

言語文化教育研究会

2013年度研究集会大会「実践研究の新しい地平」

予稿集

2014年3月15日（土）早稲田大学早稲田キャンパス11号館

目次・プログラム

9:00～ パネルセッション A

(506教室)

「あの子」問題から「教師 - 学習者」の関係について考える

つながろうねっト：有森丈太郎，青山玲二郎，佐野香織，瀬尾匡輝，山口悠希子，
米本和弘 2

(507教室)

海外日本語教育現場との接触を通じた教師のアイデンティティ成長——日本語教師の自己
成長と教師養成プログラムの課題

北出慶子，ラムザン優子，山本恭平，中園麻里子 10

11:00～ ポスター発表 (508, 606教室)

社会づくりに向けた日本語学習環境デザインの試み

中村鷹 18

作文の書き直しに関する一考察——自己評価の観点から

工藤理恵 26

経済至上主義への抵抗——人とつながる言語活動実践の試みから

えんどうゆうこ，古賀和恵 33

日本語学校における「考える日本語」授業の試み

重信三和子 40

留学生の生活の実態から日本語学校の役割を問い直す——日本語学校卒業生「ハル」のイ
ンタビューから

平澤栄子 47

日本語の意味づけから社会で生きる自分を意味づける

道端輝子 54

「わたし」はそのことばの中にいる (1) ——「対話報告レポート」に浮かび上がるテーマ
の混淆

工藤育子 56

「わたし」はそのことばの中にいる (2) ——非対面・非同期環境における言語教育実践の意義

工藤育子	63
現職日本語教師研修の模擬授業から得られることは何か——韓国人日本語教師研修の成果と課題より	
犬飼康弘	70
グローバル化時代の日本語教育——現地の日本語教育の再構築を目指して	
瀬尾匡輝	77
生涯教育としての日本語教育——元学習者に対するインタビュー調査	
山内薫	85

13:00～ シンポジウム (505教室)

言語教育の目的と実践研究

シンポジスト：塩谷奈緒子，柳瀬陽介，難波博孝

コーディネーター・司会：細川英雄

15:00～ 口頭発表

(506教室)

本を媒介として人と人をつなぐ言語活動

武一美

在日ムスリム留学生の宗教的葛藤と留学生支援

市嶋典子

学部留学生の語りから見た多様化する「留学」の意味

青木幸子，佐藤貴仁，田中里奈

(507教室)

「あなたはだあれ」という問いが示唆するもの——「授業勉強会」実践の分析から

牛窪隆太

実践研究を通して私たちはどのような社会貢献が可能か——フィリピン・ヴィサヤ地域日本語教師会による日本語教育カンファレンス開催を通して

松井孝浩，アレクサンダー・マカイナッグ

ことばを以って「わたし」を感じ、「わたし」を位置づける営み——実践研究における
フィールドエントリー

當銘美菜 136

16:30～ パネルセッション B

(506教室)

「J-Life」——人生の物語に私たちが見出す意味

えんどうゆうこ, 鄭京姫, 福村真紀子, ロマン・パシュカ, 佐藤貴仁, 佐藤正則

(以上, 早稲田大学) 144

(507教室)

日本語教育現代史における言語文化教育学のインパクト——私たちは諸学・諸理論とどの
ように向き合うか

佐藤正則, 重信三和子, 高橋聡, 長嶺倫子, 古屋憲章, 工藤理恵 151

パネルセッション A

「あの子」問題から「教師 - 学習者」の関係について考える

つながろうねっト¹：有森丈太郎（トロント大学）、青山玲二郎（香港城市大学専上学院）、
佐野香織（早稲田大学）、瀬尾匡輝（香港理工大学）、
山口悠希子（香港大学專業進修学院）、米本和弘（ブリティッシュコロンビア大学）

1. はじめに

つながろうねっトはオンラインの活動を中心に世界各地の日本語教師が集うコミュニティである。定期的で開催している勉強会では一方的に伝達される知識や教授技術を身につけるといった従来型の受動的な教師研修から脱却し、教師同士の対話を通して能動的に成長していくことを目指している。毎回、会場と各地域をインターネットで繋ぎ、様々なテーマについてディスカッションを行っているが、その模様を動画共有サービスで中継し、視聴のみの参加も可能にしている。

このような実践を行っているのは、私達が教師の成長を、他者との関係性の中での能動的な変容（館岡他，2012）と捉えており、教師が自らの経験を振り返り、自己理解を深めるための「語りの場」（末吉，2013）を創出することを重要視しているからである。

本企画はこの勉強会の場を研究集会大会のパネルセッションに移して行うものである。教師が学習者を「子」（「あの子」「今日発表した子」等）と呼ぶ行為を切り口に、普段の学習者に対する言動を意識化し、それらがどのような学習者観や教師と学習者の権力関係を構成しているのかを考える。発題者として特定の教育観を提案するのではなく、参加者が対話を通して教師の役割や自身の教育観を内省することで教師としての自己アイデンティティを構築する一助としたい。

2. 議論に至った経緯

本企画はメールマガジン「週刊『日本語教育』批評」（古屋憲章・佐藤貴仁発行）に掲

1 <https://sites.google.com/site/sekaitsunagaru/>

載された「『あの子』問題」²を読んだメンバー間の E メールでの意見交換に端を発している。記事では教師が成人の学習者を「あの子」と呼ぶ行為を取り上げ、日本語教育に内在するパターンリズム³、日本語を「教えてあげている」ことにアイデンティティを見出している教師の存在等をその背景として挙げている。

このメールマガジンの問題提起を受けて、9人のメンバーが E メールによる議論に参加し、2ヶ月間に渡って意見交換を行った。やりとりは学習者を「子」と呼ぶ行為に対するコメントに始まり、そのような教師の言動の背景となっているものの考察へと展開していった。

3. メンバーによる意見交換

メンバーのやりとりでは年齢的に「子ども」ではない学習者を「子」と呼ぶ言動に違和感を覚えるという意見が異口同音に語られた。学習者を「子」と呼ぶ行為の背景としては、主に1) 教師と学習者の力関係、2) 教師の「日本人性」と「学習者の母」としての振る舞い、3) 学習者との年齢差、の三点に関して意見が交わされた。

本節では、各メンバーの発言を上記の分類に応じて整理して提示し、パネルセッションにおける議論の材料としたい。尚、ここに掲載する発言は多岐に渡ったやりとりのうち、特に教師が学習者を「子」と呼ぶ行為に関する内容を抜き出し、本稿用に編集したものである。

3.1. 学習者を「子」と呼ぶことに対する違和感

メンバーA（発言#001）のメーリングリスト上での発言をきっかけに学習者を「子」と呼ぶ行為、特に「うちの子」という表現に対する違和感や抵抗感が述べられている。

発言#001 メンバーA 私の周りで「あの子」は聞きませんが、ときどき「うちの子」という人がいます。ちょっと年配の女性に多いような雰囲気です。そして「うちの子」という人は、いい意味でも悪い意味でも、お母さんのような態度で学生と接しているような気がします。

発言#002 メンバーB それ、すごくわかります。私は社会人学習者を教えていたので、周りの教師が学習者を指すときに「子」と使うのに違和感がありました。

2 <http://www.mag2.com/m/0001573661.html> (Vol. 1, 10, 13, 15)

3 父親的干渉／家父長的温情主義

発言#003 メンバーC 私の場合、「うちの子」というのには確かに違和感があります。子どもじゃないのに、っていうのもそうですが、「うち」って何？って思ったりします。同じく、自分のことを「先生は～」って言う先生も変な感じがします。

発言#004 メンバーD 「あの子」問題は、意外に根の深い問題ではないかと思っています。すでにみなさんがおっしゃっているように、私が特に引っかかるのは、「あの子」の「子」の部分です。

発言#012 メンバーB 「子」という言葉、教師以外の日常会話でも表れていると思います。ただ、その中でもやっぱり違和感があるのは、教師が「うちの子」と言うときです。別に学生、自分だけから日本語を習っているわけではないし（他の教師のクラスもあるし、もしかすると学校教育以外で、たとえばアニメなどを通して日本語を学習している可能性もあります）、なんか自分の持ち物のように言ってしまうのにすごく抵抗があります。

3.2. 学習者を「子」と呼ぶ行為に背景にあるもの

3.2.1. 教師と学習者の力関係と子ども扱い

学習者を「子」と呼ぶ教師は学習者を「弱者」「被庇護者」と捉えており、それに対して教師としての自身を「強者」「庇護者」と位置づけているのではないかという意見に対し、被植民者を女子どもとして扱う植民地主義との類似点が指摘された。

さらに「教える－教わる」という関係においては教える者が教わる者を「子ども扱い」しやすい状況になるのではないかという意見が交わされた。「教える－教わる」の関係が常に「強者－弱者」という権力関係に置き換えられるとは限らないが、教師の「母語話者性」や「知識を与える者」という立場が学習者を「弱者」の立場にしてしまう場合もあると考えられる。

発言#004 メンバーD 学習者を「子」と呼ぶ教師は、教師と学習者の関係を（おそらく無意識に）次のような関係として捉えているように思います。

・教師＝強者、庇護者 ・学習者＝弱者、（かわいそうな）被庇護者

また、学習者を「子」と呼ぶという行為そのものが上記のような関係を固定化しているようにも思います。学習者を「あの子」と呼ぶというのは、ごくありふれた行為かもしれませんが、そのありふれた行為を手がかりに日本語の教室というシステムが宿命的に内包するある種の差別の構造を描き出せるのではないかと考えています。

発言#006 メンバーG この問題は、外国語教育と植民地主義とのつながりの可能性を示しているとも考えられます。植民者が非植民者を女子供として扱ったということは、エドワード・サイードなどによっても指摘されています。以前マッカーサーが日本人は精神年齢が12歳と発言した事もその反映でしょう。日

本人も帝国主義下で被支配者をそのように見下していたでしょう。また母語話者の優位性も、植民地主義の中の植民者の優位性と重なるところがあると思います。自文化の押しつけも植民地主義的です。

発言#007 メンバーE 「あの子」ですが、#006 で植民地主義とのつながりを指摘されて、いろいろ考えていました。アジアにおける日本語教育では、学習者に経済的・政治的強者（日本）への同化を促している面があるという意味で、そのように捉えることも可能かもしれません。

「あの子」問題について家族に意見を聞いてみると、こうです。夫（教育分野からはかけ離れた人です）は、それはアジア的な文化だということです。彼によると中国語には「一日為師、終身為父」ということばがあり、「一日でも教師となって教えてくれた人は、生涯あなたの父である」という意味だそうです。昔は師弟関係を結ぶ場合、大事な知識や技術を授け、授かる者どうし、精神的に両者の間に親密な関係が生まれたとのこと。

発言#008 メンバーB #006 の「植民地主義的」考え方は強いのかなあと思ったりします。それは旧植民地という事実的なものだけではなく、力あるものが力のないものに与えるという力関係そのものなのかなあと思います。

発言#009 メンバーH #007 を読んで、日本語教師でなくても大学教員が「That kid」などと言っているのを聞いたことがあるなあ、と思って大学で教えているアメリカ人2人（いわゆる白人）に聞いてみました。言語以外のコースの教員でも「That kid」や「My kids」を使っている人はいるとのこと、大学教員が学生を「子ども扱い」という行為は必ずしもアジア人や外国語教師に顕著なことではないかもしれません。ただ、言語教師は他の教科の教員と違って、全ての学生の名前と顔を覚えるのが基本でしょうし、授業の中で日々の生活や趣味など、個人的なことを話すことは多いので、そういった面では教師と学習者の距離が近くなりやすいでしょうね。それで学習者に対して子どもや弟、妹に接するのと似た気持ちが芽生えたり、学習者も同様の感情を抱くことで、その関係性における言語使用に他の教科の教師とは語用論的な違いが生まれることがあるのかもしれない。

発言#010 メンバーB 確かにそうですね。「教える－教わる」という構造そのものが、「子ども扱い」しやすくなることにつながっているのかもしれないですね。

日本語の場合だと、日本語力のみで「力関係」を得ようとしてしまっているところがないかと不安に思ってしまうかもしれません。そして、基礎の段階では「教師－学生」という立場は仕方がないのかもしれないですね。

ただ、日本語力のみだけに頼って「力」を得ようとするのは問題かなと思っています。例えば、自分自身が今の職につけているのも、もしかすると自分が「日本語母語話者」だからだと感じるときは多々あります。でも、そこで、「じゃ、日本人だから」と考え、日本語母語話者性を売りにしていくのはよくないと思います。

発言#011 メンバーH 自分の中では「あの子」と呼ぶ行為と「子供扱い」とが必ずしも結びつかなくて、「教える」教わる」の関係が常に「強者」弱者」という権力関係に置き換えられるのか、例えば、地域日本語教育と、海外の、私が教えている文脈では教師と学習者の関係性も異なるのではないかと考えています。

発言#012 メンバーB #011 の「海外の、私が教えている文脈では」というところに少しビビッときました。自分のまわりでは、同じ海外でもどこか教師というだけで偉そうにふるまう人が多いような感じがしています。

個人的には「教師も学生と一緒に物事を考えることが大切だ」と考えています。その中で「権力関係」が H さんが言うように常にあるかというと思います。ですが、教師の中には踏ん反りかえって「知識を与えている」ようにふるまう教師を目の当たりにすることもあり、それで少しそれでいいのかなあと疑問に思ってしまうことがあります。

発言#013 メンバーH 「教える」教わる」の権力関係というもの、わからないではないんです。本来、学習者＝弱者ではないと思うんですが、教師や母語話者であることが絶対的な力となって、教師が言うことが正しいという状況ができ、学習者はそれに従うしかなかったり、日本語が覚束ないという理由で学習者を子ども扱いし、学習者を弱者にしてしまっているということはあると思います。論点がずれている、理解不足なのかもしれませんが、共生日本語についての論考などを読むと、「同化」という言葉が出てきます。同化というのはその人が本来持っていたものが別のもの（強者のもの）に置き換えられることで、それによってアイデンティティが失われるということかと思っています。日本において日本語を学ぶことは自分と社会をつなぐ手段を持つということですし、言語が壁となって発揮できなかったその人本来の能力を発揮できるようにもなるわけですね。なので、「教える」教わる」という関係は、弱者を強者にする過程とも言えるんじゃないかと思っています。

発言#014 メンバーB そうなんですよ。実は私もそのあたりモヤモヤとしていて、教育という性質上ある程度の“洗脳”は仕方がないのかなあと昨日もメールを書きながら思っていました。

発言#016 メンバーA 「教える」教わる」という関係は、弱者を強者にする過程とも言えるんじゃないかと思っています。（#013）ふむふむとしましたが、学習者がどんなに頑張っても、（学校という制度の中では）教師を超えるほどにはなれないか、仮になれたとしても、すごく難しいと思いませんか。

発言#017 メンバーI 皆さんの文章を読んで、学校教育自体の問題が気になっています。歴史学の Philippe Ariès は「子供」という概念が 17 世紀以後の「学校教育」によって社会的に構築されたと考えています。Humanists が文化を生涯にわたって身につけることを目指した一方、Moralists は純粹だが混沌とした子供を教育する事に専念したと言っています。

私も教育機関で学習者に接しているので、Moralists の影響を受け学習者を純粹無垢な存在と捉えてきたかもしれません。特に教え始めた頃は現地の言葉が話せなかったのが、学習者の世界が全く見えないという決定的な問題があり、そのことも学習者を「子供」として捉えることに繋がったかもしれません。

3.2.2. 教師の「日本人性」と「学習者の母」としての振る舞い

日本人という理由で日本語を教えることになった教師（主に女性）にとって、「日本人性」は海外における自身の存在価値と直結しており、学習者の母のように振舞うことでその優位性を確保しているのではないか。また、それが学習者を「うちの子」という表現に現れているのではないか、という議論がなされた。

発言#001 メンバーA 私の周りで「あの子」は聞きませんが、ときどき「うちの子」という人がいます。ちょっと年配の女性に多いような雰囲気です。そして「うちの子」という人は、いい意味でも悪い意味でも、お母さんのような態度で学生と接しているような気がします。

もともと住んでいた人が日本人だからということで教え始めた...そんな日本語教育の歴史を持つ海外の地域が多いように思います。各地にそうやって日本語教育を立ち上げてきた母のような人がいます。やっぱり女性です。

発言#007 メンバーE #001 のお話からは現地に長く滞在する女性教師がこういう言い方をよくするという印象を受けました。そういった方々は現地では人種差別で苦々しい思いをされてきた方も多いのではと思います。そういう方々にとって、つきやすい仕事といえば日本語教師の職でしょうし（特に女性は）、自分の日本人性が売れる場でもあるでしょう。そのような場で自分の優位性を確保するために、彼女たちは学習者の「母」になるんじゃないでしょうか。「母」が「子供」に負かされることはありません。ある意味、「母」になることで、リベンジしている?? 「うちの子」なんて、私にはまさに「母」のボキャブラリーに思えます。

発言#008 メンバーB 「日本人性」のみに頼らないと、自分の存在価値を出せない教師、多い気がします。あくまで私のイメージですが、そういう先生方は、当時海外で日本語教師の人材不足から、日本人なら誰でもよかった時代になった日本語教師って、そういう感じがします。

発言#012 メンバーB 「うちの子」ということで、自分の思い通りに“育てたい”ということが表れているような気がします。今日たまたま自分が以前教えた学生の話了他の人に話している時に使ったのは、「前学期教えた学生」という言い方でした。自分自身の学生との接点はそれくらいですから、そんなに強く「うちの子」「うちの学生」と言えるほどではないなあとその時も書きながら思っていました。

3.2.3. 学習者との年齢差

教師と学生の関係に限らず、年齢差が「子」と呼ぶ行為に関係しているのではないか、また学習者の年齢によって「子」と呼ぶときの意味合いに違いがあるのではないかという意見が出た。それに対し、教師が年上の学習者に対して「子」を使う場面に居合わせた経験が語られた。さらにネガティブな文脈で「あのおっさん」等の表現が使われることもあり、学習者を順応させる対象としてみている教師の態度が見て取れることが述べられた。

発言#015 メンバーH 社会人や大学生を相手にして、というのは私も想像しにくいですが、相手との年齢差もあると思います。自分が 50 ぐらいのサラリーマンの管理職で、相手が部下の新入社員とかだったらあるのかも。

発言#017 メンバーI 大学生になって「あの子」と呼ばれるのはやはり嫌かなと感じます。学習者がどう感じるかは年齢によって変化しそうなので高等教育と初等教育で全く違うと思います。それに義務教育の学校機関と私営の日本語学校でも違うかなと思います。義務教育では学校に来なくてはいけなくて来ています。そこで「あの子」とよばれる事と、自分で日本語を勉強しようと思ってきた場所で「あの子」とよばれるのでは意味合いが違うかもしれません。

また私のような 40 近い男性に「あの子」と呼ばれるのと年齢に近い女性の先生に「あの子」とよばれるのでも意味合いが違ってくると思います。発音は「あのこ」ですが「あの娘」という意味かもしれません。ジェンダー的な力関係も存在していると思います。もちろん年齢も重要そうです。教師が 30 歳で学習者が 60 歳の場合に教師が「あの子」と言うとは思えません。

発言#018 メンバーB 確かに年齢はありますね。でも、実際に、30 歳ではないですけども、40 代、50 代の先生が、50 代、60 代の学生に「あの子」と言っているのを聞いたことがあります。そして、さらにびっくりしたのは「あのおっさん、あのおばさん」というのも聞いたことがあります。

でも、そこで嫌だったのは、そのあとに続くのが大体「あの子（あのおっさん）にいくら教えても頭の中に入らない」ということば…。

なんかこの関係性は明らかに自分より年上の人に、「知識を詰め込み」、自分に順応させようとしている姿があるように感じますし、実はそれがかなり嫌でした。

これは、H さんがいう「あの子」とはかなりニュアンスが違うような気がします…。でも、「あの子」という言葉よりは、教師の態度に私は嫌な気持ちになっているのかもしれないです。

4. 本パネルセッションで参加者と議論したいこと

以上、学習者を「子」と呼ぶ行為の背景にある要因についてのメンバー間の意見交換を

紹介した。本稿には掲載できなかったが、実際のやりとりではこの問題から派生して教室運営に関わる「躰」などについても話し合われた。このような協働を通して、普段漠然と抱いている違和感や、自身を含む教師の何気ない言動を意識化し、掘り下げて考えることは日々学習者と向き合う教師の成長にとって有意義なことであろう。本セッションではこの「あの子」問題を切り口に、参加者と共に「教師－学習者」の関係についてさらに議論を深めたい。

当日のディスカッションをより深く活発なものにするために、参加者には事前につながろうねットのウェブサイト⁴上でこの問題をめぐるメンバーの意見交換を読んだ上、自身の学習者に関する言動や認識についてのアンケートにも協力してもらおう。これにより身近な問題の多面的な議論を実現したい。

参考文献

- 末吉朋美 (2013) 「日本語学校で働く教師たちとのナラティブ的探究—教師の悩みからわかること」大阪大学大学院文学研究科博士論文 (未公刊).
- 館岡洋子他 (2012) 「日本語教師の成長を支えるものは何か」『日本語教育国際研究大会名古屋 2012 予稿集』第 2 分冊, 24-25.

4 <https://sites.google.com/site/sekaitusunagaru/benkyokai9>

海外日本語教育現場との接触を通じた教師のアイデンティティ成長 ——日本語教師の自己成長と教師育成プログラムの課題

北出慶子, ラムザン優子, 山本恭平, 中園麻里子 (以上 立命館大学)

1. 社会文化的コンテキストと教師成長

近年の日本語教師教育では、従来のような専門知識習得ではなく主体的に成長し続ける教師成長 (Borg, 2006; 横溝, 2006; 池田, 2007) の必要性が叫ばれている。その中でも社会文化的アプローチの流れを汲む言語教師教育 (e.g., Johnson, 2009) では、教育実践現場という社会文化的コンテキストを重点化することが教師成長に必須であるとしている。この観点において言語教師は、従来のような専門知識や一般的な教授法の習得だけでなく各教育実践現場のコンテキストの中で自己を調整し、その過程において教師としてのアイデンティティを (再) 形成 (Kanno & Stuart, 2011; 飯野, 2012) していく能力が求められる。

教師としてのアイデンティティの成長には、教育実践現場における多様な社会文化的要因が関わってくる。教師は各現場の状況と自身の学習・教授ビリーフや期待の違いを乗り越え、調整していく経験を経ることで成長を遂げていく。その過程において社会文化的違いに関連する教育実践の中での成長は、特に外国語教師にとって重要な点である (Duff & Uchida, 1997)。「批判的言語教師教育」(Hawkins & Norton, 2009) で提唱されているように外国語教師は、教える言語文化圏とそれとは異なる文化、学習信念、スタイル、を持つ学習者や教育現場との中間に立ち、社会的メディエーターとしての役割が求められる。特に、母語話者教師が海外で教える場合は、教育現場におけるマジョリティ文化の中で自身の背景文化が少数派となる複雑な立場において職場コミュニティと交渉し、アイデンティティを形成していかなければならない。

近年、現職日本語教師の成長 (飯野, 2012) や教師間の学び合いの場提供の試みや研究 (有森他, 2013) は発展しつつあるが、批判的言語教師教育の観点からの研究はまだ極めて少ない。さらには、日本語教師を育成する準備プログラムにおいてどのようにすれば社会文化的側面の重要性に気づき自ら成長し続ける能力を持った日本語教師を送り出すことができるのか、という点への検討も未発展である。実際に新任教師が自身の期待と現場とのギャップにより意欲を喪失し、教職を断念してしまうケース (Johnson, 1996) もあり、

単に現場経験に任せればよいという訳ではない。しかし、現行の言語教師育成プログラムでは技術・知識偏重や訓練型の傾向が未だ強く、現場の社会文化的側面に向き合い、自己成長していく教師を送り出す実践方法の発展が望まれる (Freeman, 2009)。

本企画では、教師としてのアイデンティティ成長、特に上述のような母語話者教師が海外で教える場合や海外の日本語学習者との教育実践における社会文化的側面に注目した事例研究の報告と議論を行う。以下のように①現職教師、②実習生、③教師準備プログラム生、それぞれを対象とした 3 つの事例研究を報告し、成長プロセス、きっかけ、クリティカルな点について提示し、今後の日本語教師育成及び現場教師研修の課題について議論を行う。

2. 事例研究①

「アラブ文化圏における現職日本語教員の多文化性成長」

ラムザン優子

本研究はイスラム教を生活の基盤にしている文化圏で日本語教育に携わる教員が経験する自己開発のプロセスを分析し、彼らの多文化性の成長を探究した。研究対象者はアラブ文化圏で日本語教育に携わる教員 4 名とし、彼らとの面談、授業参観などのフィールドノート、教員のティーチングジャーナルから見る内省の記録をデータとした。結果は、授業で「多文化共生教育」を目指すには教員自身の「多文化性」の捉え方が非常に重要になり、その捉え方によって授業の達成目標、授業活動、課題設定や評価基準が全く違った体を成す事を示した。また、文化の相違を経験しながら学習者への理解の仕方、関わり方を通じて「コミュニケーションとは何か」という問いかけを自分に課し、日本語教員の教授ビリーフを構築しようとする姿勢は「自」と「他」を考察する教員自身による内省を促すことにより確立されたことを示した。

海外で日本語を教授する場合、それぞれの日本語教育の場の達成目標はその国の社会や文化を反映する。そこで教授する日本語教員はそこで展開される日本語教育に必要な、自分にとっては「他」となりえる社会文化的側面の重要性を理解し、自己が持つ教授ビリーフとは異なる期待を受け入れる許容性が必要とされる。その許容性は自然に備わるものではなく、これからの日本語教員養成プログラムに意識的に組み込まれるべきである。本研究では教員の「多文化性」の捉え方により授業方針が異なる事、「自分への問いかけ」、 「内省」、 「気づき」は教員としてのアイデンティティの構築を促進する事が示された。それは技術や知識偏重ではない日本語教員に必要な許容性をも育成する日本語教師育成プロ

グラムに必要な実践方法を示唆するのではないだろうか。

3. 事例研究②

「韓国の大学での海外実習経験からの教師成長」

山本恭平，中園麻里子

発表者は所属する大学院で行われている3週間の日本語教育実習を韓国で経験した。この教育実習では、日本語教員としての高度な専門性と、それを活かす実践的な力量の獲得が目標とされている。

近年の日本語教師教育では、教師自身が主体となって成長を続ける教師の養成（岡崎・岡崎，1997；横溝，2006）が必要とされている。そこでは、教師が自身の実践を振り返って内省し、その改善をしていくことで教師自身が成長するものであるとされている。このことから、自身の経験した実習について内省を深めることは、実習生の成長にとって意義があるものだと考えられる。これまでにも日本語教育実習における実習生の学びに焦点を当てた研究はなされてきたが、教育実習には時間的要因や実習生の内的要因など、様々な要素が関わっており、実習の数だけその状況が多様であることが指摘されている（池田，2007）。したがって、日本語教育実習における実習生の学びについて理解を深めるためにも、一つ一つの事例を調査していくことは必要であると思われる。そこで、本研究では、教育実習の参加者である筆者ら自身の視点から、韓国での教育実習を通じて実習生がどういった学びや気づきを得ているのかを PAC（Personal Attitude Construct）分析（内藤，2002）を用いて分析した。

分析の結果、韓国での教育実習を通じて日本語を教えることに関した学びだけでなく、自己に対する認識や、自身の将来に対する内省、アイデンティティに関する気づき、滞在していた韓国のイメージなど、さまざまな学びや気づきが2人の実習生に起きていたことが明らかになった。このことから、教育実習において、知識の獲得や教育能力の向上だけが学ばれているわけではないことを示しており、本研究の結果は日本語教育実習の在り方に示唆を与えるものである。

4. 事例研究③

「海外日本語学習者とのオンライン活動を通じた教師準備プログラム学生の成長」

北出慶子

社会文化的アプローチから見た第二言語教師教育 (Johnson, 2009) では、教育実践を通じた教師成長の重要性が叫ばれている。教師は、各教育現場特有の社会文化的コンテクストに身を置き、それまでの自己の教授・学習ビリーフと現場との葛藤の中で主体的に成長していく。しかし、教師準備段階で教育実践に携わる機会は極めて限られており、また経験を成長に活かすサポートも必要となる。そこで本研究は、インターネットを通し日本語教師準備課程の学生が海外の日本語学習者と携わる活動を試みた。このオンラインチュートとその内省活動の中で日本語教師準備課程の学生が教師としてどのような変容が見られるかを分析した。

本研究ではアクティビティ理論 (Leontiev, 1981 ; Vygotsky, 1981) を用い、オンラインでの海外日本語学習者へのチュート活動を通し 1)活動の中でどのような衝突 (Engeström, 1999) が起きているのか、2)この衝突が教師としての成長にどのように関係するのか、について探った。データとしては、教師準備課程学生のそれまでの言語学習・教育経験についての自伝文、毎回活動後の内省ジャーナル、学期末内省レポート、ピア内省活動時の会話録音、授業観察ノートを対象とし、アクティビティ・システムを構成する各要素間及び要素内での衝突を特定した。

分析の結果、日本語母語話者としての権威や直感に当初頼っていた教師準備課程の学生が、オンラインでの学習者との実践の中で社会文化的に複雑な教師としての立場に気づくケースが観察された。特に日本語教師として学習者との文化的違いや「不自然」な日本語にどのように対応するべきかという葛藤が見られた。単なる異文化交流ピアとしてではなく教える立場で学習者と携わることにより、それまで母語話者外国語教師について持っていた教師像及びその役割を再考するきっかけとなることが示唆された。

5. まとめと今後の課題

教師を取り巻く社会文化的コンテクストは、教室というミクロな場だけでなく、教育機関の方針や環境、更にはその国や地域で共有されている社会的言語イデオロジーによって成り立っている。教師自身の文化背景と大きく異なる社会で教育実践を行う場合、教師が主体的にこの違いに気づき、現場と自身の相互調整の中で各自の責任を認識し現場に働きかける能力、「エージェンシー」(van Lier, 2008) が教師成長の要となる。このような成

長を促進するためには、教育実践の場に身を置き、現場のコンテキスト及び自己ビリーフへの気づきを促すしかけが重要となる。

このようなしかけとして教師準備プログラム及び現職教師研修では2つの方法が考えられる。1つは、実習科目の位置づけ及び目標の再検討である。上述のような社会文化的側面を取り入れた事前事後指導方法の改善、さらには教育実習担当教員への教育も必要となるであろう。もう1つの方法は、第二言語習得理論やコースデザインのような専門科目の位置づけの再考である。理論の紹介だけでなく各教師が教育実践の場に有意義だと考える情報を選び、それを各自のビリーフと関連付け、それまで持っていたビリーフや理論を再考し修正することを助けるための科目としての意義が求められる (Ellis, 2010)。具体的な活動としては、自己研修型教師育成のための多様な内省活動が近年提唱されているが、そこに上述のような社会文化的コンテキストの重要性と批判的言語教育の観点を含めた試みが期待される。

<引用文献>

- 有森丈太郎 他 (2013) 「オンラインでの繋がりがもたらす教師たちの変容—教師の自分史を通して—」『2013 年度日本語教育学会秋季大会予稿集』, 175-180.
- 飯野令子 (2012) 「日本語教師の成長としてのアイデンティティ交渉」, 『リテラシーズ』 11, 1-10.
- 池田広子 (2007) 『日本語教師教育の方法—生涯発達を支えるデザイン』 鳳書房
- 内海由美子 (2003). 地域日本語教育の理念——多言語・多文化共生社会を担う人材の育成に向けて 『国文学解釈と鑑賞』 68(7), 204-212.
- 岡崎敏雄・岡崎眸 (1997) 『日本語教育の実習—理論と実践—』 アルク
- 内藤哲雄 (2002) 『PAC 分析実施法入門 [改訂版]: 「個」を科学する新技法への招待』 ナカニシヤ出版
- 横溝紳一郎 (2006) 「教師の成長を支援するということ」 春原憲一郎・横溝紳一郎編著 『日本語教師の成長と自己研修—新たな教師研修ストラテジーの可能性をめざして—』 凡人社, 44-67.
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education*. London: Continuum.
- Duff, P & Uchida, Y. (1997). The negotiation of teachers' sociocultural identities and practice in postsecondary EFL classrooms. *TESOL Quarterly*, 31(3), 451-61.
- Ellis, R. (2010). Second language acquisition, teacher education, and language pedagogy.

Language Teaching, 43(2), 182-201.

- Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. In Y. Engeström, R. Miettinen, & R.-L. Punamaki-Gitai (Eds.), *Perspectives on activity theory: Learning in doing* (pp. 19–38). Cambridge: Cambridge University Press.
- Freeman, D. (2009). The scope of second language teacher education. In A. Burns & J.C. Richards (Eds.), *Cambridge guide to second language teacher education*. (pp. 11-19). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Glaser, B.G. (1978). *Theoretical sensitivity*. Mill Valley, California; The Sociology Press.
- Hawkins, M. & Norton, B. (2009). Critical language teacher education. In A. Burns & J.C. Richards (Eds.), *Cambridge guide to second language teacher education*. (pp. 30-39). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Johnson, K. E. (1996). The vision vs. the reality: The tensions of the TESOL practicum. In D. Freeman & J. Richards (Eds.), *Teacher learning in language teaching* (pp. 30–49). New York: Cambridge University Press.
- Johnson, K. E. (2009). *Second language teacher education: A sociocultural perspective*. New York: Routledge.
- Kanno, Y. & Stuart, C. (2011). Learning to become a second language teacher: Identities-in-practice. *The Modern Language Journal*, 95(2), 236-252.
- Leontiev, A. N. (1981). The problem of activity in psychology. In J. V. Wertsch (Ed. & Trans.), *The concept of activity in Soviet psychology* (pp. 37–71). New York: M. E. Sharpe.
- Ramzan, Y (2009). *The construction of interculturality and foreign language education: Japanese language learning in Australian primary schools*. Saarbrücken, Germany; VDM Verlag Dr. Muller Aktiengesellschaft & Co. KG.
- Van Lier, L. (2008). Agency in the classroom. In J. P. Lantolf & M. E. Poehner (Eds.), *Sociocultural theory and the teaching of second languages* (pp. 163-186). London: Equinox.
- Vygotsky, L. S. (1981). The genesis of higher mental functions. In J. V. Wertsch (Ed. & Trans.), *The concept of activity in Soviet psychology* (pp. 144–188). New York: M. E. Sharpe.

