

言語文化教育研究学会
第三回年次大会

言語文化教育教育のポリテイクス

予稿集

2017.2.25土~26日 会場 関西学院大学上ヶ原キャンパス G号館

第3回年次大会参加者へのご案内

1) 大会概要

大会テーマ：言語文化教育のポリティクス 大会 HP：<http://alce.jp/annual/>

日程：2017年2月25日（土）・26日（日）

場所：関西学院大学上ヶ原キャンパス（G号館）

2) 大会参加について

受付：G号館207教室

①発表者の方：会場に到着されましたら、受付までお越しください。ネームホルダーをお渡しします。

②会員の方：受付にてご記名、参加費1000円（会員）をお支払いください。
ネームホルダーをお渡ししますので、ネームホルダーをお持ちのうえ、各発表会場にお越しください。

③非会員の方：直接会場にお越しいただき、受付にてご記名、参加費2000円（非会員）をお支払いください。
ネームホルダーをお渡ししますので、ネームホルダーをお持ちのうえ、各発表会場にお越しください。

3) クローク

クロークにて、参加者の皆様の荷物をお預かりいたします。受付の際にお申し出ください。貴重品はお預かりできませんので、個人で管理していただきますようお願いいたします。また、紛失等のトラブルには対応いたしかねますので、あらかじめご了承ください。

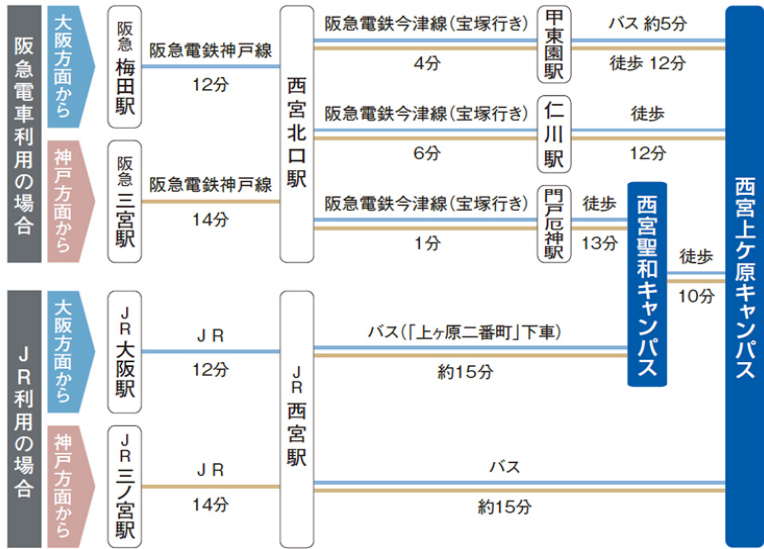
4) 昼食について

大会期間中、昼食のご用意はありません。近隣のコンビニエンスストアや飲食店、また正門から右手、道沿いに行ってすぐの関学会館内にございます「レストランポプラ」(<http://member.kwangaku.net/kwangakukaikan/restaurant>)などをご利用ください。なお、25日（土）のみ学生食堂（BIGMAMA）がご利用いただけます（営業時間は11:00-14:30）。

5) 飲食・喫煙に関するご注意

会場での飲食については「談話スペース」（209, 108）をご利用ください。また、二日目限り、大教室を昼食会場として開放します。ごみはお持ち帰りいただくか、所定のごみ箱へお願いします。キャンパス内は喫煙所を除き全面禁煙になっておりますのでご注意ください。

会場までのアクセス



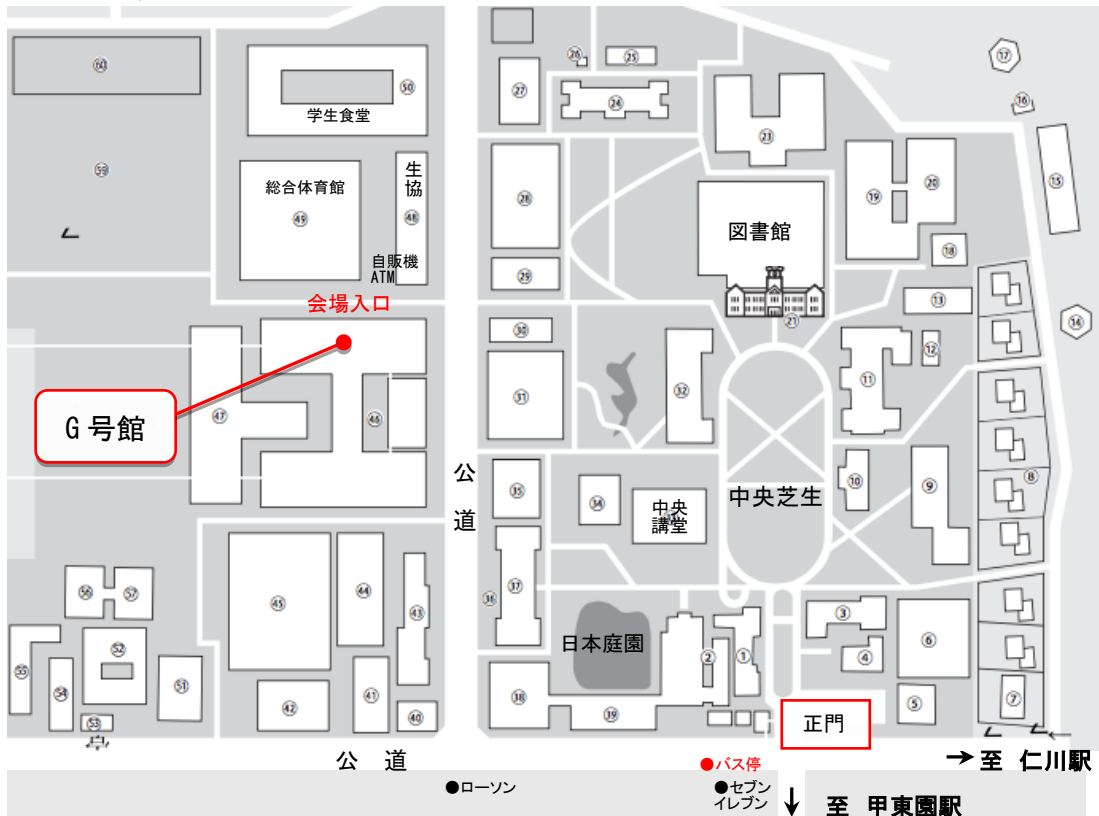
土曜・日祝日	発車予定時刻表	甲東園 停留所
21	関西学院前→上ヶ原六番町 経由 JR西宮→西宮北口	関西学院前→愛宕山 経由 [29] 中村 経由 JR西宮→西宮北口
22	能登町 経由 西宮北口→JR西宮→朝詰町	能登町 経由 [26][27] 能登町 経由 西宮北口 →JR西宮方面
6	12 27 42 58	50
7	10 22 34 46 56	50
8	05 15 25 35 45 55	40 10
9	05 17 29 41 56	10
10	16 26 41 56	10
11	16 26 41 56	10
12	16 26 41 56	10
13	16 26 41 56	10
14	16 26 41 56	10
15	16 26 41 56	10
16	25 40 55	30 10
17	10 40 55	30 北25
18	09 39 55	30 北25
19	09 39 57	28 北21
20	09 39 57	28 北21
21	09 39 57	45 北21 北55
22	16 48	
23	16	

北=[22]西宮北口止
注 阪=[28]JR西宮→阪神西宮行
◎=[27]JR西宮→中村方面行

甲東園駅からの経路（徒歩12分程度）※坂道

阪急バス時刻表（甲東園駅西口から約5分「関西学院前」下車）

キャンパスマップ



会場案内図（関西学院大学上ヶ原キャンパスG号館）

2階（地上階）



1階（地下階）



言語文化教育研究学会 第3回年次大会プログラム (関西学院大学上ヶ原キャンパス G 号館)

1 日目 : 2017 年 2 月 25 日 (土)

9 : 00 受付開始 (受付 G-207)					
9 : 30 開会式 (大教室 G-101)					
10 : 00-12 : 30 大会シンポジウム (大教室 G-101)					
言語文化教育のポリティクス シンポジスト : 庵功雄 (一橋大学), 寺沢拓敬 (関西学院大学), 有田佳代子 (敬和学園大学) コーディネーター : 牲川波都季 (関西学院大学)					
12 : 30-13 : 10 総会 (大教室 G-101) ※会員の皆様は必ずご参加ください (昼食持ち込み可)					
13 : 30- 一般発表					
フォーラム発表 (13 : 30-15 : 10)		口頭発表 (13 : 30-15 : 10)			
第 1 会場 (G-201)	第 2 会場 (G-202)	第 3 会場 (G-203)	第 4 会場 (G-204)	第 5 会場 (G-205)	
①13 : 30-15 : 10 ひととひと・ひとと社会をつなぐ インタビュー実践の可能性 : 国際 文化フォーラム「ときめき取材 記」の試み (三代純平 : 武蔵野美術大 学, 千葉美由紀 : 国際文化フォーラ ム, 森亮介 : 国際文化フォーラム)	②13 : 30-15 : 10 機関を超えた言語教育者のつながり が生み出すもの—「土曜の会」を例 に (小原俊彦 : 関西学院大学, 後藤多 恵 : 同志社大学, 滝井未来 : 大阪大学, 加藤伸彦 : 立命館大学, 宮本敬太 : 桃山 学院大学, 佐川祥予 : 大阪大学大学院, 牛窪隆太 : 関西学院大学)	①13 : 30-14 : 00 介護現場における日本語学習者の 「聴く」の概念の多様性—正統的 周辺参加の学びの事例より— (尹惠 彦 : 関西大学大学院)	②13 : 30-14 : 00 言語文化教育がもたらす「オート ボイエティック変容」—4 技能習得 を目的とする教育の脱構築— (新井 克之 : 九州大学大学院)		
		③14 : 05-14 : 35 「なにをしますか？」—タスク達 成型接触話し合い場面での意思決 定に至る過程の事例研究 (川上ゆ か : 広島修道大学)		④14 : 00-14 : 40 ※発表時間 40 分 萌えキャラのポリティクス (名嶋義 直 : 琉球大学)	
		⑤14 : 40-15 : 10 インタビューで協働的に構築され る「日本語学校の日本語教師」と してのアイデンティティ—元同 僚によるインタビューの会話分析 — (勝部三奈子 : 立命館大学大学院)	⑥14 : 40-15 : 10 学習者が語った日本語学習動機と してのナショナリズム的言説が持 つ意味を考える—フランスの大学 生の作文を基に (原伸太郎 : 立命館ア ジア太平洋大学)		

ポスター発表 (15:15-16:15)				
第6会場 (G-102)		第7会場 (G-103)		
①言語学習における情意に関する考察 (鈴木栄: 湘南工科大学)		⑦国際共修場面における共通語としての日本語・英語使用経験の相互作用—SCATを用いた事例的分析— (藤美帆: 広島修道大学)		
②大学場面で必要な「機能発話」に対する聴覚印象の比較—日本人大学生と中国人学習者による描写を資料に— (高村めぐみ: 関西学院大学)		⑧サポーターの多様な背景を活かした日本語支援の可能性 (平野莉江子: 立命館大学大学院, 濱寄愛夏, 劉曉雨, 松本理美: 立命館大学大学院)		
③日本語の背景をいかに伝えるか—教育のポリティクスにおける分掌— (古川明子: 東京大学)		⑨定時制高校における日本語教師の役割—バイリンガリズムを考慮したクラス活動の一例— (神山英子: 国際医療福祉大学)		
④接客場面における日本人社員と外国人社員の認識の相違 (羽鳥美有紀: 東北大学 (中国))		⑩外国ルーツ高校生の日本語作文支援のために—複文の特徴から見えるもの— (松本理美: 立命館大学大学院)		
⑤戦後台湾における日本語の社会的地位と日本語世代の日本語使用観—台北と花蓮の比較から— (三浦大明: 横浜国立大学大学院)		⑪「ことば」と「感性」を鍵とした言語文化教育における「第三の場」の構築—幼年教育における絵本の読み聞かせを中心とした活動を例として— (和泉元千春: 奈良教育大学, 岩坂泰子: 奈良教育大学)		
⑥「武器」を超える言葉の力—元二世兵士の語りから— (福村真紀子: 早稲田大学大学院)		⑫ことばの生態—関係性が環境であり、ことばを生む、ということについての報告 (齋藤智美: 早稲田大学)		
フォーラム発表 (16:20-18:00)		口頭発表 (16:20-18:05)		
第1会場 (G-201)	第2会場 (G-202)	第3会場 (G-203)	第4会場 (G-204)	第5会場 (G-205)
③16:20-18:00 言語教師の成長とその支援—日本語学校へのインタビュー調査から考える— (義永美央子: 大阪大学, 渡部倫子: 広島大学, 本田弘之: 北陸先端科学技術大学院大学, 岩田一成: 聖心女子大学)	④16:20-18:00 演劇のある現場における権力問題の再考: ことばと関係の重層性 (飛田勘文: 桐朋学園芸術短期大学, 中山由佳: 早稲田大学, 花崎撰: 日本大学・武蔵野美術大学)	⑦16:20-16:50 タイの日本語教育における教師間の協働に対する意識—ティームティーチングを行っている非母語話者教師と母語話者教師のインタビューより— (高橋雅子: 早稲田大学, 中山英治: 大阪産業大学, 門脇薫: 摂南大学)		⑧16:15-16:55 ※発表時間 40分 「異」と「文化」のポリティクス—Active knowledgeを育む言語教育— (オーリ リチャ: 千葉大学, 杉原由美: 慶應義塾大学)
		⑨16:55-17:25 韓国の大学における日本語専攻者のライフキャリア支援と伝版@ワークショップの可能性—伝版@シートの記述分析から— (小松麻美: 蔚山大学)	⑩16:55-17:25 日本国内の非母語話者実習生・教師に焦点をあてた論考の歴史的変遷、現状及び課題 (孫雪嬌: 早稲田大学大学院)	
		⑪17:30-18:00 留学生と日本人学生の共修における課題と可能性 (松本明香: 東京立正短期大学)		⑫17:25-18:05 ※発表時間 40分 「箱根会議」の日本語教育的意味—当事者たちのライフストーリーから (佐藤正則: 山野美容芸術短期大学, 三代純平: 武蔵野美術大学)
懇親会 (18:30-21:00)				

2日目：2017年2月26日（日）

9：30 受付開始（受付 G-207）				
10：00- 一般発表				
フォーラム発表（10：00-12：30）		口頭発表（11：45-12：25）		
第1会場（G-201）	第2会場（G-202）	第3会場（G-203）	第4会場（G-204）	第5会場（G-205）
①10：00-12：30 委員企画フォーラム 経験から編み直す言語文化教育ポリティクス—M-GTA を例として （登壇者 木下康仁：立教大学，根本愛子：国際基督教大学，中井好男：同志社大学，コーディネーター 牛窪隆太：関西学院大学）	②10：00-11：40 文学教材：教育理念の探求（リッチングス ヴィッキー アン：関西学院大学）			
		①11：45-12：15 国語教育における市民性形成を問う—『にほんご』（1979）を鏡として（横田和子：目白大学）	②11：45-12：15 留学生の日本語ライティングに関するピリーフ調査—パイロット調査からの示唆—（長谷川哲子：関西学院大学）	③11：45-12：25 ※発表時間 40分 複言語能力伸長のための授業が、英語や他言語学習への意識と意欲にどのような影響を与えるか（山本冨里：山口大学）
昼食				
口頭発表（13：00-13：40）				
第2会場（G-202）		第3会場（G-203）		
④13：00-13：40 ※発表時間 40分 「学習者主体」から「ことばの市民」へ—ポリティクスとしての歴史と革新（細川英雄：言語文化教育研究所ハヶ岳アカデミア）		⑤13：00-13：40 ※発表時間 40分 複文化・複言語使用者との出会いとインタビュアーの意識の変容（中山由佳：早稲田大学，中川千恵子：早稲田大学）		
パネルセッション（13：45-15：45）				
大教室（G-101）	第1会場（G-201）		第2会場（G-202）	
①13：45-15：45 人間・生涯発達から考える言語文化教育—探索期におけるキャリア構築とイデオロギー—（北出慶子：立命館大学，嶋津百代：関西大学，三代純平：武蔵野美術大学）	②13：45-15：45 「ネイティブネス＝権力性」再考：言語教育的文脈による「ネイティブネス」の多様な様相（大川裕司：ニューサウスウェルズ大学，吉田真樹：メルボルン大学，田嶋美砂子：シドニー工科大学）		③13：45-15：45 日本語教育の社会実装に向けた日本語教員のエンパワメント—法学分野との連携事例から考える—（金村久美：名古屋経済大学，佐藤綾：福井大学，宮島良子：名古屋大学）	
15：45-16：00 閉会式（大教室：G-101）				
16：00-16：30 情報交換会（G-209 談話スペース）				

Q&A

第3回年次大会（於：2017年2月25日・26日 関西学院大学）

【プログラム】

- 1日目：2017年2月25日（土）
- 09:00～ 受付開始（G-207）
 - 09:30～ 開会式（G-101）
 - 10:00～ 大会シンポジウム（G-101）
 - 12:30～ 総会（G-101）
 - 13:30～ フォーラム発表、口頭発表
 - 15:15～ ポスター発表
 - 16:20～ フォーラム発表、口頭発表
 - 18:30～ 懇親会
- 2日目：2017年2月26日（日）
- 09:30～ 受付開始（G-207）
 - 10:00～ フォーラム発表
 - 11:45～ 口頭発表
 - 13:00～ 口頭発表
 - 13:45～ パネルセッション
 - 15:45～ 閉会式（G-101）
 - 16:00～ 情報交換会（G-209）

場 所

- Q. トイレ、自動販売機、喫煙所はどこですか。
- A. トイレは1階、2階のどちらにもございます。自動販売機は、会場を出られて右手の生協前に、喫煙所は、会場を出られてすぐ前の総合体育館前にございます。
- Q. 学内のコンビニ、食堂の場所と営業時間を教えてください。
- A. 学生食堂（BIG MAMA）は、14:30 まで営業しております（土曜日のみ）。学内のコンビニは営業しておりませんので、正門前のセブンイレブンやローソンをご利用ください。
- Q. 発表会場はどこですか。
- A. 以下をご参照ください。

用途		教室
発表会場	シンポジウム（大教室）	G-101
	フォーラム発表（第1会場）	G-201
	フォーラム発表（第2会場）	G-202
	口頭発表（第3会場）	G-203
	口頭発表（第4会場）	G-204
	口頭発表（第5会場）	G-205
	ポスター発表（第6会場）	G-102
	ポスター発表（第7会場）	G-103
	パネルセッション（大教室）	G-101
	パネルセッション（第1会場）	G-201
	パネルセッション（第2会場）	G-202

- Q. 懇親会会場はどこですか。
A. 会場は「門戸キッチンバルマンゲツ堂」（門戸厄神駅）になります。
門戸厄神駅（甲東園から一駅）下車、西口から徒歩1分です。
お申し込みされた方は、直接お店にお越してください。（<https://r.gnavi.co.jp/8nxnjdny0000/map/>）
- Q. 参加者控室はありますか。
A. G-209 教室と G-108 教室の「談話スペース」をご自由にお使いください。
- Q. シンポジウム登壇者、フォーラム登壇者ですが、控室はどこですか。
A. 控室は G-107 教室になります。この他にご不明な点がありましたら「受付」にてお伺いします。
- Q. 大会ボランティアですが、昼食はどこですか。
A. G-106 教室になります。この他にご不明な点がありましたら「受付」にてお伺いします。
- Q. 大会委員ですが、大会委員の集合場所、控室はどこですか。
A. G-106 教室になります。この他にご不明な点がありましたら「受付」にてお伺いします。
- Q. 書籍販売はどこですか。
A. G-208 教室になります。
- Q. タクシー会社はどこですか、また、電話番号はありますか。
A.
A 阪急タクシー 079-866-2717
B 神戸相互タクシー 078-451-0818
C 神戸 MK タクシー 078-303-6001
- Q. Wi-Fi を利用したいのですが、利用可能スポットはありますか。またパスワードはありますか。
A. 学内の Wi-Fi 使用は大学関係者に限られるため、使用できません。

発 表

- Q. 受付開始は何時ですか。
A. 25日は9:00、26日は9:30からです（いずれも G-207 教室）。開会式は9:30からです。
- Q. 口頭発表・フォーラムの機器動作確認は何時ですか。
A. 午前 9:00-9:50、午後 13:10-13:25 の時間帯に対応いたします。時間内にご持参のパソコンで実施してください（会場にパソコンのご用意はございません。プロジェクターと VGA ケーブルは各教室に設置されております）。
- Q. ポスターは何時に貼り出しできますか。
A. 一日目 15:00 までに所定の教室に貼り出してください。

学 会 関 係

- Q. 学会費の支払い状況を確認したいのですが、どこで確認できますか。
A. 受付の学会窓口で確認できます。
- Q. 予稿集のみ購入することはできますか。
A. 予稿集は HP で無料公開されております。 <http://alce.jp/annual/index.html>
- Q. 職場が変わり所属が変わりました。手続きはどうすれば良いですか。
A. 受付の学会窓口で対応いたします。
- Q. 登録している所属や住所、メールアドレスを確認したいです。どこで確認すれば良いですか。
A. 受付の学会窓口で対応いたします。
- Q. 会場での飲食は可能ですか。
A. 可能です。ゴミは所定のゴミ箱に捨てるかお持ち帰りください。
- Q. 参加費を支払ったかどうか忘れたので確認したいです。
A. 受付にて確認させていただきます。

そ の 他

- Q. 荷物を預かってもらえますか。
A. クロークでお預かりいたしますが、盗難などのトラブルへの対応はいたしかねます。貴重品などはお預かりできませんので、あらかじめご了承ください。
- Q. 年会費の支払いはできますか。
A. 受付の学会窓口でお支払いいただけます。
- Q. 予稿集や学会誌のバックナンバーは買えますか。
A. 学会ホームページにて全て無料公開されております。
- Q. 必要な資料のコピーをしたいのですが。
A. コンビニなどのコピーサービスをご利用ください。
- Q. 駐車スペースはありますか。
A. 学内の駐車場利用は、大学関係者に限られております。公共の交通機関でご来場ください。

予稿集 目次

【Ⅰ】シンポジウム	1
【Ⅱ】委員企画フォーラム	6
【Ⅲ】フォーラム	11
【Ⅳ】口頭発表	39
【Ⅴ】ポスター発表	144
【Ⅵ】パネルセッション	170
第3回言語文化教育研究学会年次大会実行委員	214

【I】シンポジウム

1日目：2017年2月25日（土）

<大教室>
G-101 教室

10:00	言語文化教育のポリティクス	
-	シンポジスト：庵功雄（一橋大学）	
	寺沢拓敬（関西学院大学）	p.2
12:30	有田佳代子（敬和学園大学）	
	コーディネーター：牲川波都季（関西学院大学）	

【シンポジウム】

言語文化教育のポリシークス

シンポジスト：庵 功雄（一橋大学），寺沢 拓敬（関西学院大学），

有田 佳代子（敬和学園大学）

コーディネーター：牲川 波都季（関西学院大学）

大会シンポジウムでは、言語文化教育の教育・研究内容を規定する構造的問題に目を向け、

1. 日本語教育と政策
2. 英語教育と政策
3. 言語教師の社会的・規範的位置付け

をテーマに、現状の問題点と乗り越えの可能性について発表と議論を行います。

発表1. 庵 功雄（いおり いさお）

大学における英語中心主義を生き延びるための留学生日本語教育と〈やさしい日本語〉

現在、主要大学を中心に英語による教育への圧力が高まっている。その背景には「グローバル化」や「大学ランキング」の存在がある。こうした英語中心主義の中で「留学生センター」は存立の危機に立たされている。留学生センターが英語中心教育を補完する「サバイバルジャパニーズ」教育を主要任務とするのは自らの首を絞めることにつながる。なぜなら、サバイバルジャパニーズは専門性に乏しく、専任職を置いて行う必要はないという議論になった際にポストを守れないからである。一方で、留学生センターが「学内共同利用施設」である以上、大学内の動きから超然とすることもできない。必要なのは、優れた留学生を獲得したいとする大学側の希望と、日本語教育の専門性との統一を通して「日本語教育」のポストを死守することである。本発表では、この観点からした現在構想中の新しい留学生日本語教育の枠組み（日英語デュアルトラックを含む）と、発表者が近年手がけている〈やさしい日本語〉の考え方の接点を紹介し、フロアとの議論に供したい。

発表者略歴

一橋大学国際教育センター教授。大阪大学文学研究科修了。博士（文学）。大阪大学文学部助手，一橋大学留学生センター講師，准教授を経て，現職。専門は，日本語教育，日本語学。主著に，『初級を教える人のための日本語文法ハンドブック』（スリーエーネットワーク，2001年。共著），『新しい日本語学入門（第2版）』（スリーエーネットワーク，2012年。単著），『日本語教育，日本語学の「次の一手」』（くろしお出版，2013年。単著），『やさしい日本語』（岩波新書，2016年。単著）がある。

発表2. 寺沢 拓敬（てらさわ たくのり）

言語教育政策研究のあり方—英語教育政策研究を事例として

本報告では，言語教育政策研究のあり方について，理論的に論じたい。事例として，報告者の専門領域である英語教育政策を取り扱うが，日本語教育や他の言語教育にも応用可能な示唆を考える。

言語教育政策の研究は，ある種の矛盾を抱えた営みである。第一に，「政策」を取り扱うには批判的態度が要求される。なぜなら，政策は現実を善い（とされている）方向に変革する営みであり，言語教育政策研究者は意識しようがしまいが現実は何らかの形で影響せざるを得ないからである。第二に，「研究」である以上，変革だけを目指す運動的な営みとは異なり，対話可能性が担保されている必要がある。つまり，客観性・学術性・経験的データなどに配慮することで，立場の違う論者とも対話可能なチャンネルを開いていなくてはならない。

つまり，「批判的態度と対話可能性を同時に満たす」という，容易ではない条件をクリアする必要があるのである。その意味で，従来しばしば見られた，「資料を調べて終わり」「関係者に尋ねて終わり」といった研究（批判的態度なし）や，「個別の政策に批判的コメントを投げつけて終わり」といった研究（対話可能性なし）とは一線を画さなければならない。本報告では，英語教育政策の分野で報告者や他の研究者が行ってきた研究を紹介しながら，ありえるべき言語教育政策研究について議論したい。

発表者略歴

関西学院大学社会学部助教。東京大学大学院総合文化研究科博士課程単位取得退学。博士

(学術)。日本学術振興会特別研究員 (PD), オックスフォード大学ニッサン日本問題研究所客員研究員を経て, 現職。専門は, 言語社会学, 英語教育制度とその歴史。主著に『「なんで英語やるの?」の戦後史』(研究社, 2014年。単著。日本教育社会学会第6回学術奨励賞受賞), 『「日本人と英語」の社会学』(研究社, 2015年。単著)がある。

発表3. 有田 佳代子 (ありた かよこ)

「奨学金返済ができないので夢をあきらめました」から考える日本語教育

日本語教師には, 国際的な場でやりがいのある仕事をするという明るいイメージと同時に, 志と能力を持つ後進の人々が意欲を持続してキャリアを積んでいくことが簡単ではないという現実もある。また, 日本語教育が, 往々にして諸科学の準備のための「補佐的学習」としてみなされがちであることも否定できない。そして, 経費削減を理由に「外国人への日本語教育はボランティアに任せよう, 日本人なら誰でもできるから」というような意識も, 一般社会にはまだ存在する。そうしたことの背景に, わたしたち日本語教師のひとりひとりが, 仕事上の目の前の忙しさと, そして時には楽しさにも紛らせて, 「なんだこれ?」とも思いながら, 結局はそれを制度変革に届くような声にしてこなかったという責任があるのではないか。またそこに, 大きな声にすることを阻む, 関係者内の「分断」があったのではないか。本発表では, このような問題意識を持ちつつ, 日本語教師を取り巻く構造的な拘束と, それに翻弄されつつ仕事を続けていくわたしたち教師個人のありようについて考えたい。

発表者略歴

敬和学園大学人文学部特任准教授。東京およびホーチミン市の日本語学校・専門学校, 敬和学園大学契約講師を経て現職。一橋大学大学院言語社会研究科博士後期課程単位取得退学。博士 (学術)。専門は日本語教育, 多文化共生論。単著は, 『日本語教師の葛藤——構造的拘束性と主体的調整のありよう』(ココ出版, 2016年)。共著は, 五味政信・石黒圭編著『心ときめくオキテ破りの日本語教授法』(くろしお出版, 2016年), 石黒圭編著『日本語教師のための実践・作文指導』(くろしお出版, 2014年), 石黒圭編著『会話の授業をたのしくするコミュニケーションのためのクラス活動40』(スリーエーネットワーク出版, 2011年)。

コーディネーター 牲川 波都季（せがわ はづき）

関西学院大学総合政策学部准教授。早稲田大学大学院日本語教育研究科修了，博士（日本語教育学）。早稲田大学日本語研究教育センター助手，ホープカレッジ現代古典言語学部客員助教，秋田大学国際交流センター准教授などを経て，現職。専門は，言語表現教育，日本語教育，言語ナショナリズム。主著として，『わたしを語ることばを求めて——表現することへの希望』（三省堂，2004，細川英雄との共著），『戦後日本語教育学とナショナリズム——「思考様式言説」に見る包摂と差異化の論理』（くろしお出版，2012）がある。

【Ⅱ】委員企画フォーラム

2日目：2017年2月26日（日）

<第1会場>
G-201 教室

10:00	経験から編み直す言語文化教育ポリティクス—M-GTA を例として	
-	登壇者：木下康仁（立教大学）	
	根本愛子（国際基督教大学）	p.7
12:30	中井好男（同志社大学）	
	コーディネーター：牛窪隆太（関西学院大学）	

【委員企画フォーラム】

経験から編み直す言語文化教育ポリティクス

—M-GTA を例として—

木下康仁（立教大学），根本愛子（国際基督教大学），中井好男（同志社大学）

コーディネーター：牛窪隆太（関西学院大学）

キーワード

質的データ分析法、M-GTA、個人の語り、経験、エンパワメント

1. 企画趣旨

近年、言語から言語を使う人間へという言語文化教育分野における関心の移行を背景に、言語学習者や言語教師の語りを扱う研究が盛んに実施されるようになってきている。その流れの中で、質的データ分析法を扱った書籍も数多く出版されるようになり、もはや流行と言えるほどの勢いを見せている。質的データ分析法を用い、個人の経験を仔細に検討することによって、今まで学習者や教師と一括りにとらえられてきた集団の多様性が明らかになり、あるプロセスの中での力学（ポリティクス）を検討することが可能になる。

一方、言語文化教育をめぐる研究領域においては、「研究者＝実践者」という等式が成立する場合が多く、研究者として研究フィールドに入るものは、実践者としてそのフィールドに関わるものであることが多い。日本語教育を例とするならば、日本語教育研究者は、自身の研究活動を通じて、日本語教師としての自身に向き合うことになる。この構図は、第二言語習得の分野で従来から批判されてきた、研究者が科学的に正しい理論を構築し、現場の実践者（教師）がそれを消費するという、二項対立的な研究者／実践者観（研究／実践観）の枠組みを超えるものであり、「実践研究」という新たな枠組みの可能性を示すものである。しかしながら、実践者が研究者としてフィールドに入り、自身のフィールドを研究対象とする以上、実践研究は、個別的、主観的なものであり、研究としての厳密さに欠けるなど、誤解に基づく認識や批判も根強く、実践者が自身のフィールドのために研究を行う意義について、関係者の間で合意が得られているわけでもない。

では、現状（あるいは現状の実践）をよりよくすることを目的に研究を行うとき、その方法論とはどのように考えられるべきか。個人の経験に注目し、その背景にある力学を明らかにすることは、その後の実践や研究とどのようにかかわるのか。その議論のとっか

かりとして、本フォーラムでは質的データ分析法の一つである「M-GTA」（修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ）を取り上げる。まず、日本語教育分野における M-GTA を使った研究事例を二つ取り上げ、研究実践者である根本氏、中井氏より、実践と研究の裏側について紹介していただく。そのうえで、M-GTA の開発者である木下氏から、M-GTA を開発しなければならなかった理由について、その根本を説明していただく。以上の三つの発題をもとに、開発の背景にある問題意識から研究の実践事例までを概観することで、研究において生成される理論の意味、理論と実践の関係、研究者と実践者としてのあり方など、質的データ分析法を用いて、言語文化教育をめぐる力学（ポリティクス）にアプローチする意義について議論する。

2. 発題1 海外日本語学習者の学習動機の研究から（根本愛子）

近年、日本のポップカルチャーに興味のある者が日本学習者を經由し日本理解者となるというプロセスが想定されている。しかし、日本のポップカルチャーに興味がある者すべてが日本語学習を開始するわけではない。そこで、日本のポップカルチャーに興味のある者が、日本語学習を開始するか否かの差は何によるものかを明らかにすべく、カタールで「日本語講座修了生」と「日本クラブ所属大学生」を対象にアンケート調査を行った。しかし、日本語学習の開始動機と継続動機の区別が難しいこと、調査者が想定していない学習動機は出てこないなど量的調査の限界を感じた。このため、インタビュー調査を行い、分析方法として M-GTA を選択した。その理由は、日本語学習開始以前の経験を含むプロセスの分析ができ、個人の事例分析ではなく特定の集団のプロセスの理論モデルの提示が可能のためである。その結果、想定されているプロセスは実際の日本語学習者のプロセスとは異なることが明らかとなった。また、「日本語学習者」および「日本理解者」を明確にする必要性が示唆された。

3. 発題2 日本語学校における再履修者の研究から（中井好男）

発表者が学習者研究を行ったのは、現場の教育が「教師の教師による教師のための教育」になっていると感じたことがきっかけである。教育の改善には学習者の経験の理解と現場が抱える問題を解明する必要があると考え、それを可能にする M-GTA を用いた分析を行った。その結果、様々な要因による複雑な力関係の中で起こる学習にまつわる現象を図式化することができた。

文脈を切り捨てない M-GTA の分析過程において、研究者には社会構築主義的な理解の構築が求められる。発表者の場合、その過程において、教師の権力が潜む教育という営みへの内省と、日本語学習についての学習者の社会的文脈からの理解に近づく機会が得られた。M-GTA による研究は、研究者であると同時に実践者でもある日本語教師にモノではなく人を対象とした言語教育への内省をもたらし、新たな知見をもたらすだけでなく、内省的実践家へと導く内省モデルとして機能する側面を持つものであると言える。

4. 発題3 M-GTA 考案の経緯（木下康仁）

M-GTA は、データに基づいた分析から独自の理論を生成する質的研究法であるとするオリジナル版 GTA から、理論生成への指向性、grounded-on-data の原則、経験的実証性、応用が検証の立場の4点を基本特性として継承し、課題であったコーディング方法の体系化、意味の深い解釈、素朴客観主義に代わる独自の認識論（インターラクティブ性）の3点を加えて、質的研究が領域化した時代に応えるべく抜本的に再編成したものである。しかし、M-GTA は最初から意図して考案されたものではなく、きっかけは1990年代はじめのグレーザーとストラウスの対立を受けオリジナル版 GTA の可能性を議論の俎上に乗せておく必要を感じたことであった。その後、理論（モデル）化を媒介とする実践と研究の往復という運動性をもった研究のあり方を提唱し、【研究する人間】（誰が、何の為に、何を知らうとするのか）を基軸に、質的データの具体的分析技法を考案してきた。「研究者を方法論化する」「研究者を社会関係にロックする」という表現で、研究者の役割と社会的活動としての研究を強調している。M-GTA は単なる質的データ分析法ではなく、研究者と実務者を同時にエンパワーできるツールである。

登壇者紹介

木下康仁（きのしたやすひと）：立教大学社会学部教授。社会学者。カリフォルニア大学サンフランシスコ校、Human Development and Aging Program 修了。（財）日本老人福祉財団 老年学研究室室長、立教大学社会学部社会学科助教授を経て現職。「M-GTA（修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ）」開発者。研究分野はエイジングとケアの社会学、社会老年学、成熟社会論、医療社会学、それにグラウンデッド・セオリー・アプローチを中心とした質的研究法。大都市郊外地域をフィールドに高齢化諸問題と地域社会との関係を多角的に研究している。

根本愛子（ねもとあいこ）：国際基督教大学教養学部日本語教育課程特任講師。一橋大学大学院言語社会研究科第2部門博士課程修了。博士(学術)。研究分野は日本語学習者の学習動機、「やさしい日本語」。著書は『日本語学習動機とポップカルチャー—カタールの日本語学習者を事例として：M-GTA モノグラフシリーズ3』（2016 ハーベスト社）など。

中井好男（なかいよしお）：同志社大学日本語日本語文化教育センター助教。大阪大学大学院言語文化研究科博士前期課程修了後、同大学院文学研究科にて博士号（文学）を取得。現在、同志社大学と関西大学で日本語教育ならびに日本語教員養成に携わっている。専門は学習者オートノミーやアイデンティティで、それらをテーマとした質的研究を行っている。著作に『中国人日本語学習者の学習動機はどのように形成されるのか—M-GTA による学習動機形成プロセスを通して見る日本語学校での再履修という経験—』ココ出版（2017）などがある。

牛窪隆太（うしくぼりゅうた）：関西学院大学日本語教育センター言語特別講師。早稲田大学大学院日本語教育研究科博士課程修了。博士（日本語教育学）。「学習者主体」概念について検討するうちに、教師の主体性のあり方について関心を持つように。現在は、新人教師の職業参加プロセスについての研究を行うとともに、現職教師を対象とした研究会を実践している。著作に「教師の役割と専門性を考える」（『日本語教育学のデザイナー—その地と図を描く』神吉宇一編著（2015年、凡人社））など。

参考文献（これから M-GTA を学ぶ人のために）

- 木下康仁(2003). 『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践—質的研究への誘い』. 弘文堂.
木下康仁編著 (2005). 『分野別実践編 グラウンデッド・セオリー・アプローチ』. 弘文堂.
木下康仁(2007). 『ライブ講義 M-GTA：実践的質的研究法 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて』. 弘文堂.

【Ⅲ】フォーラム

1日目：2017年2月25日（土）

＜第1会場＞ G-201 教室		
13:30	ひとつひとつ・ひとつと社会をつなぐインタビュー実践の可能性：国際文化フォーラム「ときめき取材記」の試み	
-	三代純平（武蔵野美術大学）	p.12
15:10	千葉美由紀（国際文化フォーラム）	
	森亮介（国際文化フォーラム）	
＜第2会場＞ G-202 教室		
13:30	機関を超えた言語教育者のつながりが生み出すもの—「土曜の会」を例に	
-	小原俊彦（関西学院大学）	
15:10	後藤多恵（同志社大学）	p.24
	滝井未来（大阪大学）	
	加藤伸彦（立命館大学）	
	宮本敬太（桃山学院大学）	
	佐川祥予（大阪大学大学院）	
	牛窪隆太（関西学院大学）	
16:20	演劇のある現場における権力問題の再考：ことばと関係の重層性	
-	飛田勲文（桐朋学園芸術短期大学）	p.27
18:00	中山由佳（早稲田大学）	
	花崎撰（日本大学・武蔵野美術大学）	

2日目：2017年2月26日（日）

＜第2会場＞ G-202 教室		
10:00	文学教材：教育理念の探究	
-	リッチングス ヴィッキー アン（関西学院大学）	p.35
11:40		

【フォーラム】

ひととひと・ひとと社会をつなぐインタビュー実践の可能性 国際文化フォーラム「ときめき取材記」の試み

三代 純平（武蔵野美術大学）、千葉 美由紀（国際文化フォーラム）、
森 亮介（国際文化フォーラム）

キーワード

インタビュー、個、ステレオタイプ、くりっくにつぼん、日本事情

1. 本フォーラムの趣旨と概要（三代純平）

本フォーラムの趣旨は、以下の二つである。

- ・国際文化フォーラムの協力の下、武蔵野美術大学の留学生が取り組んだインタビュー実践の活動を報告し、インタビュー実践の持つ意義と課題についてフロアと議論すること。
- ・国際文化フォーラムが立ち上げた、学生のインタビュー記事を掲載する「ときめき取材記」のコンテンツを紹介し、このコンテンツを利用した実践案をグループワークとして作成してもらい、共有すること。

以上の二点から、学生が主体的にインタビューし、それを公にするサイトを利用したインタビュー実践の言語文化教育の意義と新しい可能性を探求する。

まず、国際文化フォーラム（以下、TJF）が取り組んできたインタビュー実践の概要を紹介した上で、「ときめき取材記」というコンテンツができた経緯を説明する。次に、TJFと武蔵野美術大学の教員が協働で行った実践を紹介する。以上の私たちの取り組みに関し、フロアの参加者と議論した後、当フォーラムの後半では、グループで、「ときめき取材記」というコンテンツを利用した言語文化教育としてのインタビュー実践案を作成し、最後にフロア全体で共有したい。インタビューをすることに加え、それをオーセンティックな形で社会に公開することで、インタビュー実践の教育的可能性と意義は大きく広がると考えている。この新しい可能性についてフロアと議論し、共有すること、さらに

は、将来的に何らかの形でフロアの教育関係者たちが連携できることが本フォーラムの目指すところである。

2. 国際文化フォーラムの取り組み（千葉美由紀，森亮介）

2.1. 個を通じた文化発信の実践

国際文化フォーラムは 1987 年の財団設立以来、海外の日本語教育の現場に対して日本の文化情報を発信してきた。その際、固定的なステレオタイプの「日本文化」に陥らないように注意してきた。そこで試みたのが、「個」に注目することだった。例えば、2001 年に制作した写真教材「であい：日本の高校生 7 人の素顔」では、北海道から沖縄までさまざまな地域に暮らす 7 人の高校生の個人のストーリーを文章と写真で描き、それを世界の日本語教育の現場に届けた。また、日本語教師向け情報誌『Takarabako』（英語）や『ひだまり』（中国語）では、号ごとにテーマをもうけ、そのテーマについて事物・事象についての情報と人のインタビューを発信した（両誌とも 2011 年休刊）。その後、文化情報発信をウェブサイトにも一本化することにしたが、インターネットの普及に伴い、日本情報の入手が非常に簡単になったことから、事物・事象に関する情報の発信をやめることにし、「人」の内面にフォーカスしたウェブサイト「くりっくにっぽん」（日・英・中・韓の 4 言語で発信）を 2012 年に開設した（<http://www.tjf.or.jp/clicknippon/ja/>）。

「くりっくにっぽん」のメインコーナー「My Way Your Way」では、日本で話題になっていることをテーマとして取り上げ、そのテーマに関連する人、複数人にインタビューするという手法をとっている。人は誰もが物語をもっている。なぜその物語を紡ぐのか、どんな出会いがあり、どのようなできごとに遭遇したのか。何を感じ、どうやって生きているのか。一人ひとりの語りに耳を傾けることで、「人」から切り離されることなくさまざまな文化が浮かび上がってくる。また、「日本」を切り口に、さまざまな人を紹介することで、その背景に「日本」がぼんやりと浮かび上がり、枠にはめた「日本」ではなく、変化を続ける「日本」のさまざまな面を伝えられると考えている。

これまでに取り上げたきたテーマと人の一例は次の通りである。

- ・ことばの力：福島の人、和合亮一さん／詩でふるさと福島への思いを伝える中学生、良太さん／詩のボクシング高校生大会で優勝した万象さん
- ・妖怪に魅せられて：怪談を地域活性にいかす民俗学者、小泉凡さん／妖怪研究者、多田克己さん／妖怪研究サークルを立ち上げた大学生、首藤大空さん

2.2. インタビューの可能性

インタビューは単なる Q&A ではない。真剣に向き合い、質問を投げかけ、答えをもらい、さらに話を発展していくことは対話そのものである。日常生活では交わすことのない話に踏み込んで聞くことでもあり、双方にとって自分を見つめなおす機会となる。インタビュアーにとっては、自分が思い込んでいる「文化」を崩し、「文化」を新しい視点で捉えることにもつながってくる。

こうしたことから、「My Way Your Way」で行っている一連のプロセス、企画を立て、インタビューし、記事にまとめることを学生に体験してもらいたいと考えていた。2012, 2013 年には、明治大学国際日本学部・横田雅弘教授の 2 年生ゼミにおいて実施した。

そして、2016 年度に武蔵野美術大学「日本事情 I」で実施することとなり、学生たちの記事を発信するウェブページ「ときめき取材記」を新たにつくった。TJF のような第三者がもうけるプラットフォームで公開することは、学生にとっては社会とつながることであり、自分がインタビューした人の考え方、生き方を自分でまとめ、それを多くの人が目にするすることで、学生たちは自然と責任感をもつことにもなる。また、多くの取り組みの集積が可能となる。さらに、サイトを訪れる人にとってもより多様な「人」と出会うことができる考えたからである。

3. 「ときめき取材記」の取り組み（三代純平）

3.1. 実践の概要

本実践は、武蔵野美術大学の留学生科目「日本事情 I」¹において行われた。「日本事情 I」は、日本社会で暮らす憧れの人にインタビューをすることを課題としていた。クラスの目的は、人を通じて多様な社会を知ること、インタビューを通じて日本社会で暮らすことの意味を考えること、さらに、インタビューの交渉、インタビュー、レポートの作成を通じて、それぞれの状況に必要なコミュニケーション、表現を学ぶことであった。2014 年度に立ち上げられた同クラスは、2 年間、インタビュー内容をレポートにまとめ、紙媒

¹ 本発表で取り上げる実践は、2016 年度前期に実施された。履修生は、学部留学生 21 名である。日本語のレベルは日本語能力試験 N2 以上で設定されている。

体の冊子、クラスのホームページという形で公開してきた。しかし、インタビューから公開まで、特にレポート化から公開までが、授業課題という意識が強く働き、他者に読んでもらうという意識が全体的に希薄になっているという問題があった。そこで、「くりっくにつぼん」を運営する千葉に相談し、千葉、森から、インタビューの仕方、記事の書き方等について指導してもらいながら、国際文化フォーラムが運営するサイト上で公開する記事としてインタビューの内容をまとめるところまでを実践に取り入れた。このことで、よりオーセンティックな活動となり、一連の活動で、留学生は責任をもって活動に臨むことができた。

実践の概要は次の通りである。(1) グループで企画を立てる。(2) 企画をプレゼンテーションし、決定する。(3) 企画に沿ったインタビュー相手を探す。(4) インタビューの仕方、記事の書き方を学ぶ。(5) インタビューのアポイントメントをとる。(6) インタビューをする。(7) 記事を書く。(8) インタビュー相手に掲載の承諾をとる。(9) 記事を公開する。

企画では、3人グループ×7でそれぞれ、インタビューを行いたいテーマを決め、なぜそのテーマを選んだのか、具体的にどのような人にインタビューを行いたいのかをプレゼンテーションした。7つの発表を聞き、クラスの参加者全員で投票を行い、上位2つのテーマを今回のインタビュー記事のテーマに選んだ。選ばれたのは、「キモカワ」と「銭湯」であった。7つのグループを、6つのグループに再編し、3グループずつ2つのテーマに分かれた。

授業では、インタビューの仕方、アポイントメントの取り方、インタビュー記事に適切な写真の取り方、記事の書き方などを講義する一方、グループ活動として、アポイントを取る、インタビューに行く、記事を書くなどを行った。記事を書くに当たり、インタビューは、インタビューイの承諾のもと録音した。

12週の授業であったが、インタビューのアポイントに時間がかかり、授業期間内に終わらないグループもあった。記事の修正は、授業担当者の三代から修正コメントを受けて1回、千葉からの修正コメントを受けて2回、計3回行った。またグループによっては、インタビューイに承諾の確認をとる際にフィードバックをいただき、さらに修正した。よって、4稿から5稿まで修正を重ね、最終的に千葉の校正と森のレイアウトを経て公開に至っている（公開された記事は <http://www.tjf.or.jp/tokimeki/>より閲覧可）。

3.2. 学生の学び

一連の活動から、留学生たちは、企画、議論、プレゼンテーション、交渉などの様々な場面のコミュニケーションを経験的に学ぶとともに、あるテーマに沿って、その専門家に話をじっくり聴くことで、多様な日本社会、そこで生きる人についての理解を深めることができた。さらに、日本社会で活躍する人々に話を聞くことは、今後日本社会で生きることを検討する学習者にとってはよきロールモデルを得ることにもつながっていた。

以下に、参加した学生の授業の感想を一部紹介する。

A さん：いろいろな国から来ていた友達と一緒にインタビューを準備して、国によって違う考え方を持っていることに気づき、頑張ってみんなの意見をなるべく聞き、合わせるようにしました。インタビューの時でも自分の役割をはっきり決めて行い、問題なくスムーズに進めて楽しかったです。

B さん：今回の授業は自ら動いて学んだものでいつもの授業と言う感じとは違って面白かったと思った。人をインタビューするのは人生初めての経験だったし、誰かの話を公式の記事に載せると言う活動も今まで機会がなかった。記事って私が読む側にいた時は簡単に情報を受け取るものであったが、今回の授業をきっかけに記事に載せられた一文一文がきちんと考えて出されたものだと言うことを分かった。文化を理解する事には直接人に会ってみる事が大事だと思う。異なる国と年齢と性別はそれぞれ受ける人に違う印象を与える事を今回の課題で分かるようになった。

C さん：長谷川さんから学んだことは、やはりやりたいことを続ける決心である。人間は、好きなことをやりたくなるのではなく、様々をやってから、得意だと思う事を好きになる、と私はずっと思っていた。それに、趣味を仕事にすることは、その趣味を壊す。武蔵美に入ってから、自分はただの普通な人で、あまりデザインの才能がないと思い、一体自分がデザインを好きなのかと考え始めた。しかし、長谷川さんは最初から、自分を売る側の立場に立ち、そしてわざと買う側に合わせなく、自分の売りたい物を売った。このような決心と考えは、自分の中に今までなかった。デザインをする時に、ユーザ一側から考えすぎ、自分らしさを失ったと気が付いた。

4. 「ときめき取材記」をより発展させるために（三代純平，千葉美由紀）

以上，国際文化フォーラムのインタビューの取り組み，さらに，その国際文化フォーラムの協力の下，武蔵野美術大学の留学生が取り組んだインタビュー実践「ときめき取材記」を紹介した。今年度の実践は，武蔵野美術大学のみインタビュー記事を「ときめき取材記」のホームページに掲載したが，今後，この活動を開き，より多くのインタビュー実践が行われ，多様な記事が掲載されることで，さらに多様なつながりが生まれることを期待している。また，その過程で，インタビュー実践のあり方も多様化するであろう。その多様化した実践がつながることで，一つ一つの実践もさらに発展・充実していくという循環を「ときめき取材記」をプラットフォームとすることで生み出していきたい。そこで，本フォーラムでは，グループ活動として，本発表で紹介した実践を基に「ときめき取材記」のコンテンツを利用した実践を作成してもらい，共有し，今後の言語文化教育におけるインタビュー実践の新しい可能性を考えたい。

【フォーラム】

言語教師の成長とその支援

日本語学校へのインタビュー調査から考える

義永 美央子（大阪大学）

渡部 倫子（広島大学）

本田 弘之（北陸先端科学技術大学院大学）

岩田 一成（聖心女子大学）

キーワード

教師の成長，日本語学校，インタビュー調査，成長を促す支援，人間性

1. はじめに

現在の日本語教育現場は「超売り手市場」となっており、経験の浅い教師がどんどん教育現場に参入してきている。これらの新人教員が今後順調にキャリアを積んでいくためには、本人の努力のみならず、彼・彼女らの成長を適切にサポートできる環境の構築が不可欠である。これまで、日本語教師自身を対象として彼・彼女らの成長を記述・分析する研究は発表されているが（飯野，2012；牛窪，2015 等），日本語教師の成長を促す組織的・制度的な支援に関する調査研究はまだほとんど行われていない。そこで本フォーラムの企画者らは、日本語教師の多くが在籍する日本語学校を対象として、教師の成長に対する制度的支援の現状について、インタビュー調査を実施した。本フォーラムの目的は、発表者らが実施した日本語学校へのインタビュー調査の結果を報告し、それをもとにフロア参加者と情報・意見交換を行い、言語教師の成長を促すためにはどのような支援が必要かについて検討することである。発表者らのフィールドは日本語教育であるが、日本語以外の言語の教員や教員志望者等も含めたフロア参加者との対話を通じて、言語教師の成長とそれを促す支援について理解を深めるとともに、それぞれが属する教育現場をよりよい環境にするためのヒントが得られる場を提供したい。

2. インタビュー調査の概要

2. 1. 調査協力校

今回、関東地方2校、関西地方4校、中国地方2校の計8校に協力を依頼し、校長・学科長・教務担当等、学校運営の中心的存在である教職員の方を対象に、1回30分から1時間半程度の半構造化インタビューを行った。各学校の概要を表1に示すが、地域を記載すると学校名の特定につながるおそれがあるため、どの学校がどの地域に位置するかは明記していない。また、教員の専任：非常勤比および男女比は概数である。学生数からわかるように、学校の規模についてはかなり大小があるが、そうした違いを超えて、非常勤・女性の割合が高いことはすべての学校に共通した特徴である。平成27年度の日本語教育機関実態調査では、専任教員が3割弱で非常勤教員が7割強、男女比では男性2割女性8割という結果が出ているが、今回の調査協力校も概ね同様の傾向にあるといえる。

表1 インタビュー調査協力校の概要

学校	学生数 (2016年)	専任：非常勤比	教員男女比	学習者の特徴
A校	400	1：5	1：3	
B校	春180 秋240	1：7	1：3	1年で学生が倍増 中国が多い
C校	110	1：2	1：6.5	ベトナム中心 口コミでの入学が多い
D校	1220	1：3	1：3	大学・大学院への進学指導中心 ベトナムからの留学生が急増
E校	32	3：1	全員が女性	2016年4月開校 ベトナム、タイ、台湾が中心
F校	540	1：5	1：5	中国中心 モンゴル・ロシアも増加
G校	100 ちよつと	1：3	1：2	留学ビザの学生が半数 他は短期、 配偶者、ワーキングホリデーなど多様
H校	130	1：6	1：4	欧米の学生が多い 外部派遣に多く対応

2. 2. インタビューから明らかになったこと

本節では、インタビューから明らかになった各学校における望ましい教員像、および、教師の成長を支える仕組みについて概説する。

1) 望ましい教員像

各学校がどのような教師を望ましいと考えているかについて尋ねたところ、教員採用の基準として、全ての学校が日本語教育能力検定合格、または大学・専門学校等での420時間の養成講座の受講を必須としている。一方、教育経験は重視しない学校が多く、その代わりに重要なものとして語られるのが「人間性」である。具体的には、「チームで1クラスを教えますので、コミュニケーション能力がある、協調性というか調和を大事にする力がある。あと、もちろん授業の技術も大事なんですけれども、指摘したときに変えていけるかどうかというほうが、どちらかというところ大事かなあ。」(A校)「ボランティア精神にあふれている人と、あと、やっぱり雰囲気なんだから。やっぱりやりますという意欲のある人。」(B校)「柔らかな人。(中略)続けられる(中略)楽しみながらやっつけていける人」(G校)のように、協調性や意欲、ボランティア精神、柔軟性、創造性などが重視されていた。また、「みんなで足並みをそろえて生徒教育とか生徒対応をしていかないと学校内がこう統率がとれなくなってしまうと思うので、(中略)〇〇が今まで築き上げてきた教育方針をご理解いただける方と一緒に働きたいな」(E校：〇〇には学校名が入る)のように、学校の教育方針との一致を重視する声もあった。

2) 教師の成長を支える仕組み

すべての学校が、教案指導や授業見学など、特に採用初期の教員を対象とした、日本語の教え方に関する支援を実施している。1) で教育経験を重視しない傾向を指摘したが、特に学校として特定の教授法を採用している場合、「外部の人(同じ学校が実施している養成講座を受講せずに採用された人：発表者注)がやってきたら、求めているたぶん授業イメージが違うから、教案指導がすごい時間がかかるという悩みがだからある」(B校)ことも、教育経験不問という流れを促進する理由の一つになっているようである。教案指導・授業見学以外には、a) □学期開始時・終了時等に各クラスの実践や課題を共有するための反省会の実施、b) 外部講師を招いての研修会、c) 学生による授業アンケートの結果のフィードバック(個人面談)、d) 教材作成等の学内プロジェクトへの参加、といった形で、教師の自己研鑽・相互研鑽を促す仕組みが作られている。ただし、これらの取り組みの多くは日本語の教え方に関するもので、望まれる教師像としては「人間性」が多く

語られるのに対し、教師の人間的な成長を促すための研修等を実施している学校は少数に限られた。この点については2.3で改めて検討する。

2.1で述べたように、日本語学校では女性教員の割合が高いが、産前・産後休暇や育児休暇に関しては、専任教員についてはすべての学校が法律に準じた休暇が取得できると回答している。ただし、制度はあるものの、これまで実際に取得したケースはないという学校も複数あった。非常勤講師には産前・産後休暇や育児休暇はないが、妊娠から産後の期間の勤務をいったん休止して適当な時期に勤務を再開したり、子育て期に担当するコマ数を少なくしたりして、勤務を続けるケースは多く報告されている。また、日本語教員が全体的に高齢化している現状、介護に関する問題が大きくなっているという意見もあった。

2. 3. 考察

上述のように、今回のインタビュー協力校では採用時の教員に求めるものとして「教育経験」よりも「人間性」、具体的には協調性、熱意や意欲、柔軟性などを重視していることが明らかになった。しかし、実際に行われている研修の多くは日本語の教え方に関するものであり、教師の人間的な成長を促そうとするものはごく少数に限られた。このある種のミスマッチは、なぜ生じているのだろうか。また日本語学校の教員の状況を考えると、「非常勤が多いこと」が教員の採用や育成に影響を与えている。そして、このことは今回の年次大会のテーマである「言語文化教育のポリティクス」にも大きく関連しているように思われる。そこで本節では、「日本語教師の人間的な成長をどのように捉えるか」そして「非常勤の多さは教員の採用・育成にどのように影響しているか」という2点について考察する。

2. 3. 1. 日本語教師の人間的な成長をどのように捉えるか

上述のように、今回のインタビュー協力校では教員採用について「人物重視」と述べる学校が多いが、採用後に行われている研修の多くは日本語の教え方に関するものであった。この背景には、日本語教員がみな成人であり、採用の段階で人格はすでに相当程度形成されているので、採用時に適性のある人を見極めたうえで、その人に各学校の方針に沿った教授技術を身につけてもらうのが適切である、という考え方があるだろう。また、研修の実施にあたって中心的な役割を担うのは専任教員であると考えられるが、専任教員の業務負担の大きさが多くの学校で語られており、人間的な成長のような抽象的な目標に

向けた研修を準備・企画するほどの余裕がないという現実的な問題もあると考えられる。

しかし現在、日本語学校は「超売り手市場」となっており、学校間で新人教員の奪い合いが起こっている状況である。そうした中で教育の質を保つには、教育の技術的な側面のみならず、何のために教育を行っていくのか、教育の目標や理念を学校全体で共有していくことが重要と考えられる。そこには、学生に対してどのような態度で臨むのが適切か、何に価値をおいた教育を行うのかなど、教育者としての価値観の共有や明確化も当然含まれるであろう。また今回のインタビューの中で、子育てや身近な人の看取りといった、教師の個人的な経験が教育・学習観や学生への接し方に影響を与えるエピソードが多く語られた（紙幅の都合上、具体的な事例の紹介は発表時に譲る）。こうした教育実践外のさまざまな経験が教育実践にどのような影響を与えるのかについて、学校教育の教師を対象とした研究はいくつか発表されている（山崎 2012 等）が、日本語教師を対象にした研究はまだ見当たらない。今後、教師のライフコースと教育観の変化の関係性を明らかにする研究や、それらの知見を生かし、自らの人間的な成長と教育実践の関連を教師自身が意識化できるような研修プログラムの開発が求められるのではないだろうか。

今回のインタビュー協力校でも、2校がすでに教師の人間的・精神的な成長に焦点をあてた研修プログラムを企画・実施している。また、改まった研修ではなく、教師間の日々のやりとりの中で個人的な話題を含むさまざまな問題を共有し話し合う土壌があり、そうした関係性の中で教師が成長していくという指摘もあった。発表時には、これらの事例についても紹介し、教師の成長とそれを支える支援のあり方について議論したい。

2. 3. 2. 非常勤の多さは日本語教員の採用・育成にどのように影響しているか

今回のインタビュー協力校では、新任教員が専任として採用されることはほとんどなく、まずは非常勤として勤務したうえで、その勤務状況等をふまえて専任に登用するというケースが一般的であった。採用側からすれば、履歴書や面接だけでは判断しにくい教員の人柄や学校の教育方針との整合性を、非常勤としての勤務の中で見極められるというメリットがある。また日本語学校の学生数は、留学生の出身国の状況や日本との関係、あるいはリーマンショックや東日本大震災のような突然の経済状況の変化や災害等の影響を受けやすく、不安定で予測が困難である。そのため、原則として単年度契約である非常勤講師が学生数増減のバッファーとして機能している面も否定できない。

一方で、例えば大学で日本語教員養成課程を修了した学生からみると、職業としての日

本語教師に魅力を感じても、「新卒でみんなが卒業していったフルタイムの仕事を次々見つけてくる中で、日本語学校の非常勤という立場では、ちょっとこちらとしても勧めにくいし、学生にも躊躇があり、親からも心配の声が上がる」(F校)ことになる。そして「やっぱり日本語学校の教師というのは、言葉悪いですけども、食えないという。(中略)どっちかという、非常勤講師のパートタイマー的なところがありますよね。(中略)絶対日本語教師になりたいから、頑張っ専任とかなっていったという人は、残念ながらまだまだ数は少ないかな」(D校)という現実がある。

また、教員の人手不足は地域をとわず多くの学校で問題となっている。今回のインタビュー協力校は、書類審査や面接、模擬授業等を経て新しい教員を採用しようとしているが、他の日本語学校の中には電話だけで採用決定してしまうところもあり、丁寧な採用手続きを踏む学校が「敷居が高い」(F校)と敬遠されてしまう傾向すら生じている。また、教師志望者も3ヶ月程度で修了可能な速成型の養成講座に人気が集まり、教師としての十分な教育を受けないまま現場に入っていく場合が少なくない。さらに、採用はされてもその教員が「脱落していく」(E校)、つまり定着しないという問題も語られている。こうした状況の中で教育の質をどのように保証していくかが、各学校のみならず、日本語教育界全体の大きな課題といえる。

付記

本発表は JSPS 科研費挑戦的萌芽研究「ライフコースの視点からみた日本語教師の成長とキャリア支援プログラムの開発」(H28~H30, 研究代表者: 義永美央子) の研究成果の一部である。

文献

飯野令子 (2012). 日本語教師の成長としてのアイデンティティ交渉. 『リテラシーズ』

11 (pp. 1-10) くろしお出版.

