、学生たちのおかげで学んだ。それは、激しい対立を招きかねないトピックについて、相容れない考えを持つ人とともにどのように問うことができるかということについての学びと、言葉を、個人的で繊細で可変的な意味を持つものとして扱うことについての学びである。

私たちは、過去から続いてきた時間の中に生きている。過去において、「何々とは何々である」と提示されてきた意味やそこに付随する価値を、言葉によって掘り崩し、転換させていくなかで、未来にむけて、「私たちが既に形成している自己から、何か新しいものを作り出すさまざまな可能性 (コーネル, 1998/2001, p. 118)」が芽生えていくのではないか。「あの実践」で私たちが体験しつつあったのは、この「何か新しいものを作り出すさまざまな可能性」を見出すプロセスだった、と私は捉える。「美しさ」は、その内包的意味においては、「不要なもの」にも、「自分をどのように他者に見せるか」ということにも、「自ら決める」ものにもなり得る。そのどれかが優れているというわけではなく、互いを否定する

わけでもない。それらは響きあいながら、語らうように、歌うように、私たちが共有した時間のなかにあった。

文献

- 新井久容 (2020). 国際問題と〈個人的な経験〉を結びつける — 学習者が主体的に考えるための教育実践『早稲田日本語教育実践研究』8, 29-43. <http://hdl.handle.net/2065/00073318>
- 有田佳代子 (2007). 日本語教室における「論争上にある問題」(controversial issues)の展開についての試論 — 「日中関係の悪化」を例として『リテラシーズ』3(1), 113-130. <http://literacies.9640.jp/vol03.html#n1>
- 欧州評議会 (2016). 『言語の多様性から複言語教育へ — ヨーロッパ言語教育政策策定ガイド』(山本冴里, 訳) くらしお出版. (原典2007)
- 萩原秀樹 (2015). デリケートなトピックをどう扱うか — 性をめぐる日本語授業の実践を事例として『日本語教育実践研究フォーラム報告』http://www.nkg.or.jp/pdf/jissenhokoku/2015_S3_hagiwara.pdf
- コーネル, D. (2001). 『自由のハートで』(石岡良治, 久保田淳, 郷原佳以, 南野佳代, 佐藤朋子, 澤啓子, 仲正昌樹, 訳) 情況出版. (原典1998)
- 関口涼子 (2015年1月14日). 「許す」と「赦す」 — 「シャルリー・エブド」誌が示す文化翻訳の問題『SYNODOS』<https://synodos.jp/international/12340>
- ピラー, I. (2014). 『異文化コミュニケーションを問いなおす — ディスコース分析・社会言語学的視点からの考察』(高橋君江, 渡辺幸倫, 訳) 創元社. (原典2011)
- 松澤和正 (2014). 「研究的臨床実践」の可能性と試み — 生きていることのエスノグラフィーに向けて『スポーツ社会学研究』22(2), 39-52. <https://doi.org/gzqg>
- 三代純平 (2014). あとがき — 希望をつなぐ. 細川英雄, 三代純平 (編) 『実践研究は何をめざすか — 日本語教育における実践研究の意味と可能性』(pp. 343-346) ココ出版.
- 三代純平, 古賀和恵, 武一美, 寅丸真澄, 長嶺倫子, 古屋憲章 (2014). 社会に埋め込まれた「私たち」の実践研究 — その記述の意味と方法. 細川英雄, 三代純平 (編) 『実践研究は何をめざすか — 日本語教育における実践研究の意味と可能性』(pp. 91-120) ココ出版.
- 柳瀬陽介 (2018). なぜ物語は実践研究にとって重要なのか — 読者・利用者による一般化可能性『言語文化教育研究』16, 12-32. <https://doi.org/gzqf>
- Berg, W., Graeffe, L., & Holden, C. (2003). *Teaching controversial issues: A European perspective*. CiCe Thematic Network Project.
- Byram, M. (2003). Introduction. In G. Neuner, L. Parmenter, H. Starkey & G. Zarate (Eds.), *Intercultural competence* (pp. 5–14). Council of Europe, Language Policy Division.
- Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship: Essays and reflections*. Multilingual Matters.
- Byram, M., & Zarate G. (1995). *Young people facing difference: Some proposals for teachers*. Council of Europe Pub.
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers*. Council of Europe.
- Castellotti, V., & Moore, D. (2002). *Social representations of languages and teaching*. Language

- Policy Division, Council of Europe. <https://rm.coe.int/social-representations-of-languages-and-teaching/1680872d02>.
- Doerr, N. M., & Lee, K. (2016). Heritage language education without inheriting hegemonic ideologies: Shifting perspectives on “Korea” in a weekend Japanese-language school in the United States. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 10(2), 112–126. <https://doi.org/gzqc>
- Haynes, J., & Murriss, K. (2008). The ‘wrong message’: Risk, censorship and the struggle for democracy in primary school. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 19(1), 2–11. <https://doi.org/f3f2vt>
- Hess, D. (2008). Controversial Issues and Democratic Discourse. In L. Levstik & C. Tyson (Eds.), *Handbook of research in social studies education* (pp. 124–136). Routledge.
- Kalnberzina, V. (2000). Latvian module: Understanding ‘social identity.’ In M. Byram & M. T. Planet (Eds.), *Social identity and european dimension: Intercultural competence through foreign language learning* (pp. 109–125). Council of Europe Pub.
- Keysar, B., Hayakawa, S. L., & An, S. G. (2012). The foreign-language effect. *Psychological Science*, 23(6), 661–668. <https://doi.org/f35pt7>
- Kubota, R. (2014). “We must look at both sides”—but a denial of genocide too?: Difficult moments on controversial issues in the classroom. *Critical Inquiry in Language Studies*, 11(4), 225–251. <https://doi.org/gzqd>
- Nelson, C. (1999). Sexual identities in ESL: Queer theory and classroom inquiry. *TESOL Quarterly*, 33(3), 371. <https://doi.org/cqf49h>
- Philpott, S., Clabough, J., McConkey, L., & Turner, T. N. (2011). Controversial issues: To teach or not to teach? That is the question! *The Georgia Social Studies Journal*, 1(1), 32–44.
- Stradling, R. (1984). Controversial issues in the classroom. In R. Stradling, M. Noctor & B. Baines (Eds.), *Teaching controversial issues* (pp. 1–12). Edward Arnold.
- Stradling, R., Noctor, M., & Baines, B. (1984). An overview. In R. Stradling, M. Noctor & B. Baines (Eds.), *Teaching controversial issues* (pp. 103–116). Edward Arnold.
- Williams, P. J. (1991). *The alchemy of race and rights*. Harvard University Press.
- Yamamoto, S. (2020). “The Sea”: Benefits of discussing controversial issues in second/foreign language teaching. In N. M. Doerr (Ed.), *The global education effect and Japan: Constructing new borders and Identification practices* (pp. 191–231). Routledge.
- Yulita, L. (2017). Competences for democratic culture: An empirical study of an intercultural citizenship project in language pedagogy. *Language Teaching Research*, 22(5), 499–516. <https://doi.org/gmwkxb>
- Zarate, G. (2003). Identities and plurilingualism: Preconditions for recognition of intercultural competences. In M. Byram (Ed.), *Intercultural competence* (pp. 84–119). Council of Europe, Language Policy Division.
- 謝辞：実践に参加し、記録の論文での使用を許可してくれた、いすず、アガタ、ナエン、カイに深く感謝します。きっとこのメンバーでなければ実現しなかった瞬間が幾つもありました。

Article

Walk to the other side of the cliff edge:

A practitioner's research into a communication class focusing on sensitive topics

YAMAMOTO, Saeri*

Yamaguchi University, Japan

Abstract

This article is to explore a university communication class in which both international and domestic students participate and discuss topics in English, a second language for most of the participants. The topics discussed in this class are/can be sensitive ones; xenophobia, euthanasia, liberty of expression, plurilingual communication, gender, refugees, LGBTQ and misogyny. The purpose of this article is to offer a thick description of some classroom moments including intensive reflexivity and the participants' emotional and relational processes, so that the readers can use it as a "resource" to face sensitive topics in their second/foreign language class. This article also discusses the teacher's role when they are not a specialist of the topic itself but specialized in second/foreign language teaching.

Keywords: EFL/ESL, collaborative learning between international and domestic students, controversial issues, conflict, teacher's role

Copyright © 2021 by Association for Language and Cultural Education

* *E-mail:* yamamoto.saeri@gmail.com

論文

ある日本語学校経営者の学校や役割に対するまなざし

学校に対するまなざしの変容に関する語りを中心に

岡田 菜弓*

(大阪大学大学院言語文化研究科)

概要

日本語学校の経営者たちは日本語学校の運営で重要な役割を担っており、彼らの他者や事象をどのように見ているのかというまなざしが教育現場に影響を与えていることは予想されるにもかかわらず、実際に彼らが日本語学校や日本語教育をどのようにまなざしているのかについては、日本語教育研究においては現在まで言及されてこなかった。そこで本研究においては、ライフストーリーから、経営者が日本語学校をどのようにまなざしているのか、その影響はどのようなものなのかを理解しようと試みた。そして、本研究においてはある日本語学校の経営者であるBさんの語りから、Bさんの学校に対するまなざしの形成や周囲の教員との対話による変容、それに伴う事業承継の決定、また、Bさんの保持している役割に関する自認について記述した。最終的に、それらの記述をもとにBさん自身のまなざしが、一連の経営行動にどのように影響を与えたのかを解釈した。

キーワード：日本語学校運営、ライフストーリー、アントレプレナー、現在と過去との一貫性、
役割アイデンティティ

Copyright © 2021 by Association for Language and Cultural Education

1. 研究動機

現在、日本国内における定住外国人数は年々増加しているが(法務省, 2021), 外国人受け入れ初期段階において重要な役割を担っているとメディアによって指摘されているのが、日本語学校である(西日本新聞, 2020; FNN プライムオンライン, 2020)。なぜなら、日本語学校は、日本語教育だけではなく、高等教育機関への予備教育機関としての役割(文,

2018)や難民支援(日本経済新聞, 2017), 就職支援(USEN-NEXTGROUP, 2019)といった役割も担っているからである。これら日本語学校の運営および事業継続で重要な役割を担っているのが、日本語学校の経営者たちである。日本語学校の経営者たちは学生の募集, 教員の確保, 施設管理, 予算の配分等を行い、日本語学校における教育事業継続の責任者となるため、経営者の判断やその決定要因となる彼らの価値観は、日本語学校全体に影響を与えることが予想される。つまり、経営者の判断の要因となる価値観は、教室内、ひいては教員や学習者にとって

* Eメール: yamao_glssgow@yahoo.co.jp

無関係なものであるとは言い切れないのである。実際に、人々が他人や事象、社会をどのように見るのかということは「まなざし」と呼ばれ、日本語教育においてもその影響は観察されている(中川, 2011; 中野, 2014)。そのため、日本語学校を構成する重要な視点として、日本語学校経営者のまなざしも考察を行う必要があると考える。しかしながら、日本語学校経営者が日本語学校や日本語教育をどのようにまなざしているのかについては、同じく日本語学校の重要なアクターである教師(佐藤, 三代, 2019)や学習者(チン, 2020)のまなざしが、主に質的研究によって明らかにされているにもかかわらず、言及はされてこなかった。

一方で、日本語教育研究において日本語学校経営者が全く描かれてこなかったわけではない。教員にまなざされる客体化された記述ではあるが、経営者たちの記述は存在する(牛窪, 2013; 有田, 2016; 清水, 2019)。ただし、共通して教員らの葛藤原因になるネガティブな存在として描かれてきている。日本語教育におけるまなざし論について論じた中野(2015)は、ある客体に対する一方的なまなざしは、固定化した関係を生み、相手を対象化し、まなざされる者にとっては恐怖や暴力を伴うものとなると述べていることから、日本語教育において経営者の描かれ方がネガティブなものになる要因として、教員側からのまなざしのみで描かれ、経営者側の思考や事情に関しての記述が薄いことが挙げられると考える。このことから、日本語教育研究における経営者に関する記述は公平性が保たれているとは言い難い。

そこで、筆者は経営者からのまなざしを明らかにするために、数名の日本語学校経営者に対して、日本語学校経営に関する経験を中心に、幼少期から現在までのライフストーリー調査を重ね、語りを収集してきた。ライフストーリーとは個人が生活史上で体験した出来事やその経験についての語りで、特別

な会話形態としてのインタビューを通して語られ、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, 小林, 2005)。日本語教育においても、多くの関係者の語りがライフストーリーによって記述、分析されている。日本語学校経営者の語りも三代, 佐藤(2019)において、ライフストーリーで調査分析が行われている。しかし、三代, 佐藤(2019)は、箱根会議と言うイベントに対する参加者集団の語りに対してライフストーリーを用いており、経営者個々人の人生のストーリーに対する調査分析はいまだに行われていない状況である。

こうした問題意識のもと、筆者が調査を進める中で、先行研究の中では対立軸で描かれている教員と対話をし、彼らの意見に耳を傾けたことをきっかけに、長年保持していた学校に対するまなざしに変容し、学校の事業承継を決めたという特徴的な語りを行ったBさんに出会い、本研究では注目をする事とした。Bさんの学校に対するまなざしはいったいどのように形成され、変容はなぜ起こり、その後Bさんや学校はどうなったのかという疑問を中心に、本研究では考察を深めていきたい。そして、経営者という日本語学校をまなざす一視点に関する事例を紹介することで、言語文化研究に新たな視座をもたらすのではないかと考える。

2. 日本語学校経営者の語りの必要性

2. 1. 日本語学校の概要と日本語学校における経営者の位置づけ

本研究で取り上げる日本語学校と日本語学校経営者について整理する。本研究における日本語学校は、法務省告示機関のことを指す。法務省告示機関とは、「出入国管理及び難民認定法第七条第一項第二号の基準を定める省令の留学の在留資格に係る基準の規定に基づき日本語教育機関等を定める件」に

て指定された機関のことである。そして、法務省告示機関を設置する者について、日本語教育機関の告示基準解釈指針（法務省，2020）は条件として、必要な経済的基礎を有することと日本語教育機関を営営するために必要な識見を有することを条件として挙げている。しかしながら、経営者が校長等の学校のどの役職に就くかについての条件はない。そのため、ある人物が校長と経営者を兼ねる日本語学校もあれば、理事長や事務局長等が日本語学校の経営を担うこともある。このように個々の日本語学校の経営者の位置づけは多様であるため、本研究においては日本語学校経営者の定義を「日本語学校の資金計画の意思決定および資金管理を実行する者」とした。

2. 2. 言語教育で問われるべき学校経営者論

日本語教育研究の中では注目がされていない日本語学校経営者のまなざしであるが、サッチャー政権に代表されるような新自由主義により、市場原理が教育に持ち込まれたイギリスやアメリカ、イスラエルといった国々の学校の長のまなざしが、彼らの学校運営の行動に影響を与えていることは、様々な研究成果によって指摘されている。特に注目されているのは教育者としての倫理観と学生確保のためのマーケティングの実施状況に関する矛盾である。学生確保に必要なマーケティングの実施状況は地域によって差があり、解釈は一貫しておらず、教職員とマーケティングの手法やビジョンが共有されていない（Foskett, 1998；Hanson, 1979）。しかしながら、共通したマーケティング・イデオロギーがないにもかかわらず、多くの学校では組織的なマーケティング活動の一部とみなされる行動を行っている可能性があることが示されている（Hanson & Henry, 1993）。このような校長たちの矛盾した行動に関する先行研究を受けて、イスラエルの校長たちのマーケティング

に対する意識とその行動を調べた Oplatka（2002）は、校長たちがマーケティングに対してイギリスをはじめとする他の先進諸国の校長と同様に嫌悪感を示し、否定的であるにもかかわらず、学生確保のためにマーケティングの重要性を認識し、生徒や保護者のニーズに積極的に対応をしたり、口コミを駆使したりとマーケティング行為を行っているという実態があることを明らかにした。そして、これら校長たちの矛盾した意識と行為を「contradictory dualism（矛盾した二元論）」と名付けた。つまり、校長たちはマーケティングの重要性を認識しつつも、マーケティングという市場的な行動を行うことに対して教育者の倫理観として抵抗があり、全体として一貫性のないマーケティング活動につながっていると指摘したのである。

一連の研究は、教育サービスの費用を利用者ではなく政府が負担する一方で、当事者間に交換関係がある「準市場」（兎山，2004）と呼ばれる市場において起こった事象に関する研究である。対して、本研究が対象とする日本語学校はサービス費用を利用者が負担する「市場」における私教育であるため、同じ学校の長と言う立場であっても、日本語学校経営者と先進諸国の学校の校長との役割に差異があることは想像に難くない。しかしながら、上記のような「教育者である私はこうでなければならない」といった学校の運営者の自身に対するまなざしが、運営行動に対して影響を与えているという報告は、経営者のまなざしが学校運営に影響を与えているのではないかと考える本研究においては示唆的である。

また、言語教育の研究においても、実践研究はなされていないものの、第二言語学習が実施される学校をはじめとするコミュニティの運営や経営は、教室内、ひいては第二言語習得に影響を与える重要なファクターであることは指摘されている（Douglas Fir Group, 2016）。

以上の議論を踏まえ、言語教育の場を創造、運営

し、教室内活動については学習者や教師に影響を与える経営者に関する知見の蓄積を行うことは、言語教育研究の更なる発展において問われるべき重要な研究視点であると考えます。

2. 3. Bさんのライフストーリーに注目した理由

本研究において、日本語学校経営者のまなごしの理解を試みるが、中野(2015)は、日本語教育においてまなごしを解明することの意義として、まなごしを可視化してこそ、人は初めて自らの持つイデオロギーや、社会の慣習、歴史、言説などとの関係から形成される個人の矛盾や葛藤に対峙できるためとしている。この意義に基づいて本研究を進めるならば、一般化を目指さず、ある特定の人物の語りを丁寧に考察し、その語りの背後に存在する様々なファクターを理解することが、本研究には求められていると考えた。そこで、本研究においては、1980年代から日本語学校の経営者の立場にあるBさん1名のライフストーリーに注目し、その語りを研究対象として研究を進めていくこととした。

Bさんと学校の概要であるが、Bさんは40年前自身の理想とする教育を行うために日本語学校を創設した。その学校を、Bさんは長年自身の引退とともに閉校する意向であった。しかしながら、その意向を教員に伝えたところ反対にあい、対話を行う。その対話の中で自身の学校に対するまなごしを変容させ、教員の意向に沿う形で学校の事業承継を決めたという経緯がある。Bさんは学校を創設し、所有していることからオーナーであるとはいえ、一部会計管理はBさん以外の方も担当している。ただし、月末の資金繰りを主体的に行い、最終決定権が自身であることを認めているうえに、学生獲得等の戦略部分に関しても主体的に立案・実行していることから、本研究の日本語学校経営者の定義である「日本語学校の資金計画の意思決定および資金管理を実行

する者」に該当すると考える。また、Bさんには学校以外に個人的な資産があり、赤字の際にはそれらの資産を投入することもできる経済的基盤がある。Bさんの学校の規模はBさんの希望で学生数が100名前後と小規模で、教員のほとんどを常勤雇用している。そのため、「まあ小さい学校だからね、まあどうしてもファミリーになってきますよね。」(3回目のインタビューより)とBさんが語るように、教員や学生との距離感が近いことが特徴として挙げられる。

本研究でBさんのライフストーリーに注目した理由は、2点挙げられる。1点目は日本語学校経営者も意識変容することがBさんのライフストーリーから見えたことである。日本語教育において、教師の意識変容に関しては、教師の成長に関する研究として様々な研究がなされている(小澤、丸山、2011;古川、2016;三枝、2016)が、経営者の意識変容に関しては日本語教育においては管見の限り報告がなされていない。しかし、ベンチャー企業の経営者が対象であるものの、経営者が他者との対話によって意識変容をし、その後の運営行動が変化したという報告はなされている(伊藤ほか、2016)。このことから、日本語学校経営者に関する研究においても、日本語学校の運営実態が経営者の学校に対する意識変容によって変化するという事象が観察できるのではないかと期待した。

2点目は、Bさん自身の役割に対する語りが、筆者が収集している他の経営者の語りから逸脱していることが挙げられる。Bさんと同じく日本語教師を経て、日本語学校経営者になったある日本語学校経営者は、自身の役割を「経営者の責任って事業、まあ学校の場合だったら事業継続だとか、その発展とかってというのがあって」と語っている。このような「経営者」として学校を「発展」や「事業継続」しなければいけないという語りの傾向は、筆者が収集した他の研究協力者にもみられるとともに、筆者もそ

の役割をすぐに理解できた。しかし、Bさんは自身の経営行動や学校を共に「道楽」という特徴的なレトリックを用いて表している。そして、「道楽」というレトリックを示しつつ、学校の発展、継続に対して長年否定的であったことを語りの中で表している。また、まなざしが変わり事業承継を決めたのも学校に対する「道楽」以外のまなざしである「社会の公器」が存在することに気づいたからだと述べている。つまり、「道楽」という特徴的なレトリックを用いて、Bさんは他の日本語学校経営者が表明していない学校像や自身に対する役割を表明していたのである。この「道楽」や他者の視点を獲得することで得た新たなまなざしである「社会の公器」というレトリックが表出するものを探求することで、他の経営者の言説から逸脱する語りを行う人物の語りの背後にある他の経営者や社会が保持する規範意識を描くことができると考える。もちろん、本研究だけでは完結はしないが、本研究を端緒として他の経営者の規範意識とそれらから距離を取るBさんの語りを比較検討することにより、日本語学校の経営者が支配的に保持している「経営者」としての規範意識や置かれた立場の認知を明らかにすることができる。それによって、言語文化教育に携わるある特定の人々が所持する規範意識やそこから作り出される論理性を示すことが可能になり、言語文化教育の更なる理解・発展につながる事が予想される。以上の点から本研究では、Bさんの語りに注目をし、研究を進めていく。

2. 4. リサーチクエスション

以上の議論を受けて、本研究ではBさんの語りを以下3点の疑問を中心に記述・考察することとした。

- (1) Bさんが語る「道楽」や「社会の公器」というレトリックは学校に対するどのようなまなざしを表すのか。また、「社会の公器」のまなざし

しはどのようにBさんに知覚され、影響を与えたのか。

- (2) Bさんが語る「道楽」というレトリックは、Bさんのどのような役割を表しているのか。
- (3) Bさんのまなざしは経営行動にどのような影響を与えたのか。

3. 研究手法

3. 1. ライフストーリーに対するアプローチ

本研究は、「道楽」や「社会の公器」というレトリックで表されるBさんのライフイベントや経営者としての長年の経験で構築され、変容した自己の役割や学校に対するまなざしがどのようなものなのかを探求することを目的としている。そこで、本研究ではBさんのライフストーリーのインタビューをストーリーとして考察することとした。インタビューをストーリーとして考察するという事は、トランスクリプト化したインタビューの記録自体をライフストーリーとして考察するという事であり、トランスクリプトを直接引用し、その語りの意味を考察することが特徴である(三代, 2015)。以上の先行研究を受けて本研究では、インタビューで表出したレトリックや出来事はインタビューの場で構築されたストーリーであるとみなした。ストーリーとは、やまだ(2000)が定義をした「2つの出来事を結び付けて筋立てる行為」という意味で捉えた。そして、本研究ではインタビュー中に語られた複数の出来事やレトリックを見出したうえで、どのようにBさんがそれらの出来事やレトリックを筋立てて、説明するかを中心に考察を行った。以上の研究手法の特徴から、本研究では4.の結果部分を記述する際には、適宜トランスクリプトを提示しながら、記述を行う。本研究で複数の出来事やレトリックを見出す際には、桜井, 小林(2005)を参照して行った。具体的な

表1. 調査概要

対象者名	経営者になった経緯	実施日	時間	実施場所	方法
Bさん	日本語教師から	2018/11/11	2:34:35	Bさんの学校の教室	対面
		2019/4/4	1:50:05	Bさんの学校の教室	対面
		2020/12/13	1:43:55	Zoom	オンライン

手順としては、まず語り手がよく使う言葉やカテゴリーを洗い出して語りの基本概念を把握し、それらの言葉が登場するテキストのフレーズや段落にコードをつけるコード化を行った。典型的な分析例としては、よく使用する言葉として「道楽」や「社会の公器」を抽出し、「道楽」が登場する「もう楽しく私がやりたいと思うことをやろうと思ってhh。そう思ってるんで、もう道楽で始めた。だから、お金も出せるわけよ、道楽だからね。別に、で、だ、だからまあそういう意味では道楽で始めたわけだから。まあ道楽仕事だったわけよ。」という段落に対しては、「Bさんの楽しみの『道楽』としての学校」というコードをつける作業を行い、考察作業に移った。

3. 2. 調査概要とデータの記述

Bさんに対するインタビュー（表1）は、3回行い、1回につき103分～170分であった。録音は、ボイスレコーダーで行った。インタビューデータは逐語録を作成し、Bさんに確認を行ってもらっている。また、初回のインタビューの際に口頭で研究協力はいつでも撤回できること、論文等で投稿する際には事前に原稿を見せ、了承を得てから発表することを伝え、研究協力の同意を得ている。

インタビューデータの文字化ルールは表2の通りである。本論文体裁の都合上、本研究の主題に関連していると筆者が判断した部分を中心に記述したため、データ中に【中略】も含まれる。

表2. 文字化ルール

[]	筆者注
h	笑い声
アルファベット	固有名詞

3. 3. 筆者の構え

本研究を考察するにあたって重要となる筆者の構えを記す。筆者は2016年に非常勤講師として日本語学校に就職する。当初勤めていた日本語学校の経営者は奮闘していたものの、経営者自身が理想とする学校を作り上げることはできていなかった。これが本研究につながる筆者が日本語学校の経営者に興味を持ったきっかけであった。その後、継続的に日本語学校で非常勤講師を勤めながら、大学院に進学をする。Bさんとは2018年に学会を通じて知り合い、研究協力の承諾を得る。筆者から見るとBさんは業界の大先輩に当たり、Bさんの学校も素晴らしい教育を行っている学校であると筆者は認識しているため、筆者にとってBさんは敬愛の対象である。新型コロナの影響で休職を余儀なくされた筆者に対して、Bさんは気にかけてくださり、筆者にとって大きな救いになった。ただし、「経営者」と一言で表現される人にも、新たなアイデアを具現化する、組織として大きくする、計画を実行するといった様々な役割があるにもかかわらず、筆者は組織を発展させ、継続させるといった経営者の役割をインタビューの中で強調していた。Bさんに対してもこれらの役割を期待していた筆者は、これらの役割を否定するBさんに戸惑いを隠せず、インタビューに食い違いが生じる場面もあった。

4. 日本語学校設立の経緯と学校に対するまなざしおよび自身の役割

本章においては、Bさんが大学在学中にアメリカに留学し、日本語教師となったのち、帰国後の日本の社会に再適応にすることに困難を感じた「リバーカルチャーショック」の経験や、「リバーカルチャーショック」の中での気づきをもとにした学校の創設までの経緯を描き、その経緯によってもたらされたBさんが「道楽」と筆者に表明をした学校に対するまなざしおよび自身の学校内での役割について、語りを示しながら記述を行う。そして、学校に対するまなざしの変容をもたらした教員との対話、その対話を契機とした事業承継の決定と現在に関して、さらに記述を行い、Bさんの学校やBさん自身に向けるまなざしを考察する。

4. 1. 留学経験をもとにした異文化間教育の重要性の気づき

Bさんは学部生時代、アメリカの大学に留学をしていた。そして、アメリカでの教員の研究の一環として日本語を教えるように頼まれ、日本語教師を始めた。これが、Bさんの日本語教師としてのキャリアスタートだった。Bさんにとって、アメリカでの生活は自由で、ハッピーなものであったが、日本に帰国後は大人として思ったことを率直に述べるできない社会に苦悩したと述べている。そして、Bさんは、日本への再適応がなかなかうまくいかず、日本の社会に対して嫌悪感を抱く「リバーカルチャーショック」になってしまう。リバーカルチャーショックの原因として、Bさんはストレートな物言いをしてしまい、様々な人々と衝突を繰り返したからだと考えている。アメリカでは受け入れられていた振る舞いも、文化移動によって日本では衝突の原因となっていることに苦悩する中、Bさんは

目的達成のためには移動先の文化に合った振る舞いをするのが重要であることに気づく。また、文化ごとに振る舞いを変化させることは、単に嘘を述べていることとは異なるということにも考えが行きつく。そして、そのような能力を高める、文化移動や異文化接触における人間形成に焦点を当てた言語教育が重要であると考え、このような教育を行う日本語学校を開校することを思いつく。以下、データ①は自身が理想とする教育について語った後に続けて述べた語りである。

【データ①】

B：でも、一番最初学校作ろうって思ったのは、そういう風に文化を移動する、要するに文化間移動っていうことに対する人へのインパクト。それから、そこの中で自分が暮らしていくっていうこと。勉強して、暮らしていくっていう人と関係を作っていくっていう風に、その言語はかわりを持つ。でも、戻ってきた時も、それはまた関わりを持つ。そういう文化間移動と言語と発達。このことについて、やっぱり、あの、どうしてこれからどんどん増えるであろうから。どうしていくのかっていうことを、教育の文脈の中で実現する必要があるし、考える必要があるっていうのが学校作ったわけ。だから、私の個人的な体験かもしれないけど。で、じゃあ、人と言語の関係はどうなっているのかっていうのは、まあもう一回その当時習ったことを、もう一回。あっそうだそうだ、こういう哲学においては、このことをあの、あっ、この理論は多分このこと言ってるなっていうので、もう一回その勉強し直して。うーん、で、あっこれは習ったことよねっていうのもあるし、まあ、あのーまあうちの祖父も研究者だったから、まあそういうような本もたくさんあるし。まあ、聞いていることもたくさんあるしで、もう一回その

理論的なこともあの一練り直して。それでまあ
学校を

筆者：まっ具現化して。

B：うん。だっていうのうのが、こう7、8年経った
時かな。で、これがある、だからそういう意味
ではなんとなく作ったわけ hh。

(2回目のインタビューでのデータ)

日本語学校を開校するという考えの発端は、リ
バースカルチャーショックという個人的な体験か
らだが、上記の教育を可能にするために、Bさんは
様々な教育理論を学んだ。そして、7～8年後、日本
語学校をBさんは開校する。しかし、7～8年間苦勞
し、教育理論を作り、開校しているにもかかわらず、
その開校に関してはBさんは筆者に対して「なんと
なく作ったわけ hh」と述べている。開校までに7～
8年もかけたにもかかわらず「なんとなく」という
のは矛盾した表現である。この矛盾した表現は、「教
育の文脈の中で実現する必要があるし、考える必要
があるってというのがあって学校作ったわけ。」とい
う語りからも分かるように、Bさんにとっては文化
移動や異文化接触における人間形成に焦点を当てた
言語教育を考え、行うことが最優先事項であり、学
校を作るというのはそれを叶える手段に過ぎないとい
うことを筆者にユーモアを交えつつ表明している
と考える。このBさんにとって文化移動や異文化接
触における人間形成に焦点を当てた言語教育を行う
ことが最優先であるという姿勢や冗談交じりの語り
口は、インタビューの中で一貫して見られ、後述す
る「道楽」を読み解く上でも重要な視点である。

4. 2. 自身の「道楽」としての学校

Bさんは文化移動や異文化接触における人間形成
に焦点を当てた言語教育は重要であると考える一方
で、この考えは自身の経験を発端としており、その

経緯から学校を創設したという考えがあるため、B
さんは長年自身の学校をユーモアも交えて「道楽」
であると捉えていたと表明している。Bさんが語る
「道楽」は、自分の疑問を解決するために行う個人的
な活動やその手段としての組織という意味がある。

【データ②】

筆者：例えば雇われオーナーであったら、まあその
首を挿げ替えるだけですけど、どうしてもワン
オーナーってなると次の世代ってというのが、な
かなか大変ですよ。

B：その点は、まあね、うん。私ももともとはね、あ
のまあ道楽で始めたことだし。まあ自分の道楽
が終わる時には学校を閉じて、で、うちの先生
を高一い給料で、いろんないい学校にもうあの
もらってもらおうと思ってたの。

(2回目のインタビューデータより)

Bさんから「道楽」という表現が出たのはデータ
②からである。この会話の直前まで教員にオーナー
シップを持って学校を引き継いでほしい、また後継
者育成も始めていると語っている。そして、筆者は
ワンオーナーであるBさんに対して、後継者育成の
大変さに同情心を示した。それに対して、Bさんは
「もともとは」としたうえで、「道楽」というレトリッ
クで学校を創設した動機がBさんの個人的な思いで
あったことを筆者に示している。そして、個人的な
思いが学校が存在する理由であるとBさんは捉えて
いるため、Bさんが引退すれば学校はなくなり、教
員には転職先の学校をあっせんするつもりであった
と語っている。

その後、教員との話し合いの末に、学校の存続が
決まったという対話をし、その段階まで後継者育成
を考えていなかったことに筆者は戸惑う。筆者とし
ては、経営者というのは自身の作った組織を永続さ
せることを当然望むものだと思っていたからであ

る。その戸惑いが明確に示されているのが、下記データ③の冒頭である。

【データ③】

筆者：じゃっもうここの段階の時には、その一次、次の世代のこととか。

B：もう全然考えてないの。もう楽しく私がやりたいと思うことをやろうと思ってhh。そう思ってるんで、もう道楽で始めた。だから、お金も出せるわけよ、道楽だからね。別に、で、だ、だからまあそういう意味では道楽で始めたわけだから。まあ道楽仕事だったわけよ。

(2回目のインタビューデータより)

データ③から分かるように、筆者がBさんに対して学校に対するまなざしに変容する前の事業承継に関する認識を聞いた際には、変容する前は考えていなかったとBさんは明確に否定している。その上で、「道楽」というレトリックを使用したうえで、学校は自身が疑問に思っていることを解決するという、個人的な思いを実行する場であるからこそ、学校の赤字を自身の資産で補填するといった行動ができたのだと示している。そして、データ④は震災によって生じた赤字を自身の資産で補填したというBさんの語りに、筆者があいづちをした後のBさんの語りである。

【データ④】

B：だからまあまああの結構個人でお金出してる人もいるんじゃないって思うんだ、ワンオーナーの学校で。だから、もう、私は、ほら、もう、出発点がさあ、その道楽だから。そのあんまりおっきなことはちょっと言え道楽で始めた学校とかって書かれるとちょっと誤解がある。

筆者：も、も、もうちょっと、そのなんですかね。まああのーなんですかね、えーっと、そのまあ

B先生の意思を、えーっと、形にする、具現化する学校であったと思っていたが、みたいな感じの言い方ですかね。なんですかね。

B：【中略】なんで異文化間教育っていうのかとか、文化移動なぜ考えるのかとか、言葉のこと、なぜそんだけ言うのかっていうのは、自分がその生きてきた経験がそこにすごく大きいわけよね。で、それで、だから、えっと、うちの学校の基本的なベースになってる理念とか、そういうような自分の経験とそれに様々で学習したことを足して、ある程度そういうことを昇華させて、基本にしてあるわけね。だから、そういう意味では、理論的ベースもその自分の経験から出発したことなんだけど、それはこういうことじゃないかっていうことで、昇華させてこの学校を作ったので、そういう意味では、その学校という部分としては、まあまあある程度まともだと思っただけど。でもこの行為自体が、は私にとってはまああの道楽だったからだから道楽っていうとどうも、ちょっと誤解されると困るので。あの、まあ、あの、まあちょっと違うなっていう。

筆者：はい、表現を変えます。

B：うんうん、ど、ど、道楽は、行為は道楽なんだけど、中身についてはものすごくちゃんと考えられている。サイエンスに。

(2回目のインタビューデータ)

データ④でBさんは、「道楽」という単語が誤解されないかを気にしている。そして「道楽」という単語の使用は、学校の存在が自身の個人的な経験が出発点であるということを言い表すために使用したレトリックであることを、改めて筆者に対して示している。そして「行為は道楽」としたうえで、対比する形で教育の中身に関しては「サイエンス」と表明し、学校はBさん自身の主観だけで作り上げたも

のではないことを明確に主張している。この「行為は道楽」という表現から教育の中身を作り上げる行為をBさんは楽しみとして捉え、その行為の遂行は個人的なものであるため、赤字が生じた際には、個人の資産を投入することで解消するという考えにつながったのではないかと、本研究では解釈をした。

4. 3. 自身の役割への認識

4. 2. までは学校に対するまなざしとして「道楽」というレトリックを使用していたが、「道楽」というレトリックは自身の役割に関しての語りでも用いられている。Bさんへの2回目のインタビューで、学校の中でBさんはどのような役割を担っているのかを筆者が尋ねた際に、「発展」や「事業継続」を目指す経営者像を自認しているのではないかと考えていた筆者に対して、そのような経営者意識はなく、「支払いの時に自身を経営者かとも思うが、ほとんどアイデンティティとしてはない」と語るBさんに、筆者は戸惑う。3回目のインタビューにおいては前回のインタビューを踏まえ、筆者はBさんが経営者としての役割を自認していないことを認めたくえて、ほかにどのような役割を認識しているのかを尋ねたのがデータ⑤である。

【データ⑤】

筆者：で、一連のお話聞いてて思ったんですけど、やはり、先生は、その前もありましたけど、経営者としてのアイデンティティがほぼないと。キャッシュフローの時だけ出てくるわみたいなお話をされてて、やはり、その、まあ、先生も教員であると思うんですけど、どちらかという研究者よりなのかなって今思ったんですけど、アイデンティティとして。

B：別に研究者ではないと思うよ。研究者ではないけど、実践をやっついこうと思ったら、どっか

で研究的な発想を持ってないとそれはできないでしょ。研究的な発想も持ってないと、ただべたっと実践だけって研究っていうかその実践をどこかでメタ認知したり、あるいは見直すって言うこと必要ですよ？

筆者：うん

B：ていうことは必要だと思うけれども、まあそれも研究と呼ぶのかどうかあれだけど。もう、あの、ディシプリンの中でやるような研究っていうようなのはまた違うし、実践研究みたいな枠でもないし、うーんどちらかと言うと、自分たちのやっているこれでいいのかっていうことを、どこかで見直していったり、あるいは何か授業なりなんかやる時に、私はどちらかと言うと仮説をもって出発しろっていうのが、あのうちの先生たちにもお願いしていることで、それはつまり何かうまくいかなかった時に、あの迷った時に帰ってくるところがないとね、迷いっぱなしになるじゃない先生たち。だから、あれなの旅行に行くのに出発点がわからないままだと、どこに帰ったらいいのかわかんないんじゃないですか。で、中間点があって学校までは正しいのかなっていう、ここが間違っていたのかなっていうここがうまくいかなかった。だから、どこかで仮説をどこかで持ってて仮説を別に検証するわけじゃないけど、あんまりにも思い付きっていうよりもある程度の仮説を持って、モノを始めましょうねっていうのがまあうちの方針でもあるので。だから、そういうような、うん実践者っていう意識でもないかな、なんだろうね道楽者hh。道楽。

筆者：経営者でもないんですもんね。

B：あんまりそういう発想でもお金のことだからキャッシュフローとか月末になると私って経営者なのかもって思う時があるけど。でも、まあね、なんとかなるかもってどこかで思ってるか

ら。でも、ならないかも。ならない時はしょうがないかもみたいな、結構ざくざくないいい加減ですよ。もうちょっとね、やっぱりね、ちゃんとしたほうがいいと自分でも思うのよね。でも、あんまりそういうの興味ないっていうか、あんまりにもなんかうーん、なんかね。なんかあんまり楽しそうじゃないねっていう感じ。

筆者：楽しそうじゃない？

B：うん。その経営者としてね、何とかいろんなね、細かいこと見ていたりとか。うん、そういうのはねあんまり楽しそうじゃないじゃない？なんかね。うーん。

(3回目のインタビューデータ)

データ⑤でも分かるようにBさんは、自身の役割に対して明確な答えを持っていない。そのため、筆者が提示をした「研究者」やBさん自身で提示をした「実践者」も仮説を立てて検証するような実践をしていることから、Bさんは自身の役割として否定している。そこで、自身に合致する役割として再度「道楽」と言う概念を示した。これは、「ある程度の仮説を持って、モノを始めましょうね」という語りから、自身が興味を持った教育的課題を仮説検証しながら進める人ということを表していると考えられる。ただし、支払いをする際に、自身が経営者の役割の一部を担っているのではないかと認識していることは認めている。その一方で、Bさんが認識している一般的な経営者の仕事である、数字を細かく見るという行動はしていないため、Bさんは自身を経営者とは認めていない。また、そのようなことに対して興味を湧かないことも示している。

そして、自身のことを経営者ではなく、「道楽者」となぜ答えるのかを、一般家庭出身の歌舞伎役者と対比をしながら語り始める。データ⑥はその語りの導入に対して、筆者が大きくなつた後の語りである。

【データ⑥】

B：そういう何かが好きでって、突き詰めてプロになるっていうのは、もう道楽以上のことなわけですよ。で、歌舞伎が好きでいつも見に行っていて、親に連れられて見たところがあって、で、私はそこまでのプロになるっていう気もなく。あの、あの普通の道楽やってるだけだから。だから、ビジネスとしておっきくしてどうとかみたいなのこの境地に行かないわけ。うん、道楽でうん、これはなんか面白そうだし、やっとうみみたいな。やりたいわみみたいな、そういう道楽の形ね。

(3回目のインタビューデータ)

データ⑥の「道楽」はデータ③で示している疑問に思ったことを解決する行為やその行為を行う学校という意味ではなく、「プロ」の対比として使用されている。Bさんは、何か好きなものを突き詰める人を「プロ」、好きだけで止まっている人を「道楽」と区別している。Bさんが語る「プロ」の経営者は、「ビジネスとして順調に事業を成長させる人」というものがあり、同時にBさんはそのようなことに自身は興味がないため、「プロ」の経営者ではないと語っている。Bさんは2. 3. において述べたように、経営者としての役割を担い、活動を行っているにもかかわらず、「経営者」として自身を位置づけることを拒否し、距離を取っている。この語りの意味について、本研究では、二つの解釈ができる考える。一つ目は「自虐」で、二つ目は「ビジネスとしておっきくして」というビジネスとしての成功を願っている経営者が存在するという踏まえた発言であることから、「ある種のプロ経営者に対する皮肉」である。一つ目の自虐に関しては、自身がプロの経営者らしいふるまいを避けていることに対して、自身を卑下し「道楽」と自身を位置づけたと考えることができる。二つ目の他者に対する皮肉

は、日本語学校の経営者たちの中で、Bさんとは違いプロの経営者として活動している人たち、つまり細かい数字を見て、合理的に学校経営を行っている人達を指し、彼らとは違い数字よりも教育を優先する姿勢を明確にするために「道楽」という表現をあえて使用したと考えられる。しかしながら、本研究のデータにおいてはこれらいずれの解釈が明確な答えであるかは示すことはできないため、Bさんがプロの経営者像と自身の役割は距離があることを表明するために「道楽」と自身を評したという結論のみを示すこととする。

4. 4. 「学生が来た時に学校がなかったらどうします？」

上記の通り、Bさんは長年自身の学校を個人的な経験をきっかけにして誕生したものであると捉えていた。そのため、自身の思いが存在理由であるならば、自身の引退とともに閉校するものであるとも捉えていた。しかし、そのような考え方は、学校の存続を望む教員らの反対にあう。そして、「学生が来た時に学校がなかったらどうします？」という言葉がBさんの学校に対するまなざしの変容のきっかけとなった。下記のデータ⑦は後継者育成を始めたきっかけを筆者が聞く場面からである。

【データ⑦】

筆者：は一後継者をその次の世代を作ろうって話したのは、もう5年前ぐらいからってことだったんですか？

B：まあ10年、まあ5年が、そうね5年か、10年ぐらい前かな。で、その後継者を作ろうじゃなくって、その学校は私で終わるつもりでいたから。だけど、それいいんですかって言って。だから、あの子たちのずるいのはさ、学校を残しましょうとか言わないわけよ。ねっ、なぜ残す必要が

あるかって、学生が来た時に学校がなかったらどうします？って言って。

筆者：hh, グサッとくる。

B：そうグサッと。そう、そういう風に考えたこともなかったなっと思って。

(2回目のインタビューデータ)

データ⑦から分かるようにBさんは教員から再訪する学生という存在を提示され、彼らのことを考えるのであれば、学校を存続させるべきではないかと提案される。この一連の教員との対話を回想する中で、筆者の「グサッとくる」という提示に対して、Bさんは同意を示したうえで、教員から提示されるまで、卒業し、再訪する学生のために学校を残すという考えはBさんの中には全くなかったと、付け加えている。

Bさんは再訪する学生のために学校を残すということは教員との対話まで学校を残す動機としては考えていなかったものの、学生がまた戻りたいと思えるような教育を行ってきたということは他の語りの中でも認めている。つまり、Bさんにとって「再訪する学生」という存在は優先順位が高い存在であり、その存在を出されるとBさんは反論が難しくなってしまうのである。そのことを教員側もある程度把握しているうえでの発言であるとBさんは考えているため、Bさんは教員たちを「ずるい」と評していると考えられる。また、データ⑦でBさんは「あの子たち」と教員を呼称している。3回目のインタビューの際に、その点について筆者が質問をすると、Bさんは「先生方」と言うべきだったと後悔の念を述べている。ただし、筆者はこのとっさの単語に代表される経営者であるBさんと教員との密接な関係が、Bさんが教員からの要望に耳を傾け、教員の要求を叶える要因になったのではないかと考える。

4. 5. 「社会の公器」となっていた学校

「学生が来た時に学校がなかったらどうします？」という言葉によって、Bさんは自身の学校が個人的な疑問を解決する場から、他者から存続を望まれている一定の社会性を保持した存在になっているのだと、学校に対するまなざしを変える。データ⑧は存続を決めた後の話を促す筆者に対して、改めてその新たなまなざしの意外性をBさんが示すところから始まる。

【データ⑧】

筆者：存続させるという

B：ていうか、その帰って学生帰ってきて、学校なかったらどう思いますっていう風に考えたことがないから。だからえっ！みたいなhh。あっそうだね、みたいなね。だって私は私の目線でしか物考えてないから。私が必要だと思うから作った、でこれでいいと思ったから辞めて。私たち引っ込むから当たり前のことなんだけど。それがあある言葉を変えてと言うんなら、そのBさんの学校が私個人のものから、ある社会性を持ったってということなんだろうと思うわけね。うーん、あの個人的なものから、その非常に個人的な、うーん範囲の楽しみのものから、それが、ある一定の社会としての意味付けができるようにされるようになったって。その、松下幸之助じゃないけど社会の公器になったって。まあ、そういうことじゃないかなっていう。そこで、どういような認識をされるようになったってということなんだろうなと。だから、それに合うように、まあ私も変わっていかないといけないって。だから、私が変わったんじゃないって、その外から変えてくれたって。うか、変えてもらった。どう言ったらいいのかよくわからないけど、変えられたっていったら

いいのhh。

(2回目のインタビューデータ)

「学生が来た時に学校がなかったらどうします？」という言葉から、個人的な範疇であれば閉校はBさんの意思によって自由にできるが、関係者が増えたことによって、閉校は簡単にできないのだということにBさんは気づく。データ⑧でBさんはレトリックとして松下幸之助の「社会の公器」という表現を使用している。元来、松下幸之助が使用した「社会の公器」の意味は「企業は、人、土地、資源といった社会からの借りもの・預かりものでできており、また、企業の役割は、社会の足らざるところを補い、これを潤沢に作り出すことで、世の貧困を失わせるものでなければならない」(政策シンクタンク PHP 総研, 2018, p.6)ということだが、データ⑧では一定の社会性を持った組織という意味のレトリックとして使用されている。

以上のような学校に対するまなざしの転機は自身の考えによってもたらされたものではなく、データ⑧のしばらく言葉を迷ったのちに「変えられた」という表現に落ち着いたところからわかるように、教員と言う第三者によってもたらされたものであることを強調している。そして、教員のまなざしに合わせる形でBさんの学校に対するまなざしに変容したのだとBさんは示している。

4. 6. 事業承継の決定

1980年代から学校を始めたBさんは一般的には引退の時期に差し掛かっている。そのため、Bさんは学校内の人材を後継者として育成した上で、事業承継を行うことを決める。ただし、これらの判断に関してはBさんが自発的に決めたことではなく、教職員が決断したものであるとしている。データ⑨は筆者とBさんが引退時期について対話をしたのちの

データである。

【データ⑨】

筆者：あっ、もうなんですかね、Bさんの学校という学校はもう出来上がったし

B：いや出来上がってないけど、あのそれは全然出来上がってないんですよ。出来上がってないんだけど、私の努力の範疇で、私が疑問に思ったことの教育的なその仮説だとか、いろんなことまあある程度こういうことだろうなっていうことが、まあまあ私は私なりにわかったとか。あ、ある程度結論ができたので、まあ別に道楽やめてもいいなっていう感じですけど。そんなことしたらなんか卒業生困るじゃないですか、帰ってきたら学校がないのは困るでしょとかみんな散々言われて、まあじゃあまあそれだったらまあ道楽から社会の公器へっていう転換も図らないといけないかなっていう、だから道楽基準で言ったらまあ別にいいんですよっていう。

(3回目のインタビューデータ)

データ⑨から分かるように、Bさんは自身が明らかにしたい範囲についてはすでにある程度明らかにしているため、自身の教育的な疑問を解決するための「道楽」としての学校はすでに役割を終えていることを認めている。この語りから注目をしたいのは、Bさんにとっての学校の役割に関しては変容がなく、一貫して「道楽」であり続けていることである。学校が周囲の人間にとっては必要とされる「社会の公器」になったことは理解しているものの、それは他者のまなざしであり、Bさん自身のまなざしではないのである。Bさんは従来とは違う学校に対するまなざしを持ったとデータ⑧では述べているものの、それは他者の視点から見る学校の役割を認識したに過ぎないのである。つまり、Bさん自身の学校に対するまなざしは変容していないものの、他者

の学校に対するまなざしを獲得したことによって、将来的な行動を変容せざるを得なくなったのである。

そして、事業承継を決め、後継者育成を始めたBさんの学校であるが、いつ事業承継を行うのかという新たな問題が発生した。

【データ⑩】

筆者：じゃあいつ辞めるっていうのは結構難しい、け、継承の準備はちゃんとできてますけど、いつ辞めるっていう明確にどう打ち出すかっていうのは、なかなかまあ。

B：そうなんですよ、だから、私もほんとにね、あの別に、私的には今日でも明日でも全然大丈夫なんだけど。あの、それをみんなにしたら、なにその無責任なみたいなことになって、なるわけでしょ？だからうーんだからね、まあもうちょっと社会の公器としてのどういう形でどんな風にしとくかっていうことの方角性が、まあ、で、見えたていうか、私今なったらっていうところうーん、そうね、少しずつ、うん、社会も変わってくるし。そのただコロナ禍で、新しい日本語学校のその形も考えていかないといけないだろうし。で、そういう意味で転機、転換点ですよ。まあ私が辞めるとか辞めないとかそういう個人的な問題ではなくってね。

筆者：あっそうですねコロナ禍でっていう。

B：うん、コロナもあってそしてまあこれだけ日本語学校800も乱立してきて、でそしてコロナでまあ社会構造も、少し社会の産業構造も変わっていく中で、外国人っていうものの、その、あの労働者として、今後どう言う風に扱うのかとかっていうこと含めて、留学も含めてね。で、そういうようなこともあるので、まあちょっと今までとはちょっとセグメントが変わったって感じですよ。だからその中でどうしていくかっ

ていうことがある程度方向づけられーないとい
けないんだろうなと思いますよ。

筆者：それを終えてじ、まあ、事業継承というか先
生たちについていう。

B：うーん、思いますね、たぶんね。だけど、今ほ
らコロ、コロナでいろんなものがその新しく、
その今5Gとか6Gも来るだろうし、まああるい
はそのAIだとかそのあのDX時代が来るという
かデジタルトランスフォーメーションでどんな
風にモノが変わっていくかっていうこともある
し、でああいうパンデミックなことが起きたこ
とで世界的なその、あの、ありようだとか取り
組みがたぶん変わってくるでしょうしね。だか
ら、それは今まで想定してなかったわけでしょ、
されてなかった。まあ5Gがきて、6Gになっ
て、そのうーん Society5.0だかなんとかなるっ
て言っても、それって臨場感があるようでな
かったけど、今すごくあるわけですね。そう
すると、その留学にしても、地元留学みたいに
デジタル留学だったり、いろんな新しい形がで
きてくる中で、Bさんの学校だったらBさんの
学校としてそのなんだ、日本語教育っていうど
ういうものとして捉えてやってくかっていうの
は、新しいそのちょ、挑戦になるわけだから。
だから、それはまだ見えていないわけですね。
ど、どういう方向でどういうやり方で行くかっ
ていうそれは始まったばかりだから、で、ま
だパンデミック終わってないし収まってないか
ら。だからまあそこらへんのがちょっとそ
ういう意味ではあのこれからど、どうやってあ
のB先生の学校っていうものが進んでいくの
かっていうようなことをまあ方針としてね。見
えてこないと、うーんダメなんじゃないかなっ
て思いますけどね。だから、F先生もね、85歳
で現役だからね。

(3回目のインタビューデータ)

