

言語文化教育研究学会

第四回年次大会 予稿集

2018. 3. 10 土～11 日

立命館大学衣笠キャンパス敬学館

第4回年次大会参加者へのご案内

1) 大会概要

大会テーマ：ナラティブの可能性 大会 HP：<http://alce.jp/annual/2017/>

日程：2018年3月10日（土）・11日（日）

場所：立命館大学衣笠キャンパス（敬学館）

※大会会場へのアクセス方法とキャンパスマップについては[こちら](#)

（<http://www.ritsumeai.ac.jp/campusmap/kinugasa/>）を、会場図はiiiページをご参照ください。

2) 大会参加について

受付：敬学館 258 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：事前申し込みは不要です。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。

④懇親会に参加される方：事前申し込みのうえ、受付にて会費 3000 円をお支払いください。
事前申し込みで定員に達していない場合は、当日の申し込みも承ります。

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をご利用ください。なお、10日（土）のみ諒友館食堂（<http://www.ritsco-op.jp/shopinformation/kinugasa.html>）がご利用いただけます（営業時間は 11:00-14:00）。

5) 飲食・喫煙に関するご注意

会場での飲食については「談話室」(261~263)をご利用ください。また、二日目に限り、大会場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いたします。キャンパス内は、全面禁煙になっておりますのでご注意ください。

6) ポスター事前掲示とコメント貼付

ポスター会場のポスター掲示時間は、1日目12:00から2日目15:00までです。発表時間以外でも自由に閲覧いただけます。会場には大判の付箋も用意しており、コメントを貼り付けていただけます。他の方の目に触れて問題なければ、氏名・連絡先を残していただいても結構です。

7) 託児室

託児室は264です。有料の託児サービスの利用方法につきましては、年次大会のウェブサイトをご確認ください。授乳・おむつ替え等での利用は無料です。

8) キッズスペース

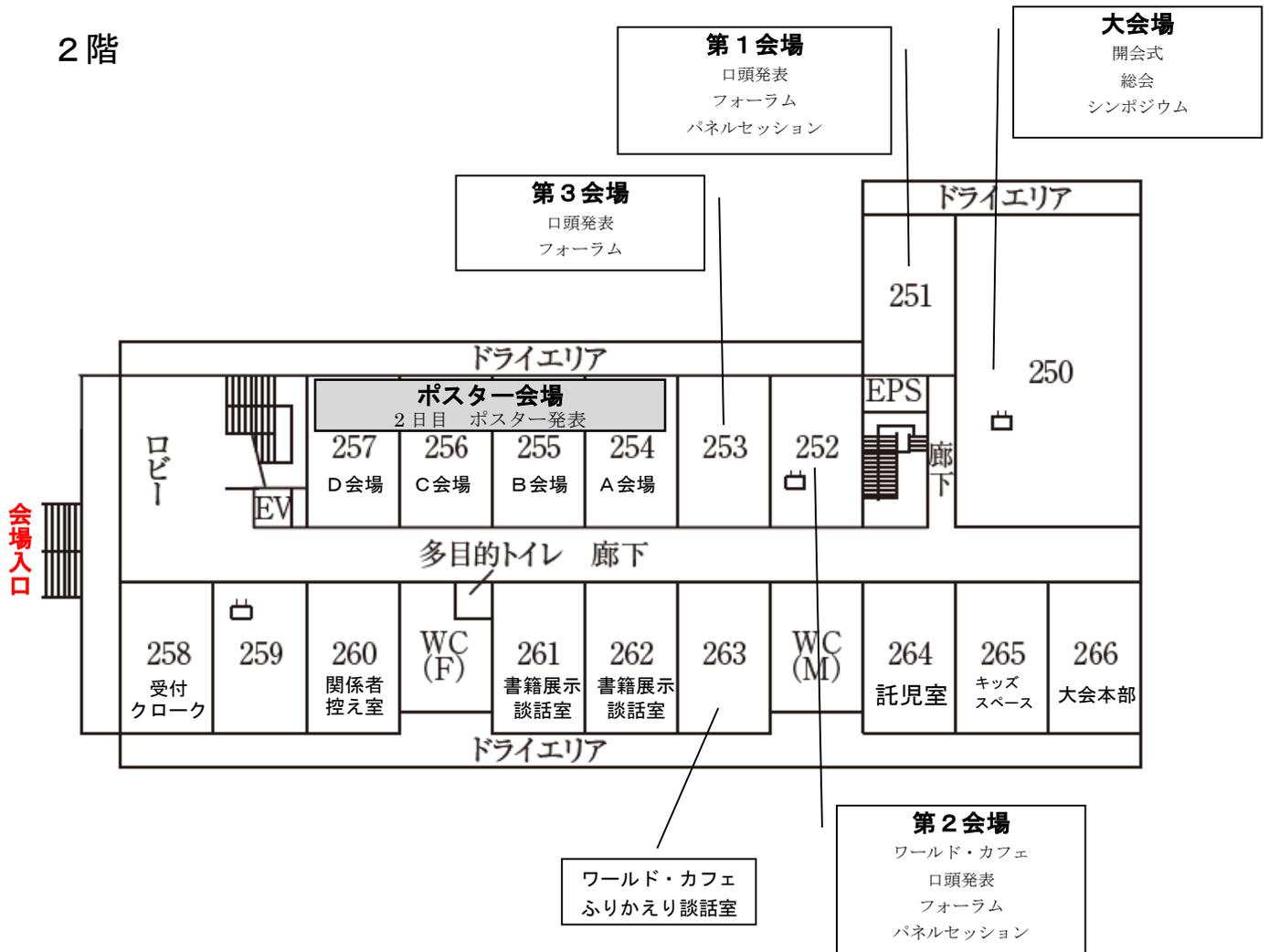
キッズスペースは265です。お子様用に、自己責任でご自由にお使いください。

9) 書籍販売

「談話室」のすべてまたは一部にて、書籍販売を行います。大会特別価格で購入可能ですので、是非お立ち寄りください。

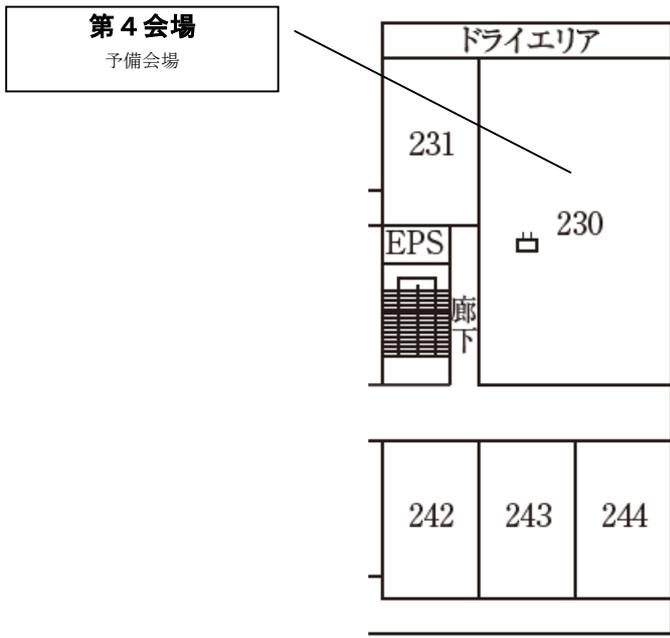
会場案内図（立命館大学衣笠キャンパス敬学館）

2階



1階

- ・ 談話室、大会場（2日目のみ）を昼食スペースとして開放します（ごみの分別回収にご協力ください）。
- ・ ポスター会場のポスター掲示時間は、1日目 12:00 から2日目 15:00 までです。発表時間以外でも自由に閲覧いただけます。
- ・ キッズスペースは、自由にご利用いただけるお子様用のスペースです。ご利用は自己責任でお願いします。



言語文化教育研究学会 第4回年次大会プログラム (於 立命館大学衣笠キャンパス敬学館)

一日目：2018年3月10日(土)

9:00	受付開始 (受付 258 教室)		
9:30	開会式 (大会場 250 教室)		
10:00 - 11:40	ワールド・カフェ (252 教室)		
ナラティブと言語文化教育—その実践と研究の地図を描く コーディネーター：三代純平 (武蔵野美術大学)			
11:45 - 12:30	総会 (大会場 250 教室) ※会員の皆様は必ずご参加ください (昼食持ち込み可)		
12:00 -	ポスター掲示 (A～D会場) ※掲示期間は二日目 15:00 まで。期間中は、自由に閲覧・コメント記入が可能です。		
13:00 - 15:30	大会シンポジウム (大会場 250 教室)		
ナラティブの可能性—「語り」の社会的意義 シンポジスト：小川明子 (名古屋大学), サトウタツヤ (立命館大学), 嶋津百代 (関西大学), 横田雅弘 (明治大学) コーディネーター：北出慶子 (立命館大学)			
15:40 - 18:40	口頭発表		
	第1会場 (251 教室)	第2会場 (252 教室)	
	第3会場 (253 教室)		
①15:40 - 16:10	ナラティブ・アプローチを支える現象学的思考の枠組みについて—アイルランドで「複言語育児」を実践する親たちへのライフストーリーインタビューから (稲垣みどり：早稲田大学)	②15:40 - 16:10 「過去」の振り返りが「未来」を創る—日本語コミュニケーションプログラムに参加した日系カナダ人の事例から— (佐藤貴仁：慶應義塾大学, 渡瀬容子：日系シニアズヘルスケア住宅協会)	
③16:15 - 16:45	「ハーフ」と「ひきこもり」の部分的つながり (藤谷悠：慶應義塾大学 SFC 研究所)	④16:15 - 16:45 成人日本語教育機関の教室はどのように長期間継続しているのか—複線径路等至性アプローチによる教師の語りの分析— (内山喜代成：名古屋大学大学院)	⑤16:15 - 16:45 異質性の認識—秋田県仙北市グリーン・ツーリズム運営農家の事例— (牲川波都季：関西学院大学)

第1会場 (251 教室)	第2会場 (252 教室)	第3会場 (253 教室)
<p>⑥16:50 - 17:20 第二言語を使ったコミュニケーション意欲-JSL 生徒がコミュニケーション行動に至った動機とその心理的過程-(増山美幸:立命館大学大学院)</p>	<p>⑦16:50 - 17:20 外国人学生のナラティブを「行為」として捉える意義(飯野令子:常磐大学)</p>	<p>⑧16:50 - 17:20 介護現場における多文化共生社会へのとびら—高齢者施設における外国人介護人材とクライアントの語りから—(尹惠彦:関西大学大学院)</p>
<p>⑨17:25 - 17:55 ブラジルに帰国した日系人の子どもが語る「移動の経験」と「日本語学習」—日系コミュニティとの関係性に着目して—(中澤英利子:横浜市立大学大学院)</p>	<p>⑩17:25 - 17:55 社会とつながるコミュニケーションを考える:産学連携事業による映像制作実践(三代純平:武蔵野美術大学)</p>	<p>⑪17:25 - 17:55 1970年代のイタリアにおける言語教育の口述言語の重要性—De Mauro が構想した複言語主義の視点から—(西島順子:京都大学)</p>
<p>⑫18:00 - 18:40 (40分) 外国にルーツを持つネイティブ日本語教師の言語学習と言語教育の意味—韓国語を学び、韓国で日本語を教える在日コリアン教師のアイデンティティ研究から—(澤邊裕子:宮城学院女子大学)</p>	<p>⑬18:00 - 18:40 (40分) 映像を用いた実践共有の可能性—日本語中級学習者を対象としたプロジェクト活動をもとに(瀬尾匡輝:茨城大学, 瀬尾悠希子:大阪大学大学院)</p>	<p>⑭18:00 - 18:40 (40分) 「いま,ここ」にある社会問題をより深く理解するための批判的談話研究—沖縄オスプレイ墜落事故の新聞記事分析その2—(名嶋義直:琉球大学)</p>
<p>懇親会 (19:00-21:00) 於: 諒友館食堂 ※事前申し込みが必要です。</p>		

二日目：2018年3月11日（日）

9:30 受付開始（受付 258 教室）			
10:00-11:40 フォーラム発表			
第1会場（251 教室）		第2会場（252 教室）	
①10:00 - 11:40 ナラティブのアーカイブ化の意味と可能性—言語間を移動した人たちの語りから見えるもの—（遠藤ゆう子：早稲田大学，福村真紀子：多文化ひろば あいあい，ロマン・パシュカ：神田外語大学，佐藤正則：山野美容短期大学）		②10:00 - 11:40 言語教育のなかの演劇におけるナラティブの意義（飛田勘文：早稲田大学，中山由佳：早稲田大学，西村由美：関西学院大学）	
第3会場（253 教室）			
③10:00 - 11:40 【学会企画フォーラム】2017年度言語文化教育研究学会研究集会「クリティカルとは何か」【上映会】（言語文化教育研究会研究集会実行委員会（代表：瀬尾匡輝））			
11:45-13:45 ポスター発表			
前半（11:45 - 12:45）			
A会場（254 教室）	B会場（255 教室）	C会場（256 教室）	D会場（257 教室）
A-1 「連携論」から「融合論」へ：社会的統合の時代における国語教育と日本語教育—「新・エルコスの祈り」の相互実践から—（南浦涼介：東京学芸大学，清水良：東京学芸大学附属世田谷小学校）	B-1 ピア・リーディングにおける知識の相互行為的達成—クリティカル・リーディング力育成を目指した活動のタスク横断的な会話分析—（久次優子：大阪大学大学院）	C-1 発表者の都合により、発表は中止になりました。	D-1 熟練教師の語りを学びの資源とする日本語教師研修の提案（牛窪隆太：関西学院大学）
A-3 「多文化理解はできたのか？」—国際共修クラスの運営と実際—（川上ゆか：広島修道大学）	B-3 絵本を教材として使う（2）：語彙・文型・表現の検討（小松麻美：蔚山大学（韓国）早稲田大学大学院）	C-3 外国人技能実習制度における日本語教育を考える—外国人技能実習生受け入れ機関で日本語教育に携わっている者のナラティブを通して—（宮本敬太：グットハーモニー協同組合・桃山学院大学）	D-3 海外における日本語教育による意図せざる葛藤の克服—青年海外協力隊日本語教師とグアテマラ人日本語学習者のナラティブから—（新井克之：九州大学大学院）
A-5 平和（PEACE）をテーマとした地域住民参加型日本語授業の試み—留学生と世代の異なる地域の人たちとの間で何が語られていたのか—（家根橋伸子：東亜大学）	B-5 大学生学習支援者の力量形成—カフェ・ラウンドテーブルの試み（佐野香織：早稲田大学）	C-5 国内就職を通じた留学生のキャリア形成プロセスの解明—地方大学における事例から—（山本晋也：徳山大学）	D-5 発話機能にあらわれる韻律特徴（高村めぐみ：愛知大学）
		C-7 南米日系人のアイデンティティと言語教育観の形成—複線径路・等至性モデリング（TEM）を用いた事例研究—（宮村舞：京都産業大学）	D-7 スリランカ人日本語学習者の感謝場面についての理解及び感謝表現の特徴（S.M.D.T.RAMBUKPI TIYA, S.M.D.T.ランブクピティヤ：久留米大学）

後半 (12 : 45 - 13 : 45)

A会場 (254 教室)	B会場 (255 教室)	C会場 (256 教室)	D会場 (257 教室)
A-2 教師教育者は多様性をどのように扱っているのか—市民性教育を担える教師の育成のために (南浦涼介:東京学芸大学, 川口広美:広島大学, 橋崎頼子:奈良教育大学, 北山夕華:サウスイースト ノルウェー大学)	B-2 外国人学習者は古典日本語をどのように読んでいるか—外国人研究者への古典日本語教育を考える—(山口真紀:東京工業大学大学院, 野原佳代子:東京工業大学)	C-2 複数言語環境で育つ高校生のナラティブ・アイデンティティ—3年間の「自己紹介」作文の実践から—(河上加苗:早稲田大学大学院)	D-2 教授過程における自律的学習に対する意識化についての一考察—教師の語りを通して— (Shorina Dariyagul, ショリナ ダリヤグル:筑波大学大学院)
A-4 多言語・多文化社会をつくる手段としての「多言語絵本の読み聞かせ会」(ゴロウィナ・クセーニヤ:東京大学, 吉田千春:明治大学大学院)	B-4 深い内省を目指した記述式ルーブリックの実践 (浅津嘉之:関西学院大学)	C-4 日本語の学習と使用がもたらす個人への影響と個人・社会間の作用関係—ベトナム・ドイモイ改革以前の日本語学習者の語りから— (坪田珠里:京都外国語大学大学院)	D-4 スリランカにおける現地日本語教師の教育観—中等教育機関の教師の語りからの考察 (高田麻由:東京外国語大学大学院)
A-6 タブー視されるトピックを取り上げるということ—自殺をめぐる日本語授業を例に— (萩原秀樹:インターカルト日本語学校)	B-6 留学生の着付けボランティアのインタビューを通して語られる人間関係の形成 (小笠恵美子:東海大学)	C-6 TEM を用いて外国人留学生の就職活動を考える—大学院で学ぶ韓国人留学生の事例から— (上川多恵子:創価大学)	D-6 異なる言語学習者のビリーフ:ビジュアル・ナラティブによる探索 (鈴木栄:東京女子大学, 松崎真日:福岡大学, 水戸貴久:別府溝部学園短期大学)
A-8 言語教育の商品化の議論へ向けた新たな視座—新自由主義に関する先行研究の文献レビューから (瀬尾匡輝:茨城大学)	B-8 「外国の人から見ると日本語も大変なのだ」—留学生との交流を通じた言語への意識化— (米本和弘:東京医科歯科大学)		

13 : 50 - 14 : 30 口頭発表

第1会場 (251 教室)	第2会場 (252 教室)	第3会場 (253 教室)
①13 : 50 - 14 : 30 (40分) なぜ物語は実践研究にとって重要なのか—仮定法的実在性による利用者用一般化可能性— (柳瀬 陽介:広島大学大学院)	②13 : 50 - 14 : 30 (40分) 教師が〇〇語教育ではない言語教育を行うようになる過程—補習授業校教師のライフストーリーから (瀬尾悠希子:大阪大学大学院)	③13 : 50 - 14 : 30 (40分) EPA フィリピン人介護福祉士の就労意識の変容プロセスに関する研究 (稲田栄一:立命館大学大学院)

14 : 35 - 16 : 40 パネルセッション

第1会場 (251 教室)	第2会場 (252 教室)
①14 : 40 - 16 : 40 複数機関によるインタビュー・プロジェクトの実践:「ときめき取材記」の試み (千葉美由紀:国際文化フォーラム, 上田安希子:東海大学, 萩野雅由:カンタベリー大学 (ニュージーランド), 矢部まゆみ:横浜国立大学, 三代純平:武蔵野美術大学)	②14 : 40 - 16 : 40 留学生のキャリア意識とキャリア支援の「ずれ」を考える—日本語学校・短大・大学 (首都圏・地方) の留学生の語りから— (寅丸真澄:早稲田大学, 江森悦子:早稲田大学, 佐藤正則:山野美容芸術短期大学, 重信三和子:武蔵野大学, 松本明香:東京立正短期大学, 家根橋伸子:東亜大学)

Q&A

第4回年次大会（於：2018年3月10日・11日 立命館大学）

【プログラム】

■1日目：2018年3月10日（土）

09:00～ 受付開始（258教室）

09:30～ 開会式（大会場 250教室）

10:00～ ワールド・カフェ（252教室）

11:45～ 総会（大会場 250教室）

12:00～ ポスター掲示（254, 255, 256, 257教室） 掲示期間は2日目15:00まで

13:00～ 大会シンポジウム（大会場 250教室）

15:40～ 口頭発表（251, 252, 253教室）

19:00～ 懇親会（諒友館食堂）

■2日目：2018年3月11日（日）

09:30～ 受付開始（258教室）

10:00～ フォーラム発表（251, 252, 253教室）

11:45～ ポスター発表【前半】（254, 255, 256, 257教室）

12:45～ ポスター発表【後半】（254, 255, 256, 257教室）

13:50～ 口頭発表（251, 252, 253教室）

14:35～ パネルセッション（251, 252教室）

場 所

Q. トイレ、自動販売機、喫煙所はどこですか。

A. トイレは各階にあります。自動販売機は会場建物の1階、入口手前（ドア外）にあります。申し訳ございませんが、キャンパスは全面禁煙となっており、最寄りのコンビニをご利用ください。

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. 10日（土）のみ、諒友館食堂（<http://www.ritsco-op.jp/shopinformation/kinugasa.html>）は11:00～14:00、至徳館地下にある生協コンビニは11:00～15:00（<http://www.ritsco-op.jp/shopinformation/kinugasa.html>）で営業しております。日曜は休業ですので、正門東にあるファミリーマートをご利用ください。

Q. 懇親会会場はどこですか。

A. 会場はキャンパス内の「諒友館食堂」になります。

Q. 参加者控室はありますか。

A. 261, 262, 263教室の「談話室」をご自由にお使いください。（iiiページの会場案内図も参照）

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260教室になります。この他にご不明な点がございましたら「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. 266 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. 266 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. 261, 262 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 相互タクシー 075-862-3000
B ヤサカタクシー 075-842-1212
C MK タクシー 075-555-3132
- 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. eduroam に加盟されている大学関係者の方は、無線 LAN のネットワーク一覧 (SSID) から、「eduroam」に接続し、ご所属大学と同じログイン・パスワードでご利用いただけます。Eduroam は、大学等教育研究機関の間でキャンパス無線 LAN の相互利用を実現する、国立情報学研究所 (NII) のサービスです。国内加盟大学一覧：<http://www.eduroam.jp/participants/siteinfo.html>

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。
- Q. 子どもも会場に入れますか。
- A. はい。会場全体および個々の発表教室内にも、自己判断でどうぞご同伴ください。
なお、会場には、託児室（264）とキッズスペース（265）を設けています。託児室内の有料託児サービスについては、事前申し込みが必要です（詳細は学会ウェブサイト参照）。ただし託児室は、授乳・おむつ替え等に無料でご利用いただけます。キッズスペースは、自己責任で自由にお使いいただけるスペースです。事前申し込みは不要・無料です。

予稿集 目次

【Ⅰ】シンポジウム	1
【Ⅱ】学会企画フォーラム	12
【Ⅲ】フォーラム	15
【Ⅳ】口頭発表	28
【Ⅴ】ポスター発表	129
【Ⅵ】パネルセッション	187
【Ⅶ】ワールド・カフェ	212
大会協賛	215
第4回言語文化教育研究学会年次大会実行委員	223

【I】シンポジウム

1日目：2018年3月10日（土）

＜大会場＞ 250 教室		
13:00 - 15:30	ナラティブの可能性—「語り」の社会的意義 シンポジスト：小川朋子（名古屋大学） サトウタツヤ（立命館大学） 嶋津百代（関西大学） 横田雅弘（明治大学） コーディネーター：北出慶子（立命館大学）	p.2

【シンポジウム】

ナラティブの可能性
— 「語り」の社会的意味 —

年次大会企画委員

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

ナラティブ，語り，創造，社会・教育実践，学際性

シンポジウム企画趣旨

私たちは、本年度年次大会のテーマを「ナラティブの可能性」としました。ことばと文化の研究において、ナラティブ＝経験の語りの意味が見直されています。グローバル化は、急速に私たちの生活を変えています。一方で、社会が多言語化・多文化化し、他方で、大きな価値観の前に小さな声は掻き消されそうになります。ナラティブを研究・実践するということは、社会にある多様なことば、多様な文化を記述し、掻き消されそうな小さな声に光をあてる行為です。また、ナラティブ＝経験の語り語られることで生まれる新しい意味もあるはずです。ナラティブの研究と実践は、このような新しい意味の創造をも射程に捉えています。

言語文化教育において、ナラティブ研究、あるいはナラティブを取り入れた社会実践や教育実践がさまざまに行われています。しかし、必ずしもそれが相互に交流し、発展しているとは言えません。本大会では、ナラティブ探求、ライフストーリー研究などの研究法を越え、社会学、心理学、教育学、第二言語習得などの領域を横断し、言語文化教育におけるナラティブの地図を描くことを目指します。さらに、ナラティブの研究と共に、ナラティブを取り入れた実践—ナラティブを語り継ぐ実践、ナラティブを語ることでエンパワメントにつなげる実践、語り合うことで新しい社会を想像・創造する実践—のあり方を議論し、ことばと文化の教育におけるナラティブの課題と可能性を浮き彫りにします。

【シンポジウム】登壇者1

ナラティブの意義と可能性

サトウ タツヤ (立命館大学総合心理学部)

キーワード

論理—科学的モード, ナラティブモード, モード, ブルーナー, 複線径路

1. 論理—科学的モードとナラティブモード

ブルーナーその『可能世界の心理』(Bruner, 1986)において, 人間の思考様式に「論理—科学的モード (the paradigmatic or logico-scientific mode)」と「ナラティブモード (the narrative mode)」があることを指摘した。

論理—科学的モードにおいては, 人間科学・社会科学諸分野においても, 自然科学同様の普遍的な知識の構築が目指され, そこでは因果モデルや「真の値」が重視され, そこから外れるものは誤差として扱われたり, 外れたものの中で序列をつけて価値化する行為が営々と行われてきた。

つまり, 論理—科学的モードにもとづく人間や社会の理解は, 良いものと悪いものの序列化を生み出し, こうした序列づけのあり方は個人に内在化されることもあり, 結果として多様なライフ (生命・生活・人生) を阻害する方向で影響を与えてきた。たとえばヘイトスピーチの原因・遠因は, 差異の序列化がなければ起きないことは間違いない。

一方でナラティブモードは意味づけに注目するものである。時に誤った関連づけを行うこともあり得るが, ある出来事が起きたとして, それはなぜなのか, ということを考える思考様式もナラティブモードである。論理—科学的モードとは異なり, 時間を逆行することさえある (私が今あるのは, **という挫折を経験したからだ, というような思考)。このナラティブをやまだ (2007) は「人々が広義の言語によって意味づける行為, つまり経験を有機的に組織化する相互作用と, 語られたストーリー」と定義づけている。ここで重要なのは, 意味づけという行為である。

2. モードという視点

ブルーナーは単に論理—科学的とナラティブを切り分けて序列化しようとしたのではな

い。彼はこの2つは相補的なものであるとした。一般に、複数のモードは決して対立するものではなく、その時々で選ばれる併存可能なものなのである（一人の女子青年が、娘モードになり、彼女モードになり、サークルの部長モードになることは可能なのだ）。

3. 支配的ナラティブから複線性へ

ところで、ナラティブには支配的ナラティブというものが存在する場合がある。これは、ナラティブの複線性、可能性を消去するような強力な語りの様式のことである。論理実証的モードの思考が実証により否定できる可能性が担保され易いのと比べ、ナラティブモードの思考は否定することが難しいという欠点がある。

したがって、ナラティブモードにおいては常に複線性を意識する必要があるだろう。ちなみに「心理学、言語学、教育学は（質的研究ではなく）量的研究でなければならない」というような主張が否定しにくいのは、それが正しいからではなく、それがナラティブモードの思考であり支配的ナラティブとして君臨しているからである。

さて、私たちが展開している TEA（複線径路等至性アプローチ）は、径路の複線性を描くものであり、モードが複数であること、ナラティブも複数必要であること、と共鳴しておりまさに支配的ナラティブを相対化する仕組みとして機能するものである。

4. 複線径路の可能性

1つのモードのありかたを相対化するのがナラティブモードであるならば、人生径路の描き方においてもナラティブモードを援用することで、より柔軟で（時にはレジリエントな）人生径路のモデルを作ることが可能になり、それは実際の人生を豊かにするモデルとしても機能する可能性がある。

多様性を受容して寛容性のある豊かな社会を構想するにあたっては、論理—科学的モードという思考様式そのものを相対化する必要がある。私たちが経験している個人・社会・文化における多様性の多くは、言語などの記号を介した多様性として経験されており、ナラティブモードについて考えを深めることで得るものは多いはずである。

今回は、シンポジウムの機会を通して、ナラティブモードがもつ論理—科学的モードとは異なる機能や複数のモードの相補性について注意を促し、あわせて TEA（複線径路等至性アプローチ）を用いた研究の可能性についても論じていく。

【シンポジウム】登壇者2

ヒューマンライブラリーの可能性

学部3年ゼミでの実践を通じた「司書」(学生)と「読者」(来場者)
の学びを中心に

横田 雅弘 (明治大学国際日本学部)

キーワード

ヒューマンライブラリー, 偏見の低減, アクティブラーニング, つながりの創出,
学生と読者の学び

1. ヒューマンライブラリーとは何か

友人が襲われた暴力事件をきっかけに、2000年にデンマークのロスキルド野外ロックフェスティバルの片隅で若者たちが始めた「ヒューマンライブラリー」(人を貸し出す図書館)。暴力の背後にある偏見や差別は、実際に話してみれば少なくなるはずだと考えたことから生まれた。それが、今や世界90か国を超えて展開し、日本でも2008年に新聞記事で紹介されると、すぐに東京大学先端科学技術研究センターが日本初の開催を実現した。現在までに、既に100回ほど開催され、日本ヒューマンライブラリー学会も立ち上がっている。筆者も、明治大学の学部3年ゼミが「司書」(スタッフ)となって、企画、資金集め、広報、運営の全てを担って、毎年11月最終の日曜日に中野キャンパスの全教室を使い、同時開催の義足体験、暗闇カフェ、盲導犬コーナー、手話体験、幻聴妄想カルタ、連続ミニ講演会なども併せて実施している。9回目の今年は、32冊の本と300人を超える「読者」(来場者)を迎えた。明治大学の開催方式は、基本的に「本」が「読者」に1対1で30分間貸し出される。「本を傷つけてはいけません」というシンプルなルールを守る限り、何を質問しても構わない。読者は最初に注意事項を読んで図書カードを作成した後、「本のあらすじ」を読んで借りる本を決める。1度に予約は1冊で、読み終わったら次の予約ができるシステムである。たとえば、障害者プロレス団体ドッグレッグスの選手である鶴園誠さんの「あらすじ」は次のようなものである。

生まれつき障害があり、胸から下が麻痺している。物心ついた時には、障害がある児童の施設で生活していた。17歳の時に親の暴力から逃れるために家出した。3ヶ月、車椅子に座りっぱ

なしで栄養失調も重なり、左足を切断しなければいけなくなる。障害者プロレス『ドッグレッグス』と出会ったのは・・・何を思い、何の為にリングに上がり続けるのかを話したい。

2. ヒューマンライブラリーが作り出す「場」・「仕組み」・「効果」

ヒューマンライブラリーが作り出す場・仕組み・効果を考えてみると、A.教育の方法、B.情報提供の方法（新しい図書館）、C.安全に自己を表現し、自分に気づく場、D.つながりを作り出す仕組み、といった側面があると思われる。具体的に以下のように書き出してみると、そこには、「語り」によって「つながり」が生み出される仕組みという側面がはっきりと現れている。

- ① マイノリティやダイバーシティへの理解を深め、偏見を低減する教育の方法である (A)
- ② アクティブラーニングの方法である (A)
- ③ 知識だけでなく情動的な面も含む総合的な情報提供の方法である (B)
- ④ 初対面でも「対話」への参加を可能にする仕組みである (C)
- ⑤ 「本」と「読者」の対等性が保証される場である (C)
- ⑥ 安全に自己を表現する場である (C)
- ⑦ 同じ問題を共有する当事者同士がつながる場である (D)
- ⑧ 多様なマイノリティ同士をつなぐカテゴリーを超えた連帯の手法である (D)
- ⑨ 大学・図書館・地域の連携を可能にする場である (D)
- ⑩ コミュニティ形成（まちづくり）の手法である (D)
- ⑪ 「国際」交流の枠を超えた「文化際」交流の場である (D)

3. ヒューマンライブラリーにおける学生「司書」と「読者」の学び

ディープ・アクティブラーニングを提唱する松下(2015)は、これを「学生が他者と関わりながら、対象世界を深く学び、これまでの知識や経験と結びつけると同時にこれからの人生につなげていけるような学習」と定義しているが、ゼミで実施したヒューマンライブラリーにおける司書の経験は、学生にとってまさにディープ・アクティブラーニングであったと思われる。

紙幅の関係で、ここにその結果を示すことはできないが、仮想の図書館ヒューマンライブラリーという舞台演出の中で、見ず知らずの「読者」に語られた「本」の人生の物語は、「読者」に何をもたらしているのか、そしてまた「司書」としてこの「図書館」を企

画し、運営してきた学生にどのような学びの機会を提供しているのか。シンポジウムでは司書となった学生の語りと、当日の読者アンケートならびに10か月後の再調査の結果から、いくつかのデータも示してお話したい*1。

文献

坪井健・横田雅弘・工藤和宏編著（印刷中）『ヒューマンライブラリー ～人を貸し出す図書館の実践と研究』明石書店。

松下佳代（2015）「アクティブラーニングへの誘い」松下佳代（編），『ディープ・アクティブラーニング』勁草書房。

*1 本調査研究は、科学研究費助成事業 挑戦的萌芽研究「偏見の低減のための教育—ヒューマンライブラリーの効果研究」（研究代表：坪井健）の助成による。

【シンポジウム】登壇者3

デジタル・ストーリーテリングの可能性

メディアで編み上げる協働的ナラティブ実践

小川 明子 (名古屋大学大学院 情報学研究科)

キーワード

デジタル・ストーリーテリング, エンパワメント, 協働, メディア・リテラシー

1. 問題意識 – ネットワーク社会で押しつぶされる「声なき思い」

誰もが自由に発言できると期待されたインターネットの世界は、今、ヘイトスピーチとしかいいようのないコメントであふれている。そもそも思いを語ること自体のハードルが高い日本の社会で、少数派や立場の弱い人びとは自分の意見を述べるのは簡単なことではないだろう。本発表では、人びとの日常の思いや経験を表現し、互いに共有することを目的に、世界で展開されているデジタル・ストーリーテリング実践に焦点を当て、多様な広がりを見せるナラティブ実践にメディアを媒介させる意義について考えてみたい。

2. デジタル・ストーリーテリングの特徴

デジタル・ストーリーテリングとは、人びとがワークショップに集まり、そこで他者と物語を共有しながら、写真と自分の声でスライドショー形式の動画を制作する活動を指す。1990年代に米国カリフォルニアを起点として、その活動フィールドは、日常の記憶を扱うライフストーリーの運動(BBC ウェールズ/ACMI)や「病いの語り(Patient Voices)」、 「セルフヘルプ」「エンパワメント」などの「ナラティブ・ソーシャルワーク(荒井, 2014)」, またローカルなコミュニティなどと重なりを持ちつつ世界各地に広がっている。

この活動の特徴は2つある。1つ目にまず、他のナラティブ実践と同様、「書く」という作業と異なり、多かれ少なかれ対話によって物語が構築されていくという点が挙げられる。特に発表者が実践を進めてきた『メディア・コンテ¹』プロジェクトでは、対話に

¹ メディア・コンテ ウェブサイト：<http://mediaconte.net/>

よって物語の種を見つけだし、それを繋ぎ合わせて物語化する方法を編み出してきた。

2 点目に、この活動が他のナラティブ実践と異なるのは、メディアを用いた実践であることであり、オングが指摘したような、その場で消えてなくなる一回限りの「声」の物語や、文章によって個人が執筆した自伝とは異なり、写真や声とともに構成された作品として作成する点にある。創始者であるダイナ・アチュリーが90年代に感嘆を持って述べたように、デジタル・メディアは多様なモードで記録された素材を統合し、ひとつの作品として提示し、多くの人びととも共同で視聴可能な、新たな語りや表現のフォーマットを私たちに提供してくれた。写真は「そこにあった」ことを証拠にしなが、まさしく当事者の視点を可視化し、自明の風景に疑義を突きつける。一方で、心象風景を何らかのメタファーに託してコード化し、写真に描き出すことで、その心境は他者にも伝わりやすいものとなる。記録された本人の声は、プロが有する「矯正された声」とは異なり、多くの情報を含む。そして電気で再生されたその声は、どこか私たちに親密な印象を与える。

3. 「デジタル」時代の生活綴方 -活動空間をいかにデザインするか

これらのメディアを補助的に用いることで、ナラティブの実践は「遊び」として捉えられるようになり、声を押さえ込まれた人びとにとってもより気軽に語り出せる活動になる。本発表では、そのときに必要な活動デザイン—対話をいかに生み出すか—についても、生活記録運動など「綴る」実践の研究と比較しながら考察してみたい。

参考文献

Ogawa, A. and Tsuchiya, Y. (2018). *From the Pre-Story Place: A Proposal of a Storyweaving Method for Digital Storytelling* “Digital Storytelling: Form and Content, Palgrave MacMillan.

小川明子 (2016). 『デジタル・ストーリーテリング 声なき想いに物語を』リベルタ出版。

荒井浩道 (2014). 『ナラティブ・ソーシャルワーク“〈支援〉しない支援”の方法』新泉社。

小林多寿子 (2008). 「ライフストーリー論からみる 1950年代の生活記録運動とリテラシー変容の経験的研究」平成17-19年度科学研究費補助金 基盤研究C 研究成果報告書

鶴見和子 (1998). 『鶴見和子曼荼羅II』藤原書店。

オング, W. (1982=1991). 『声の文化と文字の文化』(林正寛 糟谷啓介 桜井直文訳) 藤原書店。

【シンポジウム】登壇者4

日本語教育・教師教育において「語ること」の意味と意義

嶋津 百代（関西大学）

キーワード

ナラティブ活動，モノローグ的ナラティブとダイアローグ的ナラティブ，ことばの媒介者

1. 言語教育（研究/実践）とナラティブ

学問分野によって，ナラティブの定義や扱いは様々であるが，「だれにでも語るべきもの/ことがある」という大前提が，ナラティブ研究の根底にあることに異論はないであろう。言語教育や日本語教育の関連分野においても，それほど数は多くないものの，昨今，ナラティブは様々な形で取り上げられるようになった。研究対象者あるいは学習者の語りをベースにした言語教育研究および言語教育実践に関する先行研究には，以下のようなものが例として挙げられよう。

1) 言語教育研究におけるナラティブ分析

- ・ 語りの構造や形式を評価し，学習者の言語能力や言語習得の過程を追うもの
- ・ 学習者の語りの特質や機能や運用を考察するもの
- ・ 学習者や教師の意識やアイデンティティ，かれらを取り巻く環境などを，当事者の語りから明らかにするもの

2) 言語教育におけるナラティブ実践

- ・ 経験や自己を語るための言語的指導に関する論考
- ・ 語りの実践を通じた学びに関する報告
- ・ 語りを中心とした教室活動の提案

（嶋津, 2015 参照）

上記の先行研究におけるナラティブの捉え方は，研究者や実践家によって異なる。また，冒頭で指摘したように，「だれにでも語るべきもの/ことがある」という前提で研究や実践が行われているが，研究の分析対象としても実践の取組みにおいても，「かれらが

(わたしたちが) 語ること」の必要性は明確にされていない。本発表は、そのような問題提起を出発点として、日本語教育・教師教育における「語ること」の意味と意義について考えたい。

2. 日本語教員養成におけるナラティブ活動

日本語教育・教師教育における「語ること」の意味と意義について、日本語教員養成の一環として行ってきた2つの活動を紹介し、そこで明らかになった事象をもとに考察するが、ここでは、活動の内容を簡潔に述べるにとどめておく。

活動の1つは、日本語教員養成課程の大学院生による自伝的エッセイと、エッセイ執筆後のインタビューである。過去の出来事や経験がナラティブになるためには、語り手自身の意味づけが必須となる (Ochs & Capps, 2001)。語る過程で、語るべきものが「ことば化」され、「意識化」されてはじめて得られる気づきは、多くを示唆するものとなる。モノロギックなナラティブ (自伝的エッセイ) とダイアロギックなナラティブ (インタビュー) の双方を見ることによって、言語教育・教師教育におけるナラティブの醍醐味は、自己と向き合いつつ他者の評価や承認を必要とする、対話そのものにあることが明らかになる。

もう1つの活動は、日本語教師を目指す大学院生が学部留学生に対して行ったライティングに関するチュートリアル・セッションである。この活動のやり取りにおいては、ナラティブがどのような場面で生じるか、また、ナラティブがどのように用いられて活動の目的が達成されていくかが観察でき、ナラティブは学びの礎の築きに貢献していることが明らかになる (Pomerantz & Kearney, 2012)。さらに、教員養成においては、ナラティブは「ことばの媒介者」の育成にも寄与していると考えてよいであろう。

文献

- 嶋津百代 (2015). 『第二言語リテラシーとストーリーテリング—次世代の日本語学習者のコミュニケーションのために—』 J&C.
- Ochs, E. & Capps, L. (2001). *Living Narrative*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Pomerantz, A. & Kearney, E. (2012). Beyond 'write-talk-revise-(repeat)': Using narrative to understand one multilingual student's interactions around writing. *Journal of Second Language Writing*, 21, 221–238.

【Ⅱ】学会企画フォーラム

2日目：2018年3月11日（日）

<第3会場>
253教室

10:00
-
11:40

2017年度言語文化教育研究学会研究集会「クリティカルとは何か」【上映会】
言語文化教育研究学会 研究集会実行委員会（代表：瀬尾匡輝）

p.13

【学会企画フォーラム】

2017年度言語文化教育研究学会 研究集会
「クリティカルとは何か」上映会

言語文化教育研究学会 研究集会実行委員会

キーワード

研究集会, クリティカル, 本質的思考, 本質観取, 苫野一徳

1. 企画趣旨

本フォーラムでは、2017年12月に熊本で行われた本学会の第4回研究集会「クリティカルとは何か」の映像をまとめたものを上映し、併せてディスカッションを行う。今回の研究集会是合宿形式で行うというコンセプトのもと、参加人数に制限を設けたため、参加できない会員も多かった。研究集会の様子を上映することによって、参加できなかった会員にも議論の場を開き、研究集会のコンセプトである「語り合う場を研究集会の会場に限定せず、一過性ではない継続的な議論」を目指す。また、研究集会に参加した人々に対しては、研究集会を振りかえったり、より多くの人と議論したりすることを通して、継続的に「クリティカル」について考える場を提供したい。

2. フォーラムの流れ

第4回研究集会の2日目の午前中に哲学・教育学者の苫野一徳氏（熊本大学教育学部）を交えて行ったディスカッションの様子を1時間程度のビデオにまとめ、上映する。ビデオは、苫野氏による本質的思考および本質観取についての話題提供から始まり、続いて苫野氏と研究集会参加者によるディスカッションの様子を収録している。ディスカッションでは、本質的思考における他者とのやり取りや外国語を使うことの意味、本質観取をすることの目的などについて議論が行われた。

本フォーラムの参加者同士でディスカッションをする時間も設け、言語教育における「クリティカル」について考えたい。

なお、研究集会のディスカッションは、苫野氏の著書『はじめての哲学的思考』に基づいて行われたため、本フォーラムに参加される方も事前に同書を読むことをお勧めする。

文献

菅野一徳著者 (2017). 『[はじめての哲学的思考](#)』 ちくま書房.

【Ⅲ】フォーラム

2日目：2018年3月11日（日）

<第1会場>

251 教室

10:00	ナラティブのアーカイブ化の意味と可能性—言語間を移動した人たちの語りから見えるもの—	
-	遠藤ゆう子（早稲田大学）	
11:40	福村真紀子（多文化ひろば あいあい）	p.16
	ロマン・パシュカ（神田外語大学）	
	佐藤正則（山野美容短期大学）	

<第2会場>

252 教室

10:00	言語教育のなかの演劇におけるナラティブの意義	
-	飛田勘文（早稲田大学）	
11:40	中山由佳（早稲田大学）	p.22
	西村由美（関西学院大学）	

【フォーラム】

ナラティブのアーカイブ化の意味と可能性

—言語間を移動した人たちの語りから見えるもの—

えんどう ゆうこ（早稲田大学 日本語教育研究センター）

佐藤 正則（山野美容短期大学）

福村 真紀子（多文化ひろば あいあい）

ロマン パシユカ（神田外語大学 日本研究所）

キーワード

ナラティブ，公開，アーカイブ化，言語間の移動

1. フォーラムの概要と目的

フォーラム発表者らは言語間を移動する人生を送る人々にライフストーリーインタビューを行っています。インタビューは言語をまたいで人生を過ごした人々にとってのことばと人生の関係を探ることを狙いとし、比較的高齢の方を対象に実施しています。しかし彼らのナラティブからは、ことばと人生は一体のものであり、それを切り離して分析することは困難であることが分かります。彼らのナラティブは、言語という側面からだけでなく、様々な角度から見て聴いて、その人生を感じたり解釈したりすることに大きな意味があるのでしょうか。そのように考え、語り手の語りそのものを記録して、より多様な分野の人たちに、語り手の人生を広く伝えたいという思いを強く持つようになりました。それが語りを聴いてきた者の責任でもあると考えています。

そこで、本フォーラムの目的は、

- ・言語間を移動する人々のナラティブを公開する
- ・ナラティブのアーカイブ web 試行版を公開する

ことを通し、ナラティブを広く語り継ぐ道筋を切りひらくこととします。

2. 背景にある研究の概略

発表者らは、トヨタ財団 2015 年度研究助成プログラム共同研究助成「人生を貫くことばの意味から言語教育を考える」により、2016 年～2017 年に台湾、カナダ、アメ

リカ、ブラジルにて日本にルーツを持つ人々にライフストーリーインタビューを行いました。この助成による共同研究では、日本語を母語として身につけた者が、政治的あるいは外的要因により異なる言語環境に身を置くことになった現在も社会の主流言語に依らず、日本語で人生を全うしようとしている姿を通し、ことばの根源的な意味を考えることを目的として行ってきました。

ライフストーリーインタビューの調査地は①台湾②カナダ③アメリカ④ブラジルです。ナラティブの語り手は、日本統治下の台湾において終戦を機に国籍ならびに日本語から中国語へと社会における使用言語の変更を余儀なくされた人びと（調査地①②）、北米生まれで子どもの頃日本の教育を受けるため来日し、戦前または戦後北米に帰った日系人や戦時中日系人収容所に強制収容された日系人（②③）、北米に住む日本人と写真交換のみで結婚し、渡米渡加した日本人女性（②③）、戦後、連合軍の占領政策によって来日したアメリカ兵と結婚して米国移住した日本人女性（③）、国策によって海外移住をした日本人やその子、または仕事を求めて移住した日本人（②③④）などです。2年間でインタビューに協力してくださった方は約130名で、80代～90代の方が中心です。

このような研究を進める過程で、発表者らはナラティブのアーカイブ化に向き合うようになりました。

本フォーラムのナラティブ公開の対象は、上述のアメリカに調査地を絞り、中でも動画撮影とその公開を承諾してくださった方に限定します。しかし、今後の展望として、共同研究の全ての調査地、および語りの録音に承諾してくださった方の音声データも公開していくことを検討しています。

3. フォーラムの形態

フォーラム時間中いつ来場していただいてもナラティブに触れていただけるよう、発表当日は以下のようにフォーラムを展開します。

1) ナラティブの公開

ライフストーリーインタビューで得たナラティブを次のような形で公開します。

① インタビュー風景の編集動画

インタビュー風景を収めた動画を編集したビデオを上映します。ビデオは語り

手1人あたり4～5分に編集しています。そのため、インタビューで聞いた内容の一部を提示することになり、インタビュー及び語り手の全体像をつかむことは困難ですが、この動画で語り手の主張や想いの核心を示すことに私たちは挑戦したいと考えています。

フォーラム会場では、プロジェクターを使い、常時上映します。

② インタビュー風景の未編集動画

各インタビューはおおよそ1時間から1時間半で行っています。これを全て見るにはそれだけの時間を要しますが、語り手の人生や人柄、考えなどを感じることが出来ます。フォーラム時間内に未編集動画を全て視聴することはできませんが、web上での公開の足掛かりとして、フォーラム会場でもパソコンで視聴できるようにします。来場者は興味があれば設置してあるパソコンにて閲覧が可能です。

③ 物語として記述したもの

ナラティブ（動画、音声、フィールドノート）から得られたライフストーリーを物語として書き記したものを小冊子としてまとめます。会場で物語小冊子を手にとって、ご覧いただけます。

2) アーカイブ web 試行版

上に書いた編集動画、未編集動画、物語小冊子は、今後web上での公開を行う予定です。そこでフォーラムではweb試行版を公開します。会場でパソコンをクリックするとそれぞれ指定のものが見たり読んだりできます。加えて、動画や小冊子のみでなく、web試行版のパソコンからは音声データを開いて、聴くこともできます。

3) 語り手へのフィードバック

語り手に向け、フォーラム参加者からのメッセージを記述するコーナーを設けます。語り手に対し思ったことがあればお書きいただき、後日、発表者らが語り手に届けます。

4) 意見交換の場

ナラティブを見て聴いて読んだ参加者と発表者らが、アーカイブ化の意味と可能性

について意見交換をするコーナーを設けます。アーカイブ化することは誰にどのような意味があるのか、どのようなアーカイブ化の方法や手段があるのか、その際の語り手への責任はどのように果たしていくのかなど、様々な点から議論します。また、語り手のナラティブから見えた彼らの人生観についての思いもシェアします。

4. 語り手のプロフィール

上述したように、研究全体では約130名の方にライフストーリーインタビューを行っています。フォーラムではそのうちのアメリカ在住10名程度の語り手のナラティブを公開する予定です。

以下にその中の6名の簡単なプロフィールを示します。

A：戦後、連合軍の占領政策によって来日したアメリカ兵と結婚してアメリカに移住した日本人女性

Hさん：1940年生まれ、沖縄出身の女性。戦後、米軍基地で働き、米兵と出会って結婚。当初、家族はHさんの結婚に大反対し、家族が分裂。渡米して生活するが、離婚。当時のことを「つまり私は捨てられたのよ」と振り返る。子どもの親権を取るために裁判をし、子どもを連れて日本帰国。日本で現在のご主人（米国人）と出会い再婚。夫、前夫との子1人、現夫との子2人でアメリカにて生活。子どもの学校の担任に家庭では日本語を使わないよう指導される。現在は夫と米国コロラド州にて農業にいそしみ、「今は幸せよ」と繰り返し述べる。

Iさん：1925年横浜生まれの女性。夫は帰米2世、徴兵により日系人部隊の第422連隊戦闘団に入りヨーロッパ戦線で戦った。戦後、夫が日本に来たときにダンスの場で知り合った。20代前半で結婚し、渡米。渡米後は友達がおらず寂しい思いをし、日本に帰りたと思ったこともある。外で働いたことはなく、生涯専業主婦。車の運転もしない。夫と日本語で会話をし、子どもにも日本語で話しかけてきた。今でも「英語は難しい」ので、病院で医者と話すとときに困る。日本語の通訳を頼む時もある。10年以上太極拳のク

ラスに通い、そのクラスで会う日本人の友人たちとおしゃべりをするのが楽しみ。日本のテレビを見ることも楽しい。自分を「日本人」と思っていて日本が大好きな長女と一緒に暮らしている。

B: アメリカ生まれで子どもの頃日本の教育を受けるため来日し、戦前または戦後アメリカに帰った「帰米二世」などの日系人

Jさん: 1928年カリフォルニア生まれの男性。現在ロサンゼルス近郊在住。9～23歳まで日本で暮らす。鹿児島親戚宅に滞在中の中学生時に日米開戦となり両親と音信不通。学校では徹底した軍事教育を受ける。結核を患うが治療もままならない生活状況であった。23歳でアメリカに戻り、両親と再会。本格的治療を受け、忘れてしまった英語を再び身につける。当時は「日本になんか帰りたくもない」と思っていた。教育を受けなおすために米国にて大学進学。日本の軍事政権下では自己の考えの表出は否定されていたが、この頃からヒューマニズムに立脚した思考思想の重要性に意識的になる。アメリカに移住する日本人が常に日本ばかり見ていることへの憂いを語る。と同時に、移民は棄民であってはならないと語る。

Kさん: 1923年カリフォルニア生まれの男性。10歳の時、母の死により家族で母の故郷鹿児島へ移住し、小学校で約4年半教育を受ける。15歳の時アメリカへ戻る。18歳の時に日米開戦となり、兄とともに強制収容所へ送られる。MISLS（陸軍情報部語学学校）へ入り、語学兵となる。戦地で日本兵に降参を呼びかけるプロパガンダ活動に従事、終戦後はGHQに職を得て、翻訳、東京裁判の戦犯容疑者の通訳を務める。日本の小学校教育で学んだ日本という国家への「忠誠」を、アメリカへ帰国してからは、学んだ日本語を生かす語学兵として、また「アメリカ人」として「日本人の恥にならないように」アメリカへ尽くしたと語る。

C: 仕事を求め、あるいは結婚を目的としてアメリカ内日系人集住地域に移住した日本人など

Lさん：日光出身の女性。1930年生まれ。東京で看護師として働いていたときに中国人の男性と知り合い結婚。ご主人の仕事の関係で香港、シンガポール、アメリカで生活。のちに離婚。息子が3人で、長男日本生まれ、次男香港生まれ、三男シンガポール生まれ。ことばにはコンプレックスがあると言う。3人の息子のうち1人でも日本語や日本文化を理解してくれる者がいなければ自分が困る、自分のために息子が日本語を話す人であってほしいのだと語る。現在、ロサンゼルスの日系人用老人ホームに住んでいる。

Mさん：1949年沖縄生まれの女性。小学校2年生の時からアメリカ家庭でベビーシッターのアルバイトをしていた。アメリカへの憧れもあり、英語教育に力を入れる高校、専門学校に進み、卒業後ニュージーランド資本の商社に就職した。仕事の関係でアメリカ人男性と出会い、渡米して結婚。しかし、長男が3歳の時に「頼りにならない」夫と別居を経て離婚。「語学力が足りず」新しいフィールドで自分の気持ちを伝えることが難しかった。ニューヨークの日本食レストランで働いて1年で1万ドル稼ぎ、「私でも一人でアメリカで生きていけるんだ」と自信が持てた。また、日本食レストランの従業員は日本人ばかりなので、沖縄の言葉ではない「日本語」が流暢になった。現在は夫と「仲直り」をし、再び夫婦として暮らしている。

5. おわりに

フォーラムで公開するナラティブは一人ひとりの人生がつまった貴重な語りです。言語や言語教育の側面だけでなく、ホリスティックな人生の公開であり、様々な示唆に富むものです。ナラティブをアーカイブ化し公開するということは、言語教育の分野においてだけでなく、近接領域、あるいはこれまではほとんど関係のなかった領域への架け橋となる可能性があるのではないのでしょうか。

語り手となってくださった方々に深く感謝するとともに、語りを聴いた者の責任や使命としてナラティブを語り継ぐ実践について考えていきたいと思っています。

【フォーラム】

言語教育のなかの演劇におけるナラティブの意義

飛田勘文（早稲田大学），中山由佳（早稲田大学），西村由美（関西学院大学）

キーワード

演劇，ドラマ教育，物語，ナラティブ

1. はじめに

言語教育のなかで演劇が積極的に活用されるようになって久しい。言語教育においてナラティブといえは一般的には学習者の「語り」を指すが、演劇の場合には、語りは「物語」とも深く関係している。これは、例えば劇作家などがインタビューによって収集した語りがそのまま、あるいは編集されて物語（劇）になったりすることがあるためである。つまり、演劇において、語りと物語の間の境界線は曖昧である。そこで、本フォーラムでは、言語教育のなかの演劇における語りと物語の違いやその繋がり、各々の教育的効果などについて再検討を試みる。

2. 英国ドラマ教育における物語とナラティブの捉え方

飛田勘文

英国ドラマ教育（学校で教師が実施する演劇）の歴史において、教師が劇を行うさいに、どのように物語や語りにアプローチしてきたのかを確認する。また、彼らが、物語やナラティブにどのような価値を見出してきたのかも検討する。

2. 1. 歴史

20世紀初頭、進歩主義教育の台頭にともない、ハリエット・フィンレイ＝ジョンソンなどの英国のドラマ教師が、児童の自然な学びの方法として演劇に注目し、既存の文学作品や戯曲を使用して劇の創作を行なった。しかし、20世紀半ばになると、ピーター・スレイドやブライアン・ウェイが、戯曲の使用に疑問を抱くようになり、児童の自由な発想に基づいた劇の創作を推奨するようになった。とくに、ウェイは台詞を覚える必要がなく、各自の資質を十分に発揮することが可能な即興劇に高い関心を抱いた。1960年代半ばから登場するドロシー・ヒースコート（またはヘスカッツ）も、ウェイと同様に即興を重視した。ただし、ウェイが物語の創作に注目したのに対し、彼女は、学習者に物語の 1

つひとつの場面の「状況」を細かく観察させた。その場面の創作と観察において、学習者は、積極的に自分の経験を物語の中に織り込んでいくことが求められた。1988年に、学校にナショナル・カリキュラムが導入されると、演劇は国語（英語）の一部に位置付けられ、文学の学習が重視されるようになった。すると、ジョナサン・ニューランズなどの新しい世代の教師が、国語で使用される文学作品を用いた劇の教材を開発した。また、セシリー・オニールは「プリ・テキスト」という概念を紹介し、劇の導入に既存の文学作品などを使用しつつも、そこから新しい物語の劇を創造していくことを提案した。

このように、英国のドラマ教師たちは、様々な形で語りと物語にアプローチしてきた。とくに、ヒースコート以降は、文学作品の使用の有無に関わらず、劇に学習者の経験が積極的に持ち込まれるようになり、語りと物語の境界線が曖昧になっている。

また、21世紀に入ってから、ドキュメンタリー演劇、エスノ演劇（ethnodrama / ethnodrama）、逐語演劇（verbatim theatre）に対する注目が集まっている。これらの演劇は架空の物語ではなく、インタビューやフィールドノートなどの事実に基づくデータから創作されている。まだ言語教育の分野での活用はそれほど盛んではないが、従来の文学作品や学習者のアイディアに基づく演劇とは異なる可能性を秘めている。

2. 2. 語りと物語の教育的意義

英国のドラマ教師たちは、物語やナラティブに様々な教育的意義を見出している（Dickinson, Neelands & Shenton School, 2006）。例えば、(1) 物語は学習者の感情と知性に働きかけるので、認知的側面と情緒的側面を統合した学習が可能となる。(2) 物語は学習者に好奇心や疑問を引き起こし、問題解決学習を実現する。(3) 学習者は物語を理解するのみならず、その物語から自分の考えを構築する。(4) 学習者は物語から何かをつかみとり、演劇は身体表現を通じて学習者が物語から何をつかみとったものかを教えてくれる。(5) 異なる文化の物語を共有することは、コミュニティーの形成に有効に働く。(6) 演劇はコミュニティーのなかで誰の物語が慣習的に語られてきたか、誰の物語が真実として受け入れられてきたのかを問いかける。(7) 学習者は、より良い解決や未来に向かって物語の中に提示されているアイディアや意味を修正する。(8) 学習者は、自分には物語を変える力があるのだということを発見する。まだ他にも多くの教育的意義があるが、言語教育の中で演劇と物語を活用することは、単なる言葉の習得を超えて、学習者のアイデンティティーの構築や未来の創造に大きく貢献する。

