

言語文化教育研究学会 第2回研究集会 IN 金沢
人類学・社会学からみたことばの教育
 ——言語教育における言語イデオロギーを考える

日時： 2015年6月21日(日)

会場： 石川県政記念しいのき迎賓館(金沢市広坂2-1-1)

開催スケジュール

9:00	受付(発表者・一般)	
	セミナールーム B	セミナールーム A
9:30	開会の挨拶	
9:40	口頭発表①： 地方における留学生増加と地域社会 p.2 (東亜大学 家根橋伸子)	口頭発表⑥： フランス語教育への社会的視点がもたらすもの p.7 (慶應義塾大学 倉館健一)
10:25	口頭発表②： 書くことを学び指導する経験の意味 p.3 (早稲田大学 太田裕子)	口頭発表⑦： 英語科教育におけるコミュニケーション能力観と排他性 p.8 (岐阜大学 仲潔)
11:10	口頭発表③： 「わたしの母国語」が意味するもの p.4 (早稲田大学 佐藤貴仁)	口頭発表⑧： 共生と選抜の相克 p.9 (立命館大学 北見由美)
11:55	口頭発表④： 紛争下における日本語教育の意義と課題 p.5 (秋田大学 市嶋典子)	【ポスター発表】(セミナールーム B) P 1 ＜2つの世界＞という方法 p.10 (早稲田大学 林圭介) P 2 中高英語教師がみる小学校国語教材の言語コミュニケーション論に基づくアプローチ p.11 (立教池袋中学校・高等学校 綾部保志) P 3 外国語を学ぶことで変容する自己について p.12 (湘南工科大学 鈴木栄) P 4 学部留学生を対象としたことばと文化の教育を考える p.13 (東京富士大学 塩谷由美子・小野塚若菜) P 5 言語学習において何を批判的に見るか p.14 (東京福祉大学 原伸太郎) P 6 地域日本語活動の可能性 p.15 (早稲田大学 福村真紀子) P 7 日本語の教室は実践コミュニティとして機能するのか p.16 (ニューサウスウェールズ大学・東京福祉大学 小島卓也) P 8 日本語文章表現授業におけるeピア・レスポンスの実践と課題 p.17 (同志社大学 浅津嘉之) P 9 日本人学生と留学生の混成クラスにおけるグループワーク p.19 (九州大学 李曉燕)
12:40	口頭発表⑤： 言語教育の未来 p.6 (言語文化教育研究所・八ヶ岳アカデメイヤ 細川英雄)	
13:20	昼食	
14:00	ポスター発表*	
15:00	休憩	
15:30	パネルセッション： 人類学・社会学からみたことばの教育 p.20 (プリンストン大学 佐藤慎司、慶應義塾大学 井本由紀、中京大学 ましこひでのり、法政大学 村田晶子、大阪大学 山下仁)	
18:00	懇親会 (しいのき迎賓館2階イベントホール)	
19:30	懇親会終了	

口頭発表①(セミナールームB 9:40-10:20)

地方における留学生増加と地域社会

—「日本語教師」としての私のささやかな試みを通して見えたこと—

家根橋伸子(東亜大学)

近年の地方における留学生増加は、日本国内の政策と大学ビジネスの帰結であると同時に、国際的な人の移動現象の一つの現れでもある。世界の多くの人たちが国境を越えて教育や仕事の機会を求め移動する時代にあって、日本はアジアの人たちの目的地の一つとなり、地方の小都市にも多くのアジア諸国の人たちが「留学生」として暮らし始めている。すでに多くの外国籍の人たちを労働力として受け入れてきた集住地域では、官学双方で「多文化共生」をはじめとする地域社会のあり方についての概念が提示され、それに向けた取り組みが官民一体となって推進されている。一方、「留学生」を多く受け入れる地方の地域社会については、大学側の取り組み—例えば、留学生の地域参加、地域の人たちの大学行事への招待、また日本語教育ではビジターセッションの試みなどは多く報告されてきているが、地域社会側が留学生をどう受け入れていくのか、さらに留学生の増加が地域社会をどう変える可能性を持っているのか、その変化の方向はどうあるべきか、そして日本語教育はそれにどうかわるのかについては、管見の限りいまだ深く議論されていないように思われる。

発表者は、同様に留学生受け入れを急速に進める地方私立大学において、地域社会とのつながりを生かした日本語教育実践を試みている。具体的には日本語授業に日本語表現支援者として地域の日本人ボランティアに参加を依頼し、留学生と「対話」するなかで留学生の日本語による自己表現を支援してもらうものである。実践デザインでは、この「対話」の過程で留学生の日本語能力向上だけでなく、留学生・日本人双方の互いに対する認識の変容も期待した。しかし、実践後に発表者が実施したインタビューでは、留学生側には日本人に対する認識の変化を示す回答が聞かれたのに対し、日本人ボランティアへのインタビューでは、認識の変容を示す回答はほとんど聞かれなかった。

本発表では、地域の日本人の人たちの認識変容が生起しなかった原因を探索することを目的に、このインタビュー・データを実践デザイン、教師、日本人ボランティア、学習者、及びこれらの相互作用から分析し、その結果を提示する。冒頭で述べたように、地球規模で国境を越える人の動きが日常的になっているにもかかわらず、日本国内、特に地方社会に目を向けるとき、そのような流動性とはまるで無縁のような地域社会の営みを感じる。このような地域社会が留学生増加をどう受け入れていくのか、それによって地域社会・地域の人々が「いい方向」へ変わっていくことはできないのか、日本語教育は、日本語教師は、私はそのために何をするかについて考えていくとともに、この疑問をフロアにも投げかけていきたい。

[スケジュールに戻る](#)

口頭発表②(セミナールームB 10:25-11:05)

書くことを学び指導する経験の意味

—大学院生のライフストーリー—

太田裕子(早稲田大学)

本発表では、アカデミック・ライティングを指導する大学院生にとって、書くことを学び、指導する経験がどのような意味を持っているかを、ライフストーリーをもとに論じる。

発表者は、2006年よりA大学におけるアカデミック・ライティング・プログラムにおける教育、運営に従事してきた。A大学におけるアカデミック・ライティング・プログラムには、対面で個別指導を行う支援機関、ライティング・センターと、非対面での個別指導を伴うオンデマンド式授業の二種類がある。対面で文章指導を行う者は「チューター」と呼ばれ、非対面で文章指導を行う者は「指導員」と呼ばれるが、そのいずれも、A大学の大学院生である。A大学で提供されている文章作成・指導に関する授業を履修し、優秀な成績を修めた大学院生が、チューター、指導員に応募することができる。また、チューター、指導員は、書き手を指導する経験を積むとともに、指導についての研修を受ける。さらに、経験を積んだチューター、指導員は、後輩のチューター、指導員を指導する立場に立っていく。このように、A大学のアカデミック・ライティング・プログラムにおいては、大学院生が非常に重要な役割を果たすのである。