データ⑨でも示した通り、Bさんのまなざす「道
楽」としての学校の役割はある程度終えている。そ
のため、Bさんはすぐにでも経営者を辞めたいと考
えている。しかし、学校が利他的なものから、「社
会の公器」として今後継続していくためには、どの
ように進むべきなのかを決めるのはBさんの役割で
あると周囲が考えているため、方針が決まるまでは
経営者をやめることができないとBさんは考えてい
る。また、Bさんの学校の問題だけではなく、新型
コロナといった社会的な問題、AIや5Gなどの技術
革新など日本語教育を取り巻く様々な課題が断続的
に登場し、Bさんを中心としてこれらの課題に対す
る解決策を学校として決めるまで、周囲の期待から
Bさんは引退ができないと考えている。それは、B
さんの学校のためというよりも、日本語教育全体に
寄与したいためだと考えている。しかし、山積する
課題に対応する中で、辞めたいと思いつつも、なか
なか事業承継が進まないということも認めている。
また、それはBさんだけの問題ではなく、他の日本
語学校経営者も同様の状況になっているのではない
かと、Bさんは考えていることがデータ⑩から分か
る。

5. ライフストーリーの考察と今後の課 題

本章では、Bさんの学校の事業承継を決定づけた、
Bさんの「道楽」および「社会の公器」という言葉
に代表される学校に対するまなざしをとその変容を
考察するとともに、学校とともに「道楽」とまなざ
した自身の役割に関するまなざしについてもまとめ
ていく。そして、本研究の限界を明らかにし、今後
の課題に関して検討をしていく。

5. 1. 「道楽」という現在と過去との一貫性をもった学校に対するまなざし

Bさんにとって学校は、自身の個人的な経験をきっかけとして誕生した自身の疑問を解決するための手法だという認識であった。この概念をBさんは「道楽」としている。しかしながら、再訪する学生という存在を教員から提示され、学校が他者にとって組織としての継続が望まれる「社会の公器」となっていたことに、Bさんは気づき、学校の存続を決める。ただし、一貫してBさんにとって学校は、自身の楽しみの追求の結果として存在している「道楽」である。つまり、Bさんにとって「社会の公器」とは、他者が保持しているであろう学校に対する価値観をBさんが受け入れたことを端的に表明するために使用された表現なのである。また、「道楽」としての役割もデータ⑨でも分かるように、ある程度はすでに終えていると認識されていることから、Bさん自身は学校を去ることを望んでいる。この一連の語りからも明らかのように、Bさんの中で「道楽としての学校」という存在の位置づけは現在まで不変である。私の歴史の中で起きた、あるいは起きなかった変化を説明する現在と過去との一貫性 (Bamberg, 2012) においては、Bさんの学校に対するまなざしの語りは現在と過去との一貫性を示している。つまり、学校の存続、承継を決めたのは確かにBさんの学校に対するまなざしの変容が関与しているが、そのまなざしの変容は教員との対話の中で、学校が自身を考えている価値以外の価値を他者が保持していることに気づき、学校に対する新たな視点を獲得したに過ぎないのである。ただし、新たなまなざしを獲得したBさんは、そのまなざしに応える形で、学校の円滑な継続のための方針を決めるという新たな運営行動を自身に課していることが、データ⑨や⑩から読み取れる。

5. 2. アントレプレナーとしてのBさん

「道楽」という言葉は学校だけではなく、データ⑤でも分かるように「道楽者」としてのBさんという、自身の経営者としての役割に対するまなざしのレトリックとしても用いられている。このようなレトリックでBさんは自身を「自虐」または、他の経営者と自身が異なることを表明している。このように「道楽」と表されるBさんの役割はどのようなものなのか、その役割に対するまなざしはどのように運営行動に影響を及ぼしたのかを本節では考察する。

まず本研究の結論として、Bさんが表す「道楽者」というのは、不安定な状況下において、新たなアイデアを推進するアントレプレナー（起業家）の役割を言い表したものである、と解釈をした。この結論について説明をするために、まず経営学の知見をもとに、アントレプレナーの概念について整理する。

アントレプレナーという言葉には、通常2つの使い方がありとされる。1つは、新しいビジネスを創造し、組織化して運営する人を指す言葉である。もう1つは、発明やアイデアを経済的に成り立つものに変えていく人、つまり会社を作ったり運営したりするかどうかにかかわらず、革新者を意味する (Baumol, 1993)。日本語では前者は「起業家」、後者は「企業家」と表記される (磯辺, 1998)。本研究においては、Bさんは日本語学校という組織を創造するとともに、自身のアイデアを経済的に成り立つものにしたことから、両者に相当すると考える。アントレプレナーは、学校をはじめとする非営利組織においてもみられ、新しいアイデアを創造し、将来的なリスクを賭けた行動さえ見通して実行する人材とされるが、組織の官僚制化が進むと、リスクを取るアントレプレナーよりも、リスクを減らす堅実な経営者が望まれるため、組織の管理はアントレプレナーからルーティン・ワーク的な処理に長けた人材に交代し

なければならないとされる(田尾, 吉田, 2009)。

アントレプレナーの特性として Brockhaus and Horwits (1986) は達成についての欲求, 内的コントロール, リスク・テイキング, 不確実性に対する許容能力を挙げている。達成についての欲求とは, ある程度リスクのある仕事を自身の努力で達成することに満足感をもち, 結果についての情報に強い関心を持つことである。内的コントロールとは, 自らの努力や行動によって様々な出来事をコントロールできると信じている程度のこと, リスク・テイキングは適度なリスクテイクであることである。最後に不確実性に対する許容能力であるが, 不確実な状況に対する心理的な状態で, アントレプレナーは不確実な状況を歓迎し, チャレンジの意欲を起こすとされる。

Bさんはこれらの特性を発揮しているのではないかと, 語りから推察される。Bさんは道楽という概念の元, 経営が不安定になり, 赤字になった際には自身の資産を注入して対処をしているが, 一連の行動の動機は理想の教育を追求することの楽しさに還元されていることから, 達成についての欲求とリスク・テイキングの特性を発揮していると解釈できる。また, 語りからも分かるように, 日本語教育を取り巻く様々な課題に対して, Bさんは自身の学校という枠にとどまらず, 何かしらの挑戦をしたいという意欲に満ちており, 教育に対して仮説を立てたうえで課題達成することに信念を持っていることから, 達成についての欲求や不確実性に対する許容能力を保持していると考えられる。この傾向はBさんだけではなく, 他の日本語学校経営者も抱いているものではないかとBさんは考えている。

しかし, Bさんはそのような経営者の特性は, 一般的な経営者の特性ではないとしている。Bさんの述べる経営者像は, 細かい数字をチェックし, 事業の発展を望む経営者である。このような経営者像は, 田尾, 吉田 (2009) でも指摘をされている, ルー

ティン・ワーク的な処理に長けた人材としての経営者像に合致するものである。ただし, Bさんの経営者としての形は, 経営学上の多様な経営者像の一つであり, Bさんも経営学上ではアントレプレナーという一種の経営者像に合致をしていることは重ねて記述しておく。

また, Bさんは自身の考える経営者像と対比する形で, 自身のことを「プロ」ではなく, 「道楽者」とする役割アイデンティティ (Hoang & Gimeno, 2010) がある。経営者, 特に創業者の役割アイデンティティを研究した, Hoang and Gimeno (2010) は役割アイデンティティを社会が期待する一連の行動の役割を個人が担うこととしたうえで, 創設者の役割のアイデンティティには, 将来の創設者自身の行動と考えと感情に対する規範が含まれるとした。このことから, Bさんは「道楽者」という概念が表す役割アイデンティティによって, 自身が理想とする教育の達成に近づく行動をすべきという規範が形成されたと考える。そして, 赤字回収のために無理に学校を大きくする等の教育的に悪影響を及ぼしかねない運営行動を抑制している。そして実際に赤字が出た際にBさんは, 学校に自身の資産を投入するという行動をしている。このような教育に真摯に向き合うBさんの役割アイデンティティが, 筆者の目にBさんの学校が「素晴らしい日本語教育を行っている学校」と映る一因になっているのではないかと考える。

5. 3. まとめと本研究の課題

本研究の目的は, 従来教員のまなざしを通してのみ語られていた日本語学校経営者に関して, 経営者主体で描き出し, 経営者のまなざしを理解することであった。そして, 本研究においてはBさんの語りからBさんの学校に対するまなざしの形成や周囲の教員との対話による学校のまなざしの変容, また,

Bさんの保持している役割アイデンティティを描き出せたことで、一事例ではあるものの学校運営に携わる人のまなごしの変容とそれに伴う一連の運営行動を描き出すことできた。また、これらのまなごしが日本語学校における日本語教育の質を維持している一要因なのではないかということを示唆することができた。

一方で、本研究ではいくつかの研究の限界があり、それらは今後の研究の課題としたい。まず、本研究はBさんという1名の経営者の語りのみを取り上げたため、筆者の保持している他の経営者たちの語りに関して明らかにすることができなかった。他の経営者たちの語りの中での日本語学校や自身の役割に対するまなごしは、2. 3. でも記述したように他の経営者はほぼ同一の傾向を示しており、その傾向はBさんと大きく異なる。それらのデータを記述することで、他の日本語学校経営者のまなごしの理解だけではなく、日本語学校経営者コミュニティにおける日本語学校像に関するモデルストーリー（桜井、小林、2005）の記述が可能になると考える。また、より明確なモデルストーリーの記述のためには、「オーナー」「(実質的な)経営者」「オーナー経営者」「雇われ校長」等、それぞれの立ち位置やその要因も考慮すべきであると考え。今後はそれら多様な経営者に関するデータを随時記述、発表を行っていききたい。

また、本研究においてBさんは事業承継を決めたものの、日本語学校を取り囲む状況が不安定なため、アントレプレナーとしての能力があるBさんは引退することができずにいる。このような事象はBさんの語りから推測できるように、他の経営者たちも同様の状況に置かれていることが分かる。しかしながら、いくら優秀な経営者であってもいつかは引退をしなければいけない時が来る。その際に、どのような人材が引き継ぐべきなのか、どのようなタイミングで引き継ぐべきなのか、そして実際に引き

継いだ人々はどのように日本語学校をまなごしているのかは調査の対象ではなかった。1980年代後半、日本語学校は増加をし、その後淘汰をされたが、その時期に日本語学校を創設した経営者の多くは事業承継を余儀なくされる時期を迎えているため、この点を考えることは今後の日本語教育の安定的な発展のためにも必要な知見であると考え。以上2点の研究課題に関して、今後も様々な日本語学校経営者を対象に調査をしていく中で、明らかにしていきたい。

文献

- 有田佳代子 (2016). 『日本語教師の「葛藤」構造的拘束性と主体的調整のありよう』ココ出版.
- 磯辺剛彦 (1998). 起業プロセスの社会学的アプローチ——ポピュレーション・エコロジーと制度理論『三田商学研究』41(5), 39-66. <https://ci.nii.ac.jp/naid/110000955470>
- 伊藤智明, 足代訓史, 山田仁一郎, 江島由裕 (2016). 企業家による事業の失敗に対する意味形成プロセスの解明——省察的対話における語り直しとスキーマの更新に着目して『日本ベンチャー学会誌』27, 15-29. <https://doi.org/g2hh>
- 牛窪隆太 (2013). 新人日本語教師の教育機関への参加に関する考察——ナラティブ・アプローチによる事例研究『言語文化教育研究』11, 369-390. <http://hdl.handle.net/2065/38983>
- FNN プライムオンライン (2020年7月11日). 『「閉鎖するしかない」コロナ禍で日本語学校が悲鳴！留学生来日できず…来春で在籍者ゼロも【福岡発】』 <https://www.fnn.jp/articles/-/60282>
- 小澤伊久美, 丸山千歌 (2010). ある若手日本語教師の海外派遣前後の意識の変容——非母語話者日本語教師との協働に関するPAC分析インタビューより『ICU日本語教育研究』7, 33-

53. <https://core.ac.uk/reader/234712750>
- 児山正史 (2004). 準市場の概念『年報行政研究』39, 129-146. <https://doi.org/g2hg>
- 三枝優子 (2016). 日本語教育実習に参加した学生の参加過程と意識変容『大学日本語教員養成課程研究協議会論集』13, 21-30. <https://daiyokyo.com/papers/2015-2-2/>
- 桜井厚, 小林多寿子 (2005). 『ライフストーリーインタビュー——質的研究入門』せりか書房.
- 佐藤正則, 三代純平 (2020). 「職業として確立していない」言説に抵抗する語り——1980年代後半にキャリアを始めた日本語学校教師のライフストーリーから『語りの地平：ライフストーリー研究』4, 48-68.
- 清水順子 (2019). 日本語学校における非常勤日本語教師の葛藤研究——TAEによる考察『北九州市立大学国際論集』17, 59-72. <http://id.nii.ac.jp/1077/00000638/>
- 政策シンクタンク PHP 総研 (2018). 『企業は社会の公器——これからの社会をつくる企業経営とは』PHP 研究所. <https://thinktank.php.co.jp/policy/4976/>
- 田尾雅夫, 吉田忠彦 (2009). 『非営利組織論』有斐閣.
- チンティソアン (2020). 日本語学校に在学中の留学生対象の日本語教育——ベトナム人留学生のライフストーリーからの考察『国学院大学日本語教育研究』11, 82-98.
- 中川康弘 (2011). ベトナム難民2世の語りにみるバイリンガル育成の可能性——ライフストーリー・インタビュー手法を用いて『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』7, 66-86. <https://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/10944478>
- 中野千野 (2014). 言語教育におけるライフストーリー研究の意義とは何か——複数言語環境で成長する子どもを巡る「まなざし」に着目して『リテラシーズ』14, 85-101. <http://literacies.9640.jp/vol14.html#nakano>
- 中野千野 (2015). 日本語教育において「まなざし」論を語る意義とは何か『早稲田日本語教育学』19, 41-60. <http://hdl.handle.net/2065/46753>
- 西日本新聞 (2020年6月23日). 『日本語学校, コロナ禍で苦境 留学生8割来日できず』<https://www.nishinippon.co.jp/item/n/619380/>
- 日本経済新聞 (2017年8月26日). 『難民対策に新たな選択肢シリアからの留学生受け入れ本格化』<https://www.nikkei.com/nkd/company/article/?DisplayType=1&ng=DGKKZO20399780V20C17A8EA5000&scode=9983>
- 古川由美子 (2016). 日本語教師の悩みとその変容——他機関に所属する教師同士の対話の効果『言語教育研究』7, 11-21. <http://id.nii.ac.jp/1598/00001668/>
- 文朱姫 (2018). 高度外国人材育成を支える日本語学校に関する事例研究——多様化する留学生に対応した進学予備教育及び指導の在り方に着目して『移民政策研究』10, 111-128.
- 法務省 (2020年4月). 『日本語教育機関の告示基準解釈指針』<http://www.moj.go.jp/isa/content/930005393.pdf>
- 法務省 (2021年3月). 『令和2年6月末現在における在留外国人数について (速報値)』http://www.moj.go.jp/isa/publications/press/nyuukokukanri04_00018.html
- 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.
- 三代純平, 佐藤正則 (2019). 日本語学校の社会的アイデンティティ構築の歩み「箱根会議」という経験をめぐるライフストーリー『言語文化教育研究』17, 169-189. <https://doi.org/gz69>

- やまだようこ (2000) 人生を物語ることの意味——ライフストーリーの心理学. やまだようこ (編) 『人生を物語る——生成のライフストーリー』 (pp. 1-38) ミネルヴァ書房.
- USEN-NEXT GROUP (2019年7月31日). 『学校法人新井学園赤門会日本語学校グループと人材教育・人材供給事業において業務提携』 <https://usen-next.co.jp/newsrelease/2019/07/ni-akamon.html>
- Bamberg, M. (2012). Why narrative?. *Narrative Inquiry*, 22(1), 202-210. <https://doi.org/g2hk>
- Baumol, W. J. (1993). Formal entrepreneurship theory in economics: Existence and bounds. *Journal of Business Venturing*, 8(3), 197-210. <https://doi.org/d22dgv>
- Brockhaus, R. H., & Horwitz, P. S. (1986). The psychology of the entrepreneur. In D. L. Sexton & R. W. Smilor (Eds.), *The art and science of entrepreneurship* (pp. 25-48). Ballinger.
- Douglas Fir Group (2016). A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world. *The Modern Language Journal*, 100, 19-47. <https://doi.org/gfj58c>
- Foskett, N. H. (1998). Schools and marketization: Cultural challenges and responses. *Educational Management Administration & Leadership*, 26(2), 197-210. <https://doi.org/d7mxfq>
- Hanson, E. M. (1979). *Educational administration and organizational behavior*. Allyn & Bacon.
- Hanson, E. M., & Henry, W. (1993). Strategic marketing for educational systems: A guide for implementation. *Nassp Bulletin*, 77, 79-88. <https://doi.org/bqh89n>
- Hoang, H., & Gimeno, J. (2010). Becoming a founder: How founder role identity affects entrepreneurial transitions and persistence in found-
ing. *Journal of Business Venturing*, 25(1), 41-53. <https://doi.org/fp3msh>
- Oplatka, I. (2002). The emergence of educational marketing: Lessons from the experiences of Israeli. *Principals Comparative Education Review*, 46(2), 211-233. <https://doi.org/cf4cwn>

Article

A look at the school and role of a Japanese language school owner:

Focusing on the story about the transformation of the eyes on the school

OKADA, Mayumi*

Graduate School of Language and Culture Studies in Language and Culture, Osaka University, Japan

Abstract

Japanese language school managers play an important role in the operation of Japanese language schools. It is expected that their observations and events will have an effect on the educational field. Despite this, their position and contribution in Japanese language schools and Japanese language education has not been mentioned in Japanese language education research until now. Therefore, this study analyses the life story of the manager and their outlook on Japanese language schools and their influence. Specifically we look at the story of Ms. B, the owner of a Japanese language school, the formation the school, its transformation through dialogue with surrounding teachers, and decisions needed to succeed in the business; further, Ms. B described self-identification regarding her role. Then, based on those descriptions, we interpret how B's outlook affected a series of management behaviors.

Keywords: Japanese language school management, life story, entrepreneur,
coherence between present and past, role identity

Copyright © 2021 by Association for Language and Cultural Education

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

論文

教室内的における学習者の主体性

社会文化理論から見た自発的発話の分析

加藤 伸彦*

(東海大学)

概要

本稿では社会文化理論の視座の下、学習者の自発的発話を主体性に基づくものと捉え、教室談話の分析により、その発話が生起する要因を論じた。具体的には、主体性を媒介手段を用いて他者と協働的・共構築的に行動する能力と見なした上で、自発的発話を1. 参加的な自発的発話、2. 詮索的な自発的発話、3. 自律的な自発的発話、4. 専心的な自発的発話の4種に分類し、それぞれの発話が産出される過程を微視的に分析した。その結果、学習者はその過程において、自身の発話、教師の発話、自身の発話ターン、教師が取る「待ち時間」、教師によるリヴォイシング、ジェスチャー等の非言語情報、他の学習者のフィラーや発話時の誤用等の文脈上の手がかりを利用して、主体性に基づく自発的発話を行っていることが明らかとなった。

キーワード：教室談話分析、変革・創造、自身の変化、媒介手段、経験

Copyright © 2021 by Association for Language and Cultural Education

1. 本稿の目的と構成

本稿の目的は、社会文化理論の視座の下、学習者の自発的発話を主体性 (Agency)¹ に基づくものと捉え、教室談話の微視的な分析により、主体性に基づく自発的発話の分類を提案した上で、その発話が生起する要因を論じることである。

日本語教室の談話研究において自発的発話の研究はまだ「緒についたばかり」(文野, 2005, p. 62) で

* E メール : japaneselanguageandculture@hotmail.com

1 Agency は「行為者性、行為主体性」(『英辞郎 on the WEB』)とも訳される場合もあるが、本稿では楠見 (2018) による Agency の訳語である「主体性」を用いる。

あるため、現在はその種類や教師の対応などの研究にとどまり、教育理論と結び付けられておらず、その自発的発話を持つ教育的意義については論じられていない。そこで本稿では、教育理論の1つである社会文化理論に依拠し、自発的発話を持つ教育的意義を明らかにするための端緒として、上記の目的に沿って分析を進めていく。

まず、2章で社会文化理論の概要、社会文化理論から見た学習者の主体性、自発的発話の研究を概観する。次に、3章では本稿の研究課題と分析方法を、4章では調査概要について述べる、続いて、5章ではその自発的発話が起る談話の質的な分析を通じて、学習者の主体性に基づく自発的発話が生起する

要因を論じる。最後に、6章で本研究の要約と日本語教育への示唆、7章で今後の課題について述べる。

2. 社会文化理論と自発的発話に関する先行研究

2. 1. 社会文化理論

2. 1. 1. 社会文化理論の概要

社会文化理論は、ヴィゴツキー（1934/2001）の研究を起源とする人間の発達と学習に関わる理論である。社会文化理論は、現在ではバフチンの対話理論、レイヴとウェンガーの研究から始まる状況論、批判的言語哲学なども含まれる（Swain & Deters, 2007）。また、社会文化理論を生態学（ecology）と結びつける主張（ヴァンレイ, 2004/2009）や会話分析と結びつける主張（van Compernelle, 2015）もある。これらの理論や主張の共通点は、言語を個人の心的な構成物、学習を個人の頭の中で発生する認知的な過程として捉えて研究を進めるのではなく、言語を社会的な構成物と捉え、学習が行われる場面や文脈、社会といった要因も考慮に入れながら、研究を進めていこうとすることである（Swain & Deters, 2007）。本稿ではヴィゴツキーから始まる社会文化理論を基にしてはいるが、社会文化的な観点を取り入れた他の理論も適宜参考にしながら議論を組み立てていく。

社会文化理論の最も重要な主張は、「人間の精神は媒介されている（human mind is *mediated*）」（Lantolf, 2000, p. 1, イタリックは原文）と見なすことである。ここでの「媒介されている」とは、人間の行為は道具や言語といった「媒介手段（*mediational means*）」を用いて、それらの媒介手段が「行為の形成に本質的に関わっている」（ワーチ, 1991/2004, p. 29）ことを意味する。また、「媒介」という用語単体では、「自分自身に向けて、もしくはお互いに行う社会的・精神的活動、もしくは物質的世界を制

御（例えば、自発的に支配・変容させる）するために、人間が展開し文化的に構成された活動、概念、人工物を介する一連の過程（*Mediation is the process through which humans deploy culturally constructed artifacts, concepts, and activities to regulate (i.e. gain voluntary control over and transform) the material world or their own and each other's social and mental activity*）」（Lantolf & Thorne, 2006, p. 79）を意味する²。ここで言う活動（*activity*）とは、「自然的・社会的現実の意図的な変革における人間の社会的存在の特別な形態（*specific form of the societal existence of humans consisting of purposeful changing of natural and social reality*）」（Davydov, 1999, p. 39）であり、簡潔に言えば、道具や言語を媒介手段として使い、「自身の変化（*transformation of self*）」（Lantolf & Thorne, 2006, p. 215）も含め、「世界を変革・創造すること（*creating and changing the world*）」（Lantolf & Poehner, 2014, p. 40）である。

世界とは、人間個人の視点から見れば、その個人が置かれた環境・文脈である。環境とはその個人にとっての「発達の源（*source of development*）」（Lantolf & Poehner, 2014, p. 40）とされる。社会文化理論の視座から見た一般的な教育における環境とは学校であるが（ヴィゴツキー, 1926/2005）、第二言語教育にとっては教室であろう。文脈には、主に社会的文脈と教育的文脈があり、前者には「教室の設定と学習者がインターアクションする方法だけでなく、教室外の世界の歴史的・文化的文脈（*not only to the classroom setting and the ways students interact with it, but also to the historical and cultural context of the world outside the classroom*）」（Sullivan, 2000, p. 115）も含まれ、後者は「教育の過程という状況

2 Kozulin (2018, p. 23) は日常的な例として、ワインを開けるときに用いられる栓抜きがワインを開けるという行為における媒介手段であり、栓抜きは手とコルクを媒介していると述べる。

において当事者（学習者）と他者が能動的に組み立てるもの』（ヴァンレイ，2004/2009，p. 56）とされる。つまり，学習者は教室外の歴史的・文化的文脈を教室に持ち込み，教育的文脈を他者と能動的に組み立て，教室を変革・創造する活動を行うとともに，その中で自身も変化していく存在と見なされる。

上記の媒介，媒介手段，活動，環境，文脈の捉え方に基づき，社会文化理論では人間を「媒介－手段を用いて－行為する－（諸）個人（individual(s)-acting-with-mediational-means）」（ワーチ，1991/2004，p. 29），「目的（object）に向けて媒介的道具を用いて行為する存在」（楠見，2018，p. 51）と見なす。ここで言う行為（action）とは，「目標指向の行動の形で動機を具体化する（instantiate the motive in the form of goal-directed behavior）」（Lantolf & Thorne，2006，p. 216）ことを意味し，日常的な用語では「行われていること（what is being done）」（p. 217）に相当する。

社会文化理論では行為が優先的に分析される。これは人間を，「行為を通して自身はもとより，環境と接触し，創造するものとみなす」（ワーチ，1991/2004，p. 23）からである。2. 1. 2. では，その社会文化理論に基づく第二言語習得の研究例を挙げる。

2. 1. 2. 社会文化理論に基づく第二言語習得の研究例

Pavlenko & Lantolf（2000）は，媒介手段としての第二言語及び第二言語言語使用者としての心理的な変化を捉えるために，バイリンガルの作家や研究者の著作を分析し，第二言語使用時の心理面や，第二言語の習得が進むに連れ変化する内面の様子を記述している。また，教室という環境では，そこに存在する教科書や道具，席の配置などに加え，教師や学習者の話し言葉も媒介手段となる（ワーチ，1998/2002，p. 132）。上記の視座の下で行われた第二言語習得研究の例として，Ohta（2001）はタスク時に学習者が用いる方法を媒介手段と見なし，その

解明を行った。そして，媒介手段として，1. waiting（待つこと），2. prompting（促し），3. co-construction（共構築），4. explanation（説明）の4種を挙げ，1. はパートナーに十分な待ち時間を与えること，2. は単語を繰り返したり一部の音節を発話したりして，続きを促すこと，3. は言語的資料を言うことで，貢献すること，4. はパートナーが犯した間違いを説明することと述べている。

このように，社会文化理論に基づく媒介手段や，媒介手段を用いているときの心理の状態などの研究が行われてきた。それと同時に学習者が自ら媒介手段を用いて変革・創造するために行動する能力，すなわち主体性（agency）にも関心が集まるようになった（Levi & Poehner，2018）。次の2. 1. 3. では社会文化理論における主体性について論じる。

2. 1. 3. 社会文化理論における主体性

Ahearn（2001）は学術界での主体性の意味と使用方法を概観し，文化人類学の観点から主体性を「社会的に媒介された行動する能力（the socioculturally mediated capacity to act）」（p. 112）と定義する。社会言語学者のDuranti（2004，p. 453）は次の1. から3. を含む特性とする。すなわち，1. 自身の行動を制御できること，2. 世界でのその行動が他の実体（そして時には彼ら自身の実体）に影響を与えること，3. （例えば，与えられた結果に対する彼らの責任に関する）その行動が評価の対象となることである。

社会文化理論では「主体性は常に媒介されている（agency is always mediated）」（Deters，2011，p. 36）と捉えられている。例えば，Wertsch et al.（1993）は，西洋で一般的な主体性を「個人の特性（*a property of the individual*）」（p. 336，イタリックは原文）と捉える見方を否定し，「主体性は孤立した個人に自動的に帰するものではない（agency is not automatically attributed to the isolated individual）」（p. 352）とし，「主体性がしばしば分配もしくは共有される（agency

is often distributed or shared)」(p. 352) ことと「媒介手段を伴う (human agency involves mediational means)」(p. 352) ことの2つの特徴を挙げている。また、van Lier (2008, p. 171) は、主体性を「行動できる潜在力 (*action potential*)」(p. 171, イタリックは原文) として捉えた上で、個人が所有する能力のみに帰せられるものではなく、社会的、相互作用、文化的、制度的、その他の文脈的要因により媒介された行動する能力、協働的・共構築的な企てと特徴づけられるものと見なす。楠見 (2018) はヴィゴツキー (1934/2001), Ahearn (2001), Duranti (2004), van Lier (2008) らの議論を基に「媒介された主体性」を提唱し、「主体を取り巻く直接的環境、環境における状況づけられた活動、環境を規定する文脈に埋め込まれており、社会的・言説的・物質的リソースと相互活動を行う中で発揮される力」(楠見, 2018, p. 51) と定義している。このように社会文化理論における主体性は「行動する潜在力 (*action potential*)」(van Lier, 2008, p. 171) を意味し、個人の特性 (*property*), または個人が持つ能力 (*competence*) とは明確に区別され、自身で制御できる力 (*ability*) または行為能力 (*capacity*) と見なされている (van Lier, 2008, p. 171)。力 (*ability*) とは支援無しで独立して機能する能力であり (Lantolf, 1994), 記憶, 問題解決, 注意, 意図, 計画, 志向性, 評価が相当する (Lantolf, 2000, p. 7)。行為能力 (*capacity*) は、例えば、「概念的かつ結びついた言語的知識を使用する能力」(the capacity to use conceptual and associated linguistic knowledge)」(Lantolf, 2006, p. 67) というように具体的に何かを行う能力のことを指す。

以上、本章での議論により、本稿では社会文化理論の観点から、教室における主体性を個人が所有する能力 (*competence*) とは捉えず、「諸個人が、自分の意志・判断により、媒介手段を用いて、環境や活動等の社会的・文化的・制度的・相互作用の場面等の文脈の中で、他者と協働的・共構築的に行為する

潜在力」と捉える。

2. 1. 4. 日本語教育における主体性

牛窪 (2012, p. 7) は、主体性は志向されている言語行為に大きく影響を受けるため、調査対象の教室における学習内容や言語行為のあり方を述べた上で、教師や研究者が目指す主体性を論じる必要性を説く。これは2. 1. 1. で論じた教育的文脈を重視する社会文化理論と共通する認識である。そして牛窪 (2012, p. 7) は、日本語教育における主体性という概念の捉え方には「教師の管理からの消極的な脱却」と「教師の教授行為の積極的な捉えなおし」の2種が存在するとする。この内、前者は「教師主導ではないこと」(p. 7) を含意する主張である。後者については牛窪 (2012) は直接言及してはいないが、「学習者主体」(小川, 2007) に相当すると思われる。小川 (2007) は社会文化理論の立場から、学習者主体を「学習者の主観に基づく認識と学習者の主体的、さらには創造的参加を前提にする教育パラダイム」(p. 22) と述べる。本稿の教育観・学習観は社会文化理論に基づいており、思想的には学習者主体を支持するものである。

2. 2. 自発的発話

2. 2. 1. 主体性を測る指針としての自発的発話

楠見 (2018, p. 52) は「主体性を学習者の行為の性質とみなすことは、学習者の主体性を授業における行為や意識と関連付けて分析することを可能にする」と述べる。本稿でも学習者の行為を分析することで、教室における学習者の主体性の検討を行う。

van Lier (2008, p. 172) は、自発性 (*initiative*) を「誰が誰に、いつ何を言うかに関する選択 (choices about who says what, to whom and when; Stevick, 1980, p. 18)」とし、「自発性を示す活動は主体性の明確な指針である」と述べる。その上で、主体性を談

話の分析から, 1. 受動的 (passive) 2. 従順的 (obedient) 3. 参加的 (participatory) 4. 詮索的 (inquisitive) 5. 自律的 (autonomous) 6. 専心的 (committed) という6つに分類する³。本稿では, この van Lier (2008) の分類と自発的発話を組み合わせたものを分析対象の発話とする。組み合わせる理由は, 自発的発話における先行研究においても, 「誰が誰に, いつ何を言うか」という点から論じられているため, 主体性に基づく自発的発話の研究でも非常に有用だと考えるからである。

2. 2. 2. 教室談話における学習者の自発的発話の概観

教室談話とは, 「『教室』あるいは『授業』という社会的, 制度的, 文化的に特殊な教育実践の場において現実に使用され, 認知的社会的環境によって文脈化された話しことばによる相互作用」(藤江, 2004, p. 74) と定義される。

小学校の教室談話における一般的な傾向として, 「子どもはめったに質問しない (children rarely ask question)」(Sinclair & Coulthard, 1975, p. 52) ことが明らかになり, 言語教育でも「教師が教室での話をかなり専有する傾向」(ショードロン, 1988/2001, p. 69) があることが明らかとなった。

このような中で注目されてきたのが, 教師の管理 (control) と学習者の自発性の関係である (van Lier, 2013)。Stevick (1980, p. 18) は, 2. 2. 1. で見たように, 自発性を「誰が誰に, いつ何を言うかに関する選択」と定義した上で, 教師による管理を教室活動の構造とフィードバックの提供に関わるものとして肯定的に捉え, 教師の管理により学習者を活動的にさせ, 自発的発話を促すことを奨励している。

日本語の自発的発話の研究としては, 野原

(1999), 武田 (2001), 文野 (2005), 近藤 (2007), 冷 (2009) が挙げられる。野原 (1999) は自発的発話を「教師やほかの学習者など他者によって, 個人的・直接的に発話を求められたり, 強制されたりしていない時に行われるもので, 進んで応答したり, 進んで質問を行ったりして, 自ら話し出す発話」(p. 101) と定義し, 積極自発と消極自発に分類する。前者は「学習者が直面している問題を克服するために, 質問や依頼という形で自ら話を切り出す発話」(p. 101) とし, 問題解決のための質問や繰り返しの要求などを挙げている。後者は「積極自発以外の自発的な発話。つまり, 学習者が発話することを避けようと思えば避けられる状況下で, 自ら考え, 進んで行う発話」(p. 101) とする。武田 (2001) は「発話するように直接求められたり強制されていない時に, 学習者が自らの意志によって行う発話」(p. 18) とし, 1. 問題解決の発話, 2. 問題解決支援の発話, 3. 発展の発話に分類する。

文野 (2005) は会話分析の立場から自発的発話を分析し, 肯定的な側面と否定的な側面の両面があるとする。前者には, 学習者の意欲を高められること, 授業の内容を発展させられることを挙げ, 後者には, 教師の「対応が難しい」(p. 60) ことを挙げている。

近藤 (2007) は Sinclair and Coulthard (1975) のモデルを用いて, 自発的発話を分析したものである。「教師や他の学習者などの他者によって, 個人指名で発話を求められたり強制されたりしていないときに, 学習者が自らの意志によって行う発話」(p. 21) と定義し, IRF 連鎖⁴ (Sinclair & Coulthard, 1975) の R の位置にある自発的発話を R 自発, I の位置にある自発的発話を I 自発と呼ぶ。そして, I 自発を 1. 問題解決 (疑問提示), 2. 問題解決支援, 3. 発展の 3 種

3 van Lier (2008) の用語及び定義は楠見 (2018) の訳による。

4 IRF 連鎖とは, 教師の開始発話 (Initiation) から始まり, 学習者の反応 (Response) を経て, 教師のフィードバック (Feedback) へと至る, 一連の談話の過程を指す。

に分類し、さらに1.を①理解の確認と②説明要求、2.を学習者への応答支援と②その他の支援、3.を①相互作用会話への発展、②おかしみ、③実践の演出の3種に分類している。また、文野(2005)と同様の理由で自発的発話、特にI自発には肯定的な側面と否定的な側面があると述べる。冷(2009)は武田(2001)の用語を一部修正し、1.問題解決の発話、2.支援の発話、3.展開の発話とし、さらに3.を①情報提供の発話、②見解表明の発話、③意思表示の発話と細分化する。

つまり、まず、教師が教室内の談話を専有する傾向があるものの、教師の管理の度合いと学習者の自発的発話の度合いは相互に矛盾するものではないことが指摘され(Stevick, 1980)、次に、自発的発話は肯定的な側面を持つが、対応が難しいという否定的な側面を持ち(文野, 2005; 近藤, 2007)、種類としては、学習者が自主的に答えるもの、学習者から質問等の形で談話を開始するもの、学習者が談話を広げるものの3種があることが報告されている(武田, 2001; 近藤, 2007; 冷, 2009)。

2. 3. 主体性に基づく自発的発話

本稿では、2. 1. 3. で定義した主体性に基づき、2. 2. で論じた自発的発話と区別するために「主体性に基づく自発的発話」という用語を使い、以下のように定義する。すなわち、「発話が強制的ではない場面で、主体性によって、学習者が意志的に行う発話」と定義する。

3. 研究課題、分析方法、分析の対象となる発話

本稿の研究課題は、学習者は2. 1. 2. で定義した主体性に基づいて自発的発話を行うと見なし、その発話が行われた教室談話を分析することで、その発

話が生起する要因を明らかにすることである。具体的には、主体性に基づく自発的発話が含まれる相互行為の過程を分析し、主体性が協働的に共構築(van Lier, 2008)される過程を明らかにする。

分析の対象となる発話は、以下で述べる4種の主体性に基づく自発的発話である。van Lier(2008, p. 170)は主体性を、1. 受動的、2. 従順的、3. 参加的、4. 詮索的、5. 自律的、6. 専心的という6つの尺度(scale)または連続体(continuum)に分類する。ただ、この6種の分類は、van Lier(2008, p. 170)が認めるように「直感的(intuitive)」であり、議論の余地を残すものである。そこで本稿では、作業用の分類としてこの6種を認めた上で、その妥当性を担保するために、この6種の中の3. から6. の4種と自発的発話の分類(野原, 1999; 武田, 2001; 近藤, 2007; 冷, 2009)を結びつけ、発話の分析を試みる。1. 及び2. に関しては、本稿での主体性に基づく自発的発話の定義から外れるため、それに該当しない例として、抜粋例の提示と簡潔な説明にとどめ、詳細な分析は行わない。

分析対象の主体性に基づく自発的発話の具体的な認定方法であるが、van Lier(2008, p. 172)が用いる自発性の定義「誰が誰に、いつ何を言うかに関する選択(Stevick, 1980, p. 18)」に従い、学習者の発話の宛先(発話に向けられた者)、発話の内容及び談話上の発話の位置または他者の反応から各発話の種類を分ける。

1つ目は受動的な言動である。受動的とは「学習者は教師の働きかけに応答しない、または殆ど応答しない」(van Lier, 2008, p. 169)ことを意味する。学習者がほとんど発話を行わないため、本稿では「言動」と呼ぶ。発話の位置及び他者の反応としては教師が学習者に応答を求める発話をした後、数秒の間があり、教師が続けて発話をしたものを受動的な言動と見なす。学習者の発話が存在しないため、発話の宛先、内容も存在しない。

2つ目は従順的な発話である。従順的とは「学習者は教師に言われたことを実行する」(van Lier, 2008, p. 169) ことを意味し、具体的には、教師の指示に従い書いたり話したりする行為を指す。本稿では、宛先が教師であり、内容が教師の指示に従って発話したもので、教師の指示や個人指名による質問の後にあるものは全て従順的な発話と見なす。自発的発話ではなく「発話」と呼ぶのは、これが自発的に行われた発話ではなく、教師の指示に従って行われた発話だからである。

3つ目は参加的な自発的発話である。参加的とは、「学習者は教師の質問に進んで答える」(van Lier, 2008, p. 169) ことを意味する。これは消極自発(野原, 1999), R自発(近藤, 2007)に相当する。本稿では宛先が教師であり、内容が学習者が自発的に質問に答えるもので、教師の「発言募り」及び「応答求め」の後に行われるものを参加的な自発的発話と見なす。「発言募り」は「誰かいますか?」等の「問いかけにより応答を促す方法」(近藤, 2007, p. 45), 「応答求め」は前件を教師が言って後件を学習者に発話させるような「誰でも応答するように求めるもの」(近藤, 2007, p. 45)である。よって名指しして発話や応答を求める「個人指名」後の発話と、教師と学習者が1対1で話している場面での教師の質問に対する学習者の応答は含めない。

4つ目は詮索的な自発的発話である。詮索的とは、「学習者は進んで質問をする」(van Lier, 2008, p. 169) ことを意味する。これは具体的には、武田(2001)の問題解決の発話、近藤(2007)の問題解決(疑問提示)のI自発、冷(2009)の問題解決の発話に相当する。本稿では、発話の宛先が教師であり、内容が指示や説明、その他の情報を要求するものであり、教師がその学習者の発話に回答しているものを詮索的な自発的発話と見なす。換言すれば、通常IRF連鎖は教師の開始発話(Initiation)から始められるが、この詮索的な自発的発話は、学習者の開始発話から

開始されるIRF連鎖といえる⁵。

5つ目は自律的な自発的発話である。自律的とは、「学習者は進んで他者を支えたり教えたりし、協働的な出来事を起こす」(van Lier, 2008, p. 170) ことを意味する。具体的には、問題解決支援の発話(武田, 2001; 近藤, 2007)や支援の発話(冷, 2009)に相当するものである。本稿では、発話の宛先が他の学習者、内容が他の学習者を支援するものを自律的な自発的発話として見なす。発話の位置に関しては、自律的な自発的発話の後に、支援された側の学習者が支援した学習者に応答したり、支援された情報を用いて教師を含む他者に応答したりする発話が存在する場合もあるが、そのような発話がなく自律的な自発的発話だけが存在する場合もある。

6つ目は専心的な自発的発話である。専心的とは、「学習者は互いに進んで討論に参加し、協働的な出来事を起こす」(van Lier, 2008, p. 170) ことを意味する。van Lier(2008)は例として、PBL(Project-Based Learning)における発表時の質疑応答を挙げている。この例と定義に従えば、他の学習者に向けて質問等の形でIRF連鎖を開始する自発的発話となるが、自由な質問を発話するのが難しい初級レベルでは、質問以外の形での発話も考えられる。そのため、本稿では具体的な対象の発話として、発展の発話(武田, 2001; 近藤, 2007)や展開の発話(冷, 2009)を含める。これらは、冗談や意思表示、情報の提供など教室外で行われる会話に非常に近いものである。本稿においては、発話の宛先が他の学習者であり、内容が他者を支援する以外の種類で、この発話を受けた学習者が直後に何らかの応答をしている発話を専心的な自発的発話として見なす。

以下、van Lier(2008)の定義と本稿での主体性に基づく自発的発話を表1に示す。

⁵ 学習者の開始発話によって談話が始められる場合、学習者のFeedbackは行われない場合が多い(Sinclair & Coulthard, 1975; 村岡, 1999)。

表1. van Lier (2008) の主体性の定義と本稿での主体性に基づく自発的発話

非自発的発話	1. 受動的の定義	「学習者は教師の働きかけに応答しない、または殆ど応答しない」(p. 169)
	受動的な言動	教師が学習者に応答を求める何らかの発話をした後に、誰も応答しないことを示す数秒の間
	2. 従順的の定義	「学習者は教師に言われたことを実行する」(p. 169)
	従順的な発話	教師の指示に学習者が従って行う発話
主体性に基づく自発的発話	3. 参加的の定義	「学習者は教師の質問に進んで答える」(p. 169)
	参加的な自発的発話	教師の「発言募り」又は「応答求め」の発話後に、学習者が自発的に行う発話
	4. 詮索的の定義	「学習者は進んで質問をする」(p. 169)
	詮索的な自発的発話	学習者が主に質問の形で教師に向けて行う発話
	5. 自律的の定義	「学習者は進んで他者を支えたり教えたりし、協働的な出来事を起こす」(p. 170)
	自律的な自発的発話	学習者が他の学習者を支援するために行う発話
	6. 専心的の定義	「学習者は互いに進んで討論に参加し、協働的な出来事を起こす」(p. 170)
	専心的な自発的発話	学習者が他の学習者に対して支援以外の目的で行う発話

van Lier, L. (2008). Agency in the classroom. In J. P. Lantolf & M. Poehner (Eds.), *Sociocultural theory and the teaching of second languages* (pp. 163-186). Equinox.

なお、本稿は、主体性及び主体性に基づく自発的発話の教育的意義を明らかにするための端緒として、その分類を提案するものであり、まずは相互行為上の分析を主として行う。よって、社会的・文化的・歴史的・制度的文脈も含めた総合的な分析については今後の課題とし、本稿では4. 3. で軽く触れるに留めたい。

4. 調査概要

4. 1. 教室の概要

調査地は技能実習生のための日本語教室で、監理団体による講習の一部である。コースの目的は、総合的な日本語能力を伸ばすことであり、内容としては特に自分の意見や経験について他者と話せるようになることに重点が置かれていた。主教材には、7回目(1月10)日までは、『みんなの日本語初級第2版

やさしい作文』(以下『作文』)、8回目(1月13日)以降は教師が『作文』の形式に準じた自作教材(以下『自作』)が用いられていた。各回のトピックの導入時、用いる語彙・文法の説明・練習時には、教師-学習者、学習者間でのやり取りが行われ、作文能力だけでなく、会話能力を伸ばせるように工夫されていた。その他に時間がある場合には、漢字の知識を増やしたり、聴解能力を高めたりするために、漢字やディクテーションの教材も用いられていた。

コースが開講された期間は2019年12月から2020年1月である。授業時間は1回2時間である。教師は2名(T1, T2)で、ベトナム人学習者が3名(S1, S2, S3)、タイ人学習者が2名(S4, S5)であった。学習者のレベルは初級前半である。授業形態は1回2時間で教師1名が各回を担当するチームティーチングであった。授業日と担当教師、主教材を表2として示す。

このコースでは、授業日ごとに授業内容を詳細に

表2. 調査日と担当教師, 主教材の内容*

回	調査日	担当教師	主教材の内容
1	12月23日	T1	『作文』1課「自己紹介」
2	12月25日	T2	『作文』2課「わたしの部屋」
3	12月30日	T2	『作文』3課「わたしの国・町」
4	1月3日	T2	『作文』5課「週末」
5	1月6日	T1	『作文』4課「わたしの家族」
6	1月8日	T1	『作文』4課「わたしの家族」
7	1月10日	T2	『作文』9課「もしわたしが2人いたら」
8	1月13日	T2	『自作』「私の趣味」
9	1月15日	T1	『自作』「私の子供時代」
10	1月17日	T2	『自作』「高校卒業後から日本に来るまでの話」
11	1月22日	T1	『自作』「私の日本に来るまでの半生と将来したいこと」

*1月13日から1月22日までのテーマの名称は筆者がその内容から名付けたものである。

指定したシラバス⁶は設けられておらず、T1が選定した使用教材(付録2参照)を基に、教師が自由に進めていく方法が用いられていた。ただ、どちらの教師にも概ね以下の活動1. から活動6. を順に行う傾向が見られた。調査地の教室でよく見られた教室活動を学習者の視点から表3として示す。

4. 2. 調査の概要

使用器材はビデオカメラとICレコーダーで、前者は教室前方に設置し、後者は教師のジャケットに入れてそれぞれ録画・録音した。コースの開講日から閉講日までの全11回で合計22時間分のデータを収集した。筆者もその教室に入り、後方からフィールドノートを書き留めた。

なお、事前に、タイ人学習者・ベトナム人学習者には、それぞれの言語で書かれた承諾書を、教師には日本語の承諾書を渡し、教室談話データの研究への使用許可を得た。

6 授業内容を詳細に指定したシラバスというのは、例えば、教材についての特定の進め方、練習する問題やその練習方法、配布プリント等が予め決められているものを想定している。

4. 3. 教室の社会的・文化的・制度的側面と当教室を対象とした理由

教室の雰囲気は非常に和やかで、主体性に基づく自発的発話が数多く見られた。これは、この教室の文化的・社会的・制度的側面が大きく影響していると考えられる。具体的には1. 母語使用の容認、2. 学習者の人数と属性、3. 授業内容を詳細に指定したシラバスの不在の3点が影響していると考えられる。まず、日本語の理解・産出で困難があるときに同国人を母語で支援し合える環境であるため、学習時の不安が少なかったからだと考える。次に、5名かつ来日目的が同一であるため心理的な距離が近く、意見や経験について自由に話し合える環境であったからだと考える。最後に、このコースには授業内容を詳細に指定したシラバスがなく、教師は厳密に決められた練習等を行う必要がないため、主体性に基づく自発的発話を積極的に活動の話題として取り上げることができたからだと考える。

当教室を対象とした理由は以下の3点である。1点目は4. 1. の目的・内容で行われる授業であれば、本節で論じたように主体性に基づく自発的発話が発生しやすいのではないかと考えたからである。2点

表3. 調査地の教室でよく見られた教室活動

教室活動1* 5~10分	アイスブレイキングとして、教師や他の学習者と日常的な話題で話し合う。
教室活動2 5~10分	教師や他の学習者と話す中で、本日の『作文』『自作』のトピックを知る。
教室活動3 30~40分	教師や他の学習者と話し合いながら、その日の『作文』『自作』の内容について理解を深める。その際、自身の作文に必要な語彙や表現も学ぶ。
教室活動4 15~20分	『作文』『自作』の例を基に、自身の作文を書く。
教室活動5 20~40分	書いた作文を発表する。終了後、教師が自身や他の学習者に質問をするので、教師の質問に答えたり他の学習者の答えに反応したりする。
教室活動6 0~20分	時間があるときは、漢字やディクテーションによって、総合的な日本語能力を高める。

* この場合の教室活動とは、一般的な意味での活動、すなわち教師・学習者が行う内容である。

目はコースの開講日から閉講日まで全ての授業に参加できるため、主体性及び主体性に基づく自発的発話の変化が捉えやすいと考えたからである。3点目は技能実習生は2019年度は研修生も含め17,301人が入国し日本語を学んでいるが⁷、技能実習生の日本語教室を教室談話の面から分析した研究は存在しないからである。

5. 分析

3章で述べたとおり、主体性に基づく自発的発話の中の3. から6. の分析を中心に行う。1. と2. については、主体性に基づく自発的発話ではない例を明確に示すための抜粋例の紹介と簡潔な説明に留める。

5. 1. 受動的な言動

以下、【抜粋1】において、受動的な言動の例を示す。

【抜粋1：2020年1月6日】

494 S5：あー {寺の名前}。

(中略)

502 T1：{寺の名前} に行きました。

503 (2秒)

504 T1：鹿に会いましたか？

→ 505 (2秒)

506 T1：鹿。(1秒), [頭に手を当てて鹿の角を表す仕草]

507 S1：あーはい。

【抜粋1】は、新年に何をしたか、教師が全体に質問している場面であり、活動3に該当する。504で教師が全体に質問しているが、学習者は応答せず、代わりに2秒の間がある(505)。その間その後、教師のジェスチャーが行われることで(506)、単語「鹿」の意味を理解し、相槌を打っている(507)。

5. 2. 従順的な発話

以下、【抜粋2】において、従順的な発話の例を示す。

7 文化庁「令和元年度 国内の日本語教育の概要」より。

【抜粋2 2020年1月6日】

- 104 T1: うん, オークーオークー。じゃあ, S4
さん。
→ 105 S4: あけまして, おめでとう, ございま
す。
106 T1: うんうんうん。オークーオークー。

【抜粋2】は, 学習者を順に指名し, ホワイトボードに書いてある言葉「あけましておめでとうございます」を言わせている場面で, 活動1に該当する。S4は教師に指名され, ホワイトボードに書いてある文字を読むよう指示されたため(104), その指示に従い書いてある文字を読んでいる(105)。この105が従順的な発話に該当する。本抜粋は教師の指示(Initiation)→学習者の応答(Response)→教師のフィードバック(Feedback)という教師から始まる典型的なIRF連鎖である。

5. 3. 参加的な自発的発話の分析

本節では以下の2例から参加的な自発的発話の具体的な分析を行う。

【抜粋3: 2019年12月23日】

- 72 T1: 今日は何時から何時まで勉強しましたか?
→ 73 S2: あー [後ろを向く], 7, 7時から。
74 T1: 朝?
75 S2: いえ。あー。
→ 76 S1: あー。
→ 77 S5: く, 9時,
78 T1: 9時。
→ 79 S5: から。
80 T1: 9時から。
→ 81 S1: 9時から。
→ 82 S2: 9時から。

83 S3: [小さい声でつぶやく]から。

- 84 S1: あー。
→ 85 S2: あー, 20, 12。
86 T1: あー, 12時まで。
→ 87 S2: 12, 12時まで。
88 T1: 勉強しました。それから?