ポスター発表

社会づくりに向けた日本語学習環境デザインの試み

中村 鷹

1. はじめに

研修生や留学生対象の一時的な日本語教育は、時代と共に多様に富んできている（佐々木 2006）。地域社会に深く関わり生活を営む日本語非母語話者（以下、NNS）に対しては、「一時的な」日本語教育では対応ができない状態だという¹。石井（2010）でも効率重視で知識積み上げの「学校型」日本語教育だけでは対応が困難であることを述べている。

また、文化庁委託の「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 2009）²では、「生活者としての外国人」がインターアクション³別に定義されている。単純に NNS を一括りにしては考えられない問題であることが読み取れる。

それでは「生活者」への日本語教育は、留学生へのそれと違い、どのような実践が考えられるべきか。本発表は、このような疑問を出発点とした実践研究である。

2. 調査概要

本発表では「主体性」、「協働」、「自律」を軸とした日本語学習環境を設計、調査対象とし、観察された活動を考察する。活動では社会づくりをめざし、それは他者と関係を構築していく過程とする⁴。

日本語学習環境（以下、L クラス）⁵の設計には、学習者主体（例えばトムソン木下 2009）、自律学習（例えば青木 2005）、協働学習（例えば池田・館岡 2007）の考えを柱とし、また塩谷（2008）、細川（2007）などを参考とした。

調査期間を約 1 年間とし、41 回（約 82 時間）の活動を録音、録画した。また、参加者

1 例えば、田尻（2009）編に詳しい。

2 <http://www.nkg.or.jp/book/houkokusho090420.pdf>（2014/1/27）

3 ネウストブニー（2000）では「相互行動」と訳されている。

4 言語政策といったマクロな視点からは日本語教育政策マスタープラン研究会（2010）で詳しく述べられている。

5 地域公民館の一角を主に借用し、SNS の活動を含め環境とした。

間のメールや SNS 上でのやりとり等と合わせて、それらを文字化データとし、分析対象とした。本発表では、クラス設計者（以下、D）の考えとともに、その一部を分析、考察した。

3. L クラスの構成と調査協力者

L クラスは参加者⁶とゲストによって構成される。ゲストは当日限りの一時的な参加者として、活動に参加した。D は環境設計者としてだけでなく、活動への参加者としての役割をも担う。本発表における調査協力者は表 1 の通りである。

表 1) L クラス調査協力者の基本的属性

母語別参加者数	参加者の呼称と背景
ビルマ語（ミャンマー） 1 名	B1 在日 4 年 留学生として来日後、日本で就職
中国語 3 名	C1 在日期间 2 年未満 留学生（専門学校生）
	C2 オンライン参加者 日本語学習歴 4 年
	C3 在日期间 2 年 日本人配偶者あり
英語 2 名	E1 在日 11 年 日本語能力試験 2 級合格
	E2 在日約半年 日本語学習歴なし 英語教師
フランス語 1 名	F1 在日約 2 年 日本へ交換留学後、日本で就職
日本語 5 名	D 帰国生 複数国にて就労と生活の経験あり
	J1 海外経験なし 仕事で中国語学習に興味
	J2 海外旅行経験多少 外国語学習には消極的
	J3 海外生活経験あり 過去に日本語教授経験
	J4 短期留学経験あり 現役日本語教師
合計 12 名	※他に調査協力者以外の参加者 1 名

L クラスは構成主義的教育観⁷を背景に、参加者が主体的かつ自律的に、他参加者と協働で活動を行う。活動は、参加者の経験（知識や技術）を「増やす」「広げる」というよ

6 参加者には、オンライン上の活動にのみ参加する者も含まれる。

7 久保田（2000）など。

りは、「引き出す」「つくる」というイメージで設計される。

4. Lクラスの主な活動

本発表では主な活動のみを以下、箇条書きに紹介する。

(1) 「テーマ」についての議論（以下、「テーマ」）

設定されたテーマをめぐる参加者間の考えを伝え合い、形式的にはエッセイ集製作に向けた活動となり、活動回数は 31 回に及んだ。

活動の開始は、D から投げかけたわけではない。D は初め、L クラスへの参加動機や期待といった個人的な問いを各参加者に投げかけた。それぞれの答えが参加者間で共有された上で、「では皆で何をするか」と再び問いかける。クラス全体で話し合いの上で調整が行われ、「テーマ」という形式の活動となっていった。

(2) ホームページ（以下、HP）製作

L クラスの HP 製作会議といった性格の活動。調査期間中の活動回数は 14 回となり、「テーマ」に次ぎ、回数の多い活動となった。

HP 制作は、L クラス第 2 回目に、参加者 E1 が HP のデザイン原案を持ち込んだことから始まった。D による L クラスへの案内（日本語）を、E1 が英訳とともにデザインを一新し、HP として公開するよう提案した。後に、英訳された案内から F1 がフランス語版を製作し、E1 によって加筆された英訳部分の日本語訳等、HP の多言語版製作から、さらには L クラス営利化に向けた議論へと発展した。

(3) 日本語能力試験（以下、JLPT）対策問題をめぐる議論

JLPT 対策問題集から、任意の問題に全員で取り組み、解答理由の是非等を議論した。活動回数としては 3 番目に多くの時間が費やされたが、活動累計数は 6 回にとどまり、L クラス第 12 回目以降は行われなくなった。

その他、調査期間中に L クラスで行われた活動が 17 あり、合わせて 20 の活動が行われた。本発表では通算 5 回以下の一時的な印象が強い活動は省略した。次に、最も多くの時間を費やした「テーマ」を例に、活動を紹介する。

5. 活動例「テーマ」

「テーマ」は、L クラスで決定された共通テーマをめぐり、参加者間で考えを伝え合う。活動自体は参加者からの提案で始まり、D からの指示や提案はなされない。共通テーマの設定においても、D は参加者に対して提案を促しつつ、ただ待つこととなる。

例 1) L クラス第 16 回 参加者: D, E1, F1, 他 1 名の計 4 名

- | |
|---|
| 01 E1: (共通テーマの「ユーモア」とは絵画とし、感じるものという説明) …感じるものですね。 |
| 02 F1: まあね。感じる…うーん (上を向いて何かを考えている様子)。 |
| 03 E1: 今までは、J1 さんと…。 |
| 04 F1: (E1 を遮るように) たぶんもっと良い、言い方があるんじゃないか (笑いながら)。感じる…。(考えを巡らせている様子) |
| 05 E1: 感じるものと思いますよ、何かその…。 |
| 06 F1: (再び E1 を遮るように) 結構、一般的で、感じるって、何でも感じる。 |
| 07 D: なるほどね。 (※括弧内は稿者による。以下同様) |

上の例 1 は、「テーマ」が始まり、共通テーマである「ユーモア」が設定された後の活動内容の一部である。F1 の「考え」を受けて、E1 が自身の「考え」を明確化しようと試みる様子が見える。

「考えの明確化」とは、E1 が「ユーモアとは絵画」と表現した理由や意図に対する、他参加者からの理解を得ることである。

E1 は、自身の経験から複数のコメディアンを例に挙げ、彼らの面白さは人によって感じ方が違うと述べる。D は E1 に、それぞれの面白さを説明してはどうかと提案した。その後、E1 は自らが遭遇した面白い場面や好きなコメディアン、絵画に纏わる自身の経験から、「ユーモアとは絵画」という考えに対する理解を求めていく。

F1 の指摘 (例 1, 発話番号 04, 06) は、E1 に対して、具体的な説明を要求し、E1 自身の経験から語る必要性を促している。それは E1 自身の「考え」に対する理解に向けた言動と D は考え、同意を示している (例 1, 発話番号 07)。

「テーマ」における共有すべき情報とは、各参加者の考え、経験が主である。客観的で

一般的な説明や、知識の正確かつ迅速な伝達はさほど重要とされない。そこには、各参加者の経験を共有することで相互理解を深め、関係構築をめざすという D の意図がある。

6. 日本語学習環境としての L クラス

6-1. 参加者 E1 の学び

E1 は参加当初から学習目標を JLPT (N1) 合格と定め、クラス活動として期待していた。動機は新しい仕事を得るためだと話していた (例 2)。E1 にとって、生活上の不都合解消には N1 合格という客観的な事実が必要だと述べていた。

例 2) L クラス第 2 回 参加者: D, E1 計 2 名

08 D: 日本語を勉強する目的、今とりあえず 1 級 (JLPT) だけ?

09 N1 受けるのが、まず目標でしたっけ?

10 E1: うん、そうです。

(中略 ※受験までの手続き等試験に関する話がされている)

11 E1: それ (試験合格) が、なんかその、履歴書に、必要ですね。

E1 は L クラスでの活動を重ねるにつれ、自ら試験対策を放棄し、HP 制作や「テーマ」などの活動に取り組むようになった。結局 E1 は JLPT 未受験のまま、L クラス参加前と変わらぬ生活を送っている。また、E1 は L クラスの活動を通じて、自らにとって日本語学習とは何かを考え、さらには自身の日本語学習目標を再設定し、日本語能力を自己評価するようになっていった (例 3, 4)。E1 にとって日本語学習とは、客観的な目標達成といった学習の結果よりも、その過程を重視するようになっていく (例 5)。

L クラスは、そのように過程を重視する環境として設計されたわけではない。自身の学習評価もまた、参加者が主体的に行えるように設計されているということである。

例 3) L クラス第 29 回 参加者: D, E1, J1, ゲスト 1 名 計 4 名

- 12 D: E1 さん, でも, レベルアップしてるの, 日本語は?
- 13 E1: 僕は全然してないんですよ (笑いながら)。
- 14 J1: (笑いながら) 否定的だなあ。
- 15 ただ, でも E1 の (日本語) レベル上がってんなと思ったのは,
あのレポート⁸を見た時か。
- 16 これはでも, 素晴らしいレポートだったよ, うん。
- 17 D: 自分では, E1 さん, どう?
- 18 最初に, 例えば 3 月と今と日本語 (能力は), アップしてる?
- 19 E1: アップしてる, と思うけど, えーとね, それはちょっと言いづらい⁹んですよね。
- 20 D: いや, 自分の感じで良いですよ。
- 21 E1: 感じは, そうですね, 上がったと思います。

6-2. 参加者間の相互評価

上記の例 3 は, ゲストから, L クラスの活動が E1 の日本語能力向上を促進させている旨のコメントを受けた後の会話である。発話番号 13 で E1 は, JLPT 未受験の事実を根拠にした発話を行った。しかしすぐに J1 が E1 の日本語能力を高く評価し (発話番号 15, 16), その影響か, E1 自身の自己評価も高い (発話番号 21)。この相互評価は, 互いの主観的な経験に基づくもので, それが社会づくりに貢献するものと D は考えている。実際に J1 と E1 は, L クラスで友人としての関係を構築し, 活動時間外にも交流を深めていたようだ。

また E1 は, L クラスでの学習を評価し, これまでの学習観に変化があったと語っている (例 4)。その発話の前後で E1 は, L クラス参加がなければ受験対策をひたすら行っていたはずだと語った。

結局 E1 は, N1 合格どころか未受験のまま日本で働き, 日本語の問題で不可能だと言っていた部屋を探し, L クラスで友人も見つけた。その経験を, 日本語能力向上実感の根拠としているようだ。仕事の愚痴をこぼし合い, 賃貸契約書を共に読んだ J1 のような友人との対等な関係構築が, E1 の日本語学習動機かと D は考えている。

8 「テーマ」で E1 が執筆したエッセイ (「ユーモアとは絵画」)

9 試験合格といった客観的な根拠がないからだと述べる。

例 4) L クラス第 41 回 A 参加者: D, E1 計 2 名

22 E1: 一年中は、もう違う道に（右手を右前方に伸ばす）なって、まあこれは、これはなんていう、最後はできたという感じは…ないけど、なんか、えーっとですね、なんていう、その試験の目標というより、違うの気持、違う気持、違うの、えーこれを勉強したい、かったという感じがありますですね。

例 5) L クラス第 41 回 B 参加者: D, E1 計 2 名

23 E1: なんでも勉強すれば、そのなんていう、その目的ではなくて、その道が面白いんですよ。

24 D: うん、ん？

25 E1: その、なんていう、その、行くのところ、ではなくて、どうやって、ここで行ってるかは大事です。

7. まとめ

どのような関係を、誰といつ、どう構築するかまで設計することはできない。実際は参加者からの活動提案が環境設計となり、D は参加者へ「何がしたいのか」話し合える場を設定したのみであった。

E1 のような生活者への日本語教育では、「なぜ社会づくりか」といった問いに応える設計者の理念や教育観の自覚と明示化が必要だろう。本発表は「社会づくり」という視点から、日本語教育における環境設計と実践を考えるきっかけの一つとし、言語的側面から目指すべき社会への多角的かつ批判的な議論を期待するものである。

参考文献

青木直子（2005）「自律学習」日本語教育学会編『新版日本語教育事典』大修館書店 pp. 773-775

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

石井恵理子（2010）「多文化共生社会形成のために日本語教育は何ができるか」『異文化間教育』32号 pp.24-36 異文化間教育学会

久保田賢一（2000）『構成主義パラダイムと学習環境デザイン』関西大学出版部

- 佐々木倫子 (2006) 「パラダイム再考」国立国語研究所編『日本語教育の新たな文脈』pp. 259-283 アルク
- 塩谷奈緒子 (2008) 『教室文化と日本語教育 - 学習者と作る対話の教室と教師の役割』明石書店
- 田尻英三 (2009) 編『日本語教育政策ウォッチ 2008 定住する外国人施策をめぐって』ひつじ書房
- トムソン木下千尋 (2009) 『日本語学研究 I 学習者主体の日本語教育—オーストラリアの実践研究』ココ出版
- 日本語教育政策マスタープラン研究会 (2010) 『日本語教育でつくる社会 私たちの見取り図』ココ出版
- ネウストプニー, J. V. (2000) 『今日と明日の日本語教育—21 世紀のあけぼのに』株式会社アルク
- 細川英雄 (2007) 「日本語教育における「学習者主体」と「文化リテラシー」形成の意味」佐々木倫子ほか 編『変貌する言語教育』くろしお出版

作文の書き直しに関する一考察——自己評価の観点から

工藤 理恵¹

1. はじめに

本稿は、作文実践における書き手の自己評価という観点から、書き手の読み手に対する捉え方を明らかにすることを目指すものである。本稿での自己評価とは、書き手が書く行為の際に行う、書くもの或いは書かれたものに関わる評価を指す。つまり、本稿の自己評価とは書く際に必ず行われる、広義の意味での価値づけの行為を指す。

日本語教育分野では、1990年代からプロセスを重視した作文フィードバックの研究が行われはじめ、教師による作文添削は批判的に捉えられることが多くなってきた。近年では、書き手と読み手の立場を交換しながら検討し合う作文学習活動であるピア・レスポンス（池田 2002）をはじめ、インターアクションを取り入れる活動が益々増えてきている。無論、国語教育の文脈でも対話に注目が集まる（佐渡島 2009）など、今日、書き手は様々なやりとりを経ながら書く実践が主流となっているのである。

そこで本稿では、インターアクションを通じた作文実践をフィールドに、書き手の作文の自己評価の観点から、書き手が読み手をどのように捉えているのかを明らかにすることを目的とする。

2. 調査の概要

フィールドは、2013年2月から3月中旬の1か月半、イタリアのA大学で行われた、日本語活動実践（以下、実践）²である。実践は「他者とやりとりを行いながら、自分の考えを表現する」ことを目的に行われた、「考えるための日本語（実践名）」という実践で、筆者は実践者の一人として本実践に参加した。実践で学習者はまず、自分の興味関心のあるテーマを一つ決め、なぜそのテーマにしたのかという理由を動機文として書く。次に、

1 早稲田大学非常勤インストラクター他, mutorie@hotmail.co.jp

2 実践のコーディネーター（実践紹介、学生集め等）としてA大学の教員M、実践設計者である細川英雄氏、実践者として筆者を含む8名が本実践に関わり、20名の学生が参加した。学生は日本語を専攻する学部生、修士課程及び博士課程の学生と、多様な学生が参加した。

動機文を読み合い、作文を検討するグループ³を作る。そして、その動機文に関する議論を自分が選ぶ人物と行い、最後にその議論を通して自分自身の考えをまとめた結論を書くという活動を行った。

本稿では実践の軸となる動機文の書き直しプロセスに注目した。全1か月半の実践において1か月かけて推敲される動機文は、参加者（実践に参加した全ての参加者を指す）からコメントをもらいながら推敲され、必要な場合は書き直される。本稿では、筆者と実践の全行程を共にした同じグループ所属者で、動機文の書き直しを行った学習者のうち、そのプロセスが「自分にとって意味があった」と考える学習者 C（以下、C）の書き直しプロセスを分析の対象とした。

研究の手続きとしてまず C と筆者は、C の書いた動機文とやりとりの記録、書き直した動機文を両方で確認する作業を行った。そして、同年 10 月に「なぜ書き直したのか」「どのようなプロセスであったか」インタビューを行った。インタビューはメリアム（2004）を援用した半構造化インタビューで、音声の録音を行い、その後佐藤（2008）を参考に質的な分析を行った後、考察した。

分析の手順は以下の通りである。

- 手順 1. 実践プロセスにおいて、動機文を自己評価する語りを抽出し、それぞれに内容を反映する小見出しをつける。
- 手順 2. 小見出しを実践プロセスの時系列に並べる。
- 手順 3. 自己評価の観点から、小見出しをグループに分ける。
- 手順 4. グループの特徴から、読み手の別でカテゴリーを生成する。
- 手順 5. カテゴリーとグループ、小見出し、抽出された語りを行き来しながら、カテゴリーを再構成する。

3. C の書き直しプロセスにおける読み手

分析の結果、C は読み手と捉える相手をプロセスに応じて変容させながら、作文の書き直しを進めていることが明らかになった。読み手の別を示すカテゴリーに沿い、分析結果を以下に示す。

3 7 名グループ（各学習者 5 名、実践者 2 名）が 4 つ作られた。

3-1. カテゴリー 1：書き手自身

C は 1 回目の動機文を「日本文学との出会い」というタイトルで書いた。日本語を勉強するきっかけになったのは「日本文学との出会い」であること、日本文学と出会った頃を振り返った自己分析、そして、文学への興味が次第に日本社会へと移りはじめたことを最後に書き添えた。C は 1 回目の動機文を書いた時のことを思い出し、次のように述べる。

I⁴18C 1 回目のこの文章を書いた時は、(略) やりとりまだ始まってないので、なんか、自分と、自分だけ。自分と直面してる感じだったから、自分と話す感じだったから、ちょっと多分最初から本当に率直だと思いました。

I19C 自分に向けて、言ったこと

I38C 自分を探る、深く探る感じがあった

つまり、1 回目の動機文を書いた時、C は C 自身の書きたいことと書いているものの整合性を最も重視しており、読み手の中心となったのは C 自身であったと言えよう。コーディネーターである教員 M (C は教員 M からこの実践を紹介されている) や 1 回目の動機文を読む可能性のある参加者のことは気にならなかったのかと尋ねてみたが、「I52C 日本語を勉強するためのワークショップなんだから、じゃあただ日本語で書けばいいんだねっていう感じだった」とだけ思っていたと言う。

3-2. カテゴリー 2：特定の他者

実践がはじまり間もなくすると、C は 1 回目の動機文について参加者たちから様々な質問を受けることになる。質問を受けながら、C は、次のように 1 回目の動機文を振り返る。

J⁵4C レポートを書きながら様々な疑問が生じて、どう書けばいいかよく分からなくて、結局非常に感情的な表現に溢れて、あまりにも個人的な書き方になってしまった気がします。

この発言からは、「I38C 自分を深く探る感じ」で書いた文章を、参加者に発信すること

4 I はインタビュー記録を指す。インタビュー記録 18 行目 C の発言。

5 J は実践記録を指す。実践記録 4 行目 C の発言。

になり、理解してもらえるかどうか、C が不安になっていることが分かるだろう。更に、やりとりが始まると「J22C O さんが指した部分は曖昧だと自分も覚悟しています」「J27C 複雑であまりははっきり説明できなくて申し訳ありません」「J132C 少しあやふやですね」と、C 自身が書いた作文の伝わりにくさに、より自覚的になっていく。「自分を深く探 I38C」り書いたという 1 回目の動機文への自己評価は、新たな読み手を得、参加者には全てを理解してもらえないものに変容したことが分かる。

参加者と動機文に関するやりとりをはじめて 1 週間後、C は多く質問を受けた箇所をすっかり書き直してしまう。具体的には、日本文学と出会った頃の自分を振り返る自己分析を全て取り除き、文学が自分に影響を与えた理由を加筆している。書き直した 2 回目の動機文について、C は次のように説明する。

I24C 他の人の理解を求める、理解のため、書いたものだから。

I26C 他の人と話した時は考えたのは、(略) もうちょっと表面的に説明してみるのはどうかなって。

つまり、C は参加者という読み手を得、読み手に自分の意図を伝えることで、C 自身の曖昧な部分、複雑な部分を再構成したのである。一方で C は読み手である参加者のコメントを全面的に信頼していたわけではなかったようだ。参加者のコメントを一度咀嚼し、必要なものだけを取り入れているのが、書き直し作文によく表れている。C はその理由を次のように説明する。

I74C (略) 信用できるかどうか、これ{コメントを指す⁶}は本当かどうか、分からなかったんです。(略) こういう、曖昧な感じが生じやすいんだから、おだてられてるのか、本当かどうか。

C はこの段階で、参加者を「まだ信用できない」と語っている。「まだ信用できない」参加者とのやりとりを経ながら、C の作文は参加者の理解を得られるよう、書き直されていたのである。

6 筆者による補足説明は{ }で示している。

3-3. カテゴリー 3：コミュニティ

ほぼ全員が動機文を書き始めた頃、C にとって「まだ信用できない」参加者たちは 7 名グループ（C、筆者と他 5 名）を作り、主にグループ内で作文の検討をするようになる。実践が進むにつれて、やりとりが増え、「メンバー（以下、グループメンバーを指す）」間の関係性が出来始める。この頃を思い出す C の語りには、私たち、みんな、メンバーという発言が圧倒的に増え、筆者自身もグループが徐々にまとまっていく感覚を思い出す。C はこの頃から、メンバーを「信用できる」ようになっていったと言う。

I90C 変わったのは、みんなまあ同じレベルに立ってる感じになりましたからね。みんな自分のことを語るようになった、みんな自分の深くにあることは、出したから、あ、じゃあ同じだから、信用できるっていう感じになりましたね。

C にとって「信用できない」参加者は、やりとりを経て、それぞれが自分のことを語るようになり、立場の違いを乗り越え、「同じレベルに立ってる感じ」のメンバーとなり、メンバーたちは信頼関係を結んでいったようである。更に、最終レポートにおいて、C は次のように述べる。

R⁷32 私に言わせれば、この経験に関する一番記憶に残るはずのことは、グループの皆さんと出来た繋がりです。まだ友情でもなく、他人との間関係でもなく、少しみんなに惚れている感じがする、この偶然に発見した結び。

この「グループの皆さんと出来たつながり」を結ぶと見えるものを本稿ではコミュニティと呼びたい。前述の、筆者が感じた「グループがまとまっていく感覚」はコミュニティが生成される感覚であると言えよう。C は、本実践を経て、一つのコミュニティの一員となったのである。

コミュニティの一員となった流れとは別に、C は実践者 N から「J80-93N|1 回目の動機文の方が私は好きだ」というコメントを得ている。このコメントについて、「I12C 本当にまあ最初の方がよかったっていう意見があった時は、多分、ま、読む側も私のことは、本当に受け入れてくれるっていう感じがあって、私も喜びました、けど。」と述べる。

7 R は最終レポートを指す。最終レポート 32 ページ目の記述。

その一方で、メンバーとのやりとりを経て、結果的に書き直したものを、最終原稿として採用している。なぜそのような選択をしたのか、C は次のように説明する。

I70C 出来たのがこれ{書き直したもの}でしょう。これを選ぶのは、ごく自然じゃないですか。

I72C やりとりを含まれているのはこれだから。(略) せっかくやりとりしたから。みんな{メンバー}も読みますし。

I104C もう上書きされる感じ。

つまり C は、メンバーとのやりとりを経て 1 回目の動機文は上書きされたため、既に意識の中になくなっていったと説明し、更に読み手としてのコミュニティを意識するようになったと述べている。C はコミュニティという読み手を得た後、作文に対する自己評価を大きく変容させていたのである。

4. 結果と考察

張 (2012) は、文章推敲プロセスの分析から、文章化の過程を「読み手と書き手が『経験』の文章化を共に模索していく共同作業」と述べるが、本稿の C の作文書き直しのプロセスにおいても書き手と読み手が共に文章を模索する過程が認められるように思う。更に、本稿から明らかになったのは、書き手の自己評価という観点に立つと、それらプロセスの中で書き手自身、特定の他者、コミュニティというそれぞれ異なる読み手が存在しているということである。そして書き手は、読み手との関係性や実践のあり様に応じて、読み手となる相手を随時調整していることが示されたと言えよう。すなわち、読み手を変容することで、書き手は書かれたものの自己評価を変容させ、書き直しという作業を行っているのである。換言すると、書き手にとっての読み手と、書き手の書かれたものに対する自己評価は連動するものだということである。

筆者自身、作文の書き直しは多くの場合、“あまりおもしろくない”作業であるという感覚を持っている。C も本稿での書き直し作業を振り返り、「I100C つらかった」と述べ、また他の多くの参加者も同じような気持ちになっていたのではないかと思う。しかし一方で、本実践を経、C は書き直す必然性を感じ、だからこそ C は書き直しを行った。その

書き直しは、実践でのやりとりを経たからこそ行える、C にとっても意味のあるものになったと言えるのではないだろうか。つまり、書き直しが書き手にとって意味のあるものになること、すなわち書き手が書き直しの必然性に価値を感じることは、異なる読み手を得ることで実現し得るものであることが明らかになったのである。

更に考察を加えるならば、本稿の C の事例において、読み手は段階的に変容しているのではなく、実際、読み手は複層的に存在していると言える。書き手自身という読み手の存在を書くプロセスにおいてなくすことは不可能であり、また特定の他者という読み手、コミュニティという読み手も状況に応じて緩やかに行きつ戻りつするものだと考えられるからである。本稿ではその部分に関して十分に描ききれていないため、今後の課題として捉え、更に調査を続けたいと考えている。

文献

- 張珍華 (2012) 「書き手の顔を共に思い描いていく教育実践をめざして—日本語学習者の推敲過程から」 国際研究集会「私はどのような教育実践を目指すのか—言語教育とアイデンティティ」 実行委員会
- 佐藤郁哉 (2008) 「質的データ分析法—原理・方法・実践」 新曜社
- 佐渡島沙織 (2009) 「自立した書き手を育てる—対話による書き直し」 『国語科教育』 全国大学国語教育学会
- メリアム B シャラン (2004) 「質的調査法入門—教育における調査法とケース・スタディ」 ミネルヴァ書房

経済至上主義への抵抗——人とつながる言語活動の実践の試みから

えんどうゆうこ, 古賀和恵 (以上, 早稲田大学)

<と つながり>

私たちは、大学の主に日本語非母語話者対象の授業で、ある言語活動の実践を行っている。その実践とは、授業履修学生とボランティア学生 (=活動参加者) が、イベントを企画し実施するというものである。この授業では、「〇〇が分かる」「〇〇ができるようになる」といった知識や技能、能力獲得に関する can-do 的な目標はない。掲げられるのは、活動参加者でイベントを企画し実施するということである。なぜこのような実践を行うのか。それは現在主流である日本語教育のあり方に対する私たちの疑問に立脚している。

日本語教育の実践の多くは、就職のための日本語や論文作成のための日本語など、何かのための言語習得を目標に掲げる。正しい日本語を習得し、それが仕事や試験など将来役立つことを狙う。将来役立つために言語はあると捉えるのは、その場その時の重要性の忘却であり、今の自分と周りの人々を軽んじることへと向かわせる。

そこで私たちは、知識や技能、能力獲得を目標とするのではなく、今、人とつながろうとする場としての言語活動を描く。そのような言語活動の場をとおして、活動参加者は互いに関係性を築いていくという経験をするのである。

<と I 実践>

ここでは私たちの教室での実践を I 実践と呼ぶことにする。私たちは、I 実践を大学で、週 1 回 (90 分) 15 週間にわたって実施している。クラス活動の流れは、まず、自己紹介等お互いを知る活動を行う。次に、イベント企画経験者 (学内機関の学生スタッフ) からイベント作りに関する話を聞き、イベント実施までのイメージ作りをする。そして、活動参加者の普段の生活から掘り起こされた問題意識の共有、問題意識が解決できるイベントの目標と内容の検討を経て、イベント・日時・場所等を決定する。その後、イベント準備を行い、イベントを実施する。イベント終了後の授業では、個人及びクラス全体で振り返りを行う。

I 実践で私たちは活動参加者に対して、指導と言えるようなことはしない。I 実践は授

業担当者が目指すところへ活動参加者を導く実践ではないからだ。私たちはクラスの枠組みをつくったあとは、参加者間でイベントがつくられていくのを見守るのである。

<と ある出来事>

ある学期の I 実践では、次から次へと人が替わってまとめ役をするという現象が見られた。つまり、いつも決まった人が固定的にリーダーとしての任務を負うのではなく、入れ替わり立ち替わりでクラス全体へ働きかける人が出ては引くということが、相談されることなく自然発生的に繰り返された。この現象を見て、私たちは学生のどのような意識がそうさせていたのかを探ることにした。

学期終了後にインタビューの了解が取れた 3 名にインタビューを実施した。分析資料は、そのインタビューのトランスクリプトである。分析の観点は次の 2 点である。①学生たちは、どのように活動参加者や活動に関わろうとしていたのか、②学生たちは、活動参加者や活動をどのように評価していたのか。これら二つの観点にもとづき、「定性的コーディング」(佐藤 2008)を行った。そして類似のコードをまとめてサブカテゴリーを生成し、さらにサブカテゴリー間の関係を検討しながら、上位概念となるカテゴリーを付した。

上述の手順で分析した結果、分析観点の①に関して表に示したカテゴリー、サブカテゴリーが生成された。

表 活動参加者や活動への学生の関わりに関するカテゴリー一覧

カテゴリー	サブカテゴリー	定義
権力回避	批判への恐れ	メンバーにマイナスのイメージを持たれることを恐れる
	権力排除のための自己調整	自分を中心になったり上の立場になったりしないように言動を調整する
つながりの希求	仲間探し	つながりを持ってそうな共通点を探す
	みんなが前に進むための働きかけ	みんなで活動を進めていけるような働きかけを行う
	「私たち」への意識	対他者、対グループ、対クラス外の人々の出現により「私たち」を意識する
	承認への欲求	他者から認められることを望む
	メンバーの中での自己の位置づけ	メンバーや状況の中における自分の位置づけに対する認識
	積極的日本語使用	意識的に日本語を使う
授業に対する構え	孤立	クラスの中で孤立する
	思い入れのなさ	授業に対する強い思い入れがない
	期待	自分の能力を発揮したり、何かのために役立てたりする場としての期待を持つ

学生たちは、メンバーからどう見られるかを意識し、できるだけフラットな関係を維持

しようと『権力回避』をしつつ活動に参加していた。その一方で、メンバーとの関係づくりをしようとしていた姿が浮き彫りになった。

「積極的日本語使用」は、『つながりの希求』の一つの表れと捉えられるが、それは「仲間探し」をしている側にとっては、自分との近さを感じさせるものであり、仲間意識を抱く要素となっている。そうした＜私＞と＜あなた＞が＜私たち＞となることで芽生える「私たちへの意識」は、個人レベルの＜私たち＞から、グループ対抗でイベントの企画を考える中では＜私たちのグループ＞、さらにクラス外のイベントのゲストと接触する中では＜私たちの共同体＞というように、＜私たち＞の領域が変化している。つまり、活動の展開とともに相手が変わることによって、その領域が変動していたのである。他者に認められたいという「承認の欲求」は、その変動に伴って、メンバーに＜私＞のことを認めてほしいというものに加え、イベント参加者に＜私たちの共同体＞を認めてほしいというものも出現している。

『つながりの希求』は、その場の状況を見ながら、あるいは周りに自己を同調させながら「メンバーの中での自己の位置づけ」を判断し、関わろうとしていた点にも表れている。また、積極的に「みんなが前に進むための働きかけ」も行われていた。さらに、誰かが中心になって引っ張るのではなく、みんなが関わられるようにすることも意識されていた。一方、提案がメンバーに理解されなかったことで「孤立」を深めてしまうケースも見出された。

以上のように、学生たちはメンバーの中で突出することを避け、自己調整を図りながら、周りの動きを見て自身の位置取りを決定していた。そして、多様な要素のうち、つながれる部分を探し見つけて、その時その時でつながれる人とつながろうとしていた。私たちが関心を持った活動参加者の役割交代が自然発生的に行われていた現象は、上述した学生の意識と行動の一つの表れであったのである。

＜と リゾーム、樹木＞

ここで思い起こされるのは、ドゥルーズ、ガタリ（2010）の「リゾーム」である。「リゾーム」とは根茎を意味することばであるが、ドゥルーズとガタリは『千のプラトー』において、「リゾーム」の概念について以下のように述べている。

リゾームには始まりも終わりもない、いつも中間、もののあいだ、存在のあいだ、間奏曲 *intermezzo* なのだ。樹木は血統であるが、リゾームは同盟であり、もっ

ばら同盟に属する。樹木は動詞「^エである」を押しつけるが、リゾームは接続詞「と・・・と・・・と・・・」を生地としている。この接続詞には動詞「^エである」をゆさぶり根こそぎにする十分な力がある。どこから出発するのか、結局のところ何が言いたいのか、といった問いは無用である。(p.60)

宇野 (2001) によれば、「リゾーム」とは、「全体を統合する中心も階層もなく、二項対立や対称性の規則もなく、ただかぎりなく連結し、逸脱し、横断する連鎖があるだけ」であり、秩序と呼ばれるものが持つあらゆる特徴をそなえている樹木とは対立する概念である (p.172) ¹。つまり「リゾーム」は、ある命題に収斂されるような動きとは無縁なのである。中心を作らず、権力関係を回避することで序列化を遠ざけ、つながれるところでつながる。その連結点はそのときどきで動き、固定化されない。そうした学生の意識と行動は、「リゾーム」の概念と重なるものがある。

ドゥルーズとガタリは「リゾーム」に対立する概念として上述のように「樹木」²を提示しているが、分析からは、学生たちのクラス活動への関わりには、樹木的な要素も混在していたことが明らかになった。樹木的な要素は、特に履修に当たっての『授業に対する構え』に表れている。そもそも授業内容をよく知らなかったり、とにかくメンバーと気楽に楽しくやっていたらいいという認識であったり、授業への「思い入れのなさ」が語られる一方で、将来の就職や専門の勉強のため、これまでに培った知識や経験を発揮するため、「期待」を持って授業に臨んだという語りも聞かれた。こうした「〇〇のために」役立つという期待は、授業に臨む学生の期待としてはまっとうなものであり、合理的な考えにもとづくものであると推察される。それゆえ極めて樹木的である。同様に「みんなが前に進むための働きかけ」を行うこともまた、樹木的だと捉えられよう。

では分析観点②に関し、学生たちは活動参加者や活動をどのように評価していたのだろうか。肯定的評価としては、イベントはとてもよかったという「イベントの満足感」、メンバーとのつながりが実感できたという「人との一体感」、活動を通して貴重な経験がで

-
- 1 宇野 (2001) は、「樹木」について「これ (引用者補足：樹木) には一本の幹、あるいは中心がある。それを支える根、幹から広がる枝は対称的に広がっている。中心 (幹) からの距離によって定められる序列があり、規則的 (対称的) に、幹から枝、枝からさらに細かい枝へと、同じ形の分岐が中心から末端にむけて繰り返される。」(p.172) と述べている。
 - 2 国際交流基金は、「日本語の教え方、学び方、そして学習成果の評価のし方を考えるためのツール」(国際交流基金 2010, p.6) として「JF 日本語教育スタンダード」を開発した。その開発にあたり、言語によるコミュニケーションを一本の木 (樹木) で表現している。さらに国際交流基金は、「JF 日本語教育スタンダード」で「can-do」による日本語熟達度を示している。

きたという「貴重な経験」が挙げられ、『達成感』を得ていたことがわかった。否定的評価には、メンバーの活動の進め方や知識・経験不足に起因する「メンバーに対する批判」や、期待した成果が得られなかったことによる「活動への失望」が挙げられた。こうした『批判』の背景には、つながりが持てず「孤立」してしまったこともあったと推察される。

<と 別の秩序>

以上、分析結果を概念「リゾーム」を援用しつつ考察した。「リゾーム」の概念を持ち込むことで、新たに見えてくるものは何であろうか。I 実践における活動は、全体を統括する中心＝リーダーがいないまま進められたが、それは効率よく、合理的に物事が進むことを阻むことにもつながっていた。そのためイベントの準備が思うように進まず、メンバーの中に不安が広がる事態を招いた。「みんなが前に進むための働きかけ」には、そうしたメンバーの不安の払拭も挙げられていた。また、イベントを決定する際、中心＝一つのグループの案に絞らず、グループに序列を作らないことを優先したことで、問題意識とイベントが乖離するという結果になってしまった。学生たちのリゾーム的動きは、活動を進めていく上での効率・合理性・秩序、あるいはイベントの質、さらには結果として何ができるようになったのかといった、言い換えれば樹木視点から見た場合、必ずしも評価できるものではない。しかし、既に見たように、それは結果として、イベントをつくっていくプロセスに、その成功に、そしてつながりを実感できたことに喜びと満足感をもたらしていた。

「リゾーム」について宇野（2001）は、次のようにも述べている。

「リゾーム」という言葉で、ドゥルーズ＝ガタリは、樹木をモデルとする秩序の定義にあてはまらないものが、決して単なる混沌や混乱ではないこと、それが異質な規則や配列や運動によって定義される別の秩序（多様体）でありうることを、力強く示したのである。（p.172）

これを学生たちの活動に敷衍すれば、リゾーム的な動きは行き当たりばったりな面を持ちつつ、役割を自然に交代しながらみんなで活動を進めていくという秩序を生み出していたと捉えることができる。リゾームの概念は、樹木視点からは評価され得ない混沌や混乱に見えること、効率が悪く、合理性に欠け、無駄にしか見えないことに光を当て、「樹木をモデルとする秩序の定義にあてはまらない」言語教育を構想する際の新たな視点を提供してくれるのではないか。

<と 経済至上主義>

現在の日本語教育の実践は、「〇〇のための日本語」「〇〇を目指す日本語」といった、ある決められた命題に対して学習者の能力を引き上げることを目標としたものが多数である。私たちは、このような日本語教育を「樹木をモデルとする」日本語教育と捉える。

「樹木をモデルとする」日本語教育は、経済至上主義（あるいは資本主義）における考え方に根ざしている。経済至上主義では、目標は善きものとされ、達成されるべきものとして掲げられる。このような文脈において、人は前進せねばならず、効率性を求められ、人材・人的資源として育成されねばならぬ存在である。ある言説や目的に収斂され、人々はこぞってそこへ向かう。すなわち資本は人々を資本にとって有機的であるように統合しようとし、我々はそれを人材育成や成長と呼んでしまっているのである。

このように世界はあらゆる世相で経済に絡め取られ、いまやそこから抜け出すことは不可能のように思える。

細川（2007）は、日本語教育における「準備主義」「目的主義」「応用主義」を「行為者のコミュニケーション活動を妨げる場合さえ生じる」として批判している。この「準備主義」「目的主義」「応用主義」の批判は我々に痛烈に突き刺さるものであるのに、そこから抜け出せないのは、なぜだろうか。それは、日本語教育もまた経済に絡め取られた世界の中にあり、それに無自覚なまま実践者が実践を描くからではないだろうか。つまり、あらゆる世相がそうであるように、日本語教育も経済に絡め取られた世界の中にある限り、これらの主義から解放されることはないのだ。それゆえ、言語教育の場も経済に絡め取られていることに自覚的になり、批判的考察を行う視点が求められるのではなかろうか。

もちろん、言語教育に携わる者もまた、経済至上主義の文脈に組み込まれ、その価値観の中で生きてきたし、これからも生きていくことになるであろう。長い時間をかけて根深く身の内にしみついた価値観と思考の回路から自由になることは、極めて困難である。しかし、その困難を身の内に抱えつつ、それに抗いながら、時に流されながらも、本来人はどう生きたいかを見つめようとする意思の先に、新たな言語教育の可能性が拓けるのではないか。

<と 言語活動を描く>

この実践研究を通じ、言語教育は必ずしも経済基盤に立った成長を志すべきものではない

いということに気づく。そして、私たちはコミュニケーションや人とのつながりを起こそうとすること自体が資本にとってかわる価値を持つと考える。人とつながることを考えたとき、規範は徹底的にない。だからこそ私たちは「人とつながる言語活動」を描くのである。

<と 引用文献>

宇野邦一（2001）『ドゥルーズ—流動の哲学』講談社

国際交流基金（2012）『JF 日本語教育スタンダード 2010（第二版）』

佐藤郁哉（2008）『質的データ分析法 原理・方法・実践』新曜社

ジル・ドゥルーズ＋フェリックス・ガタリ（2010）宇野邦一＋小沢秋広＋田中敏彦＋豊崎光一＋宮林寛＋守中高明（訳）『千のプラト— 資本主義と分裂症』河出書房新社（原著は 1980）

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号, pp.79-88

日本語学校における「考える日本語」授業の試み

重信 三和子（早稲田大学）

1. はじめに

大学予備教育を行っている日本語学校では、日本留学試験や日本語能力試験対策が授業の中心となり、何のためにことばを学ぶかという問いが置き去りになっていると言えよう。そのため日本語学校の学生は学校に通っても自分の言いたいことを日本語で伝えることがなかなかできないという事態を引き起こしている。

筆者は日本語学校の講師として、学生一人ひとりが自分の思いを発信できる活動を行いたいという思いから、2013年8月から10月にかけて都内の日本語学校において「考える日本語」と題する授業を行った。本発表はその実践の内容を示し、結果を考察するものである。

2. 実践の背景

2-1 日本語学校概要

本実践を行ったT日本語学校は1986年に創設され、中国や韓国、スリランカ、ミャンマーなど主にアジアからの学生に大学予備教育を行っている日本語学校である。学校に入学して2年または1年半で、日本語能力試験（N1、N2）や日本留学試験を受験して、大学や専門学校へ進学することを目指している。毎日4時間、週に5日行われる授業のカリキュラムは、進学のために必要な試験問題に標準を合わせて、逆算して組まれている。約半年で初級（テキスト「みんなの日本語I、II」）を終え、その後中級用のメインテキストと試験のための聴解・読解・文法・文字（漢字）・語彙の練習問題を並行して行い、最終的にN1、N2に合格することや自分の望む進路に進むことを目標とする。カリキュラムは学校の教務によって決められるが、担当する教師の意見や学生の状態を勘案しながら、適宜テキストを入れ替えることも行われている。現在の学生数は約150名でクラス数は10クラス、近年は中国からの学生が大半を占める。

2-2 学生の現状と問題点

T 日本語学校では近年、学生の学習能力や学習意欲の低下が担当教師から多く寄せられている。来日当初は学習意欲があるのだが、その後短期間にやる気を失い、学校に来て日本語学習に気持ちが向かず、無為に時間をやりすごす学生が増えている。来日して3ヶ月ほどで授業が全く理解できなくなる学生や、卒業を間近にしてもほとんど自分の思ったことを話すことができない学生も多い。その理由としては、学生自身の潜在的学習能力不足や日本語学習以外の目的で来日していることなどが考えられるが、教師が憂慮すべき要因としては、「授業がわからない」「授業が面白くない」から日本語学習に気持ちが向かなくなるという場合であろう。

学校の授業カリキュラムはほぼ固定されているので、学生の理解とは無関係に新しい項目を次々と教えなければならず、時間に制約のある日本語学校では、学生一人ひとりが理解してから授業を進めていく余裕がない。学生は自分自身で「わかる」努力をすることが求められているが、それを怠ると教室で行われていることがほとんど理解できなくなっていく。初級を終えると試験対策のための受身型の授業が増え「自分に関係のない」内容の授業が続く。現行の日本語学校のカリキュラムをこなして進学を勝ち取るためには、学生の目標に対する強いモチベーションと努力、そして忍耐力が必要になっているのである。

3. 実践内容

3-1 本実践の目的

細川（2004）は言葉活動は「個人と社会を結ぶ活動に他ならない」として、学習者が「考えていること」を発信しようとする行為をどのように支援できるかが教室担当者の課題であると述べ、「学習者主体」による「総合活動型の問題発見解決学習」の実践をすすめている。筆者も、学生が自分の考えていることを表現することによって、日本語がただの道具ではなく生きた意味のある言葉になるという思いから「総合活動型の問題発見解決学習」を目指して「考える日本語」授業を企画した。「考える日本語」とは、筆者が細川の著した『考えるための日本語』（2004）をヒントに日本語学校の当該クラスのために構成した日本語授業プロジェクトの総称である。「ひとり一人がテーマについて考え、書き、クラスの学生に語ることで、自分なりの日本語を学ぶ意味を考える」ことを目的とした。