発表者は、アカデミック・ライティング・プログラムを運営する立場から、大学院生チューター、指導員の成長をいかに支援できるかに関心を寄せてきた。本発表では、文章作成を指導する大学院生にとって、文章作成・指導に関する授業の履修、および、他者の文章作成を指導する経験が、どのような意味を持つかに焦点を当てて考察する。そのために、大学院生のライフストーリーを分析対象とする。ライフストーリーを分析することによって、書くことを学び、指導する経験の意味を、ライティング指導実践のみならず、大学院生個人の多様な実践や経験と関連付けることが可能になるからである。

本発表では、言語や教育を専門としない大学院生のライフストーリーに焦点を当て、書くことを学び、指導する経験がどのような意味を持つかを検討する。分析の結果、書くことを学び、指導する経験が、大学院生自身の専門領域におけるアカデミックなコミュニケーション実践だけでなく、私的なコミュニケーション実践にも影響を与えていることが浮き彫りになった。さらに、書くことを学び、指導する経験が、大学院生の自信や、生き方にも関わっていることが示唆された。

本発表は、ことばの教育を、学習者／教師という境界を越えて考察する視点を提供する。大学院生は、書くことを学ぶ学習者であり、同時に他者の文章作成を指導する指導者だからである。また、本研究は、言語や教育を専門としない大学院生のライフストーリーに焦点を当てることによって、ことばの教育における専門性とは何かを考察する視点を提供できる。さらに、ライフストーリーを用いる本研究は、ことばの教育の意味を、学び、指導する者のライフ全体から考察する視点を提供するものである。

[スケジュールに戻る](#)

口頭発表③(セミナールームB 11:10-11:50)

「わたしの母国語」が意味するもの —日本統治時代を生きた台湾人女性の語りから—

佐藤貴仁(早稲田大学)

本研究は、日本統治下における台湾で、終戦まで「日本人」として暮らしていたある女性のインタビュー内容を考察したものである。インタビューの呉さん(仮名)は19歳で終戦を迎えた後、日本撤退による社会転換に伴い、国籍ならびに、社会における使用言語の変更を余儀なくされた経験を持つ。この言語の置き換えにより、日本語が自由に使えなくなった状況が、呉さんの人生にどのような影響を及ぼしたのかを探るべく、計4回のインタビューを行った。その結果、呉さんにとって「日本語」は単なる意思疎通の道具ではなく、彼女の人格が織り込まれたものであることが示唆された。

1回目のインタビューで呉さんは、「日本語は、ほんとにわたしの母国語とおんなじ」であり、「頭で考えることすべてがみんな日本語」だと語った。これを聴いた際、日本語こそが彼女にとって唯一意思を表現できる言語であり、戦後その使用が公に禁止されたことに対する悲嘆を訴えているのだと解釈した。しかし、今にして思えば、その解釈は単に表層だけを捉えたに過ぎなかったと言える。なぜなら、2回目以降のインタビューから、呉さんの言う「母国語」「日本語」の意味が、単に「コミュニケーションツールとしての言語」という意味ではなく、彼女自身から切り離して考えられない不可分なものとして、解釈できる語りが出現したからである。

以降のインタビューでは、公に日本語の使用が禁止される中、あらゆる手段で日本語との接点を保っていたと言い、「(日本語から)離れたらわたしの生活がもう、本当にこの世の中から、断ち切られるみたいだね。だから日本語はわたしの母国語」だと語った。また、「わたしを支えたの、言葉ね。(中略)言葉って言ってもたくさんあるけど、日本語」だと言い及ぶ場面もあった。「それを失うことは自分が世の中から断ち切られてしまうことであり、人生を支えるものでもあった」という日本語は、呉さんにとって、人格やアイデンティティをも包含していると解釈することができるのではないだろうか。

伊藤(2005)によれば、ヴィゴツキーは社会や歴史、文化を内包する言語に、人間の心理を形成する機能があることに着目し、言語の習得は単なる言語知識の獲得ではなく、人間の人格形成に関わる営みだと捉えている。この捉え方から考えると、「小さい時から日本語で育った」呉さんは、日本語によって他者との相互行為を行うことで、その人格を形成し、自身の心理を発達させてきたと言える。そして、そのようにして築き上げた自分のことばが、人生を支えるものであったとすれば、それを取り上げられたという事実は、人格を否定されたという解釈にも繋がるだろう。以上から、ことばとは、人の人格と言語が織りなすものであると捉え、こうした視点から、呉さんが繰り返し口にした「日本語」「母国語」の意味を再考することを本発表の目的とする。

【参考文献】

伊藤美和子(2005). 第二言語学習と人格形成を研究する. 西口光一(編)『文化と歴史の中の学習と学習者』pp.168-188 凡人社

[スケジュールに戻る](#)

口頭発表④(セミナールームB 11:55-12:35)

紛争下における日本語教育の意義と課題

市嶋典子(秋田大学)

国際交流基金の調査によると、海外の日本語教育の機関数、教師数、学習者数は年々増加している。一方で、東アジア、東南アジア以外の地域では、機関、教師、学習者それぞれの割合は全て1割程度かそれ以下である(国際交流基金2012)。中でも、中東・アフリカ地域の全体に占める割合は極めて低く、当該地域における日本語教育に関する調査や研究はほとんどなされてこなかった。また、アラブ諸国の各地で起こった政変の影響により治安が悪化したこともあり、この地域の日本語教育の動向は等閑視されてきた。

一方で、紛争状態の中でも、日本語を学ぶ機会を熱望している学習者は少なからず存在している。2015年3月16日の朝日新聞デジタル版によると、シリアのダマスカス大学で日本語を専攻する学習者が奨学金を得、2015年9月より日本の大学で学ぶことになったと報告されている。また、2013年12月5日の朝日新聞では、重低音の砲撃音がやむことのない中、ダマスカス大学の日本語学科の学生が、シリア人日本語教師と共に、日本語を学ぶ様子が記事として掲載されている。

本研究では、シリアの教育政策、日本語教育事情、社会情勢を踏まえた上で、シリアで日本語を学ぶ日本語学習者、日本語教師達が、紛争状態にある暮らしの中で、どんな日本語学習環境を維持しているのか、また、日本語を教え、学ぶことにどのような意義や困難を感じているのを明らかにする。分析対象データは、日本語学習者、日本語教師に対して2012年~2015年に複数回行った聞き取り調査(約14時間)と彼女達、彼らのメール、手記である。分析の結果、日本語学習者や日本語教師達は、劣悪な生活状況、困難な日本語学習環境に絶望しながらも、日本語を教え、学ぶことを自己のアイデンティティの一部として位置付け、日本語を平和へと導く「武器」、ステレオタイプを更新するための「ツール」として戦略的に使用していこうとする意識がうかがえた。また、元日本語教師ラマ(仮名)が、2014年10月14日に行ったスカイプによるインタビューの中で、「私たちは自分の未来を?日本語から見えます、でしょ?そういうこと。一人のことではない。そういう、私は人生を考えます。」と語っているように、日本語に自己の人生を重ね、未来を見出していることが明らかになった。