【抜粋3】は, 初日の授業で, 教師が学習者に今日は何時から何時まで勉強したかを質問している場面であり, 活動1に該当する。

本抜粋の73, 76, 77, 79, 81, 82, 84, 85, 87が参加的な自発的発話に該当する。まず, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79における学習者と教師のやり取りに着目する。73, 74, 75の談話では, S2の「7時」という応答に, 教師が「朝?」と質問をしている。教師がその質問をしたのは, その「7時」という答えが, 授業の開始時間ではなく, また授業前の自学の開始時間としても早いと教師が考えたため, その発話の意味を詳述するよう求めたからだと考える。S2は教師が質問をしたことで, 自身の回答が間違っていた可能性に気づき, 教師の発話「朝?」を否定する発話をしたうえで, 正しい回答を行おうとしているが, 初級レベルの学生には否定した上で正しい文を産出することは難易度が高いと考える。76において, S1は「あー。」と発していることから, やり取りに参加しようとする意志が見られるが, S5の方が先に答えを発話し教師がその発話を反応し会話を続けたため, 次の81で教師が発した言葉を繰り返すことで, このやり取りに参加をしている。一方, 77のS5の発話「9時」であるが, 教師によってS5の発話が平叙文で繰り返されたことで, それが教師の予想と合致していたことが示されている。そのため, 79でS5は「9時」の続きである「から」を発話することができている。

続いて, 81, 82, 84, 85, 87の参加的な自発的発話の分析を行う。まず, 80で行われた教師のS5の

発話の復唱、及び86で行われたのはリヴォイシング (O'Connor & Michaels, 1996) と呼ばれる発話である。リヴォイシングとは、「参加者の話し言葉や書いた言葉を教師が復唱し再話すること」(秋田, 2015, p. 63) で、具体的には発言者の著者性を保ちながら、会話を秩序づけたり、一般化したり、具体化を行ってわかりやすくしたりすることである。【抜粋3】では教師のリヴォイシング (80, 86) に対し、81, 82, 87で学習者によるその教師の発話の復唱が行われている。また、84のS1の発話は自身の直前の発話である81の続きを言おうとしていると考えられるが、S2の方が先に意味のある語を発話し (85)、教師がS2の発話に反応したため (86)、参加をしようとする意志はあるものの、フィラーのみで終わっている。その85のS2の発話「あー、20, 12」は、80の教師の「9時から」というリヴォイシング、及び82でS2自身が80の教師の発話を繰り返した発話の続きであり、これは72の教師の質問、「今日は何時から何時まで勉強しましたか？」に対する回答である「9時から12時まで勉強しました」の一部を構成するものである。つまり、81, 82, 84, 85, 87の参加的な自発的発話は、80で行われた教師のリヴォイシングによって行われたと考えられる。換言すれば、S1, S2は、教師のリヴォイシングを媒介手段として用い、この談話に積極的に参加していたと見なすことが可能だと考える。

以下の【抜粋4】は、教師によるリヴォイシング以外の要因により、学習者の参加的な自発的発話が行われた場面である。

【抜粋4：2019年12月23日】

1689 T1：みなさんは3年、何を勉強しますか？

1690 S1：日本語？

1691 T1：日本語 (笑い)、日本語も勉強します。

1692 S2：はい。

1693 T1：と、日本語と？

1694 (3秒)

→ 1695 S5：日本語を、3ヶ月勉強します。

1696 T1：勉強します、うんうんうん。勉強しました。

1697 S5：あ。

1698 T1：しました。

1699 S5：しました。

1700 T1：うん、しました。

【抜粋4】は学習者が技能実習生として、これから3年間何を勉強するか、教師が全体に質問をしている場面であり、活動5に該当する。

本抜粋では1690と1695の発話が参加的な自発的発話に該当するが、ここでは1695のS5の発話を分析する。まず事実として、本発話は、1689の教師の「発言募り」と1693の教師の「応答求め」に対する応答としては、教師の求めるものとは異なっている。具体的には、S5は「これから『3年』何を勉強するか」を、「日本に来る前の『3ヶ月』何を勉強してきたか」と誤解し、後者に対する答えを発話している。

S5が発話できた文脈上の理由は、1694に3秒間の空白があるからだと考える。この空白は教師による「待ち時間 (wait-time)」と呼ばれ、待ち時間を設けることは学習者の応答を引き出す上で非常に有益である (Walsh, 2013)。このような「待ち時間」は、学習者間のタスク時にも用いられる媒介手段であるが (Ohta, 2001)、S5は教師との談話という場面で、この「待ち時間」を媒介手段として有効に用いていたと考えられる。

S5の発話が教師の求める応答とは異なる応答となった理由として、以下の2点が挙げられる。1点目は、初級レベルの学習者であるため、1689で教師が発した「勉強」という単語の目的語に日本語のような「科目」だけでなく、技能実習制度の「職種」も

とれるということをまだ学習していないこと、2つ目は1690のS1の発話から1693の教師の発話までの一連の談話により、「今の話題は日本語である」と捉え、自国での3ヶ月間の日本語学習について考えた可能性が高いことである。つまり、1695におけるS5の参加的な自発的発話は、3秒間の空白と自身の知識、他の学習者と教師との談話を利用して行われたと考えられる。

5. 4. 詮索的な自発的発話の分析

本節では以下の談話から参加的な自発的発話の具体的な分析を行う。

【抜粋5：2020年1月6日】

- 136 T1：(省略) 12月31日。
 137 S2：はい。
 138 T1：何をしましたか？
 (中略)
 151 T1：12月31日。
 152 S3：じゅうに一。
 153 T1：うん。
 154 S1：[ベトナム語で話す]
 155 S2：[ベトナム語で話す]
 156 S5：忘年会。
 157 T1：あ、忘年会をしましたか？
 → 158 S5：はい。[小さい声で]忘年会、ですか？
 159 T1：忘年会。
 160 S2：あー。はい。
 161 T1：忘年会、みんなで、[グラスで飲むジェスチャー]。
 162 S5：あ、[手をTに向けて振る]。
 163 T1：〈笑い〉、お酒を飲みません？
 164 S5：はい。
 165 T1：あー、[スプーンで食べるジェスチャー]ご飯を食べます？

- 166 S5：はい。
 167 T1：忘年会。
 168 S3：[小さい声で]忘年会。
 169 T1：忘年会、わかりますか？
 170 S1：んー、いえ。
 171 S2：いえ。
 172 T1：[S5に]ベトナム語は？〈笑い〉
 173 S5：忘れました。
 174 T1：わす、忘れました。[スマホで調べる]
 175 S4：[タイ語で話す]
 176 S5：[タイ語で話す]
 177 T1：[S4とS5に]かおだーお？
 178 S5：[タイ語で話す]
 179 S4：[タイ語で話す]
 → 180 S1：忘年会、飲み会？
 181 T1：そうそうそう。
 182 S1：あ、はい、同じ。

【抜粋5】は12月31日に何をしたか、教師が全体に質問をしている場面で、活動1に該当する。

本抜粋の158のS5の発話、及び180のS1の発話が詮索的な自発的発話に該当する。そのため、156から167のS5と教師の会話、及び169から182までのS1と教師の発話を分析する。

まず、158のS5の詮索的な自発的発話は、教師の156でS5が発した単語である「忘年会」を教師が理解し肯定的に繰り返しているため(157)、おそらく「忘年会」という語の適切性ではなく、単語の発音の正確性を教師に問うものであると考える。そして、この発話が行われた文脈上の理由として、以下の2点が挙げられる。1点目は158のS5の発話「忘年会、ですか？」の難易度が高くないこと、2点目は教師によって自身の発話ターンが割り当てられていることである。まず1点目の理由だが、158の発話はS5自身が156で発した単語「忘年会」を再利用し、それに「ですか？」を付加したもので、初級前半レ

ベルの学習者にとっても文型自体の難易度は高くないと考える。次に2点目の理由だが、まず156のS5の発話「忘年会」は、136・138の教師の質問に自発的に答える参加的な自発的発話であり、教師の質問に対する回答としては適切である。忘年会という単語は初級レベルの後半に出てくる単語であるため⁸、157で教師は「あ」と驚きを示す発話を行った後で「忘年会をしました?」と聞き返している。これはS5個人に対する教師の開始発話 (Initiation) であり、そのためS5は何らかの応答 (Response) をする必要性が生じている。そのため、S5は158で、まず、「はい」とその質問に対する応答を行い、その後「忘年会、ですか?」と続けて詮索的な自発的発話を行っている。これは教師からの開始発話から生じた応答という自身の発話ターンを活用して発せられたものと考えられる。換言すれば、S5は自身の応答の直後に続けて発することで、IRF連鎖のF(教師のフィードバック)に移行する前に、割り当てられた発話ターンを活用し、それを維持したまま、詮索的な自発的発話を行う技法を用いていると考える。

続いて180のS1の詮索的な自発的発話だが、まず本発話は教師の言動、具体的には161のグラスで飲むジェスチャー、163の「お酒を飲みませんか?」という発話、165のスプーンで食べるジェスチャーと「ご飯を食べます?」という発話から、忘年会の意味を「飲み会」だと想像し、その確認のために発せられたものと考えられる。次に、それが発せられた文脈上の理由については、第1に形態が難しくないこと、第2に175から179までのやり取りが、S1にとり「待ち時間」として機能していることが挙げられる。まず、第1の理由だが、180の「忘年会、飲み会?」という文は、形態的に見れば語尾上げにより一部が省略された真偽疑問文である。この形態による質問は

8 例えば、『みんなの日本語』では40課で学習する単語である。

他の初級レベルの教室談話でも報告がなされており(加藤, 2019), 初級レベルの学習者にとっては完全な文の形で質問文を産出せずとも意図する文が教師に伝達できるという利点を有していると考えられる。第2の理由だが、S4とS5の会話はタイ語で行われ、教師のS4とS5への発話は「忘年会」のタイ語の意味をタイ語の日本語読みで確認するものである。もし教師とS4・S5が日本語で話していれば、S1は「盗み聞き (eavesdropping)」(Ohta, 2001) し、自身の理解につなげることもできるが、実際はそのようにはなっていない。そのため、この195から199までの時間は、S1にとっての「待ち時間」となり、S1にとって日本語による質問文、つまり詮索的な自発的発話を産出させるための時間として機能していたと考える。

5. 5. 自律的な自発的発話の分析

本節では以下の談話から自律的な自発的発話の具体的な分析を行う。

【抜粋6：2020年1月3日】

- 584 T2: うん、じゃあ、[S4に手を向けて] これはどうなりますか? わかりまか?
- 585 S4 あー、ねー、寝たり、
- 586 T2: うん。
- 587 S4: 寝たり、あー、(1秒)、電、
- 588 T2: うん。
- 589 S4: 電話たりしました。
- 590 T2: お、電話は、[マーカーを取ってS4を向く]
- 591 S4: 電話を、
- 592 T2: うん。
- 593 S3: かけたり [ささやく]。
- 594 (10秒) [Tが板書している]
- 595 T2: 電話をします。かけます。[S4に手を

- 向ける]
- 596 (4秒)
- 597 S1: 電話をしたり,
- 598 S4: 電話を, あー,
- 599 S3: かけたり [ささやく]。
- 601 S1: したり。
- 602 S4: したり,
- 603 T2 うん。
- 604 S1: しました。
- 605 S4: しました。
- 606 T2: うん, そうですね。えーと, 寝たり, 電話をしたり, しました。

【抜粋6】は年末に何をしたか, 教師が聞いている場面であり, 活動3に該当する。本抜粋の597-604で, S1による他者の言語的な問題を解決する発話, つまり自律的な自発的発話から始まる談話が発生している。

【抜粋6】の597-605ではS1がS4を支援している。S4は587で「寝たり」と発し, 589で「電話たり」と誤用ではあるが「た形」を発している。その後, 595で教師が「電話をします」と発しているが, 597でS1はその教師の発話の「します」を「ます形」ではなく, 「た形」に活用した上で, 「電話をしたり」という支援の発話を行っている。

van Lier (2008) の自律的な主体性の談話では, ある学習者が隣の学習者に Web ページのリンクを作る手順を教え, 隣の学習者もその指示を受け入れる様子が分析されている。まず, 本抜粋でも支援されたS4が支援したS1の発話を繰り返していることから, 支援の発話を受け入れていると考える。また, S1による支援の発話を教師が止めていないことも注目すべき事実だと考える。教師が文法の提示中に学習者が行う支援の発話を止めていない事実は, その行為がこの教室で認められていることを示していると考え。もちろんこの教室内で支援の発話を行える

環境は, この場で瞬間的に発生したのではなく, 1回目 (12月23日) から3回目 (12月30日) までの授業で, 学習者が支援の発話を多数行うことで創造したものであろう。次に, 本抜粋でS1がS4を支援できた理由に, 教師に指名されていないことも挙げられよう。どの教室場面であっても, 質問に答えるよう指名された場合, 教師が求める回答を可能な限り短い時間で正しい形で言う必要があると思われるが, 言い換えれば, 指名されていない学習者は時間の制限や正しい形で言う必要がないため, 一部のみを発することで他者の支援ができる。これは支援する側にとっては心理的な負担が軽いと考える。

最後に, 談話を詳しく見ていくと, 少なくとも以下の特徴が挙げられる。

1. S4の発話には, フィラーが多いこと。
2. S4の誤用に対し, 教師は「促し (prompt)」を使って, 誤用を修正させようとしていること (590, 595)。
3. S1がS4を支援する発話 (597) の前に, 4秒の空白があること (596)。
4. S1が支援している間, 教師が相槌を打っていること (603)。

1. は産出に困難があることを, 2. は教師がS4の誤用をS4自身に修正させようとしていることを, 3. はS4が自力での修正が非常に困難であることを, 4. は支援された発話が正しいことと支援する行為が正しいと考えていることを示していると考え。

つまり, 本抜粋におけるS1は, 支援することが認められているという学習者が創造した教室の環境, 指名されていないという自身の状態, 上記4つの相互行為上のS4及び教師の発話の特徴を利用し, この自律的な自発的発話を行っていたと考える。

5. 6. 専心的な自発的発話の分析

本節では以下の談話から専心的な自発的発話の具

体的な分析を行う。

【抜粋7：2020年12月23日】

2268 S5：はい。[スマホの写真を見せる]

2269 T1：[S5のスマホを指して]おーすごい
すごいすごい。

2270 SS：へー。

2271 [SSがS5のスマホを見る。S1が親指
を立てる]

(中略)

2282 T1：ふーん。S4さんは？

→ 2283 S1：[振り返ってS5に向かって] だいた
いは。だいたい。車。

2284 S5：はい。高い。

2285 T1：高い車。

2286 S5：あー、タイ。

2287 T1：タイで。

2288 S5：高い[右手を上、左手を下にして
高いのジェスチャー]

(中略)

2293 S5：600万。

→ 2294 S2：どこ？

2295 T1：600万。

→ 2296 S2：どこの一車？

2297 T1：うん、どこ？どこの？

2298 S2：はい。

2299 T1：そうそうそう。どこの車ですか。

2300 S5：600万、あー。

→ 2301 S2：え、あー、アメリカ、あー、イタリ
ア。

2302 T1：うん。

(中略)

2309 S5：タイ

2310 S2：タイ。タイ。

【抜粋7】はS5の自己紹介の中で、自身と関連の

ある車の写真を見せて説明している場面であり、活
動5に該当する。van Lier (2008) の例でも、PBL
(Project-Based Learning) における発表後の質疑応
答が挙げられており、本抜粋とは、ある学習者が自
身と関連があることについて話している、という点
で共通している。これが他の学習者の興味を惹きつ
け、専心的な自発的発話が行われる心理的な要因と
なっていると考える。それは、2271がS1がS5の写
真を見て、親指を立てていることから推察できよ
う。

この談話では、2283、2294、2296、2301が専心的
な自発的発話に該当する。まず2283のS1の発話だ
が、そのS1の発話の直前にある2282の教師の発話
は、S5の自己紹介を終わらせて、S4の自己紹介に移
ろうとするものであり、S1の発話はその教師の意図
に反するものである。しかし、2284でS5がS1の発
話に回答したため、教師のS4の自己紹介に移行しよ
うとする意図に反して、学習者同士の自然なやり取
りが行われている。

これは社会文化理論の観点から見れば、教師の意
図に反してまで、学習者同士が創造した局所的な相
互行為と言えよう。この2283と2284で行われたS1
とS5の相互行為は、教師から、S1の「車」という
発話及びS5の「高い」という単語を合わせた「高い
車」という発話を引き出している。重要なこととし
て本抜粋がこのコースで行われた最初の専心的な自
発的発話であることに着目したい。van Lier (2008)
の質疑応答の例では、PBLという授業の構造から専
心的な自発的発話が奨励されていたのに対し、本抜
粋は2283のS1の発話及びS5の発話をもって専心的
な自発的発話がこの教室内において奨励されたと考
える。そしてこのS1、S5そして教師間で相互行為が
行われたからこそ、2294においてS2が専心的な自
発的発話をS1に続けて行えたことにつながってい
ると考える。

そのS2の発話だが、まず2294の発話にS5の応

答はなく、2295の教師の発話も2293のS5の発話を繰り返すものである。そのため、2296でS2は再度自発的に発話しているが、これは、2294の自身の発話と比較し、質問内容が明示化されており、長い発話となっているのが特徴である。これにはS2のS5に対して専心的な自発的発話を行うことへの意志が示されていると考える。続く2297で教師によるS2のリヴォイシングが行われているが、2298でS2は「はい」と答えることで、発話の著者性が自身に帰するものであることを明示的に示している。そして、2299でS2の発話に基づく教師のリヴォイシングが行われた後、2301でS2は再度自発的発話を行っているが、ここでは例示することで理解度を上げるという技法が用いられている。ここでも、S2のS5に対して専心的な自発的発話を行うことへの強い意志が示されていると考える。ここでS2がその発話を行った文脈上の理由は、教師のリヴォイシング(2299)に対するS5の応答(2300)が自身が求める回答ではなかったからだと考える。リヴォイシングは、学習者の著者性を維持したまま教師が行う発話であり、2299でも、S2の質問がS2の著者性を維持したまま教師によって発話されている。そのため、教師の発話は自身の発話であるとS2が捉えたため、S2は例示を行う発話(2301)をしたものと考えられる。

つまり、本抜粋において、S1の専心的な自発的発話は、教室という環境を学習者同士で自主的に発話をし合うことができるという教育的文脈を創造するものであり、その創造された直後の局所的な教育的文脈の中で、S2はS5や教師の発話を利用しながら、明示化及び例示という媒介手段を用いて専心的な自発的発話を行っていたと考えられる。

6. 考察

以上、本稿では、社会文化理論の視座の下、学習者の主体性と主体性に基づく自発的発話が媒介手段

を通じて発生する過程を4種の自発的発話の分析を通して論じてきた。

まず主体性に基づく自発的発話が起こる要因という観点から、5章の要約を行う。

1. 参加的な自発的発話は、学習者が教師が全体に対して行った質問を理解できているとき、もしくは答えるために十分な「待ち時間」があるときに行われる。
2. 詮索的な自発的発話は、学習者が何らかの疑問の解消を試みており、自身が発話ターンを有している、もしくは「待ち時間」を利用して行われる⁹。
3. 自律的な自発的発話は、学習者が自律的な自発的発話が認められた環境、指名されていない状態、ファイラー等の他者の発話の特徴等を利用して行われる。
4. 専心的な自発的発話は、学習者が他の学習者の発話等に興味を持ったときに行われる。その際には学習者の発話だけでなく、教師の発話も利用される。

無論、この1.から4.は数点の抜粋例における要因であり、一般化しうるものではない。

次に、学習者は教師の様々な発話や行動を基に、主体性に基づく自発的発話を行ってることが明らかになった。以下に本稿で見られた例を示す。

1. 教師による非言語コミュニケーション (【抜粋5】)。
2. 教師がとる長めの「待ち時間 (wait-time)」 (【抜粋4】、【抜粋6】)。
3. 教師によりリヴォイシングされた学習者の発話 (【抜粋3】、【抜粋7】)。

9 加藤(2019)では、教師に向けて呼びかけや挙手を行い、教師の応答等で自身の発話ターンを得てから、質問する談話が分析されている。この加藤(2019)の談話例も自身の発話ターンを利用するものに含まれると考える。

4. 教師により簡略化・意図の明示化が行われた発話（【抜粋3】）。

これらの発話や行動は、Ohta（2001）の4つの媒介手段と同種であると見なし、学習者が主体性に基づく自発的発話を行うために用いることができる媒介手段であると考え。また、学習者はこれらの教師が用いる媒介手段に加え、自身の発話ターン（【抜粋4】）、偶発的な待ち時間（【抜粋5】）、自発的発話を肯定する教師の発話（【抜粋6】、【抜粋7】）や応答の困難さを示す学習者の発話（【抜粋6】）といった教師や他の学習者の発話も媒介手段として活用しながら、主体性に基づく自発的発話を行っていたと考える。

続いて、日本語教育への示唆として、社会文化理論の視座から、3.の参加的な自発的発話から、6.の専心的な自発的発話までの4種の自発的発話が活発に起きる教室活動こそ言語教育で行われるべき活動であると提言したい。これは、2章で論じたように、社会文化理論では、学習とは媒介手段を用いた諸個人が他者との協働的な相互行為を通じて行われるものと見なすためである。このような活動においては、1.教師が意図しない学習者の回答、2.教師に対する想定外の質問、3.学習者間の学習の支援、4.学習者間での互恵的な学び合いといった行為が数多く行われると考える。これらの行為は、教室という社会的世界を「変革・創造する」(Lantolf & Poehner, 2014, p. 40) のものであると同時に、学習者の発達や自己の変化を促すものであると考える。このような学習者の主体性に基づく教育実践を行うためには、本稿で調査した日本語教室のように、少なくとも、学習者自身の経験の重視、及び学習内容を詳細に指定しない緩やかなシラバス¹⁰が必要であろう。学習者

の経験はヴィゴツキー（1926/2005, p. 25）が「新しい反応を形成することのできる唯一の教育者」と述べるように活動における重要な資源であり、また、緩やかなシラバスにより、学習者が媒介手段を用いて教室を「変革・創造する」(Lantolf & Poehner, 2014, p. 40) 活動ができる余地が生じ、その中で学習者「自身の変化」(Lantolf & Thorne, 2006, p. 215) も生じるからである。そして、その教育実践における教師とは、ヴィゴツキー（1926/2005, p. 27）が言う教師の役割、すなわち、教室という環境の組織者、環境と学習者との相互関係の調整者・管理者といったものになると同時に、自身の経験を資源としながら、学習者とともに変化していく存在でなければならないと考える。

7. 今後の課題

最後に、今後の課題として、以下の3点を挙げたい。1点目は、van Lier（2008）が提案した6つの主体性と、自発的発話の理論面での更なる探求である。例えば、教師に冗談を言うという発話は本稿の6つの分類にはいずれも該当しない。このような発話を含めてより詳細な分類項目を検討したい。2点目は社会的・文化的・歴史的・制度的文脈を含めた分析である。これらの文脈を考慮することで、教室という環境のある特定の教育的文脈で、ある学習者が主体性に基づく自発的発話を行った理由を説明することが可能になると考える。3点目は全11回の授業で学習者の自発的発話の頻度や種類がどのように変わり、主体性が変容していったのかという長期的観点からの分析である。1ヶ月という日本語教室での経験も主体性及び主体性に基づく自発的発話に影響しているはずであり、その検討も必要であろう。今後はこの3点を中心に研究を進め、主体性及び主体性に基づく自発的発話の諸相を明らかにしていきたいと考える。

10 緩やかなシラバスというのは、例えば、教材についての特定の進め方、練習する問題やその練習方法、配布プリント等が予め決められていないものを想定している。

文献

- 秋田喜代美 (2015). 教室における談話. 秋田喜代美, 坂本篤史 (編) 『学校教育と学習の心理学』 (pp. 51-68) 岩波書店.
- ヴァンレイ, L. (2009). 『生態学が教育を変える — 多言語社会の処方箋』 (宇都宮裕章, 訳) ふくろう出版. (原典2004)
- ヴィゴツキー, L. S. (2001). 『思考と言語』 (柴田義松, 訳) 新読書社. (原典1934)
- ヴィゴツキー, L. S. (2005). 『教育心理学講義』 (柴田義松, 宮坂瑠子, 訳) 新読書社. (原典1926)
- 牛窪隆太 (2012). 日本語教育実践において「主体的」が意味してきたこと『リテラシーズ』10, 1-1. <http://literacies.9640.jp/vol10.html>
- 小川貴士 (2007). 主体的なコミュニケーションをどのようにクラスで実現させるか. 小川貴士 (編) 『日本語教育のフロンティア — 学習者主体と協働』 (pp. 21-36) くろしお出版.
- 加藤伸彦 (2019). 学習者が教師から語彙を引き出す方法 — 初級日本語授業の場合『東海大学大学院日本語教育学論集』1(6), 29-41.
- 楠見友輔 (2018). 学習者の「媒介された主体性」に基づく教授と授業 — 社会文化的アプローチの観点から『教育方法学研究』43, 49-59. <https://doi.org/g2jj>
- 近藤有美 (2007). 『日本語教室における学習者の自発的発話の作用 — 教室談話構築過程の質的分析』名古屋大学博士学位論文.
- ショードロン, C. (2002). 『第2言語クラスルーム研究』 (田中春美, 吉岡薫, 訳) リーベル出版. (原典1988)
- 武田詩子 (2001). 初級学習者の自発的な発話と教師の対応『日本語教育方法研究会誌』8(2), 18-19. <https://doi.org/g2jp>
- 野原美和子 (1999). 学習者の自発的な発話を導く教師の学習支援の行動 — 積極的な自発的発話の場合『世界の日本語教育』9, 101-113. <https://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/8221056>
- 藤江康彦 (2006). 教室談話の特徴. 秋田喜代美 (編) 『授業研究と談話分析』 (pp. 51-71) 放送大学教育振興会.
- 文野峯子 (2005). 学習者の自発的発話が開始する発話連鎖の終了に関する質的研究 — 日本語初級クラスの一斉授業の場合『世界の日本語教育』15, 59-74. <https://doi.org/g2jk>
- 村岡英裕 (1999). 『日本語教師の方法論 — 教室談話と教授ストラテジー』凡人社.
- 冷麗敏 (2009). 学習者はどのように主体的に授業に参加しているか — 自発的発話に注目して『応用言語学研究論集』3, 29-42. <http://hdl.handle.net/2297/17337>
- ワーチ, J. V. (2002). 『行為としての心』 (佐藤公治, 田島信元, 黒須俊夫, 石橋由美, 上村佳世子, 訳) 北大路書店. (原典1998)
- ワーチ, J. V. (2004). 『心の声 — 媒介された行為への社会文化的アプローチ』 (田島信元, 佐藤公治, 茂呂雄二, 上村佳世子, 訳) 福村出版. (原典1991)
- Ahearn, L. M. (2001). Language and agency. *Annual review of anthropology*, 30, 109-137. <https://doi.org/bwhjqb>
- Davydov, V. (1999). The content and unsolved problems of activity theory. In Y. Engeström, R. Miettinen & R. L. Punamäki (Eds.), *Perspectives on activity Theory* (pp 39-52). Cambridge University Press.
- Deters, P. (2011). *Identity, agency and the acquisition of professional language and culture*. Continuum International Publishing Group.
- Duranti, A. (2004). Agency in language. In A. Duranti (Ed.), *A companion to linguistic anthropology*

- (pp. 451-473). Blackwell.
- Kozulin, A. (2018). Mediation and internalization: Conceptual analysis and practical applications. In J. P. Lantolf, M. E. Poehner & M. Swain (Eds.), *The Routledge handbook of sociocultural theory and second language development* (pp. 23-41). Routledge.
- Lantolf, J. P. (1994). Sociocultural theory and second language learning: Introducing special issue. *The Modern Language Journal*, 78, 418-420. <https://doi.org/dn6hd5>
- Lantolf, J. P. (2000). Introducing sociocultural theory. In J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 1-26). Oxford University Press.
- Lantolf, J. P. (2006). Sociocultural theory and L2. *Studies in Second Language Acquisition*, 28(1), 67-109. <https://doi.org/b2b49k>
- Lantolf, J. P., & Poehner, M. (2014). *Sociocultural theory and the pedagogical imperative in L2 education: Vygotskian praxis and the research/practice divide*. Routledge.
- Lantolf, J. P., & Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford University Press.
- Levi, T., & Poehner, M. (2018). Employing dynamic assessment to enhance agency among L2 learners. In J. P. Lantolf, M. E. Poehner & M. Swain (Eds.), *The Routledge handbook of sociocultural theory and second language development* (pp. 295-309). Routledge.
- O'Connor, M. C., & Michaels, S. (1996). Shifting participant frameworks: Orchestrating thinking practices in group discussion. In D. Hicks (Ed.), *Discourse, learning, and schooling* (pp. 63-103). Cambridge University Press.
- Ohta, A. (2001). *Second language acquisition processes in the classroom: Learning Japanese*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Pavlenko, A., & Lantolf, J. P. (2000). Second language learning as participation and the (re)construction of selves. In J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 155-178). Oxford University Press.
- Sinclair, J., & Coulthard, M. (1975). *Toward an analysis discourse: The English used by teachers and pupils*. Oxford University Press.
- Stevick, E. W. (1980). *Teaching languages: A Way and Ways*. Heinle & Heinle.
- Sullivan, P. N. (2000). Playfulness as mediation in communicative language teaching in a Vietnamese classroom. In J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 115-131). Oxford University Press.
- Swain, M., & Deters, P. (2007). "New" mainstream SLA theory: Expanded and enriched. *The Modern Language Journal*, 91, 820-836.
- van Compernelle, R. (2010). Incidental micro-genetic development in second-language teacher-learner talk-in-interaction. *Classroom Discourse*, 1(1), 66-81. <https://doi.org/bhjzjmj>
- van Compernelle, R. (2015). The emergence of Sociolinguistic competence in L2 classroom interaction. In N. Markee (Ed.), *The handbook of classroom discourse and interaction* (pp. 265-280). John Wiley & Sons.
- van Lier, L. (2008). Agency in the classroom. In J. P. Lantolf & M. Poehner (Eds.), *Sociocultural theory and the teaching of second languages* (pp. 163-186). Equinox.
- van Lier, L. (2013). Control and initiative: The dynamics of agency in the language classroom. In J.

- Arnold & T. Murphey (Eds.), *Meaningful action: Earl Stevick's influence on language teaching* (pp. 241-251). Cambridge University Press.
- Walsh, S. (2013). *Classroom discourse and teacher development*. Edinburgh University Press.
- Wertsch, J., Tulviste, P., & Hangstom, F. (1993). A sociocultural approach to agency. In E. Forman, N. Minick & C. A. Stone (Eds.), *Contexts for learning: Sociocultural dynamics in children's development* (pp. 336-356). Oxford University Press.

謝辞：データの収集に協力してくださいました先生方・学習者の皆様，関係者・関係団体の皆様に深く感謝申し上げます。また，東海大学大学院の元田静先生・加藤好崇先生，並びに大学院の先生方・院生の皆様，研究活動相互支援検討会の皆様からは有益なコメントを頂戴いたしました。合わせて深く感謝申し上げます。

付録1. 本稿で用いた文字起こしの規則

- 。 1発話分の終わりを示す。
- 〈笑い〉 笑い声を示す。
- ， 短い間を示す。
- 注目すべき発話を指し示す。
- ? 上昇イントネーションを示す。疑問文を表すとは限らない。
- (秒) 1秒以上の間を示す。2秒以上の間がある場合，1行を使う。
- ー 延ばされた音を示す。ひらがなの単語であっても，ーを使う。
- [] 周辺言語情報。特記の必要がある音声上の特徴や非言語情報など。
- { } プライバシーにかかわる固有名詞。

付録2. 使用されていた教材

- 門脇薫，西馬薫 (2014). 『みんなの日本語初級 第2版 やさしい作文』スリーエーネットワーク。
- 斎藤仁志，吉本恵子，深澤道子，小野田知子，酒井理恵子 (2006). 『シャドーイング日本語を話そう 初～中級編』くろしお出版。
- 戸田貴子，大久保雅子，神山由紀子，小西玲子，福井貴代美 (2012). 『シャドーイングで日本語発音レッスン』スリーエーネットワーク。
- 松浦真理子，上妻直博，半田健一 (2011). 『にほんご漢字トレーニング (初級が終わったら始めよう)』アスク。

Article

Learner agency in the classroom:

An analysis of voluntary utterances from the perspective of sociocultural theory

KATO, Nonbuhiko*

Graduate School of Letters, Tokai University, Kanagawa, Japan

Abstract

By considering the voluntary utterances of learners on the basis of agency from a sociocultural theory perspective, this study analyzed classroom discourse and discussed the factors that cause such utterances to occur. Specifically, it examined “agency” as the ability to act in a collaborative/co-constructive manner through intermediary means and grouped voluntary utterances into four categories. The categories were, namely, participatory, inquisitive, autonomous, and committed. Furthermore, a detailed analysis was conducted on the process by which each utterance was generated. The result revealed that learners perform voluntary utterances based on agency and, in the process, use contextual footholds, such as their utterances; teachers’ utterances; their turns; the wait time taken by teachers; revoicing by teachers; non-verbal information, such as gestures; and other fillers and misuses by learners during their utterances.

Keywords: classroom discourse analysis, transformation and creation, transformation of self, mediational means, experience.

Copyright © 2021 by Association for Language and Cultural Education

* *E-mail:* japaneselanguageandculture@hotmail.com

論文

ことばの学びを深化させるオンライン授業とは何か

フル・オンデマンド講座, その10年後の意味

福村 真紀子*

(茨城大学)

概要

本稿は、2010年に開講されたフル・オンデマンド講座「書くこと・考えること」について、メンターとして参加した筆者がその実践のありようを観察・分析したものである。本講座では、受講生自身がテーマを選びレポートを段階的に完成させる。担当教師は直接的な指導をせず、受講生は他の受講生やメンターとオンライン上で意見交換をした。本稿の調査協力者である受講生2名の成果物とインタビュー記録からは、メンターのスキヤフォールディングとフル・オンデマンドによる思考と表現の循環をもとにして、学習者が自律的に思考と表現を更新していたことが観察された。このことから、ことばの学びを深化させるには、「正しさ」を目標にせず、他者との対話を通して思考と表現の循環を活性化していくことが、10年の時を経ても、またオンラインでも対面でも、ことばの学びの意味を考える上で重要であることが指摘できる。

キーワード：思考と表現の循環, 対話, メンター, スキヤフォールディング, ICT

Copyright © 2021 by Association for Language and Cultural Education

1. 問題意識と本稿の目的

2020年度以降、コロナ禍¹の学校教育機関では対面授業に代わりオンライン授業が取り入れられるようになった。教師たちは、運営スキルの程度や設備の充実度に関わらず、オンライン授業の準備を余儀なくされた。オンライン授業が始まって以来、多くの教師は、学生からの課題提出の管理、効率的な

フィードバックの方法、テストで不正をさせない方法など、技術的な運営に手をこまねいている。そして、遠隔で学生たちと対峙する不便さに悩まされ、従来の対面授業そのものをオンライン授業に転換することの限界を知った。教師たちは、遠隔ゆえに学習者への支援が思うようにできず、いかにオンライン授業で学習者の学びを深めるのかという大きな課題に直面することになった。筆者も2021年8月現在、大学において日本語科目のオンライン授業を行う教師の一人であり、学習者の学びの深化について手立てを講じる必要に迫られている。

過去に遡ると、筆者は、早稲田大学大学院日本語

*Eメール：makiko.fukumura.km65@vc.ibaraki.ac.jp

1 コロナ禍とは、新型コロナウイルス感染拡大が招いた社会的な危機的状況を表す言葉で、2019年以降日本国内のメディアにより使用が広まった。

教育研究科に在籍していた2010年度、同研究科の教員だった細川英雄が担当する日本語・日本語教育研究科目のフル・オンデマンド講座「書くこと・考えること」にメンター²として参加し、受講生の学習支援にあっていた。その学習支援のあり方を検討すれば、今後のオンライン授業におけることば³の学びの深化にヒントが得られるのではないだろうか。そこで、本稿では、「書くこと・考えること」におけるメンターとしての学習支援を、筆者の実践として検討し、ことばの学びの深化とは何かについて論じた上で、ことばの学びをどのように深化させるのかを考える。

ここで、オンライン授業をめぐるこれまでどのような議論がされてきたのかを検証しておく。構成主義の立場に立つ久保田(2003)がICT(Information and Communication Technology)における学習の内容について述べた論考は存在するものの、コロナ禍が世界に広がる10年ほど前に遡ってみると、技術的な運営による成果報告が主流だった。たとえば、中西ほか(2011)は、香港の日本語学習者と日本の日本語教育実習生による感情を表す絵文字及び文字のウェブ上での使用が「協働学習の活性化」につながったと述べている。望月、北澤(2010)は、大学生たちが学期の途中に教育実習生として離れ離れになる期間に、ウェブ上で対話を行える場を設けた結果、相互に情緒的なサポートを行い、情意的側面に肯定的に働いたと論じている。館野ほか(2011)は、オンライン授業ではコメント交換が記録に残ることが、レポートやドキュメントの改善につながると報告している。舟生、加藤(2010)は、学生がまとめた文献調査についてICTを利用して相互閲覧、質疑応

答する実践を行ったところ、多くの学生が情報活用能力とプレゼンテーション能力に対する効力感を得たと論じた。以上、2010年ごろには、多くのオンライン授業における学習の成果が、個人の外側に現れる表現形式によって評価されていたことがわかる。

一方で、コロナ禍に見舞われた2020年前後は、オンライン授業に関して、技術的な運営による成果報告に代わり、学習の内容に焦点をあてた論考が現れてきている。當作(2019)は、教育へのテクノロジーの応用について利点を示しながらも、教育者はテクノロジーの前にペタゴジーについて考えるべきだと説く。また、境(2021)は、言語教育の視点からオンライン授業の可能性を論じた。境は、日本における従来の「外語教育」⁴は、「ほとんどの場合「知識・技能」の養成に力点がおかれ、それを社会的なコンテキストの中でどう使いより良く生きるかまではほとんど問題にしなかった」(p.22)が、今日では学習者を社会的存在と認め、「外語教育」に大きな変化が起こっていることを指摘している。そして、「学習者と学習者、学習者と教員が互いに社会的エージェントとして、活動の中で目標言語を用いて意味のあるやりとりをすることから学習を始めることが求められるだろう」(p.23)とし、コロナ禍で普及したオンライン学習環境が、「豊かな学習環境」(p.23)の一つの形態をもたらすことを展望として述べている。学習理論と実践を結びつけて捉えるオンライン授業についての論考(近藤, 2021)も現れてきており、當作(2019)が述べるように、テクノロジーよりもペタゴジーを重視し、いかにオンライン授業におけることばの学びを深化させるのかを検討していく必要があるだろう。

2021年8月現在、本稿を執筆することによって10年前の実践を検討する意義は、当時のオンライン授

2 「メンター」の定義や役割については「2. 1. 講座のコンセプトと特徴」にて述べる。

3 本稿で使用するひらがなの「ことば」は、細川(2016)が述べる「身体感覚、心の感情、論理の思考の表出過程の総体」(p.7)を援用し、広い意味で捉える。

4 一般的には「外国語教育」が使われるが、境(2021)は、「言語は必ずしも国と対応するわけではない」(p.14)と述べ、「外語教育」という用語を使用している。

業によってことばを学ぶ場で実際に何が起こったのかを明確にすることにより、ことばの学びとして重要なことを再確認することである。本稿では、ことばの学びとは、時を経ても、オンラインでも対面でも変わらないものであることを示し、ことばの学びの深化とは何かを再考したい。

2. フル・オンデマンド講座「書くこと・考えること」の概要

2. 1. 講座のコンセプトと特徴

「eラーニング」という言葉は、アメリカでは1980年代末から使われていたが、日本の大学でインターネットを利用した学習による単位認定が正式に認められたのは、21世紀になってからの2001年である(松田, 原田, 2007, p. i)。コロナ禍により、ICTをツールとした大学におけるオンライン授業は2020年に日常のものとなったが、2000年初頭の日本の大学では、オンライン授業は広がりを見せていたものの、全国的に普及している状況ではなかった。そのような状況の下、早稲田大学の細川は、早稲田大学への入学予定者対象の入学前導入教育として2003～2005年度にフル・オンデマンド講座「文章表現」を開講した。本講座は、各受講生が興味関心のあるテーマを決定し、4週間で2,000字程度のレポートを完成させる科目である。その過程で、電子掲示板(Bulletin Board System, 以下, BBS)に各々が執筆した文章を提出し、受講生同士が読み合い、意見交換を行った。本講座には、細川のほかにメンターと呼ばれる早稲田大学の大学院生が参加し、受講生によるBBSへの書き込みや提出物に対してコメントを返した(細川, 森元, 2005)。

細川は、「文章表現」を土台としてデザインし直し、2006年、早稲田大学の在大学生を対象にフル・オンデマンド講座「書くこと・考えること」を開講し

た。本講座は、「文章表現」の活動内容とメンターのシステムを援用し、大学の1学期間(15週間)を通じた活動にデザインされ、受講生がオンライン上の対話を繰り返し、対話から広がった議論を踏まえつつ各自がさらなる考察を加えてレポートを段階的に仕上げていく構造である(早稲田大学メディアネットワークセンター・遠隔教育センター・FD推進センター, 2011⁵)。本講座では、細川が「学習者主体」の学びをめざしており、「教員はあくまで活動の枠組みを伝えるのみ」「教員から知識を与えられるのではなく、学生自らがテーマを見つけて作り上げていく」(p. 16)というコンセプトが紹介されている。コンセプトの背景として、細川は「自分で自由に考えてほしいのに、私の中から正解を探し出そうとしてしまう」(p. 16)と述べている。確かに、教員が主導する教室活動に慣れている受講生たちは、細川が議論へ参加すると、正解がもらえることを期待し、自らの思考を阻止してしまう危険がある。細川は、学期を通じてLMS(Learning Management System)に組み込まれたVTR上で講義を行うほか、時折必要事項をBBS上の「お知らせ」で示すにとどめ、議論や対話に参加しなかった。ここから、細川は、学習者の外側に現れる表現形式の洗練ではなく、思考と表現の循環による思考と表現の更新を、ことばの学びと捉えていることがうかがえる。このことばの学びとは、他者とのやりとりを繰り返す過程で、たとえば家族のあり方に対する自身のステレオタイプに気づいてその観念を払拭し、柔軟に捉え直して言語化したり、環境問題を追究していくうちに自身のふだんの消費生活に大きな課題が存在していることを発見して、解決策を提言したりすることだと筆者は

5 筆者は細川とともに、本講座の内容や意味についてインタビューを受けた。早稲田大学メディアネットワークセンター・遠隔教育センター・FD推進センター(2011)に、「事例集」の一例として、そのインタビューがまとめられている。

考えている。

細川は、教員である自分よりも、受講生により近い立場のメンターからのアドバイスの方がよりスムーズに受講生に受け入れられると考えていた (p. 16)。筆者は、細川によることばの学びの捉え方とメンターの役割についての考え方に共感し、メンターとして受講生に学習を生起させる任務を遂行した。メンターの任務とは、講座に関する事務的な伝達や受講生からの質問への応答に加え、常にBBSに受講生が書き込んだコメントをチェックし、対話を活性化していくことである⁶。「書くこと・考えること」は学内のLMSを利用し、受講生が書き込みをするBBSは、このLMSに組み込まれていた。早稲田大学のLMSを利用した他の多くのフル・オンデマンド講座が、教師による一方的な講義 (VTR) に対する感想や意見を述べるレポートが課されるのみであるのに対し、「書くこと・考えること」にはメンターが存在し、受講生は、そのメンターからオンライン上で能動的な意見交換が促され、講座への参加の実感が味わえることが大きな特徴だった。2009年度秋学期のメンターは筆者が、2010年度秋学期のメンターは、当時早稲田大学大学院に在籍していた鈴木蘭と筆者の2名が務めた。図1に、「書くこと・考えること」の担当者である細川、2名のメンター、受講生との関係を示す。

また、講座のもう一つの大きな特徴は、教員の主観による成績づけを行わないことである。レポートの価値観は何にフォーカスするかによっても変化し、担当者がレポートに対して意見することはできるが、その意見を成績に反映することに、細川は疑

6 松田、原田 (2007, p. 20) は、「eメンタは、学習者からの質問や意見に受動的に答えるばかりでなく、eラーニングコースの目的を達成するため積極的に学習活動に参加する」と述べている。筆者も、上記のeメンタのように、受講生からの問い合わせに回答するのみならず、受講生に寄り添い、かれらの学習に積極的に参与する立場にあった。

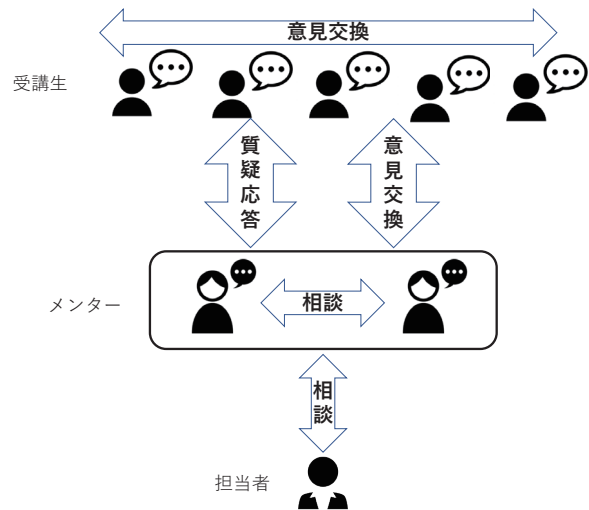


図1. 担当者・メンター・受講生の関係

問を持っているからである (p. 17)。そこで、成績は、参加度50%、相互評価50%の割合でつけられた。参加度には、課題の提出回数と相互評価以外のBBSへの書き込み回数が反映された。また、相互評価には、講座の最終的な課題である「完成レポート」に対する受講生同士の相互評価の積極度 (評価を行った相手の数とBBSへの書き込み回数) が反映された。

2. 2. ことばの学びの深化とは何か

2. 1. で、細川が捉えることばの学びとは、思考と表現の更新であり、筆者もその捉え方に共感しメンターを務めたと述べた。思考と表現の更新についてさらに説明を加えれば、自身のものの見方、考え方、意見、主張を客観的かつ批判的に省みることによって、それらを変えていく動きを意味する。つまり、ことばの学びが生起されたのかは、学習者の内側が変容したかどうかで決まる。では、ことばの学びを深化させるとは、何を意味するのか。本節では、「書くこと・考えること」における学習観について説明した上で、「ことばの学びの深化」について論じる。

教育心理学の分野では、学習という行為をどのよ

うに捉えるかという議論を繰り返している。従来、学習とは、個人の中に知識を積み上げていく行為であるとする考え方が主流であり、学習が起こったかどうかは、筆記テストや実技テストによって、積み上がった知識を問う形で判断されてきた。その判断は、個人の内側にある知識を外側に形式として表現させ、目に見える部分だけを評価するという方法による。これに対し、レイヴ、ウェンガー (1991/1993) は、学習とは、実践共同体に正統的に参加する者が、はじめは周辺的な役割を担いながら徐々に周囲の人や人工物と協調関係を築き、やがて十全的な参加をするように変わっていくことだと主張した。この主張にしたがえば、学習とは、知識構築の行為ではなく、個人が自らかかわる周辺世界への認識を更新していく全過程であり、周囲とのやりとりを通じた継続的な思考の行為であると言えよう。この時の学習、つまり継続的な思考の行為を支えるものは何か。それは、ヴィゴツキー (1934/2001) が指摘するように、言語である。ヴィゴツキー (1934/2001) は、言語は思考でもありとし (p. 20)、概念は言語なしにはあり得ず、概念的思考は言語的思考の外では不可能であると主張した (p. 163)。人は、ことばによって思考を成立させ、ことばによって思考を表現することで周囲とのやりとりを成立させている。よって、やりとりをしながら自らの考えを更新していくということばの活動からことばの学びは起こるのである。つまり、ことばによる思考と表現の循環とそれらの絶え間ない更新が段階的にことばの学びを深めていく。

よって、本稿では、上記のレイヴ、ウェンガー (1991/1993) とヴィゴツキー (1934/2001) に依拠し、ことばの学びが生起されたかどうかは学習者の内側が変容したかによって決まると考えるのである。本稿が追求することばの学びの深化とは、学習者の内側が、発展的に変容することを意味する。ことばの学びが深化したかどうかは、ある特定の言語を正し

く使えるようになることではなく、他者とのやりとりの中でまだ形にならない状態の、自分にある知識 (暗黙知) を他者に伝達できる形の知識 (形式知) へ変換 (池上, 2009, p. 177) できる力が伸びることを意味する。本稿では、ことばの学びをいかに深化させるのかを論じるため、以上に述べた学習観をもとに、「書くこと・考えること」の受講生の内側はどのように変容したのか、また、受講生の内側はなぜ変容したのかという二つの問いについて考察する。

2. 3. 2010年度秋学期の「書くこと・考えること」

本稿で検討する実践は、早稲田大学の2010年度秋学期 (2010年9月27日～2011年1月23日) に開講された「書くこと・考えること」における筆者のメンターとしての学習支援である。「書くこと・考えること」は、早稲田大学オープン教育センターが提供し、早稲田大学の全学部、全研究科に開放され、日本人学生も留学生も受講可能であった。当該学期に本講座に履修登録した受講生者数は83名であったが、学期末まで受講を継続したのは半数以下の41名であった。多くの受講生が途中で脱落する原因の一端は、フル・オンデマンドという講座形態に対する「楽に単位が取れる授業」という期待が、実際には予想以上に積極性や能動性が求められる講座であったことにより、裏切られたためだと想像できる。

2. 1. で述べたとおり、本講座は細川によってデザインされ、実践の理論と方法論は、細川、「言語文化教育研究所」スタッフ (2004) に依拠している。細川、「言語文化教育研究所」スタッフ (2004) では、日本語教育を含む言語教育は、「ことばを新しい知識として教える」ことではなく、受講生が「自分の「考えていること」をどのように「ことば」にしていくのかを支えることである」 (p. 9) と主張している。本講座の活動目的は、「書くこと」を通じた「考えること」であり、到達目標は、受講生自身の

表1. 「書くこと・考えること」の活動内容 (2010年度秋学期)

ステージ	講義の回	期間	講義 (VTR) 内容	課題	BBS 上の対話 (書き込み件数)
I	1・2	9/27～10/10	ガイダンス	課題①課題感想文*	対話① (57)
	3・4	10/11～10/24	自分のテーマを決める	課題②「テーマ」	対話② (47)
II	5・6	10/25～11/7	コメントを書く・もらう	課題③「動機部分」	対話③ (77)
	7・8	11/8～11/21	対話とは何か	なし	対話④ (76)
	9・10	11/22～12/5	対話内容を報告する	課題④「対話部分」	対話⑤ (47)
III	11・12	12/6～12/19	結論を出す	課題⑤「完成レポート」	対話⑥ (15)
	13・14	1/3～1/16	相互評価の試み	なし	対話⑦ (112)
	15	1/17-1/23	最後のインターアクション	課題⑥「完成レポート」に 「終わりに」を加筆	対話⑧ (44)

* 本講座には、課題図書が設定されており、受講生は講座開始後2週間以内に「課題感想文」の提出が課せられる。課題図書は、細川英雄のことばの教育実践の実際を著したものの、研究計画書の書き方を論じたものの2つから選択できる。

ための「考える立場を書くことを通して形成すること」である。「考えること」は思考であり、「書くこと」は表現である。つまり、本講座の活動では、受講生が各々の思考を表現し合うことがめざされている。本講座の活動内容をスケジュールとともに表1に示す。表中の「ステージ」とは、15週間にわたるレポート執筆とBBS上の対話の活動の流れを、受講生の活動内容の局面によって段階的に表したものである。ステージIは、自分のテーマを決定するまでのレポート執筆の助走段階、ステージIIは、BBS上の対話を通して思考を活性化し、レポート執筆のエンジンの回転率を上げていく段階、ステージIIIは、エンジンを全開にし、レポート完成というゴールに至るまでの段階である。

本講座のLMS上では、講義2回、2週間分を1枠として、1枠ごとに細川が活動内容について説明する15分程度の講義 (VTR) を配信した。最後の15回目のみ1枠を1週間とした。受講生は、講義 (VTR) を視聴してからBBSにコメントを書き込み、意見交換をする。この意見交換を本講座では「対話」と呼んだ。BBS上の対話の機会は、合計8回設けた (表1の

「BBS上の対話」の列中に示した対話①～⑧⁷⁾。まず最初に課題図書を読み、課題感想文を「BOX⁸⁾」に提出する (表1の1・2回)。BOXの中にある提出物は細川、メンター、全受講生が閲覧できる。次に、各受講生が興味・関心のあるテーマを選んで発表し、テーマを選んだ理由について紹介し合う (表1の3・4回)。そして、各自がテーマに基づき問題意識を執筆する。これは、レポートの冒頭 (「動機部分」) にあたる。この「動機部分」を各々が提出する。各受講生は興味をもった「動機部分」を読み、それに対してコメントを書き込む。以上の手続きで受講生同士が意見を交換する (表1の5・6回)。さらに、自分のテーマを話題とした対話をするために、相手を探して対話をする。対話相手は本講座の受講生、メンター、本講座の参加者以外の知人など誰でもよい。対話相手探しは、BBS上で行うことができる (表1

7 対話①以降、講義2回 (2週間) 分を1枠とし、BBS上の対話のテーマが更新された。本文に述べたように、最終回のみ1枠1週間である。表1には各枠ごとに、BBS上の書き込み件数を括弧内に示した。この「書き込み件数」には、メンターによる書き込みも含む。

8 BOXとは、オンライン上に設けられた課題の提出場所である。本講座のレポートにかかわる課題提出は、基本的に全てBOXで受け付けた。

の7・8回)。対話は、BOX内でのやりとり、メール交換、対面など、方法は問わない。その対話内容は、まとめて報告する(表1の9・10回)。最終的に結論を出し、「動機部分」から結論までのレポートをまとめて「完成レポート」を仕上げ提出する(表1の11・12回)。受講生は提出されたレポートの中で興味のあるレポートを選び、それぞれに対して評価を行う。これが相互評価である(表1の13・14回)。最後に「完成レポート」に受講についての全体的な感想を加筆し、提出する(表1の15回)。本講座に設定された6つの課題の内容について以下にまとめる。

課題①課題図書読後感想および受講に対する抱負等について述べる。(「課題感想文」)

