

言語文化教育研究学会

第2回研究集会 in 金沢 報告集



言語文化教育研究学会 第2回研究集会

人類学・社会学から見たことばの教育

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) 10:00～17:30
会場：石川県政記念 しいのき迎賓館
参加費：会員1,000円、非会員2,000円
定員：100名(先着順)

パネリスト：
佐藤慎司(話題提供者：プリンストン大学)
井本由紀(慶応大学)
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)

お問い合わせ：meeting@alce.jp
詳細情報：http://alce.jp/meeting/

ALCE 言語文化教育研究学会
Association for Language and Cultural Education

序文

「第2回研究集会 in 金沢」は、2015年6月21日（日）に「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—」をテーマとして、開催されました。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した。しかし、近年では言語、文化、学習といった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・社会学的立場）に光が当てられるようになってきています。このようなことばの教育をめぐる状況の変化を踏まえ、本研究集会では、主にことばの教育と社会・コミュニティの関係や言語教育者のあり方・役割に関し、活発な対話が巻き起こりました。

言語文化教育研究学会では、本研究集会を発表者と参加者による言語教育をめぐる対話の場であると位置づけております。『第2回研究集会 in 金沢 報告集』は、研究集会において行われた言語教育をめぐる対話をより多くの言語教育関係者の方々と共有する仕組みです。口頭発表、およびポスター発表において、どのような発表が行われ、どのような対話が行われたかを報告という形態で公開することにより、継続的、かつ開かれた対話の実現を目指します。

2015年12月30日

言語文化教育研究学会
研究集会実行委員会

目 次

序文	i
言語文化教育研究学会「第2回研究集会 in 金沢」プログラム	iii
【報告】	
《報告1》	
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）	1
《報告2》	
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）	11
《報告3》	
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）	22
《報告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 —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）	32
《報告5》	
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）	39
《報告6》	
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）	47

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

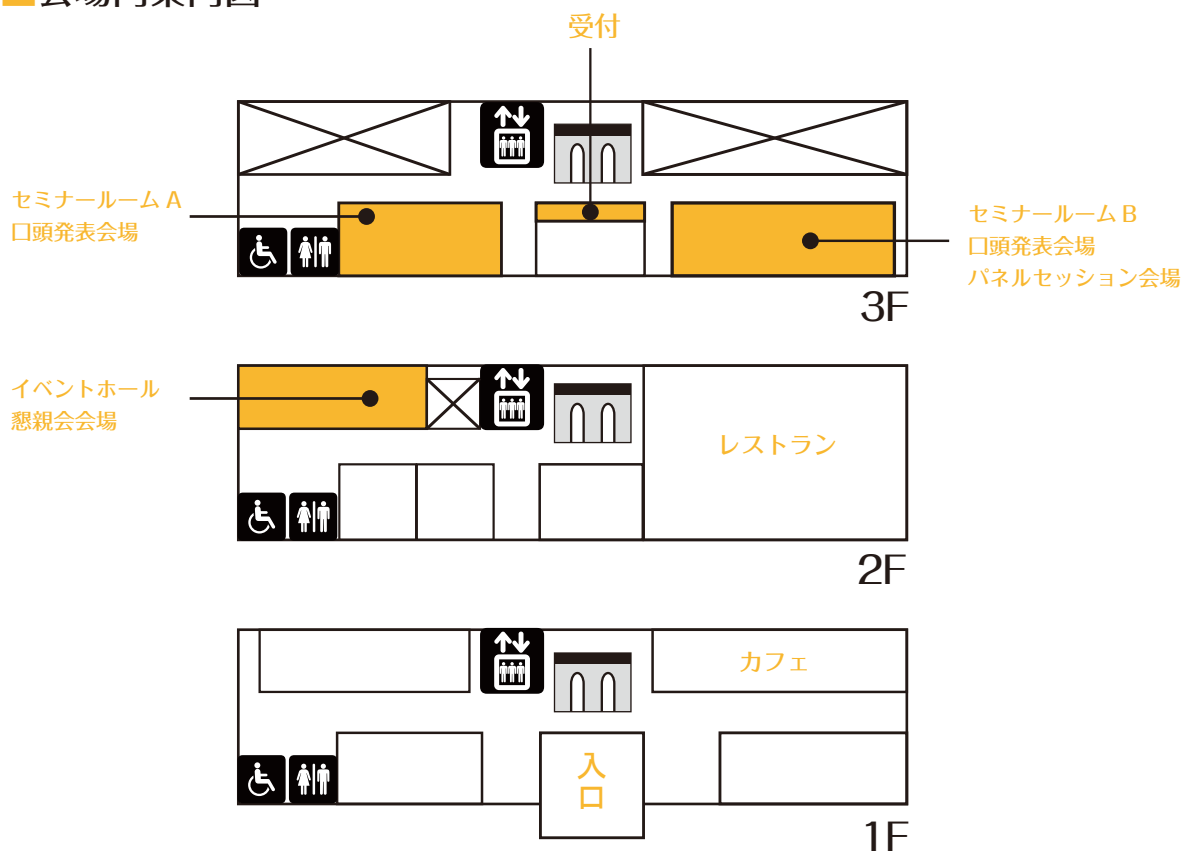
- 9:00 受付(発表者・一般)
- 9:30 開会の挨拶
- 9:40 口頭発表①: 地方における留学生増加と地域社会(東亜大学 家根橋伸子) 口頭発表⑥: フランス語教育への社会的視点をもたらすもの(慶應義塾大学 倉館健一)
- 10:25 口頭発表②: 書くことを学び指導する経験の意味(早稲田大学 太田裕子) 口頭発表⑦: 英語科教育におけるコミュニケーション能力観と排他性(岐阜大学 仲潔)
- 11:10 口頭発表③: 「わたしの母国語」が意味するもの(早稲田大学 佐藤貴仁) 口頭発表⑧: 共生と選抜の相克(立命館大学 北見由美)
- 11:45 口頭発表④: 紛争下における日本語教育の意義と課題(秋田大学 市嶋典子)
- 12:20 口頭発表⑤: 言語教育の未来(言語文化教育研究所・八ヶ岳アカデメイア 細川英雄)
- 13:00 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(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)
- 17:30 パネルセッション終了
- 18:00 懇親会
- 19:30 懇親会終了

※ポスター発表

※ポスター発表

- P1 <2つの世界>という方法(早稲田大学 林圭介)
- P2 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
(立教池袋中学校・高等学校 綾部保志)
- P3 外国語で学ぶことで変容する自己について(湘南工科大学 鈴木栄)
- P4 学部留学生を対象としたことばと文化の教育を考える(東京富士大学 塩谷由美子・小野塚若菜)
- P5 言語学習において何を批判的に見るか(東京福祉大学 原伸太郎)
- P6 地域日本語活動の可能性(早稲田大学 福村真紀子)
- P7 日本語の教室は実践コミュニティとして機能するのか
(ニューサウスウェールズ大学・東京福祉大学 小島卓也)
- P8 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(同志社大学 浅津嘉之)
- P9 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(九州大学 李曉燕)

■会場内案内図



■昼食について

会場となる教室で持参のお弁当を召し上がっていただくことができます。
会場内では下記のカフェとレストランが利用できます。

- 【1階】 カフェ&ブラスリー ポール・ポキューズ
(セットメニュー 1,200 円、サンドイッチ他)
- 【2階】 ジャルダン ポール・ポキューズ (ランチ 3,800 円～)

また、歩いて五分のところ到大和デパートがあり、地下の食料品売り場で昼食を買うことができます。周辺にはミスタードーナツ、マクドナルド、スターバックスをはじめ様々な飲食店もあります。

■懇親会

閉会の挨拶・片付け終了後会場2階イベントホールにて懇親会を行います。
ぜひご参加ください。会費は 2000 円です。
お申し込みは以下のリンクから

<http://www.123contactform.com/form-1411220/ALCEregistration>

■【会場案内】 石川県政記念しいのき迎賓館

<http://www.shiinoki-geihinkan.jp/about/access.html>



石川県政記念しいのき迎賓館
〒920-0962
石川県金沢市広坂2丁目1番1号
076-261-1111

■ アクセス

◆JR 金沢駅から

JR 金沢駅バスターミナル 東口7～10番 / 西口4番乗り場よりバスにて「香林坊（アトリオ前）」下車（所要約10分）、徒歩約5分。

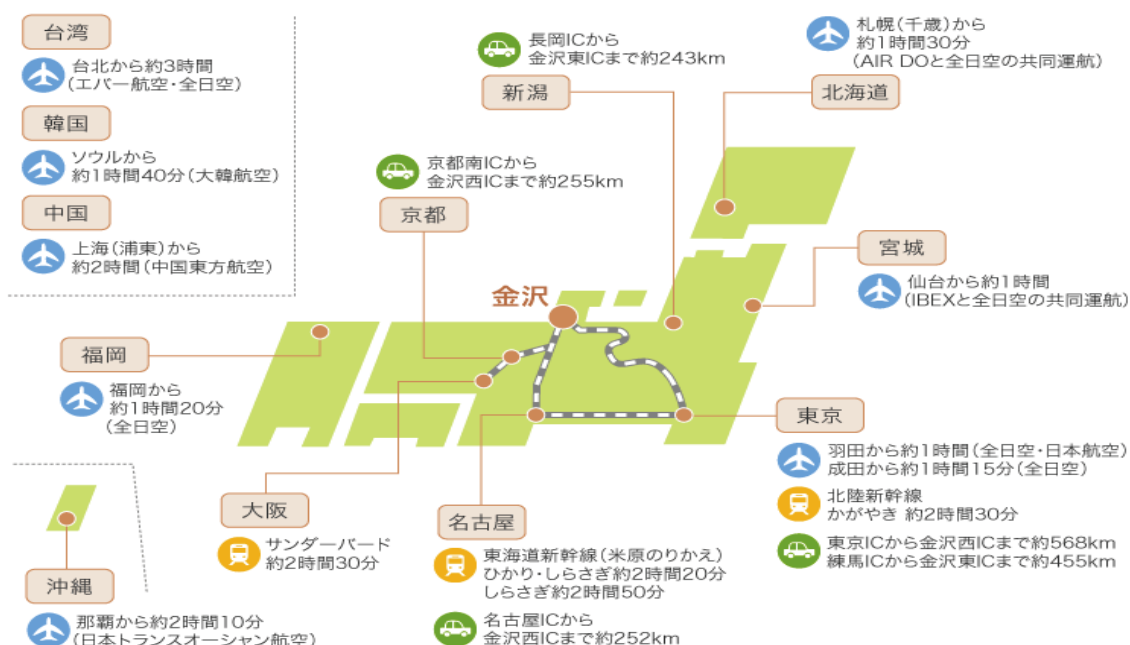
◆小松空港から

空港連絡バス（金沢市内経由）で約50分。「香林坊（日本銀行前）」にて下車、徒歩約5分。

◆北陸自動車道から

金沢西インターより車で約20分、または金沢東インターより車で約20分。

◆県外から金沢へのアクセス



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）

要旨

本稿では、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から、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考察した。書くことを学び指導する経験は、大学院生の学術的および私的なコミュニケーション実践、生き方やアイデンティティと深く関わっていた。また、大学院生は、コミュニケーションについてのメタ的な学びとコミュニケーション実践を通して、書き手主体の文章作成指導という専門性を身につけていた。言語や教育を専門としない大学院生の事例を通して、本稿は、教師／学習者、専門家／非専門家、教室の中／外という、ことばの教育における境界を問い直した。

【キーワード】 ライフストーリー、文章作成指導、大学院生、専門性、ライティング・センター

1. 研究目的と問題の所在

本稿では、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つかを、ライフストーリーをもとに論じる。本稿では、言語や教育を専門としない3名の大学院生に焦点を当てる。

筆者は、2006年よりA大学アカデミック・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。本プログラムには、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ィ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」、非対面で文章指導を行う者は「指導員」と呼ばれる。チューター、指導員を勤めるのは、A大学の全研究科から応募した大学院生である。言語や教育に限らず、多様な専門分野を持つ大学院生が指導に当たるのである。

そのような大学院生による指導の質を保つために、大学院生は次のような仕組みの中で育成される。まず、大学院生は、A大学で提供されている文章作成に関する授業を履修する。この授業で優秀な成績を修めた大学院生が、チューター、指導員に応募できる。そして、チューター、指導員として採用された大学院生は、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つ。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、大学院生が重要な役割を果たすのである。

筆者は、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。大学院生の成長を支援する方法を考えるために、まず、大学院生がどのように成長しているかを明らかにする必要がある。筆者は、大学院生の成長を、書き手に対する指導についての意識と実践の変化と捉えた上で、これまで主に大学院生の意識に着目した研究をしてきた。

太田・ドイル・坂本・佐渡島（2013）は、新人チューターが自身の課題として意識する側

面を明らかにするため、新人研修ワークシートの分析を行った。また、太田・佐渡島(2013a)、太田・佐渡島(2013b)、太田(2013)では、チューターがセッション中に意識を向ける要素を明らかにするため、経験学期数や母語の異なるチューターを対象としたPAC分析を行った。これらの先行研究から、経験の長短にかかわらず、チューターが書き手主体の文章作成を実現する対話やセッションの構成に意識を向けていることが明らかになった。一方、書き手の状況、文章、書き手主体の文章作成を実現するための具体的な方策に対する意識には、経験の長短、英語担当か日本語担当か、あるいはチューターの母語によって、違いが見られた。

これらの先行研究は、調査時点でのチューターの意識に着目している。そのため、個々のチューターの意識がどのように形成され、変化しているかは明らかにできていない。それに対し、太田・可児・久本(2014)では、チューターを始めてから調査時点までの成長を省察し語り合うラウンドテーブルを行った。ラウンドテーブルでは、チュータリングに関する実践知とその変化、実践知に影響を与えた要因、アイデンティティの変化が省察され、共有された。実践知に影響を与える要因の一つとして、ライティング・センター以外の場での経験と実践知が挙げられた。これは、チューターによる差が大きく、文章指導実践におけるスタイルや実践知における個性や独自性を生む重要な要因と考えられる。しかし、太田他(2014)では、省察の重点がチューターとして働いている期間と場に置かれていたため、ライティング・センター以外の場での経験と実践知が、チュータリングに関する実践知とどのように関わっているかを、十分に検討することができなかった。

大学院生のライフ全体における経験を捉えずに、大学院生の成長を深く理解することは難しい。大学院生の文章観や指導観は、指導者を育成するための授業や研修だけで培われるのではなく、それ以前に受けた教育や、文章作成指導以外の場での経験にも影響を受けると考えられる。大学院生の成長もまた、研修や実践経験だけでなく、文章作成指導以外の場での経験によって起きているかもしれない。研修のあり方が、大学院生の成長を効果的に支援できているかどうかを考えるためには、研修や実践経験以外の要因も含めて、大学院生の成長が何によって起きているのかを理解する必要がある。

そこで、本稿では、アカデミック・ライティングを指導する大学院生のライフストーリーを分析する。幼少期から現在までの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、大学院生個人の多様な実践や経験と関連づけることが可能になるからである。そうすることで、書くことの指導に関する大学院生の個性的な実践知とその変化が何に起因するのかを、多角的に検討することが可能になる。そして、書くことを学び指導する経験が、大学院生の専門分野での学びや私生活にどのような影響を与えているかを知ることができる。大学院生のライフストーリーは、彼らがどのように成長しているのかを多角的に知る手がかりなのである。

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問い直したいのは、教師/学習者、専門家/非専門家、教室の中/外という、ことばの教育において自明視されがちな境界である。チューターや指導員を勤める大学院生は、他者の文章作成を指導する指導者である。同時に、自身の専門領域において学術的な文章を書く実践を続けながら、書くことを学ぶ学習者である。さらに、書くことの指導について学ぶ学習者でもある。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は、書くことの指導、ひいて

はことばの教育における専門性とは何かを問い直す視点を提示できよう。

2. 研究協力者—言語や教育を専門としない大学院生

ライフストーリーの語り手は、言語や教育を専門としない大学院生 3 名である (表 1)。そのうち C さんは、後輩指導員、チューターを指導する立場も経験している。3 名には、2013 年 8 月に、各 1 時間程度インタビューを行い、幼少期から調査時点までの経験、および、書くことを学び、指導する経験とその意味を語ってもらった。

表 1 語り手のプロフィール

	性別	チューター歴	指導員歴	専門分野	学年
A さん	女性	3 学期	4 学期	政治学	博士課程 2 年
B さん	女性	2 学期	なし	政治学	修士課程 2 年
C さん	男性	6 学期	7 学期	政治学	博士課程 4 年

3. 研究結果—3 名のライフストーリー—

3-1. A さんのライフストーリー

3-1-1. 大学院入学前

人見知りで、「自分から誰かに話しかけるとか、絶対にありえない」子どもだった A さんは、小学校での民族舞踊の部活を通して自信がつき、人見知りが克服されていった。高校時代、A さんは日本人、韓国人、在日コリアン高校生の三者交流会に参加する。在日コリアンである A さんは、自分の経験や考えを「いろいろな人に伝えていかなきゃいけないとか、自分の考えをちゃんと持って、人と話さないと会話にならないな」ということを学んだという。大学時代、アイデンティティや将来の夢について悩んでいた A さんは、ゼミの恩師に「君が思っていることは、もう自信を持って貫き通しなさい」と 3 年間励まされ、「自信がついてきた」という。これらの語りから、大学院入学前の A さんは、自分の考えを伝える意欲と自信を獲得する過程にあったということができよう。

3-1-2. 大学院での文章作成授業

A さんは、博士課程 1 年時に、文章作成を学ぶ大学院授業を履修する。この授業について、A さんは、分野の異なる学生と文章について議論できたことが「楽しかった」と振り返る。そして、「『あ、こう議論すればいいんだ』っていう、なんとなくの方向性」を見出したという。小学校から高校まで朝鮮学校に通い、ほぼすべての科目を朝鮮語で学んだ A さんにとって、大学院での文章作成授業は、「丁寧に日本語っていうのを学んだ」初めての機会であった。A さんにとって、大学院での文章作成授業は、ことばについてのメタ的な学びと、議論というコミュニケーション実践そのものを体験する場だったといえる。

3-1-3. 書くことを指導する経験の意味

大学院での文章作成授業履修後、A さんは、指導員、チューターとして、書くことの指導を体験する。これらの経験について、A さんは、「ほんとに成長させてくれました。」と語る。修士課程時代、A さんは、議論が苦手な「人の話を聴けなかった」という。ゼミで自分の質問に対するレスポンスが来ても「それに答えられなかった」のである。しかし、指導員を経験することで、文章について「あ、こういうとこ突けばいいんだな」と、指摘箇所が見

えてくる。さらに、チューターとして、相手がどんな状態でも相手の話を聴き、それに対して発言しなければならない立場で、文章についてのコミュニケーション実践を重ねたことで、Aさんは、「人の話をほんとちゃんと聴けるようになった」と実感する。

Aさんの成長は、指導実践によってのみ起きたわけではない。毎週の研修で、自分の指導実践についての相談をし、それに対して「いろんなチューターさんが自分たちの経験を語ってくれる」。それをまた、「次のセッションで活かす」。このような、「相談受けて、すぐ活かせるっていうのができたりとかは、ほんとに自分の力になったんだって思いました。」とAさんは語る。指導実践と他者からの学び、つまり、互いの経験を語り合い、多様な視点を得ることの繰り返しを通して、Aさんの成長が促されたのである。

