

第21巻 目 次

特集：コン_ヴィヴィアリティと言語文化教育

全体趣旨

コン_ヴィヴィアリティと言語文化教育

大平 幸, 佐野 香織, 嶋津 百代, 八木 真奈美 1

シンポジウム

コン_ヴィヴィアリティと言語文化教育

岩城 あすか, 榎井 縁, 山崎 亮, 司会：大平 幸 6

フォーラム

Round Talk'n 2022 コン_ヴィヴィアリティ

尾辻 恵美, 佐野 香織, 嶋津 百代 23

論文

保育園と外国籍家族をつなげるプロジェクト型活動から考えることばの「道具性」 — 「ことば観」の変容を捉える実践記録から

狩野 裕子, 井出 里咲子 32

論文

初級日本語学習者の母語によるプライベートスピーチ — 教室談話におけるその種類

加藤 伸彦 55

チューター活動における言語・文化学習の双方向性 — 留学生によることばの説明 実践に着目して

李 頌雅 74

言語授業参観のための4観点 — ある授業参観者の変化と気づきからの具体的提案

杉原 颯太 98

社会課題を「自分ごと」にするプロセス — CCBIに基づく日本語教育実践としての 産学連携プロジェクトにおける学び

三代 純平, 神吉 宇一, 米徳 信一 111

ベトナム出身の留学生が専門学校へ進学する理由とは — 留学のプッシュ・プル要 因との関連から

野畑 理佳 133

フィールドの広がりにもなう日本語教師の意味世界変容—母語話者を含む多様な対象者と向き合ってきた教員の語りから 志賀 玲子	153
国内・海外で働く日本語教師に求められているものは何か—求人情報に示された属性と条件をめぐって 牛窪 隆太, 秋田 美帆, 徳田 淳子	171
転職経験を通じた日本語教育観の変容—中堅段階で日本語教師を一旦離れたI氏のキャリア形成のプロセス 松尾 憲暁	185
ある EPA 介護福祉士の「自己構成」としてのキャリア—ライフストーリーに見られるナラティブ・アイデンティティを通して 藤原 京佳	202
地域日本語教育における教室運営に関わる課題とその対応—国際交流協会 A の事例から 横山 りえこ	222
言語学習者の「自律」を実現するための自己のストーリーの獲得—ナラティブ・セラピーに基づく言語教育実践の可能性 高松 知恵美, 原 伸太郎	241
フォーラム	
ビジュアル・ナラティブの解釈の違いによる言語教師のビリーフの捉え直し 水戸 貴久, 鈴木 栄, 松崎 真日	262
留学生のキャリア形成支援のための組織横断的な支援システムの構築—日本語学校・大学・大学院の事例から人・組織・機関・社会の連携を考える 寅丸 真澄, 齊藤 千鶴, 中島 智, 中本 寧, 松野 芳夫, 佐藤 正則, 松本 明香, 家根橋 伸子	278
日本における複言語教育の可能性— [書評] 西山教行, 大山万容 (編) 『複言語教育の探究と実践』 寺村 優里	297
アーリーキャリアの事務局第2・3世代から見た言語文化教育研究会—「これまで」「今」「これから」 小島 卓也, 内山 喜代成, 本間 祥子, 柳井 優哉, 尹 恵彦	303
『言語文化教育研究』投稿規定・執筆要領	322
第21巻 編集後記	325

Volume 21 : Contents

Special issue on

Con_viviality in Language and Cultural Education

Editors' Introduction

Con_viviality in Language and Cultural Education

OHIRA, Saki; SANO, Kaori; SHIMAZU, Momoyo; YAGI, Manami 1

Symposium

Con_viviality in Language and Cultural Education

IWAKI, Asuka; ENOI, Yukari; YAMAZAKI, Ryo; Moderator: OHIRA, Saki 6

Forum

Round Talk'n 2022 Con_viviality

OTSUJI, Emi; SANO, Kaori; SHIMAZU, Momoyo 23

Article

Instrumentality of language considered through PAR connecting preschools and foreign parents: Capturing the transformations of language views

KANO, Yuko; IDE, Risako 32

Regular Contents

Articles

Private speech by beginner-level Japanese language learners in their L1: Its types in classroom discourse

KATO, Nobuhiko 55

Bidirectional nature of language and culture learning in tutoring activities: Focusing on the practice of word explanations by international students

LEE, Song-ya 74

Four perspectives for observing language lessons: A proposal from the changes and realizations of an observer

SUGIHARA, Futa 98

Process of making social issues "personal": Learning in an industry-academia collaborative project as a CCBI-based Japanese language education practice

MIYO, Jumpei; KAMIYOSHI, Uichi; YONETOKU, Shinichi 111

- Why do Vietnamese learners choose to attend vocational schools in Japan?: An examination of push-pull factors in the context of studying Japan
NOHATA, Rika 133
- Transformation of the world of meaning of a Japanese language teacher due to the diversification of education fields: Narrative from the teacher who has engaged with various learners including native Japanese speakers
SHIGA, Reiko 153
- What is expected for Japanese language teachers working in Japan and abroad?: Attributes and conditions of the job postings
USHIKUBO, Ryuta; AKITA, Miho; TOKUDA, Atsuko 171
- Changes in the view of Japanese language education through the experience of a career switch: Ms. I's career development process after leaving the job of teaching Japanese language as a mid-career teacher
MATSUO, Noriaki 185
- Career as 'self-construction' of an EPA care worker: Through the lens of narrative identities in the life story
FUJIWARA, Kyoka 202
- Challenges and responses to classroom management in regional Japanese language education: A case study of international association A
YOKOYAMA, Rieko 222
- Acquiring one's own story to realize "autonomy" for language learners: Possibilities of language education practice based on narrative therapy
TAKAMATSU, Chiemi; HARA, Shintaro 241

Forum

- Recapturing language teachers' beliefs through multiple interpretations of visual narratives
MITO, Takahisa; SUZUKI, Sakae; MATSUZAKI, Mahiru 262
- Establishment of a cross-organizational system for career development support for international students: Considering collaboration among people, organizations, institutions, and society through case studies at Japanese language schools, universities, and graduate schools
TORAMARU, Masumi; SAITO, Chizuru; NAKAJIMA, Tomo;
NAKAMOTO, Yasush; MATSUNO, Yoshio; SATO, Masanori;
MATSUMOTO, Haruka; YANEHASHI, Nobuko 278

[Book Review] The prospects of plurilingual education as the cornerstone for comprehensive language education in Japan: <i>An exploration and practice of plurilingual education</i> edited by Noriyuki Nishiyama and Mayo Oyama	TERAMURA, Yuri	297
Reflections on the Association of Language and Cultural Education by early career researchers serving on the 2nd and 3rd generation secretariat: Past, present, and future	KOJIMA, Takuya; UCHIYAMA, Kiyonori; LEE-HOMMA, Shoko; YANAI, Yuya; YUN, Hyeun	303
Submission Guideline		322
Editorial Board		325

特集：コン_ヴィヴィアリティと言語文化教育

全体趣旨

コン_ヴィヴィアリティと言語文化教育

大平 幸
(立命館アジア太平洋大学)佐野 香織
(長崎国際大学)嶋津 百代
(関西大学)八木 真奈美
(駿河台大学)

Copyright © 2023 by Association for Language and Cultural Education

「コンヴィヴィアリティ」とは、社会思想家イリイチが著書『コンヴィヴィアリティのための道具』（イリイチ, 1973/2015）で提示したことばで、人間が他者や環境との調和を保ちつつ、本来的に持つ力によって自由で創造的な活動ができる社会のあり方を指します。しかし、イリイチは、近代産業社会においてコンヴィヴィアルな生き方が損なわれていることを鋭く批判します。経済的成長を追求するあまり、過度に生産性や効率性を重視し、その結果他者との共生ではなく競争を加速させる社会が形成されてしまっているのではないかと。どのような時代にあっても、豊かさを求める人々の願いは変わりません。では、なぜ豊かさを求めて築いてきたはずの社会が、格差や分断を招き、人間性を疎外するものになってしまっているのでしょうか。

イリイチは、近代産業社会が作り出したことばや制度やルール、テクノロジーなどを「コンヴィヴィアリティのための道具」と呼び、それらの〈道具〉が、一方で、人間の創造を助け、活動を広げうるものであると同時に、もう一方では、人間の自由な振る舞いに制限を課し、人間性を疎外する装置として機能している現実をあぶり出します。特に「学校教育制度」、「医療制度」、「交通システム」といった社会制度を取りあげ、これらの制度が社会においてそ

の効力を発揮することにより、人が統治の下に絡めとられていく仕組みを可視化していきます。

では、今のことばや教育はどうでしょうか。ことばや教育をめぐる状況は、コンヴィヴィアルなものとなっているのでしょうか。もしそうではないとしたらそれはどうしてなのでしょう。「コン_ヴィヴィアリティと言語文化教育」というテーマは、ことば・文化・教育・社会に関わる私たち一人ひとりが、それぞれの場所で〈道具〉の制約をどう乗り越え、コンヴィヴィアルな社会を実践していけるのかを考えてみるために提示したものです。

本特集には、言語文化教育研究会第9回年次大会(2023年3月4~5日、関西大学千里山キャンパス)シンポジウム『コン_ヴィヴィアリティと言語文化教育』の対談の書き起こしと、委員企画フォーラム『Round Talk'n 2022 コン_ヴィヴィアリティ』の話題提供者による対談、そして特集論文が収められています。

シンポジウム『コン_ヴィヴィアリティと言語文化教育』の対談

シンポジウム『コン_ヴィヴィアリティと言語文化教育』では、実践の場を持ち、その場における〈道

具)による制約を創造的なアプローチによって乗り越えてきた、岩城あすか氏、榎井縁氏、山崎亮氏に登壇いただき、対談の様相を収録しました。ときにユーモアを交えたその語りは、全ての人々が排除されることなく、自らの力を発揮しつつ参加できる場をどう創造していくのか、その場における〈道具〉が与える制約にどう抗い、どう克服していくのかという問題意識によって貫かれ、そのような意味において3氏のお話は互いに共鳴しあうものでした。また、イリイチの投げかけを、現代的具体的文脈に落とし込んだ事例の提示は、私たちにこのことについて考えることを促すものとなりました。

岩城 あすか氏

岩城あすか氏は、現在(公財)箕面市の国際交流協会に勤務し、在住外国人が運営するコミュニティカフェを担当するほか、地域の国際化を促す様々な事業に取り組んでいます。大学生のときに重度の身体障害者の介護にかかわりはじめ、今も2ヶ月に1回介護を行っています。現在は、重度の身体障害者のみで構成される劇団「態変」¹が発行する情報誌『イマージュ』²の編集委員でもあります。

岩城氏は、それまでの活動や、トルコ留学中に会ったアレウィー(トルコ・シリアの宗教的少数派)に影響を受け、マイノリティが安心して自立への準備ができる場は他の誰にとっても居心地のよい場であり、生きづらさを抱える社会において、あらゆる人がありのままにいてよい場を作ることが不可欠だと感じるようになったといいます。

現在、岩城氏は、箕面国際交流協会にて地域の国際

化を促す様々な事業を行っています。特に二つのことに力を入れています。一つは、コミュニティカフェをはじめとする「外国人市民のコミュニティ人づくりとエンパワメント」、もう一つは「国際的な感覚を持つ人づくり」であり、ヘイト的なものに抗える人材育成です。

「マジョリティ側社会の構造的差別を痛感し、自分事として一生向き合い、運動し続ける」にはさまざまな困難をとまいません。現場では、岩城氏をはじめスタッフが数多くの仕事を抱え、物理的・時間的制約に向き合いながら、時には肉体的にも精神的にもぎりぎりの状態の中で活動を続けなければなりません。岩城氏の次のことばは、物理的・時間的制約の中で実践をつなぎ続ける人たちに力を与えてくれます。

自分の中で24時間しかないから。そのとき(2か月に1回、重度障害者の介護をするとき)ってというのは自分の中の一つのリセットなんです。「忙しすぎる自分」そして「健常であることすら気づいてない自分」の。常に対話をするにしても、どういう対話ができるのか、そのコンディションを整えるのも大切です。一つの生活の中にいろんな人に入ってきてもらって、自分の中で、何とかやり続けるということが大切だと思います。

(岩城あすか氏)

榎井 縁氏

榎井縁氏は、教育社会学を専門とし、日本における移民の子どもの教育達成・社会参加や多文化共生教育に関する研究をされています。長年地域における多文化共生の教育/地域づくりを実践してこられた榎井氏は、現在、大学院において共生社会に貢献できる人材育成にも力を注ぎ、NPOと繋がりながら大学院生に学びの場を提供しています。

榎井氏が、多文化共生の教育/地域づくりに関

1 主宰・金満里氏により1983年に大阪を拠点に創設され、身体障害者にしか演じられない身体表現を追究するパフォーマンスグループ。<http://taihen.o.oo7.jp/upcoming.html>

2 情報誌『イマージュ (IMAJU)』<http://taihen.o.oo7.jp/imaju/imaju.htm>

わっていた90年代、日本語、識字に関わる人たちの間で「ことば」や「文字」の持つ権力性を社会的抑圧の視点から捉えたフレイレの思想が取り入れられていました。榎井氏ご自身もこのような問題意識から、国際交流協会で脱教室型の日本語教育を試み、また、教室に関わる人たちの中に無意識に作られてしまった常識をときほぐすため「学びほぐし」の場を提供してきました。

教育の現場では、教育者が知らず知らずのうちに意識の中に作り上げてきた「正しい」「きちんとした」といった常識が、日本語を学ぶ人の創造性や社会で生きる力を抑え込んでしまう可能性があります。榎井氏は、だからこそ日本語教育にかかわる人には「正しい日本語」から意識を転換し、「共有財としての日本語」や「日本社会のバリアフリー化」について考えてほしいと言います。

「正しさ」について考えることは難しいことですが、でもちゃんと考えていくこと、そのものが大事だと思います。やはり私たちは、学校教育に支配されているし、その中で生きている。でもその中で何か少しでもおかしいと思うことに対して、抵抗しながら生きていくということが、次の世代の子どもたちを自由に、少しでも解放できるのではないかと思います。

(榎井縁氏)

山崎 亮氏

山崎亮氏は、コミュニティデザインというまちづくりの方法論を日本に根付かせたコミュニティデザイナーのパイオニアです。これまでに、まちづくりのワークショップ、住民参加型の総合計画づくり、市民参加型のパークマネジメントなど数多くのプロジェクトを手掛けてきました。プロジェクトでは、市民が参加するワークショップ等で話し合いを重ね、出てきたことばや背景にある想いを設計の中に

落とし込み、そこに市民の参加を促していきます。山崎氏は、この一連のプロセスを「民主主義の練習場」と呼びます。

山崎氏は、コンヴィヴィアルな状況を作るための障害になるものの一つとして「数値化」と「形式化」をあげます。生産性を追い求める社会においては、結果を「数値化」し、成果を可視化することが求められます。コミュニティデザインの現場でも、活動の成果として参加者の数が求められる風潮がありますが、同様の傾向は、教育の現場においても見られます。

山崎氏は、日本語が正しく理解できたり表現できたりすることの重要性は認めつつも、ことばの教育の現場において「正しさ」を追求すること、特にそこに「道徳」という観点が入り込むことの危うさを指摘します。

その道徳的にできた「正しさ」は一体だれが考えたものなのかっていうことを考える機会が必要です。…「言語的正しさ」と「倫理的な正しさ」というのを混ぜないように、切り離しつつ、しかしどうやって倫理的な楽しさをみんなで共有するのかについては、僕らが学び続けなきゃいけないんじゃないかと思います。…そして、このことを共有した上で、じゃないと、言語というのは渡さないっていうふうに考えた方がいいのではないかと思います。その時ようやくことばがコンヴィヴィアルなものになり得るんじゃないと。

(山崎亮氏)

『Round Talk'n 2022 コン_ヴィヴィアリティ』の話題提供者による対談

“Round Talk'n 2022”は私たちが考えた造語です。考え、対話し、持ちかえり、さらにひらいていくプロセスと姿勢をあらわすものです。自分のこれまで



図1. Subway Therapy を参考にしたインスタレーション。大会期間中に実施したものの。

を持って自由に立ちより (Walk-in), 集まって対話する (Talk-in)。最初は泉に落ちる一しずくから始まるものであっても、それが静かに幾重もの輪として波紋のようにひろがっていくこともあれば、最初から大きな波としてあらわれたり、自然に消えていくものになるかもしれない (Round)。Talk'n は、そんな場のプロセスとして、本大会でわたしたちがつくる機会としての “ing”, さらにその先を拓いて行こうとする姿勢もあらわしています。

“Round Talk'n” では、参加のみなさんと共に、話題提供者も大きな輪となって語り、対話をしました。また、この対話を通して考えたことを一人ひとり付箋に書き記しました。そして「Subway Therapy」(<https://www.subwaytherapy.com/>) を参考に、この付箋を貼ったインスタレーションを会場に掲示、年次大会期間中、年次大会参加者が自由に読み、呼応しながら付箋に想いを書いていただく試みを行っています (図1)。

こうした “Round Talk'n 2022” をふり返り、尾辻、佐野、嶋津3名の話題提供者が対談を行いました。

特集論文

次に、特集論文について紹介したいと思います。井出、狩野論文は、保育の場でのかかわりと対話を促進するコミュニケーションのしかけづくりの実践について論じたものです。注目したいのは、参加型アクションリサーチの方法論を導入することで、大学関係者、保育園、外国籍保護者、自治体など、実践に関わる全てのアクターのかかわりを包括的に記述している点、そしてその実践にかかわる人たちの言語観の変容を射程に入れ、実践のプロセスを検討している点です。また、プロジェクトが目指す「コミュニケーションのしかけ」を、単なるコミュニケーションの問題解決の道具にとどめることなく、「『かかわることば』が生み出される契機の創出」と読み替え、その達成のプロセスを描いたこと。さらに、イリイチの「道具性」概念を援用し、対話によることば観の変容や、コンヴィヴィアルな公共空間のあり方に一つの方向性を示したことに本論文の独自性と意義を感じます。

最後に、私たちは、特集テーマ「コン_ヴィヴィア

リティと言語文化教育」に「_」を挿入しました。
この「_」は、私たちが立つ場における〈道具〉が何かを考えるためのものです。さらに言えば、〈道具〉との新たな関係性を築き、コンヴィヴィアルな社会をどう実践していくのかを今後も考え続けるための空白であり、新たな創造の可能性を拓くための余白です。今後も対話を通じ、このテーマについてみなさまとともに考えていけましたら幸いです。

文献

イリイチ, I. (2015). 『コンヴィヴィアリティのための道具』(渡辺京二, 渡辺梨佐, 訳) ちくま学芸文庫. (原典1973)

特集：コン_ヴィヴィアリティと言語文化教育

シンポジウム

コン_ヴィヴィアリティと言語文化教育

シンポジスト

岩城 あすか
(公益財団法人箕面市国際交流協会)榎井 縁
(大阪大学)山崎 亮
(studio-L / 関西学院大学)

司会

大平 幸
(立命館アジア太平洋大学)

概要

本稿は、言語文化教育研究会第9回年次大会での大会シンポジウム『コン_ヴィヴィアリティと言語文化教育』の記録である。

Copyright © 2023 by Association for Language and Cultural Education

1. シンポジウム

大平：今日は、それぞれの場で、それぞれの立場で、社会を変える活動に携わってこられたシンポジスト3名の方に来ていただいています。まず、シンポジストのみなさまに、ご自身と、ご自身の取り組みについてお話しいただきます。

岩城あすか様よろしく申し上げます。

1. 1. 岩城あすか氏

私は2005年から箕面市の国際交流協会で働いています。もともと、大阪外国語大学でトルコ語を学んでいたのですが、「在朝研=在日韓国朝鮮人問題研究会」というサークルで活動するようになり、高槻の集住地域などで朝鮮半島にルーツのある子どもの学習支援を行っていました。また、サークルのメ

ンバーたちから誘われ、24時間体制で家族以外の他人による身体介護を受けて生活している金満里さんの介護をしたり、彼女が旗揚げして、今年で40周年を迎えるパフォーマンス・グループ「態変」¹の『イマージュ』²という情報誌の編集を2012年から担当しています。

トルコ語学科を卒業後、イスタンブール大学院へ留学もしました。また、私の夫はトルコ人で、家の中ではトルコ語で会話しています。娘は公立の学校に通ったのでトルコ語は話せませんが、聞くことはできます。

1 主宰・金満里氏により1983年に大阪を拠点に創設され、身体障害者にしか演じられない身体表現を追究するパフォーマンスグループ。http://taihen.o.oo7.jp/upcoming.html

2 情報誌『イマージュ (IMAJU)』http://taihen.o.oo7.jp/imaju/imaju.htm

価値観がゆさぶられる数々の出会い——トルコのマイノリティの人たちとの出会い

トルコの北西部地震があった1999年にちょうど留学していました。その後2年半にわたって、私は現地の復興に関わることになりました。そこで、留学していたら見えなかったことがいっぱい見えたくですね。震災時の非常事態において「震災ユートピア」ともいえる理想的な環境も見ました。しかし、その秩序を作っていたのは、ほとんどがマイノリティでした。クルド人やアレウィー教徒、トルコ人でもNGOで働く女性であったりする人々が、いざというときに力を発揮したのです。でも、秩序ができあがると、マジョリティーが主導的地位に取って代わります。これはもう必ずといっていいほどよく起こることです。



図1. 2色にわかれた道

この写真(図1)を見てください。写真に映った道が2色になっています。道の半分が舗装されていないからです。この舗装されていない道はアレウィーの人たちの村に行く道です。私は、なぜこうなっているのか疑問に思っています。

アレウィーの人たちの生き方は、コンヴィヴィアリティに非常にフィットすると思います。アレウィーの人たちは、書かれたものにあまり価値を見

出しません。例えば、協定などは書かれたものですが、そこに書かれていることは、だれかに何かを押し付けることになる可能性があります。アレウィーの人たちは、100人いたら、100通りの異なる解釈があるというグラデーションがある考え方をします。女性と子どもがすごく大切にされるのも特徴的です。イスラム化する前からいる遊牧民のような、何でもシェアリングしていくという考え方がベースにあるような気がします。

外国人市民のコミュニティづくり——comm cafeの持つ機能

私は、箕面国際交流協会でいろいろな事業をやっています。二つ、特に力を入れていることがあります。一つは、「外国人市民のコミュニティ人づくりとエンパワメント」です。私たちが外国人を支援するのではなく、やりたいグループが、挑戦したいテーマに取り組めるようにし、それらをつなげるようにしています。

もう一つは「国際的な感覚を持つ人づくり」と言っていますが、ヘイト的なものに抗える人材育成をしたいと思っています。「ヘイトに抗う」というと、周りからは、「表現が強すぎる」と言われることもあります。それでも、国際人権感覚を持った人材づくりは重要です。大人を変えるのは難しいですが、子どもを中心に、多様性の中でのしんどさと良さを経験し、自分なりの経験値と価値観を養っていくことを大切にしています。

今日、このシンポジウムに呼ばれているのは、「comm cafe」³(図2)のことだろうと思います。comm cafeは、外国人の人たちを支援の対象とするのではなく、一緒に運営することを大切にしているので、ボランティアというよりも有償の方も多いで

3 箕面市小野原西にある「箕面市立多文化交流センター」1階にあるコミュニティカフェ。https://www.commcafe.org/ 紹介動画：https://youtu.be/VjvtlubrSVY



図2. 箕面市立多文化交流センターのコミュニティ・カフェ「comm cafe」: 上. 仕込みの様子, 中. 店内の様子, 下. 絵本の読み聞かせイベント

す。13年目になって、いろんな紆余曲折を経て、小さいですが、今、居場所づくりとコミュニティビジネスをやっています。そのことによって、一番成長するのがシェフですね。シェフは外国人の人です。スタッフやボランティアも成長します。自分がどう変わるか、人との接し方で、ここで学んだことを家族や子どもたちに対して試してみたら、すごくうまくいったと言われたりしています。職業訓練的な機能もあり、ワンコインで、まだ語学講座の先生にな

れない人たちが、最初の一步を踏めるような支援も行っています。

カフェの「しょく」ということばには、いろんな意味やテーマがあります。食べる「食」、触れる「触」、職業紹介の「職」、関係を織りなすという「織」、カラフルな「色」と異文化ギャップの「ショック」。さまざまな意味が含まれます。

また、comm cafeには、相談機能もあります。まかないタイムには、日本人のボランティアさんと一緒になって食事をするとき、子育てや家庭のことなどを相談することもできます。外国人相談窓口へ相談に行くのはハードルが高いけれど、じゃがいもの皮をむきながら本音が出てくることもよくあります。当事者や同じ文化の人たちからのアドバイスだけでなく、いろんな視点から意見をもらえるので、とても役に立つと言われています。

既存の価値観を転換する — 「分かち合う」社会

comm cafeでは、いろんなメディアなどを通じて得られたステレオタイプにとらわれない価値観をどう転換させるか、ということテーマにしています。バラエティ豊かな人々が等身大で交流するためには、どうしたらいいかを模索し続けています。しかし、人権的な観点からの理念と、経営的な目標設定が相容れないこともしばしばあります。このベクトルの違う2つの目的は、ほうっておいたら、あっという間に離れていきます。どう合わせていくかが非常に難しいですが、やりがいがあり、そこから多くのことを学べます。

例えば、共有するのは楽しいことばかりではありません。comm cafeに来たら、仕事として大変なこともあります。しかし、それらの苦勞も共有しないと。社会に対する疑問、自分の国や、日本社会に対する疑問や不満、不安などを一緒に働くことによって、「共生」のエネルギーに変える。例えばマイクロ・アグレッションとかアンコンシャス・バイアス

ですね。無意識なので一番難しいのですが、常にそのことに気づかされていますし、気づいたら「上書き保存」することを心がけています。

1. 2. 榎井縁氏

大阪大学から来ました。榎井と申します。普段は教育社会学が専門で、外国につながる子どもたちが、どのように日本社会の中で移行していくのか、また教員がどのような動きをするのかといったことを研究しています。また、教育の現場では、研究者になる大学院生をどのように現場につなぐかといった教育プログラムを行っています。

官製多文化共生の問題——多文化共生のエスノセントリズムを乗り越える

多文化共生におけるエスノセントリズムを克服するということは、日本における、ということです。私は2006年に政府が提唱した「官製」多文化共生について、歴史や人権の視点が欠如していたことに、大きな問題があると考えています。例えば、日本語指導が必要な児童・生徒の統計調査は、文科省によって1991年から開始され、途中2年に1回の頻度になりましたが、今でも毎年発表されています。

しかし、この調査が、1953年に外国籍の子どもたちは学齢簿に載せる必要がないと抹消したり、1965年の日韓条約の中で母語教育をカリキュラムに入れないと定めてきた同じ文科省の外国人教育政策であることに気づく人はほとんどいません。つまり、私たちは、歴史や人権の隠蔽の上に、この多文化共生ということばを使っているということです。

また、文化庁が始めた「生活者としての日本語」を含め、多文化共生関係の政策の中でも日本語教育が今、「一丁目一番地」となっています。社会学者の樋口は、生活者や文化やことばというものに抽象化された中で、社会的階層、労働条件、貧困、経済的

困窮といったものが全て消されてしまうと指摘しています。そして、日本語教育をすることがいいことであるかのように普及させていくことに疑問を呈しています。

脱教室型の日本語の試みと学びほぐし——unlearn

私が日本語や外国籍の人たちと出会ったのは「識字」という切り口からでした。90年代に、ブラジルの教育学者であるP.フレイレが、社会的権力としての「ことば」や「文字」を、抑圧の視点から学ぶことを提唱しましたが、日本でも90年代には日本語ボランティアや日本語、また識字に関わる人たちは、この考え方をかなり取り入れていたはずでした。その後、官製の多文化共生が出てくることになり、状況は変わってしまいましたが、私自身も90年代に、国際交流協会で脱教室型の日本語教育を試みました。

それまで協会では、専門の先生が教室で効率的に日本語を教え、アンケートの満足度も非常に高いものでした。しかし、「この教室で学んだ日本語をどこで一番使いますか」という質問に対しては、参加者全員が「ここです」と回答したため、教室内でこそコミュニティづくりを意識した対話を促進しようと、交流型の日本語教室を始めました。しかし、「日本語を教える」ために参加したボランティアからの評判は非常に悪かったです。

ただ、そうした中で、私は、ボランティアのポジショナリティは気になっていました。時間的にも経済的にも余裕があり、一定の社会的地位を持つマジョリティーがボランティア活動を行っている現実から目をそらしてはいけないと思ったのです。

そこで、2008年から「unlearn」という考え方を取り入れました。つまり、「学んだことを捨てる」ということです。フレイレやイリイチを研究していた日本の教育学者である里見実さんが言ったことばですが、「自分の中に、日常の文化が、知らない間に体の一部になり、無意識に作られている「常識」という

ものを、「学びほぐす」ことが大切だ」ということで
す。

大阪の高校における実践

後半は少し大阪の高校について話したいと思いま
す。大阪の公立高校では、選抜試験における特別な
措置や特別な枠を持つ高校の設置などが20年間連
綿と続いており、日本社会で生きる力を育む教育が
されています。私に関わった高校では、「自己実現の
ための日本語」という授業が行われていました。こ
の授業では、学習言語が定着しないまま高校に来た
ような子どもたちが、ことばや文字をもう1回取り
戻すことによって見える景色を変えていく、自己開
示を通し、他者への尊重や自己の社会化を促すよう
なことが行われていました。

学習言語が十分にできていない子どもたちが高校
に入ると、自尊感情が非常に低くなってしまふこと
があります。自分は勉強できないと思っているし、
人を信じないという子どもも多かったのですが、
「自己実現のための日本語」という授業を半年ほど
受けるうちに、彼らが権利の主体として尊重されて
いく姿を見ることができました。

生徒たちは、あらゆる文化的社会的差異の中で、
自分たちの生活に意味を与えるような知識と経験を
します。さまざまな生徒たちの声が聞かれ、それが
受け止められるような批判的な学びの展開を見るこ
とが、先生たちが「学びほぐしていく」ということ
につながっていると感じました。

共有財としての日本語

最後に、資本主義の中で、排外主義を乗り越える
ための、「共有財としての日本語」や、「日本社会の
バリアフリー化」というものを考えてほしいなとい
うふうに思っています。

私も、関わった高校に行くと、日本語をほとんど
習得していない生徒たちに、正しい書き順とか、背

筋を伸ばしてとか、ノートは机に直角に置くとか、
そういうことをつい口にしたくなるんです。しか
し、それは私自身の中にある、無意識に「正しい」
もの、「きちんとした」ものに対する価値観が、大き
く問われていると感じます。

今日この場には、日本語に関わる方が多数いらっ
しゃると思いますが、日本の学校社会において、外
国語や二言語以上を背景に持つ子どもたちが生き延
びるためには、自分が持つ「正しい日本語」の概念
を壊していくことが必要だと思います。逆に、そう
した背景を持つ子どもたちが元気なような学校生
活を考えなければいけないと思っています。

最後に一言、その学校には、外国ルーツの子とも
たちもたくさん在籍していますが、実は、引きこも
りや不登校になった子どもたちが学び直すための学
校です。互いの違いというものを、単に外国につな
がるかどうかという話ではなく、いろんな意味で異
なる背景とか生き方をしてきた人たちと捉えること
が大切だと思います。

私の話はこれで終わります。ご清聴ありがとうござ
いました。

大平：榎井さんどうもありがとうございました。実
は私も大学院生のときに、榎井さんのいらした
国際交流協会に「Unlearn 学びほぐしシリーズ」
を聞きに行っていました。今日お話を伺って、
あらためてその意味、意義を考えさせられてい
ます。

1. 3. 山崎亮氏

私の仕事は、基本的にはデザインや公共建築を設
計するコミュニティデザイナーということになって
います。そんな仕事をする中で、デザイナーが使う
人の話を聞かずに作品を作っていく、空間を作っ
ていくことに疑問を持ちはじめました。そこから、17、



図3. 草津川跡地活用プロジェクト

8年前に studio-L という事務所を立ち上げ、空間を使う人たちの話を聞きながらデザインを決めていくように仕事を変えていきました。コミュニティの方々と一緒にデザインを考えていきたいと思うようになったんです。

草津川跡地活用プロジェクト

この写真（図3）は、私たちが2012年からお付き合いしている、滋賀県の草津市にある草津川を公園に変えるプロジェクトの様子です。私は建築が専門ですが、デザイナーがかっこいい公園デザインをするのはやめたほうがいいんじゃないかと思って、コミュニティデザインを始めました。100人～200人の方々に集まってもらって、6人ぐらいグループでグループワークをして、話を聞いて、その話にもとづいて、こちらからも参加者に話をふって、といったことをやっています。その中で、そこに出てきていることば、やりたいなという思いや欲望、背景にある希望のようなものを設計の中に落とし込んでいく、というのが我々の仕事ですね。図面ができるというのはどちらでもいいことなんです。

民主主義の練習場

ただし、これは結局工事をやってくれる人に渡して空間を作ってもらうので、重要なのは実際にオープンしたら自分たちでやってもらおうということです

ね。なので、まだ工事が始まっていない予定地で、ヨガ教室をやりたいと言っていた人に、実際にやってみてくださいとお願いしたりすることもあります。また、夜に映画上映をしたいという人たちがいる場合は、夜にどこに照明が必要か、危険なところがないか、などを確認してもらいます。これらの活動は、住民参加であり、市役所がやるのではなく、住民が繰り返しチェックしていきます。工事が始まると予定地に入れなくなりますが、その間、この人たちには、市民活動の練習を続けてもらいます。道路や広場、空き地や駐車場を借りて、公園ができたらやろうと思っている活動を練習し続けます。そして、仲間を増やし続けて、話し合っています。この間に、この人たちがやりたいと言っていた活動ができそうな公園が作られているわけですね。これは、みなさん別にお金をもらっているわけでもなく、趣味としてやってPRしてくれています。約120人の市民が公園を応援し続けることになるので、公園がオープンした後は、この人たちが「ようこそ」というふうに迎えてくれるということになりますね。

「きれいな公園ができましたね」ということはどちらでもよくて、この人たちがいるということが大切です。みんなが対等に、この町をよくしようと思っている人たちがここに集っているわけですから、それが「民主主義の練習場」となっているといえると思います。私たちは、本当にコンヴィヴィア

ルな状況をどのように作っていくかを、日々ワークショップの中で検討しているわけです。

イリイチ『コンヴィヴィアリティのための道具』

イリイチの本（イリイチ，1973/2015）については僕も好きです。さっきのパウロ・フレイレについても大好きなので読んでいます。

イリイチは、要するに「何事もバランスが大切」ということを言っているわけですね。4章で言っていますが、「環境を破壊しつくさない程度に自然を利用する」、「自分がやれることを減じない程度に道具を使う」、「自ら学ぶ意欲を失わせない程度の学習を目指せ」というのはとても大事ですね。また、「格差を広げない程度に自由な経済活動をしろ」、「伝統や安全を損なわない程度に新しいことをやれ」ということも言っています。4章の前半にも、第一の分水嶺、第二の分水嶺に触れ、この間にとどまる叡智が必要であると言っています。要するに「過ぎたるは及ばざるがごとし」ということです。

こういうことをやる上で、三つの取り組みが必要と言っているんですが、私は「科学とか技術を神様のように崇拜するのはやめたほうがいい」、これが一番いいと思っています。

例を挙げると、コミュニティを考える際には、「コンヴィヴィアリティのための道具」としての Power Point をどのように使うかを考えることが重要です。Power Point に支配されないということが大切です。もしイリイチが今生きていたら、Microsoft が想定している Power Point というツールは、ビジネスを行う際に相手を説得したり、商品を買わせたり、契約を取り付けたり、政治的な思想を相手に押し付けたりするためにとっても有用なツールだと言うでしょうね。

だから僕は、聞いている聴衆がコンヴィヴィアルな状態になってるかというのについてはすごく気になるわけです。また、その中で本当にやるべきことっ

てのは何なんだろうっていうのは常々悩みます。

言葉の再発見

「言葉の再発見」が今回、大切になりそうだなと思っています。イリイチは、「工業社会で洗脳されたことばを我々は無意識のうちに使ってしまったから、注意しよう」と言っています。現代は情報社会や参加型社会といった時代であり、私たちのことばはどう変わるべきなのかということを考えていく必要があると思います。

例えば、「学ぶ」の代わりに「教育を受ける」という表現が用いられるようになったり、「家を建てる」が「家を買う」という表現に変わったりしています。また、「仕事をする」ということばが、「仕事を持つ」という言い方になっています。イリイチは、このような言い方は工業社会特有のことばの変容だと指摘しています。僕たちはどのようにことばを使い直して、コンヴィヴィアルな状態を、この場で作ろうとするのか、それが大切だと思います。

「法手続きの回復」については、「法律の条文が難解すぎると、結局皆が専門家に任せてしまう」ということを指摘しています。「もっと分かりやすく法律を書け」と言っているのですが、これは法律だけではなく、制度にも言えることです。

例えば、僕みたいに小難しいことばを使って話すとダメなんですね。あの人はイリイチの専門家だということになり、みなさんがご自分で考えなくなってしまいますから。でも僕もイリイチが好きな人間の一人なので、ちょっと思いつくままにしゃべってしまいました。以上です

2. ディスカッション

大平：ここからは、登壇者の皆様でディスカッションをしていただく時間となります。どなたからでもよろしくお願いします。

2. 1. どのように参加者間の合意を形成するのか

岩城：いろんな市民が集まって一緒に考えるとき、何かコンセプトや方針を決めますか。最初は決めないと思うんですが、話があちこちに散漫になってしまうこともあると思います。そんな場合、どんなことを心がけているのか聞いてみたいなど。

山崎：最初はやはり、こちらからは何も提示しないようにしていますね。コンセプトというのは、いつか作るんですけども、ワークショップ1回目は、徹底的に自己紹介して、2人1組になって相手の話をずっと聞いて、メモを作り続けるということをやりますね。最初のうちは、そういうコンセプトではなくて、今この場にいる人たちは一体何に興味を持っていて、どういう人生の経歴があって、どんな性格で、こういうことを言うとどういう反応がある人なのかをお互い一緒にやってもらう時間を取ります。

それから、「公園」をつくるプロジェクトだったら、世界世界の最先端の公園の事例とか、あるいは公園というのが世界中でどこで誕生して、その過程で一体何と格闘してきたのかっていう歴史をみんな知ってもらって、現在の公園ってどうあるべきだろうという話し合いをした上で、コンセプトをみんなで決めていってもらいます。

そういう意味では最初はコンセプトは持っていないけれども、意見を出しやすい状態を作っていくのに時間をかけます。自分で決めただから、自分がそれに沿って話し合いを進めるように持っていく。

ただ、正確に言うと、まだ市民と会う前から、僕らはこんな公園になればいいと思うものを10種類ぐらい思い浮かべてると思います。候補を持ちながら、みんながしゃべりやすい雰囲気

を作って、チームを作って、チームビルディングして、この人たちがやりたいって言ったことと、こんな未来があるといいなと思ったことと、僕の頭の中にある何かを整理して行って、それらを混ぜて、コンセプトを作っていく。「一緒に作ったからにはあなたたちが守ってね」という感じですね。参加者は、自分たちが話し合っただけで決めたとはいえないと守らない。「私が決めただから、これは私が守るよ」という状態を作らないと、僕らも負けだなと思っているので。主体性の問題ですよ。そんなふうに進めている気がしますね。

2. 2. 話し合いの場で排除されているのはだれか

榎井：私も役所などの公的な場での仕事をしたことがあるのですが、例えば、環境とか福祉と国際とか、あるいはジェンダーなどのトピックを扱うと、金太郎飴のようにその分野が好きな人、同じ人しか参加しない印象を受けています。

民主主義を実践するとき、「だれが参加できないか」について、非常に私は気になるんです。例えば、チラシが読めない人、高齢すぎて自分とは関係ないと思う人。そういう普通に見えないかたちで排除されてる人たちに関しては、コミュニティデザインでは、どんなふうにか考えるのでしょうか。

山崎：最初に問われた内容について普通に正直にそのまま答えると、見えない間に排除されている人たちは、やっぱりいるなと思ってます。我々の態度は、そもそもこの建物を建てようと思ったとき、「排除されているのは、ほとんどここに住んでいる住民全てである」という、そこからスタートします。

住民からすれば、「私たちの街に関することを私たち抜きで決めるのはやめてください」と



図4. 秋田市エイジフレンドリーシティ

いう気持ちがあるだろうと。だから、コミュニティデザインをやったんです。そんなことやらなくても設計はできます。我々は設計のプロですから。やらなくても設計できるんだけど、やらないのはダメじゃん。そこからなので民主主義を実現させようという気持ちもなければ、そんな力も僕らにはないと思う。ただ、民主的な社会に少しでも近づけばいいなというふうには思っています。

なので、100人でも200人でもいいから、地域の方々が集まって話を聞ければいいなと思っています。つまり、人口10万人の町であれば9万9800人が排除されているワークショップをやってるということです。でも、じゃあなぜやってるのか。重要なことは100人か200人かもしれないけれども、例えば庭を自分たちで管理したいというチームや、図書館で読み聞かせしたいというチームが出てくる。チームが出てくると、公共建築の使い方を広げてくれるパイオニアになりますね。公共建築というのは、特に日本においては、大体「こういう使い方がなきゃいけないだろう」という常識の空気に圧殺されて、できることがめっちゃ少なくなって、結局つまらない公共建築、公共空間ができます。「病院ではこれをやっちゃいけない」、「図書館

では静かにしなきゃいけない」、図書館の本を廊下に並べてドミノをしているチームがいたら、「本をそんなふうに扱っちゃいけません」と言いたくなりますよね、当然。でも、それを許すから私もこれやりたいて思う人が出てくる可能性もあるわけで。だったらいろんな問題点をクリアしながら、例えば、どうすれば本が傷まないようにドミノができるかみんなで考えればいいんじゃないか。

ということで、9万9800人が排除されているけれども、200人は最初に公共空間の使い方を広げてくれる人だと思って、200人の方々から、まずは活動を起こしてもらっていうことをしています。先に非常識なことやらしてもらっていうのを、僕らはよくやっていますね。それがデザインを拡張してくれるんですよね。

人の集まり方を変える

山崎：じゃあ、どうやって人を集めているかという、例えば、福祉の現場で「地域包括ケア」でワークショップやりますっていうと、集まるのはいつものメンバーですね、同じ顔なんですよ。だから、その人たち以外が来るような呼びかけ方をしています。

秋田市でフレンドリーシティのプロジェクト

(図4)をやったときは、そういう高齢の方々が「年をとっても楽しく生きていけるまちをつくるワークショップ」とテーマを掲げたら来る人はいつものメンバーなので、秋田県立美術館っていう美術館で僕らが展覧会やるので、この「展覧会を手伝いに来てくれる人募集」というチラシにしました。そしたら、グラフィックデザイナーだったり、あるいは会社員だったり、いつものメンバーはほとんどいなかった。そういう100人が来てくれたので、この人たちと一緒に展覧会を作ることにしました。

そういう人たちと展覧会を準備しながら学んで、チームを作って展覧会が終わったらどうなるか。そういう人たちが、活動したくてしょうがなくなっているんですね。1年後からはこの人たち自身がいろんな活動を作っていく。排除される人をなくすことはできなくても、ちょっと「ズラす」ことぐらいはできるかなと思ってます。

ただ、秋田市の中で、人口の中で100人が集まっている。そんなことやってるだけですから、本当に排除されてしまっている人たちのところまで届いてるかというところ、どうでしょう。このプロジェクトが今後10年後ぐらいにできるかどうかというところなんじゃないかなと思ってます。

2. 3. 工業社会、管理社会を作ることば

山崎：お二人の話には考えさせられましたね。問いが深くて。お話をうかがいながら、

「こうでなければならぬ、正しくなければならぬ」みたいなのが工業社会にもとづいてできてる気がします。イリイチの「言葉の回復」、つまり、僕らが使っていることばが、工業社会のままであるということですね。

つまり、工場でちゃんと言うこと聞いて働くような人を育てるためのことばが、今の教育の現場にある。だから、フレイレが言ってる銀行貯蓄型の一斉授業みたいなものが未だにあるけれど、それは工業社会の人材をつくるための明治政府以降に作った仕組みなんですよ。150年の間に固まってしまった、そのことばから脱しないと、今の社会に応じた教育現場もできないだろうし、外国人の方々は日本語教育も難しいだろうし、ワークショップでの対話も難しいんじゃないかと思ってますね。

榎井：山崎さんの話を聞いて面白かったのは、公共建築です。私も国際交流協会に携わっていましたが、施設の統合移転などは行政主導で勝手に決まる。で、みんなで反対したけれども、結局移転したほうが効率がいいから移転させられました。移転先の施設がもうまさに「公共建築」で、真っ白い壁や、危険な場所に柵があったり、どう考えても居づらい場所でした。そこで、協会に関わる、職員、ボランティア、利用者の方たちと、施設の部屋や設備をどう使うかワークショップをやって、空間をデザインしていきましました。

公共に行けないような人たちは、「きれいじゃない」ところに安らぎを感じるということもあります。だから、さっきのドミノ倒しの話はすごいなと思いました。やはり「公共のものはこうあるべきでしょ」というのは、私たちの中に、知らないうちにあるんですね。「病院の壁は白くなくてはいけない」みたいな。そして、「きれいに整頓されないといけない」みたいな。そういう場所は、管理しやすい。実はその管理しやすいというものに慣れさせられていくっていうのは、先ほどの工業社会や管理社会、管理しやすい人作りみたいなものにつながってますね。

2. 4. マイノリティとそうじゃない人とか本当に対等にやっていくということ

岩城：私が、もう一つ、『態変』つながりで一緒に関わっているのは、超重度の身体障碍の人たちなんです。自分でトイレも行けない、立つこともできない。で、家族以外の他人が、昼のシフトは大体朝8時ぐらいから夜の6時そして6時半まで介護をします。夜のシフトの人はそこから次の朝まで。私が介護に入っている金満里さんは、47年間これをずっと続けています。「取り残される人」という意味では、重度の寝たきりの人は、本当に取り残されている。何年たっても、介護に入るたびに自分の健常者性を突きつけられる。18歳のときからもう今年でもう30年ぐらい、途中でもちろん何年か行けてないとかあるんですけども、続けている。そういう立場が違う人が一緒に生きるっていうのが、本当にどういうことなのかということを考えます。

それで、質問なんですけど、マイノリティとそうじゃない人とか本当に対等に関係をつくらうと思ったとき、何が一番こだわったらいいですか。

榎井：違いは乗り越えられないっていうことかなっていうふうに思います。「わかるよ」とか「同じでしょ」じゃなくて、絶対わからないって立ちすくまないといけないことはあると思う。けれども、「わからないことがわかる」っていうのはすごく大事な気がするんですよ。さっきの自己紹介の話じゃないですけど、その人の背景をたくさんたくさん聞いて、聞いたらわかるかなと思うんですけど、かえってわからなくなるっていうのが現実であって。そこをやっぱり受け入れていく。共生と言ったときに「いろんな人が一緒に過ごすのいいよね」みたいな話になりがちなんですけど、それは力を持っているもの

幻想であって、一緒にいること自体が苦しかったり、脅威に感じたりとかいう人たちがいるっていうことに気づかされることはよくあります。

岩城：気がついた後どうするのか。怯むじゃないですか、いるだけで。私もそうですよ。健常者も怖い。その相手に、「でも一緒に生きないと」となると、その次は、「自分で、自分がだれかにとって怖い人間かもしれないと思える人間を増やす」というのは大事な気がする。つまり、自分の権力性というのは、自分では全然感じないし、意識もしないし、無自覚だと思うんですけど、異なる人と出会うときに、そうなんだって気づいたり。

榎井：自分では何にもしてなくてもいるだけで怖い人っているじゃないですか。本当に重度の障碍を持つてる人は、健常者がいるだけで怖いと思うかもしれない。自分にちゃんと付き添ってくれるかどうか、自分の命を守ってくれるかっていう。その無意識でいた自分自身に気づくということ、どう広げていくかっていうことに関しては、自分も働きかけていかないといけない。私の教育実践とか日々の活動なんかもそうなんですけども、学びほぐし続けないとだめなんですよね。

ただ、それは、何か自分がいてはいけない存在だとかそういう話ではなくて、責任がどこにあるかっていったら社会構造であったりもする。それを、自分が責められてるみたいな話ではないっていうことに気がついていくというのは大事かなと思ってます。

市民活動経験が豊富な山崎さん、これに関して何かありますか。

山崎：「いるだけで怖い存在感を出す人」ってよく言われます。もう座ってるだけで威圧感がすごくて、本当にいつもよく「俺コミュニティデザイ

ナーとか自分で言ってるな」と思います。

質問に戻ると、やはり相当立場が違う状態にある人たち同士が、それでも何か関係を持っていこうと思うときに、「面識社会」というか、知り合いであるとかそういうことが大切だと思います。例えば、重度の障害のある方にかかわらず、竹ひごを使って40年籠を作り続けているおじさんとかいきなり興味持って言われても、僕は持てないと思うんですよ。でも、その人が親戚だったり、近所のおじさんでいつも顔を合わせていたら違います。だから、その人と知り合いになっているかどうかはすごい重要な気がしますね。

岩城：あの、竹ひご職人のマイノリティ性と重度寝たきりのマイノリティ性は結構違うと思うんですけども。何ていうんでしょうね、障害者の人って施設に隔離されたりしていて、知り合いになるのはもう機会さえないんですよ。例えば、やまゆり園の事件では、実際に殺された人の名前も公表されない。社会的に本当にいないことになっている。一方で、死刑囚の表現展や、「重度障害者がいなくなればいい」みたいな発想にもとづくアート作品は展示されていく。どんどんそちらの方は、知り合いが増える状況にあるのに、重度のマイノリティはそうじゃないという状況の中で、どうしていけばいいのか。

『態変』の主宰者の金満里さんに「どうすればいいですか」って聞いたたら、「障害者は家族だけで見るとは難しい。本当に本当にしんどい人たちだから、路上で何とかしてくれ！って叫ぶべきや」っていうわけですよ。そうするとほら、山崎さんみたいな人が通りかかるかもしれないじゃないですか。例えばそういうことをもっとなしとだめなんだけど、どうしても社会のほうで、そこを隠そう隠そうとする。それに抗うという意味で、さっき榎井さんが言った、「自分

がそれに気づいた以上は、それは悪いのは構造の方であって、その構造を変えるほうに回る」ってことだと思っただけです。その辺のことをお聞きをしながらね、葛藤を、だからずっと抱え続けるっていう、一生ね、多分ずっと抱え続けるっていうことになるんでしょけど。でも、結構しんどいなと思います。気づく前と気づいた後では。でも、まあやめるってわけにもいかないので、その辺の何かしんどい状況をね、みなさん、どんなモチベーションとかでやっているのか教えてもらえませんか。

私は、別にモチベーションでもないんですけど、本当に淡々と自分の生活の中に入ってる「しんどいな」って思うようなことが、なぜやれるのかみたいなのが時々テーマになってまして。国際交流協会でも相談を受け続けてるとしんどくなる。社会がどんどん悪くなっていったら。コロナ禍でも相談の仕事がどんどん増えていってる。相談スタッフが、もうバーンアウトしそうなんですみたいな。似たようなことがいろんな現場であると思いますが、そういうときどうしますかっていう質問です。

山崎：さっきお話を途中までしましたけど、その先は今言ってくれたことです。知り合いでもない人に何かができる気がしないので、知り合うってことが大事ですよ。なのに、「隔離」していると知り合えないわけです。ということは、その人たちが知り合える場所に出てくる、つまり障害の有無ではなくて、この人と知り合うきっかけを作るのが僕らのワークショップの場です。だから気にしてるのはそこですよ。この人の生活を何とかしてあげるために知り合うってのは何か順番が違う気がするんですよ。僕は、それを「出会い方のデザイン」と言いますが、やり方間違えると、その先難しいなというふうになりますね。

最初の質問に戻ると、本当にその知り合い方、出会い方をどうデザインするのが大事で、その先の困っている人をどう助けるかっていうことで疲弊してしまうのは、本当に、その条件がそうさせてしまってると思います

2. 5. 葛藤, しんどさをどう越えていくか

岩城：はい。バーンアウトしそうなときとか、条件が悪い。条件が悪い、そうなんですけどね、本当にその条件をどうしていくか。でも、例えば、会社の人たちで回らない案件が、すごいしんどくても、どんどん人を増やすわけにもいかないんですよ。

榎井：そうですね。今って何か業績主義みたいなところがありますね。何か自分の業績は自分で作ったみたいなイメージがあるし、そう思わされているから、人が社会のコマの一つになってると思います。でも、別にそうじゃないと思うこともあり、開き直りもあるかなって思います。

私は、昔ネパールで暮らしていたことがあって、今も仲の良いチベットの人があります。かれらは難民として祖国を追われ、ディアスポラ状態でネパール社会からも認められないため、かわいそうと思われる対象になりがちです。チベット仏教の考え方なのかはわかりませんが、たまたま自分はこう生まれてきたけど、もしかしたらあなたのように生まれてきたかもしれない、みたいなことをこちらに突きつける。だから、バーンアウトする側にも、相談する側にも自分があるかもしれないみたいな発想は結構します。マイノリティの人に会ったときにしんどくなったり、自分が疲弊する、何か自分の力が取られると感じるのは、それは自分の力は自分のものみたいなイメージを、みんな学校教育で持たされていて、頑張ればできるようになるとか、

頑張れば社会で認められるようになるとか、何かそういう業績主義みたいなものが染み付いてるからだと思うんです。だから、やっぱりそっちを何か学びほぐしていかないと。やっぱりする・される側ってというのは絶対乗り越えられないと思うし、結構これは訓練が必要な気がします。

大平：モチベーションを保ち続けられなくなるときに、岩城さんご自身はどういうふうにされてるのかお聞きしてもいいでしょうか。

岩城：私の場合は、あまりモチベーションはないんですよ。本当に来たものを淡々と受け入れる。ただ、1日24時間しかないのは人間は全員一緒なので、忙しいときは、やはり疲れますし、すごくしんどい。もう本当に何て言ったらいいんでしょうね。外国ルーツの子どもだったり、いろんな若者だったり、いろんな人を相手にしているときに。世の中すごく難しくなっていることを感じます。だから、疲れるんですよ。ものすごく。だけど何て言ったらいいのかな、力を取られてるとは別に思わないんですけど、ただ本当にその優先順位を常にアップデートさせて、やることをどんどんしてるだけかなと。正直24時間しかないっていうことを念頭に、そこから何時間休まないとだめかなと。まあね、いろいろ波もありますけれども、それで何とかやってるんですけど。でも、大きな何か、使命のために、こういう仕事をしたりしているんでしょうね。言語化するのが難しいんですけど。

そんなとき、1999年ときのトルコ地震のときのことが、オーバーラップします。極限状況で、本当に昨日まで生きていた人が、もう何万人も死んじゃうっていうのを見てると、何て言うんでしょうね。トルコにいたときにはマスコミの通訳してたんですが、旧ユーゴから逃げて来た人がトルコの難民キャンプに入ったり、み

んなすごく大変ですけどでも、それでも「次にやりたいことがあるんだ」みたいなことを話す人たちを見てきているので、その人たちに比べたら、自分の24時間を少しやりくりすればいいのかなみたい感じているからやれる。今すごいしんどい相談とかもいっぱい来るんですけども、今日目の前のことにコツコツ取り組む。あんまり答えにはなっていないかもしれませんが。逆にみなさんにお聞きしたいところです。

大平：ありがとうございます。残り時間が少なくなってきました。今トルコで地震が起きているということで、現在の状況を少し伺ってもよろしいでしょうか。

岩城：まだまだ被災状況がはっきりしてないんですよ。だから1999年よりひどいし、地域そのものが、シリアとその周辺国をめぐる紛争がある地域なので大変です。クルド人やアラブ人が暮らす地域が多く、アレウィー教徒の人もいて。首都や大都市じゃなくて、よりによってマイノリティの人たちが多く住む、あの地域というのがものすごい難しいです。やっぱり相当シビアで、トルコ大使館とか赤新月社の援助は、ほとんど本当のマイノリティの被災者に届かない。本当に残念なことですけども、これは一つ言っておきたいと思います。

この間、最初の3日間ぐらいで3千万円ぐらいが現地のリベラルなクルド人政党のところに送られました。クルド人がディアスポラ化しているので、世界中から支援が届くんです。でももう本当にすごい勢いでその支援物資ごと全部政府に押収されていく。それぐらい大きな力なんです。毎日毎日このような圧倒的に変な状況が伝えられるので、結構頭の中は大変混乱してます。けれども、まだまだ現地の被害状況について説明できる状況ではないということです。お金は必要だと思いますが、本当にどうやって被災者

の手に届けるかというのは、よほど方法を選ばないとだめだなと思っています。

大平：ここで、これまでのディスカッションを一旦まとめたいなと思ったんですけども、まとめきれない。それは話がバラバラでまとめられないとか、そういうことではなくて、いろいろ考えなければいけないことがあまりにも多く含まれていて、本当にまとめることができないし、まとめてはいけないと感じました。シンポジストのみなさま、ありがとうございました。

3. シンポジストからのメッセージ

大平：最後にみなさまに一言ずつメッセージをお願いします。

3. 1. 岩城氏からのメッセージ

マイノリティ性は、その時々で本当に変わります。変わるからこそ常に考えたい。複数の人がいる場の中には必ず力の強弱があり、さっきのインター・セクショナルリティの話もそうですけど、その力の種類は一つだけじゃない。でも、なかなか自分のマイノリティ性やマジョリティのもつ特権性は、自覚されづらいですよ。だから先ほどの対話というのは、一つのキーワードだと思います。対話が成り立たないところに紛争やいろんな暴力が出てくると思うんです。

私は、学者でも何でもないので、言語をどう捉えるかっていうところにあんまり実は興味がなくて、むしろやっぱり本当に実践だと思うんです。本当に頭だけで考えないで、生身の人と関わって、そして関わり続け、互いの溝を意識しつつ変わり続ける。

私は介護には、例えば若いときは1ヶ月に2回程度入っていました。今は2ヶ月にいったんぐらい。

自分の中で24時間しかないから。そのときっていうのは、自分の中の一つのリセットなんです。「忙しすぎる自分」、そして「健常であることにすら気づいてない自分」の。常に対話をするにしても、どうい対話ができるのか、そのコンディションを整えるのも大切です。日々の生活の中に、いろんな人に入ってきてもらって、自分の中で、何とかバランスをとりながらやり続けるということが大切だと思います。やはり、いろいろな人が関われる「場」の条件、どうやったらそれを疲弊させず、諦めずにやり続けられるかは、本当に自分自身のテーマでもあります。社会は、やはり不平等なもので成り立ってる。この世界に生きているすべての人が、本当に幸せになる権利があると思うんですが、そういう人権的な教育がされてない、この日本という場所での難しさを感じてます。だから、むしろこのように話し合ってみんな皆さんから教えてもらいたいなということで、いろいろなところで投げかけを行っています。大平：岩城さん、ありがとうございます。

3. 2. 榎井氏からのメッセージ

ありがとうございました。みなさんが話し合ったことをシェアしていただいて、なるほど、とたくさん気づきがありました。また、そういうフロアを今回設けていただいて本当にありがたいなと思いました。

で、先ほどいただいた質問ですが、「正しい」とか「ちゃんとした」ということばは、いつだれに向かって使うかが重要だと思います。「きちんとした」とか、「正しい」「ちゃんとした」ということばそのものをきちんと「問う」ことをせずに使うことがあります。それはもしかしたら自己正当化であったり、相手を支配するような、あるいはそこに向けて動員するためのことばになっているのではないかという私自身の反省から、みなさんにも問題提起してみま

した。

それから「言語の正しさ」も大切だと思いました。言語というのは、正しさとか秩序を求めるものでもあり、だからテストもするし評価もする。そういう場にみなさんいらっしゃいます。「正しさ」について考えることは難しいことですが、考えて続けていくことが大事だと思います。やはり私たちは、学校教育に支配されているし、その中で生きている。でもその中で何か少しでもおかしいと思うことに対して、抵抗しながら生きていくということが、次の世代の子どもたちを自由に、少しでも解放できるのではないかと思いました。ことばに関心のある方たちであるからこそ、言語の正しさや秩序というものに関して、ぜひアンラーンできたらいいなと思いましたし、私もみなさんからたくさん学ばせていただきました。ありがとうございました。

3. 3. 山崎氏からのメッセージ

司会者に「次は山崎さんどうぞ」って言われる前にしゃべり始めます。

さっきフロアの中に入って話をしているとき、「ワークショップの場がユニバーサルであるか、いろんな人たちが参加できるようになっているか」ということが気になるという質問をもらいました。僕が伝えきれてないことを、わかりやすく質問していただいたので、それを共有するところから始めます。

僕らはワークショップ自体はあんまり目的化してないんですね。道具だと思うんですよ。なので、ユニバーサルな社会を作ろうというふうに思う人たちが、ワークショップに集って、どうすれば私たちはユニバーサルな社会に近づくような活動を生み出せるだろうかというふうにディスカッションしたり、チームを作ったりしてます。そして、その人たちが出て行った先で、実際の活動としてユニバーサ

ルなことに近づくような活動ができていればいいなと思ってます。ワークショップ空間という特殊な空間ではなくて、社会に出ていった後に、そこでユニバーサルな状況を起こすことができるような活動内容になるように対話を繰り返しているという、そんな感じです。

それから発表いただいた中で面白かったと思うのは「数値化してしまう」というやつですね。僕らの分野でもありますね。役所の人たちに、「ワークショップの参加者数は何人だったんですか」と聞かれたり、「減ってますよね」とか言われたりする。

でも、数値化しなきゃいけない理由は、僕は考えた方がいいと思うんですね。多分ですけど、その場にはいない人たちを納得させるために数値化しなきゃいけない。僕ら「数値化のオーバードライブ」ってよく言うんですけど、数値化っていう形式を与えると、形式がどんどんオーバードライブしていつちゃって、その場にはいない人たちがマジョリティーになって、現場にいる人がマイノリティーになるっていうおかしな状況が生まれる。そんなことはどうでもいいんだと思うんですよ。

では、参加者が減ってるんだけどめっちゃくちゃいい活動をしているときは、どうやって説明すればいいのか。現場の人たちがどんだけ面白くて素晴らしい活動を展開しているのかを見に来いと言えればいいんじゃないかなと。校長先生なのか、教育委員会はわかんないけども、どれだけ熱いディスカッションがされていて、どう次の未来に向かって進もうとしているのか。日本語の点数は低いけど、これはまずあなたがここへ来て、見に来てくださいと言えいいんじゃないですかね。

あと「正しさ」の問題と「コンヴィヴィアリティのためのことば」もすごく興味深いですね。「正しさ」については、日本語は正確でなければならないとは思いますが、一方で「倫理」とか「道徳」、そしてその正しさがそこに練り込まれて発言されるか

らややこしくなる。日本語自体が正しく理解できたり、表現できたりすること自体はとても大切なことだと思います。でも、そこに、何か「倫理」や「道徳」といったものが混ざってくるときに、正しさっていうのがちょっと危うくなるし、全体性を持ってしまうと戦前の日本ようになってしまう。つまり、その道徳的にできた「正しさ」は一体だれが考えたものなのかっていうことを考える機会が必要です。これはナチスドイツのアイヒマンの裁判を見たアレントが書いたことですね。「言語的正しさ」と「倫理的な正しさ」というのを混ぜないように、切り離しつつ、しかしどうやって倫理的な楽しさをみんなで共有するののかについては、僕らが学び続けなきゃいけないんじゃないかと思っています。

これと関係するんですけども、「コンヴィヴィアリティのための道具としての言語」も重要です。そのためには、今お話したものの全てを組み合わせなきゃいけないんじゃないかと思ってます。「数値化のオーバードライブ」のようなことをやってたら、全然コンヴィヴィアルな言語にならないですね。数値にもとづいて議論してる以上は、コンヴィヴィアルにならない。評価のための言語になってしまうだろうし、ワークショップ自体を目的化するというようなことをやっても、僕らは全然コンヴィヴィアルなことばでしゃべることができてない。だから、その場でコンヴィヴィアルなことばで対話を進めていこうと思ったときに、この場は一体どういう場なのかということについて、みんなと強く共有しておく必要があるだろうなと思います。

そして、最後に言った「正しさ」ということを共有した上ででないと、言語というのは渡さないっていうふう考えた方がいいのではないかと思っています。そのときようやくことばがコンヴィヴィアルなものになり得るんじゃないと。

もし、この「正しさ」をとり違えると、ことばが指示命令系統になる可能性があります。「こうした

さい」,「こっちに正しさがあるから」と,「余計なことをしたら困る」,「あなたのために言ってるんです」という話になってしまうので,出てくればがまたコンヴィヴィアルではない方向に行ってしまうんじゃないかという気がします。

ちょっと待って。もう会場に笑いが全然ないことになってますね。結構いいこと言っちゃったけど,そんなつまらない話をしてしまいました。失礼いたしました。

大平：ありがとうございます。シンポジストのみなさんから,参加者と共に考えるための三つの質問をいただいたんですが,それ以上の課題をつきつけられたような気がします。またフロアの皆様からいろいろこれから考えるべきことをいただいたかと思います。これからも考え続けていくために自分たちがどうすればいいのかということは,言語教育に関わる私たちの大きな課題だと感じました。今日は本当にありがとうございました。

文献

イリイチ, I. (2015). 『コンヴィヴィアリティのための道具』(渡辺京二, 渡辺梨佐, 訳) ちくま学芸文庫. (原典1973)

特集：コン_ヴィヴィアリティと言語文化教育

フォーラム

Round Talk'n 2022 コン_ヴィヴィアリティ

尾辻 恵美
(シドニー工科大学)佐野 香織
(長崎国際大学)嶋津 百代
(関西大学)

概要

本稿は、言語文化教育研究会第9回年次大会での委員企画フォーラム『Round Talk'n 2022 コン_ヴィヴィアリティ』（2023年3月4日、関西大学千里山キャンパス）をふり返った、話題提供者による対談である。

Copyright © 2023 by Association for Language and Cultural Education

覚悟して聴く

佐野：なぜ Round Talk'n という形にしたかったのか、まずそこから話したいなと思います。年次大会は年に1回しかない。でも発表者の方もそれまでの自分の研究をずっと積み重ねてきていて、参加者の方もそれまでのご自分の興味関心があって、それをもって年に1回集まってくる。本当に1年の間の様々なプロセスを持ってきたりくださっていると思うんですけど、でも行うのは1回で、しかも発表の時間も、フォーラムの時間も、20分とか短い時間ですよね。だからこそ、何かそこに至るまでの皆さん自身を持ってきて、輪になって対話して、それをさらに何か次に拓いていくようなものがないかなと思って。

自分のこれまでを持ち寄って、自由に立ち寄って集まって対話するっていう、それをみんなで輪になって行う、英語として意味が分かる

かどうか分からないけれど、Round Talk'n, みたいな、そういうことをやりたいって言った記憶があります。

尾辻：初めてお誘いいただいたとき、とてもいい企画だと思いました。そして、実際のフォーラムで佐野さんがもう今日は一生懸命聞きましょうっていうふうに初めて5分ぐらいに言ったでしょ。あれがすごく私にとってピンときたんですけど、参加していたひとたちも、その佐野さんのことばを聴いて、いろいろ考えていることや経験とか、小学校のときのこととか、家族のこととかそういうこともみんなシェアしはじめたんだと思います。やっぱり、学問だけの話じゃなくて、その人やその生活全てを持ってきて自分の考え方をみんなでシェアできる場ができたのは、そしてそれを一生懸命聴くことができたのは良かったなと思いました。最初の計画では、わたしたち3人が、最初は5分ぐらい話しましょうって言ってたけども、それを最終的

に取ったのは良かったんじゃないかなと思う。何か枠組み作っちゃわなかったから、Round Talk'nが実現できたような。

佐野：何かそこが「学会のアカデミックな場」、っていうところに私がかかなりとらわれてしまっているのかもしれないなと思っていたところなんです。例えば私たち3人がコンヴィヴィアリティについて何か話した後に、話題提供者として私たちがみなさんに話題を提示した後に、それを元に話しましょうっていうのが、何ていうかすでに閉じてしまってるんじゃないかなと思ったんです。何かそうじゃない、今おっしゃってくださったように、家族のこととか、これまでのこととか、研究以外のことかもしれないけれど、もしかしたら研究ともつながってるかもしれないっていうようなことを持ち寄ってきたときに、それを聴くっていう場がないと、って。せっかく持ち寄ってきても、話題提供者が話すばかりだと、コンヴィヴィアルな場って何だろうっていうふうになっちゃわなかなって思っただけですね。やっぱり皆さんが最初に話してくださったことが、すごく皆さんが真剣に聴いてるあの場が、あれが本当によかったなと思いました。

尾辻：小さいことでも、学問と関係あるかとか、ないとか思わないで、毎日の生活での家族とのテレビのチャンネルの奪い合いとかそういうふうなことも実は何て言うのかな学問、研究っていうふうに大々的なものじゃなくても、話しながら、聞きながら反芻しながらリフレクトしながら、日常っていうものに目を向けると、実はコンヴィヴィアリティに関係あるんだっていうふうには、気づくっていうか、人の話を聴いて気づくし自分でも気づくっていう、一緒に気づきを作りあげていったようなところもありましたよね。

佐野：そうですね。それはやっぱり、きっかけとし

て恵美さんがあの幼稚園の話をしてくださったのが大きかったと思います。

尾辻：自分の個人的な話でしたが、でも関大幼稚園の話はやっぱりしたかったですね。佐野さんが最初に「今日は一生懸命話を聴きましょう」とって、あの言葉が出てきたのはどうして？

佐野：たぶんね、私が言ったのは「覚悟を決めて聴きましょう」だったんじゃないかな。覚悟を決めて聴くっていう意味は、,,、その、もしかしたらその皆さんがしてくださるお話って私の中になんかすごく、ガンって残るものになるかもしれない。でも、そうじゃない、何て言ったらいいのかな、それを少し置いておいて、どんなことになっても、でも覚悟を持って、いろんな方のお話を聴いて自分の中に入れていこうっていうふうには思っただけですね。そのときに、自分の中に入れていきながらそれが何かちょっと違うかなって思ったり、私もそう思う、と考えたり、これからどうしようって思うような、そういうことが何かコンヴィヴィアリティにつながるような気がして、それで、覚悟を持って聴きましょうって言ったんです。たしか。

尾辻：今回の学会のテーマのコンヴィヴィアル表記で、コンとヴィヴィアルの間にアンダースコア「_」が入っていますよね。立ち止まって考えてっていうそういう意味でのアンダースコア。まさしく覚悟して聴くっていうことはそのアンダースコアに関係してんのかなもしれないですね。

佐野：そうかもしれないですね。嶋津さんはどうでした？

嶋津：その「覚悟して聴く」という話、忘れてました。大事なのに。ごめんなさい。今、恵美さんが話題にしてくれて、「佐野さんがそう言った」と思い出しました。私はあの場で、恵美さんを皮切りに、皆さんが個人的な話をしてくれ

たのが印象的で、とても特別な時間になりました。

尾辻：特殊なこの帽子が（自分の部屋から参加していたので、会場校だった関西大学の付属幼稚園に通っていたときに被っていた帽子が机の前にあったので、また被ってみせる）道具というか。

嶋津：帽子を持ってきてくれたね。

尾辻：帽子を持っていったけど、モノっているんな記憶を引き出したりすることとかありますよね。

嶋津：それ、もちろんあるね。なんていうかな、すごく平べったい言い方をすると、「自己開示」ということになるのかもしれないけれど、参加者の皆さんが自分のことをあれだけ話してくれたこと、私はすごいなって思った。話す権利・話さない権利って、あるじゃない。でも、あの場では、皆さんが話すことを選んで、話すこと自体を遊んでくれたんだと思う。「覚悟して聴きましょう」ってことで、「聴いてもらえる」っていう安心感が生まれたし。自分の話を「聴いてもらえる」っていうのは、逆に言えば、「相手の話を聴く」ことにもつながるじゃない？ そういうふうになりました。

尾辻：あと人間の力と場の力とモノの力っていうものが全てがそこに集約されて、何かハプニングが起きた感じでしたよね。だから一つのものが要因じゃなくって、人がいてみんなで話していて、佐野さんが覚悟して聴きましょうと言って、丸くなって座って、お菓子が真ん中であって、話して、聴いてもらって、聞ける、それに加えて、脅かされる場じゃないっていうようないろんな要素があって、そこで化学反応が起きてコンヴィヴィアルっぽい場ができたっていうところもあるのかな。

佐野：うんうん、どんどん人が入ってきて、どんどん輪が大きくなったんだけど、そこに恵美さん

が「お菓子、どうぞ」って。真ん中にあるお菓子が動かなかったから、みんなで取りに行ったりとかして、そういう動かしながら、なんかみんなまで動かして、楽しく話してもいいんだ、みたいな雰囲気になったのもよかったなと思いました。

尾辻：コンヴィヴィアルには、一緒に食べるというコメンサリティ、そういうふうなしかけもいいと思ったんだけど、グループに分かれたときに、お菓子が机の真ん中であって、作業したじゃないですか、そのときってみんな手が伸びてお菓子を食べてたけど、お菓子を食べながら、ペンを持って書きながら意見を交換してたけど、すごく場が活性化されているなって思いました。

異質なものとともに生きていく

嶋津：当日の誰かのお話、覚えてる？ 私が印象に残っているのは、異質なものとともに生きていく、私たちの問いの中にもあったよね、例えば、家族になった夫を理解しなきゃいけないんだけど、自分にとって一番異質なものが夫だったっていう話があったよね。

尾辻：テレビのチャンネルのこと話してたよね。

嶋津：そうそう、よく覚えてるね、恵美さん。異質なものに向き合って、それに向けたエネルギーと時間の話をされてて。それってピンとくるな、私もそうやって生きてきたなと思って。話を聴くということは、その人の中に自分と同じものを探そうとすること。それを共感と呼んでもいいし、同じ経験って呼んでもいいし、何か引っかかるものを探そうとすること、一生懸命聴くって。多分、自分が抱えている問題を、その人のストーリーの中に見ること、そんなことのような気がします。

佐野：私も覚えてます。私それを聞いたときに思っ

たのが、割と、「ともに生きる」とか「コンヴィヴィアリティ」とか、考えるときに、どうしても、社会とか、すごく大きなことから考えがちですけど、でも実際は本当に小さなことなんだよなあと思って。本当はそういう小さいことから考えていかないと、大きい社会にもつながっていかないし、何かそれをつい忘れて大きいことから見がちなのかもしれないと思って聴いてました。

尾辻：そうですね。それと、コンヴィヴィアルは、とにかくハッピーなコンヴィヴィアルといったものだけじゃなくって、その軋轢とかちょっとした摩擦とかそういうふうなものも全部ひっくるめたところにコンヴィヴィアリティってものは、あるんじゃないかなと思うんです。

佐野：私もそれは思います。私たち自身が「コンヴィヴィアリティって何だ」、ってことを話してなかったね、っていう話もあったと思います。本当に居心地悪かったりとか、対立とか嫌なこともあるかもしれないけど、でも、楽しいこともあるっていう全てをひっくるめて、できるものだよなって。その人にとって居心地や対立や嫌なことがあるかもしれないけれど、でも同時に、心地よかったり楽しかったりすることもあるわけですよね。それが何て言うんでしょうね、あるときにはそれも多分毎日違うと思います。そのときにも違うと思うし、相手によっても違うだろうし、それをどういうふうにやっていくのかっていうところかな。

尾辻：やっぱりともに生活していくわけだから、そこで何らかの折り合いはつけないといけない。あんまり関わらないけど、かといって喧嘩しているわけじゃないけど、でも何となく一緒にその場で生きていかなきゃいけないから友達になる必要はないけども、違いを認めながら、その人の価値を否定するんじゃなく... 否定しても

いいのかな... うーむ、でも、それもどうか。難しいですね。

嶋津：そうだね。あのーよくあるでしょ、「みんな違ってみんないい」っていう、いわゆる標語が。多様性を表現するのによく使われるけど、ただ、それって文脈によって違うと思うんだよね。「みんな違ってみんないい」んだけど、一緒に何かを目指す、どこかに到達するっていうような文脈だと、違うような気がする。「違い」にだけフォーカスしてしまうと、境界が生まれてしまう。あの場で私が感じたのは、さっき言ったように、自分は否定されないっていう心理的安全性が大事で。ただ単に「みんな違ってみんないい」っていうのを受け入れる前の段階で、あの場のように、自分のことを話す、聴いてもらう、相手の話を聴くっていう、一連の行動がないと、その次に行けないっていうか。「みんな違ってみんないい」っていうのを頭で理解するだけじゃなくって、私たちはあの場で、それを体験できたから。

尾辻：たしかにそうだね。対話も大切なんだけど、私はコンヴィヴィアリティの話をするときに、ギルロイという人とか、あとオーストラリアは多民族多言語の国だから、Every day multilingualismとか、Everyday multiculturalismについて書いている人がいっぱいいて(例、Wise & Velayutham, 2009)、コンヴィヴィアリティのトピックも出てきます。そこではある場所をシェアする中でことばを通してだけじゃなくとも、例えば、雑貨店でのやり取りとか、隣に住んでいる人と垣根越しに、マルタ系の人が見かんだきたから、ちょっと食べるってあげたりとか、ベトナム系の人がある人ができたからあげるとかそういうモノのやり取りをして、そのような日常のやり取りを通して、場をシェアしてる。何となく喧嘩もせずにとともに生きている。そんな

にすごく仲がいいわけじゃないけども、その場で一緒に生きていくみたいな感じで、Unpanick multiculturalism っていう考えを提案している人 (Noble, 2009) がいるんだけど、違うことにパニックするんじゃないで、これがもう当たり前の Everyday Multiculturalism っていう感じだとらえている。何となくそれがコンヴィヴィアリティなのかなと思ったりしている。

佐野：私も言いたいことはすごくそれに近いなと思っています。ちょっと前からその「まちのことば」(佐野, 2021) をつくる、っていうことをすごく考えていたり実践をしたりする中で、やっぱり本当に同じように、同じ場で、同じ場じゃないときもあるけれども、何か本当に日々の暮らしの中で起こることとかあると思っています。一緒に共有したりとか、共有だけじゃなくて、なんかちょっと嫌なこととかもあったりとか、打算的なこととかもあったりとかもするんだけど、でもそういう小さな積み重ねをしていきながらだけど、それがともに生きるっていうプロセスなのかなっていうふうに考えていて。

尾辻：ものごとはダイナミックだからね。私も昔シドニーで安全だからということで、北部の結構いい住宅地に住んでいたことがあるんだけど、隣に住んでいる人が全然話してくれなかった。結構白人系のエリートの人だったから、急に私のようなアジアの女性がここに1人住んでるんだろうって思っていたのか。電でボコボコになった車にも乗っていたし。向こうはいつも夕方シャンパンを金曜日とかみんな道に出て飲んだりしてても、最初は私は呼ばれなかった。それがだんだん隣の人と毎日の挨拶や何らかのちょっとしたことから変わってきて、隣の猫がうちに住み込んできたのもあるけど。別の所に引っ越した今でも仲良くしてるので、やっぱり

積み重ねもあるよね。そのまま親しくならない人もいるし、なる人もいるけども。

嶋津：そうだね。今の恵美さんの話もそうだと思うけど、ことばだけじゃなくて、なにか物を通しての対話だったり、時間を通しての対話だったり、場にいることを通しての対話だったり。そういうことって普通に日常生活であるよね。あるワークショップに参加したときに、合意形成に至るにはどうしたらいいかっていうディスカッションがあったんだよね。いろんな異質な人たち、異文化の人たちがいたとして、どういうふうなことばを交わしながら合意形成に至るのかっていうのを一生懸命話し合ってたんだけど、そのときに「いや、ことばじゃなくて、ただ一緒に過ごす時間も必要でしょ」っていう人がいて、そりゃそうだよって思った。時間と、そして場を味方につけるってこと。

尾辻：対話だけじゃなくて一緒に何かを作る、何かするとか、運動会じゃないけど、何かある活動を通して、興味があるものを一緒にやるとか、get things done というのも大切だよ。何かを一緒にやるっていうことって、大きいかな。でも、ことばは何かってことにもなるけど、そうすると。

佐野：私は今、「コンヴィヴィアルなことばとは何か」っていう問いをすごく考えています。今の尾辻さんのお話からも嶋津さんの話からも、自分のことから、実体のあることばっていうよりも、何かそういう動いている、動的なプロセス自体がことばだと思います。

尾辻：Language as system (言語を構造として捉える)ではなく、Language as practice (実践活動としてのことば) っていうことを、社会言語学でも強調する学者さんが増えているけど、コンヴィヴィアルなことばって、あの場で起きたこと全体に関係していて、その会話の活動、あそ

この場の活動自体がもう、コンヴィヴィアルなことばの活動なんじゃないのかな。実際にその口から出たシステムとしてのことばじゃなくても、その輪になっていた、その座っていた場とか、いろんなものも含めて、椅子の並べ方とか、そういうことも関わってきてるわけよね？椅子の並べ方も一つの意味生成のための一つの役割を果たしているわけだから、ああいうふうなものも含めて、コンヴィヴィアルなことばが生まれたんだと思うんだよね。

佐野：そうなんです。だからそれを伝えたいんですけど。今起こってることとか、起こったこととか、その途中のプロセスが全部この動的なものがコンヴィヴィアルなことばですって、皆さんに伝わるかどうか。

人と物とのコンヴィヴィアルな関係性

嶋津：ちょっと話がズレるかもしれないんだけど、今も忘れられないエピソードがある。識字クラスの話。そのクラスにね、字が読めなかった韓国籍のオモニがいたらしいの。そのオモニが、コリアタウンでキムチを売っていて、キムチを新聞で包んでお客さんに渡していたんだって。それまでオモニにとって、新聞っていうのは、キムチを包むものでしかなかったのね。というのは、文字が読めなかったから。だけど、識字クラスに通って、字が読めるようになってきたときに、毎日使っていた、キムチを包んでいた新聞の意味が変わったっていう。つまり、それまでも文字が目に入ってたかもしれないけど、その人にとって新聞はキムチを包むための商売道具だったわけ。だけど、字が読めるようになるよね。

尾辻：最初の新聞はことばじゃなかったってことか。

嶋津：実際に彼女にとっては、コンヴィヴィアルな生成そのもの。今、その人にとって、その新聞が何を生み出すか、どんなことばを生み出しているか、わからないけれども。だけど、そういうこともあるんだなって思った。その人の場合は、字が読めるようになったことで、物そのものが変化したわけじゃない。自分がその物をどう捉えるか。物との関係性が変わったわけで。

尾辻：そこがコンヴィヴィアルと関係してくるのかな。コンヴィヴィアルの相手が人間だけじゃなくて、モノとのコンヴィヴィアルとか植物とのコンヴィヴィアルとか、そういうふうなものもあるのかな。でもそれでも元々読めようが、読めなからうが、でも新聞と共生してたのかね。物を包むってものに役割を果たしていたけれども、関係性がかわったのかな。読めるようになって、新聞との関係が深くなったとき。

嶋津：なにか見えそうだよ。それがどういう状態なのかわかんないけど。文字が見えるようになって、新聞の意味づけが変わって、もうキムチを包めなくなったかもしれないし。

尾辻：でも、ここでのコンヴィヴィアルっていうものが、それは人によって考えは違うだろうけど、私の考えでは、さっき言ったその机とかそういうふうなものがことばとは言えないとはいえども、でも一つのコンヴィヴィアルな場を作る、そしてコンヴィヴィアルなことばを作ったりするのに一役を買っていて、それらにもある一種のエージェンシーがあるってことだよ。

佐野：だよ。結局のところじゃないですけど、やっぱり、今お話してくれた本当に最初のストーリーから、全部ひっくるめないとやっぱりコンヴィヴィアルなことばってなかなか見えてこなかったり、わからなかったりするのかもしれないけど、でもそこがすごく大切だなと思います。

社会・コンヴィヴィアリティ・ことばの教育への示唆

尾辻：最後に、日本の今の社会と、コンヴィヴィアリティと、ことばの関係とかはどんなものでしょう。人をつなぎ、場所や都市や社会を支える場としてのコンヴィヴィアリティ。

佐野：それは私がすごく実践の中で考えてることの一つ。地域日本語教育とか日本語教育関係の法整備や政策の取り組みが日本で進んでいますよね。だけど、最近、身近にいる人と話していると、何となく話の流れが、それは国が決めたことだよ、国が決めたんだから、それに従うためには私たちは何をしなければいけないんだろうっていう話になるのをものすごく感じるんですよ。私たちはもっと自分たちのこととして、市民としてどうしていきたいのかっていうのを自分たちも考えることが大切なんじゃないかって思う。わたしたちのことばなんだから、もっとわたしたちで考えていこうよっていうところにならないのかなっていう。

尾辻：ボトムアップですよ、だからトップダウンだけでなく。

佐野：ただ法律が整備されたことによってももちろんいいこともある。でも一方で国が決めたことだから、どうやって従えばいいんでしょうねってなるのは、それだけでは何か違うんじゃないかっていうのがあって。

尾辻：法律がどういう形で作られるのか分かんないですが、ボトムアップとそのトップダウンが折り合いをつけて、きちんとトップダウンがちゃんとボトムアップを拾ったりとか、両方がうまくコミュニケーションできてればいいけど。

佐野：だから、今話してきたコンヴィヴィアリティもどっちかというボトムアップの、小さな社会形成とか小さい社会、家族とかってことだっ

たと思うんですけど、そうじゃないって、変な言い方ですけど、例えば、もっと違うレベルでのコンヴィヴィアリティって考えたときに、そこからも考えていかなきゃいけない、っていうのが足りないんじゃないかなってちょっと思っています。

嶋津：私の周りの日本語教育関係者は、特に地域にかかわってる人は、わりとそういうボトムアップ的な思考回路をもっていると思うんだよね。でも大学っていう組織にいと、上から下りてきたものをどう調理するかっていう議論って普通に行われてて。佐野さんの例を聞いていて違和感がなかったのは、そうじゃないっていうことは分かりつつも、社会がそういうふう動いているところが大きいからかな、組織に入っちゃうと。今、日本語教育界は転換期にあるじゃない。でも、日本語教育に関する政策も、私たちから遠く離れたところでどんどん決まっていって、それに対して、私たちがどう対応しなきゃいけないかっていうところと、結局同じ議論のような気がしたのね。

尾辻：そういうところに、そういう議論されてる政府の人たちの中には日本語教育の専門の人とかも入ってるでしょ？

嶋津：法律を決めるときには、もちろん日本語教育関係者も入っているし、法律自体、内容は充実してるんだけど、結局それが法として整備されたときに、一気に国が決めたものになっちゃって、そこに私たちはどう関わるか、っていうベクトルになってしまってる。

佐野：っていうところ、その意味でのコンヴィヴィアリティで、どういうふうっていうところはちょっと、今、どうしたらいいんだろうかって。

嶋津：どこにコンヴィヴィアルな方向性があるか、どうしたらコンヴィヴィアルにできるのか。

尾辻：クレア・クラムシュとかアレスター・ペニー

クックとかが *Decolonising Foreign Language Education* という本 (Macedo, 2019) で書いていたけど、みんなが意識をもって、1人1人の人がアクティビストとして社会を変えていくことの重要性を述べていて、上から来たものを「はい」ってうけるんじゃないで、そこで何か批判的に考えて、上とか下とか、どっちが正しいとかそういう問題じゃなくて、一緒に考えていこうっていう、そういうその姿勢や、意識みたいな。これも、コンヴィヴィアルな姿勢なのかな。

佐野：全体的にコンヴィヴィアルなことばにしていくのっていうことも社会レベル、国レベル、世界レベルでも考えていく、うん、必要があるのかなっていうところですね。そのためにはさっき恵美さんが言ってくれた意識っていうのがすごく大切。

尾辻：クリティカルなアプローチだと Social Justice とかそういうことも考えていかなきゃいけないから、コンヴィヴィアリティを考えると、Social Justice とか、そういうふうなものには考えられないよね。Linguistic Racism とか Racism とかそういうふうなものも全部関わってくるわけだから、それらも含めて、コンヴィヴィアリティを考えなきゃいけない。法律もあるし、市民の姿勢もあるし、日常もあるし、そういうふうなものも一緒に考えていかなきゃいけないよね。

佐野：そうですね。今、私が出した例ってすごく日本に、なんていうか、限られている例になってしまってるけど、そこだけじゃないっていうところで、広げていけたらと思う。

尾辻：例えば今 Linguistic Racism って話が出てきたけども、オーストラリアでも英語ができないってことで差別とかが根強くある。また英語のモノリンガルの白人系の人が出て、そうじゃない人がいて、なんていうのかな、うまく言え

ないけども、そういうのも考えなきゃいけないですよ、レイシズムとかも。今日最初にあった、あの場をコンヴィヴィアルな場にしたいですとか、そういう毎日の生活で気づいたっていう日常的なことももちろん大切。でも、その日常性の中に、Everyday Racism というものもあるのも現実。だから、私達みたいになんとなく中流階級のアカデミックの人が話して、コンヴィヴィアルは何かって議論していることと、毎日 Everyday racism にあっている人たちを対象としたコンヴィヴィアルなことばとコンヴィヴィアリティはまた違うから、この生ぬるいだけでこの議論を終わらしちゃいけないよね。

佐野：そうですね。そこはちょっと肝に銘じなければいけないことだと思います。

嶋津：それは思った。私たちは、こういうフォーラムを実現できたから、次はどうことばにして、発信していくかだよ。

尾辻：ここでコンヴィヴィアリティについていろいろ話したけど、さっき佐野さんも言っていたけど、ここからどこに行くかってことも考えないといけないよね。

佐野：そうだね。学会に来るような人たちが参加する話だけで終わっちゃうんじゃない駄目だよっていうところをちゃんと言ってかないとだめですね。

尾辻：例えばオーストラリアでとったデータで、トウモロコシの皮をむいてる人たちは、客家語とそれから広東語と英語と全部話せるのにも関わらず、結局トウモロコシの皮を暗いところでむいてるのが仕事であって、差別されていて、その人たちのマルチリンガリズムは価値として見られていない。そういうこともやっぱり考えていかなきゃいけないと。

佐野：Round Talk'n の場ではそこまでの広がりを見せることはできなかったけど、今回学会誌に載

せることによって、Round Talk'nに参加できなかった人にも発信して、それが広い世界に落ちる一滴となって、さらに大きな輪に広がっていくといいなと思います。思うだけではなく、ちがう輪もつくっていききたいですね。

文献

- 佐野香織 (2021). 市民として社会にかかわる契機としての「まちのことばをつくる」プロジェクトの可能性 『長崎国際大学論叢』21, 71-78.
<https://niu.repo.nii.ac.jp/records/1599>
- Wise, A., & Velayutham, S. (2009). Introduction: Multiculturalism and everyday life. In A. Wise & S. Velayutham (Eds.), *Everyday multiculturalism* (pp. 1-17). Palgrave Macmillan.
- Noble, G. (2009). Everyday cosmopolitanism and the labour of intercultural community. In A. Wise & S. Velayutham (Eds.), *Everyday multilingualism* (pp. 46-65). Palgrave Macmillan.
- Macedo, D. (Ed.). (2019). *Decolonizing foreign language education: The misteaching of English and other colonial languages*. Routledge.

特集：コン_ヴィヴィアリティと言語文化教育

論文

保育園と外国籍家族をつなげる プロジェクト型活動から考えることばの「道具性」 「ことば観」の変容を捉える実践記録から

狩野 裕子*
(筑波大学)井出 里咲子
(筑波大学)

概要

近年日本の外国籍住民が増加傾向にあるなか、家族を帯同して生活する定住志向の外国籍住民が増加している。外国籍家族にとって日本の保育園、幼稚園、こども園といった場（以下、保育園）は、地域社会参加の入口であり、様々な人が出会う公共空間である。小・中学校では自治体やNPO、ボランティアによる通訳翻訳や日本語支援がある程度整備されている。これに対し、保育園での外国籍家族支援には限りがあり、現場ではさまざまな問題が生じるとともに具体的な解決策が模索されている。本稿は、茨城県つくば市を拠点に実施中の参加型アクションリサーチ（PAR）の実践研究から、保育の場でのかかわりと対話を促進するコミュニケーションのしかけづくりについて報告するものである。また活動の経緯においてさまざまなアクターの「ことば観」の解きほぐしがなされたことを示しつつ、ことばの「道具性」がコンヴィヴィアルな公共空間を拓く可能性について論じる。

キーワード：参加型アクションリサーチ、公共のことば、言語イデオロギー、
コンヴィヴィアリティ、アクターの変容

Copyright © 2023 by Association for Language and Cultural Education

1. 本研究の目的とプロジェクト活動の経緯

本研究は、保育園を「公共空間」の一つとして、また外国籍保護者が最初に入る地域社会の入口として捉え、行政と保育園と外国籍保護者とその児童ら

によるかかわりあいの実態を「参加型アクションリサーチ（Participatory Action Research）」（Baldwin,

本プロジェクトは下記の助成を受けています。

- JSPS 科研費 JP22K00630『家族を帯同する在日外国人の地域社会参入にむけたビデオ制作——ようこそ日本の保育園へ』（代表：井出里咲子）
- 筑波大学令和4年度社会貢献プロジェクト『つなげる外国人家族と地域社会 v. 2——日本の保育園へようこそ』（井出里咲子）

* 現、東京国際大学。Eメール：y.giorno@gmail.com

2012, p. 467) の方法を用いて探求し、課題解決をめざすものである。本稿の目的は、以下の2点である。第一に、リサーチプロジェクトが目指す、保育の場におけるかかわりあいと対話を創出する「コミュニケーションのしかけづくり」について、その模索のプロセスと成果を報告する(2章)。第二に、プロジェクトを通して行われたヒアリングや振り返りのことばを紐解くことから、保育の場の「ことば」のありようを問い直し、プロジェクトにかかわるアクターの「ことば観」が変容していった経緯を報告する(3章)。なお、本稿における「ことば観」とは、ことばを介したやりとり(語用)と、そのやりとりに対しての意識・認識(メタ語用)を指す用語として用いる。

上記をふまえ、イリイチのコンヴィヴィアリティとことばの「道具性」についての議論を手がかりに、「道具性」を超える実践を考察する(4章)とともに、アクター間でのヒアリングを重ねる参加型アクションリサーチ(PAR)の実践そのものが、保育の場にかかわる言語イデオロギーに揺さぶりをかけるコミュニケーションのしかけであったこと、さらにプロジェクト活動がコンヴィヴィアルな公共空間をつくる言語文化教育の萌芽的实践となることを論じたい(5章)。

1. 1. 背景：保育の場における外国籍保護者

本研究の背景には、近年の外国籍住民の増加という日本社会の変化がある。筆者らが活動拠点とする茨城県つくば市においても、外国籍住民は全体の約4.8%を占めており(つくば市, 2023)、大学内でも家族を帯同して勉強する留学生の割合が増えていることが指摘されている(澤田ほか, 2021)。このような変化に応じ、日本の学校における外国籍児童生徒に対する日本語支援が充実する一方、保育の場における外国籍保護者への日本語支援はまだ手薄である。保育園、幼稚園、認定子ども園(以下、保育園とする)

は、乳幼児を帯同して来日した外国籍保護者が最初に入る地域社会の入り口であり、その意味で「日本社会・日本文化」との最初の接触機会であるともいえる。また、乳幼児の育児という社会的役割を担うすべての親にとって、保育園は他者とともに子どもを育むまなざしを共有できる貴重な場でもある。このような場においてなされるまなざしの交歓や小さなことばのかけあいは、親としての子どもとの向き合い方はもちろん、市民としての他者との関係性や信頼構築に大きく影響を与えるものと考えられる。

保育の場で外国籍保護者が抱える問題について、これまでに様々な研究がされてきた。その中心となるのが、日本の保育の場で外国籍保護者が直面する書き言葉としての日本語の課題と、情報の重要性に関する研究である(富谷ほか, 2011; 望月, 2018)。樋口(2016)では幼稚園での配布文書についての調査から、多様な配布物に伴い保護者が取るべき行動としての「提出する、参加する、準備する」といった様々なアクションの難しさとその対処方法について報告している。相磯(2014)は、インタビューを用いて外国籍保護者同士が創るネットワークについて調査をしながら、保育の場で外国籍保護者を日本人保護者や保育士らと繋げる必要性を論じている。さらに樋口(2017)では地域の日本語教育支援の一環として、外国籍保護者の子育てを大学が支援する取り組みを報告しており、『幼稚園のほんご』というテキストの作成とその利用が試みられている。しかし最近の大規模アンケート調査(杉本, 樋口, 2019)からも、保育者が外国籍保護者との対面や書き言葉でのコミュニケーションにおいて、依然として様々な困難を感じていることが明らかである。

こうした状況にあって和田上ほか(2017)は、外国にルーツをもつ子どもおよび保護者とのやりとりに際して、保育士がやさしい表現や写真などを用い、工夫を凝らしながら「伝える」ことを試みていることを報告している。その一方で、外国籍保護者のこ

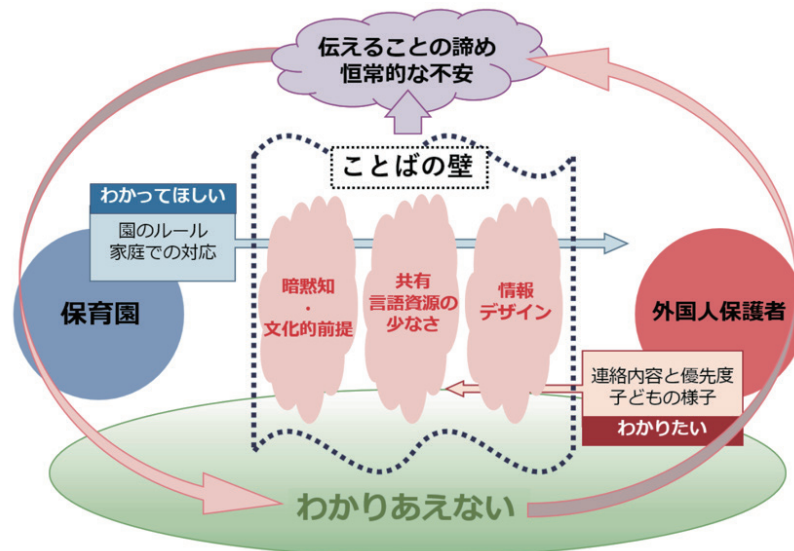


図1. A 保育園におけるフィールドワークから明らかになった、園と外国人保護者とのコミュニケーション上の構造的問題（井濃内，井出，2020，p. 73より再掲）．出典：井濃内歩，井出里咲子（2020）．保育園と外国人保護者のコミュニケーション——ことばを問い，フィールドとかかわる言語人類学的実践研究『言語文化教育研究』18，61-81．<https://doi.org/10.14960/gbkkg.18.61>

とばを「聞く」ことに関してはまだ意識が低いとも指摘がされている（和田上ほか，2017，p. 22）。さらに，家族を帯同する留学生への調査からは，子どもを保育園に入れる経験を通じてはじめて日本語を学ぶ必要性に迫られる人がいる一方で，勉学や就労等によりその機会が非常に限られていることが明らかになっている（Ide, 2019；井濃内，井出，2020，p. 66）。

額賀（2019）に論じられているように，これからの日本社会においては外国籍住民の子育てにおけるニーズを可視化しながら，国際交流協会や支援団体といった資源仲介組織を活かしつつ，より一層外国籍家族の子育てを包括的に支える必要がある。こうしたなか，昨今は保育アプリの開発が進み，オンラインで保育者と保護者がコミュニケーションを取れるようになったことに加え，翻訳アプリの精度も上がり，配布物の読解や対面会話がしやすくなってきた面もある。また自治体による（やさしい日本語を含む）情報の多言語対応も広まっている。たとえば愛知県のホームページでは『あいちで子育てする外国人のみなさまへ』と題した冊子（愛知県県民生

活部，2018）が英語，中国語，スペイン語，ポルトガル語，フィリピン語で読むことができ，「予防接種」といった用語の説明やことばによる子どもの育て方，また保育園や幼稚園の制度の説明がされている。

しかしながら本研究は，やさしい日本語や翻訳による多言語対応だけが課題解決の糸口になるとは考えない。多言語による情報提供の環境が整いつつあるなか，むしろ人と人との直接的なかかわりあい，そして直接的な対話を保育の場に立ちあげていくことを目指す。そのためのしかけを作ることで，保育の場における課題解決を目指すものである。

1. 2. 方法論とプロジェクト活動の経緯

上記の背景から，本研究は保育園，外国籍保護者，自治体，大学が協働して課題解決を探究する「参加型アクションリサーチ（Participatory Action Research，以下 PAR）」の方法を援用し，保育の場のコミュニケーションにおける問題解決のためのプロジェクトとしてスタートした。PARでは，I. 観

表1. 活動時期と内容

活動時期	ステップ	内容
2021年6月	II-1	自治体・組織へのヒアリング
2021年9～10月	II-2	つくば市在住の外国籍保護者(6名)へのインタビュー
2021年10月～	III-1	コミュニケーションのしかけづくりの試作・改良
2022年8月～	III-2	つくば市内の2ヶ所の保育園(A, B)でアンケート調査の実施
2022年10月	IV-1	公立保育所会議にて説明・配布
2022年12月～	IV-2	つくば市内の保育園(A, C)・幼稚園(D)へのフィールド調査

察 (Observe), II. 再帰的考察 (Reflect), III. 計画 (Plan), IV. 行動 (Act) という4つのステップを往還し, それぞれのステップにおいて他者との協働を重視する (Crane & O'Regan, 2010, p. 11; 井濃内, 井出, 2020, p. 63)。

プロジェクト活動に先立ってなされた茨城県つくば市でのフィールドワークでは, ステップIで, 地元の大学に通う留学生へのインタビュー調査 (2018年8月～9月), A 保育園でのフィールド調査 (2019年9月～11月の11日間) を実施し, ステップIIで, 保育園や自治体, 研究者との情報共有と連携を行った (2020年1月～)。その結果, 外国人保護者にとって「情報資源へのアクセスが極めて限られている状況」(井濃内, 井出, 2020, p. 70) が指摘された。さらに保育園でのフィールド調査からは (1) 日本社会に特有の行事や規則といった保育園の「暗黙知や文化的前提」, (2) 相互理解には「日本語や英語などの言語修得が不可欠」とする言語イデオロギーに基づいた「ことばの壁」の存在が明らかになり, 保育士と外国人保護者がわかりあいに対して互いに「誤解」し, 「諦める」現状を生み出していることが報告された (井濃内, 井出, 2020, p. 73)。この状況を模した図1からは, さらに保育園側が「わかってほしい」こと (保育園での規則や家庭での対応) と, 外国人保護者が「わかりたい」こと (連絡内容の優先度や子どもの様子) とがすれ違い, 「ことばの壁」を間に挟んだ構造化された問題になっていることが示された。一方で, 調査からは保育の場に調査者のような第三者が間に入ることにより, 公共空間が変化することも

報告されている。調査者の存在自体が外国人保護者や保育者, そして児童とのやりとりにおいて様々な反応を引き出し, 社会的対話の生起につながり, 「わかりあえない」状況を揺り動かす可能性があったわけである (井濃内, 井出, 2020, p. 75)。

本稿で紹介するプロジェクト活動は上記のフィールドワークから浮き彫りとなった問題意識・課題を引き継ぎ, つくば市内の自治体とヒアリングの機会をもち, 問題意識を共有したことからスタートしている (2021年6月)。その後ステップIII (計画) とステップIV (行動) において, 保育の場で保育者と外国籍保護者らがかかわりあい, そこに創発的な対話が生まれるコミュニケーションのしかけづくりを行なった。活動の経緯は表1の通りであるが, 本稿ではステップII-2のインタビューの内容を紹介しつつ, 主としてステップIII-1と2およびステップIV-2の内容を報告する。

本研究ではいずれのステップにおいても, 保育の場に関わる人々と繋がり, 活動についての評価やフィードバックを得ることに注力してきた。また, ヒアリングの後にはプロジェクトを運営する代表教員とメンバー (大学院生, 学部生合計8名程度) で再帰的考察 (Reflect) の時間を設け, 意識的に教員や学生らの体験や心の変化を共有し, 記録してきた。こうした時間のうちに, プロジェクト内で事態の認識や「ことば観」の変容が共有されたことから (井出, 狩野, 大塚, 2023, pp. 80-82), 本プロジェクト活動は, 課題解決型学習を通して自身の世界観を更新していく「自己変容型フィールド学習」(箕曲ほか,

2021)でもある。ここでいう自己変容とは、「フィールドにおいて自らの認識や価値観の形態が別の状況へ移行すること」(箕曲ほか, 2021, p. 19)を意味し、我々が無意識のうちに身に着けてきた「こうあるべき」といった価値観や信念、感情を揺り動かすことにある。教員や学生が保育の場に入りフィールド調査を行う過程において、自分達のことば観の変容を自覚的に記録するプロセスは、それ自体が公共空間をつくる市民や市民性を構築するプロセスとなる。こうした意味で本研究が目指すのは、具体的な政策提言や目に見える形での成果物だけではなく、PARに参加し、対話した過程が人に与える影響を記録するプロジェクト・エスノグラフィーでもある。井本、徳永(2017)は、「エスノグラフィーは単なる研究ではなく「生き方」や「あり方」とかかわってくる活動」(p. 118)であり、それは私や他者を「問い続ける哲学」(p. 118)であると説く。これらを踏まえた本プロジェクト活動の教育的意義については、4章で再考する。

2. 保育者と外国籍保護者のコミュニケーションを促進する

2. 1. コミュニケーションのしかけづくり

本章では、ステップⅢとして2021年10月以降に実施した保育の場で対話的に使えるツール開発とその経緯について説明する。本研究が模索するコミュニケーションのしかけとは、日本語や英語といった言語能力(コンピテンス)としての言葉の修得を直接的な目的としない。むしろ保育の場において人と人とが声をかけあい、かかわりあい、ふれあう場を生み育てることを目指している。

ツール開発に先立ち実施した6名の外国籍保護者へのオンライン・インタビュー調査からは、「お弁当をもってきてと言われて、スーパーのお弁当コー

ナーまでお弁当を買いに行ったが、求められているものが違った」「持ち物を正しく揃えられず、子供が行事に参加できなかった」といった経験が語られ、「子どもに辛い思いをさせてしまった」「母親として申し訳なかった」といった個人個人の体験が語られた。さらに保育士について、「連絡帳に単語を並べるだけでいいから(知っているべきことを)伝えてほしい」や「日本人の保護者とは立ち話をしているが、外国人の自分とはそれがなく不安に思う」といった意見も聞かれた。こうした体験は、時に外国籍保護者の親としての自信を喪失させ、保育士への不信を抱かせ、外国籍保護者と保育園との間のやりとりが必ずしも、お互いにとって安心を生み、日々の信頼につながるものでないことを詳らかにする(井出、狩野、大塚, 2023)。

プロジェクト発足当初、プロジェクトの代表者は、日本の保育園の様子・暗黙知を補う資源として、外国籍家族向けの保育園紹介ビデオの作成を目標としていた。しかし、外国籍保護者へのインタビューを経て、保育の場の外での視聴が予想されること、そのような事態は保護者たちが期待する保育の場のやりとりを創発させるものではなく、むしろプロジェクト活動によって外国籍保護者を保育の場の外に位置づけることになってしまうことに気づき、それよりも保育の場において人と人とがかかわり、対話を生み出すツールを作るほうが有効ではないかと考え直すに至った(荒井ほか, 2022; 井出、狩野、大塚, 2023; 井出、狩野、佐野, 2023)。

外国籍保護者へのインタビューをもとに作成したのが、保育士と外国籍保護者が指差しながら利用できる視覚素材である。このようなコミュニケーションツールが外国籍保護者と保育士のかかわりを促進するものになると想定した。具体的には、(1) 保育園のイベントについて説明するポスター(芋ほり、プール遊びなど)(図2)、(2) 持ち物カード、(3) フレーズリストである(図3)。これらは、つくば市の



図2. 保育園のイベントについて説明するポスター例。保育士と外国籍保護者が指差しながら利用できる視覚素材として、外国籍保護者と保育士のかかわりを促進するコミュニケーションツールになると想定し、作成した。

職員や保育士、外国籍保護者、日本人保護者からフィードバックを得つつ、教室内や入り口のホワイトボードに貼るなどして、指差しながらやりとりをするイメージをもって作成を進めた(井出, 狩野, 佐野, 2023, p. 74)¹。

佐藤, 佐伯 (2017) では、共に生きる社会をめざすことばの教育について考える上で、「かかわることば」と「かかわらない言葉」という二種類のことばについて論じている。そのなかの一編である細川 (2017) では、前者は「身体, 心, 思考を含めた, 自己と他者の関係性の中で対象を捉えることばの活動」として、後者は「そうした関係性から離れ, 観察者として分析的にのみ対象を見る思考の態度およ

びその言動と解釈」(p. 191) と定義される。この二つにおいて、細川は「言語や文化が異なるという事態」は、「壁」としての支障や、回避したい悪しき状況と捉えられ、そこに「かかわらない言葉」があると(pp. 192-193)。一方で、こうした言語や文化の異なりの壁を超えて、人と人とが新しい出会いを心地よく受け止めることを志向するのが「かかわることば」である。この概念を借りれば、本プロジェクト活動がめざすコミュニケーションのしかけとは、「かかわらない言葉」がある状況において、「かかわることば」が生み出される契機となるものをさす。

つづくステップⅢ-2では、実際に保育士がどんなことに困難や不安を感じているかを調べるためにつくば市内の二つの民間保育園 (A, B) にてアンケート調査を実施した (2022年8月)。アンケートでは、作成した視覚素材についての意見を募るとともに、外国籍保護者とのやりとりについての具体的な経験を聞いた。

1 2023年9月現在、こうした視覚素材をオンライン上にアップロードし、自由に使っていただけるように準備を進めている。しかしながら、イベント時の持ち物や体調管理に際しての質問・依頼内容は園ごとに異なることや、保育園側にとっては、ホームページにアクセスして必要な情報を探し出し、ダウンロードするという作業も負担となるため、必要な場所に負担を生まない形で届けるための手段と方法についても検討している。

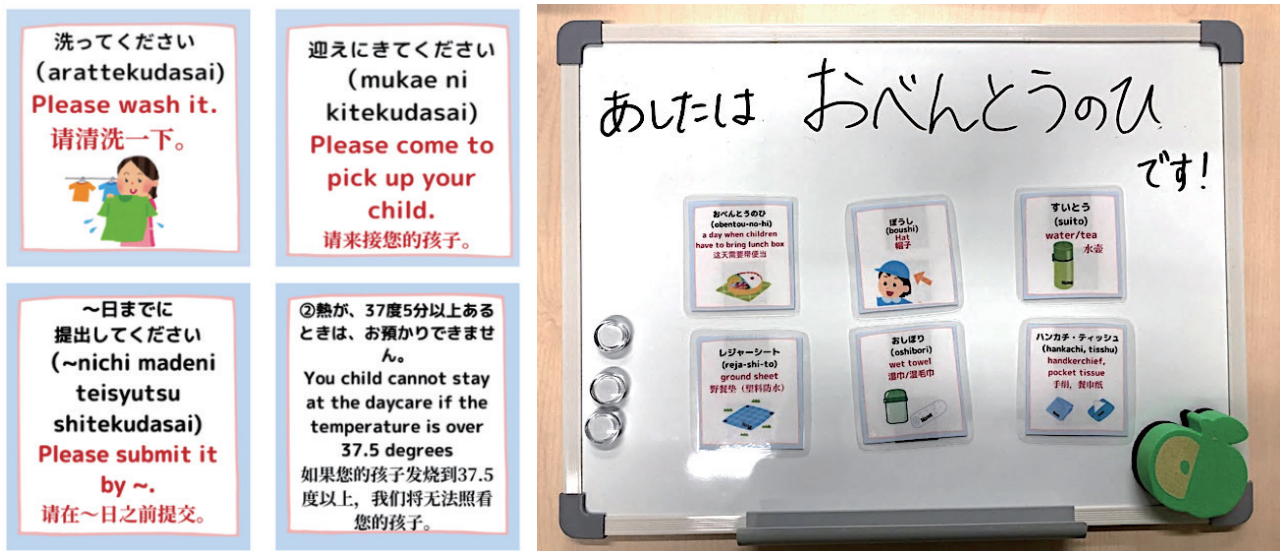


図3. 右側の持ち物カードは、外国籍保護者に持ち物を正しく揃えてもらうだけでなく、保育の場で頻繁に使われる用語（「連絡帳」「お手拭き」「うわばき」等）を日本語で覚えてもらうことで、保育士と外国籍保護者が日本語を使ってかわりあうことを想定した。左側のフレーズリストも同様に、見せたり連絡帳にはさんで使うことでやりとりのきっかけとなることを想定した。

2. 2. アンケート調査にみる保育の場のコミュニケーション

本節では二つの保育園(A, B)の保育士・職員へのアンケート調査から、外国籍保護者を主な対象としたコミュニケーションにおける困りごとと、その際の対応策と自由記述の結果を報告する²。なお、回答を得た65名のうち84.6%が外国籍の親の子どもをうけもつ、あるいは対応した経験をもつ。

外国籍保護者とのコミュニケーションにおける困りごとの回答結果(複数選択可)は、「子どもの様

子や病状の聞き取り」(81.2%)、「園での子どもの様子を伝える」(72%)、「必要なものが持ってこれない」(69%)、「電話でのやりとり」(68%)が上位を占める。また、「何らかの問題が起こった時」や「入園・入所前の説明会」、保護者からの「同意を得る必要がある時」等に外国語での説明の必要性を感じているという。つまり子どもにかかわる重要情報の聞き取りと伝達の難しさに加え、園で必要とされる持ち物や文書が持参できないことが難しさとして浮かび上がってくる。

こうした状況下において、日本語でのやりとりが難しい場合の対応策(複数選択可)としては、「身振り・手振りで伝える」(79.7%)、「簡単な英語で話す」(72.5%)、「やさしい日本語で話す」(59.4%)、「外国語ができる保育士・職員が対応」(52.2%)、「保護者の家族や知人が通訳」(30.3%)、「スマホでの翻訳・画像検索」(15.9%)が挙げられた。通訳として人が間に入ったり、スマホを利用した翻訳なども行われたりする一方で、送迎などの忙しい時間帯に交わされる保護者とのやりとりは、主に身振り手振り、簡単な英語・日本語を用いて行われる傾向が伺える。保

2 アンケート調査では、外国人保護者とのコミュニケーションについて、複数選択可の質問を4つ(1. 困りごと, 2. 日本語でのやりとりが難しい場合の対応, 3. 外国語での説明が必要だと感じるのはどのようなときか, 4. お便りなどの書類を配る際の対応)と、自由記述欄を1つ(外国人保護者とのやりとりで嬉しかった経験について)を設けた。また試作品の指差しポスターを添付し、その内容について複数選択可の質問2つ(1. どうか, 2. 使いにくいと思う部分について)と、使った際の反応についての自由記述欄を設けた。最後に、保育園で必要なツールをはじめとした外国人保護者とのかわりあいの全般的な事柄についての自由記述を依頼した。

育園側もさまざまな資源や方略を駆使しつつも、それでも必要なことが伝わらないという困難が生じていることがわかる。

2. 2. 1. 自由記述にみる保育士のことば観

また、アンケートの自由記述には、「(外国籍保護者が) 保育園・保育士をどう思っているのか知りたい」「(情報が) 正確に伝わることは大切だが、お互い歩み寄って、全然わかる言葉でないにしても、お互い知りたい、感じたい雰囲気も必要」とする声があった。これらの言葉には、外国籍保護者もつ保育に対するイメージが、保育士の持つものとは異なることへの気づきや、それらを含めて理解し合おうとする関係づくりの必要性への気づきがうかがえる。また、勤務年数の長い保育士による「言葉が通じないながらも、身振り手振りをまじえてコミュニケーションをとった日々が懐かしく感じられます」との記述もあった。ここには、日々の生活の中でわかりあいの機会や雰囲気づくりを肯定的なものとして捉え、希求し、模索している様子がみてとれる。細川のいう「かかわることば」への志向を持ちながらも、そのための雰囲気づくりや対話のための糸口を探っている状態である。

こうした一方で、アンケートの自由記述欄には「英語や日本語をできない人は、日本の保育園は厳しい」「市役所も日本の保育園に預けられそうな外国人家族を受け入れ」てほしい、保護者に限らず「子どもたちも言葉がわからず戸惑っている」とした意見、また通訳の派遣や翻訳通訳アプリの必要性を訴える記述があった。特に前者の意見は、「日本の保育園」を「日本語能力」と結び付けた言語イデオロギーに則した意見であり、関係性の構築以前に言語の異なりを「問題」として評価している点において、細川の言う「かかわらない言葉」が見え隠れする。このような発言は、井濃内、井出(2020)でも指摘され、またステップIV-2で実施したフィールド調査を

通してもたびたび聞かれた。2. 3. では、このような発言が出てくる背景について、言語人類学における言語イデオロギーの観点から考察する。

2. 2. 2. 言語人類学における言語イデオロギー

言語人類学では、ことばの使用についての考えを総じて「言語イデオロギー」とよぶ(井出ほか, 2019, p. 46)。言語イデオロギーとは「人々が知覚する言語構造や言語使用を合理化ないしは正当化するものとして示される言語についての信念」(Silverstein, 1979, p. 193; 小林, 2021, p. 96, 小林訳を参照した筆者訳)とも定義されるが、語彙選択や発音に対する評価³に始まり、言語とは何かという理解に至るまで、様々なレベル(木村ほか, 2017, p. 104)に表出する多層的な概念である。言語人類学者のHill(2008)は、アメリカ社会における白人の言葉としての英語に対し、黒人英語やヒスパニック系のスペイン語がいかにか盗用されてきたかを、語用とメタ語用の交錯を紐解きながら研究したが、その中で言語イデオロギーを「テキストや発話の形式と機能を合理化・正当化し、常識としての形式として表出する言語についての意識的な立場の集合体」(pp. 33-34, 筆者訳)とする。とりわけ言語イデオロギーは、話者自身の「経済的・象徴的に重要な資源へのアクセスと特権意識と福利を促進するもの」(p. 34; 木村ほか, 2017, p. 107を参考に筆者訳)とされる。つまり言語イデオロギーは、ことばの使用についての知識や意識といったメタ語用を介して生成し、ディスコースとしての特定の言説を形成・制約し、ジェンダーや人種、階級のイデオロギーといった他のイデオロギーの再生産を促す(Hill, 2008; 小林, 2021)。この考えを背景に、次節では保育の場にある言語イデオロギーについて考える。

3 ある発話について「古い」「訛っている」と評することなどが事例として挙げられる。

2. 3. 身構えの差異を生む言語イデオロギー

2. 3. 1. 保育の場で語られる言語イデオロギー： 保育園へのフィールド調査から

2022年12月に実施したステップⅣ-2での保育園(A, C)職員⁴へのフィールド調査では、外国籍児童の受け入れに際して保育園が担う行政とのやりとり、そしてその困難の話とあわせて「ここは日本なんだから」や「せっかく日本で子育てをするのだから、ある程度の日本語を身につけて帰ってほしい」といった発言が聞かれた。ここには、保育園側のもつ外国籍保護者への「期待」や「あるべき規範」としての言語イデオロギーが投影されている。言い換えれば、日本で保育を受けるにあたっては、ある程度の日本語が理解できること、また少なくとも保育園のルールや規則をわかって、理解しようという姿勢をみせるべきであるという期待である。