牛窪隆太 (2015). 日本語教育における「教師の成長」の批判的再検討. 『言語文化教育研究』 13 (pp. 13-26) 言語文化教育研究学会.

日本語教育振興協会 (2016). 平成 27 年度日本語教育機関実態調査結果報告

<http://www.nisshinkyō.org/article/pdf/overview05.pdf> 2017 年 1 月 22 日確認

山崎準二 (2012). 教師の発達と力量形成—続・教師のライフコース研究—. 創風社.

【フォーラム発表】

機関を超えた言語教育者のつながりが生み出すもの －「土曜の会」を例に－

小原 俊彦（関西学院大学）、後藤 多恵（同志社大学）、滝井 未来（大阪大学）、
加藤 伸彦（立命館大学）、宮本 敬太（桃山学院大学）、
佐川 祥予（大阪大学大学院）、牛窪 隆太（関西学院大学）

キーワード

言語教育者，教師のつながり，学びと成長，同質性，制約

1. 目的

共同発表者らは、2016年5月に設立された、言語教育者が集う研究会「土曜の会」のメンバーである。この研究会は、「関西で言語教育に携わる教師が、教育機関や経験、立場の違いを超えて集まり、教育の理論や実践について自由に議論できる場をつくりたい」という考えから有志によって立ち上げられた会である。「土曜の会」には、現在までさまざまな機関に所属する教師が定期的・継続的に参加している。本フォーラムでは、まず、「土曜の会」の参加者を対象に実施したアンケート調査の結果を報告する。そして、それを踏まえ、教師の学び・成長のあり方について本フォーラムの参加者と議論し、言語教育者のつながりが何を生み出し得るのかを探る。

2. 「土曜の会」について

「土曜の会」設立の経緯と活動内容について説明する。発表者らはそれぞれの所属機関において日本語教育の実践に向き合いながら、複数の研究会で顔を合わせるうちに、教育機関を超えて現場教師がつながり、共に言語教育の理論と実践を考える場を構想できないかという考えをもつようになった。現場教師にとっては、従来の学会や研究会の発表などで、最新の研究成果を知る機会ではなく、自身の現場や教育実践における課題を根本から考え、他の教師と議論するための場が必要であると考えた。第1回の集まりは2016年5月14日に関西学院大学梅田キャンパスで実施され24名の参加者を得た。それ以降、一か月に1、2回程度、土曜日の午後活動を行っている。具体的には、①読書会（教育の

根本を考えるための理論本を扱ったもの)、②実践を考える会(参加者の過去の学会発表や実践報告を再度取り上げ、じっくりと話し合うもの)の二つの活動を実施している。これら二つは、これまでの活動の試行錯誤の中から生まれた、理論と実践についてのモットーを体現するものである。

「土曜の会」の活動内容の変遷は、二期に分けて考えることができる。第一期は、教育機関の異なる教師が集まり議論するという、研究会の前提部分の確立を目的として、会を企画・実施していた時期である。具体的には、参加メンバーが出版した著書を読み進め、理論について議論した(2016年5月~7月)。第二期は、課題図書を読み進めるという方法で、第一期の理論的な検討を引継ぎつつ、実践報告会を行い、現場に還元可能な研究のあり方について議論を行っている(2016年9月~)。

3. アンケート調査

共同発表者らは、会のより良い運営を行うための資料を得ること、及び、参加者の参加動機と現職教師の研究会における学びのあり方を明らかにすることを目的として、これまでの参加者を対象にアンケート調査を実施した。質問項目は、「土曜の会」や研究一般について現場教師がどのように評価しているか、活動が実践や研究にどのように還元されているかについて問うものであった。調査は自由記述による web アンケートを用い、回答期間は2016年11月15日~12月27日とした。その結果、14名から回答が得られた。14名のうち11名は、会開催8回のうち5回以上参加している参加者であった。回答結果からは、次のようなことが見出された。

まず、参加動機としては所属機関以外の教師と関係を構築し、新たな視点・観点での自由な議論が行えることへの期待がある。実際に、その実現によって新たな学びや刺激が得られ、教育実践においても言語観や教育観の見直しにつながっていることがわかった。また、議論が研究の視点や内容・方法に還元し得ること、研究に対する意欲を高め得ることが示唆された。今後の活動に関しては、教育機関の枠や専門の枠を超えることによって実現されるアイデアが示された。しかし、一方で、参加者の所属機関にさらなる多様性を望む声や、参加者の専門の偏りの解消、より多くの参加者の発言を望む声も聞かれた。さらに、理論の追及のみならず、より教育実践に直結する活動を望む声も多く聞かれた。

また、他の研究会・勉強会に関しては、自身の専門への関連度の高さや、同じ専門を持つ他の教師との関係が維持・構築できていることへの満足感が参加動機となっていること

がわかった。その一方で、同じ教育機関や同じ専門分野の研究会であるという同質性から生じる言語観や教育観の固定化を否定的に見る意見も見られた。教師たちは、研究会や勉強会に対して、「発言のしやすさ」、「専門や機関を超えた人との関係作り」、「新たな視点での意見交換」を求めている。

以上のことから、言語教育者の学び・成長を阻害している要因として教育機関や専門における同質性があり、その同質性によって制約が生じていると推測される。教育機関を超えてつながり、そこで異なる視点をもった他の教師と関係を築くことが、学びや成長を促すと考える。

4. フォーラムの流れ

本フォーラムでは、参加者自身について、上述のアンケートと同じ質問に回答してもらう。そのうえで、それぞれの回答や「土曜の会」の調査結果について、グループ・ディスカッションを行う。最後に、全体で意見を共有し、言語教育者の学びや成長の実際と課題について考えたい。

【フォーラム】

演劇のある現場における権力問題の再考

ことばと関係の重層性

飛田 勘文（桐朋学園短期芸術大学），

中山 由佳（早稲田大学），

花崎 攝（日本大学・武蔵野美術大学）

キーワード

芸術教育，応用演劇，日本語教育，権力関係の解体

1. はじめに

21世紀に入り，言語教育の現場に演劇（ドラマ教育や応用演劇）が積極的に導入されている。その理由はいくつかあるが，1つは，生きる力をはじめとする新しい学力観に基づく学習やアクティブ・ラーニングを実現するためである。教師は，演劇が教育現場に存在する権力問題——例えば，ある言語についてよく知る教師が知らない学習者にその言語の知識を一方向的に教授するという縦の関係——に対して解決策を提供し，言語学習を豊かにしてくれると考える。しかし，実際には，演劇を取り入れることでより一層考慮を必要とする権力問題もある。そこで，本フォーラムでは，演劇のある現場における権力の問題について再考する。

2. 英国ドラマ教育における権力の捉え方

飛田勘文

英国ドラマ教育（学校で教師が実施する演劇）の歴史を参考にして，教師が権力をどのように理解し，解体を試みてきたのかを確認する。とくに，英国ドラマ教育の起源の1つが20世紀初頭の進歩主義（児童中心主義）教育運動に由来していることを踏まえて説明する（Hida, 2013）。

2.1. 自然主義

20世紀初頭，ハリエット・フィンレイ＝ジョンソンやヘンリー・キャズエル・クックといった教師達が，20世紀半ばには，ピーター・スレイド，ブライアン・ウェイといっ

た演出家達が、ルソーを代表とする自然主義の教育哲学（幼少期，学習者は外的影響を受けることなく，自分の関心や必要に基づいて学習する必要がある）に基づくドラマ教育を展開した。

例えば，スレイドは，自然なドラマの発達——児童が年齢に応じて異なる演劇の形式を創出することを発見した。彼はその指導において，可能な限り児童の活動に干渉することを避け，見守り，支援することに徹する。具体的には，児童にアイデアを求め，自由に物語や劇を創造させる。その結果，児童は自分の美学やルールで演劇を創造することが可能となる。彼はこれを「チャイルド・ドラマ」と称し，特有の美を持つ一つの演劇形式と認めた。同様に，ことばについても，スレイドは，児童がフォーマルなことば（言語的に優位なことば）ではなく，子供らしい，音楽的美しさと喜びを持った「創造的なことば」を使用することを求めた。

2.2. プラグマティズム

1960年代半ば～1980年代，ドラマ教師のドロシー・ヒースコート（ヘスカッツと書かれる場合もある）が，デューイを代表とするプラグマティズムの教育哲学（社会の一員である学習者は，自分が生活する地域社会のなかで，その場所の人々と交流・協力しつつ自分やその地域社会の関心や必要に基づいて学習する必要がある）に基づくドラマ教育を展開した。

原則的に，ヒースコートのドラマ教育の活動もプラグマティズムの教育（集団学習，問題解決学習，リフレクション）を反映し，集団による劇の創作，その内容の検討，そして登場人物が抱える問題に対する解決案の模索などを重視する。その上で，彼女のドラマ教育の活動のユニークな点は，学習者に自分（という主体・権力）に挑戦することを求めたことだ。学習者は，各々自分なりの世界の見方を持っている。しかし，演劇において，学習者は登場人物（他者）を演じ，その登場人物が持つ世界の見方を自分のなかに取り込むことで，その登場人物の立場に立つことを覚える。その結果，学習者は，世界を異なる視点から見るのが可能になる。そして，それは，学習者が自分の世界の見方を広げることにつながる。このように，彼女は，学習者が自分のなかにも他者を招待することで，自分のアイデンティティを問い直し，拡大することを求める。ことばの観点から見た場合，スレイドとは反対に，これは自分のことばではなく，学習者が他者の使用することばを自分も使用できるようになることを意味する。

2.3. ポストマルクス主義とポストモダニズム

1990～2000年代、ドラマ教師のジョナサン・ニーランズやヘレン・ニコルソンが、フレイレを代表とするポストマルクス主義やヘンリー・ジルーのポストモダニズムの教育哲学（学習者を権力——正確には、社会のなかで社会的、性的、民族的、文化的に優位な立場にある集団が作り出す差異や格差が原因となって生じる抑圧や非人間化——から解放し、その学習者達が主体的に学習することの可能な教育環境を整える必要がある）に基づくドラマ教育を展開した。

ニーランズは、ポストマルクス主義の観点から従来のドラマ教育の実践が特定の演劇（自然主義演劇）のコンベンションに基づいている、そしてその自然主義演劇のコンベンションは中産階級のイデオロギーや意識と関連していると論じ、多種多様な演劇のコンベンションを導入した演劇の活動を設計することで、学習者が自分で自分のアイデンティティを構築できるよう考案した。

また、ヘレン・ニコルソンは、ドラマ教育（と応用演劇）の実践を豊かにすべく、階級、性差、民族、人種、あるいはヘンリー・ジルーの「越境」などを参考に権力の場としての土地の問題を考慮したドラマ教育を提案した。

3. 日本国内の大学の日本語授業における事例

中山由佳

佐藤（1996）は、教室とは「常に一定の密度で権威と権力を避け難く抱え込んだ政治空間である」という前提に立ち、必要なことは「その権威と権力の関係を教育の過程に即して編み直す方略を探索することである」と述べている。本章では、国内の大学の日本語科目として設置された演劇制作授業において立ち現れた権力構造について、①履修者間、②教師—履修者間の2つの観点から事例を述べる。

3.1. 授業概要

本発表で述べる授業実践は、都内某大学の日本語選択科目として開講された授業である。本授業実践における主な活動は30分から1時間程度のオリジナル演劇作品の制作および上演である。本授業実践の主な参加者¹は、授業履修者、授業ボランティア（同大学の学生）、教師である。本授業実践は、2005年から2013年までは1名の授業担当で週

¹ この他にプロの演劇関係者がワークショップを行うこともある。

1 コマ², 15 週の科目であったが, 2014 年から 2016 年現在までは 2 名の担当で週 3 コマ, 15 週間の科目となった。本発表ではその全期間を対象として事例を抽出する。

3.2. 授業履修者間の権力構造

授業の履修者は中級から上級・超級の「日本語学習者」であるが, その内訳は日本語を外国語として学んだ学生, 家庭内言語が日本語である学生, 日本につながりのある学生とさまざまである。こうした中で権力関係を構築する要因としては, ①ターゲットランゲージ(本授業では日本語)の習熟度, ②性格(積極性・消極性ほか), ③同一言語話者の人数比, ④演劇経験, ⑤相性などがあげられる。また, この 5 つの要素は単独で現れるよりはむしろ, 複数の要因が重なって起こるように思われる。事例としては, 同一言語話者がクラスの 3 分の 2 近くを占める状況であったクラスでは, ディスカッショングループに何人かその言語を話さない履修者がいても, かまわず話し続けるということがあった。ある履修者はのちに同一言語を話さないクラスメートに対する配慮の欠如を「気づかなかった」と述べている。こうした無意識の抑圧はよく起こるようである。また, 演劇に関する知識や経験, 思い入れの度合いなどが他のクラスメートとの間に差がある場合にも抑圧の構造を生むことにもなるようである。

3.3. 教師—授業履修者間の権力構造

正規科目として単位付与を伴う科目である限り, 「単位付与者・評価者=教師」と「単位取得者・被評価者=学生」という点での構造上の権力関係は存在する。本授業実践における教師は, ファシリテーターとして機能する部分が多いように思われる。中野(2003)はファシリテーションのキーワードを「場を作る」「つなぐ」「引き出す」「促進する」としている。履修者を活動の主体としてとらえ, 目標に向かって履修者が安心かつ円滑に活動を行えるように便宜を図るのがファシリテーターである。具体的には, 活動の枠組み・スケジュールの提示, 学生の活動を円滑にするための仕掛けづくり(シアターゲームの実施, 音声学習導入ほか), 練習場所の確保などである。このため, 教師はできるだけ学生の意見で作品が構築されるようにと意識する。しかし, 時に意見の対立, 衝突などで議論が硬直, もしくは分散してまとまらないことがある。その際, 学生からは特に効率性の視点から「教師がもっと意見を言ってほしい」という意見がでることがある。こ

² 1 コマは 90 分である。

うした場合、教師はどのように認識されているのか。「権威者」としてか、それとも「年長の第三者」か、その見極めが難しい。このような発言はどこから来るのか。過去の学習者の教師像の写し鏡なのか。教師自身が感じるのは、その声の背後に古典的な「IRE」構造が潜んでいるのではないかという懸念であり、それゆえその声に対しての躊躇がある。

塩谷（2008）は、教師は学習者と作り出す教室文化に対して常に自覚的であるべきだと主張する。教師は常に学習者と自身との関係性やその時の状況を考慮しつつ、試行錯誤を繰り返し道をさぐっていくのだと考える。

4. 応用演劇のある現場における権力の現れと対応の例

花崎 攝

芸術・娯楽以外の目的を含む演劇である応用演劇の現場は、きわめて多様である。ここでは、主に応用演劇（地域の劇場や公民館などでファシリテーターなどが実施する演劇）における権力作用とそれらへの対応について、実践者の立場から考察したい。

応用演劇ではシアターゲームが多用される。シアターゲームは演劇がそうであるように、基本的に「表現すること」と「受け取る（見る）こと」で成り立つ。参加者は、表現する役割と受け取る役割を、交代で果たすことが求められる。また、ゲームにはそれぞれ特有のルールがあり、そのルールは日常のルールと同じではない。ルールに則っていれば、ゲームの目的を達成するための方法は参加者に委ねられているので、そこに創意工夫が働く。目的を共有する仲間として、グループの共同作業も促進されることになる。一方、全身での取り組みが求められるため、社会的な立場や能力が必ずしも役に立つとは限らない。そのため、日常とは違う関係性が生まれる可能性があり、権力関係も変わってくる。これらは、シアターゲームを用いる応用演劇の持つ特質と利点の一部であるが、コトはそう単純でもない。

4.1. 社会的、政治的文脈（social, political context）の認識の重要性

応用演劇は、特定の対象、実施環境、状況に応じて実施されることが多い。それらをいかに認識して現場に臨むかは、当たり前だが、極めて重要だ。例えば、障害のある人との活動では、「障害」の表記をめぐる「障害」か「障壁」か、あるいは「障がい」がより適切かといった議論にも見られるように、「障害」についての共通認識が、障害当事者自身にさえ十分に浸透しておらず、ましてはいわゆる「健常者」には知られていない場合が多い。WHO による障害（disabilities）の定義では、「障害とは、身体の損傷、活動の

制約，参加の制限が含まれる包括的な用語である。」とされ、「障害は複雑な現象であり，ある個人の肉体が持つ特徴と，その人が生きる社会の特徴とがもたらす相互作用の反映である。」³とされている。しかし，現状では，「障害」はもっぱら「身体の損傷」がすなわち障害とみなされ，「活動の制約」，「参加の制限」との複雑な相互作用によって生じている現象とは理解されていない。

そのため障害のある人との応用演劇の現場においても，特に健常者とともに活動する場合，「身体の損傷」や機能によって活動や参加が制限されても，それは障害当事者の個人的な身体条件に帰せられて，現場における権力関係に直接影響を与えてしまうことがある。一例を挙げると，かつてわたしの関わった現場で，言語障害を伴う障害者といわゆる健常者が一緒に作業していたとき，障害のある人の言葉が，慣れていない健常者には聞き取りづらくフラストレーションがたまり，そのフラストレーションを爆発させてしまったことがあった。慣れないことにフラストレーションが溜まること自体はどうしようもない。その気持ちの表明も抑えられる必要はない。しかし，その不満の原因は，介助者をつけることに制限を設けている福祉制度の不備であり，現場対応で言えば，ケアが十分でなかったスタッフにあったのだが，あたかも障害者の言語障害そのものが問題であるかのようになり，障害者本人にも他の参加者にも受け取られてしまった。その当時，認識不足であった私は，十分適切な対応がとれたとはいえず，場の関係性がギクシャクしてしまったことが今も悔やまれる。

「障害」の認識に限らず，同様に，応用演劇の参加者の備える条件，環境などについての認識は，事前準備の段階で，実施目的を踏まえてプランニングをする際に重要なだけでなく，さまざまな予測不能な事態が生じ，多くの判断を要求される現場で，判断と対応を左右する重要なファクターとなる。

4.2. 権力関係の流動化はいかに可能か

実際に応用演劇の現場に生じる権力関係を左右する要素は，多岐にわたり複雑にからみあう。年齢，性別，社会的立場から，ジェンダー観，知識や経験，性格，声の大きさ，身体が動く，容姿，自己イメージなども影響する。個人的な条件や特徴だけでなく，人数，男女比，参加者相互の関係性，さらには実施場所の環境，時間帯なども無関係ではない。

ボアールの「被抑圧者の演劇」には，権力関係を考えるためのゲームが数多くある。そ

³ <http://www.who.int/topics/disabilities/en/>

ここで重視されているのは、参加者の知覚＝問題認識（*perception*）を発展させる美的な過程（*Aesthetics Process*）である。日常と地続きでありながら、日常とは異なるルールや規範のもとで表現活動することを通じて、新たな発見がなされることが企図されている。しかし、それらのゲームを知っているだけでは、目的を達成できるとは限らない。目的によって、ゲームのどの部分にフォーカスし、表現されたものをどう読み取るのか、その解釈をどのように共有するのか、事前の計画と現場での判断の両方が必要になる。

例えば、身体でイメージを形作って表現する一連の「イメージ・シアター」を実施して、個々の参加者が演出家の役割を交代で果たし、自分のイメージを表現する機会を設けても、つまり表現における決定権力を持つ演出家の役割を受け渡して権力を流動化しても、表現されたものについて進行役が解釈を独占したり、あるいは特定の解釈に勝手にお墨付きを与えたりしては、つまり進行役が権威的に振るまったり、自らの権力に無自覚で、少しも手放そうとしないようでは、権力に敏感な現場にはならない。

しかし、一方で目的を見据えて、参加者の表現のどこに着目し、何をピックアップするかもまた、応用演劇実践者の重要な役割の一つであり、必要以上の権力を纏わない仕方でも、いかに伝えるべきことを伝えるか、コトはやはり一筋縄ではいかないと覚悟するほかない。

文献

- アウグスト・ボアール（1984）.『被抑圧者の演劇』（里見実訳）晶文社.
- 佐藤学（1996）.『カリキュラムの批評—公共性の再構築へ』世織書房
- 塩谷奈緒子（2008）.『教室文化と日本語教育—学習者と作る対話の教室と教師の役割』明石書店
- 中野民夫（2003）.『ファシリテーション革命—参加型の場づくりの技法』岩波書店.
- ヴァイオラ・スポーリン（2005）『即興術—シアターゲームによる俳優トレーニング』（大野あきひこ訳）未来社
- Boal, A. (2002) *Games for Actors and Non-Actors*, New York: Rutledge.
- Boal, A. (2006) *The Aesthetics of the Oppressed*, New York: Rutledge.
- Hida, N. (2013). *Reconsidering Hyogen Education in Japan: Drama for the Whole Person in the 21st Century*. (PhD), University of Warwick, Coventry.
- Nicholson, H. (2005). *Applied Drama: The Gift of Theatre*. London: Palgrave

Macmillan.

Neelands, J., & Goode, T. (1990). *Structuring Drama Work*. Cambridge: Cambridge University Press.

Slade, P. (1954). *Child Drama*. London: University of London Press Ltd.

Smedley, R. (Writer). (1971). *Dorothy Heathcote: Three Looms Waiting*. BBC Omnibus.

【フォーラム発表】

文学教材：教育理念の探求

リッチングス ヴィッキー アン (関西学院大学)

キーワード

日本語教育, 文学教材, 教育理念, 教育観

1. はじめに

言語文化教育を取り巻くポリティクスは複雑であることは言うまでもない。その中で、言語文化教育者は、常に自らの教育理念を振り返り、強い信念を持って、その理念を探求し続けなければならない。企画者は、長年日本語教育における文学教材の研究を行ってきたが、日本国内ではこのテーマについてなかなか理解が得られず、自らの教育理念を実現できない状況が続いている。また、グローバル人材育成が重視されるこの時代において、言語は道具としての役割を与えられており、文学教材は実用性の低いものと見なされる傾向にあるため、その意義を広めていくことも困難である。このような状況において、自らの教育理念を探求し続けるために、同じ教育理念を持った研究者同士が議論を深める機会が大切な支えとなる。

2. 研究の背景

企画者の研究テーマの背景にあるのは、日本語教育における文学教材の扱いに対する問題意識である。欧米における外国語としての英語教育の世界では、教材としての文学が言語能力を高め、自己啓発と批判的・分析的思考力を養い、文化の気づきを促進するなどといった様々なメリットが提唱されており、文学教材が積極的に活用され、その是非についても多くの研究がされている(Hall, 2015; Kim, 2004)。また、Kramsch, C. and Kramsch, O. (2000)は、欧米の外国語教育における文学は言語、リテラシー、そして文化が終結する点であると唱える。その一方で、日本語教育では先行研究も皆無に等しく、教育現場での文学教材の活用も極めて限られている(Richings, 2015, 2016)。企画者の今までの研究結果から、日本語教育における文学教材は、最近となって注目を浴びるようになったものの、今尚軽視されている教材の一つであることが明らかとなっている。

欧米の外国語教育における文学教育の変遷を見ると、文学の役割は時勢と共に変化を続けてきたが、教材としての文学は外国語教室から消えたことがない。実際、90年代以降、外国語教育または文化教育における文学教材という観点から文学の役割や意義などを検証する実証研究が数多く行われるようになり、文学使用に関する様々な理論やアプローチが提唱されてきた (Richings, 2016)。しかしながら、日本語教育に目を転じると、授法、とりわけ文法教育、または日本語教材の変遷についての先行研究はあるものの、日本語教育における文学教育の変遷及び文学教材の使用の是非についてはまとまった研究がない。日本語教育における文学教材の先行研究を調べたところ、日本語の読解ストラテジーや教授法に関する研究や文学的テキストを授業で用いた多読授業が学習者の読解能力や情意面等に与えた変化を考察し、敬語教育や作文教育を提案するなどの研究が見られるものの、英語教育で議論されてきたような、批判的・分析的思考力の養成や文化に対する気づきの促進などといった、文学教材が言語教育において持つ可能性や意義という観点に立った先行研究がほとんどない (Richings, 2016)。要するに、文学教材が日本語教育において研究対象とされているものの、実践報告にとどまり、それらが日本語教育における文学教材の是非や意義を論じる内容ではないことは明らかである。

3. フォーラムの趣旨

以上の研究背景から、日本語教育が何をめざすのかという議論の延長線で、日本語教育における文学教材の位置付けを見直す必要があると考え、日本語教育における文学教材の意義及び利点は何か、どのように活用できるのかについて研究を行ってきた。上で述べた通り、グローバル化により日本語教育は実践的運用能力及び専門的言語能力や知識の需要の強い影響を受け、外国語としての「日本語」に道具的な役割が与えられ、それが唯一の価値観と見なされるようになった (Richings, 2015)。しかし、このような偏った短絡的な教育観でいいのだろうか。日常生活及び国際社会に役立つ実践的日本語力を身につけることは第一目的であるとはいえ、それが日本語教育唯一の目的であっていいのだろうか。企画者が考える外国語教育はそういった偏狭なものではなく、より包括的、より多様性に富んだものである。あらゆる文脈から切り離された表現を学習者に提供するだけでなく、言語・文化理解を促す多面的な思索を駆り立てる材料を提供することが積極的にコミュニケーションを図る姿勢につながるのではないかと考える。

以上の問題意識をもとに、日本語教育においても、欧米における外国語としての英語教育の世界で提唱されている文学教材のメリットを反映させることが出来るはずであるという立場から、日本語教育における文学教材について議論が出来るフォーラムを企画する。本フォーラムの目的は、企画者のこれまでの研究を紹介し、参加者と日本語教育における教材としての文学について語り合い、意見交換ができる場を提供することであり、さらに日本語教育における文学教材の議論を深めることである。

4. フォーラム概要

上述した目的に対して、日本語教育における文学教材の可能性について参加者と共に考え、様々な提案を構想したい。フォーラムの流れは下記の通りである。

- ①企画者自己紹介
- ②企画者のこれまでの研究内容について
- ③文学教材の意義について
- ④ディスカッション

本フォーラムでは、まず企画者の自己紹介から入り、企画者のこれまでの研究を提示する。続いて、欧米の外国語教育において提唱されている文学教材の意義を見直し、参加者のこれまでの文学教材を使った実践例を共有していただきたい。フォーラムの残り時間は、文学教材を日本語教育に取り入れることの意義と困難についての情報共有を対話形式で進め、日本語教育における文学教材の展望について語り合いたい。前節でも述べた通り、本フォーラムの目的は文学教材に関する様々な疑問、または提案を気軽に発言出来る場を提供することである。

文献

Hall, G. (2015). Recent developments in uses of literature in language teaching. In Teranishi et al, *Literature and Language Learning in the EFL Classroom* (pp. 13-26), Palgrave Macmillan.

- Kim, M. (2004). Literature discussions in adult L2 learning. *Language and Education*, 18(2), 145-166.
- Kramersch, C. & Kramersch, O. (2000). The avatars of literature in language study. *The Modern Language Journal*, 84(1), 553-573.
- Richings, V. A. (2015). 「日本語の授業における日本文学の扱いに対する日本語教師の認識：日本語教育における『学習者ニーズ』指向の再検討」『言語コミュニケーション文化』12(1), 61-75.
- Richings, V. A. (2016). 「研究対象としての文学教材-EFL と JFL における先行研究の考察—」『言語コミュニケーション文化』13(1), 33-48.

【Ⅳ】口頭発表

1 日目：2017年2月25日（土）

＜第3会場＞ G-203 教室		
13:30 -	介護現場における日本語学習者の「聴く」の概念の多様性—正統的周辺参加の学びの事例より—	p.41
14:00	尹恵彦（関西大学大学院）	
14:05 -	「なにをしますか？」—タスク達成型接触話し合い場面での意思決定に至る過程の事例研究	p.47
14:35	川上ゆか（広島修道大学）	
14:40 -	インタビューで協働的に構築される「日本語学校の日本語教師」としてのアイデンティティ—元同僚によるインタビューの会話分析—	p.53
15:10	勝部三奈子（立命館大学大学院）	
16:20 -	タイの日本語教育における教師間の協働に対する意識—チームティーチングを行っている非母語話者教師と母語話者教師のインタビューより—	p.59
16:50	高橋雅子（早稲田大学），中山英治（大阪産業大学），門脇薫（摂南大学）	
16:55 -	韓国の大学における日本語専攻者のライフキャリア支援と伝版 [®] ワークショップの可能性—伝版 [®] シートの記述分析から—	p.65
17:25	小林麻美（蔚山大学）	
17:30 -	留学生と日本人学生の共修における課題と可能性	p.71
18:00	松本明香（東京立正短期大学）	
＜第4会場＞ G-204 教室		
13:30 -	言語文化教育がもたらす「オートポイエティック変容」—4 技能習得を目的とする教育の脱構築—	p.77
14:00	新井克之（九州大学大学院）	
14:40 -	学習者が語った日本語学習動機としてのナショナリズム的言説が持つ意味を考える—フランスの大学生の作文を基に	p.83
15:10	原伸太郎（立命館アジア太平洋大学）	
16:55 -	日本国内の非母語話者実習生・教師に焦点をあてた論考の歴史の変遷，現状及び課題	p.89
17:25	孫雪嬌（早稲田大学大学院）	
＜第5会場＞ G-205 教室		
14:00 -	萌えキャラのポリティクス	p.95
14:40	名嶋義直（琉球大学） ※発表時間 40分	
16:15 -	「異」と「文化」のポリティクス—アクティブ・ナレッジを育む言語文化教育—	p.101
16:55	オーリ リチャ（千葉大学），杉原由美（慶応義塾大学） ※発表時間 40分	
17:25 -	「箱根会議」の日本語教育的意味—当事者たちのライフストーリーから—	p.107
18:05	佐藤正則（山野美容芸術短期大学），三代純平（武蔵野美術大学） ※発表時間 40分	

2日目：2017年2月26日（日）

＜第2会場＞ G-202 教室		
13:00 - 13:40	「学習者主体」から「ことばの市民」へ—ポリティクスとしての歴史と革新 細川英雄（言語文化教育研究所八ヶ岳アカデミア） ※発表時間 40分	p.113
＜第3会場＞ G-203 教室		
11:45 - 12:15	国語教育における市民性形成を問う—『にほんご』（1979）を鏡として 横田和子（目白大学）	p.119
13:00 - 13:40	複文化・複言語使用者との出会いとインタビュアーの意識の変容 中山由佳（早稲田大学），中川千恵子（早稲田大学） ※発表時間 40分	p.125
＜第4会場＞ G-204 教室		
11:45 - 12:15	留学生の日本語ライティングに関するピリーフ調査—パイロット調査からの示唆— 長谷川哲子（関西学院大学）	p.131
＜第5会場＞ G-205 教室		
11:45 - 12:25	複言語能力伸長のための授業が、英語や他言語学習への意識と意欲にどのような影響を与えるか 山本冴里（山口大学） ※発表時間 40分	p.137

【口頭発表】

介護現場における日本語学習者の「聴く」行為の多様性
—正統的周辺参加の学びの事例として—

尹 恵彦（関西大学大学院・外国語教育学研究科(院生)）

キーワード

介護現場，日本語学習者，正統的周辺参加，聴く行為

1. はじめに

本発表は，介護現場において重要な言語行為の一つである「聴く」という行為を取りあげ，日本語学習者を正統的周辺参加論の枠組みで捉えることを通して，「聴く」行為の含意の多様性を明らかにすること，また日本語学習者の学びの過程の一側面を考察することを目的とする。

本発表で取り上げるのは，介護現場に従事している日本語学習者の上級者 1 名と初級者 1 名の 2 名を対象とした「聴く」という言語行為である。言語行為が頻繁に行われている介護の食事場面に焦点を当て，参加者の会話を録音した。その文字化データと調査協力者本人のインタビューを分析資料とし，日本語学習者がもつ「聴く」行為の多様性を，正統的周辺参加論の枠組みから考察する。

2. 問題提起と研究背景

少子高齢化により労働者人口が不足している日本社会では，介護の人材不足を解消する政策手段として，外国人労働者の受け入れが始まった。受け入れ政策の一つとして，在留資格の「介護」ビザ創設がある（入管法改正案，2016年10月25日時点）。近い将来，介護福祉士の資格を有する者であれば，国籍を問わず介護現場での就労を目的とした日本滞在が可能になる。しかし，受け入れにあたって頻繁に議論されてきたのは「日本語（日本語能力）」の問題である。

現在の介護現場における日本語教育の研究は，管見の限り，EPAによる技能実習生を対象に，介護に関する専門日本語教育に焦点を当てたもの（上野 2012）などがあるが，介護現場に必要とされる言語的側面の分析・提示に限定されている。そのため，今後の研究

課題として、実際のデータに基づき、現場のコミュニケーション活動がどう行われ、それがどういった機能を持っているのかという社会文化的側面を考察した実証的研究が必要である（立川 2009）。

そこで本発表は、実際の介護現場で収集したデータを用い、具体的な文脈に即した言語行為に着目し、介護支援に従事する日本人学習者の学びの過程を明らかにする。

3. 調査概要

3. 1. 調査方法

本研究においては、質的調査法エスノグラフィック・リサーチを採用し、参与観察およびインタビュー（インフォーマルおよびフォーマル）を実施してきた。質的調査法の実施にあたっては、ラポール形成が重要とされている。そのため、発表者は、留学生生活指導者として勤務していた日本語学校で出会った学習者で、現在「R メディカルグループ」に勤務する人物（M さん）に本研究の協力を依頼した。介護現場の食事場面¹におけるクライアントとの言語行為（具体的な文脈に即した言語行為）に着目し、フィールドノートを作成した。調査期間は 2015 年 8 月から 10 月までの約 3 か月で、週 1 回参与観察を行い、データを収集した。音声データは、すべて「R メディカルグループ」と調査協力者の許可を得て IC レコーダーで録音した（全 30 時間）。

3. 2. 調査協力者

本発表のフィールドは、大阪にある「R メディカルグループ」のうち、住宅型有料老人ホーム「R ホーム」である。調査協力者は、発表者と関わりのある前述の M さん（女性）と、その弟 A さんである。M さんは、約 5 年前に来日し、介護現場の経験が 5 年目の（部署の主任を務める）日本語上級者である。A さんは、約 6 か月前に来日し、介護現場の経験が 6 か月目の日本語初級者である（調査当時）。

¹。介護現場で行われるクライアントとの会話は、主に「日常の会話」と「介助に関する会話」とに分けられる。その二種類が同時に観察できる場面として食事場面が挙げられる（立川 2009）。

3. 3. 分析の枠組み

本研究では、理論的枠組みとして、レイヴ&ウエンガー(1993)の正統的周辺参加(Legitimate Peripheral Participation:LPP)の理論を用いる。正統的周辺参加は、最初は最も簡単な仕事をしながら、熟達者を真似て仕事を覚えていき、徐々に「周辺の」な位置から「中心的」な役割を果たすようになっていく。この過程が「学習」と捉えられている。そして、仕事の内容や知識、業務遂行能力よりも、参加の度合によって実践共同体の「コアメンバー(正統的)や周辺メンバー」が決まる。周辺メンバーから徐々に参加度を増していくという意味で「正統的周辺参加」と名付けられている。

本研究においては、この正統的周辺参加の理論と結び付けて、「聴く」という言語行為を考察する。「聴く」という言語行為は、受動的なように見えながら能動的な言語の学習であり、介護現場の集団(状況)の中で、経験しながら身につける学習の行為であると考えられる。本研究の結論部分を取って言うならば、調査協力者の「聴く」行為は、「R ホーム」という「実践共同体」への参加と学習の進展に伴って、その含意を多様化させていくことが観察できた。

4. 考察

4. 1. 日本語学習者の「聴く」行為

4. 1. 1. 日本語学習「上級者」Mさんの場合

- ・朝食の時間(2015.8.22 a.m8:00~: クライアント(50才代男性)の部屋で)

Mさん: しばらくはさ、お父さん、紙パンツはいといてな。.....1
 クライアント: ああ、そう?.....2
 Mさん: うん。今もはいてるでしょ?.....3
 クライアント: はいてる。.....4
 Mさん: うん。.....5
 クライアント: あれは、どないなん?。。おしっこ漏れるん?。.....6
 Mさん: あの、漏れたとしても服まで濡れないから。.....7
 クライアント: ああ、ああ。.....8
 Mさん: 昨日はね、何で転倒してたかって言うと。.....9
 クライアント: うん。.....10

M さん：トイレ間に合わなかったやろ？.....	11
クライアント：そうそう。.....	12
M さん：で、服全身濡れるでしょ？.....	13
クライアント：うん。.....	14
M さん：そこで滑ったりしててね、転倒してたから。.....	15
クライアント：うん....。.....	16

M さんは、「紙パンツはいといてな。(1行目)」というクライアントへの指示的発言に加え、クライアントにあえて尋ね、その反応を聴いている。そうすることで、M さんは介護を目的にしたコミュニケーションを行うにあたり、クライアントの主体性を引き出していると言える。つまり、さりげなく尋ね続け、互いに共感に至るような「聴く」行為をしている。この言語行為は、相互行為を深め、クライアントからの信頼を得ることができ、介護の質も向上させている。この「聴く」行為を、「共感をひきだす行為」と呼ぶことにする。

4. 1. 2. 日本語学習「初級者」A さんの場合

・夕食の時間 (2015.9.23 p.m18:00～: 食事を終え、排せつの臭気の残るクライアントの部屋に入る)

A さん：くさっ.....	1
クライアント (50 才代女性)：くさい～(笑いがでる).....	2
A さん：寝てもいい(クライアントに対して) においにおい～～くさっ これいらない?(ハンドクリームを見せながら).....	3
クライアント：いる.....	4
A さん：いります?!.....	5
クライアント：いりません.....	6
A さん：いります.....	7
クライアント：いります.....	8
A さん：おやすみ.....	9
クライアント：おやすみ.....	10
A さん：ば～ば～.....	11
クライアント：ば～ば～.....	12
A さん：これなに?(コインを見せながら).....	13

クライアント：コインか？ははは（笑いが出る）…………… 14

Aさん：うん～～ばーばー……………15

Aさんは、狭義の介護目的からはみ出す会話を多用している。日本語の不十分さから、何気ない些細な笑いがその場で起きている。Aさんは、話をずらしたり、相手への関心を示したりしながら、相手の反応を促し、それを「聴く」行為をしている。この「聴く」行為を、「主体性をひきだす行為」と呼ぶことにする。

4. 2. Aさんの状態からMさんの状態へ―「聴く」行為の多様性と「十全的参加」

「聴く」という言語行為は、介護現場におけるコミュニケーション能力の一つとして欠かせない行為であり、「聴く」ことは、心をつにして伝える言語と非言語のメッセージを理解することである（野村 2010）。本研究では、AさんとMさんに、「Rホーム」での自分の位置づけをめぐって自由に語ってもらったところ、「聴く」行為の別の意味合いが、段階的相違を伴って見えてきた。介護経験6ヶ月目のAさんが示すのは、「聴く」すなわち相手の「主体性をひきだす」という面である。一方、介護経験5年目のMさんが示すのは、「聴く」すなわち互いの「共感をひきだす」という面である。

Aさんは、職歴6ヶ月ではあるが、日々直面する介護をめぐる業務知識や業務遂行能力においては、Mさんとの大きな違いは既にあると言える。日本語力は十分ではないが、介護の仕事を無難にこなしている。しかし、「聴く」という行為の含意をめぐっては、AさんとMさんと比較した場合、確実に違いがある。

Aさんの場合、介護場面での「聴く」行為とは、相手(クライアント)の「主体性をひきだす」行為である。Aさんは、介護上の働きかけについて、クライアントからも同僚からも、特別に賞賛されることも非難されることもない。しかし、Aさんの働きかけをよく観察すると、クライアントの主体的な反応を引き起こしている。それを通して、介護者仲間のさらなる働きかけが重ねられていく。その過程でAさんは、徐々に、介護現場「Rホーム」において自己評価を高めているといえる。

Mさんの場合「聴く」行為とは、クライアントと自分との間で互いの「共感をひきだす」行為である。このような「聴く」行為が成立する背景として、クライアント、介護者仲間（上司、同僚、部下）、クライアントの家族などとの間で、長年相互行為を重ね、人間関係を構築してきている。Mさんは、それらを自分への期待や信頼として受けとめる

中で、「R ホーム」介護者としての自己評価を高めてきた。現在 Mさんは、クライアントの相当微細な言動に直面しても、クライアントと自己との間に共感を作りだし、さらにそれを「R ホーム」に与えられる「貢献」として受けとめることができている。改めて Aさんの場合を見ると、「R ホーム」において自己評価を高めつつあるとはいえ、確固たるアイデンティティを獲得(正統的周辺参加)しているとまでは言えない。Aさんによれば、「介護の仕事は嫌いじゃないけど、自分がいないといけない、とまでは思わない」とのことである。

つまり、「聴く」行為は、その積み重ねを経て、介護現場での業務遂行能力や自己評価につながり、「実践共同体」への「十全的参加」を促す。それは彼らにとって、大きな学びや支えに繋がると同時に、介護現場そのものの質をも高めるという方向性が見いだされる。

5. おわりに

本発表は、介護者としての日本語学習者が行う「聴く」行為の含意の多様性の一端について、正統的周辺参加論の枠組みから考察した。MさんとAさんの事例を通して、「聴く」という言語行為の中には、「共感をひきだす行為」と、「主体性をひきだす行為」というバリエーションがあることが明らかになった。こうした「聴く」行為の内実は、「実践共同体」への「十全的参加」の進展と同時に、変化していくと考えられる。

今後は、外国人介護者の日本語学習過程における「聴く」行為に注目しながら、日本語学習上の意義に加え、被介護者における意義、介護現場における意義をめぐり、さらに焦点を絞って検討を進めていきたい。

文献

- 立川和美 (2009). 「介護施設での食事場面におけるコミュニケーションについて—外国人介護労働者に対する日本語教育にむけて—」, 『社会学部論叢』 20-1
- 野村豊子・井上千津子・澤田信子・白澤政和・本間昭 (2010). 『コミュニケーション技術-介護福祉士養成テキストブック 5』 ミネルヴァ書房
- レイヴ/ウェンガー著, 佐伯胖訳 (1993). 『状況に埋め込まれた学習——正統的周辺参加』 産業図書

【口頭発表】

「なにをしますか？」

- タスク達成型接触場面における意思決定過程の事例研究 -

川上 ゆか (広島修道大学)

キーワード

接触場面, 主導権の取得, 非対称性, 共修クラス

1. はじめに

本発表は来年度から所属機関で開講される共通言語としての「日本語」を使用した日本人大学生と外国人留学生が受講する国際共修クラス運営に向けた事例研究で、日本人母語話者1名と外国人留学生2名で行う課題達成型の話し合い2グループを対象データとし、タスク開始時、あるいは開始前から日本語母語話者が進行役となり主導して話の流れを作り意思決定を行い終了に至る過程の中で、特に開始時に注目し、観察・考察した内容について述べる。そこから来年度以降担当するクラスのシラバス等について検討を行う。

2. 背景

日本社会は現在、グローバル化の推進や多文化共生の実現を目指しており、高等教育機関等では英語教育の強化や日本人学生と外国人留学生の相互学習型活動の実践・運営及び評価に関する知見が蓄積され、会話スタイル等の違いによる文化摩擦や言語の壁を乗り越えて起こる双方向的な意識の変容に関する研究も進められている(徳井, 1999; 鈴木・水上・森本, 2008 等)。一方で接触話し合い場面に見られる日本語母語話者と非母語話者間の役割分担に見られる非対称な権力作用に対する警戒感を喚起する研究もある(杉原, 2006)。杉原はこの非対称な関係性を変革するために、教師側だけではなく学生に対しても問題意識の喚起を促す活動を行うことなどを提言している。

この非対称性を生む役割分担はいつ、誰によって、どのように行われるのか。グループディスカッションの日米比較を行った Watanabe (1993)はグループ討論において日本人グループでは最初に口火を切ったものが進行役になるが、そこには年上・男性という要因が強く影響するとしている。

本発表では接触場面に比較的慣れている日本人大学生と外国人留学生の行う課題達成型の話し合い場面を分析データとして収集し、1) 母語話者と非母語話者間にどのような非対称性が見られるのか、2) タスク進行役の選定はどのように行われるのか、3) 意思決定に向かう「なに」「どう」から始まる発話連鎖の3点に焦点を当て、観察・分析を行う。そして、本データ内に見られる(無)意識の力作用を解明し、来年度に向け、シラバス作成や授業運営にどう生かすかについて検討した内容について述べる。

3. データ

S 女子高校の生徒 10 名を対象とした大学訪問プログラム内容を考え、計画書の作成を目標とした 3 名による課題達成型インターアクション 30 分程度を録音・録画した18 組(24 名)のうち、日本人大学生 1 名と外国人留学生 2 名が日本語で行った 2 組のデータ(以下 A, B)を取り上げる。各データの構成は表 1 の通りである。両データ共、タスクの開始から終了²までの 20 分程度を分析対象とし、発話と視線・体の動き等の記述化を行い、観察・分析を行った³。

表 1 データ内の略記号とタスク参加者

データ	文中の記号	国籍(性別)	備考
A (2016年6月)	JM	日本人大学生(男性)	接触場面経験あり
	VF1	ベトナム人留学生(女性)	日本語中上級レベル
	RF	リトアニア人留学生(女性)	日本語中級レベル
B (2016年7月)	JF	日本人大学生(女性)	接触場面経験あり
	VF2	ベトナム人留学生(女性)	日本語上級レベル
	CM	中国人留学生(男性)	日本語上級レベル

1 データ収集は、IC レコーダーとそれぞれの顔が個別に撮影できるミーティングレコーダーを机上に、全員の様子を撮影するため固定式ビデオカメラを室内に設置して行った。

2 タスク開始はデータ収集者の開始の指示後、タスク終了は「終わった」等の参加者の発話部分、またはタスクとは異なる話題に切り替わった部分で決定した。

3 収集したデータは文字化し、ターンごとに発話者記号をつけて記した。使用した表記上の記号は以下の通りである。[] : 会話に重なりがある場合、{ } 視線や身体の動き等のコメント、(xx) : 不明瞭な発話、(.) : 1 秒以下のポーズ、(1) : 1 秒のポーズ、h : 呼吸気、hh : 笑い

4. データ分析と考察

4. 1. 発話量の非対称性

先行研究(杉原, 2006 等)と同様, 本データにおいても日本人母語話者と非母語話者の間で発話量の差が見られた(表 2)。両データ共, ターン数・発話文字数共に日本語母語話者が多く, しかも話し手としてのターン数が全ターン数の半数以上を占めていることがわかる。このことから, 母語話者が主導権を握り話し合いをリードしていることが窺える。また, データ A の RF のターン数・文字数とも少ないこと, また VF1 の聞き手としてのターン数が多いことも観察できる。RF に関しては日本語レベルが中級であることがその発話量に影響を与えている可能性が考えられる。

表 2 各参加者のターン数と発話文字数

A	ターン数			文字数			B	ターン数			文字数		
	話し手	聞き手	計	話し手	聞き手	計		話し手	聞き手	計	話し手	聞き手	計
JM	144	38	182	3383	245	3628	JF	150	68	218	3453	563	4016
VF1	59	91	150	1137	492	1629	VF2	78	72	150	1340	400	1740
RF	39	38	77	575	178	752	CM	66	51	117	1121	323	1444
計	242	167	409	5095	915	6010	計	294	191	485	5914	1286	7200

4. 2. 進行役の選定

データ収集者である教師によるタスク活動開始の指示後, A は JM のみ, B は CM と JF が時計を見て教師に返事をしている。これは発話終了時も同様であった。

A では JM が時計を見て教師に返答しているのを RF・VF1 共に目視していることが観察できることから, この時点で話し合いの進行役は JM であることが参加者間で暗黙裡に決定していると解釈することができる。また, JM のみが教師に対し明示的に返答していることから, 自身で進行役をする/させられることを承認しているという解釈も可能である(A-1)。ただ, その後の 3VF1 と 4RF の隣接ペアなので VF1 は RF の視線を受ける形でタスク開始の合図の発話「はじめましょう」をし, それに 4RF が呼応していることが観察される(申し出 - 承諾)。しかし, ここに JM は加わず, 5JM で情報要求の疑問文を発

し、その後のタスクの流れを作っている。これは自身を「進行役」とカテゴリー化したために、敢えて VF1 と RF のやり取りを黙殺した可能性もあるが、二人がこのやりとりをしている間、大きく息を吸って、5JM で息を吐き発話を開始しているため、聞こえていなかったという可能性もある。

B では教師の指示にまず CM が、次に JF が時計を見て返事をするが、VF2 は時計を見ないで返答している。このことから、VF2 はこの時点で自分がこの話し合いの進行役ではないことを暗に示し、その後の「了解で一す」の JF 発話により進行役が誰であるかが示されることとなったとの解釈もできる(B-1)。

【A-1：教師の指示への反応】

1T：じゃ、30分後に来ますね
 {腕時計を見ながら2回頷く} {RF/VF1：JMを見る}
 2JM：はい {Tへの返答} {RF/VF1：視線交差}
 3VF1：はい(1)はじめましょう。 {RFを見て}
 4RF：はい {VF1への返答}
 5JM：h えーh(.) じゃ、何しますか

【B-1：教師の指示への反応】

↓ {CM：腕時計}
 1T：じゃ、30分後に来ますから、それまで、
 じっくり話をね、してください
 2CM：
 3JF：
 4VF2：はい
 5JF：了解で一す

【B-2：お願いします】

5JF：じゃあ、これって日本人が書いたhものなのかな
 6CH：そう、日本語で(1)そうですね
 7JF：
 ん hhh
 8VF2：ちょっと[自分で]まとめるのが。h[hh] ああー
 9JF：
 [んな] [ああー]
 10CM：お願いします
 11VF2：[お願いしまーす
 12JF：[じゃあ、書きます。字、汚いけど、いい？
 13CM：はい

5JF 以降の続きの発話(B-2)を見ると、日本語母語話者である JF がこのタスクの計画書を(日本語だから)日本人が清書すること、つまりこの話し合いをまとめる役回りであることを非母語話者から依頼されている。この誰が清書をするかのやり取りに関しては、A ではタスク終了部分において非母語話者二人から譲られる形で JM に決定している。

両データとも、タスク開始指示を出した教師への返答と時計を見るという(無)意識的な行為により、ある程度進行役が決定していることがわかる。これはタスクを課している側と遂行する側の間で暗黙裡に役割がカテゴリー化されていることを示していると言える。

4. 3. タスク開始部分の発話連鎖

進行役が決まりタスクを開始するにあたり A では 5JM が「何しますか」と情報要求の疑問文で、B では 26JF が「何か、どうしようか…」と戸惑いも含めながら順に何かを決める必要があることを二人に投げかけ、タスクに引き込む形で発話を開始している。

【A：タスク開始部分続き】

5JM：えー(.)じゃ、何しますか

6VF1：[あー]

7RF：[じゃ、]まずはー、何をした方がいい、あー、決めた、[決めたら]、どう

8JM： [あー] [そうっすね(.)]

9VF1： [うん]

10JM：見学か (1) ってことですよ。 授業見たりするかー、その、大学を見て回るか。どっちか

A では 7RF がまずは何をするか決めたらいいと応答をするが、その発話が終わらない段階で「あー」と割り込み、RF の発話に同意を示す形で 5JM への返答を 10JM で RF の発言であるかのように自分で提示している。以後タスクの大まかな流れを JM が作り、時間や場所、内容等の細かい部分を話し合いで決める形式でタスクが進んでいく。

【B：タスク開始部分続き】

26JF：じゃあ、何か、どうしようか。何から考えていくのがいいかな。(2) [S 大学を訪問します

27VF2： うー[ん]

28CM：10時[から、]3時(まで[x x])

29JF： [うん] [で、大学生活を知ってもらふの、もらふためのプログラム [だから

30VF2：[うんうんうん]

31CM：[そうですね]

B では 26JF の投げかけに呼応し 27VF2 は「うーん」と考えている状況を示すが、28CM は確認のためタスク内容を読む JF の続き部分を声に出すことで 26JF に呼応している。29JF で JF はこのタスクの主旨を改めて持ち出し説明をすることで二人に対し情報要求を行っており、これ以後二人からいくつかのアイデアが出て話し合いが進む。

両データ共時間内にタスクは終了しているが、進行役の開始の仕方には、直接的に情報要求をし開始する場合(A)と参加者を引き込む形で開始する場合(B)とでその開始の仕方に違いが見られた。A では JM は進行役として時間や場所に関する質問、またアイデアが

出ず沈黙が続く場合には提案をし、BではJFは非母語話者からの発話を繰り返すことで承認や確認また追加や補足を行う等し、聞き手としての発話を使用しながら進めていた。

5. まとめと今後の課題

本データから2対1の少数派であっても1)日本語母語話者がタスクの進行役を担うこと、発話量に非対称性が見られることがわかった。また、2)この進行役の決定要因には教師も含む母語話者側と非母語話者側双方の暗黙の了解のようなものが存在し、今回はそれがタスク開始時の「誰」が教師へ反応し、時間管理を行うのかで決定づけられていることが観察された。そして、3)タスク開始時に決定した進行役が情報要求や他の参加者のタスクへの引き込み発話をすることでタスクが開始することも観察された。今後は更にジェスチャーや視線等を含めたマルチモーダル分析を行い、意思決定過程における発話連鎖や意見に食い違いがあった場合の調整過程等についても観察・分析を行いたい。

来年度担当する国際共修クラスへの応用としては、3~4名のグループでタスク達成型の活動或いはディスカッション(録音・録画)を数回行った後、先行研究や本データに見られたような非対称性の事例も紹介しながら実際のグループの録音・録画データ元に講義を行い、各自が対称性・非対称性の是非も含め考えたり、グループで話し合ったりする回を設定し、接触場面以外の身近な関係の非対称性についても問題意識を喚起するような機会が持てるような授業内容・構成を考えている。

文献

- 杉原由美(2006). 留学生・日本人大学生相互学習活動における共生の実現をめざして—相互行為に現れる非対称性と権力作用の観点から『WEB版リテラシーズ』3(2), 18-27. くろしお出版.
- 鈴木佳奈, 水上悦雄, 森本郁代(2008). 相互行為としてのグループディスカッションを評価する—7つの評価項目の提案『言語・音声理解と対話処理研究会』53, 29-34. 人工知能学会.
- 徳井厚子(1999). 多文化クラスにおける評価の試み—自己変容のプロセスをとおして見えてくるもの『メディア教育研究』3, 61-71.
- Watanabe Suwako(1993). Cultural Differences in Framing: American and Japanese Group Discussions. Tannen, D., *Framing in Discourses*. N.Y.: Oxford University Press.