3-1-4. 書くことを学び指導する経験の意味

書くことを学び、指導する経験は、Aさん自身の読み書きや、ゼミでの議論にも影響を与えた。論文を読む際には、「一番言いたいのは何かっていうのを探して、じゃ、どういうエッセンスを持ってきて、つなげて話してるのかっていうのを、意識的に見」られるようになったため、「消化も速」く、「批判も的確にでき」るようになったという。書くことについては、「自分の言いたいことをはっきりと」表す、「詰めが甘かったり、構成がよくわかんなかったり、一文が長すぎる」箇所を「自分で直していけるように」なった。また、以前は恥ずかしかったが、自分の文章を「いろんな人に見てもらいたいって思えるようになった」という点でも、変化を感じている。ゼミでの議論について、Aさんは、ライティング・センターで行っている議論の仕方と同じであり、「相互補完的」だと語る。そのため、修士時代には静かだったが、今では、「一番重要な問題を突」き、改善策の「提案まで、したくてしたくてしょうがな」と語る。このように、書くことを指導する経験は、専門分野でのコミュニケーション実践全般における成長につながっているのである。

指導経験を通じた成長は、アカデミックなコミュニケーション実践だけでなく、Aさんの私的なコミュニケーション実践にも影響している。Aさんは、「今まで、いかに自分が人の話聴いてなかったのかっていうのがちょっと分かってき」と語る。人の話が聴ける、議論できるという点は、「人の恋愛相談だとか、人生相談だとか」、彼氏との議論においても、「かなり役立つようにな」ったという。お互い異なる「主張があったとしても、それを尊重し合える」ようになり、「喧嘩をせずに議論できる」ようになったのである。

3-1-5. 小括

以上、Aさんのライフストーリーを見てきた。これまでの語りから、Aさんのライフストーリーは、コミュニケーションへの意欲と自信獲得の物語と解釈することができよう。Aさんのライフストーリーの中で特に重視されているコミュニケーションは、議論することである。Aさんにとって、議論するとは、他者の主張を汲み取り、尊重することと、自分の主張を効果的に伝えることといえる。Aさんにとって、書くことを学び指導することは、コミュニケーションについてのコミュニケーション実践そのものであった。指導実践と他者からの学びを通して得た成長は、アカデミックなコミュニケーション実践全般、そして、私的なコミュニケーション実践に影響を与えながら、Aさんのコミュニケーションに対する意欲と自信を高めていた。

3-2. Bさんのライフストーリー

3-2-1. 大学院入学前

子ども時代からもの「言うタイプだった」Bさんは、「女子の中の裏ボスみたいな感じ」で、周りから頼られる存在であった。何かあると「何とかしてください」と頼ってくる女子に対して、Bさんは「よし、分かった。私が行こう」と応じていたそうである。中学・高校時代には、英語が得意で、「読み書きよりしゃべる方が好きだった」Bさんは、英会話に通った。大学時代の米国留学では、アメリカ人にとって困っている人を助けるのは「当たり前」だということに、Bさんは衝撃を受けたそうである。学部の卒業論文ではインタビューを実施し、「人から話を引出す技術」を学ぶ。そして、インタビューではその人と普通に話していたら聴けなかった話も聴けたのが「すごい面白かった」と語る。以前は「自分がしゃべってることの方が多かった」Bさんだが、この頃からだんだんと「聞き役みたいになっていった気がする」という。そして、「いい聞き役であることって結構難しいな」と実感する。大学院入学前についての語りからは、自分が話すことから聴くことへの興味の芽生えと、困っている人を助けようとする志向を読み取ることができる。

3-2-2. 大学院での文章作成授業

大学院での文章作成授業について、Bさんは、議論の面白さを上げる。特に、いろいろな研究科から来た履修者の、「いろんな視点から」の「意見が聴け」ることに、Bさんは面白さを感じている。また、Bさんは、書く技能は、書くという実践の繰り返しを通して身につくと考えている。Bさんは、学部時代に、文章作成授業を履修し、書く技能を一通り学習している。しかし、大学院での文章作成授業を履修し、書くという実践をさらに繰り返すことによって書く技能が「定着した」と語る。

3-2-3. 書くことを指導する経験の意味

チューターになったBさんは、指導実践を重ねるにしたがい、自身の課題に気づく。それは、書き手のレポートを「自分の中」にある「ゴール」に「近づけるため」に指導する傾向があるという課題である。この課題への気づきと取り組みを促したのが、研修での先輩チューターの助言であった。先輩チューターから、「チューターが指摘するのは問題点だけにして、解決策は書き手に考えさせたら」、「そのレポートはチューターのレポートじゃなくて、あなたのレポートですよっていうのを分かってもらいながらセッションを進めていったら」という助言を得たのである。また、セッションに道具や作業を取り入れる研修や、他のチューターのセッションを見学する機会も、Bさんの気づきと取り組みを促していた。このように、指導実践と他者からの学びを通して、Bさんは、文章改善の主体はチューターではなく書き手にある、ということ意識していったのである。

指導する傾向があるという背景には、書き手の満足を大切にする、Bさんの指導観がある。この指導観は、「自分が昔から持ってるような、困ってる人がいたら助けるみたいな、そういう精神から来ているのかな」とBさんは語る。子ども時代からの志向が、指導観に反映されているのである。一方、指導経験を通じた変化もある。私的なコミュニケーションにおいて、「聴く立場っていうのが増えた」という点である。友だちとの会話や、ゼミでの議論においても、「セッションと同じような感覚で、その人の話を聴」き、それに対して「うん。それって、どういうこと？」と、さらに話を引出すのである。このことは、書くことを指導する経験が、私的なコミュニケーション実践にも、アカデミックなコミュニケーション実践に

も、影響することを表している。

3-2-4. 書くことを学び指導する経験の意味

書くことを学び、指導する経験は、Bさんの進路選択にも関係していた。インターンシップで経験したコンサルタントの仕事に、Bさんは、議論の面白さと、上司のフィードバックから学ぶ面白さを見出している。そして、困っているお客さんに、「どうにかしましょう」と言って、その問題についてインタビューしていくというコンサルティングの仕事の形態を、ライティング・センターにおけるチュータリングと似ていると感じている。この語りから、Bさんが一貫して持っている、議論の魅力、そして困っている人を助けることへの志向が、進路選択にも影響していることが分かる。また、書くことを学び指導する実践は、職場でのコミュニケーション実践とも類似していることが分かる。

3-2-5. 小括

以上、Bさんのライフストーリーを見てきた。Bさんの語りから、Bさんが子ども時代から一貫して持っている志向が、書くことを学び指導する経験に強く影響していることが分かった。その志向とは、困っている人を助けたいという志向と、議論に魅力を感じる志向である。また、指導実践と他者からの学びによって、書くことの指導に関する気づきや取り組みが促されていた。このような経験は、Bさんのアカデミックなコミュニケーション実践、私的なコミュニケーション実践、そして、進路選択や職場でのコミュニケーション実践にも、影響を与えていた。

3-3. Cさんのライフストーリー

3-3-1. 大学院入学前

小学校時代の自分について、Cさんは、「内気というか、僕、人としゃべれなかったんですね。」と語る。中学校時代についても、「バスケやってる最中は社交的。で、終わると非社交的。媒介があるからしゃべれるっていうタイプです。」と言う。さらに、高校時代は「最悪の時代」で、居場所が「なかったことが問題」だったそうである。Cさんにとっての「居場所」とは、「のびのびできる場」だという。高校までのCさんにとって、自分がのびのびできる「居場所」がなかったのである。

しかし、大学2年時に、恩師X先生に出会ったことで、「ゼミとか、議論するとか、そういう場」が、自分にとって「のびのびできる場なんだ」と気づく。以来、Cさんは、X先生の元で、修士課程、博士課程の勉学を続ける。X先生は、「身を削って人を育て」というほど、人を育てることに情熱を注ぐ方であった。CさんはよくX先生と激しい議論を戦わせ、「お前は勘違いしている」と言われたそうだが、そのことを、「多分、まだ伸びしろはあるって言ってもらってたんだと思いますね。」と捉えている。

3-3-2. 大学院での文章作成授業

Cさんは、博士課程1年時に大学院での文章作成授業を履修する。この時、Cさんは書くことへの自信を失っていたという。納得がいかないまま修士論文を提出したことを後悔し、「自分の書くものつまらないし、テーマもつまらないし、何も面白くないし」と、「すごく下を向いてた」のである。それでも、「博士に残るって決めたし、多分、自分は物を考えて、それを表現しなきゃいけない人間だから、書かなきゃいけない」と考え、「初心に戻って文章修業しよう」と考えたのである。その授業で、「ほんとに1000字から書」いたこと、そし

て、その後別の仕事で「1000字で書くっていうの、1年間練習し続けた」ことで、「基礎は積んだというか、いざとなれば書けるっていうだけの自分への信頼は、そこで培われた」と、Cさんは振り返る。Cさんは自身を「書かなきゃいけない」人間だと認識し、「書ける」かどうか「自分への信頼」を左右している。このことから、書くことがCさんのアイデンティティと強く関わっているといえよう。

3-3-3. 書くことを指導する経験の意味

チューターとしての経験について、Cさんは、「ゼミでも、後輩の相談とか、その時にやってるスタンスと一緒に」であり、「特に、チューターになって自分を変えたっていうよりは、自分のままやってる感じ」だという。Cさんのスタンスとは、「活かして引き出すということ」である。つまり、相手が話すのを待ち、相手が「持っているものをひっぱり出してきてもらうのを手伝うだけ」なのだという。

一方、指導員としての経験を通して、Cさんは「かなり変化した」という。指導員は顔が見えない状況で指導するため、指導が伝わったという感覚が得られにくいという難しさを、Cさんは感じていた。そこで、Cさんは、「相手のせいにしなくて、こっちが工夫できるところはどこまでもしてみよう。」と考え、指導が相手に伝わる工夫を重ねる。特に、書き手の「伸びしろ」やよい点に重点を置いた指摘を徹底した。この工夫について、Cさんは、「僕が、自分の文章力が何で嫌いかっていうことに関わってんだと思います。うまいとか、うまくないとかって言われたことがないんで。」と語る。つまり、自分の文章作成に関する経験に根差して、Cさんは、書き手への指導を工夫していたのである。

3-3-4. 指導者を指導する経験の意味

Cさんは、ベテランとして、後輩指導者を指導する立場を経験する。Cさんは、「人を育てるのが自分の生きがいというか、自分の仕事と思ってるので、どうやったら人が育つかをずーっと考えてました。」と語る。指導員に対しては、各自が「学生に伝えたいメッセージ」を「文章にのせられるように」なって、指導を楽しめるようにすることを目指し、ミーティングのあり方を試行錯誤した。チューターに対しては、どこまで指導すべきか、それぞれの人の成長等に合せて個別に見極めていかなければならない点が難しいと語る。これらの語りから、Cさんは、指導者に対する指導においても、それぞれの人の持っているものを活かし、個別に対応しようと考えていることが分かる。

3-3-5. 書くことを学び指導する経験の意味

大学院修了後の進路は、調査時点では決まっていなかったが、Cさんは「間違いなく人を育ててると思います」と断言する。人を育てることは、Cさんの中で「かなりの中心」だという。それは、「その人が輝くから」であり、「その人が、個性を伸ばしてさえくれれば、多分、ちょっと何か変化するはずで、それが豊かさとか、美しさにつながるんだったら、それはもう十分価値がある」とCさんは考えている。書くことについて、Cさんは、「役目があるうちは、書く」という。「役目」とは、「もし言論で世界がよくなるんだったら、それに関わる」という意味であり、「書くこと」とは、「人を批判する思想ではなく、人をやわらかく巻き込んでいけるような思想を表現する手段」だと、Cさんは語る。自己の「役目」という表現には、Cさんの自己認識、すなわちアイデンティティが表れている。これらの語りから、Cさんにとって、書くこと、人を育てることが、アイデンティティや生き方の中心に位置づけられていることが分かる。

3-3-6. 小括

以上、Cさんのライフストーリーを見てきた。Cさんのアイデンティティ、生き方において、議論、書くこと、人を育てることは、中心的な位置を占めていた。Cさんにとって、議論できる場は、自分の居場所であり、書くことは思想を表現する手段であった。また、人を育てることは、その人のもつ個性を活かし、伸ばす手伝いであって、成長の主体はその人自身である、という意識をCさんは持っていた。議論、書くこと、人を育てることに関するこれらの意識は、書くことの学びと指導、指導者に対する指導の実践を、強く方向づけていた。同時に、書くことを学び指導する経験と、指導者を指導する経験は、Cさんの生き方を実践する経験となっていた。このように、書くことを学び指導する経験は、Cさんのアイデンティティ、生き方と深く関わっていたのである。

4. 考察—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から示唆されること—

第3章では、言語や教育を専門としない3名の大学院生のライフストーリーから、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個別に検討してきた。本章では、3名の事例から、書くことの学びと指導について、何が示唆されるかを考察する。

言語や教育を専門としない大学院生にとって、書くことを学び、指導する経験は、次のような意味を持っていた。

1. 専門分野におけるアカデミックなコミュニケーション実践と相互補完的である。
2. 私的なコミュニケーション実践にも影響を与える。
3. アイデンティティや過去・現在・未来の生き方に深く関わる。

このことは、大学院生の学びが、立場（学習者／指導者／指導者を指導する者）、空間（授業／指導の場／専門領域／私生活／職場）、時間（過去／現在／未来）の境界を越えて起きていることを示唆している。大学院生は、自身が書くことを学び実践する学習者であると同時に、書き手に対する指導者である。ベテランになれば後輩指導者に対する指導者にもなる。また、書くこと、その学び、指導は、文章作成授業や指導の場だけでなく、大学院生の専門領域、私生活、職場でのコミュニケーション実践と関わっていた。そして、現在の指導観やコミュニケーション実践は、子ども時代や学部時代という過去からの志向や経験に強く影響を受け、未来の進路選択や生き方に対しても影響を与えていた。

大学院生の学びが、立場、空間、時間の境界を越えて起きているという示唆は、ことばの教育に関わる既存の境界への問い直しを迫る。教師／学習者、教室の中（＝学びの場）／外（＝実践の場）といった二項対立では、ことばの学びと教育のリアリティを捉えることができないのである。また、ことばに関する学びを、ライフ全体から考察する重要性も示唆される。ことばの学びや、ことばの教育に関する学びは、ことばに関する授業や研修の場、あるいは指導実践の場だけで起きているのではない。他の場における経験や学び、過去からの志向や経験に影響を受けているのである。このことは、書くことを指導する大学院生の学びが、研修や指導実践によってのみ起きているという幻想を打ち砕く。

では、大学院生はどのように書くことと、その指導を学んでいるのだろうか。本研究から、書くこととその指導に関する大学院生の学びは、「書き方」や「教え方」に関する専門知識を得ることからではなく、書く、議論するといったコミュニケーション実践そのものから

起きていることが明らかになった。しかし、ただコミュニケーション実践を行うだけで学びが起きるわけではない。次のような要因が、大学院生の学びを促していた。

1. 大学院での文章作成授業：自由な議論を促進する場
2. 研修：書き手の主体性を重視した指導理念を意識する場
3. 指導者同士の交流の場：互いの実践経験を語り合い、助言し合う
4. ベテラン指導者が後輩指導者を育てる仕組み：人を育てることについて学ぶ

これらは、コミュニケーションを意識的、メタ的に学び、実践する場や機会といえる。そのような、意識的、メタ的な学びの場が、コミュニケーション実践を行う場と共に用意された環境において、大学院生の学びは活性化されていたのである。

では、大学院生は何を学んだのか。次の三点が挙げられる。

1. コミュニケーションができること：書き手の言いたいことをよく聴き、読み、理解し、尊重すること。書き手の言いたいことを活かした反応を返すこと。
2. コミュニケーションについて、意識的、メタ的に理解すること。
3. 文章作成、成長の主体は書き手であると認識し、その成長を促す支援をすること。

これら三点は、書き手主体の文章作成指導を行う上で不可欠な要素である。この、書き手主体の文章作成指導こそが、文章作成指導者にとっての専門性といえよう。

5. 研究集会当日における議論とそこから得られた知見

研究集会当日、筆者の発表に対して次の三つの質問を頂いた。いずれも、教師／学習者、専門家／非専門家、教室の中／外という境界に関わる問いである。本章では、三つの質問をもとに、書くことの指導、ひいてはことばの教育における専門性を考察する。

1. ライティング・センターでは、ジャンルによる書き方の違い、分野による書き方の型についてのネゴシエーションや指導はあるか。
2. ライティング・センターにおけるチュータリングは、チューターが自然に学んだのではなく、大学院での文章作成授業が重要な引き金になっているのではないか。
3. ことばの教育に興味のある人の語りと、言語や教育を専門としない大学院生の語りとは、違いがあるか。

1. の質問は、教師／学習者、専門家／非専門家という境界に関わる。各分野に統一された「書き方の型」が存在するわけではない。同一分野でも、投稿先や書き手個人によって、書き方は異なる。大学院生は、論文を読み、書くことによって、自分の分野の「書き方の型」を学ぶ。また、異分野の書き手を指導する実践や研修を通して、「書き方の型」の多様性を理解する。多様性を理解するからこそ、チューターは書き手の分野に特化した「書き方の型」を「指導」しない。「書き方の型」を学ぶのは、チューターではなく書き手自身だからである。チューターは、書き手の分野の書き方について質問し、自分で調べるよう促すのである。チューターが専門知識を持たないことで、書き手主体の文章作成が促進されるのである。書き手主体の文章作成指導においては、チューター＝専門家・教える者／書き手＝非専門家・教わる者という境界は崩れるのである。

2. の質問は、教室の中／外という境界に関わる。本稿で見たように、大学院での文章作成授業は3名に強い印象を与えていた。しかし、授業以外の経験も、書くことや指導に関する意識を方向づけていた。また、大学院での文章作成授業において印象に残っているのは、「書

き方の型」や「指導法」についての知識ではなく、書く、議論するというコミュニケーション実践であった。ことばの教育における専門性は、「授業」での専門知識受容によって身につくわけではないのである。

3. の質問は、専門家／非専門家という境界に関わる。3名の大学院生は、言語や教育を専門としないが、書き手主体の文章作成指導という専門性を身につけていた。これは、ことばの教育で重視される、学習者主体の理念と重なる。一方、日本語教育学を専門とするチューターが語ったライフストーリーでは、既に身につけた教師主導の教育観が、チューター研修や大学院での授業を通して揺さぶられていた。そして、学習者・書き手主体の教育観に衝撃や反発を覚えながらも、日本語教師、チューターとして実践を重ねる中で、自分なりの教育観を確立していた。重要なのは、ことばの教育に関する専門知識や経験の有無に関わらず、過去からの志向や経験が大学院生の指導観を方向づけ、指導実践や研修を通して変化したり強化されたりするという点である。

6. 今後の課題

本研究の今後の課題は、さらに多様な背景の大学院生のライフストーリーを聴くことである。今後は、ことばの教育を専門とする大学院生や、英語文章を担当とする大学院生の事例も検討したい。それによって、書くことの指導、ひいてはことばの教育に携わる者の専門性とは何か、その専門性はどのように身につくのかを多角的に考察したい。

謝辞 Aさん、Bさん、Cさんに、心から御礼申し上げます。また、研究集会当日、発表を聴いて下さった方々、御質問下さった方々に感謝申し上げます。

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

文献

- 太田裕子（2013）. 英語担当チューターはセッション中何に意識を向けているか—母語が異なる三名の PAC 分析. *The fifth symposium on writing centers in Asia, 12*.
- 太田裕子・可児愛美・久本峻平（2014）. 「チューター史」を振り返り語り合う実践研究の意義—学び合う実践共同体構築に向けて『言語文化教育研究』12, 42-87.
- 太田裕子・佐渡島紗織（2013a）. 「自立した書き手」を育成するライティング・センターのチューター研修とチューターの意識—早稲田大学における実践事例と PAC 分析. *Waseda Global Forum, 9*, 237-277.
- 太田裕子, 佐渡島紗織（2013b）. ライティング・センターで文章作成支援を行うチューターの意識—ベテランと新人の比較『大学教育学会第35回大会発表要旨集録』172-173.
- 太田裕子・ドイル綾子・坂本麻裕子・佐渡島紗織（2013）. ライティング・センターにおける新人チューターの課題—新人研修ワークシートの内容分析『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』5, 1-10.