同時に、「ここは日本」や「日本で子育てをするのだから」との発話には、保育園という場を、国家としての日本という枠組みに位置づけていることが自明である。日本の保育園を制度的な公的空間とし、国家と行政に連なるものとして「こちら側」に位置づけることで、外国籍保護者らの生活空間は必然的に「あちら側」に措定される。保育士と保護者間のかかわりあいには、行政的な手続きと平行する形で、日本という場所性が前景化された身構えがつけられているとも言い換えられる。

保育園へのフィールド調査で得られた上述の発話を介しても、「日本語」を、「日本の保育園」ひいては「日本」という文脈に指標的に位置づけ、そうすることにより自らの規範性を表出する言語イデオロギーが現前する。「日本人保護者と保育園」または「外国籍保護者と保育園」の間には、保育の場を

4 保育園Aでは園長先生と副園長先生を中心に、保育園Cでは園長先生と外国籍児童を受け持つ保育士1名からお話を伺った。

ぐって認識的な差異と非対称の関係性があることが示される。

2. 3. 2. 保育園を取り巻く状況：保育園へのフィールド調査での2つのエピソードから

保育園側の語りに見られる言語イデオロギーをさらに理解するために、保育園A, Cへのフィールド調査で語られたエピソードをもとに、今の日本社会で保育園が置かれた状況について考えたい。保育園Aに試作品の指差しポスターを持参し、職員室でそれらを見せた時のことである。ある職員が、「これいいなあ」と試作品を肯定的に受け止めた後、驚きをもって「これ作ってくれるんですか?」「国が予算を出すの?」と尋ねてきたのである。ここでの予算についての言及や、その後のやりとりからは、保育園が限られた人的・経済的なリソースのもとで運営されていること、またその状況下で外国籍児童を受け入れる切迫した状況が垣間見られる。また「これ作ってくれるんですか?」という発言からは、外国籍児童の受け入れに際して、行政的なサポートが日常的にはなされていないことが伺える。つまり保育園は、外国籍児童と保護者が入園する際に、彼等とのかかわりあいや、「かかわることば」についての予備的な知識や物理的・金銭的・人的な準備期間が非常に限られたまま、手探りで外国籍児童を受け入れなければならない状況に直面している⁵。

このことは、2022年12月実施の保育園Cでのフィールド調査に際して語られたエピソードからも明らかであった。ある日、その保育園に、外国人児童の情報が書かれた英語の文書がFAXで送られて

5 つくば市ではこれまでに市役所で外国籍保護者とのやりとりについての講習会を実施し、また自治体として通訳派遣のサービスをするなどして保育園の支援をしている。ただし、そのサービスについて知らない人も多く、通訳として日本語ができる友人を連れてくる方も多い。

きた。その件について市役所の担当課に問い合わせたところ、「(当該) 児童が入所しますから、お願いします」との一言で済まされてしまったという。その児童には持病があり、適切な保育がなされなければ命に関わる状況であった。それにもかかわらず、病状については「翻訳アプリなどを使って園のほうで調べて対応してください」と説明もなく周知されただけであったという。

これらのエピソードから、日本の保育園が置かれている社会文化的文脈が浮かび上がる。日本経済を支え、多文化共生社会の実現を目指す施策のもと、高度知識・技能をもつ外国人人材の受け入れが加速している。一方で、保育園での外国籍児童の受け入れも増加しており、保育園は、そのための支援を十分得られないまま、不可避的に影響を受けている。そもそも保育園に外国籍保護者への説明に割けるリソースが十分ではなく、保育園側が自助努力を求められている状況にあって、外国籍保護者にも同じように自助努力を要求せざるを得ない状況が生じている。その反応として、日本の保育園に入るからには日本語ができなくてはならないという言語イデオロギーが生じてきているとも考えられるだろう。

2. 3. 3. 言語イデオロギーと市民性：外国籍保護者へのインタビュー調査から

2021年9～10月に実施した外国籍保護者6名へのインタビュー調査からは、外国籍保護者たちも、保育園のもつ言語イデオロギーに無自覚でいるわけではないことが明らかになっている。ある保護者は、保育士や職員とのかかわりあいにおいて、自ら「日本語わかります」と主張していたと話す一方で、「『日本語わかります』と言っても、説明をしない」、「『日本語わかります』といっても、あまりかかわろうとしない」(If I tell them I understand Japanese, they still don't communicate well) ことや、保育園が外国籍保護者に対して「外国人はルールに従わない

から、説明しても意味がないと思っている」こと、「保育園のルールや必要なものを理解するように説明したり助けたりすることがほとんどない」と打ち明ける。また、ある保護者からは「(学業や仕事が忙しくて) 日本語を勉強する時間がない」という声も聞かれ、これらの主張から外国籍保護者も保育の場における日本語の重要性を認識し、内面化していることが窺える。「日本語わかります」と言っても」という発話は、「英語を話さなくてはならない」と身構えている保育者の負担を減らすための発話であり、共通言語としての日本語が果たす役割の大きさを認識したものである。また、「理解するように説明したり助けたりすることがほとんどない」という発話からは、保護者が他の日本人保護者と同等の対応を受けられること、そして保育園に受け入れられることを期待し、そのための説明もあるべきものとして捉えていることが窺える。外国籍保護者は、保育園との対話に参加できるという身構えをもって保育園とのやりとりに参加しており、その背景には、一人の生活者あるいは市民としての「かかわることば」への希求があるのではないだろうか。その際に、共通言語としての日本語が果たす役割の大きさを認識し、歩み寄りの姿勢として日本語が話せることを自己開示する。保育園文化やルールについても、基本的には「教えてほしい」と願っているが、期待するやりとりが生まれず、結果として相手への不信感の蓄積につながっているのである。これらの発話は、共通の言語としての日本語があったとしても「壁」が感じられることの証左であり、細川(2017)のいう「かかわらない言葉」がそこにあると考えられる。

では、このように保育園と外国籍保護者との間にすれ違いが生じてしまうのはなぜだろうか。第一に、保育園の経験の蓄積として「外国籍保護者」と「ルールを守れない」のふたつが、強固な指標的關係で結ばれていることがあげられる。つまり外国籍保護者が「日本語わかります」という自己開示により、

保育園の言語イデオロギーに寄り添う姿勢をみせたとしても、経験的に得られた結びつきのほうが優先されるわけである。第二に、保育の場での他者とのかかわりあいや対話に対する身構えが、保育園と外国籍保護者の間で異なることがあげられる。保育園は政策の帰結として不可避免的に外国人児童との対応を迫られているのに対して、外国籍保護者は、あくまでも個人の選択と権利の帰結として子どもの保育をもとめる。社会文化的文脈にたつ保育園側と、個人的な意志決定の文脈にたつ外国籍保護者とは、かかわりあいや対話に対する身構えが異なるわけである。この文脈の差異において、保育園側は「日本」や「日本語」を用い、常識的な形式としての言語イデオロギーを生成する一方で、外国籍保護者側は市民として、また親としての基本的な要求として、言語以前のかかわりあいの姿勢を期待する言語イデオロギーを持っていた。このような文脈の差異が、かかわりあいや対話に対する身構えの違いを生み出していたと考えられる。

以上、保育園と外国籍保護者とのかかわりあいのすれ違いについて、それぞれのエピソードを取り上げながら、言語イデオロギーの視点から、保育園の置かれた社会的文脈と、すれ違いの要因としての身構えについて述べた。

3. アクターのことば観の変容

本研究は保育園、外国籍保護者、自治体と連携し、さまざまなアクターと対話を重ねながら進んできた。本章ではツール開発を目指すかかわりあいのなかで、保育の場でのことば観、またプロジェクトメンバーのことば観がどのように変容してきたかについて、保育園への聞き取り調査とメンバーのふりかえり記録から報告する。1. で述べたように、本稿でいう「ことば観」とは、ことばを介したやりとり（語用）と、そのやりとりに対しての意識・認識（メ

タ語用）を広義に指す用語として用いる。

3. 1. 保育の場でのことば観の変容

プロジェクト内で開発されたコミュニケーションのしかけの試作品は、つくば市に23か所ある公立保育所の所長が集まる公立保育所長会議（2022年10月）で紹介された。持参した試作品は、外国籍保護者が多い、または「使ってみたい」と希望があがった保育園で一定期間試験的に利用された。実際に持ち物を記したマグネットカードを利用した保育園では、教室前のホワイトボードに「お弁当の日」に必要なカード（お弁当・水筒・ビニールシート・お手拭き）を掲示したところ、送迎の際にその場で写真を撮っていく保護者がおり、外国籍保護者だけでなく、日本人保護者にとっても利用されうることが明らかになった。

フィールド調査先の保育園Cでは、イラスト付きの持ち物カードがあることで「(音声の)言葉だとなかなか伝わりきらない部分を、見てイメージが湧き、「あ、オッケー」と外国籍家族が了解の応答を返してきたという経験が共有された。保育士は、その反応を振り返って「あ、伝わった、よかった」と感じたという（2023年1月実施のフィールドメモから）。

また一人の外国籍保護者は翌日のお弁当の日のために、マグネットを自宅に持ち帰りたいと申し出て、イラスト付きのマグネットを見ながら自宅で持ち物を確認していた。さらに翌日のお弁当の日には、担任が児童の前でマグネットを見せながら持ち物の確認したところ、外国籍児童が自ら進んで「持ってきたよー」と持ち物を見せてきたという。こうした視覚的なツールが、日本人保護者や児童にとってもわかりやすく使えるものであることは、試作品の使用を通じての気づきであった。保育士のフィードバックには他にも、教室に置かれた持ち物

カードは、保育士と保護者だけではなく子どもたち同士のやりとりの創発にも寄与するとの指摘もあった。持ち物カードにはその保育園での必要性に合わせた多言語での表記を入れているため、「ここにある文字は○○ちゃんの文字かな?」「これは中国語だよ」いった対話が生まれ、他者の「ことば」への気づきにつながる可能性が示唆された。

こうした聞き取り調査からは以下の3点が明らかになった。第一に、保育者と外国籍保護者の間のことばの壁や、日常的に双方が感じる不安や諦め(井濃内, 井出, 2020)が、持ち物カードのようなツールを通して、少しでも解消できることである。第二に、こうしたツールが外国籍保護者への確認だけでなく、子どもたちへの働きかけとなることである。そして第三に、これらのツールが「コミュニケーションのしかけ」となって、外国籍家族だけでなく、日本人保護者や子どもたちも含んだ保育の場に、他者と自己とがかかわり、対話する「かかわることば」を創発させる契機となりうる、という点である。

これらのフィードバックから、コミュニケーションのしかけとしての持ち物カードを介したやりとりにおいて、「ことば観」の解消と再構築が行われる過程があったことを指摘したい。一つには、視覚素材を重視したカードを用いることにより、必要だと思われる「共通言語」という「ことば観」の解消がある。イラストを用いたカードを介したやりとりは、「両者の間に共通言語がなくても、視覚的に伝えられる」というメタメッセージを生む。もう一つには、「共通言語」は、そこにあるだけでは意味をもたず、他者とのやりとりのうちに使われることによって、初めて意味をもつという「ことば」観の再構築である。たとえば図3には、日本語や英語、中国語といった多言語情報が記されている。これらはあくまで情報として示されており、それ自体では他者との働きかけに寄与しない「静的な」言語である。しかしこれらは、相互にわかりあおうとする歩み寄り

において用いられることで、静的な言語から解放され、他者とのあいだをつなぐ「動的な」言語となる。2.3.3.では、「日本語わかります」と話した外国籍保護者と保育士の間には、共通言語としての「日本語」がありながらも、それが他者とのかかわりあいのための働きかけには寄与していなかったことをあげ、このときの「日本語」は「かかわらない言葉」であったと説明したが、この「日本語」もまた「静的な」言語であったと考えられる。

また、こうしたしかけは外国籍保護者と保育士の二者間だけでなく、日本人保護者、児童にも有益であった。このことはこれまでPARにかかわるアクター(特に調査者)が保育の場における課題を「保育者-外国籍保護者」の二者間だけの問題として捉えていたことへの気づきとなった。「こちら側」と「あちら側」の問題、もしくはそのあいだの「ことばの壁」の問題であるという認識が、聞き取り調査を通じたアクター間の対話とコミュニケーションツール開発の試行錯誤のうちに、子どもや日本人保護者を含む場へと広がり、「保育の場」でのかかわりあいと対話の醸造へと、調査者のもつ「ことば観」の見直しがされていったわけである。

さらに保育の場に調査者が入ることで創発的に対話が生起し、これまで意識下にありながらも取り組めていなかった別の課題が明らかになった。それは「保育園文化のわかりにくさ」への気づきである。対話を重ねるなかで、外国籍保護者とのコミュニケーション課題以前に、保育園文化そのもののわかりにくさを批判的に捉え直そうとするプロセスが生じた。この契機となったのが、保育園Cでのフィールド調査である。その日話題になったのは、「熱が出たら24時間は登園できません」と説明する際に、その24時間とは、いつから数えて24時間かをめぐって、保護者と考えが食い違うことがあるというものであった。この場でプロジェクトの代表教員が自らの経験を振り返り、保護者として「24時間を自分の

都合のいいように解釈していた」と自己開示したところ、罹患後の経過や日数の数え方は、日本語母語話者にとっても難しい、という話へと話題が広がった。こうした多様な解釈が可能な文言や情報の伝達は、伝える保育者にとっても心理的負担を伴っていることが明らかになり、このようなやりとりを、互いにとって心地よく、わかりやすくする工夫の必要性が語られた。こうした振り返りからは、保育園文化そのものが「日本人にとってもわかりにくい」との気づきに繋がり、プロジェクトの目的そのものを揺るがしていった。

3. 2. プロジェクトメンバーのことば観の変容

つづいて本プロジェクトにかかわったメンバーのことば観がいかに変容したかについて述べる。先述の通り本プロジェクトでは、活動を通しての気づきや変化について話し合う、振り返りの時間を意識的にとってきた。それは、自治体や保育者、保護者といった様々なアクターの話や聞きなかに、このプロジェクトが何を求められており、どのような存在として見られているのかについて自覚的であることが、協力者や協力機関との関係構築のための資源となると考えたことによる。こうした振り返りは、他者とのかかわりあいの身構えや、こうありたいという理想の省察を促すとともに、活動の方向性や意味を探るための時間となった。とりわけ学生たちにとっては、大学卒業後の生活を想像しながら、社会や自分のまわりの人々と共に生きることがどういうことなのかを考える契機を担っていた。

本節では、2023年1月に実施した振り返りと保育園でのフィールド調査の記録から、次の2点を共有する。それらは「言語の限界」「自分自身のもつ偏見」への気づきである。

1点目の言語の限界への気づきは、次の振り返りの活動に起因する。プロジェクトメンバーの1人が

保育園へのアンケート調査結果には「英語とか日本語が絶対に必要だっていうことがやっぱりなんとなく共有されている」と、井濃内、井出(2020)に指摘される保育の現場での言語イデオロギーについての指摘を行った。その発言に触発される形で、別のメンバーが「保護者たちが求めているものは言葉が通じるだけなのか(…)通じてからどうすればいいのか?」と疑問を呈した。この疑問が後日、他のメンバーたちに共有されると、様々な情報が多言語に翻訳されるなかで、「その場で必要な情報だけが通じればいい」という思いから、「その後のやりとりの工夫をしなくなる」のではないかという懸念が指摘された。具体的には、情報を正確に伝えることに一生懸命になり、やりとりの相手としての「私」や「顔」を見てもらえないことに対する寂しさや、翻訳・通訳できる人だけに伝えて、「私」が対話の「当事者にならない」状況への危惧が創発的に引き出された。

これらの発言を介してプロジェクト内では、言葉が通じた「後」のかかわりあいや対話の醸造を目指す言語イデオロギーとしての「ことば観」をプロジェクトの指針とすることとなる。つまり、アプリやツールを介した翻訳を駆使し「言葉が通じる」ことをやりとりの解決策とみなす、静的な言語に基づくことば観では不十分であり、その後の生身のかかわりあいに用いられることばこそが、「顔」のわかる関係や、当事者意識を作るという言語イデオロギーである。細川(2017)の「かかわることば」と「かかわらない言葉」の概念を用いれば、この振り返りにおいて、関係性から離れた「かかわらない言葉」から、関係性の中で対象を捉える「かかわることば」へとことば観の変容があったといえる。

2点目の変容が、「自分自身のもつ偏見への気づき」である。この気づきは、あるメンバーが語った「いろんな人の話を聞く中で自分の中の偏見に気づき、それが研究へのモチベーションとなっている」という振り返りに始まる。当該学生は保育士である

母親が帰宅後に仕事の大変さを話すことを「愚痴」とみなしていたのが、プロジェクトを通して「受け取り方がちょっと変わった」とし、「母を「保育士」という専門職として一步引いて理解しようという変化が生まれた」と開示する。ここにあるのは、主観的ではなく、第三者的な視点から事態を捉えようとする態度がもたらすことば観の変容である。母親の語った「愚痴」を、自分の立場からでも母親の立場からみるのでもなく、それらの発話が置かれた状況に照らして、再帰的に捉えようとする第三者の視点である。細川(2017)の概念を再びとりあげれば、ここでなされたことは、母親の発話を「かかわらない言葉」から捉え直すことによることば観の変容である。「母-子」という関係性に立って、愚痴として聞いていた母のことばを、「保育士-観察者」という関係性に立って見直すことで、愚痴を超えた意味を探ることが可能になる。「かかわることば」と「かかわらない言葉」はしたがって、二項対立ではなく相補的にとらえるべきことば観であろう。PARの実践がもたらす自己変容は、こうしたさまざまな「ことば観」の往還のプロセスに身をおくことで初めて可能になるといえる。

また学生からの開示をきっかけに、代表教員は「外国籍の人に対するというよりも、むしろ日本の保育園や社会に内在する、こうあるべきという縛りの強さ」が浮き彫りとなることに言及する。代表教員は、保育園が保護者にわかってほしいルールや暗黙知といった日本社会・保育園文化のもつ縛りの強さへの批判的な視座を共有しつつ、自分自身もそのような規範に縛られていると自己開示をする。

このように、プロジェクトを通してさまざまなアクターと対話の機会を得ることで、自分自身や自文化に内在する価値観への再帰的な見直しがされ、保育園に内在する文化の批判的な捉え直しが実施された。こうしたボトムアップの聞き取りを通じた気づきと変容に並行して、プロジェクトの目標と実践内

容も刻々と変容していった。

3. 3. プロジェクトを通じた対話

本節では最後に、プロジェクト・エスノグラフィの記述の過程で気付いた、「プロジェクト」やそこに関わる「人々」が「道具」として場を変容させる可能性について論じたい。本プロジェクトで実施したコミュニケーションツールの制作にあたっては、その試作品を実際の保育の現場で利用してもらうことが不可欠であった。しかし調査期間がコロナ禍と重なったため、調査者は保育園に容易に立ち入ることができない状況下であった。こうした中、自治体職員、保育士や職員、また保護者の方々から利用の手ごたえや、改善のアイデアを直接伺う機会は非常に大切であり、同時にプロジェクトを進める原動力となっていた。

そもそもプロジェクトのステップⅢにおいて、協働する保育園を探すことは必ずしも簡単ではなかった。最初に保育園にポスター案を持参した際には、「うちは大丈夫です」「こうしたものは必要ないかな?」といった初期的な反応があったが、これは「しかけ」としてのツールそのものへの評価というより、外部者が保育園の中に入り、そこで行われるやりとりや対話を「評価」し、「研究対象」とすることへの疑念や抵抗とも言える。なによりフィールドに入ること、また自分の領域に他者を招き入れるという実践は、一回限りの出会いでなされるものではなく、時間とエネルギーを重ねた、地道なかかわりあいと対話を通してのみ実現可能である。その中で、互いのことばに耳を傾け、自己開示し、経験を共有しながら、驚き、問い、共感する過程が積み重ねられる先にプロジェクトは展開する。ここでは「大学」や「研究者」としての役目や、当初設定された目標は幾度となく修正を余儀なくされ、その代わりに同じ「市民」としての地平を共有しようとする協

働的な対話関係が構築されたといえる。

本プロジェクトが目指す、他者と問題意識を共有し、粘り強く対話を重ねていこうとする姿勢は、ステップⅡ-1で実施した自治体とのヒアリングを通して構築されたことについても言及したい。プロジェクトチームが問題提起し、2021年7月に自治体との最初のヒアリングの場を持った際、自治体側の代表者が自らの子育ての経験を共有しながら、このプロジェクトについて「時間をかけた方がいいと思います」との言葉をくれたのである。その後も自治体は、ステップⅢにおいて実施した中間報告の会において、試作品に対して様々なアイデアやコメントを提示したり、公立保育所とプロジェクトを結び付けてくれた。こうした自治体の開かれた対話の姿勢もまたプロジェクトの原動力であった。

井濃内、井出（2020）では、課題を抱える公共空間に、第三者としての調査者が間に入ることにより、フィールドの変容と協働的な創造に繋がる可能性が論じられた。本研究におけるコミュニケーションツールは、保育の場でのコミュニケーションを創発する「しかけ」となった。それと同時に、保育の場にかかわる人々の声に耳を傾け、話を受け止め、それに「応答⁶」（清水，2014，p.19）していったプロジェクトメンバーや、プロジェクトの目的に共鳴して保育園との間に入り、橋渡しをしてきた自治体のメンバーもまた、かかわりあいと対話を生む「しかけ」となり、対話の場を広げ、PARとしてのプロジェクトを動かしていったと言えるだろう。

6 人類学者の清水は、公共人類学すなわち「公共領域に
関与する人類学」（山下，2014，p.9）において、「人類学
（者）の応答性」（清水，2014，p.19）が重要であると指摘
する。それは、「人類学者の側が呼びかけられていること
を自覚し」（清水，2014，p.19），具体的な発言や行動
としてレスポンスすることを基本とする。

4. ことばの「道具性」から再考するコミュニケーションのしかけ

本プロジェクトは、保育園側と外国籍保護者側の「わかりあえない」状況（井濃内、井出，2020，p.73）に対して、そのあいだに生起するかかわりあいやコミュニケーションのあり方を追究するものである。コミュニケーションのしかけを目指して作成したポスターやカード類は、保育の現場で保育士、外国籍保護者、子どもといったさまざまなアクターの間に置かれることで、「かかわることば」を創発させる契機となる可能性が示された。また、その過程でなされた対話を通して、かかわりあいのための手段として用いられていない状態の静的な言語に頼ったやりとりの限界への気づき、その後のかかわりあいの重要性、保育園と外国籍保護者の身構えの違いや、保育の文化における言語イデオロギーへの気づきがあり、アクターのことば観の変容があった。

一方で、図2および図3に明らかのように、実際に作成したポスターには、英語や中国語といった静的な言語への「翻訳」がなされていたことも事実である。多言語での情報提示の要求と必要性は依然として残っていたため、ここにプロジェクト活動が目指すかかわりあいを創発するコミュニケーションとの矛盾があった。3.2.では、「かかわることば」と「かかわらない言葉」の関係性は二項対立ではなく、相補的にとらえられると指摘したが、本章ではこの点について、イリイチの「コンヴィヴィアリティ」の概念を手がかりに考察を進める。その際、ことばの「道具性」すなわち道具としてのことばを議論の糸口としたい。まず、イリイチの「コンヴィヴィアリティ」とことばの「道具性」および限界づけについて述べ（4.1.）、つづいてプロジェクト活動を通じた創造性の契機がつくるコンヴィヴィアルな場を考察する（4.2.）。最後にことばの「道具性」を乗り越える実践について述べる（4.3.）。

4. 1. イリイチの「コンヴィヴィアリティ」とことばの「道具性」

カトリック司祭であり哲学者、産業社会の批評家であったイリイチ (1926～2002) は、産業技術の急速な進歩による行き過ぎた道具主義や効率性重視の産業科学技術文明を批判し、「産業主義的な生産性の正反対を明示する」(イリイチ, 1973/2015, p. 39) 概念として「コンヴィヴィアリティ」という言葉を掲げる。「con -ともに」「vivere -生きる」を基にするこの言葉に、人々とのあいだの「自立的で創造的な交わりと、各人の環境との同様の交わりを意味させ」(イリイチ, 1973/2015, p. 39), 社会成員同士の本来のなにかかわりあいや倫理的な価値と人間の自律性の問い直しを図る。

イリイチによれば人間の自律性とは、他人や人工的な環境や科学技術、それらを管理する人々や権力に仕えるのではなく、道具が責任をもって限界づけられた社会において、政治的な個人に仕えることで達成される(イリイチ, 1973/2015, pp. 18-19)。ここで道具とは、規範やルールのほかに慣習や文化ならびに産業技術や生産性を含み、道具の限界づけとは、個人が道具に支配されることなく道具と主体的なかわりを持ち、個人は、道具と人間のこうした相互依存関係のうちに実現されるのだという。したがって、イリイチがコンヴィヴィアリティという言葉で価値づけるのは、道具の限界づけを担い、社会に対して何かしらの働きかけをする政治的な主体、言い換えれば市民的役割を担う個人である。コンヴィヴィアリティとは、こうした市民的な個人の自律性に基づいた交わりの機会であり、「道具」の限界づけにおいてつくられる。

道具としてのことばを、限界づけの程度で捉えてみれば、道具としてのことばに支配されている状態は、ことばの道具性が強く個人の主体性が弱い状態として、一方ことばの限界づけがなされており、道

具としてのことばに支配されていない状態は、ことばの道具性が弱く主体性の強い状態といえるだろう。静的な言語すなわち「かかわらない言葉」は前者として、動的な言語すなわち「かかわることば」は、ことばの限界づけがなされ、主体的な交わりの契機に向けられている後者の状態として捉えられる。

コンヴィヴィアリティを本プロジェクトに置き換えれば、道具としての「ことば」をどう限界づけ、どのように意味づけているかという「ことば観」への問いにつながる。2. で示した保育園とのやりとりで立ち返れば、保育園側には、社会文化的文脈から日本の保育園を捉える言語イデオロギーや、規範的なかわりあいの身構えがあることが示された。一方で、外国籍保護者には、保育園やまわりの保護者とのかわりあいを希求する市民的な身構えがあることが示された。両方においてことばは、お互いの身構えを形成する道具となっており、かわりあいの前提的な土壌をつくるものとして寄与していた。同時に、ことばの道具性は、双方に異なるレベルで捉えられていた。保育園の規範的な言語イデオロギーは、道具としてのことばに支配された主体性の弱い状態であり、外国籍保護者の市民としての身構えとは相容れず、ここに相互の関係性における道具としてのことばを「新たに」限界づける必要性が生じているといえるだろう。3. に示した本プロジェクト活動の気づきと変容に照らせば、双方のことば観を超える新たな限界づけとは、それぞれのアクターのことば観を紐解き、言語イデオロギーを明らかにした上で、やりとりの場における自己開示を介してなされる「ことば観の変容のプロセス」である。つまり対話において、ことばが規定されることにより、コンヴィヴィアルな場への共通の地平がひらかれていくのである。

上述のように、コミュニケーションツールのみならず、プロジェクト活動それ自体、またアクターとしての調査者も、やりとりの間に入ることによっ

て、活動の「道具」となっていた。このことが、新たなことば観をつくり、コンヴィヴィアルな「場」づくりの契機となることが指摘できるだろう。ことばの「道具性」を問い、ともに自律的で創造的なコンヴィヴィアルな場をつくることは、したがって、他者との対話のやりとりを介したことば観の変容に対応する。プロジェクトはその意味で、ことばの「道具性」を批判的に扱いつつ、さらに、そのような道具としてのことば観の破壊と再構築を通した学びの場として機能していた。

4. 2. ことば観を問うことの意義：井筒の「ことば観」から

言語哲学者の井筒俊彦（1914～1993）もイリイチと同様の問い直しを言語において行っている。ここでは井筒の主張を追いつつ、さらに社会におけることば観を問うことの意義を考えたい。井筒は、言語の「指示＝情報提供能力」という重要な能力を挙げつつ、これを言語の最終目的とし、その他の機能を排除する合理主義的な言語観を一蹴する。この言語の「指示＝情報提供能力」は、「外延的」（デノテーション、指示作用的）なものでしかなく、それよりもはるかに重要な領域として「内包」（コノテーション）があるからである（井筒，1956/2018，p. 95）。内包とは、「名によって呼ばれるために所有していなければならない複雑な特性あるいは特性の集合」（p. 95）と、曖昧なものとして定義される。この内包における言語の意味は、外延的な表層において示されるような固定性がなく、流動的かつ浮動的な未定形性の「意味可能体」（井筒，1985/2019，p. 86；安藤，2019，p. 228）が無数に織りなしているのだという。したがって、言語はこの外延と内包⁷の「両極の間を

絶えず揺れ動くもの」（井筒，1956/2018，p. 22）なのだという。

この井筒の指摘をもって、ことばの道具性と、アクターの変容が生じた経緯を振り返れば、静的な言語としてのかかわらない言葉が、間におかれることによって動的な言語としてのかかわることばへと変容することを説明できる。前者のかかわらない言葉は、外延として情報提供のための言語である。ここには、ことばの限界を気づかせる可能性や、やりとりの場におかれることで、かかわりあいのことばを引き出す契機、アクターの身構えを変化させる可能性といった様々な意味が「内包」されている。言語のもう一つの能力である「内包」の視点には、言語の能力をはじめから措定することなく、やりとりの場におかれることで言語の能力と意味はいかようにも変化するという「ことば観」がある。言語がやりとりを規定するのではなく、やりとりを介して言語が規定されるという見方である。さらにいえば、やりとりにおいて交わされるのは、情報伝達としての言葉とともに、その発話がもつ無数の意味であり、そこには言語をどのようなものとして扱うか（言語イデオロギー）も含まれ、それらが総体してやりとりの場を規定するのである。言語が、指示情報提供能力（外延）と、無数の意味可能体（内包）の両極の間に浮遊し、揺れ動くもの（井筒，1956/2018，p. 22）であるならば、言語をどのようなものとして意味づけるかは、使い手に委ねられているといえる。言語の機能は、前提としてあるのではなく、どのようなものとして話されるかによって決められるのである。コミュニケーションにおける「ことば観」を問う視座の意義づけはこれらの井筒の見解からも見出せる。

4. 3. 創造性の契機がつくるコンヴィヴィアルな場

プロジェクト活動に先んじてなされた井濃内、井

⁷ 井筒はまた、外延に「論理（ロジック）」を、内包に「呪術（マジック）」をあてはめる。

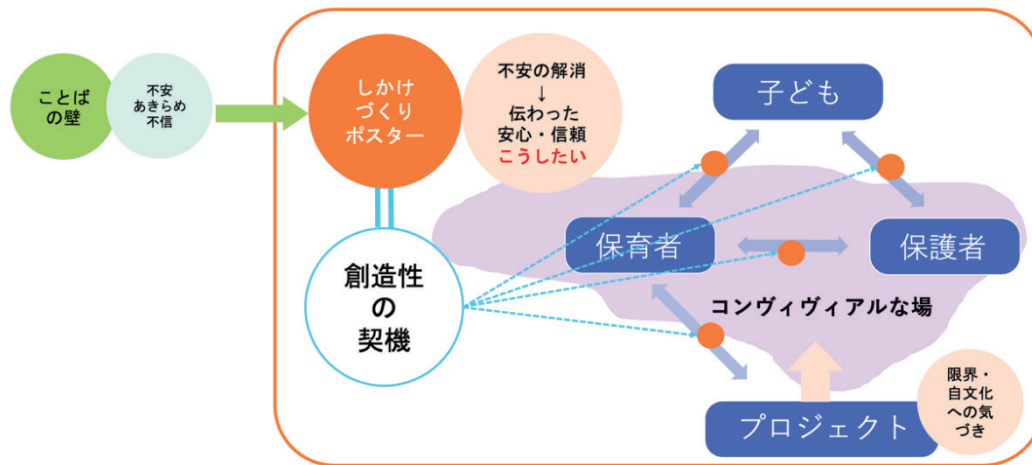


図4. 保育の現場のなかで、子ども・保育者の間に、またプロジェクトと保育の現場の間に、ポスターやカードという物理的なモノが置かれたことにより（オレンジの小円）、それぞれのアクターが潜在的にもっている願望や、明示的に言語化されない、かかわりあいの「ことば」が引き出された。それらが創造性の契機となってコンヴィヴィアルな場が生み出される。

出 (2020) の保育園でのフィールドワークからは、保育者と外国籍保護者との間に「ことばの壁」があること、そこには不安やあきらめ、不信があることが指摘されていた。これを踏まえたしかけづくりとしてのコミュニケーションツールは、保育の現場で実際に使ってもらうことにより、保育者と外国籍保護者の二者間ではなく、子ども・保育者・保護者という三者のかかわりあいにおいて使用されうることの気づきを得た。さらにプロジェクトの活動の振り返りのなかで、言語の限界への気づき、さらに自分自身やプロジェクトを再帰的に振り返ることがなされた。

これらの活動のプロセスを再考すれば、保育の現場のなかで、子ども・保育者・保護者のそれぞれの間、またプロジェクトと保育の現場の間に、ポスターやカードという物理的なモノが間に置かれたことにより（図4のオレンジの小円）、それぞれのアクターが潜在的にもっている願望や、明示的に言語化されない、かかわりあいの「ことば」が引き出されたといえるだろう。さらには、視覚的な働きかけもまた「共通の言語」になりうるという言語の限界づけもなされたといえる。この意味で、ポスターは、コンヴィヴィアルな場への創造性の契機になってい

たのではないかと考える（井出、狩野、佐野，2023）。

人類学者の松田基二は、創造性とは「直面する問題（困難）を解決するためのアイデアを生み出し、実践する力」（松田，2022，p.2）であると定義する。保育の三者の現場においては、「わかりあえたかどうか分からない」という恒常的な不安や「英語」ができないから、というためらいが緩和され、伝わったという安心や信頼が築かれることを確認した。また聞き取り調査のなかでも、「子ども同士のやりとりでも使えそう」「こんなふうに教室において使えるかも」「病気のときの伝え方も困っている」という次の問題への解消につながるような発話があった。物理的なモノであるコミュニケーションツールが、かかわりあいの間におかれることによって、創造性の契機としての本来的な働き（視覚的に必要な情報を特定の言語に頼らない形で適切に伝える）が生じた。と同時に、プロジェクトメンバー同士の間では、言語の限界への自覚や自分自身のもっている偏見への気づきが開示され、メンバー内には、そのような問題への対処をめざすための「ことば観」の編み直しもなされていった。それぞれのアクターが潜在的にもっているかかわりあいのための「ことば」が引

き出され、共有されるという創造性の契機となったのである。このような創造性の契機を孕んだやりとりの場こそが、コンヴィヴィアルな場だったのではないかと考える。

4. 4. ことばの「道具性」を乗り越える実践

最後に、保育園Cで行ったフィールド調査の様子から、ことばの道具性を乗り越える実践について考えたい。そこでは、保育士が外国籍保護者と対話をする際に、「伝わったかな」との心配はあるものの、信頼づくりには国籍の違いは関係ないのだから、「嫌がられても」「うっとうしいなと思われ」でもいいから、伝えようとことばを尽くすという話が聞かれた。この発話にみられる保育士の身構えは、ことばを介したやりとりを限界づけた上で、保護者とのあいだの関係性すなわち信頼を志向する主体的な存在として、かかわりあいの創発をめざそうとしていると解釈できる。ここに、道具としてのことばが他者とのかかわりで積極的に用いられることで、その先のかかわりあいへと続く様子のみてとれる。

この発話をうけて、代表教員は自身が子どもを保育園に預けた際、保育士とのやりとりについて「最初は本当にかかわりたくないみたいな感じ」だったと保護者として振り返った。当時の保育士と代表教員との間に置かれていたことばは、それぞれにおいて完結する、限界づけのなされていない道具としてのことばであり、コンヴィヴィアルな場をつくることばではなかった。

ことばを直接交わすことは、ことばの道具性という「ことば観」を交わすことでもある。ことばの使用のうちに個々の主体性やことばの限界づけが前景化され、ここにコンヴィヴィアルな場への契機がある。他方、ポスターの多言語翻訳のように、そこに置かれただけの静的な言語は、主体性が後景化した道具性の強いことばであろう。こうしたことばの道

具性は、プロジェクトメンバーのなかで疑問視され、ことばが通じたあとのかかわりあいの醸造に重きをおくことば観の変容につながった。ことば観の変容とはしたがって、コンヴィヴィアリティを目指したことば観への変容であり、ことばの限界を共有し、かかわりあいのうちにおかれたことばへと置き直すことで達成されるものだったと考えられる。

5. コンヴィヴィアルな場をつくる言語文化教育に向けて

本プロジェクトでは、保育の場での活動を通して、様々なことば観に触れ、また自らのそれを振り返ることにおいて、ことばをどのようなものとして捉えるかを問い直してきた。話を通して他者を巻き込み、他者に巻き込まれるプロセスにおいてことば観の変容があり、この変容の意味は、言語そのものではなく、やりとりを介してことばが規定されるという見方に、そして市民性としての個人が形成されるプロセスにあった。ここに、従来の一方向的な学びを超えた、市民主体の形成の契機があったといえよう。本プロジェクトの実践は「ことば観の変容」のプロセスにおいて、コンヴィヴィアリティをめざす市民主体形成としての言語文化教育の萌芽的实践であったと主張したい。

細川(2013)によれば、ことばと文化の教育すなわち言語文化教育とは、「人がことばを使って社会の中で生きていくことの意味を追求する教育実践のこと」(p.i)である。この場合の「教育」は教えることを意味せず、「人が形成されうること」(p.i)であるという。本プロジェクトでは、保育の場を取り巻くことばの使用を様々なアクターとともに考えてきた。その過程において、「ことば」をどのようなものとして捉えているかという「ことば観」を切り口に、言語の限界への気づきやことば観の変容がなされていった。このことはそのまま、「人がことばを

使って社会の中で生きていくことの意味」を問うことにつながる。ことば観はまた、他者とのかかわりあいのうちに刷新され続ける。本プロジェクトの活動はしたがって、教員や学生、あるいは調査者や被調査者という関係性を超えて、活動にかかわるすべての人に「ことば観の変容」を土台とした教育の機会を提供し、この点において言語文化教育の一端を担っていたといえよう。

さらに細川 (2012, 2022) は、「ことばによって自律的に考え、他者との対話を通して、社会を形成していく個人」を「ことばの市民」と呼ぶ (細川, 2022, p. 36)。イリイチの道具性の議論と本プロジェクトに照らせば、自律的に考えるということは、ことばやことばがつくる言語イデオロギーに支配されることなく、それを常に問い直し、刷新していく、ことばへの主体的な身構えとその変容プロセスを意味する。本プロジェクトが対象とした保育の現場は、多層的なことば観が日々投げかけられ、時に衝突する、共生社会の市民性形成の最前線でもあった。PARによって対話を重ね、また対話によることば観の変容のプロセスを記述していくことを通して、この場に投じられる労力と価値の重要性と意味について考察し続けたい。

今後の課題は、ヒアリングやフィールド調査を通して、やりとりの場を持ち続けること、そこでの対話から創発的に生まれることばを、共通了解の土台としつつ対話を重ねていくことである。それは、他者とのかかわりあいの場におけるやりとりについての「方略」を研究しており、民主的な身構えや、予備的な知識を持っているはずのプロジェクトメンバーや教員という立場を破壊しながら、現場でかかわる人とともに共通了解としての「ことば観」を再構築するプロセスである。

このプロセスにおいて、保育園側の規範的な身構えを外国籍保護者に押しつけることなく、外国籍保護者の個人としての身構えと折り合いをつけ、コン

ヴィヴィアリティの場を生み出すことができるか、そのための共通の対話や議論をどのように進めていけるかも課題となろう。大学・研究機関のプロジェクトとそのメンバーという立場性を利用した上からのトップダウンでなされるのではなく、各保育園で問題となっていること、解決のためのニーズをボトムアップで聞きとり、応答することを基本としながら、ことば観を交わす対話構築を継続していきたい。

謝辞 本調査にご協力くださったつくば市国際都市推進課、幼児保育課、国際交流協会の皆さまならびに A 保育園、B 保育園、C 保育園、D 幼稚園の園長先生はじめスタッフの皆さま、関係施設のスタッフの皆さま、保護者の皆さまに御礼を申し上げます。また、本プロジェクトを応援してくださった関係者の皆さまにも感謝いたします。

文献

- 相磯友子 (2014). 日本の幼稚園における外国人保護者同士のネットワーク — 外国人保護者へのインタビュー調査から『植草学園短期大学紀要』15, 11-20. https://doi.org/10.24683/uekusat.15.0_11
- 愛知県県民生活部 (2018). 『あいち多文化子育てブック — あいちで子育てする外国人のみなさまへ』. <https://www.pref.aichi.jp/soshiki/tabunka/kosodate-book.html>
- 荒井愛理, 狩野裕子, アシュレーシャ・マラティ, ヨーン・ペーン, 木暮芽衣, 大塚葉月, 井出里咲子 (2022年3月10日). 「つなげる外国人家族と地域社会 — 日本の保育園へようこそ」プロジェクト」[口頭発表資料] 筑波大学人文社会系主催シンポジウム『多文化共生社会の持続可能な学びの場のデザインを目指して』, 筑波大学.

- 安藤礼二 (2019). 井筒俊彦の隠された起源. 井筒俊彦『意味の深みへ—東洋哲学の水位』(pp. 225-252) 岩波書店.
- 井出里咲子, 砂川千穂, 山口征孝 (編) (2019). 『言語人類学への招待—ディスコースから文化を読む』ひつじ書房.
- 井出里咲子, 狩野裕子, 大塚葉月 (2023). 対話と変容としてのプロジェクト型活動—「つなげる外国人家族と地域社会プロジェクト」からの報告『国際日本研究』15, 73-83. <https://doi.org/10.15068/0002006750>
- 井出里咲子, 狩野裕子, 佐野惇朗 (2023). 保育園と外国籍家族のコミュニケーション資源開発の取り組み『言語文化教育研究会第9回年次大会予稿集』(pp. 72-77). <https://alce.jp/annual/2022/proc.pdf>
- 井濃内歩, 井出里咲子 (2020). 保育園と外国人保護者のコミュニケーション—ことばを問い, フィールドとかかわる言語人類学的実践研究『言語文化教育研究』18, 61-81. <https://doi.org/10.14960/gbkkg.18.61>
- 井本由紀, 徳永智子 (2017). 越境する「私たち」と教育のフィールドワーク—対話的オートエスノグラフィーの試み. 佐藤慎司, 佐伯胖 (編)『かかわることば—参加し対話する教育・研究へのいざない』(pp. 115-140) 東京大学出版会.
- イリイチ, I. (2015). 『コンヴィヴィアリティのための道具』(渡辺京二, 渡辺梨佐訳) 筑摩書房. (原典1973).
- 井筒俊彦 (2018). 呪術と論理のあいだ—予備的考察. 安藤礼二 (監訳), 小野純一 (訳)『言語と呪術』(pp. 5-25) 慶應義塾大学出版会. (原典1956/2011)
- 井筒俊彦 (2019). 文化と言語アラヤ識『意味の深みへ—東洋哲学の水位』(pp. 57-97) 岩波書店. (原典1985)
- 木村護郎クリストフ, 宮崎あゆみ, 吉田理加, 山下里香, 寺沢拓敬, 杉森 (秋本) 典子 (2017). 第38回研究大会ワークショップ: 言語イデオロギー研究の射程と可能性—ミクロ・マクロをつなぐために『社会言語科学』19(2), 104-109. https://doi.org/10.19024/jajls.19.2_104
- 小林聡子 (2021). 『国際移動の教育言語人類学—トランスナショナルな在米「日本人」高校生のアイデンティティ』明石書店.
- 佐藤慎司, 佐伯胖 (編) (2017). 『かかわることば—参加し対話する教育・研究へのいざない』東京大学出版会.
- 澤田浩子, 松崎寛, 入山美保 (2021). つくば市の外国人児童生徒日本語教育の課題と地域社会との教育連携『筑波大学グローバルコミュニケーション教育センター日本語教育論集』36, 23-32. <https://doi.org/k284>
- 清水展 (2014). 応答する人類学. 山下晋司 (編)『公共人類学』(pp. 19-36) 東京大学出版会.
- 杉本香, 樋口尊子 (2019). 保育者から見た外国人保護者とのコミュニケーションにおける問題と日本語教育支援の可能性—東大阪市でのアンケート調査の結果から『大阪樟蔭女子大学研究紀要』9, 1-11. <https://osaka-shoin.repo.nii.ac.jp/records/4345>
- つくば市 (2023). 『令和4年度行政区別人口表 (令和5年 (2023年)2月)』[オープンデータ]. <http://bit.ly/40ftQnQ>
- 富谷玲子, 内海由美子, 仁科浩美 (2011). 子育て場面で外国人保護者が直面する書き言葉の課題—保育園・幼稚園児の保護者を対象とした調査から『神奈川大学言語研究』34, 53-71. <http://hdl.handle.net/10487/10253>
- 額賀美紗子 (2019). 外国人家族の《見えない》子育てニーズと資源仲介組織の役割—外国人散

- 在地域におけるフィールド調査からの政策提言『異文化間教育』49, 44-60. https://doi.org/10.34347/iesj.49.0_44
- 樋口尊子 (2016). 幼稚園における外国人保護者が必要な行動と日本語—外国人保護者への日本語支援と自立のために『樟蔭国文学』52, 19-33. <https://osaka-shoin.repo.nii.ac.jp/records/4603>
- 樋口尊子 (2017). 大学における外国人保護者の子育て支援—日本語教室で幼稚園の日本語を使用して『樟蔭国文学』53, 15-32. <https://osaka-shoin.repo.nii.ac.jp/records/4610>
- 細川英雄 (2012). 『「ことばの市民」になる—言語文化教育学思想と実践』ココ出版.
- 細川英雄 (2013). 言語文化教育の思想とは何か—あたたかい眼ざしの語り手として『言語文化教育研究』11, i-ii. <https://dl.ndl.go.jp/pid/11714730>
- 細川英雄 (2017). 言語・文化・アイデンティティの壁を越えて—ともに生きる社会のための対話環境づくりへ. 佐藤慎司, 佐伯胖 (編)『かわることば—参加し対話する教育・研究へのいざない』(pp. 191-211) 東京大学出版会.
- 細川英雄 (2022). ことばの教育は何をめざすか—共生社会のための well-being. 稲垣みどり, 細川英雄, 金泰明, 杉本篤史 (編)『共生社会のためのことばの教育—自由・幸福・対話・市民性』(pp. 14-40) 明石書店.
- 松田素二 (2022). 現代世界における生の技法／哲学としての集合的創造性—コンヴィヴィアルな人間学のために. 松田素二 (編)『集合的創造性—コンヴィヴィアルな人間学のために』(pp. 1-33) 世界思想社.
- 箕曲在弘, 二文字脩, 小西公大 (編) (2021). 『人類学者たちのフィールド教育—自己変容に向けた学びのデザイン』ナカニシヤ出版.
- 望月雅美 (2018). 幼稚園の配布文書に見るニーズ別語彙シラバスの課題—「情報のトリアージ」を踏まえた頻出語調査より『埼玉大学日本語教育センター紀要』12, 27-38. <https://sucra.repo.nii.ac.jp/records/18042>
- 山下晋司 (2014). 公共人類学とは何か. 山下晋司 (編)『公共人類学』(pp. 3-18) 東京大学出版会.
- 和田上貴昭, 乙訓稔, 松田典子, 渡辺治, 高橋久雄, 三浦修子, 廣瀬優子, 長谷川育代, 高橋滋孝, 高橋智宏, 高橋紘 (2017). 外国にルーツをもつ子どもの保育に関する研究『保育科学研究』8, 16-23.
- Baldwin, M. (2012). Participatory action research. In M. Gray, J. Midgley & S. A. Webb (Eds.), *The SAGE handbook of social work* (pp. 467-481). SAGE Publications.
- Crane, P., & O'Regan M. (2010). *On PAR: Using participatory action research to improve early intervention*. The Department of Families, Housing, Community Services and Indigenous Affairs, Australian Government. <https://bit.ly/3tIVNrZ>
- Hill, J. H. (2008). Language in white racism: An overview. In *The Everyday language of white racism* (pp. 31-48). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781444304732.ch2>
- Ide, R. (2019, September 14-15). *The multiple processes of language identification among African students in Japan* [Paper presentation]. The 3rd European Association of Japanese Studies Conference. University of Tsukuba, Japan.
- Silverstein, M. (1979). Language structure and linguistic ideology. In P. R. Clyne, W. F. Hanks & C. L. Hofbauer (Eds.), *The elements: A parasesion on linguistic units and levels* (pp. 193-247). Chicago Linguistic Society.

Special issue on Con_viviality in Language and Cultural Education

Article

Instrumentality of language considered through PAR connecting preschools and foreign parents:

Capturing the transformations of language views

KANO, Yuko*

University of Tsukuba, Ibaraki, Japan

IDE, Risako

University of Tsukuba, Ibaraki, Japan

Abstract

The number of foreign residents has increased in Japan in recent years, leading to a growth in the number of foreign nationals settling with their families. For many of these foreign families, Japanese nurseries, kindergartens, and child gardens (hereafter 'preschools') are a gateway for joining the local community, as preschools are one of the public spheres where various actors come and interact with each other. While Japanese language support is provided to some extent at the level of elementary schools and junior high schools for foreign families, there is limited support in preschools, which leads to various challenges and miscommunication between the preschool staff members and the parents. This paper reports the processes and results of a Participatory Action Research, implemented in Tsukuba City of Ibaraki Prefecture, focusing on the development of communication tools that encouraged dialogue and mutual involvement between foreign families and the preschool staffs. From the research activities, the paper describes the changes on the "language views" held by various actors involved in this study. We finally discuss the possibility that the "instrumentality" of language is the key to opening up convivial public spaces in our social lives.

Keywords: Participatory Action Research, language in the public sphere, language ideology, conviviality, changes in the actors

Copyright © 2023 by Association for Language and Cultural Education

This work was supported by JSPS KAKENHI Grant Number JP22K00630, and University of Tsukuba Social Contribution Project 2022-2023: "Connecting Foreign Residents with the Local Community."

* Kano is now at Tokyo International University, Japan.

E-mail: y.giorno@gmail.com

論文

初級日本語学習者の母語によるプライベートスピーチ
教室談話におけるその種類加藤 伸彦*
(東海大学)

概要

本稿の目的は、社会文化理論の観点から、日本語教室における母語による「プライベートスピーチ (private speech : 以下 PS)」の機能を明らかにするために、PSの形式及び前後の文脈を基に、母語によるPSの分類を提案することである。その目的の下、タイ人・ベトナム人技能実習生が学ぶ日本語教室の教室談話のデータを22時間分収集し、母語によるPSの分類を行った。そして、母語によるPSの種類として、他者発話の直訳、母語による読み上げ、理解の確認のための翻訳、理解のための翻訳、翻訳を含む理解の表出、目標言語の代替、問題解決のための思考の表出、自身の誤りに対する認識の表出、自身の発話を導くための思考の表出、自身の理解を促すための思考の表出、事物や事象に関する思考の表出、事物や事象に関する感情の表出の12種を提案し、そのPSが発せられた理由や学習への影響を考察した。

キーワード：SCT-L2, ヴィゴツキー, 高次精神プロセス, 教室研究, 日本語教室

Copyright © 2023 by Association for Language and Cultural Education

1. 本稿の目的

本稿の目的は、社会文化理論 (sociocultural theory, 以下 SCT) の観点から、日本語教室における「プライベートスピーチ (private speech, 以下 PS)」, 特に母語¹によるPSの機能を明らかにするための1つの足掛かりとして、母語によるPSの形式、及び前後の文脈を基に分類し、試案として提出することである。

* 現, 京都外国語大学。

Eメール: japaneselanguageandculture@hotmail.com

1 本稿では母語 (mother tongue) と第一言語 (first language) は区別せず、同一のものとして扱う。

近年の第二言語習得 (second language acquisition, 以下 SLA) 研究では、参加者主体の観点に基づく研究が提唱されており (Firth & Wagner, 1997), 教室研究 (Classroom Research) の分野でも、授業時の談話を教師や学習者といった参加者の観点から分析する研究がなされるようになってきている。しかしながら、日本語教育では、授業実践の報告及び分析は多く行われてきたが、実際の教室談話のデータを元に、学習者の観点から学習過程を分析した研究は少ないのが現状である (加藤, 2022a)。特に、SCTに基づき、初級レベルの日本語学習者が学ぶ日本語教室における母語によるPSを対象とした研究はこれまで行われていない。

SCTでは、母語によるPSは高次精神プロセス (higher-order cognitive processes) に関係しているとされる。高次精神プロセスとは、第二言語 (Second Language, 以下 L2) の学習時の意思、選択的注意、論理的推論といったものを指す (Stafford, 2013)。母語によるPSが高次精神プロセスに関係しているのであれば、その機能の研究は、学習者が授業時に何を考え、どのようにL2を学んでいるのかを明らかにすることにつながる。それは、日本語教育に携わる教師と研究者の双方にとり有益であると考え本研究を行った。

2. 先行研究と研究課題

2. 1. 先行研究

SCTは、ヴィゴツキー (1934/2001, 1935/2003) の研究を基盤とし、人間の精神機能を「文化的な人工物、活動、概念によって組織化される媒介プロセス (a mediated process that is organized by cultural artifacts, activities, and concepts)」 (Lantolf et al., 2020, p. 223) と捉える理論であり、その最も主要な主張は「人間の精神は媒介されている (human mind is *mediated*)」 (Lantolf, 2000, p. 1, イタリックは原文) とみなすことである。ここでいう媒介とは、「自分自身に向けて、もしくはお互いに行う社会的・精神的活動、もしくは物質的世界を制御 (例えば、自発的に支配・変容させる) するために、人間が展開し文化的に構成された活動、概念、人工物を介する一連の過程 (Mediation is the process through which humans deploy culturally constructed artifacts, concepts, and activities to regulate (i.e. gain voluntary control over and transform) the material world or their own and each other's social and mental activity)」 (Lantolf & Thorne, 2006, p. 79) と定義される現象である。また、SCTにおいては、人間は「媒介-手段を-用い

て-行為する- (諸) 個人 (individual(s)-acting-with-mediational-means)」 (ワーチ, 1992/2004, p. 29) と見なされる。具体的な媒介手段としては、言語や記号といった象徴的なものから、教科書やPCなどの物理的な道具までが含まれる (Lantolf et al., 2015, p. 228)。そしてSCTの枠組みでは、人間は上記で例示した媒介手段を利用・創造することで、活動を制御・監視・統制できるようになると考えられている (Lantolf et al., 2020, p. 223)。SCTにおける活動 (activity) とは、「自然的・社会的現実の意図的な変革における人間の社会的存在の特別な形態 (specific form of the societal existence of humans consisting of purposeful changing of natural and social reality)」 (Davydov, 1999, p. 39) であり、簡潔に言えば、道具や言語を媒介手段として使い、「自身の変化 (transformation of self)」 (Lantolf & Thorne, 2006, p. 215) も含め、「世界を変革・創造すること (creating and changing the world)」 (Lantolf & Poehner, 2014, p. 40) である。つまり、SCTでは人間は、媒介手段を用い、活動する存在と捉えられているのである。

ヴィゴツキーの理論は、主に幼児や児童の発達に関するものであったが、現在では成人のL2の発達をも含んだ、高次精神プロセスを説明するための原理と概念を提供するものと捉えられ (Lantolf et al., 2020), SCTに基づいた第二言語習得研究 (sociocultural theory (SCT) approach to SLA, 以下 SCT-L2) が近年盛んに行われるようになってきた。短期的な側面から見た高次精神プロセスの発達は「微視発生」 (ワーチ, 1992/2004) と呼ばれ、1回の相互作用でも発生するものと考えられており (Lantolf et al., 2020), SCT-L2ではこの微視発生を繰り返すことでL2が発達していくと捉えられている。

SCT-L2においては、発話 (speech) は、「リアルタイムで進化する思考を洗練するためのツール (it is a tool to refine thought as it evolves in real time)」 (Stafford, 2013, p. 151) と見なされる。東條 (2018)

は、上記の観点から、中学校英語科の生徒同士の発話を精神間活動、及びその活動で使われた個々の発話や掲示物などを媒介手段と捉えた上で、生徒の「つぶやき (murmured speech)」が行われた談話の構造及びその談話内での英語の習得過程、つまり微視発生の様子を明らかにしている。

発話や談話と同じく、PSもSCTにおける主要な研究対象の1つである。PSとは、「自分に対する外在化した発話 (externalized speech for oneself)」(Guerrero, 2018, p. 1)と定義される発話で、具体的には、「明らかに他者に向けられたものではない発話 (speech that is not obviously addressed to another listener)」(Fernyhough & Fradly, 2005, p. 104)、または「聞き取り可能だが、聞き手に向けられたものではない発話 (audible speech not adapted to a addressee)」(Ohta, 2001, p. 16)とされる。

ヴィゴツキー (1934/2001, 1935/2003) は、幼児の言語発達は他者との交流時に発せられる外言 (external speech) からPSを経て、自身の思考時に用いられる内言 (inner speech) に至ると主張した²。具体的には、「ことばは、はじめは子どもとまわりの人間との間のコミュニケーションの手段として発生」(ヴィゴツキー, 1935/2003, p. 22) し、「その後、内言に転化するようになってはじめて、それは子ども自身の思考の基本的方法となり、子どもの内的精神機能」(ヴィゴツキー, 1935/2003, p. 22) になり、また、PSについては、「外言から内言へのことばの発達における過渡的段階にあるもの」(ヴィゴツキー, 1934/2001, p. 61) と主張した。この主張に対し、他者の存在・幼児の年齢等を変数とする様々な研究がなされてきた (Kohlberg et al., 1968; Berk, 1992)。これらの研究から、現代ではヴィゴツキーの主張は概ね正しいとされ (ファニーハフ, 2016/2022)、現在では

ほとんどのPSの研究がヴィゴツキーの理論に基づき行われている (Guerrero, 2018)。なお、ヴィゴツキーがいう内言とは、「認知制御のための記号的道具としての、心の中で、または自分に向けられた言語の使用 (The inward or self-directed use of language as a symbolic tool for cognitive regulation)」(Lantolf et al., 2020, p. 227) であり、簡潔に言えば「自分に向けた無音の発話 (silent speech for oneself)」(Guerrero, 2018, p. 1) である。

SCT-L2においても、発話の一種であるPSは主要な研究対象であり、今まで数多くの調査が行われ、その機能がさまざまに提唱されてきている (Guerrero, 2018)。SCT-L2でPSが主要な研究対象の1つである理由は、PSが媒介手段であり、それが学習者「自身の変化」(Lantolf & Thorne, 2006, p. 215)、つまり、発達に大きく関係しているからである。SCTでいう発達とは、「媒介資源の使用に熟達により、あるいは外部の媒介手段への依存を減らす、あるいは絶つことによって、自分の思考と行動のための能力をより自主的にコントロールできるようになる過程 (the process of gaining greater voluntary control over one's capacity to think and act either by becoming more proficient in the use of mediational resources, or through a lessening or severed reliance on external mediational means)」(Thorne & Tasker, 2011, p. 496) と捉えられる現象である。そして、SCT-L2におけるPSの機能としては、Lantolf et al. (2020) は、注意の集中、問題解決、タスクへの方向づけ、記憶関連タスクの支援、新規または困難な情報 (例えば、言語形式、数列、数学的計算) の内在化を促進し、現象や情報を客観化して自身にとって際立たせるための使用などを挙げている。

SCT-L2では内在化 (internalization) は精神間活動から精神内活動へと至る過程であり (ヴィゴツキー, 1935/2003, pp. 21-22)、² 「言葉を含む文化的人工物が心理的機能を持つ過程 (The process through

2 ヴィゴツキー自身は「自己中心のことば (egocentric speech)」という用語を用いている。

which cultural artifacts, including language, take on a psychological function)」(Lantolf et al., 2020, p. 228), またはコミュニケーション活動における心理的道具の変容と流用の過程 (Internalization is the process of appropriating and transforming psychological tools in communicative activity)」(Negueruela-Azarola et al., 2015, p. 233) と定義される現象である。また, Lantolf & Poehner (2014, p. 45) は内在化は「伝達的 (transmissive)」というより, 「変容的 (transformative)」であり, 「柔軟性 (flexibility)」・「創造性 (creativity)」を持たない記号や行動が他者から伝達されるのではないと述べる。本稿では, L2学習時に学習者は内在化を繰り返し行うことで, L2が発達するものと捉え, PSはその内在化を促す媒介手段の1つと見なす。

L2学習時の母語によるPSは, 幼児・青少年・成人といった年齢, および学習者の母語・学習中のL2の種類を問わず出現する (Guerrero, 2018)。例えば, 英語を学ぶ日本語を母語とする中学生 (酒井, 2022) や成人 (Hauser, 2015), バイリンガル環境における英語・中国語を母語とする幼児 (Wang & Hyun, 2009), ラテン語を学ぶ英語・スペイン語を母語とする成人 (Stafford, 2013) などである。

日本語教室内のPSの機能を調査した研究として Ohta (2001), Yoshida (2009), 御館 (2021) が挙げられる。このうち, Ohta (2001) と御館 (2021) は初級前半, Yoshida (2009) は初級後半レベルである。そして, この3者の中で母語も含めたPSを分類しているのは Yoshida (2009) のみである。Ohta (2001) は, 談話内におけるPSの位置及びPSの形式から, 代理返答 (vicarious response), 繰り返し (repetition), 操作 (manipulation) の3種に分類した。Yoshida (2009) は, Ohta (2001) の位置と形式による分類に機能による側面も加え, 繰り返し, 代理返答, 操作, リハーサル (rehearsal), コメント (comment), 発見 (finding), 読み上げ (reading aloud), 質問 (question), 言

葉遊び (word play), 多角的 (multiple) の11種に分類した。御館 (2021) も同じく, 位置と形式, 機能の側面から, 代理返答, 目標言語の操作, 思考の媒介, 選択的注意, モニタリング, コメント, 言葉遊びの7種に分類した。

Guerrero (2018) によれば, SCT-L2における母語によるPSの機能は主に2つあるとされる。1つは意味形成プロセスを促進し, L2の理解・保持・概念形成・産出を助けること, もう1つはL2における言語的または認知的に要求の高い問題解決を容易にする自己制御メカニズムを提供することである (Guerrero, 2018)。それらを実現する行為として, 1つ目の機能では, 言い換えや翻訳, コードスイッチングが, 2つ目の機能では, メタ言語的またはメタタスク的なコメント, 感情表現, 行動を導くための言語化などが挙げられている (Guerrero, 2018)。

ただし, 両機能はL2でも用いられるため (Guerrero, 2018), 母語のPSだけが持つ機能というわけではない。その一例として, Yoshida (2009) のPSが挙げられる。Yoshida (2009) では, 前者の例として教師が発した英語を学習者が日本語 (L2) に翻訳するPSが, 後者の例として教師の発話に対するコメントを表出するPSが挙げられている³。

2. 2. 研究課題

上記の通り, 母語またはL2で発せられたPSの機能を巡り様々な機能が提唱されているが, これまでの先行研究では日本語学習で最も学習者数が多い初級前半レベルの学習者の母語によるPSの分析は行われていない。日本語の教室における母語を含めたPSの研究としてはYoshida (2009) が挙げられるが,

3 具体的には, 教師の「number nine」という発話を「9番」と翻訳する例 (Yoshida, 2009, p. 163), 教師の発した金額に「高い」と日本語 (L2) でコメントを発する例 (Yoshida, 2009, p. 141) が掲載されている。

母語による PS の分析例は非常に数が少なく、そのほとんどが日本語初級後半レベルの学習者の L2 の PS を対象としている。

2. 1. で述べたとおり、母語による PS と L2 による PS は、機能としては重なる部分があり、Yoshida (2009) の例からも、少なくとも初級後半以降では、どちらも使用できるようになると考えられる。ただし、大きく異なるのはその使用頻度と種類である。Guerrero (2018, pp. 11-12) は母語と L2 の PS の使用頻度が異なる要因として、熟達度、タスクの種類や言語、データ収集時の文脈、対話者の有無、参加者の言語背景や学習過程などを挙げる。この中でも、Guerrero (2018, p. 11) が「重要な要因 (important factor)」とする熟達度に関しては、L2 の熟達度が上がるにつれて L2 による PS を使用するようになり (Abadikhah & Khorshidi, 2013)、バイリンガルのような熟達度まで達すれば量的な側面には差は生じないとされる (Jiménez-Jiménez, 2015)。これは、L2 の熟達度が上がるにつれ、L2 を用いた思考が増え、それが PS となって表出されることを示すものである。

また、熟達度は種類の異なりを生み出す要因でもある。Centeno-Cortés & Jiménez Jiménez (2004) は中級学習者、上級学習者のタスク中の PS⁴ を調査し、中級学習者は定型表現、質問文のくり返しや読み上げには L2 による PS を、論理的思考には母語による PS を使用していたこと、上級学習者は論理的思考でも L2 による PS を使用していたが、L2 での思考が困難な水準になると、母語による PS に移行していたことを報告している。

4 Centeno-Cortés & Jiménez Jiménez (2004) は、PS ではなく、PVT (private verbal thinking) という用語を用いている。PVT は、「問題解決タスク時の解法のための道具として推論過程で表面化したプライベートスピーチの一形態 (a particular type of private speech that surfaces during the reasoning process as a tool used in the resolution of problem-solving tasks)」(p. 7) と定義される PS の一種である。

母語、あるいは L2 による PS の量的・質的側面に関し、熟達度が非常に重要な要因であるならば、日本語能力の制限が著しい日本語初級前半レベルでは、母語による PS が重要な思考の手段として多く用いられ、日本語による PS は思考の手段としては用いられにくいと考えられる。その場合、日本語による PS は思考の手段ではなく、例えば Ohta (2001) が挙げたように、小さい声で、教師の質問に代わりに応答する、教師の発話を繰り返す、動詞の活用を操作するといった自身の日本語の発達のために主に用いられているのではないかと考えられる。

つまり、母語による PS と日本語による PS は重なる機能はあるものの、初級前半レベルでは、その種類に異なる点があると考えられる。しかし、日本語教室における日本語による PS は、Ohta (2001)、Yoshida (2009)、御館 (2021) と提案がなされてきているものの、母語による PS は全く出現しなかったか (Ohta, 2001; 御館, 2021)、非常に少なかったため (Yoshida, 2009)、母語による PS にどのような種類の PS があるかは不明である。

そこで、本稿では日本語能力が初級前半レベルの学習者が学ぶ日本語教室を対象とし、日本語教育における PS の研究への貢献を試みる。そのための具体的な方法として、Guerrero (2018) を基に、初級前半レベルの学習者の母語による PS を分析し、日本語学習における意味形成のプロセスや自己制御メカニズムの一端を論じる。

本研究では、目標言語の母語による翻訳が含まれる PS を「意味形成プロセスの促進」、目標言語の翻訳が含まれず、タスクやメタ言語的発話、感情表現等を PS として表出するものを「自己制御メカニズムの提供」として分類する。Guerrero (2018) を参照にした新たな枠組みを立てるのは、Ohta (2001)、Yoshida (2009)、御館 (2021) は日本語 (L2) による PS の分類を主とした枠組みを用いているため、母語による PS を分析するためにその枠組みをそのまま

用いるのは適当ではないと考えるからである。ただし、上述の通り、母語によるPSとL2によるPSの機能は重なるところがあるため、Ohta (2001), Yoshida (2009), 御館 (2021) の分類も参照しながら論を進めていく。

3. 調査の概要

3. 1. 調査協力者, 調査期間, 調査方法

調査は初級前半レベルの技能実習生の日本語教室で行った⁵。教師は2名 (T1, T2) で、ベトナム人学習者が3名 (S1, S2, S3), タイ人学習者が2名 (S4, S5) であった。両国の学習者とも、自国で数か月日本語講習を受けてきており、基本的な読み書きおよび初歩的な文法は身につけていた。また、教師は2名ともタイ語とベトナム語を聞いて内容を理解する能力は有していなかった。

調査期間は2019年12月から2020年1月までで、授業回数は11回で合計22時間分のデータを収集した。データの収集法は教室の前方に置いたビデオによる録画と教師の胸ポケットに入れたICレコーダーによる録音である。授業には、調査者も入りフィールドノートを書いたが、教室活動には一切参加しなかった。

なお、事前に教師および学習者に、日本語またはタイ語・ベトナム語で書かれた承諾書をわたし、調査の説明を行ってから、研究への教室談話データの使用許可を得た。

3. 2. 授業の概要

本稿で調査した日本語の授業は調査協力者が所

属する監視団体による講習の一部である。授業形態は1回2時間で教師1名が各回を担当するチームティーチングであった。主教材は7回目の1月10日までは、『みんなの日本語初級 第2版—やさしい作文』(以下『作文』), 8回目以降は教師の自作教材を用いて行われた。以下、調査日、担当教師、主教材の内容を表1として示す。

表1. 調査日, 担当教師, 主教材の内容

回	調査日	担当教師	主教材の内容*
1	12月23日	T1	『作文』1課「自己紹介」
2	12月25日	T2	『作文』2課「わたしの部屋」
3	12月30日	T2	『作文』3課「私の国・町」
4	1月3日	T2	『作文』5課「週末」
5	1月6日	T1	『作文』4課「わたしの家族」
6	1月8日	T1	『作文』4課「わたしの家族」
7	1月10日	T2	『作文』9課「もしわたしが2人いたら」
8	1月13日	T2	『自作』「わたしの趣味」
9	1月15日	T1	『自作』「私の子供時代」
10	1月17日	T2	『自作』「高校卒業後から日本に来るまでの話」
11	1月22日	T1	『自作』「私の日本に来るまでの半生と将来したいこと」

* 1月13日以降の『自作』教材のテーマの名称は筆者がその内容から名付けたものである。

各回の授業の進め方は、基本的には、1. アイスクレーキングとして教師と学習者が雑談を行う、2. 教師-学習者間でのやり取りを行い、自然な形でその日のトピックの導入及び必要語彙の説明を行う、3. 学習者が作文を書く、4. 学習者が作文を発表し、教師やその他の学習者が発表者に質問する、5. 残った時間でシャドーイングや漢字の学習を行う、という流れで行われていた。授業は全て日本語で行われ、教師-学習者間では媒介語は用いられなかった。

3. 3. 分析方法

得られたデータをすべて文字起こしし、その中で行われた談話を分析していく手法をとった。タイ

5 調査対象の教室, 調査方法, 分析方法は, 加藤 (2022b) と同一である。

表2. 抜粋内の記号・文字とそれらが指し示す内容

記号・文字	指し示す内容
。	1つの発話文の終わりを示す。
,	短い間を表す。文末では、発話が完全には終わっていないことを示す。
?	上昇イントネーションを示す。疑問文を表すとは限らない。
(1秒)	1秒前後の間を示す。2秒以上の間がある場合、1行を使う。
ー	延ばされた音を示す。ひらがなの単語であっても、ーを使う。
〈笑い〉	笑い声を示す。
○ ○	上付きの丸で囲まれた部分が小さい声 (PS) で発せられたことを示す。
【 】	周辺言語情報を示す。特記の必要がある音声上の特徴や非言語情報等。
()	タイ語・ベトナム語で発せられた発話の日本語訳を示す。
< >	2人以上の発話の重なりを示す。
=	話者交代時に切れ目がないことを示す。
###	日本語による可聴不可能な単語や文を示す。
***	固有名詞を示す。
SS	複数の学習者を示す。
HB	ホワイトボードを示す。
PC	パソコンを示す。パソコンからの音声は、発話者を PC とする。

語・ベトナム語の文字化と意味の確認は、筆者がそれぞれの言語の通訳者と2人で行った。

PSの認定は、Ohta (2001), Yoshida (2009), 御館 (2021) より、次の3条件を満たすものとした。

1. 質問に対する回答ではないこと
2. 他の発話より小さい声で発話されること
3. 名前を呼ばない・他者に向かって話さない等、他者とコミュニケーションをする意図が明らかには見られないこと

本稿では、PSの種類ごとの量及び個人ごとのPSの発話量の分析は行わない。これは本調査の調査方法に起因している。具体的には、教室全体の録画及び教師の胸ポケットに入れたICレコーダーでデータを収集したため、全ての学習者のPSを捉えられた訳ではないからである⁶。

3. 4. 文字化の方法

文字化は宇佐美 (2011), 東條 (2018), Ohta (2001)

⁶ Ohta(2001)やYoshida(2009)は各学習者にICレコーダーを渡して録音するという方法をとっているため、量的な調査も行われている。

等を参考にした文字起こしの手順を作成し、それに従って行われた。文字起こしの記号を表2として示す。

本稿では上付きの丸で囲まれた部分がPSに該当し、次章ではその部分を中心に分析を行っていく。

4. 結果

母語によるPSは28例見られた。それを母語によるPSの形式及び前後の談話の文脈から、次の12種に分類した。以下では、実際の12の談話データを示す。タイ語・ベトナム語で書かれ、小さい上付きの丸で囲まれた部分が母語によるPS、その右の丸括弧がそのPSの日本語訳である。

4. 1. 意味形成プロセスの促進のための母語によるPS

本節では、Guerrero (2018) で挙げられている言い換えや翻訳、コードスイッチングといった意味形成プロセスの促進のための母語によるPSの例から、母語によるPSに、目標言語を翻訳した発話が含ま

れていれば、意味形成プロセスの促進のための母語によるPSとして認定した。そして、他者発話の直訳、母語による読み上げ、理解の確認のための翻訳、理解のための翻訳、翻訳を含む理解の表出、目標言語の代替の6種に分類した。

4. 1. 1. 他者発話の直訳

これは「他者が発話した単語や句、文の一部を母語に翻訳し、そのまま表出するPS」である。

【抜粋1：2019年12月25日】

607 T2：【中略】私の、前、前はわかりますか。

608 S2：前は。

609 S5：【小さい声で】[○]前[○]。

610 T2：前【手で自身の空間の前に円をかく】。

611 S3：【教師を見たまま小さい声で】[○]Trước[○]（前）

612 S1：【教師を見たまま小さい声で】[○]Trước[○]（前）

613 S2：あ、前。

614 T2：うん。

【抜粋1】は自身の部屋を説明するというトピックで作文を書く際に必要な単語「前」を説明している場面である。教師は610で「前」と言いながら手で自身の空間の前に円を書き、前の意味を知らせようとしている。それを見たS3とS1は、それぞれ611と612で、ベトナム語で前の意味を持つ語を発している。S3とS1がこのPSを発した理由だが、610の教師のジェスチャーによって、前という単語を理解した、もしくは想起したことを自身で認識するためだと考えられる。

4. 1. 2. 母語による読み上げ

これは「書かれている、もしくは表示されている母語を読み上げるもの」である。

【抜粋2：2020年1月15日】

709 T1：保育園。

710 （3秒）

711 S2：【小さい声で】[○]保育園[○]。

712 S4：【小さい声で】[○]保育園[○]。

713 T1：うん、で、ベトナム語は、
（中略）

718 T1：これ？

719 S2：はい。

720 （2秒）

721 S3：【小さい声で】[○]あー[○]。【小さい声で】[○]Nhà trẻ[○]（幼稚園・保育園）

【抜粋2】は、保育園という単語のベトナム語訳をPCでスクリーンに見せて、その意味を示している場面である。721で、S3はベトナム語で幼稚園・保育園に相当する語を発している。S3がこのPSを発した理由は、この保育園という単語がS3にとって初出の単語であり、718で教師によって意味が示されたためだと考えられる。S3にとって初出の単語であることは、709で教師から保育園という単語が発せられ、721に至るまで数秒あるにも関わらず、S3が保育園をベトナム語で言う行為が見られないこと、721のベトナム語のPSの前に、「あー」という理解を示す発話が見られることから推察できる。

4. 1. 3. 理解の確認のための翻訳

これは「他者が発話した単語や句、文の一部を母語に翻訳した後、自身の理解を確認するために行うPS」である。

【抜粋3：2019年12月25日】

252 T2：よし、これの、（1秒）【ワークブックを開く】、ここ、私の部屋。

253 S2：はい。

254 T2：うん。

255 （10秒）【SSがワークブックを開く。S5がS4に箇所を教えている】

256 T2：【省略】部屋。今日は、私の部屋をします。

257 S3：【小さい声で】[○]部屋[○]。【小さい声で】[○]Phòng à?[○]（部屋のことか？）

258 T2：皆さんは、どこに、住みましたか。

【抜粋3】は教師が学習者全体に向けて、その日の『作文』のトピックである「わたしの部屋」の導入を行っているところである。257で、S3はまず「部屋」と小声で言った後で、「部屋のことか？」とベトナム語で発している。これは256の教師の発話を受けて、日本語の部屋がベトナム語の phòng を指すという自身の理解を確認するために表出したものだと考えられる。それは、S3がベトナム語の発話の前に、部屋と小声で言ったことから推察できる。この部屋という単語は、このコースでは初出の単語であるが、上記の【抜粋2】の保育園と比較すると難易度は高くなく、また、教師によるベトナム語の翻訳を必要とせずに部屋のベトナム語を発したことから、学習者には既知の単語だったと考えられる。そのため、まずは自身の記憶の想起のために部屋と発話した後、ベトナム語で確認のPSを発したと考えられる。

4. 1. 4. 理解のための翻訳

これは「他者が発話した単語や句、文の一部を母語に翻訳した後、自身が理解するために行うPS」である。

【抜粋4：2019年12月30日】

1389 (2秒) 【S4がワークブックを見せる】

1390 S4：とーころ、好きです。

1391 T2：タイに、タイにプーケットや、(1秒)、お、じゃあ、タイにプーケットが、あります。

1392 S4：があります。

1393 T2：うんうん。

1394 (7秒) 【S4がワークブックに書く】

1395 T2：どうして好きですか？ (1秒)、どうして好きですか？

1396 S4：【書きながら小さい声で】[○]どうして[○]。

1397 T2：聞いてます。どうして好きですか？

1398 S4：ど。

1399 T2：どうして。

1400 S4：どうして。

1401 T2：うん。

1402 S4：どうして、【小さい声で】[○]ทำไม[○] (どうして)。(1秒)、【非常に小さい声で】^{○○}好きです^{○○}、どうして。

1403 T2：【うなづく】

1404 (7秒)

1405 S4：どうして。

1406 T2：うん。

1407 (2秒)

1408 S4：あー。【自身のワークブックを見る】

1409 (1秒)

1410 T2：どうくして>

1411 S4：<パタ>

1412 T2：好き、ですか？

1413 S4：【小さい声で】[○]どうして[○]、好き？

1414 T2：うん。

1417 S5：ทำไมถึงชอบ (どうして好きになりましたか?)

1418 (1秒)

1419 S4：あー。

1420 T2：きれいですか？

1421 S4：はい。

【抜粋4】は「自国の有名な観光地を紹介する」という発表用の作文を書いているときに、作業が進んでいないS4に対し、教師は作業が進むように、S4と会話をして思い出させている場面である。1402でS4が母語によるPSを発している。S4がPSを発した理由は、S4にとり1395の教師の「どうして好きですか？」という質問の理解が困難だったため、「どうして」という語をタイ語で発し、その意味を自身で確認することで、その質問文の意味形成を行おうとしていたと考えられる。これは、①1402の母語によるPSが正しい翻訳であること、②1390のS4の発話から、「好きです」という単語の意味も理解できていると考えられること、③母語によるPSの前後に、S4による教師の直前の発話の繰り返し(1398, 1400,

1402, 1405, 1413)や、PSによる復唱(1396, 1402, 1413)が見られることの3点により、それぞれの単語の意味は理解できていても、質問文になると理解が困難な様子であることから推察できる。

4. 1. 5. 翻訳を含む理解の表出

これは「他者が発話した単語や句、文の一部を母語に翻訳した後、自身の理解を表出するPS」である。

【抜粋5：2020年：1月5日】

174 T1：【省略】へー。鹿，【両手の人差し指を上にあげて、頭の上に添える】鹿。

175 S2：はい。鹿。

176 T1：おー，鹿。かわいいですか？

177 S2：<いえ。【首を振る】>

178 S3：<はい，かわいい。>

179 T1：ははは【笑い】，かわいくない。

180 S2：あまり。

181 T1：あ，そうですか。

182 S2：はい。

183 T1：鹿，鹿。

184 S1：鹿，【小さい声で】[○]Chí có shika[○]（(ベトナム語の)鹿は(日本語の)鹿の意味だ）。

185 T1：に会いましたか？鹿を見ました。

【抜粋5】は授業開始直後のアイスブレイキング中に学習者S1, S2, S3が日本で鹿を見た時のことを話している場面である。184でS1は、ベトナム語で、「(ベトナム語の)鹿は(日本語の)鹿の意味だ」と発している。これは174の教師の「鹿」を示すジェスチャーを見て、また、S2とS3と教師が行った183までの会話を聞いて、S1の中で「鹿」という言葉の意味形成が行われ、その意味を理解したことを示している。

【抜粋5】でS1が「鹿」の意味を理解していなかったことを示すものとして、同じベトナム人学習者のS2とS3が【抜粋5】の会話に参加しているのに対し、S1は全く会話に参加していないことが挙げられる。

4. 1. 6. 目標言語の代替

これは「句、文の一部または全部を母語で代替するPS」である。

【抜粋6：2020年1月8日】

3049 S5：来られます。

3050 T1：うん，来られます。

(省略)

3053 S5：し，します。【小さい声で】[○]ừ[○](は)

3054 T1：します。

3055 S3：【ベトナム語で話す】

3056 S5：あー，でき，

3057 S1：【ベトナム語で話す】

3058 S5：できます。

(省略)

3061 T1：そうだね。

【抜粋6】は、教師が学習者に可能形の形式と意味の説明を行っている場面である。3053で、S5は日本語の助詞「は」に相当するタイ語をPSとして発話した後、3058で「できます」と3053の「します」を可能形にして発話している。S5がこのPSを発した理由は、S5は「『します』は『できます』」と言いたかったが、それがS5の日本語力では困難であったため、その「は」の代替としてừを用いたものと考えられる。また、このことから、S5は日本語の「は」とタイ語の「ừ」を、同義であるにとらえていることがわかる。

4. 2. 自己制御メカニズムの提供のための母語によるPS

本節では、Guerrero (2018)で挙げられているメタ言語的またはメタタスク的なコメント、感情表現、行動を導くための言語化の例から、PSに目標言語が含まれていなければ、自己制御メカニズムの提供のための母語によるPSとした。そして、問題解決のための思考の表出、自身の誤りに対する認識の表出、

自身の理解を促すための思考の表出、自身の発話を導くための思考の表出、事物や事象に関する思考の表出、事物や事象に関する感情の表出の6種に分類した。

4. 2. 1. 問題解決のための思考の表出

これは、「問題を解決するために自らの思考を表出する PS」である

【抜粋7：2020年1月8日】

1808 S1：あー、奥さんは、あー S5さん、より、
(中略)

1815 T1：あ、何歳【上を指して】上ですか？
(中略)

1818 T1：【下を指して】何歳下ですか？

1819 S2：何歳、はい。
(中略)

1867 T1：え、あってる？23歳で、

1868 S3：23歳。

1869 T1：16？

1870 S3：16、【頷く】

1871 T1：16か。(1秒)、え、23歳で、16だから、

1872 S2：【小さい声で】[○]Phía dưới còn gì nữa[○]
(下は何だ?), 7。

1873 T1：7か、ごめん。

【抜粋7】は各学習者の家族構成を話しているときに、ある学習者の兄弟との年齢差について話している場面である。1872で、S2はベトナム語で「下は何だ?」という PS を発し、その直後に7と発している。この7は、学習者と兄弟の年齢差である。その前の1815・1818の教師の発話から、年齢差を数えるときには上と下を使うということが示されている。そのため、S2の PS は、S2が23から16を引いている思考を示すものであると考えられる。ここでS2がこの PS を発した理由は、1871で教師がすぐに年齢差を答えられなかったため、その代わりに回答するべく、自ら頭の中で計算したからだと考えられる。

ここで言う問題とは、談話の参加者にとって解決すべき問題を指し、ここでは学習者と兄弟の年齢差を明らかにすることである。具体的に言えば、1871の教師の発話には、1秒の空白があり、その後も教師は「え」という発話や、単語ごとにわずかな空白があることから、すぐに計算できない、つまり問題の解決が困難であることが学習者に示されている。そのため、問題解決を行う権利が教師だけでなく学習者にも渡ったため、S2は問題解決のための思考を行い、「7」という回答を出して、解決を導こうとしたものと考えられる。

4. 2. 2. 自身の誤りに対する認識の表出

これは「自身の誤りに対する認識を表出する PS」である。

【抜粋8：2020年1月15日】

2264 (25秒)【SSが黙読している】

2265 S1：【小さい声で】[○]Độc sai rồi[○](間違っ
て読んだ), 6歳【ろくさい】。

2266 (10秒)【SSが黙読している】

【抜粋8】は、学習者が自身で書いた作文を発表前の練習として黙読している場面である。2265でS1は間違っ
て読んだという意味のベトナム語を発している。S1がこの PS を発した理由として、その後の「6歳(ろくさい)」という発話から、今まで6歳を6個(ろっこ)、6回(ろっかい)のように、「ろっさい」と発音するものと思っており、それが「6歳(ろくさい)」と発音することに気付いた可能性が考えられる。そして、この PS の機能としては、「間違っ
て」読んでいたということを自身に言うことにより、今までの読み方が間違っていたことをより強く認識できるようになるのではないかと考えられる。

4. 2. 3. 自身の理解を促すための思考の表出

これは「自身の理解を促すために用いる思考を表出する PS」である。

【抜粋9：2020年1月17日】

- 1203 T2：どうでしょう。21歳から、23歳まで**
に行きました。
- 1204 S4：んー。
- 1205 T2：20【にじゅう】、20歳【にじゅっさい】の
時は何してましたか？
- 1206 S4：あー、に、20歳【にじゅっさい】から、
- 1207 T2：うん。
- 1208 S4：【小さい声で】[○]はー？[○]
- 1209 (3秒)
- 1210 S4：【小さい声で】[○]อะไร[○](何？)
- 1211 T2：**【1203と同じ単語】行きました。
- 1212 S4：*、**【1203と同じ単語】。
- 1213 T2：そうですね。20歳【にじゅっさい】は、何
をしました？
- 1214 S4：に、に【2のジェスチャーを2回する】に、
20歳【にじゅっさい】。
- 1215 T2：うん、20歳【はたち】は何をしましたか？
勉強しました？20歳【にじゅっさい】のとき。
(1)、20歳【はたち】のときは、勉強しました？
- 1216 (1秒)
- 1217 S4：【首を横に振る】
- 1218 T2：そうですか。
- 1219 S4：はい。

【抜粋9】は「日本に来る前のことを話す」という内容の作文を書いているときに、教師がS4と会話をして日本に来る前のことを思い出させている場面である。1210でS4は日本語の「何？」に相当するタイ語を発している。S4がこのPSを発した理由としては、2つの可能性が挙げられる。1つ目は、直前の教師の質問(1205)に対する答えを考えようとする思考が表出した可能性、2つ目は直前の教師の質問(1205)を理解しようとするときの思考が表出した可能性である。前者は、1206で教師の質問に答えようとしていることから、後者は教師の簡略化した再質問(1213)や例を伴う再質問(1215)に答えを言

えていない(1214, 1216)ことから推察できる。ただ、母語を同じくするS5に支援を求める、スマートフォンを物理的な媒介手段として使用する、教師の再質問に答えて教師に更なるキューを出してもらうといった、母語の思考を日本語で産出しようとする動きがみられないことから、回答を思考していた前者の可能性もあるが、教師の発話を理解しようとしていた後者の可能性のほうが、より高いのではないかと考えられる。

4. 2. 4. 自身の発話を導くための思考の表出

これは「自身の次の発話を導くために思考を表出するPS」である。

【抜粋10：2020年1月5日】

- 1879 T1：の、仕事をしています。
- 1880 S1：はい。
- 1881 T1：んー、すごいいい仕事ですね。(1秒)、大
変。うん、他の兄弟は？【ホワイトボードを指
して】お兄さん、おねえ＝
- 1882 S1：＝あー、妹ーは。
- 1883 T1：うん。
- 1884 S1：あー、学生です。
- 1885 T1：うんうん、学生。大学生ですか？
- 1886 S1：あーいえ、中、中学生。
- 1887 T1：中学生。んー。オーケー。【書きながら】
中学生。(1秒)、あとは？
- 1888 S1：あー。
- 1889 T1：弟。(1秒)、いません。
- 1890 S1：あー、はい、あー。
- 1891 (3秒)
- 1892 S1：【小さい声で】[○]Có ai nữa không?[○](それ
以外、ほかの人がいる？)
- 1893 T1：終わり？
- 1894 S1：はい、終わり。
- 1895 T1：終わりです。オーケー。じゃあ。

【抜粋10】は学習者が自身の家族を紹介するとい

うトピックの導入時に、教師がS1に家族について聞き、S1がそれに答えている場面である。1892でS1はベトナム語で家族にほかの人がいるかといった内容のPSを発している。【抜粋10】でこのPSが発せられた理由として、この場面が学習者の家族構成を書き出すことが主題であることが関係していると考えられる。つまり、1881までの兄についての説明、妹についての説明(1884, 1886)、弟がいないという発話(1890)、また1881の教師の発話「おねえ」を遮ったS1の発話(1882)から、兄弟姉妹すべてが出たことになり、その確認のために発したものと思われる。なお、1787の教師の発話「あとは？」を翻訳した可能性も考えられるが、S1と教師はその後もやり取りを続けており(1888-1890)、PSの直前に3秒の間があることから、「あとは？」を翻訳したのではなく、その3秒間での思考の一部がPSとして表出した可能性のほうが高いと考えられる。

4. 2. 5. 事物や事象に関する思考の表出

これは「教材、他者の発話、教室内の状況等に対する思考を表出するPS」である。

【抜粋11：2020年1月10日】

480 (7秒) 【教師がパソコンで調べている】

(中略)

487 T1: 【表示されたタイの国王を見て】 ラーマ国王。

488 (2秒)

489 T1: ふーん、

(中略)

494 T1: ハンサムですね。

495 S3: 【小さい声で】[○]Thái Lan, Thái Lan[○](タイ、タイ)。

496 (2秒)

497 T1: タイ。

【抜粋11】は、タイの国王について、その肖像をPCで表示して説明している場面である。495で、S3

がベトナム語で、タイについてPSを発している。このPSが発せられた理由は、タイの国王の肖像がPCで表示されたため、「『タイ』の人だ」のように、その肖像について思ったことを直接的に発したものだと考えられる。

4. 2. 6. 事物や事象に関する感情の表出

これは「教材、他者の発話、教室内の状況等に対する感情を表出するPS」である。

【抜粋12：2020年1月8日】

1948 T1: さっきやりましたね。一番上は？ ちょう？ (1秒), なん。2番目は？ 長男？

1949 S4: 次男。次男。

1950 T1: うん、次男。

1951 S1: 【小さい声で】[○]次男[○]。

1952 T1: これは？

1953 S1: 三男。

1954 T1: 三男。

1955 S4: 【小さい声で】[○]三男[○]。

1956 S1: 【小さい声で】[○]Nhà này nhiều con trai[○]
(この家族には息子が多いな)。

1957 T1: じゃあ、S5さんのうちの長男は何歳ですか？

【抜粋12】は学習者の家族構成をもとに、家族に関する単語を教師が説明している場面である。1956でS1が「この家族には息子が多いな」という息子が3人いるという心理をPSとして発している。S1がこのPSを発した理由は、【抜粋10】のとおりS1の家族は兄と妹であることが関係していると考えられる。つまり、家族に三男までいる学習者がいて、それに対するS1の心理や感想がPSとなって表出されたからだと考えられる。【抜粋11】のPSとの相違は、前者が事物や事象に対する思考をそのまま述べるのに対し、本PSは「多い」などの心理や感想を表す表現がPSに付加されていることである。

5. 考察

本章では本調査の結果の考察と、SCT-L2から見た本稿の意義、言語教育への示唆を述べる。まず、本調査の結果の考察だが、PSは言語的問題がある場面や認知的負荷が高い場面で発せられることが多いが(御館, 2021)、母語によるPSの多くも認知的に困難な課題が課せられたときに、表出していると指摘できる。換言すれば、母語によるPSは目標言語だけでは遂行・解決するのが困難な課題を容易にさせるために働く機能を有しているといえる。この例として、【抜粋4】【抜粋9】【抜粋10】が挙げられる。【抜粋4】では、S4は教師の「どうして好きですか?」という疑問文には答えられていない。これは、S4が「どうして」と「好きです」のそれぞれの意味を知ってはいるものの、文としては理解することが困難であったため、「どうして」をタイ語で発し、理解を行おうとしたものだと考えられる。教師の発話の理解が困難であった様子は、S5が1417で支援の発話を行った後に、換言すれば、日本語で「どうして好きですか」を考えると認知的に困難な課題が解決されたときに、S4が「あー」と発していることから見て取れる。また、【抜粋9】でS4が「何」という意味のタイ語をPSで発したときは、教師の時の発話「20【にじゅう】、20歳【にじゅっさい】の時は何してましたか?」は、「にじゅう」から「にじゅっさい」への音韻の変化、助詞「を」の脱落、「してましたか」の「い」の脱落等が見られ、S4にとっては理解するのは非常に困難であったと考えられる。この【抜粋9】の1210の母語によるPSは、「自身に向けた質問」(DiCamilla & Antón, 2004)で、言語的または認知的に困難な課題の解決を容易にする自己制御メカニズムを提供するものである。【抜粋10】では、家族が他にいるかという教師の質問を理解し、それに対する回答を考え、日本語で表出しなければならない場面である。回答を考えると、母語による

PSを使用しているが、その前に3秒の空白があることに注目したい。この空白は、おそらくS1が頭の中で家族を一人一人挙げている時間であろう。そのような認知的な課題を日本語で行うことは、初級前半レベルの学習者では難しく、母語でしていたものと思われる。それが行われた際の思考の一部が、この母語によるPSとして表れたと考えられる。

また、本調査でも、先行研究で述べた Lantolf et al. (2020) や Yoshida (2009)、御館 (2021) が挙げた機能の例が確認された。例えば、【抜粋2】【抜粋5】【抜粋11】【抜粋12】が挙げられる。【抜粋2】と【抜粋5】の母語によるPSは目標言語を学習するのに非常に有益に働くと考えられる。【抜粋2】は、学習者が何らかの書かれているもの・表示されているものを読み上げるPSで、特に、【抜粋2】のように、日本語と母語が同時に示される場合、学習者の中で、単語や文等の意味形成が行われていると考えられる。【抜粋5】は日本語の鹿に該当するベトナム語の単語を言うもので、理解を示すPSである。この【抜粋5】は、鹿という単語の意味を学習者が理解していく過程であり、本PSはその理解の瞬間を捉えたものであると考えられる。【抜粋11】は、Yoshida (2009) や御館 (2021) の「コメント」に相当すると考えられる。【抜粋12】は Lantolf et al. (2020) が挙げる感情表現であり、【抜粋11】と【抜粋12】は談話への積極的な参加を示すものであると考えられる。

続いて、母語によるPSに対し、他者が反応する場合も見られた。PSが教師や他の学習者に与える影響については、SCT-L2では精神間活動 (Smith, 2007) と呼ばれており、主要な研究対象の1つである。本稿におけるその例として、【抜粋1】【抜粋9】【抜粋10】が挙げられる。【抜粋1】では、S1とS3が行ったベトナム語によるPSで、S2が理解する様子が描かれている。S1とS3は、教師のジェスチャーの後、教師を見たままPSを発していることから、S2のためにPSを発したわけではない。しかし、S1とS3はS2の両

隣に座っており、S2はそのPSを聞き取ることも可能であったと思われる。【抜粋9】では、S4が「何」という意味のタイ語を発した後に、教師は発話を促すような発話を行っている。教師はタイ語を聞いて理解する能力は有していないため、教師の発話はS4の母語によるPSの意味ではなく、談話の構造から導かれたものである。【抜粋9】では、S4の母語によるPSの前に3秒の空白がある。この空白は学習者の回答への「待ち時間」(Walsh, 2013)であり、教師はこの後に質問に対する回答が返ってくるものと思っていたが、S4が発したのは母語によるPSであったため、理解を促すような発話を行ったと推測できる。【抜粋10】も【抜粋9】と同じく、教師の質問に続く3秒の空白の後にベトナム語によりPSが発せられたため、日本語での発話を促すために、再度の質問を行ったものと考えられる。上記の例は学習者の母語によるPSが、母語を同じくする学習者はもちろん、学習者の母語を解さない教師にも、社会的な発話として働くことを示すものであり、【抜粋1】のように他者のPSから学んだり、【抜粋9】【抜粋10】のように学習者の理解度を測ったりすることが可能である点でも重要である。

最後に、母語によるPSは様々な種類があるが、授業に関係がない母語によるPSは見られなかった。例えば、【抜粋12】の「この家族には息子が多いな」というPSは、一見授業の内容とは関係がない私語のようにも受け取れるが、これは授業内で扱われている内容についての感想であり、学習者が授業に参加していることを示すものである。母語によるPSは本結果で示したように、目標言語の学習及び教室談話への参加という点で、非常に重要なものである。よって、第二言語学習の教室では、母語使用を一律に禁止するのではなく、状況に合わせて柔軟に考えていく必要がある。

次にSCT-L2から見た本研究の意義だが、それはSCT-L2に依拠した新たな日本語学習者像を提示し

たことだと考える。2. 1. で述べたように、SCTでは人間は媒介手段を用い活動する存在とみなされる。これを本稿の文脈に沿って換言すれば、日本語初級レベルの学習者とは、母語によるPSという媒介手段を用いて、日本語学習という「自身の変化」(Lantolf & Thorne, 2006, p. 215)を実践する存在と言えるであろう。4章では様々な機能を持つ母語によるPSを見てきたが、【抜粋9】【抜粋10】のように、直接的に理解や産出といった日本語学習を促進するには至らなかったPSも存在する。しかし、本稿で示したように、そのようなPSであっても教師や他者がそのPSに反応し、発話の繰り返しや簡略化といった、非常に微視的なレベルでの「世界の変革・創造」(Lantolf & Poehner, 2014, p. 40)が起こりうる。そしてそのような発話の繰り返しや簡略化が起こることで、学習者はその発話の意味が理解できるようになり、微視的なレベルでの日本語の発達が起こると考えられる。御館(2021, p. 137)は、日本語授業時の日本語によるPSを発することで学習者は「個人的な学習空間」を作り出していると述べるが、本研究の結果からは、学習者は母語によるPSを発することで、単語の記憶や他者発話の理解、発話内容の思考といった「自身のための個人的な学習空間」だけでなく、他者からの支援も引き出すことができる「社会性を帯びた個人的な学習空間」を作り出していると言えるのではないだろうか。

最後に言語教育への示唆だが、教師は学習者の母語によるPSに注意を払い授業を進めていくことで、より効果的な言語教育が行えると考えられる。学習者の言動から得られる情報として、学習者の発話やノートといった言語情報、表情などの非言語情報に加え、母語によるPSから得られる情報も、言語教育にとって有益なものとなりうるのではないだろうか。本稿の12の抜粋で示したように、母語によるPSは、学習者の理解や思考、感情の一部を表出するものである。このため、特に、学習者の母語を解する教師

であれば、偶発的に聞こえた母語による PS から、学習者の理解や思考、感情等を推測することが可能であろう。例えば、【抜粋1】と【抜粋5】では、学習者が翻訳をしているが、これは日本語の単語の意味を理解したことを示すものであり、また、【抜粋12】では学習者の感情を表出しているが、これは教室談話への参加を示すものである。つまり、本稿の抜粋からの一例ではあるが、ある言語項目に対する理解度を推測することで、目標言語の言語項目の説明の有無の決定が、また、学習者の感情を推測することで、その PS に続く教師の応答や発話内容の決定ができると考える。もちろん学習者の母語を解さない教師であっても、母語による PS から得られる情報は有益であると考えられる。その場合、学習者の母語を解さないため、学習者の表情や動き、「待ち時間」など、母語による PS 以外の情報も必要となるが、それらの情報があれば、【抜粋9】のように反応すること自体は可能であり、学習者の理解を促す発話を行うなどの対応が取れると考えられる。

6. 本稿のまとめと今後の課題

以上、本稿では、母語による PS が初級前半レベルの学習者の発話データにも認められたことを報告し、12の分類を試案として提出したうえで、その PS が発せられた理由や学習への影響、SCT-L2 から見た本研究の意義、言語教育に貢献できる点を考察した。

今後の課題は、次の2点である。1点目は、さらに例を増やして研究することで、本研究結果の妥当性を高めることである。具体的には、本結果に追加すべき PS や本研究で修正すべき PS を見つけ出すこと、および母語の PS と目標言語による PS の共通点・相違点を明らかにすることである。特に初級レベルの学習者は、目標言語の能力の制限から、母語で思考を行っている可能性が高いと考えられるた

め、母語の PS と目標言語による PS は役割が異なると考えられる。よって、その異なりを調査することは、学習者が教室でどのように言語学習を行っているのか、その一端を解明することにつながると考えられる。

2点目は PS の発生時の心理状態の解明である。具体的には、学習者に刺激再生法によるインタビューを行うことで、母語による PS を発した学習者にとってのその PS の意味づけと、母語による PS を発した前後の心理状態を明らかにすることである⁷。これにより、談話面からの分類に合わせて、心理面からの分類も行えるようになり、それは教師・研究者にとり、母語による PS に関するより深い理解をもたらすものと考えられる。

謝辞 本論文の執筆に際し、ご指導くださいました東海大学の元田静先生に感謝申し上げます。また、研究にご協力くださいました5名の学習者の皆様、2名の日本語教師の先生方、監理団体の代表と職員の方々にも感謝申し上げます。

文献

- ヴィゴツキー, L. (2001). 『思考と言語』(柴田義松, 訳) 新読書社. (原典1934)
- ヴィゴツキー, L. (2003). 『「発達の最近接領域」の理論—教授・学習過程における子どもの発達』(土井捷三, 神谷栄司, 訳) 三学出版. (原典1935)
- 宇佐美まゆみ (2011). 『基本的な文字化の原則 (Basic Transcription System for Japanese: BTSJ) 2011年版』. <http://ninjal-usamilab.info/pdf/btsj/btsj2011.pdf>

⁷ この研究法の一例として、Yoshida (2009) は学習者に刺激再生法によるインタビューを行い、PS を発した時の心理状態を考察している。

- 御館久里恵 (2021). 初級日本語学習者のプライベートスピーチ『日本語教育』178, 124-138. <https://doi.org/k3q4>
- 加藤伸彦 (2022a). 日本語教育における近年の教室の記述的研究の現況と展望—『日本語教育』『世界の日本語教育』『言語文化教育研究』の3誌の分析より『東海大学日本語教育論集』9, 111-120.
- 加藤伸彦 (2022b). 教室内における学習者の主体性—社会文化理論から見た自発的発話の分析『言語文化教育研究』19, 175-196. <https://doi.org/10.14960/gbkkg.19.175>
- 酒井優子 (2022). 『協働的対話における学習者の母語使用とその役割—社会文化理論とバイリンガル・アプローチの視点から』[博士学位論文] 北海道大学. <https://doi.org/10.14943/doctoral.k15166>
- 東條弘子 (2018). 『中学校英語科における教室談話研究—文法指導とコミュニケーション活動の検討』風間書房.
- ファニーハフ, C. (2022). 『おしゃべりな脳の研究—内言・聴声・対話的思考』(柳沢圭子, 訳) みすず書房. (原典2016)
- ワーチ, J. V. (2004). 『心の声—媒介された行為への社会文化的アプローチ』(田島信元, 佐藤公治, 茂呂雄二, 上村佳世子, 訳) 福村出版. (原典1992)
- Abadikhah, S., & Khorshidi, A. (2013). An investigation of the private speech phenomenon in the collaborative interaction of Iranian adult EFL learners. *The Southeast Asian Journal of English Language Studies*, 19(3), 71-85. <https://doi.org/10.1177/1367006913509902>
- Berk, L. (1992). Children's private speech: An overview of theory and the status of research. In R. Diaz & L. Berk (Eds.), *Private speech: From social interaction to self-regulation* (pp. 17-54). Lawrence Erlbaum Associates.
- Centeno-Cortés, B., & Jiménez-Jiménez, A. F. (2004). Problem-solving tasks in a foreign language: The importance of the L1 in private verbal thinking. *International Journal of Applied Linguistics*, 14(1), 7-35. <https://doi.org/frqg3m>
- Davydov, V. (1999). The content and unsolved problems of activity theory. In Y. Engeström, R. Miettinen & R. L. Punamäki (Eds.), *Perspectives on activity theory* (pp. 39-52). Cambridge University Press.
- DiCamilla, F. J., & Antón, M. (2004). Private speech: A study of language for thought in the collaborative interaction of language learners. *International Journal of Applied Linguistics*, 14(1), 36-69. <https://doi.org/dtzvjc>
- Fernyhough, C., & Fradley, E. (2005). Private speech on an executive task: Relations with task difficulty and task performance. *Cognitive Development*, 20(1), 103-120. <https://doi.org/djznp3>
- Firth, A., & Wagner, J. (1997). On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *Modern Language Journal*, 81(3), 285-300. <https://doi.org/ddp2fn>
- Guerrero, M. C. M. de (2018). Going covert: Inner and private speech in language learning. *Language Teaching*, 51(1), 1-35. <https://doi.org/10.1017/S0261444817000295>
- Hauser, E. (2015). Private speech as social action. *Language and Sociocultural Theory*, 2, 119-138. <https://doi.org/10.1558/1st.v2i2.26615>
- Kohlberg, L., Yaeger, J., & Hjertholm, E. (1968). Private speech: Four studies and a review of theories. *Child Development*, 39(3), 691-736.

- <https://doi.org/10.2307/1126979>
- Jiménez-Jiménez, A. (2015). Private speech during Problem-solving activities in bilingual speakers. *International Journal of Bilingualism*, 19(3), 259–281. <https://doi.org/k3q5>
- Lantolf, J. P. (2000). Introducing sociocultural theory. In J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 1-26). Oxford University Press.
- Lantolf, J., Poehner, M., & Thorne, S. L. (2020). Sociocultural theory and L2 development. In B. VanPatten, G. Keating & S. Wulff (Eds.), *Theories in second language acquisition* (3rd ed., pp. 223-247). Routledge.
- Lantolf, J. P., & Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford University Press.
- Lantolf, J. P., & Poehner, M. (2014). *Sociocultural theory and the pedagogical imperative in L2 education: Vygotskian praxis and the research/practice divide*. Routledge.
- Neguera-Azarola, E., Garcia P. N., & Buescher, K. (2015). From interaction to intra-action: The internalization of talk, gesture, and concepts in the second language classroom. In N. Markee (Ed.), *The handbook of classroom discourse and interaction* (pp. 233-249). Wiley-Blackwell.
- Ohta, A. (2001). *Second language acquisition processes in the classroom: Learning Japanese*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Smith, H. (2007). The social and private worlds of speech: Speech for inter and intramental activity. *Modern Language Journal*, 91, 341-356. <https://doi.org/ct9t23>
- Stafford, C. A. (2013). What's on your mind?: How private speech mediates cognition during initial non-primary language learning. *Applied Linguistics*, 34(2), 151-172. <https://doi.org/f4w792>
- Thorne, S. L., & Tasker, T. (2011). Sociocultural and cultural-historical theories of language development. In J. Simpson (Ed.), *The Routledge handbook of applied linguistics* (pp. 487-500). Routledge.
- Walsh, S. (2013). *Classroom discourse and teacher development*. Edinburgh University Press.
- Wang, L., & Hyun, E. (2009). A study of sociolinguistic characteristics of Taiwan children's peer-talk in a Mandarin-English-speaking preschool. *Journal of early childhood research*, 7(1), 3–26. <https://doi.org/bmf6p3>
- Yoshida, R. (2009). *Learners in Japanese language classroom: Overt and covert participation*. Continuum.

Article

Private speech by beginner-level Japanese language learners in their L1:

Its types in classroom discourse

KATO, Nobuhiko*

Tokai University, Tokyo, Japan

Abstract

The purpose of this paper is to propose a classification of private speech (hereafter PS) by L1 (First Language), based on the form of PS and the context before and after the PS, in order to clarify the function of PS in the L1 in Japanese language classroom from the perspective of sociocultural theory. With this purpose, I collected 22 hours of data on classroom discourse in Japanese language classes for Thai and Vietnamese technical intern trainees, and classified PS by L1. The types of PS in the L1 were classified as follows: direct translation of another's speech, reading out in the L1, translation for confirmation of understanding, translation for understanding, expression of understanding including translation, substitution of target language, expression of thoughts for problem solving, expression of recognition of own errors, expression of thoughts for guiding own speech, expression of thoughts to promote own understanding, expression of thoughts about things and events, expression of feelings about things and events. Finally, I discussed the reasons why the PS was occurred and its impact on learning.

