2021.3.5 金~7 日 オンライン開催



第7回年次大会参加者へのご案内

1. 大会概要

大会テーマ:「アートする」教育 大会 HP: http://alce.jp/annual/2020/

日程 : 2021年3月5日(金),6日(土),7日(日)

場所 : 全てオンライン (Zoom) 開催

※ご参加の際は、大会 HPの [注意事項],及び、下記をご確認ください。

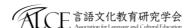
2. 大会への参加

本大会は事前申込制となっており、当日受付はいたしません。2 月 15 日までに申込をされた方には、事前に参加方法の詳細をお知らせいたします。詳しくは大会 HP (http://alce.jp/annual/2020/)でご確認ください。

また、本大会は Zoom を使用しての開催となります。ご参加に際しては、以下の事項をご確認ください。ご理解とご協力をお願いいたします。

- (1) ウェブ会議システム用のウェブカメラやマイクの準備をする。
- (2) 年次大会当日にインターネット接続が安定した環境を確保する。
- (3) 当日にカメラやマイクを ON にして発表の視聴と質疑応答が可能な環境を確保する。
- (4) Zoom のミーティングに参加するための URL およびパスワードの情報は絶対に他の人に教えない。
- (5) 当日は発表開始時間前に Zoom ミーティング (オンラインの会場) に入室する。
- (6) 当日は参加申し込みフォームに登録した氏名と同一の氏名を表示の上で参加する。
- (7) 発表中はマイクやカメラを OFF にし、質疑応答の部分では差し支えない範囲でカメラを ON にして質問をする。
- (8) Zoom のバージョンを確認し、最新版をインストールしておく。

参照サイト: https://zoom.us/jp-jp/meetings.html



3. 発表の認定

以下の2つを発表者が行うことで、発表が成立したと認定します。

- ①学会事務局への予稿集原稿の提出
- ②Zoom による年次大会当日の発表

ただし、②の発表に関して、当日機器や接続のトラブルがあり双方が努力したにもかかわらず Zoom での発表が行えなかった場合、発表者の予稿集原稿の公開を持って発表成立を認定します。なお、発表成立日時は年次大会当日の日付とします。

4. 注意事項

- (1) オンライン発表中に発生したトラブル等につきましては、当学会はその責任を負いません。 なお、原則として参加費の返金には応じかねます。
- (2) 受信映像の録画、録音、画面キャプチャを禁止します。
- (3) 円滑な進行の妨げとなる行為が見られた場合,主催者によってミュート操作を行ったり,接続を切断したりする可能性があります。
- (4) プログラムが変更となる場合は、大会事務局より連絡します。
- (5) オンライン発表に必要な機器や通信などの費用は、発表者の自己負担でお願いいたします。



言語文化教育研究学会 第7回年次大会プログラム (オンライン開催)

一日目:2021年3月5日(金)

18:00-20:00 委員企画トークセッション (会議室1)

表現の自由をめぐる交渉

シンポジスト:鷲田めるろ(十和田市現代美術館館長),藤井光(美術家),星野太(美学者)

モデレーター:松田真希子(金沢大学)

二日目: 2021年3月6日(土)

10:00-12:45 口頭発表			10:00-13:15 委員企画フォーラム
会議室 1	会議室 2	会議室 3	会議室 4
①10:00-10:30 感謝場面における日韓大学生の言語使用—感謝に対する応答ストラテジーを中心に—	①10:00·10:30 日本の観光業における外国人就労者の課題に関する一考察沖縄での調査を中心に一	①10:00-10:30 市民をつなぎ,ことばを育てる場としての対話型美術鑑賞の可能性—対話型美術鑑賞を行う市民ボランティアのための日本語ワークショップから—	①10:00-11:30 委員企画フォーラム1 第二次世界大戦を背景に言語文化 間を移動した人たちの語り 一台湾,カナダ,アメリカにおける インタビューから—
呉恵卿(国際基督教大学),金明熙 (駿台外語&ビジネス専門学校)	宮城貴子 (立命館大学)	眞鍋雅子 (NPO 法人 YYJ・ゆるく てやさしい日本語のなかまたち)	福村真紀子(多文化ひろば あいあい), ロマン・パシュカ (京都大
②10:45-11:15 スライドを使った発表におけるノートテイキング ―留学生を対象に―	②10:45-11:15 日本語教室談話における学習者の自発的発話の再考—教室談話構築過程の研究から教室内日本語学習過程の研究へ—	_ / / *	学),遠藤ゆう子(早稲田大学), 佐藤貴仁(慶応義塾大学)
高村めぐみ (愛知大学)	加藤伸彦(東海大学)	内山喜代成(名古屋学院大学),千 葉月香(東海日本語ネットワーク), 米勢治子(東海日本語ネットワーク)	



会議室1	会議室 2	会議室 3	会議室 4		
③11:30-12:00 LINE チャットから		③11:30-12:00 ソーシャリー・エン			
見るマルチモーダルなコミュニケ	, , - , - , - , - , - , - , - , - ,	ゲイジド・アートの手法を使用し	, , , , , , , , , , , , , , , , , , , ,		
ーション	者の語りから見える介護観—	た教室活動についての考察	-露・韓・日そして先住民が織りな		
柳東汶(早稲田大学)	藤原京佳(京都産業大学)	横田隆志(北陸大学),倉沢郁子(関西外国語大学)	佐藤正則(山野美容芸術短期大		
④12:15-12:45 なぜ言語学習者は描	④12:15-12:45 創造的な教育活動を	④12:15-12:45 批判性を育むための	学),斎藤弘美(NPO 法人日本サ		
画に夢中になるのか-ことばに依存	用いた学部留学生と日本人学生の多	英語教育―消滅危機言語問題をテー	ハリン協会),金サジ(写真家)		
する日本語教育の限界と誤解,そして希望—	文化共生の促進への取り組み	マに問いを立てることを通して—			
萩原秀樹(インターカルト日本語	カースティ祖父江(日本福祉大	中原瑞公 (広島大学)			
学校)	学), 田中真由美(日本福祉大学)				
12:45-13:30 昼休み					
13:30-15:30 パネルセッ	13:15-15:15 (会議室 4) 委員企画ワークショップ				
The state of the s			委員企画ワークショップ1		
オンラインでの対話的活動の可能性-	南米における実践報告		Distant Theatre ~身体から拓かれ		
松田真希子(金沢大学),横溝みえ	・ (マイリポラン同志会日本語学校),渡辺	四久洋(ピラール・ド・スール日本語	る教育		
	学校),細川英雄(言語文化教育研究所)				
			15:00 15:00 (人送会 4)		
15:45-17:15	ユーラ / (人業会 1)		15:30-17:30 (会議室 4)		
15:45-17:15 委員企画フ	オーラム (会議室1)		15.30-17.30 (会議至 4)		
15:45-17:15 委員企画フ 委員企画フォーラム 3	オーラム (会議室 1)				
			委員企画ワークショップ 委員企画ワークショップ2 Reflection fig.4: Self		
委員企画フォーラム3 オンライン授業における演劇を導入		(学)	委員企画ワークショップ 委員企画ワークショップ2		



三日目: 2021年3月7日(日)

10:00-12:40 大会シンポジウム (会議室1)

アートが拓くことばの教育の未来

シンポジスト:岩瀬直樹(軽井沢風越学園),熊倉敬聡(芸術文化観光専門職大学),藤井光(美術家),三澤一実(武蔵野美術大学)モデレーター・司会:嶋津百代(関西大学)

12:45-13:30 昼休み

13:30-15:50 口頭発表			委員企画ワークショップ
会議室 1	会議室 2	会議室 3	会議室 4
①13:30·14:00 ことばの学び方を学 ぶ授業のデザイン―学習者オートノ ミーの育成を目指して― 義永美央子 (大阪大学)	①13:30-14:00 医療現場におけるユーモアを目的とした業界用語の使用およびその倫理観—看護師へのインタビュー調査から—POPOVA EKATERINA (大阪大学)	①13:30-14:00「日本語教育人材に 必要な資質・能力」の内容は示さ れたか?—全体像をとらえるための 別解— 宇佐美洋(東京大学)	①13:40·15:40 委員企画ワークショップ3 瞑想する教育 熊倉敬聡 (芸術文化観光専門職大 学), 井本由紀 (慶應義塾大学)
②14:15-14:55 Learners' stories: Using zine in language classes 学習者のストーリー: Zine を使う言語の授業 鈴木栄(東京女子大学), Sally Bowen (University of the Arts London)	②14:15·14:55 生の雑談を「聞き手 参加型聴解」教材へデザインする一 芸術としてのコミュニケーションを 目指して一 奥野由紀子(東京都立大学),金庭 久美子(立教大学),山森理恵(横 浜国立大学)	哲学対話―対面およびオンライン授業実践における本質観取の試み―	



言語文化教育研究学会第7回年次大会「アートする」教育予稿集

会議室 1	会議室 2	会議室 3	
③15:10-15:50 言語形成期に東アジ		③15:10-15:50 実践授業「3.11 と希	
アを移動した若者のアイデンティーティ形成のプロセス-アイデンティー		望の日本語」—未曽有の惨事を知り、学び、忘れないために—	
ティル成のプロピスー/ イナンティ ティに葛藤が生じる原因に焦点を 当てて—	家の事例が6名んな教育のめりガー	り、子O'、心(いない)(cー	
滕越(東京大学)	渡辺紀子 (立命館大学)	萩原秀樹(インターカルト日本語 学校)	
16:05-17:35 フォーラム			
会議室 1	会議室 4		
言語文化教育とサンドボックスゲーム	「聲にならない」をアートする-		
Minecraft—創造と学習と遊びが織りなす綾—	「共に在る」ためのことば学—	発表は中止となりました	
宮本敬太(立命館大学), SHIN	横田和子 (広島修道大学), 岡本能		
Juhyung (立命館大学)	里子(東京国際大学),岩坂泰子 (広島大学)		

^{*}今大会では懇親会に代わり、3月6日(土)、7日(日)の発表終了後、アフターセッションを実施します。 詳細につきましては、参加者にお送りする ZoomURL が記載されたプログラムをご覧ください。



予稿集 目次

【 [] 委員企画トークセッション	1
【Ⅱ】□頭発表	5
【Ⅲ】委員企画フォーラム	130
【Ⅳ】パネルセッション	149
【V】委員企画ワークショップ	162
【Ⅵ】大会シンポジウム	169
【Ⅷ】フォーラム	177
第7回言語文化教育研究学会年次大会実行委員	196



【 I 】委員企画トークセッション

1日目: 2021年3月5日(金)

<会議室 1>

p.2

表現の自由をめぐる交渉 シンポジスト:鷲田めるろ(十和田市現代美術館館長) 藤井光(美術家) 星野太(美学者) モデレーター:松田真希子(金沢大学) 18:00

20:00

1



【委員企画トークセッション】

表現の自由をめぐる交渉

シンポジスト

鷲田 めるろ (十和田市現代美術館),藤井 光 (美術家),星野 太 (美学者) モデレーター

松田 真希子(金沢大学)

本パネルの目的

松田真希子(金沢大学)

日本は今、表現の自由の危機に瀕している。2019 年のあいちトリエンナーレにおける 文化庁の補助金不交付、2020 年の日本学術会議の会員任命拒否は、表現の自由が公権力 によって脅かされた大きな出来事であった。

社会の歪みに対する感受性を持ち、表現の自由をめぐり社会と交渉するには、どうすればよいのだろうか。特にことばの教育に携わる者は、教育実践によってどのように状況変革に関われるのだろうか。

本パネルでは、アートや思想の表現の自由をめぐり柔軟に活動し、発信を続けている 3 名の現状に対する考えや、解決に向けた交渉のあり方を聞く機会を提供する。そして 3 名による対談の場を持つことにより、参加者それぞれが今後どのように社会に向けて参画していけばよいのかを考える場を提供する。

1

鷲田めるろ(十和田市現代美術館館長)

私たちは、未だ表現の自由を手にしていない。日本では美術は社会に根付いておらず、弱



い立場にある。人々が自由に表現できる社会を築くためには、理念の共有だけでなく、現状を踏まえた実務的な対策が必要である。「あいちトリエンナーレ 2019」のように表現の自由が先鋭的に問題化したときには、現場は安全対策に追われてしまう。平時における対策が重要だと考え、館長として着任した十和田市現代美術館では、設置者である行政との適切な関係を常日頃、意識している。新型コロナウイルス感染症の拡大防止のため、2ヶ月の休館を決めたが、その決定の主体や責任は行政か美術館か、失われた入館料収入の補填をどうするか、行政との関係について考えさせられた。また、美術館を支える人たちを分散することも心がけている。寄託制度の導入もその一つだが、運営費の増加を賄う入場料の料金設定は市の条例で定められており、美術館単独では決定できない。こうした行政との実務的な交渉の過程を報告しながら、公立美術館の独立性について考えたい。

2

藤井光 (美術家)

あらゆる暴力の前史は、加害者を審判する視点を定めるという意味で論争を引き起こす。 戦争に関わるものとなれば歴史認識の問題として紛争化し、90 年代以降、歴史修正主義 の「勝利」を象徴する出来事が多発してきた。旧日本軍従軍慰安婦を題材にした『平和の 少女像』に対するインターネット上での総攻撃で開幕した「あいちトリエンナーレ 2019」は、過去の植民地支配の遺産を受け継ぐ政体が膨張していることを明示した。この 社会的局面において、アートは歴史や記憶を再解釈し、未来へ向けて新たな展望を模索す ることができるのだろうか。戦後最悪と言われる現在の日韓関係のなかで、敵対する一方 の解釈に回収されず、アートが自律できる地点を探り当てることは簡単ではない。私の 「日本人」としての属性は残るのだから観測者としての中立的立場も存在しない。それで もなお、この多元化する社会のなかで、日韓そしてアジアと日本の歴史を国境を超えて振 り返り、かつそれをアジアという地域に限定せず考察を促していくことは、世界各国で激 化する対話なき対立の危機の構造に接近することを意味する。 3

星野 太 (美学者)

わたしたちの社会は「法」という約束事を守ることでかろうじて成り立っている。「法」とは 共同体の成員が守るべき約束であり、それを上回る大義が存在しないかぎり、政治がそれを 破ることなどあってはならない。しかし残念ながら、今日では執行権力が法規範を踏み越え るというかたちで、さまざまな「無法」がまかり通っているのが現状である。実のところこ れは国際的な趨勢であり、かつてジョルジョ・アガンベンは――9・11 以後のアメリカ合衆国 の状況を見すえつつ――執行権力による法規範の踏み越えを「例外状態の常態化」とよん だ。ここ数年、日本の学術や文化に対してなされてきた不当な処遇も、まさしくこれに類す ることである。ゆえに、それを「表現の自由」の問題に落とし込むことは、かえって問題の 焦点をぼかしてしまうように思えてならない。むしろ真になされるべきは、先に述べたよう な法規範と執行権力の関係の是正である。そうした立場から、昨今の学術や文化に対する不 当な攻撃に対していかなる抵抗――ないし交渉――が可能であるのかを、この間の個人的な 経験もまじえつつ論じることにしたい。

【Ⅱ】□頭発表

2日目: 2021年3月6日(土)

	目:20	21年3月6日(土)	
		<会議室 1>	
	10:00 10:30	感謝場面における日韓大学生の言語使用 	p.7
	10:45 11:15	スライドを使った発表におけるノートテイキング 一留学生を対象に一 高村めぐみ(愛知大学)	p.13
	11:30 12:00	LINE チャットから見るマルチモーダルなコミュニケーション 柳東汶(早稲田大学)	p.19
_	12:15 12:45	なぜ言語学習者は描画に夢中になるのか ―ことばに依存する日本語教育の限界と誤解,そして希望― 萩原秀樹(インターカルト日本語学校)	p.24
		<会議室 2>	
	10:00 10:30	日本の観光業における外国人就労者の課題に関する一考察 一沖縄での調査を中心に一 宮城貴子 (立命館大学)	p.30
	10:45 11:15	日本語教室談話における学習者の自発的発話の再考 —教室談話構築過程の研究から教室内日本語学習過程の研究へ— 加藤伸彦(東海大学)	p.36
	11:30 12:00	「いい看護師」を体現すること —ある EPA 介護福祉士候補者の語りから見える介護観— 藤原京佳(京都産業大学)	p.42
	12:15 12:45	創造的な教育活動を用いた学部留学生と日本人学生の多文化共生の促進への取り組み カースティ祖父江(日本福祉大学),田中真由美(日本福祉大学)	p.48
		<会議室 3>	
	10:00 10:30	市民をつなぎ、ことばを育てる場としての対話型美術鑑賞の可能性 一対話型美術鑑賞を行う市民ボランティアのための日本語ワークショップから一 眞鍋雅子(NPO 法人 YYJ・ゆるくてやさしい日本語のなかまたち)	p.54
	10:45 - 11:15	地域日本語教育における「対話型教室」の「対話型」とは何か —A県の地域日本語教育において中核的な役割を担ってきたBの語りから— 内山喜代成(名古屋学院大学),千葉月香(東海日本語ネットワーク),米勢治子(東 海日本語ネットワーク)	p.59
	11:30 12:00	ソーシャリー・エンゲイジド・アートの手法を使用した教室活動についての考察 横田隆志(北陸大学),倉沢郁子(関西外国語大学)	p.65
	12:15 12:45	批判性を育むための英語教育 —消滅危機言語問題をテーマに問いを立てることを通して— 中原瑞公(広島大学)	p.71

*12:45-13:30 昼休み

(3日目の口頭発表は次のページへ)



(口頭発表つづき)

3日目: 2021年3月7日(日)

	21年3月7日(日)	
	<会議室 1 >	
13:30 14:00	ことばの学び方を学ぶ授業のデザイン ―学習者オートノミーの育成を目指して― 義永美央子(大阪大学)	p.77
14:15 14:55	Learners' stories: Using zine in language classes 学習者のストーリー:Zine を使う言語の授業 鈴木栄(東京女子大学),Sally Bowen(University of the Arts London) ※発表時間 40 分	p.83
15:10 15:50	言語形成期に東アジアを移動した若者のアイデンティティ形成のプロセス ーアイデンティティに葛藤が生じる原因に焦点を当てて 膝越(東京大学) ※発表時間 40 分	p.88
	<会議室 2>	
13:30 14:00	医療現場におけるユーモアを目的とした業界用語の使用およびその倫理観 —看護師へのインタビュー調査から— POPOVA EKATERINA (大阪大学)	p.94
14:15 - 14:55	生の雑談を「聞き手参加型聴解」教材へデザインする 一芸術としてのコミュニケーションを目指して一 奥野由紀子(東京都立大学),金庭久美子(立教大学),山森理恵(横浜国立大学) ※ 発表時間 40 分	p.100
15:10 15:50	芸術の〈わざ〉と〈ことば〉をつなげる 一日本の芸術家の事例から考える教育のあり方一 渡辺紀子(立命館大学) ※発表時間 40 分	p.106
	<会議室3>	
13:30 14:00	「日本語教育人材に必要な資質・能力」の内容は示されたか? —全体像をとらえるための別解— 宇佐美洋(東京大学)	p.112
14:15 14:55	日本語教育における哲学対話 一対面およびオンライン授業実践における本質観取の試み— 稲垣みどり(山梨学院大学) ※発表時間 40 分	p.118
15:10 15:50	実践授業「3.11 と希望の日本語」 一未曽有の惨事を知り、学び、忘れないために一 萩原秀樹(インターカルト日本語学校) ※発表時間 40 分	p.124

【口頭発表】

感謝場面における日韓大学生の言語使用 - 感謝に対する応答ストラテジーを中心に-

呉 恵卿(国際基督教大学), 金 明熙(駿台外語&ビジネス専門学校)

キーワード

感謝場面, 応答ストラテジー, 対照研究, 日本と韓国, 大学生

1. 本稿の目的と意義

感謝場面におけるこれまでの研究は「感謝の表明」に重点が置かれており、連鎖して行われる「感謝表現への応答」はあまり注目されていなかった。感謝の表明という行為がそれぞれのことば共同体による社会文化的特殊性を保つように、その感謝表現に対してどのように言い返すのかということも、同じくことば共同体の相互行為的規範を反映する。本稿は、感謝の挨拶を交わす場面で、日韓の人々がそれぞれどのような言語表現を駆使して相互行為を行っているのかを、感謝表現に対する応答に重点をおいて分析及び考察を行い、日韓の言語使用における相互理解を深めることをその目的とする。

2. 先行研究及び本稿の位置づけ

これまでの研究では社会的地位や親疎関係といった社会的要因は取り入れているものの、感謝の場面や状況に応じて感謝表現に対する応答がどのように異なって表れているのかについては、具体的な記述や分析が行われていない。各場面に適切な戦略を使用できなかった場合、学習者の語用論的な失敗に繋がる可能性も排除できないため、場面や状況によってどのような談話ストラテジーが用いられているのかを明らかにすることは非常に重要である。従って本稿では、社会的地位や親疎関係、負担程度など、様々な社会的要因の変数に加え、場面や状況によって、日韓の大学生の感謝表現に対する応答はどのように異なって用いられているのかについて分析と考察を行う。

3. 調査の概要

感謝場面における応答表現の分析のために、2017年6月12日から6月23日までの2



週間にかけて、東京居住の日本人大学生 37 人、釜山居住の韓国人大学生 40 人を対象に DCT (Discourse Completion Test) を実施した。DCT は、日本語と韓国語でそれぞれ作成し、日韓の大学生は与えられた状況でどのように回答をするのか自分の母語で自由記述形式に回答してもらった。

DCT の内容を構成するにあたって、Coulmas(1981)の「感謝の対象(the object of gratitude)」を参考にし、感謝応答の状況を<場面 $I > \Gamma$ 自分からの好意で恩恵を施した場合」と、<場面 $\square > \Gamma$ 相手からの依頼で助けてあげた場合」に分けた上で、それぞれの場面を「社会的地位」、「親疎関係」、「負担程度」の 3 つの要因に分け、全 18 問の質問を作成した。また、本調査とは別途に、「恩返しの要求」という特定の応答ストラテジーについて日韓の大学生はどのように認識しているのかを調べるために、選択式回答を 1 問追加した。

4. 分析結果

4. 1. 日韓の大学生に見られる感謝応答ストラテジー

与えられた感謝場面で日韓の大学生がどのような応答ストラテジーを選択したのかを分析した結果、<図 1>の通り、日韓ともに「はい」、「응 (うん)」のように相手の感謝をそのまま受け入れる「承認」や、「いやいや」、「全然平気」、「아니야, 월 이 정도가지고. (いや、何この程度で。)のように自分の行った行為を縮小あるいは否定する「否定」、言葉にせずに態度で表す「微笑み」、「끄덕끄덕 (相づち)」のような「非言語表現」の順で高く表れた。しかし、使用の割合からみると、日本人大学生では「承認」と「否定」がほぼ同じく選択されているのに対し、韓国人大学生では「承認」が否定の2倍以上多くなっている。「非言語表現」は、日本人大学生の方で2倍近く、「恩返しの要求」は韓国人大学生の方で5倍ほどそれぞれ多く選択されている。

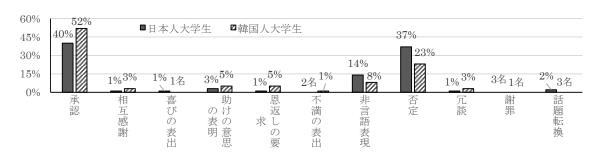


図 1 日韓の大学生における感謝応答ストラテジーの使用比較



4. 2. 社会的変因を取り入れた場面別分析

4. 2. 1. 自分からの好意で恩恵を施した場合

相手から何も頼まれていないが、自分から好意を持って相手に物質的な恩恵を提供する 状況を設定し、各場面を社会的地位(上、同、下)と親疎関係(親、疎)という要因を取 り入れて分析を行った。大学生の場合、物質的な好意は負担のない範囲で行うと想定し負 担程度の軽い状況を設定したため、負担程度による分析は行っていない。

(1) 好意で贈り物をあげた場合、

授業時間に自分より社会的地位の高い教授に旅行の土産で買ってきたお菓子を渡した状況である。この状況で、親疎に関係なく、日本人大学生では「承認>非言語表現>否定」の順で、韓国人大学生では「承認>否定>非言語表現」の順で多く選ばれた。

(2) 好意で食事をご馳走した場合

アルバイト代をもらって、親しい友人や後輩に好意で昼食をご馳走した状況である。日本人大学生では、友人か後輩に関係なく「承認」と「非言語表現」が多く選ばれていた。一方、韓国人大学生では、親しい友人に向けては「**고마우면 밥이나 사라**. (ありがたいならご飯でもおごって。)」といった「恩返しの要求」が全体の2割を占めているが、親しい後輩に向けては2%と、大幅に下がっている。

(3) お礼の食事をご馳走した場合

先日お世話になったあまり親しくない友人や後輩にお礼として昼食をご馳走する状況である。この状況では日韓ともに「あの時はありがとう。」、「**아니야**, **내가 고맙지**. (いや、わたしこそありがとう。)」といった「相互感謝」が選ばれているが、これは外の状況では全く表れていない。

4. 2. 2. 相手からの依頼で助けてあげた場合

相手から頼まれて助けてあげた場合を想定し、社会的地位(上、同、下)と親疎関係(親、疎)、負担程度(大、小)の社会的変因を考慮したいくつかの状況を設定して調査を行った。地面の都合上、詳しい状況の内容は省略する。

教授の依頼で助けてあげた場合、日本人大学生では教授との親疎や負担程度に関係なく「否定」のストラテジーが最も多く見られた。一方、韓国人大学生では教授との親疎に関係なく、負担程度が高い場合は「否定」が、低い場合は「承認」がそれぞれ多くなっている。

友人の依頼で助けてあげた場合、日本人大学生では友人との親疎や負担程度に関係なく 「否定」が最も多い割合で選ばれていた。一方、韓国人大学生では負担の大きい場合、親



後輩の依頼で助けてあげた場合、日本人大学生では負担が大きい場合、親疎に関係なく「否定」が5割以上を占めている。一方、韓国人大学生では親疎に関係なく「承認」のストラテジーが最も多くなっている。ただ、親しい後輩から負担の大きい依頼を受けた場合、「承認(27%)」と同じく「否定(27%)」や「恩返しの要求(24%)」も高くなっているのに対し、親しくない後輩から負担の大きい依頼を受けた場合は「承認」が5割と高くなっている。

5. 考察

DCT の結果、以下のことが明らかになった。

日韓の大学生における感謝応答ストラテジーの使用比較から見ると、日韓とも「承 認」、「否定」、「非言語行動」を最も多く選択していた。「否定」は、感謝場面で相手が感 じる負い目を軽減させることで均衡を取ろうというストラテジーで、感謝をされたり褒め られたりする場面の応答として日韓でよく見られるが、これは相手からの感謝や褒めへの 「否定」が謙遜の意味合いを持つと解釈されているためであろう。使用割合からみると、 「否定」は日本の方で高くなっているが、「承認」は韓国の方で高くなっている。韓国で多 く見られた「承認」の場合、負担程度が低ければ低いほど、目上や友達よりは目下に対し てより割合が高くなっている。韓国で「否定」は、負担程度が高い場合に相手の心的負担 を軽減させるためのストラテジーとして用いられている。しかし、相手側からの依頼の負 担がごく軽い場合「否定」をすると、自分の施した恩恵がそれほど大したことではないた め、かえって相手に不自然さを感じさせる恐れもある。そのため、負担程度の軽い場合は 「承認」によってさほど大した依頼ではなかったことを指標していると解釈できる。ま た、年齢を問う表現の豊かさからもわかるように(日本放送協会・NHK 出版, 2016)、社 会文化的に年齢が重要な位置を占めている韓国では、負担程度の低い場面での目下の人か らの感謝は、軽く認めてもそれほど礼儀に反しないという意識が働いていると思われる。 「非言語表現」も日韓で多く見られるが、韓国に比べ日本の方で相手に関係なくより広く 用いられており、日韓ともに負担程度の軽い場合でより高く表れている。

「承認」や「否定」、「非言語行動」以外に、韓国で多く見られたのが「恩返しの要求」で、日本人大学生に比べ 5 倍ほど多くなっている。「恩返しの要求」について日韓の大学生はどのように思うのか調査を行った結果、日本では失礼だと認識した学生が多いのに対

し、韓国では特に問題ないと回答した学生が多く、相互の認識に食い違いがあった。これは、恩返しの手段における日韓の文化の違いを反映するものと考えられる。即ち、相手に負担の大きい依頼をして助けてもらった場合、日本では「助かりました。」など、相手側の役割を強調するお礼の言葉で十分だと認識する傾向があるのに対し、韓国ではお礼の言葉だけで済ませず食事をご馳走したり、後日に贈り物をするなど、物質的に恩返しをしようとする傾向がある(金明熙、呉恵卿、2020)。このように韓国では、負担程度の高い依頼の場合、「恩返しの要求」はさほど失礼な行動ではなく、負い目のバランスを調整するためのストラテジーとして機能している。今回の調査で、「恩返しの要求」は主に親しい友人から負担の大きい依頼を受けて助けてあげた場合に使用頻度が高くなっており、親しくない相手や負担程度が低い場合は全く選択されていなかった。

同じような場面や状況でも、社会的地位や親疎関係、負担程度といった社会的変因に応じて日韓で異なるストラテジーが選択されている。教授のように、社会的地位の高い人に好意でお菓子などの贈り物をして感謝された場合、教授との親疎に関係なく日韓で最も多く現れたのは「承認」である。ただ、日本では親しくない教授に対しては「承認」が2割減少し「非言語表現」や「否定」がそれぞれ1割強増加したのに対し、韓国では同じ状況で「承認」がさらに増加し、珍しく「謝罪」のストラテジーが見られるなど、日本に比べ用いられるストラテジーの種類がより豊富であった。韓国人大学生に見られるストラテジーの多様性は親しい教授の場合、さらに鮮明に表れている。日本でも親しい教授に対して「冗談(3%)」が表れているが、韓国では「冗談(5%)」に加え「喜びの表出(2%)」なども用いられており、親しい教授には距離を縮めるポジティブ・ポライトネスが、親しくない教授には「謝罪」など距離を置くネガティヴ・ポライトネスが、低い割合ではあるが、それぞれ選択されていた。

好意で食事を後輩や友人にご馳走した場合、日本では相手との親疎に関係なく「承認」と「非言語表現」が高く用いられている。また、お礼として食事をご馳走した場合、親しくない相手には友人なのか後輩なのかに関係なく「相互感謝」も多く用いられている。一方、韓国では相手が友人か後輩か、相手との関係が親しいかどうか、お礼でご馳走したのか自らの好意でご馳走したのかという状況によって、好まれるストラテジーが異なっている。例えば、親しい友人に自らの好意で食事をご馳走した場合は「恩返しの要求」が高い頻度で選択され「冗談」も表れているのに対し、親しくない友人や後輩にお礼として食事をご馳走した場合はこのようなストラテジーは見られず、「相互感謝」や「否定」が多く

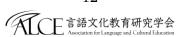
なっている。また、親しい後輩に自らの好意で食事をご馳走した場合は「承認」が 9 割弱を占めており、「恩返しの要求」や「冗談」などは殆ど用いられていない。即ち、韓国では上下関係において自分と同等の立場にある友人の場合、「다음엔 네가 사라.(次は君がおごって。)」など恩返しを要求するストラテジーを選択することで、負債によって崩れた人間関係のバランスを修復しようと努力するが、目下の後輩にはこのような努力は行われていない。その代わり、後輩からの感謝を軽く受け入れたり、食事のご馳走はそれほど大したことではないという意味での「否認」のストラテジーが選択されている。後輩に食事をご馳走することは、先輩または目上の人にとってそれほど大したことではなく当然のように認識する韓国文化の断面がうかがえる。

相手からの依頼によって助けてあげた場合、日本では、相手や相手との親疎、負担程度に関係なく全体的に「否定」が最も多く選ばれている。一方、韓国では、年齢や社会的地位の面で自分より上の教授には親疎に関係なく「否定」が好まれているのに対し、親しい友達には「恩返しの要求」が、親しくない友達には「否定」が、後輩には相手との親疎に関係なく「承認」がそれぞれ好まれて選択されている。目上の人には「否定」によって謙譲または謙遜の態度を表そうとしており、目下の人には「承認」によって、目上の人が目下の人を助けてあげることはある意味で当たり前だという意識が韓国人大学生において働いていると考えられる。また韓国人大学生は、親しい友人に対しては「恩返しの要求」といった、相手の顔(face)を露骨的に脅かす行為(bald on record)あるいはポジティブ・ポライトネスを、親しくない友人には「否定」というネガティヴ・ポライトネスをそれぞれ使い分けることによって、人間関係の調整を巧みに行っている。相手に依頼をするということは、それ自体で FTA に該当するが、上記の分析結果から見ると、日本では負担のかかるすべての状況において、相手や上下・親疎といった社会的変因に関係なくネガティヴ・ポライトネスを、韓国では負担程度の高い場合、社会的変因に応じてポジティブ・ポライトネスとネガティヴ・ポライトネスをストラテジーとして使い分けている。

文献

金明熙, 呉恵卿(2020)「日・韓における大学生の感謝表現の比較研究」『教育研究』62,1-20. 日本放送協会・NHK 出版(編)(2017)『レベルアップ・ハングルラジオ講座~違いを楽しむコミュニケーション術~』,10月-12月.

Coulmas, F.(1981). Poison to your soul: Thanks and apologies contrastively viewed. In F. Coulmas(Ed.), Conversational routine: Explorations in standardized communication situations and prepatterned speech (pp.69-91). The Hague: Mouton.



【口頭発表】

スライドを使った発表におけるノートテイキング 一留学生を対象に一

高村 めぐみ (愛知大学)

キーワード

ノートテイキング, スライド, 配布資料, 発話量と発話速度

1. はじめに

日本の大学で学ぶ学部留学生は、入学以前は日本語教師の話すわかりやすい日本語で日本語の授業を受けてきている。それが、大学入学後は教室環境、学習内容等が大きく変わり、大学講師の話す「自然な日本語」で一般教養科目、専門科目の講義を受けなければならないため、ついていくのが大変だという声を聞くことがある。特に、教科書を使わずスライドのみで行う講義の場合、復習には講義中にとったノートが必要不可欠となるのだが、そのノートが十分にとれないという困難を抱えているという。なぜなら、講師の話を理解しようとするだけで精一杯であるとのことである。満足にとれなかったノートを使って勉強をしても、十分な学習効果は期待できないだろう。

岸他(2004)によると、ノートテイキングの有無と事後テストの得点との間には有意な相関があるという。大学の講義中に行うノートテイキングは、それ自体が目的ではなく、最終的には自分の知識にするため、あるいは試験でいい点を取るために行われる行為である。岸の論を援用すれば、ノートテイキングは、知識の獲得、あるいは良い評価を得るためには必要かつ重要な要素である言える。では、実際に学部留学生は、講義を聞きながらどのようなノートを作成しているのだろうか。

本研究では、講師(発表者)の発話量、発話速度¹、スライド、学生(聴衆)への配布 資料が、ノートテイキングにどのような影響を与えるか考察を行った。その結果から、発

¹ 発話部分とポーズの時間を合わせて計算した速さ(speech rate)である。「拍または音節/秒」で表されることが多いが、本研究では「文字(ひらがな)/秒」を単位としている。なお、拗音、促音も1文字にカウントしている。



表者はスライドを用いた発表の際、何に留意すべきかを考えたい。

2. 調査方法

2. 1. 資料収集を行ったプレゼンテーションの概要

2019年11月29日,12月6日,12月13日,12月20日の「日本語WI」2のクラスで行われたプレゼンテーションの時に、学生がとったノートを資料とした。この授業は、A大学の学部2年生を対象としており、日本語はほぼ全員がN1に合格をしているレベルである。発表者も聴衆も全員同じクラスの留学生である。一般的なプレゼンテーション同様、1人が教室の前に立ち、スライドを使って発表をする形式である。クラスの学生の人数は15名であるため、全ての発表は、1名の発表者と14名の聴衆(=ノートテイカー)からなる。1回(90分)に約4名、1人20分(発表10分程度、+質疑応答)の持ち時間で第一回目~第四回目までの計4回発表を行った。発表時、ICレコーダー(DM-750 Voice-Trek)を発表者から約50センチ離れたところに置き、音声のみ録音した。

2. 2. 資料

第一,二回目の発表時は,聴衆にスライドのコピーを渡さず,白紙のみを渡しノートをとるようにと指示をした。第三,四回目の発表時は,スライドのコピーを資料として全員に配布し,そこに書き込むようにと指示をした。第三回目の発表からはスライドのコピーを渡してノートするように指示したが,配布資料にメモを書き込んだ学生は一人もいなかった。その理由を聞くと,「大切なことは全て配布資料に書かれているから書き足す必要はない」との答えが返ってきた。そこで,第四回目では,配布資料に書かれている文を見ながら,大切な部分に線を引くよう指示をしたが,こちらもほとんどの学生は線を引かずに聞いていただけだった。そのため,今回の研究では,第三,四回目の発表時は調査対象とせず,第一,二回目の発表,つまり白紙のみを聴衆に渡した時にとったノートを資料

² この授業は、「学生がアンケート調査、またはインタビュー調査を通して、論理的で説得力のあるプレゼンテーションを行う技術を身につける」ことを概要とし、目的には、「1.関心のある身近なテーマについて考えを深め、適切な表現を使ってまとめることができる。2.アンケート調査、またはインタビュー調査を行い、結果を図表などを使ってまとめ、口頭で発表することができる。3.総合的な日本語運用能力を身につける」の3つをあげている。



として用いた。第一、二回目の発表は全部で8件あったが、その中から聴衆のノートテイキングの量が多かった2名(Aさん、Bさん)の発表を分析した。

発表者 A は中国出身の 20 代前半の女性,滞日期間は約 1 年, N1 に合格している。B は韓国出身の 20 代後半の男性,滞日期間は約 3 年, N1 に合格している。

発表のスライドと構成は、A は 1.タイトル、2.はじめに、3.調査の目的、4.調査方法、5-1~5結果、6.考察、7.まとめ、8.今後の課題、9.参考文献の計 13枚で構成されている。一方、B は 1.タイトル、2.はじめに、3.調査の目的、4-1.調査方法、4-2 質問の内容、5-1~3 結果、6.考察、7.まとめ、8.今後の課題、9.参考文献の計 12 枚である。スライドの枚数、構成とも両者に大きな差はないと言える。

2. 3. 発表者の発話及びスライドの分析

2名の発表をかなで文字起こしし、発話量、発話速度、スライドを分析した(表 1)。

丰 1	٨	٦	B の発表についての分析:	红甲
<i>ব</i> ⊽ ।	Α.	_	Dの無衣に ついしのがかれ	不一来

	Αさん	Βさん
①発表の時間長	6分07秒	7分55秒
②発話量	1415 文字	2098 文字
③発話速度	4.42 文字/秒	3.85 文字/秒
④スライド総枚数	13 枚	12 枚
⑤1 枚にかける時間長平均	28.2 秒	39.5 秒
⑥1 枚あたりの発話量平均	108 文字/枚	174 文字/枚
⑦1 枚あたりの文字数平均	55.4 文字	36.4 文字

まず、「①発話の時間長」は、B は A より長いため、「②発話量」も B のほうが多いのは当然である。次に、「③発話速度」については、B のほうがゆっくりと話していることがわかる(A=4.42 文字/秒、B=3.85 文字/秒)。また、「⑤1 枚あたりにかける時間長平均」と「⑥発話量平均」を見ると、B は A より多いため、A スライド 1 枚に長い時間をかけて口頭で説明をしていることがわかる(A=28.2 秒、108 文字/枚、B=39.5 秒、174 文字/枚)が、「⑦1 枚当たりの文字数平均」を見ると、A は B より多くの文字情報を与

えていることがわかる(A=55.4 文字,B=36.4 文字)。つまり,A のスライドは,1 枚あたりの文字情報量は多いが,1 枚あたりにかける発話の時間長が短く,かつ速いスピードで話していると言える。一方,B のスライドは,1 枚あたりの文字情報量は少ないが,1 枚あたりにかける発話の時間長が長く,ゆっくり説明をしていることがわかる。

2. 4. 聴衆のノートの分析

次に、聴衆 14 名のノートの分析について述べる。①ノートされたのはスライド何枚目のどの部分で、何回ノートされたか(図 1・表 2)、②スライドの文字以外にノートされたか、③ノートされた内容は発表内容を正確に写しているかを分析した。

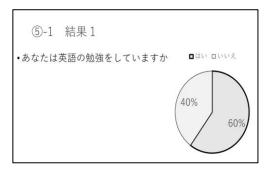


表2 図1のスライドからノートされた文と回数

		回数
5-1	あなたは英語の勉強していますか	10
結果	はい 60%	5
1	いいえ 40%	6

図 1 5-1 結果 1 のスライド

まず, 聴衆 14名がノートをした回数は, A が計 75 回, B が計 79 回であった。両者に大きな差はない。

次に、「①ノートされたのはスライド何枚目のどの部分で、何回ノートされたか」について述べる。例えば「60%英語 \checkmark 、40%英語 \times 」というノートをとった聴衆がいたが、これは図 1 「5-1 結果 1」のスライドを見ながらノートをとったと推測できる。これを、表 2 のようなシートにカウントしていくという方法で分析を行った 3 。ここでは、表 2 の 2 行目、3 行目の回数にカウントしている。参考までに、ノートされた回数が多かった上位 5 位を示しておく(表 3)。

³ 例えば「60% 英語✔, 40%英語×」というノートをとった場合,表2の「はい 60%」と「いいえ 40%」に1回ずつカウントされる。



順位	A	回数	В	回数
1位	1.タイトル:男女の間に単純に深	9	1.タイトル: Why do you	11
	い友情がありますか		learn English?	
2位	5-2 結果: 91.3% 娯楽	9	5-1.結果: あなたは英語の勉	10
			強していますか	
3位	7.まとめ:愛情と友情,愛情は特	7	2.はじめに:アジア圏の英語	7
	別な友情		教育が高まっている	
4位	7.まとめ: 異性の友達は不安定性	6	5-1 結果: いいえ 40%	6
5位	6.考察:男女の付き合いは普通の	4	5-1 結果:はい 60%	5
	こと			

表3 A, Bの発表でノートされた箇所と回数 一例

次に、「②スライドの文字以外にノートされたか」について述べる。A の発表ではスライドの文字以外はノートされなかったが、B の発表では 5.結果 1 のスライド(英語の勉強をしている理由)を説明している時、スライドにはない情報、つまり耳からの情報が 8 件ノートされていた。他に、6.考察、7.まとめの説明をしている時に、聴衆自身が自分の言葉でまとめたものが 1 件、発表者への質問が 3 件、計 12 件あった。

最後に、「③ノートされた内容は発表内容を正確に写しているか」について述べる。 A の発表では、1.9イトルのスライドの時、「単純に深い<u>友情</u>がありますか」と映されたが、「単純に深い<u>関係</u>」と書いてしまった誤り、 $5\cdot2$ 結果2のスライド(異性の友達とどんな話題を話すか)を説明をしている時、「91.3%娯楽」と映されたが、ノートには「93%」と書いてしまった誤り、そして $5\cdot5$ 結果5のスライド(男女の間に単純に深い友情があるか)を説明をしている時、「ある70.33%」と映されたが、ノートには「80%以上」と書いてしまった誤りの計3件があった。一方、Bの発表では、スクリーンに映された文字の書き誤りはなかったが、 $5\cdot1$ のスライドで「英語を勉強する理由」について説明をしている際、「言語に興味がある」と発話したが、ノートには「外国に行きたい」と書いてしまった誤りが1件あった。

3. 考察

以上の結果を踏まえ、考察を行う。まず、2.3 に書いたように、A の発表はスライドの



情報量が多く、短い時間で次のスライドに移行することが、スライドの文字以外はノートされない、言い換えれば、耳から得た情報は何もノートされないという状況を作り出したのだと推測する。一方、B の発表は 1 枚のスライドに書かれた視覚情報の量は多くないが、その代わりゆっくりしたスピードで、1 枚 1 枚時間をかけて口頭で説明する方法をとっていたため、聴衆は耳から得た情報もノートする余裕があったのだと推測できる。

次に、これらが「③ノートされた内容は発表内容を正確に写しているか」にどう関係しているかを考えたい。一見、スライドに映された視覚情報を書き写したほうがノートの誤りは少ないように思えるが、今回の研究では、むしろBのようにスライドには文字情報を少なくし、ゆっくりと口頭で説明したほうがノートの誤りが少ないという結果になった(誤りの数:A=3件、B=1件)。このことから、聴衆に正確な情報をノートしてもらうために、発表者は文字量が多すぎないスライドを、時間をかけてゆっくり説明することが効果的であることが示唆された。

この結果は、講師が授業をする際にも参考になるだろう。スライド作成時は、多くの文字を詰め込もうとしない。授業中は、1 枚のスライドを丁寧に説明することを心がける。 こうすれば、学習者は授業中にノートがとりやすくなるのではないだろうか。

4. まとめ

以上,発表時の発話量,発話速度,1枚のスライドにかける時間,スライドの文字量,配布資料が,ノートテイキングにどのような影響を与えるかについて調査を行った。

今回の研究では、聴衆に多くメモされた2名の発表を資料として取り上げたため、発表者の発話、およびスライドの文字量、配布資料とノートの量の関係については言及できない。また、発表・講義の内容、難易度とノートテイキングの関係についても少なからず影響がある可能性がある。こちらについては今後の課題とする。

文献

岸俊行・塚田裕恵・野嶋栄一郎 (2004). 「ノートテイキングの有無と事後テストの特典 との関連分析」『日本教育工学会論文誌』28,256-268.



【口頭発表】

LINE チャットから見るマルチモーダルなコミュニケーショ ン

柳東汶(早稲田大学)

キーワード

LINE チャット,マルチモーダルなコミュニケーション,コミュニケーション文化,

会話速度と感情, コミュニケーション教育

1. はじめに

PC やスマートフォンを用いてメールやソーシャルメディア上でコミュニケーションができるようになって久しい。インターネットが登場する前にも、手紙や電話など、非対面でのコミュニケーションは可能であったが、インターネットを利用する媒体の登場は、コミュニケーションの可能性を広げた。時間や空間の制約がなく、文字や音声に限定されず、絵や写真など、様々なモードのメッセージをリアルタイムで伝え合うことができるようになった。つまり、文字や音声以外のモードを共に活用するマルチモーダル・コミュニケーション(Jewitt, 2011)がより容易にできるようになり、世界中で行われている。その分、言語教育において、言語のみではなく、他のモードも共に活用するマルチモーダル・コミュニケーションに注目する必要性が大きくなったと言える。そこで、本研究は、現代社会で頻繁に用いられるLINE上のコミュニケーションの具体的な実態と使用者の意識を明らかにし、その結果が言語文化教育において持つ意義を考える。

2. 先行研究

LINE 上のコミュニケーションに関する研究は、数多く行われている。たとえば、西川・中村(2015)では、LINE 上のコミュニケーションの実態を分析して会話のスピード、話題の並列性、テキスト以外の表現の使い分け、スタンプの多様性、終了の仕方について論じている。副田他(2016)では、日本人 2 名と留学生 1 名の LINE チャットとチャットを行った振り返りのインタビューをから即時性、話題の並列性、非言語情報、3 者間特有の問題、雑談の難しさ、語用論的な問題点という部分を分析し、幅広いスキルが必要だと論じている。時岡他(2017)では、高校生の友人関係の特徴が LINE でのやりとりにどう影響するかについてオンライン調査し、量的分析を行っている。様々な分野に亘るこれらの研究は、LINE の登場によるコミュニケーションの様相の変化を捉えるものとして大変意義があるが、LINE 上のコミュニケーションの特徴を類型化して捉えようとしており、個々人の振り返りなどといった具体的な意識は研究しておらず、どういった経緯でそのように類型化されるケースが現れたか、そのケースの出現はコミュニケーションを見る観点としてどのような示唆を与えるかについてはあまり論じられていない。本研究では、これらの点に注目して、LINE 上のマルチモーダルなコミュニケーションの実態とその参加者の意識を分析、考察する。

3. 調査

前章で述べた研究課題のため、二段階の調査を行った。調査1では、初対面の日本語話者6名(A-F)を3組の接触場面(非母語話者は全員上級レベルである)のペアに分け、2週間 LINE のチャット機能を用いてコミュニケーションをするように依頼した。事前に



話題や時間帯などは定めず、各々が普段の生活をしながら、自由にコミュニケーションをするように設定した。調査2では、調査1の終了後、調査1で行ったコミュニケーションの履歴を筆者と調査協力者が読み返しながら、調査1を行った当時の意識を振り返るインタビューを行った。最初は、筆者が質問せず、調査協力者が思い出したことを振り返り、次に、筆者が用意した質問について振り返った。調査協力者の振り返りから筆者が疑問に思ったことがあれば、追加質問することがあった。意識の主な内容は、(1)自分がメッセージを作成し、送信するに当たって意識したこと、意図したことがあるか、(2)相手のメッセージからどのような印象を受け、内容をどのように解釈したか、である。

表	1	調査協力を	者の情報
	≓मा⊸	K 147 T 147	ī

調査協力者	国籍	性別	年齢
A	日本	女	30代
В	中国	女	20代
С	日本	女	20代
D	韓国	男	30代
Е	日本	女	20代
F	韓国	男	30代

4. 分析

本章では、調査したデータを、メッセージの内部、メッセージの構成、メッセージの配置と分類して分析する。まず、メッセージの内部に現れた顔文字を分析する。顔文字の使用自体は新しい現象ではないが、以下の図1を見ると、CとDが会話しており、Dが最後に「:)」という横向きの顔文字を使用していることが目立つ。これは、このペアで初めて使われた場面であり、この後、DとCは横向きの顔文字を何度か使うことになる。



図1 Dが横向きの顔文字を使用する場面。



次に、メッセージの構成においては、一つの話題に関する複数のメッセージの送信が見られた。図2を見ると、EがFに、以前のキャンプの感想と夏の連休の計画について聞いたところ、Fが約10分間、5件の文字のみのメッセージを送信している。

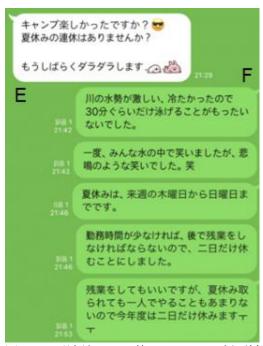


図2 Fが連続して5件のメッセージを送信する場面。

これを確認した E は、F がキャンプのことを思い出してテンションが上がったような印象を受け、高揚感を感じたと言う。5 件のメッセージの送信があった 10 分間を、勢いが良いと感じるかどうかは個人差があろうが、E にとっては、それまで複数のメッセージを連続して送信することがあまりなかった F とのチャットにおいて、新鮮なパターンとして見た可能性がある。これに関して F は、キャンプや連休に関して簡単に答えず、関連する情報を伝えようとしたら長くなったと振り返った。

最後に、メッセージの配置に関する場面として、朝の挨拶に文章とスタンプを共に使うことが多く見られ、どちらを先に使うかは個人差があった。図3と図4は、EとFが互いへ挨拶する場面である。図3では、EがFに朝の挨拶をしており、「おはようございます」の文字が含まれたスタンプをまず送信し、次に「今週も頑張りましょう」と文字でメッセージを送信している。図4では、FがEに朝の挨拶をしており、「おはようございます」と文字のメッセージを先に送信し、その後、スタンプを送信している。









図4 Fの朝の挨拶の場面。

F は必ず文字のメッセージを先に送信し、スタンプを後につけるわけではなく、スタンプを先に使用することもあった。しかし、インタビューでは、スタンプを先に送ることは好みではないと思ったと語った。文字が先にあって、スタンプがその文字のメッセージを補助すると考えており、スタンプを先に使うと伝達力が弱くなった感じがすると言う。

5. 考察

以上の分析から、次の3点を考察する。まず、自他の文化の違いを意識することが、相 互間の独自の言語文化を生むことにつながるという点である。図1のように、互いの文化 の違いを意識し、相手に配慮した表現を使用することはよくあろうが、配慮した表現が相 手にとってあまり馴染みがない場合、当該のコミュニケーションの場面でしか見られない 表現による雰囲気が形成され,独自の言語文化及びコミュニケーション文化の形成につな がり得るのである。次に,文章のやりとりの速度で感情が伝わるということである。F の 連続したメッセージから高揚感を感じたEの事例のように、普段と違うペースでメッセー ジを送受信することから、相手の気持ちや感情などを察することができる。ただし、メッ セージを送受信する時間を正確な数字として数えて判断したのではなく、普段のペースと 比較して行われた判断であったことが想定される。普段の返信の速度が速いか遅いかとい う点も、自他の性格などの対人印象の形成に影響することは想定されるが、普段とは異な るペースでのメッセージの送受信は、そのメッセージが現れた際の感情が窺える部分とし て注目に値すると言えよう。最後に、複数のモードを用いる際の傾向が、個々人の言語文 化及びコミュニケーション文化となるということがわかった。Fは、スタンプを先に送る ことは好みではないと語ったが、伝達力が弱くなる気がするという判断も含まれており、 好みだけの問題ではないことを示している。様々なモードをどう活用するかという判断 は、個々人が生活する社会・文化の影響が根底にあると考えられ、様々なモードの使用の 傾向は、その人の経験として蓄積され、社会・文化を生きる方法として定着し、その人の 言語文化及びコミュニケーション文化になり、更にコミュニケーションを積み重ねること で、その文化が変容していくことが想定される。

6. おわりに

本研究では、LINE において、世界各国の日本語話者が、各々のコミュニケーション文化に基づいて、様々なモードを用いてコミュニケーションを行いながら、互いへの理解を深めつつ、新たな社会・文化を作る様相を明らかにした。ここから考えると、研究や教育



において、日本語という言語からマルチモーダルなコミュニケーションへの視野の拡張が必要であり、また、インターネット上にまでコミュニケーションの場が広がることにより、個々人間の言語(コミュニケーション)文化の接触、対立、融合の急激な増加が考えられるため、これらを踏まえた異文化コミュニケーション教育が必要であろう。

文献

- 時岡良太,佐藤映,児玉夏枝,田附紘平,竹中悠香,松波美里,岩井有香,木村大樹,鈴木優佳,橋本真友里,岩城晶子,神代末人,桑原知子(2017). 高校生のLINEでのやりとりに対する認知に現代青年の友人関係特徴が及ぼす影響『パーソナリティ研究』26(1),76-88.
- 西川勇佑,中村雅子 (2015). LINE コミュニケーションの特性の分析『東京都市大学横浜キャンパス情報メディアジャーナル』 16,47-57.
- 副田恵理子, 舩橋瑞貴, 中井好男 (2016). 3 者間非対面接触場面の LINE コミュニケー ションの分析『日本語教育方法研究会誌』23(1), 48-49.
- Jewitt, C. (2011). The Routledge Handbook of Multimodal Analysis. Routledge.