3-2 実践の位置づけとクラス概要

2013 年の新年度開始前に T 日本語学校の教務主任に「考える日本語」授業の趣旨と概要を説明したところ、春の日本留学試験と日本語能力試験終了後から秋の日本留学試験、日本語能力試験の対策が始まるまでの期間に時間を取ることができるという返答をもらった。当初、週 1 回 2 時間の授業を 10 週程度計画していたが、夏休みを挟み学校行事などもあり、実際に授業が確保できたのは夏休み後の 4 回となった。日本留学試験では日本語の論述試験があり文章を書く力が必要であることから、教務としては「考える日本語」授業を作文授業の一環として捉えていた。教務主任は、まとまった文章を書くためには思考力を鍛える必要を実感していて、「考える日本語」授業に興味を示した。授業は入学して 1 年弱の 3 つの初中級クラス（2012 年 10 月入学生）で行うことにした。各クラスの学生の在籍人数と出身国は以下の通りである。

B クラス（16 名：中国 12 名，ミャンマー 3 名，韓国 1 名）

C クラス（13 名：中国のみ）

D クラス（12 名：中国 11 名，韓国 1 名）

3-3 実践概要

「考える日本語」授業は、学生それぞれがテーマを決め、それについて文章を書き、他の人から意見をもらった上で書き直して、最後にクラスで発表をするという流れで行い、筆者（B D クラス担当）と教務主任（K 先生 C クラス担当）の 2 名が担当した。4 回の授業プランは以下の通りである。（1 回の授業は 50 分×2 コマ）

- | | |
|--------------------------|----------|
| 1, 導入・ガイダンス | 8 月 26 日 |
| 2, テーマ発表, 質疑, 書く | 9 月 9 日 |
| 3, グループ内発表, 質疑, 意見交換, 書く | 9 月 30 日 |
| 4, 全体発表会 | 10 月 7 日 |

テーマ設定に関しては学生が自分で考えることを原則としながら教師側からも提案を行った。これは自由にテーマを考えて書くという経験のない学生に対して、わずか 4 回の授業で発表まで行うための助けとするためである。クラスの日本語レベルは初中級だが、学生の日本語の力は個人により大きな差があり、中には日本語で書くことが全くできないという学生もいた。そのような学生には母語で書くことを認めた。教師が学生に提示したテーマは次の 4 つである。

- ①自分は何ぞ国を出て日本に留学しているか、なぜ日本語を学ぶか

- ②日本の生活の中で感じた悩みや疑問について
- ③社会的事象（政治・経済、事件、気象など世の中で起きていること）と自分との関わり
- ④自分が一番関心があること

3-4 実践報告

3-4-1 第1回 導入・ガイダンス

授業のはじめに「考える日本語」授業の内容を伝え、導入として、教師から「なぜ日本に来たか、なぜ日本語を勉強しているか」（テーマ①）について話すことを提案、それぞれが話した後、400字程度の作文にまとめた。2週間後の次回の授業では自分のテーマを発表するが、自分のテーマが考えつかない場合はテーマ②～④の中から自分の書きたいことを考え決めてくるように伝えた。

3-4-2 第2回、第3回

第2回の授業では各自が考えてきたテーマを発表し、選んだ理由を話してから「書く」作業に入った。作文に興味を示さない学生やテーマを決められずに悩む学生もいたが、他の学生が次々と書き始めるのを見て全員が書くことに集中していった。

第3回の授業では、学生が書いたものをグループで発表し、意見交換をする予定であったが、考えがまとまらない学生や発表の内容が理解できない学生がいて、活発な意見交換はできなかった。K先生が担当したCクラスでは、教師による問いかけに答える形でやり取りを進めたという。当初の予定とは異なり、主に教師とのやり取りを通して文を書き直すという形になった。

3-4-3 全体発表会

第4回の発表会は、Bクラスは単独で、CDクラスは合同で行われた。母語（中国語）で作文を書いた学生が6名いたが、それらは日本語がわかる中国語話者に事前に日本語に訳してもらった。Bクラスでは母語で書いた人は母語と日本語の両方で発表を行った。合同クラスは人数が多く時間が限られていたこともあり、母語で書いた人は日本語のみの発表とした。

学生は一人ずつ前に出て自分の発表を行ったが、原稿を読むというよりは原稿を基にして自分の意見を述べるように発表できた学生が多かった。発表会自体が目新しい活動だったため、皆積極的に他の学生の発表に耳を傾けていた。発表の終わった学生は達成感や満

足感を感じている様子で、目を真っ赤にして感動している学生もいた。学生の発表したテーマを以下に掲げる。(斜体は作文のタイトルまたは発表内容である。同一のもの、不明なものもあるため数は合致しない)

日本の生活中感じたこと, 日本の生活, 日本で感じたこと, 日本生活感想, 日本と自分の国との違い, 日本のいいところ, 日本人の育児, 日本の生活について, 日本は私に印象を与えること, 日本での生活, 日本の生活の中で感じたこと, 日本で驚いたこと, 私の好きな料理, 私が好きなこと (ニュース), どうして日本人は自殺が多いか, 私が好きな音楽, 日本でしたいこと, サッカー, どうして留学したか, 建築の違うこと, 中国と日本の違うところ (環境問題), 日本の家, 日本の生活, 日本の鉄道輸送

3-5 アンケート

「考える日本語」授業を学生がどのように感じたかを知るために、授業後に当該クラスにアンケート調査を行った。それによると授業がおもしろかったと感じた人は、回答のあった 18 名中 17 名、授業を通して考えたと答えた人は 12 名で、作文を書くことは難しいと感じた人は 5 名、発表会が良かったと感じた人は 11 名であった。発表会では、緊張した、面白かったと答えた人がそれぞれ 7 名で、「みんなの意見が聞けてよかった」「いい経験になった」「初めての発表で新鮮だった」「緊張してうまくいかなかった」などの意見が寄せられた。

4 結果と考察

受身で授業を受けることに慣れている学生たちは、自分の頭で考えなければ先に進まない「考える日本語」授業のやり方に当初戸惑いをみせていたが、休み時間を返上して作文を書き続ける学生もいて、普段の授業では見られないほど熱心に活動に取り組む姿が見られた。短い期間の取り組みではあったが、作文と発表会によって学生それぞれが考えていることを引き出すことができたと思う。

全体発表会では、人前で話すことに慣れていないことから「緊張した」という声が多かったが、発表によって他の学生がどのような作文を書き、どのような考えを持っているかを知ることができ、同じテーマであっても人によって違う考え方をしていることが初めてわかったという学生の意見を聞くことができた。

ある学生は作文を書くことが自分の日本語の文法の力をつけるのにとっても役立ったと

語った。学生は毎日たくさんの日本語をインプットしているが、取り入れた日本語を授業の中でアウトプットする機会がほとんどない。日本語で作文を書くことは、学生がそれまでインプットしてきた語彙や文法や表現を総動員して組み合わせ、推敲を重ねた上で自分の思いを表現する行為である。「何を書くか」をまず自分自身に問いかけ、それについてじっくり考え、言葉にしていく活動は、問題意識を持たずに日常を過ごしている人にとっては楽なことではない。しかし異国にやってきて何も感じず、何も考えない学生はいないだろう。留学生でなくとも人間であれば、誰もが日々何かを感じ、考えているはずだ。日本語学習に気持ちが向かなくなった学生もその理由を胸の中に秘めているにちがいない。ひとり一人が考えていることを「ことば」で表現することで、「ことば」と自分自身がつながることができる。「考えた」ことを「ことば」で表さないとしたら何のために「ことば」を学ぶのであろうか。それはどの言語であっても構わないのだが、教室の媒介語が「日本語」であるために「日本語」を用いた活動となっているに過ぎないと筆者は考えている。

筆者は、これまでほとんど日本語を話さなかった学生が今回の授業中に母語で自分の考えていることを紙面いっぱいに書いているのを見て驚いた。その学生は授業に全く積極的でなく、文字がほとんど書けないのではないかと思っていたのだが、ほとぼしるように母語を綴るのを見て、彼女はこの授業で初めて自分の思いを表しているのだと感じた。今回の授業がなければ彼女の気持ちを知ることはきっとできなかったであろう。以下は彼女の書いた作文の日本語訳である。彼女は発表会でこの文を日本語でも読み上げた。

「日本での生活では、大変だと感じているのは何でも自分でやらなければならないことです。毎日出勤し、勉強し、家に帰っても、料理、洗濯、お掃除などあり、いくら疲れても自分でやらなければならない。中国にいたときに、友達と家族と一緒にいたときに、なんて楽しい日々だった。しかし、そんな家族、それから自分のために、留学することを選んだ。日本に来てから、家族や友達のことが恋しくなった。特に 90 歳近くのおばあさんのことをよく思い出す。落ち込んだときによく一人で涙を流す。なぜか分からなくて、自分も泣きたくないが、涙は言うことを聞かないようだ。」

今回の実践はわずか 4 回のものであり、細川のいう「総合活動型問題発見解決学習」とはほど遠いものであった。各人がそれぞれのテーマについて熟考する時間はなく、テーマを深めることができなかった。発表内容もその人でなければ語れないような内容ではなく、同じテーマが並んだ。また、活動が個人の中で完結してしまい、他の学生とのやり取りに

及ばなかったことが授業者としては何より残念であった。次回の課題としたい。

なお、この授業の期間中に学校の他の教師から、このプロジェクトに触発されて学生の考えを積極的に聞く授業展開を行ったとの感想をもらった。筆者にとってこの上ない喜びとなったことを付け加える。

5. おわりに

この実践を通し、日本語学校においても「考える日本語」授業を有効に行えることがわかった。学生一人ひとりが自分の内面と向き合い、それを他者に向けて表す行為は、「ことば」のもつ根源的な力を示すものである。日本語学校で日本語指導を行う多くの日本語教師にこの実践の意義を伝えたいと思う。

最後にアンケートの学生の声をここに載せる。

「『考える日本語』は普通な知識を覚える授業とちがうのを感じた。こんな授業は学生たちに言語知識に限らず、考える力、観察力、書く力も組み合わせて、日本語能力が上がられる。自分から自分の能力を見つけることは知識を深い覚えられて、とてもおもしろかった」

(原文のまま)

【参考文献】

細川英雄他 (2004) 『考えるための日本語』 明石書店

細川英雄 (2012) 『「ことばの市民」になる一言語文化教育学の思想と実践』 ココ出版

留学生の生活の実態から日本語学校の役割を問い直す——日本語学校 卒業生「ハル」のインタビューから

平澤 栄子（早稲田大学大学院）

1. はじめに

現在、日本国内の日本語教育機関、いわゆる日本語学校には、3 万人近くの学生が在籍し、その約 7 割が日本国内の大学や大学院、専門学校等に進学をしている¹。そんな学生たちにとって日本語学校は、日本での生活を始める最初の場所であり、進学に必要な日本語を学ぶ予備教育的な機関として存在している。

筆者も長年日本語学校に勤務してきた。海外ではじめての一人暮らしを経験する学生たちは一人でアパートを借り、アルバイトを探し、日本語学校の勉強とアルバイトを両立させてたくましく生活している。そんな学生たちをサポートし、新たな生活の場へと送り出す仕事を続けながら、日本語教師の役割とは何だろうか、学生たちが必要とする日本語とはどんなものだろうかと自問することも多かった。そして、筆者のような日本語教師を含む教職員や学生が属する日本語学校とはどのような存在であるべきか。このような疑問について考えるためには、まず、学生たちが日本語学校をどのように捉えているかじっくり聞いてみる必要があるのではないかと思ったのが、本研究のきっかけである。

2. 先行研究

進学のための予備教育機関として位置づけられている日本語学校では、「日本留学試験」や「日本語能力試験」などの試験対策や、進学先で必要な予備教育的な日本語能力の育成が目指されている。では、ここでいう「日本語能力」とは何だろうか。

例えば、野田（2012）は、従来の日本語教育は「言語の教育」であり、日本語の構造や体系などの言語形式の習得を目的としていたものであることを指摘し、日本語教育研究の立場からコミュニケーションの教育への転換の必要性を主張している。しかし、ここでは

1 （財）日本語教育振興協会が 2013 年 3 月に発行した「平成 24 年度 日本語教育機関実態調査」による

「コミュニケーションとは何か」については問題にされていない。

一方、第二言語習得研究における社会的視点について論じた義永（2009）は、第二言語習得研究の主流である認知的視点と近年注目されている社会的視点を比較し、認知的視点ではコミュニケーションを「情報の流れは一方向であり、受け手があらかじめ用意したメッセージはそのままの内容を保持して送り手に届く」と捉えられるのに対し、社会的視点では、「参与者間の協同作業によって達成される動的な意味構築の過程と考える」（p.18）と説明している。また、三代（2009a）は、日本語教育で主流となったコミュニカティブ・アプローチが個人の能力の獲得という学習観によるものであることを指摘した上で、社会構成主義の学習観に立ち、日本語の学びを「日本語を技術や能力として獲得していく過程ではなく、日本語によるコミュニケーションを通じた他者との出会い、対話、関係性の構築とそれにとまなう関係の中での自己の変化、経験全体の意味づけなどの総体として捉えなおすことができる」（p.95）とする。

留学生の学びの実態を具体的に論じたものとしては、三代（2009b）や中山（2007）のライフストーリー研究がある。ここで三代は、「コミュニティへの参加の実感」が「コミュニケーションの学び」であるとする。また、中山は、日本人学生との「社会的ネットワーク構築」に注目し、言語習得に果たした役割を論じている。

以上のように日本語能力を社会的な関係性の上に成り立つものと捉え直したとき、日本語学校で予備教育的に行われている日本語教育にはどんな意味があるのだろうか。日本人と接触する機会の少ない日本語学校の学生にとっての「学び」とはどのようなものなのだろうか。本研究ではこの点を明らかにするため、「日本語によるコミュニケーションを通じた他者との出会い、対話、関係性の構築」の実態を丁寧に見ることによって、そこでの「学び」を考察し、その「学び」の実態をもとに日本語学校の役割を再考したい。

3. 研究方法

3.1. インタビューを採用した理由

本研究では、ナラティブ研究法におけるインタビュー法を採用する。やまだ（2007）によれば、インタビューの語りは「インタビュー状況のなかでインタビュアーとの共同生成的なやりとりによって生み出される生きもの」として捉えられている。本研究の調査対象者は、筆者にとって元学生であり、元教師であるインタビュアーに対して語りが展開される。日本語学校の役割について考えるとき、教師と学生という関係性によって生み出さ

れ、共同生成された内容に意味があると考えられる。

3.2. 調査フィールド

筆者が勤務していたキスゲ市にある森日本語学校（仮名）。自然に囲まれたのどかな田舎にあり、120 名ほどの留学生が在籍している。主な出身国は中国、韓国、スリランカ、ベトナム等。市内には学生をアルバイト従業員として雇っている工場、レストラン、ホテル、コンビニ等があり、学校とのつながりも深い。学生たちは市内の至る所でアルバイトをしている。

3.3. 調査協力者

森日本語学校の卒業生、ハル（仮名）。女性。中国出身。現在 21 歳。2011 年 4 月同日本語学校入学、2013 年 3 月卒業。入学当初からクラス担任をしていた教員が 2011 年 12 月から休職したため、筆者がクラス担任を引き継いだ。筆者は大学院進学のために退職した 2012 年 6 月末まで担任をしていた。ハルは日本語学校卒業後、県内の短期大学看護学科に進学し、現在 1 年生に在籍している。

ハルは明るく社交的な学生で、授業にもアルバイトにも積極的であった。また、学校で紹介した交流会やイベントなどに積極的に参加していた。彼女なら、在籍中に多様な人々との接触があったのではないかという予想のもと、インタビューを申し込んだ。

3.4. インタビュー方法

ハルとのインタビューは、2013 年 11 月 2 日と 2014 年 1 月 3 日の 2 回、計 3 時間 34 分間行われた。筆者が直接日本語で半構造化インタビューを行い、調査協力者の了承を得て IC レコーダーに録音し、後日、その音声データを文字化した。1 回目のインタビューは日本語学校在籍中、どのような人間関係があり、その関係をどのように築いていったのかを中心に、A4 用紙に人間関係図を書いてもらいながら、日本語学校在籍中のこと、今の生活について比較的自由に語ってもらった。2 回目のインタビューでは、1 回目のインタビューの確認と気になった点について詳しく聞いた。さらに、今の生活について 1 回目のインタビュー終了後の 2 か月間を中心に自由に語ってもらった。インタビュー中とインタビュー後に、筆者が気づいたこと、感じたことをフィールドノートに記した。

3.5. 分析方法

インタビューによって得られたトランスクリプトとフィールドノートをもとに分析を行った。分析は、細かく切片化することはせず、語られた内容を中心に、次の 3 つの観点で行った。

- 1) 調査協力者は誰とどのような関係を築いていたのか

- 2) その関係性はどのように構築されたのか
- 3) その人間関係と日本語学校がどのように関係していたのか

4. 研究結果

本章では、調査対象者である「ハル」のインタビューをもとに、森日本語学校があるキスゲ市において、日本語学校在籍中に行ったアルバイトでの経験を中心に記述する。なぜなら、ハルは森日本語学校在籍中、筆者の予想以上に様々なアルバイトを経験し、その経験について多くを語っていた。また、そこには日本語学校の存在が欠かせないと感じたからだ。

ハルが日本語学校在籍中に経験したアルバイトは表1のとおりである。なお、倫理的な配慮から調査協力者の匿名性を保護するため、論文中の固有名詞はすべて仮名を用いる。また、インタビューの語りからの直接引用は<>で表す。

表1 ハルの経験したアルバイト（森日本語学校入学時から卒業時まで）

企業名（仮名）	業種	仕事内容	勤続期間
マチノ製麺	製麺工場	食品加工	2011.4～2011.11（7か月間）
スシマサ	回転すし屋	洗い場、調理	2011.11～2012.1（2か月間）
あつあつカルビ	焼き肉屋	仕込み、調理	2011.12～2012.8（8か月間）
ステーキジョイ	ファミリーレストラン	接客サービス	2012.8～2013.3（8か月間）

以下にハルがアルバイト先で築いた関係性について、経験した順に説明する。

日本へ来て最初に経験したアルバイトは、森日本語学校の紹介による「マチノ製麺」であった²。マチノ製麺は森日本語学校と古くから関わりがあり、学生たちは自分でアルバイトを探すことなく、希望すれば簡単な面接のみで採用されることが多い。日本語が全く話せない状態でもアルバイトをすることが可能となっている。よって、この時点での日本語学校の役割は大きく、学生に対して手厚いサポートがなされている。また、アルバイト先での様子も教職員の耳に入りやすく、学生同士や教職員とは多くの情報や経験が共有されている。ここでの人間関係は、個々のつながりというよりは、企業としての組織的なつ

2 森日本語学校は、「無料職業紹介事業許可書」を取得し厚生労働省の認可を受けている。

ながりが強い。しかし、アルバイト先で日本語が使われることは少ないようだった。

次の「スシマサ」や「あつあつカルビ」は、ハル自身が見つけたアルバイトであった。しかし、「スシマサ」は個々のつながりが弱く、従業員との関係性ができる前に辞めてしまっている。一方、「あつあつカルビ」は新規オープンしたばかりの店で、同時期に多くの学生がアルバイトとして働き始めていた。森日本語学校の学生や卒業生同士がつながり、経験を共有している。また、ここで働く学生と店との関係を支えていたのは、オーナーと中国人であるオーナーのお母さんであった。実際インタビューでは、ここでの経験がいちばん多く語られ、ハルにとって居心地のいい場所になっていたことが感じられた。しかし、そんな居心地のいい場所であった店を、複雑な人間関係によって辞めなければならなくなる。つまり、ハルは日本語学校の学生同士という同じ経験を共有している人間関係だけでなく、違う経験を持つ従業員と関係性を築くなかで、多様で複雑な関係性に対応することの難しさにも直面している。

そして、次の「ステーキジョイ」は、現在森日本語学校の職員として働いている卒業生が学生時代に働いていたアルバイト先であり、森日本語学校との関係は組織的なつながりよりも、個々のつながりによって保たれていた。ここでハルは接客サービスの仕事を任されており、この仕事を担当していた留学生はハルだけであった。そして、ここでの経験としてハルが語った教職員の姿は、単なる教師ではなく、母であったり、森日本語学校の卒業生であったりと、別の側面を持った一個人の姿であった。

このようにして2年間のアルバイトの経験をたどったとき、日本語学校の役割は手厚いサポートからゆるいつながりへと変化している。また、それと呼応するようにハルの語りも、組織的なつながりから、個人個人の顔が見えるような関係性に焦点化していった。

5. 考察

それでは、ハルはこの2年間のアルバイト経験を通してどのような「学び」を得たのか、「学び」に焦点をあてて考察する。

ハルは、日本語学校在学中の2年間、次々にアルバイトを変えながらも、その間空白期間を作ることなく、非常にスムーズにアルバイトを見つけている。そんな積極的な彼女であっても、アルバイト先で簡単にコミュニティに参加でき、日本人とのネットワークを築いていったわけではない。ハルの話によると、忙しくて遊ぶ時間がなかったとしながらも、アルバイト先で特に親しくなり、友達付き合いをするようになった人もいないとのこと

だった。

では、三代や中山で論じられたようなコミュニケーションにおける「学び」を、ハルは得られなかったのだろうか。筆者はそうは思わない。ハルはアルバイトを変えるたびに、より日本語が必要な職種を選んでいる。特に最後のステキジョイでは<難しそう>と思いつつも、接客サービスの仕事に挑戦している。来日当初は、日本語を使わなくてもできる仕事から始め、徐々に日本語が使えなければできない仕事へ参加の度合いを深めていった。これこそ、日本語を使用するコミュニティへの参加であり、ハルにとっての「学び」であったと言えるのではないだろうか。

そして、ハルが参加したコミュニティは、日本語だけが限定的に使用されているわけではなかった。日本語を含んだ複数言語が使われている。そういった環境のなかでは、言語よりもむしろ共通の経験を共有するかしないかという関係性のほうが重要なのではないだろうか。そして、この共通の経験の中には共通の言語も含まれるのではないか。ハルが日本語使用のコミュニティへの参加の度合いを深める過程は、日本語学校の学生という共通の言語も含んだ経験を共有する者が減っていく過程とも重なる。そして、共通の経験者が少なくなるにつれ、別の経験を持つ者と新たな関係性を作らねばならない。このような関係性の構築こそがコミュニケーションの「学び」と言えるのではないだろうか。そういう意味では、ハルはまだ「学び」を始めたばかりだとも言える。しかし、日本語学校在籍中に徐々に日本語を使用するコミュニティや社会への参加の経験を積んでいったと考えられる。

6. まとめと今後の課題

本稿でははじめに、「日本語能力育成」といったときの日本語能力とは何かを論じた。そして、日本語を社会的なものとして捉え直し、留学生の生活の実態から、コミュニケーションにおける「学び」を考察した。筆者はそこに確かに「学び」があったと感じている。では、その学びと日本語学校はどのように関係していたのだろうか。今回の分析により、その生活をゆるやかに支援する日本語学校の存在は見てきた。しかし、その学びと日本語学校で学んだ「日本語」がどのように関係しているのかについては、まだ見えてこない。この点について会場で意見交換を行い、さらに考察を深めていきたい。

文献

- 野田尚史（2012）.日本語教育に必要なコミュニケーション研究.野田尚史（編）『日本語教育のためのコミュニケーション研究』（pp.1-20）くろしお出版
- 中山亜紀子（2007）.韓国人留学生のライフストーリーから見た日本人学生との社会的ネットワークの特徴—「自分らしさ」という視点から『阪大日本語研究』19, 97-127.
- 三代純平（2009a）.留学生活を支えるための日本語教育とその研究の課題—社会構成主義からの示唆『言語文化教育研究』7&8, 65-99.
- 三代純平（2009b）.コミュニティへの参加の実感という日本語の学び—韓国人留学生のライフストーリー調査から—『早稲田大学日本語教育研究』6, 1-14.
- やまだようこ（2007）.ナラティブ研究.やまだようこ（編）『質的心理学の方法：語りをきく』（pp.54-71）新曜社.
- 義永美央子（2009）.第二言語習得研究における社会的視点—認知的視点との比較と今後の展望—『社会言語科学』12(1), 15-31.

日本語の意味づけから社会で生きる自分を意味づける

道端輝子（早稲田大学大学院生）

1 研究の背景と目的

「この人は、日本語を自分のものになっている」本研究は発表者がある一人の人物に対して感じた、この驚きが始点となっている。鄭（2009）は、多くの日本語学習者は日本語が上手になりたいと言うが、日本語のレベルがいくら上級であっても「日本語がなかなか上手になりません」という悩みがたびたび聞かれると指摘する。この人物も、以前は「日本語が話せない。もっと上手になりたい。」と語っていた学習者の一人であったが、後に発表者との再会時には、自分自身の日本語を「結構いい」と語り、いきいきとこれまでの自分について語ってくれた。この驚くべき変化により、発表者は「この人は日本語を自分のものになっている」と感じたのである。この変化のプロセスとはどのようなものであるかを明らかにし、考察することを目的とする。

2 研究方法

2. 1 調査概要

2013年5月13日に1時間20分、2013年7月12日に2時間10分、ナラティブインタビューを行った。二回目にはインタビューと同時に「日本語グラフ」を研究協力者に描いてもらった。「日本語グラフ」は、ライフコース研究（グレン／ジャネット 2003）で用いられている「人生地図」を参考にし、各年齢もしくは年齢区分ごとに研究協力者により描かれるものである。研究協力者に過去から現在までの自分の日本語に対してより深く追想してもらおうべく、「人生地図」を描いてもらいながら、語ってもらった。本研究ではこの地図を「日本語グラフ」と呼ぶことにする。また本研究で扱うデータは、次の通りである。1) 2回にわたるナラティブインタビューのトランスクリプト、2) 研究協力者によって描かれた「日本語グラフ」、3) 研究協力者と発表者の間でやり取りしたメールのデータ、4) 発表者作成のフィールドノーツをデータとして扱い、分析を進めることとする。

2. 2 分析方法

ナラティブ分析により全体を捉え、「日本語グラフ」の変化があるひとまとまりをより緻密に明らかにするために、カテゴリー化（佐藤 2008）し、分析する。

2. 3 分析結果と考察

分析により、この研究協力者にとって、日本語は「知識、学習する」ものという枠に収まりきるものではないということが明らかになった。様々な人と出会い、様々な役割を担いそれを果たそうとする中で、他者とのやりとりがうまくいかない、人とつながる、自分を認めてもらう、自分で自分を評価する等の過程で、様々な日本語を評価し、捉えていた。つまり、他者との関係性の中で、肯定的にも否定的にも様々な日本語を意味づけているのである。否定的に意味づけられた場合でも、それをばねにし [いやー、自分もうやるしかないぞって。頑張りますよって (130712)。], [マジでまずい (130712)。], [だから今年はね、一生懸命 (130513)。] という前に進もうとする力、「原動力」を生み出していたのである。

「知識、学習」からスタートした日本語であったが、他者との間で日本語を意味づけることにより、自己と他者の間に存在するものと変化し始めた。そして、「自分の日本語を意味づける」、「原動力で前に進む」、「ことばが他者との間に存在してくる」これらのプロセスは複雑に絡み合い、影響を与え合い、共鳴するような存在であると言えるであろう。この共鳴がもたらすものは、社会に存在する自分の人生という時間がただ闇雲に淡々と過ぎていくのではなく、社会と自分の間にある日本語ということばを意味づけることをきっかけにし、社会に存在する自分を意味づけることである。つまり、学習者が自分自身の日本語を意味づけることは、社会の中で生きる自分の存在を意味づける鍵の一つにもなりうるのである。

引用文献

グレン・H・エルダー／ジャネット・Z・ジール (Glen H. Elder Jr./Janet Z. Giele) 編
(2003) 『ライフコース研究の方法－質的ならびに量的アプローチ』明石書店。

佐藤郁哉 (2008) 『質的データ分析法原理・方法・実践』新曜社。

鄭京姫 (2009) 『『自分の日本語』が育まれる日本語教育の必要性－『日本語が上手になりたい』ある学習者の変化から－』『日本語教育：ことばと文化の架け橋』Northern Book Centre。

「わたし」は、そのことばの中にいる(1)——「対話報告 レポート」に浮かび上がるテーマの混淆

工藤育子（早稲田大学大学院／国立国語研究所）

1. はじめに：ことばの中に「わたし」がいるという感覚

他者とわたしのことばが行き交う中の、他者と他者のことばとわたしとわたしのことばがどのような関係であるかを、ある教育実践¹で S さんに出会って初めて実感した。この教育実践は、大学の日本語教育センターと大学院研究科の 2 つの科目の連携で成る。S さんは学部 4 年の履修者、わたしは大学院生メンターとして参加した。

わたしはこの教育実践を通して、S さんと意見交換をした。意見交換の一つの大きな目的は、S さんがテーマとして追究しようとしている「探検」についてのレポートを完成させることにある。意見交換が始まって 2 か月後、S さんは「対話報告レポート」草稿²を書き上げ、意見交換の相手であるわたしに確認依頼をしてきた。その「対話報告レポート」を読んで初めて、「そのことばの中に「わたし」がいる」ということを実感し、生きている喜びさえ感じた。この感覚を説明するのは困難だが、当時は以下のように綴っている。

当初から S さんとは「対話」が成立していて、もちろん、その都度、自分の意識がどんどん明確になるという感覚はありました。(中略)でも、対話報告を読んで、その最後の、ある一線を越えるほどには確証のなかったものがほぼ 100 パーセントに近いぐらい、明確になったというような感覚です。わたし、生きてたんだなって実感したのは、対話報告を読んだからです。その時点で、自分の生を実感しました。でも、それは aS さんの文章の中で生きている自分³の発見であって、それ以外の何でもありません。

- 1 2011 年度秋学期（2011 年 9 月～2012 年 3 月）早稲田大学大学院日本語教育研究科および日本語教育センターに設置された細川英雄教授が担当した科目。言語文化教育研究所のウェブサイト参照。わたしが参加した回の紹介はない。http://gbki.org/waseda.html（2014 年 2 月 10 日アクセス）
- 2 当初 10/10 の「動機レポート」時点では『探検の個人的な意味』であったテーマが 12/4「対話報告レポート」草稿時点では、『冒険と死』に、12/18「最終レポート」では『冒険を通して実感する生』へと変わっていった。
- 3 下線は本稿での説明のためわたしが引いた。

(中略)単純に自分に役に立ったとか、褒められたとか、認められたとかそんなのを超える感動をともなう。生きているっていう実感は何にも優る感情ではないでしょうか。(2011 年 12 月 8 日 S さん宛て E メールより)

S さんの「対話報告レポート」を読んだ限りで、S さんと S さんのことば、わたしとわたしのことばの関係は、S さんは S さんのことばの中にあり、意見交換の相手であるわたしもまた、わたしのことばを彷彿とさせる S さんのことばの中にあり、わたしは aS さんの文章の中で生きているということになる。

2. 問題の所在：ことばの中の「わたし」の生成を振り返る理由

わたしは、S さんとの意見交換を通じて、「個人のアイデンティティ生成に立ち会うような教育実践をわたしたちは経験することができる、これこそ言語の活動の喜びそのもの」(細川 2011:242)と述べられる経験をしたと感じている。アイデンティティを「個人がさまざまに有している、複数の自己の姿であり、それらの自己が必要とする「居場所」感覚」(前掲:4)という定義に倣えば、わたしの「居場所」はひとつに S さんの文章の中にあることになる。

aS さんの文章の中で生きている自分が発見された経緯を振り返ることは、ことばに「居場所」が生成された背景から他者とわたしとことばの関係を追究することでもある。ある人が他者のことばを自分の「居場所」として位置づけ、相互にことばで結ばれていく実感を得るといふなら、これこそ言語教育が目指すものではないか。この過程が生成される背景の追究は、言語教育実践者にとって教育実践デザインを考える上で必至であろう。そう考えれば、S さんとの意見交換をたどり直し、振り返る意義は大きい。

3. 教育実践概要

3.1. 教育実践の内容と環境

本教育実践は、日本語教育センターの「書くこと・考えること」(以下「書く・考える」)と日本語教育研究科の「日本語教育実践研究 11」(以下「実践 11」)の 2 科目の連携による。「行為者としての生きるテーマの発見と意識化」を目指す総合活動型日本語教育(前掲:243)の理念に基づき、シラバス設計されていると思われる。S さんは「書く・考

える」, わたしは「実践 11」の履修者である。わたしは「書く・考える」にメンターとして参加し, S さんに出会った。

「書く・考える」の第一の特徴は, 履修者が任意のテーマを選び, 意見交換をしつつ, 期を通じて 1 本のレポートを完成することにある。また, 書かれたものはすべて参加者全員に公開される。第二の特徴は, オンラインシステムを利用した, いわゆる教室のない, 非対面・非同期的な環境にある。議論はもっぱら, 履修者にのみ開かれている BBS (電子掲示板) で行う。

3.2. 教育実践の手順

事前にビデオ収録された講義を, 公開期限内に履修者各自で視聴する。そこで示された計画に従い, 以下のように進めた (資料参照)。

- 9/26~10/9 BBS 上で自己紹介しつつ, 自分のテーマも紹介する。
- 10/10~10/23 BBS 上で各履修者のテーマについてコメントを書き合う。
- 10/23 締切 テーマを選択した背景を述べた「動機レポート」を投稿する。
- 10/24~11/27 テーマについて任意の相手と対話し, BBS 上で報告する。
- 11/27 締切 自分の考察などを含めた「対話報告レポートを」投稿する。
- 11/28~12/18 BBS 上でコメントを書き合いつつ自分の結論を導いていく。
- 12/18 締切 テーマ選択動機, 対話報告, 結論を含む「最終レポート」を投稿する。
- 12/19~1/22 BBS 上で, 小冊子作成へ向けた議論をする。
- 1/23~1/27 BBS 上で, 活動全体の振り返りをする。
- 1/27 締切 最後に「小冊子完成版」を投稿する。

3.3. 本教育実践におけるわたしの立場

本教育実践では, 修士課程での研究に重ね, わたしも身を置く実践の中で「対話」がどうみえるのか明らかにしたいと考えていた。

ここでいう「対話」とは, バフチンの「他者のために・他者を介して・他者の助けによって自身をあきらかにすることによってのみ, わたしは自身を意識し, 自分自身となる」(桑野 2011: 128) という言説に示されるものである。つまり, 他者と自分を行き交わせる中で, 自分が何者かを明らかにする過程を指すと考えられる。どのように行き交わせるのかといえば, 記号による。なぜなら, 「記号は「他者」と出会い「意味」を生み出す場である」からである (桑野 2002:8)。その記号の最たるものがことばではないか。

「対話」を, 主にことばを媒介として他者と行き交う中で自分を発見していく日々の生きる営みだと捉えれば, 先述した細川 (2011) の教育実践観とも強い結びつきがある。わ

たしの関心を追究するのに最適だと考え、本教育実践に参加した。

4. 本研究の目的

以上の経緯を踏まえ、なぜ、S さんの「対話報告レポート」読後、そのことばの中に「わたし」がいる実感を得たのかを明らかにする。

4.1. 目的を明らかにしていくための2つの観点

「3.1 教育実践の内容と環境」で、本教育実践の特徴をあげた。一つは教育実践の内容、もう一つは環境の側面である。

2つの観点とは、(1)教育実践の内容に焦点を当てた、各自のテーマを追究しつつレポート完成を目指した意見交換という側面、(2)教育実践の環境に焦点を当てた、非対面・非同期環境、つまり電子文字のみが書き手を表象する中での意見交換という側面を指す。

4.2. 本稿（「わたし」は、そのことばの中にある(1)）の目的

本稿は観点(1)によって進める。S さんの「対話報告レポート」読後、そこに「わたし」がいると実感した。こう実感した「わたし」は S さんの文章の中のどこにあるかと示せたりはしない。わたしを示す特徴らしきものが文章全体に漂い、それが「わたし」としてみえてくるとでもいえるようなものである。そこで、BBS や E メールでの意見交換（以下、意見交換）を参照しつつ、「対話報告レポート」の内容を振り返り、わたしを示す特徴を探る。

4.3. 分析の方法・手順

本稿の目的を明らかにするために、以下の方法・手順で分析する。

まず、本教育実践が目指す「テーマの発見と意識化」、つまり S さんにとってのテーマの位置づけをまとめておく。これは、二人が共有した文章の一覧表⁴をもとに、佐藤（2008）を援用し、コーディングを行った上で整理する（5.1）。次に「対話報告レポート」の話題を整理し、わたしを示す特徴との関係で検討すべき話題を抽出する（5.2）。その後、検討すべき話題が導かれたと推測される意見交換を参照しつつ、話題とわたしを示す特徴の関係を探る（5.3 および資料）。

4 意見交換、レポートなど2人が共有した文字媒体を時間順に、Excel を用いて一覧にした。S さんのテーマに関して、10/10 の BBS での自己紹介から 12/4 「対話報告レポート」草稿までの共有媒体は 36 編になる。メール件名も含め一セルに一文単位で入力したところ、1124 セルを使った。

5. 結果と考察

5.1. S さんにとってのテーマの位置づけ

S さんはレポートのテーマに「探検」を選んだ。「動機レポート」には、本講義の履修直前、インドネシアの未踏峡谷遡行中に落石事故で死にかけ、22 年間の人生で最も「自分の死」を身近に感じたという壮絶な物語が綴られる。一方でこの経験で「日常生活」で感じられない「極限の生」を感じ、再度危険への挑戦を考え始めたという。それで【冒険中の事故経験による煩悶】を抱えた。

この煩悶を抱えるのは【煩悶 1:冒険と S さんの未来】が明確につながらないからである。「極限の生が感じられる冒険の魔力に吸い寄せられ、極限の生 = 死に変わるまで継続」する懸念を抱え、「冒険の追求」か、やめて「堅実な暮らしを築く」か、で悩む。さらに【煩悶 2:事故の影響】が何かわからず煩悶を重ねる。S さんは受けたはずの影響が自覚できないことで、煩悶 1 がより強化されていると考えている。「極限の生の実感が自分の人生を意味あるものにしてくれる」なら冒険の追求を、「終わりのないチキンレース」なら「足を洗いたい」という。【煩悶 3:眼前の問題】に起因し、これらは切迫感を増す。冒険継続か否かを決定したいのは、S さんが（当時）卒業間近で、進路選択が眼前にあるからである。継続ならフリーター、やめるなら新聞記者になるための就職活動を始める必要があった。

S さんにとってこのテーマは、「暫定でもよく、一度答えを出して前に進む」、喫緊の、人生の岐路に相交わるものだと位置づけられる。わたしはそういう S さんの意見交換の相手となったのだ。

5.2. 「対話報告レポート」の話題

S さんが『冒険と死』というテーマを掲げた「対話報告レポート」は 4 章から成る。話題を整理すると、1 章「A. レポート構成」2 章「B. テーマ説明」・「C. 対話相手と対話の定義」、3 章「D. S さんとわたしの「日常生活」・「極限状態」・「生」・「死」の捉え方の相違」・「E. 冒険実践で「冒険」の定義再考」・「F. 冒険の魅力は内省的に自己を見つめること-「過去のわたし」と「今のわたし」の対話」となる⁵。

このうち A はレポートの構成を示し、B は、前節の通り、S さんの個性が浮かび上がり、わたしを示す特徴があるとはいい難い。そうなれば、C.~F.の 4 つの話題にわたしの

⁵ 草稿時には 4 章は見出しのみで記述はなかった。

特徴を求めることになる。

5.3. 4つの話題とわたしを示す特徴の関係

「対話報告レポート」と意見交換の記述および記述の背景をまとめ、わたしの特徴を抽出していく表を話題ごとに作成した（資料参照）。この表を踏まえ、Sさんの文章にどのように「わたし」がみえてきたのかを考察したところ、次のことがわかった。