Keywords: SCT-L2, Vygotsky, higher-order cognitive processes, classroom research,
Japanese language classroom

Copyright © 2023 by Association for Language and Cultural Education

* Kato is now at Kyoto University of Foreign Studies, Japan.
E-mail: japaneselanguageandculture@hotmail.com

論文

チューター活動における言語・文化学習の双方向性

留学生によることばの説明実践に着目して

李頌雅*

(大阪大学)

概要

本研究では、日本の大学におけるチューター活動に着目し、日本語学習者である外国人留学生がチューターにことばを説明する実践に焦点を当て、その実践に見られる連鎖上の特徴、使用された言語的・非言語的リソースや受け手の返答を分析した。約27時間の会話データを分析した結果、以下の特徴が見られた。(1) チューターによる質問、ことばの繰り返し、「知らない者(K-)」である認識的ステータスを表す発話やことば探しによって実践が開始することが観察された。(2) 留学生が自分なりの説明を行うほか、日本語の概念との比較や英語への切り替えを通して説明を行っている。説明上の困難が生じた場合、受け手であるチューターが他者修復を行い、それを手助けとして利用し、留学生が説明を完成させることが見られた。(3) 留学生がことばの説明実践を通して、自身の専門分野や国の社会文化に対してエキスパート性を示している。一方、チューターは説明の受け手として参与し、その説明を支持することが観察された。留学生によることばの説明実践では、新参者(novice)と熟達者(expert)の位置付けの流動性が見られる。つまり、ことばの説明実践は言語・文化学習の双方向性を可能にする実践だと考えられる。

キーワード：言語社会化、日本語学習、会話分析、異文化コミュニケーション、認識的ステータス

Copyright © 2023 by Association for Language and Cultural Education

1. 研究背景・目的

日本の大学では、新しく入学した外国人留学生(以下、留学生)に対して、様々な支援活動が行われている。その一つがチューター活動である。新しく入学する留学生に対して、日本人学生もしくは上級生の留学生がチューターを担当し、1対1で学習支援

を中心とした活動を行うことが多い(岡部, 2018)。留学生の語学、生活、学業面などの支援だけではなく、チューター側にとっても、異文化理解のきっかけにもなる。このような授業外活動において、留学生は日本語を用いた学習のほかに、会話においても日本語で自身の経験や自国について話す機会が多い(副田, 2010, 2011)。特に、留学生が大学や日常生活の中で習った用語、自国の言語、社会現象や文化的慣習に関する用語、概念や事象について、日本語を

* Eメール: songyalee1990@gmail.com

使用してチューターに説明することが観察されている。留学生が日本語を用いてことばの説明実践を行うことは、学んだ言語に関する知識を表出する機会であり、説明実践を通して自身の言語に関する知識のみならず、所持する文化や社会に関する知識を表出し、チューターの理解を得ることができる。さらに、説明実践を通して異文化コミュニケーションを実現することが可能となる (Bolden, 2014)。留学生による説明実践に着目することで、第二言語である日本語を使用してどのように自身が持つ情報、知識や自分の意見を伝え、どのような社会的行為¹を行うのかを解明することができ、言語・文化学習の双方向性も明らかになる。

本論文では、チューター活動に参加した留学生がことばについて説明する実践に着目し、特にことばに関する説明実践を取り上げて分析する。留学生がどのような言語・非言語的リソースを使用し、説明実践を行うのか、また、その実践の中で、チューターがどのように返答するのかについて分析と考察を行う。

2. 先行研究

2. 1. 学習者に対してことばの説明を促す行為

先行研究において、言語の熟達者が学習者に対して、ことばの説明を促す行為が見られた。まず、家庭内の会話で第一言語学習者である子どもが説明を行う場面について、Searles & Barriage (2018) は、英語母語話者の家庭に着目している。言語知識の熟達者である親が質問などにより、子どもが使用した親の知らないことばについて、「What is X? (Xは何?)」、
「What does X mean do you know? (Xは何だか知って

いるか?)」(p. 62)などの質問をすることで、子どもに説明を求める。それを受けて、子どもが説明し、さらに母親が提示した理解候補を否定して、説明を付け加えている場面を明らかにしている。

また、言語社会化理論を用いた研究には Takei & Burdelski (2018) がある。Takei & Burdelskiが着目したオーストラリアに移住した日本人家庭の日常会話のデータでも、ことばの説明が観察されている。例えば、父親が大学生の娘の使用した英語のことば(「ハンチバック」)に対して父が「Xって何?」(「ハンチって何?」)の形式で質問し、娘に英語のことばを説明させる。Takei & Burdelski (2018) では、移住者の家庭において両親が子供に移住先の優勢言語(英語など)のことばを説明させることで、その言語のエキスパート性を示す機会を与えることが示唆される。

教室の会話で第一言語学習者である生徒が説明を行う場面に着目する研究には、Temmerman (2009) がある。Temmerman (2009) は、ベルギーの小学校の教室内的相互行為を対象に、教師が生徒にことばについて説明させる場面を取り上げて分析している。Temmermanがまとめた教室内的における定義と説明の発話連鎖は、(1) 教師による連鎖の開始、(2) 生徒による説明の試行、(3) 教師によるフィードバック(訂正、補足や承認などを含む)、(4) 教師による要約や繰り返しという一連の発話からなる。また、Temmermanのデータでは、教師が「What is X?」という質問で連鎖を始める事例が最も多く観察されている。Mortensen (2011) は、教師が単語を読み上げて、生徒に復唱させた後、単語の意味に関する説明を要求する場面に着目し、生徒に説明させることは教育的意味を持つと述べている。

教室外の場面における第二言語学習者による説明実践について、仁科(2007)は、研究留学生が初対面の日本語母語話者に対して自身の研究について説明する場面を分析している。方法は、日本語母語話

1 あいさつ、質問、要求、拒否、賛成、反対、質問、報告、提案、賞賛など社会的な目的を持つ行為 (Ochs, 1996)。

者に事前に相手の研究について質問するように依頼した上で、研究留学生に会わせて会話データを取るというもので、研究留学生が説明を行う部分に着目している。その結果、説明を母語話者が理解できた場面では、母語話者の既有知識とのつながりを用いて、具体的なイメージを作らせ、母語話者が理解したかどうかを確認した上で、説明を進めていくような方略が用いられていることがわかった。一方、説明を母語話者が理解できなかった原因としては、専門的視点から説明を行い、具体的なイメージを与えなかったことが挙げられている。

上述のように、先行研究では、親と子ども、教師と生徒の相互行為において、言語や話題などによって、より言語に関する知識を持つ「熟達者 (expert)」と言語を学習する「新参者 (novice)」(Ochs & Schieffelin, 2011) の立場が入れ替わることが分析されてきた。

2. 2. 問題のありか

先行研究では、言語や話題などによって、その言語の熟達者と新参者（特に説明する側、説明される側）の立場が入れ替わることがみられるが、日本語学習者などの新参者が説明する場面における発話連鎖がどのように組織されるかについて、詳しく分析されていない。一方、チューター活動に着目した副田 (2010, 2011) では、留学生が自国について語る現象について言及しており、特に、雑談を中心に活動を行っている留学生が文化について情報を提供する発話が多くなされていることがわかったが、その実態はまだ解明されていない。実際、チューター活動では、留学生が自国のことばや学んだ日本語のことばを説明することが観察されている。ことばの説明実践に着目することで、留学生が情報を提供する場面を明らかにすることができると考えられる。

したがって、本研究では留学生がことばに関する

説明実践に重点を置いて分析を行う。リサーチ・クエスションは以下のとおりである。

1. 留学生によることばの説明はどのような連鎖上の特徴があるのか。
2. 留学生はどのようなことばを、どのような言語的・非言語的リソースを使ってチューターに説明するか。
3. 留学生による説明において、チューターはどのように返答するのか。また、留学生の説明にトラブル源が生じた場合、どのような手助けを提供するのか。

3. 調査・分析方法

本研究では、留学生（学部生、研究生、交換留学生）が入学1年目で、チューターと定期的に日本語を用いてチューター活動を行うペアから協力を得た。調査は2015年から2020年まで行い、約27時間の会話データ（映像付きのデータは約20.5時間）を収集した。調査の協力者には、チューターが10名いる。チューターはすべて近畿地方のA大学に在学している学部3、4年生または大学院生であり、日本語を第一言語としている。留学生は台湾人6名、中国人1名、ドイツ人1名、韓国人1名で、計10ペアに協力してもらった²。留学生は日本語能力試験N2レベルに合格した、もしくは日本語留学試験で300点を取得した中上級の日本語学習者である。全員にデータ収録の承諾を得て、承諾書に署名してもらった。また、協力者から承諾を得た場合のみ、活動状況の確認などに関するフォローアップインタビューを行った。

分析方法に関しては、チューター活動に見られることばの説明実践を会話分析 (Sacks et al., 1974) の

2 調査の途中、担当のチューターが変わったペアが1組あった。

表1. 留学生が説明することばの種類

ことばの種類	具体例
母語	韓国語 Eol-Juk-Ko, 「女子女子する」(韓国の流行語を日本語に訳した造語) 中国語 「いちご世代」(台湾の流行語を日本語に訳した造語) ドイツ語 Dativ, Genitiv (ドイツ語の格, 専門用語)
日本語	箱推し(流行語) 尊い(流行語) ロングパディング(韓国語からの外来語) レポート(ドイツの大学における意味) ビール(台湾における意味) 要素(留学生が制作したプログラムでの用語)

手法を用いて、実践の連鎖上の特徴、言語・非言語行動と受け手の反応に着目する。会話分析の観点から見ることばの説明実践について、李(2021)は、母語話者によることばの説明実践には(1)開始部：説明を引き起こす発話がなされる段階、(2)実行部：説明が実行される段階、(3)終結部：受け手が理解状態を示す段階という連鎖上の特徴があることを主張している。本研究ではその知見を参照し、質的分析を中心に、留学生が説明を行う発話及びその前後の連鎖を観察し、連鎖の特徴、留学生が説明の中で使用したリソース、受け手であるチューターが連鎖の中における返答に着目して分析を行う。

4. 分析結果

本節では、データで観察されたことばの説明実践(例)を対象に、質的分析を行う。留学生による説明の場合、母語の単語や概念や学んだ日本語の単語、もしくはチューターの理解と異なる日本語の単語に関する説明がなされている。表1に留学生が説明することばの種類を示す。

表1に見られるように、留学生が説明することばには、母語の流行語、専門用語及び日本語の流行語、外来語、専門用語などがある。母語について説明する際、母語の発音のままのことばを提示する事例と日本語に訳した上で説明を行うことが観察され

る。日本語についての説明には、そのことばの母国のコミュニティにおける意味を説明する事例(例：レポート、ビール)も見られる。

以下の4.1.では、データで観察される「自分なりの説明」を中心に、留学生が説明を行うために用いる言語的・非言語的リソースについて分析する。続いて、4.2.で説明実践における「修復(repair)」(Schegloff et al., 1977)に着目して、留学生がチューターの手助けを得て説明実践を完成させる場面を分析する。個人情報保護のため、すべての事例では参加者を仮名で示し、非言語行動に関しては、映像を加工処理した上で画像で示す。なお、トランスクリプト中の記号は付表に示した。

4.1. 自分なりの説明

本節では、留学生による説明実践にみられる言語的・非言語的リソースに着目して分析する。事例に多く見られている説明実践は「自分なりの説明」である。「自分なりの説明」とは、その場でインターネットなどの情報を参照せずに自身のことばを使用して定義し、その単語あるいは表現の性質、概念などについて述べることである。以下の事例1を見てみよう。この事例の直前まで、ハユンは韓国では冬が寒いため、「ロングパディング」を着るのが流行りとなっているが、日本でそれを着るのは重いと思っ

事例1 ロングパディング

(2020年1月15日) 結衣: 20代前半, 女性/ハユン: 20代前半, 女性

-
- 01 結衣 : <ロングパディング>って何? ロングコート (.) コート
 02 →ハユン: コートで::なくて (.) |こういうなん[か] |
 |((自分が持っているダウンコートに触る))|
 03 結衣 : [あ]
 04 →ハユン: 綿とか入ってる
 05 結衣 : |分かりました。 |
 |((ハユンに指さす))|
 06 →ハユン: 綿かなんか (0.6) そう (0.9) 動物の (0.8) [毛]が入ってる (0.6) やつなん
 ですね。
 07 結衣 : [毛]
 08 うん。
 09 えその韓国の子::なんかそういうの着とるイメージあるかも。
-

たことについて話している。ここでは、ハユンが「ロングパディング (韓国語からの外来語)」を自分なりの説明を行う。

この事例1では、結衣が「ロングパディングって何?」(01行目)の疑問詞疑問文で説明を要求し、理解(ロングコート)を「立証(demonstrate)」(Sacks, 1992; Mondada, 2011)している。それに対して、ハユンが説明を実行する。ハユンは、まず結衣による理解の立証に対して「コートで::なくて」(02行目)と否定し、「こういうなんか」(02行目)と自分が持っているダウンコートに触りながらことば探しをした後、「綿とか入ってる」(04行目)とその衣類の性質について説明し、さらに付け加えて、ロングパディングという上着について、「やつ」という名詞を修飾する形式で、自身のことばで定義を行っている(06行目)。一方、結衣も「毛」(07行目)とハユンの発話と重なりながら、理解を示している。また、その定義を受けて、結衣は09行目で「韓国の子」に対するイメージを述べて、理解を示している。これで、ハユンによることばの説明実践が完成し、結衣も受け手としての反応を示している。

一方、文章を添削する活動においても、チューターが質問を通して、留学生に用語について説明を求めることが観察される。それに対して、留学生が

自分なりの説明で用語について説明することが見られる。以下の事例2では、綾乃がヨウの期末レポートを確認し、日本語の添削を行っている。レポートの内容は、ヨウが設計したプログラムのアルゴリズムについての説明である。レポートを確認しながら、綾乃は「要素」という用語について、ヨウに質問する(03行目)。

この事例2では、綾乃がヨウの期末レポートに書かれた「要素」という語の意味について質問している。まず、ヨウに対して「要素っていうのは、何の要素」(03行目)と説明を要求している。それに対して、ヨウは「要素っていうのは」(05行目)と綾乃が説明要求に用いた引用形式を繰り返しつつ、「パラメータのことです」(05行目)というように、要素が「パラメータ」を意味することについて自分なりの説明を行っている。その後、繰り返して「パラメータ」(06行目)を産出している。それを受けて、綾乃は小声で音を伸ばしつつ「うん」と産出している。ヨウは、ため息をつき、0.8秒のポーズの後、「そうパラメータのことですけど」(10行目)と定義を繰り返しつつ、逆接の接続詞「けど」を用いて、説明がまだ完了していないことを暗示している。綾乃も「うん」(11行目)とあいづちを打つ。1.8秒の沈黙の後、ヨウは「この(0.8)再帰(1.2)として使われる」(13

事例2 要素

(2017年2月2日) 綾乃: 20代前半, 女性/ヨウ: 20代前半, 男性

01	綾乃:	要素
02		(1.3)
03	綾乃:	要素っていうのは (0.5) 何の要素
04		(1.0)
05	→ヨウ:	要素っていうのは, パラメータのことです。
06	→	パラメータ.hh
07	綾乃:	うん:::。
08	ヨウ:	((ため息))
09		(0.8)
10	→ヨウ:	そうパラメータのことです[けど]
11	綾乃:	[うん]
12		(1.8)
13	→ヨウ:	この (0.8) 再帰 (1.2) として使われる,
14	綾乃:	うん。
15	→ヨウ:	関数の,
16	綾乃:	うん。
17	→ヨウ:	パラメータ。
18	綾乃:	うん:::
19		((その後, 綾乃はヨウが書いた文の意味を確認し, レポートを読み続けている。ヨウはレポートに書いたアルゴリズムについて説明し始める))

行目)、「関数の」(15行目)「パラメータ」(17行目)と「パラメータ」に関する説明を補足し、「要素」ということばの意味をさらに明確に定義している。その説明において、綾乃も「うん」とあいづちを2回打ち、ヨウの発話の継続を促している。その後、18行目で「うん」と音を伸ばしつつ受け止める反応を示している。

このように、留学生がレポートで使用した専門用語について、チューターが質問することで、その意味について説明を求める場面が観察される。それに対して、留学生は、使用した専門用語に対して自身を「知っている者 (K+)」の「認識的ステータス (epistemic status)」(Heritage, 2012a, 2012b) に位置付けて、チューターにことばの意味を自分なりの説明で伝えている。

自分なりの説明のほかに、様々な言語的・非言語的リソースが用いられており、併用されることも観察されている。留学生による自分なりの説明には、ジェスチャーの使用も取り入れられることがあり、

また、日本語との比較などを取り入れることもある。また、英語にコード切り替えて説明する場面も観察される。

以下、自分なりの説明のほかに用いられ、自分なりの説明と共起する言語的・非言語的リソースについて分析する。まず、4. 1. 1. で「ジェスチャーの使用」について説明する。次に4. 1. 2. で「日本語の例との比較」を取り上げる。続く4. 1. 3. では「英語へのコード切り替え」について説明する。

4. 1. 1. ジェスチャーの併用

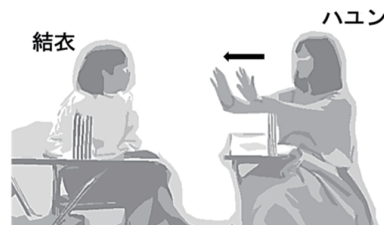
留学生がことばを説明する際に、非言語行動で補うことで、説明の内容をより理解可能なものにするような方法が観察される。本データでは、留学生が「自分なりの説明」を説明実践に取り入れる際、内容に応じてジェスチャーなどの非言語行動を取り入れていることがある。以下の事例3では、ハユンが来日してから参加した声優のコンサートについて語り、そこでSNSであるツイッターで使われている新

事例3 箱推し

(2019年12月18日) 結衣：20代前半，女性/ハユン：20代前半，女性

- 01 ハユン： でそこで (1.1) あの新しい用語っていうかチィッターの*?
 02 結衣： うん
 03 ハユン： 用語 (.) [を] (0.4) hh ㄹ教わってきましたㄹ
 04 結衣： [うん]
 05 え (.) なに?
 06 ハユン： なんか[箱推しって]というのがあって
 07 結衣： [(私わから-)]
 08 <箱推し>
 09 ハユン： グループがあるじゃないですか=
 10 結衣： =うん[うん]
 11 ハユン： [その中]で::なんか一人とかが一番好き (.) とか[じゃなくて]
 12 結衣： [うんうんうんうん]
 13 →ハユン： そのグループ::[箱ごとなんかおしる] |ㄹみたいない感じㄹで箱推し

((#図1 両手で押すジェスチャー))



#図1

- 14 結衣： [あ↑あ::::]
 15 お↑もしろ↓

* ハユンは「チィッター」と発音しているが、「ツイッター」の意である。

しい用語を教わってきたことについて話している。ハユンによる自分なりの説明では、ジェスチャーの使用が観察されている。

01行目と03行目で、ハユンが新しい用語を教わってきたことについて説明しているが、それに対して、結衣は「え (.) なに?」(05行目)と質問し、「無限定の質問 (open-class repair initiator)」(Drew, 1997)で他者開始を行い、その用語について説明を要求している。そこでハユンが「なんか箱推しってというのがあって」(06行目)と返答し、教わった用語を提示している。結衣は「箱推し」(08行目)と用語を遅いスピードで繰り返している。事例1と2と異なり、ここでは結衣による質問がないが、結衣による繰り返しを通して、「箱推し」が説明対象として認識され

る。つまり、ハユンが結衣の反応を間接的な説明要求として理解を示し、「箱推し」に関する説明を開始する。まず、「グループがあるじゃないですか」(09行目)と結衣に確認を求めている。結衣の「うんうん」(10行目)という反応を得てから、ハユンは進んで11行目から説明をしている。まず、「その中で::なんか一人とかが好き (.) とかじゃなくて」(11行目)で否定形を用い、次の13行目で「そのグループ::箱ごとなんかおしてる」と定義し、さらに「おしてる」の語を表すために、説明と同時に同語源の「押す」の意を借りて、両手で押すような「映像的ジェスチャー (iconic gesture)」(McNeill, 1992)を用いている。ここでは、「押す」の動作を描写するジェスチャー(図1)を通して、「推す」という抽象的な語を

うことについて話している。事例4では、結衣がその流行語について質問している。この事例では、ハユンはまず自分なりの説明をしている。その後、日本語の例との比較を通して略語の形式について説明している。

結衣の「もう一回」(04行目)の反復要求に対して、ハユンは「<Eol-Juk-Ko>」(05行目)と話すスピードを遅くして繰り返し、「オロジュゴドコ-コートみたいな」(06行目)とその流行語が略語となる前の形式を日本語の発音に合わせて、「みたいな」とともに提示しているが、ここでは笑い声が観察されている。実際、フォローアップ・インタビューでハユンは「Eol-Juk-Ko」が「オロ（「凍る」の意）、「ジュゴド（「死んでも」の意）」と「コート」を合わせた造語であると述べている。結衣による説明要求は見られないが、ハユンはさらに自分なりの説明で「Eol-Juk-Ko」の意味を伝えている(07行目)。結衣もあいづちを打ちながら、ハユンの説明の前半と統語的につながっている形式で「コートを着たい」(08行目)と発話し、ハユンの説明と重複しつつ理解を示している。08行目までで、ハユンは「Eol-Juk-Ko」の発音を示した上で、その定義について説明して、結衣による「理解の立証 (demonstration)」(Sacks, 1992; Mondada, 2011)を得ている。

次に、ハユンは進んで略語である「Eol-Juk-Ko」の形式について説明を行っている。09行目では「それを (0.5) こうやって」と指示語「それ」で前述の「オロジュゴドコ-コート」(06行目)に言及し、両手を合わせている。したがって、両手を合わせる動作は複合語の形成の様子を表すことになっている。そのジェスチャーを目にして、結衣は「合わせて」(10行目)とハユンの動作に含まれた意味を言語化し、説明の手助けをしている。それに対してハユンも11行目で「そう」のトークン(串田, 2009)をもちいて結衣の貢献を肯定し、「合わせて」を繰り返している。ここで結衣は、両手を合わせながら「しよ

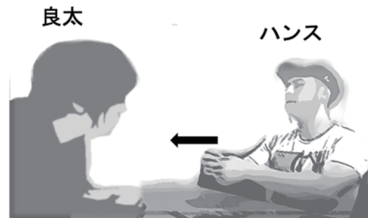
-しょう-えそれは(.)略された」(12行目)と自己修復しつつその語が略されたものかについて確認している。ハユンは「りゃ-略です。ね。」(13行目)と結衣の発話を肯定し、さらに「日本語としたらえ::なん-何て言う」(15行目)というように、日本語母語話者である結衣に例を挙げて説明するためにことば探しを開始している。しばらく沈黙して、ハユンは「なんか木村拓哉をキムタクみたいな感じで」(17行目)と略語の具体例を示している。その例を聞いて結衣も「あ:::」と「なるほど」の繰り返しによって理解を主張している(Sacks, 1992)。そしてハユンはさらに「略するように (0.7) そう (0.6) なんか頭だけ (0.2) こう::選んで」(19行目)と略語の作り方について説明している。ハユンが用いた表現に対して、結衣は「か-頭文字みたいな (0.3) ハングルの」(23行目)で「理解候補 (candidate understanding)」(Schegloff et al., 1977; Kushida, 2011)を提示し、さらに「頭文字」の使用で表現の精緻化を行っている。その精緻化された内容もハユンに「そうそう」(24行目)というように認められている。そこで「Eol-Juk-Ko」に関する説明が終了し、以降の会話では、結衣が発音を試みて、韓国語の発音が困難であることについて感想を述べている。仁科(2007)が述べたように、ここで留学生が日本語の例を取り入れることにより、チューターの既有知識とつなげて、理解させることが可能となる。つまり、日本語の例を取り入れて比較することが留学生による「受け手に合わせたデザイン」(Sacks, 1992)である。また、06行目でハユンが単語を日本語の音律に合わせて発音することも、チューターの聞き取りを考慮した受け手に合わせたデザインである。

抽象的な専門用語について説明する場合でも、留学生が日本語の例を用いる事例が見られる。この場合、ジェスチャーを併用することもある。事例5では、留学生のハンスが提出したレポートの内容をチューターの良太に説明するために、ドイツ語

事例5 Dativ

(2018年8月3日) 良太: 20代前半, 男性/ハンス: 20代後半, 男性

- 01 良太 : [Dativは聞いたこと]がないですね
 02 ハンス: [で (0.2) Genitiv]
 03 そう。
 04 良太 : うん。
 05 →ハンス: Dativはいつも何かに (.) に |
 |
 |((#図2 物を渡すように両手を前に2回出す))|



#図2

- 06 良太 : [何かに (というのを)]
 07 →ハンス: [[なんか何か]を (0.2) そう|
 |((#図3 両手が自分の首に近づく)) |



#図3

- 08 良太 : え……:知らなかった。

の4つの格を自分のノートに書き込み、1つずつ読み上げている。事例5の冒頭では、ドイツ語の与格「Dativ」の概念について良太が「聞いたことない」と自ら「知らない者(K-)」の認識的ステータスを表出している(Heritage, 2012a, 2012b)。ここで、ハンスは「Dativ」について説明する。Dativとは、ドイツ語の与格である。

良太は「Dativは聞いたことがないですね」(01行目)と、自ら「知らない(K-)」の認識的ステータスを表出しているが、直接的な説明要求が見られない。しかし、ハンスは「そう」(03行目)と反応を示し、05行目からDativの概念について説明を行っている。文法概念に関して、ハンスは格助詞「に」を強調しながら、物を渡すように両手を前に2回出すジェスチャー(図2)で誰かに渡す様子を実演している(05行目)。そこで良太も「何かに」(06行目)を繰

り返している。次に、ハンスは「なんか何かを」(07行目)と格助詞「を」を強調しながら両手を自分の首に近づけている動作(図3)で、物を受ける様子を表している。日本語の格助詞を例として提示し、さらにジェスチャーを通して「Dativ」に含まれる与格の概念を具体的に示している。それを受けて、良太は「知らなかった」と過去形で自身の認識的ステータスの変化を示し、反応している(08行目)。

また、留学生とチューターとの意見が一致しない場面では、それぞれがことばについて説明することが観察されている。意見の齟齬の原因が互いの認識の違いにある事例では、それぞれが自身の認識を言語化し、認識の相違点を明らかにした上で、折り合いに向けて会話を続ける。その中で、自身の認識について説明することが重要な実践となる。このような場面では、相手であるチューターの説明を日本語

事例6 レポート

(2018年8月3日) 良太：20代前半，男性/ハンス：20代後半，男性

- 01 良太： だってレポートはそもそも（.）自分の研究じゃないし。
 02 ハンス： あ
 03 良太： 授業で（0.3）その言わはった語を使っ[て:（.）言え]ばいいから
 04 ハンス： [あ::]
 05 え::日本語そういうの（1.1）。確かに。レポートと論文（0.8）はつきり::
 （1.0）何区別。する。
 06 良太： 区別（0.4）全然[違う]
 07 ハンス： [そう]そうそうかそうか
 08 良太： うん
 09 （1.8） ((ハンスが舌打ちする))
 10 良太： [レポートは::]だって[先生が授業で使]ってる[用語を使って]説明していい
 じゃない=
 11 ハンス： [うん:::] [ああ::そうなん] [うん:::そう]
 12 → =うちの大学でレポートってそ-あんまりないかな
 13 良太： あ::。ないか。
 14 →ハンス： あのそう（.）だから（1.2）授業を受けて（0.4）>例えば<A先生みたいな
 [授業]（.）その金曜日の授業？
 15 良太： [うん::]
 16 ハンス： 文法化（0.7）したでしょう？
 17 （1.2）
 18 →ハンス： だから（.）その（0.7）授業であのなに（.）はつきり説明されてないもの？
 19 良太： うん。
 20 （0.7）
 21 →ハンス： 何とかテーマ（0.5）にして
 22 → で自分でいっぱい本それについて読んで（.）何か書く。
 23 良太： うん。
 24 →ハンス： >でも<絶対にその授業でやったものを（0.2）まとめる？
 25 良太： そう[そうそう]
 26 →ハンス： [ことじゃ]ない。
 27 → それうちの大学。あんまりない。
 28 良太： 人によって（.）あるし
 29 [まあ方針が]
 30 ハンス： [まあ大学に]よる
 31 良太： それは大学内の方針もあるし（.）分野によっても方針があるし
 32 あ:の（.）それぞれの[（.）]決まりがあるから（.）それに従えば（.）
 [いいと]思うんです。
 33 ハンス： [うん]
 [うん]
 34 うんうんうん。

の例として、比較しながら説明を行うことがある。

事例6の直前まで、チューターである良太の「専門用語を理解しないで論文に使ってはいけない」という主張に対して、留学生のハンスが「その理解がどこで始まるかっていう問題がある」と反論し、す

べての専門用語を完全に理解した上で使用する困難さについて話し、特にレポートで専門用語を使用する場合、用語の意味が幅広いため、どこまで理解しているのかと良太に問いかけている。事例6では、良太がレポートは「自分の研究じゃない」と返答し、そ

こからそれぞれの「レポート」に対する認識の相違が表れている。ここでは、ハンスが日本ではレポートと論文の意味が区別されることについて言及してから、ドイツの大学におけるレポート(論文)について説明する。

良太はレポートが「自分の研究じゃない」ことと、書き方として教員が授業で提示した語を使えばいいということを挙げつつ、自分が理解した「レポート」について説明している(03行目)。その説明に対して、ハンスは良太が説明したことが「日本語」の範疇に含まれていることを示し、日本語では「レポート」と「論文」が区別されていることに言及している(05行目)。それに対して、良太も「区別(0.4)全然違う」(06行目)とハンスに同意を示しつつ、両者の違いを強調している。その後、ハンスは「そう」と「そうか」(07行目)をそれぞれ2回繰り返し、良太の主張に理解を示しているが、その後の沈黙で、ハンスが舌打ちをすることで、完全に同意していない様子を表している。そこで良太は「レポート」について、「先生が授業で使ってる用語を使って説明していいじゃない」(10行目)と、再び説明し、「じゃない」の使用で確認要求を行っている。良太の説明がなされている途中、ハンスもしきりに反応を示している(11行目)が、良太の説明が終わった次のターンでは、ハンスが「うちの大学」と自身が所属している成員カテゴリーを提起し、良太が説明した「レポート」に対して「って」の引用標識をつけることで距離を取りつつ、「そ-あんまりないかな」と不確実さを表しながら存在を否定している(12行目)。それに対して、良太が「あ ::: 。ないか。」(13行目)と小声でハンスの否定に対して反応し、そこから、ハンスが説明することになる。

ハンスの説明では、まず「授業を受けて」と前提に言及し、そして「例えば」、「A先生みたいな授業」、「その金曜日の授業?」と二人とも受けている授業を「レポート」が課された授業の具体例として

挙げている(14行目)。さらに授業で取り上げられた専門用語に言及し、良太に確認を求めている(16行目)。それに対して、良太は肯定的な反応を示しておらず、1.2秒の沈黙が生じているが、ハンス「だから」と自分の説明を進め「授業であるのに(.)ははっきり説明されてないもの?」(18行目)と上昇調イントネーションをつけて説明し、良太による「うん」(19行目)の反応を得てから、「何とかテーマ(0.5)にして」(21行目)、「で自分でいっぱい本それについて読んで(.)何か書く」(22行目)と自分が理解している「レポート」のあり方を説明している。さらに、ハンスは「でも」という逆接表現を次のターンの冒頭で使用し、「絶対にその授業でやったものを(0.2)まとめる?」(24行目)と良太が6行目と13行目で説明したものを言い換えながら提示し、上昇調イントネーションをつけて良太に確認を求めている。それを受けて良太は「そうそうそう」(25行目)と認めているが、良太の発話と重複しつつ、27行目の発話と統語的に継続した形でハンスが「ことじゃない」(26行目)と良太が説明したものと比較しつつ否定している。さらに、「それうちの大学。あんまりない。」(27行目)と所属するコミュニティを再び提示し、良太が説明したレポートの形式は「うちの大学」というコミュニティには「あんまりない」と主張しているが、ここでは否定表現を言い換えつつ、否定表現を産出する時の音量を下げることで、否定の強度を下げている。

ここまで、良太の説明と比較しつつ、ハンスも自身の所属するコミュニティにおける「レポート」(及び論文)に対する認識に基づいて説明を行い、良太による説明と比較することで意見が一致していないことを表出している。最後に、良太は判断基準の違いを示し(28~29行目)、ハンスも「まあ大学による」(30行目)と良太の意見に同調している。最後に、良太はそれぞれの認識を否定せず、それぞれの決まりに従う態度を示し、ハンスも繰り返して「うん」

事例7 Genitiv

(2018年8月3日) 良太：20代前半，男性/ハンス：20代後半，男性

- 01 良太： |ここ (.) ここわかんないです。|
|((ハンスのノートを指さす)) |
- 02 僕知らなかった。
- 03 ハンス： Genitiv ってあの:: (0.2) たとえば|の |
|((ペンで空中で丸を描く))|
- 04 私の家。
- 05 良太： お:::.....
- 06 ハンス： °そうそうそう。
- 07 良太： |<ほほほほほ>なるほど |
|((ハンスのノートを見つめている))|
- 08 →ハンス： the house of my (0.4) father とか=
- 09 良太： =うんうんうんうん
- 10 → それって (0.2) |father (.) は |あの (.) ま (.) Genitiv ?
|((ペンで空中で丸を描く))|
- 11 (0.9)
- 12 良太： あ:そ↑こに↓まで格にするんか。
- 13 ハンス： そうそう[そう]
- 14 良太： [え::]:::.....
- 15 の (.) まあでもそうか
- 16 のも一応格助詞やもんね。
- 17 ハンス： うん::[°そう°]
- 18 良太： [日本語でも]

(34行目)を発話し、同意を示している。05行目の発話にあるように、ハンスは「レポート」と「論文」を区別していないが、日本では区別されていることが明らかになっている。こうして、良太とハンスがそれぞれのレポートと論文の意味に対する認識を説明することで、意見の違いが現れた原因が明らかになっている。

4. 1. 3. 英語へのコード切り替え

活動において、チューターがもう一つの共通語である英語に切り替えて説明を行っている事例が観察されているが、留学生がことばについて説明する際、同じく英語に切り替えて、英語の例を挙げて説明する事例が観察される。

事例7は事例5の続きである。事例7では、良太がハンスのノートを指してわからないドイツ語の文法概念「Genitiv」について質問している。ここでは、ハンスが「Genitiv」(ドイツ語の所有格)について説

明する。

この事例では、チューターの良太がハンスのノートに書かれたことば「Genitiv」を指して「ここ分かんないです」(01行目)と「僕知らなかった」(02行目)のように明確に自身の「知らない(K-)」である認識的ステータスを表している。そこで、ハンスはドイツ語の知識に関する expertとして説明の実行を行う。最初に、「Genitiv ってあの:: (0.2)」(03行目)とことば探しを行っているが、その後「たとえばの」(03行目)と日本語において所有を表す格助詞「の」を提示し、「私の家」(04行目)と具体例を挙げている。それにたいして、良太はいくつかの反応を示し、「なるほど」(07行目)と理解を主張しているが、ハンスは進んで英語に切り替えて「the house of my (0.4) father とか」(08行目)と例を挙げ、「father (.) はあの (.) ま (.) Genitiv ?」(10行目)というように、「英語の例」は「説明されることば」の形式で説明を行っている。その説明を受けて、良太は「あ:

そこにまで格にするのか」と理解を示しつつ、ハンスも「そうそうそう」(13行目)と良太の理解を承認している。最後に、良太は日本語の事例と照らし合わせつつ「のも一応格助詞やもんね」(16行目)とハンスの説明に対して理解を立証している。

このように、留学生が説明実践において、英語に切り替えて説明を行うことがある。ただし、その前後に日本語による説明が伴うことが観察されており、説明実践の全体を英語に切り替えて行うことは見当たらない。

4. 2. 説明実践と修復

留学生は、自国の慣習、大学の規範、文化や歴史上の出来事について語る場面において、情報に関する熟達者 (expert) として位置づけられる。一方、チューターは情報に関する新参者 (novice) として位置づけられる。しかし、留学生は学習言語である日本語を用いて説明を行うため、日本語の産出が困難となる場面では、ことば探しを行うことが見られる。このような場面では、ことばの説明の実践において、チューターによる理解候補の提示に対して留学生が承認する事例や、ことばの提供を求めるために留学生が説明を行う事例が観察される。このような修復は、チューターと留学生の共同構築によって完成することが見られている。以下、まず4. 2. 1. で留学生によることばの説明実践でトラブル源が生じる場合の修復に関する事例を分析する。続く4. 2. 2. で、ことば探しをする際、留学生がことばの提供を求めるために、ことばの説明実践を行う事例を分析する。

4. 2. 1. 説明における問題修復の方法：理解候補に対する承認と言い換え

留学生の説明においてトラブル源が生じた場合、留学生が上昇調イントネーションや「わからない」

など自ら「K- (知らない者)」の認識的ステータスを出る場面がある (Heritage, 2012a, 2012b)。このような場面では、チューターが提示した理解候補 (Schegloff et al., 1977; Kushida, 2011) を用いることがある。留学生は、その理解候補を認めつつ、さらに言い換えなどを通して、説明を進めていくことが観察されている。

事例8では、留学生のオンが台湾における若い世代の転職について話している。オンの話によると、台湾では、企業側がしきりに転職する若い人に対して「悪いラベルをつけてる」(「レッテルを貼る」の意) ことがあり、その呼び方は「いちご世代」³という。それに対して、チューターの絵美は「いちご世代」について質問している (13行目から)。その質問を受けて、オンは「いちご」の説明から始め、「いちご世代」の意味について説明しているが、20行目以降の説明にトラブル源が現れている。

まず、留学生のオンが「いちご世代」について説明するまでの経緯を見てみよう。オンが台湾の企業がよく転職する若い人に対して「悪いラベルをつけてる」(「レッテルを貼る」の意) という社会現象について説明し、05行目と06行目でオンはそのような台湾の若い人が「いちご世代」(06行目) と呼ばれることについて説明している。ここでは、母語のことばを日本語に訳して絵美に提示する。そこで、絵美が「いちご世代? へえ ……」(07行目) とオンが説明したことばを繰り返して、驚いた「情緒的スタンス (affective stance)」(Ochs, 1996) を示している。その次のターンで「っていう」(09行目) と引用標識を用いて、「いちご世代」と自分の発話との距離を示している。また、オンの発話「っていうラベル」(10行目) に対して「っていうふうと呼んでるってこと?」(11行目) と理解候補を提示し、オンに確認を求めている。そこで、オンも「そう」のトークンを用いて

3 台湾では「草莓族 (cǎo méi zú)」と呼ばれる。

ちごは」(14行目)というように、トラブル源となったことばについて説明しようとしているが、その後1.0秒のポーズが生じて、修復がなされていない。そこで絵美は「フルーツのいちご?」(16行目)と理解候補を提示し、上昇調イントネーションを付けてオンに確認している。オンは絵美が提示したことを承認し、「そう」のトークンを連用して絵美による貢献を認めている(串田, 2009)。次に、オンは「なんか(0.2)いちごは本当に(0.2)脆弱? hhh」(20行目)といちごの性質について自分なりの説明を行っている。ここでも上昇調イントネーションと笑いが伴い、不確かさを加えている。さらに、22行目では「え? わからない」と自己開始を行い、「知らない者(K-)」であることを表出し、自己開始をしている。そこで絵美は「やわ-柔らかいっていうこと?」(24行目)とオンが述べた「脆弱」の性質について理解候補を提示しつつ、「ってこと」と上昇調イントネーションの使用によりオンに確認要求を行っている。それに対して、オンは「そう」(25行目)を5回繰り返し、絵美が示した理解候補を受け入れた上で、さらに「破れやすいので」(25行目)と言い換えて説明を続けている。続いて、「なんか少しのプレッシャーだ(0.7)けど」(27行目)と「すぐ(0.5)壊れちゃう? そんな感じですので」(29行目)で、いちごに例えられた台湾の若い人の性質について説明している。その説明を受けて、絵美は笑い出して、拍手して「へえ ::::」と驚きと面白がっているような「情緒的スタンス」(Ochs, 1996)を示している。最後に、オンは「つまり」を用いて説明の締めくくりであることを示しながら、「台湾(0.9)若い人たちはプレッシャーを」(32行目)、「受け :::: しづらいくて(0.4)少しのプレッシャーがあったら(.)すぐ:やめ::たいていう」(34行目)、「感じです」(37行目)というように、いちごに例えられた台湾の若い人たちについての説明を完成させ、この用語において「いちご」が持つ社会現象に関する意味を明らかにしている。それを

受けて、絵美は「あだからいちご世代っていうんだ」(38行目)とまず「あ」という状態変化のトークンを用い、次に、「だから」という接続表現を用いて、オンの説明を踏まえて結論を出している。オンも「そう」と絵美の結論を認めつつ、「いちご世代って」と引用標識を付けて説明されたことばを再び提示している(39行目)。

このように、留学生が説明する場面でトラブル源が生じた場合、自己開始をすることが観察される。そして、チューターが示した理解候補に対して「そう」というトークンでチューターの貢献を認めた上で、さらに言い換えなどで説明を完成させる現象が見られる。

4. 2. 2. ことば探しにおけることばの説明実践

チューター活動の会話において、留学生がことば探しをする際、チューターにことばの提供を要請するなど、手助けを求める場面がある。こうした場面において、ことばの説明実践を通して、チューターにことばを提供するような手助けを得て、説明、返答などの社会的行為を完成させるようなことが観察される。

事例9では、真也がテイに台湾の学生運動について質問し、テイが約20年前に学生運動が起こった原因について説明している。その中の主な登場人物である「議員」ということばがトラブル源となっており、テイはことば探しを始め、英語で「legislator」(06行目)を用いて、チューターに日本語に切り替えてくれるよう要求する。その後、「legislator」について説明を行う。

まず、歴史上の出来事に関する説明の連鎖が開始されるきっかけは、真也による質問(01, 02行目)である。それに対して、テイは自己修復を加えながら「うん ::::: 変わ-あそうです」(03行目)と肯定的に返答しているが、真也はさらに「例えば」(05行目)と具体例を要求している。真也の要求に応じてテイ

事例9 議員

(2016年12月14日) 真也：20代後半，男性/テイ：20代前半，女性

- 01 真也： 台湾で (0.2) 学生が社会運動をして((咳)) (0.3) 実際に (.)
 02 せい-政治は変わったり (0.3) 政策が変わったりしたことあるんですか
 03 テイ： うん::[:::変わ]-あそうです。
 04 真也： [え:::]
 05 例えば
 06 テイ： 例えば:::たぶん20年前にあの::その時は。あの。(1.4) legislator
 07 真也： うん
 08 テイ： how to say legislator
 09 真也： 登録?*
 10 →テイ： 登録 (0.6) あの法律を[(0.5)]あのし::するの人 (0.3) 作るの人。
 11 真也： [うん]
 12 あ (.) えっと (.) 議員?
 13 テイ： ああ::議員=
 14 真也： =うんうん=
 15 テイ： =あの議員は自分の (0.4) あの::: (0.7) しご-し-仕事の時間が (.) あの:::長い
 ((その後、テイは議員たちが任期を長くするために法律を制定することについて説明を続ける))

* 真也が提示した「登録」はおそらく「register」の日本語であり、テイが求めていた日本語ではないと考えられる。

は「例えば ::: たぶん20年前にあの :: その時は。あの。(1.4) legislator」(06行目)と返答をはじめ、歴史上の出来事について語り始めているが、登場人物を言う前に1.4秒の沈黙が生じており、ことばの産出が困難であることを暗示している。その後、英語へのコード切り替えを行い、「legislator」を用いており、受け手の真也も「うん」(07行目)とトラブル源としてとらえていない反応を示している。

しかし、テイが次の発話で「how to say legislator」(08行目)とことば探しを開始し、英語に切り替えたまま質問の挿入連鎖を開始し、英語の単語を日本の単語に切り替えるよう要求している。真也は、「登録?」(09行目)と上昇調イントネーションにより不確実性を持った「認識的スタンス」(Heritage, 2012a, 2012b)を示しつつ日本語の単語を提供し、理解候補を示してテイに確認要求を行っている。そこで、テイは「登録 (0.6)」(09行目)と真也が提供した単語を繰り返し、0.6秒の沈黙を挟んでから「あの法律を (0.5) あのし :: するの人 (0.3) 作るの人」(10

行目)というように、要求している日本語の意味を自分なりの説明で伝えている。真也はその説明を受けて、「あ」とまず状態変化のトークン (Heritage & Atkinson, 1984) を産出し、次に「議員?」とテイの説明に当てはまる単語を理解候補として挙げて、09行目で提示した「登録」という理解候補に対して自己修復を行っている (12行目)。ここではテイの発話に現れた「するの人」と「作るの人」という文法上の問題に対する訂正は行われず、ことば探しの挿入連鎖を終えることが優先されている。真也が「議員?」(12行目)とテイの説明に対して理解候補を提示し、確認を求めている。それを受けて、テイが「ああ::議員」(13行目)というように、真也が提供した理解候補を承認し、「議員」ということばを要求する挿入連鎖を終える。次のターンで「あの議員は自分の (0.4) あの ::: (0.7) しご-し-仕事の時間が (.) あの ::: 長い」(15行目)というように、真也が提供したことば「議員」を取り入れ、06行目の返答という主要な連鎖に戻り、学生が社会運動に参加した理由

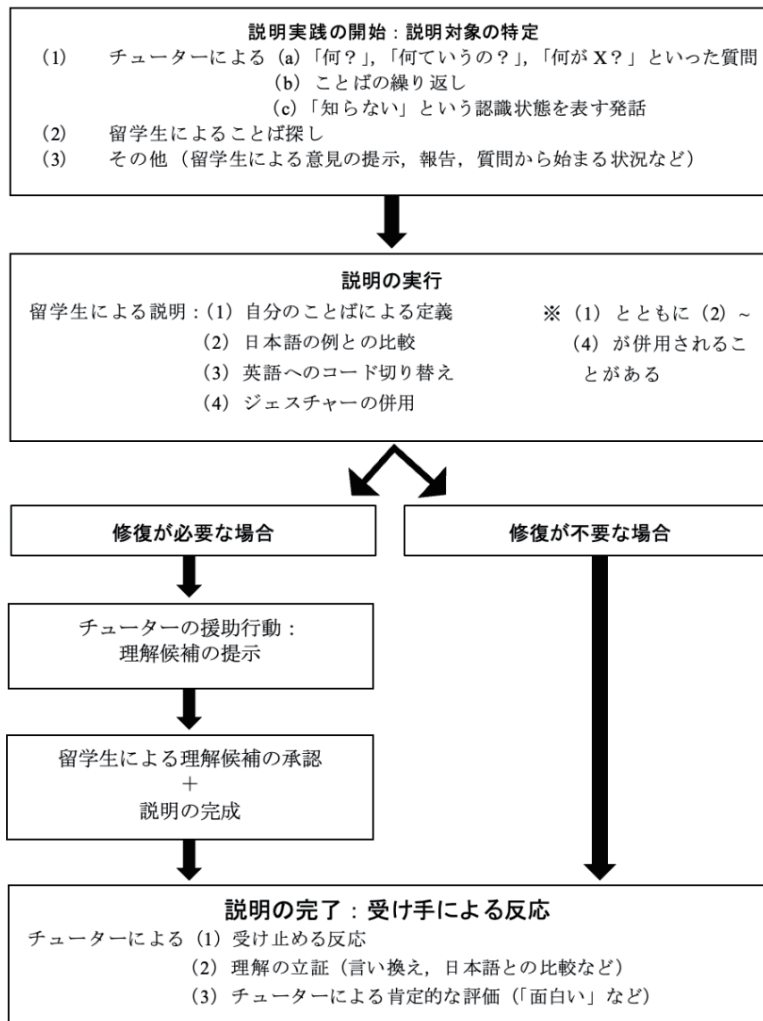


図4. 留学生による説明実践の連鎖

説明に関する返答を続けている (15行目以降)。

4. 2. で説明してきたように、留学生が主な語り手となる場面でも、日本語の表現の選択及び産出にはチューターの手助けが必要となることがある。ことば探しの場面において、チューターが提示した理解候補と確認要求に対して、留学生は返答の部分での説明を通して、さらに求めていることばを明確にし、チューターに理解候補の提示を間接的に要求することが観察されている。ことばの説明実践を通して、留学生はチューターから理解候補を提供してもらうことができる。その実践を通して、チューターの質問に対する返答や説明などの社会的行為を完成することが可能となる。

5. まとめと考察

5. 1. 留学生によることばの説明実践の連鎖

まず、留学生によることばの説明実践については、図4のような連鎖上の特徴がある。図4の通り、留学生による説明実践の開始段階では、説明する対象が特定される。チューターによる質問、ことばの繰り返し、またはK-である認識的ステータスを表す発話によって、説明の実行を開始することである。

一方、ことば探しなどにおいて、ことばを説明する事例がある。また、意見の提示、報告、質問において、明確な開始部が見られず、留学生が直接説明を実行する事例も観察されている。ただし、留学生がチューターに対して「わかる？」などの認識的ステータ

タスを確認するような発話はほとんど見られない。

次の段階では、留学生が説明を行う。説明の方法は自分なりの説明が中心となるが、ジェスチャーの使用、日本語の例との比較、英語へのコード切り替えなどが用いられている。その説明を受けて、修復が必要な場合では、チューターによる他者修復がなされ、留学生が修復された内容を承認し、実行部の方法に沿って留学生が説明を完成させて、説明の完了に至る。一方、修復が不要な場合、最終的に、チューターによる受け止める反応、言い換えなどの理解の立証または肯定的な評価によって、説明の連鎖が完了する。

5. 2. 留学生によることばの説明実践における言語的・非言語的リソース

留学生によることばの説明実践においては、「自分なりの説明」は説明実践の一般的な形式だと考えられる。また、留学生が説明の中で、説明の言語使用に合わせてジェスチャーを用いている現象が観察されている。事例3では「推してる」を表すために留学生が両手で「押す」ことを表す映像的ジェスチャーを用いている。一方、日本語の例を挙げて比較する方法も取り入れられている。例えば、事例4における略語の作り方や事例5における文法的概念を説明する際、留学生は同様な方法で造られた略語、もしくは日本語で類似した意味を持つ語を例としてチューターに提示している。一方、事例6のように、チューターの説明と比較しつつ、留学生が説明を行う方法も観察されている。事例6に見られたように、比較した上で説明することを通してことばに対する認識の相違を強調することができる。また、もう一つの共通語である英語に切り替えて説明する事例も観察されている。ただし、英語に切り替えて説明する場合でも、日本語が主な使用言語である。また、英語に切り替える現象は限られており、留学生によるこ

とばの説明実践は日本語の使用が優先されていると考えられる。

これらのリソースは、単独で使われていることもあるが、併用する場面が観察される。例えば、事例5では「Dativ」というドイツ語の文法に関する概念を説明する際、留学生が日本語の格助詞「に」と「を」を例として比較すると同時に、両手で物を渡す動作や受け入れることで、「に」と「を」の意味を限定し、精確にしている。このように、抽象的な概念を言語的リソースのみで表現できない場合、同じ語源の語もしくは日本語の具体例を強調するジェスチャーを補助として、意味を精確に伝えている。これも留学生が説明する際用いた受け手に合わせたデザインだと考えられる。

5. 3. ことばの説明実践における受け手の行動

本節では、受け手であるチューターの行動を中心に論じる。チューター活動において、チューターは基本的に日本語と大学生活に関する知識を持つ熟達者として指導と支援に参加しているが、4章で見てきたように、質問や反復などで自ら「知らない(K-)」という認識的ステータスを表出し、留学生にことばの説明実践を促すこともある。また、留学生が説明を行う場面では、チューターは主に以下の行動をとっている。

- (1) 受け手として、「うん」などを用いて先に進むように促す。
- (2) 説明のトラブル修復者として、留学生がことば探しをする際、理解候補を提示して、留学生の確認を要求する。
- (3) 説明が完成した後、受け止める反応や、「あ」、「へえ」、「なるほど」などの状態変化のトークンで理解を主張する。もしくは、言い換え、日本語との比較などで理解を立証する。「面白い」などの肯定的な評価(事例3など)を与えることも

ある。

留学生が説明する場面では、事例8のように、日本語の産出上の困難が生じることがあり、その際、チューターが修復を行うことで、留学生に説明実践を完成させることが可能となる。つまり、受け手として留学生の説明実践にかかわるチューターは、修復という手助けをすることで説明の実践に携わり、共同構築していることが明らかになっている。また、事例9のように、留学生がことば探しをする際、留学生によることばの説明を受けて、チューターが理解候補を提示し、留学生に確認を求める。一方、留学生がその理解候補を承認し、説明に取り入れることが観察される。このように、理解候補を提示することで、留学生に返答などの社会的行為に必要なことばを提供することができる。つまり、チューターが理解候補を提示することで留学生の発話産出と社会的行為の完成を手助けするのである。

5. 4. 日本語学習と異文化コミュニケーションにおける留学生による説明実践の意義

本節では、日本語学習の過程における留学生が説明実践を行う意義について論じる。

まず、留学生が説明実践を行い、日本語を用いて説明する意義に注目されたい。まず、留学生が日本語を用いて説明することは、学習する目標言語である日本語を産出する機会である。また、事例に見られるように、説明実践では留学生が学習する日本語を用いて、時にはもう一つの共通語である英語を取り入れて、受け手に合わせたデザインをしている。また、事例3のように、日本留学生活に関する近況報告の中で、学んだことば（ツイッター用語「箱推し」など）を自身のことばを用いて説明することによって、日本語に関して「知っている者 (K+)」の認識ステータスを示すことができ、熟達者として活動に参加する可能性が示されている。留学生が自国

のことばや事象について説明する場面においても、説明実践を通して、日本語を用い、日本語と照らし合わせた上で知識を呈示できる。留学生による説明実践も、日本語の学習において重要な実践であると考えられる。

次に、チューター活動における熟達者 (expert) と新参者 (novice) の位置付けの流動性について考察する。活動には、大学側による決まったシラバスなどがなく、留学生の要望及び毎回の活動の状況に合わせて話題が変わる。生活に関する近況報告、母国に関する話題、自身が作成したレポートで用いた用語に関する話題では、留学生が熟達者としてことばの説明実践を行い、自身の知識及び経験をチューターに伝えることができる。一方、チューターが「Xって何?」、「何がX?」などの質問や、「わからない」などの発話で、自身の認識的ステータスを「知らない者 (K-)」に位置づけることで、そのことばないし留学生の専門分野や国の社会文化の新参者であることを示し、留学生による説明の受け手として参与する。この活動は学生同士が主導して進行するものであり、熟達者であるチューターが教師ほど権威をもっているわけではなく、支援者として活動に参加しているが、活動中の状況によって、チューターの位置づけが変化する。事例に見られるように、活動において、参与者の立場、アイデンティティは流動的であり、状況によって変化するものである (Talmy, 2008)。

また、説明を受けることはチューターにとって外国語、異文化に触れるきっかけとなり、事例4や7のように自身の知っていることばや文法に関する知識と照らし合わせることができる。一方、留学生による日本語に関する説明を受けて、チューターは留学生が持つ知識や経験を知ることができる。例えば、事例3では、留学生が「箱推し」という流行語について説明している。そこで、チューターは留学生の趣味や学びの経験を知ることになる。さらに、事例

6のように、留学生は、チューターが説明した「レポート」の意味と照らし合わせつつ、ドイツの大学での経験に基づいて説明する。説明実践を通して日本とドイツの大学における規範の違いを明らかにしている。留学生が一方的に受け入れるのではなく、自身の知識、観点や経験を表す。このように、チューターが留学生の経験や価値観を知ることは、言語・文化学習の過程、つまり「言語社会化 (language socialization)」の双方向性の表れである (Duff & Talmy, 2011)。「言語的实践 (language practices)」は、社会、文化的能力への社会化のリソースとして捉えられる (Ochs, 1996) が、本章で述べた留学生によることばの説明実践は、この双方向性を可能にする実践であると考えられる。

6. 結論

本研究を通し、チューター活動において留学生がことばの説明実践を行う実態を解明した。チューター活動において、レポートなど原稿の添削における日本語の指導や、学習と日常生活に関する報告や相談などを通して、自身の経験及び知識を呈示する可能性と言語・学習活動の双方向性を解明した。チューター活動では、留学生が大学での学習生活、日常生活に関する近況を報告する場面、母国の社会文化に関する現象について説明する場面、レポートなどで使用した用語について説明する場面のことばについて説明し、自身の知識と経験を表現する。一方、学習生活について語り、チューターとの意見が一致しない場面では、ことば (例、レポート、論文など) について説明することで、意見の相違が生じた原因を明らかにすることが可能となる。意味交渉の場においても、ことばを説明することで意思疎通を図る。ことばの説明実践は、チューター活動などの授業外日本語学習での日本語の実践および異文化交流を可能にする実践の一つであると考えられる。

データ分析により明らかになったように、チューター活動は留学生の日本語教育と異文化交流に役立っており、教育実践にチューター活動をより積極的に取り入れることには大きな意義があると言える。チューター活動の質の向上を図るために、環境の整備や教員による支援が必要だと考える。具体的には、①留学生の学習目標 (レポート・論文添削、日本語会話の練習、専門分野に関する学習など) に対応できるチューターのマッチング、②活動の進め方に関する事前の説明やアドバイス、③学生同士が自主的に活動を進められる環境 (学習に必要な情報を調べやすい交流室・研究室、オンラインで活動するためのツールなど) の提供などが挙げられる。チューター活動の活性化は、大学の国際化促進に貢献できると考えられる。

本稿では、チューター活動に参加した留学生とチューターを対象としているが、今後の課題としては、多様な授業外学習活動や異文化交流活動に着目し、中上級と上級の日本語学習者によることばの説明実践の相違点とそれに対する日本語熟達者の反応と支援行動を明らかにすることが考えられる。また、ことばの説明実践のほかに、意見表明、評価など、言語・文化の学習における双方向性を可能とする実践に見られる特徴を探り、異文化交流に見られる実践の全体像を明らかにしていきたい。

謝辞 本論文は筆者が大阪大学大学院文学研究科文化表現論専攻博士後期課程に在籍中の研究成果をまとめたものである。同専攻教授 Matthew Burdelski 先生には指導教官としてご指導をいただいた。ここに深謝の意を表す。

文献

岡部真理子 (2018). 留学生を支援する日本人チューターの学び—AC分析を用いたアジア圏

- チューターの事例から『都留文科大学研究紀要』87, 297–315. <https://doi.org/k3vp>
- 串田秀也 (2009). 理解の問題と発話産出の問題 — 理解チェック連鎖における「うん」と「そう」『日本語科学』25, 43–66. <https://doi.org/k3vq>
- 副田恵理子 (2010). チューター活動における日本人学生の学び — 日本人チューターと留学生のインターアクションの分析から『藤女子大学紀要 第 I 部』47, 87–102. <https://fujijoshi.repo.nii.ac.jp/records/521>
- 副田恵理子 (2011). チューター活動における日本語学習支援の実態 — 留学生の視点から『藤女子大学紀要 第 I 部』48, 95–112. <https://fujijoshi.repo.nii.ac.jp/records/532>
- 仁科浩美 (2007). 話題面での優越性と言語面での非優越性をもつ日本語学習者の初対面における調整 — 研究留学生の研究説明を例として『日本語教育方法研究会誌』14-2, 12–13. https://doi.org/10.19022/jlem.14.2_12
- 李頌雅 (2021). ことばの説明実践 — 留学生チューターと日本人大学生チューターの学習活動を中心に『阪大日本語研究』33, 61–92. <https://hdl.handle.net/11094/81238>
- Bolden, G. B. (2014). Negotiating understanding in “intercultural moments” in immigrant family interactions. *Communication Monographs*, 81(2), 208–238. <https://doi.org/10.1080/03637751.2014.902983>
- Deppermann, A., & De Stefani, E. (2019). Defining in talk-in-interaction: Recipient-design through negative definitional components. *Journal of Pragmatics*, 140, 140–155. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2018.12.004>
- Drew, P. (1997). “Open” class repair initiators in response to sequential sources of troubles in conversation. *Journal of Pragmatics*, 28(1), 69–101. <https://doi.org/cz2x6h>
- Duff, P. A., & Talmy, S. (2011). Language socialization approaches to second language acquisition: Social, cultural, and linguistic development in additional languages. In D. Atkinson (Ed.), *Alternative approaches to second language acquisition* (pp. 95–116). Routledge.
- Goodwin, C., & Goodwin, M. H. (1992). Assessments and the construction of context. In P. Auer & A. Di Luzio (Eds.), *The contextualization of language* (pp. 147–189). John Benjamins.
- Heritage, J. (2012a). Epistemics in action: Action formation and territories of knowledge. *Research on Language and Social Interaction*, 45(1), 1–29. <https://doi.org/10.1080/08351813.2012.646684>
- Heritage, J. (2012b). The epistemic engine: Sequence organization and territories of knowledge. *Research on Language & Social Interaction*, 45(1), 30–52. <https://doi.org/10.1080/08351813.2012.646685>
- Heritage, J., & Atkinson, J. M. (1984). Introduction. In J. M. Atkinson & J. Heritage (Eds.), *Structures of social action: Studies in conversation analysis* (pp. 1–15). Cambridge University Press.
- Kushida, S. (2011). Confirming understanding and acknowledging assistance: Managing trouble responsibility in response to understanding check in Japanese talk-in-interaction. *Journal of Pragmatics*, 43(11), 2716–2739. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2011.04.011>
- McNeill, D. (1992). *Hand and mind: What gestures reveal about thought*. The University of Chicago Press.
- Mondada, L. (2011). Understanding as an embodied, situated and sequential achievement in inter-

- action. *Journal of Pragmatics*, 43(2), 542–552. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.08.019>
- Mortensen, K. (2011). Doing word explanation in interaction. In G. Pallotti, & J. Wagner (Eds.), *L2 learning as social practice: Conversation analytic perspectives* (pp. 135–162). University of Hawaii Press.
- Ochs, E. (1996). Linguistic resources for socializing humanity. In J. J. Gumperz & S. C. Levinson (Eds.), *Rethinking linguistic relativity* (pp. 407–437). Cambridge University Press.
- Ochs, E., & Schieffelin, B. B. (2011). The theory of language socialization. In A. Duranti, E. Ochs, & B. B. Schieffelin (Eds.), *The handbook of language socialization* (pp. 1–21). Wiley-Blackwell.
- Pomerantz, A. (1984). Agreeing and disagreeing with assessments: Some features of preferred/dispreferred turn shapes. In J. M. Atkinson & J. Heritage (Eds.), *Structures of social action* (pp. 57–101). Cambridge University Press.
- Sacks, H. (1992). Sound shifts; Showing understanding; Dealing with ‘utterance completion;’ Practical mysticism. In G. Jefferson (Ed.), *Lectures on conversation* (vol. 2, pp. 137-149). Blackwell.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn taking for conversation. *Language*, 50, 696-735. <https://doi.org/dz7q>
- Schegloff, E. A., Jefferson, G., & Sacks, H. (1977). The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, 53(2), 361–382. <https://doi.org/10.2307/413107>
- Searles, D. K., & Barriage, S. (2018). “What does curious even mean do you know?”: Orientations to word meanings in family interactions. *Journal of Pragmatics*, 134, 57–69. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2018.06.013>
- Takei, N., & Burdelski, M. (2018). Shifting of “expert” and “novice” roles between/within two languages: Language socialization, identity, and epistemics in family dinnertime conversations. *Multilingua: Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication*, 37(1), 83–117. <https://doi.org/10.1515/multi-2016-0014>
- Talmy, S. (2008). The cultural productions of the ESL student at Tradewinds High: Contingency, multidirectionality, and identity in L2 socialization. *Applied Linguistics*, 29(4), 619–644. <https://doi.org/10.1093/applin/amn011>
- Temmerman, M. (2009). Communicative aspects of definitions in classroom interaction. *Linguistics and Education*, 20(2), 126–144.

付表. トランスクリプトの記号

記号	意味
(0.4)	0.4秒の間合い
> 文字 <	発話の速度が速い部分
< 文字 >	発話の速度が遅い部分
(.)	0.2秒以下の間合い
.h	吸気音
h	笑い (一つで0.1秒を示す)
:	音の伸ばし (一つで0.1秒を示す)
↑ ↓	音調の極端な上がり下がり
下線	強調されている部分
=	間がなく繋がっている発話
◦ 文字 ◦	音が小さい部分
((文字))	非言語行動または注記
?	上昇調イントネーション
◦	下降調イントネーション
¥ 文字 ¥	笑いながら発話する部分
文字	非言語行動が言語行動と重なる部分
-	発話が途切れている部分
[文字]	発話が重なっている部分

Article

Bidirectional nature of language and culture learning in tutoring activities:

Focusing on the practice of word explanations by international students

LEE, Song-ya*

Osaka University, Japan

Abstract

This study explored tutoring activities in Japanese universities, focusing on the practice of asking international students who are learning Japanese, to explain the meanings of Japanese words to their tutors. The analysis focuses on the characteristics of this practice, which unfold in a sequence of interactions, including the linguistic/nonlinguistic resources used, and the responses of the recipients. Furthermore, the study analyzed data from 27 hours of conversations and observed the following: 1. The practice begins with students responding to tutors' questions, repetition of language, and utterances that show the epistemic status of those who "do not know the language (K-)" or searching for words; 2. International students describe the meanings of words from their own perspective and compare them with Japanese concepts and switch to English for explanations. When students encounter difficulties explaining words, their tutors on the receiving end of this interaction, conduct "collaborative corrections," which helps students complete their explanations; and 3. While international students demonstrate their expertise in their fields of study and the sociocultural aspects of their home country through the practice of explaining the meanings of Japanese words, tutors support their explanations by actively participating in the activity as the recipients of the explanations. Fluidity is observed in the roles of novice and expert in the practices of international students, indicating a bidirectional nature that enables both language and cultural learning.

Keywords: language socialization, Japanese learning, conversation analysis,
intercultural communication, epistemic status

Copyright © 2023 by Association for Language and Cultural Education

* *E-mail:* songyalee1990@gmail.com

論文

言語授業参観のための4観点

ある授業参観者の変化と気づきからの具体的提案

杉原 颯太*
(京都大学)

概要

本稿は、筆者による約100時間の授業参観実践の経験から明らかとなった、言語授業参観のための授業参観の4観点を具体的に提示した。4観点には、(1) 授業の計画された活動に注目する「計画的活動」、(2) 授業の授業目標達成のための活動に注目する「目標達成」、(3) 授業において偶発的に発生する出来事に注目する「偶発的活動」、(4) 授業において安心できる人間関係や居心地の良いクラスを作ろうとする活動に注目する「ケア」がある。本稿はこれら4観点を、筆者が実際に迎ったその大部分を偶発性に支配される実践のエピソードから記述し、さらに、理論的背景から説明した。本稿が示した4観点は言語授業参観において有効な観点であると期待される。

キーワード：ケア、目標達成、計画性、偶発性、コミュニケーション

Copyright © 2023 by Association for Language and Cultural Education

1. 授業参観の重要性と課題

授業参観は、教員養成や授業改善の文脈において、重要な営みである。他者の授業実践を見ることから何かを学ぼうとする授業参観は、教員養成の中核を担う教育実習においてほとんど必ず実施され(平野, 2021)、また、現職の教員が授業実践改善を主として意図する授業研究の中心にも据えられる(吉崎, 2019; 秋田総合教育センター, 2010)。授業参観は、教員養成や授業改善の文脈において中核的な位置づけを占めている。

そして授業参観者はしばしば授業参観のための観点を持つことが必要であると主張される。授業参観

において観点が必要とされる主な理由には、授業参観がしばしば、授業で生じる多様な現実(出来事)を無視し、授業が指導案通りに進行したかをチェックするだけの営みに陥ってしまう危険を回避するため、という事情がある。授業参観は、多くの授業研究事例を扱った副島(2013)によると、教師の指導や指導能力についての賞賛や注意をするための行為になってしまう事例が少なくない。多くの授業参観者は無意識に、授業が計画通りに進行しているかに注目する「授業計画」と、授業目標の達成が効果的に行われているかに注目する「目標達成」だけに注目する傾向にある。この傾向の根底には、近代という時代が、効率性と生産性によって示される価値観「いかにしてより少ない時間でより多くのものを獲得するか」を強く追い求める時代であったことが関係し

* Eメール: futa.sugihara@gmail.com

ている。佐藤 (1990) によると、今日の教育界においては、特にアメリカの教育学者ボビットが提唱し導入した効率性と生産性を重視する「特定の教育目標を定め、その過程を効率的に組織し、その結果をテストで評価するシステム」(稲垣, 佐藤, 1996, p. 59) が今日の教育界のほとんどを支配する価値観を創り出しているという。稲垣, 佐藤 (1996) は、授業を授業計画や授業目標に沿っているかのみで理解しようとすることは、工場労働者を監視することと同等であると批判している。観点を意図的に持たない授業参観者はしばしば授業で生じる複雑な現実を無視する危険がある。それゆえ、授業参観者が観点を持つことは重要である。

しかし、具体的にどのような観点を授業参観者が持つべきであるのかは明言されることが少なく、多くの多忙な授業参観者は授業を結局「目標達成」と「授業計画」からのみ認識してしまう危険がある。多くの授業参観者は、授業実践の向上や研究の材料を得るため、授業参観を(目的としてではなく、方法として)行う。それゆえ、授業参観者は自らの限られた思考リソースを授業参観そのものに割くことは難しく、自らが保持する観点について検討する余裕は少ないと予期される。すると、授業参観者は結局は自らが無意識のうちに持つ「授業計画」や「目標達成」にのみ注目してしまうこととなる。授業参観者は観点を所持すべきだと主張される一方で、実際には多くの授業参観者は所持すべき観点を検討する余裕が少ないという実情がある。また、授業参観者が保持すべき具体的観点が示されにくい直接的な原因には、木村 (2019a) が指摘するように、絶対的な唯一の授業参観観点が存在しないということ、また、東 (1975/1983) が言及するように、授業という出来事においては長い試行錯誤の経験を通じて身に付いた知見が一般化された定理よりも優れていることが多いとしばしば認識されている、という事情がある。木村 (2019b) は、授業参観の観点は授業参

観者が持ついくつかの要素の組み合わせによって成立すると主張し、具体的観点を提示することは困難であると述べている。もちろん、授業参観はしばしば多様な目的に基づいて実施されるため、特定の目的に対応する観点を提示することに限界があることは確かである。しかし、稲垣, 佐藤 (1996) が指摘するように、多くの授業参観が共通して陥る問題点があることも明らかである。それゆえ、多くの授業参観が共通して陥る問題点を克服するための、具体的観点を示すことができないことは多くの授業参観者にとって、また、授業参観という営みそのものに対して大きな影響を及ぼしている。

そこで、本稿は、筆者による約100時間の授業参観実践の経験から明らかとなった、言語授業参観者が授業参観の際に所持すべき最低限の4観点を具体的に提示する。筆者は、これまでにある1人の大学英語教師が行う一般教養英語ライティング授業を約8ヶ月かけて、1週間に4回、100時間以上にわたって記録を取りながら参観した。そして筆者は、東 (1975/1983) が言うように、長い試行錯誤の経験を経ることで、経験に裏打ちされた具体的な授業参観観点に気づき整理することができた。なお、本稿は、後に詳述するように、筆者の教員志望のため、基本的に教師の視点から参観を記述する。以降においては筆者の参観実践の経験から、言語授業参観の4観点について説明する。

2. 言語授業参観の4観点についての具体的記述

筆者は、言語授業参観者が潜在的にもつ参観観点と、その潜在的な観点と対立する観点の存在について、実際の授業参観実践を通して気づくことができた。そして、筆者が授業参観実践を通して発見した観点は4観点として整理できることがのちの分析から明らかとなった。4観点とは、(1) 授業の計画され

表1. 2かける2のマトリックスで示される授業参観の4観点

	計画的活動	偶発的活動
目標達成	A	B
ケア	D	C

た活動に注目する「計画的活動」、(2) 授業の目標達成のための活動に注目する「目標達成」、(3) 授業において偶発的に発生する出来事に注目する「偶発的活動」、(4) 授業において安心できる人間関係や居心地の良いクラスを作ろうとする活動に注目する「ケア」である。「計画的活動」は、具体的には、教員が授業開始前に設計したであろう活動に注目する視点である。「偶発的活動」とは、教員が事前に計画することはなかった（あるいは不可能であった）が、授業において生じた出来事に注目する視点である。そしてこの4観点は表1のように2かける2のマトリックスで示すことができる。本稿が表1のようなマトリックス形式で授業参観の4観点を提示する理由は、授業においては2つの授業参観軸が交わることで複合的な出来事（表1においてはAからDのアルファベットで示される）が生じることを強調することにある。つまり、マトリックス形式で示された授業参観の4観点は、授業においては、例えば、単に「目標達成」のための行為が生じるのではなく、「計画的である目標達成」(表1のAに対応)もしくは「偶発的である目標達成」(表1のBに対応)というように2つの軸が重なりあうことを示している。これは他の観点においても同様である。

筆者は、これら4観点を一度に整理したのではなく、約100時間の授業参観を実践することで徐々に整理することができた。よって以降においては、筆者が授業参観の4観点到気づき整理するに至った変化と印象的なエピソードを大きく5つの時期に分けて記述する。なお、具体的なエピソード記述においては、実践でのやり取りをより鮮明に描くため、実際に筆者が関わった人々を偽名を用いることで示す。

2. 1. 計画された目標達成のための活動にのみ注目した時期

筆者は授業参観を完璧に行うことのできる自信を持って授業参観実践を始めた。筆者が授業参観実践を開始するに至ったきっかけには、指導教員（ヤマト先生）から授業参観の実践を勧められたことがある。筆者は、1つには自らの研究テーマを見つけるため、もう1つには将来教員になった時にヤマト先生の授業を自分も再現して行えるようになるため、授業参観を開始した。また、筆者は計8週間にわたる教育実習とその他複数回の授業参観を教員養成系大学在学中に実践しており、授業参観には自信を持っていた。授業参観は簡単であると考えていた。

そこで筆者は、実際に、授業内の各活動の配分時間を1分単位で記録し（その記録は2022年4月8日等の筆者による参観日誌に記録されている。なお以降は、記録した内容の後に参観日誌に記録された日付のみを記すこととする）、また、授業の発問内容をヤマト先生が述べた通りに記録した（2022年4月5日等）。

しかし、授業参観を始めて2週間ほどたった頃から、筆者は授業参観に対して退屈さを感じるようになった。退屈さの原因は、ほとんど同じ参観記録を1週間に4回も書いたことによってもたらされた。ヤマト先生が担当する週4回の授業は同じ内容であり、記録も変化しなかった。

筆者は、退屈さから逃れるため、学習者達の会話も記録するようになった。学習者達の会話を記録することによって筆者は授業参観の退屈から解放された。学習者の会話内容はクラス、時間帯、個人個人によって異なったため、筆者はより多くの内容を記録することができるようになった。

当時の筆者による授業参観観点を簡単に解説すると、筆者は無意識に、計画された目標達成のための活動(表1のA)にのみ注目していたと言うことがで

きる。筆者は教師が授業開始前に設計していたであろう活動と、教師がいかにして学習者を授業目標達成に導くかにのみ注目した。筆者は計画された目標達成のための活動にだけ注目し、授業のすべてを理解できていると思いついていた。

2. 2. 目標達成には計画的活動と偶発的活動があることに気づき、また、目標達成とは異なる授業の側面(ケア)に気づきつつある時期

筆者は学習者の会話も記録するうちに、学習者達の会話が授業にとって有効なものであると考えるようになった。筆者はそれまで授業で重要なのは教師の活動であると考えていたが、学習者達の活動も重要であると考えようになった。例えば、筆者は英語の後置修飾に関する会話(2022年6月30日)、確率を表す英語動詞に関する会話(2022年7月1日)について記録した。特に印象的であった事例として、適切な英単語の使用法について話し合う2人の学習者の会話の事例(2022年7月1日)がある。本事例において、2人の学習者(タバタ君とフジタ君)は会話することによって、この日の授業目標(ある事物を他者に理解しやすいように説明する定義文を作る)を達成しようとした。タバタ君は説明したい対象としてテレビ俳優「本田翼」を選択した。そして、タバタ君とフジタ君は「本田翼」を説明するための適切な名詞について話し合った。タバタ君は「本田翼」を「有名人」として説明するべきであると考え、その訳語として“celebrity”を提案した。しかし、それに対してフジタ君は「本田翼」を“celebrity”ではなく、“star”として説明するべきだと反論した。ここでは、語彙選択そのものではなく、2人の学習者が授業の目的を達成するために会話したことそのものに注目したい(もちろん、より適切な語彙を選択することは、言語コミュニケーションにおいて重要であるが)。というのも、2人の学習者は、(筆者によっ

て)雑談であると認識されていた授業内における会話によって、授業目標(ある事物を他者に理解しやすいように説明する定義文を作る)を達成しようとしていたのである。筆者は、退屈から逃れるために注目し始めた会話内容への注目を通じて、偶発的活動(例えば、会話内容等)が授業の推進において重要な役割を担っている(表1の領域B)ことに気づいた。

そして、そのような状況において、筆者は、Covid-19によって引き起こされた療養生活という退屈さから、また、ヤマト先生との会話から、偶然にケアという新たな概念について学ぶ機会を得た。筆者は、1学期が終わった夏休みのある日にCovid-19に感染してしまった。幸いにも体調は感染前とほとんど変わらなかったものの、10日間という療養生活がひどく退屈であった。そこで、退屈さから逃れるため、指導教員であるヤマト先生から勧められるもずっと読まずにいたケアの重要性を説く東畑(2019)を読んだ。ヤマト先生はしばしばおすすめの本を紹介してくれる。しかし、筆者が実際にお勧めされた本を読むことは殆どなかった。なぜならば、ヤマト先生が勧めてくれた書籍以外に、筆者には論文執筆のために読むべき書籍や論文が多かったためである。ましてや、タイトルに言語教育といかにも関わりないように見える「ケア」や「居る」が含まれる東畑(2019)は読む気がしなかった。しかし、私は療養生活という退屈から逃れるため東畑(2019)を読みケアと出会った(ケアについては後に詳細を記す)。

筆者は、ケアは言語授業において特に重要であると考えようになった。そして、筆者がこれまでに抱いていた「筆者は授業のすべてを見ることができている」という考えは、実際には達成されていなかったことに気がついた。筆者は授業の効率性・生産性の側面(目標達成)にのみ注目し、それを支える活動を記録していなかったことに気づいた。言葉やコミュニケーションは安心できる環境でようやく現

れやすくなる。言語教育は特に学習者を不安な気持ちにして、コミュニケーションにおける間違いについて恐れやすくすることが容易に想定される教育である。言語を学ぶ学習者は、文法や文体、語彙など常に様々な間違いと直面する可能性がある。そのような言語教育において、もし学習者が教室でミスをしたときに、教師がそのミスを叱責したり、他の学習者が冷やかな態度を取ったりすれば、多くの学習者はミスをするのを恐れ教室においてことばは現れにくくなる。言語教育においてことばが生まれない状況は、効率性と生産性を落としてしまうとも言える。つまり、言語教育にとっての効率性と生産性を守るためには、それを成り立たせるような安心できる場所を構築しようとするケアの営みが重要である。しかし、筆者はこれまでケアの営みを見ることができていなかった。そこで、筆者は授業において生じるケアに注目するようになった。筆者は特に、東畑(2019)がその重要性を説く、ケアとしての雑談に注目しはじめた。

当時の筆者による授業参観観点を簡単に解説すると、筆者は計画的目標達成(表1のA)と偶発的目標達成(表1のB)に注目しつつも、目標達成とは異なる授業の側面(ケア(表1のC))に気づきつつある、とすることができる。授業における偶発的活動は、教師が授業開始前には設計/予期していなかった活動である。また、ケアとは、簡潔に述べると、他者とともに居やすいと思える場所(居場所)を構築しそれを維持しようとする活動である。また、ケアは居場所を構築することから生産性や効率性を求める行為の成立を助けるとも説明できる。筆者は授業には、計画性と偶発性という対立軸があることに気づき、また、目標達成とは異なる授業の側面(ケア)があることにも気づきつつあった。なお本稿は、ケアを特に東畑(2019)に倣って、居場所を構築することによって、他の学習者とともに安心して居ることができる教室を構築する営み(詳細は後述)と捉える。

2. 3. ケアには計画的なケアと偶発的なケアがあることに気づいた時期

筆者は授業におけるケアに注目した。そして、ケアの営みとして授業において生じる雑談を記録した。例えば、筆者は再履修生(正規受講年度に単位を取ることができず、再度授業を履修しに来ている学生)のタカハシ君がヤマト先生や先輩再履修生のフクシマ君と雑談を重ねることで、期末レポートのテーマを決定することができるようになった経過を2022年10月6日から2022年12月1日にかけて観察し、記録した。ヤマト先生は期末レポートとして学習者それぞれがテーマを決め、そのテーマに沿って英語1000文字でエッセイを記すことを求める。タカハシ君はそのテーマを何にするかで悩み、長い間テーマ決定することができなかった。そこでヤマト先生は、2022年10月6日の授業終了後に、教室に残っていたタカハシ君を呼び止めタカハシ君が所属する吹奏楽部について、特に、音楽についての話をさりげなく始めた。ヤマト先生はタカハシ君が吹奏楽部に所属することを知っていた。ヤマト先生は、「あなたさ、楽器できるん?」「楽器できるんですけどいいわ」とタカハシ君と会話をした。そして、ヤマト先生は、自らの理解している音楽理論についてタカハシ君に尋ねたりもした。ヤマト先生は、タカハシ君が「音楽」をテーマとしてエッセイを書くことができると考えていたようである。しかし、タカハシ君にとって「音楽」というテーマは腑に落ちなかった。それから日がたった2022年12月01日に、タカハシ君は先輩再履修生のフクシマ君と楽しそうに話し込んでいた。二人は純粋数学の理論について話し合っていた。タカハシ君とフクシマ君は、学年は異なるが、同じ学部にも所属しており、その関心も似ていたようである。そして、12月の末日、タカハシ君はようやく期末レポートのテーマを決めることができた。期末レポートのテーマは純粋数学についてで

あった。ヤマト先生とタカハシ君はフクシマ君がどのように感じるかを尊重したうえで、会話をした。もしヤマト先生がタカハシ君を叱責したり、テーマ決定を急かしたりすれば、タカハシ君はプレッシャーを感じ、期末レポートを提出するどころか、授業にも出席しづらくなっていたかもしれない。タカハシ君はヤマト先生やフクシマ君からさりげないケアを受けたことから期末レポートテーマを決定することができた。

筆者は、タカハシ君の事例等を通じて、雑談は必ず偶然に起こるものであるから、その発生を計画性によってコントロールすることは不可能であると考えていた。しかし、教師が計画的にコントロールできるグループ学習においてケアのための雑談を行う2人の学習者(ヒロタ君とタカハタさん)の事例を見て、ケアは計画的にも生じる可能性があることに気づいた。ヒロタ君とタカハタさんの事例は2022年10月21日に起こった。ヒロタ君はこの日、ヤマト先生から多くの修正点と改善案を示されたエッセイを返却された。するとヒロタ君は自らに返却されたエッセイを見て、前後に座った人たちに聞こえる程度の声で「だる」と吐き捨てた。そのとき、ヒロタ君の隣に座っていたタカハタさんが笑いながら「まあいいじゃないですかー！直してもらえたし、そのまま期末レポートに使っちゃいますよ！」とヒロタ君に声をかけたのである。するとヒロタ君は「まあ、そうっすよね」と気持ちを持ち直すことができた。ヒロタ君とタカハタさんは、筆者が知る限り、授業外での接点はなくプライベートの友達ではない。しかし、タカハタさんは、グループ学習において、ヒロタ君がなんとか学習を続けられるよう、ひいては、ヒロタ君が教室に居続けられるようケアした。グループ学習の設定はヤマト先生による授業設計によって決まっている。しかし、ヤマト先生がグループ学習において雑談の発生を許容することによって、ケアが発生する余地が生まれ、計画された活動の中にも

ケアが生じた。つまり、ヤマト先生は、大雑把に、ケアの偶発的な発生を計画していた、ということが出来る。もし、ヤマト先生が、グループ学習において、雑談を禁止すれば、そもそもケアは生まれることがなかっただろう。グループ学習時における雑談の許容という教師の計画性(決め事)がケアの発生を導いたのである。筆者はケアには計画的なケア(表1のD)と偶発的なケア(表1のC)が存在することに気がついた。

2. 4. ケアにのみ注目し、目標達成に注目することを忘れていたことに気づいた時期

筆者は教室で生じる全てのケア(計画的ケアと偶発的ケア)に注目し、記録した。実際、筆者は、計画的ケアとして、ヤマト先生が学習者から授業に対する願いや個人的な事情について尋ねる「学生情報シート」の実施について(2022年10月20日等)や、授業開始時にヤマト先生が「今日は雨の中来てくださってありがとうございます。いい授業にしたいと思います。」(2022年10月5日)等と所信表明を行う姿を記録した。

そして、筆者は今度こそ完璧な授業参観ができていると考えた。筆者は、当初は授業の効率性や生産性にのみ注目していたが、この状況においてはケアに注目できるようになった。筆者は言語授業の豊かな一面を見つけることができ完璧な授業参観を実践できていると考えた。

しかし、筆者は、授業のケアにのみ注目し、目標達成の観点を見落としていることに気がついた。この気づきは、筆者がゼミメンバー(シンさん)がヤマト先生から受けた注意を耳にしたことによってもたらされた。シンさんはヤマト先生から「ある一つのものだけを良しとし、それ以外を悪とする思考に陥ってはいけない」と注意された。筆者は、シンさんに向けられた注意を聞き、自らが授業のケア(表1

のCとD)にのみ注目し、目標達成のための活動(表1のAとB)を蔑ろにしていることに気がついた。筆者は完璧な授業参観を実践するどころか、授業において大切な側面(目標達成)を見落としていた。そこで筆者はケア(表1のCとD)だけでなく、目標達成のための営み(表1のAとB)も重要な授業の現実であると再認識するようになった。

2. 5. 授業参観の4観点を2かける2で示されるマトリックスにまとめることができると気づいた時期

筆者は、ここまでの実践を踏まえ、計画的活動、偶発的活動、目標達成、ケアのいずれもが重要な観点であると考えようになった。そして計画的活動と偶発的活動は1つの対立軸であり、目標達成とケアはもう1つの対立軸であると理解した。計画的活動と偶発的活動が1つの対立軸上の両端に据えられていることは、筆者が受講する授業にて柳瀬(2020)の考えが示されることによって気がついた。筆者は授業参観には2つの軸が存在していることに気づいた。

しかし、ゼミでのディスカッションを通じて、2つの対立軸は独立した2軸ではなく、組み合わせることができるということに気がついた。ゼミにて、ヤマト先生とシンさんは、筆者の4観点に対する説明に対して、2つの軸は独立しているのではなく、2つの軸を組み合わせることで、より精緻に言語授業を分析できるようになるのではないかと指摘した。筆者は、ゼミでの会話を通じて、授業参観の4観点を2かける2のマトリックスで示すことができるようになった。

2. 6. 授業参観の4観点についての筆者の実践からのまとめ

筆者は約100時間に及ぶ授業参観実践を通じて、5段階の変化を経験し、授業参観の4観点を整理する

に至った。5段階の変化とは、時系列に沿って説明すると以下ようになる。(1)無意識に授業の計画された目標達成のための活動(表1のA)にのみ注目し、授業は指導案によって再現可能であり、教員やクラスが異なっても指導案さえ同一であれば殆ど同じ授業が実践できると考えた時期。(2)授業には、計画的な目標達成のための活動だけでなく、偶発的に生じる目標達成(表1のB)のための活動があると気づいた時期。(3)授業には目標達成のための活動だけでなくケアの営み(表1のC)があることに気づき、授業を学習成果の側面からでのみ決めつけてはいけないと考え直した時期。(4)授業には計画されたケアの営み(表1のD)があると気づき、ケアは偶発的に起こるだけでなく計画的にも生じうると考えるようになった時期。(5)これまで独立した観点だと考えていた4観点が2かける2で示されるマトリックスとして整理できると気がついた時期。以上が5段階の変化である。筆者は5つの変化を経ることによって授業参観の4観点を整理することができた。

3. 言語授業参観の4観点についての理論的整理

本稿が示した4観点について理論的に補足し整理すると、授業参観の4観点は、授業において生じる多様な出来事(現実)に注目するための観点である、と言える。授業参観の4観点は、授業の計画性と偶発性を対立させる軸(柳瀬, 2020)と、授業における認知的活動(目標達成)と教室における人間関係(ケア)を対立させる軸(稲垣, 佐藤, 1996)を、図1のように、組み合わせることによって成り立つ。そして、4観点をを用いることは、授業で生じる4つの出来事((1)計画性, (2)偶発性, (3)認知性, (4)人間関係性)の存在を強調することができる。

計画性と偶発性の対立軸については以下のように説明することができる。計画性は、授業で生じる出

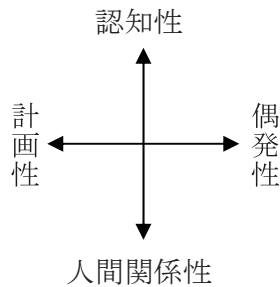


図1. 授業において生じる4つの出来事の種類を強調する2軸4観点

来事のうち、教師が授業開始前に設計していた活動を強調する概念である。対して、偶発性は必ず生じなくてはならないわけでもないが、絶対に起こりえないわけでもない概念を示す。偶発性は、教師が授業開始前に発生することを完全には予知できない活動を強調する。また偶発性は、社会学者ルーマンの考えに則った柳瀬 (2020) によると、必然的でもありえないわけでもないことと理解できる。

認知性と人間関係性の対立軸については以下のようまとめることができる。認知性は、稲垣、佐藤 (1996) によると、特定の教科の内容を具現化した教材を媒介として学習者たちを一定の知識や技能や能力の獲得へと導く活動と理解される。認知性に授業参観者が注目することの重要性については、宮内、櫻井 (2021) や、東北大学高度教養教育・学生支援機構 (2017)、栗田、川瀬 (2021)、石田 (2013) によって説明される。他方、人間関係性は、授業内において教師と学習者がもしくは学習者同士がどのようにして安心できる教室を構築するかを強調する。本稿は「人間関係性」をケアの営みと理解する。

ケアとは、居場所を構築する行為である。臨床心理士の東畑 (2019) によると、ケアは、居場所をつくる生き方のために必要な営みである。東畑 (2019) はケアを人間が保持する2つの生き方の内の一方の中心に位置づける。1つ目の生き方はよりよい生活や将来のために効率性や生産性を重視する生き方である。対して、2つ目は、1つ目の生き方を支えるため、

他者とともにケアし合うことで、安心して居ることのできる場所 (居場所) を構築し維持しようとする生き方である。

居場所とは、安心して居ることができる場所である。安心して居るは、多くの福祉や医療事業に従事する人々に聞き取りを行った村上 (2021) によると、複数の人が存在するという前提において、「周りに気を遣うことなく、自由にふるまえるような場所であり、何もしないでぼうっとしていてもよいし、ケンカをしても元に戻ることができる環境」(p. 127) と言うことができる。

ケアは、具体的には、効率性・生産性の観点からはしばしば価値を認められにくい行為である (東畑, 2019)。例えば、ケアには、複数の人々が目的を持たずに共にただ活動 (バレーボールやトランプやジェンガ等) すること、必ずしも特定の目的の達成のためになされない行為 (世間話等) を実践すること (東畑, 2019)、他者とコミュニケーションを取ろうと努力すること (村上, 2021)、赤ちゃんを大切に思い関わろうとすること (抱っこや授乳すること、おむつを取り替えること、あやすこと) (Winnicott, 1984) 等が含まれる。ケアは効率性・生産性の観点からはその行為の重要性を理解されにくい。しかし、ケアは効率性と生産性を高める生き方を実践するために重要な役割を果たす基礎を作ることができる。

ケアとは、基本的に、相互行為的なやり取りである。本稿は、個々の学習者の変化を示すことに注目したため、ケアし/ケアされる人々の姿を正確に描くことができなかった。しかし、以上に記したいいくつかの事例において、居場所を構築しようとする相互行為があることは明らかである。例えば、レポートテーマをなかなか決めることができなかったタカハシ君の事例である。上では、タカハシ君がヤマト先生やフクシマ君からケアされることでレポートテーマを決定することができるようになったことを示した。しかし、ここで生じていたのはヤマト先生

やフクシマ君からタカハシ君に与えられたケアだけではない。タカハシ君もヤマト先生やフクシマ君をケアしていた。具体的には、タカハシ君は、ヤマト先生やフクシマ君と話をする（無視しない）、もしくは、話を受け入れる（断固拒否しない）ことで、ヤマト先生やフクシマ君をケアしていたと言える。もし、タカハシ君がヤマト先生やフクシマ君との会話を無視したり、会話内容を拒絶すれば、ヤマト先生とフクシマ君は教室に居づらくなってしまったであろう。ケアは相互行為的に成立している。

また、ケアは多くの教師が重要視する学級経営の営みを包含していると考えられる。なぜならば、ケアと学級経営はともに、ある人がある時空間において他者とともに居やすいと思える環境を整備しようとする営みであるためだ。学級経営は、教育活動の基盤としての環境や人間関係を整える側面を有している（福島, 2022）。同様に、ケアもただ居ることができる居場所を構築し維持しようとする側面を有している（東畑, 2019）。多くの教師が重要視する学級経営（田中, 2022）はケアのための営みと捉えることが可能である。

そしてケアの営みは、特に言語教育において重要である。なぜならば、ことばやコミュニケーションは、話し手が安心できると思える状況において現れやすくなるためだ。言語教育にとっての効率性と生産性（コミュニケーションが起きること、コミュニケーションしようと学習者が思うこと）を守るためには、それを成り立たせる、安心できる居場所としての教室を構築しようとするケアの営みが重要である。

授業参観の4観点が立脚する理論的背景について再度まとめると、授業参観の4観点は計画性と偶発性を対立させる軸（柳瀬, 2020）と、授業における認知性（目標達成）と人間関係性（ケア）を対立させる軸（稲垣, 佐藤, 1996）を組み合わせることによって生じる、ということができる。

4. 考察

4. 1. 授業参観の4観点の応用

本稿が提示した授業参観の4観点（計画的活動、偶発的活動、目標達成、ケア）は言語授業観察のみならず、言語教育実践や言語教育実践分析研究にも応用できる可能性がある。このことは、優れた言語授業実践の根底にはケアの要素が含まれていることが容易に想定されること、コミュニケーションとしての言語授業を実践するためには偶発的な活動が欠かせないこと、から明らかである。

優れた言語授業が目標達成のための活動と計画的活動だけで実践できると考えるのはあまりにも狭小な認識である。優れた言語授業の根底には教師や学習者が教室に安心して居ることができ、目標達成に向かうための土台（ケア）が必要である。また、コミュニケーションを完全な計画性だけでコントロールすることも不可能である。コミュニケーションは通常、偶発的に生じることが多い。それゆえ、授業におけるコミュニケーションを計画的にのみ支配することは困難である。コミュニケーションすることを教える言語授業は教師による完全な計画性だけでは成り立たない。

加えて、言語授業実践を目標達成のための活動と計画的活動だけですべて分析できると考えることも困難である。優れた言語教育実践はしばしば豊かな現実を有しており、その現実を限られた観点からのみで分析/理解しただけでは、その授業を理解したと言うことはできない。言語教育実践を分析しようとする研究者は、言語授業を機械的で単純な行為ではなく、計画性や偶発性が絡まり合い、ケアと目標達成が関係しあう、複雑な営みであると認識する必要がある。授業参観の4観点は教育実践や言語教育研究に応用できる可能性がある。

4. 2. 授業参観の4観点の限界

本稿が提示した授業参観の4観点(計画的活動, 偶発的活動, 目標達成, ケア)には, 言語授業で生じるすべての出来事を完全に4つの観点に分類することは不可能であるという限界がある。また, 目標達成のための活動とケアのための活動は必ずしも成功するとは限らず, さらに, 必ずしも授業参観者の授業認識をある特定の方向に注目させるとは限らないという限界もある。

言語授業においては, 本稿が4つの観点をを用いて区別した授業で生じる出来事が複合的に生じている。例えば, 2022年10月20日には目標達成をめざしつつもケアするヤマト先生の発言があった。そのヤマト先生の発言は, ヤマト先生がある学習者を指名し発言を求めるも, 指名された学習者が答えられなかった時に生まれた。ヤマト先生の発言とは「ごめんね。焦って聞いちゃったわ。じゃあ, 例文Aと例文Bはどう違うと思ったか教えてくれる?」であった。ヤマト先生の発言の前半部はケア要素が強く含まれている。ヤマト先生はその学習者を批判するのではなく, 同じ教室に居る存在として尊重したうえで, 人間関係を崩さないように対応した。そして, ヤマト先生は目標達成のための要素が強い後半部を続けた。すると, 一度は答えられなかった学習者は, 自らの考えを述べることができるようになった。多くの他の学習者が存在する教室において, 教員からの問いかけに答えることができないことに対する精神的負担は想像に難くない。そのような状況において, ケアが存在することによって, 発言が再び生まれやすくなった。このヤマト先生の発言に見られるように, 教室においては目標達成のための活動とケアのための活動が複雑に入り組んで生じている。そして, そのように複合的に活動が行われることによって, 教室は勉強を行いつつも, 居やすい場となることができる。よって, 教室で生じている全

ての出来事を完全に分類しきることは困難である。

また, あらゆる行為や活動がそうであるように, 目標達成のための活動とケアのための活動は必ずしも学習者にとって良い(ポジティブな)営みになるとは限らない。特に, ケアが真に良い行為であるかは, このような倫理観を中心に議論が行われる「ケアの倫理」の領域においても未だ議論が続いている(スロート, 2007/2021)。例えば, 2022年12月15日におけるヤマト先生の行動は(真に)良い行為であるかは明らかでない。この日, ヤマト先生は緊張すると話すことが苦手になる学習者(シモダ君)に対して, 他の学習者たちと同じように発言することを求めた。ヤマト先生はシモダ君が教室での発言を苦手とすることを知っていた。しかし, ヤマト先生は敢えてシモダ君に対して他の学習者と同じように振る舞うことで, シモダ君が教室に居づらくならないようにした。というのも, 他の学習者と異なる(特別な)対応を教員から受けると, 学習者は集団(他の学習者たち)に対して孤立しているように感じてしまうことが予期されるためである。ヤマト先生はシモダ君が教室の中で孤立(居づらさ)を感じることはないように行動した。しかし一方で, ヤマト先生の行動は, シモダ君の話すことへの恐怖をさらに高めてしまった危険性がある。また目標達成のための活動も, 同様に, 真に良い行為であるのかは明らかでない。よって, 授業参観者は目標達成やケアの活動を無批判に良い営みとして認めるべきではない。

加えて, 授業参観の4観点を保持することは必ずしも授業参観者にある特定の授業認識を与えるとは限らない。本稿においては事例として授業参観観点の変化とともに筆者による授業認識の変化を記したが, 誰もが筆者と同じような変化を得るわけではない。なぜならば, 筆者が全く順調で単純でない道を経ることによって, 授業参観の4観点を整理するに至ったことに示されるように, 授業参観の観点や授業認識の変化はしばしば予測困難である。実

際、筆者は、(1) 常に退屈から逃れようとする事、(2) 新たな書籍を読むこと、(3) 身近な他者と関わる事、等の偶発的な出来事を通じて授業に対する認識を少しずつ変えることができた。また、新たな授業に対する認識を得ることは必ずしもそれまでの認識に加算することにもならなかった。上述した「2. 4. ケアにのみ注目し、目標達成に注目することを忘れていたことに気づいた時期」において、目標達成のための観点を必要以上に軽視してしまったように、新たな授業認識を得ることはそれまで保持していた授業認識を失わせる危険がある。授業認識（観点）を失うとその認識が強調していた出来事はほとんど見ることが不可能となる。授業参観の4観点を保持することが各授業参観者に与える影響を完全に予期することは困難である。また、どのようにして授業参観が整理されるかも完全に予想することは不可能に近い。

授業参観の4観点は、言語教育で生じる出来事を反映し、授業参観者の授業認識をより多様な授業の現実（出来事）に近づけることができる。しかし、一方で、必ずしも一般化された定理とはなりえない限界を有している。実際の言語授業においては、授業参観の4観点が強調する出来事が複合的に生じる可能性がある。

5. 結語

5. 1. 本稿のまとめ

本稿は、筆者による約100時間の授業参観実践の経験から明らかとなった、言語授業参観のための授業参観の4観点を具体的に提示した。本稿が示した4観点は言語授業参観において有効な観点であると期待される。4観点には、(1) 授業の計画された活動に注目する「計画的活動」、(2) 授業の目標達成のための活動に注目する「目標達成」、(3) 授業において

偶発的に発生する出来事に注目する「偶発的活動」、(4) 授業において安心できる人間関係や居心地の良いクラスを作ろうとする活動に注目する「ケア」がある。また、この4観点は表1のように2かける2のマトリックスで示すことができる。そして筆者はこれら4観点を、瞬間的に発見するのではなく、その大部分を偶発性に支配される道のりを辿ることで気づき整理することができた。

5. 2. 今後の課題

今後の課題には、本稿は、言語授業参観のための4観点は今後も拡がりを持ち続ける可能性があるものの、その拡がりを記述しきることができなかったことがある。筆者が約100時間の参観実践を通じて、授業参観の観点を増やしたように、さらに授業参観実践を積み重ねれば、授業参観観点はより豊かな視点を備えたものとなることが予想される。授業参観観点は今後、本稿が示した2かける2でまとめられるだけでなく、3次元で示されるマトリックスで整理される可能性がある。今後、言語授業参観のための観点がより豊かとなり、その観点が言語教育や言語教育研究に更なる恩恵を与えることが期待される。

文献

- 秋田県総合教育センター(2010). 授業研究の活性化を図るための研修方法の工夫改善—研修方法の提案・検証・評価を通して(3年次)『研究紀要(秋田県総合教育センター)』41(1). <https://erid.nier.go.jp/cer/database/CNTR2010/AB00002439/>
- 東洋(1983). 教授学の構想. 海後宗臣, 吉田昇, 村井実(編)『教育学の理論』(増補版, pp. 99-116) 小学館. (初版1975)
- 石田雅近(2013). 教育実習. JACET 教育問題研究会

- (編)『新しい時代の英語科教育の基礎と実践—成長する英語教師を目指して』(pp. 267-276) 三修社.
- 稲垣忠彦, 佐藤学 (1996). 『子どもと教育—授業研究入門』岩波書店.
- 木村優 (2019a). 授業の見方. 木村優, 岸野麻衣 (編) 『授業研究—実践を変え, 理論を革新する』(pp. 42-45) 新曜社.
- 木村優 (2019b). 視点の自覚—スコープ・フォーカス・レンズ・スタンス. 木村優, 岸野麻衣 (編) 『授業研究—実践を変え, 理論を革新する』(pp. 46-53) 新曜社.
- 栗田佳代子, 川瀬和也 (2021). 授業を記録する. 佐藤浩章, 栗田佳代子 (編) 『授業改善』(pp. 34-45) 玉川大学出版部.
- 佐藤学 (1990). 『米国カリキュラム改造史—単元学習の創造』東京大学出版会.
- 副島孝 (2013). 校内授業研究を通じた教師の学び—公立中学校を事例に. 的場正美, 柴田好章 (編) 『授業研究と授業の創造』(pp. 79-96) 溪水社.
- 田中耕二 (2022). シリーズ刊行に当たって. 田中耕二 (編) 『学級経営の理論と方法』(pp. i-ii) ミネルヴァ書房.
- 東畑開人 (2019). 『居るのはつらいよ—ケアとセラピーの覚書』医学書院.
- 東北大学高度教養教育・学生支援機構 (2017). 『授業参観のすすめ—Reflections on Teaching Observation at Tohoku University』東北大学高度教養教育・学生支援機構.
- 平野博紀 (2021年7月30日). 教育実習の意義や実施状況 [講演]. 国立情報学研究所, 大学の情報環境のあり方検討会 (主催) 『大学等におけるオンライン教育とデジタル変革に関するサイバーシンポジウム「教育機関DXシンポ」』第36回, オンライン. <https://edx.nii.ac.jp/lecture/20210709-05>
- 福島祐貴 (2022). 学級経営の概念規定. 田中耕二 (編) 『学級経営の理論と方法』(pp. 23-40) ミネルヴァ書房.
- スロート, M. (2021). 『ケアの倫理と共感』(早川正祐, 松田一郎, 訳) 勁草書房. (Slote, M. (2007). *The ethics of care and empathy*. Routledge.)
- 宮内卓也, 櫻井眞治 (2021). 教育実習の全体像. 櫻井眞治, 矢嶋照雄, 宮内卓也 (編) 『教育実習論』(pp. 12-29) 学文社.
- 村上靖彦 (2021). 『ケアとはなにか』中央公論新社.
- 柳瀬陽介 (2020). 当事者の現実を反映する研究のために—複合性・複数性・意味・権力拡大. 大学英語教育学会, 浅川和也, 田地野彰, 小田眞幸 (編) 『英語授業学の最前線』(pp. 25-48) ひつじ書房.
- 吉崎静夫 (2019). 授業研究の意義. 村川雅弘, 木原俊行 (編) 『授業研究のフロンティア』(pp. 2-15) ミネルヴァ書房.
- Winnicott, D. W. (1984). *The Maturation processes and the facilitating environment studies in the theory of emotional development*. Routledge.

Article

Four perspectives for observing language lessons:

A proposal from the changes and realizations of an observer

SUGIHARA, Futa*

Kyoto University, Japan

Abstract

This paper presents four observational perspectives for language lessons: “Planned Activity,” “Goal Achievement,” “Incidental Activity,” and “Care.” These perspectives are based on the author’s approximately 100 hours of observation. A series of classroom episodes primarily explain the viewpoints in this paper. Additionally, the theoretical frameworks behind the perspectives are detailed. The suggestion is anticipated to enhance language lesson observation effectively.

Keywords: care, goal achievement, planning, incidental, communication

Copyright © 2023 by Association for Language and Cultural Education

* *E-mail:* futa.sugihara@gmail.com

論文

社会課題を「自分ごと」にするプロセス

CCBIに基づく日本語教育実践としての産学連携プロジェクトにおける学び

三代 純平*
(武蔵野美術大学)神吉 宇一
(武蔵野大学)米徳 信一
(武蔵野美術大学)

概要

社会を批判的に捉え、よりよい社会づくりを志向するクリティカルアプローチの一つとして内容重視の批判的言語教育(Critical Content-Based Instruction: CCBI)が議論されている。本稿は、CCBIに基づく日本語教育実践としてカシオ計算機株式会社と武蔵野美術大学が産学連携で取り組んだプロジェクトを取り上げる。本プロジェクトでは、学生と企業が協働でインクルーシブな社会を創造する活動取材し、社会課題の解決へ向けたオンラインイベントを開催した。このプロジェクトを通じて学生たちが何をどのように学んだのかを考察することが本稿の目的である。考察から、学生たちは【テーマを「自分ごと」にするプロセス】としてプロジェクトを捉えていることがわかった。そのプロセスには、大きく分けて【過去の自分の経験とテーマを結びつける】段階と【現在の自分の経験を拡張する】段階がある。本稿でそのプロセスの詳細を論じることで、クリティカルアプローチの日本語教育実践には、①他者との出会いのデザイン、②社会実践としてのデザインという2つのデザインの視点が求められることを主張する。

キーワード：内容重視の批判的言語教育、クリティカルアプローチ、実践研究、
多文化共生、インクルージョン

Copyright © 2023 by Association for Language and Cultural Education

1. 研究の目的

教育としての言語教育とは、現状の社会をよりよくするために貢献していける人を育てることを念頭においた言語教育である。また、より広く捉えるならば、人を育てるだけでは

なく、人々が属するコミュニティの発展や変容を視野に入れ、未来を創ることを目指す言語教育である(神吉ほか, 2018, p. 4)。

言語教育を言語に関する知識の積み上げや言語スキルの技能向上に限定せず、教育として捉えるならば、批判的に現状の社会を捉え、その改善に向けて取り組むことのできる人を育てることがその目的になると神吉らは主張する。さらに、佐藤ほか(2018)は、そのような言語教育へのアプローチを

本研究はJSPS 科研費 JP21K00632の助成を受けている。

* Eメール：miyo@musabi.ac.jp

クリティカルアプローチと呼び、その実践として、内容重視の批判的言語教育 (Critical Content-Based Instruction: CCBI) を提唱する。

筆者らは、上記のような立場に立ち、多文化共生という視点から社会を批判的に捉え、課題解決への貢献をめざす産学連携「にっぽん多文化共生発信プロジェクト」に2017年より継続的に取り組み、その実践研究を続けている。にっぽん多文化共生発信プロジェクトは、カシオ計算機株式会社 (以下、カシオ) と武蔵野美術大学 (以下、ムサビ) の産学連携によるもので、日本語教育の一環として行われている。本稿では、そのプロジェクトの2021年度の実践を取り上げる¹。後述するが、2021年度は、多文化共生を多様な背景をもつ人々が共に生きることと捉え、インクルージョン (包摂) を活動のテーマとした。そこで、インクルーシブな社会を創造する活動を取材し、そこから発見したことを基に社会課題の解決に向けたオンラインイベントを開催した。この実践を通じて学生が何をどのように学んだのかを考察することで、CCBIに基づく日本語教育を通じた学びとは何か、またその学びはいかにして生起するのかを考察するための知見を得ることが本稿の目的である。

まず、本研究の背景として、クリティカルアプローチ、産学連携、およびにっぽん多文化共生発信プロジェクトが企画された経緯について述べる。そして、本稿で分析対象とする2021年度の実践の概要を説明する。その上で実践を通じた学生の学びをM-GTA (木下, 2020) の分析方法に基づいて考察する。考察から、学生たちは、CCBIに基づいた日本語教育実践を社会課題を「自分ごと」にするプロセス

として経験していること、そしてそのプロセスの中に学びが埋め込まれていることを論じる。

なお、筆者3名のうち、三代は日本語授業の担当教員として参加した。神吉は学外のアドバイザーとしてプロジェクトに参加し、授業の企画、プロジェクトの評価を中心に関わっている。米徳は自身のゼミ生と共に活動に参加し、プロジェクト全体の記録映像および報告書の制作を行なった。

2. 研究の背景

2. 1. クリティカルアプローチと CCBI

クリティカルアプローチにおいて、クリティカルであるとはどういうことか。教育学におけるクリティカルな取り組みについては、批判的教育学という系譜がある。批判的教育学は西欧マルクス主義に多大な影響を受けた「批判理論 (Critical Theory)」に基づいた思想的潮流として成立し、その後、さまざまに派生し展開している (藤井, 2008, 2017)。日本語教育分野においては、佐藤ほか (2018) が批判的教育学の一連の考え方を踏まえ、クリティカルな意識・視点・姿勢・態度を涵養するための活動を取り入れた実践を「内容重視の批判的言語教育 (Critical Content-Based Instruction: CCBI)」としている。CCBIにおいてクリティカルとは、社会に存在する多様で複雑な力関係に注目し、既存の枠組みを問い直し、より公正な社会をめざす態度であるという。そして、クリティカルアプローチに基づく日本語教育は、「自分たちの生きる未来、そしてコミュニティの未来を創造するために、既存の枠組みを問い直し、必要があれば変えていこうとする意識・視点・姿勢・態度」(p. 27) をもった「クリティカルな日本語使用者」を育成することが第一の目的となると主張する。そのために、教育・学習活動において既存の枠組みを問い直す経験がどのようにデザイン

1 本稿においてプロジェクトとは、私たちが取り組んだ「にっぽん多文化共生発信プロジェクト」を指す。プロジェクトは、教育実践として企画、実施されているもので、その実践的側面に言及する場合、実践と記述している。文脈によって二つの用語を用いているが、基本的には互換可能なものである。

されるか、またはどのように生起するかが重要であり、そのような教育・学習活動を通して、公正な社会としての共生社会の実現がめざされる。

上記のようなクリティカルアプローチ、そしてCCBIは、日本語教育が教育としてめざすものとして大きな示唆に富む。日本国内の日本語教育においても、多様化する日本社会において、日本語教育を通じてどのようなコミュニケーションを日本社会に実現すべきなのか、そのために日本語教育は何ができるのか、そのことが共生社会にどのようにつながるのかという観点から日本語教育の目的が議論されてきた(神吉, 2015; 細川, 2002, 2022)。岡本, 丹治(2016)は、「共生」とは、「あるもの」と「異なるもの」の関係性を対象化し、両者を隔てる社会的カテゴリー(社会現象を整理する枠組み)それ自体を、いまあるものとは別なるものへと組み直す現象である(p. 16)としている。佐藤らの提案するCCBIにおいて、既存の枠組みを問い直すことがめざされる価値とされていることは、今後の日本語教育の目的をめぐる議論において、一つの道筋をつけるものと評価することができる。

一方で、佐藤ほか(2018)においては、育成すべき日本語話者像について次のように記載されている。

言語形式や言語使用のルール・慣習を習得することのみに囚われるのではなく、自分自身の目的や用途にあった日本語を学び、自らの(体現したい、あるいは、理想の)アイデンティティを日本語で表現し、交渉できるような日本語話者、また、「ノンネイティブ」という立場から(日本語教師も含む)「ネイティブ」との関係に対して受身的になるのではなく、マルチリンガル話者としての立場から自信を持って自己実現していけるような日本語話者(p. 21)

上記の定義では、日本語教育の対象は、「ノンネイティブ」日本語使用者が想定されており、彼ら／

彼女らの態度の育成が議論の中心になっていることがわかる。しかし、「ネイティブ／ノンネイティブ」の権力関係を批判的に捉え、日本語による新しいコミュニケーションのあり方を学ばなければならない対象には、本来、「ネイティブ」日本語使用者も含まれるべきである。藤井(2008)は、新しい批判的教育学における批判とは「ある状況のなかから思考することであり、それまでの枠組みや境界を再考することである」(p. 30)としている。まさに「ネイティブ／ノンネイティブ」という既存の境界を問い直すことを、その内部から考えることが、批判的教育学を踏まえた日本語教育である。したがって本研究における日本語教育実践の対象には、「ネイティブ」日本語使用者も含まれている。さらに、より新しいコミュニケーションの学びを社会に開くために、産学連携という形で社会人も参加しており、「学生／社会人」「大学・教室／社会」という既存の枠組みの問い直しも実践のデザインに含めて考えられているものである。

2. 2. 産学連携

産学連携とは、産業を担う企業と学問を担う大学が連携し、取り組む事業のことをいう。一般的に産学連携は研究目的と教育目的のものに分けられる(清成, 2000)。研究目的の産学連携は理系大学院の事例が多く、大学の基礎研究と企業の応用研究を結集することでイノベーションをめざす開発事業が中心となる。一方、教育目的の産学連携は、企業の現場の知を活用して学生の知的な創造力を育成することを目的とし、企業側は現場で活躍できる人財の育成を期待している。日本国内の産学連携は研究目的のものが多く、インターン形式を除けば教育目的のものは限定的であるとされる(渡辺, 2008)。

ただし、近年、大学の社会的役割の見直しやサービスマーケティングの導入などが進み、社会連携を通

じて大学生が学び、大学生たちの取り組みが持続可能な地域社会の創造に貢献することが期待され、社会貢献と教育を一体とした文系産学連携も広がり始めている(吉田, 2014)。本プロジェクトも社会貢献と教育を目的とした産学連携とすることができる。企業と大学が正式に契約書を交わし産学連携として取り組む日本語教育実践は非常に事例が限られている。しかし、社会課題を批判的に捉え、新しい価値を創造することは、狭義の日本語学習者にもみ求められる学習活動ではない。むしろ、広く社会全体で考える必要がある。そのような場として日本語教育を開いていく意味でも産学連携によるプロジェクトは大きな可能性をもっている。

2. 3. につぼん多文化共生発信プロジェクトの背景

本プロジェクトは、カシオとムサビの産学連携による日本語教育実践である。企業人と学生が協働し、多文化に関わるフィールドを取材することを通し、多文化共生へ向けた社会課題を学ぶことを目的としている。また、その学びを映像作品やイベント開催を通じて発信することで、多文化に開かれた社会づくりに寄与することをめざしている。

この産学連携プロジェクトは、カシオからの呼びかけで2017年に始まった。プロジェクトを開始したときは商品のプロモーション映像の制作を目的としていたが、活動を続ける中で、企業側にとっても多文化社会について考えることの意義があること、活動の発信は企業のCSR²にもつながることなどが理解されるようになった。一方、日本語教育実践として企業と共に取り組む意義は、自分たちのキャリアを考える上でロールモデルとなる社会人とのコミュニケーションを経験できることなど数多い。双方が

2 CSRとは、corporate social responsibilityの略。企業の社会的責任をいう。ここでは企業が社会的責任として社会に貢献する活動をすること。

プロジェクトに参加する意義を認め、2023年現在、本プロジェクトは7年間継続している。7年間、実践研究を積み重ねることで、少しずつ形態を変えているが、商品のプロモーションから多文化共生について共に考える形へと移行した2年目以降のプロジェクトに通底しているのは以下の3点である³。

- ① 多様性を尊重する社会とはどのような社会なのかを自分たち自身に問うこと
- ② 取材を中心とすること
- ③ 取材での発見を発信する場をもつこと

まず、プロジェクトの日本語教育としての第一の目的は、多様性とは何か、多様な背景をもつ人が集まってコミュニケーションをとるとはどのようなことを考えることである。また、知識として多様性や社会の課題について考えるだけではなく、自分たちの体験を通じて学ぶことを重視している。そのため、「取材」というプロセスをプロジェクトの中心にしている。そして最後に、「発信」を重視している。「発信」という形をつくることで、自分たちの体験をふりかえり、言語化することができる。また、他者に発信することを考えることで、どうすれば自分たちの発見を他者に伝えられるかを試行錯誤する。自分たちの気づきを社会と共有できるメッセージに変換することも、本プロジェクトにおける日本語教育としての目的である。

本稿では2021年度のプロジェクトを取り上げる。2021年度は新型コロナウイルスの影響下にあり、取材の成果の発信をオンラインイベントとした。プロジェクトのテーマはインクルージョンとした。企業側から、企業としてインクルーシブ・デザインの重要性に着目しており、本プロジェクトでもインクルージョンに取り組みたいという提案があった。また、前年度のプロジェクトのふりかえりの中で、「多

3 2017～2019年度の実践については三代、米徳(2021)を参照のこと。

文化」を外国とのつながりに限定していいのかという問題意識もあげられていた。そこで2021年度は多文化を国や民族に限定せず、より広い多様性として捉え、インクルージョンをプロジェクトのテーマとすることになった。

インクルージョンとは、社会的マイノリティを含め、多様な人が公正に社会参加している状態をいい、そのような社会をインクルーシブ社会とする(荒巻, 2019)。また、青山(2016)によれば、インクルーシブ社会を実現するためには人々がつながることが重要であり、つながることを指向することをインクルーシブ発想と呼ぶ。インクルーシブ発想により現在の社会を批判的に捉え、インクルーシブ社会を実現していくことは、新しい社会を創造していくための一つの視点になる。そこで、本実践では、クリティカルアプローチによるCCBIが取り組む「内容」としてインクルージョンをテーマとすることとした。

3. 研究方法

3. 1. 実践研究

本研究は、CCBIの日本語教育として産学連携で取り組むプロジェクトの実践研究である。三代、古屋ほか(2014)は、アクションリサーチの議論に基づき、「実践研究を、実践への参加者たちが協働で批判的省察を行い、その実践を社会的により良いものにしていくための実践＝研究」(p. 80)と定義する。実践研究は、企画、実践、省察、省察に基づいて改善された実践の企画、というサイクルによって遂行される。また、三代、古屋ほか(2014)は、実践研究の知のあり方と記述について論じている。三代、古屋ほかによれば、実践研究の知は一般化をめざすものではなく、固有の実践の文脈に則して、実践改善のための知を描くことを目的とする。そのことで、他の実践は自身の実践の文脈に合わせた形でその知

を応用できる。このような実践固有の知をつなぎ、実践研究の共同体を形成することが実践研究を記述し、共有することの意義だと三代、古屋らは主張する。この実践研究における知の捉え方は、当事者研究の議論の中で哲学者の河野(2013)が述べる以下の指摘とも通底するものである。

普遍性を訴える科学は、人間に関しては何を研究しているのだろうか。様々な人間存在の中から、一般的な性質を抜き出し、抽象化することが科学なのだろうか。そうした一般論は、個々の事例の重要な特殊性を取りこぼしてしまう。それでは、自分の問題を何とか改善しようとしている当事者にとっては、十分に役立つものとはいえない。人間に関する科学は、個々の人間の成長に役立つ知を提供すべきであり、そうした科学の目的は、普遍性の発見ではなく、個々の事例の問題解決であってよいはずだ。(河野, 2013, p. 10)

本研究もこのような実践研究として、一つの実践でどのような学びが見られたのか、そのプロセスと要因を考察することで、このプロジェクトの改善へつなげることを試みるとともに、CCBIを取り入れた日本語教育実践のデザインに寄与する事例となることを目的としている。

3. 2. M-GTA

実践研究における省察の方法として、M-GTA(修正版グラウンデッド・セオリー)の分析方法を採用した。M-GTAは、オリジナル版のGTA(グラウンデッド・セオリー)(グレイザー、ストラウス、1967/1996)に基づき、木下康仁によって開発された(木下, 2003, 2020)。木下(2020)によれば、オリジナル版が生成する理論を客観主義的に捉えていたのに対し、M-GTAにおいては解釈主義の立場をとる。またオリジナル版は研究者のフィールドノーツをデー

タの中心として分析することが想定されているのに対し、M-GTAは研究参加者に対するインタビューデータを中心とすることを想定している。

M-GTAは調査から理論を生成することを目的とした研究方法であるが、その理論はフィールドに根ざしたローカルなものである。木下(2003, 2020)によれば、M-GTAは調査対象であるフィールドにおける人々の相互作用を説明するモデルを構築するものであり、相互作用による人々の変化のプロセスを明らかにすることに優れている。また、M-GTAの生成する理論は、現場への還元性によって現場によって評価されるべきものとされる。そのため、木下は、M-GTAの研究では結論として現場への示唆について言及することを推奨する。

M-GTAは、一般的に「高齢夫婦世帯における妻を介護する夫」(木下, 2015)のように研究対象が設定される。しかし、社会的相互作用に基づく人々の変化プロセスを明らかにすることに優れたM-GTAは、特定の実践における人々の変化を分析する事例研究においても有用であると木下(2003, 2020)は述べ、その分析方法が事例研究に援用可能であることを指摘している。したがって、学生の学びのプロセスを明らかにしようとする本実践研究でも、計画、実践、省察という一連のプロセスの「省察」の方法としてM-GTAを取り入れた。

M-GTAでは、インタビューデータや日記等の記述されたデータを収集し、分析ワークシート(木下, 2003)を用い、データを分析する。木下はその方法を継続的比較法と呼ぶが、それぞれのデータを比較することを通じて研究参加者に共通するものを概念化する⁴。また生成された概念間の関係を分析し、上

位概念であるカテゴリーを生成する。さらにカテゴリー間の関係を図式化する(以下、結果図)。その結果図とその結果図を説明したストーリーラインを提示する。この結果図とストーリーラインが分析結果であり、その解釈としてカテゴリー、概念、それらの関係から成立する理論を説明したものが解釈として提示される。

本研究においてもこのプロセスに準じ、分析を行ったが、解釈の提示については前節で述べたように一つの実践を取り上げた実践研究であるために、より実践に根差した記述になっている。本研究の射程としても日本語教育全体に共通するようなCCBIモデルを提示するのではなく、あくまで本実践における学びのプロセスを理解するためにモデル化したものを結果図として示している。そしてそれが類似した問題意識の実践において参照され、さらなる実践研究の積み重ねへと発展していくことを期待している。そのため、考察における記述では適宜、実践の背景などを補足として提示している。このような方法で実践を記述することで、より実践に即した議論の共有が可能になることをめざした。

3. 3. 分析の概要

以下の4つのデータを分析に用いた。①毎回の授業後に学生が記入したふりかえりシート、②取材後にチームで行ったふりかえりをまとめたもの、③オンラインイベント終了後にプロジェクトメンバー全員で行った反省会のトランスクリプト、④プロジェクト終了後に取材チームごとに行ったインタビューのトランスクリプト。

学生たちは、毎回の授業後に、授業での目標、授業における自身の活動、そのふりかえりの3点を記述したふりかえりシートを提出することになっていた。また後述するようにプロジェクトでは、4つのチームに分かれ取材、イベントの企画を行ったが、

4 M-GTAの生成する概念は一般化される学術的な概念ではなく、あくまでデータから生成され、対象における変化のプロセスを説明するための概念である。M-GTAは、概念と概念によって構成されたカテゴリー、そして結果図により対象を捉えることを重視する(木下, 2020)。

表1. 分析ワークシート例

概念名	社会参加を意識する
定義	学生たちは、プロジェクトを通じて、自分たちも社会に参加することができるという意識を持つようになる。
具体例	<p>A11:ただ紹介して、いいですねって、これもいいですよ、全部素晴らしいです、じゃなくて、社会をどう変えていくかっていうことが、やっぱり一番重要なことなので、何かその、私たちが扱うテーマを、やっぱりアートにしちゃ駄目だなって思いました。じゃなくて、社会をどう改善していくかということに、やっぱりちょっとシフト変換しないと、それこそ今回、こんな貴重な機会をいただけて、やっぱりなかなかそういった施設に行けないのに、そういうことを発信できる立場にいるのに、それで終わっちゃうのはよくないなって思って。(グループインタビュー)</p> <p>A02:こんなすぐそばに社会参加できる、自分たちにもできるっていうことに気づいた。(11月16日授業記録映像)</p> <p>[以下、略]</p>
理論的メモ	プロジェクトを通じて、学生たちは自分たちが社会を変えられるということを感じ始め、そのためのイベントをやるという意識をもつ。授業の前半では、社会参加と言われてもイメージできないと言っていた学生たちの様子が変わっていた。学生たち自身がこの変化を肯定的に捉えており、プロジェクトの重要な学びに位置付けられる。

取材後には取材のふりかえりをチームで行うこと、その内容をプロジェクトのメンバー全体で共有することになっていた。これらの記述されたふりかえりを分析データとした。成果発表の場であったオンラインイベント終了後に、当日の感想及びプロジェクト全体を通じて考えたことについて一人ひとりが発表する反省会を1時間程度行った。そして、当該年度のプロジェクト全体が終了したあと、参与観察者として参加していた神吉が取材チームごとにグループインタビューを2時間程度行った。インタビューは半構造化インタビューで、プロジェクトへの参加理由、プロジェクトを通じた自身の考えの変化、プロジェクトを終えた感想等を聞いた。これらの録音データをトランスクリプト化し、分析データとした。また、これら①～④のデータを分析する際の補助資料として、筆者らの授業記録や授業を撮影したビデオ映像を使用した。

分析ワークシートを用いたデータ分析は三代と神吉が行なった。それぞれに分析し、擦り合わせる形で概念を生成し、その上で協働でカテゴリー、およびカテゴリー間の相互関係を検討した。分析ワーク

シートを用い、データから共通する事例を取り上げ概念を生成した。分析ワークシートには概念の定義と事例を示し、理論的メモには、カテゴリー化につながることなどを記した(具体例を表1に示す)。概念間の関係を検討し、上位概念としてのカテゴリーを生成するとともにカテゴリー間の関係を検討した。このプロセスを授業担当者の三代とプロジェクトの評価を行うために参与観察した神吉の異なる立場から行うことで解釈の妥当性を高めることを試みた。最後にビジュアル・コミュニケーションを専門とする米徳と共にカテゴリー間の関係を図式化し結果図にまとめ、その図に基づきストーリーラインを作成した。

4. 実践の概要

本稿で取り上げる実践は2021年9月から2022年1月にかけて取り組まれた。三代が担当する全学の学部生を対象とした科目「上級日本語」と米徳が担当する学部3年生のゼミの履修生が合同で参加した。米徳のゼミは映像文化を専門とし、プロジェクトに

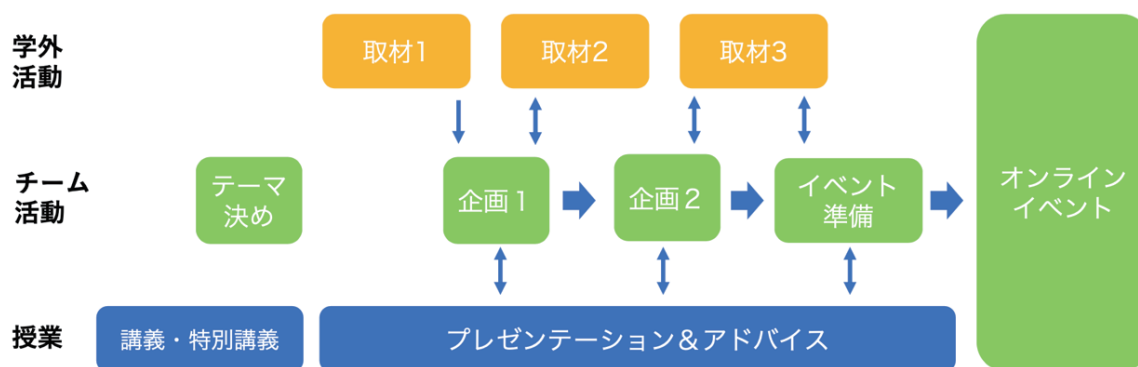


図1. 2021年度にっぽん多文化共生発信プロジェクトの流れ

参加しながらその記録をとり、プロジェクトに関するドキュメンタリー映像作品⁵とドキュメンタリーブックの制作を担当した。

プロジェクトには「上級日本語」の履修者9名、米徳ゼミ生8名、計17名の学生が参加した。また、カシオから4名の社員が参加した。前述したように、新しい社会をつくるための日本語によるコミュニケーションは、「ネイティブ／ノンネイティブ」話者を越えて社会の構成員が共に学ぶべきものであると考える。したがって、「上級日本語」は留学生以外の学生も履修可能な授業として設定されている。2021年度の履修生は、留学生が6名、非留学生が3名であった⁶。学生は学部の1年生から3年生であり、アートやデザインを専門としている。カリキュラム上、上級日本語のレベルを日本語能力試験N1以上を基準とするとあるが、履修したい学生はレベルに関わらず履修することができる。米徳ゼミ生は、全員3年生であり、1名が留学生であった。