課題②自分のテーマについて述べる。(完成レポートの「タイトル」にあたる)

課題③テーマにもとづき、問題意識を述べる。(完成レポートの「動機部分」にあたる)

課題④自分のテーマをめぐって他の受講生や周囲の人とした対話について述べる。(完成レポートの「対話部分」にあたる)

課題⑤自分のテーマをめぐる他者との対話をふまえて結論を述べ、全体をまとめる。(完成レポート)

課題⑥自分のテーマと自分の立場の表明および活動に対する感想について述べる。(「終わりに」を加筆した完成レポート)

細川ほか(2011)は、複数のレポートの書き手が複数回にわたって話し合いとレポートの書き直しを行うプロセスを「ソロ→インターアクション→ソロ」の流れ(p. 124)として説明している。この「インターアクション」は、「他者から知識、情報、あるいは別の視点などが「もらえる」」(p. 124) 営みであり、「他者との対話」(p. 124)にあたる。本活動では、受講生が課題レポートの完成に向かうプロセスにおい

てBBS上で「他者との対話」を行い、その内容を受けて自身で思考を深め、視野を広げていくという自分対自分の対話、つまり、上述した「ソロ」にあたる「自己との対話」(p. 129)を繰り返している。そして、この対話のプロセスによって思考を活発に働かせると同時にBBSへの書き込みや課題レポートの執筆といった表現を活発に行っているのである。本講座は、区分上は日本語・日本語教育研究科目の授業であるが、BBS上の対話やレポートにおいて、日本語の形式的な正しさや文章構成の適切さなどの指導はなかった。思考が他者と共有できているかどうか、議論したいことについて議論できているかが重視され、全てのレポートは、受講生全員に公開され、共有された。

3. 調査の手続き

本稿ではまず、2010年度秋学期「書くこと・考えること」に参加した受講生の変容の様子を示し、次にその変容の原因を明らかにする。本講座のBBS上の書き込みの内容とBOX内の提出課題の内容をもとに、受講生の中から調査協力者を選定し、小野坂と菊池(いずれも仮名)に協力を依頼した。小野坂を選んだ理由は、全8回設定されたBBS上の対話に7回参加し、コース全体を通して参加度が高かったこと、1回目の課題である「課題感想文」に書かれた自身の到達目標と最終的に提出した「完成レポート」に書かれた講座に対する意味づけが明らかに異なり、その変容の要因は他者との対話であると、小野坂自身が認識していたことである。菊池を選んだ理由は、BBS上の対話に参加した回数は8回中1回のみで、参加度の低さでは小野坂と対照的だが、「人生の価値」について書いたレポートで、「人生は客観的観点から判断するものと考えていたが、対話を通して自分の人生に目を向けて自分本位で人生をはかることも重要だと感じた」という、思考の変容を表

表2. 調査の概要

調査協力者	受講時学年	性別	実施日	時間	場所
小野坂	4年生	女性	2011/6/9	63分	早稲田大学
菊池	3年生	男性	2011/6/17	35分	早稲田大学

す記述があり、その変容の要因を探る価値を見出したからである。そこで、2名の協力者の変容の様子を明らかにするための調査を行った。表2は、調査の概要である。

筆者は、小野坂と菊池にインタビュー調査時に初めて会ったが、開講期間中BBS上で対話をしており、調査依頼が2名から即座に快諾されたことから、調査時にはラポールは築かれていたと言える。本稿における検討の対象としたデータは、BBSに書き込まれた文章、BOXに提出された課題、インタビューの文字化データの3点である。調査は本稿執筆時から約10年前に行なったが、インタビューの録音と文字化、研究成果発表までのデータの保管と利用については協力者の承諾を得ている。また、調査実施については細川ともう一人のメンターである鈴木に確認を取った上で早稲田大学日本語教育研究科・日本語教育研究センターの研究調査倫理審査に申請し承認を受けている。

4. 受講生の変容

本章では、受講生の内側はどのように変容したのかを明らかにするため、小野坂と菊池の内側の変容の過程を表1に示した段階的な活動の流れ、すなわちステージⅠ～Ⅲに沿って述べる。

4. 1. ステージⅠ（講座1回目～4回目）

講座の1回目～4回目、すなわち講座開始から課題①「課題感想文」・②「完成レポートのタイトル」およびBBS上の対話①・②終了までがステージⅠで

ある。

1回目の講義（VTR）の中で、細川は、本講座の授業方針について、「考えることによって書くことができる。書くことによって考えることができる。そして、それは一般論としてではなく、自分の問題として捉えることが重要である」と述べ、対話（インターアクション）が、本講座に参加する受講生たちに最も求められることだと説明した。

受講生が1回目の講義（VTR）の視聴直後に求められたことは、BBS上の対話①で自己紹介とともに本講座の履修理由を述べることだった。小野坂は、履修の理由として、「副専攻に選択した日本語教育学のコースに必要な単位が取れる科目であること」、「論理的な文章を書くための文章力を高めたいこと」、「フル・オンデマンド型の授業に興味があること」の3点をあげ、BBSに書き込んでいた。特に、国語国文学科の学生にもかかわらず書くことが得意ではないので文章力を高めたいという二つ目の理由を強調した。

小野坂が述べた履修理由から、ステージⅠでは、本講座における彼女自身の到達目標が、個人の外側に現れる表現形式の洗練であったことがわかる。小野坂は、本講座で論理的な文章の書き方の指導が受けられると期待していた。「書くこと」は、大学生として論理的な文章を紡ぎ出すことだと理解していたのだろう。

また、小野坂は、提出した課題②においてレポートのタイトルを「教師という職業について」に決定し、BBS上の対話②でレポートのテーマの選定理由として以下の4点をあげていた。

- (1) 教職課程を履修しており、教師についても知りたいと思ったから。
- (2) アルバイトで塾の講師をしており、教えること、生徒たちの世話をすることの楽しさと大変さを知り、教師という仕事への尊敬の念や憧れが芽生え、その思いが強まってきたから。
- (3) 将来の仕事として教育に関わっていきいたいと思うから。
- (4) 両親が公立小学校の教師であるため、教師という職業に興味があるから。

「教師という職業について」というレポートのタイトルのみからその目的を推察すると、職業の一つとして教師に注目し、教師の仕事とは何かを論じるかのように見える。小野坂があげたテーマ設定の理由(1)は、教職課程を履修していることが前提となっており、なぜ自分が教職課程を履修しているのかを考える姿勢は見られない。(2)は、自身の体験からわき出した動機であり、テーマを自分自身にひきつけている点で本講座の目的である思考と表現の深化や更新が起こりそうな予感はあるが、憧れの職業の長所を羅列するのみで終わる可能性も否めない。(3)は、単純な志望であってなぜ教育に関わりたのかを考えようとする姿勢が見られない。一方、最後の(4)は、両親を尊敬していること、両親のような親、教師になりたいという感情も述べており、小野坂によるBBSへの書き込みを読む者は、(4)がテーマ設定の大きな理由であると想像できる。それに、小野坂は、以上の4点のテーマの選定理由のうち、(4)についてはさらに説明を加えており、「自分自身が尊敬し愛している両親が教師だから」「両親のような親になりたい」「両親のような素晴らしい教師になりたい」と述べていた。

しかし、(1)～(3)と並列的に(4)が位置づけられていることと、「教師という職業について」というタイトルによって、小野坂がレポートで述べたいこ

とは、一般的な教師論に見えた。第1ステージでは、レポートのテーマ選定の直接的な理由に、小野坂自身も気づいていないのである。

また、上述した小野坂の履修理由に戻って考えると、第1ステージの小野坂は、個人の外側に現れる表現形式に興味関心を奪われているように見受けられた。この時点では、自分という個人に向き合い、テーマを掘り下げて考える準備はできていない。細川が講義で論じた「考えることによって書くことができ、書くことによって考えることができる、そしてそのテーマは一般論で片付けられるものではなく、自分の問題として捉えることが重要である」という授業方針については、把握できていないのである。第1ステージは、2. 3. で述べた話し合いとレポートの書き直しを行うプロセスの「ソロ→インターアクション→ソロ」の最初の「ソロ」がデザインされており、個人の中で思考が活性化することが期待された。しかし、小野坂には「ソロ」の思考が活性化されているとは言い難かった。

一方、菊池は、ステージIではBBSへ書き込みをせず、テーマを設定し、タイトルを決める課題②も提出しなかった。このステージでは、菊池はまだ活動を開始していない。

4. 2. ステージII (5回目～10回目)

ステージIIは、講座の5回目～10回目、すなわち課題③「動機部分」を提出してBBS上の対話③を行った時から課題④「対話部分」を提出し、BBS上の対話④・⑤終了までである。このステージで、小野坂は、BBS上で複数の受講生とコメント交換を行うと同時に、筆者を対話相手に選び、BOXに提出したレポートに付随するスレッドで、筆者とやりとりを行った。

課題③では、完成レポートの「動機部分」を執筆することになっており、小野坂は、ステージIの課

題②をほぼ踏襲して、テーマ設定の理由を述べながら教師である両親に対する尊敬の念について執筆した。すると、小野坂の「動機部分」を読んだ1名の受講生が、「教師という職業は、産休や育休が問題なく取れるし、夏休みや春休みも取れるので、一般的な企業で働くよりも家事や育児にあてる時間が取りやすく、女性に向いている職業ではないか」というコメントをBBSに書き込んだ。小野坂は、この受講生に対し、女性に向いている職業だということは認めながら、「母は土日関係なく仕事をする、生徒が行方不明という連絡が学校から入れば夜でも学校に駆けつけ、母が家で料理をしている姿をほとんど見たことがない」と、母親の教師としての姿勢について返信した。小野坂のこの返信は、筆者には、小野坂にコメントを送った受講生に対する反論のように見えた。そこで、筆者は、この時のやりとりについて、小野坂がどのように感じたのかを、インタビュー時に尋ねた。すると、小野坂は、「教師という職業の人が身近にいない人にはわかってもらえないジレンマがあり、感情がコメントに出てしまった」と語った。小野坂の抗うような感情が「書くこと」として現れたのは、教師である母親を肯定しようとする思考が働いたためである。そして、その思考と表現は、他者とのやりとりから生じている。

では、小野坂が筆者を対話相手に選んだ理由は何だろうか。筆者は、小野坂が提出した課題③「動機部分」を読み、彼女が教師をめざすのは、「教師」という職業に純粋に憧れていることが第一の理由ではなく、教師である両親に感謝し、両親のことを誰よりも尊敬しているからだと感じた。そこで、筆者は小野坂に「もし両親が教師以外の職業であったらその職業をめざすのか」と質問した。すると、小野坂にはこの質問が刺激となり、レポートに書こうとしていた内容を再考し、「動機部分」で以下のように述べた。

小野坂の「動機部分」のレポートから

「教師になりたい」と思うようになったのは、上記のような理由だけでなく、両親の影響もとても大きかったからであると思う。寧ろ、両親が教師であることが、私が「教師になりたい」と思うようになった一番大きな理由であると思う。

ここでは、小野坂のものの見方が更新され、教師になりたい理由についての新しい表現が生まれている。つまり、小野坂の内側が発展的に変容し、ことばの学びが深化していると言えるだろう。小野坂は、この時の筆者とのやりとりについて、インタビューで以下のように語っている。

小野坂：メンターの福村さんとの対話とかをしているうちに、自分で今まで考えてなかったところ、例えば親子のところもそうですね。(中略)指摘していただくまで全然気づいていないっていうか、それをテーマのうちのひとつだと考えていなかったんですよね。それはただの理由であって、それが大きな柱を占めてるなんて、自分では考えてなかったんです。(略)だから指摘していただいたことによって、最終的なレポートを書いた気がしてるんですけども、今まで考えていなかったことがこう、見えるようになってきた。

小野坂は、さらに、自身のテーマや主張についてBBS上でメンターから批判的なコメントを受けたり疑問を投げかけられたりしたことにより自身がどのように変化したのかを述べている。以下は、筆者が、「受講生にBBSへの書き込みを促すことよりも、いじわるなつつこみを入れて刺激を与える方が受講生の参加意欲につながったのではないか」と小野坂に問いかけた際の反応である。

小野坂：(いじわるなつっこみは) 絶対必要だと思います。むしろ、ただ自分の内容を肯定されるだけだと、それで合ってるとか私には直すところないんだわとかこれでいいんだとか思ってしまう可能性があると思うんですよね。(略) 刺激を促すようなとか、なんかちょっとこう、例えば相手の内容を肯定しつつも、すごくいい内容だと思うけど、でもこの件に関してはとか、私と福村さんの対話もそうでしたけど、私が気づいてないところを気づかせてくれたりだとか、そういう質問とか発案とか、刺激的だった。

以上の語りから、他者からの肯定ではなく、疑問を持たれることがレポートを書き直す意欲につながっていることがわかる。ゆえに、小野坂は、疑問を投げかけた筆者との対話を望んだのだろう。ステージⅡでは、小野坂が、「教師は女性に向いている職業」とコメントした受講生に反論したり、「両親の職業が教師以外だったらどうするのか」という筆者の質問を刺激と捉えたり、複数の他者との対話の中で揺さぶられていたことが見えた。

ここでは、「ソロ→インターアクション→ソロ」の流れが起こり、「インターアクション」では「他者から知識、情報、あるいは別の視点などが「もらえる」」(細川ほか, 2011, p. 124) という体験をしている。ステージⅡで小野坂は、他者から肯定されて安心したり満足するのではなく、他者とのやりとりを通して自分を疑い、自分と向き合っていく変容を見せた。このステージで、小野坂は、自身のものの見方や考え方を客観的かつ批判的に省みて、更新している。つまり、自身の内側の発展的な変容を表しており、ことばの学びが深化したと言える。

一方、菊池は、ようやく2010年10月31日に対話③に参加し、BBSに初の書き込みをした。菊池はその書き込みで、自分のテーマを発表する課題②の提出を忘れていたことを告げ、「諦めようとも思った

が、考えていることを人と共有し深めることができるというのは素敵なことなので、最後まで学習したい」と述べ、自身のテーマについて発表した。

菊池のテーマは、「人生の価値とは何か」であった。テーマの説明として、「人生の価値はいかにその人が生産性のある行動をし、そしてそれがどのようにして人に影響を与えたか」とであると書き込んだ。この菊池の主張に対し、筆者は、「私にとっての「人生の価値」は、いかに周りに影響されず自分らしく楽しく生きられるか、です」という反論めいた内容を返した。そして、「他のみなさんはどうお考えになりますか?」と他の受講生にも問いかけた。すると、2名の受講生からコメントが書き込まれた。そのうちの1名は、「自分がやりたいことをやり切って、悔いを残さない人生が価値のある人生であり、周りに影響を与えられたか、ということは結果論ではないか」と意見を述べた。筆者のコメントもこの受講生のコメントも、菊池の思考を活性化する可能性があったが、菊池は誰にも返信をしなかった。一方で、菊池は、自分のテーマをBBSに発表した同日に、1名の受講生が「悩むことと私」というテーマで提出したレポートに対してコメントを書き込んでいる。菊池のコメントは、自身がダンスサークルに所属していた経験を語るものだった。「ダンスがうまくならないことに悩んでいたが、自分が一番正しいと思う練習をすることによってダンスは改善された。悩むことは、人間にしかできない人間らしい行為であり、その行為を楽しむのも付き合い方の一つではないか」と私見を述べている。この菊池の書き込みに対し、その受講生は、共感を示す返信をした。しかし、菊池はやはりそれには反応しなかった。菊池のBBS上の対話への参加度は十分とは言えない。

対話③は、表1に見るように、BBSには77もの書き込みがあり、受講生同士のやりとりが活発な回だった。菊池は、インタビューにおいて、対話①②に参加せず、対話③の段階から活動に参加したこと

について、「減茶苦茶取り組んでる人は、減茶苦茶取り組んでるなって。ほんと、置いてかれるなって思いました。やる気を出さなきゃなって思った面があります」と述べた。菊池は、他の受講生に遅れをとっていると自覚し、書き込みを始めたのだった。また、菊池は、BBSにおける筆者による反論を振り返り、「それは今議論したいことではなくて、「そうじゃなくて」っていうふうには思いました。(略)自分から発してどういうふう to 価値を与えて、それがどういうふう to 広まっていくかって、そっちのほうをもっと深めたかったんで、ちょっとやりづらいついていうか…」と述べた。筆者の反論が刺激となり、筆者の視点を的外れだと感じることによって菊池自身が他者と議論したい論点を明確化したと言えるだろう。しかし、ステージⅡでは、菊池が筆者や他の受講生のコメントに応じて対話を活性化することはなく、小野坂のように「ソロ→インターアクション→ソロ」の流れが起こり、やりとりを通して自分を疑うことで変容したか否かは、本稿の調査の限りでは明らかにできない。

4. 3. ステージⅢ (11回目～15回目)

ステージⅢは、授業の11回目から15回目の最終回、すなわち自分なりの結論を出して課題⑤「完成レポート」を提出するとともにBBS上の対話⑥が課された期間から、「完成レポート」に授業の感想(「終わりに」)を加筆する課題⑥を提出し、BBS上の対話⑦・⑧が終了するまでである。

小野坂は、課題⑤は提出したが、BBS上の対話⑥には参加していない。この回の書き込みの数は総数的にも15件と少なく、小野坂を含む受講生たちは「完成レポート」の山場となる結論の執筆に注力していたと思われる。本講座設計者の細川と運営を務めるメンターとしては、結論の執筆中にコメント交換を経て「完成レポート」提出へと移行してほしい

という思惑があったため、BBS上の書き込みの数が少なかったことは予想外のことだった。その後2週間の冬休みに入ったため、本講座の動きは一旦休止となった。

年明け直後の2011年1月3日からの2週間、受講生はBBS上の対話⑦で「完成レポート」の相互評価を行うことになった。この相互評価では、受講生は自身が興味を持った他の受講生の「完成レポート」を選び、(1)問題意識が明確か、(2)論理に一貫性があるか、(3)インターアクション(対話)を十分に活用しているか、の3点を評価ポイントとしてBBS上に評価コメントを書き込んだ。小野坂は、BBS上の対話⑦で、「辛口でもいいのでアドバイスや感想がほしい。レポートを書き直したいが、一人ではできない」と、他の受講生からのコメントを強く請う書き込みをした。結局、小野坂は、他の受講生2名から評価を受け、自身が選んだ3名に対し評価を送った。

小野坂による他の受講生への評価コメントには、レポートのテーマと結論にあたる主張の齟齬を指摘し、適切なテーマを提案するものがあった。また、他の受講生の主張に共感するのみでなく、その受講生が設定したテーマについて「自分ならどう考えるか」という問いを立て、今後自分はどのように生きていきたいのかを綴ったコメントもあった。ここでは、小野坂が他者のテーマを自分ごととして捉え、議論につなげている様子が見られた。「インターアクション」の最中に「ソロ」の思考が起こっていたのである。

小野坂は、レポートを書き始めた際に設定した「教師という職業について」というタイトルを、「完成レポート」では「教師と両親」に変更していた。以下、小野坂が提出した課題⑥「終わりに」を加筆した「完成レポート」の一部を引用する。

小野坂の「完成レポート」から（下線〈波線〉は小野坂）

新たな発見や気づきの例としては、例えば、「もし、両親が教師でなく、他の職業に就いていたとしたら、それでも教師になりたいと思ったのかどうか」という質問は、「そんなこと考えたこともなかった！」と思われ、そのような視点から考えることも出来るのかと思った。そして、対話を終えて、改めてしっかりと自分自身と向き合ってみた。なぜ「教師」という職業に興味があるのか。「両親がもし教師でなかったならば」といったことについてなど。まだ向き合っている途中、考えている途中ではあるが、対話の前よりも、対話を終えてからの今の方がさらに「教師」という仕事に対する興味・関心は強くなったと思うし、やはり「教師」という職業に就きたいと思った。

上記引用部では、小野坂自身が波線で強調するように、筆者との対話から新たな視点を得て、視野を広めていったことがわかる。同時に、「なぜ教師という職業に興味があるのか」という問いに向き合い、自らの思考を更新し、自分の内側に変容が生起されていることが見える。さらに、「完成レポート」の「終わりに」にあたる部分には「この科目を受講して」という節が設けられ、筆者との対話について次のように述べている。

小野坂の「完成レポート」から（下線〈実線〉は筆者）

「対話」はとても勉強になるものであった。自分一人では何かについて考えて結論を出すことも大切なことではあるが、やはり他人の意見を聞くことによって、刺激が与えられ、より深く真剣に考え結論を出すことが出来ると思った。自分が見ていた視点とはまた異なっ

た視点から捉えてくれるため、新たな気づきや発見が多かった。特に、今回のテーマは、私自身の将来にも大きく関わってくるものであるため、そして、自分の両親や自分自身の原点などについても深く考えることの出来るものであるため、他人の意見を聞く（対話をする）ということは非常に大切なこと且つ必要であったと思う。

下線部のように、小野坂は「他人」である筆者との対話により「深く真剣に考え」、「自分の両親や自分自身の原点などについても深く考える」機会を得たのである。「ソロ→インターアクション→ソロ」の流れの中にメンターによる刺激があり、その刺激によって気づきや戸惑いが起こり、思考が揺さぶられてBBSへ自身の意見や思いを書き込み、参加の度合いが増した。このプロセスは、思考と表現の循環と言える。上記の「完成レポート」上に波線で示した「そのような視点から考えることもできるのか」という気づき、実線で示した「自分の両親や自分自身の原点などについても深く考えることの出来るもの」という表現から、彼女の中で思考と表現の循環が活性化されていたことがわかる。ステージⅢにおいても、小野坂は自身の考えを客観的かつ批判的に省みることをしており、タイトルを変えたことから、彼女の内側が発展的に変容し、ことばの学びが深化したことがうかがえる。

一方、菊池は、ステージⅡで2件書き込みをして以来、BBSに再び書き込むことや他の受講生の「完成レポート」を評価することをしなかった。しかし、課題は②以外は全て提出していた。そして、最後の課題⑥「『終わりに』を含む最終レポート」の中で、メンターである筆者とのBBS上での対話について述べていた。以下に菊池のレポートの一部を抜粋する。

菊池の「完成レポート」から（下線〈実線〉は筆者）

ここで、このテーマに対する重要な質問、観点を2ついただきました。（略）「私にとっての「人生の価値」は、「いかに周りに影響されず、自分らしく楽しく生きられるか」と定義づけました」という意見にはとても考えさせられました。（略）福村さんの「自分らしく生きられるか」というのは現代を生きて行く上で非常に重要な能力であると思います。人に影響をされないというのはおそらく不可能ですが、その中で及んでくる情報や影響を「自分」が判断し取捨選択していく。福村さんの意見を私の立場に置き換えてみると、そのように自分で取捨選択し自分のスタイルを確立し生きていくということ、その確立された生き方は魅力の一つであり、周囲の人間に影響を与えることになると考えます。取捨選択することも、つまり受け手になることも人に影響を与えることになるとわかりました。

下線部に注目すると、菊池は、筆者による反論が引き金となって自身の考えの不足を認識するものの、簡単に従うのではなく、筆者の言葉を自分に引きつけて考えている。他人から受け取ったものの中から「取捨選択する」、つまり一度受け身になって他者の意見を受け入れた後で自分で選ぶことは、「自分のスタイルを確立し生きていく」ことだと明確に主張している。菊池がこのように表現したことから、彼自身の思考の更新が見られる。また、菊池は、インタビューで、「メンターとの対話がもしなかったら、どんなレポートになっていたか」という質問に対して、「意地悪な、噛みついてくる意見がなければ、視野が狭かった気はします」と答えた。筆者の意見を「私の立場に置き換えてみる」という試みから、自身の視野を広げていたこともわかる。菊池は、レポートを完成させていく過程で、思考の更

新と同時に視野の広がりを経験していた。菊池は他者の意見を拠り所としてももの見方を変えており、彼の内側には緩やかな変容が生じている。

さらに菊池は、「書くこと・考えること」の一連の活動を振り返り、「いろんな人から意見をいっぱいもらえて考え直す、自分の意見を変えるというように影響されたところが重要だった」と述べた。実際にはBBSでは活発に対話を行うことはなかったが、菊池にとっては、筆者や他の受講生からのコメント一つひとつが変容のきっかけとなっていたと考えられる。インタビューの最後には、「議論を深めたり考えを深めたり、本気でやろうと思えばできる場であることに気づけたのは、感動だった」と語った。小野坂に比べれば菊池の講座への参加度は非常に低く、小野坂のようにレポートのタイトルを更新することもなく、思考の深化の度合いも十分ではない。しかし、ステージⅢで提出された課題⑥やインタビュー調査から、メンターから一度刺激を受けただけでも、気づきを得て視野を広げ、菊池なりに「本気で」参加し、本講座への関心を高めていたことがわかった。学習者の内側の変容の度合いは、対話の相手の数や頻度に比例するとも考えられるが、必ずしもやりとりの相手や回数の量が多くなければ変容できないとは限らないのである。本講座で、菊池は勢いよく思考と表現を循環させたとは言えない。しかし、思考と表現の循環の価値には気づき、ことばの学びを深化させる兆しはあったと見られる。

5. 受講生の変容の要因

本章では、4.で明らかにした受講生の変容をふまえて、受講生の内側はなぜ変容したのかを明らかにする。

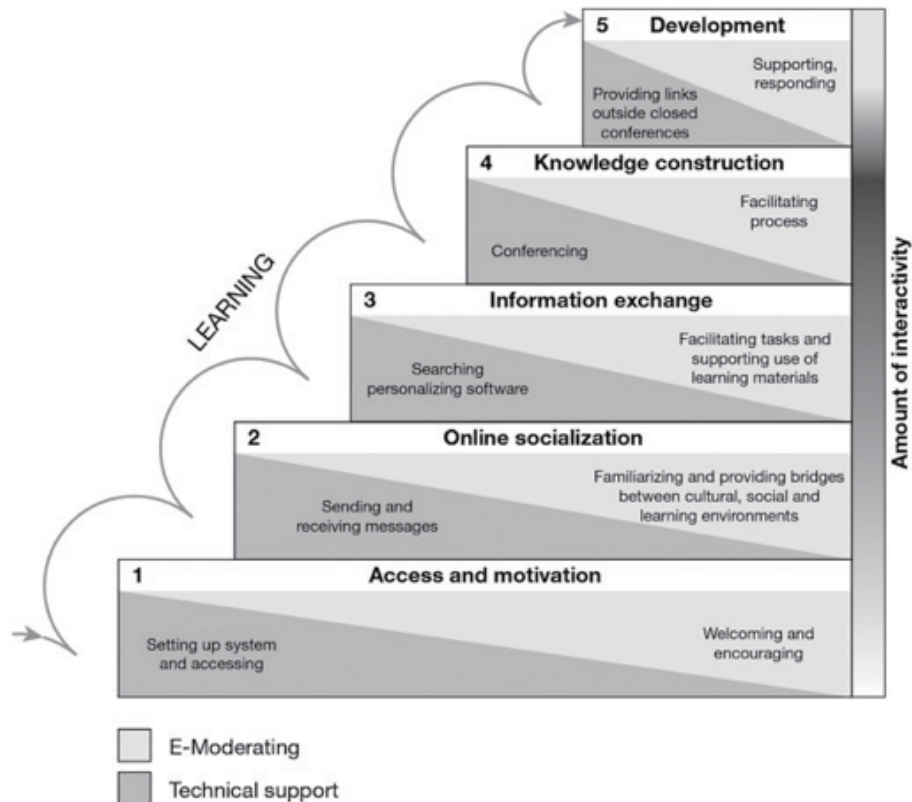


図2. Salmon によるオンライン授業の五つの段階: Salmon (2011, p.32, Figure 2.1 Model of teaching and learning online) より抜粋 Salmon, G. (2011). *E-Moderating: The key to teaching and learning online* (3rd ed.). Routledge.

5. 1. メンターの働きかけ

Salmon (2011) は、イギリスの The Open University で行われたオンライン授業の実践研究を行った。この研究では、オンライン授業の担当者を“e-moderators”と呼び、e-moderatorsによるオンライン上の学習指導を“e-moderating”と称している。その中で、オンライン授業の過程における e-moderating の役割の推移を五つの段階に分け、モデルを形成した (図2)。

図2から、e-moderators は、学習者がオンライン授業に滞りなく参加できるようにテクニカルサポートを行いつつ、学習の五つの段階に応じて、働きかけ方を変えていることがわかる (Salmon, 2011, pp. 32-99)。第1ステージでは学習へのモチベーションの向上、第2ステージでは学習者同士の関係構築、第3ステージでは課題遂行のサポート、第4ステー

ジでは学習者同士のやりとりの活性化、第5ステージは学習全体の批判的な振り返りのサポートへと働きかけが更新していく。最終の第5ステージでは、学習者の省察を目的とした意見交換の場を設定する。ここで、e-moderators の働きかけの度合いに注目すると、オンライン授業の入り口では学習者に強く働きかけず、学習者が学習したいと感じるような雰囲気づくりを行い、続く第2ステージから第3ステージまでは積極的に働きかけ、やりとりの活性化を促し、学習者が授業の流れに乗ってくれば、第4ステージから第5ステージにかけて働きかけを弱めていくという推移が確認できる。

「書くこと・考えること」においては、Salmon (2011) の実践研究における e-moderators の役割をメンターが担っていたと言える。オンライン授業では、そこに参加する学習者もメンターも空間を同期的に共有することはできない。よって、Salmon がモ

デルを提示したように、本講座でメンターは、テクニカルサポートはもちろん、オンライン上のやりとりを微細な面に至るまで観察し、学習者のモチベーションや学習の段階を把握しながら各段階に合わせて働きかけの調整をする必要があった。以下に、Salmon (2011) の理論を参考にしながら、小野坂と菊池の変容がなぜ起こったのかを、表1で示した本講座のステージの流れに即して論じる。

ステージ I は、講座のスタートラインであり、受講生が本講座に興味をもち、遠隔でもモチベーションを保ち、15回を通して参加できるような働きかけが必要だった。そこで、BBS 上の対話①で、2名のメンターが自己紹介を行うと同時に、受講生に対し、積極的に BBS に書き込むよう呼びかけた。すると、1名の受講生が、BBS 上に質問を投げた。その質問は、細川が講義 (VTR) で述べた「考えることによって書くことができる。書くことによって考えることができる。そして、それは一般論としてではなく、自分の問題として捉えることが重要である」という授業方針についての質問で、「自分の問題として捉える」とはどのような意味か、という疑問だった。これに対し、筆者は、「自分で選択したテーマを自分ごととして認識すると同時に、他の受講生が選択したテーマも自分ごととして考え、反応することが重要です」と答えた。再び、同じ受講生から「BBS に期待していたほどのインターアクションがなかった場合、対話レポートをどのように執筆すればいいのでしょうか」という不安も書き込まれた。これに対しては、「インターアクション、つまり「対話」とは BBS 上のやりとりのみではありません。自分が選択したテーマをめぐり、講座の外にいる人と話すことも「対話」です。インターアクションがないという状況が起こらないように、自分からどんどん発信してほしいです」と返した。

また、他の受講生からは、「レポートは、何段落にわけるのが適切ですか」という質問が投げられた。

この質問に対し、筆者は、「本講座は学術的文章のテクニックを学習することが目的ではなく、自分の考えていることを書いて他者に伝え、対話を通して考えを深めてまた書くことを重視しているため、内容重視で取り組んでください」と回答した。筆者の回答に対してその受講生は、「完璧に書き上げなければならないという意識が先行してしまったけれど、文章の構造にはあまり神経質にならないように気をつけます」と答えた。このように、初回の BBS 上の対話では、本講座への参加の仕方について受講生が戸惑う様子が見られた。そこで、メンターは、形式ではなく内容重視のレポート執筆を心がけることを繰り返し呼びかけた。

続く BBS 上の対話②は、各受講生がレポートのテーマを提出し、そのテーマをめぐってコメント交換をする機会であり、本講座における本格的な対話活動の「キックオフ」に相当する回であった。この期間にメンターは、受講生に先駆けて、受講生が選んだテーマとその選択理由が書かれたレポートに対してコメントを書き込んだ。それらのコメントの内容は、レポートの内容を深く掘り下げるものではなかったが、受講生が選んだテーマについて関心を表すものや、テーマ選択の理由に共感するものなどであった。筆者は、しばしば、コメントの最後に「他のみなさんはいかがですか？」と意図的に書き加えた。この投げかけに応じて、受講生がコメントを加えることもあった。ステージ I で受講生に先駆けたメンターによるコメントは、受講生に対して対話のモデルを示していたのである。

以上のように、ステージ I で受講生が十全な参加のスタートを切れるように、メンターは、参加の度合いを高める働きかけをしていた。前節で述べたように、ステージ I では菊池にはメンターの働きかけが届かず、菊池の対話活動は始動しなかったが、小野坂は積極的に BBS に書き込むことになった。ステージ I では、メンターが事務的な伝達のほかに、

受講生の対話への能動的な参加の促進とその参加のモデル提示をしていたのである。

ステージⅡで、受講生は課題③「動機部分」を提出した。菊池は締切を過ぎてからBBSに書き込む形で提出することになったが、小野坂は提出期限内に所定のBOXへ提出した。筆者は、複数名の受講生の「動機部分」に興味を持ち、コメントを送った。その中の一つが小野坂の「動機部分」だった。

4. 2. で述べたように、筆者は、小野坂が教師をめざすのは、その職業自体への憧れが主な原因ではなく、教師である両親に対する感謝と尊敬の念からではないかと指摘し、さらに、「両親が教師以外の職業であったら、やはりその職業をめざすのですか」と質問した。その結果、小野坂は、「そんなこと考えたこともなかった！」と気づき、自分自身と向き合うことになったのである。また、筆者は、菊池が提出したレポートのテーマに対し、主張は理解できるとしながらも菊池の心を揺さぶるべく、敢えて反対の意見をぶつけた。他の受講生より少し遅れて活動を始めた、スタートライン上の菊池の考えを一度解体して再構築させる必要性を感じたからである。他の受講生はすでにテーマについての意見交換の対話活動を終えて、レポート執筆の次の段階に入っていたため、メンターが菊池のペースに合わせて対話の舵取りをする必要があった。また、筆者には、菊池の「人生の価値」の定義が最初から答えが決まっているかのように整理され過ぎて見えた。テーマを決める段階では、菊池はまだ誰とも対話をしておらず、自己との対話のみ、つまり「ソロ」の状態のうちに主張を生み出していた。スタートラインでの主張が多く他の者に受け入れられるだけでは、自分の思考は理解を得られたものとして、固定されたままになる。そうすると、受講生は変容するチャンスを逃す。したがって、筆者は、「私の定義、納得できますか？ 菊池さんの定義との異なりはなんでしょう？」と、菊池がより深く考察し、主張を明確化するよう働き

かけたのである。この意図的な刺激が、菊池に思考を促し、表現することを惹き起こしていた。ステージⅡは、メンターも受講生も活発にBBS上でコメントを書き込み、対話を活性化することでレポート執筆を前に進める段階であった。受講生が表現したことを、そのまま受け入れて肯定するのではなく、受講生に新たな気づきを起こし、自分を疑うチャンスを与えるには、共感や納得よりも反論や疑問が功を奏す。この働きかけは、受講生の思考を停止させないための揺さぶりである。前節で示したように、小野坂は、筆者による揺さぶりによってステージⅡにおいて思考と表現を更新し、内側の変容に至った。

続くステージⅢでは、受講生は課題⑤として、それまでに提出した課題の「動機部分」、「対話部分」と連結させた上で結論を書き加え、「完成レポート」として提出した。次の課題⑥では、講座全体に対する感想を課題⑤に加えて提出した。

筆者は、課題⑤提出のリマインドとして、対話⑥のBBS上に以下の書き込みをした。

この授業の大きな特徴は「公開性」でしたね。普通の講義と違うのは、自分の書いたものが他の多くの受講生の目に触れるということです。「読ませる相手」が、ただ一人の指導者のみではないということです。私は、この特徴がみなさんにもたらすものは、とても大きいと思います。なぜなら、特定の指導者に向けて書くときは、少なくとも私は「成績につながる評価」を気にします。もちろん、伝えたい内容がちゃんと伝わるように書くことが第一ですが、どうしても自分に与えられる成績が気になります。ですが、指導者ではない、同じスタンスの複数の人たちに向けて書くとき、共感を求めたり、あるいは「個性」を強調して反応を楽しみにしたりします。そして、フィードバックを待ちます。(略) この授業に

は、ありがたいことに自己表現に対して、たくさんの人からフィードバックがもらえるというメリットがありますね。フィードバックは、自分を振り返るきっかけを与えてくれます。自分を振り返りながら、最後のレポートを書きあげてください。

筆者は、レポートの相互評価の活動である対話⑦での受講生同士のやりとりを活性化するため、上記のように本講座の「公開性」を強調した。受講生が評価を公開することを躊躇しない工夫として、他者からの評価が低かったとしても、相互評価の内容自体は個人の成績に関わるものではないことを伝えた。また、相互評価は他者が執筆した「完成レポート」を読むことから始まるため、受講生同士のレポートの読み合いを促進するべく、その読み合いがもたらすメリットとして「共感」、「フィードバック」を強調した。ステージⅢでは、「完成レポート」提出に加え、他の受講生の「完成レポート」を読み、コメントの書き込みの促進を、メンターが行っていた。その他、メンターがこのステージのBBS上の対話⑥、⑦、⑧で書き込んだ内容は、課題の提出方法に関する事務的なものに過ぎなかった。筆者は、ステージⅢで小野坂と菊池にコンタクトをすることはなく、全受講生に対して事務的なアナウンスをしたり、質問が書き込まれればそれに答えたりするという消極的な働きかけにとどまっていた。ステージⅢでは、メンターは、課題の内容に対する意見出しや指摘はせず、受講生同士に対話の活性化を任せる形になった。実際、相互評価のBBS上の対話⑦では、117件の書き込みがあり、全8回のBBS上の対話の中で最も活発なやりとりが行われた。

以上、述べてきたように、受講生の変容の要因の一つとして、メンターの働きかけが考えられる。このメンターの働きかけは、Salmon (2011) が提示したモデルのように、オンライン上のやりとりを微細

な面に至るまで観察して学習者のモチベーションや学習の段階を把握し、各段階に合わせて調整した働きかけと言えるだろう。

5. 2. フル・オンデマンドによる思考と表現の循環

本節では、4. で述べた受講生の変容と5. 1. で述べたメンターの働きかけの相関関係を端的にまとめながら、受講生の変容に関わるもう一つの要因について述べる。

ステージⅠでは、メンターは事務的な伝達以外にも能動的な書き込みを行い、受講生にBBS上の対話への参加の仕方のモデルを示していた。このような対話のモデル提示により、受講生の対話への参加意欲を煽っていたのである。ただし、「感想を書いておしまい」では許さない空気を醸し出しながらも、受講生のレポートの内容にまでは深く踏み入らず、テーマ選択に対し共感を示すにとどめた。受講生から書くことの意欲を削がないためでもある。ステージⅠでは、メンターが受講生個人にコンタクトは取らず、そっと見守る立場に踏みとどまった。このステージは、受講生それぞれが「ソロ」で考える段階であった。では、受講生が「ソロ」で考えられる環境を十分に確保できたのはなぜか。それは、本講座の形態によるものである。同期型のオンライン授業が、限られた時間、空間、構成メンバーの中で、即座に自身の考えを表現することを迫りがちなのに対して、非同期型のフル・オンデマンドの実践は、すぐに受講生の意見出しを求めることはない。受講生は、考えたい、書きたい時に行動ができる。よって、「ソロ」の思考と表現に適した学習環境に受講生がおかれる可能性が高いのである。

ステージⅡは、メンターが受講生の背中を強く押す段階だった。筆者が小野坂のレポートのテーマについて疑いを表したり、菊池に反論を投げたりして受講生を揺さぶったように、BBS上の書き込みに意

図的に疑問を差し挟み、受講生の考えを解体、再構築させた。ステージⅡでは、受講生の思考と表現の活動形態が、「ソロ」から「インターアクション」へと移っていた。ここで、「インターアクション」、つまりBBS上での対話が活性化されたのも、フル・オンデマンドの恩恵が大きい。BBS上の文章は、いつでも再読できるため、一度考え、表現したことが確認できる。つまり、思考と表現を熟成させる猶予が得られ、より有意義な意見交換が可能となる。もちろん、同期型のオンライン授業でも、他者とのやりとりの録画やチャット機能の利用で対話の過程を可視的に残すこともできる。しかし、残されたやりとりを改めて再生する作業が必要となる。受講生全員が再生をし、対話の過程を再確認する確証はない。他方、フル・オンデマンドはオンタイムのやりとりがなく、やりとりをログに残すことが前提となるため、受講生が表現の更新を再確認することも前提となり、思考の変化を確認することが頻繁に起こるという利点もある。もっとも、やりとりを頻繁に起こすには、これまで述べてきたように、メンターによる積極的なBBSへの書き込みが必要となる。

ステージⅢは、再び「ソロ」に戻っていく段階である。メンターは、受講生の表現に対して感想を述べたり、事実関係の質問を投げたりするのみにとどめ、受講生が自立して考えられるように働きかけの度合いを緩めていった。ステージⅠと同様に、本講座がフル・オンデマンドであることで、再び受講生は「ソロ」の思考と表現に適した学習環境に置かれたのである。

5. 1. で述べた、メンターが思考を「ソロ→インターアクション→ソロ」へと段階的に変化させながらレポートが完成するように働きかけることに加え、フル・オンデマンドによって持たされる学習環境が、受講生の思考と表現の循環を後押ししていたと言える。つまり、フル・オンデマンドによる思考と表現の循環が、受講生の変容の一因となっていたのである。

6. 結論

6. 1. ことばの学びを深化させるものは何か

以上、「書くこと・考えること」のメンターとして学習支援を行った実践を検討した。結論では、ことばの学びを深化させるものは何かについて論じる。

本稿では、他者とのやりとりを通して自身のものの見方、考え方、意見、主張を客観的かつ批判的に省みて、それらを更新すること、つまり思考と表現の循環によるそれらの更新を、ことばの学びと捉えた。そして、このことばの学びは、個人の内側の変容に現れると考えた。さらに、学習者の内側が発展的に変容することを、ことばの学びの深化と捉えた。ことばの学びは、思考と表現の循環が活性化すればするほど、より深まり、より鮮明に学習者の内側の変容として現れるのである。ことばの学びを深化させるなら、思考と表現の循環を活性化することが肝要となる。「書くこと・考えること」は、メンターの働きかけとフル・オンデマンドという形態によって受講生の思考と表現の循環を活性化できていたと言える。

蓄積された知識を外側に現した表現形式に注目すれば、結果的に形式が整然としており、バランスが優れていることが重要になるだろう。しかし、ことばの学びは思考の変容過程だと捉える立場からすれば、形式は不格好でも、個人がどの程度周囲とのやりとりを通して思考し、認識を変えていったかが重要となる。外側に現れる表現形式を重要視しないと立場は、たとえば「正しい日本語」の存在を否定することになるだろう。また、難解な日本語を意識的に避け、コミュニケーションの潤滑さを目的とする「やさしい日本語」(庵, 2016)を推奨する立場でもない。小野坂がメンターのコメントに刺激を受けて両親や自分自身の原点などについて深く考えた上でレポートのタイトルを変更したり、菊池がメン

ターの反論を受けて「自分の意見を変えるというように影響された」と考え、意見交換のプロセスをレポートに記述したりするなど、思考と表現の循環があってこそ学習者の内側が変容し、この変容にことばの学びが現れていることを、本稿では提示できた。

5. で述べたが、小野坂と菊池の思考と表現の循環による変容の要因は、メンターによる学習者の支援の力加減の調整および表現活動に対するモチベーションの鼓舞といった段階的な働きかけとフル・オンデマンドであることの2点である。この2点は、「書くこと・考えること」の大きな特徴であるが、これらの特徴から、ことばの学びを深化させるための理念が浮き上がってくる。その理念とは、個人の外側に現れる表現形式について正しい答え、すなわち「正しさ」を求めもせず示もしない活動であるということである。メンターの働きかけは、受講生の内側の変容を促すスキヤフォールディング（足場掛け）⁹であり、学習者に正しい答えを明示的もしくは暗示的に与えるという営為ではない。スキヤフォールディングは、「他者が寄り添い援助する中で、学習者が主体的に行動し、その結果学習につながるもの」（永見, 2005, p. 88）である。永見（2005）は、このスキヤフォールディングについて、「学習主体に対するスキヤフォールディングとそれが取り外される過程（fading）の両面を見る必要がある」（p. 88）と述べる。メンターは、「正しさ」を示さない代わりに、受講生が主体的に行動するまで足場を掛けて寄り添い、頃合いを見て足場を外して離れていったのである。また、正解を持っている存在に映る教師と直接対峙することのない、非同期型のオンライン授業であることから、学習者は安易に到達点に近づくこと

ができず、自分自身で思考する必要に迫られる。また、対面授業のように同期的に面と向かって意見交換ができないので、自分の考えを他の受講生に示すために、レポートを提出したり、自身の考えを言語化してBBSに書き込んだりしなければならない。本講座は、自律的に考えて表現しなければ、前に進めない仕組みになっている。この仕組みは、受講生に負担をかけているようにも見えるが、大いなる利点がある。自身のペースで思考を深められること、対話のプロセスの可視化により自身の思考の変化が観察しやすく、新たな気づきを得ながら表現を更新できることである。

本稿では、10年前の2010年に行われたオンライン授業について、今再び検討することによって、ことばの学びの意味が、時を経ても、オンラインでも対面でも変わらないものであることを示した。そのことばの学びの意味とは、「正しさ」の追求により個人の外側に表れる表現形式が磨かれていくことではない。対話を繰り返して思考と表現の循環を活性化の中で、自律的に個人の内側を変容していくことで、ことばの学びは深化する。このことを、「書くこと・考えること」のメンターとしての実践を終えた10年後に再確認できたことは、今後も日本語教育に携わっていく筆者にとって大いなる益である。

6. 2. 今後の課題

最後に、「書くこと・考えること」のメンターの経験から見えた課題を述べる。

「正しさ」を示すことなく、思考と表現の循環を促した「書くこと・考えること」は、ことばの学びの深化に貢献していたと言える。しかし、課題も残されている。菊池のように「ソロ」による思考と表現の営みがあっても、他者との「インターアクション」が充実できなかった受講生は、思考と表現の循環の勢いも十分だとは言えない。いくら内側の変容

9 スキヤフォールディングとは、建築現場の「足場」を意味する。Wood et al. (1976) が学習の文脈でスキヤフォールディングという用語を使うようになった（永見, 2005, p. 85）。

が確認できたとしても、評価にかかわる課題提出を乗り切っただけで、学びは深まらないのではないかという疑問も否めない。では、このような問題をいかに解決すればよいか。本講座では公開性を担保し、受講生は自身の興味にしたがってやりとりの相手を自由に選ぶスタイルを一貫させた。しかし、そのような状況下では、誰からも興味をもたれない受講生や、積極的にやりとりの相手を探す必要性を感じない受講生も実際には見受けられた。菊池のように、やりとりを活発に行っている他の受講生の様子に焦りを覚え、取り残される感覚を持つ受講生もいた。受講生の「インターアクション」をかれら自身に任せることも重要であることは間違いない。しかし、講座のデザインとして、思考と表現の循環を勢いづけるための手立てを講じる必要もある。2021年現在は、10年前にはなかった多様な機能がオンライン授業のツールに存在する。例えば、ZoomのブレイクアウトルームやLMSやLINEなどに設定されたグループトークの機能である。受講生のテーマが出揃った時点で、類似するテーマまたは全く異なるテーマを持つ受講生を組み合わせる少人数グループを作成し、期間中1, 2回程度同期型の時間を作ってオンラインで顔合わせをさせたり、LMSやLINEにグループを構築して非同期型でコメント交換をさせるなどの工夫が考えられる。このような緩やかなピア・ラーニングの枠組みを準備し、受講生同士が互いに興味を持ち合う場づくりが、今後のオンライン授業の課題となるのではないだろうか。

また、評価の方法についても再考が必要である。ことばの学びを学習者の内側の変容と捉えるのなら、課題の提出回数とBBSへの書き込みの回数という授業への参加度を測るだけではなく、自分のテーマ設定と問題意識について記述する課題②および③と最終の課題⑥を比較し、いかにものの見方、考え方、意見、主張が更新されたのかを評価することも必要だったのではないか。コロナ禍でオンライン授

業が発展し、LMSも発達した現在、提出された課題は受講生ごとにポートフォリオ化でき、容易に閲覧可能である。個人の内側の変容は誰の目にもはっきりと可視化できるというものではないが、評価の対象として十分に考えられるのではないだろうか。

今後も「書くこと・考えること」のメンターの経験を活かし、様々な課題を発見しながら、学習者の思考と表現の循環の活性化に尽力していきたい。

文献

- 庵功雄 (2016). 『やさしい日本語——多文化共生社会へ』岩波書店.
- 池上摩希子 (2009). 「教室」の解体が創出するもの——「にほんご わせだの森」の実践から考える対話の可能性. 小林ミナ, 衣川隆生 (編) 『日本語教育の過去・現在・未来——第3巻「教室」』 (pp. 161-179) 凡人社.
- ヴィゴツキー, L. S. (2001). 『思考と言語』 (新訳版; 柴田義松, 訳) 新読書社. (原典1934)
- 久保田賢一 (2003). 構成主義が投げかける新しい教育『コンピューター&エデュケーション』15, 12-18. <https://doi.org/gz7x>
- 近藤有美 (2021). 構成主義の学習理論に基づく大学オンライン授業の試み——主体的に考える力を育成する大学教育を目指して『名古屋外国語大学論集』8, 105-130. <https://doi.org/gz76>
- 境一三 (2021). オンライン授業の可能性について——コロナ禍状況での実践を振り返って『ドイツ語教育』25, 13-24.
- 館野泰一, 大浦弘樹, 望月俊男, 西森年寿, 山内祐平, 中原淳 (2011). アカデミック・ライティングを支援するICTを活用した協同推敲の実践と評価『日本教育工学会論文誌』34(4), 417-428. <https://doi.org/gz74>
- 當作靖彦 (2019). ネットワーク時代の言語教育・言

- 語学習. 當作靖彦 (監), 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.
- 中西久実子, 村上正行, 上田早苗 (2011). SNS を活用した日本語教育実習生と日本語学習者の協働学習——SNS 上での交流を活発にする要因とは『教育システム情報学会誌』 28(1), 61-70. <https://doi.org/gz7z>
- 永見昌紀 (2005). 協働学習を理解する. 西口光一 (編) 『文化と歴史の中の学習と学習者——日本語教育における社会文化的パースペクティブ』 (pp. 80-101) 凡人社.
- 舟生日出男, 加藤浩 (2010). 工学系の学生を対象とした協調的調査活動のデザインと効力感の向上『日本教育工学会論文誌』 33(3), 309-319. <https://doi.org/gz75>
- 細川英雄, 「言語文化教育研究所」スタッフ (2004). 『考えるための日本語——問題を発見・解決する総合活動型日本語教育のすすめ』明石書房.
- 細川英雄, 森元桂子 (2005). オンデマンドによる大学入学前導入教育「文章表現」の試み——2003～2005年度「総合活動型日本語教育」の成果と問題点『早稲田日本語教育研究』 7, 27-40. <http://hdl.handle.net/2065/3564>
- 細川英雄, 館岡洋子, 小林ミナ (編) (2011). 『プロセスで学ぶレポート・ライティング——アイデアから完成まで』朝倉書店.
- 細川英雄 (2016). 市民性形成をめざす言語教育とは何か. 細川英雄, 尾辻恵美, マリオッティ, M. (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. 2-19) くろしお出版.
- 松田岳士, 原田満里子 (2007). 『eラーニングのためのメンタリング——学習者支援の実践』東京電機大学出版局.
- 望月俊男, 北澤武 (2010). ソーシャルネットワークサービスを活用した教育実習実践コミュニティのデザイン『日本教育工学会論文誌』 33(3), 299-308. <https://doi.org/gz73>
- レイヴ, J., ウェンガー, E. (1993). 『状況に埋め込まれた学習』 (佐伯胖, 訳) 産業図書. (原典 1991)
- 早稲田大学メディアネットワークセンター・遠隔教育センター・FD 推進センター (2011). 『Waseda-net Course N@vi 活動事例集』 2011年4月号 (Vol. 3), 16-17.
- Salmon, G. (2011). *E-Moderating: The key to teaching and learning online* (3rd ed.). Routledge, Taylor & Francis Group.
- Wood, D. J., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100. <https://doi.org/bj3656>

謝辞：本稿の実践は、担当者の細川英雄先生と当時一緒にメンターを務めた鈴木蘭さんとの協働によるもので、本稿執筆にも、お二人からの学びが大きな助けになりました。深くお礼を申し上げます。調査にご協力いただいた元受講生のお二人にも心から感謝致します。

Article

What are online classes which make language learning deepen:

The full on-demand course of lectures — its meaning in ten years

FUKUMURA, Makiko*

Ibaraki University, Japan

Abstract

This study is an observation and analysis of the actual practices of the full on-demand lectures “Writing and Thinking” that were held in 2010 in which the author participated as a mentor. In the lectures, the students themselves chose themes and completed reports step by step. The lecturer in charge did not give direct guidance, and the students exchanged opinions online with other students and mentors. The reports and interview records of the two students who collaborated with this survey revealed that the learners autonomously updated their thoughts and expressions through scaffoldings by mentors and the exchanges of thoughts and expressions in the full on-demand lectures. This study suggests that for deepening language learning it is necessary to activate the circulation of thoughts and expressions through dialogue with others rather than simply aiming for “correctness.” And this suggestion is still important when considering the meaning of language learning today, ten years later, and also regardless of the lecture is face-to-face or online.