3. 「日本語劇制作授業」における上演台本の作成プロセスと作品性 中山由佳

3. 1. 授業概要

本発表で述べる日本語劇制作授業は、都内某大学の日本語選択科目として 2004 年度より 10 年以上にわたって積み重ねてきた実践である。15 週間でテーマ設定からストーリー案、台本執筆、リハーサルを経て一般公開の形で上演会を実施し、最後に振り返りを行う。対象学生の日本語習熟度は中級から上級の学習者が中心だが、第 1 言語が日本語である者も含まれている。学生の出身地域の構成は学期によって偏りはあるものの、多様であった。なお、2004 年度～2013 年度は週 1 コマ (90 分)、2014 年度～2017 年度は週 3 コマで開講した。

授業内容としては、作品制作のプロセス以外、コミュニケーションゲームなどを通して学生同士のラポール形成を図ったり、ストーリー展開の構成（主に起承転結）の説明や舞台用語の導入なども行った。2014 年度からは担当教員 2 人体制となり、音声指導に特化した活動も加わった。作品の数は、1 学期 1～3 作品¹で、上演時間は 1 作品 30 分から 1 時間を越す程度のものを制作した。

3. 2. 作品のモチーフ

現在までに学生が執筆した演劇作品は 27 作品あるが、その作品性は学期ごとにカラーがありそれぞれユニークである。作品のテーマは「人との出会いによって変容／成長／再生する」や「何か非日常的な出来事が身に降りかかり、自分の人生を見つめ直す」というものが多く見られた。選ばれるモチーフは「家族」「恋愛」「友情」「人生」といったもの以外「異文化」や「違いを認め合う」などもあった。また、主人公ないし主要登場人物は、職業は学生、社会人など多様であるが、何らかの問題を抱えているか、社会的弱者やマージナライズされた存在も多く登場した。

3. 3. テーマ設定の意味

本授業においては学生全員が執筆に関わるため、原則としてテーマ・ストーリー・人物を設定してから執筆を開始するが、それぞれの認識のずれから話の焦点がずれてしまうことがよくある。「テーマ」はそうした際に、全体で方向性を確認するための軸として機能

¹ 作品数は、履修者の数によって異なるが、20 人程度であればクラスで 1 作品とした。また、2016 年度後期からは 1 作品に限定することとした。

することを意図している。しかし、学生たちの活動においては「テーマ」は絶対ではなく、台本を書き進めているうちに変動することもある。ある学期では、当初「うわさの怖さ」をテーマとして執筆をスタートさせたが、書き進めるうちに「父子の葛藤と和解」に変容した。それは、複数の人間が執筆に関わってやりとりをしながら執筆するからこそ起こるダイナミズムであると考えられる。

3. 4. 台本作成のプロセス

本授業では全員が台本執筆にある程度関わることを原則としている。これは、言葉を紡ぎだす体験を全員にしてみもらい「自分の作品である」という意識付けをするという意図からである。台本作成には本授業実践の全期間の3分の2を費やしている。

本授業では、まず学生が作りたいと考える作品のイメージやテーマを共有し、その中からテーマ、ジャンル、観客に伝えたいメッセージを絞り込んでいく。決定したテーマ・メッセージをもとにアイデアのある学生がストーリー案を作成し、授業時に発表し、クラスメイトから質問などを受ける。ある程度理解が深まったところで、どのストーリー案にするかを決め、クラスで人物設定や相関関係、各場面の内容を精密化する。ある程度内容が煮詰まったところで、数名のグループに分かれて担当するシーンを割り振り、台本を執筆する。執筆した台本は授業時に全体で音読み、質疑応答やコメントをし、それを第2稿に反映させる。ある程度整ったら、最後は「台本取りまとめ役」数名が表現や内容の一貫性やつながりなどを調整をしていったん完成させる。しかし、その後練習時においても必要に応じて適宜修正を重ねる。本番直前に「この台詞を入れたいんだけど」という提案が出て、修正を行ったこともある。

台本に関するコメントのやりとりや質疑応答で指摘されるのは、言葉遣いや表現方法、内容、流れなど多様であるが、ここで行われているのは異なる個人の理解の確認や意味のすり合わせであると考えられる。学生にとってこの作品は自己と他者が共有する「私たちの作品」である。さらに作品の制作過程や学生の背景や意図を知らない不特定多数の「観客に伝わるか？」という視点も加わり、多面的に検証しながら作品の質の向上を図っていく。

4. 創作作品に織り込まれた「物語経験」

西村由美

本発表で扱う「物語」は、留学生対象の日本語科目において演劇作品として創作されたものである。作品は、彼らの「物語経験」に基づく語りが交差する話し合いの結果、生まれた。物語経験とは、見聞きした物語を経験として自身の中に蓄積させていくことであ

る。本や映画に限らず、我々は出来事と出来事の間一本の筋を見し、日常会話の中やニュースにも物語を読み取ることができる²。それゆえ、物語を創作する際には、物語経験とそれに基づく価値観が参照されると考えられる。その一部がリフレクションシートでは「十分ドラマスタイルになった」、「もっとドラマチックに結果の予想できないものを作りたい」といったことばで示されており、ここには「(おもしろい) 物語とはこういうものだ」という価値観が見て取れる。

話し合いの結実としての物語を分析し、教室活動を支えている学生の創造力や価値観とどう向き合うか、言語教育において創作活動をどのように位置づけるかを考えたい。

4. 1. 授業の概要

授業は、2017年2月から1週間に3コマ、計14コマで行われた。受講者は中級から上級レベルの6名で、3名ずつのグループに分かれ、2週目から毎週短い物語を作り、発表した。作品の素材は、週ごとに、絵本、万葉集・古今和歌集、各自が探したものとした。創作は、①静止画＝その場면을写真のように動きを止めて表す、②シーン＝その場面に動きや台詞を加える、③ストーリー＝複数のシーンをつなげる、という流れで行った。

4. 2. 作品の分析

分析の観点には、橋本(2017)の物語構造分析を参考とした。3、4週目に創ったA～Dの4つの物語の概要と分析結果を①素材、②人物・筋、③時間の流れ、⑤場面の中心、⑥展開、の順に示したのが表1である。作品の内容・構造は多様であり、学習者は、豊かな物語経験と、物語を創る力を持っていることが推察される。

4. 3. 言語教育における創作活動の意義

学生は、活動の意義についてリフレクションシートに様々な記述をしている。特に話し合いは充実していたようで、「話し合いによってつまらないアイデアが面白い話に変わった」ということばから、話し合いが深まるとともに物語が進化していく様子がうかがえる。話し合い自体が創作する力を持ったとき、学生は自分の参加に意義を感じるのではないだろうか。さらに、「ここで得た自信をどこにでも持っていく」「見るのと演じるのは違う。

² 橋本(2017)は、ニュースなどは事実であって虚構ではないが、同時に物語であると述べている。また、千野(2017)は、人間は事態を単に情報として知りたいだけでなく、体験したいという気持ちを抱いており、受信者にとって、物語は情報ではなく体験であるとしている。

演劇をする人を尊敬する」「何からでもストーリーができるとわかった。自分で歌う時に活かしたい」といったことばは、彼らが今後へと続く何事かを得たことを示唆している。

本実践は、自分の中にあるものが始まりであるという点において、教科書やモデルで学ぶことから始まる授業とは対極にあるといえる。それは、表現したい感情やイメージ、概念があり、そこに言語が付与されるという本来の言語活動に近い。話し合い、価値観を共有し、物語を創り、演じる。それを行きつ戻りつしながら作品発表を目指すプロセス全体が、経験としての学習である。それは、後に彼らがどこかで語る自分の物語となる。

表1 4つの作品の概要と分析結果

	A	B	C	D
①	和歌2首	和歌2首	絵・漫画・写真	漫画(ドラえもん)・歌
②	恋人を事故で亡くした女性。今も忘れられない	母に結婚を反対される娘。母は恋人を殺害、娘は自害	夫とけんかし、新恋人と婚約する女性。災害で両方の男性を失う	ノビタの恋を叶えるふりをし、ノビタへの恋を守るドラ
③	現在—過去—現在	時系列	時系列	時系列
④	現在と過去の主人公	主人公に固定	主人公／2人の男性(主人公不在)	主人公の交代 ノビタ→ドラえもん
⑤	出会い→目的達成→山場の事件→結末(悲劇)	問題発生→対応行動→山場の事件→結末(悲劇)	問題発生→対応行動→山場の事件→結末(未解決)	問題発生→対応行動(主人公1／主人公2)→2の目的達成

文献

千野帽子 (2017). 『人はなぜ物語を求めるのか』 筑摩書房

橋本陽介 (2017). 『物語論—基礎と応用』 講談社

Dickinson, R., Neelands, J., & Shenton School. (2006) *Improve Your Primary School through Drama*, London: David Fulton.

【Ⅳ】口頭発表

1日目：2018年3月10日（土）

＜第1会場＞ 251 教室		
15:40	ナラティブ・アプローチを支える現象学的思考の枠組みについて	
-	—アイルランドで「複言語育児」を実践する親たちへのライフストーリーインタビューから	p.30
16:10	稲垣みどり（早稲田大学）	
16:15	「ハーフ」と「ひきこもり」の部分的つながり	
-	藤谷悠（慶應義塾大学 SFC 研究所）	p.36
16:45		
16:50	第二言語を使ったコミュニケーション意欲	
-	—JSL 生徒がコミュニケーション行動に至った動機とその心理的過程—	p.42
17:20	増山美幸（立命館大学大学院）	
17:25	ブラジルに帰国した日系人の子どもが語る「移動の経験」と「日本語学習」	
-	—日系コミュニティとの関係性に着目して—	p.48
17:55	中澤英利子（横浜市立大学大学院）	
18:00	外国にルーツを持つネイティブ日本語教師の言語学習と言語教育の意味	
-	—韓国語を学び、韓国で日本語を教える在日コリアン教師のアイデンティティ研究から—	p.54
18:40	澤邊裕子（宮城学院女子大学） ※発表時間 40分	
＜第2会場＞ 252 教室		
15:40	「過去」の振り返りが「未来」を創る	
-	—日本語コミュニケーションプログラムに参加した日系カナダ人の事例から—	p.60
16:10	佐藤真仁（慶應義塾大学）、渡瀬容子（日系シニアヘルスケア住宅協会）	
16:15	成人日本語教育機関の教室はどのように長期間継続しているのか	
-	—複線径路等至性アプローチによる教師の語りの分析—	p.66
16:45	内山喜代成（名古屋大学大学院）	
16:50	外国人学生のナラティブを「行為」として捉える意義	
-	飯野命子（常盤大学）	p.72
17:20		
17:25	社会とつながるコミュニケーションを考える：産学連携事業による映像制作実践	
-	三代純平（武蔵野美術大学）	p.78
17:55		
18:00	映像を用いた実践共有の可能性	
-	—日本語中級学習者を対象としたプロジェクト活動をもとに	p.84
18:40	瀬尾匡輝（茨城大学）、瀬尾悠希子（大阪大学大学院） ※発表時間 40分	
＜第3会場＞ 253 教室		
16:15	異質性の認識	
-	—秋田県仙北市グリーン・ツーリズム運営農家の事例—	p.87
16:45	牲川波都季（関西学院大学）	
16:50	介護現場における多文化共生社会へのとびら	
-	—高齢者施設における外国人介護人材とクライアントの語りから—	p.93
17:20	尹惠彦（関西大学大学院）	
17:25	1970年代のイタリアにおける言語教育の口述言語の重要性	
-	—De Mauro が構想した複言語主義の視点から—	p.99
17:55	西島順子（京都大学）	
18:00	「いま、ここ」にある社会問題をより深く理解するための批判的談話研究	
-	—沖縄オスプレイ墜落事故の新聞記事分析その2—	p.105
18:40	名嶋義直（琉球大学） ※発表時間 40分	

2日目：2018年3月11日（土）

＜第1会場＞ 251 教室		
13:50	なぜ物語は実践研究にとって重要なのか	
-	—仮定法の実在性による利用者用一般化可能性—	p.111
14:30	柳瀬陽介（広島大学大学院）	※発表時間 40分
＜第2会場＞ 252 教室		
13:50	教師が〇〇語教育ではない言語教育を行うようになる過程	
-	—補習授業校教師のライフストーリーから	p.117
14:30	瀬尾悠希子（大阪大学大学院）	※発表時間 40分
＜第3会場＞ 253 教室		
13:50	EPA フィリピン人介護福祉士の就労意識の変容プロセスに関する研究	
-	稲田栄一（立命館大学大学院）	p.123
14:30		※発表時間 40分

【口頭発表】

ナラティブ・アプローチを支える現象学的思考の枠組み
—アイルランドで「複言語育児」を実践する親たちへのライフストーリーインタビューから

稲垣 みどり (早稲田大学)

キーワード

現象学, 質的研究法, ライフストーリー, 複言語育児, アイルランド

1. 問題の背景

近年、日本語教育においてナラティブ研究を含む質的研究に注目が集まっている。ライフストーリーインタビュー等によって、日本語学習者や日本語教師、また子どもや親たちの言葉の学びをめぐる語りを聞くことで、言語学習をめぐる意味と価値を記述しようとする試みは、日本語教育の分野でも多くなされている。(太田 2010, 川上 2014, 三代 2015 他)しかし、研究方法としてさまざまな質的研究法の理論が紹介され、具体的な方法論に沿った研究が積み重なっていくなかで、質的研究理論を支える哲学的な基礎ともいべき現象学の思考と認識の枠組みについて論じた論考は管見のかぎり少ない。ナラティブ研究、ライフストーリー法、グラウンデッド・セオリー法など様々な具体的な質的研究法が日本語教育の分野で質的研究法としてますます盛んに行われるなか、そもそも人の語りを聞き、それを記述することで何を掴もうとしているのか、また何のためにその語りを聞くのか、質的研究の核心を支える哲学的な基盤である現象学の理論が言語教育の分野でも議論されるべきであると考えられる。本発表は、以上の問題意識に則って、質的研究法のナラティブ・アプローチを支える現象学の理論的枠組みについて発表する。またその現象学の理論的枠組みを自らの研究課題であるアイルランドの複数言語環境で子どもを育てる親たちのライフストーリーに基づく研究に、どのように適用したのかについて紹介する。

2. 本稿の目的

現象学 (phenomenology) は、物事が意識に現われるとき、どのように知覚されるかについての研究である (ラングドリッジ 2016)。筆者は、研究テーマであるアイルランド

の複数言語環境で子どもを育てる親たちの「複言語育児」¹のライフストーリーを、現象学的手法の本質観取の考え方を取り入れて分析した。本発表の目的は、ライフストーリー法を含むナラティブ・アプローチを支える認識の枠組みそのものを、実践や分析方法に先立つ、生きられた経験と意味を解釈する現象学的理論的枠組みにおいて考察することである。

3. 現象学の理論的枠組みと質的研究法

3.1. 質的研究法としての現象学

現象学とは、ドイツの哲学者、エドモント・フッサール（1859～1938）の提唱した学問領域で、物事の本質（意味・価値）を扱う。意味や価値の問題は、自然科学における実証的研究の方法によっては扱うことができない。なぜなら意味や価値は、主観的に体験・了解されるからである。「本質学」²（意味や価値を言葉によって記述していく試み）を構想するための方法論が、本質観取である。

現象学は、竹田青嗣によれば、哲学の大きな命題である主観/客観の問題を解くための原理である（竹田 1989）。現象学は「主観はいかにして客観に的中することができるのか」という問題形式をとる。自然科学などの「事実学」においては、たとえば数学などにおいて、 $1+1=2$ は誰にとっても客観的に証明され得る概念として説明可能である。しか

¹ 「複言語育児」は発表者が複数言語環境で子どもを育てる親の言語を介した育児を捉えるために分析概念として提唱している概念。複言語能力を有した者が、複雑に入り組んだ不均質な寄せ集めの目録（レパートリー）としての言語の複合能力を時に応じて駆使して実践する言語実践としての「育児」の営為を指す

² 「本質学」とは、物事の意味や価値を、認識する主体の主観の体験と了解によって究め、それを言葉によって記述していこうとする学問の体系である。それに対して、「事実学」とは、事実の在りようを究明する学問で、数学や自然科学に代表されるような、自然界のことは実証的に検証され得るという立場にたつ学問体系である。仮説を立て、検証し、実証するという手続きを踏まえた学問や研究である。「本質学」の立場では、自然と違って、人間や社会を対象とした学問や研究においては「事実学」は成り立たないとする。人間は自然と違い、「客観的な事実」として捉えられないものであるからだ。フッサールによれば、人間や社会は自然事物とは違う独自の「本質」をもっており、この本質を捉えなくてはならない。「本質学」の立場においては、人間や社会を「事実学」の立場で実証的に捉えることはできず、人間や社会についての知は「本質学」でなければならないとする。

し対象が「正義」や「愛」などの概念であった場合、客観性はどのように担保されるのか。社会や人間の「真理」に関する認識は、すべて個々の人間の思い込みに過ぎないのか。もしそのように、世界には主観的な認識しかないとすれば、学問は相対主義・懐疑主義に陥り、学問の普遍性自体が成立しない。現象学は、一人一人の人間の「生きられた経験」に焦点を置く。心理学における現象学的研究は、生活経験の一人称的報告に主たる関心がある（ラングドリッジ 2016）。現象学は、質的研究法として世界中で、心理学、社会学、教育学、看護学などさまざまな分野で応用されている。たとえば、日本でもっともよく現象学的研究方法が用いられているのは、対人支援、ケアの分野である。なかでも看護研究の分野で使われることが多い（松葉・西村編 2014, 佐久川編著 2013 他）。

3.2. 現象学的還元とエポケー（判断停止）

竹田によれば、フッサールは上で述べた主観/客観の認識問題を解決するために、いったんすべての認識を主観のうちに還元して、その確信の構造を確かめるしかないと考えた。この考え方が、竹田現象学における「確信成立の条件の解明」である。主観—客観という従来の対立図式を取り払ったところで、すべての対象を「主観」の内側の確信と捉え、確信成立の構造を取り出す方法をとるのである。この時に客観存在の観念については方法的にいったん判断停止をする。これを「エポケー」（判断保留）とよぶ。

現象学的心理学の立場から質的研究法として現象学を紹介するラングドリッジによれば、エポケーは研究対象について私たちが持っているかもしれない暗黙の前提、つまり先入見を控えようという特別な手続きを意味する（ラングドリッジ 2016）。

3.3. 本質観取

本質観取とは、「ある概念の核心的な意味を、自らの経験を反省することによって、また同時に自由な想像によって、「言葉」として取り出す言語ゲーム」（Iwachi 2016）である。本質観取というのは、上で述べたような「確信成立の条件の解明」のために、現象学的な事物の見方を基盤にして出てくる形相的還元の方法である（Iwachi 2016）。本質観取によって、客観存在をいったんエポケーしつつ、ある概念の核心的な意味が「言葉」として自らの経験を内省しつつ取り出される。そしてその主観的な内省による「言葉」が、他者との相互批評にさらされることによって普遍性を獲得していく可能性を持つ。岩内によれば、この言葉（世界像、感受・欲望の秩序）の相互交換によって、いかに相互主

観的確証を生み出していくかが、本質観取という言語の了解ゲームの目的となる。

4.事例—アイルランドで子どもを育てる親のライフストーリー法インタビュー

4.1. 研究の概要

以上の現象学の思考的枠組みを、どのように質的研究法として研究に応用したのか。以下、事例として、筆者の研究課題であるアイルランドの複数言語環境で子どもを育てる親たちの「複言語育児」(稲垣 2016)のライフストーリーの事例を現象学的アプローチでどのように分析したのかを紹介する。

4.2. 研究課題

筆者の研究課題の研究目的は、アイルランド在住の親たちが、現地で自発的に形成した子どものための日本語の学びのコミュニティの創出のために、いかなる共通普遍の言語教育の理念が創出可能であるか、その可能性を問うことである。筆者はフッサールの現象学を発展させた竹田青嗣の竹田現象学に依拠し、アイルランド在住の複数言語環境で子どもを育てる親たちによる言葉の学びのコミュニティ創出のためには、親たちの共通了解の成立を目指すべきであると考えた。まずは、個としての親が、日本語や他の言語の学びを通して身につけさせたい言葉の力は何か、をライフストーリー法を用いて聞いた。その際、親たちの目指す言葉の力とは何かという共通普遍の価値を捉えるために、「複言語育児」の概念をたてた。調査協力者の親たちへのライフストーリーインタビューにより、それぞれの親の「複言語育児」の意味世界を言葉として取り出す、その試みが本研究における現象学的アプローチであり、本質観取である。また、本研究においては、本質観取を共通了解を生み出す「言語ゲーム」(Iwauchi2016)と捉え、3人の親たちのライフストーリーインタビューから「複言語育児」の概念の本質を取り出した。

4.3. 本質観取とライフストーリー法インタビュー

筆者が研究課題で明らかにしたかったこと、それは調査協力者の親たちが、自らの異文化間移動の経験と異言語習得の経験をどのように捉え、自らの複言語育児を実践しているのかという問題である。いわば、異文化と異言語間を移動する親たちの移動と言葉をめぐる実存的な意味付けを主観的な意味世界として明らかにすることが、インタビュー調査の目的であった。

そこで、研究方法としてはライフストーリー法を採用した。現象学的思考の枠組みとしての本質観取を後付けの研究方法として発想したのではなく、調査協力者の親たちに複数回の縦断的なライフストーリーインタビューを重ね、親たちの「複言語育児」の意味世界を見出す作業をしていく中で、自分が今までしてきた作業は、現象学的研究方法による本質観取という捉え方において、はっきりと意味を持つのだということに気がついた。

4.4. 「複言語育児」の親の目指す言葉の力

筆者は、研究課題のアイランド在住の複数言語環境で子どもを育てる3人の親たちが「複言語育児」の実践を語る個々のライフストーリーから、「移動する親」が「複言語育児」において目指す言葉の力の3人に共通する普遍的な本質として、次の3つの力を本質観取した。

- ① 複言語複文化能力を駆使して発揮する、どこでも生きていける力
- ② 自分とは異なる価値観をもった他者を認め、共生していける力
- ③ 国際社会の中で自分を発信していける力

前述したように、筆者の研究課題の目的は、アイランド在住の親たちが、現地で自発的に形成した子どものための日本語の学びのコミュニティの創出のために、いかなる共通普遍の言語教育の理念が創出可能であるか、その可能性を問うことである。当該コミュニティのメンバーである3人の親たちが複言語育児において目指す上の言葉の力は、3人の親たちに限った共通了解の可能性であり、より多くの構成員を含む当該コミュニティのリアルな共通了解の成立とはいえない。しかし、複数の親たちから繰り返し語られる、自らの人生の内省したライフストーリーを聞きながら、親たちの「複言語育児」の意味付けを本質観取しようとする試みは、親たちの信念対立を乗り越えて当該コミュニティの共通了解の成立をめがける可能性を開くものといえる。

5.まとめ

このように、筆者は、ライフストーリー法インタビューを現象学的なアプローチを用いて分析し、個としての生きられた経験と内省に基づいて、親たちの実存的な「複言語育児」の意味付けを明らかにした。今後の課題としては、その次の段階として、「個」としての「複言語育児」の意味づけを、信念対立を乗り越えて、コミュニティなりさらに大きな枠組みに発展させていくことができるか、を考えたい。「個」の意味づけから公共に開く理

念の創出へ、その理路を示す思想的枠組みとしてフッサールの現象学、またそれを発展させた竹田現象学による「共通了解」成立のための「言語ゲーム」理論は、ライフストーリー法による研究方法だけでなく、広く言語教育の質的研究法のひとつとして援用可能であると考える。

文献

- 稲垣みどり (2016) 「「移動する女性」の「複言語育児」ー在アイルランドの在留邦人の母親達のライフストーリーより」『リテラシーズ』18. pp.1-17
- 太田裕子 (2010) 『日本語教師の「意味世界」ーオーストラリアの子どもに教える教師たちのライフストーリー』ココ出版
- 川上郁雄 (2014) 「あなたはライフストーリーで何を語るのかー日本語教育におけるライフストーリー研究の意味」『リテラシーズ』14, 11-27.
- 竹田青嗣 (1989) 『現象学入門』NHK ブックス
- 舘岡洋子 (編) (2015) 『日本語教育のための質的研究入門 学習・教師・教室をいかに描くか』ココ出版
- 松葉祥一/西村ユミ編 (2014) 『現象学的看護研究 理論と分析の実際』 医学書院
- 三代純平 (編) (2015) 『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』くろしお出版
- ラングドリッジ, D (2016) 田中彰吾・渡辺恒夫・植田嘉好子訳 『現象学的心理学への招待 理論から具体的技法まで』新曜社
- Iwauchi, S. (2016) *The Phenomenological Language Game, The Original Contract of Goodness*, Journal of Eidetic Science III, pp.1-17

【口頭発表】

「ハーフ」¹と「ひきこもり」の部分的つながり

藤谷 悠（慶應義塾大学 SFC 研究所）

キーワード

移動する子ども，ハーフ，ひきこもり，相互包摂，生活史

1. 背景と目的

現在，特に日本において，複言語・複文化の概念が，国際的な複数性を前提とする文脈に収斂された形で敷衍される傾向が見受けられる。本研究は，そのように限定的な意味へと回収されている複言語・複文化の概念を，本来の定義²に基づいた，より広い対象に向けた概念へと捉え直すことを第一の目的としている。さらに，そうした限定的な複言語・複文化観に基づいていると考えられる「移動する子ども」研究を具体的な批判対象とし，同研究における「移動」概念についても，拡張的に再定義することを目指している。

2. 対象と方法

本研究の調査対象は，日本とフランスの国際結婚家族の元に生まれた子ども，いわゆる日仏「ハーフ」の学生たちと，長期間の「ひきこもり」経験を持つ筆者自身である。

国際的な文脈に基づいた限定的な意味で複言語・複文化の概念や「移動」概念を用いて行われている営みは，単一国家としての枠組みや価値観の中でマイノリティの立場に置かれていた人々をエンパワーメントし，社会から偏見を取り除くことに大いなる貢献を果たしてきた。しかし他方で，限定的に対象を絞るエンパワーメントによって「日の当たる存在」を作る過程は，それがたとえ意図せぬ結果であったとしても，「影」となる存在，「持

¹ 本研究では，「ハーフ」という呼称についての社会的な議論を踏まえつつも，世間一般に広く流通した呼称であること，および対象者たち自身がこの呼称に抵抗がないことを確認したことから，「ハーフ」という呼称を形式的に用いている。

² 本研究での「本来の複言語・複文化概念」の定義は，コストら（1997）の研究に由来する。牲川（2013）は，コストらの定義においては，「あらゆる子どもにとって，社会化過程で複言語・複文化を経験し接触することは『ありふれた』ことだと強調」（p.138.）していると述べている。

たざる者」を新たに生み出すことになる「副作用」を伴っていることも考慮せねばならないのではないだろうか。「持たざる者」とは、例えば「移動する子ども」に対比的に暗示されるような存在、言うなれば「移動しない子ども」のような存在である。

現行の「移動する子ども」研究においては、そうした国際的な「移動」の有無で優劣を切り分ける構図があり、本研究の対象者である「ハーフ」と「ひきこもり」との間にもそれが存在すると考える。本研究は、一方向的に固定されているこの関係性に、「ひきこもり」の側を（複数性を）「持つ者」として位置づける視点を新たに据えることで、「外国・国際」の視点とその新たな視点とが切り替わるたびに、包摂する側とされる側が入れ替わる、つまり強者と弱者の立場が入れ替わるような関係、すなわち「相互包摂的關係」を構築することを試みている。なお、「相互包摂的關係」については、3.2で詳述する。

研究方法としては、単一的な意味へと収斂されている複言語・複文化の概念や「移動」概念を基にした物語を、「ハーフ」と「ひきこもり」の当事者たちそれぞれの視点から複線化するために、本研究では二つのナラティブな質的調査法を組み合わせる。一つは「ハーフ」の対象者たちに対するライフストーリー調査、そしてもう一つは「ひきこもり」の当事者であった筆者自身によるオートエスノグラフィーである。

ライフストーリー調査によって得た「ハーフ」たちの物語と、オートエスノグラフィーで叙述する筆者の「ひきこもり」の物語と、対象者各位の個別性の物語とを重層化することで、異なるはずの物語同士が共通・交差・対称化するテーマを浮かび上がらせる。その中で、ステレオタイプな「ハーフ」や「ひきこもり」観、あるいは「移動する（しない）子ども」のようなカテゴリーに基づく単純化を脱構築しながら、複数性と「移動」の物語を多声的なものへと改め、より広く普遍的に語りうる物語へと展開・再構築する。

3. 考察

3. 1. 言語変種

本来の複言語・複文化という言葉は、万人に普遍的に適用可能な性質を備えていた。この本来の語義において、複言語という語における「言語」の意味内容は、各国語のような「文法や辞書などを備えた立派な言語」（西川，2013，p.3.）だけでなく、「言語変種」をも含んだものとして定義されている。言語変種とは、社会言語学の領域で、言語のバリエーションを意味する概念である。方言・地方語のようなものをはじめ、少数の特定の集団間で共有される言語や、限られた状況のみで発話される言語をも包含する概念である。

この観点に基づけば、国際性だけに視野狭窄した状態を脱し、新たな複数性の物語に焦点を当てることができるのではないか。本研究では、「ひきこもり」の過去を持つ筆者の人生から、その可能性を探る。筆者の人生は、中学校の3年目まではごく「普通」だった。日本人の両親を持ち、日本に生まれ、日本の公教育のシステムの中で育った。その夏、家庭問題などで心身に不調をきたし、「ひきこもり」になる。ひきこもっている間はインターネットに没頭し、いわゆる「ネトウヨ」としてのアイデンティティを形成していた。孤独感を紛らわすために、生得的なナショナリティに依存していた。その後父の援助を得て社会復帰し、父の経営する事務所での労働に従事する。数年間働いたのち、慶應義塾大学に入学し、さらに同大学院に進み、現在に至る。筆者はこうした自身のライフコースに、自分が置かれた「社会的カテゴリー」の視点から、「世俗の内と外」という複数性を意味づけた。一般的な人生経験の中で身につける規範的な「世俗内の言語」に加え、筆者は「世俗外の言語」（例えば「ひきこもり語」や「ネトウヨ語」）を身につけていると解釈する。そうした言語は、「立派な言語」に比べれば「ふまじめな言語」と見なされるものかもしれないが、言語変種の一つとして見れば、「立派な変種」なのである。

こうした複言語性を見立ては、「移動しない子ども」と見なされていた存在を「移動する子ども」として捉え直す力学を生むばかりでなく、あるいは「移動する子ども」性を期待されながらも「外国・国際」的な複数性を見出しにくい存在、例えば「ハーフなのに」と揶揄されるような人々の中にも、異なる文脈からの複数性を見出すことが可能になる。

こうして複言語・複文化概念を本来の定義へと回帰させた後には、例えば「移動する子ども」研究のように、同概念の現行の定義に依拠していた営みも、その枠組みの見直しを迫られるはずだ。差し当たり、まずは個々の研究者がどの視点から複数性の物語を描くのか、あるいはそもそも「移動」とは何かという地点へと立ち返らねばならないだろう。

3. 2. 構図の見立て：「部分的つながり」と「相互包摂的關係」

「移動」の概念を再定義するための手がかりとして、まず人類学の領域から、マリリン・ストラザーンの理論である「部分的つながり」、および同理論を参照しながら展開される清水（2017）の「相互包摂的關係」についての論考を用いる。清水によると、ストラザーンは、「それぞれの側から《お互いを部分として持つ関係》」（清水，2017，p.266.）を洞察することを通じて、「その対象の《どちらをどちらの部分として見るか》というパースペクティブの、相互的な切り替え」（p.266.）を行うことが重要だと考えているとい

う。清水は、こうした視点の切り替えが行われることによって、「ある部分と他の部分はそれぞれに相互包摂的になるのである」(p.266.)と論じる。本研究では、具体的個人、カテゴリーとしての「ハーフ」と「ひきこもり」、さらに「外国・国際」や「社会的カテゴリー」のような社会の中で構築されている文脈や概念自体を、ストラザーンの理論における「部分」、つまりそれぞれに相互包摂することになる「部分」として据えるのである。

3. 3. 「移動」の諸相：勉強・中動態・観光

現在の「移動する子ども」研究における「移動」は、実世界における国家や国境の概念を基礎とした、実際の・身体的な意味での「移動」のみを想定している。それゆえ、例えば「ひきこもり」のように、身体を特定の場所に固定し続けているような存在は「移動」していないことになる。あるいは、生まれてからずっと自国に留まり続けているような者も、「内向き志向」などと揶揄される存在となる。だが、先ほど回復したような本来の複言語・複文化的な視座に基づけば、「移動」の概念もそうした限定を超えたものへと拡張することができるはずである。その解釈を導くために、まずは千葉(2017)の「勉強の哲学」を基にしながら、実際的ではない、「概念的な移動」の様態を考察する。

調査対象者のAは、「無国籍であるという積極的な自覚」があると語る。ただそれは、自分が「ハーフ」であること、複数のナショナリティを持つことそれ自体が強く影響を与えた結果ではなく、主として大学での勉学を通じて、言語や文化というものの総体を俯瞰的に理解するような状態に至ったからだという。自分が生得的に持っている、あるいは日本とフランスの両国の間を「移動」した経験から得てきたような日本・フランス・「ハーフ」性などは、そうした総体の一部分でしかなく、「主要なテーマではない」とも語る。Aの語りに基づけば、Aのアイデンティティ形成における主軸となったのは、Aが持つ「外国・国際」的な「移動する子ども」性ではなく、「勉学という行為」なのである。

千葉は、現在の自己を規定する環境やコードとしての「言語を周りのノリから引き離し、それ自体として、玩具的に使うことで、自由に可能性を操作」(2017, p.61.)可能にすることが、ラディカルな勉強がもたらす働きであると論じる。つまり、「移動」という語が意味する「生成変化」を起こすには、アクティブで身体的な体験をすること自体よりも、むしろ深い勉強のような営みを通じ、そうした体験や人生経験、あるいは現在の環境に対して、新たな解釈や意味づけを生むための、新たな言語を獲得することの方が重要だと述べているのである。その視点に立てば、例えば「ひきこもり」を「世俗間ハーフ」として見立てるよ

うな新しい言語ゲーム、あるいは新しい「移動する子ども」研究を始めることができる。

ただし、そうした新しい解釈における「移動する子ども」研究は、これまでになく広範囲の対象を捉えることとなり、それに合わせて「未知の移動」をその都度同定し、文脈化することが求められる。例えば本研究において、「ひきこもり」の「移動」の様態を「社会的カテゴリー間の移動」として名づけたような行程が必要となる。加えて、そのような「未知の移動」の可能性を論じることは、「移動」の主体となる当事者自身にとっても未知の「移動」、すなわち「自発性が曖昧な移動」のようなものについて問うことでもある。

國分（2017）は、動詞における主体の意志とその責任のあり方を、単純に受動態と能動態の二項対立に回収しないための視座として、中動態の概念を論考する。同論考において國分は、人間の意志は主体が絶対的に支配できるものではなく、主体の操作が及ばない領域からの影響を受けるような矛盾を抱えた概念であることを論じつつ、行為の中動的な捉え方を示していく。こうした中動的な観点から「移動」を捉えれば、当事者の意志の所在が曖昧なままに行われたかもしれない「移動」のケースも想像できるだろう。中動態の議論は、当事者の本人さえ無自覚で、社会的にも可視化・文脈化されていないものであったとしても、「移動」が万人の日常の中に偏在している可能性を示すのである。

そうして「外国・国際」的ではない形の「移動」の諸相が様々に見立てられていく過程では、3.1で指摘したような言語の場合と同様に、特定の類の「移動」が「ふまじめ」のレッテルを貼られ、他の「移動」より劣位に置かれるようなことになる事態は、想像に難くない。対象者のBは、自分の生き方について、「だらだらしてた」や「俺がコンフォタブルだったら別になんでもいい」と語り、「ハーフ」であることを特に意識せずに生きてきたことを語った。ステレオタイプに国際的な「移動」体験を聞き出そうとしても、そうした体験はほぼなかったと語る。そんなBの人生にも諸相としての「移動」は見出されうるだろうが、それは「典型的なハーフ」としての「立派な移動」とは同一視されず、「ふまじめ」なものとしてされるだろう。しかし、東（2017）は、そうした一見すると「ふまじめ」なものの中にある「まじめ」さの意義を論じている。東は、「匿名で、動物的な欲求に忠実で、だれの友にもだれの敵にもならず、ふわふわと国家間を移動する」（2017, p.116.）ような「ふまじめ」な存在としての「観光客」を例に挙げ、彼らが「誤配すなわち配達失敗や予期しないコミュニケーションの可能性を多く含む状態」（p.158.）を持つ者として、意図せぬうちに、他者間に「近道」を作る存在となる可能性を論じている。

この「観光客の哲学」は、これまで格式化・権威化されずに無視・不可視化されていた

人々（の生活）を、「まじめ」に考えるべき対象として浮かび上がらせる。また逆の視点から見れば、「まじめ」な文脈を、大衆の人々と連関する「ふまじめ」なものへと化してしまうものでもある。それはつまり、社会のそこかしこに、両義性を持つもの、あるいは中間的なもの、言うなれば「まじめでふまじめなもの」を生み出す力学なのである。筆者は、そのような力学を「移動」概念にも導入すべきではないかと考えているのである。

4. 結論

「移動する子ども」研究の主著者である川上郁雄は、細川編（2011）に収録されている講演の記録において、会場からの『移動する子ども』のアイデンティティ形成の問題は、ヨーロッパでも同じ問題を抱えており、研究もされているかと思えます。実際にヨーロッパ（そのほかの世界含む）と比較して、日本に固有な問題はあるのでしょうか」という問いに応答する形で、「欧州で私が訪問した国々では、国籍と異なる次元で、複言語、複文化のことが話題になる点があり、印象的でした」（p.33.）と述べており、本研究が指摘する問題の一端については認識しているのではないかと考えられる。このことから、「移動する子ども」研究を拡充、複線化する余地があることが伺える。世界各地でネイションへの回帰志向や境界を再構築する機運が高まりを見せる時代だからこそ、現状に即して「移動」の観点を見つめ直し、新しい展開を模索する必要があるのではないだろうか。

文献

- 東浩紀（2017）. 『ゲンロン0—観光客の哲学』ゲンロン.
- 川上郁雄（2011）. 「移動する子ども」からことばとアイデンティティを考える. 細川英雄（編）『言語教育とアイデンティティ—ことばの教育実践とその可能性』（pp. 28-33）春風社.
- 國分功一郎（2017）. 『中動態の世界—意志と責任の考古学』医学書院.
- 清水高志（2017）. 非・ホーリズム的転回—人類学から現代哲学へ（特集：人類学の時代）『現代思想』45(4), 263-279.
- 牲川波都季（2013）. 誰が複言語・複文化能力をもつのか『言語文化教育研究』11, 134-149.
- 千葉雅也（2017）. 『勉強の哲学—来たるべきバカのために』文藝春秋社.
- 西川教行（2011）. 外国語教育と複言語主義『外国語教育フォーラム』5, 3-13.

【口頭発表】

第二言語を使ったコミュニケーション意欲

－ JSL 生徒がコミュニケーション行動に至った動機とその心理過程 －

増山 美幸（関西大学）

キーワード

第二言語を使ったコミュニケーション意欲，動機づけ

JSL 児童生徒，複線径路等至性モデル（TEM）

1. はじめに

本発表では、親の都合によって他国より来日し、日本で学校教育を受けることとなった生徒のケースを取り上げ、近年増加する第二言語としての日本語（Japanese as a Second Language, 以下 JSL）を使って生活する子どもの第二言語（以下 L2）を使ったコミュニケーション意欲とそれに至る道筋を、異文化適応と第二言語習得の観点から考察する。

2. 背景

平成 28 年度の文部科学省による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、日本語で日常会話ができない、または日常会話はできても学習への参加に支障があるとされる児童生徒は日本全国で約 4 万人とされ、その数はこの 10 年間で約 1.6 倍に達している。これらの子どもたちの多くは両親の都合で来日し、家族とは母国語を使って生活する一方、一日の多くの時間を過ごす学校生活ではその能力に関わらず L2 を使って学びまたコミュニケーション活動が求められる。しかし異質な相手に対する同化圧力傾向の強い日本では、海外から来日した年少者が日本の学校や周囲に馴染めず「境界化」し、さらには差別的な扱いを受けたり、日本語が十分に理解できないことから「低学力」というレッテルを貼られたりすることで、否定的自己評価を増長させる傾向が見られる（佐藤，2003）。

このような状況を改善するためにも、L2 を使ってコミュニケーションを図る子どもたちの心理を理解し、それを支援できる環境の構築が急がれる。日本語教育の分野では成人を対象とした動機づけ研究は多く見られるものの、現在その当事者である JSL 児童生徒の「語り」から L2 コミュニケーションに纏わる年少者の心理的過程を捉えたものは未だ少ない。

3. 先行研究

3.1. 第二言語を使ったコミュニケーション (WTC モデル)

L2 運用場面における個人差の観点から L2 コミュニケーションの複雑さを表したものに Willingness to Communicate (以下 WTC)モデル (MacIntyre et al., 1998) がある。WTC は異グループ間のコミュニケーション場面において、L2 話者の態度や言語を運用する動機、不安・自信などを概念化し、異文化環境におかれた学習者が自発的に L2 コミュニケーション行動を起こすには、複雑に関連し合う数々の要因の上に成立することが示された。本研究では WTC を中心的な概念と捉え、日本における年少者が L2 コミュニケーション活動に至るまでの心理過程を、それに関わる要因と併せ検討していきたい。

3.2. 学習の動機づけ

第二言語習得分野における動機づけ研究では、主に動機づけの要因と目標言語に対する感情・態度の観点から多くの議論がなされている。その中でも Ryan & Deci (2000) は、人が行動を起こす際の内発的・外発的動機なる概念を核とする自己決定理論の考えに基づき、自律性、有能感、他者との関係性の三要素が内発的で自己決定的な行動をもたらし、モチベーションの向上、ひいては個人の成長をもたらすと結論づけた。本研究ではこの自己決定理論に照らし、現在の日本に在住する JSL 児童生徒の多くが自らの意思ではなく来日し、L2 を使ったコミュニケーションを余儀なくされている現状を考慮しながら、L2 コミュニケーション活動と動機づけの関連について考察する。

4. 研究目的と課題

以上の先行研究を踏まえ、本研究では L2 を使ったコミュニケーションが必要とされる環境にいる一人の JSL 生徒の実際の事例から、JSL 生徒が教室内で自発的に L2 コミュニケーションを図るに至るまでのプロセスを探り、年少者日本語教育の分野に留まらず、JSL 児童生徒を受け入れる立場にある日本の学校教育に一石を投じる、有益な研究となることを目指す。

具体的には、JSL 生徒の「語り」から、日本国内の学校教室内における 1) JSL 生徒の L2 コミュニケーションの促進を阻む要因、2) L2 コミュニケーションを図るに至る動機づけ要因、3) JSL 生徒にとっての L2 コミュニケーションの意義の 3 点を明らかにする。

5. 調査概要

5.1. 調査方法

本調査協力者である S さんは 16 才で、現在日本国内の私立高校 2 年生である。約 4 年前、12 才の時に中国から来日したが、それまでに日本語学習歴はなく、来日後日本語学習を開始し 2015 年 12 月に日本語能力検定試験 N2 を取得した。来日以降現在まで父母と同居し、家庭内言語は標準中国語である。現在は帰化し日本国籍を有する。

調査にあたっては半構造化インタビューを初回 50 分、二度目 35 分、合計 85 分間実施した。S さんには、質問項目に沿って来日時から現在までの学校生活について語ってもらい、その語りをすべて IC レコーダーに録音した。

5.2. データの分析

インタビューで得たデータを文字化して意味のまとまりごとに分類し、複線径路等至性モデル (Trajectory Equifinality Modeling, 以下 TEM) に準じ時系列に図解化した。

TEM は人間の発達や質的変容をプロセスとして捉える質的研究の方法論で、研究者がテーマとする個人の具体的な経験に焦点を当て、非可逆的な時間の流れの中で個人が辿った径路を追う。その中である定常状態に存在する等しく (Equi) 辿り着く (final) ポイントが等至点 (Equifinality Point, EFP) であり、それは等至性 (Equifinality) を具現する集束点として概念化される (安田・サトウ, 2012)。さらに、径路が発生・分岐する分岐点 (Bifurcation Point, BFP) やある地点に到達するために必然的に通過する地点である必須通過点 (Obligatory Passage Point, OPP) 等と併せ、TEM 図と呼ばれる図上に整理して行く。本研究では TEM の概念に準じ、以下のように枠組みを設定する。

EFP (等至点) ①: 自発的に L2 コミュニケーションを図る意欲

EFP (等至点) ②: 状況に合わせ言語やアイデンティティを使い分ける

BFP (分岐点): 自らの意思へと向かう行動変容

OPP (必須通過点): 両親への反抗

SD (社会的方向づけ): <教室内で孤立する・自信を失くす>否定的な方向へ導く心理・環境要因や文化・社会的圧力

SG (社会的ガイド): <他者と向き合う>方向へ導く心理・環境要因や文化・社会的圧力

VTM (Value Transformation Moment, 価値変容点): 日本語が自分と周囲の人々 (教師・クラスメート) をつなぐツール、将来の目標に到達する手段であると実感する

VTE (Value Transformation Experience, 価値変容経験) : 日本語の習得が言語・アイデンティティを使い分けを可能にする

6. 結果

6. 1. L2 コミュニケーションの促進を阻む要因

日本の公立中学校へ入学した S さんは、転入と同時に日本語の壁にぶつかる。教室内では、日本語ができないため日本人クラスメートたちと馴染めないばかりか、成績がクラスで最下位となり自信を喪失する。入学した学校には他に外国人生徒はおらず、さらに教室内では外国人に不慣れで閉鎖的な日本人生徒集団との関わりを余儀なくされ、情報や選択へのアクセスも限られ、具体的な将来の目標も持てないことがそれらが SD (社会的方向づけ) となり S さんを孤立させる。

しかし帰国生や外国籍の生徒が多くいる高校の存在を知ったことを機に、中学卒業後の新たな方向性や、自分が求める生き方を選択するのは自分自身であると気づいたことが BFP (分岐点) となり、それまでは他者 (両親・教師) に与えられるままの環境にいただけであった S さんが初めて両親に反抗し、自分の意思を訴えた。この主体的な行動変容が S さんが EFP (等至点) へ向かう必須通過点であった。

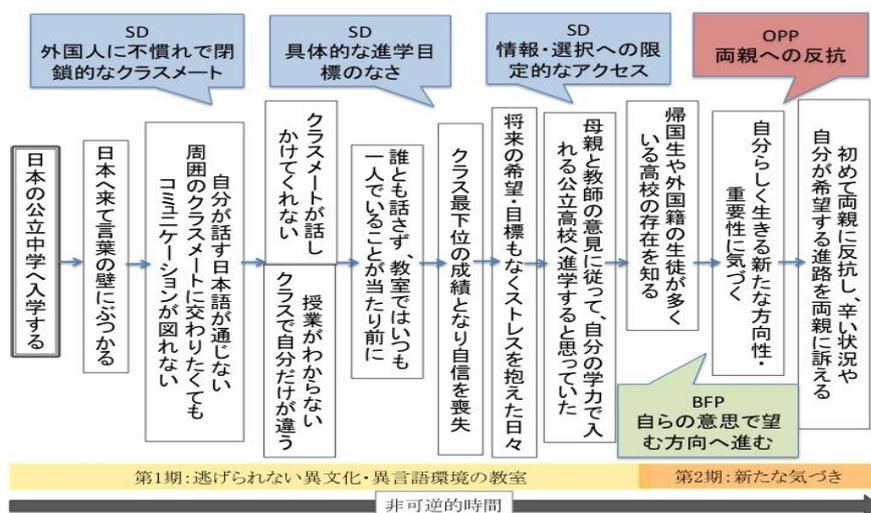


図1 TEM 図第1・2期

6. 2. L2 コミュニケーションに至る動機づけ要因と L2 コミュニケーションの意義

自らの意思で選んだ私立高校に入学後、S さんを取り巻く環境は一変する。それまでの公立中学校とは異なり、多様性を受け入れる環境であったこと、自分の日本語能力に合わ

せて選べるレベル別授業であったこと、少人数制で教師やクラスメートたちとの心理的距離も近く、教室内では教師やクラスメートが自分を支えてくれる存在となったことの3つのSG（社会的ガイド）がSさんを他者と向き合い融合できる方向へと導き、最終的に自発的にL2コミュニケーションを図る意欲（EFP（等至点））に繋がった。

さらには具体的な将来の目標ができたこともSGとなり、SさんにとってのL2である日本語が、他者（教師・クラスメート）とつながるための大切なツールとしてだけでなく、大学進学という目標に到達するための手段にもなり、L2が心理的に大きな支えとなったことは、VTM（価値変容点）であると捉えることができる。

日本語が上達したSさんは、日本語特有の婉曲的な表現や異なるスピーチスタイルを習得するまでに至ったが、現在のSさんにとってL2コミュニケーションの意義は、話す相手や場面に応じた「他者から見た日本人としての自分」を作るものである。現在は帰化して日本国籍となったSさんであるが、L2習得がその時々々の状況に合わせて使用する言語やスピーチスタイル、さらには自分が何人であるかとするアイデンティティを自由に選び操作できるとしたVTE（価値変容経験）を齎し、Sさんを新たなEFPへと到達させた。

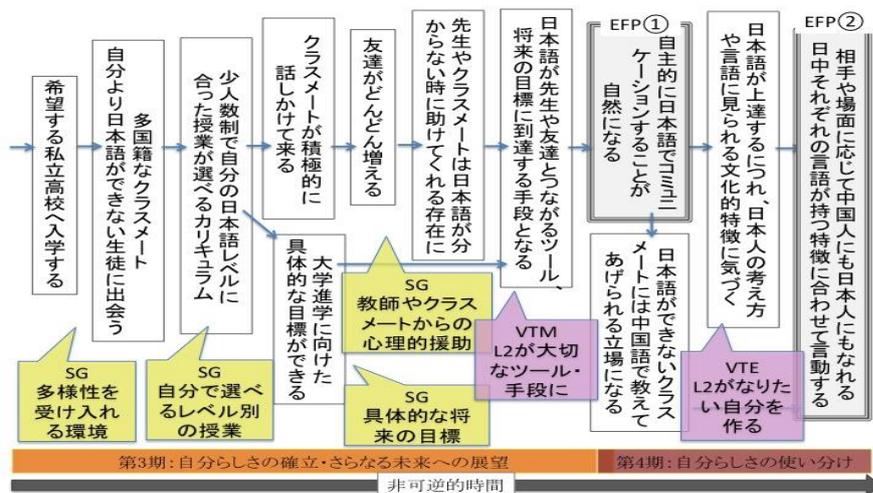


図2 TEM図第3・4期

6. 考察

調査の結果からは、日本語力の不足に起因し、他者との関係、異文化環境下での限定的な情報・選択へのアクセスの二要因に加え、将来の希望や目標も見えない状況からJSL生徒が自信を喪失し八方塞がりな状況に陥る様子が明らかとなった。このような状況下では先述の自己決定理論にある自律性、有能感、他者との関係性の三要素のすべてが成立せ

ず、依ってベクトルは L2 コミュニケーションを図るのとは反対方向へ向いてしまい、自力で現状を変えることが困難であることは想像に難くない。

その現状を変えるきっかけとなったのは JSL 生徒の行動変容である。自らの意思で行動を起こしたことが将来の扉を開き、進学先となった私立高校では、日本語力や国籍に関わらず「自分のレベルに合わせて選択できる」ことが JSL 生徒に自律性を持たせ、また教師やクラスメートとの良好な関係が、日本語が教室内で自分に関わる人たちとの共通言語であるという認識を生み、JSL 生徒を L2 コミュニケーション行動へと押し進めた。さらに将来の進学目標ができた JSL 生徒にとっては、日本語を使つての学習が希望する大学進学に繋がることから、L2 に対する統合的態度が生まれそして高まる結果となった。

7. おわりに

八島(2004)は、L2 コミュニケーション研究の目的を、異文化接触場面におけるコミュニケーション能力の獲得を個人の成長の機会と捉え、その方向へ導く教育への示唆を得ることであると述べている。本研究の調査協力者にとっても L2 コミュニケーション能力の獲得が新たなアイデンティティ形成に影響し、「状況に合わせた言語を使いなりたい自分を作る」ほどに自己成長させた。今後さらなる国際化が進むであろう日本国内の学校でも、L2 コミュニケーションを通し JSL 児童生徒が成長できる環境づくりが望まれる。

文献

文部科学省. 「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 (平成 28 年度)」

http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/29/06/_icsFiles/afieldfile/2017/06/21/1386753.pdf

佐藤郡衛(2003). 『国際理解教育 多文化共生社会の学校づくり』明石書店

八島智子(2004). 『外国語コミュニケーションの情意と動機』関西大学出版部

安田裕子・サトウタツヤ (2012). 『TEM でわかる人生の経路—質的研究の新展開』誠信書房

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being, *American Psychologist*, January 2000, 68-78

MacIntyre, P.D., Dörnyei, Z., Clément, R., Noels, K. (1996). Conceptualizing Willingness to Communicate in a L2: A Situational Model of L2 Confidence and Affiliation, *The Modern Language Journal*, 82, iv, 545-562

【口頭発表】

ブラジルに帰国した日系人の子どもが語る
「移動の経験」と「日本語学習」
ー日系コミュニティとの関係性に着目してー

中澤英利子（横浜市立大学大学院）

キーワード

家族の物語，日本語学校，仲間集団，日本語教師，一時的滞在者

1. 研究の背景と目的

ブラジルから就労目的に来日する日系人は 1980 年代後半より増加し始め、1990 年の改正入管法施行以降、その傾向は一層顕著になった。2007 年には、日本に住むブラジル人の数は 31 万人を超えるまでになり、彼らの日本での滞在が長期化から定住化へと進むことで、労働や生活、教育、社会統合としての問題が盛んに議論されるようになっていった。現在でも、その日系人の子どもたちは、学校という教育的文脈の下で日本語指導と学習支援、日本の学校への不適応、不就学問題の対象者として周縁化されて語られることが多い。さらには社会参加においても、日本社会での将来的な下方移動への危惧の対象として見なされがちである。しかし、定住化が進んだことで、日本の教育システムに沿って大学に進学する日系人の割合も増え、その越境経験を肯定的に評価する子どもたちも現れるようになってきている（拝野、2012）。

いっぽう、世界的不況による雇用情勢の悪化、東日本大震災などの影響で、日本から帰国した日系人は多い。2017 年の在日ブラジル人の数は 185,967 人（法務省 2017 年 6 月在留外国人統計）まで減少していることから、統計上は多数の日系人がブラジルへの帰国（または他国への移動）を選択したと思われる。

親とともにブラジルに帰国した子どもたちについても、言語教育環境（中島・根川 2005、佐々木ほか 2012）、ブラジルの学校への適応（イシカワ 2010、ハヤシザキほか 2013）といった教育的文脈の下で語られることが多い。しかしながら、彼らが帰った場所はブラジルの学校だけではない。帰国後に彼らがどのような生活世界を選択したかについて言及されることは少ない。発表者は 2015 年からサンパウロ州 M 市の日系コミュニ

ティでの調査を行ってきた。本発表は2017年9月の現地での調査をもとに、帰国後に日本語学校で学びながらコミュニティ活動に積極的に関わる大学生 Aさんの語りを考察することで、日本とブラジルの「移動の経験」が、日本語の学習および日系コミュニティへの関与にどのような影響を与えているのかを明らかにする。

2. 日系コミュニティの日本語学校

ブラジルの日本語学習者数は、2015年には22,993人を数え、その学習者の65%以上にあたる15,031人が、「正規の学校教育機関以外の日本語学校」で日本語を学習しているとされる(2015年度国際交流基金調査)。このうち、約90%は日系団体が経営する民間の日本語学校であると推測される(福島・末永, 2016)ように、各地の「日系人協会」(推定300以上)が経営する日本語学校で日本語を学ぶ学習者は多い。

地域の日系コミュニティの中心組織である「日系人協会」が経営する日本語学校は、かつては日系の年少者を対象に「継承日本語教育」が行われていたが、現在はその学習者も多様化し、「外国語としての日本語教育」が行われるようになっている。日系の年少者以外にも、非日系の学習者、大学生や成人の学習者も増えている。さらには、学齢期を日本で過ごしてブラジルに帰国した子どもたちの存在も最近の特徴としてあげることができるだろう。このように多様化する学習者によって、学習者ごとに「継承語としての日本語教育」と「外国語としての日本語教育」、場合によっては「国語としての日本語教育」という異なる指導法での対応が必要になっている。

このような日本語学校と日系コミュニティとの関係性は、コミュニティごとに異なり、そこで学ぶ学習者の位置づけも一様ではない。調査地であるサンパウロ州のM日系コミュニティでは、日本から帰国した子どもたちがコミュニティ活動に加わる姿が見られ、そこには多様な人々を受け入れて日系コミュニティ維持に努めるM日系人協会の戦略があった。日本から帰国した子どもを含めた日本語学校の学習者と日系コミュニティの関係性に着目して、論を進める。

3. 調査概要

本発表の調査地であるM市周辺は、1920年代より初期日本移民による移住地が数多く形成された地域である。1990年以降は日本に就労に出かける日系人が多く、現在は日本から帰国した人々に会うことも多くなっている。M市にある日系人協会が運営するM日

本語学校では、前述したように多様化する学習者のなかで、帰国した子どもたちが日本語を再学習する様子も見られた。日本の公立学校で就学していた子どももいれば、ブラジル人学校だけの経験、さらにはその二つを往復した経験などの違いにより、子どもたちの日本語能力も多様である。発表者は2017年9月にこの日本語学校で、日本とブラジルの移動の経験を持つ日系人の子どもたち（調査時15歳以上大学生まで、7人）に、日本語再学習の学習動機、日本での経験と帰国後の経験を問うインタビュー調査を行った。彼らからは、ブラジル社会に適応するための努力が語られる場面もあれば、親から突然ブラジルへの帰国を告げられて帰国した結果、ブラジルの学校で学業不振に直面し苦悩している現状が語られることもあった。その多くは地理的文化的越境を経て、過去と現在がつながり、あるいは断絶した経験が語られるものとなった。

本発表では、調査協力者の一人であるAさんの語りに焦点をあてて考察を行う。大学生のAさんは5歳で日本から帰国しているので、日本での生活経験が長い他の調査協力者に比べて日本語能力は高くないものの、日本語学校で熱心に日本語を学び、この学校の学習者代表の立場になっている。また、日本からの帰国経験のある同世代の青年たちを中心にグループを作って、日系人協会が主催するコミュニティ行事に積極的に参加していた。Aさんの語りは、個人の移動の経験にとどまらず、日本からブラジルへ移民として渡った祖父母の移動の経験から連続するものとして語られることになり、家族の大きな物語を描き出していた。語りの中の多様な文脈を考察するという視点から、桜井（2012）を参考にライフストーリー研究を援用して考察を行う。

Aさんへの半構造化インタビューを始める前には、調査の趣旨説明と調査承諾の確認を行い、その後語りを録音した。調査日数は2日間で、約3時間のデータを調査後に文字化して考察を行った。調査協力者については、表1で示す。

表1 調査協力者A

	性別	世代	年齢	滞日時の年齢	日本での経験	帰国年	親の出身
A	女	3世	22(大学生)	日本出生～5歳	保育園	2000	パラナ州

3.1 Aさんの語りから

サンパウロ市に住んでいたAさんの両親（2世）は、1990年に大学を中退して日本に行き、工場勤務のために愛知県内を何度か移動した。Aさんは名古屋市近郊の町で1995

年に生まれ、その町の保育園に 2000 年のブラジル帰国まで通っていた。当時の両親は南米系コミュニティの中で暮らしていたので、A さんの周りにはブラジル人とペルー人だけしかいなかった。A さん自身は保育園で日本語を話していたようだが、それもぼんやりとした記憶でしかない。帰国後はサンパウロ市に戻った A さんだが、ポルトガル語がうまく話せず、15 歳までは苦労した思い出がある。日本でもブラジルでも外国人として見られ、「居場所がないみたいな」感じだったという。

ところが、ブラジルに帰国後、父親の故郷であるパラナ州の日系人が多く住む町を度々訪れるようになると、沖縄出身の 1 世の祖母と日本語で会話することで、沖縄の人々や文化、そして日本の文化にも興味をわくようになったという。家族の連続する移住経験のなかで、自分自身の日本での経験を再考すると同時に、「ニッケイ」としての意識を持つようになったようだ。やがて、大学進学のため両親と離れて 2014 年から M 市で一人暮らしを始めた A さんは、まず日系人協会の「会館」を探したという。

A さん：「日系人のところは私を受け入れてくれる」

私が M 市に引っ越してきたときは、最初に探したのは「会館」とか、日系人と関係するところでしたね。私は日系人だからもっと親しみやすいかなーと思って。一人でいたから誰も知らなくて。だから、日系人のところは私を受け入れるみたいな expectation, 希望, ありましたね。

日系人協会の会館を見つけた A さんは、そこに併設されている日本語学校で学び始め、日本語学習者として日系コミュニティの行事に参加するようになる。

A さん：「家族みたいな感じ」

ここは、日本語を習って、日本と関係のある文化、音楽、ダンス、そして（日系コミュニティでの）ボランティア活動も経験できるから、うーん…家族みたいな感じかな。

A さんの日本語も少しずつ上達し、2016 年には N2 に合格した。その頃から、帰国経験のある同世代の学習者とともにグループを作ってコミュニティ行事に関わるようになる。そのほかにも日本で流行のコスプレ大会や J ポップの音楽活動を協会の会館を利用して仲間とともに楽しんでいる。A さんの日本での記憶は曖昧なままなので、将来は留学

生として「自分の目で日本をもう一度確認するため」に、日本語学習を続けていると語る。コミュニティ活動に参加することで、日本語を使用する機会と日本とのつながりを意識できる環境を与えられていることに喜びを感じている。

4. 考察および今後の課題

Aさんを含めた調査協力者のほぼ全員から、日本での経験を肯定的に捉え、日本への再移動を目的に日本語を学習するという、「再移動のための戦略」としての日本語学習が語られた。そこには、彼らの「移動の経験」が日本とブラジルの往復とともに終わったものではなく、将来的には再び移動を希望するという「移動を日常化」する意識が見られた。Aさんの場合は、日本から帰国後、1世の祖母との接触によって日本とのつながりを意識し、家族の大きな移動の経験のなかで自らの移動の経験を問い直すことになっていた。それが再移動を希望することにもつながっているようだった。

また、日本文化に興味を持つ仲間とともに日系コミュニティに関与する若い世代は、日本語学校のなかで「仲間集団」(Portes&Rumbut2001=2014)を形成し、協働性を重視するコミュニティ活動をとおして自尊感情形成にもつなげているようだった。同時に、「日本から帰国した子ども」という押しつけられた表象を主体的に塗り替えようとするプロセスの一端であるとも考えられる。この仲間集団は、Aさんのように日本から帰国した子どもたちが中心となっているが、非日系の学習者も参加しているので、日本語能力が問われないうえに、日系と非日系の境界が顕在化しない集団となっているという特徴も見られた。

さらに、そこには、Aさんたち日本語学校の学習者を日系コミュニティの行事参加へと促す、M日本語学校の教師の役割と戦略があることも見落とせない。高齢化が進む日系コミュニティでは若い世代の参加は歓迎されるものの、日本語学校の学習者だけで行事に参加することは簡単ではない。コミュニティ経験の豊富な教師が学習者をコミュニティ行事へと導くことで、通常の親睦の場としての行事にも機能変化の様子が観察できた。

このように、コミュニティに受け入れられた学習者ではあるものの、この仲間集団は、コミュニティ行事を娯楽的活動の場として捉えている部分もあり、家族とともに参加する従来の日系コロニア型のコミュニティメンバーとは異なる種類のメンバーと思われる。「移動」を日常的に捉えている彼らは、日系コミュニティでも「一時的滞在者」として存在する仲間集団ではないかと考えられる。日本から帰国した日系人が、ブラジルの日系コ

コミュニティでどのような位置づけがなされるのか、またどのような位置どりを行うのか、今後も現場での調査をもとに検討していくつもりである。

引用文献

- イシカワ, エウニセ, アケミ (2010). 「日本からブラジルへ帰国した子どもたちの教育」『静岡文化芸術大学研究紀要 Vol.11』(pp.11-15) 静岡文化芸術大学.
- 桜井厚 (2012). 『ライフストーリー論』弘文堂.
- 佐々木倫子, モラレス松原礼子, 島田美幸 (2012). 「ブラジルへの帰国生徒の言語と教育—口頭語彙テスト・TOAM から見た日本語とポルトガル語」『桜美林言語教育論叢 8』(pp.85-104) 桜美林大学言語教育研究所.
- 中島透, 根川幸男 (2005). 「ブラジルにおける在日経験帰国児童生徒 (CAEJ) の日本語環境とモチベーション」『小出記念日本語教育研究会論文集 13』(pp.7-20) 国際基督教大学編.
- 拝野寿美子(2012). 「第 9 章在日ブラジル人第二世代の教育—越境経験を活かす方途を求めて」『トランスナショナルな「日系人」の教育・言語・文化』(pp.171-186) 森本豊富, 根川幸男編 明石書店.
- ハヤシザキカズヒコ, 山ノ内裕子, 山本晃補 (2013). 「第 3 章トランスマイグランドとしての日系ブラジル人—ブラジルに戻った人々の教育戦略に着目して」『「往還する人々」の教育戦略—グローバル化を生きる家族と公教育の課題』(pp.206-267) 志水宏吉ほか 明石書店.
- 福島青史, 末永サンドラ輝美 (2016). 「言語政策理論におけるブラジル日系人の日本語教育の諸論点—ブラジル日系人の言語の計画のために—」『複言語・複文化時代の日本語教育』(pp.13-39) 本田博之, 松田真希子編 凡人社.
- Portes, Alejandro and Rumbaut, G, Ruben (2001). 村井忠政 (訳) (2014) 『現代アメリカ移民第二世代の研究—移民排斥と同化主義に代わる「第三の道」』明石書店 “Legacies: The Story of the Immigrant Second Generation”, University of California Press .