Sさんの「対話報告レポート」にあることばは、二人の意見交換を想起させ、同時に、わたしがそう綴るに至った背景も想起させる。その背景には、まさに当時のわたしの眼前に迫るテーマと関連して、わたしの対話観、わたしの実践研究観が浮かび上がる。本教育実践参加の目的や修士論文の研究課題の顕在化ともいえる。わたしの読んだ「対話報告レポート」は、Sさんの『冒険と死』と名付けられたレポートの一部とはいえ、わたしのテーマを追究してきた経緯と、それに伴うわたしのものごとの見方が織り交ざった文章であった。

6. 総括

Sさんの「対話報告レポート」には、Sさんの人生の岐路に交差する「冒険と死」というテーマの核心に迫り行く経緯が示される。一方で、わたしが本教育実践に参加したテーマである「対話がどうみえるのか」に迫る経緯もそこに交差する。

本稿では、Sさん提案の「探検」というテーマをめぐる、Sさんは進路選択の問題解決を、わたしは「対話」に関する研究課題追究を目的に、それぞれの目的の下、「テーマの発見と意識化」を続けていた経緯も明らかになった。つまり、Sさんの「対話報告レポート」には、各々の目的の下での意見交換を踏まえたSさんのテーマとわたしのテーマの混淆があったといえる。このテーマの混淆が、Sさんのことばの中に「わたし」がいるという感覚を抱かせ、生きている実感を誘ったのも納得ができる。

しかし、なおも「わたしはa.Sさんの文章の中にいる」というように、「文章」にいることを強調する理由説明が足りない。この点を踏まえ、観点(2)を考えてみる。観点(2)での追究は稿を改める。

参考文献

桑野隆（2002）『バフチン—“対話”そして“解放の笑い” 新版』岩波書店

桑野隆（2011）『バフチン—カーニヴァル・対話・笑い』平凡社新書

佐藤郁哉 (2008) 『質的データ分析法—原理・方法・実践』 新曜社

細川英雄編 (2011) 『言語教育とアイデンティティ ことばの教育実践とその可能性』 春風社

資料：【話題 D】部分の分析（本稿では分析の一部のみ掲載）

媒体	記述内容	記述の背景	わたしの特徴
動機レポート	冒険で「日常生活」では経験できない、死に瀕した「極限の生」を感じたことを中心にテーマ選択の背景を綴る(10/10)		
BBS (10/10 ~ 10/24)	<p>Y*:「極限の生」ということばが印象的、迫力ある文章を賞賛(10/10)</p> <p>N*:Sさんの遭遇した経験に同調、危機迫るNさん自身の経験で応答(10/10)</p> <p>↓</p> <p>わ:1.「日常生活でも実はやっぱり、「死」とは隣り合わせに生きてるんじゃないでしょうか。」(10/11)</p> <p>↓</p> <p>N:わたしとSさんの死生観は異なる(10/11)</p> <p>S:やっぱり「日常生活で意識する「生」と、探検・冒険という非日常で意識する「生」というのは、違いがある」(10/12)</p> <p>↓</p> <p>わ:2.「極限状態」や「日常生活」というのをどのように定義するか、ということが必要だということでしょうか」(10/12)</p>	<p>3人の意見交換では、Sさんの、「日常生活」とは異なる冒険という行為に極限の生が内在するという認識が強化される？</p> <p>↓</p> <p>冒険という死の危険が大きい行為に極限の生が内在すると死生観に違和感を示すSさんとわたしの死生観が異なることに焦点が行き、なぜ、どのように違うのかということ</p> <p>↓</p> <p>はなかなか議論されない</p> <p>↓</p> <p>死生観が異なる背景は、生死が内在すると考える「極限状態」や「日常生活」の定義によって明確になる？</p>	<p>←<テーマ追究には、何らかの異なる視点を差し向ける必要があるのでは？という対話観></p> <p>←<違いの有無という表面的な関心ではなく、なぜ、どのように異なるのかという背景を問うべきという対話観></p> <p>←<視点をずらして考えていく必要があるという対話観></p>
対話報告レポート(12/4)	<p>1.「日常生活でも実はやっぱり、「死」とは隣り合わせに生きてるんじゃないでしょうか。」</p> <p>2.「極限状態」や「日常生活」というのをどのように定義するか、ということが必要だということでしょうか」から始まるSさんとの意見交換部分を引用。</p> <p>「日常生活」・「極限状態」・「生」・「死」という、Sさんとわたしの捉え方が異なることばの定義の必要性を述べる。</p>	<p>Sさんが、【話題 D】で引用している意見交換部分⇒上のような記述の背景を想起させる</p> <p>←</p> <p>Sさんのことばの中に「わたし」がいる！生きている！と思ったのは、これを読んだとき</p>	<p>Sさんが、【話題 D】で引用したわたしのことば⇒1.は、Sさんのものごとの見方に同調的なYさんやNさんに対し、<何らかの異なる視点を差し向ける必要がある>と考えて書かれた。また2も<なぜ、どのように異なるのかという背景を問う>こと、<視点をずらして考えていく必要がある>というわたしの対話観を示す</p>

*YさんとNさんは、Sさんに対し、BBS上で最初と次に応答をした参加者の方

「わたし」は、そのことばの中にいる(2)——非対面・非同期 環境における言語教育実践の意義

工藤育子（早稲田大学大学院／国立国語研究所）

1. はじめに：ことばの中に「わたし」がいる実感を得た背景探究の経緯

ある教育実践で、Sさんとことばを行き交わせる中で、わたしは、aSさんの文章の中で生きている自分の発見をした。なぜそのような実感を得ることになったのか、その背景を探っている¹。

本研究では、その教育実践の内容と環境に注目し、それに基づく2つの観点から分析を試みている。その観点は、(1)教育実践の内容に焦点を当てた、各自のテーマを追究しつつレポート完成を目指した意見交換、(2)教育実践の環境に焦点を当てた、非対面・非同期環境、つまり電子文字のみが書き手を表象する中での意見交換である。

2つを並列したが、観点(1)の分析で、徐々に観点(2)の重要性を意識しというのが実際の生成の順である。当初はことばの中に「わたし」がいる実感を得た背景を、直接の契機となったSさんの「対話報告レポート」と、それに至るSさんとわたしのBBSやEメールでの意見交換（以下、意見交換）の辿り直しに傾注していた。

まず、観点(1)をもとに、意見交換を参照しつつ、「対話報告レポート」の内容を振り返り、わたしを示す特徴を探るという目的を追究すべく分析、考察を進めた。そこから、Sさんの「対話報告レポート」には、わたしの特徴を示す対話観や実践研究観が埋め込まれていることがわかった。つまり、Sさんが「冒険と死」というテーマを掲げて書いた「対話報告レポート」は、Sさん自身のテーマに迫る経緯のみならず、わたしの「対話がどうみえるのか」というテーマに迫る経緯も交差して描かれていたのである。これらから、Sさんのことばの中に「わたし」がいるという実感を得た背景を、そのことばにSさんとわたしのテーマの混淆があったからだとした。

1 「わたし」は、そのことばの中にいる(1)参照。

2. 問題の所在：「S さんの文章の中で生きている自分」と教育実践環境の再整理

先述したテーマの混淆だけでは、「S さんの文章の中で生きている自分の発見」の背景が説明しきれておらず、「S さんの文章」を殊更強調した理由が充分ではない。なぜなら、文章でなく、互いの声で「テーマの発見と意識化」が目指された意見交換が行われても、テーマの混淆は大いにあり得ると推測されるからだ。

2.1. 「S さんの文章の中で生きている自分」ということば

ここで改めて、「S さんの文章の中で生きている自分」ということばを、観点(1)での追究の経緯を踏まえて整理し直す。

当初から S さんとは「対話」が成立していて、もちろん、その都度、自分の意識がどんどん明確になるという感覚はありました。(中略)でも、対話報告を読んで、その最後の、ある一線を越えるほどには確証のなかったものがほぼ 100 パーセントに近いぐらい、明確になったというような感覚です。わたし、生きてたんだなって実感したのは、対話報告を読んだからです。その時点で、自分の生を実感しました。でも、それは a.S さんの文章の中で生きている自分²の発見であって、それ以外の何でもありません。(中略)単純に自分に役に立ったとか、褒められたとか、認められたとかそんなのを超える感動をともなって。生きているっていう実感は何にも優る感情ではないでしょうか。(2011 年 12 月 8 日 S さん宛て E メールより)

上記の引用文は、S さんの「対話報告レポート」草稿を読んだ後の感想である。「当初から S さんとは『対話』が成立していて」とあるように、差異の認識の下に意見交換し、自分自身の「テーマの発見と意識化」を深めていったことがうかがえる。ところが、対話報告を読み、それでほぼ 100 パーセントのわたしがいる確証を得たと述べる。それが「a.S さんの文章」でだ、という説明である。

つまり、この文でいう[S さん]は「対話報告レポート」の書き手の S さん、[S さんの文章]とは書き手である S さんの作った「対話報告レポート」、[文章の中で生きている自分]は「対話報告レポート」に描かれる S さんの意見交換の相手である「わたし」だということになる。これを、バフチンの「芸術作品とは、客体(中略)ではなくて、生きた芸術的出来事」であるという言説(桑野 2011:37)になぞらえてみると、[S さん]は【作者】、

2 下線は本稿での説明のためわたしが引いた。

【Sさんの文章】=「対話報告レポート」は【作品】、「わたし」は【作品】の中の【主人公】ということになる。Sさんとわたしの意見交換を素材にして、【作者】=【Sさん】は【作品】=「対話報告レポート」を創り上げたといえる。こう考えれば、意見交換相手の「Sさん」もまた【主人公】たりうる。

観点(1)では、特に【文章の中で生きている自分】が何か、が、【作品】の中に描かれている【主人公】の「わたし」である、と明らかになった。同様の分析過程で、文章の中で生きているSさんも明らかになるだろう。観点(1)で述べるテーマの混淆とは、【作品】中で【主人公】である「わたし」と「Sさん」が織り交ざることである。

以上から、「Sさんの文章の中で生きている自分」のうち、「文章の中で生きている自分」、つまり「わたし」がことばの中にある背景については一定の見解を示すことができた。しかし、「Sさんの文章の中で」という部分、つまり「わたし」が【Sさんの文章】とするそのことばの中にある背景にまでは辿り着けていない。

2.2. 教育実践の環境

以上を踏まえ、本稿では、観点(2)に基づいた追究を試みる。なぜ「Sさんの文章の中」と観点(2)：教育実践の環境に焦点を当てた、非対面・非同期環境、つまり電子文字のみが書き手を表象する中での意見交換³という側面が結びつくのか。

少なくとも、意見交換を始めて、「対話報告レポート」を読むまでの約2か月、わたしとSさんの結びつきは、1回の電話での挨拶と1回の対面⁴を除き、電子文字とそれによって綴られる文章、そこから表象されるものしかなかったからである。この展開に従えば、Sさんとわたしは、非対面・非同期における電子文字媒体を媒介にした意見交換しかしていないのだから、「Sさんの文章」以外、選べないことになる。Sさんとわたしが依拠していた環境をみれば、「Sさんの文章」がそのことばとなるのが必然だとしきれない。

それでもなお、そのことばに「わたし」がいると思わせるのは、そのことばが特別なも

3 二人が行った電子文字媒体を媒介とした意見交換という環境は本教育実践が行われた非対面・非同期的なオンデマンド授業形態に由来する。ただし、全参加者がこの環境を維持したわけではない。シラバス設計者によれば、「任意の相手と対話し、報告する」と計画されたその方法も任意である。

4 大学院生メンターであるRさんが、SさんとわたしのBBS上での意見交換に関心を示し、Sさんに研究協力依頼の相談をしたいということで、面会申込みの電話をかけたことがあった。Sさんに電話をした際、傍にいたわたしも電話口で挨拶をしたのと、その後、SさんがRさんに面会した際、同席して初対面した(11/22)。わたしも研究協力者として同席しただけであった。

のであったからに違いない。電子文字での文章を媒介にした意見交換がどのように特別に映ったのか。この点が明らかになれば、「Sさんの文章」を殊更強調した説明がつくと思う。

2.3. <発話>⁵の理解過程におけるコンテキスト

本教育実践での意見交換の一つの大きな目的は、参加者の任意のテーマでレポートを完成させることである。当然ながら、BBSなどで書き合う互いのことばを理解していくことになる。

桑野によると、バフチンは、<発話>が理解されるには「表情豊かなイントネーション」が必要で、それ以上に、「言葉をとりかこんでいるコンテキストが欠けているかぎり、理解は不十分」だ（前掲:67-68）とする。この言説を基にSさんの「対話報告レポート」をみれば、テーマの混淆が浮かび上がるほどの<発話>理解まで、意見交換があったといえる。逆に、<発話>者のSさんとわたしのコンテキストが欠けていたため、繰り返し意見交換が行われたともいえる。

S:「書く・考える」が始まって「動機レポート」を提出した(10/10)前後は)事故に遭ってから身体中が痛いのと、1人である時間が多いために(後略)。「あー、痛い」→「事故のせいかな」→「なんで死ぬかもしれないのに、沢登りなんてやったんだろ」というパターンです。(11/2 SさんからわたしへのEメールより)

わたし:でも、そんなに痛かったんですね?そして、ずっと一人でいろんなことと闘ってたんですね? BBSではさすがに、そういう状況がみえないから。(11/2 わたしからSさんへのEメールより)

S:やっぱり文章ではなかなか伝わらないものですね。(11/8 SさんからわたしへのEメールより)

たとえば、上記の例からは【Sさんの身体の痛み】をとりかこむコンテキストの欠けを補いながら、意見交換を行ったことがみえる。Sさんは事故に遭遇した直後、身体中の痛みや後悔を抱えて「書く・考える」に参加し、意見を書いていた。その事情がひと月後のEメールで、わたしにもその痛みの程度がわかり、BBS上には【Sさんの身体の痛み】が表われてこないという状況も含め、ようやく共有される。Sさんも【Sさんの身体の痛み】などは文章では伝わりにくいという状況に納得し、共通理解が生まれる。このように、それまで欠けていた【Sさんの身体の痛み】の状況が補われることで、Sさんが「探検」というテーマを追究する理由がより理解できた。

5 ここでの<発話>は、「『日常生活の対話の短い（一語からなる）やりとりから、大部の長編小説、あるいは科学論文までも』」ふくむ（桑野前掲:68）。

以上より、Sさんとわたしが依拠した環境での電子文字による文章を媒介に、相互に欠けたコンテキストを満たしながら意見交換したことが予測される。前節で述べた、そのことばの特別さは、相互に欠けたコンテキストを満たす過程にあるのではないだろうか。

3. 本稿（「わたし」は、そのことばの中にいる(2)）の目的

本研究(1)(2)を通じた目的は、なぜ、Sさんの「対話報告レポート」読後、そのことばの中に「わたし」がいる実感を得たのかを明らかにすることである。

本稿では、前章までの観点(1)と観点(2)の整理を踏まえ、Sさんとわたしの意見交換において、欠けたコンテキストをどう補っていったのかを明らかにする。

3.1. 分析の方法・手順

「言葉をとりかこんでいるコンテキストが欠け」ていれば、その欠けを補うよう意見交換をし、共通理解へと導いたと思われる。そこで、二人が共有した文章の一覧表⁶をもとに、「対話報告レポート」草稿時まで（10/10～12/4）の意見交換で、互いに理解し、納得できたことがわかる文を見つけ、その文が示す話題を同定する（4.1）。そして、話題ごとに意見交換を遡り、二人の発言を抽出、時間順に並べ、表を作る。この表を基に相互共通理解へと至るまでを詳細にみていき、コンテキストの欠けをどう補ったのかを考察していく（4.2）。

4. 結果と考察

4.1. 互いに理解し、納得できたことがわかる文と話題

二人の意見交換などの一覧表から、一文ずつを確認していったところ、互いに理解し、納得できたことがわかる文が12文あった。つまり、12の話題（資料1参照）についてはコンテキストの欠けを補いつつ、共通理解を生む状況へと導かれたと推測される。

4.2. コンテキストの欠けをどう補ったのか

たとえば、話題の一つ、Sさんのテーマ：「探検」から派生した話題「紀伊半島」についてコンテキストの欠けをどう補おうとしていたのかをみたところ、互いにとっての「紀伊半島」とはどういう場所か、この場所について何を、なぜ、どのように見聞きしている

6 観点(1)でも利用。2人が共有した意見交換、レポートなど文字媒体一覧表。

のか、を意見交換することにより、互いに異なる思いを含む場所だと共有される経緯がわかった（資料2参照）。

ほかの話題も分析したところ、互いの工夫や配慮、誠実なふるまいさえみえてきた。こうして繰り返される意見交換がコンテキストの欠けを補い、相互のテーマへの共通理解を深めたと考えられる。これらの積み重ねが、電子文字とそれで表される文章に託されることで、そのことばに「わたし」がいると実感させたのではないか。

5. 総括

本教育実践でSさんとわたしが依拠した非対面・非同期の環境は、Sさんのテーマ理解も、そのテーマを理解するためにコンテキストを補う行為もすべてが電子文字による文章が媒介となり、そこに注目して理解せざるを得ない状況を作り出した。メンターとしてのわたしはこの特別な状況で、Sさんのレポート完成に寄り添うために、「Sさんの文章」というそのことばに常に向き合うことになる。それがそのことばの中に「わたし」がいるという実感を誘ったばかりか、本研究を通じて、わたしの教育実践を振り返ることにもなり、同時に、他者とわたしとことばの関係を追究することにもなった。

非対面・非同期環境での言語教育実践の意義は、言語教育実践者が、テーマの混淆の発見やコンテキストの欠けを補う分析過程を通じ、「そのことば」に注目せざるを得ない状況を創出したことである。

参考文献

桑野隆（2011）『バフチン「カーニヴァル・対話・笑い」』平凡社新書

資料 1. 【12 の話題一覧】

互いに理解し、納得できたと思われる日	互いに理解し、納得できたと思われる話題
10/15 S さんからわたし宛てに、BBS にて	「落石事故の影響」について 自分の人生への向き合い方について
10/25 S さんからわたし宛ての Eメールにて	異なる視点の受け止め方(実践)について
11/2 S さんからわたし宛ての Eメールにて	「S さんにとってのテーマの位置づけと、「書く・考える」参加の関係」について
11/8 S さんからわたし宛ての Eメールにて	意見交換における感覚の違いについて 身体の痛みの文章による伝わりくさについて
11/17 S さんからわたし宛ての Eメールにて	S さんのテーマ:「探検」から派生した話題「紀伊半島」について 進路選択への向き合い方(実践)について
11/23 S さんからわたし宛ての Eメールにて	わたしという人、S さんという人について
12/4 「対話報告レポート」にて	意見交換の意義について 「認識の違いをどう乗り越えるか」について 「冒険の定義」について

資料 2. 【S さんのテーマ:「探検」から派生した話題「紀伊半島」について】(本稿では分析の一部のみ掲載)

月日書き手	S さんのテーマ:「探検」から派生した話題「紀伊半島」についての意見交換	意見交換の要旨	この話題の相互共通理解まで
11/2 S さん	実は、事故の傷が癒えてきたので、先週から沢登りを再開しました。紀伊半島で3日間の沢登りです。	S さん、沢登り再開。場所は紀伊半島	紀伊半島は S さんにとっての、沢登りの実践場所
11/8 S さん	紀伊半島から昨日戻りました。 http://wasedatanken.com/?p=1548	紀伊半島から帰京報告とブログ紹介	紀伊半島での沢登りの写真掲載 (*写真が紀伊半島であるとはわたしにはわからない)
11/10 わたし	紀伊半島、行ったことがなくて。いつか、高野山には行きたいなと思っていますが、(中略)わたし、トルコで仕事をしていましたし、紀伊半島といえば、串本がすぐに思い浮かびます。	わたしにとっての「紀伊半島」は行ったことはないが、高野山やトルコと関係のある串本を想起する場所	わたしにとって「紀伊半島」といえば、高野山と串本
11/7 S さん	はあ、「エルトゥールル号遭難事件」なんてのがあったんですね…。今年は、計 10 日間ぐらいい紀伊半島に滞在していますが、ほとんど山の中において、下山したらいつも「すきや」で牛井大盛りを食べて、(中略)名所史跡も回れず、郷土料理なども食べません。だから、高野山や串本と言われても、「聞いたことあるけど、どこだっけ？」という感じです。	S さんにとっての「紀伊半島」は沢登り、山、牛井大盛りの場所。 わたしにとっての「紀伊半島」によって、初めてエルトゥールル号事件の歴史を知る。	S さんにとって「紀伊半島」は、沢登り、山、牛井大盛り わたしにとっての「紀伊半島」は名所史跡、郷土料理に関連する場所。S さんにとって、わたしの観点では「どこだっけ？」となる場所
「紀伊半島」は、互いに異なる思いを含む場所として共有される。			
《コンテキストの欠けをどう補おうとしていったのか？》 互いにとっての「紀伊半島」とはどういう場所か、この場所について何を、なぜ、どのように見聞きしているのか、を意見交換することによって、			

現職日本語教師研修の模擬授業から得られることは 何か——韓国人日本語教師研修の成果と課題より

犬飼康弘（公益財団法人 ひろしま国際センター）

1. はじめに

日本語教育に限らず、教員研修とりわけ教員養成課程において模擬授業が取り入れられるケースは少なくない。この模擬授業については様々な観点から成果と課題の報告がされているが、共通する課題として、対象者が実際に教える児童・生徒ではないという点が指摘されている。しかしながら、一定の経験があり、明確に対象者をイメージできる現職教師に対しては、この問題は当てはまらない。その反面、現職教師には、学校に適応的であるほど校務に忙殺され、中核としての自らの授業に十分取り組む時間が保障されず、マンネリズムや硬直化等の停滞が見られる（秋田 1997）ことが指摘されている。

このような指摘からも分かるように、教員養成課程にある者と現職教師では、同じ模擬授業という形態でも、その意義や役割は大きく異なると考えられる。それでは、現職教師研修における模擬授業は、どのような意義を持ち、どのような役割を果たしているのだろうか。本稿では、韓国人現職日本語教師を対象とした研修で行った模擬授業の分析を通し、その成果と課題について検討していきたい。

2. 研修および模擬授業の概要

本稿で分析するのは、韓国A道により選抜された中・高等学校所属の日本語教師（以下、受講者）を対象とした約4週間の研修で行われた模擬授業である。受講者は高校教師5名、中学教師5名の計10名で、模擬授業は、高校教師（Aグループ）・中学教師（Bグループ）の2グループに分け、研修初期に第1回を、終盤に第2回を実施した。また、各模擬授業はビデオ撮影し、第1回終了後に、ビデオで振り返りながら、受講者と担当講師がディスカッション等を行うフィードバックの時間を設けた。模擬授業の時間数は、勤務校での1コマ分に相当する45～50分程度を目処とし、授業担当者以外の全員が学習者役を務めた。模擬授業の準備時間は、各回6時間程度設け、必要な資機材・教材・教具等は、可能な限り提供した。また、普段校務に忙殺される環境から離れての研修である利点を活

かすため、受講者が理想とする授業を考え、試みるよう指示をした。

3. 模擬授業分析と結果

模擬授業の分析に際しては、量・質両面からの分析を試みた。

量的分析は、授業のパターンや癖を発見し、授業改善のための反省材料を得るために開発された（藤田 1985）、S-T 表示法による分析（以下、S-T 分析）を行った。ただし、藤田（前掲）の分析の観点は、外国語の授業に特化されたものではないため、本実践の分析により適したものとなるよう、表 1 の通り変更を加えた。

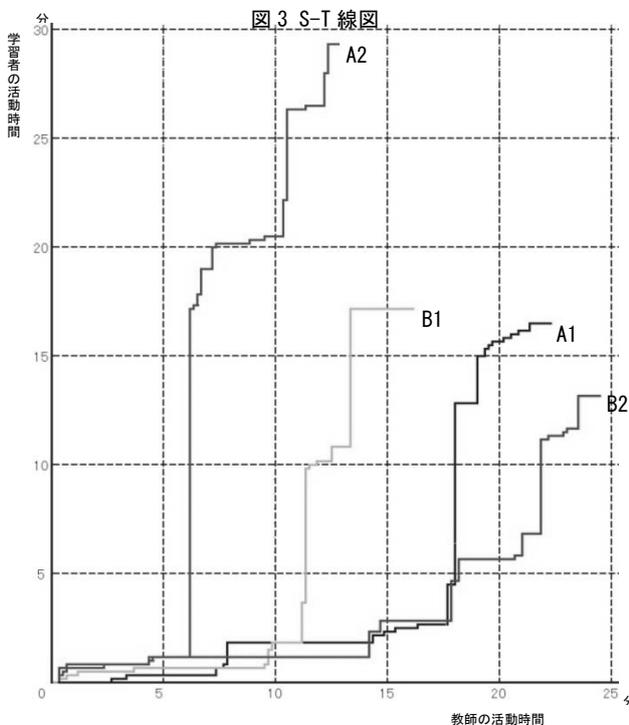
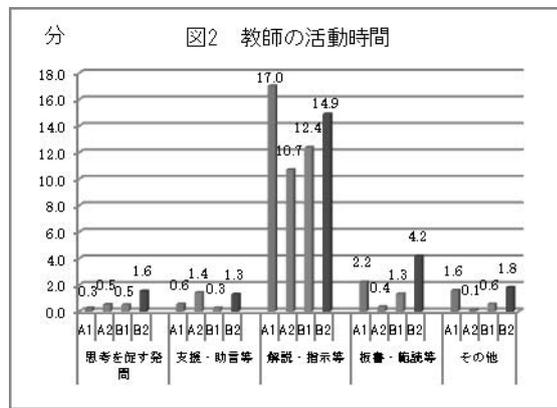
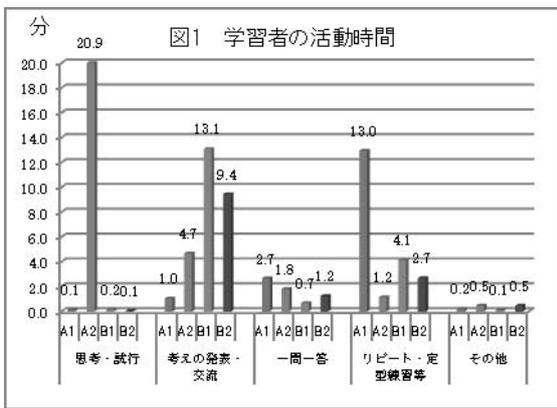
表 1 S-T 分析の観点

S…主に学習者の活動		略称
S1	<ul style="list-style-type: none"> 一人・ペア・グループで考えている 一人・ペア・グループ内で練習を行っている 	思考・試行
S2	<ul style="list-style-type: none"> 自分の考えたことを発表・交流している 質問や、自由度の高い練習を行っている 意思表示をしている 	考えの発表・交流
S3	<ul style="list-style-type: none"> 一問一答で答えている (正答のある質問に対する回答)	一問一答
S4	<ul style="list-style-type: none"> 音読・演技・リピート (シナリオ通りあるいは定型表現のみの練習)	リピート 定型練習等
S5	<ul style="list-style-type: none"> その他 (上記と判断できない場合…教室内的移動等)	その他

T…主に指導者の活動		略称
T1	<ul style="list-style-type: none"> 課題に沿い、思考を促す発問 課題に沿い、興味関心を引き出す発言 	思考を促す発問
T2	<ul style="list-style-type: none"> 子どもの考えをつなぐ発言・発問 感想・評価等のフィードバック ※机間指導は S1（思考・試行）に含めることとする	支援・助言等
T3	<ul style="list-style-type: none"> 解説・説明・指示・指名等 正答のある質問 理解の確認等 	解説・指示等
T4	<ul style="list-style-type: none"> 板書・範読・模範演技・視聴覚教材によるモデル提示等 	板書・範読等
T5	<ul style="list-style-type: none"> その他（上記と判断できない場合） ※ウォーミングアップ・挨拶・授業規律に関する注意等はこれに含む	その他

S-T 分析の結果、Aグループの第1回（以下 A1）と第2回（以下 A2）を比較すると、学習者の「思考・試行」が大幅に増加していることが分かる（図1）。一方、Bグループの第1回（以下 B1）と第2回（以下 B2）を比べると、教師の活動として「解説・指示等」がやや増加し、学習者の「考えの発表・交流」が減少している（図2）。

また、全体の流れを見ると、Aグループは、教師の活動時間と学習者の活動時間が交互に訪れ、階段状のグラフとなる「指導型」（図3-A1）から、学習者の活動時間が長く続き、縦長のグラフとなる「演習型」（図3-A2）へと変化している。一方、Bグループでは、逆に「演習型」（図3-B1）から「指導型」（図3-B2）へと変化している（「指導型」「演習型」等の名称は、いずれも藤田 1985 による）。



このように量的に見た場合、両グループは、それぞれ異なる授業観を持っているように見える。しかし、質的に見てみると、導入部における発問の仕方や指導項目の練習方法、使用状況の自然さへの意識といった点に共通点が見られた。以下では、それぞれの具体例を示す。

まず導入部の発問では、Aグループの第1回で「これは、何なのか知っていますか?」「これは何でしょう」のように、教師が正答を知っている Q & A 型の導入になっていた（学習場面 1 参照）。

学習場面 1

教師	<プロジェクターですごろくの絵を投影して> これは, @, なん, 何か, 何なのか知っていますか?
<中略>	
学習者 1	すごろく
学習者 2	すごろく
教師	<プロジェクターでユンノリの絵を投影して> じゃ, これはなんでしょう?
学習者 3	ユンノリ
学習者 4	韓国のユンノリですよ。
教師	韓国のユンノリ, ユンノリ知ってますね。

これが, 同グループの第 2 回では「こっちのグループはどっか行きました?」のように, 学習者個人の経験を聞く形式に変更されている (学習場面 2 参照)。

学習場面 2

教師	こっちのグループはどっか行きました?
学習者 1	あー, 私は, あの, ユニクロで,
教師	あー, ユニクロ, 行きました。
学習者 1	マフラーを買いました。
教師	あー, よかったですね。
学習者 1	6つ。
	(笑い)
教師	そんなにたくさん買ったの?
学習者 1	色別
	(笑い)
教師	マフラー好きですね。
<中略>	
教師	いいですね, みなさん
学習者 1	顔が見えません。
教師	じゃあと, どんな姿してるか, ちょっと楽しみにしてます。

このように「正答」ではなく, 個人の経験を述べるという発問に変更されたことにより, 教室内に笑いが生じる等, リラックスした雰囲気が醸成されている。Aグループの第 2 回では, このような雰囲気を作った後, 学習者が日本で「買いたいもの」「見たいもの」「食べたいもの」を考え発表するという授業展開となったため, 前述したような「演習型」となったと考えられる。

学習場面 3

教師	まず、お客さんが、こー、韓国語では、ウォルマイムニカって、値段を聞きます。日本語では、いくらですか、と言います。 一緒に読んでください。いくらですか。
学習者	いくらですか。
教師	で、なん、さっきー、あの、エリンが、これをください、って言ったんですが、それは、チュセヨってゆう意味です。 ください。
学習者	ください。

学習場面 4

教師	質問をする時ですね<中略>私の直接の前において、そのまま聞く時は、これなんですか、と、あの、聞いたらいいんですけど、ちょっと、他の、おしゃべりをしていたり、ちょっと、こう、遠い、ところにあるときは、なんか、そのー、質問をするために、質問の前に、ちょっと、その人を呼ぶ必要がありますね。 注意を引く時に何と云えばいいですか。
学習者	すみません。
教師	いいですね。 <「すみません ⇒ よびかけ」と板書しながら> すみませんー、こうゆうふうには、あの、こう、注意を、んーん、こう、店員、フロア の人の注意をひいてから、これは何ですか、と聞きます。

練習方法、使用状況の自然さへの意識については、Bグループの例を示す。第1回のBグループの模擬授業では、教師が解説し学習者にリピートさせる教室活動が中心となっていた(学習場面3参照)。しかし、第2回では、より自然な使用場面を学習者に想起させ、単に表現を繰り返させるだけでなく、その機能にまで注目をさせている(学習場面4参照)。このような変更の結果、Bグループでは結果的に教師の説明量が増え「指導型」になったと考えられる。

4. 考察

以上で示したように、本実践ではA・B両グループ共に一定の変化を確認することができた。模擬授業であることを考慮すれば、S-T分析の結果はあくまで目安であり、実際の現場の状況が様々であることを考えても、単純に変化した結果自体を普遍化して是とすることはできない。しかし、模擬とはいえ授業に変化をもたらすことができたという事実は

注目に値するのではないだろうか。

坂本（2007）は、現職教師の学習のためには省察が重要であり、授業力量形成の中核であると指摘している。また、Schön（1983）は、教師が教室において、同僚である他の教師たちと隔てられていることが省察の妨げになっているとし、教師が個人的な戸惑いや、授業の中での洞察を同僚に伝え、それに対する反応や見方に接してその妥当性を検証することが必要であると述べている。しかし、受講者の話を聞く限り、校務の多忙さに加え、多くの学校で日本語教師は少数（場合によっては1人）であり、同僚の反応や見方に接する機会は限定的である。その不慣れさや遠慮のせいもあり、第1回の模擬授業は、例えばAグループで「リピート・定型練習等」が多いことに対し、「基本的な表現を何度も言うにはいい」と肯定的な者もいれば、「自然な発話ではない」と否定的な者もいる等、十分に議論した結果とは言えない状況であった。しかし、フィードバックを経て議論が活発化し、研修終了時には、「いろいろ工夫してみればアイデアは出る」「ふりかえす（振り返るの意と思われる）時間が良かった」等のコメントが見られるまでに至っている。高井良（1994）は、教師同士の衝突が固定化・硬直化解消の契機となった事例から、問題を共有しつつも異質な実践を行っている同僚の存在の重要性を指摘している。このような観点から考えると、第2回の模擬授業の変化は、第1回の準備、実施、フィードバック等を通し個々の異質性が顕在化し、衝突しながらも議論が深まった結果だと言えるだろう。

また、前述の通り、本研修では理想とする授業を考え、試みるよう指示をしたが、これが高井良（前掲）の言う問題の共有を促したと考える。そして、理想を追求した結果得られた着想を基に、新しい挑戦ができるというのも、実際の児童・生徒を対象としない模擬授業の利点であろう。もちろん、研修中には様々な知識的、技術的情報が受講者には提供されている。しかし、本研修が4週間と短期間であることを考えると、普段できない「同僚教師」とのディスカッションや協働が、模擬授業の変化により大きな影響をもたらしたのではないかと考えられる。このことは、第1回と第2回の模擬授業で、両グループが異なる傾向を示したことからもうかがえる。

細川（2012）は、学習の主体は学習者自身であり、問題を発見し解決するのは、学習者自身以外にないという考えを示しているが、これは現職教師研修においても当てはめることができる。教師が直面する問題は多様だが、その解決方法を探ることができるのも、また教師自身であろう。このように考えると、現職教師が実施する模擬授業は単なる事例報告やパフォーマンスではなく、同僚教師との衝突を含めた貴重な省察の機会であり、新たな試みの場であると言える。そして、このような模擬授業は、それぞれの状況に応じた問

題の解決や、継続的な改善の契機となり得ることを、本実践例は示唆しているのではないだろうか。

5. 今後の課題

以上、本稿では実践事例を基に現職日本語教師研修における模擬授業の意義と役割を検討してきた。しかし、その成果が各受講者にどのように内在化され、どのように実際の現場で活用されていくのかは今後の課題である。また、現職教師といっても様々な段階にあることは言うまでもない。今回は個別の検討はできなかったが、今後個別の背景にも注目し、さらに検討を加えていきたい。

【主要参考文献】

- 秋田喜代美（1997）「中堅教師への成長と停滞を越えて」『児童心理』51, 693-701.
- 坂本篤史（2007）「現職教師は授業経験から如何に学ぶか」『教育心理学研究』55, 584-596.
- 高井良健一（1994）「教職生活における中年期の危機—ライフヒストリー法を中心に」『東京大学教育学部紀要』34, 323-331.
- 藤田広一（1985）『教職数学シリーズ 実践編 4—数学科における教育工学』共立出版.
- 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.
- Donald A. Schön（1983）*The Reflective Practitioner : How Professionals Think in Action* Basic Books（ドナルド A ショーン 柳沢昌一 三輪建二 監訳『省察的实践とは何か プロフェッショナルな行為と思考』鳳書房）

グローバル化時代の日本語教育——現地の日本語教育の再構築を目指して

瀬尾匡輝（香港理工大学）

1. はじめに

グローバル化ということばが学術分野のみならず、一般的に使われるようになり、国や地域の基本政策に取り入れられたり、メディアやビジネス、教育の分野でも使用されたりするようになってきた。しかし、グローバル化は Americanization や Westernization のように経済的影響力の強い地域の企業が進出先の地域の価値観を無視し、効率性のみを重視して押し進められていると批判されるようになり、グローバル化の流れで入ってくるものをローカルの特色を生かしながら取り入れようとするグローカルの重要性が主張されるようになった（ファーラー 2007）。歴史的な植民地主義と現代社会におけるグローバル化の影響から全世界に国際語として広まっている英語教育の分野でも同様に、研究者や母語話者といった社会的権力を持つ者から与えられた教育理論や実践を鵜呑みにしてそのまま適用するのではなく、現地の社会的文脈に根ざした形で実践を再構築することの必要性が盛んに議論されている（e.g. Canagarajah 2005；Kumaravadivelu 2006）。しかしながら、言語教育におけるこれらの議論の多くは、過度にローカルノレッジを重視し、各国・各地域独自の教育観や教育方法などを強調し過ぎるあまりに、西欧諸国で開発された教授法や教材に対して過剰に批判的な立場をとっている。そこで、グローバル対ローカルという二項対立的視点ではなく、双方向的に新たなものを創りだすグローカルの視点に立った実践の再構築が求められているのではないだろうか。本稿では、社会科学におけるグローバル化の議論を手がかりに、グローカルの視点から筆者が香港の大学院で担当する「日本語教育」の授業を考察する。

2. グローバル化とローカル化

ファーラー（2007）は、社会科学におけるグローバル化の議論を理解するには、極端なグローバル化とローカル化を対比すればわかりやすいと述べている。

極端なグローバル化の一例は Barber（1995）に代表される「マクドナルド化」の議論

で展開されている。この議論では、経済的優位が文化的優位をも生み出すと考えられ、現地の方針が各地域の状況や人々にとっての利益よりもむしろグローバルな基準に依拠すると指摘されている。そして、マクドナルドやコカコーラが世界中に浸透している状況を、植民地化（コロナゼーション）という単語をもじり「コカコラナゼーション」と揶揄する議論が展開されている（e.g. Melnick & Jackson 2002）。そこでは、グローバル化によって各地域の地域文化が消滅の危機に瀕し、抵抗の手段までもが奪われていると考えられている（ファーラー 2007）。

その一方で、極端なローカル化の立場がある。それは、グローバル化の流れで地域内に入ってくる新たな文化や知識、製品などを受け入れず、“優れた”自国の文化のみを推進する立場である（cf. 岡戸 2002）。梶田（1997）はそのような立場では、自身の所属する国家を「他者とは異なる独自の歴史的、文化的特徴を持つ独自の共同体である」（p.338）とする国家主義的観点に陥る危険性があり、外から入ってくるものを極端に拒んでしまうと述べている。

ファーラー（2007）によると、社会科学におけるグローバル化の議論は、極端なグローバル化と極端なローカル化の間の立場を模索し、グローバルとローカルの相互作用が生み出す複雑な力学を探究しているという。また、小島（2010）もローカルな社会や集団の反応を観察することでグローバル化の実態を明らかにできるとし、グローバル化現象を探究するにはローカルを見ることなしにはできないとしている。つまり、たとえ文化や資本がグローバルに流通していても、個々の地域を見れば、外から流入してきた文化や製品は各地域に合わせて変容し、新たな意味合いが付加された形で消費されているのである。