【口頭発表】

なぜ言語学習者は描画に夢中になるのか ことばに依存する日本語教育の限界と誤解, そして希望

萩原 秀樹 (インターカルト日本語学校)

キーワード

描画、限界、ビジュアル・ナラティブ、アート活用型言語教育、ケア

1. 問題の背景と目的

およそ私たちはことばですべてが表現できるのだろうか。あるいは、4 技能の習得で言語能力を完成させ、表現活動を全うできるのだろうか。一方でアール・ブリュットに代表される、ことばに頼らない方のアート作品が語るものの豊かさを、私たちは目にする。

発表者は国内の日本語教育機関で授業をしていく中で常にこうした疑問を抱え、しばしば言語以外の手法を媒介させた言語表現の活動を試みている(萩原,2019ほか)。そこでは例えば音楽、絵画、身体活動といったものを介在させることで、学習者から通常の日本語授業では見られない多彩な内容をもつことばが発せられ、彼ら彼女らの思考、内面世界、世界観が生き生きと表出される機会をあまた目にしてきた。そこから、言語教師の多くは言語教育に限界があることを認識しているにもかかかわらず、その思いに蓋をし、または明確化するまいとして、まるでことばですべてが表現できるかのように振る舞い(ビリーフ)、学習者にもそれを求めているのではないかとの疑問を持った。

他方で国語教育と美術教育では近年,アートリテラシーを育む,対話を介した美術鑑賞教育(例えば上野,2011)への認知が高まっており,日本語教育への応用例として美術作品の説明を留学生が日本人に行う実践(竹内,2011)等があるが,開発途上である。

本発表は、一般に考えられる日本語授業と一見相容れない活動から見えた言語教育の可能性を示すと同時に、教師が陥りやすい言語教育への誤解と過信を指摘し、教師の言語(教育)観と学習者の言語(学習)観に批判的な検討を加えることを目的とする。ここでは特に描画を伴う活動に焦点化して、そこに見られた受講者の姿勢と内面をビジュアル・ナラティブの視点も一部援用して読み解き、活動の成果と意義を示す。そののち、言語教育を担う者の視点の広がりと受容性、創造性の高まりへの期待を論じ、その共有を狙う。

2. 実践の内容

本実践は、日本語学校の初級終了レベルから上級までの多様な段階で試みた、単純な描 画活動を中核とする授業である(一部は希望者の選択)。これは言語知識を教授し運用力 の向上を目指す授業とは対照的な、非言語的ないしは前言語的といえる描画活動を伴い,

言語運用の負担を低減化した。進め方は①教師の説明と 指示,②各自でイメージを膨らませる,③短時間の描画 活動、④描き手の日本語による説明、⑤全体共有、が基 本で、最後にギャラリー的に掲出することもある(図1)。



図1 ギャラリー的な掲出

2. 1. 「心の色」

受講生のその場の気持ちをクレヨンで表すだけの、単純な活動である。色もデザインも 自由な一方で、教師がハート形の枠を設定し、描き手に心理的な保護と安定を提供する。



「今は厄介ごとばかりだ。



「知りたいことがたくさん。



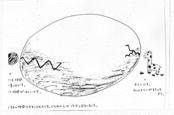
「毎日怒りに満ちている。怒り の溶岩が誰かを傷つけるかも」

楽観的に考えるしかない」 考えれば考えるほど混乱」

図2 「心の色」とコメント (注. 発表当日, 画像で紹介予定。以下, 同様)

2. 2. 「卵画 (たまごえ)」「洞窟画 (どうくつえ)」

臨床心理学者の田中(1995)が考案した卵画は描画療法の一つで、殴り書き、落書き を基本とするスクイグル法を発展させたものである。鉛筆で描いた卵にひび割れを施し、 そこから生まれるものを発想する。卵とひび割れは鉛筆で、他はクレヨンで彩色する。



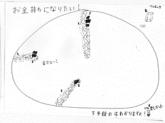
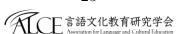






図 3 「卵画」(左)と「洞窟画」(右)

また、卵画をさらに発展させた洞窟画(田中、1995)は洞窟の中から見た外の世界を イメージする。より奔放な発想で表現されバラエティに富むと同時に難易度も上がる。



2. 3. 「ヨンブンノサン」

丸山(2018)が考案。西洋名画のおよそ 4 分の 3 を残し,あとの空白部分を自由に描く活動である。本実践ではV.ゴッホ「ひまわり」とE.ムンク「叫び」を利用した。

2. 4. 「天国と地獄」

発表者は生と死、命にまつわる各種トピックに関する継続的な授業を実践しており(萩原、2019ほか)、そこにも描画活動がある。生と死のイメージ図は臨床心理の場で絵画療法としても検証されているが、本実践では若い世代が想像する、天国と地獄のイメージを表現する。



図4 「天国(上)と地獄(下)」

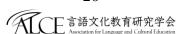
3. 受講生の反応

受講生はおしなべて勢いよく絵に取り掛かり、作品を自ら披露して全員が互いのそれに 興味津々である。2.1「心の色」は簡易な絵だが、そこには喜怒哀楽が鮮明かつ平明に表 現される。素朴な不安や悩み、明らかにマイナスの思いが吐露された絵や抽象度の高い絵 もあるが、共鳴する者も多く、受容的な雰囲気が自然に生まれる。日本語レベルにかかわ らず抵抗なく取り組め、初級終了レベルの受講生からは「ハートの黒い人と親しいと感じ る」「ふだんは(この時間のように)心のことを考えない」との声もあがった。

続く 2.2.「卵画」「洞窟画」には絵の巧拙に関わりなく、卵から生まれたもの、洞窟から見えたものの意外さ、繊細さ、ユニークさ等、トータルの個別性が如実に表れる。感嘆の声、描き手への問いも出やすく、受講生から「絵は下手だけど楽しい」との声が目立つ。また、双方には共通点が4つある。すなわち生、時間(過去一記憶、現在一現実、特に未来一希望)、ユーモア、そして想像力である。「心の色」にまして想像力と創造性が発揮され、現実に立脚した社会的な視点や将来を見据えての不安がのぞく絵もある。

次に 2.3「ヨンブンノサン」で「ひまわり」に加筆した際のコメントを以下に示す。

- ・「描きたかったのは私の心の鏡だ。自分が見たものの色は,自分の目に映っている」
- ・「どうしてか、と聞かれても、わからない。心のままにその時の感覚を描きました」 一方、「叫び」への加筆については以下の説明があり、内面に迫ることばも生まれた。
- ・「『叫び』を見てイライラした。子供の時、何か聞きたくない時、耳をふさいだから」



- ・「一番リラックスする時、『叫び』のような"It"(怖い何か)が(私の心に)出る」
- ・「混乱やカオスを表現した。現実と夢が混ざり分けられない。恐怖は自分の心にある」 2.4「天国と地獄」も同様で、説明に困難さは感じていない。なお、一連の活動では中級レベルを中心に「日本語の勉強になる」と答える者が多い点は興味深い(4.3)。

4. 分析と考察

4. 1. なぜ描画に夢中になるのか

描画には日本語レベルを問わず集中し、時に夢中で取り組み、活動後に爆発的な対話が 教室空間にあふれることもある。その理由を受講生のコメントから整理する。

- 1. 純粋に心地よく感じられ、楽しい。クレヨンの柔らかさも相乗効果を生む。
- 2. 文字を読み書きする負担がなく、ことばの縛り、つまり日本語から解放される。
- 3. ことばには表せない内面、意識を、ことばよりも自然かつリアルに表現しやすい。
- 4. 日本語の誤用を訂正されることがなく、絵も成績評価されず、ストレスがない。
- 5. 色と形の豊かさに触発、刺激され、感覚が明るくなり、イメージが広がる。
- 6. 絵の巧拙に関わりなく周囲に受け入れられ、唯一の正答が求められることもない。

日本語授業の圧力からの解放とその反動による高揚もあるだろうが、ここから日本語教育の限界が見え、まるで日本語教育の現状の裏返しのようである。脳生理学的には大脳の活性化部分が言語と描画では異なり、刺激を受けた可能性もあるが、ここでは言及しない。

4. 2. ビジュアル・ナラティブの視点

ビジュアル・ナラティブは「視覚イメージによって語ること、または視覚イメージとことばによって語ること」(やまだ、2018)とされ、ビジュアル・データから英語学習者のビリーフを分析した鈴木(2015)や、外国語学習者が抱く言語学習の意味づけをビジュアル・データとことばによる記述データで調査した水戸ほか(2020)等の研究がある。

この視点から受講生のデータをみると、ことばによる縛りのない教室空間で淡々とかつ 楽しげに描かれた絵には、ふだん表しがたい情緒豊かな感覚や時に訴えが投影され、記述 には直截な表現も見られた。松崎ほか(2019)によると、絵は言葉による説明よりも感 性に訴えること、ことばでは語りにくいネガティブな考えを表現することも可能だとある が、本実践でもそうしたことばが散見される。また、ことばにならなくても一見して否定 的感情が伝わる絵もあり、ふだんはある種の常識性やユーモアこそ表せても、羞恥やためらいからか表出しがたい喜怒哀楽の特に「怒」「哀」が強調され、同時に内面のファンタジー性も表面化しやすい。論理性や形式性を求めがちな日本語授業と一線を画し、ふだんのもの静かな学習態度、発話、作文の規範的な内容からは想像できない力強い線と大胆な構図、派手な色遣いで描く者もいる。こうして描画は教師が受講生の多面的な心情を推し測り、マスとしての受講生(たち)ではなく個としてのそれを意識化する契機になる。

詩人で画家のまど(2003) は自らの抽象画を、「ことばによって命名されたり、捻じ曲げられたり、端折られたり、曖昧にされたりする以前の世界がそのまま純粋に視覚的に構築を得たもの」という。そのまどの作品を有田(2017) は、「彷彿する思いを、ただ画材を使い、紙に定着しただけ」と評する。プロの画家と一概に同一視はできないが、本実践の絵も同じ思いに立脚していると言えるだろう。同様に、アニメーション作家の山村(2013) が自らの作品にまつわり、「頭で考えた場合はどうしても理屈が先走ってしまうが、理屈だけではこの複雑な現実を捉えきれない」と語っているのも示唆的である。

4. 3. ことばと日本語教育の限界. 傲慢さ

もとより発表者は心理分析や心理治療の専門家ではないが、以上から明らかなのは、ことばをもってことばを教え、ことばで表現することの限界ではないだろうか。

ここで、中級レベルの受講生を中心に「日本語の勉強になった」との声が目立つ点に着目する。主な理由は「気持ちが(ある程度)話せた」「友だちの話を聴けた」「気持ちを(今までになく)考えた」ことだという。描き手は内心と対話し、その大小はあれ表現の衝動に促されて描くと考えられるが、現実の授業でリアルな内面やファンタジー世界の表出は容易ではない。母語でさえことばにならないものの言語化の困難さは自然で、この事実の前に教師は立ち尽くす。それはまさに日本語教育そして言語教育の限界、宿命と言えるし、ことばですべて完結するとの前提は教師の誤解や思い込み、刷り込みだろう。

この誤解を意識せず教師がことばにこだわるのは教師の矜持ではなく驕り、傲慢さ、暴力に通じ、学習者には苦痛に近い。いわば脳内のイメージがフィルターで濾され滴り落ちた、混じりけのないものがことばで、一方でフィルターに残る「汚れた」ものこそがことばで表せないリアルであって、そこにことばの限界と描画のナラティブ性が感じ取れる。

なおこの点は、死のようなタブー視されるテーマが第二言語を介すと語りやすくなる可能性を指摘した山本・萩原(2019)に通底すると考えられるが、今後の検討とする。



4. 4. アートセラピーとの接点、ケアへの期待と希望

ことばの限界をふまえて授業をするか否か、どちらがより学習者の心情に添えるかは言うまでもない。そこで、限界を前提としつつそれを超え、言語教育でありながらことばを 過信せず過度に依存しない姿勢が必要だと考える。そして、本実践の描画を含む非言語的 手法を言語授業だからこそ適宜織り込むことで、効率性とは別次元の有為な時間が構成され、いわばアート活用(創出)型言語教育として学習者の想像力や創造性の飛翔を導く。

このように本実践にはアートセラピーとの接点も認められ、学習者の心理面への側面支援にも貢献しうる。それはすなわち治療ではなく、「他者が成長し、自己実現することを助け」(メイヤロフ、1987)、関係性を重視する広義のケアとしての日本語教育であり、その一端に本実践を位置づけることによって新たな期待と希望を見出せるだろう。

対対

有田順一(2017). まど・みちお 自分らしく生きる, 『臨床描画研究』32 (pp.58-73)

上野行一(2011).『私の中の自由な美術 鑑賞教育で育む力』光村図書.

木谷秀勝 (2017). 自分らしさと描画,『臨床描画研究』32 (pp.2-7) 北大路書房.

鈴木 栄(2015). 学習者のビリーフ研究の探索,『言語文化教育研究』13(pp.63-82)

竹内利夫ほか (2005). 美術作品を通した学習の可能性,『徳島大学国際センター紀要』6 田中勝博 (1995). 卵画と洞窟画,『臨床描画研究』10 (pp.151-168) 金剛出版.

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』三省堂.

萩原秀樹(2019). 「4 技能」幻想からの脱却を志向する日本語教育実践,『言語文化教育研究学会 第5回年次大会予稿集』(pp.201-202) 言語文化教育研究学会.

まど・みちお (2003). わたしと絵画,『詩画集 とおいところ』(pp.133-135) 新潮社 水戸貴久 (2020). 学習者の語りは表現方法によってどう変わるか,『言語文化教育研究』 18 (pp.203-212) 言語文化教育研究学会.

ミルトン・メイヤロフ (1987). 『ケアの本質』(田村真ほか, 訳) (pp,13-14)ゆみる出版. やまだようこ (2018). ビジュアル・ナラティブとは何か, やまだようこ (編) 『N:ナラティブとケア』 9. (pp.2-10) 遠見書房.

山村浩二 (2013). 描くこと 自己と世界の境界線,『臨床描画研究』28, (pp.74-91) 山本冴里・萩原秀樹 (2019). 日本語だから言えた-第二言語としての日本語使用と自由 の感覚-,『2019 年度日本語教育学会春季大会予稿集』(pp.267-272) 日本語教育学会.



【口頭発表】

日本の観光業における外国人就労者の課題に関する一考察 沖縄での調査を中心に

宮城 貴子(立命館大学)

キーワード

高コンテクスト,企業文化,特化型日本語,M-GTA

1. はじめに

日本の産業構造や社会の変化により、従来の「モノづくり」の製造業中心の政策と同時に、日本政府はインバウンドを含んだ観光に力点を置いている。そして国の対応策として、2019年4月からの在留資格「特定技能1号」の導入のように、外国人就労者への期待が高まっている。観光業における外国人就労者は、自分の母語を活かしたサービスの提供が期待されているが、国内旅行者に対しては、日本語で対応できることが求められることから、言葉や立ち振る舞いにいたるまで、他の国とは異なった教育が必要になる。

観光業における外国人就労者に関するギャップや教育に関連した先行研究として、まず「サービス・マネジメント」が挙げられる。一般的に観光業で提供されているサービスは「無形性・不可分性・変動性・消滅性」といった特性上(Kotler et al., 2017)、就労者は、モノを生産している製造業と比較し、より顧客とのコミュニケーションが重要となる。特に日本のサービスは、Hall(1976)が述べている暗示的で、社会的文脈依存性の高い、「高コンテクスト」と関連しているため、西洋的なマニュアルを利用したサービスとの違いが指摘されている(小林、ほか、2014)。

「日本で働く外国人就労者」に関する先行研究については、一般企業における日本人の従業員や取引先とのコミュニケーションの課題を抽出した研究(近藤,2007)、日本企業で働く元留学生の異文化適応能力に関する研究(郷司,2018)等がある。「観光日本語」については、観光業に勤める外国人就労者へのテキストの必要性を指摘した研究(鳥居,2012)や日本語を含めた多言語の必要性を受入側から指摘した研究(山川,ほか,2020)等がある。

以上、当該分野に関する先行研究の概略を見てきたが、外国人就労者が日本の観光業で



働く際の日本語の課題や、顧客や日本人の上司・同僚と関係構築を行う上で抱えている課 題に関する研究は非常に限定的である。これらを受けて、本研究では、日本の観光業で働 いている中で、①外国人就労者が日本の観光業でサービスを提供する際に日本語等で苦慮 していることはなにか、②外国人就労者が日本人の上司や同僚と関係を構築する際にも、 理解困難なことはなにか、これらの研究課題を明らかとする。

2. 研究の方法と調査結果

本研究の研究手法としては、沖縄県在の観光関連企業・団体に勤務する外国人就労者 (表 1 参照) に 2020 年 9 月,インターネットを介して(Z_{00m})インタビュー調査を実施 した。調査は半構造化インタビューを採用し、それぞれ約30分行った。

	出身	業種	性別	年代	在日期間	日本語能力試験
A	中国	宿泊業	女性	20代	3年	N1
В	インドネシア	宿泊業	男性	30代	9年	N2
\mathbf{C}	中国	観光関連団体	女性	30代	18年	N1
D	台湾	観光関連団体	女性	20代	5年	N1
E	中国	旅行会社	男性	40代	5年	N1

表 1 調査対象者

調査地として,沖縄を選んだ理由として,沖縄が日本国内において主要な観光地の1つ であることが挙げられる。沖縄の産業は,第三次産業の割合が高く(84.4%),特に観光 に関しては,2018 年時点で沖縄への訪問客数は約 984 万人(国内訪問客:70.5%,外国人 訪問客:29.5%)である(沖縄県文化観光スポーツ部, 2019)。このような状況の中,沖縄 で観光業に勤める外国人就労者は、国内外からの観光客に接する機会が多く、その県での 主要産業に従事しているといった点で、調査を行うのに適切だと判断した。

また、インタビューで得られたデータの分析方法として、サービスが提供される実践的 領域への応用がふさわしいとされている木下(2007)の修正版グラウンデッド・アプ ローチ (M-GTA) を利用する。分析結果であるが、インタビュー調査により得たデータ に基づいて、概念の生成およびカテゴリー化を行った結果、8 つのカテゴリーと 24 の概 念が生成された。なお,次章でカテゴリーについては Ca【 】で示し,概念を Co〔 〕

で示している。

3. 結果と考察

以上の分析結果から、日本の観光業に従事する外国人就労者にとって、「日本語」「日本 文化・日本のサービス業への適応」「言語を通じての人間関係構築」という3つの課題が 抽出された。

まず「日本語」に関してであるが、【Ca4、仕事の日本語の課題】が抽出された。観光業では、顧客に対するサービス提供の部分が業務の中でも重要であり、そのサービス品質において、期待に応えることが求められる(Kotler et al., 2017)。例えば、B氏が、「ホテルに入ってすごく丁寧過ぎて言葉ですね。あの尊敬語とか丁寧語とかも必要になるので【Co9、丁寧な言葉】」や「どういった顧客を相手にするかによって言葉選んだり【Co10、言葉の選択】」と述べているように、顧客に接する際の丁寧な言葉の使用と同時に、丁寧体と普通体を組み合わせて利用することへの難しさも述べている。日本語母語話者は、顧客に対して丁寧体と普通体を組み合わせて、内に入ることで、顧客の真の欲求や希望を引き出し、実行することを高品質なサービスと考えている(小林、ほか、2014)。こういった高品質のサービスを提供することが、顧客の期待に応えることにつながると考えられるが、「状況と顧客との関係性を読み解く」といった高コンテクストな状況の中で、適切な敬語表現、待遇表現、婉曲表現といった「表現の選択」は日本語のレベルが高い外国人就労者にとっても理解困難な部分である(清、1997)。

同時に、インタビューで抽出された [Co8 専門性の高い言葉] については、その業界における「専門性の高い言葉」を事前に勉強する機会がないこと、学習してきた日本語とは全く違うことなどから困難を感じている姿がある。野田 (2017) は外国人就労者が特に必要なものを重点的に習得させる「特化型日本語」を提唱しているが、観光業で働く外国人就労者にとっても有益なものであると思われる。

次に「日本文化・日本のサービス業への適応」については、主に【Ca8 日本で働く姿勢】が抽出された。日本の企業文化の特徴として、高コンテクストや集団主義等が指摘されているが(中村、2001)、外国人就労者が文化的差異を認識した上で、日本企業の中で、意識と態度の次元において同化と異化という2つの異なる志向性を組み合わせて行なうように(郷司、2018)、常に「異文化適応能力」が求められる。日本の観光業の多くが、外国人就労者に対しても日本人同様の働き、つまり「同化」を求めているが、A氏が

「日本では慣れないところ、ほとんど慣れないところしかない。・・・(中略)・・・勉強したりとか、自分の中でバランスをとって慣れていくしかない〔Co23 異文化適応能力〕」と述べているように、このバランスへの苦慮がみられる。特にサービス提供の現場では、上司や同僚から様々な場面において「空気を読む」「臨機応変に対応する」といった「高コンテクスト」な形で指示が行われる。そのため、外国人就労者にはそのような指示が曖昧であるために、中々理解ができず、さらにサービスの提供を補完するマニュアルも欠如しているため、サービス品質を統一できない現実がある。さらに、インタビューの中でも「なんで(外国人の)あなたがやるのという顔をされたり(C)」「日本人に代わってと言われる(A)」【Ca6 日本人の顧客への対応〔Co15 外国人扱い〕】ことが何よりもショックだったと語っているように、サービス提供がうまくいかず、顧客から「外国人扱いされる」という心理的負担を感じていることが明らかになった。そういった中で、外国人就労者は自分の力で日本文化を理解し、企業文化を受け入れるよう求められている。

最後に「言語を通じての人間関係構築」については、【Ca7同僚・上司との関係作り】が抽出された。日本文化について Hall (1976) は、2つの側面を指摘している。「他人と深く関わりあう親密な面」において、本研究でも「日本の職場文化の一環としてあの、楽しんでまいりますね (A) [Co19 飲みニケーション]」と発言しているように、「飲み会」という日本企業の文化を肯定的にとらえ、積極的なコミュニケーションの場として利用している姿がある。一方「他人との間に距離をおき、自己の感情は表さない」という日本文化について、母国で働いた経験がある D 氏は、「日本だとちょっとすごい壁を感じるんですよね。特に職場で敬語でしゃべりますし、仕事以外の話はあまりしたがらない [Co17 関係構築の壁]」と述べているように、何らかの壁が人間関係構築の際にあり、乗り越えるためにもっと内に入る必要があるとの認識をもっている。

また E 氏が「怒られるよりかは、ちょっと質問したほうがよいと思う〔Co18 関係構築における工夫〕」と指摘しているように、自分で判断すると「怒られる」ため、それを避けるために、何度も質問をしたり、話し合いを設け、きちんと理解ができた上で動いているとしている。同時に、人間関係構築に関連した言葉【Ca2 日本語】については、D 氏が「(曖昧な指示は) たまにありますね。しつこく質問してます。これでいいですか、やっぱりそうっていうやりとりをしています〔Co5 曖昧な日本語〕」と述べているように、明確に指示を出さないことに不満を抱いている。この点に関しては、Hall(1976)が指摘している日本人上司・同僚の高コンテクストの部分が如実に表れていると言えよう。このよ

うに、日本語能力の高いインタビュイーにおいても、日本人の同僚との関係構築に障害を 感じているため、受け入れ企業側にとっても、外国人就労者に対して、サポートしながら 「共生」「協働」していくこと(宮城、中井、2017)が必要であると思われる。

4. おわりに

本研究の目的は、日本の観光業に従事する際に、外国人就労者が抱える課題を抽出する ことであった。そして、本調査により、大きく2つの示唆が得られたと思われる。

1 つ目は、日本語学教育分野への示唆である。高いレベルの日本語力を持ちながらも、観光業において、顧客、同僚上司への対人コミュニケーションの際のスピーチレベルの選択や配慮表現の課題が抽出された。顧客との関係性や、個々の社会的文脈に合わせて、「言葉を選ぶ」ということの困難さは、「高コンテクスト」な日本文化を代表するものであり、この言語行動を理解させることは、日本企業で働く外国人就労者にとって大事なことである。

また、先行研究では外国人就労者が必要とする日本語を勉強するといった「特化型日本語」(野田、2017)の必要性が指摘されているが、本研究においても「専門性の高い言葉」を習得することの重要性が概念で抽出され、同様な結果となった。「総合型日本語」では扱いが少ない、「丁寧な言葉」や、その業界で使われる「専門用語」などを学習しておくことが、外国人就労者の業務上の日本語の負担を軽くすることにつながると考えられる。外国人就労者も、業界の即戦力となることが求められている中で、日本語を教える際に、「総合型日本語教育」「特化型日本語教育」の議論がある中で、前者と同時に後者が、日本がグローバル化に対応する日本語教育としての1つの示唆を示したと考えられる。

2 つ目は、観光業への実務的な示唆である。日本の観光業において、外国人就労者が安定したサービスを提供する方法等で苦慮していることが本調査でも見られた。そのため、マニュアル作りや研修開発などをめざすことでサービスの変動性を解決し、均一化したサービス提供が外国人就労者にもできるようになると考えられる。また、人間関係構築に関しても、どんなに日本語力が高い外国人であっても、「曖昧」な指示が理解できなかったり、日本人が持つ距離感に戸惑いを持つ者も多い。そういった外国人就労者に対して、企業側も、日本文化や、自分の企業文化を再考し、新しく入ってくる外国人就労者に対して適切なサポート体制を用意することが必要であると考えられる。

ただし、今回の調査により、今後の課題として 2 点挙げられる。1 点目は実務上の課題



である。本研究では特化型日本語の必要性は示したが、それを利用した、どのような研修 方法がふさわしいか、研修やマニュアルにおける使用言語について等、検討することが今 後の課題であろう。2 点目は今回のインタビューは沖縄の観光業で働く外国人就労者に限 定したが、今後はより幅広く、日本各地で働く外国人就労者へのインタビュー調査が求め られる。今後の課題としたい。

文献

- 沖縄県文化観光スポーツ部(2019). 『観光要覧(2018 年版)』沖縄県.
- 木下康仁(2007). 『ライブ講義 M-GTA-実践的質的研究法 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて』弘文堂.
- 清ルミ (1997) . 外国人社員と日本人社員――日本語によるコミュニケーションを阻むもの――『異文化コミュニケーション』 10,57-73.
- 小林潔司, 原良憲, 山内裕(2014).『日本型クリエイティブ・サービスの時代: 「おもてなし」への科学的接近』日本評論社.
- 近藤彩 (2007) . 『日本人と外国人のビジネス・コミュニケーションに関する実証研究』 ひつじ書房.
- 郷司寿朗(2018). 元留学生外国人社員の職場での異文化適応に関する研究 ―同化と異化の志向性選択の経験と意味に注目して― 『多文化関係学』, 15, 19-34.
- 鳥居加菜(2012). 観光業における外国語母語スタッフのための日本語教材開発について 『Studies in language science』 2, 159-180.
- 中村久人(2001). 異文化接触と国際経営 『経営論集』, 54, 111-131.
- 野田尚史(2017). 特化型の日本語教育とユニバーサルな国語教育—外国人労働者受け入れのために—. 田尻英三(編)『外国人労働者受け入れと日本語教育』ひつじ書房.
- 宮城徹,中井陽子(2017). 異文化適応の構造モデルから見た外国人社員の職場での適応 一理科系ベトナム人元留学生の事例から― 『東京外国語大学留学生日本語教育セン ター論集』43,81-95.
- 山川和彦(編)(2020).『観光言語を考える』くろしお出版.
- Hall, E. T. (1976) . Beyond culture (1st ed.) . Anchor Press.
- Kotler, P., Bowen, J. T., Makens, J., & Baloglu, S. (2017) . Marketing for Hospitality and Tourism (7th ed.) . Prentice Hall.



【口頭発表】

日本語教室談話における自発的発話の再考 一教室談話構築過程の研究から教室内日本語学習過程の研究へ一 加藤 伸彦 (東海大学)

キーワード

自発的発話, 教室談話, 自律性, 教室談話構築過程, 日本語学習過程

1. 本発表の目的

本発表の目的は、日本語教室における自発的発話の中で、学習者が他の学習者を支援する発話(以下、「支援の発話」(冷, 2009))によっても学習が行われることを示すことと、その支援の発話がどのように生み出されるかを明らかにすることである。

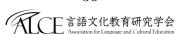
2. 先行研究

2. 1. 日本語教育における自発的発話の先行研究と本発表の研究課題

自発的発話は、「教師や他の学習者などの他者によって、個人指名で発話を求められたり強制されたりしていないときに、学習者が自らの意志によって行う発話」(近藤、2007、21)と定義される。自発的発話は様々に分類されており(武田2001;近藤2007; 冷2009)、自発的発話から始まる談話の構造も分析が進められている(文野2005)。これらの研究により、自発的発話の種類とその発話から始まる談話の構造、つまり「授業談話構築過程」(近藤、2007)の研究はある程度の進展を見たと考える。

しかし、上述の研究は発話の分類や談話の構造の分析にとどまり、自発的発話から始まる日本語の学習過程は明らかにされていない。また、自発的発話は主体性に基づく行動と見なされるが(文野 2005;冷 2009)、主体性を促すものが何か明らかにされていない。支援の発話によっても学習が行われることが示されれば、それは教師にとって授業で用いうる教授の有効な資源の1つと成る。また、自発的発話における主体性を明確にすることで、自発的発話が生み出される諸要因を明らかにすることができると考える。

そこで、本発表では、その2点について、データに基づいて分析を行う。まず、支援の発話を取り上げ、その発話を通じた学習過程を分析する。続いて、その支援の発話は、学習者の主体性によって起こると捉えた上で、主体性が生じる諸要因を考察する。



2. 2. 支援の発話の先行研究

本稿で対象とする発話は、「問題解決支援の発話」(武田、2001)、「問題解決支援のI自発」(近藤、2007)、「支援の発話」(冷、2009)と呼ばれるものである。これらの研究に共通する「言いよどみや誤りに対する他の学習者の訂正・正答の提示」を、本発表における支援の発話の定義とする。

2. 3. 本研究で用いる方法と主体性の先行研究

本発表では支援の発話により学習される過程を捉えるために、発生的方法を用いる。これは「外部の媒介を通じて形成されている思考の発達を経時的に追跡する」(Lantolf、2012、p.61)方法である。教室談話の分析では、ある単語や文法の学習が行われる相互行為の過程を経時的に分析する方法と換言できる。この方法をとることで、ある単語や文法が学習される過程を明らかにしうると考える。

主体性は van Lier (2008) の議論を参照する。van Lier (2008) は主体性を,個人が所有する能力のみに帰せられるものではなく,社会的,相互作用的,文化的,制度的,その他の文脈的要因により媒介された行動する能力,協働的・共構築的な企てと特徴づけられるものと捉える。そして,自発的発話1の分析により主体性を1.受動的,2.従順的,3.参加的,4.詮索的,5.自律的,6.専心的に分類する。1.は「学習者は教師の働きかけに応答しない,または殆ど応答しない」,2.は「学習者は教師に言われたことを実行する」,3.は「学習者は教師の質問に進んで答える」,4.は「学習者は進んで質問をする」,5.は「学習者は進んで他者を支えたり教えたりし,協働的な出来事を起こす」,6.は「学習者は互いに進んで討論に参加し,協働的な出来事を起こす」と定義される2。

本発表での支援の発話は、言語面、特に「訂正や正答の提示」に限定してはいるが、他者を支えたり教えたりしていることから、「自律的」な主体性に相当すると考える。

3. 調査の概要

調査地は技能実習生のための日本語教室で、調査期間は2019年12月から2020年1月である。調査協力者は教師2名、ベトナム人学習者3名(S1、S2、S3)、タイ人学習者2

^{2 1.}から 6.の用語及び説明の翻訳は楠見 (2018) に基づく。



-

¹ van Lier (2008) の用語は initiative である。

名(S4, S5)で授業形態は1回2時間で教師1名が各回を担当するチームティーチングであった。使用器材はビデオカメラとICレコーダーで、前者は教室前方に設置し、後者は教師のジャケットに入れてそれぞれ録画・録音した。調査回数は11回で22時間分のデータを収集した。筆者もその教室に入り、後方からフィールドノートを書き留めた。

4. データの分析

分析方法として発生的方法を用いることは前述したが、本発表ではその対象として、「~たり~たりしました」という文型を取り上げ、それが学ばれる過程を分析する。

以下の談話は、教師が教室前方に立ち、冬休みに何をしたか、学習者に2つ以上の行動を言わせることで、「~たり、~たりしました」という文型を提示³している場面である。

【抜粋1:2020年1月3日】

571 S1 あー, (1秒), たー, 食べたり,

572 T うん。

573 S1 あー, ビールを,

574 T うん。

575 S1 → あ一, 飲み,

576 S3 \rightarrow 飲んだり。

 $S1 \rightarrow b$ 一飲んだり、あ一、

578 S3 → します。

579 S1 \rightarrow L \sharp L \hbar .

580 T お, そうそうそう, そうですね。同じですね。そうですね。食べたり, 飲んだりしました。

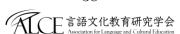
【抜粋2:2020年1月3日(【抜粋1】から続く)】

584 T うん, じゃあ, [S4 に手を向けて]これはどうなりますか?わかりますか?

585 S4 あー, ねー, 寝たり,

586 T うん。

³ 導入としないのは、この教室で行われていた授業の型式が、予め決められた文法を導入し、練習 を通じて学習していくという言わゆる文法積み上げ型ではないからである。



寝たり, あ一, (1秒), 電, 587 S4Т うん。 588 $S4 \rightarrow$ 電話たりしました。 589 Т お、電話は、「マーカーを取って S4 を向く] 590 S4電話を, 591 592Т うん。 かけたり[ささやく] 593 S3(10 秒) [T が板書している] 594 電話をします。かけます。[S4 に手を向ける] 595 Т (4秒) 596 S1 → 電話をしたり 597 電話を,あ一, 598 S4599 S3かけたり[ささやく]。 601 $S1 \rightarrow lb_0$ $S4 \rightarrow lb,$ 602T 603 うん。

 $S1 \rightarrow l \pm l \pm c$

 $S4 \rightarrow l \pm l \pm c$

604

605

606 T うん, そうですね。えーと, 寝たり, 電話をしたり, しました。

この場面では、【抜粋 1】の 576-579 と【抜粋 2】の 597-604 で、他の学習者への支援 の発話から始まる談話が発生している。

まず、S1 の学習面に着目する。【抜粋 1】では S1 は支援される側である。S1 は【抜粋 1】の 571 で、「食べたり」と 1 つ目の「~たり」は正しい形で発することができている。しかし、575 で S1 は「飲んだり」と「た形」に活用した上で発しなければならないところを、「飲み」と活用を間違えて発している。つまり、2 つ目の「~たり」が正しく活用できていない。それを受けて、576 で S3 が、「飲んだり」と支援の発話を行っている。続く 577 で S1 は「飲んだり」と正用を発することができている。その後、578 で、S3 は「します」と支援の発話を行っている。S1 はそれを「しました」と正しい形にしたうえで発話をしている。

【抜粋 2】の 597-605 では先ほど S3 の支援を受けた S1 が同じ文型で S4 を支援してい

る。S4 は 587 で「寝たり」と発し、589 で「電話たり」と誤用ではあるが「た形」を発している。その後、595 で教師が「電話をします」と発しているが、597 で S1 はその教師の発話における「します」を「ます形」ではなく、「た形」に活用した上で、「電話をしたり」という支援の発話を行っている。

つまり、【抜粋 1】の S1 は「~たり~たりしました」の 2 つ目の「~たり」で誤用を犯しているが、【抜粋 2】の支援の発話のときには、2 つ目の「~たり」に対し、「ます形」ではなく「た形」で支援ができている。これは、【抜粋 1】における S3 の支援の発話 (576) が、S1 の学習に肯定的な影響を与えたことを示していると考える。

次に、この2つの事例には、が「学習者は進んで他者を支えたり教えたりし、協働的な出来事を起こす」(van Lier、2008)「自律的」な主体性が見られると考える。van Lier(2008)の「自律的」な主体性の談話では、ある学習者が隣の学習者にWebページのリンクを作る手順を教え、隣の学習者もその指示を受け入れる様子が分析されている。

まず、本発表の【抜粋 1】でも【抜粋 2】でも支援された側(S1, S4)が支援した側(S3 と S1)の発話を繰り返していることから、両者とも支援の発話を受け入れていると考える。また、教師が S3 及び S1 の支援の発話を止めていないことも注目すべき事実だと考える。教師が文法の提示中に学習者が行う支援の発話を止めていない事実は、その行為がこの教室で認められていることを示していると考える。

次に、【抜粋 2】で S1 が S4 が支援できた理由に、教師に指名されていないことも挙げられよう。どの教室場面であっても、質問に答えるように指名された場合、教師が求める回答を可能な限り短い時間で正しい形で言う必要があると思われるが、言い換えれば、指名されていない学習者は時間の制限や正しい形で言う必要がないため、一部のみを発することで他者の支援ができる。これは支援する側にとっては心理的な負担が軽いと考える。

最後に、談話を詳しく見ていくと、少なくとも以下の特徴が挙げられる。

- 1. 【抜粋 1】の S1 と, 【抜粋 2】の S4 の発話には, フィラーが多いこと。
- 2. 【抜粋 2】の S4 の誤用に対し、教師は「促し (prompt)」を使って、誤用を修正させようとしていること (590, 595)。
- 3. 【抜粋2】のS1がS4を支援する発話(597)の前に,4秒の空白があること(596)。
- 4. 【抜粋 2】の S1 が支援している間, 教師が相槌を打っていること (603)。

1.は産出に困難があることを、2.は教師がS4の誤用をS4自身に修正させようとしていることを、3.はS4が自力での修正が非常に困難であることを、4.は支援された発話が正



しいこと及び支援する行為自体も正しいと考えていることを示していると考える。そして 【抜粋1】のS3と【抜粋2】のS1はこれらを手がかりとして支援を行っていると考える。 要約すると、まず、支援の発話が学習に肯定的な影響を与えたことが示された。次に、 【抜粋1】と【抜粋2】の支援の発話は主体的に行われているが、それは個人の能力に加え て、教師が支援の発話を肯定的に認めていること、支援する側が指名されていないこと、 上記1.から4.の文脈上の手がかりといった諸要因が影響していると考察した。

6. 結論

以上,1つの例ではあるが,支援の発話から始まる談話により学習が行われることを示した。また,その発話は主体性に起因しているため,その主体性をとりまく諸要因を考察した。今後とも自発的発話の学習面での有効性の研究及び主体性が促される諸要因の分析を続けていきたい。

体文

- 楠見友輔 (2018).「学習者の「媒介された主体性」に基づく教授と授業一社会文化的ア プローチの観点から」 『教育方法学研究』43,49-59
- 近藤有美(2007). 『日本語教室における学習者の自発的発話の作用―教室談話構築過程 の質的分析』名古屋大学博士学位論文
- 武田詩子(2001).「初級学習者の自発的な発話と教師の対応」『日本語教育方法研究会誌』8(2), 18-19.
- 文野峯子(2005). 「学習者の自発的発話が開始する発話連鎖の終了に関する質的研究― 初級日本語クラスの一斉授業の場合―」『世界の日本語教育』15,59-74.
- 冷麗敏 (2009). 「学習者はどのように主体的に授業に参加しているか―自発的発話に注 目して―」『応用言語学研究論集』3,29-42.
- Lantolf. J. P. (2012). Sociocultural theory. A dialectical approach to L2 research. In S.
 M. Gass & A. Mackey (eds.), The Routledge Handbook of Second Language Acquisition. Oxford, UK, Routledge. pp.57-72.
- van Lier, L. (2008). Agency in the Classroom. In J.P.Lantolf & M.E. Poerner.(eds.),

 Sociocultural Theory and the Teaching of Second Languages. London, UK,

 Equinox Publishing. pp.163-186.



【口頭発表】

「いい看護師」を体現すること ある EPA 介護福祉士候補者の語りから見える介護観

藤原 京佳(京都産業大学)

キーワード

EPA 介護福祉士候補者,介護観,個人史,感情労働,ことばの教育

1. 研究背景

外国人介護人材への需要が高まる中, EPA (経済連携協定)による受け入れ制度は開始から 10 年以上が経過し、研究も蓄積されてきた。介護福祉士候補者(以下、候補者)やの介護現場の実態を探る研究では、候補者の言語知識・運用の能力(上野, 2013)だけでなく、より最近ではコミュニケーションという視点からの研究(小川, 2018)も行われている。対人援助職である介護でコミュニケーションが重視されるのはもっともだが、コミュニケーションを通してなされる個別の介護実践の根底にあるもの、つまり候補者が介護という仕事をどのように理解しているのかを議論するものは少ない。

藤原(2019)では、介護の仕事に対する理解のしかたを介護観として感情労働の中に位置づけ、語りに現れた言葉の「意味」を通して解釈した。藤原(2019)で扱ったのは介護観がどのようなものであるかだったが、研究を通して見えてきたのは介護観にはその人が生きてきた歴史がかかわっているということであった。そこで、本発表では個人史的な介護観の形成に着目し、感情労働研究での議論を参照しつつ、さらに考察していく。本発表でいう介護観は特に利用者との間に生まれるものに限定し、介護を介して出会う他者(利用者)に対し自らの役割をどのように捉えているのかというものとして考える。

2. 感情労働における議論

看護や介護において感情労働は患者や利用者への心遣いなどと呼ばれる感情的なかかわりを指し、対人援助職の本質的な価値として看護観・介護観につながるものである。 Bolton (2005) ではこうした職業上の価値を個人的・私的な感情管理のあり方として捉えている。例えば、患者の不当な行為に遭遇した場合でも適切に感情を管理し行為するこ とだと理解できる。これに対し Burkitt (2014) は、個人の中で管理されるというより他者との間の中で生じるものだという社会的な視点に立っている。患者の不当な行為に対し特定の感情を押し殺したとしても、それは感情の管理ではなく看護師というアイデンティティを脅かすものとして経験されると主張している。さらに、看護にかかわる価値観は職業上のロールモデルやそれを具現化するコミュニティに自らを同定することによって自分のものになるとし、状況的学習論に依拠した見方を示している。

2. 調査方法

調査はインタビューによって行い、施設で働く経験について語ってもらった。調査協力者はサリさん(仮名、インドネシア出身、20代女性)で、サリさんはある年の12月下旬に日本語研修を終え、直後から特別養護老人ホームで就労研修を開始した。調査は翌年1月から概ね1か月に1回、1年間行った。ただし、1月と2月は月2回行っており、そのほか本調査終了後、追加インタビューも実施している。よって、インタビューは計15回行っている。毎回のインタビューの時間は1時間半から2時間半で、追加インタビューは15分程度であった。インタビューデータは録音した上で、すべて文字化した。その後、インタビューで語られたことを出来事や話題ごとにまとめていった。本発表では、サリさんが日本の介護施設で働くまでの経緯と就労開始後の利用者への対応、看護と介護の仕事に関する語りを取り上げる。ストーリーにおける「」はサリさんの語りの引用で、引用内の{} は発表者による補足である。語りに出てくる名称はすべて仮名である。

3. サリさんの語り

3. 1. 父親の事故

サリさんの父親は「小学校に入る前に、たぶん 5 歳」のとき事故で入院した。しかし、その時の看護師は「親切じゃな」かった。「何回も何回もナースコールをして {も}、なかなか来てくれないとか」、「話すときもあまり優しく返事しなかった」。また、「もし父は食べ物を食べなかったら」「怒って」「父の世話を」「ちゃんと」しないこともあった。父親の「尿」の「バルーン」がいっぱいになっていても看護師は「気にしなかった」。サリさんは「看護師さんが何回もやって {いて}、やる時見るから」、「尿器とか便器とかを、えっとー、お手洗いからとって」きて尿を捨てた。看護師にそのことを伝えると、看

護師は「『あー、ありがとうございます』と、それだけ」だった。サリさんは「いつか、あー、いい看護師になりたい」、「もし母とか父とか、あー、年を取ったら」「世話をしたい」と思うようになった。高校生になると「医者になりたい」と思い、医学部を目指すようになった。しかし、父親に再度「事故があった」。車の落下事故で、父親は両腕を「骨折」して「ギプス」されており、「足から」は「点滴」がされていた。「死にますとか」思うほどの状態だった。母親と兄は仕事があったので、サリさんが付き添った。看護師は「いっぱい患者さんがいるから」「食事介助とかあまり個人的にやってくれない」。そのため、サリさんが父親の食事を「手伝」っていた。大学受験の日も試験が終わって病院に向かった。試験の結果は不合格だった。父親は来年また受験すればいいと言ってくれたが、子どものころ「nurse になりたい」と思っていたので、まだ受験可能だった看護の大学を受験し進学することなった。

3. 2. 大学入学から日本へ来るまで

大学は忙しかった。「2 年生から実習 {が} あり」,「3 年生,4 年生」も続く。卒業間近に控えたころ,「ホームケア」の仕事をするチャンスがあり,ある男性に「ケアワーカーみたい」な「簡単な介助」をしていた。しかし,男性は「2 週間」後「亡くなってしま」う。サリさんは「悲しかった」が,「満足」していた。「いつもそばにいます,{男性が}なにかやりたい {と思った} とき {は},すぐ,えー,返事し」ていた。「全部わかることをしました」と感じていた。

サリさんはインドネシアでは給料も安く、大学卒業後は「外国で働いたほうがいい」と思っていた。そして、「同じ大学の友達」に「日本で働くチャンス」があると聞き EPA の候補者に申し込んだ。サリさんにとっては国家試験への「合格じゃなくて」「働くの経験が、あ一つくりたい」というのが理由だった。

3. 3. 介護施設で利用者に接する

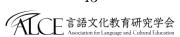
サリさんは最初の3か月ほどデイサービスで働いていた。そこに山本さんという利用者がいた。山本さんは「たぶん歯」が悪く、食べるのが「ちょっと遅い」。他の利用者が食べ終わると、山本さんは「急いで」食べようとするので、サリさんは「ゆっくりでいいですよ、あとで、あとで、あー、また来ますから」と声をかけた。山本さんは「そうですか、あー、ありがとうございます」と言ってくれた。

その後サリさんは入所フロアで働くようになる。原田さんという利用者は「ナース コール {を} いつもいつも」鳴らす。居室に行くとサリさんに「しばらくここに」いてほ しいというようなことを言ったり、足が痛いという原田さんにサリさんが「マッサージ」 をすることもあった。マッサージが終わって「他の仕事もあるので、また来ますね」と言 うと、「あと何分ぐらーい」と原田さんは言う。「ちょっとしばらくだけです」と言って部 屋を出るものの、「また、ター、ター」とナースコールが鳴る。食事のときも他の利用者 に対応しているサリさんに「部屋{に}帰りたい」と言い続け,帰る前にお茶を飲んだら どうかと勧めると「もういいの」大きい声で言われてしまった。サリさんは「やさしくし たのに」と思いながら、部屋に連れていくと「お茶とかくださーい」と言われてしまっ た。「さっきもういいと言われ,あー,どうしようかな」と思ったものの,お茶を出し た。他にもいろいろ言われたが,最後には原田さんも「ごめんねー」と言ってくれた。サ リさんは原田さんは日本語研修のテキストで「勉強したとき」に出てきた人1みたいに、 実は「話し相手ほしいと思う」と考えていた。原田さんの介助を「やりたくない」、「気 持ち」として「難しい」と思うこともあるのだが、それでもやると決めている。なぜなら 「前から看護師とか一なりたいですね、もう、どう、どんな仕事かをもう知っていますか ら、えっとー、我慢しないといけませんね、ですから」「時々」「難しいなーと思った」 りするが、「自分が決めたことですから、がんばらないと」と思うのだ。

3. 4. 看護と介護

サリさんは大学では看護について学んだが、日本では介護の仕事をしていることについて、看護も介護も「おむつ交換とか」「排泄介助とか」「だいたい仕事は同じ」だと考えていた。介護の仕事では「注射とか点滴についてがない」が、「それだけ」で、「あまり変わりません」と思っていた。

¹ サリさんは訪日後の日本語研修で『場面から学ぶ介護の日本語—専門日本語入門』(海外技術者研修協会, 2011)を使って学んでいた。テキストの 18 課には「ナースコールが多い利用者への対応」という課があった。課の介護職員との会話の中には利用者が話し相手がほしいと話す場面がある。



4. サリさんの介護観

サリさんは利用者の状況や気持ちを理解し、それに合わせた対応をしており、そこに通 底しているのは利用者に寄り添うという介護観であるといえるだろう。

サリさんは看護大学で学び、その後ホームケアを経験したり、また日本語研修時に使用したテキストの事例を原田さんの状況を解釈する際に参照したりしていた。こうした看護や介護に関する職業的専門知や経験はサリさんの介護観に大きくかかわっていたと考えられる。

一方で、サリさんの介護観には個人的経験や思いも見えてくる。例えば、原田さんへの 対応に関してサリさんは「難しい」と感じていたが、それでもやり通せたのは「いい看護 師になりたい」という幼いころの思いがあったからである。サリさんが行っているのは看 護ではなく介護だが、サリさんは看護師が行うような注射や点滴の仕事にこだわっておら ず、看護も介護も同じような仕事として捉えられていた。

では、サリさんにとって「いい看護師」とはどのような存在だったのだろうか。サリさんは両親が年をとったら「世話をしたい」と思っていたが、これは父親の入院時に出会った看護師への反発からきたものだった。看護師はナースコールを鳴らしても来てくれず、父親が食べないときは「怒って」いた。一方、サリさんは頻繁に介護職員を呼び出す原田さんに根気よく対応し、急いて食べようとする山本さんには「ゆっくりでいいですよ」と声かけしていた。こうした対応は当時の看護師と真逆であり、サリさんにとって「いい看護師」とは父親に対してしてもらいたかったことを行える存在だったのではないか。実際、サリさんは子どもだったころも父親の尿を捨てていたが、これは本来であれば看護師が行うべきことだろう。二度目の事故のときもインドネシアでは生活援助は家族が行うことが多いという事情はあるものの(日本アジア医療看護育成会)、看護師は他の患者で手一杯だからと、高校生のサリさんが食事介助していた。

つまり、サリさんの介護実践は父親に対して期待していた「いい看護師」を自ら体現することでなされていたといえ、その根底にある利用者に寄り添うという介護観は両親が年をとったときに「世話をしたい」という個人的思いに支えられていたのではないか。

5. まとめ

サリさんの介護実践は「いい看護師」を体現することでなされていたと理解でき、 Burkitt (2014) が主張するように個人の感情管理というより職業的なアイデンティティ



にかかわるものだといえるだろう。一方で、「いい看護師」には両親への思いが色濃く反映されており、サリさん個人の歴史や経験をぬきに理解することはできない。感情労働の議論では看護や介護に関する価値の獲得をロールモデルやその職業のコミュニティへの同定から理解していたが、その個人が生きてきた人生に位置づけて解釈するという視点が見逃されているといえよう。

介護現場で円滑に業務を行うには、そこで頻繁に使用される用語やコミュニケーションのやり方を学ぶことはもちろん必要である。しかし、目の前にいる他者に対し自らがどうありたいのか、またはあるべきなのか、という介護する側自身の思いが欠落したまま日本語やコミュニケーションの方法を学んでも、それは空虚なスキルにとどまるのではないか。EPA制度にかかわらず介護の外国人材が増える中で言語教育が貢献できることは、日本語やコミュニケーション能力を養成するだけでなく、介護という仕事を自分の人生と照らしながら理解することを、ことばの教育の中に位置づけ実践していくことなのではないか。

文献

- 上野美香(2013). 介護施設におけるインドネシア人候補者の日本語をめぐる諸問題『日本語教育』156, 1-15.
- 小川美香 (2018). 介護現場におけるコミュニケーションとは—EPA によるインドネシア 人候補者受入れ施設からの知見『リテラシーズ』22, 1-17.
- 海外技術者研修協会(2011). 『専門日本語入門 場面から学ぶ介護の日本語―本冊』凡人社.
- 日本アジア医療看護育成会 (n.d.).『インドネシアと日本の看護教育と看護の違いの調査報告会』.

http://jamna.jp/info/2016/01291606.html(2021年1月30日参照)

- 藤原京佳(2019). ある EPA 介護福祉士候補者の介護観を形成することば一感情労働としての介護という視座から 『言語文化教育研究』17,214-233.
- Bolton, S. C. (2005). Emotion management in the workplace. London: Palgrave.
- Burkitt, I. (2014). *Emotions and Social Relations*. London: Sage.