学生たちには、プロジェクトの概要として、インクルージョンをテーマに取材し、その取材成果をもとにイベントを開催することが説明された。また日本語の授業の目的として、取材やイベント開催に関わる総合的なコミュニケーションを学ぶこと、多文

化に開かれたコミュニケーションのあり方をプロジェクトを通じて共に考えることが示された。また、米徳のゼミでは、上級日本語に共に参加しつつ、記録メディアの制作について学ぶことが伝えられた(図1)。

プロジェクトは、「上級日本語」の授業時間(13週間)を中心に行われた。新型コロナウイルスによる緊急事態宣言のため、1週目から5週目まではオンラインで行った。1週目にオリエンテーションを行い、担当教員である三代より授業の目的と概要等を説明した。2週目はプロジェクトの参加者が一堂に会し、自己紹介を行うとともに、カシオよりカシオが取り組むインクルーシブ・デザインについて説明を受けた。このとき、参加した学生のうち、インクルーシブ・デザイン、あるいはインクルージョンということばを知っていた学生は1名のみであった。

3週目から5週目にかけては、インクルージョンの概念や具体的な取り組みについて専門家をゲスト講師に招き、学習した。6週目より対面授業に移行し、4つの取材チームを編成した。チームごとにインクルーシブな活動に取り組む団体取材し、取材を通じた発見を共有するためのイベントを企画した。取材は、インタビューと活動の観察をセットで行うことを原則とし、それぞれの取材協力者がどういう想いでインクルージョンに関わる取り組みに携わっているのかを聞くと共に実際にどのような活動が行われているのかを見せてもらった。イベントでは、取

5 プロジェクトのドキュメンタリー映像は、カシオ計算機(2023)より閲覧が可能である。

6 「留学生」として入学していない学生の国籍やルーツも多様化しているため、本稿では、「非留学生」とする。

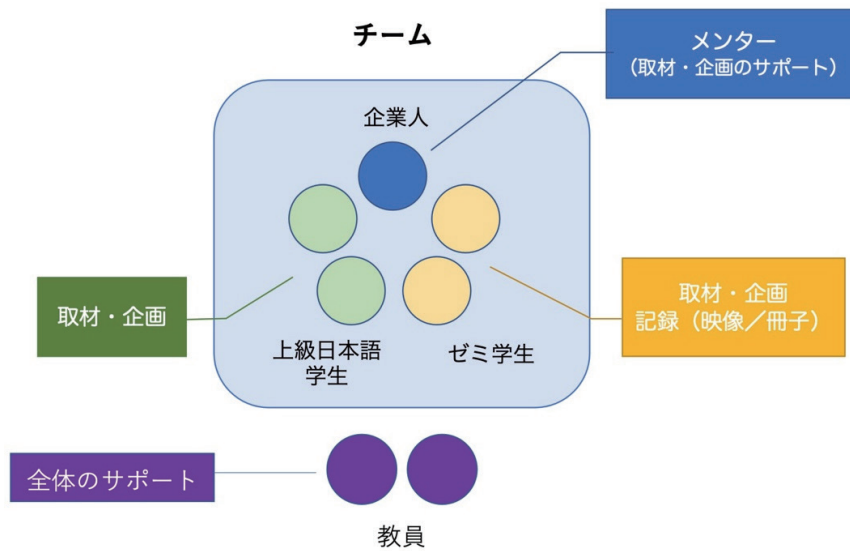


図2. 取材チームの構成

材で発見したこと、感じたことを基に、これからの社会をインクルーシブな社会にするために自分たちに何ができるかを参加者と共に考えるワークショップ型のセッションをチームごとに企画した。チームは、上級日本語の学生、米徳ゼミの学生、およびカシオの社員で編成された(図2)。

4つのチームは、それぞれ、アートに力を入れた障がい者施設、多文化共生を軸に美術館によるインクルーシブな教育の普及事業を行うアートプロジェクト、子どもたちの創造性を育むワークショップを開催する団体、学習者中心の授業を積極的に取り入れている日本語学校に取材協力を得ることができた

表2. チームと取材テーマ

取材テーマ	取材協力	チームメンバー
チーム A 障がい者と社会	障がい者福祉施設職員・利用者	A01 (上級日本語履修生・留学生) A02 (上級日本語履修生・非留学生) A11 (米徳・ゼミ生・非留学生) A12 (米徳・ゼミ生・非留学生) A21 (A 社員)
チーム B 外国につながるアーティスト	美術館関係者、芸術政策研究者、アーティスト	B01 (上級日本語履修生・留学生) B02 (上級日本語履修生・留学生) B11 (米徳・ゼミ生・非留学生) B12 (米徳・ゼミ生・非留学生) B21 (A 社員)
チーム C 子どもの創造性	ワークショップ・コーディネーター	C01 (上級日本語履修生・留学生) C02 (上級日本語履修生・非留学生) C03 (上級日本語履修生・非留学生) C11 (米徳・ゼミ生・非留学生) C12 (米徳・ゼミ生・非留学生) C21 (A 社員)
チーム D 異文化間での人との接し方	日本語学校教師・留学生	D01 (上級日本語履修生・留学生) D02 (上級日本語履修生・留学生) D11 (米徳・ゼミ生・留学生) D12 (米徳・ゼミ生・非留学生) D21 (A 社員)

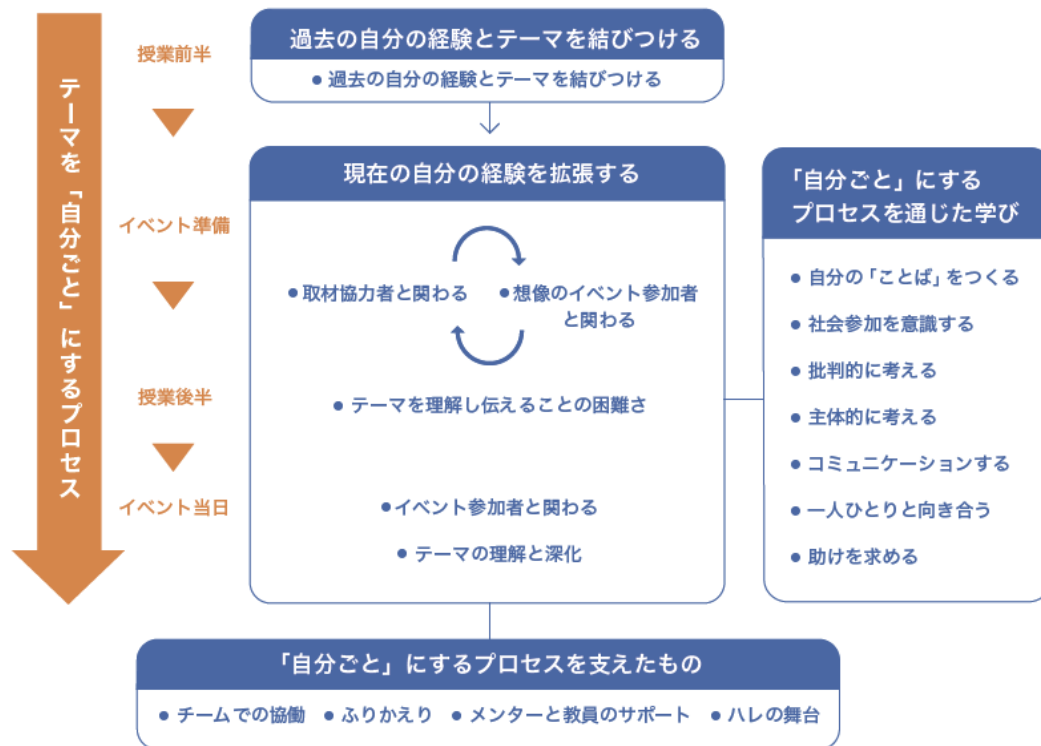


図3. 結果図：テーマを「自分ごと」にするプロセス *白字=カテゴリ，青字=概念

(表2)。6週目から11週目までは、チームごとに取材及びイベントの企画を行った。取材は授業時間外に行い、その回数はチームによって異なるが、各チーム5回程度の取材、イベントの打ち合わせを行った。12週目にイベントの企画を発表し、13週目に発表のフィードバックを基に企画を修正した。正規の授業期間が終了した後は、各チームで作業を進めるとともに、全体で2回のリハーサルを行い、イベントを迎えた。

オンラインイベントは、自分たち同様にインクルージョンということばについて初めて考えるという人たちを主な対象として想定し、企画された。4つのチームがそれぞれ、対話型のセッションを企画し、その概要を募集案内のチラシに掲載した。チラシの配布やSNSで参加者を募ったところ、カシオとB大学からの参加者に加え、海外からも含め、このテーマに関心のある人から申し込みがあった。定員50名としたところ、すぐに定員に達した。参加者は4つのチームのセッションから関心のあるセッションを2つ選択した。4つのセッションを同時に進行

し、それぞれのチームのセッションに10名前後が参加した。セッションは2回行い、前半と後半で参加者を入れ替え、最後に参加者全体でイベントをふりかえった。

なお米徳ゼミは、各チームの取材に参加しながら、プロジェクト全体を記録し、プロジェクトについてのドキュメンタリー映像作品とドキュメンタリーブックの制作も同時並行で行った。

5. テーマを「自分ごと」にするプロセス

5. 1. 結果図とストーリーライン

結果図(図3)に示したように、分析から17個の概念が生成され、概念の相互関係を検討することで4つのカテゴリにまとめられた。そして、その全体を《テーマを「自分ごと」にするプロセス》とした。本稿におけるテーマとはプロジェクトを通じて取り組む社会課題のことである。プロセスを示す結果図とストーリーラインは以下の通りである。カテ

ゴリーを【 】で表記し、概念を〈 〉で表記することとする。

ストーリーライン

本プロジェクトを通じて、学生たちは《テーマを「自分ごと」にするプロセス》を経験していた。そのプロセスには、大きく分けて【過去の自分の経験とテーマを結びつける】段階と【現在の自分の経験を拡張する】段階がある。プロジェクトの前半では、ゲスト講師の講義を通じてインクルージョンについて学んだ。この時、多くの学生は、自己の過去の具体的な経験と結びつけることでインクルージョンを理解しようとした。その後、インクルージョンに関わる人々を取材し、その取材協力者と共にインクルージョンをテーマとしたオンラインイベントを企画した。学生たちは〈取材協力者と関わる〉と〈想像のイベント参加者と関わる〉を往還することで、〈テーマを理解し伝えることの困難〉を感じながら、少しずつ〈テーマの理解の深化〉を実感していく。〈取材協力者と関わる〉では主に聴くことを通じてテーマを探究し、〈想像のイベント参加者と関わる〉では取材で聴いたこと、感じたことをいかにイベント参加者に伝えるかを試行錯誤することでテーマを探究した。

そして、最後に実際にイベントを開催し、〈イベント参加者と関わる〉ことを通じ、伝えることを越えて、イベント参加者たちと共にテーマについて学びあうことができた。それは、学生にとって共に社会をつくる実感となる大きな達成感を伴う経験であり、〈テーマの理解と深化〉をさらに進めた。

【「自分ごと」にするプロセスを支えたもの】は〈チームでの協働〉、〈ふりかえり〉、〈メンター・教員のサポート〉、〈ハレの舞台〉である。わからないとき、困難を感じる時、チームメイトやメンター、教員に頼ることで活動を進めることができたという。また毎回の授業や取材をふりかえることで言語化す

る行為がテーマの理解を促していた。そして、最後に〈ハレの舞台〉としてイベントがあることで、活動がより責任を伴ったものとなり、達成感のあるものとなった。この舞台が学びをより深いものとしていた。

また【「自分ごと」にするプロセスを通じた学び】として挙げられるのは、〈「自分のことば」をつくる〉、〈社会参加を意識する〉、〈批判的に考える〉、〈主体的に考える〉、〈コミュニケーションする〉、〈一人ひとりと向き合う〉、〈助けを求める〉ということであった。

5. 2. テーマを「自分ごと」にするプロセス

本プロジェクトを通じた学生たちの経験の軌跡は《テーマを「自分ごと」にするプロセス》として捉えることができる。CCBIとして、社会を批判的に捉え、新しい社会の創造をめざす教育実践を企画するならば、そのテーマは社会課題となる。本プロジェクトでは、それは多文化を背景にした人々がいかに共に生きるかであり、2021年度の実践ではそれをインクルージョンという形でテーマ化していた。本研究における「自分ごと」とは、その社会課題を自分の生活と関係があること、自分自身の問題として捉えるという意味である。つまり、どこか他人ごとであった社会課題を、自分の問題として捉え直し、その課題と向き合うようになるプロセスが、《テーマを「自分ごと」にするプロセス》である。

そのプロセスは【過去の自分の経験とテーマを結びつける】段階から【現在の自分の経験を拡張する】段階へと進んでいく。【過去の自分の経験とテーマを結びつける】は、プロジェクト前半のプロセスであり、概念をそのままカテゴリー化した。プロジェクトの前半では、ゲスト講師の講義やディスカッションから、インクルージョンについて学んだ。この時、多くの学生は、自己の過去の具体的な経験と

結びつけることで、テーマであるインクルージョンの理解を試みた。ゲスト講師の講義後のふりかえりに学生たちは次のように記述している。

私の通っていた小学校・中学校では特別支援学級があったが、普通学級と呼ばれるクラスの中でも色々な子供がいて、特別支援学級にも同じ子供はいないため、二つに分けることが本当に良いことなのか考えるきっかけにもなった。今回のインクルーシブ教育のお話は大変興味深かった。

(C02, 授業ふりかえり)

私が通っていた小学校には特別支援学級があり、学校行事や学童が一緒に、掃除を一緒にしたりしていました。学校全体の人数も少なく、学童と一緒に遊んだり一緒に登下校したりしていて、中学校に上がった時にみんなが遠くの学校へ行ってしまったことを覚えています。●●さん[ゲスト講師]の経験と逆とも言える経験を中学校に上がった時にしました。高校では、学校全体の2/3が帰国子女という学校に進学して、いわゆる世間とのマジョリティとマイノリティが反転したような場所でした。●●さんが講義の冒頭におっしゃっていた、自分の属性や持っているアイデンティティはどんなものか、ということは今までの自分の環境や考え方、行動を振り返ってもっと考えてみたいと思いました！

(A02, 授業ふりかえり)

また、中国人の母親と韓国人の父親をもつ留学生は、ゲスト講師が講義中に行った自分のもつマジョリティ性を点数化するワークで、非常に点数が低かったことについて以下のように書いている。

最初のゲームについて、私は3点でしたが、なんでそんなに低いのかについては多分、私は女性で、家族に外国人がいるから、色々な偏見（家事できないと女として不合格、父と

韓国語喋ると知らない人に白目され、外国人だと分かってからメーターをオフにして、料金を倍にするタクシー運転など）、不公平があったじゃないかと思いました。

(A01, 授業ふりかえり)

プロジェクトの後半は、【現在の自分の経験を拡張する】段階である。プロジェクトの後半は、取材とイベントの企画であったが、それは、学生たちにとって、他者との出会いによって大きく二つの意味で現在の自分の経験を拡張する経験であった。一つは、取材で関わる人たちと関係を築くことで彼らの経験が自分と関わりのある経験として捉えられるようになることである。もう一つは、その経験を通じて得た視点で自身の経験を捉え直すことができるようになることである。そのような拡張は、〈取材協力者と関わる〉と〈想像のイベント参加者と関わる〉を往還することで生じる。その往還の中で学生たちは〈テーマを理解し、伝えることの困難〉を感じながら、少しずつ〈テーマと理解の深化〉を実感していく。

〈取材協力者と関わる〉とは、取材先で他者と出会い、関係を築くことである。そのことによって学生たちは取材協力者たちが向き合っている社会課題を自分自身の課題としていく。それは「聴く」ということに重点がある。学生たちは取材後のふりかえりで次のように書いている。

外国人アーティストの表現者としての立場についての話が非常に印象的だった。普通のアーティストたちは特定のグループなどにカテゴライズされたがらない面があるので、彼らの作業を外国人としての作品などと解釈されたくないだろうという話が共感できた。

(B02, 取材後ふりかえり)

施設長の●●さんが「利用者の方も喜んでると思いますよ。社会とあまり関わってないので、嬉しいと思います」という言葉がずっ

と心に残ってます。取材しているときに利用者の方が大きい声を出していたり、私の髪の毛に触れたりしていたので、「もしかしたら私たちのせいで嫌な思いをされてるかもしれない」と思っていました。しかし施設長さんの話を聞いて、「利用者の方々は私たちともっとお話したいのかもしれない、私たちが彼らに興味を持っているように彼らも私たちに興味を持っている」と気づき少しホッとします。失礼になってはいけないと思い、話かけてくださってもハイタッチしようと手を伸ばしてくださっても戸惑いを感じていました。でも次回の取材ではもっと心と心で話したいと思っています。目を見て話したり、もっと自分の気持ちを表現します。

(A12, 取材後ふりかえり)

〈想像のイベント参加者と関わる〉とは、イベントの準備を通じて、参加者に自分たちの気づきをいかに伝えるかを考えることである。イベントの準備段階で自分たちのメッセージを伝える具体的な他者として参加者をイメージすることによって、取材を通じた自分たちの気づきが輪郭をもち始める。「聴くこと」から「伝えること」に重点が移ることで、学生たちはより「自分ごと」として取材で発見した課題を捉えるようになる。そのプロセスは、学生たちにとって〈テーマを理解し伝えることの困難さ〉として経験されている。プロジェクト終了後のインタビューで学生たちは次のように語っている。

D01: 私が一番楽しかったのは取材なので、別に取材を8時間とか10時間もするのは全然苦とは思っていなかったんですけど、むしろもっとやりたいなと思いましたけど、でも、やっぱり取材は楽しいんですけど、取材からもらったものをどうやってイベントの形にするか、それが一番難しくって。イベントに関することは一番苦労したと思いますね。

(D01, インタビュー)

A11: 最初はやっぱり私たちも美大生っていうこともあって、すごいやっぱりアートとかアトリエに注目したんですけど、何かそうすると、何かその、それこそ話し合いの途中で出た意見として、何かアートだからインクルーシブだよねみたいな。アートだからみたいな。アートが理由っていうか、何か、そういうことじゃないんじゃない? ってなったんですよ。何かその、まあアートに注目することも、決して悪いことではないし、アート自体、すごくいいことなので、それは悪いことじゃないんですけど、それはちょっとアートの押し付けみたいな。アートを理由に、インクルーシブを言ってるだけになっちゃうんじゃないか。それって本当に私たちが伝えたいことなのかなっていう話になって。で、そこでちょっと、でもじゃあどうしたらいいんだろうっていうのがわからなくて、ずっとその、アトリエがあるから取材先を選んだし、そういうテーマで取材を進めてきちゃったので、途中まで。じゃあどうする? ってなって、そこがすごい大変でした。

(A11, インタビュー)

その後、参加者を想像しながらイベントを企画し、リハーサルを重ねることで、いかに自分たちの経験や気づきを言語化し、伝えることができるかということを試行錯誤していく。聴き手から伝え手に立場を置き換えることでより主体的に考え、テーマへの理解を深めていくというプロセスが見られる。

D02: それぞれのセッションのおもしろさだけ考えたことをじゃなくて、そこからのメッセージを伝えるためのことを工夫しなきゃという考えを気づいて、ちょっと伝えたいメッセージを入れようと思いました。

神吉: それはどこで気づいたんですか。自分たちがイベントの楽しさということしか考えてなかつ

たというのは。

D02: やはり、みんなリハーサルとかの形で、ほかのチームの方からの意見を聞いたときから気づいたことが多いです。多いし、自分たちもリハーサルして、それを録画して、それも一回流れて、視聴者の立場で見たら、それはちょっとよくないなということが見えてきて、そこからイメージできるようにしました。

(D02, インタビュー)

そして、最後にイベントを開催することで、〈イベント参加者と関わる〉。自分たちが調査協力者への取材から得た気づきを伝えるためのイベントを企画していた学生たちだが、実際にイベントを開催すると参加者から学ぶことの方が多いいことを改めて実感したという。Bチームは、取材の過程で、外国につながるアーティストのもつ「他者性」とは何かという議論になった。しかし、「外国人」であるということと、「他者」であることの間にある差とは何かという問いについて明確な答えがチームで共有できていない部分があった。B02は、イベントで議論することでそれがようやく見えてきたとイベント後の反省会で語っている。

実はあの、うちのチームのテーマは、なんかやりながら、どんどん難しくなったテーマなので、実は私、最後まで曖昧な状態で参加しましたがけど(笑)、今日イベントで●●さん(取材協力者)の話聞いた時もそうだし、参加者の方々の話を聞いて、逆に私が勉強になって本当にありがたいイベントでした。

(B02, 反省会)

以上のように学生たちは、講義、取材、イベント企画、イベントの開催という一連のプロジェクトを通じて、【過去の自分の経験とテーマを結びつける】段階から【現在の自分の経験を拡張する】段階へと向かいながら、テーマを「自分ごと」にしていった。特に、「聴く」から「伝える」、そして「学び合う」

へとより主体的かつ協働的な営みへと進むことで、Bチームの事例でわかるように〈テーマの理解と深化〉が進んでいく。

5. 3. 「自分ごと」にするプロセスを支えたもの

学生たちはプロジェクトを《テーマを「自分ごと」にするプロセス》として経験するが、その【「自分ごと」にするプロセスを支えたもの】は、〈チームでの協働〉、〈ふりかえり〉、〈メンター・教員のサポート〉、〈ハレの舞台〉である。

〈チームでの協働〉は、チームで議論しながら共にプロジェクトを進めることができたことでテーマへの理解を深めながら活動できるというものである。例えば、A02はチームのメンバーとわからないことを共有しながら進めていけたことがよかったとインタビューで語る。

A02: ことばにこう、するのが、結構時間、何ていうんですか、その、時間的にも行って帰ってきて、すぐみんなでミーティングするっていうのもあったので、結構こう、まだまとまりきらないまま、みんなでミーティングしてたりして。でも、何かそれが、何か生っぽくてよかったかなっていう気はします。何か本当にみんなで、みんなで考えて、こう、みんなでわかんなくなってみたいなっていう感じがあって。話し合うと、でもこれってどうなんだろうみたいなふうに、みんなで一緒に転がってっちゃうみたいなのがあって。結構、そうですね。でも話し合いは結構したかなって思ってます、自分は、結構。

(A02, インタビュー)

〈ふりかえり〉によって、経験を言語化することが活動の推進力となる。プロジェクトのデザインとして、個人のふりかえりとチームでのふりかえりを行うことが学生に課された。このふりかえりが協働を支えたり、イベントに向けて伝えることを明確にし

たりする上で重要な役割を果たす。

D11: 私は1人で考えるときより何か人に自分が考えてることを言語化して伝えるために、めちゃくちゃ考える。自分も気づいてなかったことが話しながら、何か、あ、私こういうこと思ってたんだというときもあったり。人の意見を聞きながら、ああ、そうそう、みたいな。えっ、あれはちょっと私と違う、みたいな1人で聞きながら考えることが多くて。やはり1人で集中して考えるよりかは、きっと、授業の雰囲気は何でも話してもいいみたいな感じだったので、わりとラフというか自分の意見をきちんと伝えるよりかは、今、自分の気持ちとか考えを正直に伝えられた授業だったなと思っています。

(D11, インタビュー)

〈メンター・教員のサポート〉は、各チームにメンターという形で参加した企業の人からの支援と全体を統括していた教員である三代と米徳の支援である。メンターは、取材申込みのメールの確認や議論が停滞したときの論点整理など担当したチームの支援を行っていた。教員は、取材での発見やイベントで伝えたいことの言語化の支援などを通じて、〈テーマの理解と深化〉を促した。B02は、最初はチームメンバー同士、遠慮して互いに意見を言えなかったところ、メンターが入ることによってしっかり議論できるようになったと授業のふりかえりで述べている。また、C03は、取材の際にメールの書き方や取材協力者とのやり取りにおいてメンターのサポートが大きかったと授業のふりかえりに書いている。

〈ハレの舞台〉とは、学生たちがプロジェクトの成果を社会に発信する場のことであり、本プロジェクトでは、イベント開催がそれにあたる。大学の枠組みを超えて、一般の参加者に向けて、自分たちの取材の成果を発信する場は学生たちにとって特別な舞台である。この舞台が用意されていることが、〈想像のイベント参加者と関わる〉こと、〈イベント参加者

と関わる〉ことを可能にする。イベント後の反省会では、充実した形でイベントを終えることで、今までの努力が報われたという達成感、そして、その達成感から、今までのプロセスは大変だったが大きな学びになったということが、多くの学生から語られた。例えば、D02は次のように語る。

今日参加した人たちの中で、何人かの参加者さんが参加してよかったという話をしてくれて、それが1番嬉しかったです。あと、なんか色々長い時間準備したりなんかするうちにいろんな勉強になりました。ありがとうございます。

(D02, 反省会)

5. 4. 「自分ごと」にするプロセスを通じた学び

【「自分ごと」にするプロセスを通じた学び】として挙げられるのは〈「自分のことば」をつくる〉、〈社会参加を意識する〉、〈批判的に考える〉、〈主体的に考える〉、〈コミュニケーションする〉、〈一人ひとりと向き合う〉、〈助けを求める〉である。

〈「自分のことば」をつくる〉とは、プロジェクトを通じて、テーマに関わるキーワードの定義を自分たちの中で更新させていき、「自分のことば」として獲得することである。取材やイベントで他者と出会い、協働することによって、ことばが「自分のことば」として意識される。これは、「自分ごと」にするプロセスにおけることばの学びであると同時に、ことばの側面から「自分ごと」にすることを捉えたものでもあるだろう。Aチームは、取材におけるキーワードであった「自立」について以下のようにインタビューで語っている。

A01: 何か最初は、ただ何か、ちょっと、最初はちょっと、何か自立に対して、心の中の概念が、全然本当のいい自立とは離れてるんだなと気づきました。

神吉： ああ。A01さん自身が考えてた自立する、自立支援っていう概念自体が、(取材先)に行ったことで変わってきた。

A01： はい。障がい者だけではなくて、普通の人も結構、何か個性を伸ばせないとか、嫌な仕事ばかりやってるとかの人もあると思いますので、彼たちに対する自立じゃなくて、みんなに対するよい自立の環境をつくりたいと思います。

(中略)

A02： 自分も、たぶんその自立支援っていうことばに注目をしたきっかけは、たぶん本当にあの映画⁷を見て、で、すごい自立支援って、もう本当にあの映画に出てきたことみたいなことが自立支援なんだろうなっていうふうに思った矢先というか、思ってただけど、●●[取材先]のホームページに自立支援ということばが入ってなくて。で、それこそA01さんも言ってたとおり、●●さん[取材先の施設長]のインタビューで、自立支援って当たり前のことじゃない？みたいなのがあって。それこそ教育自体が結構自立支援っていうのを、確か、●●さんがおっしゃっていて。小学生のときに、何だろう、わかんないけど。

A01： たぶん義務教育や学校に通うことも自立支援である。

A02： そうそうそう。そういうことを言われたときに、すごい自分の中で、それこそさっきA01さんが言ってたような、自立支援に対する考えというか、ちょっとハッとさせられた。

神吉： つまり、障がい者施設、社会福祉施設は、自立支援をするとこだけど、それは普通の学校とか教育とか、そういうところとは、何か違う場所なんだみたいな印象があったのかな。

A02： やっぱり何か、それこそA01さんの言っていた、働くっていうのもそうだし、結構自己決定みたいなイメージがあって。とか、一人で生活するとか。やっぱりあの映画を見て、そういう印象があったんですけど。何て言うんだろう、でも確かに自己決定と言ったときに、そんな何か大きな決断だけが自己決定じゃないし。それは映画を見ても思ったことなんですけど、生活の中の小さな決定を支援するっていうのが、何だっけ、ごめんなさい、あ、自立支援。単語が飛んじゃった、自立支援。

(A01, A02, インタビュー)

〈社会参加を意識する〉とは、プロジェクトを通して社会参加の意識を得たという学びである。CCBIに基づく日本語教育の大きな目的は、新しい社会をつくる態度の育成にある。しかし、プロジェクトに参加した学生たちは当初、社会参加や社会をつくるという感覚がよくわからないと言っていた。例えば、A02はゲスト講師がインクルージョンについて講義した際、社会参加ということが自分にはわからないと述べた。そんな学生も取材を通じて、社会参加できる機会が身近にある、社会は変えられるということに気づいたという。インタビューでは、A11がチームの取材のテーマを障がい者アートから取材した障がい者支援施設の理念そのものに変えたことについて以下のように語る。

A11： でも、やっぱりそこ止まりになっちゃうんですよ。何か、ただ紹介して終わりってなっちゃって。私たちが、今回そのインクルーシブっていうテーマでやっているこのプロジェクトは、そこ止まりで終わっていい、たぶんプロジェクトではなくて、それより先まで考えなきゃいけない。ただ紹介して、いいですねって、これもいいですよ、全部すばらしいです、じゃなくて、社会をどう変えていくかっていうことが、やっぱり一番重要なことなので、何かそ

⁷ ゲスト講師の一人は、障がい者の自立をテーマとしたドキュメンタリー映画の監督であり、講義を受けるにあたり、事前課題として学生は映画を視聴した。

の、私たちが扱うテーマを、やっぱりアートにしちゃ駄目だと思っていました。じゃなくて、社会をどう改善していくかということに、やっぱりちょっとシフト変換しないと、それこそ今回、こんな貴重な機会をいただけて、やっぱりなかなかそういった施設に行けないのに、そういうことを発信できる立場にいるのに、それで終わっちゃうのはよくないなって思って。

(A11, インタビュー)

〈批判的に考える〉こと、〈主体的に考える〉こともプロジェクトを通じて学ばれている。これもまた、クリティカルアプローチのめざしている批判的に社会を捉えるということ、社会をつくる態度につながっている。例えば、B11は、取材過程で、取材協力者が多文化共生という視点から考えた時に展示会のネーミングにどのような問題があるかについて具体例を示して話したことをふりかえり、以下のよう

B11: 私が何の疑問もなく見ていたパンフレットだったり、そういうネーミングだったりというのが本当に表現として、この場での表現として正しいのかというのは、常に疑いの目をもたなくちゃいけないんだと、私はそれに気づかされました。

(B11, インタビュー)

また、C02は、イベント後の反省会で、プロジェクトを通じて、課題としてやらなければならないと決められているわけじゃないのに、自分から考えなくなるということを経験したと述べる。

C02: 最初の取材、インタビュー、自分の体験、そして今日のイベントで毎回意見が変わってきて、毎回意見が変わるたびになんでそう思うんだろう？って。レポートを提出しなきゃいけない、なにかを覚えなきゃいけないとかじゃないのに、自分で考えなくなっちゃうというのが初めてで、ずっと考えて、12月に実家に帰っ

て、友達に話したんですけど、10年くらいいっしょにいる一番仲良い友達と話したら、初めて聞いた話がでて、なんかそういう話ができるようになったのがうれしかったです。なんか、なにかに対して自分の意見をもつって大事なんだと思いました。インクルージョンじゃなくて、一つ一つの問題に対して自分の意見をもつことが大事だと思っていました。そのおもしろさがわかって、よかったです。

(C02, 反省会)

〈コミュニケーションする〉とは、コミュニケーションそのもののあり方についての学びである。C03は、日本語を母語とする学生であるが、初めてしっかり日本語を学んだと感じたと反省会で述べた。また、D01は、主体的に考え、それを伝えるということを通じてコミュニケーションを学ぶことができたインタビューで語る。

「上級日本語」ということもあって、ことばを通して、コミュニケーションを通して人と関わっていくすばらしさに気づきました。例えば、●●さん[取材協力団体]のお二人だったら、メールでもやり取りしてるし、インタビューも、また、[体験したワークショップの]ファシリテーションも、いろいろなコミュニケーションを取る。コミュニケーションのやり方、本当に根本的な部分で会話の仕方？本当にやっと19になって知ることができたなって(笑)。なので、あのすごいいい経験をしたなと思います。

(C03, 反省会)

D01: 自分は何が成長できたかという、自分で考える能力と、そういう考えを言語化して人に伝える。そして人の意見を聞いてコミュニケーションを取る能力がついたなと思っていて。それが、とても、ほかの授業と比べて楽しかったです。

(D01, インタビュー)

〈一人ひとりと向き合う〉ということもプロジェクトを通じた学びであった。BチームとDチームは取材先とテーマは異なったが、それぞれ取材を通じて、一人ひとりと向き合うことが重要であるということが気づきの中心にあった。自分たちも「何か人と接するとき何か一人の人間として見ようとする、何か姿勢を身に付けるようになった」(D02, インタビュー)という。

〈助けを求める〉は、わからないことやできないことがあるとき、助けを求めることで達成できることがあるという学びである。どのチームも、〈テーマを理解し伝えることの困難〉を経験し、そこからテーマの理解を深めていったがそのプロセスを支えたのは、〈チームでの協働〉であった。また〈メンター・教員のサポート〉もあったことから、〈助けを求める〉ことの重要性、そのことで成し遂げられることもあるということ学んだという。

C01: イベントを進んでいた途中でなんか難しくなったら、またみんなで深く話したり、先生に助かったり、あと●●さん[取材協力団体]と話してなんかヒントを得たりしましたね。

C03: C01さんのおっしゃるとおりで、後半からわからないとか詰まったってときに、前半は僕たちだけで解決しようとしてたんですけど、後半からわりと先生に相談したり、協力者の方にメールを送ったりっていうなんか、何だろうな、ほかの人に助けを求めるみたいなこともして、そこからもうだいぶ作業効率がよくなったというか、より深まったのかなと思います。

(C01, C03, インタビュー)

〈助けを求める〉ことができるようになるということは、ことばによって他者に現状を伝え、共に課題の解決に向けて協働していくことの契機となるものである。これはCCBIにおけるよりよい社会を実現するために交渉できる日本語話者としての姿勢・態度の萌芽であるとも言える。

6. 実践への示唆

以上、CCBIに基づく日本語教育実践における学生の学びのプロセスを考察した。考察により学生たちは、プロジェクトを《テーマを「自分ごと」にするプロセス》として経験していることが明らかになった。プロジェクト前半で、学生たちはゲスト講師のテーマに関する講義を聞きながら、【過去の自分の経験とテーマを結びつける】ことを行っていた。そして、取材とイベント企画を通じて【現在の自分の経験を拡張する】ことで、徐々に、テーマであるインクルージョンを「自分ごと」とし、そのような社会をつくるために自分にもできることがあるということを感じるようになった。その【「自分ごと」にするプロセスを支えたもの】は、〈チームでの協働〉や〈ハレの舞台〉などがあるということがわかった。また【「自分ごと」にするプロセスを通じた学び】として〈「自分のことば」をつくる〉、〈批判的に考える〉、〈社会参加を意識する〉等があった。

本研究は、CCBIとして産学連携で取り組む日本語教育の実践研究であった。実践研究として、当該実践において学生が何を、どのようなプロセスで学んでいたのかを明らかにし、今後の実践の改善につなげることを第一の目的とした。同時に、本実践がいかに取り組まれ、そこにどのような学びのプロセスがあったかのかを描くことは、類似した問題意識や共通する目的をもった実践を考える上での知見を提供する。

《テーマを「自分ごと」にするプロセス》を通じた学びには〈批判的に考える〉〈社会参加を意識する〉といったCCBIがめざす既存の枠組みを見直す批判的な思考、そこから新しい社会をつくりだしていく姿勢の涵養がみられた。前述したように、当該実践において、プロジェクト開始時、インクルージョンということばを知っていたのは1名のみであった。社会参加ということも実感が湧かないと口にしてい

た。それが、プロジェクトを通じて、過去の自分の経験と結びつけながらテーマについて学習し、その上で取材協力者に会い、共にイベントを企画することを通じて、例えば、Aチームの学生たちが語ったように、社会を変えたいと考えるにいたった。それは、探究した社会課題が自身の課題となった証左でもある。そしてその社会を変えたいと思う過程には、取材などを経て経験した批判的思考による既存の枠組みの問い直しがあった。Aチームは、自立を障がい者の問題ではなく、自分たち一人ひとりの問題として位置づけなおした。Bチームは、「外国人アーティスト」の活動の難しさを、制度的な問題から「外国人アーティスト」として表象されることへの抵抗と他者性に根差した表現の問題へ捉え直した。Cチームは、子どもの創造性をテーマとしたが、活動を通じてその考えは常に変わり続けると共に、その問題について主体的に考え続ける自分を発見した。Dチームは、異文化理解とは他国の文化を知ることと考えていたが、取材を通じて一人ひとりと向き合うことであると捉え直した。

このように、《テーマを「自分ごと」にするプロセス》は、自分たちがもつ既存の枠組みを問い直しながら、理解を深めるプロセスでもあり、社会参加を意識するプロセスでもあったと言える。このことは、CCBIとして、批判的な思考、意識、態度の獲得、またそこから新しい意味をつくりだしていくことをめざす実践において、取り上げる内容である社会課題＝テーマを「自分ごと」として捉えられるようになることが非常に重要であることを意味する。

以上のことから得られる実践への示唆は、自己の経験を拡張することでテーマを「自分ごと」にするために、調査協力者、そのテーマについて実際に活動している人々との出会いが重要な役割を果たすということである。取材を通して彼らに会い、彼らの話を聴くことでインプットしたことを、さらにイベントという形で社会に向けてアウトプットしてい

く。このインプットとアウトプット、「聴くこと」と「伝えること」を往還したことがテーマの理解を深めていった。このことから、CCBIに基づく日本語教育実践でテーマを「自分ごと」にするためには、他者との出会いと、その出会いから得たものを伝えるというプロセスを活動のデザインに組み込むことが重要になると考えられる。

批判的な思考の育成をめざした教育実践としてはメディアリテラシーが有名であるが、メディアリテラシーがメディアを通じて社会を批判的に読み解き、その上で自身の発信を行うことをめざすように(鈴木, 2004), 聴くこと(読むこと)と発信すること(書くこと)を一連のプロセスとして取り込むことが批判的な主体の育成につながると言えるだろう。

また、本実践は、産学連携によって取り組まれた日本語教育実践であった。産学連携として取り組む重要な意義の一つは、留学生に限定せずに、社会全体が新しいコミュニケーションのあり方を共に学ぶ実践にすることであった。このような学びのあり方は、CCBIに基づく日本語教育、あるいは、新しい社会をつくるための日本語教育において今後ますます重要な役割を果たしていくであろう。その意味においては、企業側がこのプロジェクトをどのように経験したのかについての考察も求められるが、それは稿を改めることとする。

学生たちの立場からも、メンターとしての支援が得られたことなど、産学連携であったことの意味があった。特に象徴的であったことは、〈ハレの舞台〉があったということである。無論、産学連携でない場合も、〈ハレの舞台〉をデザインすることは十分に可能であろう。しかし、産学連携として契約し、企業から資金提供と人的支援を受けながら、成果を出すことを求められる産学連携という枠組みは、〈ハレの舞台〉において成果発表を行うプロジェクトに適していた。換言すれば、よりオーセンティックな社会実践としてプロジェクトを経験することが、学

生たちが「自分ごと」として取り組むことを支えていた。産学連携は、学外の企業と連携し、取り組み、その成果を企業を含めた社会へと還元することが求められるため、必然的にオーセンティックな社会実践につながりやすい。

佐藤ほか(2018)によるCCBIの言語教育は、その議論やそこで紹介される実践を見る限り、個々が批判的な能力や態度を身につけることに主眼があるように読める。無論、個々の学びを考える視点は重要であるが、本研究の結果が示唆することは、個々の能力や態度の涵養に焦点化するよりも、プロジェクトを社会実践として経験することの方が学生たちの学びにつながるのではないかということである。「ネイティブ／ノンネイティブ」「学生／社会人」「大学・教室／社会」という既存の枠組みを越えて、開かれた場で新しい社会のあり方、コミュニケーションのあり方を探究する場として日本語教育をデザインする上で、産学連携は有効な枠組みであると言えるだろう。

以上のことをまとめ、実践への示唆とするならば、本実践のようなCCBIを取り入れたプロジェクト型の日本語教育実践を企画する場合、①他者との出会いのデザイン、②社会実践としてのデザインという2つのデザインの視点が求められると言える。テーマを「自分ごと」として考えるために自身の経験を拡張するような他者との出会いを取り入れ、さらにその出会いを発信していく〈ハレの舞台〉を準備することでオーセンティックな社会実践としてデザインしていくことが重要となっている。そして、その2つのデザインを検討するとき、本実践研究が示した《テーマを「自分ごと」にするプロセス》が参照できるであろう。

最後に本研究の課題として、学びを支えるものとしてあげられた〈チームでの協働〉、〈ふりかえり〉、〈メンター・教員のサポート〉、〈ハレの舞台〉の内実やそれらの概念の相互関係までを十分に議論できな

かった点が挙げられる。今後、実践研究を続ける中で、よりよいふりかえりのあり方や教員のサポートのあり方についても議論していきたい。

文献

- 青山新吾(2016). インクルーシブ発想とは?. 青山新吾(編)『インクルーシブ教育ってどんな教育?』(pp. 6-13) 学事出版.
- 荒巻恵子(2019). 『インクルージョンとは、何か? —多様性社会での教育を考える』日本標準.
- 岡本智周, 丹治恭子(編)(2016). 『共生の社会学—ナショナリズム, ケア, 世代, 社会意識』太郎次郎社エディタス.
- カシオ計算機(2023). 『につぼん多文化共生発信プロジェクト2022』. <https://www.casio.co.jp/mau/>
- 神吉宇一(2015). 日本語教育学の体系化をめざして(1)—日本語教育学に関する議論の推移と社会的役割について. 神吉宇一(編)『日本語教育学のデザイン』(pp. 3-25) 凡人社.
- 神吉宇一, 佐藤慎司, 熊谷由理(2018). 未来を創る言葉の教育をめざして. 佐藤慎司, 高見智子, 神吉宇一, 熊谷由理(編)『未来を創ることばの教育をめざし—内容重視の批判的言語教育の理論と実践』(新装版, pp. 1-10) ココ出版.
- 木下康仁(2003). 『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践—質的研究への誘い』弘文堂.
- 木下康仁(2015). 高齢世帯で夫が介護者の場合—大都市郊外地域. 木下康仁(編)『ケアラー支援の実践モデル』(pp. 16-81) ハーベスト社.
- 木下康仁(2020). 『定本 M-GTA—実践の理論化をめざす質的研究方法論』医学書院.
- 河野哲也(2013). 当事者研究の優位性—発達と教育のための知のあり方. 石原孝二(編)『当事者研究の研究』(pp. 73-112) 医学書院.

- 清成忠男 (2000). 産学連携—意義と限界『組織科学』34(1), 4-11. <https://doi.org/k3zk>
- グレイザー, B. G., ストラウス, A. L. (1996). 『データ対話型理論の発見—調査からいかに理論をうみだすか』(後藤隆, 大江春江, 水野節夫, 訳) 新曜社. (原典1967)
- 佐藤慎司, 長谷川敦志, 熊谷由理, 神吉宇一 (2018). 「内容重視の言語教育」再考—内容重視の「批判的」日本語教育 (Critical Content-Based Instruction: CCBI) に向けて. 佐藤慎司, 高見智子, 神吉宇一, 熊谷由理 (編) 『未来を創ることばの教育をめざし—内容重視の批判的言語教育の理論と実践』(新装版, pp. 13-36) ココ出版.
- 鈴木みどり (編) (2004). 『Study Guide メディア・リテラシー【入門編】』(新版) リベルタ出版.
- 藤井佳代 (2008). 新しい批判的教育学の課題と方法『鎌倉女子大学紀要』15, 23-33. <https://doi.org/10.18990/00000323>
- 藤井佳代 (2017). 批判的教育学の批判『横浜国立大学教育人間科学部紀要 I (教育科学)』19, 145-162. <http://hdl.handle.net/10131/00010648>
- 細川英雄 (2002). 『日本語教育は何をめざすか—言語文化活動の理論と実践』明石書店.
- 細川英雄 (2022). ことばの教育は何をめざすか—共生社会のための well-being. 稲垣みどり, 細川英雄, 金泰明, 杉本篤史 (編) 『共生社会のためのことばの教育—自由・幸福・対話・市民性』(pp. 14-40) 明石書店.
- 三代純平, 古賀和恵, 武一美, 寅丸真澄, 長嶺倫子, 古屋憲章 (2014). 社会に埋め込まれた「私たち」の実践研究—その記述の意味と方法. 細川英雄, 三代純平 (編) 『実践研究は何をめざすか—日本語教育における実践研究の意味と可能性』(pp. 91-120) ココ出版.
- 三代純平, 古賀和恵, 武一美, 寅丸真澄, 長嶺倫子 (2014). 新しいパラダイムとしての実践研究—Action Researchの再解釈. 細川英雄, 三代純平 (編) 『実践研究は何をめざすか—日本語教育における実践研究の意味と可能性』(pp. 49-90) ココ出版.
- 三代純平, 米徳信一 (編) (2021). 『産学連携でつくる多文化共生—カシオとムサビがデザインする日本語教育』くろしお出版.
- 吉田健太郎 (編) (2014). 『地域再生と文系産学連携—ソーシャル・キャピタル形成にむけた実態と検証』同友館.
- 渡辺孝 (編) (2008). 『アカデミック・イノベーション—産学連携とスタートアップス創出』白桃書房.

Article

Process of making social issues “personal” :

Learning in an industry-academia collaborative project
as a CCBI-based Japanese language education practice

MIYO, Jumpei*

KAMIYOSHI, Uichi

YONETOKU, Shinichi

*Musashino Art University, Tokyo, Japan**Musashino University, Tokyo, Japan**Musashino Art University, Tokyo, Japan*

Abstract

Critical Content-Based Instruction (CCBI) for language education is considered to be a critical approach aiming to examine the society in a critical manner and build better societies. This paper addresses an industry-academia collaborative project undertaken by CASIO and Musashino Art University as a CCBI-based Japanese language education practice. For this project, students and the company cooperated to engage in activities aimed at creating an inclusive society and organized online events for solving social issues. The purpose of this paper is to understand what and how the students learned through this project. This analysis revealed that the students perceived the project as “a process of making the topics personal.” This process broadly consisted of two stages: linking past personal experiences with the topic, and then expanding current personal experiences. By discussing this process in detail, this paper will argue that in the context of critical approaches to Japanese language education practices, two design perspectives are needed: (1) a design for encounters with others and (2) the design as a social practice.

Keywords: critical content-based instruction for language education, critical approach, action research, multicultural conviviality, inclusion

Copyright © 2023 by Association for Language and Cultural Education

This work was supported by JSPS KAKENHI Grant Number JP21K00632.

* *E-mail:* miyo@musabi.ac.jp

論文

ベトナム出身の留学生在が専門学校へ進学する理由とは
留学のプッシュ・プル要因との関連から

野畑 理佳*

(武庫川女子大学)

概要

現在、国内においてアジア非漢字圏からの留学者が急増し、日本語教育機関から専門学校への進学を選択する学習者の割合が増えている。その理由として、日本語能力が低く学部課程進学への準備が間に合わないといった報告がある。本研究では、アジア非漢字圏学習者のうちベトナムの学習者にインタビュー調査を行い、なぜ専門学校へ進学したのかについて、日本留学のプッシュ・プル要因と関連づけてうへの式質的分析法により分析した。プッシュ・プル要因は多様であるが、来日後には現実的な選択により理想自己の修正が迫られ、大学ではなく専門学校を進路として選択するケースや、日本での就業経験というキャリア形成の近道として専門学校が選択されるケースが見られた。質的調査により、日本語能力だけではない個々の留学に至るまでのプロセスおよび社会的環境から専門学校を選択する要因が明らかとなった。

キーワード：アジア非漢字圏，専門学校生，理想自己，キャリア形成，うへの式質的分析法

Copyright © 2023 by Association for Language and Cultural Education

1. 研究の背景

1. 1. アジア非漢字圏留学生の増加

日本学生支援機構(2023)の調査によると、日本国内における留学生数は、新型コロナウイルスによる入国制限のため2019年の312,214人をピークに減少傾向にあったが、2022年には日本語教育機関への留学者は前年度より増加に転じるなど、少しではあるが回復の兆しが見られる。図1はこの10年間の国内の留学生数を示している。留学生30万人計画を達成

する2019年前後において各段階の留学生数はピークを迎えるが、特に日本語教育機関および専修学校(専門課程)(以下、専門学校)の留学生数には増加が見られ、日本語教育機関の留学生数は2018年には9万人を超え(2012年の約3.7倍)、専門学校の留学生数は2020年には7万9千人を超えた(2012年の約3.2倍)。

図2は各年度の国内留学生全体数に対する各段階の構成比であるが、大学(学部)留学生の割合が低く、日本語教育機関および専門学校への留学生の割合が高くなる傾向が見られる。2012年の構成比は大学(学部)留学生が最も割合が高く42.8%、次いで大学院(24.5%)、専門学校(15.5%)、日本語教育機

* Eメール：r_nohata@mukogawa-u.ac.jp

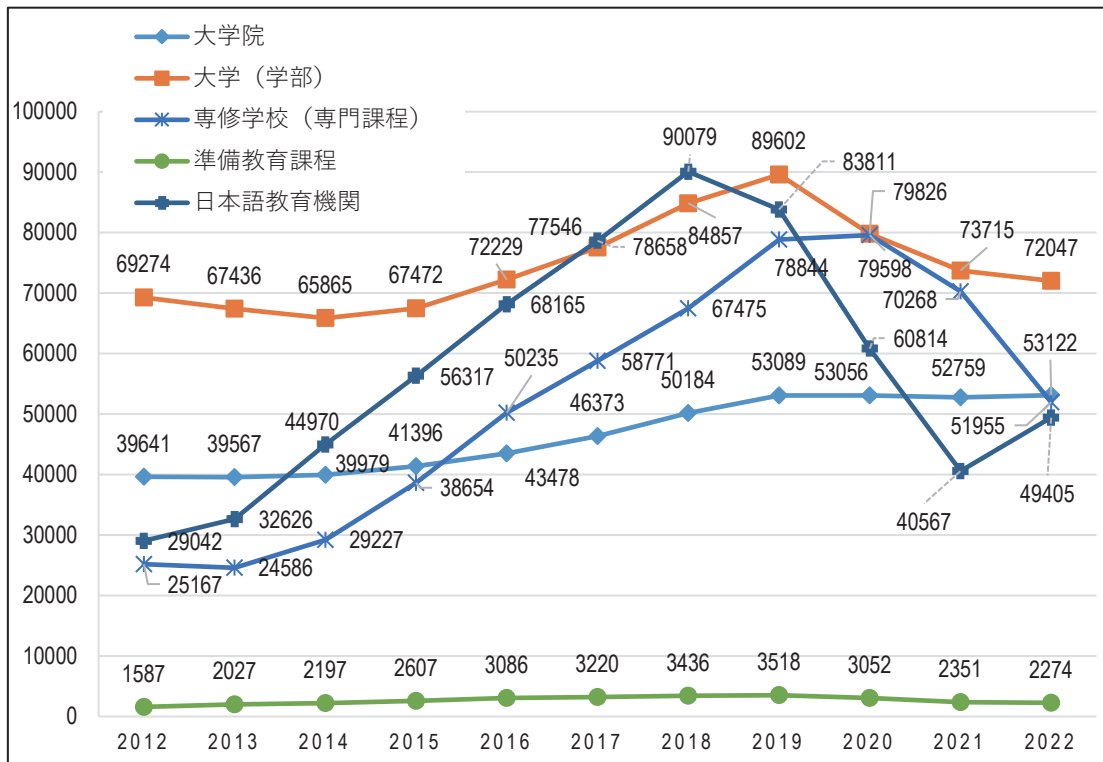


図1. 在学段階別の留学生数（国内）の変化：日本学生支援機構のデータを元に筆者が作成した。本図に示す段階のほか、短期大学および高等専門学校に留学生が在籍するが、全体に占める割合がどちらも1%以下であり、本図からは省略している。出典：日本学生支援機構（2004-2023）『外国人留学生在籍状況調査結果（平成26年度～令和4年度）』。https://www.studyinjapan.go.jp/ja/statistics/zaiseiki/ より2023年4月30日閲覧

関（14.9%）であるが、日本語教育機関の留学生数がピークとなる2018年には日本語教育機関の留学生の割合は30.1%となり（2012年の約2倍）、また専門学校の留学生数がピークとなった2020年にはその構成比は28.5%となり（2012年の約1.8倍）、一時は大学（学部）留学生の構成比とほぼ肩を並べるまでに増加した。

図1に示す留学生数を国・地域別に見てみると、留学生数の増加とともにベトナム、ネパール、インドネシアといったアジア非漢字圏の学習者が急増しているという傾向が見られる。日本学生支援機構¹の調査において、2022年の国・地域別の上位5位までの留学生数について2014年の数と比較すると²、中

1 日本学生支援機構（2004-2023）の各年度のデータから比較を行った。

2 2014年は東日本大震災後に初めて日本語教育機関の学習者が大幅に増加した年である。

国出身者の増加率は1.1倍であり、韓国および台湾出身者は減少していた。しかし、ベトナムは1.4倍、ネパールは2.3倍、インドネシアは1.8倍となっている³。このような傾向は、高等教育機関の在籍者および専門学校への在籍者に関しても同様である。

表1は専門学校に在籍する留学生のうち、2022年の在籍者数上位5位までの国・地域を取り上げ、2014年の在籍者数と比較した表である。2014年に第4位・5位であった韓国および台湾は6位および8位となり、2022年の上位5位までには入らない。2014年からの8年間で、漢字圏である中国出身の専門学

3 2022年および2014年および留学生数の上位5位の国・地域別は同じではない。2022年も2014年度も1位中国、2位ベトナム、3位ネパール、4位韓国であるが、第5位については、2014年は台湾であるが2022年はインドネシアであった。2014年のインドネシア出身の留学生数は6位のタイに続き、7位であった。

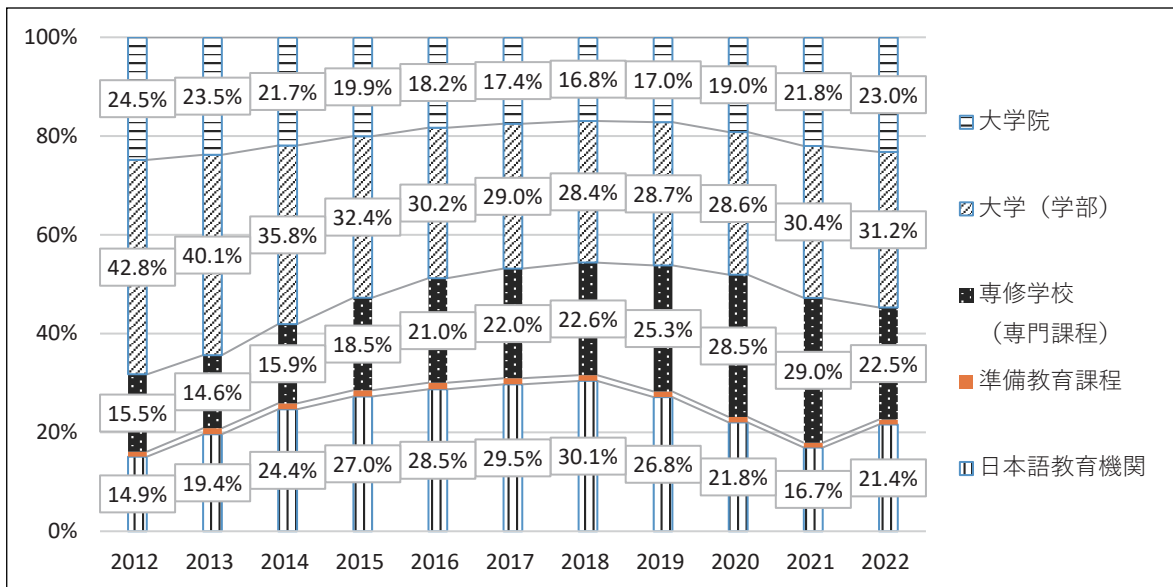


図2. 国内留学生 在学段階別の構成比：日本学生支援機構 (2004-2023) を元に筆者が作成した。図1と同様、短期大学および高等専門学校に留学生が在籍するが、全体に占める割合がどちらも1%以下であり、図2から省略している。出典：日本学生支援機構 (2004-2023). 『外国人留学生在籍状況調査結果 (平成26年度～令和4年度)』. <https://www.studyinjapan.go.jp/ja/statistics/zaiseiki/> より2023年4月30日閲覧

校生在籍者数は約2倍に増えたが、アジア非漢字圏であるベトナムおよびミャンマーは6倍以上、スリランカは8倍以上、ネパールは5倍以上に増えた。また2022年にはベトナム出身の専門学校生数が中国出身の専門学校生数をはるかに上回り、ネパール出身の専門学校生数も中国出身の専門学校生数に並ぶ勢いである。ベトナム出身の専門学校生数が中国出

表1. 専門学校の在籍者数*

	2014年	2020年
中国	4,454	9,064
ベトナム	2,626	17,535
ミャンマー	203	1,269
スリランカ	189	1,630
ネパール	1,766	8,997

* 2014年のデータは下記出典 a, 2022年度のデータは同 b を参照した。出典：a. 職業教育・キャリア教育財団 (2015). 『専門学校における留学生受け入れ実態に関する調査報告書研究—平成26年度』. https://www.sgec.or.jp/ryuugakuguide/img/2015_senmon.pdf b. 日本国際協力センター (2022). 『専門学校における留学生受入等実態に関するアンケート調査 (専修学校留学生の学びの支援推進事業) 成果報告書』. <https://www.jice.org/news/docs/Report202203.pdf>

身の専門学校生数を大きく上回り、アジア非漢字圏の専門学校生の総数が増加するとともに、ベトナム出身の専門学校生数が突出しているという現状がある。日本語教育振興協会 (2021, 2022) の調査では、日本語学校からの進学者のうち、ベトナム人留学生は両年とも約85%が専門学校に進学している。このように専門学校への進学が大半を占めるのはベトナムだけの傾向ではなく、国ごとに差があるものの、ネパールやミャンマーなどのアジア非漢字圏に見られる傾向である。ここまで見てきたように、留学生30万人計画の達成を目指してこの10年間で留学生が増加した背景には、ベトナムを中心としたアジア非漢字圏出身の学習者の増加、専門学校生の増加という現象が見られることがわかる。

1. 2. アジア非漢字圏留学生の特徴と課題

この背景について佐藤 (2018) は、東日本大震災発生後、中国、韓国など漢字圏からの留学生の帰国や減少に危機感を抱いた日本語学校や専門学校が、非

漢字圏諸国での学生の確保を目指すようになったこと、またアジアにおいてベトナムやネパールといった所得水準が比較的低く留学希望者が多い国において日本からの働きかけにより人気が高まり、日本留学を斡旋する業者が増えたことの2点を挙げている。また急増したアジア非漢字圏留学生の特徴については、先行研究において以下が指摘されている。

- 留学目的についてはすべての学種・課程において、アジア非漢字圏の留学生は漢字圏の留学生より「就職に必要な技能や知識を身に付けるため」が「学位を取得するため」より多く、学位取得よりも卒業後の日本での就職を意識した傾向がある(佐藤, 2016a)。
- アジア非漢字圏の日本語能力試験(N1)取得者の割合が、すべての学種・課程において漢字圏出身者よりも大幅に下回っており、日本語能力の低い者の割合が高い(佐藤, 2016a)。
- 非漢字圏の留学生は漢字圏の留学生に比べて漢字・語彙学習に多大な時間を要することからN1あるいはN2に達するまでには膨大な学習時間を要し、高い日本語能力が必要とされる大学よりも専修学校を進学先として選択する可能性がある(富谷, 門馬, 2018)。実際に2013年以降、ベトナムやネパール等の非漢字圏出身者が日本語学校から専門学校に入学するというルートが増加している(二子石, 2021)。

これらの報告から、急増したアジア非漢字圏の学習者は、来日後の日本語教育機関においては日本語能力試験N1, N2レベルの取得に時間がかかり、学位取得よりも就職を意識するため、あるいは学位取得を目指す場合にはさらに大学編入や大学、大学院進学を目指し上級レベルの日本語を身につけるため、専門学校への進学を選ぶケースが多いことがわかる。また文部科学省は2010年に「質の高い外国人学生の受け入れを30万人にすること」を目指し専門学校での留学生受け入れを促進するため、総入

学定員の半分以上を超えて留学生を受け入れることを可能とした(文部科学省, 2010)。そのため専門学校側にとっても、少子化の進行とともに専門学校の留学生への依存率を高めているという現状がある(二子石, 2021)。

しかしながら、このような報告から把握できる傾向だけでは、個々の留学生が留学先としてなぜ日本を選び、どのような将来像を描き専門学校への進学を選択するのかは明らかでない。アジア非漢字圏の学習者について、日本語教育機関においては教育実践上の課題(富谷, 門馬, 2018)、ベトナムの留学生について日本語学校の来日2か月後から徐々に学習動機が低下していく状況(廣田, 2021)、日本語教育機関および専門学校においては「働きながら学ぶ」ことによる学習上の困難(佐藤, 2016b; 眞住, 2019)、大学においてはベトナムおよびネパールの留学生について、入学後の修学意識の変化(岡村, 2019)、アルバイトに従事する私費留学生、すなわち働きながら学ぶ留学生の増加(カオ, 松川, 2019)等が指摘されており、非漢字圏の学習者の特徴を踏まえた環境づくりをどのように行うのが課題として指摘されている。また急増したベトナムやネパールの留学生に関しては、留学の目的が本来の学業ではなく、アルバイトをして稼ぎ送金する「出稼ぎ留学生」、あるいは「偽装留学生」としてメディアに取り上げられることもある⁴。それらの報道においては、人手不足である日本の企業と、借金返済や学費を稼ぐために働く必要がある留学生とのニーズが一致し、働くことの比重が大きくなること、また専門学校においては、日本語ができなくても入学させ経営難を凌ぐといった一部の例が伝えられている。このように働く留学生としてイメージで捉えられるアジア非漢字圏の留学生、特に急増する専門学校に進学する留学生

4 「出稼ぎ留学生」については例えばNHKウェブサイト(岡崎, 2017)等の報道がある。また「偽装留学生」の実態については出井(2021)を参照した。

が、なぜ日本を留学先として選び、どのような将来像を描き専門学校に進学するのかについての調査からその実態を把握し、学習者として、生活者として、日本語使用者として多面的に捉え、日本語学習の場や機会について議論していく必要があるだろう。そこで本稿では、アジア非漢字圏の学習者のうち近年急増したベトナム出身の留学生に焦点を当て、なぜ専門学校に進学したのかについてインタビュー調査を行った結果を報告する。また日本への留学目的と専門学校への進学がどのように結びつくのかという観点を踏まえ、ベトナム専門学校生が日本語を身につけることがどのような意味を持つと捉えているのかについて考察する。なお本研究においては、大学への編入や大学および大学院進学を目指して上級レベルの日本語を学ぶための日本語学科に進学した専門学校生を除き、ビジネス等の分野を学ぶために専門学校に進学した留学生を対象とする。

2. 先行研究

専門学校に在籍する留学生に関しては、1. で述べたようにアジア非漢字圏の学習者が増加する中で報告が見られるようになったが、実態調査が中心であり、その数に比して専門学校生を対象とした研究そのものが少ない。三代 (2013) は専門学校で学ぶ韓国の留学生の留学動機と日本語学習動機をライフストーリーインタビューによって調査し、言語学習をアイデンティティへの投資として見なす Norton (2000) の立場から、日本語学習と日本留学の意味について検討した。その他に専門学校生に焦点を当てた研究は管見の限り見られない。

専門学校生の留学目的についての調査には、地域の専修学校各種学校協会や連合会が行った調査が見られる (東京都専修学校各種学校協会, 2021; 大阪府専修学校各種学校連合会, 2022)。先述の佐藤 (2016a) と合わせると、主な留学目的には「日本で

の就職、または日系企業で働く」「学位の取得」「日本文化に興味がある」「家族・友人・先輩や学校の先生に勧められた」等であり、現在通っている専門学校への進学先決定理由は「学びたい内容だった」「有名な学校だった」「いろいろなサポートが受けられそう」等であった。これらの量的調査からは全体的な傾向が把握できるものの、学習者が取り巻く環境との相互作用の中でどのように留学が決定され、また専門学校への進学が決定されたか詳細は明らかではない。

一方、岡村ほか (2019) は留学生急増国であるベトナム、ミャンマー、インドネシア、スリランカの日本留学経験者に対してインタビュー調査を実施し、留学のプッシュ・プル要因を分析している。留学のプッシュ要因とは留学による人の移動について、母国 (送り出す側) の事情で留学を決定する要因であり、プル要因とはホスト国 (受け入れ側) の事情を意味し、ホスト国の魅力となる (Altbach et al., 1985; Mazarrol & Sotuar, 2002)。岡村ほか (2019) によると、ベトナムから日本へと留学するプッシュ要因には【社会における海外留学への高評価】【大学教育への不十分さ】【制度面の充実】などがあり、プル要因には【日本文化・日本人に対する高評価】【金銭的なメリット】などがある。またプッシュ・プルの両方を兼ね備える要因として【幼児からの日本文化へのなじみ】【地理的なメリット】があった。しかし、インタビュー調査協力者の日本留学の形態は大学生、国費留学生、交換留学生、専門学校生、大学院生等であり、専門学校生に焦点が当てられているわけではない。1.1 で見たように、ベトナムを含むアジア非漢字圏出身者の多くは専門学校への進学者が大半を占めるという特徴を持つ。そこで本稿では、専門学校に進学したベトナムの専門学校生に焦点を当て、なぜ専門学校に進学したのかについて、留学のプッシュ・プル要因と関連づけた分析を試みる。

表2. 調査協力者

協力者(仮名)	年齢	性別	専攻	日本語学校在籍期間	来日前の身分
グエン	20代前半	女性	ビジネス	2年	高校卒業
ド	20代前半	男性	ビジネス	2年	高校卒業
レ	20代前半	女性	通訳・翻訳	2年	高校卒業
ゴー	20代前半	女性	ビジネス	2年	学生
チャン	20代後半	女性	ホテル	1年半	大学卒業
リー	20代前半	女性	ホテル	1年半	従業員
ファン	20代前半	女性	電子情報	2年	従業員
ミン	20代後半	女性	通訳・翻訳	2年	従業員

3. 研究方法

3. 1. 研究方法および調査の概要

本研究では留学のプッシュ・プル要因を、専門学校に進学したベトナムの留学生を取り巻く社会的環境として把握し、日本留学の目的および専門学校進学を選択した理由を通じて学習者それぞれの日本語学習の意味を捉えるため、質的研究法を採用した。データの収集にあたっては半構造化インタビューによる調査を実施した。

インタビュー協力者は表2のとおり専門学校に通うベトナム留学生8名であり⁵、調査目的を伝え同意を得た上で実施した。インタビュー調査は2022年3月～4月、2022年10～11月、2023年3月に分けて実施し、総時間は1人当たり約60分～100分程度であった。以下は主な質問項目である。

- 日本に留学するきっかけ、なぜ日本に留学したか
- 来日前の日本語学習経験
- 日本語学校がどのように決まったか、日本語学校での学習動機
- 進路についてどのように考えていたか
- なぜ専門学校に進学したか、どのように決まったか
- 卒業後の目標

5 調査協力者が所属する専門学校は4校で、ド、ゴー、チャン、リーは同一の専門学校、またレとミンは別の同一の専門学校で学んでいた。グエンとファンはそれぞれ別の異なる専門学校で学んでいた。

3. 2. 分析の観点

本稿では、ベトナム人専門学校生の日本留学について、Norton (1995, 2013) の「投資」(investment) という概念で捉える。Norton (1995, 2013) はカナダに移住した女性の研究を通じて、第二言語習得研究において動機付け (motivation) として捉えられてきた概念を「投資」(investment) という概念で捉えた。学習者が第二言語に投資するということは、より豊かな象徴的資源 (言語, 教育, 友情など) および物質的資源 (資本財, 不動産, 財産など) を得ることであり、文化資本 (cultural capital) の価値を増すということの意味する (Norton, 1995, p. 17)。「文化資本」⁶とは、ブルデューが構築した文化的再生産論のなかの重要な概念のひとつであり、フランスにおける大学進学機会の階級的不平等の原因は何かという問いから生み出された新しい概念である (片岡, 2019, p. 39)。片岡 (2019) によると、ブルデュー理論における文化資本は、投資と収益という視点を提供し、文化資本はしかるべき市場 (場) に投資されることによって様々な収益をあげ、例えば高度で希少な知識や技術を持つ人は「いい職」について経済的に成功

6 文化資本の3つの形態として、身体化された形態 (ふるまい, 知識, 教養, 技能, 趣味など個人に内面化されているハビトゥス), 客体化された様態 (絵画, 書物などの物質的な文化財), 制度化された様態 (労働市場や職業決定などに使用される学歴, 資格など) が存在する (Bourdieu, 1980; 小内, 1995)。

するなど、それが適切に投資されれば資本のように作用する。留学の理由はさまざまであるが、本調査を行ったベトナム人専門学校生は、日本で就職することや日本留学を自身の将来に生かすことを考えていた。つまり日本での留学経験や日本語学習に投資をすることと自己の将来像が結びつけて捉えられており、投資という観点からそれぞれにとって日本語を身につけることの意味を考察することが可能になる。

次に、分析において使用する語として「キャリア」および「理想自己」について定義しておく。キャリアという用語は多面的で多義的である。厚生労働省(2002)では、キャリアは「一般に「経歴」、「経験」、「発展」さらには、「関連した職務の連鎖」等と表現され、時間的持続性ないし継続性を持った概念」として定義され、いわゆる就職をキャリアの入り口とし、その後の経歴や職務経験を示す概念として扱っている。一方、文部科学省中央教育審議会(2011)は「人が、生涯の中で様々な役割を果たす過程で、自らの役割の価値や自分と役割との関係を見いだしていく連なりや積み重ねが、「キャリア」の意味するところ」(p. 17)とし、「働くこと」の概念を企業等への就職だけを指すのではなく、生涯学習の観点に立ってより広い経験として捉えた。古田(2019)はキャリアについて、狭い意味で捉えると「仕事の経歴」であり、広義で捉えると「人生そのもの」と述べる。本研究で扱う専門学校生のキャリアは、学校教育の枠組みの中で捉えられる「キャリア」には収まらず、より広義で捉える。キャリアは様々な立場や役割の連鎖であり(菊池, 2008)、留学等により言語を身につけ、働く経験を含めてさまざまな立場や役割を経験し個人に形成されていくものを本研究においてキャリアとする。

「理想自己」は、Dörnyeiによる L2 Motivational Self System の用語である。Dörnyei (2005, 2009) は自己不一致理論(Higgins, 1987)を取り入れた、学習

動機の新しいモデルを提示し、第二言語に関連する理想とする自己、現在の自己との差を埋めるための L2 学習動機となる自己を L2 理想自己と定義した。日本語学習や留学を機に、日本語を使用する理想の自己を思い描いたとすれば、それが理想自己となる。L2 Motivational Self System における理想自己とは、L2 使用者としての「L2 理想自己」である。本稿では L2 社会で自身が描く理想自己として、単に「理想自己」と表す。

3. 3. 分析方法

分析方法は「うへの式質的分析法」(上野ほか, 2017; 上野, 2018)を採用した。「うへの式質的分析法」は KJ 法の発展型であり、採集した情報ユニットを、(1) 1 事例ごとの分析(ケース分析)、(2) 同一コードのもとでの複数の情報を比較し事例を分析する(コード分析)といった2種類の分析を行い、情報の発見量を増やすことがその特徴の一つである。ケース分析とコード分析とを併用し比較をすることで、何が構造的に登場し何が構造的に登場しないかについて視覚的にわかりやすくすることができるという利点がある。ベトナム留学生にとっての多様な日本留学の意味、専門学校への進学の意味を明らかにするため、本分析法を採用した。手順は以下のとおりである。

1. 情報のユニット化

- ・カードを準備し、1カード1情報の原則を守りながら、音声データを聞きカードに1次情報を書く。
- ・情報ユニットはバラバラにし脱文脈化する

2. カードのグルーピング

- ・情報ユニットを同じか違うかについて検討し分類する。

3. カテゴリー化

- ・似ているまとまりの共通点を言語化し、メタ情

報(表札)を作る。

4. マッピングとチャート

- ・1次情報をまとめ、メタ情報をマッピングする。似ていけば近く、似ていなければ遠くに配置する。
- ・因果関係、対立関係、相関関係を考え、すべてのメタ情報の間に論理的関係を示す。

5. ストーリーテリング

- ・時間という変数を入れて再文脈化する。

6. ケース分析, コード分析を行い, マトリックス分析を行う。

4. 分析結果

4. 1. ケース分析

8名の調査協力者のケース分析のうち、多様な留学理由を明らかにするため、来日前の身分が異なる4名を取り上げてケース分析を記述する。4名は来日前に高校卒業(グエン)、従業員・技能実習生としての来日経験あり(ファン)、従業員(ミン)、大学生(ゴー)であり、それぞれ人生の異なる段階において留学を決断している。なお、言及した1次情報はアンダーラインで、メタ情報はゴチック(太字)で示す。1次情報において筆者が補った表現は()で示している。

4. 1. 1. 大学進学よりも留学を選んで日本へ

グエンは高校3年生までは日本について興味がなく、ベトナムで日本人と話したこともなかった。しかし高校3年生のとき、日本に留学している先輩や友達から連絡があり、たくさん日本の生活について聞く機会があった。グエンの周囲には複数の知り合いが日本に留学している。中には日本で就職した先輩や兄弟みたいな(仲のいい)友人からのアドバイスもあった。そのような日本滞在者から生活や文化などの情報を含む豊富な日本についての情報がもた

らされ、さらにベトナムは留学する人が多いこともあって、グエンも高校3年のときに留学したいと思い始めた。グエンは高校時代からビジネスに興味があり、大学受験もビジネス関係の学部を受験した。それで大学に合格したのだが、大学には行かなかった。つまり、留学のきっかけは日本にいる友人の話であり、日本での他者の経験への憧れを抱き、大学進学よりも留学を選択したのである。グエンは来日前に6か月間ベトナムで日本語を学び、2018年4月に来日した。

グエンは留学後も、友人(=重要な他者)からの勧めやアドバイスを参考に行動した。例えば、兄弟みたいな(仲のいい)友人からいい学校を紹介してもらい、知り合いと同じ日本語学校を選び留学した。最初は日本語の発音にも慣れず難しかったが、頑張って勉強し2019年12月にN3に合格した。学校に行きながらのアルバイトは大変だと思った。それでも勉強を続け2021年にN2にチャレンジしたが、不合格だった。しかし友人が(合格)できるなら私もできると思い学習を続け、その1年後にN2に合格した。

日本では高校時代からの興味であった管理の仕事などのビジネス(経営)を勉強したいと思っていた。進路は大学も考えていたが、経営やビジネスの専門(の学部)を持つ大学は近隣になく、近隣にある第二志望の福祉関係の専門が勉強できる大学を受験するか考えた。しかしその福祉関係にはあまり興味なかった。週28時間までしかアルバイトできないし、引越すればお金がかかる。そのような経済的な壁があり、進学先が近隣であるという環境は重要な条件であった。それで友人からの情報を頼りに、経営情報が勉強できる友人のお勧めのいい専門学校を進学先として考えた。専門学校は2年間で時間が短く、早く仕事がしたいという気持ちもある。その結果、専門学校を受験し、専門学校は1回で合格した。複数の知り合いが日本に留学しており、その情報が

グエンの留学生生活を支えていた。

〈考察〉

グエンにとっての留学のプル要因は、すべて日本にいる留学経験者からもたらされるものであり、それは日本社会の魅力、および日本留学を経て日本で就職しキャリアを形成していく経験者のストーリーである。日本での他者の経験への憧れがきっかけとなり留学への興味を抱き、行動の実現へと至った。プッシュ要因にはベトナムには留学者が多いことのみが触れられ、特にベトナムの大学や進路に不安を抱いていたわけではない。グエンは留学時点で明確な理想自己を持っていたわけではないが、経営について勉強したいという強い希望を持っていた。専門学校への進学は、専門分野への興味、既に専門学校に進学した先輩の勧め、および経済上の理由で移動（引っ越し）したくないという制約があったことで決定されていく。それは留学を通じての理想自己が、日本に留学した複数の知り合いの話や自己の経験から、徐々に明確になっていく過程であった。

4. 1. 2. 身につけた日本語を生かすための再来日

ファンは、高校卒業後に3年制の大学に入学したいと考えていた。しかし、高校の先輩は大学を卒業しても失業したし、周囲からも大学を卒業しても失業する可能性が高いというベトナムでの大卒者の価値の低さを耳にしていた。しかし、自身の二人の従妹は技能実習生として日本で働き、無事に帰ってきた。また技能実習生として働いたことで貯金できたため、ベトナムで大学を卒業するよりも日本で仕事をしたほうが貯金できるという親戚の成功者からの情報があった。技能実習は大変だというニュースを聞いたことがあり大変さへの不安があったが、身近な日本での就業経験者の話と、日本で日本語能力を身につけたほうがベトナムで仕事を探しやすいのではないかとの思いから、高校卒業後に技能実習生としての経験を積むことにし、2014年9月に来日した。

技能実習で働いたA市はいい印象で、日本での経験は肯定的な印象だった。滞在中にN3にも合格し、技能実習が終わったら日本に戻って学び続けたいとも考えるようになった。2017年に帰国した後はまたベトナムの大学に進学することも考えたが、試験の準備ができておらずベトナムでの進学はあきらめ、日本で学び続けることにし、2019年4月に再来日した。

日本語学校で2年学ぶ間、日本での大学進学を考えていた。N2にも合格した。しかし、日本の大学の学費は高く、28時間以内のアルバイトだけでは学費が賄えない。大学に入ってから学費を稼ぐためにアルバイトばかりしていたら勉強ができないという経済的な壁があった。また日本語学校からの推薦があったため大学も受験したが、希望の分野ではなくあまり興味がなく、専門学校進学と大学進学との揺れがあり、結局、日本語学校の先生のすすめにより、就職率がよく、高校時代から興味のある分野の電子工学分野がある専門学校に進学することにした。ファンは現実的な選択により理想自己を修正したのであり、日本での就職への近道であった。

〈考察〉

ファンにとっての留学のプル要因は、自身の技能実習生としての経験により形成された肯定的な日本のイメージと、技能実習生時代に身につけた自身の日本語能力である。またプッシュ要因は、技能実習生として日本に行くことの要因となった、ベトナムで大学を卒業しても失業する可能性があるという現実である。技能実習制度の大変さについては話に聞き不安もあったが、身近な技能実習経験者の成功者のストーリー、また日本語を身につけることが自身のキャリア形成に役立つと考えて技能実習に参加した。その後、ファンは技能実習で日本に滞在する間に帰国後の将来を考え始める。ベトナムに帰国し大学に進学するか、日本に留学するかずっと考えていたが、ファンは日本で働き、日本語能力を身につけ

たという自らの経験を将来のキャリアに活かすことを考え、留学を選択したのである。しかしながら、当初考えていた大学進学には経済的な壁があり、また学費を稼ぐために働き続けると勉強もできなくなると考え、理想自己の修正が迫られていく。そこで、勉強したかった電子情報分野についてきちんと学ぶことができ、就職率が高い専門学校に進学することは、日本で仕事を心得てキャリアを積むという希望にも合う。ファンは目標への近道として専門学校へと進学したのである。

4. 1. 3. 日本語学習というキャリアを積んで再挑戦

ミンはベトナムで大企業で働いていた。仕事は頑張ったが、昇進はできなかった。自分は専門学校しか卒業していなかったから、その資格がないのである。そのため、海外でのキャリアを積んで、自身をレベルアップしたいと思うようになった。ミンの日本への留学は、海外留学で自身をレベルアップすることを考えるようになった。レベルアップのためには、英語や中国語などの言語能力が大切である。ミンは、日本語という難しい言語ができれば昇進できるかもしれないと考えた。難しい言語に挑戦したい、海外でのキャリアを積んで挑戦したいという気持ちは、難しいことへのチャレンジで見返すこと、元の場所でキャリアを積んで再挑戦することが目的であった。

そのときは既に20代後半であり、年齢の壁があって日本語学校は合格しにくかったが、N市の日本語学校に合格し2017年5月に来日した。そこで、アルバイト先の日本人が親のように心配してくれたり、日本語学校では姉のような先生方が熱心に教えてくれたり、家族のような存在だと感じる人々との出会いがあった。またアルバイトを通じて、ベトナムと日本の働き方の違いを発見し、迷惑をかけないように仕事をしたり、一人一人の独立性が高いなど、日

本式の働き方の魅力を強く感じた。そのような経験から、日本に恋に落ちた。日本語学校卒業後は帰国予定であったが、もう一度日本に戻って仕事をしたい、日本に戻りたいと思うようになった。そうして理想自己が修正され、新たな理想自己が構築された。

ミンは2年後にベトナムに帰国し一旦働いたが、日本でことばを使う仕事にチャレンジしたい、英語(能力)も日本語(能力)も生かせる通訳関係の仕事をしたと考え、またコミュニケーションが好きだったため、その分野の専門学校を探した。また年齢という制約もあったが、専門学校の入学条件は厳しくない。また新しい重要な他者との出会いがあり、その住居に近い専門学校を選んで日本で暮らすという選択をしたのである。

〈考察〉

ミンにとってのプッシュ要因は、自身の学歴では昇進できないというキャリア上の課題であった。プル要因は、大変難しいと言われる言語を身につけることができ、それが自身のキャリア形成に生かせると確信していたからであった。その時点では専門学校への進学は計画されていなかった。日本語学校での滞在期間に再来日を意識したのは、日本で働くという経験、そして日本語を学ぶ経験によって作られる日本社会と日本人の肯定的な印象からであった。ミンは日本語を身につけることによって得られるベトナムでのキャリアより、新たな理想自己を構築し日本でキャリアを積むことを優先したのである。

ミンはもともと、キャリアとして生かせる専門性を身につけることを考えていたので、進学先として専門学校を選ぶのも当然であった。そして、日本語能力を生かして通訳の仕事も始めていた。

4. 1. 4. 希望の条件で働きたい

ゴーは高校卒業後に大学に1年通っていた。ベトナムで大学を卒業することは重要で、大学を卒業す

ると仕事（を得ること）ができる。ゴーはホテル関係の学科で学んでいたが、大学の日本語学科の人と友達になり、日本についての情報も教えてくれたため、ベトナムと日本を比較するようになった。友達は日本語（が勉強できる）有名なセンターがあり、そのセンターがいいと紹介してくれて通い始めた。ゴーの複数の知り合いは日本に留学しており、周りの友人も日本留学に挑戦している。ゴーはそのうち、日本に留学したいと思うようになった。またもともとことばが好きで外国語に興味があり、中国語も勉強した経験がある。大学を卒業し就職することも考えたが、ベトナムで就職しても自分の希望する給料には足りない。留学はお金と将来のためだ。留学して経験を積めば、希望の条件で働くことができる。そのためゴーは留学を選び、2019年4月に来日した。

日本ではアルバイトをしたりして自分の生活を管理して、自分のことは自分で決めるなど、留学を通じて自己成長することができると感じている。ゴーは漢字が好きで、自分の日本語に自信を持っていた。2020年12月にはN2に合格した。努力もして、試験もできたと感じたが、希望の大学には合格できなかった。そこで先生が勧めてくれた専門学校に進学することにした。その専門学校では英語の科目が多く、将来に役に立つ。ゴーは日本で就職した後に帰国し、日本での就職経験を生かして働きたいと考えている。英語は日本語以外の将来に役立つスキルであり、ゴーは帰国した後のキャリアに向けてスキルの獲得を目指していた。

ゴーは専門学校卒業後、大学に編入するか就職するか迷っていた。大学卒業者は基本の給料が高い。しかし専門学校を卒業し働く経験があれば、給料も高くなる。それは希望の待遇・条件を叶えるための迷いであり、希望の条件で働くことがゴーの理想自己であった。

〈考察〉

ゴーにとっての留学のプッシュ・プル要因は、日本で働くよりもいい給料を手にし、希望の条件で働けるという点であり、プル要因は日本でいい条件で働いている友人たちであった。もともと言語の勉強が好きであったゴーは日本語の勉強も努力したが、大学には進学できなかった。そこで理想自己を修正したが、将来希望の条件で働きたいという将来の目標は変わらず、将来に役立てるため専門学校で英語のスキルを高めることにした。ゴーにとって専門学校への進学は、専門分野の勉強ができると同時に、ベトナムへの帰国後のキャリアに役立つスキルを獲得する経験をする場であった。

4. 2. コード分析

4. 1. に示したそれぞれのケースのチャート図からメタ情報を集めマッピングを行い、さらにメタ情報に表札をつけマッピングを行った（「うへの式質的分析法」の手順4.マッピングとチャート）。図3はそのチャート図である。

図3は左側が留学目的であり、そこから右側の専門学校への進学が導かれ、[留学を通じて自己実現][日本留学はキャリア形成への近道]（左側）から最終的に[キャリア形成への近道としての専門学校進学]（右側）に至る。

留学のプッシュ・プル要因となるカテゴリー（コード）は[経験者からの情報と後押し]、[留学行動につながる日本文化への興味]、[外国への興味から国際的な経験へ]、[ベトナムの大学よりも留学]、[専門性を高めて理想自己を追求]、[留学を通じて自己実現]、[日本留学はキャリア形成への近道]、[再来日でキャリアを再構築]、[家族から離れるための留学]、[自己実現のための理解者の存在]であった。留学のきっかけとなる要因は複数の要因が重層的に存在する。日本留学のプロモーションや

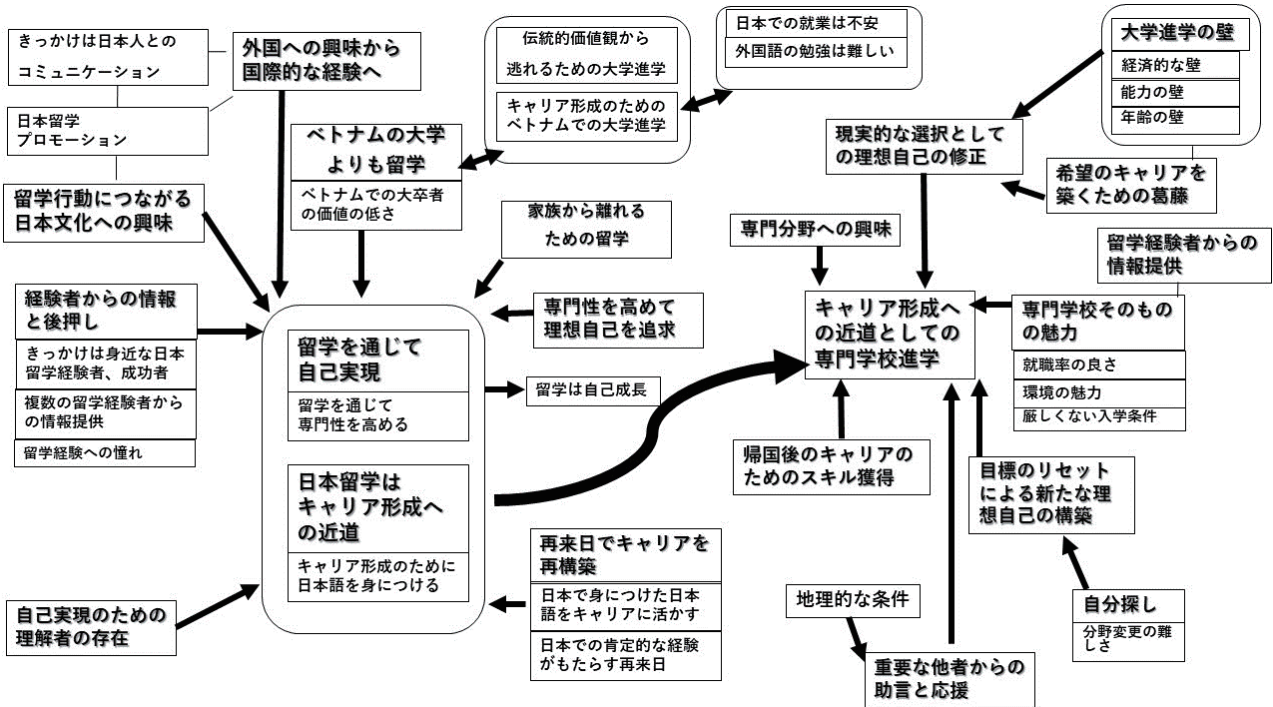


図3. 留学のプッシュ・プル要因と専門学校への進学に関するチャート図：すべてのカテゴリー間に論理的関係を記入した図であり「→」はAの後にBが起こるといった時間的前後関係および因果関係、「↔」は対立する関係、「—」は関連しあうカテゴリーであり、太字の部分のカテゴリー、それ以外はサブカテゴリーを示している。左側が留学目的であり、そこから最終的に右側に至る。

日本人とのコミュニケーション経験から日本留学に興味を持ち、加えて複数の日本留学経験者からの具体的な情報提供や、ベトナムで大学を卒業することとの比較を経て自己実現を目指した留学やキャリア形成への近道として日本留学が選ばれる。また留学するという自己実現のためには、家族という理解者の存在が重要である。[家族から離れるための留学]は特殊な例であり、伝統的な価値観により、結婚を願う家族の元を離れ、留学を通じて自己実現を目指す例である。

専門学校への進学には、[専門分野への興味]、[大学進学の壁]、[希望のキャリアを築くための葛藤]、[現実的な選択としての理想自己の修正]、[留学経験者からの情報提供]、[専門学校そのものの魅力]、[目標のリセットによる新たな理想自己の構築]、[自分探し]、[重要な他者からの助言と応援]、[帰国後のキャリアのためのスキルの獲得]のカテゴリーが得られた。8名のケースの中には日本語学校卒業後、迷わずに専門学校を目指すケースもあったが、

学費を払い続けることや就職が4年後になるといった年齢を考慮して、また受験に失敗するといった[大学進学の壁]の経験により、専門学校が選ばれるケースが存在する。それは、理想自己の修正も伴う。しかしながら、専門学校は大学に進学できないという理由だけで進学するのではない。そもそもの専門分野への興味、専門学校を卒業した留学経験者からの情報提供による、専門学校そのものの魅力も存在する。英語の能力を高めることができること、また就職率の良さもその一つである。そのため、キャリア形成のための近道となるのである。

4. 3. マトリックス分析

表3は日本に留学する理由、表4は専門学校に進学する理由に関するマトリックス分析である。それぞれのカテゴリーが該当するケースに+を付している。

表3では、高校卒業後にベトナムの大学に進学せ

表3. マトリックス分析 (1)

来日前の身分	来日経験		日本に留学する理由										
			経験者からの情報と後押し	留学行動につながる日本文化への興味	外国への興味から国際的な経験へ	ベトナムの大学よりも留学	専門性を高めて理想自己を追求	留学を通じて自己実現	日本留学はキャリア形成への近道	再来日でキャリアを再構築	家族から離れるための留学	自己実現のための理解者の存在	
高校卒業	初	グエン	+			+			+				
高校卒業	初	ド	+	+	+	+		+					+
高校卒業	初	レ	+	+		+		+					+
大学生	初	ゴー	+		+	+		+		+			
大学卒業	初	チャン								+			
従業員	初	リー		+	+		+			+		+	+
従業員	二	ファン	+				+		+	+			
従業員	二	ミン								+	+		

ずに留学するケースや、大学に進学したものの卒業せずに留学するケースに、既に来日し日本に住んでいる留学経験者からの情報や後押しが留学の決め手となっていることがわかる。ベトナムの大学を卒業した後に、思うように就職できない例を目の当たりにし、留学経験者との比較を通じて留学のプッシュ要因となるのである。また、ベトナムでの就業経験者を中心に、日本語を身につけることが具体的なキャリア形成の手段として考えられていることがわかる。留学での来日経験が二回目となる2名にとっては、既に日本に滞在し日本語を身につけた経験、アルバイト等で得た経験を次のキャリア形成の手段として位置づけていくのである。

表4からは、日本留学前の身分や来日経験に関係なく、大学進学に何らかの壁が存在していることがわかる。専門学校入学前には理想自己の修正や再構築が行われ、現実的な選択として専門学校進学が決定される。また、どのケースにも「重要な他者からの助言と応援」が存在することがわかる。ただしここでの「重要な他者」とは、家族に限っていない。国

の家族とは別に、進路を決定する際に重要なアドバイスをを行い、進路選択に影響を及ぼす身近な他者や教師が専門学校選択の際の助言者となるのである。

5. 考察

5. 1. 留学のプッシュ・プル要因と専門学校への進学に関連

日本留学のプッシュ・プル要因は学習者それぞれがどのように捉えるかによって異なるが、プッシュ要因において、ベトナムの大卒者としての価値が低く認識されているという例が複数見られた。それに対して、留学そのものの経験、また日本語を身につけるという経験、また日本で働くという経験、それらがベトナムでキャリアを形成していく上で重要であると認識されているということがわかる。しかし、専門学校への進学と直接結びつくケースは少ない。唯一、ホテルの従業員として働いていたリーは、より国際的な経験を重ねたいという理想自己を

表4. マトリックス分析 (2)

	来日前の身分	来日経験	専門学校に進学する理由										
			専門分野への興味	大学進学への壁	希望のキャリアを築くための葛藤	現実的な選択としての理想自己の修正	留学経験者からの情報提供	専門学校そのものの魅力	目標のリセットによる新たな理想自己の構築	自分探し	重要な他者からの助言と応援	帰国後のキャリアのためのスキルの獲得	
高校卒業	初	グエン	+	+			+	+				+	
高校卒業	初	ド	+	+	+	+	+	+				+	
高校卒業	初	レ	+							+		+	
大学生	初	ゴー	+	+	+	+		+	+			+	+
大学卒業	初	チャン		+	+	+					+	+	
従業員	初	リー	+									+	
従業員	二	ファン	+	+	+	+						+	
従業員	二	ミン	+	+					+	+		+	

持ち、留学先で外資系のホテルに就職するという目標を持っていたことから、大学進学と迷わずに専門学校を目指すケースがあった。また4. 1. 3. に記述したミンのケースも、目標がリセットされ専門学校を目指すケースである。

日本留学のプル要因は文化（アニメ）への興味など多様ではあるが、重要なのは留学・就業経験者からの勧めや後押しといった、身近な支援者の存在である。特に高校卒業後に来日する留学生にとっては、留学や就業経験者からの勧めは重要でありプル要因として果たす役割は大きい。留学を果たすこと、国際的な経験を積むこと、より専門性を高めるといった留学そのものにプル要因があるが、留学を通じて日本語能力を身につけるといった難関にチャレンジすることも、将来に向けてのキャリア形成として重視されると言えるだろう。将来像としての学習者の理想自己は留学前から明確に描かれているわけではないが、身近な日本留学経験者の存在は、その

理想自己を明確にする役割をも果たす。日本でキャリアを形成する先輩たちを見て、より豊かなキャリア形成を求めるために日本留学が選択されるのである。

本研究で見られた留学のプッシュ・プル要因は先行研究で指摘されていた留学の理由や留学のプッシュ・プル要因と大まかには一致したが、それらがより詳細に把握できたとともに、相互的に複層的に結びついていくことがわかった。例えばファンの場合、留学の直接のプル要因は肯定的な日本のイメージと日本語力であったが、最初の技能実習生として来日する際には〈ベトナムでの大卒者の価値の低さ〉がプッシュ要因となっていたため、それがその後のプル要因と重なり合って留学に結びついていると言える。このように複数のプッシュ・プル要因が複層的に結びついて留学に至る例は珍しくない。また将来的に日本での就職を目指すという共通の目標があったとしても、その留学理由は学習者によって

多様な意味を持つ。ミンにとっては最初の来日の時とは異なるキャリアを積むという意味を持ち、ファンにとっては最初の来日の時とは異なるステータスで働くための留学である。留学に至るまでのプロセスによって、日本でキャリアを形成する意味が異なると言えるだろう。

専門学校の決定には、現実的な要因が関連する。学習者自身の経済事情や年齢、能力が関わるとともに、興味のある専門分野があるなどの学習環境面や、地理的な条件（経済状況を考えて移動を回避する、身近な支援者との同居）も重視されることがわかった。そのため、留学のプッシュ・プル要因から描いていた将来像を修正しつつ専門学校への進学を決定するケースがある。

先行研究においてアジア非漢字圏の学習者の特徴の一つとして指摘されていた、求められる日本語能力が低いために大学ではなく専門学校に進学する、また学位取得よりも就職を意識するという点について、前者に該当する例はゴーの可能性（ゴーは大学を受験し不合格であった）が、ゴーは自身の日本語能力に自信があったと言及している。また後者については、ゲンやファンの例において、経済的な理由による「大学進学の際」が学位取得（大学卒業）よりも就職を意識すること（専門学校を卒業し、就職）の一因となっていることがわかる。また、既に大企業で働いていたミン、ホテルで働いていたリーは大学進学を検討せずに専門学校への進学を決め、ベトナムで大学を卒業したチャンも、一時は大学院進学も検討したがそれは強い希望ではなく、専門学校への進学を決めていることから、学位取得を目指すかどうかは人生のどの時点で留学を決意したかにもよると言えるだろう。

5. 2. キャリア形成としての専門学校への進学

ここまで、日本への留学と専門学校への進学に関

して「キャリア形成」という表現を用いてきた。「働く留学生」と称される留学生のキャリアは、どのように扱われるのだろうか。

4. 1. 2. に示したファンは留学前に技能実習生としての立場を通じて日本で働く経験および日常生活レベルの言語を身につける経験をした。それは3. 2. で述べたようにファン個人に形成されたキャリアである。技能実習制度に不安はあったが、「日本で働く経験」および「日本語能力」を身につけることが、将来のベトナムでのキャリアに役立つと考えたのである。その後ファンは進路について考え、ベトナムで進学するか日本で進学するか考えていたが、最終的に再来日し留学することを決めた。それは身につけた日本語能力が将来のキャリアに生きると考えた故の選択である。

本稿において取り上げたベトナム出身の専門学校生は、Nortonのいう投資の文脈で捉えることができる。現在、ベトナムは現在学歴社会としての性格を強めており、高い学歴を持つ者などより高度な専門人材の需要が高まっているが、大学・短大への進学状況には地域間・民族間で格差が存在する（関口, 2023）。ゲン、レはいずれもベトナムで大学に合格していたが、大学に進学することなく日本留学を選んだ。またゴーは大学に進学し1年間学んだが、辞めて日本留学の道を選んだ。またファンは大学進学よりも日本での就業経験と日本語の能力を身につけることを優先した。それは日本留学および日本での言語学習を、文化資本としてより価値あるものと位置づけたということである。それはよりよい将来に向けてのキャリア形成であるとも言える。ミンは、日本留学への投資を自身のベトナムでのキャリア形成のためとして明確に位置づけていた。結果的にはベトナムでのキャリア形成に生かすことはなかったが、専門学校への進学を経て次に新たに日本でのキャリア形成をしていくきっかけとなった。

ただし、日本留学を自身のキャリアとしてどのよ

うに位置づけていくかについて、最初から明確である学習者ばかりではない。高校を卒業して間もないグエンは留学前に明確な理想自己を持っていたわけではなく、友人や先輩のアドバイスを受けながら、留学経験者の通った道を歩いていき、日本で就職するというキャリアを目指していく。専門学校への進学は、現実的な選択として、また学びたい能力とスキルを身につける学びの場として、日本での就業経験というキャリア形成への近道として選ばれていくのである。「働く留学生」「出稼ぎ留学生」といったことばで表象される留学生のアイデンティティは、日本語を身につけ自身の価値を高めていくということと、アルバイトとして働くということが別々の目的を持ち、後者に比重が置かれ、留学よりも就労が目的であるといったイメージと結びつけられていく。そして、アルバイトを通じて得た就労の経験は、日本の社会の中で果たす役割としてのキャリアの一部や積み重ねていくようなキャリアとしてではなく、日本語を身につけることとは切り離された、一時的であり送金や生活のための労働といったイメージも持つ。ベトナムに代表される、急増したアジア非漢字圏出身の専門学校生にはそのようなイメージで捉えられがちであるという現実がある。しかしながら今回の調査を通じて、それぞれのキャリアを形成していく近道として、現実的な選択として、専門学校が選択されるのであり、それは上述した単一的なアイデンティティとして表れるものではない。Nortonはアイデンティティを「自身が社会とどのように関わるか、時空を超えてその関係性がどのように構成されていくか、将来に向けての可能性をどう描くかについての理解」であるとし (Norton, 2013, p. 45), 学習者の言語学習への投資は時空を超えて学習者の変化し続けるアイデンティティへの投資である (Norton, 2013, p. 51) と述べた。働きながら学ぶことは、生活や進学のための重要な手段であると同時に、日本でキャリア形成をするための重要な経験と

して作用する。

伊藤, 比留間 (2019) は、私費留学生のアルバイトについての調査から、留学生が日本語の使用量や同僚との関係といった労働環境のよい職場を主体的に選択する傾向がみられ、日本での就労経験の場や日本語の実践練習の場として積極的に活用しており、キャリア形成の一部となり得ていることを示唆した。本調査の留学生においても、日本語学校から専門学校へと学習の場が移行する過程において、日本語でのコミュニケーションの実践機会や、商品管理などの実務経験を得ることができるアルバイト先へと意図的に変更する例や、そのような経験が得られるアルバイトを意図的に掛け持ちする例が見られたことから、アルバイトを通じて働くという経験を、日本社会でキャリアを形成していく将来に向けて連続的に、有機的に捉えていることが考えられる。それは日本語を身につけるという投資を企画しよりよい自己を目指すアイデンティティの一部を構成するのである。

6. まとめ及び今後の課題

本稿では、ベトナム出身の専門学校生に焦点を当て、留学の要因と専門学校との進学に関連について分析を行った。留学のプッシュ・プル要因は多様であり、それらが複層的に結びつき留学が決定される。留学・就業経験者からの勧めや助言は留学を決定する要因の一つとなり、留学後の将来像を導くような役割も持つ。また身近な他者からの助言は専門学校進学決定の要因ともなることから、留学経験者などの他者との関係といった社会的環境は留学において重要な役割を果たしていると言える。留学のプッシュ・プル要因と専門学校に進学する理由に関連については、直接結びつくケースもあるが、専門分野などの学習環境面に加え、経済的な理由などにより理想自己が修正され、専門学校への進学が決定

されるケースがあることがわかった。また投資という概念で専門学校生の日本語学習を捉えることにより、それぞれにとってよりよい将来のために日本語を身につける留学が企画され、キャリア形成の近道として専門学校への進学が選択されたと考えることができる。

アジア非漢字圏の留学生は、留學生活および進学のために必要なアルバイトによって「働く留学生」としての単一的なイメージで捉えられることがあるが、質的分析によって、それぞれが日本留学を通じて目指すキャリア形成の多様な道筋を示すことができた。しかし、より多くの協力者に長い期間で調査を行うことによって、日本の専門学校への進学がどのようにその後のキャリアに生きるのかが明らかになると思われる。

また、先行研究において指摘されていたアジア非漢字圏の学習者の学習意欲の問題や、働きながら学ぶことがもたらす学習上の困難などにかかわる実態は明らかになっていない。今後の課題として、日本語を身につけるといふ投資の環境が留學生活において十分に得られているかという観点から学びの実態について調査し、どのような環境づくりが求められるかについて議論していくことが必要だろう。

謝辞 本調査においてご協力いただきました皆様、専門学校の関係者の皆様、先生方に心より御礼申し上げます。

文献

- 出井康博 (2019). 『移民クライシス』角川新書.
- 伊藤春子, 比留間洋一 (2019). 私費外国人留学生の特徴—アルバイトに関する意識実態調査から『星城大学 研究紀要』19, 29-36. <https://seijoh-u.repo.nii.ac.jp/records/249>
- 上野千鶴子 (2018). 『情報生産者になる』ちくま新書.
- 上野千鶴子 (監修), 一宮茂子, 茶園敏美 (編) (2017). 『語りの分析〈すぐに使える〉うへの式質的分析法の実践』立命館大学生存学研究センター.
- 大阪府専修学校各種学校連合会 (2022). 『留学生に関する実態把握アンケート調査報告書〔留学生対象〕』 <https://tinyurl.com/5a83hvu5>
- 岡崎靖典 (2017年2月24日). “働く留学生” ニッポンを支える現実『NHK生活情報ブログ』. <https://www.nhk.or.jp/seikatsu-blog/800/263801.html>
- 岡村郁子, 黄美蘭, 竹田恒太 (2019). 留学生急増国における日本へのプッシュ要因とプル要因についての検討—ベトナム, ミャンマー, インドネシア, スリランカを中心に『ウェブマガジン「留学交流」』105, 15-28. <https://tinyurl.com/ykcdyfkx>
- 岡村佳代 (2019). 留学生の修学意識—修学と就職の間で揺れる留学生『ウェブマガジン「留学交流」』99, 13-25. <https://tinyurl.com/ysrd7pxc>
- 小内透 (1995). 『再生産論を読む』東信堂.
- カオ, T. K. N., 松川佳洋 (2019). アジアからの外国人留学生の現況と課題—東南アジアからの留学生に焦点を当てて『ウェブマガジン「留学交流」』99, 26-41. <https://tinyurl.com/5c8bsjtr>
- 片岡栄美 (2019). 『趣味の社会学』青弓社.
- 菊池武剋 (2008). キャリア教育とは何か. 日本キャリア教育学会 (編) 『キャリア教育概説』(pp. 12-18) 東洋館出版社.
- 厚生労働省 (2002). 『「キャリア形成を支援する労働市場政策研究会」報告書』. <https://www.mhlw.go.jp/houdou/2002/07/h0731-3a.html>
- 佐藤由利子 (2016a). 非漢字圏出身私費留学生のニーズと特徴—日本学生支援機構・私費

- 留学生生活実態調査の分析から『ウェブマガジン「留学生交流」』69, 1-16. <https://bit.ly/3QkR4nX>
- 佐藤由利子 (2016b). ベトナム人, ネパール人留学生の特徴と増加の背景—リクルートと受け入れにあたっての留意点『ウェブマガジン「留学生交流」』63, 12-23. <https://bit.ly/3tVaVTi>
- 佐藤由利子 (2018). 移民・難民政策と留学生政策—留学生政策の多様性の利点と課題『移民政策研究』10, 29-43. <https://bit.ly/3QGy3Ot>
- 職業教育・キャリア教育財団 (2015). 『専門学校における留学生受け入れ実態に関する調査報告書研究—平成26年度』. https://www.sgec.or.jp/ryuugakuguide/img/2015_senmon.pdf
- 関口洋平 (2023). 教育制度と学歴社会. 岩井美佐紀 (編)『現代ベトナムを知るための63章』(第3版, pp. 172-176) 明石書店.
- 東京都専修学校各種学校協会 (2021). 『専門学校に在籍する留学生の実態調査報告書』. <https://tinyurl.com/mum4dfs2>
- 富谷玲子, 門馬真帆 (2018). 国内の日本語学校における留学生の変質『神奈川大学言語研究』40, 219-270. <http://hdl.handle.net/10487/15028>
- 二子石優 (2021). 留学生30万人計画の達成とその実情を探る—留学生の入学経路と卒業後進路に関する一考察『ウェブマガジン「留学生交流」』120, 42-60. <https://tinyurl.com/5ew3734>
- 日本学生支援機構 (2004-2023). 『外国人留学生在籍状況調査結果 (平成26年度～令和4年度)』. <https://www.studyinjapan.go.jp/ja/statistics/zaiseki/>より2023年4月30日閲覧
- 日本学生支援機構 (2023). 『2022 (令和4) 年度外国人留学生在籍状況調査結果』日本学生支援機構. https://www.studyinjapan.go.jp/ja/_mt/2023/03/date2022z.pdf
- 日本国際協力センター (2022). 『専門学校における留学生受入等実態に関するアンケート調査 (専修学校留学生の学びの支援推進事業) 成果報告書』. <https://www.jice.org/news/docs/Report202203.pdf>
- 日本語教育振興協会 (2021). 『令和3年度日本語教育機関実態調査 結果報告』. <https://www.nisshinkyo.org/article/pdf/overview06.pdf>
- 日本語教育振興協会 (2022). 『令和4年度日本語教育機関実態調査 結果報告』. <https://www.nisshinkyo.org/article/pdf/overview07.pdf>
- 廣田恵美子 (2021). ベトナム人日本語学校生のモチベーションについて—マズローの欲求の階層を用いて『立命館言語文化研究』33(1), 231-259. <https://doi.org/10.34382/00015214>
- 古田克利 (2019). 『キャリアデザイン入門—自分を探し自分をつくる』ナカニシヤ出版.
- 眞住優助 (2019). 変容する留学生の進路—増加する日本で就職するベトナム人・ネパール人学生『ウェブマガジン「留学生交流」』101, 26-38. <https://tinyurl.com/keyedhuJ>
- 三代純平 (2013). 「自分探し」のジレンマ—韓国人専門学校生のライフストーリーから見る動機. 細川英雄, 鄭京姫 (編)『私はどのような教育実践をめざすのか』(pp. 143-163) 春風社.
- 文部科学省 (2010). 『専修学校における留学生管理等の徹底について [通知]』. https://www.mext.go.jp/a_menu/shougai/senshuu/1304831.htm
- 文部科学省中央教育審議会 (2011). 『今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について [答申]』. <https://tinyurl.com/y7ntfmcE>
- Altbach, P., Kelly, D., & Lulat, Y. G. M. (1985). *Research on foreign students and international study: An overview and bibliography*. Praeger.

- Bourdieu, P. (1980). Le capital social: Notes provisoires. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 31(1), 2-3.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9-42). Multilingual Matters.
- Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94, 319-340. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-295X.94.3.319>
- Mazarrol, T., & Sotuar, G. N. (2002). "Push-Pull" factors influencing international student destination choice. *International Journal of Educational Management*, 16(2), 82-90. <http://doi.org/10.1108/09513540210418403>
- Norton, B. (1995). Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, 29(1), 9-31. <https://doi.org/10.2307/3587803>
- Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Extending the conversation*. Multilingual Matters.
- Norton, B. (2013). *Identity and language learning: Extending the conversation* (2nd ed.). Multicultural Matters.

Article

Why do Vietnamese learners choose to attend vocational schools in Japan?

An examination of push-pull factors in the context of studying Japan

NOHATA, Rika*

Mukogawa Women's University, Hyogo, Japan

Abstract

The number of international students from non-Kanji Asian countries is rapidly increasing in Japan, as well as the proportion of those who choose to pursue their studies in vocational schools. Studies have suggested that the learner's low Japanese language proficiency prevent them from preparing for undergraduate courses in due time. In this study, I conducted an interview survey with Vietnamese learners and analyzed why they attended vocational schools by considering the push-pull factors of studying in Japan. There were cases where people had to revise their ideal self after coming to Japan and choose a vocational school instead of a university, and others where this was chosen as a shortcut to career development through work experience in Japan. This qualitative study revealed that not only Japanese language proficiency, but also the process leading up to studying abroad and the social environment are factors that compel students to choose vocational schools.