この社会科学の議論では、強いグローバル化によって行われてきた経済的に優位な国や地域による一方的な押し付けをそのまま受け入れたり、完全に拒絶してしまうのではなく、グローバル化の影響を受けつつも各地域独自の方法や意味を模索していく。Robertson（1992）は、グローバルな動きそのものにローカルな側面が存在すると指摘し、グローバル化とローカル化が相互作用的に新たな社会的活動を生み出していくものを「グローカル化」と定義した。つまり、社会科学の分野ではグローバル化の流れで入ってくるものが現地に深く根付く形で変化する一方で、現地の人々もグローバルな文化モデルに影響を受け、ローカルの特色を生かしながらグローバル化の流れで外部から現地に入ってきたものを取り入れようとするグローカル化の立場が重要であるとされている。

前述したとおり、これまでの言語教育の地域化の議論では、現地のローカルノレッジをあまりにも重視するがあまりに、梶田（1997）が指摘するような社会科学における極端な

ローカル化の国家主義的視点に陥ってしまう恐れがある。本調査では、香港の大学院で日本語教育科目を履修する学生達が、彼らが学習した理論や教育実践をどのように自身の教室活動に取り入れようとするのか探ることにより、グローバル/ローカル¹の相互作用について考察することにした。

3. 実践の概要

本実践は 2013 年春学期に香港理工大学の専業日本語文学修士課程で開講されている「日本語教育」の科目²を履修する 34 名を対象に行った。本科目を受講する学生は、現職の日本語教師の他、個人レッスンで教えている者、将来日本語教師を目指している者、将来キャリアとしての日本語教師を目指してはいないが、機会があれば個人レッスンや副業として日本語を教えたいと考えている者など様々であった。

授業では、日本語教育研究における議論を紹介し、クラス全体で議論するとともに、以下の活動を取り入れた。

表 1 実践の詳細³

課題	実践の詳細
1	授業終了後、学んだ教育理論や実践についての感想や意見をソーシャルメディア上 (Facebook の非公開グループページ) に書き込み話し合う。
2	自分史を書き、院生自身の学習観や教育観から語学学習で自身にとって何が大切かを振り返る
3	学習した理論を生かしたどのような教育実践を目指すかを記した教育哲学を書く
4	1) 香港や中国本土で働く日本語教師に現在どのようなことで悩んでいるのか、インタビューをする (現在日本語教師として働いている者は、自身の経験から今どんな問題を抱えているのか内省する) 2) 結果をクラスメートと共有し、それをどう解決できるのかを話し合う 3) 具体的な解決策を考え、実践や活動を考案する 4) 作成した実践や活動をポスター発表とレポート執筆という形で現地の教師と共有する ⁴

-
- 1 本調査が指す「ローカル」とは現地の社会的文脈や教師自身の経験を重視した実践知であり、「グローバル」とは外部からもたらされる学生自身にとって新しい理念や実践である。
 - 2 本科目は選択科目として開講されており、香港人学生 24 名(日本語教師経験あり 2 名)、中国大陸からの学生 9 名(日本語教師経験あり 1 名)、日本人学生 1 名(日本語教師経験あり 1 名)が参加していた。
 - 3 さらに詳細な実践内容については瀬尾 (2013) でご覧いただきたい。
 - 4 院生が作成した教材・活動はこちらのウェブサイトで閲覧可能

4. 分析

本実践を考察するために、授業の担当教師である筆者が記したフィールドノートと実践に参加したピーターとミシェル（仮名）の Facebook（以下 FB）への書き込みを分析する。

4. 1. ピーター

ピーターは本科目を受講する前に、香港で直接法による日本語教授の教師研修に参加していた。また、自身の教育観からも直接法やドリル練習による文法学習を基本としたいわゆる伝統的な日本語教育をよしとする態度を示していた。

私は伝統な学校で勉強しましたから、伝統な授業は不可欠だと思います。特別な授業方法はいいですが、やりすぎると逆効果かもしれません。教師の授業方法の判断はとても大切だと思います。（ピーター2013年2月7日:FB）

そして、ピーターは筆者の初級の授業も見学していたが、ピーターと筆者との教育観の不一致からしばし議論になることがあった。

先生のティーチャートークはちょっと気になっています。先生はたまに英語で説明しています。どうして全部日本語で説明しないかと考えています。先生は何を考量がありますか。（ピーター2013年3月29日:FB）

英語で説明をするわけですが、ピーターさんが言うようにゼロ初級の学習者の存在を無視することはできませんのでしています。全ての学生が同じレベルではありませんので、仕方がないかもしれませんね。あと、クラスでも論文を紹介しましたが、大人にとっては明示的説明も重要だと思います。（筆者 2013 年 3 月 29 日:FB）

明示の重要性が認めます（間接法などの方法が有効だと思います。）しかし、日本語でも簡単に説明できると思いますが。もし、私は学生だったら、全部日本語で説明を聞いてほしいです。（英語が下手ですから、英語で聞くと、もっと苦勞しています。）（ピーター2013年3月29日:FB）

【科目を履修する他の学生からのコメント】

恐れ入りますが、香港の大学生は簡単な英語が分かるはず（入学する必要な条件ですよ）。それに、学生は全部上級の学習者ではないから、授業で日本語だけを教えることは難しい過ぎと思いました。聞くことは全く分からないなら、学習の興味もなくなると思います。（クリスティン 4 月 1 日:FB）

問題点は日本語で説明できるものはどうして英語で説明しなければならないと思います。導入の方法もいろいろだと思って、体、言葉だけで説明が十分ではないかと考えています。(ピーター 2013 年 4 月 1 日:FB)

なるほどですね。ただ、心配なのは、簡単な日本語で体などを使って説明をすると、幼稚園の先生のような形になってしまう恐れがあると思います(そういう先生、何度か見たことがあります)。しかし、私は大学生を対象に教えているので、学生を幼稚園児のように扱うのは抵抗があって、一人の大人として扱えるよう英語での説明をしているというところもあります。(筆者 2013 年 4 月 1 日:FB)

このような意見の不一致は起こり、学期最後の書き込みでピーターが「先生の話し方の中で、新しいものもいいものというイメージを感じています」(2013 年 4 月 29 日:FB) と述べるように、最後までそれぞれの意見に変化は見られなかった。

4. 2. ミシェル

ミシェルは中国大陸で数年日本語を教えた後で、本大学院に通っていた。ピーターとは異なり、ミシェルは授業開始当初から自身にとって新しい教育観や授業実践に寛容な姿勢を示し、何とか自分の授業実践に取り入れられないかと模索していた。

さすが先生ですね。私も教師として常に新しい情報を把握しなければならないと思う。あらゆるものからいい所を取って、自分のものになってから、最終的に学習者たちと共に成長していく。(ミシェル 2013 年 2 月 10 日:FB)

その中で、筆者が Task-Based Language Teaching (TBLT) に基づく教育実践を紹介したところ、ミシェルは興味を示した。

先生が『みんなの日本語』に沿って TBLT の授業の見本をいくつか見せて下さった。大変勉強になった。第 8 回にも勉強した Focus on Form の理論で意味のあるコンテキストを与える方法として TBLT を取り上げた。TBLT は最初にきちんと教えるのではなく、最終的に流暢さを正確的に身に着けるため、プロフィシェンシーを育てる方法である。学習者は新しい文法を使うために交流するのではなく、タスクを達成するためにいろいろ単語や文法を使う。その中にどのように新しい内容を入れるのかを教師の仕事だと思う。そういう認識があったら先生の TBLT の授業の流れも完全に理解できる。具体的なやり方について、勉強した方法(既存知識の活性化・インプット洪水・意識高揚タスク・強制アウトプット等)をうまく使えたらいいと考えた。

授業の最後に先生も私たちに TBLT の授業内容の案をグループで相談させた。私たちのグループは「たり...たり...」の文法について「休日の過ごし方」のテーマを決め

て、タスクを作ってみた。自分の教育目的をちゃんと立てたら、どんな教科書でもより良い教え方ができると改めて感心した。(ミシェル 2013 年 4 月 11 日:FB)

そして、教育実践を考案する Task4 では「仮想現実での文法項目の使用を会話での目的」(最終レポートより)としている中国大陸における従来型の会話練習からの脱却を目指すため、TBLT を取り入れた授業案・教材を開発した。

5. 考察

調査の結果、ピーターは自身のこれまでの語学学習と経験を重視し、担当教師である筆者が紹介する理念や実践に対して批判的な立場を取っていた。そして、自身の経験や価値観から文法学習を基本としたいわゆる伝統的な日本語教育へのビリーフが変容することはなかった。一方で、ミシェルは大学院で学んだ彼女にとって新たな理論や実践(グローバルノレッジ)と現地の社会的文脈と教師の実践知(ローカルノレッジ)をすり合わせ、自身の教育現場に適した方法を自ら生み出そうとしていた。

しかしながら、ミシェルは一見グローバルとローカルの狭間で地域内の独自の方法を模索するグローバルの立場に立った教育実践を再構築しているように見えるが、ミシエルの「さすが先生ですね」という言葉に表れるように、教師/学生、成績をつける者/成績をつけられる者という筆者との力関係が影響していたとも考えられる。

また、ピーターと筆者が互いに歩み寄れなかった背景には、どちらも強固に自身のビリーフを曲げようとしなかった態度がある。当初、ピーターと筆者は授業終了後や FB 上でしばし議論を行うことがあったが、最終的には互いの意見が平行線上にあることから対話を互いに拒むようになってしまっていた。このような歩み寄りのない状況においては、対話を拒むのではなく、さらなる議論を行い互いの意見をすり合わさなければならなかったのではないだろうか。その中で、筆者もグローバルノレッジを一方向的にピーターに伝えるだけではなく、ピーター自身が成功体験を持てるように働きかけることも必要だっただろう。また、ローカルノレッジを強く主張するピーターの考えを全て受け入れずとも、筆者自身もピーターが持つローカルノレッジを理解する姿勢を示し、筆者自身の教育実践をピーターが持つローカルノレッジから再検討する必要もあったのではないだろうか。そうすることで、筆者自身もグローバル/ローカルの双方向的な観点から自身の教育実践の再構築することができ、真に現地にとって必要な教育実践を生み出す可能性もあったのではないだろうか。

6. おわりに

本調査では、筆者が香港の大学院で担当した「日本語教育」の授業を社会科学におけるグローバル化という視点から考察した。筆者自身、グローバル/ローカルの相互作用を通して新たな教育実践を生み出していくことの重要性を理解しつつも、意図的ではないにしろグローバル/ローカルという二項対立的視点に陥ってしまっていた点は否めない。今後益々広がりを見せる海外の日本語教育現場で、現地と日本を含めた他地域が水平的な関係で交わり、双方向的に新たな言語教育を模索していくためにはどうすべきなのか、現地の教師や学習者とともに模索をし、批判的な内省を怠ることなく筆者自身も考え続けていきたい。

参考文献

- 岡戸浩子 (2002) 『「グローバル化」時代の言語教育政策－「多様化」の試みとこれからの日本』 くろしお出版
- 小島孝夫 (2010) 『地域社会・地方文化再編の実態』 成城大学民俗学研究書グローバル研究センター
- 梶田考道 (1997) 『国際社会学－国家を超える現象をどうとらえるか』 名古屋大学出版
- 瀬尾匡輝 (2013) 「ポストメソッド時代における教師研修－香港の大学院での「日本語教育」コースを事例として」『2013 年 WEB 版『日本語教育実践研究フォーラム報告』 (2014 年 2 月 9 日)
- ファーラー, ジェームス (2007) 「グローバル化の言説におけるグローバルとローカルのレトリック」村井吉敬・安野正士・デヴィット・ワンク・上智大学 21 世紀 COE プログラム編『グローバル社会のダイナミズム－理論と展望』 上智大学出版 pp. 59-83.
- Barber, B. (1995). *Jihad vs. McWorld*, New York: Times Books.
- Canagarajah, S. (2005). *Reclaiming the local in language policy and practice*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding language teaching: From method to postmethod*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Melnick, M. J. & Jackson, S. J. (2002). Globalization American-style and reference idol selection. *International Review for the Sociology of Sport*, 37, 429-448.

Robertson, R. (1992). *Globalization: social theory and global culture*. Thousand Oaks, California: Sage Publication.

生涯教育としての日本語教育——元学習者に対するインタビュー調査

山内 薫（早稲田大学日本語教育研究センター）

1. 研究の背景

従来、日本語教育においては、“日本語学習者”集団という類型化された集団への対応として、教育実践が行われてきた。具体的には、教室内で学習する“日本語学習者”という「グループの特長をつかみ、より効果的に「日本語を教える」ということ」（館岡，2013，p.69）が前提とされてきた。そのため、教育実践が行われる場である日本語の教室において、学習者は、“日本語学習者”というラベルを付された上で、教室ごとに決められる画一的な学習内容を、同じルール、同じスピードで学習することを余儀なくされてきた。

日本語教育の現場において、“日本語学習者”という言葉には、単に“日本語を学習している者”を意味するだけでなく、“日本語能力の上達と数値による能力の把握（日本語能力試験の得点等）を望む者”という意味も含まれる。つまり、日本語教育は、全ての学習者が日本語能力の上達と数値による能力の把握を望んでいるという前提のもとに行われている。もちろん、学習者にとって、当該の言語の能力を上達させ、上達した能力を数値として把握することは、言語学習を進める上での重要事であることは疑いない。しかし、学習する言語がどの程度、どのように上達する必要があるかは、学習者により異なるはずである。おそらく学習者は、唯一無二である自身の人生と照らし合わせながら、言語学習を自分なりに意味づけた上で、日本語学習を行っている。

本研究では、質問紙調査、及びインタビュー調査により、日本語教育機関における学習から離れた日本語学習者、つまり、かつて大学という教育機関において“日本語学習者”であった者が、現在の人生において、過去の学習（日本語学習以外の学習も含む）・生活経験をどのように意味づけているかを明らかにする。調査の結果を踏まえ、日本語教育に携わる者がどのような日本語学習環境を構築するべきかを考察する。

2. 生涯教育／学習という視点

ひとりの“ひと”が自身の人生を充実させるために行う営みの一部であるという日本

語学習の捉え方は、学習を生涯の過程と捉える生涯教育／学習と共通する。生涯教育論を提唱したフランスの教育学者ポール・ラングラン（Lengrand, Paul）は、1969 年にユネスコの雑誌に掲載された“Perspectives in Lifelong Education”において、“個性を顕現するための教育”に関し、次のように述べている。

ひとりひとりの人間が、その全生涯をかけて、自分自身の知識を獲得しながら生きているのである。（中略）人は、学校で課せられるような強い圧力に屈服することなく、生涯の連続的な各段階において、あれこれと試行錯誤をしながら、他の人とかかわりの中で、また自分自身との対話の中で、自分の独自性をあらわしていくものである。（pp.36-37）

〔前田寿紀（2009）〔典拠、P.ラングラン（1969年）、
日本ユネスコ国内委員会訳『生涯教育とは』〕〕

つまり、生涯教育／学習において、ひとは、一人ひとりの“個性を顕現するため”に、他者とかかわりと自己との対話を、生涯の様々な段階においてくりかえし行っていく存在であると捉えられている。

生涯教育において、“教育”とは、「生涯にわたり統合された教育（Lifelong integrated education）」である。“教育”が「生涯にわたり統合された教育」であるとすれば、“学習”は、特定の時期に学校でのみ行われる営みではなく、「人が生まれてからの教育に始まり（つまり、幼児の家庭教育）、さらに学校教育、企業内教育、社会教育を含む、いや、それらを統合した教育の全体」（森，耳塚，藤井，1997，p.3）の中で行われる営みでなければならない。

以上のような生涯教育／学習の観点から、あらためて日本語教育／学習という営みを捉え直してみよう。日本語を学ぶ彼／彼女らにとって、日本語学習とは、様々な時期における様々な教育の中で行われる学習の一つである。同時に、生涯における学習の連続的かつ連続的な各段階の一部である。また、学習者にとって、“大学という教育機関における日本語学習”は、単に日本語能力を上達させ、上達した能力を数値として把握する営みであるばかりでなく、自身の生涯において発生する様々な出来事との関係性の中で意味づけられる。本研究では、生涯教育／学習という視点から、各学習者に固有の“大学という教育機関での日本語学習”の意味づけを探る。

3. 研究方法

3.1 質的研究法

本研究は、質的研究を研究方法とする。大谷（2008, pp.341-342）は、質的研究を「研究対象に対する非計量的データを採取し、それを科学的な手続きで分析して結論を得る経験科学的研究」と定義している。また、質的研究の特徴の一つとして、次の点を挙げている。「量的研究は、一般性を最重視する。しかし、質的研究は、むしろ対象の個別性・具体性を重視する」。本研究の目的は、研究対象＝日本語学習者の有する一般性を明らかにすることではなく、個々の日本語学習者の有する個別性や具体性を明らかにすることである。そのため、本研究において、サンプル数の多少は問題にならない。むしろ、一つ一つのサンプルを当該のサンプルが置かれている社会・文化的文脈を考慮しつつ、詳細に分析し、記述することが重視される。

3.2 分析資料

本研究の調査協力者は、過去にフランスの国立大学日本学科に在籍し、修了・退学後一年以上経過しているギヨム¹である。ギヨムのおおまかな経歴は次の表1のとおりである。

表1 ギヨムの経歴

氏名	年齢	性別	修了／退学の別	修了／退学年	修士課程の専門	現在の職業
ギヨム	30代	男性	退学	2005年	・政治科学 ・マネジメント	・無職 ・国家公務員試験（省庁）受験準備中

分析資料は、次の二つである。①「大学時代の学習・生活全般、大学での学習と現在の生活の繋がり」等に関する質問紙調査の回答記述。②（①を参考に行った）「大学時代の学習・生活経験の意味づけ、学習・生活経験と現在の“私”との繋がりの実感」に関するインタビューのトランスクリプト。

1 名前は、協力者本人の希望及び了承により実名である。

3.3 調査²と分析の手順

- 1) 質問紙調査（2012 年 10 月 4 日実施）により，大学時代の学習（授業），及び生活全般，大学で学んだことと現在の生活のつながり，在籍していた大学の日本学科における教育に対する意見に関し，情報を収集した。
- 2) 質問紙調査の結果を参考に，調査者によるインタビュー調査（2013 年 2 月 6 日実施）を行った。インタビューでは，大学時代の学習・生活経験の意味づけ，及び大学時代の学習・生活経験と現在の“私”とのつながりの実感を中心に質問した。また，インタビューは，主にインターネット（スカイプ，メール等）を介し，実施した。
- 3) 1) 2)の調査の結果，得られたデータを，SCAT（大谷，2011）を援用し，次の(a) (b) (c)の観点で分析した。
 - (a)ギヨムは，大学時代の学習・生活経験をどのように意味づけているか。
 - (b)ギヨムは，大学時代の学習・生活経験と現在の“私”にどのようなつながりを実感しているか。
 - (c)ギヨムは，大学において日本語を学習することをどのように意味づけていたか。

4. 分析結果

4.1 大学時代の学習・生活経験の意味づけ

ギヨムが大学時代に受講した授業の中で最も熱心に学んだ授業は，日本語の文法の授業であった。ギヨムは，日本語の文法の授業に「安心感」を持って参加していた。また，日本語の文法の授業において，「オーセンティシティ（真正性）」を重視していた。更に，文法の学習に「即用性」を実感する一方，語彙・漢字の学習に関しては，「非即用性」を実感していた。

日本語学習全般に関しては，「学習量志向」があった。また，「語を規定する文化」を重視するとともに，「文化的知識と日本語学習・運用の相補性」を重視していた。授業全般に関しては，「コンピテンスに欠ける教員」による「有用性のない授業内容」，「求心性のない授業環境」，及び「授業内容との整合性を欠いた評価」を否定的に評価していた。

ギヨムは，大学を次のように意味づけていた。①「自律的な生活」をとおし，「学習者

2 調査は協力者の母語であるフランス語で実施し，質問内容及びトランスクリプトの翻訳は発表者が行った。

オートノミーを獲得する場」。②仲間との「切磋琢磨」をとおり、「自身と他者の相補性を学ぶ場」。(仲間との「切磋琢磨」は、「異質な仲間との協働作業」と「同質な仲間との経験の共有」により実現されていた。)

また、大学生活を次のように意味づけていた。①「未知の体験」をすることができた。②「多文化共生コミュニティ」への参加をとおり、「人間関係」や「グループダイナミクス」への理解を深めることができた。

4.2 大学時代の学習・生活経験と現在の「私」とのつながり

大学における学業に関し、ギヨムは、歴史や法律の学習は、「生き方への示唆あり」であった一方、日本語の学習は、「生き方への示唆なし」であったと捉えていた。日本語の学習に関しては、現在の生活の中で「日本語によるコミュニケーション言語活動」、特に「日本語による受容・やりとり」を行う際、大学時代の学習をとおして得られた「日本語に関する基礎知識の有用性」を実感していた。

ギヨムは、大学生活を自身の「認知・行動的自立」が達成された経験として意味づけていた。具体的には、「学習者オートノミー」、「協働的な態度」、「理性的行動」、「情緒的安定」が獲得されたと実感していた。

4.3 大学における日本語学習の意味づけ

ギヨムは、現在、「大学での日本語学習と職業の乖離」を実感しており、大学での学業と現在の生活をつなぐのは、「学士号」しかないと考えている。

大学における教育・学習に関し、ギヨムは、次のように考えている。大学とは「複数分野の多様な知識・経験を得る場」である。それを実現するためには、学生への「学習支援」と「教育内容の実践性」が必要である。また、大学教員には、学生に対する教育の「全体像の提示」が求められる。さらに、大学においては、「大学での学習と職業の関連性」を意識しながら、「将来を見据えた学習計画」を立てて学習を進めるという「学習者オートノミー」が必要とされる。

ギヨムは、言語習得・学習に関し、次のように考えている。言語習得は、「言語知識と言語運用の相補性」と「実践性」という要素からなる。そのため、言語教育は、「全体論的認識」に基づく「非還元性」を持った営みでなければならない。また、言語教育には、「オーセンティシティ（真正性）」と「言語知識獲得と言語運用機会の相補性」が必要とされる。そして、言語（外国語）教師には、「学習ストラテジーと言語運用の相補性」を意

識しながら、「言語運用機会における訂正と促し」を両立することが求められる。

そして、日本語学習においては、「学習量志向」に基づく言語知識に関する学習と「日本語を規定する文化」に関する学習が重要であると考えている。それは、「言語知識と文化知識の相補性」による。言語知識の学習には「忍耐力」が求められる。文化知識の学習には、「有用性」、「日本語学習の動機づけの維持」、将来にむけての「投資」という意味がある。両学習を統合するためには、「日本語によるやりとり・受容の機会」を獲得する必要がある。

4.4 分析結果のまとめ

4.3 からわかるように、現在のギヨムにとって、大学における日本語学習経験は、日本・日本語に関連する就業と直結していない。大学での学業が目に見えるかたちとして示されるのは学士を修了したという成果のみである。一方で、ギヨムは、日本語学習経験が大学生活において自己のあり方や他者との関わり方を確立するための一要素であったと実感している。つまり、大学における日本語学習経験は、ギヨムの人間関係のあり方を構成する一要素となっている。

5. 生涯教育としての日本語教育

前節で示したように、ギヨムにとって大学における日本語学習経験は、大学生活において自己のあり方や他者との関わり方を確立するための一要素であった。そして、大学生活をとおして確立された自己のあり方や他者との関わり方は、現在、ギヨムの人間関係のあり方を構成する要素の一部となっている。ギヨムの事例から、学習者は日本語学習を、単に日本語能力を上達させ、上達した能力を数値として把握する営みとして意味づけているわけではないということがわかる。学習者は、日本語学習を（日本語学習を含む）多様な学びが得られる大学という場、及び多様な経験が得られる大学生活という環境や時間との関係の中で意味づけている。つまり、個々の学習者にとって日本語学習とは、日本語能力を上達させ、上達した能力を数値として把握する営みである以上に、自身の人生を充実させるために行う営みの一部であると言える。

以上の分析結果を生涯教育／学習という視点から考察すると、日本語教育に関する次のような示唆が得られる。日本語教育に携わる者が学習環境を構築する際には、日本語学習のみに注目するのではなく、家庭教育、学校教育、企業内教育、社会教育を統合した、日

本語を学ぶ彼／彼女らを取り巻く教育全体に関わる学習環境を考慮する必要がある。また、構築される日本語学習環境は、日本語を学ぶ者が、“なぜ日本語を学習するのか”を問えるような環境である必要がある。“なぜ日本語を学習するのか”という問いは、好きだから／楽しいからというような瞬間ごとに移り変わる視点からではなく、“私の人生”という視点から発せられる問いである。“私の人生”という視点から発せられる問いに何度も応えることにより、その“ひと”固有の生涯をとおした日本語学習の意味づけが見出されていく。今後、日本語教育が学習者集団に対応する教育ではなく、一人ひとりの学習者における生涯学習を支援する教育となるためには、“学習するとは“私の人生”にどのような意味があるのか”を問えるような学習環境を構築する必要がある。

文献

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

大谷尚 (2008). 質的研究とは何か——教育テクノロジー研究のいっそうの拡張をめざして『教育システム情報学会誌』25(3), 340-354.

館岡洋子 (2013). 教育現場の変革のための実践研究を支える質的研究『質的心理学フォーラム』5, 69-70.

前田寿紀 (2009). 『未来志向の生涯学習』北樹出版.

森隆夫, 耳塚寛明, 藤井佐知子 (1997). 『生涯学習の扉——理念・理論・方法』ぎょうせい.

シンポジウム

～ 言語教育の目的と実践研究 ～

— シンポジスト —

塩谷奈緒子

(東京電機大学：日本語教育)

・

柳瀬陽介

(広島大学：英語教育)

・

難波博孝

(広島大学：国語教育)

— コーディネート・司会 —

細川英雄

(言語文化教育研究所, 早稲田大学：言語文化教育)

シンポジウム開催趣旨

細川英雄（言語文化教育研究所，早稲田大学）

このシンポジウムでは，言語教育の目的と実践研究の関係について討論する。

2013 年 10 月 27 日（日）に第 125 回全国大学国語教育学会（広島大学）で行われたラウンドテーブル「言語教育と生きること」の議論において，言語教育の目的とは何かという課題に到達した。

* 言語教育（英語，国語，日本語教育）のめざすものは？

- ・これまでの言語教育で失われたものを取り戻すため？
- ・生きる主体性を取り戻すため？
- ・生き延びるため？
- ・救いのため？
- ・「ことばの市民」として生きるため？

（当日の発表レジュメより）

このシンポジウムでは，この課題をさらに進展させ，それぞれの言語教育の目的と実践研究の関係について議論を展開したい。

まずそれぞれの立場から話題提供をいただき，討論の場を形成する。国語・英語・日本語の教育世界で，それぞれに行われている実践研究について紹介いただくとともに，その実践研究が言語教育の目的とどのような関係にあるかについて，これからの言語教育の方向性を視野に入れつつ考えていく。

そのうえで，今後の言語教育のあるべき方向性について，それぞれの立場からの提言をいただき，言語教育学としての未来像を構築したい。

生きることについて考える，生きる活動としての日本語教育実践研究

塩谷 奈緒子（東京電機大学）

1. 日本語教育界における実践研究

日本語教育界において実践研究への本格的な取り組みが始まったのは 1990 年代のことである。しかし，未だ教育実践と直接関わる研究は少なく，実践と研究は切り離されたものとして扱われることが多い。あるいは，教育実践を扱ったように見える研究でも，そこでは既成の「理論の実践化」や「実践の典型化」（佐藤，1998），「関連する科学理論の試行」（石黒，2004）等が行われていることも多い。そして，これらの背後には，個体能力主義的な学習観や，応用・効率主義的な教育観が潜んでいると言える。

2. 実践研究の捉え直し

2. 1. 「考え方」としての実践研究

このような中，細川（2010）は，実践＝研究という立場を打ち出し，実践研究とは「教育活動の設計・実施・振り返りのプロセス」を作り，「自らの教室設計とその設計を支える教育観」を問い直し，「教育を社会にひらく」行為であると述べる。また，館岡（2010）は，それは「一連の動きの繰り返しの中で，ある程度，普遍的な「理論（原則）を生成」していくことでもあり，「現場で起きていることを解釈したり理解したりするプロセスそのもの」でもあると言う。もっとも，これらは実践研究の「考え方」であるため，それを具体的にどう捉え，どう構築するかは，一人一人の実践研究者の課題となる。

2. 2. 私にとっての実践研究

まず，私は教育実践を，日常的な生活実践と同じく，様々な人や物や概念等の人工物（コール，2002，p. 168）に媒介され，それらと活動主体が相互作用，相互行為をする過程で生じる動的で関係的で全体的な現象／活動システム——それ自体が他の社会を包み，包まれる，複雑で豊かな一つの社会——として捉える（塩谷，2008）。

次に，私にとっての実践研究は，以下のような様々な事項を様々な人との間で考え，行動していく一連の営みである：自分はどんな思想や価値観（言語・文化・社会・学習・教

育・世界・人間・自己観等)を持ち、なぜ日本語教育を行うのか(日本語教育観, 日本語教育の目的, 問題意識等); 自分が関わる個々の実践とそれを取り巻く社会状況(実践参加者, 使用可能なリソース, 共に実践する教員, その他教職員, 教育機関, さらにそれらをまた取り巻く社会等)をどう捉え, 自分の日本語教育の目的との関係性において, それぞれの実践をどう設計(実践の目標設定および人工物の構築)するのか; 自分がそれぞれの実践にどう参加し(相互行為), それを参加者たちとどう作り, 作りかえていくのか(人工物・相互行為の再構築); 上記の一連の考えと行動をどう辿り, 解釈し直すのか(授業記録の確認/録音データの文字化・分析/開示・議論等); 振り返りの結果をどう次の/他の実践に還元するのか。

これらの営みは, 教室内外を問わず, 実践参加者や他の日本語教師, その他教職員や友人知人, 見知らぬ人(研究論文講読や情報検索等)等, 様々な人との間で行われる。そして, これらは, 上記の個々の営みやプロセス全体, また, 自分の実践や実践を取り巻く社会や他者や自分自身への見方, 働きかけ方を変え, その結果, 自分自身や相手・対象も変わっていく。そして, この試みを繰り返し行うことによって, 個々の問題および教育実践そのものがより「全体性」, 「具体性」(茂呂, 2003, pp. 37-42)を帯びたものとして再構成されていく。

3. 実践研究と日本語教育の目的

私にとっての実践研究とは, 実践研究者として, 人として, 他者との対話を通して, 教育実践や参加者について考え, 日本語学習や教育や教師について考え, 言語や文化や社会について考え, ひいては, 人間について, 世界について, 自分について, 生きることについて考える日々の営みである。それは同時に, 実践研究者として, 人として, 言葉を介して他者と共に, 教育実践やその他の日常実践を生き, それらを作り, 言葉や文化や社会を作り, 自己を作り, 作りかえていく日常の生きる営みである。同じことは, 私が行う日本語教育でもなされるし(ここでは, 学習者が他者との対話を通して他者や世界や自分や生きることについて考え, 言葉を介して他者と社会を作り共に生きる経験ができるよう, 教育実践環境を作る), 教師養成のための教育実践(塩谷, 2013)でも同じである。

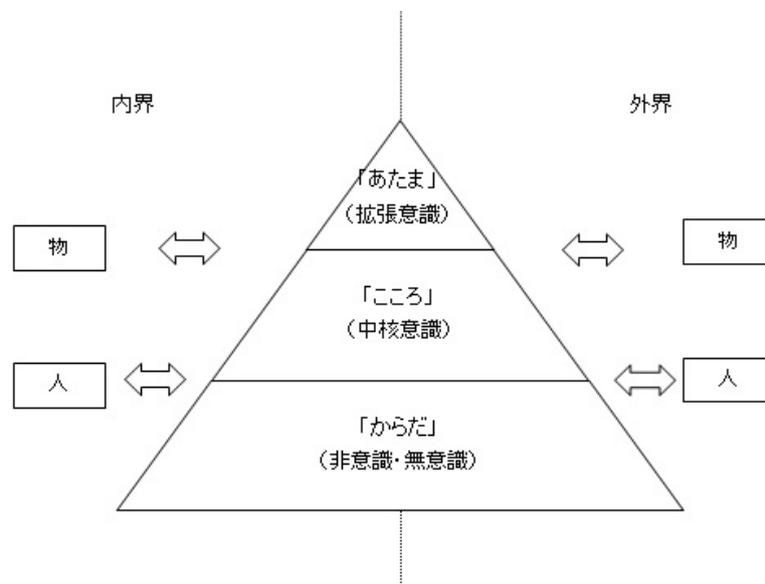
日本語教師がそれぞれの豊かな経験をもとに, 日本語教育と自分との関係(私はなぜこの教育実践を行うのか, 私は日本語教育で何がしたいのか), ひいては, それらを行う自分(私はどのように生きていきたいのか)について考え, 自立的かつ協働的に, 自由にしか

し責任を持って実践研究を行っていくなら、より豊かな教室社会、教育機関社会、日本語教育の世界がひらけるのではないかと私は思う。

人間と言語の全体性を回復するための実践研究

柳瀬陽介（広島大学）

教育の目的が人と社会の成長である（デューイ）ことからするならば、言語教育の目的とは、言語を通じて人と社会の成長を図ることになる。ここで、言語とは、人の「からだ」（非意識・無意識）、「こころ」（中核意識）、「あたま」（拡張意識）の間をつなぎ、さらに人間を外界の人や物にも内界の人や物にもつなぐ媒体であると考え [下図参照] と、言語教育とは、言語により、人の「からだ」「こころ」「あたま」をつなぎ、外界と内界の人や物ともつなぐことによって、人と社会の成長を十全なものにすることを目指すべきとなる。



ダマシオなどの論によれば言語の基盤は、「からだ」（非意識）の情動（emotion）が、「こころ」（中核意識）で感情（feeling）として感知されることである。その情動・感情に、他者とのコミュニケーションから言語の表現が与えられる。「あたま」（拡張意識）は、習

得した言語を整理し、言語コミュニケーションの可能性を広げる。

さらに言語は、人間が自らの外部に知覚する物理対象の外界についてだけでなく、自らの内部にイメージとして知覚する内界についても用いられる。言語は、現時点の外界の物理対象だけではなく、内界で自由に想像される現在・過去・未来の可能的対象に対しても表現をもち、なおかつその表現が統語的組み合わせと比喩的組み合わせを経て創造的に文が生成される。人間が知覚する世界は物理世界よりもはるかに多元的で豊かなものになる。

ところが、資本主義的発想と合理主義に基づく現代社会の中で、マークシート試験といった正解を一つに収束する制度が言語教育の基盤となることにより、「からだ」と内界が抑圧されがちになる。資本主義的発想は質を捨象し量を基盤とする思考法であるが、合理主義はさらに「割り切れないこと」(the irrational)、つまりは数字や言語で画定しきれないことを考察の外に置く。「からだ」の情動は、一元的に言語化しがたいもので、繊細で多義的な言語で表現せざるを得ないが、そういった「割り切れない」表現は、マークシート試験得点をものさしとする現代の言語教育では軽視される。内界の自由な知覚対象は、外界の物理的知覚対象と異なり、第三者的同定が困難なものであるが、それがゆえに「客観的な」採点には適しないとして打ち捨てられる。今や資本主義的競争のために合理的に執行される言語教育は、人間と言語の全体性を損ない、その歪みを維持・増長し、人間を抑圧しかねない制度となりつつあるのかもしれない。

この抑圧は学習者だけでなく、教師にまで及ぶ。言語教育の実践研究は、この抑圧による歪みから回復するため、「あたま」と外界だけに関する実証主義的な言説だけでなく、「からだ」と内界も重視する言説をも目指さなければならない。本発表では、過去の実践研究から、「からだ」と内界を重視した事例を紹介し、人間と言語の全体性を回復するための実践研究がどうあるべきかを考察する。

臨床国語教育への誘い

難波博孝（広島大学）

私は、「臨床国語教育」の実践と研究を行っていました。最近、細川英雄先生のお仕事を知り、日本語教育で同じような仕事をされていることを知り、かなり感激しています。まずは、自分が考えている「臨床国語教育」について、以前書いた文章を紹介することで、

その導入としたいと考えます。以下は、難波博孝編（2006）『臨床国語教育を学ぶ人のために』世界思想社「はじめに」の一部です。

「国語教育」は変わった領域だと思う。教科教育、つまり、学校のさまざまな教科の教育について考え実行する分野の一つを形成する分野が、国語教育には確かにある（この分野を、「国語科教育」ということがある）。

ところが、国語を学ぶ時間は、国語科の授業だけに終わるわけではない。国語科以外の教科の時間も、特別活動でも、総合的な学習の時間でも、学習者は国語を使い新たな言葉を知っている。国語科よりもはるかに多い時間で、学習者は国語を学んでいるのである。となると、「国語教育」は、学校教育全ての活動における、国語を学ぶこと、となる。

ところが、学習者は、学校を出ても、国語——もうこの語は学校を出ると変なので「日本語」という語を使うことにする——日本語をずっと聞き続け、使い続ける。つまり生活の場面で日本語を使って生きている。そこでは学校では学ばない膨大なことを学んでいるだろう。学習者は、生きている限り、日本語の中にいる。つまり、ずっと「国語教育」（論理的には「日本語教育」といった方がいいのだが、この語は第2言語としての日本語の教育に専用使用されているので、再び「国語」の語が戻ってくる）の中で、中に、生きているのである。この位置に立つと、「学習者」という概念が既に拡張されていることがわかる。「学習者」は、第一言語としての日本語を使用する全ての人、ということになる（子どもも、大人も、もちろん教師も）。

「国語教育」を実践することは、生きることとほぼ同義であり、「国語教育」を研究することは、人生を研究することとほぼ同義なのである。しかし、これではあまりに壮大で漠然としてしまう。

そこで、多くの「国語教育」関係者（実践者・研究者）は、大体的場合、国語科に照準を合わせ、国語科の授業実践や授業研究・それに類した研究を行っている。（中略）

けれども、国語教育関係者でも、忘れがちになる。ついつい自分が直面している、国語科、あるいは、その中のさらに狭い部分に限定して、実践したり研究したりしている、と、つい思ってしまう。

忘れないようにしなくてはならない。教室で授業している学習者と教師の向こうには、国語教室を出て生活している彼らがいることを。だからこそ国語教室を充実させなくてはならないことを。

私は、「国語教育」が本来持っている、国語科以外の教科・学校場面・そのほか全ての生活場面における国語（日本語）の教育についての実践と考察，という核心を、「国語教育」関係者やその他の関係者が忘れないようにするために、はっきり記銘するために、「臨床」という言葉を、あえて「国語教育」に冠しようと思う。ここの「床」は、したがって、さまざまな国語（日本語）教育の場面全て（例えば子どもが母に叱られるとき、その子どもがテレビを視聴するとき、その子どもが友達と喧嘩するとき……）をも指している。つまり生きている場面全てである。

「臨床国語教育」は、「国語教育」のことである。（後略）

関連文献

- 石黒広昭（2004）. フィールド学としての日本語教育実践研究『日本語教育』120, 1-12.
- コール, M.（2002）. 天野清（訳）『文化心理学——発達・認知・活動への文化』新曜社.
- 佐藤学（1998）. 教師の実践的思考の中の心理学. 佐伯胖, 宮崎清隆, 佐藤学, 石黒広昭『心理学と教育実践の間で』（pp. 9-56）東京大学出版会.
- 塩谷奈緒子（2008）. 『教室文化と日本語教育』明石書店.
- 塩谷奈緒子（2013）. 11年後の私の言語文化教育——大学院における「言語文化教育研究」の実践から『言語文化教育研究』11, 13-67. <http://gbkk.jp/voll1.html#shioya>
- 館岡洋子（2010）. 【緒言】「実践研究」は何をめざすか『早稲田日本語教育学』7, i-v.
- 細川英雄（2010）. 実践研究は日本語教育に何をもたらすか『早稲田日本語教育学』7, 69-81.
- 茂呂雄二（2001）. 具体性と実践の抽出. 茂呂雄二『実践のエスノグラフィ』（pp. 22-58）金子書房.
- 難波博孝（編）（2006）. 『臨床国語教育を学ぶ人のために』世界思想社.