【口頭発表】

創造的な教育活動を用いた学部留学生と日本人学生の 多文化共生の促進への取り組み

カースティ 祖父江(日本福祉大学),田中 真由美(日本福祉大学)

キーワード

留学生,多文化共生,学部教育,SNS,きっかけ作り

1. はじめに

独立行政法人日本学生支援機構(JASSO)によると現在日本の大学の学部に所属する 留学生が過去最多の人数に達している。一方,多くの大学では日本人学生と留学生の間の 接触や交流が困難と指摘している(永井ら2014,根本ら2013,山本2019,山下2019)。本学の 国際福祉開発学部では留学生・日本人学生が一緒に学ぶ環境における学生間の交流のきっ かけ作りに取り組んでおり,学生を対象とした調査から(1)授業中のグループワークと(2) 留学生にリーダーシップを与える(支援される側から支援する側に立たせる)活動が学部 内の多文化共生の促進に有効であることが分かった(祖父江2020)。

しかし、コロナ禍において授業が対面から遠隔に切り替わり、学生同士が顔を合わせて交流できる場面が著しく減少したことによって、本学部の留学生と日本人学生は互いの姿が見えにくい環境に置かれている。そこで、留学生を中心に日本語の授業やゼミ活動で作った詩、動画、インタビュー記事、写真などを SNS などで発信することで、留学生の日本語での創造性を伸ばすと同時に、留学生の存在を「見える化」し、学部生同士の距離を縮め、学部内の多文化共生の維持を目指している。本発表では、その効果を図るために実施した学部生やその他の SNS 閲覧者を対象とした調査の結果を紹介し、考察する。

2. 本学部での活動

コロナウィルスの感染拡大防止のため、2020 年度 4 月から 6 末まで本学の授業が全部 遠隔となった。学部生 189名に対してインターネット環境や遠隔授業の受け方について尋ねたところ、全体の 97.4%がパソコンを持っており、96.8%が家で無制限の Wi-Fi あるいはポータブル Wi-Fi があると答えたのに対し、留学生(42 名)のみを見るとパソコンの

所有率,家でのWi-Fiの設置がそれぞれ 61.2%,81.6%であった。さらに,留学生の多くは複数人で住んでいるため,同じ部屋で別の大学の授業を受けていたり,生活したりしている人がおり,また接続状況が不安定という状況もあってカメラをオンにして全ての授業に参加することが難しい場合が多いことが分かった。このような状況下で留学生の存在が学部内で薄くならないため,日本語や日本語教師養成の科目を担当している専任教員である筆者らが以下のような創造的な教育活動に取り組むことにした。

2. 1. インスタグラムの@ryugakusei_project

筆者の一人が担当する3年ゼミ(ゼミ生 14名,内留学生3名)が「多文化共生社会をどう生きる」というテーマをゼミ活動に設定している。2020年4月に、留学生の声が色々な人に届くため、@ryugakusei_projectというインスタグラムでの発信を企画し始めた。@ryugakusei_projectの各投稿には一人の留学生の写真と、その学生の日本に来る前の生活、来日したきっかけ、日本での生活についての考え方やエピソードなどを1000文字程度で纏められたストーリーが含まれている。投稿はゼミ生が留学生にインタービューをすることによって作成され、写真は学生が撮ったり、留学生が提供したりすることによって入手している。投稿の内容は基本的に学生に任せられているが、企画の趣旨は「留学生支援」ではなく、「お金のためにしか日本に来ていない」などの風評被害や「留学生がかわいそう」という若干「上から目線」の見方に対抗し、「普通に頑張っている」留学生の日常や彼らの視点の「見える化」である。

@ryugakusei_project の初めての投稿は 3 カ月の準備期間を経て 2020 年 7 月に実施され,2021 年 1 月末までにはベトナム,ネパール,中国,インドネシア,フィリピン,ウズベキスタン,スリランカを出身国とする 33 人の留学生の個人ストーリーがおよそ週 1 回ペースで投稿されている。フォロワーが 285 人付き,投稿の「いいね」の数が毎回の投稿で 40~50 程度である。大学内での広がりには限界があると考えるため,現在は他の大学の留学生のストーリーの取材や,今まで投稿された写真やテキストの公の場での展示などを企画している。2021 年 2 月後半から,@ryugakusei_project の展示会が名古屋市中区役所で開催される予定である。

2. 2. 詩一留学生の『生きる』

本学部の1~2年生を対象とした留学生科目「日本語と文化」で、谷川俊太郎の詩『生きる』を題材として取り上げた。授業内で詩を読んだあと、課題として自分たちの「生きること、生きていること」について詩を作り Word 縦書きで作成したものを提出してもらっ

た。コロナ禍で「生きていることが決して当たり前ではない」という空気が広まっていた時期でもあり、提出されたものには、国の家族を思う詩、留学生の生活の大変さを詠った詩、恋心を詠った詩など、留学生の色彩豊かな心情が溢れた秀逸な作品が多く有った。6月末から対面授業が部分的に再開されたこともあり、それらの作品をより多くに人に見てもらうために、キャンパス内のエレベーターホールに展示した。さらに「日本語と文化」も対面授業になったため、各自の詩の一番気に入っている部分を覚えて朗読してもらい、それらを一人一人ビデオに撮ったものを1本の動画にまとめた。

2. 3. YouTube「にっぷく留学生」チャンネル

留学生の活動を広く紹介するため、インターネット上の動画共有サービス YouTube に「にっぷく留学生」チャンネルを開設した。遠隔授業中に ZOOM を介して合唱した『会いたいよ』、留学生の詩『生きる』の動画などをアップロードした。

3. 調査

3. 1. 調査対象

2020 年 10 月下旬に、上記の活動について本学部の学生、教員、職員そして大学部外の閲覧者数名を対象にアンケート調査を実施し、95 名の回答を得た。その内訳をみると 65 名は「日本人学生、あるいは家族滞在など、留学生ではない在留資格を持っている学生」(以下、「日本人学生等」と言う)であった。23 名は留学生、2 名は大学教員、1 名が大学職員、4 名が大学部外者であった。

3. 2. 調査内容

調査は Google Forms を用い、インスタグラム@ryugakusei_project・YouTube「にっぷく留学生」チャンネル・留学生の詩『生きる』の展示の3つについて、それぞれ知っているか、読んだ/見た感想、良いと思うもの、読んだ/見た後の留学生に対する意識の変化などについて尋ねた。また、学生のみを対象に、留学生には日本人学生と、日本人学生には留学生との付き合いの程度や、もっと仲良くなりたいと思うか等について尋ねた。

3. 3. 調査結果

調査結果を項目別に以下に述べる。

3. 3. 1. インスタグラム「@ryugakusei_project」について

回答者 95 名のうち, 74 名(77.9%)がインスタグラムのユーザーであった。30 名 (31.6%) が@ryugakusei_project の活動について「知っていたし、フォローをしている」



と答え、17 名(17.9%)は「知っていたが、フォローしていなかった」と答えた。42 名(44.2%)が調査されるまで活動について「知らなかった」、5 名(5.2%)は「インスタグラムは見られない」と答えた。

調査のためにインスタの投稿を見てもらい、印象に残ったものを聞いた。印象的だった投稿には特に偏りがなく、ほぼ全ての投稿が複数名の「印象に残った」対象になった。写真が「印象に残った」理由として、「ほのぼのさせていただいた」、「笑顔がかわいい」、「フレンドリーな人に見える」、「すごくいい笑顔をしている」、「民族衣装に好感を持ちました。とても素敵だった」、「素敵な笑顔で天然で見入っちゃいます」などがあった。また、インタービューの内容が印象に残った理由を聞いたところ、「深く人生について語る能力と日本語力に圧倒されました」、「生きる難しさや楽しさをあわらしていた」、「~さんが日本で留学生として経験した気持ちに刺激を受け、理解しました。 私はとても感動し、誰もが自分の問題を抱えていることを理解しました」、「留学してすごく勉強もしていて明確な目標があってすごいなって思った」、「親に迷惑をかけないように自分で学費や生活費を払っていることがすごいと思った」、「日本に来て困ることが多いはずだけどとてもポジティブにとらえていていいと思った」、「留学生の日常と留学生の愛嬌と情緒溢れる姿がインタビューから伝わってきた」のように、読んだ人の反応が全てポジティブの方向に意識が変わったことが窺える反応であった。

3. 3. 2. 留学生の詩『生きる』の展示について

以下、日本人学生の回答を中心に紹介する。

まず、詩を読んで思ったこと、感じたことについての自由記述では、日本語力についての記述はごくわずかで、「いろんな人の生きるが知れて感動した」「とても素直に真っ直ぐ飾らない言葉が心に刺さった」など内容についての記述が多かった。「価値観の違いなんてなくて一緒に悩んでいることがあれば相談に乗ったり仲良くしていきたいと思った」「海外で生きることの大変さや、その反対に楽しさも分かった。これから留学生や外国人の方と関わるときには日本人の印象が悪くならないように優しい日本語や丁寧な日本語を使って会話したいと思った」などと言った意識の変化が窺える記述も見られた。

また好きな詩を3つ選んでもらったところ、票はかなり割れた。それだけ秀逸な作品が多かったということを物語っているが、そんな中で人気が高かった2つの詩を紹介したい。一つ目は生きることを「勉強以外全部の事」とした中国人留学生の詩である。生きるていることをラグビーに例え、「みんなと一緒笑って みんなと一緒泣いて みんなと一緒

ボって みんなと一緒よかった」という最後の連は先述した動画にも使われており、学生たちの共感を得たと思われる。もう一つはサイクリングが趣味のスリランカ人学生の詩である。彼は「生きること」を「母が作った朝のコーヒーを味わうこと」「ペダルを早く回すこと」、また「美しい君と毎日出会える世界で生きている運があること でも 愛を伝えられないこと」「誰かを助けることができること 何回も失敗すること 笑いながらもう一回立ち上がること」と詠い、最後に「いま人生はこんなもんだろうと楽に思うこといま限界と感じてもやるしかないと思うこと」と締めている。拙い日本語の中に彼の繊細な心の機微が見え隠れし、学生たちの心を揺さぶったようである。

3. 3. 留学生に対する意識の変化について

上記のようなインスタグラム・YouTube・留学生の詩を見たり読んだりして、留学生に対する意識が変わったか、という質問には、留学生を除く65名中、27名(41.5%)が変わったと答えた。どのように変わったかという自由記述には、様々な回答が寄せられた。

± 4	C KT 24 4-1 - 41	フエーかんこいの	レンルーポーム	L L	ᇩᄮᆂᇰᄝᄷ
₹ 1	「留学生に対す	る息識かとの	ように変わっ	7-70	に対する回合

回答	回答数
留学生に対するイメージが変わった・理解が深まったなど	6
留学生も自分たちと同じ/似ていると感じた	4
外国人・留学生に対する自身の対応を改善したいなど	3
日本のイメージは悪いと思っていたけれど、意外と悪くないと思った	1
1日1日を大切に過ごそうと思った	1
同じ大学で一緒に過ごすことの大切さを改めて考えさせられた	1
国が違うことで生きる意味がそれぞれ違って面白かった	1
日本の文化を体験してもらえて日本人として嬉しい	1

留学生の性格やイメージについての感想,思っていたのと違った,理解が深まったという回答が多数を占めたが,自分たちと同じ,若くは似ていると感じたという回答もいくつか見られた。その他,自分自身の行動に対する考えの変化が窺える回答も見られた。

今後の意思について留学生を除く 65名に「もっと留学生と仲良くしたいか」と聞いたところ、44名(67.7%)が「とても仲良くなりたい」、17名(26.2%)が「ある程度仲良くなりたい」と答えた。「あまり仲良くなりたいと思っていない」と答えたのは 1名(1.5%)であった(未回答 3名)。調査の時点で学外のプライベートでも留学生との付き

合いがあると答えた学生は 16 名(24.6%)であったため、理想と現実のギャップをどう 埋めるかが今後の課題ではあるが、留学生に対する意識の高さには以上の取り組みが関与 していると考えられる。

また、留学生(n=23)に「日本人学生ともっと仲良くなりたいか」と聞いたところ、11名(47.8%)が「とても仲良くなりたい」、9名(39.1%)が「ある程度仲良くなりたい」と答えた(未回答3名)。互いに対する意識の高さが明らかになった以上、学部内の共生が進むきっかけ作りにさらに力を入れたいと考える。

4. まとめ

本研究はコロナ禍の状況下において、SNS を通じての留学生の「見える化」への取り組みにおいて、主に遠隔授業しか受けられなくなった学部留学生と日本人学生等が互いにどれほど意識をしたり、友情に対する意思を持ったりしているかを明らかにしようとしたものである。上記の調査の結果から見えるように、SNS の取り組みを見て日本人学生等も留学生も互いに「とても仲良くなりたい」と思っていたことが明らかであり、この取り組みには一定の成果が上がっていることが分かった。しかしながら、SNS の取り組みを一切見ていないという回答も一定数あった。今後学部内の多文化共生促進の取り組みを図るときにこの側面についても検討したい。

文献

- 祖父江カースティ(2020)「留学生と日本人学生の接触による「他文化」に対する意識変化―国際福祉開発学部の取り組みからの一考察―」『日本福祉大学研究紀要 現代と文化』141:35-51
- 永井涼子,南浦涼介 (2014). 大学授業において留学生と日本人学生は共に何を学べるか一留学生 教育と社会科教員養成をつなぐ試み一『大学教育』 11:50-67
- 根本直弥, 竹田稔史, 山﨑 瑞紀 (2013)「留学生と日本人学生の交流促進のための 教育プログラムの設計」『東京都立大学横浜キャンパス情報メディアジャーナル』 14:34-37
- 山本幹子(2019)「大学における「共修」の可能性」ロ頭発表資料,言語文化教育研究学会研究 集,タンロン大学
- 山下悠貴乃(2019)「留学生と日本人学生が互いに学びあう場の構築を目指した学習活動のデザイン」口頭発表資料,言語文化教育研究学会研究集,タンロン大学



【ロ頭発表】 市民をつなぎことばを育てる場としての 対話型美術鑑賞の可能性

―対話型美術鑑賞を行う市民ボランティアのための日本語ワークショップから―

眞鍋 雅子 (NPO 法人 YY」・ゆるくてやさしい日本語のなかまたち)

キーワード

やさしい日本語、対話による美術鑑賞、わたしのことば、市民、社会参加

1. 目的と背景

2018 年から国内の大学において対話型美術鑑賞(以下、VTS)1を取り入れた留学生のための授業を近隣美術館2と連携して実施し、その実践から VTS 活動を地域日本語教育に援用するための示唆を得た。そこで、実践で連携した美術館に所属する市民ボランティア(以下、ミテハナ)3を対象にオンライン日本語ワークショップ(以下、WS)を実施した。美術館での VTS は日本語学習支援の活動ではないが、地域日本語教育の観点からアートを通して地域社会に外国人住民が参画する場、対話を通して市民同士の相互理解とことばを育てる場になると考える。また、VTSで鑑賞者と作品をつなぐファシリテータのミテハナは「発話を促すために、耳を傾けると共に自身の発話を調整することができる」(文化審議会国語分科会、2018、p. 27)技能を備えた「日本語学習支援者」の一面を持つと思われる。そのため、WSでは参加者の言語使用を振り返るとともに、外国人鑑賞者との VTS がどのような意義を持つかについて考えることを目的とした。本稿では、WS 後のアンケート結果から参加者のことばと VTS 活動に対する意識の変容を中心に考察し、外国人市民と日本人市民が対等な立場でアートを見て語る VTS が、市民をつなぐ場・参加者のことばを育てる場になる可能性を示す。

2. 方法

2. 1. ワークショップの概要

ミテハナと美術館職員を対象に、2020年11月にほぼ同じ内容のWSを2回実施した(参加者総数23名、2名は重複参加)。WSは2つのワーク(①母語使用に対する振り返

³ 市民ボランティアは「ミテ*ハナさん」と呼ばれ、1年間の研修を経て美術鑑賞のリード役として活躍する(佐倉市立美術館,2018, p.9)。



¹ Visual Thinking Strategies(VTS)は、1つの正解を追求せず作品をよくみて自分の考えを言葉にすることから、観察力や思考力、コミュニケーション力、考え続ける力がつくとされている(フィリップ・ヤノウィン、2015)。

 $^{^2}$ 佐倉市立美術館は,2013 年より NPO 法人芸術資源開発機構(ARDA)に委託し,市民ボランティアを募集して VTS を基礎とする「対話で紡ぐ美術鑑賞=ミテ・ハナソウ」プロジェクトを実施している(佐倉市立美術館,2018, p.2)。筆者は 2019 年よりミテ・ハナソウプロジェクト連携実行委員。

りのワーク、②やさしい日本語に関するワーク)を中心にデザインし、日本語教育からの 視点として複言語主義の言語観と「やさしい日本語」の取り組みを内容に盛り込んだ。 CEFR(欧州言語共通参照枠)の基本理念である複言語主義とは「複数の言語が相互に関連 し合って補完的に存在しているという考え方」(奥村他、2016、p.12)であり、個人の中に 複数の言語レパートリーが内在することを認める。VTS は言語教育ではないが、対話に おいて個人の中に内在する「わたしのことば」を育てるという複言語主義の観点は重要で あると考えた。また、日本人側が外国人の話す日本語を理解し、その日本語に合わせて自 分の日本語を調整しようとする「やさしい日本語」(庵、2019)は VTS における市民同士 の相互理解と円滑な活動に役立つと判断し、WS に取り入れた。

2. 2. 分析方法

WS 参加者 23 名中の 20 名より、WS 実施後のアンケートの回答を得た。アンケートの選択式回答は数値化し、自由記述による回答4は事例ーコード・マトリックス(佐藤 2008)を作成して参加者のことばやコミュニケーションに対する認識の変化、やさしい日本語導入や外国人鑑賞者との VTS 活動についての捉え方を分析し考察した。また、ミテハナの指導的立場にある美術館職員の役割に焦点を当てた分析も行い、それについて言及した。

3. 結果と考察

参加者の年代は 30 代・40 代がともに 15%, 50 代が 45%, 60 代以上が 25%で,参加者のミテハナ(VTS 活動)経験年数は「6 年以上」が一番多く 45%, 次いで「1 年未満」の 25%, 「1~3 年」・「3~5 年」がともに 15%だった。3.1.以降の分析と考察ではコード名を 【 】で、自由記述回答と WS 中の参加者のやりとりからの引用を「 」で示す。

3. 1. ことば (日本語)・コミュニケーションに対する認識

参加者は、自分の日本語使用について「毎日当たり前のように無自覚に使っていた」という気づきや、「母語ですら意外と熟達していない」「ネイティブスピーカーであっても 4 技能がパーフェクトであるとは限らない」という感想を持ち、WS が 8 割以上の参加者の【自分のことばの再認識】を促したことを示唆している5。日本語力を振り返るワークが「日本語力を客観的に知る機会」になり「自分から発することばを、もっと意識して使ってみよう」という記述からは、今後の日本語使用に意識を向ける効果もあったと思われる。また、「外国人と話すことが気楽になり、それが社会活動につながり、豊かに生きることになる」という認識や「他の言語に対するハードルが低くなった(完璧に使いこなせていなくてもコミュニケーションが取れるという自信)」、「外国語がしゃべれないとコミュニケーションは図れない、疎遠にならざるを得ないという固定概念が変わった」など、参加者には【コミュニケーションに対する認識の変化】が生じていた。この変化は、個人の中に内在する言語能力に優劣の差はなく、それらを駆使して私たちはコミュニケーショ



^{4 「}ワークショップに参加する前と後で、ことばに対する意識は変わったか」「外国人とのミテハナ活動の意義について考えることができたか」について5段階評価、および、そう評価した理由と「ワークショップで新しく知ったこと、発見したこと、気づいたこと」「わかりにくかったこと」「もっと知りたかったこと」「参加した感想」の自由記述回答を分析の対象とした。

⁵ WSの前後で「ことばに対する意識が変わったか」に対する 5 段階評価は「5 とても変わった」 (25%),「4 変わった」(60%),「あまり変わらない」(10%),「全然変わらない」(5%)だった。

ンするという複言語主義の言語観を知ることで生じた変化であると推測される。

3. 2. やさしい日本語について

参加者は「『やさしい日本語』と聞いてことばをどう簡単にするかということしか思い 浮かびませんでしたが、もっと広くて深い意義があると感じました」、「『やさしい日本 語』で具体的に対話をしていくことにより、より作品の本質に近づくことができるのでは ないか」など【やさしい日本語の意義】を感じ、「新しいことばの切り口」として VTS に 取り入れる意欲を示していた。しかし、やさしい日本語への書き換えワークでは「『文章 の型を壊さない』『言い回しを変えない』ようにと思ってしまう人がいるのではないか」, 「噛み砕いで一つ一つ指示をすることだと思うのですが、日本語話者にとってはかえって 窮屈」など,【やさしい日本語に対する抵抗感】も示された。さらに「日本人と違った文 化的背景に育った方々へ伝わる共通の表現の難しさを感じた」という【やさしい日本語に おける葛藤】も見られた。やさしい日本語への書き換えワークで、あるグループは「鑑賞 を妨げる行為はお控えください」という文を「作品を大事にしてくれてありがとう」と書 き換えたが,他のグループから「異なる文化背景を持つ国の人には婉曲的で伝わらない」 という意見が出たため、この葛藤が生じたと解釈される。学校連携事業として小学生との VTS 体験を持つミテハナは、「大声でしゃべらないで」「走り回らないで」といった禁止 事項を「小さい声で話そう」「ゆっくり歩こう」という肯定的な表現で示すという。「作品 を大事にしてくれてありがとう」と書き換えたグループは、この知見を援用し「やさしい 日本語」を「子どもに対する日本語」と同義に解釈した可能性がある。「小さい子供達も 何を言ってるのかわからない時が多い。やさしい日本語は、そんな時どう対応するかとい う点で全く同じ」、「子どもに対する言い方と同じ」というアンケート記述はその傍証とい える。禁止事項を肯定的表現に置き換えることは、場合によっては文の抽象度を上げ、非 母語話者にとって具体的行動の推測を困難にすると考える。また、「やさしい日本語」は 言語的弱者にとってもわかりやすい日本語だが、文化背景の違う非母語話者成人と母語話 者児童に対する言語調整を同一に論じることの適正については別途考察が必要であろう。

参加者からは、「もっとやさしい日本語の具体例を示してほしかった」、「いい例をいろんな形で見せるとより納得感がある」という記述も見られた。桝田(2015)は、情報のやりとりで非母語話者との接触場面が多い母語話者は少ない母語話者に比べ有効なコミュニケーション方略を持つことを明らかにしたが、この WS 参加者の 75%は非母語話者との接触場面が全くない(15%)かほとんどなく(60%)、「やさしい日本語」の現実場面の使用や詳細を理解するためには WS でのワークが時間的に不十分だったとも考えられる。

3. 3. 外国人鑑賞者との VTS 活動の意義

参加者は「活動の多様性の枠が文化を超えたものに広がる」、「ちょっとした心がけでますますインクルーシヴなものになるなと感じることができた」、「私達ミテハナのノウハウは、縁があって外国から日本にやってきた人達との新しいコミュニティの形成に、そして共生に役立てると思う」と【活動の広がりの可能性】を示していた。その一方、「多義的な作品を見て、考えて、味わうという美術鑑賞では、あいまいさや不確かさも大事な要素です」「芸術作品は言葉にならない感情・感覚を造形したものだったりもするので、そもそも言語で鑑賞すること自体が高度なことで、平易な言葉に置き換える方がとても難しく感じます」との【活動への不安・課題】も示された。VTSのファシリテータは参加者の

^{6「}外国人とのミテハナ活動の意義を考えることができたか」に対する参加者の 5 段階評価は,「5 とてもできた」(55%),「4 できた」(35%),「3 どちらともいえない」(10%)だった。



発話を「言い換え」で対話の整理を行う(ヤノウィン、2015)。日本語教師である筆者は、VTS の実践で、留学生の非常に単純なことばの繰り返しや聞きなれない違和感ある表現の中に彼らの伝えたいことが凝縮される場合があると経験的に感じ、「言い換え」には慎重になり、彼ら自身のことばや表現を一緒に味わってほしいとミテハナに要望してきた。この要望に関してミテハナと話し合いを重ねてきた経緯もあり、外国人鑑賞者の発話の「ニュアンスをそぎ落とさないように」対話を行えるか、やさしい日本語を意識するあまり「抜け落ちてしまう」ことばのやりとりがあるのではないかという【活動への不安・課題】が参加者に生じたと考察する。VTS の鑑賞者は、言語能力に関わらず言語化したいことがあり、アートを前に対話という「言葉を光に」して「踏み込んだことのない領域」に分け入ることになる(若松、2019、p.109)で、この点を十分理解したうえで、どう外国人鑑賞者との VTS 活動を活性化していくかが今後の課題である。

3. 4. 参加者の立場による違い

ミテハナの指導的立場にある美術館スタッフは「ミテハナは一期一会的な出会いの中での活動がほとんどなので、私の役割としては実施前に対象者と綿密な打ち合わせをし、どういう時間を作るかを丁寧にコーディネートしていくことだなと感じました」と述べ、ミテハナとは【立場により異なる視点】を提示した。VTSではファシリテーションをする市民ボランティア(ミテハナ)、コーディネートをする美術館、ことばに関わる日本語教師が【立場により異なる視点】からそれぞれの専門性を持ち寄り連携する必要性が本調査から示唆された。三者が連携を強め、美術館が外国人市民の社会参加する場、「ことばの市民」(細川,2017)8として市民同士が相互理解する場として機能することが、多文化共生社会の実現につながると考える。

4. まとめと課題

日本語教育の視点を取り入れたWSは、参加者がことばやコミュニケーションについて振り返り、外国人鑑賞者とのVTS活動の意義を意識化するきっかけとなることがわかった。また、「やさしい日本語」のVTSへ導入が、VTS活動への広がりに寄与する可能性が示された半面、その課題も見えてきた。市民ボランティア・美術館・日本語教師が情報を共有し、連携をしながらVTSに取り組んでいくことをとおして、美術館のVTSが市民の対等な立場で話す場、ことばを育てる場になる可能性を今後も探求していきたい。

文献

庵功雄(2019). 『やさしい日本語-多文化共生社会へ』岩波書店 奥村三菜子・櫻井直子・鈴木裕子(2016). 『日本語教師のための CEFR』くろしお出版 佐倉市立美術館(2018). 『ミテ・ハナソウ・プロジェクト活動報告と評価 2013-2017』 佐藤郁哉(2018). 『質的データ分析法―原理・方法・実践』新曜社 フィリップ・ヤノウィン(2015). 『学力を伸ばす美術鑑賞ビジュアル・シンキング・ストラテジー



⁷ 若松 (2019) は詩を読む、書くという活動は「言葉を光にしながら、この『全然言葉などの踏み込んだことのない領域』へ進もうとすること」だと述べた (p109)。詩と絵画では鑑賞する対象は異なるが、芸術作品という点で共通する点が多いと思われる。

⁸ 細川(2017)は「『ことばの市民』とは、言語活動によって自分自身が一人の市民であることを指し」、「社会における言語活動によって『市民』としての意識、すなわち市民的態度を自覚する」ことを「ことばの市民になる」と表した(p.63)。

言語文化教育研究学会 第7回年次大会 「アートする」教育 予稿集

ズ』淡交社

文化審議会国語分科会(2018).『日本語教育人材の養成・研修の在り方について(報告)』 https://www.bunka.go.jp/koho_hodo_oshirase/hodohappyo/1401908.html

細川英雄(2017).学習者主体からことばの市民へ-ポリティクスとしての言語文化教育の歴史と革新『言語文化教育研究』 15,58-66 http://alce.jp/journal/dat/15_58.pdf

桝田直美(2010).非母語話者との接触場面において母語話者の情報やり方略に接触場面が及ぼす影響-母語話者への日本語教育支援を目指して『日本語教育』145,13-24

若松英輔(2019).『詩を書くってどんなこと?-こころの声を言葉にする』平凡社



【口頭発表】

地域日本語教育における「対話型教室」の「対話型」とは何か

A 県の地域日本語教育において中核的な役割を担ってきた B の語りから

内山 喜代成(名古屋学院大学),千葉 月香(東海日本語ネットワーク), 米勢 治子(東海日本語ネットワーク)

キーワード

対話型教室, ライフストーリー, 課題提起型, 自己表現型, 行動・体験型

1. はじめに

近年,地域日本語教育において「対話型」の教室が注目されており,ボランティア教室から自治体が実施する教室まで,さまざまなところで対話型と銘打たれた教室や活動が実施されている。しかしながら,対話型と言っても「対話を行いながら学習を行う」というような共通認識はあるものの,その形態や扱われる内容や話題,方法などは多様であると考えられる。本研究では、多様な「対話型」と呼ばれる活動が実際にどのようなものであるのかを探る。

2. 研究の視座と目的

日本語教育学会(2009:30)の地域日本語教育システム図では、地域日本語教育の場として、対話を生む「協働の場」と「専門家による日本語教育」の2種類の場をあげている。そのうち、「協働の場」は生活者としての外国人・日本人が協働活動を通して対話を重ねることで、お互いの相互理解を深め、人間関係を築く場であり、双方がコミュニケーションの力を身につける場であると述べられている。このように地域における外国人・日本人の相互理解、人間関係構築は対話によってなされると位置づけられている。しかし、御館(2013)が指摘するように、地域の日本語教室において、対話中心の活動が実践されている現場の実態やその効果・課題など未だ明らかになっていないことも少なくない。それでは、どのような理念や背景のもとに地域の日本語教室で「対話型」の教室、活動は

実施されてきたのであろうか。現在までに実施されてきた多様な「対話型」の教室や活動の実態を明らかにすることは、今後の「対話型」についての議論を活性化する上でも重要である。そこで、本研究では地域日本語教育に長年携わってきたBの経験から「対話型」の活動がどのように実施されてきたのかを明らかにすることにより、地域日本語教育における「対話型」の類型化を試みたい。

3. 研究方法

「対話型」の活動がどのように実施されてきたのかを明らかにするために、本研究では ライフストーリー研究法を用いる。桜井(2012)によれば、ライフストーリーとは、個人のライフについての口述の物語であり、その人自身の経験をもとにした語りから、自己 の生活世界そして社会や文化の諸相や変動を全体的に読み解こうとする質的研究法の一つ のことでもあるという。本研究の研究協力者は、A 県の地域日本語教育に約 30 年にわた り中核的な存在として関わってきた B である。B の語りから、地域日本語教育における「対話型」がどのように実施されてきたのかを探る。これは、実施された背景にある B 自身や教室を取り巻く文脈も同時に読み解くためである。研究の手順は、まず B に対して 2 回のライフストーリー・インタビュー(3 回、計約 6 時間)を実施した。次に文字化し、切片化を行った上で分析を行った。

4. 結果

語りの分析の結果, B の関わってきた地域日本語の教室は「対話型」と言えるものは, ①課題提起型, ②自己表現型, ③行動・体験型の3つが確認できた。これは教室の分類ではなく,「対話型」の活動の分類である。以下, B が「対話型」の活動にどのように出会い, 実践してきたかを述べていく。

4. 1. 課題提起型および自己表現型との出会いと実践

1994 年ごろから B は作成したテキストを用いてボランティア養成講座(以下,養成講座)を担当していたが、ボランティア養成がうまくいかないと感じるようになった。当時、「相互学習」「共学び」や「教えない日本語教育」などというキーワードに影響を受けていた B は新たな養成講座を担当する機会を得た。しかし、そこでは具体的な教え方に触れず、定住外国人を取り巻く状況や、自ら学習デザインを考える講座をコーディネートし

ていた。その後、テキスト使用をやめるのだが、そのような養成講座のフィードバックでは、心構えではなく、教え方のノウハウを教えてほしいというコメントがあった。このようなコメントに対し、Bはこの活動モデルを上手く提示できなかったという。

1990 年代後半, A 県の日系ブラジル人が集住する C 団地で課題提起型と呼ばれる日本語教室が実施されていた(野元 2000)。そこで使用されていたテキストでは、外国人住民が置かれていた立場での課題がテーマとして扱われていた。教師役は学習者の母語であるポルトガル語ができる日本人、もしくは日本語ができるブラジル人が担っていた。B が印象に残っているのは、仕事で指を切断してしまったことなどがテキストで扱われていたことであった。後に母語で教師役を担う人材の確保が難しくなり、今後の運営を考えていく中で、運営側がポルトガル語を習得して教えるということはできないという結論に至った。

同じく 1990 年代後半に、B はある研修で西口光一氏に出会った。ここで、西口氏はことばの習得には自己表現が重要であることを主張していた。そこで、西口氏に機能文型は必要ないのかと質問したところ、生活に本当に必要なものは自分で身につけるため教える必要はなく、学ばなければいけないものは自己表現であるという回答を得た。このことがBにはとても強く印象に残っているという。

このことをきっかけに2000年には、Bが代表を務める団体に西口氏を招き、「自分を語る交流活動」という研修会を開いた。

先に述べた C 団地での活動はこの頃より転換期を迎える。B は西口氏の自己表現型話題シラバスを用いて教室を運営していくことはできないかと考え,他の運営者と相談し,実施することとした。活動を振り返る中でスタッフから,テキストで与えられた課題より,活動の中で学習者自身から語られる課題こそ課題提起型なんじゃないか,という声があがった。与えられた課題ではなく,身近な話題について対話する C 団地の実践で,徐々に手応えを感じ,自己表現型話題シラバスに確信が持てるようになっていった。

また、C 団地では団地の役員らによる地域づくり、地域につながる活動を活発に実施していた。C 団地の教室の学習者の多くは団地の住民であり、役員などを担当しているスタッフもいたことから、地域に関わる活動に重点を置いていた。地域の行事には教室として必ず参加し、地域住民として学習者の個人での参加も促していた。日本語教室は次第に地域の中での役割を担うようになり、行事に出店するなど主体的に関わるようになっていった。行事に関わる過程で対話は当然起こることから、行動・体験型にあたる活動に

なっていったという。また、教室の目の前にスーパーがあったことから、テーマに合わせてわからないことを確認するというような活動も取り入れていった。

2007 年からは A 県の某市の日本語学習支援システムにも関わるようになる。事業統括者のもと、地域の日本語学習支援の理論と実践が明示されたそのシステムにおいても自己表現型の活動が実施され(豊田市 2010)、手応えを感じた。このことも影響し、現在では B は言語習得は自己表現に尽きると考えるようになった。このように B にとって自己表現型話題シラバスとの出会いは、日本語学習支援だけではなく、それまでのボランティア養成に対する課題においても転機となった。また、活動を行っていた当初は「おしゃべり」という言葉を使用していたが、日本語教育学会(2008)で地域日本語教育システム図が提示された頃から、「対話」や「協働」ということばを意識するようになっていった。

4. 2. 行動・体験型のラベリングと課題提起型の再構築

文化審議会国語文化会日本語教育小委員会 (2010) の「「生活者としての外国人」に対する日本語教育の標準的なカリキュラム案について」の影響を受け、2000 年ごろからの活動を振り返り、教室外でのいわゆるイベント的な活動に学びの要素を加えることで、行動・体験型と位置付けて活動するようになっていく。地域によっては、日本語支援活動と生活支援、交流活動を分けて、別団体が実施しているところもあるが、すべての活動に日本語の学びが意識され、連携するよう願っているという。

また、ある日本語教室で「生活の漢字」というコースを開講した際には次のようなことがあった。その教室に通っている女性がいたが、日本語学習に興味があるわけではなく、毎回行っていた「はがきを書く」という活動でも初めは「KANJI SUKIJANAI」と書いていた。しかし、興味のあるチラシを読むという活動を行った際には、発達障害の子どもに特化したデイケアサービスのチラシを読み、受け入れの時間や体制などについてボランティアに多くの質問をした。その回のはがきを書く活動では「お母さんは勉強頑張りました。書くことをがんばりました。○○くん(息子の名前)も一緒に頑張ろうね。ママより」と書くということがあった。それまでは支援者が彼女に話しかけても、ことばを返すようなことはなかったが、この活動を通じて、自らあいさつをするようになるなど、彼女自身が人間関係を構築するようになっていったという。これは彼女自身の課題が活動を通して提起され、解決につながった事例である。このような事例を通して、B は学習者は何

かしらの課題を持っていることから、学習者自身の課題が提起されることは、学びにおいて重要な意味を持つと考えている。B が出会った課題提起型は B の中で意味を変えながら、現在も実践の中で意識されている。

5. おわりに

以上、Bが3つの「対話型」の活動にの元となる考え方との出会いや実践してきたプロセスを見てきた。現在、Bは地域日本語教室の中間支援的な立場で活動することが多い。教室見学をする際にまず着目するのは、教室活動そのものより教室の雰囲気、すなわち、参加者(学習者とボランティアの、あるいは、学習者間、ボランティア間)の人間関係だという。人間関係が構築されているということは何らかの機会に対話が頻繁に存在すると考えているからである。一方で、B自身の活動実践や養成・研修の視点は確立したものの、その普及効果は十分とは言えないという。Bは地域日本語教育は他者とのやりとりの力を身につけていく場であり、その力はロールプレイなどではなく、実際のやりとりを通じてのみ身につけることができると考えている。この実際のやりとりが対話である。Bのライフストーリーは、これらの対話を教室でどのように起こすのかという試行錯誤、実践を捉え直し、確立していくプロセスもであった。

それぞれの型について見てみると、課題提起型は学習者が自己の課題を発見することで対話が生まれ、自己表現型は教室という社会で自分を語ることで他者との関係構築を目指し、行動・体験型は地域につながり生活課題達成を目指すというような違いはあるもののそれぞれは相互に影響している。自己表現型の活動を通して、自己の課題を提起し、その課題を行動・体験を通して解決に向かうということもある。また、行動・体験型についてもその過程では対話が生まれることから、交流が生まれ、人間関係構築や他者との関係を深めるということにつながることもある。本研究では、「対話型」の類型化を試みたが、3つの型は独立したものではなく、密接に関係し、また、重なりながら、「対話型」の様々な面を形成していた。そのため、明確な線引きができるものではない。それぞれの特性を重ね、活動をデザインすることで、共生のための対話が生まれるのである。

本研究の分類は一般化できるものではない。しかし、多様な「対話型」と呼ばれる活動 の一端を明らかにしたことは、本研究の意義であると考える。

文献

- 御館久理恵(2013). 『地域日本語教室における「対話中心の活動」の意義と効果に関する研究 平成 23 年度~24 年度科学研究費助成事業(学術研究助成基金助成金) [若手研究(B)] (課題番号:23720266) 研究成果報告書』1-83
- 桜井厚 (2012). 『ライフストーリー論』弘文堂.
- 豊田市(2010). 『とよた日本語学習支援ガイドライン』
 - https://www.city.toyota.aichi.jp/kurashi/shogaigakushu/bunka/1003583.html (2020 年 12 月 8 日閲覧)
- 日本語教育学会編(2008). 平成 19 年度文化庁日本語教育研究委託「外国人に対する 実践的な日本語教育の研究開発(「生活者としての外国人」のための日本語教育事業)」-報告書-. 日本語教育学会.
- 日本語教育学会(2009). 平成 20 年度文化庁日本語教育研究委託「外国人に対する実践的な日本語教育の研究開発」(「生活者としての外国人」に対する日本語教育事業) -報告書-. 日本語教育学会.
- 野元弘幸(2000). 課題提起型日本語教育の試みー課題提起型日本語学習教材の作成を中心に『人文学報』(308), 31-54
- 文化審議会国語文化会日本語教育小委員会(2010).「生活者としての外国人」に対する日本語教育の標準的なカリキュラム案について、文化庁

【口頭発表】

「ソーシャリー・エンゲイジド・アートの手法を使用した教室 活動についての考察」

横田隆志(北陸大学)・倉沢郁子(関西外国語大学)

ソーシャリー・エンゲイジド・アート, 教室活動, 社会参加, オーディエンス, 評価

1. はじめに

日本語教育では、社会との関わりや社会への参加を目的とした教育が重視され、そのような日本語教育活動が増えてきている。そこで、教室活動も一つの社会であると考え、学習者が自分の考えを伝えたいと思うような教室活動を行ってきた。しかしながら、教室活動が教室内で完結しているように感じるようになった。社会とは一見つながっているような教室活動も実際の社会にはつながっていない。なぜなら、教室活動のための教室活動、つまり、「成績をもらうための活動」になっているからである。教室活動で、教室外の人との交流はあるが、学習者の意識に「社会と関わる」意識は果たしてあるのだろうか。もしこのような意識がないのであれば、教室活動は「社会に関わっている」とは言えないのではないだろうか。

一方、アートの世界では新しい潮流として「ソーシャリー・エンゲイジド・アート (SEA)」が注目されている。これは、アートワールドの閉じた領域から脱して現実の世界に積極的に関わり、参加・対話のプロセスを通じて、人々の日常から既存の社会制度に至るまで、何らかの「変革」をもたらすことを目的としたアーティストの活動である。教室活動から生まれたものは創造的な「モノ」であり、学習者の活動をアートとした際にSEA の手法を参考に社会と関わることはできないか考えた。

そこで、本研究では、SEA の手法を使った教室活動についての可能性について考察する。従来の教室活動では教室内で完結していた学習者の教室活動を「他の人に見られる可能性を意識した」アートとして捉え、どのように社会につながっていけるのか、教室活動がどのように変わることができるのかについて考察する。

2. 社会とつながる日本語教育

社会文化的なアプローチに則った言語学習では、学習者は知識の受け皿としてみなされるのではなく、社会で他者との相互行為に参加する存在、つまり、社会の中で問題解決を図り、自己や他者を評価しながら変化していく存在として捉えられている(佐藤、熊谷、2011)。そのため、このような教室活動では、学習者の自律性を促し、コミュニティへの創造的、かつ積極的な関わりを目指し、実際に教室外の人々とのやり取りを通じて、社会とつながることができると考えられている。また、外国語教育の目標が従来の「分かる・使える」という領域だけではなく、グローバル社会の領域において「つながる」能力、つまり、グローバル社会のネットワークに関わり、社会の問題を解決する能力が重視されつつある(當作、2013)。このように、社会との関わりや社会参加を目的とした日本語教育が注目され、日本語のレベルに関わらず、教室外活動についての実践や研究が増えてきている。

これらの実践報告では、教室活動に外部の人を入れたり、教室外の人とつながりながら様々なコミュニティへ参加をしている。しかしながら、このような活動は、一見、社会につながっているように見えるが、「学習者が社会につながること」を目的としながら教室活動を行っているのかについては疑問がある。これは、教育機関の中で多くの学習者がテストの点数や成績を意識しており(佐藤、熊谷)、教室活動が教室の外で行われていても、その活動の過程が常に様々な形で教師に「評価」されていることを学習者は意識しながらタスクを行っている場合が多いからである。そのために、教室活動でのタスクは教室内のクラスメートや教師に向けた言語活動になっており、教室を超えたところにある人々や社会に向いているとは言い難い。また、教室は教師と学習者によって構成されており、教室外の人たちはゲストやビジターとして参加するのみで、教室活動を共に行う参加者とは言えない場合が多い。つまり、活動が「教室外で行われている教室内活動」になっているという問題がある。

3. アートの世界における社会との関り

SEA はまだその普遍的な定義が定まっていないと言われているが、アート作品を通して社会に関わりよくしていこうとする芸術実践(プラクティス)であるとされている。作品に関する活動 (=プロセス)、または場所となるプラットフォームには、その作品が伝えようとするメッセージや主張に対してなんらかの問題意識や興味がある参加者が集まり、

その中で対話や活動が生まれる。しかし「参加」といえども、教室でのグループ活動を例にとってもわかるように、中には積極的に、また自主的に課題に取り組む者もいれば、指示を待つ参加者もあり、SEA における「参加」にもさまざまなレベルがある。エルゲラ(2015)は、時間という概念に合わせてスペクテイター、つまり、参加者がどのように作品と関わっているのかを、1)名目的な参加、2)指図された参加、3)創造的な参加、4)協働の参加と試験的に分類したり、ソーシャルワークでの場面を用いながら個人が気持ちの上で1)自発的、2)強制的、3)非意図的に参加するのかを認識することが大切だと述べている。また「参加」しないことを選択する者や、作品があること自体に気がついていない者もいるかもしれない。仮に後者を「参加者」でなく「オーディエンス」とするならば、そのオーディエンスに作品の存在を伝えるきっかけとなるものが SEA の作品でもあり、その空間で参加者自身が作品とどうか関わるかを決めていくこと自体が「ソーシャル(社会的)」(エルゲラ、2015)なのである。

このようなアートは、美術館に展示される作品とは評価基準が全く違うと容易に想定される。そもそも評価をするのは誰なのか。エルゲラは、SEA が働きかけるのは、1)参加者、支援者などの直近のサークル、2)批判的なアートワールド、3)社会全体としている。しかし、アーティスト自身が大切にしているのは、美しさや技法ではなく、社会や人とのつながりであり(社会的転回)、社会に認められることではなく、その作品を作ることに意義を見出しているという自身の立ち位置を説明する声明を出している者もいる。

そう考えると、作品作りは、誰が誰のために、どのような目的で、どのように行うのかを明らかにしておくことが必要である。社会や他者からの賞賛よりも、アーティスト自身が作品を通して、まだ姿が見えないオーディエンスに、意見やメッセージを伝えるという行為、つまり作品を作っていくプロセスについて他者と対話をしたり考えを巡らせること、それが評価に値すると考えられる。

4. SEA の手法を使った教室活動

SEA の手法は教育の概念を取り入れている部分が多いが、言語学習を「他の人に見られる可能性」があるアートとして捉えたときに教室活動はどのように社会につながるのかをコミュニティ、空間、参加者、オーディエンスなどの側面からアートの世界での取り組みから考察する。

4. 1. コミュニティ

SEA のプロジェクトではコミュニティは不可欠なものであり、プロジェクトがコミュニティを構築する装置となっている。社会に参加するための教室活動でも、まず「どのようなコミュニティに所属しているか」という意識が必要である。このコミュニティは市民や所属といった大きなものもあるし、仲の良いグループといった小さいものも存在する。学習者が自分自身の所属しているコミュニティを知り、それを認識することによって、社会に関わるというスタートラインに立てる。そして、そのコミュニティに働きかけることにより、そのコミュニティとの社会的相互行為を引き起こすことができ、それがまた新たなコミュニティになると考えられる。漠然とした社会参加ではなく、どのような社会に関わるのかを学習者は考える必要がある。

4. 2. オーディエンス

社会言語学の理論の Audience design (オーディエンス・デザイン)では、人に対して話者が話をする場合には、話し手が払う注意の量や質は、相手が対話にどれほど関係しているか、話し手から見た相手の立場・資格などと関係しているということに基づくとされている (Bell, 1984)。教室活動においてもゴールが「社会のコミュニティに働きかける」とされた場合には学習者の意識も変化する。教室活動において学習者が「活動を見る人」を「オーディエンス」とし、オーディエンスを意識した教室活動を行うことにより日本語教育が教室外につながる。そのためには、教室活動の成果を「誰かに見られるかもしれないもの」として学習者が捉えられるようにならなくてはならない。この「活動を見る人」は、教師ではなく、教室活動のゴールも教師の評価ではなく、「誰かに見られるものかもしれないもの」とする。このオーディエンスは実際に存在する人物というよりは学習者自身が作りあげた人物、つまり、コミュニティに関わることによって現れる「自己の意識」である。

4. 3. 参加者

従来の教室活動では「教室外の日本人が教室に来る」、「教室外の日本人と接触する」ことで社会につながると考えられていたように感じられる。しかし、このような一時的に教室活動に参加する人ではなく、教室活動そのものに影響を与えるような参加者が社会とつながる日本語教育活動には必要になってくる。

SEA では、参加者の分類や個人的な参加の認識について述べられている。もちろん、このような実際の教室活動に関わり、参加する人物も必要である。しかし、教室活動を変えるためには、教室活動に参加するだけの人物ではなく、オーディエンスが必要になる。オーディエンスに活動を伝えようとすることが社会に関わることでもあり、学習者が活動とどう関わるかを決めていくこと自体が社会的であるとも考えられるだろう。学習者が「活動を見てくれる人」である「オーディエンス」を意識することで教室活動が社会に関わる活動となる。

4. 4. 空間

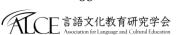
SEA のプロジェクトは「公共の領域」とエンゲイジしている。ここでいう「公共の領域」とは、場所というより意識としての空間である。教室内で完結してしまう活動では、教室外で行われていても、また教室外の人物が参加をしていても、教室内で行われている活動になってしまうのではないだろうか。教室活動のゴールが「誰かに見られる可能性がある」とされたときに教室活動そのものが社会に目を向けていることになる。そのため、教室内で行われている活動も社会参加そのものを目指し、教室内という空間で行われている社会につながる活動になることができる。

4. 5. 評価

従来の日本語教育では、教室活動のプロセスの内容について評価を行ってきた。しかし、そのような評価が教室内で活動が完結しているように感じられる原因になっているのではないだろうか。活動そのものが教室外に出て社会参加を目指すというのであれば、活動のプロセスそのものが評価である。SEA の活動がその制作におけるプロセスが重視されているように教室活動もその活動そのものを評価とすることができる。活動のプロセスを細分化し、それぞれを評価するのではなく、活動を行うことで、社会に参加すること自体が評価となる。

5. おわりに

本研究では、SEA の手法を使った教室活動についての可能性について考察した。教室内で完結していた学習者の教室活動を「他の人に見られる可能性を意識した」アートとして捉え、どのように社会につながっていけるのか、教室活動がどのように変わることがで



きるのかについて考察した。その結果、従来の教室活動では「当たり前」だった評価についての意識を変える必要があることが分かった。これによって教室活動が教室内で行われていても意識は社会を向いているため、活動そのものが変わってくるであろう。

今後は、既に実践している「社会につながる教室活動」が、実際に社会につながっているのかを考察しながら、実践研究を続けたいと考えている。また、「活動そのものを評価する」ということについてもさらに考える必要がある。

汝献

アート&ソサイエティ研究センターSEA 研究会(編) (2018) 『ソーシャリー・エンゲイジド・アートの系譜・理論・実践 芸術の社会的転回をめぐって 芸術の社会的転回をめぐって』フィルムアート社

佐藤慎司,熊谷由理(編)(2011)『社会参加をめざす日本語教育』ひつじ書房 當作靖彦(2013)『NIPPON 3.0 の処方箋』講談社

パブロ・エルゲラ (2015) 『ソーシャリー・エンゲイジド・アート入門 アートが社会 と深く関わるための 1 0 のポイント』 (アート&ソサイエティ研究センター SEA 研究会、訳; 初版)フィルムアート社 (原典 2011)

Bell, A. (1984). Language style as audience design. Language in Society, 13(2), 145–204.