Keywords: Non-Kanji using Asian countries, vocational school students, ideal self,
career development, Ueno qualitative analysis method

Copyright © 2023 by Association for Language and Cultural Education

* *E-mail:* r_nohata@mukogawa-u.ac.jp

論文

フィールドの広がりにもなう日本語教師の意味世界変容

母語話者を含む多様な対象者と向き合ってきた教員の語りから

志賀 玲子*

(東京経済大学)

概要

学習者の多様化に伴い一層の現場対応力が日本語教師に求められると同時にフィールドを跨いだキャリア形成にも注意が向けられている。また、日本語教育学を多くの人に開かれた存在として据え、日本語教育の知見を利用した活動の対象者として母語話者を含む動きも出てきている。日本語教育が関わる場は広がっていると言える。本稿は、様々なフィールドを体験し多様な学習者と向き合う中で、非母語話者のみならず母語話者への働きかけをも行った経験をもつ日本語教員の、自身の姿勢や価値観の変容等についての語りを記したものである。語りから、学習者を多面的に捉える姿勢の獲得により、フィールドや対象者が変わろうとも現場対応がスムーズにできるようになった様子が明らかになった。学習者を社会的な存在として捉え、自らの理念を守りつつも学習者に寄り添い現実的な対応をする姿も認められた。また、開かれた日本語教育学に携わる中で、社会的な視野や見地を深めていく様子も語られた。

キーワード：開かれた日本語教育学，日本語教師養成，大学生，多文化共生，ライフストーリー

Copyright © 2023 by Association for Language and Cultural Education

1. 研究の背景と目的

日本社会の多言語・多文化化が進み、多方面における日本語教育のニーズが高まるとともに、その質の担保や制度の整備が求められ、社会における日本語教育への注目度が高まってきている。それは、2018年の「日本語教育人材の養成・研修の在り方について(報告)」¹(文化庁文化審議会国語分科会、

2018)の公表、2019年の「日本語教育の推進に関する法律」、2023年の「日本語教育機関認定法」成立等からも明らかである。日本語教育の認知度の低さは度々指摘されてきた(例えば、名嶋、2015;山田、2018)が、いまや日本語教育に寄せられる期待は高まり、果たすべき役割も大きくなっている。まず、日本語非母語話者が日本において健康で安全な生活を送り円滑に社会参加できるようになるため、また、十分な意思表示や自己表現ができるようになるため、日本語教育の質を高め、より充実させることが喫緊の課題である。また、制度および内容の充実だけでなく、学習者の多様化に伴いそれぞれの現

* 現、明海大学。Eメール：rshiga@meikai.ac.jp

1 2019年に改訂版(文化庁文化審議会国語分科会、2019)が出されている。

場での対応力が日本語教師に強く求められるようになってきている。そのためさまざまな現場においてキャリアを積む中での教師の成長にも注意が向けられている。

一方で、多文化共生社会を目指すにあたり、非母語話者にのみ日本語習得や日本社会への適応等の努力を求めることに疑問を呈し、受け入れ側である母語話者の努力の必要性を説く議論もなされている。石井(2010)は、多文化共生実現の議論の中で、日本語による接触場面でのコミュニケーション成立のためには日本人側のコミュニケーション能力も問われるべきだと述べている。岡崎(2007)による「共通日本語教育」や、庵(2019)による地域社会における共通言語としての「やさしい日本語」等の議論も展開されている。その他にマジョリティである母語話者に対する言語調整の研修や母語話者による日本語の学び直し等についての論考もある(例えば、柳田, 2019, 義永, 2015)。こうした流れは、「日本語教育がどのように社会と関わるか、日本語教師の社会的役割はなにか、という問い」(名嶋, 2015, p. 50)に対するひとつの答えを探る動きとも重なるものであろう。

日本語教育の知見を母語話者に向けても活用するこうした流れに沿うものとして、日本語教育学専攻ではない一般の大学生に対して開かれた教養科目としての日本語教育学関連の授業が提案され、多文化共生社会の担い手育成に効果があること等も報告されている(例えば、有田, 2021, 志賀, 2022)。本稿では、教養科目として提供される日本語教育学関連の授業を、教養としての日本語教育学と呼ぶことにする。

上記のように、日本語教育従事者としての活動における対象者は、もはや非母話者のみにとどまらず母語話者をも含むようになってきている。こうした現状をとらえ、本稿では、従来の日本語教育からキャリアをスタートし、様々な活動の場を経て、

フィールドのひとつとして、教養としての日本語教育学の授業を担当したことのある一人の教師の変容を追う。国外の大学生を皮切りに国内の留学生や研修生等への日本語教育、日本語教員養成や教養としての日本語教育学に携わる等、さまざまな活動の場を経ていく過程で自身の意識がどのように変わってきたか、学生に寄せる思いはいかなるものか、日本語教育の可能性をどう捉えているか、教養としての日本語教育学の意義をどう考えているか等を、ライフストーリーにより明らかにする。

本稿の目的は、様々な活動の場を経た教師の意味世界を明らかにすることである。対象者として非母語話者のみでなく母語話者も含んでいることが特徴である。それは、三代(2015)の言う「リソース」(p. 16)のひとつとして、日本語教育、日本語教師の在り方の一例を記すこととなる。またその背後にはもうひとつの目的がある。それは、牛窪(2015)が日本語教育の課題の一つとしてあげている「日本語教育を理解している人材を日本語教育の外部に育成していくこと」(p. 158)に貢献するべく、外部の人も含め日本語教育の意義について考えてもらうきっかけとなる資料を提示することである。

2. 研究の概要

2. 1. ライフストーリー

本稿でライフストーリーを採用する理由は、「ライフストーリー(人生の物語)とはその人が生きている経験を有機的に組織し、意味づける行為」であり、物語を「たえざる生成・変化のプロセス」だとし、「人生の物語は、静態的構造ではなく、物語の語り手と聞き手によって共同生成されるダイナミックなプロセス」(やまだ, 2000, p. 1)として捉えるためである。「時間的に後から来るものによって「過去」は「現在」と照合されてたえず再編集され、読

みかえられて変容して」(やまだ, 2000, p. 6) いくため、過去は現在の中にあるとされる。過去の出来事に対して語り手がその時にどのような意味づけを与えたか、「語り手と聞き手」がどのように物語を共同して紡いでいるか、「意味生成」に「参与する」「読者」がどのような意味づけをするか、といった動的な要素が常に絡んでくるため物語は完結せず生成的であるとされる。このようなことから、過去を振り返り、経験がどのように積み重なってきたか、その過程をどのように意味づけているか等を記述するにはライフストーリーが適していると考えた。ここでは、語り手・聞き手・読み手それぞれが物語に深くかわり、それぞれが新しい意味を生成することになる。

上記の事柄を本稿に当てはめると、日本語教師であり大学教員であり研究者である語り手(協力者)と、同じく日本語教師であり大学教員であり研究者である聞き手(筆者)が紡ぎ出したインタビュー場面でのやりとりを、語り手と聞き手双方がそれぞれに意味生成をしながら受けとめ、さらに読み手が読み手自身の立場や背景からの影響を受けつつ読み解き新たな意味生成をする、ということになる。意味については次の文言を参考にしたい。やまだ(2000)は、「ストーリー」を「2つ以上の「出来事」を筋立てる行為」と定義し、「むすびあわせる行為」を「意味(meaning)」(p. 10)としている。この「意味」は、「ライフストーリー研究のキーワードのひとつ」(やまだ, 2005, p. 193)であり、決して固定的なものではない。ライフストーリーは、普遍的な真理の条件を探求する必要はなく、意味づけが行われることが重要であるとされる。また、盛山(2011)は、社会学とは何かについて言及する中で、意味世界という言葉を使っている。概念や考え方、物事の捉え方等は、客観的或いは絶対的に存在するのではなく、「それぞれの人にとって」「それぞれのしかたで存在する」(p. 23)と言い、それはつまり「それぞれの〈意味世

界〉で」存在することだと述べる。

経験や置かれた環境、人との関係性などにより各人の意味世界はつくられ、たえず変容する。それは、物事に対する理念や姿勢や視野、何かに取り組む際の手段・方法の選択などに価値観を含んで顔を出すことになる。

2. 2. 調査協力者と手続き

やまだ(2004)は、インタビューの協力者について、その選定が非常に重要だと述べる。研究の目的、問題意識を明確にした上で、ランダムに相手を選ぶのではなく「目的に合致したサンプリング」(p. 11)を行う必要があると言う。

本稿での協力者Mさんは、日本語教育(副)専攻以外の大学生への教養としての日本語教育学を担当した経験のある教師である。中東(アラビア語圏)の大学における1年間の日本語教育ののち帰国、国内にて研修生を対象に約4年半の日本語教育を行った。あわせて大学での活動も開始し、インタビュー時点で、大学での教育経験は10年以上になっていた。正規留学生・交換留学生への日本語教育、日本語教員養成や日本語教育基礎(教員を目指すものではない)等の授業を担当してきた。その他短期プログラムとして日本語非母語話者対象の介護福祉士国家試験対策やアジアでのブリッジ人材育成の経験もあり、さまざまなフィールドにおいて総計14年間(インタビュー当時)の日本語教師歴をもつ。

インタビュー当時、日本国内の大学に所属していた。協力者には、筆者が大学における教養としての日本語教育学の意義について、主に多文化共生社会の担い手育成という観点から迫るべく研究を進めていること、及び、その目的は日本語教育学が多文化共生社会に貢献できる可能性を探り、その活用の意義を伝えていくことだということをやめ伝えていく。インタビューでは日本語教師になってからイン

タビュー時に至るまでの意識や姿勢の変容等を知りたいため、日本語教育及び日本語教育学の意義、日本語教育学に取り組む意識・姿勢、日本語学習者や大学生へのまなざし等に関して、自身の中での認識の変遷を語ってほしい旨、要請している。

調査を行うにあたり、調査協力への同意及び同意の翻意等について説明した上で、インタビューの様子の録音・録画、プライバシーに注意を払った上でデータの公表についての許可を得た。また、公表する際には事前にその内容について知らせ合意を得ることも約束している。後述する EXCEL シート上で筆者が行った分析についての確認も求め、問題がない旨回答を得ている。

ライフストーリー・インタビューの仕方については、「主導権は語り手にあるから、聞き手の質問をきっかけに、相手が自由に生きいきと自己の体験を語ってもらえるようにすればよい。したがって、話の内容はどのようにも柔軟に展開できるオープン・クエスチョンが望ましい」(やまだ, 2005, p. 203)とある。筆者もその方法に従い、語り手が生きいきと語る場作りを心がけた。録画を見て気づいたことであるが、語り手が考えながら語り続けている間、聞き手である筆者はほとんど口をはさまず、相槌と頷きのみで対応していた。そのためか、語り手が記憶を手繰り寄せ言語化し意味づけをしている様子が頻繁に観察された。「形にすることで自分の頭の中も整理できるし、より深く理解する、自分自身を理解するってことにもなるかなーと思ったりして。そこがインタビューのおもしろいところですね。インタビューを受ける時のおもしろいところかな」との語り手の言葉からも、語り手は自らの考えを言語化する行為を楽しみ、自由に生きいきとした語りを行ったということが推測できる。無論、予め聞きたいことは焦点化させた上で手元にリストとして置き、適宜、流れを絶たないように注意を払いながら質問を入れるように努めた。

2. 3. データ収集と分析方法

インタビューは2021年2月にZOOMにより1時間40分ほど実施された。後日、メールを通して、文字化したスクリプトの確認、追加質問への返答、さらに、先述した通り EXCEL シート上で筆者が行った分析についての確認も行われている。

インタビュー実施前に予めメールで知らせてはあったが、「日本語教師になった当初から現在に至るまで、日本語教育についての考え方や、学習者へのまなざしなどにおいてどんな変化がありましたか」という質問から始めた。聞き手(筆者)が語り手(協力者)の研究や実践についてある程度把握しているのと同じように、語り手も聞き手の研究や実践についてある程度理解している。そのため、聞き手が質問する文言以上のことを語り手がくみ取り答えるという場面も見られたと同時に、共通理解に立っていることを前提とした語りも展開された。日本語教師研究においては、教育実践者=研究者であることが多く、調査協力者と調査実施者の同業者としての共通理解も特徴として挙げられる。共通理解が多いということは語りを理解をする上で強みになる反面、共通理解に立っているとの思いこみによる勝手な解釈・応答にもつながりかねない。その点に留意しつつも、自然な対応によりインタビューを進めた。

インタビュー後、録音された音声を全て文字化し、分析上の観点を練り上げていくために「トランスクリプトを何度も繰り返し読み返し、自らの問いを精練していく」(徳田, 2004, p.153)ことに努めた。なお、文字だけではなく、音声や録画についても何度も聞き直したり見直したりした。後に示すスクリプトを見ると、語り手が一人で話しているようにもとれる。しかし、音声として発せられていないだけで、実は聞き手は絶えず頷いたり、笑顔を見せたり、目を見開いたりするなどして、大きく反応し

A	B	C	D	E	F
セグメント	小見出し/ コーディング	三位一体モデル の概念 (理念、方法、 フィールド)	協力者の自己 認識の様子	分析者の気づき/メモ	参考資料
で、そうですね。さっき言ったように、その、そもそも学習の環境が全く違うってことなので、私の方もちょっと考えなきゃいけないことがあるってことにまず気がついて、教える方そのものだけじゃないもの、彼らは勉強だけをしに来てるわけでもない、むしろ勉強は生きてくための手段だというふうに切り替えると私がすべきこともちょっとすべき事っていうか、できてるわけじゃないけどなんか考えなきゃいけないことが変わるなっていうのは、うん、だんだんと、すぐにわかったわけじゃなくて彼らと接している間に段々と気がついていったことでした。	(学習者と接する過程において) 学習者の環境や立場を考慮することの必要性への気づき	理念	「対象者への向き合い方」の認識変化を確認	学習者の背景、学習の前提条件の違いを認識することが大切だと認識。自分の姿勢を変えることが必要だということに「まず」気がついた。そして「考えなきゃいけないことが変わるな」と「すぐにわかったわけじゃなくて彼らと接している間に段々と気がついていった」。初めの「まず」はその場での対応レベル、その後徐々にメタ認知へ変化。	
なんかそんな変化がその4年の間に、あ、それが一気にあったわけじゃなくてちょっとずつ気がついていってね。なんとかしなきゃ、なんとかしなきゃ、っていうか、自分がどうにか成長しないとなあみたいのは感じながらの4年間でした。	4年間での変化の振り返り	理念	自己成長への欲求	4年間、実際に学習者と触れ合う中で、自分ができることを追求。日本語教師として単に語学を教える立場にはとまらない使命感を抱く。	高井良健一 (2015)『教師のライフストーリー—高校教師の中年期の危機と再生』 勁草書房

図1. 佐藤 (2008) の定性的コーディングを援用した EXCEL シートに分析視点として「専門性の三位一体モデル」(館岡, 2021) を加えた協力者の語りの分析例。出典: 佐藤郁哉 (2008). 『質的データ分析法—原理・方法・実践』新曜社。館岡洋子 (2021). 「専門性の三位一体モデル」の提案—動態性をもった専門性を考える枠組み。館岡洋子 (編) 『日本語教師の専門性を考える』(pp. 97-109) ココ出版。

ている。なお、スクリプトは、佐藤 (2008) の定性的コーディングを参考に EXCEL シートに全て記入し、セグメント化し、コーディングを行った。話を時系列に整える等語りの順序を変えることはせず、常に文脈に戻れる状態で分析を進めた。コーディングを行ったのは、協力者の主張や文脈の流れがつかみやすくなると同時に、協力者の意味世界についての概念レベルでの把握促進につながると考えたためである。コーディングと照らし合わせながらスクリプトを読みこむ中で、フィールドの移動や対象者の変更などの変化が訪れると新しい視点を取り入れたり発想の転換をしたりアプローチ方法を変えたりしていく様子が見られ、それにとまなう日本語教育観の変容が見られた。また、それまでもっていた教育観が新しい教育観にとってかわられ消え去るわけではなく、ある部分は残りつつ、場合によってはそれが基盤となって積み上がり新しいものに覆われていく様子が見られた。様々なフィールドで日本語教育を行い、日本語教員養成に関わり、さらに日本語教

育専攻ではない一般の大学生に日本語教育学を伝えていくに際し、新たな活動への対応として必然的に自己の変容が要求され、それに伴い教師の成長が促されると考えられる。

2. 4. 分析の視点

分析を行う際の視点としては館岡 (2021) の唱える「専門性の三位一体モデル」を参考にし、援用することとした。「専門性の三位一体モデル」を分析視点に据える理由は、協力者の語りのスクリプトを読み込む中で、フィールドの移動と方法の調整、その背後に横たわる日本語教育観、さらに、それらの往還性が見えてきたためである。2. 3. で説明したようにスクリプトを何度も繰り返し読みながら EXCEL シート上で分析を進めるうちに三位一体モデルの概念が現れていることに気づいた。そこで、EXCEL シートに1列を加え、「専門性の三位一体モデル」の列とした。

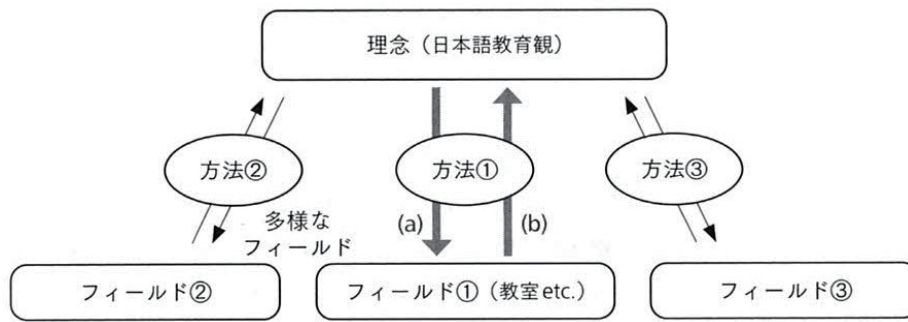


図2. 「専門性の三位一体モデル」(館岡, 2021, p. 105の図2より転載): 理念を軸に実践を重ねることで教師自身が変容し続ける動的なものとして専門性を捉える枠組み。(a) は理念を反映させるべく工夫した方法により実践を行うこと, (b) は現場からのフィードバックを受け理念も変化すること, つまり, 理念とフィールドとは往還的なものであることを示している。出典: 館岡洋子 (2021). 「専門性の三位一体モデル」の提案 — 動態性をもった専門性を考える枠組み. 館岡洋子 (編) 『日本語教師の専門性を考える』(pp. 97-109) ココ出版.

分析に使用したシートについて改めて説明する。EXCELシートに列を6つ(A~F)作った。A列はセグメント, B列は小見出し/コーディング, C列は三位一体モデルの概念(理念, 方法, フィールド), D列は協力者の自己認識の様子, E列は分析者の気づき/メモ, F列は参考資料の記入とし, A列のセグメントごとに分析を進めた(図1)。

館岡(2021)は, 日本語教師の専門性を一般的かつ静態的なものとしてとらえるのではなく, 個別的で動的なプロセスとしてとらえることを提言している。「外側から規定されるのではなく, 自身が『日本語教師であることはどういうことなのか』と日本語教師としての存在の意味を自身の内から問うこと, そこに個別的で動的なプロセスとして日本語教師の専門性を考える糸口がある」(p. 98)と述べている。さらに, 例えば, 文化庁文化審議会国語分科会(2018)の「日本語教育人材の養成・研修の在り方について(報告)」で示された具体的な知識, 技能, 態度の記述の有用性は認めた上で, それだけではフィールドを跨いでキャリアを積み上げていく教師の成長の道筋を追うことは難しいと指摘し, 多様なフィールドを活動の場とする日本語教師には, 「各フィールドでのやり方そのものを学ぶのではなく, やり方を生み出すプロセスを学ぶ」(館岡, 2021, p. 102)ことが有用だと主張する。その枠組みとして提案され

たのが「専門性の三位一体モデル」である。「理念, 方法, フィールドの三者を連動した一貫性のある動的なものとしてとらえる」ことを表した, 図2に示したモデルである。

なお, 「専門性の三位一体モデル」の特徴として, 以下の点があげられている。

- ① 動的なものとして, 分析概念として専門性を捉えている点
- ② 専門性を理念・方法・フィールドが連動した一体のプロセスであると捉えている点
- ③ 教師の理念(日本語教育観)を含んでいる点
- ④ フィールドに依らない各人の包括的なキャリアとして専門性をとらえることができる点
- ⑤ 省察ツールとして利用できる点

(館岡, 2021, p. 107)

①②③の結果として④を行うことができ, また, この分析枠組みを使うことで「個々の教師の日本語教育観と実践とフィールドの関係を可視化することが可能に」なり, ⑤へとつながる。本稿では, こうした枠組みによりMさんの変容を明らかにできると考え, 「専門性の三位一体モデル」を援用し, データの分析を進めた。

2. 5. 考察に関わる先行研究

ここで、考察の際に参考となる可能性のある先行研究を紹介しておく。古賀ほか(2021)は、日本語教師の役割について書かれた文献の調査から、教師の役割に関する言説を、「A. 学習を管理する」、「B. 自律的な学習を支援する」、「C. 相互学習の場を設計する」、「D. 学習環境・システムを整備する」とカテゴライズし、その変遷を示している。Aは1970年代、Bは1980年代、CとDは1990年代から出現しているが、元々あった言説が新しいものにとって代わられたというわけではなく、2000年代以降も上記4グループが並立していると述べる。これはつまり、「日本語学習者の多様化に伴い、日本語教師の役割も多様化したことを示している」(p. 50)。また、「D. 学習環境・システムを整備する」が含むものとして、「日本語教育の社会的な役割について考え、発信する」「学習者と日本人とが相互学習を通じて自己の社会や文化を相互化する機会をつくり、社会変革を促す」「教育機関を取り巻く社会環境の変革や構築に関与する」が挙げられている。教師が働きかける対象、つまり注視する対象は、当初は学習者への日本語教授のみであったのが、学習者の多様性や学習環境への配慮、そして、日本語教師の仕事を社会的な観点から捉えた上での社会環境の変革や構築へと広がっていると言う。

また、藤原ほか(2021)は、『日本語教育』に掲載された日本語教師養成・研修に関する論文を選出し、その言説の変遷を調査した。「1970年代は知識獲得型教師の育成、1980年代は学習者の多様化に対応できる教師の育成、1990年代は『自己研修型教師』の育成」(p. 71)が唱えられており、政策・施策の変化と関連性があると述べる。また、「自己研修型教師」を中心に、「2000年代は協働できる教師の育成、2010年代以降は社会性のある教師の育成」が加えられ、拡張する形で論じられていると言う。

こうした歴史的な流れは、個人の成長と関連がある可能性があると筆者は捉えており、考察の際に参考にしたいと考えている。

3. Mさんの語り

3. 1. フィールド移動による姿勢の変容

まず、異なるフィールドを経験したことによって、協力者Mさんが方法や理念を変容させていく様子について記す。

Mさんは海外で日本語教師としてのキャリアをスタートした。当時を振り返り、毎日の教室活動を行うことに「本当になんか必死って感じ」だと表現し、目の前にいる学習者にいかに日本語を理解してもらえるかを懸命に考えて授業に臨んでいたことが語られた。

ここで、本稿における語りの記述方法について説明する。〈笑い〉は、Mさんの笑い声が入った箇所である。また、[]の中は、音声として出現した聞き手である筆者の相槌を表している。音声の表記がない部分については語り手が一人で語っているように見えるが、先述したように聞き手は絶えず頷いている。通常の頷きに比べ頭部の揺れ幅が大きい際のみ[大きな頷き]との表記を挿入している。

Mさん：教科書とかも指定されているんですけど、それをどうやってそれを使って、どうやって教えるのか、どうやって分かってもらうのか、直接法でどうやって分かってもらうのか、っていうことがもう本当に一番大きなテーマで、なんかもう朝起きてから寝るまでずっとそのことを考えているっていう〈笑い〉時間が、まあ、しばらく少なくとも1年間はそうでしたね。(中略)今ここで私が教え方をしくじって彼らを迷わせてしまったら、それは彼らにとって長く続く不得意な項目に

表1. フィールド移動による M さんの変容①

フィールド／対象者	方法／実践	理念／日本語教育観
① 海外／大学生	指定教科書に忠実であり、内容を明確に伝えようとする	・教室において言語知識を正確に伝えることが大切である
② 国内／研修生	決められた枠に固執せず、対象者の立場を考え広い視野で有用なことを伝えようとする	・日本語教室を離れた学習者の活動への視点ももつべきである・日本語教育は各学習者の人生の一要素であるにとらえるべきである

なるかもしれない、みたいな緊張感があって
[ほお], だからもう、・・・

当時の M さんの視点は、主に教室内での活動に向けられ、知識を正確に伝えようとしていることがわかる。日本語教師として海外に赴いた M さんの、母語話者教師としての責任を感じつつ目の前の授業実施に懸命に取り組んでいる様子が語られた。

M さんは、帰国後、研修生を対象とした日本語教育に携わった。海外の大学でエリート学生たちに教えていたのとは随分様相が異なっていたと言う。そこでは、彼らにとって日本語が生活や仕事に直結していることを肌で感じ、どうすれば彼らが職場でスムーズにやっていけるかという視点が日本語教育の実践の中に加わった。同時に、彼らの将来を見据えた日本語を M さん自身が考え、かつ、目先のことにとらわれそうになる学習者に長期的視点をもつことの大切さを伝えようとの意欲が出てくる。合わせて、日本語の教室を離れたところでの学習者に目を向け、教室で伝える言語知識と彼らの現場での日本語使用が必ずしも直結しないことへのもどかしさを抱える。

M さん：もちろんその日本語の内容どうやって教えるかっていうのをもちろん考えますけど、この人たちがどうやったら職場で [うんうん] スムーズにやっていけるのかっていうことを考えるようになりました。(中略) 日本語以外のところですね、あと職場で何が起きているのかみたいなこともちらっとは聞きながらやるようになって、その時はだから普段の職場で分かんなかったことは何かみたいな

よく聞いて、質問をもらってそれに答えるみたいなこともしてました。(中略) そもそも勉強つらいついていう人も中にはいて、日本語どうでもいいからとにかく仕事させてくれるという人もいたので [うんうん] そういう中で、でも、日本語を少なくとも聞くことに関しては理解できたほうがあなたにとって、あの、より良い職場になるはずだっていうのを、どうやってこう、言葉があんまり通じない中で伝えていけばいいのかなあっていうのが、うん、ありましたね。

M さんは、フィールドが移り対象者が変わったことにより、学習者のバックグラウンドや立場を強く意識するようになったと振り返っている。

初めてのフィールドの移動に際し M さんにどのような変容が起きたかについて、「専門性の三位一体モデル」を利用して端的に表すと表1のようになる。

①から②へフィールドが変わった際の M さんの変化が示されているが、①でもっていた姿勢が②にとってかわられるわけではなく、①ももちつつ②に覆われていくようである。それは、3. 4. において紹介する M さんのふたつめの語りの冒頭部分「言語知識を教えられるっていうのはキホンのキミみたいな感じ」という文言や、①のような日本語教育が要求される現実を受けとめた上で M さん自身もそれを否定するのではなく、自らの理念との融合をはかろうと注力している次の文言から推測される。

Mさん：その一方でN4²に合格したら給料がちょっと上がる(笑い)とか、そういう現実的なこともあって、検定対策みたいなものをよろしく、みたいな感じだったので、その言語知識を覚えていく、そして答えがわかるようになるという作業と、実際の現場でスムーズにやり取りが行くってということとの間に齟齬があるっていうのはわかるので、そこどうするかねって感じでしたね。

ただし、②の視点をもった上での①の実施は、①のみ意識していたときの①の実施とは大きく異なることが予測できる。実際、Mさんは、「そこどうするかねって感じ」と述べており、より良い方法を模索する様子が窺える。

また、海外で教えていたエリート大学生と研修生との違いについて、その違いを明確に認識したことが語られている。人生のある時期においてひとつの手段として日本を選択しているに過ぎないということを感じた点について以下のように語っている。

Mさん：…海外で、しかも、大学で割と恵まれた人たちに教えるっていうのと、[うんうん]、研修生、日本で稼ぐぞっていう、お仕事して、あの、得るものを得て、知識なりお金なり得て帰るぞっていう人たちとの、うん、凄い違いがあったので色々そこでは考えさせられましたね。[なるほどなるほど](中略)そもそも学習の環境が全く違うってということなので、私の方もちょっと考えなきゃいけないことがあるっていうことにまず気がついて、教え方そのものだけじゃないもの、彼らは勉強だけ

をしに来てるわけでもない、むしろ勉強は生きてくための手段だというふうに切り替えると…

日本や日本語を学ぶことが第一の目的としてあるわけではなく、人生の一つのステージにおいてひとつの要素として日本がたまたま存在しているのだという認識が、Mさんにとっての新たな視点に繋がったようである。

3. 2. フィールド移動に際しての自己変容の必要性の認識

Mさんは、フィールドが移動するに際してそれぞれの学習者の背景や学習の前提条件の違いを認識し自分の考え方も変える必要がある、ということについては、比較的早い段階で気づいたと言う。ただし、最初の段階ではその場に応じて対応するというレベルであったようである。「考えなきゃいけないことが変わるなー」と、つまり、概念の再構築の必要性をメタ認知レベルで明確に認識したのは、学習者と接する中で徐々に感じていったことだと言う。このあたりについてのMさんの語りは、3.1で最後に示したMさんの語りと重なり部分がある図1も参考にさせていただきたい。この認識は、以後、フィールドが変わる際には最初から活かされていることも語られた。そして、現場で学習者と触れ合う中で、「なんとかしなきゃ」が「自分がどうにか成長しないと」に結びつき、使命感を帯びるようになってくる。

3. 3. フィールド移動の際に有用な視野・姿勢の獲得

Mさんはやがて留学生への日本語教育に携わるようになるが、そこでは上述したような術、つまり、彼らの背景や立場を含めて日本語教育を考える術を最初から使い、留学生に必要な日本語を、彼らの将

2 日本語能力試験のレベル。最も易しいN5から最も難しいN1までの5段階が設定されている。N4の認定の目安は「基本的な日本語を理解することができる」とされ、例えば「聞く」であれば、「日常的な場面で、ややゆっくりと話される会話であれば、内容がほぼ理解できる」と示されている。

来を見据えた視点で考えることができたと言う。また、「最初から彼らの世界と教室で私がやれることみたいに二つを同時に考えて、考えながらやる」ということが、新人教師のときとは違った点だと述べた。つまり、彼らの日本語を教室のみに限定して考えず、広い視野で見るようになったということである。

Mさん：学生によって、学生の個別性ですね、にものすごく目がいくようになって、それまでももちろんあったんですけど、もっと多様な文化的背景の人たちがわっと一つに集まっているので、それぞれの国で、中心的な学習のスタイルっていうのがあると、やっぱりみんなそれに影響を受けているので、先生に正しい答えを言って欲しいっていう人もいれば、あの、もっと自由にやらせて欲しいみたいな学生もいたり、学習者自身のビリーフとそのクラスで目標にしていることとのすり合わせみたいのを、もうちょっと意識するようになりましたね。

交換留学生へと正規の留学生への日本語教育についても、学習者のバックグラウンド、立場、将来の展望、そして教室以外での日本語を含めて考え、授業を実施しているようであった。各学生の人生に日本語がどう関わってくるかの可能性を考慮し、一律では考えていない。教授法の知識は無論大切であろうが、その使い方、つまり、いかに考えいかに使うか、というところに教授時の焦点が当たっていると考えられる。

学習者の背景や立場、そして将来を見据えた日本語教育について考えようとする姿勢がMさんに根づいているようである。

3. 4. 日本語教員養成の授業でのスタンス

Mさんは研修生や留学生以外に介護福祉士候補

者への日本語教育にも携わるなど、様々なフィールドでの経験を重ねている。3. 3. で述べたような視点をもって教育の場に臨むことによって、フィールドや対象者が変わろうとも、それぞれへの対応が可能となる。教科書を絶対視しない姿勢からも同じ考えが読みとれる。現場への対応が基本となるのである。こうしたMさんの姿勢は日本語教員養成の授業にも表れている。

大学での日本語教員養成の授業に関して、様々なフィールドや対象者への日本語教育を経験し、固定された方法や教室での教科書通りの教授に限界を感じていることが、学生と共に考える授業設計に繋がっていると考えられる。

Mさん：大学院生なので教授法、直接こうやってこうやってやったらいいんだよみたいなことをレクチャーみたいなことあんまりしないんですけど、[うんうん]彼らと一緒にどういうふうにやったらいいと思うみたいな話をする時に、そうですね、あの、教科書の内容を教えるってこともまあそれはそれで求められることだけど、でも相手が求めていることと教科書の内容が完全に一致するとも限らないので、[大きな頷き]そこをどういうふうにつなげてくかみたいなことが大事だねっていうのを、こういう言い方じゃないにしても大学院生との議論の中で出てくることがありますね。

現場での経験から、教室で教えている日本語と学習者が実際に触れる日本語に違いがあることや、教科書に従順な姿勢では実際の要望に応じることができないことをMさん自身が感じてきており、その克服は型通りの教え方では難しく、現実を踏まえた柔軟な対応が大切だとの認識をもち実践してきた姿勢が現れている。授業において、日本語教授法についての知識を伝えるというより共に考えることを大切にしている姿勢が窺える。これは受講生の自律的な

学びの促進にもつながることであり、Mさんの教育観・学習観が反映しているところでもある。

また、留学生との実際の触れ合いが、日本語教育の授業で受講生と共に考えることに影響を与えていると言う。例えば、言語知識について、Mさんは次のように語る。

Mさん：言語知識を教えらるってというのはキホンのキみたいな感じで、まあ、できるだろう、という前提があって。だから『みんなの日本語』みたいなああいうものみたいなのは一通り押さえておく必要があるんだなーっていうのは、まあ、うん、あの、面接の時の課題とかの話の聞いてると、どんな課題で面接があるのとか、どんな模擬授業だったのと聞くと、[うんうん]、やっぱり最初のそういう基本は抑えてますよねっていうのは、まあ、どこかで確認をされるので、大学院に入ってきて、でも教歴が全くないっていう人たちに対しては、そこはおさえておきなさいっていう必要はあるなあっていうのと、それが邪魔になることはない、やりすぎると邪魔になることもあるかもしれないけど（笑い）。そればっかやってると邪魔になるかもしれないけど、自分のもってるものの一つとしてあの邪魔になることはないんで、基礎的なこととしておさえておくっていうのは必要だなーっていうのは、それは、そうですね。

言語知識をしっかりと伝授するのは多くの学習者から求められることでもあり同時に採用試験で試されることでもあるため、自分の力を活かす場を得るためにも基本的な知識としておさえておくことは必要だと学生には伝えているそうである。ただそれを絶対視させないように、ハウトゥーの習得渴望に走らないように気をつけているとのことである。言語知識はゴールではなくスタートだという位置づけとして教えるということを伝える、というところに

Mさんのポリシーが出ている。また、Mさん自身が新人時代に海外で孤軍奮闘した経験から、インターネットから得る情報や様々なリソースの利用へも目を向けるよう促すそうである。現実的な対応を視野に入れた助言である。

自分の理念は崩さず、しかし、その中で現場の声に寄り添い、現実的な対応も含めていこうと努力するMさんの姿勢が、観察できた。「知識を身につける」教師養成ではなく、「独り立ちするための方法を身につけていく」教師養成を目指していると考えられる。

3. 5. 成長する教師としてのMさんの姿

以下は、3. 3. で紹介したMさんの語りの続きである。

Mさん：であと彼らは今日本に来ているけどそれは彼らの人生の中の一部であって、来る前には母校とか母国での経験があるし、帰った後にはここでの経験があるから、その、ここでの経験が帰った後にもちゃんと続くような学習経験してもらってどういうことかなっていうのを、なんか経験としての留学っていう経験としての学習はどういうことなのか、その学習、経験ができる学習の機会をどうやって提供するのかっていうことをすごく考えるようになりましたね。

聞き手：なるほど、そうすると日本語教育に携わることでの捉え方、日本語教育の中でこういうことが大切なんだっていうことの捉え方っていうのは、やはり経験を重ねるにつれて変わってきているっていうことですか。

Mさん：うんうん、そうですね。自分でものすごく勉強したから変わるっていうよりは、どんどん学生が目の前に現れてくれるのでその人たちとずっと接しているうちに自然と考える

ようになるし、考えるために必要なので勉強もするっていう感じですかね。

上記の言葉からは、対象者の変化が自己の変化を促進し、自己に学びの必要性を感じさせるというサイクルが見えてくる。ここに成長し続ける教師としてのMさんの姿勢が現れているようである。

3. 6. 教養としての日本語教育学の意味づけ

Mさんは日本語教員養成の授業だけではなく、日本語教育学専攻ではない大学生に対する教養としての日本語教育学を担当した経験ももつ。教養としての日本語教育学についてMさんはどのように意味づけているのであろうか。

まず、日本語教育専攻の大学院生に関して、修了後日本語教師にならない学生も多いと言及したうえで次のように語っている。

Mさん：別に教員にならなくても日本語教育の知識を生かす場はいくらでもあるので、あの、そうですね。大学院生は一応日本語教師を目指すことになっているので[ああ]そういうふうには言わないですけど。

Mさん自身が、日本語教師にならない日本語教育専攻の大学院生と向き合う中で、日本語教育を学ぶ意義を探し見出してきた様子が窺える。その延長線上に、日本語教育専攻ではない学生に対しての以下のような文言が生まれてくるのだと考えられる。

Mさん：学部の、あの日本語教師目指さないけど日本語教育基礎 [はい]、日本語教育について学んでいう人たちには、「私別に皆さんには日本語教師はとってもいいですから是非目指してくださいって言うつもりは全然ありません」っていうようなことを言って(笑い)[うんうん]、でも、「学ぶ価値はあります」って言うんです。

日本語教師のものの見方とか、実践でやっ

てみると実際にどんな視点で教員が授業を組み立てているのか、どんな知識をもっているのかを知ることができるし、自分でも身につけることができますよね。で、そういうものをもっているっていうことが、この世の中にいろんな国の人たちがいる、社会の中で生きていくには、ある意味すごく役に立つ実践的な知識になるっていうことは確実なので…うん。

ここで語られていることは、日本語教員養成担当教員として活動してきた中で、日本語教師にならない学生が多いという現実をいかに受け入れいかに説明をしていくかに悩み葛藤したうえで出されたひとつの回答であろう。それは、自らが日本語教育学を学び日本語教師として活動してきた中で得たことは何か、ということについて熟考し見出した答えだと考えられる。

日本語教師の視点とは何かと問うと、「自分の母語を」「外国語として見る視点」ということを一番に挙げた。多くの学生は、自分も外国語を学習した経験があるにもかかわらず、日本語を外国語として学習する人の視点に関して想像力を働かせていないという点を指摘し、自分の経験を他人の立場の想像に使うべきだと述べる。

Mさん：そこをつなげて考えられると、外国語を習得する、自分の母語ではない世界で[うんうん]生きていくっていうことがまず言語的にはどういうことなのかっていうことが、もっと深く理解できるはずだし、その理解ができれば、自分がもし母語話者としてそういう人たちと接する場合に、自分にできることが何なのかっていうことがはっきり見えてくるっていうことは確実にありますね。想像できる世界が広がりますよね。

母語話者に自らの外国語学習を思い出す機会を提供する。それは日本語非母語話者の置かれた立場を

想像する視点をもつことにつながる。そうすれば、以下のことが期待できる。

Mさん：いろんな文化の人が加わっている状態みたいなのをもう少しそれぞれちゃんと意識して生きていけるようになるし、あと、そのことがどこで誰と接するにしてもそういうちょっとメタな認識を持っているっていうことが、より良い状況とか、より良い環境、自分にとってより良い環境とか社会、社会というところとちょっと大きすぎるかもしれませんが、[うんうん]自分にとってより良い環境を作っていくことに非常に大きな力をもつ、っていうふうを考えてます。

非母語話者についてメタ的な認知をもつことは学生の将来に役立つはずだとの想いが語られ、授業において一度経験しておくのが有効だと考えていると述べた。

また、「知識を伝えるっていうこともあるんですけど、物の見方を考えてみようみたいなほうが主」ということも語られた。世の中の見方や価値観や認識等の再構築の機会を与えているとも言える。日本語教育の視点を知ることによって新たな視点をもってもらいたいとの期待であろう。

さらに、日本語教師になる予定のない一般の学生が教養としての日本語教育学を学ぶメリットは大きいと語る。多くの学生は社会に出て、様々な仕事に就くためである。

Mさん：日本語教師の見方っていうのを一度知っておけば、うん、日常でも自分の会社の中でも、とにかく自分が文化や言語が異なる人たちと出会ったときに、相手に対する想像力みたいなものがもう培われているし、考えることができる。[うんうん] (中略) 授業でやったことがどっかに少しでも心の頭の片隅に残っていれば、きっかけがあればちゃんとそれが出てくると思うんですね。なので、それが単

なる暗記ではなくてももの見方そのものに関わることであれば、きっかけがあればもう一度それがあの使用するって、活用することが必ずあると思っているので、そういう意味でそういう考え方を知っている人が世の中に増えれば増えるほど、うん、[うん]なんかより住みやすいお互い住みやすい社会になっていくんじゃないかなと思っています。

日本語教師の物の見方を知ることが多文化共生社会の担い手としての素地づくりに役立つ、と考えていることが上の語りから読み取れる。そして、その考えや行為は「相手のためになってことももちろんありますけど、結局自分に戻ってくる」とMさんは考えている。社会は、皆のためにある。もちろん、その「皆」には、自分も含まれるのである。

大学においてこのような学びをする意義については、大学というのは学びやすい環境が整っている場所であることが大きいと述べた。特別に興味を抱いていない事柄についても学ぶハードルが低くアクセスしやすい。Mさんは「学び時」という言葉で大学時代を表現した。これは、日本語教育の理解者を増やしていく可能性につながる言及とも言える。

さらに、介護福祉士候補者への日本語教育にも携わったことに触れ、彼らのおかれた状況は、配置された現場の受入れ姿勢によってずいぶん異なるようだと語った。そして、日本語非母語話者介護従事者を受け入れる日本語母語話者介護従事者の人たちにも日本語教育的視点があると、非母語話者への接し方に変化が出てきて、働きやすい環境が整えられるのではないかと述べた。

以下、介護福祉士候補者への日本語教育の話をしたあと、教養としての日本語教育学との関係についての話をしている際のやりとりである。

聞き手：そういうのが、先ほどのお話だと、日本語教育的な視点をもった人が普通の企業なり、普通の社会に広がっていくと、おそらく想像

表2. フィールド移動による Mさんの変容②

フィールド／対象者	方法／実践	理念／日本語教育観
③ 国内留学生	<ul style="list-style-type: none"> ・ アカデミック・ジャパニーズの伝授に注力する（正規留学生） ・ 各自の将来を考えた実践を目指す（正規／交換留学生） 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 学生にとっての教室内活動と教室外活動を意識して臨む（コース当初から実施） ・ 各学生の人生における日本語の位置づけを考える
④ 日本語教員養成	<ul style="list-style-type: none"> ・ 言語知識は教えられるようにしておくべきだと伝える ・ 教科書を絶対視しない姿勢を伝授する ・ 教授方法について考えることが大切だと伝える 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 日本語教員養成では「知識を身につける」というより「独り立ちするための方法身につけていく」べきである ・ 状況に合わせた日本語教育ができるように工夫するべきである
⑤ 教養としての日本語教育学	<ul style="list-style-type: none"> ・ 日本語教育学の視点／考え方を一般の学生に伝える ・ 非母語話者の立場を想像する機会を提供する 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 日本語教育は直接言語を教えることだけにとどまらず、より広く社会のために役立つものである ・ ものの見方や価値観について考えることが大切である

力をもって相手のことも考えられたりする人が育つんじゃないかっていうことだと思うので、これが広がっていくとね、また変わってくるのかもしれないですよ

Mさん：そういう人達が、介護の現場の人たちにもそういう人たちがいると、多分違うと思うんですよ。日本語を勉強しながら、あの、国家試験に挑戦して日本に残ろうとしてくれる人たちに何ができるのかっていうところが、あの、教えるってということだけじゃなくって、違う。

もちろん教えるって意味でもより効率的な方法を一緒に考えることができるだろうし、[うんうん]、それ以外のことでもその学習がどういうことかとか、その社会で違う社会で生きていくってということがどういうことかっていう想像ができると[うんうん]対応の仕方とか接し方が全然違ってくると思うんですね。[うんうん]なので、いろんな職業のいろんな人たちがそういう視点を持っているってというのが、[はい]、一般教養としてそういう視点をもっているといいんですけどね。

ここにも、より多くの受け入れ側の人たちに日本語教育学を広める動機が存在している。

3. 7. フィールド移動による変容のまとめ

最後に、Mさんに関して、表1以降の、フィールド／対象者別の方法／実践、理念／日本語教育観の様子を、表2にまとめておく。

表2から、幅広い視点から学習者を見ることや、方法や姿勢について自ら考える自律した存在へと学習者／学生を導くべきだという理念が一貫して読み取れる。表1の結果と合わせて考えると、基本的な知識の伝授は必要であるが、その後は学習者／学生自らがいかにその知識を活用し場面に応じて工夫できるかということを重視し、そのことを明確に伝えていくことが大切だと捉えていることがわかる。直接日本語を教える場合の日本語学習者、日本語教員養成の受講生、日本語教育とは関係のない一般の学生のいずれに対しても、根底には共通した理念が流れているようである。

4. Mさんの意味世界変容についてのまとめ

Mさんは、フィールドの移動に伴い立場や背景等が異なる学習者への日本語教育を経験することにより、各自の現状や将来を見据えた上で、日本語教室

以外で彼らが触れる日本語にも思いを至らせた接し方が大切だとの考えを強固なものとし、広い視野で学習者に向き合うようになった。目の前の学習者によって自分自身の学ぶ意欲も促進され、それがスパイラル的に積み上げられていく様子も見られた。Mさんの語りから、学習者を多面的に捉える手法を確固たる術として使用することにより、いかなる場所においても自分の立ち位置やとるべき方法を客観視し自分の知識や技能を応用する力が生み出される可能性があることがわかった。

さらに、日本語教育学の授業を行う際の対象者が日本語教師志望者からそうではない人々に広がることによって、社会的な視野をより広くもち日本語教育学と向き合うようになる様子が見られた。日本語教育と彼らとの距離や関連性が一様ではなく、日本語教育を俯瞰的に捉える必要性が生じるためであろう。日本語教育(副)専攻ではない大学生に対して日本語教育学を伝えることに関しては、興味のない分野についての学びのハードルが低い大学時代だからこそ効果が高く意義あるものであると捉えていることもわかった。Mさんからは、多文化共生社会の担い手育成の手段として、また、日本語教育学を日本語教育の外に広めていく機会として、教養としての日本語教育学が果たせる可能性は大きく、その努力を続けることの大切さも語られた。

本稿でMさんの語りの中から見えてきたMさん自身の教師としての変容は、2.5.で紹介した古賀ほか(2021)での論と繋がる。古賀ほか(2021)で示されている1974年から2019年までの日本語教師の役割をめぐる約46年間にわたる言説の変遷は、Mさんという一人の日本語教師の14年間の教師生活の中で再現されているようにも理解できる。Mさんがこの変遷を経たことは偶然であるかもしれないものの日本語教育のパラダイムシフトという大きな流れに沿っており、学会等の情報を得ているMさんにとっては抵抗感が少なく自然に受け入れられ、変わるべ

くして変わった結果だとも推測できる。

同じく2.5.で紹介した藤原ほか(2021)で示された歴史的変遷は、当初は教室内で教科書の内容を正確に伝えることに懸命だったMさんが、学習者の社会的背景を鑑み、将来を見据えた長期的スパンで彼らの人生をとらえ接するよう変容した姿と重なる。日本社会の多文化共生をめざした大学生の姿勢づくりにも意識が及ぶMさんは、まさに社会性のある教師とも言える。社会が動く中で、理念をもちつつ目の前の学習者に対応していく日々が、そうしたMさんを作り上げたと考えられる。社会性のある教師は社会の中での日本語教育を考えるとともに、学習者と社会とのつながりを重く考える。そこには社会的というキーワードの往還性が見られる。しかも、Mさんは現実に対応しながらも自らの理念を忘れることはない。

山田(2018)が「行政施策の下請け」(p.4)としての仕事とされていることを嘆き、実際、歴史的に社会の動きに翻弄され続けてきた日本語教育が自立的であろうとするならば、自らの意志によって考え、自らの理念を打ち立てる教師が必要となろう。社会的な要請を受け入れつつも、無批判に受け入れ適応するのではなく、選択的に、少なくとも、自らの理念と照らし合わせ受容していくことが求められる。Mさんのライフストーリーからはそれに類する姿勢が語られた。

以上、日本語教育、日本語教師の在り方の一例としてライフストーリーを記すという本稿の一つ目の目的は果たせたと考えられる。もう一つの目的として掲げた日本語教育の理解者を日本語教育の外部に広めていくということについては、大学という場が専門外の事柄に接する機会を得るのに適した場であり日本語教育的視点を知るチャンスにつながるのとMさんの語り、その可能性を示していると言ってもよいであろう。本稿がこうした事例を日本語教育の外部の人たちにも知らせていく役割を担うことを

望む。

Mさんの意味世界変容は社会変化が反映されたフィールドを辿ってきた結果だとも考えられる。今後、Mさんとは異なるフィールドを経験してきた日本語教師のライフストーリーを集め、各自の変遷と、歴史的変遷との関係についてより深く検証する必要性も見えてきた。

文献

有田佳代子 (2021). 日本語教師が母語話者への日本語教育にかかわる — その理由と方法 『社会言語科学会』 24(1), 5-20. https://doi.org/10.19024/jajls.24.1_5

庵功雄 (2019). マインドとしての〈やさしい日本語〉 — 理念の実現に必要なもの. 庵功雄, 岩田一成, 佐藤琢三, 柳田直美 (編) 『〈やさしい日本語〉と多文化共生』 (pp. 1-21) ココ出版.

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, 24-36. https://doi.org/10.34347/iesj.32.0_24

牛窪隆太 (2015). 教師の役割と専門性を考える. 神吉宇一 (編) 『日本語教育 学のデザイン』 (pp. 145-169) 凡人社.

岡崎眸 (監修) (2007). 『共生日本語教育学』 雄松堂出版.

古賀万紀子, 古谷憲章, 孫雪嬌, 小畑美奈恵, 木村かおり, 伊藤茉莉奈 (2021). 日本語教師の役割をめぐる言説の変遷. 館岡洋子 (編) 『日本語教師の専門性を考える』 (pp. 41-54) ココ出版.

佐藤郁哉 (2008). 『質的データ分析法 — 原理・方法・実践』 新曜社.

志賀玲子 (2022). 多文化共生に向けての「教養としての日本語教育学」の効果 『異文化間教育』 56, 111-127.

盛山和夫 (2011). 『社会学とは何か — 意味世界への探求』 ミネルヴァ書房.

館岡洋子 (2021). 「専門性の三位一体モデル」の提案 — 動態性をもった専門性を考える枠組み. 館岡洋子 (編) 『日本語教師の専門性を考える』 (pp. 97-109) ココ出版.

徳田治子 (2004). ライフストーリー・インタビュー. 無藤隆, 南博文, 麻生武, やまだようこ, サトウタツヤ (編) 『質的心理学 — 創造的に活用するコツ』 (pp. 148-154) 新曜社.

名嶋義直 (2015). 日本語教育学の体系化をめざして (2) — 日本語教育関係者の社会的役割について. 神吉宇一 (編) 『日本語教育 学のデザイン』 (pp. 27-52) 凡人社.

藤原恵美, 王晶, 加藤真美子, 倉数綾子, 小林北洋, 高木萌, 松本弘美 (2021). 学会誌『日本語教育』に見る日本語教師養成・研修に関する言説の変遷 — 政策・施策に照らして. 館岡洋子 (編) 『日本語教師の専門性を考える』 (pp. 55-73) ココ出版.

文化庁文化審議会国語分科会 (2018). 『日本語教育人材の養成・研修の在り方について [報告]』. https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/hokoku/pdf/r1393555_01.pdf

文化庁文化審議会国語分科会 (2019). 『日本語教育人材の養成・研修の在り方について [報告]』 (改訂版). https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/hokoku/pdf/r1393555_03.pdf

三代純平 (2015). 日本語教育学としてのライフストーリーを問う. 三代純平 (編) 『日本語教育学としてのライフストーリー — 語り聞き、書くということ』 (pp. 1-22) くろしお出版.

柳田直美 (2019). やさしい日本語の使い手を養成する自治体職員対象の『やさしい日本語研修』

- の実践から. 庵功雄, 岩田一成, 佐藤琢三, 柳田直美(編)『〈やさしい日本語〉と多文化共生』(pp. 145-159) ココ出版.
- 山田泉(2018). 「多文化共生社会」再考. 松尾慎(編)『多文化共生—人が変わる, 社会を変える』(pp. 3-50) 凡人社.
- やまだようこ(2000). 人生を物語ることの意味—ライフストーリーの心理学. やまだようこ(編)『人生を物語る—生成のライフストーリー』(pp. 1-38) ミネルヴァ書房.
- やまだようこ(2004). 質的研究の核心とは. 無藤隆, 南博文, 麻生武, やまだようこ, サトウタツヤ(編)『質的心理学—創造的に活用するコツ』(pp. 8-13) 新曜社.
- やまだようこ(2005). ライフストーリー研究—インタビューで語りを捉える方法. 秋田喜代美, 恒吉僚子, 佐藤学(編)『教育研究のメソドロギー—学校参加型マインドへのいざない』(pp. 191-216) 東京大学出版会.
- 義永美央子(2015). 日本語教育と『やさしさ』—日本人による日本語の学び直し. 義永美央子, 山下仁(編)『ことばの「やさしさ」とは何か—批判的社会言語学からのアプローチ』(pp. 19-43) 三元社.

Article

Transformation of the world of meaning of a Japanese language teacher due to the diversification of education fields:

Narrative from the teacher who has engaged with various learners including native Japanese speakers

SHIGA, Reiko*

Tokyo Keizai University, Japan

Abstract

Amid the diversification of Japanese language learners, Japanese language teachers are required to be even more responsive in the language education field, while more emphasis has been put on the significance of career development across different education fields. Additionally, there is a movement to make Japanese language pedagogy open to wider audience including native Japanese speakers by applying the insights from Japanese language education. It is inferred that the application of Japanese language education is expanding. This paper examines a narrative on the transformation of the attitudes and values by a Japanese language teacher, whose experiences in different education fields exposed her to various learners including native Japanese speakers as well as non-native speakers. The narrative has revealed that the acquisition of diverse perspectives on the learners has enabled her to become more flexible and responsive, regardless of education fields and learners. It has also been observed that she has acquired a pragmatic approach to the needs of learners by having a more inclusive attitude, while adhering to her own ideals. She also described how her engagement in open Japanese language education helped her deepen social perspectives and understanding.

Keywords: open Japanese language pedagogy, Japanese language teacher training, university students, multicultural coexistence, life stories

Copyright © 2023 by Association for Language and Cultural Education

* Shiga is now at Meikai University, Chiba, Japan. *E-mail:* rshiga@meikai.ac.jp

論文

国内・海外で働く日本語教師に求められているものは何か

求人情報に示された属性と条件をめぐって

牛窪 隆太*
(東洋大学)秋田 美帆
(関西学院大学)徳田 淳子
(東京中央日本語学院)

概要

本稿は日本語教師の求人情報を取り上げ、日本国内・海外の民間日本語学校において教師に求められる属性や条件について応募条件欄を分析した結果を報告するものである。調査の結果、対象とした求人情報1,485件のうち、13.8%の応募条件に「日本国籍保持者」「母語話者」「日本人」が見られることがわかった。また、使用語について計量テキスト分析を行った結果、民間日本語学校で専任講師として働く上では、海外よりも日本国内の教育機関で、条件として「四年制大学卒資格」「専任経験」「クラス担当経験」が多く求められていることが示された。このことから日本語教師の資質論においても、国籍や母語、「日本人」といった属性を切り離して検討する必要があること、また、若手が新規参入するためには、資質論においてもキャリアパス上の変遷を考慮に入れる必要があることを指摘した。

キーワード：日本語教師の資質、属性・条件、求人情報サイト、理念型としての教師像、量的データ

Copyright © 2023 by Association for Language and Cultural Education

1. 問題の所在

日本語教師を恒常的に養成し、現職者を継続的に支援する体制を構築することは、日本語教育においては長年の課題とされてきた(岡本, 2005)。2010年代以降、外国人受け入れ問題をめぐる関係者の議論(田尻, 2017)の高まりとともに、2019年には「日本語教育推進基本法」が成立し、国内在住外国人に対しては、国や地方自治体、事業者が日本語教育の

本研究はJSPS 科研費JP21K00639の助成を受けたものである。

* Eメール: ushikubo@toyo.jp

責務を負うことが明記されるなど、法的な整備が急速に進められつつある。今後、日本語教育を推進することは政府にとっても政策上の課題として認識されており(外国人材の受け入れ・共生に関する関係閣僚会議, 2018)、その流れにおいて改めて、日本語教師の専門性が注目されるようになっている(例えば、館岡, 2021)。一方、日本国内の日本語教師をめぐるとは、その過半数が50代以上のボランティアで賄われており、若手の新規参入が減少しているなど、厳しい状況にあることも指摘されている(平畑, 2019)。今後、政策として、外国人の受け入れを進め多文化共生社会を目指す(総務省自治行政局国際

室, 2020) ののであれば, 日本語教師を職業として成立させ, 日本語教育を安定的に実施するための方策を打ち立てることが必須である。日本語教師の資質論においては, 日本語教師に求められるあり方について議論され, その方向性が検討されてきた。先行研究の議論においては, 現場の声を参照しつつ, 理想的な教師像を描くという意味で「理念型としての教師像」が示されていると考えられる。しかし, 文化庁による日本語教師の資質・能力の議論において, しばしば教師養成の指針と現場の現実との乖離が指摘され, その都度, 内容が修正されてきたように, 「理念型としての教師像」は, 現場の現実において再解釈されるべきものでもある。このことからすれば, 現場においてどのような教師が求められているのかという実際の側面についても, さらに検討を進める必要があるだろう。本稿では現場で求められる日本語教師の属性や条件に注目し, 一般公開サイトの求人情報に示された応募条件を対象として実施した調査の結果を報告する。その上で, 教師の資質論に与える示唆を述べる。

2. 教師の資質論

日本語教師の資質論は1970年代に起こり, 社会の要請に伴って変化してきた。長野 (2013) は過去の日本語教師の資質論を概観し, 1976年に文化庁から出された日本語教育に必要な資質・能力に関する報告書において, 日本語を中心とした言語に関する知識が重視されていたものが, 1985年の『日本語教員の養成等について』(文部省学術国際局国際教育文化課, 1985) では, 「人間性」や「自覚と情熱」が教師に求められるものとして挙げられるようになり, さらに, 1999年の『今後の日本語教育施策の推進について』(今後の日本語教育施策の推進に関する調査研究協力者会議, 1999) において, 学習者理解に関する文言が付加されたとまとめている。

2000年の『日本語教育のための教員養成について』(日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議, 2000) において, 日本語教育は「コミュニケーションそのもの」と位置づけられ, それ以降, 日本語教育とは, 「日本語を教育する」分野ではなく, 「日本語によるコミュニケーションを扱う」分野であることが明確に提示されるようになった。その上で, 2019年には, 文化庁文化審議会より『日本語教育人材の養成・研修の在り方について (報告) 改訂版』(文化庁文化審議会国語分科会, 2019。以下, 2019年報告) が出され, 教師養成における方向性が改めて提示された。2019年報告では, 日本語教師の活動分野や教師のキャリアの段階に応じた資質・能力が示されているが, すべての日本語教育人材に共通する資質・能力として, (1) 日本語を正確に理解し的確に運用できる能力を持っていること, (2) 多様な言語・文化・社会的背景を持つ学習者と接する上で, 文化多様性を理解し尊重する態度を持っていること, (3) コミュニケーションを通じてコミュニケーションを学ぶという日本語教育の特質を理解していることが挙げられており, 日本語の運用力や日本語教育の特質に対する理解と並んで, 学習者の多様な背景や属性への理解や態度が教師に求められる資質・能力として示されるようになってきている。

このように日本語教師の資質の重点が言語知識そのものから態度や姿勢へとシフトしてきた背景には, 日本語教育現場からの声 (義永, 2020) や近年のコンピテンシー論における議論の潮流 (宇佐美, 2022) があるとされる。義永 (2020) は, 報告の大元となった小委員会での議論を検討した。そして, 語学や日本語そのものに興味があるという「有資格者」と, 現場で求められるものとの間にあるミスマッチについて, 地域日本語教育関係者からの声を受けの形で, 委員の間で「姿勢や視点」という態度に関する議論へと広がっていったという状況を示している。また, 宇佐美 (2022) は, 日本語教育分野で

の資質・能力観が先進国を中心に提起された「新しい能力観」に沿う形で、一方向的なものから双方向的・互恵的なものへ、また、認知的要素を重視するものから非認知的要素を含むものへ、さらには、教えられるものから自ら学び取るものへと変遷を遂げてきたとした。つまり、日本語教師の資質は、日本語教育に対する理解から、多文化共生社会における日本語教育という教育的な営み全体に対する理解を内包するものへと拡大しており、多文化環境における調整能力などを含んだ、教師個人のあり方そのものに依拠するコンピテンシーとして捉えられるようになっていく。

しかしその一方で、「理念型としての教師像」において表象される教師は、当然ではあるが、抽象的なイメージであり、日本語教育現場において実際に求められている資質や条件が投影されているわけでもない。教育現場において求められる教師の資質とは、どのようなものなのだろうか。今後さらに「理念型としての教師像」を検討する上でも、実際の観点からの量的データは有用であろう。本稿では、日本語教師求人サイトの応募条件に記載された条件を示し、特に民間日本語学校において求められる教師の条件について量的観点から検討することで、今後の議論のためのデータを提供することを目的とする。

3. 求人情報調査

3. 1. 調査対象の選定とデータ収集

求人情報のデータは、共同研究者で以下の手順で収集した。(1) インターネット上にある日本語教師の求人情報サイトについて、①業界内での認知度、②利用者の情報へのアクセス利便性の観点から検討し、対象候補を絞った。(2) その上で、過去の求人情報が閲覧可能か否かを確認し、対象とする求人サイトを一つ選定した。選定された求人サイトは、無料

で日本語教師の求人情報を掲載しているサイトである。筆者らも担当する養成講座などで紹介したことがあり利用経験もあることから、日本語教師の就職活動の際に広く利用されるものであり、業界内の動向がある程度は反映されているものであると判断した。サイトに掲載されている2004年から2020年までの求人情報をすべて確認し、最も掲載件数が多い年であった2019年(1,541件)を調査対象年とした。(3) 2019年1月から12月までに同サイトに掲載されたすべての求人について、スプレッドシートを用いて情報を記録した。収集した情報は以下のものである。a. 教育機関名, b. 教育機関の種別(公的機関, 国立大学, 私立大学, 民間日本語学校, 地域日本語教室), c. 職種(専任, 非常勤, 事務職, その他), d. 勤務国, e. 場所, f. 勤務条件, g. 待遇, h. 応募条件, i. 属性(主に、日本国籍保持者, 日本語母語話者などの記載有無)。

aの「公的機関」には、日本政府が派遣する教師を募集しているものや、海外の中等教育機関が直接募集を実施しているもの、また国内の財団法人や学校法人が募集しているものを含めた。また、中には一つの求人において専任講師と非常勤講師を同時に募集するものもあったが、求人件数の教育機関別の割合を把握することを優先する目的で、その場合の件数は1とし、専任講師の求人としてカウントした。ただし、同じ教育機関が短期間のうちに専任講師と非常勤講師を別の求人として再度掲載している場合は、それぞれ別にカウントし、件数2とした。「i. 属性」は、情報収集を進めるうちに検討事項として出現したものである。応募条件には「日本国籍」や「日本語母語話者」であることが示されていた。これらについては、日本語教師の条件とは別のものとして扱うべきと判断したことから別項を立てて集計した。

3. 2. 分析方法

データの全体傾向を確認した上で、条件欄の記述について KH Coder 3.Beta.03i (樋口, 2020)¹を用いて分析を行った。KH Coder を用いて求人情報誌の応募条件を分析した先行研究に、長内 (2017)、長内、内間 (2020) がある。長内 (2017) は、事業者 (使用者) からみて望ましい行動をとる労働者が、職務内容の達成を貫徹する意欲があると評価される傾向があることを指摘し、求人に応募条件において事業者の意図を理解することは、事業者と労働者それぞれのモチベーションに対する認識の齟齬を緩和するためにも意義があるとしている。同様に、日本語教師の求人に記された応募条件は、教育機関側 (使用者) が日本語教師に期待し、現場において教師を評価する際の観点を示していると考えられる。現場の日本語教師と教育機関、また、教師養成機関の方針の間に齟齬が生じているのであれば、今後、それを緩和するための方策が必要となる。現場において日本語教師に求められる資質や条件の一端を明らかにするという本研究の目的に合致することから、計量テキスト分析を行うことで、海外・日本国内で働く日本語教師に求められるものを把握できると考えた。

3. 3. 分析手順

計量テキスト分析においては意義のある分析結果を得るために、一度データの読み込みを行った後、さらに前データとして再調整する過程が重視される (牛澤, 2021)。このことから分析においては、KH Coder に一度データを読み込み、抽出語の確認や語同士の共起関係の確認を行った後、以下の手順で元

1 KH Coder とは、計量テキスト分析を行うためのフリーソフトである。テキストについての内容分析を定量的・統計的に行うことができ、データの質的側面にも新しい発見をもたらすとされる (樋口, 2020)。

データに再調整を加えた。(1) 一般的な日本語教師の資格要件としての3条件 (1. 大学における専攻課程・副専攻課程の履修, 2. 日本語教育能力検定試験の合格, 3. 四年制大学卒業の上での民間養成講座420時間受講修了) は、ほぼすべての求人において条件として掲げられていた。他にも「法務省規定の3条件のいずれかを満たすこと」などの書き方で上記3条件を指定しているものがあった。より正確に教師に求められる条件を把握するため、上記3条件に加え、同内容を示す記述については、データをひとつひとつ確認し手作業で削除した。ただし、「四年制大学卒業」を指定している箇所については、上記の3条件には含まれない²と判断しそのまま残した。(2) 勤務開始時期や勤務時間、業務の説明についての記述部分を削除した。(3) 事前にデータを目視した際、繰り返し出現することが確認されたにもかかわらず、使用語として抽出されなかった複合名詞など³については、再度データを確認し、強制抽出を行った。その上で、樋口ほか (2022) を参考に分析を進めた。

4. 結果

4. 1. 全体傾向について

ここではまず、データの全体傾向について報告する。求人情報1,541件のうち、事務職の求人を除いたデータ、1,485件について教育機関別の掲載割合を

2 資格要件においては、「日本語教育能力検定試験」に合格すれば、学歴は問わないとされていることから、四年制大学卒業の要件は、3条件とは別のものであると判断した。

3 目視で複数回の出現が確認された「日本語教育機関」「教務経験」「未経験者」「日本語学校」「4年制」「教員免許」「告示校」「ITスキル」「クラスレッスン」「社会人経験」「文法説明」「進学指導」「ビジネス経験」「クラス担任」「中上級」「技能実習生」「みんなの日本語」「日常会話」「不問」「ビジネスレベル」「できる日本語」「フリースランス」を強制的に抽出した。

表1. 2019年の日本語教師求人における教育機関別の掲載割合 (%)

公的機関		国立大学		私立大学		民間日本語学校		地域教室
2.9		1.2		3.1		92.7		0.1
国内	海外	国内	海外	国内	海外	国内	海外	国内
1.3	1.6	0.3	0.9	0.3	2.8	67.4	25.3	0.1

表2. 2019年の日本語教師求人における国内海外教育機関別の掲載割合 (%)

国内		海外	
69.1		30.0	
専任	非常勤	専任	非常勤
34.1	33.8	29.0	2.6

表3. 2019年の日本語教師求人の応募条件における属性記述件数

		日本国籍保持者	母語話者	母語話者同等	「日本人」	合計
求人数 (人)	国内	0	30	0	0	30
	海外	48	40	12	87	187
	計	48	70	12	87	217
全求人数に占める割合 (%)		3.2	4.7	0.8	5.9	14.6

表1にまとめる。今回収集したデータのうち、最も多かったのは国内の民間日本語学校の求人であり、海外のものと合わせると民間日本語学校の求人だけで全体の92.7%を占めていた。

表1を見ると、国内の国立大学、私立大学は、0.3%といずれも低いことがわかる。これは国内大学の日本語教育ポストの求人の多くが、JREC-INなど、研究者のための情報サイトで公開され、一般の求人サイトには掲載されないためであると考えられる。公的機関は2.9%、私立大学は3.1%が確認された。求人における勤務地・勤務形態をまとめたものが表2である。表2を見ると、国内の求人が海外の2倍以上あることがわかる。また、求人における勤務形態の割合は日本国内の専任講師が最も多く、34.1%であった。海外の非常勤講師の求人は2.6%と低い。これは海外では非常勤講師に対する就労ビザの発給が難しく、求人も新規に就労ビザを取得する必要のない在留者に向けられると考えられることから、この求人サイトには掲載されないためであると推測される。

4. 2. 応募条件における教師の属性について

前述したように、応募条件には「日本国籍保持者」「日本語母語話者」など、応募者の国籍や母語を指定する記述が見られた。このことから「i. 属性」として、「国籍保持者」「母語話者」「母語話者同程度」の記載の有無を軸として立てた。さらにデータ収集を進めるうちに、明記こそされていないものの「日本人」を対象としていると判断される求人も一定数見られた。例えば、ある求人では、待遇として「日本人国民年金補助」とあった。同様に、「日本人の担当科目は会話授業です」「日本人教師は直接法を使いますので、特別な英語力は必要ありません」「日本人会費負担」と記されているものもあった。このことから、上記「国籍保持者」「母語話者」「母語話者同程度」に加えて、「日本人」の軸を立て、応募条件として「日本人」が想定されていると判断できるものをここに含めた。「i. 属性」の集計結果を表3に示す。

データを集計した結果、応募条件に示された教師

表4. 民間日本語学校の求人における使用語彙とその出現回数(回)

名詞	サ変名詞	動詞	形容動詞	形容詞	強制抽出語
日本語 491	経験 443	持つ 70	可能 94	望ましい 53	経験者 160
大学 220	教育 209	問う 48	健康 66	明るい 45	4年制 120
教師 142	卒業 192	満たす 33	必須 31	新しい 18	未経験者 93
大卒 116	優遇 134	教える 32	必要 30	良い 7	不問 67
講師 96	勤務 122	含む 16	好き 23	強い 5	日本語教育機関 62
英語 88	歓迎 97	除く 13	柔軟 22	長い 3	日本語学校 59
資格 77	専任 90	接する 13	簡単 15	楽しい 2	日常会話 31
国内 75	指導 89	有す 10	未経験 15	厳しい 2	ビザ取得 23
年齢 75	常勤 60	話せる 10	元気 10	高い 2	告示校 21
教授 64	修了 51	出来る 9	熱心 9	若い 2	日本国籍 20
主任 59	授業 48	学ぶ 8	真面目 8	浅い 2	社会人経験 19
能力 58	専攻 45	考える 8	積極 7	早い 2	教員免許 18
教員 53	応募 44	加える 7	堪能 6	幅広い 2	母語話者 18
学歴 51	養成 41	働く 7	プライベート 5	無い 2	語学力 16
条件 48	生活 40	使える 6	豊富 5	近い 1	ビジネスレベル 10
中国語 43	取得 34	受ける 6	主 4	詳しい 1	クラス担任 8
母語 42	理解 34	働ける 6	前向き 4	大きい 1	技能実習生 8
講座 40	相談 33	異なる 5	大好き 4	熱い 1	みんなの日本語 6
海外 38	適応 27	向ける 5	十分 3	優しい 1	意思疎通 6
クラス 36	希望 26	取り組める 5	ネイティブ 2		教務経験 6

の属性について、以下の4点がわかった。(1) 応募条件として「日本国籍保持者」を指定するものは、すべて海外の求人⁴であり、求人全体の3.2%であった。(2)「日本語母語話者」を指定する求人(母語話者)は全体の4.7%であり、国内(30)と海外(40)で同程度見られた。(3)「日本人」は全体の5.9%を占め、すべて海外の求人であった。(4)「日本語母語話者同等」(母語話者同等)の日本語能力を条件としている求人⁵は、全体の0.8%であった。つまり、応募者の属性として、漠然と日本人が想定されていると判断される求人が全体の5.9%あり、「母語話者同等」を除

4 「日本国籍保持者」については、公的機関のプログラムで派遣されるもの、また、海外の国立大学などの求人に多く見られた。これはプログラムが公的資金を投じて行われていることや、海外で専門家として就労ビザを取得する必要があることに由来するものであると考えられ、そのことが明記されている場合もあった。

5 「母語話者と同等の言語能力」に分類された求人は、すべて海外の特定地域(香港とシンガポール)のものであった。

くと、全体の13.8%の求人において、日本国籍保持者や日本語母語話者、「日本人」など、何らかの形で予め応募者の属性が制限されていることがわかった。

4. 3. 民間日本語学校における条件の全体傾向

ここからは、全体の92.7%を占める民間日本語学校の応募条件について、さらに分析を行った結果を示す。前述した通り、海外では非常勤講師の求人が少ないことから、「民間日本語学校」の「専任講師」に分析対象を絞り、国内と海外の傾向を比較することで、日本国内と海外で日本語教師に求められる条件を探ることとする。

まず全体傾向を見るために、「民間日本語学校」「専任講師」の情報をデータシートに転記し、「h. 応募条件」を分析対象として使用語を抽出した。その結果、総抽出語26,361語が得られ、このうち使用語彙10,159語(異なり使用語数967語)が分析対象と

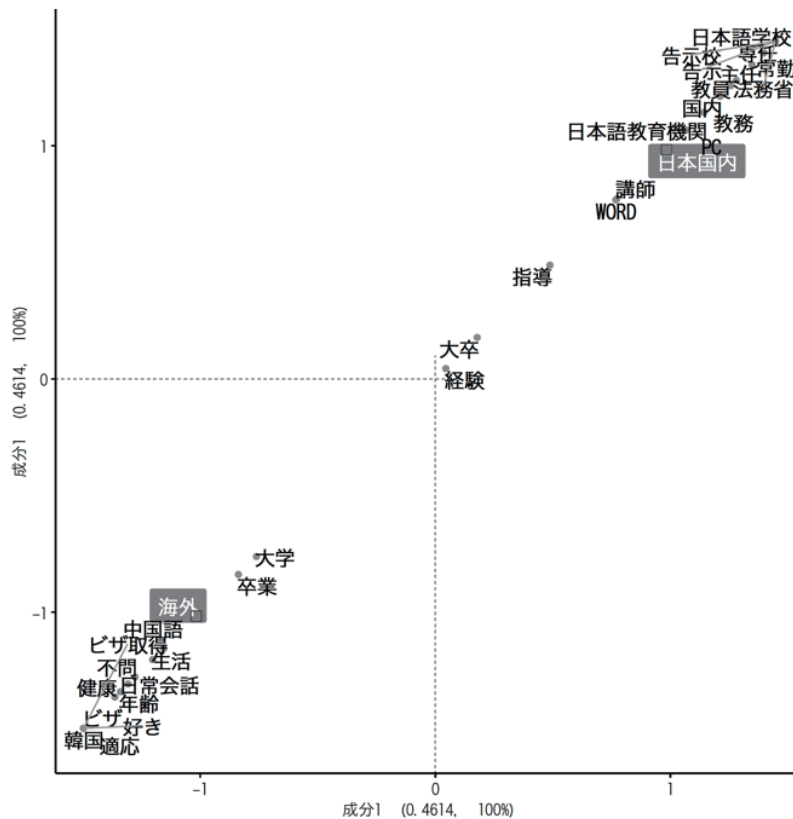


図2. 民間日本語学校の求人における特徴語 (国内・海外を変数とした対応分析結果)

内と海外における条件の出現傾向を比較する。前節のデータについて、全体の共起ネットワーク（最小出現数10，共起関係上位300）を作成した上で、「勤務国」（国内・海外の別）を変数として、特徴語（最小出現数10，差異が顕著な語30）について対応分析を行った。作成された共起ネットワークを図1に示し、対応分析の結果を図2に示す⁶。

共起ネットワークとは、出現パターンの似通った語を線で結ぶことで、文中の語同士の関係を可視化したものである。図1は見やすさを優先し、最小スパニング・ツリー（語と語を結ぶ線を最小化したもの）として示している。図1はあくまで全体での語の共起関係を示したものであり、この図から国内と海外

との違いを検討することはできない。そのため、対応分析を行い、日本国内と海外それぞれに特徴的な語を抽出した。図2はその結果を示したものである。図2中、「日本国内」「海外」の条件欄で使用された語について、縦軸0・横軸0を原点としてその特徴の度合いを示している。原点から近いほど、「日本国内」「海外」に偏りなく出現している語であり、遠い語ほど、強い特徴があると解釈される。

図1の共起ネットワークについては、共起パターンをもとにKWICコンコダンス機能を用いて文脈を確認しながら、目視で「コンセプト（話題）」を命名した。図1中に破線で示してあるのがその結果である。以下に、検討の過程を示す。

図1中の①には、「常勤」「専任」「主任」「教務」などが含まれる。文脈を確認したところ、条件として常勤講師，専任講師としての勤務経験を指定するものであった。教務主任として採用する場合の条件に加え，専任講師の採用要件として掲げられているものでもあった。このことから，コンセプトとして国

6 分析手順を示すことを目的として、図2はKHコーダー上で作成されたものをそのまま掲載している。特徴語は中心からの距離を示すものであるため、本来であれば横軸のみで表示可能であるが、樋口ほか(2022)によれば、ラベルなどを記入するスペースを確保するため縦軸を設定し、45度傾けた表示になっているという。

内日本語学校における「専任経験」と命名した。②には、「パソコン」「スキル」「エクセル」「ワード」などパソコンの基本知識や操作スキルについてのものが含まれる。そのため「PCスキル」と命名した。③は、前節で確認した「四年制大学卒業」など学歴に関するものである。文脈を確認したところ、海外では就労ビザ発給の要件になっていることがあり、また国内でも3条件とは別に、応募の要件として四年制大学卒業（学士号取得）が示されていることがわかった。このことから、コンセプト名を「四年制大学卒業資格」とした。④には「中国語」「英語」「日常会話」「タイ」(語)「コミュニケーション」などが含まれている。これらは外国語要件に関するものであるため、「語学力」と命名した。⑤は、「元気」「熱意」「やる気」「柔軟」「好き」「明るい」などである。これらは仕事に対する姿勢や性格を表すものであると判断できることから、「性格」とした。⑥は、「試験」「合格」「検定」「対策」「初級」「中級」などである。文脈を確認したところ、このうち、「検定」は「日本語教育能力試験合格者」を「優遇する」というものであった。また、「試験」「対策」は応募者に対して「日本語能力試験対策クラス」の担当経験を問うものであった。さらに、⑥の左側に位置する「養成」「講座」などは、教師養成講座の担当経験を問うものであり、「大学院」「修了」と共起していることがわかる。つまり、日本語教師養成講座の担当者には、大学院修了（修士号）が条件として求められているということである。これらのことから、「中級」「初級」なども合わせ、コンセプト名を「多様なレベルの教授経験」とした。⑦は「クラス」「授業」「ボランティア」「個人」「除く」などである。このうち、「クラス」は「クラス指導」、「クラス形式」、「クラス単位（20人～30人）」などで、個人レッスンではなく、クラスレッスンを担当した経験を問うものであった。このことから、コンセプト名を「クラス担当経験」とした。⑧と⑨は、前節で確認した「社会

人経験」や「教員免許の有無」についてのものである。それぞれ「社会人経験」、「教員免許の有無」と命名した。

その上で図2を見ると、「国内」の特徴として「告示校」「専任」「教務」など、法務省の告示を受けている日本語学校での専任講師としての勤務経験（上記①に該当）が挙げられているのに対し、「海外」では「中国語」「日常会話」などの語学力（同④）や、「適応」「好き」などの性格（同③）が特徴語として抽出されていることがわかる。また、「WORD」はPCスキル（同②）にあたりと判断できる。このことから、抽出したコンセプトは、一定の説明力を持つものであることが確認できる。一方で、「大卒」「経験」が原点付近に位置しているのに対し、「大学」「卒業」は「海外」寄りに位置しており、この図のみからの判断では、国内と海外の特徴を明確に把握することはできない。そのため、次節の分析を行った。

4. 5. 国内と海外の条件比較（コーディングによるクロス集計）

共起語として得られた語から作成されたコンセプトについて、国内・海外を比較しさらに分析を進めるため、コーディング作業とクロス集計を行った。KH Coderにおいてコーディングとは、分析者がテキストデータ全体像を参考にしつつ、より詳しく見たいコンセプトを主体的に取り出して分析を進める段階である（樋口ほか, 2022）。例えば、「国内と海外での教授経験を持つ教師」を「国内」「海外」「教授経験」「持つ」などが共起する文として指定することで、「国内外で教授経験を持つ教師」というコンセプトとして取り出すことができる。

本分析では、表記の揺れ（「四大卒、学士、大学卒」や「企業経験、社会人経験」）をまとめながら、前節で確認した「コンセプト」が、国内・海外の求人のどちらにより掲載されているのかを確認することを

表5. コンセプト抽出のためのコーディングルールと全体の文 (2,868 文) に占める該当文の割合 (%)

コード名*	コーディングルール	頻度	%
専任経験	専任講師 or 常勤教員 or 主任 or 教務主任 or 専任経験 or 常勤経験	53	1.85
PCスキル	ITスキル or PC スキル or PC操作 or パソコン or Word or Excel or ワード or エクセル or IT ツール or パソコンスキル or パソコン操作	52	1.81
四年制大学卒資格	4年制 or 四大卒 or 大卒 or 大学卒 or 四年制 or 学士号	145	5.06
語学力	語学力 or 英語 or 中国語 or インドネシア語 or タイ語 or ベトナム語 or 英会話	131	4.57
性格	協調 or 元気 or 熱意 or やる気 or 明るい or 好き	108	3.77
多様なレベルの教授経験	中上級 or 中級 or 上級 or 検定対策 or 試験対策 or 受験対策 or JLPT 対策	25	0.87
クラス担当経験	クラス授業 or クラスレッスン or クラス単位 or クラス担任	11	0.38
社会人経験	社会人経験 or 民間企業 or 仕事経験 or 正社員	22	0.77
教員免許の有無	教員免許 or 国語教師の免許 or 教育職員免許状	18	0.63

* 「コード名」はコンセプトを示す。

目的としてコーディングを行った⁷。コーディングに用いたルールと全体の文に占める該当文の割合を、単純集計した結果を表5に示す。

全体としてパーセント (%) の値が低くなっているが、これはコーディングの単位が文である (文書数2,868) ためである。求人全体の何パーセントに記載が見られたかを考える場合には、分母は1,485 (件) となるため、掲載数に占める割合は上記を約2倍した数となる。したがって、「四年制大学卒資格」は、実際には全体の10%程度の求人に含まれていたコンセプトであると理解できる。また、「多様なレベルの教授経験」「クラス担当経験」「社会人経験」「教員免許の有無」は、いずれも1~2%程度であると判断でき、データを目視して感じたほどには多くはないことがわかった。

次に上記データを用い、「d. 勤務国」(国内・海外)を変数として、クロス集計を行った。KH Coderのクロス集計においては、変数間の優位差についてカイ

2乗検定を用いて算出している。結果を確認したところ、コンセプトのうち「専任経験」「四年制大学卒資格」「語学力」「性格」「クラス担当経験」については、日本国内と海外で、統計的に優位な差があることが確認された。結果を図式したものを図3に示す。

図3において、正方形の大きさはそれぞれのコード名の出現割合 (%) を示し、正方形の色の濃さは、同じ大きさの正方形のうち、他よりも多く出現していることを示す⁸。図3を見ると、「専任経験」は、海外よりも日本国内で多く求められていることがわかる。つまり、日本国内の民間日本語学校の専任講師のポストに応募する際には、専任講師としての勤務経験が、海外の民間日本語学校よりも、より多く求められるということである。

「PCスキル」については、海外・日本国内の間で統計的に有意な差はないことから、海外と日本国内双方の現場で求められていることがわかる。また、日本国内の教育機関においては、「語学力」よりも「PCスキル」がより多く求められていることが読み取れる。

7 KH Coderには、表記の揺れを回収するための拡張機能 (有償) があり、コーディングではある語についての評価などを含めた「話題」を抽出するのが一般的なようである。しかし、今回の分析では、研究環境上の都合により、拡張機能ではなくコーディング機能を使うことで表記の揺れを回収することを意図した。

8 例えば、海外の「語学力」と国内の「四年制大学卒資格」を比較すると、前者のほうが後者よりも濃い色で表示されていることから、より多く出現しているコンセプトであると判断できる。

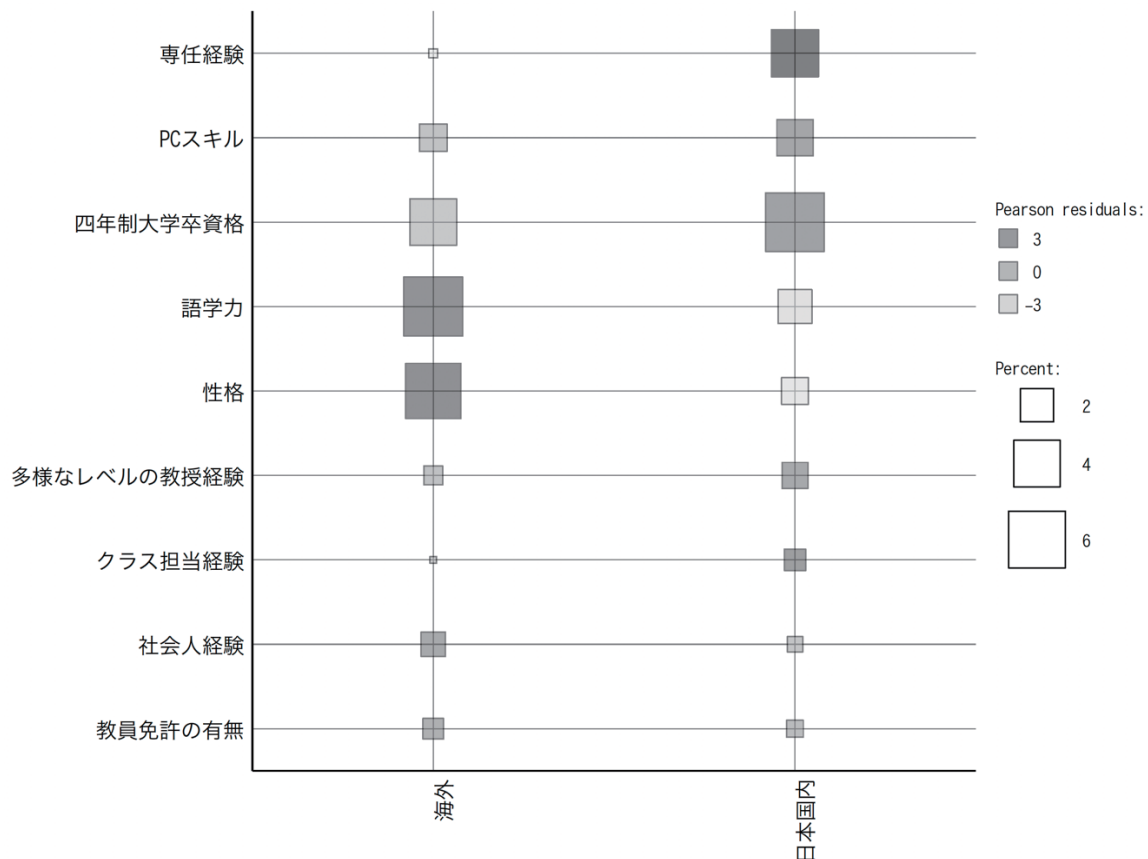


図3. 国内・海外の民間日本語学校の求人における各コンセプトの出現状況（国内・海外の差についてカイ2乗検定の結果を濃淡で示したもの）

さらに、「四年制大学卒資格」は、海外・日本国内双方の現場で求められているが、統計的に有意な差で、海外よりも日本国内の教育機関で多く求められている。反対に「語学力」や「性格」は、統計的に有意な差で、日本国内より海外の教育機関で多く求められている。対して、「クラス担当経験」は、統計的に有意な差で、海外の教育機関よりも日本国内で多く求められていることがわかった。「多様なレベルの教授経験」「社会人経験」「教員免許の有無」については、それぞれ海外・日本国内で求められてはいるものの、割合も高くなく海外と日本国内の教育機関での統計上の有意差も認められなかった。

6. 結論

本研究で明らかにしたことを以下にまとめる。調査対象とした求人情報1,485件（公的機関2.9%, 国立

大学1.2%, 私立大学3.1%, 民間日本語学校92.7%, 地域教室0.1%）の応募条件には、「日本国籍保持者」（3.2%）, 「母語話者」（4.7%）, 「日本人」（5.9%）などが全体の13.8%に見られ、応募者に「日本人」であることを求めるものが、求人全体の5.9%を占めていることがわかった。一方で「母語話者と同等の言語能力」を条件としている求人は0.8%しかなかった。

民間日本語学校の求人について、共起ネットワーク（最小出現数10, 共起関係上位300）を作成し、文脈を確認しながら話題を抽出したところ、コンセプトとして「専任経験」「PCスキル」「四年制大学卒資格」「語学力」「性格」「多様なレベルの教授経験」「クラス担当経験」「社会人経験」「学校職員経験」が得られた。対応分析を行い、特徴語を抽出したところ、日本国内と海外の教育機関では、求められる条件の比重に差があることが確認された。そのため、得られたコンセプトを踏まえてコーディングを行い、日

本国内と海外を比較した。その結果、「専任経験」「四年制大学卒資格」「語学力」「性格」「クラス担当経験」については、日本国内と海外の間で統計的に有意な差が確認され、日本国内で専任講師として働く上では、「四年制大学卒資格」「専任経験」「クラス担当経験」が、条件としてより多く求められ、海外の教育機関で専任講師として働く上では、「語学力」「性格」がより多く求められることがわかった。また「PCスキル」は、海外・日本国内双方の現場で条件として求められ、日本国内においては「語学力」よりも多く求められる傾向にあることが示された。

以上の分析結果から日本語教師の資質論に関して得られる示唆を述べる。まず一つとして、日本語教師の資質を、国籍や母語、「日本人であること」といった生得的な属性から切り離して検討する必要があるということが指摘できるだろう⁹。本研究の結果を踏まえるのであれば、しばしば聞かれる「日本語教師は日本人であれば誰でもできる」という言説の根源とは、そもそも日本語教師の採用条件において生得的な属性が優先されていることから導き出される当然の帰結であると考えられることでもあるからである。国籍や母語、「日本人」などの生得的条件が求人全体の13.8%に見られたという結果からは、日本語教育関係者の間でも、「日本語教師＝日本人」という無意識の思い込みがいまだに存在している可能性が示唆される。今後、日本語教師の資質を議論する上では、それらの属性を意識的に切り離して考えなければならないだろう。

二つ目として、日本国内の民間日本語学校で専任

講師として働く上で、「四年制大学卒資格」「専任経験」「クラス担当経験」が条件として多く求められていることを踏まえるのであれば、養成課程を修了した若手が「専任講師」として新規に参入するためには、日本国内の教育機関ではなく、まずはそれらが求められにくい、海外の教育機関を経由することが必然となっていることが推測される。そして、この構造自体が若手の新規参入を阻んでいるとも考えられるのではないか。仮に、日本国内で専任講師として働くために、海外で一定の経験を積んでから国内に移動するというキャリアパスが必然的なものであるならば、日本語教師の資質を議論する際にも、このキャリアパス上の変遷を考慮に入れなければならないということになるだろう。

7. 今後の課題

本稿の調査では2019年の求人情報を取り上げた。そのため対象データは、2019年報告で示された日本語教師養成や研修の指針が反映されたものではなく、今後、現場で教師に求められる条件についても状況が変化していくと考えられる。また、教育機関のあり方自体の変容可能性を考慮するのであれば、教師養成や研修において、単純に現場で求められる人材を育成すればよいわけではないということになる。教育機関もまた、新たな指針を受けて日本語教育のあり方を検討し続ける必要がある。さらに、調査で取り上げた求人情報は、教育機関の採用方針の一端を体現していると考えられるものではあるものの、その詳細についてはデータの限界上、今回の分析では検討できていない。今後は採用担当者の意識を明らかにするためにインタビュー調査を実施するなど、現場で日本語教師に求められる条件についてさらに探っていきたい。

9 言語教育における母語話者性をめぐって、英語教育ではTESOL(2006)において、教師採用の際の非母語話者教師への差別に対する反対表明がなされている。日本語教育においても非母語話者(ノンネイティブ)概念が実体を持たないものであるにもかかわらず、母語話者(ネイティブ)を逸脱したものとしての属性が与えられ、二項対立軸に置かれていることが指摘されている(大平, 2001)。

文献

- 宇佐美洋 (2022). 育成可能性からみる「態度」概念の再整理—「日本語教育人材に必要な態度」をめぐって『日本語教育』181, 96-110.
- 牛澤賢二 (2021). 『やってみようテキストマイニング—自由回答アンケート分析に挑戦!』朝倉書店.
- 大平未央子 (2001). ネイティブスピーカー再考. 山下仁, 野呂香代子 (編) 『「正しさ」への問い—批判的社会言語学の試み』(pp. 85-110) 三元社.
- 岡本佐智子 (2005). 日本語教師養成の現状と課題『北海道文教大学論集』6, 121-133. <https://do-bunkyodai.repo.nii.ac.jp/records/81>
- 長内優樹 (2017). 首都圏を対象とした求人広告にみられるモチベーションに類する語の特徴—2013年12月における求人情報雑誌の事例の分析『モチベーション研究』6, 41-48. https://imsar.jp/pdf/imsar06/imsar_06_07.pdf
- 長内優樹, 内間望 (2020). 首都圏を対象としたモチベーションに類する語の特徴 (4)—2013年6月第1週におけるとある求人情報雑誌の事例の分析『東京未来大学研究紀要』14, 189-196. https://doi.org/10.24603/tfu.14.0_189
- 外国人材の受入れ・共生に関する関係閣僚会議 (2018). 『外国人材の受入れ・共生のための総合的対応策[決定]』. https://www.kantei.go.jp/jp/singi/gaikokujinzai/kaigi/pdf/taiousaku_honbun.pdf
- 今後の日本語教育施策の推進に関する調査研究協力者会議 (1999). 『今後の日本語教育施策の推進について—日本語教育の新たな展開を目指して』文化庁. <https://bit.ly/3SREpvU>
- 総務省自治行政局国際室 (2020). 『地域における多文化共生推進プラン [通知]』(改訂版). https://www.soumu.go.jp/main_content/000718717.pdf
- 田尻英三 (編) (2017). 『外国人労働者受け入れと日本語教育』ひつじ書房.
- 館岡洋子 (編) (2021). 『日本語教師の専門性を考える』ココ出版.
- 長野真澄 (2013). 日本語教師の資質—過去40年間における議論の変遷『環太平洋大学研究紀要』7, 197-204. <https://doi.org/10.24767/00000377>
- 日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議 (2000). 『日本語教育のための教員養成について [報告]』. <https://tinyurl.com/2za7wz9p>
- 樋口耕一 (2020). 『社会調査のための計量テキスト分析—内容分析の継承と発展を目指して』(第2版)ナカニシヤ出版.
- 樋口耕一, 中村康則, 周景龍 (2022). 『動かして学ぶ! はじめてのテキストマイニング—フリー・ソフトウェアを用いた自由記述の計量テキスト分析』ナカニシヤ出版.
- 平畑奈美 (2019). 『移動する女性たち—海外の日本語教育と国際ボランティアの周辺』春風社.
- 文化庁文化審議会国語分科会 (2019). 『日本語教育人材の養成・研修の在り方について [報告]』(改訂版). https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/kokugo/kokugo_70/pdf/r1414272_04.pdf
- 文部省学術国際局国際教育文化課 (1985). 『日本語教員の養成等について』文教協会.
- 義永美央子 (2020). 日本語教師の資質・能力観の変遷と今日的課題『社会言語科学』23(1), 21-36. https://doi.org/10.19024/jajls.23.1_21
- TESOL. (2006). *Position statement against discrimination of nonnative speakers of English in the field of TESOL*. TESOL International Association.

Article

What is expected for Japanese language teachers working in Japan and abroad?:

Attributes and conditions of the job postings

USHIKUBO, Ryuta*

Toyo University, Tokyo, Japan

AKITA, Miho

Kwansei Gakuin University, Hyogo, Japan

TOKUDA, Atsuko

Tokyo Central Japanese Language School, Japan

Abstract

This research paper presents the findings of an analysis conducted on the characteristics and qualifications desired in educators working in private Japanese-language institutions in both domestic and international environments. The study was conducted by evaluating employment postings aimed solely at Japanese-language teachers. The survey revealed that 13.8% of the 1,485 job postings included the words “Japanese national,” “native speaker,” and “Japanese” in the application conditions. The results of a quantitative text analysis of the language used indicate that “four-year university degree,” “full-time experience,” and “classroom teaching experience” were more frequently required as conditions for working as full-time instructors at private Japanese-language schools in Japan than overseas. This implies the importance of distinguishing between nationality, native language, and specific attributes such as “Japanese” when evaluating the qualifications of teachers of the Japanese language. Additionally, it is crucial to take into consideration the transition in career paths when assessing qualifications in order to promote the engagement of young individuals in this profession.

Keywords: qualities of Japanese language teachers, attributes and conditions, job information website, “image of teacher as an ideological type”, quantitative data

Copyright © 2023 by Association for Language and Cultural Education

This work was supported by JSPS KAKENHI Grant Number JP21K00639.

* *E-mail:* ushikubo@toyo.jp

論文

転職経験を通じた日本語教育観の変容

中堅段階で日本語教師を一旦離れたI氏のキャリア形成のプロセス

松尾 憲暁*

(岐阜大学)

概要

本研究では、タイの教育機関で6年半日本語を教えた後、日本語教師以外の職業に転職したI氏に対してインタビューを実施し、キャリア形成プロセス及びそのプロセスにおける日本語教育観の変容を分析した。複線径路等至性アプローチによる分析の結果、I氏は社会人の学習者に対して教える中で、「社会のことを知らない」という思いが生じ、それが教えることへの不全感に繋がっていた。その不全感が転職を促したが、その後日本語教育以外の仕事に従事する中で不全感は解消されていき、I氏は再び自身の生活と関わる範囲で主体的に日本語を教えるようになっていく。つまり、転職はI氏にとって日本語教師であり続けるために必要な行為であった。そして、転職というキャリアにおける重大な選択に学習者の存在が影響を与えていたことは、日本語教育が相互的な営みであり、教師自身の「生き方」にも大きく関わる可能性があるということを示唆している。

キーワード：在野の日本語教師、非直線型キャリア、転機、意味づけ、複線径路等至性アプローチ

Copyright © 2023 by Association for Language and Cultural Education

1. 研究背景

近年、日本語教師や「日本語教育者¹⁾」(義永ほか、2019)のキャリアに関する研究が注目されつつあ

る。これには国の外国人受け入れ政策の転換に伴い、日本語教師養成の枠組みの見直しが図られていることや、留学生のキャリア形成を中心とした日本語教育全体のキャリア研究への注目等が影響を与えているものと考えられる。日本語教師のキャリア形成は1990年代の「日本語教師は食べていけない」言説(丸山、2015)や非正規雇用が多い実態とも関わり、日本語教育分野において熾り続けてきたテーマでもある。それが、近年、日本語教育という分野や日本語教師という職業に社会の関心が向けられ始めたことで、それと呼応するように、研究が展開されているものと言える。社会での需要の増加に反し

* Eメール：matsuo.noriaki.i6@f.gifu-u.ac.jp

1 義永ほか(2019)は、「日本語を直接教えるわけではなくても、自分の専門性を生かして、日本語を教えたり学んだりする人を支援する役割を果たす人たち」(p. 4)を「日本語教育者」と呼んでいる。義永ほか(2019)では、日本語教育者は日本語教師を含む広義の用語として用いられているが、本稿では読みやすさの観点から、日本語を教えるという行為を行う日本語教師と、支援の役割を担う日本語教育者は分けて用いている。

て、若手の日本語教師と呼べる層は少なくキャリアの継続も難しいという現状があり、若手を含む日本語教師が教師を続けていくことを支援していく枠組みの整備は喫緊の課題であると言える（佐藤ほか、2023）。

また、キャリアを形成していくのは個人であり、日本語教師や日本語教育者に関するキャリア研究は、個人のキャリア発達という文脈の中で研究が進められることが多い。その中で、日本語教師のキャリア形成に焦点を当てる研究では、教師の成長と関わる研究のほか、日本語教師になる／ならない、続ける／辞めることに関わる要因に焦点を当てて、日本語教育におけるキャリア支援のあり方や制度の整備を訴える研究がなされている。

そのような研究の流れの中で、日本語教師を選択しなかった／辞めた者のキャリア形成に焦点を当て、個人の変容を捉えようとする研究が行われている（清水、小林、2009；尾沼、加藤、2022；高井、2022）。しかしながら、このうちの多くは転職までの記述に留まっており、転職後のキャリア形成に言及している研究は見当たらない。転職という事象が個人にとってどのような意味を持ちうるかは、転職後のプロセスも含めた上で包括的に捉えていくことにより明確になるものと考えられる。

そこで、本研究では、タイの複数の教育機関で6年半日本語教師として働いた後に、サービスアパートメントの仕事に転職し、現在は家業である農業に従事しながらタイの小学生にオンラインで日本語を教えているI氏のキャリア形成を見ていく。I氏のキャリア形成において何が転職を促したのかに注目し、職業を変えることが日本語教育観とどのように関わっていたかを捉えていきたい。

2. 研究枠組み

2. 1. キャリア発達における転職及び転機

武田（1984）は、転職を、人の移動という同一の現象に対して用いられる労働移動や職業移動のような「マクロな社会レベル」で用いられる概念とは区別し、それをより個人の立場から移動を捉える「個人レベル」の概念として捉えている（p. 39）。その上で、転職を、「職業（occupation）の具体的な内容である、①仕事の種類、②地位（自営業主・家族従業者・雇業者という従業上の地位と、組織内の階層構造における経営者・管理監督者・一般従業員という地位ないし職位）、および③従業場所（勤め先）という三つの要素のうち、一つあるいは二つ以上を変え（職業研究所、1979）²を、個人の観点でとらえること」と定義している。

このような転職は職務経歴等で客観的に示されるものであり、キャリア形成において外的な指標となりやすい。一方で、個人の心理面から捉えると、転職という大きなキャリア環境の変化をもたらす行為は当事者のキャリア観と関わっている可能性が高い。つまり、何らかの心理的な葛藤の結果が転職という行為として外化されたものだと考えられる。

転職がキャリア観の変容を伴う場合、それは転機という概念と大きく関わる。転機は、ブリッジズ（1994/2014）において、ある状態からある状態への移行と定義され、「変化に対処するために必要な、内面の再方向づけや自分自身の再定義」（p. 5）を伴うものとされる³。ブリッジズは、どの転機も「終わり（何かが終わる時期）」、「ニュートラルゾーン（混乱

2 雇用促進事業団職業研究所（1979）を指す。

3 ブリッジズ（1994/2014）では「Transitions」を「トランジション」と記しているが、本稿では「転機」と同義と考える。なお、「Transitions」には他に「移行」という訳が当てられることもある。

や苦悩の時期)」、「新たな始まり(新しい始まりの時期)」という3つの段階から構成される(p. 17)と述べているが、転職という行為が転職というプロセスとどのように関わっているかは重要な視点である。

また、転職はナラティブ(物語)と捉えることができる。ナラティブとは「時間的な次元のある出来事群を筋立てによってまとめたもの、もしくはまとめる行為」(杉浦, 2004, p. 16)を指す。土元(2022)は、転職をナラティブとして捉えることの利点として、「個人にとっての転職の意味づけを分析することによって、どのようなプロセスで人が成長するのかについて明らかにできるという点」(p. 22)を挙げている。この点から、転職を伴う転職に関わるプロセスを分析することは、単に職業間の移行のプロセスを可視化するに留まらず、人の発達と大きく関わるものであると考えられる。

2. 2. 日本語教師のキャリア形成の理想と実情

ここまで、転職を伴う転職がいかに関わるかにキャリアにおける発達と関わるかについて見てきたが、日本語教師のキャリア形成に目を向けると、入り口は様々であるが、養成段階以降は文化庁文化審議会国語分科会(2019)で示されるような直線型のキャリアモデルが想定される。これは日本語教師という職業が専門職として捉えられていることとも関わる。つまり、日本語教師としての経験と日本語教師としてのキャリア発達とは相関関係にあり、養成、初任、中堅という段階を経て、次第に資質や能力が発達していくイメージである。この中では、本稿で扱うような転職や離職のような行為はある種の逸脱として捉えられるためか、これまで研究としての関心はあまり向けられていない⁴。

4 上述の武田(1984)で示される転職の定義に当てはめた場合、日本語教育においては、仕事の種類を変えずに立場や勤め先が変わることは珍しくない。これは、非常

しかし、非正規雇用が多く、キャリアの継続が難しいという日本語教師の実情を捉えると、このような直線型のキャリアパスを歩まない者も一定数存在する。そのため、日本語教師のキャリア形成を考える上では、理想像としての直線型のキャリアモデルと合わせて、非直線型のキャリアについても考える必要がある。これについて、心理学に代表されるキャリア研究では、組織構造の変化を背景にして、1990年代以降、非直線型キャリアモデル⁵が提唱されている。安藤(2019)は非直線型キャリアモデルの特徴として、①キャリアの選択機会が青年期の1回のみではなく、多様な年齢で繰り返し訪れることを前提にしていること、②組織によって提供される地位や職の保証というよりは、個人の内的満足に基づくキャリア形成が強調されていることを挙げている(pp. 21-22)。つまり、現代的なキャリアを見ていく上では、個人の心理面に目を向けていくことが重要である⁶。

2. 3. 日本語教師や日本語教育者の転職に関わる研究

日本語教師や日本語教育者の転職に関わる研究では、調査協力者が日本語教師を辞めた要因として、小林(2016)では、努力しても職場の環境や雇用条件などが変わらないという日本語教育界が抱えている状況に無力感を感じたことが、高井(2019)では、仕事や教師に対する考え方のズレが挙げられている。また、高井(2022)では日本語教師の職業としての経

勤講師等の非正規雇用が少なくないという状況が常態化していることが影響しているものと考えられる。

5 安藤(2019)では「線形/非線形」という用語が用いられているが、本稿においては「直線型/非直線型」という用語に統一し、両者を同義として扱っている。

6 但し、本稿では人間の心を主観と客観に分割して考えるのではなく、他の人間や環境との相互関係において構成されるものと捉える(やまだ, 2021)。

済的不安定さから来る不安と共に、日本語教育実践についての達成感・やり切った感が離職に繋がっていることが指摘されている。尾沼、加藤（2022）では、所属先に経験が評価されないという要因とともに、「日本語教師として「最低限の経験は得た。一旦（日本語教師という職）を離れてもいい」（p. 177）との考えや「日本語教師は「若い時にしかできない仕事じゃない」（p. 177）との考えが離職に繋がったことが述べられている。このように転職や離職については、日本語教師という職業が置かれている環境要因だけでなく、無力感、仕事観や教師観、そしてやり切った感など、その職業に対する心理的な要因が関わっていることが窺える。

その一方で、転職や離職後の調査協力者の意識に関する言及もなされている。例えば、尾沼、加藤（2022）では、離職後の仕事においても日本語教師の経験が生かされており、「日本語教師としてのキャリアと現在のキャリアは緩やかにつながっている」（p. 178）という認識を調査協力者が持っていることが述べられている。また、高井（2022）は、調査協力者が離職後も日本語教育者として生きていと述べ、「個人の主観的キャリア形成において職業は生き方の一部であり離職も転職もそれ自体は問題ない」（p. 72）ことを強調している。さらに、清水、小林（2009）では、客観的には辞めたように見える人が将来的には復帰したいと考えていたことが示されている。これらの言及からは、転職や離職によって個人のキャリアが断絶するわけではなく、そこに連続性や一貫性があることがわかる。なお、このような調査協力者の心理面における連続性や一貫性の指摘は、養成課程修了後に日本語教師以外の職業に就いた者のキャリア形成を扱った松尾（2023）においても見られる。

以上の通り、先行研究において転職や離職に関わる要因や、その前後での個人の心理面での連続性や一貫性については明らかになっている。一方、これ

らの研究では転職や離職に至るまでのプロセスしか言及がされておらず、転職や離職後のことはその職務内容とそこでの価値観の記述に留まっている。しかし、転職や離職前後の変容を捉えるためには、それ以降のプロセスも含めて包括的にその経験を捉えることが必要ではないだろうか。松尾（2023）では日本語教師以外の職業に就いた後のプロセスについて分析されているが、養成修了後に日本語教師以外の職業に就くことと、職業としての日本語教師を経た後に他の職業に転職することとは意味合いが異なるものと考えられる。転職という心理面における変容は、転職や離職が起きた時点のみならず、転職や離職後も継続している可能性は高い。そして、その変容には、何らかの過去の出来事が関わっているものと考えられる。つまり、転職や離職という経験の意味づけは、転職や離職前後のプロセスの中で、個人がどのように内面の再方向づけや自分自身の再定義を行なっていったかを見ていくことによって理解可能となる。

そこで、本研究では調査協力者I氏のキャリア形成に注目し、以下の2つを研究課題とする。①日本語教師として働き始めた後、転職を経て、調査開始時まで、研究協力者はどのような経験をしたか。②①のプロセスにおいて転職経験はどのように意味づけられているか。

3. 調査概要

3. 1. 研究手法

本研究では、分析手法として複線径路等至性アプローチ (Trajectory Equifinality Approach: TEA) を用いる。TEAはヴァルシナーの文化心理学を理論的基盤とした研究アプローチであり、「複線径路等至性モデリング」(Trajectory Equifinality Modeling: TEM), 「歴史的構造化招待」(Historically Struc-

tured Inviting: HSI), 「発生の三層モデル」(Three Layers Model of Genesis: TLMG) から構成される(サトウ, 2015)。TEMはTEM図という可視化ツールを用い, 等至点(Equifinality Point: EFP)に至る複数の径路を描く方法である。EFPとは「研究者が関心をもった現象」(サトウ, 2017, p. 5)であり, EFPの設定は研究テーマを設定することでもある。また, HSIは, EFPを経験した人を招待して話を聞く手続きのことであり, TLMGは, 分岐点(Bifurcation Point: BFP)で生じる径路の選択プロセスにおいて, 自己を3つの層(第一層: 個人活動レベル, 第二層: 記号⁷レベル, 第三層: 信念・価値観レベル)からなるものと概念化した上で, 層間の動的な記号の働きをとらえることで, 個人の自己変容や行動変容を記述するモデルである(福田, 2022, p. 7)。

このようにTEAはプロセスに焦点を当てた質的研究手法であり, 個人のキャリア形成のプロセスとその中で自己変容や行動変容を捉える上で適した研究手法であると考えられる。また, TEAではありえた径路を想定しながら分析を深めていくが, そのことが実際に辿った径路の理解を深めることに繋がると考えた。

3. 2. 対象者

本研究では, インタビュー前に転職後の何らかの価値観の変容が予想されたが, 実際にインタビューを行うまでそれが何であるかは具体化されていなかった。そのため, 暫定的なEFPを〈3年以上の日本語教師経験を経て, 日本語教師以外の職業に就く〉と設定し, HSIに基づいてその経験をした人をご招

待してインタビューを開始した。なお, 「3年以上」という条件を設定したのは, ある程度の年数を日本語教師として働いた人の方が転職する際に心理的な要因が関わっている可能性が高いと考えたためである。また, これにより, 養成終了後に日本語教師以外の職業を選択した者を対象とした松尾(2023)との違いも明確になると考えた。そのため, 文化庁文化審議会国語分科会(2019)の示す中堅段階に当たる「3年以上」を条件とした。

本研究の調査協力者であるI氏の略歴は以下の通りである。I氏は40代の女性である(2023年5月現在)。大学院の日本語教育コースを終了した後, 2000年代前半にタイの大学で2年半専任講師として働き, その後, タイの複数の教育機関で4年間非常勤講師として勤務した。その後転職し, タイのサービスアパートメントで居住者の生活上のサポートを行う仕事や日本の農作物の販売業に携わった後, 現在は日本国内で家業である農業に事業経営者として携わりながら, タイの小学生にオンラインで日本語を教えている。

筆者は, I氏がタイの複数の教育機関で非常勤講師としている時期に, 同じ機関で非常勤講師として勤務していたことがきっかけで知り合った。それから授業の話などを時折する関係になったが, 当時は「熱心な先生で, タイに詳しい先輩」という印象を持っていた。ただ, ある時期からI氏が「このまま教えられない」と頻繁に話すようになったことが印象に残っている。その後, 筆者は日本に帰国したが, 数年後にタイを訪れたときにI氏が日本語教師以外の職業に転職したことを知り驚いた。授業のことを常に考えていたI氏が転職したことは筆者にとっては意外であり, その時の疑問が本研究にI氏をご招待したことに繋がっている。また, 2. 3. で取り上げた先行研究の調査協力者は, 転職後は日本語を教えることはしていなかったが, I氏は現在も日本語を教えている。一旦日本語を教えることから離れな

7 サトウ(2019)は, パースの記号論を踏まえ, 記号を「それ自身とは別の何かを表すもの」と定義している。また, 記号の中で人の何らかの行動を駆り立てる記号は「促進的記号(Promoter Sign)」と呼ばれている(上川, 2023, p.5)。

がらも、再度日本語を教えることを選択している点で、ある時期に日本語教育や日本語教師という職業に対する再定義が行われたものと考えられる。そこから「日本語を教える」という営みと、個人の仕事や人生との関わりが見えてくるものと思われる。これらのことから、I氏の語りを聞くことで、転職経験と、日本語教育や日本語教師という職業がどのように関わっているかが見えてくると考えた。

3. 3. 分析手続

キャリア形成のプロセスの分析のために、まず TEMによる分析を行った。分析手続は、安田ほか(2015)、安田、サトウ(2017)を参考とし、以下の手順で進めた。①データを文字化し、②文字化した資料を丁寧に読み、主題ごとに切片化を行う。その後、③切片化したデータの事象にラベル付けを行い、時系列に並び替える。そして、④ TEMの概念の検討を行い、TEM図を作成した。

TEM図には、径路が到達するポイントである EFPを設定してから、径路の選択が生じる BFP)、研究目的に沿って当然経験すると考えられる必須通過点 (Obligatory Passage Point: OPP)、等至点から遠ざけようとする力としての社会的方向づけ (Social Direction: SD)、等至点へ至るように働く力としての社会的助勢 (Social Guidance: SG)を描き出した。

1回目のインタビューではI氏に幼少期から現在に至るまでの経験を自由に話してもらい、暫定的な TEM図を筆者が作成した。2, 3回目のインタビューは TEM図を用いながら実施し、その内容を踏まえ、TEM図の調整を行なった。3回目のインタビューに基づく TEM図の修正が終わった時点で、双方が納得する TEM図が作成できたこと、等至点の補集合的な事象である両極化した等至点 (Polarized Equifinality Point: P-EFP)、調査協力者の語りから浮かび上がった未来展望としてのセカンド等至

点 (Second Equifinality Point: 2nd EFP) 及び両極化したセカンド等至点 (Second Polarized Equifinality Point: 2nd P-EFP)が見出せたことから、インタビューを終了した。

このような TEMの分析と合わせて、I氏のキャリア形成における意識の変容を捉えるために TLMGによる分析も進めた。TEMの分析結果を図の第一層 (個人活動レベル)とし、その上に、第二層 (記号レベル)、第三層 (価値観レベル)を置いている。図1及び図2は、以上の分析手続を経て完成したものである。

インタビューは計5時間16分 (2020年11月, 2021年10月, 2022年2月)、Web会議システムを用いて実施した。初回のインタビューの際、インタビューの概要や倫理事項について口頭にて説明し、同意書はファイルで送り、後日返送してもらった。インタビュー内容は許可を得た上で録音し、終了後に文字化し分析資料とした。なお、事実確認等ではメールや SNS 等でのやりとりを一部行っている。

4. 分析結果

4. 1. I氏のキャリア形成プロセス

本研究では、上述の通り、当初 EFPを〈3年以上の日本語教師経験を経て、日本語教師以外の職業に就く〉として分析を進めたが、途中で〈転職を考える〉という具体的な事象に変更した。そして、P-EFPを〈日本語を教える仕事に就く〉とした。また、インタビューを通して見えてきた、I氏にとっての展望である 2nd EFPとして〈本業を続けながら、必要を感じれば、日本語を教える〉、2nd P-EFPとして〈日本語は教えず、本業に専念する〉を設定した。本研究では、BFPや EFPに基づいて時期を4つに区分し、第1期と第2期を図1に、第3期と第4期を図2に示している。なお、図1では SDと SGは EFPとの関

わりで、図2では2nd EFPとの関わりから捉えている。文中の「 」はI氏の語りからの引用、〈 〉はTEMの概念を示す。

なお、本稿は研究目的に基づき、分析は日本語教師として働き始めてからを扱うが、それまでのプロセスを以下に略述する。国際学科の学生であったI氏は、在学中に日本語教師という職業があることを知り、「海外で暮らせる職業」として興味を持つ。そして、民間の420時間の日本語教師養成講座を受講する。養成講座を受講しながら、大学でのゼミのタイの村でのボランティアに参加するが、そこで「タイの子供たちの目は全然貧しくない」と感じ、タイに住みたいという気持ちを持つようになる。その後、民間の日本語教師養成講座を修了したものの、修士号があった方が海外に長く住めるという考えがあった。そんな折に、大学の指導教員から大学院推薦枠の制度を紹介され、その制度を利用して大学院（日本語教育コース）に進学する。研究に困難を覚えながらも修士号を取得し、公募で見つけたタイ南部の大学に専任講師として採用される。

4. 1. 1. 第1期：日本語教師としての私

タイ南部の大学に着任後は慣れるのに必死だったが、〈親しみやすい同僚や学生の存在：SD〉もあり、居心地の良さを感じていた。仕事は充実しており、家を買うことまで考えていたが、次第に、大学に爆弾が仕掛けられたという話を聞いたり、校門で学生が射殺されたりするようなことが起こるようになる。このような〈治安の悪化：SG〉により身の危険を感じ始め、〈大学を辞める：BFP1〉ことを決意する。この時、〈自分を心配する両親の存在：SG〉もあったが、「まだ何もできていない」という〈不完全燃焼感：SD〉があり、バンコクに移って仕事を探すという選択をする。

バンコクでは「色々な経験をしたい」という気持ちがあり、大学の専任講師ではなく、複数の機関で非

常勤講師として働く。4年の間に5つの機関で日本語を教えている。それまでのように大学生にも教えたが、そのほかにも航空会社の客室乗務員や、日系企業で働く人たちのような〈社会人の学習者にも教える：BFP2〉ことになる。非常勤講師ではあったが、担当コマ数はタイ南部の大学にいた時よりも多く、日々、授業準備に追われた。その傍らタイ語の勉強を始める。タイ語の勉強を始めたのは、タイのことを知らないという気持ちがあったためであるが、タイ語を学ぶ中で、タイ語の先生の教え方を自身の授業に取り入れることができると感じるようになり、学ぶことと教えることのバランスの良さを感じていた。

4. 1. 2. 第2期：「社会」のことを知らない

忙しいながらも充実した日々を過ごしていたI氏だったが、ある時から、だんだん日本語を教えることに不全感を抱き始めるようになる。日本語を教えることには慣れてきていたものの、職業的なバックグラウンドのある〈社会人の学習者：SG〉の仕事の実態がわからず、学習者との話を深められなくなる。I氏はこのことを自身が企業で働いたことがないことと繋げて考えている。こうして、自分は「社会のことを知らない」という気持ちが生じ、教えていても「言葉に重みがない」と感じるようになる。

I：教える時に、自分の経験以上のことは教えても全然何か実感として教えてなくて、本を見て、背景も知らないのに表面上で教えてるみたいなの、社会人でもないし、仕事のこととかもわからないしみたいなの。

このような不全感を抱きながらも非常勤講師の仕事が続けていたが、ある日、バンコクに移ってから結婚した配偶者（タイ人男性）がオーストラリアに赴任することが決まる。これを機にI氏は非常勤講師の仕事辞め、配偶者に帯同しオーストラリアに移る。

オーストラリアに移った当初、I氏はこれまでの

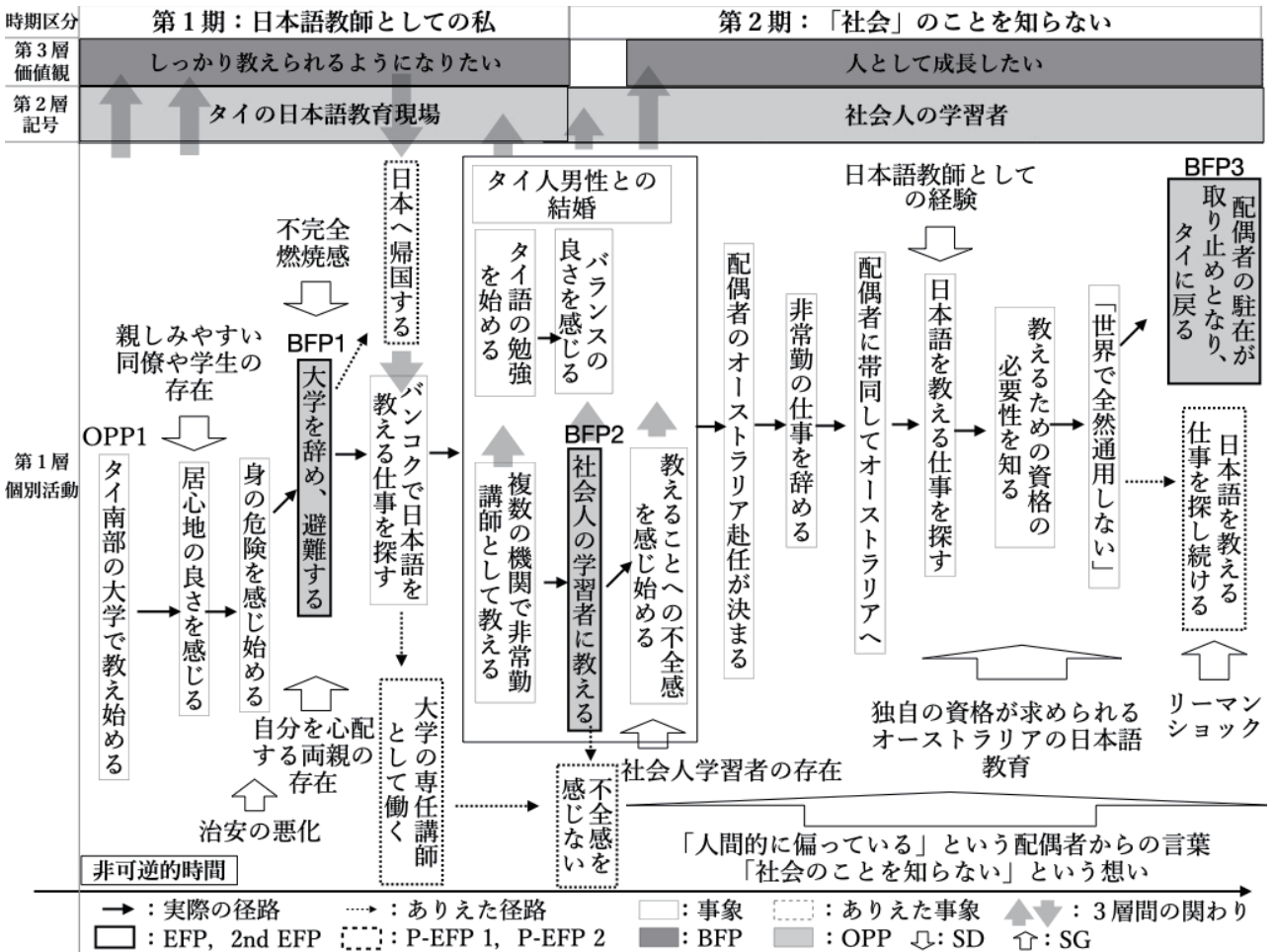


図1. I氏のキャリア形成のプロセスと日本語教育観の変容(第1期と第2期)についてのTEM及びTLMG図:実線の→及び□は語りから捉えられる径路,点線の→及び□は理論的にありえた径路であり,径路の上下の動きはある事象が等至点に近づいているかどうかを示している。EFP及び2nd EFPは径路が到達するポイントであり,BFPは径路の選択が生じる事象,OPPは研究目的に沿って当然経験すると考えられる事象を示している。また,白色の矢印は等至点から遠ざけようとする力としてのSDと等至点へ至るように働く力としてのSG,灰色の矢印は第一層(個別活動レベル)・第二層(記号レベル)・第三層(価値観レベル)間の関わりを示している。下に引いた矢印は時間を非可逆的に扱うことを示している。

〈日本語教師としての経験:SD〉を活かし、日本語を教えようと考えていた。しかし、仕事を探す中で〈独自の資格が求められるオーストラリアの日本語教育:SG〉の実態を知り、これまで自身が得てきた知識や経験が「世界で全然通用しない」ことにショックを受ける。また、I氏は、ある時、配偶者から「人間的に偏っている」という言葉:SGを投げかけられている。配偶者は他の話をしている、いつも仕事の話に変わってしまうI氏を心配し、この言葉を発した。この言葉は「社会のことを知らない」という想い:SGを抱いていたI氏にとって胸に刺さる言葉であった。しかし、I氏はオーストラリアで日

本語を教える仕事を見つけることを諦めたわけではなく、長い目でどうするか考えていこうと思っていた。その矢先に、〈リーマンショック:SG〉が起これ、〈配偶者の駐在が取り止めになり、タイに戻る:BFP3〉ことになる。

このタイミングでI氏は〈転職を考え始める:EFP〉ようになる。これを促したのは、これまでの〈日本語教師としての経験:SG〉から来る「一旦離れるだけで、戻ろうと思った時にはいつでも戻れる」という気持ちと、〈このままじゃ成長できない〉という想い:SGであった。南部の大学を辞めたときは異なり、6年半日本語教師として働いたことでI