Keywords: the circulation of thoughts and expressions, dialogue, mentor, scaffolding, ICT

Copyright © 2021 by Association for Language and Cultural Education

* *E-mail:* makiko.fukumura.km65@vc.ibaraki.ac.jp

論文

言語文化教育としての活動型文学

「座の文学」の系譜をめぐって

白石 佳和*

(高岡法科大学)

概要

現在、俳句や連句を用いた言語教育実践が国内外でおこなわれているが、その実践を支える文学理論の検討が十分になされていない。本論文では、和歌に始まる座の文学の歴史を整理しつつ、座の文学とは西洋の「文学」概念と異なり文学「する」こと、文学活動そのものであるという理論・日本独自の文学のあり様を検討する。まず、座の文学の性格を、対話性、当座性、帰属性、民衆性の4点にまとめた。それを踏まえて座の文学の教育的側面に注目し、俳句・連句教育における最も重要な活動が対話の場である句会であることを示す。その上で、文学活動と教育活動を合わせ、越境して広がる座の文学を「活動型文学」と呼ぶことを提案する。活動型文学は人と対話しことばでつながる文学活動である。特に、座の文学の典型である「連句」は、ダイナミック・アセスメントや協働学習、多文化共生を志向した活動として期待できる。本論文により、文学作品を対象とした言語文化教育ではなく、文学活動それ自体を言語文化教育とする「活動型文学」という新たな視点を提案する。

キーワード：連句、対話、国際ハイク、句会、ダイナミック・アセスメント

Copyright © 2021 by Association for Language and Cultural Education

1. 問題の所在

日本の短詩型文学の特徴を表す用語に「座の文学」¹という言葉がある。「座の文学」とは、連歌や俳

本論文は、科学研究費補助金（基盤研究(B) 課題番号 21H00520）の交付を受けて行った研究成果の一部である。

* Eメール：ykshiraishi@takaoka.ac.jp

1 「座の文芸」という言葉もある。「文学」と「文芸」ではややニュアンスも異なるが、尾形侑や山本健吉の論考ではほぼ同じ意味で使われている。本稿でもその差異は問題にしない。

諧（連句）に典型的に見られるように、仲間が一座に会し歌や句を詠み合う文学のあり方をさす。

座の文学を言語文化教育に取り入れた実践報告は、俳句が圧倒的に多い。俳句教育はさまざまな教育現場で行われている。日本の国語教育だけでなく、英語俳句を取り入れた英語教育の研究や日本語教育でも実践報告がある（友岡, 1994; 小林, 2012; 相場, 2017）。俳句と比べると連句教育の実践報告は非常に少ないが、国語教育、日本語教育において連句を用いた教育実践がいくつか報告されている（貝田, 2000, pp. 36-88; 黒岩, 2012; 白石, 2018）。

国語教育、日本語教育における俳句教育は、重点の置き方の違いはあれ、どの分野でも鑑賞と創作、二つの指導が行われている。2000年代後半からは創作さらには句会を重視する傾向が見られるが、俳句の創作においてなぜ句会が重要なのかといった、座の文学を活用した教育実践の本質的意義、背景にある文学理論が共有されていない。

そこで、本論文では、和歌に始まる座の文学の歴史・現状を整理しつつ、座の文学という理論を言語文化教育研究の中に位置づけることを試みる。そして、教育を包摂した文学活動の可能性を検討し理論背景を構築することを目的とする。特に、詩の言葉で人と人とをつなぐ「連句」こそが座の文学の典型であり、ダイナミック・アセスメント (Feuerstein et al, 1979) や協働学習、多文化共生の考え方を内包した活動であることを論じる。本論文により、文学作品を対象とした言語文化教育ではなく、文学活動それ自体が言語文化教育だとする「活動型文学」という新たな視点を提案する。

2. 越境する座の文学の歴史

2. では、「座の文学」という視点から日本の短詩型文学史を概観し、日本文学の特徴の一つとしての座の文学の性質・本質を明らかにする。さらにそれがどのように近年の日系文学や国際ハイクなど日本文学の越境につながるのかを検討する。

座の文学は戦後に生まれた概念である。山本健吉や尾形侑は、現代詩の閉塞感を打開する新たな視点として「座の文学」の概念を提示した (山本, 1955; 尾形, 1973)。大岡信はそれを継承し、詩における集団と個人の問題を論じ、日本・海外の文人たちと連句・連詩の実作を積極的に試み発表した (大岡, 1991)。その後、座の文学の系譜は途切れたかに見えたが、海外における日本語文学に「座の文学」の系譜が受け継がれている、つまり座の文学が越境して

いる、と筆者は考える。

2. 1. 「座の文学」という概念をめぐる

本節では「座の文学」という概念の歴史について詳述する。『俳文学大辞典』の「座の文学」の項目解説によれば

連歌や俳諧 (連句) は、制作の形態上、単独制作ではなく共同制作の文学である点に最大の特色を有する。そこでは、芭蕉の「文台引おろせば則反古也」(『三冊子』) の遺語が象徴的に示すように、制作の当座における連衆の精神的共同性が重視され、またそれは茶道や演劇の持つ一回性にも通じる (八亀, 1995, p. 334)。

とあり、座の文学の特徴として、共同性、当座性 (一回性) が焦点化されている。

「座の文学」という概念が生まれたのは戦後である。先に引用した『俳文学大辞典』の「座の文学」の項目解説の続きには「この用語が一般化したのは、尾形侑の同名の書を嚆矢とするが、安東次男・丸谷才一・大岡信ら詩人・文学者が1970年代に文学の原点を模索する過程で、共同制作のもつ超近代性に着目した啓蒙活動も見逃せない」とある。近世文学研究者の尾形侑は、芭蕉にとっての座を検討し、座が「個を主たる発想の場としてきた近代主義への反省を促す」(尾形, 1973/1997, p. 34) とする。また、尾形侑の論より前に、山本健吉も「座の文学」という論考を著し、座の文学が個人ではなく対話から詩を生み出すことに注目し現代詩の方向性について論じている (山本, 1955)。

山本健吉と尾形侑に共通するのは、「近代」に対するアンチテーゼと現代詩²の可能性である。山本も尾

2 ここでいう「現代詩」は、俳句や短歌などの韻文すべてを含む。

形も俳句を含む現代詩の行き詰まりを指摘し、その打開策として俳諧を典型とする座の文学の再検討を提案する。「座の文学」という視点は、上記『俳文学大辞典』項目解説にもあるように、現代詩人や作家・俳人に影響を与えた。安東次男・丸谷才一・大岡信らは、1970年から連句会を行い、座談会形式の解説を付けて雑誌『すばる』（文藝春秋）や『図書』（岩波書店）誌上で2000年代まで発表が続けられていた³。大岡信は、『連詩の愉しみ』（大岡、1991）で、次のように述べる。

…連句に入門したときから数えればすでに二十年以上にもなるにもかかわらず、連句や連詩、紀貫之や古今和歌集、「うたげと孤心」のテーマといった、当時の私にとっていずれもある種の開眼的効果をもっていた物事どもが、いまだに私の思考にとっての重要な手掛かり足掛かりであり続けていることに対する驚きに、まずうたれます。(pp. 69-70)

大岡信は自己の現代詩との格闘の中で、西洋の詩に対する日本の詩、日本語の詩とは何か、という問題や言葉の背後にある人間の集団と個人の問題を引き受け、詩人たちと連句を作るだけでなく、外国の詩人も巻き込みながら連詩という新たな試みも始めるのである（大岡ほか、1987；大岡、2004）。つまり「座の文学」という概念は、戦後の日本近代文学を批判する文脈の中で現れたといえる。

2. 2. 座の文学の定義と系譜

山本健吉と尾形侑が座の文学の典型的な例として挙げているのは、連歌・俳諧である。山本健吉は『古典と現代文学』（山本、1955）で、新古今時代の短歌と連歌を比較し、短歌（和歌）が公認の文学であり

作者の純粹な自己表現であるのに対し、連歌は滑稽や諧謔を含み（＝俳諧）人間関係の中から生まれた表現であるとする。この両者がお互いに影響し合うことで和歌が『新古今和歌集』において詩の一つの到達点に達したのだと主張するのである。同様の論理で芭蕉にも言及し、連句の世界から発句が独立したとき、抒情詩として成立するのだと述べる。つまり芭蕉の俳句は、単独の場ではなく俳諧の座の結晶として抒情詩となるのだ、という論である。

尾形侑の主張も、山本健吉の論に重なる部分が多い。「座の文学」（尾形、1973）では、芭蕉にとっての座を、詩情を誘発・増幅し普遍化して詩を成立させる場であるとし、連衆を必要とする共同体の文芸と定義する。さらに、連衆が対座し連句を共同制作する一次的な座、「蕉門」⁴のように空間を隔てて文芸的な精神的共同体を形成する場を二次的な座、一次・二次の共時的共同体に対し西行・宗祇や中国の詩人たちと交響する精神連帯の場を通時的座、歴史的座と呼び、詩の普遍性を獲得するためさまざまな座の重なりから詩が生まれたのだとする。

ここで改めて「座の文学」についておおまかな定義をしておきたい。山本・尾形共、座の文学について連歌・俳諧の座を想定し、個人の自己表現ではなく複数の人々とのやりとり・対話の中から生まれる詩の性質を重視している。そもそも「座」とは、目的を持ち一つのところに集まる場所を意味する。「すわる場所」が原義である。中世では、「油座」「材木座」のように同業者の集まる場所が「座」と呼ばれた⁵。「銀座」などもその名残である。また、能や歌舞伎などの芸能の集団や劇場も「座」と呼ばれる。この用法は、映画館を「文芸坐」と呼ぶなど最近まであった。宴会や歌会の場を「座」と呼ぶ用例も平安時代からある。それゆえ、「座の文学」は、個人の創

3 近年では、辻ほか（2019）、岡野ほか（2015）など、俳人長谷川權を中心に連句活動が行われている。

4 松尾芭蕉の流派の人々。

5 『日本国語大辞典』「座」の項目より。

作ではなく複数の人々で営む文学、と定義することができる。

次に、「座の文学」の系譜について述べる。これは、日本の短詩型文学の歴史と言い換えてもよいだろう。和歌の起源については、歌垣とする説と儀礼の歌とする説があるが、いずれにしても共同体と関わりがあることは間違いない。歌垣とは、男女が一ヶ所に集まりお互いに歌を掛け合いながら踊り求愛する古代の習俗である。筑波山の歌垣が有名であり、万葉集にも歌垣の歌が散見される。品田(1988)によれば、古代のムラとムラ、共同体と共同体が交わる場で行われた。儀礼の歌は、ムラやクニの儀式・祭りの場で披露される歌である。歌垣の歌は、男女の歌の掛け合いであり、いわゆる贈答歌である。二人存在しないと歌が成立しない。儀礼の歌は個人の表現あるいは独詠歌に近いと言えそうだが、古代ではこのような歌は、神との対話を前提としており、また祭りに参加する大勢の人に向かって詠む歌である。このように和歌の起源はまさに座の文学の概念と合致する。

『万葉集』の和歌や『古今集』を始めとする平安時代の和歌は、贈答歌や宴席での歌が多かった。和歌が詠まれる理由は時候の挨拶や恋の掛け合いなどの歌のやり取りである。個人の創作であっても歌合のような題詠、つまり同じテーマで歌を詠み競い合うことを前提とした。万葉時代には枕詞や序詞、平安時代には掛詞や縁語など和歌独特の技法が生まれた。その背景には、複数の人々の間で詠まれるという前提があった。短歌という限られた形式の中で多くのことを述べるために、文脈を二重化するためのレトリックを活用したのである(渡部, 2009, pp. 128-138)。枕詞や序詞は、詠み手と受け手に同じイメージを想起させる言葉であり、掛詞や縁語は、短いフレーズの中に自然の景物と人間の心情を重ね合わせる工夫である。このように贈答歌を中心とする場からみても(複数性)、和歌の技法からみても(高

文脈性)和歌は座の文学であると言えるだろう。

その後、平安末の『新古今和歌集』の時代に連歌が盛んになり、後鳥羽院や藤原定家も連歌会を催した、という記録がある⁶。公的で雅な文学である和歌に対し、連歌は俗で格式の低いものだったが、『菟玖波集』(1356年)、『新撰菟玖波集』(1495年)のように准勅撰の撰集ができたことで、格調高い扱いがされるようになった。一方戦国末期には、卑近なものを題材としつつ諧謔性を持った俳諧の連歌が生まれた。後に「連歌」が省略され俳諧と呼ばれ近世に隆盛する。つまり、中世は連歌、近世は俳諧が盛んになった時代であったことから、まさに「座の文学」の時代であったと言える。以上、和歌・連歌・俳諧の歴史を辿ると、日本の短詩型文学は、複数の人々で営む座の文学の性質を持ち続けてきたことがよくわかる。

しかし、近代に入ると、西洋の「文学」の概念が輸入され、正岡子規が和歌を短歌に、俳諧から俳句を創出したことで、短詩型文学が個人の文学として生まれ変わるのである。では、近代の文学概念の導入を受け成立した近代短歌や俳句は座の文学なのだろうか。成立の経緯からすれば座の文学ではない、と考えるべきところだが、それを判断するのは難しい。言えるのは、短歌も俳句も結社を中心に活動する機会が多いことである。桑原武夫が第二芸術の論争でのポイントの一つとして挙げているのも俳句・短歌の結社性である(桑原, 1946)。結社性・党派性が創作作品の価値に影響する俳句や短歌は芸術とは言えず第二芸術というべきである、という主張は西洋の文学概念からみた座の文学への批判であろう。話題を俳句に限定すると、近代に「俳句」という新しいジャンルを正岡子規が作ったとき、俳諧の発句以外の部分、つまり連句を否定し切り捨てて発句のみを独立させた。しかし創作のあり方としては

6 藤原定家『明月記』。

やはり結社組織を作りながら発展していくケースが多かった。短歌も同様に結社が多く作られた。芸術性・文学性の問題はさておき、共同体を形成した点では結果的に座の文学の系譜に連なったと言えるのではないだろうか。

以上、日本の短詩型文学の歴史を、座の文学の系譜という視点から検討した。座という共同体あるいは人間関係の中で、和歌や連歌、俳諧、そして短歌、俳句の活動が営まれてきたことがわかった。日本の短詩型文学は文学史的に概観して明らかに座の文学的な側面を持ち続けてきたといえるだろう。近代の文学革新から生まれた個人の文学としての俳句・短歌も座の文学の性質を保持していると思われる。一方で、座の文学の典型といえるのは近代に否定された連句であり、連句に座の文学の系譜が色濃く残っていると思われる。

3. 座の文学の4つの性格と座の文学の越境

座の文学は複数の人々で営む文学である、と先に述べたが、複数の人々で文学を営むことにより、個人の営みの文学とどのような差異があるのだろうか。3. では座の文学の性格について論じる。そしてその性質が、日本語文学や国際ハイクとして海外へ越境していることを述べる。

3. 1. 座の文学の4つの性格

筆者は座の文学は次の4つの性格に集約できると考える。対話性、当座性（即興性、演劇性）、帰属性、民衆性の四つである。これらは独立した性格ではなく相互に関連しあっている。

最も重要なものは対話性である。複数の人々で文学を営むということは、そこに相互の言葉のやり取り、対話が生じるということである。例えば、2. 2.

で述べた平安時代の贈答歌のような挨拶や、諧謔、俳諧の要素もここに含まれる。また、対話性は作者と読者の関係にも影響する。個人の文学では、作者と読者が別個の存在であるが、座の文学では作者は読者となり、読者が作者となる役割交替の関係が構築されている。贈答歌では、作って贈った歌を相手を読み、返歌を作る。そして最初に歌を贈った人がまたそれを読む。連歌・俳諧における「付け」という行為は、前句を読み、自句を作ることである。前句を読むという点で読者であり句を詠む点で作者となる。会の中で連衆が読者にも作者にもなり一つの作品を紡いでいくのが連歌・俳諧である。座の文学での対話性とは、詩と詩の対話だけでなく、対話の中から作品としての詩が完成度を高める側面もある。これらの対話性が座の文学の性質の一つとして指摘できる。

当座性も座の文学の性格の一つである。一座をとにもするという事は、今という時間、ここという場所を共有することである。個人の力ではなくその場でのやりとりから新たな世界が創造される。即興性と言い換えてもよい。それは、パフォーマンスでもあるから、演劇性にも通じるだろう。和歌が、『伊勢物語』などの歌物語や和歌説話の形で伝承されている事柄が多いのは、座のもつ力が昔から重視されていた証しである。たとえば、百人一首の小式部内侍の歌「大江山いく野の道の遠ければまだふみもみず天の橋立」（鈴木，1990）には、次のような逸話がある⁷。ある歌合に小式部内侍が出席した際、母の和泉式部は丹後国へ出かけ不在だった。同じ歌合に来た藤原定頼が「歌合の歌はどうするのですか。お母さんからまだ届かないのですか」と代作疑惑を皮肉って意地悪な発言をしたのに対し、即興で詠んだ

7 百人一首の小式部内侍の歌の本文表記は鈴木（1990, p. 130-131）より引用。鈴木が紹介する本説話は『俊頼髓脳』『袋草紙』『金葉集』『古今著聞集』『十訓抄』『無名草子』などに見える。

のがこの歌である。連歌・俳諧は、即興劇（インプロヴィゼーション）に近似する。即興劇は、台本なしで俳優がその場で創作を行う。連歌・俳諧も同じく、連衆がその場で句を考え創作し、それに応じて次の句を考え創作する。鎌倉末の「花の下連歌」では、大勢の前で付句をつけ、いい句がでると称賛を得たらしい⁸。連歌の即興性を示す例だが、不特定多数の観客が存在する点で演劇性もある。連歌・俳諧では、発句は当季（今の季節）当座、即ち現在の自分の視点から句を詠むが、それに続く句は、「転じ」のルールに従って新たな世界が創成されてゆくため、虚構の世界、一種の演じられた世界である。恋の句の座で詠まれた恋句も、現実を離れ様々な人の立場になって詠まれる点で演劇性を持つ。連歌・俳諧の演劇性については、松岡心平の指摘（松岡、1998）がある。能の世阿弥は連歌の准勅撰集である『菟玖波集』を編纂した二条良基と深い関わりがあり、連歌の嗜みがあった。このように、当座性（即興性、演劇性）も座の文学の性格の一つである。

さらに、帰属性も座の文学の重要な性質の一つである。複数の人々が同じ目的で集まるということは、同じ精神的な共同体に帰属し、アイデンティティを形成する、ということである。先にもふれたように、もともと歌の起源の一つは、ムラなどの古代共同体の儀式・祭りの場で披露されるものであり、その中でアイデンティティ形成のための重要なしかけの一つであった。山本健吉が中世の俳諧の座について以下のように述べているのは特筆すべき点である。

俳諧の座は元来村々の生活協同体を基盤とした心縁関係、茶寄合いであったが、社会的強制を含まない精神的関係であるから、土地や階級を越えて拡がり、町人も百姓も武家も公家

も世捨人も対等の心縁関係で同座できた（山本、1955, p. 172を筆者要約）。

このように身分や地縁、血縁を越え、広くそして対等につながることを可能にしたのが座の文学であった。それにより結びつきが強固なものとなっているのである。

最後に、座の文学の民衆性（アノニマス性）を指摘しておきたい。座の文学とは、個人の文学ではなく名もなき民衆の中で生まれる文学である。個人が芸術的な優劣を競う中から「作家」「作品」が生まれるのではなく、だれもが参加できる活動である。民俗学者の谷川健一は、自著『うたと日本人』（谷川、2000, pp. 9-20）の中で次のようなことを述べている。民俗学と日本文学はその基盤を共有しているが、近代文学以前の文学の多くは口承文学であり、集団の中で人々が発するうたは作者不明の場合がほとんどであった。また、谷川は柳田国男が和歌を、文学ではなく「おもやひ（共有財産）」とみなしていたことを指摘する。谷川は座の文学という語を用いていないが、複数の人々で営む文学を座の文学とするならば、谷川健一の主張は座の文学に通じる。日本の歴史の中で短詩型文学は、宮廷歌人など個人が活躍する場面もあったものの、『万葉集』と『古今和歌集』の間にある「詠み人知らず」の歌の時代や、中世の連歌、近世の俳諧など、民衆に親しまれた歴史を持つ。歌の起源の一つである歌垣・歌の掛け合いの歴史が脈々と続いていたのである。このように民衆性も座の文学の重要な性格の一つである。

3. 2. 座の文学の越境

戦後のポスト日本近代文学の文脈の中で現れた「座の文学」という視点は2000年代以降論じられることが少なくなった。その一方で、海外における日

⁸ 『沙石集』の説話の中には、出雲路毘沙門堂などの寺社の境内で連歌が催され、付けるのが難しい難句にすばらしい句が付けられたエピソードがある。

本語文学⁹を研究する文脈の中に、「座の文学」の系譜とも言える現象がいくつか報告されている。日系ブラジル文学の研究を主導する細川周平は、『日系ブラジル移民文学 I』（細川，2012）で、現地の日本語新聞・雑誌の文芸欄に注目する。移民開始の1908年より十年以内に日本語新聞に俳句欄・短歌欄が設けられるようになり、現在も続いている（pp. vii-xvi, 1-35, 398-405）。1930年前後から結社も現れ始めた。規模がそれほど大きくない海外の日系コミュニティの中の文学には傑出した作品や作家がなく、平凡な文学、アマチュアの作者の共同体の営み自体に意味があるのだ、と主張している。特に、短歌や俳句の例を挙げ、移民の文学は、職業作家の著作のような提示型だけでなく句会や歌会のような参加型があり、その両方を含んだ営みを「文学する」という動詞にまとめることを提案している。参加型の文学のあり方は、まさに「座の文学」そのものである。

また、状況的に日系ブラジル文学と近似する北米の日本語文学活動の研究において、水野真理子は著書『日系アメリカ人の文学活動の歴史的変遷』の中で、アメリカ移民が突きつけられた帰属意識、アイデンティティの問題を最もよく表現する手段の一つが「文学」であったとし、細川と同じく文学活動に注目して次のように述べている。

日系アメリカ人の文学の変遷を辿るには、「作家—作品—読者」の枠組みに基づいて、出版された作品を扱い、そこに表象されたものや主題を分析するこれまでの作品解釈的アプローチでは、限界があるだろう。生活

に根ざし、趣味と専門、アマチュアとプロの境界に位置づけられる広い意味での「文芸活動」と呼ぶべき行為も、日系アメリカ人の文学の中に積極的に含むべきではないだろうか。（水野，2013，p. 10）

近代に西洋から取り入れられた「文学」の概念では、作家という個人が作品を創作し、それを読者が読む、という関係が成り立っている。しかし、歌会や句会では、参加者は作者であると同時に読者でもある、という関係である。連歌・連句では、一つの作品の中で参加者が読者と作者の役割を担う。他の言語の文学ではこのような現象は見られないことから、参加者が読者と作者の役割を担うのは日本の短詩型文学の特徴と言えるのではないか。

台湾では、戦前は渡台した日本の俳人、歌人が結社を作り、戦後は戦前に日本語で教育を受けた世代を中心に1960年代以降歌会や句会が催され（磯田，2017，pp. 86-83；下岡，2019，pp. 218-219）、『台湾万葉集』（孤蓬，1994）という台湾人によるアンソロジー歌集も出版されている。これらの現象は、座の文学の四つの性格のうち、帰属性と民衆性が大きく影響しているように思われる。短詩の参加のしやすさ（民衆性）が、結社や新聞投稿欄など日本語を話し移民生活の思いを共有するコミュニティを成り立たせ、アイデンティティを確認する場所となっている¹⁰。

さらに言えば、「座の文学」は日本語文学だけでなく、世界の文学にも影響を与えている。国際ハイクと連歌・連句・連詩である。国際ハイク¹¹とは、国境を超えて他の国で作られる俳句である。

9 「日本語文学」についてはいろいろな定義があるが、ここでは、単一民族と思われている日本人以外の方が日本語で書いた文学や海外で書かれた文学など、「日本文学」=日本人が日本で書いた文学、という枠組みから外れる日本語の文学、と定義し、ポストコロニアル文学やバイリンガルによる日本語文学も含む。但し、本稿では「海外における日本語文学」として日本語で書かれた日系文学を主に扱う。

10 新聞の歌壇・俳壇欄は日本独自のものであるとの指摘（佐田，2005）がある。

11 一般的に外国語で作る俳句をさすが、日系人が移民先の国で日本語で詠む俳句も日本以外の国の季節や自然を題材とする点で国際ハイクに含めてよいと思われる。白石（2021）参照。

俳句の受容という観点から国際ハイクを概観する。ハイクがヨーロッパに受容された19世紀末～20世紀初頭、俳句ではなく近世の俳諧が伝えられた。なぜなら、日本で「俳句」という言葉が使われ始めたのは1890年代以降¹²であり、海外に伝わった初期に俳句は認識されていなかったからである。フランスでポール・L・クーシューが広めた当時は俳句ではなく「ハイカイ」と呼ばれた。ブラジルもその流れを組み、現在でもブラジルの国際ハイクは「ハイカイ」と呼ばれる。

俳句は現在、「国際ハイク」として世界に影響を与えている。受容の時点では「俳諧、発句」であったが、途中から名称も「俳句」となった¹³。各国のハイク協会や詩人のグループが、句会や雑誌の発行を行うなどして活動している。

さらに、座の文学の歴史の中核にある連歌・俳諧(連句)が、国際ハイクに付随して行われている点は注目すべきである。竹田賢治は、ドイツにおけるハイク活動の報告(竹田, 2012)に、ドイツで句会、吟行が盛んに行われていることに加え、連句が行われていることに期待を寄せている。また、アメリカのハイク実作者であり研究者でもあるW. ヒギンソンが、連歌・連句の実践の強い提唱者であったことも報告されている。

ヒギンソンによる業績のひとつの特徴は、アメリカにおける季語の研究との強い関係である。彼は連歌の実践の強い提唱者であったが、それはごく最近まで、米国ではほとんど話題にも上らないものだった。俳句における季語とその機能に対する強い認識は、順番に

連歌を作るための基本となるものだ、ということとはほとんど知られていない。そして、詩人は連歌の複雑な規則を学ぶ努力をし、彼らはまた季語についての知識を必然的に理解する。(クラウリー, 2012, p. 176)

他にも、アルゼンチンで近藤蕉肝¹⁴が連句セミナーを開いたという報告(井尻, 2019, pp. 207-237)や、ブラジルの日系人の俳人である増田恆河が連句研究会を立ち上げ、日本語とポルトガル語それぞれで連句会を行なったとの言及(増田, 1994, 1997)もある。ヒギンソンと増田恆河はそれぞれの国独自の歳時記を編纂しており、国際ハイクの季語への強い関心からハイクの源流である俳諧・連句の活動につながったと推測できる。このように、国際ハイクを行う人たちの中に連歌、連句に興味を持つ人が少なからずいることは、座の文学を脈々と受け継いでいる証左であるように思える。

国際ハイクとはまた別の文脈で、連歌や連詩が世界で行われている流れも忘れてはならない。メキシコの詩人オクタヴィオ・パスは、1957年、林屋永吉氏との共訳でスペイン語版奥の細道(*Sendas de Oku*)を出版し、1969年に詩人3人とともに連歌を試み、その記録を*RENGA, A CHAIN OF POEMS*(1971)で発表した。文化人類学者の山口昌男は、『RENGA』の序文を分析し、次のように述べている。パスは「私」の止揚の方法としての連歌の接近を試みたが、仲間の詩人たちとの連歌創作の空間で「自己喪失」というほどの困惑¹⁵を経験した、との感想をもったという(山口, 1986, pp. 20-23)。また、大岡信もパスの序文に注目し、連歌が自発性を抑圧するものではなく、逆に各人の才能をより十全に発

12 正岡子規『瀬祭書屋俳話』(1892)には「俳句」という用語が使われているが、同時期に西洋に日本文学を紹介したW. G. アストンの著書『日本語文語文法』(第二版, 1877)、『日本文学史』(1899)には、「俳句」はなく、「発句」「俳諧」を紹介する。内田(2005, pp. 13-32)参照。

13 国際ハイクの現在の状況は、東、藤原(2012)に詳しい。

14 近藤蕉肝はW. ヒギンソンとも交流があり、アメリカや日本で一緒に連句を巻いている。

15 パスはこの時の連歌の経験について、人前で詩作することはカフェで裸になったり排泄行為をしたりする恥辱のようだ、と述べている(山口, 1986, p. 22)。

揮できる自由な空間を開くことを目的とする、というパスの指摘に共感を示している。パスは西洋現代詩の伝統、とくにシュルレアリスムの潮流の所産として連歌を位置づけようとしており、その方向性は大岡信に共通するものがある。大岡信の問題意識については2. 1. で述べたが、大岡は現代社会の変化により現代詩の作者と読者が隔絶され現代詩が孤立しているという認識を持ち、連詩を制作することがその問題と向き合う方法の一つだと考え、1980年代～2000年代に国内外の詩人と連詩を行なった。

以上見てきたように、座の文学は、国境を越えてさまざまな形に発現・展開している。日本語文学における句会や歌会、新聞投稿欄の活動や国際ハイクの各国の活動の広がり、連歌・連句・連詩などの座の文学の活動は、西洋の文学とは異なり、集団で多くの人が参加する形の活動型文学である。「座の文学」という日本独自の文学のあり方は世界にも通用する。この特色が、本論文のテーマである教育的側面に重要な役割を果たしうると思われる。しかし、この座の文学が、言語文化教育実践と結びついていないのではないだろうか。4. では座の文学と言語文化教育との接続を試みる。

4. 活動型文学と教育——俳句から連句へ

4. では、これまで概観してきた座の文学の教育的側面に注目し考察を行う。まず、これまでに行われてきた俳句・連句教育の実践を紹介する。近世の俳諧が近代以降「俳句」と「連句」に分かれたことに注目し、両者の違いを通して連句(=座の文学)の性格を教育理論の面から説明する。座の文学の重要な性格が(特に)俳句教育に取り入れられていなかった点を指摘する。そして、文学活動に参加すること自体が学びであることを「活動型文学」と呼び、新たな概念として提案する。なお、座の文学には俳

句、連句だけでなく短歌(和歌)も含まれるが、議論が攪拌されるので本論文では割愛する。

4. 1. 俳句・連句の教育実践と課題

4. 1. 1. 国語教育における俳句教育実践

俳句教育はさまざまな教育現場で行われている¹⁶が、最初に、日本の国語教育における俳句教育実践について述べる。

初中等国語教育では、以前は俳句や短歌の教育は義務ではなかったらしい。学習指導要領には創作が含まれていなかったが、俳句や短歌を「作ってみる」授業があることが多かった。これまでの俳句教育が鑑賞、読解、音読中心であったという認識は、中西淳、中島賢介らの俳句指導法に言及する研究者の一致する意見(中西, 2005; 中島, 2008; 藤井, 1998)である。『俳句の授業ができる本——創作指導ハンドブック』(日本俳句教育研究会ほか, 2011, p. 5)によれば、平成20年告示の学習指導要領から「創作」が国語科の内容に追加され、俳句に限らず短歌・詩・随筆などの創作が行われるようになったとのことである。俳句創作の学習指導目標は「俳句という言語文化形式を理解し、親しむこと」「一つの言葉の大切さ、言葉の豊かさに気づき、言葉の用い方に自覚的になること」「五七五のリズムに親しみ、言語感覚を育てること」「季語などの学習を通して、語彙を広げること」などであった。すなわち、創作と鑑賞に重点が置かれていることがうかがえる。

それに対し俳人であり元公立中学校国語科教師の経験を持つ夏井いつき氏は、俳句を「句会ライブ」として楽しむことを提唱し、その意義を次のようににまとめる(日本俳句教育研究会ほか, 2011, p. 6)。
①俳句に親しむ(実作から批評まで)。②俳句を通

16 英語教育における俳句教育の研究はIida (2010) などがあるが、今回は扱わない。

じてコミュニケーションできる場（座）の楽しさを体験する。③季語を知ることによって、自然を見つけ直す目が養われ、季節感を五感で体験するきっかけとなる。の三点である。特に注目すべきは②である。俳句の意義が対話を創出する座にあるとの指摘は、3. 1. で詳述した座の文学の性格とも一致する。

このように、学習指導要領の改訂で創作に重点が置かれるようになり、俳句鑑賞の延長上で授業の余興的に行われてきた俳句創作が学校の国語科指導の中に位置づけられるようになってきた。そしてそれを深める指導法としてコミュニケーション重視、つまり座の文学の性格を持つ指導法が注目されている。

夏井は、直観的に句会のライブ性を評価し「コミュニケーションの場＝座」と述べているが（日本俳句教育研究会ほか、2011, p.6）座の文学の理論や歴史を明確に意識しているわけではない。また、連句的発想や連句の座には触れていない。

4. 1. 2. 日本語教育における俳句教育

日本語教育における俳句教育については、大学教育での留学生への実践がいくつか報告されている。外国人に日本語を指導する一環としての俳句教育であるので、その目的としては、学習者が文化を学ぶこと、言語を学ぶこと、の二つが主となる。また、鑑賞と創作をセットで行う実践が多い。俳句から学ぶ文化の解釈は実践者によってさまざまである。俳句の季語や季節感を日本文化を学ぶもの（友岡、1994；小林、2012；相場、2017）、五七五のリズムとイメージを学ぶもの（徳井、1997；小林、2012）が主な例である。また、俳句による言語の習得は、助詞に注目したケースが特徴的であった（友岡、1994；小林、2012）。菅長理恵は、俳句実作者と研究者としての立場から、俳句の文学史講義、鑑賞、句会（創作とディスカッション）が学習者の学びの場となる、と主張する（菅長、2009）。国語教育と比較すると、俳

句を異文化として扱う点が異なるだけで、日本語の習得（助詞や語彙）や季語の学びを目標とする点や鑑賞と創作の指導を行う点は近接している。俳句実作者からの提案により句会を重視する機運も共通している。

しかし、菅長も夏井同様、座の文学という視点での俳句実践の意義を見出しているとはいいがたい。また国際ハイクにおいて季語を扱う視点などについても検討する余地がある。

4. 1. 3. 連歌・連句の教育実践

次に、連歌・連句¹⁷をテーマとした実践報告を概観する。まず日本の学校教育における連歌・連句実践について報告する。貝田桃子は、連句の魅力を、「自分の句がどんなふうに友人たちに読まれて、どんな句がつくかという楽しみ」「いろいろな言葉、知らない言葉に触れ、そしてその言葉を自分の句に取り入れる楽しみ」（貝田、2000, p.38）とし、一人で作るのではなく話し合ってみんなで考えて作り、季節だけでなく恋の句やそれ以外の句を想像して表現する連句が「伝え合う力」を育成するのに最適であると述べる。俳句の韻律や季語を扱う点では同じだが、伝え合う、つまり対話の楽しさにフォーカスされている。授業の方法としては、前句付という方法や校内LANを活用した連句をおこなっている。連句活動の難しいところは、形式に則った場合、三十六句の歌仙形式だと非常に時間がかかる、ということである。その解決として、ある五七五あるいは七七の前句を準備し、みんながその句に付ける（前句から連想し次の句を創作する）という方法や、イン

17 黒岩淳は連歌と連句の違いを、俗語や漢語、外来語などを含む（連句）か否（連歌）か、あるいは形式の違い（連句＝三十六句続ける歌仙形式、連歌＝四十四句続ける世吉形式）と認識し、和語を見直す機会となる連歌にこだわる（黒岩、2012）が、本論文では「座の文学」という意味で連歌・連句をひとまとまりにとらえ、以後「連句」と呼ぶ。

ターネット上の掲示板を活用してグループで連句を行う方法を考案している。黒岩淳は、「座の文学」である連歌の特性として、共同で詩を作ることの楽しさ、展開のおもしろさ、虚構の面白さ¹⁸、競争によるゲーム性と緊張感、音声で言葉をつないでいく楽しさ、季語の味わい、和語の味わい、定型にあわせて詩を作り出していく面白さ、日本古典文学への理解の深まり、を挙げる。指導法としては、脇句（第二句目）創作を取り入れた発句の鑑賞、表八句（最初の八句）をグループで作る活動などが紹介されている（黒岩、2012）。黒岩淳は連歌・俳諧への造詣が深く、実作も式目を遵守した本格的な連歌を目指している。以上二つの連句（連歌を含む）実践報告では、世間に知られている俳句に対してマイナーな存在の連句をわざわざ題材とするだけあって、座の文学の魅力である対話性、とくに俳句にはない創造的な対話の要素が強調されている。また、座の文学の歴史的な背景なども紹介されている。

日本語教育における連句教育の実践報告には、白石（2018）、白石、松田（2019）がある。前者は、ブラジルの大学の日本語学習者の連句実践から連句が協働学習のすぐれたデザインであることを指摘し、後者は、日本の大学で学ぶ留学生の連句の実践から、連句が対話のデザイン、プレイフル・ラーニング（上田、中原、2013）のデザインとして貢献できるとし、連句の座（コミュニティ）のあり方のインクルーシブ教育への可能性を示唆している。これらの実践報告では、座の文学の視点から連句を考察しているだけでなく、協働学習やプレイフル・ラーニングなどの教育理論との結びつきが指摘されている。

18 「展開の面白さ」とは、連歌・連句に「輪廻を嫌う」というルールがあり、前々句の世界を繰り返さず新しい世界を表現することの面白さをいう。「虚構の面白さ」とは、俳句や短歌が作者個人の実感を重視するのに対し、連歌・連句では、発句以降の続けていく句は、新しい世界に転じなければならぬので想像を働かせ虚構の世界を創り出すことをさす。

4. 2. 俳句、連歌・連句の教育実践の問題点

以上、a) 国語教育における俳句教育、b) 日本語教育における俳句教育、c) 国語教育における連歌・連句教育、d) 日本語教育における連句教育のこれまでの実践研究の主なものを紹介した。重点の置き方の違いはあれ、どの分野でも鑑賞と創作、二つの指導が行われている。創作指導では、座の文学の要素である対話性、具体的にはコミュニケーション、ディスカッション、伝え合う力について言及されている傾向が見られた。授業デザイン、カリキュラム・コースデザインについてはあまり触れていないが、鑑賞を前半に行い、創作を行う形の組み立てがほとんどで、創作を行うにあたって、準備段階として穴埋め俳句など簡単な創作にチャレンジするデザインがいくつか見られた。創作活動には、校内あるいは外部のコンテストをゴールとする活動、句会形式の活動などがある。また、俳句から学ぶ日本文化として、季語を挙げる論文が多かったことも付け加えておく。

4. 1. で概観した実践から、二つの課題についてさらに詳しく検討する。一つは、句会形式の創作授業の重要性、すなわち対話的な文学活動の重要性である。2. で見てきたように、近世の俳諧が近代になって俳句と連句の二つに分けられ、一方は文学（俳句）、もう一つは非文学（連句）として扱われた歴史がある。ここで座の文学の遺伝子を色濃く残す連句が、学校教育の中から消えてしまった。にも関わらず、近年俳句教育において、学習指導要領の方針変更によって俳句創作が重視される過程の中で、俳人の側から句会を重視した指導法が提案されるようになった。そこには、俳句の「文学」としての近代性と句会の持つ前近代性の相克が問われることなく対話的な文学活動が行われている現状がある。句会形式の創作授業が注目される今、アクティブ・ラーニングなどの教育の潮流の文脈から皮相的に句会を

位置づけるだけでなく、座の文学の本質を再検討しながら対話的な文学活動の意味を改めて問い直す必要がある。

もう一つは、教育理論との融合の問題である。これまで数多くの実践報告がなされているが、それらが教育上どのような意義を持つのかについて教育理論と結び付けて論じられたものが非常に限られている点である。協働学習と結びつけた白石 (2018) 等はあるが、断片的にしか論じられていない。

季語の問題もある。国語教育でも日本語教育でも、俳句の季語による文化の学びに注目しながら、季語とは何か、季語の本質についての理解がバラバラであるように思われる。国語教育では、「自然を見つめ直す目」「季節感を五感で体験する」(日本俳句教育研究会ほか, 2011, p.6) など、季節や自然を観察・写生することと結びつけている。日本語教育では、季語を日本文化として紹介した後、俳句を作る。外国人の眼に日本の季節がどう映るか、さらにそれをどう五七五にまとめるか、についての苦労が見られるが、この点についての十分な論考がなされていない。本節では本論文と重要な関連性をもつ対話性の問題と教育理論の問題に絞り、俳句と連句を比較しながら詳述する。季語の問題は別稿に譲る。

4. 3. 句会活動と対話性——俳句と連句の差異をめぐって

夏井いつき、菅長理恵ら俳人が指摘するように、句会形式の活動こそ学習者が豊かな学びを得る機会であり俳句の醍醐味、楽しみが味わえる。連句も同じである。句会は、鑑賞と創作が行われ参加者同士の対話もある。集団で行う協働学習の一形態と言ってもよいだろう。俳句も連句も座の文学の系譜に位置づけられるが、教育活動として捉えたときに、どのような差異があるのか。

まず、俳句の句会と連句会の、オーソドックスな

進め方を説明する。俳句の句会は、

- 1 投句 (多くの場合予め自分の句を用意して持ち寄る)
- 2 清書 (全員の句を無記名で回し、すべての句を書写・共有する)
- 3 選句 (自分がよいと思ったものを2~3選ぶ)
- 4 披講 (各人の選句を読み上げる)
- 5 講評 (選んだ人がいいと思った点をコメントする)

という流れで行われることが多い。4で点数を集計し、点数の高い順に講評したり、4や5のタイミングで作者に名乗ってもらったりすることがある。

連句会は、五七五と七七を交互に作り、続けていく。歌仙という三十六句続ける形式がポピュラーである。「捌き」と呼ばれる司会進行から次の句にどんな句を詠めばいいのかアドバイス¹⁹があり、それに従って句を作る。参加者全員が句を作り付句を選ぶ方法を「付け勝ち」、決めた順番で付句を作るのを「膝送り」という。付句の選び方は、参加者全員で相談して決める衆議判と捌きが決める方法がある。付句は前句から連想して付けるが、前々句の世界と異なる新しい世界になるようにしなければならない「転じ」という約束事があるのも連句の特徴である。また、連句では句を付けるとき、他の人のアドバイスを受け入れ共同で一つの句を作るときがある。付句には個人の名前が入るが、個人の作であることにこだわりすぎず、話し合いながら句作りすることもよくある。

表1に掲げるのは、俳句と連句の違いをまとめた表である (白石, 松田, 2019, p.103)。

19 連句では、発句(第一句)はその時の季節の季語を入れた句を作り、そこから同じ季節を三句続け、季節を変えながら進む。季節が変わるときは、間に無季の句(雑の句という)を詠む。また、恋の座、月の座(五句目など)、花の座(十七句目など)のように、特定の場所で決まったテーマの句を詠むことがある。ルールを知らなくても経験豊富な「捌き」がいれば進行できる。

表1. 俳句と連句の相違点

	俳句	連句
作者	個人	協働 (or 捌き)
指導	あり (批評・添削)	あり (フィードバック)
句会	完成した作品を鑑賞・批評し合う	鑑賞と創作を交互に行う (付け)
形態	スタティック (静的), モノローグ	ダイナミック (動的), ダイアローグ
評価	結果重視・点数評価	プロセス重視・全体で評価

出典：白石佳和, 松田真希子 (2019). プレイフル・ラーニングとしての連句授業の可能性. *Proceedings of The 25th Princeton Japanese Pedagogy Forum* (pp.103). Department of East Asian Studies, Princeton University.

句会における対話の活動を比較すると、俳句の句会の中で対話し話し合うのは、完成した句に対する批評についての議論である。選んだ句のよさを述べる発表の場合もあるが、選句の理由や注目した表現について議論することで、作句力や選句眼の向上につながる。

それに対し、連句は句を創作すること自体が対話であり、また前句を鑑賞し付句を作るプロセスにおいても対話が生じている。二重の意味で対話的といえるだろう。また、俳句には厳密な意味での当座性が感じられないが、連句には当座性がある。連句会はまさにその場で句を付け合うが、俳句²⁰は全員が句を完成させた後に批評を行うので即興性や演劇性は感じられない。個人の文学であるということは、作者と読者が峻別されている。句会の中で、作者の時間と読者の時間が分かれているのである。

4. 4. 教育理論から見た座の文学

4. 4. では教育理論から見た座の文学について俳句と連句を比較しながら論じる。

指導と評価の点から比較すると、俳句は完成した句を評価する総括的評価である。作成途中でフィードバックする指導を行う例もあるが、完成後の講評

が主である。それに対し連句はダイナミック・アセスメントに類似する²¹。ダイナミック・アセスメントでは検査者が対象者に評価のプロセスの中で介入しZPD (最近接発達領域) (ヴィゴツキー, 1935/1975) における対象者の可能性を引き出そうとするが、連句でも付句がなかなかできないとき、捌きや他の参加者が対話しながら句作に介入し共同で句を完成させる。

また連句は、ダイナミック・アセスメントの考え方に近接するだけでなく、協働学習のデザインにも近い。捌きはファシリテーターのような存在であり、参加者は読者と作者、教える人と教わる人が随時入れ替わりながら、主体的に句作りを行う (白石, 2018)。

近代に個人の文学として成立した俳句と座の文学の要素を色濃く残した連句は、その活動である句会を教育的視点から比較すると、対話の内容や評価の方法に違いがあることがわかった。その差異は、座の文学の系譜を辿れば経緯が理解できる。連句は、協働学習やダイナミック・アセスメントの考え方と通じるものがあることを指摘した。このように、座の文学の典型であり代表である連句は、教育活動として捉えるとプレイフル・ラーニングや協働学習、ダイナミック・アセスメントの考え方をふまえた活

20 席題といって、句会に来てから俳句を作る場合もある。

21 白石 (2019) において、連句会がダイナミック・アセスメント的な側面を持つことについての指摘がある。

動を可能にするポテンシャルがあり、国語教育でも日本語教育でも注目されるべきであると筆者は考える。

連句の教育実践が俳句に比べて少ないのは、連句のルールが複雑で理解しにくいこと、社会での認知度が低いこと、正式な連句会は時間がかかること、捌きの育成が難しいこと、などが挙げられる。これらの課題を克服する教育実践の研究が今後期待される。

座の文学における対話は、教育における対話的な学びと通じる部分があるが、異なる部分もある。中教審では対話的な学びについて「子供同士の協働、教職員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じ、自己の考えを広げ深める」(中央教育審議会答申：2016年12月21日)のものであるとする。さまざまな他者と交流し考えを広め深めている点では、座の文学の対話に通じる。特に、俳句の句会活動における対話は、各自が作った俳句作品を鑑賞するための対話²²であり、自分の意見(選んだ句、なぜ選んだか)を表出し他の人と意見交換しながら自分の鑑賞についての考えを広め深める。異なる部分は、次の点である。言語文化教育における対話的活動では他者と対話しつつ自分のテーマを表現し社会の中で主体的に生きることを目的とする(細川, 2019)が、座の文学の対話は文学を楽しむこと、文学活動・創作活動自体を目的とする。連句における対話は、前句を鑑賞し付句を作る、そのプロセスでの対話である。他者と対話しつつ鑑賞して自分の考えを広げた上で、さらに新たな詩・言葉を「創造」する。細川の対話的活動では、社会の中で主体的な活動を行う市民となるための対話であり、テーマを持つ個人に収斂していくが、文学活動では協働

22 アートの鑑賞が対話の学びとなる対話型鑑賞(VTS)にも近いが、句会は参加型活動であり、鑑賞する対象が芸術家・作家でなく参加者の作品である点是对話型鑑賞と異なる。

で作品を創造する、そのプロセスを楽しむのが目的であり、他者との関係性の中でこそ個性が発揮される、謂わば社会構成主義的な考え方である。作品を創造する対話とは、つまり虚構の世界であり、演技・遊びとも言える。文学活動における創造性が、細川の対話的活動と大きく異なる点である。

俳句教育、連句教育の様々な方法とその文学的背景を理解し、教師が自身の設定する学習目的、学習目標に応じて、創造性を併せた対話による学びのデザインを行うことが、より豊かな活動型文学による学びにつながると思われる。

4. 5. 活動型文学としての連句・俳句教育の提案

以上、俳句と連句を句会活動と教育的観点から比較し、それぞれの教育方法の違いについて述べた。従来知られていない連句の説明に紙幅を割き、連句の意義を強調したが、俳句活動を否定しているわけではない。句会を行い対話性²³を持つ点はどちらも共通している。

複数の人々が同じ目的を持って参加し活動するということは、そのコミュニティの中で経験の有無や所属期間の長さなどによる人間関係が生まれる。そこに〈教える—学ぶ〉という関係が含まれるのはある意味必然である。しかしこれまで、文学と教育学は別の専門分野として扱われてきた。文学を国語、日本語としてどのように教育するか、という視点はこれまでもあったが、座の文学が教育を内包するのではないかという視点は、これまでにはなかったと思われる。

23 座の文学の特徴の第一として「対話性」を挙げたが、さらに付け加えれば、芸術の創造につながり多様性を認める対話であると考え。座の文学の対話性、さらに教育現場におけるアクティブ・ラーニングを含む対話的活動の中での座の文学の対話の位置づけについては紙幅の関係で詳述できず、別稿を設けたい。

本論文で提示したいのは、文学活動に参加すること自体が学びであり、文学活動の共同体の中にこそ学びのシステムが含まれている、ということである。俳句を創作する活動にどのような意味があるのか、どんな文化的背景を持っているのか、そしてその背景や座の文学の性格を踏まえどのような学びの場を作れば生徒・学習者の変容に寄与するのか、についての認識を深めることで、現在行われている教育実践がより豊かな学びにつながるのではないだろうか。

本論文では教育を包摂する座の文学を「活動型文学」と呼び、新たな概念として規定することを提案する。日本の短詩型文学は西洋の文学と異なり、個人ではなく複数の人々が参加する活動として文学の営みがあり、その文学活動に教育が内包される。「座の文学」を「活動型文学」と新たに名付ける理由は二つある。一つは、文学だけでなく教育も含めた概念を目指すからである。「座の文学」という呼び方はすでに文学の概念として定着している。また、「活動型文学」と呼ぶことにより、より広い文学活動も含めたいからである。

4. 6. 活動型文学と国際交流

4. 5. で述べたように、本論文では、文学活動と学びの場を合わせ、越境して広がる座の文学を、「活動型文学」と呼ぶことを提案する。座の文学は鑑賞する文学でも創作する文学でもなく、主体的に参加する文学であり、文学活動そのものである。誰でも参加することができ、句会の活動の中で参加者同士が対話し詩を創作する。そしてお互いの理解が深まりコミュニティを形成する。これが教育のシステムにもなっている。句会における対話が学びの場となる。活動型文学である座の文学は、日系文学や国際ハイク、教育活動など国境を越えて広がり始めた。

活動型文学は、対話によってコミュニティを越え

たあらたな結びつきを創造するので、国際交流にも貢献できる。その例として、国際交流を目的とした中西淳の俳句教育の実践を紹介する。中西淳は、カナダの小学校と日本の小学校でそれぞれ俳句を創作し、それらをミックスして鑑賞する、という授業を行なった。鑑賞では、国の予想（どちらの国の句か）と読みの比較を行い、アンケートを実施した。その結果、俳句による国際交流の実践方法を提示でき、句会が学習者同士をつなぐ教材となりうる事が確認できた（中西, 2016, p. 78), と述べている。この活動は日本とカナダそれぞれで句会を行う非同期型の活動であったが、オンライン会議システムを活用した同期型の実践が可能であれば²⁴, さらに学びが深まるであろう。

5. 結論

座の文学のプロトタイプは連句（連歌・俳諧）である。これまで、連句は俳句に比べて文学でもあまり注目されず、教育でも実践が少なく研究も進んでいない。しかし、座の文学の本質は対話性であり、その本質は連句にこそ宿っている。連句を巻くことは詩による対話であり、その対話のプロセスにダイナミック・アセスメントや協働学習、多文化共生の考え方が含まれている。このことは、教育関係者にもっと注目されてもよい。また、文学関係者も、西洋概念の文学・芸術という基準で連句を評価するのではなく、連句を活動型文学と捉え、教育理論の側面からも連句の特性を検討することで、連句の価値を再評価するべきである。また、文学理論としても、対話という活動が作品の批評も含めた文学であり文学創作の重要なプロセスでもある、という新たな文学の方法論が提案できる。

²⁴ オンラインで行う場合、言葉の壁の問題が発生する。通訳を呼ぶ、絵を添えた俳句するなど、いろいろな工夫が必要となる。

「俳句」も座の文学の一部を継承しているが、西洋の文学概念の日本への流入を受けて成立したジャンルであり、句会での対話の質や評価の方法において、連句とは異なる。俳句はやはり個の文学であり、連句は協働の文学である。ただし、現時点では連句より俳句のほうが認知度が圧倒的に高く、教育実践も多い。連句と比較することでより俳句の特性も理解できるので、俳句の特性を生かした俳句活動の実践方法の開発が望まれる。

言語文化教育としての活動型文学は、今後次のように行うことを提案する。俳句・連句の実践においては、文学活動の中心である句会が行われるべきである。座の文学の本質は対話にあり、また句を作って主体的に参加する活動にある。その対話には、季語を活用した活動も可能である。最後に、余裕があればコミュニティ外の交流を意識したい。日本語教育では自然と国際交流、異文化交流の場が生まれていることが多いが、国語教育でも先行研究がある。また、国際交流でなくても、たとえば地域の俳人の方との世代間交流などができれば、より豊かな学びが得られる。

今後の課題としては、次の点が挙げられる。一つは、外国語によるハイク教育の調査である。今回は触れられなかったが、北米での初中等教育におけるハイク教育や、ブラジルにおけるハイク教育活動に参考にすべきものが多い。もう一つは、連句の普及である。連句は、俳句に比べ実作人口が少ない上、実作者の高齢化が進んでいる。連句会の司会進行係である「捌き」の育成と青少年への連句教育が急務である。また、連句教育・俳句教育ともに、発達段階別の指導法が開発が望まれる。俳句教育では、中島(2008)ですでに論じられているが、さらに引き続き検討が必要と思われる。連句はダイナミック・アセスメントの考え方を内包するので、日本在住の外国人児童と日本人児童の交流の方法の開発が期待できる。さらに、連句・俳句教育でのオンライン会

議システムの活用を検討も挙げられる。連句会や俳句の句会がオンラインで行われている例が散見される。連句教育や俳句教育でも、オンライン会議システムを活用することにより、多様な交流の可能性が広がる。最後に、季語を活用した活動の検討である。日本語教育では、自国・自分の中の季節観・自然観と日本の季節観・自然観を比較してディスカッションを行うことができる。国語教育でも、日本の通常の歳時記の季節観・自然観と地域の季節観・自然観を比較することができるだろう。また、季語では自然を扱うので、エコクリティシズムや環境教育としての俳句教育法の開発も期待できる。

座の文学という日本独自の文学のあり方が国際ハイクや連詩、日系文学など越境して世界へ広がっていくのは、座の文学の文学理論が世界に通用する証である。さらに、文学「する」こと自体が、人と対話し言葉でつながる活動であり、それが学びの場でもある。文学と教育を合わせて活動型文学²⁵と捉え直すことで、より豊かな言語文化教育の可能性の一つが拓かれるのではないかと。

文献

- 相場いぶき(2017). 創造から想像へ——俳句が日本語教育にもたらすもの. *Proceedings of the 23rd Princeton Japanese pedagogy forum* (pp.74-86). Department of East Asian Studies, Princeton University.
- 東聖子, 藤原マリ子(編)(2012). 『国際歳時記における比較研究——浮遊する四季のことば』笠

25 ここでいう「文学」は、直接的には和歌、俳句、連句などの座の文学、日本の短詩型文学をさすが、演劇や詩のパフォーマンスにも当座性があり、将来的にはそれらを含めて「活動型文学」と呼びたい。2. 1. でも触れたが、「能」や「歌舞伎」のような伝統演劇は、広い意味で座の文学である。

- 間書院.
- 井尻香代子 (2019). 『アルゼンチンに渡った俳句』丸善プラネット.
- 磯田一雄 (2017). 戦後台湾俳句小史 (一) 戦前期台湾の国語教育と俳句・短歌——生活表現の「日本化」・「近代化」『成城文藝』239, 86-55. <http://id.nii.ac.jp/1109/00003922/>
- ヴィゴツキー (1975). 『子どもの知的発達と教授』(柴田義松, 森岡修一, 訳) 明治図書. (原典1935)
- 上田信行, 中原淳 (2013). 『プレイフル・ラーニング——ワークショップの源流と学びの未来』三省堂.
- 内田園生 (2005). 『世界に広がる俳句』角川書店.
- 大岡信 (1991). 『連詩の愉しみ』岩波新書.
- 大岡信 (編) (2004). 『連詩——闇にひそむ光』岩波書店.
- 大岡信, 川崎洋, カリン・キヴス, グントラム・フェスパー (1987). 『ヴァンゼー連詩』岩波書店.
- 尾形侑 (1997). 『座の文学——連衆心と俳諧の成立』講談社学術文庫. (原典1973)
- 尾形侑, 草間時彦, 島津忠夫, 大岡信, 森川昭 (編) (1995). 『俳文学大辞典』角川書店.
- 岡野弘彦, 三浦雅士, 長谷川權 (2015). 『歌仙——一滴の宇宙』思潮社.
- 貝田桃子 (2000). 『創作し伝え合う国語科授業』学事出版.
- 桑原武夫 (1946). 第二芸術——現代俳句について『世界』11, 55-63.
- クラウリー, C. (2012). アメリカの俳句における季語 (マカート純子, 訳). 東聖子, 藤原マリ子 (編) 『国際歳時記における比較研究——浮遊する四季のことば』(pp. 155-179) 笠間書院.
- 黒岩淳 (2012). 『連歌と国語教育——座の文学の魅力とその可能性』溪水社.
- 小林可奈子 (2012). 俳句学習の可能性『大阪大学日本語日本文化教育センター授業研究』10, 23-37. <https://doi.org/g2dx>
- 孤蓬万里 (編) (1994). 『台湾万葉集』集英社.
- 佐田智子 (2005). 「歌俳」欄は世界にあるか——新聞に見る「日本」の固有性. 園田英弘 (編) 『逆欠如の日本生活文化——日本にあるものは世界にあるか』(pp. 57-88) 思文閣出版.
- 品田悦一 (1988). 短歌成立の前史・試論——歌垣と〈うた〉の交通『文学』56(6), 50-69.
- 下岡友加 (2019). 『ポストコロニアル台湾の日本語作家——黄霊芝の方法』溪水社.
- 白石佳和 (2018). 協働性の文学「連句」の実践——ことばと文学の新たな教育を目指す試み. *Proceedings of XII Congresso Internacional de Estudos Japoneses no Brasil* (pp. 106-111). Labour Editora.
- 白石佳和 (2019年3月10日). 「ダイナミックアセスメントとしての連句授業の可能性」(ポスター発表) 言語文化教育研究会第5回年次大会 (早稲田大学).
- 白石佳和 (2021). 季語をめぐる国際ハイクのオーセンティシティについての考察——ブラジル・ハイカイにおける増田恆河の仲介行為を例に『人間社会環境研究』42, 49-65. <https://doi.org/g2g5>
- 白石佳和, 松田真希子 (2019). プレイフル・ラーニングとしての連句授業の可能性. *Proceedings of The 25th Princeton Japanese Pedagogy Forum* (pp.102-111). Department of East Asian Studies, Princeton University.
- 菅長理恵 (2009). 俳句による日本語・日本文化教育の実践と考察——総合科目〈HAIKU・俳句〉. 藤森弘子, 楠本徹也, 宮城徹, 花蘭悟, 鈴木智美 (編) 『日本語教育学研究への展望——柏崎雅世教授退職記念論集』(pp. 371-387) ひつじ書房.