【口頭発表】

外国にルーツを持つネイティブ日本語教師の
言語学習と言語教育の意味

——韓国語を学び、韓国で日本語を教える在日コリアン教師のアイデンティティ
研究から——

澤邊 裕子（宮城学院女子大学）

キーワード

在日コリアン日本語教師，複言語・複文化，アイデンティティ，ネイティブ

1. 言語教師のアイデンティティ研究と本研究の立脚点

本発表の目的は、韓国にルーツを持ち日本で生まれ育った在日コリアン三世の日本語教師一名のアイデンティティ変容の物語を事例に、自分のルーツのある国の言語を学び、その国で自身の母語である日本語を教えることの意味づけや価値づけを探ることである。言語教師のアイデンティティ研究は 1990 年代以降、第二言語習得研究の分野で注目されるようになった。De Costa & Norton (2017) は、教師が持つ豊かな言語と個人の歴史が学習者の効果的な言語学習を促進する要素となっているという認識が、言語教師のアイデンティティ研究の中心にあるとする。また、Barkhuizen (2017, pp.2-4) によると、言語教師たちは様々な異なる文脈において他者やモノと相互作用をするプロセスの中でアイデンティティを変容させており、言語教師のアイデンティティは多層的で時とともに揺れ動き、変容する動的なものであるとされている。こうしたアイデンティティの概念は固定化した不変のものと捉える本質主義的な立場における考え方から、社会との関係性の中で構築される動的で多元的なものと捉える（社会）構成主義の立場での捉え方へとパラダイムシフトする中で生まれてきたものである。本研究もこの立脚点に立ち、考察を行う。

2. 在日コリアン日本語教師に関する先行研究と本研究の目的

在日コリアン日本語教師に関する初めての体系的な研究として田中 (2016) が挙げられる。田中は在日コリアン日本語教師のライフストーリー研究から、言語教育における「言語」と「国籍」、「血統」の関係性を探ろうとした。そこで明らかにされたのは言語教育における「単一性志向」であり、社会を構成する人一人一人の意識が「複言語・複文化主

義」の思想に向かうことで言語教育の「単一性志向」から脱却できる可能性が指摘されている。複言語とは、「様々な言語の様々な技能を様々な熟達レベルで様々な目的のために習得し用いる能力」（欧州評議会言語政策局，2016，p.226）だと定義される。複言語主義・複文化主義とは，個人の中に蓄えられた多様な言語能力や言語体験が有機的に結びつきあいながら，個人の中に新しいコミュニケーション能力を生み出すという概念である。

本研究では個人が蓄積する「複言語・複文化」に注目し，在日コリアン日本語教師の日本語教育実践との関係性に迫る。具体的には在日コリアン日本語教師の女性が，どのような葛藤や希望を持ちながら韓国語学習や日本語教員資格取得を志すようになり，「自身のルーツがある国で教える日本語教師」となったか，自身が蓄えてきた複言語・複文化に対する意味づけや価値づけは授業の中にどのように表出されているかをインタビューと授業参与観察の2つの方法により得られたデータから考察していく。

3. 研究方法

調査は2017年6月から2017年7月にかけて行われた。調査協力者は韓国の高校などで日本語を教える教師歴2年のナム・ソンミ先生（仮名）である。調査協力者と筆者は既知の関係であり，「人間関係のネットワークを利用したサンプリング手法」（桜井，小林，2005，p.31）を用いている。インタビューは録音の許可を得て同意書にサインをもらった上で，半構造化インタビュー（鈴木，2005）の手法を用い，言語学習と言語教育の経験についての質問を中心に自由に話してもらう形式で4時間行った。また，インタビューの翌日には授業参与観察を行い，校長先生や同僚の韓国人の先生，生徒たちとナム先生の間での交流の様子を観察した。授業参与観察の記録はフィールドノートに残し，写真や映像のデータも収集した。翌月，これらの記録から作成したライフストーリーや授業参与観察の報告をナム先生に渡し，確認の上，分析結果の公開について改めて了承を得た。

4. ナム先生が日本語教師になるまでの軌跡

ナム先生は199X年，在日二世とニューカマーの韓国人の母親のもとに生まれた。周囲からは「ハーフ」だと認識され，ナム先生は日本語読みを通名としていたが，日本名と韓国名の2つを持つ自分を自慢に思っていた時期もある。しかし小学生の頃，周りの子どもに2つの名前や母親のことをからかわれたことをきっかけに自身のルーツを否定的に捉えるようになり出自を隠すようになった。日本語環境で育ち韓国語が使えない自分への

葛藤もあった。しかし、韓流ブームの時代を迎え、韓国語を学ぶ多くのクラスメートとの出会い、韓国研修旅行などをきっかけに否定的な思いが徐々に変化していった。大学時代に日本語教員資格を得て韓国留学後、韓国の教育機関に日本語ネイティブ教師として採用された。図1はナム先生の日本語教師になるまでの軌跡を簡潔にまとめたものである。

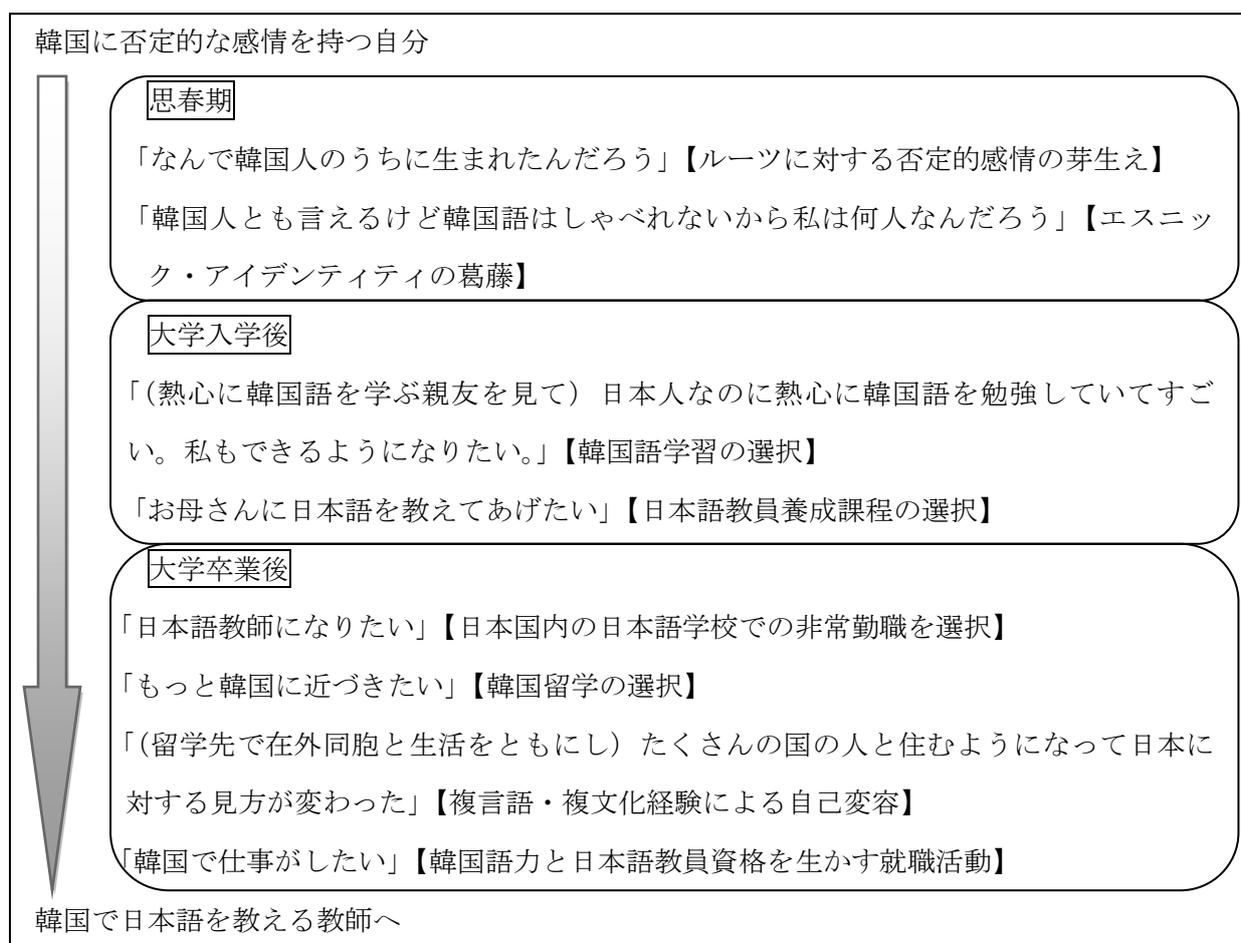


図1 ナム先生が日本語教師になるまでの軌跡

5. 韓国語学習と日本語教育という営為における葛藤とその克服

ナム先生の韓国語(ルーツの言語)の学習と日本語(母語)の教育という2つの営みに影響を与えているイデオロギー的要素としては、田中(2016)が指摘する「単一性志向」があった。これは、「韓国人=韓国語」、「日本人=日本語」と、「民族=言語」を結び付ける言説に根差すものであり、本調査においてもナム先生が様々な選択の過程で葛藤する要因となっていた。既に述べたようにナム先生は韓国に対し否定的な思いを抱きつつも自身のルーツである韓国の言語ができない自分を中途半端な存在だと感じ、韓国語がで

きるようになりたいと考えていた（葛藤①）。しかし、韓国留学や韓国就職を希望するナム先生に対し、両親は韓国語を学んでも仕方ないと反対する（葛藤②）。両親を説得し、韓国で日本語教師の職に就いたナム先生だったが、今度はネイティブとしての自分を学習者たちの前にどう提示するかという問題に直面した（葛藤③）。このように「民族＝言語」イデオロギーは2つの国においてナム先生に影響を及ぼす要因となっていた。

葛藤①——韓国人でありながら韓国語ができない自分

（語り 1）私の気持ちとしては、ルーツは韓国だし、私は韓国籍だし。だから、韓国人とも言えるけど韓国語はしゃべれないから私は何人なんだろうっていうのがあって。やっぱり胸張って自分はどいうところまでどういう人っていうの言えないのがもどかしたかったです。なんで、やっぱりしゃべれるようになりたいなって思っていましたね。

葛藤②——韓国留学と韓国就職に対する親の反対

（語り 2）（韓国留学や韓国就職を反対された）理由は、韓国語を勉強してどうするんだみたいな。でも、それが私はショックだったのは、母は韓国人ですし、父も在日なのにそういうふうに考えるんだって思ったんですよね。それはショックだったんですけど。そんなこと言っていました。

葛藤③——ネイティブへの期待と本名の名乗り

（語り 3）「ナム・ソンミです」って言うと、言葉を発するまではみんな、初めて原語民（（ネイティブ））の先生が来るよって言われて、多分みんなわくわくしてるんですよ。で、入ると、（中略）ザワザワしてて、「原語民の先生です」みたいに韓国の先生が紹介してくださって、私が「ナム・ソンミです」って言うと、ちょっと間が空いて、え、みたいな hh 感じにみんなの反応がありました。

こうした葛藤を抱きながらもナム先生は「韓国語を学ぶ」「韓国で生活する」ことを選択し、「中途半端」だと感じていた自身を克服し「韓国に近づこう」としてきた。さらに、韓国に来てからは名前は韓国名（本名）を使用しつつ「日本語ネイティブ教師に期待される役割」を演じることに徹してきた。ナム先生は現在、高校を巡回しながら韓国人の日本語教師とともにティーム・ティーチングの授業を行っている。ノンネイティブ教師とのティーム・ティーチングの授業では特に「ネイティブとしての役割」を意識させられる。ナム先生の授業からは「学習者と日本語だけでコミュニケーションをとる相手となる」、「日本のリアルな素材を教材として活用する」、「生徒同士の活発なコミュニケーション活動を取り入れた授業を行う」といった特徴が観察された。筆者が参与観察した A 高校に、ナム先生は週に 1 回訪問している。その教案や授業中に使用するパワーポイント

資料や配布資料などの教材はナム先生が作成し、授業中ナム先生は日本語だけで進行し、韓国人の先生はクラスコントロールや時々日本語を韓国語に訳して生徒の理解を確認する役割をしていた。授業中、日本語だけを話し、コミュニケーション活動を取り入れた授業を実施するという役割はナム先生が「そうじゃないと自分たちの仕事の意味がない」とインタビューで語っていたものであった（語り 4, 語り 5）。

（語り 4）やっぱり、自分たちの仕事の意味がなくなっちゃうというか、あんまり（韓国語が）できるっていうの出しちゃうと向こうも韓国語で話せばいいとかそんなふうになっちゃうので、韓国語で説明したり、韓国語で話したりするのは韓国人の先生の役目なので、私たちも日本語だけで基本はやろうと、そのほうがいいということがあるので。実はわかってるんですけどわからないふりしたり hh

（語り 5）原語民のネイティブの先生たちと話をしてて、そういうの確か聞いた気がしますね。「私たちは文法の説明はしないから」と。じゃあ何をするんだってなったときに、活動とかゲームとかそういうの、（中略）じゃないという意味がないというか。

ナム先生の語りや実際の授業観察からは、日本語ネイティブ教師としての役割への強い意識がうかがわれた。しかし、「韓国語ができないふりをしている」と言いつつ、自作教材には翻訳が必要だとナム先生が判断した箇所に全て韓国語が日本語と併記されていたり、韓国語のみが書かれたりしてあった。こうした「話さないが、教材の中に書いて意味を示す」という部分的な韓国語の使用は、生徒の理解度に対する配慮であり、韓国語と日本語の複言語を使いこなせる教師としてのアイデンティティの表出でもあった。

6. ナム先生が認識する言語学習と言語教育の価値

ナム先生は大学時代から本格的に学び始めた韓国語と日本語教員資格、さらに自身の母語である日本語を資本として現在の仕事を得た。そのことについてナム先生は「ここに来るまでにやってたことが全部つながりました。特に韓国語やってたことも、日本語教育を勉強してたのもそうですし」と語り、「韓国語力」と「日本語教員資格」という2つの資本が自身の自己形成において特に重要であったことを認識している。そしてそれは、自身の母親の理解につながったとも考えている（語り 6）。

（語り 6）教え方とかに生かせるというよりは、勉強する上で母のことが理解できるようになったのがすごくよかったです。勉強してる人の気持ちとか、日本語教育の勉強はそこがよかったですし、自分が韓国語勉強しててわかってあげれるようになったのはよかったですね。

こうした自身の資本を生かし、ナム先生が思い描く姿は日本と韓国の融和的な未来に貢献する自身の姿である。インタビューの最後にナム先生は「歴史の問題を越えて、日本と韓国の相互理解に役に立てれば」という思いを語った。

ナム先生の事例は、外国にルーツを持つネイティブ教師の教育実践が、日本と祖国との複雑な関係性やイデオロギーなど様々な外力に揺さぶられ、時にアイデンティティの葛藤にもがきながら、自分の中の何かを克服し「なりたい自分」に近づくという個人の生き方と隣り合わせにあるということを示唆している。ナム先生にはネイティブ教師としての強い役割意識があることを見てきたが、その語りで強調されていたのは主体的に身に付けてきた「韓国語」と「日本語教員資格」という2つの資本であり、「母語」だけの価値ではなかった。本事例は自身のルーツや家族も含め、個人の中に蓄積した複言語・複文化が教師の教育実践を支える資本となること、さらに、言語教師が複言語・複文化の素養を生かす人のモデルとして学習者の前に提示される可能性を示した。非常に限られた対象の一事例ではあるが、本調査の結果は在日コリアン教師のみならず、広く外国にルーツを持つネイティブ日本語教師のアイデンティティ研究、日本語教員養成や教師教育の研究において参照できると考える。今後は外国にルーツを持つ教師に限らず、複言語・複文化を蓄積し、その素養を生かす教育実践とはどのようなものか、さらに詳細に追究していきたい。

文献

- 欧州評議会言語政策局 (2016). 『言語の多様性から複言語教育へ—ヨーロッパ言語教育政策策定ガイド』山本冴里 (訳), くろしお出版
- 桜井厚, 小林多寿子 (2005). 『ライフストーリー・インタビュー 質的研究入門』せりか書房
- 鈴木淳子 (2005). 『調査的面接の技法 [第2版]』ナカニシヤ出版
- 田中里奈 (2016). 『言語教育における言語・国籍・血統—在韓「在日コリアン」日本語教師のライフストーリー研究』明石書店
- Barkhuizen, G. (2017). Language teacher identity research: An introduction. In Barkhuizen, G.(Ed), *Reflections on language teacher identity research*. (pp.1-11) , New York: Routledge/Taylor & Francis.
- De Costa, P. I., & Norton, B. (2017). Introduction: Identity, Transdisciplinarity, and the Good Language Teacher. *The Modern Language Journal*, 101, 3-14.

【口頭発表】

「過去」の振り返りが「未来」を創る

日本語コミュニケーションプログラムに参加した日系カナダ人の事例から

佐藤 貴仁（慶應義塾大学），渡瀬 容子（日系シニアズヘルスケア住宅協会）

キーワード

高齢日系カナダ人，認知症，回想法，日本語，記憶と言語

1. はじめに

カナダのブリティッシュコロンビア州（以下，BC州）は，戦前からの日系移民が多い地域として知られており，1941年の日加開戦により移民規制されるまでの間に，カナダに渡った日本人の約9割がBC州に住み着いたと言われている（新保 1996）。その子孫である当地の日系二世，三世の多数が現在老年期を迎えており，中には認知症を患った者や介護が必要な者も少なくない。彼らの背景は様々であるが，その多くは英語を理解しない親世代である一世の影響を強く受け，日本語環境で幼少期を過ごしている。しかし，ほとんどが小学校入学を機に現地校で英語による教育を受けることになり，就学以前の日本語中心の生活から一変し，英語が自身の言葉として確立されていったという境遇に置かれている。しかしながら家庭環境などの差異により，成人後の日本語能力のレベルは個人によって様々であるといえる。

また，BC州には成人後にカナダに移った日本人も多く居住している。外務省領事局政策課（2016）の「平成28年度海外在留邦人数調査統計」によると，カナダ国内のバンクーバー総領事館管轄地域であるBC州，ユーコン準州における邦人永住者数は21,484人で，世界の全在外公館中第2位を記録していることから，同地域は世界的にも永住邦人が多い地域であることが分かる（バンクーバー日本国総領事館，2016）。しかし，カナダ社会全体から見ると，日本語話者はマイノリティであるため公的支援が限られており，特に医療情報・受診へのアクセス，適切な介護サービスなどの享受，デイケアプログラム，医療相談などを日本語で行うことは困難な状況にある。

そこで，BC州バーナビー市にある日系シニアズヘルスケア住宅協会が，日本語話者を対象とした認知症患者向けのコミュニケーションプログラム（「いきいきプログラム」）

を開始したところ、意図せず「英語話者」と自己申告をした日系二世、三世計6名からも参加の希望があった。結果的に彼らを受け入れることより、永住者などの日本語を第一言語とする日本語話者と、幼少期を日本語環境で過ごした継承語レベルの日本語を保持している英語話者が混在するプログラムを実施することとなった。以上の経緯から、「いきいきプログラム」において本来対象としていなかった英語話者に対しても、日本語という幼少の一時期において使われていた言語が、認知症の症状緩和に有効なツールになり得るかという課題を検討することにした。

2. 調査概要

2.1. 「いきいきプログラム」概要

調査を行うにあたり、対象としたコミュニケーションプログラムである「いきいきプログラム」について以下に概要を記す。

- ・形式：週2回の通所型グループ形式
- ・活動日と時間：毎週水曜日（1グループ×1）11時30分～3時30分の4時間
毎週金曜日（1グループ×2）9時30分～3時の5.5時間
- ・参加者：1グループ約8名程度
- ・スタッフ：常勤1名、ボランティア数名（参加者1名に対して2名～2.5名）
- ・活動内容：金曜日プログラム例

午前：おしゃべりティータイム，アートテーブル（芸術），体操，会食など
午後：音楽，料理，口腔トレーニング，レクリエーションゲーム，日本舞踊
のいずれか2種類。

2.2 集団回想法実施と対象

「いきいきプログラム」における言語を中心とした活動は、回想法にヒントを得て、言語プロンプト（会話開始のきっかけとなるキュー出し）を日本語で実施することにした。回想法とは、1960年代にアメリカの精神科医、ロバート・バトラー氏が提唱した心理療法で、過去の懐かしい思い出を語り合ったり、誰かに話したりすることで脳が刺激され、精神状態を安定させる効果が期待できるというものである。認知症は、記憶障害が亢進していても、古い記憶は比較的最後まで残っていることが多いため、プログラムの活動において、回想法は認知症の記憶の特徴を上手に生かした方法であると判断したからである。

対象は「いきいきプログラム」の参加者である英語話者 6 名である。同プログラム内の「おしゃべりティータイム」の時間に実施した。なお、当該時間は週 1 回、約 45 分間のセッションであり、それをターム（1 年に 4 タームを設定）毎に毎行行った。

2.3 データ解析と結果

幼少期の生活環境で使用されていた日本語による効果をプログラム導入時の質問表とプログラム中に表出された行動エピソードにて行い比較し、分析は質的による観察者の主観によるものとした。なお、調査期間は 2017 年 3 月末までとした。なお、日本語コミュニケーションプログラムの継続的参加を通して日本語環境に身を置いた結果、3 名の認知症の症状に顕著な変容があったことが確認された。

3. 事例

3.1 事例 1（自身を日本語名で呼び始めた二世の例）

対象者の背景：母が写真花嫁として渡加。父は日系移民。兄、自分、妹の 3 人兄弟。プログラム参加時には日本語を理解するも、自身のことばは英語であると主張した。ヨーロッパ系カナダ人と結婚し、3 つもの仕事を掛け持ちして生計を立てていたことをしきりに話していた。プログラム導入時点で旧姓やミドルネームなどを聞くと、間違えることなく日本語の旧姓及び、ミドルネームである日本名を名乗る。プログラム自体を日本語で理解することが難しく、認知症及び言語のハードルの除去を要したため、一部英語に通訳して提供した。苦手な活動については、生活重視で行う機会がなかったためと自己釈明をしていたが、下記の変容が見られた。

プログラム導入時には日本語を理解するも、自身の言葉は英語。客観的には日本語は継承語：聴解型バイリンガル程度であり、自己紹介にて「お名前は何ですか」と問いかけたところ自身を新姓の英語名で称した。活動当初は英語を介して日本文化、幼少時に慣れ親しんだ遊びを再度体験していたが、徐々に日本語でその経験、学習、体得した事象を思い出し、次第に様々なゲームに取り組み始めた。ターム開始時には新しく参加する人に向け、「自己紹介」などを反復して行いが、自身が 3 ターム目の参加者となった 2016 年秋期の自己紹介では「お名前は何ですか」と言う問いかけに対してははっきりと自身を日本名のみ

で呼ぶようになる。このエピソード後、以前よりプログラムへ毎回積極的に参加するようになった。

3.2 事例2（プログラム参加により抗鬱薬が不要になった二世の例）

対象者の背景：認知症を発症してから数年経過した 80 歳の日系二世の女性である。家族は日本語での会話が流暢な帰加二世の夫と、娘 2 人（内 1 名は同居）と息子 1 人がいる。日中は夫婦 2 人で過ごすことが多い。家庭内での会話は英語が中心。抑うつ気分傾向時は日本語対応のみでは本人が混乱をする為、不安や恐れを表出を日本語、英語に関わらず自己の好きな言語にて自由に表現できる環境整備する一方、季節の行事にまつわる風習に留意しつつ、継承語である日本語でのサポートを数タームに渡り継続したところ、以下の変容があった。

プログラム導入時は家に閉じこもりがちであり、初日は送迎家族である夫と離れることが困難で、活動終了後に迎えにくるのかと大きな不安があった。また、日照時間が短く天候不順にあたる秋から冬にかけては大きな理由なくともプログラムに参加拒否、遅刻も多発したが、日本語による働きかけにより定期来所を促したところ、生活リズムの改善と同時に、自身が流暢な会話型バイリンガルであることを示し、他対象者の通訳やピアヘルパー役にもなった。その後、2016 年の夏には抗鬱薬が不要となった。

3.3 事例3（認知症や日常生活行動の改善が見られた例）

対象者の背景：日本人と結婚し、祖母と同じ名前を持つ 88 歳の女性である。近郊に娘と息子が住んでいるが、私立独立型リタイア者向け施設にて独居し、プログラムの送迎を民間の送迎代行サービス業者に依頼し、通所している。居住施設内での行事参加は少なく、普段は日中の大部分を 1 人で過ごしている。自発的に買い物に出かけるなどの手段的日常生活動作も低い。プログラム参加を通じて、下記のような変化が見られた。

プログラム参加当初は、送迎会社が迎えに行っても乗車を拒否しプログラムに来所できない、参加中も常時、帰宅時の迎えが来るかという不安を訴えた。特に冬期は日照時間が短いことで、昼食直後に夕方であると主張し帰宅願望が顕著であったが、簡単な日本語で

個別対応すると、回を増す毎に不安症状の頻度が減少した。日本語による語りかけは幼少期の仏教学校の思い出を呼び戻しプログラムの継続に繋がった。

特別行事として隣接する老人保健施設内での夏祭り時に、空間見当識障害由来の不安により号泣していた。その後2年間継続してプログラムに参加したところ、在外公館開催のピクニックでは、場所の変更があったにも関わらず終始笑顔で貸し切りバスに乗り、日本語で総領事との会話も楽しんだ。幼少時に身につけた日本語の童謡、唱歌など知っている歌を歌うことを好み、新しい歌を覚えようとする気はなく、目新しいレクリエーションゲームなども受け入れなかった一方、馴染みのあるトランプゲームなどは、ボランティアとのチーム戦として、日本語で根気良く説明していくと理解を示すようになった。

4. 考察

事例の3名が経験した幼少時の出来事やそれにまつわる事柄を思い出したことは、日本語を使用していた日常で経験し、記憶されていると捉えたとすると、日本語で活動を行う本プログラムにおいては、その記憶を呼び起こすきっかけになっていたと考えられる。

また、その記憶を周囲に話すことで精神が安定し、結果的に症状の改善に繋がったと解釈することができるが、彼らにとっての日本語がそのような働きを持っているのかを確かめるためには、さらなる検証が必要である。小林(2016)によると、認知症患者に対する回想法の活用は人生を振り返り、自己の人生を再評価することで自尊心を向上させ、高齢期特有の抑うつ状態の緩和、また食事、排泄、整容、移動、入浴など日常生活動作であるADL (Activities of Daily Living) の向上にも役立つとされている。

中でも、幼少時のADLに関する記憶を維持させる事により、老年期においてもADLを高度に維持することが、認知症の進行を妨げるとしている。プログラムの「おしゃべりティータイム」では言語プロンプトによる回想法を利用しているが、これは、日本語で語りかけることにより、普段は表出されることがない幼少期の記憶を引き出す事のキュー出しとなり、刺激を受けた結果だと仮定することができる。

とすると、事例における行動の変容は、回想法による言語プロンプトの繰り返しがきっかけとして、引き起こされ、さらにそれが幼少時のADLに関する記憶と結びつき、結果的に日常生活動作にも影響を及ぼしたと考えられるのではないだろうか。

5. まとめ

事例の3名はいずれも幼少期に日本語環境にあったのちに、就学を期に次第に英語が自身の言葉となった人々である為、プログラム参加時以外は日本語による日常的なコミュニケーションの機会は生活上ほぼ皆無である。しかし、プログラム時の日本語による働きかけの結果、幼少時の記憶が甦り、それを日本語で語るという情動の活性化が今回の事例の結果に繋がった。

当初、日本語話者のみを対象としていた「いきいきプログラム」であったが、幼少の一時期を日本語環境で過ごした英語話者に対し、回想法にヒントを得て、日本語プロンプトによる働きかけを継続しておこなったところ、認知症疾患の改善が見られたことは、新たな発見であった。これは、回想法の手技を用いた認知症疾患緩和プログラム実施の結果として、幼少時に身につけた言語によるアプローチが、ADL 記憶の維持を促進し、認知症の進行を妨げる可能性が示唆されたことにもなる。

自らの経験を語る彼らの日本語は、「過去」を振り返るだけでなく、認知症の進行を妨げる「未来」に活用する物であるといえる。日本語で記憶された個人的経験を語ることは、幼少時に使用していた言語である日本語が、すでに「忘れられた言語」ではなく、むしろ未来を生きる彼らにとって、これから先に大きく寄与するものであることを教えてくれる。

文献

外務省領事局政策課(2016)『平成 28 年海外在留邦人統計』

外務省在バンクーバー日本国総領事館(2016)「平成 28 年度海外在留邦人数調査統計の発表」http://www.vancouver.ca.emb-japan.go.jp/itpr_ja/00_000292.html
(2018.02.01 閲覧)

小林幹児 (2013) ADL を低下させる記憶群の消失『日本心理学会 2013 年発表論文』第 77 回大会予稿集, 780.

新保満 (1996) 『石をもて追わるるごとく』御茶の水書房社

【口頭発表】

成人日本語教育機関の教室はどのように
長期間継続しているのか

複線径路等至性アプローチによる教師の語りの分析

内山 喜代成（名古屋大学大学院）

キーワード

海外の民間の成人日本語教育機関，複線径路等至性アプローチ（TEA），教室の継続，
成人日本語学習者，教室デザインの更新

1. 研究の背景

台湾の補習班¹と呼ばれる民間の教育機関では，教師と学習者の入れ替わりを繰り返しながら，数年間に渡り継続する教室がある。台湾において，高校・大学などの学校教育機関以外の機関における学習者は全体の約2割を占め（国際交流基金，2017），その多くは補習班などの民間の教育機関で学習を行っていると考えられる。補習班では数年間続く教室がある一方で，民間という性格から，学習者が望む教育環境が整わない場合，教師の交代などをきっかけとして教室が解散することも少なくない（内山，2016）。このような背景から，成人学習者が学習を継続するためには，教室自体の継続が求められている。

2. 先行研究と研究課題

工藤（2004）は，台湾の日系企業における接触場面で発生しているコミュニケーションの問題が社会言語学的知識に関係していることを明らかにし，その知識・能力の育成の重要性を説く。成人の日本語人材が上記のような問題を解決しようとする場合，解決の手段として補習班のような民間の教育機関に頼ることが多い。ただし，日本語に限らず民間の成人教育機関については，情報を公開していないことから，調査機関もその実態を捉えにくい状況にある。そのため，日本語の補習班の教室を対象とした先行研究は管見の限り見当たらないが，教育者側は成人学習者が安定して継続的に学習を行えるような教室環境

¹ 補習班とは民間の塾や語学学校を指し，日本語の補習班の学習者の多くは成人学習者である。

を理解する必要がある。教室は自然に継続していくのではなく、教師・学習者双方が継続の過程で発生した問題に対して、何らかの働きかけを行うことで問題を解消し、教室は継続していくと考えられる。そこで、本研究では補習班で約 10 年継続している教室に焦点を当て、教師の視点から「教室の継続過程で発生する問題に対する教師・学習者の働きかけを含めて、教室がどのように継続しているのか」という研究課題を設定する。研究課題を明らかにすることで成人学習者が長期的に学習が継続できる教室のモデルを示したい。

3. 研究方法と分析資料

本研究では、研究方法として複線径路等至性アプローチ (Trajectory Equifinality Approach 以下, TEA) を用いる。以下, 安田ほか (2015) を参考に研究方法について説明し, 本研究における用語の意味などを述べる。TEA は構造ではなくプロセスを理解しようとする文化心理学のアプローチであり, 「複線径路等至性モデル (Trajectory Equifinality Model 以下, TEM)」、「歴史的構造化ご招待」、「発生の三層モデル」を統合したものである。TEM は異なる径路を辿ったとしても, 等しく到達する等至点 (Equifinality Point 以下, EFP) に至る複数の径路をモデルとして描く方法であり, EFP の設定は研究テーマの設定でもある。また, 「歴史的構造化ご招待」は EFP を経験した方を調査にお招きし, 話を聞くことである。そして, EFP に対する径路の分かれ道が発生するのが分岐点であり, 分岐点においては促進的記号が発生していると考えられる。「発生の三層モデル」は第 1 層は行為, 第 2 層は記号, 第 3 層は価値観を表し, 第 2 層において促進的記号が発生していると考えられる。このモデルによって価値観の変容を表すことができる。このような TEA の特徴は本研究の研究課題である継続する教室の実態を解明するのに適していると考えた。

分析資料は台湾の某補習班において, 約 10 年継続している教室を約 4 年間担当している N 教師の語りである。N 教師の教師歴は 8 年, 台湾の補習班での教師歴は約 6 年で, 筆者は N 教師と約 4 年間, 同僚として勤務した。研究の対象の教室は上級クラス (週 1 回 2 時間半) として開講されており, 調査時には 30 代~60 代の学習者 5 名が参加していた。60 代の 1 名を除き, 仕事で日本語を使用することを主目的としているが, 趣味としての学習の側面も強い。教室に参加している学習者の多くは普段から日本人と仕事などで接しており, 日本語で日常的なコミュニケーションは問題なく行えるレベルである。

本研究では, 筆者が以前から N 教師より教室継続のために教室デザインの見直しを行っ

ているということを知っていたことから、EFPを「教室デザインの更新」と定めた。研究の手順は、まずN教師に、現在担当している教室の教室デザインの見直しについて「歴史的構造化ご招待」を実施し、その語りを基にTEM図を作成した。作成したTEM図をN教師に確認してもらい、修正を加え、最終確認を行った。そして、研究にご招待して話していただいた協力者本人（N教師）からみた等至点である2nd EFPを「教室を継続させる」と設定した。また、EFP以外のTEMの概念については、次のように設定した。まず、EFPに対して、その補集合的な経験と考える両極化した等至点（Polarized EFP 以下、P-EFP）を「教室デザインの固定化」とし、2nd EFPに対する2nd P-EFPを「教室を継続させられない」とした。径路の分岐点を「教室デザインを見直すきっかけとなる出来事」、必須通過点を「教室を引き継ぐ」、等至点への歩みを促進する社会的助勢は「教室デザインの更新、教室継続を促進する出来事など」、阻害する社会的方向づけを「教室デザインの更新、教室継続を阻害する出来事など」と設定した。また、TEM図に「発生の三層モデル」を合わせることで価値観の変化も同時に分析したい。

4. 結果

N教師の語りを基に教室継続のプロセスについて、TEM図と発生の三層モデルを合わせ、図1として示す。以下、教室継続のプロセスを3期に区分し、分析する。民間の教育機関という性格から、補習班からは教室を継続させることが常に求められている。

4. 1. 第I期 教師の教室参加から構成員となるまで

継続している教室では教師・学習者の入れ替わりがある。N教師は前任教師と入れ違いで教室を引き継いだため、引き継ぎは学習者の学習目的や特徴などを記した引き継ぎ書によって行われた。N教師はこれまでも教室の引き継ぎを何度か経験しており、教室によっては、学習者が教師主導の教室デザインを望まないと感じていたこともあり、実際に学習者に接してから、教室の運営方針を決めようと考えた。この教室はN教師が引き継ぐ数か月前に、他の補習班からクラス全員で学習者が移動してきていた。N教師が引き継ぐ段階では、元々参加していた学習者のほとんどがやめてしまっており、移動してきた学習者達を中心に教室の雰囲気がつくられていた。先輩教師から、前任教師が移動してきた学習者とそれまでの学習者の学習ニーズをどのように合わせるか悩んでいたということを知り、N教師は自分が教室コミュニティを乱さないように様子を見ながら、教室に参加し

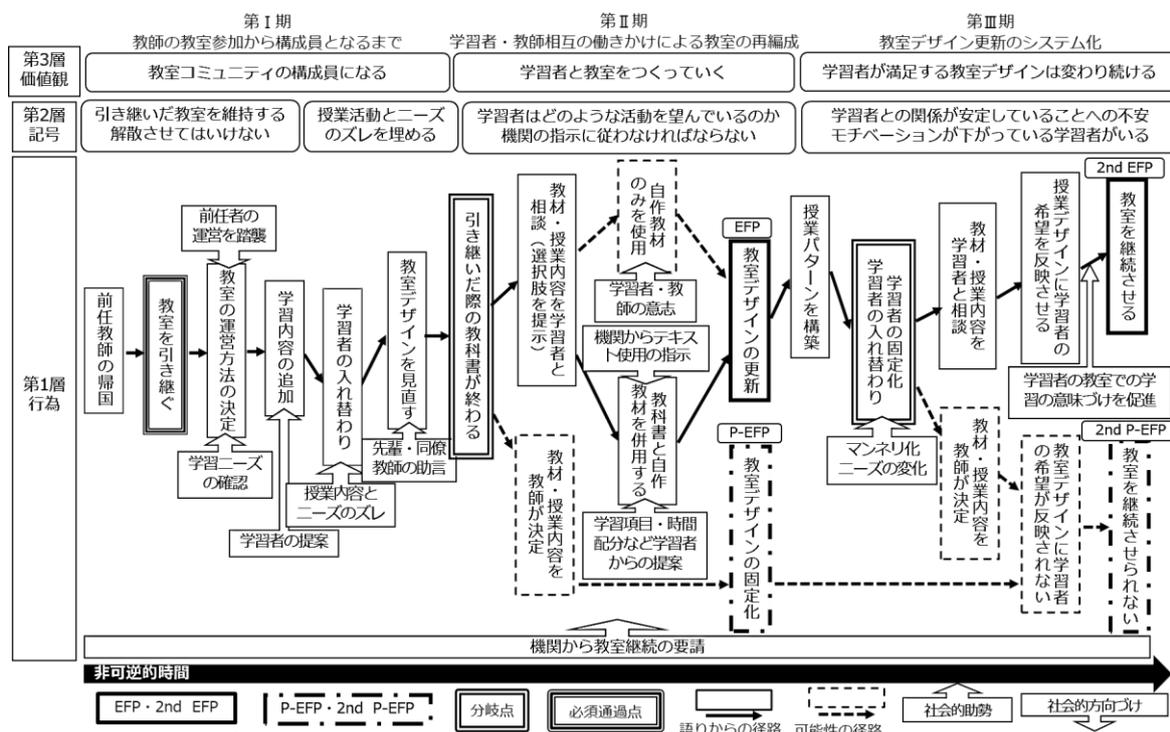


図1 教室継続のプロセス

ていこうと考えた。それは、これまでの経験から教室コミュニティを乱すことが教室の解散につながる可能性があると考えたからであった。N 教師は、学習者から要望として出された学習内容を教室活動に追加したり、また、学習者の入れ替わりの際に生ずる学習ニーズのズレなどについて、先輩・同僚教師の助言を参考に授業の一部を見直したりすることで、そのズレを埋めながら、教室に参加していった。このような問題に対応し、学習者を納得させることで、N 教師は徐々に教室コミュニティの構成員となっていった。

4. 2. 第Ⅱ期 学習者・教師相互の働きかけによる教室の再編成

N 教師が教室を引き継いで2年が経過した頃、引き継ぎ前から使用していた教科書が終わった。それを契機に、N 教師は教室デザインを根本的に見直すことにする。引き継ぎ時には教室活動の流れを乱さないために、使用していた教科書をそのまま使用したが、この頃には学習者がどのような教材や教室活動を望んでいるのかを確認し、インターネットの記事やテレビドラマなどの教科書以外の生教材を中心とした授業を行っていた。この教室では学習者の学習ニーズが明確に意識化されていたことから、N 教師は自分が授業の方針を決めることは望ましくないのではないかと感じていた。そこで、学習者にいくつかのメ

インテキストとなる教科書を提示し、授業について相談することにする。相談の結果、学習者達は教科書を使わなくてもいいという意見でまとまった。N 教師もこの意見を受けて教科書を使用しない方向で授業を行うこととした。しかし、補習班からは新たな参加希望者に教室のレベルを説明するために教科書は必ず使用するようにとの指示があり、再度、学習者との相談を行う。学習者からは、使わなければならないなら、N1 の文法の説明が聞いてみたいとの意見が出たため、教科書を N1 の文法書と定めた。ただし、教科書を授業の中心に据えるわけではなく、これまで通り、授業の中心は教科書以外の内容で行われることが確認された。また、この際に学習者より、教科書以外の学習内容についても提案があり、授業活動の時間配分についても学習者と協議の上で決められた。このような経緯を経て、教室デザインが更新されることになった。

4. 3. 第Ⅲ期 教室デザインの更新手続きのシステム化

教室デザインを更新し、授業内容をパターン化することは学習者が安定して学習を行える環境を整えることにつながった。しかし、N 教師は時間が経過する中で、学習者の入れ替わりによる学習ニーズの変化を再び感じた。加えて、教室に参加し続けている学習者についても、授業パターンのマンネリ化を感じていると考えるようになる。また、ある学習者から、教室に参加することは楽しいが、自分が目標としていたレベルには既に達したことで、モチベーションが下がっており、現在の学習は日本語を忘れないためになっていると聞かされたことがあった。学習者との信頼関係が築かれれば築かれるほど、N 教師は学習者が支払う対価に見合った授業が提供できているのかという不安を感じるようになっていった。このような不安は学習者の学習ニーズに差が出る中上級以上の教室で強く感じていた。そこで、N 教師は学習者の変わり続ける学習ニーズを教室に反映し続けるために、教材や授業内容について学習者と相談する機会を定期的に設けることにする。また、日常的に学習者に意見を求めたり、学習者が自分の希望を話しやすい関係や雰囲気をつくるようにしている。全ての学習ニーズを教室に反映することは困難であるが、個人的なニーズについては宿題などとするすることで、少しでも学習者の希望が反映できる教室をつくらうとした。また、そこでN教師は「学習者の負担にならない」ことを強く意識していた。宿題などについても、やるやらないは学習者の判断に任せることにしている。学習者から教師から出されたものをやらなければならないという意識があるということを知った際には、出さないことを提案したが、結果的に出してほしいと言われ、判断に困るようなことも

あった。しかし、N 教師はこのような微調整を繰り返し重ねていくことが教室デザインを更新し続けることであり、重要であると考えている。学習者にとって自分の学習ニーズが反映された教室に参加することは、教室で学習することの意味づけを促進することになり、教室を継続させることになっている。

5. まとめと今後の課題

ここまで、成人日本語教育機関の教室継続のプロセスを教師の語りから分析した。本研究の対象とした教室では、教師が学習者と共に教室デザインを行う事で、教室デザインを更新し続け、教室を継続させていた。補習班は民間の教育機関であることから、学習者の学習ニーズの教室への反映は、教室の継続に最も重要な要素となる。しかし、継続して参加し続ける学習者や新たに教室に参加する学習者がいる一方で、転勤や仕事の多忙など、生活スタイルの変化によって、教室をやめる学習者も多くいる。そのような環境で、教室デザインを固定化せず、教室デザイン更新のシステム化を行うことで、成人学習者が継続的に学習を行える環境が整うことが明らかになった。

今後の課題として、学習者側が教室で学習を継続することの意味をどのように捉えているか探り、教師・学習者双方の視点を合わせ、民間の成人日本語教育機関の教室のモデルを示したいと考える。

文献

- 内山喜代成 (2016). 台湾成人日本語教育機関における初任教師の教室観の形成『リテラシーズ』19, 17-34.
- 工藤節子 (2002). 台湾日系企業関係者が見たコミュニケーション問題『台湾日本語文学報』19, 221-242.
- 国際交流基金 (2017). 『海外の日本語教育の現状 2015 年度日本語教育機関調査より』
<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/result/survey15.html> (2017 年 10 月 21 日閲覧)
- 安田裕子, 滑田明暢, 福田茉莉, サトウタツヤ (編) (2015). 『TEA 理論編 複線径路等至性アプローチの基礎を学ぶ』新曜社.

【口頭発表】

外国人学生のナラティブを「行為」として捉える意義

飯野 令子（常磐大学）

キーワード

外国人学生，日本語教員，ナラティブ，ライフストーリー，アイデンティティ

1. はじめに：研究の背景と問題意識

大学に在籍する日本語を母語としない外国籍の学生（以下、外国人学生）の背景は多様である。発表者が勤務する地方都市の小規模な私立大学では、外国人学生の在留資格は「留学」よりも、親の国際結婚や仕事などで、縁があって当地にやってきた「定住者」や「日本人の配偶者等」などのほうが多くを占めている。また、「留学」で来るほぼすべての学生が、当地に親類がいるという理由で、この大学を選んでいる。これは裏を返せば、学生自身は明確な目的意識を持たず、「親や親類がこの大学に行けと言うから」、「自国にいてもいいことがないから」など、学生自身の選択ではない場合が多い。

こうした外国人学生を前に、大学の日本語教員である発表者は、どのように学生に向き合い、学生の将来を見据えた指導をしていくかを考えさせられた。そのため、学生をより理解し、学生への向き合い方や指導の糸口など、今後の行動を模索するため、ライフストーリー・インタビューを行うこととした。

2. ナラティブの多様な捉え方

ライフストーリーはナラティブの形式の一つである。近年、ナラティブには多様な捉え方があり、研究者はそれに無意識ではいられなくなった。心理学の分野で能智（2006）はナラティブを「もの」として捉える場合と、「行為」として捉える場合があるとした。「もの」として捉える場合には、まず伝統的な社会言語学のナラティブ分析のように、ラティブを形式的な構造とする場合がある。もう一つは、素材として語られたもの全体としてナラティブがあり、その素材から語り手の「自己」や「人生」に対する見方、すなわち語り手が意味するナラティブを見出すという捉え方があるとする。それは、ライフストーリー・インタビューなどから、ナラティブの向こう側にある語り手の特徴やその人の属す

るグループに共通する属性などを明らかにするものである (p27)。そしてもう一つに、ナラティブをその生成や過程に注目して、語られる出来事の「意味・内容」だけでなく、語るという「今・ここ」での「行為」として捉えるものがある (p43)。

これまで日本語教育の分野のナラティブを用いた研究において、ナラティブを語り手と聞き手の「行為」として捉えたものは多くない。社会言語学のナラティブ分析では、ナラティブが「行為」とされても、研究協力者同士で生成するナラティブが分析の対象となる。研究者が聞き手となり、研究協力者と研究者がナラティブを生成し、その過程を分析対象とする、つまり、研究者をも分析対象とした研究はさらに少ない。

3. 本研究におけるナラティブの捉え方

ライフストーリー研究ではこれまで、聞き手である研究者も研究対象として積極的に位置づけようとしてきた。社会学のライフストーリー研究は、ライフストーリーから語り手の経験の意味を見出すものである。桜井 (2012) が「<ストーリー領域>は、たしかに構成主義的な立場から理解できるにしても、それに基礎づけられた<物語世界>は語り手主導によるプロット化の限定に応じてインタビューの場から一定の自律性を持った物語、過去のリアルさをもって成立している」(p76) と述べているように、語り手の過去の経験の記憶は語り手だけが持っているものであり、語り手のナラティブには研究者との共同構築とは言えない部分があるとする。研究者はその部分を理解するために、語り手が「いかに語ったか」に意識的になり、聞き手である研究者の「構え」(桜井 2002) を問題視する。研究者の「構え」は語り手だけが持つ経験の意味を理解しにくくするからである。逆に、研究者が自らの「構え」に気づく過程を明らかにすることは、研究の受容者が、語り手を深く理解することにつながるという (石川 2012)。

これは上述のように、ナラティブを素材として、そこから語り手が意味するナラティブを見出すという、ナラティブを「もの」とする捉え方である。日本語学習者のライフストーリー研究でもこうした社会学の流れを受け、研究者が知る由もない、日本語学習者だけが持つ経験の意味を見出すことが目指されてきた。

一方、心理学のライフストーリー研究では、ナラティブが「行為」として捉えられてきた。語り手のナラティブはすべて、聞き手である研究者との相互行為の場で共同生成されると考え、すべてのナラティブの生成に研究者もかかわっていると考える。やまだ (2000) は、ライフストーリーを共同生成する過程で、過去の経験を新たに意味づけた

り、出来事と出来事の結びつきを変えて、経験を意味づけし直したりする行為が、過去の出来事を再構成し、人生に新しい意味を生成し、それによって後の生き方も変わるとする。つまりナラティブを共に生成するという「行為」は協力者と研究者双方の、その後の行動にも影響を与えると考えられるのである。やまだ（2006）は専門家インタビューやコンサルタント・インタビューなどを例に挙げて、その方法を検討している。

日本語教育の分野でナラティブを「行為」として捉える研究は、日本語教師の研究で行われることがあった（飯野 2010）。日本語教育の専門家同士として、また日本語教師の成長の手段として、ナラティブを「行為」として捉えることは有効であると考られたからである。しかし日本語学習者の研究が、この捉え方で行われることはなかった。

本研究では、外国人学生（日本語学習者）のライフストーリーが、聞き手である日本語教員（研究者）との共同生成であると考え、ナラティブを「行為」として捉える。そのため、研究者も分析対象とし、日本語学習者と研究者のその後の行動を視野に入れた考察を行う。その結果から、外国人学生のナラティブを「行為」として捉える研究が、外国人学生の経験を聞き取り理解するだけでなく、外国人学生と日本語教員が共に外国人学生の未来を見据え、両者のその後の行動を検討する材料となることを示す。

4. 研究協力者

本研究では、地方都市にある小規模な私立大学の社会科学系の学部 1 年に在籍する外国人学生 A に対して、発表者が行ったライフストーリー・インタビューを分析する。A はアジア出身の 20 代半ばの女子学生である。自国の 3 年制の専門学校でホテル管理を学び、ホテルでの実習を経て卒業したが、自国のホテルで働く気持ちになれず、姉が働いている日本の地方都市に渡った。来日後 1 年半、日本語学校へ通い、その後、地元にあった大学の、外国人学生が入りやすい学部に進学した。発表者は大学で A が受講する留学生科目の「日本語」や「日本事情」などの授業を担当していた。

本大学では、A をはじめ外国人学生の多くが、将来に対する明確な目標がなく、所属する学部の授業内容に興味も意欲も持っていないように感じられた。それにもかかわらず、ほとんどの外国人学生が授業を欠席することもなく、課題にも指示通り取り組んでいた。積極的とは言えないが、教員が声をかければ学内の国際交流活動にも参加していた。そして、本大学は外国人学生が少ないにもかかわらず、外国人学生の多くが日本人の友人を持たず、自国人同士で固まって連絡を取り合っていた。

こうした外国人学生の状況を見て、発表者は日本語教員として、留学生科目の授業の中で、外国人学生の将来の目標を、共に探していかなければならないのではないかと考えていた。目標が見つければ意欲的な学習や、大学内外の活動への積極的な参加につながり、日本人の友人も増えるのではないかと考えたからである。つまり、将来の目標や日本人の友人を得ることが、主体的で意欲的な活動につながり、それらを通して日本語力も向上するというのが発表者が描いた理想であった。日本語力については、主な学習の場は学部の授業や学内外での活動の中にあり、留学生科目の「日本語」はそれらをサポートするためにあると考えていた。発表者はこのような考えを持って、インタビューに臨んだ。

5. 分析の視点

本研究では、発表者のインタビューに対してAがどのようなアイデンティティ交渉を行ったかに注目する。

アイデンティティには多様な捉え方があるが、社会的構成主義のアイデンティティ論では、アイデンティティを個人の中のものとせず、言語的な構築物とする（上野，2005）。保坂（2000）は同様の立場から、アイデンティティを「私とは何者であるか」という問いをめぐって、文脈に応じて行為主体によって選び出され、即興的に立ち上げられ、投企されるとし、ナラティブからアイデンティティを捉える可能性を指摘している。

ナラティブに現れるアイデンティティを捉える視点としては、保坂（2014）を参照し、Bamberg（2012）が提案した、対話者との相互作用の中で操作されるアイデンティティ構築を捉えるための3つのジレンマに注目する。それは（a）同じところと違うところ、（b）行為主体性、（c）現在と過去との一貫性、の3点である。これらは相互にかかわりあっており、これらを通して「わたし」という意味（価値）を対話者と創出するのだという（保坂2014，7）。これらに注目してナラティブの生成過程を分析した。

6. 分析：外国人学生Aのアイデンティティ交渉

上述のように発表者はAに対して、目標を持ち、日本人の友人を持ち、学習や様々な活動に主体的に取り組み、それらを通してA自身が日本語力の向上を実感することを期待していた。そしてこのインタビューで、Aや発表者の、今後の行動の指針がつかもうと探っていた。ところがAは、目標を幼いころから持ったことがないこと、もともと友人は少なく、気の合う人が数人いればそれでいいこと、これまでの人生で常に主体的ではな

かったことなど「現在と過去の一貫性」を強調した。同時に日本語についても、今も「できない」という一貫性を主張した。Aは、自分が本来的にそういう人間であるから、現在の状況は当然の結果であり、変えようのないことだ、と言いたいようであった。

ただし、Aにとっての日本語力に注目すると、自国で専門学校を卒業する時点では全くできなかった日本語を使って、現在は日本で生活し、大学で授業を受けたり、居酒屋でアルバイトをしたりしている。これは明らかに大きな変化であり、Aも認めざるを得ないはずである。「日本語ができる」自分は存在するのに、「日本語ができない」と主張することにはジレンマがあった。こうしたジレンマこそ、聞き手との交渉によって新たな語りが生まれる機会であると考えられる。

7. 考察：新たな意味づけを生むための働きかけを探る

発表者は大学内外での様々な場면을例に挙げ、Aにそれぞれの場面での日本語使用について尋ね、上達の実感などを探ったが、Aはすべて否定した。そして、学校で学ぶことは有効であるが、その他の生活の中で日本語力の向上を感じることはないと言断した。しかし発表者はAが、日本語を使って日々、多様な活動をしていることを知っている。現にAは発表者に対しても、友達に話すように普通体を使用することも多く、Aの日本語は明らかに教室だけで学んだものではなかった。しかしAが、学校の授業以外の経験を日本語力向上に有効であると意味づけることはなかった。学校の授業も含め、毎日の生活の中で、どのような行動が日本語力の向上につながっているのか、振り返ることが重要だと強く感じた。そのため発表者は日本語教員として、Aが日本語力の向上を感じるような経験を共に作って行くことが必要であると考えた。それが今後の、Aの様々な活動への意欲につながり、さらに新たな活動へと好循環を生むと考えるからである。

8. おわりに：Aのナラティブを「行為」として捉えた意義

Aのナラティブを、これまでの多くの日本語学習者のライフストーリー研究のように、「もの」として捉え、Aの経験の意味を理解するための分析したとしよう。するとAは、以前から目標を持たず、友達も必要とせず、主体的な行動をせず、日本語力にも自信を持ってない学生として理解され、このように研究として取り上げられなかったり、外国人学生の問題として指摘されて終わるかもしれない。しかし、ナラティブを「行為」として捉え、発表者も共に分析の対象となることによって、Aのこうしたアイデンティティ交渉

が、発表者の思惑に対して現れたものであることが示せる。そして発表者が A の今後を見据え、A に対してどのように働きかけていくかの検討材料となり、さらにこれらを公開することで、多くの人との議論につながる。こうした、現在、どこにでもいる多くの外国人学生をどう導いていくか、日本護教員はこれにどう対処していくのかは、ナラティブを「行為」として捉えるからこそ検討できると考える。

文献

- 飯野令子 (2010). 日本語教師のライフストーリーを語る場における経験の意味生成—語り手と聞き手の相互作用の分析から『言語文化教育研究』第9号, 17-41.
- 石川良子 (2012). ライフストーリー研究における調査者の経験の自己言及的記述の意義—インタビューの対話性に着目して『年報社会学論集』25号, 1-12.
- 上野千鶴子 (2005). 脱アイデンティティの理論. 上野千鶴子 (編)『脱アイデンティティ』(pp.1-41) 勁草書房.
- 桜井厚 (2002). 『インタビューの社会学—ライフストーリーの聞き方』せりか書房.
- 桜井厚 (2012). 『ライフストーリー論』弘文堂.
- 能智正博 (2006). “語り”と“ナラティブ”のあいだ. 能智正博 (編)『〈語り〉と出会う—質的研究の新たな展開に向けて』(pp.11 - 72) ミネルヴァ書房.
- 保坂裕子 (2000). 多声的時空間におけるアイデンティティ構築—アイデンティティ研究におけるナラティブ・アプローチの可能性について『京都大学大学院教育学研究科紀要』第46号, 425-437.
- 保坂裕子 (2014). ナラティブ研究の可能性を探るための一考察—〈Who-are-you?〉への応えとしての〈わたし〉の物語り『兵庫県立大学環境人間学部 研究報告』第16号, 1-10.
- やまだようこ (2000). 人生を物語ることの意味—ライフストーリーの心理学. やまだようこ (編)『人生を物語る—生成のライフストーリー』(pp.1-38) ミネルヴァ書房.
- やまだようこ (2006). 非構造化インタビューにおける問う技法—質問と語り直しプロセスのマイクロアナリシス『質的心理学研究』第5号, 194-216.
- Bamberg, M. (2012) Narrative Practice and Identity Navigation. Holstein, J. A. & Gubrium, J. F. (Eds.) *Varieties of Narrative Analysis*. Los Angeles, CA. SAGE Publications.