付記：本発表はJPS 科研費 JP15K02774 (竹井光子, 広島修道大学)の助成を受けたものです。

【口頭発表】

インタビューで協働的に構築される「日本語学校の日本語教師」としてのアイデンティティ

—元同僚によるインタビューの会話分析—

勝部 三奈子（立命館大学大学院言語教育情報研究科）

キーワード

日本語教師のアイデンティティ, 会話分析, アーティキュレーション

1. 研究背景

日本語教育学に関する議論の中心は、1990年代までは「日本語」「日本語を教育すること」であったが、ポスト構造主義の影響を受けて、2000年代からは次第により大きな文脈で「日本語教育学」とは何かが議論される傾向にあり、そこではより広範な学問領域の知見を必要とするなどの学際的な知見の蓄積の必要性や、社会との関わりの重要性などが議論されている（神吉, 2015）。社会との関わりの重要性という点では、日本社会一般で日本語教育の必要性は認知されながらも、日本語教師が専門性を持って仕事をしていることは認知されていないということが問題視されている。そしてその問題を打破するためには日本語教師の「専門性」や「社会的役割」を社会に広く知らしめることが重要であるとされ、それに向けてはそもそもその日本語教師の「専門性」や「社会的役割」を明らかにする必要性が解かれている（宮崎, 2013; 神吉, 2015）。これまで日本語教師の専門性や役割意識の研究は行われている（岡崎, 1998 など）が、それらは所属機関がどこであれ、日本語教師には日本語教師としての共通のアイデンティティを持つという前提のもとに、実証主義的な視点から分析が行われているものがほとんどである。しかし日本語教師といっても、異なる環境の中で同じ日本語教師といえども、異なる日本語教師にアイデンティティを持つようになるのは、教師の活動はその環境とそこにいる学習者との相互行為によって形成されるものであると考えると当然予想できることである。したがってその中の一つの教育機関の日本語教師に焦点を当ててそのアイデンティティを明らかにすることは、日本社会における日本語教師の専門性や社会的役割に関する議論をする上でリソースの提供につながると考えられる。

2. 研究の目的と課題

上記のような背景から本研究では、日本語教師全体の約 36%を占め、国内の 45%以上の学習者の日本語学習の担う¹、日本語教育の中でも重要な存在である「日本語学校の日本語教師」のアイデンティティを明らかにし、「日本語教師の専門性や社会的役割は何か」という議論へこれまでとは異なる側面のリソースを提供することを目的とする。

具体的には日本語学校の日本語教師へのインタビューの中で、ともに日本語学校の日本語教師である（であった）語り手と聞き手がどのようにその場で協働的にアイデンティティを構築しているかを明らかにする。そのために、「会話分析, CA (Conversation Analysis)」(Sacks, 1974)を分析手法に採用し、構築主義的な観点から、語り手と聞き手が何を成し遂げるべく何を行なっているかを分析する。特にインタビュー中でインタビューの参加者が自らもしくは他者をどのようなアイデンティティに関連づけてその場で何を成し遂げようとしているのかを微視的に分析する。

3. データと分析手法

データは 2016 年 3 月に調査協力者の自宅にて録音された。録音当初の研究目的は一人の日本語教師のライフストーリーを探ることであったため、比較的自由に話ができるように、「日本語教師になりたいと思ったきっかけは何か」「最初の頃大変だったことは何か」などの大まかな質問項目に基づいて半構造化インタビューを約 90 分行った。本研究ではそのインタビューのデータの一部を CA を用い、その中でも成員カテゴリー化²(Sacks, 1972=1989)に焦点を当てて分析する。具体的には、インタビュアーである筆者（以下 IR）が元同僚である調査協力者（以下 IE）³に対して、「大学で（日本語教師として）働きたいと思ったことはないか」という質問から始まる場面である（開始 54 分から 2 分程度）。

¹ 文化庁（2015）『国内の日本語教育の概要』『外国人に対する日本語教育の現状』による。

² 成員カテゴリーとは相互行為上に現れるアイデンティティ・カテゴリーであり、それをを用いること、すなわちその相互行為の参加者もしくはその対象者（対象物）をあるカテゴリーに関連づけて語ること、もしくはそのカテゴリーに付随すると文化的に共有されている行動をすること（成員カテゴリー化）によって私たちは何らかの社会的行為を成していると考えられている。

³ IR は教師歴 14 年、元日本語学校の日本語教師、現在は休職して日本語教育学を専攻とする大学院修士課程 2 回生。IE は教師歴 15 年以上、現在も日本語学校の非常勤講師として勤務。

本研究で特に焦点を当てて分析するのはその中でも IE が大学では働きたくない理由を、同僚への不満の語りから述べていく一場面である。

4. 分析

データ⁴ (一部抜粋)

ここでは IE の、大学の日本語講師も兼務する日本語学校の同僚が「研究をないがしろにする学習者は許せない」という旨の発言をし、その発言に対しての不満を引用発話を用いて述べる場面である。

- 1 IE : [.hh あんたここは日本語学校だから ((机を手で軽く叩く))
- 2 IR : そうよね::
- 3 : (.3)
- 4 IE : 私たちは職人だから.
- 5 IR : うんうん [うんうん
- 6 IE : [ね?
- 7 : (.6)
- 8 IE : 研究者じゃなくて職人だから.
- 9 IR : うんうん
- 10 IE : 相手のニーズに合わせて
- 11 IR : うん
- 12 IE : ね?
- 13 : (1.1)
- 14 IE : あなたたちの希望が叶うようにいろんなあの手この手を使っ↑て:
- 15 IR : うん
- 16 : (.6)
- 17 IE : >その<
- 18 : (.5)

⁴ インタビューデータの書き起こしは Jefferson(1978)による CA のトランスクリプト規則に従った。記号の見方は下記表を参考のこと。

- 19 IR :>そうそうそう<向こう[が合わすんじゃなく[て
 20 IE : [ね, [こつちが合わせてやっ[たげるんだから=
 21 IR : [う:んう:ん
 22 IE :=勘違いしてるよって>ここまで<出かかってんだだけ[ど:..
 23 IR : [う:ん
 24 IE :もう(.3)もう変わらないから
 25 IR :う↑:[:::.....ん
 26 IE : [だ.そういう(.)そゆう人たち見てるとちよつとね:
 27 IR :うんだから[わた-
 28 IE : [そういう中では[£ちよつとね£
 29 IR : [うん.

ここでは、インタビュー어의同僚であり大学で研究もしている日本語教師への不満の語りから、大学の日本語教師と、日本語学校の日本語教師が対立的なカテゴリー化がなされていることがわかる。IE が「大学で教えたくない理由」を語る中で、「研究者（大学の日本語教師）」と「職人（日本語学校の日本語教師）」というカテゴリーを持ち出し、自らを「職人」というカテゴリーに関連づけて話をすることによって（4,8 行目）、また IR も同じ「職人」というカテゴリーに関連づけて自らの考えを語ることによって（19 行目）、徐々に語りの中で IE, IR が「(我々)日本語学校の日本語教師は『職人』である」というアイデンティティを協働的に構築している。またそのアイデンティティを構築することによって、「大学で働きたくない理由」は「職人ではない研究者とは一緒に働きたくないからだ」とする理由が IR にも IE にも承認しうるものとしてその場で構築されていることが明らかとなった。

5. 考察

本データの中で構築されたアイデンティティは、1つは「日本語学校の日本語教師は、あの手この手を使って学習者のニーズに応える職人」であり、もう1つはその対比として構築された「研究を重視し、学習者のニーズに応えない研究者」である。教育機関によらず、日本語教師が「職人」であるという見方は、これまでの先行研究でも明らかになっている（岡崎, 1998 など）。しかしどのように語られたか再度注目して見ると、ここでの問

題は職人というアイデンティティが築かれたということよりも、むしろそれが「日本語学校」と「大学」という教育機関の対立の中で産み出され、それがインタビュアーとインタビュイーが協働的に語りを構築することでその構図が強化されたことにあると考えられる。語りの中で大学と日本語学校では、その中にいる日本語教師は同じ日本語を教えるものであっても種類が違うものとして扱われ、大学では研究者たちが学習者のニーズに応えることよりも研究を優先し、日本語学校では何よりも学習者のニーズに応えることが優先されるという言説がここで構築されている。

6. まとめと今後の課題

本研究はインタビューデータのごく一部を分析したものにすぎないが、そのデータ内においては、教育機関の対立的な関係が紛れもない現実の一例として示されている。この現実には日本語教師の専門性や社会的役割についての議論の中で、「日本語教師間の連携」の必要性という、異なる教育機関との関係性のあり方に注目するアーティキュレーション（宮崎, 2013）などの重要性を示していると言える。しかし、本研究で示されたアイデンティティはあくまでも特定の二人によって構築されたものであり、それをもって日本語学校の日本語教師をみな同じ文脈で捉えるには限界がある。また多様性を見るためには様々な現場にいる日本語教師が自らを、また他の教育機関の教師を何者と捉え、その専門性どのようなものだと考えているかを把握する必要があると考えられる。

文献

- 岡崎眸 (1998). 日本語教師の自己イメージ 『お茶の水女子大学人文科学紀要』 51, 289-300.
お茶の水女子大学.
- 神吉宇一 (2015). 日本語教育学の体系化をめざして (1) -日本語教育学に関する議論の推移と社会的役割について. 神吉宇一 (編) 『日本語教育学のデザイン その地と図を描く』 (pp. 3-21) 凡人社.
- c
- 宮崎里司 (2013). グローバルレベルと市民レベルで協同実践する行為主体者 (アクター) から捉える新たなアーティキュレーションの提唱 『早稲田大学大学院教職研究科紀要』 5, 29-44. 早稲田大学.
- サククス, H (1989). 会話データの利用法-会話分析事始め. サーサス, G・ガーフィンケ

ル, H・サックス, H・シェグロフ, E(1989). 北澤裕, 西阪仰(訳)『日常性の解剖学 - 知と会話』(pp.93-173) マルジェ社.(Sacks, H. (1972). An Initial Investigation of the Usability of Conversational Data for Doing Sociology, Sudnow, D. ed., *Studies in Social Interaction* (pp.31-74). New York: Free Press.)

Jefferson, G. (1978). Sequential aspects of storytelling in conversation. *Studies in the organization of conversational interaction*(pp.219-248). Academic Press.

Sacks, H. (1974). An analysis of the course of a joke's telling in conversation. *Explorations in the Ethnography of Speaking*(pp.337-353). Cambridge:Cambridge University Press.

スクリプト記号一覧 (Jefferson, 1978)

(2.3)	2.3秒の音声のない状態
(.5)	0.5秒の音声のない状態
(.)	短い(0.2秒)の音声のない状態
=	二つの発話が途切れなく密着した状態
[発話の重なるの開始
:	直前の音の引き延ばし。コロンの数が音の長さを示す
?	直前の発話の終了部分のイントネーションの上昇
.	直前の発話の終了部分のイントネーションの下降
,	直前の発話の終了部分のイントネーションの半上昇
↑	直前の発話部分の顕著なイントネーションの上昇
↓	直前の発話部分の顕著なイントネーションの下降
.h	吸気音
><	他よりも早いスピードによる産出
£word£	笑い声による産出

【口頭発表】

タイの日本語教育における教師間の協働に対する意識

—チームティーチングを行っている

非母語話者教師と母語話者教師のインタビューより—

高橋 雅子（早稲田大学），中山 英治（大阪産業大学），門脇 薫（摂南大学）

キーワード

教師間の協働，非母語話者教師，母語話者教師，タイの日本語教育，テキストマイニング

1. 研究の背景

国際交流基金の「海外日本語教育機関調査」（2015）によると，世界の日本語教師の数は 64,041 人で，そのうち日本語非母語話者教師（Non-native Teacher，以下 NNT）が 7 割を占めている。海外の日本語教育現場では，NNT と日本語母語話者教師（Native Teacher，以下 NT）が関わりを持つ機会が生じ，NNT と NT の教師間の協働の機会も増えつつある。辛（2010）では，たとえ現場の教師が教師間の協働に消極的・無関心であっても何らかの関わりを持たざるを得ない状況になっていることを指摘している。

そのような背景を踏まえ，高橋他（2015）では，海外の日本語教育における NNT と NT の教師間の協働に関する文献調査を行った。その結果，2000 年以降，質的な研究方法を取り入れて NNT と NT の関係の詳細を明らかにする研究¹が出てきていることが明らかになり，その研究の多くはタイの日本語教育現場を対象としていることがわかった。このことより，NNT と NT の教師間協働については，タイの日本語教育現場を対象としたものに研究の蓄積があると言えるであろう。

本研究は，NNT と NT の教師間の協働が多くなされているタイの日本語教育機関を対象とし，先行研究では詳細に触れられていない NNT と NT の協働に関する意識を考察した。同じコースをチームティーチングの形態で担当している NNT と NT に焦点を当て，それぞれにインタビュー調査を行った。本研究のリサーチ・クエスチョンは以下の 2 つである。

¹ 例として，池谷他（2009），カノックワン（2010），片桐他（2011）などがある。

- (1) ティームティーチングを行っている NNT・NT は協働が必要だと思っているのか。
- (2) NNT と NT が共に働く日本語教育機関において、NNT と NT の各自が大切だと思っていることは何か。

2. 調査概要

本研究は、タイの日本語教育機関に勤務する NNT と NT を調査対象とする。この日本語教育機関は、NNT と NT が曜日別にクラスに入り、NNT は文法、NT は会話を担当するというティームティーチングの形態で授業を行っている。この機関で同じコースを担当する NNT と NT、それぞれに 1 時間程度のインタビュー調査を行った。調査対象者について表 1 に示す。

表 1 調査対象者

	国籍	性別	年代	教歴	その他
NNT・A さん	タイ	女	30 代	9 年	日本への留学経験あり
NT・B さん	日本	女	40 代	15 年	タイに来る前日本で会社勤めの経験あり

インタビューは「自身の属性および現在の日本語教育の状況」、「NNT や NT との協働の中で考えることや思うこと」、「理想的な協働とは何か」について半構造化インタビューの形式で行い内容を録音した。

インタビュー・データは全て文字化し、テキスト型（文章型）データを統計的に分析するためのソフト「KH Coder」（樋口，2014）を用いてテキストマイニングを行った。「KH Coder」はデータから語を自動的に取り出し、その結果を集計・解析するソフトである。まず、「KH Coder」を用いて頻出語を抽出し、その頻出語がどのような文脈で使用されているかを見た。「KH Coder」を分析に用いた理由は以下の 3 点である。

- ・調査対象者が意識的・無意識的に使用している頻度の高い語を取り出すこと。
- ・頻出語の使用文脈を見ることにより、NNT と NT それぞれの教師間の協働の意識をさぐること。
- ・分析の際に研究者の予断をできるだけ入れずにデータの特徴をさぐること。

3. 調査結果と分析

3. 1. 非母語話者教師の意識

Aさんがインタビューにおいて20回以上使用した語を表2に示す。

表2 Aさんの頻出語

順位	語	回数	順位	語	回数	順位	語	回数
1	(個人名)	907	9	時間	39	16	前	25
2	先生	139	10	学生	38	18	決まる	24
3	日本人	91	10	教える	38	18	使う	24
4	タイ	76	12	人	34	20	見る	23
5	授業	54	13	一緒	29	20	書く	23
6	日本語	43	14	勉強	28	22	言う	21
7	コース	42	15	知る	26	22	聞く	21
7	思う	42	16	今	25			

頻出語の中で特徴的な語を見ると、Aさんは「一緒」、「知る」、「決まる」、「見る」等が上位に出た。それぞれの語が使用されている文脈の例を以下にあげる。

- ・一緒：タイ人も日本人も一緒に授業をやって体験できるような授業がほしいですね 等
- ・知る：知りたいことがあったらお互いに話す、(タイ人の)先生同士がお互いに何をやっているんだろうと知る機会が多いが日本人の先生をまだ見たことがない 等
- ・見る：連絡ノートを見る、日本人の先生の授業を見てみたい、自分が(授業を)見るんだったら反対に(自分の授業を)見られてもいい 等
- ・決まる：担当が決まっている、教科書が決まっている、教えるところも分担が決まっている、決まっている内容を教える、学校全体で決まっている、決まっているペアがない、決まっている内容があって追われている 等

AさんはNTとの協働を積極的に望んでおり、一緒に授業を担当したい、知らないこと

を質問し合いたい、授業を見学し合いたいと思っている。Aさんのインタビューの中にある上位語の「一緒」や「知る」は、中山（2016）で述べられている理想的な教師間の協働の要因の一つである「情報共有」と関連性が見られる。

しかし、AさんがNTとの積極的な協働を望んでいても、役割分担やスケジュールなどによりNTとの協働が進まない状況にある。Aさんの使用する上位語の「決まる」は、池谷他（2009）で述べられている「機関での縛り」の概念と繋がっている。

3. 2. 母語話者教師の意識

Bさんがインタビューにおいて20回以上使用していた語を表3に示す。

表3 Bさんの頻出語

順位	語	回数	順位	語	回数	順位	語	回数
1	(個人名)	907	6	聞く	39	11	スタッフ	25
2	(個人名)	139	7	日本人	38	12	仕事	24
3	先生	91	7	今	38	12	関係	24
4	タイ	76	9	時間	34	14	学生	23
5	思う	54	10	教える	29	14	日本語	23

頻出語の中で特徴的な語を見ると、Bさんは「時間」、「仕事」、「関係」等が上位に出た。それぞれの語が使用されている文脈の例は以下のとおりである。

- ・時間：自分の時間だけ教えればいい仕事、私が一人でやると文法説明に時間がかかる、それ（自分の授業）以外の時間はどこで何をしようかと自由 等
- ・仕事：自分の時間だけ教えて教えること以外は特に縛られる仕事もない、与えられた仕事をしている、常勤の仕事ではなくパートで働く仕事の形態を選ぶ人は自由な人が多い 等
- ・関係：一人で外国にやってくるような人だからそんなここでまた人間関係を築こうとか思わない人もいるかなあと思うんですよね、（質問をするのは）ペアを組んでいる先生との人間関係にもよる 等

タイの日本語教育機関の多くは、合理的な協働を優先するため母語による役割分担を選択することが多く、その基盤にはネイティブ性が関わっている。文法説明は NNT の役割だと考えている B さんの意識はある意味、従来のタイ的な文脈だと言える。また、雇用形態により自分の役割・自分の仕事の線引きをはっきりとしていることも特徴的であった。

4. まとめと今後の課題

本研究では、インタビュー調査を分析し、タイの日本語教育現場でチームティーチングを行っている NNT と NT の協働観を考察した。NNT・NT それぞれがインタビューの中で用いた語のうち、上位の頻出語が使用されている文脈から、リサーチ・クエスチョンに対して以下のような意識が見えた。

- (1) NNT の A さんは NT と積極的に協働をしたいと思っているが、役割分担やスケジュールなどにより自分の理想とする協働が阻まれている。一方、NT の B さんは雇用形態の影響もあり協働よりも役割をきちんと決め、お互いの領域に口出しをしない姿勢が見られた。
- (2) NNT と NT が共に働く日本語教育機関において、A さんは NNT と NT がお互いに授業を見せ合ったり、情報共有することが大切だと考えている。一方、B さんは仕事において自分の役割をきちんとこなすことに重きを置いている。

NNT と NT の協働が教育現場を活性化させ、協働の経験が教師の成長につながることは先行研究でも述べられている（中山，2016 など）。しかし、今回の調査協力者の A さんと B さんは協働の良さを認識しつつも、役割分担や雇用形態などの外的要因により自分に与えられた業務に向きあうに留まっていた。実際の現場で教師間の協働を促進するにはどうすればいいかを提案することが、今後の課題である。

付記

本研究は、JSPS 科研費基盤研究(C)課題番号 26370613、(研究代表者 中山英治) の助成を受けています。

文献

- 池谷清美・中山英治・片桐準二・カノックワン ラオハブラナキット片桐 (2009). タイ人教師と日本人教師の日本語教育協働現場における課題—修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチによる仮説モデルから. 2009年度豪州日本研究大会日本語教育国際研究大会配布資料
- 片桐準二・Kanokwan Laohaburanakit KATAGIRI・池谷清美・中山英治 (2011). タイ高等教育の日本語教育協働現場における「成長する教師」の可能性—タイ人教師が経験する協働現場の実態分析からの考察—. 『国際交流基金バンコク日本文化センター』8, (pp. 35-44) 国際交流基金バンコク日本文化センター
- カノックワン・ラオハブラナキット片桐 (2010). 日本人教師と協働したタイ人教師の体験と本音—『正確さ』重視の「指導観」を中心に—. 『大阪大学フォーラム2009報告書 東南アジアにおける日本語・日本文化教育の21世紀的展望—東南アジア諸国と日本との新たな教育研究ネットワークの構築を目指して—』 (pp. 40-46) 大阪大学フォーラム2009実行委員会
- 辛銀眞 (2010). 国内非母語話者日本語教師の実践 - 現場参加者の協働に向けて. 『第19回小出記念日本語教育研究会予稿集』 (pp.35-38)
- 高橋雅子・門脇薫・中山英治 (2015). 教師間の協働に関する研究の状況 - 海外での日本語教育における非母語話者教師と母語話者教師の協働に関する文献調査. 『海外における日本語非母語話者と母語話者教師の協働に関する基礎的研究』 (pp. 51-60) 科学研究費研究成果報告書
- 独立行政法人国際交流基金 (2015). 海外日本語教育機関調査.
<http://www.jpf.go.jp/j/about/press/2016/dl/2016-057-1.pdf>
- 樋口耕一 (2014). 『社会調査のための計量テキスト分析—内容分析の継承と発展を目指して—』 ナカニシヤ出版.
- 中山英治 (2016). 理想的な教師間協働を経験している教師の語り - SCAT による構成概念と理論仮説. 『日本語教育国際研究大会予稿集』

【口頭発表】

韓国の大学における日本語専攻者のライフキャリア支援と 伝版®ワークショップの可能性

—伝版®シートの記述分析から—

小松 麻美 (蔚山大学)

キーワード

韓国の大学日本語教育, ライフキャリア支援, 教室活動, 伝版®ワークショップ

1. はじめに

韓国の若年層の就職難は深刻である。韓国の大学進学率は OECD の中でも最高水準 (2014 年現在 70.9%) だが, 大卒者の就職率は 54.8% (2014 年現在) に留まっている。そうしたなかで進むのは, 資格取得をはじめとするいわゆるスペックと言われる能力重視の傾向であり, 大学の日本語授業の「語学塾化」ともいえる事態である。しかし, やつとの思いで就職しても, 就職を経験した若年層の 63.3% (約 244 万 4000 人) が, 1年3カ月のうちに離職を経験しているとされ (ハンギョレ新聞), 変化の激しい時代にあっては, 不確実性のなかで仕事や社会とどのように向き合い, 家庭生活や余暇も含め, いかに充実した人生を築いていくかといった, 広い意味での「ライフキャリア (及び生涯学習)」の視点に立ったキャリア支援が必要だといえる。

現在, キャリア系の日本語授業の多くは, 資格取得やビジネス日本語の習得支援が中心であるが, 近年では日系企業や日本での就職を見据えた「自己分析」や「社会人基礎力」の育成に主眼を置くものも見られるようになってきた。一方, 一般の日本語授業のなかには「総合活動型クラス」や「持続可能性日本語教育」, 「生と死の日本語教育」など, 学習者が語り (ナラティブ) によって自らの人生に日本語や学びを「意味づける」ことを重視する教育も広がってきている。そこで今回, キャリア系日本語科目のなかで前者と後者を繋ぎ, 学生の喫緊の課題としての就職活動と中長期的視点に立った広義のライフキャリアの形成を支援する試みとして伝版®ワークショップ (後述) を取り入れた実践を行った。本研究では, 学生による伝版®シートの記述を分析し, 本実践の可能性と課題について検討する。

2. 授業の概要

科目名 : 「日本市場開拓実務」

主な対象 : 日本語専攻の4年生 (人文学部交流科目のため他学科の学生も受講可)

受講生内訳 : 4年生 16名 (男: 9名, 女: 7名), 3年生 1名 (女: 1名), 計 17名

※2016年度は日本語専攻者のみ。(2015年度はフランス語専攻者3名受講)

授業内容 : 日本語専攻を活かした就職活動の準備とライフキャリア支援 (表1参照)

※本実践は14回目と15回目の2度に分けて実施。

表1 「日本市場開拓実務」2016年度日程表

回	月日	授業内容	ねらい
1	3.8	オリエンテーション	—————
2	3.15	ゲストスピーカー(日本の大学院へ留学した学生の報告)	日本留学の情報
3	3.22	活動1 学科ポスター(制作)	「社会人基礎力」 ・チームワーク ・シンキング ・アクション
4	3.29	活動1 学科ポスター(発表)	
5	4.5	活動2『広告小学校』(チョコCM制作)	
6	4.12	活動2『広告小学校』(チョコCM制作)	
7	4.19	活動2『広告小学校』(チョコCM発表)	
8	4.26	中間試験	—————
9	5.3	活動3 企業リサーチ(発表打ち合わせ)	就職活動 対策①
10	5.10	活動3 企業リサーチ(発表① 5組)	※専攻を活かした就職のための情報収集
11	5.17	活動3 企業リサーチ(発表② 4組)	
12	5.24	企業のCSRと社会的企業について (履歴書提出 必須)	社会貢献の視点から
13	5.31	活動4 模擬 集団面接	就職活動 対策②
14	6.7	活動5 ライフキャリア・デザイン(ふりかえり+将来展望)	ライフキャリア支援
15	6.14	活動5 ライフキャリア・デザイン(将来展望+行動計画)	
16	6.21	期末試験	—————

3. 伝版®を用いた授業実践の流れ

3. 1. 伝版®ワークショップとは

伝版®は、日本の特定非営利活動法人 楽しく伝える・キャリアをつくるネットワーク（以下、楽伝）が提供するライフキャリア支援のツールである。伝版®は、文化や宗教、国を問わず自然をモチーフにしたシンプルかつカラフルなデザインが生み出す「親しみやすさ」によって、内面の言語化を促し、可視的に表現することができる。また、伝版®はワークショップ形式で行われるため、通常 20 人前後が受講する韓国の大学の日本語授業においても実施できる。伝版®を用いることで、受講生一人ひとりのライフキャリア支援を目指しつつも、個別指導ではなく「教室活動」として複数人を対象とした学習環境づくりが可能である。以下、伝版®を用いた授業実践について述べる。なお、本研究は楽伝との共同研究の一環として行われたものである。

3. 2. 本実践で使用した伝版®シートと実施手順

本実践では、《川》、《花》、《木》、《種》の順で4種の伝版®シートを用いた。伝版®は伝えたい内容を①引き出し（思考を促す）、②ひもとき（自他の違いを分析）、③くみたてる（伝わりやすさを構成）ことをサポートするツールであり（楽伝 2017）、目的に応じてさまざまな使い方が可能だが、本実践での使用目的とその手順について、以下、紹介する。

まず、[Step1] で用いた《川》のシートは、これまでの人生をふりかえり「キャリアの棚卸し」を行うためのものである。伝版®では「私たちの経験がすべて『宝もの』」であり、「自分の価値観や興味、能力を反映している「宝もの」を活かす体験は、私の充実感・満足感につながる」（柴山，2015，p.13）ものとする。ワークショップでは、「これまでの人生で大切にしてきたこと、うれしかったこと、こだわってきたこと、達成感があったこと、好きだったこと、熱中したこと、得意だったこと、あるいは挫折したことや辛かったこと」などを思い出して《川》のシートに書き出していく。

つぎの[Step2] で用いる《花》のシートでは、「これから大切にしたいもの」について考える。ここでは充実感や満足感につながる生き方／働き方を選択するために、《川》のシートに書き出した内容をもとに、これからの人生（＝ライフキャリア）で何をより大切にしたいか、何をさらに活かしていきたいかについて考える（柴山，2015）。先の《川》のシートをふりかえりながら、花卉の部分に「これから大切にしたい私の『宝もの』」

の』,あるいは「なりたい私(挑戦したいことや頑張りたいこと,趣味など)」を書き出す。そして,最後に花の中心(芯の)部分に,「人生で大切にしたいこと(あるいは人生観,将来の目標)」を簡潔に書いてもらう。これは一人ひとりが自身のライフ・テーマについて内省するのを支援するものである(サビカス,2015)。

続く[Step3]の《木》のシートには,先の《花》のシートを参考に「3年後のありたい私(ビジョン)」を描く。最後に[Step4]として《種(発芽)》のシートを用いて「ビジョン実現のための行動計画」を作成する。《種》のシートには,種が発芽していく様子が4段階で描かれている。学生は《木》のシートを参考に,「今年のビジョン(目標)」を設定し,その目標の実現に向けて,1年を3期に分けて具体的な行動計画を作成し,今年目標とともに,4つの種(発芽)に書き出していく。

なお,本実践では Step1 の《川》のシートはウォーミングアップの意味合いもあり,また,書き出す分量も多いことから韓国語・日本語どちらの言語を用いてもよいこととしたが,Step2以降の《花》《木》《種》の3つのシートは日本語で記入するよう指示した。

本実践は,授業の14回目に《川》と《花》のシートを,15回目に《木》と《種》のシートを用いてワークを実施した。本実践ではシートに記入後,4~5人ずつのグループに分かれてシートの内容について話す時間を設けた。さらに,15回目には全員でシェアする時間を設けた。全員で教室の一角で車座になり,《木》《種》のシートを見せながら,一人2~3分ほどで「3年後のビジョン」,「今年のビジョン」,「具体的な行動計画(特に優先したいこと)」について語ってもらった。

本稿では,以下,許可の得られた15名分の《花》《木》《種》の伝版®シートの記述内容について検討する。

4. 伝版®シートの記述にみられる特徴

ここでは紙幅の都合上,《花》のシートへの記述を中心に述べる。《花》の中心部(芯)には,一人ひとりのライフ・テーマが書き込まれている。15名中8名が,「いつも感謝して生きたい」や「この世に少しでも役に立つ人になりたい」「いつも笑顔で」といった自身のモットー(人生観)を表すものを記している。仕事・職業に関する記述は4名で「ホテルマンになりたい」や「好きな仕事がしたい」などがあつた。また,「良い娘,良い友達」でいたいという人間関係に関する記述や「自分のことをちゃんとしてから周りに気を配れる」人になりたいという人間性(性格,人柄)に関する記述もあつた(表2参照)。

表2 《花》の伝版[®]シートにみる学生のライフ・テーマ

カテゴリー	学生	ライフ・テーマ
モットー／ 人生観	学生 A	自分の人生を大切にしてみっと楽しい人生になれるようがんばろう！
	学生 C	内面の平和
	学生 D	いつも感謝しながら生きていきたい
	学生 H	幸せな自分になる！
	学生 J	死をむかえる時、いい人生だったと思うように生きていきたい。
	学生 K	いつも笑顔になること！
	学生 M	やりたいことをやりながら過ごしたい
	学生 N	この世に少しでも役立つ人になりたい
仕事観／ 職業観	学生 G	ホテルマンになりたい
	学生 I	私の手で動かす店を作ることです〔小さい食堂を妻と運営したい〕
	学生 L	一つの分野の技術を専門的にやってみたい〔自分の会社を作りたい〕
	学生 O	好きな仕事をする！
人間関係	学生 E	良い娘，良い友達，良い弟〔妹？〕
	学生 F	みんなと幸せに過ごしたい
人間性（性 格，人柄）		学生 B

※〔 〕内は、花卉部分の記述を参考に筆者が加筆。

15名の《花》の芯と花卉の部分の記述は、併せて111件あった。多い項目順に【人間性（性格，人柄）】20件，【余暇・趣味】18件，【仕事・職業】14件，【モットー（人生観）】13件，【人間関係】12件，【学びたいこと】10件，【老後】5件，【社会貢献】と【所有したい物】各4件，【健康】3件，【暮らし】2件，【その他】3件となっており，記述は多岐の項目にわたる。現時点での課題を書く学生もいれば，一生涯を通しての展望や目標を書く学生もあり，それぞれの想定する時間軸には幅がみられる。また，今回，【人間性】や【社会貢献】に関する記述も多くみられたことから，「社会的企業」に関するレクチャーの充実やチョコCMづくりを公共CMづくりに変更するなど，社会貢献や市民性という視点から現在のカリキュラムを改善する余地があるように思われる。さらに，日

本語教師が注目すべき点としては、「日本語（日本）」に関する記述が極めて少なかったことである。具体的には「日本語を上手に使いたい」（2件）と「日本に住みたい」（1件）の僅か3件であった。これまでの日本語科目としてのキャリア支援では日本語のスキル向上、あるいは日本・日本語とのかかわりを意識したアイデンティティ形成（自己分析）といったことに力が入られてきたが、中長期的展望を持てば（専攻を活かすことはもちろん重要だが）専攻に縛られずに自分の可能性を追求するといった視点からの支援も必要かと思われる。なお、「3年後のありたい私」を記入する《木》のシートでは、先の3名に加え5名の学生が「日本（日本語）」に言及し、《種》のシートでは多くの学生が日本語能力試験やJPTなどを明確な目標に設定し、具体的な行動計画を立てている。

このように《花》《木》《種》のシートを用いることで、中長期的な展望を持ったライフ・テーマを描きつつ、具体的な行動計画の作成を促すことができるといえるだろう。

5. まとめ

海外の日本語専攻者対象のキャリア系科目において伝版®ワークショップを行うメリットとして、①広義のキャリア（ライフ・テーマ）について考える機会を与える（職業のみならず、余暇や家庭なども含めた「ありたい自分」を思い描くこと）、②日本・日本語とキャリアとの結びつきを強要しない（様々な可能性に開かれたキャリアをともに考える）、③ゆるやかに取り組みながら、具体的な行動を促す、の以上3点が挙げられる。

本研究ではワークショップでの学生同士の話し合いの内容やプロセスについては検討できなかった。今後の課題としたい。

参考文献

- サビカス, M.L (2015). 日本キャリア開発センター (監訳) 『サビカスキャリア・カウンセリング理論：〈自己構成〉によるライフデザインアプローチ』 福村出版.
 (Savickas, M.L.(2011). *Career Counseling*. Washington,D.C.:American Psychological Association)
- 柴山純 (2015). 中堅女性社員のための実践キャリア研修 (2015年1月27日配布資料) ハンギョレ新聞. 2015年9月10日記事. 취업문 뚫어도...청년 63% 15개월만에 이직, <http://www.hani.co.kr/arti.society/labor/708255.html> (2016年10月11日取得)
- 楽伝 (2017). ファシリテーションにおけるグラフィックツール伝版®の使用効果

【口頭発表】

留学生と日本人学生の共修における課題と可能性

松本 明香（東京立正短期大学）

キーワード

共修, 接触場面, 協働的な学習, 日本事情クラス, 「防災を学ぼう」

1. はじめに

外国人留学生（以下、留学生）の増加に伴い大学内にも多文化化が起きている。そして留学生と日本人学生がともに学ぶ共修が活発になっている。岩崎、池田（2015）では、共修を「日本人学生と外国人留学生がともに学びあうプロセスで、学生らが互いの共通点と違いを認識し、新しい自己を発見し自己成長へとつながる学習」と定義し、アクティブ・ラーニング型の授業で進められることが多いとする。発表者はこの共修では接触場面が多く創発することから、大学の多文化化、そこでの協働的な学習の実態を考えるのに適切と考えた。そこで本研究¹では留学生と日本人学生が参加する、現実的な問題に繋がる「防災を学ぼう」という日本事情クラスでの対話活動と、そこに参加した日本人学生へのインタビューの記録を用いる。本発表ではこの接触場面での日本人学生の言語行動に注目する。参加者達の課題に対する協働的な取り組みを詳述することで、共修で行われる授業、そして多文化化が進む大学コミュニティにおける意義や課題、可能性を検討する。

2. 先行研究

2.1 共修に関する先行研究

和泉元、岩坂（2015）では、共修クラスに参加した日本人学生が自身の母語や母文化理解に対する自己評価を行うこと等を報告し、異文化間能力の育成について論じている。

2.2 接触場面における母語話者の言語行動に関する先行研究

接触場面において母語話者（以下、NS）が非母語話者（以下、NNS）に対して行う日本語の調整方法については、柳田（2013）の研究等が見られる。

¹ 本研究は「平成28年度東京立正短期大学特別研究助成制度」の助成を受け行ったものである。

3. 実践の紹介

データとして用いるのは、発表者が2016年度後期に実施した日本事情クラス「防災を学ぼう」で収集された対話データ、およびこれに参加した日本人学生へのインタビューデータである。「防災を学ぼう」とはこの数年発表者が継続している教室実践²である。15回の授業で、学生達は留学生、日本人学生混成のグループを作り、「災害ワードマッピング」、「3つの大震災」、「1日前インタビュー」、「私の町の防災」といった4つのタスクに取り組む。この日本事情クラスは留学生には必修、日本人学生には選択科目である。今期は留学生15名、日本人学生5名が参加した。グループ内での対話活動は録音・録画し、またフィールドノートに記録した。本発表では「3つの大震災」で関東大震災について調べることにしたFF6, FF7, FM9³, JF4の4人⁴のグループワークにおける対話データと、その後に行った日本人学生JF4へのインタビューをもとに議論を進める。

「3つの大震災」：日本社会に大きな影響を残した関東大震災、阪神淡路大震災、東日本大震災のいずれかについて、概要やその影響等を文献やインターネット等を使って調べる。3回の準備を経てPower Pointを用いたグループ発表を行う。

4. 「三つの大震災」発表に向けた対話活動のデータより

4.1 グループ活動の進行におけるJF4の姿

対話1 JF4は事前に自分が調べてきた資料を出し、これに沿って発表準備を進めようと提案する。以下はそれらのまとめ方について自身の意見を述べる場面である。

01JF1：だから今日やるのは、この集めてきた情報を、どれを使うのか。情報をどれ使うのか、こんなにいっぱい書いたらさ、目が痛くなるじゃん。

(中略)

10FM9：ここまで、他にも。どう？

11JF4：いいと思うけど。

² 詳細は松本(2015)等を参照のこと。

³ 留学生の日本語能力について、FF6とFF7は日本語能力試験のN2に挑戦するレベル、FM9はN1に挑戦するレベルである。FM9は本学入学前に日本社会で就労していたこともあり、日本人と日本語での会話には慣れていて、また彼自身コミュニケーションに自信を持っている。

⁴ FF6, FF7はいずれもネパール人女性、FM9はフランス人男性、JF4は日本人女性。

12FM9 : けっこ, ある他の, 情報。

13JF4 : そうなの。

14FM9 : ああそう。

15JF4 : そう。だからこう文字がいっぱいばいだと目え痛くなっちゃうから,

16FM9 : うん。

17JF4 : 簡単に, 何枚も使う

JF4 は 01 「(発表で資料の中の) どれを使うのか」(絞ろう) と言ったにもかかわらず、FM9 は 10 で「他にも」盛り込もうと言う。それに対し 15, 17 で JF4 は自身の方向性を主張している。

対話 2 発表の中で、誰がどの項目の発表を担当するかを決める場面である。

01JF4 : 誰がどこを発表するのか, 前に立った時に。

02FF6 : うん。

03JF4 : そうすると, どんな被害があったのか, っていうのが, FF6 ちゃん。

04FF6 : うん。

05JF4 : で経済への影響? っていうのが FF7 ちゃん。

06FF7 : うーん。

07JF4 : 社会への影響を FM9。で, 私が, まとめね。

08FF6 : うん。

09JF4 : それでいいと思うんだけど。 で, 経済がちょっと難しいから,

10FF7 : うーん。

11JF4 : 簡単に, 簡単に。

12FF7 : うーん, 簡単に。

13JF4 : そう。

JF4 主導で担当箇所は決められている。経済の内容を担当することになった FF7 は 10 や 12 で不安そうにするが、JF14 は自分の意見が FF7 に承認されたかのように「そう」と答えている。経済の内容は難しいので「簡単に」という判断も JF4 に下されている。

4.2 NNS に対話活動に参加するように促す「わかる？」

対話 3 関東大震災が社会に及ぼした影響について JF4 が調べてきた内容を留学生達に紹介する場面である。

01JF4 : でも一, 震災で燃えちゃったから, 今の, 鋼性っていうか, 燃えない素材で

電車が作られるようになったの。

02FM9 : ああー。

03JF4 : そう。あとはー

04FM9 : すごいね。

05JF4 : いっぱいあるね。

06FM9 : みんな

07JF4 : そうー。あとは東京の、てんぷらわかる?

08FF7 : うん。

09FF6 : うん。

10JF4 : てんぷら／／職人さんが

11FM9 : ***になった?

12JF4 : そうー、職?なんか職を失っちゃった人たちが、日本、各地に、なんか避難して、家、なくなっちゃったから避難してこう、てんぷらが、広がったり。

13FF6 : へー。

01, 02 は「震災後燃えない素材で電車が作られるようになった」という JF4 の語りに FM9 が相づちをして対話が進行している。その流れの中で JF4 は身近な話題であるてんぷらについて話す前に 07 で FF6, FF7 に「わかる?」と聞く。これは理解確認の機能であると同時に、それまで話に十分に加わっていなかった FF6, FF7 に発言の機会を与える(柳田 2013) ものとなっているようである。

5. インタビューデータより

こうした授業を観察し、発表者は JF4 に、日本事情クラスでの活動について話を聞かせて欲しいとインタビューを依頼した。JF4 はまずこのクラスへの参加や留学生との会話が楽しいと語った。高校時代に外国籍の友人に日本語を教えた経験があり、短大入学後も留学生と関わる機会を求めていた。また本授業で防災の知識を得るのは役に立つとも感じていた。留学生との対話活動については、言葉を説明するのが難しく、留学生が理解できるように頭の中で日本語を組み立てながら話していると感じていた。最も注目すべきは留学生達の日本語の力の違いを感じているという語りである。「FF7 ちゃんと FF6 ちゃん、わかりやすいんですけど、あの一、やっぱり日本語、使えるレベルがちょっと差があるかって自分感じてて」、「これを言ってわかってくれる、これを言ってわかってくれな

いってというのがこう理解の差っていうのが、なんとなく、わかりやすくて、FF7 ちゃんにはちょっと易しく、話しかけて、FF6 ちゃんにはちょっと難しい言葉使ってみたいな」と、独自に留学生間の日本語能力差を判断していると語った。さらに日本語能力が彼女達より高く、日本人との会話にも慣れている FM9 との対話について、「FM9 なんかは、それ何？って普通に聞いて、こうだよーって答えて、あ、なるほどーってゆうの聞いてくれたり、すぐわからないことがあったらすぐ聞いてくれるので、とてもわかりやすくて話しやすいです」と FF6, FF7 とは対応や感情が異なっていることを述べた。

6. 考察

以上のデータから、JF4 は接触場面を含んだ活動に積極的に関与していることがわかる。その中で参加者達の「協働的な」学びを目指す共修として注視すべき点を指摘したい。対話データより JF4 が活動、そして対話の舵取りを担い、発表準備を進めていることがわかる。大部分を彼女の発話が占め、それに FM10 が相づち、質問を挟み対話が進行し、FF6 と FF7 が意見を述べることはほとんどない。だが、JF4 が他の参加者に全く配慮せずに対話を進めているわけではない。対話 2 で JF4 が難しいテーマ（経済）が当たった FF7 の言語的負担が減るように「簡単に」済ませるように提案したり、対話 3 で JF4 が FF6 と FF7 に向かい「わかる？」と言うのは、JF4 自身がインタビューで語る通り、留学生達の日本語能力差を察知してのことだろう。FM9 との対話については「普通に」と評価し、他の二人の留学生と異なる対応をする。以上を見る限り、JF4 はこの場において共通言語である「日本語」に無関心なのではない。むしろその運用の難しさを感じながら活動しているのである。しかしその一方で、成果物の発表というゴールに向かうグループの対話活動では、母語話者性、非母語話者性がひととき明示的になり、非対称な関係性が現れてくる。接触場面における NS, NNS の非対称性は、今までの研究でも指摘されている（金、野々口、2007 等）。さらに本研究では、NS の視点からの NNS 間の日本語の力の差異について意識されつつ対話活動が進む様子が見られた。こうした NS の評価が、NNS 間の不均衡な関係性に繋がるのではという危惧も生みかねない。

7. 大学における共修の課題と可能性

本稿では、日本人学生が共修で積極的に学んでいながらも、その対話活動には参加者間の非対称な関係性が見られることを指摘した。池田、舘岡（2007）では、日本語教育で

の協働学習の重要な要素の一つに、「対等性」を挙げるが、「発表」という成果が求められる教室活動の中で、この参加者達の「対等性」を築くのは容易ではない。また、グループ活動をすれば協働的な学びが自然発生的に起こるわけでもない。では教師はどうすればいいのか。共修の場での学習環境デザインやタスクの見直しの必要があるだろう。またそこでのコミュニケーションについては「日本人による日本語の学び直し」(義永, 2015)の提案も有用になる。JF4のような学生の接触場面への積極的な参加とその学びの姿に共修の可能性を見出しつつ、実践のデザイン改良についても考えていきたい。

文献

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

和泉元千春, 岩坂泰子 (2015) 教員養成大学における留学生と日本人学生の協働を通じた異文化間能力の育成—国語教科書を読む会の実践から—。『次世代教員養成センター研究紀要』 第1号 (pp.135-143)

<http://near.nara-edu.ac.jp/bitstream/10105/10948/1/CERD2015-R16.pdf>

岩崎千晶, 池田佳子 (2015). グローバル人材の育成を見据えた日本人学生と外国人留学生の混在型による初年次交流学习のデザイン。『関西大学高等教育研究』 第6号 (pp.87-93)

http://www.kansai-u.ac.jp/ctl/activity/pdf/kiyo_no.6_pdf/kiyo_no.6_09.pdf

金珍淑, 野々口ちとせ (2007) 共生日本語の教室における参加者下院の談話分析—非対称な力関係を示す発話行為を中心に—。野々口ちとせ, 岩田夏穂, 張瑜珊, 半原芳子 (編) 『共生日本語教育学』 (pp.203-220) 雄松堂出版.

松本明香 (2015) 日本事情クラスの「防災を学ぼう」の実践報告—留学生と日本人学生の混合クラスにおいて—。『2015年度日本語教育学会研究集会第2回予稿集』 (pp.64-67) 日本語教育学会.

柳田直美 (2013). 「やさしい日本語」と接触場面. 庵功雄, イヨンスク, 森篤嗣 (編) 『「やさしい日本語」は何を目指すか』 (pp.79-95) ココ出版.

義永美央子 (2015) 日本語教育と「やさしさ」—日本人による日本語の学び直し—. 義永美央子, 山下仁 (編) 『ことばの「やさしさ」とは何か 批判的社会言語学からのアプローチ』 (pp.19-43) 三元社. (pp.19-43)

【口頭発表】

言語文化教育がもたらす「オートポイエティック変容」

—4 技能習得を目的とする教育の脱構築—

新井 克之（九州大学大学院比較社会文化学府 博士後期課程満期退学）

キーワード

オートポイエーシス, 社会システム理論, PAC 分析, ライフストーリーインタビュー

1. はじめに

私たちは、おもに言語を媒介としながらコミュニケーションする。それゆえこれまでには話し、聞き、読み、書くといった言語の持つこれらの技能習得を中心の目的とする言語教育が実施されてきた。しかし、言語そのものには、上記の4技能とは異なる多様な性質を備え持つといえる。サピア・ウォーフの仮説に依拠して、たとえるならば、現実的には境界を持たない色彩のグラデーションを持つ虹が、ある文化圏では、七色と認識され、また、その他の文化圏では、より多い／少ない色で認識・識別されていく。つまり、異なる文化圏による「ことば」がそれぞれ異なる認識を生じさせる。その人間外部の認識や概念の「異なり」を理解しながら言語を学習する。つまり第二言語を「自分のモノにしていく」行為は、たとえ学習言語による会話等のコミュニケーションを実施する機会が存在しなくても、異言語・異文化圏の学習者にとって、何らかの意義があるものであろう。

本研究の目的はこのように多様な言語の性質を踏まえたうえで、言語教育の目的や意味を再検討することである。日本語教育分野における学習効果については、各種の能力試験、近年では Can-do 評価による学習効果を図る研究には多くの蓄積がある反面、「人はどうして言語を学習し、何を得ているのか」といった言語学習そのものの目的や意味について着目した研究はそれほど多くはない。しかし、海外の日本語教育現場では「多様な」活動が行われ（佐久間, 2006）、またその実践の蓄積があるにもかかわらず、その活動の効果・意味についての十分な検討がなされていないままである。そうした現状に対して、本研究は社会理論を援用することによって、言語教育の目的や効果がその学習によって生じる「自己認識や視野の広がり（佐久間 2006: 37）」といったようないわば学習者のアイデンティティが「変容」とすると仮定する。そのため日本語学習をして技能を高めることが

必ずしも就職や進学に直結しない中米グアテマラにおける日本語学習者を調査対象として、PAC 分析とライフストーリーインタビューによる混合的な研究方法によって日本語学習によるアイデンティティの変容について調査を行った。

2. 理論と方法

戦後の日本語教育分野における教育パラダイムは「教師主導」から「学習者中心」へ、そして「学習者主体」と変遷してきた（細川，2007）。そこで、本論では学習者の〈主体〉概念に着目し、社会理論を援用しながら考察する。つまり、教師や学習者であるいわゆる〈人〉を、デカルトやカントの発案に代表される定常的な概念としての〈主体〉ではなく、コミュニケーションによる相互作用によって動的に変容する存在として捉える。そのため、デカルト・カント等によって概念化された〈主体〉から大きな転換をとげて〈人〉や〈社会〉を捉えたルーマン（1993 [1984]）による社会システム理論（以下、社会システム論）に依拠する。社会システム論に基づくならば、〈人〉や〈社会〉には、いわゆる〈主体〉は存在しておらず、それらは各システムから成立し、各システムはつねに動的に変容している。このそれぞれの動的に変容するシステムのはたらきを理解するには、まずは自己準拠的な性質を持つ「オートポイエーシス」概念を理解する必要がある。チリの生物学者のマトゥラーナとヴァレラ（1991 [1980]）によって定式化された、このオートポイエーシスによって形成されるシステム（以下、オートポイエティック・システム）とは、構成上は input も output もない組織的に閉じた円環的な変容を遂げるシステムである。オートポイエティック・システムと対照的な input/output を基本とするシステムとは、「機械的な」アロポイエティック・システムであり、典型例は自動車のシステムである。自動車が稼働する際に、エンジン内部では、ガソリンと空気の混合による爆発を利用して、クランクを動かす。その動力がチェーンを伝い車輪が回る。これらの動きを生み出しているシステムを構成するのは、プラグやピストン、クランクといった構成部品である。これらはそれぞれの部品が、動力を input/output しながら相互関連するメカニズムによって機能している。このアロポイエティック・システムに対し、オートポイエティック・システムの典型例は生物有機体である。オートポイエティック・システムはそのシステム内部過程によって自己生成される。生物有機体内部では、その構成要素の成り立ちが有機体の各細胞の動作のように、それぞれの内部過程によって、生産される。つまり、その細胞などの有機体組織が持続的に再形成されていくように自己生成を通じて維持

されながら、絶えずみずからのシステムを生成／変容させる。この作用を特徴づけるのが、円環的なネットワーク過程に示される自己言及／再帰的な性質である。〈人〉は生物有機体に分類されるが、オートポイエーシス概念を援用した社会システム論では、それらシステムは〈差異〉に基づきながら、たとえば心理システムや神経システム等へと分化する。〈社会〉とはそれらと「コミュニケーション・システム」との〈複合〉によって成立する。したがって社会システム論に依拠するのであれば〈人〉も、オートポイエティックな性質を持つ存在であり、その心理システムはつねに動的に変容している。この人間内の意識的な変容を本稿では「オートポイエティック変容」と呼び、それが日本語学習によってどのように変容するかをPAC分析とライフストーリーインタビューによって導出する。

3. 分析

3. 1. 分析 I : PAC 分析

3. 1. 1. PAC 分析の方法

PAC 分析は社会心理学と臨床心理学の両方の知見を持つ内藤（2002: 1）によって開発され、「当該テーマに関する自由連想（アクセス）、連想項目間の類似度評定、類似度距離行列によりクラスター分析、被験者によるクラスター分析、被験者によるクラスター構造のイメージや解釈の報告、実験者による総合的解釈を通じて個人ごとに態度やイメージの構造を分析する方法」である。PAC 分析の特筆すべき特徴として、特に本人ですらあまり意識していないような意見を引き出させることにある（末田, 2011: 246）。つまり、この特徴は、調査をインタビューの協力者¹自体で連想する語や文を自由に記述する作業から開始し協力者自身で語りを行うプロセスによるため、協力者各個人の内面に迫りやすい。この PAC 分析の特徴を活かして日本語学習によるオートポイエティック変容を探索的に調査するため、内藤（2002）の手続きに従い以下の通りに分析を行った。

a) 協力者に連想刺激文が与えられる。「あなたが日本語クラスで勉強したとき、どう感じていたか、どんなイメージを持っているか、その感じたことやイメージを言葉や短い文章でこのカードに書いてください。」 b) 協力者は思いつくままに連想したことばや文

¹ 被験者の意。本論では、調査を行った分析対象者を協力者と呼ぶことで統一する。

章をひとつずつ一枚のカードに書く。c) 協力者はカードを重要な順に並べる。d) 協力者はカードの組み合わせのイメージを各ペアがどの程度類似しているかについて、「非常に近い」から「非常に遠い」までの7段階で評価を行う。e) 実験者は7段階の評価をもとに、デンドログラムを作成し、協力者はその図に基づいたインタビューを受ける。まとまりをもつクラスターを協力者自身が提示し、まとまりだと思ふ理由やクラスター間の関係を述べ、各クラスターに命名、各項目のイメージ（+か-かを）を評価する。

3. 1. 2. PAC 分析の結果

日本語を学習しても日本語を使用する機会がほとんどないグアテマラ人日本語学習者(30代前半, 日本語学習歴約4年)の協力者1(以下, 1)の結果は以下の通りである。

表1 1の想起内容

想起順	内容	重要順	※
1	Método de enseñanza muy interesante (とても面白い教え方の方法)	2	+
2	Todo es diferente (Escritura, fonética, etc) (全部違う、つづり方、音声、その他)	6	+
3	La maestra era una persona interesante (先生は興味深い人だった)	7	+
4	Los libros eran bonitos (教科書は美しかった)	12	+
5	Actividades que servían para aprender(アクティビティは学ぶために使われた)	3	+
6	Música diferente(異なった音楽)	10	+
7	Compañero de clase con gustos similares a los míos (好意の持てる自分に似たクラスの仲間)	5	+
8	Historia japonesa (日本の歴史)	8	+
9	Uso de pabillos (箸を使う)	11	+
10	Películas extrañas pero interesante (奇妙な映画、でも興味深い)	9	+
11	Aspectos culturales que sentía que mi cultura no tenía (自文化が持っていないと感じる文化の側面)	1	+
12	Feliz de compartir con otras personas esas experiencias nuevas (それらの新しい経験を他の人々と経験する喜び)	4	+

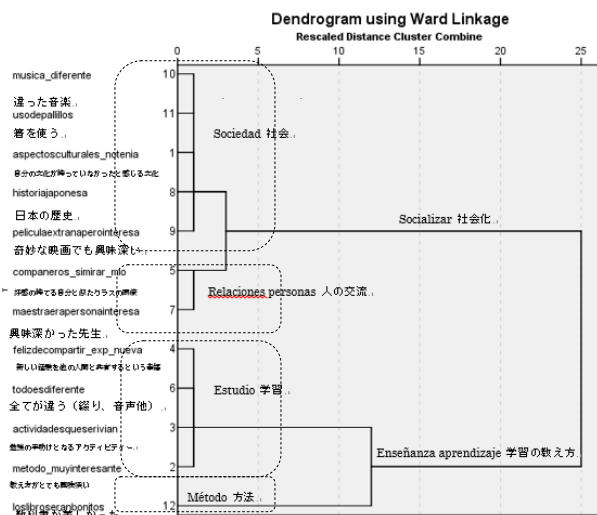


図3 1のデンドログラム

3. 1. 3. PAC 分析の結果についてのまとめと考察

1の意識構造は「Sociedad (社会)」「Relaciones personas (人の交流)」「Estudio (学習)」「Método (方法)」計4つのクラスターとして析出された。日本語学習に関わる日本文化に協力者が惹かれる様々な要素が「sociedad(社会)」を形成し、PAC分析によって1にとっては日本の習慣や文化を学ぶことが大きな学習動機となっていることが分かった。

3. 2. 方法Ⅱ：ライフストーリーインタビュー

3. 2. 1. ライフストーリーインタビューの分析方法

ライフストーリーインタビューとは、人々のそれぞれの「ライフ」、すなわち各々の人

生や生活や命について関わる事象について物語ることによって、「自己の生活世界そして社会の文化の諸相や変動を全体的に読み解こうとする質的調査方法である（桜井 2012: 6)」。前述の1に対して対話的構築主義的技法に基づいたインタビュー調査を行った。

3. 2. 2. ライフストーリーインタビューの結果

1の発言例は下記の通り。なお西語での調査は筆者が翻訳し固有名詞は伏せ字とした。

■**出身地**：(出身地の) ●●●は.....カウボーイスタイル、カウボーイハットをかぶってね。ランチェーラ（※カウボーイ風のメキシコ音楽）を聞いて、ピストルを携帯し、牝牛を飼ってたくさんのチーズを生産する。(略)村では祭りをして、たまにそれはちょっと暴力的だ。銃声が鳴る。

■**児童労働**：11歳のころにぼくは車の運転を覚えたよ（笑）非合法だけど、パンを配った。(中略)ほとんどの午後は遊んだり、テレビを見たりする時間がなかった。

■**父との確執**：ぼくの父はととてもとても典型的な●●●人だ。たとえば、いま彼は農場を持っている。(中略)(父が)飲みすぎることによって問題が起こった。

■**日本語学習の思い出**：あれが一番良いクラスだった。そこで3人の、自分の生涯にわたっての、とても重要な友達と知り合うことになった。

3. 2. 3. ライフストーリーインタビューの結果についてのまとめと考察

ライフストーリーインタビューによって1が過去に感じていた故郷の文化や習慣への嫌悪感が明らかになった。また熱心に教会に通いつつも教会から帰宅後すぐにお酒を飲んだり、たまに暴力をふるう父に嫌悪していた事実を語った。しかし大学進学後に偶然日本語を学習した1は、日本語を学ぶ過程でグアテマラとは全く異なった日本の文化・習慣を学習し、新しい視野を身につけることで、これまでの自文化に対する嫌悪感を克服した。

4. まとめと考察

PAC分析の結果より、1にとって言語学習に伴う日本の文化や習慣といった要素が強い学習動機となっていることが分かった。ライフストーリーインタビューの結果により、故郷の文化・習慣への嫌悪感と対照的に存在する日本の異なった文化・習慣を学ぶことによって、1の経験した「確執」や「葛藤」に対する克服がなされていることが分かった。

5. 結論

1の事例のように、海外におけるある日本語学習者にとっては、ほとんど日本語によるコミュニケーションが実施されることがなかったとしても、彼らは日本語学習を媒介としながら、彼らがこれまでの人生で遭遇したことのなかった新たな思考／行動様式を獲得している。そして、彼らは以前より「前向きな精神」を獲得し、その獲得をもとにたとえば以前より「前向きな人生」を歩むことが可能となる。この事実を演繹すれば、ある言語を学習した際、たとえその学習言語の4技能が上達したり、また生涯にわたって学習言語を使用する機会がなかったとしても、言語学習には、学習者のアイデンティティを以前より前向きなものへ「オートポイエティック変容」させる効果があることを意味する。

以上の点から、本研究の結果を踏まえた具体的な言語教育の方法やその実践については、とりわけ日本語教育分野において、これまでに貴重な蓄積が多々存在するためここでは言及しない。むしろ、本研究は、あらゆる学問領域や枠組みを超えて、これまでの知見と未来の実践をつなぎ、新たに開かれることを目指したものである。