- 鈴木日出男 (1990). 『百人一首』ちくま文庫.
- 竹田賢治 (2012). ドイツ歳時記と四季の詞. 東聖子・藤原マリ子 (編) 『国際歳時記における比較研究——浮遊する四季のことば』 (pp. 224-247) 笠間書院.
- 谷川健一 (2000). 『うたと日本人』講談社.
- 辻原登, 永田和宏, 長谷川權 (2019). 『歌仙はすごい』中央公論社.
- 徳井厚子 (1997). 留学生に俳句を教える——日本語・日本事情教育の中で『信州大学教育学部紀要』90, 1-7. <http://hdl.handle.net/10091/1655>
- 友岡純子 (1994). 異文化理解と季節感——俳句を教材にした日本事情の授業『言語文化と日本語教育』7, 37-43. <http://hdl.handle.net/10083/50134>
- 中西淳 (2005). 俳句の指導法の開発——コミュニケーション媒体の視点から『国語科教育』58, 82-89. <https://doi.org/g2d2>
- 中西淳 (2016). 俳句による国際交流の実践的研究『国語科教育』80, 71-78. <https://doi.org/g2d3>
- 中島賢介 (2008). 発達過程に応じた俳句創作指導法の研究『北陸学院短期大学紀要』40, 33-42. <http://id.nii.ac.jp/1273/00000260/>
- 日本俳句教育研究会, 三浦和尚, 夏井いつき (編) (2011). 『俳句の授業ができる本——創作指導ハンドブック』三省堂.
- 藤井圀彦 (1998). 『俳句の授業・作句の技法』明治図書.
- 細川周平 (2012). 『日系ブラジル移民文学 I ——日本語の長い旅 [歴史]』みすず書房.
- 細川英雄 (2019). 『対話をデザインする——伝わるとはどういうことか』筑摩書房.
- 増田秀一 (恆河) (1994). ブラジルにおけるハイカイの近況『俳句文学館紀要』8, 13-30.
- 増田恆河 (1997). 『ブラジル連句の歩み』(出版者不明).
- 松岡心平 (1998). 新古今時代と連歌的想像力『國文學 解釈と教材の研究 [特集: 連歌と能・狂言と——中近世の集団的演劇性]』43(14), 12-18.
- 水野真理子 (2013). 『日系アメリカ人の文学活動の歴史的変遷』風間書房.
- 八亀師勝 (1995). 座の文学. 尾形侑, 草間時彦, 島津忠夫, 大岡信, 森川昭 (編) 『俳文学大辞典』(p. 334) 角川書店.
- 山口昌男 (1986). オクタビオ・パス, 連歌, そして文化の翻訳『國文學——解釈と教材の研究 [特集: 連句のコスモロジー]』31(4), 20-23.
- 山本健吉 (1955). 『古典と現代文学』講談社.
- 渡部泰明 (2009). 『和歌とは何か』岩波書店.
- Iida, A. (2010). Developing voice by composing haiku: A social-expressivist approach for teaching haiku writing in EFL contexts. *English Teaching Forum*, 48(1), 28-34.
- Feuerstein, R., Rand, Y., & Hoffman, M. (1979). *The dynamic assessment of retarded performers*. University Park Press.

article

Activity-based literature as language and culture education:

On the genealogy of Za-literature

SHRAISHI, Yoshikazu

Takaoka University of Law, Toyama, Japan

Abstract

Practical language education using Haiku and Renku is currently active in both Japan and abroad. However, the literary theories that underpin these practices have not been sufficiently discussed. In this paper, the author will summarize the history of Za (Poetry meeting)-literature, beginning with Waka, Haiku, as well as Renku, and demonstrates that this is a unique aspect of Japanese literature that is the act of “doing” literature, or literary activity itself, as opposed to the Western concept of “literature.” To discuss this, the author first summarized the four characteristics of Za-literature: dialogicality, Improvisation, belongingness, and folksiness. Based on this, I focused on the educational aspect of Za-literature, demonstrating that the most important activity in Haiku and Renku education is the haiku meeting, which serves as a place for dialogue. The author then proposed that the literature of the theater, which combines literary and educational activities and expands across borders, be called “Activity-based” literature. “Activity-based” literature is a literary activity that connects with people through spoken words. In particular, “Renku,” a typical form of Za-literature, can be expected to be an activity that is oriented toward dynamic assessment, collaborative learning, and multi-cultural conviviality. This paper proposes a new perspective, activity-based literature, in which the literary activity is the language and culture education rather than the literary work itself.

Keywords: Renku, dialogue, poetry meeting, dynamic assessment, international Haiku

* *E-mail:* ykshiraishi@takaoka.ac.jp

論文

身体化される文脈と発話の調和について

即興 L2 パフォーマンスの会話分析

三野宮 春子 *

(大東文化大学)

概要

本研究の目的は、form - meaning - use の力動的関係をめぐる議論に「文脈に埋め込まれた身体」という視点を加えることにより、L2教育研究における「文脈における言語の意味」の射程を拡張することである。そのために、身体移動がタスク設定の鍵となる即興的 L2スピーキング活動の会話分析(特にマルチモーダル分析)を行い、相互行為における言語表現と身体表現の調和や齟齬に焦点を当てた考察を行う。実際の相互行為における L2スピーキングは、抽象的な言語記号の操作に留まらない、身体感覚やイメージを含む全体的な活動である。分析の結果、身体や文脈と調和しない言葉の非真正性は学習者たち自身にも即座に察知されることが分かった。対照的に、身体化された言葉とそれが埋め込まれた架空の文脈が同時に立ち現れるとき、パフォーマンスは演者と観客の双方に高揚感を与え、練習というより遊びの感覚が共有された。このような結果に基づき、本研究は、身体感覚と想像力という全ての学習者が豊富に持つ資源のより積極的な活用を提案する。

キーワード：英語スピーキング活動、マルチモダリティ、創造性、遊び

Copyright © 2021 by Association for Language and Cultural Education

1. 本研究の学術的背景と目的

学習心理学における「パフォーマンス」とは、何らかの達成に向かう行為遂行を意味する用語であり、通常は知識や能力といった構成概念と対比される(例えば、安藤, 1999; 鹿毛, 2017)。パフォーマンス

は観察者や参与者自身によって見たり聞いたりして確かめられるが、知識や能力と呼ばれるものは観察をもとに推測されるものである(安藤, 1999)。つまり、学習に関わる潜在的な心理過程や諸概念は、それらと紐付けられる具体的な行為の遂行においてのみ、顕在化し得るのである(鹿毛, 2017)。また、「パフォーマンス」は、ドラマツルギーという社会学の方法論を展開したゴフマンの用語でもあり、対面の社会的状況において人々が相互参照しつつ遂行するあらゆる行為を指す(Goffman, 1959)。本稿で「パ

本研究は JSPS 科研費 (20K00780) の助成を受けた。

* E メール : t074673@st.daito.ac.jp

パフォーマンス」に言及する際は、単に演劇の手法を使った活動ということに留まらず、知識・技能や社会的資源を使った相互行為の遂行を意味する。

対面状況でコミュニケーションを達成するために聞いたり話したりする際、それらの行為は必ず身体や物理的環境を伴って遂行される。Stivers and Sidnell (2005) が主張するように、空間を共有する参与者間のやり取りは、語句や文構造だけでなく、有意味な表情や身振り、体の姿勢や向き、声の大小や韻律の高低が不断に変化し続ける流れの只中で行われるので、「対面相互行為は定義上、マルチモーダルである」(p. 1)。行為の意味は、このように異質で多様な記号的資源が互いに精緻化し合うことで構築されるので、言語だけで行為を遂行することは不可能である (Streck et al., 2011)。

ところが、これまでの L2 習得研究では、身体動作は些末で補助的なものであるかのように研究対象から除外され、数少ない L2 マルチモーダル研究も、個人のジェスチャーを相互行為や文脈から切り離して扱う傾向にある (Gullberg, 2011)。L2 コミュニケーションにおいて行為の意味が生成変化する過程を理解するためには、文脈に位置付いた相互行為の全体性や複雑さをそのままに、言語使用と身体化 (embodiment) の相互作用の描写や理論構築を行う研究が必要とされている。また、情報や意思が十分に伝わる発話を生産する技術をまだ持たない人々が、どのように身体的・物理的環境を使って行動し困難を克服するか、そうすることによって技術をさらに上達させる機会がいかに創り出されるか (Streck et al., 2011) という問題も、L2 教育研究の重要課題であると考えられる。

本研究の目的は、言語表現と非言語表現の互恵的相互作用を検証するという主旨で、身体化がタスク達成の重要な鍵となる言語活動における相互行為の実際を分析することである。具体的には、EXIT (退出) と呼ばれる即興劇 (インプロ) のエクササイズ

をタスク活動に応用した即興的やり取りを対象として、身体的行為が form (統語論や音韻論) - meaning (意味論) - use (語用論) の力動性に与える影響に主に注目し、会話分析 (特にマルチモーダル分析) により微視的に考察する。即興劇の手法は、相互行為において意味が生成変化する過程を前景化する設え (三野宮, 2018) として用いる。EXIT やインプロを他の諸言語活動と比較したり優劣判断を下したりすることには、本研究は関与しない。また、会話分析とは、実際に遂行された相互行為が行為者たち自身によってどのように組織されているかを質的に明らかにするための方法で、発話だけでなくプロソディ・わずかな間・身体や視線の動き等も分析対象とする。会話分析の転記は、極めて複雑な一回的・偶発的過程である即興的やり取り活動における相互行為の諸相を可視化するうえで有効であると考えられる。

本研究は、L2 学習者が文脈を創造すると同時に身体化し、その文脈の中で発話を生産する過程について例証し、それに基づいて L2 言語活動を充実させるための手掛かりを得ようとする一つの試みである。発話が生産される文脈に否応なく埋め込まれている身体を持ち、言葉を使って意味を創造する愉しさや高揚感を覚える主体 (agent) を中心に据えて、言語活動を考察してみたい。

2. 先行文献の検討

2. 1. 言語記号と身体性

他者との相互行為の過程で語を習得した後に、その語を使って話すとき、それは単なる音声の再現ではなく、言葉が埋め込まれた文脈や言葉の使われ方を含む「活動の全体の再現」(尼ヶ崎, 1990, p. 182) である。そうであるなら、具体的な活動文脈において身体を介して経験された語と、単語帳を暗記する

ように言語体系の構成要素として学習された語とでは、学習者本人にとっての語の意味はどう異なり得るのか。尼ヶ崎によると、今日に至るまで言及されることのある、教科書例文等を暗記して話すような活動への違和感は、「身体的経験が伴わないための白々しさ」(尼ヶ崎, 1990, p.182)に由来すると考えられる。言語の意味は、語句が伝える情報と、抑揚や音韻等が与える身体的情報の相互作用で生成されるので(鈴木, 2018), 両者が噛み合わない場合には、話者の真意に対する疑念や不信を生じさせかねない。

L2教育研究の隣接諸領域では、言語と身体の関係への関心が近年急激に高まり、様々な興味深い報告が行われている。本節では、認知科学や認知言語学、脳科学、インタラクションデザイン工学、知覚心理学のいくつかの知見に触れ、身体性はL2教育研究においても注目されるべきテーマであるということを説明する。

ソシュール(1916/2016)の記号論では、語(記号)が世界を分節していると考えられ、言語は隣接し合う諸語の差異に基づく体系として構想されている。しかし、この言語体系は自己完結するものではなく、個々の記号形式は、現実世界で具体的な姿形や機能を持つ(embodied)事象と結びついている。記号と事象のこの接地を可能にするメカニズムの説明は、Harnad(1990)の「記号接地問題」(symbol grounding problem)と呼ばれ、今日の認知科学の未解決問題である。Lakoff and Johnson(2003)によると、人の認知は身体・空間的経験を基盤としており、例えば物事の良し悪しを空間の上下になぞらえるように(方向づけのメタファー)、非身体的であると思われる抽象概念の操作も、身体性に基づくメタファーの拡張によるものである。

脳科学分野でも、抽象的な言語記号の基盤は身体感覚であるという説を支持する実験結果が報告されている。例えば、lick(舐める)、pick(持ち上げる)、

kick(蹴る)という語を聞くと、それぞれ口、手、脚の運動を制御する脳領域が活性化する(Hauk et al., 2004)ことが知られている。また、家具や道具を表す語を処理するときにも、身体を使ってどのように道具を扱うか(見る・聞く・触る・他)というモダリティによって、活性化する脳の部位が異なる(大槻, 2014)。人が言語を理解する際は、意味処理を司る脳領域だけでなく、その語と関連のある知覚・感覚運動系領域も用いられているのである。

言語使用における身体化は、例えばokayという意思を表示する際に親指を立てるジェスチャーのような、言語記号の代替としての身振りにとどまらない。空間共有コミュニケーションにおける自然な発話は、多様な非言語資源と緊密な関係を結んでいるのである。インタラクション空間をデザインする工学研究を行う上杉、三輪(2007)は、対面の相互行為で利用可能な非言語資源を、観察可能な身体行為(視線・表情・姿勢・向き・距離・動作等)である「身体的資源」、対話者の周囲の物体(ペン・図表・机等)である「個物的資源」、場所や状況(休み時間の教室・来客中の居間等)である「環境的資源」という3種類に分類する。このような非言語資源を使った行為はマルチモーダルに人の知覚・認知・運動・感情等を支えているのだが、okayサインのように、単に言語表現の補足であるかのように捉えられることが多い。

表現活動における心象形成と身体化の関係は複雑である。一般には心でイメージを創ってから行動に移すという順番が想定されがちであるが、実際は、認知と行動は相互に原因となり結果となっている(春木, 2011)。生態心理学者ギブソンは、環境が人を含む動物に与える行為の可能性を「アフォーダンス」と呼ぶ(Gibson, 2015)。会話場面でも、相手の身体や視線が自分の方を向いているか否か(環境)によって話しかける言葉を変えたり(行為)、周囲の騒音に応じて音量を調整したりする。このようなア

フォーダンスが得られるのは、身体が動いて環境と直接的に接触するときである（佐々木, 2006）。

つまり、頭の中だけで計画する行為のイメージや、それをアウトプットした結果である動きは、動きの最中にアフォーダンスを利用しながら形成される行為とは本質的に異なるものである。与えられた振り付けのイメージを理解して表現するバレエのような身体表現に習熟した人々でさえ、「身体が動くことで生み出されていく空間に同化する」即興舞踏の課題に取り組んだ経験がない場合は、考えこんでしまって「身体が置き去りに」なる（猪崎, 2012, pp. 96-100）。まして、一般的な L2 学習者たちが、相手の身体や物理的環境と調和した発話を生産する課題を経験することなく、教科書例文から話者の心情や情景をイメージするような練習を通して、自然な会話表現に習熟すると考えてよいものだろうか。相互行為の最中に立ち現れる身体的・空間的資源を利用して発話に繋げるような言語活動へと、L2 教育研究はもっと目を向けるべきではないだろうか。

認知言語学者の松井（2014）によると、言語獲得が加速する 2 歳ごろから身体を介する情報よりも言語情報の処理を優先する傾向が表れるが、それでも人は最も伝えたいことは非言語で表現することが多いので、身体化された言外の意味を文脈に基づいて推論する力は、対人コミュニケーションにおいて重要である。一方、今井（2014）は、子どもは身体を使って新しい知識を発見しては既知の知識も修正するという循環的な過程の中で身体に接地した言語を習得すると述べたうえで、外国語の場合は記号が直接的に身体感覚に接地していなくても、母語を通じて間接的に身体的理解が得られると説明している。しかし、そうであったとしても、外国語習得過程のいずれかの段階で母語を介さずに目標言語と身体感覚をより直接的に接地させることが、まったく必要ないとは言い切れないであろう。

2. 2. 身体が埋め込まれた文脈における発話 : form - meaning - use に着目して

発話という行為は、イメージと言語記号を対応させれば成立するわけではなく、自他の身体や物理的環境と分離しがたく、全体的で複雑な活動に組み込まれている。私たちは人間特有の身体的制約や行動様式の影響下で、自らの運動によって対象や環境を選び取っては意味づけを行っている（渡邊, 2020）¹。言語や数字のような抽象的記号は、このような行為を媒介する代表的な道具であるが、一方で、実感を伴って理解される意味（対象）から容易に乖離してしまうといった危うさを併せ持つ。空間共有コミュニケーションのように、身体を持つ主体どうしが物理的な広がりのある環境で相互行為を遂行する際に使える L2 習得のためには、記憶をはじめとする認知機能だけで完結する L2 学習を超えて、言語記号とイメージと身体の関係に注意を向けることが重要な意味を持つと考えられる。

このような言語記号・イメージ・身体という三項の関係は、言語コミュニケーションの form - meaning - use という枠組みに重ねて構想することが、おおよそ可能である。ある発話のコミュニケーション上の意味は、form（音素や形態素を組み合わせた言語記号の形式）と meaning（形式が伝える字義的な意味）と use（具体的・身体的な文脈において言葉が果たす機能）の相互作用によって、その都度立ち現れる（Larsen-Freeman, 2003）。身体は、発声や発音（form）、身体感覚が媒介する意味理解（meaning）にも関わるが、空間を共有する参与者の身体や物理的

¹ 例えば、目が頭部の前方にあるため後部が見えないという身体的制約があるため、人は首や身体を曲げて振り返るという運動によって、前方にあるものより後部にある何かを注意の対象として優先する。この運動によって特定の対象を選び取ったことは、観察者にも察知され得る。

環境はより直接的に use に影響すると推論できる。

参与者間に共有され対話の文脈となる情報のまともは「共通基盤」と呼ばれ、2つに分類すると、同じ言語的・文化的背景を持つ話者どうしが対話開始に先立って共有する「中核的共通基盤」と、相互行為の過程で創られ一回性や偶発性を特徴とする「生成的共通基盤」がある (Kecskes, 2014)。このうち後者は、参与者たちの試行錯誤によって新たな局面が不断に生起し続ける動的なものであり、互いの発話を理解して反応し合うための資源になる (田中, 2019)。その生成や利用においては、当然、身体的な要因も重要な手掛かりになることが想定できる。リアルな意味交渉を体験せずに、form の操作や form-meaning 対応に特化した机上の学習によって言語要素を覚えても、生成変化し続ける実際のコミュニケーション文脈ではその知識を活かせないことが多い (Larsen-Freeman, 2003)。L2教育には、豊かな対話文脈の中で共通基盤を形成する主体として言葉を学ぶ機会の保障が求められている。

そのような機会を提供する一つ的手段として、遊びを含む活動が考えられる。遊びとは、遊ぶという明確な意思を持つ主体が、その遊び固有のルールや文脈の範囲内で、興味や個性に応じてなんとか自らの行為を意味あるものにしようと奮闘することによって、その遊びの文脈自体を更新してゆく創造的な表現活動である (Sicart, 2014)。つまり、人と遊ぶことは、参与者たち自身が主体的に文脈ならびに共通基盤を生成し更新し続けなければ維持継続が難しい活動なのである。その上、遊びの文脈における言語使用は、同意語や反意語の並列、文構造の繰り返し、豊かなリズムやイントネーション等を使いながら (form) 想像上の意味を創り出し (meaning)、相手を笑わせたり挑発したりする (use) ように、form - meaning - use という3層が密着した状態にある (Cook, 2000)。したがって、L2教育において遊びの要素を含む活動を用いることは、文脈と密接な関係

を結びながら主体的かつ創造的に意味交渉を行う話者の発達にとって有益であるように思われる。Cook (2000) によると、遊びの中で使われる言葉や言葉遊びには現実的な有用性がほとんど無いにも関わらず、人々が様々な遊びに多くの時間・労力・感情を注いでいるという事実を考慮すれば、近年の言語教育が遊びの「想像上の内容 (imaginary content) や感情的な相互行為 (emotionally charged interaction) の活用」に消極的である傾向 (p. 158) は憂慮すべき問題である。プレイフルなL2言語活動が参与者を内発的に動機づけるメカニズムの実証的な解明や理論化も、今後の研究に期待されるであろう。

以上の先行研究の知見を踏まえ、本研究は、遊びの要素を含むL2即興タスク活動の文脈に埋め込まれた身体表現と言語表現の関係について、具体的な事例の分析をもとに考察を行う。

3. 研究の方法

3. 1. データ収集

2014年6月、英語専攻の大学2年生を対象とする「英語科教育法」の授業でタスク中心教授法 (TBLT) を扱うにあたり、EXIT (退出) と呼ばれる即興劇のワークを活動例の一つとして用いた。EXIT で要求されるタスクは、グループ全員でその場を離れるべき何らかの理由を即興で創作し、その理由によって一斉に舞台から退出することである。シナリオやリハーサルの無い、その場で意味と表現が共時生成される即興的な表現活動 (三野宮, 2019) である。活動手順としては、4名ずつのグループA～Dを作り、順にパフォーマンスを行う一方、相互に鑑賞を行った。教室前方を舞台に見立て、観客となる学生は各自の座席で鑑賞した。活動に要した時間は、説明やグループ交替等の所要時間も含め約13分であった。ファシリテーションは授業担当教員である筆者が務

めた。タスク活動例の一つとして EXIT を選択したのは、タスク設定が単純明快であり、学生が TBLT を体験的に理解するための教材として相応しいのではないかと考えたからである。

当該授業の受講者16名は、全員が英語検定準1級以上に相当する資格を有し、スピーキングは流暢であったが、演劇経験は無かった。受講者たちには目的と方法を説明した上で授業中の諸活動をビデオ撮影しており、研究目的でのデータ使用についても包括的合意を得ていた。筆者は、本研究のデータとなる動画を撮影して以来、折に触れ繰り返し観察する度に、身体移動が明示的に活動構造の中核に位置付けられる EXIT では必ずしも英語の正確さや流暢さだけがパフォーマンスの質を左右していないことに興味を覚え、活動中に実際に起こっている現象を解明するのを感じていた。最近になってマルチモーダル会話分析と出会い、相互行為の詳細への実証的な接近方法が得られたことにより、本研究が可能になった。

3. 2. データ分析

本研究は会話分析、とりわけ相互行為のマルチモーダル分析 (Mondada, 2018) を用いて、少数事例を徹底的に分析する。人々が協働で行為を達成する具体的な場面において、言葉や身振りの背景にある実践的知識や規範を構成する要素に関心を置くのがエスノメソロジーであり (好井, 1987)、その一分野である会話分析も、社会的行為 (会話の開始や終了、話者交代、質問や応答、等) を成し遂げる際に用いられる構造を記述・解明するための手法である。今日、会話分析は成熟・発展期を迎えて隣接領域に拡張されており、その一つが「マルチモーダルな相互行為分析」である (串田, 2019)。

会話分析を用いた教育研究は、変数間の因果関係を見出すこと、抽象概念を使って結果を一般化する

こと、特定の教授法が成功裏に実施されたか否かについて外部基準を適用して判断すること等には関与せず、その学習場面を生きる当事者たちが妥当だと判断して利用した資源や、それをを用いて相互行為を組織した方法を発見することを目的とする (Hall & Looney, 2019)。相互行為の実践に関する知見は、スピーキング指導において文法や音韻論に関する知見と同等に活用されているとは言えない状況であり、現実の人々の話し方を反映しない教材や活動も多い (Wong & Waring, 2021)。会話分析には、暗黙的で掴みどころがないように思われる相互行為の詳細を明示的に示すことによって、学習可能なものに変えるという点での貢献が期待できる。

本研究は、グループ B に焦点を当て²、連続した2回のパフォーマンスの転記を徹底的に検討する。発話や音声の転記は Jefferson (2004) が開発した方法に従う。また、身体的ふるまいについては、Mondada (2018) の転記方法を、読み易さの観点から若干の変更を加えて用いる。具体的には、行為者を区別するために用いられる記号 (+, * 等) を P5~P8 に対応した数字 (5, 6 等) で代用し、静止画の位置に補助線を加えた。これらの転記方法を用いることにより、発話の音声的特徴、視線や表情、身体の動きや空間的配置を詳細に記述することができる。転記に用いる記号の一覧は、本稿「付録」を参照されたい。分析対象を1グループに限定するが、会話分析の手

2 会話分析は、同一の条件下であれば同じ相互行為が再生されるという前提に立たないため、母集団全体を代表するサンプルの選定や無作為抽出を要求しない。会話分析のデータは、研究デザインが相互行為の在りように影響を及ぼさない状況で実際に起こった現象そのものである。したがって、グループ A~D いずれのパフォーマンスも分析対象となり得るが、本研究では「恣意的なデータ抽出」という類の批判を免れるために、筆者が参加したグループ A・D を除外した。その上で、グループ B・C のうち先に実施したグループ B のパフォーマンスを分析対象とすることにより、考慮すべき先行パフォーマンスからの影響を最小限に留めた。

法で本研究の主題に接近するには十分なデータ量であると考えられる。

結果を示す前に、タスクのあらましや指示内容の説明として、グループBのパフォーマンスの直前に

実施されたデモンストレーションの転記を3. 3. に示す。この転記では、その目的に鑑み音声転記と静止画のみを示す。筆者自身がファシリテータを務めた事例であるが、第三者の点検によって転記の信頼

転記1 (グループAとファシリテータによるデモンストレーション: 所要2分9秒)

01 **F:** The task is very simple. And you will (1.2) instantly (.) on on
02 the spot, think of one situation. Don't negotiate beforehand.
03 相談なしで. Eh:: think of (.) ↑ Something will happen on this
04 stage. And ↑ then, you together as a group, ((舞台袖を指さす))
05 exit (.) from the stage. One example. One example.



06 **F:** ((Psを見渡し匂いを嗅ぐ)) Do you smell?

07 **Ps:** #1 (3.0)

08 **P4:** ((首を傾げる)) ((微笑む)) #2 Not really.

09 **F:** ((P4の方を指さして)) いま Not really って言いましたね。

10 たいいてい言います。否定します。

11 **K:** = hhh[hhh]

12 **F:** [Um.] But (.) if you say Not really, then nothing will happen.

13 **K:** = hh [hhhhh]

14 **F:** [You will stay on this stage forever. Um.] なので (.) To complete the task, say yes. Okay?

15 That is the key. Okay?



16 **F:** ((匂いを嗅いで鼻に手を当てる)) Do you smell?

17 **P3:** Yes.

18 **Ps:** ((顔いて鼻に手を当てる)) #3

19 **F:** What smell?

20 **P1:** =° I don't know,° but smells [something.]

21 **F:** [Terrible.] O::h. burning?

22 **P4:** Guess so.

23 **P1&P3:** ((首をかしげる)) hhh

24 **F:** Do you think (.) something is (.) burning?

25 **P1:** ((首を傾げ)) I think so.

26 **F:** FI ↑ RE? ((舞台袖へ一歩踏み出すが #4 一旦戻る))

27 **P1:** May[be.]

28 **F:** [[(再び舞台袖に向かって一歩踏み出す)]]

29 **P4:** [[(Fとぴったり同期して一歩踏み出す)]] #5

30 **P3:** HHHH

31 **Ps&F:** ((全員で教室前方のドアから廊下に出ていく 3.2秒))

32 **P3:** ↑ ということか。

33 **P3:** ((廊下から教室に戻る 5.2秒))

34 **K1:** ((**K:** HHH)) (**) してないで逃げろ。((**K:** HHHH)) 死ぬぞおまえ。

35 **F:** うん (.) ↑ 死ぬ?

36 **K1:** ま、いろいろ、火事だったら、すぐ逃げなあかんのにそんな (hh 疑って) (**) ((**K:** HHH))

37 **F:** そうなんだよね。話してるだけだと。If you're just talking and talking and talking and don't mo::ve,

38 then it's not realistic. The audience (.) is very (.) strict (.) with actors. So, .hh we need to be careful

39 what, how we are appearing to the audience. (.) Okay, thank you. ((グループAは観客席へ移動。

40 4.3秒)) ((**K**からの拍手)) Okay, group B, please. ((グループBは舞台へ移動 16.9秒))

41 **F:** 相談なし。誰かが何か言ったら次の人がそれを受けて何か言ってるうちに何かが出来ていく (.) みたいな感

42 じを目指してください。((P6とP8が頷く)) ((**K:** ふ::ん。)) Three, two, one, start.



性を高めている。また、データ収集時から本稿執筆時までの約7年という時間経過も、分析者がデータから距離を保つことに貢献すると考えられる。

3. 3. タスク活動 EXIT のデモンストレーションとファシリテーション

転記1は、ファシリテータ (F) によるタスク説明 (01行目)、ならびにグループ A の参加者 (P1～P4) と F が行った2度のパフォーマンス (点線の囲み部分) の発話転記と静止画を示している。これらは、観客 (K) として見守るグループ B～D に対するデモンストレーションの役割を担っていた。

初回 (06～08) は、F が手を鼻に当ててクンクンと匂いを嗅ぐ動きをしても (06)、P1～P4 は直立したままである (静止画 #1; P1 は髪を触っている)。P1～P4 が架空の「匂い」に反応しないため、これは5人にとって利用不可能な非言語資源となった。仮に “Do you have hey fever?” や “Our pizza is ready” のような何らかの反応をしていたら、小さなアイデアの種を受けて次のアイデアへと発展させることができたかもしれないが、実際には P4 の “Not really” という発話 (08) によって「匂い」は完全に消滅して、参加者5人は退出を果たすことができない。このパフォーマンスに対するフィードバックとして、F は「yes と言う (他者の表現を受容する)」ことがタスク達成に繋がるという助言を与えた (14)。

2度目 (16～31) は、“Yes” という発話 (17) や頷き (18) に加え、全員が即座に F の身体をなぞることにより (18)、その空間に「匂い」が出現する。しかし、それは5人の身体で感じられるほど具体的な匂いに進化することなく、言葉の上での抽象的な「匂い」のまま宙に浮いている。F が「匂い」の正体について提案した “burning?” (21) “Fire?” (26) という具体的なアイデアを受容する “Guess so” (22) “I think so” (25) “Maybe” (27) という応答はあって

も、静止したままの身体によって、それが焦げ臭い匂いのイメージを伴わない空虚な言葉の応酬であることが暴露されているのである。さらに、「火事」の出現によって全員で退出できる状況設定が一応は完了し、F が退出方向へ一歩踏み出しても (26、静止画 #4)、P1～P4 はその場を離れない。すぐに F が身体の重心を一旦戻してから再度踏み出すと、今度は P4 の身体がそれに同期して動き、残りの3人も一斉に退出する。

自分の身体が動いてみて初めてこのタスク活動の意味を本当に理解できたようで、P3 が「そういうことか」(32) と声を上げている。即興劇の手法を用いた EXIT は、「匂い」のような対象を認知してから言語化するのではなく、まだ存在しない対象に言葉や身体で反応することによって利用可能な架空の非言語資源が出現する活動なのである。受容と反応を重ねる過程で対象や文脈が精緻になってゆけば、コミュニケーションの共通基盤が形成され、演者だけでなく観客にも共有される。

しかし、観客 A1 は、火事という危険な状況にあって逃げずに話し続けていたことへの違和感を表明している (34, 36)。これを受けて F は、発言だけでなく身体の動きにも注意を向けるよう助言する (37)。そして、次のグループ B が舞台に揃ってから (40)、互いの行為を受け止めて反応し合う過程を意識する重要性 (即興劇で “yes, and” と呼ばれる原則) に言及した (41～42)。以上が、次節で分析対象となるグループ B の4名が EXIT について事前に知っていたことの全てである。

4. 結果

本章では、転記2と3を示し、グループ B の4名 (P5～P8) による2回のパフォーマンスを対象とするマルチモーダル分析の結果を述べる。

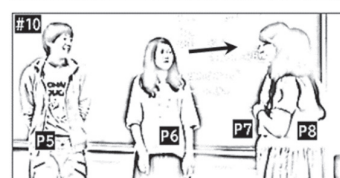
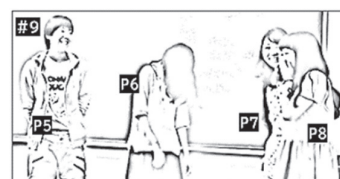
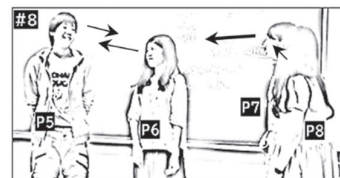
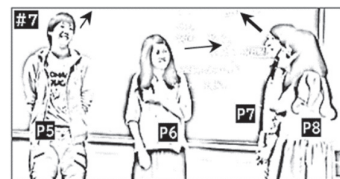
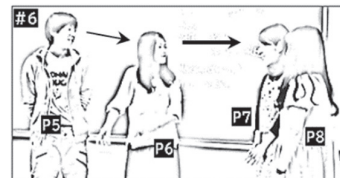
まず、1回目 (転記2) の開始直後、P6 は隣にい

る P7 に午後の予定を尋ねるが (43), “today’s afternoon” というタイミングで, 両手で何かを挟んで脇に置くような動きをする (静止画 #6)。「今日の午後」が「今ここ」の会話状況とは距離のある時空間であるという認識を反映した動作にも見える。質問された P7 は “Umm” とフィラーを繰り返し (44), 重心を前後に移動したり上方を凝視したりする (#7)。

これは, 彼女自身が答えに窮しているようにも, 役として「午後の予定」を考える演技をしているようにも解釈できる, 両義的な身体表現である。しかし, P7 が返答するより先に P6 が P5 の方にサッと反転した瞬間, 全員の視線が錯綜して (#8) 一斉に笑い出してしまうこと (45, #9) によって, 両義的であった P7 の身体は遡及的に前者の意味合いを強め

転記2 (グループ B による1回目のパフォーマンス: 所要時間40秒)

- 43 P6: ⁶What is the ⁶⁷plan ⁵⁸for ⁷⁶<today’s> ⁸⁶after ⁶#noon? ⁶
 P5: ⁵顔を P6 に向ける-->
 P6: ⁶P7 を見る--> ⁶…………… ⁶体全体を P7 に向ける--> ⁶上方を見る ⁶…………… ⁶両手を右に動かす ⁶両手を下す
 P7: ⁷…………… ⁷体全体を P6 に向ける-->
 P8: ⁸…………… ⁸体全体を P6 に向ける-->
 画 #6
- 44 P7: ^{87(0.5)}Umm ^{67(1.1)}Umm. ⁵⁶⁷Umm. ⁷
 P5: ⁵前方を見る-----⁵薄笑いの表情-->
 P6: ⁶髪を触る---⁶P7 に笑顔を向ける-->
 P7: ⁷前に半歩 ⁷ニヤリ笑う ⁷…………… ⁷後ろに半歩
 P8: ⁸上方を見る-->
 画 #7 #8
- 45 P7: ^{7(2.4)}# ⁶⁵⁷⁸#
 P5: ⁵視線だけ P6 に向ける-->
 P6: ⁶体全体を P5 に向ける-->
 P7: ⁷上方を見る--⁷P6 を見る-->
 P8: ⁸P7 を見る-->
 画 #7 #8
- 46 Ps: ^(1.8)⁸⁶hh ⁷⁶hh ⁸⁵# ((K: Hhh)) ⁸⁶⁷
 P5: ⁵笑顔-->
 P6: ⁶……………⁶うなだれる-----⁶P7 に笑顔を向ける-->
 P7: ⁷P8 に笑顔を向ける-----⁷P6 を見る-->
 P8: ⁸P6 を見る---⁸手で口を覆う-----⁸P6 を見る-->
 画 #9
- 47 P7: ^{68(1.3)}⁶⁷Tm ⁸⁵going to go shopping.
 P5: ⁵P7 を見る-->
 P6: ⁶……………⁶正面を見る ⁶体全体を P7 に向ける-->
 P7: ⁷P6 に半歩近づく
 P8: ⁸手を下ろす ⁸P7 を見る-->
 画 #9
- 48 P6: =⁶↑ Oh::, # ⁶⁷>that’s ⁵⁷great<. # ⁶⁸⁷How about you?
 P5: ⁵P6 を見る-->
 P6: ⁶肩を上げる ⁶…………… ⁶体全体を P5 に向ける-->
 P7: ⁷下を見る--⁷P6 を見る---⁷P5 を見る-->
 P8: ⁸P5 を見る-->
 画 #10 #11
- 49 P6: =((K: BHH))⁷⁶⁸ ⁸⁶⁵
 P5: ⁵笑顔-->
 P6: ⁶肩をすぼめる ⁶笑顔-->
 P7: ⁷笑顔-->
 P8: ⁸少し前傾 ⁸笑顔-->
 50 A2: (7.8) めっちゃおもしろい。(3.4)



ることになる。

次に P7 は修復を試みるように、P6 に少し近づいて、買い物の予定を答える (46)。P6 は大きく抑揚をつけて “Oh, that’s great” と応答するが (47, #10), 言い終わらないうちに再度クルリと P5 に向き直る (#11)。P7 の買い物の予定を「素晴らしい」と評する発話と、P7 への志向を解消する身体の間には、明らかな齟齬が生じている。P6 が優先する対象が、P7 の応答開始 (47) 以前から既に P5 に移っていたことは、彼女の身体の向き (45, #8) から容易に推測可能なので、彼女が P5 にも予定を尋ねた途端に、観客の何人かが吹き出してしまふ (49)。演劇等のパ

フォーマンス中に観客は発言しないという一般的な規範に反する A2 の「めっちゃおもしろい」(50) という皮肉を含んだ発話は、もはや修復が見込めない程度までグループ B がタスク完了から遠ざかったという判断を反映すると考えられる。

このグループの再挑戦 (転記 3) は、P7 による大きな身ぶりで幕を開ける。真っすぐに遠方 (点 X とする) を指さして (#12) “Look” と言うと (51), 全員の視線が遠くの点 X で交わる (#13)。点 X には実際は何も無いのであるが、全員が点 X に反応することにより、そこに何がしかの存在が立ち現れる。さらには、P7 が “Who is that?” と言葉を継ぐと (54), P8

転記 3 (グループ B による 2 回目パフォーマンス: 所要時間 5.7 秒, 拍手喝采 19.0 秒)

53 P7: ⁷ Look. ⁷⁵ #
 P5: ⁵ P7 を見る --->
 P7: ⁷ ……⁷ 右手で点 X を指さす --->
 画 #12

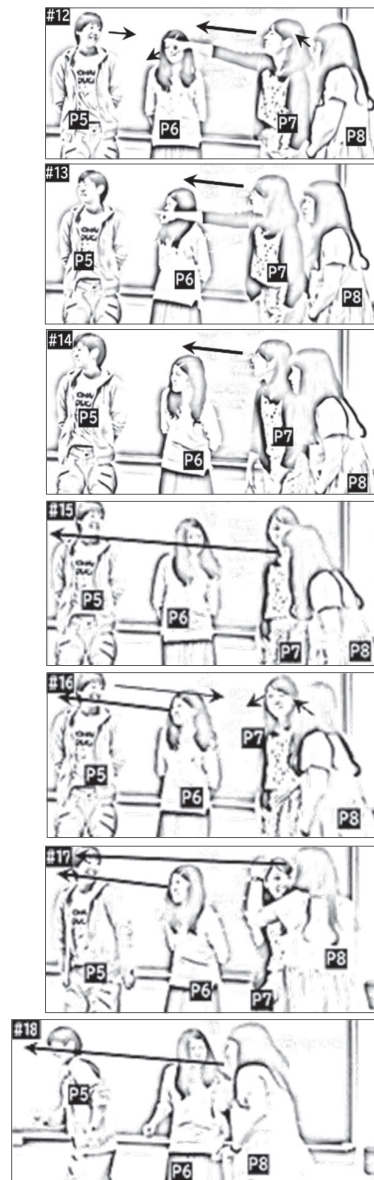
54 P7: ⁷⁶⁸ Who ^{is th} ⁵ ⁸ # at? ⁷⁶⁸ #
 P5: ⁵ 点 X を見る --->
 P6: ⁶ 点 X を見る ----- ⁶ 上半身を左に倒す --->
 P7: ⁷ 半歩踏み出す ----- ⁷ 右手を下ろす
 P8: ⁸ 点 X を見る - ⁸ 口を開く - ⁸ …… ⁸ 少し前傾 --->
 画 #13 #14

55 P8: (1.7) ↑ Mi ↓ ch⁵ ael ⁶⁷⁸ ↑ Jack ↑ son? ⁸ #
 P5: ⁵ P8 を見る --->
 P6: ⁶ P8 を見る --->
 P7: ⁷ P8 を見る --->
 P8: ⁸ …… ⁸ …… ⁸ 膝を曲げて前傾
 画 #15

56 Ps: ⁸⁶⁷ # ⁷ ⁸⁷ WH⁸⁷⁵ OO:: #
 P5: ⁵ 点 X 方向を向く --->
 P6: ⁶ 点 X を見る --->
 P7: ⁷ 正面を見る ⁷ P8 を見る ⁷ 笑顔 ⁷ 両拳を上げる
 P8: ⁸ P7 を見る ----- ⁸ …… ⁸ …… ⁸ 両拳を上げ伸び上がる
 画 #16 #17

57 Ps: ⁵⁶ ⁷⁸⁵ # H. ⁶
 P5: ⁵ 笑顔 - ⁵ 点 X 方向に走る --->
 P6: ⁶ P8 を見る - - - ⁶ 点 X 方向に走る --->
 P7: ⁷ 点 X 方向に走る --->
 P8: ⁸ 点 X 方向に走る --->
 画 #18

58 K: HHH うまいうまい HHHHH いやおもしろかった今の。



は身体を前傾させて点Xを凝視し、P6は点Xがもっとよく見える位置まで顔を動かす(#14)。同じ点を見つめる一人ひとりの身体が調和し合っている。また、“Who is that?”という短い発話によって、点Xの位置に見える存在が物ではなく単数の人であること、現時点で人物は特定できていないこと、しかしP7が他の3人の注意を喚起する価値があると判断するような特性を持つ人物らしいこと、といった複雑な文脈が示唆される。人物特定の困難さと、身体的に表現された点Xからの距離にも、齟齬が見られない。

次の瞬間、P8は大きな抑揚と、それと同期する上下の重心移動を伴って、“Michael Jackson?”(55)と叫ぶ。そして、膝を曲げた低い姿勢で一瞬停止し(#15)、そこから一気に上昇を始めて(#16)、拳を振り上げて伸びあがる(#17)。それをなぞるようにP7も同時に少し伸びあがっている。P8はそのまま勢いよくマイケル(点X)に向かって駆け出す。P8ではなくマイケルに視線を向けていたP6がわずかに出遅れるが(#18)、4人全員で一気に退出を果たし、6秒足らずでタスクが完了した。

5. 考察

4. では、転記2と3におけるパフォーマンスの詳細な描写により、言語表現と身体表現の調和や齟齬のありようが具体的に可視化された。本章では、それに基づいて、身体化された文脈における言語使用についての考察を行う。

初回パフォーマンスにおいて、参加者たちの身体の動きは限定的で、視線の交わりも非常に少ない。「午後の予定」という話題選択であったため、今この状況と隔たった時空間をイメージせざるを得なかったということも、身体感覚の利用が制限された一因であったかもしれない。

言語表現と身体表現の最も重大な齟齬が認められ

たのは、P6が“*Oh, that's great*”と言い終わらないうちにクルリと反対側を向いた瞬間である。この発話自体は、先行するP7の発話内容への肯定的意見(meaning)を正確な語彙・統語・音調(form)で表現しているが、P5にも同じ質問をしようという思考(行動プラン)の方が優先されていたことを、彼女自身の身体が暴露したのである。その結果、本当はP7の発話内容はさほど気にかけていないといった意味(use)の方が、意図に反して強調されてしまった。字義的な意味(meaning)と身体化された文脈における言葉の意味(use)の齟齬が認められた結果、上っ面の言葉が行き交う空虚な会話のような印象が形成されたのである。

これと対照的に、2度目は短時間のうちに複雑で調和のとれた相互行為が成立した。全員の視線の移動や交差によって、一瞬のうちに点Xに何らかの存在が出現し、言葉と身体が相互に精緻化し合う過程で徐々にマイケルだと特定されるに至った。同期し合う彼女たちの身体表現が憧れの大スターへの真正な反応として容易に了解可能であったことは、観客の拍手喝采が証明するところである。

生産された発話はどれもformとmeaningの面では非常にシンプルに見える。しかし、例えば疑問文“*Who's that?*”は、身体化された点Xと彼女たちの位置関係との関連において、マイケルではないかと思いつつも確証が持てず質問しているという複雑な事情を反映した意味(use)を持つ。また、P8の“*Michael Jackson?*”は大袈裟な印象を与えかねないほどの抑揚や音調(form)で発話されているが、この発話が引き金になって全員が“*Whooh*”と声を上げながら弾むように駆け出した事実によって、大スターへの熱狂(use)を表現する絶妙な音調として遡及的に正当化されるものとなっている。

6. 結論と今後の課題

身体移動タスクを含む言語活動 EXIT は、相互行為の過程で互いの発話と発話、発話と身体、身体と身体の協調が必然的に要求される活動になっていた。事例を分析した結果、言語表現と身体表現の調和・不調和が、相互行為の文脈（架空の物理的対象や環境）の出現、ならびに共通基盤の形成を可能にしたり困難にしたりする様子が確認できた。

現実の空間共有コミュニケーションにおいて L2 を話すという行為は、言語記号では表象しがたいイメージや身体感覚も伴う全体的な活動である。しかし、L2 が教材として学習者に与えられる際は、文法や語句や発音といった諸要素に分解され、単純な言語材料から順の一つひとつ提供される。これらを何年もかけて学習する過程で、どの学習者にも備わっている身体感覚や想像力という資源を眠らせ続けるとしたら、L2 話者としての発達にとって重大な損失であるばかりか、言葉への感受性を麻痺させる結果に陥りかねない。文法演習のような form の操作や、英単語と和訳を対応させて暗記するような form-meaning の連結に特化した学習は、人が世界の中で使うものであるはずの言葉を、実体の無い言語記号の体系へと矮小化させてしまう。相手や環境と交渉する言語活動を相補的に用いて、力動的な文脈に埋め込まれた身体感覚と接地させながら言葉を学ぶことが重要であろう。

本研究の結果は、身体や想像力の積極活用を前提とする EXIT のような言語活動が、言語表現と身体表現の併用を要求するに留まらず、身体化された文脈と言葉の調和または不調和の顕在化に一役買い、相互行為の真正さへの気づきを促進する可能性を示唆している。文脈と発話の調和・不調和や共通基盤化の成否の判断は筆者一人の主観的考察によるものではなく、根拠となる諸事象が身体化を通して観察可能になることによって学習者たち自身にも可能と

なり、観客の笑いやコメントという形で直接的なフィードバックが演者に提供されていた。身体や文脈と調和しない言葉の非真正性は理屈抜きで見破られてしまう反面、言葉が身体化されて参加者が虚構空間に没入しているときのパフォーマンスは演者にも観客にも高揚感を与え、学習というより遊びの感覚が共有されている。

EXIT のような即興活動は、「難易度が高い」「L2 学習にどう貢献するか分かりにくい」といった理由で敬遠されることがある。前述のとおり、本研究の協力者たちは、日本が提供する一般的な英語教育において成功を収めてきた学習者であると言える。それでも、初めて体験する活動に対する戸惑いがあったとはいえ、初回のパフォーマンスには、言葉と身体の乖離や、文脈と発話を相互作用させる感覚の欠如が色濃く反映されている。これは、EXIT が抽象的言語記号の操作に習熟するにつれて自然に容易になる性質の活動ではないことを示唆している。つまり身体化は、初級レベルの L2 学習者が知識や技能の欠陥を補う方略として身体的・物的資源に頼るということに留まらず、あらゆる L2 話者にとって空間共有コミュニケーションの力動的な文脈と調和した発話を生産する上で欠かせないのである。

本稿は、グループ A のデモンストレーションを合わせると 4 回のパフォーマンスの描写を提供している。初回パフォーマンスの直後に行った再挑戦では、それぞれのグループのタスク達成度に差はあったが、言語資源と非言語資源を統合的に利用して文脈を創造しては、同時にその文脈の中で相互行為を遂行するという点について参加者が体験的に理解を深めたことが窺える。つまり、演劇経験を持たない学習者たちでも、短時間で根本的な修正を行い得たということである。計 4 回の中で観客から最も高い評価を得たグループ B の 2 回目を特徴づけたのは、発話のタイミングやプロソディといった言葉の身体化や、身体が埋め込まれた文脈と緊密に相互

作用する発話行為の遂行であった。このことから、EXITは、複雑な文を正確かつ流暢に生産する技能の獲得よりも、多様な非言語資源とL2を統合的に利用して他者や環境との相互行為を達成する相互行為遂行能力 (interactional competence)³の涵養に貢献し得る活動であると考えられる。

本稿の学術的貢献は、言語使用の form - meaning - use に関する論考に「身体が埋め込まれた文脈」という視点を加え、外国語教育研究における「文脈における言語の意味」の射程を拡張する試みの一つとして、身体移動タスクを含む即興スピーキング活動の事例を考察したことである。分析の結果、身体化された文脈と発話の調和・不調和が対面コミュニケーションの自然さ・不自然さに影響する重要な一因であることを、具体的事象を提示して議論することができた。全体的で複雑な活動における発話という行為は、前後の発話のみならず、これまでL2教育研究が考察の対象として十分に注意を払ってこなかった話者たちの身体や物理的環境とも密接に結びついて意味づけられている。

日本における英語教育研究ではまだあまり活用されていないマルチモーダル分析の手法を採用したことも、本研究の独自性を高めている。実際に起こった相互行為の諸相を解明するための会話分析やマルチモーダル分析は、言語構造操作の熟達とは異なる側面、つまり学習者たちが中間言語を使って相互行

3 Hall et al. (2011) によると、相互行為遂行能力とは、文脈固有の期待や規範を参照して相互に行動を調整し合いながら相互行為を実際に遂行する能力である。これには、イベントや活動タイプ、典型的な目標やその達成への道筋、参加者の役割や関係の築き方、ターン取得や行動のパターンに関する文脈固有の知識が含まれる。相手に認識可能な方法でターンやアクションを産出し、解釈し、相互行為を維持するうえで、韻律や行為連鎖も含む言語・非言語の資源が重要な役割を果たす。L2相互行為の研究では身体的資源の利用は言語使用の背景として扱われることが多いが、本研究はそれを前景化して言語的資源と対等に位置付けた。

為をいかにして達成するかという側面から外国語習得に接近するうえで、有効であったと考えられる。一方、EXITのように身体や想像力に重きを置く言語活動の長期的かつ定期的な活用が、L2学習者の発達にどのような影響を及ぼし得るかという問題は、今後の解明が待たれる課題である。

文献

- 尼ヶ崎彬 (1990). 『ことばと身体』勁草書房.
- 安藤清志 (1999). パフォーマンス. 安藤清志, 子安増生, 坂野雄二, 繁樹算男, 立花政夫, 箱田裕司 (編) 『心理学辞典』 (pp. 698-699) 有斐閣.
- 今井むつみ (2014). 言語発達と身体への新たな視点. 今井むつみ, 佐治伸郎 (編) 『言語と身体性』 (pp. 1-34) 岩波書店.
- 上杉繁, 三輪敬之 (2007). 身体性と空間共有コミュニケーション. 早稲田大学複雑系高等学術研究所 (編) 『身体性・コミュニケーション・こころ』 (pp. 151-216) 共立出版.
- 大槻美佳 (2014). 脳における言語の表象と処理. 今井むつみ, 佐治伸郎 (編) 『言語と身体性』 (pp. 93-121) 岩波書店.
- 猪崎弥生 (2012). 『開かれた身体を求めて——舞踏学へのプレリユード』一二三書房.
- 鹿毛雅治 (2017). 「パフォーマンスの心理学」への招待. 鹿毛雅治 (編) 『パフォーマンスがわかる12の理論』 (pp. 9-32) 金剛出版.
- 串田秀也 (2010). サックスと会話分析の展開. 串田秀也, 好井裕明 (編) 『エスノメソドロジーを学ぶ人のために』 (pp. 205-224) 世界思想社.
- 佐々木正人 (2006). アートの知覚を求めて. 佐々木正人 (編) 『アート／表現する身体——パフォーマンスの現場』 (pp. 1-22) 東京大学出版.