【口頭発表】

社会とつながるコミュニケーションを考える
産学共同プロジェクトによる映像制作実践

三代 純平（武蔵野美術大学）

キーワード

社会，産学共同プロジェクト，AESAN 諸国，協働，伝える

1. はじめに

本発表は、武蔵野美術大学（以下 MAU）とカシオ計算機（CASIO）の産学共同プロジェクトの実践研究である。MAU の上級日本語クラス（留学生と日本人学生の共修クラス）では、CASIO の依頼により、ASEAN 諸国を中心とした世界に向けて日本留学の魅力を伝える映像を制作した。まず、プロジェクトが発足した経緯と目的、概要を説明する。さらに、プロジェクトを省察し、その意義と課題を述べる。本実践研究の目的は、社会とつながるコミュニケーションをプロジェクトの参加者たちが共に学びあうことであり、その方法を改善していくことである。そこで、プロジェクトの省察を通じて、①企業との協働による社会参加、②グローバルな社会に対する／おけるリテラシーズ、③身近な他者との協働、という 3 つの観点から社会につながるコミュニケーションを学ぶための実践のあり方を考えたい。

2. 産学共同プロジェクトの経緯と目的

本プロジェクトが発足した経緯とプロジェクトの目的を説明する。MAU では、以前より、日本語の授業で公共 CM を制作するプロジェクトワーク型の授業を行っていた（三代、印刷中）。公共 CM を制作する活動を通して、①社会を批判的に読み、社会に対してメッセージを発信すること、②一つの作品を作るために協働作業をすること、を学ぶことを目的としていた。この実践の内容を知り、成果物として作られた公共 CM を視聴した CASIO から産学共同プロジェクトの打診を受けた。CASIO は、ASEAN 諸国の日本語学習者を対象とした日本語学習機器を開発している。そのため、ASEAN 諸国における日本語学習の推進を目的とし、日本留学の魅力を伝える動画の制作を MAU に依頼した。

MAU 側としては、企業との協働プロジェクトとして動画を制作することで、社会人とのコミュニケーションを体験できること、制作する動画の目的が明確で、公開を前提としていることから活動自体がよりオーセンティックなものになることなどが期待された。また、ASEAN 諸国に日本留学の魅力を伝えるというテーマは、実際に日本で学ぶ留学生と日本人学生が共に取り組むには、いいテーマであったため、日本人学生も履修できるようにクラスの設定を変えた。留学生と日本人が協働で、世界に向けてメッセージを伝えるという経験を積むことが授業の大きな目的となった。

3. 実践研究の概要

3. 1. 授業の設定

本プロジェクトは、MAU において 2017 年度後期の「上級日本語」の授業として取り組まれた。授業期間は、9 月-12 月、授業回数は 13 回であった。授業内に作品が完成しなかったため、1 月に補講を行い、その後はグループごとに指導を行った。また 1 月 31 日には、カシオの関係者、日本語教育関係者など 60 名余りを招待し、六本木ミッドタウン・デザインハブ内の武蔵野美術大学デザイン・ラウンジにて作品の発表会を開催した。本プロジェクトへの主な参加者は、学生 21 名（留学生 11 名、日本人学生 10 名）、教員 2 名（日本語、映像）、プロジェクトのドキュメンタリー制作班 2 名（留学生 1 名、日本人学生 1 名）、CASIO 社員 14 名）である。

3. 2. 授業の概要

授業の概要は以下の表 1 のとおりである。

表 1 授業の概要

	週	概要	備考
①	1-5	企画	プロジェクトの趣旨を説明し、4 グループに分かれ、作品の企画を立てた。グループのメンバーは、国籍・専門が一つにならないように構成した。企画について CASIO 社員の前でプレゼンテーションをし、そのフィードバックをうけた。
②	6-10	制作	映像の制作にとりかかった。公開を前提とし、肖像権や著作権についても学び、制作に必要な交渉を行った。また、中間発表を行い、

			CASIO 側からフィードバックを受け、制作を続けた。
③	11-13	発表	授業の最終週に、CASIO 社員の前で作品の発表を行った。公開までに修正が必要なことが MAU, CASIO 双方で確認され、修正を続けることが決まった。
④	課外	修正	各グループ、修正した作品を持ち寄り、補講を行った。さらに、グループごとに修正作業を行い、教員2名がチェックした。
⑤	課外	成果発表	CASIO と MAU の共催により、発表会を開催した。作品を上映し、学生たちがコンセプトや作成過程についてプレゼンテーションを行い、参加者と質疑応答の時間を持った。また、本プロジェクトを記録したドキュメンタリー映像の公開も行った。

3. 3. 作品

各グループ、ASEAN 諸国から見た日本留学の魅力について話し合い、作品を制作した。制作された作品、概要、コンセプトは表2の通りである。

表2 作品の紹介

作品タイトル	概要	コンセプト
私の日本生活	留学生の1日を描く。昼間は、大学で授業に参加し、夜は居酒屋でアルバイトをしている。	学生とアルバイトを両立させながら、がんばる留学生の姿を見せる。自転車通学、居酒屋、アルバイト、自動販売機等、日常にある日本らしい景色を盛り込む。
ジャパライブ	来日間もない留学生が、日本人の友達をつくり、徐々に日本の生活になじむ様子をドラマ仕立てで描いている。	留学生にとって、日本の生活に友達ができるか、自分が受け入れられるかが一番の不安である。その不安が軽減されるような作品を目指した。
よろしく	「よろしく」ということばの意味が分からずに戸惑う留学生が、電子辞書で調べ、意味を理解し、次の機会です「よろしく」を使うことができる。	「よろしく」という一見、単純な日常語にある様々な意味に着目した。ことばを学び、使えるようになる喜びを表現した。

ME IN JAPAN	日本に留学生し、自己実現をめざす3人のASEAN出身者のインタビュー映像。それぞれの日本留学の動機、夢、日本への想いが語られる。	実際の留学生の声から、リアリティのある日本語留学の実際を伝えることを目的とした。
-------------	--	--

3. 4. 考察の方法

本研究は実践研究（三代ほか，2014）である。多角的に実践を省察し、実践の成果と課題を明らかにすることで、実践の改善をめざす。使用するデータは、ドキュメンタリー制作班が撮影した授業の記録、学生のプロダクト（映像、企画書、授業の感想等）、授業担当者の記録（授業やCASIOとの打合せの記録）、発表会参加者のコメントである。

4. 本プロジェクトにおける学び

本プロジェクトを通じた学びについて以下の3点から述べる。

- ①企業との協働による社会参加
- ②グローバルな社会に対する／おけるリテラシーズ
- ③身近な他者との協働

①についてだが、CASIOと協働でプロジェクトを進めることで、大学の外の社会との接点を学生たちは感じていた。企画プレゼン、中間プレゼン、最終プレゼン、3回にわたり、CASIO側からのコメントは、メッセージの受け手である人々が作品を見てどのように思うのかということであったが、そのような視点からのコメントは、普段学内で行われる講評とは異なる部分も多く、実際の社会で自分たちの作品がどのような視点から評価されるのかを知る良い機会になったと授業の感想に書く学生が多かった。また、発表会においてCASIOの社員のプレゼンを聞いて、自分たちのプレゼンがいかに未熟だったかを痛感し、これからはしっかりと準備したいと語る学生もいた。さらに、企業のホームページを通じて、作品が公開されることを想定したプロジェクトであったため、肖像権や著作権について学んだり、インタビューや役者の出演について誓約書を交わすなど、社会にむけて作品を公開するための手続きや交渉についても学ぶことができた。

②は、この授業をデザインしたとき、学びの中心として想定されていた。「日本留学の魅力」を「ASEAN諸国」に伝えるということで、「メッセージの内容」＝日本留学や日本の魅力とは何か、と「メッセージの受け手」＝ASEAN諸国とはどのような国で、その

出身者たちはなぜ日本に来ているのか、について読み解いていく必要がある。また、映像というマルチモーダルな表現を統合的に駆使するメディアを用いて、文化や言語の異なる他者に伝える必要もある。学生たちは、インターネットによる情報収集や ASEAN の留学生に直接取材するなどして情報を集めるとともに、それぞれの思う「日本の魅力」のイメージを議論した。

一方で、②に関しては、学生たちよりも、教員側や CASIO 側の方がより多くを学んだし、学ぶ必要があった。学生が制作した「私の日本生活」は、自動販売機、居酒屋、自転車通学など、アジアからの留学生には新鮮に映り、一つの魅力としてとらえられる要素を盛り込んでいたが、教員や CASIO の社員には、それが、留学生に魅力的に映るという感覚がわからなかった。制作する留学生以上に、メッセージの受け手の感覚との距離があった。このプロジェクトでは、学びの主体は、学生だけではなく、産学協同に関わったすべての人間であるということも重要な点であったといえる。

③は、多くのプロジェクトワークの根幹にある学びである。本プロジェクトで最も苦労した点であり、学びとしても、課題としても、学生たちのほとんどが取り上げていた。授業の最初に、このクラスの目的として、異なる国籍や異なる専門を背景とする学生たちが、共に一つの作品を作るために議論を重ねることが、この日本語のクラスで学ぶコミュニケーションであることが確認された。それぞれのグループで、作品の企画、制作のあらゆる場面で議論していたが、必ずしもうまくいくグループばかりではなかった。しかし、うまくいった経験、うまくいかなかった経験をそれぞれに振り返り、自分の学びとしていた。例えば、映像を専門とする学生は、会計や折衝などの作業の担当者のモチベーションを維持しながら、グループとして動く必要性を学んだという。一方、映像を専門としない学生は、遠慮せずに自分の意見をしっかりと出すことや自分の役割を明確にし、積極的に活動にかかわることの重要性を反省的に学んだとしている。また、日本人学生には、議論をする際に、外国語を使っている相手への配慮をもっとすべきだったなどの気づきもあった。普段、グループワークをしない専門から来た留学生は、自分の意見を言うだけではなく、相手の意見を尊重することを学んだという。

5. 本プロジェクトの課題と展望

最後に、本プロジェクトの1年目に見出された課題を、成果の3つの観点から指摘し、今後のプロジェクトの発展への展望を述べたい。まず、企業と協働により、大学の外

の人間に伝える表現について考える機会を得たことは大きなプロジェクトの意義であったが、CASIOの再三のフィードバックを、学生たちは、必ずしも自分たちの表現に反映させることができなかった。外部による評価を反映させながら、メッセージを伝えるために、自分たちはどのような表現をすればよいのかを追求できる授業デザインが必要である。次に、グローバルな社会を読み、伝えるという点では、ASEAN諸国や、多文化化する日本の現状についての深い洞察ができたとは言い難かった。映像制作に先立つ、社会を批判的に読む、社会とつながるために必要な活動をどのようにプロジェクトに取り入れていくかが今後の課題となる。

最後に、協働についてであるが、反省的な学びは大きかったといえ、多様な背景をもつ学生たちの協働作業は、時間的な制約のある中で、かなりの困難を伴う。この点は、教師がどのように関わるかが問われている。

以上、3つの観点から本プロジェクトにおける学びと課題と見た。課題は学びであり、それは表裏であるが、社会につながるコミュニケーションを学ぶうえでは、目の前の他者とのコミュニケーション、社会に伝えるためのコミュニケーションを複合的に、そしてオーセンティックな状況の中で経験することの意義は大きい。その意味で、言語教育において産学共同プロジェクトに取り組む意義はあるだろう。また、今回、産学共同プロジェクトを終えて、教員側、企業側も立場を超えて相互に学び合うことが多かった。学生、教員、企業が、それぞれが学べることが、産学共同プロジェクトの大きな意義である。参加者全体の学びを有機的にとらえ、プロジェクトのデザインに反映させることも求められる。

文献

三代純平（印刷中）．意味と学びのデザイン—メディア・リテラシーとしての公共CM制作．西口光一，岡崎洋三（編）『思考と言語の実践活動—日本語教育における表現活動の意義と可能性』ココ出版．

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』ココ出版（pp.49-90）．

【口頭発表】

映像を用いた実践共有の可能性

日本語中級学習者を対象としたプロジェクト活動をもとに

瀬尾 匡輝（茨城大学），瀬尾 悠希子（大阪大学大学院）

キーワード

映像による実践の公開・共有，フィールドワーク，記録としての撮影，実践研究共同体

1. はじめに

三代他（2014）は、実践研究を行う者同士が言語文化教育に対する問題意識と教育実践という営みを共有し、協働で批判的省察を行うことで実践研究共同体を形成することの重要性を述べている。実践研究共同体の形成により、実践研究を通して得られた知見が「より広く、強く社会に影響を与えるようになる可能性がある」（p. 95）という。発表者は映像による実践共有を通じた実践研究共同体の形成を目指し、授業を撮影し、それを分析したうえで20分の映像作品として編集した。発表では、この映像作品を上映した後に、撮影・分析・編集の過程をふりかえりながら、実践研究共同体の形成を目的とした映像作品を作る際の課題と可能性を述べる。

2. 映像による実践の共有

南出・秋谷（2013）によると、フィールドワークにおけるビデオカメラの活用法には、観察のための撮影と記録としての撮影があるという。観察のための撮影では、フィールドワークのデータ収集や分析を目的にビデオ録画を行う一方で、記録としての撮影では、フィールドワークで撮影した映像を映像作品として編集し、それを上映するという目的に重きが置かれている。これまで言語教育においては前者のデータ収集や分析のためにビデオ撮影が行われ、分析のために使用された録画データが編集され上映されることは少なく、文字起こしして示されていた。だが、文字起こしされたデータでは、実践者や学習者の表情やジェスチャー、教室内のやりとりなど実践が行われる場の雰囲気や臨場感が全て描きだされているわけではない。場の雰囲気や臨場感を伝えるためには、映像を用いることが最適であり、人々が簡単に映像を録画・編集・公開できる昨今においては、記録し

での撮影を基にした実践共有や公開の可能性を追求していく必要があるだろう。

3. 映像作品で紹介する実践の概要

撮影したプロジェクト活動では、受講生達が普段疑問に思っていることについて関係者にインタビューし、そのデータを持ち寄り、解釈について議論をしたうえで、最終的にポスター発表として学内の人々に向けて発表した。プロジェクト活動の流れを表1に記す。

表1 プロジェクト活動の流れ

1回目	ペアでテーマを考え、インタビューの質問を作成する。
授業外	インタビューを実施する。インタビューは15分程度のビデオにまとめる。
2回目	ビデオ（インタビューデータ）をクラスで鑑賞し、データの解釈について話し合う。
3回目	評価について話し合う。ポスターの内容を考える。
4回目	ポスターを作成する。
5回目	ポスター発表会

活動には、アメリカ、中国、タイからの交換留学生6名が参加した。

映像化した作品では、教科書の文化紹介に疑問を持ったペアに焦点をあてながら実践を紹介し、かれらの学びの過程を描く。撮影は、実践者のうちのひとりが1台のカメラで行った。そして、実践のビデオ録画を文字起こししたものを読み込み、実践を通した学びに焦点をあて分析し、一つの映像作品に編集した。

4. ふりかえり

作品化の際には次のような課題があった。たとえ映像がその場を映し出すといっても、フレームで撮れる範囲は限られており、視聴者に見せるためのテーマやフォーカスを定める必要がある（清矢，2001）。だが、授業の実践は複雑かつ豊かであるため（佐藤，1997）、実践の過程でどこを切り取り見せるのかを定めることは難しかった。また、実践者自身がビデオ撮影することの難しさもあった。編集の過程では、フィールドノートに記したことがビデオには映し出されていないという問題もあった。その一方で、ビデオ録画することで視聴覚情報からフィールドノートには記さなかったことにも気づくことがで

き、より深く自身の実践と向き合うことができた。

清矢（2001）は、ビデオを用いたフィールドワークは異なる立場の人々が同じ場면을視聴することを可能にし、対話を促すきっかけになるという。実践を映像化し、共有することで、同じ場면을より多角的に捉えることが可能になり、協働的な批判的省察の深まりが見込まれる。

本発表では、上映や実践の共有を目的に授業実践を録画・編集することの意義及びそのために必要な録画・分析・編集の作業を考えることで、映像を用いて教育実践を共有することの可能性を探る。発表では、作成した映像作品を参加者に視聴してもらい、可能性についてともに考えたい。

文献

佐藤学（1997）. 『教師というアポリアー—反省的实践へ』 世織書房.

清矢良崇（2001）. 研究者が AV 機器を用いるのはなぜか. 石黒広昭（編）『AV 機器をもってフィールドへ—保育・教育・社会的実践の理解と研究のために』（pp. 29-46）新曜社.

南出和余・秋谷直矩（2013）. 『フィールドワークと映像実践—研究のためのビデオ撮影入門』 ハーベスト社.

三代純平・古賀和恵・武一美・寅丸真澄・長嶺倫子・古屋憲章（2014）. 社会に埋め込まれた「私たち」の実践研究. 細川英雄・三代純平（編）『実践研究は何をめざすか—日本語教育における実践研究の意味と可能性』（pp. 91-120）ココ出版.

【口頭発表】

異質性の認識

秋田県仙北市グリーン・ツーリズム運営農家の事例

牲川 波都季（関西学院大学）

キーワード

他者，異文化，カテゴリー，外国人介護士

1. 問題設定

2000年代以降，日本政府はグローバル人材育成関連の高等教育施策を積極的に進め，外国語や外国文化との接触を促している。また国外に目を移せば，欧州評議会が複言語・複文化主義に基づき，自身の内外の複数の言語・文化への理解を深め受容するための教育を提案してきている（牲川，2013a）。しかしこうした提案は主に教育機関での学びを想定しており，日本の過疎地に住む高齢者には有効でない。

2025年には介護士・看護師の圧倒的な不足が見込まれており（厚生労働省，2015，2016），それを外国人により埋め合わせようとする施策も導入されている。今後は過疎地の高齢者こそが，被介護/看護者としてごく身近で外国人と接触する可能性が高い。教育機会を得難いこうした人々にとり，外国人という異質な他者と暮らしていく未来のために，どのような準備ができるだろうか。

2. 調査の背景

今回の調査対象であるA夫妻は，秋田県仙北市西木町に暮らしている。ここは，1980年頃から，都会の子どもを中心に農業体験希望者を受け入れてきた地域である。90年代に入り行政がグリーン・ツーリズム（以下，「GT」）を広め始める以前から，民間主導で受入を進めてきた歴史をもつ。

この西木町において，調査者は外国人留学生対象の農家民泊プログラム企画し，2009～2013年度まで主担当を務めた。当地のGT運営農家は，外国人団体の受入経験をもたず，外国語や外国文化に関する特別な教育機会を経た者もほぼ皆無であったため，当初は意思疎通の困難等で問題が生じることも懸念された。しかし実施後アンケート等からは，

参加者全員がこの体験を忘れがたく心地よいものと受けとめていたことがわかった¹。

成功の理由を探るべく、調査者は GT 運営農家を対象にインタビュー調査を実施し、7軒の GT 運営農家が用いたトラブル解決のストラテジーとその意図とを事例集化した（牲川，2013b）。また共同研究として接触場面のフィールド調査を行った結果、GT 運営農家の A 夫妻と留学生双方が、対等で互恵的なやり取りを可能にする調整行動をとっていたことが明らかになった（市嶋・牲川，2013，市嶋，2014）。さらにこの A 夫妻の調整行動の背景に「農業のプロとしての自信と誇り，非権威的な人間観，他者に対する不断の興味，これら父と母の人生観」があることも仮説的に示された（市嶋，2014，11）。本研究は，再び A 夫妻に焦点を当て，外国人とともに暮らすための異質性認識のあり方について，より具体的に理解することをめざすものである。

3. 調査の内容

A 家は代々続く稲作農家であり，夫妻は専業で農業に従事している。農業体験の受入は農業協同組合関係者からの声掛けをきっかけに始め，数年の休止期間を除く約 20 年の間，都市部の中・高校生を中心に受入を続けてきた。2010 年には農家民宿の営業許可を得，近年は調査者企画のプログラム以外にも多くの外国人団体を受け入れており，GT に積極的に取り組む農家のひとつと言える。1 回目のインタビュー当時，夫妻とも 60 代であり，インタビューは，1 回目が約 1 時間 15 分（夫妻同席。2012 年 9 月），2 回目が妻に約 45 分，夫に約 25 分（2013 年 11 月），いずれも夫妻の自宅で実施した。

調査者は夫妻宅に複数回の宿泊経験があり²，調査時以外でも私事を含め話をする機会が多数あった。また宿泊後に再度の訪問を要望されることもあり，インタビュー時には打ち解けた雰囲気ですら，率直に語ってもらえる関係が築かれていたと考えている。

以下では，自らにとって異質な他者をどのように捉え，他者との関りをどのように意義付けているかという観点から，インタビューの語りを分析する。なお妻（A 1）と夫（A2）とでは認識のあり方に違いが見られたため，分析は個別に行う。

¹ アンケート調査の分析結果を含め，本農家民宿プログラムの詳細（2009-2013 年度）については，牲川（2014）を参照のこと。

² 1 回目のインタビューまでに 2 度，2 回目のインタビューまでに 2 度（うち 1 度は調査者兼）。

4. 分析

4. 1. A1の他者認識—見つける

A1の語りを分析した結果、A1の他者認識には、次のような特徴が見られた。

- (1) 他者を、他の多様な地域の出身者、他の多様な職業従事者として捉えている。
- (2) (1)の他者の目により、自身の身近な周囲に、新たな価値を見出している。
- (3) (1)で発見した新たな価値を、他者に知らせたいという希望をもっている。
- (4) (1)(2)(3)の循環が、新たな他者の受入継続の動機づけになっている。

調査者が、なぜ受入をそれほど長く続けられてきたのかを尋ねたところ、A1は、3、4年の休止後にまた再開した理由として、次のように語った。

A1-1：やっぱり食の大事さ？ こうやって作ってるとかそういうのは伝えたいなっていう気持ちあって。(略) やっぱり子どもたちからもいろんな、ここにいる、田舎にいて、知らないことを教えられたりするからね。やっぱりほら水が豊富だとか。それをみんな受け入れて、来てくれた子どもとがら教えられたの。普通ここにいる何にも、この通り田舎で何にもないところだっていう考えもってらったから。それが受け入れて子どもたちに、星空がきれいだとか、水がきれいだとか、空気が美味しいとか、野菜美味しいとかって、そういうのを教えられて。それで今度かえって、私たち一番良いとこさ住んでるんだって、そういうふうになるようになったの。(2012年9月)³

A1の(1)から(4)の他者認識をもっとも端的に示す部分として上記箇所を挙げたが、(1)(2)に関してはほかに、いつもここにいれば同じ生活で変化がないが、「いろんなところの人がたとお話しする触れ合い？ 交流？ それがまた、自分たちにとっても刺激にもなるし楽しい」(2012年9月)、「ここらへんの同業者でなく、いろんな仕事の人あるし、そういう触れ合いが楽しい」(同上)などと語った。

(3)(4)については、GTを続けてきた理由として、下記のような語りが複数見られた。

³ 以降の引用では、フィラーや繰り返し、対象者以外の相槌や挿入的な発言などは省略する。

A1-2: ことばも、大阪とかとまた違うこともあるし、こっちのことばもわかってもらえないこともあるし、やっぱり疲れるんだども。でもやっぱり私たちの農家の姿を、作物作るのとか、そういうの知ってもらいたい。それから、採れたてのものを食べさせたい、そういうのがあるから、これ続けれるんじゃないかな、と。(略) だから全然味も、トウモロコシとか枝豆は本当に特に一晩経っちゃえば味変わるから。そういうのってやっぱり教えたいなっていう気持ちは強い。(2013年11月)

他地域、他職業のさまざまな人々と触れ合い、その中で、自身の地域・生活・職業の価値を再発見し、またそれを他者に伝えたいと願う。こうしたプロセス全体に意義を見出すA1は、今後も自らにとって異質な存在を、その異質性ゆえに迎え入れ続けるだろう。

4. 2. A2の他者認識—つながる

A2の語りからは、次のような他者認識の特徴が見出された。

- (1) 他者=子どもたちを次のように捉えている。
 - a. 国籍や年齢にかかわらず、共通に「かわいい」。
 - b. 属性ごとに、異なる背景をもつ。
 - c. 個人ごとに、異なる性格・特技をもつ。
 - d. 自分自身と、共通する部分をもつ。
- (2) (1)の子どもと、加えてそれにつながる他者との親密な関係作りを希望している。

(1)のように、A2の他者(主に子ども)に対する認識は複雑で、相矛盾するような捉え方が混在している。例として、アメリカ出身中高校生団体の訪問を振り返りつつ、間近に控えた、調査者企画の留学生受入プログラムへの期待・準備に言及した箇所を挙げる。

A2-1: 先生の生徒さんたちとだいたい似てるな。考え方がみんなな。それこそ向こうで、暮らしてるから。ほんとにもう、かわいいんだよ。各国の子供たちはみんなやっぱりな。人間だし。日本人も変わらねえでえ。(略) ほんと。おらも楽しみなのよ。だから今度どうい子来るのかな—という。(略) 勉強しに来るだろうけど、ある意味では。また、

帰ったら勉強に、それをばねにという意味もあるだろうから。そいで、いろいろ思い出を、いっぱい詰め込む。今から考えてる。(2012年9月)

国籍の別なく子どもたちは人間として同じで「かわいい」と述べながら、海外で暮らしている点で、県内高等教育機関在籍の留学生とアメリカ出身の子どもたちとは考え方が似ているとする。そして留学生受入プログラム参加者にとっては、ここでの体験をばねにまた勉強するだろうと想定し、楽しませるための準備を考えているという。A2は、大きさの異なる区分で子どもたちをカテゴライズし、特徴をとらえようとしている。

次のA2-2は、調査者が、外国人に限らず子どもで困ったということがあったかと尋ね、A1が、いじめられた経験のある中学生が農業体験中に過去のことを思い出し突然泣き出した、その子どもは鉄道に詳しくたと答えたのを受け、A2が語った箇所である。

A2-2：(略) ちょっとやっぱり、外されてるんだな。それで、おらもそういう小さい時に(略) どうもこう僻みっぽかったって。子どもを思い出してそう接して聞いてみたの、いろいろと。そうしたら、こうほぐれてきて、気持ちの許すようになってきて。そいで、いろんなこと明るくなって、「何趣味だ」って聞いた時に、その鉄道の話、し出したの。全部知ってるんだなあ。それを褒めたさ。すごいことだって。(略) 職業さ結びつく、頑張れって言ったらね、帰ったんだな。そして、母さんから電話来たんだ。(略) 息子がね、(略) 喜んで帰ってきたっけって。鉄道の話をね、すごいことだーって、みんな言ってくれたって、褒めてくれたどって。(略)

(中略—A1談：担任教員によれば、いじめ経験を思い出しパニックになることがある)

治るさ。んだことあれば治るさ。だから、そのきっかけになればなという、我々の受入の農家のおじさんとして、期待してるんだ。いろんなやっぱり傷はあると思うよ。子どもたちの中にも。大人だってそういうことあるもんな。(2012年9月)

子どもを根本的には「かわいい」ものとして慈しみながら、実際の受入にあたってA2は、個々人の性格や興味の違いに着目し、同時にその違いの中に自らとの共通点を見つけて出している。そのことで、子どもとの距離を縮め関係を深めようとする。このことからすれば、先のA2-1が示した、比較的大きなカテゴリーによって子どもの特性を捉えることは、個々人の違いを理解するための入り口と位置付けられるだろう。また、母親からの電

話の例が示すように、A2 は、子どもの親からの電話や訪問、子どもとの手紙のやりとりなどを非常に楽しみにしている。親も含めた他者との親密な関係づくりに、A2 は強い喜びを見出している。

5. 結論

A1 の語りからは、異なる他者の目から自らの周囲に価値を発見し、またそれを他者に伝えようとする循環が見られた。A2 の語りからは、他者を大小のカテゴリーで捉えつつ、しかし根本的には同じ人間として共感し慈しみ、だからこそ新たにつながりたいとする認識が読み取れた。A 夫妻の認識を、そのまま外国人介護士・看護師にケアされる者かもつべき認識に転用はできないだろう。しかし A 夫妻の他者認識が、自らにとっての異質性を劣ったものと位置付けさせたり、自身に合わせて変えさせるといった、排除や同化につながる関係をもたらしえないことは予期できる。A 夫妻の接触場面での調整行動は、こうした異質性認識とともにとられたものである。ここにいわゆる外国語・外国文化といった捉え方でない異質性の認識が、ことばの教育に不可欠な要素として立ち上がってくる。

文献

- 市嶋典子 (2014). 農業従事者と留学生の接触場面に関する一考察—農業体験における調整行動に注目して『秋田大学国際交流センター紀要』3, 1-13.
- 市嶋典子・牲川波都季 (2013). 接触場面におけるカテゴリー生成と変化のプロセス—母語話者と非母語話者の調整行動に注目して『2013年度第8回日本語教育学会研究集会予稿集』9-14.
- 厚生労働省 (2015). 2025年に向けた介護人材にかかる需給推計(確定値)について.
- 厚生労働省 (2016). 看護職員確保対策.
- 牲川波都季 (2013a). 誰が複言語・複文化能力をもつのか『言語文化教育研究』11, 134-149.
- 牲川波都季 (2013b). 『農家に学ぶ留学生受入の思想と方法—秋田県仙北市西木町のグリーン・ツーリズム事例集』秋田大学国際交流センター.
- 牲川波都季 (2014). 留学生農家民泊活動報告—農家民泊5年間—秋田県仙北市西木町にて『秋田大学国際交流センター紀要』3, 53-82.

【口頭発表】

介護現場における多文化共生社会へのとびら
—高齢者施設における外国人介護人材とクライアントの語りから—

尹 惠彦（関西大学大学院）

キーワード

外国人介護人材，多文化共生社会，介護現場，参与観察，互恵的な関係

1. はじめに

本研究は，外国人¹介護人材とクライアント²の語りを分析し，介護する側と介護される側の相互行為的な現象に着目する。そして，介護現場で展開しつつある多文化共生社会の一側面として外国人介護人材とクライアントの互恵的な関係性について明らかにすることを目的とする。

2. 本研究の位置づけと多文化共生社会

日本社会では，少子高齢化により，労働力人口が減少し続けている。その労働力確保の一策として，介護現場における外国人の受け入れが挙げられる。しかし，長期的な視野で見ると，外国人介護人材が介護現場で身につけた能力を最大限に発揮できる場が不可欠である。それでは，外国人介護人材が能力を発揮し，働きやすい場とは，どのような人間関係で成り立っているか。

このような疑問から，本研究は，外国人介護人材が働いている高齢者施設で参与観察を行い，収集したデータに基づき，介護現場で展開しつつある多文化共生社会における外国人介護人材とクライアントの関係性を示す。次に，外国人介護人材とクライアントが多文化共生社会へ歩み寄る現象に着目し，多文化共生社会の実現に繋がる側面を考察する。

多文化共生社会（Multicultural Symbiotic Societies）とは，異なる文化を持っている人々がある集団に所属し，互いの差異を認め合い，対等な人間関係を制度的に築いていこ

1 日本語を母語とせず，日本語を学習した（している）者。

2 本研究においては，社会福祉用語として「クライアント」を用いる。

うと努力するプロセスである（川村他，2007）。このような考え方からすると，介護現場における多文化共生社会とは，外国人介護人材とクライアントがそれぞれ異なる文化を理解し，サービスを受ける側とサービスを与える側の次元を超え，互恵的に関係を築いて行くプロセスであると考えられる。

3. 調査の方法・研究協力者

本研究においては，自然な状況で人の意味の世界を経験し，観察する方法である質的調査法エスノグラフィック・リサーチを採用し，介護現場において参与観察とインタビューを行った。参与観察は，消極的な観察（passive participation）を行い，なるべくその場の生活の流れを乱さないように観察した。具体的には，タイムサンプリング法（time-sampling）とイベントサンプリング法（event-sampling）³で観察し，フィールドを記録した。

今回のデータは，イベントサンプリング法で収集したフィールド記録に基づいてエスノグラフィーを作成したものである。本研究のフィールドは，関西にある住宅型有料老人ホーム⁴である。研究協力者は，C（以下，クライアント⁵）3名とR氏である。R氏は，筆者が日本語を教えている学習者である。R氏は，フィリピンで JLPT「N4」に合格し，介護組合の奨学生として選抜され，2016年10月に入国したフィリピン人留学生である。

4. 分析・考察

介護は，「クライアントと介護士の人間関係を基盤に展開される行為」である（立川，2010）。このような観点から，介護を与える側としての外国人介護人材と介護を受ける側としてのクライアントの人間関係に着目し，二人の関係性から見られた語りを分析を行う。

³ タイムサンプリング法（time-sampling）とは，時間に焦点を当て全体像を見ていく手法である。イベントサンプリング法（event-sampling）とは，ある場面やトピックなど焦点を絞って行う手法である（箕浦，1999）。

⁴ 高齢者施設のグループ（本社）からインフォームド・コンセントを得て，研究を進めた。

⁵ 今回のデータのクライアントは，すべて女性である。

4. 1. クライエントの貢献「おもてなしの心」

【抜粋 例1】

- 01 C ぬくい
 02 R ぬくいってどういう意味？
 03 C あた あったかいという
 04 R ぬくい あ

R 氏の入浴介助の場面である。「ぬくい」(01 行目)とクライエントが話すと R 氏は、その意味がわからず、クライエントに聞き返している(02 行目)。そうすると、クライエントはすぐにその意味を R 氏に親切に教える(03 行目)。

すなわち、介護を受ける側のクライエントの「おもてなしの心」の貢献により、介護を与える側の R 氏はその言葉の意味を理解し、お湯加減の調節ができたのである。このように、二人の関係は多文化共生社会へ寄り添う「互恵的な関係」で成り立っていることがわかる。

【抜粋 例2】

- 01 C ええ加減な
 02 R うん
 03 C はよ死んだらええのにな
 04 R な なんって？
 05 C はよ死んだらええのに私が
 06 R 死んだら？なんで？
 07 C ほんだら楽やん (R 氏の肩を叩きながら) 私が
 08 R それいわないで それいわないで お母さん
 09 C hhh
 10 R ほんまに

クライエントが食事を終えて、R 氏が部屋まで送ろうとする場面である。エレベーターに乗ると、クライエントは R 氏に「はよ死んだらええのに」(03 行目)と語り始める。

それに対し、R氏は最初は聞き取れず（びっくりして）、再度聞き、話を確認している（06行目）。そうすると、クライアントが「はよ死んだらええのに私が」（05行目）、ほんだら楽やん（R氏の肩を叩きながら）私が」（07行目）と語る。ここで「私が」は、R氏のことを指している。クライアントの「はよ死んだらええのに」（03行目）の発話からは、介護をしてくれる人に対しての感謝の裏返しの感情から出る「おもてなしの心」の発話であると窺える。なぜなら、「私が」（07行目）という発話にR氏のことを考慮しているからだ。そして、R氏は「それいわないでそれいわないでお母さんほんまに」（08,10行目）のように、クライアントを自分のお母さんのように接し、クライアントの気持ちに寄り添って応じている。そして、その応じ方でクライアントから些細な笑い「hhh」（09行目）が出ている。

すなわち、日本人独自の「おもてなしの心」を持っているクライアントが外国人介護人材であるR氏のことを配慮した発話である。このようにおもてなしの心で「自分」より「相手」のことを考えているクライアントの発話は、介護を与える側と受ける側の人間関係の次元を超え、介護現場における「互恵的な関係」を成立させている。このような関係性は、多文化共生社会へ歩み寄る現象であると考えられる。

4. 2. R氏の貢献「今を豊かにする」

【抜粋 例3】

- 01 R お母さん 英語
 02 C Can I speak?
 03 R 話せるやろ?
 04 C 何を?
 05 R 英語
 06 C nonono
 07 R おお すごい
 08 C no I can't speak English
 09 R お すごい
 10 C ###

- 11 R Have you heard about TRENDWEST before? hhh
 12 C ###
 13 R すごい お母さんすごい
 14 C ありがとう
 15 R お母さん前の趣味は?
 16 C 前の趣味? 音楽
 17 R 音楽? 演歌の song? 演歌?
 18 C ジャズ
 19 R ジャズ?
 20 C ジャズ ポピュラー
 21 R わ すごい 歌って
 22 C (英語で歌い出す) ♪♪
 23 R おお うまい うまい ほんまに すごい おお すごい (拍手)
 24 C (続けて歌う) ♪♪

[中略]

英語が話せる R 氏は、英語がわかるクライアントには英語で話しかけたりする (02 行目)。その理由を R 氏に聞くと、認知症の予防で脳トレーニングと認知症状の確認を行っていると言う。クライアントは英語で話しかけると楽しそうに英語で答える (08 行目)。そして、R 氏は趣味が音楽であるクライアントに対し、日本の演歌が好き (17 行目) かと話しかけたら、クライアントはジャズなどが好き (19 行目) と述べ、英語の歌を歌う (24 行目)。また、聞き手の R 氏の「すごい」(07, 09, 13, 21, 23 行目) という発話に、クライアントは「(続けて歌う)」(24 行目) のである。

すなわち、外国人介護人材だからこそできる話題であり、このような話題はクライアントの今の時間を豊かにすることができたのであろう。そして、そのような人間関係は介護現場におけるサービスの人間関係を越え、多文化共生社会への歩み寄る「場」に繋がると考えられる。

5. おわりに

介護を与える側の外国人介護人材と介護を受ける側のクライアントの二人の関係性から語りをみてみると、「クライアントの貢献」による語りと「介護士の貢献」による語りがあることがデータからわかった。このような語りは、日本人であるクライアントの「おもてなしの心」の貢献で外国人介護人材がクライアントに親しく接近することが出来る。そして、外国人介護人材が持っている能力でクライアントは自分の過去の経験を思い出し、「今・ここ」という場を豊かにすることが出来ると考えられる。

すなわち、介護現場における外国人介護人材とクライアントの人間関係は、介護をする側とされる側のサービスの関係を超え、人間対人間とした関係であろう。このような人間関係の場は、心理的・空間的の距離感が近く、「互恵的な人間関係」で成り立っている。それは、異なる文化の壁を自然に乗り越えさせ、多文化共生社会の実現の側面につながると言える。また、このような人間関係で構築された介護現場においての多文化共生社会は、互いに自分らしく語り合える関係を築くことができ、外国人介護人材が働きやすい場に繋がると考えられる。

トランスクリプト記号

記号	意味
空マス	発話中の間
###	聞き取りにくい
hhh	笑い
♪♪	歌う
?	質問する

文献

- 河村千鶴子・宣元錫 (2013). 『異文化間介護と多文化共生』 明石書店.
- 立川和美 (2010). 「介護活動とコミュニケーション：その実態と研究成果」 韓国 J&C.
- 箕浦康子 (1999). 『フィールドワークの技法と実際—マイクロ・エスノグラフィー入門』 ミネルヴァ書房.

【口頭発表】

1970年代のイタリアにおける言語教育の口述言語の重要性
—De Mauro が構想した複言語主義の視点から—

西島 順子（京都大学）

キーワード

複言語主義, 口述言語, 民主的言語教育, イタリア, Tullio De Mauro

1. 初めに

ヨーロッパの欧州評議会では、言語教育の共通の枠組みとして2001年にCEFRを刊行し、言語教育の理念として複言語・複文化主義（*plurilingualism / pluriculturalism*）を示した。この複言語主義がヨーロッパの言語政策の中で議論され始めたのは1990年代からであった（西山, 2010）が、それとは異なる文脈で1970年代のイタリアの言語教育において既に *plurilinguismo* という概念が存在していた。

この概念を持つ言語教育は、*Educazione linguistica democratica*（以下、民主的言語教育）と呼ばれており、一般言語学者でもあり言語哲学者でもあった Tullio De Mauro（以下 De Mauro）が提起したものである。統一言語が十分普及していなかったイタリアにおいて、言語の違いによる教育格差を是正すべく生まれた言語教育改革であり、単一言語しか許されていなかった教育現場において、少数言語や方言など、つまり言語の複数性を認め、いかなる表現を使用しても自己を語る口述言語を重視したものであった。Costanzo（2003）は、この民主的言語教育がCEFRの複言語主義と親和性があると述べているが、その検証は十分なされているとは言えない。

よって、本発表では1970年代のイタリアで提起された民主的言語教育と、その構想者であるDe Mauroの理念を明らかにし、その教育において口述言語の重要性を検証するものである。

2. 1960年代におけるイタリアの学校教育問題

民主的言語教育は1970年代にイタリアで提起されたイタリア語教育改革である。ではなぜ、このような改革が必要であったのであろうか。それは1970年代以前、イタリアの

学校教育は重大な問題を抱えていたからである。

その、報告の一つとして『イタリアの学校変革論』（バルビアナ学校、1979）があげられる。それによると、1952年出生者の追跡調査では小学校5年間に学校教育を離脱する生徒は約4割、また、1951年出生者を追跡した調査では、離脱せず在籍していたとしても、順調に進級してゆく割合は、上層階級の場合は93.1%であるのに対し、農民の場合は54.9%である。また、1960年代の調査では、小学校から中学校に進学しない割合は、上層階級が1.4%であるのに対し、労働者階級は15.8%、農民は78.9%であった。

この教育格差は、経済格差や社会階層による義務教育に対する意識の差もあったが、それと同時に、イタリアには言語の違いによる不平等があったと考えられる。その不平等を生み出していたのは、第一に統一言語と少数言語・方言の問題、第二に非識字率の問題、第三に学校における言語の伝統的教育方法の問題である。

まず、統一言語と少数言語・方言の問題についてであるが、イタリアは15の少数言語¹と、意思疎通ができないほど統語、語彙、音韻などが大きく異なる方言が多く存在する（De Mauro 1979）多言語国家である。現在、イタリア語と呼ばれている言語は、もとはフィレンツェ方言であり、1861年の国家統一後に施行されたカザーティ法により普及が始まった。しかし、その後の1950年代に至るまで言語統一が順調に進んだとはいえなかった（De Mauro 2014）。

次に、非識字率である。1951年の非識字率はイタリア全体では12.9%であったが、イタリア南部においては24.6%²という高い割合であった。イタリアにおける非識字率は読み書きができないことを示すだけでなく、イタリア語話者ではないという意味を含んでいる（De Mauro 1963）。つまり、この割合は非イタリア語話者を表すともいえる。

次に、伝統的教育方法である。Berretta（1977）によると、伝統的言語教育には2つの主な義務があったと述べている。文学作品にあるようなよいイタリア語で正しく表現できるように生徒を導くことと、言語の分析や分類ができるような文法知識を生徒につけさせることであった。一方、口述言語は純粹で正しいイタリア語ではないとされ、学校では方言

¹ 他国と隣接する地域には古プロヴァンス語、フランス語、ドイツ語、フリウリ語を話す地域。また、カタロニア語、ギリシャ語、アルバニア語など、言語の孤島と呼ばれる地域が点在する。

² <http://www.istat.it/en/> Tavola 7.1 - Popolazione residente in età da 6 anni in poi per livello di istruzione e ripartizione geografica ai censimenti - Censimenti 1951-2011)

などの使用は認められなかった。

これらの理由から、教育がイタリア語で行われることは、少数言語・方言話者の理解の妨げとなり、発言の機会を失った彼らは、学校教育から離脱せざるを得なかったと考えられる。

3. 民主的言語教育の概要

この学校教育の状況を危惧した De Mauro は、まずイタリア言語学会において、言語研究者や言語教育分野に関心のある教師たちに呼びかけ、「言語教育分野における介入研究グループ (G.I.S.C.E.L)」を構成する。この分科会において、議論を重ね、それまでの伝統的言語教育を見直すため 1975 年に G.I.S.C.E.L. より 10 の理論 (Dieci tesi)³ を提唱した。これが、民主的言語教育の理念である。その名の通り、10 章からなる提言である。

I. 口述言語を中心とすること	VI. 伝統的言語教育の無益さ
II. 地域、感情、知性、社会の中で 生きることを教育の根底におくこと	VII. 伝統的言語教育の限界
III. 言語能力の複数性と複雑さについて	VIII. 民主的言語教育の原則
IV. 憲法における言語権利について	IX. 教師のための新しいカリキュラム
V. 伝統的言語教育の性質	X. 結論

これらを大きく分けると、I～IVは本来、人間が持つ言語能力（口述言語、複数性）とその権利の重要性、V～VIIはそれまでの伝統的言語教育への批判、VIIIは *Educazione linguistica democratica* (民主的言語教育) の提案、IX～Xは学校改革、教育編成への提案で成り立っている。

4. Tullio De Mauro の構想する plurilinguismo

この 10 の理論の I～IVにある口述言語や言語の複数性重視の着想はどこから来たのか。それは提唱者である De Mauro が 1960 年代から 70 年代にかけて思考した plurilinguismo からであると考えられる。ここでは、De Mauro の plurilinguismo について、その年代の文献から分析、考察を行う。

まず初めに De Mauro の plurilinguismo についての記述がみられるは初の著書

³ G.I.S.C.E.L. <http://giscel.it/?q=content/dieci-tesi-leducazione-linguistica-democratica>

『Storia linguistica dell'italia unita (統一イタリアの言語史)』(1963)である。この書の索引において“plurilinguismo”を記している。それは本文中の以下2か所を指し示している。(下線は筆者によるもの)

1. イタリア半島において, 国家統一後も少数言語が存在していた状況。また, 東アルプスの共同体において, 多言語使用がイタリアの立法で認められていること。(p. 17)
2. ピエモンテでフランス語, アルトアディジェでドイツ語などが政治上, 立法上認められていること。(pp. 298-301)

ここから理解できることは, De Mauro は plurilinguismo をある地域において異なる言語が共存していること, 政治的に複数言語が認められた状況と認識していることである。

その後の文献では, De Mauro が随筆を連載していた共産党の夕刊紙『Paese sera』に plurilinguismo の記述がみられる (De Mauro, 1977a) (以下例は抜粋した要約文)。

3. 国家統一に向かうのであれば **plurilinguismo** というのは問題となる。ある地域の固有言語というものは純粋な用法を持たず, いくつかの固有言語は 3000 以上の言語を内包しているともいわれている。(1974/03/22)
4. 100 年前の国家統一期に, 言語統一に反してイタリアの言語的伝統 (国内の複数言語状態)を構築しようとした De Sanctis などによる **plurilinguismo** 回復の試みは, 文化や市民計画の一部であった。(1974/10/11)
5. **plurilinguismo** に関して言えば, 作家パゾリーニはコミュニケーションにおいてだけでなく, 文学や芸術の創造者としても利用していた。パゾリーニはフリウリ方言を愛し, 外国語, イタリア語の作品をフリウリ方言に翻訳した。(1976/10)

これらからは, plurilinguismo とは, 純粋な固有言語というものは存在しないこと, ある社会において複数の言語が存在すること, ある個人が複数の言語を使用し, 表現する行動を示しているといえる。

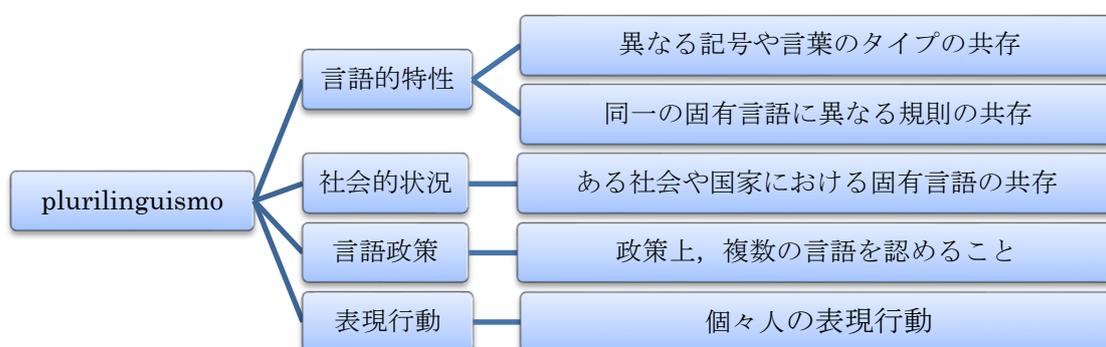
次に, De Mauro は「Il plurilinguismo nella società e nella scuola italiana」(1977b)において, 以下のように plurilinguismo を述べている。

6. **plurilinguismo** をもって, さまざまなタイプの言葉 (話し言葉, ジェスチャー, イコ

ン⁴など), つまり様々なタイプの記号や言葉, 異なる固有言語, 同一の固有言語を実現する様々な規則の共存を解釈する。それは人類の, すなわち人間のそれぞれの社会の永久の状態である。

ここには三つの特徴がある。まず, 言語そのものに異なる記号や言葉のタイプが共存していること, 次にある地域において異なる固有語が共存していること, また, 同一の固有語において様々な規則が共存していることである。

これらをまとめると, 以下の通りとなる。



このことから, De Mauro が思考した plurilinguismo は多義的であり, 現在, 欧州評議会にて定義されている複言語主義とは性質が異なるものであることがわかる。De Mauro の考える言語は単一, 純粋なものではなく, 複雑で複層的なものであった。

5. Plurilinguismo の視点からの口述言語の重要性

De Mauro (1977b) はこの plurilinguismo を言語教育の理念へと発展させてゆく。その過程において, plurilinguismo の対角に monolinguisimo (単一言語主義) を据えている。国家が行う単一言語教育には, 人の管理や支配者と被支配者の選別をたやすくするためという二つの理由があると述べている。

そこで De Mauro は隷属とならない高い文化と批判能力を持つ個人を育てる開かれた教育を行う必要がある, そこに複言語教育が必要であると考えた。そのためには学校教育において, 方言や少数言語, さまざまな社会階層レベルの言語を探求させること, また口述において表現や想像力を自由に行き交わせること, 手まねやジェスチャーなどでも自己を

⁴ 記号論において, 示された現実との類似関係を持つ記号

表現し、それらを通して文化・批判能力を獲得することをが重要であるとした。

2章で触れたように、1960年代のイタリアでは、義務教育から離脱する下層階級の児童が数多くいたのは伝統的言語教育ともいわれた単一言語教育による選別ともとらえることができる。単一言語下に置かれていた児童を開放する一つの方法が plurilinguismo の理念を持つ民主的言語教育だったのである。

6. まとめ

De Mauro は言語学の知見から着想した plurilinguismo を民主的言語教育によって具現化しようとした。それは統一言語が理解できない者であっても、教育を受ける権利が平等に得られるよう、いかなる口述言語や表現をも認めるものであった。それは、当時のヨーロッパにおいても先駆的な言語教育論であったといえる。

文献

- Costanzo Edvigo(2003). *Language education (educazione linguistica) in Italy: An Experience that could Benefit Europe?*, Strasburgo, Consiglio d'Europa
- Monica Belletta(1977). *Linguistica ed educazione linguistica*, (p.1), Torino, Piccola Biblioteca Einaudi,
- Tullio De Mauro(1963). *Storia linguistica dell'Italia unita*, (pp.114)Bari, Laterza
- Tullio De Mauro(1977a). *Le parole e i fatti*, Roma, Riuniti
- Tullio De Mauro(1977b). *Il plurilinguismo nella società e nella scuola italiana*, Scuola e linguaggio, (pp.124-137). Roma, Riuniti
- Tullio De Mauro, Mario Lodi(1979). *Lingua e dialetti*, (pp.13-23), Roma,Riuniti
- Tullio De Mauro(2014). *Storia linguistica dell'italia repubblicana dal 1946 ai nostri giorni*, (p.44), Laterza
- 西山教行(2010). 『複言語・複文化主義とは何かーヨーロッパの理念・状況から日本における受容・文脈化へ』, (pp. 22-34) くろしお出版.
- バルビアナ学校 (1979). 田辺敬子訳 『イタリアの学校変革論:落第生から女教師への手紙』 . (p.85-86, p.150) (Scuola di Barbiana(1967). *Lettera a una professoressa*, Firenze, Fiorentina)

【口頭発表】

「いま、ここ」にある社会問題をより深く理解するための
批判的談話研究

沖縄オスプレイ墜落事故の新聞記事分析_その2

名嶋 義直 (琉球大学)

キーワード

批判的談話研究, 新聞記事, 批判的リテラシー, メディアリテラシー, 沖縄オスプレイ

1. 背景と問題意識

新聞記事は時間の経過に沿って配信されていくため、複数の記事を1つの談話として関連付けて読むことは煩雑な日常生活では難しい。しかし、そのような読み方をすることで見えてくるものもある。本発表では「1つの事件をめぐる新聞報道」を1ヶ月間に渡って収集したデータを「ひとまとまりのナラティブ的な語り」と見なし、全国紙・ブロック紙(5紙)と地方紙(2紙)とを比較しつつ、それぞれが事件を「誰の観点で報じているか」という「語りの観点」を分析する。そして、日本の中で多数を占める全国紙・ブロック紙ともっぱらその県内で購読されている少数派としての地方紙との違いを明らかにし、「大きな声の権力性」を可視化するとともに「小さな声に光をあてる」ことを目的とする。