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）

要旨

本稿では、シリアの元日本語教師マリアム（仮名）へのインタビューから、彼女がどのように日本語、日本語教育を意味づけているのか考察した。マリアムにとって、日本語、日本語教育は、自身の経験と記憶が内在化したものであると同時に、人生そのものであり、希望であることが明らかになった。紛争下においてもなお、彼女が日本語を学ぶことを望むのは、この経験や記憶を守るためであり、再び新しい経験や記憶、人生を重ねていく日が来るのを待ち望んでいるからであった。以上の分析結果を踏まえ、平和構築に貢献する日本語教育の重要性を主張する。

【キーワード】 シリア，忘却された日本語学習者，経験と記憶が内在化した日本語，平和構築，ライフストーリー

1. 問題の所在

国際交流基金の調査によると、海外の日本語教育の現状は、1979年から2012年までに、機関数が14.0倍に、教師数は15.6倍に、学習者数は31.3倍にそれぞれ増加している。全世界における機関、教師、学習者の総数を地域別に比較すると、いずれにおいても東アジア、東南アジアが占める比率が圧倒的に高い。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。この地域には、いわば、「忘却された日本語学習者」が多数、存在している。

筆者は、2000年9月から2002年9月まで、2003年7月から2004年7月まで、中東・シリアのダマスカス大学附属言語研究所・日本研究センターで日本語教育にたずさわってきた。帰国後の現在も当時の同僚や学習者達との交流を続けている。2011年3月にシリアで起こった民衆蜂起は、当初の予想に反して全国的に拡大し、多数の犠牲者を出す深刻な事態に陥った。このような紛争状態の中でも、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ことが報告されている。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。

現在も筆者と交流を続けている元日本語教師マリアム（仮名）は、紛争勃発直前、2011年3月14日にダマスカスで行ったインタビューの中で、日本語教育について、「(日本語を)教えること、世界という、ライフ、命。私にとって、mean 教えるのは、1番、大切。」と

述べた。一方で、紛争勃発後の2014年9月26日のスカイプによるインタビューでは、「勉強したいけど、でもまあ、日本人みんな、逃げました。(笑)誰も居ません、シリアで。一人もいません、日本人。」と述べた。さらに、「爆発、死んだり、誰も何も分かりませんから、何を出来ますか?もしも、爆発のこと……。誰も分かりません。」と語り、日々、爆撃におびえ、先の見えない現状に絶望している様子がうかがえた。しかし、その後、2014年10月1日のEメールに、「Nihongo wawatashi no kibou.」と書いて送ってきた。これらの語りからは、彼女が、紛争状態にある現状に困難を感じながらも、日本語に自己の人生を重ね、未来や希望を見出していることが見て取れる。

しかし、中東地域では、日本語の社会的需要が小さく、日本語を学んだからといって、必ずしも就職や進学につながるわけではない。また、紛争状況下において、日本語が生活に直接的に与える影響はほとんどない。それにも関わらず、彼女は、なぜ日本語を希望と考えているのか。本稿では、シリアの元日本語教師マリアムに焦点を当て、2011年～2015年に複数回行った聞き取り調査とやりとりをしたメールの文章をもとに、この問いについて考察する。その上で、日本語教育が果たす役割を問い直し、平和構築としての日本語教育の可能性を主張する。

なお、言語文化教育研究学会第2回研究集会での発表では、複数名のインタビューデータを提示したが、本稿では、紙幅の都合上、マリアムのデータ分析に絞って論を進めることとする。

2. シリアの日本語教育

シリアの日本語教育は、1979年に開講された在シリア日本大使館の日本語講座(1999年に閉鎖)から始まった。1995年のアレッポ大学学術交流日本センター開設を嚆矢に、1999年にはダマスカス大学附属言語研究所に日本研究センター(2009年より「ダマスカス大学高等言語学院日本語科」に名称変更)が開設され、2002年にはダマスカス大学人文学部に日本語・日本文学科が開設された。2010年には、アレッポ大学人文学部哲学社会科学部に日本研究専攻の修士課程が設立された。本格的な日本語教育を行う3つの機関が設立されると、シリアの日本語学習者は数、習熟度ともに飛躍的な向上を見せた。シリアでは、日本は、第二次世界大戦の敗北から奇跡的な経済復興を成し遂げた国として注目されてきた。近年では、ポップカルチャーの影響で日本語を学習する者も増えてきていた(国際交流基金2014)。ただ、日本語を学んだからといって、必ずしも就職や進学に結びつくわけではなく、日本語の社会的需要も小さい。シリアには日系企業はほとんどなく、日本語を活かした就職先としては、JICA(国際協力機構)や大使館の現地採用職員、大学の日本語学科や日本研究センターの非常勤講師しかなく、これらの間口も非常に狭い。また、日本のアニメや漫画の翻訳、JICAや大使館から不定期に要請される通訳の仕事があるが、これらの仕事の数も限られている。一方で、2011年までは、国費留学、大学間協定による交換留学、国際交流基金による教員養成等、日本に留学や日本語教育を学びに行くチャンスが少なからず存在した。学習者達は、これら日本に行く奨学金やチャンスを得るため、非常に熱心に日本語を学んでいた。

シリアには、国際交流基金やJICAから日本語教員が継続的に派遣されてきた。両機関では、2011年までは、日本留学から帰ってきた学生を帰国後に日本語教師として育てること

によって、現地の日本語教師の自立化を目指していた。2011年3月、シリア政府に対する大規模な抗議活動が発生すると、国際交流基金やJICAから派遣された教師全員が国外退避となった。現在は、現地の教師だけで日本語コースを運営している。

筆者は、2000年9月から2年間、JICAの青年海外協力隊日本語教員として、2003年7月から1年間、JICAの短期緊急派遣の日本語教員として、ダマスカス大学付属言語研究所・日本研究センター（以下日本研究センター）に赴任し、日本語教育に携わった。筆者がシリアに2度目に赴任した2003年～2004年には、4名の日本語教師育成に携わった。本研究の分析対象者である日本語教師のマリアムは、この4名のうちの1名であった。

3. 調査の概略

調査対象者は、シリア在住の日本語教師、マリアム（仮名）、40代女性（2015年現在）である。調査対象データは、2011年3月12日、14日に行ったインタビューデータ（6時間30分）の文字化資料の一部である。また、2014年9月26日にスカイプで行ったインタビューデータ（1時間）の文字化資料、2014年10月1日、2015年12月20日に送信されたメールの文章の一部も資料として用いた。なお、インタビューは、主に筆者が行った。使用言語は、日本語だったが、細かいニュアンスが伝わりにくい時には、英語、アラビア語の単語を使用することもあった。調査に先立って、調査データの取り扱い、調査目的をマリアムに説明した。インタビューについては、事前いくつかの質問事項は準備していたが、基本的にはマリアムの自由な語りが促されるように配慮した。会話はマリアムの許可を得た上で、ICレコーダーに録音し、トランスクリプトを作成した。

インタビューについては、ライフストーリー研究法を用いた。ライフストーリーとは、「語り手の経験や見方を探究するもの」（桜井 2005：51）である。ライフストーリーにより、調査対象者が、シリアにおいて、いかに日本語教育に関わり、日本語を自身の人生と結びつけて考えるようになったのかを明らかにすることを目指した。やまだ（2000：2）が、ライフストーリー研究を「日常生活で人びとがライフ（人生、生活、生）を生きていく過程、その経験プロセスを物語る行為と語られた物語についての研究」と位置付けているように、ライフストーリー研究によって、調査対象者一人一人の認識、人生とその経験プロセスに深く迫ることができる。また、「非差別者やマイノリティの声は、支配的文化の周辺に位置付けられて無視され聞かれることはない」（桜井 2002：36）。「個人の経験や人生は語りを通して人々に共有され、社会の経験や歴史に属するようになる」（桜井 2002：36）。桜井が指摘しているように、ライフストーリーは、マイノリティのおかれた状況や経験を社会的に認知させることへとつながる。本研究でいうと、「忘却された日本語学習者」として周辺化された者のライフストーリーを浮かび上がらせることによって、その存在を広く認知させ、問題解決へとつなげることができる。

太田（2010）は、ライフストーリー研究により、オーストラリアの日本語教師の「意味世界（日本語教育の意味と実践に関して日本語教師が持っている意味づけの総体）」を明らかにしている。太田（2010：40-41）は、ストーリーを分節する上で、語りの種類を「日本語教師の経験に関する語り」「経験の意味付けを持つ語り」「日本語教師の意味世界を直接表現する語り」に分類した。経験に関する語りについては、「一連の行為と、その条件」を示した「語りの筋（プロット）」と捉えている。「語りの筋」とは、桜井（2005：149）が、

「ストーリーには、いつ、どこで、だれが、なにを、なぜ、どのようにおこなったかと、という一連の行為とその条件が示されているのがふつうである。(中略) さしずめそれらは出来事や行為の展開過程を順序立てて示すもので、語りの筋(プロット)といわれる」と規定しているものを指す。また、太田は、「経験の意味付けを持つ語り」については、「評価的機能」を持つとする。「評価的機能」とは、「語り手の態度や価値判断のことであり、語り手がそれを話す理由や動機、またその経験の意義を伝えようとするもの」(桜井 2005 : 142) を意味する。「日本語教師の意味世界を直接表現する語り」は、日本語教師の意味世界や価値判断を、抽象化した表現で語ったものであり、「○○は～～である」という命題の形をとるとする。本研究では、以上の太田の分類基準を参考に、「日本語、日本語教育、紛争の経験に関する語り」「経験の意味付けを持つ語り」「日本語、日本語教育、紛争について直接表現する語り」に注目した。また、太田に倣い、一つの意味を表現するために語られた、一つまたは複数の語りのまとまりを一つのストーリーと捉え、分節化した。そして、分節化した語りに概念をつけ、ストーリーを構成した。

4. 考察

4-1. マリアムと日本語、日本語教育

筆者は、2011年3月にシリアを再訪した際に、マリアムにインタビューを行った。シリア国内で民衆蜂起が勃発したのは、2011年3月中旬であった。その後、シリア国内に民衆蜂起の嵐が起こる直前に帰国した。筆者がシリアに滞在していた間、周囲のダマスカス在住の知人達は、周辺のアラブ諸国で連鎖する民衆蜂起、反体制運動に関心を持ちながらも、まだ、どこか、対岸の火事という雰囲気漂っていた。マリアムのインタビューはそんな状況の中、行われたものである。

マリアムが日本語を学び始めたのは、1999年にダマスカス大学附属言語研究所に日本研究センターが開設された頃であった。マリアムは、日本語を趣味として学んでいた。当時、シリアで日本語を学ぶ人はほとんどおらず、日本についての情報もあまり入って来なかったという。マリアムが日本語を学んで1年経ったころ、日本の国立大学に1年間、留学する機会を得た。大学卒業後は企業に就職し、仕事の傍ら日本語センターの手伝いをしてくれた。始めは、センターの雑用をこなすのみだったが、次第に、センターの運営や授業にも関わるようになっていった。マリアムは、ティーチング・アシスタントとして授業に関わったり、初級クラスの授業を担当したりしてくれた。

インタビューデータ1ー日本語は、世界、ライフ、命

筆者：(前略) マリアムさんにとって、教えることは、どういう意味があるの？

マリアム：教えること、世界という、ライフ、命。私にとって、mean 教えるのは、1番、大切。

筆者：なんで？

マリアム：自分が、何。伝えること、もし、自分のこと、伝えられなかったら、命の意味がない(中略) 多分、一番、分かっているのは、市嶋先生。授業に、私の授業を見た時、私の授業、見た時、私、授業の前に、ずっと緊張して、授業、終わったとき、赤くて、

××（聞き取り不能）これ答えです。私の、授業する時、どんな気持ちか、力が出て、みんなと一緒にいるのは、もう、元気になります。エネルギーをもらいます。みんなと一緒にいるのは。ほんとに、元気になります。ほんとに、一回、私、病気でした。授業の前に。ずっと、緊張して、どうしますか？授業、入って、は一、やっぱり、元気になって、はい、みなさん、大きな声で、大きな声で、何か、話して、ああ、やっぱり元気になりました。

(2011年3月14日)

マリアムがティーチング・アシスタントを経て、一人で教壇に立つようになってからは、筆者とマリアムは、お互いの授業を見学し合い、コメントを出し合う活動を定期的に行っていた。インタビューデータ1では、筆者がマリアムの授業を見学した際のエピソードについて語っている。上記の語りからは、マリアムが、日本語教育を「自分を伝えること」としてとらえていることが分かる。そして、そのことを「世界、ライフ、命」と表現している。さらに、授業が始まると、力がわき、学生からエネルギーをもらうことができたと言っている。

この語りからは、マリアムが、日本語教育という営みそのものを自己表現であるととらえていることがうかがえる。「自分のこと、伝えられなかったら、命の意味ない」と述べているように、日本語教育の営みの中に、自己のアイデンティティ、存在意義を見出していると考えられる。一方で、マリアムは日本語教育に携わる中で、以下のような葛藤も抱えていた。

インタビューデータ2－周囲との軋轢

マリアム：続けます。続けたい。何回、私、けんかしても、センター長、1回会って、センター長、彼に言いました。私は日本語教えます。でも彼が、あなた教えてほしくない。

市嶋：ああ、そうなんだ。

マリアム：ずっと待ってて、問題つくらなかった。彼に言いました。問題つくれます。もしあなた教えてほしくなかったら。彼が、あなたはもしこのようなことしたら、もう将来もだめになりますから、だからやめてください。私はどうすればいいですか。センター長、どうすればいいですか。私は日本語教えます。どうすればいいですか。彼は、待ってください。(中略) 今まで私待ってます。解決まだ。

市嶋：なるほどね、はい。

マリアム：信じてることばかりします。これ一番大切。

(2011年3月12日)

彼女は、当時の所属長や経営陣と教育方針や経営方針を巡り大きくもめ、彼女自身、「何回、私、けんかしても、センター長、1回会って、センター長、彼に言いました。私は日本語教えます。でも彼が、あなた教えてほしくない」と語っているように、センター長ともめた末、日本語教師の職を解かれてしまった。マリアムとしては、日本語教育を続

けることを強く望んだが、その機会はこの時点で閉ざされてしまった。自身の信じる理想を強く発言するマリムは、周囲の者達との軋轢も大きかった。このような日本語教育への挫折を経験しながらも、なお、マリムは、以下のように、日本語教育についての信念を保ち続けた。

インタビューデータ3ー 日本語教育への信念

マリム：大変でも、真っすぐ行きます。

市嶋：行きたいの。

マリム：行きたいです。もちろん。

市嶋：何で曲がらないですか。

マリム：曲がらない。

市嶋：何で真っすぐ行くのか。

マリム：真っすぐ私が、何といたしますか、「真っすぐちゃん」名前変えたい、「真っすぐさん」(笑)。

市嶋：そうか(笑)。

マリム：真っすぐな道、知っていますから。信じてることだけ、道をそうでしょう？。

信じてることばかり、だけ見て真っすぐ行きます。曲がりません。

市嶋：はい、じゃ言葉を学ぶことも信じている。

マリム：信じていますから、もちろん。

市嶋：なるほどね。

マリム：もし信じなかったらしません、しない、信じてることだけ。

市嶋：教えることは。

マリム：教えることも信じています。

(2011年3月12日)

マリムは、所属長や経営陣との関係性の悪化という苦々しい思い出を抱きながらも、日本語、日本語教育を「信じている道」と位置づけ、まっすぐに進み続けていくと語った。このように、マリムは、日本語教育への挫折、葛藤を抱えながらもなお、日本語を学ぶこと、日本語、日本語教育への信念を失っていないことが分かる。

インタビューデータ4ー 経験と記憶が内在化した日本語

マリム：日本語にはたくさん経験と思い出があります。典子先生と考えたり、学生と話したり、ジャパンフェア、ほんとに楽しかったから、ほんとに、大切なものです。

(2011年3月14日)

マリムが日本語や日本語教育について語る際、常に自身の経験と記憶が内在している。インタビュー1では、授業の前には緊張して、「病気」だったのが、授業をすると、学生からエネルギーをもらい、元気になったという経験が語られている。また、インタビュー4

で、「日本語にはたくさん経験と思い出があります・・・ほんとに、大切なものです」と語っているように、マリアムにとって、日本語は、自身の経験と記憶が内在化した大切なものなのである。彼女にとって、日本語は、文字、文法、発音の体系を学び、教えることだけを意味しない。言葉を学び、教えることによって広がっていった経験、その経験の中に「ライフ、世界、命」、つまり、人生そのものを見出し、その記憶を大切に心にあたため続けている。マリアムにとって日本語は、単なる記号や符号ではなく、具体的な経験が内在した彼女の人生そのものであるといえる。だからこそ、直接的に仕事や収入に結びつかない日本語教育であっても真剣に取り組んでいこうと思えたのではないか。

4-2. マリアムと紛争

2014年9月26日に、スカイプによるインタビューを行った。この時期は、内戦状態が悪化し、爆撃が日常になりつつあった。マリアムがスカイプによるインタビューの中で、「はい、食べ物大丈夫。でも一、高く。高くなりました。××（聞き取り不能）んー、何を、3倍、4倍になりました。値段が。もっともっと、値段が。とても高くなりました。まー、戦争ですから。まだ、でも、食べ物も。まだ大丈夫。生きてるよ」と、物価が急騰している現状を語った。インタビュー中、戦闘機が通りぬける音も聞こえてきた。通信状態も悪く、何度も回線が途切れる中でのインタビューであった。回線状態が悪かったこともあり、インタビューの文字化資料は、聞き取り不能の箇所も多い。なお、このインタビューについては、筆者の他、かつて、ダマスカスでマリアムと共に日本語教育にたずさわったことのある日本語教員（以下Bと記載）も加わり行った。

インタビューデータ5－日本語は希望

マリアム：危ないのは、爆発。

筆者：爆発。ああー、隣とかスークとか仕事とか、誰も分かりません。どこから。どこで爆発。

筆者：そうですね。

マリアム：爆発、死んだり、誰も何も分かりませんから、何を出来ますか？もしも爆発のこと・・・。誰も分かりません。どこで爆発とか。あの、死んだの人、友達何人、死んでしまいました。何、何も出来ません。

B：だから、もうリフレッシュにしかならない。本当に。

筆者：そうですね。

マリアム：まあ、××（聞き取り不能）と、思います。××（聞き取り不能）今、出来ません。××（聞き取り不能）だけ。××（聞き取り不能）が。××（聞き取り不能）、会社の人も半分、いなくなりました。

市嶋：え、どうして？

マリアム：家で、家でとか。危ないです。本当に危ないです。でも、××（聞き取り不能）、考えないで、会社に行ったり、そんな生活して。将来のことあんまり考えません、今は。シリア人は。

筆者：そうですね。

B: まあ、考えてもねー。

筆者: 考えられないですよ。

マリアム: 希望ない。(笑) ありません。希望は。

筆者: ない。

B: そうかー。

マリアム: ない。もう、自分の家族も××(聞き取り不能)し、平和、平和だけ。いつも。

B: 逃げないのかなあ、シリアの外に。

マリアム: もう今平和だけ。安全な所、なりますように。シリア。前と。だけ。だけ必要です。前と同じ。夜の3時まで、皆でスークとか、散歩したり、家を出ない。

(2014年9月26日)

マリアムは、友人や会社の同僚を亡くしている。どこで起こるか分からない爆発に危険を感じ、先の見えない現状に無力感を感じている。悪化の一途をたどる戦況の中、将来の見通しもたてられず、希望も持てなくなっている状況にある。ただ、平和が来るのを待ち望んでいる。

国連難民高等弁務官 (UNHR) 駐日事務所 (2015) によると、隣国などへ避難するシリア難民は 400 万人を超えている。多くのシリア人は、ヨルダン、レバノン、トルコ、ドバイ、エジプトなどに脱出している。マリアムの周囲の者達の多くも、シリアを離れ、近隣諸国に避難している。マリアムにもその機会があったのだが、彼女はあえてシリアにとどまることを選択している。危険な状況にありながらも彼女はなぜシリアにとどまり続けるのか。マリアムは、メールでシリアにとどまり続ける理由を以下のように記述した。また、今もなお、日本語を希望として考えていると記している。()内は筆者による補足。また、固有名詞は××, ○○と記した。○○はマリマムの本名が記されていた。

Jituwaikitaides. anzennatokoro,demo,kazokugaimas,tomodachi mo imas.