【口頭発表】

批判性を育むための英語教育 一消滅危機言語問題をテーマに問いを立てることを通して―

中原 瑞公(広島大学)

キーワード

英語教育,批判性,問いを立てること,言語問題

1. 本研究の背景と目的

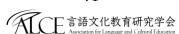
言語文化教育研究学会は、ことばと文化の実践研究への視点として、市民性、批判性、 生態学的アプローチの 3 つを重視している。本研究では、この 3 つのうち、批判性に着 目する。批判性とは、「既存の枠組みを政治、経済、社会、歴史などという大きなコンテ クストとのつながりから見直し、必要があれば変えていこうとする」「批判的な意識・視 点・姿勢・態度」であり、「自分たちの生きる未来、そして、コミュニティの未来を創造 するため」に必要不可欠なものである」。

学校英語教育の目標は、学習指導要領によれば、コミュニケーションを図る資質・能力の育成であるが、英語教育は「コミュニケーション能力育成の果てに何をめざすのか」、言い換えるならば、「何のためのことばの教育」なのかを問うてこなかった。英語教育内部で「社会・コミュニティ参加をめざすことばの教育」(佐藤・熊谷、2017)や「内容重視の批判的言語教育」(Sato et al., 2017)、「ことばの市民」(細川、2012)のような思想や実践が取り上げられることは極めて稀であった。従って、英語教育において批判性が論じられることはほとんどなかったと言ってよい。

以上の問題を踏まえ、発表者は、学習者に批判性を育むことを、英語教育の目標の一つに位置付けるべきであるという立場をとる。その上で、批判性を育むための活動として問いを立てることに、内容として言語問題(言語に関する政治的・歴史的問題)に着目する。本研究は、「言語問題(言語消滅)に関するテクストから問いを立てる活動において、英語教員養成課程在籍の大学生英語学習者は、どのようなふるまいを見せるか」を記

¹ 言語文化教育研究学会ホームページ「言語文化教育研究学会とは」「目的」からの引用である。





述することをめざす。

2. 本研究の3要素

2. 1. 批判性(目標)

1 で述べたように、批判性とは、「自分たちの生きる未来、そして、コミュニティの未来を創造するために」、「既存の枠組みを政治、経済、社会、歴史などという大きなコンテクストとのつながりから見直し、必要があれば変えていこうとする」「批判的な意識・視点・姿勢・態度」のことである²。

2. 2. 問いを立てること (活動)

本研究では、批判性を育むための活動として、問いを立てることに着目する。既存の枠組みや支配的な言説を問い直すには、それらを問い直す以外に方法はないからである。英語教育では、学習者が英語を使うことを通して、他者とともに、既存の枠組みや支配的な言説を問い直すことは望まれていないと言って差し支えない³。このような現状を打開するためにも、問いを立てる活動の可能性を探究していく必要がある。

2. 3. 言語問題 (内容)

本研究では、批判性を育むための英語教育で扱うべき内容として、言語問題(言語に関わる政治的・歴史的諸問題)に着目する。そのなかでも、言語消滅(language extinction)の問題を取り上げる。発表者は、批判性を育むための英語教育にとって、言語問題は手段でもあり目的でもあるという立場をとる4。これは、言語や言語教育、言語

⁴ 発表者の立場は、仲(2008, 2009) が重視する言語観教育の思想に影響を受けたものである。



² 口頭発表では、批判的応用言語学の見地から、上記の定義を補う予定である。詳細は、 Pennycook (2001, 2004) の「解放をめざすモダニズム (emancipatory modanism)」や「当た り前を問うこと (problematizing givens)」に関する記述を参照のこと。

³ 仲(2018) は、中学校用教科書における「社会的な話題」扱われ方を批判的に分析し、(1) 教科書における題材の多様化は、視点の画一化を覆い隠すものとして機能していること、(2) 教科書は、問題を引き起こしている社会的な構造を問い直す視点を提供せず、むしろ再生産を促すような構成になっていることなどを明らかにしている。

使用が不平等や排除、差別や暴力などさまざまな社会悪の温床にもなりうること、そして、そのような問題が実際に公平で公正なコミュニティの創造を妨げていることを考慮してのことである。

3. 研究課題と調査概要

本研究の 3 本の柱は、批判性(目標)、問いを立てること(活動)、言語問題(内容)である。本研究では、「言語問題(言語消滅)に関するテクストから問いを立てる活動において、英語教員養成課程在籍の大学生英語学習者は、どのようなふるまいを見せるか」という研究課題に取り組む。

研究課題検証のため、調査を実施した。協力者となったのは、国立大学の英語教員養成課程に在籍する 4年生 8名である。以下では、協力者をアルファベットで記す(ペア 1: $A \cdot B$, ペア $2 : C \cdot D$, ペア $3 : E \cdot F$, ペア $4 : G \cdot H$)。なお、事前の質問紙調査によれば、いずれの協力者も、言語問題への個人的関心の度合いは高くなかった。テクストには、高等学校用教科書 *Revised Element English Communication III*(2018 年版)より言語絶滅(language extinction)に関する 600 語程度の英文を使用した(テクストの全容は、口頭発表にて提示する)。

まず、協力者は個人でテクストを読み、個人の疑問点などを簡単に洗い出した(15分~20分)。次に、ペアで自由に対話しつつ、問いを立てた(25分)。このとき、調査者(発表者)からの助言等は一切なかった。なお、協力者はペアでの対話を日本語で行ったが、問いをハンドアウトに書き出す際には英語を用いた。

協力者の承諾を得て、活動音声を録音した。音声書き起こしに対し、佐藤(2008)の 手法を参考にして定性的コーディングを繰り返し、概念を生成した。この概念を、「問い を立てる活動における協力者のふるまい」とみなし、研究課題への答えとする。

4. 結果と考察

紙幅の都合上,ここですべての概念を示すことはできないので,本稿では 6 つを具体 例とともに紹介するにとどめ,全容と研究課題への答えは口頭発表にて言及する。

まず、「(1) テクスト(著者ら)が提示する限定的な見解を問う」という概念である。 テクストの著者らの主張は「我々は消滅危機言語を救わなければならない」という単純な ものである。この一面的な主張に目を付け、協力者 A は、「言語がなくなっていっていい こともあるはずだよね?」,「言語が少なくなっていくことのメリットは?英語に焦点化することのメリットは?」と発言した。また,著者らがテクストを当たり障りのないことばで締めくくっていることに対して,協力者 G は,「これ書いた人って,本当にこの問題に関心あるんかな?人々の意識高めれば何とかなるって言うだけで英文終わってるし,と手の関心があるとは思えんのやけど」と発言し,協力者 H も「わかる。そんなに深刻に捉えてないよね」と同意した。

協力者たちは、「(2) 権威ある個人や組織によるデータの信憑性を疑う」こともあった。テクストの著者らは、UNESCO による円グラフおよび地図(Atlas of the World's Languages in Danger)を引き合いに出し、データにもとづいて問題の深刻さを伝えようとしている。これに対し、協力者 C は、「このグラフは、何を基準にして安全とか危険とか決めてるかは読み取れんよね。どうやって決めてるんだろう?」と述べ、協力者 A と B も同様に、「UNESCO の分類は妥当なものか?」、「このグラフのデータは信用できる?」と問うていた。

上記 2 つの概念は、批判性というよりは、批判的読み(テクストの情報を鵜呑みにしない読み)であるように思われる。そもそも、言語消滅への個人的問題意識をもたない協力者たちが、批判性を発揮するとは考えられない。しかし、これだけでも十分である。このような批判的読みによって生まれた問いが、いずれは発展して、偶発的に、既存の枠組みや支配的な言説を問い直すことにつながるかもしれないからである。

協力者たちのなかには、問いを立てるだけでなく、「(3) 問題の解決に向けて提案をする」者もいた。協力者 A は、「消滅危機言語と国際語としての英語の共存…もともと少数派の言語をしゃべってる人が、それを保ちつつ、英語を学んでくれたらいいのに…たぶん解決する」と発言した。また、協力者 C は、「英語が問題なんよね。消滅言語の社会的な地位を高めて、英語優位の状態を終わらせられたらいいのに」と述べた。これらの発言は楽観的なものだが、協力者たちが言語消滅の問題について真剣に考えていることの証左である。しかし、テクストを読んだ後に、どのように問題に関わっていきたいのかを言語化した者はいなかった。彼らにとって、言語消滅は自分の問題ではなかったのかもしれない。

「(4) 言語に関する素朴な疑問を発する」という概念も生成された。中盤で、協力者 C は「日本の話に限ってだけど、何で東京周辺で使われとることばが標準語とされているのか?」という疑問を発した。協力者 D は、テクストで日本における消滅危機言語の一

例としてアイヌ語が言及されていることに関連して、「『方言』は『言語』に含まれるのかな?」や「『方言』ってどう定義されるの?」という疑問を発した。協力者 E も、「アイヌ語って『方言』?『言語』?」、「そもそも、言語の数ってどうやって数える?」と自問した。彼らは、これらの問いが高度に政治的かつ歴史的であることに気づくことはなかったが、彼らにとっての「当たり前を問い直す」(Pennycook、2001)ことに成功しているという点で、批判的であったと言って差し支えないであろう。

「(5) パートナーからの指摘による学びを得る」という概念もおもしろい。協力者 B の「言語が消滅するって、どういうこと?話者がゼロになったら終わりなんかな?ひとりでも生きてればセーフってことやんね?」という素朴な疑問に対し、協力者 A が「ひとりになったらもうアウトじゃない?だって、その人が言うことを聞いてもらえないけん」と答えた。これに対し、協力者 B は、「じゃあ、最低でもふたり必要ってことか」と応じた。このやり取りでは、協力者 B が発した何気ない疑問が、協力者 A に拾われたことによって、「言語が存在していると言えるためには最低でも 2 人の話者が必要である」という学びにつながった。これは、個人ではなく、ペアで活動に取り組んだことによって可能になったと言える。加えて、問いを立てる活動だからこそ可能になったとも言える。

発表者を最も驚かせたのは、「(6) 倫理的に問題ある発言をする」という概念である。例えば、協力者 A は「今後 100 年で 90 パーセントの言語がなくなって、それで何の影響もないのだとしたら…別にいいもんね、なくなっても」と発言した。協力者 F は、「そもそも、多様な言語を本当に守る必要はあるのか?」、「ある言語が廃れていくってことは、もうその言語は必要ないってことよね」と述べた。上記の発言はおそらく彼女らの本心であるから、尊重されなければならない。しかし、言語権(linguistic rights)や言語抹殺(linguicide)などの用語が示すように、言語絶滅は倫理的問題であることを考えれば、見逃すこともできない。学習者による倫理的に許容しがたい発言をどのように扱っていくかは難題である。しかし、このように、問題への認識をめぐって忖度ない意見が飛び交うことこそ、批判性を育むことばの教育のあるべき姿であると言える。

5. 今後の課題

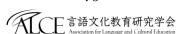
以下,今後の課題を簡単に述べる。まず,本研究では,問いを立てて終わりとしたが, 問いを教室の内外でどのように使っていくのかを考えていかなければならない。さもなく ば,問いを立てることは,英語教育に氾濫する活動の 1 つとなってしまうかもしれな い。あるいは、批判性を育むという目的が忘れられ、トレーニングを繰り返すことで身に付けられるスキルとして理解されてしまうかもしれない。

次に、批判性の捉え方についてである。今後、英語教育に批判性の概念を取り入れるにあたり、批判性を二元的かつ直線的なもの(つまり、能力)として理解してはならない。そもそも、批判性は「意識・視点・姿勢・態度」であり、「能力」ではない。また、批判性は個人的なものというより、関係的なものであるという認識も必要であろう。批判性を個人的次元で捉えていると、能力に還元してしまうかもしれない。

最後に、「批判性を育む英語教育」ということばの教育のあり方を、英語教育において 浸透させることである。現状、英語教育において批判性という発想は存在しないに等し い。まずは、「英語教育は英語の教育である」という前提を批判的に問い直すことから始 めなければならない。

猫文

- Pennycook, A. (2001). Critical Applied Linguistics: A Critical Intruduction. Routledge.
- Pennycook, A. (2004). Critical applied linguistics. In A. Davis & C. Elder (Eds.), *The Handbook of Applied Linguistcs* (pp.784–807). Blackwell.
- Sato, S., Hasegawa, A., Kumagai, Y., & Kamiyoshi, U. (2017). Content-based instruction (CBI) for the social future: A recommendation for ctitical contentbased language instruction (CCBI). L2 Journal, 9 (3), 50–69.
- 佐藤郁哉(2008). 『質的データ分析法―原理・方法・実践』新曜社.
- 佐藤慎司・熊谷由理(2017).「社会・コミュニティ参加をめざすことばの教育」. 佐藤慎司・佐伯胖(編)『かかわることば―参加し対話する教育・研究へのいざない』 (pp.163-190) 東京大学出版会.
- 仲潔 (2008). 「言語観教育序論―ことばのユニバーサルデザインへの架け橋」『社会言語学』 VIII, 1-21.
- 仲潔 (2009). 「言語観教育の展開―英語『科』教育にできること」『社会言語学』IX, 113-138.
- 仲潔 (2018). 「中学校英語教科書における『社会的な話題』―視点の画―化を覆い隠す題材の多様化」『社会言語学』XVIII, 65-84.
- 細川英雄(2012).『「ことばの市民」になる:言語文化教育学の思想と実践』ココ出版.



【口頭発表】

ことばの学び方を学ぶ授業のデザイン 学習者オートノミーの育成を目指して¹

義永 美央子(大阪大学)

キーワード

学習者オートノミー、自律学習、学習支援、授業デザイン、主体的な学び

1. はじめに

21 世紀に入り,グローバルな人の移動が活発になるとともに,ICT を中心とした情報発信・共有の仕組みが発展し,言語学習者を取り巻く環境にも大きな変化が生じている。オンライン上に多様なコンテンツが蓄積され,また物理的に離れた人同士が SNS などを用いて簡単に交流できるようになり,教室などの言語教育のためにフォーマルに設定された場に出向かずとも,興味や関心に応じて自分のペースで言語学習に取り組む学習者が増えている。こうした変化に伴い,学びのあり方を自分で決められる能力,すなわち学習者オートノミーに注目が集まっている(青木,中田,2011; Little et al., 2017)。学習者オートノミーに基づく言語学習では,教室で教師に教えられながら学ぶだけではなく,教室の外での学習も含めたさまざまな環境で,自分にとって必要と考えられるリソースを選びとり,学習者が主体的に学習を進めることが重要になる。

とはいえ、全ての学習者が最初から完全に自律的に学べるわけではない。学習目標や学習計画の設定、学習方法の選択、学習過程のモニタリングなどに関する支援が必要とされる場面も多いと考えられる。発表者はこのような問題意識に基づき、2020年度に勤務校において、「第二言語学習方法論」という授業(以下、本授業)を新たに開講した。本発表ではまず、目標、構成、内容など、本授業のデザインについて報告する。そして受講生の振り返りレポートの分析から、受講生が本授業の受講を通して何を学び、どのように変容したのかについて検討する。

¹ 本発表は JSPS 科研費基盤研究 (C) 19K00708「大学における日本語自律学習支援者養成プログラムの開発」の研究成果の一部である。



2. 授業デザイン

2. 1. 授業の目標と教材

本授業の目標は、「第二言語の学習・習得過程及び学習者オートノミーや自律学習に関する知識を得る」「言語学習の目的や過程を理解し、自律的・主体的な学びを促進する技術を習得する」「受講生自身の第二言語学習を振り返り、常に学び続けようとする」の 3 点である。教材としては、Kindle の電子書籍として出版されている、青木直子(2013)『外国語学習アドバイジング プロのアドバイスであなただけの学習プランをデザインする』を採用した。この書籍は、第二言語の使用や学習に関する研究成果に基づきながら、目標の設定、現時点での自分の能力の評価、学習計画の作成、モチベーションの維持、のように、自律的な第二言語学習のプロセスを段階に分けて紹介している。また、各章にエクササイズの項目が置かれ、実際的かつ具体的に各自の学習を振り返り、計画的な実行が可能になるように配慮されていることから、本授業の教材として最適であると考えた。

2. 2. 授業の構成と実施方法

本授業は、90分全15回の学際融合教育科目(全研究科の大学院生を対象とし、複眼的 視野を養うための横断型教育を実施する科目群)の一つとして、2020年度春~夏学期に 開講された。新型コロナウイルス感染症(COVID-19)の感染拡大に伴い、本授業は全ての授業をオンライン授業として実施した。

本授業の 15 回の構成は表 1 の通りである。初回授業で受講生のインターネット環境や所持する機器など、オンライン授業を受けるためのレディネスを尋ねた結果、受講生はいずれもメディア授業の受講に大きな問題のない PC・インターネット環境にあることが確認されたため、第 2 回から 13 回までを Zoom を用いた同期型・同時双方型のオンライン授業として実施した。第 2・3 回は「外国語学習の科学」と題して、言語適性や学習スタイル、動機づけ、学習ストラテジー、学習者の個別性などのトピックに関する講義とディスカッションを行った。第 4 回から第 13 回は、青木(2013)を参考にしながら、受講生各自が選択した目標言語の学習を自律的にすすめるための各種の課題に取組み、またその結果を受講生間のグループワークおよびクラス全体のディスカッションによって共有した。第 14・15 回は個々の学習活動の振り返りと総括に関する課題を提示し、個々のペースで課題に取り組み提出する、非同期型の授業として実施した。授業に関する諸連絡や関

連資料のアップロード、課題の提出には大阪大学の授業支援システム (CLE) を用いた。

表1 授業の構成

口	授業項目	内容
1	オリエンテーション	授業の進め方の説明
		PC・ネット利用環境調査
2	外国語学習の科学(1)	言語適性、性差、認知スタイル,
		学習スタイルに関する講義と討論
3	外国語学習の科学(2)	学習者の態度・感情、動機づけ,
		学習ストラテジーに関する講義と討論
4	言語学習の目的	目標言語の決定、「目標言語ができるように
		なった私」を考える
5	今できることの評価	CEFR に基づく能力の自己評価
6	目標を設定する	中期目標、短期目標の設定
7	課題達成能力を上げる	課題達成能力の構成要素の検討
		これまでの学習方法の振り返り
8	学習計画	学習計画の設定
9	学習計画のシェア	各自が考えた学習計画を共有
	リソースを選ぶ	目標と計画に合った学習リソースの選択
10	リソースの使い方を考える	各自が探したリソースの紹介
		効果的な使用方法の検討
11	学習計画の振り返り	学習の進捗確認
		課題や悩みの共有、相互アドバイス
12	よくある困難の克服法	前回示された悩みの解決法の検討
13	やる気を維持する	やる気を維持し学習を継続させる方法の検討
		学内で利用できる言語学習サポートの紹介
14	最終まとめ・振り返り(1)	授業で学んだことの振り返り
15	最終まとめ・振り返り(2)	学びの自己評価・レポート提出

2. 3. 受講生と目標言語

本授業は、8 名の大学院生が履修した。8 名の所属と学年、母語、本授業での目標言語(学習に取り組んだ言語)を表 2 に示す。所属としては文学研究科の学生が最も多く、次いで言語文化研究科と、言語学習が専門と大きく関連する学生の履修が多かったが、法学研究科の学生も参加した。また母語別では、中国語を母語とする学生が6名、日本語を母語とする学生が2名であった。なお本授業では、各言語(目標言語)の文法や語彙、話し方などを教えるのではなく、学習目標や計画の設定、学習の評価や振り返りに基づく計画の調整、リソースの選択やモチベーションの維持といった、自律的に学習を計画・実行する方法を学んでいく。さらに、学んだ方法をもとに自律的な言語学習を実践していく。そのため、何語を学ぶかという目標言語を受講生に決定してもらったところ、日本語3名、英語2名、ドイツ語2名、韓国語1名という内訳であった。

表 2 受講生の情報

所属	学年	母語	目標言語
文学研究科	M1	中国語	日本語
文学研究科	M1	中国語	英語
文学研究科	M1	日本語	ドイツ語
文学研究科	M1	中国語	日本語
法学研究科	M1	中国語	ドイツ語
言語文化研究科	M1	中国語	韓国語
言語文化研究科	M1	中国語	日本語
言語文化研究科	M2	日本語	英語

3. 振り返りレポートからみた受講生の学び

3. 1. 振り返りレポートの分析方法

学生が本授業を受講したことで何を学んだかを確認するため、学期末に提出された振り返りレポート(以下、レポート)の記述を分析した²。分析にあたっては、受講生 8 名が

² 本発表を行うにあたり、受講生 8 名に連絡をとり、レポートの分析・引用に関して許可を求めた ところ、8 名全員から承諾を得ることができた。



提出したレポートの本文を1文ごとに分け、エクセルファイルに入力した。次に、言及されている内容によって【論理展開の説明】【授業活動を通じた気付き】【自らの言語学習の内省】【言語学習についての知識・信念】【受講後の変化・気付き】【今後への言及】の6つに分類した。以上の6つの分類のうち、【授業活動を通じた気付き】と【受講後の変化・気付き】と【受講後の変化・気付き】は、本発表で設定した「受講生が本授業の受講を通じて何を学び、どのように変容したのか」という問いに直接的に関連する項目であり、特に注目して分析を行った。具体的には、これらに分類された文のキーワードを抽出し、重複するキーワードをまとめてカテゴリーを作成した。さらに、カテゴリーごとに記述された内容を整理して、本授業の受講を通じた学びに関するストーリーを再構成した3。

3. 2. 振り返りレポートの分析結果

3.1 に示した手順でレポートの記述を分析した結果,受講生は本授業での学習事項と以前から持っていた知識や信念を関連付けて<言語学習に関する知識の獲得・深化>や<言語学習に関する信念の転換>を実感していた。また,<自らの言語学習上の特性の(再)認識>ならびに<多様な学習方法の発見>を通じて,<新しい学習習慣の獲得>に至ることが明らかになった。<多様な学習方法の発見>は,授業担当講師の講義のみならず,<仲間との関わり>を通じて達成されていた。<仲間との関わり>はさらに,有能感の強化や動機づけの維持にも貢献していた。

各カテゴリーに関連する記述の例は以下の通りである。

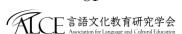
<言語学習に関する知識の獲得・深化>

「can-do の評価方法に対しても疑問を呈していたが、結果でなくプロセス重視であることを学び納得することができた。」

<言語学習に関する信念の転換>

「昔, 言語学習には『語学のセンス』によって決められるところが多いと深く信じており、『センスのある』語学者はできる人であり、『センスのない』人は決して比べ物にならないと断言したことがあるが、そんなに簡単に分けられるはずではないことが、この授業を通じてわかるようになった。」

³レポートの引用部分は「 」で示し、受講生が書いた文言をそのまま表記する。また、レポートの記述から抽出したカテゴリーはく >で示す。



<自らの言語学習上の特性の(再)認識>

「自分のことを、言語学習を苦痛に感じないタイプだと思っていたが、実際は授業やそこから出る課題、仲間との読書会など一定の期限があるもの、すなわち外発的動機づけとの相性がいいだけかもしれないと気づいた。」

<多様な学習方法の発見>

「みんなの学習経験や計画を聞いたら、言語学習にこんなに多様なやり方があるんだと考えた。」

<新しい学習習慣の獲得>

「今回の授業で計画を立ててみて、計画に沿ってやってみたら、やはり計画のある方が進めやすいと思うようになりました。」

<仲間との関わり>

「授業に出て自分の学習の進捗を話したり、悩みを共有したりすることが、こんなにモチベーションに関わってくるとは思わなかった。」

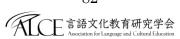
4. おわりに

本授業の受講生はそれぞれ、自らの言語学習上の特性や、多様な学習方法が選択可能であることを理解するとともに、授業で学んだ知識や学習方法を実際の言語学習に適用して主体的に取り組むことができており、学期当初に設定した目標は概ね達成できたといえる。また受講生が学習対象として選んだ言語は日本語、英語、ドイツ語、韓国語と多岐にわたる。様々な言語を学ぶ学生同士の交流を促進しながら「学び方を選択・決定するための情報を提供する」ことにより、「日本の大学院での研究遂行のために必要なドイツ語を独学する中国人留学生」といった、従来のカリキュラムでは十分対応ができていなかったタイプの学習者にも一定のサポートを提供できる可能性が示唆された。このように本授業は、学習者オートノミーの育成や自律学習支援に関する一つの方向性を示すものである。

文献

青木直子・中田賀之(編)(2011).『学習者オートノミー―日本語教育と外国語教育の未来 のために』ひつじ書房.

Little, D., Dam, L., and L. Legenhausen. (2017). Language Learner Autonomy: Theory, Practice and Research. Bristol: Multilingual Matters.



【口頭発表】

Learners' Stories Using Zine in Language Classes

学習者のストーリー: Zine を使う言語の授業

鈴木 栄 (東京女子大学), Sally Bowen (University of the Arts London)

キーワード

Zine, 学習者のストーリー, 言語学習, 創造性, ライティング

1. Zine の教育への応用

Zine は、Magazine に由来し命名された個人制作の冊子である。1930 年代のアメリカで生まれたサブカルチャー的な SF 同人誌が Zine のルーツである。1950 年代にはカウンターカルチャーと結びつき、若者の自己表現ツールとしてのムーブメントが起こった。1980 年代にはパンクカルチャー、スケートボードカルチャーなど様々なユースカルチャーと結びつき広がりを見せるようになった。

Zine を教育に取り入れる試みは、例えば、中学校の総合学習「テーマ研究」(中村、2018)で生徒がテーマを決めてから表現方法(写真や絵画などのポートフォリオ、雑誌のようなもの、日記のようなもの、など)を選び制作をおこなっている。発表会では、さそれぞれの Zine を発表し、参加生徒は「鑑賞」をし自己評価をおこなう。ビジュアル表現を使うため、日本では美術の授業で使われることが多いようであるが、海外では、Zineを外国語学習の中で、自己表現の方法として使っている。

その例として、イギリスの大学 University of the Arts London(UAL) (ロンドン芸術大学) の英語プログラムでおこなわれている English Plus Media の授業での取り組を紹介し、Zine を外国語教育の中でどのように利用できるか、その可能性について論じる。

2. ロンドン芸術大学での取り組み

Zine は、先に記述したように個人作成の冊子である。イギリスでは、1950 年代にフットボールチームが使用したが、本格的に広がりを見せたのは、1970 年代で、主として、その背景には、不安的な政治状況、パンク文化の広がり、および技術の進歩(フォトコピーなど)がある。特にパンク文化における DIY(Do IT Yourself)という独立独歩の姿勢

が Zine の広がりを押した。これによりスポーツ・チーム、音楽愛好家、反体制運動家立ちが、Zine により自らのボイス(声)を届けてきた。誰でも作ることができる Zine はさらに広がりを見せ、芸術家、デザイナーやイラストレーター達が自身の作品を宣伝する媒体としても使ってきた。1980 年には i-D として Zine の雑誌が登場した。

ロンドン芸術大学では、そうした背景をもつ Zine と英語の授業との融合をおこなってきている。芸術大学であり、美術、イラストレーション、ファッション、広告、デザイン、メディアを学ぶ学生が在籍していることから、すでに学ぶ内容(content)への関心が決まっている学生にビジュアルを使う Zine は、英語学習と結び付いたものである。

英語教育に焦点を当てると、Zine を使うことで、ライティングのスキルが上がることが期待される(Cohen、2004)。また、同時に、ジャンル別のライティング力がつくことも報告されている(Setyaningsih、Suryaningtyas & Larassati、2017)。作成した Zineを使い発表をおこなうことでプレゼンテーション能力の育成にも繋がる。ロンドン芸術大学では、背景の異なる多国籍の学習者が多く、自身の考えや自国の文化を英語で表現するために Zine は効果があるとして使用している。

2.1. ロンドン芸術大学における English Plus Media の授業例

例として、Mahatma Gandhi の著作からの引用である、"Be the change you want to see in the world. "(見たいと思う世界の変化にあなたがなりなさい) への自己の考えを反映させた Zine を作成する授業がある。

学生は、作成にあたって、どのような書き方・語調で書くかを考える。Zine を作る際には、ハンドメイド、コラージュ、写真などを使用することができる。Zine をデザインする際に最も重要なことは、作品の質、表現の流れとストーリー(ナラティブ)性である。それを踏まえて、以下の条件をつける。

- フォーマット: A5 サイズで8枚の冊子にする。
- ② 方法:トレース・ステンシル・コラージュ・スタンプ・カーボン紙・フォトコピー
- ③ 色:白黒

文献などを調べることはデザイナーにとって重要である。図書館やインターネットを利用することとする。Zine の完成度を高めるためにリサーチを勧める。参考文献は以下である。

Triggs. T. (2010) Franzines, Thamas and Hudson



Duncombe, S.(2017) *Notes From Underground:Zines and the Politics of American Culture*. Microcosm Publishing.

Watson, E. (2006) Whatcha Mean. What's Zine? HMH Books for Young Readers

3. 英語教授法の授業での例

東京女子大における英語教育研究 IIB(教材)で Zine 作成についての紹介をおこなった。教材は与えられたテキストが一般的ではあるが,学習者の作品を教材として話し合いや感想を英語でおこなうきっかけにすることができる。授業では,Zine について,その歴史,学習の中での使用,Zine について書かれた論文などを紹介し,実際に,Zine を作成してもらった。タイトルは (I)My story of studying abroad (I)My future (I)My favorite things の中から選択するようにした。I ine 作成に先立ち,I ine の歴史を調べる課題と英語教育で I ine を使用した例(国内・国外)を日本語あるいは英語で調べる課題を田した。I に回り、学生が作成した I に関はI の I



図 1 Zine の例 (My Future)

作成した Zine を使いプレゼンテーションをおこない、感想をシェアした。 Zine を教材 として使用することに関しての振り返りを書いてもらった。

感想1:テーマがある場合でも、特定のテーマを決めない場合でも、自由に自分の書きたいものを書くことが出来る。また、文章をほとんど含まなくても、画像を使ったり、コラージュしたりしてするので、ストーリーを伝えることが出来る。そのため、ZINEは自分の伝えたいストーリーやアイデアを小さい雑誌のスタイルにして書くので、生徒側は困難なく楽しく作ることが出来て、一人一人の個性を表わすことが出来ると考えた。テーマをある程度決めて、教科書の内容に沿った ZINE を作る場合なら、内容の整理をすることにもなり、修学旅行など学校行事の ZINE を作る場合なら、自由に思い出を表現する

ことになる。生徒たちが作った ZINE をクラス内で共有すると、ほかの人がどんな ZINE を作ったのかを見ることが出来て、面白いと思う。

感想2:英語を学ぶ上で必要なのが、想像力だと思います。想像する上で大切なのは、Picture だと思いますが、映像のようなものだと時間もかかり、大変だと思うので、その分写真で表すのは良いことだと思います。またクリエイティブなことをするときは、色々考える傾向があると思います。思考力や、知的好奇心を養うためにも効果的だと思います。

感想3:パーソナルな話題だけでなく、身の回りの問題や社会問題などをテーマにして調べたことを書いたりすることもできると思った。自分で調べながら英語の表現を使って書き、ほかの人が書いた表現も読みながら学ぶというシェアができるのが良いところだと思った。クラスの個性をみんなで理解して受け入れることにも、ZINE は活用できそうである。

感想4:WritingだけでなくReadingの活動も組み込んだ包括的な授業展開が期待できる。授業の例としては、中学1年生が終了する春休みに日記のような形で課題を出す。中学1年生は2学期と3学期に過去形を学んでいるので自分が春休みにしたことや周りで起こったことを英語で述べることが出来る。自分のことを表現するために、自ら知らない単語を調べ、積極的に学ぶ機会になることを期待する。

Zine を英語の授業で使うことについては肯定的な感想があげられた。Zine を作ることで創造性が養われ、結果をクラスでシェアすることでクラス内の相互理解が深まること、授業外英語学習の方法として有効であることにも言及があった。

今後は、Zine を実際に授業で使用したことによる学習者の英語学習への意識やモチベーションの変化、ライティグ力の向上などの研究が望まれる。また、バックグラウンドの異なる海外の大学の学生と日本の学生の作る Zine の比較、その中に表現される英語表現の比較なども興味深い研究になると考えられる。

文献

中村翔太郎 (2017)「ZINE をつくろう」研究紀要:東京学芸大学付属世田谷中学校研究 年報 (pp.192-193)

Barbara Cohen (2004) The Zine Project: Writing with a Personal Perspective, Language Arts Vol.82, No.2, pp.129-138.



Setyaningsih, Suryaningtyas & Larassati (2017)The Zine Project: Improving
Students' Skill and Creativity in Writing in English, Conference paper,
Conference: Tenth International Conference on Applied Linguistics and First
International Conference on Language, Literature and Culture.

【口頭発表】

言語形成期に東アジアを移動した若者の アイデンティティ形成のプロセス --アイデンティティに葛藤が生じる原因に焦点を当てて--

滕 越(東京大学)

キーワード

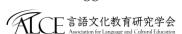
言語形成期に東アジアを移動した若者、アイデンティティ形成、葛藤、事例間比較

1. はじめに

グローバル化の影響下で、国境を越える移動が増える中、言語形成期に国を越えた移動を経験した若者が増加し続けている。彼らについて、教育面、言語習得の面で様々な困難を経験することや、「自身をどのように複数の国¹の間に位置づけるか」という面で、アイデンティティ²形成上の葛藤を経験することが指摘されている。本稿で焦点を当てる「出身国以外の国に数年間に滞在し、その後出身国に戻った」経験を持つ若者に関しては、帰国直後の適応期にアイデンティティ変化と葛藤が生じやすいが、その後友人とのかかわりを通して「出身国と滞在国のハイブリッドなアイデンティティ」をプラスにとらえ、アイデンティティを安定させることが明らかになっている(Kanno、2003;李、2013)。一方で、帰国後に学校教育の違いや言語面での障壁に適応できず、出身国のアイデンティティを放棄し、滞在国に戻る事例(Ma、2010)も報告されている。

先行研究では、言語形成期に複数の国を移動した若者のアイデンティティ葛藤にかかわる要因として、学校教育の違いや言語面で障壁が挙げられているが、(1) 彼ら自身や周りの人がそれらをどのように捉え、(2) その捉え方が葛藤やその解決等のアイデンティティ形成のプロセスにどのようにかかわっているかについての検討は十分とは言えない。ま

² アイデンティティとは、「世界や他者との相互作用の中で構築される、自分自身が何者であるかについての一時的で流動的な認識」(Norton, 2013; Weedon, 2004 を参照)を指す。本稿では特に、「複数の国の中で自身をどのように位置づけるか、複数の国とのかかわり方」に着目する。



¹ 本稿では、当事者が生まれた国を「出身国」、言語形成期に滞在した国を「滞在国」と称す。

た、様々な事例の蓄積が進んでいるが、事例間の比較は不十分である。さらに、多くの先 行研究では欧米と東アジア間の移動の事例が中心で、東アジア内での移動の検討は少数に とどまる。

そこで、本研究では言語形成期に東アジア内を移動した若者を対象に、彼らのアイデンティティ形成において葛藤が生じる原因を明らかにし、事例間比較を通してアイデンティティ形成のプロセスをモデル化することを目的とする。

2. 研究方法及び研究協力者

本研究のデータは、2019 年 12 月から 2020 年 4 月にかけて、1 名につき約 2 時間の半構造化インタビューにより収集した。インタビューの主な内容は、移動の過程での学校生活、言語使用、家族との思い出、アイデンティティ及びその変化についてであった。

本研究の協力者は、(a) 言語形成期(本研究では小学校卒業の 12 歳までとする)に、 出身国を出る移動を経験し、滞在国に 2 年以上滞在したのち、出身国に戻った;(b) 出身 国、滞在国ともに東アジアの国(日本、中国、韓国)である;の 2 つの条件を満たす若者 5 名である。スノーボール・サンプリングを通して協力を仰いだ。協力者の詳細について は、表 1 に示す。

協力者仮名	スヒョン	サキ	シワワ	シンタロウ	ジュン
出身国	韓国	日本	日本 1)	日本	韓国
滞在国	日本	中国	韓国	中国	日本
性別	女	女	男	男	男
調査時年齢	18	24	18	24	24
滞在期間	6·10; 13·調査時	7-13	10-18	9-18	12-14; 19-調査時
滞在時の学校	インター	日本人学校	インター	インター (現地校国際部)	現地校

表 1 本研究の協力者

1). 当該協力者の両親は父親が日本国籍、母親が韓国籍。韓国での滞在以前は、日本で、日本語しか使わない生活をしていた。

データ分析では、オープン・コーディング法(佐藤, 2008; サトウら編, 2019) を用い、本研究の目的である「アイデンティティにおいて葛藤が生じる原因の解明」を踏まえ



てラベルを付けを行い, データの抽象度を高めていった。最終的に, 事例間の比較を行い, アイデンティティ形成のプロセスを概念モデルに示した。

3. 研究結果

本章では、3.1 節で各協力者のアイデンティティ葛藤にまつわるエピソードを提示し、3.2 節で事例間の比較を行い、アイデンティティ変化のプロセスモデル図を提示する。

3. 1. 各協力者のアイデンティティ葛藤のエピソード

3. 1. 1. 帰国後の教師、友人による滞在経験の否定(スヒョン)

スヒョンは父親の仕事の関係で、6歳から家族と日本に滞在した。滞在時のインターナショナルスクールでの経験は彼女にとって楽しい記憶であったが、帰国後韓国の学校で同級生に「大地震」とからかわれたり、歴史の授業で好きだった先生に「日本は悪い」と教えられ、自身のアイデンティティが揺らいだという。その後、家族のサポートを受けて、勉強を頑張ることで学校に適応し、韓国人としてのアイデンティティを強化するが、父親の仕事の関係で、13歳の時に再び日本に渡り、インターナショナルスクールに通う。

現在スヒョンは大学に進学し、「アメリカ、日本、韓国(中略)3 つとも合わせて新しい自分ができた」と認識している。インターに通ったことにより日本語には苦手意識を持つが、「将来日本で就職したい」という目標から、日本語学習に力を入れている。

3.1.2.滞在国への無関心から滞在経験を活かさなかったことへの後悔(サキ)

サキは父親の仕事の関係で、家族(両親,姉,妹)と中国に渡る。滞在時、サキは日本人学校に通い、日本人コミュニティで生活していたため、学校や生活の中で中国語を使用する機会が少なく、現地の人とも「ほとんど交流がなかった」。中国語が堪能だったサキの母親は、サキたち姉妹に、中国語を習わせたり、中国各地に旅行に連れて行ったりしたが、サキは中国語に対して苦手意識を持ち、旅行に関しても「どこに自分が行くのかもよくわからない感じ」と、比較的無関心だったという。また、中国社会に対し「そのころは日本のほうがまだ発達している」という意識を持ち、自身の経験を資本(自らにとって追求すべき価値があるもの)として捉えず、活用しようとは思わなかったそうだ。

帰国後、サキの姉は中国滞在の経験を活かし、大学で中国語を専攻し、卒業後は中国で 仕事をする。サキも両親や姉から中国語を専攻することを勧められるが、滞在時の中国へ の無関心さの影響や、両親や姉からの干渉への懸念から、ドイツ語を学んだ。その後、大



学で出会った中国からの留学生が自身の滞在経験に興味を示したり、ドイツ語専攻の先輩に幼少期のドイツ滞在を経験している者がいたりする中で、自身が当時中国や中国語に対して無関心であったことに対し、若干の後悔を感じているという。

3. 1. 3. 領土問題に起因する差別と言語習得を通した乗り越え(シワワ)

シワワは日本人の父と韓国人の母の間に生まれ,10歳で韓国に行くまでは「全部日本語」で、「日本人として育っ」たという。母と2人で韓国に渡り、学校に入学した当時、韓国では反日感情が強く、韓国人のクラスメイトとの領土問題の認識のズレがきっかけで、クラスメイトからの差別が始まってしまう。その差別を打ち消すためにシワワは韓国語の学習に力を入れ、次第にクラスメイトと交流を深め、対等に付き合うようになる。と同時に、韓国の文化を体験し、韓国への理解を深めることとなったそうだ。韓国語の習得がきっかけで「韓国人らしい何かを手に入れることができたかな」と彼は述べている。

3. 1. 4 帰国後の言語能力と周囲からの期待のズレ(シンタロウ)

シンタロウは両親の仕事の関係で家族と中国に渡るが、しばらくして、家庭の事情により父親が、次いで中国の学校にうまく適応できなかった姉弟が中国を離れてしまう。シンタロウはそれに対し、「そのまま(日本に)帰るのってなんか悔しい」と感じ、また、中国の学校(現地校の国際部³)での生活にもうまく適応したため、中国語を自らの資本として習得し、中国につながりを持つ友人も増やしていた。学校では英語での授業も多かった一方、シンタロウは自身の英語能力に対して「苦手意識は圧倒的に高かった」という。

しかし、日本への帰国後、海外での生活経験を持つ彼に対し、周囲は、中国に滞在していたにもかかわらず、「英語ができるっていう風に認識」した。そのギャップに葛藤しながらも、シンタロウは英語学習を強化し、その結果向上した英語力と、中国での滞在経験で得た「良いガツガツさ」を現在の大学院での研究生活に活かしているという。

3. 1. 5. 滞在国に関する知識の更新によるアイデンティティの変化(ジュン)

ジュンは小学校卒業間際に家族とともに日本に渡る。日本の学校で、校則の厳しさや教師との間に領土問題への認識の違いを感じながらも、日本語の上達が速く、学校成績もよかったことから、現地校での学校生活に適応する。帰国後は友人に日本での経験を羨ましがられ、自身もその経験を資本と捉えていた。当時の技術的に「韓国よりも結構進んで

³ シンタロウが通っていた学校では、授業の約半分が英語、半分が中国語という環境であった。すべての授業が英語で行われる典型的なインターナショナルスクールとは異なる。



る」という日本への認識も相まって、大学進学時に、再度の日本留学を選択している。

しかし、日本への留学後、日本社会の保守的な面や、韓国の技術面での発展や革新的な面を再認識し、韓国人としてのアイデンティティが強まる。現在は、子供のころの日本での生活経験を活かし、韓国人留学生会で中心的な役割を果たしている。

3. 2. 事例間比較と概念モデル図の生成

以上5つの事例を比較すると、東アジアを移動した若者のアイデンティティ形成のプロセスで葛藤が生じた場面について、いくつかの共通点が見られる。

まずは、国を移動する過程での経験や得られた資本、出身国や滞在国に関する知識について、自身の評価や認識と、家族、友人・教師、社会からの評価・認識や期待の間にギャップが生じていることである。自身がプラスにとらえていた滞在経験を友人や教師からは否定されたり、自身と家族、社会の間で滞在にかかわる言語能力等の資本への評価や期待にギャップが生じていたり、出身国に関する知識が滞在国では否定されたりし、その結果アイデンティティ葛藤が生じる。アイデンティティ葛藤が生じた場合、当事者は外部からの影響(例:家族のサポート)を受け、何等かの意思決定を行い、その結果暫定的なアイデンティティを形成する。また、先行研究で着目されている「帰国直後」以降も、彼らのアイデンティティは変化し続けることがある。その変化には、アイデンティティ葛藤時に行われた意思決定やその後の行動変容がもたらした新たな知識や経験(例:移動にかかわる新たな経験、滞在国や出身国に関する知識の更新)が関わっている。

以上の分析結果を図1の概念モデル図に示した。

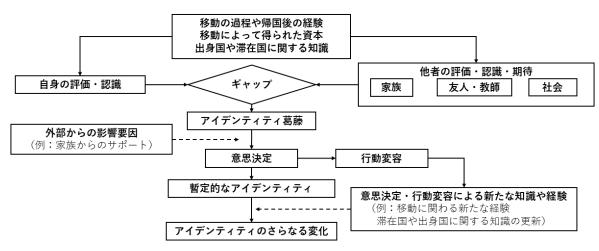


図 1 言語形成期に東アジアの国を移動した若者のアイデンティティ形成のプロセス



4. おわりに

本研究では、言語形成期に東アジアを移動した若者を対象に、アイデンティティ形成において葛藤が生じる原因に焦点を当て、5 つの事例を比較した。分析の結果、国を移動する過程で得られた経験や資本、知識について、自分自身と他者の捉え方の間にギャップが生じていることが葛藤の原因であり、当事者は葛藤解決のために何らかの意思決定を起こすことが明らかになった。また、彼らのアイデンティティは、意思決定がもたらす知識や経験の更新がきっかけで、移動の過程や終了直後以降も変化し続ける可能性があることが分かった。

本稿ではアイデンティティ形成の葛藤及び事例間の共通点に焦点を当てたが、アイデンティティ葛藤から意思決定が行われるプロセスには協力者間で違いがみられる。今後はその違いにも焦点を当て、さらに葛藤につながらなかった経験との関係や、移動した国や学校の違いについて検討を深め、今回作成したモデル図の検証と精緻化を進めたい。

文献

- 李玲芝 (2013). 「私の中の「移動する子ども」―自己エスノグラフィーから見えたもの」川上郁雄 (編). 『「移動する子ども」という記憶と力―ことばとアイデンティティ』. くろしお出版, pp. 126–148.
- 佐藤郁哉 (2008). 『QDA ソフトを活用する 実践 質的データ分析入門』. 新曜社 サトウタツヤ・春日秀朗・神崎真実 (編) (2019). 『質的研究法マッピング:特徴をつかみ,活用するために』. 新曜社.
- Kanno, Y. (2003). Negotiating bilingual and bicultural identities: Japanese Returnees

 Betwixt Two Worlds. New York: Routledge.
- Ma, W. (2010). "Bumpy Journeys: A Young Chinese Adolescent's Transitional Schooling Across Two Sociocultural Contexts". *Journal of Language, Identity and Education*, 9(2), 107–123.
- Norton, B. (2013). *Identity and Language Learning: Extending the Conversation* (2nd Ed.), Multilingual Matters.
- Weedon, C. (2004). *Identity and Culture: Narratives of Difference and Belonging*, Open University Press.