- 三野宮春子 (2018). 即興的発表型と即興的やりとり型のアクティビティ——問題解決ゲーム SOLVERS の開発とコミュニケーション分析 『英語教育学研究』 41, 21-40. <https://doi.org/g2dv>
- 三野宮春子 (2019). 即興, すなわち, 意味と表現の共時的創造——インプロを応用した模擬ワークショップ 『英語教育学研究』 42, 47-56. <https://doi.org/g2dw>
- 鈴木栄幸 (2018). 身体化と身体化デザイン——イントロダクション. R. K. ソーヤー (編) 『学習科学ハンドブック 第2巻——効果的な学びを促進する実践/共に学ぶ』 (第2版; pp. 91-93) 北大路書房.
- ソシュール, F. (2016). 『新訳ソシュール一般言語学講義』 (町田健, 訳) 研究社. (原典1916)
- 田中廣明 (2019). 動的語用論の構築へ向けて. 田中廣明, 秦かおり, 吉田悦子, 山口征孝 (編) 『動的語用論の構築へ向けて』 (pp. 1-16) 開拓社.
- 春木豊 (2011). 『動きが心をつくる——身体心理学への招待』 講談社.
- 松井智子 (2014). 感情と態度の記号接地——言語を通じた感情と意図の理解と伝達. 今井むつみ, 佐治伸郎 (編) 『言語と身体性』 (pp. 151-184) 岩波書店.
- 好井裕明 (1987). 「あたりまえ」へ旅立つ——エスノメソドロジーの用語非解説風解説. H. ガーフィンケル 『エスノメソドロジー——社会学志向の解体』 (山田富秋, 好井裕明, 山崎敬一, 編訳; pp. 323-338) せりか書房.
- 渡邊淳司 (2020). 『表現する認知心理学』 新曜社.
- Cook, G. (2000). *Language play, language learning*. Oxford University Press.
- Gibson, J. J. (2015). *The ecological approach to visual perception*. Taylor & Francis.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Anchor Books.
- Gullberg, M. (2011). Multilingual multimodality: Communicative difficulties and their solutions in second-language use. In J. Streeck, C. Goodwin & C. LeBaron (Eds.), *Embodied interaction: Language and body in the material world* (pp. 137-151). Cambridge University Press.
- Hall, J. K., Hellerman, J., & Doehler, S. P. (2011). *L2 interactional competence and development*. Multilingual Matters.
- Hall, J. K., & Looney, S. D. (2019). Introduction: The embodied work of teaching. In J. K. Hall & S. D. Looney (Eds.), *The embodied work of teaching* (pp. 1-14). Multilingual Matters.
- Harnad, S. (1990). The symbol grounding problem. *Physica D*, 42, 335-346. <https://doi.org/c7bhzt>
- Hauk, O., Johnsrude, I., & Pulvermuller, F. (2004). Somatotopic representation of action words in human motor and premotor cortex. *Neuron*, 41, 301-307. <https://doi.org/cchp3d>
- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. In G. H. Lerner (Ed.), *Conversation analysis: Studies from the first generation* (pp. 13-31). John Benjamins.
- Kecskes, I. (2014). *Intercultural pragmatics*. Oxford University Press.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2003). *Metaphors we live by*. The University of Chicago Press.
- Larsen-Freeman, D. (2003). *Teaching language: From grammar to grammaring*. Heinle.
- Mondada, L. (2018). Multiple temporalities of language and body in interaction: Challenges for transcribing multimodality. *Research on Language and Social Interaction*, 51, 85-106. <https://doi.org/gf7td4>

Sicart, M. (2014). *Play matters*. MIT Press.

Stivers, T., & Sidnell, J. (2005). Multi-modal interaction. *Semiotica*, 156, 1-20. <https://doi.org/d82dwd>

Streeck, J., Goodwin, C., & LeBaron, C. (2011). Embodied interaction in the material world: An introduction. In J. Streeck, C. Goodwin & C. LeBaron (Eds.), *Embodied interaction: Language and body in the material world* (pp. 1-26). Cambridge University Press.

Wong, J., & Waring, H. Z. (2021). *Conversation analysis and second language pedagogy: A guide for ESL/EFL teachers* (2nd ed.). Routledge.

謝辞 EXITを楽しんでくれた当時の学生たち、本稿にご助言を賜った高知リハビリテーション専門職大学の玉井健教授、東京大学大学院の藤江康彦教授と研究室の皆様にお礼申し上げます。

付録. 転記記号一覧

本稿の転記に使用されている記号は、以下のとおりである。

,	文の継続を表す音調	< >	前後より遅い口調
.	文尾や終止を表す下降音調	> <	前後より速い口調
?	質問を表す上昇音調	hh	呼気または笑い
↑↓	極端なピッチの上昇と下降	()	音声不明瞭で定かでない発話部分
::	音の引きのばし	(**)	内容が聞き取れない発話部分
(.)	0.2 秒に満たない短いポーズ	(())	共起する非言語表現や状況等
(0.5)	無音が継続する秒数	#	静止画
=	発話の密着	⁵⁻⁸	P5~8 の身体的ふるまい
[]	発話が重なる部分	...	身体的ふるまいに移る間の動き
<u>underline</u>	強調	---	身体的ふるまいの継続
CAPS	前後より大きい声	-->	身体的ふるまいが同一記号まで継続
◦ ◦	前後より小さい声	-->>	身体的ふるまいが断片の後も継続

Article

On harmony between embodied contexts and utterances:

Analysis on improvisational L2 performance

SANNOMIYA, Haruko*

Daito Bunka University, Tokyo, Japan

Abstract

This study aims to include the perspective of “bodies embedded in the context” into the discussion surrounding “form-meaning-use” dynamics and thereby expand the scope of “meaning” in L2 education research. It analyzes the interactions of performers using conversation analysis, especially multimodal analysis. Specifically, it focuses on the harmony or incongruity between their verbal and bodily expressions in an improvisational L2 speaking activity, in which body movement is an instrumental part of the task setting. L2 speaking in real-life interaction is a holistic activity involving bodily sensations and images, which cannot be fully represented by abstract linguistic symbols alone. The results show that the inauthenticity of words that do not harmonize with the body and context can be instantly detected by participants themselves. In contrast, when embodied words and the fictional space where they are embedded are simultaneously created, the performance becomes uplifting for both the performers and the audience, and a sense of play rather than training is shared. Based on the findings, this study argues for more comprehensive utilization of bodily sensations and imagination, which are abundant resources that every learner possesses.

Keywords: English as a Foreign Language speaking activity, multimodality, creativity, play

Copyright © 2021 by Association for Language and Cultural Education

* *E-mail:* t074673@st.daito.ac.jp

フォーラム

ビジュアル表現を媒体とした言語学習の探索

Zine を使う英語の授業を例として

鈴木 栄*

(東京女子大学)

概要

学習者のモチベーションを上げるために外国語学習に動画や音楽などを導入する試みは多いが学習者自身が作成した絵やコラージュを外国語の授業において学びを促進するために使う例は少ない。作成した絵画表現を媒介として外国語を書く、あるいは発話することを促すために短いストーリーを絵の中に表現する方法として、Zine を使う試みについて、いくつかの例をあげ、外国語学習に活用する可能性について議論する。

キーワード：絵, 外国語学習, 学習者のストーリー, モチベーション

Copyright © 2021 by Association for Language and Cultural Education

1. はじめに

外国語学習にビジュアル表現を取り入れる試みはこれまでも報告されている。学習者が描いた絵を使い発表をすることで発話が増えることをイギリスの大学を訪問した際に知った。芸術を専攻する学生が多いロンドン芸術大学では、Zine を学生が作成し、描いた内容について英語で発表し講評し合う語学の授業をおこなっている。本稿では、留学していた学生のレポート、実際に授業をおこなっているロンドン芸術大学教員からの情報、学生への聞き取り取りから Zine を使う英語の授業についてまとめた。

2. Zine の歴史

Zine とは、magazine から生まれた言葉で、テキストとイメージを含む自己制作の、特定の聴衆を啓発するためにデザインされたテキストにメッセージが含まれた冊子である。1930年代にアメリカで生まれたサブカルチャー的な SF 同人誌が Zine のルーツである。1950年代にはカウンターカルチャーと結び付き、若者の自己表現ツールとしてのムーブメントが起こった。1980年代にはパンクカルチャー、スケートボードカルチャーなど、さまざまなユースカルチャーと結び付き広がりを見せ、さらに1990年半ばから2000年代になると Zine から、ブログ、SNS へと広がっている。

Zine は政治的、個人的な信念に関連したもので、手書きやタイプで書かれ、コピー機やカーボン紙のような複製技術を使って、安価に少量生産されてい

* Eメール：sakaes@cis.twcu.ac.jp

た。この形は、1950年代以降のアメリカのSFファンにまで遡ることができる。イギリスでは1950年代にサッカークラブがこれを頻繁に使った。Zineがイギリスで本格的に流行したのは1970年代に入ってからで、その背景には3つの要因があった。それは、不安定な政治状況、パンクの台頭、新技術の出現である。パンクのDIY (Do It Yourself) 的な考え方や反体制的な考え方に伴い、このような出版物が数多く登場した。スポーツチーム、音楽愛好家、コレクター、フェミニスト、ファッション愛好家、独立活動家など、このフォーマットを通して声を見つけた個人やグループの例は少なくない。この形式の良い点は「誰にでもできる」ということである。

Zineはアーティスト、デザイナー、イラストレーターが自分の作品、主張やアイデアを宣伝するための人気のある方法でもあり、検閲を受けることなく自分自身を表現できるようになっている。サイズに関わらず、製本された作品は、アーティストが物語を語り、アイデアを説明し、イメージを並置し、情報を提示することができ、自己完結した空間を作り出す。雑誌『i-D』は1980年にZineとしてスタートした。Zine作成のポイントとしては、テーマは自由であり、作成者は個人あるいはグループでもよく、形に決まりはなく、印刷・製本方法も自由であり、自分で売ることができること(平山, 2015)が挙げられている。

3. 言語学習における Zine (先行研究のまとめ)

ロンドン芸術大における授業では、Zineをプレゼンテーションに繋がる媒体として使っているが、ライティングの授業でもその使用の効果が報告されている。Zineを英語のライティングの授業で使った例の文献を以下にまとめた。

3. 1. Zine を使った授業研究：ジャンル・ライティング1

Cohen (2004) は、Zine プロジェクトとして英語のライティングの授業で Zine を使った研究により、その効果を4点にまとめている。Zine は、学習者に様々なジャンルの文章を書くことで、個人的に興味のある一つのトピックを探求する機会をもたらすこと、Zine の構造化された形式は、教師がライティングスキルを意味のある文脈で教えることを可能にし、教師は、授業の時間をより効率的にライティングのために使うことができること、Zine を作ることで、学習者が何を書きたいのかを見つけるのに役立つこと、そして、自分の心情に近いテーマについて書いたものは、読んで面白いということである。学習者は、書かされるという意識を持たずに、自ら進んで自分に関心のあることがらについて書くことができるであろう。Cohen は、Zine プロジェクトは、生徒が自分の声を書くことができることは教師にとっても意味のあることであると書いている。

3. 2. Zine を使った授業研究：ジャンル・ライティング2

Setyaningsih et al. (2018) は、英語のライティング力と創造力を上げるための Zine を使った授業研究をインドネシアの大学でおこなった。5つのジャンル(説明・分析的説明・主張・ニュース記事・批評)を教える(参考:Hyland, 2007)授業をおこない、最終プロジェクトとして Zine 作成を課した。データとして25の Zine を収集した。言語的特徴と一般構造を分析し、学生がジャンルをどの程度理解しているかを観察した。表1がその一例である。

それぞれのジャンルは、言語の特徴を持つ。例としては、現在形を使う、過去形を使う、主語は人間ではない、原因を説明するために行動動詞を使う、

表1. 社会的な機能*

タイトル	ジャンル	社会的機能
牛乳がチーズに変わるまで	説明	牛乳がチーズに変わるまでの過程を説明する
韓国ドラマの順位	分析的解説	読み手に韓国ドラマの順位付けの必要性を強調する
木を植えることが世界を救う	応援・主張	世界を救うために木を植えることを読み手に促す
コラボ	批評	バンドの活動と歌について批評をする

* 出典 (日本語訳は筆者) : Setyaningsih, N., Suryaningtyas, V., & Larassati, A. (2018). The Zine project: Improving students' skill and creativity in writing in English. In *The Tenth Conference on Applied Linguistics and The Second English Language Teaching and Technology Conference in collaboration with The First International Conference on Language, Literature, Culture, and Education - CONAPLIN and ICOLLITE* (p. 301). <https://doi.org/g2nf>

技術用語を使うなどがある。

この Zine を使ったライティングの授業では以下のことがわかったと書かれている (筆者による要約および日本語訳)。

- ① 学生は、ジャンルの社会的機能を踏まえた文章を書くことができるようになった。
- ② 学生は、ジャンルの言語的特徴 (現在形の使用 / 受動態の使用 / 原因を説明するための動作動詞の使用) を理解することができるようになった。
- ③ 学生は、ことなるジャンルにどう対応すればよいかについての知識を広げることができるようになった。
- ④ 学生たちが Zine にまとめた文章には、学生たちの力量と創造性が反映されている。

今後の研究としては、学習者のアウトカムであるライティングの結果を見るだけでなく、ライティングをどのように教えるのか、その過程を調べるとよいとまとめている。

4. 言語学習における Zine (ロンドン芸術大学の例)

4. 1. Zine を使った授業研究: プレゼンテーション

UAL (University of the Arts London) のランゲージセンターでは、午前中に一般英語またはアカデ

ミック英語を学び、午後にはアート、デザイン、ファッション関連のコースを受講する「イングリッシュ・プラス」クラスを開講している。アカデミック英語を履修する学生は、毎月の評価の一環として、デザインに基づいたプロジェクトを完成させることが求められ、口頭発表、筆記課題、そして作品の展示が行われる。本稿で紹介する例は、アカデミック・イングリッシュ・プラスのコースを受講している学生のグループが、コースの一環として完成させた Zine 作成プロジェクトの例である。このグループは、日本、中国、タイ、イタリアからの学生で構成されており、日本からの学生数名が留学し UAL に通っていた。筆者は、大学の留学担当として UAL を訪問し、授業および学生の様子について語学担当の教員に聞き取りをおこなった。以下は、聞き取りから Zine プロジェクトについて目的、始まり、進め方、作成から口頭発表までの流れ、授業で Zine を使う効果について筆者がまとめたものである。

Zine を使うプロジェクトの目的は、さまざまな問題解決の方法として、学生の声 (student voice) に耳を傾ける必要があるという見解が出発点であった。大学としては初めての試みであったが、The Academic Enhancement Model (アカデミック推進モデル) として公募したところ、120 人以上の学生が応募し、結果的には UAL の4つの学部が参加を表明し、実施にいたった。このプロジェクトでは、4つの事項 (コンセプト) を念頭に入れて進められた。As-

essment (評価), Well-being (幸福度), Community (連携), Tutorial (個別指導) である。学生は、基本的には自主学習を進めるが、教員やアドバイザーからのアドバイスを受けることができる。個々のテーマに沿って調査をおこない、自身の創造性を使い、最終デザインを決定する。グループワークもおこない、お互いのプロジェクトについて意見交換もできる。最終的には、発表会 (The UAL Wide Teaching and Learning Conference) で発表会が行われ、発表後に残された学生の作品は、学生や教員にとってのよいリソースになるということであった。

4. 2. Zine プロジェクトの進め方

Zine を授業で作る、それをもとに口頭発表をするプロジェクトは、以下のように進める (図1)。

- ① 学生は、Zine を作る簡単な説明を受け、他の学生たちが作ったサンプルを見る。
- ② 印刷された媒体 (雑誌, リーフレット, 紙), はさみ, 紙, 接着剤, 色ペンが支給される。
- ③ 制限時間が設定され、学生は、「その時の気持ち」をテーマにした Zine を作成する作業を始める。
- ④ セッションの最後には、学生は自分たちの作品をグループ内で発表し、作成過程を説明する。教員は、Zine は評価せずに、発表の言語能力 (speaking) を評価する。

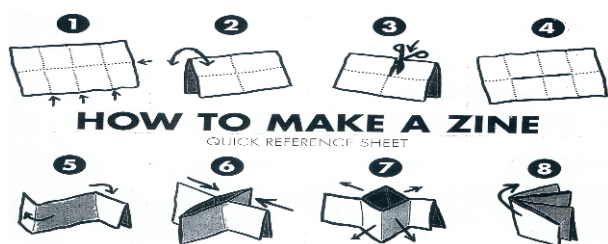


図1. Zine の作り方 (UAL 英語プログラム副ディレクター提供)

4. 3. Zine 作成から口頭発表まで

「あなたが今考えていること」というテーマは、学生が、創造性をできるだけ抜け、制約が無いように意図的に作ったものである。Zine 自体は評価されず、作品の正式な口頭発表が評価の根拠となる。何人かの学生は、写真を使ったり、自分で描いた絵を加えたりして、完全に視覚的なイメージで表現することを選択した。また、雑誌から絵やテキストを切り抜いたり、自分の言葉を加えたりして、言葉を使用した学生もいた。セッションの最後に、学生たちが自分の Zine を仲間に発表することで、どの程度、個人情報公開するかを決めることができ、それを伝えるためにどのような語彙が必要かを決めるのに役立った。発表の際のルールとして、聴いている学生は必ず質問をしなければならないことを伝えた。学生たちは、自分の作品を説明することで発表の際の不安が減ることを期待した。図2が担当教員から



1: 日本人の学生



2: 中国人の学生



3: イタリア人の学生

図2. Zine (学生の作品)

送られた学生の作品例である。

4. 4. 担当教員による学生のコラージュの解釈

学生の作品1 (日本人学生) は、自分の生活の中にある溢れるテクノロジーによってストレスを感じ飽和状態になっていることを表現した。学生の作品2 (中国人学生) は、励ましの表現「夢を大きくもとう」「幸せになろう」などを書いている。学生の作品3 (イタリア人学生) は、ヨーロッパとアメリカでの政治的に離れていると感じる気持ちを表現している。「沈みつつある船」はトランプ大統領下のアメリカとヨーロッパのメタファーである。

4. 5. 言語の授業で Zine を使う効果

Zine を作成し、それについて英語で発表する授業では、いくつかの点が観察されたようである。第一に、学生の発表における英語の流暢さが増した。担当教員の感想では、「口頭発表は、英国の芸術系コースの評価の一部であるが、留学生にとっては非常に難しいものである。この活動では、最初に流暢さの練習をし、その後正確さの練習を追加する」として効果があったとしている。第二に、こうした、プロジェクトベースの学習では、学生は情報を収集し、意見をまとめ、それを仲間提示することを学ぶことができる。目標言語 (英語) は、学生のコミュニケーション要件の直接の結果として、タスクを通して出てくることから英語力の伸びに繋がるとと思われる。第三に、パーソナライゼーション冊子 (自分自身の内面を表現する) を作る活動は、学生が「安全な」文脈の中で自分の感情や意見を記述し、議論することを可能にする。感情的なフィルターが低くなり、個別指導での和やかな話し合いの道が開かれるようである。

こうした活動は、さまざまな方法に応用すること

ができると考えられる。学生は、振り返り学習日誌の一つとしてプロジェクトについて書いたり、他の Zine の「批評」を書いたりすることができ、さらに Zine 作りのスキルを磨き、自分の専攻や興味に関連した、より具体的なトピックに関する Zine を作ることができるであろう。

5. 教職の授業での試行

筆者が担当する教職の授業で、英語教師を目指す学生たちに、英語の授業で Zine を使うことについて説明をし、実際に Zine を作成するワークショップをおこなった。Zine とは何か、どのように授業で使われているか、国内外での事例を紹介してから Zine を作成した。図3は、学生作品の例である。「My Future」というタイトルで作られた Zine である。学生たちは作成した Zine を使い口頭発表をおこなった。

5. 1. 学生の感想

遠隔授業のため、グループで見せ合うことができなかったが、学生にそれぞれ作った Zine をもとに発表をしてもらった。その後、Zine を英語の授業でどのように使えるのか話し合いをした。以下が、学生から出た感想である。筆者が重要であると感じた部分

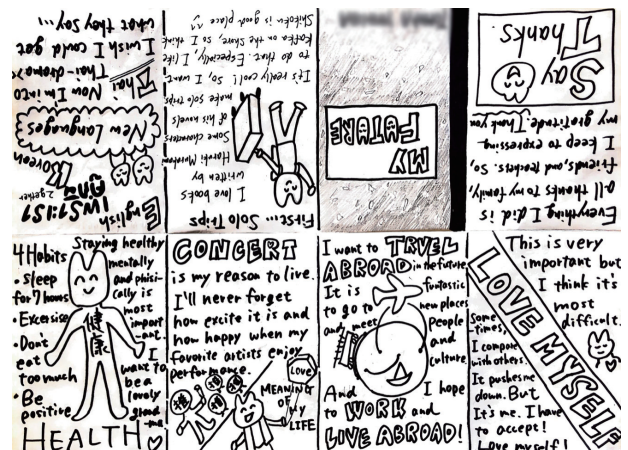


図3. Zine (学生の作品。テーマ: My Future)

には下線を引いた。

感想1: テーマがある場合でも, 特定のテーマを決めない場合でも, 自由に自分の書きたいものを書くことが出来る。また, 文章をほとんど含まなくても, 画像を使ったり, コラージュしたりしてするので, ストーリーを伝えることが出来る。そのため, Zine は自分の伝えたいストーリーやアイデアを小さい雑誌のスタイルにして書くので, 生徒側は困難なく楽しく作ることが出来て, 一人一人の個性を表わすことが出来ると考えた。テーマをある程度決めて, 教科書の内容に沿った Zine を作る場合なら, 内容の整理をすることにもなり, 修学旅行など学校行事の Zine を作る場合なら, 自由に思い出を表現することになる。生徒たちが作った Zine をクラス内で共有すると, ほかの人がどんな Zine を作ったのかを見ることが出来て, 面白いと思う。

感想2: 英語を学ぶ上で必要なのが, 想像力だと思います。想像する上で大切なのは, Picture だと思いますが, 映像のようなものと時間もかかり, 大変だと思うので, その分写真で表すのは良いことだと思います。またクリエイティブなことをするときには, 色々考える傾向があると思います。思考力や, 知的好奇心を養うためにも効果的だと思います。

感想3: パーソナルな話題だけでなく, 身の回りの問題や社会問題などをテーマにして調べたことを書いたりすることもできると思った。自分で調べながら英語の表現を使って書き, ほかの人が書いた表現も読みながら学ぶというシェアができるのが良いところだと思った。クラスの個性をみんなで理解して受け入れる

ことにも, Zine は活用できそうである。

感想4: Writing だけでなく Reading の活動も組み込んだ包括的な授業展開が期待できる。授業の例としては, 中学1年生が終了する春休みに日記のような形で課題を出す。中学1年生は2学期と3学期に過去形を学んでいるので自分が春休みにしたことや周りで起こったことを英語で述べる事が出来る。自分のことを表現するために, 自ら知らない単語を調べたりと, 積極的に学ぶ機会になることを期待する。

学生の感想に書かれていたように, Zine の活用は, writing の活動だけではなく, 読むという活動も入れた4技能対応の授業展開も可能であろう。Zine には, 図2のように, 作者のストーリーを盛り込むことができ, さらに, ストーリーを発表としておこなうことも可能である。Listening の活動は, 聴衆として聴く活動になろう。授業内だけでなく, 授業外活動として, 日記制作なども提案できる。

6. まとめ

言語教育の中でビジュアルなものを使うことに関する理論的背景としては, 社会文化論 (sociocultural theory) に基づいたものがある。Kalaja et al. (2008) は, 論文の中で, 社会文化論 (Lantolf, 2000) を引用している。その中で, 人間の活動は文化を介在して成立し, 社会的な, および認知的活動は記号や物質的な道具によって介在される, という立場が主張されている。言語は, 考えを深め, 他と交流をする際にもっとも強力な道具であるが, それ以外の artifacts (作り出されたもの), つまり mediational means (媒介手段) がある, としている。ここで言うところの媒介手段とは, 学習の過程において使われるものであ

り、思考、問題解決法、シンボル、絵やメタファーなどが挙げられており、人間が行動をまとめ進めるときに使われている。この媒介手段を第二言語習得過程にある学習者たちが自らの行動を作り実践するためにどのような媒介手段を使用しているのかについての研究が進められている。Kalaja et al. (2008) は、第二言語学習者の学習過程を探るためにどのような媒介手段を使用しているかを知るために絵を使い、そこに表現されたものをビジュアル・ナラティブとした。結果として、学習者は、人（教師など）、本、さまざまなメディア（テレビ、音楽、DVD、スマートフォンなど）を英語学習に使用していることがわかった。ロンドン芸術大学における Zine プロジェクトでおこなっている絵やコラージュなどの自作品を媒介として英語のスピーチをおこなうという事例では、学生の作品が、学生が口頭発表をする際の話の促す mediational means（媒介手段）であることがわかる。

モチベーション（動機付け）研究の視点からは、学習者のモチベーションを上げる要因として2点が上げられる。1点目は、「自由選択によるモチベーション向上」であり、2点目は、「エージェンシー（agency）発達によるモチベーション向上」である。自由に選択できるという感覚が内発的動機づけを維持していくのに重要である（上淵, 2004, p. 71）ことから、自分で選択して描いた絵・コラージュを使い言語活動を進める方法は、学習者のモチベーション維持および向上に貢献すると考えられる。また、エージェンシー（agency）とは、自発的な行動である（上淵, 2004）が、義務としてなされる行動は外発的動機づけであり、主体性に欠ける場合が多い。自発的な行動を通してエージェンシーを感じるようになると言われている。自己作品である絵・コラージュを使うことで、このエージェンシーが生まれると想定される。それは、教師が与えた教材のみに頼ることではなかなか生まれないものである。学習者

が自らの学習に自主作品（Zine 等）を自ら選択して使用することで、エージェンシーが芽生えることが期待できる。

本稿で紹介した Zine を使う外国語の授業では、学習者のアウトカム（speaking / writing）にその効果が見ることができた。媒介としての自己作成による Zine を通して学習者は、自分を表現する手段（方法）を手に入れることができるであろう。

Zine に限らず学習者が描いた絵やコラージュなどを外国語の授業で使うことに関しては、今後の研究が望まれる。例えば、Zine を授業で使うことで学習者の意識やモチベーションはどのように変化するのか、バックグラウンドの異なる海外の学生と日本の学生の作る Zine の比較から見えてくるものは何か、ビジュアル表現と言葉の表現はどのような関係にあるか、などの授業研究が増えてくることで、ビジュアル表現を媒体とした言語学習の可能性が広がることを期待したい。

文献

- 上淵寿（編）（2004）. 『動機づけ研究の最前線』北大路書房.
- 平山優介（編）（2015）. 『クリエイターのための ZINE のはじめ方』玄光社.
- Cohen, B. (2004). The Zine Project: Writing with a personal perspective. *Language Arts*, 82(2), 129-138. <https://www.jstor.org/stable/41484217>
- Hayland, K. (2007). Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction. *Journal of Second Language Writing*, 16(3), 148-168. <https://doi.org/csqnqi>
- 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.

- Setyaningsih, N., Suryaningtyas, V., & Larassati, A. (2018). The Zine project: Improving students' skill and creativity in writing in English. In *The Tenth Conference on Applied Linguistics and The Second English Language Teaching and Technology Conference in collaboration with The First International Conference on Language, Literature, Culture, and Education - CONAPLIN and ICOLLITE* (pp. 299-303). <https://doi.org/g2nf>
- Lantolf, J. P. (Ed.) (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford University Press.

Forum

Exploring language learning through the medium of visual representations:

Using Zines in English class

SUZUKI, Sakae*

Tokyo Woman's Christian University, Japan

There are attempts to use videos and music into foreign language classes to motivate learners. However, examples of using pictures and collages created by learners themselves to promote learning in foreign language classes are scant. In this article, some examples of using learners' own drawings and collages as zines to promote learning in foreign language classes are introduced. Learners use zines as a way to express their short story. I shall discuss the possibility of using zines for foreign language learning.

Keywords: Zine, foreign language learning, learner's story, motivation

Copyright © 2021 by Association for Language and Cultural Education

* *E-mail:* sakaes@cis.twcu.ac.jp

フォーラム

「体験の言語化」の「ふり返し」を社会に拓き重ねる

往復書簡と実践の跡づけによる長期重層的協働省察記述の試み

佐野 香織*
(長崎国際大学)兵藤 智佳
(早稲田大学)小泉 香織
(早稲田大学高等学院)

概要

私たちは、言語文化教育研究会第5回年次大会のフォーラムにおいて、早稲田大学平山郁夫記念ボランティアセンターが提唱する「体験の言語化」実践の問い直しを行った。本稿は、このフォーラム開催後、フォーラム発表者である私たちがどのように「体験の言語化」を考え、その後の実践の展開をしていったのか、電子メールを用いた往復書簡のやりとりにおけるあらたな「問い直し」と、このやりとり後、約2年間のそれぞれの跡づけを記述するものである。私たち教員の「個人」の学びを社会に拓く試みとして、(1)メールのやりとり(往復書簡)、(2)このメールのやりとりを基にした、フォーラム発表後の「体験の言語化」にかかわるそれぞれの展開についての記述、の2つの方法で重層的に省察を行った。

キーワード: 「体験の言語化」、自分のことば、認識の枠組み、インターローカリティ、共にいきる

Copyright © 2021 by Association for Language and Cultural Education

1. 本稿の背景と目的

私たちは、2019年3月に行われた、言語文化教育研究会第5回年次大会のフォーラムにおいて、「体験の言語化」(早稲田大学平山郁夫記念ボランティアセンター、2016)を、大学教員、高校教員である私たち自身が「体験」し、「経験や体験を言語化する」ことの意味について問い直しを行った(佐野ほか、2019)。「体験の言語化」とは、学生ボランティア活動支援実践の蓄積を基礎として生まれた教育手法である。自分の言葉で語る実践を通じて体験の意味を

見つけ、社会とのつながりを感じることで当事者に変容していくことを目的としているものである。

本稿はこのフォーラム開催後、フォーラム発表者である私たちがどのように「体験の言語化」を考え、その後の実践の展開をしていったのか、電子メールを用いた往復書簡のやりとりにおける「問い直し」と、このやりとり後、約2年間のそれぞれの跡づけを記述するものである。「体験」とは、社会的なものであり、ことばを通じて個人が社会に拓いていくものである。だからこそ、教育や研究に携わる者たちが、自らの「体験」を言語化することで自らを社会に拓く実践を行い、その意味を考察することに意義があると考えられる。

* Eメール: sano.kaori@niu.ac.jp

本稿では、私たち教員の「個人」の学びを社会に拓く試みとして、(1)メールのやりとり(往復書簡)、(2)このメールのやりとりを基に、それぞれが記述するフォーラム発表後の「体験の言語化」にかかわる展開についての記述、の2つの方法で重層的に省察を行う。私たちは、コロナ渦による社会状況、授業形態の変化等から、教員も学生も根底から揺さぶられる体験をしてきた。これらについて、執筆者それぞれが「過去」「今」「今後」を考えながら記述する。そして、個人の学びを社会に拓いていくことにつなげることをめざしたい。

2. 早稲田大学平山郁夫記念ボランティアセンター(以下、WAVOC)の「体験の言語化」

1. で述べたように、「体験の言語化」はWAVOCによる学生ボランティア活動支援実践の蓄積を基礎として生まれた教育手法である。その背景には学生たちが社会で起きている事柄を自分の問題として捉えられないという「当事者意識の欠如」があった。そこで手法の開発や科目としての体系化にあたっては以下の3つを教育の目標としている。

- (1) 体験を「自分の言葉」で語る力：体験には必ず「意味」がある。自分の体験をふりかえることを通じて気持ちを表現し、自分自身のその体験の意味を見出し、整理する力を育成する。
- (2) 体験から社会の課題を発見する力：体験は、社会の中で起きている出来事であり、個人のみならず社会的な要因と関連性を持つ。その関連性への気づきを促すことで「社会への問題意識」を持つ力を育成する。
- (3) 体験を学びの意欲へつなげる力：自分の体験から現実社会のあり方を知る喜びと可能性を感じさせる。それによって「教えられる」ので

はなく主体的にさらに学びたいという意識を育成する。

「体験の言語化」では自分の言葉で語る実践を通じて体験の意味を見つけ社会とのつながりを感じることで当事者に変容するのが目的である。まず、具体的手順について説明する。まず、学生たちが過去のある時点のある場面を切り取りそのときの自分の内面を見つめる。そして怒りや悲しみ等気持ちに言葉を与え「相手はどういう気持ちだったのか」を想像する。体験を通じた他者との出会いから自分が自明視していた前提を意識化し認識の枠組みや規範を問う作業である。その実践によって「だから自分はこう感じたんだ」という意味が立ち上がる。その際に実践者は学生に問いかけともに想像することによって自分に問うという作業を支えていくことになる。内省と自問を繰り返すことで学生たちは「私はこの社会を構成する一員としてこの人のこの問題にかかわっている」という実感を得ていく。それは体験を語ることによって文化や政治歴史等の文脈から自分自身を社会の中に位置づけて直していく実践である。

2. 1. 「体験の言語化」と実践者の心構え

こうした実践のためには教育実践者が専門知を「教える」という意識ではなく学生による学びを支えるという以下のような姿勢が重要となる。

実践する側の姿勢

- (1) 「言葉を与える」のではなく、学生が自分で言葉をつむぐプロセスを支援する体験の中で感じた自分の中では言葉になっていないものを言葉にする作業が言語化である。そのプロセスにおいては、学生自身が「どういう言葉や表現がいいのか」を試行錯誤し、内省する時

間が必要となる。そこでは、教える側が言葉を与えるのではなく、多様な問いかけを通じて学生の言葉を引き出しながら、自分自身で言葉を見つけるのを待つという支援の姿勢が重要となる。

- (2) 「教える」のではなく、学生の気づきと表現を尊重する自分の体験を通じて社会のあり方を知る試みには正しい答えがない。そこでは教える側が「正解を教える」のではなく、学生自身が自分と社会のつながりに「気づくこと」が重要である。そのためには、学生の表現を尊重しながら、それに対して問いかけ続けたり、異なる視点を提供するなど、気づきを促す姿勢が求められる。

正解のない「体験の言語化」においては教育実践する側もまた自分の変容に対して開かれている必要がある。他者に対峙するという意味では学生に対する実践によって自らが内面化している価値観や規範意識が揺すぶられる機会ともなりえるからである。

具体的には、学生が「自分が心にひっかかりを感じた体験」、「モヤモヤとした場面」という条件で自分の体験を持ち寄り、その体験を自分の言葉にしていくために「問い」を重ねていく。以下が支援する側が相手の言葉を引き出すための方法である。

相手の話の聞き方

- (1) 相手には共感的な態度で聞く¹
- (2) 聞く側も相手に対する想像力を使いながら質問する
- (3) その場面が映像として想像でき、共有できる

1 本稿では、体験について他者に語る実践を協働で行う場合は「聴く」という漢字を用いているが、ここでは早稲田大学平山郁夫記念ボランティアセンター（2016）による方法を引用しているため、「聞く」という漢字を用いている。

ような情報を聞き出す

- (4) 表現された言葉を受けて、そのときの本人の気持ちを思い出させる質問を繰り返す
- (5) その場面での自分の気持ちは多層的で揺れ動くことを前提に、それらを引き出す質問する
- (6) 聞き手は相手の話を否定したり、価値判断や道徳的な判断をしない。
- (7) 相手の気持ちを確認しながら質問を重ねる
- (8) 「何がわからないのか」を一緒に考える姿勢を持つ。
→待っても言葉がない場合は、聞き手が言葉を提案してみる

気持ちが言語化されたのちには、その気持ちの背後にある「社会の課題」を見つけるために「あなたは、どうしてそういう気持ちになったのか」という問いを投げかける。自分が内面化している社会規範や価値観、信念などに言葉を与え、それらに影響を与えている社会的な力を想像する。

3. フォーラムでの実践概要

3. 1. フォーラム発表までの経緯

言語文化教育研究会第5回年次大会のフォーラムで発表したのは、兵藤、小泉、佐野の3名である（表1）。私たちはそれぞれ、大学学部生の学びと社会をつなぐボランティア教育、英語教育、日本語教育を実践のフィールドとして持つ。まず、この3名が「体験の言語化」を中心にフォーラムに応募し、ワークショップを行うに至るまでの経緯を述べる。

3. 2. フォーラム発表者3名と「体験の言語化」とのかかわり

兵藤は、2014年から所属先である WAVOC におい

表1. フォーラム*発表者

兵藤	大学ボランティアセンターにおいて「体験の言語化」クラスの開発と実践、およびコーディネーターをしていた。
小泉	高校生対象に「体験の言語化」を一度実施し、それ以降、中学・高校の授業において「体験の言語化」の実践を試みていた。
佐野	フォーラム発表当時、兵藤と同じ大学の日本語教育研究センターにおいて、日本語科目担当、コース開発、コーディネーターをしていた。

* 言語文化教育研究会第5回年次大会『私たちは自分の経験を言語化して何を学ぶのか——「体験の言語化」の体験から問い直す』（2019年3月9日：早稲田大学）。

て、学部生を対象とした「体験の言語化」の開発と授業実践に取り組んでいる。佐野は、2017年、当時の佐野の所属先で行われたFD (Faculty Development) で「体験の言語化」の話聞いた。日本語教育の分脈、自分の授業実践に重なる部分もあり、兵藤の授業見学をさせてもらうようになった。小泉は、所属先の高校がスーパーグローバルハイスクール校に指定されたことから WAVOC と連携する可能性を探る中で、「体験の言語化」を知った。その後、兵藤が高校で「体験の言語化」の理論と指導方法を学ぶに至った。

3. 3. フォーラム発表の経緯

フォーラム発表への応募は、兵藤と「体験の言語化」と教育実践についてやりとりを行う中で、佐野が提案したものである。そのきっかけは、「体験の言語化」の教育実践をする教員自身が、自らの「体験の言語化」を行うことを通して、体験を言語化する意味を考える機会がないのではないかと、という疑問からであった。「ふりかえり」、「省察」、「内省」を学びのプロセスに位置づけて行う教育実践は分野に関わらず見られる。目的はさまざまであるが、その多くは、「ふりかえりシート」や「内省コメント」の

記述、「リフレクション」実践などの「経験や体験の言語化」をすることによる学びを期待したものが多。しかし、この実践を行っている実践者自身は、自分の経験の「言語化」を経験する機会はあまり多くない。フォーラム発表は、こうした佐野自身の疑問から始まったものである。

高等学校において「体験の言語化」の教育実践をしていた小泉も、兵藤とのやりとりを通して同様の考えを持っていた。このような経緯から、兵藤、小泉、佐野の3名で、自らの体験を自分のことばにしていくワークショップをフォーラムで行うことを企画することになった。

文化、言語、宗教等が異なる人々が共に社会に暮らし生きていく時代はすでにやってきているが、その土壌は堅固なものであるとは言い難い。省察における言語化の重要性が指摘されているのは、一人ではなく協働で、人と人、自分と社会との関係やつながりを見つめ直し、必要であれば社会に関わり、変え、つくっていく姿勢を生み出す可能性を見出しているためである。このことは、今後、それぞれの教育実践から市民性教育に具体的な方法論を提示する契機にもつながる。フォーラムにおいて私たちは、自分たち自身の体験を「ことばにする」ことで感じることを捉え、その意味について参加者と共に再考していく試みをめざした。フォーラム当日は、参加者全員で自らの体験を、自分のことばにしていくワークショップを行った。

3. 4. フォーラム当日の流れ

フォーラムでは、2. の「体験の言語化」についての説明およびフォーラム趣旨説明後、小泉の「体験の言語化」をビデオ化したものを全員で視聴、その上で「体験の言語化」をフォーラム参加者と「体験」をした。具体的には、兵藤、佐野がファシリテーターとなり、「体験の言語化」授業において実際に行う

ワーク、「自分の心にひっかかった場面を思い出し、その時の「自分の気持ち」や「気持ちの多層性に気づくこと」(早稲田大学平山郁夫記念ボランティアセンター, 2018)を行った。

フォーラムでは、学会員の構成上、教育に携わる参加者が多いということを考慮して、「みなさんがこれまで出会ってきた「先生」とのやりとりで心にひっかかっている一場面を選んでください」というテーマを提示した。時間的な限界があるなかで、体験の選択について条件を狭めるほうが具体的な体験を思い出しやすくと判断した。そして、「体験の言語化」の方法論として、相手の話を聴く方法を説明の上、ペアになってお互いにこのテーマでの体験を話す・聴くワークを行った。

その後は、参加者の中から1名が代表として参加者全体に対して、自らの体験を語り、そのときの気持ちを参加者と共有した。そして、参加者全員でその背後にある社会の課題を分析する実践を行った。

4. 本稿での試みの方法

本稿では、(1)メールのやりとり(往復書簡)、(2)このメールのやりとりを基に、それぞれが記述するフォーラム発表後の「体験の言語化」の2つの方法で重層的に協働省察を記述していく。

記述の方法について、やまだ、南(2001)は、「どのように書くかということは、単なる技術ではなく、それ自体が人間観や対象への迫り方や方法の革新的実践だからです」(やまだ、南, 2001, p. 200)と述べている。本稿で、(1)の往復書簡で示し、書簡体でフォーラム発表者のやりとりを記述する方法を選んだ理由は、フォーラムを主催した私たちそれぞれの「個」の実践のオリジナリティやちがいを認めながら共有し、そして協働でこれらを社会に拓くことを試みようとしているためである。

矢守(2009)は、「手紙」(書簡)の記述形式の社会

的なコミュニケーションにおける位置づけの重要性を問っている。それは、18世紀末から19世紀にかけてヨーロッパ「ネーション」(国家)が成立した時期における小説の読み方が、「個」が個室で黙読で読むという「個人化」行動による社会的空間を生み出したことと密接に関係するという。そして、このような個が分断された社会的空間において、「個」をつなげた記述形式は、客観的な第三者視点による記述形式であると指摘している。これに対し、「手紙」の記述形式は、複数の「個」が、それぞれの固有性や異なりを認めながら、お互いの連結をめざしている「インターローカリティ」の視点を持つ記述形式であるとしている。「インターローカリティ」とは、特定の個のローカリティのみに依拠する研究の視点を、複数の個のローカリティをつなぐことによって、ユニバーサリティとは異なる視点を持つとする志向のことである。この方向性は、個々のそれぞれの実践活動というローカリティをつなぐことで、「個」のローカリティで終わってしまうことを防ぐこと、さらに、超越的な客観的視点をもってユニバーサルな視点を得ようとするのとも異なる方向性であるといえる。

本稿では、この「インターローカリティ」の方向性をめざし、フォーラム終了後のメールのやりとりを示す。その上で、このメールのやりとりを基に、それぞれが記述するフォーラム発表後の「体験の言語化」を記述することで、重層的な協働省察をめざす。

5. 往復書簡の試み

本章では、4. で述べたように、佐野が開始した、佐野、兵藤、小泉の往復書簡を示す。往復書簡の期間は、2019年3月の学会フォーラム終了後から4月末までの間である。往復書簡は、Eメールを用いて行った。以下に往復書簡としてメールのやりとりを

示す。ただし、フォーラムの「体験の言語」に関係しない、プライバシーにかかわる記述については、3名で確認した上で削除している。

5. 1. 往復書簡

2019.3.11 佐野

週末の学会，どうもありがとうございました！。

無事終了しました。

フォーラムでは，動画やテクの問題から進行でご迷惑をおかけして申し訳ありませんでした。

私の中では，今回のフォーラムでのことをどのように次へつないでいったらいいのか，頭の中をグルグル駆け巡ってます。

まずは，様々な立場の方がいらっしゃったところで，実際に考えを共有し，やらせていただいたこと，でしたが，ここから相対化して構造化するところまで京都²を含め

できたらなーと思っています。

昨日，フォーラムに参加してくださった方が直接コンタクトしてくださったり，間接的にコメントしてくださったりしました。色々な観点があったのでまた金曜日にまとめてお話させてください。

2019.3.11 兵藤

週末は，お疲れ様でした。

無事に終了，なによりです。

フォーラムもなんとか人が集まり，無事終了でよかったです。

私にとっては，「佐野先生の頭がグルグル駆け巡っ

ている」のが，もう成功だと思います（笑）。また，参加した人が批判を含めて「コメントしたい」と感じただけで，「一人ひとりに何かが起きた」という意味で十分な成果があったかと。

しかし，せっかく京都もあるので，もう一歩，すすめるのはとてもいいと思います。

2019.04.03 佐野

佐野です。昨日は優雅な場所で春の庭園を愛でながらのお茶会，大変たのしゅうございました。ありがとうございました！

どんどん周りの入学式関係者にとっては優雅ではない内容に入っていたような気はしますが（笑）

昨日もお話しましたが，フォーラム企画から一連の時間の中で，兵藤先生と佐野，佐野と小泉先生，小泉先生と兵藤先生，だけではなく，3人だからこそ生まれた立体感をどうやって表せばいいのか，ずっと考えていました。

それで，考えたのが，

フォーラム企画段階→フォーラムのための話し合い→フォーラム→フォーラム後のふりかえり→大学教育研究フォーラム@京都→京都後のふりかえり

この企画の協働省察の時間・空間・身体的に感じたことを実践者として立体的に描く試みとして，往復書簡風やりとりはどうかと思いました。

まずは，「この学会企画に「のろう」と思ったきっかけ」からスタートする，というのでどうでしょうか。

この企画の妄想は，そもそも佐野が兵藤先生の「体験の言語化」を見学させていただいたことから始まりました。毎回の自分の内省，本や実践を通した省察，ときどき授業後に兵藤先生とランチをしながら

² フォーラム発表後の，京都開催予定での学会発表予定について述べている。

話したこと、これらが、「授業実践をする者の学び」なのではないかとも思い、他の人ともできたらいいのでは、. . . と思い始めたことがありました。

その後、今度は兵藤先生が佐野の授業を見に来てくださり、自分の実践をさらに言語化したり考えることになりました。この2つをあわせて、佐野から妄想段階のフォーラムのお話を兵藤先生にお話したところ、「ぜひ、やりましょう！これは小泉先生がぴったり」とご紹介くださったのでした。

小泉先生は兵藤先生のお誘いにまたポンと乗ってくださり、. . . で、あつという間に話が決まったような気がします。

このあたりのことから始めるのはどうでしょうか。

2019.04.04 兵藤

「たのしゅうございました」に噴き出しつつ、メールありがとうございます。

さて、フォーラム原稿に向けて佐野先生のやりたいことをうまく理解できているかはわかりませんが. まずは、「どうしてフォーラム企画に乗ろうと思ったのか」を私が書簡風を書けばよいと了解しました。

以下です、

私がフォーラムに協力したいと思ったのは、佐野先生の「今の留学生に対する言語教育実践を少しでも変えたい」という情熱です。私はボランティアをする学生に長年寄り添う中で、学生たちが社会の現実と対峙し、その体験を言語化する可能性を感じてきました。もちろん、体験すること自体にも意味があるけど、それを自分の言葉で語る実践が彼らの学びと生きる力につながるのを実感してきたからです。そういう意味で、留学生が日本での体験をもとに日本語を学ぶという実践に意義を感じました。一方

で、佐野先生は、「そのためには実践者が教育の手法や方法を学ぶのではなく、実践者自身が「ふりかえり」をする必要があり、その力が必要だ」と言っていました。その言葉を聞いたときに、そういえば学院で中高生に向き合う小泉先生が同じことを言っていました。「生徒への体験の言語化ワークショップをしつつ、変わったのは自分であり教員たちだった」というセミナーでの発表です。私の中で「教師という仮面に気づいた」という小泉先生の言葉はずっと残っていたからです。小泉先生は英語教師でもあり、「言葉の教育」に携わる人たちが同じようなものを見たり、感じたりしているのは興味深いです、私の問題意識ともどこかで共鳴していると思いました。だからこそ、一緒に何かをやったら「何かが生まれたり、何かが言葉になるかもしれない」と期待したというわけです。