2. 方法論とデータ

2. 1. データ

沖縄の米軍基地をめぐる問題は、沖縄の人々にとってはまさに日々の生活の問題であるが、日本政府にとっては日米同盟という政治的問題であり、歴史的に見ても沖縄と政府・アメリカとの利害は対立している。また日米同盟が強化されて米軍と自衛隊との連携が一層強固になり、沖縄以外にもオスプレイが飛行し、沖縄普天間基地所属のオスプレイがオーストラリアで墜落したり大分空港に緊急着陸したりすることも起こっている。オスプレイの問題は全ての日本市民にとって利害関心があつてしかるべきものである。

分析する記事は2016年12月13日から2017年1月13日までの間に読売新聞・朝日新聞・毎日新聞・産経新聞・東京新聞(以下、全国・ブロック紙)のWebサイト新着記事

欄上に配信された、「オスプレイの墜落事故」¹に関連する記事である。発表者が1日に複数回 Web サイトを閲覧し配信された記事を収集した。また比較のために、沖縄の地方紙である琉球新報と沖縄タイムス（以下、県紙）の記事も同様の手法と期間で収集した。収集した記事の数は、全国・ブロック紙が228本、県紙が249本、合計で477本であった。

2. 2. 方法論

本研究は批判的談話研究（Critical Discourse Studies; CDS）である。CDSとは談話研究の単なる一手法や方法論ではなく研究に対する姿勢である。CDSは、社会の問題に目を向け、何かに支配されている弱者側に立ち、支配しようとする人々（権力）の言説をさまざまな観点から分析し、そこに自然を装って隠されている権力の意図や実践を可視化して明るみに出す。CDSは、ことばや視覚情報を批判的に分析することを通して暗示的なものを顕在化させ、それによって社会問題と向き合う方法を考え、最終的には研究者自身が社会変革のために行動することを目標としている。決して「研究者の自己満足としての批判」で終わるのではなく、研究者自らも社会の問題解決に主体的に関わっていく学問的姿勢である。本研究では「記事の見出し」に見られる「記事の観点」を質的に分析し、新聞が政府や国家という「大きな価値観」とどのような姿勢で向き合っているかを考察する。

3. 全国・ブロック紙の分析

3. 1. 全体的な特徴

CDSでは1つの談話がいくつも絡み合っただけでなくなり、時間の流れの中で様々な社会の領域に影響を与えていくと考える。この考え方に立てば、新聞社という談話主体がある出来事について報道し続ける記事の総体を1つのナラティブ的な語りと考えることができ、それ単体で談話として完結している新聞記事も、談話の束を構成する「談話の断片」（イェーガー、2010）であり、記事の集合としての総体的なナラティブを特徴付ける重要な要素であると考えることができる。全体的な「観点」の分析結果を表1にまとめる。

表1 全国・ブロック紙の見出しに見られた観点の数と割合

¹ CDSの研究者は自身の立場を明確に示して研究に臨む。発表者は報道された新聞記事の内容や写真などから今回の事故は「墜落」であるという立場を採る。

	全体	朝日新聞	毎日新聞	産経新聞	東京新聞	読売新聞
過去記録	2 (0.9)	0	2 (3.8)	0	0	0
現場	5 (2.2)	2 (3.5)	1 (1.9)	1 (2.1)	1 (2.2)	0
事象	11 (4.8)	2 (3.5)	1 (1.9)	2 (4.3)	4 (8.7)	2 (7.7)
事象 (暗示)	14 (6.1)	2 (3.5)	6 (11.5)	1 (2.1)	1 (2.2)	4 (15.4)
県	64 (28.1)	20 (35.1)	19 (36.5)	5 (10.6)	17 (37.0)	3 (11.5)
国	1 (0.4)	0	0	0	0	1 (3.8)
政府	40 (17.5)	12 (21.1)	9 (17.3)	10 (21.3)	5 (10.9)	4 (15.4)
米国	37 (16.2)	8 (14.0)	7 (13.5)	8 (17.0)	9 (19.6)	5 (19.2)
政治家	8 (3.5)	3 (5.3)	0	4 (8.5)	1 (2.2)	0
第三者	13 (5.7)	3 (5.3)	5 (9.6)	3 (6.4)	1 (2.2)	1 (3.8)
新聞社	11 (4.8)	2 (3.5)	0	6 (12.8)	1 (2.2)	2 (7.7)
複数	22 (9.6)	3 (5.3)	2 (3.8)	7 (14.9)	6 (13.0)	4 (15.4)
合計	228 (99.8)	57 (100.1)	52 (99.8)	47 (100)	46 (100.2)	26 (99.9)

分析結果から、まず沖縄県の観点・政府の観点・米国の観点という3つの観点を取り出すことができる。一見すると、全国紙では沖縄県側の観点に立つ記事見出しの割合が全体の28.1%、政府側の観点に立つ見出しが17.9%、米軍を含む米国側の観点に立つものが16.2%であった。沖縄県側の観点に立つ記事が多いことは、今回の墜落事故に関する情報のリソースが米国や日本政府に依拠せざるを得ない面を考えると、ある程度客観的な姿勢であるように思われる。しかし政府・米国側の観点を合計すると34.1%となり主たる観点が逆転する。権力側の観点からの「語り」が被害者である沖縄県側の観点からの「語り」を数の点で圧倒している。それ以外の観点の割合をまとめると37.6%であり、全体で見ると、県/政府・米国/その他、の観点がそれぞれ30%前後で極端に大きな偏りはない。

気になる点が2つある。1つは「事象 (暗示)」という、「誰の観点か」が見出しにおいて構造的に明示されていない記事が14例(6.1%)あった点である。その多くは文脈や既存の知識を活用すれば政府/米国が動作主体になっていることが推測できるものであった。

(1) オスプレイ、飛行全面再開へ...午後2時から

<http://www.yomiuri.co.jp/politics/20161219-OYT1T50044.html> (2016.12.19 配信)

(2) キャンプ・シュワブでの陸上施設工事再開

<<http://mainichi.jp/articles/20161215/k00/00e/040/260000c>> (2016.12.15 配信)

もう1つの留意点は、記事数こそ22例(9.6%)と決して多くはないが、1つの見出しに複数の観点が組み込まれている記事が一定数あった点である。その内訳を表2に記す。

表2 全国・ブロック紙の見出しに見られた複数の観点数と割合

複数観点の組み合わせ	全体	朝日	毎日	産経	東京	読売
県／現場	1 (4.5)	1				
県／国	2 (9.1)		1		1	
県／政府	3 (13.6)			2	1	
県／米	1 (4.5)	1				
政府／県	4 (18.2)	1		2		1
政府／米	3 (13.6)		1			2
米／県	4 (18.2)			2	1	1
米／政府	1 (4.5)			1		
現場／第三者	1 (4.5)				1	
事象／政府／自治体	1 (4.5)				1	
事象／米(暗示)／新聞社	1 (4.5)				1	
合計	22 (99.7)	3	2	7	6	4

観点の組み合わせを見ると、県の観点が先に提示され続いて政府や米国の観点が提示されるパターンが7例(31.7%)、政府の観点が先で後に県や米国の観点が提示されるものも7例(31.7%)、米国の観点が先で県や政府の観点が後になるものが5例(22.7%)であった。政府か米国が先に来る組み合わせの見出しは12例(54.5%)で過半となる。

これら「暗示」と「複合的観点」という「観点の表し方」を持つ記事が存在することを考えると、政府・米国の観点を持つ記事見出しの影響力はさらに強まるものと言えよう。

3. 2. 各紙の特徴

5紙を個別に見てみるとさまざまな特徴を見出すことができる。表1からわかるよう

に、朝日新聞・毎日新聞・東京新聞は沖縄県の観点で書かれた記事が 35.1%から 37%とそれぞれの新聞において占める割合が最も多かったが、産経新聞と読売新聞は 10.6%・11.5%であり、朝日新聞・毎日新聞・東京新聞の 1/3 以下であった。政府や米国寄りの観点で書かれた見出しの割合を見てみると、朝日新聞 35.1%，毎日新聞 30.8%，東京新聞 30.5%であったのに対し、産経新聞は 38.3%，読売新聞は 38.4%であった。朝日新聞ではそれぞれの割合が同程度であったが、それも含めて、沖縄県寄りの観点を重視する姿勢と政府・米国寄りの観点を重視する姿勢とが一種の相補的關係にあることが見て取れる。

1 つの見出しに複数の観点が組み込まれている記事についても、産経新聞・読売新聞は政府や米国の観点を筆頭に据えている観点の見出しが多く、読売新聞に至っては沖縄県を筆頭にした複数観点の見出しはなかった。以上から相対的にみて、1 ヶ月の間、朝日新聞・毎日新聞・東京新聞が被害者であり権力に支配される弱者側である沖縄県の観点から「語り」を展開していたのに対し、産経新聞・読売新聞は弱者を支配する強者側の観点、政府・米国の観点から「語り」を展開していたことが確かめられた。

4. 県紙の分析

県紙 2 紙は沖縄県の観点からの報道が 4 割前後、政府の観点も 10%から 13%まで、米国の観点は 10%未満であり、いずれも全国・ブロック紙とは異なる傾向を見せていた。また現場の観点からの報道が全国・ブロック紙に比べて 5 倍程度の多さとなっている。

表 3 県紙の見出しに見られた観点数と割合

県紙	全体	沖縄タイムス	琉球新報
過去の記録	0	0	0
現場	33 (13.3)	18 (12.8)	15 (13.9)
事象	12 (4.8)	6 (4.3)	6 (5.6)
事象 (暗示)	1 (0.4)	1 (0.7)	0
県	108 (43.4)	65 (46.1)	43 (39.8)
国	1 (0.4)	1 (0.7)	0
政府	28 (11.2)	14 (9.9)	14 (13.0)
米国	16 (6.4)	8 (5.7)	8 (7.4)

政治家	2 (0.8)	2 (1.4)	0
第三者	10 (4.0)	6 (4.3)	4 (3.7)
新聞社	18 (7.2)	12 (8.5)	6 (5.6)
複数	20 (8.0)	8 (5.7)	12 (11.1)
合計	249 (99.9)	141 (100.1)	108 (100.1)

紙幅の都合で表は割愛するが、複数観点見出し 20 例のうち、沖縄県の観点が先に提示されるものが 6 例、政府の観点が先に提示されるものが 3 例、米国の観点が先に提示されるものが 3 例あり、全国・ブロック紙に比べ政府・米国の観点が先に立つ見出しが少なかった。誰が動作主なのか明示されていない見出しは 1 例のみであり、ほぼ全ての記事見出しで観点が明示されていた。総じて言えば、県紙の報道姿勢は墜落事故の被害者であり政府や米国という大きな権力に支配され続けている沖縄県側の観点到立つものであった。

5. 考察

全国・ブロック紙と県紙との大きな違いは、どの程度沖縄県側の観点到立つかという点であった。県紙の読者である沖縄県の人々にとってオスプレイ墜落事故は「いま、ここ」にある「わたし」の問題である。県紙が沖縄県側の立場から報道する姿勢を見せていることは、被支配側・力を持っていない側・少数者側に立ち、力を持った側の談話実践に対抗することで力を持っていない側をエンパワメントしていると言える。それに対し、一定のバランスをとりつつ沖縄県・政府・米国側の観点到報道を行っていた全国・ブロック紙は墜落事故を沖縄の問題というよりも国内政治の問題として見ていたと言えよう。一定期間配信された新聞記事からなるナラティブ的な語りの集合体は支配する側の観点到書かれた言説と支配される側の観点到書かれた言説とがせめぎ合う「緊張の場」であった。本発表が行った読みは批判的リテラシー教育やメディアリテラシー教育にも寄与するであろう。

文献

ジークフリート・イエーガー (2010). 談話と知—批判的談話分析および装置分析の理論的, 方法論的側面. ルート・ヴォダック, ミヒャエル・マイヤー (編著), 野呂香代子 (監訳) 『批判的談話分析入門—クリティカル・ディスコース・アナリシスの方法』 (pp. 51-91) 三元社.

【口頭発表】

なぜ物語は実践研究にとって重要なのか
仮定法実在性による利用者用一般化可能性

柳瀬 陽介（広島大学）

キーワード

ナラティブ，物語様式，意味，仮定法実在性，一般化可能性

1. 序論

1. 1. 背景

質的研究の受容と共に，実践研究の中に物語（narrative）を組み込むことも増えてきた。しかし物語についての理論的理解が明確でないままでは，ただ物語らしきものが組み込まれただけの研究が増えるだけに終わるかもしれない。実践研究の質の向上が望めない。実践研究の充実のための物語論の整理が必要である。

1. 2. 目的

本発表では，文化心理学の泰斗であるブルーナー（Bruner, 1987, 1993）の物語論に注目しながら論考を進める。ブルーナーの物語論は他の物語論と異なり，物語を科学規範様式（paradigmatic mode）と並ぶ人間の二大思考様式の一つとしてとらえ，物語様式（narrative mode）がもつ働きを解明している。本発表は，ブルーナーの物語論を整理し，それをアレントの意味理論，ホワイトの歴史論，さらにはバフチン的な小説論で補い，物語は読者に利用者用一般化可能性（user generalizability）を与える点で実践研究において重要であることを論証する。

2. 科学規範様式との対比で考える物語様式

科学規範様式と物語様式は二つの異なる思考様式であり，どちらか一方をもう一方に還元してしまうことはできない。これら二つは独立しており相補的である。近代は，科学技術の発展に伴って科学規範様式の思考に注目が集まり，太古から受け継がれている物語様

式は特に学术界で軽視されたが、人間の営みを十全に理解するためには両者を適切に理解しなければならない。両者の特徴を対比的に整理すれば表1のように表現できる。

表1 科学規範様式と物語様式

	科学規範様式 (論理-科学様式)	物語様式
典型例	論証	話
題材	命題の真偽	意味
素材	明確な指示対象	行為と意識という二重の風景に存在する登場人物
筋書	1) 命題提示 2) 方法 3) 結果 4) 結論	1) 定常状態 2) 破損 3) 危機 4) 修復
言語	一義的な言語 1) 具体的に定義 2) 実在性の客観化 3) 科学的視点	曖昧(喚起的)な言語 1) 諸前提の想起 2) 実在性の主観化 3) 複数の視点
基調	独話的単旋律性	対話的多声性
実在性	直説法的実在性	仮定法的実在性

以下、この表1に基づき、最初に科学規範様式の特徴を概観し、次に物語様式の特徴についてやや詳しくまとめる。

2. 1. 科学規範様式の特徴

科学規範様式 — 「論理-科学様式」 (logico-scientific mode) とも呼ばれる — の典型例は論証 (argument) である。論証は命題 (proposition) の真偽を題材 (theme) とし、命題が真 (true) であることを立証する。論証は明確な指示対象 (referent) を素材 (stuff) として、通常、命題提示-方法-結果-結論の筋書 (plot) で進む。使われる言語は一

義的 (unequivocal) であり、用語は具体的に定義される。指示対象の実在性 (reality) は客観的 (objective) なものとして認識される。その認識の視点は人類が「科学」として認める一つの視点であるため、論証の基調 (texture) はその視点からの声しか聞こえない独話的 (monologic) で単旋律的 (monophonic) なものとなる。論証は通常、直説法 (indicative mood) で記述される。

2. 2. 物語様式の特徴

ここでは物語様式の特徴を、上の典型例・題材・素材・筋書・言語・基調・実在性の観点から科学規範様式と対比しながら示す。

2. 2. 1. 典型例

物語様式の思考の典型例は、話・お話 (story) である¹。私たちが「話があるんだ」などと言う時には、それは電子メールでの要点の箇条書きなどとはまったく異なる語り方をし、そういった情報伝達では決して達成できない効果をもたらすことを意図している。物語様式での表現の先鋭的な例は小説などの文学作品である。ただ、このように典型的な例や先端的な例の存在は、科学規範様式と物語様式の両方がある一つの表現の中に併用されることはないことを意味するわけではない。たとえば科学論文でも中核の部分は論証を用いているが、そこにたどり着くまでの序論では後に説明する物語様式の筋書にそった話の運び方 (storytelling) をすることが多い。

2. 2. 2. 題材

科学規範様式の思考と表現における題材が真理 (truth) であつたのに対して、物語様式は意味 (meaning, Sinn) を題材とする。ただこの「意味」とは、科学規範様式における明確な指示対象といった“denotation” (明意) にとどまらない広い概念である (柳瀬 2017)。言語学ではしばしば「生きる意味」といった用法での「意味」は扱わないと宣言されるが、物語様式が題材とする「意味」は、そのような意味もむしろ積極的に扱う。

そのような「意味」は言語学の意味論 (semantics — 「意味素論」と訳す方が適切なものかもしれない) によってではなく、むしろ哲学での意味理論 (theory of meaning) によってうまく説明される。アレント (2015) は、意味を一義的に定められるものではな

¹ このため、特に厳密な議論をしていない場合は、この論文でも「物語」、「話」、「お話」、あるいは“narrative”, “story”を微妙に異なる趣きをもつ同義語として使うことがある。

く、複数の人々がさまざま異なる視点・観点からその意味の対象について関わりあうことによって少しずつ姿を現すものだとする。たしかに、科学規範様式の論証では「本論での『幸福』は、〇〇の幸福度指数の値で定義される」といったように一つの視点・観点から意味が明確に定義される。しかし、私たちがたとえば「学校教育の意味」について「話」をするとき、その「意味」は、学校教育に関わるさまざまな人々がそれぞれに「物語」を語ることによってだんだんと明らかになってゆくものである。もちろん明らかになると言っても、それは一つの命題として集約されるというわけではない。仮に結論めいた表現が最後に共有されるとしても、それは論証の命題のように一義的で真偽が定められるものではなく、それ自体がさらなる話・物語による展開を必要とする表現である。アレント (Arendt, 1968) は「物語を語ることによって、私たちは意味を定義するという過ちを犯さずに意味を明らかにすることができる」とも言う。「学校教育の意味」の例で言うなら、ある集まりで、現役教師、高校生、保護者、カウンセラー、不登校を経験した卒業生、高校中退の一般市民などのそれぞれが学校教育の意味について物語を語り、それらの物語が連なることで大きな物語を構成するような語り合いを想像してほしい—あるいはそのような語り合いを描いた小説を考えてもよい—。その物語を（参加者もしくは読者として）経験した者は、「学校教育の意味」について以前よりも確実に洞察を深める。だからといって、その者に「結局、『学校教育の意味』って何ですか」と尋ねても、おそらく彼・彼女は一言でまとめてしまうことを拒むだろう。むしろ「ああ、要するに『学校教育の意味』は〇〇です」と結論を下す者は軽薄のそしりを受けるかもしれない。ちょうど、「ドストエフスキーが『罪と罰』で言いたかったことは結局、人殺しはいけない」ということです」と語る者が呆れられるように。

2. 2. 3. 素材

科学規範様式で明確に指示される対象物とは対照的に、物語様式の素材である登場人物 (characters) は、意味の現実性だけでなく可能性も十分に指示する言語によって描かれるが、それは通常、行為 (action) と意識 (consciousness) の二つの水準 — 二重の風景 (dual landscape) — において描かれる。太古の口承物語と異なり、近代の物語の登場人物は印刷メディアによって可能になった潤沢で安定した視覚的表記により、登場人物の行為だけでなく、心中の意識も詳しく描かれるようになった。登場人物はさまざまな出来事に出遭い、彼・彼女の行為の風景と意識の風景は異なる様相を呈し始める。「物語は人間の意図が遭遇する試練 (vicissitudes of human intentions) を扱う」わけである。

2. 2. 4. 筋書

物語の筋書は、典型的には、定常状態 (steady state) から、その破損 (breach) , 危機 (crisis) の到来, そしてその修復 (redress) の試みへと四段階を経る²。もちろん大きな物語の中に小さな物語がいくつも組み込まれたりそれらの物語が同時進行したりと、実際の物語の筋書はそれほど単純でもないが、修復が定常状態への回帰 (あるいはその新生) を示すことからすると、この筋書の底流にある隠れた題材は、定常状態が保っていた規範 (canonicity) の意味であるともいえる。物語の前景にあるのが危機とその修復であるとすれば、その背景には危機の到来によって強く自覚され始めた正統性 (legitimacy) や価値 (value) , およびそれらへの道義的献身 (moral commitment) があるといえよう。

2. 2. 5. 曖昧 (喚起的) な言語

物語様式では曖昧 (ambiguous) で喚起的 (evocative) な言語が積極的に使われる。その第一の特徴は諸前提の想起 (triggering of presuppositions) であるが、具体的で確定的な詳述を行う科学規範様式とは対照的に、物語様式では詳述がある程度に抑えられ、読み手は想像力を発揮して書かれていない余白を補う。「読み手が書き手になる」わけである。第二の特徴の实在性の主観化 (subjectification of reality) においても、实在性をあくまでも客観的なものとして扱い主観的な記述を排する科学規範様式の流儀と異なり、物語は登場人物や語り手の主観的な記述も独自の实在性として呈示する。その結果、同じ対象に対して複数の異なる主観的記述が重なることも生じ、世界が多元的・多層的に呈示される。これが第三の特徴である複数の視点 (multiple perspectives) であり、世界はもはや一義的には見られなくなる。読者は物語を読み進めるにつれ、そういった複数の記述の差異を保ったままに、世界の多層的な記述を読者なりに理解し統一する。

2. 2. 6. 対話的多声性

読み手の想像力で補われた複数の主観的实在性は、そのどれか一つが他を圧倒してしまうこともなく、複数の世界記述として物語世界を構成する。科学的認識だけがいわば独話的 (monologic) に単旋律 (monophony) を奏でる科学規範様式とはきわめて異なり、複数の登場人物の意識と行動が対話的 (dialogic) に絡み合う多声性 (polyphony) が物語様式での記述の基調となる。

² 物語の筋書は、状況説明 (context), 問題発生 (problem), 解決 (solution) の三段階で説明されることも多々ある。

2. 2. 7. 仮定法的事実性

物語様式において読み手は仮定法の様態で実在性を経験する。読み手は、物語の登場人物や語り手のさまざまな言語表現に即して、自らとは異なる存在が感じている実在性を仮定法的に、つまり、まるで自分のことのように経験する。この仮定法的事実性は、意味の可能性、行為と意識の二重性、筋書の展開、曖昧（喚起的）な言語のそれぞれにおいて読み手に実感される。物語では、音声化と意味化のすべてを読み手自身が行うため、その経験は、映画のように視覚と聴覚を一方向的に与えられる経験よりも、自己の関与性と没入性が高くなる。このように多種多様の仮定法的事実性を強く経験できるのが物語様式の特徴である。

3. 小説と歴史との対比から考える物語

4. 物語の一般化可能性

※ 発表当日は上記の議論を元に、第三章でさらに小説と歴史を対比させることにより物語に対する理解を深める。第四章では、実践研究における物語的な記述を読んだ読者が得ることができる一般化可能性は、ランダムサンプリングと確率的一般化を前提とする実験研究での一般化可能性とは異なる「利用者用一般化可能性」(user generalizability)であり、読者は自らが読んだ物語を書き足したり書き直したりする書き手となることによって、自分なりの利用可能性を見い出すと論ずる。

文献

アレント, H. (2015). 森一郎訳『活動的の生』. みすず書房. (Arendt, H. (2002) *Vita activa oder von tätigen Leben*. Berlin: Piper.

柳瀬陽介. (2017). 「意味, 複合性, そして応用言語学」. 『明海大学大学院応用言語学研究科紀要 応用言語学研究』. 19, 7-17.

Arendt, H. (1968). *Men in dark times*. Florida: Harcourt Brace & Company.

Bruner, J. (1987). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bruner, J. (1993). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

【口頭発表】

教師が〇〇語教育ではない言語教育を行うようになる過程
補習授業校教師のライフストーリーから

瀬尾 悠希子（大阪大学大学院 博士後期課程）

キーワード

継承語教育, 教師, 学習者の意味づけ, 補習授業校, ライフストーリー

1. はじめに

人々の世界的移動の活発化や応用言語学における「マルチリンガルの転回」(Conteh & Meier, 2014)の流れのなかで、継承語教育という分野がここ20年ほどの間に確立され、継承語学習者に対する教育のあり方が議論されている。だが、「継承語学習者」とは、この分野の確立と共に構築された概念であり、研究者や教育者などが学習者に一方的に付与しているにすぎず、言語学習やその言語の話者であることに対する学習者自身の多様で複雑な意味づけが軽視されたまま教育が行われたり、教育政策が進められたりしていると指摘されている(Leeman, 2015)。

この状況は、在外教育施設である補習授業校(以下、補習校)でも見られる。従来、補習校は短期滞在の海外勤務者の子ども達に対する帰国準備のための教育の場と位置づけられ、日本の国語教科書を用いた国語教育が行われてきた。だが、近年は子ども達の多様化に伴い、国語教育から継承語教育への転換が主張され、継承語教育を行うコースが設けられたり、継承語教育のためのカリキュラムが提案されたりしている(藤森他, 2006; Douglas, 2005)。しかしながら、国語教育か継承語教育かという議論および、その枠組みのもとに行われる教育には、日本語を学ぶことや日本語話者として生きていくことに対する子ども達自身の意味づけを尊重し支援していくという視点が不足している。山口(2007)や小泉(2011)は、補習校では子ども達の生き方や言語意識を尊重した教育を行っていく必要があると述べているが、どのようにすればそのような教育を行うことができるのかという議論は不十分である。本発表では、田中さんという補習校教師が国語教育を行うという補習校の前提を疑うようになり、特定の言語教育の枠組みにとらわれず、目の前の子ども達自身の意味づけを出発点とした教育を行うようになった過程を考察する。

2. 調査と分析の方法

個人の経験をもとにした語りから、語り手の主観的意味を読み解くライフストーリー研究(桜井, 2012)を行った。調査協力者は田中さん(仮名, 40代女性, 補習校での教育歴約8年)である。2015年11月から2017年8月の間に計6回のインタビューをインターネット電話 Skype のビデオ通話機能を用いて行った。各インタビューの所要時間は1時間半から2時間半だった。インタビューは全て録音し、文字化した。語られたことを出来事や話題ごとにまとめ、それらのつながりを検討しながらストーリーを作成した。ストーリーは田中さんにも読んでもらい、フィードバックを得て修正し、完成させた。

3. 田中さんのストーリー

3. 1. 補習校で教えるまで

田中さんの高校は進学校ではなかったが、四年制大学に行きたいと考えていた。お父さんには反対されてしまったものの、必死に受験勉強をし、無事大学に入ることができた。

大学卒業後、海外に興味があったことからホテルのフロントの仕事に興味を持ち、ホテルに就職した。だが、配属されたのは会計だった。田中さんは、人事部にいる親しい同僚に「フロント行けないだったら辞めるって人事部長に耳打ちしといて」と頼み、翌月フロントに異動した。やがて、英語の勉強のために留学したいと考えるようになり、資金を貯めるために転職した。そして、留学を実現させた。

3. 2. 国語を教えることへの葛藤

結婚後、配偶者の転職のためにD国に渡り、補習校で小学2年生の担任として教え始めた。その補習校は、日本の国語教科書やドリルをすることを売りにしており、漢字ドリルや国語ドリルが渡された。そのため、田中さんはそれらをしっかりと教えることを使命のように感じ、授業をしていた。だが、子ども達がつまらなさそうにしていることに気づき、「たぶん私のやってることは間違ってるな」と思うようになった。宿題を減らしたり漢字の教え方を変えたりしようとしたが、同じ学年のベテランの先生から、田中さんのクラスだけ違うことをしてはいけないと叱られてしまった。また、田中さんの子どもはD国で生まれたが、自分の子どもには日本の小学生と同じぐらい日本語で話したり読んだり書いたりできるようになってほしいという思いがあり、日本の学習指導要領に基づいて国語を教

えることを「絶対間違ってる」と言いきることができなかった。目の前の子ども達の様子と、補習校や同僚の方針、母親としての願いの間で、国語を教えることに葛藤を抱いた。

この葛藤が和らいだのは、休み時間に教師の休憩室に行くようになってからだった。他学年の教師達は「教科書は全単元やらなくていい」、「宿題を山のように出す必要ない」といった「低学年の先生にはいっさいあり得ない考え方」を持っていた。そして、休憩室で授業について相談したり議論したりするうちに、子ども達の様子を見て感じていたことはあながち間違っていなかったと思うようになった。そして、休憩室で「教え方とか変わるよ」と勧められた日本語教師養成講座の通信教育を受講することにした。

3. 3. 子どもの反応を大切にした授業に

2年後、6年生の担任になった。その頃、自分の子どもが補習校の1年生に入学し、山のような宿題を毎週泣きながらしているのを見るようになった。田中さん自身も2年生を教えていたときは宿題をたくさん出していたものの、自分の子どもの様子を見て、多すぎると感じた。さらに、低学年の頃にそのようにたくさんの宿題をやって6年生になったクラスの子も達は、習ったことをほとんど忘れ、補習校に嫌々来るようになっていた。田中さんは「現実を見」た。

このような子ども達の姿を目の当たりにし、学習指導要領に基づいて国語を教えることに対する疑念は決定的になった。そして、授業を変えようと、子どもの日本語の理解度に応じて文法を教えたり媒介語を使ったりなど、日本語教師養成講座で学んだことを生かして授業をするようになった。教科書は子ども達が興味を持ちそうな単元だけを選んだりもした。子ども達の「反応はすごくよく」なり、田中さんは自分のしていることの「方向性は絶対間違っていない」と手応えを感じた。だが、子ども達が教科書に書かれていることができていないことは僅かながら気になっていた。

3. 4. したいことを決めるのは教師ではなく、子ども自身

3. 4. 1. 授業で何をするか

6年生を3年間教えた後、中学部に異動した。中学部では、生徒達が教材を作って小学生にひらがなや漢字などを教えるという活動を学年合同で行っていた。最初、教科書を作る時間が減ってしまうことに戸惑いを覚えたが、生徒達が「やる気満々」で、普段は宿題をしてこない子が自主的に教材を作ってくるのを見て、田中さんは自分が「教科書に縛ら

れてたからいけないんだ」と気づいた。

こうして、子ども達が「したい」と思う気持ちをさらに重視するようになった。最後のインタビュー時には中学3年生の担任をしていたが、卒業を前に補習校への恩返しとして校歌を作りたいと言う生徒達の希望を尊重し、予定にはなかった校歌作りを授業でしていた。いわゆる勉強をする時間はほとんどなくなったが、校歌作りをすることが「だめっていう考えは1ミリもなかった」という。

3. 4. 2. 日本語を学ぶかどうか

授業だけではなく、日本語を学ぶことに対しても子ども達がどういう気持ちを持っているかが大切だと考えるようになった。自分の子どもは日本語にあまり興味を持っておらず、その気持ちに反して親がやらせようとしても「日本語を学びたい」と思うことはないと感じたのだ。また、日本語を学ぶことが嫌になりさえしなければ、大学生になって自ら学びはじめることもあると他の先生から聞いた。田中さんは6年生とその保護者を対象に行う中学説明会で、中学部に進むかどうかは自分で決めるようにと強調している。

3. 4. 3. 何をして生きていくか

さらに、子ども達自身が「したい」ということをして生きていくことのサポートをする授業を行うようになった。田中さんは自分の子どもをシュタイナー学校¹に通わせている。シュタイナー学校にやらせてみると、子ども達がやりたいことをやらせるという教育が気に入った。自分自身も好きなことをしてきて、今幸せだと感じているという。田中さんは自分が子どものやりたいことを応援したいと考えていることに気がついた。

しかし、補習校や現地校の生徒達は、自分の好きなことを考えることなく、勉強する科目や志望校を親に言われるままに決めていることが多いそうだ。そこで、自分が興味のあることや好きなことをやったほうがいいというメッセージを送るために、村上龍の『13歳のハローワーク』を使った授業をしている。また、中学3年生の最後に自分の興味のあるテーマについて調べたり考えたりしたものをまとめ、発表する「卒業論文みたいなもの」をしてはどうかとも考えている。

3. 4. 4. 「日本人バックグラウンド」をどう捉えるか

中学部に異動し、自分は教科書に縛られていたと思ったが、今も国語の教科書を全く使

¹ 20世紀初頭に思想家のルドルフ・シュタイナーが提唱した、教育は子どもが自由な自己決定を行うことができるようになるための補助であるという考え方を実践する学校。

わないわけではない。子どもの興味に応じて使うかどうかを決めればよいので、教科書にこだわる必要はないが捨てる必要もないと考えているからだ。教科書を使うときは、その単元のテーマについてディスカッションできるかどうかで選んでいる。ディスカッションを通して様々な考えに触れた上で自分の考えを形成してほしいと願っているからである。

現地校では、歴史や社会問題はD国の視点からしか扱われず、「日本人のバックグラウンド」を持つ子ども達は、ときにそのバックグラウンドを否定的に捉えてしまうことがある。それゆえ、田中さんは「日本人の良さ」を伝え、「日本人のバックグラウンド」に対して子ども達が少しでも肯定的に感じられるようにしたいという思いもある。だが、あえてディスカッションにすることで、子ども達が意見を交わし、様々な視点を知った上で「日本人バックグラウンド」について自分なりに考えられるようにしている。

4. 田中さんの変化についての考察

最初、田中さんは日本の学習指導要領に基づいて国語を教えることが補習校教師としての自らの使命であると考えていた。しかし、葛藤を経て、子ども達が自らの学習や生き方を決めることを重視した授業をするようになっていった。

このような変化には、子ども達を全人的な存在として捉えられるようになったことが大きく関係していた。小2の担任をしていた頃は授業での子ども達の姿しか見る機会がなかったが、その後、家での子どもの姿（自分の子ども）や少し成長した異なる学年の子どもの姿（6年生）を見たこと、さらに現地校での子ども達の経験や大学生になってからの様子を知ったことにより、補習校の子ども達の抱えている、あるいは将来抱え得る問題を発見し、彼らにどのようになってほしいかという子ども達の将来像を描くことができた。

さらに、田中さんの生き方も無視できない。田中さんは、興味のないことを安易に選ぶのではなく、自分のしたいことを大切に行動しながら人生を歩んできた。自分のしたいことを決められるのは、本人以外にいない。その気持ちに従って行動できるのも、本人しかいない。他者がやるべきことを決め、行動させてしまうことは田中さんの生き方に反する。このような生き方が国語を教えることに疑問を生じさせ、子ども達がしたいと思うことや子ども達自身の感じ方を重視することへとつながっていったと考えられる。

つまり、補習校の子ども達を全人的に捉えたことと、田中さんの生き方が合わさり、国語や日本語を教えるという〇〇語教育という枠組みから離れたところに、補習校で教えることの意味を見いだすことができたのである。

5. 子ども達の意味づけを重視した教育に向けて

子ども達自身の意味づけを重視した教育を行なっていくためには、教室での子ども達の経験はもちろんだが、それに加えて教室の外での子ども達の経験（水平）と、どのように生きてきたのか・生きていくのかという人生の時間軸での子ども達の経験（垂直）を捉え、全人的な存在として子どもを理解する必要がある。教育に携わる者がどのようにすれば、そのような理解ができるようになるのか、議論および実践を積み重ねていかなければならないだろう。

同時に、子ども達の姿をどのように捉え、子ども達の将来像をどのように描くか、教育の目標をどのように定めるかということには、教師自身の生き方が関わっていることがわかった。それゆえ、特定の考え方や教え方をトップダウンで押し進めても、それらが教師自身の生き方と重ね合わさらないかぎり、形だけのものになってしまうのではないだろうか。教師が自身の大切にしたいと思っていることを振りかえり、それを子ども達の姿と照らし合わせながら教育の目標を主体的に作り出し、そこから実践を開拓していく必要があるだろう。教師教育者や研究者、管理職にはそのための支援をすることが求められる。

文献

- 小泉聡子（2011）. 多言語話者の言語意識とアイデンティティ形成. 細川英雄（編）『言語教育とアイデンティティ』（pp. 138-158）春風社.
- 桜井厚（2012）. 『ライフストーリー論』弘文堂.
- 藤森弘子, 柏崎雅世, 中村彰, 伊東祐郎（2006）. 「日本人学校・補習授業校における日本語指導の現状と課題」『日本語教育』128, 80-89.
- 山口悠希子（2007）. ドイツで育った日本人青年たちの日本語学習経験『阪大日本語研究』19, 129-159.
- Conteh, J., & Meier, G. (Eds.). (2014). *The multilingual turn in languages education: Opportunities and challenges*. Bristol, UK: Routledge.
- Douglas, M. (2005). Pedagogical theories and approaches to teach young learners of Japanese as a heritage language. *Heritage Language Journal*, 3(1), 60-82.
- Leeman, J. (2015). Heritage language education and identity in the United States. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 100-119.

【口頭発表】

EPA フィリピン人介護福祉士のキャリア構築プロセス
— 複線径路・等至性アプローチ (TEA) による分析 —

稲田 栄一 (立命館大学大学院言語教育情報研究科)

キーワード

EPA 介護福祉士, キャリア構築, 社会的影響, 自己概念, TEA

1. 研究背景

厚生労働省によると 2016 年 10 月末時点での外国人労働者数は 4 年連続増加の 1,083,769 人である。この結果は届出を義務化して以降, 過去最高の数字であり外国人に支えられている日本の労働現場の現状を示唆している。来日外国人が増加し定住化が進むと日本政府は地域における多文化共生を推進し, 日本で生活する外国人を社会がどのようにして受け入れていくかが議論されるようになった。しかしながら, 我が国における外国人の社会的包摂に関する言語教育研究や論考は不十分であるというのが現状である。

本研究で扱う EPA に基づく外国人介護人材の受け入れは, 2004 年, 日本とフィリピンによる EPA に介護人材の受け入れが盛り込まれたことがきっかけとなり開始され, 2008 年よりインドネシア, 2009 年よりフィリピン, 2014 年よりベトナムから介護福祉士候補者を受け入れてきた。この制度の特徴は, 従来外国人の就労が認められていない介護分野において, 介護福祉士国家資格の取得を目的として来日した外国人介護福祉士候補者が, 介護施設において就労・研修することを特例的に許可しているものであり, 滞在期間の上限は 4 年である。その後, 入国から 4 年後の介護福祉士国家試験を受験し, 合格した者のみ, 以後在留期間の更新回数に制限なく日本での就労が許可される。

従来日本政府が受け入れを表明している高度人材とは異なる EPA 介護人材の実態や職場における活動を十分に理解することは, 将来的に外国人労働者の受け入れを幅広い分野で行っていくための布石として必要なことであると考えられる。長期間の滞日経験の中でどのようにしてキャリアが構築されていったかを明らかにすることで, 多文化共生を掲げる我が国における外国人労働者の社会的包摂に関する議論に一つのリソースを提供することになると考える。

2. 先行研究

EPA 介護人材の介護現場における課題に関して大関他（2015）は、EPA 介護人材と周囲のスタッフ、利用者とのコミュニケーションに関して詳細に明らかにした調査論文が少ない点を指摘しているが、その理由として EPA 候補者の資格取得が就労継続の条件になっている EPA 制度下において、世論の注目が国家試験受験に偏ったためであると考えられる。また、介護現場における日本語の問題について上野（2012）は、エスノグラフィック・リサーチの手法を用いた参与観察及びインタビュー調査の結果、介護現場では「専門用語の問題」、「方言の問題」、「待遇表現の問題」、「介護現場での日本語習得の難しさ」など多様な問題があるとしており、EPA 介護人材には多面的な支援が必要であることが示唆される。

EPA 候補者の課題に関する研究が進む一方で、彼ら（彼女ら）に光をあてた調査結果もわずかではあるが報告されており、伊藤（2014）はインドネシア人候補者の就労施設の施設長及び指導責任者、候補者に対してアンケート調査を行った結果、EPA 候補者は介護技術習得までに時間がかかるが、習得後は国家試験の合否にかかわらず日本人職員よりも高い評価が得られていたと述べている。この結果は EPA 候補者の生活を長期的視野に立って調査したからこそ明らかになった利点であり、それを抜きにして一面的な課題のみを取り上げて議論することは EPA 介護人材の真の支援につながるのであろうかという疑問が残る。したがって、彼ら（彼女ら）の長期的滞日経験における課題や特徴を丁寧に一つ一つ取り上げていくことが、具体的支援を探っていく上で重要であると考え

3. 研究課題

EPA 介護人材に関する先行研究では、個別の事例を取り上げながら EPA による受け入れの制度的問題点や学習支援を通じて明らかになった課題など、いわば負の側面を焦点化したものが多く EPA 介護人材に光をあてた研究は極めて少ない。また、当事者の心的表象を論じているものが少なく、浮き彫りになった課題を候補者自身がどのように捉え、克服していくかという視点での論考が不足している。渡辺（2007）は、人間のキャリアには時間の経過が内包されているとしており、そこには失敗経験のみならず成功体験も含まれている。その失敗や成功という経験を当事者がどのように受け入れながらキャリアを構築していったかを通時的に理解することは、EPA 介護人材を人手不足である介護分野における一時的な出稼ぎ労働者とみなすのではなく、彼ら（彼女ら）の就労を包括的且つ長

期的に支援することにつながると考える。そこで、本研究では EPA に基づき来日したフィリピン人介護福祉士が介護現場においてどのような困難を経験し、それをどのように意味づけしながらキャリアを構築していったかを明らかにする。また、キャリアを構築していく過程で、どのような社会的影響を受けたかを明らかにする。

4. データと分析方法

EPA に基づき来日したフィリピン出身の介護福祉士 3 名にインタビューを行った。三者はいずれもフィリピンの看護大学を卒業後、介護分野や看護分野での就労経験を経て EPA による来日に至った。また、それ以前に異なる環境下で日本人との接触場面を経験していたという点で共通している。各協力者とインタビュー概要は表 1 の通りである。

表 1. 調査協力者の概要

名前	性別	年齢	EPA 参加前の接触場面	就労開始時期
ミシェル (仮称)	女性	30 代	日本留学の経験あり	2013 年 12 月
マリア (仮称)	女性	30 代	日本留学の経験あり	2013 年 12 月
シンディ (仮称)	女性	30 代	日本人相手に介護経験あり	2013 年 12 月

本研究では、EPA 介護福祉士たちの意志決定にどのような社会的諸力が働いたかを明らかにし、そこから彼ら（彼女ら）に必要な支援とは何かを探っていく。したがって、EPA 介護福祉士たちが介護分野や日本との関わりを持った過去から現在に至るまでに、どのような経験をしてきたかを明らかにする必要がある。そのために、「非可逆的時間とともに生きる人間の経験の総体を描き、文化とともにある人間を描くアプローチ」(安田・サトウ 2012, p.210) である複線径路・等至性アプローチ (Trajectory Equifinality Approach : 以下, TEA と記載する) を用いる。

また、EPA 介護福祉士たちのキャリア構築を考察するにあたり、本研究では Super (1990) のキャリア発達理論的アプローチを分析の枠組みとして援用する。「キャリア」を単なる職業として捉えるのではなく「人生の生き方や人間関係、社会的役割によって構成されるもの」と定義し、与えられた役割や周囲との人間関係、置かれている社会的環境により彼女らが介護福祉士としてどのような人生を歩んできたか、また、今後どのようなキャリア構築を望んでいるか明らかにする。

5. 結果

調査の結果、各協力者は日本の介護現場をキャリア構築に向けての成長の場として意味

づけており、キャリア観を「変容」「再形成」「強化」させるという異なる特徴を示しながらキャリアを構築していったことが明らかになった。

ミシェルは EPA 参加時から就労経験と国家試験合格を経てキャリア観を変容させていった。来日当初は「EPA は一時的な海外（日本）経験と出稼ぎのため」という気持ちからの参加であり、国家試験受験後は可否に関わらず帰国しようと考えていたが、介護現場での就労経験と、その後の国家試験に合格したことにより、「日本の介護施設で経験を重ねていくことがキャリアを充実させることになる」と考えるようになり、現在は更に難易度の高いケアマネージャーの資格取得に向けて学習を進めている。

マリアは来日前に持っていた「日本で看護師になれば充実した人生が歩める」というキャリア観を、日本で就労経験を重ねていく中で「介護福祉士として働けば充実感が得られる」と変容させていったが、国家試験合格を契機に自身のキャリア観の見直しを行う中で、就労前に持っていたキャリア観が喚起され、現在は、来日前に掲げていた日本で看護師になるという目標に向かって動き出している。

シンディは EPA 参加時から現在に至るまで、「両親のもとで看護師になることがキャリアを充実させることになる」という一貫したキャリア観を持っていたが、日本での就労経験と国家試験に向けた学習経験により、思い描いたキャリアを更に強い信念をもって実現させようとしていることが明らかになった。

ミシェルとマリアは国家試験合格で在留資格の更新に制限がなくなったことにより、日本でのキャリアを長期的なものとして捉えることが可能になり、それが両者のキャリア構築に大きな影響を与えることになったと考えられる。シンディは国家試験に向かうまでの経験と合格という結果がキャリア観を強化されることにつながったと考えられる。

6. 考察

6. 1. キャリア構築の場としての介護現場

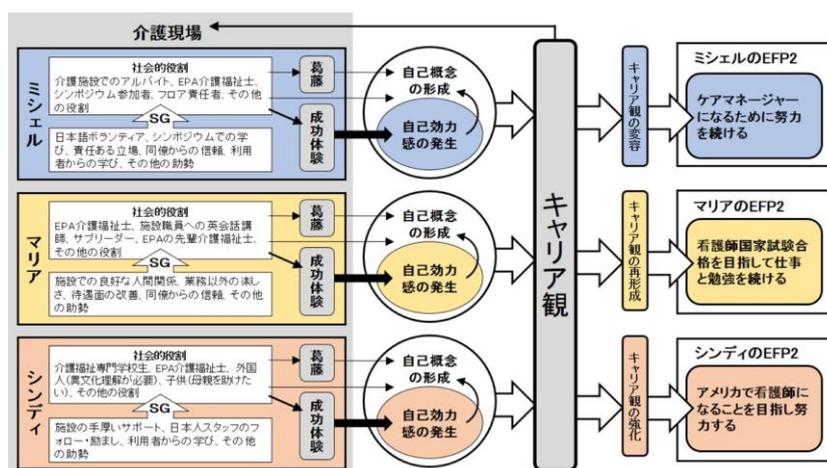
各協力者とも日本の介護現場で困難を経験し、その困難を乗り越えることで成長しながらキャリアを構築していったという意味づけを行っている点で共通している。

三者がなぜ日本をキャリア構築の場として意味づけたかについては、いくつかの理由が考えられる。言葉の壁を乗り越え介護福祉士国家試験に挑んだこと、異なる文化に時に葛藤しながら仕事に向き合い介護技術を高めていったこと、言語マイノリティとして様々な制約を受けながら日本社会との接点を深めていったこと。これらを経験したことが彼女た

ちの成長につながったと考えられる。その成長が介護施設の同僚や利用者たちに認められることにより、彼女たちにとっての心理的成功経験として自己効力感 (self-efficacy) が得られ、自己概念¹を形成していった。その過程で彼女たちを促進した力は「介護福祉士としての役割」「周囲の人の支え」「EPA の仲間たちの存在」「家族のように思える利用者」など多岐に亘った。これらの社会的諸力が当事者らのキャリア構築に向けた助勢として働き、介護現場での就労を支え続けていった結果、三者は新たな目標 (等至点) を設定し、それに向けて歩を進めることにつながったと考えられる。

6. 2. キャリア構築を促進した社会的影響

図1は各協力者のキャリア構築プロセスを可視化したものである。三者はキャリア構築に至る過程で自己効力感を発生させながら自己概念を形成しているという点で共通していることがわかる。しかし、その過程で演じた社会的役割やその役割を後押しする力は異なりを見せている。この結果から EPA 介護人材を支援していく上で、彼女らの存在を認めつつ成功体験を与えることの重要性が示唆される。成功体験により自己概念は形成される。自己概念の形成とは言わば「自分らしさ」の追及であり、EPA 介護人材が自分らしさを見失ったとき日本でのキャリア構築に価値を見出せなくなるだろう。我が国が多文化共生を掲げるのであれば、外国人労働者たちが自分らしさを失わずに力が発揮できるような社会をいかにして築いていくかについて今後も議論を進めていく必要がある。



¹ 渡辺 (2007) は個人が主観的に形成した概念と他者からの客観的なフィードバックに基づき形成された自己についての概念の統合 (主観的自己+客観的自己) であるとしている。

7. まとめと今後の課題

本研究では、EPAに基づき来日した3名の介護福祉士のキャリア構築プロセスをTEAにより分析した結果、彼女らは介護福祉士以外にも多様な役割を演じながらキャリアを構築していったことが示された。その中で三者のキャリア観には「変容」「再形成」「強化」という、それぞれ異なる特徴が見られた。この結果は、従来の研究において不足していたEPA介護人材の就労経験を長期的スパンで捉えたからこそ得られたものであると考える。本研究は3名という少人数を対象に行った調査であるため、EPA介護人材全てが同様であるという普遍的な捉え方はできないだろう。しかしながら、EPA介護福祉士の軌跡を来日前から現在に至るまで長期的且つ丁寧に描いたことにより、彼女らが置かれている環境や乗り越えなければならない課題をより明確化できたのではないかと考える。

文献

- 伊藤鏡 (2014). 介護現場における外国人介護労働者の評価と意欲—インドネシア第一陣介護福祉士候補者受け入れ施設のアンケート調査をもとに『厚生学の指標』61(11), 27-35.
- 上野美香 (2012). EPAによるインドネシア人介護福祉士候補者の受入れ現場の現状と求められる日本語教育支援—候補者と日本語教師への支援を目指して『国際協力研究誌』18(3), 123-136.
- 大関由貴, 奥村匡子, 神吉宇一 (2015). 外国人介護人材に関する日本語教育研究の現状と課題—経済連携協定による来日者を対象とした研究を中心に—『国際経営フォーラム』,25, 239-279.
- 安田裕子, サトウタツヤ編 (2012). 『TEMでわかる人生の径路—質的研究の新展開』, 誠信書房.
- 渡辺三枝子編 (2007). 『新版キャリアの心理学—キャリア支援への発達的アプローチ』ナカニシヤ版.
- Super,D.E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown & L. Brooks(Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice*. San Francisco: Jossey-Bass. 197-261.

【V】ポスター発表

2日目：2018年3月11日（日）

＜第A会場＞ 254 教室		
	「連携論」から「融合論」へ：社会的統合の時代における国語教育と日本語教育 —「新・エルコスの祈り」の相互実践から— 南浦凉介（東京学芸大学）、清水良（東京学芸大学附属世田谷小学校）	p.131
11:45 - 12:45	「多文化理解よできたのか？」—国際共修クラスの運営と実際— 川上ゆか（広島修道大学）	p.133
	平和（PEACE）をテーマとした地域住民参加型日本語授業の試み —留学生と世代の異なる地域の人たちとの間で何が語られていたのか— 家根橋伸子（東亜大学）	p.135
	教師教育者は多様性をどのように扱っているのか—市民性教育を担える教師の育成のために 南浦凉介（東京学芸大学）、川口広美（広島大学） 橋崎頼子（奈良教育大学）、北山夕華（サウスイースト ノルウェー大学）	p.137
12:45 - 13:45	多言語・多文化社会をつくる手段としての「多言語絵本の読み聞かせ会」 ゴロウィナ・クセーニヤ（東京大学）、吉田千春（明治大学大学院）	p.139
	タブー視されるトピックを取り上げるとのこと—自殺をめぐる日本語授業を例に— 萩原秀樹（インターカルト日本語学校）	p.141
	言語教育の商品化の議論へ向けた新たな視座—新自由主義に関する先行研究の文献レビューから 瀬尾匡輝（茨城大学）	p.143
＜第B会場＞ 255 教室		
	ピア・リーディングにおける知識の相互行為的達成 —クリティカル・リーディング力育成を目指した活動のタスク横断的な会話分析— 久次優子（大阪大学大学院）	p.145
11:45 - 12:45	絵本を教材として使う（2）：語彙・文型・表現の検討 小松麻美（蔚山大学（韓国）早稲田大学大学院）	p.147
	大学生学習支援者の力量形成—カフェ・ラウンドテーブルの試み 佐野香織（早稲田大学）	p.149
	外国人学習者は古典日本語をどのように読んでいるか—外国人研究者への古典日本語教育を考える— 山口真紀（東京工業大学大学院）、野原佳代子（東京工業大学）	p.151
12:45 - 13:45	深い内省を目指した記述式ルーブリックの実践 浅津嘉之（関西学院大学）	p.153
	留学生の着付けボランティアのインタビューを通して語られる人間関係の形成 小笠恵美子（東海大学）	p.155
	「外国の人から見ると日本語も大変なのだ」—留学生との交流を通じた言語への意識化— 米本和弘（東京医科歯科大学）	p.157

＜第C会場＞		
256 教室		
	発表者の都合により中止	p.159
11:45	外国人技能実習制度における日本語教育を考える —外国人技能実習生受け入れ機関で日本語教育に携わっている者のナラティブを通して— 宮本敬太 (グットハーモニー協同組合・桃山学院大学)	p.161
12:45	国内就職を通じた留学生のキャリア形成プロセスの解明—地方大学における事例から— 山本晋也 (徳山大学)	p.163
	南米日系人のアイデンティティと言語教育観の形成 —複線径路・等至性モデリング (TEM) を用いた事例研究— 宮村舞 (京都産業大学)	p.165
	複数言語環境で育つ高校生のナラティブ・アイデンティティ—3年間の「自己紹介」作文の実践から— 河上加苗 (早稲田大学大学院)	p.167
12:45	日本語の学習と使用をもたらす個人への影響と個人・社会間の作用関係 —ベトナム・ドイモイ改革以前の日本語学習者の語りから— 坪田珠里 (京都外国語大学大学院)	p.169
13:45	TEM を用いて外国人留学生の就職活動を考える—大学院で学ぶ韓国人留学生の事例から— 上川多恵子 (創価大学)	p.171
＜第D会場＞		
257 教室		
	熟練教師の語りを学びの資源とする日本語教師研修の提案 牛窪隆太 (関西学院大学)	p.173
11:45	海外における日本語教育による意図せざる葛藤の克服 —青年海外協力隊日本語教師とグアテマラ人日本語学習者のナラティブから— 新井克之 (九州大学大学院)	p.175
12:45	発話機能にあらわれる韻律特徴 高村めぐみ (愛知大学)	p.177
	スリランカ人日本語学習者の感謝場面についての理解及び感謝表現の特徴 S.M.D.T.RAMBUKPIITIYA, S.M.D.T.ランブクピティヤ (久留米大学)	p.179
	教授過程における自律的学習に対する意識化についての考察—教師の語りを通して— Shorina Dariyagul, ショリナ ダリヤグル (筑波大学大学院)	p.181
12:45	スリランカにおける現地日本語教師の教育観—中等教育機関の教師の語りからの考察 高田麻由 (東京外国語大学大学院)	p.183
13:45	異なる言語学習者のビリーフ: ビジュアル・ナラティブによる探索 鈴木栄 (東京女子大学), 松崎真日 (福岡大学), 水戸貴久 (別府溝部学園短期大学)	p.185

【ポスター発表】

「連携論」から「融合論」へ：社会的統合の時代における国語
教育と日本語教育

—「新・エルコスの祈り」の相互実践から—

南浦 涼介（東京学芸大学）、清水 良（東京学芸大学附属世田谷小学校）

キーワード

国語教育と日本語教育、相互実践、思考・哲学、学び手の多様性

1. 問題意識と目的

「国語教育と日本語教育の関係」は、これまでいくどか議論されてきた。1つは主として外国人児童生徒の増加を背景に、その対応から日本語教育が持っていた視点を国語教育でも活かし、新たな国語教育像を示すという、既存の日本語教育の持つリソースを国語教育とつなげて行く「連携」の論である（石井, 2015 ほか）。また近年見られるのは、市民性教育の観点（細川, 尾辻, 2015 など）やウェルフェア・リングイスティックスの観点（平高, 2013 など）から言語教育とは何かという視点からの議論である。この観点では、国語教育・日本語教育双方に「教育の前提の問い直し」をせまる。国語教育では「日本語の多様性」「日本語の担い手の多様性」を想定していくこと、日本語教育では、より教育を思考・創造性の教育へ開いていくことになる。（ここでは「融合論」と呼ぶ）

本発表は、特に後者の「融合」の立場から 1) 大学日本語教育と小学校国語教育のそれぞれの担当である発表者ら緩やかに関係を持って行った実践の中で、学習者たちは国語教育の場で、日本語教育の場で、どのような学びを得たかを考察する。2) 1) の実践における学習者たちの学びから、「国語教育か日本語教育か」ではない、「思考」「創造」としての言語教育、多様な日本語の担い手がともに学ぶ「日本語の教育」の可能性を示す。

2. 実践の概要

本発表で報告する「新・エルコスの祈り」は次のような展開をした。発表者のうちの一人清水が 2016 年 2 月に 5 年生の小学校の教室で国語実践として行なった「新・エルコスの祈り」は、ユートピア学園に通う子どもたちの前に現れたロボット「エルコス」をめぐる劇で、この脚本を巡って、清水学級の子どもたちが「本当の自由とは何か」を議論して

いく実践である。発表者の南浦はこの実践を受けて、同様の授業を2017年6月に大学の留学生の上級日本語クラスで行い、留学生たちが考えた「自由とは何か」を反映させた脚本を、清水学級の子どもたちが、留学生の執筆ということを伏せた形で読み、子どもたちと留学生との「自由」に関する紙上ディスカッションを行った。

その後留学生から子どもたちに名を明かした形で、手紙を送り、子どもたちは自分たちのディスカッションの相手が留学生であることを知った。一方留学生たちは、自分たちが「子ども」だと思っていた小学生たちの「自由」に関する考え方、意見に圧倒されながら、自分たちの考え方を捉えなおしていった。

実践の事中、事後、留学生の側は思考することや哲学をすることの意義を見出す言葉がよく聞かれた。この点で、留学生にとってこの授業は思考・創造性の学びに開かれたものであったと言える。国語教育の現場であった子どもたちはどうであったか。清水の側からの実感では、子どもたちは、相手が「留学生」であったか以上に、自分たちが真剣に行なった実践と同様の苦労を分かち合ったパートナーの感覚を持っていたように捉えている。紙の上による相互交流が却って、「留学生」というラベルにこだわらない、対等な関係を結ぶものとして子どもたちに機能したといえる。

3. 実践の意義

この実践は a) 日本語教育の場における「思考」「哲学」の場を生み出し、国語教育の場においては、子どもたちに対して多様な日本語の担い手と対等に学ぶ機会となったこと。b) 国語教育と日本語教育の教師が「新・エルコスの祈り」を通して互いの教室をかわらせながら、新たな融合された「日本語の教育」の場を成立させたこと。この点から、新しい「日本語の教育」の展開を考える上で、大きな示唆を持っていると考える。

文献

石井理恵子 (2015) 思考力としてのことばの力を育てる国語教育へ—対話による授業設計に向けて『日本語学』34 (12), 22-30.号, pp

細川英雄, 尾辻恵美 (2015) 『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.