口頭発表

本を媒介として人と人をつなぐ言語活動

武 一美¹

1. はじめに

従来、日本語教育（特に初級・初中級レベル）では読みの教育は読解教育（正しい読みができるか）に比重があり、読む行為そのものを学びとして設定する視点に欠けていることを残念に思っていた。そこで、読む行為を教室内で保障し、その環境作りまでを組み込んだ授業を設計した。具体的には授業の中で[読む前（本選び）の支援・読む時間の確保（授業時間内に読む時間を取る）と読むことへの支援・読んだ後の発信]という流れを作り、その環境整備を教師の役割とした。

本実践では、読みを授業の中心に据えながら読む対象・内容・方法に教師は介入しない。この授業では、学習者の読むことへの姿勢を作ることが教師の仕事である。また、教師は学習者一人ひとりの読書の状況を見ながらスキャホールディングを重ね、教室を目指すべき方向へと環境整備してゆく。

言語使用者としてことばと主体的に関わるための場が保障され、「日本語で読む」行為自体が学びとして目指され、その体験が「日本文化を読む」ことにつながるような教室を作りたいと考えた。

留学生が外国語（日本語）で読むためには、様々な「わからない」を乗り越えなければならない。読むことの相互行為について述べる W.イーザー（1982）の文は示唆に富む。

空白があればこそ読者に投影の態度を起させるのであるし、テキスト自体に変化が生じるわけではないので、テキストと読者との関係が成立するのは、読者の側の投影に変化が起きる場合をおいてない（W.イーザー，1982，p. 287）

つまり、空白（わからない）があるからこそ、読み手は考えるし本との、社会や文化との対話が生まれ、クラスメートとの対話が湧き起こると考えることができるだろう。異文化の歴史的社会的知識や慣習化されたものの見方から遠い読み手（学習者）にとって日本

42 早稲田大学日本語教育研究センター（k.take@aoni.waseda.jp）

語で「わからない」を乗り越えるのは大変なことであるし、大きな挑戦である。だからこそ、その挑戦を支える教室が、教師が、必要なのである。

3. 実践の概要

3-1 クラス概要

本発表で調査・分析対象とするのは、2013 年秋学期に都内私立大学において実施された初中級レベルの日本語クラスである。授業数は週 1 コマ (1 コマ 90 分) × 15 週の計 45 コマ、学習者数は 34 名であり、日本での留学予定年数は、学部での 4 年間・1 年間の個人留学・大学間の交換留学など一律ではなく、出身や年齢も多様である。

3-2 授業概要

クラスでは、学習者それぞれが好きな本を個別に読み、読んだ本の中から一冊を選んで書評を書き、その後、手元資料として書評を参照しつつお互いの本を紹介し合い、最終的に「日本文化を読む」ことについて考える。

4. 分析資料・方法

学期終了時に、クラスの学習者全員に授業に関する振り返りアンケートを実施した。また、発表者が担当する他の授業も重複して履修する学習者 3 名に授業後、個別に 60 分程度の半構造化インタビューを行った。インタビューでの質問は、他の授業と比較しつつ本授業をどう感じていたか、本授業から何を学んだかについて聞いた。分析資料は、学習者の許可を得てインタビューでの発話を IC レコーダーで録音し、一部を文字化した。さらに、本授業における教師の役割を分析するために、学期末に作成する授業報告シートの「振り返りと今後の課題」、及び学習者に配付した「授業の予定」を資料とした。分析は以下の手順で行った。

(1) 4 学期間の授業の変遷から 2013 年秋学期授業の設計意図を浮かび上がらせた。(2) 学習者への「振り返りアンケート」のうち「このクラスで学んだこと」「日本文化を読むことができましたか」の 2 つの項目をまとめてコードをつけた。(3) 3 名の学習者へのインタビューを実施し文字化資料を作成し、授業の受け止め方をまとめた。(4) (1)~(3)をもとに、設計意図と学習者の受け止め方の合致と齟齬を検討した。

表1 2013 年秋学期の授業内容

第1段階	1 ┌ 4 週	教員が用意した資料（読み物）を見ながら、教員の本の紹介を聞く。
		資料の中の興味ある文章を読む（読書メモを書く）。
		読んだ本についてグループ（5～6人）で話す。
第2段階	5 ┌ 10 週	教員が用意した本の中から興味ある本を選んで読む。自分が用意した本を読む（読書メモを書く）。
		読んだものについてグループ（4～5人）で話す。 *ジャンル別からジャンルを超えたグループ活動へ 活動2で読んだ本について「読書メモの綴り」で振り返る。
		読んだ本の中から書評を書く本を決めて発表する。
第3段階	11 ┌ 15 週	書評を書く。 コメントシートを書く、コメントをする。 →書評を書き直して完成させる。
		全員の書評が掲載された「クラスの本評本」を読み、グループメンバー（7～8人）の本へのコメントシート（点数入り）を書く（4グループ）。 →ベスト書評発表（4本）、ベスト書評に選ばれた書評を読む、ベスト書評の書き手が本について説明する。
		もらったコメントシートを読み、自分の書評への評価をする（自己評価）。
		授業について振り返る 本を読むことと文化を読むことについて振り返る

5. 分析結果

5-1 4年間の教師の授業振り返りとそれをもとにした変更点

4学期間にわたる授業の変遷を見ると、加えられた変更点は次のようにまとめることができる。すなわち、(1) 読書状況とプロセスの可視化（読書メモ＝ポートフォリオ）をし、(2) 教師が学習者の読書を様々な形でサポートし、(3) 学習者が自分の読書を管理し、読んだ内容で学習者間をつなぎ（コメントシート）、(4) クラス全体で体験を共有（書評ベスト5）し、(5) 読書をメタ的に振り返り、文化について考える（自己評価表）。

このように、一人で読むこと・グループで話すこと・全体で共有することのバランスを取

るための活動，そして，読書メモ・コメントシート・自己評価表などの道具の配置が進められて 2013 年秋学期のシラバスデザインが出来あがった。

表1 4 学期間の変遷

	変更点	振り返り・要改善点
2012 春		●自分で本を選んだが読めないケースが出て読書の停滞が見られた。
2012 秋	<ul style="list-style-type: none"> ●読み始めたが読めない場合は本を替えてよいこと何度も説明した。 ●「読書メモ」をポートフォリオ化し，毎週教師が目を通しコメントする仕組みを作り，質問・相談欄を設け学習者の躓きを教師がキャッチできるようにした。 ●ジャンル別のグループ活動を行った。 ●グループ活動を少し減らし，全体での発表を行った。 	<ul style="list-style-type: none"> →「私の1冊」をみなが適切に選べた。 →漫画グループの活動が停滞した →発表はこのクラス（読書共同体）に馴染まないとの学習者からのFBがあった。 ●アンケートから，出席率がいいにも関わらず授業への満足度の低い学習者がいた。（クラスのコンセプトとのミスマッチか？）
2013 春	<ul style="list-style-type: none"> ●発表形式ではなく，読んだ本の共有を，毎回，7～8人のグループで行った。 ●読書シート の位置付けを明確にした。 ●漫画は対象外とした ●書評へのコメントシートを実施した。 ●書評ベスト4を選んだ。 	<ul style="list-style-type: none"> ●読書から書評へとつなぐためには，毎回の読書メモが重要な素材となる。読書メモに何を書くかの指示がさらに重要 ●「日本文化を読む」について，メタ的に話し合い考えることを，どう活動に落とすかが，課題
2013 秋	<ul style="list-style-type: none"> ●自己評価を最後の活動に加えた。 	<ul style="list-style-type: none"> ●学習者間のつながりがまだ十分作り出すことができていない（原因は何か？） ●漠然と「本を読む」＝「文化を読む」だと感じている学習者もいるが，それをメタ的に捉える活動が必要

5-2 学習者への質問紙調査（振り返りアンケート）

●日本文化を読むことができましたか。

[できた 19名]

<他の人が読んだ本から>

- ・みなさんの書評を読んで日本文化についていろいろなことを習いました。
- ・色々な時代からの本の話しを聞けたから勉強になった。
- ・色々な本を読んでいる人がいて日本文化を読めた。

<日本文化の本を読んだから>

- ・落語について読んだから日本文化を読んだ。
- ・おやつの本で日本のお菓子を知った。
- ・和食の本を読んだから
- ・昔話と文化とか読めます。
- ・日本の歴史や食文化など日本について分かることができた。

<その他>

- ・本から日本文化だけでなく言語や知識なども学べると思う
- ・日本の小説を読んで作者の・・・
- ・色々な情報を知りました。
- ・日本文化についてけっこう学びました。
- ・少し出来たと思う。主に悲しい話しが選ばれているので日本の本は明るいと思わない。
- ・話しが文化的でないときでも、書き方の中でたくさん本文が文化を見せると思う。

[できなかった 1名]

- ・自分の本は文化の本ではない

[どちらでもない 6名]

- ・自分が読んだ本は日本文化について関係がなかった。
- ・これは「日本文化」と言う意識は本を読むとき出てこない。

●このクラスで学べたこと

<表現方法>

- ・日本語で書評を書くこと。
- ・色々な日本語らしい表現など。
- ・本を読んだら、日本語の書き方がわかった。
- ・たくさん新しい言葉

- ・新しい言葉や日本語らしい書き方

<読むこと>

- ・日本語を読む速さが速くなった。
- ・もっとうまく本を読むこと
- ・ゆっくり日本語で読むこと，ゆっくりでもいいということ。
- ・読むレベルがアップした。

<日本文化>

- ・本を通して日本文化が学べた（とくに食べもの日本の歴史）
- ・日本の食文化
- ・日本社会と文化は本を読みながら勉強になりました。

<その他>

- ・他の本について習った。
- ・日本語で読むことは楽しいことを学んだ
- ・本を読むことが興味あるになった。
- ・新しい面白そうな読みたい話しを知ること
- ・日本の色々な本の世界
- ・小説を読みきれてうれしい。
- ・日本の文学を読んで自分にどんな気持ち変わるのこと

5-3 学習者へのインタビュー

3名の学習者に個別にインタビューを行った。3名は発表者のもう1つのケース教材を使うクラス（以下ケースの授業）を受講しており，発表者の2つのクラスを比較することで浮かび上がってくるがあると考え，3名にインタビューをすることにした。インタビューの一部を以下にまとめた。（名前は仮名）

エリス

「陽だまりの彼女」は彼の会社の上司とか文化が感じられたし，それと彼女の家に会いに行ったときも，なんかそういう文化がちょっとあったと思う。そのストーリーの世界を感じるが作家の世界までは考えなかった。ケースの授業は，みんなで同じストーリーを読むから話せた。でもこのクラスは，みんな違うから話しを聞くだけ。

イルザ

みんなが話すことができました。ケースのクラスでは，日本語が出来る人がたくさん話し

ましたが、この授業はみんなが話しやすかった。しかしケースのクラスのほうが、難しいが面白かった。みんなが違うものを読んでいるからこのクラスは話しやすいが話すことがなかった。

スラーク

このクラスは自分で本を選べること、自由があること、いろいろ限度がないことがよかった。みんなが静かに読んでいることにほんとに驚いた。その時間が好きだった。「日本文化を読む」というタイトルと中身が違うけど面白いからよかった。

6. 考察とまとめ

授業報告シート・質問紙調査・インタビュー分析の結果、設計意図のうち、学習者の捉え方と合致している点とズレのある点が明らかになった。読む行為を保障するという意図は概ね学習者に満足を与えていた。一方で、自分の好きな本を読むという設計が学習者を分断していることが分かった。また、「日本文化を読む」というタイトルの背景にある発表者の意図はあまり伝わっておらず、今後の授業設計の大きな改善が求められることが明らかになった。

小笠原（2012）は、翻訳の文脈で以下のように述べる。

自身の母語と知らない言語といった複数言語が併置されるとき、そこに個々のことばによるテキストのみから発生する経験以上のものがもたらされる（2012, p. 60）。

「わからない」ことがあるからこそ、その空白を埋めるべく本との、本の作者との、そしてクラスメートとの対話が生まれる。このことを、教室で彼らと実感し、それをことばで表現するようなクラスを作りたい。

文献

小笠原はるの（2012）. 「わからなさ」と向き合う一言語教育における翻訳『わたしはどのような教育実践をめざすのか』プロシーディング（pp. 58-64）早稲田大学日本語教育研究センター言語文化研究会，早稲田大学大学院日本語教育研究科細川英雄研究室.

W.イーザー（1982）『行為としての読書』岩波書店.

在日ムスリム留学生の宗教的葛藤と留学生支援

市嶋典子（秋田大学）

1. はじめに

本発表では、日本社会における、ムスリム留学生のコミュニティの実態、留学生活における葛藤や困難を明らかにし、留学生支援のあり方を提言する。

1980 年代中頃から、留学や就労目的で来日するイスラム圏の外国人が増加した。店田 (2013) は、日本のムスリム人口は、2011 年現在、約 11 万人にのぼり、着実に「ムスリム・コミュニティ」が根付きつつあると指摘している。注目すべきは、それに伴い新たな問題が発生している点である。例えば、ムスリムは、ハラール食材を必要とするが、そうした食材を扱う店は日本ではほとんど見られない。また、在日ムスリムの宗教的価値観の違いによるストレスや、異文化葛藤の問題も指摘されている (井上 1999)。大学においても、中近東諸国からの政府派遣留学生の受け入れに伴い、ムスリム留学生の在籍数が増加したが、宗教的ニーズに配慮した留学生支援に関する研究は少なく、彼ら・彼女らへのケアが十分ではないことが問題点として指摘されている (岸田 2009)。

一口にムスリムと行っても、実際には、多様な民族・文化集団から構成されており、複雑性を有している。服部 (2008) は、イスラム教は、国家・政治体制や伝統文化の影響を受けながら発展を遂げており、地域ごとに相違点も多いこと、宗教的義務の実践についての見解も、政府、宗派、個人によって相当に異なることを指摘している。サイド (1993) は、「オリエンタリズム」を「「東洋」と (しばしば)「西洋」とされるもののあいだに設けられた存在論的・認識論的区別にもとづく思考様式」(p20) と定義し、「西洋」が固定的なイメージやアイデンティティを「東洋」に付与する構造を問題としている。日本社会においても、ムスリムという異質性を帯びた存在は「他者化」され、固定的なイメージが付与されやすい。実際に留学生教育、日本語教育の分野のムスリム留学生に関する研究においては、ムスリムの多様性、複雑性、個別性が考慮されないまま宗教的特徴が把握され、イメージ調査が行われてきた。また、彼ら・彼女ら一人一人が日本社会において、どのような困難や葛藤を抱え、いかに乗り越えてきたか、また、どのような支援を必要としているのかは、ほとんど顧みられてこなかった。

秋田大学は、国際的人材の育成を目標の一つとして掲げ、外国人留学生 200 名の受け入

れ達成を目指してきた（秋田大学国際戦略 2011）。現在、大学には、209 名の留学生在籍しており、その目標を達成することができたが、留学生受け入れに伴い、様々な問題が浮上してきた。その中の 1 つに、留学生の宗教的多様性への対応が挙げられる。秋田大学には、マレーシアからの留学生在籍している。彼ら・彼女らの多くは、学部や大学院で学ぶムスリム留学生である。インドネシア、エジプト、アフガニスタン、バングラディッシュからのムスリム留学生を含めると、秋田大学には 40 名以上のムスリム留学生在籍している。現在、留学生の受け入れ体制の充実が喫緊の課題とされているが、ムスリム留学生の生活や宗教的多様性に配慮した受け入れ体制が十分に確立されているとは言い難い。

発表者は、秋田大学において、留学生の受け入れ体制整備を行う中で、多くのムスリム留学生が宗教的葛藤に直面していることを知り、宗教的価値観に配慮した留学生支援、大学内や地域社会におけるムスリム留学生への不理解の解消が必要であると実感した。そこで、ムスリム留学生への聞き取り調査を行い、彼ら・彼女らが日本社会において、どのようなコミュニティを形成しているのか、さらに宗教的価値観と生活での困難がどのような関係を持っているのかを考察し、留学生支援のあり方を模索することとした。

2. 調査方法

2.1 調査協力者

2013 年 9 月～2014 年 1 月に、秋田大学のムスリム留学生（学部生、大学院生、教員研修生）6 名に聞き取り調査を実施した。以下、事例で示した学生¹については、A～E と記載する。

A：インドネシア，女性，日本滞在 1 年半，B：マレーシア，女性，日本滞在 3 年，C：マレーシア，男性，日本滞在 4 年，D：マレーシア，男性，日本滞在 4 年，E：アフガニスタン，男性，日本滞在 1 年

2.2 調査方法

調査協力者 6 名に対して、半構造化インタビュー（日本語，適宜，英語使用）を各 1～

1 紙幅の都合上、事例には提示しなかったが、エジプトからのムスリム留学生（男性，日本滞在 1 年半）もインタビューに協力してくれた。

1.5 時間程度行った。主な質問内容は、「現在、ムスリム留学生のコミュニティがあるのか。あるとすれば、それはどのようなものか」「生活の中でどのような困難や問題を抱えているのか」、「困難や問題にどう対処しているのか」である。さらに、インタビューの結果、明らかになった問題点を解決する為に、国際課の事務職員の協力を得て、関係部署と連絡を取りながら、実践を構築した。

3. 分析結果

3.1 ムスリム留学生のコミュニティ

インタビューの結果、ムスリム留学生の密なコミュニティが形成されていることが明らかになった。ムスリム留学生達は、リーダーを選出し、ゆるやかにコミュニティを統制していた。また、サークルとして部室を確保しており、部室を金曜日の礼拝の場所として利用していることが分った。この部室は、情報交換のための場として機能していた。さらに、車を共同購入・利用することによって、ネットワークを強化していた。また、フェイスブックも利用して情報交換をし、ネットワークを拡張していることが分った。以下にこれらの代表的な事例を示す。

【リーダーによるゆるやかな統制】

C：(前略) リーダーは、イベントを計画して、お知らせしたり、例えば、みんなでお花見やバーベキューがあるとか、予定を知らせます。あと、大使館の連絡係もしています。

市嶋：えー、すごいですね。で、リーダーはどうやって決めますか？

C：えー、選挙で決めます。まず、推薦があって、その後、選挙しますね。サブリーダーも。(中略) リーダーは、そんなに大変じゃないです。ただ、何かあったらなんとなくまとめることします。

【礼拝場での情報交換】

A：あ、実は、狭いけど、部室があって、えー、そこで金曜日にお祈りできます。あの一、部室は、サークルとして大学にリーダーが出して、えー、それで、場所をもらいました。そこで、男の人がお祈りしています。(中略) ここで、いろんな人に出て、で、情報をあげたりもらったりします。

【車の共同購入・共同利用によるネットワークの強化】

C：みんなでお金を出しあって、あの、古い車を一台、買いました。スキーとか温泉とか、えー、遠いところに行く時、借りて、使います。だいたい、グループで。新入生が来

たら、色々なところに連れて行ってあげますね、そう。

市嶋：えっ、車があるんですか？

C：はい、みんなで使うための車です。いろんな人

【フェイスブックによるネットワークの拡張】

A：(前略) 秋田のムスリムの学生のフェイスブックがあって、そこに分からないことがあったら、なんでも聞きます。すぐに返事があります。あん、このレストランは、ハラールフードあるよ、金曜日のお祈りの場所とか、イベントがあるよ、なんでも知らせます。ここで、新しい知合いもできますね。

3.2 生活における困難や問題

ムスリム留学生達は、ハラールフード入手の困難、日本人の宗教についての評価の回避、不理解を問題としてとらえていたことが明らかになった。このような問題意識は、日本滞在歴が長い学生ほど、強くなる傾向があった。

【ハラールフード入手の困難】

E:ハラールの食べ物、難しいです。これ、私、あります(ハラールフードの掲載されたリスト表を見せる)これ、スーパーで聞きます。でも、だいたい分からないです。でも、Aさんが always advice me so 大丈夫です。

【宗教的価値観に対する評価の回避】

B:日本人は、だいたいみんな親切です。でも、本当に仲良くなるのは難しいかな。宗教のことも、日本人は、イスラム教、宗教について話すの、タブーみたいな感じがあって…

【宗教的多様性、個別性への不理解】

D：イスラム教のイメージが、お酒を飲まないとか、豚肉食べないとか、厳しい宗教とかあるみたいだけど、とても簡単なイメージ。人によって、違う。全然違う。もっと、いろいろ、いろいろあります。でも、多分、多分、日本人のイメージは、だいたい同じです。新しいイメージをつくるチャンスがないですから。

3.3 問題の解決案

ムスリム留学生達は、現在のムスリムコミュニティを維持しつつ、日本人コミュニティにもより深くコミットし、コミュニティを相互連関させることが必要であると考えていることがうかがえる。

【コミュニティの維持・拡張】

D：今は、ムスリムのコミュニティがあるから、そこで問題が解決できます。友達もいる

から、寂しくないです。でも、日本に留学したから、もっと日本人と深い関係になりたいんです。なんか、研究室の日本人の友達もいるけど、なんか、そんなに深くない。ムスリムのコミュニティは家族という感じ。とても大切です。それを守って、でも、それだけじゃなくて、ひろ、つなぐ、広くする？つなぐといいかな。境を低くして、どんどん。

4. ムスリム留学生支援のための実践の構築

聞き取り調査によって明らかになったムスリム留学生の抱える問題を改善するために、問題の当事者である彼ら・彼女らとともに実践を模索した。レヴィン（1954）は、アクションリサーチは、社会行動の諸形式の生ずる条件とその結果との比較研究であり、社会行動へと導いていく理論であると述べている。また、パーカーは、「あらゆるリサーチ（研究）はアクション（実践）である」（p173）と述べ、「アクションリサーチとは、研究活動を未来構想的な政治的实践へと変革する活動である」（p174）と述べている。市嶋（2014）は、日本語教育の分野において、従来の授業を対象とした「実践研究」に加え、制度の理念構築や制度の改善へと発展させるアクションリサーチの視座を持つ「実践研究」も重要であると指摘している。問題に直面する当事者であるムスリム留学生と共に環境改善や改革を目指したという点で、本研究は、アクションリサーチの視座を持った「実践研究」であると言える。具体的には、現在、発表者、ムスリム留学生、国際課の事務職員と協働で、食堂へのハラールフード導入を目指し、近隣大学の食堂を視察し、生協の担当者との対話の場を設けることになった。また、学生主導で、ハラールフードを紹介するポスターを作成し、日本語で大学内外に発信することになっている。このように、ハラールフードを導入し、紹介する実践を通して、ムスリム留学生の食環境の改善や、大学や地域社会におけるムスリムという「異質性」への理解・承認を目指していく。これらは、秋田大学のムスリム学生、教員、国際課職員、生協担当者のみならず、他大学の関係者も巻き込んだ実践であり、実践の環を幾重にも拡張させていく点が特徴である。日本語教育の教員としては、それぞれの環を繋ぐための言語活動の支援が重要になる。

2008年1月、政府により「留学生30万人計画」が発表され、より多様な地域からの留学生受け入れが想定される今日、留学生の宗教的多様性への対応をより現実的に検討すべき段階に来ている。インタビューの結果、ムスリム留学生達は、様々な問題に直面しながらも、独自のコミュニティを形成し、自助努力、相互扶助の思想を持って、留学生生活を維

持してきたことが明らかになった。一方で、日本人、日本社会とのより深い関係性を構築することも望んでいた。関係性構築のためには、ムスリムコミュニティの中で関係を収束させず、コミュニティを拡張していくことが必要になる。その結び目を作ることが留学生支援の重要な役割になると考える。一番の問題は、お互いを知らないということから生まれる偏見や誤解である。それらを解くためには、関わり合いの場が必要になる。関わり合いを通してこそ、多様性、個別性が浮かび上がり、お互いのイメージが刷新されていく。さらに、新たなコミュニティの環が生成されていくことにもなろう。ムスリム留学生の声を大学や地域に向けて発信するツールや、様々なコミュニティと関わり合える場を構築すること、そのための言語活動の支援が留学生支援の大きな役割であると考えられる。

【参考文献】

- 秋田大学国際戦略 (2011) 〈http://www.pcix.akita-u.ac.jp/inter/in_outline.html〉
- 市嶋典子 (2014) 『日本語教育における評価と「実践研究」－対話的アセスメント：価値の衝突と共有のプロセス』 ココ出版
- 井上晶子 (1999) 「アジア系ムスリム就労者のストレス対処－バングラディッシュ・パキスタン・イラン出身男性を対象に－」 『東京大学大学院教育学研究科紀要』 39, 256-264
- 岸田由美 (2009) 「留学生の宗教的多様性への対処に関する研究：イスラム教徒の事例を通して」 『2007-2008 年度科学研究費補助金 若手研究 (B) 研究成果報告書』 1-50
- サイード・W・エドワード (1993) 『オリエンタリズム』 上 (今沢紀子訳, 板垣雄三・杉田英明監修) 平凡社 (平凡社ライブラリー)
- 店田廣文 (2013) 「世界と日本のムスリム人口」 『人間科学研究』 第 26 巻第 1 号, 29-39
- 服部美奈 (2008) 「日本で育つムスリム児童の教育－愛知県の事例」 『アジア遊学』 117, 145-151
- パーカー・イアン (2008) 『ラディカル質的心理学 アクションリサーチ入門』 (八ツ塚一郎訳) ナカニシヤ出版
- レヴィン, K. (1954) 「社会的葛藤の解決－グループダイナミックス論文集－」 (末永俊郎訳) 東京創元社

【付記】 本研究は、「実践研究理論構築のための調査研究——実践と教育制度との関係をはかりに」科学研究費補助金 (若手研究 B, 24720227) の成果の一部である。

学部留学生の語りから見た多様化する「留学」の意味

青木幸子, 佐藤貴仁, 田中里奈

1. 問題の所在

日本における近年の留学生政策は、1983年に推進された「留学生10万人計画」をその基本的枠組みとしている。この計画の策定により、留学生の前段階である大学入学を目的とした就学生の入国手続きの簡素化が実施された。その結果、全体の約8割を占める中国からは、低賃金労働に従事するいわゆる「出稼ぎ」目的の就学生の急増が見られた（高2010）。その後、2008年には新たに「留学生30万人計画」が打ち出され、国際競争力をつけるべく、国外からの優秀な人材の獲得が目指されている。留学修了後に出身国への帰国を前提としないという日本側の留学政策の転換（佐藤2010）や留学の大衆化（坪井2006）を背景に、来日当初より日本企業への就職を視野に入れている中国人留学生の増加も見られるようになってきた。

このように、留学生の質的・量的変化が見られる状況の中、報告者たちは「出稼ぎ」が目的でもなく、当初から進学・就職を目指す訳でもない、「明確な目的がないまま日本に滞在している」といった、これまでの留学生像には当てはまらない学生たちに遭遇してきた。そして、彼らにとっての留学の目的と意味はいかなるものかという点について、関心を共有してきた。こうした留学生たちは「留学」という行為を通じて、何を成し遂げようとしているのであろうか。

本報告では、こうした留学生の実態を明らかにすべく、日本語学校や専門学校を経て、大学に進学した学部留学生2名の経験を事例に、彼らにとっての日本留学がいかなるものかを捉えていく。

2. 調査および分析方法

「日本留学」というテーマをはじめに設定し、現在の視点からその経験について、自由に語ってもらうことを目的とした非構造化によるナラティブインタビューを以下の2名に実施した（表1）。なお、分析対象は、録音したデータを文字化したものである。

表 1：インタビュー対象者

事例	日時	協力者	時間	場所
1	‘13/10/24	G さん (中国人男性)	1’5”37	東京都内の某大学教室
2	‘13/10/20	L さん (中国人男性)	1’1”56	東京都内のレストラン

分析に際しては個人の意味世界を捉える概念であり、「その人間個人の人生観や価値観には過去についての評価，現状についての認識，未来についての決断などが含まれるという考え方に基づくアプローチ」（茂住 2013, p.2）である「時間的展望」という研究方法を使用し，以下の観点から考察を試みた。

①自身の経験から、「留学生活」をどのように意味づけていったのか

②いかにして，現在描いている目標や将来像を持つに至ったのか

なお，時間的展望とは「過去，現在，未来を生きる個人の生きる意味を理解することを目指す研究」（都築・白井 2007, p.8）である。この方法を使用した理由として，「時間」を軸にした概念を使用することで，大学在学中（インタビュー時）の現在という局面から過去を振り返り，未来を予想するという時間的展望を捉えることが，「日本留学」の意味を明らかにすることに繋がると考えたからである。

3. 事例検討

3-1 事例 1 G さん

3-1-1 過去から現在における「留学生活」の意味づけ

G さん（以下，敬称略）は 2008 年 10 月に来日し，地方都市で留学生活を始めた。もともと，本人は当初，就労を目的としていたという。滞日中の親戚から日本では簡単に高収入が得られると聞き，労働を前提に来日したからである。しかし，就労ビザだと思い込んで斡旋業者に申請したものは留学ビザであり，限られた時間にアルバイトとしての就労しかできない事実を来日後に知ったことに加え，一年以上働き口がない状況が続いた。よって，労働するつもりで来日するも，長期間に渡り就労する機会が得られなかった上に，学生として日本語学習に興味を示すこともなく，結果的に，無目的のまま留学生活を送ることになったのである。だが，「日本語を勉強しないと，仕事は見つからない」という周りからの声や本人の自覚もあり，半年を過ぎた頃からやむを得なく学習するようになったという。

このように、明確な目的もなく始まった留学生活であったが、5年を経過した現在、彼は留学を通じた自己の成長を実感しているという。ではその成長とはどのようなものなのだろうか。一例として、日本語学校卒業後に、専門学校進学に伴い上京した直後のエピソードを以下に挙げたい。「あの時、東京に来て、すぐ見つかったんですね、仕事が。で、そこの中の人と仲良くしたかったですね。しゃべれるようになりたい。しゃべれるようになりたかった」と当時を振り返り、日本語の学習を前向きに捉え始めたと言っている。この自発的な動機付けにより、日本語学校時代とは日本語学習の捉え方が変化していることが窺えるが、その要因の一つとして他者承認による自己効力感が考えられるだろう。茂住(2013)も指摘しているように、自身の日本語力に不安感を抱える留学生がアルバイトに採用された際に得られる充実感や、職場で仲間として認められ、その一員として仕事に貢献しているという経験が、彼らの意味世界において価値あるものと意味づけられることにより自己形成が進むという。このことから、Gも留学生活における社会的な自己効力感を得たことが、自己の成長に繋がっていると捉えているのだろう。

また、苦勞が絶えない日本留学を今でも「後悔している」部分があるという彼に、逆に来日してよかったことがあるか訊いてみると、「自分が変わった」ことを挙げた。「中国にいる時に、『ありがとう』とか、『すみません』『ごめんなさい』とか、言わない人でした。絶対言わないですね。で、日本に来たら、何でも『ありがとうございます』とか言うじゃないですか。[それに感化され] マナーとか、こういう自分自身の心が何か、成長した感じですね」と、その自己成長について言及したのである。佐藤(2013)では自己成長を「自己実現」と捉え、それは本質的に存在するものではなく、実現に向かうプロセスにあると述べている。Gも自身の目標として心の成長を目指していた訳ではなく、振り返ってみてそのプロセスを「成長」と位置づけていることが窺える。日本留学を「後悔」とネガティブに捉える反面、来日当初は目的が不明確だった留学に自身の変化=成長を見出していることは、少なくとも過去よりも現在をポジティブに捉えていることを意味しているのではないかと考えられる。

3-1-2 将来の目標

目的が持てなかった留学当初から、日本語を覚え、生活を通じて自己成長を捉えた G は、日本での経験から、新たな人生の目標が生まれたという。それは帰国後、「もしかしたら中国で店出すんじゃないかな」「飲食やるかもしれないですね。自分でやったら、何か、飲食しかできないような感じがしてますね」と述べた通り、日本的なサービスを取り入れた飲食店を経営することである。では、なぜこのような具体的な将来の目標を見出す

に至ったのだろうか。

園田（2003）は大学生の時間的指向性と進路決定に関する自己効力感の関係を検討した結果、未来指向は効力感と有意な相関があった一方、現在指向は充実感・自己効力感の両者と相関が認められたと述べている。これは、現在打ち込めるものがあれば、結果的に自分を知り、社会的な能力を高める経験に結びつくことで、充実感のみならず、将来の進路決定に際する肯定感にも繋がることを示している。G の例で言えば、留学前は挨拶もできず、他者への感謝の気持ちも持ち得なかった自分が、アルバイト等を通じた日本社会での経験から人間的に成長し、自己形成を進めた結果、自信を持つことに繋がったと言える。そして、将来に希望を見出し、その先に起業という現実的な目標を立てたと看做すことができるのではないか。よって、G にとっての「日本留学」の意味とは、日本語の習得や知識の獲得が第一ではなく、留学を取り巻く生活全般を通じた自己の成長を促すものであったと解することができるだろう。

3-2 事例2 Lさん

3-2-1 過去から現在における「留學生活」の意味づけ

Lさん（以下、敬称略）は中国出身で、三年制の専門学校を卒業し、半導体の工場で非正規職員として3年働いた後、2007年7月に来日し、地方都市の日本語学校で日本語を学んでいる。その後2009年から東京の専門学校に通い、2011年4月に大学へ進学している。

Lは来日の理由として、「(工場ですずっと働いても)あまり意味がないですから。あの、中国で何をやるかわからないから日本に来ました。」と述べている。また、日本に住む親戚から、日本は給料が高いという話を聞いたことも、留学を決めた一因となったが、これは具体性のある話ではなく、「出稼ぎ目的」とまでは言い難い。

しかし、来日後は、思い描いた留學生活とはかけ離れた現実を目の当たりにし、経済的に苦しい日々を送っていたという。だが、大学2年次頃から、経済的に安定してきて、学業にも時間が取れるようになった。彼は留學5年目にして「やっと、留學の意味が分かりました」と述べており、現在の留學生活を肯定的に捉えていることが窺える。茂住（2013）では、留學生は日本人留學生よりもポジティブな現在指向性を持っており、これには、過去に受けた「他者からの承認」が自己効力感を育み、それらが彼らの自己形成を進めてきたとある（p. 12）。Lの場合も、現在については、「留學の意味が分かった」とポジティブに捉えているが、このような実感を得るに至るまで、どのような過程を経てきたのだろうか。

L は来日後、しばらくしてから飲食店でアルバイトを始めている。日本語ができないため厨房の仕事しかできなかった。このアルバイトをする中で日本語力の必要性を実感し、日本語学習にも力を入れるようになった。来日後一年で日本語能力試験の2級を取得している。しかし、条件のいいアルバイトはなかなか見つからなかった。時給のよさを最優先にしたため、体力的にきつい仕事が多く、勉強をする余裕はなかったという。留学生の友人の中には、日本にネットワークがあるため、もっと早い段階で生活を安定させられた人もいたが、L の場合は自分の力で探すしかなかった。

来日5年後、ようやく安定したアルバイトを見つけることができ、そこでの勤務態度が評価され、ホールから裏方まですべてをこなせるようになっていく。学業面でも、建築の勉強を始め、日本語の勉強にも集中して取り組み、N1 を取得している。また、3年次の後期からは、熱心な学習態度が評価され、大学から奨学金がもらえることになった。このように、L は日本にネットワークがなく不安定な状態から抜け出し、経済面でも学業面でも、他者からの承認を受け、自己効力感が得られるようになってきたのである。

3-2-2 「過去」の捉え方

L のインタビューからは、過去について述べる時、「何をやっているかわからない」という言葉が多く聞かれた。中国で働く日々、来日理由、専門学校を選んだ理由、それらすべてを、明確な目標をもたない時期であったと捉えている。茂住（2013）において、留学生の過去に対する時間的態度は「後悔・無関心」という次元が日本人より高く、過去をリセットすることが来日の動機となっていることも指摘されている。

ただし、L はこの過去に対する時間的態度をネガティブなものとしてのみ捉えるのではなく、過去の経験を振り返り、これまでの自分とは違った方向性に進むことを選択している。彼は、建築を専門とすることにした理由について、次のように述べている。「専門学校でビジネスを勉強してたんだから、ビジネスは何をやってるかわからないです。2年やって、何も何をやってるかわからないです。ビジネスとか、何か経済学、マーケティングとか、何かいろいろがあまり意味がないと思いますよ。自分本を読んだら、先生の授業受けなくてもいいかな」。このように、「何をやっているかわからない」という過去を自分自身で振り返ることができたということが、建築を学びたいという主体的な選択に大きく関わっていると考えられる。

3-2-3 将来の方向性

L は現在3年生だが、このまま建築の勉強を続け、できれば日本の会社に就職し、実践的な知識や技術を学びたいという。

このように、L の場合は、結果的に学位取得やアカデミックな日本語の習得を目指すという従来の留学生像と重なる形になっている。しかし、そこに行き着くまでには、「何となく留学している」状態から、5 年という月日を費やし、自分の力で生活を安定させ、「他者からの承認」を受けることにより、自己の成長を実感できるようになってきたという過程がある。また、大学の奨学生に選ばれたことも、学業を続けていく自信へとつながったと考えられる。「留学の意味がわかった」と述べる L にとって、現在建築の勉強が充実していることもさることながら、自分の目標を明確化し、主体的に自分の人生と向き合うことができるようになったことも、留学の意義として大きかったと言えるのではないだろうか。

4. 結果と考察

従来の研究では、留学生を、単に日本語や専門知識を「学ぶ人」として捉える傾向にあり、そうした留学生像から逸脱した「明確な目的もないまま日本滞在を続ける」留学生には焦点が当てられず、その内実が明らかにされることもなかった。本報告ではそうした留学生の日本留学の意味を時間的展望という観点から捉えてきた。

まず、G が日本留学に見出していたものは、日本語や専門内容の習得や学位の取得ではなく、日常生活からの気づきや社会との関わりによる自己の捉え直しといった、本人も予期せぬ人間としての学びであった。よって、留学は人間形成にも寄与すると言えるだろう。日本でのアルバイト経験を通じて、サービス業に対する自己哲学が形成され、そこから帰国して起業するという具体的な夢を抱くことに繋がっていった。同様に、L も、明確な目的がなかったために「何をやっているかわからない」という状況が留学初期では続いていた。しかし、アルバイトや学業に取り組む中で、次第に他者からの承認を得ていくことができ、過去を客観視し、そこから自己を変えようとする姿勢をもつようになっていった。目的と将来のビジョンを明確化し、自分の人生を主体的に選びとるような態度へと大きな変化が生まれていったのである。

インタビュー調査から見えてきたものは、明確な目的をもたずに「留学生」となった留学生が日本留学に見出していた意味が、漠然と日本に漂っている状況を抜け出し、将来への明確なビジョンを描いていくといった自己変容にあったということである。彼らにとっての日本留学という経験は、改めて自分自身を見つめ、捉え直すものとして機能し、何ら明確な目的がもてない状態から、具体的な将来のビジョンを掴みとるという自己変容のプ

ロセスに影響を及ぼしていたのである。彼らが日本留学という経験を肯定的に捉える要素として重要視していたのは、従来の留学生が留学の意味や目的として掲げるような、単なる日本語能力の習得や専門的な知識の獲得ではなく、自己の内面により深く関わる変容＝成長だったのである。

こうした留学生の日本留学に対する意味づけを通じて言えることは、日本語そのものの教育にどれだけの意味があるかということである。重要なのは、日本語教育という場において、こうした留学生の内面により深く関わる変容＝成長を支えていくために、日本語を用いた活動を通じて寄り添っていくことなのではないか。こうした方向への日本語の授業の捉え直しが今まさに必要であると考えらる。

引用文献

- 高明珠（2010）「中国人留学生の視点からみる日本の留学生政策」『同志社政策科学研究』12, 1-15.
- 佐藤正則（2013）「留学経験の意味と自己実現についての考察 元留学生のライフストーリーから」『言語文化教育研究』11, 308-327.
- 佐藤由利子（2010）『日本の留学生政策の評価—人材養成，友好促進，経済効果の視点から』東信堂.
- 園田直子（2003）「大学生の進路決定と現在指向」『久留米大学心理学研究』12, 63-70.
- 坪井健（2006）「在日中国人留学生 20 年の動向と日本の課題—日本と中国の留学生戦略を背景として」『駒沢社会学研究』38, 1-22.
- 都築学・白井利明（2007）『時間的展望ガイドブック』ナカニシヤ出版.