文献

- 佐久間勝彦 (2006). 海外に学ぶ日本語教育－日本語学習の多様性『日本語教育の新たな文脈－学習環境, 接触場面, コミュニケーションの多様性』(pp.33-65) アルク.
- 桜井厚 (2012). 『ライフストーリー論』弘文堂.
- 末田清子 (2011). 19 PAC (個人別態度構造) 分析. 末田清子, 抱井尚子, 田崎勝也, 猿橋順子 (編著), 『コミュニケーション研究法』(pp.245-260) ナカニシヤ出版.
- 内藤哲雄 (2002). 『PAC 分析実施法入門[改定版]』ナカニシヤ出版.
- 細川英雄 (2007). 日本語教育における「学習者主体」と「文化リテラシー形成」の意味. 佐々木倫子, 細川英雄, 砂川裕一, 河上郁生, 門倉正美, 牲川波都季 (編)『変貌する言語教育 多言語・多文化社会のリテラシーとは何か』(pp.27-46) くろしお出版.
- マトゥラーナ・H. R, ヴァレラ・F. J, (1991). 河本英夫 (訳)『オートポイエーシス 生命システムとは何か』国文社. (Maturana,H.R. and Varela F.J.(1980).*AUTOPOIESIS AND COGNITION: THE REALIZATION OF THE LIVING*. Dordrecht: D.Reidel Publishing)
- ルーマン, N (1993). 佐藤勉 (訳)『社会システム理論 上・下』恒星社厚生閣. (Luhmann,N.(1984).*Soziale Systeme: Grundriß einer allgemeinen Theorie*, Frankfurt: Suhrkamp)

【口頭発表】

学習者が語った日本語学習動機としてのナショナリズム的言
説が持つ意味を考える
フランスの大学生の作文を基に

原 伸太郎 (立命館アジア太平洋大学)

キーワード

ヨーロッパ統合, 国民国家, 個人のアイデンティティ, 民主主義, 多様性

1. はじめに…日本語教育／学習とヨーロッパ統合の関係とは？

第二次大戦後のヨーロッパにおいては、欧州連合（EU）や欧州評議会（Council of Europe, 以下CE）といった超国家的機関による施策により、政治・経済・文化等の面で国民国家の枠を超えた統合の試みが進められていることは周知のとおりである。しかしながら、ヨーロッパ各国内には統合に異論を唱える声も少なくない。統合が国家主権のEU機関への段階的移譲として進められ、結果としてEUの行政が一部政治家や官僚による上からの一方的施策となっているため、民主的ではないとして反発する声は以前から存在している¹。また、近年の経済事情と雇用状況の悪化、さらにはテロ不安の深刻化を受け、EU離脱・移民排斥を掲げる極右政党に支持が集まっている。戦後のヨーロッパ史を国家レベルで俯瞰すれば、統合に向けた流れが継続しているといえるが、国家より下の団体や個人のレベルでは、統合について様々な意見が渦巻いているのが現状といえよう。

では、ヨーロッパ統合政策の中で、言語教育はどのような役割を受け持っているのだろうか。現在のヨーロッパの公的機関における言語教育は、欧州言語共通参照枠（CEFR）に代表されるCEの諸政策が大きな影響力を持っている。CEの言語教育政策においては、学習者の母語・母国語ではない言語の教育が、言語・文化の多様性を尊重しつつも相互に協調できるヨーロッパ市民を育成するための重要な手段として位置づけられている。その実現のための教育理念が複言語・複文化主義であり、具体的施策としては、

¹ 2005年にオランダとフランスで欧州憲法条約の批准が国民投票で否決されたのは、ヨーロッパ統合への少なくない慎重派の意見が表面化した例である。また2016年にイギリスのEU離脱をめぐる国民投票で離脱賛成が過半数を上回ったのも、このような世論の反映であるといえる。

特に初中等教育における「母語+2」といわれる複数言語教育の推進があげられる²。

この中で、日本語は EU・CE 正式加盟国の公用語ではなく、域内に日本語を使う大規模なコミュニティも存在しないので、ヨーロッパの日本語教育は基本的に、以上に述べたような言語教育の政治的目的の枠外にあるといえる。公的教育機関で行われる日本語教育については、ヨーロッパ言語と同様に CEFR を評価基準とすることが一般化しているが、これはあくまで評価システムの導入であり、政治的目的や教育理念の共有とは別の次元のことである。また、日本語教育がヨーロッパ市民の相互理解に直接貢献するものでなくても、普遍的な市民性を育成する教育として行われることにより、ヨーロッパ統合に寄与すると考えることも可能であるが、そこまで考慮した教育実践の例は寡聞にして聞かない。おそらくヨーロッパの日本語教師の大半にとって、ヨーロッパ統合は自身の教育実践に直接的つながりを持つようなものとは考えられないだろう。

では、視点を変えて、学習者は、ヨーロッパ統合と日本語学習に何らかのつながりを感じているだろうか。おそらくこれも、大半の学習者にとっては関連がないものであろう。ただ、表面的にはそうであっても、学習者の内面を掘り起こしていった場合、何らかの関係性が見えてくることがある。発表者は、フランスの某大学における自身の日本語教育実践において、学習者が書いた作文の中に、そのような事例を発見した。本発表では、この作文の内容を紹介し、その意味を考察していく。

2. 実践の概略と、本発表で考察する学習者の作文について

発表者は、2012年9月から2013年4月にかけて、フランスの某大学日本学科において、学部3年生を対象とした日本語授業を担当した。この授業は「言語の実践」というタイトルで、学生に日本語の実践的使用の機会を与えることが目的とされていた。発表者はこの授業において、学生に、日本語を学習することの自分自身にとっての意味を深く考

² Council of Europe (2001) (邦訳 2008) の第一章 (邦訳 p.3) 「1.2 Council of Europe の言語政策のねらいと目標」に、言語教育の目的として以下の項目が掲げられている。

- ・ 盛んな人口移動と共同作業が要求される中で、ヨーロッパ市民に単に教育、文化、科学の領域のみならず、商業および工業の領域においてもそれに対応する能力を授けること。
- ・ より効果的な国際コミュニケーションにより、相互理解と寛容性、アイデンティティと文化的差違を尊重する心を育てること。
- ・ 相互対話を求めるヨーロッパの中で、必要なコミュニケーション能力を持たない人々を疎外することから生まれかねない危険を回避すること。

えさせることを目指し、クラスでの全4回の発表を通じ、段階的に学生同士の関係性を構築しながら、学生が相互に自分の思いや考えを語り、聞きあえる教室環境づくりを行った。最後の発表では『『日本』と私の関係の歴史』を全体テーマとし、学生が一人ひとり日本や日本語に関わる幼少時からの自分史を語り、聴衆からのコメントをもらって、それらを5000字程度の作文にまとめ、最終的にクラスメイトと教員だけが見られる大学のWeb掲示板で公開した³。本発表で考察する学生Lの作文は、このとき公開されたもののひとつである⁴。

3. 学生Lの作文の内容について

Lは大学が所在するフランスの地方出身である。彼は同世代の多くと同様、幼いころテレビで日本のアニメを見ていたが、特別にアニメや漫画が好きだったというわけではないという。彼は中学卒業後に職業専門高校に進み、電気工学を学んでいたが、そのころに「アジアの字体」（漢字やひらがななどのことと思われる）に興味を持ち始めた。高校の教師は、彼に中国語を学ぶことを勧めたが、彼は本屋に行って日本語と中国語の教科書が並んでいるのを見たとき、躊躇しながらもつい日本語の教科書を手にとってしまったという。その理由を彼は「私は日本が技術的にも文化的にも非常に先進国だと思っていたからです。」と述べている。そうして彼は独学で日本語の勉強を始めた。

しかしその後は学校の勉強が忙しくなり、日本語を勉強する時間が無くなってしまった。職業専門高校を卒業後、彼は「電気についての学業を続けることに少し飽きてしまったこともあり、日本語の勉強を本格的に始めようと決意」し、大学の日本学科に進んだ。

大学で彼は日本の民話、特に妖怪や幽霊に関わる話について興味を持つようになった。日本と中国を旅行する機会も得たが、中国が彼の抱いていたイメージとは違い失望してしまっただのに対し、日本では全く失望せず、大いに滞在を楽しんだという。彼は日本で特に印象深かったこととして、日本の景色、和歌山県で見たマグロの解体ショーと、「ゲゲゲの鬼太郎」の妖怪の銅像などがある島根県境港市を訪れたことを挙げている。

³同時期に発表者は、同じ大学の日本学科の2年生を対象とした「言語の実践」の授業も受け持った。この授業を、発表者は2つの実践研究論文（原 2015, 2016）で詳しく紹介し考察している。本発表で扱う3年生の授業も、基本的な流れは上記論文の実践と同様であった。

⁴作文について、Lからは匿名での公開許可を得ている。

L は自分の将来と「日本」の関わりについて、日本が外国人の雇用について厳しい政策をとっていることを知っているが、日本で仕事をすることを望んでいる。その理由として、フランスは失業率が高く、特に彼の住む地方での若年層の失業率が高いので、日本へ行った方が就職のチャンスが多いように思えるからということである。

さらに L は、日本に惹かれる理由として、フランス人は伝統を軽視している人が多いが、日本は伝統とモダン、和と洋をうまく折衷していることをあげている。そして作文のまとめの章である「私にとって「日本」とは何か」において、彼は以下のように述べる。

日本は伝統と現代が混在している国だと思います。反対にフランスという国はあまりにも多くの自由を残すため、そして他の国の特定の民族にあまりにも多くの利益をあたえるためにフランスの伝統を放棄しているように感じています。日本は他の国からの移住を抑制する方法を知っている国だと思います。なので、日本に居住し、日本で働くことの出来る特定の功績が必要になると思います。日本はまず、日本自身のこと、そして日本という国にとっていい事は何かを考えていると思います。フランスでの問題はヨーロッパ全体を考えなければならないことです。故にフランスがますます危機的な状況であるといえることです。なので私にとって「日本」とは私の希望、私の未来そのものです。

ここで言われる「他の国の特定の民族」が具体的にどんな民族を指しているのかは、発表者にははっきり分からないが、そのあとに「日本は他の国からの移住を抑制する方法を知っている国だと思います」と書いていることを考慮すると、おそらくはフランス国外から近年やってきた移民を指しているものと思われる。ここでの L の主張は、フランスの極右政党が掲げる主張と重なっている。

4. L の作文の考察

L は、この作文において、日本を「伝統と現代が混在している国」として称賛し、反対にフランス人が自身の伝統を軽視しているとして嘆いている。この発言は、彼が自分自身を、民族としてのフランス人に属しているとみなしていること、またそのフランスが守るべき伝統を有していると考えていることを示している。

そして L は、他のEU加盟国への援助や国内の移民の待遇に予算を割くフランス国家

の現状を批判し、「日本はまず、日本自身のこと、そして日本という国にとっていい事は何かを考えている」と述べる。これは、大学卒業⁵を控えた彼が自身の切迫した問題として、フランスの雇用状況の厳しさを実感し、自分の将来に希望を持ってないことを反映した、自民族・自国民優先を称賛する発言であり、日本国内でも近年、経済的に不安定な若年層の間で高まりを見せるナショナリズム的志向と背景を共有している。

L は自民族の伝統を保持する国として日本に憧れ、日本に行って働きたいと思っている。しかしながら、日本が自らの伝統を守るため、外国人の雇用を制限しており、そのために自分も日本で仕事を見つけることが難しいのを知っている。日本が彼にチャンスを与えないことが、日本が彼にとっての希望である理由だという皮肉な事態が、L が置かれている困難な状況と、彼にとっての日本語学習の意味を物語っているといえる。

5. 結論

L の事例ひとつを持って、ヨーロッパの日本語学習者全体の傾向を断じることは当然できないが、少なくとも、学習者のヨーロッパ統合に対して批判的なナショナリズム的志向が、日本語学習への動機に結びつくという場合があるということが確認された。

L が述べたようなナショナリズム的言説は、ヨーロッパ市民を育成するという CE の言語教育政策の立場から見れば、克服すべき対象であるのかもしれない。しかしながら、ヨーロッパ統合が経済的にも、アイデンティティの面でも、彼に居場所や希望を与えていないことは事実であり、彼の言説を一方向的に断罪することはできないであろう。

だが、L が語る日本も、実際には L の希望が投影された幻想としての「日本」のイメージである。現実の日本では、伝統が軽視される例はいくらでも見られる。日本は EU のような機関に主権を移譲してはいないが、国際協力・援助には多額の出費をしている。国内の外国人も年々増加し、それに伴う課題に予算も割かれている。そのような事例を挙げて、L を説得することもできるであろう。また、歴史学における議論を基に、そもそも L が語るような民族の伝統は、近代に国民国家が形成される過程で強調されるようになったものであり、過度に依存すべきではないと、L を批判することもできるかもしれない。だが、そのような説得や批判では、L が持つ絶望感を埋めることはできないであろう。

ヨーロッパに限らず、グローバル化が進む現代の世界において、ナショナリズムは批判

⁵フランスの大学の学士課程は3年間である。

の対象になりやすい傾向がある。特に、過度な国家主義による破滅を経験した日本のような国では、ナショナリズムに対する忌避感が強い。しかしながら本来、ナショナリズムの根本は「自分たちのことは自分たちで決める」という意識であり、それは民主主義の基盤となるものである（菅野，2011）。そして、近代においては個人主義とナショナリズムは相互依存するものとして同時に発生した（大澤，2016）。個人は、ネイションという形で社会全体をイメージできるからこそ、その中での一個人として自分を社会の中に位置付け、アイデンティティを確立することができるのである。

言語教育が、学習者の個人としての自立を促すべきものであるならば、学習者のアイデンティティを支えるナショナリズムを教師が否定することはできないであろう。一方で、言語が他者との関係構築のためのものであるならば、ナショナリズムが他者を排除する論理として働くことを、言語教師は容認すべきでない。社会が民主主義の下の多様性を正義とするならば、Lのようなナショナリズム的志向を持つ者も、その社会の中で発言する権利を持つ。その観点からすれば、Lが母語ではない日本語によって、クラスメイト全員に向けて自らの意見を率直に述べたことには、言語教育実践においては大きな意味があるのではないか。発表者の実践はここまでで終わってしまったが、もしこの実践を発展させる機会があれば、クラスにおいて学習者がさらに率直に意見を述べ合い、それを通じた相互理解の深化により社会の一体性を再構築して、他者との関係を排除しないナショナリズムを形成していくことが目指すべき方向であるはずだと発表者は考えている。

文献

- 大澤真幸（2016）. 第二章 理論社会学. 橋爪大三郎, 大澤真幸（編）『社会学講義』57 - 105. ちくま書房.
- 菅野稔人（2011）. 『新・現代思想講義 ナショナリズムは悪なのか』NHK出版.
- 原伸太郎（2015）. 内側から引き出されるコミュニケーションの必然性—フランスの大学日本語専攻課程における「『日本』と私の関係」を語る活動での一事例とその考察『リテラシーズ17』, 19 - 35. <http://www.literacies.9640.jp/vol17.html>
- 原伸太郎（2016）. 日本語学習者が出会う「他者」とは誰か—フランスの大学における「『日本』のイメージ」をめぐる学習者の対立事例の考察『リテラシーズ18』, 89 - 105. <http://www.literacies.9640.jp/vol18.html>

【口頭発表】

日本国内の非母語話者実習生・教師に焦点をあてた論考¹の
歴史的変遷，現状及び課題

孫 雪嬌（早稲田大学大学院日本語教育研究科 博士課程）

キーワード

非母語話者の日本語教育実習生・日本語教師，日本国内，文献調査，母語話者の優位性

1. 問題意識と調査の目的

外国語教育において、「外国語を習うのであれば、当該言語の母語話者に習うのが一番である」というような「母語話者教師優位論」が根強いと指摘される（例えば、フィリップソン 2013）。多言語・多文化化が進行していると言われている日本社会においても、日本語教師というと、依然として日本語母語話者を想定することが多いのではないか。日本国内で日本語教育に携わっている非母語話者の教育実習生あるいは教師²は、認知度が低く、受け入れられ難いなどの多くの困難に直面していることが容易に想像できる。このような現状の中、国内の NNS 実習生・教師に焦点をあて、彼らが直面している困難に対処し、彼らにとって居心地のよい現場を作ることは、日本語教育の課題の一つであろう。

近年、日本国内の日本語教育現場で実践を行っている NNS 実習生・教師を取り上げる論考が見られるようになってきている。しかし論考の全貌が捉えられておらず、今後進むべき方向性も見えていないことが指摘できる。本研究は、日本国内の NNS 実習生・教師に焦点をあてた論考を調査することにより、彼らを対象とした論考の歴史的変遷を明らかにし、研究の現状を把握する。その上取り組むべき課題を指摘し、今後の研究の方向性を模索することを目的としている。

¹本稿において「研究」や「論文」などではなく「論考」を使用しているのは、『月刊日本語』のような、研究論文ではなく、人物インタビューで国内の非母語話者実習生・教師を取り上げた雑誌もあるからである。

²以下、「NNS 実習生・教師」と略す。

2. 用語の定義

本研究において「日本国内の非母語話者実習生・教師」とは、当該の研究やインタビューなどが行われていた当時、日本国内で教員養成を受けていた NNS 実習生、及び現職の教師を指す。それから「NNS 実習生・教師に焦点をあてた論考」とは、タイトルあるいはキーワードに「非母語話者教師」、「ノンネイティブ教師」、「非母語話者実習生」などが含まれる研究、実践報告、人物インタビューなどを指す。当該の論考は何らかの問題意識で、教師や実習生が非母語話者である属性に注目していると考えられるからである。

3. 調査対象論考の選定と分析の手順

まず、論文書誌データベース「CiNii Articles」（国立情報学研究所）を用い、日本国内の NNS 実習生・教師に焦点をあてた論考を検索した。その際に、「日本語」「教師」あるいは「実習生」を必須のキーワードとしている。必須のキーワードを、非母語話者という属性を表すキーワード（「非母語話者」、「ノンネイティブ」、「NNS」、「NNT」、「外国人」）と組み合わせ、検索を行った。検索の結果から、論考の要旨や本文などを通して、国内の NNS 実習生・教師に焦点をあてたと判断したものをピックアップした。さらに、それらの論考の中で引用された文献からも該当の論考を収集し、参照した。

検索結果を補足し、さらに戦後の日本語教育の歴史を把握するために、市嶋他（2014）を参考にし、以下の三種の刊行物に掲載された論考もレビューした。(1) 日本語教育学会の学会誌である『日本語教育』(2) 国立国語研究所が発行する『日本語教育論集』、及び国際交流基金が発行する『世界の日本語教育』(3) 大学院課程にて日本語教師養成を行っている大阪大学、お茶の水女子大学、筑波大学、広島大学、早稲田大学のそれぞれの紀要。加えて、今回岡崎（2007）も調査対象にした³。

上記の手順に沿って選考した結果、今回は 28 本の論考を調査対象と判断した。分析は対象論考に対して、まず掲載年順に並べ、論考の数の変化を把握した。次に、「背景」「目的」「結果」「日本語教育への提言」「今後の課題」などの項目を軸に、論考の内容を概観した。このように、論考の数と内容の両面から歴史的変遷の分析に努めた。

³ 「CiNii」検索の結果から、お茶の水女子大学大学院の教育実習プログラム「多言語・多文化共生日本語教育実習」（以下「共生日本語教育実習」）において NNS 実習生に注目する研究が多くなされていたことがわかる。そのため今回の調査では、当該実習の研究成果の集大成とされる岡崎（2007）も参照し、中から対象論考を選定した。

4. 調査結果

4.1. 国内の NNS 実習生・教師に焦点をあてた論考の歴史的変遷

4.1.1. 1980 年代末～2000 年代中盤—パイオニア的な NNS 教師への注目

1980 年代末～2000 年代中盤は、国内における NNS 教師が個別事例の形で存在を提示されはじめていた時期である。管見の限り、『月刊日本語』（1989）に掲載されたアメリカンスクールで日本語を教えているアメリカ人教師へのインタビューは、国内の NNS 教師の存在を報じた先駆的な論考である。この時期には、国内における NNS 教師がまだ珍しい存在であり、『月刊日本語』はそのような教師をパイオニア的な個別事例として紹介するという意図が読み取れる。同時期に、石井（1996）などは国内における NNS 教師の役割と重要性を理論的に分析していた。これらの論考は国内の教師がその後多様化していくという変化を真っ先に察知し、国内における NNS 教師の存在の意義を提起している。

一方この時期には、NNS 実習生に関する論考がほとんど見られない。いわゆる「留学生受け入れ 10 万人計画」に伴い、1980 年代半ばより、大学において日本語教員養成が行われるようになった（林，2005）。しかし、この時期にはすでに多くの NNS 実習生が大学などで養成を受けていることは想像しがたいだろう。

4.1.2. 2000 年代中盤～2000 年代末—NNS 実習生・教師の学びと役割を論じる論考の増加

2005 年前後から、国内における NNS 実習生を取り上げる研究が顕著に増加していた。この時期に、日本国内の留学生も日本語教員養成機関も年々増加傾向にあった（文化庁）。従って NNS 実習生の増加も考えられる。NNS 実習生に焦点をあてた論考の中から、特にお茶の水女子大学の「共生日本語教育実習」においてなされた一連の研究を取り上げたい。一連の研究は今回の調査で対象としたこの時期の論考の半分以上を占めている。また、2010 年以降なされた NNS 実習生・教師対象の研究によって多く引用され、のちの研究への影響が大きいことがうかがえる。内容の面において、この時期の論考は以下のような特徴があると分析した。すなわち、多くの論考の目的が、「NNS 実習生・教師の学びや変容を明らかにする」（たとえば、清水 2008）と「NNS 実習生・教師の役割や存在の意義を明らかにする」（たとえば、古市 2007）にある、という特徴である。

一方この時期によく NNS 教師の実践をあつかうような研究が現れるようになった。辛による一連の研究（辛 2006 など）は、大学の留学生日本語教育機関における現職

の NNS 教師に焦点をあてた先駆的な研究だと思われる。中でも、NNS 教師に対する学習者の認識に関する調査（辛，2006）は、NNS 教師をめぐる現場の他の構成員の視点を取り入れた最初の研究であると見られる点で、特筆すべきである。

4.1.3. 2000 年代末以降～現在—NNS 実習生に特化する養成への関心の高まり

日本国内の日本語教師養成・研修の受講者数に関する調査（文化庁）によると、2010 年～2014 年に、日本国出身の受講者数の全体に占める割合が 88.7%から 58.8%まで落ち、日本以外の国の出身の受講生が大幅に増えたという。この調査の結果から、NNS 実習生の増加が十分に考えられる。この増加に応じるような形で、2010 年以降、NNS 実習生に特化する教員養成のあり方を模索する研究（加納 2010 など）が増えた。これらの研究は、既存の養成課程が主に NS を対象に設計されてきたため、NNS 実習生のニーズに合わないのではないかという問題意識をもっている点で共通しているとみられる。

この時期の NNS 教師に焦点をあてた研究としては、高橋（2015）が挙げられる。高橋（2015）は大学の現職の NNS 教師のライフストーリーを聞き取り、国内という環境ならではの葛藤や教師たちの工夫を詳細に描いた。前述の辛（2006）に比べ、国内の NNS 教師像がより具体的になり、課題がより明確になり、提案もなされている。

4.2. 国内の NNS 実習生・教師に焦点をあてた論考の現状と課題

4.1 で述べたような変遷の概観を踏まえ、国内の NNS 実習生・教師に焦点をあてた論考の現状と課題に関して、以下の 4 点が言えると考察している。

まず 1 点目は、論考の数の現状である。今回の調査の基準で選定した結果、28 本の論考を取り上げた。戦後の日本語教育の発足（木村，1991/2000）から 60 年以上が経ったことと併せて考えると、この数は非常に少ないと言わざるをえない。このことは、国内の NNS 実習生・教師の数自体が少ないことを物語っており、認知度の低さも裏付けている。一方で、少しずつではあるが論考が増えていることは、国内の NNS 実習生・教師の存在が注目されるようになったとも言えよう。NNS 実習生・教師への関心が高まり、今後さらに多くの研究が行われることが示唆されていると考えられる。

2 点目は、論考の対象者に関する傾向である。即ち実習生を取り上げるものは大多数である一方、現職の教師に注目する論考はまだ非常に限られているという現状である。このような対照は、国内の現場で実習生を輩出させている一方、何らかの理由で国内で教師になることを選択する実習生が少ないということを示唆している。日本語教育関係者として

「非母語話者の教師は自分の周りにいないから」などの理由で、NNS 教師に関心を払わなくても良いというわけにはいかない、と筆者は考えている。国内の NNS 教師が少ないからこそ、日本語教育ひいては日本社会においてマジョリティーとマイノリティーの関係を考え、「他者性」が尊重される開かれた社会を構築するヒントとなる存在として期待できる。日本語教育の課題の一つとして、今後、より国内の NNS 教師に研究のスポットをあて、教師たちを支援し、NS 教師にとっても NNS 教師にとっても居心地の良い職場の形成に努めることであろう。

3 点目は、研究の視点に関するものである。辛(2006)のような学習者の認識を調査する研究が見られる一方、全体的に見ると、教育機関や NNS 教師の同僚教師などの現場の他の構成員の視点が欠けているという問題が指摘できる。

4 点目としては、多くの論考は、NNS 実習生・教師の長所を強調することにより彼らの存在の意義をアピールし、エンパワーメントを図る意図が見てとれる、という点を取り上げたい。筆者の考えでは、NNS 実習生・教師の認知度が低い現状の中で、エンパワーメントは NNS 実習生・教師の国内の現場への参入を促進する戦略の一つとして歓迎すべきである。一方で、NNS 実習生・教師の利点だけを取り上げるような議論の仕方は、「母語話者の優位性」を不問に付するという問題点が否定できない。そもそもなぜ NNS 実習生・教師の利点を主張しエンパワーメントを図らなければならないかという議論を回避しているように見える。エンパワーメントを必要としつつも、「母語話者の優位性」という前提を疑わない限り、NNS 実習生・教師は永遠に言語能力以外の長所を伸ばして NS 実習生・教師に追いつこうとしても追いつけない存在とみなされるだろう。

5. おわりに：今後の課題

本研究は、文献調査をとおして、日本国内の NNS 実習生・教師に焦点をあてた論考を分析し、その歴史的変遷、現状及び課題を明らかにした。今回の調査結果を踏まえたうえで、本研究として今後取り組むべき課題について以下のように考えている。

まず、NNS 実習生・教師をめぐって、教育機関側、学習者側、同僚教師などの現場のほかの構成員の認識に注目したい。さらに NNS 実習生の養成や NNS 教師の起用を実際に携わってきた当事者たちからその経験を聞き取ることを通して、文献調査では見られない実践の成果や問題点などを浮き彫りにし、特に日本語教育における「母語話者の優位性」の問題へのアプローチについて考えていきたい。

文献

- アルク (1989). アメリカ人の日本語教師『月刊日本語』1989年4月号, 62-63.
- 石井恵理子(1996). 非母語話者教師の役割『日本語学』15, 87-94.
- 市嶋典子, 牛窪隆太, 村上まさみ, 高橋聡 (2014). 実践研究はどのように考えられてきたか—日本語教育における歴史的変遷. 細川英雄, 三代純平 (編)『実践研究は何をめざすか—日本語教育における実践研究の意味と可能性』(pp.23-48) ココ出版.
- 岡崎眸 (監修) 野々口ちとせ, 岩田夏穂, 張瑜珊, 半原芳子 (編). (2007)『共生日本語教育学—多言語多文化共生社会のために—』雄松堂.
- 加納千恵子 (2010). 大学院における日本語教師養成の課題—ネイティブ・ノンネイティブによる教師役割観の違い『国際日本研究』2, 99-116.
- 木村宗男 (編) (1991/2000). 『講座日本語と日本語教育 15 日本語教育の歴史』明治書院
- 清水寿子(2008). 共生日本語教育が日本語非母語話者に与える教育的意義に関する一考察—ある教育実習生の事例から—『多言語多文化—実践と研究』1, 123-146.
- 辛銀眞 (2006). 日本国内の非母語話者日本語教師に対する学習者のビリーフの変容—早稲田の初級実践を通して『講座日本語教育』42, 60-81.
- 高橋雅子 (2015). 国内の日本語教育における非母語者教師に関する考察—多文化共生社会における語学教師の多様性を問う『日本語教育実践研究』2, 104-113.
- 林さと子 (2005). 日本語教員養成. 日本語教育学会 (編)『新版日本語教育事典』(pp.948-949) 大修館書店.
- フィリップソン, R. (2013). 平田雅博, 信澤淳, 原聖, 浜井祐三子, 細川道久, 石部尚登 (訳)『言語帝国主義: 英語支配と英語教育』三元社. (Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press.)
- 古市由美子(2007)多言語多文化共生日本語教育実習を通してみた非母語話者教師の役割. 野々口ちとせ他 (編) 岡崎眸 (監修)『共生日本語教育学—多言語多文化共生社会のために—』(pp.127-139) 雄松堂.
- 文化庁. 日本語教育実態調査等. http://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokei_chosa/nihongokyoiku_jittai/

【口頭発表】

萌えキャラのポリティクス

名嶋 義直 (琉球大学)

キーワード

萌えキャラ, 批判的談話研究, 関係性, 経済性, 支配性

1. 背景

日本語を学ぶ人の中にはポップカルチャーに興味を持っている人も多く、授業でアニメや漫画等を教材として使用することもある¹。発表者も上級向けの読解授業で「萌えキャラ」に関する新聞記事を使用したことがあるが、その過程で気づいたのは萌えキャラが持つ権力性と支配性であった。しかし、萌えの構造や萌えキャラの視覚的特徴の抽出を試みた研究や萌えキャラを活用した地域興しの研究などはあるものの、萌えキャラを一種の政治性を内在させた記号として捉えてその特性を論じた研究は、ジェンダー論以外では見当たらない。そこで萌えキャラに見られる権力性と支配性について考察を行うこととした。

2. 研究の意義, および方法論

萌えキャラは「社会におけるものの見方」を一定程度反映している1つの記号である。つまり、私たちが社会において前提視しているものが表象されていると考えられ、認知と社会とのインターフェイスとしてみなすことができる。そのため、萌えキャラについて考えることで、日常生活の中に張り巡らされている権力・支配構造の網の目を可視化し、普段の生活では意識していなかった政治性に気づき、その過程の中で日本社会や「わたし」について理解を深めることが可能である。また萌えキャラに組み込まれている権力性や支配性に気づくということは、その萌えキャラを受け入れている「わたし」の中にも同じ権力性や支配性が存在していることに気づき、それを相対化して理解を深めることでもある。つまり、本発表の考察は自らの中の複文化性を批判的に認識することにつながり、社会の

¹ 国際交流基金の Web サイトでも実写の動画だけでなくマンガでも学べるようになっている。「エリンが挑戦 日本語できます」<<https://www.erin.ne.jp/jp/>> (2017.1.26 リンク確認)

中の政治性に気づくというマクロな政治教育としての意義のみならず、自分の中に潜在的に存在している政治性に気づくという点において、ミクロな政治教育としての意義も見出すことができる。言語教育や文化教育の文脈で言えば、本考察は日本語学習や日本事情・日本文化学習という名目において、無意識の常識や社会規範による支配、支配の強化、支配の再生産といったものに教育関係者が加担してしまう恐れがあるということを明らかにし、対抗する意識づけを促すことができるという点に意義を見いだすことができよう。

萌えキャラの中に存在する政治性は自然を装って暗示的に組み込まれている。そのような、一見すると目に見えないが本質的には存在している権力性や支配性を顕在化させるために、本発表では「批判的談話研究 (Critical Discourse Study)」の枠組みを用いる。具体的な分析・考察項目は、各キャラクターに設定されている名前や属性、キャラクターの外形的特徴、派生キャラクターとの関係、キャラクターの活用方法、ジェンダー性等である。分析・考察の結果、関係性・帰属性、経済性・商業性、キャラクターの多様性・拡張性、商品としての多様性・拡張性、ジェンダー性という5つの権力性や支配性を取り出すことができた。その中から本発表では関係性・帰属性と経済性・商業性について論じる。

3. 関係性・帰属性と支配性

3. 1. ゆるやかなつながり

京都市交通局のキャラクター、京都市内の高校二年生「太秦萌」には幼なじみに「松賀咲」と「小野ミサ」がいる。この3人の姓名には「太秦」・「松ヶ崎」・「小野」という京都市交通局が運営する京都市地下鉄の沿線にある町の地名が入っている。この3つの町を線で結ぶと京都市上に大三角形ができ、その三角形の中に京都市のかなりの部分が入る。潜在的な地下鉄利用者である京都市民の多くは、どこに住んでいようとこの3つの地名にはそれなりの親近感を覚える可能性がある。私たちはあるキャラクターに興味を持つことによってある地域との接点を持つことになる。何かと何かを結びつけることは「何かがあるに帰属する」という関係の出発点である。関係性というものは、たとえ緩やかなものであっても、なんらかの形で支配性を帯びている点に注意が必要である。

3. 2. 帰属性

その「ゆるやかなつながり」がさらに強くなると「片方が他方に帰属する」という関係

に発展する。地元への帰属意識をより顕著に刺激しているのが三重県志摩市「非公認」ご当地キャラクターの「碧志摩メグ」、日本一の海女を目指す 17 歳の女子高校生である。姓に海をイメージする「碧」と「志摩」という自治体名が入っている。「メグ」は「自然の恵み」であろうか。この碧志摩メグは㈱マウスビーチが「日本の“萌え”文化を通じ、志摩市の観光 PR・海女 PR・地元愛につなげるべく」作った萌えキャラである²。

HP の説明には「地元愛につなげる」という言葉が確認できる。地元の特徴を名前や設定に取り込んだ萌えキャラが、「わたし」が持つキャラクターへの親近感や「萌え」感情を受け止めつつ、一方で、仮想空間のキャラクターとして現実世界に登場して振舞うことで、「わたし」からの感情の向かう世界と対象とを共に反転させ、最終的には地元への親近感や「萌え」感情を喚起させようとしていることを明示的に語っている。キャラクターの後ろにいる組織や団体や自治体がそのように期待・意図しているということである。

ここで注意しておきたいのは、キャラクターと私との関係性を表すものとして、「地元を愛され」や「地元で育てあげる」という表現が使われており、それによって、単なる「つながり」よりも強いもの、キャラクターへの意図的な働きかけ性が顕著に表現されている点である。キャラクターは地元へ帰属するのであるが、その仮想キャラクターを現実世界で愛することは、そのキャラクターがその設定において地元の特性を反映させていること、しかし現実空間に存在するとはいえ仮想空間の人物であることゆえに、仮想世界と現実世界との間で一種の反転が生じ、その行為は「わたし」が「地元を愛する」こととなり「私が地元を育てていく」こととなる。そして「わたし」と社会という「共同体」との関係性を踏まえると、それは「わたし」が地元共同体へ帰属することにつながっていく。

3. 3. 支配性

地元愛は究極的には国家に対する愛、愛国という感情に行き着く可能性がある。愛国と国防とは親和性がある。国防を担う組織である自衛隊は、国家的な組織であると同時に、実質的な武力を持っていて任務遂行のために非常に強固な上下関係・階級関係で組織されている。二重の意味で自衛隊は非常に権力的である。その自衛隊が、ゆるキャラや萌えキャラを自衛隊員募集の関連で積極的に活用している事実は偶然であろうか。各県には自衛隊の地方協力本部があり、そこが募集活動を行っている。自衛官募集 HP「地方協力本

² 伊賀嵐マイ公式ブログ、<<http://ninja-mai.com/>> (2017.1.26 リンク確認)

部ポータルサイト>全国“チホン”キャラクター総覧」³を見ると、いくつかの地方協力本部のキャラクターに萌えキャラとの共通点を見出せる。たとえば山口地方協力本部 HP には「めかつ娘自衛隊」というページがあり⁴、「萌え」を利用することで自衛隊からのメッセージを社会に広めることが目的であると明記している。「世間に浸透させやすくします」という説明文からはメッセージを強圧的に押し付けるのではなく、じわじわと時間をかけながらも自然な形で納得させて取り込ませようとしていることが見て取れる。

これは教育的活動を通して人々を納得させ自発的に権力に従わせるということであり、グラムシのいう「知的文化的ヘゲモニー」(見田他(2012:1145))という支配に他ならない。萌えキャラによって生じた関係性は自衛隊入隊という自発的な帰属行動につながる可能性を持っている。その結果生じるのは非常に強固な権力による支配・被支配関係である。仮想世界の萌えキャラである碧志摩メグに対する好意的感情が、反転して現実世界の共同体「地元」に対する愛情に置き換わったように、自衛隊の萌えキャラに対する好意的感情も、反転して自衛隊という武力を備えた権力組織やその自衛隊を支配する国家に対する愛国感情へと置き換わってしまう可能性がある。萌えキャラは支配する側と支配される側とを媒介しており、支配や誘導の手法・道具として機能している。

4. 経済性・商業性と支配性

4. 1. 自治体および関連サービスの利用を促す例

ある萌えキャラに好意を抱く人は、その萌えキャラに関する事物に対し、より肯定的・積極的な考えや行動をとることが予想できる。太秦萌やその派生キャラクターは地下鉄で通ったり地下鉄沿線の施設に出没したり所属していたりする設定になっている。2016年8月3日付の京都新聞には「京都市営地下鉄、34年ぶり経常黒字 沿線に集客施設、利用増」という記事⁵が配信された。その記事では、黒字化の理由を「ロームシアター京都

³ 自衛官募集 HP 「地方協力本部ポータルサイト>全国“チホン”キャラクター総覧」
<<http://www.mod.go.jp/gsd/f/jieikanbosyu/chihon/character.html>> (2017.1.26 リンク確認)

⁴ 自衛隊山口地方協力本部 HP 「めかつ娘自衛隊」
<http://www.mod.go.jp/pco/yamaguchi/chihon_moe.html> (2017.1.26 リンク確認)

⁵ <<http://www.kyoto-np.co.jp/economy/article/20160803000127>> (2017.1.26 リンク確認)

など沿線の集客施設の整備で1日平均の乗客数が前年度比1万3千人増の37万2千人まで伸びたことや、駅ナカビジネスの積極展開によるテナント料収入の増加などを挙げる」と報じているが、沿線の集客施設が整備されても地下鉄や市バス以外の交通機関を利用すれば乗客数の伸びが期待できないことを考えると、萌えキャラ使用による地下鉄・市バスへの親近感や好感の醸成が利用者増に貢献した部分も否定できないであろう。

4. 2. 地元特産品・地元産業の利用を促す例

萌えキャラの設定には現実世界の人物と同じように生年月日や趣味・好きな食べ物・職業などが設定されていることが多い。太秦萌の従姉妹という設定の「太秦その」は京都学園大学の大学生という設定である⁶。大学公式キャラクターとしての仕事は「大学と新キャンパスの魅力の発信」である。太秦そのの誕生日は5月15日で大学創立記念日と同日である。大学を話題化し広く知らしめたいという意図が推察できる。特に私立大学は一企業であるので、教育は公的サービスであると共に商行為でもある。太秦そのによる情報発信目的の1つには入学者確保という経営上の課題があろう。なお京都市交通局とのコラボによって誕生した経緯があるため「公共交通の利用促進」も役目の一つになっている。

4. 3. 観光を促す例

人を惹きつけるキャラクターの利用は集客手段として高い効果が期待できるため魅力的である。そこで当然の流れとして萌えキャラが観光関連分野に現れることになる。三重県伊賀市の伊賀上野 NINJA フェスタ実行員会公式キャラクター「伊賀嵐マイ」と志摩市非公認キャラクター「碧志摩メグ」も観光 PR をその目的の1つとして設定されたキャラクターである。これらの萌えキャラがこれまで見てきた萌えキャラと大きく異なる点は、一私企業によって商品化されており、著作権者に利益をもたらす構造になっている点である。一定条件を満たして使用料を支払えば他者による商業利用も可能となっている。伊賀嵐マイと碧志摩メグは、自治体の広報でもあり、地元産業・地元特産品の広報も行い、さらには観光 PR も担うという経済性・商業性を有していると同時に、著作権者にとっても経済的な利益を生み出す商品であるという意味で二重の商業性という特徴を有している。

⁶ 太秦その（京都学園大学公式キャラクター）<<http://www.kyotogakuen.ac.jp/sono>>（2017.1.26リンク確認）

4. 4. サービスの提供を促す例

通常の消費行動の場合、金銭を支払うのは「わたし」であり、それと引き換えに、具体的な商品、消費や所有による満足感、利便性等の利益といった対価を得る。しかし3.3節で取り上げた「自衛隊地方協力本部のキャラクター」の場合、「わたし」が萌えキャラをきっかけにして自衛隊に興味を持ち入隊したとすると、「わたし」は「自分自身」を商品として組織や国家に提供し、国防や災害救助などの「国民への奉仕」というサービスを実践し、その対価として給与を受け取ることになる。この場合、「わたし」はサービスの提供者であり、受益者は「国家」「社会」「国民」である。自衛隊地方協力本部のキャラクターは、「わたし」と「相手」との関係性を逆転させ、組織や国家が非常に強固な支配性で「わたし」を取り込み、「わたし」を被支配者として位置づけ支配するという展開を誘発させる特性を持っている。しかし「萌え」的特徴がその特性を見えにくくしている。

5. まとめ

萌えキャラにはさまざまなポリティクス（社会的な力関係）が組み込まれており、私たちが萌えキャラに接触することは、そのポリティクスに取り込まれることにつながり、結果的に萌えキャラに支配されていくこととなる。萌えキャラに組み込まれている理念や考え方を当然視するようになることで、知らず知らずのうちに支配する側に立ってしまい、その理念や考え方を強化したり再生産したりしてしまうこともある。萌えキャラと関わる行為には自らが支配される面と自らが支配に加担する面という二重の支配性があることを認識すべきである。日本語教育で萌えキャラを扱う際にも、その組み込まれた権力性や支配性ゆえに、自覚のないまま教師が支配側に立つ場合が起こりうる。表面的には魅力的に見える記号に組み込まれたポリティクスを読み解く批判的リテラシーが求められる。

文献

井手口彰（2009）. 萌える地域振興の行方-「萌えおこし」の可能性とその課題について.

『地域総合研究』37(1), 鹿児島国際大学附置地域総合研究所, 57-69.

松原実香・サトウタツヤ（2013）. 対象, 評価, 情動の観点から検討する「萌え」. 『立命

館人間科学研究』26, 立命館人間科学研究所, 21-34.

見田宗介（顧問）, 大澤真幸・吉見俊哉・鷲田清一（編）（2012）. 『現代社会学事典』, 弘文堂.

【口頭発表】

「異」と「文化」のポリティクス
-アクティブ・ナレッジを育む言語文化教育-

Ohri Richa (千葉大学), 杉原 由美 (慶應義塾大学)

キーワード

知識のフレームワーク, アクティブナレッジ, クリティカルリテラシー

1. はじめに

筆者が教えている大学の「言語と社会」という授業においての一コマである。日本人とフィンランド人の学生で構成されたグループのプレゼンテーマを決める際の日本の銭湯とフィンランドのサウナについてのやり取りが印象深い。学生からは日本の銭湯に行く文化とフィンランドのサウナに行く文化の性質はやっぱり違うことが確認できたのと、銭湯に描かれている富士山の絵は「外国人」にとってはただの山だが、日本人にとっては美しい自然であり癒しを与えてくれる重要な「文化」的象徴であることも再認識できたという。日本人学生もフィンランド人学生もこの文化的差異には賛同し、意義を唱えるものはいなかったという。このように〇〇文化を固定概念として理解し、共通認識として語ることはそう珍しいことではない。上記の「富士山の絵は外国人にとってはただの山で日本人にとっては美しい自然であり癒しを与えてくれる重要な文化的象徴」のような言説は、実証的な研究から得られた事実ではなく、セルフオリエンタリズムに由来する一種のレピティティブ・ナレッジ(repetitive knowledge)として繰り返されていると考えられる。ここでいうレピティティブ・ナレッジとは、その知識には実証的根拠があるわけではなく、ただずっと繰り返されてきたステレオタイプの言説を何も考えずにオウム返しにすることである。上記のような文化を固定的で二項対立な概念として捉え、それを過剰に簡略化し、一般化してレピティティブ・ナレッジとして語ることは実は無害なことではなく、両文化の間に厳格な境界線を引き、文化間の力関係を強化することにつながることを主張したい。

このような背景の中で日本の大学で行われる言語文化関係の授業において「異」と「文化」の概念をどう扱えばいいのだろうか。本やメディアなどから得た知識で自身の経験と直接結びつかないパッシブ・ナレッジ(passive knowledge)がレピティティブ・ナレッジ

として繰り返されることが多く、その結果、異なる文化を二項対立な概念として理解することが常識として受け入れられるだけではなく、文化間の「異」のイメージが永続する危険性を孕んでいる。現在、日本の大学において文化的背景や予備知識が異なる者同士が共同で課題に取り組む協働学習を目指す授業が増えている。その狙いは、学生のクリティカルリテラシー（批判的に考察できる能力）を養うところにあると考えられる。クリティカルリテラシーとは、ことばによって構築され、行使される力(power)への理解・認識を養うことを目的とする(Gee, 1990; Pennycook, 2000)。クリティカルリテラシーはアクティブ・ナレッジを活性化させることによって養えると考えられる。ここでいうアクティブ・ナレッジとは、常識となっている「異」と「文化」に対する考え方を鵜呑みにしないで、それぞれを「自分」のこととして捉え、その背景にあるポリティクスに気付くことを指す。

では、上記のような大学の授業でアクティブ・ナレッジをどのように促し、その結果、大学生にどのような気付きがあるのか。本研究は以下の2つの研究課題を設定し、アクティブ・ナレッジを育む言語文化教育の詳細を見ていく。研究課題1、教師はどのようにアクティブ・ナレッジを促しているのか。研究課題2、その結果、学生の学びにおいてどのような気づきや新しい視点がどのように得られるのか。

2. 理論的枠組み

上述したクリティカルリテラシーとアクティブ・ナレッジはどういう関係なのだろうか。まずはクリティカルリテラシーについて見ていく。クリティカルリテラシーの父と呼ばれる識字教育者のパウロ・フレイレは、「読むこと」とは社会を読むことであり、「書くこと」とは自分のことばを使って社会に働きかけることであると言う(Freire & Macedo, 1987)。そうであるならば、クリティカルリテラシーとは、提供された知識を鵜呑みにすることなく、それが提供された文脈やそこにいる他者にとってその知識はどういう意味を持っているのかについて考えながらその場に参加できる能力であるといえる。例えば、日本人学生と留学生で構成されている場においては、「異」と「文化」の概念が両者間の相互行為に大きな影響を与えることが予測できる。その理由の一つは、文化背景が異なる人々が集まる際、「異」の部分が注目されやすいからといえる。大学の授業での日本人学生・留学生の相互行為においても、相手国の既有知識やその場で得た新しい知識でまだパッシブな状態であるものをレピティティブ・ナレッジとしてただ繰り返す場合が多い。その結果、双方の相互行為がオンパターンになりがちである。また、提示された知識を疑問視しないまま、物事の背後にある政治性に気づかずに、パッシブ・ナレッジやレピティティ

ブ・ナレッジが永遠と繰り返されていくのである。これはいわば、社会の現状をそのまま受け入れることであり、学生のクリティカルリテラシーを養うことには繋がらない。

そこで本研究の理論的枠組みとする知識のフレームワーク (framework of knowledge) が重要な手がかりになる。知識のフレームワークは、我々が知識とどう向き合うのかを説明するための枠組みであり、知識をレピティティブ・ナレッジ、パッシブ・ナレッジ、アクティブ・ナレッジの3種類に分類して捉える。それぞれがどのような役割を持っているのか説明すると、レピティティブ・ナレッジは、既存知識をそのまま受け入れ、オウム返しにすることである。パッシブ・ナレッジは、本やメディアなどから得た知識で自身の経験と直接結びつかない知識のことを指す。アクティブ・ナレッジは、レピティティブ・ナレッジ、パッシブ・ナレッジや相互行為の場で得た新しいナレッジを自分のこととして捉え、深い気づきを得たり、「異」と「文化」の背後にある政治性に気づくことと捉えられる。

3. 研究方法

本研究の研究対象は日本の関東地域にある国立 X 大学と私立 Y 大学である。両大学ともグローバル人材の育成を大きなテーマとして掲げており、それを目指す方法の一つとして日本人学生・留学生が共に学ぶ協働学習の授業がカリキュラムに取り入れられている。その狙いは、学生のクリティカルリテラシーを養成することにあるといえる。研究対象の授業は X 大学は、「言語と社会」「異文化間コミュニケーション」（各授業を、日本人学生 10 名前後と留学生 10 名前後が履修）である。一方、Y 大学は「多文化コミュニケーション」（日本育ち日本人学生 20 名、帰国生 12 名、留学生・外国ルーツ等の学生 13 名が履修）である。対象データは、教師が用意した概念導入の記事、ビデオ、プレゼンテーション、ディスカッションクエスト、授業後の学生のコメントシート、授業中の教師の記述である。

4. 分析

Y 大学 2016 年秋学期 15 回中 9 回目の授業をとりあげて分析と考察を行う。まず、「研究課題 1：教師はどのようにアクティブ・ナレッジを促しているのか」を分析した結果、以下の 4 つのステップが明らかになった。1) トピックを選ぶ：教師自身が問題だと認識している社会問題の中で、「異」と「文化」の政治性に気がつくためのトピックを選ぶ。この回は「日本社会で外国人として生きること」、具体的には「外国人はお断り（差別・排除の問題）」として住居と就業の問題を取り上げた。2) リソースを集める：トピックが深刻な社会問題であることを示す南米日系人二世が抱える問題の「記事」、広い社会問題であることを示す外国人が家を借りる苦労話の「漫画ストーリー」を用意した。

そして、学生が身近な問題として捉えるように、同じ大学の「先輩留学生のストーリー」をスクリプトとビデオにした。3) クラスルームデザイン：学生が自分のストーリーを話しやすい状況を作るために、4人前後の小グループでのディスカッションを行う。グループは学生の言語文化背景が多様になるメンバー構成にする。学生のストーリーを授業全体で取り上げるために、教師が各グループのディスカッションに耳を傾け全体で話すように促し、安心して発言できる授業空間をつくる。また、行動や意識変革をエンカレッジするよう促す。4) リフレクションを促すためのふりかえりシート：「異」と「文化」の政治性に気づき自分の意識・行動を変えるためには、深く内省する必要があるため、毎回の授業後にふりかえりシートの提出を求めた。また深い内省を伴ったふりかえり等を全体共有した。

次に、「研究課題2：学生の学びにおいてどのような気づきや新しい視点がどのように得られるのか」を分析したところ、理論枠組みである知識のフレームワーク(レピティティブ・ナレッジ, パッシブ・ナレッジ, アクティブナレッジ(略してAと表示))のAに以下の段階があることが確認できた。

【A1】資料から読み取ったテーマを「自分のこと」として捉え、自分のストーリーを語る学生が出現する。

【A2】テーマが自分たちのメンバーの一人が経験している問題になる。

【A3】自分のストーリーを語った学生以外の学生が、身近な問題として捉え、自分にも同じような経験がないか内省する。

【A4】「異」と「文化」の政治性に気づく。

【A5】自分の意識・行動を変える必要性に気づく。

以下で、授業後に4名の学生が記入したふりかえりシートから、3種類の知識が出現するプロセスを示しながら、研究課題2を追究する分析を示す。

学生Bは、ふりかえりシートの冒頭で「グループワークで話し合った中で、メンバーの一人が実際に入学時に住む場所を探すのに苦労したエピソードを紹介してくれました」と**【A1. 資料から読み取ったテーマを「自分のこと」として捉え、自分のストーリーを語る学生が出現】**したことを記している。その韓国からの留学生Cがキャンパス最寄り駅の「安くて新築の賃貸マンションは全て拒否され」物件を苦労して探したストーリーを聞いて**【A2. 授業のテーマが自分たちのメンバーの一人が経験している問題】**になったことが見て取れる。そして「私は日本人なので○○

(注：同じキャンパス最寄り駅地区)で家を借りるときも当然何の苦労もなく、多くの選択肢がありました」と、**【A3. 身近な問題として捉え自分にも同じような経験がないか内省】**し、自分が置かれた状況との差に注目している。「(Cが家を借りる際の) 選択肢の少なさに驚きました。

「なんだか少し申し訳ない気持ち」と、自分と留学生 C の異なりが単なる違いではなく、力を持つ・持たないという政治的な立場の違いを生んでいるという【A4. 「異」と「文化」の政治性に気づく】萌芽がみられた。また、当該授業を受ける前をふりかえり「外国人の日本での住居・雇用の問題は認識していましたが、どこかで他人事のように感じていたのだと思い知らされました」と記している。そして、「同じキャンパスの身近な人でもこのようなシビアな経験をしていたと知り、反省しました。(略) 少なくとも自分は、たとえ無意識でもこのような差別的態度は取らないように強く気をつけたいです。」と【A5. 自分の意識・行動を変える必要性に気づいた】。

以上、留学生 C が自分のストーリーを語ったことによって、同じグループの学生 B がアクティブナレッジを形成した様子を分析した。この授業で提示された外国人お断り問題を「自分のこと」として語ることは、外国出身や外国ルーツがある学生だけに限られることではない。次に日本人学生 D の語りがアクティブナレッジ形成に影響した学生のふりかえりを分析する。

学生 E は「今でも外国人差別があからさまに存在しているということを改めて知った。D さんのバイト先であるレストランには、当時同じくバイト社員としてベトナム人が働いていたが、ベトナム人であるがために、任せてもらえる仕事は皿洗いのみで、他のバイト社員の時給が 1000 円であるのに対し 800 円台であったという」と日本人学生 D のストーリーを【A1. 自分のストーリーを語る学生の出現】と捉え、【A2. 自分たちのメンバーの問題】として注目している。そして「配られたプリントの漫画にあったように、そういった差別をなくすよう促している自治体が存在する中で、こういったあからさまな差別が少なくなってきてはいるものの」と、【授業で提示された資料を読んで得たパッシブナレッジ】と結びつけて検討している。更に、グループメンバーの留学生 F が語った「家もアルバイトも選択肢が少ない」実体験が最も印象的だったと述べた上で、最後に教師主導で行った「話し合いのまとめ」を思い起こし、「外国人だから目立っているだけで、取り上げられない差別は自分のまわりに今も多く存在している」と【A3. 自分にも同じような経験がないか内省】し、「もしかしたら自分も無意識のうちのしている・されていることがあるのかもしれないと感じた」と、異なることが差別に結びつく現象がごく身近に潜んでいるという【A4. 「異」と「文化」の政治性に気づいた】。

この学生 E は、グループの中の日本人学生の語り・留学生の語り・授業のリソース・教師のインストラクションを統合しながら、アクティブナレッジを形成していると言える。

一方、【A1. 自分のストーリーを語った】学生にはどのような気づきがあるのだろうか。留学生 G は、グループディスカッションの中で自分が外国人として経験してきた辛い経験を思い出し「正直、自分も諦めた方だと思います。しかし、今日の授業を受けて、諦めた意識をしてはいけな

いと思いました」「日本人だけが変えるのではなくて、外国人としてもこういう「妥協」意識も変えていく必要があると思います」と、力関係の中で妥協するという【A4「異」と「文化」の政治性に気づき】、【A5自分の意識・行動を変える必要性】を記している。

5. 考察

そもそもどうしてこれらの学生達はこのようなストーリーを語っているのだろうか。それは、本研究の研究課題 1 である教師のアクティブ・ナレッジへの促しがあるからといえる。アクティブ・ナレッジへの促しの「トピックを選ぶ、リソースを集める、クラスルームデザイン、リフレクションのためのふりかえりシート」の 4 つのステップが非常に重要なキューである。「異」と「文化」に影響される日本人学生・留学生の相互行為だからこそレピティティブ・ナレッジやパッシブ・ナレッジで終わるような授業ではなく、アクティブ・ナレッジを育む授業デザインが必要である。その結果、本研究の研究課題 2 の学生の学びにおける気づきや新しい視点が可能になる。それらは、外国人の日本での住居・雇用問題を「どこかで他人事のように感じていたのだ」、「たとえ無意識でもこのような差別的態度は取らないように強く気をつけたいです」のように、分析データでも確認できた。

7. まとめ

留学生 C が「安くて新築の賃貸マンションは全て拒否され」たことと、学生 B が「私は日本人なので家を借りるときも当然何の苦労もなく、多くの選択肢がありました」の差は、我々が住む社会に潜むダークリアリティ、「異」と「文化」の排他性を物語っている。冒頭で述べたフィンランドのサウナと日本の銭湯のエピソードのように文化を固定的で二項対立的な概念としてとらえることは、こうした「異」と「文化」の排他性につながっているのだ。また、学生 E の「外国人差別があからさまに存在している」ことや「改めて知った」ということばが興味深い。これが日本社会で「外国人として生きること」と「日本人として生きること」の差を物語っており、「異」と「文化」の政治性が浮き彫りになっている。もちろん、こうした問題は日本社会に限った問題ではない。だからこそ、アクティブナレッジを形成し、グローバルな規模でとりくむべき課題なのではないだろうか。

参考文献

- Gee, J.P. (1990). *Social linguistics and literacies: Ideologies in Discourse*. Bristol, PA: Taylor & Francis
- Pennycook, A. (2000). *Critical applied linguistics: A critical introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum
- Freire, P., & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the word and the world*. Westport, CT: Bergin & Garvey.