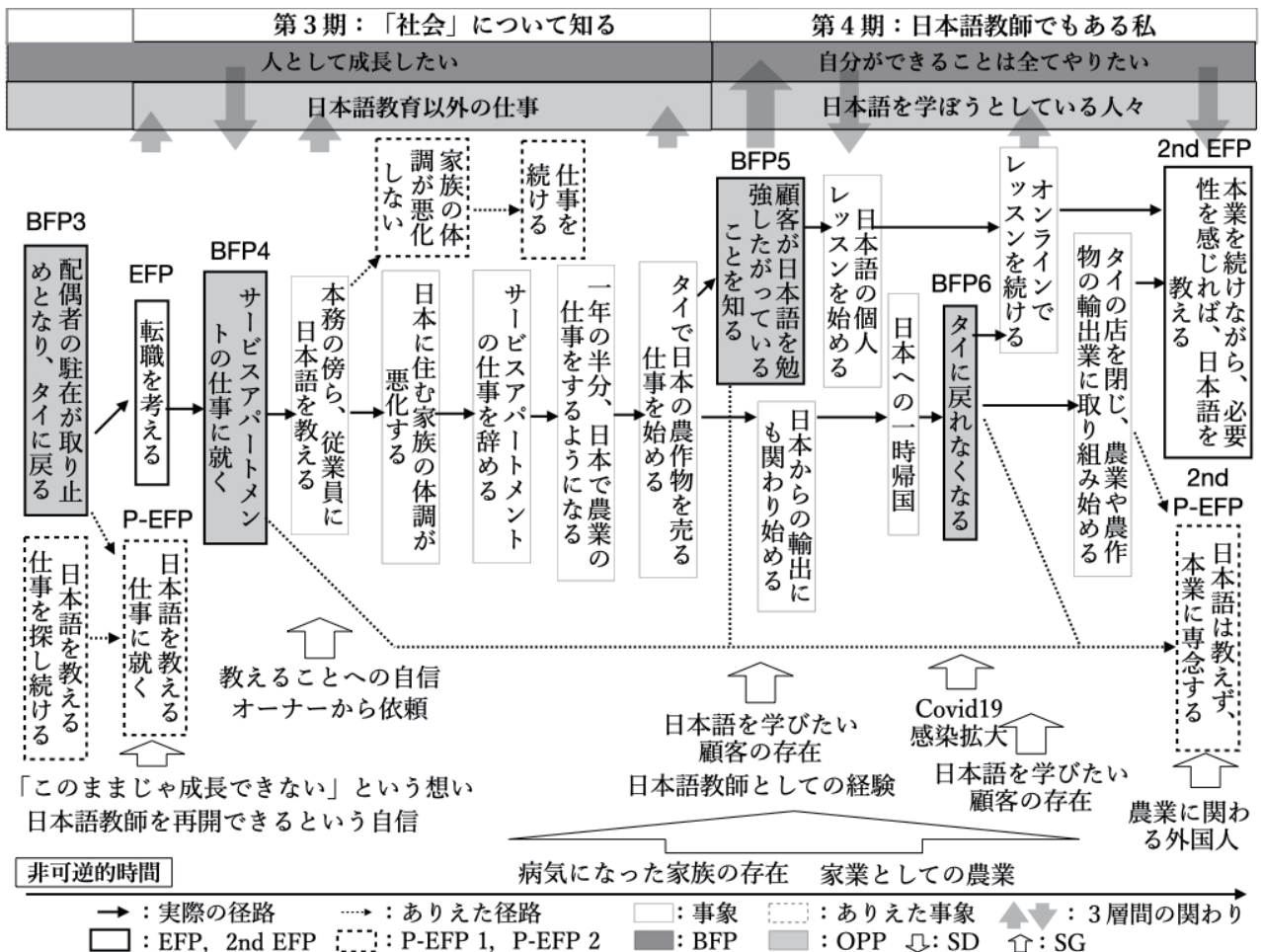


図2. I氏のキャリア形成のプロセスと日本語教育観の変容(第3期と第4期)についてのTEM及びTLMG図:実線の→及び□は語りから捉えられる径路,点線の→及び□は理論的にありえた径路であり,径路の上下の動きはある事象が等至点に近づいているかどうかを示している。EFP及び2nd EFPは径路が到達するポイントであり,BFPは径路の選択が生じる事象,OPPは研究目的に沿って当然経験すると考えられる事象を示している。また,白色の矢印は等至点から遠ざけようとする力としてのSDと等至点へ至るように働く力としてのSG,灰色の矢印は第一層(個別活動レベル)・第二層(記号レベル)・第三層(価値観レベル)間の関わりを示している。下に引いた矢印は時間を非可逆的に扱うことを示している。

氏は教師としての軸ができたと感じていた。

I: それまで自分は、もし、今辞めたら再開する勇気がないみたいな期間がずっと続いて、自信がなくて。この時は、今辞めても、やるってなった時はできるって自信がついて、一旦辞めますかって。

4. 1. 3. 第3期：「社会」のを知る

転職活動を始めたI氏は、フリーペーパーに掲載されていたサービスアパートメントの仕事に興味を持つ。大学時代にホテル業に興味を持ったことがあったことがサービスアパートメントの仕事と結び

ついた。そして、無事に採用が決まり、〈サービスアパートメントの仕事に就く：BFP4〉。

このサービスアパートメントは当時日本人の居住者が多く、I氏は主として居住者の生活上のサポートを行う仕事を担当している。日本語教師以外の初めての仕事であったが、I氏以外に唯一の日本人社員であるオーナーとの関係は良好で、与えられた仕事に没頭した。そしてタイ人の従業員と仕事をする中で自身の成長を実感している。

I: 従業員と仕事をするってことで、他の人と関わる。まあ、自分と学生っていますけど、教師って自分じゃないですか、何となく。だけ

ど、他の人と一緒に仕事することで、うまくいかないこととか協力してやることとか、そういうことを学んでいったから。

この時期、I氏は〈オーナーからの依頼：SG〉があり、タイ人の従業員に日本語を教えることになる。これは元々の業務には含まれていなかったが、〈教えることへの自信：SG〉もあり、断る理由もなく引き受けた。そして、時折サービスアパートメントの仕事で必要になる日本語を教えていた。

サービスアパートメントの仕事には1年半ほど携わり、やりがいも感じていた。しかし、日本に住む家族の体調が悪化し、〈家業である農業：SG〉の仕事を手伝わなければならない状況が生じ、仕事を続けることが難しくなったため、辞めることを決意する。以降、I氏は、1年の半分は日本で〈病気になった家族：SG〉のお世話と、農業の仕事に従事するようになる。一方、タイにいる間は、知人からの声かけがあり、タイで日本の農作物を売る仕事を始める。

4. 1. 4. 第4期：日本語教師でもある私

タイでは当初販売のみを行っていたが、日本とタイを往復する中で、I氏は日本からの輸出にも関わるようになる。この仕事の中で、I氏は、店に来た〈顧客：SG〉とのおしゃべりの中で、〈複数の顧客や顧客の子供が日本語の勉強をしたがっていることを知る：BFP5〉。そのような話になった時、I氏は「私、教えてたよ」という〈日本語教師としての経験：SG〉の話を持ち出し、そこから日本語の個人レッスンを行うようになる。

このようにして、日本とタイの二拠点生活を送っていたが、日本に滞在していた折に〈Covid19の感染拡大：SG〉が起り、I氏は〈タイに戻れなくなってしまう：BFP6〉。

その後、タイへの日本の農作物の輸出規制が厳しくなったこともあり、タイの店は閉じ、日本で農業や農作物の輸出に本格的に取り組み始める。タイに

戻れなくなり、日本語のレッスンは休んでいたが、日本語を教えていた子供の両親から連絡をもらったことをきっかけに、I氏はオンラインでレッスンを再開する。また、帰国後、地元で生活をする中で、〈農業に関わる外国人：SG〉を目の当たりにし、今後、〈必要性を感じれば、そのような人たちにも日本語を教える：2nd EFP〉かもしれないと考えている。

4. 2. I氏の日本語教育観の変容プロセス

では、次に、4. 1. のプロセスにおいてI氏の価値観がどのように変容しているかを、TLMGの枠組みを用いて分析する。それにより、I氏のキャリア形成において転職経験がどのように意味づけられているかを明らかにする。以下、文中の〈_〉はTLMGにおける記号と価値観を表す。

第1期では、まずタイ南部の大学で専任講師として働き始めたことにより、〈タイの日本語教育現場〉という記号が発生する。ここが日本語教師として全てが初めての経験であったことから、まずは〈しっかりと教えられるようになりたい〉という価値観が生じる。この価値観は〈親しみやすい同僚や学生の存在：SD〉もあり、教えるということに集中できる環境にあったことで維持・強化されることになるが、〈治安の急激な悪化：SG〉によって大学を離れることを余儀なくされる。しかし、この時、I氏は日本へ帰国することは選択せず、バンコクで教える仕事を探すという選択をしている。これには、まだタイで2年半しか教えておらず、何もできていないという〈不完全燃焼感：SD〉が関わっている。身の危険を感じるほどの環境に置かれても、タイで教えることを継続しようとしていることから、I氏は〈しっかりと教えられるようになりたい〉という価値観を維持していることが窺える。そして、この価値観のもと、バンコクで新たな教育現場を持つことにより〈タイの日本語教育現場〉という記号も維持されている。

第2期において、〈社会人学習者：SG〉に教える中で、I氏は学習者の仕事の実態がわからず話を深めていけないことから、教えることへの不全感を抱き始める。この時から〈社会人の学習者〉という記号が生じることとなる。企業での就業経験がなかったI氏にとって、〈社会人の学習者〉は単なる日本語を教える対象ではなかった。彼らを通してI氏は「社会」のことを考えるようになる。そして、I氏は教える中で〈「社会のことを知らない」という想い：SG〉を次第に募らせていく。また、〈「人間的に偏っている」という配偶者からの言葉：SG〉がこの気持ちを後押しするものとして働いている。そして、この記号の発生が〈人として成長したい〉という価値観が形成される。このような価値観に、オーストラリアでの「世界で全然通用しない」という実感や、リーマンショックという強制的に場所の移動を伴う出来事が生じたことが後押しとなり、I氏は〈転職を考える：EFP〉という選択に踏み切ることになる。

第3期においては、転職によりI氏には〈日本語教育以外の仕事〉という記号が新たに発生するが、〈人として成長したい〉という価値観を変容させるものではなく、持続させるものとして働いている。サービスアパートメントでの仕事や日本の農作物を売る仕事というのは、I氏にとって「社会」について学ぶ場であり、それは〈人として成長したい〉という価値観を満たすものであった。サービスアパートメントの仕事の中でI氏は従業員に日本語を教えているが、これは〈オーナーからの依頼：SG〉を受けて実施していたものであり、自発的な行為というよりは本業に付随するものとして捉えていたことが窺える。このことはI氏の次の語りからも窺える。

I: 教えたいとは思ってなかったですね。別に教えることに抵抗はないけど、教えたいみたいなことは。でも、(中略)何か聞かれると日本語教師って嬉しそうに答えるじゃないですか。

しかし、第4期においては、日本語を教えるということに対する姿勢に変容が見られるようになる。店の顧客や顧客の子供、そして在住外国人という〈日本語を学ぼうとしている人々〉という記号から、I氏に〈自分ができることは全てやりたい〉という価値観が生じている。それは日本語を教えるということを含めた自分がこれまでにやってきた経験が、誰かの役に立てるのであればそれを積極的に関わっていききたいというものである。この時期、第2期で感じていた教えることに対する不全感はもう見られない。つまり、転職して日本語教育以外の仕事に携わったことによって、「社会のことを知らない」という想いが解消され、それによって日本語を教えるという行為を十全的に捉えられるようになったものと考えられる。そして、そのことが自身の置かれた状況の中で日本語を教えるという行為を促していると考えられる。

5. 考察

5. 1. I氏のキャリア形成における転職の意味づけ

TEM及びTLMGの分析により、I氏のキャリア形成のプロセスとそのプロセスにおける日本語教育観の変容が明らかになった。I氏にとって転職という行為は、「社会のことを知らない」という部分を埋めることを意味していた。そして、その行為を促したのは〈社会人の学習者〉という記号であった。ブリッジズ(1994/2014)の転職のプロセスによれば、転職は「終わり(何かが終わる時期)」から始まる。I氏のキャリア形成において〈社会人の学習者に教える：BFP2〉中での不全感によって生じていることから、このことが転職の始まりと捉えることができる。そして、第2期と第3期の「ニュートラルゾーン(混乱や苦悩の時期)」を経て、第4期が「新たな始まり(新しい始まりの時期)」となり、新たな日本語

教師観が生成されている。

尾沼, 加藤 (2022) や高井 (2022) では, 日本語教師としての経験が日本語教師以外の仕事でも活かしているという意味で転職前後の繋がりが語られ, 調査協力者が転職後も職業としての日本語教師より広く日本語教育との関わりを持つ日本語教育者として生きていることが述べられている。これに対して, I氏には日本語教師としての経験を転職後の仕事の中で活かしていこうという姿勢はほとんど見られない。それよりも, 日本語教師以外の仕事をする事自体が日本語教師であり続けることと密接に関係している。つまり, I氏にとって転職という行為は日本語教師であり続けるために必要なプロセスでもあった。高井 (2022, p. 72) は日本語教師には「職業」だけでなく「生き方」という視点があると述べているが, I氏が日本語教師と自身の人としての成長を重ねている点は興味深い。

また, I氏のキャリア形成において〈社会人の学習者〉という記号が転職という行為を促す促進的記号として働いていることは重要な視点を我々に投げかけている。日本語を教えることは教師から学習者という一方的な行為ではなく相互的な営みであり, 学習者という「異」との接触は教師自身の認識の変化にも大きく影響を及ぼす。奥田 (2011) は異文化接触が日本語教師の人生において重要な意味を持つと述べているが, それは一つの職業の中だけで起こるわけではないことがI氏のキャリア形成から明らかになっている。

なお, 〈社会人の学習者〉という記号以外にも, I氏の転職にはいくつかの要因が関わっているが, 尾沼, 加藤 (2022) の調査協力者A同様に, I氏もそれまでの日本語教育経験が教えることへの自信となり, 辞めても戻れると考えている。これは, 教師経験への充足感が転職を促すきっかけになりうること, そして, 日本語教師という職業が専門職と捉えられるにも関わらず, その出入りが緩やかであることを意

味しており, 他の専門職と日本語教師のキャリア形成とを比較して考える際に考慮すべき点だと考えられる。

5. 2. 転職という行為を捉える2つの視点

本研究での知見は, 転職という行為を捉えるための2つの視点を提供している。一つは, キャリア径路は直線的ではなく複線的であり, そこに様々な環境要因が介在していること。もう一つはどの時点からキャリアを捉えるかで転職経験の意味づけが大きく変わることである。

転職に象徴されるI氏のキャリア形成には職場や家庭, 社会状況等, 様々な環境要因が関わっている。特に, 治安の悪化, 家族の病気, リーマンショック, Covid19の感染拡大など, 自身の力ではどうすることもできない出来事が突発的に生じ, それらがI氏のキャリア選択に大きく影響している。バストス (2015) は実際に生きた径路である支配的径路から派生して発生する潜在的な径路を「影の径路」(p. 114) と呼び, 支配的径路と影の径路との緊張関係が発達と関わりと述べている。I氏のキャリア形成においても, このような環境の中での一つ一つの選択が今のキャリア観を形作る上で重要な役割を果たしているが, これは同時に潜在的に存在する事象が個人には存在しているということの意味している。キャリア教育やキャリア支援などにおいてはこのことを理解しておく必要がある。

また, 本研究において, I氏の転職経験の意味づけは, 転職経験後のキャリア形成を踏まえて包括的に捉えたことで明らかにすることができた。キャリア研究において, キャリア形成をどの時点から捉えるかということを経験者が意識しておくことは重要である。転職のような行為を到達点とするか, 過程とみなすかで一つ一つの事象の見え方が変わる。このことはTEAの場合, HSI, そしてEFPや2nd EFPの

設定と関わる問題である。1.で言及したように、先行研究では転職や離職という行為を到達点としキャリア形成を捉えていた。だが、本研究において、EFPまでの日本語教師から離れるというストーリーは、2nd EFPまでの日本語教師であり続けるストーリーへと繋がっていた。このようなことにも留意しながら、研究目的を吟味し、研究協力者をご招待することが重要だろう。

もちろん、本研究の語りは「今・ここ」で生成されるものであって、本研究での転職経験の意味づけは今後変容する可能性がある。しかし、I氏と筆者とのインタビューという相互行為の場で、日本語教師であり続けることと関わる未来展望を持っているI氏のキャリア形成を解明できたことは日本語教師や日本語教育者のキャリア研究に貢献するものと考えられる。

5. 3. 多様な形態の日本語教育が持つ社会的意義

I氏は他の仕事に従事しながら、自ら日本語を教える場を作り出すに至っているが、このような副業に近い形での関わり方は先行研究には見られなかった。職業としての日本語教師のキャリア形成を阻害するような環境は是正されなければならないが、多様な形態での日本語教育のあり方が生まれることは決して否定されるべきものではない。1.で述べた通り、日本語教師に対する社会的ニーズは近年高まっているが、この時に想定されるのは機関に所属する職業としての日本語教師ではないだろうか。I氏も、第1期と第2期はこのような立場で日本語教育に携わっていた。そして、教育機関という閉じた環境の中で、テキストに沿った形で授業を行っていた。しかし、第3期と第4期におけるI氏の日本語教育との関わり方は明らかにそれまでと性質が異なる。第3期の従業員への日本語教育はオーナーから依頼されたものであり、第4期の顧客や日本で暮らす外国

人への日本語教育は副業のような形であり、本業の中で偶発的に生じている。「社会のことを知らない」という想いを埋めていく時期であった第3期に対して、第4期において、I氏は主体的に日本語教育の場を作り上げようとしているという違いはあるが、第3期と第4期の日本語教育はどちらもI氏の生活に埋め込まれた日本語教育である。外国人の受け入れが進む中、教育機関で体系的に実施される日本語教育の場以外に、社会の様々な場に埋め込まれた形の取り組みが増えていくことは重要ではないだろうか。そして、そのような場を、日本語教師や、日本語教師養成を修了してから日本語教師にならずに日本語教育を外から支える「在野の日本語教師」(鈴木, 2011, p. 33)が主体的に作り上げていくことは、多様性のある社会を実現していく上で、大きな原動力となりうると思われる。

例えば、松尾(2023)では、養成修了後に日本語教師にならなかった者が、社会福祉の企業において、日本語教師ではない立場で日本語教育に関する知見を生かしながら、外国人材に「やさしい環境」を整えていこうとするプロセスが描かれている。また、日本語教師を辞めた後に、公務員として「日本語教育をするための土台を作る」仕事に従事すること(高井, 2022)や、大学職員と働く中で留学生との関わる場面(尾沼, 加藤, 2022)で、日本語教師としての経験が生かされているとの報告もある。このような取り組みはすでに様々な場で行われていると考えられるが、その多くは日本語教育と見なされずに、在野に埋もれてしまっている。加えて、このような関わりを持つ者が自身を「日本語教師」として捉えていること(高井, 2022)や、「日本語教師に戻れる」と捉えていること(尾沼, 加藤, 2022)を看過すべきではない。日本語教育と内面的な繋がりを有する者たちをどのように日本語教育が受容できるかについては議論がつくされているとは言えない。

転職後のI氏は、職業としては教師でも学習支援

者でもない。だが、働く中で、周囲が必要としている言葉の支援に目が向き、結果的に仕組みがないところに支援の枠組みを作り上げている。日本語を教えるだけに留まらず、社会に潜在的に存在する日本語教育の場を掘り起こすことは、I氏のように、共に働くなど、深く現場に入り込むことによって可能となる。また、自身が在野に身を置くことで得られる知見もあり、それを日本語教育の知見と組み合わせ、現場に対応することも非直線型キャリアを歩むことのできる日本語教育の在り方である。この意味で、職業としての日本語教師と在野の日本語教師は、個人のキャリア形成において明確に分けることはできず、包括的に彼らの人生を捉えていくことが重要であろう。

6. まとめと今後の課題

I氏のキャリア形成には様々な要因が影響を及ぼしていたが、中でも、特に〈社会人の学習者〉が記号となり、そこから生じた〈人として成長したい〉という価値観からI氏は転職という行為に至っていた。しかし、この価値観は〈日本語教育以外の仕事〉に従事することで、〈自分ができることは全てやりたい〉という価値観に変容していく。教育機関で体系的に実施される日本語教育から離れ、自身の置かれた環境の中で必要性を感じ、日本語を教えるというI氏の日本語教育観は、文化庁(2019)で示されている直線型のキャリアパスが目指す日本語教師像とは異なる。しかし、変化の激しい現代社会において、日本語教師や日本語教育者のキャリア形成を考える上では、生涯を1つの職業だけで終えられることの方が珍しい。その中で、様々な偶発的な出来事の中で自己調整をしながら教師であり続けているI氏のキャリア形成はこれまでと違う視点を我々に投げかけてくれる。計画性だけでなく柔軟性を持って自身のキャリアと向き合うこと。そのためのキャ

リア教育、キャリア支援が日本語教師養成や教師研修においても求められるのではないだろうか。高井(2023)は日本語教師について「職業」と「生き方」という2つの視点があると述べているが、教師は人生においてこの両者が複合的に絡み合っていることを理解しておく必要がある。I氏のように、日本語教師を一旦離れることが日本語教師であり続ける上で必要な場合もある。I氏にとって日本語教師とはまさに自身の生き方を映すものである。個人が職業という枠組みに捉われず、自身の様々な経験を捉えていくことは、柔軟なキャリア形成に繋がる。副業で日本語教師をする者や、他職に就いた後に日本語教師に戻る可能性がある者等を包摂していくことは、日本語教育を豊かにするものと考えられる。

最後に、本研究は「事例数がひとつの場合は、個人の生の歴史性をより詳細に描き出すことができる」(安田, 2015, p.58)ことを踏まえ、個別・具体的な記述を目指した。大谷(2017)は研究で得るべき知見・理論には①記述的知見・理論(どうなっているのか)、②予測的知見・理論(どうなるのか)、③処方的知見・理論(どうしたらいいのか)があるとしている。大谷は実践者が処方的知見・理論をすぐに求めようとすることを戒め、記述的知見・理論から研究対象についての深い理論や解明から始めることを促している。日本語教師や日本語教育者に関するキャリア研究はまだ研究としての蓄積が不足している。そのため、今後も引き続き、様々な人々のキャリア形成についての記述的知見・理論の生成に努め、その蓄積から将来的に予測的知見・理論や処方的知見・理論を見出せるように研究を発展させていきたい。

謝辞 長期にわたる調査にご協力くださったI氏に心より感謝申し上げます。

文献

- 安藤りか (2019). 『転職の意味の探求— 質的研究によるキャリアモデルの構成』北大路書房.
- 大谷尚 (2017). 質的研究とは何か『薬学雑誌』137(6), 653-658. <https://doi.org/10.1248/yakushi.16-00224-1>
- 奥田純子 (2011). 日本語教師のキャリア形成— 日本語教育機関の教師へのインタビューを手掛かりに『異文化間教育』33, 60-80. https://doi.org/10.34347/iesj.33.0_60
- 尾沼玄也, 加藤林太郎 (2022). 日本語教師が離職に至るプロセス— 複線径路・等至性モデルによる分析『拓殖大学日本語教育研究』7, 165-180. <https://takushoku-u.repo.nii.ac.jp/records/523>
- 上川多恵子 (2023). TEAの基本概念一覧. 上川多恵子, 宮下太陽, 伊東美智子, 小澤伊久美 (編)『カタログ TEA (複線径路等至性アプローチ)— 図で響きあう』(pp. 5-10) 新曜社.
- 小林浩明 (2016). 日本語教師のキャリア分析. 諸富祥彦, 末武康弘, 得丸智子, 村里忠之 (編)『「主観性を科学化する」質的研究法入門— TAEを中心に』(pp. 257-266) 金子書房.
- 雇用促進事業団職業研究所 (編) (1979). 『日本人の職業経歴と職業観』至誠堂.
- 佐藤綾, 片野洋平, 高木裕子 (2023). コーディネーター職にある日本語教師のキャリア形成— 大学及び日本語学校の専任・常勤教員5名を対象として『国際教育交流研究』7, 13-29. <http://hdl.handle.net/10098/00029354>
- サトウタツヤ (2015). 複線径路等至性アプローチ (TEA). 安田裕子, 滑田明暢, 福田茉莉, サトウタツヤ (編)『TEA 理論編— 複線径路等至性アプローチの基礎を学ぶ』(pp. 4-8) 新曜社.
- サトウタツヤ (2017). 等至性とは何か— その理念的意義と方法論的意義. 安田裕子, サトウタツヤ (編)『TEMでひろがる社会実装— ライフの充実を支援する』(pp. 1-11) 新曜社.
- サトウタツヤ (2019). 文化心理学の歴史. 木戸彩恵, サトウタツヤ (編)『文化心理学— 理論・各論・方法論』(pp. 15-26) ちとせプレス.
- 清水順子, 小林浩明 (2009). 日本語教師をやめるに至ったのはなぜか— M-GTAによる分析『北九州市立大学国際論集』7, 15-22. <https://kitakyu.repo.nii.ac.jp/records/60>
- 杉浦健 (2004). 『転機の心理学』ナカニシヤ出版.
- 鈴木寿子 (2011). 「日本語教師にならない人」にとっても有益な日本語教師養成はどうあるべきか— 開放的教師のための一考察『リテラシーズ』8, 33-38. <http://literacies.9640.jp/vol08.html#suzuki>
- 高井かおり (2019). 日本語教師の葛藤とキャリア形成— 元日本語教師のライフストーリーから『明星大学研究紀要— 人文学部』55, 1-16. <https://meisei.repo.nii.ac.jp/records/1602>
- 高井かおり (2022). 日本語教師を経験した日本語教育者の語り— キャリア形成の視点から『語りの地平— ライフストーリー研究』7, 52-74.
- 武田圭太 (1984). 中年期の転職— キャリア発達の観点からの若干の考察『慶應義塾大学大学院社会学研究科紀要』24, 35-44. <https://tinyurl.com/4eud6rub>
- 土元哲平 (2022). 『転機におけるキャリア支援のオートエスノグラフィー』ナカニシヤ出版.
- バストス, A. C. (2015). 発達的な文脈と径路 (上田敏丈, 山本聡子, 訳). 安田裕子, 滑田明暢, 福田茉莉, サトウタツヤ (編)『TEA 理論編— 複線径路等至性アプローチの基礎を学ぶ』(pp. 106-119) 新曜社.

- 福田茉莉 (2022). TEA(複線径路等至性アプローチ)の基本的概念. 安田裕子, サトウタツヤ (編)『TEAによる対人援助プロセスと分岐の記述—保育, 看護, 臨床・障害分野の実践的研究』(pp. 2-12) 誠信書房.
- ブリッジズ, W. (2014). 『トランジション—人生の転機を活かすために』(倉光修, 小林哲郎, 訳; 第2版) パンローリング. (原典1994)
- 文化庁文化審議会国語分科会 (2019). 『日本語教育人材の養成・研修の在り方について [報告]』(改定版). <https://tinyurl.com/bddt5ukb>
- 松尾憲暁 (2023). キャリア形成における日本語教育の意味づけの変容—養成課程修了後に日本語教師以外の職業に就いたS氏の語りの分析『小出記念日本語教育学会論文集』31, 41-56.
- 丸山敬介 (2015). 「日本語教師は食べていけない」言説—その起こりと定着『同志社女子大学大学院文学研究科紀要』15, 25-61. <https://doi.org/10.15020/00000880>
- 安田裕子 (2015). 緊張状態のあぶりだし. 安田裕子, 滑田明暢, 福田茉莉, サトウタツヤ (編)『TEA 実践編—複線径路等至性アプローチを活用する』(pp. 52-59) 新曜社.
- 安田裕子, 滑田明暢, 福田茉莉, サトウタツヤ (編) (2015). 『TEA 理論編—複線径路等至性アプローチの基礎を学ぶ』新曜社.
- 安田裕子, サトウタツヤ (編) (2017). 『TEMでひろがる社会実装—ライフの充実を支援する』誠信書房.
- やまだようこ (2021). 『ナラティブ研究—語りの共同生成』新曜社.
- 義永美央子, 嶋津百代, 櫻井千穂 (編) (2019). 『ことばで社会をつなぐ仕事—日本語教育者のキャリアガイド』凡人社.

Article

Changes in the view of Japanese language education through the experience of a career switch:

Ms. I's career development process after leaving the job
of teaching Japanese language as a mid-career teacher

MATSUO, Noriaki*

Gifu University, Japan

Abstract

In this study, the author interviewed Ms. I, who worked as a Japanese language teacher at an educational institution in Thailand but switched careers to another field after six and a half years in the job. The author analyzed Ms. I's career development process and changes in her view on Japanese language education during that time. The results of an analysis conducted using the Trajectory Equifinality Approach showed that when Ms. I was teaching adult working students, she felt that she was ignorant about various aspects of society, which led to a sense of inadequacy as an educator. Although her sense of inadequacy prompted her to switch careers, it gradually dissipated while engaging in jobs other than teaching Japanese. As a result, Ms. I began to proactively teach Japanese again within the context of her own life. In other words, a career switch was a necessary phase for her to remain a Japanese language teacher. Furthermore, the fact that Ms. I's students and their attributes influenced her important life choices, such as switching careers, suggests that teaching Japanese language is a two-way activity, and it may also have a significant impact on the "way of life" of teachers themselves.

Keywords: JSL teacher as a lay practitioner, non-linear career, transition, making meaning,
Trajectory Equifinality Approach

Copyright © 2023 by Association for Language and Cultural Education

* *E-mail:* matsuo.noriaki.i6@f.gifu-u.ac.jp

論文

ある EPA 介護福祉士の「自己構成」としてのキャリア
ライフストーリーに見られるナラティブ・アイデンティティを通して藤原 京佳*
(大阪大学)

概要

本研究は、国家試験に合格した EPA 介護福祉士のライフストーリーに見られるナラティブ・アイデンティティを通して「自己構成」としてのキャリアを理解するものである。自己構成としてのキャリアについては「キャリア構築理論」を援用した。研究協力者のライフストーリーからは【親の期待どおりのわたし】、【新しい関係性の中で生きるわたし】、【日本で働くわたし】、【同期の支えの中でがんばるわたし】、【やすらぎ苑で働くわたし】、【自分が決めた介護士としてのわたし】、【越境を経験したメンターのわたし】、【インドネシアと日本どちらでも自由に暮らせるわたし】が読み取れた。一方で、研究協力者は EPA 候補者・介護福祉士をめぐるモデル・ストーリーとは距離をとり、独自のストーリーを筆者との間で構築していた。「外国人材」と呼ばれる人々が増える中、受入れ社会は、そうした人々一人ひとりを「その人」として見つめていくことが求められる。

キーワード：キャリア構築理論，物語世界，ストーリー領域，モデル・ストーリー，マスター・ナラティブ

Copyright © 2023 by Association for Language and Cultural Education

1. 研究背景

近年、介護分野における外国人の受入れは拡大傾向にある。各制度の趣旨は異なるが介護福祉士の国家資格を取得した人は事実上永住の道が開かれている。2008年に初の外国人介護人材の導入となった経済連携協定（以下、EPA）では、介護福祉士候補者（以下、EPA 候補者）は来日後4年目に受験する

本研究は JSPS 科研費 JP21K13043 の助成を受けたものです。

* Eメール：k.fujiwara.ciee@osaka-u.ac.jp

国家試験に合格すれば介護福祉士として引き続き就労可能となる¹。厚生労働省(2022)によると、合格者は2011年度から2021年度までの累計で2,136人に上り²、合格率は2021年度は36.9%だったが、2015年度以降概ね40%台後半を推移している。制度開始か

1 EPAは協定国との経済関係の強化が目的であり、人材不足の解消を目指したものではない。しかしながら、個別の介護施設にとっては貴重な労働人材として認識されているという側面がある。

2 筆者が厚生労働省によって発表された各年度の合格者を合算した。

ら10年以上が経過し、介護福祉士となる元EPA候補者が増える中、継続的な就労や定着を視野に入れたキャリア形成の重要性を指摘する論考は増えている。

例えば、天野(2018)はキャリアビジョンの重要性を指摘し、布尾、平井(2020)や河内(2020)、稲田(2018)は、EPA介護福祉士のキャリアに関する認識について論じている。また、浅井、箕浦(2020)ではEPA看護師・介護福祉士の日本体験を探る研究の一部でキャリアが扱われている。しかし、いずれの論考もキャリアに関して十分な検討が行われているとは言いがたい。

天野(2018)、布尾、平井(2020)、河内(2020)、浅井、箕浦(2020)では、そもそもキャリアに関する定義がなく、自明のものとして扱っている。そのため、キャリアを職業上の経歴や経験に収斂させる傾向がある。例えば、布尾、平井(2020)は結婚や家族の問題がキャリアパスの選択において重要な影響を与えていると述べているが、そこでは「結婚や家族の問題」は「職業的選択の問題」に影響を与えるいわば変数のように扱われている。しかし、結婚や家族、仕事に対する意味づけは個人で異なっており、それらの意味連関はその人が生きる過程の中にしか見いだすことができないのではないか。つまり、キャリアは結婚や家族または生活と対峙するものではなく、それらを包括した個人の「生」の中にも生まれるのである。

一方、稲田(2018)はSuper(1990)の「キャリア発達理論」からキャリアを「人生の生き方や人間関係、社会的役割によって構成されるもの」(p.125)とし、より広い視点から捉えている。しかし、稲田(2018)が依拠するSuper(1990)のキャリア観は、必ずしも多様化する現代に生きる人々を理解するには十分でない。次章では、この点についてキャリア研究の理論的發展を概観しながら述べていく。

2. キャリアに関する研究・理論

2. 1. キャリア理論の発展

下村(2015)は、キャリア理論は50年に一度大きなパラダイムシフトを迎えているとし、1900年代のParsonsの「職業選択理論」、1950年代のSuperの「キャリア発達理論」、2000年代以降のSavickasの「キャリア構築理論」を挙げている。

以下、下村(2015)をもとに略述すると、まずParsonsの職業選択理論はマッチング理論とも呼ばれ、自己と職業を理解した上で合理的に推論・決定するというものである。次に、Superのキャリア発達理論は、キャリアを動的なプロセスとし、自己概念を発達させていくことでキャリアが形成されると考える。一方、Savickasのキャリア構築理論では動的プロセスとしてのキャリア観を踏襲しつつ、自己をキャリア形成の実体ではなく意識的な過程を通じて認識・創造されたものとして考える。下村(2015)は、SuperとSavickasの理論を「やりたいこと志向」の問題に関連づけて比較しており、前者が何らかの夢や希望をもち、それを実現させることを強調するのに対し、後者はやりたいことがうまくいかなくても、新たな状況下でまた、やりたいことを考え追求することを繰り返す、いわば「作っては壊し、壊しては作る」というアプローチをとるとしている。つまり、Superが本質的な自己を前提とする「自己実現」の理論であるのに対し、Savickasは繰り返し修正しながら自己を創り上げていく「自己構成」(サビカス, 2011/2015)の理論だと言える。

キャリア構築理論が現れた背景には、グローバル化や情報化という社会経済上の変革が指摘されている。雇用が不安定化する中、個人は組織との関係の中で自らを位置づけられなくなってきた。特定のキャリアパスというものはもはやなくなり、キャリアは一生を通じて顧みられる過程に発現すると考え

られるようになったのである (Watts, 2001)。本研究が関心をおく EPA 介護福祉士は、こうした社会状況の中、国境を越えてキャリアを紡ぎだしている人々であり、キャリア構築理論は彼・彼女らのキャリアを理解する有用な枠組みを提供すると考える。

2. 2. キャリア構築理論

キャリア構築理論 (サビカス, 2011/2015) における自己構成とは、端的に言うと、語ることで自分を形づくることをいう。ここでいう自己は、「人は言語を使いながら自身と社会との関係を理解する」というヴィゴツキー (1934/2001) にもとづいており、ことばを通して認識された自分に関する意識を指す。しかし、自己は「今ここ」に生きているという意識だけではなく、過去から現在、未来への連続性の中で認識され、キャリアはそこから生まれる自分史のストーリーを通して構築される (サビカス, 2011/2015)。

ストーリーには経験した出来事のつながりを説明する筋立てが必要だが、キャリア構築理論では筋立ては客観的キャリアを構成するとされる。客観的キャリアとは、人が経験する一連の社会的役割等を指し、他者が時間を通じて観察できるものをいう。一方、筋立てからは暗に示されるテーマが浮かび上がり、テーマは個人の様々な経験を一貫性のある人生として理解する主観的キャリアを構成する。筋書きは何が起こったかを語り、テーマはそれが何を意味するかを説明するのである。そして、こうした二つのキャリアから成り立つストーリーは自分が何者であるかという「ナラティブ・アイデンティティ」 (McAdams & McLean, 2013) を著述する。人は、わたしが語るストーリーによって構成されるわたしとしてのナラティブ・アイデンティティを繰り返し修正し、新しい経験を統合させながら自分自身になっているのである (サビカス, 2011/2015)。

同時に、ナラティブ・アイデンティティは自己の内部で完結するものではなく、他者に開かれたものである。これは二つの点において言える。まず、ストーリーには著者である主人公だけでなく、共演者が必要である。自分が何者であるかを語るには、それを正当化する他者の存在、他者の行為について語らなければならない (ガーゲン, 1994/2004)³。それによりストーリーは理解可能なものになるのである (ガーゲン, 1994/2004)。

また、すべての発話には「宛名」があり (バフチン, 1930/1989)、ストーリーは他者に向けた対話の中で創り出される。語ることは聞き手に自分がどのような者なのかを伝え、聞き手は承認、否定、同意など様々に応答する。以上の二つの点から、ナラティブ・アイデンティティは他者と交渉される中で構成される「関係性による達成」 (ガーゲン, 1994/2004) として捉えられる。

本研究では、ある EPA 介護福祉士が語るナラティブ・アイデンティティを通して、自己構成としてのキャリアを理解することを目指す。

3. 研究方法

3. 1. ライフストーリー

本研究ではライフストーリー・インタビューを行う。桜井 (2005) は、ライフストーリーは「あのときあそこ」の物語を「今ここ」の相互行為を通じて構築するものだとし、前者を語りの内容を表す「物語世界」、後者を内容に対する評価や態度を聞き手

3 ガーゲン (1994/2004) は、McAdams のアイデンティティ観を「個人の心の達成」とみなしていると批判しているが、本研究の McAdams & Mclean (2013) の引用はストーリーとして構成されるという点を強調するものであり、本研究の立場は後述しているように関係性の中で達成されるというものである。

に伝える「ストーリー領域」に位置づけている。ストーリー領域では聞き手との相互行為やより広い社会的・制度的コンテクストを考慮しながら、語り手がどのように自己を定義しているかを解釈していく必要がある。その出発点として、桜井 (2005) は、語りに内在する指標⁴となることばに気づいていくことが重要だと指摘している。

一方、物語世界とストーリー領域では構築する主体が異なり、前者では主に語り手の側に主導権があるが、後者では語り手と聞き手の相互性が軸となる (桜井, 2005)。能智 (2006) は、両者の区別は必ずしも明確ではないとしながらも、語りは聞き手に何かを伝え、何らかの影響を与える言語行為であり、その手段として物語世界が形づくられるとしている。つまり、物語世界の手段としてのストーリー領域に目を配ることは、語り手の物語世界をよりよく理解することにつながるのである。

また、個人のライフストーリーはその人独自の語りだけではなく、語る際に引用したり参照したりする「モデル・ストーリー」がある。このモデル・ストーリーはコミュニティに流通するストーリーだとされている (桜井, 2005)。さらに、個人のストーリーには、社会の文化的慣習や規範を表現する「マスター・ナラティブ」も織り込まれており、ライフストーリーを語ることは、自己をコミュニティや社会の中に位置づけることなのである (桜井, 2005)。

本研究では、まず、研究協力者の物語世界を描いていく。その上で、ストーリー領域にも目を向け、モデル・ストーリーやマスター・ナラティブと関連づけながら考察を行う。ただし、本研究の関心は語りから浮かび上がるナラティブ・アイデンティティにあり、調査協力者の物語世界への理解が目標となる。ストーリー領域への注目は、その理解を助ける

4 ジェンダーや年齢などの属性ではなく、語りに現れることば遣いを指す (桜井, 2005)。

ものとして位置づけている⁵。

3. 2. 調査方法

研究協力者はインドネシア出身の EPA 介護福祉士アティカさん (仮名) である。アティカさんは EPA 候補者として来日し、その後、介護福祉士国家試験に合格した。何期の EPA 候補者であるかはプライバシー保護の理由から明らかにしないが、調査時の段階で国家試験合格後、数年が経過していた。EPA 候補者時代から調査時まで同じ介護老人保健施設で働いている。インタビューは計2回行い、コロナ渦により対面での実施が困難であったため、2回ともインターネットのビデオ通話によって行った。実施時間は1回目は2時間、2回目は1回目から約2か月後に行い、1時間56分であった。インタビューの内容はアティカさんの許可を得た上で録音した。インタビュー以外にも LINE⁶で質問をしたこともあり、そのやりとりもデータとした。

調査者である筆者はかつてアティカさんの訪日後日本語研修の講師であった。アティカさんらが研修を終えてからも1年ほどは訪日後日本語研修の講師の仕事が続けていたが、その後は行うことなく、調査時まで EPA 制度とかかわる職には就いていない。アティカさんとは研修中から Facebook でやりとりすることがあった。研修終了後、年数がたつ中でやりとりの頻度は減っていったが、アティカさんと筆者は誕生日が近いこともあり、誕生日祝いのメッセージを送り合うこともあった。アティカさんが国家試験に合格したことも Facebook を通じて知った。

5 嶋津 (2021) は、ナラティブをストーリーと同義とした上で、語りの内容に着目する「ナラティブ探求」と、語りの文脈を考察する「ナラティブ研究」に分類している。本研究はこの分類ではナラティブ探求に当たる。

6 アティカさんと筆者は調査前までは Facebook でやりとりすることが多かったが、調査開始以降は LINE によって連絡をとっていた。

その後、筆者は国家試験に合格した元 EPA 候補者たちのキャリアについて関心をもつようになったが、その際、最初に思い浮かんだのがアティカさんであった。やりとりの頻度は減ったものの、アティカさんとは Facebook でつながっていたこと、また、そこでの様子を見る限り日本で安定した生活を送っているように見え、アティカさんがどのようなキャリアを紡ぎだしているか聞いてみたいと思ったことが理由である。

3. 3. 分析方法

インタビューの音声データからトランスクリプトを作成し、それを読み込んだあとアティカさんのストーリーを作成した。まず、1回目のインタビューのあと、出来事を時系列に並べ、現在のアティカさんを終点とした仮のストーリーを作成した。それをもとに2回目のインタビューを行い、再度ストーリーを作成した。それをアティカさんに見てもらい、アティカさんの指摘をもとに再度修正した上で最終的なストーリーとした。

次に、ストーリーの編集作業、上述の現在のアティカさんを終点とする出来事の時系列的な整理について述べる。小林 (2000) は、ライフストーリーには、自己の経験を語る「第一のオーサー (author)」と、語りを記述する「第二のオーサー」があり、第二のオーサーはインタビューの聞き手からストーリーの書き手となることで、第一のオーサーの著者性を権威づけるとしている。編集作業は、主にこの第二のオーサーが担うことになる。繰り返しや言い淀みなどに満ちた口述の語りは、プロットが不安定なため、第二のオーサーはそれを再編成していく必要があるのである (小林, 2000)。

中山 (2021) は、この作業には二つの立場があるとしている。一つは「語りについて考える」という分析の立場、もう一つは「語りとともに考える」と

いう理解の立場である。前者は語りを「データ」として扱うのに対し、後者は語りを「声」として聴く立場だと言い換えることもできる。後者の立場は、物語的な思考様式 (ブルーナー, 1986/1998)⁷ にもとづいており、特定の課題や主題のもとに語りを選び、秩序づけていくこと、つまり、プロットを見いだすことが理解したことになる (小林, 2000; 中山, 2021)。また、完成したストーリーは読み手に新たな理解を生み出すという点で、この立場における理解は、能動的かつ流動的なものとして捉えられる (Barkhuizen, 2011)。

本研究では、アティカさんのナラティブ・アイデンティティを読み取るという課題のもと、後者の立場から編集作業を行った。第4章で示すアティカさんのストーリーは、「研究者である〈わたし〉の視点で、ある個人の経験を解釈して読者に提示する試み」(小林, 2000, p. 110) であり、「研究者の理解のバージョン」⁸ (中山, 2015, p. 174) である。当然、筆者の理解にはアティカさんの声が響いており⁹、それを表すためにはアティカさんがインタビューで語ったことばを使っていくことが必要だと考えた。これは物語世界の主体であるアティカさんの著者性を権威づける方略でもある。そのため、ストーリーではプロットを維持できる範囲で直接引用を行い、その部分は「」で示した。

一方、聞き手としての筆者をストーリーの中で示すことは、語り手としてのアティカさんを浮上さ

7 Polkinghorne (1995) は、論理・科学的思考様式と異なり、物語的思考様式は個別的特異性をもつ人間行為を理解するのに役立つとしている。また、柳瀬 (2018) は、読者の想像力と思考力を促すとし、研究における物語的思考様式の重要性を指摘している。

8 本節の冒頭で述べているように、ストーリーはアティカさんの承認を得ており、筆者の理解はアティカさんにも共有されていると考える。

9 バフチン (1975/1979) は、テキストの多声性を指摘している。

せ、インタビューのリアルな実在を示すことになる(小林, 2000)。これはインタビューの現場性を記述することにより、アティカさんの著者性を権威づけようとする方略である。同時に、この方略はストーリー領域の記述も可能にし、3. 2. で述べたアティカさんと筆者の関係性を批判的に考察する際にも役立つと考えた。したがって、この部分は〈抜粋〉としてストーリーに組み入れた。

次章で示すアティカさんのストーリーは、物語世界とストーリー領域を両立させつつ、アティカさんの声を伝え、その著者性を記すことを目指したものである。

4. アティカさんのストーリー

アティカさんは7人兄弟の6番目で、「まじめ」な子どもだった。兄弟の中では一番頭がよく、お母さんはいつも弟にお姉さんを見習うよう言っていた。小中学校は地元の学校に通ったが、高校は自宅から離れた「県外」の高校に進学し、その後、弟も同じ高校に入った。お母さんは「わたしがおるから安心」だと思ったようだ。アティカさんが県外を選んだのは、新しい友達を作りたいからだった。地元の高校は小・中学校の友達が多く「楽しみがなかった」。お兄さんに相談すると、お兄さん2人が通っていた高校を勧められ、「ほな、あそこいこうかー」と、そこに決めた。「3番目のお兄さん」が通っていた別の「一番」いい高校も勧められたが、そこは点数が「足りなくてだめだった」。しかし、県外であれば「どこでもいい」と思っていた。

高校に入ると一緒に通学したり勉強したりする友達ができ、「今はこんな感じでいいかなーって」「水の流れのように」「友達と楽しく」過ごしていた。将来のことは「あまり考えてなかった」が、3年生になると両親から卒業後、仕事があるという理由で看

護の「大学」¹⁰を勧められた。「最初は興味なかった」が「やりたいこともあまりなかったので」「両親の言うとおりにした」。

看護大学に入ると、将来働きたいと思う病院も出てきたが、3年生になり、友達から海外で働くことについて「いろいろ情報が来て」「気が変わった」。海外なら韓国で働きたいと思ったが、方法がわからず友達にEPA制度のある日本を勧められ「日本でもいいかなー」と思うようになった。

〈抜粋1〉¹¹ 1回目のインタビュー

01F: あ、そうですね、へー、じゃアティカさん最初、あんまり興味なかったんですね

02A: そうですね、あの一、あまり、はい、だってあの、卒業する前にもあの、日本とか最初は決めてなかった、hhhh、はい、友達から言って、あの、{情報を}集めて、はい、ほな、しましようとか、はい、そんなたいそう、はい、わたし、hhh

〈抜粋2〉 2回目のインタビュー

01F: あー、そうなんですね、へー、韓国で働きたいと思ったのはどうしてですか

02A: hhhh、先生、笑わないでね、hhh

03F: うんうん

04A: 理由は、hhh (うん)、韓国ドラマ好きなんです、先生、hhhh、それで、hhhhh、すいません、hhhh

05F: わかるわかる、hhh

06A: あまり、理由は、あの、大事な理由ではなかつ

10 D3と呼ばれる3年制の看護専門学校である(川口, 2009)が、アティカさんが大学と呼んでいることから「大学」を用いる。

11 Aはアティカさん、Fは筆者を表す。使用されている記号は以下のとおりである。(): 対話者の相槌、h: 笑い、{ }: 筆者による補足

たんです、hhhhhh、あ、だから、あの、ほん
とに、韓国ドラマ好きで、わー、わたしも韓国
で、あ、韓国で仕事したいなーって思って、ほ
んで、ちょっとあの、調べてみて、hhh、はい、
それで、hh、けど、あの、方法がなくて、だ
から、ま、あの、韓国でなくても日本でもいい
かなーって、だから日本で、hhh、(hhh)すいま
せん、正直にゆったんです、hh

(中略)

07F：でも、日本に、来る、ようになったんですね

08A：はい

09F：へー、そうです

10A：笑い話で、hhh

「日本で働きたい」と思うようになり、大学3年
生のときには日本語の授業もとった。授業は1か
月に1回か2回、1時間程度だった。その授業を通して
ひらがなとカタカナはわかるようになった。卒業
後、すぐにEPAに応募することはできなかった。看
護の資格がまだ出ていなかったため、翌年の募集ま
で1年待たなければならなかったのだ。その間、ア
ティカさんは別の大学で開講されている6か月の日
本語コースを受けたいと思った。そのコースはEPA
制度などで日本へ行きたい人を対象にしたものだ
った。しかし、受講料の問題があった。両親は日本行
きには賛成していたが、お金がかかることを知る
と、「もう行かなくていい」と言うようになった。し
かし、「どうしても行きたくて」「これで最後の
で」と説得し、なんとかお金を出してもらった。日
本語コースを終えたあともEPAの参加までにまだ
少し時間があったので、友達から聞いたクリニック
で1か月だけ働いた。患者の家に行き行って血圧を測
ったり、調子が悪いところはないか「いろいろ聞
いたり」する仕事で、「注射とか」することはな
かった。そして、ようやくEPAに参加し、インド
ネシアで6か月の訪日前日本語研修を受けた。研
修終了時の

JICWELS¹²による施設とEPA候補者のマッチ
ングでは、第1希望にやすらぎ苑¹³という施設
を「選んだ」。大学卒業後に受けた6か月の日
本語コースの先生に修了生も多く働いてい
るからと勧められたからだ。マッチングは成
立し、やすらぎ苑で働くことになった。

〈抜粋3〉2回目のインタビュー

01A：同じ大学の先輩が多いので、だから、はい

02F：あ、そうですね、へー、えっとじゃ、その先
生のアドバイスをもらって、やすらぎ苑を希
望したんですか

03A：はい、えら、え、ま、希望、選んだ、はい

来日後の日本語研修も終え施設での就労・研
修が始まると、最初の1か月はシーツ交換や掃
除をした。デイサービスの仕事も何回か経験
したが、デイサービス以外では利用者と直接
話すことはなかった。何かあればEPA候補
者の先輩に聞いて「アドバイス」してもら
ったし、EPAの世話をする「担当者」もこ
とばの意味などを「一生懸命」教えてくれ
「優しい」かった。その後は、先輩に付き
添って介助の様子を見るだけの時期があっ
た。いろいろ見て利用者の状態が違うこと
を学び、2か月か3か月すると、職員にも
う自分で介助できるだろうと言われ、す
るようになったが「その時は大変だった」。

国家試験は「模擬試験のときいつも点数
が低かった」ので、「不合格かな」と「心配
だった」。わからないことは「わかる人
に聞いたらわかるんじゃない」と思い、
自分であまり勉強していなかった。し
かし、施設のEPA候補者が集まって行
う勉強会では「がんばって勉強し」てい
ると、受験前年の10月か

12 国際厚生事業団のことで、EPA看護師・介護福祉
士候補者の受入れ・支援事業を行う。

13 仮名である。

ら点数が「だんだん上がって」きた。EPA 同期の友達も「応援してくれ」、勉強会が終わったあとも「一緒に勉強しようとか誘って」くれた。「点数 {が} 低い人」を「支える」雰囲気があり、結局自分を含め全員が合格した。

国家試験に合格し、翌年には車の免許をとって車も買った。同期のみんなは合格後すぐとったが、自分は他の施設に移るか今の施設に残るか「迷って」いた。他の施設に移るなら免許は必要ないと思ったからだ。しかし、同期の友達から仕事に「慣れるまで」「時間かかる」と言われて、今の施設なら「日本人の職員」など「みんな知っているし」と考え直してとどまることにした。

〈抜粋4〉2回目のインタビュー

01A: ××(施設名)っていうところ行くかなーってちょっとあったんですけど、ま、先輩でも、友達も、いろいろ、はい、アドバイスして、友達からも、だから、はい、もう、ほな、もうここで

02F: ふーん

03A: 続けると決めて、車、免許取ったんです

実は、介護福祉士の国家試験に合格したあと看護師の資格をとろうかと考えたことがあった。施設で看護師が採血や点滴をしているのを見ると「懐かしいな」「わたしもしたいな」とか思ったが、看護師の国家試験や書類の手続きが大変だと「友達から聞いて」「勉強もあんまりやりたくない」し、「めんどくさいかなと思って諦め」た。今は「介護士」として仕事を続けるつもりでいる。看護師の仕事を「懐かしい」と思うことはあっても、自分が「決めた」ことなので、「残念」とか「失敗」だとは思っていない。

介護福祉士になって今度は自分が「先輩になって」「日本人の後輩」や「候補者の後輩たちも」教えるようになった。施設には「メンター制度」があり、

月に1回後輩との「面接」で、生活、仕事、勉強、家族のことなどについて後輩に「アドバイス」している。これまで異動も何度か経験し、最初は1階で、次に別の建物のフロアで働いた。今のフロアは国家試験に合格後しばらくしてから移り、もう数年になる。フロアでは一番長く勤務しているので、利用者の「機嫌 {を} とるのもできる」。利用者の機嫌をとらないと仕事はできない。利用者を毎日「観察」していると、この人はこんなときに機嫌が悪くなるということがわかり、そうしたデータが「たまって」くる。すると、「自然に」機嫌がとれるようになってくる。

しかし、今は職員が少なくなり「上の人」は「早く慣れるように」とEPAの後輩たちにはすぐに介助の仕事をさせている。施設に来たばかりで利用者とやりとりしなければならぬのは「プレッシャー」が大きいので、後輩たちには無理をしないよう言っている。

〈抜粋5〉1回目のインタビュー

01A: 慣れてきたら、{利用者の} 状態がわかってくるので、はい、そういうことかな、hhh

02F: そういうことかな、へー、なるほどねー、例えば、アティカさんは、そういうことを、後輩とかにアドバイスしたりするんですか

03A: そうです、あの一、今、後輩、来た後輩にも、ま、あの今は、初めてなので、あの一、そんなに、無理には、もうしないで、また慣れてきたら、状態がわかってくるという、ときも、あります

04F: すごい、いい先輩、すばらしい、hhh

05A: いえいえいえ、わたしもあの、候補者初めて来たとき、経験あったので、気持ち、わかってます、先生、どんな、あの、なに、不安なこと、不安なこととか、ほんとに、んで、あの、状態、わたしのときは1か月、2か月ぐらい、あの、ト

イレ介助とか、入浴介助とか、それしなかった
ので、今は、も、すぐ、とか言わないけど、ま、
早く慣れるように、上の人が、よく言われますの
で(うん)、ちょっとそれ、心配かなと思います

EPAの担当者の対応も自分たちのときと「違いが
大きすぎて」後輩たちは「かわいそう」だ。例えば、
日本語能力試験の申し込みのとき自分たちは「お金
を払うだけ」であとは担当者が全部してくれたが、
担当者が変わり後輩は「いつも」「自分でしなさい」
と言われる。しかし「どうやって申し込みをするか
わからないのに」「自分で調べなさい」というのは
「よくない」。自分たちのときは担当者もよかったの
で、国家試験合格後もここで「がんばろうかな」と
思ったが、今の後輩たちは試験に合格したら「みんな
なたぶんやめる」のではないか。

実際、後輩の中にベトナムのEPA候補者がいた
が、その後輩は国家試験に合格し別の施設に転職し
てしまった。その後輩には同胞の先輩がおらず「心
配もあるかな」と思っていた。だから、「できるだけ
言いやすくなるような雰囲気」をつくって、自分
が「話し相手」になるようにした。今施設にいる後
輩にもできるだけのことをしてあげたい。

〈抜粋6〉2回目のインタビュー

01A： はじめて、来た時、やっぱり不安がいっぱい
あると思います、だから、それで、ま、安心さ
れるように、はい

02F： ふーん、うんうんうん、ふーん

03A： hhh、できるだけ

04F： ふーん、うーん、あー、そうですかー、なん
か、あの、うーん、アティカさんにとって、後
輩はどんな、存在ですか

05A： ま、家族(あー)、みたいな、はい、ま、ここ
に早く慣れるように、そういう気持ちがあるん
です、hhh、はい、たぶんわたしも、あの、1人

なので、ここで、だから、今、来た後輩も、1
人だけなんです、やっぱりさびしいと思います
(うん) うん、だからもう、早く、あの、ここ、
日本の生活も早く慣れるように、で、あの、仕
事にも、も早く慣れるように、それは、はい

(中略)

06A： はい、ま、あの、やっぱり、外国から、来る
人には、たぶん、最初来たときは、不安とかね、
先生

07F： うんうんうん、うん

08A： あったじゃないですか、それが一緒だと思
います、同じです、どこの国からでも(うん)、は
い、そういうことを思って、はい、hhh

EPAの同期は1人は帰国し、もう1人は他の施設
に転職した。今の施設は「書類が多すぎ」るので、
「違う施設へ行きたい」という気持ちもある。それ
にEPAの担当者がもう少し意見を聞いてくれたら
「EPA [候補者] もやりやすい」と思う。A(都市名)
やB(都市名)にいる友達にも「誘われて」いるが、
「人間関係のことも考えなければいけない」。「人間
関係が悪かったら仕事もできない」し、どこの職場
にも「いいこともあるし悪いこともある」。今はフ
ロアの「職員、仲間、関係がよくて」「優しい人」ば
かりだ。お祈りの時間もあるし「ジルバブ」¹⁴もかぶ
れる。「イスラム教のこともわかってくれる」のは
「ありがたい」。こうした関係があったから「今まで
がんばって」こられた。

コロナがあり、インドネシアには長い期間帰っ
ていない。家族に帰ってくるように言われ、「会いた
いな」と思うときもある。ただ、「一時帰国ぐら
いはしたいけど」永久にという意味では「まだ帰
りたくない」。日本は「病院に行くとき」など「サ
ービス」

14 イスラム教の女性が頭を覆う際に使う布のことである。

もいいし、「交通」ルールもみんな守る。日本では運転できるが、インドネシアでは「こわい」。EPA 候補者時代は自転車で「生活用品」を買いに行ったりして「大変」だったが、今は車があるので、それもない。夜に急に食べたいものがあったとしても車で「さっと行ける」。あと何年か働けば在留10年になり永住権を申請できる。ずっと日本にしようと思っているわけではないが、そのことも考えると、もう少し今の施設にとどまろうかと思っている。

〈抜粋7〉2回目のインタビュー

01F: その、え、永住権を取りたいと思うのは、どうしてですか

02A: えー、10年に1回だけになるから、hhh

03F: うん

04A: 更新¹⁵が、hh (あー) それだけ、簡単な理由

05F: あー、そっかそっか、hhh

06A: 別に、あの、違う仕事に変わるとかはしないで
(中略)

07A: だって、最近、あ、最近という、あの一、{インドネシアに} 帰った人も、戻りたい友達が多いので、日本へ

08F: あ、そうなんですか

09A: うん、はい、だから、もし、わたし、いつかわからないんですけど、インドネシア帰って、あー、日本戻りたいなーって、気持ちがあるときに、もし永住、だったら、すぐに、ま、すぐにはないんですけど、来れるんじゃないですか

10F: あー、そうなんですね

11A: ちょっと、あ、そう、そういうこと考えたので、だから、ちょっと、あの、永住、hhh、取りたい、hhh

15 在留資格の更新ではなく在留カードの更新として言っている。また、アティカさんは10年に1回と言っているが、永住者の在留カードの更新は7年に1回とされている。

12F: あー、なるほど、あー

13A: 簡単な理由ですね、全然 hhhh

5. 考察

以下では、まず、5. 1. でアティカさんのストーリーからナラティブ・アイデンティティを読み取り、その後、5. 2. でストーリー領域に関する考察を行う。ストーリーから読み取れたナラティブ・アイデンティティは【 】でくくっている。また、この考察においては、インタビューのアティカさんの引用部分は「 」でくくったうえで、下線を引いている。これは文献からの引用等に使用する「 」と区別するためである。

5. 1. アティカさんのナラティブ・アイデンティティ

5. 1. 1. 親の期待どおりであることと日本で働くことの交渉

アティカさんは、母親が弟に見習いなさいというような「まじめ」で、頭のいい子どもだった。高校進学時には新しい友達を作りたいという理由で県外の高校を希望したが、3番目の兄が通っていた一番いい高校には入れなかった。しかし、アティカさんはこのことを特に残念に思っていなかった。新しい友達が作れる環境であれば、「どこでもいい」と考えていたからである。アティカさんにとって県外の高校への進学は、よりよい高校に行きたいというより、新しい関係性の中で生きたいという希望が込められていた。一方、県外への進学はすでに兄たちによって経験されており、親の理解も得やすかったと想像する。その意味では、【親の期待どおりのわたし】というアイデンティティと、【新しい関係性の中で生きるわたし】というアイデンティティは対立するものではなかった。

高校では「友達と楽しく」過ごし、【新しい関係

性の中で生きるわたし】を満喫する。しかし、3年生になると進路選択を迫られる。高校の進路選択と異なり、将来やりたいことがなかったアティカさんは【親の期待どおりのわたし】というアイデンティティを維持し、親の勧める看護大学への進学を決める。しかし、大学3年生になり海外で働くことを希望するようになると、アティカさんはそれまでの【親の期待どおりのわたし】というアイデンティティの交渉を迫られる。インドネシアでは移住労働が社会に浸透している（奥島，2015）こともあり、両親もアティカさんが海外で働くこと自体に反対はしていなかった。しかし、他大学で開講されている日本語コースの費用を知ると、日本への渡航に反対するようになる。これに対し、アティカさんは【親の期待どおりのわたし】として振る舞うことはせず、両親を説得していた。ここでアティカさんが両親を説得した理由を言語学習の観点から考察したい。

アティカさんはEPA制度について知ったあと、短い期間ではあるが自分の大学で日本語を学んでいた。Norton (2000) は言語学習を自分が望むアイデンティティへの「投資」として考えている。アティカさんも日本語の授業をとった理由を「日本で働きたい」と思ったからだとし、【日本で働くわたし】を思い描いていた。そもそも日本という選択肢自体が、友人にEPA制度を勧められたからで、日本はアティカさんにとって一義的に働く国だったと言える。しかし、大学を卒業してすぐにEPAに参加することはできず1年の空白期間が生じる。この期間を何もせず過ごすことは、それまでの投資の価値を減じさせかねない。それは【日本で働くわたし】という将来のアイデンティティの構築を難しくすることでもある。しかし、日本渡航を希望する人向けの他大学の日本語コースを受講することは、【日本で働くわたし】というアイデンティティの可能性を維持、または、より高めることになる。つまり、将来【日本で働くわたし】になるためには、空白期間中に日本語

学習に投資する必要があったのだろう。

その後、アティカさんはクリニックで1か月働いたのち、EPAの訪日前研修に参加する。研修終了時の施設とのマッチングでは、大学卒業後に受講した日本語コースの先生の勧めに従ってやすらぎ苑を「選んだ」。インタビューのやりとり〈抜粋3〉で、筆者のやすらぎ苑を希望したのかという問いに、アティカさんは希望ではなく「選んだ」と答えている。ここから見えるのは、やすらぎ苑はアティカさん自身の願望にもとづくものではなく、勧めにしたがった結果だったということである。とはいえ、アティカさんが思い描いた【日本で働くわたし】は現実のものになる。

5. 1. 2. 国家試験とやすらぎ苑

訪日後の研修を経て、実際にやすらぎ苑で働き始めると、先輩に付き添って学ぶ時期を過ごす。2、3か月経つと、自分で介助の仕事も行き自立していく。一方、国家試験については模擬試験の点数も低く、不合格になるかもしれないと心配していた。しかし、自分1人で勉強することはなかった。アティカさんにとって勉強は他者で行うものであったからである。武内(2017)は、EPA候補者の国家試験対策の経験が停滞から促進へ向かう要因をいくつか挙げているが、その中に「同じ候補者との学び合い」や「学習を進める上での大切な存在」が指摘されている。アティカさんはEPA候補者の同期の仲間には「支える」雰囲気があったと語っていた。高校を決める際、アティカさんが望んだのは学校のネームバリューではなく、関係性だった。EPA候補者の同期は、「支える」関係性を築ける人々であり、国家試験の受験において大きな力になったと言えるだろう。国家試験の受験の経験は、アティカさんにとって孤独な戦いではなく【同期の支えの中でがんばるわたし】を構築するものだったのである。

国家試験合格後、アティカさんは同期に遅れて車

の免許をとった。転職の可能性を考えたためだったが、新しい仕事に慣れるには時間がかかることや、一緒に働く職員のこととも考え、結局やすらぎ苑にとどまることに決めた。河内(2020)は、国家試験合格後も日本にとどまる要因の1つに、育ててくれた組織への愛着を指摘している。マッチングで助言に従って「選んだ」にすぎなかったやすらぎ苑は、仕事内容や人間関係いずれにおいても、なじみある場となり、【日本で働くわたし】は具体的な他者との関係に埋め込まれた【やすらぎ苑で働くわたし】に編成されている。免許の取得と車の購入は、【やすらぎ苑で働くわたし】というアイデンティティの構築を確定づけるものであるが、一方で、車にかかる費用の大きさを考えると、やすらぎ苑以外で働く可能性を将来一定程度放棄することになる。言い換えれば、やすらぎ苑はそこまでの価値をもった職場だと意味づけられたのである。

5. 1. 3. 介護士であること

国家試験合格後、アティカさんは看護師資格をとることを考えるが、勉強や手続きが大変であるという理由で諦めていた。看護師の仕事を「懐かしい」と感じていたが、看護の仕事が得意なことを「残念」に思ったり「失敗」だと思ったりすることはなかった。アティカさんの「懐かしい」という気持ちは、看護大学やインドネシアのクリニック働いた経験にもとづくものである。しかし、クリニックの仕事は1カ月だけで、内容も血圧測定などであった。看護大学に関しては、もともと親の意向に沿って入学したものだった。【親の期待のどおりわたし】として選択した看護は、国を超えた日本で介護という形になる。しかし、それは大学卒業後、他大学の日本語コースへの参加について両親を説得したときから自分が「決めた」ことである。つまり、「介護士」はアティカさんが主体的に選び取った職業なのである。そのために国家試験というハードルも乗り越えてき

た。アティカさんが「残念」や「失敗」ということばを否定することには、【自分が決めた介護士としてのわたし】というアイデンティティが構築されており、自分が選び取った道への自負が感じられる。

5. 1. 4. メンターであること

国家試験合格を経て異動も何度か経験し、アティカさんは後輩の候補者を指導する立場になる。やすらぎ苑には「メンター制度」が設けられていたが、アティカさんはメンターである自分の役割をどのように考えていたのか。それは上司やEPA担当者に対する批判的な語りの中からうかがえる。

まず、上司とアティカさんの間には「早く慣れる」ことに関する認識のギャップがあった。上司は「早く慣れるように」と、施設に来たばかりのEPA候補者に介助の仕事をさせていた。しかし、アティカさんはそれはむしろEPA候補者に「プレッシャー」を与えるものだと考えていた。一方で、アティカさんは後輩を「家族」のような存在だとし、後輩たちが「早く慣れるように」してあげたいと考えていた。しかし、上司とアティカさんが考える「早く慣れる」ことは同じではない。アティカさんのいう「家族」には、自分がかつて経験した日本に来ることへの不安やさびしさが重ねられており、家族とはそうした感情を共有する者を指していた。つまり、アティカさんが考える「早く慣れる」こととは、不安をなくしていくことだったと言える。一方、上司の考える「早く慣れる」ことは、介助業務を円滑に行うことを指し、利用者の状況もわからないEPA候補者にとっては不安を増幅させるだけのものだった。そのため、アティカさんは上司が望むことは逆に、後輩たちには無理しないよう伝えていた。

また、アティカさんはEPA担当者が後輩たちに過度な自立を促し、自分たちの頃のようなきめ細かい対応をしていないことに不満を感じていた。自分たちの頃のEPA担当者はよかったとし、それがやすら

ぎ苑に残る要因になっていた。しかし、後輩にとってやすらぎ苑は、アティカさんが感じたような、なじみある場になっておらず、国家試験合格後は施設を去るだろうと考えていた。アティカさんにとってのなじむことの意味を、先の上司についての語りと合わせて考えると、仕事を円滑にこなせるだけでなく、そこに付随する感情や、かかわる人を内包したものだと言えらる。

このように、アティカさんは後輩への指導に関し、上司たちとは異なる意味づけをしていた。高木(1999)は、実践共同体における役割的なアイデンティティを個人史的な位相と合わせて理解する必要性を述べている。アティカさんはメンターとして助言や指導を行うにあたり、後輩を「家族」のように考えていたが、そこにはアティカさん自身の越境の歴史が反映されていた。アティカさんの考える越境は、ベトナムの EPA 候補者に関する語りに見られるように、インドネシアに限ったものではなく「外国」から来た人として共有する経験である。これら一連の語りからは、【越境を経験したメンターのわたし】を読み取ることができ、アティカさんは自身の経験から制度化されたメンターを再解釈していたと言えよう。

5. 1. 5. インドネシアと日本を自由に行き来する

やすらぎ苑にとどまることを決めたあとも、転職の誘いは続いていた。迷う気持ちはありながらも、アティカさんは【やすらぎ苑で働くわたし】というアイデンティティを維持する。どこの職場も「いいこともあるし悪いこともある」が、やすらぎ苑での「人間関係」が、これまでの自分を支えてくれたと考えていたからだ。アティカさんが信仰について語ることはそれほど多くなかったが、信仰への理解もやすらぎ苑での人間関係を評価する一因になっていた。しかし、【やすらぎ苑で働くわたし】を維持するには、もう一つ理由がある。永住権の取得である。

宋(2019)は、中国人若年移住者を対象とした研究において、永住権を希望するのは永住への意欲というより、往來の自由という制度上の恩恵が理由になっていることを指摘している。また、中井(2017)は、ある滞日中国人にとって、永住権の取得は日本で起業し成功するという理想のアイデンティティと、職種が限定される就労ビザという現実との溝を埋める妥協点として意味づけられていることを述べている。アティカさんの場合も、宋(2019)の指摘どおり、制度上の恩恵が理由になっている。しかし、中井(2017)と異なるのは、アティカさんが望んでいるのは、職を選ぶ自由ではなく、場を選ぶ自由だという点である。アティカさんは「違う仕事に変わるとかはない」と言い、介護職以外の仕事の可能性は考えていなかった。【自分が決めた介護士としてのわたし】からもアティカさんの介護職への思いは読み取れる。

一方、日本は今やアティカさんにとって「働く場」だけでなく「暮らす場」としてなじみあるものになっていた。日本は医療「サービス」がいいとし、車を購入したことで生活上の移動の自由も獲得できた。交通ルールが守られる日本では運転できるが、インドネシアでは「こわい」と語っており、車の運転に関してはインドネシアより日本になじみを感じていると言えらる。とはいえ、インドネシアには家族がおり、本来の意味で日本に永住しようと思っには至っていない。インドネシアに帰国した友達には日本に戻りたいと思っている人も多いと語っているが、それはいったん帰国してしまうと日本に戻ることが困難であることを意味している。

坪谷(2010)は、帰国を意識しながら長期間暮らす、滞在者(sojourner)と定住者(settler)の中間的な存在を「永続的ソジョナー」と呼んでいるが、そうした曖昧な身分を法的に保障するものこそがアティカさんにとっての「永住権」なのである。つまり、永住権の取得は、帰国か在留かという選択から解放

された【インドネシアと日本どちらでも自由に暮らせるわたし】という将来希望するアイデンティティを可能にするものだと言える。

5. 2. ストーリー領域におけるアティカさんの語り

以下では、ストーリー領域に現れるアティカさんの語り方に注目し、考察を行う。アティカさんは「ほな」という言語形式を幾度か使っていた。県外の高校を兄に進められた際の「ほな、あそこいこうか」, EPA 制度を友達に聞き日本に行こうと決めた「ほな、しまししょう」, 国家試験合格後に転職を考えるも同期に助言され、とどまることを決めた「ほな、もうここで」である。いずれも他者から情報や助言を受け、それに従う判断をした際に用いられていた。また、これらの判断が下された局面は、キャリア構築理論(サビカス, 2011/2015)でいう客観的キャリアの接合点でもある。客観的キャリアとは人が経験する社会的役割等を指すが、筆者には、この「ほな」という形式と、それによって導かれる局面とが不釣り合いなもののように感じられた。桜井(2005)は、語りに内在する指標となることばに気づいていくことが解釈の出発点になるとしていた。本節では、「ほな」ということばを出発点に、なぜアティカさんがこのような言い方をしたのかを考えたい。それを知る手がかりとして、第4章のアティカさんのストーリーから〈抜粋1〉〈抜粋2〉〈抜粋7〉を取り上げる。参照しやすいよう、抜粋部分は再掲する。

まず、アティカさんがEPAに参加するきっかけについての語り〈抜粋1〉を見る。

〈抜粋1〉1回目のインタビュー

01F: あ、そうですね、へー、じゃアティカさん最初、あんまり興味なかったんですね

02A: そうですね、あの一、あまり、はい、だってあの、卒業する前にもあの、日本とか最初は決

めてなかった、hhhh、はい、友達から言って、あの、{情報を}集めて、はい、ほな、しまししょうとか、はい、そんなたいそう、はい、わたし、hhh

アティカさんはもともと日本に行こうとは考えておらず、友達にEPA制度について聞いて02「ほな、しまししょう」と決めたとし、02「そんなたいそう」なものではないと語っていた。ここで、アティカさんも過去に調査を受けていたと思われる国際厚生事業団の「外国人介護福祉士候補者受け入れ施設巡回訪問実施結果」(国際厚生事業団, 2022)¹⁶を参照したい。調査にはEPA候補者に対して「日本へ来た目的」を問う質問があり、回答項目として「日本の介護福祉士国家資格を取得して日本で働き続けるため」「介護知識及び技術の向上のため」「給料から家族に仕送りするため」が挙げられている。これらはEPA候補者の受入れ事業を担う国際厚生事業団が用意した項目であり、EPA候補者に一般的に期待される動機、いわばモデル・ストーリーとして機能していると言える。一方、アティカさんは自分の理由は02「そんなたいそう」なものではないと評価しているが、これは一般的に期待される動機から感じられる真剣さや、まじめさが自分にはないことを表しているのではないか。

このことは〈抜粋2〉でさらに顕著である。

〈抜粋2〉2回目のインタビュー

01F: あー、そうなんですね、へー、韓国で働きたいと思ったのはどうしてですか

02A: hhhh、先生、笑わないでね、hhh

03F: うんうん

04A: 理由は、hhh(うん)、韓国ドラマ好きなんで

¹⁶ 平成22年度は該当の質問はなかったため、平成23年度から令和3年度までを参照した。

す、先生、hhhh、それで、hhhhh、すいません、
hhhh

05F：わかるわかる、hhh

06A：あまり、理由は、あの、大事な理由ではなかつ
たんです、hhhhhh、あ、だから、あの、ほん
とに、韓国ドラマ好きで、わー、わたしも韓国
で、あ、韓国で仕事したいなーって思って、ほ
んで、ちょっとあの、調べてみて、hhh、はい、
それで、hh、けど、あの、方法がなくて、だ
から、ま、あの、韓国でなくても日本でもいい
かなーって、だから日本で、hhh、(hhh)すいま
せん、正直にゆったんです、hh

(中略)

07F：でも、日本に、来る、ようになったんですね

08A：はい

09F：へー、そうです

10A：笑い話で、hhh

〈抜粋2〉では自分がもともと望んだのは韓国であ
り、日本ではなかったことが語られている。このや
りどりの最後にアティカさんは10「笑い話」と、日
本に来た経緯を締めくくっている。アティカさんに
とって日本に来たことに必然性はなく、そこに至っ
た経緯は「笑い話」つまりは、真剣さや、まじめさ
とはかけ離れたものだったのである。

また、この〈抜粋2〉は、韓国で働きたいのはなぜ
かという筆者の質問に、アティカさんは韓国ドラマ
が好きだったからだと答えているが、同時に04「す
いません」と謝罪している。しかし、アティカさんの
謝罪の理由は、韓国ドラマが好きだったからではな
い。次のアティカさんの発話06「韓国でなくても日
本でもいいかなーって、だから日本で」から、日本
が次善の国だったことが理由であることがわかる。
06の最後に「すいません、正直にゆったんです」と
謝罪を繰り返していることから明らかだろう。筆
者とアティカさんは3. 2. で述べたように、教師と

元教え子という関係で、それは02と04の「先生」と
いう発話にも現れている。しかし、この場面では働
く国としての韓国と日本が対照されており、教師と
いうより日本性を帯びた者としての筆者が前景化さ
れていると言える。つまり、アティカさんの謝罪は
そうした者としての筆者に対してなされていると考
えられる。

さらに、06「正直にゆったんです」という発話に
についても考えたい。土屋(2005)は、社会調査におけ
るラポールは調査者と被調査者という「支配-従属
関係」を潜在的に含むとした上で、ラポールはイン
タビューの中で構築的に獲得されるものだと指摘し
ている。繰り返しになるが、筆者とアティカさん
には、調査者と被調査者以外にも教師と元教え子とい
う非対称な関係が潜在している。一方で、この発話
からは筆者がアティカさんにとって正直に言うこと
ができる相手としてみなされていることがわかる。
また、それが可能になったのには、アティカさんと
筆者の調査時における関係も考慮する必要があろ
う。アティカさんはすでに国家試験に合格し、もは
や候補者でなくなっていた。筆者もまた、EPA 研修
の日本語講師ではなくなり、制度とは離れた存在に
なっていた。いずれにせよ、これまで述べたような
重層的な関係の中で正直に言うことは達成されてい
たのである。言い換えれば、構築的なラポール(土
屋, 2005)をここに見ることができる。

この〈抜粋2〉は、アティカさんが真相を明かす語
りになっているのだが、一方で多くの笑いが生じて
いることから、むしろ「ぶっちゃけ」に近い。ぶっ
ちゃけが指標するのは、真相を打ち明ける深刻さで
はなく白状に伴うおかしさである。

次に、〈抜粋7〉永住権をとりたい理由に関するや
りどりをみる。

〈抜粋7〉2回目のインタビュー

01F：その、え、永住権を取りたいと思うのは、ど

うしてですか

02A: えー, 10年に1回だけになるから, hhh

03F: うん

04A: 更新¹⁷が, hh (あー) それだけ, 簡単な理由

05F: あー, そっかそっか, hhh

06A: 別に, あの, 違う仕事に変わるとかはないです
(中略)

07A: だって, 最近, あ, 最近という, あの一, {
インドネシアに} 帰った人も, 戻りたい友達が多
いので, 日本へ

08F: あ, そうなんですか

09A: うん, はい, だから, もし, わたし, いつか
わからないんですけど, インドネシア帰って,
あー, 日本戻りたいなーって, 気持ちがあるとき
に, もし永住, だったら, すぐに, ま, すぐに
ではないんですけど, 来れるんじゃないですか

10F: あー, そうなんですね

11A: ちょっと, あ, そう, そういうこと考えたの
で, だから, ちょっと, あの, 永住, hhh, 取
りたい, hhh

12F: あー, なるほど, あー

13A: 簡単な理由ですね, 全然 hhhh

アティカさんは更新の頻度が減ること, インドネシアに帰っても日本に戻れることを理由に挙げ, それらを04と13で「簡単な理由」と評価している。5. 1. 5. で述べたように, 長期滞日外国人にとって永住権は制度上の恩恵が理由になっており (宋, 2019), そのことは長期滞日外国人が一定程度共有するモデル・ストーリーになっていると言える。にもかかわらず, 「簡単な理由」と評価することには, 永住ということば自体の意味と, そこに潜む社会のマス

ター・ナラティブが存在するのではないか。つまり, 永住権は, 日本に根差して生きることの覚悟として取得すべきで, その結果, 種々の恩恵が享受できるが, 決して恩恵が先にあってはならないのである。アティカさんはそうしたマスター・ナラティブを参照した上で, 「簡単な理由」と評価したと考えられる。

このようにアティカさんは, EPA 候補者・介護福祉士をめぐる言説, 永住権をとるべき外国人についての言説を参照しながら, 自らを「理想化された EPA 介護従事者・滞日外国人ではない者」として位置づけていた。それは筆者へのぶっちゃけによって成り立っているのだが, 先述した二人の関係性から反省的に捉えるならば, 元 EPA 候補者のキャリアを知りたがっている筆者にこそ, そういう者として自己提示する必要があったのかもしれない。つまり, EPA 候補者・介護福祉士をめぐるモデル・ストーリーが期待される中, あえてそれとは異なるストーリーを生きていることを表明しているのではないか。

「ほな」ということばは, 語りの中では他者の判断に委ねるような印象も与えるが, アティカさんにとって, それは理想化された像と距離をとる, 自らを表すためのことばになっていたのではないか。

6. まとめと今後の課題

以下では, これまでの考察をまとめ, EPA 介護福祉士のキャリア形成に関する議論への課題について述べる。

【親の期待どおりのわたし】であったアティカさんは【新しい関係性の中で生きるわたし】になるため, 県外の高校に進学した。大学は【親の期待どおりのわたし】として勧められた看護大学に進学したが, 3年生になると【日本で働くわたし】を思い描くようになった。しかし, 他大学で開講される日本語コースへの参加を両親に反対され, 【親の期待どお

17 在留資格の更新ではなく在留カードの更新として言っている。また, アティカさんは10年に1回と言っているが, 永住者の在留カードの更新は7年に1回とされている。

りのわたし】と【日本で働くわたし】との交渉を迫られた。アティカさんは【親の期待どおりのわたし】として振る舞うことはせず、両親の説得を行った。説得に成功したアティカさんは日本語コースに参加し、クリニックで1か月働いたあと【日本で働くわたし】として EPA 制度に参加した。そして、研修を終え、やすらぎ苑で働くようになった。その後、【同期の支えの中でがんばるわたし】として国家試験準備に取り組み、合格すると、転職を考えるようになった。しかし、【やすらぎ苑で働くわたし】として、とどまることを選択した。やすらぎ苑をなじみある場として見いだしたからである。看護師を見ると懐かしいと思う気持ちもあるが、【自分が決めた介護士としてのわたし】に後悔は感じていない。今は、EPA 候補者の後輩たちを家族のように思い、【越境を経験したメンターのわたし】として指導している。転職の誘いはあるが、職場での人間関係にこれまで支えられてきたので、【やすらぎ苑で働くわたし】として、とどまるつもりでいる。今後は、働く場だけでなく暮らす場としての日本を維持しつつ、家族のいるインドネシアでの暮らしも可能にする永住権の取得を視野に【インドネシアと日本どちらでも自由に暮らせるわたし】を思い描いている。

一方で、アティカさんは上述したストーリーを EPA 候補者・介護福祉士をめぐるモデル・ストーリーをすり抜けるように、筆者との間で構築していた。

では、EPA 介護福祉士のキャリア形成の議論に関して、アティカさんのストーリーから示唆されるものは何だろうか。現在、外国人材のキャリア形成に関する議論は活発に行われており、そこには優秀な人材を日本に迎え、とどめおきたいという意向が少なからずある。EPA 制度に関しては国家試験受験が前提にあり、育成コストの点からも合格者に対する期待は大きい。10年に渡る大規模な調査を行った浅井、箕浦 (2020) は、EPA 看護師・介護福祉士へのキャリア開発では仕事のやりがい満たされること

が重要であり、専門性を高め、リーダーになるなどのキャリアラダーを上ることこそがやりがいだと主張する。もちろん、そのような機会が提供されることは重要である。一方で、やりがいをそのように矮小化することは、EPA 介護福祉士を理想化するモデル・ストーリーを強化することにしかないのではないか。

本研究では、キャリアを職業上の経験にとどまらない自己構成するものとして考えてきた。そうした観点から見た、やりがいはもっと多様なものになるだろう。そして、それは決して「EPA 介護福祉士」にとってのものではなく、それぞれのキャリアを紡ぎ生きている「その人」にとってのやりがいになるはずである。アティカさんのストーリーはまさにそのことを物語っていた。同時に、自分自身の生を生きるアティカさんのストーリーは、「EPA 介護福祉士」であることを無意識のうちに期待する社会、そして筆者自身を浮かび上がらせた。その期待は「EPA 介護福祉士」でなければならないという規範に容易になりうるものである。今後、多様な分野で「外国人材」と呼ばれる人が増えることが予想されるが、そうした人々に対する期待を受入れ社会はどれだけ自覚することができるだろうか。それに気づいていくことは「外国人材」ではなく、目の前にいる一人ひとりを理解すること、言い換えれば、「その人」として見つめていくことにつながるのではないか。アティカさんのストーリーはその重要性を教えてくれているように感じる。

謝辞 多忙な中、本研究にご協力いただいたアティカさんに深く感謝申し上げます。

文献

浅井亜紀子, 箕浦康子 (2020). 『EPA インドネシア人看護師・介護福祉士の日本体験——帰国者と

- 滞在継続者の10年の追跡調査から』明石書店。
天野ゆかり (2018). 外国人介護人材の定着の可能性と求められる役割——ベトナム人看護学生に対するアンケート結果を踏まえて. 宮崎里司, 西郡仁朗, 神村初美, 野村愛 (編) 『外国人看護・介護人材とサステナビリティ——持続可能な移民社会と言語政策』 (pp. 256-266) くろしお出版.
- 稲田栄一 (2018). EPA 介護福祉士のキャリア構築プロセス——複線径路・等至性アプローチ (TEA) による分析『言語文化教育研究会第4回年次大会予稿集』 (pp. 123-128). <https://alce.jp/annual/2017/proc.pdf>
- ヴィゴツキー, L. (2001). 『思考と言語』 (新訳版; 柴田義松, 訳) 新読書社. (原典1934)
- 奥島美夏 (2015). インドネシア人看護師の送出政策の変遷と課題——国内保険医療改革と高齢化の自裁における移住労働の位置づけ『アジア研究』60(2), 44-68. https://doi.org/10.11479/asianstudies.60.2_44
- ガーゲン, K. J. (2004). 『社会構成主義の理論と実践——関係性が現実をつくる』 (永田素彦, 深尾誠, 訳) ナカニシヤ出版. (Gergen, K. J. (1994). *Realities and relationships soundings in social construction*. Harvard University Press.)
- 河内康文 (2020). Economic Partnership Agreement : 介護福祉士の職業経験とキャリアに対する認識——EPA 介護福祉士・管理者に対するインタビュー調査に基づく質的分析『介護福祉教育』24(1), 85-94. <https://search.jamas.or.jp/link/ui/2020229918>
- 川口貞親 (2009). 日本, フィリピン, インドネシアの看護教育カリキュラムの比較『九州大学アジア総合政策センター紀要』3, 91-104. <https://doi.org/10.15017/14078>
- 厚生労働省 (2022年3月25日). 『第34回介護福祉士国家試験におけるEPA 介護福祉士候補者の試験結果』. https://www.mhlw.go.jp/stf/newpage_24688.html
- 国際厚生事業団 (2022年6月16日). 『巡回訪問時事業』. https://jicwels.or.jp/?page_id=208
- 小林多寿子 (2000). 二人のオーサー——ライフヒストリーの実践と提示の問題. 好井裕明, 桜井厚 (編) 『フィールドワークの経験』 (pp. 101-114) せりか書房.
- 桜井厚 (2005). ライフストーリー・インタビューをはじめ. 桜井厚, 小林多寿子 (編) 『ライフストーリー・インタビュー——質的研究入門』 (pp. 11-70) せりか書房.
- サビカス, M. L. (2015). 『サビカス キャリア・カウンセリング理論——〈自己構成〉によるライフデザインアプローチ』 (日本キャリア開発研究センター, 監訳, 乙須敏紀, 訳) 福村出版. (Savickas, M. L. (2011). *Career counseling*. American Psychological Association.)
- 嶋津百代 (2021). 対話と共同構築のナラティブ. 北出慶子, 嶋津百代, 三代純平 (編) 『ナラティブでひらく言語教育——理論と実践』 (pp. 61-79) 新曜社.
- 下村英雄 (2015). コンストラクション系のキャリア理論の根底に流れる問題意識と思想. 渡部昌平 (編) 『社会構成主義キャリア・カウンセリングの理論と実践——ナラティブ, 質的アセスメントの活用』 (pp. 10-43) 福村出版.
- 宋弘揚 (2019). 東京大都市圏における若年中国人移住の動機と社会関係構築様相『日本地理学会発表要旨集——2019年度日本地理学会春季学術大会』. https://doi.org/10.14866/ajg.2019s.0_52
- 高木光太郎 (1999). 正統的周辺参加論におけるアイデンティティ構築概念の拡張——実践共同体間移動を視野に入れた学習論のために『東京

- 学芸大学海外子女教育センター研究紀要』10, 1-14. <http://hdl.handle.net/2309/42920>
- 武内博子 (2017). EPAに基づく介護福祉士候補者が捉えた介護福祉士国家試験対策過程とは—インタビューの分析から『日本語教育』166, 1-14. <https://doi.org/k36q>
- 土屋葉 (2005). ラポール. 桜井厚, 小林多寿子 (編) 『ライフストーリー・インタビュー—質的研究入門』(pp. 83-84) せりか書房.
- 坪谷美欧子 (2010). 「永続的ソジョナー」としての中国人留学生—1980年代の「留学ブーム」からの新生代の出現へ『中国21』33, 137-154. <https://aichiu.repo.nii.ac.jp/records/7350>
- 中井好男 (2017). 滞日中国人のライフストーリーから見る自我アイデンティティの交渉と構築—なぜ永住権を目指して働き続けるのか『質的心理学研究』16(1), 116-134. https://doi.org/10.24525/jaqp.16.1_116
- 中山亜紀子 (2015). ライフストーリーを語る意義. 三代純平 (編) 『日本語教育学としてのライフストーリー—語り聞き、書くということ』(pp. 168-185) くろしお出版.
- 中山亜紀子 (2021). ライフストーリー. 八木真奈美, 中山亜紀子, 中井好男 (編) 『質的言語教育研究を考えよう—リフレキシブに他者と自己を理解するために』(pp. 105-126) ひつじ書房.
- 布尾勝一郎, 平井辰也 (2020). 外国人介護・看護労働者のキャリア形成『日本語教育』175, 34-49. <https://doi.org/k36r>
- 能智正博 (2006). “語り”と“ナラティブ”のあいだ. 能智正博 (編) 『〈語り〉と出会う—質的研究の新たな展開に向けて』(pp. 12-72) ミルネヴァ書房.
- バフチン, M. (1979). 『小説の言葉』(伊藤一郎, 訳) 新時代社. (原典1975)
- バフチン, M. (1989). 『マルクス主義と言語哲学—言語学における社会学的方法の基本的問題』(改訳版; 桑野隆, 訳) 未来社. (原典1930)
- ブルーナー, J. S. (1998). 『可能世界の心理』(田中一彦, 訳) みすず書房. (Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press.)
- 柳瀬陽介 (2018). なぜ物語は実践研究にとって重要なのか—読者・利用者による一般化可能性『言語文化教育研究』16, 12-32. <https://doi.org/10.14960/gbkkg.16.12>
- Barkhuizen, G. (2011). Narrative knowledging in TESOL. *TESOL Quarterly*, 45(3), 391-414. <http://doi.org/10.5054/tq.2011.261888>
- McAdams, D. P., & McLean, K. C. (2013). Narrative identity. *Current directions in psychological science*, 22(3), 233-238. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0963721413475622>
- Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Longman.
- Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. In J. A. Hatch & R. Wisniewski (Eds.), *Life history and narrative* (pp. 5-23). Falmer.
- Super, D.E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (pp.197-261). Jossey-Bass.
- Watts, A. (2001). Career education for young people: Rationale and provision in the UK and other European countries. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1(3), 209-222. <https://doi.org/db3k7d>

Article

Career as ‘self-construction’ of an EPA care worker:

Through the lens of narrative identities in the life story

FUJIWARA, Kyoka*

Osaka university, Japan

Abstract

This article aims to understand the career as ‘self-construction’ through the narrative identities that emerged in the life story of an EPA care worker. The study drew on “career construction theory.” The following identities were found through the analysis of the participant's life story. “Myself as expected by parents,” “myself living in new relationships,” “myself working in Japan,” “myself striving with the support of peers,” “myself working at Yasuragi-en,” “myself as a care worker of my own volition,” “myself as a mentor with cross-border experiences,” and “myself capable of living freely in both Indonesia and Japan.” Moreover, the participant constructed her own story with the author, suggesting deviation from the model stories of EPA care workers or candidates.

Keywords: career construction theory, narrative world , story domain, model story, master narrative

Copyright © 2023 by Association for Language and Cultural Education

This work was supported by JSPS KAKENHI Grant Number JP21K13043.

* *E-mail:* k.fujiwara.ciee@osaka-u.ac.jp

論文

地域日本語教育における教室運営に関わる課題とその対応

国際交流協会 A の事例から

横山 りえこ *

(早稲田大学大学院日本語教育研究科)

概要

多様なエスニシティの人びとが国内に増加し、我々の生活に密接に関わる地域日本語教育が益々重要となることが予想されることから今後、国（マクロ）、行政（メゾ）、個人（ミクロ）の多層的連携がより一層望まれる。本稿では、マクロとミクロをつなぐメゾの立場に注目し、ある国際交流協会が日本語教室を運営する中で直面した課題とその対応を明らかにするとともに、課題解決に重要な要素を検討することを目的とする。SCATを用いてそれら要素を分析した結果、(1) 問題を「明確」にする力、(2) 解決・改善のための「柔軟さ」、(3) 教室内外の関係性構築といった「人的な環境調整」、(4) 教室活動等を定期的に見直すといった「構造的環境調整」が課題解決に重要だと示唆された。本稿がこれからの多文化共生社会の形成に向けた多層的連携の意識付けとなり、地域日本語教室を運営する行政（メゾ）らにとって課題解決のための有用なヒントとなれば幸いである。

キーワード：多文化共生、多層的連携、メゾレベル、ソーシャル・キャピタル、環境調整

Copyright © 2023 by Association for Language and Cultural Education

1. 背景と目的

令和4年末現在、国内在留外国人数は307万人を超え過去最多となり（出入国在留管理庁、2023）、今後も多様なエスニシティをもつ人びとが国内に増加することが予測されることから、日本語を母語とし

本稿の内容は、令和4年度文化庁事業『日本語教育人材の研修プログラム普及事業—日本語教師【中堅】に対する研修』のうち、日本語教育学会が受託した「日本語教育学会の人材、知財、ネットワークを活かした中堅日本語教師のための研修プログラム」における成果の一部である。

* Eメール：r.yokoyama25@akane.waseda.jp

ない外国人住民の生活に密接に関わる地域日本語教育はさらに重要度を増すと考えられる。現に、技能実習生や就労者、またその家族といったいわゆる生活者としての外国人の多くは、地方公共団体や国際交流協会、その他任意団体を含む地域日本語教室で日本語を学んでいる（文化庁文化審議会国語分科会、2022）。

この地域日本語教育の役割・機能について野山ほか（2009）は、「居場所」「交流」「地域参加」「国際理解」「日本語学習」（p. 74）の5つを挙げている。これを受け近年に至っては、地域日本語教室が外国人住民らの「日本社会へつながる居場所としての役割」

(文化庁文化審議会国語分科会, 2022, p. 43) を担う場所であり, 地域住民と日本語を使った交流を通して, 徐々に社会参加ができるよう「調整を行う場」(p. 43) として広く捉えられるようになった。文化庁文化審議会国語分科会 (2022) によれば, 地域日本語教室をこうした場に構築していくためには, 「運営に配慮が必要」(p. 43) と述べている。

つまり, 外国人住民らが社会的存在として他者と関係性を構築し, 共に生きる社会を実現するためには地域日本語教室が重要な場であると言えるだろう。また近年, 日本政府や地方自治体においても多文化共生に向けた施策や取組みの報告が増えつつある (国際協力機構, 2022) ことから, 誰もが安心して暮らし他者との関係を構築しながら共に生きる社会を目指す動きが活発化していることが窺える。人と環境の相互作用に介入し, 人間の福利およびエンパワーメントを図ること等を目的とする社会福祉学においては, 政策や制度を含む国家等をマクロレベル, 自治体, 地域社会や組織等のメゾレベル, そして, 個人といったミクロレベルの3つにレベルを分類し, 各層を行ったり来たりする流動性ある支援の実践が求められる。とりわけメゾレベルは, ミクロレベルを支え, マクロレベルへと展開するもの (石川, 2019) とされていることからミクロレベルとマクロレベルの中間を担う重要な階層であると言える。

これを地域日本語教育に換言すれば, 国内において外国人住民を社会的存在として捉え多文化共生社会をめざすためにはマクロレベル (国) の体制整備, ミクロレベル (個人) の相互理解と活動に加え, その間を取り持つメゾレベル (行政・自治体) としての教室運営の在り方が重要であり, 各層が互いに連携して取り組むことが肝要であると言えるのではないだろうか。筆者はこうしたマクロレベル, メゾレベル, ミクロレベル (以下, マクロ, メゾ, ミクロ) の多層的連携は, 外国人, 日本人問わずすべての人が地域の一人として多文化共生社会を生きていくために必

要不可欠であると考え。

山西 (2013) は, 「活動主体としての行政」と「活動原理としての平等性・公共性等の公益」を「公」, 「活動主体としての多様な市民組織・団体」と「活動原理としての共益」を「共」, 「活動主体としての企業や個人」と「活動原理としての私益」を「私」(p. 39) として捉え, 互いのつながり (リエゾン) の重要性について述べている。そして多文化共生に向けての政策, とりわけ地域における多文化共生を目指す学びづくりの政策を考える際には, 行政と市民が一体となる必要性について言及しており, これはすなわち, 多文化共生に向け, 言語や国籍等の異なりに関わらずすべての人の包括的な学びづくりを目指すためには, 特にメゾとミクロの中下層の連携が欠かせないと捉えることができる。

2022年に発表された愛知県の調査 (愛知県県民文化局, 2022) によると, 県内の日本語教室を主催しているのは, 国際交流協会が38.3%で最も多く, 次いで民間ボランティアグループ等の民間国際交流団体が27.2%, そして自治体が19.8%であると報告されている。また2023年発表の静岡県による調査では, 日本語教室の運営サポートや, 教室の設置が国際交流協会等の役割として捉えられていることが明らかとなっていることから, 地域の日本語教室運営および実施に関して国際交流協会への期待が大きいことが窺える。

筆者はこれまでボランティアが主体となるいくつかの地域日本語教室に携わった経験を通し, 各教室にはある共通した課題があることを知った。例えば, 学習者のニーズが把握しきれずボランティアが学習支援を手探りでやっているといった〈日本語学習や活動の模索〉, 「日本人 = 先生」という暗黙のルールが存在する〈参加者間の二項対立性〉, そしてボランティアの高齢化に加え, 新しい人材が日本語教室に参加しにくい, いわゆる閉ざされた空間と化している等の〈人材育成の必要性〉に関するもの

である。同様の課題はいくつかの県が実施した日本語教育の実態調査等でも明らかとなっていることから、これらは地域日本語教育に多く共通した課題であると言える。

尾崎 (2004) は、地域の日本語教室において外国人だけでなく、日本人も外国人との交流を通して学ぶ相互学習の重要性について言及している。米勢 (2006a) は、学習者の日本語習得を目的に教師と生徒の二項対立がある学校型日本語教育と、地域の日本語活動を相互学習として位置づけた「地域型日本語教育」(p. 114) を大別している。新庄 (2007) においては、地域日本語教育を2つにタイプ別している。一つは教育機関での日本語教育でもある学校型の要素を強く持つ「不備・補充タイプ」であり、もう一つは相互学習の要素が強い地域型の「参加・変革タイプ」(p. 136) である。新庄は後者について、日本人にとっても外国人との関わりを通してコミュニケーションのしかたや社会問題等を学ぶことができると述べ、その重要性について言及している。上記3者は相互学習の重要さを説いており、これらは筆者の考えとも通底する。これに加え筆者が望む地域日本語教育の場は次の通りである。誰もが対等な関係において参加し、学びを望むすべての学習者に対する日本語学習機会を保障する場であり、ライフラインに関する情報保障となる場である。つまり、地域日本語教育においてはこれらを含めた広義の「学習保障」が担保されていることが重要だと考える。

筆者がミクロの立場から感じた上記課題について詳しくは2章で述べる。

では、地域日本語教育を運営実施するメゾの立場、とりわけ日本語教室の運営サポートや教室の設置をその役割と期待される国際交流協会 (静岡県, 2023) は、はたしてどのような課題に直面しているのだろうか。国際交流協会の立場に注目した先行研究としては、以下のものがある。

榎井 (2011) は、地域の国際交流協会が日本語教室

をはじめとする多文化共生に対してどの様に関わり展開していくのか、具体的事例を通して考察している。そして、日本人と外国人の「非対称性」(p. 112) を理解することや、外国人市民の権利保障という認識を地域で確立する重要性について触れ、多様な外国人が主体となる環境調整をすることが国際交流協会の任務であると言及している。

福村, 三代 (2021) は、国際交流協会や民間が運営する地域日本語教室等は「閉じられた空間」(p. 103) として行われているとし、日本語教師や市民ボランティアが教える側の立場であり、日本語学習者が教えられる側の立場といった固定化した構造が多くなっていることを指摘している。そして「多様な価値観や背景を持つ人々によって構成される開かれた空間において、民族、性別、職業、身分等に左右されず個人が対等な関係のもとに尊重され、その複数の個人が課題を共有し、解決に向かって自由に意見を表明し交換し、学び合える状況」(p. 105) を公共と定義し、多様な人たちが共に学び合い市民性を育てる場として公共性をつくり出す重要性について述べている。

これらはメゾの立場である国際交流協会の役割や在り方について言及されたものではあるが、上層にあるマクロと下層にあるミクロを俯瞰的に捉え、メゾの立場で日本語教室を運営する国際交流協会は、はたしてどのような課題に直面するか、またどのように対応したのか等、具体的事例を示した報告は管見の限りほとんど見当たらない。

昨今、マクロ、メゾ、ミクロの各層で多文化共生を掲げた施策実施や日本語学習支援ならびに交流イベントといった活動が活発化している中で多層的連携は益々重要になると考えられるが、山西 (2013) が行政と市民の一体化の必要性について触れている通り、メゾとミクロが互いの課題を共有し、共に教室をつくりあげる姿勢が今後一層望まれると考える。言い換えれば、互いが抱える課題を共有し共に考え

それぞれの立場から行動することにより、外国人住民と日本人住民すべての人を包括した多文化共生社会実現のための相互効果が期待できるのではないだろうか。

こうした背景から筆者は、マクロ、メゾ、ミクロの多層的連携において要とも言えるメゾが地域の日本語教室を運営実施するにあたり、どのような課題に直面し、どのように対応してきたのかを明らかにするとともに、課題解決に至った要素を検討することで、以下に挙げる二つの効果があると期待する。一つは、日本語教室を運営するメゾの立場である国際交流協会や行政、および自治体等にとって、今後直面するであろう課題に対しどのように対応したらよいのか、その解決にむけた示唆となり得るということである。もう一つは、多文化共生に向け、地域の人のびとの包括的な学びづくりを目指すためにとりわけ欠かすことのできないメゾとミクロの中下層の連携に有用な意識付けになり得る、ということである。そのため筆者は、東海地方のある地域で20年以上にわたり日本語教室を運営実施してきた国際交流協会Aに調査を依頼し、協力をいただくに至った。

そこで本稿ではメゾに位置する国際交流協会の立場から、これまでに直面した課題とその対応を明らかにし、課題解決に重要な要素を検討することを目的とする。本稿が、地域の日本語教室を主催するメゾの立場にとって課題解決のヒントとなり、こうした課題や対応策を共有することを通じて、ミクロの中下層の連携に向けた一助となることを目指す。

本稿の構成は、2章で地域日本語教育に共通してみられる課題を先行研究から概観した後、3章で調査についてまとめる。そして4章では結果と考察を行い、5章で結論と今後の課題について述べる。

2. 地域日本語教育における課題

近年、都や県が行う地域日本語教育実態調査の報

告も増えつつあり、報告を見る限りいくつかの地域で共通してみられる課題があるとわかる。具体的には、日本語教室に関わる人材の不足・場所の確保・人材の育成等が挙げられている（三重県国際交流財団, 2021；千葉県, 2021；東京都, 2021；静岡県, 2023）。他方、地域で日本語を学ぶ学習者（以下、学習者）の課題としては、「時間的な都合」や「教室が近くにない」という外的要因に加え、「自分のレベルに合わない」「教え方や内容が合わない」という内的要因により日本語学習に参加できなかつたり、継続できず中断したりすることが報告されている（尾崎, 2020；岐阜県, 2020；千葉県, 2021；広島市, 2020）。このように日本語学習および進学等を目的とした留学生とは異なり、その他の在住外国人等は日本語の学習機会を得たり、継続したりするということが難しいと言える。マクロ、メゾ、ミクロの多層的連携により、日本語学習を望むすべての者を包括的にサポートし、学習保障を行うことが望まれる。

本章では、地域日本語教育に広く共通してみられる課題として〈活動内容や方法〉〈参加者間の関係性〉〈人材育成の必要性〉に注目し、先行研究をまとめる。

2. 1. 活動内容や方法について

鈴木（2022）は学習者が日本での生活に馴染むことができ、人生をより良く過ごすためには生活や仕事の質を向上させることが重要だとし、徐々にレベルアップが可能となる「文法シバラスに則った授業を受けられる環境」（p. 61）を整える必要性について述べている。

識字教育の重要性について言及する新矢（2013）は、地域の日本語教室では口頭言語が優先されている現状に触れ、文字の学習が後回しになる傾向があると警鐘をならしている。活動実践を通して、生活に必要な文字の獲得が「生きる力」（p. 31）の獲

得となったことを報告し、機能的識字が生活の質を高めることにつながると言明している。一方、文化庁文化部国語課(2013)が作成した『「生活者としての外国人」のための日本語教育ハンドブック』では、実際に体験・行動しながら日本語を使う重要性を掲げ、日本語を使って生活上の行為ができることを目指し、行動・体験中心の教室活動を提案している。

伊東祐郎もこれに類似した参加型学習について述べている(久保井ほか, 2009, pp. 69-73)。ここでは支援者が学習者の話を引き出すと同時に自らも意見等を出し、対話による学び合いが生まれるようファシリテーターとしての役割が求められる。こうして得られる成果は言語的側面における成果とは異なり「人間関係づくり」(p. 73)に焦点が当てられているという。

このように日本語教室では様々な活動内容が提案され実施されていることが窺えるが、当然のことながら何が良くて何が良くないということではない。地域や学習者を含む参加者の実情にあった活動が実施できるよう、マクロ、メゾ、ミクロのどのような立場であれ日頃からこうした知見を持ち、活動内容の選択肢を知っておく必要があるだろう。

2. 2. 参加者間の関係性について

米勢(2006b)は、外国人住民と日本人住民の摩擦を増大させる要因として、日本語を使う必要性のない労働環境や生活環境を挙げ、多文化共生社会のための言語政策として外国人住民の言語保障について言及している。「制度の壁・ことばの壁」(p.99)が起因し、外国人住民の基本的な人権の保障を阻んでいることに触れ、行政による日本語教育の必要性があると同時に、日本人住民があらゆる文化に対して対等性の認識をもつことの重要性を指摘し、共生社会の実現を目指した外国人住民と日本人住民との相互理解・相互学習の場についても述べている。

野元(2001)は、日本語教育が「人間化」(p. 96)を目的にする必要性について触れ、フレイレの思想をもとに学習者も教育者も互いに「学習者の一人」(p. 98)となる取り組みの在り方について述べている。

萬浪(2019)も同様に、多様な人びとが相互理解を目指す場を通して互いの変化に気づき、共に社会を築いていくプロセスの重要性について言及し、「市民性形成の教育を実現することが日本語教育の社会的使命」(p. 89)と述べている。また、国際交流協会等が実施する地域日本語教育に求められるものは、「すべての市民のコミュニケーション能力の向上と多文化共生意識の醸成」(p. 88)であると指摘しているが、このことは、米勢(2006a, 2006b)、野元(2001)が示す通り外国人住民と日本人住民双方が目指す対等な関係性の在り方と重なるところが多いと言えよう。

こうした対等な関係性を根底に、外国人住民だけでなく日本人住民側の意識変容の重要性について宮崎(2009)は市民リテラシーという表現を用いて提唱している。宮崎によると日本語の母語話者・非母語話者は互いに社会の対等な構成員であり、両者が共生を実現することを目指す共生日本語教育においては、一人ひとりが日々参加する社会生活で得たことばが「共生日本語」(p. 23)であるという。また、市民リテラシーが、そうした社会構造における差異や価値観の相違等の解決策を考え、異質性を許容し、寛容な態度を醸成することにつながると言及している。

このように地域日本語教育では、誰もが社会的存在として対等性を保持した関係性構築が望まれていることがわかるが、そうした背景には各教室において非対等な関係性が常態化しているという現状が起因していると言えるだろう。松永ほか(2012)は、「支援者」「被支援者」(p. 9)という枠組みを問題視し、双方の学び合いこそが地域の社会への参画手段となり、豊かな社会構築につながるとしている。学習者は日本語が自由に使えないからといって日本語話者に劣っているわけではない(福村, 2016)にもか

かわらず、知識文化を心得た日本人が教師で、そうではない者が生徒という構図は上下の関係性に陥る危険性を孕んでいる(野山ほか, 2009)のである。

したがって、フラットな関係性こそが対話や協働を成立させるのであり、地域日本語教育の場は、こうした関係性を構築するための場として欠かせない(萬浪, 2016)のである。

2. 3. 人材育成の必要性について

出入国在留管理庁(2020)の「地方公共団体における共生施策の取組状況等に関する調査」によると、日本語教育の実施にあたり人員不足を課題とする声が58%で最も多いことが報告されており、具体的には講師数の不足や高齢化、そして後継者不足が挙げられている。さらに、文化庁文化審議会国語分科会(2022)では、上記課題に加え、初期日本語教育を中心とした学習者のニーズに十分対応するためにはボランティア人材では対応することが難しいと指摘している。加えて、外国人住民と日本人住民との非対等性を踏まえた問題解決として、昨今、コーディネーターの重要度が増している(杉澤, 2012)。文化庁文化審議会国語分科会(2019)は、地域日本語教育コーディネーターに求められる資質および能力を、知識・技能・態度の点から示している。

また江原(2012)においては、「正しい日本語」を“正しく教えられるボランティア”の優位性(p. 79)が無意識のボランティア間ヒエラルキーを発生させるといった課題をあげている。こうした改善策として、目線を同じくした悩みの共有、自治体及び公的機関が市民と対話し協働する中で課題を解決していくことや、互いの意見を出し合い、解決していくコーディネーション力、つまりは「多文化社会コーディネーターの専門性を併せ持つ」(p. 88)日本語教師の重要性について述べている。このことは、メゾとミクロの連携により互いに課題を共有して解決に

向けた取り組みを行うことが、これからの多文化共生社会には重要であるという筆者の考えと重なるところが多い。

3. 調査

本章では調査に関わる概要を述べる。調査協力者には研究目的や調査内容、個人データの取り扱い等について事前に説明し、書面で同意を得た。

3. 1. 調査概要

調査協力者：東海地方の国際交流協会 A (国際交流協会 A の事務局長 B 氏にインタビューを依頼し、国際交流協会 A の立場からお応えいただいた。B 氏は 1999 年より協会 A の設立準備会から携わり、ボランティアスタッフから 2000 年に協会職員、そして 2010 年に事務局長として就任した。2000 年から約 8 年の間、日本語教室の日本語ボランティアとして参加し、2008 年からは日本語教室の運営に携わっている。)

調査期間：2022 年 9 月 20 日から 2022 年 10 月 30 日

調査の流れ：

- (1) 半構造化インタビュー (2022 年 9 月 24 日実施：zoom にて約 1 時間)
- (2) インタビュー内容を文字化し、内容の補足・修正はその後メールにて実施
- (3) 文字化したデータは SCAT (大谷, 2019) を用いて分析

SCAT (Steps for Coding And Theorization) は、セグメント化したデータをマトリクスの中に記述していき、「〈1〉データの中の注目すべき語句〈2〉それを言いかえるためのテキスト外の語句〈3〉それを説明するようなテキスト外の概念〈4〉そこから浮かび上がるテーマ・構成概念の順にコードを考えて付していく」(大谷, 2019, p. 271) 4 ステップのコーディン

表1. 国際交流協会 A 活動概要

時期区部	年度	主な活動形態	受講者	教室参加者
第1期	1996-2009年度	レベル分け日本語教室 初級～中級	・年間400人程 ・多くは日系人	・有償日本語教師 ・有償ボランティア初期指導実施 ・2003年度より「日本語サポーター」と称する ・(2008年度以前は交通費のみ： 2008年度以降有償)
第2期	2010-2011年度	会話中心	・毎週新規100名程 ・多くは日系人	・有償日本語教師(コーディネーターとして) ・日本語サポーター(有償ボランティア会話のパートナー)
第3期	2012-2014年度	会話中心 コンセプト「友達つくろう」	・学習者数の減少 ・学習者の固定化 ・多くは日系人	・有償日本語教師(コーディネーターとして) ・日本語サポーター(有償ボランティア会話のパートナー)
第4期	2015年度以降	会話クラス	・少人数 ・新規受講者(継続性課題)	・有償日本語教師(コーディネーターとして) ・日本語サポーター(有償ボランティア会話のパートナー)

グとストーリーラインから理論を記述するという手続きの分析手法である。「比較的小さな質的データ分析にも有効」(大谷, 2019, p. 271)であり, ストーリーラインを記述することで4ステップで進めた分析の再検討の機会となり, 本調査の理論化にも優れ有用であると考えた。

3. 2. 国際交流協会 A の概要

国際交流協会 A (以下, 協会 A) の日本語教室における活動概要は表1に示す通りで, 90年代後半に生涯学習として行われていた日本語教室を2000年に市から受託し, 協会 A が継続実施している。協会 A が事業展開しているのは日本語教室のほかに, ポルトガル語や英語等の語学教室や外国ルーツの年少者に対する就学支援, 進学支援ならびに母語継承語教育にも力を入れている。ボランティアは2003年度より「サポーター」と名称を変えた(表1)が, 本稿においては統一してボランティアの用語を使用する。

4. 結果と考察

4. 1. 直面した課題

協会 A は教室をはじめた当初から現在にいたるまで, おおよそ各時期区分において以下の(ア)から(キ)の課題に直面しており, いずれにおいても迅速に対応策を検討し, 改善を試みてきたことが調査から明らかとなった。そうした課題の中には, 対応策を講じた結果, 課題が解決したもの(ア・イ・ウ・オ)がある一方で, 課題解決に向け検討中のもの(カ), 定期的に同様の課題が浮上することから継続的にその改善に努めているもの(エ・キ)もある。本稿では課題解決に重要となる要素を検討することを目的にしているため, 解決に至った以下(ア)(イ)(ウ)(オ), 4つについてまとめる。

(ア) 初期日本語教室の立ち上げについて(第1期)

(イ) 日本語教師とボランティアの役割について
(第2期)

(ウ) 会話型教室への再転換について (第3期)

- (エ) 学習者の継続の難しさについて (第3期)
- (オ) ボランティアの在り方と養成講座の内容について (第4期)
- (カ) 学習成果に関わる捉え方 (第4期)
- (キ) ボランティアの関わり方について (第4期)

4. 2. 課題に対する対応策

上記4. 1. で示した(ア)(イ)(ウ)(オ)について、協会Aの立場としてB氏の語りから課題及び対応策についてSCATを用いて分析を行った。以下にはストーリーラインとその理論記述を示す。〔 〕は、SCATの4ステップのコーディング〈4〉で得られたテーマ・構成概念である。

4. 2. 1. (ア)「初期日本語教室の立ち上げ」への対応策

(第1期)表1で示す通り、リーマン・ショックが発生した2008年当時の協会Aは、開講当初より言語学習を重視したレベル別の教室運営をしていたため日本語教師による教室展開をしていた。

(ア)「初期日本語教室の立ち上げ」に関するストーリーライン

〔言語政策の不整備〕は、〔日本語弱者の労働者〕を生み、〔リーマン・ショックを機に見直される日本語学習の重要性〕はそうした〔現状に対する問題提起〕となった。〔日本語学習の必要性に迫られた外国人住民〕に対する〔初期日本語教育の需要拡大〕から、〔会場設営と受付を担当するボランティア〕は、〔殺到する学習希望者〕の対応に追われた。協会Aは、〔初級クラス受講前に求められる文字指導〕をしてきたが、増加する日本語学習者への対応は〔指導未経験のボランティアにとっての限界〕があった。〔最低限の日本語習得〕後、〔必要以上の努力回避〕から、それ以上の〔日本語能力の向上を望まない学習者〕

〕が多く現れた。〔ボランティアの奉仕精神〕で対応してきたが、この状況は〔ボランティアにとっての大きな負担〕となり、〔教師の処遇との違いに対するいらだち〕から、〔現場の葛藤〕を生んだ。協会Aは、〔現状に対する問題提起〕として、これまで開講してきた〔レベル別教室設定からの転換〕を図った。

リーマン・ショックによって失職した外国人労働者が日本語教室に殺到したため、会場設営や受付を担当していた協会Aの職員をボランティアとして文字指導に充てざるを得なくなった。多くが日本語ゼロ初級の者であったことから、〔初級クラス受講前に求められる文字指導〕を行う現場は一層混乱状態となり、〔指導未経験のボランティアにとっての限界〕を超えた。初級以上のクラスを担当している日本語教師(以下、教師)らには、そうした混乱が共有されにくく、現場にいら立ちが見られるようになった。また、文字を習得した後に日本語教室から遠ざかる学習者が多かったことから、〔現場の葛藤〕が起きた。有償の教師が担当するクラスには学習者が少なく、指導未経験の上は無償であるボランティアが大勢の学習者の文字指導に当たるうち、ボランティア側にこうした葛藤が大きくなったという。B氏は当時をこう語る。以下、会話内()は理解の補足を示す。

B: 当時(のボランティアさん達)は交通費だけもらう無償ボランティア(としての活動)で。先生たち(に)は講師料をお支払いしてたんですけど。なんかこれって違うんじゃない?って感じになって。

こうした学習者の学習ニーズと現場の状況を鑑み、協会Aはレベル別教室設定のシステムを変更する判断をした。ボランティアによる学習者への入門期指導の難しさ(尾崎, 2010)に加え、予期せぬ出来事から職を失った者たちが殺到した現場の混乱さが

窺える。

B: それで会話形式の、今の形のもとになるやりかたを、当時 C 大学にいらしゃった D 先生に指導していただいて。どんなレベルの人たちが来てもらえるっていう会話の展開の仕方を教えてもらって。一人コーディネーターがいて、私たちボランティアが会話の中に入ってお手伝いをするっていう、今のやり方の基礎になる学習法に切り替えたんです。

専門家に活動の教授を受け準備を行った上で会話型に転換した協会 A の様子を B 氏はこう語る。

B: 文字指導関係なく会話を教える教室っていうふうにやりはじめたんですけど。(略) とにかく来た人たちに対応するって感じでやってたので。おしゃべりできる人達はできる人達で、それが楽しいと思う人たちはそのまま継続してたし、なんか勉強にならないっていう人たちは来なくなるし。