Damascus watashi no furusato des.Nihongomo kokodewasurenaiyouni!

Nihongo wawatashi no kibou. (2014年10月1日のメール)

(実は逃げたいです。安全なところ、でも、家族がいます。友達もいます。私の国、ふるさどです。日本語もここで忘れないように！日本語は私の希望)

Mochiron ima mo kibou desu...ima omoi dashimashita...2000nen ni ×× sensei no shitsumon (watashi ni) ○○ san shorai nani o naritai desuka....nihongo kyoushi ni naritai desu to kotaeta....doushite?? Nihogo ga sukidesu..kyoumi ga arimasu....sono hanashi wa 15 nen mae deshita..zannen desune.! (2015年12月20日のメール)

(もちろん今も希望です。今思い出した…2000年に××先生の質問(私に)○○さん、将来何をなりたいですか…日本語教師になりたいですと答えた…どうして??日本語が好きです、興味があります…その話は15年前でした..残念ですね!)

マリアムは、今もなお、日本語は自身の希望であると記している。このように、紛争という困難な状況にありながらも、日本語に未来や希望を見出し、学ぶことを願いつづけている。

る日本語学習者がシリアには存在する。マリアムは、紛争状態にありながらも、ふるさとを離れることなく、その地にとどまり続けている。日本語は、そんな彼女にとって、心の支えであり、希望であるといえる。彼女には、大切に思う家族、友人、ふるさと、国がある。その人や場所が損なわれていくという状況は尋常ではない。そのような状況下においても、彼女は、日本語に希望を託している。

5. まとめと今後の課題

本稿では、シリアの元日本語教師マリアムに焦点を当て、彼女がどのように日本語教育に関わり、日本語を自身の人生と結びつけて考えるようになったのかを考察した。マリアムが日本語や日本語教育について語る際、常に自身の経験と記憶が内在していた。マリアムにとって、日本語、日本語教育は、自身の経験と記憶が内在化されたものであると同時に、「ライフ、世界、命」、つまり、人生そのものであった。彼女にとって、日本語は、経験や記憶が内在化し、自身の人生と密接に結びついたものなのである。いかなる者も彼女の経験や記憶を奪い去ることはできない。たとえ紛争であっても。マリアムが日本語を希望と見なすのは、この経験や記憶を守るためなのではないか。将来、再び、新しい経験や記憶を重ねていく日が来るのを待ち望んでいるからではないか。

マリアムは、JICA や国際交流基金が撤退した今、「忘却された日本語学習者」であると言える。ことシリアに関する先行研究の多くは、歴史的、政治的観点から論じられたものが多く、日本語教育や当地で生活する人々の観点から問題を考察したものは管見の限り見当たらない。シリアには、マリアムやラマのように、日本語を学び続けたいと願う学習者は少なくない。

国際交流基金（2008）では、日本文化の紹介や日本語教育を促進し、これらを通じて日本外交や平和の創造・構築に貢献することが目指されている。平和構築に貢献する日本語教育が真に必要なとされている今、シリアの学習者達は紛争の陰に追いやられている。困難な状況である今こそ、日本語学習者に対する支援を行っていくべきではないか。「忘却された日本語学習者」や日本語教師の声を拾い上げ、その存在を浮かび上がらせること、彼女達、彼らへの支援の方法を構築していくことが筆者の今後の課題として残されている。

6. 研究集会当日における参加者との対話や議論

会場からは、シリアには、世俗主義的な考え方を持つ学習者もいるのではないか。そのような学習者に対してインタビューをしてきたかという質問があった。実際に世俗的な考え方を持つ学習者にもインタビューを行ったが、現在の政治状況を配慮し、研究データとして使用することは控えた。今後もインタビューデータの扱いは十分な注意を払っていきたい。

また、シリアの学習者達は、学ぶ必然性がない中、なぜ特に日本語を学ぶことに意義を持つようになったのかという質問があった。本稿で取り上げたマリアムもそうであったが、ダマスカス大学の日本研究センターで日本語を学び始めることになったきっかけの多くは「偶然」であることが多く、必ずしも強い動機に基づいたものではないというところに特徴がある。それにも関わらず、彼女ら、彼らが日本語を学び続けようとするのは、日本語に触れ、日本語にまつわる世界を知り、多くの人々と出会うプロセスの中で、次第に日本

語に対する興味・関心が深まり、その興味・関心が学びの動機へとつながっていったからである。このプロセスは一様ではなく、一人一人の人生や価値観と密接に関連しているものであるといえる。

Gardner and Lambert (1972) は、外国語の学習動機の1つとして、「道具的動機」(instrumental motive) を挙げている。道具的動機とは就職や収入、進学のためなどというように、外国語を何かの手段としてとらえる動機のことをいう。また、縫部・狩野・伊藤(1995)は日本語学習者の学習動機を研究するための枠組みとして、内発的動機(intrinsic motivation) と外発的動機(extrinsic motivation) を挙げている。その中で、道具的動機は、外発的動機の中の1つとして位置付けられている。内発的動機としては、「好奇心や関心」、「モデルとの同一視」、「仲間との相互作用」を提示している。マリアムが日本語を学び続けたのには、内発的動機の中でも、「好奇心や関心」、「仲間との相互作用」が大きく寄与していたと考えられる。マリアムにとって日本語は、物理的な利益や単なる手段としてではなく、内発的動機としての興味、関心の対象であったと考えられる。今後も、マリアムのように、言語を学ぶことに資本性を求めず、自身の存在意義の一部として認識する学習者の声に注目していきたいと考えている。

また、会場から他にも3名から質問があった。紙幅の都合で内容については省略するが、今後もいただいたコメントを参考に研究をすすめていきたい。

文献

- 朝日新聞 (2013). 砲撃下の日本語授業 朝日新聞朝刊 2013年12月5日
- 朝日新聞 (2015). 内戦越え日本留学 朝日新聞デジタル 2015年3月16日
- 太田裕子 (2010). 『日本語教師の「意味世界」ーオーストラリアの子どもに教える教師たちのライフストーリー』ココ出版
- 国際交流基金 (2008). 『文化が創る国際平和：平和構築と文化』国際交流基金
- 国際交流基金 (2012). 『2012年度日本語教育機関調査結果概要』国際交流基金
- 国際交流基金 (2014). 『日本語教育 国・地域別情報 シリア (2014年度)』2015年8月18日 <http://www.jpfa.go.jp/j/japanese/survey/country/2013/syria.html> より取得
- 国連難民高等弁務官 (UNHR) 駐日事務所 (2015). 『シリア難民、400万人を突破』国連難民高等弁務官 (UNHR) 駐日事務所
- 桜井厚 (2002). 『インタビューの社会学ーライフストーリーの聞き方ー』せりか書房
- 桜井厚 (2005). 第1章ライフストーリー・インタビューをはじめ 桜井厚・小林多寿子 (編) 『ライフストーリー・インタビューー質的研究入門』せりか書房, 11-70
- 縫部義憲・狩野不二夫・伊藤克浩 (1995). 大学生の日本語学習動機に関する国際調査ーニュージーランドの場合ー 『日本語教育』86, 日本語教育学会, 162-172.
- やまだようこ (2000). 人生を語ることの意味ーライフストーリーの心理学ー やまだようこ (編) 『人生を物語るー生成のライフストーリー』ミネルヴァ書房, 1-38
- Gardner, R.C. & Lambert, W.F. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, mass: Newbury House.

付記

本研究は、科学研究費補助金（基盤研究C）「中東地域の日本語教師と学習者の言語意識の把握と相互理解を目指した実践モデルの構築」（2015年4月—2018年3月，課題番号15K02628，研究代表者：市嶋典子）の研究助成による成果の一部である。

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)

要旨

国語教育と英語教育の連携を深めるためには、「言語教育」として共通の地盤を形成することが必要であると主張する。さらに、両科目の指導法として「話すこと」と「聞くこと」が重視されている現状を指摘した上で、そのための枠組みとして「談話分析」の手法を紹介する。小学校国語教科書に掲載されている教材を用いて分析例を示し、「対話」を中心とした指導法をどのように行えばよいのか、その道筋と在り方を指し示す。

【キーワード】: 対話, コミュニケーション, 文学, コンテキスト, 批判的な読み, 談話分析, 国語, 英語

1. 問題の所在

英語教育界ではグローバル化に対応するため、小・中・高等学校で「改革」と称してさまざまな「実施計画案」が示されており、その一環として、小学校高学年で英語が「教科」として実施される（文部科学省，2013）。しかし、大きな問題は、専門教育を受けた専科教師が全国の学校に均等に配置されるわけではなく、国語、算数、音楽などを教えている学級担任が英語を教えることである。そこで「言語教育」という視点から「英語」と「国語」を切り離さずにつなげられないか、という疑問が湧いてくる。どのようにすれば同じ枠組みで「言語」を扱えるのか。中高でも、両言語の連携や交流が十分に行われているとはいえない。小学校での英語教育をきっかけに「言語教育」としての共通基盤が形成されれば、国語と英語の「横の連携」に加えて、小中高の「縦の連携」が深まることが期待される。本報告書では、そのための第一のステップとして、何をどのように教えるのかという点に的を絞って、実際の指導内容や指導法に関する議論を中心に扱う¹。以上のような問題意識の下、物語文学を題材にして、言語やコミュニケーションを分析、理解、使用につなげるための一つの手法を紹介した。取り上げた教材は平易な作品（小学校6年生教科書掲載の『ばらの谷』）なので、一般の読者にも広く理解してもらえよう。

2. 国語教育と英語教育の課題

英語教育の分野では、1980年代以降、聖書解釈学（hermeneutics）に由来する伝統的な教授法である「文法訳読法」（grammar translation method）が敬遠され、文学教材も教科書から姿を消しつつある。その代わりに「コミュニケーション能力」の育成と「使える英語」というスローガンのもとで、「話すこと・聞くこと」を重視したインターラクティブ（双方向

的、対話的)な授業が志向されているⁱⁱ。国語教育でも、高度経済成長の1960年代以降に広まった「読解技術指導」や、語彙・文法の言語知識を解説する「古典解釈法」に対する批判から、「話すこと・聞くこと」が重視され、「伝え合う力」や「コミュニケーション能力」を高めることが求められている(佐野, 2015)。大局的な見地から両方の科目に共通するのは、講義形式の知識伝授型の学習ではなくて、「対話的な実践」が志向されていることである。協同学習, アクティヴ・ラーニング, プロジェクト型レッスンなどの学習形態が注目されているのは、このような趨勢を端的に反映している。

では、授業の中でいったい何を話し合えばよいのか。今回取り上げた教師用指導書(teacher's manual)には、物語の構成, あらすじ, 登場人物の心情変化を読み取った後、物語が自分に最も強く語りかけてきたことをまとめて、グループでお互いに発表する授業が推奨されている。たしかに「自分が感じたこと」を身近な人に伝えることは、日常生活で頻繁に行われる行為である。そもそも文学作品には「絶対的な解釈」(客観性)や「正しい読み方」(正当性)などないのだから、誰がどのような感想を持つのが自由である。「自分の読み」を「友人の読み」と比較すれば、そうした「主観性」を多少なりとも客観視できるかもしれない。しかし、「自分の読み」と「他者の読み」を比較し、感想や意見を述べ合うだけでは、「感じたこと」はそれぞれ異なるので、「自文化中心主義」(ethnocentrism)や「何でもありの相対主義」(“anything goes” relativism)へと帰着することになる(「十人十色の読み」)。また、意見交換をしさえすれば、コミュニケーション能力を高められる、という幻想が蔓延するかもしれない。「伝える力」といった情報伝達(発信/受信)の概念は、鍵語として世間的な注目を浴びてはいるが、コミュニケーションをアイデンティティの表示や社会集団の権力関係に関わる動的(dynamic)な過程として理解した場合、「情報伝達」としての能力だけでは複雑な事象をうまく捉えきれないことは想像に難くない。

そのため本論では、コミュニケーションという現象を、単なる「情報のやりとり」として機械論的に理解するのではなく、特定の、固有の社会文化的な場、状況、コンテキストで行われる「出来事」として理解するⁱⁱⁱ。そのように考えた場合、「文学作品を読むこと」と「集団で話し合うこと」の2つの出来事を如何にして「対話的な実践」に結びつけてゆけばよいのか、その際にどのような点に着目すればよいのかについて論じる。

3. 方法論について

まず、「文学作品を読むこと」と「集団で話し合うこと」を原理的に理解するために、コミュニケーション出来事と捉え、以下のような図で示す。

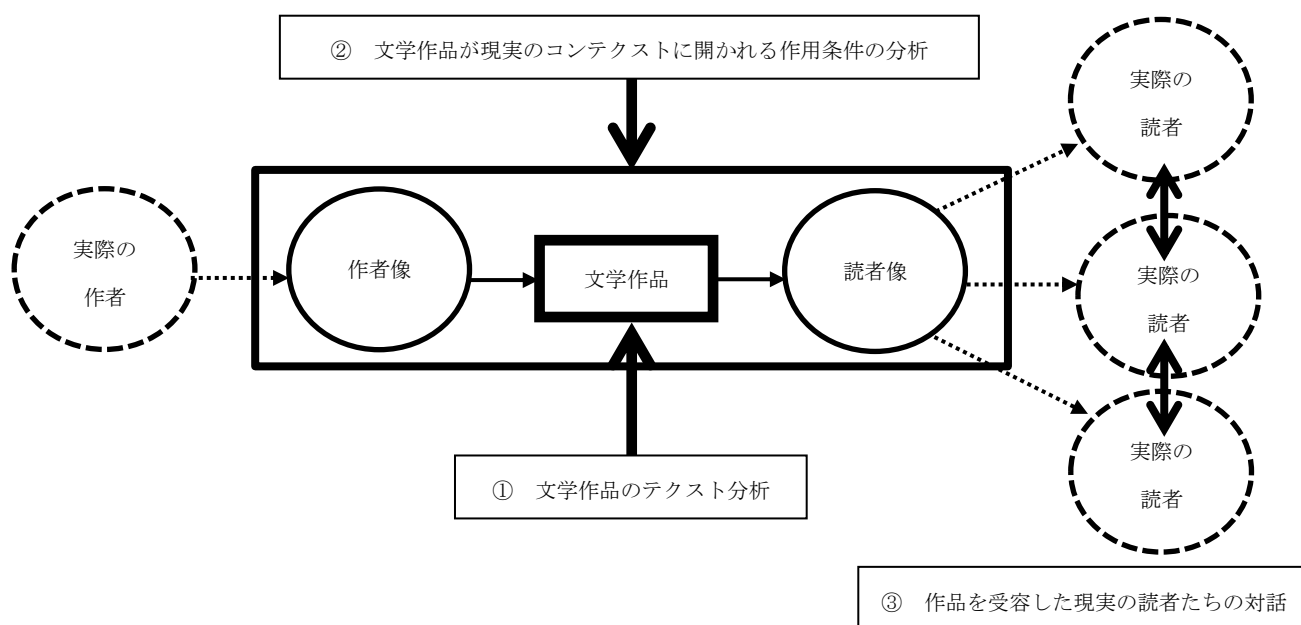


図1 文学作品の創作・受容過程

説明しよう。「文学作品を読んで話し合う」という一連のプロセスを考えた場合、読者は「実際の作者」(real author)と直接接触することは普通しないので、作者の存在が不明瞭であることを点線で示している。「作者像」(implied author)とは、作者の存在が現存する資料(手紙、伝記、証言、映像など)で間接的に確認でき、それを基に特定/推測できる架空の作者のことである。「読者像」(implied reader)もこれと同じで、作者が作品を創作するときに想定する一般的な読者のことである。「実際の読者」(real reader)とは、作品を実際に目にする一人ひとりの読者のことである。現実に存在する読者はすべて異なる反応を示し^{iv}、実態を明らかにすることができないので点線にしており、読者同士が話し合いをすることを矢印(⇔)で示している^v。

学校教育で「読み物」を教えるとき、ほとんどの授業では、①文学作品の講読(テキスト分析)が中心に行われている(太字の矢印)。文章を通読/味読したあとに、構成の把握、指示語の特定、語彙・文構造の把握、登場人物の心情変化、要旨のまとめ、主題の読み取りを行い、解釈の精度を高めてゆくのが一般的だと思われる(「動かない読み」の確立と「読解技術力」の養成)。前節で述べたとおり、指導書でも、①のあとで、③文章を読み手(児童生徒)の問題意識や日常世界に関連づける目的で、意見交換を薦めていた。個々の読みの不完全さを補完し合い、作品理解を深めることを目標としている。

本発表では、①⇒③という流れに対して、②「文学作品が現実世界に拓かれる状況」について話し合う学習を補い、3段階の学習を提唱する(①⇒②⇒③)。その理由は、①と③の出来事をつなげるためには、文学作品(テキスト)とそれを取り巻く世界(コンテキスト)との関係を考察するステップを加えることが望ましいと考えるからだ。②では、創作の背景や作者/読者が置かれている社会歴史的の状況や作者が想定する読者像、どのよう

な社会歴史的コンテキストに「小説」などのジャンルが存在するのか、そこではどのような「語り」が為されて、読者にどのように解釈される可能性が高いのか、そして、読者が作品を読むことでどのような社会的効果が創出されるのか、などについて思考する。この流れ (①⇒②⇒③) に沿って、以下、実践的な指導法を示す。

4. 文学作品のミクロ的なテキスト分析

ここでは、「談話分析」(discourse analysis) について概説した後で、『ばらの谷』を題材に、実際の授業でどのように教えればよいのかを議論する。これまでの読みの指導ではテキスト分析の共通の方法論が、あまり教えられていなかったのではないか^{vi}。そこで、「談話分析」の分析手法を3つ呈示する。一つ目は、(1) **「ダイクシス」(deixis)** に注目することである。ダイクシスとは、具体的なコンテキストが分からなければ、それが何を指しているのか特定できない表現のことで、たとえば、代名詞（とくに、指示代名詞や人称代名詞）、場所や時間を表す副詞（たとえば“here” “now”など）、動詞の時制などがある。ダイクシスは、テキストをコンテキスト（特定の個人、時間、場所）に結びつける働きをしている（Jakobson, 1995b）。では、『ばらの谷』の主人公ドラガンと村人たちの関係性を、ダイクシスに着目して分析してみよう。ドラガンと村人が、お互いを呼び合う箇所を引用する。