「あなたはだあれ」という問いが示唆するもの——「授業勉強会」実践の分析から

牛窪隆太（早稲田大学）

1. はじめに

2011 年秋学期から教育機関の同僚教師と読解についての授業勉強会を実施してきた。「あなたはだあれ」というのは、開始一年半後のインタビューの中で参加教師たちが語った勉強会を表わす言葉である。教師たちは、勉強会において自身の日本語教師としてのあり方が揺さぶられたと話した。授業勉強会は、大規模校において教科書を使用し、チームティーチングで日本語を教える教師たちが、ともに読解とは何か、学生にとって意味のある言語活動とは何かを考え、よりよい読解授業のあり方を構想するというものであった。筆者自身、この活動に参加する中で、教師として自身の教師としてのあり方をとらえ直すことができたという実感があったが、インタビューの結果、参加した他の教師たちも同様に感じていたことがわかった。本稿では、授業勉強会実践に参加した教師たちのインタビューデータを分析することから、この問いの意味について考察する。その作業を通じて、教師の「あなた」が問題にされない日本語教育のあり方について一つの問題提起を行なうことが本稿の目的である。

2. 授業勉強会実践で目指したもの

授業勉強会を立ち上げたのは、筆者自身の問題意識に拠るところが大きい。当時、筆者は非常勤の日本語教師として国内の複数の教育機関で日本語教育に携わっていた。その中の一つの教育機関では、レベル別に教科書を使った日本語コースが開講され、一つのコースにつき 15 前後のクラスが横並びで配置されていた。それぞれのクラスは非常勤のチームティーチングで運営され、レベル別にコースを統括するコーディネーターがおかれていた。複数のクラスが横並びで進んでいくため、スケジュールや補助教材もあらかじめ定められている。それぞれの教師は決められたスケジュールに沿って、補助教材を使って割り当てられた部分を教え、次の教師に引き継ぐという環境であった。学期中、他の教師とはほとんど話し合う機会が持てないため、チームのそれぞれの教師は自分のやり方で授業を

実施していた。進度が定められており、テストもあらかじめ準備されたものがあるため、大きく変わった授業をすることもできない。同じ曜日に出講している知り合いの教師と授業について話す中で、このまま授業を続けていていいのかと考えるようになった。そこで、当時チームを組んでいた教師と周囲の教師に声をかけ、2011 年秋学期の途中から授業の方法論から読解授業の根本を考えることを目的とした勉強会を始めることとした。会を始めようとした筆者の意図は、読解とは何かという問題を同じように読解授業を担当している教師と現場レベルで考えてみたいというものであった。授業勉強会に集まったメンバーは、筆者を含め、経験 7 年から 11 年の中堅教師 5 名であった。1 期目の活動を受けて、教員用のメーリングリストで声をかけた結果、8 名の教師が集まった。2 期目からは、集まった教師の担当コースが異なっていたこともあり、読解を言語活動としてとらえ、教科書本文を使いながら、学生にとって意味のある言語活動を考えるという方針を立てた。各回の話し合いでは、スケジュールを確認し教科書を見ながら、何をすれば本文と照らして一番意味のある活動ができるのかを検討した。そして授業後には、実際の授業の流れや学生の反応を報告し、言語活動としてどのような意味があったのかを全体で話し合った。

3. インタビュー分析

開始から約一年半後（2013 年 7 月）に勉強会に参加した教師たちを対象にフォーカス・グループ・インタビュー（以下、FGI）を実施した。FGI とは、司会者を立てディスカッション形式で行なわれるインタビューのことである。FGI では、グループダイナミクスによる情報の引き出しが可能となるとされ、メンバーの行為と行為に意味を与える背景情報の両方を把握できるとされるという（安梅, 2001）。インタビューは、S.ヴォーン他（1999[1996]）で示されている方法に則って企画案を立て、筆者を司会者として実施した。インタビューに参加した教師は筆者を除いて、教師 A, 教師 C, 教師 D, 教師 E と教師 G の 6 名であった。教師 A, C, D の 3 名は勉強会開始当初からのメンバーであり、教師 E, G は 2 期目から加わった教師である。FGI で得られた音声データについて発話ターン毎に区切って文字化し、エクセルシートに記入したものを一次データ（1 時間 56 分 736 ターン）とした。FGI を使った研究では、コーディングによるカテゴリー分析が行なわれることが多いが、単純なカテゴリー化では複数の教師からの発言が同じものとしてまとめられてしまう。そのため本研究では、以下の手順でデータを抽出した。1) 一次データについて、教師たちが勉強会をどのような場であると考えているのかに注目し、該当箇所に

下線を引いた。2) 発言内容の概要をまとめ、データシートの右端に記入した。3) 司会者からの質問、またディスカッションの中で出てきた話題を縦軸に、教師それぞれの発言内容を横軸にした一覧表を作成した。4) 横軸について教師間の発言内容の比較を行ない、同内容と判断されるものを網掛けにした。5) 網掛け部分について、勉強会の意味づけの観点から全体の中での意味を検討した。

4. 結果と考察

以上の結果、教師たちは、教員室ではできない話し合いを行なう場として勉強会に意義を見出しており、読解授業で目指すもの考えることによって、自身の日本語教師としてのあり方を再考していたということが見えてきた。「あなたはだあれ」という問いは、勉強会において教師としての姿勢を問い直す言葉として位置づけられるものであった。表 1 は、分析によって得られたインタビュー発言内容の一覧である。網掛けは横軸における同内容の発言を示している。以下、順に示しながら「あなたはだあれ」の意味について考察する

表中、「a. 勉強会の意味」の発言を見ると、勉強会の意味として大きく、他の教師との連繋と授業に対する姿勢の変化という 2 点を考えることができる。前者について、「b. 教員室でできないこと」の発言からは、教師たちが教員室ではできない話し合いをする場所として勉強会を位置づけていたことがわかる。教師 A は、日本語教師の間には、方法を聞いた経験がないと思われる、わからないというのはプロとしてありえないなどの意識があるのではないかと発言している。これらの発言からは、教員室に集まる教師は「プロ集団」であり、自分の力で授業をこなさなければならないという日本語教師像が浮かんでくる。石黒（1998）は、近代の学習観における個体能力主義を批判しているが、それはここで想定されている日本語教師像にもあてはまる。つまり、教師たちが、勉強会において他の教師との連繋の経験に意味を見出したのは、このような個体能力主義的な環境を背景としている。「c. 思い込んでいたこと」は、それぞれの教師が持っていた思い込みについての発言である。教師 E は、いろいろ工夫していいことに気づいたと述べており、勉強会で意味のある言語活動を考えることで、教科書の教え方から意味のある言語活動のあり方へと関心がシフトしていったことがうかがえる。それに対して、教師 A、教師 G はともに、教科書に対する自身の姿勢を反省する旨の発言をし、教科書の扱い方によっても授業は変えられることを実感したと発言している。つまり、話し合いによる教師たちの変化

は、

表1 インタビュー分析結果

	質問・話題	教師A	教師C	教師D	教師E	教師G
a	【質問】 勉強会の意味	・考えの広がり、相談相手がいる安心感 ・受け入れ幅の広がり、会に参加していない人とも話せるようになった 【教師C, 教師Dについて】 ・前よりも自信があるように見える	【教師Aの指摘から】 ・教員室でも相談するようになった ・「やり方」以外のことを話せる場所 ・今まで自分と学生の反応だけ見て授業していた	【教師Aの指摘から】 ・自信をもっている ・ここまで深く授業の目標は考えなかった ・自分の教育観と違つて、観点・観点が刺激的にあった	・何を目標しているかということも考えたことがなかった ・違う観点が得られた ・今まで学生の反応だけを見て授業をしていた	・活動の意味・実践の失敗や成功だけでなく理念を話すことができた
b	【話題】 教員室でできないこと	【他の教師の発言から】 ・方法を聞きながら経験がほしいと思われるのか、わからないというのまぶらとしておりえないとか、そういうプロ意識がある	・教員室で他の教師にどうしたらいいかわからず何もわかっていないで大丈夫かと思われてしまう	・自分がわからないと話すのが苦手で、あまりよくないことだと思っていた ・教育観を話すのも苦手だった ・今は何でも話せるようになった	・教員室では教師は「職人風のプロフェッショナル集団の顔」を呈して話しかけづらかった	・教員室では同じコースの先生には相談できない ・コーディネーターなのに相談したらこの人は何を言っているのだろうかという反応になる
c	【質問】 思い込んでいたこと	・やり方も大切だと反省した ・地道なこと、効果、実際の使われ方、ノウハウなどをもう一回自分で思い返す必要がある	・授業は一人で考え計画して全部やると思っていた ・今はもっと周りに声をかけるようになった		・教科書はべったり読ませるものだと思っていた ・そうではない読ませ方があるのを学んだ ・工夫していいんだと思った	・教科書みたいなものは軽視していた ・教科書を使うクラスの活動観が変わった ・教科書は扱い方、読み方で変えられると気づいた
d	【話題】 授業を変えられない理由		・べったり読まなきゃいけないのかな、まだなと思いつながら、やらなきゃ引継ぎのときにやると言えない		・べったり読まないことへの教師のこの言葉の意味が入っていませんと言われたら困る	
e	【話題】 勉強会の「衝撃感」	【教師E, 教師Dの発言に對して】 「あなたはまだあれ」という問い		・最初は辛かった ・教員室では出てこない話題があった ・揺さぶられることが多くしょんまり帰ったことも何回もあった ・日本語教師としての考えをもう一度問い直された	・授業の目標を聞かれてびっくりしたことが印象的 ・自分がいいと思っていたことが違ったときの「衝撃感」 ・この場に未なかったら「日本語教師観」は考えなかった	
f	【話題】 揺さぶられたこと	【教師Eについて】 「正しさ」に対する姿勢		・方法について揺さぶられたわけではない ・根本的な「日本語教師としてのあり方」、今まで教師として自分なりにやっていたもの	・具体的な方法ではなく「姿勢」	
g	【質問】 自分にとって、この活動はなんだったと思うか	・自分自身を更新していくこと ・繰り返し書き換えていくこと 【教師D, 教師Gについて】 ・苦しくても続けたのは楽しさがあったから		・続けてきたからこそ自信になったりもっと考えようと思ったり、成長した感じます ・思い込みに気づいたのは、ここだったから	・わからない、困っているとんでもり場所	・具体的なことと、抽象的・理念的な話し合いがうまく一つになっていた ・次の期のスケジュールに具体的に影響があった、ここでののはコーディネーターとしてラッキーだった

一方向的にではなく、クロスオーバーする形でそれぞれにもたらされている。一方、「d. 授業を変えられない理由」としてあげられていたのが、他の教師の目であった。これは、シラバスの割り当てを実施し、次の教師に授業を引き継ぐという状況の中で、教師たちの授業のあり方が、他の教師との関係性に影響を受けるものであったことを示している。教師 C は、教科書をそのまま扱わないと引継ぎのときにやると言えないことから、べっ

たり教えることが多かったと述べ、教師 D も次の教師に指摘されることを気にしていたという。「あなたはだあれ」という問いは、そのような環境を背景に「e. 勉強会の衝撃感」を示すものとして発言されたものであった。教師 D は、この勉強会では揺さぶられることが多く、初めは辛かったと述べた。また、教師 E はこの会での話し合いは、自分がいいと思っていたことが違っていたときの衝撃感があったと説明した。さらに「f. 揺さぶられていたこと」として、教師 D は、勉強会において揺さぶられていたのは、根本的な日本語教師としてのあり方であるという。また、教師 E も、それは具体的な方法ではなく「姿勢」であると述べている。では、「あなたはだあれ」とは具体的にはどのようなことであると理解されているのか。以下は、インタビューでの言葉の出現前後の一部を抜粋したものである。

教師 E：自分は今までこういうやり方でこういう風にやって、(略) それなりにさっきの話じゃないですけど、学習者観とか、教育観とか持ってきたのが、で、しかも今まではさっき言ったみたいに、学習者の方だけを見て授業をしていたのが、(259)

教師 A：そしたら急に「あなたはだあれ」って聞いた。(260)

教師 E：そうそうそう、そんな感じですね。本当に。(261)

教師 D：なんか、もう一度、問い直されてる感じ(教師 C：うん) っていうか、その日本語教師としてというか、なんか今までやってきたこととか、今まで考えてきたこととかをもう一度、こう考えさせられるっていうか、そんな感じでした、一番最初、はじめ。(262) (略)

教師 A：(※教師は)「あなたはだあれ」って、聞きにいっちゃいけない、聞いていけない気がして。例えば、方法↑、たぶんその例えば、研究会やろうって言ったときに、授業方法の工夫とか、(略) 方法まではみんな協議できるかもしれないけど。方法論とか、それがまたその上の上位概念にある理念とか、お前はどうか生きてんだとか、人間ってなんだとかってわけのわからない問いになってくると(略)、そういうことしっちゃいけないのかもしれない。(後略) (269) (略)

教師 E：なんか、前に送っていただいた論文で、ほらなんか、日本語教師観っていうものは実はみんなもっていないみたいな論文があったじゃないですか。それを読んだときに、私はこの場に来なかったら同じ答えをしていたらどう思うなと思ったんですよ。なんか、「目の前に学習者がいるから、その人が必要としていることを教えるのが教師だ」っていう、考え。それは間違えじゃないじゃないですか。で、それって、いわば、当たり前のことかなと思うので。その一歩先に、もしかしたらここに来なかったら、考えが行かなかったかもしれないです、私自身も。それが、「あなたはだあれ」っていう。(274)

教師 D：「あなたはだあれ」っていう質問だよ。(275)

上掲の発言箇所において、教師 A は「あなたはだあれ」は方法の上位にくる理念であるといい、教師個人の生き方にかかわるものであるとしている。さらに教師 E は、それは「目の前にいる学習者に必要な日本語を教えるのが教師である」という一歩先に自身の考えを進めさせるものであったと述べている。ここで「あなた」の意味を教師たちがおかれていた個体能力主義的な環境、さらに教師 E の「目の前の学習者に日本語を教えるのが教師だ」という発言から考えてみると、そこに二つの可能性を想定することができる。

一つは、教育機関のプログラムにおいて教師個人が問われないことを背景とするものである。それは、スケジュールの学習項目をこなし、次の教師に引き継ぐという環境で、求められるものに合わせて授業をすることによって、個人の価値観ではなく、日本語教師としての教授技術が評価対象になっていることを意味している。そして、もう一つには、日本語教育において「目の前の学習者に必要な日本語を教える」という前提に立つことによって、そもそも教師が個人として、自身の価値観に向き合う必要がない構造が存在するということである。学習者が必要とするものが、教師が目指すものとして前景化されることにより、それに応えようとする個人は問題にされないのである。このことから考えると、授業勉強会で問われていた「あなた」とは、言語活動のあり方をめぐる、教師それぞれの個人としての価値観であったと考えられる。つまり、「あなたはだあれ」とは、教育機関の分業化されたプログラムや、目の前の学習者に必要な日本語を教えるという目的の中で「私」を喪失した教師たちが、自身の個人としての価値観と向き合うことを示す言葉であったといえるだろう。そして、筆者にとってそれは、日本語教育の専門家として教授技術を切り売りしていた自身をとらえ直すことであった。

5. まとめ

勉強会において、教師たちは方法を交換することを超えて、日本語教師としてのあり方をとらえ直したという。もちろん、教師たちが語ったことは直ちに一般化されるものでもないが、複数の教師が話し合う機会を持たないままチームでクラスを担当するという環境は、多くの日本語教育機関にあてはまるものであることが予想される。そのことを考えれば、「あなたはだあれ」という問いの背景に見える問題は、決して特定の教師たちの環境に限定されるものでもない。与えられた枠組みの中で求められる授業をするというのは、ほぼすべての日本語教師に要求されることであり、そのこと自体を否定することはできない。しかし、教育機関や学習者の要求（＝ニーズ）に十分応える教授技術を持ち、与えられた枠組みの中で自分の割り当てをこなすことでは、日本語教師個人の「あなた」は問題にされないのである。アップル（1992[1982]）は、教育がパッケージ化され、教師が脱技能化・再技能化されることによって、企業イデオロギーが学校に浸透していることに警鐘を鳴らしているが、「要求に応える日本語教育」は自らすすんでその道を辿っているようにも思える。今後も現場教師の連繋の可能性を探っていきたい。

【参考文献】

- 安梅勅江（2001）『ヒューマンサービスにおけるグループインタビュー法』医歯薬出版株式会社
- 石黒広昭（1998）「心理学を实践から遠ざけるもの—個体能力主義の隆盛と破綻」『心理学と教育実践の間で』東京大学出版会，103-156
- マイケル・W. アップル（1992[1982]）『教育と権力』，日本エディターズスクール出版
- S.ヴォーン・J.シナグブ・J.S.シューム著（1999[1996]）『グループインタビューの技法』井下理・柴原宜幸・田部井潤訳，慶応大学出版会

実践研究を通して私たちはどのような社会貢献が可能か——フィリピン・ヴィサヤ地域日本語教師会による日本語教育カンファレンス開催を通して

松井孝浩¹ アレクサンダー・マカイナッグ²

1. はじめに

実践研究とは「教育を社会にひらく」ことであるという（細川 2010）。このような考え方のもとで様々な実践が試みられている。実践研究とは教室内で何をどのように教えるかということを考えるだけに留まらず、実践を通して社会に働きかけ、これをいかによりよいものにしていくのかという営みであると私たちは考える。本発表では、2013 年 4 月にフィリピン・ヴィサヤ（セブ）地域日本語教師会（Association of Nihongo Teachers in Visayas 以降、Ant-V）³の主催で行われた第 2 回日本語教育カンファレンス及び、2014 年 3 月に開催予定である第 3 回日本語教育カンファレンスの準備を通しての実践研究を通じた社会貢献の可能性について論じる。

2. Ant-V による日本語教育カンファレンス開催の試み

日本語教育カンファレンス（Japanese Language Education Conference, JLEC）は、2012 年 4 月にフィリピン、ダバオ市にあるミンダナオ国際大学で第 1 回目が開催された。ここではフィリピン人日本語教師の養成についての討議が行われ、今後ダバオ市のような地方都市で教師養成のための研修機会を提供すること及び、フィリピン各地の教師会がこ

1 国際交流基金マニラ日本文化センター（セブ駐在）日本語専門家

2 フィリピン・ヴィサヤ地域日本語教師会 副会長

3 2007 年 10 月発足。会員数 68 名。毎月の勉強会のほか、国際交流基金マニラ日本文化センターと共同で日本語教師のための研修講座や学習者のための交流イベントなどを開催している。

のカンファレンスを持ち回りで開催することが出席した各地方の教師会代表者⁴の間で確認された。

そこで翌 2013 年 3 月に第 2 回日本語教育カンファレンスが Ant-V 主催によってセブ市において開催された。テーマは第 1 回目が教師養成であったことを受けて、第 2 回目は学習者に注目することとし、学習者中心のコースデザインについての講演とワークショップを実施した。発表者である松井とマカイナッグはそれぞれ国際交流基金の派遣専門家、Ant-V 副会長として会のメンバーと共に企画運営を担当した。さらにこの第 2 回目の成功を受けて Ant-V メンバーの間から次回もぜひセブで開催したいという声上がり、各地の教師会からの了承を得て第 3 回日本語教育カンファレンスが 2014 年 3 月 22 日にセブ市で開催されることが決定した。

3. セブ地域の企業内日本語教育研修コース運営における問題

第 2 回目と同様、第 3 回目のカンファレンスについてもテーマ設定からレクチャー、ワークショップの企画、さらに運営事務に至るまでの準備が Ant-V メンバーによって進められている。

第 3 日目のテーマ設定にあたって、Ant-V メンバーの間で今一番問題に感じていることについてのディスカッションが行われた。その結果、企業内日本語教育における研修統括者とそれを担当する日本語教師の間での研修に対する認識のギャップを取りあげることになった。セブ地域においては近年 IT 関係を中心に日系企業の進出が著しく、日本語ができる IT 技術者の養成が喫緊の課題となっている。このような状況下で Ant-V メンバーの多くが企業内日本語研修を担当している。

その中で企業の研修統括者は日本語教育についての知識や経験が乏しいために、短期間の研修で過大な成果を期待することも少なくない。また、反対に福利厚生あるいは社内コミュニケーションの円滑化を目的としてある程度余裕を持たせた研修スケジュールを設計

4 フィリピンには、マニラ首都圏の教師会であるフィリピン人日本語教師会 (Association of Filipino Nihongo Teachers) のほか、地方には北ルソン日本語教師会 (Northern Luzon Nihongo Teachers Association)、北部ミンダナオ日本語教師会 (Nihongo Teachers Association in Northern Mindanao)、ボホール日本語教師会 (Bohol Association of Nihongo Teachers)、ネグロス日本語教師会 (Association of Nihongo Teachers in Negros)、ビコール日本語ソサイエティ (Bicol Nihongo Society) がある。

するものの、目標設定についての認識が不十分であるために、具体的な研修成果が挙げられていない例も見られる。一方、日本語教師の側については日々の授業を担当するだけで精一杯の状態で自分の担当する研修受講者が実際にはどのような場面で日本語が必要とされており、そこでどのようなコミュニケーションが行われているかに十分な注意が払われていないことある。また、仕事で必要とされる専門的知識や用語についての理解が乏しいために研修内容を既存の教材に頼らざるを得ないことが多いようである。

そこで第3回目は企業内日本語研修をめぐる認識のギャップを埋めていくために日本語教師と研修統括者はどのような協力体制を築いていけるのかについて検討することとし、テーマを“Developing Client-Centric Nihongo Proficiency through Mutual Awareness of Industry Requirements (企業との相互協力体制を通しての研修受講者を中心とした日本語能力の向上)”とした。

4. セブ地域で日本語研修を実施している企業に対する調査活動

テーマ決定後、これまで経験的に感じてきたこのような問題をカンファレンスで扱っていくためには、問題に対する深い理解と解決策の案を持っていなければこれを取りあげることは難しいという意見が出た。そこで、Ant-V メンバーがこれまで日本語研修を担当したことがある企業の研修統括者に対し、これらの人々が自社の日本語研修をどのように捉え、何について問題を感じているのかを明らかにすることを目的とした調査を実施することとなった。

なお、この調査はフィリピンの企業内日本語研修における全体的傾向を明らかにすることが目的ではない。目的は Ant-V メンバーが実際に研修を担当したことがある企業の研修統括者と自分自身との間に研修についてどのような認識のギャップがあるのかを明らかにすることである。従って、網羅的な調査は今回の目的ではないが、セブ地域については研修の規模が比較的大きく、実施年数も長いこれらの企業の傾向がほぼ全体の傾向を表しているものと推察される。

調査は 2013 年 10 月から 2014 年 1 月までの間にウェブによるアンケート⁵とフォローアップインタビューをセブ地域の企業合計 8 社（製造、IT、介護士派遣）に対して実施

5 質問項目については以下 URL を参照のこと（2014 年 2 月 20 日閲覧）。<https://docs.google.com/forms/d/14PQYgqPV2RY739sGwayhZsN7-tfFCD7hF2FDEOd3LZk/viewform>

した。データ分析の方法は次の通りである。まず、ウェブアンケートを実施し、次により詳しく確認したい回答についてのフォローアップインタビューを行い、問題の性質を明らかにした。最後に、問題の性質ごとにカテゴリーを設けこれらを概念化し、概念間の関係を明らかにすることを試み、問題の全容を構造化した。

分析の結果、日本語教育になじみが薄い企業の研修統括者が認識している問題は、教師、社内体制、学習者の3者に関係するものに分類された。その中でも複数の企業で共通して挙げられた問題は以下の通りであり、これをまとめたものが図1である。

教師 (Teacher) :

教師が教えている日本語が実務の役に立たない (Content)

- *多くのコースの場合、初級から研修を始めるため学習した内容をすぐに実務で活用することができない。

社内体制 (Community) :

仕事と学習の両立の難しさ (Workload)

- *学習者が抱えている仕事が増えてくると、研修を休まざるを得ない場合や自宅での学習時間が十分に取れない状況に陥る。

学習者 (Learner) :

日本語能力 (Nihongo does not improve)

- *研修が進むに従って出席率や学習動機の低下が顕著になる。

この3者の問題の関係は次の通りである。学習者 (Learner) についての問題は、学習した内容がすぐに実務の役に立たないという教師 (Teacher) についての問題と仕事と学習の両立の難しさという社内体制 (Community) についての問題から引き起こされている。つまり、仕事が忙しい、学んだ日本語が実務の役に立たない、という要因から学習動機が低下し欠席が多くなり、その結果日本語能力が向上したと感ずることができず、さらに学習動機が低下するという悪循環を生みだしていることが明らかになった。

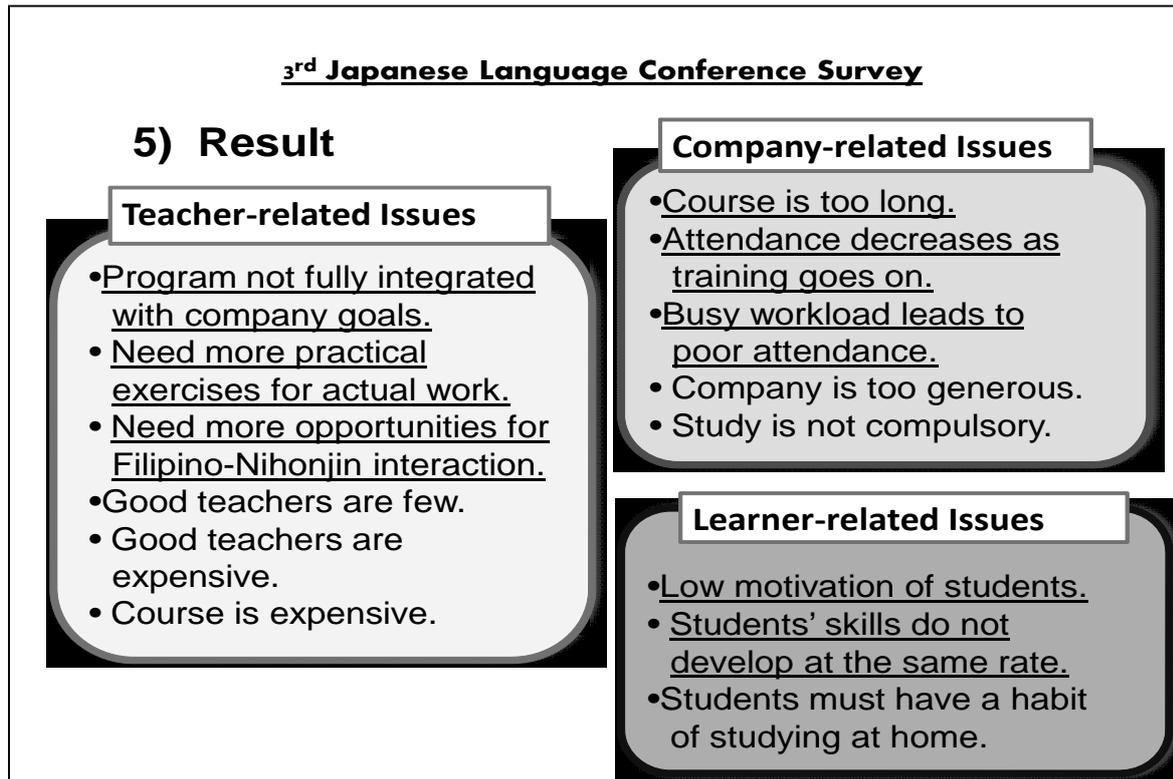


図1 日本語研修統括者が認識している問題 (Macainag ほか 2014)

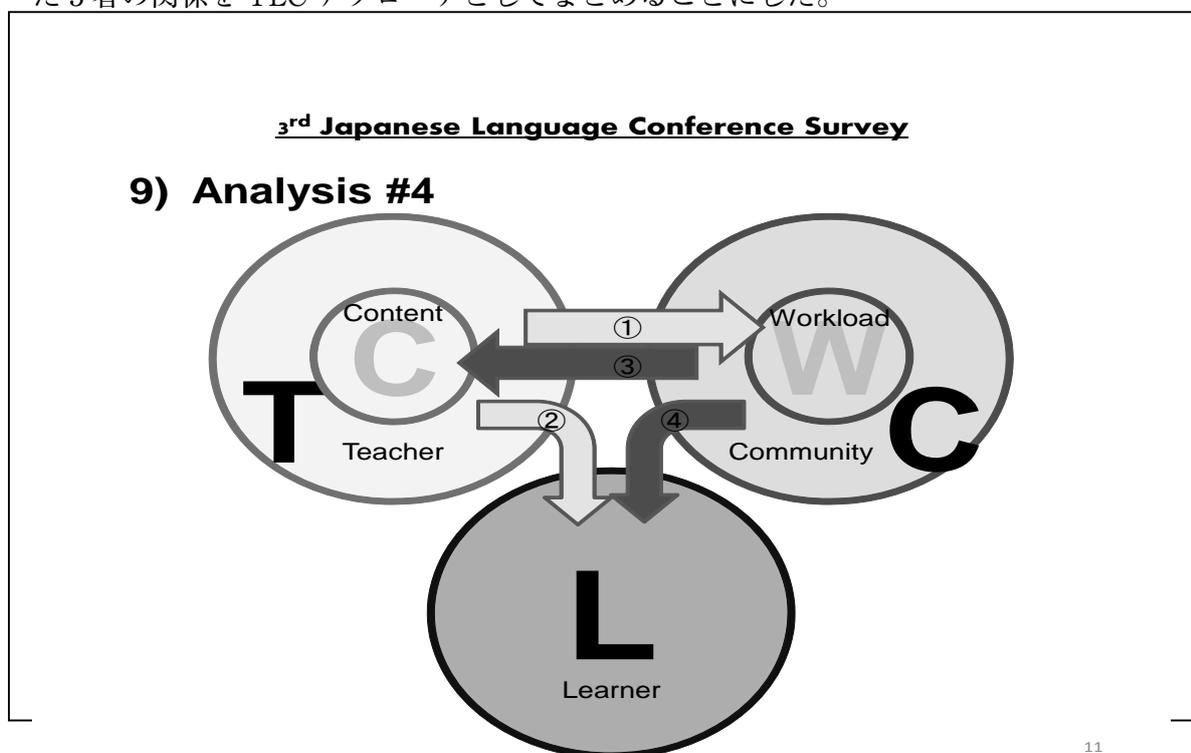
5. 問題解決のための TLC アプローチ

上記のような問題の構造が明らかになった上で、私たちはどのようにこの問題に取り組むべきかについての検討を行った。まず、教師 (Teacher) は社内体制 (Community) に対し、学習時間の確保についての交渉を行うべきである (図2, 矢印①)。多くの企業は、学習時間の確保についての見通しが甘く、日本語の研修は時間があるときにすればよいという認識を持っている。これでは、学習成果を上げることは難しく、結果として研修に投資した時間と費用が無駄になる。学習成果を上げるためには一定の時間の確保が必要であるということを説明し、学習時間込みでの労働計画を会社側と共に立案しなければならない。それによって学習者は仕事と学習の両立を図ることができる (図2, 矢印②)。

また、社内体制 (Community) は教師 (Teacher) に対して学習内容についての助言と提案を積極的に行っていくべきである (図2, 矢印③)。社内で必要とされている日本語能力とはどのようなものか、あるいは研修終了後、学習者はどのような場面で日本語を使用していくのかについての情報を提供する必要がある。同時に教師 (Teacher) は決め

られた時間の間決められた教材を使って教えていけばよいという意識を改め、社内での日本語コミュニケーションについての理解を深めて行く必要がある。これによって、学習内容と実務で使用される日本語の間に関連ができ、学んだ日本語が役に立つという意識を学習者に持たせることができる（図2、矢印④）。

このような問題の解決方法を考える上で重要なのは、いかに社内体制（Community）を教師の視野に収めていくかという点である。教師は、教師（Teacher）と学習者（Learner）との間でしか問題を把握しない場合が多い。そうではなく、自分の教室という枠組みを超えて社内体制（Community）にも思いをめぐらせ、社内の研修統括者との協力体制を模索していかなければならない。当たり前のようでこれまで見落とされてきた社内体制（Community）との関わりをより明確化するために、今回の分析で明らかになった3者の関係を TLC アプローチとしてまとめることにした。



11

図2 TLC アプローチ (Macainag ほか 2014)

6. 社会貢献のための実践研究のかたち

以上、日本語教育カンファレンスを軸にセブ地域における企業内日本語研修について調査、そしてそこから浮かび上がってきた問題に対する考え方である TLC アプローチについて触れた。このカンファレンスの準備を通して Ant-V メンバーが自分の実践について

の問題を捉える視野は教室の中での教師-学習者という閉ざされた 2 者関係から、教師-学習者-コミュニティという 3 者を捉えるものに広がりつつある。そして、メンバー間で共有されたこのような視点を第 3 回目のカンファレンスで紹介し、日本語教師である参加者と招待した研修統括者が企業内日本語研修を取り巻く問題について共に考えることができる活動を現在企画中である。

実践研究とは、自分の実践の場で何をどのように教えるのかについて考える行為だけに留まるものではない。それは実践を取り巻く状況や現象について考え、そこに問題があるならばその状況に対し能動的に働きかけていく取り組みをも包含するものである。

私たちはこの 2 回に渡る日本語教育カンファレンスの準備と実施を通して自分自身の問題意識を話し合った上で調査を行い、そこで明らかになった問題を解決する方法について議論した。そして、カンファレンス当日には、日本語教育関係者以外の人たちともその議論を共有していこうと試みている。

今回のカンファレンスのような実践の場のみではなく、それを取り巻く状況をも視野に収めた問題についての議論の場を日本語教育関係者とそれ以外の人たちが共に作り上げていくことによって、実践研究は広く社会（＝日本語教育関係者以外の人々）に貢献できるものとして認知されていくのではないだろうか。また、このような議論の場の形成と状況への働きかけを行った上で、その成果をもう一度実践の場そのものについての議論へ収斂させていくことも重要であろう。このようなサイクルを通して社会に貢献していくことこそが今後私たちが追求していくべき実践研究の新しいかたちなのではないだろうか。

文献

細川英雄 (2010) 「実践研究は日本語教育に何をもたらすか」『早稲田日本語教育学』第 7 号, pp. 69-81.