以上の分析結果を踏まえ、本発表では、日本語教育が果たす役割を問い直し、紛争下における日本語教育の意義と課題を主張する。

【参考文献】

国際交流基金(2012)『2012年度日本語教育機関調査結果概要』

[スケジュールに戻る](#)

口頭発表⑤(セミナールームB 12:40-13:20)

言語教育の未来

—ことばの教育のイデオロギィの行方—

細川英雄(言語文化教育研究所・八ヶ岳アカデメイヤ)

2014年3月15日に早稲田大学にて開催されたシンポジウム「言語教育の目的と実践研究」では、以下のような目標を掲げて、2014年3月のシンポジウムを構成しました。

- ・ 言語教育の目的という課題とその進展、それぞれの言語教育の目的と実践研究の関係は？
- ・ 国語・英語・日本語の教育世界で、それぞれに行われている実践研究と言語教育の目的との関係
- ・ これからの言語教育のあるべき方向性、言語教育学としての未来像の構築

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

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

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

であるとすれば、実践研究とは何かという問いが再び浮かび上がってきます。

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

議論は、今開かれたばかりなのですが、あえて、その先の「未来」について考えて見たいと思います。

それは、ことばの教育のイデオロギィの行方を考えることでもあります。戦後の日本語教育がたどってきた言語イデオロギィを振り返りつつ、これからのことばの教育がどのような未来をつくるのか、また、その未来は、どのような形のものなのかを、「ことばの市民」という概念をもとに、教育の専門性やアマチアリズム等の関連とともに検討してみたいと思います。

[スケジュールに戻る](#)

口頭発表⑥(セミナールームA 9:40-10:20)

フランス語教育への社会学的視点がもたらすもの

倉舘健一(慶應義塾大学)

初習外国語科目の担当教員がことばの教育の担い手として自ら発想し直す上での壁とはなんだろうか。この研究集会は「人類学・社会学からみたことばの教育 - 言語教育における言語イデオロギーを考える」というテーマを掲げているが、フランス語の教員として、フランス語教育界一般について考察したい。これまで自明のものとして共有されてきた事情を改めて整理し、言語による縦割りの壁の外にいる方々の関心へ、さらに人類学・社会学の研究者の方々の関心へとつながることを期待したい。

現在、グローバル化へのかけ声が喧しいのとは裏腹に、大学での初習外国語教育は縮小の一途を辿っている。この動向が不可解であるにもかかわらず、当事者たちの間では、この状況を構造的に分析し、社会の変化に対応していくことについて、関心は高まらない。この種の問題提起への無関心は、思考停止したまま変化を望まないこの社会の一途な心性と通底したもののようにも映る。戦後70年とはいえ、いまだ戦後は終わっていないのだ。

戦後史を論じる際、ことばの教育の基盤性に鑑みても、外国語教育はまさに核心に近い問題を孕んでいる。この観点での考察から得る示唆は決して少なくはないにもかかわらず、体系的に振り返えることに向かつてはこなかった。

外国語教育が現代的な意味でかたちを成し始めたのは1990年前後である。その頃に大学教員として社会参加を果たしたのが、いわゆる「団塊世代」である。マジョリティを形成した「団塊」であればこそ、省察はこれまで困難であったのではないか。その当事者たちが引退するこの時期、是非とも一定の総括が望まれる。この機会を避けて通っては、ことばの教育として収斂していくもの・いかないものを見極めを曖昧にしたまま、堂々巡りに終始してしまうリスクがある。いまを相手に、その根にあるものを絶えず問い直す営みを織りなしていく先にこそ、ことばの教育の価値が確かなものとして受け継がれ、共有されてゆく道があるに違いない。

そこでこの発表では、まず英語教育、ドイツ語教育との相違点に触れつつ、これまでフランス語教育が社会に対して担ってきた役割、教員たちのあり方、職業意識、学界の形成の経緯やその後の変遷を概観する。その上で「団塊の世代」を位置づけるとともに、大学教育のマスプロ化と私立大学拡大の過程で生じた外国語教員の非正規雇用や教育の私事化との因果関係を示し、その結果としてある現状の問題群を浮き彫りにする。また外国語教育の目的として掲げられた理念や依拠してきた理論などの変遷を追い、初習外国語教員にとってのことばの教育から発想することの難しさについて、その困難の実体を素描する。このような視点からフランス語教育を眺めることで、異文化間教育や市民性教育としてのことばの教育の展望を浮き彫りにしたい。

本発表を通じ、関心を同じくする研究者に広くつながることにより、現状をさらに吟味し、より確かな方向性を描き出すことに寄与したい。

[スケジュールに戻る](#)

口頭発表⑦(セミナールームA 10:25-11:05)

英語科教育におけるコミュニケーション能力観と排他性

—社会言語学から見た英語科教育の一考察—

仲潔(岐阜大学)

本発表では、日本の英語科教育における「コミュニケーション能力」観が、どのような意味を持つのかを考察する。昨今、日本の英語科教育においては「コミュニケーション能力」が求められているが、そこでは学習者の英語による「自己表現」力の向上という目標のもと、「積極性」や「自発性」が自明視されている。本発表では、『学習指導要領』やその公式見解である『学習指導要領 解説』、検定済み英語教科書を主たる分析の対象に、それらに現れたコミュニケーション能力観が学習者に及ぼし得る影響について明らかにしたい。

学習指導要領では「コミュニケーションに対する積極的な態度」が英語科教育の目標として据えられている。もちろん、それ自体の重要性を否定するわけではないが、あまりにも強調されることには問題がある。第1に、コミュニケーションに「積極的に」取り組めるかどうかは、各個人がおかれたさまざまな環境が影響し得るからである。「コミュニケーションへの積極的な態度」という文言は、その「コミュニケーション」に前向きになれない理由／事情を抱えた学習者をあらかじめ排除することになる。

第2に、「積極性」となると重んじられる各個人の「自発性」の自明視が生み出す問題である。現代は、多様性／多様な価値観が尊重される傾向にある。そのような社会の傾向において、画一的な価値観／規範が押しつけられることは、回避されるべきであると考えられている。その代わりに、各個人の「自発性」が期待される。もちろん、各個人が自発的に物事を考えたり行動をしたりすることを求めることは、決して間違っているわけではない。画一的な価値観／規範が押しつけられるということは、特定の思想が強いられるという点において、自由が抑圧されることを意味するからである。ただし、自発性を前提としたコミュニケーションにおいては、その責任は各個人に向けられることになる。十分にコミュニケーションに参加できない学習者にとって、「責任」は耐え難いものとなり得る。