【口頭発表】

医療現場におけるユーモアを目的とした業界用語の使用 およびその倫理観

―看護師へのインタビュー調査から―

POPOVA EKATERINA (大阪大学)

キーワード

医療現場,業界用語,看護師,ユーモア,倫理観

1. はじめに

社会には多種多様な業界が存在し、業界によって使用される業界用語が異なる。業界用語は「ある職業的集団に共通して使用される職業上の通用語であり、主に職業上の利便性のために、あるいは遊び心で発生したことば」(米川、2009、pp. 19)である。このような業界用語は医療現場でも使用され、その中には「ゼクる(解剖する)」などの外国語を起源とするものや、「静注(静脈注射)」などの略語が含まれる(同上)。業界用語は、部外者に理解されないように秘密保持の目的で「隠語」としても使用され、患者にストレスを与えないための配慮として用いられることもある(ポポヴァ、2020)。さらに、医療機関コミュニティー内の仲間意識や連帯感を強める目的でも使われる(江藤他、2002)。その他、上述のように、業界用語は「遊び心で発生したことば」でもあることから、ユーモアとして使用されることも推測される。

ユーモアは「おもしろさ」「おかしさ」という心的現象を示し(上野,1992),笑いをもたらす言葉や行動のことである(斎藤他,2011)。ストレスが高い業務に従事する看護師の場合,ユーモアの表出はストレスを減少させたりするストレスコーピングに有効である(清水,2006)。看護師らは、このユーモアの効果を認識し、緊張やストレスを緩和させるために患者や同僚に対して意図的にユーモアを活用している(斎藤他,2011)。さらに、ユーモアの表出は親和力を高め、現場の同僚間の関係も良好にする(清水,2006)。したがって、ユーモアとしての業界用語の使用は、快適な職場環境を作り出すことにつながると考えられる。ところが、日本では、ユーモアの言語資源となる医療業界用

語についてはほとんど研究されていない。そこで、本研究では看護師が業界用語を使って どのようにユーモアを表出しているかを提示し、使用の際の倫理的側面について明らかに することを目的とする。

2. 研究方法

2020年3月から11月にかけて、施設や診療科を限定せず、関西地区の医療施設に3年以上の勤務経験がある看護師20名を対象に、半構造化インタビューを行った。本発表では、協力者8名の文字化した語りを中心に考察を行う。

3. インタビューデータの分析

3. 1. ユーモアの表出としての業界用語

協力者 20 名に「業界用語をユーモアの目的で使うことがあるか」を尋ねた結果, 20 名中 7 名が「使う」, 13 名が「使わない」と回答した。以下にそれぞれの回答を提示し, まず資料 1 に示した業界用語をユーモアの目的で使う看護師のコメントを分析する。

資料 1 業界用語をユーモアとして使う看護師のコメント

協力者	コメント		
A	「ルンゲ」を呼吸器外科の手術に就いたり,そういう時にも「今日ルンゲだよ」みたいな感じで		
	使ってたんですけど、呼吸器外科が、すごく先生たちも、みなさんやさしくて、手術自体もけっ		
	こうきっちり時間通りに終わったりとかして、雰囲気がいいっていうか、けっこうみんな好きな		
	んですよ。(中略)「ルンゲだよ」って言う時に「やった!ルンルンルンゲだ!」とか言ってまし		
	た。そういうのは本当に内輪の話ですけど。		
В	お友達がお話してたなと思って、今思い出してたんだけど、痛みを和らげたりする緩和ケアの研		
	修会に行ってたんだけど、「セデーションにかかってた」っていうのを言ってたりする。だから、		
	自分は講義とかしててみんな「セデーションにかかってる」全然眠ってるみたいな。ちょっと面		
	白いやん。		
С	パッと思いだせないけど,使うとは思う。(中略) ネタとして,看護師しか分からへんから。しん		
	どい時とか,興奮してる時とか,緊張してる時とかに「タキってきた」とかは言うかな。ドキド		
	キしてきたとか。		
D	確かに、自分のことで、例えば、緊張してたりとか疲れたりした時に「めっちゃ今タキってる		
	わ!」とか。あと、すごい忙しくて水分取れなくて、自分が脱水かなと思った時に「あ、アポり		
	そう」、脱水になってちょっと頭が、血管が詰まりそうとか。良いことばではないかもしれないで		
	すけど、それに近い状態に今あるよって言うのよ。		
Е	院の友達とか、全然職場と、病院と関係ないのところで「タキってる」、めっちゃ緊張したりと		
	か、ドキドキしたっていう時とかに言うことがあったかもしれないですかね。(調査者:このよう		
	な業界用語の使い方はユーモアになると思いますか) ユーモアに近いと思います。関西人が言っ		
	てる「ボケ」「ボケる」っていうか,そんな感じで使うこと,まれですけど,あるかもしれない。		

まず、ユーモアの表出として業界用語の音の響きやリズムなどを使った言葉遊びの事例が見られた。医療現場では「ルンゲ(ドイツ語の Lunge から:肺)」という業界用語が使用されているが、協力者Aの勤務先では、「ルンゲ(肺)」という用語が「呼吸器外科」の意味でも用いられ、呼吸器外科の手術に就く際に「今日ルンゲだよ」のように使われる。呼吸器外科は、職場環境が快適で多くの看護師に好かれており、その手術に就くことになると、嬉しい気持ちを表すために、浮き立っている気分を表す「ルンルン」を「ルンゲ(呼吸器外科)」の前につけ、「やった!ルンルンルンゲだ!」のように使用することがあるという。「ルンゲ」と「ルンルン」の音が類似していることで、面白さが生まれる。「ルンルンルンゲ」の事例は、協力者Aの勤務先で医療従事者によって作られたものであるが、特定の勤務先で作られた用語ではなく、医療現場全般で用いられる業界用語がユーモアとして使用される例もあった。

次に、看護師が自分の行動や状態について発言する際に、疾患の症状や看護勤務に関連 する事象を表す業界用語を使うことでユーモアを表出しているものがある。協力者Bの友 達は緩和ケアの研修会に参加し,「眠くなった」の意味で「セデーション(英語の sedationから:鎮静)にかかってた」を使ったと語っており、このような使い方は面白い と付け加えた。協力者Cも,業界用語が医療従事者以外の人には理解できないため,自分 の状態を表すのに業界用語を「ネタ」として使うことがあると語った。その事例として 「タキる(英語の tachycardia から:頻脈になる)」を使い,看護師である自分が「ドキド キしてきた」の意味で「タキってきた」と言うと述べた。協力者Dは協力者Cと同様に、 緊張している時に「タキる」を使い,その他,脱水状態の時に「アポる(ドイツ語の Apoplexie から:脳卒中になる)」を「アポりそう」のように使用すると語った。脳卒中 の一つの原因として脱水による体内の水分不足があるが、勤務中に多忙で水分を取ること ができず、脱水症状があると思った時に、協力者Dは「アポる」を使う。また、「良いこ とばではないかもしれないですけど、それに近い状態に今あるよって言うのよ」と付け加 えた。この発言から、協力者Dは「アポる」という用語の使用は適切ではないと考えてい るが、それでも自分の状態を表すために使っているものと推察される。最後に、ある大学 の院生である協力者Eは、医療現場と関係なく、院生同士で「タキる」を使うことがある と語った。「このような業界用語の使い方はユーモアになるか」と尋ねたところ,協力者 Dは「ユーモアに近い」と回答し、関西弁の「ボケ(筆者注:ボケとツッコミの場合 の)」と表現した。このように、看護師は、看護業務とは無関係に業界用語を使うことで 自分を笑われる対象にし、他人を楽しませることがあることが分かった。

3. 2. 業界用語使用に関する倫理的側面

一方で、業界用語をユーモアの目的で使用しない協力者もいた。そのコメントは、以下 の資料2に示したとおりである。

資料2 業界用語をユーモアとして使わない看護師のコメント

協力者	コメント
F	それは使わないです。使ってたら、私たちが怒ります。なぜかというと、看護倫理上違反してる
	からです。私たちは看護師だとして倫理観がなければいけないので,患者さんの状態に使う言葉
	をちゃかして使うのは私たち的に看護倫理に違反してるという認識を持ってるので、多分ほとん
	どの看護師さんが使わないと思います。私たちの中でもしかして正義的なもの。やっぱり、患者
	さん「タキってる」しんどい状態に関して「自分がタキってるね」って冗談でも言わないです。
	それは、患者さんがその状態の時すごくしんどい時の状態になる。ドキドキして苦しいですし、
	それを冗談でも絶対使わないです。なので、そこはもしかして、その用語を知っている学生が
	使ったり、そのふざけて使うっていうことはもしかしてあるけど、私たちがそれを見たら、もの
	すごく怒ります。「あなたは看護師として倫理的におかしいやろう」って学生に言う(中略)。と
	ても学生の時なので,初めて見聞きした用語をあえて使いたいんです。(中略) これは,看護師の
	倫理綱領とかあるように、私たち看護師である時にどういうことをきちんと守らなければいけな
	いのかっていうのはあるので、多分この感覚は学生の感覚だと思います。
G	私はないですね。私は、だからやっぱり、倫理的な観点からすごく真面目に考えるほうだと思う
	んで。(中略) その人たちを,批判,その気持ちはないですけど,私も内部の人間,もちろん。だ
	から、内側からの批判、そうじゃないと、私たちの業界がよくならないよって、そういう思いを
	持っているので、自分たち気づいていかないと。(中略)意識的に使わないですね。
Н	若い時とか,20 代の時は使ってたと思うんです。だんだん使わなくなってきましたね。入りたて
	の時とかは,けっこう「タキった」とか,脈が遅くなってふらふらするみたいな「私は今ワゴっ
	てるわ」みたいなことを言ってたと思います。若い子だけちゃうかなと思います。年配になって
	くると、おおおってなります。(調査者:なぜ使わなくなってきましたか)真面目に仕事をすると
	いうか,責任感,責任が重いようになってきてですね。

まず、協力者Fのコメントを見ていく。ある専門学校の教師であり、実習を担当する協力者Fは、業界用語をユーモアの目的では使用しないと語った上で、このような使用は非倫理的であると強く述べた。協力者Fは「タキる(頻脈になる)」を例にして、「タキる」は患者の「しんどい」状態を表す用語であるため、その用語を冗談で使うことは看護倫理に違反し、不適切であると述べた。また、患者の深刻な身体状態に対して使う用語をユーモアとして使うのは看護倫理に違反しているため、ほとんどの看護師が使用しておらず、このような業界用語の使用は学生の感覚であり、学生が業界用語を知り始めれば、「使いたい」気持ちになると付け加えた。看護学の教師である協力者Fは看護学生と日常的に関

わっており、学生が業界用語をユーモアとして使っていることを見つけた場合には注意すると語った。協力者Gも倫理的な観点からユーモアの目的では意識的に業界用語を使用しないようにしていると述べた上で、そのように業界用語を使っている同僚を内側から批判していると付け加えた。次に、協力者Hは若い時に「ワゴる(英語の vagovagal reflex から:迷走神経反射が起こる)」を「ふらふらする」の意味で使っていたと語った。協力者下と同様に「若い子だけちゃうかな」「年配になってくると、おおおってなります」と語っており、このような業界用語の使い方は若い看護師間に見られると述べた。さらに、使わなくなった理由について尋ねたところ、協力者Hは、「真面目に仕事をするというか、責任感、責任が重いようになってきてですね」と回答し、業務に対する真剣さと責任感から、業界用語のユーモアとしての使用は不適切であると意識していると推測される。

4. 考察

ユーモアを目的として使われる業界用語の中には、まず、業界用語の音の響きやリズムなどを使った言葉遊びをする事例があった。このような業界用語は、ある特定の施設に勤務する医療従事者により作られ、その施設での特徴、習慣や文化を表すということも考えられる。また、医療現場全般において認知度のあるユーモアとしての業界用語の事例も見られた。そのような業界用語は医療行為や患者の症状を表し、通常はユーモアの目的では使われないが、医療関係者にしか理解できない用語が看護業務とは無関係の対象に用いられることにより、ユーモアの表出となる場合がある。その一方、患者の症状を表す業界用語を自分の行動や状態について用いる形でのユーモアの表出は非倫理的であると認識する看護師もいた。

ユーモアは、その表出の動機の観点から自己や他者を楽しませる遊戯的ユーモア、自己や他者を攻撃する攻撃的ユーモア、自己や他者を励ます支援的ユーモアの3つに分類される(上野、1992)。本発表で提示した業界用語の使用例は遊戯的ユーモアを意図したものであり、自己や他者を楽しませ、気分や雰囲気を明るくするために用いられると考えられる。したがって、看護師が業界用語をユーモアとして使う理由は、当然のことながら故意に患者の気持ちを傷つけるという意図があるためではなく、看護師同士の共感を得るためであると言える。しかし、自分について発信する場合は「タキる(頻脈になる)」や「アポる(脳卒中になる)」のような用語を使わずに「ドキドキする」や「脱水状態になる」のような症状を弱めた言葉に言い換えるべきで、患者の深刻な身体状態に対して使う用語

をユーモアとして使うのは非倫理的な行動であると解釈される場合もある。

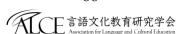
このように、ユーモアとしての業界用語の使用は不適切であると認識する看護師もおり、その場合は同僚同士の対立が起こり得るため、ある場面におけるユーモアを目的とした業界用語の使用の適否を見きわめる必要があると言える。同時に、ユーモアとしての業界用語の使用は職場環境やその場の雰囲気を明るくし、医療従事者のみに理解可能な用語、またある特定の施設で作られたユーモアとしての業界用語の使用は、同僚同士の連帯感を強化できる。そのため、業界用語を使ったユーモアを一方的には否定せず、その機能を職場の状況により再考する必要があると考えられる。また、業界用語は学習項目に入っていないため、新人看護師自身が研修の早い段階において、目的・場面・相手によって業界用語使用の適否について熟慮するための学習リソースとして活用することが望まれる。

5. 今後の課題

本研究では3年以上の勤務経験がある看護師を対象としたが、インタビューではユーモアとしての業界用語の使用は、看護学生や勤務経験が乏しい看護師に多く見られるという意見もあったため、今後は新人看護師を対象にし、調査を行う必要があると考えている。

対対

- 上野行良(1992). ユーモア現象に関する諸研究とユーモアの分類化について『社会心理学研究』7(2), 112-120.
- 江藤裕之,岸利江子,岩崎朗子,坂本ちより,頭川典子,青木三恵子,久保田智恵,杉浦 絹子,八尋道子(2002). 医療者間で使われるドイツ語隠語の造語法に関する考 察『長野県看護大学紀要』4,31-39.
- 齋藤彩乃,大塚沙紀,大西詩織,鎌上緑里,占部美恵(2011). 勤務時間内における看護師が出会ったユーモアと専門領域病棟のユーモアの特徴『看護総合科学研究会誌』13(2),15-26.
- 清水晶子 (2006). 看護師のユーモアと笑い及びユーモアを用いたストレスコーピングに 関する考察, 『笑い学研究』13, 85-90.
- 米川明彦(2009).『集団語の研究』東京堂出版.
- ポポヴァ エカテリーナ (2020). 医療現場における業界用語の使用状況—外国人看護師 候補者の学習支援に向けて—『ことばと社会』22,58·84



【口頭発表】

生の雑談を「聞き手参加型聴解」教材へデザインする - 芸術としてのコミュニケーションを目指して-

奥野 由紀子 (東京都立大学),金庭 久美子 (立教大学), 山森 理恵 (横浜国立大学)

キーワード

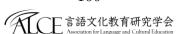
生の会話、雑談、聞き手参加型聴解、教材、デザイン

1. はじめに

新型コロナウィルス感染症により、さらなる分断が危惧される中、何気ない日常の会話によるつながりの意味が見直されている。日常の会話の重要性に改めて気づかされたと言っていいだろう。L2 使用者にとっても、よりよい人間関係を築いてコミュニケーションを行うための雑談¹が欠かせない。インクルーシブな社会の実現を目指すためにも、L2 使用者もより積極的にコミュニケーションを深め、雑談に参加していくことが望まれる。

千住(2014、p.179)はそのコミュニケーションについて、「芸術とは、人と人の心のコミュニケーションのこと」であり、「わかりあえない他者と何とかわかりあおうと"絆"を作ってく行為のこと(同上)」であるとしている。さらに、芸術とは、伝達不可能とも思えるイマジネーションをあらゆる手段を使って他者に伝えていこうとする行為であり、いわば見えないものを見えるようにする、聴こえない音を聴こえるようにするのが芸術家の仕事と言えると述べている(千住 2014、p.179)。そのときに必要となるのがデザイン活動である。デザイン活動は何もいわゆる「芸術家」だけのものではない。「現状の状態をより好ましいものに変えるべく行為の道筋を考案するものはだれでもデザイン活動をしている」(ハーバート 1999、p.133)。そのような「デザインをする人」のことをブラウン(2014)は「デザイン思考家」と呼んでいるが、「デザイン思考家には、自分がどんな結果を実現するためにデザインをしようとしているのかをきちんと理解し、自分の下そうと

¹ 雑談は「特定の達成するべき課題がない状況において、あるいは課題があってもそれを行っていない時間において、相手と共に時を過ごす活動として行う会話(筒井 2012, p. 33)」と捉える。



している選択に細心の注意を払う責任がある (ブラウン 2014, p. 13)」と述べている。

また、従来、日本語教育の場では雑談を取り上げる場合、「話す」ことに焦点が置かれがちであった。だが、「話す」以前によい聞き手として会話に参加できることが必要である。そしてそれは、中級や上級の L2 使用者に限ったことではない。そこで本発表では、人と人との何気ない生の会話、雑談に、初中級学習者でも積極的に参加してもらうことを目指し、生の会話を「聞き手参加型聴解」教材へとデザインする過程に焦点を当てる。「聞き手参加型聴解」教材をデザインする作業はいわば見えないものを見えるようにする「芸術家」と同様の仕事であるとも言えよう。このことから、教材を「作品」と位置づけ、他者とわかりあおうとするための「作品」を目指す過程を共有する。その創造の過程を共有することで、分断を乗り越えていくうえで必要な目に見えないものにもより多くの人が気づき、いわゆる「芸術家」ではなくとも、見えるように聞こえるようにする取り組みがより広がっていく可能性が増すと考える。

2. コミュニケーションのための参加型聴解教材を目指して

2. 1. 「聞き手参加型聴解」教材とは

従来の聴解教材の多くは、会話の状況を把握せず、会話に参加せず第三者として聞くいわば「傍聴型聴解」で、聞いた内容に対する理解に焦点が当てられており、その真正性の欠如が指摘されてきた(奥野 2016)。こうした教材の多くはコントロールされた明瞭な発音、わかりやすい内容の発話を聞くもので、教室外で実際に耳にする何気ない生の会話、つまり雑談が聞けるようになることは期待できない。当事者として聞くことができ、特に雑談のようなインタラクションが生じるような場では、聞いた反応を適切な形で相手に示すことが求められる。そのような、学習者が当事者になりきって聞き取った内容に合った反応・応答をする聴解を「聞き手参加型聴解」と呼ぶことにする。

2. 2. 生の会話を教材化する

「聞き手参加型聴解」の教材を作成するうえで、筆者らは、真正性の高い、生の会話を録音し、収集している。それらの生データを生の良さを生かしつつ教材化するために、山森 (2016) は加工する際のポイントとして次の 6 つを挙げている。「i. 会話の始まりと終わりの追加」「ii. 態度の明確化」「iii. わかりやすくするための説明の追加・言い換え・整理」「iv. 一部の言い淀み・繰り返し・不明瞭な表現の削除」「v. 詳細説明・挿入された話題の削除」「vi. 固有名詞・不適切な表現の削除・言い換え」である。

また、学習者が生に近い会話に入りこみ、その当事者になりきって聞くために、筆者らは『生きた会話で学ぶ 中級から上級への日本語なりきりリスニング』において、当事者として本来持っているはずの前提となる情報が示されたカード(以下、「なりきりカード」)の内容を予め頭にいれて、会話に参加しながら聞くという方法を提案している。

2. 3. 初中級を対象とした「聞き手参加型聴解」教材をデザインする

初中級レベルにある L2 使用者が「聞き手参加型聴解」を行うためには当事者として聞くことを目指すと同時にその会話を聞いて理解できるようになるためのスキルの訓練も必要である。初中級レベルへの足場架けをいかに教材としてデザインし、実際に学習者と共に試行しながら「教材=作品」としていくのか、その過程を考えてみたい。以下、足場架けの例として、背景情報の活性化、予測の問い、会話の型と応用について具体的に示す。

3. 聞き手を育てる参加型聴解教材をデザインする

3. 1. 生データを教材にデザインする

本発表では日本語母語話者(A さん,後輩)と上級レベルの非母語話者(B さん,先輩)の会話を取り上げ,具体的に生のデータをどのように教材としてデザインしたのかを示す。例 1-1 は実際の会話の忠実な文字化で,例 1-2 は教材のためにデザインしたものである。教材のデザインにあたり,B さんを「あなた」と設定し,山森(2016)を参考に,表 1 に示したような加工を行った。生の会話の良さはそのまま残すようにした。

	加工内容	山森(2016)
(1)語彙の変更	④⑦⑨⑩の下線部をやさしい語彙に変更 ⑧⑬を省略	iii
(2)表現の変更	①「じゃないですか」⇒ ① 「~ますね」,	iii
	⑥「咲いている」⇒ ⑥ 「咲いているところがある」に変更	
(3)背景知識活用のための変更	❸「お花見しますか」を挿入し状況を示す	V
(4)会話の補正	②相づちの変更 ⑤「私も」が入る位置を移動	ii (210),
. , , , , , , , , , , , , , , , , , , ,	●「やったあ」を挿入	iii (⑤)
(5)語彙の省略	⑧「墓地」がなくても通じるため省略	iii
(6)文の省略	⑪の取り消し線の部分は地名の説明のため省略	vi

表 1 生データを教材化するために加工した箇所

例 1-1 録音したものを忠実に書きおこしたもの

A: えっと、そろそろ桜が咲くじゃないですか…①

B: <u>うんうん</u>…② ………③

A: わたし、<u>この時期</u>がすごい好きで…④

B:うん,

A:よく,あの,わたしの〈わたしも…⑤〉地元, 桜がいっぱい咲いているんですけど…⑥

例 1-2 教材のためにデザインしたもの

後輩:そろそろ,桜が咲きますね。…●

あなた: そうですね。 お花見しますか。 …23

後輩:はい,わたし,<u>春</u>がすごい好きで…**④**

あなた:わたしも …6

後輩:よく,あの,私の地元,桜がいっぱい咲いて

いるところがあるんですけど …6



言語文化教育研究学会 第7回年次大会 「アートする」教育 予稿集

B: うんうん

A:よく, 早朝にランニングに行きます…⑦

B: へぇ

A: あの、そうすると…X

B: 桜の木の下とか

A: そうです, そうです 〈ふう~ん〉 桜のいっぱい 咲いている墓地とか…⑧

B: 気持ちいい, うん

A:川の横とか

B: うん

A: やっぱり昼間は人がいっぱいいるんですけど

A: 朝はひとり占めなので…Y, ⑨

B: あっ, 本当, ふぅ~ん

A: すっごい楽しいです

B: へぇ, じゃあ, やってみたいな

A: ランニング, あぁ, いっしょに, いっしょにや りましょうよ

B: えっ, いいんですか, …⑩えっ, どこどこ, ど こでしたっけ

A: えっと、地元は駒込っていうところなんですけ ど、山の手線のところなんですけど

B: はいはいはい、あっ、この間言ってましたよね

A: そうです, そうです

B:東大の…⑪

A: あ, そう, <u>東大</u>の近くの, …⑫

B: はいはいはい

A:あっ,いっしょに東大走りましょうよ,桜きれ

いですよ…₃…Z

B:おぉ~ぜひぜひぜひ

あなた: うんうん

後輩:よく,朝にランニングに行きます…**⑦**

あなた:へえ

後輩:あの、そうすると …X

あなた:桜の木の下とか

後輩:そうです、そうです。桜のいっぱい咲いて

いる___…❸

あなた:気持ちいい,うん

後輩:川の横とか あなた:うん

後輩:やっぱり昼間は人がいっぱいいるんですけど

あなた:ああ

後輩:朝はね …Y

あなた:うん

あなた:あっ、本当? ふうーん。

後輩: すっごい楽しいです。

あなた:へえ,じゃあ,やってみたいな。

後輩:ランニング,ああ,いっしょに,いっしょに

やりましょうよ。

あなた:えっ、いいんですか。やったあ…⑩。

えっ、どこどこ、どこでしたか。

後輩:えっと,上野の大学の近くの…●…●

あなた: はいはいはい

後輩:あっ、いっしょに走りましょうよ。桜きれい

ですよ。…**®**…Z

あなた:()

3.2.背景情報を活性化するために視覚情報をデザインする

筆者らは例 1-2 の会話を録音し,国内と海外の日本語のクラスで試行を行った。まず例 1-2 の会話に学習者が入り込めるように、「聞く前に」として、背景情報を活性化するた めの、ペアで話し合うウォームアップタスクを設定した(資料1)。

資料1 「聞く前に」の活動1

- 1. 桜の季節には、どんなことをしたいですか。
- 2. 夏、秋、冬の季節には、どんなことをしたいですか。

ただし、試行では、国内で学ぶ学習者は日本の四季を既に経験したり日本人から聞いた りして状況がイメージできるため、このタスクで話を進めることができたが、海外の来日 経験のない学習者は日本の四季が体感していないため、この問いで「聞く前に」の活動す ることは困難であった。そのため、背景知識の活性化や動機付け、共有情報の構築を行う 必要があることがわかった。そこで、写真でイメージが膨らむように、桜の写真を加え、 さらに上記の2つの問いの前に以下の質問や指示文を追加することとした(資料2)。

資料2 「聞く前に」の活動2

(海外のみなさん) あなたは日本に行ったことがありますか。

- ・行ったことがある → どこに行きましたか, どんな季節に行きましたか。寒かったですか, 暑かったですか?
- ・行ったことがない \rightarrow どこに行きたいですか。どんな季節に行きたいですか。どうしてそこに行きたいですか。

(国内のみなさん) 日本の季節でどの季節が一番好きですか? どうしてですか。

日本は季節がはっきりとした国です。それぞれの季節にそれぞれの楽しみ方があります。ペアになって次のタスクに取り組みましょう。

また,例 1-2 の練習をするにあたり海外の学習者も,桜の下でランニングを行うという イメージが膨らむよう,「あなた」になりきるための「なりきりカード」と共に,視覚的 な情報として写真を挿入することにした(資料 3)。

資料3 「なりきりカード」とイメージ作りを助けるための写真

4 聞いてみよう 1

あなたは、ゼミの後輩(こうはい)のえみと、さくらについ て話したくて話を始めます。

・あなたは花見(はなみ)をしたいと思っている ・えみがどこに住(す)んでいるかは知らない



3. 3. 予測のための練習をデザインする

次に例 1-2 の会話に参加して理解するためには、相手の発話を予測しながら聞くことが必要と考え、スクリプトをさらに加工した。予測の練習を行う箇所として、例 1-2 の X 「あの、そうすると」、Y 「朝はね」、Z 「あっ、いっしょに走りましょうよ。桜きれいですよ。」の箇所を選び、音声を止めてあなたの言うべき言葉を予測させる問いを設定した。

この教材の試用にあたり、例 1-1 の会話の B さん本人に依頼し、例 1-2 のスクリプトを用い、予測するための問いに答えてもらった。Y と Z は展開通りの答えが得られた。しかし、X は B さん本人が「桜の木の下とか」のように予測しているにもかかわらず、全く予測できなかった。これは、相手との関係やそのときその場の発想によって話が進んでいく場合があるためと考えられる。一方で、予測可能な一般的な展開で会話が進んでいくこともある。予測の練習には一般的に展開する場面が適していると考え、X の問いはやめ、Y と Z の箇所で止めて予測するという問いとした。

3. 4. 会話の型が身に付けられるようにデザインする

さらに、一つの会話を一度練習として聞いただけで実際に会話に参加して聞き取れるようになることは難しいため、同じ会話の型を繰り返し聞く練習を作成した。その際、全く

同じ会話の繰り返しではなく、同じ型でありながら場面やトピックの異なる会話で練習で きるようにした。そうすることで負担をかけず、飽きずに聞く力を身に付けていけると考 えられる。例えば、表2に示したような会話を用意することで、基本会話の春から、夏、 秋、冬のように同じ型で異なる話題の会話を聞き取ることができるようになる。

練習3 基本会話 練習 1 練習 2 場面 久 春 夏 秋 桜の下でランニング 海水浴 トピック 紅葉の写真を撮る スキー

表 2 同じ型の会話のバリエーション

4. おわりに

わかりあえない他者と何とかわかりあおうとすることを目指し、初中級レベルの L2 使 用者も雑談に積極的に参加していくことの足場架けとして「聞き手参加型聴解」教材のデ ザインの過程を共有した。今後、さらに L2 使用者が雑談に積極的にしていくために必要 な足場かけを明らかにした上で、いかに教材としてデザインが可能かを考えていきたい。 そうすることで、L2 使用者も含め、全ての人々がコミュニケーションし合う社会の実現 につながることを期待する。

参考文献

- 奥野由紀子・金庭久美子・山森理恵(2016).鎌田修(監修)『生きた会話を学ぶ 中級 から上級への日本語なりきりリスニング』ジャパンタイムズ.
- 奥野由紀子 (2016). 『聞く』プロフィシェンシーを高める練習方法の転換. 徐敏民 (編)『日本学研究叢書第9巻日語教学研究』(pp.246-268) 外語教学与研究出版.

千住博(2014).『芸術とは何か』祥伝社新書.

筒井佐代(2012).『雑談の構造分析』くろしお出版.

- ハーバート, S. (1999). 『システムの科学』(稲葉元吉・吉原英樹, 訳;第3版). パー ソナルメディア. (原典 1996)
- ブラウン, T. (2014). 『デザイン思考が世界を変える』(千葉敏生, 訳). 早川書房. (原 典 2019)
- 山森理恵(2016).雑談の聴解教材化の課題.言語教育の「商品化」と「消費」を考える シンポジウム運営員会(編)『言語教育の「商品化」と「消費」を考えるシンポジ ウム報告集』Kindle 版電子書籍.



【口頭発表】

芸術の〈わざ〉と〈ことば〉をつなげる 日本の芸術家の事例から考える教育のあり方

渡辺 紀子(立命館大学)

キーワード

芸術、ことば、わざ、グローバル化、気づき

1. はじめに

1990年代後半に脱工業化社会の経済を発展させるために「クリエイティブ産業」の概念が英国で打ち出され、19世紀の終わり頃から衰退していたキリスト教の文脈における創造主としての'creator'という語の使用も文芸作品の生産者の意味で復活した(Hocking, 2018)。教育においても「クリエイティビティ(創造性)」が重視されるようになり、クリエイティブ産業の人材に限らず、個人のスキルにも芸術(art)の有用性が説かれるようになった(ヤノウィン 2013/2015)。国内にもこれらの新しい概念、言説、制度、実践が取り入れられている(小林、2018)。本発表では、このように芸術への期待が高まる一方で見えない日本の芸術家たちが経験している変化や課題に光を当てる。その際、インタビューを中心とする質的研究に基づき、私、芸術家たち、助成機関プログラムオフィサーらによる視点を通して芸術家たちが経験している「ことば」の必要性と課題を広いコンテクストに位置づけながら考察し、「芸術教育のあり方を参加者とともに検討したい。

2. 研究の背景と研究対象と方法

本研究は元々、私が私立の芸術系の大学で英語を教えた経験に基づき ESP (English for Specific Purposes) の観点から芸術分野における英語ニーズと「ジャンル」²の特徴を質的研究法と量的研究法の組み合わせにより把握することを目的にした研究として立ち上

² ジャンルとは、ある特定の集団のメンバーが共通理解する特徴を有する伝達事象の概念である (Bhatia 1993)。



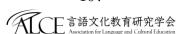
¹ 本研究は JSPS 科研費 16K02941 の助成を受けたものである。

げたものであった。当時,私は試行錯誤でマンガ学部の学生対象の「専門英語」を実践しようとしていた(リッチモンド・乾・渡辺,2014)が,実技科目の課題を抱える学生たちの「負担」にならないよう配慮が必要とされた。語学や講義もあるが,実技中心の教育が行われていた。そのような教育を専門学校の教育との差異化という面で,あるいは現場での仕事量と比して不十分とみる学生や現場出身の「実務家教員」もおり,大学での芸術実技分野の教育のあり方を考えるきっかけとなった。

本発表は、この共同研究で私が担当した質的研究に基づく。その中心となるのは、日本の芸術家計34名と助成機関プログラム・オフィサー2名と芸術分野を専門とする通訳・翻訳者3名の協力を得て実施した半構造化インタビューより得たデータである。インタビュー協力者たちの専門は大まかに美術(13名)、音楽(10名)、ダンス(9名)に分けられるため敢えて「芸術家」と呼ぶ。そのうち海外(アメリカとヨーロッパ)を拠点とする芸術家は計9名である。3海外の歌劇場に所属する音楽家とダンサー以外は、大学院生も含め個人または自ら立ち上げた団体で活動し、兼業するほか助成金やスポンサーを得るなど複数の資金源をもっている。4インタビュー調査のほか、舞台芸術の専門家のための国際会議1件、連続講座2つ(音楽家対象と振付家を目指す人々対象)の参与観察のほか、公演や展示やトークイベント等を観察してインフォーマルな聞き取りも行った。書き言葉によるテクストは、インタビュー協力者のウェブサイトに加えて展示や公演の会場等で配布資料、パンフレット、図録、チラシなど収集した。

芸術家たちとのインタビューは楽しく、特にフリーランスの芸術家には共感しながら、 そして自らの経験も共有しながら話を聞き、私自身の研究テーマやキャリアを再考する機 会にもなった。一方、英語の使用者は留学経験者を除くと限られ、英語ニーズよりも「こ

⁴ 芸術系大学学部の卒業生の就職率は一般の大学学部の卒業生と比して顕著に低いが、一般企業・団体に就職するよりも、フリーランスの芸術家として活動することを選ぶ人が少なくないことの現れであろう。2019 年度 3 月の東京藝術大学卒業者の企業等への就職率は美術学部が14.4%、音楽学部が7.9%である。同大学は進学率も高い(美術学部55.9%、音楽学部42.1%)が、「非常勤・自営」、「未定・他」が美術学部の卒業生の約3割、音楽学部の卒業生の約5割を占めている。東京藝術大学「最近5年の進路状況」のデータに基づき算出。https://www.geidai.ac.jp/wp-content/uploads/2020/07/H28-R2_shinro.pdf(2020年9月16日アクセス)



³ 日本語における「芸術家」には一般的に含まれないグラフィックデザイナー2 名とマンガ家 1 名 の他、商業的な活動も併せて行う写真家や作曲家も含まれる。また、主として「ことば」で表 現しない分野領域を選んだが、ことばも用いて表現するオペラ歌手とマンガ家も含まれる。

とば」の必要性について多く語られた。そこで、英語ニーズも探りつつ、芸術家の「ことば」の出会いとそれに伴う芸術実践の変容について手探りで検討することにした。

3. 「ことば」の必要性の気づき

インタビュー協力者たちは自らの芸術家としての活動で「ことば」の必要性に初めて気づいた時のことを鮮明に覚えている。そのきっかけは、国内でプロとしての活動の開始と海外留学または海外での活動の2つに大別できる。まず、美術家は大学在学中から学外で作品を発表するなどフリーランスとして活動を開始しているが、展覧会を開くことがり、「ことば」の必要性の気づきを促している。大学院修士課程在学中の20代の美術家が「今まで色んな展示を観たときに、絵だけはなくて、言葉が必ず添えられている。入ったら趣旨があって」と言うように学外で必要なジャンルを学んで取り入れている。逆に、このことは大学では作品や展示の趣旨を書くことを学んでいないことを示す。別の30代の美術家が芸術系大学での経験を振り返って「『コンセプト』なんて言われたことなかったですね。」という。音楽家やダンサーの場合は団体の一員としては「ことば」の必要性に気づきにくく、フリーランスになる、団体の主宰者になる、他人に作曲や振付をする、現代的な表現領域への進出・転向など、立場や役割や専門の変化にともない気づくことになる。

芸術家たちが国内で経験したギャップは、1990年代後半頃からのインターネットの普及や欧米の先進事例を参照した日本の助成支援制度等含む文化政策の展開といったコンテクストの変化に位置づけられる。その頃に「ことば」の必要性の高まりに気づいた美術家と振付家がいるが、芸術家自身や助成機関等によりアーティストステートメントや助成申請などのための企画書など新しいジャンルや実践が導入されたからであろう。このような「グローバルな言語のフロー」は先行研究により他分野でも確認されている(Blommaert、2003、Solin、2008、Alim、et al. 2008)。英語圏の芸術系大学では 1980年代からの DBAE (discipline-based art education)の潮流や 1990年代からの大学院教育の開始にともない従来の卒業論文に代わる exegesis などの新しいジャンルが導入されているが(Hocking、2003)、国内では芸術実技分野における博士論文のあり方を調査する動きが一部でみられるぐらいである(芸術リサーチセンター・ワーキンググループ、2013)。一方、東村アキコの自伝的マンガ『かくかくしかじか』からは合評会(group critique)というジャンルが 1990年代は国内の芸術系大学では「ことば」をほとんど介さず形式的に使用されていた様子が描か

れている。52019 年に修士課程在学中の美術家 1 名が先輩たちの講評会を見るなどして学内で「ことば」の必要性に気づいたことから、緩やかな「変化」も覗えた。

他方、非言語で表現する芸術家たちにとって国境を越えるのは心理的にも比較的容易であったようで、早い人は高校卒業後に海外に飛び込んでいる。プロフィール文にも海外での所属先や活動歴や受賞歴が含められていることが示すように、芸術の「中心」での実績が日本での評価につながると考えられている。海外留学・研修のほか、ワーキングホリデービザや学生ビザを得て活動開始して後に芸術家のビザに切り替える例もみられた。助成支援事業により、日本から海外に派遣されて自分の作品を発表する機会も増えている。そうして海外の画廊にポートフォリオを持って「オリジナルな作品を見て下さい」と飛び込んだ美術家は「説明」を求められ、国内のコンテスト受賞後に海外に派遣されたダンサー・振付家は作品を上演する前にテーマ等を書いてまとめることを求められている。

芸術家たちは海外での経験を語りながら国内外のギャップにしばしば触れる。その際、日本の「業界」に根強く残ることばの軽視・タブー視を指摘し、この風潮を「職人的な伝統」と捉えるインタビュー協力者もいる。伝統芸能や工芸の世界では「わざ」の継承過程で「書く」ことが禁じられてきたというが(生田・北村編、2011)、西洋のテクネーに対して言語から離れたものとする「わざ」の「語り方」の伝統(塚本、2008)がクラシック音楽などの「芸術」分野領域における実践にも影響を与えているというのだろうか。他方、インタビューでよく耳にしたのが「ことばで言い表せないものを表現する」や「作品で語る」という言説である。それを海外経験を経て「ごまかし」だったと気づいたという人もいれば、言語化することにジレンマや抵抗感を表わす人もいる。この言説には 20 世紀初頭のモダニストの表現主義および欧米で1960年代~1970年代にピークを迎えた創造性と自己表現を重視した芸術教育の影響をみることができる(Hocking、2018、pp.18-23)。

このような言語面の課題は日本の助成機関のプログラムオフィサーたちも気づいている。インタビュー協力者 2 名は、海外派遣先から自分の作品について語ろうとしない日本の芸術家たちについて寄せられた苦情や助成支援プログラムへの書類選考の過程で海外の芸術家との比較を通して気づいていたという。そのような経緯により企画された音楽家のための企画講座に参与観察して最も印象に残ったのは、当初より見られたヨーロッパの大学院正規留学経験者 2 名によるより企画書らしい文章と他の受講生たちの書いた文章の

-



⁵ 教員:「ふーん」「いいじゃない」。作者:「え マジすか」。教員:「マジだよ」。

ギャップである。日本の芸術家の間でも書類選考過程で両者の間で差が出ているといえる。参与観察した振付ワークショップでも、メインの講師である国際的に活動する日本人の振付家2名他から、ことばで伝えることの重要性が繰り返し伝えられていた。だが、成果発表会で配布された作品リストでは、日本の芸術家により慣習的に用いられる詩的で曖昧な表現のほか、作品と一致しない英語タイトルや既存の歌詞を引用しただけの作品趣旨も見られ、海外の大学院で振付を学んだ講師の一人による理論的見解やダンス史に位置づけられた作品趣旨との違いは明らかであった。調査中、ことば巧みなタイトルや作品趣旨に対して満足できない展示や舞台もあったが、オリジナリティ溢れるが詩的で曖昧なタイトルや趣旨のものは調査でなければ訪れていなかったことに気づいた。

4. 芸術のわざとことばをつなげるために

本研究は、グローバル化が進展する中で日本の芸術家たちの「ことば」の必要性の高まりと課題を捉えた。本発表では「ことば」の必要性の気づきに光を当てたが、作品の制作過程においても他者とのコミュニケーションは重要な役割を果たすという(Hocking 2018)。日本語に新しいジャンルが取り入れられても、ローカル化され十分に機能していないこともある。国内の芸術系大学の変化の動きも確認できたが、個別の大学や専攻や教員の取り組みに留まり、助成機関による言語面に焦点を当てた講座もあるが、実施期間や場所や対象者が限られた。両者とも言語学的な視点、とりわけジャンルの視点が欠如している。ここに「ことば」に関わる研究者や教員が果たすべき役割が見出される。

芸術の「わざ」と「ことば」を繋げるには、実技と理論の授業をつなげる必要がある。 それには、実技担当の教員、座学による専門科目の教員、言語教員のコラボレーションが 必要であろう。欧米のように Discipline-based の芸術教育を導入するとしても欧米の教育 方法を無批判に追随するのではなく、それぞれの分野の研究者が西洋中心的な芸術の歴史 や理論を批判的に検証し、語り直す必要がある。キャリアを通して芸術家の専門分野領域 は複合化・変化し、演じる側から創る側へと転じることもある。学内外で学び直しの機会 や「ことば」で作品を伝えてフィードバックを得る機会の提供が必要と思われる。

文献

生田久美子・北村勝朗(編)(2011).『わざ言語―感覚の共有を通しての「学び」へ』慶 應義塾大学出版会.



- 芸術リサーチセンター・ワーキンググループ (2013) 『東京藝術大学 芸術リサーチセンター成果報告書』東京藝術大学.
- 小林真理(編)(2018).『文化政策の現在2一拡張する文化政策』東京大学出版会.
- 佐藤学・今井康雄(編)(2003). 『子どもたちの想像力を育む―アート教育の思想と実践』東京大学出版会.
- 塚本明子(2008).『動く知フロネーシス―経験にひらかれた実践知』ゆみる出版.
- ヤノウィン フィリップ (2015). 『学力をのばす美術鑑賞―ヴィジュアル・ シンキング・ストラテジーズ』(京都造形芸術大学アートコミュニケーション研究センター, 訳) 淡交社. (原典 2013).
- リッチモンド スティーブン・乾由紀子・渡辺紀子 (2014) 英語とマンガで表現する―マンガ専門英語の取り組み『京都精華大学』(44), 158-180.
- Alim, H. S., Ibrahim, A., & Pennycook, A. (Eds.) (2009). *Global linguistic flows: Hip hop cultures, youth identities, and the politics of language*. Oxon, UK: Routledge.
- Bhatia, V. K. (1993). Analysing genres: Language use in professional settings. London: Longman.
- Blommaert, J. (2003). Commentary: A sociolinguistics of globalization. *Journal of Sociolinguistics*, 7(4), 607–623. doi: 10.1111/j.1467-9841.2003.00244.x
- Hocking, D. (2003). The genre of the postgraduate exeges in art and design: An ethnographic examination. *Hong Kong Journal of Applied Linguistics*, 8(2), 54–77.
- Hocking, D. (2018). *Communicating creativity: The discursive facilitation of creative activity in arts.*Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- Krauth, N. & P. Nash. (2019). Creative work as scholarly work, *New Writing: The International Journal for the Practice and Theory of Creative Writing*, *16*(3), 281–302.
- Solin, A. (2008). The teaching portfolio as a hybrid genre: Local and global influences. In Garant, M., I. Helin & H. Yli-Jokipii (Eds.), Kieli ja globalisaatio: Language and globalization. AFinLA yearbook, 66, 359–380.
- Williams, P. (2019). A writer's manifesto: articulating ways of learning to write well, *New Writing:*The International Journal for the Practice and Theory of Creative Writing, 17(1), 71–79.
- Yanoshevsky, G. (2009). Three decades of writing on manifesto: The making of a genre, *Poetics Today 30*(2), 257–286. doi:10.1215/03335372-2008-010



【口頭発表】

「日本語教育人材に必要な資質・能力」の内容は示されたか? 全体像をとらえるための別解

宇佐美 洋(東京大学)

キーワード

技能・スキル、コンピテンス、パフォーマンス、教師の成長段階、能力の転移

1. 本発表の目的

文化審議会国語分科会は2019年、『日本語教育人材の養成・研修の在り方について(報告)改定版』と呼ばれる報告書(文化審議会国語分科会、2019)を公表し、この中で、「日本語教育人材に必要な資質・能力」を【知識・技能・態度】1という3つの概念として整理するとともに、【知識・技能・態度】の具体的な内容を、日本語教育人材の活動分野や役割・段階に分けて列挙し、これを日本語教育人材の養成・研修で扱うべき教育内容(以下、「教育内容等」)とした。これを承けて文化庁国語課は、この「教育内容等」に基づいて開発された養成・研修カリキュラムを広く募集し、これにより「教育内容等」の円滑な普及を促すとしている。

しかしこの「教育内容等」には、字佐美(2019)で指摘したように、「概念規定があいまい」「コンピテンス論や省察論等、先行する諸理論を十分踏まえていない」「要素列挙にとどまり、教師に求められる資質・能力の全体像および相互の有機的関連が示されていない」「段階別の資質・能力リスト間の関連性も示されていず、教師としての発達を支援できるような枠組みにはなっていない」などの問題点があり、研修立案の理論的裏付けとするには不十分なものと言わざるを得ない。本発表では、「教育内容等」の、特に【技能】の部分に焦点を当て、どのような再構成を行うことが理論上・実践上有効であるかについて論じる。

¹ 以下,「ある人材に求められる力」を抽象化して得られた概念は,墨付き括弧【 】で囲って示すこととする。もちろん,他の文書からの引用についてはこの限りでない。

2. 「教育内容等」の問題点と再構成の可能性

2. 1. 宇佐美(2019)での指摘

宇佐美(2019)では「教育内容等」について、以下のような主張を行った。

- A) 「教育内容等」には、この中で扱われている主要概念(【知識】【技能】【態度】 【資質・能力】等)について一切定義が示されていず、またなぜこの3つの概 念が選ばれたのかについても説明がない。
- B) 「教育内容等」で【技能】として示されている項目は、「ある事柄を実現するために必要となる内在的な特質」である【資質・能力】の一部としての【技能】について述べているというより、そうした【資質・能力】を活用した結果として可能となる「行動」を挙げ、それに「~ができる」という文末表現を付しているだけのものが多く、【資質・能力】の記述としては不適当である。
- C) しかしながら「教育内容等」において、「行動」を【技能】であるかのように 示したことには問題があったとはいえ、具体的かつ複合的な「行動」が、活動 分野、役割、段階ごとの日本語教育人材が目指すべき「目標」として示された ことには意義がある。【技能】を個別にトレーニングしたからといって「行動」が実現できるようにはならず、あくまでも全体性を備えた「行動」への直接の取り組みを促すことが重要だからである。

ここでB)についてはやや補足説明を行うと、「教育内容等」では要するに、competence と performance が十分に区別されていなかった、ということになる。

周知のようにチョムスキーは、competence (the speaker-hearer's knowledge of his language) と performance (the actual use of his language)を区別し、前者を彼自身の言語学の対象として設定した(Chomsky 1965)。 もっとも教育分野における近年のコンピテンス論が、必ずしも competence の上記定義に直接則って展開されているわけではないが、観察できる行動そのものでなく、その行動を可能にする「抽象的・内在的特質」に焦点を当てている点は共通しているように思われる。

ところが「教育内容等」には、例えば「日本語教師【中堅】²に求められる資質・能力」の中の【技能】の一つとして、「学習者及び関係者のニーズを踏まえ、日本語教育プログラムを策定し、運営することができるとともに、学習者の属性やニーズ等の変化に応

² ここの【 】は原文そのままの引用であり、抽象化された「力」を表現するものではない。



じて臨機応変に日本語教育プログラムを調整する能力を持っている」というような項目が 挙げられている。このような複雑な事柄は明らかに、単一の「抽象的・内在的特質」に よって可能になるものではなく、少なくとも以下に挙げるような 7 種類 (1'., 5'.はダッ シュなしの項目と統合できると考えれば5種類)の【技能】を組み合わせて初めて実現で きることと言えるだろう。

- 1. 周囲の状況(学習者及び関係者のニーズ)を把握できる
- 2. 把握した状況を適切に解釈・評価できる
- 3. 解釈・評価に基づき行動計画(日本語教育プログラム)を策定できる
- 4. 計画に基づき行動(教育実践)を行うことができる
- 行動が計画の趣旨に基づいて行われているかをモニターし、必要に応じ行動を 調整できる
- 1'. 周囲の状況の変化を把握できる
- 5'. 状況の変化に基づき行動計画を調整できる

つまりこの項目を始め、「教育内容等」で【技能】として挙げられている項目の多く は, competence の一部としての【技能】の記述というより,【技能】や【知識】3などの リソースを組み合わせた結果として実現する「行動(performance)」を記述したものに なってしまっており、これを【資質・能力】の記述の一部として挙げることには理論的に 問題がある。

しかし C)で述べたとおり、教師に実際に求められる具体的かつ複合的な「行動」が、 教師研修における「目標」として示されたことには大いに意義があった。ただ,「最終目 標」が示されるだけではそこにいたるまでの道筋は見えてこない。我々の当面の課題とし ては、「教育内容等」で【技能】として示された諸項目を(再吟味を経た上で)「目標行 動」として設定し直し、なおかつそうした「行動」を実現するために、どのようなリソー スをどのように使っているのかを再整理し、行動実現のためのプロセスを内省・評価する ための手がかりとして活用していく、ということを挙げることができるだろう。

2. 2. 【技能 (スキル)】の再整理と段階性の説明

上記のことは言い換えると、「教育内容等」における【技能】のスロットに入っていた

³ 教育プログラムを策定・調整するにあたっては、関連する知識が必要となることが考えられる。



項目を「目標行動」という別スロットに移動させたあと、空きスロットとなったところに本来の【技能】、すなわち、「これら具体的な「行動 (できること)」を直接駆動する、人間の内在的・抽象的特質」を見いだし埋めていく、ということである。

「教育内容等」において【技能】として示された各項目を精査すると、これら「行動」 を直接駆動する特質は、以下のような項目として整理できるように思われる。

- (ア)状況を適切に把握できる
- (イ) 状況を適切に解釈・評価できる
- (ウ)(状況の把握・解釈・評価および既有の知識等に基づき)適切な行動を実践で きる
- (エ) 行動を適切にモニターし、評価できる4
- (オ) モニターと評価に基づき、行動を適切に再調整できる

「教育内容等」において【技能】(実は「行動」)として示された各項目は極めて多様であるが、それらの多くは、これら特質の特定の状況での発露、また複数の特質の組み合わせによって実現可能と見ることができそうである。

また現行の「教育内容等」には、教師の役割・段階・活動分野ごとに分けて資質・能力 リストが示されているが、それぞれのリストには具体的な記述が独立して列挙されている のみで、項目間・リスト間の関連性は示されていない。このため、教師が経験を積み成長 していくとともに、必要とされる資質・能力がどのように変遷していくのかが見えない。

【技能】を上記のように整理した上で、教師の段階ごとの目標行動リストを比較していくと、「養成」「初任」「中堅」5と教師としての成長段階が上がっていくごとに、上記5項目における〈状況〉および〈行動〉の範囲が順次拡大していく、ということで、【技能】

^{4 「}自らの行動をモニターし、評価する力」は、米国 CCR(Center for Curriculum Redesign)が提案した、コンピテンスの新しい枠組みの 1 つである four-dimensions of goals for a 21st century education (Fadel et al., 2015/2016)においては、skill とは区別し、meta-cognition(メタ認知)として別概念として扱われているものである。一方で OECD が、DeSeCo の再定義を目指して開始した Education 2030 プロジェクトにおいては、「メタ認知も skill の一部と考えることができ、認知的スキルと区別する必要はない」と捉えられるにいたっている(白井、2020)。

⁵ 「養成」は、日本語教師養成課程等で学ぶ段階の者、「初任」は、養成段階を終了しそれぞれの 活動分野に携わる者(教育歴 0~3 年程度)、「中堅」は、日本語教師として 2,400 単位時間以上 の指導経験を有する者(教育歴 3~5 年程度)を指すという。

の段階性を説明することが可能となる。以下詳細に見ていこう。

★「養成」段階:

この段階で〈状況〉が指すものは、「与えられた教育プログラム」および「自分が担当する教室内の状況」である。つまり、与えられた教育プログラムを理解した上で、教室内の状況を考え合わせつつ、〈行動〉として自分の授業を行うのがこの段階の教師である。またここでの〈行動〉には、「自らの日本語運用の調整」も含まれる。

★「初任」段階:

この段階になると、〈状況〉には「教室内の状況」に加え、「学習者および自分が置かれた 社会的状況」も含まれるようになる。一方で〈行動〉は、この段階はまだ自分の授業の範 囲内のものにとどまっている。

★「中堅」段階:

この段階では〈行動〉が大幅に拡大し、「教育プログラムそのものの策定」「他機関との連携・協働」「同僚・後輩への支援・教育」も含まれるようになる。つまり、自分自身の授業実践や、自らの所属機関を超えた範囲での〈行動〉が求められるようになり、これに連動して把握・解釈・評価すべき〈状況〉の範囲も拡大するものと考えられる。

2. 3. さらに調整すべき点

「教育内容等」の【技能】の中には、「学習者が日本語を使うことにより社会につながることを意識し、それを教育実践に生かすことができる」「主体的に学ぶ力を引き出すための教育実践を行うことができる」のように、教育目標・教育方針が【技能】記述の中に入り込んでいる例が散見されるが、これは不適切であろう。「社会とつながることが望ましい」「主体的に学ぶ力を引き出すことが望ましい」というのは、教育における「価値観」であり、こういうことを記述すべきであるとするならそれは【技能】ではなく【態度】の枠の中であるべきであろう。

また、「教育内容等」の【技能】としてはまったく言及されていないのだが、教師としての「成長」を考慮に入れた場合極めて重要になってくるのが、「ある場面で得た知識や技能を、他の場面に転移させることができる」という項目であろう。

「教育内容等」では教師の役割・段階・活動分野ごとに分けて資質・能力リストを示している。これは、役割・段階・活動分野ごとにそれぞれ研修を立案していくことを見越してのことであったと推測されるが、近年、1人の教師が1つの役割・活動分野にとどまり

続けるということは考えにくく、また経験を積むことによって次の段階へとステップアップしていくことは当然期待されることである(舘岡, 2019)。役割・段階・活動分野を移動したときにも既有のリソースを活用し直せるという【技能】は極めて有用となるはずであるが、「教育内容等」にはそうした発想が確認しがたいことはやや残念なことである。

3. 今後の課題

本発表では「教育内容等」で【技能】として挙げられている項目の多くは「目標行動」として捉え直すべきであり、かつそれらの項目から抽象化を行い、本来の意味で【技能】と呼べるものを抽出すべきであること、またそうすることによって教師の成長段階において求められる【技能】の拡張のプロセスを説明し得ることを示した。今後同様の再整理・再解釈を、【知識】【態度】のドメインでも行っていくことは不可欠である。また 2. 4. 節で述べたように、「教育内容等」には【技能】と【態度】の区別があいまいなところがあり、ここを重点的に再検討していくことも重要な課題となるだろう。

対対

- 宇佐美洋(2019). 日本語教育人材の「資質・能力」育成に関わる諸概念を再考する」『言語・情報・テクスト』 26, 13-26.
- 白井俊(2020). 『OECD Education2030 プロジェクトが描く教育の未来—エージェンシー, 資質・能力とカリキュラム—』, ミネルヴァ書房.
- 舘岡洋子(2019).「日本語教師の専門性」を考える―「専門性の三位一体モデル」の提案 と活用―『早稲田日本語教育学』26, 167-177.
- 文化審議会国語分科会(2019) 『日本語教育人材の養成・研修の在り方について(報告案)改定版
- Chomsky, N. (1965) Aspects of the theory of syntax, Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Fadel, C., Bialik, M., & Trilling, B. (2015) Four-dimensional education: The competencies learners need to succeed. Boston, MA: The Center for Curriculum Redesign. ファデル, C., ビアリック, M., トリリング, B. (2016) 『21 世紀の学習者と教育の 4 つの次元―知識, スキル, 人間性, そしてメタ学習』(岸学・監訳), 北大路書房.