平高史也 (2013) ウェルフェア・リングイスティクスから見た言語教育『社会言語科学』16 (1), 6-21.

【ポスター発表】

「多文化理解はできたのか？」

国際共修クラスの運営と実際

川上 ゆか（広島修道大学）

キーワード

相互学習型クラス，多文化理解，グループの成長，個の学び

1. はじめに

グローバル化に対応できる人材の育成を目指し日本国内の大学では日本人学生と外国人留学生がともに受講する相互学習型クラスの導入が注目されている(末松、2017)。この流れの中、発表者は所属大学で今年度新規開講された「グローバル科目群」の内、**日本語を共通言語とする国際共修科目の一つ「多文化理解」**を担当している。本発表ではこのクラスの実際の運営，クラス内でのやりとりの観察，授業後のコメントや学期末アンケートをもとに，受講生が学期を通して**何を語り合い，学び合ったのか**，科目名にもなっている**多文化理解はできたのか否か**について，また来年度に向けた改善点について報告する。

2. クラス運営の実際

クラスは週1コマ(90分)全15回で，今年度は新規開講という事情から制度上受講可能な日本人の大学1年生6名，学部留学生の1年生2名(中)と初級から上級レベルまでの交換留学生16名(中5・韓4・台2・米2・越1・仏1・新1)の合計24名が登録した。日本人学生1名に対し留学生3名という**受講生の比率に不均衡**が，また日本語レベルにも**多様性**がみられる複雑で扱いにくいクラス構成となり，当初はその運営に不安を覚えた。

コース前半では価値観やステレオタイプなどのテーマ別に概論を講義後，毎回教師或いは学生が事前に提案したお題をもとにグループやクラス全体で話し合う形式で進め，後半では(3名×)8グループに分かれ多文化理解をテーマとしたシナリオを作成・実演し，聴衆とともに考えられるテーマを提示し，クラスで議論するという形式の活動を行った。

当初不安を覚えた不均衡で多様な集まりは，回を重ねるごとに**受講生間の助け合い**が生まれ，それが**自発的なピア学習へとつながり**，**クラスの結束力を高める結果**となった。

3. 観察・コメント・アンケートからみえたこと

受講生には毎回授業後、大福帳(向後)に考えたことや感じたことを書いてもらった。最初は日本人学生、留学生とも概論や話し合いに出てきた文化の違いへの驚きが綴られていたが、次第に自/他国の価値観や個の違いに関する気づきがみられるようになり、多様性を受容する(しようとする)ようなコメントが出てくるようになった。境界線の一つである〇人という括りではなく、各々の個として異/多文化理解が深まっている様子が伺えた。

この変化の背景には、初期に行った多様で複雑で纏りのないこのクラスだけのルールを全員で考え作成したことが影響している。この活動以降、各々が他のメンバー(と教員)を尊重し、どんな小さな発言にも耳を傾け、自分の意見も積極的に発信するようになった。また、学期中盤に行ったバーンガ(カードゲーム)では、ことばの通じない・ルールの違う新しい環境に入ったり受け入れたりするという疑似体験から学びを深めた学生もいた。

コメントやアンケートにみられた学生の変化として1)価値観や考え方の違いへの、2)無意識に持つステレオタイプへの、3)コミュニケーションの重要性への気づき、4)コミュニケーションに対する姿勢の変化、5)多角的に物事をみる姿勢の獲得の5点があった。

4. 今後の課題

学期末アンケートでは授業の満足度(満足 65.2%, やや満足 34.8%)は高かったが、来年度に向けていくつか課題がみえてきた。1)留学生の日本語レベル・受講生の比率への対処法、2)個・グループの学びを深める授業内容やテーマの選別及びグループ活動の進め方、3)ファシリテーターとしての教員の力量の3点に問題がみられ、改善の必要がある。

「内向き」と言われる日本人学生の異文化理解やスキルの涵養、グローバル人材育成を目指し開講された国際共修だが、実際には日本人学生のみならず留学生の異/多文化理解も深まっていることが観察できた。このことから、国際共修を日本人学生と留学生との二項対立としてではなく、日本語を共通項とした多文化の中の個の学びとして捉える必要があり、そのためにテーマ選別や活動に何を取り入れていくかを今後も検討していきたい。

文献

向後千春. 「大福帳」, KOGOLABO : URL <https://kogolab.wordpress.com/>

末松和子(2017). 「「内なる国際化」でグローバル人材を育てる—国際共修を通したカリキュラムの国際化—」『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』第3号 pp.41-51.

【ポスター発表】

平和（PEACE）をテーマとした地域住民参加型日本語授業 の試み

—留学生と世代の異なる地域の人たちとの間で何が語られていたのか—

家根橋 伸子（東亜大学）

キーワード

留学生，地域住民，日本語授業，ディスカッション，平和

1. はじめに

近年，言語教育の目的・使命として「平和」が注目されている。発表者は，大学学部留学生対象の地域住民参加型日本語授業において，平和（PEACE）をテーマとするディスカッションを取り入れた実践を行った。本発表では（1）ディスカッションにおいて留学生と世代の異なる地域の人たちとの間で何がどう語られていたのかを中心に，（2）留学生・日本人双方が本授業をどうとらえていたのか，（3）実践者に求められるものについて，ディスカッション録音データ，参加者の振り返り記述の分析から明らかにする。

2. 「平和」という言語教育の目的

発表者は地方小規模私立大学で学部留学生の教育に従事している。担当する日本語科目では，5年間にわたり地域の人たち（主に中・高年層）とのディスカッションを取り入れた授業を行ってきた。しかし，「なぜそれをここでこの人たちに話させなければならないのか」という疑問を常に実践者として抱いていた。「実際のコミュニケーションの場で日本語を使うことを通して日本語能力の向上を目指す」というのが当初の目的であったが，話す理由もなく話すことを強いることはどうしても不自然に感じられた。と言って，単にその場限りの「楽しい国際交流の場」にもしたくなかった。これは「何のために日本語／言語を教えるのか」という言語教育の目的・使命論とも通じる疑問であった。

冒頭で述べたように，近年，言語教育の目的あるいは使命として「平和」が注目されている。2017年5月開催 The 23rd Princeton Japanese Pedagogy Forum 等の国際学会においても，「平和」と言語教育との関わりが大きなテーマとなっている。今年開催のヴェ

ネツィア 2018 日本語教育国際研究大会では「平和への対話」がメインテーマに据えられている。実践でも、神吉宇一が Critical Content-Based Instruction (CCBT)の枠組みを用いて、奥野由紀子らが縫部 (2009) 提唱の「PEACE」の考え方を元に Content and Language Integrated Learning: CLIL に基づくプログラムとして、それぞれ「平和」を目標とする実践を行っている (The 23rd Princeton Japanese Pedagogy Forum Proceedings 参照)。

外国語教育は、個人が外国語を習得するというだけのものではなく、多様な言語・多様な文化を持つ人々が集う場で尊厳をもって関わりあいながら共に生きていくことができる「平和」な社会を創っていくため営みではないだろうか。発表者は上掲の先行実践に感銘を受け、前述の授業において「平和」をテーマとするディスカッション実践を行った。

3. 実践の概要と結果

奥野らが依拠する縫部 (2009) は、「平和」(PEACE) を Poverty (貧困), Education (教育), Assist in need (自立のための支援), Cooperation & Communication (協働と対話), Environment (環境) の 5 つの要素から考えていくことを提唱している。授業ではこの 5 要素をそれぞれ各回のディスカッションのテーマとし、グループでのディスカッションとその後の全体発表 (シェアリング) で授業を構成した。参加者は韓国, 中国, ベトナムの留学生 16 名と地域在住日本人 5~10 名 (回によって異なる) であった。

分析では 5 つ目のテーマ「環境」の回を対象とし、ディスカッション録音・文字化データ、留学生・日本人双方の振り返り記述から「何がどう語られていたか」を中心に分析を行った。その結果 (1) ステレオタイプのなものと個人の生活・歴史に基づくもの双方が織り込まれていた, (2) 異なる社会的文化的歴史的背景を持つ者同士であっても通底する経験が話題として多く取り上げられ、共感を生み出していた。一方で, (3) お互いへの気遣いが先行し十分に語り合うことができず、テーマから平和についての議論へと十分に結びつけられていなかった。また、その根底には (4) 実践者自身の思想・信念が常に問われるという本実践の特質があると考えられた。

文献

縫部義憲 (2009). 日本語教育で『愛』を語る. 『最終講義資料』. 2009年2月7日於広島大学.

【ポスター発表】

教師教育者は多様性をどのように扱っているのか
—市民性教育を担える教師の育成のために—

南浦 涼介（東京学芸大学）、川口 広美（広島大学）

橋崎 頼子（奈良教育大学）、北山 夕華（サウスイースト・ノルウェー大学）

多様性、人権、市民性、教師教育、戦略

1. 研究の目的

社会の多様化と社会的統合が課題となる現代、日本の教員養成大学で学生たちに多様性、人権といった市民性に繋がる観点をもたせながら教師教育を行なうことは重要な課題である。例えばそれは、OECD 教育センター（編）（2014）でも、教室の多様性に対応するためのプログラムが意識的に準備されるべきであると述べられている。しかし、多様性や人権といった概念は、明示的に大学の教員養成カリキュラムに学生の学ぶべき必須事項として規定されることはほとんどない。そのため、個々の大学教員が教員養成のカリキュラムを自身の担当授業に具体化する中で、暗示的に織り込むという、担当教員のカリキュラム解釈の裁量に負うところが大きい。本発表は、多様性や人権といった視点を持つ学校教員を育成しようとする教員（以下、教師教育者）は、どのようにそれを担当する教師教育の授業に反映させているのかを、「戦略」という視点から探ることが目的である。

2. 研究方法

本発表では教員養成に携わり、実際に多様性や人権について意識的に教育を行なっている教員3名にインタビューを行なった。この3名は、いずれも立場は異なる（教師 A: 教科の教育方法担当者、教師 B: 外国人児童生徒教育の日本語教育担当者、教師 C: 教科の専門内容の担当者）が、それぞれの立場で大学のカリキュラムを再解釈しながら「教師」の育成を念頭に置きながら市民性に寄与する教育を行っている。このインタビューを、各教員の有する 1) 教師教育の目的・教師像の観点、2) 1) を具現化する具体的な授業内容や方法の観点、3) 2) を実践した際に直面した課題の観点、4) 3) をどのように乗り越えたかという戦略の観点、4つの観点から分析を行った。

3. 教員の語りと特質

3名の教師は、それぞれ自らの研究関心や背景を踏まえ、各人のおかれた文脈に即して実践を行っていることが明らかになってきた。

教師Aは、英語教育の教育法の中で多言語活動を行うことで、英語のみを外国語として認識して行くことの権威性と危険性を理解させようとしたり、必ずしも英語が得意でない多様な子どもたちの気持ちを理解させようとしていた。また、留学生との共同授業を通して、対話の相手を国や文化の付属物として捉えることからの解放と自己の再認識を促そうとしていた。

教師Bは、植民地での日本語教育史を研究してきたことを利用して、学生に対する日本語教育の概論の内容を組み立て、学生たちの専門である日本語教育が、同化の道具にも人権的支援の道具にもなり得る両側面があること。公教育の中でのローカルルールがそのルールを共有しない人間に困難を与えることを理解させていこうとしていた。

また、教師Cは、社会心理学を教える際に、共学の教員養成の授業でジェンダーを扱った時の学生たちから受けた反発の経験を語り、そうしたジェンダーを扱うことの難しさから、それを直接的には扱わず、ステレオタイプを考える際の1事例として紹介する手法をとるなどの工夫をしていた。

4. 多様性や人権を教師教育の場で扱うときの教師の「戦略」とその意味

こうした教師らそれぞれの実践は、教員の「戦略」としての類似性がうかがえた。

第1は、学生「個人」の視点や見方の変化を多様性に拓くというアプローチを取っていた点である。この背景には、教師となり得る学生の当事者性を揺さぶるという点が、今後の当該学生の教育実践のありように繋がるという発想があると想定される。

第2は、当事者性を揺さぶり、「個人」の視点や見方を変えていこうとするに当たって、従来の見方の偏りや課題を直接指摘するのではなく、他者との対話や客観視できる事例を用いるというように間接的なアプローチを取っている点である。調査の中で、多様性に関するトピックは個人のアイデンティティや生き方に深く関与するものであり、直接的なアプローチでは、課題の客観的な検討がかえって難しくなるためと考えられる。

文献

OECD 教育センター（編）（2004）.『多様性を拓く教師教育』明石書店.

【ポスター発表】

多言語・多文化社会をつくる手段としての「多言語絵本の読み聞かせ会」

ゴロウィナ・クセーニヤ（東京大学），吉田 千春（明治大学）

キーワード

絵本，読み聞かせ，子育て，多文化共生 未就学児

1. 実践研究の背景と本研究の目的

現在，日本に生活する国際家族が増え，未就学児をもつ親への，日本語や母語教育，多文化共生等の観点からの支援が必要となっている（ゴロウィナ，吉田，2017）。一方で，日本人家族においても子どもをグローバルに育てたいという希望から，国際家族との交流の場を必要としている。このような背景から，「イクリスセタがや」（NPO）では多文化共生の地域社会を作ることを目指し，「多言語絵本の読み聞かせ会」を実施している。本発表の目的はこの「多言語絵本の読み聞かせ会」に関する実践研究の成果を紹介することである。

2. 実践の内容

「イクリスセタがや」では，2016年より世田谷区の助成を受け，未就学児をもつ国際家族や多言語・多文化に関心がある日本人家族を対象とする「多言語絵本の読み聞かせ会」を1年間に5回程度実施している。主な活動は一回に4つの言語で行う絵本の読み聞かせであり，読み手は主催者，参加者者の家族，留学生などであるが，ネイティブスピーカーとは限らない。また，毎回，テーマに沿って本を選び，読み聞かせに合わせたゲームやクラフト，アート制作，音楽などを行っている。さらに，最後はお菓子を食べながら親子が交流する時間を設けている。この活動は子ども達が早い時期から「多様な人が多様な言語を話し，その多様な言語の背景に多様な文化がある」という感覚を自然に身につけることを目的としている。また，特に国際家族にとっては，母語や家庭の言語教育について考える場となるとともに，地域に受け入れられているという感覚を持ってもらえるような場作りを目指している。

3. 絵本の役割

乳幼児の子育て・教育において不可欠なのは絵本である。絵本の読み聞かせは、保護者（あるいはその他の読み手）や子どもとの間の「joint attention(共同注意)」(Moerk 1985)を達成するのに有意義な手段であるとされ、インタラクションのための最も高度な状況を提供してくれる。特に、多言語絵本は、異なるのは言葉だけではなく、絵が表現する世界やその伝え方であり、あらゆる文化への気づき、また自分の文化への誇りの土台を作ると考えられる。著者らが未就学児を対象に多言語・多文化共生の試みを行うに当たり、「多言語絵本の読み聞かせ」という方法を選んだ理由はそこにある。

4. 研究の方法

本研究の分析データは、現在までに行われた9回の「多言語絵本の読み聞かせ会」の場の参与観察、参加者へのアンケート（「読み聞かせ会について」:84枚、「言語教育状況について」:80枚）、参加者へのインタビュー（5名）、主催に関わる協力者へのヒアリングである。また、「多言語絵本の読み聞かせ会」に伴う研究は、実践と研究を繰り返し、将来的には多文化共生の実現のための提言につなげることを目的とする。

5. 研究成果と考察

上記のアプローチをとることにより、参与観察からは、参加者、とりわけ子ども達が絵本の読み聞かせとともに多言語・多文化に触れ、それを遠くから傍観するのではなく、言語あるいは文化の壁が存在しないかのように真剣に絵を見て読み聞かせに聞き入る姿が観察された。また、参加者のアンケートやインタビューからは、英語だけではない多様な言語や文化への目覚めや、異文化コミュニケーション能力の促進、日常的に語り合えないテーマについて子どもと話す機会を提供する「教育の場」という特徴が指摘された。

文献

ゴロウィナ・クセーニヤ, 吉田千春 (2017). 就学前児童への外国人親の母語の継承における社会心理的要因—在日外国人母親によるナラティブを中心— 『言語文化教育研究』 15, 79-95.

Moerk E. L. 1985. Picture-book reading by mothers and young children and its impact upon language development. *Journal of Pragmatics*. 9, 547-566.

【ポスター発表】

タブー視されるトピックを取り上げるということ

ー自殺をめぐる日本語授業を例にー

萩原 秀樹 (インターカルト日本語学校)

キーワード

ライフ, 生の質, 自殺, タブー, 対話

1. 自殺の現状と本実践の目的

日本語教師は授業で自殺についてどの程度取り上げ、向き合っているのだろうか。

世界各国の死因で自殺は常に上位に位置し、中でも自殺率が高いことで知られる日本では、2000年代に自殺の死亡者数が年間3万人を超えて以降、社会問題として注目されてきた。ここ数年こそ2万人台前半で推移しているとはいえ、依然として若年層(15~39歳)の死因で第1位を占め、特に2017年には未成年層で増加した(朝日新聞2018)。

発表者はこれまでライフ(命, 生, 人生, 一生, 生活等と訳される)や性, 戦争といった、日本語教育でいわばタブー視されやすいテーマを掲げた授業実践を継続している(萩原2013, 2016)。それは、取り上げないことが暗黙の了解になっているようなトピックの提供を通し、学習者が能動的に考え、語り、聴き、記し、結果的に学習者の思考の深化や生の質の向上の一端を担うことも可能と考えるためである。つまり日本語使用の達成感の獲得と同時に、自身の気づかなかった思いを発見し新たな価値観の創出も導くことを目的とする。特に本実践では自身や周囲の自殺予防の一助となることも視野に入れている。

2. 学習者の現状と日本語教育における扱い

実践の直接の背景には、命に関するトピックへの学習者全般の反応の鋭さと、何よりも自殺に対する関心の高さがあげられる。これは決して他国に比べた日本の自殺率の高さと関わりなく、若い世代にとって自殺が世界共通の身近な事象だからであろう。事実、本実践の受講生のうち過去に近い人物の自殺を見聞きした者が、過去5回の実践の平均で半ば近くを占めていること、実際に自殺の実行にある程度の真剣さをもった(自殺念慮)経験のある者を加えるとその割合は優に半数を超えることから、実践の必要性が高いと

考えられた。さらに母国で実際に自殺を具体的に企図した者も少数ながら存在する。

そうした中、日本語教育の現場で自殺を正面から扱った事例は少ない。だが自殺をめぐる複雑かつ深刻な実情があればこそ、諸情報を咀嚼し、丁寧かつ明瞭に説明し現状を伝え、誤解を解く役割を果たす機会が必要である。なお、受講生の大多数が母国で自殺に関する授業や説明を受けた経験がないに等しく、家族を含め他者と自殺に関して意見を交わし、内面を表出できた場もほとんどないことが過去の聞き取りから明らかになっている。

3. 実践の枠組みと内容

本実践は前後期あわせ 18 回にわたるライブに関する連続授業のうち 2 回分に相当し、希望者のみが登録、受講する選択授業である。具体的な内容と資料は発表時に紹介する。

授業では各種データの紹介と分析に加え、受講生同士の複数回の語り合いと聴き合い、すなわち対話を経て自らの経験、感情、思いを素直に表現する場を設けている。

以下は過去に「自殺を（真剣に）考えた」とする受講生の記述例である（原文ママ）。

「中学生の時から大学卒業のころまで。いつも両親から愛がくれません」

「15歳の時。友達が亡くなった。もう話を聞くの友達いない。だから悲しくなった」

4. 結果と考察：自殺、そしてタブー視されるトピックを扱うということ

一連の活動からは個人ではなく社会的課題としての自殺が浮き彫りにされ、事実を冷静に把握し、批判的に見ることが学習者の精神面の健康と発達に寄与する可能性も推測された。同時に予防の観点から傾聴の初歩的トレーニングに触れることも、学習者の対話力や生の質の向上に貢献しうると考えられたほか、第二言語の使用による内面の発露の促進やいわゆる L2 自我の表出が一部見られ、漠然とした思いを言語化する意義もうかがえた。

課題は多く、実践自体に賛否もあろうが、タブー視されるトピックこそ学習者が真に考え、意見を表明し、他者の言葉に耳を傾けている。本実践は単に内容重視のそれとの括りに収まらず、日本語教育が何をどう「教」え、「育」て、「育」むかの議論にも通じる。

文献

朝日新聞 (2018). 昨年の自殺者 2 万 1140 人, 8 年連続減. 2018 年 1 月 18 日朝刊

萩原秀樹 (2013). 「生と死の日本語」の実践. 井村誠 (編) 『日本の言語教育を問い直す—8 つの異論をめぐって—』 (pp. 103-112) 三省堂.

萩原秀樹 (2016). LGBT に焦点化した日本語教育. 『イマ×ココ』 4.64-75. ココ出版.

【ポスター発表】

言語教育の商品化の議論へ向けた新たな視座

新自由主義に関する先行研究の文献レビューから

瀬尾 匡輝（茨城大学）

キーワード

商品化, 新自由主義, 人的資本, 効率性と公平性, 余暇的学習

新自由主義とは、「市場にできることは市場に任せる」（岩永, 2011, p. 15）という市場の自由な競争原理を基本とする考え方である。新自由主義に基づく教育改革は、様々な国々で行われてきた。だが、教育を市場原理に委ねることは、富裕層がよりよい教育を受けられるようになる一方、貧困層はその機会を享受できなくなるなど貧富の差がさらに拡大したり、教師の雇用が不安定になり教師の離職が助長されたりしてしまうなどの点が指摘され否定的に捉えられている（佐々木, 2009）。また、「早く安く効率的に」（鈴木, 2017, p.13）教育することが推奨され、教師はテストの点数向上のためのテクニックの教授を一義的な目的とした実践を行ってしまうという弊害もある。

同様のことは言語教育分野の先行研究でも指摘されている。新自由主義が蔓延する社会では、自らの職を得るため、人々は自身のスキルや知識を向上させる必要がある。その中で、言語コミュニケーションスキルも人的資本を増大させる一つのスキルとして捉えられ（Urciuoli, 2008）、マニュアルや評価ツールという形で売り出されている。そして、そのような中で行われる言語教育では、テストによって客観的に測定できる言語形式の習得に焦点が当てられている（McNamara, 2011）。また、市販されている一部の教材には、消費者主導経済（Block, 2017）や起業家精神（Block, 2018）を推奨する内容もあり、新自由主義的競争原理を暗黙裡に学習者に植え付けてしまっていることも指摘されている。

このように教育分野における新自由主義の議論の多くは、学習が市場原理にゆだねられ商品として提供されることが否定的に捉えられている。これらの議論では、限られた資源を効果的に配分することを目指す効率性の追求に焦点が当てられているためである。だが、教育を経済学の視点から再考することを試みた小塩（2003）は、経済学においては効率性が追及されることと同様に「人々の経済的な幸せや所得をめぐる格差がなるべく小

さいことが望ましい」(p. 14) という公平性の観点も重視されているという。そして、効率性と公平性は「二律背反」の関係にあり、経済学においてはこれら両者の折り合いをどこでつけるかが重要なテーマになっているという。確かに、新自由主義的競争原理は問題を抱えている。だが、競争が促進された結果、様々な学習者のニーズに合致した教材や授業、安価な教育サービスが生み出され、誰もが学習できる環境が整備されたのも事実である。このように商品化は弊害だけではなく利益をもたらす可能性も含んでおり、否定的な側面だけではなく、肯定的な側面にも着目して議論を進めていく必要があるといえる。

また、これまでの言語教育の商品化の議論では、商品化が行われている事実や過程が浮き彫りにはされているものの、その過程にいる教師や学習者の声が十分に描かれているとは言い難い。すべての言語学習が人的資本の増大のために行われるわけではない(Kubota, 2011)。余暇活動として学ぶ学習者に向けて西洋や白人文化に対する憧れを商品として売り出している現象もみられており(Pillter & Takahashi, 2006)、商品化を社会文化的、歴史的、主観的経験を含む個人的な観点から考察する必要もある。

文献

- 岩永雅也 (2011). 平成という時代. 坂井素思, 岩永雅也 (編) 『格差社会と新自由主義』放送大学教育振興会.
- 小塩隆士 (2003). 『教育を経済学で考える』日本評論社.
- 佐々木賢 (2009). 『商品化された教育—先生も生徒も困っている』青土社.
- 鈴木大裕 (2017). 市場化する教育のゆくえ. 『教育』859.
- Block, D. (2017). Neoliberalism, the neoliberal citizen and English language teaching materials: A critical analysis. *Ruta Maestra*, 21, 4-15.
- Block, D. (2018). *Political Economy and Sociolinguistics*. London: Bloomsbury Academic.
- Kubota, R. (2011). Learning a foreign language as leisure and consumption. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14, 473-488.
- Pillter, I. & Takahashi, K. (2006). A passion for English. A. Pavlenko (ed.). *Bilingual Minds*, Clevedon: Multilingual Matters, 59-83.
- McNamara, T. (2011). Managing learning. *Language Teaching*, 44, 500-515.
- Urciuoli, B. (2008). Skills and selves in the new workplace. *American Ethnologist*, 25, 211-228.

【ポスター発表】

ピア・リーディングにおける知識の相互行為的達成

——クリティカル・リーディング力育成を目指した活動の

タスク横断的な会話分析——

久次 優子（大阪大学大学院）

キーワード

ピア・リーディング, クリティカル・リーディング, 会話分析, 相互行為能力

1. はじめに

昨今、日本語教育において、学習者がピア（仲間）との協働の中で学んでいくピア・ラーニングが注目されている。本研究はその中でも特にピア・リーディングに焦点を当て、学習者がどのような相互行為能力¹を用い、どのように知識を構築していくのかを明らかにすることを目的とした。また、タスク間におけるその違いも検証した。

2. データと分析手法

日本国内の某日本語学校の上級・中上級の読解授業において読解教科書『読む力 中上級』のクリティカル・リーディングのための問いについて学習者間で検討しているところを、計 5 回の授業において異なるペアで録音した。そして、問いに対して学習者のうち片方が明確な意見を持たない、または両者が異なる意見を持つと考えられるものを選び、分析の対象とした。それを、会話分析（Conversation Analysis）の手法を用いて書き起こし、分析を行った。ここで1例として示すデータは第8課「メディアがもたらす環境変容に関する意識調査」という論文の抄録の「1. 筆者がこの調査を大学生を対象に行ったことは妥当だと思いますか。それを判断するためには、何を調べればよいと思いますか。」という問いを学習者間で検討している相互行為からの抜粋である（図1）。

¹ 相互行為能力とは、相互行為という社会生活場面を構築するために人々が用いる、他者の言葉や非言語行動を理解し、自らも他者が理解できるように言葉や非言語行動を産出する方法を行使できる能力のことである（岡田，2016）。

3. 分析と考察

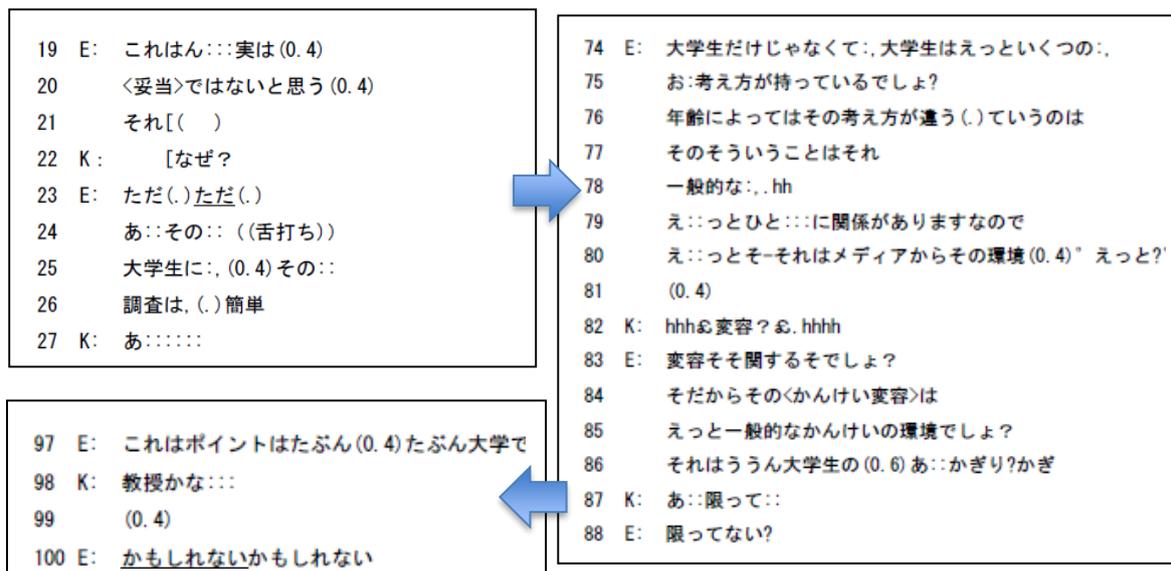


図1 学習者間で問いについて検討する過程

図1ではEが19から問いに対する自身の見解を述べるが、これだけでは回答として不十分である。しかし、27以降でKがEの見解を理解することを志向して説明の追加と修復が繰り返されることによって、74から示されるような、より論理的な説明が可能となった。そして、ここでは、Kが97のEの発話を途中で引き取って、続きとして予測されることを述べ、Eの見解を十分に理解したことを示すことによって、この問いの検討が終結へと向かった。このような、1つの見解への知識状態の均衡 (Heritage, 2012) を志向した相互行為の流れは、タスクが異なっても共通していた。そして、その過程では、その見解は論理的に精緻化されていった。タスクによって異なる点は、問いによって複数の回答が得られたものと、1つの回答に収束したものがあったという点であった。

文献

岡田悠佑 (2016). 相互行為能力の発達を解き明かす：縦断的会話分析の方法と意義

『Fundamentals Review (電子情報通信学会 基礎・境界ソサイエティ研究誌)』9, 304-317.

奥田純子 (監) (2013). 『読む力 中上級』竹田悦子・久次優子・丸山友子・八塚祥江・尾上正紀・矢田まり子 (編), くろしお出版.

Heritage, J. (2012). The Epistemic Engine: Sequence Organization and Territories of Knowledge, *Research on Language and Social Interaction*, 45(1), 30-52.

【ポスター発表】

絵本を教材として使う（2）

語彙・文法・表現の検討

小松 麻美（蔚山大学，早稲田大学大学院）

キーワード

絵本，日本語学習，語彙，文法，表現

1. 本研究の目的

発表者は，韓国の大学で日本語を専攻する上級学習者を対象に，絵本の翻訳文を検討するディスカッション活動を行っている。この活動は，学生たちが「一冊の絵本を翻訳する」という課題を共有し，相互交流的な対話を重ねることで学びが深まり，学習者一人ひとりの言語的な気づきを促す有益な学習となると考えている。ただし，絵本は簡潔なことばで表現されてはいるものの，日本語学習者にとって必ずしも簡単ではない。本研究は，日本語を専攻する大学生を対象とした絵本の翻訳文をめぐるディスカッション活動で用いる絵本の語彙・文型・表現についての検討である。これまでの授業実践のなかで，特に，学生に人気のあった『あさになったのでまどをあけますよ』と『よるのかりえみち』の2作品を取り上げ，そこにどのような日本語が用いられているか検討する。

2. 分析内容の概要と展望

分析の結果（表1参照），『あさになったのでまどをあけますよ』では，主として辞書形（『みんなの日本語』（以下，み日）・18課）までの文法が使われている。そのほか「～ので（み日・39課）」や「～かな，～てる（縮約形，テイルのイの脱落）」（N3相当），語彙では「やっぱり，きっと」（N3相当）や「はねる，（かぜが）ふく」（N2相当）に留意が必要である。『よるのかえりみち』では，名詞修飾（み日・22課）の表現が頻繁に用いられており，名詞修飾を終えた学習者に適当と思われる。ただし，「おいしそうなおい」には43課の学習項目「A そうな（様態）」が含まれている。また，難しい語彙としては「みせじまい，にぎやか，むかえ，したく，ねむりにつく」（N2相当）や「くつろぐ」（N1相当）があり，学習者のレベルに合わせて単語表などを用意すると良いだろう。

絵本は「読み聞かせ」を想定し、「語る」ことを意識して言葉が選ばれている。そのため会話文、感嘆詞、縮約表現や長音の添加、美化語の「お」など口語的な表現が多く使われ、そうした表現が日本語学習者には難しいと感じられることもある。しかし、絵本の言葉は簡潔でありながら豊富な文脈を伴っており、話し言葉や気持ちの表現など生きたことばに触れることができる。作品を丸ごと楽しめる絵本は、年少者のみならず大学生や成人学習者にとっても“日本語の表現に直接触れ、作品を味わうこと”（広田 2010）のできる学習財となり得る。本研究のように、絵本に用いられる語彙や日本語表現の検討を重ねることで日本語レベルを見極め、日本語学習者が作品を味わえるような選書に役立てたい。

表1 2冊の絵本にみられる語彙・文法・表現の概要

タイトル	文の数 /字数	頻出 表現	日本語能力試験 レベル別			
			N5~N4	N3	N2	N1
『あさになったので まどをあけますよ』 荒井良二・作 偕成社, 2011年	20文/ 366字	辞書形 (9)	39課 ~ので(7)	テイルのイの 脱落(4) ~かな(2) やっぱり(9) きっと(1)	はねる(1) かぜがふく(1)	—
『よるのかえりみち』 みやこしあきこ・作 偕成社, 2015年	27文/ 383字	辞書形 (11) 名詞修飾 (7)	43課 A そうな [様態](1)	~かな(3) ~って(2) ~ちゃう(1) においがする (1)	みせじまい(1) にぎやか(1) むかえ(1) したく(1) ねむりにつく (1)	くつ ろぐ (1)

注1. 原作はすべてひらがな表記。

注2. 表中()内の数字は該当する表現を含んだ文の数。

注3. 表中「N5~N4」では『みんなの日本語』の学習項目のうち最も後出の課を示す。

文献

広田紀子 (2010). 『日本語を教える：言葉は世界を広げる』上智大学出版

【ポスター発表】

大学生学習支援者の力量形成

ーカフェ・ラウンドテーブルの試み

佐野 香織（早稲田大学）

キーワード

大学生日本語ボランティア，ラウンドテーブル，力量形成，省察，協働

1. 背景と意識

発表者は、「大学生が教室内日本語学習支援で得た学びは、教室内から教室外へ、個人からさらに多様な場へとつながり、この学びがキャンパスや社会で新たな言語文化社会を拓く実践を始めるきっかけとなるのではないか」、という考えから、一教員として大学生日本語ボランティア¹に関わってきた。

これまでの大学生日本語ボランティアに関する論考の多くは、日本語教室内のより良い支援を目指すことや、留学生の日本語学習に対する影響・効果、日本語ボランティア自身の個人の成長に注目することが多かった。学習支援者としての日本語ボランティアの力量形成は「個人の成長」として捉えられてきたといえる。

しかし、個々の経験を社会に広げていくことを考えると、大学生日本語ボランティアの力量形成は個人の中で留まるものではない。本研究では、こうした考えから行った日本語ボランティアとの「ゆうがたカフェ・ラウンドテーブル」の試みについて、この試みに至るまでのプロセスと試みが始まった展開を跡づけ、検討していく。

2. 概要

「ラウンドテーブル」とは、小人数のグループで一つのテーブルを囲み、ゆっくりと時間をかけて互いの実践を跡づける報告を語り、そしてそれに耳を傾け合うものである（柳沢，2000等）。ラウンドテーブルにおいて、それまでの前提や信念を批判的に捉え直し、

¹本研究における日本語ボランティアとは、同大学内で、留学生向けの日本語授業に所属大学の大学生が課外活動として参加する日本語学習支援ことである。

ことばにされたことをふり返り、その上で新たな価値観を再構築していくことで、自分たちの力で考え学びを引き出していく。本研究で取り上げるカフェ・ラウンドテーブルに至るまでに、日本語ボランティア学生と発表者との関わりは次のような3つのプロセスを経てきている。1)一人の日本語ボランティア学生との対話期(2016年春学期)、2)複数の日本語ボランティア学生との個々の対話期(2016年秋学期:2名)、3)個々で活動してきた学生が集まった「カフェ」開催期(2017年春学期:4名)、である。ラウンドテーブルは、3)の時期をカフェと呼んでおり、また開催時間が夕方であったことから、「ゆうがたカフェ・ラウンドテーブル」と呼ぶようになった(6名)。発表者は、日本語ボランティア学生を支える支援者として主催、発表者も一参加者としてラウンドテーブルに参加していた。本研究では、「ゆうがたカフェ・ラウンドテーブル」開催期(2017年10月~11月)までのプロセスについて、個別インタビュー調査結果と、発表者のカフェ、ラウンドテーブル時のメモ、ふり返りノートを基に質的に分析を行った。

3. 結果と考察 「教えてほしい」→「勉強になった」→「これからしたいことがある」

カフェ・ラウンドテーブル実施前の期に、日本語ボランティアコミュニティを希望している声を学生から聞いていた。どのように実践すればいいのか、「誰かに教えてほしい」という気持ちを内包しながら個々人で活動をしていたようである。カフェはこうした声から開催を試みたものである。カフェ開催期には、「教えてほしい」ということばは聞かれなくなった代わりに、「勉強になった」ということばが目立った。カフェ・ラウンドテーブル11月開催後には、「これからしたいこと、やってみたいことがある」という内容が聞かれるようになった。

ラウンドテーブルでは、自分で語ることばと、他者の語ることばを聞きながら、過去と未来を言ったり来たりしながら省察している様子が窺えた。また、語り手の場合は実践者としての省察であるが、聴き手の場合は日本語学習支援を行う人を支援するフレーム、筆者の場合は教員のフレームの省察となり、多層的な学びを照らし合わせるものとなる可能性があると考えられる。

文献

柳沢昌一(2009)「ラウンドテーブル 実践し省察するコミュニティを結び支える」『福井大学教職大学院 Newsletter』No.11 福井大学教育学研究科教職開発専攻

【ポスター発表】

外国人学習者は古典日本語をどのように読んでいるか
外国人研究者への古典日本語教育を考える

山口 真紀（東京工業大学大学院），野原 佳代子（東京工業大学）

キーワード

古典日本語教育，外国人研究者，古典日本語読解

1. 背景と目的

研究レベルで古典日本語資料を扱う外国人研究者にとって古典日本語読解技術の習得は緊急性を持った課題であるが，日本語教育において自力で古語文献を解読する技術養成を目的とした古典日本語教育研究は少なく¹，シラバスも未構築である（佐藤，2014）。本研究は発話思考法による外国人学習者対象の古典日本語文解釈調査の分析を行い，どのような既有知識が解釈に活用されているかを中心に読みの過程を明らかにし，古典日本語教育への応用について考える。

2. 研究方法と手続き

古典日本語読解経験がある外国人研究者 10 名（国籍 5 か国）を対象に『竹取物語』（75 単語）と『方丈記』（53 単語）の一部を解釈してもらい，その過程を発話思考法とフォローアップインタビューにより調査（2017 年 7～11 月）した。調査シートは高校国語教科書をもとに作成した。2 種類の文章を読む順序は被験者間で相殺されている。所要時間は 60～120 分である。データは録音・録画，文字化をして分析した。

3. 結果と考察

個別の表現などの入力情報の意味を理解・推測する際にどのような既有知識が用いられ

¹ 研究者対象の授業実践については，アメリカ・カナダ大学連合日本研究センターの一連の研究（立松，2000 他）がある。国内の独学学習者の実態は山口，野原（2016）を参照。古典教育は国語教育で積み上げがあるが，対象・環境の違いからこれとは異なる形となると考えられる。

ているかを単語ごとに調査した結果、①現代語知識、②古典語知識、③専門知識、④母語知識、⑤生活知識、⑥漢字知識、⑦読み飛ばし、の合計 7 つのカテゴリーが得られた。これらを各文章ごとに各カテゴリーに属する単語の文章全体に占める割合（各単語カテゴリー占有率）を算出した（表 1）。どちらの文章も単語の意味特定に現代語知識を用いる傾向が強いことが分かった。各文章の各単語カテゴリー占有率の角変換値を用いた分散分析によって各単語カテゴリーの平均占有率の違いを検定したところ、「現代語」カテゴリーは竹取物語のほうが高く（ $F(1,116)=5.08, p<.05$ ）、「生活知識」、「漢字知識」カテゴリーは方丈記のほうが高かった。（ $F(1,116)=5.40, p<.05$; $F(1,116)=4.15, p<.05$ ）。他のカテゴリーは文章間で平均占有率に有意な差は認められなかった。

表 1 各文章における各単語カテゴリーの平均占有率（SD）

	現代語	古典語	専門	母語	生活	漢字	読み飛ばし
竹取	.749 (.034)	.117 (.041)	.032 (.024)	.042 (.041)	.001 (.004)	.035 (.035)	.040 (.043)
方丈	.633 (.084)	.092 (.064)	.074 (.062)	.080 (.083)	.020 (.003)	.091 (.067)	.045 (.057)
F 値	5.082*	1.218	2.308	0.753	5.400*	4.153*	0.001

注. * $p<.05$

また、10 名中 9 名が方丈記の方を読みやすいとした。（漢語の多用、事実の記述等が理由。）現代語に依存する傾向が強い竹取物語よりも、漢字に依存する傾向が強い方丈記を読みやすいとした結果から、漢字知識が教材選定時の有益な指標となりうると言える。国語教育では入門期に和文が取り上げられるが、外国人学習者の場合は和漢混淆文を取り上げていく可能性も示唆された。さらに詳細な調査・分析を今後の課題としたい。

文献

- 佐藤勢紀子（2014）. 留学生を対象とする古典入門の授業－日本語学習者のための文語文読解教材の開発を目指して『東北大学高等教育開発推進センター紀要』9, 99-113.
- 立松喜久子（2000）. 文語文法を教える外国人上級学習者のための古典入門授業『アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター紀要』23, 1-24.
- 山口真紀, 野原佳代子（2016）. 研究において古典日本語文献読解を行う外国人学習者が抱える困難点と問題対処プロセスの研究 *Studies in Language sciences* 15, 121-141.

【ポスター発表】

深い内省を目指した記述式ルーブリックの実践

浅津 嘉之（関西学院大学）

キーワード

記述式ルーブリック、深い内省、自分の行動、分析

1. 実践背景

教師主導型・知識伝達型から学習者中心・知識構成型へと学校教育の質的転換が進む中で、学習者のパフォーマンスをいかに評価するかが注目されるが、その代表的な手段がルーブリックである（西岡，石井，田中，2015）。しかし課題点として、ルーブリックの評価項目のみが焦点化され、記されていないパフォーマンスは意識化されなくなることや、項目の中身を十分に吟味せずに達成できたか否かの機械的なチェックに終始することがある（原田，浅津，田中，中尾，福岡，2017）。原田ら（2017）では、達成基準の記述欄を空欄にして評価観点のみを残し、学習者が内省を書き込めるようにしたルーブリックを実践した。これは5つの学習目標（＝評価観点）と下位項目（計約30個）から成り、それぞれの観点が数値によって4段階にわけられ、学習者は自分の思うレベルに自由記述で内省を書き込むようになっている。しかし、本発表者の実践では、4段階の評価基準により内省が数値的になることや、下位項目が設定されていることで各項目の達成ばかりに注目し、観点というより大きな枠組みで内省ができないという問題点が見られた。

そこで、本実践では「ホリスティックルーブリック」（スティーブンス，レビ，2014）を参考に、下位項目と4段階の評価基準の記載を廃止し、各評価観点到期待される最高レベルの行動を記載するものとした。学習者はこの最高レベルの状態とその時の自分を比較し、内省を記述することになる。これをここでは「記述式ルーブリック」とする。これにより、数値や細かい項目にとらわれず、自分の言葉を使って考えて記述するより深い内省が行われることを目指した。本目的は、このルーブリックにより学習者の内省がどのように行われていたかを明らかにし、今後の内省活動デザインへの示唆を得ることである。

2. 実践概要・分析方法

本実践は、大学の日本語教育機関で 2016 年秋学期に開講された日本語上級レベル留学生向けの文章表現授業（週 1 コマ 90 分×15 回，N2～1 レベル，受講生 11 名（中国語圏 5 名，韓国語圏 5 名，英語圏 1 名））において，論文作成の過程に記述式ルーブリックを使った評価活動（計 3 回）を取り入れたものである。分析では，序論，本論，最終稿を書き終えた各段階で記入したルーブリックを対象に，KJ 法を使って各回の内省文の特徴を明らかにした。

3. 結果・考察

分析の結果，ルーブリックを記入した 3 回とも，できたことやできなかったことなどの「自分の行動」，それに対するうれしさや悲しさなどの「感情」，行動の具体例や原因，今後の目標などの「分析」が見られた。しかし，回数が進むにつれ，「分析」が細かく複雑になっていくことが明らかとなった。具体的には，それまで「自分の行動」のみだったものが「自分の行動＋分析＋感情」となる，「読み手視点」が加わる，原因に基づいて「改善策」が出されるなどである。さらにこの結果を *Generic Framework for Reflective Writing* (Moon, 2004) をもとに見ると，*Descriptive* から *Reflective writing* へと内省が深化する特徴に類似することがわかった。本発表では，内省文の特徴を細かく紹介し，内省が深められていく様子を発表する。そして，その要因を各回の記述時の状況や教師の指示をもとに考察し，学習者が深い内省ができることを目指した活動デザインを考える。

文献

- スティーブンス，ダネル．，レビ，アントニア．（2014）．佐藤浩章（監訳）井上敏憲，俣野秀典（訳）『大学教員のためのルーブリック評価入門』玉川大学出版部。
- 西岡加名恵，石井英真，田中耕治（2015）．『新しい教育評価入門一人を育てる評価のために』有斐閣コンパクト。
- 原田三千代，淺津嘉之，田中信之，中尾桂子，福岡寿美子（2017）．ルーブリックを用いた記述式内省活動の分析—大学・留学生教育機関のアカデミック・ライティングでの試み『2017 年度日本語教育学会春季大会予稿集』，142-147.
- Moon, Jennifer A.(2004). *A Handbook of Reflective and Experiential Learning Theory and Practice*. New York: Routledge.

【ポスター発表】

留学生の着付けボランティアのインタビューを通して
語られる人間関係の形成

小笠 恵美子（東海大学）

キーワード

着付け体験，イベントスタッフ，コミュニティ，インタビュー，参与観察

1. はじめに

多くの日本人にとって留学生は決して近い存在ではなく，日本人と留学生の交流会はいまだにイベントとして数多く行われている。一方で，こうしたイベントがステレオタイプを助長するという指摘もある(OHRI 2015)。本研究は，「留学生に振袖を着つける」イベントを取り上げ，「異文化理解」や「学び」を目的として掲げない異文化接触の一例を示す。そして，本イベントのスタッフ参加者は，留学生が喜ぶ様子に自らの喜びや楽しみを感じて参加を継続する中で，コミュニティを形成していると結論付ける。

2. 概要

本研究の対象は日本語の教員(以後 A とする)が課外に，留学生のために行っている着物着付けのイベントである。本イベントは，学校主導ではなく，A が自身の知り合いに声をかけて 2012 年に始まり，年に数回の頻度で開催されている。参加スタッフは徐々に増加し，現在はイベント前の参加者募集の連絡を受けるメンバーは 50 人を超えている。皆が毎回参加できるわけではなく，できる人ができる限りの協力をするという形で続けられている。筆者もスタッフとして参与し，A と，立ち上げ時から参加しているメンバー 7 人に参加理由，感じている意義などを主要な質問として半構造的インタビューを行った。

3. 結果

参与を通して，普段とは異なる留学生の一面，着物を着てうれしそうな様子を見るとともに，着つけ及び，着物の運搬，メンテナンスの費用を含めた労力の大きさを知り，イベント継続を支える原動力が必要であることを感じた。

インタビューの結果、全員が1時間以上に及んで、自身の生活背景や今までの経験を含めて、着物を中心としてその場に生じる、「留学生の嬉しそうな様子」「共に活動する人達との関り」の魅力を語った。参加動機としては、友達が声をかけてくれたから、留学生と関れるからと、様々で、「意義があるから主婦として一日家を空けるときに家族に胸を張って理由を言える」といった発言もあった。しかし、インタビューが進む中で、着つける過程で感じる留学生を「愛おしいと思う」気持ち、「留学先でおばちゃんたちが着物を着せて写真を撮ってくれたこと、この子たちはきっと忘れない」といった、着せる人への思いや、「着物について語れる」「勉強熱心で腕を上げていく」スタッフ、特に中心となるAとの関係性が語られ、参加の理由をうかがい知ることができた。

これらのライフストーリーから、「着物を着ること」に、文化の理解の意義を認めつつも、それ以上に、単純に「装うことの楽しさを享受する留学生/若者と時を共にし、手伝うことへの喜び」を個人的な体験として貴重なものとしてしていることがわかる。

4. 考察

ウェンガー(2002)は実践のコミュニティに必要なものとして領域に対するコミットメントを挙げたが、本イベントでは、「着物を着て留学生が喜ぶ姿を見て、喜びを感じる」という共通認識があった。その認識と共に、Aの負担の高さを理解し、軽減することでイベントを継続していこうとする参加者が集まり、関係性を作るコミュニティが見られた。

文献

サトウタツヤ (2017). TAE(複線径路等至性アプローチ)とは何か.サトウタツヤ, 安田裕子編著『TAEでひろがる社会実装—ライフの充実を支援する—』(pp. 1-23) 越信書房.

OHRI・Richa (2017) 「〇〇国」を紹介するという表象行為—そこにある「常識」を問う—『言語文化教育研究』14, 55-67. <http://alce.jp/journal/vol14.html>

ウェンガー, E., マクダーモット, R., スナイダー, W.M. (2002). コミュニティ・オブ・プラクティス. 野村恭彦 (監修), 櫻井祐子 (訳)『コミュニティ・オブ・プラクティス』翔泳社. (Wenger, E., McDeremott,R., Snyder,W. (2002). Cultivating Communities of Practice. Boston, Harvard Business Scholl Press.)

【謝辞】協力して下さった「着付け隊」スタッフに心から感謝申し上げる

【ポスター発表】

「外国の人から見ると日本語も大変なのだな」

－留学生との交流を通じた言語への意識化－

米本 和弘（東京医科歯科大学）

キーワード

言語への意識化, 留学生, 小学生, 交流活動, 異文化

1. 実践の背景

近年、日本における言語教育においても日本語、もしくは英語中心主義からの脱却の必要性が議論されるようになってきた（アンガー他，2017；森住他，2016）。ただ、多言語や複言語への意識化を促すような具体的な実践（大山，2016）は限られており、特に日本語と英語が支配的な日本というコンテキストでどのような実践が必要とされ、そして、どのような効果が期待できるのか、実践を積み重ねながら検討していく必要があると考えられる。

そこで、本発表では、小学校1校での交流活動の事例を通し、特に小学生の言語への意識化に関して、交流活動がどのような影響を及ぼしたのかを検討し、同様の活動を行う上での可能性と課題について考察する。

2. 実践の概要

活動に参加したのは留学生5名と小学5年生73名で、交流活動は昼食を挟み半日をかけ、留学生、小学生それぞれが計画した活動を共に行った。留学生が計画した活動では、英語と日本語を主要な媒介語として、参加した留学生の母語であるアラビア語、シンハラ語、タイ語、ミャンマー語を取り入れた活動を行った。具体的には、グループに分かれ、多言語による伝言ゲームや各言語の文字を使って自分の名前や挨拶を書く活動を行うとともに、留学生の専門である口腔衛生についての簡単な説明を行った。小学生が計画した活動では、コマやだるま落としなどの遊びを一緒にしたり、留学生に教えてあげたい事柄を事前に調べ、それについて発表したりした。また、これらの活動の間には、昼食を一緒に食べ、学校内を見て回るという活動も行った。

3. 考察

交流活動後に小学生にアンケート調査への記入を依頼し、筆者の記録や内省を参照しながら分析を行った。小学生の回答からは、言語に対する意識として、1) 日本語や英語と異なる文字や言語形式、2) 自身の外国語に関する知識、3) 自身の言語である日本語に対する認識という3点に関する気づきが見られた。さらに、言語だけではなく、留学生個人やそれぞれの言語使用に対する気づきもあり、多言語を扱った交流活動を通して、小学生が持つ留学生の言語に対する興味関心及び日本語と英語を含む様々な言語での他者とのコミュニケーションに対する意欲が促進されたことが窺われた。さらに、モノリンガルの視点にとどまらない、多言語を用いた創造的な言語使用にも結びついていることが浮かび上がってきた。

4. まとめと今後の課題

本活動では、留学生の持つ資源を活用することで、英語を使用しながらも多言語や複言語への意識化や創造的な言語使用を促進させることが可能であることが提示できた。本活動では時間的、言語的制約などから言語集団内の多様性や言語と国との関係性などは扱うことができなかったが、そのような意識にも働きかけられる活動も含め、実践の改善が必要である点が今後の課題として挙げられる。

謝辞

本実践の一部は JSPS 科研費 JP16K21018、及び公益財団法人中島記念国際交流財団助成による平成 29 年度留学生地域交流事業の助成を受けたものです。

文献

- マーシャル・J・アンガー，茅島篤，高取由紀（編）『国際化時代の日本語を考える—二
表記社会への展望』くろしお出版
- 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
- 森住衛，古石篤子，杉谷眞佐子，長谷川由起子（編著）（2016）『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！』くろしお出版

【ポスター発表】

発表者の都合により、発表は中止になりました。

【ポスター発表】

外国人技能実習制度における日本語教育を考える
—外国人技能実習生受け入れ機関で日本語教育に携わっている者
のナラティブを通して—

宮本 敬太 (桃山学院大学)

キーワード

技能実習生, 受け入れ機関, 日本語教育, TEA, TEM

1. はじめに

私は、技能実習生を取り巻く状況に対して問題意識を持っており、特に技能実習生の日本語習得を後押しするために、より充実した日本語習得の機会が必要だと考えている。そのためには、まず彼らがどのような状況で日本語を学習しているかを知る必要があるとも考える。本発表は、日本国内にある技能実習生受け入れ機関で講師として技能実習生の日本語教育に携わる者のナラティブを通して、技能実習生の日本語教育の一端を明らかにすることを目的とする。

2. 技能実習生制度と日本語教育をめぐる研究・報道

外国人技能実習制度は、「我が国が先進国としての役割を果たしつつ国際社会との調和ある発展を図っていくため、技能、技術又は知識の開発途上国等への移転を図り、開発途上国等の経済発展を担う「人づくり」に協力することを目的として」、1993年に創設された制度である（厚生労働省、発行年不明）。つまり、技能実習生が、日本で生活し、日本の企業等で働きながら、主に日本語を使って技能、技術や知識を学ぶという前提で設計された制度である。しかしながら、技能実習生に対して日本語習得の機会や環境が十分用意されていないのが実情である。日本語教育に関する研究においても、留学生を対象にしたものに比べると、技能実習生を対象にしたものは少ない。また、様々なメディアで技能実習制度自体について、技能実習生の労働環境や生活実態について、報じられることが増えてきているが、技能実習生がどのように日本語を学んでいるかについての情報は乏しい。それらの状況を踏まえ、技能実習生の日本語教育について調査する必要があると考えた。

3. 発表者と調査対象者

本発表者は、2014年より兵庫県内にある「組合」で、日本語教師として技能実習生の日本語教育に携わってきた。「組合」とは、受け入れ機関や管理団体とも呼ばれる技能実習生と実習を実施する企業とをつなぐ組織である。「組合」は、技能実習生が日本に入国する前の準備段階から帰国後まで包括的に関わっており、技能実習生が入国した直後に行われる講習も実施している。この講習では、①日本語、②日本での生活一般に関する知識、③技能実習生の法的保護に必要な情報、④円滑な技能等の修得に資する知識、という4種類の内容の講習の実施が義務付けられている（法務省、発行年不明）。③については、専門的な知識を有する外部講師、つまり、技能実習制度に関する知識を有する行政書士や社会保険労務士等が実施しなければならないが、③以外については、講師要件が特に定められていない。そのため、一般的な日本語教育機関に勤務する日本語教師ではない人たちが、日本語やその他の講習を担当しているという現状がある。本発表では、彼ら、彼女らのナラティブを集め、報告する。

4. 調査方法と分析方法

本発表では、「組合」での日本語教育を考えるために、「組合」で日本語教育に携わる人に対して、日本語の講習を担当していく中でのインタビュー調査を実施し、日本語講習を担当するようになったきっかけ、講習を担当する中でどのように日本語教育と関わってきたか、現在どのように実践と向き合っているか、を時間経過に沿って聞き取る。その後、聞き取った内容について複線経路等至性アプローチ（Trajectory Equifinality Approach : TEA）に基づいて、複線経路等至性モデル（Trajectory Equifinality Model : TEM）（安田裕子, 2015）化を試みる。

文献

厚生労働省（発行年不明）「外国人技能実習」, [\[online\]](#)（参照 2018-1-15）.

法務省（発行年不明）「入管法が変わります 新しい研修・技能実習制度について」, [\[online\]](#)（参照 2018-1-15）, p.2.

安田裕子・ほか編著（2015）『ワードマップ TEA 理論編 複線経路等至性アプローチの基礎を学ぶ』新曜社.