【口頭発表】

「箱根会議」の日本語教育的意味

当事者たちのライフストーリーから

佐藤 正則（山野美容芸術短期大学），三代 純平（武蔵野美術大学）

キーワード

箱根会議，日本語教育振興協会，上海事件，就学生，日本語学校

1. はじめに

本発表の目的は、1997年に、日本語教育振興協会（以下、日振協）によって開催された日本語教育セミナー（通称「箱根会議」—以下、箱根会議と記述する）の日本語教育的意味を、会議に参加していた当事者の語りを通して明らかにすることである。

1983年の「留学生10万人計画」を契機に、日本の留学生数は漸増を始めたが、80年代後半のバブル期、特に中国からの就学生¹が急増し、それに伴い民間の日本語教育施設（以下、総称して日本語学校と記述する）も増加した。その中には、悪質な営利目的の日本語学校や偽造ビザで入国する就学生も多く、マスコミを賑わすようになっていった。さらに、1988年の上海事件²は日本語学校の経営問題を国際問題化し、国内でも大きな社会問題としてクローズアップされるようになった。上海事件を契機に、日本語学校の審査・認定する公的機関として1989年に日本語教育振興協会が発足した。それから8年後の1997年、箱根会議が開催されるが、それはそれまで孤立しがちだった日本語学校の自立、連携を促す社会的な出来事であり、その後の日本語学校教育の出発点でもあった。しかし、箱根会議の内容とその意味は関係者に知られるのみで、日本語教育の文脈の中では考えられてこなかった。

¹日本語学校が急増した時期に留学生と区別するために「就学生」という用語が広く使われるようになったが、「就学ビザ」が正式な在留資格になるのは、1990年の入管法改定からである。

²偽造書類の増加を問題視した法務省が審査の基準を強化した結果、就学生のビザ発給が大幅に遅滞したことが原因で、1988年、上海で多くのビザ発給希望者が日本国総領事館を囲み、抗議デモになった事件。

そこで、本発表では、箱根会議に参加した日本語学校関係者にライフストーリー・インタビューを行い、1988年の上海事件から箱根会議に至るプロセス、箱根会議を参加者たちがどのように意味づけているのかという視点で分析した。その結果、参加者たちにとって箱根会議は、「日本語学校・日本語教育を共に創る」「社会的アイデンティティを確立する」「教育の場として位置づける」場として意味づけられていることが分かった。

2. 研究方法

本研究は、日本語教育関係者のライフストーリーを通して、協力者が「留学生 10 万人計画」や上海事件等の歴史的出来事や日本語学校教育をどのように意味づけているかを明らかにすることを目的としている。そのため、ライフストーリー研究法（桜井 2012）を採用した。調査の協力者は、いずれも設立当時から日振協に関わり、箱根会議にも参加していた日本語学校関係者（経営者、校長など）である（表 1）。調査は 2015 年–2016 年の間に行われ、インタビューは佐藤と三代が 2 人で聞く形で行い、2 時間から 6 時間に及ぶこともあった。インタビューはすべて文字化し、「留学生 10 万人計画」から箱根会議に関する語りを、その経験と経験に対する評価を中心に考察し、概念化した。協力者の概要は以下の通りである。

【表 1】インタビュー協力者の概要

協力者	性別	インタビュー時の役職	インタビュー日
A 氏	男性	学校校長	2015.11.7
B 氏	女性	学院長	2016.1.19, 2016.6.18
C 氏	女性	学校代表	2016.3.16
D 氏	女性	学校代表	2016.5.26
E 氏	女性	代表理事	2016.6.19

3. 第 1 回箱根会議まで

3.1. 「管理するものと管理されるものの関係」から「共に創る関係」へ

ここでは日振協が設立された 1989 年から、箱根会議までの日振協と日本語学校の関係という視点で見ていく。その関係は、1996 年、新理事長の登場によって「管理するもの／管理されるもの」だけの関係から、日本語学校教育を「共に創る」関係へと変化した。日振協は上海事件を契機に「我が国における日本語教育機関の質的向上を図るため、必要な事業を実施し、もって外国人に対する日本語教育の振興に貢献し、国際間の相互理解の

促進に寄与すること」(日振協ホームページ <http://www.nisshinkyo.org/search/>) を目的として設立されたが、設立されて間もない 90 年代初め、日振協と日本語学校の関係は主に「認定する／される」関係であり、「管理するもの／管理されるもの」の緊張関係にあった。当時の様子を初期の総会に参加した A は「最初に日振協ができた当時、日本語学校と対立状態ですよ。管理する側と管理される側ですから、最初の日振協の設立の会合、いろんな会合なんかをやっていて、もう会場からやじが飛んでいましたからね」と語る。さらに、そのような管理は研修の形にも表れていた。その頃の日振協の研修と言えば学生管理や犯罪の対応か、大学の教員等が講義をする形態だったという。

1990 年、入管法が改正され、在留資格「就学」が認められたが、92 年には 35,953 人いた就学生も入管の審査が厳格になり、96 年には 11,224 人にまで落ち込んだ。その結果、日振協加盟校の日本語学校も廃校が相次ぎ、92 年には 463 校あった学校数も、96 年 287 校に激減した。このような状況の中、96 年、日振協の理事長が交代する。新しい理事長は、このような「冬の時代」だからこそ、日本語学校をよりよくするために、研修に力を入れようとした。日本語学校の主体性を尊重し、関係者の声を聴こうとした。そのような流れの中で、箱根会議は開催されることになった。

3.2. 第 1 回箱根会議の様子

1997 年 10 月「日本語教育セミナー」が箱根の文部省共済組合の保養宿泊施設で開かれた。30 校 30 名の参加者が集った。本セミナーの主旨を、佐藤次郎理事長は「教育的視点から日本語学校及びそで行われている教育について深く語り合うこと」(日振協ニュース, No.50, p.19) と宣言した。当初、二つの分科会に分かれて行う予定だったが、参加者たちから全員でやりたいという声上がり、全員で初日の午後 1 時半から翌日の午後 3 時すぎまで、ほとんど休憩もとらずに議論を続けたという。全体で「日本語学校や日本語教育の在り方を議論する前に日本語学校の存在意義」が話し合われ、「日本語学校設立の目的」「機能と役割」が議論された。最後には議論を踏まえて、関係各所への要望をまとめた(日振協ニュース, No.50, pp.19-21)。理念から具体的な問題までが話し合われたことが分かる。E は、その時の熱気を次のように語っている。

E: でもみんな温泉に入らなかったって。温泉に入ってる時間が惜しかったのよ。もう、夜中の、夜中っていか明け方まで話して、話して。(中略) そこで初めて教育を論じたんです。もう、みんな興奮してたと思います。

では、この箱根会議の経験を参加者たちはどのように意味づけているだろうか。

4. 箱根会議の意義—参加者の語りから

4.1. 日本語学校・日本語教育を共に創る

箱根会議が開かれるまで、日本語学校は相互につながりを持たず、孤立していた。それまでは、自分が所属する教育機関の独自の教授法を軸に展開している状態だった。他校とは関係を持たない、持つてはいけないところがほとんどだった。そのような意識が箱根会議によって大きく変化し、日本語学校業界、そして日本語教育を共に創ろうという関係になっていく。たとえば、Dは1980年代の日本語学校の状況を次のように語る。

D: だから自分の学校の情報しかなかった。その学校が閉鎖的でほかと付き合いがなければ、もうそんな世界ですから。・・自分のところの教授法が一番みたいな、そんな時代だったんです。

これは1980年代だけのことではないはずである。バブル経営者が営利目的のために学校を作り、就学生を大量に入学させている時代に、言語教育としての日本語教育を実践している学校の割合は相対的に減ることになった。そう考えると、むしろ80年代後半以降の日本語学校乱立は、それぞれの日本語学校の競合関係を強め、孤立を深めることになったのではないだろうか。

佐藤: じゃあそれまでは横のつながりは。

C: 存在も知らなかったです。(中略)

三代: でも、全体で上がろうっていうのは、はじめからあったんですか? それともどこからか。

C: あ、ないと思います。箱根会議の場でみんなが、あ、これは組めるなというか。

だからお互いも知りたいたと、とても思ったんだと思うしー

このように、箱根会議に参加して初めてCはお互いに「組めるな」「お互いに知りたいた」と思ったと語る。箱根会議の場を通して、参加者は初めて「全体で上がろう」一連携して日本語学校・日本語教育を共に創ろうと思ったのである。

4.2. 社会的アイデンティティを確立する

箱根会議は、日振協と日本語学校の歴史において、一つの分岐点を示しており、日本語学校教育としての社会的アイデンティティの確立をめざした場でもあった。1980年代以

降、日本語学校は、実践者も教育内容も機関も多様であったにもかかわらず、社会やマスコミから画一的かつネガティブな存在としてスティグマ化されることが多かった。さらに、日振協以降も、日本語学校は、管理され、研修される立場に置かれ続けていた。「日本語学校の社会的地位みたいなところですよ。明らかに低かったし」と C は語った。箱根会議において、日本語学校は初めて連携し、社会的な位置づけが目指された。

**B: 社会的な位置づけってものを確立していかなきゃいけないっていうことはもう
共通認識ではありますね。**

このように、日本語学校の社会的アイデンティティをどう確立していくかという課題は箱根会議において、参加者に共有され、第2回箱根会議以降のプロジェクトに引き継がれていくことになる。

4.3. 教育の場として位置づける

何より箱根会議は、日本語学校を教育の場として位置づけることが目指された。1980年代、日本語学校数は増えた。しかし、言語教育として実践している学校は少数だった。「教育を良くしていくにはどうしたらいいかっていうことを考えてる人たちからすれば憤懣やるかたないですよ」と B は語る。だからこそ箱根会議の意義はあった。言ってみれば、箱根会議は、日本語学校の関係者が、日本語教育というテーマで集まり、主体的に日本語学校の存在意義を考え、日本語学校教育を「発信していく」(D) ことによって、営利目的や就労者の隠れ蓑のように考えられていた「ブラックホール的な日本語学校」(E) というイメージから、教育の場としての日本語学校教育へと回復させようとする営みだったのである。

**B: でもそういう人たちがやっぱり集まって、じゃあ教育を良くするにはどうしよう
かっていう思いを持ってる人たちが、あの、集まれたということと、そういう成果
を、まあ生んでいけたっていうことは大きい。**

箱根会議は、「教育を良くするにはどうしようかっていう思いを持ってる人たち」の意思によって実現した。それは、日本語学校というコミュニティそこには多様な教育機関、教育内容、教師が内包される一構築につながった。その根底には、B の言うように日本語学校の「社会的地位」を全体で上がらなければならないという強い意思があった。

5. 箱根会議の日本語教育学的意味

最後に箱根会議の日本語教育的意味についてまとめる。現在の日本語教育は、留学生のキャリア教育、看護・介護人材、技能実習生、生活者、年少者等、かつてない専門性と多様化を見せている。神吉（2015）は、その基盤にあるのは「経済産業政策」であると述べ、日本語教育は、日本語教育の外部にいる経済産業の関係者とも折り合いをつけていく必要があると述べる（p.16）。それぞれの置かれた社会的状況の中で、様々な分野、異なる立場の関係者との連携と対話が必要なのである。また、三代ほか（2014）は、「多様化する日本語教育の現状で、社会的・政治的文脈から日本語教育の意味を再構築することは、日本語教育において重要な課題である」（p.79）と述べる。

1990年代の箱根会議は、現在の日本語教育全体の問題を先取りしていたといえるだろう。箱根会議は、競合関係にあったそれぞれの日本語学校の学校トップや教務主任が連携し、社会的文脈の中で日本語学校教育とは何かを定め、日本語学校の社会的アイデンティティを構築していく営みだった。現在の日本語教育の置かれた状況は、まさに1980年代の日本語学校が置かれた状況でもある。日本語教育の関係者は現在、自ら考えている以上に様々に分断され、孤立化している。だからこそ箱根会議で参加者が何を話し合い、何を社会に提起していったのか、その意味を考えていくことは、現在の日本語教育にとっても重要なのである。

文献

勝又美智雄（2010）.『日本語教育振興協会 20年の歩み—日本語教育機関の質的向上をめざして』財団法人日本語教育振興協会.

神吉宇一（2015）. 日本語教育の体系化をめざして（1）—日本語教育学に関する議論の推移と社会的役割について. 神吉宇一（編）『日本語教育 学のデザイン』（pp.3-25）凡人社.

桜井厚（2012）.『ライフストーリー論』弘文堂.

日本語教育振興協会（1998）.『日振協ニュース No.50』日本語教育振興協会.

三代純平，古屋憲章，古賀和恵，武一美，寅丸真澄，長嶺倫子（2014）. 新しいパラダイムとしての実践研究—Action Research の再解釈. 細川英雄，三代純平（編）『実践研究は何をめざすか—日本語教育における実践研究の意味と可能性』（pp.49-90）ココ出版.

*本研究は、科研費（15K02661）の助成を受けている。

【口頭発表】

「学習者主体」から「ことばの市民」へ
—ポリティクスとしての歴史と革新—

細川 英雄（言語文化教育研究所八ヶ岳アカデメイア）

キーワード

言語文化教育，市民性形成，アイデンティティ，自分のテーマ，個と社会の循環

0. はじめに

本発表は、言語文化教育における「学習者主体」から「ことばの市民」へ、という二つの概念の流れを検討し、そのポリティクスとしての言語文化教育の歴史と革新について論じるものである。1970年代から80年代以降、いわゆるコミュニケーション能力の育成が目的化されてきた言語教育に対して、90年代後半からの世界的なポストモダンの潮流の中で生み出された言語文化教育は、これまでの言語教育の範疇を超え、ことばと文化の教育を人間科学として捉えようとする、大きなムーブメントであるといえる。1995年の「学習者主体」提案から20年、言語文化教育においては、その教育の目的を社会における市民性形成であると措定し、言語能力の向上の先に存在する、人間形成の課題としての「ことばの市民」という概念を改めて提案するものである。

1. 言語文化教育とは何か

1.1 言語文化教育という分野への気づき—「日本事情」と1995-96年体験から

言語文化教育をめぐって、私が初めて意識的になったのは、「日本事情」という科目を担当することになったことによる。この経緯の詳細は、別稿(細川, 2012a、細川・三代, 2014)に譲るとして、その概略を簡潔に述べれば、言語の学習は言語の形式や構造あるいは機能と場面との関係を学び、文化の学習は、社会・文化に関する知識・情報を得ることだと漠然と思っていた。しかし、実際に「言語」のクラスで「文化」を教えるという困難性に直面して、両者が一体化したものであることを痛感した。

このことをきっかけにして、あたかも文化という情報が個人の外部に存在するように錯

覚し、それを知識として受け取るというような学習者の姿勢、またそのことに矛盾を感じずに文化論としての知識・情報を学習者に与えようとする自分自身の姿に疑問を持つようになる。そこで、言語を使って表現することとは何かという根本的な問題を考えはじめるようになり、ここから、言語も文化も、本来、学び手の中に内在するものではないかという仮説を得ることになる（細川，2012b）。

1.2 文化を個に内在するものとして捉えるということ

言語と文化が一体化したものとして学び手の内在するということは、すでに学び手の中にある、さまざまな知識や情報が、外界の刺激を受けて、個人の外側に発信される際に、ここでまた、さまざまな調整が起こり、学び手の内部に、さまざまな変容が生じる。

ここでは、学び手自身の持っている、対象へのイメージが大きく作用すること、そのイメージのバリアーによって、良くも悪くも、対象の見え方がさまざまに異なること、このことは、人によって、ものの見方が異なるように、その人の考え方や価値観によって、対象としてのモノや現象の姿が、それぞれ異なるもののように見えることなどを意味している。このことにより、文化は、個人の外側に実体として存在するのではなく、個人の内部にその人のイメージとして存在するということが見えてくる。

このことから、文化を学ぶということは、外部にある実体としての文化情報を受け取るのではなく、個人の内部にある自らが形成したイメージに気づくこと、突き詰めれば、自らの感じ方や考え方あるいは価値観（自らの関心・欲望にもとづくもの）といったものに気づくことが文化を学ぶことだということに行きつく（細川，2002）。

1.3 言語活動は、言語と文化の統合体として存在する

言語活動との関係で言えば、そうした感じ方や考え方あるいは価値観といったものは、言語による活動として他者に向けて表出されるのであるから、この言語活動という活動そのものにおいて言語と文化は統合され、一つのものとして表現されるということになる。

このことに行きついて、この言語活動そのものを言語文化活動と名付け、その活動の場を形成することを言語文化教育と名づけようと考えた（細川，2002）。1980年から90年代にかけての当時、言語文化教育という名称はそれほど一般的ではなく、あったとしても、たとえば、ある国の言語を学ぶためには、その国の文化を知る必要があるといった、きわめて表層的な認識や捉え方がほとんどだった。

「言語文化教育」という術語を正式に耳にしたのは、1995-96年にパリ大学交換研究員としてフランスに滞在した折、G.ザラトの研究会 *Pluralité des Langues et des Identités en Didactique : Acquisitions, Médiations (PLIDAM)*に参加したときのことである。この時期、ちょうどヨーロッパ言語共通参照枠 **CEFR** の試作版がインターネットで公開される直前のことで、複言語・複文化という概念を初めて知ったのもこの研究会だった。言語文化教育という分野が、社会の多くの事象・現象が個人の主観的なイメージによるというピエール・ブリュデューの指摘を受けて、言語と文化の個人に内在する活動の領域であるという確信を得たのも、この時期である（細川，2012a）。

2 「学習者主体」の提案

2.1 「学習者中心」への疑問—教師はなぜ正解を握っているのか

この個人に内在する文化を「個の文化」と呼び、集団社会のイメージとしての文化論と区別することによって、私は、「学習者主体」という概念を提案するようになる。

「学習者主体」は、1980年代の「学習者中心」に対する立場として1995年に言語文化教育概念として提案したもので、学習の主体である学習者の認識は学習者自身のものであるという立場を取る。それまでの「学習者中心」は、教育活動の到達点である正解を教師が持ち、その正解を得るためのプロセスとして学習者が中心的に活動することにより、正解への効率性や定着度を高めるという発想によるものであるが、これに対して、「学習者主体」は、一つの正解をめざさない教育活動を行うことにより、教育そのものの質的転換を提案するものであった。

このことから、「学習者中心」の考え方においては、効率的・効果的に正解を学習者に体得させ、学習者自身のより高い言語能力習得の向上を目的とするものであったが、この「言語能力の向上」という目的論をどのように超えるかが、学習者主体のめざすものであるといえる（細川，2012b）。

2.2 言語活動によって人は何をめざすのかという問い

しかし、この「学習者主体」という概念は、現在の教育状況の中では、わかりにくい性格を持っているため、たとえば、学習者が「主体的に（自分から進んで積極的に）」学習活動に参加することを「学習者主体」ととらえ、教師の持つ正解への問題性についてはほとんど話題にならないような教育実践がほとんどである。ここにまず言語教育の無意図的

なポリティクスが潜んでいると言えよう。つまり、それまでの言語教育の持つ頑なさであり、その文脈を堅持しようとする言語教育そのものの権威性である。

このように考えるとき、私たちは改めて言語活動とは何かという問いに突き当たる。

言語と文化の統合的な活動により、人は何をめざすのかという問いである。

人が他者と社会において生活するということは、環境としての集団や社会と折り合いをとりつつ生きることであり、どんなかたちにせよ、社会そのものを拒否して生きることは困難であろう。たとえば、能動的に社会に参加したくないという理由で社会の存在を一時的に無視することも可能ではあるが、人間のあり方の本来から見ると、社会を自分と無関係な存在として切り離して考えることは不可能に近い。したがって、それぞれの社会の一員として、社会的行為主体として他者とかわりつつ、そのことに対して日常生活の中で自覚的になるということが、言語と文化の統合的な活動として重要なことであろう。

「学習者主体」の概念を模索するうちに、言語と文化による統合的な活動の方向性として、社会的枠組みなどの制度や自分自身の思い込みなどの内なるイメージによる規定から自由になることの緊要性がしだいに見えてきた。この自由の概念を軸に、自己・他者・社会という構図デザインが浮かび上がってくる。

3 「ことばの市民」の構想

3.1 自己・他者・社会の世界へ

この検討を経て登場するのが、「ことばの市民」という概念である（細川，2012）。

まず、ここでの「市」とは、特定の場を想定するものではない。広くことばの活動として言語を使用するものにとって、公共的な場はすべて「市」であり、その公共の場における「個人」こそ「市民」である。この場合の「公共の場」は、たとえば「人が大勢集まるような場所」という意味ではない。他者に向けて言語を発すること自体がすでに「公共性」へ向けての発信であると捉えるならば、個人が言語によって他者に発信する場、これがすでに「公共の場」である。

ここで、市民というのは、自己と他者との関係において、自分が社会の一員であることを自覚することによって生じる個人の認識のあり方である。この場合の社会とは、決して一義的な国家や民族を指すのではない。いわば個人が同時に関わる、さまざまな複合的、重層的な複数のコミュニティの総体を指すものである。つまり、家族・地域・学校・会社などの日常生活の単位から、国家・民族・世界というように、複数コミュニティは重層的

に広がっていくのである。

そこで、「ことばの市民」とは、言語活動によって自分自身が一人の市民であることを指し、「ことばの市民」になるとは、社会における言語活動によって「市民」としての意識、すなわち市民的態度を自覚するという意味である。

これを総じて、「市民性形成」と呼ぶことになる。市民性形成は、教育およびその研究にとってきわめて重要な議論であるが、言語教育においては、まだその理論的背景さえも明らかにはなっていないことは、ことばと人間を結ぶ根源的な教育研究が、まだ緒についたばかりであることを示すものである。

このような「公共」言語教育の展望それ自体が、広い意味でのポリティクスであり、言語文化教育としての新しい姿を示すものであろう。とくに言語教育として重要なことは、そうした理念がどのように具体的な活動実践と結びついていくかという課題とその遂行であらう（細川・尾辻・マリオッティ, 2016）。

3.2 言語活動によって一人の市民になることの意味—テーマとアイデンティティの関係

この市民性形成の教育理念は、自律的な個人が、価値観の異なる他者との協働において、それらの他者を理解するとともに、自己を表現し、ともに住みよい社会をつくっていくとする意識形成の教育である。人が他者と社会において生活することは、環境としての集団や社会と折り合いをとりつつ生きることでありと述べたが、それぞれの社会の一員として、社会的行為主体として他者とかわりつつ、そのことに対して日常生活の中で自覚的になるために、たとえば、欧州評議会「相互文化的出会いの自分誌」のようなバイオグラフィの対話活動実践が知られているが、そのためには、まず複数及び重層的集団の中で、個と社会を循環する、個人一人ひとりのテーマを持つことの意味が重要であらう。

この自分のテーマとは、「私」に個としてのアイデンティティを自覚させるものである。その活動体験によって「私」のアイデンティティは常に揺さぶられ、反発し、場合によっては崩されながら、「私」がまた新しい「私」に変容する可能性が広がっている。

この新しい「私」に変容するための装置こそが、さまざまな、異なる「個」としての他者との対話によって導き出される検証的思考であり、同時に、その思考と表現を活性化させるものが言語活動である（西山・細川・大木, 2015）。

したがって、言語活動実践として必要なことは、どこかから与えられた答えをあらかじめ提供することではなく、「私」自身が自らの問いを発見し、この問いの答えを見つけ出

す作業それ自体を「私」が仕組むような環境をつくることである。自分の中に「なぜ」という問いを持ち、対象としてのテーマをじっくり観察しながら、それを相手の自由を認めつつ、その他者との対話によって新しい社会を構想していく姿勢、これが、ことばの市民になるために必要な対話活動なのである（細川・尾辻・マリオッティ，2016）。

3.3 ポリティクスとしての言語文化教育の歴史と革新

本発表では、言語文化教育における二つの概念「学習者主体」から「ことばの市民」への流れを検討し、そのポリティクスとしての言語文化教育の歴史と革新について論じた。

1970年代から80年代以降、いわゆる言語教育においては、コミュニケーション能力の育成が目的化されてきた。90年代後半からの言語文化教育の中心概念の一つである「学習者主体」も、こうした言語教育の流れの中に巻き込まれ、いつのまにか言語習得の効果と効率性の枠内での議論されてきたのは、この言語教育という分野・領域の閉鎖性によるものだろう。この閉鎖性を超え、人間の学としての言語文化教育学の新しい展開として、学習者主体からことばの市民への歴史と革新性を論ずることにより、言語能力の向上の先に存在する、人間形成の課題としての「ことばの市民」という概念を教育の目的とすることの意味とその位置づけについて明らかにすることが、言語文化教育のポリティクスであり、社会変革としての言語文化教育学の方向性を示すものであろう。

引用文献

- 細川英雄（2002）. 『日本語教育は何をめざすか—言語文化活動の理論と実践』 明石書店.
- 細川英雄（2012）. 『研究活動デザイン』 東京図書.
- 細川英雄（2012）. 『「ことばの市民」になる—言語文化教育学の思想と実践』 ココ出版.
- 細川英雄・三代純平（編）（2014）. 『実践研究は何をめざすか—日本語教育における実践研究の意味と可能性』 ココ出版.
- 西山教行・細川英雄・大木充（編）（2015）. 『異文化間教育とは何か—グローバル人材育成へ』 くろしお出版.
- 細川英雄・尾辻恵美・マルツチェラ・マリオッティ（編）（2016）. 『市民性形成とことばの教育—母語・第二言語・外国語を超えて』 くろしお出版.

【口頭発表】

国語教育における市民性形成を問う

ー 『にほんご』(1979)を鏡としてー

横田 和子 (目白大学)

キーワード

国語教育, 市民性, 教科書, 『にほんご』, 身体性

はじめに

1979年、『にほんご』という小学校一年生向けの国語教科書を想定して書かれた本が出版された。この本の制作の意図の一つには、学習指導要領や教科書編集者の意向、教科書会社の自主規制など、様々なしがらみを抜きに、自由に国語教科書を作ったらどうなるか試してみたいという思いがあった(安野ほか1978)。この本からは、国語＝内向き、日本語＝外向き、という二項対立を越えようという試み、多言語主義・身体性・芸術性・創造性・公共性への目配り、ことばへの気づきを促すホリスティックなアプローチなど、現在のことばの教育が市民性形成の点から参照すべき視点が多々あるように思われる。本発表では特に、身体性及び多言語性への観点から、この『にほんご』を鏡として、現在の国語教科書を縛っているものについて明らかにし、市民性形成を促す国語教科書を考える手がかりを検討したい。ここでは小学校1年生向けの教科書を想定したという『にほんご』の性格から、同じく1年生向けの5社の教科書¹の内容を中心に比較していく。

1 『にほんご』を貫くストーリー性

『にほんご』では、かずことあきらという二人の子どもを中心に、学習者が共にことばの世界の多様性を体験、体感するようなストーリー性が全編を通してある。まず冒頭、かずことは動物と出会う。あきは多言語の複数の人物と出会う。動物と多言語との出会いを経て、初めてかずことあきらが互いに出会う。電話があり、手話が紹介される。冒頭から、動物、あるいは外国語を話す人、その場にはいない人(電話)、耳の不自由な人など、おそらくかずこやあきらにとってそれほどうまくコミュニケーションできないであろう人たちが登場する。

¹平成26年発行の小学校国語教科書5社、光村図書、学校図書、教育出版、東京書籍、三省堂をそれぞれ⊕・⊗・⊙・⊚・⊛と略記。また、『にほんご』を⊙と略記。

日本語を話せない人がいる、ということがまず前提にある。（「にほんごをはなさないひととはなすにはどうすれば いいかな？」 p. 20）日本語と出会う、出会い直す、という、それまでの就学前の子どもの既存の言語経験を前提に、ストーリーが幕をあける。

この動物との出会いで幕を開けるストーリーは、Eric Hawkins によりイギリスで 1983 年に刊行された language awareness の一連のシリーズの一冊、Get the message を彷彿とさせる。こちらのシリーズは、11 歳以上を対象としていることもあり、やや説明的ではあるものの、動物とのコミュニケーション、手話の紹介など、『にほんご』の冒頭とシンクロしている部分もある。両者を比較すると『にほんご』がいかにも、説明的になることを抑え、余白・余韻を大切にし、11 歳よりも手前、小学校入学のまさにそのタイミングで、できるだけ感性を抑圧しないように（作者たちは本当は教科書などない方がいいという矛盾を抱え込みながら）ことばと出会い直しをさせることに注力しているかがわかる。

さて、『にほんご』では動物や日本語を話さない人などとの数々の出会いの後、先生が登場する（p. 22）。この登場の遅さは、現行の教科書の幾つかに見られる、学校文化を前提にした作り、ときには子ども同士の出会いを差し置いてまず先生とのあいさつがあり、先生の介入によって子ども同士が出会うという作りとは対照的である。なおようやく登場した先生だが、『にほんご』では早速「せんせいにだって知らないこと わからないことがある」「せんせいに どんなことを おしえてあげられるかな」（p. 23）とあり、先生の権威にはじめから揺さぶりがかけられている。

さらにその後、名前、オノマトペ、詩、ことばあそび、ことわざ、詩、物語、なぞなぞ（世界のなぞなぞ）、外来語、文字、標識、辞書、イソップ童話の方言版、と続いていく。お世辞にも上手とは言えない、下手くそなたくさんの「あ」の字（p. 78）が羅列されたページは、文字の手本を示すよりも、文字との出会いそのものを慈しむような感覚が伝わってくる。漢字の成り立ちを示したの項目には、「文字の根っこ」（p. 156）、とある。この本全体が、「ことばの根っこ」を耕すための土壌を豊かにするためのストーリー、あるいは種まきの様子を描いていると言えるかもしれない。現行の国語教科書において、そうした教科書を貫くストーリー性を読み解くことは可能だろうか。

2 制度としての言語を前に、ことばそのものは背景に

現行の教科書において、例えば「みんなのなまえ」（㊟p. 10-11）では、教育が介入して初めて子ども達が互いに知り合う様子が描かれる。それぞれ名前を紙に書いて紹介しあう。あるいは教師が名前を呼び、「はい」と児童が答える。日本語との出会い、ことばとの出会い、というよりも、「学校文化」「学校言語」「学校での規範」との出会いが中心のテーマとなっている。また、五社いずれの教科書においても母音を発音する子どもの写真があるが、いず

れも合唱指導のような、日本語の現実の発音とは乖離した誇張された写真である。また、正しい姿勢、鉛筆の持ち方も写真で説明されている。これらは、『にほんご』には見られない。このように1年生の導入時期に学校や教室の中であるべきふるまいの「正しさ」が強調され、あるいは「正しさ」に埋もれて、『にほんご』の世界と比べると肝心の「ことば」そのものは背景に退いてしまっているように思える。

内容を見ていくと、たとえば①1年下では、「乗り物の種類」「シロクマの生態」それが終わると風呂桶を作る主人公の昔話、続いて「妹とお風呂に入った」の作文の手本を読み、手紙をもらったことのないカエルの物語を読む。バラエティーに富む、といえば聞こえはいいが、あえて教科書全体のストーリー性を拒否し、内容をバラバラにしているのかと疑いたくなる分断ぶりである。「かずこ・あきら」に該当しそうだったキャラクターは数人いる。しかし彼らは基本的に本文に登場しないので脇役、添え物である。彼らは5社のいずれにおいても、本文が終わると登場し、作文を書いたり、感想を言ったり、意見を言ったりするが、どれもつぶやきっぱなしで対話をする事ができない。キャラクター同士が交錯することはなく、決して予定調和を破ることができない。つまり彼らには「出来事が起きない」。「かずこ・あきら」が本文に登場し、互いに出会い、ことばの通じない人々や存在と出会っていくのとは対照的だ。②において、「かずこ・あきら」は本文のストーリー性を編む縦糸として重要な役割を担うのに対し、現行のキャラクター達は、教材同士を分断させ、区切り、単元が終わるというけじめをつけさせるために登場する、といったら過言だろうか。またこの匿名性を背負わされた子どもたちのイラストを見ると、なぜ、この子たちはいつもこんなに良い子なのだろうと不思議になる。『にほんご』の中に描かれる、今にも動き出しそうな、舌を出したりあっかんべえをしたり、時には泣いたりぼーっとしていたりと、寄る辺なさそうな繊細な表情を浮かべている子どもとは全く違う。子どももまた孤独だったり自己嫌悪だったり、様々な感情をもつ生き物なのに、現行の教科書のイラストの均質で画一的な「明るく元気」な子どもの絵。国語教科書の定番教材を貫くのは生き残りの罪障感であると喝破したのは野中(2008)だが、内面では罪障感を受感させながら、同時に子供は表面的には明るく元気でないなければならない、というメッセージが子供が受け取ることを目指しているかのようにも読み取れる。そのようなメッセージは作り手は隠しているつもりかもしれないが、『にほんご』を鏡にした瞬間、鮮やかに浮かび上がってくる。

3 学習者が学ぶ言語の名：「日本語」の不在

『にほんご』では、冒頭から「ぼんじゅーる」「まは」「あんにょんはせよ」(p. 10)と多言語が登場する。「ちきゅうの うえには、いろんなひとが すんでいて、いろんなことばを はなしてる。 にほんごも そのひとつ。」(p. 11) この、すでに宣言のようなこと

ばに、編者の一人である谷川の「日本人は日本語というものがあって（中略）があたりまえだというふうに思っているんだけど、そうじゃない社会があるということは、できるだけ子どものうちから一種比較文化的な視点で言っといたほうがいい」（pp. 7-8）という思いの象徴的なページだ。その後、英語の I you も登場し、「にほんごのいいかたと えいごのいいかたの どっちが いいかは きめられない」（p. 55）とある。「そうじゃない社会があるということ」をめぐり、現行の教科書からそうした配慮は読み取れるだろうか。セネガルの屋根（㊦3 下）や、各国で抜けた歯をどうするか（㊦1 下）などの読み物教材は存在するし、ウクライナやロシアの民話、インドネシアのジャンケンなど、低学年においても日本以外の社会が垣間見える教材はある。だが、言語そのものの多様性について扱っている教材は見当たらない。『にほんご』を鏡にすると、セネガルやウクライナを取り上げる前に、まずごくあたりまえのこととして地球上の言語的多様性をポンと提示しておくことに意味があるのではないかと思われる。なお、竹内（1979:101）は、世界の白地図にあいさつがちりばめられたページ（㊦p. 14）について、「このページは、見た子どもたちがめずらしがって、必ずくり返しくり返し唱えて遊ぶ」と述べている。また、点字を皮切りに、ハングル、ローマ字、アラビア文字、キリル文字、くさび型文字など、地域や時代を超えた多様な文字も紹介している（㊦p. 41）。翻って、現行の教科書を見てみると、そもそもどこにも「にほんご」ということばがない。文字については、ローマ字すら注意深く避けられている。1年生の教科書には、裏表紙と、㊦に「ふじこ・F・ふじお」の「F」の表記がある以外、本文には一切ローマ字が見当たらない。外国語も存在せず、外国の文字も存在しない。そこは日本語？国語？しか存在しない世界である。今、現実には学習者が生きている社会とは異なる、ある種の仮想現実のような状況である。その世界で「にほんご」はタブーなのだろうか。

4 身体性への視点

『にほんご』で際立つのは、喧嘩や悪口（p. 48）などを含めて、子供の身体の内側からことばが発せられている様子である。「言わされている」言語が支配的な現行の教科書から、それは大きく様相を異にしている。それは一人一人の固有の身体性の不在を示してもいる。またこの身体性の不在こそが、小学校教師である小林（2014:262）が指摘するように「誰かが声を出して読むことがいい」と言い出せば一斉に「声を出して読もう」などの掲示が教室になされ、朗読が推奨される、というような短絡にもつながっているといえよう。つまり、現行の教科書において身体性が意識される時、そこには個々のばらばらのからだのありようを承認しあい、安心して肯定できる場を作るというよりは、「正しい発音」「正しい鉛筆の持ち方」「正しい感情の表し方」「話し合いの正しい進め方」を規定するような、人間のふるまいを規定し画一化する為には身体性が用いられているといつてよい。

小玉(2003)がいうように、「ことばとパフォーマンス」を通して、what(何)ではなくwho(何者)が示されるのであれば、ことばと結びついた身体性は市民性形成において欠かすことができない。そして一見、現在の言語教育は、身体性や話し言葉の重視、コミュニケーションの重視をかかげてはいるように思われる。しかし教科書においてはあくまでスキルのため、竹内(2008)のことばをかりれば「制度としての言語」の獲得のためとなっている。「制度としての言語」のみに熟達しても、それはwhoではなくwhatを示すことにしかならず、「市民性形成」を促すどころか、反対に作用することも大いにありうる。ことばと身体を通して学習者にbehavior(ふるまい)を押しつけ、なけなしの市民性を削ぎ落とすことも可能だからである。

なお、身体性とことばをもっとも初源的に結びつけるのは、「名前」であろう。「わたしたちはひとりひとり、じぶんのなまえをもってるね。(中略)なまえは ひとや ものを、ほかのひとや ほかのものと くべつする」(©p.60)では、子どもの権利条約でも謳われているように、名前は人権に他ならないことを、ごく簡単な説明で本質的に紹介している。現在の学校では、名前を巡って様々ないじめが起きている。しかも言語教育においては、1年生は「まだカタカナを習っていない」という理由で、カタカナで書いた名前をひらがなで書くように外国籍の児童に対して指導を行うといったケースが聞かれるし、リリアン(2009)にあるようにポルトガル語の名前を英語の綴りに「修正」させたというケースもある。「なまえは ひとや ものを、ほかのひとや ほかのものと くべつする」という文章をまず読まなければいけないのは、子どもではなく教師の側であり、そうした教師を養成している大学教員たちかもしれない。

終わりに 「他者との出来事を味わう」 広場としての「国語教育」は可能か

この『にほんご』から投げかけられた問いに、実際の国語教科書がどれだけの応答をなしえてきたのだろうか。応答よりもむしろ理想の「元気で明るい」子ども像・家族像・男性像・女性像、ひいては国民像といった役割を押し付けかねないような教材も見受けられる。不自然なほどの外国語の排除は、「架空の社会」像を見せられているかのようである。およそ40年前に既に「母語の外にでる=エクソフォニー(多和田:2003)」こと、あるいは出ないまでもその存在を小学校1年生にほのめかす『にほんご』に対し、現行の教科書は、上述した「架空の社会」から出ることを想起もさせない、むしろ架空の「理想の国語の国」から出ることを阻み、その「理想の国語の国」が理想のままに維持されることさえ意図していないだろうか。田中(2007)は現代の日本社会では日本語を褒めないといふ非国民扱いであり、日本語を褒めてさえおけばこの社会では生きやすくなると指摘している。そのための踏み絵の一つが、この「国語」教科書ではないだろうか。

竹内(1979)ら演劇関係者には高く評価されたこの教科書試案だが、『にほんご』と現行の国語教科書を比べてみると、その彼我の差は明らかだ。仮にこの試案が、国語教育関係者にほとんど無視ないし冷遇されたとのだとすれば、当時体育教育の世界で野口三千三の野口体操が無視され、一方で他ならぬ竹内その人が強く同時期に野口三千三に影響を受けたことを想起させる。野口体操もまた、「からだの実感」を重んじ、同時に「ことばの実感」を重んじ、そうした哲学ゆえに体育教育の世界から長い間無視され続けた（一方、演劇人や芸術家のあいだで高く評価されてきた）。『にほんご』や野口体操のように、オルタナティブな価値が出現しても、オルタナティブ性ゆえに、否定ないし無視される。つまり、市民性形成への否定は、からだの教育とことばの教育の双方で同時進行してきたことを、もう一度引き受け、検討することが必要であるように思われる。そして、岩川（2008）の「ことばを借りれば「他者とのあいだに生まれる出来事を味わう」国語教育が可能かどうか」という命題において、市民性形成という問題を検討する必要がある。

安野光雅・大岡信・谷川俊太郎・松井直（1979）『にほんご』福音館書店

安野光雅・大岡信・谷川俊太郎・松井直(1978)「『にほんご1』を作ってみて その意図と理念をめぐって」『子どもの館』7(3) pp.1-12.

安野光雅・大岡信・谷川俊太郎・松井直(1979)「『にほんご2』製作の現場から」『子どもの館』 pp.90-121.

小玉重夫（2003）『シティズンシップの教育思想』現代書館

小林初夫（2014）「国語教育と方言」『首都圏の言語の実態と動向に関する研究 成果報告書』国立国語研究所 http://pj.ninjal.ac.jp/shutoken/pdf/5-2_1302_18.pdf(2017/01/30 閲覧)

竹内敏晴（1979）「教科書『にほんご』の新しい試みーしゃべり派へのうごき派からのラブレット」『教育の森』4(1) pp.99-105.

竹内敏晴、岩川直樹（2008）「からだとことばの変容と教育実践」『演劇と教育』（602）日本演劇教育連盟

田中克彦（2007）『エスペラント 異端の言語』岩波書店

多和田葉子（2003）『エクソフォニー 母語の外へ出る旅』岩波書店

野中潤(2008)「定番教材はなぜ読み継がれているのか---生き残りの罪障感と国語教科書」『國文學：解釈と教材の研究』53(13) pp.26-33.

リリアン・テルミ・ハタノ（2009）『マイノリティの名前はどのように扱われているのか』ひつじ書房

Helen Astley (1983) *Get the message*, Cambridge University press.

【口頭発表】

複文化・複言語使用者との出会いとインタビュアーの意識の変容

中山 由佳（早稲田大学）

中川 千恵子（早稲田大学）

キーワード

複文化, 複言語, ネイティブ, 言語使用者, キーワード

1. はじめに

「ネイティブ・スピーカー／ノンネイティブスピーカー」という二分法的カテゴリーに対する疑念が第二言語習得の分野に登場して久しい（大平 2009）。一方、語学学校の宣伝などでは「ネイティブによる〇〇語指導」などがポピュラーな謳い文句として飛び交っている。尾辻（2016）は人が日常的に移動するグローバル化の進んだ現代においては「ことばや文化の境界線が複雑化し、単純に近代国家的な「民族＝国家＝言語」というイデオロギーでは、日常の言語・文化にまつわる行為や市民性を説明するのは困難になってきている」と述べている。大学で日本語を履修する学習者の背景も多様化している。従来、主たる学習者は日本語を外国語として学ぶ外国人留学生であったが、外国で生まれ育った日本人や、それ以外にもいわゆるこれまでの留学生とは異なるタイプの学習者が増加している。そのような学習者に対して、従来の日本語教育では合わないと感じ、どのように対処したらよいのか悩むという現場の教師の声を聞くことも少なくない。そもそも、彼らにとって日本語教育を受ける意味は何であろう。発表者らは10年ほど前にインターナショナルスクール出身の学習者の授業を担当して以来¹、常に関心とともに疑念を抱いてきた。そうした学習者の背景や考え方がどのようなものかを探り、現場でのあり方を考えたいと思い、インタビューを実施した結果、インタビュアー自身の持っていたこれまでの概念が覆された。本発表では、なぜ変容が起こったかについて、インタビュー内容を通して述べる。

¹ 中川千恵子・中山由佳(2006)「ある接触場面における一考察—インターナショナルスクール出身の日本語母語話者クラス報告—」『早稲田大学日本語教育研究センター紀要』19号, 早稲田大学日本語教育研究センター.

2. 研究概要

発表者らが担当する演劇プロジェクト授業²の履修者で日本語がある程度家庭内で使用されていた学生4名³に対して日本や日本語との関わり、授業に対する意見、将来の展望などに関するインタビューを実施した。インタビューは、2015年11月から2016年3月の間に大学の教室で行われた。所要時間は2時間前後である。録音と発表の許可を得た後に発表者2名が半構造化インタビューを実施し、その後文字化し分析を行った。

3. インタビュー内容分析

3. 1. インタビューイの背景

以下は、4名のインタビューイの生育環境をまとめたものである。

Aさん	両親ともに日本人。父親は米企業に勤務。米国で生まれ育つ。3人きょうだいの長女で弟が2人。親戚を訪ねて度々来日した。大学より日本在住。
Bさん	両親ともに韓国人。日本留学中に生まれ、6歳まで日本で育つ。留学生寮に住み、韓国家族との交流が多かった。姉が一人。演劇を志し日本の演劇専門学校に2年在籍後、兵役で韓国に帰国。兵役完了後、再度来日し、大学受験に成功し大学生となる。
Cさん	日本人の父とフィリピン人の母で6歳まではフィリピン在住。6歳以降日本で育つ。弟が一人。弟は日本の学校に通っているが、C子はインターナショナルスクールに通う。家庭内では日本語を使用する。
Dさん	ベネズエラ人の父と中国人の母が日本に留学していたとき生まれ、6歳まで育つ。6歳以降はベネズエラ在住。妹と弟がいる。妹は日本生まれだが、弟はベネズエラ生まれである。

表1 インタビューイの生育環境

²学生たちの履修した授業は某私立大学の日本語選択科目として設置されたクラスである。週3コマ(1コマ90分)、全15週間でオリジナル演劇を制作し一般公開の形で上演する授業で、学生たちはテーマ設定、ストーリー作成、台本執筆、練習や上演会準備を経て上演会を開催する。上演会ではキャストも裏方もすべて学生たちが行う。

³各インタビューイの演劇プロジェクトクラス履修時期は異なっている。

3. 2. 家族と言語

Aさんの家庭は、親の方針で家の中では日本語のみを使用することをルールとして定められていた。Aさんはそのルールを守っていたが、感情表現や気持ちを伝える際には日本語ではしづらいと感じているようであった。たとえば、親に日本語の間違いを指摘されたときにそれに対抗する論理が組み立てられずに諦めてしまうことや、弟たちを叱るときは英語の方がやりやすいというようなこともあるようであった。

Bさんの場合は、日本在住時のみならず韓国帰国後も両親は韓国語で話しかけ、それに対して自身は日本語で答えるというコミュニケーションを行っている。姉とは日本在住時には日本語で話していたようだが、韓国帰国後姉の発話は徐々に韓国語にシフトしていった。Bさん自身の家族に対する韓国語の発話は限られており、特に両親に対しては口頭のみならず文章によるコミュニケーションでも違和感を覚えるとのことであった。

Cさんは、時期によって使用言語が変化している。父とはマニラ時代から小学校にかけては英語が中心であったが、中学校以来日本語にシフトしている。ただし、「面倒臭い時は英語」とのことであった。母とはマニラではタガログ語、来日後は徐々に日本語にシフトした。兄や姉とは英語およびタガログ語、弟とは日本語と言う状況である。現在、家族でそろった時には「ぐちゃぐちゃになって結構ミックスです」ということであった。

Dさんの場合、家庭内言語は両親の共通語でもあった日本語であるが、言葉がわからない時などはスペイン語を挿入することもあるということであった。また、母親が日本の補習校で日本語教師をしており、Dさんもそこに通っていたが、やがて家で日本語教室をやるようになり母親に代わって教えるようにもなった。家族の世代をさかのぼれば、ベネズエラ、中国、イタリアと複数の地域にルーツがある。しかし中国語の学習はうまくいかず、イタリア語は大学で2年間履修したが「ちょこっと言って、ちょこっとわかる」程度であるという。

3. 3. 言語に関する自己認識

Aさんは、日本語に関しては、補習校の友人や母親の友人の子たちが日本語を話したが見えないのに対し、自身は「思い切り日本語で話していた」といい、自分は物事をはっきり言わない点が「性格的にすごく日本語は合っている」と認識している。小学校までは補習校で「日本語をバリバリ勉強して、上達した」と言っているが、卒業後辞めてしまったため「中学の時から、ほんと、日本語の勉強一切しないで、それですごいレベルがガタ落

ち」したという。

Bさんは、幼少期の韓国語の記憶が薄く、自分にとって生まれて最初に身につけた言語は日本語であるという認識であった。また、「日本語と韓国語が頭の中ですごい混ざっていて、…(中略)…ある考えにはなんか日本語で、こう思い出したり、あることは韓国語で思い出したり…それがどういう区別で、どういう違いで日本語と韓国語で考えているのかちょっとよくわからないんですけど」と述べている。

Cさんはハーフだが、自身の外見について「見た目だったらふつうの日本人」と認識している。現在、言語の使用頻度としては「日本語が一番、英語が二番、タガログ語が三番」と言っている。ただし、タガログ語はかなり忘れていたようであった。また、家庭外環境において、授業は英語、サークルは日本語、大学の同じコースの友人達とは英語と日本語ミックスとのことであった。日本語の能力に関しては「得意なのは読む」能力だと考えているが、父が読むようにと買ってくる新聞などは「ちょっと難しくてわからない」ため、読んでいないということであった。苦手な技能は「話すと書く、特に漢字は忘れちゃってる」と述べ、口頭表現に関してはなめらかさがなく感情表現も難しいと感じている。一方、英語は発話もなめらかでレポート執筆や講義視聴など自信を持っている。

Dさんは現在の自身の言語能力に順位をつけるとすれば、口頭表現は①スペイン語②日本語③英語、文章表現は①スペイン語、②英語、③日本語、となるという。6歳までの主たる使用言語は日本語で、その後ベネズエラに移ってからは外ではスペイン語となったが、幼稚園から小学校低学年まではスペイン語は大変だったと記憶している。スペイン語について聞いたところ、論文などの文章を書くときにスペイン語の性数一致⁴で間違えることが多いということであった。気を付けても必ず間違えるということで、気にならないかと聞いたところ、あるときまでは気にしていたが、ふっきれたとのことであった。また、教師からはスペイン語のエッセイを見て「母国語はなんですか」「スペイン語じゃないよね」「スタンダードすぎる」「一回訳されたスペイン語に、なんか違う言語から、スペイン語に訳したのに見える」と言われたとのことである。Dさんはそこから両親の日本語に関しても「習った日本語だからわりとスタンダードな日本語」と考えている。

⁴ concordancia (「きれいな女の子」のスペイン語訳は“una chica bonita”で、複数になると“unas chicas bonitas”となるようなこと)

4. インタビュアーの変容

4. 1. ネイティブスピーカーとはだれか

前章で学生の家庭内での言語環境、および自己認識について記述したが、そこでは従来のような「ネイティブ」「ノンネイティブ」の区分けを適用することは困難である。継承語より現地語が「強いことば」（中島 2003）であるとして、生活言語に現地語を選択する事例は多い。しかし、Aさんは感情表現や論理展開の難しさを感じつつも自分の性格と継承語である日本語を重ね合わせ、言語を選択している。Bさんの場合「母国」へ帰国後も日本語使用を保持し続けている。親からの継承語でも、現地語でもない日本語がBさんにとっての「生まれて最初に身につけた言語」として大きい位置を占めている。また、Bさんの中で2つの言語があたかも連続しているかのように共存しているのも興味深い。Cさんにとっての最初の言語はタガログ語であったかと推測されるが、成長とともに日本語、英語と併せて自己と言語の間の距離感が変動する。Dさんにとってのことばは親が教育機関で学習した「スタンダード日本語」であり、スペイン語もまた「スタンダードスペイン語」と周りから評されている。

母語とはなんだろう。両親の話す言葉、家庭内で話す言葉、言語能力が高い言語、習得時期が幼少期である言語…。彼らの状況を見ると、そうした分類はほぼ不可能であり、無意味ではないかと思うようになった。

4. 2. 既存の概念の解体

田中（2013）は「ネイティブ」という概念を「実体のない非常に漠然としたものである」とし、「母語」とする「言語」とそこから想定されがちな「国籍」や「血統」との間にズレをもつような人々を研究の俎上に乗せるなどすることで「ネイティブ／ノンネイティブ」の二項対立をずらし、かく乱させる議論の方向性を示唆している。当初、インタビューの目的は、日本につながる学生に対する日本語教育の在り方を模索するものであったが、結果的には、インタビューを通してインタビュアー自身がこれまでの常識や観念が少しずつ変容していったことに気付くというプロセスが確認された。インタビューから見えてきたものは、個々の学生の背景は予想以上にユニークかつ複雑であり、そこに安易に「母語話者・準母語話者・非母語話者」とカテゴリー分けすることに対する疑問であった。また、彼らの日本語学習をする背景や意義の多様性から、一つの指導方法や対処方法

があるのだろうか、また、そもそも学習者と言えるのだろうかという疑念もわいてきた。「ネイティブ／ノンネイティブ」という概念自体がステレオタイプなのかもしれない。

こうした変容がどうして起こったか考えるとき、ヨーロッパ共同参照枠が参考になる(CEFR: 吉島他訳・編 2008)。CEFRでは、初級学習者も上級学習者も、そして教師も「社会で行動する者(social agent)」であり、「言語使用者」であるとし、そこに母語話者・非母語話者の区別はないとする(奥村他 2016)。インタビューする者もされる者も日本語という「言語使用者」であり、social agentである。インタビューの場では教師／学習者という枠組は解体し、既存の概念を変容に導くような出会いがあった。そしてその感触を日本語教育の現場においてどう活かすかが鍵となるのではないかと考える。

5. まとめと今後の課題

今回、インタビューを実施することで、インタビュアー自身の「学習者観」が変容した。こうした教師—学生の関係性の解体のプロセスを伝えることで、既存の「教師観」や「学習観」を見直す必要があるのではないかということを考えている。

文献

- 大平未央子 (2009). 「ネイティブスピーカー再考」『正しさへの問い：批判的社会言語学の試み』(野呂香代子, 山下仁 編著) 三元社.
- 奥村三菜子, 櫻井直子, 鈴木裕子(2016). 『日本語教師のための CEFR』くろしお出版
- 吉島茂, 大橋理恵 (他) 訳・編 (2008). 『外国語の学習, 教授, 評価のためのヨーロッパ共通参照枠』朝日出版社.
- 尾辻恵美 (2016). レポートリー, ことばの教育と市民性形成. 細川英雄・尾辻恵美・マルチェラ・まりオッティ (編)『市民性形成とことばの教育: 母語・第二言語・外国語を超えて』(pp.20-41) くろしお出版.
- 田中里奈 (2013). 日本語教育における「ネイティブ」／「ノンネイティブ」概念—言語学研究および言語教育における関連文献のレビューから—『言語文化教育研究』11. 早稲田大学日本語教育研究センター 言語文化教育研究会.
- 中島和子 (2003). JHL の枠組みと課題—JSL/JFL とどう違うか『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』プレ創刊号 (pp.1-15). 母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究会.

【口頭発表】

留学生の日本語ライティングに関するビリーフ調査

-パイロット調査からの示唆-

長谷川 哲子 (関西学院大学)

キーワード

ビリーフ, ライティング, 留学生, 因子分析

1. はじめに

本研究は、留学生による作文評価に関する調査結果(長谷川, 2008)として、留学生が行う作文評価において大学教員との着目点の相違が見られたことに端を発する。こうした評価内容のずれはどこから生じるのか、その要因の一端をライティングにおけるビリーフに求めることができるのではないかと考えたことが本研究の着想である。

2. 先行研究の概観

2. 1. SLA におけるビリーフ研究のアプローチ

SLA におけるビリーフ研究を概観した研究である Barcelos(2003)では、これまでのビリーフ研究を再検討し、ビリーフ研究の傾向を3つのアプローチ (Normative approach, Metacognitive approach, Contextual approach) に分類している。「ビリーフ」(beliefs) という用語そのものについても、様々な定義や他の用語が紹介されている¹。日本語教育分野においても種々の用語が用いられている。たとえば衣川(1998a, 1998b)では「信念」が使用されているが、これも「ビリーフ」に相当するものと見られる。

¹本稿では「ビリーフ」を使用し、Wenden(1986)による定義 ; *Opinions which are based on experience and the opinions of respected others, which influence the way they[students] act.* を採用する。

2. 2. 日本語教育分野におけるビリーフの先行研究と本研究の位置づけ

日本語教育では、ビリーフ研究の多くが Horwitz(1987)による BALLI(Beliefs About Language Learning Inventory)を日本語に訳した調査票や、BALLIの質問項目を参照した調査票を作成、使用している。阿部(2014, pp. 1)では、これまでのビリーフ研究の概要として「世界各地の学習者のビリーフの把握、教師のビリーフの把握、教師のビリーフと学習者のビリーフの比較、ビリーフの変容、調査票の検討、調査票による数量的研究ではなくインタビューや観察による質的データによる研究」を挙げている。このように、ある特定の地域や属性の学習者を対象とした研究は見られるものの、技能別のビリーフ研究は少数である。その中で本研究に特に関連する先行研究としては、石橋(2006, 2009)が挙げられる。関連する先行研究における知見をふまえ、本研究では JSL 環境（日本国内の大学）で学ぶ留学生を対象としたライティングのビリーフ調査を行った。

3. 調査の概要

3. 1. 今回の調査の位置づけ

今回の調査では、リッカート尺度（5件法）による調査票を作成した。質問項目は、BALLI(Horwitz, 1987)を参考にし、事前調査²の結果を加味した上で作成した。リッカート尺度の調査形式を用いて記述的統計を試みる手法より、今回の調査は Barcelos(2003)でいう“Normative approach”に類するものと考えられる。なお、今回の調査は、ビリーフの因子構造の解明に向けたパイロット調査として位置づけている。

3. 2. 調査の目的および調査方法

調査結果の分析においては探索的因子分析を行った。留学生のライティングに対するビリーフの把握に向けた試行として、また本調査に向けた尺度作成も調査目的としたため、因子分析による処理が妥当であると判断した。調査対象は、日本国内の大学に在籍する学部留学生、および交換留学生とし、国内 8 大学の調査協力者を通じて調査票による回答を得た（調査実施時期は、2015年12月～2016年1月）。

² 事前調査の詳細については、長谷川(2015)を参照されたい。

3. 3. 調査結果および考察

調査票の回答が得られた 131 名分のうち、欠損値のない 118 名分の回答を分析対象とした。64 項目の質問項目を用いて因子分析（最尤法、プロマックス回転）を行った。因子負荷が 0.35 未満の項目を削除した探索的因子分析の結果より、留学生の日本語ライティングに対するビリーフは、以下の表 1 に示す 6 因子構造と判断された。

表 1 探索的因子分析の結果

	1	2	3	4	5	6
因子 1：形式的正確さの重視 ($\alpha=.786$)						
Q29_語彙・表現に間違いのない作文は評価が高い	.796	-.049	.070	-.133	.034	.060
Q44_文法に間違いのない作文は評価が高い	.719	-.014	.010	.102	-.053	.092
Q15_表記・漢字に間違いのない作文は評価が高い	.681	.093	.073	.007	.152	-.187
因子 2：作文に必要な能力・要素 ($\alpha=.655$)						
Q2_母語の作文力と日本語の作文力は関係がある	-.035	.732	.052	.044	.042	-.143
Q42_作文は日本語能力を伸ばすのに役立つ	-.052	.542	-.019	-.101	.119	.120
Q63_いい作文を書くためには、情報を正確に理解する力が大切だ	-.025	.503	-.085	-.012	.050	-.083
Q41_読む人のことを考えて書くことは大切だ	.200	.460	.197	-.055	-.135	.264
Q4_テーマによって書きたい気持ちが違う	.182	.377	.045	.074	-.199	-.101
因子 3：作文学習に対する無効力感 ($\alpha=.626$)						
Q28_作文は思いついたことをそのまま書く方がいい	.078	-.061	.757	.024	-.182	-.020
Q27_上手に書く能力は生まれつきの才能だ	.132	.021	.545	.196	.051	-.097
Q7_分からない語彙の意味を推測して使ってもいい	.070	-.011	.438	-.168	.087	.178
Q3_日本語を学習するときに書くことは大切ではない	-.077	.108	.415	.102	.161	-.034
Q52_作文を書く上で、語彙や文法についての知識が大切だ	.180	.263	-.289	.024	.208	.056
因子 4：作文の構成と母語の意識 ($\alpha=.711$)						
Q45_母語で作文の構成を考えたほうがいい	.183	-.134	-.051	.968	.018	.004
Q9_日本語で作文を書くときは母語で考えるほうがいい	-.140	-.046	.148	.569	.119	.156
Q11_書くと考えていることがはっきりする	-.269	.365	.108	.476	-.074	.060
因子 5：作文執筆における見本志向 ($\alpha=.716$)						
Q18_見本と同じ内容を書けばいい作文が書ける	-.021	-.044	.270	-.019	.958	-.052
Q47_いい作文を書くために、見本が欲しい	.088	.104	-.090	.020	.580	.092
Q24_いい作文を書くためには作文を書いている途中でも見直した方がいい	.067	-.014	-.181	.140	.274	.093
因子 6：作文執筆における方略 ($\alpha=.593$)						
Q36_作文には長い時間をかけた方がいい	-.053	-.081	.169	-.011	.070	.649
Q34_作文に書く情報は多い方がいい	-.017	-.145	.020	.124	-.014	.479
Q31_作文を書いているときはアウトラインに従って書く方がいい	.048	.040	-.229	.089	.085	.461
Q13_作文は何度も書き直す方がよい作文になる	.031	.122	-.017	.010	-.013	.358

因子 1 「形式的正確さの重視」に関しては、作文に関する先行研究に散見されるごく一般的な知見であるが、今回の調査結果からも同様の内容が抽出された。田中他(1998)による分析でも 4 因子のうちの一つとして「正確さ」因子が挙げられている。

因子2「作文に必要な能力・要素」については、作文全般に関する印象を表す因子ともとらえられる。石橋(2004, pp. 9)では、「L2の作文では、L1の作文力よりL2の日本語能力が関連している」とされており、回答者の認識との相違が見られる。テーマに関しては、廣瀬(2008, pp. 64)で、トピックがライティング能力の測定結果に与える影響が大きいことが指摘されており、書きたい気持ちの如何がライティングのプロダクトに影響する可能性が示唆される。また、田中他(2011)では「読み手への配慮の欠如」が小論文のマイナス評価に影響するとされており、回答者においてもその意識の存在が見える。

因子4「作文の構成と母語の意識」に関して、石橋(2004, pp. 9)にL2作文の「内容」や「構成」には、L1の作文力が転移している可能性が示唆された」とあるが、回答者では特に構成に関して、因子2と同様に、母語利用への強い指向がうかがわれる。

因子5「作文執筆における見本志向」は、衣川(1998a, pp. 111)が「文章構成型を知識として与えるだけではなく、それらが効果的なものであるという信念を形成するような指導をすることも大切であること」を提示したように、作文のモデルとその効用への意識を示しているものと見られる。

因子6「作文執筆における実践」は回答者自らのストラテジーをうかがわせるが、項目間信頼係数が低い。これは、回答者にとって一義的な理解を妨げる語（情報、アウトライン等）によるものと推測され、本調査に向けて質問項目の再検討を要する。

最後に、因子3「作文学習に対する無効力感」については、管見の限り因子分析による先行研究では言及が見られないものであり、書くことやその学習に対して後ろ向きともとらえられるような印象がうかがえる。石毛(2009)では作文を書きたい時のカテゴリーの一つとして「第二言語で作文を学習していく上での喜び・満足感が感じられた時」を抽出し、その項目として「先生に作文をほめられた時」「先生が丁寧に作文を添削してくれた時」等を挙げている。因子3にも見られる作文執筆に対する情意的な側面の重要性が示唆される。留学生が日々履修していると思われる多人数受講の講義科目におけるレポート課題では、提出した課題に対して、書く意義を実感できるような明確なフィードバックがない可能性がある。また、留学生が所属する大学という学習環境においては、杉光(2010)が指摘するコピー問題（「35%の学生がコピーをしたことがあり、その過半数が4回以上コピーをしながら、約4分の3のコピーが発覚されないままになっている」(ibid.))も看過できない。コピー問題について、井下(2013:16)では、大学でのライティングをめぐる、「コピーで書けるような課題の出し方をしている教員にも責任がある。一方、コピー

しなければ書けないような難解な課題を出している教員にも責任がある」として、コピペに関して教員に向けた指摘を行っている。このような環境下に置かれている留学生にとっては、日本語学習における作文学習の意義を感じたり、その学習効果の実感を得たりするような、情意面での充足を感じることは難しいのではないだろうか。

4. まとめ

以上より、日本語教育でのライティングにおけるビリーフ研究において、特に上記因子3のような学習者の情意的側面については、学習者個人だけではなくその環境も含めた検討が必要ではないだろうか。因子3以外の因子では全て評価の高い作文、より良い作文への前向きな意識がうかがわれるのに対し、因子3はむしろ否定的、消極的な印象を示している。今回は探索的因子分析の結果を示すだけにとどまったが、留学生の日本語ライティングに対するビリーフの内実として、一見相反する因子をあわせ持つ可能性が指摘できる。そのため、今回の調査結果はビリーフの統計的記述だけでなく、学習環境や言語学習文化を考慮した分析の必要性をあらためて示唆するものであると考える。

文献

- 阿部新 (2014). 世界各地の日本語学習者の文法学習・語彙学習についてのビリーフ : ノンネイティブ日本語教師・日本人大学生・日本人教師と比較して『国立国語研究所論集』8, 1-13.
- 石毛順子 (2009). 第二言語の作文に対する学習者の意識『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』1, 17-24.
- 石橋玲子 (2004). 第2言語の作文産出における第1言語の関与—第1言語の作文力との関連から—『茨城大学留学生センター紀要』2, 1-11.
- 石橋玲子 (2006). 日本語学習者の文章産出に関する beliefs『茨城大学留学生センター紀要』4, 1-11.
- 石橋玲子 (2009). 日本語学習者の作文産出に対するビリーフとストラテジーの特性—タイの大学生の場合—『国際交流基金バンコク日本文化センター日本語教育紀要』6, 23-32.
- 井下千以子 (2013). 思考し表現する力を育む学士課程カリキュラムの構築—Writing Across the Curriculum を目指して. 関西地区 FD 連絡協議会京都大学高等教育研究

- 開発推進センター（編）『思考し表現する学生を育てるライティング指導のヒント』（pp.10-30）ミネルヴァ書房.
- 衣川隆生（1998a）. 既存プランが上級日本語学習者の文章産出過程と文章に与える影響について：中国語を母語とする留学生の場合『筑波大学留学生センター日本語教育論集』13. 97-115.
- 衣川隆生（1998b）. 文章構造に対する信念が学部留学生の文章産出過程に与える影響の分析『日本語教育方法研究会誌』5(1), 38-39.
- 杉光一成（2010）. 大学等における「コピペ」問題の現状と対策及びその課題.
<http://gakkai.univcoop.or.jp/pcc/paper/2010/pdf/58.pdf>
- 田中真理, 坪根由香里, 初鹿野阿れ（1998）. 第二言語としての日本語における作文評価基準—日本語教師と一般日本人の比較—『日本語教育』96, 1-12.
- 田中真理, 坪根由香里（2011）. 第二言語としての日本語小論文における good writing 評価—そのプロセスと決定要因『社会言語科学』14(1), 210-222.
- 長谷川哲子（2008）. 日本語学習者による非母語話者の作文に対する評価『大阪産業大学論集 人文・社会科学編』4, 91-100.
- 長谷川哲子（2015）. 留学生のライティングに対するピリーフ調査作成に向けて『エクス言語文化論集』9, 131-144.
- 廣瀬香恵（2008）. 日本留学試験「記述問題」におけるトピックの影響『日本語教育』136, 59-67.
- Barcelos, A.M.F.(2003).Researching beliefs about SLA: A critical review. Kajala, P. and Barcelos, A.M.F. (eds.). *Beliefs about SLA: New Research Approaches*.(pp.7-33) Spinger.
- Horwitz, E.K.(1987).Surveying student beliefs about language learning. A. Wenden and J.Rubin (eds.)*Learner Strategies in Language Learning*.(pp.119-129) Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Wenden, A(1986).What do second-language learners know about their language learning? A second look at retrospective accounts. *Applied linguistics*. 7(2), 186-205.