(本発表は JSPS 科研費 19K00730 の助成を受けて行われた)

【口頭発表】

日本語教育における哲学対話 対面およびオンライン授業実践における本質観取の試み

稲垣 みどり(山梨学院大学)

キーワード

哲学对話、現象学、本質観取、共通了解、市民社会

1. はじめに

言語教育/日本語教育の教育実践において、対話活動による授業実践は多く見られよう になってきた。学習者主体、アクティブラーニングのアプローチをベースとしたさまざま な実践の報告もあり、それらは知識注入型/文法積み上げ式の言語教育の対極に位置する 活動型の授業実践の一つであると言える。しかしともすれば、それらの「対話」活動は、 何のための対話なのか、その目的設定が曖昧である側面も否めない。第7回言語文化教育 研究学会年次大会(以下、本大会)における大会テーマは「アートする」教育であり、 「あらゆる正統性や規範から自由になるための力」「権力や抑圧に抵抗するための力」、「そ して勇気を育む領域がアート/芸術である」とし、現在コロナ禍によって社会の格差や分 断は一層に進んでいるとする。そして、そのような分断を乗り越えるためには「人と人が 出会い、話し合うことの意味を見つめ直す」こと、新しい社会を創造するための言論活動 が必要であるとする¹。発表者はこの大会趣旨に強く共感を覚える。本発表で紹介する 「本質観取」の対話活動は、まさにこの分断を乗り越えるための対話活動であり、対話に より新たな社会の礎を作ることの可能性を開く実践としての「アートする」教育実践であ るといえる。本発表で、発表者は現象学の原理に基づく「本質観取」の対話実践の報告を 通じて、何のための対話実践なのか、対話実践の目的の一つの例を提示する。そして本質 観取の哲学対話の実践が,市民社会のルールや公準を創出するための基本原理として有効 であることを示す。

¹ 第7回言語文化教育研究学会年次大会大会テーマ趣旨より。(http://alce.jp/annual/2020/ アクセス日時 2021年1月27日 21:40)



2.. 本質観取の授業実践

2. 1. 本質観取とは何か

本質観取とは、ドイツの哲学者フッサールの提唱した現象学の原理の方法化である。現象学は認識の内側から一人一人異なる人間の「生」の在り方の根源に迫る学の体系であり、本質観取は、その現象学の原理の方法化である。言語教育における本質観取とは、筆者の考えでは、言葉(概念)の本質(意味)を、自分の体験や内省によって取り出し、対話によって他者と検証しあうことにより、間主観的な共通了解を形成していこうとする試みである。換言すれば、物事の「本質」(=意味)を、あらゆる先入見をとりさった現象学的態度である判断保留(エポケー)によって、己の経験を内省することの中から取り出そうとする試みである。発表者が初めてこの「本質観取」に出会ったのは、哲学者竹田青嗣の哲学のゼミにおいてであった。竹田の現象学の立場を共有する哲学者西研も、本質観取の対話実践を大学における哲学の授業や成人を対象としたカルチャーセンター等で多く実践している。西は『哲学は対話する プラトン、フッサールの〈共通了解をつくる方法〉』(2019)において、本質観取、また広く哲学対話の思想について、プラトンとフッサールの哲学原理から対話の思想を体系化している。また、本質学の原理を教育学の「指針原理」(苫野 2020)とし、教育の変革を試みる苫野一徳も、この本質観取の哲学対話を「共通了解志向型対話」(苫野 2017)として、学校教育その他の現場で幅広く展開している。

本質観取の対話実践は、端的に言えば、異なる価値観を有した者同士が対話により、信念対立を乗り越え、共通了解を創り出していく過程である。これを日本語教育/言語教育の場においてすることにどのような意味があるだろうか。日本国内、国内のどちらにおいても、日本語教育の学習空間は多かれ少なかれ異なる言語文化背景を持った人たちが「日本語の学習」という同一の目標を有して集う場である。共通言語としての日本語を使って、異なる言語文化背景を持つ者同士は、いかにして共通了解を成立させていくことができるだろうか。また、そのように共通了解の成立めがけて言葉の意味本質をめぐる対話を重ねることは、言葉の教育としてどのような意味を持ち得るのだろうか。以下、実践例を示すことによって考察する。

2. 3. 授業実践報告—対面授業の場合

発表者は 2018 年~2020 年 8 月まで勤務した大学(以下,「前勤務校」) および 2020 年



9月より現在まで勤務している大学(以下、「現勤務校」)で、本質観取の対話実践による 授業を実践した。前勤務校の日本語教育機関は、英語学位プログラムの枠組みの中で、多 国籍の留学生を対象として日本語教育を行っていた。留学生の出身国は、ベトナム、ネ パール、バングラディシュ、タイ、中国などアジア圏からの留学生が多かったが、アメリ カ、フランス、ドイツなど欧米圏からの学生も在籍した。発表者は前勤務校において、 2020年春学期より上級1および2のクラスを週4コマづつ計8コマ担当した。そのうち 上級1のコースは発表者がコーディネーターとしてコースデザインを担当したこともあ り、活動型授業に特化してコースデザインを考えた。

以下,実践の概要である。

【対象クラス、人数、レベル】

授業を実践したクラスは 10 人程度, レベルは, 初級 1 , 初級 2 , 中級 1 , 中級 2 , 上級 1 , 上級 2 の 6 レベルあるクラスの中で上から 1 番目と 2 番目の, 上級 1 , 上級 2 , のクラスである。

【手順】 90 分のクラス

- 1. 学習者に現象学の原理について説明をする。クラスのレベルに合わせた語彙および 文法を使用した日本語を使って説明する。前勤務校で担当した留学生クラスは、英 語学位プログラムということもあり、共通言語として英語が使用できたこともあ り、現象学の原理についての説明は、時に応じて英語を交えながら行った。
- 2. クラスの学生に共通の関心に基づくトピック(例: 恋,命,先入観など)を学習者とともに選ぶ。その際,今までの日本語の学習を振り返り,学習した抽象語彙の中から,自分の関心のある語彙や,理解が不十分だと自分が感じる語彙を学習者から挙げてもらうのもよい。今までの実践の中では,「先入見」,「命」などの語が学習者から挙がった。ちなみにこの「トピック決め」は,できれば前回の授業までにあらかじめ決めておくと時間のロスがなくメインの活動のディスカッションの時間を多く取ることができる。
- 3. クラスを 3 人~ 4 人のグループに分ける。グループごとに、選んだ語の「意味」を、与えられた知識としての「意味」を一旦判断保留(エポケー)し、自分の経験を振り返るところから言語化する。たとえば、「先入見」という語であれば、学習者たちは、日本で自分たちが外国人として体験した日本人からの「先入見」で捉えられた体験を話し始めた。また、自分が人や物事について抱いた「先入見」について

話した学習者もいた。グループディスカッションの際は、できれば1グループに1つ、可動式のホワイトボードを用意する。なければ模造紙などの大きい紙を用意する。グループディスカッションの要は、話し合いの過程をどんな形式でもよいのでボードや紙に書きながら、言語として可視化することである。グループで1人、書記兼ファシリテーターを決めておくとよい。グループディスカッションの間、教師はグループ間を巡回しながら、適宜書き込みを見ながら話し合いに必要とされている語彙などを提示する等の手助けをし、円滑に話し合いができるように配慮する。グループで20分から30分ほど話し合い、そのグループでのその言葉の定義を一文でまとめる。

- 4. 全体で各グループの語の定義をシェアする。グループの代表者を決め、なぜその定義に至ったか説明する。グループの代表者以外の者は、後から補足の説明をする。
- 5. 複数のグループの定義を教師が板書し、最後にクラス全体で話し合いを重ね、もっともクラス全員の共通の了解を得る解を考える。

以上が、対面授業における「本質観取」の実践の概要である。学習者は、一つの日本語の語の意味を徹底的に自分の体験を内省するところから取り出し、その過程で自分の母語その他の言語を参照したりしながら、クラス内の他の学習者にとってのその語の「意味」も参照して、その概念の本質について、理解を深めた。同時に、対話に参加した者同士の人間理解も深めることができた。このように言葉の意味本質を考えつつ、自己と他者の理解も同時に深めることのできる本質観取の活動は、価値観の異なる人々が信念対立を乗り越えて共に生きるための日本語教育の実践例として、大いに意義のある実践であるといえる。

2. 4. 授業実践報告—オンライン授業の場合

2020 年度春学期より、コロナ禍により発表者の前勤務校の大学の授業は、すべてオンラインで実施することになった。本節では、オンライン授業で実施した本質観取の対話実践について述べる。

前勤務校ではオンライン授業を ZOOM を用いて行った。オンライン授業でも、担当 コースのコンセプトである活動型対話活動を変えることなく、オンラインでいかにそのコンセプトを活かして実施できるかに焦点化して授業計画を立てた。発表者が担当した上級 1および上級2のコースで、各クラス2回づつ本質観取の対話活動を行った。本質観取のトピックとしては、「恋」、「家族」、「夢」、「自由」を扱い、手順としては前節で述べた対面授業の場合にほぼ準じる形で行った。本質観取の活動は前節で述べたように、大きく①教師による趣旨説明②グループでのディスカッション③全体シェアという3つのステップを踏む。ZOOMにはブレイクアウト機能があり、少人数でのディスカッションに分かれることが可能であったので、不幸中の幸いというべきか、本質観取の活動にとっては ZOOM を使用してのオンライン授業は、ほぼそのコンセプトや手順を変更することなく実践することができた。このオンライン授業における本質観取の実践については、実践データを細かく紹介し、実際に学生がどのように本質観取の活動を行ったのか、紹介したい。

3. まとめ

以上、本稿では日本語教育の実践における「本質観取」の実践について、対面およびオンライン授業の双方による実践例を紹介した。本質観取とは「○○とは何か」という語の概念の意味本質を言葉にして取り出す試みである。日本語教育の現場でいえば、われわれ語学教師はつねに、日本語の言葉の「意味」を多様な文化言語背景の学習者たちと双方向的にやりとりしつつ、日本語の使い方を学習者に「教える」存在である。しかし、学習者がその語を自分のものとして内面化し、自分の現実の生活の文脈の中で使いこなすためには、その語の意味本質に対する深い納得と了解がなければならない。西研は、本質観取の「本質」は、「私たちの日々の体験に根拠をもち、そこから生み出されてくるものとして捉えられるべき」と述べ、「人間の体験一般に共通するものであるからこそ、言葉で取り出された本質諸契機には、普遍性が認められる」とする²。多様な文化や言語の背景を超えて、なおかつ共通するもの、私たち人間が普遍的に共有できる概念、つまり言語の共通の意味本質を共有しようとする試み、それが筆者の考える言語教育における本質観取の活動の意義であり、目的である。つまり、本質観取とは、言語や文化の異なる者同士が、ひとつの言語の普遍的な意味本質めがけて共通の了解を作り上げていこうとする試みであり、その過程で「私」と「あなた」に共通する感情や倫理観、価値観などを共有してわかり



² 西研『哲学は対話する プラトン、フッサールの〈共通了解をつくる方法〉』筑摩選書、2019 年、199 頁)。

合っていく過程である。コロナ禍によって来日できずにさまざまな国に居住しつつ時差を 乗り越えて授業に参加していた学生たちとこの本質観取の授業をオンラインで実践してい る最中、会って直接声を聴くことも顔を見ることもできない学生達が、世界の各地から日 本語を使って「家族」について、「恋」について、自分の体験を語りながらなんとか共通 了解をつくり上げていこうとする過程に立ち会い、胸の熱くなる思いを何度も感じた。

本発表で提示する「本質観取」は、現象学の原理に基づき、共通了解の創出を目指し、言語による普遍認識への到達を目指すという意味で、明確な目的を持つ対話実践である。コロナ禍によってもたらされた先が見えない不安を乗り越え、連帯するための実践として、対話による普遍認識の共有により新たな価値の創出を目指す「本質観取」は意味を持つ。まさに分断を乗り越え、「人と人が出会い、話し合うことの意味を見つめ直す」こと、「新しい社会を創造するための言論活動」としての言語教育の実践例であると考える。さらに言えば、何のための共通了解なのか、何のために人は普遍認識へ到達する必要があるのかといえば、それは異なる価値観を持った人々が共に生きるための市民社会のルールや公準を創出するためであり、そのための基本原理が「本質観取」にはある。

今後,発表者の現勤務校においても対面授業が実施できるのか、またオンライン授業となるのか、いまだわからない。おそらく他の大学その他の機関においても同様であると予想される。しかし、本質観取の実践は対面授業でもオンライン授業でも、さほど変わりなく実践できる対話実践であることから、おそらく授業形態が対面/オンラインのハイブリッドの形態になったとしても、なんとか実施が可能になるのではないかと考えている。そういう意味でも、対話の原理と目的、そしてその方法が明確である「アートする」教育実践の一例として、本質観取の対話活動は言語教育の実践事例として試みに値する実践であると考えている。

文献

竹田青嗣・西研編著(2020)『現象学とは何か 哲学と学問を刷新する』河出書房新社.

苫野一徳(2017)『はじめての哲学的思考』ちくまプリマ―選書.

苫野一徳(2020)「教育の本質学―教育学の指針原理の解明」竹田青嗣・西研編著『現象学とは何か 哲学と学問を刷新する』(163-193), 河出書房新社.

西研(2019)『哲学は対話する プラトン、フッサールの〈共通了解をつくる方法〉』筑摩選書.

細川英雄(2019)『対話をデザインする 伝わるとはどういうことか』ちくま新書.



【口頭発表】

実践授業「3.11 と希望の日本語」 未曽有の惨事を知り、学び、忘れないために

萩原 秀樹 (インターカルト日本語学校)

キーワード

3.11, 風化, 自分ごと, 準当事者, 希望

1. 実践の背景と目的

日本語教師がやらずに、誰がやるというのだろうかー。それが本実践の出発点である。

本年次大会の開催直後に発生から 10 年を迎える 3.11 (東日本大震災ならびに福島第一原発爆発事故)。しかし、日本の歴史上未曽有の大惨事でありながら時間の経過はいかんともしがたく、人々の脳裏から 3.11 の風化は避けられない。目下世界を席巻している新型コロナウイルス禍により 3.11 への意識はいよいよ薄れ、あたかも忘れ去られたかのようでもあるし、2020 年東京オリンピック・パラリンピックの招致活動で「震災からの復興五輪」を謳っていたことは、今や遠い記憶になりつつある。ましてや外国人学生にとってはなおのことで、3.11 そのものを知らない者が毎年着実に増えている。

我々自身でいえば、例えば中級レベルの構文を提示する際、発生後数年の間は「震災」「被災者」「津波」「地震」あるいは「原発」「放射能」等の語彙を今よりもはるかに頻繁に用いてはいなかっただろうか。それはまさに 3.11 の消費であり、消費し尽くされたこと自体が我々の意識の変化のあらわれであって、ある意味で人間らしい。

そこで、この現状下にあえて 3.11 を振り返り、発生当時以来、日本に住まい続ける日本語教師だからこそ、より意味のある授業の実践が可能ではないかと考えた。これまで田中(編)(2015)が書評エッセイを用いて 1 章分取り上げた上級日本語教材のほか、授業実践では内容重視の批判的日本語教育(CCBI)の枠組みで米国内大学上級クラスで行った近松(2015)、同様の視点から市民性を育み、弱者の立場に立って考えることを狙った山森(2018)があるが、国内日本語教育機関での継続的な実践は見当たらない。

本報告は外国人学生に 3.11 を伝える実践授業の意義と可能性の有無を考え、課題を共有したのち、次代を担う者に希望の視座を提供する意味を問うことを目的とする。

2. 実践の内容

本実践は都内の日本語学校で 2020 年1月から3月にかけ、希望者のみの選択授業として週1回100分で全8回行われた(最後の2回はコロナ禍の授業時間の制限で50分)。 受講生は17名,出身は7か国・地域で、日本語が中級中期から上級の者が混在する。

授業で取り上げた主なテーマとトピックを表1に示した。3.11の全容を扱うことは不

表1 取り上げた内容

第1回		①マインドマップ:「3.11」「フクシマ」
)\\ \ \ \ \ \ \ \ \ \ \ \ \ \ \ \ \ \ \	導 入	②被災地,福島の位置確認 ③日本,アジア各国,世界の原発の現状
	人	(4)世界と日本の地震マップ (5)3.11○×クイズ
第2回		①地震マップ(再)、地震のメカニズム、断層
\\\\\\\\\\\\\\\\\\\\\\\\\\\\\\\\\\\\\\		②映像: 1.17 (3.11 との違い) ③東京ハザードマップ〜自宅付近を調べよう
		(4)巨大地震の際の避難方法,防災・減災グッズ紹介
第3回		①映像:3.11 ②発表者撮影の現地写真と報告(東松島市,女川市ほか)
	Ē	③発表者の当日体験談 ④歌「花は咲く
	巨大地	⑤問い:もし自分の家, ふるさとがなくなったら
第4回	震	①映像:首都直下地震イメージ ②「東京防災」~防災・減災法,帰宅マップ
		 ③映像:液状化現象(浦安市) ④災害弱者とは~高齢者,子供,女性,外国人
		⑤デマについて (ツイートの現物) ⑥問い:なぜデマが流れるのか
第5回		①映像:津波(釜石市) ②映画「遺体」一部鑑賞(釜石市)
		③問い:映画から感じる希望 ④問い:災害時,留学生の自分ができること
第6回		①世界,日本の原発地図(再) ②チェルノブイリ原発〜現地に戻る人々
		③放射能とは~放射能と放射線,原発の立地条件 ④原発受け入れの背景
		⑤東京オリンピック・パラリンピック招致
		⑥問い:この電気はどこから来たか~「コンセントの向こう側」の意識
原 ⑦問い:原発の功罪~原発をめぐる意		⑦問い:原発の功罪~原発をめぐる意見の相違~賛成派と反対派
	原発事	⑧問い:原発をどう考えるか(賛否は別にして)
第7回	故	①モニタリングポスト,フレコンバッグ,半減期
		②1 F付近航空写真(3.11 以前と翌日) ③「帰還困難地域」地図
		④風評被害~「原発さえなければ」: 酪農家の遺書,汚染水~漁業者の苦悩
		⑤原発プロパガンダ「明るい未来のエネルギー」
		⑥発表者撮影の現地写真と報告(双葉町ほか) ⑦問い:安心と安全の違い
第8回		①まとめ:3.11の大枠(復習)
	ま	②映像:津波被災地の復興状況~街づくりと巨大防波堤
	まとめ	③問い:大切なものを失うということ」~被災者の実感に近づく
	<i>\(\sigma \)</i>	④現地の多様な声~原発反対一色ではない現実
		⑤問い:被災者にとっての希望とは何か ⑥問い:真の復興とは

可能なので、ひとまず全体を大きく①導入、②巨大地震、③原発事故、④まとめ、の 4 パートに分け、巨大地震と原発事故を別枠にした。各トピックには比較的時間をかけたものや、写真等の素材を提示し簡単な説明で終えたものも含まれ、すべてを時間内に十分に扱えたわけではない。また、いたずらに地震の恐怖を強調したりむやみに原発を否定したりすることなく、客観的とされるデータを利用するとともに、現地の声については賛成と反対、双方の意見を示す等、極力フェアな情報提供を心掛け、判断は受講生に委ねた。

3. 実践の結果と分析

3. 1. 関心の高さと知識の少なさ

選択授業のため受講生は 3.11 に小さくない関心を抱いていたものの、対照的に地震発生のメカニズムや津波との関連 (津波は平時にも起こると考える者もいる)、世界の多発地帯等、日本人には基本的と思える知識であっても受講生には乏しく、自国での地震発生の事実 (例えば中国の中西部では大規模地震はある)をさほど認識していない者もいた。

また、原発に関しては出身国・地域により知識が質量とも異なるが、中国でのそれについては中国出身の受講生にとって情報はないに等しく、一様に驚いていた。一方、特にロシア出身の受講生はチェルノブイリ原発事故(1986)、アメリカ出身の場合はスリーマイル島原発事故(1979)を経ているため、他国の受講生より意識が高かった。発表者自身も知識不足を痛感していたが、受講生のようすから、原発を話題にする、しない、ならない、なりようがないなど、各国の政治・社会事情、教育事情がうかがえる結果となった。

それは例えば、受講生の「原発が何か初めて知った」「ロシアでは情報をクローズして話す機会がないので(かえって)日本語で話しやすくて書きやすい。日本で(原発を)考え始めた」「香港は漢字圏で日本の情報はわかるけど、3.11 で東北に関心を持った。災害が起こらないので、香港人は原発より地震に興味がある」等のことばにも見られる。

3. 2. 偏った情報,知識

3.11 の受け止め方は各国メディアの影響が大きく、誤解したり偏った情報を内在化したりしている受講生もいる。具体的には、さすがに原発の安全性を疑わない者はいないが、3.11 発生当時とりわけ母国の SNS 上に投稿されたような、福島のみならず東北全体が居住不可となった、東京スカイツリーの頂上部分が曲がった、被災地で外国人が略奪している等の根拠のない面白半分の噂(デマ)を鵜呑みにしたままの者もいた。そうした刺

激的で悪意ある情報が事実として流通し、一部の者に真実として取り込まれがちな傾向は、新型コロナウイルス禍をはじめ世界で絶えないフェイクニュースの拡散と通底する。

3. 3. 実感の乏しさ

受講生にとって個別のトピックへの断片的な感想の表明は易しいが、受講生同士のやり取りは難易度が高く、問いの設定も難しい。特に原発についてはよほどの関心と教師からの十分な情報がない限り、意見表明は厳しく表面的な議論に留まりやすかった。やはり実体験を伴いにくい大災害について受動的な反応にならざるを得ないのは必然と考えられる。他にも、津波の被害や将来の発生が危惧される首都直下地震や南海トラフ地震、ハザードマップ、学校から自宅までの避難ルートの実感などがそれにあたる。原発事故に関してはなおのことで、やはり3.11を自分ごととして捉えることの難しさを痛感した。

ただし、帰宅困難地域を例に、故郷を失う悲劇に対して個人差・地域差が強く感じられ たのは、理由は様々であれ留学生自身がすでに国を離れ、中には母国に戻ることを想定し ていない者、今後さらなる他国での生活を目指す者がいるためとも考えられ、興味深い。

3. 4. 好意的で受容的, 共感的な姿勢

一方,こうした姿勢とは裏腹に受講生の関心は全般に高く、授業内容を好意的に捉え、3.11 をめぐる諸問題も否定せずに受け止めていた。「テーマは明るくないし、悲しいけど、楽しい」「説明がわかりやすい」「理解できるから話しやすい」との声や、日本語表現に苦心しながら「新しいことばが増えて勉強になる」との声が共通する。これは本実践が希望者のみが受講する授業である点も一因と考えられる。加えて、「知らなかったことばかりで、自分の国のことがもっとわかるようになった」の声のように、母国の教育機関では教わったり議論されることが少なかったり、社会的事情で話題にしにくかったりする(国によっては機会が皆無)ため、それまで漠然としたイメージしか抱いていなかった事柄に関する情報が提供された結果、日本語を通して理解し表現できる新鮮さと刺激もあって、肯定的な評価を与えていた。さらに「それほど難しくないし、つらくない」との声からは、教師が恐れるほど学習者は3.11を怖がっても避けてもいないとわかり、「立場が替わって自分だったらどうしよう。心や体が影響された人たちを考えると苦しくて、絶望する」「日本は原発のことを考えないと未来を失う」といった共感や賛同の声も聞かれた。

4. 反省と課題

4. 1. 反省と気づき

3.11 は情報量が膨大かつ広範で、何をどこまで扱うかに確信が持てないまま試行錯誤を繰り返した。事実、総花的で、情報提供に力点が置かれ、急ぎ足にもなり、表層的にしか触れられないものもあり、3.11 を素材にした小説や漫画作品にも触れられなかった。特に復興面があまり取り上げられなかったが、今なお続く復興活動とその裏面は現在進行中の日本の一断面である。なお、原発事故関連では専門用語が多く難解なものもある。「除染」はともかく「モニタリングポスト」「シーベルト」といった語彙への受講生の抵抗感は小さくなく、発表者自身の認識不足を常に感じずにはいられなかった。

だがそれ以前に、日本在住が 1 年近くになっても福島県はおろか東北地方がどこにあるのか、さらには自宅のある東京が日本地図のどこに位置するのか、その地理的な基本知識さえ身につけていない受講生もいる事実を重く受け止めたい。

他方で、発表者自身が現地に赴き、実体験を通して感じたものを伝えることで説得力が増した。今回は各種写真データのほか、現地の図書館で入手した事故前と発生直後の原発周辺の空中写真と映像を組み合わせ、津波の圧倒的な力と広がりを教室にいながらにして体感させられたなど、工夫の余地はいくらでもある。他にも、事実の伝達には焦点化せず、山森(2018)のように当事者(被災者)の側に立ち問題の解決策を探るのも意義深く、語り部を招けばなおのこと自分ごととして身近に感じられるだろう。

4. 2. 教師の意識と支援者A

本実践の以前、その構想を日本語教員の集いで提示した際、聴き手の反応は大きく、①自身が 3.11 に直接かかわり共感できる、②できる部分で実践したい、③日本事情の時間 (自然災害) で紹介したい、④避難訓練を見直したい、に分かれた。②の実現は一部でもぜひ望みたいが、従来の授業内容の一部手直しや"地震紹介"にとどまりかねない③④をどう捉えたらよいだろうか。これは 3.11 を自分ごととして教師が捉えることや、現実の授業の枠から踏み出すことの難しさを表しているのかもしれない。発表者も含め、3.11の知識、認識不足が否めない日本語教師は少なくないのではないだろうか。

ここで、本実践を側面から支援した教師 A のことばを紹介する。A は発表者の同僚ではないが本実践に賛同、共鳴し、互いの疑問や迷いなどをやりとりする中で発表者に気づきを与えた。例えば以下の指摘や助言が本実践を支え、実践継続への励ましともなった。

「震災を通して、自国の災害や事件で被害に遭うことに焦点を絞ると共通点が見える」「本当の意味での『自分ごと』にならなくても、できるだけ自分に引きつけてもらう」

5. 今後に向けて~「準当事者」として

3.11 を取り上げることは日本語教育、日本語教師に相応しいのか。答えは YES である。なぜなら日本に暮らし、発生以降の経過を知るからこそトピックを整理、選択、咀嚼し、平易な日本語で実感を伴って伝えられる可能性があるからである。もちろん本実践は小さな試みにすぎず、完成には程遠く、正答でもない。だが、平野(2020)が語るように我々は 3.11 の被災者、当事者ではなくとも「準当事者」であり(一部地域の計画停電や品不足を想起するとよい)、当事者でないがゆえに考え、感じ、語れるものがある。政府レベルや著名人ではなく草の根で活動する日本語教師には限界もあるが、3.11 にまつわる誤情報を正し、昨今の大規模災害に際し生活者目線で適切な情報を提供し、若い世代に未来を生きる力を与えられる。使い古された表現で言えば、日本の宣伝担当者である。

本実践は即効性のある授業ではなく、専門家から見れば稚拙である。とはいえ 3.11 は一過性の事象ではなく、日本社会の縮図である。また広く災害や原発はその有無や賛否を問わず世界で進行中の、自分ごとと捉えるに値するテーマであり、そこから世界が見えることを意識化させられ、目下のコロナ禍同様、汎用性が高い。その意識のもと、教師は次代を担う学習者が視野を広げ、豊かな人生を生きるための種をまけたらよいと考える。

風化が懸念される 3.11 から学ぶ点で学習者と教師は同じだが、教師の学びはより大きい。しかし、その肝心の教師が 3.11 を風化させたがるのではないかとの疑念と不安は今もって晴れない。だがそれゆえに、多くの教師による今後の実践の試みに希望もある。

文献

田中祐輔(編) 川端祐一郎ほか(2019).『日本がわかる,日本語がわかる』凡人社. 近松暢子(2015). CCBI コース 3.11 地震・津波・原発,佐藤慎司ほか(編)『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』(pp.199-220) ココ出版. 平野啓一郎(2020). 悲しみとともにどう生きるか,入江杏(編)『悲しみとともにどう生きるか』(pp.157-214)集英社.

山森理恵(2018). 市民性を育むための内容重視の批判的言語教育の試み(口頭発表資料)第1回批判的言語教育国際シンポジウム「未来を創ることばの教育をめざして」.

【Ⅲ】委員企画フォーラム

2日目: 2021年3月6日(土)

<会議室 4>				
10:00 11:30	委員企画フォーラム 1 第二次世界大戦を背景に言語文化間を移動した人たちの語り 一台湾,カナダ,アメリカにおけるインタビューから一 福村真紀・(多文化ひろば あいあい) ロマン・パシュカ (京都大学) 遠藤ゆう子 (早稲田大学) 佐藤貴仁 (慶応義塾大学)	p.131		
11:45 13:15	委員企画フォーラム 2 サハリンをめぐる写真と語り 一露・韓・日そして先住民が織りなす言語・文化の多様性に学ぶ「共に生きる」チカラー 佐藤正則(山野美容芸術短期大学) 斎藤弘美 (NPO 法人日本サハリン協会) 金サジ (写真家)	p.137		
<会議室 1>				
15:45 17:15	委員企画フォーラム 3 オンライン授業における演劇を導入した言語教育の可能性 飛田勘文(早稲田大学) 中山由佳(山梨学院大学) 西村由美(関西学院大学)	p.143		

【委員企画フォーラム】

第二次世界大戦を背景に言語文化間を移動した人たちの語り 台湾,カナダ,アメリカにおけるインタビューから

福村 真紀子(多文化ひろば あいあい), ロマン・パシュカ(京都大学) 遠藤 ゆう子(早稲田大学), 佐藤 貴仁(慶應義塾大学)

キーワード

自己アイデンティティ,ことば、ライフストーリー、ドキュメンタリー

1. 言語文化間を移動した人たちの声に、私たちは耳を傾けた

多くの人は、幼少の頃に身につけたことばを生涯使い続ける。そのことばは、母語とも 呼ばれる。一方、母語とは異なる言語圏を自身が選び、望んでその世界に飛び込んでいく 人たちもいる。しかし、ある時期から日常で使い続けたことばが使えなくなったり、自身 の意志に反して住み慣れた場所から移動し、異言語、異文化の中で地縁、血縁から断絶さ れた生活を送るようになったりする人たちがいる。例えば、第二次世界大戦を背景として 余儀なく言語文化間を移動した人たちである。私たちは、そのような人たちが、どのよう にことばを使って生き、人生を選択していったのかを知りたいと思った。そこで、プロ ジェクトを立ち上げ、台湾、カナダ、アメリカを調査地として 2016 年度から 2017 年度 にかけてインタビューを行った。台湾において日本統治時代に日本語を第一言語として生 きた人たち,カナダおよびアメリカにおいて真珠湾攻撃直後,「敵性外国人」とみなされ 収容所に送られたり日本に送還されたりした人たち、そのほか生き抜くために異言語、異 文化に身を置いた人たちの語りに耳を傾けたのである」。社会変動や調査協力者の生活世 界,経験,思い出を調査者がホリスティックに理解できるように,ライフストーリーを聴 き、協力者の発話を阻害しないように自由な会話を心がけた。調査協力者の承認が得られ た場合、音声を録音したり、動画を撮影したりした。同一人物に年度をまたいで二度イン タビューすることもあった。調査協力者の延べ人数は以下の通りである(表1)。

¹ 本フォーラムで紹介する調査協力者の名前は全て仮名である。



表 1	調査協力者延べ人数	(単位:人)
-----	-----------	--------

	2016 年度	2017 年度	合計
台湾	11	5	16
カナダ	28	20	48
アメリカ	39	31	70
計	78	56	134

インタビュー終了後、音声または動画による 1 次データを文字化し、2 次データを作成した。私たちは、調査開始当時、国策や社会的変化による調査協力者への影響について 2 次データをもとに「言語選択」「言語使用」「アイデンティティ」「言語継承」という側面から分析しようとしていたが、調査協力者たちの語りの幅広さと奥深さに圧倒され、分析の観点を固定することをやめた。そして、調査協力者が持つ意味世界を崩さぬよう、1 次データをドキュメンタリーとして仕上げることにした。本フォーラムでは、大量のデータからいくつかを選定し、可能な限りライブ感を重視して作成したドキュメンタリーを公開する。フォーラムでは、言語文化間を移動した人たちの語りを通して、参加者それぞれが、何を感じ、どのような課題や問題を見出したのかを自由に話し合いたい。

2. 私たちは、何を聴いたのか

2. 1. 台湾

台湾での調査は、2016年8月から2018年3月にかけて行われ、計16名からライフストーリーを聴取した。調査協力者は類似したバックグラウンドを持ち、ほぼ全員が日本統治時代の教育制度下で国語として日本語を身につけ、その後、第二次世界大戦終了後の国政変更に伴い、社会全体の言語が中国語に切り替わって以降、教育や生活の場においては中国語を使用してきたが、現在は交流施設内、配偶者間、教会コミュニティ内など、限られた場面でのみ日本語を使用している。

本フォーラムでは、調査協力者のSさん、Kさん、Yさん、Cさん、計4名の語りを紹介する。Sさんは牧師であり、海外に赴任していた時期を除き、台湾において伝道や各地の教会で奉仕をしてきた人物である。Sさんはインタビューの際に自分自身のライフを振り返り、戦後の社会変化に伴った日本語から中国語への言語の切り替えを大きなショック

として位置づけた。幼少の一時期までは自身のルーツのことばを使用し、家庭内でも日本語を使用するいわゆる「国語家庭」の親戚の家に居候することになってからは、学校はもちろん、家庭内でも日本語を使用していたという言語アイデンティティを持つSさんは、その切り替えによって自分の居場所がなくなったように感じたと話した。その中で、心の支えとなったものが教会のコミュニティであった。コミュニティ内で使われている言語は日本語だったことがSさんに帰属意識や生き甲斐をもたらした。失われつつあった自分のアイデンティティが、教会で聖書を日本語で読んだり、それについて他のメンバーと話し合ったりすることによって再形成された。その後、牧師となってからは教会を率いる立場になり、晩年にはクリスチャンを中心とした日本語で活動を行う高齢者デイケア施設の運営に携わるなど、教会内外においてクリスチャンコミュニティに貢献し続けた。

S さん以外に、台北市内の上記デイケア施設における活動等に 10 年以上前から参加し続けている K さんも、戦後の教会を居場所として位置づけ、そのコミュニティは「日本語が使える場所」として知られていたと振り返った。

Y さんは 60 年代にアメリカに渡り,50 年ほど北米で生活し,2008 年政権交代の際に 台湾に帰国している。その後,台湾南部にある台南市の郊外で小さな日本書籍図書室の運 営に携わっており,その図書室は地元のコミュニティ内で日本語使用者の集まりの場とし て認識され,「あそこに日本語があるから行く」と語った。

調査協力者の中には、言語環境の変化に伴い、学校などでは中国語を使用して生活してきたが、現在でも断片的な中国語しか話せず、むしろ日本語が自分のことばであると語る人もいた。例えば、長年台湾鉄路管理局で仕事をしてきた C さんは、初めて日本を訪れたときのエピソードを振り返る中で、「その時、人生ではじめて日本に来たが、外国に来た感じがまったくなく、母国に帰ったというように感じた」と語った。また、C さんが後に日本で鉄道管理の技術研修を受けることになった経緯については「日本語がよくできるから」だったと述べ、日本語を話す自分を誇らしく思っていたという語りも見られた。

2. 2. カナダ

1887 年以降, ブリティッシュコロンビア州(以下, BC 州)には日本人が多く移り住み, 日本人街を形成していた。かれらは漁場や製材所や農場で低賃金でもよく働いたが, 民族差別の対象となっていた。日系人に対する排斥が激しくなるのは, 1941 年 12 月の真珠湾攻撃によりカナダが日本に宣戦布告した直後である。BC 州沿岸 100 マイル内から,

「敵性外国人」として 18 歳~45 歳男性の日系人は追い出された。ほどなく強制移動は日系人全体におよび、男性は道路建設現場へ、女性は拘留キャンプへと家族離散の移動を強いられる人が大勢いた。農場や漁船は本人の承諾なく売却された。終戦後も日系人への差別は続き、カナダを去って日本で生活するか、カナダ政府に忠誠を誓って残るか調査され、選択を迫られた。日系人が元の居住地に帰ることを許されたのは 1949 年、日本に送還された人たちがカナダ全土に住めるようになったのは 1950 年である。1988 年にカナダ政府は日系人に対する不当な扱いについて謝罪と補償を行った。

BC州のバーナビー市に、「NIKKEI HOME」(以下、日系ホーム)という高齢者介護施 設がある。日系ホームの入居者は日系人が中心で、日本語による介護サービスが受けられ たり、併設されたレストランでは日本食が提供されたりしている。そろばんや合気道など 日本文化を楽しめるアクティビティも用意されている。本フォーラムでは、日系ホームで 生活する日系カナダ人の浩司さんの語りを紹介する。浩司さんは, 1919 年バンクーバー 市で生まれ、第二次世界大戦を背景とした社会的変化に翻弄された日系二世である。浩司 さんが 7 歳の時, 母ががんを患い, 2 歳年上の姉と一緒に母の治療のために両親の故郷の 福岡に渡った。母は福岡で亡くなり、浩司さんは祖父母の家で生活しながら学校に通っ た。16歳でバンクーバーの父のもとに戻り、日本食料品店で働いていたが、22歳の時に 戦争が始まった。日系人の強制移動,特に家族離散の移動政策に対し,反対運動(マス・ エバキュエーション)を起こす日系人グループが形成され、浩司さんもそのグループに参 加した。その参加者たちは、オンタリオ州のアングラー捕虜収容所へ送られ、浩司さんは 4年間をそこで過ごした。終戦後、半ば日系一世の父の意向で、26歳の浩司さんは福岡の 親戚を頼って渡日した。戦後の混乱期,食糧難の日本では仕事を得ることは難しかった が、日系人ゆえに、小倉の占領軍のキャンプで運転手や通訳の仕事に就くことができた。 カナダで生まれてから日系人コミュニティで日本語を使い、母の治療のために渡日してか らカナダに戻るまでの 10 年間を日本語で生活し、16 歳でカナダに戻ってきてからも日系 人コミュニティで日本語,収容所の4年間も日系人の集団の中で日本語で過ごしていた浩 司さんにとって、この時初めて英語が有用な言語資本となったのである。しかし、朝鮮戦 争が始まって日本での占領軍の仕事は減っていき、見切りをつけた浩司さんはカナダに帰 国した。その頃には日本人と結婚していた。カナダに戻ってからはガーデナー、その後ホ テルの仕事に就き,職場でも家庭でも英語中心の生活となった。妻も務めて英語を使って いたため、子供たちは全く日本語を話さない。

浩司さんは、カナダ政府による日系人移動の国策を「間違いだった」と強い口調で言い放った。社会変化と国策に翻弄された浩司さんは、「私は英語は下手ですよ」と言った。 生き抜くために移動するしかなく、置かれた地のことばを使ってきた。晩年になって日系ホームに入所し、ようやく自身の意志通りの言語圏を選択できた。そこには、もう排除はない。

2. 3. アメリカ

日本人によるアメリカ移住の歴史は、19世紀末のハワイの農業移民に始まる。ロサンゼルスのリトル・トーキョーの存在が示すように、カリフォルニア州には多くの日本人が移住した。カナダと同様、写真を取り交わすだけで、実際に会ったことのない日系人男性と結婚するために海を渡った日本人女性もいた。アメリカの日系人も低賃金でよく働いた。選挙権は与えられず、高賃金の仕事に就くチャンスは乏しかった。白人からの日系人に対する風当たりは強く、多くの一世たちは二世たちにアメリカで教育を受けさせるより、差別のない日本に行かせて日本の文化や日本語を学ばせようと考えた。子どもの時日本で生活して学校教育を受け、その後アメリカに戻った二世は「帰米二世」と呼ばれる。真珠湾攻撃により、1942年に西海岸とハワイの一部の地域に居住していた日系人たちが収容所に送られたが、排除の対象はアメリカ生まれの二世も例外ではない。二世たちの中にはアメリカ政府から見棄てられたと憤慨し、自分たちの存在をアメリカ社会に認めさせるため、志願兵となり日本を敵として戦った「二世兵士」もいる。また、戦後、日本にアメリカ兵たちが占領軍として渡ってきたが、彼らと結婚する日本人女性(いわゆる「戦争花嫁」)がアメリカに移住するケースもみられた。「戦争花嫁」の中には、慣れない言語文化圏で子育てをするために非常な努力を強いられる人もいた。

本フォーラムでは、「帰米二世」で「二世兵士」でもある武さん、「戦争花嫁」のみすずさんと陽子さん、「帰米二世」のアキラさんの語りを紹介する。二世の武さんは、10歳から15歳まで鹿児島で軍国主義の教育を受けながら生活した。アメリカに帰国後、戦争が始まって強制収容所に送られた。日本の学校で教わり心に刻んだ「国に忠誠を尽くす」という理念は、アメリカ国民としてアメリカへの忠誠を尽くすため語学兵となることに生かされた。武さんは、日本兵捕虜の尋問や降伏を呼びかけるプロパガンダ作戦、東京裁判における戦犯容疑者の通訳を務めた。「戦争花嫁」のみすずさんと陽子さんの語りは対照的である。みすずさんは、渡米した当初は慣れない生活で、日本に帰りたいと泣いていた。

「今も英語は苦手」と言い、現在でもほとんど日本語で生活を送り、友人のほとんどが日本人である。一方、陽子さんは、夫に「なんでも一人でやれ」と言われ続けた。陽子さんは、「アメリカ人にバカにされないように」日常的に英語を使い、日本人より「外人(アメリカ人)」の友人の方が多いという。アキラさんは、日系一世の両親の意向で9歳の時に日本に渡った。戦争中は日本で生活し、結核にかかったため戦争には行かなくて済んだ。日本に帰化していたためアメリカ国籍がなく終戦後アメリカに帰ることが簡単ではなかった。裁判の末、23歳でアメリカに戻ることができ、結核の治療をした。治療後、ほとんど話せなくなっていた英語を学び直し、アメリカの大学へ進んだ。アキラさんは、戦中日本で軍国主義の「めちゃくちゃな教育を受けて洗脳されていた」ため、終戦で思想体系が崩れ、頭の中が真っ白の状態になったと言う。大学で学んでいた時、教授に「自分で自由に物事を考えろ」と言われ、新しい思想体系と判断基準を構築していったと語った。

時代に翻弄され、言語文化間を移動し、忍耐と努力を積み重ねてきた4名の協力者たちの語りは、どれも力強かった。

3. 私たちは、何を感じたのか

台湾の多くの調査協力者に共通する点として挙げられるのは、日本語を使うことによって引き起こされる、日本語と自己アイデンティティの再形成や再確認のつながりである。語りの中では、自分が台湾人なのか中国人なのか日本人なのか、といった疑問に触れた人が多かった。インタビューを通じて、戦後、日本語の使用を禁じられたことが彼らにとって大きなトラウマとして位置づけられていることが浮かび上がってきた。調査協力者たちの語りには、それまでに体験してきた苦心、痛み、錯乱などが凝縮し、人類全体への愛と慈しみという形で沈殿し、濾過されたエッセンスが含まれていた。

カナダとアメリカの調査では、「国家」と「民族」にカテゴライズされ、排除の対象となってしまった人たちの悔しさや憤りを感じた。人間を「個人」として認めず、ラベルを貼ってカテゴライズし、自身の持つ偏見を疑おうとしない人間のあり様は、第二次世界大戦の時代に限らない。ゆえに、本調査は現代社会のあり方を問い直すきっかけとなった。

本フォーラムで, 言語文化間の移動を経験した人たちの語りを聞き, 自分に潜む差別や 偏見に気づくとともに, 排除のない社会をどう築いていけるのか, 一緒に考えたい。

※本発表のもととなる調査は、トヨタ財団 2015 年度研究助成プログラム、共同研究助成 (D15-R-0631)を 受けました。



【委員企画フォーラム】

サハリンをめぐる写真と語り

露・韓・日そして先住民が織りなす言語・文化の多様性に学ぶ「ともに生きる」 チカラ

佐藤 正則(山野美容芸術短期大学), 斎藤 弘美(NPO 法人日本サハリン協会), 金 サジ(写真家)

キーワード

サハリン、サハリン残留日本人、複雑なアイデンティティ、出会ってしまった者の責任

1. 本フォーラムの企画意図

佐藤正則

本フォーラムのテーマは「サハリン」である。写真を媒介に、サハリンにおける言語・ 文化の多様性について参加者間で議論することによって、様々な他者と共に生きるとは何 かを考えることを目的とする。

サハリンの社会を、日本サハリン協会のホームページでは、次のように紹介している。

この地には、いまも多くの日系、韓国朝鮮系の人びと、及びその子孫が住んでいる。彼らは、戦後に大陸などから移り住んできたロシア系住民や戦前からサハリンに住んでいた先住民族などと共に、民族的に非常に複雑な、しかしある意味で個性的な社会を形成している。

(http://sakhalin-kyoukai.com/history/index.html)

なぜサハリンが上記のような社会になったかを説明するためにはサハリンの歴史を理解しておく必要があるだろう。サハリンの北緯 50 度線以南は 1905 年から 1945 年まで,樺太と呼ばれ日本の統治下にあった。1945 年の樺太社会の総人口は38万2713人,そのうち日本人は36万8568人,朝鮮人2万3498人,先住民406人,その他中華民国人や旧ロシア人がいたという(太田2020)。1945年8月9日にソ連が対日戦を表明,樺太も戦場になり,ソ連軍の攻撃は8月22日の停戦合意まで続いた。その後樺太はソ連統治下サハリンになり,多くの日本人が日本に引き揚げていくなか,朝鮮人(韓国人)は引揚げの対象からは外された。また,日本人であっても韓国人と結婚した女性や,韓国人家庭にもらわれ

ていった子どもたち、その他様々な理由で引き揚げられない日本人もいた。

これらの、戦前戦中戦後にかけて、韓国人と結婚した女性や韓国人家庭にもらわれていった子どもたちは、残留日本人としてサハリン社会でマイノリティになった朝鮮人コミュニティに包摂されることで戦後の困難なソ連社会を生き抜き、複文化的な家族を築きあげてきた。残留日本人とその家族は、ソ連という国家の枠組みのなかにありながらも、日本・韓国・ロシア(そして先住民族)の境界で分けることのできない「クレオリテ」(細川 2012)を形成してきたのである。本フォーラムでは、サハリンをロシア、韓国、先住民族、日本の結節点として捉え、サハリンに生きる人々の文化、言語、アイデンティティについて考えていきたい。

では、いまサハリンの言語・文化の多様性について私たちが知り、議論することにはどのような意義があるのだろうか。とりあえず2点述べたい。一つ目は、サハリンにおける言語・文化の多様性が、言語文化教育でしばしば議論される複文化・複言語の考察に新たな視座を提供できるのではないかということである。

二つ目は、サハリンの多様性に目を向けることは、分断され暴力にあふれた現代社会の中で、よりよく生きるためのヒントを見いだす可能性があるのではないかということである。移民社会化する日本にとって、サハリンに目を向けることは過去の反省だけではなく未来への展望にも繋がっていくはずである。他者を忘れないこと、記憶し続けることは、よりよい社会を構想していくためにも必要なことなのである。

本フォーラムに登壇するお二人について紹介する。金サジ氏は、在日韓国人という自らのアイデンティティを問いながら、物語にこだわり続けてきた写真家である。近年サハリンに興味関心を持ち、文化庁海外研修制度を利用して、サハリンに 1 ヶ月滞在し写真を撮ってきた。自らのアイデンティティ、物語を問い、作品化してきた金サジ氏が、なぜサハリンに惹かれるのか、彼女にとって現在のサハリン残留日本人とその家族(2 世 3 世)の文化がどのように見えているのかを写真とともに語っていただく。

斎藤弘美氏は、NPO 法人日本サハリン協会の会長として、サハリンの日本人会の人々と関わり、強い絆を作ってきた。斎藤氏がサハリン残留日本人女性と出会ったのは 1988年、ペレストロイカでようやく一般の日本人がサハリンに入れるようになった頃だった。それ以来サハリン以外の活動に携わりながらもサハリンの人々と関係を築き続けてきた。日本サハリン協会は 23 年間サハリン残留者の支援活動を行ってきた「日本サハリン同胞交流協会」を受け継ぎ、斎藤氏を会長として 2013年より活動を開始した。斎藤氏の語り

は時に「忘却の穴」(アーレント)に封じ込められたサハリン残留日本人の声を代弁する 力があると私には思われる。

フォーラムでは、サハリンに生きる人々の個々の文化に焦点をあてる。金サジ氏にはサハリンの写真を紹介していただく。参加者の方々には様々な画像から人々の複文化的な生活を実感していただきたい。それを斎藤氏が鑑賞、読み解く形で、金サジ氏との対話を進めていく。最後に参加者全体で、現代の社会で共に生きるとは何かを話し合いたい。

2. ただようわたしが訪れたい島

私は、世界大戦後のコリアンディアスポラの3世として日本に生まれ育った人間です。 コリアンの国籍を持つものの、日本の他民族 文化の中で育ったため、人が社会の中で帰属 するもの(国家、国籍、故郷、民族など)に 対しての感覚がわからないまま今に至りま す。

この「わからない」感覚の答えが、自分の外にあるのではないかと考え、それらを拾い集めようと、日本でさまざまな場所に訪れ、人と出会い、話を聞いたりしてきました。 その中で得てきたものから作品作りを行って 金サジ





きましたが、最近は日本の外に暮らす人々の感性に関心を 持つようになりました。

そんな中、樺太と呼ばれ、かつて日本だったというサハリンを知ります。戦後に帰郷できない日本人女性が暮らしているロシアの極東の島、だという情報が最初にサハリンを知ることになったきっかけでしたが、ロシア、コリアン、少数民族などの人々がともに暮らす島だということを知った時、もしかしたら私の探しているものがこの島にあるのではないかと考えるようになりました。



人間は歴史の中で世界中を移動しながら暮らしてきました。近現代は戦争が多かったこともあり、人の移動が大変多かったと考えます。サハリンはその移動してきた人々が最後にたどり着く、ひとつの場所ではないかと考えています。島という特殊な地形もあり、過去を見ても、サハリンの歴史は大変興味深いものです。

ようやく最近、複雑なアイデンティティを持つ人々に 日常生活で出会うことが増えてきましたが、サハリン はもっと早くから多様性を持つ人々が共存することが できた地なのです。

この地での人々との出会いは、過去と現在と未来が交錯する特別な体験ではないかと感じています。2019年に訪れた時、ほんの1ヶ月でしたが、そこで出会ってきたものは、私にとって大きな気づきを与えてくれるものでした。

私にとってサハリンとは、多様な人々が共に生きるために必要な感性を教えてくれる場所なのです。

3. サハリンに学ぶ「多文化の中で生きる」ということ 斎藤弘美

「サハリン」という名前は、「黒龍江(アムール川)の対岸の島(山)」を意味する、満州地域の北方民族が使っていたツングース語に由来するといわれる。17世紀、中国・清朝は狩猟採集生活を営む北方民族を相手に、黒竜江の河口で朝貢貿易を行っていた。西からはロシアがサハリンを支配しようと進出。さらにやや遅れて17世紀後半からサハリン南部に進出した日本(松前藩)は久春古丹(のちの大泊・コルサコフ)に役所を置き、その周辺海域を漁場とした。サハリンという地名は日本にも伝わり「サガリイン」「サガレン」と記された。さらに日本では「カラフト」ともよばれるようになる。「カラフト」は、太古、国造りの神が大きい島を造り、後にそれを北海道と樺太に分けたというアイヌの伝説による「カムイ(神)、カラ(造る)、プト(河口)、アツイ(海)、ヤ・モシリ(丘・島)」というアイヌ語が語源とされる。江戸時代、北海道同様、「蝦夷地」と呼ばれていたサハリンは、明治政府によって正式に「樺太」と記載されるようになった。国がサハリンの正式名称を定めた、ということはその領有を意識したということである。

サハリンについての話をするときに、私はまず「誰のものでもなかった島」という話をする。私がサハリンに出会った 1988 年、彼の地はソビエト連邦に属していた。東西冷戦が終結しようとしていたペレストロイカ時代。国家の枠組みが変わろうとしていたころだった。単に社会主義の国に興味のあった私は、ペレストロイカ政策によって「初めての観光客」を受け入れるというサハリンに渡った。そこで日本人女性たちに出会ったことが今日の活動につながるのだが、その後、サハリンの歴史を知った私にとって、その存在はまさに目から鱗だった。地球上の全ての土地はどこかの国に属するか、あるいは管理する者が決まっている、という 20 世紀の「当たり前」を生きてきた私にとって、サハリンの歴史はそのことが「当たり前」ではなかったことを教えてくれたのだ。アイヌ語で「神様が作った島」とされるカラフト。アイヌの人たちにとって土地は神様(カムイ)のものであり、人はそれを使わせてもらっている。こうした考えは日本人も持っている。私は大学で民俗学を教えているが、講義の中で学生にこのことを話すときに例としてあげる民俗がある。家や建物を建築するときに行う地鎮祭だ。自分が所有する土地であっても自分のものではない。土地を支配する神様にその土地を使う許可をいただくという民俗である。

かつて世界各地には国家の枠組みには入っていない場所がいくらでも存在した。アメリカ合衆国は、15世紀に欧州人による「新世界」発見後、1776年に「国家」として成立するまでは先住民族が生活する「土地」だった。サハリンも大陸から移動してきたウィルタ(オロッコ)、ニヴフ(ギリヤーク)やアイヌなどの北方民族が住む「島」に過ぎなかった。世界の国々が領土拡大に動き出した 19世紀。サハリンに進出したロシアと日本は何度も領土を巡る交渉を行った。注目したいのは、1855(安政 1)年に結んだ「日露和親条約」。この条約で日本とロシアは国境を定めず、自由な往来を認めることを決めていたのだ。サハリンは日本人もロシア人も北方民族も住む「混住の地」とされた。その 20年後、明治政府による「樺太・千島交換条約」によりロシア領となったサハリンは、日露戦争後、南半分が日本領となり、サハリン島の北緯 50度線は日本の国土で唯一存在する国境となった。この国境線には壁も鉄条網もなかった。東西 130km に伸びる国境線沿いには 4 基の国境標石と 17ヶ所の中間標石、19ヶ所の木標が並ぶだけで、人びとは自由に往来していたという。南樺太最北の都市、敷香(現ポロナイスク)には今も多くの北方民族をルーツとする人たちが住んでいる。ニヴフ、ウィルタ、アイヌ、日本、朝鮮、ロシア等々、多様なルーツもつ人びとである。

私の所属する日本サハリン協会は、第二次世界大戦後、さまざまな事情により日本に引き 揚げることができず、サハリンに残された日本人の一時帰国や永住帰国を支援する団体とし て30年前から活動してきた。樺太から引き揚げた経験を持つ人たちが担ってきたこの団体の活動を、樺太とは縁もゆかりもない私が引き継いだ理由は、33年前、サハリンで日本人女性たちに「出会ってしまった」ためだった。ソ連当局から日本人との接触を禁じられていた彼女たちは、こっそりと私達を自宅に招待してくれた。彼女たちの語る人生は30歳そこそこの私には到底想像できないものだったが、その話が他人事ではなく「自分事」になったのは、彼女たちの多くが長女だったからである。長女である彼女たちは家族を養うために韓国・朝鮮人と結婚し、子供をもうけていたために、終戦後、家族とともに日本に帰ることはできなかったのである。もし私がその時代に樺太に生まれていたら…、長女の私にとっては女性たちの話は他人事ではなかった。彼女たちには名前が3つあった。生まれ育った日本時代に付いていた日本の名前、戦後日本人であることを隠すために婚姻後名乗った朝鮮名、そしてロシア社会で生きるために、ロシア人につけられたロシア名である。言葉も日本語、朝鮮語、ロシア語を話す。3つの国を逞しく生きた彼女たちのほとんどが、すでにこの世を去ってしまった。私は「出会ってしまった者の責任」として、サハリンに生きた人びとのことを伝えるとともに、これからは彼女たちが残した日本ルーツの人びととの交流によって、日本の人たちにはあらたな世界との出会いを経験していただくための活動をしていきたいと考えている。

汝献

太田満 (2019). 『中国・サハリン残留日本人と歴史の経験』明石書店.