ドラガン：「あいつらには、ばらのことなど、何も分かりはしないんだ。このばらがすばらしいだって？あ、ほんとうにもう、うんざりだ。この色ときたら、なんて悪い、人にこびるような色だろう。もったりんとした色こそ、ばらにはふさわしいのに...」

(太字・下線は筆者による) 高山 (2012, p. 44)

村人： 「白い花をさかせるためにばらをつんじまったとは...。やっぱり、名人はやることがちがう。」

(太字・下線は筆者による) 高山 (2012, p. 45)

ドラガンは村人たちのことを「あいつら」という2人称・複数形・下称の指示代名詞で言及指示する。「こいつ／そいつ／あいつ／どいつ」という代名詞は、男性が頻繁に使う「男らしさ」を示す表現である。その後続く「ばらのことなど、何も分かりはしないんだ。」という表現（全否定、断定形）から、<職人のドラガン・対・素人の村人たち>という職業的な社会的範疇に基づく解釈枠組みによって村人たちを排他的に意識化（ステレオタイプ化）している。他方、村人たちは、ドラガンを象徴性が高い「名人」という人間（社会的地位）名詞を使って言及している。社会的地位名詞は固有名詞よりも象徴性／丁寧度が高いので、聞き手に対して「敬意」を示していることが分かる。村人たちにとってドラガンは、近寄ることを憚る程の才能をもつ存在で、自分たちよりも社会的に「優位」であるという意識が共有されている。

2つ目の分析手法は、(2) **「対照ペア」(contrastive pairs)** を発見することである。対照ペ

アとは、反義語（反対語）と言い換えてもよいが、たとえば「おじいさん／おばあさん」「山／川」「芝刈り／洗濯」「人間／動物」「善（人）／悪（人）」「現世／天界」「生／死」などのように二項対立的に措定され、共通項を持つ同類の組み合わせのことである。対立性を鮮明にしたいときに使われ、談話の中でユニット化して反復しやすい特徴がある^{vii}。対照ペアは、児童文学や物語文学に限らず、私たちの日常会話や儀礼でも広く使われる（Fox, 1988）。『ばらの谷』の中でも、設定場所として＜ドラガンの畑／家＞と＜周囲の村／国＞、登場人物として＜ドラガン＞と＜村人たち＞、時間軸として昔の自然が残る＜遠い昔＞と変わりつつある＜現在＞、物質名詞として＜自然のピンクのばら＞と、ドラガンによって＜改良された色のばら＞、これら一連の語彙（名詞句）が明瞭な4組の対照ペアを成している。これらの意味論的な対照ペアに、代わる代わる読者の視点を向けさせ（遠近法）、前景化／背景化を繰り返し、筋が展開してゆく。

【物語で見られる対照ペア】

発話参加者：	村人たち（鑑賞者，素人）	⇔	ドラガン（作り手，職人）
発話行為：	称赞／接近	⇔	無視／拒絶
発話内容：	大衆的／世俗的な感覚	⇔	職業的／専門的な信念
出来事の時：	周囲の村／国	⇔	ドラガンの畑／家
出来事の時：	遠い昔	⇔	現在
物質名詞：	自然のピンクのばら	⇔	改良された色のばら

3つ目は、「詩的言語」(poetic language)である。「日常会話」(everyday speech)はコンテキストに存在するものを言及指示する機能が支配的（ドミナント）で、「詩的言語」はメッセージ自体が反復することによって、コンテキストではなく、テキストに焦点化する（Jakobson, 1995a）。文学で使われる言語は、実践的（言及指示的）に作用する日常言語から異化（非日常化）されており、知覚が困難になることが特徴であるが、「芸術言語」なるものが単独で存在しているわけではないので、両者は連続的である。詩的言語を構成するのは反復の原理によるもので、それによって「文学性」(literariness)が創出する。『ばらの谷』でも多くの反復表現が使用されており、行為／出来事の次元でも反復構造（テキスト化）が見られる。筋の反復構造は、[時を告げる語り]→[村人たちの称赞]→[ドラガンの葛藤]→[新たなバラの再生]→[古いバラの除去]という順序で構成されており、さらに、言語構造の統語論的な相動性も見られる^{viii}。

5. テキストと社会文化的コンテキストとの関係

上で使用したのと同じ分析のキー（ダイクシス，対照ペア，詩的機能）で，②の「作者像」や「読者像」を分析する。作者は、この物語を書くきっかけを次のように述べている。

「89年にベルリンの壁が壊れて以来、音楽CD店では、米国や西欧の音楽だけではなく、壁の向こう側の人びと、つまり、東欧の国々にの音楽も多く見られるようになりました。そのような中で、わたしはブルガリアの音楽と出会い、その美しさに強く魅かれたのです。そして、音楽をとば口としてブルガリアの歴史や民俗にも触れ、この国の中央部に、「ばらの谷」と呼ばれる、世界有数のばらの産地があることを知りました。『ばらの谷』は、この実在の場所が舞台であり、ブルガリアの音楽を繰り返し聴いていたときに、ばらづくりをする男の姿が浮かんで、生み出されたものです。こうしてわたしの前にあらわれた主人公ドラガンは、ばらづくりの名人でありながら、自分のつくるばらの花に満足できず、花の色をつぎつぎと変えてゆきます。不可能の代名詞ともされる「青いばら」にも挑み、見事、実現させますが、その花にも満足しません。その姿は、歴史的に、さまざまな体制のもとで生きてきた東欧の国の人びとの姿でもあります。」

(太字・下線は筆者による) (『新しい国語 六上 教師用指導書』p. 115)

人称／指示代名詞や時／場所を示すダイクシスと対照ペアが見られる箇所を、太字と下線で示した。作者がマクロ社会歴史的なコンテクストに触発されて作品を創作したことが分かる。【米国・西欧⇔ブルガリア・東欧】【わたし⇔ドラガン】という対照ペアが使われており、近代社会とそこに生きる住人である作者が抑圧している感覚、つまり、前近代的な「自然環境」「民俗文化」「伝統職芸」「職人作法」が、その陰画として主人公ドラガンに投影されていることが特定できる。作者を取り巻く社会歴史的コンテクストに目を向けると、作品完成の年(1995年)が、世界史的にはベルリンの壁が崩壊して東西冷戦が終結し、日本でもバブル経済の崩壊を経て平成不況へ突入した時期であることに注意されたい。不安定な時期に、アメリカを頂点とする近代西欧の理性や合理的な意識に懐疑の念が生じ、その反動として、日本から遠く離れたブルガリア(東欧)の伝統、民俗、音楽、人々、自然などにオリエンタリズム的な眼差しが向けられているのである。土着主義、ロマン主義、反都市主義、反近代主義的な志向性が作品創作の動機になっていると思われる^{ix}。

「物語の書き手として、わたしが目ざしたことはこのようなこと(人間は、自分以外のものを変えることに躍起だが、本来は、自分が変わらなければならない)ですが、読み手のみなさんが、わたしと同じ解釈をする必要はないと思っています。物語をどう読み、いかに捉えるかは読み手の自由であり、どのような感想も、読み手にとっての真実です。そこには優劣はなく、ひたすら、共有しあい、深めあうべき大切な事柄であふれています。とくに、子どもたちにとって、他者の感想を聞き、なぜ、その人がそのような感想を聞き、なぜ、その人がそのような感想をもつにいたったのかを知ることは、人間理解を深めるための、このうえない契機になるのではないのでしょうか。物語を読み、語りあうということは、物語を書くこととおなじく、想像的な活動だと思っています。」

(カッコ内の文の補足と太字と下線は、全て筆者による。) (『新しい国語 六上 教師用指導書』p. 115)

対照ペアから、作者が作品に込めた想い(作品の主題)が、【自分⇔他者(自分以外)】

との関係性であることが明瞭に示されている。作者は、対照ペアとダイクシスによって両者【書き手・わたし・大人・作者・自分⇔読み手・みなさん・子どもたち・他者】の相違点を列挙し、平等主義的な価値観で読み手の側に接近している。後半部分では、物語を「書くこと」と「読むこと／語りあうこと」は、同じく想像的な活動だ、とも述べている。このように、児童文学というジャンルに見られる典型的な特徴は、作者（大人）が子どもの目線に合わせて、読者（子ども）の側に歩み寄ることである。児童文学は「子どもが書く」物語ではなく、「子どもが読む」ものであって、大人と子どもの間には、明確な線引き（差異）があるはずなのだが、（意図的かどうかは別にして、）作者の「語り」は、その境界線を不可視化している。ここにこそ、作者と読者の非対称性が見て取れるのである。

児童文学での「語り」を理解した後で、ジャンルの特徴を捉える対話学習にも発展させられる^x。昔話、民話、おとぎ話などの「児童文学」は、大人である作者が、近代科学によって社会から切り離された中世の神秘的／空想的な世界観を、詩的想像力をかき立てる言葉で蘇らせて、子どもたちに教訓や規範を伝える特徴がある。

そして最後に、「読者像」を把握する対話も有効である。作者の言葉から、【わたし⇔ドラガン】【西欧⇔東欧】【自分⇔自分以外（他者）】という対照ペアの図式が、そのまま【わたし・大人・作者⇔みなさん・子どもたち・読者】の関係に置き換えられ、等価な関係として語られている。したがって、作者が想定した読者像とは、作品を読むことで、近現代社会に生きる人々が忘れがちな価値観である、お互いの差異や多様性を尊重して、他者理解＝人間理解を深めることができるような人間になること、と解釈できる。

6. 今・ここのコミュニケーション出来事として為される対話的实践

以上の学習を経たうえで、③の段階へ移行する。もちろん前節で述べたように、読者が自由な感想を述べたり、「物語が自分に強く語りかけてきたこと」をまとめたりする活動も可能である。しかし、その前に、対話が行われるコンテキストを考える必要がある。話し合いを行う場／状況、参加者たちの属性／関係がどのようなものか、その場ではどのような「語り」が適切と見なされるのか、そもそもなぜ、この作品が教科書に載っているのか、教師と学習者という社会的関係の中で、それはどのように解釈されることを期待されているのか、それによって今・ここの場がどのように変容するのか、などについて考えを巡らすことは、対話の内容を深め、今・ここで行われるコミュニケーションを理解することにつながる。学校教育では、授業を含む生活面で規範主義、規律訓練主義が強く、標準化／標準語化がされやすい。「国語」や「英語」の読み物は、事前に出版社や執筆者、および、教育政策機関によって、何らかの目的で制作／選択されている。授業にも、そのような前提（規範意識）が存在することを忘れてはならない。教育の「立ち位置」(positionality)に無批判、無自覚でいると、結局のところ、「教師の語り」(teacher talk)が読み手に押し付けられて「お説教」となり、参加者の多様な気づきや問いが覆い隠されてしまう^{xi}。

本論が提唱する「対話的实践」とは、テキストに絶対的な解釈や確定的な意味を与える

「正解到達型」の学習ではなく、相互作用による探究のプロセスを重視する「問題解決型」である。参加者たちが課題解決や状況分析のために協働で思考し、より良い現実を構築しようとする営為である。換言すれば、テキストの意味を、テキスト内部で完結させるのではなく、実際のコンテクストに存在する人々による意味の交渉や、社会文化的な文脈と関連づけて現実を認識する立場である。対話的学習では、「答え」が予め決定されているのではなく、対話の参加者たちで創り出すことが肝要である。これは、テキストそのものを学習の対象とする狭義の「言語学習」の枠を超え、相互行為やコンテクストにまで意識を向けるため、真にコミュニケーション的な言語学習となるだろう。そしてそれは、私たち自身の認識やコミュニケーションの在り方までをも変容させる社会的実践となり得るだろう。

7. 発表当日における参加者との対話や議論の内容、そこで得られた知見

発表後の参加者たちからのコメントは、概ね、「肯定的」だった。実際に議論を交わした参加者たちが、国語教育、英語教育、日本語教育など、多様なバックグラウンドを持っているにもかかわらず、文学教育をコミュニケーション教育へと転回するための手法を呈示した試みは、分野を問わず、関心を集めることが分かった。当然、その理由は、本学会が言語や文化の教育に纏わる問題系に対して、分野横断的／超領域的なアプローチで接近し、学会員同士の相互交流／相互作用によって本質を掘り下げようとする志向性に根差すものだと思う。その意味において、今回の発表内容である「対話的实践」を、私自身が学会発表によって体現したと言えるかもしれない。

参加者のコメントで興味深いものがあった。文学に限らず、学校での言語教育では、正解を一つに限定するようなタイプの授業が広く行われているような気がするが、その理由は、定期試験や入学試験などで正解を一つに絞らなければいけないからではないか、というものだ。コンテクストや相互交流的な対話を重視する、新しい時代に向けた言語教育をどのような方向で進めるのかを真剣に議論するとき、当然のことだが、学校教育が置かれているマクロ社会的なコンテクスト（学校文化）も考慮しなければならない。学校がテストで再生産と選抜機能を果たしているとすれば、その実情を踏まえつつ、言語教育の内容にどれほど多様性を担保できるのか、教育にできないこと（限界性）も見極めながら構想する必要があることを再認識した。

他にも、文学教育は作品鑑賞によって、学習者の内面の変革を迫っている、というものもあった。たしかに、学校教育として言語教育が行われている以上、文学教育の目的の一つに、人間形成があることは事実だが、人間の内面的な変革を権力によって正当化し、他者に強要しようとした瞬間に、文学教育は「非道徳な道徳教育」へと転化し、文学の鑑賞は他者を従属させる「干渉」になってしまう。今後は、本稿で示した対話的なアプローチが、上記のような前提に対して、どれほど現実を変えるだけの力を持ち得るのか／持ち得ないのかを慎重に判断する必要がある。

8. 今後の課題

本論で述べた指導法の原型は、私が昨年度担当した高校3年生で実践した英語の授業と同じものである。そこでは、映画を観た後で、場面ごとの談話分析を詳細に行い、映画を製作した監督、脚本家、俳優たちの登場人物や演技に対する解釈を理解し、映画が公開された時期に新聞に掲載されたレビューを読み、映画のジャンルや「語り」について話し合った後で、生徒一人ひとりに「批評文」(review)を書いてもらった。生徒たちの文章は、単なる「感想文」のレベルを超えたものとなり、思考力、判断力、表現力などの点で、どれも個性的で面白い力作に仕上がった。この経験を基に、小学校の教材でも実践できることを示そうとしたのが今回の発表である。

今後の課題としては、今回のような指導法が、実際の教室で行われたときにどのような効果をもたらされるのかを、実践と経験的な調査によって明らかにすることである。そのためには、「学会誌」という公共の媒体をとおして、本稿の手法が広く共有され、それに対する批判的な検討が行われ、建設的な議論が展開されることを望んでいる。国語、英語、日本語などに関わらず、言語教育の各々の場で実践的な経験が蓄積され、その経験が抽象化されることによって異なる領域間に共通の基盤が形成されるならば、より新しい未来を築ける「対話」が生み出されるであろう。

注

-
- i 本稿が依拠する学問分野(言語学、コミュニケーション論、文学理論など)の詳しい解説については、綾部(2015)を参照されたい。
- ii 日本や東アジアの国々では、欧米での言語教育と異なり、“authentic material”(本物の教材)というとき、狭義に解釈して「文学教材」(literary text)を排除する傾向が強く見られる(高橋, 2015)。
- iii 詳細については、記号論系言語人類学のコミュニケーション・モデルに関する論考を参照されたい(cf. 綾部, 2009)。
- iv 周知のとおり、たとえ同じ読者であっても、読む時間や場所が異なれば、当然、反応も多様なものとなる。例を挙げれば、作品を学校で初めて読んだときと、1年後に自分の家で2回目に読んだときでは、作品に対する感想は大きく異なるだろう。コンテキストによって、読者はさまざまな解釈を示す。
- v 本図は、Chatman(1978, p. 151)の図を基にして、筆者が修正を加えて作成した。
- vi 言語教育で共通の分析ツールが欠如していることが、国語と英語で系統性が生まれにくい一因といえるかもしれない。周辺科学の知見も応用する必要がある。
- vii あるユニットが反復し、メッセージが構造化されるプロセスのことを「テキスト化」(textualization)と呼び、作られたテキストがコンテキストの背景となることを「コンテキスト化」(contextualization)という。
- viii 実際の物語では、規則的な出来事のユニット[導入→称賛→葛藤→再生/復活→除去/異変]の連鎖が3回反復することで、読者に一定の筋の形態を**保有**(記憶)させ、その規則性が崩れて予想外の展開が訪れるかもしれないことを**期待**(予測)させる効果をもたせている(Iser, 1978)。そして読者は、4回目にドラガンが倒れてしまうという想定外の事態(ハプニング)に直面する[導入→称賛→葛藤→~~〇~~→異変]。このように、通常と異なる仕掛けを施す技法を「**異化**」(defamiliarization)作用とよぶ。

-
- ix 「西洋」や「日本」における自然と文化，進化論と浪漫主義，近代主義とポスト・モダニズムなどの思想や社会歴史的な文脈との関係については，小山（2008）を参照されたい。
- x 児童文学は，西洋で近代以降に成立した領域で，現代ではアニメーションやファンタジーとも絡み合い，ハリー・ポッターや宮崎駿監督作品に見られるように，子どもに加えて大人をも取り込み，世界的なブームを巻き起こしている（大澤，2014）。
- xi 佐野（2013）は，国語教師の個人的な作品解釈の規範意識が，作品自体のメッセージ自体を歪めてしまい，それをそのまま教室で再現することの危険性を指摘している。

文献

- 綾部保志（編）綾部保志，小山亘，榎本剛士（著）（2009）.『言語人類学から見た英語教育』ひつじ書房.
- 綾部保志（2015）.「文学教育における詩的言語と読書行為—『ばらの谷』の談話分析から見る文学性—」『研究報告 No. 83 自律した学習者を育てる英語教育の探究—小中高大を接続することばの教育として—』82-110. 中央教育研究所.
- 大澤千恵子（2014）.『見えない世界の物語—超越性とファンタジー』講談社.
- 小山亘（2008）.『記号の系譜—社会記号論系言語人類学の射程』三元社.
- 佐野幹（2014）.『「山月記」はなぜ国民教材となったのか』大修館書店.
- 高橋和子（2015）.『日本の英語教育における文学教材の可能性』ひつじ書房.
- 高山貴久子（2012）.「ばらの谷」『新しい国語 六上』（42-50頁）. 東京書籍.
- 東京書籍（2012）.『新しい国語 六上 教師用指導書』
- 文部科学省（2013）.「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/25/12/1342458.htm
- Chatman, S. (1978). *Story and discourse: Narrative structure in fiction and film*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Fox, J. J. (ed.). (1988). *To Speak in Pairs: Essays on the Ritual Languages of Eastern Indonesia*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Iser, W. (1978). *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Jakobson, R. (1995a). The speech event and the functions of language. In L. R. Waugh, & M. Monville-Burtston (Eds.), *On language* (pp. 69-79). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Jakobson, R. (1995b). Shifters and verbal categories. In L. R. Waugh, & M. Monville-Burtston (Eds.), *On language* (pp. 386-392). Cambridge, MA: Harvard University Press.