積極的／自発的になれない人びとにとって、「コミュニケーション能力の育成」という教育標語は、単にコミュニケーションが強えられるだけにとどまらない。積極的／自発的になれない事情が覆い隠されるのである。そして、積極的／自発的であることに価値がおかれることで、積極的／自発的になれない自己を追い込むことになってしまいかねない。彼らは積極的／自発的に反論しにくいために、ますます積極的／自発的になれなくなってしまう。かくして、コミュニケーションへの「積極的な態度」とは真逆、つまり、コミュニケーションそのものを嫌悪したり、遠ざけたりすることにつながりかねない。

以上から、英語科教育はコミュニケーション能力の育成を期待されているものの、学習者が抱える問題を見えにくくすることに加え、彼らのコミュニケーション能力の育成を阻害する側面もあることを指摘する。

[スケジュールに戻る](#)

口頭発表⑧(セミナールームA 11:10-11:50)

共生と選抜の相克

—フランスの「国際セクション」、初等教育の事例から—

北見由美(立命館大学)

フランスには、北欧を除いてヨーロッパ諸国では見られない、外国につながりを持つ児童生徒に対する独自の教育制度がある。いわゆるオールド・カマーとされる移民の送り出し国の言語・文化を学ぶためのコースとは別に、フランス国民教育省は1981年に「国際セクション」と呼ばれるコースを公立校の初等中等教育機関に設置し、広く外国につながりを持つ児童・生徒を対象に、言語以外の教科の教育を児童・生徒のもう一つの母語で行ってきた。「国際セクション」では、正規の授業の範囲内で当該国の教師を配置して、言語と文化の学習の強化を目指した教育を、基本的に無償で実施している。

「国際セクション」教育では、卒業資格試験は論述・口頭発表のかたちを採用する点等、日本でも近年注目されるIB(インターナショナル・バカロレア)の教育実践に重なる部分もあるが、同セクションは、フランス国民教育省と当該国の文部科学省に相当する機関双方の認定を受けた試験を教育の到達目標に据えている、という点で大きく異なっている。すなわち、このコースではフランスの教育制度や内容に大きく影響を受けた試験の形式と、それとは異なる、児童・生徒の当該国の試験制度・内容を加味したものとを融合させた教育の提供が、義務付けられているのである。

本発表の目的は、体調を崩して、同コースを設置した公立国際学校での学業を中断した児童Aを事例に、「国際セクション」における初等教育の実践と教育制度を分析し、そこから同機関の多文化教育における問題点を検討することである。

児童Aは小学校低学年で、当時、公立国際学校と私立校の2校にまたがって日本語・フランス語・英語の3言語を同時に学んでいた。この児童の学業中断は、1)児童の多言語・多文化教育環境下での学習の困難、2)教師の多言語・多文化教育環境下でのコミュニケーション不足や混乱、3)教育方針をめぐる保護者や教師の間の共通の理解の不足等が複合的に作用する形で生じたものであった。これらの問題が生じた制度的な要因を分析したところ、まず、特別な高校卒業資格試験(バカロレア)からの強固な締め付けと、教育政策の度重なる変更からの教育内容へのしわ寄せが指摘された。児童観察当時は、新自由主義的政策によって学校の競争原理が強化され、緊縮財政によって教員をはじめ学校スタッフの大幅な削減が行われていた。また、エリート教育と、母国の教育プログラムを尊重しての多文化教育の両立という、フランス特有の教育の伝統と多文化主義とのせめぎあいがあることが明らかとなった。

以上を総合し、本発表では「国際セクション」の目標とする「多文化=寛容」の図式は多文化の場での教育にかかわる人や機関の方向の違いを放置することと表裏一体であり、そこから生じたひずみが児童や教師を縛り、児童の教育継続の断念という問題を生じさせることを論じる。

[スケジュールに戻る](#)

ポスター発表①(セミナールームB 14:00-15:00)

〈2つの世界〉という方法

—村上春樹『世界の終りとハードボイルド・ワンダーランド』論—

林圭介(早稲田大学)

春樹はくり返し自作を書き直してきた。それは、複数のヴァージョンを作ることによって、春樹が自身の作品の変化を読者に告げるためだ。春樹は、自作の書き直しを通じて、「村上春樹」が小説を書くたびに成長する作家であるというイメージを幾重にも作り上げてきたのである。しかし、この成長する「村上春樹」という作家のイメージに亀裂を加える作品がある。『世界の終りとハードボイルド・ワンダーランド』(新潮社、1985年6月)である。

それは、この長篇小説が中篇小説『街と、その不確かな壁』(『文学界』1980年9月)を書き直した作品であるにもかかわらず、全集版を含むどの作品集にも、この中編小説が収録されていないからである。つまり、書き直す前と書き直した後の変化を読者に見せない操作が加えられているのである。本発表では、村上春樹『世界の終りとハードボイルド・ワンダーランド』を取り上げ、この小説の初めのヴァージョンである『街と、その不確かな壁』との比較を通じて、春樹の書き直しが言語教育に与える意義を考察したい。

2つのヴァージョンの大きな違いは、『街と、その不確かな壁』では主人公の「僕」が思いを寄せる「君」が「本当の君」と「君の影」に切り分けられているのに対し、『世界の終りとハードボイルド・ワンダーランド』では主人公自身が「僕」と「私」に切り分けられていることである。また、小説の結末で、前者では「影」と共に主人公が元の世界に戻ることを選択するのにに対し、後者では「影」と別れて主人公が今の世界に残ることを選択する点が異なっている。「君」の存在と「僕」の決心が書き直されているのだ。

一方で、2つのヴァージョンに共通するのは、主人公の選択を引き出す媒介者の存在である。『街と、その不確かな壁』では、街に止まる存在である「君」が、「僕」を現実の街に送り出す役割を果たしている。街の存在を「僕」に教え、「僕」が「予言者」であると伝える人物こそ「君」(の影)だからである。また、『世界の終りとハードボイルド・ワンダーランド』では、街から出る「僕」の「影」が、「僕」を想像の街に残す役割を果たしている。街が「僕」の心が作った世界であることを知っているのは、誰よりもまず「僕」の「影」だからである。

このように、2つのヴァージョンは、主人公が異なる選択を行いながら、同じ物語を共有している。それは、2つのヴァージョンが、スラヴォイ・ジジエクが指摘したように、「一つの点から別の点への移行においてはじめて認識できる」ようになる「パララックス」を内包しているということだ。春樹が書き直して隠してきたのは、ギャップそのものが同じ物語を成立させていることである。春樹によるもう一つの書き直しの分析を通じて、〈2つの世界〉を理解するためのフレームワークを提起するとともに、春樹の小説の方法が言語教育に与える意義を浮かび上がらせたい。