【口頭発表】

複言語能力伸長のための授業が、英語や他言語学習への意識と意欲にどのような影響を与えるか

山本 冴里（山口大学）

キーワード

複言語、英語、言語好意、LOTE、CARAP

1. 問いの設定

発表者が実践を行った高等教育機関（日本国内）では、2013年度に行われた制度改革によって、大部分の学部学生は初修外国語を学ぶ機会を失った。かわりに数を増やしたのが英語教育を実施する科目であり、なかでも TOEIC 対策に力が入れている。

その一方で一部の学部では、学生たちには、原則として在学期間中の一年間を国外の提携校で過ごすことが課された。提携校では基本的に英語で提供される科目を受講するが、そうした提携校の所在地自体は、8割以上が非英語圏である。つまり彼らは、留学先地域での主要生活言語をほとんど学ぶ機会を持ってないまま、送りだされていくことになる。

発表者はこの状況に危機感を持っていたが、留学先地域すべての言語教育を提供することは、費用・時間・立場・能力すべてにおいて限りがあり、実現不可能であった。そのため、特定の個別的な言語の能力ではなく、複言語能力の伸長を目的とした実践を構想した。これは留学を課されている学部の学生全員（定員 100 名）を対象とした必修授業であり、2015年度および2016年度にクォーター（8週間）にわたって開講された。

本発表では、当該実践の開講前および開講後に実施したアンケート調査の結果から、複言語能力伸長のための授業が、英語や他言語学習への意識と意欲にどのような影響を与えるのかを検討したい。

2. 実践の構想

2. 1. 基盤となるもの：複言語主義

前述の通り、実践では複言語能力の伸長を目指したが、その基盤となる複言語主義に

は、価値に関する側面と、能力に関する側面の双方がある。

価値としての複言語主義：言語に対する寛容性を養い、その多様性を積極的に容認する基礎となる（欧州評議会 2016/2007, p.18）

能力としての複言語主義：すべての話者に内在する、単独でないし教育活動によって導かれて2つ以上の言語を用いたり、学んだりする能力（同, p.18）

実践はこの双方を念頭に構想した。シラバスではより具体的に「言語の社会性について意識し、多様な言語に価値を認め尊重する態度を育む」「自分の置かれた言語環境を観察する視点を養う」「自分にあった言語学習の方法を見つける」という3点を掲げている。

2. 2. 実践の構成

実践は、前出の、原則的には全員が留学を課されている学部一年生を対象とした必修授業として開講された。授業名を「言語学習の理論と実践Ⅰ」とする講義科目であり、学部一年生全員（2015年度103人、2016年度110人）が一斉に聴講する形がとられた。8週間（1.5時間×8回）の実践全体は、次の3部に大別される。

第一部では「言語学習／教育／習得に賭けられているもの」と題し、言語（およびその学習／教育／習得）が社会的にどのような意味を持ってきたのか、持たされてきたのかということについて講義した。

第二部では、「言語多様性の促進と管理」をテーマとして、個人／共同体レベルでの、言語多様性の促進と管理について論じた。

第三部は小題を「自律的な言語習得のための方略」として、言語教授法およびその背景にある学習観の変遷について講義した。その後、言語の自律学習のための様々な方法を紹介するとともに、欧州で構想された「言語の目覚め活動¹」を行う実体験の場を提供した。この第一部～第三部の構成は、おおむね、前節で掲げた三点の目標それぞれに対応す

¹ Pluralistic approaches to languages and cultures の一部としての Awakening to languages の活動（「言語への目覚め活動」）を参照した。これは欧州現代語センターのウェブサイト <<http://carap.ecml.at/Keyconcepts/tabid/2681/language/en-GB/Default.aspx>>（2017年1月27日検索）に詳しく、日本語で読める文献としては、大山（2016）が詳細な紹介を行っている。

る。

3. 調査の概要

8週間の実践前後に、受講生に対して、オンラインでのアンケート調査を実施し、任意での回答を求めた。回答者数と回答率は、それぞれ表1の通りである。

表1 アンケート調査回答者数と回答率

年度	授業登録者数	実践前		実践後	
		回答者数	回答率	回答者数	回答者数
2015	103	74	71.8	62	60.2
2016	110	79	71.8	61	55.4

調査の項目は多岐にわたるが、本発表では、1)英語以外の外語（以下 Languages Other Than English: LOTE）を学ぼうとする意欲と動機、2)LOTE学習に関する認識、3)英語学習に関する認識を問う項目に着目し、実践前後での差異について報告する。なお、次項のグラフは、2015年度授業と2016年度授業を合計した、全回答者数の中での選択肢別回答者数を示すものとなっている。

3. 調査結果1：実践前後での比較

まず、LOTEの学習意欲と学習能力への自信について述べる。実践後は、実践前に比して、LOTEの学習意欲が大幅に向上した（図1）。また、新たにLOTEを学ぶ際の自信もついたことがうかがえる（図2）。

LOTE学習の捉え方においても、変化が見られた。LOTE学習に困難を感じる割合は減少し（図3）、LOTEの言語能力は、自分自身の将来において、実践前よりも重要なものと感じられるようになっていた（図4）。第二言語、外語の習得には特別な才能が必要だと考える人がやや減少し（図は省略。発表時には提示）、一方で、ほとんどの人は、うまく学べば複数の第二言語・外語を習得できると考える学生の割合は増加した（図5）。

なお、紙幅の都合上、図は本予稿集上では省略（発表時には提示）するが、実践前後の調査を通して、英語はきわめて重要なものとして認識されていた。つまり第二言語・外語学習に関わる認識の変化は、英語学習への否定と軌を一にするものではなかった。その点

でこれはプラスサムの成果である。ゼロサムゲームにはならない。

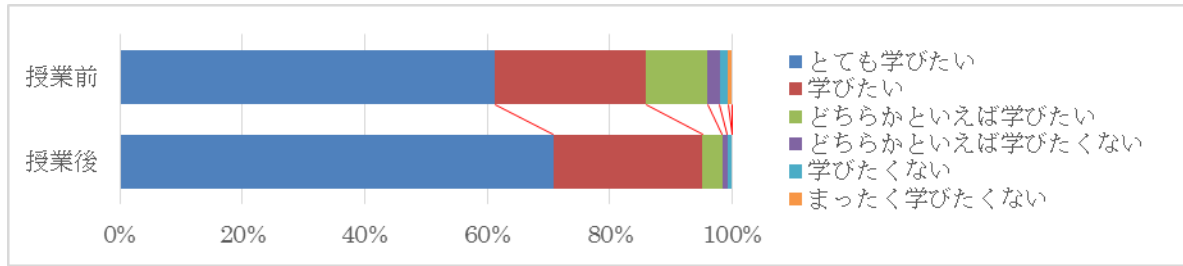


図1 質問項目「これから新しく第二言語・外語を学びたいですか？」への回答。

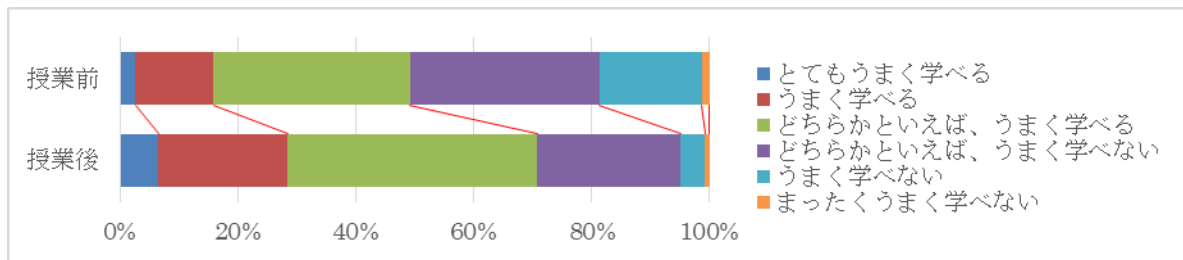


図2 質問項目「あなたは新しい第二言語・外語をうまく学べると思いますか？」への回答。

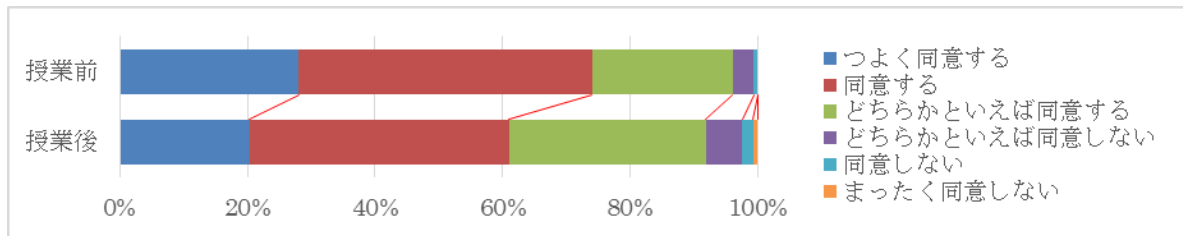


図3 質問項目「第二言語・外語を学ぶのは難しい、という考えに同意しますか？」への回答。

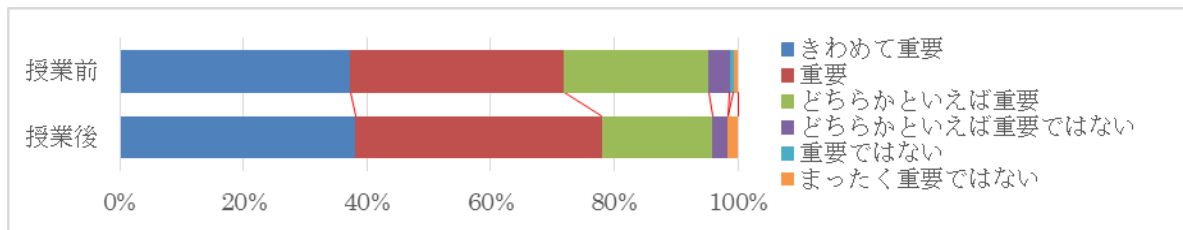


図4 質問項目「ご自分の将来において、英語『以外』の外語の能力は（も）重要だと思いますか？」への回答。

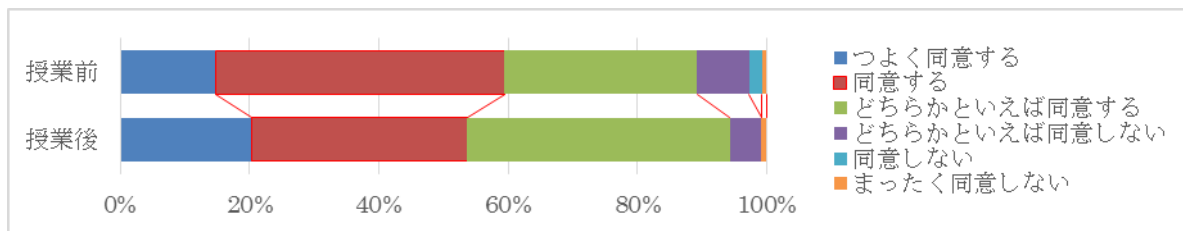
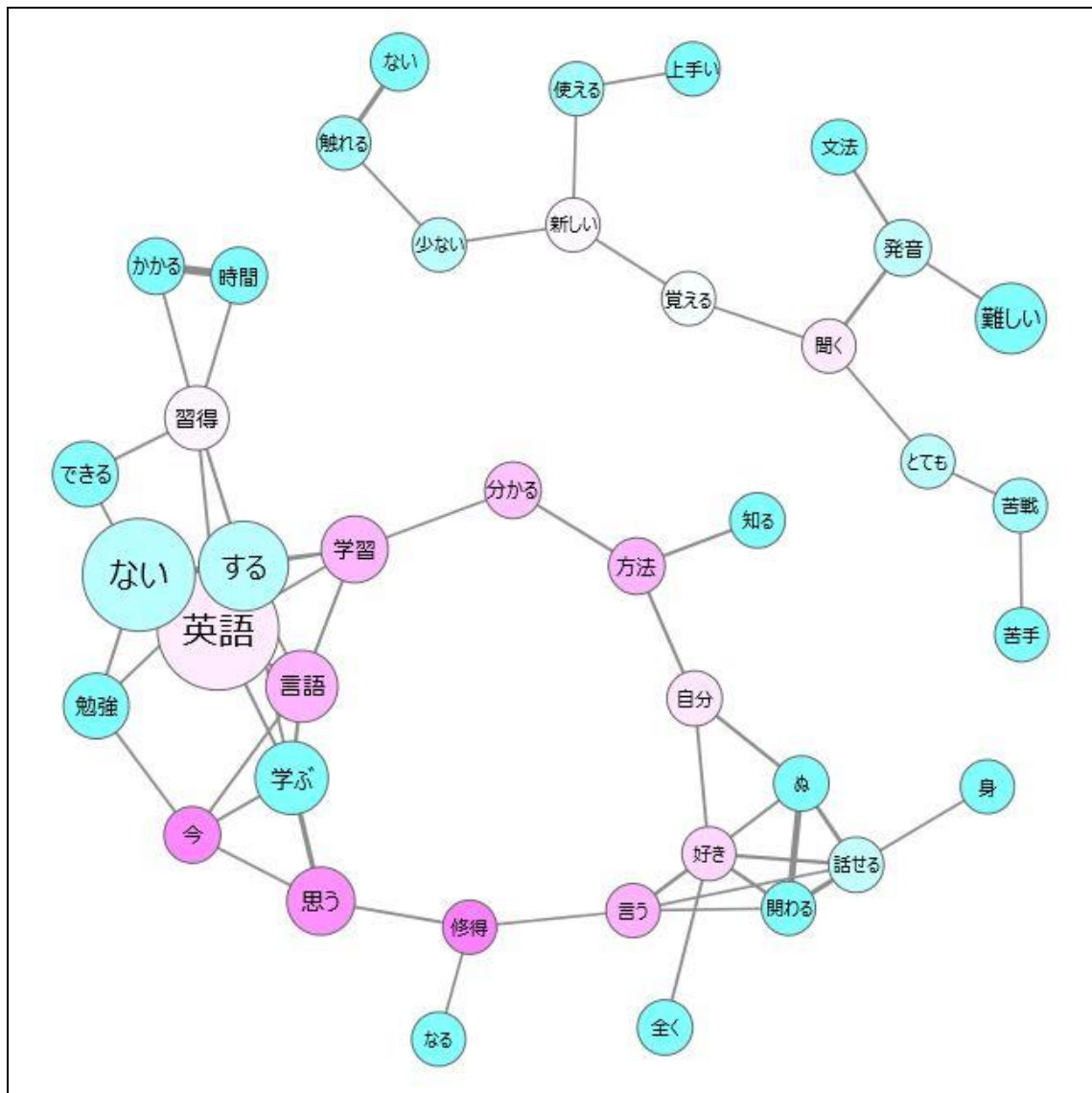


図5 質問項目「ほとんどの人は、うまく学べば複数の第二言語・外語を使えるようになる、という考えに同意しますか？」への回答。

4. 調査結果2：なぜ LOTE を学べると思える／思えないか

実践前の段階で「あなたは新しい第二言語・外語をうまく学べると思えますか？」という問いに否定的な回答を行った学生の理由づけ（全 75 コメント）を、KH コーダー²を用いて解析し、共起語のネットワークを描いた（図 6）。頻出語ほど大きな円で、共起関係が強いほど太い線で示してある。頻出するのは「英語」「する」「ない」であり、過去の英語学習経験が、LOTE 学習における自信の有無に大きな影響を与えていることがわかる。



² KH コーダー< <http://khc.sourceforge.net/> > (2017.1.31 検索) は、テキストデータを統計的に分析するためのフリーソフトウェアであり、使い方は、開発者による樋口 (2014) に詳しい。

図6 なぜ新しい第二言語・外語をうまく学べると思えないのか？ 共起語のネットワーク。

5. 結論と今後の課題

前項までの調査結果より、以下3点を主張したい。1) 従来のような言語ごとに分かれた授業の代替として、あらゆる言語のための複言語能力を伸ばす授業を構想することは、ある程度は可能である。2) LOTE 学習の促進は、英語学習の重要性を否定しない。3) 過去の外語学習経験（多くは英語学習経験）が、その後の LOTE 学習への意欲・意志・実現可能性の判断において、きわめて大きな影響力を持つ。

1, 2 より、本稿冒頭に述べたような環境において、複言語能力の伸長を目的とした授業を促進していくことには、一定の妥当性が認められる。しかし、こうした実践は、高等教育レベルでは、まだほとんど実施されておらず（ただし実践の形としては、長友（2016）による「多言語多文化同時学習支援」と、ある程度共有しうるものとする）、なかでも必修授業としては、少なくとも日本国内では、筆者の行った実践は管見のかぎり初の試みであった。現状はいまだ手探りの状態であり、こうした授業の構成や実施方法、教員の役割については、今後の十全な検討が必要となるだろう。

また、3 より、英語教師には、英語の教育に留まらない特有の役割があることが推察される。この結果は、「もっとも教えられている言語を担当する教員は、複言語教育に対して際立った責任を持つ」という欧州評議会（2016/2007, p.75）の主張に合致する。

文献

- 欧州評議会言語政策局（2016）. 山本冨里（訳）『言語の多様性から複言語教育へ —ヨーロッパ言語教育政策策定ガイド』くろしお出版. (Council of Europe Language Policy Division (2007). *From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*. Strasbourg: Council of Europe.)
- http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guide_Main_Beacco2007_EN.doc
(2017.1.31 検索)
- 大山万容（2016）. 『言語への目覚め活動 —複言語主義に基づく教授法』くろしお出版.
- 樋口耕一（2014）. 『社会調査のための計量テキスト分析—内容分析の継承と発展を目指して』ナカニシヤ出版.

長友和彦 (2016). 多言語多文化同時学習支援. 森山新・向山陽子 (編) 『第二言語としての日本語習得研究の展望』 (pp. 445-470) ココ出版.

【V】ポスター発表

1 日目：2017年2月25日（土）

＜第6会場＞ G-102 教室	
	言語学習における情意に関する考察 鈴木栄（湘南工科大学） p.145
	大学場面で必要な「機能発話」に対する聴覚印象の比較—日本人大学生と中国人学習者による描写を資料に— 高村めぐみ（関西学院大学） p.147
15:15	日本語の背景をいかに伝えるか—教育のポリティクスにおける分掌— 古川明子（東京大学） p.149
16:15	接客場面における日本人社員と外国人社員の認識の相違 羽鳥美有紀（東北大学（中国）） p.151
	戦後台湾における日本語の社会的地位と日本語世代の日本語使用観—台北と花蓮の比較から— 三浦大明（横浜国立大学大学院） p.153
	「武器」を超える言葉の力—元二世兵士の語りから— 福村真紀子（早稲田大学大学院） p.155
＜第7会場＞ G-103 教室	
	国際共修場面における共通語としての日本語・英語使用経験の相互作用—SCAT を用いた事例的分析— 藤美帆（広島修道大学） p.157
	サポーターの多様な背景を活かした日本語支援の可能性 平野莉江子（立命館大学大学院），濱崎愛夏（立命館大学大学院）， 劉曉雨（立命館大学大学院），松本理美（立命館大学大学院） p.159
15:15	定時制高校における日本語教師の役割—バイリンガリズムを考慮したクラス活動の一例— 神山英子（国際医療福祉大学） p.161
16:15	外国ルーツ高校生の日本語作文支援のために—複文の特徴から見えるもの— 松本理美（立命館大学大学院） p.163
	「ことば」と「感性」を鍵とした言語文化教育における「第三の場」の構築—幼年教育における絵本の読み聞かせを中心とした活動を例として— 和泉元千春（奈良教育大学），岩坂泰子（奈良教育大学） p.165
	ことばの生態～関係性が環境であり，ことばを生む，ということについての報告 齋藤智美（早稲田大学） p.168

【ポスター発表】

言語学習における感情に関する考察
置き去りにされた課題

鈴木 栄 (湘南工科大学)

キーワード

学習者の感情, モティベーション, ビリーフ

1. 第2言語習得および応用言語学における感情

第2言語習得研究および応用言語学の分野では、学習者に焦点を当てた研究が増えている。学習者がどのようなモチベーションを持ち、行為主体性を作り上げ、自主的な学習者になるのか、そして、教室内では、どのような教師や学習の影響が、不安や高揚感を生み出すのか、といった研究が進められてきている。また、外国語の学習や習得が、どのように感情や気持ちといった複雑な web (網状組織) に彩られているかについての考察が必要であるという認識が広まりつつある。感情は、モチベーション、ビリーフなどといった心理学的な側面に大きな影響を与えていると予測されることから、感情の影響に焦点をあてた研究が望まれる。

1. 2. 外国語学習における感情

1. 2. 1. ネガティブな感情

ネガティブ感情に関しては、第2言語教育や応用言語学の分野では、不安に関する研究がもっとも多くなされている。新しい言語を学習し始める時には、不安はつきものであり、外国語不安(foreign language anxiety)と定義されている(Horwitz, & Cope, 1986)。

1. 2. 2. ポジティブな感情

不安のように、言語学習の障害になる感情もあるが、一方、言語学習をサポートするような感情については研究されているのであろうか。応用言語学では、学習の障害となる不安感情については、問題であるとされ研究も多くされているが、ポジティブな感情についての研究はほとんどされてこなかった。近年になり、教育や社会心理学の分野でポジティブ心理学(Heffron, Boniwell, 2011)に注目が集まってきた。人間の強さを理解し、ポジ

ティブな心理学を推奨することは大切なのではないかという認識が広まってきた。

2. 感情を巡る研究

外国語教育の分野では、認知(cognition)に焦点をあてた研究がおこなわれてきたが、感情に焦点をあてた研究は見過ごされて来た(Swain, 2011)。いくつかの研究データが示しているように、学習者の感情は、モチベーションや考え方、およびアイデンティティーにも影響を与える。文献からわかったことはいくつかある。

第一に、教える側の感情が学習者の感情に影響を与えることに留意し、教える側は、感情のコントロールをする必要がある、ということである。これは同時に、教師の役割として、学習者支援としての、学習過程における足かけが重要な意味を持つ、ということでもある。母語から離れる経験をする外国語学習において、学習者は、不安や劣等感を持つことが研究からも明らかである。そうした学習者が持つマイナスの感情を払拭するためには、教師の教室内での感情コントロールが必要である。

第二に、学習者のポジティブな感情は、コミュニケーション能力に関係しているということである。文献のデータでもわかるように、学習者は、学習している言語を使いコミュニケーションをおこなうことが可能になった時に「喜び」の感情を持ち、その感情が、モチベーションや自尊心構築にも繋がる。これは、社会文化理論 (Vygotsky, 1978) における言語の位置づけを裏付けるものである。

言語学習は、学習者のコンテキスト、教師の考え方、言語政策、など多くの要素が関係した環境の中で起こるものであるため、具体的な対応方法は、教える側が、学習者と向き合い、その声を聴き(Swain, 2011)、感情に配慮した学習を作り上げていくことである。

文献

Horwitz, E.K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70 (2), 125-132.

Hefferon, K. & Boniwell, I. (2011). *Positive psychology: Theory, research and applications*. Open University Press.

Swain, M. (2011). *The inseparability of cognition and emotion in second language learning*. Cambridge University press.

Vigotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman(eds.), Harvard University Press.

【ポスター発表】

大学場面で必要な「機能会話」に対する聴覚印象の比較

日本人大学生と中国人学習者による描写を資料に

高村 めぐみ（関西学院大学日本語教育センター）

キーワード

大学場面、機能会話、聴覚印象、韻律的特徴

1. はじめに

音声言語において「依頼」「命令」「感謝」などの機能を含む会話には、それぞれの機能に特徴的な韻律が存在すると考えられる。例えば、日本語の「すみません」には様々な機能があるが、①「呼びかけ」は末尾音節の/e/が長く高い、②「感謝」は全体的に音調が高い、③「謝り」は低めで各音節の時間長が短い、というように各機能に韻律的特徴がある（高村，2016）。機能と韻律の対応は、各言語の個別的特徴である可能性が高いため、母語話者がある機能を一般的に期待されるであろう韻律で話しても、非母語話者は別の機能を想像する恐れがある。これは、言語学的情報は伝わったとしても、「言い方」の面で摩擦が生じる可能性を表している。したがって、円滑な関係を保ちつつ会話を展開するために、まずは、1.母語話者と非母語話者の機能会話に対する聴覚印象の判定に差があるか、2.差の要因となる韻律的特徴は何か、の2点を明らかにすることが望ましい。本研究は、機能会話の聴覚印象について、日本人大学生（日本人）と中国人留学生（中国人）の機能会話に対する聴覚印象を比較し、上述した2点を明らかにすることを目的とする。

2. 研究方法と結果・考察

まず、「大学場面で必要と感じる機能に関するアンケート」（30機能・54項目）を作成し、A大学の留学生41名（多国籍）に回答を依頼した（5件法）。次に、平均3.1以上の点数だった13機能について、筆者が『日本語生中継』のCDの中から各機能に該当する76発話を抽出した。さらに、日本語母語話者A氏が76発話の機能判定をし、筆者と判定が一致した発話を聴取実験の資料とした。

聴取実験は、B大学の日本人18名が76発話を聞き、「どのような機能だという印象

か」を記述してもらった。そして、記述に出現した語彙と頻度を参考に、各機能にラベリングをした。中国人 Y, K, M も同様の聴取実験を行い、日本人の表現と比較した。

両者を比較した結果、日本人の表現と一致しなかった発話は全体の 9~11%で、①心配、②謝罪、③依頼、④呼びかけ（中国人は①責める、②感謝、③要求、④謝りと回答）の4つの機能に見られた。但し、これらの機能に属する全ての発話が一致しなかったわけではない。そこで、一致した発話と一致しなかった発話を比較し、韻律的特徴の相違を探るため相違点を分析した（表1）。その結果、母語によって機能判別の手がかりとなる韻律には差があることが示唆された（例えば、日本人は発話末尾の音節が他より少しでも長ければ「呼びかけ」と判断するが、中国人にとっては長いと認識されないため、音圧幅を手掛かりに「謝り」と判断したのではないかと考えられる：表1④）。

表1 日本人と中国人の機能会話に対する印象評定と韻律的特徴の比較

日本人大学生	中国人留学生	一致した発話の韻律	不一致の発話の韻律
① 心配	責める	発話頭のピッチ下降が緩	発話頭のピッチ下降が急
② 謝罪	感謝	句末伸長、ピッチ低、遅	ピッチ低めでない、速い
③ 依頼	要求	低く開始、ピッチ下降緩	高く開始、ピッチ下降急
④ 呼びかけ	謝り	音圧変動広、/e/が長い	音圧変動狭、/e/がやや長

3. まとめ

人間関係を築くには、機能に相応しい音声、韻律で話すことが期待されるが、時に、母語話者の意図する機能が非母語話者には伝わらないことがあるという結果になった。これを知ることで、「言い方」に起因するミスコミュニケーションが減ることを期待する。

文献

梶本総子, 宮谷敦美 (2004). 『聞いて覚える話し方日本語生中継 中～上級編』くろしお出版.

高村めぐみ (2016). 「「すみません」の機能による韻律的特徴の相違」『比較文化研究』121, 219-227.

ボイクマン総子, 小室リー郁子, 宮谷敦美 (2006). 『聞いて覚える話し方 日本語生中継初中級編2』くろしお出版.

【ポスター発表】

日本語の背景をいかに伝えるか
—教育のポリティクスにおける分掌—

古川 明子（東京大学）

キーワード

背景知識, 地理, 社会, 日本通史, ニュース

大学の日本語教育では、総合日本語、会話やリスニングなど技能別の科目、ビジネス日本語などが、カリキュラムの中に置かれている。それを設定するのはコース実施の管理運営を行う部門であり、教育のポリティクスが構築されて、評価などについて整合性のある基準が設けられ、各講師はそれに沿って授業を担当し実施する。

一方、講師の側に立つと、担当授業だけでなく、使用教材も決まっている場合があるが、授業の実施については、シラバスから教育理念の反映まで、各自の采配にある程度まかされた分掌であると言える。

筆者は一講師としていくつかの授業を担当してきたが、その中で日本語の背景とも言える「日本の地理・社会・ニュース」中級レベルを担当し、分掌としてのあり方を強く意識することとなった。その実践に臨み、達成すべき目的に沿って教材を作成し授業を行う中で、意図したことや拠り所とした考えなど、分掌の内容をここで検証する。

「日本の地理・社会・ニュース」という授業の基本理念は、かつて日本語教育の一環として開講された「日本事情」と共通する部分がある。日本語は、高文脈文化¹に属すると言われる状況から見て、背景知識を持つことが、コミュニケーションをとる際に意義ある言語でもある。日本語を正確に理解するためには、日本語話者が持つ日本の地理、歴史、社会などの知識を獲得することが、その労力に見合う結果を与えてくれることになる。

それら日本語の背景を扱う授業が、半年間の日本語コースの一つとして組み込まれ、総

¹ 高文脈文化 **high-context culture** :米国の文化人類学者エドワード・ホールによる分類（『文化を越えて（英語版）』1976）。世界の言語について高文脈文化と低文脈文化のどちらに属するか分類し、日本語は高文脈文化の（言語に直接表現せず、言外の文脈に頼るところが大きい）言語とされている。異文化コミュニケーションの分野における理論のひとつ。

合日本語、技能別日本語などとともに設置された。

授業では1コマを3分割し、毎回「地理」「社会」「ニュース」の順に進めた。写真や映像資料を使用し、配付した作成教材のプリントをもとに、教室全体での共有やグループワークを行った。毎回冒頭の学習内容確認クイズ、レポートの宿題（主にその週のニュース）、中間・期末の時期の、指定されたテーマでの発表なども組んだ。

授業実施に向けては、次の三点を基本的な考え方として意図した。第一に、全体を俯瞰する視点である。今やITを駆使し多彩な情報源に触れることができる。教師が提示する以前に映像や文章の形で出会った既知の情報もあるだろう。授業でそれらを体系的に学び、全体像を把握する視点を身につけることを目指した。

第二に、必須事項を網羅した普遍性を持たせる。或るトピックについて詳しく調査するアプローチの方法もあるが、この授業では全般的な知識を共有した。「社会」の枠には日本通史も組み入れた。歴史的な出来事を中心に流れをつかみ、各名称については英語で知っていたものも漢字で書けるようクイズで補った。人物に多く触れる時間的余裕はなかったが、興味を引く人物を学生がテーマ発表の中で詳しく解説する場も見られた。

そして第三に、良識ある市民性とも表現すべき、偏りのない立場を意識した。社会に関わる内容を授業で扱う場合、どのような立場で提示し、論じていくかが常に問われる分野であると言える。地理的な知識に関連し、東京への一極集中が進む現実から目を背けることはできない。社会の項目では、憲法における自衛隊の扱いや天皇の位置づけなど、議論し尽くされていない部分も多い。また、歴史上の諸問題をどのように認識するかは個人個人の判断によるところも大きいと言える。学生の中には社会科学を専門とする者もいるが、クラスでのディスカッションの活性化は歓迎しつつ、それを促す立場としては各学生の持つ方向性と一線を画する意識を常に維持した。

様々な課題を抱えつつも、日本語学習者という対象に向けてこの分野の知識を提示し、共有する意義は大きい。また、時間的な制約の中で、どの程度の詳しさを情報を提示すべきか、どうすれば全体像が把握でき、かつ一過性の邂逅でない学びとなるかに腐心した。

日本語教育のポリティクスにおいて、十全に機能する分掌とはどのようなものかを検討し、意義ある方策を探る際の一提案としたい。

参考文献

- IBC パブリッシング編 (2015) 『英語で発信する日本小辞典』 IBC パブリッシング
朝日新聞出版社 (2016) 『朝日ジュニア学習年鑑 2016』 朝日新聞出版

【ポスター発表】

接客場面における日本人社員と外国人社員の認識の相違

羽鳥 美有紀（中国東北大学）

キーワード

サービス, 日本人社員, 外国人社員, 接客, 価値観の相違

1. 研究の背景と目的

2020年に開催される東京オリンピックに向けて、日本では外国人労働者の人材ニーズは高く、特にサービス業での受け入れは拡大されると考えられる（リクルートワークス研究所、2014）。しかし、筆者がサービス業で外国人社員と一緒に働いた経験から、日本人社員と外国人社員との間には、あらゆる面でお互いの行動や認識にズレがあることが分かった。そして羽鳥（2016）は、そのズレの原因となっているものは主に、「接客業という概念の相違」、「謝罪という概念の相違」、「会社への帰属意識の相違」、「常識の相違」であると考察した。また様々な認識の相違の中でも、特に接客場面に対する認識の相違が大きいことが分かった。そこで本研究では、接客場面に焦点を当て二者間における認識の相違にはどのような心理背景があるのかを明らかにし、本調査で得られた結果を、今後のビジネス日本語教育や企業研修、企業内のグローバル教育のために活用することを目的とする。

2. 調査概要

本研究では、二者間の相違にお互いが気づくことが重要であるため、羽鳥（2016）で得られた接客場面に関する分析結果を外国人社員1名、日本人社員1名に提示し、半構造化インタビューを実施した。調査対象者は羽鳥（2016）の調査対象者と同一人物とした。接客場面に関する分析結果は主に、【接客態度】、【謝罪】、【サービス精神】に分類されたものであるが、調査対象者には更に詳細なデータを提示し、「データを見てどう思ったか」、「それぞれの行動の背景にはどのような考えがあるのか」を中心にインタビューを実施した。インタビュー時間はそれぞれ1時間～1時間半で、必要に応じてフォローアップインタビューを行った。また、インタビューデータはすべて録音、文字化し、分析し

た。

3. 分析結果と考察

分析の結果、特に「サービス」というものに対する根本的な考えが日本人社員と外国人社員とは異なることが明らかとなった。日本人社員は、お客様に喜んでもらいたいという思いから、常にお客様に目を配り何を必要としているのか、何をしたら満足するのかを考えながら業務を遂行している。そのためなら多少の時間や労力も惜しまず、一步進んだサービスをすることでお客様の感動につながり、そのことがサービス業に従事する上での醍醐味であると述べている。それに対し外国人社員は、お客様に喜んでもらいたいという思いはあるものの、日本人社員が考える一步進んだサービスは行き過ぎな行為だと思っていることが明らかとなった。そのような考えが原因で、お客様への積極的な接客姿勢に影響が出ていることが分かった。また、サービスすることは社員の自己満足にしかすぎないとも述べている。

4. まとめと今後の課題

本研究から、日本人社員も外国人社員もサービス業に従事する者として、お客様を第一に考えているという根底にある認識は共通であるが、「サービス」というものに対する考えの相違が原因で、お客様対応や接客姿勢に違いが生じているということが分かった。文化背景が異なる者同士が一緒に働く上で、単にコミュニケーションをとって理解することには限界があり、お互いのズレをなくすためには具体的にお互いの価値観の違いに気づくことが大切である。そのためには、ビジネス日本語教育や企業研修では具体的な事例をあげて共に考えることや、企業内でも異文化理解のための教育を行うことも必要である。

文献

- 羽鳥 (2016). 「日本のサービス業に従事する外国人社員と日本人社員間に生じるズレと根本的原因—外国人社員と日本人社員のインタビュー調査から」『文明の科学』13, 21-42.
- リクルートワークス研究所 (2014). 「東京オリンピックがもたらす雇用インパクト—人材難が2020年までに迫る構造改革」『Works Report 2014』 http://www.works-i.com/pdf/140417_olp.pdf

【ポスター発表】

戦後台湾における日本語の社会的地位と
日本語世代の日本語使用観
—台北と花蓮の比較から—

三浦 大明（横浜国立大学大学院）

キーワード

戦後台湾, 日本語, 日本語世代, 日本語使用

1. 概要

日本統治が終わった戦後台湾社会では、中国語を国語として普及させる一方、日本語の使用を制限・禁止する政策がとられていた。しかし、時間の経過と共に次第に姿を現し、現在では外国語として受け入れられている。そうした戦後台湾社会の中で、日本語の地位はどのように変化し、日本語世代の人々はどのように日本語を使用してきたのか。

多様な日本語意識の中には階層と地域による相違が認められた（合津 2001, p61）こともあり、各所において聞き取り調査などが行われ明らかにされてきた。そういった地域差の比較から、戦後台湾社会における日本語の地位を見つつ、そこにおいて日本語世代の人々がどのように日本語を使用してきたのか、筆者自身の調査も合わせ考察する。

1. 2. 戦後台湾社会における日本語

1. 2. 1. 日本語の地位

戦後すぐの頃から政府機関によって日本語排除の構想が打ち出され、「路名の改正」や「機関名、人名の改正」などが発令され、また学校教育においては日本語の禁止令が出されている。政府により日本語が厳しく制限される一方、1950年代以降における経済発展により日台は徐々に親密になっていく。1972年の日中国交正常化によって一時落ち込むこともあったが、時が経つにつれ日本語の必要性は高まりを見せ、大学における日本語専門課程の開設も見られるようになっていく。政治や経済の動きに合わせ、制限・禁止されていた日本語も次第に社会へと進出していった。

1. 2. 2. 日本語世代の日本語使用

今回は筆者自身が日本と台湾でヒアリング調査を行なった。対象者は台湾在住の日本語世代3名（台北2，花蓮1）である。結果として、台北でも花蓮でも調査協力者の3人は変わらず日本語を使っていたと語り、頻度としては花蓮在住の方が最も多かった。台北でも職場の同僚や銀行などでは日本語が通じたといい、しかし学校の朝礼や政府要人の視察など公的な場面では使用を控えた。一方花蓮の調査協力者は、仕事や日常生活を通じてほとんど不自由なく日本語を使用していたようで、これにはかつて日本人が多くいた花蓮という土地柄と、台湾東部で行政が行き届くのに時間がかかったことが関連しているらしい。日本語を使えず困った経験は、むしろ自身の子どもや孫との会話の時だそうで、日常では使用することにあまり不便していなかった。

・戦後台湾社会における日本語の地位：

各時代において政策・法令により、広く学校教育からメディアまで日本語の使用は厳しく制限されていた。経済や文化の浸透が再び日本語地位を上げたが、確立されたのはここ数十年になってからである。

・日本語世代の日本語使用観：

戦後から現在まで、一個人の使用に関してはさほど変化しておらず、社会の変化もあまり関わっていない。一方で、学校教育における中国語の普及により、次世代との意思疎通に変化が伴い、意識にも変化が起きた。また、台北と花蓮の比較では、どちらも日本語を使用していたようだが、都市部から離れた花蓮の方が自由度は高かった。

今回筆者が行なった調査では日本語世代を中心に考察を進めたが、その中で世代間によって言語の使用が異なり、それによって使用観にも変化があったことが分かった。現在日本語を学習する人々で、そういった使用言語の違いと日本語使用にも焦点をあて、台湾社会において日本語使用の実際についてさらに考察を深めたい。

文献

合津美穂（2001）日本統治時代の台湾に於ける日本語意識－漢族系台湾人を対象として－『信州大学留学生センター紀要』第2号，pp.61-77

岡本輝彦（2013）「戦後台湾における日本語教育の歴史的変遷」別府大学日本語教育研究別府大学日本語教育研究センター紀要（3），pp.3-11

【ポスター発表】

「武器」を超える言葉の力

—元二世兵士の語りから—

福村 真紀子（早稲田大学大学院生）

キーワード

語学兵，信頼関係，架け橋，抑圧者のイデオロギー

1. 動機と目的

第二次世界大戦中，米兵として日本と戦った日系二世（以下，元二世兵士）たちの中には，敵の戦略的情報を入手する等の目的で米軍兵士として日本語教育を受けた，語学兵と呼ばれる人たちがいる。また，この時代の二世の中には，親である日系一世の意向で日本文化と日本語の継承教育として，一時期日本で学校教育を受けて米国に帰国した「帰米」も多く存在する。彼らは主に英語と日本語の使い手であるが，複言語話者としてアイデンティティの揺らぎはなかったのだろうか。特に，英語を日常語とし，敵国の言語を学んだ彼らにとっての日本語にはどのような意味があったのか。元二世兵士や「帰米」の言葉の意味づけに照射した研究は，管見の限り多くない。本研究では，元二世兵士であり「帰米」である協力者にとって，言葉はどのような意味を持つのかを明らかにする。

2. 調査と分析の概要

本発表の協力者である日系二世の T さんは，家庭の事情で 10 歳から 15 歳まで親の故郷の鹿児島で生活し，小学校で教育を受けた。米国に帰った後，日米開戦となり，強制収容所へ送られた。当時，日系人に対する偏見と差別は激しく，T さんは，米国への「忠誠心」を示して偏見と差別を払拭するために語学兵に志願した。そして，戦地へ赴き，日本兵に投降を促すプロパガンダ作戦に従事した。終戦直後は東京裁判のための通訳を務めた。本研究では，T さんに半構造化インタビューを 2 回行い，データを文字化した。そして，T さんにとって言葉はどのような意味を持つのかについて「定性的コーディング」（佐藤 2008）を援用して分析を進めた。具体的には，T さんと言葉の関係が現れた語りをセグメント化してコードを付け，類似コードを集めて概念カテゴリーを構築する帰納的ア

アプローチを採った。そして、Tさんはどのように日本語を使用していたのか、日本語使用の各々の場面において日本語の使い手としてどのような意識を持っていたのかを観点として、セグメントを基に再文脈化した。なお、Tさんの語りを解釈する手がかりとなる歴史的、文化的背景を知るために、柳田（2012）およびパッシン（1981）を参考にした。

3. 分析結果と考察

概念カテゴリーは7つ形成された。その内の1つ【日本兵に向ける日本語】の中の計13のセグメントを再文脈化すると、Tさんは、宣伝ビラの文章の作成や俘虜の訊問、戦犯容疑者との通訳等において相手の信頼を得るための日本語を選び、使用していることが分かった。例えば、Tさんは、《日本人を馬鹿にするような書き方》で宣伝ビラを作った同僚を、《これじゃあ、日本人は信用できませんよ、こんなものは読まん》と批判し、「自分の言葉を伝えたい」、「自分の言葉を信じてほしい」という強い思いから相手を尊重する日本語を選んでいった。また、《ちょっと考えさせるんですよ、日本人の兵隊にね。死んでどうなるかってね》と述べるように、「自分の言葉で生きる意欲を湧かせたい」という思いから、相手を励ます努力をしていた。考察では、Tさんがなぜ自分の言葉を相手に信じてほしいと思ひ、なぜ彼らを励まそうとしたのかという問いを立て、Tさんにとっての言葉の意味を明らかにした。Tさんは俘虜や戦犯容疑者の前では強い立場にあったが、自分の言葉に「抑圧者のイデオロギー」（フレイレ、2011）を帯びさせず、言葉によって相手を尊重し、相手の存在を認めることで信頼関係を築いていた。言葉は、米軍が施した日本語教育のように、戦争のポリティクスによる国策のための「武器」ともなる。しかし、Tさんは相手を尊重する言葉の使い手であり、Tさんにとっての言葉は、敵同士という関係を信頼関係につくり変えることのできる架け橋の意味を持っていたと考えられる。

文献

- 佐藤郁哉（2008）.『質的データ分析法 原理・方法・実践』新曜社.
- パッシン, H. (1981).『米陸軍日本語学校 日本との出会い』加瀬英明（訳）TBSブリタニカ.
- フレイレ, P. (2011).『被抑圧者の教育学（新訳）』三砂ちづる（訳）亜紀書房.
- (Freire,P.(1970).*Pedagogia do oprimido*.Rio de janeiro, Brazil: Paz e Terra.)
- 柳田由紀子（2012）.『二世兵士激戦の記録 日系アメリカ人の第二次大戦』新潮社.

【ポスター発表】

国際共修場面における共通語としての
日本語・英語使用経験の相互作用
—SCAT を用いた事例的分析—

藤 美帆 (広島修道大学)

キーワード

国際共修, 接触場面, 相互作用, 経験学習, 質的データ

1. 問題と目的

大学の国際化推進への要請が高まる中、留学生と日本人学生が共に学ぶ「国際共修」に注目が集まっている。日本の大学における国際共修の場では、「共通語としての日本語 (Japanese as a lingua franca: JLF)」および「共通語としての英語 (English as a lingua franca: ELF)」が用いられる傾向にある。これらの実践は、これまでも数多くの報告がなされてきたが、近年では教員個人による教育実践のみにとどまらず、青木・小河原 (2014) のように組織的・制度的なカリキュラムを確立する動きもみられる。

以上のように、JLF と ELF を用いたものを中心に発展を遂げつつある国際共修であるが、その実践や効果はそれぞれ独立したものとして論じられることが多い。しかしながら、大学教育における包括的な国際共修カリキュラム構築のためには、JLF と ELF の相互作用に着目した研究も必要だと考えられる。

そこで、本研究では JLF と ELF による国際共修の場面を疑似的に再現し、それらを経験した学生の意識変容に関する調査を実施した。本研究の目的は、国際共修場面における JLF と ELF の二重の経験がもたらす相互作用について明らかにすることである。

2. データ収集と分析方法

まず、2016年6月に JLF と ELF による国際共修クラスを疑似的に再現した活動をそれぞれ3回ずつ実施した。どちらも「女子高校生対象のキャンパスツアーの計画立案」というタスク達成型の課題で行った。次に、それらに参加した延べ18名の学生 (留学生13名・日本人学生5名) の協力を得て、各活動後に30分程度のフォローアップインタ

ビューを実施し、「活動の感想、活動後の変化」を軸として自由に語ってもらった。そして、それらを文字化したデータの中から、本研究では JLF と ELF の両方の活動に参加した日本人大学生の事例に着目し、大谷 (2011) の SCAT を用いて分析した。なお、分析の理論的枠組みとしては、経験学習サイクルモデル (Kolb, 1984) を用いた。

3. 結果と考察

その結果、JLF と ELF での国際共修の両方を経験することにより、経験学習サイクルが完結するという事例が示され、相互作用の一端が明らかになった。この学生は、最初に参加した ELF 場面では自身の語学力の不足を痛感し、悔しさを感じた。そして、その際に受けた他者からの「適切な配慮」に感謝し、共通語使用場面における議論のコツを見出していた。さらに、それをその後の JLF 場面において意識的に実行に移す姿が窺えた。

以上の結果を Kolb (1984) の経験学習サイクルモデルの観点から考察すると、最初に参加した ELF での活動のみでは、4 段階で構成される経験学習サイクルのうち、「具体的経験」から「反省的観察」の 2 段階までにしか到達しなかったが、その後の JLF での活動により「抽象的概念化」を経て「能動的実践」へと至ったのではないかと考えられる。

4. まとめと今後の課題

本研究の事例からは、国際共修場面における非母語話者との母語 (日本語) および非母語 (英語) での接触という二重の経験がもたらす相互作用が示された。今後は参加者全員を対象とした分析も行い、教育の現場への還元を目指したい。

付記：本研究は JSPS 科研費 15K02774 (基盤研究 (C) (一般) 研究代表者：竹井光子) の助成を受けて行った成果の一部である。

文献

青木麻衣子・小河原義朗 (2014). 「多文化交流科目」の開発経緯と意義および課題『北海道大学留学生センター紀要』18, 3-17.

大谷尚 (2011). SCAT:Steps for coding and Theorization—明示的手続きで着手しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析手法『感性工学』10(3), 155-160.

Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning*. New Jersey: Prentice -Hall.

【ポスター発表】

サポーターの多様な背景を活かした日本語支援の可能性

平野 莉江子（立命館大学大学院），濱寄 愛夏（立命館大学大学院）

劉 暁雨（立命館大学大学院），松本 理美（立命館大学大学院）

キーワード

多様性，サポーター，地域日本語教室，多文化共生社会，M-GTA

1. 研究の背景と目的

学習者とサポーターが対等な立場で学びあう場をめざす地域日本語教室では，従来「どういった立場から何を教えるのか」といった学習形態や学習方法に着目する傾向にあり（許, 2011），サポーター側の多様性，独自性が注目されることはまだ少ない。しかし，サポーターが学習者と共に学習し教室活動を行う同じ参加者であるとするならば，サポーターの多様な背景（出身地，母語，あらゆる社会的経験）を活かした教室活動を意識したデザインをしていくことが重要である。本研究では発表者が参加する地域日本語支援教室のサポーターにインタビューを行い，地域日本語教室においてサポーターが持つ教育観に支援グループや教室環境がどのような影響を及ぼし，またそれがどのように支援活動に活かされる様になったかという点を M-GTA により明らかにすることを目的とする。

2. 調査の概要

インタビュー調査では事前に複数のサポーターに支援活動についてのアンケートを行い，そのアンケート結果を踏まえて質問項目を作成した半構造化インタビューを行った。その後インタビュー対象者とメールのやりとりやフォローアップインタビューを行い，インタビュー内容を M-GTA により分析した。その中で今回は特に特徴的な分析結果が得られた中国語母語話者である外国人支援者 K のインタビュー内容を主とした報告を行うこととする。

K は 2016 年に日本の大学院へ入学し，日本語教育学を専攻する留学生であり，同大学院の大学院生が中心となり活動をしている日本語支援教室で 2016 年 6 月からサポーター

として同じ中国語母語話者である学習者 R のサポートを行っている。R は初級レベルの学習者であり生活に必要な日本語を学ぶことを目的としている大学の近隣住民である。

3. 結果と考察

サポーターK は自身の日本語学習経験に基づいた学校教育型の日本語教育観を持っていたが、学習者 R は K がこれまで経験してきた日本語学習法ではなく、より生活に密着した日本語の学習サポートを必要としていた。戸惑いを感じた K は年齢や社会的経験、文化背景が多様な日本語支援教室のサポートメンバーと活動を共にする中で、サポーターそれぞれが自身の多様性を強みとして積極的にサポート活動に活かしているということに気づいた。そして K は学習者 R との共通点をサポート活動に活かしていく中で自身の教育観を発展させることができ、自信を持ってサポート活動を行える様になった。またこのような活動から学習者 R の積極性が見受けられる様になり、K は学習者の成長を実感しながらサポートを行えるようになった。地域日本語教室では、サポーターが各々の人生の価値観から教室での活動意義を見出し実践に活かしている（小島,2009）ことや、学習者の自律性の確立を促す外国籍サポーターのアイデンティティの役割や意義の重要性（御館,2010）が報告されているが、このようなサポーターと支援グループ、教室環境との関係性や、その関係性がもたらす互いへの影響に関する研究はまだ十分ではない。

サポーターと地域日本語教室という活動の場との関係性から、サポーターの多様性を活かした実践の意義を明確にし、従来の学校型日本語教育の形にとらわれない「教室」づくりに貢献することができるのではないかと考える。

文献

- 許之威(2011).なぜ、日本語を「教え」てはいけないのか—地域日本語活動における「教える—教えられる」関係に対する批判の再考『京都大学学術情報レポジトリ 紅』.20,57-65.
- 小島佳子(2009).地域の日本語教室はどうあるべきか—あるボランティアの教室活動観からの考察『早稲田大学大学院日本語教育研究科修士論文概要』.1-6.
- 御館久里恵(2010).地域日本語教室における外国人支援者の存在意義と、かれらの「語り」に関する研究『平成 20 年度～平成 21 年度科学研究費補助金 [若手研究 (B)] 研究成果報告書』.1-98.

【ポスター発表】

定時制高校における日本語教師の役割 —バイリンガリズムを考慮したクラス活動の一例—

神山 英子（国際医療福祉大学）

キーワード

定時制高校の日本語の授業、バイリンガリズム、クラス活動、教員と非常勤講師

1. 背景と目的

近年、日本国内における外国人住民の増加に伴い、外国人児童生徒も増加している。文部科学省が実施している調査¹によると、定時制高校における日本語指導が必要な生徒の増加が著しい。

筆者は、ある定時制高校の「取り出し授業」とは異なる選択科目としての「日本語」の授業を週に1回担当しているが、今後も、定時制高校において「日本語」の授業を担当する日本語教師の増加が予測されることから、本発表は、定時制高校における日本語教師の役割を考察することを目的とする。

2. 実践の契機

日本語クラスの担当となった当初は、履修している生徒の日本語のレベルや目的が様々であり、学校側から「他の授業についていけるように」という要望もあり、20数名在籍するクラスでどのように授業を進めるべきか、頭を抱えた。しかしながら、以下のある生徒との対話を契機として、日本語教師として柔軟な対応を取る策を講じることができた。

2. 1. 学校にとって両極端なある生徒Aと生徒Bとの「対話」から

生徒Aは、学校側から「日本語では何の問題もない。なぜ日本語の授業を履修するのかわからない」とされる生徒であったが、対話を試みると、幼少期から母親の故郷である

¹ 平成20年度「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査」では、全日制高校740名、定時制高校591名だったのに対し、平成26年度調査では、全日制高校1031名、定時制高校1231名であった。

国との移動が頻繁で、「どちらの言葉も中途半端で嫌だ。」と言う。学校側から見て一見何の問題もない生徒がセミリンガルだと自分で思っていたのである。確かに、話す技能は問題がなさそうだが、書く技能では表記上の誤りや文法上の誤りが多少見られた。

一方、生徒 B は、学校側から「学習意欲がない。日本語がまるでできない。日本語学校へ通うよう勧めている。」とされていた。対話を試みると、「日本語が話せない。でも、大学へ行きたい。」と言う。確かに、初級レベルの動詞の活用は習得できていた。

2. 2. 教員（専任）との対話

生徒との対話後、非常勤講師である筆者からある教員へ、単に日本語の今のレベルだけを見て判断するのではなく、「バイリンガリズム」の状況に着目した教育を依頼した。

2. 3. ある生徒との対話を踏まえたクラス活動の一例

- ①教材音読後リライトして説明する生徒と話を聞いて質問し感想を書く生徒の相互学習
- ②落語を感情を込めて読む練習をグループで行い、発表する活動

3. 考察とまとめ

学校側の要望と生徒の現状を踏まえ、各々のニーズに応えるため、バイリンガリズムに着目し、生徒の日本語力を高めるクラス活動を実践した。これは、生徒との「対話」からヒントを得た日本語教師としての視点と経験から成し得たことである。また、「日本語」以外のクラス活動でも活用できるよう、思い切って非常勤講師である筆者が一部の教員へ「バイリンガリズムを考慮すること」について提案した結果受け入れられたことも、日本語教育の専門家としての意見だったからである。そして、学年末に生徒と再度「対話」を実施し、週にたった 1 回の授業であっても、生徒の自律学習につながり生徒が自信を持つことができる試みになったこともわかった。以上のことから、ニーズを考慮したクラス活動の実践と学校への提案が定時制高校における日本語教師の役割であると言える。

文献

- コリン・ベーカー (1996). (著) 岡秀夫 (訳・編) 『バイリンガル教育と第二言語習得』大修館書店.
- 川上郁雄 (2006). 『「移動する子どもたち」と日本語教育—日本語を母語としない子どもへのことばの教育を考える』明石書店.