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）

要旨

大学を卒業し、日本に関連する企業に就職しようとする外国人留学生には、高度な日本語能力のほかに異文化活用力が求められている。そのような背景で、学部留学生に対することばと文化の教育をどのように考えたらいだろうか。本稿では、「日本事情」科目に焦点を当て、学部留学生が自立して能動的に学ぶ学習形態に転換させていく必要について提起する。また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。

【キーワード】: 学部留学生, 異文化活用力, 日本事情, 能動的学習, ディベート

1. 研究の背景（問題の所在）

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）。

一方で、日本の教育現場、職場、地域コミュニティなどの社会のさまざまな場面では、「教える」「伝える」から「理解し合う」「共存する」という考え方に転換することが求められるようになってきている。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、学部所属外国人留学生（以下、学部留学生）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学部留学生の特別措置科目として、日本についての基礎的知識を通じて日本を理解することを目的として設置されているが、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、科学技術などとなっており、科目として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実情に合わせて試行錯誤で授業が進められてきた。「日本事情」科目の実態については長谷川（1994）の大規模な調査があるが、塩谷、小野塚（2013）が行った近年の調査によると、「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。このことはつまり、学部留学生への日本理解につながる教育とはどうあるべきかということについての議論が十分にされていないということを示唆している。

そこで本稿は、筆者らが実施したディベート形式の「日本事情」科目を報告し、そこから学部留学生がことばと文化を学ぶことを目的とした「日本事情」はどうあるべきかという議論に対するひとつの提案を示したい。

2. ことばと文化を学ぶ場としての「日本事情」の位置づけ

前節で述べた背景をふまえ、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、「日本事情」科目を考えるときは「何を教えるか」「どう教えるか」というコンテンツに関わる議論ではなく、学部留学生（＝学習者）が自立した学び手となり、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」という立場をとるのではなく、学習者が能動的に学ぶ「場」を提供すべきではないかと考えた。

塩谷ほか（2013）は、「大学教育における『日本事情』に必要なのは、自ら問題意識を持って主体的に日本の事象に対峙し、個々の事象について深く『考える』こと」であると述べている。そして、個別の文化体験と個別の思考を授業の場で互いに表出し、学習者間で共有して一人ひとりの学習者の思考をさらに深めるためには、個々の学習者の論理的思考および学習者間のインタラクティブな交流を積極的に引き起こす環境を整えることが重要である、と提言している。

そこでこの考えに基づき、筆者らが担当する「日本事情」科目において、学習者の論理的思考の育成とインタラクティブな活動を目指し、ディベートを用いた「日本事情」を実践した。

3. 授業実践—ディベートの試み—

本実践は、2009～2011年、2013～2014年の計5年間、後期の半期科目として行った。

学期中に授業は15回行われ、成績評価がなされる。当該の「日本事情」のクラスは、日本語教育を専門とする2名の教員が共同で担当した。学習者数は年度により異なるが、25名から98名の間で推移した。学習者の国籍は通常9割以上が中国であり、その他に韓国、ベトナム、ミャンマー、台湾、イラン、モンゴルなどの受講者も在籍している。日本人は含まれない。ディベートの実施にあたっては、全学習者をランダムに5～6名に分けてグループを構成した。

3-1. 授業の構成と概要

1学期15回の授業で構成されている。授業の構成は年によって多少異なるが、2014年度の実践は表1の通りである。

表1 授業の構成と概要（2014年度の例）

第1回	ディベートとは 成績評価の方法
第2回	ディベート体験
第3回	よりよいディベートの方法について テーマ1「日本の教育」導入
第4回	グループ準備
第5回	テーマ1 ディベート①
第6回	テーマ1 振り返り、グループ準備
第7回	テーマ1 ディベート②

第8回	テーマ1 フィードバック, 意見文
第9回	ビデオ教材の視聴 テーマ2「日本の住宅」導入
第10回	グループ準備
第11回	テーマ2 ディベート①
第12回	テーマ2 振り返り, グループ準備
第13回	テーマ2 ディベート②
第14回	テーマ2 フィードバック, 意見文
第15回	振り返りとまとめ

塩谷, 小野塚, 2015 より引用

3-2. 本実践におけるディベートの形式

ディベートの形式には種々あるが, 本研究のディベートは図1のフローチャートにあるような流れで進めた。2つのグループが, ある一つのテーマについて相対する立場をとり, 立論, 質疑, 応答, 反論, 最終弁論の5つのディベート構成要素をフローチャートに沿った形で順序だてて交替で陳述する形式で行った。

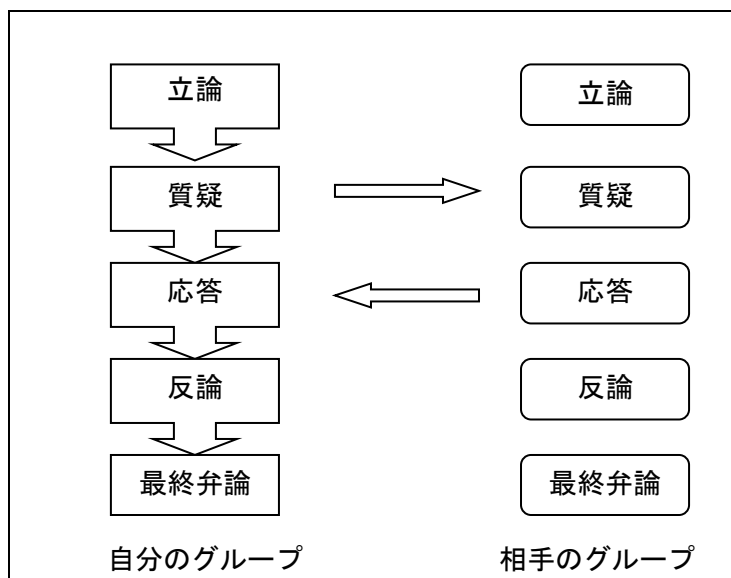


図1 ディベートの形式
(塩谷・小野塚, 2012 より引用)

3-3. 授業アンケートに見る実践の結果

最後の授業で実施した授業アンケートの結果から, 学習者は本実践について, 次のような考えを持っていることがわかった (2009-2011 年度および 2013 年度の結果の合計から集計, コメント例は原文ママ)。

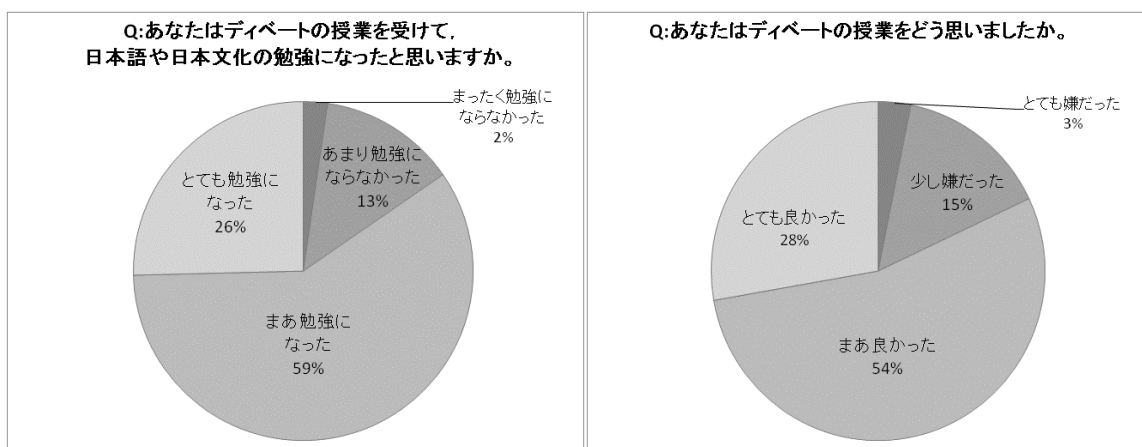


図2 項目 III (N=260)

図3 項目 I (N=317)

(1) 文化の学習について

図2を見ると、学習者は概ね、本実践で行ったディベートが日本語・日本文化の勉強になったと感じていることがわかる。具体的なコメントとしては、「日本語と日本文化両方も勉強できる」「日本の事情や習慣などすこしわかりました」といった好意的な意見が多かったが、一方で「日本文化と関係ない」「自分と思った授業が違う」という意見も少数見られた。

(2) ディベートの形式について

図3を見ると、ディベートを取り入れた「日本事情」の評価として、学習者は概ね肯定的にとらえていることがわかる。具体的なコメントとしては、「普通の日本語の授業はただ書く問題だけ、ひとりでもできる。ディベートを通じて、日本語の会話やチームワークなども大切だとかんがえるようになってきた」「ディベートを通じて自分が自信を与えられる」「今勇気があった」といった好意的な意見が多かったが、「ディベートより先生から日本の事情を教えてもらいたい」というように、依然として講義形式の授業を望む声も少数ではあるが見られた。

4. 考察

本実践の学習者のアンケート結果から、ディベート形式の「日本事情」はことばと文化を学ぶ一つの有効な手段となりうることが示唆された。ひとつのモデルケースとして、本実践が一定の成果を収めたと言えるのではないだろうか。

学部留学生が日本の大学で学ぶということは、日々日本文化に身をおいているという点からすると、すべてが日本文化の理解につながるという考え方もある。しかし、日本文化の理解からさらに進んだ異文化活用力を大学の4年間で培おうとするならば、異文化の場を漫然と学習者に提供するだけで自然発生的な学習の成果を待つのでは十分とは言えず、教師側から一定の有効な働きかけが必要であると考えられる。本研究が提案するように、「日本事情」科目はその働きかけの役割を担う授業として機能し得るのではないだろうか。さら

に、現状では「学部留学生の日本文化理解」に偏っているといわざると得ないが、この活動に日本人学生が参加すれば、外国人学生、日本人学生の双方の異文化活用力の養成が進むはずである。学習者の「中国人の履修科目ではなくて日本人も参加できると思います。日本人は（中略）グループの中であれば助かりました」という指摘がある通り、今後は日本人学生も含めたグローバルな視点に立つ異文化活用力養成が具体的かつ活発に試みられることが期待される。

5. 研究集会当日における参加者との対話や議論の内容、そこから得られた知見

- (1) 日本語教師養成講座において「日本事情」科目の内容や教え方をどのように説明すべきか迷っている。日本文化を教えるということが、いわゆる歴史・政治・経済の解説や茶道・花道・歌舞伎・相撲の紹介・体験に終始して良いのか。

本稿でも述べた通り、「日本事情」という科目の目的や内容、教え方について明確な共通認識を得ずして今まで来ていることから発せられた当然の疑問であると考え。歴史・政治・経済や歌舞伎・相撲の紹介をするだけの授業は、教える側からの知識の切り売りであり、一方的な講義形式になりがちなのではないだろうか。筆者らは、大学教育が求めるものは、それだけでは十分ではないと考えて、「日本事情」科目では、自立した学び手として日本文化について考える場を学習者に提供する場であるべきだという提言をしてきた。本稿では具体的に検討してこなかったが、日本語教師養成の段階から、教える側が学習者にどのようにことばと文化を学ぶ環境を提供するべきかを議論することは、今後の日本語教育でも非常に重要な点であると考え。

- (2) 日本事情でなぜディベートという活動を選んだのか。

当初は、70～100名程度という多人数のクラスにも対応できかつ学習者が自ら「考える」活動を取り入れた能動的学習形式を求めて始めたのがディベートである。現在は、クラスサイズに関わらず採用できる授業形態であると考えている。確かにディベートという方法に慣れていない学習者や苦手意識を持つ学習者もいるが、大学教育に必要な論理性を養い、協働学習やインタラクティブなやり取りなどが効果的に実施できる学習形態としては最適であると考えてディベートを採用した。1つのテーマを「賛成・反対」といった2つの対立する立場で議論するディベートは、準備の段階では賛成・反対両方の側面から物事を考えながら論理を構築していく必要があり、思考を深めることに役立つ。また、プロジェクトワークなどの活動よりもディベートでは論理性が注目され評価の対象にもなることから、大学で学ぶ学習者がディベートという活動から得るものは大きいと考える。

- (3) 学習者に日本文化に対する「問題意識」をどうやって持たせるのか。

大学教育というプラットフォームでは、「問題意識」を持つこと自体が重要であり、それは自立的学習の前提にもなると考える。学習者が自然に「なぜ日本ではそうなっているのだろう」「不思議だな」などと思うテーマを教師側から投げかけることができれば「問題意識」

は自ずと生まれると考える。そして学習者が、自発的に答えを求めて調査し、議論し、考えることが望ましい。たとえば本実践では、「男は仕事、女は家庭という考えに賛成か反対か」というディベートテーマを提示すると、学習者の疑問はまず日本の女性の労働状況から始まり、育児と仕事の両立の問題、男性の家庭や仕事に対する意識の問題、教育費と家庭の経済問題、「家族」に対する考え方など、発展的に問題意識は広がっていった。このように学習者の興味や立場に沿って、自然に問題意識を持てるようなディベートのテーマを選定することが非常に重要である。

(4) 学習者は異文化としての日本文化に接して無意識のうちに気がついていることがあるはずだが、このような授業を通して、それを言葉にして発表することは重要だと思う。

学習者は日本文化に触れて母文化との違いや類似性に気が付くであろうが、それだけでは思考を深める活動に発展させていくことは難しい。漠然と感じていることを意識化しことばにして表出し、他と共有し議論することで思考は深まるのではないだろうか。そのためにも、気づいたことを論理的に他に説明できるような能力が必要であるし、他の考えを理解し評価できる能力も必要である。ディベート活動を通してそのような能力が培われることを期待してこの実践を発展させていきたい。

6. 今後の課題

本稿で報告した、学習者が自立して能動的にことばと文化を学ぶ学習を目的としたディベート形式の「日本事情」科目について、未だ十分な成果を得られたとは言い難い。今後は、ディベート形式でことばと文化を学ぶ手法の研究および実践を重ね、その利点と問題点を洗い出していきたい。

学部留学生が異文化である日本文化・社会と積極的に関わり、自らの持つ母文化や個性を生かせるように促していくことが、学部留学生教育の役割のひとつであるという基本的理念に基づき、今後も取り組んでいきたい。

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』1月号63(746), 日本貿易振興機構, 4-9.
- 塩谷由美子, 小野塚若菜(2012). 能動的学習の促進を目指す外国人留学生の「日本事情」科目—多人数クラスにおけるディベートの導入とその検証—『富士論叢』57(1), 29-40.
- 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』58(1), 93-103.
- 塩谷由美子・小野塚若菜(2015). 大学教育における『日本事情』科目の位置づけに関する一考察—ディベートを用いた論理的思考育成の試み—『日本語教育方法研究会誌』22(1), 2-3. <http://ci.nii.ac.jp/naid/110009919138>

長谷川恒雄 (1994). 『外国人留学生のための『日本事情』教育のあり方についての基礎的調査・研究－「日本事情」教育の現状と課題－』「日本事情」研究会編 1992-3 年度文部省科学研究補助金 (04301098) 研究成果報告書.

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)

要旨

これまで Communities of Practice (Wenger, McDermott, & Snyder, 2002, 以下 CoP)の理論的枠組みは言語学習を含めた様々な教室での学習の分析に使われてきた。しかし、依然として教室が CoP として機能するかどうか十分に調査されたとは言い難い。そこで本研究は日研究対象の日本語教室がどのように CoP として機能するようになるかを調査する。本稿は先行研究と学会での議論をもとに、教室が CoP として機能するかどうか、どのような点が十分に調査されていないかに焦点を当て、考察する。

【キーワード】 実践コミュニティ, 日本語教室, 日本語学習, つながり, 社会文化アプローチ

1. はじめに

言語習得の研究分野では、Vygotsky (1978) が Sociality of Learning の考え方を提唱してから、言語学習を学習者の個人的な営みと見なすだけではなく、学習者に関わる他者や記号、道具なども含む包括的な営みとしても捉えるようになった。この言語学習を包括的に捉え、理解しようとする考え方は社会文化アプローチと呼ばれている。そのように言語学習の分析対象が変化する中で、言語学習の目的は個人が文法的知識の暗記をすることだけでなく、学習者自身が目標言語を使いながらどのように社会文化的文脈に関わっていけるようになるのかという所まで焦点を広げてきた。日本語教育の分野でも「ソーシャルネットワーキングアプローチ」(當作, 2013) や「社会参加を目指す日本語教育」(佐藤, 熊谷, 2011) といった学習者が人々や社会と関わることを目標とする考え方が提唱されている。このような考え方は社会文化アプローチの影響を少なからず受けていると考えられる。

本研究が対象とするオーストラリアのある大学では、人と人や学習者の文化、社会と日本文化、社会との「つながり」をテーマとした日本語のプログラム及び、教室のデザインがされている。例えば、上級クラスの学生が初級や中級クラスの日本語の授業にサポーターとして参加をしたり、日本からの交換留学生や、日本語学科に所属する大学院生も日本語プログラム内の授業に参加したりし、境界線を超えて人がつながりを作り、各教室内でも人がつながりを作っている。そのつながりをテーマとした学習環境のデザインは社会文化アプローチの一つである Communities of Practice (以下、CoP) (Wenger, McDermott, & Snyder, 2002) の概念に基づいている (Thomson & Mori, 2014)。

CoP 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の集団」と定義されている(Wenger et al. 2002, p. 4)。また、CoP は社会文化アプローチが実践される場である (Wenger, 1998)。日本語プログラムや教室を CoP としてデザインすることで、個人的な営みとしての学習を行う教室では少なかった、他者や道具を媒介した多様な相互交流を通じた学びが生まれることが報告されている (Thomson & Mori, 2014)。その相互交流を通してメンバーはつながりを作り、そのつな

がりを生かして日本語を学ぶ機会を増やすことができる。

しかし、これまでの CoP と教室での言語学習に関わる研究から、すべての教室が CoP として機能する訳ではないと言われている(Haneda, 2006)。まだ、どのような教室が CoP としての機能を持つようになるのかがはっきりとわかっていない。また、CoP として機能している教室に参加することが第二言語学習にどのように影響を与えるのかも十分に明らかになったとは言い難い(Haneda, 1997; 2006)。そこで、本研究は1) 教室が CoP として機能するようになるには何が必要であり、どのように教室が CoP として機能するようになるのか理解する、2) CoP として機能する教室は教室での日本語学習のあり方にどのような影響を与えるのか理解することを目的とした。本稿では、本研究に関連する先行研究及び、本研究の目的をまとめる。さらに、学会発表時の議論がもととなった今後の研究課題も報告する。

2. 問題の所在

ここでは、まず、簡潔に CoP の説明を行い、次に、先行研究の検討を通し、問題の所在として、教室が CoP として機能するかどうか依然として明らかになっていないという点を指摘する。

CoP の定義は第一節で示したが、さらに、ある地域のコミュニティや学習者のコミュニティ、会社のコミュニティといった人々の集団が CoP であるためには以下の三つの要素を有している必要があるとされている(Wenger, 1998; Wenger et al., 2002)。

一つ目の要素は「領域」と呼ばれるメンバーが共有する目的や価値観である。例えば、看護師で構成される CoP が患者の治療に関する知識や技術を深め合っていくことを目的とするなら、そこに領域があると言える。二つ目の要素である「コミュニティ」はメンバーが定期的に相互交流を行う場である。ある社員が構成する CoP では会議室での定期的なミーティングという場がコミュニティにあたる。最後の要素は「実践」と呼ばれる CoP のメンバーが知識や技能を深め合うために行う活動のことである。実践を通し、メンバーは知識や技能をどのように使うか学び、それらを使うためにさらに学ぶというサイクルを繰り返す。実践はその CoP のあり方に合わせ、各 CoP 特有のものが作り上げられると言われている(Wenger et al., 2002)。そして、CoP での学習で最も重要とされるのが、メンバーの CoP への参加である(Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998)。