[スケジュールに戻る](#)

ポスター発表②(セミナールームB 14:00-15:00)

中高英語教師がみる小学校国語教材の 言語コミュニケーション論に基づくアプローチ

— 『ばらの谷』の談話分析による詩的言語、読書行為、対話的実践の模索 —

綾部保志(立教池袋中学校・高等学校)

近年、英語教育は低年齢化しつつあるので、中高の英語教員といえども小学校での英語教育の在り方を考えること抜きには英語教育を語れない。小学校の教員も「国語」を教える立場から「英語」をどのように教えるのか、「国語」と「英語」をどのように共通の地平から扱えばよいのかという問いに對峙する必要がある。「ことばの教育」に従事する者が取り組むべき課題の一つは、「国語／英語」という個別言語の枠組みで分断せずに、「小・中」という縦軸と、「国・英」という横軸の連携を図ることが求められているのではないだろうか。しかしながら、「言語」という構図から各学校の現状を見た場合、学校間／教科間の枠を超えた実践や研究が十分に為されているとは言えず、改善の余地が多く残されているように思われる。このような問題意識の下、本発表では「言語教育」という広角な視座から、言語やコミュニケーションを一体的／系統的に扱うことの意味を再認識し、「国語」と「英語」を繋げる一つの試みとして、小学校国語教科書に掲載されている物語(『ばらの谷』)を題材にして「教え方」に関する議論を深めたい。

「国語」や「英語」の授業で文学(作品)を扱うというと、主題の読み取り、主人公の心情理解、指示語の言及指示対象の特定、語句の空所補充、作者の意図の解明など、古典解釈法や文法訳読法に基づく正解到達型の授業が広く行われている。最近では、そうした伝統的な指導法に代わるアプローチとして、声に出して読み「原初的な感動」を共有する音読指導、互いの感想や意見を伝え合う活動なども想起される。

本発表では、上記のような「読解力」や「人間性」の育成(回復)を目指す、などという機械論的、あるいは、感傷的な文学指導ではなく、「読書行為」を一つのコミュニケーション行為／出来事と「理解」する視点、つまり、文学テキストの解釈や範疇を通して作者、読者、教師、これらが教室空間という特定のコンテキストの中で結びつき、「行為／出来事」が生起するというコミュニケーション過程の有り様について指し示すことができるような「批判的な読み」(critical reading)を遂行する可能性を探る。

具体的には、現代言語学の知見を多く取り入れたローマン・ヤコブソン(Roman Jakobson)のコミュニケーションに関する「六機能モデル」、読者論を唱えたヴォルフガング・イーザー(Wolfgang Iser)の「受容理論」、そして「談話分析」の手法についても触れながら、構造や形式、音声や文法、文学や詩学、相互行為や社会文化コンテキストなど、「ことばの教育」を行う上で不可欠な要素を含み込んだ国語／英語教育を、小学校から一貫的に構築してゆくことの重要性を示唆する。

[スケジュールに戻る](#)

ポスター発表③(セミナールームB 14:00-15:00)

外国語を学ぶことで変容する自己について —モチベーションとビリーフ研究からの考察—

鈴木栄(湘南工科大学)

外国語を学ぶことで人はどのように変わるのか。なぜ外国語を学び続けるのか。こうした根本的な問いがあまり議論されず、英語学習に関しては、グローバル世界に対応するために英語は必須、という考えの基に、幼少期からの英語学習・英語教育が進んでいる。

英語を学ぶことで人が変わる可能性を正の可能性、負の可能性も含めて考える必要がある。学習者への問い、「なぜ英語を学ぶのか」に対しては、「就職に有利だから」、「TOEICの点を上げるため」、「将来海外企業で働く可能性もあるから」などの答えが予想されるが、教える側は、「なぜ英語を学ぶのですか」という問いにはどのように答えるのであろうか。

Williams & Burden(1997)は、外国語を学ぶことは、他の教科学習と異なる、と述べている。それは、言語の社会的な要素にある。外国語を学ぶことは、「自己のイメージを変えることであり、新しい社会的、文化的な考え方や存在のあり方を受け入れることである、ゆえに、学習者の社会的な性質に重要な影響をもたらす」としている。つまり、第二言語を学ぶことは、究極的に、別の社会的な存在になることを学ぶことでもあるとも言える。

外国語を学んだことで、性格が変わった、あるいは自分の中に2つの世界を持つようになった、と言う人もいる。また、「英語を話している自分は、日本語を話している自分とは違う気がする」と言う人もいる。これらの言葉は、外国語を通して、外国の文化に触れ、異なる価値観を知ること、ある種の自己変容が起こることを示唆している。そうした自己変容の可能性を、外国語を教える側も、学ぶ側も知ることが必要である。

第二言語習得に関して、こうした変化は、特に、「自己(self)」や、「信条(belief)」に焦点をあてて研究がおこなわれてきた。自己・信条は、言語学よりも心理学に属するものである。Zoltan Dörnyei(2010)は、「研究の新しい流れに遅れないために、応用言語学の研究者は、心理学のアプローチに詳しいことが求められる」、と言及している。言語教育者は、文法(grammar)や、学習方略(learning strategies)などの知識を伝授するが、教室という世界で、教師と学習者が共有する時間には、両者の人間的な交流があるべきであり、教える側は、学ぶ側の気持ち、感情を理解することが、教える上で重要であるからである。

本論では、外国語学習における心理的側面である自己、および変容を、モチベーション、ビリーフの最近の研究、特に、ケーススタディー、学習者のストーリー、ナラティブ、などの質的研究に言及しながら、英語を学ぶことで変わる自己、英語学習の影響について考え、第二言語習得研究、および日本における英語教育への示唆を論じたい。

[スケジュールに戻る](#)

ポスター発表④(セミナールームB 14:00-15:00)

学部留学生を対象としたことばと文化の教育を考える

—能動的学習の促進を目指す「日本事情」科目を通して—

塩谷由美子・小野塚若菜(東京富士大学)

経済のグローバル化が進む昨今、日本企業において、大学で日本語や専門分野を身につけた外国人留学生が高度なグローバル人材として積極的に求められる時代が到来している。グローバル人材には、外国語でのコミュニケーション能力があることを前提に、行動力、発信力、そして、異文化活用力が求められているという(梶田; 2013)。こういった背景では、外国人留学生が異文化である日本文化・社会と積極的に関わり、自らが持つ文化や個性を生かしつつ日本社会で活躍できるよう育成していくことが、大学における外国人留学生教育の役割のひとつと言えるだろう。