という感じで、まずはどうでしょうか？

2019.04.04 小泉

こんにちは。

開放感のあるゆったりとした空間の中、春の庭園を目の前に「ちょっとセレブ気分(?)」にひたりながら、いろいろなお話をすることができ、私もとてもたのしゅうございました。(笑)

現在の日本が抱える現状を学校という「生の現場」から起こる様々な課題は、外部に原因を探すというベクトルの方向性を、真逆に教師自身(見方、世界観)に向けてみることによって、がんじがらめになっている「結び目」が1つ1つ、ほどかれていくように思います。兵藤先生がおっしゃっている「実践者がいろいろと技術方法を学ぶというより、実践者自身が変わる」ことがまず先決。これは、どの分野の改革でも大事な視点ですね。

自分も含め、つついアプリケーションを手に入れることに一生懸命になってしまって、肝心の OS そのものを変えることにまだまだ視点を向けられていません。

そういう意味でも、今回の佐野先生のご提案に私がどこまで関われるかわかりませんが、お二人との対話を通して、自分がどんなポジションに立ち、どう世界を見ていけるのか、また往還の過程でどんな言葉が立ち上がり、どんなアクションがそこから生まれるのか— その過程を楽しみたいと思います。

どうぞよろしくお願いします。

2019.04.14 佐野

兵藤先生、小泉先生

佐野です。前回のメールや先生方のお返事から時間が少し時間が経ってしまい、申し訳ありません。大学は新学期スタートですね。

兵藤先生が私の「情熱」(!)に意義を見出してくださった、ということ、うれしく思いました。

普段、職場では「情熱」を出すほうではないと思っていたので、私がそんな情熱を

兵藤先生にぶつけていたということにもあらためて驚いています。

アクティブラーニングとか、「教えない教育」とか、最近日本語教育でもよく取りあげられますが、なにか違う、,、違和を感じていました。

「教えない教育」がすごく良いこと、的なアプローチもなにか違うのではないかと、

「ふり返り」をすることで学ぶ=いいことが起こる、的なことも何かちがうと思っていました。

学生が自分の体験をことばにすること、そのものが日本語の学びであると思って

いますが、それは「文法や語彙、背景知識を教える」

ということと真逆のことでもないし、全否定することでもない、総合的な何かである、第3のアプローチ的なことが

創れるのではないかと、と感じ続けています。

それは、学生が自分の人生に真剣に向き合い、一生懸命ことばにするプロセスを通して、自分に突きつけられたことでもありました。私たちも学生と共に感じているからこそ、そこに関わった人全員の学び、そんな一部の経験を、学会のフォーラムでも、京都のフォーラムでも、お話をさせていただきました。

小泉先生が、「真逆に教師自身(見方、世界観)に向けてみることによって、がんじがらめになっている「結び目」が1つ1つ、ほどかれていくように思います」ということに近いな、と感じました。ほどく、というのは自分がするものですが、自分だけではなく、他者からもほどかれる感じですが、

こうした往還をしながら、ほどき、またつくっていくプロセスになるのが楽しみです。OS を変えるのは確かに面倒で、できれば現状維持がラク、または迷惑にならない、というのがありがちですが、,

2019.04.15 兵藤

佐野先生、小泉先生、

さて、昨日、私はここ15年くらいの縁がある、「DVシェルターの企画」に参加していました。そこで、夫や親からの暴力の被害を受けた当事者と「今の自分を語る」というセッションをやっていました。

「暴力」とは、もちろん心身の痛みではありますが、それは「力によって自分の言葉を奪われる」という行為です。

そして、言葉を奪われることによって孤独になるのです。彼らにとっての「語り」は、自分の言葉で物語

ることで生を取り戻し、つながっていく実践です。「ずっと生きることに緊張していたから、最近、近所にできた健康ランドのお風呂で身体を伸ばす時間がうれしい」という表現ができるようになっていくプロセスは回復の希望であり、それ自体が生きる意味なのだとはあらためて感じました。当事者たちが、仲間と支援者に支えられながら生きるための言葉を紡いでいく姿は、私が大学で体験の言語化をやっている原点のひとつです。社会の規範も含めて、「がんにがらめになっている」ことに気づけていない学生たちが「開かれていく」³ためには言葉に向き合わなくてはならない。それが苦しい作業であっても、その先には喜びがあると信じられるのは、DV 被害者たちとの時間があるからです。私自身もまた、彼らの言葉によって開かれてきました。

語りの場では、「ともにこの世界を生きる」という他者との関係性が大切であり、「教える」「教えられる」という関係も自然と揺らぎます。そこでは、体験したこと、経験したことを共有することが大事だからです。そのために言葉を探すのです。だからこそ、そのための力をつけたいと思っています。

ずっと思っていることだけど、昨日、セッションに行き改めて感じたのでお伝えしました。

2019.04.23 佐野

兵藤先生、小泉先生

小泉先生、兵藤先生が書かれた内容を読んで、いつも「そうそう！」と思います。

たとえば、

「生の現場」から起こる様々な課題は、外部に

3 「ひらく」には、「開く」「拓く」の漢字があてられているが、ここでは書簡で用いられている通りに表記している。

原因を探すというベクトルの方向性を、真逆に教師自身（見方、世界観）に向けてみることによって、がんにがらめになっている「結び目」が1つ1つ、ほどかれていくように思います⁴。

というものなど。でも、この「そうそう！」というところから自分も変えているようになかなか「パラダイムシフト」と呼べるようなところまでは、。。。

組織の中にいると気が付かない間の「がんにがらめ」にあっていることに気がつくことはできても、「変える」とはどういうことだろう、組織まで変えることはできるのだろうか、,、と思うことにもつながりました。

社会の規範も含めて、「がんにがらめになっている」ことに気づけていない学生たちが「開かれていく」ためには言葉に向き合わなくてはならない。それが苦しい作業であっても、その先には喜びがあると信じられるのは、DV 被害者たちとの時間があるからです⁵。

私も大切に思っている、ということがあるから、だから、「公に拓いていきたい」なんてことを思うようになったのかもしれませんが。

学生のほうが「公に拓く」ことで、つらいことや嫌なことや面倒なこともあったかもしれなければいけいけれど「信頼しあう」ことでいっしょに創ることの楽しみや喜びの学びがあったのかなと。それは私はできているのか、,、と思ったのかもしれませんが。

言いたいことは、「個の変容と組織の変容」どちらにも、関係性のあいだにあることばとどのように対話を繰り返しかえし学びを公に拓くのか、ということが大

4 小泉2019年4月4日のメール内容

5 兵藤2019年4月15日のメール内容

切なのではないか、,、ということです。

佐野

5. 2. 往復書簡の意味づけ

5. 1. で見てきた往復書簡は、フォーラム終了直後から約1か月の間に交わされたものである。まずは、佐野が発起人となってフォーラム発表参加を決めたそれぞれの経緯をふり返る中で、伝えられていたようで伝えられていなかった個々の背景や事情をお互いに話しあっている。その話をフォーラムでの体験を背景に、さらに自分自身が「体験の言語化」をすることで、「自分のことば」を取り戻そうとしている。そこには、自分たちも、大学や学校や社会に閉じ込められているのかもしれないということ、そこを拓いていくためには、共にいることを裏切らない、他者の存在があること、そして、その他者と「ことば」でつながるには、「自分のことば」が必要であること、の気づきがある。さらに、その「自分のことば」でしか他者とのつながりから、「社会に拓く」ことはできないのだ、ということへの気づきにつながっている。

この気づきは、私たちが往復書簡を通して得ているものである。往復書簡を読み、返事を書くプロセスで、私たちは実は内容の都合のいいところを取捨選択したり、無視したり、誤読したりしている。しかし、それぞれの書簡の中にある、他者の「ことば」を拾い、さらに自分の書簡の「ことば」に編集していくことによって、インターローカルな協働省察をしている。それは、往復書簡の可能性を指摘する矢守(2009)がバフチンの言葉をひいて指摘するように、往復書簡の言葉は「半ば自己の、半ば他者の言葉」であるからなのかもしれない(矢守, 2009, p. 72)。私たちは、往復書簡というやりとりを通して、「自分のことば」から個をひらき、そして、共に「編

集」をしていくことで、他者にひらき、本稿で記述という形にして、社会に拓こうとしているのである。

6. それぞれの実践のその後

私たちは、往復書簡によるやりとり終了後、約1年後に、あらためて往復書簡のやりとりを読んだ上で、それぞれの現在の思いを記述することにした。そのきっかけは、コロナ禍によるオンライン授業の開始である。以下にそれぞれの記述を見ていく。

6. 1. 兵藤

さて、その後の大学生による「体験の言語化」であるが、コロナ禍によって大きな影響を受けることになった。オンラインによる授業しかできない環境の中で、いかにして大学生たちの実践を支えていくのが問われたのである。大学生たちが、体験を語る言葉を探し、意味を紡ぎ出す実践は、対面で行うことを前提として開発してきた方法論であり、ともに創ってきた学びの空間である。しかし、外的な要因によって強制的にそうしたリアルな場が失われる体験は、身体を伴う体験の言語化を実践する意味を再考する機会ともなった。実践を通じて言葉が発せられるときに、そこに誰かがいるとはどういうことなのか。オンラインでもできることがあるとしたら、その可能性は何であり、限界は何なのか。私たちワボックの教員は、新しい教材となる映像を作る作業や新たな方法論を模索する中で、自分たちのこれまでの教育実践をさらに言語化する必要にも迫られた。

これまで、学生たちの語る言葉を受け止めていた私たちは、まずは、対面で「会えない」という制約の中で、方法論として彼らが自分の体験を書くという作業に寄り添うことになった。学生たちは、これまでの体験を語るという実践ではなく、一人一人が

内省した言葉に向き合いワークシートに言葉を書く。教員たちは、それに「添削する」という行為を通じて、彼らの体験の意味や社会とのつながりを実感するための支援を行った。その方法は、クラスの仲間たちとともにつくるリアルな場を失うものでありながらも、言葉のやり取りを通じて教員と学生が対面で向き合い、濃密な関係性を築く時間になった。そして、何度も繰り返される添削の過程で、学生たちは、「私の体験と私の言葉にこの人が応答している」という実感を得ることができ、より深く、自分の言葉を探したり、社会を見つめる契機にもなった。膨大な量の添削で疲労困憊した教員が、この方法論を一旦やめるという事態にもなったが、私たちが行ったのは、学生の言葉に対して問いを返すことによる「あなたの問題は、あなただけの問題ではない」という応答である。前節において、「『手紙』(書簡)の記述形式の社会的なコミュニケーションにおける位置づけの重要性」が指摘されているが、おそらく私たちが学生たちに添削を返し続けた行為も、この「手紙」(書簡)が持つ可能性と重なりあうのだと思う。

こうした学生によって書かれた言葉による意義を見出す一方で、私たちは、オンラインによるリアルタイムでの授業実践も行うことになった。カメラに向けてであるが学生たちが語るという実践が可能となる方法であり、双方向性が確保できることへの期待である。また、画面を通じて見えるという意味では、仲間と学ぶ場を創ることもできる。こうした新たな方法への挑戦をしつつ、私は、オンラインでの体験の言語化を通じて「どうしようもないもどかしさ」にも同時に向き合うことになった。それは、オンラインによる言葉のやり取りでは、彼らの身体から発せられる言葉を受け止める感覚がないことであり、そこにいない人の言葉を受け止めることがうまくできない感じである。また、私自身がカメラに向かって話すという行為では、自分が誰に話している

のかがわからなくなるし、語る自分に対しての安心感が得られない。私にとっては、自分の言葉を通じて他者に対して拓く営みは、無防備さを伴うという意味で勇気のいる実践である。「公」の社会に拓いていくためには、言葉がなくて掴みきれないものに対して揺らぐ自分を支える必要があり、だからこそ、誰かに支えられることが意味を持つ。対面による機会が奪われることで照射されたのは、体験を語るための他者への信頼感である。言葉を探すためには、誰かが自分の言葉を聴いている実感が必要である。だからこそ、そこにいてもらえることが他者の存在への信頼をもたらし、体験の言語化はともに創り出す場となる。

私たちは、2014年から科目としての「体験の言語化」の具体的な方法論を開発したが、その際に、それまでにボランティアをした大学生に向けて蓄積してきた実践に関する私たちの身体知を言語化する作業を行った。例えば、「相手の話の聞き方」として「1)相手には共感的な態度で聞く」という文章は一例である。これは、さらに具体的な方法として「『なるほど』『そうだったんですね』』というような言葉かけをする」というテクニックとしてテキストには記述してきた。今回、オンラインでの「体験の言語化」授業を開発し、実践する中で、これまで、私たちが使ってきた「共感」とは一体、どういうものかをさらに考えることになった。「共感」は、テキストに記述したような何かしらの言葉かけをすることやうなずくといいた態度だけによって生まれるものではなく、おそらく「私はあなたとともにある」ことを伝えるということであり、その意味で身体と深くかかわっている。

そもそも、なぜ、私たちは、体験を語るという実践において、「共感」が重要だと思ってきたのだろうか。「私はこういう体験をして、こういう気持ちになった。それは、私がこういう信念や価値観を持っているからだ」という語りは、自分ではない誰かに

向かって行われる。誰かに伝えようとするために言葉を探し、言葉を届けようとするという意味で、聴いている人がいるからこそ成り立つ実践である。だからこそ、そこにいること自体が協働になるし、聴いている人がいるからこそ可能となる。「共感」とは、私は聴いているし、あなたが自分を拓くためにともにいるという応答なのだと思う。

オンラインによる実践は、体験を語るために「聴く」ということの意味を考える機会となった。現在、対面での授業実践が元のようにできるようになっていく中で、「そこいること」がもたらしているものについてのさらなる考察が続いている。

6. 2. 小泉

コロナ危機に直面し、終わりの見えないパンデミックの脅威に今現在も私たちの心と価値観は大きく揺さぶられている。私たちと世界のありようが根底から変わっていく中、私たちの生き方、そして未来の教育のあり方についても新たな展開が問われている。この間、私自身が強く感じたことは「不確定な状況だからこそ、地に足をつけ、今ある生を実感しながら未来を切り拓いていく力」の育成が一層必要だということだ。

「過去を嘆き、未来を憂っている僕は“今”をどうしたら本当に楽しむことができるだろうか」

数年前に中学校3年生(中3⁶)の生徒が発したこの問いが、再び私の脳裏の中に蘇った。この哲学的な問いへの答えは、古今東西の先哲たちが示唆しているように、自らの存在や生について深く問い続けていく過程で自ずと開示されていくはずだ。しかし、

6 以後、中学校の学年を示す場合は、中3、中2のように表記する。

この目まぐるしい社会に生きる私たちは、生の重みや時の深さに気づく暇もなく、ましてや自分自身が歴史の創造に日々関与しているという実感すらわからないのが現状だ。その現状を直視する機会を「体験の言語化」の授業は与えてくれる。少し立ち止まって「過去の今」に生きた自分にベクトルを向けると、そこで展開された1枚のスライドには実に多種多様の、縦横無尽の未知なる要素や条件が織りなす世界が存在していることに初めて気づく。さらにその世界に新しい意味を与えることによって、過去から今に繋がる現在をどう生き、これからの社会に関与していくかが自ずと見えてくる。

今回、この場で中学生対象にこの「体験の言語化」の授業を応用した実践を紹介しつつ、今後の授業展開の可能性を追求していきたい。

〈英語の授業実践〉

本校では、毎年、中学生対象に英語のスピーチコンテストを行っている。各学年テーマがあり、中3ではWhat can we do to make a better society in Japan? (より良い日本の社会を作るには僕たちは何ができるだろうか) というテーマに基づき、このコンテストに向けて中3生全員がプレゼンテーションを行う。しかし、生徒たちの独自のアイデアや考えの創出に効果的なアプローチができず、ここ数年、指導に困難を感じていた。そこで「体験の言語化」からヒントを得て、2年前から新たな授業のアプローチを試みている。中2の時期から仕込みが始まる。生徒は「日常生活で感動した一場面」を切り取り、そこから社会とのつながりや変革すべき点を見出し、自分の言葉で綴る。仲間との対話によってさらに考えを深め、発展させていく。段階を追ったアプローチにより、少しずつ彼らの中から多くの気づきが生まれ、日常生活に根差した独自の考えや視点が原稿に織り込まれるようになった。この時期から何回か練習をすることによって、中3になって標題のテー

マについて今まで以上にスムーズに取り組めるようになった。実施してまだ間もないため、十分な検証ができていないが、今後は感動した場面から違和感や怒りを感じた場面など、感情の違いによってどのような原稿作りができるのか、実践を重ねながら可能性を追求していきたいと考えている。

〈中1 ホームルーム実践〉

昨年度はコロナ禍の影響を受け、4月から6月まで生徒は登校せず、オンラインのみでの授業となった。中学1年の組主任となり、新1年生に遠隔地からできる交流のあり方を模索する中で、これも「体験の言語化」からヒントを得て生まれた実践を紹介する。それは毎日、2人ずつ日直担当の生徒が「オンライン日誌」として「感謝」をテーマにコメントを投稿し、クラス全員で共有するというものだ。日常の小さな営みの中で「ありがたい」と思った場面に着目し、その時に感じたこと、考えたことなどを自由に述べてもらった。何気ない日常の一コマについてのコメントだったが、その短い文章の中に、自分が他者や多くの存在に生かされていることを初めて知るなど「新たな自分への気づき」の言葉を多く発見することができた。短い期間の取り組みだったが、この実践はある変化をもたらした。通常登校が始まってからも、日直日誌には毎日ぎっしりと振り返りのコメントが書かれていた。またこの取り組みの延長で、学期末には各クラスで「感謝の1分間スピーチ」を実施し、自分が成長できたこと、それが何に由来しているのかを各個人で考えさせ、仲間との意見交換をした後に、最終的にクラス全体の前でスピーチをさせた。自分の成長は一人だけでは成立しないことを全体で確認できた貴重な時間となった。さらに自分自身を客観的に見つめる力を高めるべく、定期的に「自己の振り返り」をさせた。日常生活の過ごし方や他者との関わり方などを現地点の自分を振り返らせ、各個人の次なる目標を見出せるよう促した。

日常生活の中で、多くの生徒は自分を振り返る機会や時間を設けることができていない。しかし、この取り組みを行うことにより、自分にベクトルを向ける重要性を意識化させてきたと思う。生徒の中には感謝日記を毎日綴るようになったもの、10年日記を始めたものもいる。現在2年生となり、自治委員になった生徒が自主的に「クラスの振り返り通信」を作成し、クラス内で発行している。生徒の主体的な行動に結びついた一例だ。今の自分を客観化する振り返りの習慣化は、今後社会に目を向け、主体的に関わりを持つ上でも大きな土台づくりとなると考える。この実践は今後も学年の教職員同士で意義を確認しながら継続していくつもりだ。

最後に昨年の3学期に行った実践を紹介する。「生き方講座」と称し、中学部卒の高校3年生4人に「今後の学院生活を充実させるために今、何をすべきか」をテーマにしたプレゼンテーションを中1生対象に企画したものだ。高3の生徒には、中・高校生時代の6年間の生活の一部を切り取り、そこから学んだ経験をもとにそれぞれ発表してもらった。彼らは中でも学内外の活動に積極的に参加し、その中で自己変革してきた生徒達だったので、彼らの言葉には非常に重みがあり、中1生徒の心はかなり深く響いたようだった。生徒の感想を一部紹介する。「今(中学時代)をどう過ごすかで未来が決まってくる。」「狭い自分に閉じ込めることなく、外に開くことで新たな自分の可能性が見える」これらの言葉から「現在の自分」は過去、そして未来に繋がっていること、「今を真剣に生きる」ことの重要性を中1なりに意識し、感じ取っていたことに驚いた。単なる個人の体験談ではなく「次世代の生徒たちに送るメッセージ」という志向性を持たせたことによって、高3生徒の言葉たちが新たな輝きを見せていた。ここでも「体験の言語化」の新たな展開の可能性を見出すことができた。

以上、「体験の言語化」を応用した実践例だが、基

軸をどこに置くかにより、新たな展開に発展することを学んだ。その上で発見したことは、生徒の実態や発達段階を踏まえ、今、彼らに何が必要なのかを常に見極めていくことの重要性だ。この原点に立ち戻り、今後もさらなる可能性を追求すべく、様々な試みを実践していきたい。

6. 3. 佐野

私と「体験の言語化」との出会いは、当時の勤務校で開催されたFDで「体験の言語化」の話出兵藤から聞いたことからだった。兵藤の話では、学生は海外ボランティア等へ行き、かけがえのない体験をしてきたのにも関わらず、それが「ヤバイ」のひとこと表現で終わってしまうこと、そして、その現場で起きていたことは「どこか自分とは関係のない他人事」として捉えがちである、という危惧に触れていた（早稲田大学平山郁夫記念ボランティアセンター、2018）。私はこの話に、自分の日本語教育の現場でも同様のことが存在することに気づき、つき動かされたのだった。

当時、私が担当していた中上級レベルの日本語授業では、自分に関わる社会的な問題をとりあげ、自らの意見を論じていくという「レポート」を執筆していた。この教育実践における最大の悩みは、「日々、学生が体験しているリアリティが、「アカデミックな言葉」、つまり学術的言語形式という「定型の言葉」にあてはめられて終わってしまうことだった。学生が体験しているリアリティは、「自分のことば」でなければ表現できないものである。しかし、学術的な表現、アカデミック・ジャパニーズを学ぶ場であるにとらえられている日本語の授業では、体験のリアリティと「自分のことば」は大きく断絶していた。「私ごと」の体験のリアリティは、アカデミックな形式できれいに整えられた「他人ごと」となることに、私は疑問を感じていた。

兵藤の「体験の言語化」の授業見学を通して、「自分のことば」にするための「言語化」への挑戦が始まった。まず、始めたのは、この「レポート」に対する評価項目を、教員だけではなく、執筆者である学生も作成、お互いに相互評価をする、ということだった。それまでの評価は、「レポート」の形式面に焦点をあてたものであった。肝心のレポートの内容については、「レポート執筆の形式」習得には必要のないものであるとみなされがちであることに課題もあった。そこで、まずはこのレポートの内容に関する評価を執筆者としてどのように考えるのか、そしてそれを執筆者同士でどのように評価をするのか、というプロセスを重視することで、「自分のことば」をつくる契機としたかったのだ。

ここでつくる「自分のことば」は、果たして「自分」という個に閉じたものだけになるのだろうか。自分の関わる社会的な問題についての「レポート」は、誰のために、何のために書くのか、という問いも学生にしている。レポート執筆に先立って聞いたこの問いには、多くの学生は、レポートは「先生のため」「自分のため」に書く、と答えていた。「単位のため」という答えもあった。これらは正直なところであったのだろう。しかし、毎週書いたレポートをお互いに読みあい、話をする中で、学生の中にもなにかが起きてきたようである。そこには、他者の体験であって同じことではないが、自分にも重ねて分かる共通理解があった。逆に納得がいかないことや、批判したくなるようなこともあったようである。このように、お互いにつくった「自分のことば」は、そう簡単には分かりあえるものではない、ということをも学生も感じ始めていた。しかし、この「分かりあえなさ」を否定的な絶望的なものとしてとらえるのではなく、「分かりあえない」からこそ、どうすればよいのか、という次の一手を考え続ける姿もあった。分かりあえないが、「自分のことば」でどのように社会的問題に関わり、他者に伝えていくの

か、そして自分は何をしていくのか、という答えの出ない、モヤモヤを続けていく教育実践であった。

私はこの後、勤務校が変わったため、このレポート執筆授業を継続することはできなかった。コロナ渦の中、対面授業が不可能になった状況での授業について考え続けた2020年度は、同じ教室で、同じメンバーが一定期間、「対面で会う」ことをしながら対話することの意味を考えていた。この実践当時、つくろうとしていた「自分のことば」は、「対面で会う」ことを前提として紡いでいたのか。「個」の「自分のことば」が異なることに、時に共感し、時に呆然としたり、あきれたりしても、毎週、目の前の人を書いたものを読み、お互いに話をしあい、その時の反応や視線も感じて、そしてまた自分のレポートに帰っていく。そして、次の「分かりあえなさ」への次の一手にもがく。それは、「共にいる」誰かがいるからこそ、この「分かりあえなさ」を何とかしたい、という思いになり、お互いの「自分のことば」が共通理解できる新たな「ことば」をつくりだそうとしていたのではないだろうか。

そうだとすると、「共にいる」ということの意味が重要になってくる。「対面で会う」「対面で会わない」という二項対立の中で「自分のことば」を考えるのではない。なぜ、誰と、どのように「共にいる」のか、それぞれの「自分のことば」をどのように「共にいる」人やこれから「共にいる」人とつなぐか、を考えることが大切なのだと考えるようになった。現在、私は「まちのことばをつくる」という観点から、とある町における共生を考える実践を行い始めたところである。それは、これらの問いから生まれたものである。「ことばをつくる」ことは、日々の実践でどのように起ちあがるのか、私自身も実践を通してみていきたい。

7. 本稿の意義

本稿では、異なる分野でそれぞれ実践を行っている兵藤、小泉、佐野の3名が、学会フォーラム発表をきっかけに、「自分のことば」でつむぐ「体験の言語化」に関わる個々の実践についての長期重層的協働省察記述を試みた。私たちは、今回の記述を通して、「自分のことば」をつむぎ表現する実践は、この教育実践を行った教員の学びにもつながっていることを体感してきた。

この記述の試みは、個の体験を社会に拓くことによって、「私ごと」から「私たち」の問題として共有することができると思う。私たちもそれぞれの「自分のことば」があり、それがお互いに異なっていること、分かりあえない部分もあることも了解している。しかし、「そこにいる」こと（兵藤）、「過去の今」から未来に生きること（小泉）、「共に生きる」こと（佐野）といったことが、それぞれの「体験の言語化」における「自分のことば」として通底していた。この場で生きている自分と、環境、社会との関わりを探る過程を通して、生起された自分の真の「ことば」を見出していくことは、時代や環境によって「翻弄されない自分」を作っていく土台ともなる。

本稿の試みで、この自分の体験を「自分のことば」にすることから、異なる人をつなぎ、新たなことばが生まれる可能性も展望できた。こうした意味で、「体験の言語化」は、ことばと社会をつくることにつながっているといえるのではないだろうか。

文献

やまだようこ、南博文（2001）. あとがきに代えて
—「21世紀と表現— 往復書簡の試みから」. やまだようこ、サトウタツヤ、南博文（編）『カタログ現場心理学— 表現の冒険』

(pp. 195-202) 金子書房.

佐野香織, 兵藤智佳, 小泉香織 (2019年3月9日).

「私たちは自分の経験を言語化して何を学ぶのか——『体験の言語化』の体験から問い直す」(フォーラム) 言語文化教育研究学会 第5回年次大会, 早稲田大学. <http://alce.jp/annual/2018/>

矢守克也 (2009). 「書簡体論文」の可能性と課題『質的心理学研究』8, 64-74. <https://doi.org/g2n2>

早稲田大学平山郁夫記念ボランティアセンター(編)
(2016). 『体験の言語化』成文堂.

早稲田大学平山郁夫記念ボランティアセンター(編)
(2018). 『体験の言語化実践ガイドブック』成文堂.

Forum

The “reflection” of “contextualizing self in society”:

An attempt at long-term multilayered collaborative reflective writing
through the exchange of e-mails and the tracing of practice

SANO, Kaori*

*Nagasaki International University,
Japan*

HYODO, Chika

*Waseda University,
Tokyo, Japan*

KOIZUMI, Kaori

*Waseda University Senior High School,
Tokyo, Japan*

Abstract

In the forum of the Fifth Annual Conference of the Association for Language and Cultural Education, we the presenters reexamined the practice of “Contextualizing Self in Society” advocated by the Hirayama Ikuo Volunteer Center, Waseda University. This paper describes how we considered the practice of “Contextualizing Self in Society” and developed the practice following the forum. To open up the “personal” learning to society, we have conducted a multilayered reflection in two ways: the exchange of e-mails (reciprocal letters), and the description of each development related to the practice following the forum presentation based on this exchange of e-mails.

Keywords: contextualizing self in society, verbalisation, cognitive framework,
interlocality, empathetic coexistence

Copyright © 2021 by Association for Language and Cultural Education

* *E-mail:* sano.kaori@niu.ac.jp

フォーラム

インタビューデータを映像作品にして配信する

大学の公開講座での実践から

瀬尾 匡輝 *

(茨城大学)

概要

本稿では、茨城県内で在留外国人への支援や交流活動をする団体の代表者および参加者に対して行ったインタビューを90分の動画にまとめ、その動画を公開講座として配信した実践を報告する。本実践を読者と共有するにあたり、108分の動画を作成した。本稿で読者に見ていただく動画では、まず公開講座でインタビューを動画にして配信するに至った経緯や動画作成のプロセスについて述べる。その後、読者には公開講座で使用した実際の動画の一部を視聴してもらう。そして、公開講座の参加者へのアンケート、公開講座を所管する社会連携課の担当者、公開講座の動画に登場した人々へのインタビューをもとに本実践をふりかえり、情報収集のために行ったインタビューを動画にまとめて公開講座で配信することの可能性と難しさ、そしてその難しさをどう克服するかを議論する。

キーワード：動画配信、観察のための撮影、記録のための撮影、質的データの公開方法

Copyright © 2021 by Association for Language and Cultural Education

1. 本稿の目的

本稿では、茨城県内で在留外国人への支援や交流活動をする団体の代表者および参加者に対して行ったインタビューを90分の動画にまとめ、その動画を公開講座として配信した実践を報告する。公開講座で配信した動画のコンテンツは、各団体の活動に参加したり、各団体の代表者や参加者にインタビューを行うなど、フィールドワークの手法を用いて収集した。フィールドワークでのビデオの活用法には、データ収集や分析を目的にビデオ録画を行う「観察

のための撮影」と撮影したビデオを映像作品に編集し、公開する「記録のための撮影」があるという(南出, 秋谷, 2013)。言語教育分野では、これまで前者の「観察のための撮影」が行われ、データ収集や分析のために使用されたデータが映像作品に編集され、公開されることはあまりなかった。だが、人々が容易に動画を録画、編集、公開できるようになり、さらに動画を用いることで場の雰囲気や臨場感がより詳細に伝えられることを考えると、「記録のための撮影」を基にした質的研究データの公開の可能性を追求していくことは必要だろう。

新型コロナウイルスの感染拡大が広がった2020年は、教育分野でのオンライン化が一気に進んだ。

* Eメール: masaki.seo.ms@vc.ibaraki.ac.jp

本稿で紹介する茨城大学の公開講座も、これまでは対面による講義形式の講座が提供されていたが、オンラインのオンデマンド型の配信による講座が実施されるようになった。オンデマンド型の講座では、参加者が自分の好きな時にインターネットにアクセスして動画を視聴することができるというメリットがある。だが、オンデマンド型の講座で講師がPowerPointなどのプレゼンテーションを用いて従来型の講義形式の動画を配信すると、受講生は退屈し疲れてしまうこともあるという（岩崎ほか，2021）。このような問題は、編集ソフトを駆使してテレビ番組やYouTubeの動画コンテンツのような映像作品を作成し、それを配信することで解決できるのではないだろうか。本稿ではこのような問題意識のもと、インタビューを動画にまとめて公開講座で配信することの可能性と難しさ、そしてその難しさをどう克服するかを議論する。

本稿では、コンテンツ作成のために行ったインタビューを動画にまとめて公開講座として配信した実践を紹介するが、その実践を単に文書による論文として報告するのではなく、108分の動画にまとめて読者と共有することを試みる¹。これにより、動画としてデータを公開する質的研究の新たな可能性を拓くことを目指したい。

2. 本稿のために作成した動画について

本稿の読者には、<https://youtu.be/xfnjtCobL4M> から動画（瀬尾，2021）を視聴いただきたい。以下に動画の流れを記載する。各再生位置を秒指定したURLは、該当する箇所から動画が始まるようになっている。

1 協力者には編集した動画を確認してもらい、動画公開の許可を得ている。

1. オープニング
<https://youtu.be/xfnjtCobL4M?t=10>
2. 公開講座で動画を作成し、それを配信することになった経緯
<https://youtu.be/xfnjtCobL4M?t=97>
3. 作成した動画の流れ
<https://youtu.be/xfnjtCobL4M?t=602>
4. 作成した動画の一部の視聴
<https://youtu.be/xfnjtCobL4M?t=679>
 - ① オープニング
<https://youtu.be/xfnjtCobL4M?t=723>
 - ② ひたちなか市国際交流協会
<https://youtu.be/xfnjtCobL4M?t=967>
 - ③ 多文化共生グループおみたまじん
<https://youtu.be/xfnjtCobL4M?t=2106>
 - ④ クロージング
<https://youtu.be/xfnjtCobL4M?t=3324>
5. 公開講座の周知方法と視聴者数
<https://youtu.be/xfnjtCobL4M?t=3539>
6. 視聴者の声（アンケート結果）
<https://youtu.be/xfnjtCobL4M?t=3663>
7. ふりかえりセッションについて
<https://youtu.be/xfnjtCobL4M?t=4003>
8. 茨城大学社会連携課矢内結香課長へのインタビュー
<https://youtu.be/xfnjtCobL4M?t=4212>
9. 公開講座の動画に登場した団体代表者へのインタビュー
<https://youtu.be/xfnjtCobL4M?t=4672>
 - ① ひたちなか市国際交流協会 仙波美哉子さんへのインタビュー
<https://youtu.be/xfnjtCobL4M?t=4703>
 - ② 多文化共生グループおみたまじん 羽鳥愛さんへのインタビュー
<https://youtu.be/xfnjtCobL4M?t=5441>

10. インタビューを映像作品にして、配信していく
ことの可能性と難しさ
<https://youtu.be/xfnjtCobL4M?t=5952>

3. 実践のふりかえり

公開講座の参加者は、活動に参加する当事者たちの声色などを感じることで、そして実際の活動の様子を見ることによって、興味を持って動画を視聴することができていたようである。また、インタビューに協力をしてくれた人たちも自分の言葉を音声によって伝えることは視聴者からの共感が得られやすいのではないかと考えていた。そして、インタビューが映像化されることで自分たちの活動をふりかえり、それを仲間と共有することができ、団体内で協働的な省察が行われるというインタビューを受けた側のメリットも確認された。だが、その一方で、本実践からは収録時に語られなかったことを編集時に反映させることが難しいという課題が示唆された。この課題を解決するには、インタビューを複数回実施したり、インタビューをする人・される人の共同構築となるように動画作成の過程で入念なやりとりをする必要があると言えるだろう。これらの詳細については、動画の「10. インタビューを映像作品にして、配信していくことの可能性と難しさ」(<https://youtu.be/xfnjtCobL4M?t=5952>)を参照いただきたい。

文献

岩崎裕月, 栗原拓海, 中村雅子 (2021). オンライン授業における大学生の学習環境デザイン『東京都市大学横浜キャンパス情報メディアジャーナル』22, 13-17. <https://www.comm.tcu.ac.jp/cisj/22/>

瀬尾匡輝 (2021年8月26日). インタビューデータを

映像作品にして配信する——大学の公開講座での実践から[動画]. YouTube. <https://youtu.be/xfnjtCobL4M>

瀬尾匡輝, 瀬尾悠希子 (2019). 映像を用いた実践共有の課題と可能性——日本語中級クラスにおけるインタビュー・プロジェクトの映像化から『茨城大学全学教育機構論集——グローバル教育研究』2, 87-90. <http://hdl.handle.net/10109/13722>

南出和余, 秋谷直矩 (2013). 『フィールドワークと映像実践——研究のためのビデオ撮影入門』ハーベスト社.

Forum

Streaming interview data as a video product:

Practice at the extension program of the university

SEO, Masaki*

Ibaraki University, Japan

Abstract

This paper reports the practice of streaming the 90-minute video that includes interviews with leaders and participants of the organizations that support foreign residents and provide intercultural exchange activities in Ibaraki prefecture at the extension program of the university. In order to reflect on this practice, a 108-minute video was produced. The video covers the process of creating and streaming the video, the clips of the video used at the extension course, and data of the questionnaire with participants and interviews with people who appeared in the video and person who is in charge at the Social Collaboration Center of the university. With the information, I reflect on this practice and discuss the possibilities and difficulties of streaming the interview data gathered in order to collect information at extension program and how we can overcome the difficulties.

Keywords: streaming, shooting a video for observation, shooting a video for recording,
publication of qualitative data

Copyright © 2021 by Association for Language and Cultural Education

* *E-mail:* masaki.seo.ms@vc.ibaraki.ac.jp

フォーラム

新しい社会をつくるためのことばの教育 [書評]

三代純平, 米徳信一 (編)

『産学連携でつくる多文化共生——カシオとムサビがデザインする日本語教育』

本間 祥子 *

(日本大学)

概要

本稿は, 三代純平, 米徳信一 (編) 『産学連携でつくる多文化共生——カシオとムサビがデザインする日本語教育』(2021年, くろしお出版)の書評である。本書は, カシオ計算機株式会社(カシオ)と武蔵野美術大学(ムサビ)による3年間の産学共同プロジェクトの歩みをまとめたものである。本稿では, 日本語教育を専門とし, これまで国内外の教育現場で実践研究をおこなってきた評者の立場から本書の概要を紹介し, その成果と課題について述べる。本書で描かれる一連のプロジェクトをとおして, 産学連携の新しいかたち, そして, 日本語教育実践の新たな可能性が提示されている。

キーワード: 産学共同プロジェクト, 言語教育, 実践研究

Copyright © 2021 by Association for Language and Cultural Education

1. 産学で取り組むことばの教育

本書(三代, 米徳, 2021)は, カシオ計算機株式会社(以下, カシオ)と武蔵野美術大学(以下, ムサビ)による3年間の産学共同プロジェクトの歩みをまとめたものである。このプロジェクトは, 編者の三代純平氏が担当するムサビの上級日本語クラスにおいて, 2017年度から2019年度までに実践された¹。このプロジェクトの目的は, 留学生, 日本人学生, 教員, 企業, そして社会全体が学び合いながら「多

文化共生とは何か「多文化化する社会において私たちにできることは何か」を考えていくことである。本書で描かれる一連のプロジェクトをとおして, 産学連携の新しいかたち, そして日本語教育実践の新たな可能性が提示されている。

評者は, 日本語教育を専門とし, 国内外のさまざまな教育現場で実践研究をおこなってきた。そのような評者の立場から, 本稿では, 本書の概要をまとめたうえで, その成果と課題について述べていきたい。

* 現, 千葉大学。Eメール: shomma@chiba-u.jp

1 なお, 本プロジェクトは2020年度以降のコロナ禍においてもかたちを変えて継続している。

2. 本書の概要

2. 1. プロジェクトの概要

このカシオとムサビによるプロジェクトは、手探りでスタートした1年目を経て、2年目からは「にっぽん多文化共生発信プロジェクト」と名づけられた。まずは、このプロジェクトの枠組みについてふれておきたい。このプロジェクトの特徴は、産学が協働して多文化共生に向き合い、その新しい価値をデザインしようとする点にある。具体的には、ムサビの上級日本語クラスを受講する学生たち（留学生と日本人学生）がチームでやりとりを重ねながら、日本留学の魅力を伝えるCM制作（1年目）や多文化共生を発信するドキュメンタリー制作（2年目以降）に取り組んでいる。そこに、カシオの社員たちがアドバイザーやコメンテーター（1年目）、メンター（2年目以降）となって関わっているという構図である。プロジェクトでは、参加メンバーたちが実際に取材に出かけ、議論しながらチームとしてひとつの映像作品をつくり上げていく。また授業のなかでは、アカデミック・スキルを学んだり、多文化共生について考えるワークショップがおこなわれたりさまざまな学びの仕掛けが施されている。さらに特徴的なのは、一連のプロジェクトの様子が、編者の一人が担当するゼミで映像を学ぶ学生たちによってドキュメンタリーとして記録されているということである。これにより、プロジェクトの学びのプロセスが記録され、映像を観た者がそのプロセスを追体験できるよう工夫されている。そして最後に、これらの映像作品は、カシオの社員や日本語教育関係者を招いての成果発表会で上映される。なお、学生たちの映像作品は本書掲載のQRコードから視聴することができ、作品のコンセプトやみどころを知ることができる。

2. 2. 各章の概要

本書は全7章で構成されている。まず第1章では、カシオとムサビがどのように出会ったのか、そして、日本語教育を専門とする三代と映像デザインを専門とする米徳がどのような経緯でタッグを組んだのが説明される。そのうえで、なぜ多文化共生なのか、なぜこのプロジェクトを日本語教育の一環としておこなうのかといった編者の考えが述べられる。このプロジェクトの背景には、学習を社会的実践への参加のプロセスから捉えようとする「正統的周辺参加」(レイヴ, ウェンガー, 1991/1993), そして、それを批判的に発展させた「マルチリテラシーズ」「越境による学習」といった考え方があある。このような学習理論を整理したうえで、「このプロジェクトは、多様な社会参加を通じてことばを学び、そこでの学びから新しいコミュニケーションをつくりだしていくということばの教育」(p. 18) であるという編者らの考え方が提示されている。

第2章から第4章では3年間のプロジェクトの歩みが紹介される。プロジェクトが始動した2017年度は、学生たちが「教室という社会=コミュニティをどうデザインし、そこで学生たちが互いにどう学び合うか」(pp. 31-32) を念頭にCM制作の活動が展開された。このCMは、カシオの日本語学習電子辞書のプロモーションを目的としており、日本留学や日本語学習に興味をもってもらおうというコンセプトで制作された。

1年目の成果と課題をふまえ、翌2018年度には「にっぽん多文化共生発信プロジェクト」という名称でプロジェクトが再スタートすることになる。前年までとは異なり、多文化社会を支える活動や人を取材し、ドキュメンタリー映像として発信するという取り組みがおこなわれることになった。また大きな変更点として、カシオ製品のプロモーションという枠組みがなくなったということがある。そのた

め、編者らが産学共同プロジェクトのかたちと意義を問い直していったのが、この2年目であった。

3年目となる2019年度は、前年の課題として浮かび上がってきた「言語化」をテーマとしてプロジェクトが進められた。学生たちはプロジェクトをとおして、多文化共生社会を生きるためのコミュニケーションを自分なりに探究していく。その経験的な学びのプロセスにおいて重要なのが、自分の体験を振り返り言語化して自分の人生のなかに位置づけていくことであるという。そのために、「体験とふりかえり＝言語化」(p.108)が欠かせない。よって、この3年目のプロジェクトでは学生たちが自分たちの見たものや考えたことを言語化するための仕掛けが取り入れられた。結果としてこの3年目には、言語教育としての産学共同プロジェクトの可能性が見えてきたのであった。

以上が、カシオとムサビによる3年間の歩みの概要である。なお、各章の最後にはプロジェクトに参加した学生とカシオの社員らによる語りが掲載されており、それぞれがどのような思いで活動していたのかを多角的に知ることができる。

続く第5章では、別の角度からプロジェクトが考察される。プロジェクトの中心である「映像」というメディアとことばにはどのような関係があるのかを紐解きながら、いかに学生たちが映像とことばの間を行き来し、プロジェクトの映像デザインを進化させてきたのかが説明されている。さらに、一連のプロジェクトをドキュメンタリーとして記録してきた米徳ゼミの学生たちの取り組みについてもその意義が述べられる。

第6章では、カシオの社員3名とムサビの教員である編者ら2名による座談会が記述されている。お互いがどのような思いで3年間のプロジェクトに関わってきたのか、それぞれの立場からプロジェクトの意義をどう考えているのかが語られる。ここでは特に、カシオ側から見た産学連携の意味とその変化

に注目してほしい。

最後に第7章では、本書のまとめとしてプロジェクトの意義と今後の展望が述べられる。言語教育としての産学共同プロジェクトに取り組むということにはどのような意義があるのかが、社会参加と社会のリデザイン、そしてそれを支える越境の観点から整理されている。そのうえで、このようなことばの教育のあり方が新しい社会をつくるために貢献できる可能性としてキャリア教育という観点からの説明が加えられている。

以上が各章の概要である。

3. 本書の意義と課題

3. 1. 本書の意義

以上をふまえ、本書の意義について述べる。まずひとつは、本書で描かれる一連のプロジェクトが産学連携の新しいかたちを提示しているという点である。本書で述べられているように、一般的に産学連携とは理工系や経営系の教育機関でおこなわれることが多い。具体的には、大学と企業がお互いの研究成果を用いて製品や技術を共同開発するようなものや人材育成を目的としたものなどがある。一方、本書のプロジェクトでは多文化共生という答えのない問題に産学で取り組んでいるという特徴がある。一見すると企業にとっての参加の意義が見えにくいかもしれないが、CSR (Corporate Social Responsibility: 企業の社会的責任) や企業のブランディングといった点にその価値を見出すようになったという。当初カシオにとってのプロジェクト参加の意義は商品のプロモーションにあった。しかし、プロジェクトへの関わりを通じてその価値づけが変容していった点が興味深い。さらに、このプロジェクトは言語教育における産学連携である。学生や社員を問わずプロジェクトに参加するメンバーが実践コミュニ

ティを形成し、ことばによるコミュニケーションを通じてともに新しい社会をつくることをめざしている。よって、そのプロセスそのものが、ひとつの多文化共生のあり方を提案するものとなっているのである。このような点において、本書は企業側・大学側の双方にとって産学連携の新しいあり方を提示した実践であるといえるだろう。

また、本書は日本語教育実践のあり方という点においても新たな可能性を提示している。2. 1. でも述べたように、注目したいのは、プロジェクトがおこなわれているムサビの日本語クラスでは留学生と日本人学生がともに学んでいるという点である。一般的に日本語教育とは、日本語を母語としない人々へのことばの教育と考えられる。ゆえに、日本人学生が日本語教育の対象となるケースはこれまで決して多くなかった。しかし、本書で描かれる実践では、留学生、日本人学生、教員、企業、といったさまざまな人がことばをとおして学び合い新しいコミュニケーションをつくり出そうとする。そのプロセスにおいて、それぞれの立場からの学びがあり、変容がある。ことばの教育とは、言語能力の獲得だけをめざすものではない。編者が述べるように、「日本語ということばでコミュニケーションをとること、そしてコミュニケーションを基盤に社会でよりよく生きていくことを支えるまでが、日本語教育の射程」(p. 12)となる。このように考えると、留学生だけではなく、日本語を母語とする日本人に対しても日本語教育をとおして育成していくべきことばの力があるのだと考えられる。日本人学生やカシオの社員たちの語りからは、プロジェクトをとおしてさまざまなことばの学びがあったことが見えてきた。このような学びが、個々のよりよいコミュニケーションにつながり、ひいては、多文化化する社会を生きていく力につながっていくのではないだろうか。以上のように、本書の実践が従来の日本語教育観を超えて展開されていく可能性を提示している点においても意

義があるといえる。

3. 2. 本書の課題

では、本書の課題となるのは何だろうか。編者やカシオの社員らが今後の展望として述べているように、このプロジェクトの成果をどのように社会に発信していくのかという点で更なる展開が期待される。

もう一点、日本語教育を専門とする評者の立場から今後の課題を述べたい。総括として編者が述べているように、今回のプロジェクトでは学生が中心となって、カシオの社員や教員らが外に出かけて行き、取材を通じてそこで生きる人々の声に耳を傾けてきた。取材の場が、国籍や言語に関わらず、人々の声が聴かれる文化的土壌となっていたのである。相手に自分の声が聴かれることや、耳を傾けてもらえることは「audibility」(Miller, 2003)と呼ばれる。その人の audibility が守られることは、たとえば言語的マイノリティにとってのエンパワーメントにもつながっている。なぜなら、目標言語話者（日本語母語話者）と学習言語話者（日本語学習者）の間には少なからず力関係や政治性が存在するからである。プロジェクトの取材のなかでも学生たちが、外国人であるがゆえの戸惑いを知ったり、自分自身が言語的マイノリティとなった経験を振り返ったりしながら、自分にとっての多文化共生を考えていく姿が見られた。では、プロジェクトを経験してこれから社会に出ていく学生たちは、それぞれの置かれた場に存在する力関係や政治性にどう向き合い、どのような行動をとっていくのだろうか。また、このプロジェクトを知った私たちは一体何を考えていくべきなのか。このプロジェクトが発信されたその先には、今一度、自分自身の生活世界に引き戻し、そのなかで何ができるのかを個々が考えていくステップが必要なのではないかと考える。つまり、「私だった

らどうする」を一人ひとりが考えていくということである。

以上のように、このプロジェクトが広く発信された先に見据えられているものが、今後どのように具現化されていくのか、ということがこれからの課題となるのではないだろうか。

文献

- 三代純平, 米徳信一(編)(2021).『産学連携でつくる多文化共生——カシオとムサビがデザインする日本語教育』くろしお出版.
- レイヴ, J., ウェンガー, E. (1993).『状況に埋め込まれた学習——正統的周辺参加』(佐伯胖, 訳) 産業図書. (原典1991)
- Miller, J. (2003). *Audible difference: ESL and social identity in schools*. Multilingual Matters.

Forum

Language education for building a new society:

A Review of *Sangaku renkei de tsukuru tabunka kyōsei: Kashio to Musabi ga dezain suru nihongo kyōiku* [*Building multicultural coexistence through industry-academia collaboration: Japanese language education designed by Casio and Musashino Art*

University] Edited by Jumpei Miyo and Shinichi Yonetoku

LEE-HOMMA, Shoko*

Nihon University, Tokyo, Japan

Abstract

This article is a review of the book *Sangaku Renkei de Tsukuru Tabunka Kyōsei: Kashio to Musabi ga Dezain Suru Nihongo Kyōiku* [*Building multicultural coexistence through industry-academia collaboration: Japanese language education designed by Casio and Musashino Art University*] (Kurosio Publishers, 2021) edited by Jumpei Miyo and Shinichi Yonetoku. The book summarizes an industry-academia collaborative project carried out over a period of three years by Casio Computer Company Limited (Casio) and Musashino Art University (MAU). This article provides an overview of the book and discusses its achievements and challenges. The discussion is from the perspective of a researcher specializing in Japanese language education who has conducted practical research on the educational scenarios in Japan and abroad. Through the series of projects it describes, this book presents new forms of industry-academia collaborations and new possibilities for implementing Japanese language education.

Keywords: Industry-academia collaborative project, language education, practical research

Copyright © 2021 by Association for Language and Cultural Education

* Lee-Homma Shoko is now at Chiba University.

E-mail: shomma@chiba-u.jp

『言語文化教育研究』投稿規定

1. 発行

本誌は、言語文化教育研究会が、原則として年1回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名のコメンテ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19巻 編集後記

この度、『言語文化教育研究』第19巻を無事に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8年目を迎え、会員数も513名(2021年12月20日現在)となりました。本巻には35本の投稿があり、うち15本が採択となりました。これらの論考のテーマは幅広く、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「「アートする」教育」です。国境やイデオロギー、経済等による分断と断絶が深まる社会の中で、私たちはことばを通していかに創造性と自由を取り戻していくのか、いかによりよい社会を築いていくのかという問題を多様な分野の斬新な視点と、刺激的な実践から考える場となっています。

2020年からの2年間、私たちは未曾有の事態を体験し、現在も閉塞感と苦痛を強いられる生活を送っています。しかし、その一方、誰もが新しいより快適な日常の在り方を必死に模索してきたように思います。その過程で、不要なものや習慣が削られ、改編され、新しく生まれ変わりました。未だこの作業は終わっていませんが、世界は大きな変革の時代を迎えているのかもしれない。

ことばの教育も、このような時代の趨勢にあると言えます。教育の内容や方法のみならず、ことばの教育とは何か、ことばの教育がどのような社会を築けるのかといった根幹が問われているように思われます。社会全体が様々な意味で岐路に立つ現在、言語文化教育研究に関わる皆様にとって、本巻の特集と論考がことばの教育の未来を考えるきっかけになれば幸いです。そして、今後も、言語文化について思考し実践する皆様の一助となり、皆様とともに言語文化教育研究の新たな地平を拓い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

飯野令子	市嶋典子	井本由紀 (特集担当)	北出慶子
嶋津百代 (特集担当)	寅丸真澄 (委員長)	中川康弘	細川英雄
松田真希子 (特集担当)	南浦涼介 (副委員長)	三代純平 (特集担当)	

査読協力者 (本巻担当)

有田佳代子	池上摩希子	犬飼康弘	宇佐美洋	牛窪隆太
宇都宮裕章	尾辻恵美	神吉宇一	木村かおり	熊谷由理
後藤賢次郎	近藤有美	佐藤慎司	佐藤正則	佐野香織
塩谷奈緒子	嶋ちはる	瀬尾匡輝	瀬尾悠希子	牲川波都希
武一美	竹口智之	田嶋美砂子	田中里奈	中井好男
中川正臣	中村香苗	中山亜紀子	中山英治	難波博孝
福島青史	本田弘之	三輪聖	柳田直美	柳瀬陽介
家根橋伸子	山川智子	山元淑乃	義永美央子	米本和弘

ロマン・パシュカ (敬称略)

言語文化教育研究 第19巻

発行日 2021年12月24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

DTP : ケイ商店

ISSN:2188-9600

Copyright © 2021 by Association for Language and Cultural Education