【ポスター発表】

外国ルーツ高校生¹の日本語作文支援のために
—複文の特徴から見えるもの—

松本 理美（立命館大学大学院）

キーワード

外国ルーツ高校生，作文，複文，副詞節接続形式

1. 研究の目的

本研究は、外国ルーツ高校生の作文教育について、高校教員への実態調査を踏まえ、文法的視点から作文中の複文特徴を捉えることにより、作文指導のヒントとなる情報を示すことを目的とする。外国ルーツ高校生の作文指導には、内容・構成、文構造など多面的、多角的な研究と、教師と研究者の連携した支援が必要とされていることを明らかにする。

2. 外国ルーツ高校生作文の研究、支援の必要性と作文指導の現状

複数の言語環境にある年少者の作文研究は少ないが、現在東京で小学生を対象に行われている齋藤他（2014-2017）²の縦横断的で多面的な大規模研究が注目される。しかし、中島（2013）や小川・斉藤（2007）などが、必要性に言及するものの、外国ルーツ高校生作文を対象とする研究は希少で、文法視点のものは見当たらないのが現状である。

また、外国ルーツ高校生を担当する高校教員から、実態についての聞き取り調査を行ったところ、①中学生、高校生で来日した外国ルーツ高校生は、居住地域での支援環境や家庭の言語環境などにより、その作文力は非常に多様である ②現場の教師は、「書けないのは日本人も同じ」であり、作文指導より「モチベーションを向上させる授業デザイン」な

¹ 国籍の如何を問わず、本人、親（両親またはいずれか）の母語が日本語ではない、日本語を母語としない国で生まれ、初等教育を日本語で受けていないなど外国にルーツがあり、現在日本の高校に在籍する高校生を「外国ルーツ高校生」、それ以外の高校生を「日本人高校生」とする。

² 2014-2017 科学研究費基盤研究(B)研究課題番号:26284071「地域・家庭の言語環境と日本生育外国人児童のリテラシー発達に関する調査研究」代表:齋藤ひろみ（東京学芸大学）

どの方が喫緊の課題であると考えている ③卒業後は進学を希望する生徒も多く、作文指導は必要であるが、手が回らないのが現状である、ということが確認された。

3. 外国ルーツ高校生作文の複文、副詞節の特徴に基づく作文支援の可能性

本研究では、作文中の副詞節に着目し、外国ルーツ高校生の作文と日本人高校生の作文や各種教科書の文章との比較分析を行った。その結果、文章カテゴリーにより複文の構造が異なること、教科書の副詞節の接続形式のバリエーションが限られていること、高校生作文では意義同形の副詞節の接続形式に特徴が見られることなどが明らかになった。

本研究の結果から得られた作文指導のヒントは、①話しことばと書きことばの区別を意識的に指導する。②複数の意味を持つ節形式である「て」（時間節、原因理由節、付帯状況・様態節）など意義同形の接続形式は、その形式ごとに意味を分担させて教える必要がある。③連用中止での接続を使用できるように指導する。④同じ接続形式を1文の中で連続使用しない。⑤複文では名詞修飾節を活用し、副詞節、並列節で過剰に接続することは避ける。という5点である。

これらは、小川・斎藤（2007）が提案した”文章の型”で覚える作文指導の有効性を示すものであり、外国ルーツ高校生の作文教育にはもちろんのこと、日本語学習者のための作文教育、ひいては日本人への作文教育にも有効であると考えられる。

4. まとめと今後の課題

本研究では、外国ルーツ高校生作文中の副詞節の特徴を明らかにし、作文指導のヒントを示した。小さな一片の研究に過ぎないが、一文法事象の研究としてではなく、外国ルーツ高校生の困難に寄り添える実践研究として継続したい。多面的、多角的、学際的な作文研究と、分野、視点、立場の違いを越えた実践と研究の連携が行われるとき、その成果は単に外国ルーツ高校生や作文教育の枠に止まらない波及効果を生むと考える。

文献

中島和子（2013）. トロント補習授業校児童生徒の日英作文力の実態 (torontohoshuko.

ca/images/shiryo/KazukoNakajima/nitieisakubun-saisyuhoukoku_3.pdf)

小川珠子, 齋藤恵（2007）. 『文章の型』を利用した作文プログラムの施行—中学生クラスにおける実践から— 『中国帰国者定着促進センター紀要』 11, 58-80.

【ポスター発表】

「ことば」と「感性」を鍵とした言語文化教育における
「第三の場」の構築

ー 幼年教育における絵本の読み聞かせを中心とした活動を例としてー

和泉元 千春 (奈良教育大学), 岩坂 泰子 (奈良教育大学)

キーワード

第三の場, 言語文化教育, 留学生教育, 幼年教育, 感性

1. はじめに

日本国内の学校教育現場では、国際理解教育の方略の一つとして、いわゆる「外国人」をゲストスピーカーに招き交流を図るという実践が古くから行われている。本学でも留学生の出身国紹介や留学生への日本文化紹介といった交流が中心の要望が多く、かえって「外国人（留学生）対日本人」という二項対立を助長してしまうのではという懸念や学びが可視化・意識化されにくいという問題があった。本発表は、二項対立を超えた交流の一例として、多様な文化背景を持つ留学生と国内学生による幼年教育での絵本の読み聞かせに係る協働を取り上げ、「感性」に注目した言語文化教育の中で「第三の場 (Kramsh1993)」を構築する可能性について考察する。

2. 本学における実践

2. 1.

実践の概要

幼年教育において絵本の読み聞かせの意義は「物的環境としての絵本の興味」「想像力」や「周囲との共感」であるとされている（文科省「幼稚園教育要領」）。実践で翻訳する絵本はストーリー性を重視せず、オノマトペが多用されている『風の又三郎』（宮沢賢治作）の中で、又三郎が風と共に登場する「どっどどどどうどどどうどどどう・・・」で始まる冒頭部分とし、「ことば」に内在する音や身体性、文化性といった特性が強く意識されるよう配慮した。協働では留学生と国内学生がペアになり、対話を通じて翻訳作品を創作し、最後に全体で鑑賞することとした。

2. 2. 翻訳過程における参加者の気づき

翻訳過程の対話及び発表（翻訳作品と解説）の音声データ、振り返りの記述から、参加者が対話の中で既存の言語規範だけでなく、「ことば」に内在する音や身体性、文化性といった特性を共有しながら①ことばの意味、②あらすじ、③音のもつイメージから発想した翻訳作品を創作していったことが明らかとなった。

（事例1 ことばの意味から発想した翻訳：El viento ruge, ruge y ruge/ Las azules nueces salen volado/ Los ácidos membrillos también/ El viento ruge, ruge y ruge/ El viento ruge, ruge y ruge）

- ・スペイン語でオノマトペはあまり使えませんし、バリエーションが少ないです。それで「意味はそのままでもいいのか？」とか「言葉の形はどうすればいいの？」（中略）様々な問題が出てきて（中略）結局Sさんと相談したらオノマトペではなくて別の方法で探そうと結論しました。

「（西語で）風(Viento)が吠える(ruge)」と言います。（教師：「吠える」という動詞？）はい動詞を使った。

（事例2 あらすじから発想した翻訳：Wsiu bzdziu, wietrze, wsiu bzdziu/ Strać niedojrzałe orzechy/ Strać kwaśne jabłka/ Wsiu bzdziu, wietrze, wsiu bzdziu/ Wsiu bzdziu, wietrze, wsiu bzdziu）

- ・ポーランド語には風の強さを表すオノマトペがありません。私は使った「wsiu bzdziu」は、もともとは風を表す表現ではなく、頭がからっぽ、まじめではない人に関する表現です。しかしそれは隙間を通す風の音に聞こえる為、また、いたずらが好きそうな子男を思い出すため、その言葉を使いました。

（事例3 音の持つイメージから発想した翻訳：Wuuz..Wuuz..Angin Berhembus../Kenari mentah berjatuhan dari pohon/ Mangga asam pun berjatuhan dari pohon/ Wuuz.. Wuuz..Angin berhenbus.）

- ・インドネシアでは強い風の音を表す音が wuuz（ウッシュ）らしく bum（ブン）＜巨人の足音＞とどちらを使おうかと悩んだすえ、ブンブンという音は日本ではハチがとぶイメージが強いので wuuz を採用しました。wuuz だけではリズムがあまりよくならないので”風が吹く”といった意味の言葉を追加しました。

3. 言語文化教育における「感性」を刺激する教材と「第三の場」の構築の可能性

参加者らは、感性を刺激する教材をきっかけとして母語と他言語、自己と他者という二項対立を超えてあらゆる関係性を意識しつつ自らの言語意識を高め、自己と他者の言語規範や感性をリソースとして主体的に言語を使用していたと言える。ポスト・モダン、ポスト・コロニアリズムの現代社会における言語文化教育では母語話者を言語学習の到達モデルとして想定すべきでないことが指摘されて久しいが、言語文化教育においてそれが可能となる「第三の場」を構築することは容易ではない。しかし、事例のように「感性」を刺激する教材をきっかけとして母語の中に存在しない言語の概念の境界を広げ、新しい概念

に基づいたことばを創造することは、その実現の一つの方策となるのではないだろうか。

Kramersch, C. (1993). *Context and culture in language education*. Oxford: Oxford University Press

【ポスター発表】

ことばの生態

関係性が環境であり，ことばを生む，ということについての報告

齋藤 智美（早稲田大学）

キーワード

環境，生態学的言語観，参加，関係性，アフォーダンス

1. はじめに

ことばの学習の中でも，例えば N1 受験対策では効率的に合格率を上げる戦略として丸暗記作業がとられがちとなる。記憶作業も学習ではあるが，導管メタファーではことばは辞書的意味で固定され，情況文脈での意味づけというものが除外される。これのいわば対極にあるのが生態学的言語観であり，ことばと意味は環境との関係性によって，その文脈から創発されると捉えるものである。本研究では，この視点からことばの生態を考える。

2. 実践

2.1. 参加者の背景と実践目的

某教育機関の看護師 N1 対策クラスでは，辞書や教材の例文に固執依存して意味を理解しようとする様子が見られた。そこで，辞書に依拠してられない場の経験を探り，生態学的観点からことばの様態を捉えるため，任意参加の活動への希望者を募った。

2.2. 実践概要

「にほんごのたび ver.2.0」は，参加者が希望する所へ行く計画を考え，出かけ，振り返る5日間の活動である。たびそのものについて何ら示唆も誘導も無く，活動の進行は参加者同士のやりとりに拠る。筆者は参与観察者として同席した。2つのクラスから7名が参加，5日間全て直接対面参加した者は1名で，たびに出掛けた者は4名であった。

3. 結果と考察

3.1. 参加と学習

初日開始直前，アルバイトを断れない2名から SNS による参加という提案があり，

メッセージグループが作成された。斯くて全員全日程参加¹が可能となり、時間的距離的制約を抱える各自が、他者に追随するのではなく、自らやりとりの場に参加し、関係を繋いでいった。このように参加することによって、話したり、経験したり、分かり、知り合え、生活や人生が変わると話していたことから、学習というものを広く捉えていることがわかる。亦、たびに出掛けなかったにも関わらず最終日の振り返りへの参加があったことが象徴するように、単に行楽に出掛けることを第一義としているのではなく、一連の活動そのものに参加しようとし、参加こそが学習であると捉えていたことがわかった。

3-2. 参加と関係性

参加者間や社会的事情などとの様々な関係性という文脈が、真に意味があることばを生む様子は、一人が発した「鎌倉」という地名から、それをめぐり、あるいはそれを避けるように候補地を選んでいくやりとりなどに現れていた。個別の背景状況を持つ一人一人が関係することにより、関係性自体がことばの環境として、文脈の土壌として機能している。このとき、参加者のことばが他の参加者のことばをアフォードし、単に行き先のみならず、場所への思いやたびの意義などを徐々に瞭としていく様子が観察された。

4. まとめ

決められた事項を記憶する装置として外的に設定された学習環境では、ことばは記号として収斂しがちである。日頃は語彙や文型を暗記する作業で常に依存していた辞書の使用は、本活動においては見られず、やりとりを重ねながら、ことばの意味を創発し、デュエイの言うような有意味な経験を得ていく過程があった。伝えたいことばや、わかりたいことばが、互いに互いをアフォードする過程において意味が創発した前提には、個別的な事情と各自が、そしてその各自同士が折り合いをつけながら、柔軟に関係性をつくっていったことに依拠するところが大きいと思われる。関係は動的であることの自明性が、教室システムでは削がれがちである。参加し、そこでアフォードする関係性が環境であり、その環境で意味のあることばが生まれるということと、教室システムや社会的制約とをどう折り合わせられるのか。ことばの生態を多角的観点から捉えていく必要がある。

¹ 必ずしも同時参加ではないが、時差があっても話し合いの内容を知り、コメントし、コメントし合う、あるいはスタンプなどで意思表示することができる。

【VI】 パネルセッション

2日目：2017年2月26日（日）

<大教室> G-101 教室		
13:45	人間・生涯発達から考える言語文化教育—探索期におけるキャリア構築とイデオロギー—	
-	北出慶子（立命館大学）	
15:45	嶋津百代（関西大学）	p.171
	三代純平（武蔵野美術大学）	
<第1会場> G-201 教室		
13:45	「ネイティブネス＝権力性」再考：言語教育的文脈による「ネイティブネス」の多様な様相	
-	大川裕司（ニューサウスウェルズ大学）	p.183
15:45	吉田真樹（メルボルン大学）	
	田嶋美砂子（シドニー工科大学）	
<第2会場> G-202 教室		
13:45	日本語教育の社会実装に向けた日本語教員のエンパワメント～法学分野との連携事例から考える～	
-	金村久美（名古屋経済大学）	p.195
15:45	佐藤綾（福井大学）	
	宮島良子（名古屋大学）	

【パネルセッション】

人間・生涯発達から考える言語文化教育

探索期におけるキャリア構築とイデオロギー

北出 慶子 (立命館大学), 嶋津 百代 (関西大学), 三代 純平 (武蔵野美術大学)

キーワード

キャリア構築, イデオロギー, 多元的文脈, 高等教育, ライフ・コース

1. 背景と企画趣旨

近年の言語教育においては、言語知識の付与だけではなく教育的および社会的実践として社会との関係性を考慮した観点が問われるようになった。言語教育は、言語知識の専門性だけではなく学習者自身の背景や彼らをとりにくく多元的文脈まで配慮することが求められる。まず1つの次元として社会的文脈が挙げられる。多言語社会の言語学習・教育には学範を超えた新たな枠組みが必要となるが、Douglas Fir Group (2016)では、「人間発達の生態学」(Bronfenbrenner, 1979)のフレームに注目し社会構造レベルへの多面的な観点の共有を提唱している。この枠組みで社会的広がりをつかえれば、言語教育は教室や教育機関などの身近なミクロまたはメゾレベル内の社会活動だけではなく、その社会全体で共有されているマクロレベルのイデオロギー構造と密接な関係にあることが分かる。

もう1つは、過去、現在、未来というライフ・コースの時間軸の中での学習者の捉え方である。「ライフ・スパン」(Super, 1980)という生涯発達の視点から学習者の発達段階およびそこでの課題を見ることで支援のヒントが見えてくる。特にライフ・スパンの「探索段階」(15~24歳)にあたる高等教育においていえば、語学試験、教養、大学生活で必要なアカデミック・スキルといった身近な目標だけでなく、就職活動や就職といったその先に広がるマクロな社会構造とキャリア発達との関係を視野に入れる必要がある。キャリア発達理論の中でも社会構成主義の流れをくむ「キャリア構築理論」(Savickas, 2005)では、就職活動や就職は若者が自身の能力や興味に照らし合わせ、適切な仕事を探すという社会的な要請に答える発達課題であるとしている。近年、大学での外国語教育では知識やスキルの獲得が重要視されているが、大学教育は就職というライフ・コースの中でも青年期から成人期への重要な移行期に関わる人間発達のための教育でもある。そのようなラ

ライフ・コースと社会的構造の2つの軸が交差する中で言語教育を捉えるには、まずその段階を経験した当事者の声を丁寧に探らなければならない。実践教育の提唱により言語学習者や教師の語りに注目した研究は増えているが、実践現場を超え学習者を取り巻くイデオロギーや社会構造に注目し、さらにキャリア発達の観点からの包括的な接近を試みた研究は、管見の限りではまだ十分とは言い難い。

そこで本企画では、言語学習者、または言語教師を目指す学生による就職・就職活動・仕事・職業に関する当事者の経験と意味づけについての語りである「キャリアストーリー」(Savickas, 2005)への接近を試みる。当事者は成人期への移行に面し、どのような社会的価値観や構造と向き合い、その過程でどのようなアイデンティティが形成されていくのかについて3つの事例からの接近を試みる。3人のパネリストからキャリアに関する語りについて①キャリア観形成期、②就職活動期、③就職期、それぞれに光をあてた事例研究を紹介し、特に以下の2点を中心に話題提供を行う。

1. 当事者たちは、どのような葛藤を経験し変化や成長を遂げていくのか。
2. 当事者の葛藤から浮かび上がるイデオロギー、およびイデオロギーによって制度化された既存の社会的構造はどんなものか。

本企画では、冒頭で上述のような企画背景と関連理論を紹介し、3人のパネリストによる話題提供(以下①～③)、最後に3人の提示内容の共通点・相違点を踏まえフロアとの議論を行う。

2. 話題提供①

大学の日本語教師養成の新たな文脈—キャリア観形成期にある大学生の視点から

嶋津百代(関西大学)

2. 1. 問題意識と目的：大学の日本語教師養成のあり方を問い直す

大学で開講されている日本語教師養成講座は、民間学校の養成講座と異なり、学生の受講目的や動機が多様である。大学で日本語教師養成を担当している教員であれば周知の事実であろうが、大学卒業後に日本語教師になりたいと望み、養成講座修了に必要な科目を履修している学生は数少ない。そのような大学の日本語教師養成のあり方を問い直すには、ライフ・コースの重要な岐路に立つ大学生を対象に、キャリア発達の観点から日本語教師という職業選択に対する意識や葛藤を探っていくことが必要であろう。

本発表では、日本語教師養成講座の必修科目を受講している大学生へのインタビュー・データから、将来の職業選択に関連する経験や意味づけについての語りである「キャリアストーリー」(Savickas, 2005)を抽出し、探索的に分析したものを紹介する。上述の本パネル企画趣旨で述べたように、大学生がどのような葛藤を経験し変化や成長を遂げていくか、そのような葛藤から浮かび上がる言語教育イデオロギーとキャリア形成はどのように関連しているかに触れつつ、本発表では特に、かれらがキャリアストーリーを語る中で、どのように日本語教師養成講座への参加を意味づけしているかを中心に見ていく。

2. 2. データ説明

本発表で扱うデータは、発表者が2015年春学期より行っている長期的研究の一部である。本発表では、2016年秋学期の「日本語教育演習」の受講生3名に対して学期終了時に行ったエピソード・インタビュー(フリック, 2002)の内容を分析資料として取り上げる。エピソード・インタビューは、あるテーマやトピックに基づき、インタビューイに過去の経験を振り返って具体的なエピソードを語ってもらう手法である。インタビュー内容を文字化した資料の分析過程では、そこで焦点化されている概念を可視化していく。この概念がすなわちインタビューイの視点とされているため、エピソードから大学生の職業選択に関する意識や葛藤に接近していくことは、日本語教師養成講座への参加の意味づけを理解する糸口となろう。実際の発表では、インタビューの内容を概念化した具体的な分析過程も提示するが、以下では、分析と考察において着目すべき点を説明しておく。

2. 3. 分析と考察

2. 3. 1. カナの場合：日本語ノンネイティブとしての葛藤

カナは、日本人の父親と中国人の母親を持ち、小学校卒業まで中国在住であったため、カナ自身は中国語が母語だと認識している。このことが、大学3年時の日本語教師養成講座の科目受講と日本語学校でのインターンシップ経験を通して、カナの中でクローズアップされることになる。日本語教師になりたいと思い、大学の養成講座以外にインターンシップにも参加するが、留学生に日本語文法について質問されて上手く説明できなかったことが多々あり、想像以上に日本語教師になることの難しさを知ったという。そして、学期終了時には、自分は日本語教師に向いていないと判断する。

カナはこのエピソードを語る中で、ノンネイティブであるがゆえの日本語文法知識の不

足を挙げる。しかし、日本語の言語的側面の学びの必要性は、ネイティブ・ノンネイティブにかかわらず、日本語教師養成講座を受講している学生の誰もが感じていることである。そこで、より深く掘り下げて聞くと、カナが経験した「ノンネイティブの葛藤」は、言語教師はネイティブであるべきというイデオロギーが言語教育的にも言語政策的にも日本語教育現場を支配していることから生じている様子が窺えた。日本語教師を目指すノンネイティブが増えているにもかかわらず、教師養成ではそうした配慮のないカリキュラムが行われていることから(嶋津, 2016)、カナのような学生の声は看過できない。

2. 3. 2. サエの場合：「教えること」を学んで「学ぶこと」を学ぶ

次に紹介するサエは、留学先のアメリカの大学日本語クラスにボランティアとして参加した経験から、将来の職業の可能性として日本語教師を考えるようになり、日本語教師養成講座の修了を目指すことにした。しかし、サエは当初から、企業への就職を最優先に望んでおり、日本語教師は可能な職業の選択肢の一つにすぎなかった。サエにとって「やりがい」が職業選択の重要なポイントであるらしく、日本語教師養成講座の受講理由として、日本語教師がやりがいのある職業かどうかを見極めるためであることを挙げている。

授業で日本語教育に関連する様々な事柄を学ぶにつれ、サエは、日本語を教えることの面白さを体験する。しかし、授業を通して、やりがいのある職業として日本語教師への興味がより深まったとしながらも、就職先を変更する考えにまでは至っていない。一方で、サエはそれまで言語を教えることよりも学ぶことに興味があったが、日本語を教えることを学んで、外国語を学ぶことを異なる視点から捉えられるようになったといい、授業を通して得た「日本語を客観的に見る視点」や「ことばに対する敏感さ」などは、就職後も生かしていけると述べる。このことから、サエは、日本語教師養成講座に参加した意味づけとキャリア形成との関連づけを自律的に行っていると言ってもよいだろう。

2. 3. 3. ユミの場合：日本語教師養成講座修了は英語教師になるためのスペック

外国語学部在籍する学生は、英語あるいは中国語を理解し使用できるため、それらの外国語を生かせる職業や就職先を希望することが多い。ユミの場合、中学時に出会った恩師を人生のロールモデルとし、中学校の英語教師を目指すようになる。そのため、英語習得に時間を費やし、教員免許取得に必要な教職課程科目を履修してきた。しかし、ユミの周りには英語と日本語のバイリンガルやネイティブレベルの英語力を持つ学生が多く、自

信を失いはじめる。そこでユミが目をつけたのが日本語教師養成講座である。「日本語教師もできる英語教師」になるという新たな目標を自ら設定する。

このように、ユミにとって日本語教師養成講座の受講は、英語教師になるためのスペックの一つとしてキャリア形成に位置づけられている。さらに、ユミが指摘しているのは、日本語教師養成講座の授業での学びが、英語や日本語という言語の枠を超えたところで、「教育」や「教師」の役割そのものを学ぶことにつながっているという点である。こうして、ユミ自身が学びの幅を拓ける機会を作りだしているのである。

2. 4. 日本語教師教育の展望と課題

以上で説明したように、日本語教師養成講座を受講している大学生のキャリアストーリーに窺えるのは、キャリア観形成期にある学生の職業選択にまつわる葛藤であり、そこから見えてくるイデオロギーである。また、学生のキャリア形成の契機あるいは支援となるべき日本語教師養成講座の目標や目的と、学生自身が持つキャリア観と養成講座受講の意味づけや関連づけが必ずしも一致しているわけではないことも明らかになった。将来の職業選択に揺れる大学生が現実に生きている文脈を考慮すれば、人間発達のための大学教育という枠組みの中で日本語教師養成を捉える必要があるだろう。そして、外国語教育としての「日本語」教師教育を超え、大学教育に位置づけた日本語教師「教育」を視野において、大学の日本語教師養成の意義やあり方を問い直すこともできよう。

3. 話題提供②

「英語圏に留学すべきだったのだろうか？」—就職活動を通じた韓国・中国への留学経験の再評価

北出慶子（立命館大学）

3. 1. 日本・中国・韓国（日中韓）の新型留学プログラム

グローバル化が進む中、世界各地においてリージョナル（地域）間の連携を強める動きは経済・貿易に限らず、教育や留学制度においても多大な変化をもたらしている。欧州連合（EU, 旧:EC）では“ERASMUS 計画（The European Community Action Scheme for the Mobility of University Students）”として1980年後半からEU加盟国内での学位や単位の相互認定制度などの協力体制が推進されてきた。これに倣い、日本政府も2011

年以降アジアの連携強化への政策の1つとして「大学の世界展開力強化事業」とし、日中韓3か国の教育連携や大学間交流の推進を推奨してきた。本発表では、この一環である“CAMPUS Asia (Collective Action for Mobility Program of University Students in Asia)”事業として採択されたあるパイロットプログラムに参加した日本人学生に焦点を当てることとする。歴史・政治的に複雑な事情を抱える日中韓関係において日中韓3か国の人文的素養を持ち3か国語が話せる「アジアの人文的リーダー育成」を目指している点は、本プログラムの特色である。グローバル化で英語圏への留学が一極集中する中であえて日本の大学生が英語圏ではなく隣国の言語文化を学ぶという試みは新奇性に富んでいるが、一方で極めて挑戦的でもある。

3. 2. 外国語学習の動機づけと言語文化資本

外国語（以下、第二言語も含め L2 とする）学習における動機づけ研究では、主に外的・内的要因と学習成果の関連性などが研究されてきた。しかし、90年代後半以降はパラダムシフトの影響もあり近年は社会文化的側面やアイデンティティと動機づけの関係性の重要性も指摘されている。L2 動機づけ研究で著名な Dörnyei (2005) は、学習者が成りたい理想の自己、またはそうならなければならない義務的自己と現在の自己の間にある違いに気づき、その差を埋めようとするのが動機づけの主たる原動力であるとしている。社会文化的アプローチでは、この齟齬への気づきについて社会的環境と個人の相互行為によって発生すると指摘している (Ushioda, 2009)。さらに L2 学習動機づけとアイデンティティの関係性を明らかにした Norton (2000) では、L2 動機づけを言語文化資本 (Bourdieu, 1977) への「投資」という概念で説明し、L2 学習者は目標言語の能力を身につけることでその資本力を得ることができるとしている。この投資の概念では、上述の Norton の研究のように言語文化資本の強い英語のような言語を学ぶ場合は当てはまるが、学習者の母語文化資本の方が目標言語よりも世界的（または地域的）に強い力を持つ場合は説明し難い。英語が世界共通語として絶対的資本力を強める中、英語以外の外国語教育の意義はどこにあるのだろうか。さらには、日本人学生にとっての英語圏以外への留学カリキュラムはどうあるべきなのだろうか。本発表では、そのような疑問にアプローチすべく、中国・韓国に留学した1名の日本人学生のキャリア形成におけるアイデンティティ変化への接近を試みた。具体的研究課題は以下の2点である。

- 1) 留学前、中、後を通し、キャリア形成においてどのような葛藤を経験したのか。

2) 1)の葛藤から浮かび上がるイデオロギーや社会構造はどんなものか。

3. 3. データ収集と分析

調査では、中韓への留学をした当事者の意識変化を捉えることを目的とし、当事者の捉える現実に焦点を当てた複線径路・等至性アプローチ (Trajectory Equifinality Approach, TEA) (安田&サトウ, 2012) にて 3 名を対象にデータ収集を行った。本稿で特に焦点を当てる協力者の安藤 (仮称) は、日本学関連分野を専攻とする私立大学の 4 年生、22 歳の女性である。人生初の留学として本留学プログラム (以下、中韓 P) に参加した。インタビューは TEA が推奨する通り 3 回 (98 分, 129 分, 96 分, 計 323 分) に渡り実施し、その後メールにてインタビューで得た情報を調査者がまとめた TEM 図 (以下に詳細) の修正についてやり取りを行った。録音データは文字化し、TEA で提唱されている TEM 図という軌跡を時系列で可視化した人生図にまとめた。TEM 図化する中で転機となる分岐点を特定し、また各時点でどのような社会的促進や抑制が働き葛藤が生じたかを見出した。

3. 4. 分析結果

まず、安藤の経験した葛藤とその背景を時系列で特定するため、留学前からインタビューを実施した卒業直前までの今回の留学経験の意味づけと自己認識について分岐点をもとに時期区分した。本稿では紙幅の都合上、簡略版を以下に記す。

留学参加申請時は、中国語で本が読めるようになることや韓国人の友人と K-POP の話をするを目的としていた【第 1 期】。留学中、外国にいる時の自分が最も自分らしく、日本社会に馴染まない自分に気づき【第 2~3 期】、留学終了後の就職活動ではグローバル企業を目指すことにした【第 4 期】。その後、就職活動で中国語・韓国語能力をアピールするが社会的評価が低いことを知り【第 5 期】、留学の意義を再考することになった【第 6 期】。

本稿で特に注目したいのは第 5~6 期における安藤の葛藤である。留学経験や多言語能力は就職活動でのアピールになる、特にグローバルキャリアであれば有利に違いないと信じていた安藤にとって企業面接での冷遇は大きな挫折となった。数多くの面接を繰り返す中で安藤は中国語や韓国語能力をアピールすることが逆にマイナスになると悟った。アピールしてしまうと「うちは中国語や韓国語は必要ないから。中国には工場しかないの

で。」と言われてしまい、面接で中国語・韓国語能力に触れなかった方がかえって採用になったという。安藤は英語教育で名高い高校出身だったおかげで、第一次選考の足切を免れる程度の TOEIC の点は取得していた。しかし、同じ中韓 P の同期日本人学生のほとんどは英語力が低くグローバル企業を目指すも苦戦したあげく断念したという。中国語・韓国語能力の獲得を目的として参加した留学であったが、帰国後の就職活動を通しその留学意義の再考に迫られた。葛藤の末、安藤が見出した意義は、当初考えもしなかった「多文化環境におけるリーダーシップ」という混成寮生活の苦勞から得たものであった。

次に、安藤が葛藤を通して認識した日本社会における言語イデオロギーについて述べる。この経験を通し安藤は、「アジアでリーダーシップを発揮する人材であるためには、英語ができないとダメ。アジアでも世界でも通用しない。」という結論に至った。ここで浮かび上がるのは、「グローバル・キャリア」における英語の門番的 (gate-keeping) 役割である。複言語・複文化主義が提唱される欧州においても一定の英語能力がなければグローバル・コミュニティにアクセスが許されない (Ushioda, 2009)。同様に日本社会においてもグローバル企業での英語使用実態の低さに反し (Kubota, 2013), 「英語＝グローバル・キャリア」という漠然としたイメージが指摘される。

3. 5. 考察と今後の課題

安藤の葛藤例から非英語圏への留学および言語文化資本力の弱い言語を学ぶ意義の再考を試みたい。英語資本拡大による画一化については既に多数の文献において危惧されている。しかし、本稿の例が示すように、英語圏留学に倣い高度な言語能力獲得に重点を置いたカリキュラムで非英語圏留学の設計を安易にしてしまうこともまた危険である。そこで、安藤の例のように副産物的に捉えられがちな異文化間技能の育成とその意義 (大木, 2014) への着目が考えられる。欧州では既にその取り組み例もあるが、日本においてはその育成方法、成果の可視化と外国語教育との連携についての議論は喫緊の課題であろう。

4. 話題提供③

グローバル人材というアイデンティティと葛藤—元留学生のライフストーリーから

三代純平 (武蔵野美術大学)

4. 1. それぞれのグローバル人材

21 世紀に入り、日本国内でもグローバル社会に対応した人材育成が急務であると考え

られている。だが、育成すべきグローバル人材像は必ずしも定まってははいない。経済界主導の議論では、グローバルに展開するビジネスにおいてリーダーシップを発揮できる人材をグローバル人材とする。一方、言語文化教育の領域でも、教育という観点からグローバル人材像とは何かを議論しようという試みがなされている（大木，2014）。しかし、教育理念としてのグローバル人材像は、学生に届いているのだろうか。私は、就職活動を、留学生のキャリアにおいて重要なアイデンティティの選択と捉え、そのアイデンティティ交渉とことばの学びの関係を調査している。インタビューで印象的なのは、多くの調査協力者が、自らをグローバル人材と位置付け、就職について語ることである。それほど、グローバル人材ということばが、彼／彼女たちの間で流通しているのである。はたして、彼／彼女たちが語るグローバル人材は、教育理念としてのグローバル人材を反映しているのだろうか。彼／彼女たちが、どのようにグローバル人材を捉え、そのグローバル人材観がどのように自己のアイデンティティに影響を与えているのかを、踏まえたいうえで、いかに言語文化教育がグローバル人材の議論を展開すべきかを検討する必要がある。

4. 2. 研究方法と調査概要

本研究は、ライフストーリー研究（桜井，2012）である。2011年から2016年にかけて24人の東アジア出身の元留学生に対してインタビューを行ってきた。本発表では、中国出身の女性Bさんのライフストーリーを取り上げる。Bさんは、中国の大学で日本語科を卒業した後、日本に留学生し、日本語学校を経て、大学院修士課程で日本語教育を学んだ。修了後は人材系の企業に就職し、営業部門で4年間働いている。インタビューは、就職の内定を得た時期、入社1年目、2年目、4年目の計4回行った。1回のインタビューは2時間程度であった。Bさんを考察の対象とする理由は、3年以内で辞めてしまうケースが多い中、4年間一つの会社で働き続けおり、その間、定期的にインタビューに応じてくれていることが挙げられる。加えて、三代（2015）で論じた3年で退職し、帰国した中国人男性Aさんのグローバル人材観や就業経験を経た考えの変化とBさんのそれが対照的であったこともある。ライフストーリーは、少数の経験を目指してはいない。多様なストーリーの意味を読み取り、記述することで、社会を理解するためのリソースを豊かにすることにライフストーリーの意義がある。日本社会を批判的に眺め、距離をとると同時に、その中でとどまり、メンバーシップを獲得しているBさんの語りは、留学生が構築するグローバル人材観の一つを理解するうえで重要な事例となると思われる。

4. 3. 考察：Bさんのライフストーリーから

4. 3. 1. 一人の個人として，外国人として

Bさんは、企業を選んだ理由を「国籍とかは問わずに、普通の私を、一人の人材として、見てるところがすごい好きだったから」と1回目のインタビューで語る。さらに、日本社会における自分の存在について尋ねると「抽象的な話になるんですけど、いいですか。グローバル化を進めてるんじゃないですか。＜中略＞だから、私のようなグローバル人材は必要かなと、思います。その、古い日本の思想とか、そのまた新たな思想とかが入って、日本変わるんじゃないかなって思います」と答えた。三代（2015）で指摘したように、留学生は自身の文化資本として自国の言語・文化／日本の言語・文化の理解をあげ、グローバル人材＝ブリッジ人材として就職活動に臨む場合が多い。一方、Bさんは自分というグローバル人材を国籍に限定したくはないと考えていた。

しかし、実際に入社すると、大きな葛藤を抱えることになる。2回目のインタビューでBさんが語った会社の不満は、外国につながる仕事に集中する一方、「外国人」に対する理解を欠いているというものであった。日常の業務に加え、中国・英語の翻訳も依頼されるが、日本語の使い方の誤りで注意を受けることもあったグローバル人材を元留学生に押し付けることで、会社全体がグローバル化する意思を感じられない、グローバル人材としての仕事も十分に評価されていないとBさんは入社前の期待とのギャップに悩んでいた。

4. 3. 2. 批判的な「留学生」から批判的な「一社会人」へ

入社2年を経た3回目、4年目の4回目のインタビューでは、会社への批判的なまなざしは維持される一方、その語り方に変化してくる。その変化について、本人は次のように語る。「留学生として、会社にあれこれ不満っていうよりは、普通に一社会人としてこれはおかしいだろうっていう、気持ちが強いです」。優秀な社員として表彰され、4年目には課長にも昇進した。尊敬する上司、相談する仲間もいる。Bさんは、自分の置かれた状況について会社の仲間と次のように話したという。

B：[前略] 我々はこれから他の人の責任を持たなければならない立場で、今までのように我が儘じゃいけないですねって二人で話をしている [中略] 私部下全員日本人で、私外国人なので、外国人の上司についていってもらえるようなこともやらなければならないですし。

Bさんは、日本企業に多くを期待することはやめた。日本社会についても自分を変えてまで、社会の一員になろうとは思えないと語る。一方で、会社では確実に評価され、日本人の部下にメールの書き方を教える立場になり、自分の部下は守らなければいけないという思いを強くしている。会社や社会への不満も、その成員としてより会社・社会になるための課題を提起していると考えられる。しかし、同時にそのようなグローバル人材は、日本社会、日本企業に自分の居場所があるとは感じていない。

4. 4. グローバル人材の葛藤の意味

Bさんの語りから、グローバル人材の葛藤を考察した。まず一人の人材として評価されたいという思いと、外国人として働くという状況を理解してほしいという思いがあった。そのどちらにおいても満足せず、自分の状況に葛藤を感じていた。ここにはグローバル人材というアイデンティティと周囲のグローバル人材という期待のズレによる葛藤とグローバル人材ということばの向こうにあるBさん自身への理解不足がある。

また、Bさんは、入社後、一貫して日本企業に対して批判的であるが、その批判の立ち位置は変化している。内部から課題を浮き彫りにする人材は、本来グローバル人材に期待された新しい価値を作り出す視点である。しかし、それを受け止める土壌を日本社会は十分に醸成してきたのだろうか。少なくともBさんはそのように感じていない。

グローバル人材ということばは、その内実が共有されないまま元留学生の自身のアイデンティティになると同時に元留学生をまなざす視座となる。グローバル人材の議論の共有に加え、グローバル人材を一つのアイデンティティとして生きる個々の元留学生一人を理解することが必要である。加えて、グローバル人材育成の議論は、育成される人材像を巡って教育理念の議論を展開している。だが、それを受け入れる社会を作ることこそ検討すべきである。そのために言語文化教育は何ができるのかを議論せず、そのための行動をせず、留学生に新しい価値を生み出す役割を押し付けることは、同化と同様に抑圧的である。グローバル人材が一つのイデオロギーとして、元留学生のアイデンティティとなりながら、元留学生の葛藤の原因になるという状況を改善するための議論が求められている。

文献

ウヴェ・フリック (2002). 『質的研究入門-＜人間の科学＞のための方法論』小田博志・山本則子・春日常・宮地尚子訳. 春秋社.

- 大木充 (2014). グローバル人材育成政策と大学人の良識. 西山教行・平畑奈美 (編著) 『グローバル人材再考』 (pp. 48-79). くろしお出版.
- 桜井厚 (2012). 『ライフストーリー論』 弘文堂.
- 嶋津百代 (2016). 「日本語「ノンネイティブ」教師の専門性とアイデンティティに関する一考察」『外国語学部紀要』第14巻 (pp. 1-14). 関西大学外国語学部.
- 三代純平 (2015). 「グローバル人材」になるということ—モデル・ストーリーを内面化することのジレンマ. 三代純平 (編著) 『日本語教育学としてのライフストーリー—語りを聞き、書くということ』 (pp. 112-138). くろしお出版.
- 安田裕子, サトウタツヤ (編著) (2012). 『TEM でわかる人生の径路 質的研究の新展開』 誠信書房.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*, Cambridge: Cambridge University
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. *Motivation, language identity and the L2 self*, 36(3), 9-11.
- Douglas Fir Group. (2016). A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world. *The Modern Language Journal*, 100 (Special issue), 19-47.
- Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity, and educational change*. London: Longman/Pearson Education.
- Kubota, R. (2013). 'Language is only a tool': Japanese expatriates working in China and implications for language teaching, *Multilingual Education*, 3(4), 1-20.
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. *Career development and counseling: Putting theory and research to work*, 1, 42-70.
- Super, D. E. (1980). A life-span, life space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16, 282-298.
- Ushioda, E. (2009). A person-in-context relational view of emergent motivation, self and identity. *Motivation, language identity and the L2 self*, 215-228.

【パネルセッション】

「ネイティブネス=権力性」再考:

言語教育的文脈による「ネイティブネス」の多様な様相

大川 裕司 (ニューサウスウェルズ大学), 田嶋 美砂子 (シドニー工科大学),
吉田 真樹 (メルボルン大学)

キーワード

ネイティブネス, 権力, 正統性, 文脈, 多様性

1. パネル主旨

言語学, 言語教育学では長きにわたり「ネイティブネス」の権力性に関する様々な研究が行われてきた。本パネルが扱う日本語教育, 英語教育においても, 「ネイティブ・スピーカー (以下, NS)」と「ノン・ネイティブ・スピーカー (以下, NNS)」の間に生じる非対称的な関係を是正すべく, NNS のエンパワメントの促進を目的とした学術的運動が興隆し, 現在でも続いている (e.g., Braine, 1999)。しかしながら, 近年, このような研究自体が「NS 対 NNS」という二項対立を強調し, 両者の力関係を恒常化させてしまっているのではないかという批判が寄せられている (e.g., Pennycook, 2012)。また, 「NS=絶対的な権力保持者」という固定化された見方自体を疑問視する声も上がってきている (e.g., Houghton & Rivers 2013; Kubota 2009; 田中, 2013)。言語教育の目的やニーズ, 文脈が多様化する現在, NS の権力性の一般化, NS と NNS の力関係の固定的見解は, どの程度有効であり, 「ネイティブネス」の実際性をどの程度の確に捉えているといえるのだろうか。

本パネルでは, Kubota (2009) に倣い, 「ネイティブネス」の権力性を「文脈, そこに居合わせた人々, そこに持ち寄られた様々な要素に応じて変化する, 複雑なものである (発表者訳)」と理解し, 「ネイティブネス」を考察する上で, 各教育的文脈や当事者の特殊性, 多様性を重視する。3人のパネリストが調査を行った3つの異なる教育的文脈の中で, それぞれに構築され, 作用する「ネイティブネス」が, 「ネイティブネス=権力性」という構図に当てはまる事例, その図式から逸脱し, 再解釈される事例の両方を見ることで, 「ネイティブネス」の様相の多様性を理解し, 「ネイティブネス=権力性」, 「ノンネイ

ティブネス＝非権力性」という固定的で、二項対立的な見方への批判的検討を試みる。

発表 1 (吉田) では、オーストラリアにおける日本語学習者の対話行為のデータの分析から、どのように NS 崇拝のイデオロギーが相互に構築されていくのか、そのプロセスの断面を明らかにするとともに、構築された「ネイティブネス」内に見られる揺らぎについても議論する。発表 2 (大川) は、オーストラリアの大学入学資格試験のための日本語コースを取り上げ、点数至上主義の力学の中で「ネイティブネス」の権力性が抑制される様相を見る。発表 3 (田嶋) では、日本の英語教育の中でも、スカイプを活用したフィリピン在住講師との英会話レッスンに着目し、「ネイティブネス」の権力性が利用・再生産されると同時に、その権力性が転覆される可能性を示唆する事例を紹介する。

2. 相互行為の中で構築される「ネイティブネス」—オーストラリアで日本語を学ぶ学習者の対話行為に注目して— 吉田真樹

2. 1. はじめに

NS と NNS とを二項対立化させ、前者を「規範」後者を「逸脱」とする従来の言語イデオロギーに対する批判的議論が繰り返されるようになり、20 年近くが経過する (e.g., Cook, 1999)。日本語教育においても同様の議論が見られるが (e.g., 芝原, 2013)、日本語/言語教育でも日本社会においても NS 崇拝のイデオロギーは未だ支配的な位置にあり、同社会的カテゴリーに属すると見られる者に優位に働く文脈を作り出している (e.g., Ohri, 2005; 森本, 2009)。また、NS/NNS が所与のものであり、各カテゴリー内では同質のものであるという固定観念も根強い (大平, 2009)。本発表では日本語学習者の対話行為の中で構築される「ネイティブネス」を分析し、そのようなイデオロギーの再生産、および維持を見るとともに、彼/彼女らの「ネイティブネス」への非同一的な見方を紹介することで、揺らぐ「ネイティブネス」を考察する。

2. 2. 研究目的・参加者・分析データ

本研究はオーストラリアで日本語を学ぶ学習者の多様な場面における言語使用および、その背景にある言語規範とのネゴシエーションを明らかにする目的で行われた。研究協力者は (準) 上級日本語を履修中/済みの 7 名の大学生とその対話相手である友人・知人 (NS23 名/NNS8 名) である。分析には以下 3 種類のデータを使用した。

1. 上記7名の日本語学習者と対話相手の間の計30の相互行為（会話：各3～12分，Email, LINEメッセージ：各6～23通）
教室外の自然会話で，トピックは特に設定せず，協力者に一任した。相互行為の総数および組み合わせは各日本語学習者によって異なり，組み合わせは「NSとNNS」と「NNSとNNS」の両方，または前者のみである。
2. 上記7名の日本語学習者と一部の対話相手8名（NS3名/NNS5名）に行った半構造化個人インタビュー（各約90分）
3. 上記7名の日本語学習者のうち，4名が参加した半構造化グループインタビュー（約90分）

以上のデータは全て文字化し，テーマごとに分類を行った。その後，協力者によって「ネイティブネス」がいかにか構築されていくのかを質的に精査した。

2. 3. 「ネイティブネス」＝権力性の再生産

分析の結果，3種類全てのデータにおいて，「NS/日本人」「NNS」というカテゴリーが参加者によって協働構築されるプロセスが見られ，日本語の「正統性」という点において「ネイティブネス」の権力性が再生産されていることが確認された。調査対象の文脈は教育の場における「日本語学習」ではなく，「教師」と「学生」という役割が存在したわけでもない¹。それにもかかわらず，データ(2)のNSの中には，自身を「NS」/「日本人」だと認識し，「日本語が上手だ」「文法的な間違いがある」など，一様に対話相手である「NNS」の日本語能力を評価する行為が見られた。また，データ(2)(3)では，日本語学習者の日本語は「間違っている」または「不自然」であるため，「NS」/「日本人」が訂正する必要があるとの認識が協力者の間で構築され，共有されていた。この点に関連し，日本語学習者7名中4名が「NSの日本語」を目指していると回答し，目標に到達できるように「NS」/「日本人」が日本語を「直してくれる」（強調筆者）のだと語った。ここで構築/再生産されているのは，『「NS」/「日本人」＝理想的な話者』という図式，

¹ データ(2)(3)のインタビュアーである筆者が「教師」であることは数名の協力者が認識していた。

および、「NS」/「日本人」による「NNS」の日本語訂正という行為を「好意的に受け入れる」という態度である。

2. 4. 「ネイティブネス」・「権力」・「人種」の交差

「ネイティブネス」の権力性が確認された一方で、使用データ(3)においては「NS」「NNS」に関連し「人種」という「属性」が立ち現われ、「ネイティブネス」の権力性に対し、協力者内で非同一的な態度が認められた。協力者4名全員が「NNS」であったのだが、自身の目指す日本語について、日本人に見間違われることのある「アジア系NNS」3名は、理想的な話者である「NS」を目指し、同カテゴリーに近づく、または帰属することが出来ると語った。一方、「白人系NNS」1名は「完璧な日本語」を目指してはいるが、外見が異なるため「日本人(NS)にはなれない」と語った。そこでは、「NS」を目指せる/になれる「アジア系NNS」と、それができない「白人系NNS」との間に新たな境界線が構築されていた。同境界線は、「NS」でも「日本人」でもなく「ユニークな自分を最近好きになった」という「白人系NNS」の新たな学習者アイデンティティーが、NS崇拝の「アジア系NNS」に否定される場面においても顕著に現れていた。「白人系NNS」はデータ(2)の個人インタビューでも自身の外見が対話行為に不利に働いた経験について触れているが、一貫して冷静沈着であった彼が、グループインタビューの同場面ではわずかに感情的になる様子が見受けられた。これは、「ネイティブネス」・「権力」に「人種」の要素が交差した文脈の特殊性によって引き起こされたものであると言えるであろう。結果的には、「白人系NNS」の「ユニークな自分」が「NSになれる」と信じる「アジア系NNS」から共感を得られることは最後までなかった。しかし、今回の対話を通じ、彼は「ネイティブネス」の権力性に対する自身の態度を再確認することになったであろう。今回構築された「ネイティブネス」の揺れは微々たるものである。しかし、ことばを操る個々人が構築する小さな「揺れ」の集合体が、支配的言語イデオロギーの転覆を可能にするのではないだろうか。

2. 5. おわりに

本研究で提示された事例は、「ネイティブネス」の権力性が教育としての日本語学習とは無縁の場でも無意識的に実行され、受け入れられていることを明示しており、NS崇拝のイデオロギーが当該文脈において支配的であることを示唆している。注視すべきは、同

イデオロギーが権力性と結びついた「NS」のみならず、「NNS」によっても（一部の者には好意的に）再生産されている点である。加えて、「ネイティブネス」は参加者の様々な「属性」が複雑に交差し協働的に構築されるものであり、それに対する態度および解釈もまた、文脈によって変化し得る流動的なものであることが指し示された。「ネイティブネス＝権力性・ノンネイティブネス＝非権力性」という固定された二項対立の構図に囚われ、文脈および社会的カテゴリー内における多様性に目を向けなければ、「同質性」に埋もれた生き辛さや葛藤を見逃すことになってしまうであろう。NS 崇拝イデオロギーの源である「NS 神話」(Rampton, 1990)が「神話」ではなく「真実」として日常の対話行為で再生産され続けるのを断ち切るため、様々な文脈で権力性が構築される（またはされない）プロセスを可視化させ、クリティカルな視点で分析していく必要がある。

3. オーストラリア（豪州）の高校で日本語コースを担当する日本語 NS の教師が 自制する「ネイティブネス」 大川裕司

3. 1. はじめに

本発表では、点数至上主義の力学の強い教育的文脈の中で抑制される「ネイティブネス」の考察を通して、「ネイティブネス」と権力の結びつきを批判的に検討する。具体的には、大川・トムソン（2015）の分析、考察の一部を引用し、豪州のニューサウスウェルズ（NSW）州で日本語を教える「日本語 NS」の高校教師が、受験という文脈の中で、いかに【日本語 NS の声】を抑えながら学習者の書いた作文を評価するのかを考察する。

3. 2. 大川・トムソン（2015）

大川・トムソン（2015）は、バフチン（1981）の「多声性」に依拠し、教師がどのような「声」と対話をしながら学習者の作文を評価しているのかを明らかにした研究である。

調査の文脈は、豪州の NSW 州で行われる大学入学資格試験（HSC 試験）の選択科目の一つの Japanese Continuers Course（C コース）である。協力者は、C コースを教える 4 人の「日本語 NS」の高校教師（清子、夏美、春香、加代子）である。調査には C コースの受験生が書いた 3 つの作文（解答例 1, 2, 3）を介した半構造化インタビューを

用い、協力者に解答例に対するコメントをしてもらった後、コメントの中に繰り返し現れる項目（キーワード）の説明、重要性、重要視する理由を中心に聞き取りが行われた。分析は、内容分析に拠る。手順は、前述のキーワードについてそれらが誰の視点や立場を考慮して発せられているのかを調査者が解釈し、【声のカテゴリー】として構築していった。

分析の結果、4人の協力者が5つの声（問題設定者、採点者、日本語 NS、HSC 担当教師、C コースの受験生）と対話的に関わりながら C コースを教える教師として解答例を「適切に」評価していることが明らかになった。大川・トムソンでは5つの声が C コースの点数至上主義的な力学に従ってヒエラルキーを編成しており、優位的に援用される声、抑制される声があることも指摘されている。本発表では【採点者の声】と【日本語 NS の声】に注目し、文脈に従って抑制される「ネイティブネス」の一つの様相を考察する。

3. 3. 【採点者の声】と【日本語 NS の声】

5つの声は、評価の過程において各々役割があるが、【採点者の声】と【日本語 NS の声】は、作文の「質」を判断するために協力者によって援用される。

【採点者の声】は、C コースの採点基準に基づいて HSC 試験の採点を行う採点者の視点である。HSC 試験の採点は、同試験を採点するための研修を受けた教師によって採点会場で一斉に行われるが、同声は、採点会場に留まらず、採点会場からの報告書などを通して現場の教師にも伝わり、彼／彼女らが作文指導を行う時にも利用されているようである。4人の協力者も、採点会場で共有される【採点者の声】を発しており、同声の採点対象項目（規定学習文法、規定学習漢字、論理性、文法の正確さ、独自性など）に焦点を置くことで、解答例を HSC 試験の課題作文として「適切に」評価しようと努める。

これに対して、【日本語 NS の声】の援用により、協力者はやや直感的に解答例の使用表現が「自然」か「不自然」かの判断を行う。この声との関わりが顕著に現れたのが解答例 2 の「のんびりしたい人になった（文 A）」で、協力者全員が「不自然である」と言う。しかしながら、この「日本語として不自然」という意味での「非正統性」は、文法的な正確さや意味伝達が凡そ達成されている限り減点の対象にはならない。例えば、春香は『こういう言い方はしないかな』と文 A の「非正統性」を問うも、『(文法的に) 考えてこういう文が出てきた』とし『マイナスはしない。言いたいことは伝わる』と結論づける。また、加代子は『(文 A は) オーセンティックだったら良い』としつつも【採点者の声】

の評価対象とする規定文法項目の一つである「関係代名詞」が見られるため高く評価すべきであると言う。つまり、実際の評価においては文法の正確さや規定文法項目を評価対象とする【採点者の声】が優先的に援用され、【日本語 NS の声】の援用によって「日本語としての非正統性」が検出されても、減点の対象にはならない。

3. 4. 【日本語 NS の声】が抑制される文脈

Kubota (2009) は、「ネイティブネス」の権力性を「文脈、そこに居合わせた人々、そこに持ち寄られた様々な要素に応じて変化する、複雑なものである（発表者訳）」とする。「ネイティブネス」と関わる【日本語 NS の声】が抑制される背景には、C コースの教育的文脈や協力者の置かれた状況の特殊性が強く影響していると考えられる。

C コースは「受験」という文脈にある。そのため、「点数至上主義」の力学が強く、実際の採点会場で用いられる【採点者の声】は、C コースの課題作文を「正統に」評価する基準として「権力性」を帯びると考えられる。一方、【日本語 NS の声】は、C コースの課題作文においては直接的に得点に結びつかない「日本語としての正統性」の判断に関わる。すなわち、該当文脈は【採点者の声】の正統性（C コースの正統な評価基準）と【日本語 NS の声】の関わる正統性（正統な日本語）という2つの「正統性」が交差する場である。しかし、「点数至上主義」の磁場では【採点者の声】により強い「正統性」が付与され、【日本語 NS の声】の「正統性」は影を潜め、権力性は強くは帯びない。「ネイティブネス」の考察には、権力性を自明のものとしたり、それ自体に権力性を求めるのではなく、文脈の複雑な「芝目」を詳細に読み取る必要があるだろう。

発表では、「ネイティブネス」が抑制されるもう一つの要因として、協力者自身の「ノンネイティブネス」との関わりも考えたい。例えば、春香は、文 A について『マイナスにするのはかわいそう』と言うが、『自然な日本語っていうのはネイティブだからこそ』とし、『私たちも完璧な英語が話せない』と付け加える。ここには、英語 NNS として「完璧ではない」英語を駆使しながら豪州で生活し、日本語を教える協力者自身の「ライフ」が関係しているようにも思える。「(ノン) ネイティブネス」が「NS 対 NNS」という二項対立に集約されない、より動的で、同時的な出来事であると言えるのではないだろうか。

3. 5. おわりに

本発表では、「ネイティブネス」の一つの様相として「抑制される『ネイティブネス』」を提示、考察した。所与の文脈や状況に呼応し、「ネイティブネス」は、どのように権力と戯れ、どのような「かたち」を獲り、教師は、学習者は、それとどう関わるのか。教育的文脈の特殊性、当事者の置かれた状況を一つ一つ丁寧に解くことで、「ネイティブネス」の多様性、「今・ここ」における唯一性が見えてくるのではないだろうか。

4. フィリピン系スカイプ英会話講師の「正統性」を巡るポリティクス — 「ネイティブネス」を中心に —

田嶋美砂子

4. 1. 目的, 研究課題, データ

近年、日本の語学教育産業において、スカイプなどのテレコミュニケーションツールを活用したフィリピン在住講師とのオンライン英会話（以下、フィリピン系スカイプ英会話）が新しいビジネスとして興隆している。英国や米国などを出身とする NS 講師の存在をセールスポイントに謳う街の英会話学校と比較すると、破格の値段で授業が提供されていることから、学習者の間で人気を博しているが、同時に「価格」と「講師（授業）の質」にまつわる議論も繰り広げられるようになってきた。

本発表では上述の議論でしばしば言及される NS 概念に着目し、この概念の権力性がフィリピン系スカイプ英会話に関わる人々（プロバイダー、講師、受講者）の間で、どのように利用されたり、再生産されたり、あるいは逆に転覆されたりしているかという点について検証することを目的とする。研究課題は以下の二つである。

1. プロバイダーと講師自身は、彼ら／彼女たちの英語教師としての「正統性」を NS 概念とどのように関連づけながら、主張しているか。
2. 1 の主張に対し、受講者はどのような反応を示しているか。

研究課題 1 に関しては、プロバイダーが自社のウェブサイト上で使用している文言や写真を分析するとともに、フィリピン在住講師 10 名（男性 3 名、女性 7 名）に対して聞き取り調査を実施した。研究課題 2 に関しては、プロバイダーのサービスを口コミで評価するオンラインプラットフォームに寄せられた投稿 213 通とフィリピン系スカイプ英

会話受講経験者 8 名（男性 5 名，女性 3 名）に対する聞き取り調査をデータとした。本稿では紙面の都合上，当日発表する分析結果並びに考察のうち，ごく一部を紹介する。

4. 2. 講師の「正統性」はどのように主張されているか

複数のプロバイダーに共通して見られるのが，「フィリピンで話されている英語＝疑似アメリカ英語」と打ち出すことにより，雇用している講師の「正統性」を主張する方法である。中には，米国系企業の多くがフィリピンにコールセンターを設置している事実を利用するプロバイダーも存在する。以下は，プロバイダーA と B が自社の講師について説明しているテキストの一部である。

例 1：講師が話す英語はアメリカ英語に近く，なまりの少ない聞き取りやすい発音です。（プロバイダーA，強調は筆者による）

例 2：「発音に癖がないか？ アメリカ人，イギリス人に比べて聞きにくいのでは？」と疑問を持たれる方もいらっしゃると思いますが，フィリピンでは**多くのアメリカの企業がコールセンターとして同国を選んでおり [ママ]，アメリカの消費者に受け入れられています。**（プロバイダーB，強調は筆者による）

これらの例からは，「アメリカ英語（NS の英語）＝規範」という言語イデオロギーの下，それ（に近い英語）を話せば，英語教師としての「正統性」が担保されるという思考が窺える。聞き取り調査を実施した講師の中にも，実際にコールセンターで勤務した経験があり，そこで「アメリカ英語」を身につけたことが英語教師として採用される際，有利に働いたと認識している者が存在した。つまり，授業を提供する側は，「アメリカ」を前面に配置することを通じて，「フィリピン在住講師＝疑似 NS」というディスコースを構築し，NS 概念によって産出される権力性を利用しながら，フィリピン在住講師の英語教師としての「正統性」を主張していると言える。

4. 3. 受講者は講師の「正統性」をどのように捉えているか

上述の主張に対する受講者の反応は様々である。第一に，オンラインプラットフォームに投稿された以下のコメントを取り上げる。

例 3：あまり期待していなかったのですが、ネイティブ同様の正しいアクセントで話され […]。 […] 非常に満足です。(受講者 A, 強調は筆者による)

このコメントでは、受講者自らが「ネイティブ」という用語を使用しながら、フィリピン在住講師を肯定的に描写し、「正しい」英語の話者として構築していることがわかる。すなわち、授業を提供する側が主張する「フィリピン在住講師=疑似 NS=『正統的な』英語教師」という図式が受講者側にも承認され、再生産されている事例であると言える。

一方、NS 概念の権力性が意図されたようには作用しないこともある。ここでは和田氏(仮称, 男性)を例にとり、考えてみたい。和田氏は英語を社内公用語に採択している某企業の元マネージャーである。聞き取り調査当時、彼は大手プロバイダーの一つである TrueTrade (仮称) に受講者登録を終えたばかりで、一両日中に最初の授業を予約するところであった。以下の例 4 は和田氏に TrueTrade を選択した理由について尋ねたときの、例 5 は講師を予約する際の判断基準について尋ねたときの応答である。

例 4：TrueTrade はやっぱり値段と、あと、あの一、後輩がやってるんですけど。 […] で、「かわいい子、いっぱいいますよ」っていう話だったんで(笑)、「じゃあ、ちょっとやってみようかな」って(笑)。(聞き取り調査実施日：2015年5月26日, 強調は筆者による)

例 5：いや、もう完全にこう、女性で、若い感じで。写真でたぶん選ぶと思うんですけど。 […] [写真は] めちゃくちゃ重要じゃないですかねえ。うん。(同上)

さらに和田氏はこのやりとりの後、フィリピン人女性を「人間性 [も] […] 微笑みも優しい」と描写し、「自己主張 [を] しっかりする」白人女性と対比させながら、「日本人の男性にとっては […] そういう楽しみとして、あの、成立してるんじゃないかなと思いますよね」と語った。つまり、和田氏にとって理想の英語教師像の構築には、「NS であること」よりも、「フィリピン人女性であること」「かわいいこと」「若いこと」「優しいこと」の方が重要な役割を果たしているわけである。この事例は、言語(英語)教育・学習という文脈に「人種」だけではなく、「性別」「容姿」「年齢」「人柄」などの要素が持ち込まれることにより、「ネイティブネス」の権力性が転覆される可能性があることを示唆している (cf. Appleby, 2014; Takahashi, 2013)。

4. 4. おわりに

本発表では以上のように、フィリピン在住講師の英語教師としての「正統性」がどのように構築されているかという課題について考察する。フィリピン系スカイプ英会話という新しい語学教育ビジネスでの事例を検証することにより、言語（英語）教育・学習における「ネイティブネス」にまつわる議論を深める一助としたい。

文献

- 大川裕司・トムソン木下千尋 (2015). 作文指導, 作文評価に援用される日本語教師の声の考察—オーストラリアの高校で日本語を教える2人の教師の多声的な読み方に注目して『言語教育評価研究』4, 13-22.
- 大平未央子 (2009). ネイティブスピーカー再考. 野呂香代子/山下仁 (編)『「正しさ」への問い—批判的社会言語学の試み』(pp. 85-110) 三元社.
- Ohri, R. (2005). 母語話者による非母語話者のステレオタイプ構築—批判的談話分析の観点から『WEB版リテラシーズ』2(1), 1-9.
- 芝原里佳 (2013). 「異形のことば」は届くのか—「ノンネイティブスピーカー」から複言語複文化能力, そしてシンボリック・コンピテンスの保持者へ『Japan Journal of Multilingualism and Multiculturalism』9(1), 13-27.
- 田中里奈 (2013). 日本語教育における「ネイティブ」/「ノンネイティブ」概念—言語学研究および言語教育における関連文献のレビューから『言語文化教育研究』11, 95-111.
- 森本郁代 (2009). 地域日本語教育の批判的再検討—ボランティアの語りに見られるカテゴリー化を通して. 野呂香代子/山下仁 (編)『「正しさ」への問い—批判的社会言語学の試み』(pp. 215-247) 三元社.
- Appleby, R. (2014). *Men and masculinities in global English language teaching*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination: four essays by M. M. Bakhtin*, in M. Holquist, (Ed.), trans. C Emerson & M Holquist. Austin: University of Texas Press.
- Braine, G. (Ed.). (1999). *Non-native educators in English language teaching*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.