【ポスター発表】

国内就職を通じた留学生のキャリア形成プロセスの解明

- 地方大学における事例から -

山本 晋也 (徳山大学)

キーワード

留学生の就職, キャリア形成, 地方大学, 複線径路等至性アプローチ

1. 研究目的と背景

本研究では、外国人留学生（以下、留学生）が、卒業後の進路として日本国内での就職を決意し、就職活動を経て内定獲得へと至るまでの過程(=キャリア形成プロセス)について、その言語化・可視化を試みる。特に、地方大学¹に在籍する留学生が、異国での「就職」というキャリアを選択するまでには、どのような経験や葛藤があるのか。そして、個々の経験や葛藤はどのような環境において生じており、それは就職というキャリアの選択にいかなる影響を及ぼしているのかを明らかにする。

留学生の就職に関する調査研究は、首都圏/大都市圏を中心とした大手企業/グローバル人材を前提に実施されることが多く、地方大学で学ぶ留学生の事例に当てはめることが難しい。そもそも、地方大学/地方圏には留学生の就職事例自体が少なく、それゆえ、大学や地域社会にノウハウが積み重ならず、また就職を目指す留学生にとっても情報が集まりにくいという悪循環が生じている。末廣（2013）は、日本経済・社会の国際化に寄与する「グローバル人材」としてのキャリアと、地方大学で学ぶ留学生のキャリアとが一括りに議論されがちである現状を問題視する（p.281）。いわゆる「グローバル人材」とは異なる「ローカルな」留学生の語りを言語化・可視化し、その共有を進めることには大きな社会的意義があると考えられる。また、留学生/大学/地域社会のそれぞれが、「就職」という社会参加の意味を捉え直す機会にもつながると期待される。

以上の問題意識に基づき、本研究では、キャリア形成プロセスの言語化・可視化を通じて、地方大学で学ぶ留学生のキャリア支援に関する示唆を得ることを目的とする。

¹ 東京圏(東京・神奈川・埼玉・千葉)・大阪・名古屋を除く

2. 調査および分析の概要について

本研究の調査対象者は、某地方大学（以下、X大学）に在籍し、就職活動を経て日本国内企業への内定を獲得した留学生カナエ（仮名）である。留学当初を振り返りながら、内定獲得に至るまでの経緯について計2回（160分）の半構造化インタビューを実施した。

留学生活から「就職」へとつながるプロセスの意味を丁寧に理解するため、分析手法には、「複線径路等至性アプローチ（TEA）」（安田，サトウ，2012）の手法を採用した。1回目のインタビュー実施後、文字化スクリプトを基に発表者（山本）がカナエのキャリア形成に関する経験・葛藤を時系列に並べ、図式化した。その図を基に2回目のインタビューを行いながら、適宜修正を加えた。当日の発表で提示するのは、2回目のインタビュー終了後に再度修正を加えたモデル図である。

3. 考察・結論

カナエの語りは【日本留学という選択と葛藤】【日本語・日本人コミュニティへの接近】【自分らしさの追求】という、3つの時期に区分された。母国の大学を中退して日本留学を決めたカナエは、X大学入学後に、日本語・日本人との接点を求めて、ある体育系クラブのマネージャーを始める。その経験は「(それがなければ)今のわたしはここにいない」と語るほどに、重要なものであった。しかし、時間の経過とともにクラブ内での立ち位置に悩みを感じ始め、クラブを引退しアパレル関係のアルバイトを開始する。実は、彼女は留学当初日本での「就職」を希望していなかった。しかし、家族・大学・友人の支えもあり、「自分をいちばん生かせる場所だと思ったから」という理由で、某大手企業を志望し、内定獲得に至ったのだった。カナエのキャリア形成プロセスにおいては、漠然とした将来への不安や葛藤を感じつつも、「自分らしさ」を追い求めて新たなコミュニティへの参加を続けていった先に、日本国内での「就職」があったのである。

文献

末廣啓子（2013）. 地方圏における外国人留学生の就職に関する課題と実態 - 栃木県における外国人留学生のキャリアデザインと企業のグローバル化をめぐって - 『宇都宮大学教育学部紀要』 63, 279-295

安田裕子，サトウタツヤ（2012）. (編) 『TEMでわかる人生の径路 - 質的研究の新展開』 誠信書房

【ポスター発表】

南米日系人のアイデンティティと言語教育観の形成

—複線径路・等至性モデリング(TEM)を用いた事例研究—

宮村 舞 (京都産業大学)

キーワード

言語教育観, アイデンティティ, 南米にルーツをもつ人, 言語能力, 複線径路・等至性モデリング(TEM)

1. 研究背景と目的

外国にルーツを持つ子どもたちの言語教育を考える際に親の言語教育観は子どもの言語習得に大きく影響することから軽視することができない。石井(2007)では親の言語教育観は親自身が複数環境下で適応する過程で受ける, 社会的, 社会文化的, 心理的レベルが影響して形成されると言及されていた。しかし, そこでは親の言語教育観に影響を及ぼす具体的な形成要因が明らかにされていない。また, 法務省『在留外国人統計』を見ると, 在留外国人数の国籍地域別では南米地域の割合が高く, 文部科学省の平成28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結果について』では, ポルトガル語, スペイン語を母語とする子どもの数が多いことから日本には南米にルーツをもつ人とその子どもたちが多く存在していることが明らかである。そこで, 本研究では文化間移動を経験した南米にルーツをもつ日系人女性を対象にインタビューを行い, それぞれの言語教育観に影響を及ぼした具体的な形成要因を明らかにすることを目的とする。さらに, 石井(2007), Norton(2000)でアイデンティティと言語教育観の形成要因として「言語能力」と「周囲との関係性」が影響していると考えられていることからアイデンティティと言語教育観の関係性にも注目していきたい。

2. 調査の概要

協力者は筆者の10年来の友人である南米日系人女性2名である。調査方法は半構造化インタビューを数回実施し, 協力者の許可を得てICレコーダーに録音した後, 文字化した。そして, それぞれの言語教育観の形成過程を見るために時間が持続する中で対象や現

象の変容プロセスを捉える特徴を持つ複線径路・等至性モデリング (TEM) を用いて分析した。

3. 結果と考察・まとめ

その結果、日本で生活する中で言語習得を実感できていたか、周囲から受け入れられていたかがそれぞれの言語教育観とアイデンティティの形成要因の一つであることが明らかになった。具体的には、1人目の協力者は言語習得と周囲からの受け入れを実感できたことで両言語（日本語とポルトガル語）に対して高い教育意識を持ち、日本で生活する自身を複合的な立場として捉えていた。一方、2人目の協力者は言語習得が実感できたことで、ポルトガル語・スペイン語に対しては高い教育意識を持ち、日本語に対しては生活上で必要最低限の日本語を習得して欲しいとの希望があったが、周囲からの受け入れを実感できなかったことで日本で生活する自身を外国人として捉えていた。

以上の結果をレイヴ・ウェンガー（1993）の正統的周辺参加論の観点から考察すると、1人目の協力者は言語習得や周囲との良好な関係により実践コミュニティへの参加を実感できたが、2人目の協力者は言語習得はしたものの、周囲から差別を受け続けたことで実践コミュニティへの参加を実感できず、疎外された存在として位置付けたと考えられる。

以上のことから、日本で生活する中で言語習得を実感できていたか、周囲から受け入れられていたかがそれぞれのもつ言語教育観とアイデンティティの形成要因として少なからず影響していると言えるだろう。

文献

石井恵理子(2007). JSL の子どもの言語教育に関する親の意識－ポルトガル語及び中国語
母語家庭の言語選択 『異聞化間教育』(26), 27-39.

サトウタツヤ(2009). 『TEM ではじめる質的研究－時間とプロセスを扱う研究を目指して』誠信書房.

ジーン・レイヴ, エティエンヌ・ウェンガー(2004). 佐伯胖(訳)『状況に埋め込まれた学習－正統的周辺参加 第9刷』産業図書.

Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. London, UK: Longman/Pearson Education.

【ポスター発表】

複数言語環境で育つ高校生のナラティブ・アイデンティティ
3年間の「自己紹介」作文の実践から

河上 加苗（早稲田大学大学院生）

キーワード

高校生，複数言語環境，ナラティブ・アイデンティティ，自己開示，「書く」こと

1. 背景と目的

複数言語環境で育つ子どものことばとアイデンティティは、多様で動的なプロセスであり長期的に捉える必要がある。また、子どもにとって「書く」ことは自分の考えを自覚化し、自分の生の対象化を促すことが認識されている。しかし、国内の高校生への日本語教育は対応の遅れが指摘されており、「書く」ことの議論はほとんどない。本発表は、「自己紹介」作文の実践を通じて、子どもがどのように自分の生と向き合い、アイデンティティを構築していくかというナラティブ・アイデンティティの様相を明らかにし、高校における「書く」実践にどのような示唆を提示できるかを考察することを目的とする。

2. 教育活動としての「自己紹介」活動

複数言語環境で育つ高校生の中には、日本語での「自己紹介」をしたことがない生徒、自分を語ることばがない生徒たちの存在がある。「自己紹介」は初対面の相手に向けて自分について理解してもらい、新たな集団の成員となるために行う行為である。日本語教育においては、授業初回に「お互いを知るため」や学生の興味関心、日本語レベルを知るためなど教室運営のために行われる傾向がある。しかし、自分を他者にどう語るのかは「自己開示性」と関連強く、青年期においては自我の発達と関連がある（McCrae & Costa, 1980）。一方、複数言語環境で育つ子どものアイデンティティ形成やキャリア形成に、複数の言語を使った人とのやりとりや他者との関係性を築いた経験が大きく影響していることがすでに指摘されてきた。Bruner(1996)は人がアイデンティティを構築し、おのれの文化の中に居場所を見出すことは、「ナラティブ」の様式においてのみ可能であるという。さらに「見たことを書く」のではなく「書くために見る」ことを課された子どもた

ちは、知覚されたものが変わるという（石黒，2016）。したがって「自己紹介」作文で「自分は誰か」を書くために、自分の過去、現在、未来を見ることで、生徒たちの知覚が変わり自我の目覚めとなる可能性を持つ。

3. 実践の概要

実践は、国内の私立学校で日本語を学ぶ高校生 10 名を対象とした。2014 年度に入学し 2016 年度に卒業した生徒たちである。発表者は、彼らが自分（の生）について語る「自己紹介」の場をアイデンティティ構築を支える場であると考え、3年間継続して「自己紹介」作文を作成する実践を行った。実践では、彼らの移動に纏わる体験とその想いを内言化し、その内言を他者とのやりとりによって概念化し、外言化するプロセスをとった。自己紹介文は『自己紹介新聞』として集約し、実践において教材としても活用している。

4. 考察とまとめ

分析データは、3年間のカリキュラム、生徒によって書かれた自己紹介文、実践者のフィールドノートとする。知覚の変化、自我の発達、時間軸による変容、自己開示の様態を分析の観点とした。結果、子どもたちが実践に関わる者とともにナラティブを生成する過程において、書く力を育てながら自分の生を捉え、経験や記憶を相対化し新たな人生物語（オルタナティブ・ストーリー）を作り出し、今後の自分の立ち位置を見出す姿があった。以上を踏まえ、高校における「書く」実践は、「体験を自分の言葉で語る」「自分の思いを書く」ことを超え、アイデンティティ構築を支えるものである点、そして、そこでの他者の存在は、共に「audibility」を保証し、共にナラティブ・アイデンティティを構築する相対的な存在と位置づけられる点を提示する。

文献

- 石黒広昭（2016）. 『子どもたちは教室で何を学ぶのか—教育実践論から学習実践論へ』
 東京大学出版会
- Bruner, J. (1996). *The culture of Education*, Harvard University Press. （岡本夏木,
 池上貴美子, 岡村佳子訳（2004）. 『教育という文化』岩波書店）
- McCrae, R. R. & Costa, P. T.(1980). *Openness to experience and ego level in Loevinger's sentence completion test*. *Journal of Personality*, 39, pp.1179-1190.

【ポスター発表】

日本語の学習と使用がもたらす個人への影響と
個人・社会間の作用関係

ベトナム・ドイモイ改革以前の日本語学習者の語りから

坪田 珠里（京都外国語大学大学院生）

キーワード

海外の日本語教育, ベトナム, 日本語学習者, 日本語の意味, ナラティブ

1. 研究の背景と問題の所在

日本語教育に関する諸研究の中でも、「海外の日本語教育」をテーマとした研究は、国内の事象を対象にした研究に比して相対的に数が少ない。なかでも、海外において外国語環境で日本語を学ぶ（学んでいた）学習者にとっての日本語の意味を問うた研究はまだとても少ない状況にあり、海外の外国語教育政策の枠内で日本語を学習する、あるいは日本語を学習した個人にとって、日本語がどのような意味を持つのかについて調査した研究というのはまだ数える程しかない（例えば、村上（2015）や新井（2015）等）。

2. 研究の目的

本研究は、ベトナムを事例にとり、海外で JFL としての日本語を学んだ個人を対象として、日本語の学習と使用を通じ、日本語に対する意識と自己認識がどのように変化したのか、そして日本語を使って実際の社会においてどのような活動を行ってきたのかについて、彼らの語りを聞くことによりそれらを調査することを目的とした。ベトナムを事例にとった理由の 1 つは以下のとおりである。ベトナムではドイモイ改革（1986 年）以前は、中等教育段階卒業後の進路は個人の自主決定がほとんど許されず、国家の人材育成計画に委ねられていた。外国語の選択もしかりであり、特に日本語については、日本とベトナムの国交樹立（1973 年）以前は、特定の学生をソ連や北朝鮮へ語学留学させ日本語を習得させた後、帰国後は党・政府の幹部として登用するという施策が存在した。彼らはいわば学習開始の動機付けがないまま政府に日本語を“学ばせられた”世代であるが、彼らの日本語とのつきあいは現在では既に 4, 50 年を超えており、彼らから聞き取りを行うこ

とは、日本語教育史のみならず社会史の観点からも意義を有するからである。

3. 研究対象と研究方法

研究対象は、ドイモイ改革以前に日本語を学習した現在 60～70 歳代の世代である。2016 年 3 月から 4 月にかけて、ベトナムの首都ハノイに在住するベトナム人（4 人）に対し、そして同年 8 月には東京に在住するベトナム人（1 人）に対して半構造化インタビュー調査を行った。インタビューは全て筆者がベトナム語で行い、音声は IC レコーダーに録音した上で翻訳トランスクリプトを作成した。その後、データからキーワードを見つけ出し、コーディング（分類・整理）していった。

4. 研究結果と考察

インタビュー協力者の語りから明らかになったことは、ドイモイ改革以前の日本語学習者は、日本という国についての情報もほとんど得られない中、半ば強制的に日本語学習を割り当てられたことから、当初は日本語学習という任務を受動的に受け取っていた。しかし、学習の過程における日本人との接触、日本文化の理解が彼らの意識にプラスの変化をもたらし、また日本人と仕事をする中で、日本語の使用を通じてもたらされる多くの内面的な利益により、日本語使用の継続に関わる動機に変化が生じたことであった。そしてこの変化は、自分の意思での転職や若い世代のための私的日本語クラスの開講、あるいは辞書の編纂や翻訳などの自発的・能動的な行動に繋がっていった。個人のそのような行為は、周りの人を巻き込み、自分の周りの社会空間に影響を及ぼす。つまり個人から社会への作用関係を生んでいたのである。彼らはただ単に社会教育政策の受動的受け手であったのではなく、実際には日本語という外国語を媒介として、個人から社会へという作用関係と、ベトナムと日本という国境を越えた作用関係を生むような、能動的な主体者でもあったことが明らかになった。

文献

- 村上吉文（2015）. SNS を利用した追跡調査の試み：23 年前のモンゴル人学習者に見られる日本語学習効果『海外日本語教育研究』1, 57-68.
- 新井克之（2015）. いわゆる“実益”に結びつきにくい日本語学習の意味：グアテマラの学習者に PAC 分析を用いて『海外日本語教育研究』1, 31-56.

【ポスター発表】

TEM を用いて外国人留学生の就職活動を考える

大学院で学ぶ韓国人留学生の事例から

上川 多恵子（創価大学 日本語・日本文化教育センター）

キーワード

TEM（複線径路等至性モデリング）、促進的記号、外国人留学生、就職活動

1. 本研究の目的と研究方法

法務省入国管理局（2017）によると、平成 28 年に留学生が日本企業等への就職を目的として行った在留資格変更許可申請に対して処分した数及びうち許可数は、いずれも前年と比べて増加し過去最高であったと述べられており、留学生の内定者数が増加傾向にあることが理解できる。また、文部科学省（2017）は外国人材の日本企業への就職拡大に向け、「留学生就職促進プログラム」を実施するにあたり 12 機関を採択した。このようなことから日本における外国人留学生に対する就職支援やキャリア教育への取り組みが益々注目されると考えられる。そこで、本研究では、日本で就職活動（以下、就活）を行っている外国人留学生の協力者 A（韓国人大学院生）1 名を対象に、安田・滑田・福田・サトウ（2015）における TEM（複線径路等至性モデリング）を用いて「どのように就活を継続していくのか」を分析した。その際「促進的記号（人を動かす機能をもったもの）」（安田・サトウ；2012）に注目し、どのような事象が促進的記号と成り、協力者 A に影響を及ぼしたのかを考察した。

1. 2. TEM から見た協力者 A（韓国人大学院生）の就活

1. 2. 1. 協力者 A の概要

協力者 A（女性）は一度韓国の大学に進学したが 1 年で退学し、日本の大学に進学した。卒業後は専門職大学院を修了、続けて再度大学院に進学し、2018 年 3 月に修了予定である。本研究は協力者 A の就活（1 年間：2017 年 1 月－2018 年 1 月）について非構造化インタビューを 3 回行ったものである。

1. 2. 2. 分析結果と考察

協力者 A には会社での勤務に対し抵抗感があったため、就活を進められずにいたという背景があった。しかし、後輩①が就活を始めていることを知り「今からでも遅くはない」と言われたことで、初めて某就活サイトに登録したという。この場合、後輩①の言葉が促進的記号として働き、協力者 A に就活を試みるきっかけを与えたということがわかる。その後の就活を継続していく記号となったのは、後輩②と合同説明会に参加し 1 社面接を受けるも不合格になるが、そのことで就活を始められたという「安心感」が生まれたことであった。それ以降は就活を継続する方向へと向かい続け、その中でも主に「後輩・先輩との対話」「キャリア支援の活用」「主体的な調査」「アルバイトでの体験」が協力者 A の就活継続に影響を及ぼしたことがわかった。最後に協力者 A は次のように語っている。「今はこうやってすごい支えてくださる人が多いから、これから後輩が就職していく中でも自分が決めておけば力になれるかなって思っているのも本当に早く決めていきたいなっていうポジティブな気持ちです。」また、「私も後輩と一緒に説明会に行つて初めて進められたから、みんなで力を合わせてやっていけば、やりたいところまでは進められるかなって思います。」以上のように、協力者 A の事例から外国人留学生の就活においても身近な他者との協力や支えが重要であると言える。よって、より多くの外国人留学生が自身の望む進路に向かえるよう、就活状況やその考えに対する理解を深めるための研究が急務であると考え、今後も研究を続けていきたい。

文献

法務省入国管理局「平成 28 年における留学生の日本企業等への就職状況について」

http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukokukanri07_00157.html

(2017/11/07)

文部科学省「『留学生就職促進プログラム』の選定結果について」

http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/ryugaku/1386454.htm (2017/11/07)

安田裕子・サトウタツヤ (2012). 第 8 項発生のメカニズムを記述する概念. 『TEM でわかる人生の径路一質的研究の新展開』(pp.236-239) 誠信書房

安田裕子, 滑田明暢, 福田茉莉, サトウタツヤ (2015). 行動と価値・信念 発生の三層モデルで変容・維持を理解する (その 2). 『ワードマップ TEA 実践編複線径路等至性アプローチを活用する』(pp.33-40) 新曜社

【ポスター発表】

熟練教師の語りを学びの資源とする日本語教師研修の提案

牛窪 隆太 (関西学院大学)

キーワード

教師研修, 内省, 学びの資源, 熟練教師の語り, 実践知

1. 教師の成長と内省モデル

日本語教育において提唱された自己研修型教師の理論的背景に Wallace (1991) による内省モデルがある。このモデルにおいて教師の成長は、親方の指導や研究者の科学的知見による教授技術の向上ではなく、教師自身の教授活動に対する視点の変化に位置づけられた。一方で、新人教師のコミュニティ参加やアクセス可能な学びの資源に注目するとき、言語化による内省とは、高い専門性を求めるものであることも指摘できる。本発表では、内省と学びの資源、教師の知識について議論し、現職教師を対象に実施した調査における事例から、教師の語りを研修の学びの資源として位置づける可能性について検討する。

2. 教師研修における学びの資源

状況論の議論においては、新人が実践コミュニティに参加するうえで、学びの資源へのアクセスが重要であるとされる。学びの資源は、物的・人的なものを含み、資源へのアクセスと交渉可能性が、コミュニティのメンバーシップを獲得していくうえでも必須であるとされている。さらに、状況論の議論において専門家の実践知は、暗黙的かつ実践的なものであるとされ、暗黙知とは簡単に形式知にできる種類のものではないことも指摘されている。実践知とは固定的な知ではなく「動き」であるため、徒弟制において新人は熟達者の実践を見ることで学ぶのである(香川, 2011)。このことを踏まえるのであれば、言語化による内省を下地とした教師研修とは、比較的経験の浅い教師にとっては、暗黙的かつ実践的である経験を言語化する困難と研修においてアクセス可能な資源が限定的であるという点で、難しいものであることも指摘できる。

言語教師認知 (Language Teacher Cognition) 研究において言語教師の知識とは、「理論的・実践的」、「個人的・非個人的」の4面で分類され、それらは個人の信念体系と密接

な関係をもつとされている。教師は、教育実践を行いながら、自身の経験を「信念体系」を介した解釈プロセスを通して「個人的かつ実践的な知識」（個別化された手続き的・暗示的知識）に変換する（笹島他編，2014）。つまり、教師の知識とは、理論的であれ実践的であれ、個別の信念体系を介して個々の経験を解釈したものである。そして、教師研修の場で教育実践について話し合うような場合、新人教師もまた、自身の信念体系に裏打ちされた知識を、他の参加者の学びの資源として提供することが求められる。そう考えると、研修においてしばしば指摘されるキャリアの異なる教師間での話しにくさとは、学びの資源が、それぞれの教師の知識に求められることで生じていると考えられる。そこで本発表では、第3者としての熟練教師の語りに注目する。教師の語りそのものを学びの資源とし、その解釈を話し合うとすることで、学びの資源へのアクセスを保証したまま、参加者の信念体系にアプローチすることが可能になるのではないか。

3. 事例 語りの視聴と教師研修としての可能性

教歴30年以上の日本語教育研究者2名の語り（2時間程度）を用いて、20分の映像を作成した。映像作成の目的は、第一線で教師養成に携わってきた関係者の語りを保存することであった。事例は、編集方法について現職教師からの意見を収集することを目的に実施した調査におけるものである。民間教育機関に所属する教師歴1年から5年目程度の教師5名が参加し、以下の手順で実施された。1）映像を視聴し、教師としてのキャリアに示唆がある部分についてタイムラインシートにメモを残す。2）メモをセグメント化し、自身にとっての重要度を3段階で記す。3）メモを見て感想を話すフォーカスグループインタビューを実施する。以上の手順で実施した調査において、参加者から教師として学んでいる実感があったという声が聞かれた。また、二つの語りを比較し「自由」についてどう考えるかなど、より普遍的な概念をめぐる話し合いへと発展する契機が観察された。

謝辞:本研究は、JSPS科研費（16K13249）の助成成果の一部である。

文献

- 香川秀太（2011）. 実践知と形式知，単一状況と複数状況，分析と介入，そして質と量との越境的対話『質的心理学フォーラム』3，62-72.
- 笹島茂他編著（2014）. 『言語教師認知の動向』開拓社.
- Wallace, M. J. (1991). *Training Foreign language teachers*. New York, NY: Cambridge University Press.

【ポスター発表】

海外における日本語教育による意図せざる<葛藤>の克服
—青年海外協力隊日本語教師とグアテマラ人日本語学習者のナラティブから—

新井 克之 (九州大学大学院比較社会文化研究院)

キーワード

ハビトゥス, ナラティブ, ライフストーリー, 海外日本語教育, 青年海外協力隊

1. 研究の目的

本研究の目的は、たとえある言語を学んでも、その学習言語によるコミュニケーションの機会がほとんど存在しないという環境での言語教育の効果を析出し、学習言語による4技能やコミュニケーション能力の熟達というより、学習者及び教師のいわばアイデンティティの<変容>といった従来とは異なった言語学習の意味を探索することである。

2. 理論

社会学者のブルデュー (1990 [1979]) によれば、人々の行動様式は、個人的な好みだけによらずに、生まれ育った環境等によって築かれ、その思考・行動様式を「ハビトゥス」と名付けた。この概念を海外日本語教室にあてはめれば、学習者は日本語学習を通して、学習者がこれまでに当地では存在すらしていなかった日本語・日本文化を体得することによって思考や行動様式が変容していくことを意味する。つまり、たとえ学習言語の日本語を使用する機会がなくてもあるハビトゥスの変容が海外日本語教育によって行われる。海外で働く日本人教師側も同様に日本語教育によってハビトゥスが変容するだろう。

3. 方法

本研究では、就職や進学といった「実益」に結びつきづらい青年海外協力隊の日本語教育現場 (新井, 2016) と典型例としてのグアテマラの事例 (新井, 2015) に着目しライフストーリーインタビューの手法 (桜井, 2012) に基づき、以下の手順で解釈を行う。
(1) 協力者の生い立ちから日本語教育に関わる以前の背景についての発話を抽出する。
(2) 日本語教育に関わった後の変容についての発話を抽出する。(3) 解釈・分析する。

4. 結果と考察

日本人海外日本語教師は、以下のように日本語教師になる以前の会社員時代を語る。

最初に勤めた会社が超ブラックで、0時を過ぎないと帰れないみたいな会社で、でも体調悪くまではしていないんですけど、でも精神的にちょっとぐったりしていて...

海外日本語学習者（グアテマラ）は、対して自国の環境を以下のように捉えていた。

La delincuencia, porque uno no puede pararse en una esquina, porque ya siente que le van a quitar todo, y si uno no les da nada, se ponen enojados, sinceramente no me veo viviendo acá en un futuro. 犯罪。なぜなら道の角で止まれない。なぜなら、もはや（立ち止まると）誰か（強盗）が、（持ち物）全てを持ってくと感じる。もし何も与えなかったら相手を怒らす。正直言って（その場合）ここでは将来まで生きられない。

ある海外日本語学習者は以下のように日本語学習による自分の変化について語った。

Creo que cambiaron en mi vida, (...) su forma de ver las cosas, ampliar mi mente, creo que fue básicamente eso en todos los conceptos, fui más tolerante más abierta.

私の人生は変わった。(略) 彼ら（日本人）の物事の見方。私の精神が開かれる。基本的にはすべての見方においてそういうことだ。私は、より寛容に、オープンになった。

5. 結論

ライフストーリーインタビューによって日本人教師もグアテマラ人学習者も彼らの現実に対しての〈葛藤〉が存在し、海外日本語教育を通して、知らず知らずに克服していたことが分かった。毎日終電近くまで残業を強いられ規律が厳しい日本社会との〈葛藤〉、対して規律が弱く治安の悪化に悩まされるグアテマラ社会との〈葛藤〉、それぞれがその〈葛藤〉に対し、海外日本語教育で新たなハビトゥスを獲得し、前向きに変容していた。

文献

新井克之（2016）「海外における JICA 派遣による日本語教師が意図するもの—青年海外協力隊の事例を参照にして—」『地球社会統合科学研究』4, 13-29

新井克之（2015）「いわゆる“実益”に結びつきにくい日本語学習の意味—グアテマラの学習者に PAC 分析を用いて—」『海外日本語教育研究』創刊号, 31-5

桜井厚（2012）『ライフストーリー論』弘文堂

ブルデュー, ピエール（1990）『ディスタンクシオン I・II』石井洋二郎訳, 藤原書店

【ポスター発表】

発話機能に表れる韻律的特徴

高村 めぐみ (愛知大学)

キーワード

機能, 韻律, 音声指導, 機能に相応しい話し方

1. はじめに

日本語で「依頼」「命令」「感謝」などの機能を音声言語で示すとき、それぞれの機能には相応しいと期待される韻律が存在する。その韻律は、普遍的なものではなく、各言語特有の個別的特徴である (エリクソン・昇地 2010 他)。そのため、これを意識しないと、異文化接触場面では「言い方が悪い」「強い口調だ」などが原因でミスコミュニケーションが起きる可能性がある。本研究では、大学場面で初級日本語学習者が必要とする 12 の機能 (心配, 謝罪, 挨拶, 応援, 依頼, 感謝, 指示, 拒否, 呼びかけ, 勧誘, 否定, 申し出) を含む発話の韻律を分析することにより、各機能の韻律特徴を明らかにする。

2. 研究方法と結果・考察

留学生 41 名による「大学場面での会話に必要な機能に関するアンケート調査」(58 機能 116 項目)の結果をもとに、『聞いておぼえる話し方日本語生中継』の初中級編2および中上級編(くろしお出版)のCDから必要性が高いと見なされた12機能に該当する音声を抽出した(計76発話)。次に、各発話のどの部分で機能判別が可能かを明確にするため、聴覚的にポーズが認知できる箇所(この単位を「発話節」と呼ぶ)で区切りながら、日本語母語話者2名に1発話節ずつ聞いてもらい、機能判別のキーとなる発話節を抽出した。最後に、キーとなる発話節の音節ごとの長さ(duration)、高さ(F0)、強さ(intensity)を分析した¹。その結果、以下の6機能に特筆すべき特徴が観察された。

¹ 分析は、「長さ」に関わる duration の①最大値, ②最小値, ③平均値, ④調音速度, 「高さ」に関わる F0 の⑤最大値, ⑥最小値, ⑦平均値, ⑧変動幅, 「強さ」に関わる intensity の⑨最大値, ⑩最小値, ⑪平均値, ⑫変動幅の12項目を計測した。

表1 機能別の韻律特徴と想定される聴覚印象

機能	聴覚印象 ^注
1.謝罪	声の大きさがあまり変わらない。
2.挨拶	極端に大きい声、高い声を使わず、一定の高さ、強さで話す。
3.依頼	一つの音が短く、低めの声で話す。
4.呼びかけ	一つの音が長く、高く、強い。一定の高さでゆっくり話す。
5.否定	小さい声も大きい声も使って話す。
6.申し出	一つの音が短く、小さめの声で話す。

注. 音響的特徴は以下のとおりである。1.謝罪：⑫が小さい。2.挨拶：⑤⑨が小さく、⑧⑬も小さい。3.依頼：②⑥が小さい。4.呼びかけ：①②③⑥⑦⑨⑩⑪が大きく、④が小さい。⑧も小さい。5.否定：⑩⑪は小さいが⑫は大きい。6.申し出：①⑨⑩⑪が小さい。①～⑬は脚注1参照。

3. まとめ

以上、日本語の機能を示す発話の中には、韻律特徴が顕著にみられるものがあることが示唆された。現在、日本語教育での音声指導は分節音の調音方法、アクセント、リズム、イントネーションの「型」の習得が中心となっている。だが、日本語母語話者と同じように「正確で流暢な音声」で話すことよりも、場面、内容、機能に「相応しい音声」で話すことのほうが重要なこともある。本研究は、「正確な発音」を目指すためのものではないが、「伝わりさえすればいい」と音声指導が不要だと主張したものでもない。今後は今まで以上に学習者が日常で必要とする日本語力される技能に特化した指導は何かを改めて考えたうえで指導をするべきだろう。

文献

- エリクソン, ドナ・昇地崇明 (2010). 「パラ言語情報にみられる異文化間の知覚の相違」
『コミュニケーション, どうする? どうなる?』(pp. 138-153) ひつじ書房.
- 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.
- 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】

スリランカ人日本語学習者の感謝場面についての理解及び感謝表現の特徴

S. M. D. T. ランブクピティヤ (久留米大学)

キーワード

スリランカ人日本語学習者, 感謝場面, 理解, 感謝表現

1. 研究背景, 研究目的及び研究方法

シンハラ語母語話者 (以下, SNS) の感謝を表す場面 (以下, 感謝場面) についての理解, 感謝表現の有無及び感謝表現の類には, 感謝の送り手と受け手の人間関係〈親疎, 上位・同位〉, 感謝を表す場〈公私〉の要因が影響を与えるが, 日本語母語話者は, 上述した要因をもとに感謝場面を理解し, 必ず感謝の定型表現を表出する (ランブクピティヤ (2014a, 2014b)). しかし, スリランカ人日本語学習者 (以下, SJFL) の感謝場面についての理解及び感謝表現の有無やその使用類は研究の対象となっておらず不明である。そのため本研究では, SJFL の感謝場面についての理解及び感謝表現の特徴を解明する。

具体的な調査方法では, スリランカ在住の SJFL (大学生) 7名を対象にロールプレイ調査 (以下, RP) と, 録音した RP の言語データを聞かせつつフォローアップインタビュー (以下, FI) を行った。RP はランブクピティヤ (2014a, 2014b) に倣い, (〈①忘れ物: 友達, ②忘れ物: 見知らぬ人〉, 〈③家の訪問: 先生, ④家の訪問: 友達〉, 〈⑤発表練習: 私的場, ⑥発表の本番: 公的場〉) と設定した。

2. 調査結果と考察

どの場面においても SJFL の感謝表現は日本語母語話者 (以下, JNS) と同量ではないが, SNS より多い。ただし, 感謝型表現のみ使用されており, 感謝の謝罪型表現が見られない (表 1)。感謝場面についての理解では, SJFL は JNS の実際の感謝場面についての理解の仕方が十分にわかっていない (例 1, 2)。

これらのことから, SJFL には (1) JNS の感謝場面についての理解及び感謝表現において十分な知識がない, (2) SJFL の感謝表現ストラテジー及び感謝場面についての理解の

特徴は、SNS でも JNS でも見られない学習者特有の考え方であると考えられる。そのため、SJFL に対して JNS の感謝場面についての理解の仕方、感謝の謝罪型表現の存在及びその運用などを指導する必要があると言えよう。

表 1 場面①～⑥における SJFL, JNS 及び SNS の感謝表現とその回数

話者	忘れ物：友達 表現類 (回数)	回数 の 合計	感謝表現	忘れ物：見知らぬ人 表現類 (回数)	回数 の 合計	感謝表現
SJFL	定型 (6)	13 回	ありがとう, ありがとうございます...	定型 (7)	16 回	ありがとう, ありがとうございます...
JNS	定型 (23)	26 回	ありがとう, ごめん, 全然気づかなかった...	定型 (28)	34 回	すみません, ありがとうございます, 助かります, ...
	定型以外 (3)			定型以外 (6)		
SNS	定型 (4)	9 回	Thanks, 大きな助けだよ, 君がいて...	定型 (11)	16 回	Thank you, ありがとうございます, たくさんの功德...
	定型以外 (5)			定型以外 (5)		
	表現なし (3名)					
話者	訪問：友達の家 表現類 (回数)	回数 の 合計	感謝表現	訪問：先生の家 表現類 (回数)	回数 の 合計	感謝表現
SJFL	定型 (12)	13 回	ありがとうございます, おいしいです...	定型 (15)	16 回	ありがとうございます, おいしいです...
	定型以外 (1)			定型以外 (1)		
JNS	定型 (47)	53 回	ありがとう, おいしかった, どうも...	定型 (61)	67 回	すみません, ごちそうさまでした, ありがとうございます, ...
	定型以外 (6)			定型以外 (6)		
SNS	定型 (4)	10 回	表現なし, おいしかった, Thanks...	定型 (16)	30 回	私は先生に大変ご迷惑おかけしていますね, ありがとうございます...
	定型以外 (6)			定型以外 (14)		
	表現なし (5名)					
話者	訪問：友達の家 表現類 (回数)	回数 の 合計	感謝表現	訪問：先生の家 表現類 (回数)	回数 の 合計	感謝表現
SJFL	定型 (6)	8 回	ありがとうございます...	定型 (7)	7 回	ありがとうございます...
	表現なし (2名)					
JNS	定型 (10)	10 回	ありがとうございます	定型 (6)	6 回	ありがとうございます
SNS	定型 (3)	5 回	Thanks, たくさんの功德に恵まれますように...	定型 (10)	10 回	ありがとうございます
	定型以外 (2)					
	表現なし (5名)					

※JNS と SNS のデータはランブクピティヤ (2014a, 2014b) から引用

例 2: 日本人は大変丁寧ではありませんか。だからこちらも…。(FI, 場面①・② 被験者 LA)

例 3: 日本人の場合, そのように使うということ, 知っていたら…。(FI, 場面③ 被験者 LA)

文献

ランブクピティヤ, S.M.D.T. (2014a). 日本語母語話者とスリランカ人シンハラ語母語話者の感謝場面における『場』の要素についての理解と感謝表現『言語文化学会論集』42, 95-116.

ランブクピティヤ, S.M.D.T. (2014b). 日本語母語話者とシンハラ語母語話者の感謝場面における『人間関係』についての理解と感謝表現—ロールプレイを中心に—『日本語教育』158, 112-130.

【ポスター発表】

教授過程における自律的学習に対する意識化についての
一考察

教師の語りを通して

ショリナ ダリヤグル (筑波大学大学院)

キーワード

自律的学習, ライフストーリー, 非母語話者教師, 転機, 学習支援

1. はじめに

近年、日本語教育において学習者の自律性を育成することが重視され、教師は学習項目を教えるだけでなく、学習者が自ら学習できるようにサポートする支援者であると位置づけられている。自律的学習について、支援者である教師を前提とし、自律的学習を促す具体的な教室活動に着目する研究が多くあるが、本発表では自律的学習が重視されている教育現場において、教師自身が自律的学習をどのように意味づけ、具体的にどのような支援を行っているかを教師の語りから解明する。

2. 調査概要

2015年9月にカザフスタン人日本語教師を対象に、ライフストーリー・インタビューを行った。非構造化インタビューであったが、教師の自律的学習や自律性に関する経験を継続的に把握するために、筆者から教師自身の日本語学習の経験について尋ねた後、教師になったきっかけは何かを尋ね、教師としての経験について語ってもらった。インタビューの使用言語はロシア語であったが、文字化されたトラスクリプトの和訳作業は筆者が行い、作成した日本語のトラスクリプトについては調査協力者（以下、A教師）の確認を受けている。

3. 分析結果

作成したトラスクリプトをもとに、A教師が教師になった段階から現在に至るまでの過程において、自分の役割と自律的学習に関わる語りを取り出し、自分の役割をどのように

語り、自律的学習をどう捉えてきたのかという観点から考察した。自律的学習の定義は「自分自身の学習をコントロールする能力」という Benson (2001) 定義を参考にした。

A 教師は 8 年の教授経験があり、大学で主に総合日本語の授業を担当している。教師になった頃、自分の実践を「話すアウトプットがとても大切だ」、「教師より学生がたくさん話す授業が効果的だ」という信念のもと、学習者の話す能力を育成することを目指した活動を中心に実践を行っていた。さらに、学習動機を維持する方法として「面白い授業をして、学生を感動させたかった」、「私に懂れてほしかった」という語りから教室内において、A 教師は自分を理想モデルとして位置付けていたことが読み取れる。自分の役割が[日本語を教える]という観点からのみ語られ、自律的学習の能力を育成させる必要性をあまり感じていなかったようであり、自律的学習についての言及が見られなかった。

教師になってから 5 年目に A 教師は大学院生として日本に留学する。日本の大学には「私たちを感動させる授業をする教師は誰もいなかった」と語っている。自発的に学習に取り組まないといけない学習環境を経験したことは、A 教師には自らの実践を学習者の立場から内省するきっかけとなった。学習者について「日本語を話す能力しか伸びていない」、「私がないと学生は何もできない」と反省し、学習者の自律性を育成する支援を行っていなかったことに気づく。そこで、現在では学習者の要望を尋ね「将来の計画等について、学生と話をするのはとても大切だ」、「日本語の能力だけを評価基準としていない」という語りから A 教師には自律的学習に対する意識化と学習者への対応の変化が見られた。そして、[私は学生の人間形成にも関わっている]と自分の役割を見直している。

4. まとめ

本発表は語りの観察を通じて、自律的学習に対する教師の内面的な変化を見た。一人の教師の分析であるが、異なる学習環境への移動によって、知識を伝達する存在という自己の捉え方から、A 教師は教室と大学を超え、学習者の人生を全体的に想定し、自律的型人材を育成する支援者という立場に立ち、社会的な役割へ見方が広がった事例を得た。

文献

Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. London: Longman.

【ポスター発表】

スリランカにおける現地日本語教師の教育観

—中等教育機関の教師の語りからの考察—

高田 麻由（東京外国語大学 博士前期課程）

キーワード

非母語話者日本語教師，日本語教育観，中等教育機関，スリランカ日本語教育

1. 研究目的

本研究の目的は、スリランカの中等教育機関の日本語教師たちがどのような教育観を持っているのかを明らかにすることである。調査にあたって、経験豊かな日本語教師6名に対しインタビュー調査を実施した。教育観を複数の要素から分析を行うにあたって、佐藤(2008)の事例—コード・マトリックスを使用した。

2. スリランカ日本語教育に関する研究

スリランカ人日本語教師の持つ教育観に関連する研究として、BALLI を用いたビリーフ調査が実施されている。阿部（2014）は、世界各国で実施された日本語学習者および日本語教師に対する BALLI 調査を用い、文法学習・語彙学習についてのビリーフについて比較した。この中でスリランカは文法学習・語彙学習についての数値が最も高く、他国と比べて正確さを重視する傾向が高いことが明らかにされている。

3. 理想とする日本語教育実践とその背景にあるもの

分析から、スリランカ日本語教師の教育観に関して、下記の4つの要素が抽出された。

1. 自身のスキルアップ…知識および日本語能力の向上「N2 を取得したい」
2. 教育環境…教室環境の改善「教室が欲しい」「プロジェクターやパソコン」
3. 教育実践…授業の実践「教え方を工夫したい」「アクティビティをやりたい」
4. スリランカ日本語教育全体への貢献…「若い教師に自分の経験を伝えたい」

「自身のスキルアップ」「教育環境」「授業実践」については、背景にある経験と教室環境との関係に着目しながら分析した。その結果、「授業実践」について言及しているのは、比較的教室環境に恵まれている教師であり、教室環境に恵まれない教師にとっては、教師研修は「知識を得る」効果を発揮していても、彼ら自身の授業実践においては効果が発揮されにくいことがわかった。また、「理想とする教育実践」の語りにおいても、「自身のスキルアップ」に関する語りが目立つように感じられた。「自身のスキルアップ」に言及するということは、自身の日本語運用能力に意識が向いていることだとも受け取れる。これは、久保田(2009)で述べられている日本語運用能力に対する意識は、「正確さ志向」の強さに影響を与える要因の一つとなる可能性を持っているということの裏付けとなると考えられる。

4. 今後の課題

非母語話者教師の持つ教育観には「自身のスキルアップ」「教育環境」「授業実践」という要素が大きく関わっている。これらがどう影響し合い、授業実践に影響を与えるのか。また、「自身のスキルアップ」－日本語運用能力に対する意識は、「正確さ志向」の強さに影響を与える要因の一つとなる可能性を持っているということの裏付けとなるが、いまだ個別のケースであることを否定できない。今後調査により、非母語話者教師のビリーフの要因を追求していく必要があると考える。また英語など他の言語教育における研究との比較を行ったり、母語話者日本語教師のビリーフについても調査をしたりする必要があるだろう。これらの調査により、母語話者教師と非母語話者教師の教育観やビリーフの違いを明らかにし、何が摩擦を生み出すのかを考えていくことが、これからの JFL 教育の発展に必要な情報を提供すると考える。

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
- 久保田美子 (2009) 「ノンネイティブ日本語教師のビリーフの要因－インタビュー調査から共通要因を探る－」 『日本語教育をめぐる研究と実践』 水谷信子監修 凡人社 pp. 185-210
- 佐藤郁哉 (2008) 『質的データ分析法』 新曜社

【ポスター発表】

異なる外国語学習者のビリーフ研究の探索

ビジュアル・ナラティブを使ったビリーフ検索の試み

鈴木 栄（東京女子大学），松崎 真日（福岡大学）

水戸 貴久（別府溝部学園短期大学）

キーワード

学習者のビリーフ，ビジュアル・ナラティブ，質的研究，外国語教育

1. 本研究の背景と目的

学習者のビリーフ（learner belief）は，過去の学習経験や個人的な体験，教師などに影響を受けて構築された個々の学習者の考え方の総称であり，学習者の行動やモチベーションに繋がることから第二言語習得研究で注目されてきた。ビリーフ研究では，学習者が資質や才能の役割を含む言語学習の特徴や学習方略の効果などに対してもつビリーフ，教え方や学習方法に関するビリーフについて研究されてきたが，イメージに関するビリーフ研究は無い。学習者が，学習する言語や言語学習に対してどのようなイメージを持ち教室に来ているかを知ることが，教える側にとっても大きな気づきとなり，学習目標設定，学習計画，授業方法への参考になる。本研究では，ビリーフ研究では例が無い，異なる外国語学習者のビリーフを比較することで，それぞれの外国語学習が持つ社会的な位置づけや学習者の意識の違いに焦点をあて，ビリーフを知ることによる教師の気づきと外国語学習のあり方について論じる。

2. 研究の概要

本研究では，ビジュアル・ナラティブを方法論として提示する。ナラティブ研究は，語られた言説および書かれた言説であり，言語ベースの素材を頼りにしてきたが，対象者に自分の経験を視覚的に表現してもらうこともできる（鈴木，2015）。また，絵と同時に書かれた絵についての言葉の説明（書かれたテキスト）により，解釈に厚みを与えることができる。

対象は，東京（英語学習者），福岡（韓国語学習者），別府（日本語学習者）の学生各60名である。アンケートで，①対象外国語のイメージ，と②対象外国語学習のイメージを絵で表現し，説明を言葉で書いてもらった。分析には，コーディングをおこないカテゴリーにまとめた（佐藤，2008）。

3. 結果とまとめ

3. 1. 英語学習者のビリーフのカテゴリー

「未知の世界への期待」「架け橋(人と人, 国と国)」、「世界共通語」「あこがれ(カッコいい, バラの花, 宝石)」「アメリカ文化・イギリス国旗」、「人生を豊かにする(虹)」, 「不安(迷路・荒れた海上の船)」

3. 2. 韓国語学習者のビリーフのカテゴリー

「字母への興味」「言語の構成」「日本との関係」「学習難易度」

3. 3. 日本語学習者のビリーフのカテゴリー

「言語の面白さ・言語への興味」「アニメやマンガ文化」「日本的な風景・建物」「未来(仕事や生活)への道」「別世界へのあこがれ」「努力が必要」



図1 学習者の描いた絵(英語・韓国語・日本語): 言語に対してもつイメージ

学校教育で必修である英語に関しては, 世界共通語であり他国の人との交流に役立つと考えている一方で英語圏に限定した強いイメージも見られた。言語そのものへの興味は, 韓国語と日本語に強く見られた。日本語学習者には, 日本語学習が将来の仕事や生活に深く結びつくという実利的な言語学習への希望が見られた。言語への関心は, 韓国語では, 地域的な動機(韓国に近く交流がある), 英語学習への代替動機(英語学習への苦手感から)が, 日本語では, 日本のアニメや漫画に動機づけられた強い関心が見られた。

ビジュアル・データを使う場合, 言葉の記述があると解釈に具体性と信頼性が増す。学習者が第一言語で記述を書けない場合(初期の日本語学習者など)や, 心の層を探る場合には, ビジュアル・データが役に立つ。今後, さらなる研究が期待される。

文献

佐藤郁哉(2008). 『質的データ分析法』 (pp. 97-107) 新曜社.

鈴木栄(2015). 学習者のビリーフ研究の探索—ユングの絵画分析を使ったビリーフ検索の試み『言語文化教育研究』13,63-82. <http://alce.jp/journal/>

【Ⅵ】 パネルセッション

2日目：2018年3月11日（日）

<第1会場>

251 教室

	複数機関によるインタビュー・プロジェクトの実践：「ときめき取材記」の試み	
14:40	千葉美由紀（国際文化フォーラム）	
-	上田安希子（東海大学）	
16:40	荻野雅由（カンタベリー大学（ニュージーランド））	p.188
	矢部まゆみ（横浜国立大学）	
	三代純平（武蔵野美術大学）	

<第2会場>

252 教室

	留学生のキャリア意識とキャリア支援の「ずれ」を考える	
	—日本語学校・短大・大学（首都圏・地方）の留学生の語りから—	
14:40	寅丸真澄（早稲田大学）	
-	江森悦子（早稲田大学）	
16:40	佐藤正則（山野美容芸術短期大学）	p.200
	重信三和子（武蔵野大学）	
	松本明香（東京立正短期大学）	
	家根橋伸子（東亜大学）	

【パネルセッション】

複数機関によるインタビュー・プロジェクトの実践：
「ときめき取材記」の試み

上田安希子（東海大学），千葉美由紀（国際文化フォーラム），荻野雅由（カンタベリー大学），矢部まゆみ（横浜国立大学），三代純平（武蔵野美術大学）

キーワード

インタビュー，対話，文化の捉え直し，複数機関，「ときめき取材記」

1. はじめに

三代純平

本パネルセッションの目的は、インタビューを活動の中心とした教育プログラムのあり方を議論することである。発表者らは、国際文化フォーラム（以下 TJF）の運営するウェブサイト「ときめき取材記」¹への記事の掲載をめざしたインタビュー実践を授業に取り入れている。学生があるテーマに基づき、インタビュー記事を書き、掲載するウェブサイト「ときめき取材記」は、TJF によって 2016 年に立ち上げられた。2017 年度には、複数のクラス、教育機関等が「ときめき取材記」を取り入れた実践に参加した。本パネルセッションでは、まず、ウェブサイト「ときめき取材記」の目的と概要を説明し、2017 年度に行われた実践のうち 3 つの事例を紹介する。一つは、留学生と日本人学生の共修により取り組まれた実践である。もう一つは、日本人との接触の機会が限られた海外で行われた実践である。最後は、地域に密着した形の実践である。それぞれ、異なる環境や設定で取り組まれた 3 つの実践の報告を通じて、インタビュー・プロジェクトのもつ多様な可能性と課題を浮き彫りにしたい。さらに、それぞれの実践の結果としての記事を「ときめき取材記」というウェブサイトで共有、発信する意味、そして、その裏で実践者たちが実践のプロセスを共有していくことの意味についてパネリスト、およびフロアと議論したい。

¹ <http://www.tjf.or.jp/tokimeki/>

2. 「ときめき取材記」について

千葉美由紀

2. 1. ウェブサイト「ときめき取材記」

TJF は、学生が興味のあるテーマを選び、そのテーマに関わる人にインタビューしてまとめた記事を掲載するウェブサイト「ときめき取材記」を 2016 年に開設した。これには 2 つの大きな期待があった。

1 つは、企画から記事作成までのプロセスで、学生たちのなかにある「文化」の捉えなおしが起こるであろうという期待である。興味のあるテーマについて考えるときに社会を凝視し、ひとつのテーマに関わる人たちを選ぶときにそのテーマを多面的に見ることになり、さらにインタビューするときに一人のさまざまな文化に向き合うのである。2012、2013 年に明治大学国際日本学部・横田雅弘教授の 2 年生ゼミにおいて同様の試みをしたときに、授業を終えた学生たちから、「自分のなかの『日本』が広がった」「そうではないと思っていたが、自分の中のステレオタイプに気づいた」といったことばが上がった。自ら企画、インタビューし記事にまとめたことで生じた変化である。こうした「文化」の捉えなおしは、足元の多言語多文化社会実現への第一歩だと考える。

もう 1 つは、さまざまなバックグラウンドをもつ学生が企画、インタビューをして記事を発信することで、ウェブサイトにより多様な記事が集まるであろうという期待である。TJF は財団設立以来、海外の、おもに日本語教育現場に対して日本情報を発信してきた。「日本文化」を固定したものではなく、流動的であり、多面的に紹介するためには、何をどう発信するのかが課題であった。そこで、ウェブサイト「くりっくにっぽん」では日本に暮らす「人」にフォーカスし、インタビューをまとめた記事を掲載することにした。「転機」をキーワードにすることで、その人の考え方や価値観をあぶりだそうとした。さまざまな人の生き方を提示することで、今の日本を伝えられると考えたのだった。こうした発信がより多様な人たちからなされれば、それは豊かなコンテンツになる。

こうした期待のもと、2016 年度は武蔵野美術大学・日本事情 I の授業で留学生がグループにわかれ、テーマの企画、取材、記事作成を行い、その記事をウェブサイト「ときめき取材記」に掲載した。

2. 2. ときめき取材記プロジェクトの概要

2016 年度の成果をふまえ、より多くの現場でインタビュー・プロジェクト「ときめき

取材記プロジェクト」を実践してもらいたいと考えた。そのためには実践のプロセスを可視化することが必要なことから、2017年度はプロジェクトの実践にあたって、『外国語学習のめやす』で提唱されている授業案づくりのフレームワークを取り入れることにした。『外国語学習のめやす』についての会合を3回もつ（ニュージーランドの実践者はZOOMで参加）ほか、ウェブ上でグループをつくり実践者間での情報共有を図った。2017年度後半から加わった新たな実践者は、ウェブ上で共有された資料を参考にしたり、先行実践者からのアドバイスを受けながら、それぞれのインタビュー・プロジェクトを進めていった。

3. 留学生と日本人学生との協働によるインタビュー・プロジェクト

上田安希子

3. 1. プロジェクト参加の動機と概要

グローバル化や多文化共生社会の実現が推進されるなか、大学教育現場において留学生と日本人学生がともに学ぶ「共修」が注目されている（松本，2017）。「共修」は、留学生と日本人学生による「協働」の学習であり、異なる言語・文化・社会・歴史的背景を共有する留学生と日本人学生が対等に向き合う「対話」を通じた学び合いの活動は、今後ますます重視されるであろう。筆者もこれまでの数年間、留学生と日本人学生が共に学ぶ「現代日本事情」を担当する中で、インタビューやアンケート調査を伴うプロジェクト学習を行ってきた。そこでも、学生たちは、日本人学生だけ、留学生だけの授業では得られない気づきや発見、深い学びを得ているようであったが、一方で①テーマに対するステレオタイプから完全に抜け出すことができない、②教室内での共有にとどまり、実際に社会とつながる活動になりにくい、という点を改善したいと考えていた。

そんな時、TJFが運営するウェブサイトにおいて、この「ときめき取材記プロジェクト」の実践を知った。このプロジェクトは、自分たちが知りたいテーマに深く関連する「人」にフォーカスし、じっくりと話を聞くインタビューを通して、「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」（三代，千葉，森，2017，p.14），記事にまとめ、それをウェブサイトを通じて公開するというものである。ステレオタイプを超えた自己と他者への気づきを促し、社会とのつながりの場の創造を目指すこのプロジェクトは、①②の問題を解決する可能性を秘めていると考え、プロジェクトへの参加を決めた。

3. 2. プロジェクトの概要

プロジェクトを行なった授業の期間，時間数，対象は以下の通りである。

期間：2017年4月～7月

時間数：90分×2コマを前半クォーター7回，後半クォーター7回の計14回

対象：東京国際大学の「現代日本事情」履修者（日本人学生37名・留学生16名）

プロジェクトのテーマは、「私たちが知りたい，伝えたい日本」とし，テーマ探しから始め，テーマについて理解が深められるようなインタビュー企画をグループ（4～6名）²で立て，プレゼンをし，その中から皆で選んだ企画に基づいてインタビューを行なった。企画が決定した後にグループ（4～6名）を再編成し，インタビューの選定，アポ取り，依頼（依頼メール送付と電話を併用），インタビューの実践，文字おこし，記事作成，完成の報告と内容承認，修正までをすべてグループ単位で行なった。

インタビューのイメージをつかませるため，TJFのウェブサイト『くりっくにっぽん』の「My Way Your Way」を読み，その内容とインタビューの企画・実践・記事作成についての注意・効果的な方法などについて話し合わせた。また，TJF事務局スタッフに特別講義（インタビューや記事作成のコツ）や，企画へのアドバイスをしてもらった。

企画プレゼンの結果，クラスで選んだテーマは「マスク」「カフェ」「結婚」の3つであった。11組のグループがそれぞれ3つのテーマに分かれ，1つのグループにつき1つのインタビューを担当した。それぞれのインタビューのテーマは表1の通りである。

表1 テーマ一覧

テーマ	インタビュー	
マスク	マスク研究家★	マスクを製造する会社★
カフェ	川越 けん玉カフェの店長	足湯カフェの店長
	川越のカフェの店長	川越のコーヒー店の店長
	池袋のふくろうカフェの店長	
結婚	三鷹のフォトスタジオ店長	川越の神社 神主
	川越 結婚式場 ウェディングプランナー	旅行会社 社長

² 必ず留学生と日本人学生が混在するように編成した。

(★…記事がサイトに掲載されたもの)

インタビューの後、完成した記事について、インタビュイーにより内容とウェブ掲載の許可が下り、大学の承認が得られたもの(★の2作品)については公開に至った。

最後に振り返りのレポート、感想(ウェブに掲載された場合公開されてもよいもの)を提出させた。

3. 3. 実践の展開と振り返り

今回のインタビューは、どの学生にとっても、非常に楽しく貴重な経験となり多くの学びにつながったことが、学生の振り返りレポートに表れている。最も多く見られたのは、「インタビューを通して今まで出会ったことのない人と会い、話をして視野が広がった／刺激を受けた／将来を考えるきっかけになった」という感想である。教室の外の相手に自分たちの手で連絡を取り、インタビューを依頼することは大変困難が伴うことで、アポ取りに苦戦したグループが半数以上であった。だが、学生たちも感想として挙げているように、普段はなかなか接点のない人と話することは貴重な体験であり、大変な苦労を経て実現したインタビューだからこそ有意義だった、という声もあった。

また、実際に社会で活躍する人たちと直接会って話を聞くこと、ウェブ公開の可能性により得られる「社会とのつながり」によって、自然に自発性とグループでの協力が促進されることもこの活動の大きな特徴であろう。振り返りレポートには、「グループでの協働を通して、仲間と協力すること、話し合うことの難しさや大切さを学んだ」「仲間と良い関係が築けた／信頼が生まれた」といった感想があった。実際、履修者の人数が計53名と大変多く、グループの数も10組と多かったため、状況を把握しきれなかったグループもあったが、自分たちの依頼に応じ協力してくれたインタビュイーへの責任、そして公開されるかもしれない社会的責任というものが、彼らにやる気と主体性を与え、グループ内での協力を促したのだと考察される。

さらに、留学生と日本人学生の協働という視点から言えば、両者が「記事作成」という共通のゴールに向かって良い関係を構築し協力し合うことによって、いくつもの高いハードルを越えることができていた。日本人学生側は、留学生から発せられた疑問を出発点としてテーマやインタビューの内容を決めていき、留学生側も日本人学生からの生の情報や意見を得て考えなどを整理したり言葉にしたりというように、それぞれが互いに良いリソースとなりお互いの不足を補い、グループの中に良い相乗効果を生んでいた。

3. 4. まとめと今後の課題

ときめき取材記プロジェクトを留学生と日本人学生の協働の授業活動の中で実践することは、教室内外において言語・文化・社会的背景の異なる「他者」同士がぶつかり合い、自己の価値観を絶えず問い直す機会となる点で非常に有意義である。また、成果物をウェブ上で公開することで、さらに社会とつながるオーセンティックな「社会実践」(岡本, 2004)のための学習環境デザインとなる点で意義深い。しかしその分、負担が大きい活動ではあるので、積極的でない学生のモチベーションの維持、意見がまとまらないグループのサポートなどの課題が残った。このプロジェクトは、『外国語学習のめやす』の枠組みを共通の尺度とすることで、複数機関で行なっている実践を、参加する教師の間で共有し、問題点などについて話し合い、よりよい実践方法を模索して行く学びの場ともなっている。今後も、そのような教師同士の学び合いの場を通して、より大きな学びを得られる活動を模索していきたい。