NPO 日本サハリン協会ホームページ.

http://sakhalin-kyoukai.com/history/index.html (1月30日参照)

細川英雄(2012). クレオールは言語教育に何をもたらすか. 『「ことばの市民」になる 言語文化教育学の思想と実践』ココ出版.

本研究は JSPS 科研費 19K00754 の助成を受けた。



【委員企画フォーラム】

オンライン授業における演劇を導入した言語教育の可能性

飛田 勘文(早稲田大学),中山 由佳(山梨学院大学) 西村 由美(関西学院大学)

キーワード

オンライン授業, 演劇教育, デジタル・ストーリーテリング, ナラティブモード

1. はじめに

コロナウィルス感染症の拡大により、今年度、本フォーラムの発表者たちは、オンライン上で演劇を導入した言語教育の授業やデジタル・ストーリーテリング(DST)を使用した教員養成の授業を実施することになった。そこには、オンラインならではの面白さと難しさがあった。そこで、本フォーラムでは、演劇やDSTを導入した言語教育を実施するにあたり、オンラインにはどのような可能性と課題があるのかについて検討していく。

本フォーラムを実施するにあたっては、はじめに、参加者に私たちが設計した言語教育をテーマとするオンライン演劇ワークショップを実際に体験てもらう。次に、発表者がなぜそうしたワークショップの設計を行ったのかを説明し、続いて、発表者と参加者の間で、オンラインと対面授業の違いやオンラインの課題などについて意見交換を行う。

2. ワークショップの内容

今回,年次大会の会場が金沢 21 世紀美術館ということもあり,同美術館がインターネットに上げている資料を借用しながらワークショップを進めていく。

①ウォームアップ — 身体,集中力,思考力,想像力などを整える活動を行う。例えば,参加者に,桃太郎などの童話(架空)の登場人物の象徴的なポーズを創ってもらう。

②メイン活動1 (演劇) ― 桃太郎チーム (桃太郎,鬼,犬),赤ずきん (赤ずきん,お婆さん,狼) チームなど,いくつかのチームを形成する。各チームは金沢 21 世紀美術館を訪問し、美術作品を鑑賞する。そして、その作品を見ながら即興で会話 (即興劇)を行う。例えば、桃太郎チームの鬼は、美術館が展示するパビリオン『まる』を観ながら「これ、昔、俺が乗ってきた宇宙船にそっくりなんだ」と語り出す。そこから、鬼の過去に関

する会話が始まる。

③メイン活動2 (DST) — 【基本編】②で行った各チームの会話(即興で創られた物語)の内容に視覚資料を加え、DSTの作品を創造する。例えば、桃太郎チームは、鬼の過去の物語を、絵や写真、ダンスなどで表現していく。あるいは、【応用編】即興劇の観客は、②を観たときに感じたことを、ことば・身体・絵や写真などで表現し、複数人で同時編集が可能なweb上の掲示板に貼り付けていく。その掲示板に現れたさまざまなイメージやことばは、協働で描いたひとつの作品にも、また新たなDSTの素材にもなる。

④物語そのものや活動全体についての振り返り ─ 「童話の登場人物が美術館の作品について会話する」「そこからDSTの作品を創る」という設定にどのような面白さや難しさがあったかを議論する。

3. オンライン演劇ワークショップを実施するにあたって考えたこと

ここでは、オンライン演劇ワークショップ実施にあたり、発表者たちがどのようなこと を考えたのかを共有する。上記のワークショップは、その考えが反映されたものである。

私たちの考えを紹介するにあたり、柳瀬(2018)の「物語様式(the narrative mode)」を採用する。彼は「物語様式」という思考様式を「科学規範様式(the paradigmatic mode)」との対比で示し、実践研究における物語の重要性を論じているが、私たちの実践の経緯は、柳瀬の言う実践者のための物語、「私たちは何をなすべきか」という実践者の実践的な課題に洞察を得るための物語的歴史叙述になり得る。私たちがコロナ禍で一斉に直面した危機とその後の試行錯誤は、柳瀬の「実践のあるべき定常状態が破損された危機」(p. 24)と「その修復、つまりはあるべき価値・正統性・規範の回復や新生を求める過程」(p. 24)ということばと重なる。そこで、私たちは、オンライン演劇ワークショップという方法で、私たちの経験の一部を参加者と共有することによって、その可能性と課題を探ろうと考えた。本フォーラムに集う人々も同様の危機と直面してきたのではないか。柳瀬のことばを援用すれば、この共有体験自体が、危機からの回復や新生を求める過程となり、さらなる実践者の物語を紡ぎだすことにつながる。

3. 1. 学生たちの繋がりやメンタルヘルスをどのようにして守るか 飛田勘文

現在,私は,ある大学で「Performance Workshop」という一年生が受講する通年必修 科目を担当している。本講座の目的は、演劇の虚構(コンテクスト)を活用して、学生が



英語の能力,特に英語圏の人々の言語ダイアレクトとレジスターを身につけることにある。また,仲間と一緒に劇を創るという経験を通して表現力やコミュニケーション能力,協働力などの社会的能力を身につけることにある。例年,前期はシアター・ゲームからはじめ,劇の創作に必要な基本スキルを身につけていく。その後,童話をもとに短編の英語劇を創作し,劇の構造を覚える。後期は,自分の体験や社会問題を素材にした英語の創作劇を創り,一年生全員が集まるフリンジ・フェスタ (英語劇祭)でその作品を発表する。

しかし、今年度はコロナウィルス感染症の拡大により、新入生は、入学式を行うこと も、新しい仲間と対面で会うこともなく、オンライン授業へと突入した。その結果、例年 であれば5月に入った頃には無くなっているはずの学生たちの硬い表情が,6 月中旬に 入っても続いていた。また、学生の中には、孤独と大量の課題、それにもかかわらず一人 で解決しようとする生真面目さにより心の不調を訴える者も出てきた。学生との会話の中 で浮かんできたのは,次のような問題である ― ①友だちが作れていない,②パソコン画 面を眺めるだけの授業が多く、学習に対する意欲が湧かない、③教室移動の時間やお昼休 みが無いので友人と雑談する機会がない。特に、③は注目すべきで、大学はオンライン授 業の実施によりなんとか学びの機会の保障は行ってきたが、学生が授業外の時間に行う、 直接学びには直結しないようなコミュニケーションについては、保障することができてい ないのではないかということである。そこで、私は、英語能力を高めるという前提は守り つつも、可能な限り学生たちが他の仲間と関わりながら、時には大笑いし、授業の本筋か ら脱線しながら授業を受けられるように本講座の内容を再考する必要があった。すなわ ち、オンラインできる楽しいシアター・ゲームを豊富に取り入れたり、学生にグループ ワークの時間(学生たちだけが集まる時間)を与え、オンライン演劇の創作を行った。そ の目論みは成功し、学生たちは生き生きと交流し、本来の学生生活を取り戻した。

3. 2. オンライン上の表現と協働の可能性 中山由佳

2020 年度,私は2つの大学で演劇制作・上演を主活動とする日本語科目を担当している。A大学では上半期,B大学では下半期の授業実施であったが、いずれもオンラインでの実施となった。本活動の目的は、日本語でコミュニケーションを行い、日本語劇の制作・上演を行うことで、学生たちが他者に伝える言葉・表現を獲得し、クラスメイトと互いに学びあう力を養うことである。私が当初予定していた授業では、留学生がテーマを設定し、顔を突き合わせてクラスで話し合い一本の台本を書きあげ、授業時間外も含めて練

習を重ね、観客と同じ場を共有しつつ上演するという設定になっていた。オンライン授業となったことで、学生同士の授業内での演劇の基礎ワーク(シアターゲーム、発声練習)、作品制作のプロセスから演劇作品の上演に至るまで Zoom 上での実施となった。

授業実践の場が Zoom になることによって生じた変化は次のとおりである。まず、基礎ワークにおいては、シアターゲームで身体の接触や他者とのコンビネーションで行うものはほとんどできなくなった。また距離、空間を意識したシアターゲームもできなくなった。発声練習も、滑舌、発音、イントネーションが主で、声の大きさや相手に声を届けるための意識づけなどはできなかった。作品制作・練習・本番においては、上半身のみの演技となり、結果、セリフ中心の作品となった。また、A大学の作品発表会では観客を招いたが、観客はミュート、カメラオフで観劇をするため、舞台で行うときのような観客の視線や反応が不在の発表会となった。技術面では、それぞれのパソコンのスペックやwifiの状況によって、画面が不安定になることもある。Zoomの画面設定は、個々の学生を「枠」の中にとどめ、演者が空間を共有する「舞台」という認識で観ると違和感がある。こうしたことは、学生と一緒に制作をしながら気づいていったことである。ある程度の想定はしていても、実際にZoom画面上で目の当たりにすると実感する。

しかし、Zoom 授業は否定的な事ばかりではない。コロナ禍で渡日がままならない中で、Zoom を通して授業に参加し、異なる背景の学生と出会うこともできる。こうしたことは、今後留学、海外の学生の学修のシステムが変わるきっかけになるかもしれない。

3. 3. 作品共有の意味~オンラインと対面の比較を通して 西村由美

ここで取り上げるのは、DSTを用いた大学院生対象の日本語教員養成の授業である。 例年と異なり、前期はオンライン、後期は対面で行った。学生は、前期はオンライン授業に参加し、後期は対面・オンライン授業の両方をデザインすることになった。まず、前期は模擬授業を同時双方向型で行うため、どのツールを用いてどのように教えるか、教員・学生共に模索することとなった。その過程で、教室で無意識に行っていたふるまい(例:誰かに目線を合わせて発話を促す)が機能しなくなったことによって、その役割に気づいた。それは今まで何気なく利用していた行為が場に支えられていたということを再認識し、失われた場を取り戻そうとする過程でもあった。

このような経験を踏まえて、後期の対面授業では何をするかを全面的に見直すこととなった。学生がオンライン授業が一般化する教育の世界に出ていくことを意識し、対面・

オンライン両方で実践可能な活動としてDST作成を選んだ。私たちがそれぞれに持つ「物語経験」(飛田,中山,西村,2018)を活かせるのではないかと考えたからである。「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り、私たちは新たな物語を作り出すことや、他者の物語に共感することもできれば、物語形式で過去の経験を俯瞰的に見ることもできる。教員役の学生は教材として、模擬授業に参加した留学生は課題としてそれぞれにDSTを作成し、互いの過去の経験を物語として共有することで、心が動かされたようであった。模擬授業後、改めてオンライン授業での実施方法を具体的に考え、たいていのことは、工夫をすれば実施できるという結論に達したが、議論となったのは、作品を共有したときに、受け手がどのように反応するかということである。オンラインで作品を共有することはむしろ容易だが、場を共有していないため「よかった」「面白かった」という反応だけでは伝わらず、作品共有の意味が問われるのである。作品は受け取る側の存在によって作品として成立する。私たちは、感じたことをどう表現し、伝えるかという問いに改めて向き合うことなった。

4. 可能性と課題

授業に参加した学生のコメントや実践者である私たちの気づきをもとに、オンライン演劇やDSTの可能性、あるいはメリットと課題について検討する。

可能性の1つ目は、どの学生も自分の場所を気にすることなく活動に参加できるということである。なかには海外からアクセスしている学生もいた。2つ目は、オンラインの特徴を活かした新形式の演劇を創ることができるということである。学生は、Zoomのバーチャル背景や画面共有などの機能を駆使し劇を創作した。3つ目は、偶然が生み出す面白さである。劇やワークショップの進行中に、偶然、家族の声やパトカーのサイレンの音が入り、それが劇の予定調和を超えてプラスの効果を与えるときがあった。4つ目は、一人ひとりの表現(努力)がより鮮明に理解できるということである。実際の舞台の場合、舞台が広いと個々の演技の細かい部分を見ることは難しいが、スピーカービューを使用した場合には一人ひとりの表現を細かく見ることが可能である。5つ目は、ビデオ録画が簡単なので、練習を録画してそれを見ながら振り返りをし、台詞や話し方、演技を改善したり、新しいアイデアを付け加えたりできる。6つ目は、学生の間に繋がりを形成するのは不可能ではないということである。対面と異なりオンラインではその質に限界があるが、それでも学生が精神的安らぎを得られる程度には、繋がりを作りだすことが可能である。

他方、課題の1つ目は、多くの学生が参加した場合に、個々の演技を確認することが難しいことである。Zoomのギャラリービューは1ページに最大49名を表示することができるが、個々の学生の画面は小さくなるため、活動では標準の25名が限界と思われる。また、2ページ目に移動することはなるべく避けたい。2つ目は、学生がビデオをオンにすることを拒否する可能性がある。そのため、オンに同意の学生のみが履修可能にする、あるいはオフにしたままの活動について検討する必要がある。3つ目は、演技に限界があることである。主に上半身での演技が多くなる。相手役と視線が合わせにくい。大きく動くことが難しく、なかなか迫力ある演技が作りにくい。4つ目は、同じ場所にいないため、学生(演者)の間で温度差があったり、マイクの調子が違うため声の聞こえ具合や音質が違い、雰囲気が崩れてしまうことがあった。5つ目は、観客がビデオをオフにしている場合に、観客の反応や表情が見えない。6つ目は、台詞を暗記する必要性が感じにくくなる。7つ目は、教員の回線が落ちたときのケースについて考えておく必要がある。8つ目は、学生の使用しているパソコンの画面が小さい場合に、学生が活動をしんどいと感じることがある。

5. まとめ

オンラインでの演劇やDSTが導入された言語教育の可能性について、私たちはまだ研究を始めたばかりだが、これまでの経験から次のようなことが言える。すなわち、オンラインは、教員や学生たちにさまざまな恩恵と希望をもたらすことが可能である 一 学生の間にオンラインでは得にくいと考えられる繋がりを創出したり、学生の創造力や学習意欲を高めることができる。ただし、そのためには、そのテクノロジーが抱える技術的な問題やそれにより生じるコミュニケーションの問題点についての理解を十分に深めることも必要である。大事なのは、私たち教師が「オンライン」に対して過度に身構えることなく、学生とともに積極的に臨むことで、可能性が切り開かれるということではないだろうか。

文献

- 飛田勘文,中山由佳,西村由美 (2018). 言語教育の中の演劇におけるナラティブの意義 『言語文化教育研究学会 第4回年次大会 予稿集』(pp.22-27)
- 柳瀬陽介 (2018). なぜ物語は実践研究にとって重要なのか―読者・利用者による一般可能性『言語文化教育研究』16, pp.12-32.



【Ⅳ】パネルセッション

2日目: 2021年3月6日(土)

<会議室1>

p.150

13:30

オンラインでの対話的活動の可能性 一南米における実践報告— 松田真希子(金沢大学) 横溝みえ(マイリポラン同志会日本語学校) 渡辺久洋(ピラール・ド・スール日本語学校) 細川英雄(言語文化教育研究所) 15:30

【パネルセッション】

オンラインでの対話的活動の可能性

-南米における実践報告-

松田 真希子(金沢大学),横溝 みえ(マイリポラン同志会日本語学校) 渡辺 久洋(ピラールドスール日本語学校),細川 英雄(言語文化教育研究所)

キーワード

対話的活動,人間化,COVID-19,オンライン,教える-教えられる関係

1. 本パネルの目的

本パネルは 2020 年にオンラインで行われた南米在住で日本につながりをもつ人々との対話的活動の実践報告と、その実践によって明らかにされた言語教育上の知見を報告するものである。COVID-19 の流行により言語教育の実践の場がオンラインに移行した。それに伴い、学習者に対して直接働きかける機会が失われた。この状況下において、日本語力の向上を含め、学習者の成長を促すために、オンラインでの活動をどのように活用させていくのかが、重要な課題となっている。

しかし、この流れの中で、言語教育の問題意識が「どのようにしてオンサイトと変わらない教育を提供するか」というテクニカルな問題へと移行していることに危惧を覚える。ことばの教育の本来的な目的が自由で対話的な市民の育成であるとすれば、検討すべきは常に「なんのために、誰と、何を教育の場で語り、考え、創り出していくか」ということであろう。そのため、本パネルでは、対面でもオンラインでも重要なことは対話的な市民の育成としての教育実践であり、オンラインでも可能であるということを示したい。そして対話的活動にかかわった4名がそれぞれの得た知見を報告する。オンラインによる対話的活動により、よい変容が起きた点、改善を感じた点などを共有することで、ことばの教育実践の未来についての議論の場を提供したい。

2. オンラインでの対話的活動実践の目的と概要(松田)

COVID-19 の流行で、日本語継承語話者間のつながりを広げる必要性を感じ、2020 年 5 月オンラインコミュニティ CLD-Online を WEB 上に構築した。本実践はそのコミュニ



ティで行われた対話的活動である。第一期は南米で日本語教育に従事している 12 名を対象に,5月-7月毎週1時間半zoomによる対話的活動を行った。第二期はブラジルの日系日本語学校で日本語を学ぶ日系ブラジル人3世の若者6名を対象に8月-10月に行った。

対話的活動は細川(2004,2007)の方法に従い、松田・細川がファシリテーターを務めた。本実践の参加者の属性を表 1、表 2 に示す。具体的な流れは 4 節に示す。

表1 参加者の属性:実践1成人編(12名)

属性	内訳
居住地	ブラジル 6, ペルー2, パラグアイ 1, ボリビア 1, アルゼンチン 2
年齢層	10代1 20代1 30代2 40代5 50代2 60代1
言語	日本語優勢6日本語+ポルトガル語2日本語+スペイン語2スペイン語優勢2

表 2 参加者の属性:実践2青少年編(6名+教師2名見学)

属性	内訳
居住地	サンパウロ州 6 (A 市 1 (A), B 市 2 (B,C), C 市 2 (D,E), D 市 1 (F))
年齢層	15 歳 1 16 歳 2 17 歳 1 18 歳 1
学年	中学生1 高校生4 大学生1
言語	日本語1(5年前にブラジルに移住),ポルトガル語5(日本語は継承語)

活動は、30 分程度全体で進捗共有をした後、ブレイクアウトルームで 4 名程度のグループに分かれて更にそれぞれの進捗についての対話的活動を 30 分程度行い、再度全体で活動についての疑問や感想などを共有した。毎回の作文や参加者同士のコメントはwix.comのフォーラム機能を用いた。実践1は一つのポストに5回以上のコメントがつくほど活発であった。実践2では発表者2、3とつながりのある学習者に呼びかけを行い、6 名が参加した。F (日本語母語話者) は 2 回参加した後、活動に興味が持てず参加をとりやめた。5 名は最後まで対話的活動を行い文集が完成した。5 名の日本語能力は C が中級、他は中上級レベルである。実践2では Facebook グループに進捗を投稿した。Zoomでの進行形態は実践1と同じだが、ブレイクアウトルームは子ども全員を集めるようにした。全体でのやりとりは日本語、またはポルトガル語(日本語で通訳あり)で行われ、ブレイクアウトルームはポルトガル語で行われた。文集は C はポルトガル語と日本語の二言語で書いたが 4 名は日本語で書いた。Facebook のポストへのコメント投稿はなかった。

対話的活動の様子を示すものとして,実践2の参加者Eの初回の動機文と最終の文集の一部を示す。

実践2の参加者Eの対話的活動の様子(文集はhttps://www.cld-online.com/cldに掲載)



<最初の動機文>

私にとって一番大切なことは時間だと思います。人生にはほかに大切なことがたくさんあります、例えば家族とか友達とか勉強とかお金とか、いろんなことがあります。でも時間がないとそのほかな大切なことを、楽しませる、ことができないとおもいます。例えば遊んだりする時間がないと、お金があっても何もできないです。だから時間は一番大切なことだと思います。

<あとがき>

この活動をやると決めた時に実は私はあまり楽しみにしていなかったです。私は自分 のことがあまり自信ないので最初に私はちょっと怖かったしすごく緊張していたし本当 にこの活動をやることができるかどうかなやんでいました。でもこの7週間最後まで行 って、私のことを少しだけでももちょっと自信を持ってもいいのかな、と感じました。

そしてこの活動にあまり考えてなかったトピックを考え始めたのがよかったと思います。「自分の一番大切なことは何」ってあまり考えてなかったです。その質問は私にとってすごく難しい質問だったけど、今はその質問の答えがだいたいわかっていることが本当にいいことだと思います。時間がたつとその質問の答えはたぶん変わる思います。だから後でまたその質問を答えられる時に、この活動のおかげでもっと簡単に答えられるかもしれないです。それとも新しい友達できてとてもよかったと思います。いつも最後に私達で話し合ってとても楽しかったです。この7週間で難しかったこともあったけど本当にいい経験だったと思います。ありがとうございました。

3. ブラジル日系日本語学校教師からみた生徒のオンライン対話的活動(渡辺)

ピラール・ド・スール日本語学校は、日系人が多く住む地域での日系団体立の日本語学校である。生徒は4歳~16歳まで、週5日2時間放課後に通っている。人間教育を重視し、クラスメートとのグループ交換日記や全学年での文化学習、部活動を通じて、仲間づくり、自分を見つめなおす機会を積極的に設けている(渡辺・松田、2019)。今回の対話的活動には当校の最上級生2名(D,E)が参加した。

31. 子どもにとっての対話的活動の難しさ

今回見学者という立場で見て、日本語を学習している子どもたちがこの活動に取り組む にあたり、私が自校で行うのと比べ、いくつものハードルがあったのではないかと思う。

まず、細川氏との対話を(またインタビューも)日本語で行ったことである。生徒たち



は全員日系3世で、家庭内では日本語を使用しておらず、日常生活で聞く日本語は日本語 学校教師に限られている。普段聞きなれている日本語学校の教師との会話とは違い、内容 も言葉も話し方もかなり異なる「日本の人」との日本語でのやり取りは、日本語学習者と しては難しいものであったと思う。

また、ある事柄について、深く考えるということの難しさを感じた。思うこと・感じることは誰にでもあるが、それは事の本質の中でも浅く表面的な事柄でとどまることが多い。しかし今回はそこからさらに掘って掘って掘り下げて、できるだけ心の深いところまで意識をたどり着かせる実践であった。これは大人でもかなり難しい作業であるが、それをこの年代の子供たちが行うのは、恐らく通常では体験できない未知の体験で、この一連の活動の中にある様々な難しい面の中でも最大のものであったと推察する。当校の授業においても、自分を見つめ直したり、周りの仲間のことについて考えさせたりする活動を行うことがあるが、この活動のようにここまで自分の心の中心に向かってとことん掘り下げていくまでには至らなかった。

更にその感じた事・思ったことを言語化するという難しさもあった。出来事を言葉で表すのはそう難しくはないが、気持ちや頭・心にあることを正確かつ適切に言葉にし表現するのは非常に難しいことである。それは母国語ででさえ難しいものだが、それを現在勉強中の日本語で表現するのであるから、この作業も非常に困難で頭を悩ませたに違いない。

32.参加生徒の心の奥底から見える課題

このような多くの困難を含んだ活動を終えて、最終的な動機文や考えが書かれた文集ができた(図1)。動機文を比較すると、最初に書いたものと比べれば、文量も増え、根拠も具体的で、大きな変化の跡が見られる。E の文集のまとめと感想にもあるように参加生徒からの感想は「参加してよかった」「初めの時と比べ考え方が変わった」であり、他の参加生徒 A,B,C からも同様の発言があった。

ところが、その後、別の機会に学校で改めて感想を問うと、困惑した顔で言葉を探しており、「正直に思ったことを言ったらいいよ」と促すと「難しかった」と返答があり、こちらからさらに「難しかったし、大変だったよね。でもやってよかったとか気持ちの変化とかあったでしょ」と尋ねると2名とも「特にない」と述べ、「でも最後の動機文は最初と違っていいこと書けているし、感想でもいいこと言っていたじゃない」と問うと、「ああいう風に書いたり言ったりした方がいいと思ったから」「私達5人だけの話し合いの時間は楽しかったけど、全然関係のないことを話していた」という返答があった。活動での



発言と異なるのは、正直に発言して相手をがっかりさせたくないとかの心理が働いたのではないかと思う。それが子どもであり、相手が教師のような立場の人であれば、また日本人気質が強く継承されている子のほうが、その意識はより強く表れるのではないだろうか。このように、当校の2名の生徒はこの対話活動に意義を見出せなかったようである。実際に対話をして何も影響がなかったとは思えない。ただ、対話により自身の考えが深まったことを自覚できるほど意識の変化が起こったと感じてはいないようである。このような結果になった要因は何であろうか。

第一にラポール形成が不十分だったことが考えられる。個々の性格が大きく関係することではあるが、初対面の人とすぐに打ち解け普通に会話ができるようになるまでには、通常でも時間がかかるものである。今回はそれをオンラインで行ったため、心理的なハードルがあがり、慣れるまでにより時間がかかったのではないだろうか。生徒だけのブレイクアウトルームで関係ない話をし、それが楽しかったと言っているのは、ラポール形成をしていたのではないだろうか。

第二に、活動に対する参加者への動機づけが不十分だったことである。参加にあたり 生徒たちには対話的活動について情報提供をしたが、私自身もここまで深く話し合うこと を想定していなかった。あるテーマについて真剣に話し合い掘り下げていく作業には、活 動の参加者同士で信頼関係を深める時間が必要であり、また5人で対話をする作業では何 をするのかを参加者全員がしっかり認識する必要があったのではないか。今回、参加者は その理解や認識や意欲が不足していていたように思う。

第三に、生徒のオンライン疲れと精神的な余裕がなかったことである。当校の2名は、平日はブラジル学校と週3、4日の日本語学校のオンライン授業と週2日の英語のオンライン授業があり、学校からの課題も少なくなかった。日々それらをこなすことで時間的にも精神的にも精一杯であり、それに加え、何か月も家に閉じこもっている事のストレスもかなり溜まっていた。このような生活状況で、自分のテーマについて深く掘り下げて考えていく「時間」と「心のゆとり」が恐らくなかったのではなかろうか。

第四に学習者が成人と児童・青少年の場合では決定的な違いがあるということである 成人の多くは自発的に目的をもって学ぶ。オンラインクラスでいつでもどこでも学べるス タイルは成人にとって都合がよいだろう。一方、児童・青少年の大半は親の意思で「将来 役に立つから」と言われて学ばせられている。あるいは仲間がいて色々な活動があって 「楽しいから」学校に来る。場の力や仲間との絆で学びが維持されている。そのため仲間



との交流や場の力に欠けるオンラインは学ぶ楽しさが乏しいため来なくなってしまう。

以上より、この対話活動をより多様な背景の参加者に満足感をもって参加してもらうためには、対話的活動のやり方やオンライン・対面の違い以上に、本人自身がこの活動への意義を感じて参加できるようになるための動機づけや仲間づくり、多様な言語サポートなどの足場がけが必要なのではないだろうか。

33. オンラインの限界:こどもには身体性や場による学びが不可欠

私のような児童・青少年対象の日本語学校では、教室という同じ場で仲間とともに活動 することが非常に重要なことであり、どれだけ家庭学習やオンライン授業を工夫しても補 えないことが多くある。勉強や会話やある程度の活動はデジタル機器の画面を通してでも できる。オンラインだからこそ距離を越えた交流ができ、共通の趣味や性格が合えば、仲 のいい友達にもなれるかもしれない。しかし、「学校」には、同世代はもちろん、年上の 先輩や年下の後輩もいる。そんな年齢や性格に関係なく、同じ学校という空間でともに日 本語を勉強し、色々な活動をし、例えあまり交流がなくても、その存在や姿・態度・様子 はずっと見えている。多人数であっても顔を合わせることで他愛のないおしゃべりが同時 にかつ自然にでき、話していなくても仲間の様子や気持ち、そしてその存在を肌で感じ取 るができる。共に遊び、時にはケンカもし、励まし合い、競い合い、同じ空間で同じ時間 をともに過ごすなどして,同じ体験をし,共感し合える仲間がいる。だからこそ,思い出 に残る楽しいことがたくさんあり、楽しくないことや嫌なことでも逃げずに頑張ることが でき、お互いに力を与え合えながら共に成長していくことができる。そのようなことが児 童・青少年対象の日本語学校の最大の存在意義であり、それは今後どれだけ授業のオンラ イン化が進んでも、その替わりにはなりえ得ず、またなくしてもいい存在では決してない と私は思う。以上のことから、私はもし子どもに対話的活動を取り入れるなら、十分にラ ポール形成ができた学校の仲間と対面で実践したいと思う。

4. 日本語教師間と日系青年間のオンライン対話的活動に参加して(横溝)

41. 日本語教師間の対話的活動—「つながり」

参加者Nさんが「魂が裸で歩いている」と表現した南米で、対話を重ねるごとに、隠すものも、その必要性も減り、日本語教師同士で深いラポール形成ができた。また、社会の中にいる自分という存在を再確認する体験をした。自分をみつめ、言葉を反芻し、時折何かが自分から飛び出してくるような感覚があった。疑問や悩みも、その本質を論じていなかったと気づかされた。また、仲間



の世界の奥へと進むにつれ、彼らへの信頼度は強固なものとなった。以前から一緒に働いていた 人に対しても、何か特別な感情が生まれた。この仲間の何人かで別のプロジェクトに参加したが、 チームとしての強い安心感、いい期待感があり、居心地がよかった。また、「私は素晴しい方々と つながり、共に生きているんだ」と、自己肯定感が高まっていった。社会隔離下だが社会参加の 実感が強くなった。私は後書きで「ブラジルの歴史作りに参加する」という恩師の言葉がやっと理 解できたと記しており、それは「ことばによる市民参加」という細川先生と松田先生の文集に書かれ たことばを読んで、自分の体験はまさにそれだと心底驚き、それが対話活動の素晴らしさのひとつ なのだとわかった。

42. 青年間の対話的活動 - 「気持ちの爆発」

青年の対話活動の文集のタイトルは「気持ちの爆発」だ。彼らだけの話合いで決めたので、どういういきさつでそうなったのかわからないが、案外簡単に決まったそうだ。対話活動中、気持ちの変動が見てとれたが、それを自分たちで「爆発」と呼んだ。この活動は、全てを大人が無理に知ろうとせず、子どもだけの秘密の空間を作ることも大事だと感じた。真っ暗な押し入れでワクワクする感覚に似ているのかなと想像した。この時間を本当に楽しかったとほぼ全員が振り返っている。

前向きな影響を与え皆のことを気遣っていた人。面倒くさいとこぼしながらも、自分の成長を「自分でもびっくりした」と振り返ることができた人。二つの言語を行ったり来たりして考えた人。はじめの自分の考えに固執せずずっと考えた人。自分の感情の奥にあることまで勇気をもって見つめた人。自分と向き合った、彼らの言葉から、大人が学ばなければならないことがたくさんある。「自由な人は他に迷惑させない。悪いコメントをしないと言うこと。だから私は早く自由でいたいです。」「私は自分の欲望と理想をもっと大切にすることを学びました。」脱帽。

43.「ことば」で自己表現すること

「ことばで自分を表現するよりも、絵でする方が自分らしくて納得できるから絵を描いている」と言っていた参加者 C の対話活動がとても印象に残った。C は対話的活動をポルトガル語で行った。私が対話の相手をした。C はどうしてか、なぜなのかの質問に対し、滝のようにことばがあふれて、止まらなくなり、思いきり語った後に、我に返って「ことばでこんなに自分を表現できるとは全く思っていなかった。自分ですごく驚いてる。そして、それって・・・なんかいいね。ふふ。(筆者訳)」と言った。この後、オンラインのカメラの前で伏目がちだった以前とは違い、まっすぐ先生の話を聞くようになり、さらに強い光を放つようになったように思う。活動後に「最初は本当は参加したくなかった。自分の考えを表現する瞬間を楽しむことができたので楽しかった。」と記している。その後「がんばって日本語勉強しています。もっとします。絵も。」とメッセージをくれた。コロナ禍の隔離



社会下のブラジルにおいて、この貴重な経験から得たものの大きさは計り知れない。

44.書くことと日本語の授業

私は自分の実践で「書く」ということを勘違いしていた。教師として学習者が文字を覚えることだけに時間を費やすことへの嫌悪感が激しく、書くこと全般をどこか軽視していながら、作文を書いたり手紙のやりとり活動をするといった矛盾に気がついていなかった。この対話の体験から、人が「書く」という行為は、自分の中で何かが動き出し、それは「話す」こととは決定的に違う行為だと再認識できた。また、「話すこと」なしに「書く」だけでこのような体験ができるとは思えない。目を見て話した後に、ひとりでじっくり「書く」ことの重要性を知った。

45.ことばの力と日本語の授業

ことばの力を目の当たりにし、日本語ということばを扱う自分の授業はこのように深い話ができていないことに愕然とした。私に足らないものは、「ホンモノのことばのやりとりの連続」だ。その時々の、湧き出る気持ちや考えを「ことば」にのせて、やりとりすることで何かが生まれる。そして、それを残し、公にする。日本語学校だから日本語でしなければいけないという思い込みは捨てて、もっと意味のあることばの活動をしたい。少しずつだが、「考えたこと」をことばにして書き残したり、仲間との「ことばのやりとり」をもっと促進した活動を行い始めている。

5. オンライン対話的活動実践を通じて考えることばの教育実践の未来(細川)

51. 対話的活動実践としての総合活動型日本語教育

対話的活動実践としての総合活動型日本語教育は、1990 年代後半に始まり(細川、1999・2002)、「考えるため日本語」(細川、2004・2007) という名称で実践を継続してきた。その後、活動型という名称で一般に普及し、現在に至っている(細川・蒲谷、2007細川・武、2012)。

総合活動型日本語教育の基本的な枠組みは次のとおりである。

- I テーマの設定:自分の興味あること・関心のあること・好きなこと(もの)から テーマを設定する。
- Ⅱ 動機の作成:テーマを選んだ理由を話し合って書く。
- Ⅲ 対話:自分の動機のまとめを話し合える相手を探す。自分の動機のまとめを中心 に、1~2名の人とじっくり話しあい、その記録をまとめる。
- Ⅳ 結論:動機のまとめ、対話を通して、テーマの結論を一連の流れをまとめる。



以上のような活動は、初級学習者や学習意欲のない学生には難しいという批判を多く受けてきたが、批判する前にともかくはご自分で試されてみてはいかが、という反論を 20 年ほど繰り返してきている。

今回のオンライン・ワークショップに参加したメンバーも、ほとんど脱落者もなく、それぞれ思い思いの作文を書きあげた(文集参照)。

52.「イメージがわかない」という教育の闇

ほぼ20年近くにわたって、「考えるための日本語」を実践するにはどうしたらいいのかという質問を受けつづけてきた。その質問の多くが「イメージがわかない」「どのようにしたらいいかわからない」というものだったからである。

この「イメージがわかない」と反応する人の範疇としては、たとえば、日本語を教えるには、いろいろな外国語を知らなければならないと思い込んでいる「一般の」人もこの中に入るかもしれない。

要するに、外国人に接したことのない人は、ほとんどこのような反応を示す。

おそらくは、自身の外国語学習経験から、いきなり外国語で話しかけられても、わかる はずがないというイメージが定着しているからだろう。しばしば話題になる、日本語のわ からない子どもに国語は教えられないと思っている国語教師の多くはこのタイプである。

ところが,「イメージがわかない」と反応する人のなかには,初級の学習者に普段接しているはずの日本語教師も多く含まれている。

多くの日本語教師が、いわゆる初級者は対話のような内容のあることができないと思い 込んでしまう、大きな理由は、80 年代以降の教材による見えない拘束によるものと考え ることができる。

なぜなら、初級より文型・語彙を積み上げていく教材では、シラバスの通りにノルマを こなすことが仕事になっていて、その以外のはみだしは組織としてほとんど許されない。 したがって、決められたとおりに決められたように教材をこなすことが言語教師の役割で あると思い込み、それ以外の逸脱は、教師失格として位置づけられている。

日常的には、たとえば、クラスの外では、初・中・上といった区別とは関係なく、普通 にやりとりをしているはずなのに、いったん教室に入ると、決められたルールの上を走る ことだけが学習であり習得であると思い込んでしまう。

学生の発話を聴いたり文章を読んだりしながら、この学習者の語彙・文型はこのくらい、だから 6 段階の A 2 相当かな、といった判断によって、その人物をいつの間にか評価



し、そういう評価のできることが言語教師としての自らの専門性であると認識する、専門家としてのアイデンティティを有するようになる。この傾向は、有能といわれる教師ほど強い。この有能さは、AIの有能性ときわめて近いように思われる。

このような有能な教師にとっては、初級者と対話が成立するということ自体、自らの職業性、専門性を内側から否定することになりかねない。だから、「イメージがわかない」という拒否反応を起こすのだろう。それは、自らの教育観・学習観の変容することを恐れる自己防衛に他ならない。

53.「教える/教えられる」という関係の呪縛からの解放

もう一つ付け加えれば、こうした教師に限って、初級者と対話が成立するのは、特別の 限られたエリート校や特別な専門分野に限定されると考えるようだ。

つまり、自分の教えている学生たちは、そんな能力もないし特別な学生ではないから、 教材を基礎から一つ一つ積み上げていくのが一番いい、特別のエリートだけを対象にした 活動など、参考にはならないというものだ。

ここに見出されるのは、ことばを「教える/教えられる」という関係の中に、自らを封 じ込めた教師自身の閉鎖性である。しかも、その閉鎖性は、教室の活動だけではなく、そ の人の人格、生活、そして生き方すべてに及んでいることだろう。

- こうした閉鎖性を乗り越え克服するためには、何があるのか。
- こうした課題は、決して方法上の技術論で解決するものではない。

まず自らの学習観・教育観を支えている, さまざまな価値観について内省すること, つまり「なぜ」と問う作業によって, 「考えない個人」から「考える個人」へ変容する可能性を自らに課すことが不可欠となる。

それには、人はなぜことばを学ぶのか、ことばによってどんな活動をするのか、そこにはどんな意味があるのか、ことばによって私たちは何ができるのか、こうした一連の問いに他者との対話によって正面から向き合うことしかない、ことばに関わろうとする人一人ひとりがそうした思想性、つまりは、社会のなかでの自らと他者の関係を構築する市民性を、教師自身が有すること、ここに言語教育の未来があるにちがいない。

初級学習者や学習意欲のない学生には難しいという批判の前にともかくはご自分で試されてみること,ここが実践研究の出発点だろう。

コロナ禍でのオンライン状況においても、とにかく実践してみようということで、すば らしき仲間たちとともに活動してみて、オンラインの時空を超えたつながりの豊かさを実



感することができた。教育はかたちではない、なかみである—未来へのメッセージがここ にある。

6. おわりに一対話的活動と執筆者の対話から見えてきたもの(松田)

61. 日本語教師の人間化の活動としてのオンライン対話的活動

細川(前掲)の対話的活動を100%オンラインで行ったのは今回が初めてであった。日本語教師対象の活動では居住地が隔たっている教員同士の対話がオンラインによって可能になったことが評価できる。特にアイデンティティについての対話は興味深かった。横溝が述べているように、連帯が生まれ、ことばによる市民参加ができたと感じる参加者もいた。

また,筆者はオンラインに限らず、教師が対話的活動を行うことは、教師の人間化の活動(フレイレ 1982)として重要と感じた。対話的活動の初回で「自分の興味関心や好きなこと」と問うと、日本語教育をテーマにしたのは 12 名中 1 名だけであった。旅行、youtube、ダンスなどを書いており、日本語教師としての生き方をテーマにしない人が多かった。それは、今の自分自身の生き方・あり方の否定的態度に映った。子どもたちに「教育すべきもの」を効果的に教える方法については熱く語れるが、自分のテーマを話すとなると、思考停止してしまったように見えた。世界の中に自分がいるということ、自分もまた社会を作る活動主体であるということを筆者も含め教師ほど忘れがちになっているように思われる。自らについて批判的に考えられない教師はフレイレ(1982)の「銀行型教育」の担い手として抑圧する人/される人を育てる可能性がある。そのため、まず教師が自分自身のテーマに自覚的になり、自由に思考できるようになる必要があるのではないだろうか。

参加者 R は、初期の動機文では「私は何が好きでしょうか。動物や植物が好きで、映画も好きです。新しいことに挑戦するのが好きです。そして、教えるのが好きです。(略)でも、よく考えると、教えることと動物や植物の世話をするのが好きだということは、私にとって必要なのは、他の人が私を必要とすることです。たぶん、他人に必要になるために、人に与えることができるものを学ばなければなりません。」と書いていた。対話的活動を経て、R は自身がなぜ他人に必要とされたいのかについて自覚的に内省を深めていった。そして「教師として私達は生徒に幸せを達成できるように教育をしなければなりません。でもそのために、まず、私たちは幸せになる必要があります、幸せにする活動を理解して特定するのはその第一歩です。」と書いた。自分がどんな活動で幸せになるのかを理解し特定したいという表明は、対話的活動による意識変容がよい形で表れたと感じた。このように、今回の日本語教師向けのオンライン対話的活動は日本語教師自身が「幸せでより人間らしい人間となる」ことに意識的になる上で有意義であると感じた。



62. 日系青少年の対話的活動

青少年のオンライン活動については参加者によってばらつきが見られた。全体的に今回の活動は難しかったようであり「やってよかった」と感じられなかった参加者もいた。渡辺が書いているように、活動の目的が十分に説明できていなかったこと、それ以外にもインタビューの相手が同級生であったことも理由かもしれない。本来大人と子どもの間には境界はつけられない。こどもに限らず、誰もが身体性や場のもつ意味によっていろいろなことを感じ取っている。しかしオンラインではなかなか場の力を受けることができない。そのため、文脈に依存しないコミュニケーション力が十分に身についていない人はオンサイトの学びの場のほうがいいだろう。

また、対話的活動ではメンバー間のラポール形成に時間をかけ、安心して心の中を共有できるよう準備をする必要がある。それには、お互いの興味関心について自由に話す時間を担保する必要がある。半年くらい時間をかけ「仲間」になったほうがいいだろう。また、同級生との対話活動も重要だが、世界を広げる意味で大人とインタビューできるといい。そうした点に留意すればオンラインの対話的活動は豊かな学びの場になるだろう。

文献

パウロ・フレイレ・三砂ちづる訳(2018).『被抑圧者の教育学―50 周年記念版』亜紀書房 細川英雄(1999).『日本語教育と日本事情—異文化 を超える』明石書店

細川英雄編(2002).『ことばと文化を結ぶ日本語教育』凡人社

- 細川英雄, NPO 法人言語文化教育研究所スタッフ(編)(2004). 『考えるための日本語 —―総合活動型日本語教育のすすめ』明石書店.
- 細川英雄 (2007). 日本語教育学のめざすもの——言語活動環境設計論による教育パラダイム転換とその意味『日本語教育』132, 79-88.
- 細川英雄, 蒲谷宏(編)(2008).『日本語教師のための「活動型」授業の手引き——内容 中心・コミュニケーション活動のすすめ』スリーエーネットワーク.
- 細川英雄, 武 一美(2012)『初級からはじまる「活動型クラス」ことばの学びは学習者がつくる『みんなの日本語』を使った教科書・活動型クラスを例に』スリーエーネットワーク.
- 渡辺久洋・松田真希子 (2019). 「人間教育としての日本語教育 -ピラール・ド・スール日本 語学校の実践-」『早稲田日本語教育学』 26, 27-42.



【V】委員企画ワークショップ

2日目: 2021年3月6日(土)

<会議室 4 >				
13:15 - 15:15	委員企画ワークショップ 1 Distant Theatre ~身体から拓かれる教育 小木戸利光	p.163		
15:30 17:30	委員企画ワークショップ 2 Reflection fig.4: Self Willimann/Arai	p.165		

3日目:2021年3月7日(日)

	<会議室 4>	
13:40 15:40	委員企画ワークショップ 3 瞑想する教育 熊倉敬聡 (芸術文化観光専門職大学) 井本由紀 (慶應義塾大学)	p.167

【委員企画ワークショップ】 Distant Theatre ~ 身体から拓かれる教育

小木戸 利光(アーティスト・俳優・Centre for Distant Theatre 代表)

本ワークショップでは、教育において身体性(こころとからだ)を切り離さないことの 大切さについてあらためて考えること、そして、新しい時代の遠隔教育の豊かな可能性に ついて、オンラインにて演劇的なワークに取り組むことによって探求することをテーマと します。今あらためて、私たちのなかの、心と身体で感じ合う、応え合う、表現し合うと いう、基本的かつ根源的な感覚を、教育のなかで取り戻していくきっかけづくりをするべ く、本ワークショップを企画しました。

講師の小木戸 利光氏は、平和教育・コミュニケーション教育・リーダーシップ教育など様々な文脈にて演劇的な手法を取り入れたワークショップを国内外で実施してきています。そこでは、参加者が自分自身そして他者のこころとからだの「声」にいかに微細なレベルまで耳を傾けることができるかを、身体的なワークを通して探求していきます。その「声」が、安全な場が育まれ、深まるなかで、「表現」として自ずとあらわれる瞬間を、参加者が互いに見届けていきます。そして、個々の表現が呼応していくなかで豊かな芸術作品が編まれていく過程を、つまりアート表現を通じての自己変容と心身の統合を、ともに経験します。

2020年度からは、オンラインでの演劇的なワークとしての"Distant Theatre"を 小木戸氏は生み出しています。遠隔教育としてのDistant Theatre では、画面越しの参加 者たちとつながるために、これまでの対面でのコミュニケーションとは異なる感覚と意識 を働かせ、拡張させていきます。そこには新たな豊かな関係性と複層的な表現が生まれる 可能性が溢れています。 講師プロフィール

小木戸 利光

英国ノーサンブリア大学卒業 (演劇・パフォーマンス専攻)。 アーティストとして、音楽、文芸、パフォーマンス作品を発表。著書に『表現と、息をしている』而立書房 (2017) がある。シアターワーク の実践家として、早稲田大学にて演劇手法を取り入れた授業やリーダーシッププログラムを展開している。

【委員企画ワークショップ】 Reflection fig.4: Self

Willimann/Arai

キーワード

インタラクティブ・レクチャーパフォーマンス

「他者」とのコミュニケーションは、言葉による実用的なレベルにとどまるだけではなく、時に、誤解や苛立ち、居心地の悪さなどを生じることがあります。このような出来事は、自己省察の可能性や、新しい翻訳の手立てを生みだす機会となったり、あるいは既存の翻訳技術やその技術を創造的に活用する機会として気づかされることもあります。

それぞれのプロジェクトごとの設定やその中で出来上がったつながりにおいて,「他者」との対峙は,繰り返しいくつかの疑問を投げかけます:「私たちはどのように「他者」を認め,また,それは自己自身にどのようなことをもたらしますか?」「他者と向き合うことへの不安や恐れをどう対処できますか?」「どのようにエキゾチシズムとステレオタイプを扱いますか?」「混乱と非理解の可能性とは何ですか?そして,どのようにしてそこに辿り着くことができますか?」「(どのようにして) 私たちは「他者」になれますか?」

これらの(芸術)実践を通して現れた問いは、グローバル化した資本主義(芸術)世界におけるアクター、あるいは植民地時代の遺産の継承者としての私たちの持つ特権と責任に対するより複雑で難しい次のような問題に絡み合っています。植民地主義はどのようにして私たちの「他者」に対する認識を形成し、そして私たちはそこにどう向かい合っていくのか。覇権的な権力構造によって形成された文脈の中で、私たちはどのような態度を持って行為することができるのだろうか。解放の可能性とは何か、そしてこの点におけるアートの倫理的限界はどこにあるのか。

ニナ・ウィリマンと新井麻弓は、2018年から共通のアバターであるwillimannaraiをつくってきました。一人が複数の人物を同時に表現する落語を参考に、willimannaraiは、ハイブ



リッドなアイデンティティの可能性を探り、空間・身体・言語の翻訳者としての役割を果た します。このレクチャーパフォーマンスでは、willimannaraiがいくつかのプロジェクトの記 録資料を提示しながら、参加者に上述の問いや経験、省察を共有していきます。

Willimann/Arai

スイス人演出家・コンテンポラリーダンサーであるニナ・ウィリマン(チューリッヒ拠点)と日本人美術家の新井麻弓(東京拠点)による、2015年に結成したアートユニット。さまざまな国や地域で、常に変化し続ける流動的な現象としてのアイデンティティや文化を探り、そこにある「馴染みのあるもの」と「馴染みのないもの」の重なりや混成に焦点を当てる。それぞれの環境、地域社会、専門家とともに、文脈に応じた枠組みの中で、経験と知が生成され共有される共同空間を創り、パフォーマティヴな実践を展開する。

willimannarai.net

【委員企画ワークショップ】 瞑想する教育

熊倉 敬聡 (芸術文化観光専門職大学), 井本 由紀 (慶応義塾大学)

本ワークショップでは、熊倉と井本が大学教育の現場で取り入れてきている瞑想の実践 を体験的に紹介し、なぜ瞑想なのか、そこからどのような教育(あるいは反・教育)が拓 かれるのかということを参加者とともに探求していく。

「教育」は西欧近代国家の柱となる社会的装置として、一方では生産的な市民を、他方では論理的な思考に基づく言語を駆使するエリートを、つくり続けてきた。資本主義化する教育では効率性が重視され、時間は加速を続ける。そのような教育の場において、「瞑想」を取り入れることは一見奇妙で相容れない組み合わせのように思えるが、それは反・教育、反・授業の取り組みであり、ことばの教育が自らを超えていくための実践にもなりうる。

瞑想する教育では、西洋的でも東洋的でもない、第三の学びのあり方を模索する。思考と知識としてのことばを手放すことなく、身体と心に寄り添う過程で静かに生まれることばをも取り戻していくために、沈黙と余白を許す場を大切にする。何もしないこと。思考するかわりに呼吸と身体に注意を向けていくこと。知識を取り込もうとするのではなく、何もないところから何かが表に現れるのを待つこと。普段、気に留めずに行なっていることに一つずつ気づいていき、味わい尽くすこと。瞑想とは、「今ここ」で起こっていることの奇跡と縁起に気づくための「アート(技法)」である。瞑想を授業で実践することは、教師も学生も当たり前に行なってきている「教育」という枠を含むあらゆる現象に気づいていくための学びほぐしのアート実践でもあることを、ワークショップを通じて検討していきたい。

講師プロフィール

熊倉 敬聡

パリ第7大学博士課程修了(文学博士)。慶應義塾大学教授,京都芸術大学教授を経て,2021年4月開学予定の芸術文化観光専門職大学教授。フランス文学・思想を研究後,現代アートやダンスに関する研究・批評・実践を行う。大学を地域・社会へと開く新しい学び場「三田の家」などの立ち上げ,運営に携わる。主な著作に『瞑想とギフトエコノミー』(サンガ),『汎瞑想』(慶應義塾大学出版会),『藝術 2.0』(春秋社) がある。

井本 由紀

オックスフォード大学博士課程修了(人類学博士)。慶應義塾大学専任講師。社会人類学の観点から、日本の外国語教育、多文化教育、そしてマインドフルネスと身体知を取り入れた教育を、実践者として研究している。主な著作に『若者問題の社会学 - 視線と射程』(明石出版、共編著)、"Foreign Language Education in Japan - Exploring Qualitative Approaches"(Springer、共編著)がある。

【Ⅵ】大会シンポジウム

3日目: 2021年3月7日(日)

<会議室 1>

10:00 12:40

アートが拓くことばの教育の未来 シンポジスト:岩瀬直樹(軽井沢風越学園) 熊倉敬聡(芸術文化観光専門職大学) 藤井光(美術家) 三澤一実(武蔵野美術大学) モデレーター・司会:嶋津百代(関西大学)

p.170

【大会シンポジウム】

アートが拓くことばの教育の未来

シンポジスト

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

モデレーター・司会 嶋津 百代(関西大学)

企画委員

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

キーワード

アート,実践,エピソード,ことばの教育

1. 大会シンポジウムに向けて

第 7 回年次大会の大会シンポジウムは、4 名のシンポジストを迎え、「アートが拓くことばの教育の未来」をテーマに、オンライン・トークを開催する。

言語文化教育研究学会の参加者には、ことばの教育に携わっている人が多いだろう。自 らの実践の中で、常にことばに向き合ってきたことだろう。どのようにことばを用い、こ とばを扱い、ことばを教育するかについては、日々考えを巡らしていることだろう。