現在、日本の大学には、学部に所属する外国人留学生(以下、留学生)を対象とした科目「日本事情」がある。「日本事情」は、1962年の文部省令により留学生の特別措置科目として設置されたもので、その内容は、一般日本事情、日本の歴史および文化、日本の政治、経済、自然、科学技術などとし、そこには「日本事情」の学習目的と内容についての明確な基準がなく、それぞれの大学の認識に基づいて大学の实情に合わせて試行錯誤で授業が進められてきた。塩谷・小野塚(2013)の調査によると、「日本事情」は設置から50年以上を経た現在においても、省令の不明瞭さを引きずったままの状況にあり、その目標や内容について、大学教育としてのコンセンサスは得られていないことがわかった。

こうしたことから、筆者らは「日本事情」という科目の位置づけを再考した。そして、その議論をしようとする際は、留学生が自立した学び手となり、そして、異文化に身をおいてことばと文化を学ぶとはどういうことなのかという考察が必要であり、かつ教師は「教える」という立場を取るのではなく、留学生が能動的に学ぶ「場」を提供するべきではないかと考えた。

本発表では、以上のような留学生に求められる能力や「日本事情」の実態調査の結果をふまえ、留学生が母文化を持って日本の文化・社会に対峙したとき、内在する母文化の上に立ち、問題意識を持って日本について考え、それを表出して他の人と共有し、互いの思考を深め合う、「日本事情」はそういう学習の場であるべきであり、教師は単なる専門知識をかみ砕いただけの一方的な講義から、留学生が「論理的に考える」ための能動的な学習形態に転換させていく必要があるということを提起したい。そして、これらを目標として行った、「日本事情」の5年間にわたるディベート形式を用いた授業実践を報告する。本発表を通して、日本人学生も含めたこれからの異文化理解教育に対する議論が活発に行われることが期待される。

【参考文献】

梶田朗(2013)「2013年国際ビジネスを見る4つの視点」『ジェトロセンサー』2013年1月号, 日本貿易振興機構

塩谷由美子, 小野塚若菜(2013)「学部留学生対象の「日本事情」科目に関する一考察—日本文化・社会への能動的な関わりを促進する授業実践に向けて—」『富士論叢』第58巻第1号, pp. 93-103

[スケジュールに戻る](#)

ポスター発表⑤ (セミナールームB 14:00-15:00)

言語学習において何を批判的に見るか

—フランスの日本語専攻大学生の

「日本」のイメージ」に関する他者批判と自己批判の考察—

原伸太郎 (東京福祉大学)

近年の言語教育では、「批判的」(critical)が一つのキーワードとなっている。これには、パウロ・フレイレの識字教育を理論的基盤として1980年代に端を発し、現在に至るまで北米を中心に展開されている批判的リテラシーの教育研究の影響が大きい。批判的リテラシーの教育では、自分たちのいる社会において「規範」「標準」とされるものが、どのような権力構造から生み出され、どのような権力構造を再生産するのかについて学習者が意識的になり、それらを受容し入れるのではなく、場合によっては異議申し立てするように促すことが教育の役割とされる。この文脈で、外国語としての日本語教育ではこれまで、「ネイティブスピーカー」を学習の規範とすることへの疑問提起や、「日本文化」を固定的な標準と捉えることへの批判、日本語教材に潜むステレオタイプの言説分析などといった研究が行われてきている。これらの研究の多くは、教師が持つ教育観や教材に基づく文化観における規範・標準を問題視し批判の対象としており、学習者の側が持っている規範・標準の意識が問題とされることは少ない。

しかし、いまや日本語学習者は、教室で教師や教材を介してしか日本や日本語について学ぶ手段がないということはない。近年はインターネットなどのメディアが普及し、海外の日本から遠い地域の日本語学習者でも、自力で比較的容易に日本や日本語に関する情報を集めたり、遠くにいる日本語話者とつながって日本語で交流したりすることができる。よって、教師や教材の側にある規範・標準を学習者に意識させるだけでは、批判的リテラシーの教育としてはもはや十分ではない。現在の日本語教育における課題は、日本語教材についてだけでなく、学習者がそれまでさまざまな事物に触れることを通して自らのうちに構築してきた日本や日本語に関する規範・標準を学習者自身に意識させ、それについて批判的に考えさせることなのではないだろうか。

発表者は、以上のような問題意識の下、フランスの大学日本語専攻の教室で、学習者に「私たちにとっての「日本」のイメージ」というテーマで発表させ、学習者相互にコメントをしあうという活動を行った。このとき、多くの学習者が、教師が指摘するまでなく、日本に関するステレオタイプを問題視し、その批判を展開した。それは①日本語学習者以外のフランス人が持つ日本のステレオタイプ批判②自分以外の日本語学習者が持つ日本のステレオタイプ批判③学習者自身が持つステレオタイプの自己批判という3タイプに分類することができた。本発表ではこの3つを比較するが、特に③のタイプに注目し、日本語学習者が自身の日本観をどのように客観視して批判しようとするのか、そしてそこにはどんな問題が生じるのかを考察する。

[スケジュールに戻る](#)

ポスター発表⑥(セミナールームB 14:00-15:00)

地域日本語活動の可能性

—社会の担い手であることの意識化—

福村真紀子(早稲田大学)

本発表は、地域日本語活動を対象とした実践研究である。

私は、2010年2月に、親子日本語サークル(以下、「サークルE」<仮名>)を立ち上げた。参加者は主に幼少の子どもを持つ親たちである。母語や国籍を問わず、日本語母語話者も非母語話者も対等な立場で参加している。主な活動内容は、あるテーマを巡る対話だが、ダンスや料理もする。

本発表では、非母語話者の参加者の一人ジャミさん(仮名)のサークル活動への参加の仕方に焦点をあてる。ジャミさんは、「サークルE」の初回活動日から頻繁に参加した。参加し始めた頃は、「私、日本語全然話せない」と、言葉に対するコンプレックスや友達ができないことについて嘆いていた。普段の活動では口数が少なかったが、自分の国や得意な料理について紹介するときは、英語を交えて積極的に発言した。

2010年2月~9月のジャミさんのサークルへの参加の様子とインタビュー記録を分析したところ、ジャミさんが本サークルで見出した参加意義は、「話す機会の獲得」「自分のことを伝える」「設計者(私)との人間関係の構築」であった(福村2011)。

その後、ジャミさんは仕事を見つけ、ほとんどサークルへ来なくなった。彼女は、働き始めてから非常に生き生きとし、生活が充実している様子である。しかし、仕事の休みを利用して、たまにサークルに顔を出すこともある。私は、2010年に調査した時のジャミさんと、現在のジャミさんの違いに興味を持った。そこで、2014年12月に「ジャミさんの生活や意識はどのように変わったか」を観点としてインタビューを行った。インタビューデータを分析し、なぜ仕事で充実した日々を送りながらも、たまに「サークルE」に参加するのかを明らかにし、地域日本語活動の可能性を考えることにした。なぜなら、「サークルE」の設計者・実践者として、参加者にとって意義のある活動をデザインしたいからである。