4. 海外の日本語学習者によるインタビュー・プロジェクト

荻野雅由

4. 1. プロジェクト参加の動機と概要

日本人との接触や教室以外で日本語を話す機会が少ない海外の学習環境において、日本語学習者から日本語使用者への移行を実現し、社会とのつながりを生み出す場の創造(学習環境のデザイン)はますます重要になると考えられる。その実現の方策の一つとして「プロジェクト学習」は大きな可能性を持っており、ニュージーランドのカンタベリー大学の日本語コースにおいても、短編ビデオの制作や、教員やクラスメイトを対象としたインタビュー・プロジェクトを実施し、日本語プログラム内で公開してきた。

インタビュー・プロジェクトについては多様な実践報告があるが、インタビューを「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」(三代ほか, 2017, p.14)機会と捉え、オーセンティックな形で社会に公開するという三代らの実践は、社会とのつながりを生み出すプロジェクトワークとして魅力的である。限定された読者(教員やクラスメイト)を想定したコース課題としてのインタビュー・プロジェクトを越えて、社会に発信する可能性があるインタビュー記事を書くという実践は、学習者の主体性を育み、使用者へのシフトを促進することが期待できる。ま

た、「言語・文化・グローバル社会」の3領域における「わかる・できる・つながる」という3つの力を「学習者・他教科・教室外」との連携によって育むことを目指す『外国語学習のめやす』（2012）を参加大学の共通の枠組みとしている点も、当該コースの目指すものに合致すると考えた。そこで、実際に日本語を使うことに加えて、他者や社会とのつながりを実現するプロジェクトとして、海外からの唯一の参加大学として参加した。

4. 2. プロジェクトの概要

本実践はカンタベリー大学の Independent Course of Study（中級後半レベル：学生数13人）において行われた。週2回の3時間（全12週）の授業のうち2時間を講読に充当しており、本プロジェクトのために週1時間を使用した。

プロジェクトのテーマを「ニュージーランドへの移住」とし、ニュージーランドに移住し、ある領域で活躍している日本人にインタビューを行なうことにした。TJFのウェブサイト『くりっくにつぼん』の「My Way Your Way」の企画・取材・記事づくりを参考にしながら、テーマに合致する日本人について情報収集・調査を行い、海外生活や移住に興味がある日本人読者を対象とした記事を2~4人のグループで作成することを課題とした。評価項目として「協働作業」「日本語」「プレゼンテーション」「成果物」の4項目を設定した。本実践の活動内容は次の通りである。

1. 移民についての文献調査とインタビュー調査
2. TJF 事務局スタッフによるオンライン特別講義『インタビューの魅力・心構え・コツ』、『インタビュー記事にふさわしい写真の撮り方』、『記事をまとめるコツ』
3. Facebook Group（非公開）への投稿（クラスメイトと特別講義担当者に自己紹介の投稿をした後、インタビュー記事の写真撮影の練習として写真とキャプションを投稿し、特別講義担当者からフィードバックをもらった。）
4. 発表 1：文献調査についての発表（日本からの移住についてグループごとに異なるトピックについて調査・発表することで、テーマである「移住」についての全般的な知識を共有することを目的とした）、発表 2：企画とインタビューの質問の発表、発表 3：インタビュー実施報告、発表 4：最終発表「プロジェクトを通して学んだこと」（個人発表）
5. 成果物としての記事の公開：荻野のコメントを受けた加筆修正後に、さらに TJF の千葉のフィードバックを得て、最終稿を完成させた。（予稿集提出時点では未公開）
6. 振り返りレポート提出（個人）

4. 3. 実践の展開と振り返り

クライストチャーチの在留邦人数は約 3,000 人であり、様々な分野で活躍している日本人は少なくないはずである。しかし、コース期間中の限定された日時までにインタビューの目的の説明をし、承諾を得てインタビューが可能な人を見つけることは困難を伴った。また、このプロジェクトのために学生が顔を合わせることができるのは週 1 時間だったため、授業以外の時間にも作業を進める必要があったが、グループ全員が揃う時間を見つけることが難しく、作業の停滞を余儀なくされることもあった。海外の日本語学習環境ということもあり、成人の日本人と日本語で会話をする機会はほとんどないため、インタビューの本番では学生の多くが緊張したようである。

このような困難な点はあったものの、学生は熱心に取り組み、試行錯誤しながらインタビュー記事を完成させることができた。インタビューの心構えや記事の書き方などについての TJF スタッフによるオンライン特別講義や Facebook でのやりとりは貴重な経験となったことが学生の振り返りレポートに報告されている。多くの学生に共通したコメントとして「協働作業を通してクラスメイトのことをよりよく知ることができた」や、「チームワークと時間の管理の重要性について学んだ」ことなどが挙げられる。インタビューの仕方や記事の書き方を学んだことはもちろん、その人だけが持っているストーリーを知ることができるインタビューの素晴らしさを学んだという学生もいた。ニュージーランドに移民してきた理由とその背景を知ることが、日本社会とニュージーランド社会について再考する機会ともなった。

4. 4. まとめと今後の課題

ウェブ上での公開の場を持つインタビュー・プロジェクトは学習者主体、言語活動主体、学習環境デザインの観点から意義があると同時に、参加する教師の学びの場ともなる。『学習のめやす』の 3 領域と 3 能力を共通の評価の枠組みとすることで、日本国内外の複数の大学が参加していても、経験や問題点を共有し解決策を検討することが可能になった。参加教師を対象とした定期的な勉強会では、学習プロジェクトの設計や、教師の内省と他者との共有を主眼とした実践の構造化と可視化などに焦点を当てており、教育機関や国を越えた学びの場ともなった。

三代ほか (2017) は「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」(p.17)と述べている。三代らが目指す「循環」を実現するための一部として本プロジェクトへ参加したことで、「わかる」「できる」「つながる」の三能力の育成を立体的につなげることができた。今後は『ときめき取材記』をプラットフォームとした学生のつながりの場を、どのようにして、どのような学びに発展させていくかが課題の一つである。

5. 地域に密着したインタビュー・プロジェクト

矢部まゆみ

5. 1. プロジェクト参加の動機と概要

近年、自治体等において留学生の視点を生かして地域の魅力発掘や活性化に繋げようとする動きが各地で見られるようになってきている。留学生が地域と直接的に関わりながら地域への理解を深め、人とつながり、地域社会の一員として自分の存在を認識し、地域に参加していくことは、留学生にとっても地域社会にとっても意義が大きい。そういった地域との関わりを重視した活動の中で、コミュニケーションの実践を重ねていくことが、日本語学習としても必要かつ有効であると考え、筆者は横浜国立大学国際教育センターにおける「日本語上級 I」(留学生対象)の授業で、2013年度より「留学生の神奈川発見！～神奈川を知ろう、伝えよう、つながろう」をスローガンに、自分たちが学び生活する神奈川という地域の中で興味を持った場所や活動をテーマに選び、記事を書き小冊子を作成する活動に取り組んできた(矢部, 2015)。神奈川県国際課や地域の多文化共生関連組織等の協力も得ながら、留学生ならではの視点から捉えた地域の魅力を発信することが地域に活力をもらたらず感触を得てきたが、その一方で、記事執筆の指導をより充実させるための方法論の確立や良質のリソース確保の必要性を感じ模索していた。また、文献調査と併せて、テーマとして選んだ場所や活動の現場に実際に足を運び、その場や活動にかかわる人へのインタビューを組み入れることを条件としていたが、このインタビューをもっと対話的に深みのあるものにしてこそ学びが深まるはずであるということが課題として常に念頭にあった。そのような折に「ときめきプロジェクト」の先例に触れ、触発され、その手法やリソースを活用しながら、授業を再構成したいと考えた。

5. 2. プロジェクトの概要

「日本語上級Ⅰ」（90分×15回）において、2017年度後期からはプロジェクト名を「ときめき神奈川～留学生が気になるあの人にインタビュー」と新たに示し、神奈川という地域での暮らしや活動に関わることをテーマに、じっくり話を聞きたい人物を選び、インタビューを行い、記事を執筆することを課題とした。これらの活動を通して日本語の対話力・表現力の拡充を図るとともに、自分ならではの視点から神奈川にかかわる人と活動の魅力を掘り起こし考察を深めることを目指した。

5. 3. 実践の展開と振り返り

活動の設計において、三代ほか（2017）や、前節の上田、荻野の実践の先例を参考にできたことが大変有意義であったが、本実践では現場の状況等とのすり合わせの中で変則的な形をとることになった点が主に二点ある。

第一に、テーマ設定においてクラスで協議して一つのテーマを決めるのではなく、「神奈川という地域での暮らしや活動に関するもの」という枠の中で各自が好きなテーマを検討して選ぶ形をとった点である。テーマの類似性・共通性によってグループ分けをし、そのグループで改めて共通の一つのテーマを練り直して協働でインタビューと記事執筆を行うことを推奨したが、自分の当初のテーマを貫きたい場合は、その思いを尊重し、個人でも進めてもよいことにした。その理由は、これまでの「神奈川発見！」のプロジェクト活動の実践の中で、学生が「自分が選んだテーマ」でこそ困難を乗り越え最後までモチベーションを維持して課題に取り組む姿を目の当たりにしてきたためである。

第二に、TJF「ときめき取材記」サイトへの記事掲載は、授業における「必須課題」とはせずに、有志の学生が応募するのを教員がサポートする形態にした点である。全員が記事の公開を経験する場としては、授業内で公開ポスター発表会を開催し、来聴者に記事の内容のエッセンスを説明しながら、完成記事（インタビューの承諾を得たもの）のハードコピーを配布して読んでもらい、感想を聴く機会を設けた。クラス外の学生（日本人学生、留学生）、学内教職員、インタビュー、神奈川県庁（国際課、観光課）の方々などを来聴者として迎えた。

履修生 12名³が選んだテーマとインタビューは表 2 のとおりである。文字化について

³ 履修生は 12 名で、所属別内訳は、学部生 8、大学院生 1、日本語・日本文化研修プログラム生 3 で、国籍別内訳は、中国・台湾 3、韓国 4、モンゴル 2、ロシア 2、ペルー 1 であった。

ては、全文は負担が大きいので、インタビュー直後の記憶が鮮明なうちに話した内容についての大まかなメモを作成し、その中で特に重要と思う部分を拾い上げて部分的に文字化するように指示した。それでも多くの時間と労力を要する作業で、特にグループで分担せず一人で取り組む場合、どこまでやり切れるか懸念もあった。しかし実際には、多くの学生が、「インタビューイの声を聴き直すと、インタビューしたときのことがはっきり思い出せるし、会って話していたときの興奮や感動が蘇る」「その場では聞き取れなかったことや意味がわからなかったことなども、改めて確認でき理解が深まり、さらに嬉しくなる」「とても大変だが面白い。勉強になる」ということを口々に述べ、文字化した資料に基づいて記事を作成し、話した内容と相違ないかをインタビューイに確認するまでやり遂げた。自分が話を聞きたいと望んだ人物との出会いと深い対話のインパクトが、その大きな原動力になっていたことがうかがえた。

表2 記事のテーマとインタビューイ

グループ	テーマ	インタビューの相手	担当者 人数
スポーツ 班	「ファンから見た横浜 DeNA ベイスターズの魅力」	ベイスターズのコアファン	1
	「柔道の魅力」	神奈川県柔道連盟理事（大学柔道部顧問の先生）	2
食・エンター テインメント班	「ラーメンから始まった町おこし」	新横浜ラーメン博物館営業戦略事業部の方	1
動物・環 境班	「まるで人間みたいじゃないか」	江の島水族館イルカ飼育係の方	1
	「30cmから見上げた神奈川」	大学内の「ねこサークル」会長	2
いきいき 班	「障がい者の方と関わる方達の神奈川県での暮らしと活動」	障がい者就労支援施設「こそあどくるん」所長、その施設で活動する方	1
	「先生より友達」	中国人子弟対象の学習塾での講師のアルバイトに情熱を燃やす留学生	1
	「横浜国立大学の魅力」	沖縄出身の横浜国大生	1
	「ボランティアか活動から芽生えた留学生教育への夢」	所属学部での留学生教育担当の先生	1
	「神奈川のボランティア活動」	国際交流ボランティア団体の方	1

5. 4. まとめと今後の課題

「人」にフォーカスし、個人的な経験や思いに迫るインタビューは、取り組んだ学生にとってインパクトの大きい体験となるが、個人的な話であればあるほど記事のウェブ掲載の承諾を得ることは難しくなる側面もある。この点は本プロジェクトの課題の一つと思われるが、授業活動の範囲内で有意義なインタビューを体験することを優先して、あえて

ウェブ掲載を必須としないという選択肢もある。そして、たとえ記事のウェブ掲載を目指さなくても「ときめき取材記」のサイトを共有する意義は数えて余りある。「My Way Your Way」の充実したインタビュー記事のラインアップは、「インタビュー記事にはどのようなものがあるか」「どのような記事の書き方が魅力的か」ということを学ぶための大変良質なリソースである。そして実際に留学生がインタビューに取り組んで執筆した記事を参照することにより、自分たちがこれから取り組む活動を具体的にイメージしやすくなる。教師にとっては、サイトを他の教師と共有しながら、様々な現場での実践例に触れ、自分の現場に合った活用のしかたを探ることができるのが、大きな魅力である。

文献

岡本能里子 (2004). ことばの力を育む. 小宮山博仁・立田慶裕 (編)『人生を変える生涯学習の力』新評論.

国際文化フォーラム (2012). 『外国語学習のめやす：高等学校の中国語と韓国語教育からの提言』ココ出版.

松本明香 (2017). 留学生と日本人学生の共修における課題と可能性. 『言語文化教育研究学会 第3回年次大会 言語文化教育のポリティックス 予稿集』 p.71-76, <http://alce.jp/annual/2016/proc.pdf>

三代純平, 千葉美由紀, 森涼介 (2017). 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—「ときめき取材記」の試み. 『言語文化教育研究学会 第3回年次大会 言語文化教育のポリティックス 予稿集』 p.12-17, <http://alce.jp/annual/2016/proc.pdf>

矢部まゆみ (2015). 地域社会とのつながりの中から留学生が学ぶもの—プロジェクト活動「留学生の神奈川発見! : 神奈川を知ろう・伝えよう・つながろう」実践からの考察. 横浜国立大学国際戦略推進機構編『ときわの杜論叢』第2号 (pp.102-116) .

https://ynu.repo.nii.ac.jp/?action=pages_view_main&active_action=repository_view_main_item_detail&item_id=5977&item_no=1&page_id=59&block_id=7

4

【パネルセッション】

留学生のキャリア意識とキャリア支援の「ずれ」を考える

—日本語学校・短大・大学（首都圏・地方）の留学生の語りから—

寅丸 真澄（早稲田大学）・江森 悦子（早稲田大学）・
佐藤 正則（山野美容芸術短期大学）・重信 三和子（武蔵野大学）・
松本 明香（東京立正短期大学）・家根橋 伸子（東亜大学）

キーワード

キャリア意識, キャリア支援, 就職支援, ずれ, 語り

1. はじめに

本パネルの目的は、留学生のキャリア意識と現行のキャリア支援の「ずれ」について考えることである。日本語学校・短期大学・大学（首都圏・地方）に在籍する留学生の語りから、彼らがどのようにキャリアを捉え行動しているのかを紹介し、言語教育の観点から留学生に必要とされるキャリア支援と、実際に提供されるキャリア支援とのずれを指摘する。次に、そのずれを改善するため、言語教育者は留学生と教育機関の双方にどのように関わり、働きかけていけばよいのか、フロアと知見を共有しつつ、議論したいと考える。

近年、言語教育では、言語知識や言語技能のみならず、学習者の人間形成やアイデンティティ形成に関与し、学習者のライフ（人生・生活）を支援しようとする言語教育観が着目されている。このような考えでは、言語教育者も教育を通して学習者を社会につなげる社会的実践者としての役割を担う。そして、このような言語教育観の転換によって、言語教育者もまた、言語教育を通して、学習者を社会につなげる社会的実践者としての役割を担うようになった。留学生が直面する問題を留学生のライフという文脈から捉え直し、言語教育の観点からその改善策を模索することも重要になってきたと言える。

そのような問題の一つがキャリア支援の問題である。留学生の国内での就職率を現在の3割から将来的に5割に伸ばすという方向性が確認される（内閣府「日本再興戦略改訂2016」）一方、各教育機関では、少子化問題を起因とする留学生の獲得を目的として、留学生のキャリア支援が喫緊の課題となり、様々な対策が検討、実施されている。

しかし、そのような対策が必ずしも成功しているわけではない。教育機関のキャリア支

援が過熱化する一方、言語教育者の中には、留学生のキャリアにどのように対峙すべきか逡巡する者や、現状から距離を置く者がいる。また、留学生の中には、学習自体の動機づけができていない者や、自身の将来について全く考えたことのない者もいる。

このような問題の背景には、教育機関の行っているキャリア支援、留学生、言語教育者の間に「ずれ」があると考えられる。さらに言えば、キャリア支援を就職支援と捉える機関と、自己形成や自己実現としてのキャリア支援を期待する留学生との「ずれ」である。

そこで、本パネルでは、教育機関ごとにこのような「ずれ」の事例を紹介し、その「ずれ」を改善していくための手がかりについて考えたい。なお、ここで取り上げる語りと報告は、発表者らが置かれた限られた環境の中で生まれたものであることを付言しておく。

2. 日本語学校（江森・佐藤・重信）

日本語学校は修了生の7割以上が進学していることから（（財）日本語教育振興協会「平成28年度日本語教育機関実態調査」）、日本語学校におけるキャリア支援は進学情報の提供や受験スキルなどを含んだ進学指導が中心となっている。学生の在籍期間、日本語力、経済力などの要因から進学先を決定し、受験に向けた短期的な見通しでの支援が優先される。そのような構図において日本語学校と教師、学生の中に「ずれ」は生じていなかっただろうか。発表者らはそれぞれの立場から3名の元日本語学校生にインタビューを行った。本発表では、彼らの日本語学校でのキャリア支援における「ずれ」について指摘する。

2. 1. リコ

イタリア出身のリコ（仮名、以下、事例の名前は全て仮名）は日本語学校に2年在籍後、都内の私立大学に進学した男子留学生である。高校卒業後、特に勉強したいことがなかったリコは、日本語の発音に「一目惚れ」し、日本語の勉強を始める。国の大学では工学部だったが、日本という国に出会って3ヶ月で退学した。日本に留学したのは国では自分の将来が描けなかったことや、家族とのトラブルを抱え、そこから逃げたかったことも背景にあった。日本のホストファミリーの影響で短歌に親しみ、今では雑誌に入選するほどの実力がある。まだ大学1年（インタビュー時）なので、これから具体的に何がしたいか明確ではない。大学卒業後は日本の地方に住んで働き、お金よりも自分が成長できる仕事をしたいという。日本には自分が成長できるためのチャンスがあると考えている。

リコにとって日本語学校で進路を考える上で助けとなったのは、「大学の探し方や勉強したいことの探し方」であった。多くの留学生と同じように進学情報や受験準備（面接、志望理由書）が役に立ったと認識している。一方で、学びたいことや将来への展望が具体的になかったリコにとって大切なことは別にあったと語った。

リコ：私にとって一番間違えやすいことは、カウンセリングを受けるときに、勉強じゃなくて、どんな人になりたいですか、それが一番大事。だけど、カウンセリングを受けるときに、だいたい何を勉強したいですか。

進学先を決定するために、「何を勉強したいか」という問いは必然である。教師は「進学する＝勉強したいことがある」を前提に学生に対応するが、リコにとって大事な問いは、「どんな人になりたいか」という自分の人生へのビジョンや生き方、価値観であった。リコが勉強したいのは文学であったが、言葉だけでは仕事は見つけにくいと考え、情報学部に進学している。必ずしも学校選択と勉強したいことが一致しないリコにとって「どんな人になりたいか」という問いは切実だった。

2. 2. ケン

ケン是中国の河北省出身の20代、男性である。中国で大学を卒業し、2008年10月、当時発表者が勤務する日本語学校に入学した。日本語学校の大学院進学クラスで学び、2010年、都内の私立大学大学院MBAに進学した。2012年、ソフトウェア関連の大手企業に就職した（翌年退社）。

ケンの両親は昔気質の人で、家父長的な雰囲気のある家庭に育った。父には高校時代まで事ある毎に殴られた。「校長先生の前で僕を殴って、何ていうかな、自分のプライドが下がって、もう学校に行きたくないみたいな感じになって、家にいるのも怖いです」と当時を語った。大学卒業後、両親の影響から逃れるため、学生時代に稼いだ資金で留学したいと考えた。母に国から近い方がいいと言われ日本に留学することになった。そのため「あまり文化を知らずに」日本に来た。そして今でも「社会になかなか入れない」と感じている。ケンにとって日本は「嫌いでもないけど好きでもない」。そのことが現在でも「この社会になかなか入れない」という彼の疎外感につながっていた。

留学時代のケンは、常に「社会と離れている感じ」を抱き続けていた。学費も生活費も自分で稼ぐように父親に言われ、日本語学校時代から大学院2年生まで、掃除のアルバイトをしていた。周囲は「おじいさんたち」ばかりで、学校とバイト以外の他のコミュニ

ティと接することはほとんどなかった。クラスでどこかへ遊びに行くこともなく、友達もできないと感じていた。一貫して「日本の文化」に興味を持てず、好きになれない自己が何度か語られた。就職した今でも「雑談」になると何もわからないという。

日本語学校時代、ケンは大学院進学クラスで、研究計画書の書き方や大学院検索の仕方、プレゼンテーションの仕方等を学んだ。だが、振り返ってみて、彼が日本語学校で学びたかったことは、「雑談」ができるようになることだったという。「この社会になかなか入れない」「社会と離れている感じ」—ケンはずっとそう感じていた。アルバイト先にも、日本語学校にも、ケンには「雑談」を分かち合える他者がいなかった。ケンにとって、「雑談」とは、知識や能力ではなく、むしろ、自分を全的に肯定できる居場所を構築するための関係性としてのことばだった。

それはケンの自己肯定感にもつながっている。彼は大学院に合格したときでさえも、入ってから大変になるだろうという思いが先行し、自分に自信が持てなかった。

ケン：やはり私の性格と、ちょっと一緒に、自信がない。なので一生懸命自分を表現したいんです。(中略) いつも街の中で言われたのは、これは誰誰の子、誰誰の弟、と言われて、すごく自分としての存在感がなくて、自信がなかったんです。なので、一生懸命自分を表現したい。・・・今も自信がないですね。

日本語学校は進学準備の場であると同時に、日本で生活する自分を肯定し、自分を表現できるようになる場でもある必要があるのではないだろうか。

2. 3. ショウ

ショウは2016年4月に来日した中国の男子留学生である。音楽が好きで、小学生のときに始めたチューバの奏者として地元の交響楽団に所属する正規の楽団員だった。給与も良く、生活には満足していたが、恋人が日本に留学することを決めたのを契機に、2年間いた交響楽団を辞めて彼女と一緒に日本に来た。若い時にできることをやらなかったら後悔すると思い留学を決めたが、「それはちょっと衝動です」と言うショウの来日動機はもともと希薄だった。恋人は日本の大学院で学びたいという将来像をもっていたが、ショウは「日本？何の国ですか、全然わかりません」と言うほど日本に興味を持っていなかった。当然、日本語の学習経験もなかった。

東京の日本語学校に通い始めて3か月はとても辛かった。日本語で行われる授業は全然理解できなかったし、生活も大変で、毎日帰国したいと思っていた。しかしクラスに母

語で話せる同国人が多かったため、新しい友だちがたくさんできた。喫茶店でのアルバイトも始めて、徐々に日本の生活に慣れた。東京の生活は出身地と似ていたし、人々が礼儀正しく、街もきれいで環境が良いのが気に入っていた。

1年経った頃、卒業後の進路の問題にぶつかった。ショウは地元の音大で4年間チューバを学んだが、大学院で学ぼうと思うほどチューバが好きなわけではなかった。クラシック音楽よりポップスに興味があって音楽系専門学校への進学を考えたが、学費はとても高い。アルバイトのお金は生活費で消えてしまい、進学のための学費を捻出するのは容易ではない。このまま高い学費を払いながら日本に居続けることはできなくなっていた。就職を考えるには自分の日本語力では難しく、帰国を選ばざるをえなかった。帰国したら就職するつもりだ。どんな仕事に就くかはわからない。チャンスがあればまた日本に来たいが、今後のことはわからない。

もしショウが来日してから早い段階で音楽の専門学校に入る意志を示して学費を貯めていたら、進学は可能だっただろう。目的が曖昧なまま来日し、将来像を描けないまま学校に通っていることは進路の選択の幅を狭めている。日本語学校生には、自分がこれからどうしたいかを考えさせ、将来に対する目的意識を育てる必要があるのではないだろうか。

ショウ：専門学校ですか、大学院ですか、就職しますか、いつもその問題について皆と相談しました。けど私いつも何が好きが、まだ決めませんでした。もし、進学したい、あの、お金が一番問題です。お金がないですから、進学したいけどできないと思います。

ショウは結局日本語学校の卒業式を待たずに帰国した。

2. 4. まとめ

日本語学校は多くの留学生にとって日本社会への入口であり、そこには多様で様々な想いを抱えた学生たちが入学してくる。リコ、ケン、ショウの3人は最初から日本で何かを実現したいという明確な目的意識を持って来日したわけではない。自分のよりよい人生のステージを日本社会に求め、その入口となる日本語学校で自分のキャリアを模索する途上にあった。そのような彼らが日本語学校にいる間、彼らのキャリアを考える上で必要なことは何だろうか。

日本語学校でのキャリア支援を、留学生が日本社会でよりよく生きていくための「自己形成・自己実現」(寅丸, 2017)を支援することとして考えると、これまでの日本語学校の教師と学生の間「ずれ」が見えてくる。「進学する=勉強したいことがある」という

学校の前提は、生き方を模索していたリコや、やりたいことが見つからないショウの思いとずれていた。また、研究計画書の書き方やプレゼンテーションの仕方を教える学校の指導だけでは、ケンの自己肯定感を育むことはできなかった。3人のストーリーからは、準備教育が優先する日本語学校の支援と学生の意識の差が、「ずれ」を生じさせていることがわかる。

3. 短大（松本）

日本学生支援機構（2017）によると、2017年5月1日現在、国内の短大に在籍する留学生は1915人で、これは全留学生数（267042人）から見ると小さい数字ではある。しかし前年度比25.2%増であり、今後増加する可能性が示唆される。短大には日本語学校からの入学者が多く、また卒業後は四年制大学編入や日本企業への就職志望の者が多い。こうした留学生にいかなるキャリア支援を行うかが焦点となるが、短大における留学生への支援の手法は確立していない現状がある。そして留学生は自身のキャリアについて考えると同時に、自分に必要な基礎学力も日常の授業の中で身につけなければならない。言うまでもなく、短大は就学期間が短く、常に時間との戦いである。キャリアの意識付けと日本語を含めた基礎学力の向上の同時進行の中で、留学生はいかに学生生活を送っているか、また彼らを支えるべき現場の教員と留学生との間の認識の「ずれ」について、小規模な短大（以下、「K短大」）の元留学生と在籍中の留学生2名の語りをもとに考えていく。

3. 1. コン

元留学生のコンは、高校卒業後に母国の日本語学校で学び、父親の勧めで来日、日本語学校に入学した。日本語学校の校長がK短大を勧め受験したが、K短大をよく知っていたわけではない。当時「(進学先の)調べ方もわからな」かったため、「やるしかなかった」のである。入学後、K短大では経済関係の授業を多く受けた。その中で、教員達の日本語は「90%ぐらいわか」り、授業はキャリアデザインや心理学などが役立った。特にキャリアデザインの教員は毎回の授業の中で200字から400字のコメントを書かせ、自分にはそれが非常に勉強になったと思う。大勢の日本人学生の中で同じように授業を受け、日本語の文献を読み、単語がわからなければ携帯で調べながら勉強するという経験で自分自身成長したと思う。一方で、日本での生活では日本語能力が欠かせず、日本語ができないと「辛い」と感じることもあった。生活を支えるアルバイトも日本語ができないと

探すのは難しく、学生生活でも日本語がわからなければ授業を受けても意味がない。また教員の日本語は理解できるが、日本人学生の言葉は理解できず、「(コミュニケーションが) 結構とれないときもあった」。そして日本人学生とは「普通に話せない」、「ギャップが感じ」た。1年次の冬に日本語能力試験(以下、「JLPT」)のN2を取得した。在学中にN1合格はできなかったが、「もし進学したければ、1級持たないとできないという学校もあるから」と、その価値の大きさを語った。

短大卒業後について当初四年制大学編入も考えたが学力的に難しく、2年次秋に就職志望に切り替えた。しかし、インタビュー時には、就職にして良かったこと、編入してまた毎日アルバイトをするのは辛いだろうと口にし、「早く社会に出たかった」、「学校でなくても日本で学べることはたくさんある」と語った。10年か20年経験を積み帰国したいと考えている。この後日本留学を志す人には、「日本語が上手であれば普通に話せる、普通に生活できる」のだから、「日本語の勉強、第一」とアドバイスしたい。

3. 2. アン

現留学生であるアンは母国の大学在籍中に軍隊に入り、戻ってから大学を休学して来日し、日本語学校に1年間在籍した。進学時、学力的には四年制大学は難しく、選択肢は専門学校か短大かだった。短大を選んだ理由を、「専門学校は外国人が多いですから。私の目的は日本の文化が知りたい目的ですから、この短期大学を選びました」と語る。K短大の授業はアンには難しく、留学生が言えば教員達は板書する漢字にふりがなをふるなどをしてくれる。また、教員達はアンの特長分野に関する質問に対しても丁寧に対応してくれるため、授業には満足している。またこのインタビュー時、直前にJLPTを受験し、結果待ちの状態だった。N2の結果は進路にも関わるためとても気がかりだ。

その進路といえば四年制大学編入が第一目標だが、それが無理なら一旦帰国し休学中の母国の大学を卒業した後、日本で就職するために再来日したい。そしてこれからK短大で始まる進路指導について、教員の方から学生個々に指導してほしいと思っている。編入でも就職でも、「細かいところまで相談できる機会があったらいい」と思う。

また、授業でグループ活動を行う際、教員は留学生、日本人で分けなくてほしい。日本人学生は留学生とは気軽に話をするのではないが、それには「ちょっとがっかりの気持ち」がある。留学生は「日本人の友達ほしい」のだから、少しでも接点を作ってほしい。

3. 3. まとめ

留学生が短大を選んだ背景として、コンのように他者から勧められた例もある一方、積極的に短大を選択したアンのような学生もいる。後者には多彩な日本人と関わる機会を得ることで、日本での学びを深めるという目的がある。実際、短大を選んだのは四年制大学入学には学力的に難しいためという者もいるが、それ以外にも経済的な事情、母国で社会人を経験したためこれ以上時間的な余裕はないという事情等の理由からあえて二年制を選択し、そこで新たなキャリアの可能性を求める留学生も少なくない。

また、2名とも日本語能力が日本での生活や進路選択に大きく影響すると認識する。日本語の力はアルバイト等の生活に関わる面や人間関係構築にも関係する。特に日本語以外の授業、教養科目や自身の進路に関係する教科において、日本語学習の機会を得ていることを実感している。つまり彼らにとって日本語能力とは社会的、かつ長期的なキャリアを見据えた上で捉えられる、自己形成のための重要なツールであると言える。一方で、教員は目紛しい授業の中で効率性を重視し、日本人学生、留学生を分けて対応する。また JLPT を推奨し、進路選択においてその効力を強調する。確かに JLPT 合格は進路を決定する際に有効に作用するだろう。しかし同時に、留学生教育においてはその後のライフにおける日本語能力の意義を考えることも求められる。様々な授業を日本人学生とともに受ける中で日本語の学びを実感する様子、また日本語が上手でなければ人間関係を築くのは難しいと感じる様子から、留学生の学生生活に、ひいてはその先のライフに作用する学びのあり方を機関全体で見直し、キャリア支援に活かす必要性が指摘できるだろう。

4. 大学（首都圏）（寅丸）

少子高齢化による学生数の減少と大学のグローバル化を背景にして、国内大学の留学生の受け入れ数は年々増加しており、大学や学部によっては、留学生を対象とした英語プログラムや日本語学習のための短期プログラムの新設も顕著である。大学のキャリア支援は留学生も対象として行われているが、日本人学生との公平性が確保される一方、多様化する留学生の「ライフ」を踏まえた十分な支援が行われているとは言えない。また、支援の枠からはずれる留学生や支援が行き届かない留学生が存在していることも指摘できる。

4. 1. イレナ

イレナは、ニューヨークの大学で流通業に関わる専門教育を受けた後、アパレル業界で

キャリアの一步を踏み出した。しかし、日本人の夫の転職を契機に仕事を辞めて来日し、日本語学校で1年学習した後、首都圏の大学の日本語プログラムに入学した。3か国語に堪能なイレナは日本語も短期間で習得し、プログラム修了時にはJLPT2級に合格した。

イレナが大学の日本語プログラムに入学したのは、日本語学校時代に就職試験に失敗したからである。「たくさん受けたけど全然受からなかった。最悪でした。どうして？って感じで」。イレナの落胆は大きかった。業界の専門知識や経験は母国で身につけていたし、「大きい」企業で働いていたため、日本でも大企業で専門の仕事が続けられると楽観していたのである。日本語力が失敗の原因だと思ったイレナは、大学で日本語を学ぶ決心をする。大学では、授業で紹介されたキャリアセンターにも足を運んで相談した。しかし、そこで得られた知識は、イレナの役に立つと同時に限界を感じさせたという。「私は大学生じゃありません。仕事をしたことがある。だから、大学のサービスは受けられません」。大学のキャリアセンターは「新卒」の「正規性」の就職のために運営されている。イレナのような「非正規生」の「中途採用」枠の学生に対応した支援はないのである。

イレナには日本語能力や仕事の遂行能力が十分にあるように見えた。しかし、同時に、発表者には、彼女が日本の社会や企業の現実を認識しているのか、就職を成功させるための情報や支援を十分に得ているのか疑問に思えた。日本企業の多くは、専門性を武器にして転職を繰り返す欧米型企業とは異なる。イレナはアメリカでの経験同様、日本社会においても専門分野のキャリアによって自己実現したいと考えている。そのためには、日本の社会や企業に関する的確な現状把握と客観的な自己評価を促すための助言が期待される。しかし、それらが十分になされないまま彼女は修了し、現在も就職活動を続けている。

4. 2. デニス

デニスはニュージーランドの大学に在籍する中国人留学生である。大学で日本語学習を始め、JLPT1級を取得した。その後、3年生から4年生の1年間、日本に留学した。

自身のキャリアの可能性を広げるために日本で就職したいと考えていたデニスは、留学中に企業の内定を取ろうと考えていた。日本語に自信があったので、9月から就職活動を始めたが、すぐに日本語の能力不足を痛感し、自信を失った。日本人学生と比べて就職活動に出遅れたことに加え、エントリーシートも満足に書けないことに気づいたのである。

「就職活動のスケジュールとか企業情報、日本語能力の重要性にもっと早く気づけばよかった」と後悔したが、振り返っている暇などなかった。インターネットや書籍、友人か

らの情報収集や調査に興味のある業種の中で日本語と英語で仕事ができる企業を絞り、エントリーシートを送った。幸い11月に「英語と日本語が使えて早く昇進できる」「給料が高い」外資系企業の内定を取れた。デニスには内定によって「自信が戻った」という。

デニスは、大学の就職支援をほとんど受けていない。スケジュールについての理解不足から就職活動に出遅れたし、「自分みたいな「中途半端な」短期留学生には合わない」と感じたからである。日本語ができない留学生なら、帰国するか外資系企業に就職するしかない。また、学部や大学院の正規生なら、日本語能力や適応力の点で日本人と同様に日本企業で仕事ができるに違いない。結果的には成功したものの、デニスは「自分は日本語ができますが、ネイティブじゃありません。それに、日本の生活は長くない。だから、どの会社が合うか、判断？が難しかったです」「それで、「中途半端な」留学生の友達はほとんど、就職活動の途中で日本の就職をあきらめてしまいました」と語っている。

4. 3. まとめ

2名に共通するのは、日本語能力は高いものの就職活動をするには言語的な困難を感じていたことと、大学の中心的な支援対象である「新卒」の「正規生」ではなかったということである。留学生が日本語による大量の就職活動情報を取捨選択して収集することは困難である。また同様に、日本の就職活動のスケジュールや活動内容、企業情報を理解するには適切な支援が期待される。しかし、これらに対する支援は未だ十分とは言えない。

さらに、イレナの事例では、キャリア支援が就職支援として捉えられている現状が垣間見える。日本人の夫を持つイレナにとって、キャリア形成は日本社会での自己実現を意味する。しかし、新卒正規生の就職支援が中心の大学で適切な支援を受けることは難しい。

多様な留学生が増加している現在、支援が想定する学生像と支援を受けようとする留学生の実態との間に生ずる「ずれ」を認識し、改善していく施策が必要であると言える。

5. 大学（地方）（家根橋）

現在、地方の小規模私立大学の多くで多くの留学生を受け入れている。一方で、これらの留学生たちを「就労目的の学生」のようにみる社会的な視点もあり、大学教育の正当な対象として、彼女／彼らの教育のあり方やキャリア育成が議論されることは少ない。大学教育・日本語教育の当事者である発表者が聞き取った地方小規模私立大在学ネパール人女子学生・スピナのライフストーリーから、彼女のキャリア意識と大学教育の「ずれ」をさ

ぐり、留学生のライフを考慮した大学教育・キャリア支援のあり方について考える。

5. 1. スビナ

スビナは地方小規模私立大学・Z大のビジネス系学科1年生後期に在学中だ。父親が「ビジネス」をしており、小さい頃から将来は自分も「ビジネス」をしたいと思っていた。現在のネパールでは若者が仕事や留学で海外に出ることはごく普通のことだ。スビナも、ビジネスが進んでいる、勉強のレベルが高いから日本がよいとの友人や日本にいる従妹からのアドバイスもあって、日本行きを決めた。X市にあるY日本語学校の面接試験を受け、入学したが、X市がどこにあるかは知らなかった。

来日後は、Y日本語学校で2年、W専門学校（留学生のみの日本語教育中心）で2年、X市で生活を続けた。日本語は順調に上達した。コンビニエンスストアでのアルバイトも順調だった。専門学校を卒業すると、ビジネスの勉強ができ、X市から通えるZ大学に進学を決めた。「経済的な詳しく（※経済の詳しいこと）は大学行かないと勉強できない」ので、大学への進学はスビナにとって必要なことだった。

しかし、サクセスストーリーとして語られたスビナの留学生活は、Z大に入って一転する。「もう初めて日本に来たみたい」な気持ちになった。それまで学校でも他の日本人と話すときも自信を持っていたのに「まだ私、全然日本語がわからないと思いました」。スビナはJLPTのN2レベル、Z大留学生の中では比較的高い日本語能力であった。スビナが日本語の困難さについて語る中で言及したのは、「主体性重視」の教育であった。「日本は、なにか、大学って、自分でしないといけないじゃないですか」。これは日本語学校・専門学校でも、中退したネパールの大学でも求められたことがなかったと言う。

Z大も他大学同様、自ら調べ、考え、まとめ、発表することを通じた主体的な学びを「大学だからこそその学び」として重視している。スビナは主体的学習の価値は認めながらも、「大学で、日本人もいて、留学生もいますね?」「日本人だったら、高校生出たら、大学で自分で勉強するっていったら、もう自分の言葉だから絶対できるじゃないですか」

「でも、外国人にとっては、その勉強の内容よりも、まだ日本語がわからない」と言う。

スビナの批判の矛先は、そのような留学生の状況に配慮せず、ただ大学生であることを強調する大学教員に向けられる：「大学生だったら自分でしないといけない、と、先生がいます」「何で日本語分からないですか?なんで日本語分からないのになんで大学に来てるんですか?ていう先生もいて、もう、自分が勉強したいけど、私勉強できないと、どう

しよう。死ぬしかないじゃないと思うという人もいるかもしれないですね」「もうこの大学勉強したくない、辞めたいという人が出てくると思います。」

スピナは「大学行きたい。ほんとみんな行きたい。大学行ったら、なにか、いいことありますね。就職とか、あと、いろいろな勉強もなるし」と言う。彼女にとって、日本の大学で学ぶ内容は自分の将来に向けての重要な要素であった。しかし、大学の学びの場に参加できず、キャリアへ向けた自身の学びをあきらめそうになっている。

5. 2. まとめ

入学定員の確保に悩む地方小規模私立大学では、日本語能力に不安のある留学生も受け入れている現状がある。また、彼女／彼らの中には確かに「就労目的」と思える者も見かける。しかし、決して「就労だけが目的」なのではない。スピナは、日本の大学で自らのキャリア形成に向けて、言いかえれば自己実現に向けて学ぼうとしている。大学・教員は何とか大学としての学び—主体的な学び—を維持しようと焦るあまり、彼女／彼らの学びたいという気持ちに十分耳が傾けられていないのではないだろうか。

文献

- 一般財団法人 日本語教育振興協会 (2017). 「平成 28 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> (2018 年 2 月 3 日最終アクセス)
- 寅丸真澄 (2017). 『学習者の自己形成と自己実現を支援する日本語教育』 ココ出版.
- 内閣府 (2016). 「日本再興戦略改訂 2016—第 4 次産業革命に向けて—」
https://www.kantei.go.jp/jp/singi/keizaisaisei/pdf/2016_zentaihombun.pdf
(2018 年 2 月 3 日最終アクセス)
- 独立行政法人 日本学生支援機構 (2017). 「平成 29 年度外国人留学生在籍状況調査結果」 http://www.jasso.go.jp/about/statistics/intl_student_e/2017/index.html
(2018 年 2 月 3 日最終アクセス)

【Ⅶ】ワールド・カフェ

1日目：2018年3月10日（土）

＜第2会場＞
252教室

10:00 ナラティブと言語文化教育—その実践と研究の地図を描く—
- コーディネーター：三代純平（武蔵野美術大学）
11:40

p.213

ナラティブと言語文化教育

その研究と実践の地図を描く

2018年3月10日(土) 10:00 ~ 11:40

ワールド・カフェへの招待状

立命館大学豊中キャンパス
敬学館252教室

目的

言語文化教育において、ナラティブ=語りを聞くことが、研究と実践に取り入れられるようになりました。その経験を共有し、言語文化教育におけるナラティブの可能性を共に考えること、また、関心を共有することで新しいつながりを生むことを目的とします。

事前準備

ワールド・カフェでの対話をより深いものにし、多くの気づきや学びを得るために、事前準備があります。以下の問いについて考えたうえで、当日ご来場ください。

- ① ナラティブ（語り）を聴いたり、語った経験を通して何か感じた、または気が付いたことがありましたか。どんなことですか。
- ② ナラティブの研究や実践を通し、言語文化教育（言語教育、文化教育を含む）においてどのようなことができると思いますか。また、それにより、この分野にどのような発展が期待できると思いますか。

申込方法 contact@alce.jp までメールにてご連絡ください。*詳細は裏面を参照。

申込締切 2月28日(水)

ワールド・カフェとは

リラックスした雰囲気の中で、カフェのテーブルを囲むように少人数のグループで自由に対話します。ときどき他のテーブルとメンバーをシャッフルさせながら、話し合いを発展させていきます。対話を通じた新しい集合知を創出していく組織開発の手法の一つとして注目され、近年では、ビジネスや市民活動、教育など様々な領域で活用されています。

ワールド・カフェのエチケット

ワールド・カフェは、対等な関係における自由な話し合いから、新しい知を作りだしたり、それぞれが新しい気づきを得たりすることを目的としています。そこで以下の点に意識して、話し合いましょう。

- ①メンバー各自の貢献を尊重し、否定的な意見は避けましょう。
- ②相手のアイデアと自分のアイデアをつなぐように話しましょう。
- ③簡潔に話しましょう。
- ④新しく生まれる知に耳を傾けましょう。
- ⑤対話を楽しみましょう。

申込詳細

contact@alce.jp まで以下の内容の記載したメールをお送りください。

- ①件名：ワールド・カフェ参加申込
- ②氏名
- ③所属
- ④専門
- ⑤連絡先（email）
- ⑥言語文化教育研究学会会員／非会員

本カフェは、言語文化教育研究学会年次大会内の企画として開催されます。当日、大会への参加申込を済ませてからご参加ください。大会への参加費は、会員 1000 円、非会員 2000 円となります。

第4回年次大会協賛



くろしお出版



ココ出版

スリーイーネットワーク



大修館書店

TAISHUKAN publishing Co., Ltd



にほんごの
凡人社



株式会社ランズ



あなたの日本語学習を
徹底サポート！

ASEAN学習者向け
日本語学習機
E-A10

※この商品は教育機関での研究を目的としているため販売していません。



おすすめポイント

1 選び抜かれたコンテンツ群

「文型」「類語」「漢字」「発音」をはじめとした日本語教育に必要な各種コンテンツを取り揃えています。



2 習熟を後押しする学習機能

「活用形／例文検索」「漢字書き取り」など、便利な機能で効率的な自律学習をサポートします。



3 日本語4技能を総合サポート

日本語学習における読む・聞く・話す・書く、4つの技能を総合的にサポートします。



詳しくはWEBへどうぞ！
<http://web.casio-intl.com/jlt/>



お問い合わせ先は、下記まで、メールでお問い合わせください。
カシオ計算機株式会社 CES企画部 近藤
e-mail: kondos@casio.co.jp

多言語主義社会に向けて

■平高史也/木村護郎/クリストフ [編] / A5判 / 本体2,200円+税

国内における多言語使用の状況や、多言語教育の実態、ヨーロッパの事例などを通して、多言語主義が日本社会を変えていく可能性を探る。言語の多様性への気付きを促す動きは、異言語、異文化に対して開かれた社会の形成へと繋がる。



社会志向の言語学 豊富な実例と実証研究から学ぶ

■南雅彦 [著] / A5判 / 本体1,800円+税

なぜ言葉は変化するのか？ 言語と社会要因との関わり、変化が起こる原因とメカニズムを解き明かす。ドラマ・スポーツからの具体例から実際の言語調査までをわかりやすく紹介し、文化と言語のつながりを探る。言語学の入門書に最適。



日本語教育に役立つ心理学入門

■小林明子/福田倫子/向山陽子/鈴木伸子 [著] / A5判 / 本体1,800円+税

日本語教育に関わる心理学的な知識を学ぶための入門書。日本語を教えるときや、学習者の考え方や行動を理解したり悩みの相談に乗ったりするときにも役に立てよう。プレタスク・本文・確認・ポストタスク・読書案内で構成。



日英共通メタファー辞典

A Bilingual Dictionary of English and Japanese Metaphors

■牧野成一/岡まゆみ [著] / A5判 / 本体3,600円+税

日英語に共通の比喩表現、約750組、1500語を集めた辞典。文化や言葉が違って、共通の比喩表現を翻訳して使えば、語彙数や表現力もアップ！ 豊富な例文と丁寧な解説、関連語・反意語にも言及。英語・日本語学習者、必携。



現場に役立つ日本語教育研究 3

わかりやすく書ける作文シラバス

■石黒圭 [編] / A5判 / 本体2,400円+税

作文を「わかりやすく書く」ための条件を「正確で自然な日本語」「流れがスムーズな日本語」「説得力のある発想」と捉え、これらの詳細を日本語母語話者及び学習者の作文分析を通して明らかにし、「シラバス」として提示する。



習ったはずなのに使えない文法

■江田すみれ/堀恵子 [編] / A5判 / 本体2,500円+税

教師の教えたつもり、学習者の覚えたつもりをどう解決していくか。「習ったはずなのに使えない」日本語の文法項目をとりあげ論じていく研究論集。砂川有里子・太田陽子・高梨信乃・増田真理子・牧原功・石黒圭・仁科喜久子ほか。



公共日本語教育学 社会をつくる日本語教育

■川上郁雄 [編] / A5判 / 本体2,400円+税

人とことばと社会を視点に、どのような社会を築けるか。日本語教育を通じて探究していく実践の学。周辺領域の専門家による5つの講演会をまとめた第1部のほか、15本の教育実践を紹介。日本語教育の社会的役割とは。

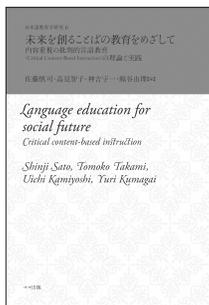


言語教育の再構築をめざす
ココ出版の書籍

▽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。

▽日本語教育学の新潮流 17

学習者の自己形成・自己実現を支援する日本語教育

寅丸真澄 著 3,600 円+税 ISBN 978-4-904595-87-9

談話分析と相互行為分析の手法を用いて、教室設計・教室運営、学習者の認識の変容という視点から教室活動を分析。日本語教育を、学習者の人間性や人間形成を重視する「教育」という視点から見つめ直す。

▽日本語教育学の新潮流 19

日本語教師の成長

ライフストーリーからみる教育実践の立場の変化
飯野令子 著 3,600 円+税 ISBN 978-4-904595-95-4

国内/海外、大学/日本語学校/地域日本語教室、成人/年少者……。多様な教育環境を移動する日本語教師のライフストーリーを横断的に分析。「移動」が教師の成長にどう関わっているかを考察する。

▽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。

外国語学習の実践コミュニティ

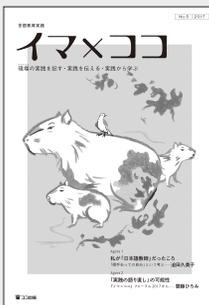
参加する学びを作るしかけ
トムソン木下千尋 編 2,400 円+税 ISBN 978-4-904595-93-0

オーストラリアやニュージーランドにおける外国語教育の活動を紹介し、多様な「実践コミュニティ」の姿をさまざまな角度から検討する。外国語を使う「目的」「仲間」「場」が存在する「実践コミュニティ」がいかに外国語教育に効果的かを示す。

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
No.5 ISBN 978-4-904595-94-7



『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



コミュニケーション能力を伸ばす授業づくり

今春発売予定

ー日本語教師のための語用論的指導の手引きー

清水崇文 著 四六判 本文161頁 1,400円+税

対面コミュニケーションは、話し手と聞き手の関係や会話をしている状況などの「社会的・状況的文脈」なしには成り立ちません。この「社会的・状況的文脈と意味の関係」を考える言語学の分野が語用論です。本書では、学習者の日本語の対面コミュニケーション能力を伸ばすために日本語教師はどのようなことができるのか、何をすべきなのかについて、語用論の分野の研究成果に基づいた提案をしています。



新完全マスター単語 日本語能力試験N2 重要2200語

新刊

石井怜子監修 小谷野美穂・森田亮子・青柳法子・大野純子・木村典子・塩田安佐・鈴木英子・山崎洋子・王亜茹 齋藤明子・田川麻央・守屋和美・米原貴子 著 A5変判 本文356頁 1,600円+税

硬い言葉や抽象的な言葉も覚えていきたい中級後半の学習者のための単語帳です。中級後半に必要な2200語を品詞やカテゴリごと（「経済」「医療」「芸術」など）に配列し、よく使われる複合語、派生語などの関連語もあわせて確認できる一冊です。約200語ごとに読み物のページがあり、学習した単語が文章の中でどのくらい理解できるかを確かめられます。英、中、越語訳付き。見出し語と読み物の音声が無料で聞けるアプリも配信中。



新完全マスター聴解 日本語能力試験N4

新刊

中村かおり・福島佐知・友松悦子 著 B5判 本文63頁+別冊31頁 CD2枚付 1,500円+税

日本語能力試験N4に合格するための「聴解の力」を養う問題集です。問題紹介・実力養成編・模擬試験（1回分）の3部からなっています。実力養成編では、4つの問題形式を「発話表現」「即時応答」「課題理解」「ポイント理解」の順に学習することで、聴解に必要なスキルを効率的に身に付けることができます。また、易しい日本語で書かれた解説には、英語・ベトナム語の翻訳が付いています。



新完全マスター語彙 日本語能力試験N3 ベトナム語版

新刊

伊能裕晃・本田ゆかり・来栖里美・前坊香菜子 著 B5判 本文146頁+別冊18頁 1,200円+税

『新完全マスター語彙 日本語能力試験N3』のベトナム語版です。日本語能力試験N3に合格するための「語彙力」を養う問題集で、「実力養成編」と「模擬試験」で構成されています。実力養成編の第1部では、語彙を話題や場面で、第2部は品詞や語の特徴などで分類してあります。練習問題は、意味や使い方を確認するための基礎問題と実際の試験と同じ形式の実践問題の2種類からなっています。取り上げる語彙は多くの資料を参考に選定し、中でも出題の可能性が高いと予想される語彙を中心に使用しています。



日本語初級2 大地 文型説明と翻訳 ベトナム語版

新刊

山崎佳子・石井怜子・佐々木薫・高橋美和子・町田恵子 著 B5判 本文156頁 2,000円+税

日本語学校や大学で日本語を学ぶ外国人のための日本語総合教材『日本語初級2 大地メインテキスト』の付属教材です。各課の本文会話と新出語彙のベトナム語訳、学習項目の説明（ベトナム語）が掲載されています。また、知っていると便利な語彙も紹介しています。『メインテキスト』と併用することで、学習者の理解を助け、授業を効率化することができます。



みんなの日本語初級I 第2版 聴解タスク25

好評発売中

牧野昭子・田中よね・北川逸子 著 B5判 本文51頁+別冊61頁 CD2枚付 2,000円+税

『第2版 本冊』に合わせて、初版の内容を一部変更しました。初版と同様、無理なく聴解の力を伸ばしていけるように、聞き取る内容は『みんなの日本語』で学んだ文型・語彙を使ったものを基本としています。練習の形式は、コミュニケーション力の養成につながるように、会話やインタビュー、報告などから必要な情報を聞き取って何かをするという「タスク」形式中心です。語彙の翻訳（英・中・韓・越）付き。音声は、無料アプリでも聞くことができます。スクリプトを表示する場合は課金されます。（税込120円）



外国人にやさしい街ですか？

街の公共サインを点検する

外国人にはどう見えるか

本田弘之・岩田一成・倉林秀男〈著〉

駅や空港、道路、公共空間などの案内表示や看板。外国人ユーザーの立場に立つことで、問題点がはっきり見えてくる。通じない英語、多すぎる注意喚起、増殖する「ノイズサイン」、挿絵化したピクトグラム…。海外各地での取材をもとに、多数の写真を紹介しながら改善策を提案。



●四六判・216頁
 定価=本体1,800円+税

読み手のことを考えて書いていますか？

読み手に伝わる 公用文

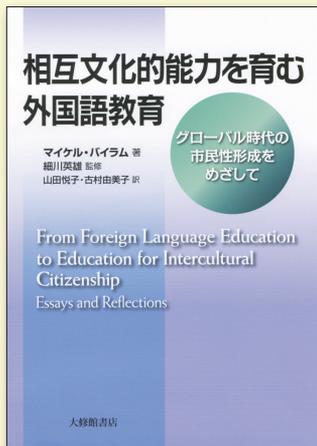
〈やさしい日本語〉の視点から

岩田一成〈著〉

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！



●四六判・184頁
 定価=本体1,700円+税



●A5判・322頁
 定価=本体2,800円+税

異なる文化の相手と共に生きるために

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

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〉

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。

わたしたちのことばを考える①

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だすことばを、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



わたしたちのことばを考える②

雑談の正体

ぜんぜん“雑”じゃない、大切なコミュニケーションの話

清水崇文 著

B6判 200頁 1,500円＋税 ISBN 978-4-89358-935-4

近年、日本は大変な「雑談ブーム」。数々のハウツー本が書店を賑わせています。

“くだらないおしゃべり”のはずの雑談が、社会生活やビジネスを円滑に進めるうえで重要視されているのはなぜでしょうか。そもそも「雑談」とはどのような会話なのでしょうか。雑談には目的や構造がないというのは本当でしょうか。巷の「雑談ハウツー」には理論的背景があるのでしょうか。外国語でする雑談の難しさはどこにあるのでしょうか。コミュニケーション学や言語学の研究成果をもとに探求します。

第1章 雑談とは？／第2章 「雑談に関する常識」って本当？／第3章 雑談を多面的に分析してみると／
第4章 外国人と雑談／第5章 日本語教育における雑談



日本語教育への道しるべ

坂本正、川崎直子、石澤徹 監修

日本語教育の基礎となる幅広い分野、事がらが学べるシリーズ。

日本語教育の世界を知りたい方、歩みたい方、歩むうえで捉えなおしたい方にぜひ――。

各章に、理解を促すための「グループワーク」、学んだことを理解できたかチェックできる問題「Challenge」が付いています。独習はもちろん、日本語教師養成の授業でもご活用ください。

第1巻 | ことばのまなび手を知る

A5判 220頁 1,800円＋税 ISBN 978-4-89358-925-5

日本語教育とその対象者である日本語学習者を取り巻く社会のすがたや時代の流れに関する事がらを整理します。異文化間コミュニケーション／多文化・多言語教育／言語政策と日本語教育／日本語教育史／年少者日本語教育／日本語教育事情（国内）／日本語教育事情（海外）／ことばの教育に必要なこと

第2巻 | ことばのしくみを知る

A5判 204頁 1,800円＋税 ISBN 978-4-89358-926-2

日本語そのものをより深く観るためのはじめの一歩です。

第二言語習得論／日本語の音声・音韻／日本語の語彙・意味／日本語の文法／日本語の文字・表記／社会言語学／言語運用論

第3巻 | ことばの教え方を知る

A5判 232頁 1,800円＋税 ISBN 978-4-89358-927-9

日本語の具体的な教え方を見てみましょう。

外国語教授法／コースデザイン／文法の指導法（初級）／文法の指導法（中級）／4技能の指導法（初級）／4技能の指導法（中級）／教案作成・実習／教材分析・教材開発

第4巻 | ことばのみかたを知る

A5判 216頁 1,800円＋税 ISBN 978-4-89358-928-6

日本語教育の世界に歩き出した後も、日本語・日本語教育を見つめ、捉えていくために必要なトピックです。

教育学とICTリテラシー／言語能力の評価／言語の対照（日英）／言語の対照（日韓）／言語の対照（日中）／日本語教育と量的研究／日本語教育と質的研究／日本語教育能力検定試験



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4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 (関西学院大学)
牛窪 隆太 (関西学院大学) ※
大河内 瞳 (立命館大学)
大平 幸 (立命館大学)
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)
佐野 香織 (早稲田大学)
嶋津 百代 (関西大学)
牲川 波都季 (関西学院大学) ※※
高村 めぐみ (愛知大学)
寅丸 真澄 (早稲田大学)
中井 好男 (同志社大学)
中山 英治 (大阪産業大学)
飛田 勘文 (早稲田大学)
藤原 智栄美 (立命館大学)
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4回年次大会予稿集

2018年2月21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