CoP の理論においては、実践に参加をすることが学習として見なされており、その参加としての学びは正統的周辺参加論(Legitimate Peripheral Participation 以下、LPP)としてモデル化されている(Lave & Wenger, 1991)。LPP とは、最初は CoP に周辺的に参加する新参者が徐々に参加の度合いを高め十全的参加者となる過程を学習と捉える理論である。CoP のメンバーは新参者から十全的参加者になる過程で、自身の役割を変え、他のメンバーとの関係を絶えず再構築する。その過程で、その CoP の領域に関する知識や技能を深めていき、その CoP に対してより貢献度の高い参加者となっていく。また、しばしば、CoP には新参者にとって十全的参加者としてのモデルとなる熟練者という存在が想定される。新参者は目標となる熟練者と共に学び、適切な手助けを得ながら十全的参加者へと参加の形を変えていくのである。

これまで、教室を CoP と想定し、CoP への参加という LPP の観点をを用い、学習の分析をした研究が行われてきた。それらの研究は特に学習者個人の参加としての学習を描き出し、

分析することを主な目的としてきた。(例：柳町, 2006; Toohey, 1998; Ohta, 1999; Morita, 2004; Hellermann, 2006; Boylan, 2010)。例えば、初級フランス語を教室で学ぶ学習者は他の学習者との交流を繰り返しながら、徐々に各学習者の強みを理解し、必要に応じてサポートを得られる独自のネットワークを形成した(柳町, 2006)。学習者はこのネットワークを使い、会話の練習や、文法の確認、発音の練習といった、多様な言語学習の機会に頻繁に参加できるようになったことがわかった。すでに指摘した通り、こういった教室での参加としての学習が言語学習自体にどのような影響を与えるのかということは十分に調査されたとは言いがたい(Haneda, 2006)。しかし、このような研究結果は学習者が教室において、人と人とのつながりをつくることで、多様な学習機会への参加を増やすことを示している。そして、教室内で学習者同士の相互交流を制限しないことや、各学習者がお互いの特徴を理解することの重要性も明らかになってきている(Toohey, 1998; 柳町, 2006)。つまり、言語学習の目的を社会参加やソーシャルネットワーキング、人と人とのつながりを作ること、のように設定することで、学習者がより多様な学習機会へと参加することの重要性を強調できるのである。

しかし、第一節で述べたように、教室を CoP と想定した研究が増えるにつれ、教室が CoP として実際に機能するのか明らかになっていないことが指摘されるようになった(Haneda, 2006; Boylan, 2010)。Handa(2006)は第二言語学習や、それに関わる分野の研究は教室を含む様々なコミュニティを CoP として扱ってきたが、それらのコミュニティは CoP に備わっているとされる要素をすべて持っている訳ではなかったと指摘する。また、これまでの研究は、社会文化的な要素が学習者の参加としての学習にどのような影響を与えたかを理解することに焦点を当ててきた。しかし、それらの結果をもとにした、学習者の参加を支援する学習環境デザインの研究は、教室という設定では十分に行われていないとも主張する。つまり、どのように教室が CoP として機能するか、そして機能するとしたらなぜなのかということは十分に理解されていない。さらに、教室が CoP として機能する場合にどのような社会文化アプローチを生かした言語学習が起こるのか、その学びを教室はどのように支援することができるのかということも十分にわかっていないと言える。

3. 問題に関わる考察

ここでは、前節で指摘した、言語学習の教室を CoP として想定して扱うことは問題であるという点を踏まえ、なぜ十分な検証をしないまま教室を CoP として想定することが問題となっているのかを考える。特に、教室のあり方と CoP が想定するコミュニティの概念が相容れない部分に着目し、考察を行っていく。

まず、重要なのは CoP の理論形成の出発点が、伝統的な学校教育システムこそ最良の学びを提供する場である、という考え方を問い直すことから始まっている点である。学校教育制度は知識を社会的な文脈から切り離し、その知識を学習者の頭の中に取り込む場として教室を作り上げた。さらに教室自体も社会的な文脈から切り離し、その中で学習に従事する学習者も社会的な文脈から切り離した。学習者を社会的な文脈から切り離すことで、学習者同士が作り出す相互行為といった社会的文脈への参加を制限したということである。このように社会や他者から切り離された環境では、学習機会に参加するという観点から学習を分析するのはしばしば困難である(Lave & Wenger, 1991)。このような学校教育の実践の場である教室とは対極的な学びの場として CoP が提唱された。

以上の点を認め、Haneda (1997; 2006)は CoP の概念を第二言語学習を行う教室に適用する際には、その概念の修正や捉え直しを必要に応じてすべきだと主張している。例えば、Lave & Wenger (1991)が CoP 及び LPP の理論的枠組みを提唱する際に用いた仕立て屋や助産師の例では、新参加者が参加の度合いを高めていく際に経験すると予想される問題点に関する言及がほとんどない。そのため、新参加者から十全的参加者へという道筋が単純化されすぎており、すべての新参加者が十全的参加者になるという印象を与える。しかし、教室に限らず、CoP では、全ての学習者が十全的な参加者となる訳ではない。例えば、教室では、学習者は終始周辺の参加に留まったり、いったん十全的な参加に進みだしても途中で参加を消極的にしたり、また、十全的な参加者が周辺の参加へと追いやられてしまうこともある(Toohey, 1998; Morita, 2004)。つまり、たとえ教室が CoP として機能することになったとしても、新参加者から十全的参加者へというような CoP が想定する画一的なプロセスばかりが見られる訳ではないということが予想される。

また、CoP は新参加者を静的かつ均質な存在として捉えてしまっているということが指摘されている(Haneda, 2006)。なぜなら、仕立て屋や助産師の CoP では大勢の新参加者が一度に参加を始めるという状況を前提としておらず、新参加者の多様性に着目していなかったからだと考えられる。しかし、教室に参加する学習者の場合は全員が同時に新参加者なのである。そのような教室の新参加者は非常に多様な存在であることが指摘されている(Morita, 2004)。Haneda は教室が「多様な入り口(diverse entry points) (2006, p. 811)を持っているとし、教室に参加する学習者を画一的な新参加者という枠組みで捉えることに対し、疑問を投げかけている。つまり、教室に参加を始める学習者はすべて同じ出発点から参加を始める訳ではないのであろう。この指摘は、CoP における各学習者の新参加者としての姿をできるだけ詳細に描き出し、考察をさらに深める必要があることを示唆している。

さらに、Haneda (2006)は Lave & Wenger (1991)が伝統的な学校教育でとられてきた教授方法や学習方法の利点や必然性を見落としているのではないかと指摘する。例えば、物理の授業を行う教室では、物理学者や物理を扱う専門家が従事するような実践に学習者が参加しながら、物理に関する知識や技能を学ぶことは難しい。ここでは、学校教育で重要とされてきた、教師からの明示的な知識の伝達という行為は、実践に参加する前段階として避けられないと思われる。つまり、物理の授業の場合においては、学習者が実践に主体的に参加せずに、教師からの情報を受け取るプロセスも必要なのである。言語学習の教室では、初級の学習者でも実践に参加することが可能であると言われているが(大原, トムソン, 2014)、言語の教室内でも明示的な指示や説明が時には学習者の学びに効果的な場面もあるのではないだろうか。学習者が主体的に実践への参加を通して学習を進めるのが CoP の基本的な考え方としても、教室では、教師、もしくはそれに準ずる役割の者が何らかの指示や説明を行うことも参加に影響を与える一つの要素なのである(Ohta, 1999)。しかし、教師が学習者に指示や説明を行うのみの教師中心の教室は CoP になり得ないことが指摘されていることにも注意が必要である(Boylan, 2010)。CoP として機能する教室では、明示的な説明や指示がどのように学習者の実践への参加を支援するののかも注意深く分析する必要がある。

ここまで、なぜ十分な検証をしないまま言語学習の教室を CoP として想定することが問題となっているのかを、先行研究にあげられた点を中心に考察した。以上から、教室の実際と CoP が理論上想定するコミュニティの間にはいくつかの差異があることがわかった。また、

教室が CoP として機能するかどうかということをはっきりさせるためには、教室が CoP の必要とする要素をすべて有しているかどうかを分析するだけでは十分ではないこともわかった。つまり、教師からの明示的な指示といった教室特有の要素がどのように教室としての CoP のあり方に影響を与えていくのか見ることも必要ではないかということである。

4. 研究集会での参加者との議論の内容とそこから得られた知見

研究集会の発表では、参加者の方のコメントをもとに、議論を深める機会を得た¹。コメントは、社会文化アプローチを用いた質的研究を行う際に注意すべき点、研究内容の改善点、今後の課題、そして、参加者が実際に実践を通して持っている社会文化アプローチを用いた教育実践に対する感想など多岐にわたった。ここでは、研究集会発表時の参加者からのコメントをいくつか報告し、そこから得られた知見や気づきを述べる。

まず、社会文化アプローチを用いた研究のあり方に関わるコメントとそこから得た気づきを述べる。コメントは、近年の社会文化アプローチを用いた日本語学習に関わる質的研究は似通った結果を提示するものが増えてきているというものだった。理由は、社会文化アプローチを用いた質的研究でありながら、研究が行われた文脈を十分に考慮せず、研究結果の一般化を求める傾向が少なからず出ているからではないかと考える。これは実証科学の影響が依然として強く、社会文化的アプローチを用いた研究であっても、その研究対象や結果の「代表性」を意識しているからではないだろうか (桜井, 小林, 2005)。Evans, Gruba, & Zoel (2011)によると質的研究は実際に起こった事象を分析、考察し、その結果から、さらなる仮説を提唱したり、新たな理論を構築していくことを目指すものである。最終的には、類似した環境での応用を試みることの必要性を示唆するとしても、研究自体は研究を行う文脈から離れるべきではない。本研究では、この研究を行うオーストラリアの大学内にある日本語教室という場やその文脈に関わる人々の固有性を十分に考慮し、その研究が置かれた文脈を目に見える形で提示することに常に留意すべきである。

続いて、日本語の教室を研究対象とする際に、一つ一つの教室を独立した個別のケースとして捉えるだけでよいのかというコメントに関して述べる。すでに紹介した通り、研究対象のオーストラリアの大学はつながりをテーマとした日本語プログラムのデザインをしており、様々なレベルの日本語学習者が一つの教室という枠を飛び越えてつながりを作っている。つまり、各教室に参加しているメンバー (学習者だけでなく、教員、交換留学生や大学院生も含む) は大きなコミュニティの中にある複数のコミュニティ間を移動しているのである。Wenger (2000)もコミュニティ間の移動が各個人の学びや所属するコミュニティのあり方に影響を与えることを述べ、そのコミュニティとコミュニティの境界線に着目する重要性を指摘している。ある教室を個別のケースとして研究を行う際も、このような越境するメンバーの存在、そして、そのメンバーが作る各教室間の連関までも考慮する必要があるだろう。

また、日本語の教室で行われている「実践」とは何かという議論も今回の発表から生まれ

¹ この場を借りて、研究発表会当日にコメントを頂いた方々に感謝を述べたいと思います。今後、研究を進めていく上で、貴重な視点を得ることができました。

た。既に述べたが、実践とはメンバーが共通の目的に関する技能や知識を実践的に使用することで、知識や技能を深め合う機会である。実践は CoP のメンバーや CoP のあり方に合わせ、特有なものにその都度変わっていくと言われているが、日本語の教室の場合にはどのようなものが実践といえるのだろうか。恐らく、教室で行われるペアワークやグループワークのような活動という大きな枠組みでは CoP で行われる実践の複雑さを捉えきれない。この点に関し、Hawkins (2005)は教室で行われている実践の種類や目的を明確に区別しない限り、その実践における社会文化的な要素と言語学習との関連性を見いだすことは難しいと述べている。つまり、実際に教室で行われる実践を一つ一つ区別する作業が、対象の日本語教室の実践を分析するには必要となる。本研究では、その区別を十分に行った上で各実践の記述及び分析を行うべきである。

最後に、今回の議論から、学習者が日本語の教室で目指す十全的参加者とはいったいどのようなものかという問いが立った。第二節で述べたように、CoP では熟練者という新参加者が目指すべきロールモデルの存在を想定する。例えば、Lave & Wenger (1991)が用いた仕立て屋の例の場合、新人のロールモデルは仕立て屋の主人であり、その主人が持つような技能や知識を獲得していくことがその CoP で貢献度の高いメンバーとなるための指標となる。しかし、日本語の教室には学習者が目標とする熟練者は存在するのであるか。例えば、大学の日本語の授業の場合、すべての学習者が同時に教室に参加し始めるため、学習者の中で学習者が目指すべき熟練者は存在しない場合が多いと思われる。さらに、教室には教師も参加するが、この場合、教師がロールモデルになるかどうかはいくつかの点において疑問である。まず、教室内では、教師は教師として振る舞っている。学習者が教師になることを目指して教室にやってくるとは考えにくい。また、教師が日本語母語話者の場合もあり、学習者が母語話者になることを目指すということも考えにくい。さらに、教師自身も学生たちと同じように授業が始まる時に教室への参加を始める。そのため、教師をその教室というコミュニティでの熟練者と見るかどうかは今後も議論が必要である。以上から、日本語の教室が CoP として機能するとしたら、その中で学習者はどのような十全的参加者としての未来像を持って教室にやってくるのか、あるいは、教室での参加を通して持つようになるのか、ということ进行分析することも今後の重要な課題である。

5. まとめと今後の課題

本稿は、先行研究や文献、及び、研究集会発表当日の議論をもとに言語の教室が CoP と捉えられるか、不明な点を考察してきた。まず、言語の教室が CoP として機能するのか依然として十分に調査されていないにも関わらず、これまでの研究は教室を CoP であると想定して学習を分析している問題点を指摘した。続いて、その問題点の原因をこれまでの文献に基づき考察した。さらに、発表当日のコメントから生まれた議論とそこから得た知見を紹介した。以上から、本研究の要点は、日本語の教室のあり方と、CoP が想定するコミュニティのあり方との差異を、研究対象のオーストラリアの大学の日本語プログラム及び日本語の教室がどのように乗り越えて行くのかに着目することではないかと考える。本稿における報告が、今後も CoP の概念に基づく教育実践の分析と考察に関する議論をさらに深めていくきっかけになればと思う。

謝辞：本稿の執筆に際し、貴重なコメントを下されたニューサウスウェールズ大学のトムソン木下千尋教授，大川裕司氏，山本聖子氏に感謝申し上げます。

文献

- 大原哲史，トムソン木下千尋 (2014). 日本語を使用する場としての教室での内化を考える—オーストラリアの大学の初級日本語授業の分析 『日本語/日本語教育研究』 5, 263-278.
- 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.
- 佐藤慎司，熊谷由理 (2011). 『社会参加をめざす日本語教育—社会に関わる，つながる，働きかける』ひつじ書房.
- 當作靖彦 (2013). 『NIPPON3.0 の処方箋』講談社.
- 柳町智治 (2006). 教室における知識・情報のネットワーク入門—フランス語クラスでの調査から. 上野直樹，ソーヤリエコ (編) 『状況的学習—実践，言語，人工物へのアクセスのデザイン』 (pp. 154-170) 凡人社.
- Boylan, M. (2010). Ecologies of participation in school classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 26(1), 61-70.
- Evans, D., Gruba, P., & Zobel, J. (2011). *How to write a better thesis (3rd ed.)*. Carlton, Vic.: Melbourne University Press.
- Haneda, M. (1997). Second language learning in a 'community of practice': A case study of adult Japanese learners. *Canadian Modern Language Review*, 54(1), 11-27.
- Haneda, M. (2006). Classrooms as communities of Practice: A reevaluation. *TESOL Quarterly*, 40(4), 807-817.
- Hawkins, M. (2005). Becoming a student: Identity work and academic literacies in early schooling. *TESOL Quarterly*, 39(1), 59-82.
- Hellermann, J. (2006). Classroom interactive practices for developing L2 literacy: A microethnographic study of two beginning adult learners of English. *Applied Linguistics*, 27(3), 377-404.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. New York, Cambridge University Press.
- Morita, N. (2004). Negotiating participation and identity in second language academic communities. *TESOL Quarterly*, 38(4), 573-603.
- Ohta, A. S. (1999). Interactional routines and the socialization of interactional style in adult learners of Japanese. *Journal of Pragmatics*, 31(11), 1493-1512.
- Thomson, C. K., & Mori, T. (2014). Japanese communities of practice: Creating opportunities for out-of-class learning in D, Nunan., JC. Richards (Ed.) *Language learning beyond the classroom* (pp. 272-281). Routledge, New York.
- Toohy, K. (1998). "Breaking them up, taking them away": ESL students in grade 1. *TESOL Quarterly*, 32(1), 61-84.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological process*.

Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge, Cambridge University Press.

Wenger, E. (2000). Communities of practice and social learning systems. *Organization*, 7(2), 225-246.

Wenger, E, McDermott, R., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge*. Boston, Harvard Business School Press.

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）

要旨

本発表は、日本語上級レベルの文章表現授業において、ICT を使って行った e ピア・レスポンス（ePR：非対面、非同期、テキストベース、教室外）について、学習者の教室外での活動に注目し、ケース・スタディの手法で分析を行ったものである。分析の結果、学習者は、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とがわかり、これには、ePR の特徴的要素である「時間管理の自由さ」「可視的な記録性」が関係していると考えた。

【キーワード】 e ピア・レスポンス、非同期、教室外、時間管理、可視的な記録性

1. はじめに

近年、外国語教育の現場では、ICT を活用することによって協働学習を促そうとする試みが盛んに行われている。例えば、中西（2011）は、SNS を使って、日本で日本語教師を目指す日本人学生と香港の日本語学習者を結び、学習者の小論文作成に日本人学生がアドバイスをするという活動を行い、SNS での協働学習を活性化する要因を明らかにしている。Righini（2015）は、リーディングの授業にソーシャルメディア（podcast や Facebook など）を取り入れて、学習者が意見表明や情報交換ができるようにし、多読や協働学習を促進しようとしている。また、佐藤、熊谷（2011）は、学習者が社会に参加することを目指した外国語教育を目的に、その教室活動に ICT を取り入れ、学習者の積極的な参加や、柔軟性や創造性、批判的な視野の育成を促そうとしている。

このように、ICT を活用することで、同じ時間、同じ空間にいなくても意見表明や意見交換ができるようにし、学習者が自ら考え、行動し、他者との関わりの中で学んでいく環境を作り出そうとする試みが行われていることがわかる。本発表は、上級レベルの日本語学習者を対象にした文章表現授業において、ICT を使って行ったピア・レスポンス（=e ピア・レスポンス）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。

2. e ピア・レスポンス

ピア・レスポンス（以下、PR）とは、「作文プロセス（産出過程）の中で学習者同士の少人数のグループ（ペア、あるいはグループ）で、お互いの作文について書き手と読み手の立場を交換しながら作文を検討し合う学習活動」（池田、2002）である。本実践は、この活動を e ポートフォリオシステムの一つである mahara を使用してインターネット空間で行ったことから、ePR と名付ける。具体的には、授業外の時間を使って、自分の作文プロダクトを mahara のページにアップロードし、クラスメートからコメントを受けたり、クラスメートのプロダクトを読んでコメントを書き込んだりした。

青木（2012）は、eラーニングには様々な形態があり、それぞれの特徴を考慮して捉えることの重要性を述べている。大きな枠組みでは、学習ソフトで自学自習を根本とするコンテンツ中心のものと、コミュニケーションを中心に行うものがあり、要素としては、対面性や同期性、学習者数、距離などがある。また、学習か研修かといったコンテキストによる分類もあるとしている。これを参考に本実践におけるePRを捉えると、要素としては「非対面」「非同期」「教室外」が挙げられ、コミュニケーション中心であることからメッセージの伝達手段に注目すると、「テキストベース」という特徴も挙げられよう。