結果、現在のジャミさんにとっての「サークルE」への参加意義は、以前の分析結果に比べると、日本の生活に馴染めないという焦燥感が拭い去られていた。今は、「外国人として安心して参加できる」や「日本人の友達がつくれる」「日本での生活に役立つ知識や情報が得られる」という参加意義を感じていることが見えた。同時に、日本に馴染めたことの恩返しとして日本人に自分の文化を紹介したいと考えたり、自分の過去の経験から日本語をうまく話せない新参者のサポートをするなど、自身も役割を負い、サークルを担う立場であることを認識していることも分かった。このことから、ジャミさんにとって「サークルE」は、人間関係づくりの場だけではなく、市民として成長する場になっていたのではないかと考察した。結論では、ジャミさんがライフステージに応じて参加意義を更新していたことを踏まえ、地域日本語活動で参加者が得る学びは、状況論で語られるように実践に参加すること、すなわち「社会的世界でのあり方」自体であることを示唆する。そして、その場は、参加者自身がいかようにも学びを生み出せる場であるとともに、自身が社会の担い手であることを意識する場となり得るという可能性を提言したい。

【参考文献】

- 福村真紀子(2011)『参加者の「主体性」を活かす「日本語活動」とは何か—親子日本語サークル『にほんごあいあい』の場づくりから見たこと—』早稲田大学大学院日本語教育研究科修士論文
レイヴ, ジーン, ウェンガー, エティエンヌ(1993)『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加』佐伯眸(訳), 産業図書

[スケジュールに戻る](#)

ポスター発表⑦(セミナールームB 14:00-15:00)

日本語の教室は実践コミュニティとして機能するのか

小島卓也(ニューサウスウェールズ大学・東京福祉大学)

言語学習に関する研究は、これまでの暗記を中心とした個人的な学びを対象としたものから他者との関わりを通じた社会文化的な学びを対象にしたものへと、その焦点を移してきた(Brown et al., 1988)。社会文化アプローチを用いた研究は、そういった他者や物事との社会的な関わりを通じた学びを言語学習の前提としている(Wenger, 1998)。これまで、社会文化アプローチを用いた研究は社会的文化的な学びが言語学習に重要であるということを示してきた(Haneda, 2006)。それは教室での学習に関しても言えることである(Haneda, 2006)。

本研究が対象とするオーストラリアの大学では、社会文化アプローチの一つである実践コミュニティ(Communities of Practice 以下、CoP)(Wenger et al. 2002)の考え方に基づいた日本語プログラム及び、教室環境のデザインをしている(Thomson & Mori, 2014)。CoPとは「あるテーマに関する関心や問題、熱意などを共有し、その分野の知識や技能を持続的な相互交流を通じて深めていく人々の集団」(Wenger et al., 2002, p.4)である。CoPは社会文化的な学びが実践される空間として提案され、CoPとして学びの空間をデザインすることで、社会文化的な学びを意図的に支援することが可能であると言われている(Wenger et al., 2002, Boylan, 2012)。

これまで教室をCoPとして想定した研究は行われており、それらは学習者個人の経験を描き出すことや、その経験がどのように学習者の社会文化的な学びに影響を与えたかに焦点を当ててきた(Toohey, 1998, Ohta, 1999, 柳町 2006, Hellermann, 2006,)。これまでの研究では、例えば、教室での社会文化的な学びをより容易にする為、学習者が周囲の学習者とのやり取りを繰り返し、徐々に必要な情報を引き出しやすい人間関係を築き上げることが分かった(柳町 2006, Toohey, 1998)。これは学習者の社会的交渉を教室内の特定の人間だけに限定すると、教室での社会文化的な学びを妨げてしまう可能性があることを示唆している(Toohey, 1998, Ohta, 1999)。これらの研究はCoPとして想定した教室内での学習者の経験を明らかにし、それらの経験と社会文化的な学びの関連への理解を深めることに貢献してきた。

しかし、研究が進むにつれCoPになり得る教室と、ならない教室があると言われるようになってきた(Haneda, 2006, Boylan, 2012)。これまでの研究は教室がCoPであると想定してきたため、個人の学習者の学びの記述をもとに教室がCoPになり得ることを提言するにとどまっている(Haneda, 2006)。つまり、教室がCoPとして機能するかどうか十分に検証されたとは言えないのである。結果として、CoPとして機能する教室が、教室での言語教育と学習のあり方にどのような影響を与えるのか十分に理解されたとは言えない。

以上を受け、教室がCoPとして機能するのかという問いに答えながら、CoPとして機能する日本語教室の理解を深めるため、本研究は二つの目的を設定した。一つ目はどのように教室がCoPとして機能するようになるのかを記述すること。二つ目はCoPとして機能した教室が、どのような影響を教室での日本語教育と学習に与えるのか考察することである。本研究はデータ収集を行っていない段階にあるので、本発表ではCoPと教室での学習に関わる先行研究の批評を中心に紹介し、研究目的の意義に関して議論を深めたい。

[スケジュールに戻る](#)

ポスター発表⑧(セミナールームB 14:00-15:00)

日本語文章表現授業におけるeピア・レスポンスの実践と課題

—学習者の教室外での活動に注目して—

浅津嘉之(同志社大学)

本研究は、日本語上級レベルの文章表現授業において、eポートフォリオシステムの一つであるmaharaを使って行ったeピア・レスポンス(学習形態の要素は、非対面・非同期・テキストベース・教室外である。以下、ピア・レスポンスをPRとする。)について、学習者の教室外での活動に注目して分析を行ったものである。

浅津他(2012)は、対面型のPR(対面・同期・口頭・教室内)とePRを同一クラスで行い、学習者の満足・不満足理由をアンケートを用いて量的・質的に分析した。その結果、ePRは、対面型PRの不満足理由を補うこと、独自の満足理由を持つこと、自律学習を促す可能性があることがわかった。

田中(2015)は、ePRを、教室内で行った対面型PRと比較し、作文評価、ピアへのフィードバック、学習者意識の観点から分析している(田中ではePRをCMPR、対面型をFFPRとしている。)。分析の結果、ePRの作文の質的向上への影響は小さく、学習者は授業外の時間を有効に利用できたとは言えず、ePRは学習者の自律性を促すわけではなかったとし、原因として同期性の影響を指摘している。

しかし、田中は時間が有効活用できなかったことをフィードバックの数や種類から判断しているが、果たしてそうだろうか。授業外という縛りのない時間だからこそ行っていることがあり、成果物の評価では測れないものもあるのではないだろうか。ePRの最大の特徴は、学習者の時間管理の責任が大きくなることである。したがって、分析にはこれまでの教室内のPRで行われた観点だけでなく、教室外の時間を学習者がどのように活用しているかという観点も必要である。