レベル別の教室設定で運営していた協会 A であったが、リーマン・ショック後に殺到した学習者への対応の在り方を課題と捉え、レベル別教室設定の見直しを図った。(ア)の理論記述は以下の通りである。

(ア)の理論記述

- [ボランティアの奉仕精神] で [初級クラス受講前に求められる文字指導] にあたる場合、[指導未経験のボランティアにとっての限界] があるだけでなく、[現場の葛藤] を生むことがある。
- [レベル別教室設定からの転換] は、[ボランティアにとっての大きな負担] と、[教師との処遇の違いに対するいら立ち] を軽減させる可能性がある

協会 A は、教師の活躍機会を増やし、ボランティアの負担を軽減させることで、ボランティアが現状に抱く心的ストレスを緩和させるため、開講当初からつけてきたレベル別教室の仕組みを変えるとい

う対応策を取った。現場を担う誰もができる限り負担なく取り組めるよう人的な環境調整を行うための柔軟な方向転換(レベル別教室からの転換)をしたと言えるだろう。こうした対応により生じたことは以下のことである。

- 学習者の変化(文字学習を希望する学習者が減少し、会話しながら学びたいという学習ニーズを持った学習者が増加)
- 受け入れ態勢の改善(ボランティアの負担軽減と、レベルを問わず学習者の受け入れが可能となったことによる日本語教師の活躍機会の増加)

4. 2. 2. (イ)「日本語教師とボランティアの役割」への対応策

(第2期) [会話型への転換] を行った協会 A では、日本語レベルの異なる学習者の受け入れが可能になった一方で、そうした学習者への対応に苦慮した教師が自らの担当するクラスに受け入れる学習者を自身の授業のしやすさ等を理由に選り好みするようになった。

(イ)「日本語教師とボランティアの役割」に関するストーリーライン

[教室からあふれる学習希望者] により、[飽和状態の教室] だったが、[会話型への転換] により、[学習者数に変化] が生じた。[新規学習希望者数の落ち着き] は、[教師からの学習者選別要求] をもたらした。[教師による学習者の選り好み] は、協会 A が望む [対等性を重視したコミュニティ・エンパワメント] とは言えず、[目指すべき教室のあり方] とは異なっていた。こうした [教師とボランティアの役割の変容とパワーバランス] は、協会 A の中で [それぞれの役割意識に関する現状への課題] となった。[公の場においての問題提起] は、[将来構想の構築を兼ね備えたリーダーによる現状の意思表示] であった。協会 A の [課題解決に向けた行動] は、

〔能力のあるコミュニティ化への取り組み〕で
あり、〔相乗効果的協働の構築〕のため、〔学習
者のニーズに合わせたクラス増設への検討〕を
行った。

B：一度に100人来る状況が少しずつおさまっ
てくると、先生たちがレベル分けを要求するん
ですね。(略)「私のところには〇〇(国籍)
の人は入れないで。」「おしゃべりできる人は
嫌」みたいな(言い方で)。その逆もあるんで
すね。「お話できない人は入れないで」とか。
ある程度一定のレベルの人を自分のクラスに
入れるっていう感じになってきて。

学習者を選び好みする教師らの対応にあたった協
会Aだったが、ボランティアとして日本語教室を手
伝っていた職員らと教師の間に生まれたパワーバラ
ンスを課題と捉えた。

B：そもそも先生たちはコーディネーターだった
(≒コーディネーターの役割として会話型授
業を担当していた)はず。でもいつの間にか
教室の“先生”になって、私たちはアシスタ
ントみたいになって。なんていうか雑用係み
たくなって。これはちょっと違うんじゃない
かなって思いました。対等なかたちで、教室
をみんなで作っていくっていう感じが、良
いんじゃないかと思って。(略)ミーティングは
定期的にやってたんですけど(略)先生たち
の課題と、ボランティアの私たちの目線の課
題と違うので、(略)先生たちは自分たちで振
り返ります(≒振り返りのミーティングをし
ます)みたいになっちゃったので。それも本
当は良くないなと思って。(略)この先生たち
に変わってもらうのは無理だろうなと思
いまして。かなり悩みましたけど、そんな
時の私の課題が、日本語教室をボラン
ティアに戻そうみたいな感じで。当時の
課題は日本語教師と

ボランティアの溝でした。

このように協会Aでは日頃からミー
ティングに努め教師とボランティアの溝を埋
める努力をしてきたことが窺える。しか
し、立場によるミーティングの議題が異
なることから教師は教師だけでミー
ティングをするようになり、その溝が埋
まらなかった。そこで、日本語教室に携
わる誰もが同じ目標のもとで協働でき
る関係性の再構築を試みた。

B：(教師もボランティアも関係なく)い
ったんみんなボランティアでやって
いただきたいていう話をミー
ティングの時にしたんですよ
ね。

協会Aは、「日本語教師とボランティアの溝」と
いう課題に対し、改めて協会Aが目指す
べき教室の在り方(誰もが参加しやす
い教室と対等な協働関係の構築)を明
確にした上で「コミュニティ・エン
パワメント¹⁾(清水, 山崎, 1997, p. 12)
を目指し、「いったんみんなボラン
ティア」という“改革”に近い大
きな対応に臨んだ。当時の教師たち
はこのように反応したという。

B：先生たちは、「自分たちのノウ
ハウを広く皆さんに伝えることが、
自分たちのボランティアだと思
っている」と。「日本語を教
えるってことを仕事としてい
る以上、それをボランティア
ですることはできないので、
いったん辞めさせていただきます」
みたいなになって。一人(の
教師)だけ交渉して残って
いただくことにしたんです。

協会Aは、「日本語教師とボラン
ティアの溝」という課題に直
面し、「いったんみんなボラン
ティア」になりフラットな立
場での再スタートを目指したが、

1 「コミュニティ・エンパワメント」とは「個人や組織
にとって必要な協調的な努力に対してコミュニティの
社会的・政治的・経済的資源をより大きな社会から獲得
する等して整備し、またそれらを利用しやすくすること
である」(清水, 山崎, 1997, p. 12)

当時の教師らは反発し、協会 A から去って行った。そこで協会 A は、そうした教師のうち最も地域日本語教育に関心を寄せていた 1 名と交渉し、“教師”ではなく“コーディネーター”として教室の参加者を支える役割として残ってもらうことにした。

(イ)の理論記述

- 「教師およびボランティアの役割の変容とパワーバランス」は、「それぞれの役割意識に関する現状への課題」となる。
- 「能力のあるコミュニティ」化に向け「相乗効果的協働の構築」を図ることは、「対等性を重視したコミュニティ・エンパワメント」になり得る。

運営の立場には、こうしたチームビルディングの重要性を理解し、関係者を主導する能力も求められると考えられる。「日本語教師とボランティアの溝」という課題に対し、いったん全員をボランティアとしてフラットな立場で再スタートをさせた対応は、教室の構造的な環境調整、ならびに、そこに携わる参加者らと対等な協働関係を目指した人的な環境調整であったとも言えよう。この対応により生じたことは以下のことである。

- 教師らの反発と離職につながった
- 協会 A が目指す誰もが参加しやすい教室作りと対等な協働関係の構築に向けての再出発をきることができた
- 協会 A の日本語教室に対する一貫した想いを周囲に示す機会となった

4. 2. 3. (ウ)「会話型教室への再転換」への対応策

(第 3 期) 参加者間の対等性を追求した協会 A は、日本人と外国人住民が共に異文化理解し学びあうことができる(米勢, 2006b) 会話型教室を新たに展開するに至った。「友達をつくろう」をコンセプトに掲げ、コーディネーター役の教師が主導していたが、次第にそこに参加する学習者とボランティアが固定化するようになった。その結果、協会 A が目指して

いた「開かれた教室作り」とは異なる閉ざされた教室が形作られた。

(ウ)「会話型教室への再転換」に関するストーリーライン

「「友達をつくろう」というコンセプトで行う教室活動」がもたらした「参加者の固定化と内輪の楽しさが作り出す閉鎖的空間からの脱却」のため、協会 A は「思い描く日本語教室のあり方」に立ち返り、「教室活動の課題と改善のための具体的行動」として「会話ベースの教室活動の再構築」を行った。「開かれた教室作り」のため、「現状の見直しと転換」を図った協会 A の「内外関係者との調整能力」を有する「コーディネーター業務に関する課題の共有と解決に向けての具体的行動」は、「ボランティアからの反発」をもたらした。

B: しばらくは和気あいあい続いていただけですけど、途中から学習者が固定されちゃって、新しい学習者の定着が減ってきたっていうのと、ボランティアさん達も新しい人の定着がしなくて、固定されたボランティアさんと、ある意味固定化された学習者みたいになって、閉鎖的になってきちゃったんですね。

これは、福村、三代(2021)の言う「閉じられた空間」(p. 103)と同様の状態であると言える。このことを課題と捉えた協会 A は、これを打開できるのはコーディネーターであると考え、コーディネーターのなすべき役割について再考するに至った。

B: 仲良く楽しそうにやってるんでいいんですけど、日本語教室に完結じゃなくて、いろんなところで展開していくというのが課題になってきて、それでまたコーディネーターに変わっていただきたい(≒役割の見直しをしていただきたい)っていう話をミーティングでさせていただいて。コーディネーターの役割って

教室の中だけじゃなくて、事務局との調整報告だったり、外との調整だったり、展開だったりするっていう役割だと思うので、今の教室の状態がそういう風に機能してなくて、そこだけで完結してるっていうのは、楽しいと思って来られている人にはいいけど、そこに(新しい人が)入るっていうのが難しいっていうのと、ちょっとやりかたを見直してほしいっていう提案をしたんです。

協会Aは誰もが参加しやすい開けた教室に向け地域(教室外)と日本語教室をつなぎ関係性を醸成するコミュニティー・リーダーの働きをコーディネーターに求めたと考えられる。このことから協会Aは、日本語教室を開かれた場にするためにコーディネーターの役割を再考し、現状の活動内容の一新を図った。日本語教室を運営する行政の立場に望まれていることでもある、地域をはじめとする他分野・他団体とのつながり(文化庁文化審議会国語分科会, 2022)をつくるためには、協会Aが言うところの「いろんなところで展開していく」という活動が“カギ”になると考えられる。この協会Aの申し出にコーディネーターは応じることができず離職し、それについてボランティアからは反発を受けたという。

B: コーディネーターは、「じゃあっ(辞めます)」って感じで(離職されたので、ほかの方にコーディネーターを依頼して)変わってただいて。その時のボランティアさんたちがかなり抵抗されて、「先生がいるからこそ楽しくやれている」ってすごく言われたんです。

目指す教室の在り方を明確に見据える協会Aは、教室が閉ざされた世界になってしまったことを課題とし、開かれた教室にするためにはコーディネーターの役割の再考が重要であると捉えた。

B: “友達つくろう”はすごくいい教室のキャッチフレーズだけど、そこで完結するんじゃない

くて、日本語教室の一つの目的はそこで覚えたことを活用できなくちゃいけない。でも日本語教室に来るだけ(で学びが外で生かされていない)。だけどそれが外から見られない(≡把握できない)。それが報告されてこればいいんだけど見えてこないの、やり方を変えて行きますってことで、教室のやり方を変えてもらいました。

コーディネーターが離職した一方で、そのことに反発していたボランティアには辞めた者がいなかったという。

B: (ボランティアさん達は)お手並み拝見という気持ちだったのか、完全なアウェーの中で頑張る(新しく変わった)若いコーディネーターを見ていて育てようというお気持ちになってくれたのかなと思いました。

第1期で日本語のレベルを問わず学習者を受け入れられるよう会話型の教室転換に移行した協会Aは、第3期において相互に異文化理解が学べるよう新たに「友達をつくろう」というコンセプトを掲げ会話型教室の再構築を行った。しかし、いつの間にか参加者の固定化が生じ、新しい人たちが入りにくさを感じる閉ざされた教室となってしまった。このことを課題と考えた協会Aは、開かれた教室にするためにはコーディネーターが運営と積極的に情報交換を行うことや公開性ある教室活動を目指し、課題の対応に取り組んだ。

(ウ)の理論記述

- 〔参加者の固定化と内輪の楽しさが作り出す閉鎖的空間〕から〔開かれた教室作り〕への〔現状の見直しと転換〕をはかる運営組織は、〔コーディネーター業務に関する課題の共有と解決に向けての具体的行動〕を起こす。

ここでも協会Aが課題を明確にし、教室の構造的な環境調整に取り組んでいることが窺える。また、一度決めたことをやり続けるのではなく、課題

が見えてきた時点で新しいことにも恐れず挑戦するといった柔軟さある対応に臨んでいることが示唆された。この対応により生じたことは以下のことである。

- 慣れ親しんだ活動を変え新しい取り組みをすることに対し、ボランティアから反発がおきた
- 参加者の主体的な教室活動を支援するコーディネーターの役割を明確に示した
- 誰もが対等に取り組む教室活動を意識して再スタートがきれた
- 「友だちをつくろう」というコンセプトを変更し、ポートフォリオを作成することで教室内の活動が教室外に分かりやすくなり、学習者とボランティア双方にとって学びの進め方・支え方が把握できるようになった

4. 2. 4. (オ)「ボランティアの在り方と養成講座の内容」への対応策

(第4期) 対等な関係性や交流を通じた相互理解の場(米勢, 2006b; 池上, 2007; ヤン, 2012)を目指した対話型の日本語教室へと舵を切った協会Aだが、定期的に同じ課題に直面していることがわかった。それは、日本語教室を支える「ボランティアの固定化」である。

(オ)「ボランティアの在り方と養成講座の内容」に関するストーリーライン

協会Aが「組織として持ち続ける課題」は、「ボランティアの固定化により繰り返される同一の課題」であることから、「仲間集めの目線」をもち、「仲間集めの意識で組み立てるボランティア養成講座」を行った。参加者の「対等な関係を努力目標に留めない工夫」をするために協会Aが行っている「相互理解と責任感あるボランティア養成」は、「毎年見直すことで改善し続ける内容」であり、「ボランティアに必要な資質や役割理解の見極め」を有する。「主軸とする文

化庁規範」をもとに目指すべき「ボランティアの資質」を捉え、「養成講座の改善」を行う協会Aは、学習者の「日本語習得に必要な継続性」を支えるためにも、「無責任な参加者を増やさない取り組みの重要性」について語った。「同じ目線だからわかる悩みの共有」や、「同じ目線での意見交換」、そして、「見学と交流を通して知り得るリアルな同志の姿」は、「他地域の日本語教室との関係性構築」をもたらす。協会Aは、「他地域との繋がりがもたらすソーシャル・キャピタル²の構築」は、結果として学習者が「日本語教育の重要性に気づくために必要な工夫」だと語った。

B: やっぱある程度時間が経過すると、ボランティアさんの定着ってでてくるんですよ。新しい人(が)来ないんですよ。なんでかなって思うんですけど。

第1期の教室開講間もなくの頃は「教え方」を学ぶような日本語教師養成講座に似たボランティア養成講座を行っており、その修了者をボランティアとして受け入れていたが、リーマン・ショックの混乱期に学習支援にあたる人材不足から、その制約をなくした。そして、ボランティアに見学に来た者をそのまま受け入れ、すぐに活動してもらっていたという。そうするとある問題が起きた。

B: 見学に来てそのまま入ってくださいみたいな。でもそうすると、なんていうか、無責任になるっていうか。大げさにいうと多文化共生の理解とか、そういうのがないまま来られちゃうんで。学習者にそういう言う方(をするのはどうなのかな、とか)みたいなのもあ

2 本稿において「ソーシャル・キャピタル」とは目的を持った個人が互いに協働し社会に関わっていくことでより良いパフォーマンスを生む相乗効果を生むことを指す。

りますし。それから、突然来なくなっちゃったりとか。

そのため協会Aは、こうした〔無責任な参加者を増やさない試み〕として、ボランティア養成講座の内容の見直しを続けている。以前は日本語教師養成講座に含まれるものをピックアップしたり、興味深い活動を行っている教室から講話を依頼したりするボランティア養成講座を実施していたが、現在では、同じ意識を共有できる〔仲間集め〕をするという視点でボランティア養成講座を開催しているという。具体的には他の地域や団体等と連携した講座を養成講座の学習内容に含める工夫をしている。それは、これまでの地域日本語教室における日本人と外国人の役割の見直し(池上, 2007)や、「不平等な権力関係」(福村, 三代, 2021, p. 103)を作らない活動ともいえる。協会Aが重視する〔同じ目線での意見交換〕とは、他の地域や団体で活躍するサポーターやボランティアを先輩として招き、意見交換するというものである。

B: ボランティアさんたちの目線とか意見とか、そういう(同じ立場という)のがよくて、(略)一人講師をよんできてっていうよりは、自分たちがいて、色んなボランティアさん達と交流してくるっていう。(略)講師というかコーディネーターから聞く話とはまた違う、悩みの共有とかね。ブラッシュアップにも、そこはすごくいいんじゃないかと思うんですけどね。

有識者やコーディネーターといった立場の異なる者から聞く話ではなく、ボランティアである自分たちと同じ目線・立場で活躍する、いわば「先輩」との交流は、悩みや疑問の共有となり、これから日本語教室に携わろうとする者にとっては、刺激を得ると同時に大きな学びとなることが期待できる。このようにボランティアの固定化という定期的に陥ってしまう課題に対し、協会Aは常にボランティア養成

講座の内容を見直しながら実施する対応を行っていた。例えば、協会Aの内部だけで行う講座だけではなく、他地域との連携ならびに同じボランティア目線での意見交換である。つまり、協会Aはかつての「教え方」を学ぶ養成講座にこだわることなく、柔軟に内容の検討にあたり、その構造的な調整を続けていると言える。また、同じ目線の仲間とつながる人的な環境調整も同時に試みていると考えられる。

(オ)の理論記述

- 〔組織として継続的に抱える課題〕には、〔ボランティアの固定化〕がある。
- 〔無責任な参加者を増やさない試みの重要性〕として行う〔相互理解と責任感あるボランティア養成〕は、〔仲間集めの意識で組み立てるボランティア養成講座〕となり得る。
- 〔ソーシャル・キャピタルの構築〕に努める運営組織は、〔同じ目線だからわかる悩みの共有〕、〔同じ目線での意見交換〕を重視し、〔他地域の日本語教室の関係性構築〕となる。

こうした対応から生じたことは以下のことである。

- 定期的に説明会を行い、初回に実際の教室活動の雰囲気を見学してからボランティア養成講座に参加してもらうことで、〔無責任な参加者〕が減少した
- ボランティア養成講座を〔仲間集め〕と捉えて行うことで、ボランティアとして活動する具体的なイメージにつながり参加者の主体的な学びとなった。

4. 3. 課題解決に重要な要素

上記4. 1. および4. 2. から、メゾの立場である国際交流協会が日本語教室運営において直面する課題に対し、それらを解決するために重要となる要素として以下(1)から(4)の4つが抽出できた。

- (1) 課題を「明確」にする力
- (2) 解決・改善のため従来の考え方や仕組み等にこだわらない「柔軟さ」
- (3) 教室内外のつながりや関係性構築等の「人的な環境調整」
- (4) 教室活動やボランティア養成講座の内容等を定期的に見直すといった「構造的環境調整」

まず重要となるのは何がそこで課題となっているのかをしっかりと (1)「明確」にすることである。協会 A は、誰もが参加しやすく対等な立場で協働活動が行える教室作りを一貫して目指しており、そうした教室作りを阻害し得ることを課題として把握((ア)学習者の殺到による受入れの限界, (イ)非対等性, (ウ)閉ざされた教室の開放, (オ)ソーシャル・キャピタルの構築)し、それを明確にした上で対応を試みていた。教室運営を担うメゾの協会 A が現場の混乱の原因やその根源を明確にすることなく、ただミクロ(個)に現場の運営を委ねていては、協会 A が目指す教室は実現できないだろう。参加者の学習保障をするためにも、課題を明確にする力がまず必要であると言えるのではないだろうか。

次に重要となるのは、従来の考え方や仕組みにこだわりすぎない(2)「柔軟さ」である。協会 A は、課題解決のために必要と思われることは柔軟に試みる姿勢を持っていた。(ア)レベル別から会話型への転換, (ウ)コーディネーターの役割の再考については、とりわけ柔軟さを発揮していたと考えられる。従来の運営や経験に固執せず「柔軟さ」をもった態度で教室運営にあたることは、多様で、かつ、常に流動的な参加者(ミクロ)からなる地域の日本語教室を運営するメゾの立場として備えておきたい要素であろう。

そして(3)「人的な環境調整」をすることも欠かせないと言える。協会 A は、(ア)指導経験のないボランティアが抱える葛藤, (イ)対等性ある関係作り, そして(オ)他地域の仲間とのつながりに取り組ん

でいた。

協会 A のような国際交流協会や自治体といったメゾ間においては、近隣の市町村もしくは県をまたいで日本語教育以外の様々な地域の活動に関する連携会議等でつながっていることが多いため、他教室とのネットワークづくりはメゾの立場であるからこそできる強みであるとも考えられる。こうした人的な環境調整は、現場を担う個人がそれぞれの立場で主体的に教室に関わる意識付けになると考えられる。他教室と連携したボランティア養成講座の取り組みは、受講したボランティアの気づきや意欲の向上になるだけでなく、そこで得た学びやつながりを活かして、ボランティアが将来民間活動としてあらたな日本語教室を立ち上げる機会にもなり得るのではないだろうか。

最後に重要だと考えられる要素は(4)「構造的な環境調整」である。協会 A は教室運営を構造的に検討し課題に対して取り組んでいた((ア)レベル別の教室から会話型への活動立て直し, (イ)教師とボランティア間の溝を埋めるべく活動内容のふり返し等ミーティングを重ねる姿勢, (ウ)開けた教室を作るため行ったコーディネーターの役割の再考と具体的活動の転換, (オ)ボランティア養成講座における内容の見直し)。こうした仕組みや活動内容を、その都度現場をよりよく把握し、調整していくことが不可欠であると考えられる。

近年、人びとはますます多様化し、時代や社会の状況はめまぐるしく変わっていることから多文化共生を目指すことが喫緊の課題である。地域の実状にあった日本語教室の在り方や市民を巻き込んだボランティア養成講座を検討する等、外国人住民と日本人住民の双方向な学びを作る構造的な環境調整が重要な要素であると言えるだろう。

以上のことから(1)から(4)の4つが、メゾが地域日本語教室を運営するにあたり課題解決するために重要な要素だと示唆された。

5. 結論と今後の課題

本稿では、地域日本語教室を運営するメゾの立場にある協会Aが直面した課題とその対応策を明らかにし、課題解決に向けて重要となる要素を検討した。(1) 明確さ (2) 柔軟さはもとより、とりわけ (3) 「人的環境調整」と (4) 「構造的環境調整」については、メゾだからこそできる関係各所との連携や調整でもあるだろう。今回の調査では、B氏に協会Aの立場でご協力いただいたが、教室に携わるマイクロ（教師・個人）をまとめるリーダーシップと人徳、そしてB氏自身がボランティアと運営双方の立場を経験してきたからこそ協会Aが直面する課題に毅然とした態度で取り組んでこられたことも窺える。

近年、国内においては多様なエスニシティが存在し、こうした地域の人びとを包括的に支援する取り組みができるのは、メゾだからこそその強みであろう。地域の実状は様々である。日々刻々と変わる状況の中で日本語学習を希望する人たちに日本語教育を提供すること、そして地域の外国人住民と日本人住民が共に学び合える相互学習の場の構築、またそれに伴う対等性への意識作りをするためにもメゾは重要な役割であると言える。

本稿ではメゾが直面する課題とその対応策について注目し検討したため、解決に至っていない課題についての分析については触れることができなかった。今後は解決できていない課題についても注目し、その対応策についても検討したい。

本稿が、多文化共生を目指す教室作りに向けた多層的連携の意識付けとなり、地域日本語教室を運営するメゾレベルの行政や自治体等にとって、今後の課題を解決するための有用な示唆となれば幸いである。

謝辞 本調査に快くご協力いただきました国際交流協会AのB氏に心より御礼申し上げます。

文献

- 愛知県県民文化局 (2022). 『愛知県日本語教育実態調査報告書—日本語教育実施機関実態調査／外国人県民ニーズ調査』. https://www.pref.aichi.jp/uploaded/life/413118_1836345_misc.pdf
- 池上摩希子 (2007). 「地域日本語」という課題—理念から内容と方法へ向けて『早稲田大学日本語教育研究センター紀要』20, 105-117. <http://hdl.handle.net/2065/26470>
- 石川久展 (2019). わが国におけるマイクロ・メゾ・マクロソーシャルワーク実践の理論的枠組みに関する一考察—ピンカスとミナハンの4つのシステムを用いてのマイクロ・メゾ・マクロ実践モデルの体系化の試み『Human Welfare: HW』11(1), 25-37. <http://hdl.handle.net/10236/00029584>
- 榎井緑 (2011). 地域国際交流協会と「多文化共生」の行方—地方財政再建の中で『移民政策研究』3, 102-115. http://iminseisaku.org/top/pdf/journal/003/003_102.pdf
- 江原美恵子 (2012). 「地域の活動をデザインする」—日本語教育を専門とする立場での地域活動実践から『シリーズ多言語・多文化協働実践研究』15, 77-89. <https://doi.org/10.15026/72728>
- 大谷尚 (2019). 『質的研究の考え方—研究方法論からSCATによる分析まで』名古屋大学出版会.
- 尾崎明人 (2004). 地域型日本語教育の方法論試案. 小山悟, 大友可能子, 野原美和子 (編) 『言語と教育—日本語を対象として』(pp. 295-310) くろしお出版.
- 尾崎明人 (2010). 多文化共生のための地域日本語教育をめざして『自治体国際化フォーラム』251, 2-5. <https://warp.da.ndl.go.jp/info:ndljp/>

- pid/1255188/www.clair.or.jp/j/forum/forum/pdf_251/04_sp.pdf
- 尾崎明人 (2020年1月20日). 就労外国人に対する日本語学習支援を考える [資料] 『あいち外国人材受入れ・共生推進協議会ワーキンググループ (生活環境, 日本語学習・日本語教育)』第3回会議. https://www.pref.aichi.jp/uploaded/life/296325_1099351_misc.pdf
- 岐阜県 (2020). 『令和元年度岐阜県日本語教育実態調査結果』. <https://www.pref.gifu.lg.jp/uploaded/attachment/165903.pdf>
- 国際協力機構 (2022年3月). 『2030/40年の外国人との共生社会の実現に向けた取り組み調査・研究報告書』. https://www.jica.go.jp/jica-ri/ja/publication/booksandreports/20220331_01.html
- 久保井康典, 野山広, 山辺真理子, 簗野智紀, 河北祐子, 宮崎妙子, 伊東祐郎 (2009). 地域日本語教室の5つの機能と研修プログラム — 豊かな学びと人間関係づくりを目指して 『シリーズ多言語・多文化協働実践研究』 10, 60-106. <https://doi.org/10.15026/63664>
- 静岡県 (2023年1月13日). 『令和元年度静岡県における地域日本語教育実態調査』 <https://www.pref.shizuoka.jp/kurashikankyo/1049844/tabunkachiiki/1044858/1015574.html>
- 清水準一, 山崎喜比古 (1997). アメリカ地域保健分野のエンパワーメント理論と実践に込められた意味と期待 『日本健康教育学会誌』 4(1), 11-18. <https://doi.org/k362>
- 出入国在留管理庁 (2020). 『地方公共団体における共生施策の取組状況等に関する調査』. <https://www.moj.go.jp/isa/policies/coexistence/survey01.html>
- 出入国在留管理庁 (2023年3月24日). 『令和4年米現在における在留外国人数について [プレスリリース]』 https://www.moj.go.jp/isa/publications/press/13_00033.html
- 新庄あいみ (2007). 地域日本語教育における二つの視点 『大阪大学言語文化学』 16, 127-139. <https://hdl.handle.net/11094/77874>
- 新矢麻紀子 (2013). 地域日本語教室における文字学習支援の課題と可能性 『大阪産業大学論集 — 人文・社会科学編』 17, 19-33. <http://id.nii.ac.jp/1338/00001148/>
- 杉澤経子 (2012). 地域日本語教育分野におけるコーディネーターの専門性 — 多文化社会コーディネーターの視座から 『シリーズ多言語・多文化協働実践研究』 15, 6-25. <https://doi.org/10.15026/72723>
- 鈴木かおり (2022). 地域における日本語教育の課題及び可能性 『名古屋造形大学紀要』 28, 57-61. <http://id.nii.ac.jp/1322/00000826/>
- 千葉県 (2021). 『千葉県地域日本語教育実態調査報告書』. <https://tinyurl.com/2s3hde7j>
- 東京都 (2021). 『東京が目指す地域日本語教育の方向性 — 東京都地域日本語教育実態調査報告書』. <https://tinyurl.com/4x22uphf>
- 野元弘幸 (2001). フレイレ的教育学の視点. 青木直子, 尾崎明人, 土岐哲 (編) 『日本語教育学を学ぶ人のために』 (pp. 91-104) 世界思想社.
- 野山広, 山辺真理子, 簗野智紀, 河北祐子, 宮崎妙子 (2009). 地域日本語教室の5つの機能と研修プログラム — 豊かな学びと人間関係づくりを目指して 『シリーズ多言語・多文化協働実践研究』 10, 60-106. <https://doi.org/10.15026/63664>
- 広島市 (2020). 『広島市日本語教育実態調査結果報告書』. https://www.city.hiroshima.lg.jp/uploaded/life/108995_166409_misc.pdf
- 福村真紀子 (2016). 地域社会はどのように「共生」を支えるのか — 「市民」としての意識化を

- 指す活動へ。細川英雄尾, 辻恵美, マルチェッ
ラ・マリオッティ (編) 『市民性形成とことば
の教育—母語・第二言語・外国語を超えて』
(pp. 128-150) くろしお出版。
- 福村真紀子, 三代純平 (2021). 公共日本語教育のた
めの実践研究官学民による「親子 de 国際交
流」プロジェクト 『東京外国語大学国際日本
学研究』1, 103-118. <https://doi.org/10.15026/100122>
- 文化庁文化審議会国語分科会 (2019). 『日本語教
育人材の養成・研修の在り方について [報
告]』 (改訂版). [https://www.bunka.go.jp/
seisaku/bunkashingikai/kokugo/hokoku/pdf/
r1393555_03.pdf](https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/hokoku/pdf/r1393555_03.pdf)
- 文化庁文化審議会国語分科会 (2022). 『地域に
おける日本語教育の在り方について [報
告]』. [https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunka
shingikai/kokugo/hokoku/pdf/93798801_01.pdf](https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/hokoku/pdf/93798801_01.pdf)
- 文化庁文化審議会国語課 (2013). 『「生活者としての
外国人」のための日本語教育ハンドブッ
ク』 [https://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_
nihongo/kyoiku/nihongo_curriculum/pdf/hand
book.pdf](https://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/nihongo_curriculum/pdf/handbook.pdf)
- 松永典子, 麻生迪子, 季江静, 永嶋洋一 (2012). 外
国人「生活者」のための日本語教育と多文化
理解教育の現状と課題—伊都地区から考え
る多文化化する地域における社会連携モデル
の模索『比較社会文化』18, 9-23. [https://doi.
org/10.15017/21855](https://doi.org/10.15017/21855)
- 萬浪絵理 (2016). 地域日本語教室で「学習支援」と
「相互理解」は両立するか『言語文化教育研
究』14, 33-54. [https://doi.org/10.14960/gbkkg.
14.33](https://doi.org/10.14960/gbkkg.14.33)
- 萬浪絵理 (2019). 市民性形成をめざす地域日本語
教育の学習活動におけるファシリテーターの
発話機能—成員カテゴリーの変化に着目し
た会話分析から『言語文化教育研究』17, 88-
109. <https://doi.org/10.14960/gbkkg.17.88>
- 三重県国際交流財団 (2021). 『令和2年度三重県日
本語教育実態調査報告書』. [https://www.pref.
mie.lg.jp/common/content/000945082.pdf](https://www.pref.mie.lg.jp/common/content/000945082.pdf)
- 宮崎里司 (2009). 第二言語習得研究のパラダイムシ
フト—「共生言語」および「同化」に関する
概念の再考察『日本言語文化研究会論集』5,
17-30.
- 山西優二 (2013). 多文化社会にみる学びづくりの
コーディネート—「公」「共」「私」にみる学
びの文化の多様性に着眼して『シリーズ多言
語・多文化協働実践研究』17, 36-45. [https://
doi.org/10.15026/76985](https://doi.org/10.15026/76985)
- ヤン・ジョンヨン (2012). 地域日本語教育は何を
「教育」するのか—国の政策と日本語教育
と定住外国人の三者の理想から『地域政策
研究』14(2/3), 37-48. [http://id.nii.ac.jp/1496
/00000054/](http://id.nii.ac.jp/1496/00000054/)
- 米勢治子 (2006a). 「地域日本語教室」の現状と相互
学習の可能性—愛知県の活動を通して見え
てきたこと『人間文化研究』6, 105-119. [http://
id.nii.ac.jp/1124/00000164/](http://id.nii.ac.jp/1124/00000164/)
- 米勢治子 (2006b). 外国人住民の受け入れと言語保
障—地域日本語教育の課題『人間文化研究』
4, 93-106. <http://id.nii.ac.jp/1124/00000141/>

Article

Challenges and responses to classroom management in regional Japanese language education:

A case study of international association A

YOKOYAMA, Rieko*

Graduate School of Japanese Applied Linguistics, Waseda University, Tokyo, Japan

Abstract

Due to the increasing number of people from diverse ethnicities in Japan, it is expected that regional Japanese language education, which is closely related to people's lives, will become increasingly important. Therefore, in the future, multi-layered cooperation between the country (macro), administration (meso), and individuals (micro) will be more desirable. This paper focuses on the meso position that connects macro and micro, and aims to clarify the challenges faced by an international exchange association in operating a Japanese language classroom, as well as to examine the important elements for solving these challenges. The results of the analysis of these elements using SCAT suggest that (1) the ability to "clarify" problems, (2) "flexibility" for solving and improving them, (3) "human environmental adjustment" such as building relationships inside and outside the classroom, and (4) "structural environmental adjustment" such as regularly reviewing classroom activities are important for solving these challenges. It is hoped that this paper will raise awareness of multi-layered cooperation for the formation of a multicultural society in the future, and will be a useful hint for the administration (meso) that operates regional Japanese language classrooms.

Keywords: multiculturalism, multilayered cooperation, meso-level, social capital, environmental coordination

Copyright © 2023 by Association for Language and Cultural Education

This work is based on the results of a training program for mid-career Japanese language teachers that the Agency for Cultural Affairs, Government of Japan commissioned the Association for Japanese Language Education to conduct in 2022.

* *E-mail:* r.yokoyama25@akane.waseda.jp

論文

言語学習者の「自律」を実現するための
自己のストーリーの獲得

ナラティブ・セラピーに基づく言語教育実践の可能性

高松 知恵美*†

(立命館アジア太平洋大学)

原 伸太郎†

(立命館アジア太平洋大学)

概要

本稿は、言語教育が実現を目指すべき学習者の「自律」について、再定義することを試みる。まず、言語教育研究における「自律」の扱われ方の問題点を指摘し、西洋近代思想史における人間観の変遷をふまえて学習者の「自律」とは何かを考える。そして、言語学習者の「自律」の捉え方についての筆者の見解として、「人権尊重」という観点から政治的「自律」を改めて定義し、ナラティブ・セラピーに基づく言語学習者の「自律」を実現する教育実践の可能性について論じる。さらに、筆者の行った学習者が自身にとっての日本語学習の必然性を考える自分史執筆及び対話活動の実践における事例を基に、その定義の妥当性を確認し、言語学習者の「自律」を実現する教育実践のあるべき方向性を示すことを目的とする。

キーワード：人権尊重, 政治的自律, 自分史, ドミナント・ストーリー, オルタナティブ・ストーリー

Copyright © 2023 by Association for Language and Cultural Education

1. 問題意識

本研究の動機の発端は、筆者らの実践現場における「自律」の扱われ方に対する疑問にある。そこでは「自律学習能力の育成」が教育目標の一つとして掲げられ、学習者に対して学習プロセスの「振り返り」が促されてきた。しかし、留学生は、そもそも自身が何のために留学し、日本語を学んでいるのかという自己に関する理解が曖昧な場合が多い。その

ような学習者に対して学習プロセスの「振り返り」をさせたからといって、学習者は「自律」できるのか、そもそも言語学習者が目指すべき「自律」とは何かといった疑問が湧いてきた。そして、多くの学習者にとって必要なのは、学習プロセスの「振り返り」ではなく、学習動機の「振り返り」ではないかと、筆者ら¹は考えるようになった。

近年の言語教育において「自律」は重要なテーマとして注目されてきた。しかし、日本語教育におい

* Eメール: chiemi.tm@gmail.com

† いずれも所属は当時。

1 本稿の執筆は2~5章の理論編を原が、6章以降の実践編と結論を高松が担当するが、それぞれの章内では担当執筆者を「筆者」と表記する。

ては「自律」の概念はほとんど問い直されてこなかったといえる。「自律」に関する日本語教育の論考を見ると、その多くは Holec (1979/1981) による「the ability to take charge of one's own learning」という定義やこれに準ずる後述の青木の定義の引用のみで「自律」は学習者が目指すべきものとされ、主に「自律」的学習の方法が論じられる傾向がある。これらの「自律」的学習の実践においては、学習プロセスにおける自己決定や内省・自己評価などの機会を提供することで、学習者が自分自身の学習を責任を持って管理するようになることが期待されている。

日本語教育における「自律」の研究及び実践の第一人者である青木 (2010) は、Holec (1979/1981) の定義を認めたとうえで、「自律」を「自分の学習に関する意志決定を自分で行うための能力であって、またその能力を使う権利」であり、「自分の学習について自分で決めるといえるのは、学習の目的、目標、内容、順序、リソースとその利用法、ペース、場所、評価方法を選ぶということである。」と定義している。また、青木 (2009) では、「教師は学習者の目標を聞き、そういうことをできるようになるためには何をしたらいいと思いますかというような質問をすることで、学習者が自分で考える手助けをしなくてはならない」(p. 66) と述べ、学習者が主に学習方法を選ぶことを「自律」としている。

これらの日本語教育における「自律」の概念の捉え方に共通するのは、「学習の目的、目標」を学習者が分かっていることが当然の前提とされていることである。しかし、人を、自らが何を求めて生きていくかを常に理解し、それに向かって迷いなく進んでいける存在とするのは、あまりに単純すぎる人間観であるように筆者らには思われる。また、学習者が「学習の目的、目標」として語ることは、実際は他者からそのように思い込まされたこと、という可能性も想定しなければならない。このように考えると、学習者がどのような状態にあることを「自律」とす

るのか、なぜそれが目指されるべきなのかは、簡単に結論付けられることではないが、日本語教育ではその部分についての踏み込んだ議論が欠けている。

「自律」は古代ギリシャから論じられ続けているテーマであり、政治学や哲学等で膨大な思索の蓄積がある。それらをすべて網羅し議論することは筆者らの力の全く及ぶところではないが、言語教育における「自律」が、教育学、心理学など隣接分野と比べても視野が狭く、浅い議論に留まっていることは否定できない。本稿では、言語教育において「自律」が論じられてきた文脈を踏まえつつ、視野を拡げ問題点を指摘し、言語教育が実現を目指すべき学習者の「自律」について、十分な深みを持って再定義することを目指す。そのうえで筆者の行った実践における事例を基に、その定義の妥当性を確認し、言語学習者の「自律」を実現する教育実践のあるべき方向性を示すことを本稿の目的とする。

2. 言語教育研究における「自律」の扱われ方とその問題

本章では、議論の前提として、まず欧州で歴史的に論じられてきた *autonomy* の本来の意味を確認する。そのうえで言語教育研究における「自律」概念の出現から現代にいたる流れを概観し、筆者の観点からその問題点を指摘する。

2. 1. 欧州語における *autonomy* の本来的意味

「自律」は、英 *autonomy* 仏 *autonomie* の訳語である。杉田 (1998) によれば、これらは古代ギリシャ・ローマで「政治的自由」や「自決」を表した *autonomia* を語源とする。*Oxford learner's English dictionary* (Oxford University Press, n.d.) によれば、*autonomy* が英語として使われ始めたのは17世紀初期である。同辞典は *autonomy* を①国、地域、組織

が自ら統治する自由、②他者にコントロールされることなく行動したり決定を下したりできる能力、と定義している。他の複数の英語辞典を見ても、autonomyの筆頭に挙げられる定義は例外なく、国などの集団にとっての政治的な自由であり、個人が自ら決定する権利や能力といった定義はその後に置かれている。これらのことから、英・仏語などの欧州語話者にとって、autonomyの意味として最初に思い浮かべる概念は、集団の政治的自由、つまり「自治」や「自決」であり、個人の「自律」は後にそこから派生したものと考えられる。

2. 2. Holecの「自律」について

2. 2. 1. 言語教育研究における「自律」概念浮上の背景

言語教育において「自律」が注目される契機となったのは、フランスのナンシー大学言語教育実践センター（CRAPEL）の所長であったH. Holecが、欧州評議会に提出し、1979年に公刊された仏語論文（Holec, 1979）である。その論文の前半ではSchwartzの思想が紹介されている。Schwartzはナンシー国立高等鉱業学校の教師（後に校長）や、国立成人教育センターの所長などを務めた人物である。1960年代のナンシーでは、産業構造の転換に伴い、炭鉱労働者の転職を促進するための成人教育が必要とされていた。Schwartzは当時主流であったアカデミックな講義型授業を改革してグループ・ワークや自己評価などを導入し、社会人の特徴に合わせた教育のあり方を検討した（関, 2019）。

同時期にナンシー大学で言語教師のグループが結成され、Schwartzの組織で成人への英語教育に関わった。そのグループの中心人物であり、後にCRAPELの初代所長となったChâlonは、成人言語教育における学習者と教師の関係性について述べた論文（Châlon, 1970）でautonomieという語を用い、

「教師から、教育するという独占的な権利を奪うことで、生徒に新しい責任を負わせることになる。それは、自分自身を教えることである。」(p. 4)と述べ、明らかに「自治」「自決」といった政治的意味を意識した「自律」を掲げている。これが、言語教育研究における「自律」の最初期の例と考えられる。

2. 2. 2. Holecの「自律」の内容

1972年にChâlonは交通事故で急逝し、彼の教え子であったHolecが後を継いでCRAPEL所長となった。Holec(1979)はSchwartzやChâlonの理念を受け継ぎ、言語学習者の「自律」を「自らの学習に責任を持つ」(p. 11. 以下、訳は筆者による)こととした。この「自律」の具体的内容として、Holec(1979)は学習者による5段階の行動プロセス「(1) 目標を決定する (2) 学習内容を定義する (3) 学習方法と教材に関わる技術を選択する (4) 学習の進捗を適切にコントロールする (5) 学習結果について自己評価を行う」(p. 153)を示している。

これに関し本稿では、前小節で確認した戦後フランスおよびナンシーの社会的状況やHolec自身の経歴から、この「自律」の言語学習プロセスは、基本的に社会人（成人）²学習者の外国語学習を想定したものであると考えられることを指摘しておきたい。

多くの社会人外国語学習者に共通すると考えられる特徴として、①自らの生活に必要な外国語能力を、経験からある程度具体的に把握している、②仕事や家庭生活のために学習時間が限られている、といったことが挙げられる。これらの条件の下では、外国語学習が上記の5段階を辿るのは必然とな

2 フランスでの、学校や大学を卒業し社会経験を積んだ人々に対する教育 (enseignement aux adultes) は、日本では通常「成人教育」と訳されるが、言語教育では大学生を年齢的に見て「成人」に含めるのが通例であるため、本稿では、これ以降「成人」を「社会人」という語で置き換え、社会経験のない大学生を含まないものとして用いる。

る。ある外国語教室に様々な背景を持つ社会人学習者が集まっていたとすれば、教師が全ての学習者について、各学習者の生活に必要な外国語能力を本人以上に知り得ることは考えにくい。よって、学習の目標や内容の決定は、学習者自身が行うことが望ましい。また、限られた学習時間の中では、各学習者が生活の事情に合った学習方法を選択し、学習を管理しなければ、学習成果は上がらないであろう。また、学習成果の評価についても、社会人が直面する個別・具体的な職業・生活上の場面において必要な外国語能力を身に付けられたかどうかは、その場面を実際に体験する学習者自身によって自己評価されるべきである。このように、Holecが述べる「自律」的言語学習の5段階は、社会人が自身にとって実用的に意味のある外国語学習を実現しようとしたとき、必然的に辿るプロセスと考えられる。

以上を鑑みると、Holecが述べる「自律」の内容は、彼が関わった社会人対象の外国語教育の現場において見出された、実践的な学習の方法論と考えられる。つまりこれは、「教師から、教育するという独占的な権利を奪」い、学習者に「自らの学習に責任を持」たせる、という Châlon から引き継いだ「自律」の理念から導き出されたものではない。

Holec (1979) は、ナンシーにおける社会人教育の指導的立場にあった Schwartz や Châlon が述べた学習者の「自律」の理念と、社会人を対象とした外国語教育の現場で培われた実践的方法論という、同時期に同地域で形成されたが、文脈が微妙に異なる二つのものを組み合わせた。しかし、Holecはこの二つがどのような関係にあるかについては、明確に説明していない。このことが、その後の言語教育における「自律」を巡る議論を錯綜させる一因となった、と本稿筆者は考える。

次節では、Holec 以降の言語教育における「自律」の論じられ方を概観したうえで、そこにどのような問題が存在するのかを確認する。

2. 3. Holec 以降の言語教育における「自律」の論じられ方とその問題

本節では、Holec (1979) 以降の言語教育研究における「自律」の論じられ方を「技術的」「心理的」「政治的」の3つに整理分類した Benson (1997) に基づき概観し、筆者が考える問題点を指摘する。

2. 3. 1. 「技術的自律」

「技術的自律」は、「学習のために自分自身と技術について学ぶ行動」(Benson, 1997, p. 25) と定義される。これは、Holecの5段階の「自律」の「(3) 学習方法と機材に関わる技術を選択する」に関わるものである。フランスの大学では1960年代後半からLL教室が整備され、Holecもその設備を活用した個人による言語学習について論じている。その後、機材の小型化や低価格化、インターネットの普及などにより、学習者は教室で教師から学ぶ以外の方法が容易にとれるようになった。これらの学習方法と機材に関わる技術について学び、自身に適した学習環境を構築することが「技術的自律」である。

2. 3. 2. 「心理的自律」

「心理的自律」とは、「自分自身によって学習を進めるための、内的・心理学的な能力」(Benson, 1997, p. 25) である。これは、Holecの5段階の「自律」の「(4) 学習の進捗を適切にコントロールする」に関わる。自身の性格に合わせ、学習のストレスを解消したり、学習意欲の維持・向上に役立つストラテジーを使用し、目標の達成に向けて学習を自己管理する能力である。自身を客観視するメタ認知能力も含まれる。

2. 3. 3. 「政治的自律」

「政治的自律」とは、「自分自身の学習の、内容とプロセスについてコントロールすること」(Benson,

1997, p. 25) である。これは、学習者が自身以外に依らず、何のためにその言語を学ぶかという学習の目的を見極め、その方向性に沿うように自身で学習プロセスの全体をコントロールするということである。

Bensonは「政治的自律」を「技術的自律」「心理的自律」よりも重要であるとしている。「政治的自律」は他の二つの「自律」を包含する学習のプロセス全体を方向付ける概念であり、それが重要であることは明白である。また、Bensonがこの全体的な「自律」を「政治的」としたのは、Holec (1979) が「自らの学習に責任を持つ」こととした「自律」が、2. 2. 1. で確認したように、学習者に自らの権利を自ら守るという責任に目覚めさせることを目指したナンシーの社会人教育実践の政治的理念を受け継いだものだ、ということ強調するためである。さらに言えば、欧州で古代ギリシャ以来の歴史を持つ「政治的自由」としての *autonomy* を踏まえ、その精神を言語教育において受け継いでいくものとして、Bensonは「政治的自律」の重要性を述べている、と考えられるのである。

2. 4. Holec 以降の言語教育における「自律」の議論が含む問題の原因について

前節でみたように Benson が「政治的自律」の重要性を強調したのは、当時の言語教育研究において、「技術的自律」「心理的自律」という「自律」の部分的な方法論が盛んに論じられ、「自律」のプロセス全体に関わる「政治的自律」についての議論が少なかった状況に対する警鐘であった。その状況は、本稿筆者の見方では、冒頭の問題意識で述べたように2020年代の現在でも変わっていない。本節では、現在まで言語教育で「政治的自律」が論じられることが少ない原因だと筆者が考える3つの問題を提示する。

2. 4. 1. Holec (1979) の説明不足という問題

2. 2. 1. で述べたように Holec (1979) は、ナンシーにおける社会人教育の柱で政治的意味を含んでいた「自律」の理念と、社会人対象の外国語教育で培われた実践的方法論を組み合わせたが、その二つの関係を明確に説明しなかった。このことが、その後の言語教育で「自律」の部分的方法論に議論が拡散し、それらを全体的に方向付ける「政治的自律」の重要性が見逃されてきたことの一因であると筆者は考える。

ただし、Holec (1979) が「自律」の理念と方法論の関係を詳しく述べなかったのは理由がある。Benson (1997) も触れているが、1970年代後半、欧州評議会による言語教育近代化プロジェクトが全欧州で進行していた。Holec (1979) は、そのプロジェクトの部分的経過報告であり、そこで包括的な結論を出すことは求められていなかったのである。

プロジェクトはその後2001年公開のCEFR（欧州言語共通参照枠）などに具体的な形で結実する。欧州評議会が2000年代以降に示した言語教育政策文書の中で「自律」は単独の目標として扱われることはなく、「市民性 (Citizenship)」や「主体性 (Agency)」といった、抽象的で広範囲な学習目標の一部とされている。つまり、ナンシーの社会人教育の柱であり、Holec が依拠した政治的な「自律」の理念は、欧州評議会が民主的市民社会の一員としての言語学習目標を策定する過程で、その一部として取り込まれていったのである。Holec (1979) の「自律」の理念と実践方法の関係が元々不明確であったことに加え、上記のようなその後の欧州の言語教育政策全体の中での「自律」の位置づけが特に欧州外の言語教育研究者に理解されていないことが、「自律」の議論が広い視野を欠き方法論に偏ることの一因であると思われる。

2. 4. 2. 社会人の言語学習と学校・大学での言語学習の違いという問題

2. 2. 2. で述べたように、Holec (1979) の「自律」は明らかに社会人言語学習者を想定していた。しかしその後「自律」を掲げた実践は学校や大学等での言語教育にも広がる。

社会人と学校・大学での言語学習の最大の違いは、評価であろう。前述のように社会人言語学習者にとっては、その言語学習が社会生活で実際に役立ったかどうか学習成果として重要である。それは自己評価されるべきことであり、教師による評価は助言として受け止めるだけで十分である。しかし、学校・大学での学習者は、教師による評価が卒業資格取得に関わるため、教師から提示された目標、課題、スケジュールなどに学習者側から疑問を呈することが、教師との力関係上難しい。つまり、学校・大学では「自分自身の学習の、内容やプロセスについてコントロールすること」(Benson, 1997, p. 25) という学習者の「政治的自律」の遂行に制約がある。この制約を取り払うには、卒業資格に関わる評価の仕組みを変えねばならず、根本的な制度改革を要するため、学校・大学での言語学習者の「自律」の議論は、方法論に終始する傾向があると考えられる。

2. 4. 3. 言語教育研究者や教師の人間観という問題

言語教育において「政治的自律」についての議論が少ないことについて、上記の二つに加え、筆者が最も根本的な原因と考えるのが、冒頭の問題意識でも触れた人間観の問題である。これは、「自律」を論じる言語教育研究者や教師の多くが、「個人はそれぞれ独立し、自身のことを自身で考え、決定できる理性を持っている」という近代に広く普及した人間観を自明の真理とし、学習者をそのような存在として捉えているということである。

すべての学習者が「自身のことを自身で考え、決

定できる理性」を備えているのであれば、「自分自身の学習内容やプロセスをコントロールする」という「政治的自律」を遂行する基本的な能力や志向が、学習者には元からあることになる。よって、学習者が「自律」的な言語学習方法の知識や技術を身に付けさえすれば、「自律」的学習プロセスは自ずと実現する。このように、「理性を持つ独立した個人」という人間観を前提とすれば、言語教育において「政治的自律」の内容や成立条件を論じる必要はなく、「自律」的学習の方法論とその身に付け方だけを考えればよいということになるのである。

上記は筆者が日頃直観していることを単純化して述べたものであり、強引な印象を与えることは承知している。しかし、筆者の管見の限り、「自律」について論じる言語教育の論文で、執筆者自身がどのような人間観に立つかを明確に述べている例はまずないので、ここでの筆者の主張が誤っていると言い切ることもしないはずである。この主張は現段階では筆者の個人的仮説としておき、ここでは、言語学習者の「自律」をどう捉えるかについて、研究者や教師の人間観が大きく関わることだけを指摘するとどめる。

次章では、この人間観に焦点を当てて西洋近代の思想史を俯瞰し、それを踏まえて言語学習者の「自律」について、より広い視野で考えてみたい。

3. 西洋近代思想史における人間観の変遷を踏まえて考える学習者の「自律」

本章では、西洋近代の思想史における人間観の変遷を概観し、そのうえで、それぞれの人間観からどのような学習者の「自律」が導き出されるかを考える。

3. 1. 「独立した理性的人間」観の成立と普及

西洋社会における近代的な人間観成立の発端と

なったのは、17世紀前半のデカルトの思想とされる。デカルトは個人を、世界を客体として認識・操作できる「距離を置いた自己 (disengaged self)」という理性的主体と捉えた(テイラー, 1989/2010)。この思想は世界を中立的視点から観察することを旨とする自然科学の基盤となり、また個人が世界を操作した結果として得たものを私有財産として保護する個人主義的政治思想の礎となった。

理性を備えた個人は、自己自身からも距離を置き、自身を客体として管理し、再形成することができると考えられた。テイラーはこの自己の捉え方を「点的自己 (punctual self)」と呼び、これを最初に示したのは17世紀半ばのロックであるとしている。ロックの描いた人間像は、17世紀後半のアダム・スミスが提示した「すべての人間は経済的利益を最大化するように行動する」というホモ・エコノミクス概念に影響を与え、これが資本主義経済における標準的な人間観として普及した(重田, 2022)。

このように西洋近代に成立した「世界から独立し、自己を含む世界を客体として捉え管理・操作できる理性を備えた主体」としての人間観は、自然科学や個人主義、資本主義の広まりとともに非西洋社会にも浸透し、今日の我々の意識を規定していると考えられる。

3. 2. 「独立した理性的人間」観への批判としての社会構成主義的人間観

前節で述べた西洋近代の「独立した理性的人間」観には、18～20世紀を通じて様々な論者から批判がなされていた。しかし、それが世界的に大きな言論の流れとなったのは、20世紀後半の構造主義と呼ばれる思想の台頭がきっかけであった。構造主義は簡潔に述べれば、「人は見えない構造に認識や行動を支配されており、個人がそれを意識的に操作したり逃れたりすることはできない」とする考え方であ

る。構造主義の代表的論者の一人とされるフーコーは、『言葉と物』(フーコー, 1966/1974)で過去の膨大な文献を参照して時代毎に特有の認識の構造があることを示し、個人はその構造から抜け出すことはできないとして、「独立した理性的人間」観を根本的に揺さぶる論考として注目された。

構造主義以降の「独立した理性的人間」観の限界を指摘する思想の流れ、いわゆる「ポストモダン」は各分野に波及した。1980年前後から心理学でも、上記のフーコー等の影響を受け、個人の意識は環境や社会関係から規定され、言語・言説によって構成されるとする社会構成主義的人間観が広まった(ガーゲン, 1999/2004)。この人間観は心理学の枠を超え教育分野まで広がり、学習を個人の知識の蓄積ではなく、個人が共同体に参加し、他者との関係を構築する過程として捉える「社会文化的アプローチ」と呼ばれる流れを形成した。2000年代以降はポストモダンに対する批判的論調も目立つが、心理学、教育学、社会学などにおいて、社会構成主義的人間観は無視できない存在感を保っている。

3. 3. それぞれの人間観から導き出される言語学習者の「自律」

「独立した理性的人間」観から導き出される言語学習者の「自律」は、基本的には2. 4. 3. で述べたとおりである。まず、学習者は理性の働きによって、自身の言語学習の目的を理解し、学習目標を立て、学習内容やプロセスを合理的に設定・選択する。そして、学習が目的から逸れていないか、内容やプロセスに問題がないか、といった客観的な「振り返り」ができる。このような学習の自己管理によって学習の効率が最大化され、目標が達成できることが学習者の「自律」となる。

一方、社会構成主義的人間観においては、そもそも個人は「自律」し得るのかどうか疑われる。個

人の意識が環境や社会関係から規定され、言語・言説によって構成されるならば、外部からの影響を受けず、自身の理性だけに基づいて自身をコントロールできる個人は存在しない。言語学習においてはまず、その言語を学ぶ動機や目的が、すでに学習者が属する環境や社会の影響下に形成されている。そして目標の決定、学習内容の定義、学習方法の選択、進捗の管理、成果の評価という「自律」的学習のすべての段階を学習者個人が行ったとしても、それらは必ず社会的な言説（その言語を学習することがその社会でどのように語られ、評価されるか）や、社会的関係性（その言語を学習することによって周囲の他者との関係がどう変わり得るか）などに左右される。よって厳密に見れば、個人の純粋な理性的判断の合理的な遂行としての学習者の「自律」はありえないことになる。

「社会文化的アプローチ」を取り入れた言語教育研究の中は、Oxford (2003) のように、学習を個人ではなくクラスの単位で捉え、学習者が相互に作用しながら、教師の指導に依らない形で協働的に学習を進めていく過程を「自律」とする論もある。これは、国や地域などの共同体が外部の権力に支配されず「自治」を行うという autonomy の本来の意味に近い「自律」の捉え方といえる。Oxford は自らの考える「自律」を、前述の Benson (1997) の3つの「自律」の分類に追加する形で「社会文化的自律」として提示しているが、筆者はこれを「政治的自律」の一形態とするべきだと考える。

このように、研究者や教師がどのような人間観に立つかによって、言語学習者の「自律」の定義や内容は大きく変わるのであり、これまでの言語教育研究における「自律」についての議論は、その多くが、各論者がどのような人間観に立つかが明確にされないまま進められてきたことが混乱を招いてきたといえる。次章以降では、ここまでの論を踏まえ、筆者自身の人間観を明らかにしたうえで、筆者が考

る言語学習者の「自律」について述べ、それに基づいてどんな言語教育実践が必要であり、可能なかを論じていく。

4. 言語学習者の「自律」の捉え方についての筆者の見解

本章では、筆者の人間観を明らかにしたうえで、筆者の「自律」についての見解を述べるが、その前に人権という観点を導入し、政治的な「自律」を改めて定義する。

4. 1. 人権的観点から定義する学習者の政治的な「自律」

2. 3. 3. で「自分自身の学習の、内容とプロセスについてコントロールすること」という Benson (1997) の「政治的自律」を参照し、これが「政治的自由」という autonomy の本来の意味を言語教育において引き継ぐものであると述べた。ただ、autonomy は集団の「自決」「自治」が第一義であり、Benson の「政治的自律」は「自分自身の学習」という個人的活動に焦点を合わせているので、両者には若干の“ずれ”がある。ここでは、人権という観点から個人の「自律」を政治的に再考し、この“ずれ”の解消を試みる。

現代では、人権をすべての個人に保障すべきとする考えが、多くの人々に当然のこととして受け入れられている。この考えのルーツは、17世紀頃から西欧で発展した「すべての人は生まれつき生きる権利を持つ」とする自然法思想にある。自然法思想は前述した「独立した理性的人間」観と並んで個人の権利保護を訴える政治運動の基盤となり、王政や教会による支配を打破し個人の解放を目指した18~19世紀の市民革命につながった。

自然法思想に基づく初期の人権は個人の生命や財

産の維持といった物理的権利が主であったが、その後人権の範囲は信教・思想・表現の自由など個人の精神的権利まで広がった。現代では多くの国々の憲法に個人の人権の保障が明記されているが、佐藤(1990)は、日本国憲法十三条に記された基本的人権は「個人が“自己の生の作者である”」(p.90)という「人格的自律」を含むものであるという見解を示している。

このように人権に関する歴史を振り返ると、個人が精神的に外部の権力に支配されず、その人が考えるその人らしく生きるという意味での「自律」が、政治的活動を通じ、現代ではすべての人が持つ権利として認められるようになってきたことが分かる。これを踏まえ筆者は、学習者の基本的人権としてのその人が考えるその人らしく生きる権利を尊重することを、現代の言語教育が依拠すべき政治的な「自律」の理念としてここに定義する。

4. 2. 社会構成主義的人間観に基づいた政治的「自律」を実現する教育実践の必要性

ここまでの論を基に、本稿筆者の人間観と、「自律」についての考えをまとめる。

筆者は、基本的に社会構成主義的人間観を受け入れる。人は、ある環境の中で他者と関係することを通じて人格が形成される。成長した後も、人は常に周囲の他者との関係に依存し、社会的な言説によって動かされている。個人が「主体」として独立し、自身を含めた世界を客観的に見て、自らのすべきことを判断し実行するという「独立した理性的人間」観は、非現実的とまでは言えないまでも、非常に限られた場面で見られる人の特殊な一面にすぎず、日常の実態に即していない。よって、言語教育においてこの人間観に基づく理性的な自己管理としての「自律」を学習者に求めることは根本的に無理があり、そのような意味での「自律」は学習者の人生全

体の幸福につながるものではないと考える。

一方で筆者は、すべての人が生まれつき人権を持つという考えを認める。その人権には、社会においてその人が思う自分らしく生きるという、「人格的自律」の権利も含まれている。この権利はその人の人生の幸福に直接つながるものであり、筆者はこれを尊重することを、言語教育が依拠すべき政治的な「自律」の理念とすることは前節で示した。

言語学習を通じ、その人が思う自分らしく生きるという「自律」を実現するためには、「独立した理性的人間」観ではなく、社会構成主義的人間観に基づく教育実践が必要であると筆者は考える。しかし、これまで見てきたように社会構成主義はそもそも個人が「自律」し得ないとするのが基本姿勢であり、社会構成主義に基づく教育は、学習を学習者の共同体参加や他者との関係性構築の過程と捉える「社会文化的アプローチ」がそうであるように、個人の「自律」に関して明確な観点や方法論を示してこなかった。だが教育以外の分野では、社会構成主義的人間観に基づきつつ、個人が思う自分らしく生きる「自律」を支援する実践も存在する。次章ではそのような例としてナラティブ・セラピーの理念と方法を参照し、学習者の「自律」を実現する言語教育実践の可能性について考える。

5. ナラティブ・セラピーに基づく言語学習者の「自律」を実現する教育実践の可能性について

5. 1. ナラティブ・セラピーの基本的理念

ナラティブ・セラピーは、社会構成主義的人間観を背景に1980年代後半から始まったカウンセリングの理念と方法論であり、一般にはホワイト&エプストン(1990/1992)がその地位を確立したとされているが、内容や方法が厳密に定められているわけで

はなく、大まかな理念と方法論に沿って現在まで世界各地で様々な実践が行われている。

ナラティブ・セラピーの基本的理念について、ここでは国重(2013)が挙げる9項目(pp. 47-48)を、筆者が本稿の文脈に沿って圧縮した5項目を以下に提示する。

1. 人はストーリーによって人生を生きている
2. ストーリーは社会的言説が深くかかわっている
3. 支配的な言説(ドミナント・ストーリー)が個人を縛り苦しめることがある
4. ストーリーに含まれない生きられた経験が必ず存在する
5. 4の経験を見出して支配的な言説を脱構築し、新たなストーリー(オルタナティブ・ストーリー)を持つことによって、人生の新しい可能性が生まれる

1と2は、3章で参照した社会構成主義的人間観そのものといってよいが、人が主観的に自らの人生を意味づけるとき、それはストーリー(ナラティブ)の形をとる、ということ、ナラティブ・セラピーは強調している。そしてそのストーリーは、個人がゼロから作り出すのではなく、社会的に共有された言説を基に構成されるとする。

3~5は、ナラティブ・セラピーを特徴づける視点である。人は何らかの社会的言説に依らなければ、自らの人生を意味づけることができない。しかし、社会で支配的な言説に依って自らのストーリーを構築したときには、必ずそこからこぼれ落ちる経験がある。そういった経験を含まないストーリーは、個人の人生をある型に押し込める力として働き、その力が強い場合は個人の選択の幅を狭めすぎてしまい、個人を苦しめる。このとき、その人が今語っているストーリーに含まれない経験をカウンセリングを通して見出し、それを取り込んで自らの人生の新たなストーリーを構築することによって、人は自分

以外の何かに支配される苦しみから抜け出し、自分にとって、よりふさわしい人生を生きていけるようになる、というのが、ナラティブ・セラピーの基本的理念である。

5. 2. ナラティブ・セラピーの方法論

上記の理念に基づき、ナラティブ・セラピーは、その人の人生のストーリーを書き換えることを目指す。そのためには、まずその人の人生のストーリーを聞き出す作業が必要である。そして、そのストーリーの書き換えの手法とされているのが「外在化」である。

「外在化」とは、その人が抱えている問題を、その人の外にあるものとして捉えるということである。国重(2013)は、ある子どもの不登校の原因を、気の弱さや怠け心といった、その子どもの内面に存在する問題とせず、学校で特定の形式の宿題が課されることにあるとし、それを「自由度の高い宿題」と名付ける例を紹介している(pp. 129-135)。このとき、学校側に要望して宿題の形式を実際に変えてもらわなくても、このように子どもが抱える問題に名前を付け、自らの外側にあるものとして位置づけることによって、その子どもは「宿題ができないダメな子」というドミナント・ストーリーの支配から逃れ、登校できるようになる可能性が広がると国重は述べている。

5. 3. ナラティブ・セラピーに基づく言語学習者の「自律」を実現する教育実践の可能性

以上で参照したナラティブ・セラピーの理念と方法論に基づき、ここでは言語学習者の「自律」を実現する教育実践の可能性について筆者の考えを大まかに述べる。

筆者は社会構成主義的人間観に基づき、言語学習

者は社会的な言説とそれに意味づけられた経験から構成されるストーリーとしての自己を持っていると考える。日本語学習者を例とすると、自らが関係する社会における日本語学習の意義についての言説と、その言説に基づく自らの日本語学習の経験の意味づけが、その人の日本語学習者としてのストーリーを構成しているということである。この自己のストーリーは、語りの聞き手によって変わると考えられる。在日外国人日本語学習者なら、国の家族や友人、日本の教室で出会う教師やクラスメイト、教室外の日本人に対して語る自己のストーリーはそれぞれ異なるだろう。また、社会状況の変化や年齢的推移によっても、そのストーリーは変化する。このように、複数の可変的なストーリーを渡り歩きながら、その言語の学習者としての自己を綱渡り的に保ち続けることで、その人はその言語の学習を継続することができる。

しかし、この複数のストーリーの中の一つが支配力を増し、ドミナント・ストーリーとして他のストーリーを圧迫し始めたとき、その人は言語学習者としての自己を継続することの困難に陥る。そのときその人に必要なのは、その言語の学習に関わる支配的ストーリーに含まれない過去の経験や思いを発見し、新たなストーリーを語り、ドミナント・ストーリーに対抗することである。

筆者は、このように、その人が言語学習者としてのオルタナティブ・ストーリーを獲得し、それに依って学習を継続することを、本稿で理論的に定義する言語学習者の「自律」とする。自己のストーリーを獲得することは、自己を客観視する理性的自己管理能力を身に付けることではない。それは、その人がその社会で生きたい動機の源泉を見つけ、それに基づいて他者との関係を再構築し、自分らしく生きることである。そして、このような自己のストーリーの獲得を教師が支援することが、その人がその人らしく生きる権利の保障という政治的な「自律」

の理念に基づいた言語教育実践となり得る。具体的には、まずその人の言語学習者としてのストーリーを聞き出すための自分史執筆活動、そしてそれを書き換えるための対話活動ということになる。

次章以降では、筆者が行った「私はなぜ日本語を学ぶのか」を考えるための自分史実践における事例を考察する。

6. 自分史実践における事例

6. 1. 実践の概要について

筆者2はかねてより、日本語学習者が自らの過去の経験を振り返り、自分自身にとっての日本語学習の必然性を明らかにして、学習の動機を固め、意欲を向上させる教育実践の必要性を感じていた。そのモデルケースとして、筆者2は所属先の学生に参加を呼びかけ、正規の授業外の活動として、2018年10月から2019年6月にかけて、日本語学習者が「私はなぜ日本語を学ぶのか」を考えるための自分史を書くクラスを実践した。このクラスには大学院で選択初級日本語科目を履修したインドネシア人日本語学習者4名(A, I, R, T)が参加した。活動は月3~4回、1回あたり約2時間ほどのペースで行い、学習者は執筆した自分史を段階的に発表し、その発表内容に関する対話活動を通じて自分史を書き換え、最終的に5,000~1万字程度の自分史を完成した。Iはまとまった自分史を書かないまま、Tは8,000字以上の自分史を書いていたが、この2名は2019年3月ごろ帰国することになった。AとRは2019年6月までクラスを続け、Aは9,000字以上、Rは5,000字程度の自分史を書き上げた。筆者1は参与観察者としてほぼ全てのクラスに立ち会い、クラスの進行をサポートした。筆者らはナラティブ・セラピーに基づく教育実践を意図して行ったわけではなく、本実践の成果を考察するにあたって、ナラティブ・セラピーの方

法論を参照したものである。

6. 2. Rの事例と考察の方法

本稿では、このクラスの参加者の一人であるRに焦点を当てる。Rは高校時代に日本語学習の経験があり、母国インドネシアの名門大学で経済を専攻し、世界的な監査法人のインドネシア現地法人で4年間働いた後、日本の大学院に留学した。そして、大学院で経営学を学びながら、選択初級日本語科目を1学期間履修した後、このクラスに参加した。

Rの事例の考察にあたり、段階的に提出されたRの自分史及びクラスでの対話活動の録音データ全クラス分を、部分と全体を何度も行き来するように内容を読み込み、Rの語りの変化やそのきっかけを抜き出した。本章では、筆者が紙面の都合上要約したRの自分史と、Rの語りの中で重要と思われる部分を、できる限り断片化せず提示するよう努めた。本章では、本実践の参与観察者の立場から、筆者によるRの事例の解釈を示す。

6. 2. 1. Rの事例を取り上げる理由

本稿でRの事例を取り上げる理由は、主に2つある。

第一に、以下のRの発言に見られるように、Rが自分史執筆の以前から、自分を束縛する何かから自由になりたいという思いがあったことである。

R：（他の学習者の自分史のアウトラインを読んだ）Aさん、Tさんの自由は、両親から自由。でも私は自分のことから自由になりたい。私はいつも comfort zone にいるから。(2018年10月30日)

第二に、Rは自分史執筆の途中で内容を大きく書き換え、日本への留学の理由についてより深く説明できるようになり、自分が何から自由になりたかったのかを明らかにし、新たな自己のストーリーを

作り上げた³。これはナラティブ・セラピーの基本的理念に照らし、日本語学習者としてのオルタナティブ・ストーリーの獲得とみなせるからである。

6. 2. 2. 自分史執筆初期のR

Rは1回目の発表（2018年11月6日）で、自分史のタイトル及びアウトラインの各章のタイトルを以下のように発表した。

Title: A forgotten dream 忘れられた夢

Chapter 1: I want to be a writer! 私は作家になりたい！

（子供の頃から英語の本が好きだった。多言語で話せるのはかっこいいと思い、中国語と日本語も学んだ。なぜか覚えていないが、日本に関係するものが好きだった。将来は大学で日本文学を学ぼうと思っていた。）

Chapter 2: Ah, I am different あたしが違うかな

（小学6年のある日、病気で歩行困難になり病院へ。私と家族の人生が変わった。両親は私をすごく守ってくれた。）

Chapter 3: Become an adult 大人になります

（会計監査会社に入社し、監査人としてのキャリアを追求。しかし、仕事に忙殺され、この2年何をしたかほぼ覚えていないことに怖くなった。）

Chapter 4: Hello, Japan! Wait, I am in Japan?

（仕事を辞めようと決心した。英語で（MBA

3 Aの自分史に関しては、執筆途中でのストーリーの大幅な書き換えはなかった。Rのように、「自分を束縛する何か明らかではなかった」状態から執筆を始めたわけではないからである。しかしAは、日本のアニメとの出会いから憧れの日本への留学に至るまでの、自らの「努力」を軸とした自己のストーリーを詳細に書き上げた。また、「あとがき」の中で、自分史執筆を通して自己に関する理解が深まったことがうかがえる記述もみられた。

が) 学べる大学院を見つけて留学した。しかし、日本に住んでいる気がしない。)

Chapter 5: Carpe Diem (その日をつかめ)

(今、正しいことをしているか? ずっと考えている。仕事から逃げてきたのか。不安で仕事に戻りたくもなる。昔は何を求めているか知っていたが、今は迷っている。元上司の「Try everything」というアドバイスに今は従おうと思っている。)

自分史には「英語で (MBA が) 学べる大学院を見つけて留学した」ことが書かれている。R は、MBA 取得のためになぜ日本の大学院への留学を選んだのか聞かれ、うまく答えられなかった。しかし、日本への留学を決心するきっかけとなったエピソードを思い出した。それは、仕事の同僚が「just because」で日本語を勉強していることを知り、自分も以前の気持ち (= R の自分史のタイトル「忘れられた夢」) を思い出したという話だ。

学習者 I: なんか特に、日本に行きたい (と思った理由は?)。

筆者 2: うーん、そこがポイントかなとは思うけど。

R: 実は私も覚えません (= 覚えていません)。

学習者 A: たしか、その日本語の勉強の時、

R: 日本語の勉強の時、すごくうれしいから、まあ続けたい。(略)

学習者 I: 日本語の勉強続けたいだけ? まあ、その勉強続けたいだけなら、まあ、自分の国で、なんか日本語の授業の、あるでしょ? (略)

学習者 I: R さんは、仕事も見つかりましたし。いろいろ、本当の生活もやりましたとか、経験がありましたし、だから、なぜ日本に来たのか。なぜ、日本か、本当の理由はなぜか。どんな、そういう気持ちで、心が動いて日本を選んだ? R には、多分ヨーロッパとか、イギリスとか、アメリカにも選んだ、できます。

多分、他の大学にも行けると思う。ま、ハーバードとかもできると思います。

R: そんなことは・・・。えー。

I: でも、日本を選んだ、そういう気持ちがちょっと伝えたいかな。

R: あの、まあ、あー、ある日、お友達が、仕事の友達、あー、彼はラップトップ、パソコンに、日本の書類を読んで。「(R:) あの、え? 何で日本語を勉強しますか。」「面白いから」と彼は言った。彼は能力試験どんどん受けます。そして、「(R:) 何で?」「面白いから」「(R:) それだけ? へえー」and then he said, just because, just because I like it. そして、覚えました (= 思い出しました)。あの気持ち。だから、(自分史のタイトルは) 忘れられた夢。この人は、日本語の勉強します。Just because.

学習者 T: なら、それをくわしく書いたほうがいいと思います。

約1ヶ月後の2回目の発表 (2018年12月18日) では、R は自分史の第2章について説明した。主な内容は、小学6年で患った難病と中学・高校時代のことである。病気のため負担をかけた両親に対して、R は罪悪感を持ち続けていた。また、中学時代は歩行のために特殊な装具や介助者が必要で、クラスメイトと距離があったため友人が少なく、「普通になりたい」と願っていたことなどを語った。

R: 病気の時、病気の part, それイベントは (= その出来事によって)、私の人生が変わった。(略) (負担をかけた両親に対する) 罪の意識が。(略) 普通になります。普通になりたい。

高校時代の R は、選択外国語科目で日本語を勉強しており、日本の大学に留学したい、それが無理ならインドネシアの大学で日本文学を専攻したいと思っていた。しかし、両親に反対され、インドネシアの大学で経済を専攻することにした。以下、R の

自分史の Chapter2 から一部抜粋する。

三年生の時、教育フェアがありました。日本へ行きたいから、〇〇（日本の大学）へ行くことが興味がある。両親は自分自身で私が生きることを許さなかった。〇〇（インドネシアの大学）へ入学しました。日本文学専攻を選んだ（＝選びたかった）けど、両親が日本語がどこでも勉強してできるから、経済の方がいいと言いました。あの時、兄は（インドネシアの）〇〇大学の会計の四年生、同じことを言いましたから、そうしました。

しかし、仕事を辞めて日本に留学した経緯については、この時点ではうまく説明できなかった。

R：まあ、日本で仕事します。仕事したい（笑い）。

筆者2：どうして日本で仕事したい？

R：日本語しゃべりたい（笑い）。

筆者2：日本語しゃべりたいだけ？

R：日本語しゃべりたい。まあ日本で want stay longer. (略)

R：だから今大学院で、日本の会社のこと、マネジメントが勉強していますから、日本の、本物の work force なんかやりたい（＝日本で実際に働いてみたい）。ならう時、仕事の時、全然違うから。

筆者2：じゃあ、どうして大学院で勉強したいと思ったの？日本の会社のこと。

R：まあ、まずは日本へ行きたい。あの、日本の経済のこと勉強したい。そして、あとで仕事をやりたい。

筆者2：なんかぐるぐるしてる。日本で仕事したい、どうして？日本の経済勉強したから。どうして日本の経済勉強した？日本で仕事したいから。(略)

R：あの時は別の大学を探しています。日本そしてヨーロッパ、アメリカの大学。でも日本の入学の時期が一番早い。

学習者 I：じゃあ偶然だ（一同笑い）。

R：いえ、奨学金もあったから。(略)

筆者2：大学に行く前に、どうして日本に行きたいと思った？

R：まあ、あの時の、高校生の時、日本のこと興味がありますから。まあ、日本へ行きたい。(略)

筆者2：どうしてずっと日本へ来たいと思ったの？

R：それは、あの、日本のこと興味がありますから。(笑い) すいません困っています。(略)

Rの日本への留学の理由の説明と、Rが一方で語った具体的な経験やその時々思いが、ストーリーとしてうまくつながらなかった。R自身、質問を続けられて「困っています」と言っている。Rは英語でも説明を試みたが、内容はほぼ同じであった。

6. 2. 3. 自分史執筆後期の R

Rは数ヶ月後に3回目の発表（2019年2月15日）をした。「今回はよく考えて、ええと、なんで日本語を勉強したいかな。」と言い、発表を始めた。最初のアウトラインから自分史のタイトルと章立て、及び各章のタイトルを変更（ は変更された箇所）していた。仕事を辞めて日本に留学することにした経緯についてくわしく書いている。

Title: Persuit of Hapiness : 幸せの力（＝幸せの探求）

Chapter 1: When I was a kid, I was free as a bird

（子供の頃は自由で何でもできて何にでもなれる気がした。英語と音楽が好きだった。夢は作家だった。）

Chapter 2: Ah, I am different あたしが違うかな

（小学6年で歩行困難になる難病を患い入院した。自分と家族の人生が変わった。中学校

では勉強するだけで、あまり友達がいなかった。「普通になりたかった」。

Chapter 3: I get by with a little help from my friends

(周りからの好奇の目。「普通の人間として扱われたいだけ」だった。音楽と読書が「安全な避難所」。ピアノを習い始め、音楽がとても好きになった。友達が教えてくれたJポップの歌詞に共感し、日本語を勉強したいと思った。)

Chapter 4: Being a normal person

(高校に進学し、選択外国語科目で日本語を勉強した。日本への留学も考えたが、両親の希望通りに国内の大学に進学し、経済を専攻した。大学では勉強と、会計とカトリックの学生組織での活動に集中。卒業後は、良いキャリアのために監査法人に就職。仕事が評価されて昇進し、なりたかった「普通の人」になった。)

Chapter 5: Am I living right?

(当時、仕事が人生の全てだった。過去数年の記憶が仕事以外なかった。激務のため、家族や友達との時間もなかった。ある日、仕事の同僚が日本語を勉強していることを知り、自分も週末に日本語のクラスに通い始めた。自分が監査や会計でのキャリアを望んでいないことに気付き、「外に出る必要がある」と思った。そして、ファイナンスの仕事の続けることと日本語を学ぶことの妥協点として、日本でMBAを取ることにした。)

Chapter 6: Pursuit of Happiness

((英語のみ) 高校の時の思い出に触発され、後悔しないように日本に来た。将来の具体的な夢はないが、日本で新しい経験をしており、驚きがあり、視野も広がった。この決断を後悔していない。)

Chapter 3の「Jポップの歌詞に共感し、日本語を勉強したいと思った」ことについては、次のように書いている。

日本の曲は自己反省や友情に関するものであり、それは私にとってより関連性があります。あの時、Yuiの「It's happy line」とナルトのテーマソング「悲しみを優しさに」が私が日本語を勉強したかった理由でした。

また、その歌詞が他の人と違う自分自身を受け入れる強さを与えてくれたこと、そして、そんな歌詞を書く日本人はどんな人生を生きているのか考え、日本語の勉強や音楽が大切になり、病気のことを忘れることができたと話した。

仕事を辞めて日本に留学することにした経緯についても、Rはくわしく説明した。仕事の知識を得ても成長を感じられず、忙しさのせいで他人に対する寛容さを失っていたこと。バランスのある人生を送っている兄が幸せそうに思えたことなどを語った。

R: 仕事ばかり。なんか経済、ビジネスとか、accountingとか、もっともっとわかりますけど、成長しない。(略)今は仕事仕事仕事。だから、intolerant (=他人に寛容でない)? (略)お兄さんの人生は、バランス?でも私は仕事ばかり。あの時、気づいた。お兄さんは今自分の家族を作って、いい仕事をして、なんか幸せだなあって思って。

そして、1回目の発表の「仕事の同僚が「just because」で日本語を勉強していることを知り、自分も以前の気持ち (= Rの自分史のタイトル「忘れられた夢」)を思い出した」エピソードについて、前回よりくわしく語った。「benefit」に関係なく楽しめた高校時代の日本語の勉強を思い出し、仕事のない週末に日本語の塾に通い始めたという。

R: ほんとの好きになっちゃう (=本当に好きになってしまったことに)は理由は必要ない

ですよね。(略) 私はいつも理由を探して、何(か)をします。なんで、その理由はいつも探して、なんかbenefitがないなら、しない。(略) 理由はいらないですよ。あの楽しかった気持ち、高校生の時は戻ってきた。あの時うれしかったよね。あの同僚といろいろの話、日本のこと(略) 週末に(同僚と同じ日本語の)塾をいきます。そして、大学院のこと、もっともっと探して、〇〇(大学名)を見つけました。だから、今私ここにいる(笑い)。

2回目の発表で、病気の時「普通になりたい」と思っていたことは話していた。今回の発表では、今はもう「普通になりたくない」と語った。自分史とその説明において、「普通(の人)になりたい」「普通(の人)になった」「普通(の人)になりたくない」といった表現が頻繁に使用されていた。

R: でも今は何か、なんか、病気のあとは、普通な人を(=に)になりたい。そして高校生になったとき、まあ、(勉強に)集中しました。いい仕事も(得たし)、(いい大学の)大学生(に)も(なりました)。そして普通の人になります。でもまあ、幸せじゃないよね。(略) まあ普通になりたくない、もう。なりたくない。変わりをしたい(=変わりたい)。だから何を(したら)、幸せになる?

6. 2. 4. Rの自分史の最終章

Rはさらにその数ヶ月後、前回は英語のアウトラインのみだったChapter 6を日本語で書き上げ、最後の発表(2019年6月19日)をした。今までの人生は他人の期待で生きてきて、自分が本当にしたいことが何か考えていなかったこと。そして、本当にしたいことはまだ分からないが、やっと力が戻ったということが書かれている。

今までの人生は(略)他の人たちの期待で生きていた。だけ自分のこと(=自分のことだ

け); 何を探して、したいことが何ですか、全然考えなかった。(略) 狭い世界だった。(略) 私の考え方も変更された。(略) やっと、力を(=が)戻ってきた。今の私は目の前のことを楽しんでいる。いいこと、悪いこと、全部良くなるのために。本当のしたいこと、大切なこともまだ知らないけど、それは大丈夫。(略)

また、Rはこのように説明した。

R: 今の私は本当に力が戻った。勉強したい気持ち。(略) 日本に来る前は、私の人生はまっすぐの道のような感じ。もう決めたの感じ。(略) そんなまっすぐの人生は完成していませんけど、私は今、生きているの感じが初めてです。(略)

6. 2. 5. 自分史クラスについてのRの感想

後日(2019年8月8日)、筆者2がクラスの感想を聞いた。Rは、自分史を書く前は日本に留学した本当の理由を考えたことがなかった。しかし、このクラスでその理由を思い出し、自分の「人生の見方」が変わり、意欲を取り戻したという。

R: 私は最初に、こんなことを全然考えなかった。本当の理由、日本に来た(理由)は何ですかとか。最初は、何で日本へ行きたいか、行きたいから行きます。(略)

筆者2: どうして日本に来たかを思い出したことは、良かったと思う?

R: もちろん。今の私の見方は、今の私は、変わった。(略) 私の人生の見方もチェンジしました。ああ、motivated again? 最初は、日本に行く理由は「(仕事から)逃げる」かな? でも、いいえ、それじゃない。

7. Rの事例の考察

7. 1. 自分を束縛する何かが明らかではなかった自分史執筆初期のR

Rは自分史執筆初期において、日本への留学の理由がまだ十分に整理できていなかったと考えられる。

初期のアウトラインにRは、英語で学べるMBAプログラムを見つけて日本の大学院に留学したと書いていた。1回目の発表でRは、MBA取得なら他の国でもできるのに、なぜ日本を選んだのかと他の学習者に問われたが、仕事の同僚が「just because」で日本語を勉強していることを知り、「忘れられた夢(=あの気持ち)」を思い出したというエピソードを思い出して語った。他の学習者からは、その話を詳しく書いた方がいいとコメントされた。

2回目の発表でRは、MBA取得に加え、日本での就職希望や日本語・日本文化への興味、奨学金などの理由を挙げた。しかし、それらの理由と一方でRが語った具体的な経験やその時々思いが一つのストーリーとしてうまくつながらず、聞き手の納得を得られなかった。

なぜ日本への留学の必然性をうまく説明できなかったのか。Rには、自分史執筆以前から「自分のことから自由になりたい」という思いがあり、それが日本への留学に関係していることは確かだったが、自分を束縛しているものが何か明らかではなかった。そのため、RはMBA取得という世間一般的な成功ストーリーに近付けて、留学の理由を述べられなかった。その理由と過去の具体的な経験や思いとの間に溝やずれがあり、日本への留学の必然性が伝わるストーリーにならなかったのではないだろうか。

7. 2. 自分史の書き換えによるオルタナティブ・ストーリーの獲得

前回から約2か月の間を置いた3回目の発表にあたって、Rは、自分史のタイトルを「忘れられた夢」から「幸せの探求」に、そして、章立て及び各章のタイトルを変更し、内容を大きく書き換えていた。そして、「普通の人」になっても「幸せじゃない」ので、「もう普通になりたくない」、どうすれば「幸せ」になれるのかと話した。書き換えられた自分史には、「Chapter4: Being a normal person」から「Chapter5: Am I living right?」へという流れがあり、自分史の記述及びその説明において「普通の人」というキーワードがくりかえし出てきた。

難病を患って以降、負担をかけた両親に対する罪悪感があったために、また、周りからの好奇の目を振り払うために「普通の人」になりたいと願い、中学・高校時代は勉強に集中した。その結果、名門大学を卒業し、グローバル大企業に就職できた。そのような社会的成功について、Rはなりたかった「普通の人」になったと表現している。しかし、Chapter 5に「外に出る必要がある」と思ったことが書かれているように、すでに得ていた社会的成功から物理的に距離を置き、自由になろうとしていた。当時、Rは仕事が忙しく、成長が感じられず、他人に対する寛容さも失い、人生のバランスが崩れていた。そして、もう「普通になりたくない」と思い、自身にとっての正しい生き方を求めている。

「外に出る必要がある」と思った時、留学先がなぜ日本だったかということには、Chapter 3及びChapter 4に書かれているように、中学時代に「Jポップの歌詞に共感し、日本語を勉強したいと思った」こととその自分の「したいこと」を純粹に楽しめた高校時代のことが関係している。高校時代は、選択外国語科目で日本語を勉強し、「benefit」に関係なく楽しめたとRは語った。そして、同じように

「benefit」に関係なく「just because」で日本語を勉強していた仕事と同僚との出会いによって、高校時代に自分の「したいこと」を純粹に楽しめた気持ちを思い出したことが、日本への留学のきっかけとなった。

Rは、自身を束縛してきた「普通の人」のイメージから自由になり、より自分らしく生きるために、Chapter 6に書かれているように「ファイナンスの仕事が続けらることと日本語を学ぶことの妥協点として、日本でMBAを取ることにした」という日本への留学の必然性を説明し、聞き手を納得させることができた。「普通の人」になっても「幸せじゃない」ため、「もう普通になりたくない」と思い、自分にとっての「幸せの探求」のために選んだのが、日本への留学であるというストーリーを語ったのである。そうして、自身にとっての日本への留学の必然性が説明できる自己のストーリー（オルタナティブ・ストーリー）を獲得したRは、最後の発表で「日本に来る前は、私の人生はまっすぐの道ようだった。（略）そんなまっすぐの人生は完成していますけど、私は今、生きているの感じが初めてです。」と語った。

では、Rを束縛してきた「普通の人」とは何か。最終章には、Rは今までの人生は他人の期待で生きてきて、自分が本当に何をしたいのか考えていなかったということが書かれている。Rは子供のころから言語に興味があり、病気のせいで孤独だった中学時代にはJポップの歌詞が心の支えになり、高校では選択外国語科目で日本語を勉強していた。しかし、Rの希望であった高校卒業後に日本へ留学することも、大学で日本文学を専攻することも、娘の将来のキャリアや一人暮らしを心配する両親に反対され実現しなかった。Rは病気の時から他の人と同じようになりたいという気持ちや負担をかけた両親に対する罪悪感があり、両親の期待や世間一般的な成功ストーリーから外れないようにこれまで生きてきた。つまり、両親の期待や世間一般的な成功ストーリーから外れない人がRにとっての「普通の人」と

いうイメージであり、その「普通の人」は基本的に「benefit」がないことはしないのである。

また、自分史執筆初期のRは、日本への留学の理由としてMBA取得を第一に挙げたが、過去の具体的な経験や思いとストーリーとしてうまくつながらなかった。その原因も、世間一般的な成功ストーリーの影響を受けて語っていたからであると筆者は考える。初期のアウトラインの最終章には、「今、正しいことをしているか？ずっと考えている。仕事から逃げてきたのか。不安で仕事に戻りたくもなる。昔は何を求めているか知っていたが、今は迷っている。」という内容が書かれており、自分史クラスの感想でも「最初は、日本に行く理由は「(仕事から)逃げる」かな？」と述べている。このように、自分史執筆初期においては、一大決心をして日本に留学したはずであるにも関わらず、自分が本当に求めているものが分からなくなり、否定的な自己認識に陥っていた。それは、「benefit」がないことはしない「普通の人」というイメージが、まだRを支配していたからではないだろうか。

Rが自己のストーリーを獲得できたのは、自身を束縛していたものを「普通の人」と名付け、「普通の人」についての自身の考え方の変化を軸にストーリーを構築したことによるだろう。ナラティブ・セラピーの方法論に照らせば、いわゆる「外在化」に近い方法によって、「普通の人」というイメージによる支配から解放され、オルタナティブ・ストーリーを獲得したといえるのではないだろうか。

「外在化」には、他者からの問いかけや承認が重要な役割を果たす。Rが「よく考えて」自分史を書き換えたのは、日本に留学した理由についてのRの説明に納得できなかった他の学習者や筆者から、時間をかけてくりかえし質問され、Rがより深く自身の過去を振り返ったからだろう。そして、過去の具体的な経験や思いを思い出したことにより、MBA取得のために日本に留学したという初期のストーリー

からはこぼれていた、Rを束縛してきた「普通の人」というイメージを、自身の抱える問題の原因のキーワードとして掴み出すことができた。このようにしてRは、日本への留学が、世間一般的な成功ストーリーに合う「benefit」には収まらない、自身の内面からくる必然性を持っていることを確信できた。そして、それが自身の「幸せの探求」なのだということを確認できたのである。ここに言語学習者としての自己のストーリーを聞き出すための自分史執筆活動、そしてそれを書き換えるための対話活動の意味があると筆者は考える。

8. 結論

現在、日本語教育の分野において広く受け入れられている言語学習者の「自律」の定義は、「独立した理性的人間」観に依拠するものである。学習者が「学習の目的、目標」を分かっているという前提で、学習プロセスを客観的に「振り返り」、学習を自己管理している状態が「自律」であり、それが学習の成功につながると考えられている。しかし、社会構成主義的人間観に基づけば、「学習の目的、目標」は他者からの期待や社会的に支配的な言説（ドミナント・ストーリー）の影響を免れないため、個人の純粹な理性的判断による「自律」は不可能である。一方で、個人は外部権力による支配から精神的に自由であるべきだという「人格的自律」の権利は、個人の幸福に直結する基本的人権である。筆者らはこの「人格的自律」の権利を、現代の言語教育において尊重されるべき政治的な「自律」の理念であると定義した。つまり、言語学習者は理性的な主体として「自律」することはできないが、社会においてその人が思う自分らしく生きるという意味での「自律」の権利を持つ存在であるとする立場だ。このような言語学習者観に立ったとき、教育実践のヒントになるのが、社会構成主義的人間観に基づいたナラティ

ブ・セラピーの基本的理念と方法である。

Rは、周囲の期待や世間一般的な成功ストーリーから外れない「普通の人」というイメージに束縛されて生きてきたが、その束縛から自由になり、自分らしく生きるために日本に留学した。それでも、世間一般的な成功ストーリーの影響は免れないため、自分にとっての日本への留学の必然性をうまく説明することが難しかった。自分らしく生きるという内面的必然性が、世間一般的な成功ストーリーと合致しないことは少なくない。そもそも自身が何のために留学し、日本語を学んでいるのかという自己に関する理解が曖昧な場合、Rが自分史執筆初期に述べていた世間的成功のような目的意識に、実際、多くの留学生が囚われているのではないだろうか。学習プロセスの「振り返り」以前に、本実践を一例とする学習動機の「振り返り」の機会が必要であり、それにより自らが何を求めて生きているかという自己に関する理解が深まると、筆者は思うのである。

現在、多くの学校・大学において、「自律学習能力の育成」や「グローバル人材の育成」などが教育目標に含まれており、教育機関としては学習の成功や社会的成功を目指すことが一般的な傾向である。しかし、世間一般的な成功ストーリーなどの支配的な言説（ドミナント・ストーリー）が、言語学習者の内面的必然性に基づくストーリーを圧迫すると、その人は言語学習者としての自己を継続することの困難に陥り、学習動機が固まらず、意欲が低下してしまう。そのような困難を克服するためには、「今、ここでその言語を学習していることの、自分にとっての必然性」を改めて考えることが必要だ。そして、人権尊重の観点からは、自分らしく生きるという内面的必然性を語り、他者の承認を得つつ自己のストーリーを再構築できる場と機会を、学習者は与えられるべきである。

筆者は、その人を圧迫する支配的な言説（ドミナント・ストーリー）に抵抗し、言語学習者としての

自己の新たなストーリー（オルタナティブ・ストーリー）を獲得して学習を継続していくことが、人権尊重の観点に基づいた言語学習者の「自律」であると考え。言語学習者の「自律」を実現する教育実践のあるべき方向性とは、その人が自分らしく生きる権利を保障するという政治的な「自律」の理念に基づき、自己の新たなストーリー（オルタナティブ・ストーリー）の獲得を支援することなのではないだろうか。

文献

- 青木直子 (2009). 学習者オートノミー概論『授業がかわる—CEFRと学習者オートノミー [報告書]』(pp. 61-77) 2009年フランス日本語教師会研修会. https://aejf.asso.fr/files/Actes_Kenshukai/2009_actes/2009P61Aoki.pdf
- 青木直子 (2010年3月25日). 学習者オートノミー, 自己主導型学習, 日本語ポートフォリオ, アドバイジング, セルフ・アクセス『日本語教育通信—日本語・日本語教育を研究する』第38回. <https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/teach/tsushin/reserch/201003.html>
- ガーゲン, K. (2004). 『あなたへの社会構成主義』(東村知子, 訳) ナカニシヤ出版. (Gergen, K. (1999). *An invitation to social construction*. Sage.)
- 国重浩一 (2013). 『ナラティヴ・セラピーの会話術—ディスコースとエイジェンシーという視点』金子書房.
- 佐藤幸治 (1990). 憲法学において「自己決定権」をいうことの意味『法哲学年報』1989, 76-99. <https://doi.org/10.11205/jalp1953.1989.76>
- 重田園江 (2022). 『ホモ・エコノミクス—「利己的人間」の思想史』ちくま書房.
- 杉田聡 (1998). 自律. 廣松渉, 子安宣邦, 三島憲一, 宮本久雄, 佐々木力, 野家啓一, 末木文美士 (編)『岩波哲学・思想事典』岩波書店.
- 関デルフィン笑子 (2019). 『外国語教育における「学習者の自律」その誕生と変遷—1970年から1979年の CRAPEL の論集における自律の言説をもとに』[修士学位論文] 京都大学.
- テイラー, C. (2010). 『自我の源泉—近代的アイデンティティの形成』(下川潔, 桜井徹, 田中智彦, 訳) 名古屋大学出版会. (Taylor, C. (1989). *Sources of the self: The making of the modern identity*. Harvard University Press.)
- フーコー, M. (1974). 『言葉と物』(渡辺一民, 佐々木明, 訳) 新潮社. (Foucault, M. (1966). *Les mots et les choses*. Edition Gallimard.)
- ホワイト, M., エプストン, D. (1992). 『物語としての家族』(小森康永, 訳) 金剛出版. (White, M., & Epston, D. (1990). *Narrative means to therapeutic ends*. Norton.)
- Benson, P. (1997). *Autonomy and independence in language learning*. Routledge.
- Châlon, Y. (1970). Pour une pédagogie sauvage. *Mélanges Pédagogiques*, 1, 1-7.
- Holec, H. (1979). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Conseil de l'Europe.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Pergamon Press. (Original work published 1979)
- Oxford University Press. (n.d.). Autonomy. in *Oxford learner's English dictionary*. Retrieved May 26, 2023, from <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/autonomy?q=autonomy>
- Oxford, R. L. (2003). Toward a more systematic model of L2 learner autonomy. In D. Palfreyman & R. C. Smith (Eds.), *Learner autonomy across cultures: Language education perspectives* (pp. 75-91). Palgrave Macmillan.

Article

Acquiring one's own story to realize "autonomy" for language learners:

Possibilities of language education practice based on narrative therapy

TAKAMATSU, Chiemi*[†]*Ritsumeikan Asia Pacific University Oita, Japan*HARA, Shintaro[†]*Ritsumeikan Asia Pacific University Oita, Japan*

Abstract

This paper attempts to redefine the concept of "autonomy" that language education should strive to achieve for learners. Firstly, it points out the issues with how "autonomy" is treated in language education research, and then reflects on what learner "autonomy" entails, considering the evolution of the concept of human nature in the history of Western modern thought. The authors provide their perspective on how to perceive learner "autonomy" and redefine political "autonomy" from the standpoint of "respect for human rights." The paper discusses the possibility of educational practices to achieve learner "autonomy" based on Narrative Therapy. Furthermore, drawing on examples from the author's practical experiences involving personal narrative history on the necessity of Japanese language learning and interactive discussions, the paper aims to confirm the validity of this definition and indicate the direction that educational practices to achieve learner "autonomy" should take.

Keywords: respect for human rights, political autonomy, personal narrative history,
dominant story, alternative story

Copyright © 2023 by Association for Language and Cultural Education

* *E-mail:* chiemi.tm@gmail.com

[†] Takamatsu and Hara are now Independent scholars.

フォーラム

ビジュアル・ナラティブの解釈の違いによる
言語教師のビリーフの捉え直し水戸 貴久*
(別府溝部学園短期大学)鈴木 栄
(東京女子大学)松崎 真日
(福岡大学)

概要

本フォーラムは、ビジュアル・ナラティブの解釈に複数の視点を持ち込むことで、言語教師のビリーフを捉え直すことを目的とした試行的な研究である。本稿では、大学1年生が「英語を勉強する私」というテーマで描いた同一のビジュアル・ナラティブを異なる言語を教える3人の教師が個別に分析し、その解釈を持ち寄り比較することで、各々の言語学習・教育に持つビリーフを相対化した。同一のビジュアル・ナラティブを分析しているにもかかわらずその解釈が異なるのは、ロラン・バルトの言う、ビジュアルが持つ「コード化されないアイコン的メッセージ」の解釈において、教師の持つビリーフの相違が反映されたためであると考えられる。教師のビリーフを捉えるための方法としては、すでに質問紙調査やインタビューによるナラティブ分析が知られているが、ビジュアル・ナラティブの分析における解釈のずれを肯定的に捉え、複数の解釈の異なりを比較する共同構築的な方法は、自身の内面に根差すビリーフを探る上で有用であると言える。このように、異なる言語を教える教師が解釈を語り合い、ビリーフを捉え直す方法は、教師研修やワークショップにおいても有効であると思われる。

キーワード：教師のビリーフ、外国語学習者のビリーフ、リフレクション、共同構築

Copyright © 2023 by Association for Language and Cultural Education

1. ビジュアル・ナラティブの解釈の背景を考えるために

ビジュアルによって表現されるナラティブは、ビジュアル・ナラティブ(やまだ, 2018)と呼ばれ、やまだ(2018)は、その特徴として「ことばと視覚イ

メージが連動して働くことにより、抽象的なことばはわかりやすい、具体的なイメージを呼び起こし、自分の経験とむすびついた多様な生きたイメージとなり、新たなものの語りを生みやすくなる」(p. 3)としている。

これまで、学習者が描いた同一のビジュアル・ナラティブを分析しているにもかかわらず、異なる言語(英語・韓国語・日本語)を教える筆者らの解釈が

* 現、立命館アジア太平洋大学。

Eメール：mitotakahisa@gmail.com

異なることがあった。ナラティブの解釈が分析者によって異なることはナラティブ研究の性質上起こり得ることと言えるが、ビジュアルによる表現においては、解釈の違いが顕著に表れることが言われている(バルト, 1964/2005)。読者によって読み取る意味内容に違いがあるのは、図像記号のシニフィアン(表現様態)が示す図像のシニフィエ(意味内容)(バルト, 1964/2005)の解釈が異なるためであると言える。

本フォーラムでは、英語学習者が描いた「英語を勉強する私」というビジュアル・ナラティブを分析する過程において生じた筆者らの解釈の同異点を比較し、解釈の同異の背景にある言語学習・教育に持つビリーフについて分析した。分析の結果、個々の教える言語から広がる学習観や教える言語の社会的位置づけの影響があることがわかった。また、今回の研究に取り組む過程を通して見えてきた、ナラティブの解釈の比較による教師ビリーフの捉え直しの可能性について考察した。

2. 先行研究

2. 1. ビリーフ (Beliefs)

第二言語教育におけるビリーフは、「学習者や教師が第二言語習得に関して持つ意見や考え方」を指し、ビリーフは学習者がもつものと、教師がもつものとに分けられ、それぞれ、学習者ビリーフ (Learners' Beliefs)、教師ビリーフ (Teachers' Beliefs) と呼ばれる。

学習者ビリーフが第二言語習得研究分野で注目され始めたのは1980年代である (Horwitz, 1987)。学習者は学習方略をどのように使うのか、学習不安は何が原因か、そしてどのようにしたら最終的に自律した学習者になるのか、などの問いへの答えを知るために学習者が持つ考えに注目し、総称して学習者ビリーフとした。2006年に刊行された *Beliefs about*

SLA (Kalaja & Barcelos, 2006) 等がその代表的な文献としてある。

一方、授業中における教師と学習者の取り組みがどのように異なるのか、学習者と同様に教える側にもビリーフがあり、それを知ることで言語学習がどのような効果を生み、また課題があるのか、双方向から考察することが重要であると考えられ、教師のビリーフ研究も行われてきている(児島, 2015)。教師のビリーフ研究の必要性については、ビリーフが教師の考え方や行動(授業計画、教室における行動決定)に影響を与えるためであると言える。例えば、アウトプットが重要であるというビリーフを持つ言語教師は、授業の中で学習者のペア・ワーク、グループ・ワーク、プレゼンテーションなどの活動を重視し、それらを含むタスクを選択するであろう。河村、國分(1996)が指摘するように、教師が「～ねばならない、という絶対的で強迫的な内容のイラショナル・ビリーフを持つ傾向がある」(p. 45)ことにより、教師ビリーフは教師の教え方に強い影響を与え、ひいては学習者の学習にも影響を与えることが考えられる。「教師が固定的で強迫性の高いビリーフを持っていれば、学校環境や教育課題の変化に相応する柔軟性が乏しくなり、自律的な学習の妨げになる」(p. 45)ことにもつながるだろう。

2. 2. 教師ビリーフにおけるナラティブ研究

第二言語教育においては、学習者の経験とビリーフをナラティブによって探る研究が登場している (Barcelos, 2008)。一方、教師ビリーフと教師の知識 (knowledge) の関係についてのナラティブ研究 (Sakui & Gaies, 2006) では、教師ビリーフは個々の教師の様々な人生と学習経験、アイデンティティー、異なる環境におけるプラスとマイナスの経験によって形成されること (p. 167) が報告されている。

特に第二言語習得研究の分野において、インタ

ビューや観察によるデータ収集など質的な手法を用いた研究が多く見られる（例えば、Borg, 1999, Burns, 1992）。これらの手法は、教師の認知と教える状況との関係性に焦点を当てた教師ビリーフの探索には適していると言えるだろう。

質的な手法を用いて注目を集めた研究に関して、Kramsch (2006) は、「言語を学ぶことは…のようである」という問いを用い、学習者がメタファーとして記述した回答を収集し、項目を作り分類を行うというメタファーをデータとして用いた研究を行っている。その一方で、収集するデータを言葉からビジュアルなものへ発展させた研究が、フィンランドの研究者によって行われている (Kalaja et al., 2008)。

上記の研究は、いずれもビリーフそのものを探索するために質問紙や言葉のナラティブ、ビジュアル・ナラティブを用いたものであるが、学習者の描いたビジュアル・ナラティブを複数の教師が解釈し、そこに現れる教師のビリーフを比較し、考察した研究は管見の限りでは見当たらない。

2. 3. ビジュアル・ナラティブ

近年、ナラティブ研究において、ビジュアル・ナラティブという概念が現れてきている。ビジュアル・ナラティブは、視覚イメージによって語ること、あるいは視覚イメージとこばによって語ることと定義される (やまだ, 2018)。Bruner (1986) は、人の思考様式について「論理-科学的な思考様式 (paradigmatic mode)」と「ナラティブ的な思考様式 (narrative mode)」の2つの思考様式について論を展開しており、人間が経験を表象する様式には、行為によるもの、イメージによるもの、シンボル体系の構成を通してのもの、の3つの様式があると述べ、その中でも「世界を処理する行動様式の一つを喚起する最も強力なテクニックは、描写によるものでは

ないか」(ブルーナー, 1996/2004, p. 217) とし、描写による表象及びその思考様式の有効性を説いている。また、横山、関山 (2020) は、人々の経験や実践を意味づける手段として言語を主たる媒体とする語りが有効であることは疑いないとしながら、「その一方で、「視覚 (visual)」のモードを、人々が経験や実践を意味づける手段に持ち込むことによって、言語を主たる媒体とするモードのみによっては創出され得なかった新たな意味の地平が拓かれる可能性については一考の価値があるだろう」(p. 159) と述べている。これらの議論からは、「ナラティブ的な思考様式 (narrative mode)」には、狭義のことばによるモードと、図像によるモード (ビジュアル・モード) による思考様式、及び表象様式の存在が窺える。

このように、言語による意味の表象から図像による意味の表象への移り変わりを、やまちは「ビジュアル・ターン (図像的転回)」と呼び、ビジュアル・ナラティブは、それ自体がビジュアル特有の「テキスト」であり、言語によって構成される時間構造や概念枠組みを超えてイメージを飛躍させ、感性や感情の伝達を容易にし、異文化コミュニケーションに威力を発揮すると述べている (やまだ, 2018)。

松崎ほか (2019) は、異なる外国語を学んでいる学習者が、言語とその言語学習に対してどのようなイメージを持っているのかを知るために、学習者が描くビジュアル・ナラティブを分析し、英語と権力、韓国語の親近感と奇異感、日本語とポップカルチャーという言語に付随するイメージを読み取っている。一方、外国語学習に対する主なイメージとして、英語学習の義務感、韓国語学習の習得の容易性、日本語学習と留学生活との関連性がビジュアル・ナラティブから読み取れることを指摘している。また、これらのイメージ画の分析から、学習者の描いた絵は言葉による説明よりも感性に訴えること、言葉では語りにくいネガティブな考えを表現することも可能であると述べている。

ビジュアルで表現されたものの利点は、言葉では表現されないイメージを拾い上げることができること、言葉で表現された考えとイメージで表現された考えとを比較し、対象の考えを多面的に探ることができることであると言える。言語教育実践・研究においても、ビジュアルを使う方法が導入されており、ビジュアル・ナラティブとしての写真をグループディスカッションの円滑剤として使う研究 (Nikula & Pitkanen-Huhta, 2008) や、絵などのビジュアル表現を集めたもの (Suzuki & Childs, 2016) 等がある。

言語学習、言語教育研究に絵を用いた手法の例は多くはないが、Kalaja et al. (2008) は、「マルチモダリティのテキストに関心が寄せられている中で、いろいろなビジュアル表現を分析することは、言語学習においても注目されていることである」と述べている。SNS 等の普及により、動画や写真などビジュアルな伝達方法が広まる中で、ビジュアルな表現を対象とする研究は今後も増えていくのではないだろうか。

3. ビジュアル・ナラティブの解釈について

3. 1. ビジュアル・ナラティブの解釈の枠組み

では、描かれたビジュアル・ナラティブはどのような解釈が可能だろうか。バルト (1964/2005) は、図像の記号表現であるシニフィアンと、図像の意味内容であるシニフィエをイメージ画の分析に適用している。シニフィアンが表現するイメージ画のシニフィエには「コード化されたアイコン的メッセージ」、「コード化されないアイコン的メッセージ」、「言語的メッセージ」の3つのメッセージが内包されていると述べる。「コード化されたアイコン的メッセージ」とは、特定の社会的、文化的に解釈される図像のシニ

フィエである。私たちが四角いディスプレイとキーボードが置かれた机のイメージ画を見た時に、それがディスプレイやキーボードであることを認識することができるように、また、イメージ画全体を眺めれば、そこがオフィスであると想像することができるように、シニフィアンから社会的、文化的なシニフィエを読み取ることができる。

一方、「コード化されないアイコン的メッセージ」とは社会的、文化的な解釈の手前にある図像のシニフィエのことをいう。同じように四角いディスプレイとキーボードが置かれた机のイメージ画を見ても、人によってはレポートの締め切りを想像したり、初めて買ってもらったパソコンを思い出すかもしれない。描かれているシニフィアンによって解釈されるコード化されないメッセージは無限であると言える。

3. 2. ビジュアル・ナラティブの解釈において生じるずれ

同じ絵を見ているにも関わらず、人によってその解釈に違いが生じることがある。それはバルト (1964/2005) が述べる「コード化されたアイコン的メッセージ」と「コード化されないアイコン的メッセージ」との間にある意味の領域の広がりによるものであると言える。ビジュアルが表現するナラティブを読み取ることについて、バルトは「揺れ動く鎖」と表現し、絵に示されているものとそこから読み取る意味のつながりは、読者によって異なることを述べている。バルト (1964/2005) に従うならば、同一のビジュアル・ナラティブを分析しているにもかかわらず、その解釈は分析者によって異なるのである。

一方でバンクス (2007/2016) が述べるように、ビジュアルを用いた研究手法は探索的であり、「調査者を自分が考えてもいなかったであろう領域に導き、予期していなかった発見へと誘うようにデザイ

ンされた手法」(p. 12) と言える。このようなバンク
ス (2007/2016) の主張からは、分析者によるビジュ
アル・ナラティブの解釈の違いを肯定し、そのずれ
を積極的に採用することによって、新たな発見をも
たらす可能性があるかと捉えることができる。従っ
て、本フォーラムではビジュアル・ナラティブ研究
の特徴である解釈のずれと発見に着目し、ナラティ
ブの解釈に複数の視点を持ち込むことによって可能
となる教師のビリーフの捉え直しの可能性について
論じてみたい。

4. 研究目的

本フォーラムでは、3名の教師のビジュアル・ナ
ラティブの解釈のずれを分析対象とし、解釈のずれ
がなぜ起こるのかについて考察することにより、ビ
ジュアル・ナラティブを用いた言語教師のビリーフ
研究への示唆を得ることを目的とする。

背景を異にする教師が語り合うことによって、学
習者のビジュアル・ナラティブの解釈に反射する教
師ビリーフを内省し、他者の視点を通すことで各々
のビリーフを捉え直すことに繋げていく。

5. 調査概要及び分析方法

5. 1. 調査概要 (データ収集)

今回用いた英語学習者のビジュアル・ナラティブ
は、2022年5月に私立の大学の1年生22名から収集
したものである。英語教育に関する文献を読み、考
察する演習の授業において、学習者の英語および英
語学習に関する考え方を外在化し議論を深めるため
にビジュアル・ナラティブを描く取り組みを行っ
た。学習者には、A4の白紙を配布し、「英語を勉強し
ている自分」というテーマで絵を描いてもらった。
絵を描く際の筆記具の使用は任意とした。学習者の

描いたビジュアル・ナラティブを研究データとして
収集する際、研究の目的を口頭で説明し、書面にて
同様の内容を確認した後、研究に協力してもらえる
場合は研究同意書に署名をしてもらった。

本フォーラムは、異なる言語 (英語・韓国語・日
本語) を教える教師の共同研究であるが、英語学習
者のデータのみを分析対象とした理由は、新型コロナ
ウイルス感染症流行下で唯一対面授業を展開して
いたのは英語の授業だけであり、「絵を描く」という
作業は対面授業でないと収集できないと判断したた
めである。

5. 2. 分析

収集した22名の絵はコピーを取り、郵送し、3名の
間で共有した。共有したデータは次の3つの手順で
分析を行った。分析では、ヴィゴツキーの社会文化
的アプローチを基軸とし、定点分析を行った。

5. 2. 1. 分析手順

- ① 個人の分析：データの共有後1ヶ月の期間、各自
で22枚のビジュアル・ナラティブを分析した。
分析では学習者の描いた絵を眺め、各自の解釈
を付箋に書き、絵に貼り付けた。
- ② 解釈の共有：個人の分析が終わった後、オンラ
イン会議システムである ZOOM を介し、絵を
見ながら付箋に書いておいた3名の解釈を読み
上げ、エクセルを用いて作成したワークシート
(図1) に記入し、共有した。
- ③ 解釈の同異点の分析：ワークシートに記入した
3名の解釈の同異点を一つずつ確認し、解釈の
違いが生まれた背景について語り合い、その中
から生まれた気づきをワークシートに追加して
いった。後日、ワークシートに記入した気づき
に基づき、各自がどのようなビリーフを持って
いたのか文章化を行った。

番号	教師Aの解釈	教師Bの解釈	教師Cの解釈	描かれているもの (媒介物・道具)	表しそうな表情	各教師のビリーフ	気づき
学習者1							
学習者2							
学習者3							
学習者4							
学習者5							
学習者6							
学習者7							

図1. ビジュアルナラティブの解釈の同異点を分析するためのワークシート

5. 2. 2. 分析の基軸

上記①から③の手順を通じて、社会文化論 (Lantolf, 2000) をフレームワークとし、ビジュアル・ナラティブを分析した。第二言語習得研究における社会文化的アプローチはヴィゴツキー (Vygotsky) による理論を基盤としており、このアプローチでは、第二言語習得を含む学習とその発達が社会的相互交流の影響を受けるとしている。その枠組みの中では、mediational means (媒介物) や mediational activity (媒介行動) が見られ、人間の社会的および認知的活動は記号 (言語を含む) や物的道具 (material tools), 媒介物・道具 (artifacts) による影響を受けるという (Kalaja et al., 2008)。第二言語学習者が学習の過程でどのような媒介物・道具 (artifacts) を持ち、それをどのように使うのかをビジュアル・ナラティブの中に探す研究もあり、英語を学習する自画像の中から浮かび上がるビリーフは何かについてまとめている (Kalaja et al., 2008)。このような先行研究を踏まえ、本調査においても学習者が描いた絵にどのような媒介物が描かれているかを軸に据え分析した。

6. ナラティブの解釈の比較から浮かび上がる教師ビリーフとその捉え直し

本章では、5. 1. のように収集したデータの中から分析者の解釈が特に異なった7名のビジュアル・ナラティブを取り上げる。次節6. 1. では分析手順①と②を経て明らかになった各教師の解釈及び、解釈の際の観点を記し、6. 2. では分析手順③による各自の解釈の比較と語り合いから生まれた気づきをもとに、各教師が自身のビリーフをどのように捉え直したか記述していく。

6. 1. ビジュアル・ナラティブの解釈の相違

6. 1. 1. 学習者1の絵に対する解釈

学習者1の絵 (図2. a) に描かれている媒介物・道具 (artifacts) は、テレビである。

鈴木 (英語) は学習者1の絵について「テレビの画面を見て涙を流す自分。」という解釈をした。それは、テレビを観ることが英語の学習になると学習者が考えていると捉えたためである。「英語を勉強す