- Cook, V. (1999). Going beyond the native speaker in language teaching. *TESOL Quarterly*, 33(2), 185-209.
- Houghton, S. A., & Rivers, D. J. (Eds.). (2013). *Native-speakerism in Japan: Intergroup dynamics in foreign language education*. Bristol: Multilingual Matters.
- Kubota, R. (2009). Rethinking the superiority of the native speaker: Toward a relational understanding of power. In N. M. Doerr (Ed.), *The native speaker concept: Ethnographic investigations of native speaker effects* (pp. 233-247). Berlin: Walter de Gruyter.
- Pennycook, A. (2012). *Language and mobility: Unexpected places*. Bristol: Multilingual Matters.
- Rampton, M. B. H. (1990). Displacing the 'native speaker': expertise, affiliation, and inheritance. *ELT Journal*, 44(2), 97-101.
- Takahashi, K. (2013). *Language learning, gender and desire: Japanese women on the move*. Bristol: Multilingual Matters.

【パネルセッション】

日本語教育の社会実装に向けた日本語教員のエンパワメント ～法学教育との連携事例から考える～

パネリスト：金村 久美（名古屋経済大学）、佐藤 綾（福井大学）

ゲスト：伊藤 政也（名古屋大学日本法教育研究センター・ウズベキスタン）

小西 達也（名古屋大学日本法教育研究センター・ベトナム（ハノイ））

司会：宮島 良子（名古屋大学）

キーワード

社会実装, 連携, 異分野, エンパワメント

このパネルセッションは、日本語教員が異分野との連携体制を構築し、日本語教育の社会実装を実現するために、何が求められるのかについて論じるものである。

これまで、日本語教員の役割は、久保田（2006）が示すように教室内で示される「日本語」がどのような言語であるかを理解し、それをどのように教えるのかに焦点が当てられることが多かった。一方で、近年、外国人日本語人材をめぐることは、日本語や日本文化理解にまつわる、予測が困難で未整理な問題が多数生じつつあり、その問題の解決にむけては多様な分野と日本語教員との連携が求められる。

そこで、本パネルでは、異分野連携の具体的事例として、法整備分野における外国人人材育成のプロジェクトを取り上げ、法律家や法学教員と日本語教員との連携事例について論じる。この連携事例が直面してきた困難や、これを克服するための取り組みを共有することにより、日本語教育の社会実装において求められるものが何かを論じるとともに、これに主体的に取り組む日本語教員を養成する方法についてフロアと討議したい。

本パネルでは、まず、司会から当パネルの趣旨を説明する。発表1では、この法整備分野における外国人人材育成プロジェクトの変遷と発展の過程について紹介し、法学教員と日本語教員の協働の場の発生、過去の取り組み、直面してきた課題の分析を行う。発表2では、このプロジェクトの現職の法学教員と日本語教員をゲストとして招き、連携プロジェクトに携わってみて初めて経験したこと、直面した困難、異文化・異分野摩擦、そして連携に向けての取り組みについて、対談形式でお話しいただく。発表3では、このプロ

ジェクトに携わる日本語教員に対する教員研修の取り組みについて紹介するとともに、日本語教育の社会実装を実現するために、日本語教員にはどのような姿勢が求められるのか、そしてその姿勢を育むためにはどのような方法があるのかについて論じる。

日本語教員と法学教員の連携はなぜ難しいのか？

金村久美

1. 名古屋大学日本法教育研究センター（CJL）における「連携」の背景

日本語教育は、日本語を解し使用することのできる人材を育成することにより、社会の問題の解決に貢献する教育活動であるといえる。その貢献のありかたは、日本語教育の分野により様々である。本パネルで題材とする、名古屋大学日本法教育研究センター（Research and Education Center for Japanese Law, 以下CJLと略称する）プロジェクトは、日本法を理解する外国人高度人材を育てることにより、途上国の発展に貢献することを目的としている。社会主義体制から市場経済に移行する国々においては、これに対応する法整備が必須となるが、現地社会では西側諸国の法と社会のありかたを深く理解する人材が不足している。海外の法を各国語の原文で理解することができ、その国が現在に至るまでの紆余曲折の経験を母国の人々に伝授することができる人材は、これらの国々の国づくりに貢献する貴重な人材となる。すなわち、学生がCJLで学び、日本語を身につけ、日本法と日本の社会体制を知る人材となることにより、日本語教育が途上国の発展に寄与するのである。

名古屋大学大学院法学研究科は、2005年にこのCJLプロジェクトを開始し、ウズベキスタン、モンゴル、ベトナム、カンボジア、ラオスの大学内にCJLを設立し、各大学の学生向けに日本語と日本法を教える特別コースを運営してきた。このコースでは、各大学の正規課程の学生から希望者を選抜し、各大学の正規課程と並行して週9時間前後、入学から卒業まで4年間（モンゴルは5年間）の教育を提供している。日本語は入学時に未修であり、卒業時には日本の大学院修士課程にて日本語で法学を専攻するレベルを目指す。

CJLの運営は、名古屋大学大学院法学研究科と同大法政国際教育協力研究センター（CALE）が基盤となっている。現地で教育に当たる法学教員と日本語教員は、名古屋大

学大学院法学研究科によって特任講師として雇用され、各国の CJL に派遣されている。この講師の他、現地でも講師を採用し、1センターにつき計5-6名前後の講師が常駐し、現地大学の学生の教育に当たっている。経費面では、CJL は当初、文部科学省の特別教育研究経費という資金を得、5年間の期限付きプロジェクトとして始まった。その後、1度の更新を経て、10年間にわたり運営されてきた。予算規模は年間1億~2億円である。

現在は、設置国によって多少の状況の違いはあるが、CJL 設置各国内の日本語教育機関の間で、小規模ながら最も優秀な人材を輩出する機関の一つとして認められつつある。各国 CJL を卒業後、名古屋大学大学院法学研究科をはじめとする大学院修士・博士課程への進学者を輩出し、各国の大学、司法・行政機関や日系企業へも人材を供給している。

2. 日本語教員と日本法教員の異分野連携を阻むもの

CJL プロジェクトでは、海外在住の日本語初学者を対象に、上級レベルの日本語と法学の基礎を大学在学中に身につけさせる、という高い目標を掲げている。この目標を達成するため、CJL では、日本語能力の熟達を待って日本法教育に移行するのでは間に合わないと考え、日本語教育と日本法教育を融合させたカリキュラムを模索してきた。それは、日本語中級前半レベルから、社会科学の基礎の学習を開始し、日本語レベルの進展に沿い、日本語学習から日本法学習へと徐々に軸足を移していくというものである。このようなカリキュラムの実践においては、日本語教員と日本法教員の密な協力が前提となる。

しかしながら、設立から10年経った現在、法学教員と日本語教員の協力関係は、確立済みとは言えない状況にある。むしろ、常にどこかで対立が起こったり、相互不干渉な状態に陥ったりし、一進一退を繰り返してきた。なぜ、日本語教員と法学教員との間で協力関係を築くことがこれほど難しいのか、その原因は CJL 内部でもこれまで語られてこなかった。本稿ではあえてそれを分析してみたい。

協力関係の構築を難しくする点として、第一に教育に対する考え方の違いを挙げたい。これまで、日本語教員と法学教員の間で、この点が常に問題になってきた。ただし、以下は、日本語教員側の視点から、デフォルメして述べるものであり、公平な視点ではないことを断っておく。

法学教員にとって、法学とは、法学学習の適性のある学生に対して教授すべきものであり、大学生の時点で、それはすでに学生個人に備わったものと考えるのは一般的なよう

である。法学教員の本務は、法学学習に適性を持つ学生を見つけ出し、その学生にさらに高度な知識を教授することであると考える人が多い。法学学習に適性のない人に対し、関心を持たせるよう導いたり、やさしく説きおこしたりすることは、本務ではないという感覚があるように思える。

一方で、日本語教員はこれと真逆の視点を持つ人が多い。すなわち、学生の能力というのは、ゼロから出発して発達を続けるものであり、その発達のステップを適切に設定することによって上達の程度が左右されると考える。教員はそのステップを作る役割を担っており、学生が上達するかどうかは教員の能力次第であると考えるのである。法学のような専門科目と違い、言語は適性を問わず万人が必要に応じ学習するものであるため、このような視点の違いが生じるのであろう。

このような教育に対する考え方の違いを原因とした摩擦が、CJLでは度々発生する。教え方について話し合い、カリキュラムを工夫し、授業計画を立てるという作業を、法学教員と日本語教員が一緒にすることが、必ずしも容易でない。例えば、CJLでは、日本語中級レベルに位置する3年生の段階で、将来の法学論文執筆の入り口として、法学関連分野をテーマとした、A4で数枚程度のレポートを書くことを課し、これを「学年論文」と呼んでいる。この到達レベルの学生にとって、日本語で書かれた法学分野の文献を参照したり、段落構成を整えて書いたりすることには当然困難が伴うが、それだけではなく、法学分野のテーマを発見し問題を追及するというハードルこそが最も高い。そのため、日本語教員が一般的な論文執筆のための文法や段落構成を指導しつつ、法学講師がテーマの発見、文献の探し方、論点のまとめ方などの指導を行うという取り組みが、CJLの歴史の中で過去に何度か試みられた。しかし、このような連携の経験が、残念ながら必ずしも蓄積されていない。新たな連携の取り組みの立ち上げに失敗したり、途中で頓挫したりことが少なくないのである。その理由はさまざまであるが、日本語教員にとっては、1つの科目やコースを複数の教員で教えることが多いため、教授内容、シラバス、教え方について話し合うことは常であるが、法学教員にとって、自身が担当する科目の内容や教え方に対して他の教員が意見を言うことは、個人的な領域を侵すことと考えられがちなのである。また逆に、日本語教員が、法学教育のことは自分の専門分野外であり、良し悪しを判断できないため、一切関与すべきでないと考え、主張を控えることもあるようだ。いずれにせよ、このような理由で、日本語教員と法学教員間で、教え方に関する話し合いが行われない没交渉の状態となることが、珍しくないのである。

協働関係の構築を阻むものとして挙げたい2つ目の点は、専門分野の違いによるコミュニケーションスタイルの違いである。個人差が大きい点であり、あくまでも極端な例として描くことを断っておくが、法学教員のEメールの文章や話し合いの席でのスピーチスタイルは文語的であり、漢語を多く使い、形式を重んじ、硬いのに対し、日本語教員のスタイルは口語的であり、ひらがなが多く、語りかけ口調である。法学教員は、自身の利益を守り、自分の立場を主張することをためらわず、議論を好む。これに対して日本語教員は相手の話を聞き理解することを優先し、自分の立場を説明し相手を説得することを進んでしない。このような対照的なスタイルを有する両者が一緒に働こうとすれば、摩擦が起こることは想像に難くない。

協働関係の成否に影響を及ぼすものとして3点目には、職種による社会的地位の違い、あるいは教員自身の自己認識の違いを挙げたい。弁護士をはじめとする法律家の社会的地位は、日本では一般的に高く、医師と同等程度とみなされることが多い。また、法学研究も、研究の歴史が長く、研究分野としての正統性があり、社会正義を担う、地位の高い研究分野であるという自負を有する研究者が多いように思われる。

これに対し、日本語教員は、自分は語学教員であり、大学で専門科目を教える教員とは立場が違ふと考える人が少なくないように思われる。少なくとも、日本語教員の社会的ステータスが、医師や弁護士と同等程度と考える人は稀であろう。日本語教育分野の研究者の一人である筆者についていえば、自分自身はそもそも学術研究の各分野の間に優劣や上下関係があるという発想がなかったが、法学分野の人々が持つ上記のような自負を、このプロジェクトで働き始めて初めて知ることになった。本プロジェクト立ち上げ時には、「日本語は日本人であれば誰でも教えられる」という発言を、法学分野の先生方から度々耳にした。そもそも法学分野の教員の中に、日本語教育という学問分野の存在を知らない人が多いことに驚いた経験がある。自身の職務や研究分野に対する自負は人それぞれと思うが、日本語教育や教師に対する他者の認識がこのようなものであると知った時、特に反論したり自らの地位を主張したりする人は、日本語教育側には少ないと感じている。このように、業務に対する自己認識が異なる両者が共に働くとき、お互いに尊重したり、高め合ったりする関係を作ることは困難を伴うのではないだろうか。

3. 日本語教育の異分野連携を推進するための課題とは

ここまで、本来、協働関係を構築すべきCJLの日本語教員と法学教員が、対立的な関

係に陥ったり、協働とは程遠い没交渉の状態に陥ることが少なくないと述べてきた。その理由として、日本語教員と法学教員との協働関係の構築を阻むものとして、教育に関する考え方、コミュニケーションスタイル、社会的地位、の3点を挙げた。

CJL が抱えるこれらの問題は、将来、日本語教育が乗り越えなければならない課題を端的に表すものと考えられる。基本的な価値観や前提が違う異分野相手と連携関係を樹立し、プロジェクトの成果を達成するため、課題は多い。その中で、コミュニケーションの専門家ともいえる日本語教員がすべきことは、感情に流されず、コミュニケーションスタイルを相手に合わせて調整した上で、日本語教育の意義やその根底にある教育観について説得的に語り、前向きな提案をする姿勢が挙げられるのではないだろうか。このような姿勢を有する日本語教員をどう養成するか、フロアと討議していきたい。

日本語教員と法学教員との意識の相違

宮島良子

1. 現場の声

日本法教育研究センター（以下、CJL）では、日本語教育と法学という異分野が連携し、内容言語統合型学習（CLIL）的な教育プログラムが運用されている（宮島・金村 2016）。大学の専門分野と日本語教育の連携は、理工系や経済学系では比較的行われてきているが、法学分野では非常に珍しい。本パネルでは、CJL プロジェクトにおいて、現在、教育現場に立っている、日本語教員と法学教員の声を紹介する。

2. 日本語教員と法学教員の意識

これまで、いずれのセンターにおいても、日本語教育の学問的な知見を持つ日本語教員と、法学教員の個人的な信条との対立によると考えられるような摩擦が生じてきた。摩擦の大小はあるものの、全く摩擦が起きないというセンターはなかったと言ってよい。これらの摩擦の解消のために、まずは、いったいどのような対立が生じているのかについて見える化を試みる。そこで、ケース事例について、両者はそれぞれどのように感じるのか、日本語教員と法学教員の反応等の典型例について対照表の形で紹介する。以下の表の文言は発表者らの経験と、現職教員らへの聞き取りをもとに記述した。発表者らは、現在 CJL 現職を離れているため、現職の教員に聞き取りを行ったが、これらの文言は彼らの発言と

直接関係するものではない。また、特に法学教員の部分については日本語教員側に寄った視点でまとめてあることを断っておく。

ケース：3年生向けの日本法の授業で法学教員が講義をする。法学教員は講義の準備をし、講義をし、学生の理解状況を見て、学生に与える課題などを考える。日本語教員は講義に先立って学生に必要な日本語上の準備をし、講義の後で学生の理解状況を見てフォローアップをする。	
日本語教員	法学教員
連携・分業	
法学教員が漢字の読み方の指導をする必要はない。言語習得は時間がかかるもので、法学教員が漢字の読み方の指導をしているのは時間的にもったいない。音読なら日本語の授業で扱える。漢字の読みを覚えることは一朝一夕には定着しない。法学教員にはそのようなことではなく、文章の背景や法学的な意味の説明に時間を使ってほしい。ほかにもテキストのフリガナ付き、フリガナなしなどの利用など、できる対策はいろいろある。助言できることがあると思う。	テキストを音読させたが、学生はつまって読めない。音読は、予習状況が確認できる手段である。学生が漢字が読めないので、漢字の読み方指導までしないといけない。これは負担だ。日本語教員が漢字の読みについて、いろいろ工夫して教えているのは理解しているつもりだし、一度授業で扱っただけで習得できるとは考えてはいない。ただ、現実的に習ったはずのものが読めないということが多いため、扱わざるを得ない。もっと有益な方法はないのか。
法学教員とは上下の関係ではない。同等の権限があるため、もっと協力的に動きたいと思う。連携する分野である法学とはどのような学問なのかを理解したいし、それを学ぶ学生たちの学習を支えたいと思うので、いろいろと話し合いたいと思うが、法学教員はあまりそういうことを期待していないようだ。法学教員に合わせるしかないのか。疎外感を感じる。もっと何に困っているのか相談してきてほしい。	日本語教員とは上下の関係ではない。同等の権限があるため、意見が対立した場合、教育だけではなくセンター運営にも影響が出てしまうと思う。不要な摩擦を避けるためにもお互いの領分に干渉しないのがよい。日本語教育については任せる。その代わりに、こちらの専門分野は任せてほしいし、尊重してほしい。
法律用語そのものの意味まで教えるつもりはない。ただ、用語の意味を説明するのに用いられている言葉については理解できるように支援したいと思っている。そのため、用語の説明にどのような表現を用いるのかについて知りたい。	法律用語は簡単な言葉に言い換えるのが難しいこともある。同じ用語でも、法律分野が異なれば、異なる意味で使われる場合もあり、日常語的に理解をすると間違ってしまう用語もある。このような語については、漢字の読みと大まかな意味以上のことを教えないでほしい。変に暗記をされると困ることもある。感覚としては、用語を構成する漢字の意味が取れるレベルで十分であり、用語の意味などについて指導することは不要だ。
プロジェクトを推進するためには、お互いの分野を知る必要があると思う。よい教育を学生に提供するためにも、法学のことを私たち日本語教員に伝えてほしいし、法学教員も日本語教育についてわかろうという姿勢を示してほしい。	日本語教育に限らず、異分野を理解することはなかなかできることではない。日本語教育は自分の専門分野ではないので、自分が立ち入るよりその分野の人に任せたいほうが有益である。専門分野について、日本語教員から質問されたら答えている。
学生の日本語・教員の教え方	
学生は読みながら読解力をつけていく。学生は読解に必要なスキルを知らない場合がある。基礎となる読解力について教育的手法を	学生が読めるレベルになっていない。単語を調べたりもできない。内容理解もできない。扱っているテキストは学生のレベルに合っていない。レベ

<p>使って伸ばす方法はないだろうか。何をどのような順に教えるとそれが可能になるのかなど、法学教員と一緒に考えたい。</p>	<p>ルの開きを緩和するような手法はないのか。</p>
<p>法学教員が期待する学習の目標が高く、ステップの幅もありすぎる。もう少し細かくステップを踏めば、上に行ける学生がいると思う。</p>	<p>私が提示するくらいのことがわからないと、学生が日本の大学院に入ってから困るのではないかと心配だ。</p>
<p>とても優秀な学生をさらに伸ばし、中間層や伸び悩んでいる学生をある程度まで底上げするような方法はないか。日本語教員にできることは何か。法学教員がもう少し表現を工夫したり、ポーズや話速を調整すると、学生に伝わりやすくなると思うが、聞いてもらえるだろうか。</p>	<p>とても優秀な学生もいれば、まったく話にならない学生もいる。ついてこれない学生は可哀相ではあるが仕方がないと思う。本当ならもっと高いレベルが必要である。限られた時間内に優秀な学生のために多くの情報を与える必要がある。</p>
<p>法学教員が学生に慣れるのを待っているだけでなく、もう少し初期の段階で、何をどう気をつけて話せば理解しやすくなるのかを伝えたい。</p>	<p>センターでの教育経験を積み重ねていくうちにわかっただけだが、最初の頃は学生の日本語能力がよくわからなかった。私の話し方は学生にとって難しかったようだ。</p>
<p>教えたからといって、すぐにできるようになるわけではない。定着には時間が掛かる。その定着を図るような場として法学の授業を捉えられないか。</p>	<p>法学の授業の前に教科書の漢字・語彙を日本語教員に教えておいてもらいたい。期待としては、漢字・語彙が既に習得されており、内容面を深める授業をしたい。</p>
<p>できるだけ法学教員の希望に沿って支援したいが、内容に触れずに進める読解とは、どのように扱えばよいのだろうか。単に語彙や文法の辞書的な意味を確認するだけでは、学生の理解の確認は限定されてしまう。段落の意味を学生が理解しているかどうかを確認するときに、内容に触れざるを得ないと思う。</p>	<p>法学テキストの中の語彙の説明を、日本語教員が行うと、どうしても法学的な意味や用法に触れざるを得ない。少し説明が違ふと、学生が法学用語の誤解をしかねない。そのため、法学テキストの語彙や読解の指導は、法学教師が引き受けたほうがいい。</p>
<p>説明は論理的で、日本人学生ならわかりやすいのかもしれないが、外国人にとっては難しいのではないか。学生にとって何が難しいのかを分析して、そこを工夫したら、わかる学生は増えると思う。</p>	<p>法学分野の講義のことばを、日本語的にやさしい他の表現で言い直すと、主旨が変わってしまう。法学的な表現をそのまま理解できるようになることが必要だ。そのため、講義で、学生のわかる易しい表現で伝えることは避けた方がいい。</p>
<p>学生の成長過程を考えながら支援したい。前提知識があるものを読むときとないものを読むとき、どのように違うのかや、どうすれば前提知識があまりなくても推測して読めるようになるのかなど、読む目的や学生のレベルに合わせて段階的に指導する方法を考えたい。</p>	<p>学生が受験する試験の内容を見ると、学生にとって未修の内容の文章や、前提知識がないものも読まなければならない。そのため、講義の前に、前もって予備知識などは入れずに聞く訓練をしたほうがいい。</p>
<p>同じ「講義を聞く」という行為も様々な形態があると思う。予習してから聞くことは理解の深さが変わるので、予習の大切さを学生に伝えたい。予習しなくても聞けるようになるためには、そのレベルへの橋渡しとなる活動を考える必要がある。</p>	<p>講義の予習はいつでもできるわけでない。予習していない内容でも、ある程度理解できるようになる必要がある。そのため、事前指導に安易に踏み込まないほうがいい。</p>
<p>学生が何が言いたいのか、よく聞くとわかると思う。法学教員よりも日本語教員の方が学生が伝えたいことが理解できるので、学生が</p>	<p>法学的なセンスを身につけている学生であれば、日本語が拙くても、よく聞けばわかる。例を挙げたりしながら確認していくと、徐々にわかってい</p>

<p>何を伝えたいかを確認して、橋渡ししたい。前提知識の問題なのか、言語能力の問題なのか、伝わらない理由を考えたい。前提知識を知るための本などがあれば、紹介してもらいたい。日本法と現地法はどういう違いがあるのか、学生の学習のつまづきがどこにあるのかを知れば、対策が考えられる。</p>	<p>くことがある。ただ、法学的なセンスがなく、自分が何を言っているかもわからないまま話している学生もいて、これは日本語力が根本的に足りず、基本的な日本語能力を先に身につけておく必要がある。</p>
--	---

異分野との連携プロジェクトに携わる日本語教員の

エンパワメントを目指した研修

佐藤 綾

1. はじめに

発表3では、異分野との連携プロジェクトに携わる日本語教員のエンパワメントを目指す取り組みについて述べる。名古屋大学日本法教育研究センター（以下、CJL）のプロジェクトでは、その特徴的なあり方ゆえに、一般的な教員研修とは異なり、日本語教員の間で知識や経験を共有するだけでなく、法整備支援プロジェクトの趣旨を理解したり、連携プロジェクトに主体的に取り組む姿勢を育むための教員研修の取り組みを行ってきた。ここではこれらの取り組みについて紹介するとともに、異分野との連携を通じて、日本語教育の社会実装を実現するために、日本語教員にはどのような姿勢が求められるのかについて論じる。

2. 教員研修

発表者らは2013年と2014年にCJLの教員を対象として、2回、教員研修を行った。研修を行うにあたっては、教員個人ではなく教員組織を視野に入れ、教室内だけでなく教室外で行う教務を含めた、教育活動全体の改善を行うことを前提とした研修を目指した。

2. 1. 第1回教員研修

2. 1. 1. 研修の準備

研修の目的・活動を考えるにあたって、まずは、研修実施者である発表者ら2名が、各センターの教員に身につけてほしいことについてブレインストーミングを行い、文の形で可能な限り多く列挙した。その後、ロジック・モデルを援用し、ロジック・ツリーを作成し、目標、成果、評価指標、それに基づいた活動を考えた。

2. 1. 2. 研修の実施

1) 研修の詳細

第1回教員研修は現地採用教員を対象とし、研修参加者は5名であった。研修参加者の母語については、1名が日本語、4名が日本語非母語話者である。2013年3月24日から27日までの4日間、名古屋大学内の施設で行った。研修の内容は、「仕事セッション」「専門分野セッション」「日本語教育セッション」の3つのセッションに分け、各セッションの目標に応じた研修活動を行った。例えば、「仕事セッション」においては、「チームとしての教員という視点を持つ」「ノンネイティブ教員の役割を知っていて、できることがあると信じる」を目標とし、日本人・非日本人と働くことや講師間の業務分担についてのディスカッションを行った。また、「専門分野セッション」においては、「プログラムの趣旨と教授行動を結びつけることができる」を目標とし、法整備支援のための人材育成に関する講義や、留学生の指導教官・留学生との懇談を行った。

2) 研修結果

研修に際しては、研修の評価のために、①客観式の自己評価、②記述式のアンケート、③インタビューを行った。これらのデータを分析した結果、量的分析からは、研修参加者の研修前と研修後の回答に有意差が現れ、当研修が参加者に対して一定の効果を及ぼしたことが明らかになった。一方で、質的分析からは、研修で扱われた事柄について漠然とは理解しているものの、自分の言葉で説明したり、理解したことをどのような行動に移せばよいか考えたりする段階までには至っていないということが推測された。さらに、補助的なデータである参与観察からは、参加者自身の当事者意識が薄く、期間の維持や改善のために役立つことを学びたいという主体性があまり見られないという所見が得られた。

2.2. 第2回教員研修

2.2.1. 研修の準備

第2回研修は「主体的に行動できる」ことを目指す研修にした。研修の設計にあたっては、第1回研修のロジック・モデルおよびその中の評価指標の見直しを行った。その際、評価指標の客観性を得たいと考え、既存の評価基準としてアメリカの InTASC の2013年版の中核標準との比較対象を行った。その結果、第1回研修で作成した評価指標は網羅的ではなかったということがわかったものの、ごく短期間の研修で全てを網羅することは難しいと考えたこと、また、第1回研修の結果から、専門家としての学び(InTASC#9)や、リーダーシップと協働(InTASC#10)に焦点を当てた研修を行うこととした。その上で、発表者らがブレインストーミングを行い、上記#9と10に関わること

を文の形で可能な限り多く列挙した。それらを、第1回研修と同様に、ロジック・モデルを用いてロジック・ツリーを作成した

2. 2. 2. 研修の実施

1) 研修の詳細

第2回研修は、第1回目の研修の参加者のうち、研修参加を主体的に希望し、日程上参加が可能であった教員2名が参加した。研修参加者には研修3ヶ月前から参加者自身の教育上の問題意識に基づき、自身の教育活動についてのアクション・リサーチを開始してもらった。アクション・リサーチのうち、計画立案、実施、エビデンス収集については、研修前までに研修参加者自身で行い、その資料を持参の上研修に参加してもらった。第2回研修は、2014年1月27日から29日まで行った。

表1. 第2回研修（一部）

日付	内容
1/27(月)	09:00 オリエンテーション
	10:00 事前自己評価
	11:00 A1セッション「自分の仕事の質を高めたいという動機がある」
	13:00 B1セッション「発表のロジック」
	15:30 A2セッション「今の自分の仕事の質を評価する」
	17:00 終わりのミーティング

第2回研修はセッションごとに目標を設定し、それに関するディスカッション等の活動を行うAセッションと、アクション・リサーチを進めるBセッションに分けた。

2) 研修結果

第2回研修の評価のためのデータ収集にあたっては、①客観式の自己評価、②自己評価について気づいたことの記述、③研修中の録音・録画を行った。③から言えることは、第1回研修に比べて研修参加者の参加態度がより主体的になり、研修参加者の発言が活発になり、研修参加者同士の対話もより盛んになる効果があったということである。また、研修参加者が研修の内容を深く理解したことが伺え、ディスカッションや教育改善活動のとりまとめの作業の中で、自らの教員としての考え方や具体的な教育活動に臨む際の判断についてより詳しくかつ深く振り返る発言が多く見られた。

3. 日本語教育の社会実装に向けて

2回の研修を通じては、個々の研修参加者に「理解」が進んだり、主体性が見られるようになるといった効果は見られ、これは日本語教員のエンパワメントとしては望ましい結果であったと言える。一方で、研修後のCJLへの波及効果を考えると、限定的であった

ように見受けられる。安梅(2013)は、エンパワメントには「自分エンパワメント」「仲間エンパワメント」「組織エンパワメント」があるとしている。おそらく2回の研修は「自分エンパワメント」にはある程度効果があったと考えられるが、それが研修参加者の周囲やCJLの各センターをエンパワーするまでには至らなかったと考える。

発表1及び2では、連携する日本語教員と法学教員の対立の要因とその実際について報告した。そこからは、解決すべき課題が数多く見られたが、それを日本語教員のみで解決しようとしても、大きな困難が伴うことが予想される。安梅(同上)が「エンパワメントの根幹は、仕組みづくりとチームづくりです」(p.17)と述べているが、CJLのような異分野連携のプロジェクトにおいては、日本語教員のための組織以上に、自分自身をエンパワメントしてだけでなく、連携相手や連携組織を視野に入れ、諦めずに、相手に働きかけ、仕組みづくりやチームづくりができる日本語教員が求められるのではないだろうか。そのような日本語教員を養成、育成するために、まずは、日本語教室内や日本語教育機関内のみ目を向けた日本語教員のあり方を見直す必要があるのではないかと考える。

文献

- 安梅勅江(2013)『エンパワメント科学入門:人と社会を元気にする仕組みづくり』エンパワメント科学研究室.<http://square.umin.ac.jp/anme/EmpowerScience.pdf>
- 久保田美子(2006)『国際交流基金 日本語教授法シリーズ 第1巻 日本語教師の役割/コースデザイン』ひつじ書房
- 佐藤綾, 金村久美(2016).プログラム評価の手法を用いた日本語教員研修の設計と実施『福井大学国際交流センター紀要』2, 11-22.<http://ryugaku.isc.u-fukui.ac.jp/kiyou/pdf/2015/2015sato.pdf>
- 宮島良子, 金村久美(2016).内容言語統合型学習(CLIL)で読み解く日本法教育研究センター(CJL)のプログラムデザイン—ミッションポリシー, カリキュラムからコミュニティ形成まで『ASIAN LAW BULLETIN』2, 2-24. http://cale.law.nagoya-u.ac.jp/_userdata/alb2_tok_u1.pdf
- CCSSO's Interstate Teacher Assessment and Support Consortium (InTASC) (2013) InTASC Model Core Teaching Standards and Learning Progression for Teachers 1.0 (http://www.ccsso.org/Documents/2013/2013_INTASC_Learning_Progressions_for_Teachers.pdf)



人とつながり、世界とつながる日本語教育

- トムソン木下千尋 [編] 2016年9月刊行
- A5判 / 2,600円 + 税 / 978-4-87424-707-5

ことばは、人と人をつなぎ、教室、社会、国境、世代を越えてつながっていく。日本語教育が進むべき方向性を見事に描いた一冊。

リテラシーズ叢書 6

市民性形成とことばの教育

— 母語・第二言語・外国語を超えて

- 細川英雄 / 尾辻恵美 / マルチェッラ・マリ奥特ティ [編] 2016年8月刊行
- A5判 / 2,800円 + 税 / 978-4-87424-705-1

人がことばを使って社会の中で生きていくことの意味を追求し、具体的な活動実践とどのように結びつけるべきかを考える。

日本語教材研究の視点

— 新しい教材研究論の確立をめざして

- 吉岡英幸 / 本田弘之 [編] 2016年10月刊行
- A5判 / 2,400円 + 税 / 978-4-87424-716-7

日本語教材を多角的に捉え、どのような視点から研究が可能であるかを検討する入門書。「日本語教材目録データベース」の解説も収録。

日本語教師のための CEFR

- 奥村三菜子 / 櫻井直子 / 鈴木裕子 [編] 2016年6月刊行
- A5判 / 2,000円 + 税 / 978-4-87424-701-3

CEFR(欧州言語共通参照枠)について、その理論をQ&Aで紹介する第一部と、実践例を紹介した第二部から成るCEFRの入門書。

心ときめくオキテ破りの日本語教授法

- 五味政信 / 石黒圭 [編著] 2016年5月刊行
- A5判 / 2,200円 + 税 / 978-4-87424-696-2

教師が抱える様々なオキテを創造的に壊し、学習者の力を最大限に引き出す秘訣、活動のアイデアが満載。

日本語教師のための CEFR

- 奥村三菜子 / 櫻井直子 / 鈴木裕子 [編] 2016年6月刊行
- A5判 / 2,000円 + 税 / 978-4-87424-701-3

CEFR(欧州言語共通参照枠)について、その理論をQ&Aで紹介する第一部と、実践例を紹介した第二部から成るCEFRの入門書。

現場に役立つ日本語教育研究 2

ニーズを踏まえた語彙シラバス

- 森篤嗣 [編] 2016年10月刊行
- A5判 / 2,400円 + 税 / 978-4-87424-715-0

本書では「語彙シラバス」について、コーパスなどの客観的データを分析することによって、各ニーズに最適な語彙シラバスを提案する。

The Great Japanese 30 の物語 中上級

— 人物で学ぶ日本語

- 石川智 [著] 2016年5月刊行
- B5判 / 2,000円 + 税 / 978-4-87424-702-0

著名な日本人30人の物語を通して、日本文化や社会問題、考え方や価値観を学び、知的好奇心を刺激しながら読解力を高める日本語読解教材。

ここがポイント! レポート・論文を書くための日本語文法

- 小森万里 / 三井久美子 [著] 2016年12月刊行
- B5判 / 1,600円 + 税 / 978-4-87424-718-1

初級～上級の文法をレポートや論文ではどのように使えばよいのか。読み手に分かりやすい文章を書くための文法力を身に付ける教材。

言語への目覚め活動 — 複言語主義に基づく教授法

- 大山万容 [著] 2016年4月刊行
- A5判 / 1,800円 + 税 / 978-4-87424-691-7

異なる文化や考え方の気づきを促す「言語への目覚め活動」を、日本の教育現場に活かすには、どのような実践や教員養成が可能か。

英語デトックス — 世界は英語だけじゃない

- 山本忠行 / 江田優子ベギー [編] 2016年6月刊行
- A5判 / 2,200円 + 税 / 978-4-87424-703-7

日本社会にかつてない英語の波が押し寄せている。英語学習の負の側面も含めて、海外での事例も参考に英語とのつき合い方を考える。

「国際英語論」で変わる日本の英語教育

- 塩澤正 / 吉川寛 / 倉橋洋子 / 小宮富子 / 下内充 [著] 2016年6月刊行
- A5判 / 2,200円 + 税 / 978-4-87424-704-4

日本人が日本的な発想と発音で話す「日本人英語」が、ネイティブ英語にひけをとらない立派な英語になるのに必要な教育を考える。

言語の多様性から複言語教育へ

— ヨーロッパ言語教育政策策定ガイド

- 欧州評議会言語政策局 [著] 山本冴里 [訳] 2016年5月刊行
- A5判 / 2,200円 + 税 / 978-4-87424-684-9

欧州評議会による『ガイド』、待望の日本語訳。複言語・複文化の教育活動について、より包括的な視点を提供する。

外国語教育は英語だけでいいのか

— グローバル社会は多言語だ!

- 森住衛 / 古石篤子 / 杉谷眞佐子 / 長谷川由起子 [編] 2016年3月刊行
- A5判 / 2,800円 + 税 / 978-4-87424-690-0

高校の複数外国語の必修化を目指し、多様な外国語教育の環境を用意するための具体策と、「第2の外国語」学習指導要領案を提示。

くろしお出版 <http://www.9640.jp>

〒113-0033 東京都文京区本郷3-21-10

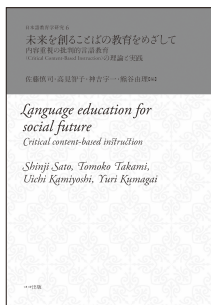
tel: 03-5684-3389 fax: 03-5684-4762 mail: kurosio@9640.jp

言語教育の再構築をめざす
ココ出版の書籍

▽日本語教育学研究 6

未来を創ることばの教育を めざして

内容重視の批判的言語教育
(Critical Content-Based Instruction) の理論と実践
佐藤慎司・高見智子・神吉宇一・熊谷由理 編 3,600 円＋税
ISBN 978-4-904595-69-5



学習者の学ぶ「内容」を基盤にした「内容重視の言語教育」に着目し、そこに「クリティカル」な理念を取り込むことで、内容重視の批判的言語教育 (Critical Content-Based Instruction: CCBI) という新しいアプローチを提示。社会的・慣習的な前提を問い直し、その維持や変革に能動的に関与する意識・視点・姿勢・態度の育成をめざすという言語教育の新たなビジョンを示す意欲作。

異文化コミュニケーション能力を問う

超文化コミュニケーション力をめざして
佐藤慎司・熊谷由理 編 3,600 円＋税 ISBN 978-4-904595-46-6

言語教育の分野における、文化、コミュニケーション、能力という概念を再考。その問題点を乗り越えるために、「超文化コミュニケーション」という新たなビジョンを示す。

▽日本語教育学研究 3

「ことばの市民」になる

言語文化教育学の思想と実践
細川英雄 著 3,600 円＋税 ISBN 978-4-904595-27-5

日本語教育における「学習者主体」の提案者が、ことばと文化の統合をめざした実践研究を経て、言語文化教育学の思想にいたるまでの、15編の論文と5つの【論点】を収録している。

▽日本語教育学研究 4

実践研究は何をめざすか

日本語教育における実践研究の意味と可能性
細川英雄・三代純平 編 3,600 円＋税 ISBN 978-4-904595-49-7

「実践研究」とは何か、「実践研究」とはどうあるべきかという根本的な問いを追究する。理論編と、その理論を基にした実践編の二部から成る。

もう教科書は怖くない!!

日本語教師のための 初級文法・文型 完全「文脈化」・「個人化」アイデアブック 第1巻

川口義一 著 2,400 円＋税 ISBN 978-4-904595-81-7

30年を超える日本語教師歴を誇る筆者が、初級の教え方を懇切丁寧の説明する本です。第1巻では、初級日本語教育の問題にどう立ち向かうのか、その教授理念が中心に語られています。

▽日本語教育学の新潮流 16

「日本語を話す私」と自分らしさ

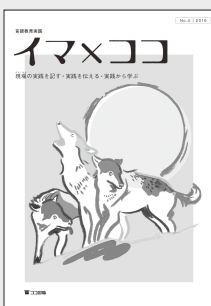
韓国人留学生のライフストーリー
中山亜紀子 著 3,600 円＋税 ISBN 978-4-904595-86-2

第二言語としての日本語教育に従事する筆者が、感情、情動、葛藤などを伴った主観的な第二言語習得/使用体験をライフストーリーとして描き出し、そこから、言語習得という営みを、「自分らしさ」との関わりの中で考察する。

言語教育実践 イマ×ココ

現場の実践を記す・実践を伝える・実践から学ぶ

イマ×ココ編集委員会 編
各 1,200 円＋税
創刊準備号 ISBN978-4-904595-29-9
創刊号 ISBN978-4-904595-39-8
No.2 ISBN 978-4-904595-51-0
No.3 ISBN 978-4-904595-67-1
No.4 ISBN 978-4-904595-85-5



『イマ×ココ』は、言語教育における実践の共有をめざす年刊誌。現場の実践を丸ごと記し・伝えること、それを共有し、それぞれの眼差して意味づけることで、実践をより豊かで多様なものに変えていくことができる、という信念の下に創刊された。各号、巻頭で特集を組み、4つのカテゴリー (実践のアイデア・リソース、実践紹介、実践報告、実践研究) への投稿原稿とコラムを掲載している。

株式会社ココ出版 〒162-0828 東京都新宿区袋町 25-30-107
tel & fax 03-3269-5438 e-mail: info@cocopb.com www.cocopb.com

スリーエーネットワークの日本語教材



みんなの日本語 初級II 第2版 教え方の手引き

新刊

スリーエーネットワーク編著 B5判 本文208頁 CD-ROM1枚付 本体価格2,800円+税

『みんなの日本語 初級II 第2版』を使って教える人のための指導書です。二部構成で、第1部では、『みんなの日本語 初級II 第2版』の構成と内容、『初級I』との違い、基本的な授業の進め方、復習のしかた、動詞の活用について、第2部では、各課の教え方を授業の流れに沿って具体的に紹介しています。付属のCD-ROMには、文法項目、語彙、助詞、敬語の一覧や、動詞のフォームなどの表、練習C・会話のイラストなど、授業に役立つ資料が満載です。



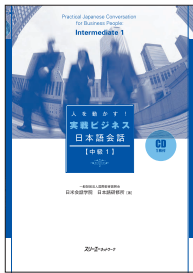
改訂版 日本語中級 J301 —中級前期— 英語版

新刊

石沢弘子・新内康子・関正昭・外崎淑子・平高史也・鶴尾能子・土岐哲著 B5判 本文187頁+別冊46頁 CD1枚付 本体価格2,500円+税

初級を終了した学習者が、中級に移行するまでの橋渡しをする読解中心の教科書です。既に学習者が持っている知識と推測力を活かして文章全体をトップダウン式で読み、それから語彙や文法を確認するという流れで、中級レベルに相応しい読解力を養成します。全10課構成。

改訂のポイント: ①時代に合わなくなった本文のトピックを刷新し、文法項目などを変更 ②別売だった音声CDをテキスト付属に ③「教師用マニュアル」をWEBからダウンロード可能に ④「解答」が別冊に追加



人を動かす! 実戦ビジネス日本語会話 中級1

新刊

一般財団法人国際教育振興会 日米会話学院 日本語研修所 著 B5判 本文109頁 CD1枚付 本体価格2,400円+税

ビジネス場面で「相手を動かせるような会話力」を身に付けることを目標にしたテキストです。各課「本文会話」「表現」「談話練習1」「談話練習2」の構成で、徹底した会話練習を行い、スムーズなやり取りができるようになることを目指します。特に「談話練習」では、様々な場面における会話の運び方、展開を意識して練習できるので、単に表現を暗記するだけではなく、自分にあった場面での会話につながられる一冊です。英語訳付。本書をマスターしたら、同シリーズの『中級2』(来夏発売予定)、『上級』(既刊)へとステップアップでき、更に「実戦的な」会話力が磨けます。※音声アプリ(別売)120円(税込)



日本語教育のスタートライン

好評発売中

本気で日本語教師を目指す人のための入門書

荒川洋平著 A5版 本文631頁 本体価格2,500円+税

日本語教育に一歩足を踏み込もうとしている人、踏み込んだばかりの人を対象に、よりわかりやすい切り口で読み通すことができ、日本語教育に関する専門的な知識の全体像を示した一冊です。ある程度まとまった項目の最後に「次はこれを」というコーナーがあり、より深く学びたい人のために良書案内を掲載しています。確認問題は、解説がついているので、きちんと理解できているか確認しながら読み進められます。日本語教育能力検定試験のシラバスに対応しています。



日本語教師のための入門言語学 —演習と解説—

好評発売中

原沢伊都夫著 A5判 本文245頁+別冊「解説と解答」47頁 本体価格1,800円+税

日本語教育能力検定試験の出題範囲にも含まれる「言語学」は、中でもとりわけ「難しい」分野だと言われています。本書では、「難しい」とされる言語学の理論を、身近な日本語を例に易しく解説しています。内容のまとまりごとに問題「やってみよう」を収録し、問題を解きながら読み進めることで、さらに理解を深められます。各章に知的好奇心を刺激する「コラム」や「雑学のうんちく話」を設け、「興味を持って」「楽しく」学習を継続できる作りになっています。各章の内容:「言語学のはじまり」「音声学」「音韻論」「形態論」「統語論」「意味論」「認知言語学」



新完全マスター単語 日本語能力試験N3 重要1800語

好評発売中

石井怜子監修 斎藤明子・小谷野美穂・鈴木英子・山崎洋子・青柳方子・王亜茹・大野純子・木村典子・塩田安佐 田川麻央・森田亮子・守屋和美・米原貴子著 A5変 本文268頁 本体価格1600円+税 MP3音声無料ダウンロード

初級の学習を終えて、語彙力をもっと伸ばしたい中級学習者のための単語帳です。中級前半に必要な1800語を覚えやすさに配慮して、品詞やカテゴリに分けて提示してあります。文章のページでは、単語の使われ方、学習が身についたかが確認できます。英語とベトナム語の訳付き。見出し語と文章の音声をダウンロードすれば、聞き取るための語彙力も鍛えられます。

岩田一成〈著〉

読み手に伝わる 公用文

読み手のことを
考えて
書いていますか？

〈やさしい日本語〉の視点から

役所などの公的機関が作る公用文には、何を言っているのかわからないもの、そもそも読む気が起きないものが多い。公用文コレクターの著者が、困った文書の実例を多数挙げつつ、なぜ公用文が難解になるのかを考察し、どうすればわかりやすく書けるのかを解説する。これ1冊で書き手としての意識が大きく変わるはず！

【主要目次】 外来語：ルー大柴じゃないんだから／長い文章：そもそも読む気がしない／対象者と文章の機能：[誰に][何を]伝えたいの？／間接的な説明：意図が伝わってこない／外堀埋めたて構造：核心は言わない／お役所目線型：視点は市民側になっていますか？／紋切り型の表現：読み飛ばしてもオッケー／法律文の借用：硬いです／専門用語：用語への強いこだわり／定義：用語は効果的に示す／ネチケット：ウェブのしくみを考えて／整理整頓不全：見せ方を考えて

読み手に
伝わる
公用文

〈やさしい日本語〉
の視点から

岩田一成
Izumi Kakumari

大修館書店

●四六判・184頁
定価=本体1,700円+税

大修館書店 言語学関連書

ご注文は▶ ☎03-3868-2651 (販売部) <http://www.taishukan.co.jp>

異なる文化の
相手と共に
生きるために

マイケル・バイラム〈著〉 細川英雄〈監修〉
山田悦子、古村由美子〈訳〉

相互文化的能力を 育む外国語教育

グローバル時代の市民性形成をめざして

外国語教育はスキルの伝授で終わってはならない。自らの価値観を問い直し、他者と共存していく能力を育むものでなければならない。CEFRに代表されるヨーロッパの言語教育政策を牽引してきたマイケル・バイラムの著書、待望の初邦訳！ 細川英雄との対談つき。

【主要目次】 コンテキストの中の外国語教育／外国語教育の目的／外国語学習は学校教育の中で可能なのか／相互文化的話者／相互文化的能力と小学校における外国語学習／分析型研究と提唱型研究／外国語教育におけるナショナリズムとインターナショナリズム／ヨーロッパにおける言語学習／政治的行動としての外国語教育／言語教育、政治教育、相互文化的市民性／相互文化的市民性を育てる教育／相互文化的市民性教育のための方針／相互文化的市民性教育のためのカリキュラム／相互文化的能力と相互文化的市民性のアセスメントと評価／【対談】言語教育と市民性形成について(マイケル・バイラム×細川英雄)

相互文化的能力を育む
外国語教育

マイケル・バイラム 著
細川英雄 監修
山田悦子・古村由美子 訳

グローバル時代の
市民性形成を
めざして

From Foreign Language Education
to Education for Intercultural
Citizenship
Essays and Reflections

大修館書店

●A5判・322頁
定価=本体2,800円+税

煩惱の文法

体験を語りたがる人びとの欲望が日本語の文法システムをゆさぶる話

定延利之 著

B6判 220頁 1,500円+税 ISBN 978-4-89358-915-6

人は誰しも、体験を語りたという「煩惱」を抱えている――。

「4色ボールペン、北京でありましたよ」「先週はうどんばかり食べました」「1分もしたら、真っ赤だよ」……私たちのことばには、そんな「煩惱」が見え隠れしています。私たちが日常で生み出すことばを、ありのままに見つめることで見えてくる本当のことばの姿。私たちのことばの世界を探索し、体感する楽しみに満ちた一冊。

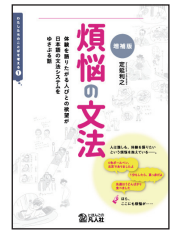
第1章 知識の文法と体験の文法

第2章 ワクワク型の体験

第3章 ヒリヒリ型の体験

第4章 環境とのインタラクション

補説 「生」と「面白い話」に根ざした文法



複言語・複文化時代の日本語教育

本田弘之、松田真希子 著

A5判 274頁 CD-ROM1枚付き 3,800円+税 ISBN 978-4-89358-912-5

いま静かに「複言語・複文化の時代」を迎えつつある日本語と日本語教育はそうした状況に十分に対応できているといえるでしょうか。2015年にブラジルで開かれた「国際語としての日本語教育のための国際シンポジウム (EJHIB2015)」をもとにした論文集。印刷されている10本の論文のほか、付属のCD-ROMにはシンポジウムの発表論文が40本以上収載されています。



教えよう 日本語

考え続ける日本語教師になるためのタスク

河野俊之 著

A5判 184頁 1,400円+税 ISBN 978-4-89358-909-5

日本語教育実習や教壇デビューに向け、日本語教授法、日本語教材・教具論、評価法などの基礎を、78のタスク(26のテーマ×各3つのタスク)を通して学ぶ一冊。タスク編と解説編の2部構成で、自ら考えたり、調べたりする過程を大切にしています。年少者の指導・支援や学習者の心理、個別性についても取り上げています。教育実習はもろろん、プロの日本語教師になってからも何度も読んでいただきたい一冊です。



日本語教育 学のデザイン その地と図を描く

神吉宇一 編著

名嶋義直、柳田直美、三代純平、松尾慎、嶋ちはる、牛窪隆太 著

単行本 A5判 248頁 2,600円+税 ISBN 978-4-89358-893-7

Kindle版 1,150円+税 (amazon.co.jpでの価格です)

2000年代初頭になされた日本語教育をめぐる議論は、この10余年でどのように広がり深められてきたのか。「学」のデザインを通して、日本語教育学の学問的体系化をめざす意欲作。

特設サイトでは、コラム「わたしが描く、日本語教育の『地図』」を連載中です。

<http://bonpublishing.wix.com/design>



「プロフィシェンシーを育てる」シリーズ

プロフィシェンシーを育てるシリーズ①

プロフィシェンシーを育てる
～真の日本語能力をめざして～

鎌田修、嶋田和子、迫田久美子 編著

牧野成一、鳥飼玖美子、根岸雅史、

大隅敦子、川上郁雄、小山悟 著

A5判 252頁 2,500円+税

ISBN 978-4-89358-688-9

プロフィシェンシーを育てるシリーズ②

対話とプロフィシェンシー

～コミュニケーション能力の広がり高めをめぐって～

鎌田修、嶋田和子 編著

平田オリザ、牧野成一、野山広、川村宏明、

伊東祐郎 著

A5判 208頁 2,300円+税

ISBN 978-4-89358-833-3

プロフィシェンシーを育てるシリーズ③

談話とプロフィシェンシー

～その真の姿の探求と教育実践をめざして～

鎌田修、嶋田和子、堤良一 編著

定延利之、清水崇文、西郷英樹、

由井紀久子 著

A5判 248頁 2,600円+税

ISBN 978-4-89358-892-0

ご注文・お問い合わせは



〒102-0093 東京都千代田区平河町1-3-13 8F
TEL 03-3263-3959 FAX 03-3263-3116
<http://www.bonjinsha.com>

外国人の声からできた多言語生活情報ガイド

「いろはにっぽん生活応援パック」

を留学生サポートツールとしてお薦めします



対応言語

やさしい英語版

中国語(簡体字)版

ポルトガル語版

「いろはにっぽん生活応援パック」の中身 3 点セット

1 言語 1 パック
1,080 円(税込)



いろはにっぽん生活応援パック

1

生活いろは手帳
64ページ・B5版冊子



外国人に「ゼッタイ読んでいてほしい！」
生活情報を厳選しています



いろはにっぽん生活応援パック

2

いろは問診票
13ページ・A4版とじ



外国人自身が病院で自分の病状を説明できる
ように構成しています



いろはにっぽん生活応援パック

3

いろはシート
1枚・A4版



外国人が必要とする緊急連絡先が一目で分
かるよう一覧にしています

※上記 3 点セットの保管に便利なポリプロピレン製バイндаも付属します。

「いろはにっぽん生活応援パック」の活用場面 : 入学時ガイダンス / 来日前の準備段階 など

「いろはにっぽん生活応援パック」の活用場面 : 三重県伊賀市役所 / 広島県安芸高田市役所
愛媛県四国中央市 / 千葉県鴨川市役所
全国の日本語教室、国際交流協会 など

ご質問などは「いろはにっぽん」Web サイトから、お問い合わせください。

詳しくは「いろはにっぽん」で検索

いろはにっぽん

検索

第3回年次大会実行委員会

(※※実行委員会委員長, ※副委員長)

- 浅津 嘉之 (同志社大学)
- 牛窪 隆太 (関西学院大学) ※
- 小原 俊彦 (大阪大学・関西学院大学)
- 北出 慶子 (立命館大学)
- 金 孝卿 (大阪大学)
- 牲川 波都季 (関西学院大学) ※※
- 高村 めぐみ (関西学院大学)
- 田中 祐輔 (東洋大学)
- 寅丸 真澄 (早稲田大学)
- 中山 英治 (大阪産業大学)
- 広瀬 和佳子 (神田外語大学)
- 松井 孝浩 (国際交流基金)
- 三代 純平 (武蔵野美術大学)
- 家根橋 伸子 (東亜大学)
- 義永 美央子 (大阪大学)

(敬称略・五十音順)

言語文化教育研究学会 第3回年次大会予稿集

2017年2月25日発行

編集・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

三代純平研究室内

Email: contact@alce.jp