本研究の目的は、学習者がePRの中でどう活動し、そこにはePRのどのような特徴がどう影響しているか明らかにすることである。実践対象は論文作成を目的とする日本語上級レベル対象の文章表現授業(6名)で、論文作成の過程にクラスメートと行うePRを取り入れた。分析はケーススタディ(メリアム、シンプソン2010)の手法で行う。分析対象は、対象授業の受講者であるT(20歳前半、女性、中国、日本の大学院進学希望、日本語能力試験N1合格)とし、主なデータとして、インタビュー、アンケート、mahara上での活動記録、教師の授業記録等を用いた。

分析の結果、Tは、調査で使用するアンケートの質問項目や原稿の書き方・構成を考える際、「何を質問したらいいのかわからなかった」「進まなかった」「なにを書くかわからない」という困難に直面した時に、maharaを使って、ピアからのコメントを読み返したり、参考のためにピアの作品を見ようとしたりしていた。これには、データから浮かび上がった「時間管理の自由さ」「可視的な記録性」というePRの特徴的要素が関係しており、問題解決をしようとするTに有利に作用していた一方で、「時間管理の自由さ」は、ピアとの作業進度の違いを生み出し、問題解決を試みるTの妨げになっていたと考えられる。これらの結果をもとに、発表では、ePRにおける教師の役割を学習者オートノミー(青木2005)と関連付けて考察する。

本研究の意義は、ePRにおける学習者の教室外での活動に着目して分析し、PRと学習者オートノミー、教師の役割について考察する点にある。

【参考文献】

- 青木直子(2005). 自律学習. 日本語教育学会(編)『新版日本語教育事典』(pp. 773-774)大修館書店.
浅津嘉之, 田中信之, 中尾桂子(2012). 学習者の意識分析から考える日本語作文授業における非対面ピア・レスポンスの可能性『応用言語学研究論集』第5輯, 60-71.
田中信之(2015). コンピューターを媒介したピア・レスポンスの実践と評価—対面による活動との比較を通して—『小出記念日本語教育研究会』23, 19-31.

メリアム, S. B. , シンプソン, E. L. (2010) . 堀薫夫(監訳) 『調査研究法ガイドブック—教育における調査のデザインと実施・報告—』 ミネルヴァ書房.

[スケジュールに戻る](#)

ポスター発表⑨(セミナールームB 14:00-15:00)

日本人学生と留学生の混成クラスにおけるグループワーク

—日本人学生の自己成長に注目して—

李曉燕(九州大学)

日本人学生と留学生の混成クラスについて、従来の研究では、留学生は日本人学生との協働活動を通じて日本語力が高まり、また日本人学生は留学生の学習を促す補助役を務め、自他の文化への学習の動機付けと留学生への支援意欲が高まったという報告が得られている(高濱・田中, 2007; 園田・他, 2006)。しかし本研究では、日本人学生は留学生の補助役ではなく、主体的な参加者として、混成クラスでグループワークを通じて何を学んでいるのか、どのように成長しているのかという自己成長について考察する。

文化理解は学習のプロセスであり、単に教科書的な既存の「知識」を獲得することではない。文化の「気づき」を体験することは、文化理解の一つの手法に挙げられる(Broady, 2004)。本研究は、2014年後期九州大学の総合科目『知識創造のためのコミュニケーション』の事例研究である。5回目までの講義で、知識の観点から「言語」・「文化」・「コミュニケーション」それぞれの概念およびそれらの関係を講述し、グループワークに議論の話題を提供した。その後6回目から15回目にかけて、自分の将来や職業などを構想し、「この世界とつながるには」というテーマでグループワークを行わせた。クラスのメンバー22人(日本人学生14人、中国人留学生8人)は四つのグループに分かれた。毎授業後、学生の「気づき」をアンケートに記入させ、さらに中間レポートと期末レポート、グループ発表をさせた。科目担当教員(筆者)は受講生にデータの使用許諾をもらった。

このようにして得た質的データを、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ(M-GTA)の手法で分析した。まず、テキストデータをオープンコーディングし、次に、コーディングによって生成された概念を「世界への認識」、「『当たり前』を見直す」、「工夫した伝え方」、「人間の柔軟度」、「調査法の学習」などのカテゴリーにまとめた。これらの概念は、日本人学生がグループメンバーとの協働活動を通じて得た自己成長の概念といえる。異文化理解を求めてこのクラスを受講した日本人学生は、言語・文化という問題以前に、人間として他者に接することが大切だと気づき、言語・文化の違いこそあれ本質的な部分では共通しているという結論にたどり着いた。「正解のない問題に取り組むということをやった自分にとってこの講座は新鮮だった」(学生Kの期末レポートによる)。議論というコミュニケーションによって、より多くの知識を生み出すことができる。そして、このような知識創造の方法は、生涯考え、実践する価値がある(学生Tの期末レポートを筆者が編集)。

【参考文献】

- Broady, E. (2004) Sameness and Difference: The Challenge of Culture in Language Teaching, *Language Learning Journal*, Summer, 29, 68-72.
- 高濱愛・田中共子(2007)短期留学生と日本人学生を対象とした混合クラスにおける異文化間ソーシャル・スキル学習セッションの実践留学生教育(12), 67-76.
- 園田博文・奥村圭子・内海由美子・黒沢晶子(2006)山形大学紀要・教育科学14-1, 11-33.

[スケジュールに戻る](#)

パネルセッション(セミナールームB 15:30-17:30)

人類学・社会学からみたことばの教育 —言語教育における言語イデオロギーを考える—

佐藤慎司(プリンストン大学)・井本由紀(慶応義塾大学)・ましこひでのり(中京大学)・
村田晶子(法政大学)・山下仁(大阪大学)

本パネルでは、ことばの教育における人類学・社会的アプローチの意義を検討する。

従来の実証主義的な言語学習分析においては、言語、文化、学習といった概念を社会的な文脈から切り離し、抽象化した形での分析が主流であったが、近年ではそのような概念を埋め込まれた状況から切り離さずに取り扱う生態学的立場(あるいは、人類学・社会的立場)に光が当てられるようになってきている。また、文化・社会は言語学習をとりまく環境、つまり付随的な一要因として捉えられることも多かったが、社会・コミュニティはただの付随的な一要因なのだろうか。また、ことばの教育は社会・コミュニティから影響を受けるだけの受動的な存在なのだろうか。

最近では、個人、言語・文化、社会・コミュニティなどの動的な関係を明らかにする、つまり、生態学的立場からの分析を行うために、言語分析、エスノグラフィー、ケーススタディー、ライフヒストリーなど、人類学・社会的な手法も用いられることも多くなった。本パネルではこうした研究・教育の流れを汲み、ことばの教育と人類学・社会学の専門性を持った研究者が連携することにより、ことばの教育に何が貢献できるのか、また、ことばの教育における人類学・社会的な視点の役割について考えたい。

[スケジュールに戻る](#)