Macainag, A. & Gabines, N. & Ocho, R. & Pagarido, R. & Matsui, T. (2014.1). Variable Japanese Language Instruction and the Global Nihongojin. 14th Annual International Conference on Japanese Studies, Ateneo de Manila University. (発表資料より図表引用)

ことばを以って「わたし」を感じ、「わたし」を位置づける 営み——実践研究におけるフィールドエントリー

當銘美菜（早稲田大学大学院生）

1. はじめに

1.1 フィールドワークとフィールドエントリー

フィールドワークとは、「調べようとする出来事が起きているその「現場」（＝フィールド）に身をおいて調査をおこなう時の作業（＝ワーク）一般を指し、調査者が自分の体験をもとにした「一次（的）資料」を得られる点に特徴がある。（佐藤 2006:38-39）一般に、参与観察やインタビューなどの方法が採用されるため、調査者のフィールドへのエントリーの仕方やフィールドとの関わり方が重視される。

フィールドへのエントリーに関して、メリアム（2004：143）では、「入場、データ収集、退場の 3 つの段階」のうち、冒頭に位置づけている。そして、フィールドへの入場は、「活動を認めてくれる人びとからの信頼と許可を得ることから始まる。」とし、「門番（gatekeepers）」の重要性を指摘する。

保育園というフィールドにエントリーする際、発表者は、事前に園長及び保育主任へ調査依頼を行い、調査内容をはじめ、個人情報取り扱い方や研究成果の公表などについて説明を行った。しかし、「説明を行った」のは、あくまでも「その時」の「その人」に対してであり、その後、実際のフィールドワークにおいては、その時その時に会うさまざまな人たちに対して、今回の調査内容だけではなく、これまでの研究や、発表者という個人の興味・関心、生き立ちなどについて語ることとなった。

このことから、フィールドエントリーとは、物理的な空間としてのフィールドに入ることや、入ることで完了する行為だけではなく、もしかすると、幾度となく繰り返され、それによってフィールドワークの内容が変化し、調査自体に大きな影響を与えるような行為を指すのではないかと考えるようになった。

1.2 実践研究とフィールドエントリー

発表者はなぜフィールドエントリーを継続するものと考えたのだろうか。確かに、異なる物理的な空間への参入や、さまざまな人びととの出会いが新たなエントリーであるということは理解できる。しかし、同じクラスや同じ相手とのやりとりの最中にもエントリー

の瞬間は不意にやってくる。このような現象はどのように捉えたらいいだろうか。例えば、保育士の子どもへの見立てが露になると同時に、発表者自身の見立てが浮き上がり、両者の違いに驚きや戸惑いといった感覚が湧きあがる中でやりとりが継続されていく。このようなやりとりにおけるエントリーは、自らの問題意識や課題の問い直しを迫るものであり、瞬時に応えることが難しいため、継続して行われることとなる。

こうした自らの問いに向き合い、葛藤しながら、問いを追究していく行為は、思考の軌跡としての「わたし」を開示、生成し続ける実践研究¹の意味を帯びている。それは、他者にみる「あなた」と「わたし」が出会い、疑問や違和感を感じつつもやりとりを続け、「あなた」や「わたし」が変容していく過程でもある。フィールドワークは、「わたし」の視点が加味されることで、実践研究の意味合いを帯び始め、それに付随するようにフィールドエントリーの意味も変化していくと考えることができるのではないだろうか。

2. 研究方法

2.1 A 保育園でフィールドワークを開始した理由

発表者は、2012 年 10 月から A 保育園にてフィールドワークを行っている。当初、発表者の研究関心のまなざしは、主に国際結婚家庭を営む母親たちに注がれていた。A 保育園の園長が語ってくれた、中国籍の母親に関するエピソードには、「中国」という国籍が否定的に捉えられた（同時に、母親自身も否定的に捉えられていると思っていた）ため、周囲の人たちとの関係づくりがうまくいかなかった状況から、「中国語」の先生として園にかかわってもらう中で、保護者や保育士との関係が変化していった過程が生き生きと描かれていた。そこで、保育園という母親らの生活に位置づく場に身を置くことで、国際結婚家庭を営む母親たちは、結婚、出産、育児といった経験をどのように意味づけているのかを明らかにすることができるのではないかと思い、A 保育園でのフィールドワークを開始した。

フィールドワークは、①2012 年 10 月 1 日から 2013 年 4 月 3 日、②2013 年 6 月 14 日から 26 日、③2013 年 8 月 22 日から 27 日までの三つの期間にわたっている。以下で取りあげるエピソードは、国際結婚家庭に生まれた美音（フィールドワーク開始当時 4 歳 9 か

1 當銘美葉（2012）「『実践研究とは何か』という問いと「この私」という答え」『WEB 版日本語教育実践研究フォーラム報告』も参照下さい。http://www.nkg.or.jp/kenkyu/Forumhoukoku/2012forum/2012_P10_tome.pdf

月) とリノスケ (フィールドワーク開始当時 2 歳 11 か月) がそれぞれ在籍している (していた) クラスにおける担任保育士や子どもたちとのやりとりから成っている。

2.2 おたより帳への注目

国際結婚家庭を営む母親たちとつながる媒介として保育園に注目したのは、フィールドの実際として、A 保育園園長から伺ったエピソードの影響が大きかった。また、保育園では保護者とのやりとりに「おたより帳」が用いられるが、A 保育園でも担任保育士と保護者とをつなぐ媒介として機能していた。そこで、まず、A 保育園で使用されているおたより帳がどのようなもので、母親たちは具体的に何をどのように書いているのか (書いていないのか)、また、そこでの保育士とのやりとりはどのようなものかを明らかにするために、おたより帳を分析することから調査を始めたいと考えた。

2.3 目的と分析の手続き

実践研究におけるフィールドエントリーとはどのような行為を指すのかを検討するために、発表者がフィールドでどのようなことを考え、行動し、実際にどのようなことが可能になっていたのかをみていく。具体的には、フィールドノーツをたよりに、「おたより帳をコピーするという行為」をめぐる過程における発表者とフィールドとのやりとり、及びその過程における発表者の葛藤に焦点をあて、①おたより帳をコピーする過程で、発表者はフィールドにどのような働きかけを行っていたか、②①の過程で、発表者はどのような葛藤に向き合い、どのように折り合いをつけていたかを明らかにする。

鯨岡 (2005) の「エピソード記述」の方法を援用し、(1)背景の提示、(2)エピソード本体の提示、(3)メタ観察の提示を行った後、実践研究におけるフィールドエントリーとは何かを考察した。

3. 分析

分析の結果、①発表者は事務所から、ぞう組、うさぎ組、ぱんだ組とさまざまなフィールドに入り、フィールドとの関わり方を変化させていったことが分かった。同時に、②①の過程で、発表者は自らのデータ収集の在り方に疑問を抱くとともに当初の課題を問い直し、新たに生成された課題に向き合うようになったことが分かった。

以下では紙幅の関係上、4 つのうち、二番目のエピソードのみを取り上げ、①ぞう組に入り、実際に子どもや保育士らと関わる中で、②当初抱いていた問題意識や、おたより帳がなぜ必要なのかを問い直すこととなった過程を示す。

〔背景〕

10 月 10 日から、美音のいるぞう組のクラスに入れてもらえることになった。ぞう組は、4 歳の誕生日を迎えた子どもたちが在籍しており、A 保育園の最年長クラスになる。朝 10 時に園長先生と共にクラスに入り、担任保育士である夏子先生と子どもたちに挨拶をする。「先生のお名前なあに?」「先生、今日一緒に遊ぶ?」と子どもたちの声が飛び交う。予定にあった体育遊びの日程が変更になったため、子どもたちと運動場で遊ぶ。給食、着替え、絵本の読み聞かせを経て、昼 13 時 15 分に子どもたちはお昼寝タイムに入った。

次にあげるエピソードは、寝ている子どもたちの傍らでおたより帳を書いている夏子先生と私のやりとりを綴ったものである。10 月 2 日に事務所で話された「気になる子」に美音が含まれていないことに疑問をもっていた私は、美音を実際に担当している夏子先生に話を聞いてみたいと思った。

〔エピソード〕:「おたより帳は担任が書くものなんで…」

夏子先生から、「これからずっと入るんですか。保育士として?」「これから保育士免許を取るんですか?」「何の研究をしているんですか?」といった質問が次々と出される。このような質問をすることによって、先生は控えめながらも、これから自分のクラスに入る予定の私がどんな人なのかを判断しようとしているようだった。淡々としたトーンからは、子どもたちとの間で育んできた土壌に気軽に足を踏み入れてもらいたくないというような先生の強い気持ちさえ感じた私は、それらの質問に一つひとつ言葉を選びながら丁寧に答えていった。

しばらくして、私の方から、「先生にとって気になる子って誰ですか」と質問すると、クラスにいる 3 名の男児の名前を挙げ、その理由をこれまでの園生活での様子を踏まえながら答えてくれた。「M さん（私のこと）はどう思いましたか、今日見て。」と質問されたので、「私は日本語教育に携わっており、ことばの発達に興味があるので、美音ちゃんのことを気になる」と話した。夏子先生は私の言葉を受けて、「お母さんとはいつも日本語でおたより帳を書いているし、登降園の際も日本語で話ができるので、特に問題はない」と母親の記入したおたより帳を何ページか見せてくれた。

先生の親切な対応に、何らかの形で応えたいと思った私は、積み上げられた 20 冊以上ものおたより帳を見て、「おたより帳、私も書きましょうか。」と申し出た。しかし、その瞬間、先生の表情がさっと強張り、①「おたより帳は担任が書くものなんで…」と小さいながらも、はっきりした口調で私の申し出を拒否した。

聴くモードにあった私の方に向いていた先生の身体が、一気に私の前から消えていくような気がした。後味の悪さを感じつつ、お礼を言いその場を離れた私だったが、ドアの隙間から見えたおたより帳を書く先生から、②「なぜあなたはおたより帳を書こうと考えたのか」「おたより帳をあなたが書くことにどんな

意味があるのか」「あなたにとっておたより帳とは何だと思っているのか」と問われているような気がした。
(2012/10/10 フィールドノーツより)

〔メタ観察〕

夏子先生と言葉を交わすことができたのは、午睡時まで私がフィールドに留まり続けた結果叶ったことだった。子どもたちが起きている間は、私から何か質問することはあっても、先生の方から質問してくれることはなく、私がいるかいないかにかかわらず、平常通り過ごそうとしている様子がみえたため、声をかける際、緊張で足が竦んだ。しかし、たくさんの質問を受け、先生は私がフィールドに入った朝から、いろいろな思いを抱きながら過ごしていたのだろうと少し申し訳ない気持ちになった。

その後、「気になる子」というテーマを媒介に、互いの問題意識から話を展開することができ、私は少しほっとしていたのかもしれない。また、美音の母親が書いたおたより帳の内容を読み、調査の第一歩を踏み出したと感じていたのかもしれない。しかし、おたより帳を書くことを申し出た後、先生と私の関係は瞬時に変わってしまった。夏子先生の①「おたより帳は担任が書くものなんで…」という言葉は、おたより帳を書く必要はないと言っているのではなく、あなたになぜその資格があると思うのかと問うているのだと感じた。

②「なぜあなたはおたより帳を書こうと考えたのか」、「おたより帳をあなたが書くことにどんな意味があるのか」、「あなたにとっておたより帳とは何だと思っているのか」。先生の身体から発されたこれらの質問に私はその時答えることができなかった。そして、これらの質問に答えようともがけばもがくほど、おたより帳は私にとって美音の母親につながるための手段でしかなかったのではないか、そもそも私はなぜ国際結婚家庭を営む母親の声に注目するのか、それは私の問題意識とどうつながるのか、と鋭い指摘が聞こえてきた。

4. 考察

先に、フィールドワークは、「わたし」の視点を加味することで、実践研究としての意味を帯びてくると述べた。実践研究におけるフィールドエントリーを考える際、「わたし」とはどのように現われるだろうか。どのような文脈が、自らの問いに向き合い、葛藤しつつ問いを追究する契機となっていたらだろうか。

「わたし」は、①「函」としてのフィールドに入るだけでなく、その中で②「人と人

との間に生起する文脈」に身を置く過程で現われていたと考えられる。保育の場であるクラスで子どもたちや保育士と過ごす過程は、自らの課題を問い直し、新たな問いを生成していく過程でもあった。つまり、それは「わたし」の変容過程であり、実践研究そのものだといえる。このように考えると、実践研究におけるフィールドエントリーとは、研究の冒頭で行われる 1 回限りの行為ではなく、①「函」としてのフィールドに入ることと同時に、②「人と人との間に生起する文脈」に身を置くこと、「〈出来事〉と遭遇する」（本山 2004）ことだと考えることができる。

本山（2004）は、日常や状況という「地」に埋め込まれた「函」を言語実践によって浮かびあがらせる作用を〈出来事〉との遭遇と称し、調査者の思い込みが顕在化される「とまどう段階」、素朴な仮説が生成される「推測する段階」、自らの解釈を試す「確認する段階」、自らの解釈に確証を得る「なじむ段階」を通じて、問いが生成されていくという。発表者は、①「函」としてのフィールドに入ることと同時に、②「人と人との間に生起する文脈」に身を置く中で、私はなぜおたより帳をコピーしようと思っていたのか、私はおたより帳をどう意味づけていたのかと「とまどい」、保育園というこのフィールドで私に何ができるだろうか、もしかすると、子どもたちのことばの発達をどう捉えるかという課題を追究していくことができるのではないかと「推測」、目の前にいる子どもの発達を支えるために、日本語教育や保育の境をこえて課題を共有できる可能性を「確認する」過程を辿っていたといえる。

つまり、発表者にとって、実践教育におけるフィールドエントリーとは、子どもたちや保育士とことばを以ってやりとりを続ける過程で、とまどったり、推測したり、確認したりしながら「わたし」を感じ、フィールドワークという行為に「わたし」を位置づける営みだと考えることができる。このような営みの中、当初予定していた調査目的は再度吟味され、調査内容が変わるだけではなく、そもそも何のための、誰のための調査なのか、といった問いが大きな揺らぎとともに生まれていた。「他者としてのフィールド」（関本 1988）を他者とともに生きるフィールドワークが、こうしてようやく新たな様相として現れてきたといえるのではないだろうか。

5. 今後の課題

フィールドを研究の対象としてのみ捉えるのではなく、人びとが生きる実践の場であると考え、研究者に限局された場ではなく、フィールドにいる全ての人たちがフィール

ド生成の担い手になるという可能性が示唆される。本発表では、発表者の側から、発表者にとってのフィールドの見え方、フィールドエントリーの在り方、実践研究のかたちを示したが、発表者の実践研究を可能にしているのは、ともにフィールドに生きる人々とのやりとりがあったからである。そのため、今後は、子どもや保育士の側からみるフィールドの見え方やフィールドエントリーの在り方、実践研究のかたちについても検討していきたい。

参考文献

- 鯨岡峻（2005）『エピソード記述入門：実践と質的研究のために』東京大学出版社
- 佐藤郁哉（2006）『フィールドワーク増訂版：書を持って街へ出よう』新曜社
- 関本照夫（1988）「フィールドワークの認識論」伊藤幹治・米山俊直編『文化人類学へのアプローチ』ミネルヴァ書房 pp.263-290
- メリアム，S. B. 著，堀薫夫・久保真人・成島美弥訳（2004／原著 1998）『質的調査法入門：教育における調査法とケース・スタディ』ミネルヴァ書房
- 本山方子（2004）「現場から問題を生成する」無藤隆・やまだようこ・南博文・麻生武・サトウタツヤ編『質的心理学：創造的に活用するコツ』新曜社 pp. 84-89

パネルセッション B

「J-Life」：人生の物語に私たちが見出す意味

えんどうゆうこ， 鄭京姫， 福村真紀子， ロマン・パシュカ， 佐藤貴仁， 佐藤正則（以上，
早稲田大学）

1. はじめに

ここ数年，日本語教育においてライフストーリーやライフヒストリーなどのナラティブ研究が注目を集めている。人の人生や生涯を聴き，それを物語として構築していくことは，語り手と聴き手の共同の行為であることはよく指摘されることだが，実際は聴き手である研究者がデータを分析し解釈を進める過程で，研究方法について苦悩することが多いように思われる。しかし，研究の方法ばかりに気を取られると，なぜ自分は人の人生・生涯（「Life」）を研究するのかという肝心な意識が後景に追いやられてしまう可能性がある。

本セッションのメンバーは，ライフストーリー／ライフヒストリーの研究手法における課題や解決についての討論からは多少の距離を置き，その語りの中や語りの場に現れる「Life」を模索し接近する時空間を創ろうと，「J-life」を組織した。

「J-life」の「J」とは日本語を学ぶ人，日本語を教える人，日本語・日本社会で生きる人などを意味する。そしてその「J」にかかわる人たちの「Life」に関心を持ち，研究と実践を行う人の集まりが「J-life¹」である。私たちは「J-life」で，人の「Life」へ興味を持つこと，その語りを聞くこと，そして記すことが，ことばを教え，ことばで生きる人々においてなぜ必要なのか，どのような意味があるかを問い直し，発信していきたいと考えている。

2. パネルセッションの目的

本パネルの目的は，人生の物語やその語りに寄り添うことで見出される意味について問うことである。

本パネルでは「Life」に関わる2つの語りをもとに発題する。まず，鄭の発題では，人

1 「J-Life」は，月に一度の月例会と3カ月に1回のSessionを開催，さらに年に一度，WEB版Report（論集）の刊行を予定している。お問い合わせはJ-Life@list.waseda.jpまで。

生を語る語り手にとって、その語りにはどんな意味があるか、そしてそれが鄭自身にどのような影響を与えていたかを述べる。次に、佐藤の発題では、聴き手が人生の物語に耳を傾けることの意義と、聴き手と語り手の相互の変化について考える。

以上の2つの発題を受け、コメンテーターが意見を述べ、その次に会場とパネリスト、コメンテーターとの対話を行うことで、人生の物語やその語りに見出される意味について考えていく。

3. パネルセッションの構成

本パネルは以下のような構成で進める予定である。

	内容	担当者
1	はじめに (問題意識, 目的, セッション概要の説明)	福村真紀子
2	発題 (1) 「エピファニー」; 自分の物語を書き換える経験	鄭京姫
	発題 (2) 「人生の物語に耳を傾ける意味」	佐藤貴仁
3	コメンテーターによるコメント, 発題者との意見交換	えんどうゆうこ 佐藤正則 ロマン・パシュカ
4	フロアとのディスカッション	全員
5	まとめ	福村真紀子

4. 発題

(1) 「エピファニー」; 自分の物語を書き換える経験

デンジン (1992)²は、人生において重要な転換のきっかけとして「エピファニー」という言葉で自分自身の運命を変えたことを説明している。私にとって「日本語人生」を語る場は「エピファニー」、そのものであった。

私は 2004 年度よりライフに関わる研究を行っている。研究方法を模索した日々に出会ったライフヒストリー法に関して、当時は「これが研究なのか」という質問が多く、日本語教育であまりなじみのない「研究方法」で研究をする不安とともに、「研究とはかく

2 デンジン, N. K. (1992) 『エピファニーの社会学—解釈的相互作用編の核心』(関西現象学的社会学研究会(編訳)), マクロウヒル.

あるべき」といったまなざしに苦しんだのも事実である。だが、日本語学習者の「日本語人生」に出会ってきた私は、語りから得られる「方法」が重要でないことに気付く。そしてそれは、私の中で彼／彼女らが語ることをデータとしてまとめてはいけないという「人間」を研究する者としての立場につながった。さらに、「日本語人生」を聴くこと、そして研究をすること、その物語を生きること、それらがすべてつながっていたことを私は「日本語人生」を語るその場を通じて感じていた。では、「日本語人生」を語るその「場」は、私に、そして語り手にとってどういう場であったのだろうか。インタビューという「場」で語ることは、これまでは語ることが出来なかった、あるいは語ることがなかったことを語ることによって自分を相対化し、「語り手個人のレベルではインタビューであらたな自己や人生が創造される事態につながるかもしれない」（桜井 2002, p. 245³）と言われているが、「日本語人生」を語る場はまさにそうであったのであろう。例えば、語り手の BLUE さんは「日本語人生」を語ることを通し、初めて「自分の日本語」について考えたと言った。「日本語」は一度も自分のものであると考えたことがない。しかしその「日本語」を「自分」が語る機会を得た。日本語はまだ下手であるが、その経験を通し、自分が持っている「日本語」とその学習を振り返ることができた。彼が「日本語」を学ぼうとした動機は、純粹に〈のりピー語〉を勉強したかったからである。しかし、その〈のりピー語〉を勉強しようとしたときには考えてなかったが、〈日本人側になりたい〉、〈バカみたいな日本語は話したくない〉と思うようになった。場面と状況に合う日本語にこだわり、その表現を身に付けることでコミュニケーションが円滑にできると考えた。彼が言う円滑なコミュニケーションとは日本語教育で期待していたコミュニケーション能力、まさにその姿であった。しかし、自分の「日本語人生」を語り、そして「日本語」を振り返り、その〈のりピー語〉が自分の家族に重要であったことを思い出し、思い起こされ、そして自分にとって意味のある言葉とは何かを考えるに至ったのである。

〈ガイコクジン〉というまなざしに差別を感じていたモンゴルからのバートルさんは自分の名前で〈ガイコクジン〉が特定されると、時々、自分の名前を拒否していた。しかし、自分の中にあるもやもやとした疑問を考え、外国人として生きることではなく、バートルという一人の人として生きていきたいという思いをインタビューの後、Eメールでその感想を送ってくれた。バートルさん夫妻には可愛い赤ちゃんが産まれた。赤ちゃんの名前は「バイラ」ちゃん、で、「喜び」という意味だそうだ。

3 桜井厚（2002）『インタビューの社会学——ライフストーリーの聞き方』せりか書房。

「日本語人生」を語る彼/彼女らと私は語り合い、理解し合うことによって人と人の信頼関係が結ばれたのだと考える。それは、お互いの家族、日本語、夢、友人、生活を語り、共有し合っていく中で可能であった。「日本語人生」を語るインタビューも、そこで彼/彼女らと私は、お互いが語ることを通じて、自分のことばで自分を捉え直してきたのかもしれない。また、その場で語られた日本語は、「自分のことば」そのものであった。「日本語人生」を語るその場を居心地良いと感じ、また、インタビューが終わりお礼を言われたが、それは、彼らが自分の感情や意見などが意味のある全体へと組み立てられる経験になったからではなかろうか。「日本語人生」という物語は日本語が単なる外国語としての概念でもなく、道具でもなく、一人ひとりを支え、可能性を見出し、生き方につながることであることが明らかになった。

私と彼/彼女らは自分の日本語で「物語」を語った。物語を生きる「わたし」に「ことば」がなぜ必要であるのか。ことばを獲得する意味とは何か。それらが「日本語人生」という物語によって再構成されたのである。

(2) 人生の物語に耳を傾ける意味

現在の研究フィールドである台湾の高齢者デイケア施設「玉蘭荘」との出会いは 2008 年に遡る。きっかけは、当時の勤務先で機関誌の編集を担当した際、玉蘭荘を取材したことによる。その後、研究調査を目的として 2012 年 3 月に再訪し、施設の会員にその人生の語りを聴き始め、関わりを持つようになってから 2 年が経過した。本発表では、機関誌の取材時にも話を聴き、かつ 2 年前から継続して 4 回のインタビューを行った李さんの事例を取り上げ、語りを通じた彼のこの 2 年間の変化から、人生の物語に耳を傾けることの意味について考えてみたいと思う。

李さんは 1928 年生まれの台湾人男性である。当時、台湾は日本の統治下であったことにより、彼は「日本人」として日本語による初等教育段階を修了している。2012 年に再訪し、1 回目にインタビューした際には、以前と変わらず穏やかな印象であったが、決して積極的なタイプではなく、また、活動中には、時として自分の世界に入り込むなど、不安定な様子を見せることもあった。

現在の会員の多くは、未成年の多感な時期に、「日本人」としての人生に突如終止符を打たれた経験を持つ。それは、教師をはじめとした身近な日本人が「ある日突然終戦とともに、パツといなくなっちゃった訳でしょ。帰っちゃった訳でしょ。理解できないでしょ。だから捨てたと思われた、そう思った人も結構いるんです」と、玉蘭荘のスタッフである A さんが語るように、撤退は終戦によるものだから仕方がないと理性では理解していて

も、感情的には「捨てられた」体験として、心に残っている人も多いようである。よって、日本人に対して複雑な心理を抱いている場合も多々あり、それは李さんも例外ではない。

しかし、そんな彼の変化の予兆を伝えてくれたのも A さんであった。それは、1 回目のインタビューを元に語りをまとめ、シンポジウムで発表する際の予稿集原稿を確認してもらった時の様子に感じ取ることができる。以下は A さんからのメッセージの一部である。

実は、今日お二人に確認して頂きました。（中略）すぐに読まれ、変更箇所を指摘され、内容はすべて自分が語った通りだと言われていました。僕は政治的なことは一切触れていないので...と、特には問題ない様子でした。（2012 年 9 月 7 日付メール）

「お二人」というのは、李さん以外にもう一人を取り上げたからである。その人は、まとめた文章を読むと困惑した表情で、心配そうな反応を見せたという。それは、本音を語ることが極端に恐れられていた時代を過ごしてきたという歴史的経緯から、自分のことを伝え、公表するということが、想像以上に負担が大きいことが窺える。だが、李さんの様子を伝える文章からは、それを乗り越える覚悟のようなものを感じ取ることができる。2 回目のインタビューを挟み、その後、A さんに予稿集を論文化した際の際の原稿を送ったところ、次のような返事（一部抜粋）をもらった。

今回の事例に、このお二人を選択なさったのは、まさにピットリだと思います。李さんは、この事を通してかなり解放されたのでは？と感じます。（2012 年 10 月 27 日付メール）

以下は、最終稿の確認時の李さんの様子を、A さんが伝えてくれたもの（一部抜粋）である。その際、李さんは自分の体験を大勢の前で自ら話してもいいと言い始めたという。

李さんは、ご確認されて、OK との事。また、もし佐藤さんに要請されれば、旅行のついでに、皆様の前で自分の正直な気持ちを直接お伝えしてもいいと、おっしゃっておられますよ。

（2013 年 1 月 28 日付メール）

その後の A さんとのやり取りが以下に続いているが、内容は研究を通した彼の変化を示している。ここに、誰かの人生に耳を傾けることが単なる「聴き取り」ではなく、また、その内容を起こすことが「音声の文字データ化」に留まらないことが窺えるだろう。

先週、李さんは、ただ正直な気持ちをお伝えしたと言われていました。佐藤さんを信頼されておられることを強く感じました。

(中略) 実は、佐藤さんがこの論文で関わって下さってから、李さんはかなり変わってこられた様に感じております。心が解放され明るくなられ、益々お元気になってこられました。是非、日本行きを実現して差し上げて頂きたいです。彼のためにもプラスになると思いますので。 (2013年2月5日付メール)

何が李さんに明るさや澁澁さをもたらし、その変化を私がどのように捉えたのか。当日の発表では両者の語りも交えながら、研究を通した相互行為がどのように働き、互いに変化を及ぼしていったのかを考えることで、人生の物語に耳を傾けることの意味を問いたい。

5. まとめ——セッションのディスカッションに向けて

鄭と佐藤は、それぞれに、なぜ自らが人の「Life」に向き合い、研究をしているのかを述べる。両者に共通していることは、その研究方法の如何を問うことではなく、その研究にどのような意味があるのかを問うことの必要性を示すことである。

両者の事例からは、語る者と、その語りを聴く者との間の信頼関係の深さが浮かび上がってくる。そして、その信頼関係は、語る者と聴く者双方の生き方に気づきや変容をもたらすと考えられる。

「Life」を研究することが、その研究に関わる者の生き方を変えるものであるならば、日本語教育学の文脈で「Life」の研究をすることは、日本語教育の世界に、一体どのような役割があり、どのような意味があるのだろうか。

鄭と佐藤は自身の「Life」研究の意味を、飾ることなく素直に語る。人の「Life」についての語りを聴き、その「Life」を究める、人生の物語の研究にはどういう意味があるのだろうか。本パネルを聴く人たちと共に、有意義な議論ができることを期待したい。

6. パネリストの J-Life 的紹介

◆えんどうゆうこ

日本語教育の世界に入ってから今日まで迷走し続けているが、最近、自分のしていることは教育より福祉に近いのではないかと考える。でも実践は大好き。LS 関連では「自分史を書く」実践を行っている。

◆鄭京姫

韓国・ソウル生まれ。2004 年度より「日本語人生」という物語を聴き、論文・発表などを通じて語っている。2012 年度早稲田大学日本語教育研究科博士課程修了。博士（日本語教育学）。著書で『私はどのような教育実践をめざすのか』（細川英雄共著・春風社）がある。

◆**福村真紀子**

1995 年日本語教師人生開始。子育て中の母親の孤立問題に直面する度、自身の体験が重なり、対話の必然性を感じる。2010 年より東京都日野市で親子日本語サークル「にほんごあいあい」を主催。（<http://nihongoaiiai.blog129.fc2.com/>）自称、地域日本語活動家。

◆**ロマン・パシュカ**

2001 年、ブカレスト大学にて日本語教師人生スタート。日本語教育の世界へ、文学研究の世界から入ってきた。博士（文献学）。2 年前から、ルーマニア人日本語教師のライフストーリーを聴いている。

◆**佐藤貴仁**

青年海外協力隊員としてカンボジアに派遣されたのが、日本語教育人生のスタート。以降、シンガポール、トンガ、台湾と渡り歩く。玉蘭荘との出会いが大きな転機となり、第二の人生を歩みつつある。

◆**佐藤正則**

劇団主宰、塾講師を経て日本語教育の道に進む。数年前から留学生や元留学生のライフストーリーを聴いている。浜っ子。ことばの市民塾始動直前。

日本語教育現代史における言語文化教育学のインパクト——私たちは 諸学・諸理論とどのように向き合うか

佐藤正則・重信三和子・高橋聡・長嶺倫子・古屋憲章（以上，早稲田大学）・工藤理恵

1. 本パネルセッションの概要

本パネルセッション¹（以下，パネル）は，細川（2012）において提唱されている言語文化教育学に関する諸概念が日本語教育にどのようなインパクトを与えたかを検証することを通し，日本語教育の現代史の一側面を描こうとする試みである。同時に，言語文化教育学に関する諸概念を踏まえ，各自がどのような日本語教育観，及び日本語教育実践像を描いたかに関し，発題者，及びパネル参加者で話し合い，共有することも試みる。

以下，次節では，言語文化教育学の柱となる概念である「言語文化」，「学習者主体」，「実践研究」に関する次のような過程を説明する。1) 各概念は，従来の日本語教育において，どのように捉えられていたか。2) 各概念は，言語文化教育学において，どのように捉えられたか。3) 言語文化教育学における各概念の捉え方は，日本語教育にどのようなインパクトを与え，どのように受容されたか。

2. 言語文化教育学が日本語教育に与えたインパクト

2.1 「言語文化」

2.1.1 従来の日本語教育における「言語文化」の捉え方

1960～70年代の日本語教育において，「文化」は文学や建築，芸術など実体のあるものとして可視的・固定的に捉えられ，実践としては，学習者に知識・情報を与える「日本事情」が行われていた。ここでは「言語」と「文化」はそれぞれ切り離された知識の体系と捉えられていた。1980年代に入ると，「社会文化能力」（ネウストプニー，1983）に見られるように，「文化」は，社会的慣習や生活の習慣，価値観など，普段気づかないものとして潜んでおり，言語教育でもこれを学び取ることによって，当該言語の習得に繋がると

1 本パネルは，発題者らが細川（2012）を対象に，2013年5月から月に1回のペースで行っている読書会における議論をもとに企画された。

いう考え方が主張されるようになる。具体的なコミュニケーション行動の立場から、CA以後、ロールプレイ等のタスク学習にこの「文化」を仕組むことで「言語」と「文化」の統合が試みられる。しかし、「文化」がその社会を支えるコードとして本質的に存在するという前提があるため、内実は「日本社会」についての知識・情報を得ることが目的化され、結果的に言語教育を矮小化することとなった。

2.1.2 言語文化教育学における「言語文化」の捉え方

細川は「文化」の実体は取り出せず、「人間ひとりひとりの個人の中にある不可視知の総体」（細川，2008）を「個の文化」（細川，2003）であるとする。「個の文化」は、個々人が一つの主体として自ら発見し、選び取る認識としての「文化」であり、細川はこの考え方に基づき、ことばと文化の関係を捉え直す。「個の文化」として個人の中にある「相互文化性」を引き出し、他者とのインターアクションの過程で他者の「文化」との協働、更には「社会」との関わりをどのように創り上げていくか、細川はこの相互構築性に「言語」と「文化」の統合を見る。

2.1.3 「言語文化」が日本語教育に与えたインパクト

「個の文化」が個人のことだけ問題にしているという批判（砂川，2002）もあったが、第二言語を学ぼうとする一人一人は具体的な「生きる場所を持っていて、そこでよりよく生きていくために日本語の学習に向かっているのだ」という現実認識から出発する」（岡崎，2002）生活者としての学習者や、「移動する子どもたち」（川上，2011）のような年少者言語教育の分野で、人間形成、アイデンティティの更新としての言語教育という立場が議論されている。しかし、細川の理論に基づいた実践例は少なく、特に日本事情では、伝統文化や日本の習慣、考え方などの知識伝授の教材をもとにした授業が今も主流である。これらの教材は、文化を自明のものとして扱い、言語文化についての立ち位置を明らかにしていない。その内容よりも、このこと自体が現在の日本語教育における「文化」観をよく映している。

2.2 「学習者主体」

2.2.1 従来の日本語教育における「学習者主体」の捉え方

1960～70年代の日本語教育において、日本語を教えることは日本語に関する知識を教師が学習者に与えることであるという教師主導が一般的であった。そこでは「何を」教えるかという「教育内容」に重きが置かれ、教師の関心は言語や文化の現象の背後にある構造を発見することにあった。

1980 年代に入ると「どのように」教えるかという「教育方法」に重点が移り、学習者のニーズに合わせていかに効率的に教えるかが重視されるようになる。Nunan (1988) によって提唱された第二言語習得における「学習者中心カリキュラム」では、学習者のニーズを重視し、学習者が自分で学習内容や方法を決定するための能力を育成することを目標とされた。岡崎, 岡崎 (1990) は、学習者の学習内容への関心・社会性・異文化性に注目してコミュニケーション能力を育てる「学習者中心」の指導を主張した。

2.2.2 言語文化教育における「学習者主体」の捉え方

1990 年頃から教育内容は教師が準備するものではなく、学習者自身が自ら学び取っていくものだという教育観の転換が見られるようになり、「なぜ」教えるかに焦点が当てられていく。細川 (1995) は、学習者が自らの問題意識から日本を見つめ直し、日本を理解する視点を育てることが日本語教育の目的であるとして、「学習者主体」を独自の概念として提示した。

細川の「学習者主体」は、「学習者に主体的に学習させること」ではなく、「学習の主体が学習者自身であり、問題を発見し解決するのは学習者自身以外にない」という概念を指す。そこでは「教室活動の最終的な目的を教師が握」らず、「めざすものの具体的な姿は教師自身にも見えない」(細川, 2007a) という点で、それまでの「教師主導」や「学習者中心」とは大きく異なっている。

2.2.3 「学習者主体」が日本語教育に与えたインパクト

牛窪 (2005) は C A を批判, 検討する中で「学習者主体」の意味を構築した。先行研究から主体性を「授業活動と学習者の間に成り立つ関係としての「教室-学習者」間での主体性」と「学習者と言語の間に成り立つ関係としての「日本語-学習者」間での主体性」に分類し、前者を「学習者中心」とした。その上で「「日本語-学習者」間の関係を捉えなおし、日本語話者としての学習者の主体性を問題にしていくこと」が日本語教育としての「学習者主体」とした上で、そのような主体は自分の「思考, 意思, 価値観」を「日本語で表現し経験を新たにしていく」主体であるとした。

牛窪 (2011) によれば、細川 (1995) 以前「(学習者) 主体」は「教師主導」のアンチテーゼ, つまり、「学習者中心」の意で用いられていた。細川 (1995) 以降の言説では「学習者中心」としての主体性と「学習者主体」としての主体性が多義的になっていく一方、「学習者中心」は「教師にとって「主体的でいい学習者」を無自覚的に生みだしていく」(牛窪, 2011) ことで同化や従属化に繋がる可能性も指摘されている。

2.3 「実践研究」

2.3.1 従来の日本語教育における「実践研究」の捉え方

森本（2010, p.95）は、『日本語教育』投稿規程の「研究論文」に関する説明中にある「実践研究」という用語に関し、次のように述べている。「この場合の実践研究とは、ある理論に基づいて明確な研究課題を設定し、その課題への回答を実践の分析・検討から導くことを通して、理論の検証を目指すものであると言えるだろう。」従来の日本語教育においては、このような「実践研究」＝教育実践を通し、既存の理論を検証する営みという捉え方が主流であった。

2.3.2 言語文化教育学における「実践研究」の捉え方

細川（2007, p.87）は、「実践研究」に関し、次のように定義している。「『実践研究』とは、教師自身が自分の実践を内省的に振り返りつつ、その意味を確認し、他者とのインターアクションを積極的に受け入れ、より高次の自己表現をめざそうとする活動である」。また、細川（2010, p.79）においては、実践研究をより広く「自分にとっての自明の教育観・人間形成観を批判的に問い直すときに生まれる、教育課題意識と深く関わる研究」と定義している。以上のような定義から、言語文化教育学において、「実践研究」は、教育実践の計画・実施→自身の教育実践を対象とする批判的な省察→批判的な省察のプロセスを記述・公表→インターアクションを通じた他者との協働→（次の）よりよい実践の計画・実施・・・という活動のサイクルとして捉えられていると言えよう。

2.3.3 「実践研究」が日本語教育に与えたインパクト

「実践研究」に関する細川の論考が引用されている論文は、大きく次の二種類に分けられる。①実践の内実を記述した論文。②「実践研究」のあり方を論じた論文。

ここでは「実践の内実を記述した論文」の例として、金、武、古屋（2010）を取り上げる。金ほか（2010）は、次のようなプロセスで記述された。1) 実践の記録（授業記録・音声記録・学生の発題資料）をもとに、研究の問いである「ことばの発生と共有のプロセス」に関する振り返り作業を行う。2) 実践におけるやりとりを「ことばの発生と共有のプロセス」という研究の問いに即し、省察的に記述する。3) 2)の省察から明らかになったことばの発生と共有プロセスのサイクルを示した上で、よりよい実践の姿を提案する。金ほか（2010）は、細川により示された「実践研究」に即し、記述・公開されていると言えよう。同様の論文はほかにも見られる。このことから、細川が示した「実践研究」論が、「実践研究」論文の記述・公開を通し、自らの実践を議論の遡上に載せるといふ機運を高めたとは言えよう。しかし、一方で「実践研究」論文の執筆者は限定されており、「実践

研究」に関する議論に広がりは見られない。したがって、現状では、細川に示された「実践研究」という概念が、日本語教育において受容されているとは言い難い。

3. 私たちは言語文化教育学とどのように向き合うか

本パネルでは、前節で説明した言語文化教育学が日本語教育に与えたインパクトを踏まえ、以下の二つの問いに基づき、発題者、及び企画参加者によるディスカッションを行う。

1) (発題を踏まえ) あなたは「言語文化」, 「学習者主体」, 「実践研究」をどのように捉えるか。2) 1)の捉え方を踏まえ、あなたはどのような日本語教育観に基づくどのような日本語教育実践を志向するか。本節では、発題者らが、現時点で「言語文化」, 「学習者主体」, 「実践研究」をどのように捉えているかを述べる。

3.1 「言語文化」との向き合い方

発題者らは、地域の日本語ボランティア教室、日本語学校とそれぞれの現場は異なるが、「生きる」こととしてのことばは、教室参加者の人生や自己形成といったものと大きく関わっているという問題意識から「自分史・自分誌を書く」という実践活動を始め、それをきっかけとして細川の理論に出会っている。自分の人生やテーマを意味づける作業は他者に自分の人生を開き、相互に共有していくやり取りの中で構築され、更新されていく。その環境を支援することが言語教育だと言い切れなかった発題者らの背中を押してくれたのが細川の理論である。現在、発題者らは細川理論を立ち位置として、「多声性」「生態性」をキーワードに「個」における、人を含めた間環境性に目を向けたいと考えている。

3.2 「学習者主体」との向き合い方

細川の「問題を発見し解決するのは学習者自身である」という「学習者主体」の概念は、牛窪(2011)らによって形を変えながら受容されていった。しかし近年、学習者主体を標榜する実践の多くは「どのようにすれば学習者が積極的に取り組むか」という方法論技術論として語られている。そこには自らの実践に「なぜ」を問わない「教師性」の問題があると同時に、「なぜ」を問えないようにする制度的な問題もあるのではないかと。私たちは細川の「学習者主体」をどのように捉え、どのように実践していけばよいだろうか。また「学習者主体」の実践を阻むものは何か。近年の細川の「アイデンティティ」や「市民性」と合わせながら、参加者間で議論していきたい。

3.3 「実践研究」との向き合い方

発題者らにとって、「実践研究」とは、単に日本語教育実践を対象とする調査・分析ではなく、2.2.2 で示したような実践をめぐる活動のサイクルである。自身の実践に対する批判的な省察は、これらのサイクルの要である。また、「実践研究」の記述・公表は、類似の実践を行う実践者たちによる開かれた議論を可能するとともに、実践研究者による共同体の構築につながる可能性があると考えている。

文献

- 牛窪隆太 (2005) .日本語教育における学習者主体—日本語話者としての主体性に注目して『リテラシーズ』 187-94.
- 牛窪隆太 (2011) .日本語教育実践において「主体的」が意味してきたこと『リテラシーズ』 10, 1-10.
- 岡崎敏雄, 岡崎眸 (1990) .『日本語教育におけるコミュニケーション・アプローチ』凡人社.
- 岡崎眸 (2002) .内容重視の日本語教育—多言語多文化共生社会における日本語教育の視点から. 岡崎眸 (編)『内省モデルに基づく日本語教育実習理論の構築』(pp.322-339) 文部科学省科研費 (BA30195401) 研究成果報告書.
- 川上郁雄 (2011) .『移動する子どもたちのことばの教育学』くろしお出版.
- 金龍男, 武一美, 古屋憲章 (2010) .人と人の間にことばが生まれるとき—教師自身による実践研究の意義『早稲田日本語教育学』 7, 25-42.
- 砂川裕一 (2002) .文化‘知識’としての‘日本事情’再考「言語的運用能力の強化という機能」に即して—日本語教育の「日本事情論」的展開に向けて『21 世紀の「日本事情」—日本語教育から文化リテラシーへ』 4, 68-84.
- ネウストプニー, J. V. (1983) .日本語教育と二重文化教育『日本語教育』 49, 13-24.
- 細川英雄 (1995) .教育方法論としての『日本事情』—その位置づけと可能性『日本語教育』 87, 103-113.
- 細川英雄 (2003) .「個の文化」再論—日本語教育における言語文化教育の意味と課題『21 世紀の「日本事情」—日本語教育から文化リテラシーへ』 5, 36-51.
- 細川英雄 (2007a) .日本語教育における「学習者主体」と「文化リテラシー」形成の意味. 佐々木倫子, 細川英雄, 砂川裕一, 川上郁雄, 門倉正美, 牲川波都季 (編)『変貌する言語教育—多言語・多文化社会のリテラシーズとは何か』(pp.27-46) くろし

お出版.

細川英雄 (2007b) .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 (2008) .文化は実体か認識か—日本語教育における「文化」解釈の現状と展望. 田島信元 (編)『朝倉心理学講座 11—文化心理学』(pp.197-217) 朝倉書店.

細川英雄 (2010) .実践研究は日本語教育になにをもたらすか『早稲田日本語教育学』7, 69-81.

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.

森本郁代 (2010) .「実践報告」とは何か—知見の共有を目指して— 1. 「実践報告」論文の内容的妥当性の検討『2010 年度日本語教育学会春季大会予稿集』, 95-97

Nunan, David (1988). *The Learner-centred Curriculum*, Cambridge: Cambridge University Press.

言語文化教育研究会2013年度研究集会大会「実践研究の新しい地平」予稿集

発行日：2014年3月1日（土）

発行者：言語文化教育研究会

408-0311 山梨県北杜市白州町花水278-43

八ヶ岳アカデメイア 言語文化教育研究所

<http://gbki.org/gbkk.html>

事務局：jimu@list.gbki.org

主 宰：細川英雄