3. ePRに関連する先行研究

浅津、田中、中尾（2012）は、従来から行われている対面型のPR（対面、同期、口頭、教室内）とePR（非対面、非同期、テキストベース、教室外）¹⁾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（ピアの人数が少ない、考える時間が少ないなど）を補うこと、独自の満足理由（いつでもどこでもできるので便利、普段あまり交流しないクラスメートとも交流できるなど）を持つこと、自律学習を促す可能性（授業時間以外にも勉強するという習慣づけなど）があることがわかり、ePRを日本語教育の作文授業で活用できる可能性を示した。

同じく田中（2015）も、ePR²⁾を、教室内で行った対面型の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。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ている。そして、その原因として同期性の影響を指摘し、授業外の自由な時間における学習者の動機づけを問題点として挙げている。

4. 問題の所在

浅津ほか（2012）は、ePRの作文授業での活用の可能性を探っているが、分析データとして扱っているのは学習者意識のみであり、実際に学習者がどのように活動していたかといったことについては触れていない。田中（2015）は、ePRで交わされたフィードバックの数や種類、インタビューによる学習者意識から、授業外の時間が有効活用できなかったと判断している。

しかし、教室外で行うePRの最大の特徴は、学習者自身での時間管理の責任が大きくなることである。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、プロダクトやフィードバックといった成果物の評価や、活動後の感想だけでは測れないものもあるのではないだろうか。したがって、分析にはこれまでの教室内での対面型PR分析で行われてきたような、学習者の意識やプロダクトの評価、フィードバックといった観点からだけでなく、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。

そこで、本研究課題は、以下の2点について明らかにすることである。

- (1) 学習者はePRの中でどのように活動しているか
- (2) 学習者の活動には、ePRのどのような特徴が、どのように影響しているか

5. 実践概要

実践対象は、2014年度秋学期に大学留学生センターで開講された、日本語上級レベル対象の文章表現授業（全15回・N1レベル・中国3名、韓国2名、フィンランド1名）である。この授業の目標は、日本語でレポート、論文が書けるようになることであり、教科書や実際の論文を参考に論文の基礎を学びながら、学期内に1つのミニ論文を完成するという内容であった。ミニ論文のテーマは、教師と相談の上、学習者自身で決定した。授業の構成と、各課とPRの流れを以下に示す。なお、この授業の担当は本発表者である（以下、教師）。

<授業の構成>

	第1課	第2課	第3課	期末課題 ³⁾
授業内容	序論について	本論について	結論について	ミニ論文作成

<各課の流れ>

構成やアカデミック表現の学習 → 課末課題原稿の作成（PR含む）
→ 教師フィードバック → 課末課題原稿の加筆・修正等

<PRの流れ>⁴⁾

草稿作成（個人） → 教師との相談 → PR（対面、同期、口頭、教室内）
→ ePR → 自己推敲 → 完成稿提出

6. 分析

分析はケース・スタディの手法で行う。メリアム・シンプソン（2010, p. 124）によれば、ケース・スタディとは、「単一の現象や実体（＝ケース）に注目することで、その現象に特徴的な重要な諸要素の相互作用を明らかにしようとするもの」とされており、学習者の活動とePRの特徴の関係を明らかにしようとする本研究課題に適している。

分析対象は、実践対象授業の受講生であるTさん（20歳前半、女性、中国、日本語能力試験N1合格、中国の大学卒の私費留学生、日本の大学院進学希望）である。データは以下のものを用いた。

- ・インタビュー（半構造化、2回：2015年2月18日、5月11日）
- ・インタビュー前後に行った教師とのメールでの質問のやりとり
- ・自己紹介シート（初回授業で作成、この授業で勉強したいことや将来のことなどについて記入）
- ・内省シート3部（序論原稿、本論原稿、期末課題作成後に書いたもの）
- ・プロダクト（論文原稿計6部（期末原稿は除く）、Tさん作成のアンケート用紙1部）
- ・教師の授業記録
- ・maharaでの活動記録（ピアからのコメント）

7. 結果と考察

7-1. Tさんについて

まず、協力者のTさんについてデータをもとにまとめる⁵⁾。Tさんは、初回授業で授業

目標やシラバスの説明後に作成した自己紹介シートに次のように書いていた。

論文の書き方，論文構成に必要なスキルを身につけたいです。大学院に進学するつもりですから，この授業で勉強できることは研究計画の作成に役に立つと思います。

このように，Tさんには大学院進学という明確な目標があり，勉強したいこととこの授業の内容とが一致していた。実際，授業期間に入ると，授業外でも学習項目や研究計画書などについて質問に来るなど，授業内外にかかわらず熱意とやりがいをもって取り組んでいる様子だった。授業期間の10週目あたりに書いた本論内省シートには「今回の授業で論文の書き方を勉強して，大変勉強になると感じました」という記述が見られた。また，授業記録からは，ePRも含め，何ごとも作業が早く，提出物等も確実にこなしていたことがわかる。授業で作成したミニ論文の最終的なタイトルは「アジア人と欧米人の大学生における大学院への進学に対する意識」であり，これは，以前，国の大学で作成した卒業論文のテーマを，大学院で研究したいテーマと関連付けたものであった。

7-2. 学習者はePRの中でどのように活動しているか

分析の結果，Tさんは，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少しわからなかった」「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とがわかった。以下，实例を挙げながら示す。

●アンケート作成時

ePRが原稿作成にどのように役立ったかという質問に対し，Tさんは次のように答えている。

maharaでもらったコメントを後の原稿を作成したときに，確かに読み返したことがあります。たとえば，私はアンケートで何を質問したらいいのか少しわからなかったので，Sさん⁶⁾がコメントしてくれました。そのあと，参考しながら，アンケートの作成を進みました。(インタビュー前メール)

Tさんのアンケート作成時の状況について，序論原稿のePR時にTさんがピアに向けて書いたメッセージをもとにまとめる。Tさんは大学生の大学院進学に対する意識を調べるためにアンケート調査を考えていた。問題意識として，学校での成績がよく，大学院への推薦入学資格も持っているのに，卒業論文の作成に苦勞する学生が少なくないということから，「受験勉強が上手であればあるほど自己アイデアを重視している研究活動はやりにくい」のではないかと考えていた。しかし，この疑問を解決するためにアンケートでどのような質問をするかがよくわからず，「自分の疑問をアンケート調査にどのようにうまく反映させるのに友達のアドバイスをもらいたい」としていた。すると，ePRでは次のようなコメントを受けた。

大学院へ認識の質問の前 まず、簡単な質問から始まった方がいいと思います。
例えば、調査される人が大学院に入るために何を勉強したか。とか
大学院を希望する欧米人はなぜ大学院に入りたいか のような質問から
そしてTさんがおっしゃったとおりの疑問がある所を質問してもいいじゃないかと思
います。例えば、もし、大学生の非常に成績が良かったらとって全部大学院に入る
わけではないです。大学生の卒業論文を上手く書けたら、卒業して何をすることも質
問になると思うし、卒業論文に悩んでる人はどうやって解決したか質問してもいいし、
推薦のことにどう思ってますか？の質問でもいいと思います。

これについて、Tさんはのちにインタビュー後にメールで行った質問に次のように答
えている。

アンケートの質問は自分の考えたこととSさんからもらったアドバイスにあわせて作
ったと思います。

Sさんのアドバイスからそのままの質問がなさそうですが、自分の考えたことと一緒
なので、質問に含まれてると思います。

特に4番以降の疑問⁷⁾は私がこの調査をしたかったきっかけですが、その疑問はテー
マに合うかどうか、またどの質問を出したら適切なのかに少し迷いました。Sさんの
アドバイスから自分の考えを確かめましたので、進みました。

●作業が進まない、なにを書いているかわからない時

Tさんは、他にも次のような使い方をしていた。

自分が書き方や文章の構成などわからない場合に、クラスメートがアップしたものを
見て、何かヒントをもらえるかもしれないと思います。私が原稿を作成したときに、
進まなかったときは一度みんなの文章を見ました (インタビュー前メール)

本稿を作った時かな、ちょっと、なにを書くかな、わからなくて、その時、でもこの
論文は、人それぞれのテーマが違うから、あまり参考になれないですけど、でも時々、
本当に自分なにを書くかわからない時に、やはり誰かのものを一応参考してみようと、
もし、あー、これ書いたから次に何を書くかな、もしだれかもうできたら、これ見て、
この人がこれまで書いてから次はなにを書いて、書きますので、(インタビュー)

このように、Tさんは、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少しわからなかった」「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ていたりしていた。アンケートの質問項目や文章の構成を考
えることは、自分の考えを整理した上で、読み手に伝わるようにわかりやすく論理的に組
み立てていかなければならず、表現を選びながら何度も書き直したり、書いたものを移動

して文章全体を組み換えたりするなど、推敲を重ねる作業である。Tさんは、このような作業で、コメントを読み返したり他者の作品を見に行ったりできる mahara の機能を効果的に使っていたと思われる。

7-3. 学習者の活動には、ePR のどのような特徴が、どのように影響しているか

ePR のどのような特徴が Tさんの活動に影響していたのだろうか。Tさんは、学期終了後に授業を振り返り、ePR の特徴として次の点を挙げている。

Mahara はみんな各自の文章や先生と友達のコメントが乗せてるので、ゆっくりで何回でも読める ことがいいと思います。」「先生や友達のコメントが mahara でアップしたら、読みたいときはいつでも読めます。また、他の友達の文章を参考したい時も便利だと思います。(インタビュー前メール)

本発表では、ePR の持つこのような特徴的要素について、「いつでも」「ゆっくり何回でも」という点を「時間管理の自由さ」、「何回でも読める」「他の友達の文章を参考」という点を「可視的な記録性」と名付ける。

では、これらの特徴がどのように影響していたのだろうか。前節で明らかになったように、Tさんは、自分の目的を達成するためには何をどのように聞けばいいかわからない、何を書けばいいかわからないという問題に直面した時、その解決策として ePR で受けたコメントを見直したり、mahara 上にある他者の作品を見たりして、参考にしようとしていた。Tさんがこのようにするためには、コメントや他者の作品がいつでも何回でもゆっくり見られることが必要であり、「時間管理の自由さ」「可視的な記録性」という特徴を持つ ePR は、そのような環境を提供していたと言える。

しかし、クラスメートの作品を参考にしようとしても「具体的な参照とかは特にありませんでした」(インタビュー前メール) という結果になることもあった。インタビューでは次のように述べている。

でもすみませんが、だいたいクラスみんなは私より遅く提出しましたので、～(略)～私の時、だれのが遅…、ちょっと見てみようかな、でもたぶん、その時もみんなのたぶん、ひとつの前の序論かなとか××××(不明)とかぐらいのを見ましたけど、あんまり自分のものに参考にならなかったですけど (インタビュー)

そして、ピアからのコメントについて、「もし、ほかの人もみんな Sさんのようにたくさん書いてくれたら、すごく助かります。」(インタビュー) と述べている。このように、ピアが自分より作業が遅い、ピアからのコメントがないということが Tさんの問題解決の試みを妨げていた。これには、ePR の「時間管理の自由さ」が影響していると考えられる。ePR は教室外で行う活動であり、時間管理は各自に委ねられる。そのため、自分ではできたがピアはまだできていないなどのように、作業の進め方や進度に差が出るのである。

以上をまとめると、ePR における Tさんの活動には、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」という特徴的要素が影響していた。これらは、問題解決

をしようとする T さん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 さんの妨げになっていたと考えられる。

7-4. 学習者オートノミーと教師の役割

本節では、分析の結果を学習者オートノミーと教師の役割と関連付けて考える。

これまでの分析の結果、T さんは自身の学習目的と授業の関連性を理解した上で、ePR において、使用ツールの特徴を活かしながら課題作成を行おうとしていたことがわかった。しかし、ピアとの進度の違いからコメントがもらえない、ピアの作品を参考にできない場合もあった。そのような時、T さんが行っていたのは、ePR の代わりに、授業で配布された模範論文を参考にしたりすることなどであった。インタビューでは、「どれが先、どれが後わからないけど、とりあえず全部やっと思います。mahara とか、人と相談とか、インターネットで調べたりとか」と答えている。また、原稿作成の中で一番助かった活動はなにかという質問には、教師フィードバックであったと答えている。

学習者オートノミーとは「学習者が自分で自分の学習の理由あるいは目的と内容、方法に関して選択を行い、その選択に基づいた計画を実行し、結果を評価できる能力」（青木，2005，pp. 773-774）とされるが、T さんの行動をみると、本実践の ePR においては、学習者オートノミーが発揮されていたのではないかと考えられる。これは、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する田中（2015）とは異なる結果であり、本研究のように、ePR の分析では学習者の教室外の動きにも注目することが重要であることを示している。

しかし、ピアとの作業の進度差に表されるように、本実践の ePR が T さんの期待や活動に十分に応えたと言えず、「学習者を協働の場に導くことは容易ではなかった」とする田中（2015）と同じような結果であり、これには ePR における教師役割の再考が必要である。

では、「時間管理の自由さ」から起こるピアと作業進度の違いに対し、教師はどのようにすればいいのだろうか。本実践における ePR の学習形態要素は「非対面」「非同期」「教室外」「テキストベース」であったが、この中の「非同期」と「教室外」が、他者との協働活動であるという意識を低くしている可能性があると考えられる。これを踏まえ、本発表では次のような提案をした。

T さんのような学習者のために	ePR の参加者のために
<ul style="list-style-type: none"> ・いつでも参考にできる模範の文章を提示しておく ・教師 FB を行うタイミングと方法を工夫する ・クラスメート以外のピアの設定も考える 	<ul style="list-style-type: none"> ・従来型以上に ePR の目的や意義を説明し、やりがいが感じられるようにする ・ネットの世界にはピアが存在し、待っていることを意識できるようにする ・議論が活発に行われるような教師の ePR へのかかわり方を工夫する ・教室内 PR と ePR の内容や目的の違いをつけて実施する

8. ポスター発表時における参加者との対話や議論の内容、そこから得られた知見

発表では、参加者からは結果・考察に関する質問や意見よりも、ePRのやり方に関する質問が多く、特に、コメントに関するものが目立った。例えば、コメントする相手は教師が指定した方がいいのかどうかや、指定する場合の基準や人数はどのようにするかといったことであった。また、参加者自身が行っている実践をもとにした質問もあった。中でも、文法や表現に関するコメントに偏ってしまうことがあるが、内容についてコメントできるようにするにはどのようにしたらよいかという質問に対しては、他の参加者から、書き手が原稿をアップロードする際に、どの点にコメントしてほしいか一言書き添えるようにしてはどうかという提案が出された。こういった質問ややりとりに対して、発表者は今回の実践だけでなく、これまでの実践の経験やPRに関する先行研究の主張を交えながら話をした。特に参加者の興味を引いたのは、コメントを分析する際、やりとりされたコメント数ばかりではなく、ひとつのコメントの中にどのようなことが書かれ、それがコメントの受け手にどのような影響を与えているかといった、コメントの質に注目するという分析観点を提案した時だったようである。

ePRのやり方に関心が寄せられるということは、ePRをやってみようと考えている人がいる、または、ePRをやっているが様々な問題を抱えているという可能性が考えられる。やり方には正しい答えがあるわけではないため、実践に関わる様々な要因を明確にして分析し、報告することで情報、意見交換を行っていく必要性を改めて感じた。

このほか、本発表に対して出された提案には、Tさんと同じような人がピアにいれば、Tさんの動きや実践の結果も変わってきた可能性があり、SさんがTさんにくわしくコメントした理由や背景も分析することで、Tさんのような参加者を育てられるのではないかというものがあつた。このことから、最も活動していたTさんだけでなく、逆に、あまり積極的でなかった学習者にも注目し、その背景や原因を明らかにすることの重要性に気付かされた。

発表での参加者との対話を振り返ってみると、分析や結果考察の妥当性について議論するというよりも、参加者からは自身の実践や経験をもとにした質問や意見が出され、他の参加者もそれに応じる形で発言するなど、意見を交換したり、情報を共有したりする場になっていたように思われる。

9. まとめと今後の課題

本発表は、日本語上級レベルの文章表現授業において行ったePR（非対面、非同期、テキストベース、教室外）について、ケース・スタディの手法を用いて、学習者の教室外での活動に注目して分析を行った。研究課題は、学習者はePRの中でどのように活動し、そこにはePRのどのような特徴がどのように影響しているか明らかにすることであった。

分析の結果、学習者は、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」という問題に直面した時に、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学習者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、問題解決を試みる学習者の妨げになっていたと考えられた。

今後の課題は次の2つである。1つは、発表時に参加者との話し合いの中から出てきたことであるが、対象を学習者一人ではなく複数にし、それぞれの行動や参加態度が、お互いにどのように影響し合って、学びの場を作り出しているか明らかにすることである。もう1つは、青木(2012)に示されているように、「非対面」「非同期」「テキストベース」「教室外」といった学習形態要素に注目し、それぞれがePRでの学習にどのように影響しているか、それを踏まえて教師はどのような授業デザインができるか、どのような役割があるかといったことについて検討していくことである。

注

- 1) 浅津他(2012)では、非対面という特徴に注目していることから「非対面PR」としている。しかし、青木(2012)にあるように、ICTを使って行うPRには「対面性」以外の要素もあるのであり、実践や分析ではそれらも考慮する必要があると考える。そのため、本報告では「ePR」と名付け、その後に各要素を明記するようにした。
- 2) 田中(2015)は、コンピューターを媒介して行うPRであることから、CM(Computer Mediated)PRとし、教室で行う対面型をFF(Face to Face)PRとしている。
- 3) 期末課題とは、課末課題として作成した各課の原稿(序論、本論、結論)を合体させることで、論文形式にしたものである。文字数やページ数の指定はしてないが、平均5~6ページ(A4)程度であった。本授業ではこれをミニ論文と名付け、これを完成させることを授業の主目標としている。
- 4) 「教師との相談」は、教師が質問に答えたり修正したりするのではなく、学習者が草稿作成において困ったことやわからないところ、PRで相談しようと思っているところなどを教師と確認した。これは、学習者が問題意識を持ってPRに臨めるようにすることが目的である。また、PRとePRはいずれも1対1で行い、ピアは異なる。
- 5) 以下、データからの引用はすべて原文のままであり、下線は筆者による。
- 6) クラスメイト、仮名
- 7) Tさんが作成したアンケートにある質問項目のことである。

文献

- 青木久美子(2012).『eラーニングの理論と実践』放送大学教育振興会.
- 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.
- 池田玲子(2002). 第二言語教育でのピア・レスポンス研究—ESLから日本語教育に向けて—『第二言語習得・教育の研究最前線—あすの日本語教育への道しるべ—言語文化と日本語教育2002年5月増刊特集号』凡人社, 289-309.
- 佐藤慎司, 熊谷由里編(2011).『社会参加をめざす日本語教育 社会に関わる, つながる, 働きかける』ひつじ書房.

- 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.
- 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.
- 原田三千代 (2011). 『「協働性」に着目した第二言語教室活動としてのピア・レスポンスの研究—活動プロセス・作文プロダクト・学習者の認識の観点から—』外文出版社.
- 原田三千代 (2015). 協働的フィードバックとしてのピア・レスポンス. 大関浩美 (編)『フィードバック研究への招待—第二言語習得とフィードバック—』(pp. 139-179) くらしお出版.
- 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.
- Righini, Maria do Carmo. (2015) . THE USE OF SOCIAL MEDIA RESOURCES IN ADVANCED LEVEL CLASSES. In Nunan, David. , & Richards, Jack C (Ed.). *Language Learning Beyond the Classroom*(pp. 85-94). New York: Routledge

言語文化教育研究学会
第2回研究集会 in 金沢 報告集

発行日 2015年12月30日

発行 言語文化教育研究学会
〒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

連絡先 contact@alce.jp