今回の大会シンポジウムのシンポジストは、「アートする実践家」たちである。シンポジストが自分の実践を語ってくれるとき、私たちはそこに何を感じるだろうか。シンポジストのエピソードを聞くとき、私たちはどんなことばに出会えるだろうか。

シンポジスト間の対話,そしてシンポジストと参加者の対話を通して,実践が語られる。その実践の語りの中に出てくることばを紡いでいく。その先に私たちが見るものは何だろう。大会シンポジウムのその時その場の即興性を重視したいため,シンポジストが語るアートと実践にまつわるエピソードは,当日のシンポジウムで出会いたい。

シンポジストと参加者の対話がアートになり、このシンポジウムもまた、1つの作品になることを期待している。

2. アートする実践家・大会シンポジストのプロフィール

シンポジストが即興的に生み出すことばは、大会シンポジウムで、各々の参加者が各々の感覚で受け取っていただきたいため、予稿集では、4人のシンポジストの略歴のみ、ご紹介しておく(言語文化教育研究学会ホームページより)。

岩瀬直樹(いわせなおき・軽井沢風越学園)

東京学芸大学大学院教育学研究科修士課程修了。埼玉県の公立小学校教諭として、4 校で 22 年間勤め、学習者中心の授業・学級・学校づくりに取り組む。2015 年に退職後、東京学芸大学大学院教育学研究科教育実践創成講座准教授として就任。2016 年 12 月、一般財団法人軽井沢風越学園設立準備財団設立に参画し、副理事長就任。2019 年 10 月学校法人軽井沢風越学園設立,理事就任。軽井沢風越学園の校長および軽井沢風越幼稚園の園長を兼任。教師教育学会所属。主な著作に、『「校内研究・研修」で職員室が変わった! -2 年間で学び続ける組織に変わった小金井三小の軌跡』(共著、学事書房、2020 年)、『せんせいのつくり方"これでいいのかな"と考え始めたわたしへ』(共著、旬報社、2014 年)、『最高のチームになる!クラスづくりの極意』(農文協、2011 年)がある。

熊倉敬聡(くまくらたかあき・元慶應義塾大学, Ourslab. 共同代表)

慶應義塾大学経済学部卒、パリ第 7 大学博士課程修了。博士(文学)。元慶應義塾大学教授、元京都造形芸術大学教授。博報堂 University of Creativity 講師。フランス文学・思想、特にステファヌ・マラルメの貨幣思想を研究後、コンテンポラリー・アートやダンスに関する研究・批評・実践等を行う。大学を地域・社会へと開く新しい学び場「三田の家」、社会変革の"道場"こと「Impact Hub Kyoto」などの立ち上げ・運営に携わる。主な著作に『藝術 2.0』(春秋社)、『瞑想とギフトエコノミー』(サンガ)、『汎瞑想』、『美学特殊 C』、『脱芸術/脱資本主義論』(以上、慶應義塾大学出版会)、共編著に『黒板とワイン―もう一つの学び場「三田の家」』、『女?日本?美?』(以上、慶應義塾大学出版会)、『セルフ・エデュケーション時代』(フィルムアート社)などがある。

藤井光(ふじいひかる・美術家)

1976年生まれ。パリ第8大学美学・芸術第三博士課程 DEA 修了。アーティスト。過去と現代を創造的につなぎ,歴史や社会の不可視な領域を批評するインスタレーション作品を制作している。主な展覧会に「もつれるものたち」(東京都現代美術館,2020年),「核と物」(KADIST,パリ,2019年),「あいちトリエンナーレ 2019:情の時代」(2019年),「Zero Gravity World」(ソウル市立美術館,2019年),「第一の事実」(ISCP,ニューヨーク,2018年),「How little you know about me」(国立現代美術館,ソウル,2018年),「トラベラー:まだ見ぬ地を踏むために」(国立国際美術館,2018年)。「日産アートアワード 2017」グランプリ (2017年),「Tokyo Contemporary Art Award」を受賞 (2020年)。

三澤一実(みさわかずみ・武蔵野美術大学)

東京芸術大学大学院修了。埼玉県の公立中学校美術科教諭,埼玉県立近代美術館主査, 文教大学教育学部准教授を経て,2008年より武蔵野美術大学教授。研究テーマは美術教育。鑑賞教育。学校,社会との連携活動の研究。武蔵野美術大学着任と同時に「旅するムサビ」を主宰し、学生と全国各地の学校で鑑賞ワークショップや黒板ジャックを展開。 13年間で27都道府県と海外の延べ約400校で実施。「旅するムサビ」は2017年にグッドデザイン賞受賞。近年は旅するムサビから派生した朝読書に代わる週1回の「朝鑑賞」の取り組みを推進。朝10分間の絵画作品などの鑑賞により、生徒のメタ認知や学力向上の効果を確認。その普及に努める。平成20年度版小学校学習指導要領図画工作編作成協力者。平成29年度版中学校学習指導要領美術編作成協力者。主な著書に『美術の授業のつくりかた』武蔵野美術大学出版局2020ほか。

3. ことばの教育の実践家・大会企画委員のシンポジウムに対する想い

この予稿集では、大会企画委員 4名が自らのエピソードを交えながら、シンポジウムに対するそれぞれの想いを綴ったものを記す。なぜ「アートを拓くことばの教育の未来」をテーマにシンポジウムを開催したかったのか、その理由は、各企画委員の想いに見出していただきたい。

三代純平 (みよじゅんぺい・武蔵野美術大学)

私は、韓国の外国語高校で日本語教師を始めました。ある日、学校に行くと校庭に学校 中の机といすが高く積み重ねられていました。今、思えば、それは、韓国の学校教育へ問 題提起を行うアート作品であったかのようです。進学実績の向上を目指した学校経営陣が 受験勉強を強要することに対して、生徒たちが抵抗したのです。 2ヶ月くらい授業のボイ コットが続き、私は、教室に集まった生徒たちと雑談しながら、自分にできることを考え ていました。やがて事態が収束し、夏休みを経て授業が再開しました。しかし、長い期間 授業を行ってこなかった生徒たちの気持ちはどこか学校の隅を漂っているような感じで授 業になりません。そこで,生徒たちに,どんな授業をやりたいのか,一人一人プレゼン テーションしてもらいました。学校のやり方に抵抗して始まった授業ボイコットなのだか ら、自分たちのやりかたをみせてほしい、そう言いました。ファッションショー、映画の 撮影などいろいろなアイデアが提案されました。目的として語られたのは、自分たちの個 性を尊重してほしい、自分らしくありたいということです。たぶん、人は、自分を表現し たいという気持ちをもっているんだ、自分を表現することがことばの教育の中心なんだと いう思いをこの時、強く確認しました。それから2年間、私は、そのプレゼンで提案され たアイデアを元にプロジェクト型の実践を行っていきました。その中で印象に残っている のは、映画『GO』を見て、アイデンティティ、文化、国籍などのテーマで議論する授業 でした。放課後も残って生徒たちと議論がつづきました。何度も自分の考えをまとめたレ ポートをもってきます。3年生だったので、いいかげん受験勉強すればとたしなめても、 今の自分にはこちらのほうが大切なんですと言ってきます。答えのない問い、自分たちの 問題を、一緒に探求することはなんて深い学びなんだと思いました。ちなみに、あのと き,ずっと議論に参加しながら,一度もレポートを書かなかった生徒は,その後日本に留 学し,デザイナーとなりました。10 年後くらいになんでレポート書かなかったのと聞く と、それくらい本気だったんですと笑っていました。もう 20 年近く前の話です。あのと きの経験が私の日本語教育の原点として深く刻まれています。私の、あるいは私たちの表 現を追求すること、私の、あるいは私たちの問題と向き合い、探求すること、これを自分 のことばの教育の真ん中においておきたいと思っています。ただ、それは、実は、ことば の教育だけではなく、多くの教育実践、社会実践においても共通することなのではないか と思います。今回のシンポジウムでは、さまざまな現場でクリエイティブな実践に取り組 んでいるシンポジストのディスカッションを通じて、教育実践、社会実践におけることば のもつ意味を考えることで、自分のことばを表現する、自分たちのことばで何かを乗り越 えていく、そんなことばの教育をデザインする糧を得られればと思います。

松田真希子(まつだまきこ・金沢大学)

文化庁の補助金打ち切りにみる,公権力による文化芸術活動に対する検閲・弾圧はよくないことだと思っていても,大した行動に移さない私

いつも通りに職場へ行き、いつも通りに授業をするだけ

ヘイトスピーチに代表される外国人への差別に心を痛め、貧困に苦しむ人々のことを知っていても、特に救いの手を差し伸べない私。環境問題も他人事。何でも他人事。

何も抵抗せず、問題を表面化させず、日常を続けることで、それを多くの人間がそうすることで、大きな悲劇をうむ。私は「凡庸な悪」。

予定調和な授業をして, 粛々と業務をこなす。

家畜化された教師による学習者の家畜化

そこにあるのは統制されたみせかけの自由

長い間、形式学習、取り出された構造や形式の記憶と処理をことばの教育の主目的として きた私

高度に知的な情報を理解し、処理できる能力は確かに役に立つ

人間の生産性を高める教育をするのが教育だと信じてきた。

しかし、その能力の多くは計算機で代替できることだ

そして、いつのまにか、柵の向こうの、あるかもしれない自由を、ありえるかもしれない 世界を構想する力を失ってしまった。私は家畜。

私は,最近,少しずつ変わっている。

変えてくれているのが, アートだ

私を変えてくれたのは、授業をお願いしたアーティストたち

アーティストたちは私に教えてくれた。

私の人生がリハーサルになっていること。

己の発露を大事にすること。

客観主義の悪影響から自由になることの大切さ。



今, 私の中で止まっていた心と身体の時計の針が動き始めている。

もし、これを読んだ方で、私と重なるところがあるなら、是非アートの力に身をゆだねて みてほしい。あなたが変われば、あなたに習う、あなたにつながる人も変わる。

自由な表現活動、自由な教育活動の実現のために、アートする教育を。

井本由紀(いもとゆき・慶應義塾大学)

私は 12 年前に、留学先から帰国して日本の大学で外国語教員として仕事を始めること になり、教授法、評価法、参照枠作りや言語教育政策について勉強し始めました。「効果 的」な教育を目指したり,思想や理想に基づく教育(自律的で,複言語的で,能動的で, など)を目指すための研究と実践に取り組みました。今はというと、授業を通して何か目 的を達成しようというよりは、種を植えるような、創造と実験の繰り返しをしている感覚 があります。自分の中で、ことばの教育が、機能的・工業的なタスクから藝術的な道に変 化してきているのかもしれません。その変化のきっかけを探ると、いくつかの出会い・経 験があります。幸いにも,大学で教え始めた一年目に当時熊倉敬聡さんが営んでいた「三 田の家」のコミュニティと関わり、そこでアートとして教育や場づくりを実践している 人々に出会えたことは大きな経験でした。大学の外あるいは周縁(ボーダー)に身をおく と、自分自身の「あるべき」アイデンティティから解放され、より心身とつながった状態 (being mode) で、表現・対話し、他者とつながることができるという実感もそこで得ま した。アートによって私の中の「教育」や「教師」が拓かれ、アートの一部になっていっ た,ということでしょうか。目的に向かうタスク思考の doing mode と創造的なプロセス に委ねる being mode の両者とも大切だと感じますし,ことばの教育に「こうあるべき」 という正しい姿はないと思います。だからこそ、ことばを教える私たちがが、より自由偏 在に、柔軟に、自分自身の感性を生かせるようになるきっかけ作りとして、型にとらわれ ることなくアート実践を生きる今回のシンポジスト4名の人生と実践に触れることは、と ても大切だと, 実体験から感じています。

嶋津百代(しまづももよ・関西大学)

20 代の頃、東京の六本木にある新劇系の劇団に所属し、演劇の舞台に立っていたこと があります。東京藝術大学で美術を学び、絵を描いていたこともあります。でも、今は演 劇界からも美術界からも離れ、ことばと教育の世界での実践を楽しんでいます。演劇も美 術も、そして現在の専門分野である談話分析もナラティブも、そしてことばの教師教育も、私にはそれぞれが独立したものではありません。与えられた場で実践を続けていると、その実践が次の実践を生み出し、つなげてくれたように思います。実践の点と点が互いのつながりを見つけると、線と線で結ばれ、平面的にも立体的にも相乗し、結果として、私そのものを作ってくれています。ずいぶん昔のことになりますが、違和感や不条理に感じることに対して声をあげたくても、その声の出し方がわからなかったとき、私を救ってくれたのが、「アート」という表現法であり実践でした。研究者として、実践者として、ことばの探究においても、ナラティブの研究においても、教師教育の実践においても、理解したり発見したり考察したことを言語化して形を創っていく行程は、私にとって自分の作品を生み出す過程です。いわゆる芸術作品という形でなくても、日々の社会実践や教育実践、ことばの実践に、私たち自身のアートを見出すことも創り出すこともできます。この大会シンポジウムでは、生き様がアートな4名のシンポジストと、アートを感じる体験を共有できます。そして、その共有体験がまた私たちの次のアートを生み出すことになるだろうと思います。それが、アートが拓くことばの教育の未来です。

【Ⅶ】フォーラム

3日目: 2021年3月7日(日)

<会議室1>

言語文化教育とサンドボックスゲーム Minecraft 一創造と学習と遊びが織りなす綾― 宮本敬太(立命館大学) SHIN Juhyung(立命館大学)

16:05

17:35

p.178

<会議室4>

16:05

「聲にならない」をアートする - 「共に在る」ためのことば学-横田和子(広島修道大学) 岡本能里子(東京国際大学) 岩坂泰子(広島大学) 17:35

p.184

【フォーラム】

言語文化教育とサンドボックスゲーム Minecraft 一創造と学習と遊びが織りなす綾一

宮本 敬太(立命館大学), SHIN Juhyung(立命館大学)

キーワード

『Minecraft』, サンドボックスゲーム, Digital Game-Based Learning, ナラティブ

1. はじめに

この学会の参加者は多様である。言語に興味や関心がある者、文化に興味や関心がある 者、教育に興味や関心がある者、それらの接続領域、例えば、言語と文化の関係や言語教 育や文化教育に興味が関心がある者が参加する学会であると言えるだろう。だが、本来そ れらと大いに関係しているはずの「ゲーム」については、本学会内であまり論じられてき ておらず、多くの学会関係者の検討対象にも加わっていないのが現状ではないだろうか。 だが、学会の外に目を転じれば、ゲームは溢れている。本学会の参加者であれば、授業中 に学生や学習者がスマートフォンなどでゲームをしていて、自身の話を聞いていないとい うような状況に遭遇したことがある方も多いだろう。むしろ,大半の参加者にそのような 経験があるのではないだろうか。そのような現象は,当該学習者の中でゲームと授業が並 置されており、場合によっては、ゲームのほうが授業より重要で優先すべき課題だという 序列付けが起こっていると理解することも可能かもしれない。日常生活と呼ばれる範囲の 中で考えてみても同様である。ゲームの広告、あるいは、公共の場でゲームそのものをプ レイしている人を目にしない日が一年のうちにいったいどのぐらいあるだろうか。それ以 外にも日常生活では,ゲームにあまり触れない人の目に届かない世界もある。ゲーム実況 動画やeスポーツなどの世界は,そのような人たちにとっては可視化されていないが,実 は無数にある。以上の前提が正しくなくとも間違っていないとすれば、語学教育に携わる 者,あるいは,広く教育に携わる者がゲームを知り,ゲームについて検討することの意義 や本ファーラムの参加者が1人の人間として、史上かつてない規模と速度でゲームが溢れ るこの世界を生きていく上でゲームを考える意義の説明は不要だろう。本フォーラムは、 現在世界で最も販売本数を重ねている『Minecraft』を用いたワークショップの実践例を

紹介することで、ゲーム、特に「デジタルゲーム」『Minecraft』についての議論や検討の 第一歩として、参加者のみなさんをゲームの世界へと誘う場を用意したい。

これまでゲームについて考えたことはあるだろうか。ゲームとは何かという問いにまさ に,ゲームと言語の関係を表す諸課題が現れているのである1。ゲームということばの言 い換えは難しい。それは、現代において、むしろ現代のみならず、ゲームとは多様で、複 層的なものだからだ。中でも我々が今回取り扱った『Minecraft』を何ゲームと呼ぶかに ついては非常に難しい問題である。本発表者らの間においてでさえも共通理解はまだ成立 していない²。学術的な定義ではなく、一般的な会話などの中では、『Minecraft』はテレ ビゲーム, ビデオゲーム, PC ゲーム, Nintendo Switch 用ゲーム, スマホゲームなどと 様々な呼び名が存在する。どれもが正しくもあり, しかし, そのどれもが『Minecraft』 が持つ複雑さを捨象してしまっている3。また、それぞれのプラットフォーム(ゲームを するときに使う機器、もしくはそれらを駆動する環境)間の互換性についての問題も今回 のワークショップ実施において非常に大きなハードルとなった。また、何に分類するか、 つまり、『Minecraft』のジャンルをどうするかという問題も立ち上がってくる。本発表で は、『Minecraft』をサンドボックスゲームというジャンルに位置づけ、その観点から分 析、考察した。『Minecraft』の特徴は、プレイヤー自身がナラティブを作らなければなら ない点にある。デジタルゲームにおいてはナラティブは重要な要素であり、ゲームという 仮想空間内でプレイヤーが独自の経験を作っていく過程を経ることでプレイヤー自身の行 動や考え方にも大きな影響を与える。

2. 教育と『Minecraft』

発表者らは言語教育(日本語と韓国語)に携った経験があり、さらにそれぞれ語学学習者としての経験もある。また、本フォーラム参加者の多くも言語教育に興味や感心があることだろう。しかし、前述したように言語教育においてもデジタルゲームの活用の可能性

³ 例えば、『Minecraft』は、Nintendo Switch 用のゲームソフトを使ってテレビに接続し、テレビ の画面を使いながらプレイすることもできる。この場合、テレビゲームと呼ぶことが正しいのか、それとも、Switch 用ゲームと呼ぶことが正しいのだろうか。



¹ むしろ隠されているといったほうがよいかもしれない。

² 本発表では、『Minecraft』のようなゲームの総称を「デジタルゲーム」とする。

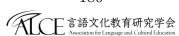
が広かっている (Gee, 2007Peterson, 2010)。先行研究ではデジタルゲームの教育的活用への期待は高まっているものの、教育にゲームを取り入れる際のハードルの高さについても指摘されている (藤本, 森田, 2017)。

そこで、本フォーラムでは、デジタルゲームの教育的活用について検討し、今後の言語教育における新たな教育ツールとしての可能性について議論したい。『Minecraft』は、2009年にPC用バージョンが開発され、2011年に正式バージョンとしてリリースされたゲームである。その後、2012年からはスウェーデンのゲーム制作会社 Mojang によって制作、販売されている。現在では、PC バージョンだけでなく、X-Box や PlayStation、Switch、Android、iOS などさまざまなプラットフォームでのプレイが可能である。

3. ワークショップの実施経緯

本発表につながる全てのはじまりは、ある一通のメールだった。そのメールの中には、 本プロジェクトに関わる教員からのプロジェクトへの招待、いや勧誘というべき文言が 並んでいた。私は,それまで『Minecraft』をプレイしたこともなければ,そもそも PC ゲームをプレイする環境が家になかった4。ただ、なんとなく楽しそうだという気持ちと 大学院に入学し、同時期に入学した人どころか、同じ研究科に所属する誰とも授業以外で 話したことがないことに起因する寂しさに負けて、二つ返事で了承した。仕事があり、プ ロジェクトに積極的に参加できるかわからない、という旨の保険となることばをつけての 返信だったと記憶している。その際、自分が役に立てるかわからないし、もし役にたてな かったら恥ずかしいから保険をかけておこうという気持ちが強かった。また、どこかに子 どものころにお世話になったゲームから遠く離れた生活を送っていることへの申し訳なさ のようなものもあったのかもしれないと今は思う。しかし、それらは杞憂に終わった。い ざ、プロジェクトが始まるとゲームについて夢中になって勉強した。しかし、それは実際 には勉強とはまた違う何かだった。私にとってその体験は子どものころ夢中になってゲー ムをプレイしたという懐古的な記憶との邂逅であり、再会であった。本発表での、応用可 能性についての私の見解はその点に凝縮されている。ゲームは何かを促進するときの重要 な要素たりえる。それを痛感する毎日だった。何事にも不精な私が昨年の新型コロナウイ

⁴ 自宅にある PC のメモリが足りずプレイできなかった。



-

ルスの影響化でこのプロジェクトを進行し、学会で発表できたことがその何よりの証左でもある。

4. ワークショップの計画から実施まで

以下の1. と2. は計画段階の目的であり、プロジェクトの課題であった。

- 1. ワークショップを継続的に行うために必要な準備、特に通信やプレイ環境の構築について検討する。
- 2. 構築された環境で日本語教師や語学教育に携わる人にプレイしてもらうことでどのようなことが起こるのかを記録し、分析する。

それらに付随して, プロジェクトの準備段階が進むにつれて見えてきて新たな問いも あった。

- 3. そもそも『Minecraft』を知らない,あるいはプレイしたことがない人にワークショップの内容をどのように伝えるか。5
- 4. どのようなデータを収集すれば、1. や2. が可能となるのか。

1回目のワークショップの実施後に見えてきた課題や新しい問いもある。

- 5. 『Minecraft』やゲームの前提知識の差が大きなハードルとなっている点
- 5. を検証するために2回目のワークショップを計画、実施した。

⁵ これはワークショップへの参加動機の形成に深く関わる問いである。



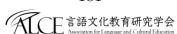






図1 2回目のWS中の参加者の様子

図2 2回目の WSの全景

5. 当日までのお願い

本フォーラム発表は、参加者のみなさんのゲームの経験や体験を共有する場でもありたいと思っています。そのためには、ぜひ参加をお考えのみなさんのゲームにまつわる体験や経験を事前に以下のフォームより入力いただき、フォーラム内で共有させていただきたいと考えています。お名前については、ゲームのキャラクター作成時のようにご自由にご記入ください。本発表者らの今後のプロジェクトの参考にさせていただきますので、ぜひ、ご協力をお願いいたします。

「言語文化教育とサンドボックスゲーム Minecraft 一創造と学習と遊びが織りなす綾ー」へ。

このフォーラムでは、https://forms.gle/YhLwzfNwKfsQQCNJA



文献

- 藤本徹 (2007). 『シリアスゲーム――教育・社会に役立つデジタルゲーム』東京電機大学出版局.
- 藤本徹,森田裕介(編)(2017).『教育工学会選書Ⅱ―ゲームと教育・学習』ミネルヴァ 書房.
- 財津康輔,松隈浩之,前田真(2011).環境問題をテーマとしたシリアスゲームの教育的効果とユーザー特性の関連『デジタルゲーム学研究』5(2),31-42.
- 久我瞳,立部文崇 (2016). 日本語教育機関への ICT 導入に関する考察『徳山大学論叢』 83,19-34.
- 岩崎浩与司(2020). 日本語教育におけるスマートフォンの活用―外国人留学生を対象としたメディアクラスの事例から『e-Learning 教育研究』14, 15-23.
- 甲斐晶子,根本淳子,松葉龍一,鈴木克明 (2013). ロールプレイングゲームの構造概念 を利用した「クエスト型」外国語学習システム『教育システム情報学会研究報告』 27(7),193-198.
- 松本多恵(2015),Gamification を利活用した e-learning の学習効果『情報文化学研究』 6,25-32.
- Gee, J. P. (2007). Good video games+ good learning: Collected essays on video games, learning, and literacy. Peter Lang.
- Peterson, M. (2010). Massively multiplayer online role-playing games as arenas for second language learning. Computer Assisted Language Learning, 23(5), 429-439.

【フォーラム】

「聲にならない」をアートする

一「共に在る」ためのことば学一

横田 和子(広島修道大学), 岡本 能里子(東京国際大学) 岩坂 泰子(広島大学)

キーワード

声,マルチモダリティ,インタビュー,詩

1. はじめに

言語能力を学習者個人の認知的側面のみから捉えてきた従来の言語教育においては、1990年代になって提案されるようになった新しいコミュニケーション能力の考え方として、言語だけでなく、身体的振る舞いやその場の物理的環境など、その場に存在するあらゆるリソースを参加者が適切に利用できる「相互行為能力(Interactional competence)」(Young、2008他)がある。この考え方では、学習者の言語能力不足やエラー、時には沈黙さえもその場のコミュニケーションを成立させるリソースとなる(例えば Caroll、2005)など、言語能力やコミュニケーションの成立を協働作業として捉える事例が会話分析などの手法によって報告されるようになった。近年、同じ表現手段でありながら言語教育から排除されたり、周縁化されたりしがちな手段(例えばジェスチャーや表情などの身体表現、あるいは絵画や写真などによる非言語表現)を言語教育に組み込む必要性も認識されはじめている。本フォーラムでは、マルチモダリティを鍵概念とした「ことば」が含む上述の多様な表現手段を整理した上で、参加型のアクティビティを行い、共に在ることを可能にすることば学および言語教育のあり方について意見交換を行いたい。

2. マルチモダリティ

マルチモダリティの概念は、移民受入れ先進国であり、メディア研究を先導してきたイギリス、オーストラリア、カナダで学校教育に体系的に取り入れられてきたメディアリテラシー育成の実践に端を発している。この実践は、リテラシーの2つ複数性に注目したマ

ルチリテラシーズの教育学として展開している。1つ目の複数性とは、ネイディブが使う英語を「唯一の正しい英語」とせず、多様な英語を認めることである。もう1つの複数性は言語以外のジェスチャー、音声など多様な表現媒体='mode' (The New London Group, 2000, Kress, 2011 以下「モード」)への注目である。マルチリテラシーズの学習の中心となるものは、既成の文法や意味の学習ではなく、自身が利用できる表現媒体の中から自身で選び取り意味をデザインすること (Designs of meaning) である。このような学習者にとって意味のある学習活動の動的過程を「学習」することと捉える。

人の主体的な意味生成や意思疎通は、上述の多様なモードによって行なっていると捉えるのがマルチモダリティの根本的な概念である。コミュニケーションを成立させるモードには「文字や発話などの言語の他に、絵画における色、線、形、配置など、画像、音楽、身ごなし、ジェスチャー、動画、 3D オブジェクト」(ibid.,p.54) などが含まれる。これらのモードは全て「社会的に形作られ、文化的な価値が付与された意味形成のためのリソース」(ibid.) であり、いずれも等しく自己の表現・意思伝達手段を担う「記号」である。記号は単に情報の伝達手段にとどまらない。人は、手持ちの多様な言語(方言なども含む)と言語以外の多様なモードを組み合わせ、意味生成を行いながら (designing)、新たな関係性や価値を創出し(re-designed)、協働を通して豊かなコミュニケーションを紡ぎ出し、より良い社会をデザインすることができるということなのである。

それではなぜ人は、複数のモードを組み合わせて意味生成が行われると相互行為が豊かになるのだろうか。McNeil (1985 他)は、言語発達は個を取り巻く社会的関係や環境との相互作用の中で起こるとする社会文化理論(Wertsch、1998)に依拠し、従来「非言語的行動」と考えられてきたジェスチャーが、発話と時間的・内容的に重なり合っている、つまり異なるように見えているこの二つのモードは共通の基盤を有していると指摘した。McNeil の発見について喜多(2002)は、「話者がある事柄を表現しようとするとき、ジェスチャーと発話の両方の基になる『種』のようなものが心の中[に]産まれる(p.3)」と仮定した。喜多の仮説によれば、この「種」は、その事柄を「イメージと言語という二つの異なる観点から捉えたもの」であり、「この『種』を作り出すことこそが、思考内容を言葉にするという過程の出発点である」(ibid.)と主張した。喜多は、ジェスチャーによる思考を「からだ的思考」、そして言語による思考を「分析的思考」と呼び、二つの異なる思考形態が互いにぶつかり合いを乗り越え、「翻訳」しあうことを通して、心の「種」すなわち脳内のイメージ的情報がより深く、豊かに外化されるのだという。この仮

説をマルチモーダル的に展開すると、心の中に産まれた思考の「種」を「翻訳」するのは 言語とジェスチャーだけでなく、絵やイラスト、音楽や踊りといった非言語モードも言語 やジェスチャー同様、心の中のイメージ情報を「翻訳」する媒介手段となるはずである。 本フォーラムで試みるアクティビティは、言語のみならず、絵やイラストを含むモードに よって詩を協働創作する「インタビュー詩」という活動である。

3. インタビュー詩の事例から

この活動は大阪・釜ヶ崎の NPO ココルーム代表で詩人の上田假奈代が考案した詩作の手法である(上田自身は,この手法を「こころのたねとして:こたね」と呼ぶ)。この手法では,書き手は他者との相互インタビューを通し,対話による協働によって詩を作る。以下に紹介する作品は,2015年9月,上田の詩の教室(釜ヶ崎芸術大学)に参加したあるペアによるものである。ココルームの常連でシニア世代の A さんと,A さんが指名した6歳の男児 B ちゃんという,初対面の二人がペアとなった。その日の教室の共通テーマは「夏の思い出」である。B ちゃんは詩を書くのは初めてである。二人の作品が図1および図2である(実物は A3 サイズ)。図1では A さんが沖縄の海の思い出を,図2では B ちゃんはスカイツリーに行った思い出を共有したことがわかる。

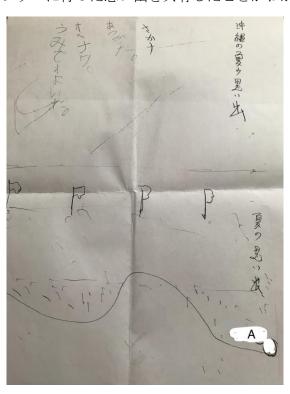


図1 絵とタイトルはAさん、詩はBちゃんの作品

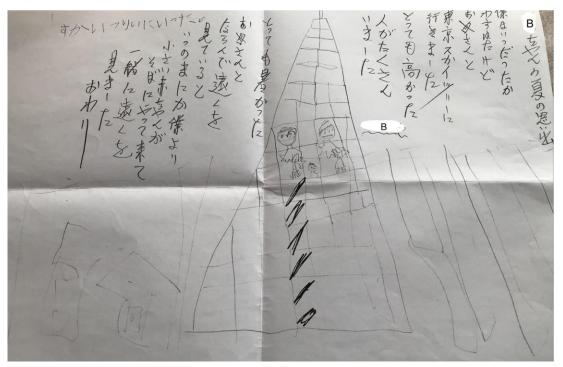


図2 絵はBちゃん、詩はAさんによる作品

それぞれインタビューされた本人が絵を描き、インタビューをした人が詩を書くことに なっていたが、筆圧などから、二人の場合は年齢差もありそれぞれ協働している箇所もあ ると見られる。

図1では、「さかナ」「オよいだ」の表記にひらがなとカタカナが混じっている。これが 詩でなければ、あるいは詩であっても、これが学校教育の現場であったのなら、「さかナ」「オよいだ」について修正しようとする力が働くかもしれない。しかし、「さかナ」「オよいだ」という表現は、この6歳のBちゃんが、文字と音とことばに「出会いかけ」ている、その「今」そのものを現しており、その瞬間の彼にしか表現し得ないものである。「さかな」「およいだ」であったら、規範として正しくても平板な詩になったいたのではないだろうか。「オキナワ」の表記がカタカナなのも、Bちゃんにとって沖縄という地名が馴染みがなく、知識として定着しておらず、カタカナで書くべき距離感として認識されたことを示しているようにも取れる。また、こうした幼さは、話者Aさんが幼い頃に親しんだであろう沖縄の海を想起させ、むしろ二人の年齢差が重なることで別の効果を生んでいるとみることもできるだろう。

一方,図2においてAさんの文字は力強く,筆圧も強い。B ちゃんがスカイツリーに 行ったときの一場面。「僕より小さい赤ちゃん」の登場がやや唐突にも感じられる。「僕よ り小さい赤ちゃん」は本当に実在したのか、よくわからない。詩の書き手は A さんである。 A さんの創作かもしれない。もしかしたら年齢差推定 60歳の二人が出会い、A さんが B ちゃんの思い出を共有したことで、誰しもかつて赤ん坊だったということの象徴として「僕より小さい赤ちゃん」が登場したのかもしれない。スカイツリーでなくとも、A さんがお母さんと出かけたちょっと特別な場所を思い起こしていたのかもしれない。

図1の手前の波線は海の波だろう。波線の近くにある点々は海が太陽に照らされてキラ キラ光っているようにも見える。上の方に見える旗は海の遠く(近く?)に浮かぶブイの ようなものか。さかナがいて、オよいだ海、という言葉と共にあるこれらの線や点は穏や かで怖いもののない、楽しかった時を感じさせてくれているように見える。一方、B ちゃ んのスカイツリーは真ん中にデーンと紙いっぱいに君臨している。 6 歳の B ちゃんに とってスカイツリーはさぞかし高くそびえ立ち大きいイメージだったことがわかる。真ん 中に濃い射線が引かれているのは階段だろうか。下が透けて見えるちょっとした恐怖感も あったかもしれない。この複数の射線もツリーの高さを印象付けている。詩には「人がた くさんいました」とあるのに,絵には人はお母さんと僕と「小さい赤ちゃん」というのが 面白い。実際には人はたくさんいたが、B ちゃんの中ではお母さんと僕と赤ちゃんの世 界。そこに実は赤ちゃんはいなくて, A さんの創作だとしたら (A さんがどのような経緯 で釜ヶ崎に来られたのかわからないが) A さんは, B ちゃんとのやり取りの中で自分の昔 に思いを馳せ、 母と過ごした時間や記憶が詩の中に表面化したのかもしれない。最後の 1行の「遠くを見ました」は単なる景色ではなく A さんの歩いてきた道のりと, B ちゃ んが歩むであろう道のりがだぶっているようにも見える。二人の作品を並べると、「オよ いだ」海には、描かれていないにもかかわらず A さんの親しい人たちが浮かび上がって くるようにも思える。こんな風に「相互行為」はAさんとBちゃんの間だけでなく,作 品と鑑賞する人を含めての「あいだ」に立ち上がる意味だろう。

二人は共にこの詩を書いたことを忘れているかもしれない。だが作品は、二人が一緒に これらの作品を書いたこと、知識や技能ではないところで、ただ表現するということだけ で共にいたということを示している。

岩坂 et.al (2017)では、マルチモーダルな相互行為の中で、 いかに心の種を育てていったかを辿り、作品に込められた主体の意味の考察を行った。「インタビュー詩」という活動では、言語規範から自由であって良く、むしろ相互行為の中で自らの規範を形成してもよいということを参加のルールとする。こうした活動は、参加者間の世代や社会的立場、

あるいは知識量の違いによる抑圧構造からの解放を可能にする。マルチモダリティの概念では、規範をずらし、クリエイティブになることが学習になる。正しさを正しさのために学ぶのではなく、学習者が自分の表現したいことのために意味をデザインする。そこに発表者らは solidarity(=心で繋がること:小貫、 2020)への兆しを見る。本フォーラムでは、複数のモードを利用する参加型アクティビティを通して、心のレジリエンス(しなやかな強さ)を持った well-being(=心身共にに健全であること)の育成を目指し、「共に在る」ことを可能にするアートの可能性について意見交換を行いたい。

謝辞:詩の掲載をご快諾いただいた A さんことちょうこうさん, B ちゃん, 詩人の上田 假奈代さんに感謝します。

参考文献

- 岩坂・和泉元・横田 (2017). 「言語規範の変容を促す言語学習のリソース 社会文化的アプローチによる『インタビュー詩』の分析から」『リテラシーズ』20, pp. 56-70.
- 小貫大輔 (2020). 「エイズを巡る"solidarity" からコロナ時代を考える」小貫大輔教授講演会 2020, https://note.com/afsocialgood/n/nbe9ebcd9e476 (2021/1/29)
- 喜多壮太郎 (2002). 『ジェチャー 考えるからだ』 金子書房
- Caroll, D (2005). Vowel-making as an interactional resource in Japanese novice EFL conversations. In K. Richards and P. Seedhouse (Eds.), Applying conversation analysis. (pp.214-234). Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- Kress, G (2011). What is mode? *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. (pp.54-67). Routledge.
- McNeil, D (2007). Gesture and Thought Chicago. University of Chicago Press.
- The New London Group (2000). In Cope, B., & Kalantzis, M. (eds.) *Multiliteracies:*Literacy learning and the design of social futures. pp.9-37. Routledge.
- Wertsch, J (1998). Mind as Action. Oxford University Press.
- Young, R. F. (2008). Language and interaction: An advanced resource book. London & New York: Routledge.



i 具体的な手順は岩坂 et.al (2017)を参照。

第7回年次大会協賛









スリーエーネットワーク



外国人受入れサポート



▲ 在留資格「特定技能」の受け入れ支援

登録支援機関として「特定技能」で就労される方を受け入れる際のお手伝い

▲技能実習生

監理団体として技能実習生を受け入れる際のお手伝い

▲大学生インターンシップ

海外の大学生をインターンシップ生として受け入れる際のお手伝い

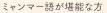
外国の方の受け入れを行なっている法人様の様々なサポートを行なっております 市場開拓、福利厚生、教育・情報提供、共同購買、リース事業も行なっております

▶ 当組合にご加入済みの法人様の業種一覧*

7		
	0113	野菜作農業(きのこ類の栽培を含む)
	061	一般土木建築工事業
	072	とび・土工・コンクリート工事業
	073	鉄骨·鉄筋工事業
	075	左官工事業
	076	板金·金物工事業
	078	床・内装工事業
	079	その他の職別工事業
	083	管工事業(さく井工事業を除く)
I	092	水産食料品製造業
ı	093	野菜缶詰・果実缶詰・農産保存食料品製造業
	131	家具製造業
	165	医薬品製造業
	183	工業用プラスチック製品製造業
1	193	ゴムベルト・ゴムホース・工業用ゴム製品製造業
ı	246	金属被覆·彫刻業·熱処理業
	253	一般産業用機械·装置製造業
	266	金属加工機械製造業
	269	その他の生産用機械・同部分品製造業
	284	電子回路製造業
	392	情報処理・提供サービス
	484	こん包業
	5222	酒類卸売業
	534	鉄鋼製品卸売業 /
	586	菓子・パン小売業
	7022	建設機械器具賃貸業
	742	土木建築サービス業
	854	老人福祉·介護事業

常に募集中!







ベトナム語が堪能な方



タイ語が堪能な方

社内日本語教育のご提供

・技能実習生 入国後講習 約1ヵ月(176時間)

配属後日本語教師派遣講習 ・技能実習生 都度受付 都度受付 ・建設就労者 配属後日本語教師派遣講習 ・特定技能 日本語に関するご相談、支援 都度受付

· 日本語能力試験 対策講習

都度受付

通訳翻訳事業

アンケートの用紙の翻訳や研究承諾書の翻訳、 インタビュー通訳等のご用命は当組合へ

グットハーモニーからグッドビジネス

↑ 西宮市馬場町 2-22-101

? 0798-31-3011

info@g-harmony.jp

www.g-harmony.jp



従業員の方の在留資格についてのご相談

891 自動車整備業

外国の方の受け入れに関わるご相談はグットハーモニー協同組合へ 在留資格「特定技能」への資格変更等に関するご相談もお受けいたします お気軽にお問合せ下さい

くろしお出版

産学連携でつくる多文化共生

近刊

カシオとムサビがデザインする日本語教育

■三代純平/米徳信ー[編]/四六判/予価1,800円+税

企業 (カシオ計算機) と大学 (武蔵野美術大学) が連携し、ドキュメンタリー映像を制作、発表するという産学共同プロジェクトを紹介。キャリア教育としての日本語教育の可能性を探る。 留学生、日本人学生、教員、企業、そして社会全体で学び合う環境をつくるヒントがここに。



国語を教えるときに役立つ基礎知識88

■山田敏弘「著]/A5判/本体1.500円+税

日々刻々と変化する国語教育を取り巻く環境についていけるか。88 の Q&A で、教員免許状取得後の知識の更新度をチェック。『学習指導要領』改訂版、日本語にまつわる研究成果もふまえ、現場で教えるための最新知識を身につけよう。



探究型アプローチの大学教育実践

早大生が「複言語で育つ子ども」を考える授業

■川上郁雄[著]/A5判/本体2,600円+税

学生が主体的に考え、意見交流を行うプロセスを重視した新しい授業のあり方を提案。『日本語を学ぶ/複言語で育つ』を教材として学んだ早大生たちの授業実践の記録。学部生 12 名の提出レポートを特別公開。対話を通した学びとは。



新次元の日本語教育の理論と企画と実践

第二言語教育学と表現活動中心のアプローチ

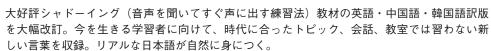
■西口光一[著]/A5判/本体2,400円+税

第二言語習得や習得支援についての理論、それに基づく教育企画と教材を形にし、新たな日本語教育の実践を提唱。日本語そのものの指導に関心が強い現状を見直し、学習者の自己表現を通して、人とつながり交わることをめざした実践へ。



新・シャドーイング 日本語を話そう! 初〜中級編 [英語・中国語・韓国語訳版]

■斎藤仁志/深澤道子/掃部知子/酒井理恵子/中村雅子/吉本惠子[著] A5判/本体1,400円+税





留学生のための考えを伝え合うプレゼンテーション

■仁科浩美[著]/B5判/本体1,800円+税

プレゼンテーションに関する基本的な構成や具体的で豊富な日本語表現を、タスクを通して学ぶ。質疑応答も丁寧に触れ、相手に配慮する態度を重んじコミュニケーション能力も高める。 文理対応で発表例動画あり。中級後半~上級向け。



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3

「ことばの市民」になる

言語文化教育学の思想と実践

細川英雄著 3,600 円+税 ISBN 978-4-904595-27-5

▽日本語教育学の新潮流 27

成人教育 (adult education) としての日本語教育

在日パキスタン人コミュニティの言語使用・言語学習のリアリティから考える 福永由佳著 3,600 円+税 ISBN 978-4-86676-024-7

▽日本語教育学の新潮流 23

日本語表現力と批判的思考力を育むアカデミック・ライティング教育

中国の大学の日本語専攻における対話を生かした卒業論文支援を例に 楊秀娥著 3,600 円+税 ISBN 978-4-86676-011-7

▽日本語教育学の新潮流 24

言語少数派の子どもの概念発達を促す教科学習支援

母語と日本語が融合したことばのやり取り

滑川恵理子著 3,600 円+税 ISBN 978-4-86676-013-1

中国の大学の日本語専攻課程において 行った卒論作成の支援活動をもとに、学習 者の表現力と思考力を育む卒論支援を考 察する実践研究。アカデミック・ライティ ング教育の実践例として非常に興味深い。

▽日本語教育学研究6

来を創ることばの教育をめざして[新装版]

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 978-4-86676-007-0

▽日本語教育学研究 4

実践研究は何をめざすか[新装版]

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 978-4-86676-003-2

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(CCBI)という 新しいアプローチを提示した意欲作。

「実践研究」とは何か、「実践研究」とは どうあるべきかという根本的な問いを追 究する。理論編と、その理論を基にした 実践編の二部から成る。

どうすれば論文・レポートが書けるようになるか

学習者から学ぶピア・レスポンス授業の科学

石黒圭・烏日哲編集 2,400 円+税 ISBN 978-4-86676-020-9

協働学習のひとつであるピア・レスポン スの授業に焦点をあて、日本語学習者が、 日本語による論文の書き方をどのように 学んでいくのかを明らかにする。

言語教育実践 イマメココ

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 ISBN 978-4-904595-29-9

創刊号 ISBN 978-4-904595-39-8

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

No.6 ISBN 978-4-86676-010-0 No.7 ISBN 978-4-86676-019-3

No.8 ISBN 978-4-86676-029-2



『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 ぞれの眼差しで意味づけることで、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 (実践のアイディア・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

ココ出版

日本語教育における「学習者主体」の提

案者が、ことばと文化の統合をめざした 実践研究を経て、言語文化教育学の思想

にいたるまでの、15編の論文と5つの【論

用と言語学習の実態を量的・質的の両面

から調査。日本社会に蔓延するステレオ

タイプや日本語教育に潜むパターナリズ

母語と日本語の両方を用いた教科学習支

援の実践を行い、子どもたちの概念発達 のプロセスを記述。日常生活から得た知

識や体験を、授業で扱われる抽象概念に

発展させることの重要性を説く。

ムに警鐘を鳴らす。

点】を収録している。 在日外国人コミュニティにおける言語使

新刊



中村則子・田代ひとみ・初鹿野阿れ・大木理恵著 B5判 76頁+別冊65頁 CD2枚付 1,650円

合格につながる学習項目をポイントを絞って、短期間で学ぶことができるJLPT対策教材、新シリーズ第一弾。聴解問題の流れや押さえるべきポイントを理解し、聞き方を学ぶ「問題パート」、「模擬試験」、聴解問題を解く上で重要な事項を「イントネーション、依頼、前置き、敬語」などの項目でとに確認することができる「リストパート(全20項目)」の3部で構成されています。別冊には、すべての問題に日本語・英語・中国語・ベトナム語の解説がついています。付属CDの音声はウェブサイトからも聞くことができます。



外国人のためのケーススタディで学ぶビジネス日本語 中級

新刊

千駄ヶ谷日本語教育研究所著 B5判 169頁+別冊39頁 2.640円

日本の一般的なビジネス習慣について理解を深め、社内外で円滑にコミュニケーションができるようになることを目指した教材です。全12課構成で、「依頼」「謝罪」「指示」「報告」などの場面を中心に取り上げています。各課の「読解」では、ビジネス習慣についての文章を読んだ上で、ケーススタディを通して、自身の考えをまとめ、「会話」では、ロールプレイを通して実践的なコミュニケーション能力を伸ばせます。ウェブサイトより「授業のヒント」「語彙リスト」「表現リスト」「音声」がダウンロードできます。英語・中国語・ベトナム語訳付き。「教材紹介動画」公開中。



理系留学生のための 自然科学の日本語

新刊

細井和雄編著 B5判 105頁+別冊13頁 1,760円

理系学部への進学を目指す留学生を対象に、自然科学系の日本語の文章に慣れ親しみ、スムーズに専門の学習へ進むことができるようになることを目指した教材です。本文は化学、工学、情報科学、医学・生命科学、宇宙科学の5分野から題材を選び、それぞれの分野の記事を読み解く力をつけられるように重要単語の翻訳(英語、中国語、ベトナム語)、練習問題を掲載しています。様々なトピックに触れることにより、自然科学系の日本語の幅を身につけられるよう意図しています。対象レベルはN1~N2。



新訂版 トピックによる日本語総合演習 テーマ探しから発表へ 上級

新刊

安藤節子・佐々木薫・赤木浩文・坂本まり子・田口典子 編著 B5判 128頁 1,650円

勉学・研究のための日本語運用力の養成を目的とした教材。各課は、導入/グラフ情報/読み物(文法・語彙)/情報 交換/アンケート調査/口頭発表、という構成で、「読み物」までは一斉授業。その後は学習者各々が自律的に取り 組むようになっています。「食文化」「生活習慣と宗教」「ジェンダー」などのトピックから、テーマ探し、調査、考察、 発表を行います。改訂に際し、読み物の一部、グラフのデータを差し替え。同シリーズ「中級前期」「中級後期」も新訂版を発行。



新完全マスター単語 日本語能力試験N1 重要2200語

新刊

石井怜子 監修 守屋和美·米原貴子·青柳方子·王亜茹·大野純子·木村典子·小谷野美穂·齋藤明子· 塩田安佐·鈴木英子·田川麻央·森田亮子·山崎洋子 著 A5変判 374頁 1,760円

様々な分野の言葉を幅広く身につける必要がある上級の学習者のための単語帳です。上級に必要な2200語を品詞やカテゴリごと(「社会」「経済・産業」「身体・健康」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ます。約200語ごとに読み物があり、学習した単語の理解度を確かめられます。見出し語と読み物の音声が無料で聞けるアプリを配信中。英語、中国語、ベトナム語訳付。単語、例文、文章の訳が隠せる赤シート付属。



日本語能力試験N3 模擬テスト〈1〉 日本語能力試験N3 模擬テスト〈2〉

新刊

千駄ヶ谷日本語教育研究所著 B5判 32頁+別冊52頁 CD1枚付 990円

日本語能力試験の模擬試験1回分を収録。学習者が本試験の形式に慣れることができるよう、出題形式を同じにし、問題冊子を取り外して使用できる体裁にしました。試験前のレベルチェック、腕試し、総仕上げ等にご利用いただけます。

NPO多言語多読 監修



日本語学習者のための 《レベル別読みもの》

レベル別に、「語数」「字数」「文法事項」を制限して書かれた〈日 本語リーダー〉です。すらすら読めるレベルの本を、楽しみながら 大量に読むことにより日本語の力を培います。 ●各巻A5判·函入

- 【レベル 0~2】7冊セット:田舎のネズミと町のネズミ/屋 久島/船/招き猫/サルとカ二/裸の王様/赤ずきんちゃん ●定価2.640円(税込)
- 【レベル2】 7冊セット: 悪魔の散歩/ジャックと豆の木/シ ンデレラ/二人の恋人(他2話)/ヘンゼルとグレーテル/老 人の町/屁っこき嫁 ●定価 2,640円(税込)
- 【レベル3】7冊セット: よだかの星/梨とり兄弟/ばかオン ダル/海幸山幸 ―日本の神話/大男の話/天狗の鼻/五兵 衛と津波 ●定価 2,750円(税込)
- 【レベル4】5冊セット: 落語 「馬小屋の火事」 「風呂敷包 み]/女王 卑弥呼/広島・宮島/奈良の大仏/おちくぼ物語 ●定価2,750円(税込)
- 【レベル4】4冊セット:京都/中国の悲しい恋物語──「孟姜 女」「梁山伯と祝英台」/信長·秀吉·家康―戦国時代を生きた三 武将/クリスマス・キャロル ●定価2,750円(税込)
- 【レベル4~5】4冊セット:羅生門・トロッコ/赤毛クラブ/ 坂本龍馬―日本を変えた若者/野口英世―日本が生んだ 世界的医学者 ●定価 2.750 円(税込)
- 【レベル0~1】5冊セット:私はだれでしょう?/おもしろ い!日本のトイレ/きょうだい―明と由香の一年/ニホンザ ル/日本の行事 ●定価 2,750 円(税込)
- 【レベル0~1】6冊セット:キツネとカラス・ネズミの相談/ ロボットD太---「はじめまして」「いただきます」/ロボットD太 - [日記] / 南の島のタクシー/みにくいアヒルの子/どうして 蚊は人の血を吸う? ●定価 2,750円(税込)
- 【レベル0~1】5冊セット:子猫ユキ/きょうだい―明と由香 の夏休み/床屋さんの一日/魚屋さんの一日/日本のお米 ●定価 2,750 円(税込)
- 【レベル 1】 5冊セット: ネズミの結婚/ハーメルンの笛吹き 男/ロボットD太---「D太の車」「いいにおい」/山下さんの静 かな日々/広島の少年 飯田くん ●定価2,750円(税込)

*レベル…0:入門/1:初級前半/2:初級後半/3:初中級/4:中級/5:中上級 *ふりがなの範囲…レベル0~2:すべての漢字とカタカナ/レベル3、4:すべての漢 字/レベル5:小学校3年生以上で習う漢字

朗読音声(MP3)ダウンロードできます



https://www.taishukan.co.jp/item/nihongo_tadoku/

第7回年次大会委員会

(※※委員長, ※副委員長)

淺津 嘉之 (関西学院大学)

安達 万里江 (関西学院大学)

今井 武 (石川県国際交流協会)会場校委員

井本 由紀 (慶応義塾大学) 企画委員

牛窪 隆太 (東洋大学)

大平 幸 (山梨学院大学) ※

荻田 朋子 (関西学院大学) 会場校委員

金丸 巧 (東亜大学)

北出 慶子 (立命館大学)

工藤 理恵 (フェリス女学院大学)

佐野 香織 (長崎国際大学)

嶋津 百代 (関西大学) 企画委員

末松 大貴 (名古屋大学)

瀬井 陽子 (大阪大学) ※

牲川 波都季 (関西学院大学)

高村 めぐみ (愛知大学)

田嶋 美砂子 (茨城大学)

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)

藤井 清美 (金沢工業大学) 会場校委員

松田 真希子(金沢大学)企画委員

宮本 敬太 (グットハーモニー協同組合)

三代 純平 (武蔵野美術大学) 企画委員

家根橋 伸子(東亜大学)

横田 隆志 (北陸大学) 会場校委員

(敬称略・五十音順)



言語文化教育研究学会 第7回年次大会予稿集

2021年2月15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