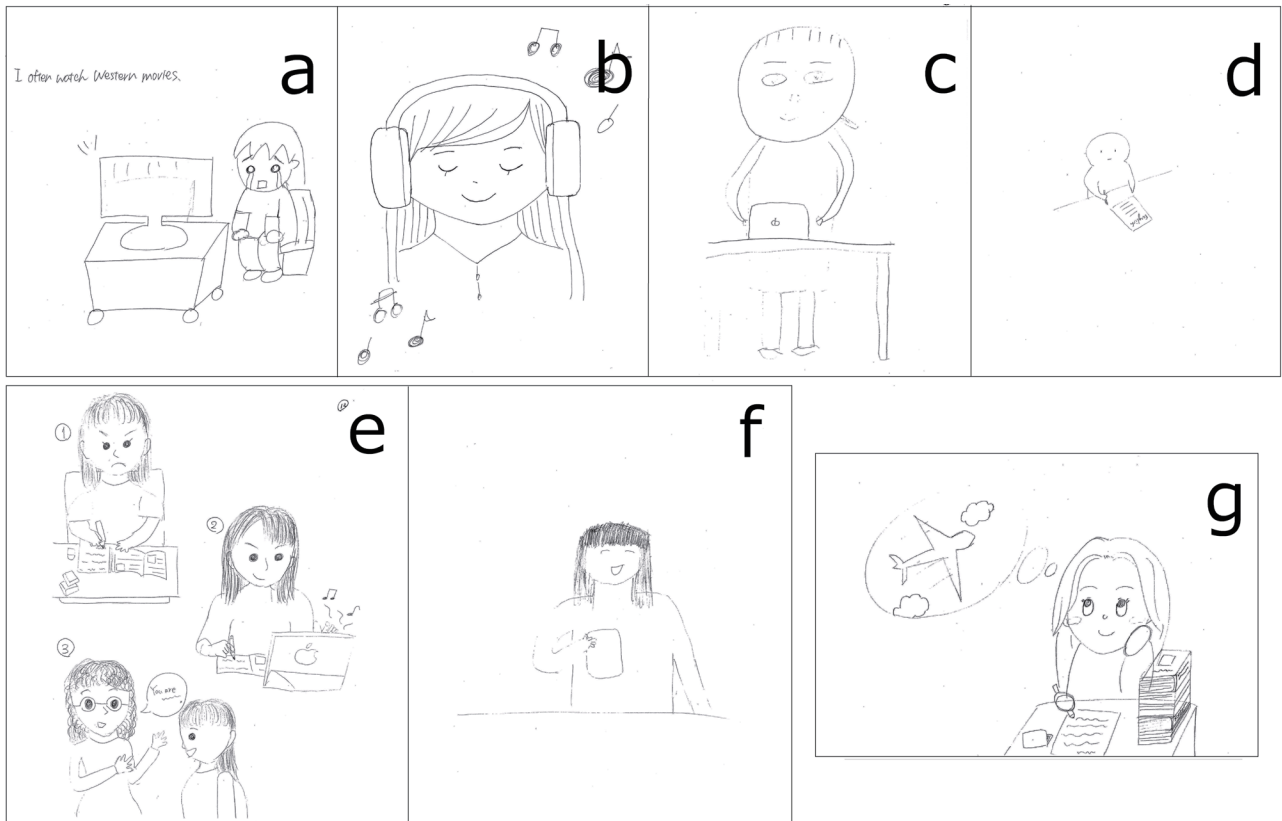


図2. ビジュアル・ナラティブの例：テーマ「英語を勉強している自分」。2022年5月，私立大学での英語教育に関する演習の授業にて大学生22名から収集したものからの7例。

る自分」という題のビジュアル・ナラティブであるが，テレビ画面を見て泣いている自分が描かれていることで，この学生にとって英語学習は，教室やテキストが無い環境においても学ぶものである，と鈴木は理解した。

松崎（韓国語）は，「映画を見て涙している人。」という解釈をしたが，それ以上の解釈はワークシートに記していない。それは分析者自身が映画を見て涙を流すということと学習とを結び付けることができなかったためである。

水戸（日本語）は，「テレビ（映画）を見て感動している。」という解釈をワークシートに記入した。机が描かれていないためにリラックスしているように見え，テレビ（映画）を見ることは学習者にとっては英語学習という意識がないものなのかもしれないと考え，「感動している」という解釈に留めた。

6. 1. 2. 学習者2の絵に対する解釈

学習者2の絵（図2. b）に描かれている媒介物・道具（artifacts）はヘッドフォンと音符である。

鈴木は，学習者2の絵に「イヤホンをして音楽を聴いている自分。表情は笑顔。」という解釈をした。音符が描かれていることから，英語の歌を聴いており，それを英語の勉強として描いていると考えた。鈴木は，学習者2は英語学習を机に座ってやるだけのものではないと考えており，音楽などのメディアを使用する英語学習を学習者は楽しいものだと考えていると解釈した。

松崎は，学習者2の絵について「ヘッドホンを付け音楽を聞いている。楽しんでいる。」と解釈した。学習者は目をつぶっているが，口角が上がっていること，また音符が右上と左下に3つずつ描かれており，音楽に囲まれているような印象があることから，音楽の世界に入り込んでいるものと解釈した。「楽しんでいる」と解釈したことは，音楽を聞くこと

に対する分析者自身のビリーフが現れたものと考えている。

水戸は、学習者2の絵の解釈について「音楽を聞くのは心が落ち着く。」とワークシートに記述した。「心が落ち着く」と解釈したのは、目をつぶり、口角が上がっている表情をそのように捉えたためである。松崎と同様に目元や口角に着目しているが、松崎の「楽しんでいる。」という解釈とは異なり、水戸は描かれている人物は英語の音楽を聞いており、それは「学習」というよりもその表情から心が落ち着く日常的な行為であると考えた。

6. 1. 3. 学習者3の絵に対する解釈

学習者3の絵(図2. c)に描かれている媒介物・道具(artifacts)は、パソコンと机のようなものである。

鈴木は、学習者1の絵を「表情は前向きで楽しそうである。英語の勉強はPCを使ってしている。英語の勉強は楽しいと思う。」と解釈した。昨今の英語学習はITを駆使したものが多く、学習者も日常的にそのような機器を使うことに慣れていると考えられる。

鈴木は、英語の学習とPCは切り離せないもの、海外と繋がることもできるものであると考えている。「英語を勉強する自分」を表現したビジュアル・ナラティブにPCが登場するのは新型コロナウイルス感染症の影響による遠隔授業への移行によるものであるとも考えられ、言語学習者の状況の変化が大きく影響しているのかもしれないと考えた。

松崎は、この絵の解釈について「ノートPCを使用して勉強している。表情からは淡々と勉強しているように見える」とワークシートに記述した。「淡々と勉強しているように見える」という解釈は、学習者の絵に表情が乏しかったことに加え、イラストに音声や映像、オンラインミーティングなど、PCを利用した学習に使われることが多いマルチメディア機能やコミュニケーション機能を想像させるものが、特

に描かれていないことに注目したためである。PDFファイルや、ヘッド・フォン、マイクなどの学習ツールも描かれていないことから、受動的な印象を受け、それが「淡々と」勉強しているという解釈につながったのかもしれないと考えている。

水戸は、この絵について「1人でパソコンを使って勉強する。」という解釈をワークシートに記述した。「1人で」という記述をしたのは、水戸自身が言語学習にパソコンを用いることに対して個人の作業というイメージを持っているためである。

6. 1. 4. 学習者4の絵に対する解釈の違い

学習者4の絵(図2. d)に描かれている媒介物・道具(artifacts)は、テーブル、ノート、ペンである。

鈴木は、学習者4の絵について「何を伝えようとしているのか不明である。」という解釈をワークシートに記述した。描かれている絵に自己が無いように見え、英語を書こうとしていることだけが表現されており、英語を勉強する自分は個性が無く、感情も無いということかもしれないと考えた。言語学習では、第二言語における自分(self) (Dornyei & Ushioda, 2009) やアイデンティティーが学習のモチベーション維持や学習の意味付けには重要であることが言われているが、鈴木には、この学習者には自己も表現されていないように見える。「English」と書かれた課題のようなものだけが目の前にあることから、この学習者にとって英語の学習は、「与えられた課題を行う受け身の学習者」であると解釈した。

松崎は、この絵の解釈について「紙とペンを持っている。書く勉強のイメージ。無表情なイメージ」とワークシートに記述した。「English」と書かれた紙を前にしてペンを手にしていることに注目し、ライティングの課題に取り組んでいるものと理解した。また、学習者の前にあるものが一枚の紙であるように見えることから、日々の学習に使用するためのノートではなく授業で提出する課題であろうと考

えた。また絵には表情や、アイデアを絞り出すような動きも見えないため、課題を片付けている姿勢として捉えた。

水戸は、学習者4の絵について「英語のライティングを前にして、どう書くか困ってしまった。」という解釈を書いた。用紙の中央に、「English」と書かれた紙のような物を前にして一人佇む様子や、笑顔とも悲しみとも取れない口元、また点で描かれた目、そして、握られたペンが紙の上に置かれていないことから、この人物が英語をどう書くか困っているように感じたため、「困ってしまった」という解釈をした。

6. 1. 5. 学習者5の絵に対する解釈の違い

学習者5の絵(図2. e)に描かれている媒介物・道具(artifacts)は、テーブル、ペン、消しゴム、PC、英語話者(教師)、音符である。

鈴木は、学習者5の絵について「3つの場面が描かれている。①机に向かい教科書で一生けん命に勉強する自分(顔の表情が険しい)、②PCで音楽を聴いている自分(楽しそうな表情)、③英語を話す女性と向き合っている自分(楽しそうな表情)」という解釈をした。この学習者にとっては、英語の学習は、テキストに向かう学習、自分の趣味を活かした自主学习、学んだ言語を実際にコミュニケーションの場で使う学習があるのだろうと鈴木は考えた。楽しさを表現している表情は、②の自主学习と③の実際のコミュニケーションの場で描かれていることから、この学習者の英語学習に対するポジティブな感情はテキストに向かう学習以外の活動で維持されていると理解した。

松崎は、学習者5の絵の①について「机に向かい教科書とノートを開いている。手にはペンを持ちノートをしている。机の上には消しゴムと付箋がある。口はへの字でつまらなそうである」という解釈を記述した。絵の②については「ノートPCを開き

ノートを取っている。PCからは音楽が流れている。楽しそうである。」、③については「先生またはネイティブと英語で話をしている。口を開いていおり、楽しそうに見える。」と解釈を記述した。松崎は、学習者5の絵に対して、口の形に注目をした解釈をしている。

水戸は、学習者5の絵に対して、「1人で頑張っ勉強して、ネイティブと英語で話す。」という解釈をワークシートに記述した。鈴木、松崎と異なり、絵に描かれている学習者の行為が、①から③へ順番に行われるものであると考えた。①については、眉毛を釣り上げ、口をへの字に曲げて机に向かっていることから「1人で頑張っ勉強して」いると解釈し、その次に②ではパソコンを使いながら動画や音楽を利用して学び、①と②の学習を経て学習者の中で準備ができた後、③のようにネイティブスピーカーと会話をすることを表している絵であると考えた。

6. 1. 6. 学習者6の絵に対する解釈の違い

学習者6の絵(図2. f)に描かれている媒介物・道具(artifacts)は、学習者が手にしているものであるが何を描いているのか曖昧なため、その解釈は以下のように多岐にわたった。

鈴木は、学習者6の絵を「スマホかタブレットを使い英語を勉強する自分は楽しんでいる。」と解釈した。笑顔であるため、タブレットで英語を勉強することを楽しんでいることがわかる。この絵についても、学習者3の絵と同様に、タブレット(機器)を使い勉強している様子が描かれていることから遠隔授業の影響があるのかもしれない考えた。

松崎は、この絵の解釈について「スマホを見て笑顔。」とワークシートに記述した。松崎は、スマートフォンを使用することと学習とを結びつけることができなかつたため、絵の描写をそのまま繰り返すような解釈に留まったと考えている。もし、「スマホ」の画面がより詳細に描かれていたならば、学習内容

や方法についての読み取りが可能になり、さらなる解釈が行われた可能性もある。

水戸は、学習者6の絵に対して「友達と飲むのは楽しい。」とワークシートに記述した。鈴木や松崎とは異なり、手にはスマートフォンやタブレットではなくビールジョッキを持っているものと思ひ、対面に座る友人の視点から自身を描いた絵であるのだろうと考えた。水戸はそのような解釈となった理由として、自身がアルコールを摂取することによって外国語を話すことの障壁が低くなり、リラックスした雰囲気の中で上手か下手かにこだわらずに楽しく英語で会話ができた経験があるためであると考えた。

6. 1. 7. 学習者7の絵に対する解釈の違い

学習者7の絵(図2. g)に描かれている媒介物・道具(artifacts)は、ノート、本、消しゴム、ペンである。想像の中には、飛行機がある。

鈴木は、学習者7の絵に対して「机に向かいテキストで勉強している。学習者の表情は楽しそうである。想像の中で飛行機が描かれている。飛行機で海外に行くことを想像している。英語学習は学んだ英語を使い、海外に行くことに繋がるという考えを学習者はもっている。」という解釈をした。学習している言語を使い、その言語が使われている国に行き、L2 self(第二言語を使う自分)を想像しているのかもしれないと考えた。学習者7のそのような想像は、外国語学習のモチベーションにつながるだろうと鈴木は考える。学習者7の絵の解釈には、鈴木を持つ第二言語習得(英語)のモチベーション研究の知見が影響を与たようである。

松崎は、学習者7の絵の解釈を「机に向かってノートを取っている。積み重ねられた本と電子辞書がある。吹き出しには飛行機があり、楽しそうである」と記している。描かれている学習者の口角が上がっており、また視線が中空に向かい飛行機が吹き出しに描かれていることから、学習内容には注目せ

ず、楽しく学習している様子に注目した解釈となったと考えられる。しかしながら、飛行機が意味するところが、旅行であるのか、留学であるのか、あるいは海外就職であるのかといった具体的な意味付けまでは行っていない。

水戸は、学習者7の絵に対して「いつか海外へ行くことを想像すれば、勉強も頑張れる。」という解釈をした。机の上に積み上げられた本からは、英語学習を頑張っているように見え、吹き出しとその表情からは海外に行くことを想像している楽しそうな姿が描かれている。水戸が、「いつか海外へ行くことを想像」するという解釈をした背景には、昨今の新型コロナウイルス感染症の影響があると考えている。いつか海外へ行くことを想像しながら一人で学んでいる学習者の姿を想像し、そのような解釈をした。

6. 2. 各教師のビリーフの捉え直し

同一のデータを分析しながらも6. 1. で示したように各々が異なる解釈をしたのはなぜか。本節では、解釈を比較することによって浮かび上がってきた各々の言語学習・教育にもつビリーフとそのようなビリーフを持つように至った背景、そして、新たに発見した言語学習・教育ビリーフのについて記述していく。文章化するにあたり、できる限り主語を統一する等読みやすさに配慮しているつもりであるが、3者の書きぶりが異なることがあることを理解しながら読んでいただければと思う。

6. 2. 1. 鈴木(英語)のビリーフの捉え直し

鈴木は、英語の授業ではPCを教室に持っていく場合が多いこともあり、PCと教室が授業に必要であるという考えを持っている。学習者3の絵(図2. c)に関して、松崎と水戸がPCに向かい淡々と課題をこなしている個人作業である、と解釈したことか

ら、PCは必ずしも授業に繋がらない個人学習でも使われるものであると認識を新たにした。そのことから、学習は教室内および教室外でもできるものであり、教室外学習は、学習者が学習であると捉えていれば学習効果が期待され、限られた時間（教室内学習）から発展して、教室外でも学習を進めることが外国語学習を成功へと導くのかかもしれないと考えを広げることができた。

言語学習と音楽に関係する学習者2の絵（図2. b）から、鈴木は英語教育ではしばしば音楽を使うため、音楽で英語を聴くことは楽しいことであると解釈した。松崎と水戸は、言語教育での音楽の使用ではなく音楽そのものの効用（楽しく心が落ち着く）という解釈をした。このようなことから、教える側が音楽等を教授法の中に取り入れているかどうかということによって解釈も異なることが分かった。特に英語教育では、年少学習者（小学校児童など）には音楽を使うことが多く、鈴木は小学校の英語教育にも関わっていることから、研究者の教育実践がビリーフに影響を与えていたことが分かった。

言語学習と学習者の自己との関係について、鈴木は学習者4の絵（図2. d）について、学習者の自己（self）が表現されていないと解釈した。外国語学習では、アイデンティティーの揺れが起こることがあり、ゆえに自己を主張する、自己を持つことで母語ではない外国語で自分を表現することが必要であると鈴木は考えているためである。一方、松崎および水戸は、「英語学習者の迷い」と解釈したことから、外国語学習に対する学習者の感情の揺れに気づくことが大切であるという発見をすることができた。

また、3名の言語教師が共通して持つビリーフがあることが、学習者5の絵（図2. e）の分析を通して気づいたことである。言語学習には、学習者がポジティブな感情を持つことが重要であることが3名の共通理解であった。外国語学習の目的の中には、学習した言語を実際に使うことが挙げられるが、使う

対象は学習した言語を使う言語学習者であり、母語での学習と異なり、外国語学習では楽しく学ぶことが学習を促進させるということを3名が共通理解として有していることが分かった。また、水戸の学習者6の絵（図2. f）の解釈から外国語学習に対する教師のビリーフには、教える側の学習歴および学習にもつ価値観が大きく影響をすることがわかった。

加えて、外国語学習と海外渡航の関係についても、3名の認識が一致することが学習者7の絵（図2. g）の解釈から分かった。学習した言語を使う場として、英語であれば英語圏および英語が使われている国、韓国であれば韓国へ、日本語の学習者は日本への渡航が望まれるだろう。これは学習者も教師も共通して持っているビリーフであることがわかった。

長い間英語を学習してきた鈴木は、英語に関して何よりも英語を使う機会の重要性をビリーフとして持っている。今回、学習者のビジュアル・ナラティブを解釈することや、解釈を持ち寄り他言語の教師と語り合うことを通して、外国語学習にはICTの導入や海外経験が重要であること、また自己主張をすることが重要であるというビリーフを確認することができた。

6. 2. 2. 松崎（韓国語）のビリーフの捉え直し

学習者が描いた英語学習のビジュアル・ナラティブの分析において、松崎の関心は学習の媒体は何か、また学習を楽しんでいるかという点に向けられていたようであることがわかった。

例えば、学習者3の絵（図2. c）はノートパソコンを使用して学習している様子を描いたものであるが、鈴木は「PCを使う英語学習は学習者にとって楽しいものである」と解釈し、水戸は1人の作業であることに注目したが、松崎は「淡々と勉強している」と解釈している。また、動画や音楽などのマルチメディア機能や、チャットや会議システムなどのコミュニケーションツールを使用している様子が窺

えないことから、読むことを中心とした学習であると理解し、「淡々と勉強」という解釈になったことは、松崎の主観によるものであると言える。また学習者7の絵(図2. g)について、鈴木が学習者のモチベーションに関連した解釈を行い、水戸が学習者の「頑張る」という努力に関する記述をしたのに対し、松崎は、「机に向かってノートをとっている。積み重ねられた本と電子辞書がある」と学習媒体について記述した上で「楽しそうである」と記しており、学習を楽しんでいるかどうかに関心を見せた。このように学習を楽しんでいるかどうかという観点からの解釈は学習者5(図2. e)、学習者2(図2. b)の絵からも同様に窺うことができる。

また、多くの絵の解釈において、文字を中心とした学習を描いた絵については楽しんでいないと解釈する傾向があり、対照的に音声言語を中心とした学習を描いた絵については学習を楽しんでいると理解する傾向が、他の教師の解釈との比較を通じて浮かび上がった。例えば、学習者5の絵(図2. e)は3つの絵で構成されているが、ノートをとっている様子を描いた①については「つまらなそう」と記し、PCから音楽が流れる様子が見える②は「楽しそう」、母語話者と話している様子を描いた③についても「楽しそう」と解釈している。音声言語の学習を描いた絵については、楽しんでいるという解釈を記さないことはあっても、少なくとも楽しんでいないことを示唆するような記述は見当たらない。

ただし、従来、松崎自身は文字言語を中心とする学習は大切なものであると考えているという自己認識をもっており、実際に自身の韓国語の授業ではそのような活動を少なからず行っている。この点は、松崎の従来の自己認識と、ビジュアル・ナラティブの解釈から浮かび上がったものとで一見矛盾があるようにも思われるが、学習活動の重要性を認識することと、その学習活動が楽しいものと捉えるかは別のレベルの意味づけであることから、矛盾するもの

ではないと思われる。

松崎は、今回の研究を通じて自分自身で意識化することがなかった文字言語学習に対する認識を新たにすることができ、また、学習者が学習活動を楽しんでいるかどうかに対する強い関心を持っていること、言語の学習は内発的な興味や関心に基つき楽しんで行われるべきものであるというビリーフが自身の中に存在することを認識することができた。これはまず個人でビジュアル・ナラティブを解釈し、それを他の言語教師の解釈と比較することで、潜在していたビリーフを浮かび上がらせることができた結果であるといえる。

6. 2. 3. 水戸(日本語)のビリーフの捉え直し

英語学習者のビジュアル・ナラティブの分析、また鈴木、松崎の解釈との比較を通じ、水戸は言語学習に対して、自身には「頑張る」と「リラックスした状態で行うもの」という2つのビリーフがあることに気がついた。この2つのビリーフは相反するものではなく、水戸の中では共存しているビリーフである。

「頑張る」というビリーフとは、一つには学習者3の絵(図2. d)や学習者4の絵(図2. e)のように、パソコンを用いることやレポートに悩むというように、個人で言語を淡々と学ぶ「作業」のような言語学習に対するビリーフである。水戸自身が慣れない言語でレポートを書くというような授業の課題に悩んだ言語学習の経験から、1人で行う「作業」のような言語学習は「頑張る」という認識であったことに改めて気がつくことができた。

加えて、ネイティブスピーカーと話す前の準備をするために言語学習を1人で「頑張る」と捉えているようであることもわかった。学習者5の絵(図2. e)を、学習の順番であると理解し、ネイティブスピーカーと話す前に1人で頑張る準備をしなければならないと解釈したことや、学習者7の

絵(図2. g)を、いつか海外に行けるように準備をする、と解釈をしたことから、言語学習をネイティブスピーカーと話す前の「準備」や海外へ行く前の「準備」として、「頑張るって行くもの」と捉えているようであることがわかった。

次に、「リラックスした状態で行うもの」というビリーフについてである。これはいわゆる机に向かって行う勉強というよりも、日常生活の中で習慣的に行っている行為が翻って学びに繋がっているとするビリーフである。学習者1の絵(図2. a)のように、テレビや映画の内容に没頭し、感動しているというように、課題を行うことや暗記をするなどの学習の形態ではなく、学習している内容そのものを楽しみ、没頭することが言語学習につながると考えている。また、それは学習者2の絵(図2. b)を「音楽を聞くのは心が落ち着く」と解釈しているように、「学習」という意識を離れ、心が落ち着く日常的な行為となっているようなものも含んでいる。水戸自身、好きなミュージシャンのインタビューや映画作品のレビューなど、字幕の付いていない英語の動画を見ることがある。完全に理解できるわけではないが、内容に興味があるため何度も繰り返し見ることができ、そのうちに徐々に話している内容が理解できるようになってくる。また、中学時代から洋楽を好んで聞いているが、歌詞がどのような意味なのか完全には理解しているわけではない。しかしながら、音楽そのものが気に入っているため、日常的に繰り返し聞くことが苦にならない。このような自身の外国語との接し方が、ビジュアル・ナラティブの解釈に影響していたのかもしれない。

最後に、学習者6の絵(図2. f)についてである。これは、鈴木と松崎の解釈とは異なり、絵の中の人物が持っている物をスマートフォンやタブレットではなくビールジョッキであると捉え、対面に座る友人の視点から学習者自身を描いた絵であると解釈した。これは、アルコールを摂取することで、外国語

を話すことの抵抗感が和らぐという水戸自身の経験に基づいた解釈である。このように、ビジュアル・ナラティブの解釈を他者と比較することを通して、自身が有しているビリーフを改めて認識することができた。

7. まとめ

7. 1. 同一データの解釈の比較による教師のビリーフの捉え直し

本稿では、同一のデータを分析し、ナラティブの解釈を比較することによって、3名の言語教師が言語学習・教育に持つビリーフを捉え直すことを試みた。これまでのビリーフ研究では2. 先行研究に示したように、あらかじめ決められた項目に従い調査者と被調査者に別れ、ビリーフを探る研究が多く見られている。しかし、本稿では、あえて「学習者が描いたビジュアル・ナラティブ」という同一のデータを用いることによって、また、その解釈を比較することによって、各教師が言語学習・教育にもつビリーフを浮かび上がらせ、その過程を記述してきた。

学習者のビジュアル・ナラティブの解釈から教師自身のビリーフが反射して浮かび上がり、さらに複数の視点から解釈を比較することにより自身のビリーフを新たに発見することができることが本研究を通してわかったことである。ビジュアル・ナラティブを解釈する際に生じるずれを積極的に採用し、他者とそのずれを比較することによって、鏡のように反射されて浮かび上がるビリーフを捉えることは、教師のビリーフをより深く、多面的に捉えることに繋がる新しい方法と言えるのではないだろうか。

加えて、本研究を通して、各々が異なる言語を教え、異なるビリーフを持ちながらも、重なり、共通するビリーフが含まれていることがわかった(図3)。

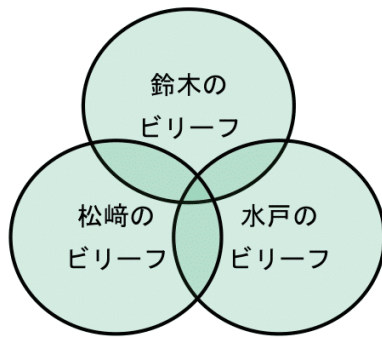


図3. 3人の言語教師のビリーフの重なり

それは、学習者2 (図2. b) や学習者6 (図2. f) の解釈から見えた、外国語学習はポジティブな気持ちを持ち、楽しく行うことが重要であるというビリーフである。異なる言語を教え、異なる学習経験を持ちながらも、言語学習・教育に対する共通のビリーフが得られた結果からは、言語教師が共通して有するビリーフが存在する可能性も示唆されうるだろう。

7. 2. 本フォーラムの応用の可能性

本フォーラムは、教える言語の違いによる壁を取り払い、言語教育という共通項を持った様々な立場の研究者が共同構築的に各々の教師ビリーフを捉え直した実践的な試みであると言える。調査者と被調査者に分かれ、他者が他者のビリーフを調査するのではなく、同一のデータを分析し解釈を比較することによって、自身のビリーフを映し鏡のように反射的に捉えた今回の実践は、ナラティブを用いた教員研修 (池田, 2021) やワークショップのように、教師を対象にした実践においても有効であると考えられる。

本フォーラムが、様々な視点を取り入れることによって、複眼的に、共同構築的に、自身の教師ビリーフを捉え直すことに繋がり、言語学習と言語学習者、ひいては外国語教育の在り方を考える場が広がる一助となることを期待したい。

文献

- 池田広子 (2021). 学びを培う教師コミュニティ. 北出慶子, 嶋津百代, 三代純平 (編) 『ナラティブでひらく言語教育』 (pp. 169-179) 新曜社.
- 河村茂雄, 國分康孝 (1996). 小学校における教師特有のビリーフについての調査研究 『カウンセリング研究』 29, 44-54.
- 児島千珠代 (2015). 授業についての Learners' beliefs と Teachers' Beliefs に関する考察 — 学生の意識調査を中心として 『言語教育研究』 7, 1-17. <https://seisen.repo.nii.ac.jp/records/864>
- バルト, R. (2005). 『映像の修辞学』 (蓮実重彦, 杉本紀子, 訳) ちくま学芸文庫. (原典1964)
- ブルーナー, J. S. (2004). 『教育という文化』 (岡本夏木, 池上貴美子, 岡村佳子, 訳) 岩波書店. (原典1996)
- バンクス, M. (2016). 『質的研究におけるビジュアル・データの使用』 (石黒広昭, 監訳) 新曜社. (原典2007)
- 松崎真日, 鈴木栄, 水戸貴久 (2019). 外国語学習者の絵が伝えること — ビジュアル・ナラティブによる試行的研究 『福岡大学人文論集』 51(1), 203-240. <https://fukuoka-u.repo.nii.ac.jp/records/4770>
- やまだようこ (2018). ビジュアル・ナラティブとは何か 『N: ナラティブとケア』 9, 2-10.
- 横山草, 関山隆一 (2020). 保育者の実践観の変容に関するヴィジュアル・ナラティブアプローチ 『保育学研究』 58(2-3), 155-166. https://doi.org/10.20617/reccej.58.2-3_155
- Barcelos, A. M. F. (2008). Learning English: Students' beliefs and experiences in Brazil. In P. Kalaja, V. Menezes & A. M. F. Barcelos (Eds.), *Narratives of learning and teaching EFL* (pp. 35-48).

- Palgrave. (pp. 186-198). Palgrave Macmillan.
- Borg, S. (1999). Studying teacher cognition in second language grammar teaching. *System*, 27(1), 19-31. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(98\)00047-5](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(98)00047-5)
- Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press.
- Burns, A. (1992). Teacher beliefs and their influence on classroom practice. *Prospect*, 7, 56-66.
- Dornyei, Z., & Ushioda, E. (2009). *Motivation, language identity, and the L2 self*. Multilingual Matters.
- Horwitz, E. K. (1987). Surveying student beliefs about language learning. In A. L. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning* (pp. 119-129). Prentice Hall.
- Kalaja, P., Alanen, R., & Dufva, H. (2008). Self-portraits of EFL learners: Finnish students draw and tell. In P. Kalaja, V. Menezes, & A. M. F. Barcelos (Eds.), *Narratives of learning and teaching EFL* (pp.186-198). Palgrave Macmillan.
- Kalaya, P., & Barcelos, A. M. F. (Eds.). (2006). *Beliefs about SLA: New research approaches*. Kluwer Academic Publishers.
- Lantolf, J. P. (Ed.). (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford University Press.
- Kramsch, C. (2006). Metaphor and the subjective construction of beliefs. In P. Kalaja & A. M. F. Barcelos (Eds.), *Beliefs about SLA: New research approaches* (pp. 109-128). Kluwer.
- Nikula, T., & Pitkänen-Huhta, A. (2008). Using photographs to access stories of learning English. In P. Kalaja, V. Menezes & A. M. F. Barcelos (Eds.), *Narratives of learning and teaching EFL*

Forum

Recapturing language teachers' beliefs through multiple interpretations of visual narratives

MITO, Takahisa*

Beppu Mizobe Gakuen College, Oita, Japan

SUZUKI, Sakae

Tokyo Woman's Christian University, Japan

MATSUZAKI, Mahiru

Fukuoka University, Japan

Abstract

This is an experimental study with the aim of rethinking language teachers' beliefs through multiple perspectives in the interpretation of visual narratives. Three teachers of different languages individually analyzed the same visual narratives drawn by first-year university students entitled "I am studying English." Their interpretations were brought together to compare them, thereby relativizing each teacher's beliefs about language learning and teaching. Different interpretations of the same visual narratives reflect the different beliefs of each teacher in interpreting the "uncoded iconic message" of the visuals. Narrative analysis through the use of questionnaires and interviews is already well known as a method for capturing the beliefs of teachers. However, the co-constructive method, in which different interpretations of the same visual narratives are positively captured in the analysis of visual narratives and the differences in interpretation are compared, is useful for exploring one's own inner beliefs. This method can be useful in teacher training courses and workshops to discuss interpretations and reinterpretations of beliefs among teachers of different languages.

Keywords: language teachers' beliefs, language learners' beliefs, reflection, co-construction

Copyright © 2023 by Association for Language and Cultural Education

* Mito is now at Ritsumeikan Asia Pacific University, Oita, Japan. *E-mail:* mitotakahisa@gmail.com

フォーラム

留学生のキャリア形成支援のための
組織横断的な支援システムの構築

日本語学校・大学・大学院の事例から人・組織・機関・社会の連携を考える

寅丸 真澄*
(早稲田大学)齊藤 千鶴†
(ARC 東京日本語学校)中島 智
(羽衣国際大学)中本 寧
(なかさん本舗)松野 芳夫
(NPO 法人アジアの新しい風)佐藤 正則
(山野美容芸術短期大学)松本 明香
(東京立正短期大学)家根橋 伸子
(東亜大学)

概要

本稿は、言語文化教育研究会第9回年次大会(2023年3月)において開催されたパネルセッション「留学生のキャリア形成支援に関わる人・組織の連携を考える—日本語学校・大学・大学院の事例から」の開催報告と考察である。本パネルセッションでは、日本語学校、大学、大学院、NPO 法人における外国人留学生、及び海外大学生に対するキャリア形成支援の実態を報告し、フロアの参加者とともにその問題点や課題についてディスカッションを行った。本稿では、まず各機関における支援の事例を報告、共有する。次に、本パネルでなされた質疑応答や議論の内容を再考察する。最後に、支援者及び支援機関の連携という観点から、留学生個人、身近な他者、教育機関・支援者・支援組織、企業や地域等のコミュニティ、社会における問題点と課題を指摘する。

キーワード：多層的・統合的連携、一貫性、継続性、個別性、組織横断的支援システム

Copyright © 2023 by Association for Language and Cultural Education

1. 留学生のキャリア形成支援における
人・組織・機関・社会の連携

1. 1. 本稿の目的

本稿では、言語文化教育研究会第9回年次大会(2023年3月)において開催されたパネルセッション

「留学生のキャリア形成支援に関わる人・組織の連携を考える—日本語学校・大学・大学院の事例から」の報告を行うとともに、そこでの議論を含め、支援者・支援機関の連携という観点から、留学生のキャリア形成支援の問題点と課題を指摘する。

近年では、少子高齢化や急速な技術革新を背景として、国内労働市場における優秀な外国人留学生

本稿は JSPS 科研費 JP19K00747 及び JP23K00615 の助成を受けている。

* Eメール: toramaru@waseda.jp

† 現、文化庁。

(以下、「留学生」)の獲得と定着が喫緊の課題となっている。そのため、多くの高等教育機関や日本語学校では、留学生のキャリア選択に役立つプログラムや就職活動支援を目的とした科目を新設し、特定の専任職員やコンサルタントを配置して留学生のキャリア形成支援¹を行っている。しかし、多様な施策がなされ実績を上げる教育機関が存在する一方、支援が空回りしたり、十分な成果が得られていないという事例も散見される。その理由は多岐に渡るが、一つの問題点として、各教育機関において一貫したキャリア形成支援体制が十分に築けていないという実態が挙げられる。そこで本稿では、各教育機関におけるキャリア形成支援の実態を検討したパネルセッションの報告を通して、留学生のキャリア形成支援を推進する教育機関の人・組織の連携の在り方について検討する。

なお、本稿における「キャリア」とは、「個々人が生涯にわたって遂行する様々な立場や役割の連鎖、及びその過程における自己と働くことの関係付けや価値付けの累積」(文部科学省, 2006, p. 3)と定義する。また、「ライフキャリア」とは特に人生全般に関わる役割連鎖、「ワークキャリア」とは特に働くことに関わる役割連鎖を表すこととする。「キャリア」とは「ライフキャリア」と「ワークキャリア」を包括する上位概念である。さらに「キャリア形成」とは、発達の観点からキャリアを捉えた「キャリア発達」²(文部科学省, 2006, p. 3)の概念を踏まえ、個人が自己の知的、身体的、情緒的、社会的な特徴を一人一人の生き方として統合しながら、生涯において様々

な立場や役割を遂行していくこととする。「キャリア形成支援」とは、様々な環境、人、方法により個人のキャリア形成を支援することである。

1. 2. キャリア形成支援における組織連携の必要性

各教育機関が留学生に対して一貫したキャリア形成支援体制を実現することは容易ではない。その背景には、留学生と教員、留学生と教育機関、さらに教育機関内部の関係者あるいは関係組織間における認識の「ずれ」(寅丸ほか, 2019a)の存在が指摘できる。社会文化的背景や立場の異なる留学生と教員には、キャリアをワークキャリアという短期的視点から捉えるのか、ライフキャリアという長期的視点から捉えるのかという「ずれ」がある(寅丸ほか, 2019b)。また、留学生と教育機関については、教育機関が提供する就職関連情報が十分に届いておらず、留学生が求める情報内容と教育機関が提供する情報内容がかみ合わないという、留学生と教育機関の「ずれ」が散見される(寅丸ほか, 2019c)。さらに、留学生と企業の価値観や考え方、相互の期待に関わる「ずれ」も看過できない³。一方、留学生のキャリア形成支援には専門科目の教員、日本語教員、キャリアセンター等の職員、外部の支援者や支援組織が関わるが、留学生のキャリア形成をどのように捉えるのかというキャリア観や、具体的な支援活動に対する考え方は多様である。

このように、留学生と教員、留学生と教育機関、留学生と企業等、多様な支援者間や支援組織間の「ずれ」を解消または改善し、留学生のキャリア形成支

1 本稿では「キャリア形成支援」と「キャリア支援」の両語を使用する。いずれも留学生のライフキャリアを踏まえてワークキャリアを支援する意図があり、ほぼ同義で使用されている。2章から5章の報告では、報告者の現場で使用されている用語を使用する。

2 文部科学省(2006, p. 3)は、「キャリア発達」とは「自己の知的、身体的、情緒的、社会的な特徴を一人一人の生き方として統合していく過程である」としている。

3 例えば、留学生も企業もコミュニケーション能力を重視していることは共通しているが、留学生が語学力や基礎学力、専門知識等の能力面を重視するのに対し、企業側は協調性やバイタリティといった態度面を重視する傾向が見られる(ディスコ・キャリアスリサーチ, 2022a, 2022b)。

援を円滑に進めていくためには、留学生を取り巻く教員、教育機関、企業、多様な支援者や支援組織がそれぞれのキャリア観やキャリア形成支援の目的、具体的な方向性や施策等を確認し合い、連携し合う必要があると考える。支援者や支援組織が留学生のキャリア意識、及び留学生の置かれている学習・生活・社会環境を理解するとともに、それぞれの立場から連携し、実践的、効果的な施策を行うことが重要になると言える。

実際、留学生の就職支援現場では、関連組織の意見を踏まえてキャリア・オフィススタッフの育成方法を検討した鈴木ほか(2011)や、英語プログラムを含めた留学生支援体制について検討し、支援者同士の連携の必要性を示唆した坂井(2021)等、組織横断的な支援のあり方が模索されている。しかし、そのような事例報告はわずかであり、専門科目の教員や日本語教員を含め、留学生のキャリア形成を支援する関係者の溝が未だ埋まっていないのが現状である。大学で留学生のキャリア形成支援を行う職員やキャリアコンサルタントにインタビューを行った寅丸ほか(2022)においても、支援者や支援組織における葛藤が報告されている。

1. 3. パネルセッションの目的

本パネルセッションでは、上述の問題意識を踏まえ、留学生のキャリア形成支援のために、各教育機関における人・組織がどのように互いの考えをすり合わせ、有機的に連携していくべきか、日本語学校と高等教育機関、及び外部機関における具体的事例をもとに検討した。ディスカッション・ポイントは次の2点であった。

- ① 参加者それぞれの機関では、留学生のキャリア形成支援をどのような組織体制のもとで、誰がどのように行っているか。
- ② 留学生に対して有効なキャリア形成支援を行

うためには、教育機関内外の機関や組織がどのように連携し、どのように支援していけばよいか。

本パネルは、司会者1名、パネリスト4名、指定討論者3名によって構成された。第1報告では、日本語学校で日本語教育とキャリア形成支援を行う日本語教員が組織内連携の事例と課題を報告した。第2報告では、国内大学で専門科目を担当する専任教員⁴が教職員と連携しつつ行っているキャリア形成支援の事例と課題について述べた。第3報告では、留学生のキャリア形成支援を行うキャリアコンサルタントが専門科目を担当する専任教員や職員と連携して大学院留学生の支援を成功させた事例と課題を報告した。第4報告では、NPO支援組織で留学生支援を行うスタッフがNPOにおけるキャリア形成支援の試みと、キャリア形成支援の在り方に対する課題を指摘した。

4名のパネリストは所属も立場も異なっていた。しかし、それぞれの経験の中で、ライフキャリアを基礎としたワークキャリアの観点から留学生のキャリア形成支援の問題を捉えていること、また、それぞれの活動環境において、関係者・関係組織を結ぶハブ的役割を果たしているという点において共通していた。つまり、支援すべき留学生を長期的、広範な視点から捉えた上で支援を行っていたと言える。会場では、パネリストの話題提起後、発題内容を踏まえ、パネリストと指定討論者、及び会場との質疑応答と意見交換が行われた。

留学生の多様化が進む一方、留学生のキャリア形成支援に関わる人・組織も教育機関によって様々であり、支援体制も多様である。支援者は個別の事情を抱えながら、共通の問題点やジレンマに懊悩していると推測される。本パネルでは、活動環境の異な

⁴ 本稿では、日本語科目を担当する「日本語教員」と、日本語科目以外の専門科目を担当する「専門科目の教員」を区分して記述する。

るパネリストが有する共通の問題点を明らかにするとともに、それらの実態と課題、及び支援者のジレンマを共有することで、今後の留学生のキャリア形成支援に役立つ知見を提供しえたのではないかと考える。本稿では、各パネリストの発題内容、及び会場参加者との質疑応答や議論から浮彫になった、留学生のキャリア形成支援に関する共通の問題点、及び今後の課題について考察し言及する。

2. 第1報告：日本語学校におけるキャリア形成支援（齊藤 千鶴）

2. 1. 組織体制と進路支援

法務省告示日本語教育機関（以下、「日本語学校」）における留学生のキャリア形成支援の課題として、高等教育機関への進学とともに、日本での就職が挙げられる。就職の場合、以下に詳述する三者間の課題が複雑に絡み、その結果、進路実現の難しさにつながっている。第1報告では、第1報告者が所属していた日本語学校における就職支援に限定し、組織体制及びキャリア形成支援の試みを報告する。

所属校は定員640名（コロナ禍により2023年1月時点の定員充足率は60%）である。組織は授業や進路支援を担う教務部と、留学生募集や生活支援を担当する学生部に加え、2018年4月に留学生の多様化・多層化への対応を目的として、日常的な生活支援、メンタルヘルス等のさまざまな困難への支援、就職支援に特化した相談室が設置された。修了者の多くは大学院（15%前後）、大学（40%前後）、専門学校（20%前後）に進学するが、毎年度、10%前後が日本で就職する。

進路支援においては、日本でのキャリアを考える上で「日本語学校は通過点」であることを念頭に、一人ひとりの自律的な進路選択を支援している。そして、将来どのような人生を送りたいかを考え、日

本語学校修了後の次のステップを選択すること、留学生自身が進路選択に一定の満足感や納得感を得られるように支援することを、支援の目標として支援者間で共有している。また、進路について考える「キャリアデザイン」の時間を授業に組み込むほか、相談室によるセミナーや面談での「日本でのキャリアをどう考えるか」の話題提供を通して、留学生がキャリア形成の意識を持つように働きかけている。

2. 2. 就職支援における課題と取り組み

学校の特色の一つとして、日本での就職を希望する留学生の支援に注力することを掲げて、セミナーや個別相談等のさまざまな取り組みを行っている。2008年には就職希望者向けの「ビジネス日本語クラス」を設置、また、相談室は就職支援の軸としての役割を担い、就職希望者の個別支援や、日本での就職活動に必要な情報提供のためのセミナーの企画運営等を行っている。一定の就職実績はあるものの課題も山積しており、ここでは、①留学生、②支援者である日本語学校、③受け入れる企業それぞれの課題を検討する。

① 留学生は「自分に合った企業」「自分の希望を満たす企業」を重視し、企業選択を難しくする一因となっている。また、来日後に初めて「日本での就職の難しさ」を認識するケースもある。特に在留資格の観点から就職の難しさを知った場合、その後の進路変更には時間だけでなく精神的な負担がかかる。いずれも日本での就職に関する情報の不足が原因である。そのため、早期に正確な情報に基づくキャリアビジョンを持つことを重視し、就職準備セミナーを実施した。コロナ禍におけるオンライン授業を契機にさらに時期を早められる可能性を見出し、来日前のセミナーを実現した。支援においては、日本企業が留学生に期待することや、自身の希望の優先順位とうまく折り合いをつけながら選択する必要性を

示している。

② 支援者は、多様な就職希望者への対応に苦慮している。具体的には日本国外の大学卒業直後の留学生と、職歴もあり日本でのキャリアアップ等を目指す留学生が存在すること、加えて学歴や職歴等の背景だけでなく、個別支援に対するニーズや必要性の濃淡も多様化していることが、難しさの要因になっている。この点を解決すべく、相談室と教務部の担当者による「就職支援チーム」を編成し、情報共有や対応の方向性を多角的に検討する等、課題解決力を相互に支える体制を企図した。

③ 企業から日本語学校が求人者の申し込みを受けると、企業の受け入れ姿勢は二極化されているように見受けられる。留学生の積極的な採用や育成の実績がある場合と、人手不足を補う「労働力」として捉えている、受け入れに必要な知識が不足している等の場合である。後者の場合、留学生がワークキャリアをイメージすることが難しいだけでなく、留学生に不安と不利益をもたらす可能性を孕むことが課題として残る。このような場合、企業に、留学生や日本語学校に対する理解を深めることを求めることも必要であろう。

また、企業が留学生をどう評価しているかを掴むことは難しい点も「ずれ」の要因となっている。たとえば、学校としては初級レベルと判定しクラス分けした留学生でも、決してスムーズとは言えないながらも積極的に単語を並べて発話したことで、「コミュニケーション力が高くN2レベル相当と判定し」内定となったケースがある。その一方、既にN1を取得しており、日本語でのコミュニケーションに困ることは少なかった留学生でも「日本語力が不足している」という評価を受け内定を得ることができなかったケースもある。当然のことながら企業は日本語力だけでなく、企業が求める人材像に照らして多角的に評価することを理解していても、「自分が企業にどのように評価された結果」としての内定なの

か不採用なのかが見えない戸惑いやわかりにくさがあるが、日本企業や日本での就職に対する高い壁となっている。このような壁は留学生と企業との相互理解を阻み、留学生が「日本での就職の難しさ」に対する意識を強める要因になりかねない。

2. 3. 今後の課題

留学生、日本語学校、企業それぞれの情報や知識の不足により、相互理解の隔たり、つまり「ずれ」が生じている。留学生と企業をつなぐ「ハブ」的機能を持つ日本語学校は、教育機関として、留学生を尊重しつつも現実と向き合い折り合いをつけていくプロセスを支援する役割がある。と同時に、外国人材を求める企業に対して、留学生にとっての「日本での就職」は、キャリア形成を考える上での選択であるという理解について、積極的に働きかけることも求められる。留学生への働きかけの見直しや工夫の検討にとどまらず、組織内における連携によって留学生と企業をつなぐ方策を見出し、そして、留学生、企業、日本語学校の三者間の「連携」を目指すことが留学生の自律的なキャリア形成を支える。そのためには、留学生に対する理解を深める場の設定の検討といった企業等への日本語学校からの働きかけを模索することが求められる。

3. 第2報告：大学におけるキャリア形成支援——日本語教育と異なる専門をもつ専任教員の視点から、学外連携学習の事例を中心に（中島 智）

3. 1. 第2報告の趣旨

第2報告は、国内大学で専門科目を担当する専任教員の視点から、教職員と協働しつつ実践している学外連携学習を通じたキャリア形成支援の事例と課

題についてまとめる試みである。ここで「学外連携学習」とは、大学外のステークホルダーとの連携に基づく学びの実践という意味に用い、単発の学外授業とは区別する。対象の大学は、大阪府堺市に立地する羽衣国際大学である。第2報告者は、観光学及び文化政策学を専攻する専任教員として羽衣国際大学に2017年4月に着任して以来、ゼミナールや専門科目等において留学生の指導をする機会を持つことになった。第2報告の内容は、第2報告者が羽衣国際大学に着任して以降、6年余の経験や見聞によるものが中心である。また第2報告に際して、2023年1月10日及び同年同月20日にキャリア支援課職員1名及び留学生担当者1名に聞き取り調査を行った。

なお、第2報告の見解は第2報告者個人のものであり、学部・学科並びに大学当局のそれを代表するものではないことをあらかじめ断っておきたい。

3. 2. キャリア形成支援の体制とその問題点

羽衣国際大学は、2学部（現代社会学部・人間生活学部）を擁する収容定員1,164名の小規模私立大学である（2002年設立）。建学の精神は、「『愛真教育』を基盤とした『自由・自主・自律・個性尊重の人間教育』を通して、社会に有為な人材を育成する」とされており、教育ミッションとして「これからの共生社会において主体的に行動する実践的職業人の育成」を掲げている。その前身となる羽衣学園短期大学時代の1996年から留学生を積極的に受け入れてきた。受入初期は、中国の大学の日本語学科出身者を多く迎えていたが、近年では、ベトナム出身者をはじめ留学生の国籍も気質も多様化してきている。留学生数は2022年5月時点で197名である。現在、大学生生活全般の支援に当たる留学生担当者は2名の専任職員である。毎月の在籍確認や年4回の留学生ガイダンス等を通して留学生とのコミュニケーションを図り、信頼関係を築くとともに、一人ひとりの多

様なニーズにきめ細かく対応することを心掛けている。

留学生を含むキャリア形成支援に関わる諸機能は、キャリア委員会を中心に束ねられ、教職員が連携を取って対応している。「キャリアデザイン論Ⅰ・Ⅱ」（2年次・必修）、「キャリアプランニングⅠ・Ⅱ」（3年次・選択）等の正課科目及びゼミナールでの学びを通じたキャリア形成支援が実践されている。学生のキャリア相談の窓口はキャリア支援課であり、キャリアカウンセラーを含む職員による個別面談や求人広告の告知、学内就職セミナー、対策講座の開催、学内合同企業説明会といった各種情報提供や支援が展開されている。

このようにキャリア科目の学びを中心に教職協働による多様な支援が実施されているが、留学生に特化したものではなく、第2報告者の調査や経験からは次の問題点も浮かび上がってきた。①日本語科目は必ずしも多様な留学生の実態や意欲に沿っているとは限らず、留学生個人の学習量も不足気味である。②日本語教育を専門とする専任教員が在籍しておらず、特に専門科目との接続・連携が弱い。③キャリアカウンセラーは工夫を凝らして就職支援にあたっているが、留学生対応を専門にしているわけではなく、個々の留学生の就職（活動）事情や課題に寄り添った支援という点で限界がある。④日本語教育を専門としない専門科目の教員は、ゼミ等での指導において学生の文化背景を自覚せず、場当たりの対応に陥る可能性がある。これらの改善・解決には、個々の教員の教育論や実践論の次元ではなく、学科・学部・大学として組織的対応が不可欠である。しかし以下では、こうした議論に直接触れるのではなく、こうした問題を抱えながらも、一教員として関わってきた学外連携学習を通じたキャリア形成支援の事例を紹介し、人・組織の連携に関する示唆を導き出したい。

3. 3. 学外連携学習を通じたキャリア形成支援の試み

3. 3. 1. インターンシップ

学生は、まず正課科目「インターンシップ論」(1年次・選択)を受講した上で、インターン先を選び、事前に本人とキャリア支援課職員、学科教員(ゼミ担任)の3者面談を経てインターンシップに参加する。事後には成果をレポートにまとめ、学科教員との評価面接や報告会を行う。こうした教職協働による就業体験の取組は、学生の就業意識の向上だけでなく、学科教員にとって教育課題への示唆を得る機会となっている。

観光協会で研修を受けたある学生は、成績優秀で教室では積極的な学生であったが、勤勉さや礼儀正しさは褒められたものの、言葉の面で接客場面では積極性が見られなかったと受入先から評価された。「仕事の具体的な姿や自分に足りない点を理解することができた」と学生は振り返っていた。当然のことではあるが、観光案内には地理・歴史の理解の上に会話力が求められることを学んだわけである。教員(第2報告者)も、会話力の育成と同時に、学んだ内容を咀嚼し、知識を構造化していく訓練の必要性に気づかされた。

3. 3. 2. 地域社会・企業との連携による実践的・体験的な学び

大学外のステークホルダーと協働し、出口を見据えた学生の主体的な学びを実現することは、日本人学生が前提とされる学習環境の中で周縁化されやすいと思われる留学生にとって有意義なことである。

① 和歌山県の「大学のふるさと」制度に基づく域学連携の一環として行った合宿フィールドワークでは、伝統漁の実習や郷土料理の調理体験を通じて、留学生の日本の地方文化・生活文化に対する理解を促進することにつながった。留学のきっかけとして、日本のアニメや漫画を挙げる者が少なくない

が、地方の暮らしや地域コミュニティに触れて、異文化理解を深めることができたと考えられる。なお、この取り組みでは、地域連携担当の職員が自治体職員や地域住民とのコーディネート業務や経理などの実務作業に当たった。

② 近隣自治体や企業等との連携による課題解決型授業「プロジェクト演習」を行っている。いくつかの授業では日本人学生と留学生との混成グループによる授業が展開し、さらに専任教員と外部講師(実務家)も含めた相互的な学びが実現した。演習テーマをめぐって、外国人から見たニーズや課題を把握する機会ともなり、留学生のコメントや提案は、連携先からも歓迎され、学生自身も一定の手ごたえを得ているように感じられる。なお、この取り組みでは、教養教育担当部署の職員が企業とのコーディネート業務に当たった。

3. 4. 今後の課題

3. 4. 1. 個々の留学生への個別対応的な関わり

日本語教育を専門としない教員は、日本語力の低い学生と向き合うとき、コミュニケーションに苦慮することになる。また、ある程度の日本語力が身に付いていても異文化の壁に直面し、教育に困難感を抱くこともある。日本語と異文化は留学生自身が直面する壁でもあり、教員には葛藤を乗り越えて学び、社会・企業の価値観の理解を促す留学生への個別対応的な関わりを深めていくことが求められる。その際、留学生に異文化の理解や意識変容を求めただけでなく、文化背景を尊重しつつ実社会とつないでいく視点が重要だと考える。専任教員の立場でそのことを可能にし、留学生のキャリア支援を充実させるためには、カリキュラムの中に留学生教育の観点から学外連携学習を位置づけ、大学外のステークホルダーとの交流や協働による学びを活性化させることがひとつの重要なポイントとなるだろう。

3. 4. 2. 学内の部署横断的な情報共有と教員間の連携

留学生が日本の社会や企業で活躍するためには、日本語の高い運用能力を前提としつつ専門の知識や技能だけでなく、日本社会や企業文化を含めたコンテキスト全体に対する理解を深めることが必要とされる。それを可能とする入口から出口までの切れ目のない支援・指導を行うためには関連部署の連携が不可欠であり、また大学教育の中心的場である授業を組織的な営みとして捉え、教員間の連携を深めることが重要となる。そしてそれが実現できれば、カリキュラム改善の機運を醸成し、留学生のキャリア教育の質的向上を促進させる可能性が期待できるかもしれない。ただ、現状では留学生のキャリア形成支援は属人的な努力に負うところが大きく、今後はその組織的な業務フローを確立する必要があると考えられる。

3. 4. 3. おわりに

今日、大学教育は、いわゆる全入時代を迎え、進学動機や学力、意欲を含めて多様化する学生を前提として学びの内容や方法を設計することが要請されている。当然、留学生教育もその例外ではなく、とりわけキャリア形成支援には教職員の労力も時間もコストもかかることは言うを俟たない。それを踏まえての大学組織としての今後の方向性としては、大学教育の専門性を軽視することでも、あるいは組織の官僚化を惹起することでもなく、留学生を中心に位置づけて学びのコミュニティを育成することが肝要であり、そのことは留学生教育のみならず、日本人学生の教育、さらには教員個人の研究にも示唆を与える可能性があるのではないだろうか。もちろんそこには大学経営の論理や教職員の雇用契約・労働環境が絡んでおり、これらの問題それ自体も看過できないものの、留学生のキャリア形成支援に向けた組織体制の整備は、まさに自立共生の基盤(風土)を

大学に再構築していくプロセスに他ならない。そう強く感じられるのである。

4. 第3報告：大学院におけるキャリア形成支援(中本寧)

4. 1. 報告者の経歴とこれまでの留学生支援について

第3報告者は2018年にキャリアコンサルタントの資格を取得し、現在中国人留学生を中心にボランティアで留学生のキャリア支援を行っている。支援を始めたきっかけは前職で中国・台湾に合計14年間駐在していたことから母校の教員に中国人留学生の修士論文作成支援を依頼されたことである。この修士論文作成支援の過程で卒業後のキャリアについて相談されることも多く、彼らのキャリア支援に関わることになった。

4. 2. 連携による支援の事例概要

留学生のキャリア形成支援を行う外部キャリアコンサルタントとしての立場から、教員や職員と連携して大学院留学生の支援が成功した事例と課題を報告する。

本事例報告の支援対象者は、日本の大学院で経済学を専攻する中国人女性である。中国東北地区出身で、母国の大学卒業後、国内大学院に留学した。学生は日本での就労を希望し就職活動を行っていたが、修士2年の9月半ばの時点で内定が一つも取れていなかった。本来明るい性格であったが、自分の就活の問題点が理解できず、自己効力感は次第に下がっていった。学生の就活について心配した修士論文の指導教員(以下、「教員」)が旧知の中国駐在経験を持つキャリアコンサルタント(以下、「CC」)に相談し、学生、教員、CCの三人でオンラインミーティングを行い、学生の日本での就労に関する強い意志

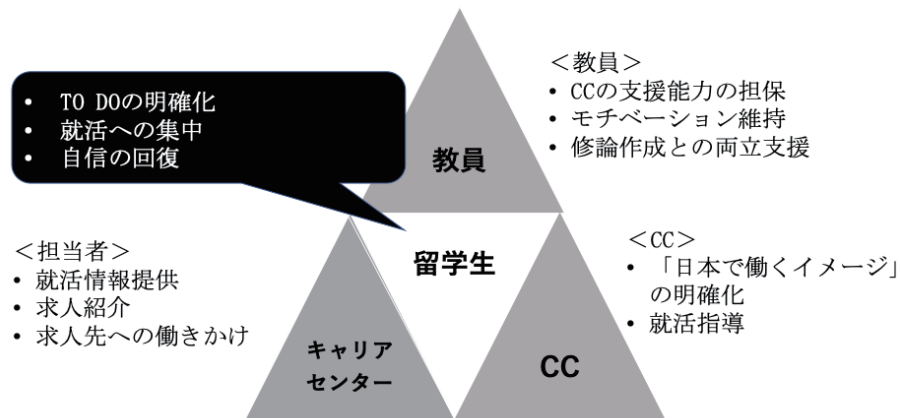


図1. 本事例における各支援者の役割と支援の結果、留学生に現れた変化

を確認した。CCは学生が通う大学のキャリアセンター担当者(以下、「担当者」と面識があったことから連絡を取る一方、教員も直接キャリアセンターを訪ね、担当者に支援を依頼した。

4. 3. 支援開始時の課題

学生は新卒採用の学生の中では年齢が高く、日本語能力が不十分であることに加え、日本で働くことイメージが実際の日本企業における働き方と「ずれ」があり、このため自分の経験や志望動機を実際の状況に合わせ整理し、自分の言葉に落としこめていないままエントリーシート(以下、「ES」)の作成、面接に臨んでいたことから就職活動がうまくいっていなかった。教員は親身に相談に乗っていたが就活に対する支援ノウハウが乏しく、キャリアセンターとの連携ができていなかったことから、効果的なサポートができていなかった。学生は一度キャリアセンターを訪問したが、相談したいことがうまく伝わらず、それ以降、足が遠のいていた。キャリアセンター側もその後学生が自発的にセンターを訪れないため、学生の活動状況及び課題について十分に把握できていなかった。

4. 4. 具体的な支援内容(図1)

「日本で働くイメージ」を持たせ、それを自分の言葉で話せるようになることを目的にまず学生、教員、CCの3人で内定を取るまでにすべきこと及びスケジュールを確認、SNSグループを作り相互に進捗確認を行った。一方で担当者、教員、CCはメールにて緊密に情報共有を行い、包括的に支援ができる体制を構築した。

担当者は、連携により何が学生の課題であったかを把握し、再度学生と面談し当該学生に合った企業説明会及び個別企業の求人を紹介するなど積極的に就活情報の提供を行う一方、紹介企業への働きかけ及び同企業の面接に関する情報収集と提供を行い、その内容について教員及びCCと共有した。

教員も、学生の課題を理解することで就職活動の方向性が見え、学生が就活に集中できるよう常に学生を励まし、就活へのモチベーション維持を図るとともに、内定取得後、速やかに修士論文の作成に専念できるようサポートを行った。

CCは週一度のオンライン面談や、課題に対するコメントのやりとりを通して、留学生に実際の日本企業における働き方に即した「日本で働くイメージ」を持ってもらい、それに合わせて自己分析、志望業界・企業選定、自己PR、ES作成、面接対策を

段階的に行った。その中で学生本人が語った同じエピソードを重層的に積み上げていくことで学生の自己理解を深め、学生が“自分の言葉”で説明ができるようになることを目標に支援を行なった。

結果として一つ一つの課題がクリアになっていくことで学生は自信を取り戻し、最終的にキャリアセンターから紹介があった中堅商社より内定をとることができた。

4. 5. 連携による支援が成功した要因

連携を通して情報を共有することで、それぞれの役割が明確になり、支援前の課題であった「日本で働くイメージ」に関する「ずれ」をポイントに効果的な支援ができた。このような支援体制を構築できたのは、教員が自ら動き、担当者及びCCに働きかけると同時に、それぞれのやり方を全面的に支持し、学生に対してその内容について担保してくれたことが土台にある。これにより支援者と学生の間に強固な信頼関係が作られ、学生が安心して課題に取り組み、自信を少しずつ取り戻せたことが何よりも大きいと思われる。

この事例では、学生の「日本で働くイメージ」に関する「ずれ」が課題となっていた。他の大学院留学生も含めてこれまでに感じてきたこととして、留学生と企業間には日本語能力、どのような能力が期待されるのかという評価観、キャリアパス、キャリアプラン、キャリアビジョンに関する「ずれ」があるように思われる。たとえば、留学生のキャリア支援を行う中で「国と日本の架け橋」になりたいと語る学生が少なくない。詳しく聞いてもどのような「架け橋」なのか、そして企業の中でそれがどのような役割を果たすのかが明確になっていることは少なく、日本語ができることを生かして通訳業務を行う程度のイメージしかないことが多い。一方、近年日本企業も単に国際業務もしくはインバウンド対応と

してではなく、ダイバーシティを推進するために留学生を採用するケースが増えている。このため入社後、想定していた仕事と実際の仕事との落差から早期に退社するケースも少なくない。

では、このような「ずれ」はどうして起こるのであろうか。

第1に留学生の日本語能力の不十分さが挙げられる。もちろん個々の日本語能力に差はあるが、N1を保有していても、企業の面接官がナチュラルスピードで話す内容を正確に聞き取り、それに対して的確に返答をすることは難しい。これまで支援してきた留学生のほとんどが母国の大学卒業後、日本の大学院に入学した学生であったことから、学部生より在留期間が2年少ないことも日本語能力に関係しているかと思われる。

第2に日本社会及び日本の就活に関する理解不足がある。中国の日系企業での勤務経験があった学生でも、日本では女性社員は未だ「寿退社」が普通であり、妊娠した場合は当然退職するものと信じていた。また日本人の友達も少なく、日本語力の問題もあることから、日本の社会システム及び就活について十分理解できていないケースも少なくない。

第3に就職活動におけるスキルの偏重が挙げられる。これは日本人学生にも共通することであるが、就活対策本やネットに書いてあるESの書き方や面接の受け方といったスキルを中心とした就活の進め方に問題があるように感じられる。第3報告作成にあたり、上記事例の当事者を含む日本で働く元留学生数名に改めて話を聞いたが、学校主催の就活セミナーに参加してもESで何を書き、面接でどのように答えるかは教えてくれるが、「なぜそのようなしなければならないか」という質問については教えてくれなかったとの声が多かった。またキャリアセンターの個人面談は常に予約が埋まっていて利用が難しく、就活に関する情報が取れないことから多額の授業料を払い、中国人向けの就活塾に通ったという

元留学生もいた。就活塾では有名企業の面接を突破するため、想定問題と回答を15ページ分作成し、それを丸暗記して面接に臨んだと語ってくれた。

第4に支援者側の問題がある。教員、キャリアセンター、外部支援者そして採用側である企業間で十分な連携が取れていないことから、それぞれが具体的にどのような考えを持って支援を行なっているか分からない。また留学生本人が話す就活の進捗状況は日本語力の不足による誤解や説明不足があり、支援者側も学生が実際に直面している問題が十分理解できず、結果として支援が重複してしまったり、逆に穴が空いてしまったりすることがある。さらに各支援者に共通して言えることは留学生の「母国におけるキャリア観」の理解不足である。留学生はどうしても母国の同級生や家族の影響を強く受けるが、留学生自身の日本の社会や就活システムに関する理解が不足している場合は、特に母国のキャリアパス、キャリアプランに引きずられ、「ずれ」が大きくなると感じられる。

この「ずれ」を埋めるためには支援者が学生に丁寧に関わり、学生にその「ずれ」の存在に気づいてもらうことが必要であり、その上で支援者が連携し包括的に学生を支援することで大きな成果を挙げられると考えられる。しかしながら、支援者側も学生の母国におけるキャリア観やキャリア形成に関する知識及び経験が乏しいケースが多く、学生の持つ“日本で働くイメージ”に関する「ずれ」の理解が難しい。特に学生が「日本語に自信がない」、もしくは「日本語を使う機会が少ない」場合、学生と支援者間でも「ずれ」が埋まらず、結果として効果的な支援につながっていないケースが多いように感じられる。

4. 6. 今後の課題

ここまで述べてきた「ずれ」を解消するための一

つの可能性として、海外駐在経験のある社会人にサポートを担当してもらうことが考えられる。キャリア支援に関する事前のトレーニングは必要であるが、留学生に「ずれ」があることを理解し、それを伝えることでキャリアセンター及び教員の補完的な役割を果たす事が可能である。特に数年内に現地から帰国した人であれば、留学生の母国の直近の状況も理解しており、より具体的な支援を行うことも可能である。もちろん留学生の出身国ごとに駐在経験者を揃えることは難しいが、例えば東南アジアに駐在していた駐在員であれば隣国を含めたビジネスを展開していることも多く、その地域一帯の文化に精通している。また現地で採用業務にあたったことがある人も多く、現地のキャリア観に対する理解もあり、現地の言葉を一定程度できる人も少なくない。そして何よりも駐在経験者は海外と日本の違い、言葉の壁について身をもって体験していることから、留学生への共感度が高く、寄り添った支援が可能であると考えられる。ぜひ大学側に検討を願いたい。

また、第3報告では学生及び支援者側の連携について主に述べたが、実際には企業側も留学生のキャリア観の違いを理解し、それを踏まえた上での募集、採用、育成が必要なことはいうまでもない。たとえば、大学キャリアセンターの留学生担当者との連携、ジョブ型雇用の枠の設定及び増加、数年での退職を前提とした評価・育成制度の整備が考えられる。また、社員全体に対して「やさしい日本語」学習を含めた異文化理解に関する研修を行うことも重要であろう。こういった取り組みは単に留学生の採用や定着に留まらず、企業が多様な人材を受け入れる土台を作ることにもつながるであろう。報告者としては今後、企業との連携も含めて支援の輪が広がるように活動をしていきたい。

5. 第4報告：NPO 法人におけるキャリア形成支援の事例報告（松野芳夫）

5. 1. 報告者の経歴

第4報告者は、2011年より、NPO 法人「アジアの新しい風」(以下、「アジ風」)において、海外の大学生や大学院生(以下、「学生」)との交流活動(Iメイト交流)を行っている。特に前職での中国・タイへの赴任経験を生かし、現在は就職支援チームのメンバーとして、就職セミナー等を開催している。

過去には、アジ風の活動の傍ら、赴任前から兼職していた国内大学の特任研究員(経済学部)として、修士・博士課程の学生の研究・調査のサポートを行ったこともある。その際、留学生から日系企業への就職について相談を受けることがあり、学内で留学生向け就職セミナーが始まると、留学生と一緒に講座を受講し、就職活動に関わる調査を行うようになった。その後、国内企業2社において各々2年間、外国人社員を対象としたメンター業務を行った。本稿では、第4報告者がこれらの経験を踏まえてアジ風で構築しつつある、日本での就職を希望する海外学生のためのキャリア形成支援について報告する。

5. 2. NPO 法人「アジアの新しい風」について

アジ風は2003年に設立し、今年2023年7月に20周年を迎える。アジア圏の交流校学生と異文化共生を通してアジアの平和の実現が図れることを目指し、草の根の活動を進めている。現在の会員は約200名で女性がやや多い。男性は海外赴任経験者が多く、女性は赴任者に帯同し海外生活をした会員や、大学等での研究活動を通してアジア各国に高い関心を持った会員が参加している。Iメイト交流の活動は、交流校4校で日本語を学ぶ学生と会員との1対1の日本語でのメールを通じた交流を主としている。

学生は日本語能力の向上と日本文化・社会・歴史の学びを目的としている。会員は相手国の社会・歴史・文化や言葉の獲得を目指している。学生から受ける日本での就職に関する相談については、5~6年前から件数が増え始めた。それらの就職相談に対応するため、2022年2月からアジ風側組織も体制を整備し、交流校組織と共催セミナーを企画し、協働で推進している。

5. 3. キャリア形成支援の問題点と人・組織の連携システムの構築

2021年度以前は、学生からの就職相談があっても、十分な支援を行うことが困難であった。支援する日本人会員側には、①学生の就職支援に関する知識・スキルがない、②問題を抱えた学生が支援を求めても、組織としての受入体制ができていない、③知識・スキルのある日本人会員の支援先を見つけても、日本人会員と学生とのコミュニケーション不足により、親密な相談ができるまでに時間を要し、就職活動を成功させるための十分な支援ができない、といった問題があったからである。

2022年度以降は、顕在化したこれらの問題を解決し、アジ風と交流校間で有機的な人・組織の連携の仕方を改善するべく、集中的な意見交換と調整を行った。図2は、本就職支援活動における海外交流大学(指導教員, コーディネーター)とアジ風就職支援チームの業務分担図である。

通常のIメイト交流では、学生と会員が1対1で日本語によるメールを媒体として、日本語及び日本の社会文化に関する交流を行っている。その際、就職に関わる相談を受けることがあるが、就職支援チームの支援が必要な場合は、就職支援チームが対応する。さらに、就職支援チームは、交流校の指導教員やコーディネーターと協議しつつ、学生の就職活動に関わる共催セミナーを実施している。

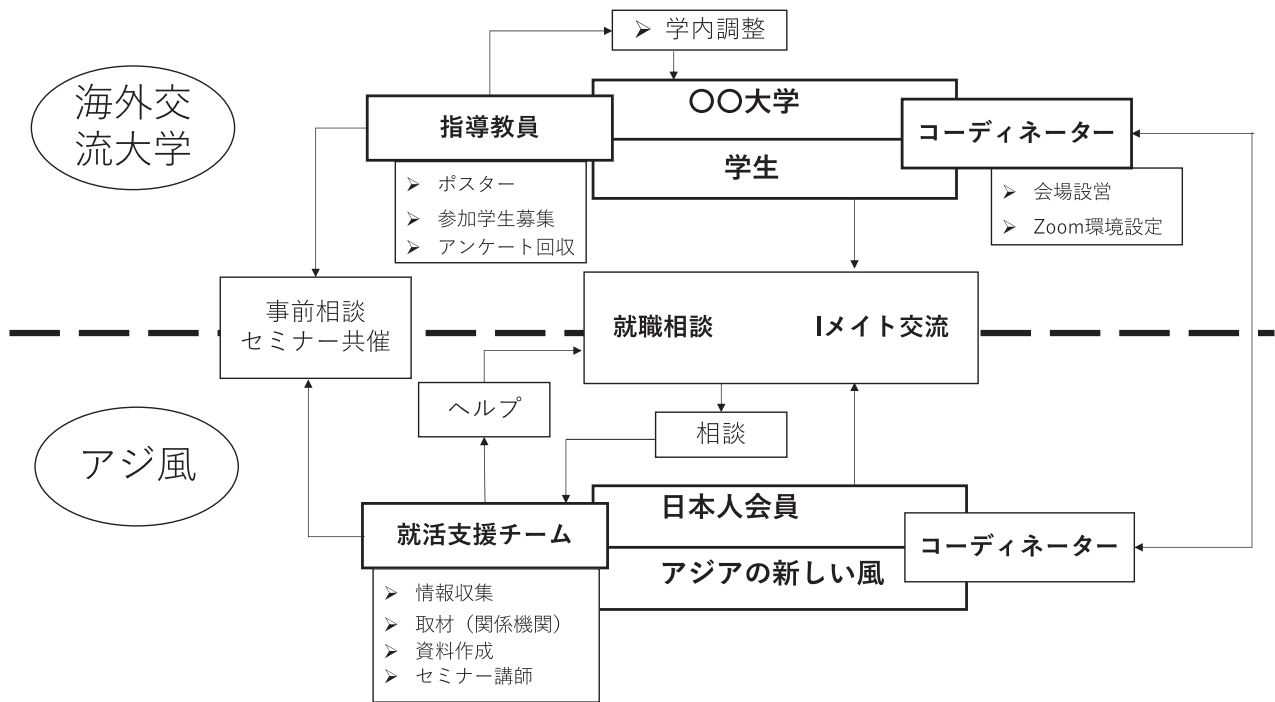


図2. 就職支援活動における海外交流大学とアジ風の業務分担：海外交流大学では指導教員，アジ風では就職支援チームがIメイト交流を促進する一方，就職相談や就職セミナーを実施している。「就職支援チーム」とはアジ風での専任チームであり，就職セミナーや説明会実施時は，大学の指導教員と事前調整を行う。「コーディネーター」とは指導教員からの指示でセミナー会場の設営・通信環境の設定等を行う。「Iメイト交流」とは他の大学生や大学院生との交流活動（日本語使用）を表している。

実際，図2に基づき，タイ，インドネシアの交流校2校とオンラインによる共催セミナーを基礎編・応用編に分けて2回実施した。基礎編セミナーでは，各種企業調査により明らかにされている誠実性・協調性・主体性等を重視する日系企業の普遍的な価値観，相手国と日本の人口構成，経済状況比較，日系進出企業の概況を説明した。応用編セミナーでは，過去の実績から，面接での注意点，質問内容の背景，回答の仕方，2023年度における企業の採用計画傾向，日本政府のインターンシップ制度等を説明した。セミナー終了後，交流校担当教員からアンケートの進め方，締め切りについて諸注意を示し終了した。

5. 4. セミナー開催の成果

タイ，インドネシアの各大学では，セミナーに参加した学生数が予想を超える結果となった。セミ

ナー終了後のアンケートでは基礎編セミナー・応用編セミナーとも関心が高く，基礎編セミナーでは，日系企業の普遍的価値観の一つ一つに対して質問や相談があった。自国との挨拶習慣の違い，職場での質問の仕方やミスした場合の報告の仕方等，切実な相談が多かった。

応用編セミナーでは，業種・職種，採用計画に対する質問・相談とともに，面接での質問内容の背景（面接官の狙い）に対する関心が高かった。学生たちは就職自体に対する知識も意識も薄いため，特に業種の多さに驚いており，進出企業の現地工場や事務所は，紹介した業種の一部に過ぎないことを認識した。また，職種が細部にわたり，各職種が協働し，成果を上げる組織構成になっている点等についても理解が進んだ。

以上のように，セミナーは基礎編・応用編ともに，想定以上の成果があったと言える。また，開催側にも大きな成果があった。セミナーを交流校とアジ風

が共催し、役割分担を行い、主体的に事前準備を行ったことである。大学側では、担当教員が中心になり、学内調整、ポスター作成、受講者募集、アンケートの回収を行った。アジ風側では、日系企業の採用計画や経団連のメンバー企業を対象としたアンケート結果を集約し、セミナー資料を作成した。インドネシアでは、本セミナーを授業に取り込んだことで聴講学生が100名を超えた。4年生のみならず、2年生と3年生も参加した。2年生と3年生からは、次年度、及び次々年度のセミナーへの参加希望が寄せられた。各大学においても、ビジネス日本語教育をはじめ、学生の就職支援を始めているが途上であると言える。

5. 5. 今後の課題

今後の共催セミナーでは、学生からの質問・相談が増加することが考えられる。特に、現地の卒業期(6月～8月)には、個別の質問・相談が多くなると予想できる。また、就職後も、異動や昇進に際して、日本企業の経営や雇用に関わる業務上の相談をしていく元学生もおり、会員の経験を生かした個人に寄り添った対応が期待されている。

5. 3. で示した関連図(図2)に従い、学生からの質問がアジ風の就職支援チームに入る。チーム運営は、現在2名のメンバーで行っているが、質問・相談に効率良く対応することが重要になる。まず、4月～5月には2名程度の増員予定である。次に、増員したメンバーを含め、方針や目的を共有してサポート方法等に関する勉強会を実施し、今後の企画について具体的に検討していきたいと考える。

6. 留学生のキャリア形成支援を推進するための人・組織・機関・社会の連携

本パネルでは、上述の4つの話題提起の後、フロア

との質疑応答と意見交換が行われた。話題提起の詳細に関する質問の他に、出された意見としては、キャリア形成支援のための「(1)教育方法及び教育内容」、「(2)留学生を取り巻く社会環境」、「(3)キャリア形成支援システムの必要性」に関わるものであった。

「(1)教育方法及び教育内容」については、従来の文型積み上げ型教育ではなく、VUCA⁵の現代を生き抜くための自己表現力を高められるような日本語教育が必要なのではないかという意見が示された。一方、文型積み上げ型教育に対する批判から着目されてきた問題解決型教育に対しても、それに依存することなく、多様な視点からの教育が必要ではないかといった意見も出された。従来の文型積み上げ型教育に対する疑問と同時に、問題解決型教育を含む多様な教育を批判的に検討すべきであるという議論がなされたことは興味深い。これからの社会に必要とされる能力とは何かという問題を多視点で捉え、必要に応じて多様な教育方法を効果的に活用することが期待されていると考えられる。

「(2)留学生を取り巻く社会環境」については、留学生が地方の人手不足を補う役割として認識される傾向があり、留学生のキャリア形成支援がそのために利用されることへの懸念が示された。留学生に対する政府の施策は、留学生を受け入れる企業や地域の意識や対応に少なからず影響する。その結果、企業や地域等のコミュニティでは、留学生個人のアイデンティティを尊重せずに、留学生に日本の社会文化への適応を迫るような環境が形成されているのではないかという指摘である。留学生は生活環境としての企業や地域等のコミュニティを通して、社会制度の影響を受けざるをえない状況にあると言える。

「(3)キャリア形成支援システムの必要性」につい

5 VUCAとは Volatility (変動性), Uncertainty (不確実性), Complexity (複雑性), Ambiguity (曖昧性)の略である。

ては、その理由として、教育機関の教員や支援者に任期や異動があること、また、各教育機関には専門科目の教員や日本語教員、職員やキャリアコンサルタント等、様々な関係者が多層的に存在し、それらの関係者が必ずしも有効に機能していないことが挙げられた。留学生自身の日本語能力不足や日本の社会文化や就業に対する理解不足があることは否定できないにしても、留学生が自律的にキャリア意識を育んで自身のキャリアビジョンを明確にし、それに向かって学習や就職活動を進められるような支援は必須である。そのためには、多層的な支援環境を有効に統合しうる多層的・統合的なキャリア形成支援システムの構築が期待されていると言える。

多層的・統合的なキャリア形成支援システムを求める声は、日本語学校、大学、大学院の全てに対する質疑応答場面で示された。その根底には、どの教育機関においても人的・時間的な制約があり、その中で留学生のキャリア形成支援を行わなければならない環境にあるという共通の問題がある。上述の多様な教育や個別性を重視した支援を行おうとしても、多岐にわたる専門科目の教員や日本語教員、支援者がいなければ実現できない。また、多層的な支援者・支援組織が存在しても、統合的な支援を行わなければ、有効な成果を挙げることは困難であると考えられる。

さらに、各教育機関共通の問題として示されたのは、教育機関を超えた一貫性と継続性の欠如という問題である。教育機関内の組織のみならず、教育機関同士の関係性においても、連携が十分に取れていないという実態である。留学生のキャリアは時間軸に沿って形成される。しかし、現状では各教育機関が留学生の在籍期間中に独自のキャリア形成支援を行っているため、教育機関を超えた一貫性や継続性を確保することは難しい。このような問題を改善・解決するには、教育機関内部の組織の連携に加え、日本語学校と大学、大学と大学院のキャリア教育を

つなぐ一貫性と継続性、及び留学生の個別性を尊重した多層的・統合的で組織横断的なキャリア形成支援システムの構築が必要であると考えられる。

7. 留学生のキャリア形成支援のための組織横断的な支援システムの構築

7. 1. 留学生を取り巻く多層的な問題点

本稿において、第1報告者は「将来どのような人生を送りたいかを考え、日本語学校修了後の次のステップを選択すること、留学生自身が進路選択に一定の満足感や納得感を得ることを支援者間で共有している」(2. 1.)と述べている。また、第2報告者は「留学生のキャリア形成支援に向けた組織体制の整備は、まさに自立共生の基盤(風土)を大学に再構築していくプロセスに他ならない」(3. 4. 3.)と指摘している。これらの記述が示唆するのは、教育機関の別なく、支援者・支援機関がライフキャリアという長期的視点からワークキャリアを捉え、留学生それぞれのキャリア自律(寅丸, 2023)の課題に対峙していこうとする姿勢である。それはまさに人間教育としての教育の根幹であると言える。

しかし、その道筋が困難であることは1章で指摘した通りである。その問題点の一端は日本語学校、大学、大学院、NPO法人におけるキャリア形成支援の実態に言及した各章の事例報告に示されている。パネリストによる4つの報告とフロアの意見から明らかになった問題点は、大別すると、留学生の「(1) 個人の力に関わる問題」「(2) 身近な他者⁶に関わる問題」「(3) 教育機関・支援者・支援組織に関わる問題」「(4) 企業・地域等のコミュニティに関わる問題」「(5) 社会制度に関わる問題」の5つに区分できる。

⁶ 本稿における「身近な他者」とは家族や友人、先輩、教師等である。

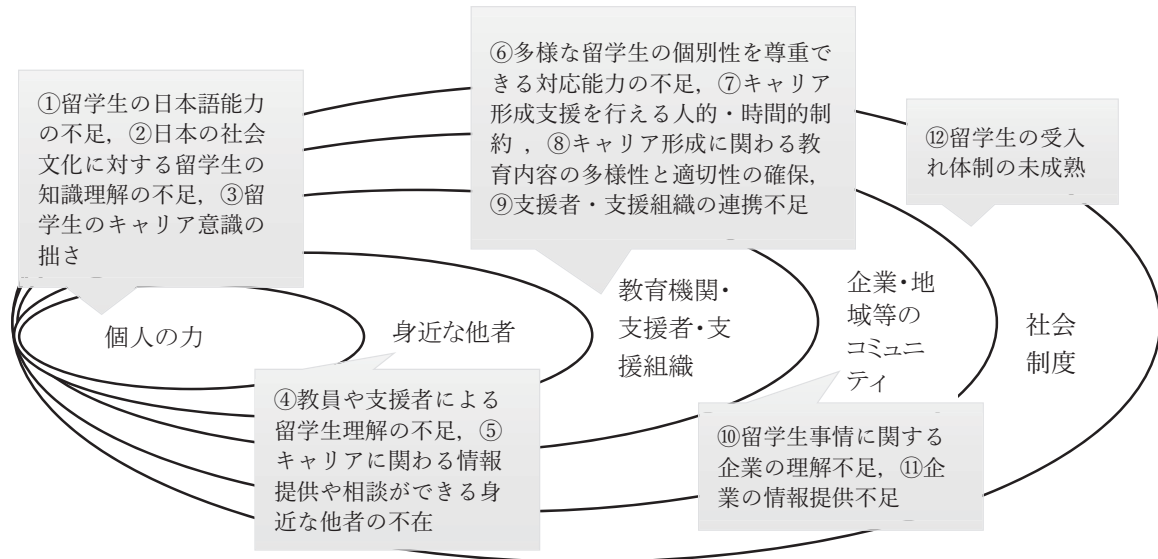


図3. 留学生のキャリア形成支援に関わる人・組織・機関・社会：佐藤，広石（2018，p. 66）の枠組を参考に筆者が作成。出典：佐藤真久，広石拓司（2018）。『ソーシャル・プロジェクトを成功に導く12ステップ——コレクティブな協働なら解決できる！SDGs時代の複雑な社会問題』みくに出版。

これらの問題点を具体的に見ると、「(1) 個人の問題」としては「①留学生の日本語能力の不足」「②日本の社会文化に対する留学生の知識理解の不足」「③留学生のキャリア意識の拙さ」，「(2) 身近な他者に関わる問題」としては「④教員や支援者による留学生理解の不足」「⑤キャリアに関わる情報提供や相談ができる身近な他者の不在」，「(3) 教育機関・支援者・支援組織に関わる問題」としては「⑥多様な留学生の個性を尊重できる対応能力の不足」「⑦キャリア形成支援を行える人的・時間的制約⁷」「⑧キャリア形成に関わる教育内容の多様性と適切性の確保」「⑨支援者・支援組織の連携不足」，「(4) 企業・地域等のコミュニティに関わる問題」としては「⑩留学生事情に関する企業の理解不足」「⑪企業の情報提供不足⁸」，「(5) 社会制度に関わる問

題」としては「⑫留学生の受入れ体制の未成熟」が挙げられる。

佐藤，広石（2018）は，「困難な状況にいる個人を教育・支援をしても，その人が力を発揮し，良い状況をつくるには，多層的な人・組織・制度などが連動している必要がある」（p. 65）として，「結合的ケイパビリティ・イメージ」を挙げている。同様の観点から上述の問題点の関連性を示した図が図3である。

個人にとってよい社会環境を作るには，これらが「有機的に連携する」（p. 65）ことが重要であるとされている。留学生のキャリア形成支援を推進するためにも，「個人」に加え，「身近な他者」，「教育機関」や「支援者・支援組織」，「企業・地域等のコミュニティ」，「社会制度」が多層的・統合的に連携する必要があると考える。特に，留学生が具体的に自身のキャリアを意識し始め，その活動を開始する場となる教育機関では，留学生が自身のキャリアビジョンを描き，その実現に向かって一步一步歩んでいけるように，一貫性と継続性，及び留学生それぞれの個性を尊重した多層的・統合的で組織横断的なキャ

7 「時間的制約」とは2年の在籍年数で社会に送り出す日本語学校や短期大学，大学院等における時間的問題である。

8 「企業の情報提供不足」とは，留学生が理解できるように企業側が仕事内容や考え方，価値観を積極的に発信していくという姿勢が不足していることを表す。

リア形成支援システムの構築が必要であると考え
る。

7. 2. 組織横断的な支援システムの必要性

本稿では、言語文化教育研究会第9回年次大会(2023年3月)において行われたパネルセッション「留学生のキャリア形成支援に関わる人・組織の連携を考える——日本語学校・大学・大学院の事例から」の開催報告と考察を行った。本パネルにおいて取り上げられた日本語学校や高等教育機関における具体的事例を共有、検討することにより、留学生個人、身近な他者、教育機関・支援者・支援組織、企業・地域等のコミュニティ、社会制度の各層における問題点と課題を明らかにした。

問題点から示唆できる課題は次のようなものである。

(1) 「個人の力に関わる問題」に対応する課題

- ① 就業に必要な日本語能力の向上
- ② 日本の社会文化に対する知識理解の向上
- ③ ①や②を踏まえた明確なキャリア意識の形成

(2) 「身近な他者に関わる問題」に対応する課題

- ④ 留学生の社会文化的背景や考え方等に対する理解力の向上
- ⑤ 友人や先輩、身近な他者を含むネットワークの形成支援

(3) 「教育機関・支援者・支援組織に関わる問題」に対応する課題

- ⑥ 多様な留学生それぞれの個別性に寄り添った支援の実施
- ⑦ 与えられた人材や時間を有効活用したキャリア形成支援の実施
- ⑧ キャリア形成に資する多様で有意義な教育の実現
- ⑨ キャリア形成を支える支援者・支援組織の連

携の促進

(4) 「企業・地域等のコミュニティに関わる問題」に対応する課題

- ⑩ 企業側の留學生理解の促進
- ⑪ 企業理念、企業活動、職務内容、求める人材像等に関わる企業からの積極的な発信

(5) 「社会制度に関わる問題」に対応する課題

- ⑫ 留学生のキャリア形成を社会の中で支援する視点の醸成と具体的施策の実施

以上、5層にわたる12の課題は本パネルにおける議論から導き出されたものであり、山積した課題の一部である。しかし、留学生のキャリア形成には、個人、身近な他者、教育機関・支援者・支援組織、企業や地域等のコミュニティ、社会制度といった複数の層の問題が関わっていること、及び具体的な支援を行うには各層内及び各層間の連携が必要であることが指摘できる。

留學生の活躍に対する現代の労働市場の期待と留學生の増加、及び留學生自身のキャリア意識とキャリア行動に対応するため、各教育機関では留學生のキャリア形成支援に関わる数多くの試みが行われている。しかし、それらの試みが必ずしも期待通りに円滑に進んでいるとは言えない。留學生のキャリア形成をより効果的、円滑に促進していくためには、一貫性と継続性、及び留學生それぞれの個別性を尊重した多層的・統合的で組織横断的なキャリア形成支援システムの構築が急務であると考えられる。本稿では限られた事例からその必要性を指摘したが、今後は、留學生を取り巻く環境を視野に入れたより広い視点から、留學生のキャリア形成支援システムについて検討していきたい。

文献

坂井伸彰 (2021). 英語プログラムを含めた留學生

- 支援体制の検討—留学生の進路・生活相談アンケートを基に『名古屋大学国際教育交流センター紀要』8, 17-26. <http://hdl.handle.net/2237/0002001923>
- 佐藤真久, 広石拓司 (2018). 『ソーシャル・プロジェクトを成功に導く12ステップ—コレクティブな協働なら解決できる! SDGs時代の複雑な社会問題』みくに出版.
- 鈴木慶, 近森節子, 村田陽一, 亀田直彦 (2011). キャリア・オフィススタッフの育成を組織的にすすめる取組みの一考察—立命館アジア太平洋大学留学生就職活動支援の強化に向けて『大学行政研究』6, 81-94. <https://doi.org/10.34382/00005836>
- ディスコ・キャリアタスリサーチ (2022a). 『外国人留学生の就職活動状況に関する調査』.
https://www.disc.co.jp/wp/wp-content/uploads/2022/08/gaikokujinryugakusei_202208.pdf
- ディスコ・キャリアタスリサーチ (2022b). 『外国人留学生/高度外国人材の採用に関する調査』.
https://www.disc.co.jp/wp/wp-content/uploads/2023/01/2022_kigyoun-global-report.pdf
- 寅丸真澄, 江森悦子, 佐藤正則, 重信三和子, 松本明香, 家根橋伸子 (2019a). 留学生のキャリア意識とキャリア支援の「ずれ」を考える—日本語学校・短大・大学(首都圏・地方)の留学生の語りから『言語文化教育研究』16, 240-248. <https://doi.org/10.14960/gbkkkg.16.240>
- 寅丸真澄, 家根橋伸子, 松本明香, 佐藤正則 (2019b). 留学生のキャリア支援の実態と課題—日本語教師と学習者の意識の「ずれ」に着目して『2019年度日本語教育学会春季大会予稿集』(pp. 86-91). https://www.nkg.or.jp/event/assets/shunki-taikai_2019_18.pdf
- 寅丸真澄, 中山由佳, 齊藤真美 (2019c). 留学生のキャリア意識調査報告—日本語学習者のキャリア支援に向けて『早稲田日本語教育実践研究』7, 23-30. <http://hdl.handle.net/2065/00062706>
- 寅丸真澄, 佐藤正則, 松本明香, 家根橋伸子 (2022). キャリア支援者は外国人留学生のキャリア形成をいかに捉えているか—高等教育機関におけるインタビューから『2022年度日本語教育学会秋季大会予稿集』(pp. 241-245).
- 寅丸真澄 (2023). 留学生のキャリア自律支援としての日本語教育—持続可能なキャリアを実現するエンプロイアビリティからの一考察『早稲田日本語教育』34, 1-13. <http://hdl.handle.net/2065/00094478>
- 文部科学省 (2006). 『キャリア教育推進の手引き—児童一人一人の勤労観, 職業観を育てるために』.
<https://www.nier.go.jp/shido/centerhp/21career.shiryou/honbun/koumoku/1-05.pdf>

Forum

Establishment of a cross-organizational system for career development support for international students:

Considering collaboration among people, organizations, institutions, and society
through case studies at Japanese language schools, universities, and graduate schools

TORAMARU, Masumi*

Waseda University, Tokyo, Japan

SAITO, Chizuru[†]

ARC Tokyo Japanese Language School, Japan

NAKAJIMA, Tomo

Hagoromo University of International Studies, Osaka, Japan

NAKAMOTO, Yasushi

NAKASANHOMPO, Tokyo, Japan

MATSUNO, Yoshio

NPO New Winds of Asia, Tokyo, Japan

SATO, Masanori

Yamano College of Aesthetics, Tokyo, Japan

MATSUMOTO, Haruka

Tokyo Rissho Junior College, Japan

YANEHASHI, Nobuko

University of East Asia, Yamaguchi, Japan

Abstract

This paper is a report and analysis of the panel session presented at the Association for Language and Cultural Education 9th Annual Meeting in March 2023. The session title was “Considering collaboration among people and organizations involved in career development support for international students: Case Studies from Japanese Language Schools, Universities, and Graduate Schools.” This panel reported on the actual conditions of career development support for international students and overseas university students at Japanese language schools, universities, graduate schools, and NPOs. Following the reports, problems and issues were discussed among the participants. This paper reports on specific examples of support at various institutions and analyses problems and issues with individual international students, the people around them, educational institutions, supporters, and support organizations. Outside support including companies and regional groups, i.e., members of society, are analyzed herein from the perspective of collaboration among supporters and support organizations.

Keywords: multi-layered and integrated collaboration, consistency, continuity,
individuality, cross-organizational support systems

Copyright © 2023 by Association for Language and Cultural Education

This work was supported by JSPS KAKENHI Grant Number JP19K00747, JP23K00615.

* *E-mail:* toramaru@waseda.jp [†] Saito is now at Agency for Cultural Affairs, Kyoto, Japan.

フォーラム

日本における複言語教育の可能性

[書評] 西山教行, 大山万容 (編) 『複言語教育の探究と実践』

寺村 優里 *

(京都大学大学院人間・環境学研究科)

概要

本稿は, 西山教行, 大山万容 (編) 『複言語教育の探究と実践』 (2023年, くろしお出版) の書評である。同書は, 日本で複言語教育が広まっていることを踏まえ, 複言語教育に関する理論研究と実践研究をまとめたものである。同書のもととなったのは, 2020年11月22日から23日にかけてオンライン開催された国際研究集会2020「ひとつの言語教育から複数の言語教育へ—CEFRからみた日本語, 英語, 外国語教育の連帯と協働」である。同書を構成する九つの論考は, それぞれ異なる立場から複言語教育を考察し, その意義を論じている。本稿では, 各章の内容を紹介したうえで, 同書の成果と今後の展望について述べる。

キーワード: CEFR, 複言語主義, 媒介, 多様性, 民主的言語教育

Copyright © 2023 by Association for Language and Cultural Education

1. 単なる移入を超えた複言語教育をめざして

本書 (西山, 大山, 2023) は, 日本で複言語教育が広まっていることを踏まえ, 複言語教育に関する理論研究と実践研究をまとめたものである。本書は, 2020年11月22日から23日にかけてオンライン開催された国際研究集会2020「ひとつの言語教育から複数の言語教育へ—CEFRからみた日本語, 英語, 外国語教育の連帯と協働」をもとにしている。複言語主義は, 『ヨーロッパ言語共通参照枠』(2001) (以下, CEFR) のなかで提唱された概念であり, 個人のな

かにある複数言語を尊重する考え方である。しかし「あとがき」において西山が指摘するように, 日本ではこれまで, CEFRの共通参照レベルや例示的能力記述文ばかりが取り上げられてきた。ここで, 本書はそれぞれの論者が, 各々の専門的見地より複言語教育の意義について論及し, 単なる西洋の理論や技術の移入を超えた複言語教育の可能性を提示している。

本書は二部構成となっており, 第一部では複言語教育やCEFRの理念について検討する論考, つづく第二部では日本における複言語教育の実践および実践にむけた論考が集められている。

本稿では, 各章の概要をまとめたうえで, 本書全体としての意義と今後の展望について述べていきたい。

* Eメール: teramura.yuri.34c@st.kyoto-u.ac.jp

2. 本書の概要

2. 1. 第一部の概要

第一部は、複言語教育に関する理論研究として、五つの論考から成る。評者が中でも注目したのは、「媒介」と「多様性」概念について考察する第一章と第四章である。なぜなら、この二つの概念のより深い理解が複言語教育の重要性を改めて認識するのに必要と考えるからだ。西山（第一章）の述べる、二者間の距離を縮めるといった働きをもつ媒介概念は、学習者が持つ言語と新たに学ぶ言語や、学習者と教師、また教科間の距離を縮める等の可能性を持つため、この概念から複言語教育をみることで複言語教育が単に複数の言語を学ぶものではないことがわかる。大木（第四章）は、多様性が軋轢を生むといったマイナス面をもっていることを明言したうえで、学習者が多様性を認知していくことを勧めている。近年、多様性の尊重に関する主張はより増えているが、尊重するだけでなく、創造性へとつながるように促すといった主張はあまりなされていないように感じる。これら二つの概念は、多様な背景をもつ各学習者のよりよい学びにむけて、学習者自身、教師、学校や社会がその多様性をどう捉え、学習者が新たな言語、学習する概念、他者などの未知のものとの距離をどのように縮めていくかを考察している点で、他の論考とも通じると考える。

以下、各章の概要をまとめていく。

第一章（西山教行）は、CEFR（2001）のなかで言及され、後のCEFR補遺版（以下、CEFR-CV）で特に注目があつまった mediation「媒介」概念の意義を論じている。CEFR（2001）において「媒介」は通訳や翻訳の働きとして捉えられており、日本語訳も「仲介」とされていたが、その後の政策や研究を鑑みると、認知活動の一環としてとらえていることが明らかであるため、「仲介」より「媒介」の訳の妥当性を

西山は主張する。また、その意義も外国語教育から言語教育や教育制度そのものへと拡大していった。媒介能力は、やりとりを通じて談話の意味を協働で構築するため、教師と学習者にも必要な能力とされている。ただ、西山はこのような媒介活動を重視した社会構築主義に基づく言語教育学習が実践には非常に時間を要するため、従来の四技能を完全に変えることには疑問を抱いている。一方、この章で検討された媒介の理論は日本の言語教育に文脈化された「訳読」に新たな意味づけを加える可能性があると論じられている。

第二章（マリザ・カヴァリ）は、欧米各地で多言語クラスが増加しており、あらゆる学習者に対する知へのアクセスを確保するため、教科教育における言語の問題について複言語の視点から考察をおこなっている。さまざまな教科の知にアクセスするためには、学校には就学言語の教授がまず求められる。それがなによりも教育の公平性と質を担保するとカヴァリは主張する。加えてカヴァリは学術言語は就学言語に内在する一種の複言語主義を示すと述べ、学術言語の機能や特徴を踏まえ、研究者と教師や学習者が協力して教室を構築する必要性を提示している。

第三章（奥村三菜子）は、複言語主義の考えに基づく包括的なことばの教育から日本語教育を捉え直し、日本語教育と複言語教育が接続する意義を明らかにしている。奥村は、CEFRを参照した日本語教育に関する議論において、複言語教育の視点、つまり一人一人が持つあらゆることばの能力を尊重する視点が希薄であったと指摘し、日本語教育をリンガフランカ育成の教育と捉えると学習者一人一人の能力や個性が見落とされると主張する。このような考えから、従来の学習目標の文言を「〇〇できる」に書き換え、コースレベルおよび試験をA1からC2に紐づけるような表層だけの改革ではなく、日本語能力と複言語能力を相互に作用させる教育的アプローチ

チを考え、日本語以外の言語教育や、言語以外の教育の関係者と連携する必要を訴える。日本語教育と複言語教育が接続することで、一人一人が尊重される社会の構築へとむかう可能性が示されている。

第四章（大木充）は、諸刃の剣といわれる多様性の価値を増やすためには、複言語・異文化間教育の目的を、多様性の尊重や寛容だけでなく、問題解決能力および創造性の養成まで公言するのが望ましいと主張する。多様性を、外見から識別可能であれば表層的、外見から判別しにくいものであれば深層的へと分け、深層的な多様性は時間をかけても自ずと問題解決能力や創造性へとつながるような認知的多様性になる保証はないとする。それを踏まえて、Anderson et al. (2001) による「改訂版タキノミー」に基づくメタ認知的知識を習得し、認知プロセスを活用する授業の必要性を論じている。

第五章（西島順子）は、現在イタリアで複言語主義を推進する動きがあるが、1970年代に他国よりも先に類似する言語教育を創出しており、現在のイタリアの言語教育にも継承されている実態を政策的観点より明らかにしている。1970年代のイタリアでは、言語格差を要因とした社会的不平等があり、それを是正するために民主的言語教育の plurilinguismo が言語学者デ・マウロによって提唱された。この plurilinguismo とは、生徒がすでに所有している口語の能力を認め、出自に伴う多様な言語を尊重し、あらゆる表現能力を発達させ、高度で専門的な言語能力の獲得へと向かうことなどが内包されている概念である。しかしながら、現在の教育関係者の多くは plurilinguismo を認知していおらず、これが複言語主義と類似していること、また外国人生徒への教育で複言語主義を取り上げていることからこの概念が消失したかのように見えると結論づけている。

2. 2. 第二部の概要

第二部は、日本の複言語教育の実践に関する四つの論考から成る。学習者の身体的な経験を活かす実践（第六章）や社会的汎用性の高い言語教育への転換に関する提言（第七章）、学習者があらゆる言語の等価性を体得した実践（第八章）、複数の言語を分析的に省察する活動を重視した実践（第九章）という構成である。これらの論考は、各実践における学習者が置かれた状況、つまりそれぞれの文脈のなかで実践が想定されており、複言語教育の実践とは一様でないことがわかる。例えば、山本（第八章）は英語以外の外語教育のほとんどが廃止された大学で複言語教育を行っている。複言語教育の名のもと、各々の文脈に応じて行われた実践からは、CEFRの共通参照レベルの単なる移入を超えた複言語教育の様相をみてとることができる。

以下、各章の概要をまとめていく。

第六章（ダニエル・モーア）は、日本の小学校での実践事例をもとに、複言語教育法のひとつとして PASTEL アプローチを提案している。このアプローチは、複言語主義、芸術、科学、技術、リテラシーを統合し、領域横断的な知識や学習能力、技能の育成を促進することを目的としている。モーアによると、このアプローチは身体的な経験を通して、言語や言語以外の科目を総合的な方法で取り入れており、これまでの CLIL や STEAM の実践からの変化を意味する。

第七章（森篤嗣）は、日本の国語科教育を中心に、教科の成立背景と目的の変遷、実態から外国語教育と比較し、国語教育と外国語教育の接続の可能性を検討している。森は、国語科教育において読解中心主義が長く続いているが、学校外の社会でも生きるような汎用性のある教育を模索するのが妥当だと主張する。また、中学校国語科教科書の分析から、作品の感想を述べ合うような教育ではなく、社会での

汎用性の高い言語技術に展開していく必要性とともに、それが担当教師の裁量に依存するため教師教育の改革も重要だと結論づける。

第八章(山本冴里)は、日本の地方大学において学部一年生を対象に実施された複言語教育の実践から、複言語教育の意義について論じている。この実践は「言語と文化のための多元的アプローチ(CARAP)」にヒントを得たもので、教師が新たな言語を教えるのではなく、学習者が自ら新たな言語を学んでいく。学習者はこの授業を通じて、目標言語に関する知識や技能、自律学習に関する技能を学ぶにとどまらず、第一言語との比較やあらゆる言語が同等の価値をもつという「言語の等価性」を体得していったと分析されている。

第九章(ミッシェル・カンドリエ/大山万容)は、複言語教育の一つを構成する統合的教授法と、日本の大学における初修外国語教室での実践をもとにその意義について述べている。統合的教授法とは、学習者が複数の言語学習を結びつけるようになるよう促すための教授法である。日本の大学のフランス語教育において、フランス語、日本語、英語の比較や観察などの分析的な省察活動を通してフランス語を自分のものにしていくことが確認された。このように学習者自身の複言語レパートリーを活かし、言語間をつなげる点においてこの教授法の価値が提示されている。

3. 本書の意義と今後に向けて

3. 1. 本書の意義

以上を踏まえ、本書の意義について述べる。

第一に、本書は複言語主義や複言語教育に関する概念や実践について、複数の著者によって包括的に議論されている。各章で異なる視点や実践事例が提示されることで、複言語教育の意義や可能性につい

て多角的に論じられている。

第二に、複言語主義の視点を尊重することで、教育の公平性や多様性の尊重が促進される可能性が示されている。また、特に第四章における議論では、複言語能力の育成が学習者の創造性の発展にもつながることが強調されている。

第三に、複言語主義を取り入れた教育アプローチや教授法の事例が提案されており、その効果や意義が実践に基づいて示されている。これらの実践事例には、それぞれの実践が行われた背景があり、そのまま利用することはできないが、この事例を基にますますの議論および実践が展開される可能性が高い。

以上のように、本書の理論研究および実践研究は日本において、共通参照レベルや例示的能力記述文といったCEFRの技術的利用、つまり単なる移入を超えた、議論や実践が展開されることを示している。

3. 2. 今後に向けて

最後に、今後の展望として、評者は複言語教育の全体像がより明確になることを望む。複言語主義に直結するのが複言語教育なのか、それとも複数の言語を教授言語として使用することや複数の言語を学習する能力の育成までを目指すことが複言語教育なのか、また日本の文脈での「言語」とは何を指すのかといった課題をより明確にする必要がある。また、他の教育分野との関連性がより具体的に、かつ明確に探究されることを期待する。個別の言語教育、異文化間教育、国際理解教育などとの関連が考えられるが、個別の言語教育のなかで、発達過程に応じた複言語教育はどのような共通点があるのか、または変容していくか。これらの議論を進めることで、複言語教育の本質や目的、方法についてより明確な理解が得られ、実践や政策への反映につながるであろう。

う。

本書の「はじめに」において、大山は「実践をふまえずに理念のみを求めることは不可能で、また実践だけがあって理念を顧みなければ、言語教育学の進展はない」(p. iv)と明言している。複言語教育は個人のもつ言語レパートリーを尊重し、社会のなかのあらゆる言語や言語話者を尊重し、さらに民主的な社会の実現へとつながる可能性を持っているからこそ、複言語教育の実践と理論の往還が活発に行われ、包括的なことばの教育が構築されていくことが期待される。

文献

西山教行, 大山万容 (編) (2023). 『複言語教育の探究と実践』くろしお出版.

Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Addison Wesley Longman.

Forum: Book Review

The prospects of plurilingual education as the cornerstone for comprehensive language education in Japan:

An exploration and practice of plurilingual education

edited by Noriyuki Nishiyama and Mayo Oyama

TERAMURA, Yuri*

Graduate School of Human and Environmental Studies, Kyoto University, Japan

Abstract

This paper is a book review of *An exploration and practice of plurilingual education*, edited by Noriyuki Nishiyama and Mayo Oyama (2023, Kurosio Publishers), considering the growing prevalence of plurilingual education in Japan. The book compiles theoretical and practical research on plurilingual education in Japan. The book's foundation lies in the International Research Conference 2020, held online from November 22 to 23, 2020, titled "From monolingual to plurilingual education: Synergies and collaboration in Japanese, English, and other foreign languages from the perspective of CEFR." The nine essays that make up this book examine plurilingual education from various perspectives and discuss its significance. In this paper, I will introduce each chapter's content and discuss the book's achievements and future prospects.

Keywords: CEFR, plurilingualism, mediation, diversity, democratic language education

Copyright © 2023 by Association for Language and Cultural Education

* *E-mail:* teramura.yuri.34c@st.kyoto-u.ac.jp

フォーラム

アーリーキャリアの事務局第2・3世代から見た 言語文化教育研究学会 「これまで」「今」「これから」

小島 卓也* (オーストラリア国立大学) 内山 喜代成 (桜美林大学) 本間 祥子 (千葉大学) 柳井 優哉 (シドニー工科大学) 尹 恵彦 (関西大学)

概要

本稿は、言語文化教育研究学会 (ALCE) の事務局メンバーであり、アーリーキャリア研究者である5名が、ALCEの「これまで」「今」「これから」について調べ、考えたことを共有するものです。ALCE設立世代から学会運営を引き継ぎつつあるALCE第2・3世代の筆者らは、ALCEのこれまでの歩みと現状をより良く理解し、今後どのようなALCEをつくっていききたいのかをじっくり語り合う場を設けることにしました。そこで浮かび上がった「公共性」「国際性」「キャリア」「持続可能性」というテーマを軸に、ALCEでの活動を振り返り、今後の展望を考察しました。その中で、ALCEの概要や普段はあまり表に出ることのない事務局業務についても説明しました。本稿を通し、さらに多くの人々がALCEについて知るための、個々の会員がALCEへの関わり方を考えるための、そして、筆者らと同じアーリーキャリア研究者がその他の世代とも一緒になってALCEについて話し合うためのきっかけが生まれることを期待しています。

キーワード：アーリーキャリア研究者、学会運営、学会事務局、継承と革新、つなぐ

Copyright © 2023 by Association for Language and Cultural Education

1. 本稿の目的と意図

本稿では、言語文化教育研究学会 (以下、ALCE¹) の事務局メンバーであり、アーリーキャリア²研究者

(Early Career Researchers, 以下、ECR)である筆者らが、ALCEでの体験を通してALCEという学会(正式には、学術研究団体)について知ったこと、考えたことを共有します。筆者らは2023年の第9回ALCE年

* Eメール: takuya.kojima@anu.edu.au

1 言語文化教育研究学会の英語名である、Association of Language and Cultural Educationの略。

2 本稿では、若手ではなくアーリーキャリアという言葉を使います。研究に取り組み始める時期と年齢は必ずしも関係がありません。しかし、若手という表現を使う

と年齢が若いことを想起させてしまうと考えました。一般的に、アーリーキャリアは、研究を学び始めて以降、博士課程を終えてから、もしくは、それと同等の経験や業績を持ってから5年程度までの人を指すと言われます(アーリーキャリアの定義に関してはBazeley (2003)などを参照)。

次大会で、ALCEの「これまで」と「これから」について考える発表をフォーラム形式で行いました。本稿は、その発表をするきっかけ、ALCEの「これまで」「今」「これから」について調べてわかったこと、考えたこと、そして、発表後に座談会を行うことで生まれた協働的な内省の成果を報告するものです。本稿を通じ、ALCEの事務局で運営に関わる ECRの5名の声を届けたいと思っています。

以下では、最初に、本稿の元となる年次大会でのフォーラム発表をするに至った経緯や、本稿を執筆するに至った経緯を述べます。そして、フォーラムの発表内容を中心に、事務局の運営を通して知ったこと、また、ALCEについて調べ、わかったことを併せて共有します。その後、ALCEについて考えたこととして、年次大会での各筆者の発表内容を改めてまとめます。続いて、ALCEについての考えを協働的な内省を通してさらに深めるために行った座談会の内容を報告します。最後に、本稿を書き上げることがALCEや筆者らにとってどのような意味や意義を持っているかを述べます。本稿が、ALCEに興味を持った方々がALCEを知り、ALCEとの関わり方について考えるきっかけ、そして、筆者らと同じ ECRや、さらにはその他の世代がともにALCEについて話し合う時の叩き台になってほしいと思っています。

なお、ALCE事務局メンバーの有志が執筆をしているため、本稿の内容は事務局全員の意見を示すものではありません。また、事務局というALCEの組織に所属している者が執筆していますが、本稿はALCEとしての意見などを示すものではありません。

1. 1. 年次大会でのフォーラム発表と本稿執筆までの経緯

ここに至る最初のきっかけの一つに、2020年当時の内閣のもとで起こった日本学術会議会員の任命問題がありました。この際、政府による学問の自由への

介入を疑問視し、特定の会員が任命されない理由の説明や、任命されなかった会員の速やかな任命を求める要望書を日本学術会議が政府に提出しました。日本学術会議の協力学術研究団体であるALCEも、この要望書の支持声明を出しました。

一方、一連の流れの中で「日本学術会議は何をしている団体なのだろう」という声を聞いたことも事実です。この事実は、日本学術会議の活動、価値、貢献が関係者以外の人にはうまく伝わっていなかったという可能性を示唆しています。日本学術会議の会員の一人もその可能性に触れています（リーガルテック、2020）。同様のことは、ALCEを含めた多くの学会に当てはまるのではないのでしょうか。

学会での議論は、まだ見えない課題を見出したり、その課題の解決方法を示したり、全く新しい考え方を生み出すといった点において、とても重要なはずですが。最近では、より多くの学術的活動において「学会イニシアチブの強化」をしていこうという提案がなされるなど、学会活動から生まれる成果をもっと活かそうという意見も出始めています（草薙、2021）。しかし、学会に関わり始めたばかりの ECRの筆者らにとって、学会は謎のベールに包まれた存在でした。

そこで、まずは学会の活動、価値、貢献などを理解する機会を作りたいと思いました。それを、筆者らと同じように感じている周囲の人に伝えてみようと思いました。関係者以外にもわかりやすく学会のことを伝えていける未来が、このような取り組みの先にあると思います。今回は、筆者らにとって最も身近なALCEを取り上げて、その歩みの一歩目を踏み出すことにしました。

この歩みをさらに進めようと思ったもう一つのきっかけは、ALCEを設立した第1世代のメンバーから事務局運営を引き継いだ筆者らが、「ALCEの今とこれからについて考える」という現実的な課題に直面していることでした。ALCEは、1997年に始まった「国語と日本語の連携を考える会」、2004年に始まった

「言語文化教育研究会」を経て、2014年に学会となりました（言語文化教育研究会、以下ALCEと表記、n.d.）。筆者らは、学会設立メンバー、また、設立直後から学会運営に関わったメンバーを第1世代だと考え、そう呼んでいます。

ALCEの運営は、基本的にボランティアとして活動する理事、委員、事務局メンバーによって成り立っています。2014年以降、組織の内外で学会をつなぎ、支えてきた事務局の業務は、主に設立世代の第1世代が担ってきました。本稿の筆者らは、2019年に第2世代として、もしくは、2022年に第3世代として事務局に入り³、徐々に設立世代から業務を引き継いできました。本稿では、第2世代と第3世代は事務局加入年度の違いによって呼び分けています。

第2世代は本稿執筆時点で事務局加入から4年がたち、事務局業務にも慣れてきました。現在は理事に加え事務局長や委員会の委員長まで務めるようになったメンバーもいます。第3世代は、各種事務局業務を担当しながら学会活動や運営への理解を深めています。第2世代のように、理事や各委員会の委員や委員長などを務めていこうとする段階にいます。2023年現在、ほぼ全ての事務局業務を第2・3世代が担当しており、この第2・3世代は全員がECRです。

この世代という概念が生まれた背景には、これまで事務局メンバーの任期が明確ではなかったため、任期を2年3期までと定めた経緯があります。そして、古参メンバーの任期の終盤と重なる時期に複数のECRを新たに事務局メンバーとして迎え、今の第2・3世代から第4世代、第5世代へと続く流れを作ろうとしています。

さらに、ALCEでは、2022年に長らく会長をされた

細川英雄氏が退き、設立世代の一人であり、長らく事務局長を務めてきた三代純平氏が新たに会長に就任しました。現在、ALCEは一つの過渡期にあり、今一度、ALCEに関わる方々がALCEのこれまで、今、これからについて深く考えるステージにいます。ALCEをつなぎ、支える事務局は学会全体を見渡し、学会全体について考えられる立場にあると感じています。

そこで、筆者らは、ALCEの「これまで」をしっかりと継承しながら、「今」、そして、「これから」についてじっくりと話し合っただけで革新につなげる取り掛かりを共に探り始めました。その動きの一つが、今回のALCEに関する学会発表や本稿の執筆です。以上を受け、筆者らは、まずは年次大会でALCEについて考えるフォーラムの発表に取り組みました。

2. ALCE と ALCE の事務局

ここでは、年次大会で発表した内容の中でも、特にALCEについて調べてわかったこと、そして、筆者らが所属している事務局の業務内容について説明をしていきます。その理由は、ALCEとはどういう学会であり、その中でも事務局はどのような存在であるかを知ってもらう機会をまずは作りたかったからです。そして、筆者らにとってそうであったように、ここが、多くの人にとってALCEの「今」そして「これから」を考えるスタート地点になると思ったからです。

2. 1. ALCEの「これまで」と「今」

まず、ALCEの「これまで」を、ALCEを取り巻く環境などにも触れながら簡潔に振り返ります。ALCEは「ことばと文化の教育を研究するとはどういうことかを広く議論するための対話の場の設定」を目的として設立されました（ALCE, n.d.）。

その対話の場において、(1) 市民性（複数の文化やこ

3 ALCE事務局には、2018年にECRが1名加入、その後、2019年に博士課程の大学院生が2名、学位取得直後の2名が加入（合計5名が第2世代）、2022年に博士課程の大学院生が2名、学位取得直後の3名（合計5名が第3世代）がECRとして加入しました。

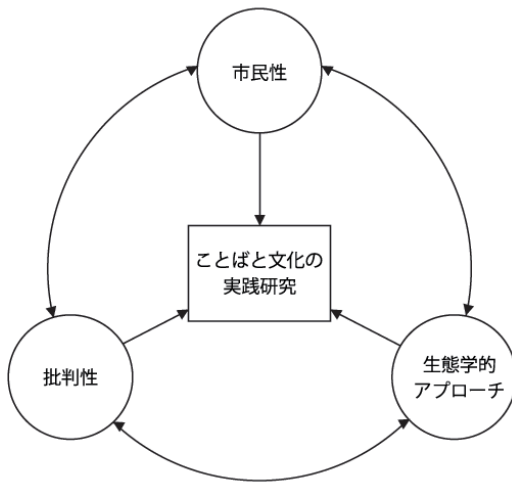


図1. ALCEの「ことばと文化の実践研究」と関連概念の相関図：出典. 言語文化教育研究学会 (n.d.). 「言語文化教育研究学会とは」. <https://alce.jp/aboutus.html>

とばが出会う場で、より良い社会を作り、その社会に参加するという意識), (2) 批判性 (既存の枠組みを政治, 経済, 社会, 歴史などという大きなコンテキストとのつながりから見直し, 必要があれば変えていこうという意識・視点・姿勢・態度), (3) 生態学的アプローチ (ヒト・コト・モノはお互いに影響し合っていて, それらはより大きな社会, 環境, 生態系の一部だと考える視点) の三つを柱とすることを大切にしています (図1参照)。そのような対話の場の設定を通して, 特に「ことばと文化の教育の実践研究」への貢献を目指してきたのがALCEです。

2023年現在, 主な学会活動には, 学会誌の発行, 年次大会, 研究集会, 例会, 交流会の開催, アーカイブズの収集・整理とWEBマガジンの発行があります。各活動の企画実施は学会誌編集委員会, 年次大会委員会, 研究集会委員会, 企画委員会, 交流委員会, アーカイブズ運営委員会がそれぞれ担当しています。

とりわけ, ALCEは質的研究手法を用いた実践研究の担い手の居場所であり (三代, 2022), 「一般の学術通念を超えた学術活動学会」 (細川, 2022) であり続けました。学会設立まで, また, 学会設立当初, 研究といえば, 量的手法を用いた科学実証主義的なものが中心だったようです。つまり, ALCEはとても特異な立

ち位置をとっていたのです。そのような特異な立ち位置を取りながら行う活動が, 一般の学術通念を超えていると感じさせるものだったのだと思います。

そのような居場所は多くの人にとって必要だったようです。2014年の学会設立から9年しか経過していない2023年5月の時点で, 学会員数は551名を数えます。現在, 言語学系や言語教育系の学会は会員数の減少に頭を悩ませることも多いそうです。一方, ALCEは着実に会員数を増やしています。

では, ALCEの会員はALCEをどのような存在だと考えているのでしょうか。会員の声を聞き, 会員がALCEについて考える機会として事務局が企画運営をしてきた「会員セミナー」(3. 4. で詳細を述べます) という取り組みを通して集まり, ALCEニュースレターにて公開されている会員の声を, 以下にいくつか紹介したいと思います。以下, 本文を読みやすくするため, ALCEニュースレターからの引用に関しては, 発行者は全てALCEであるため省略し, 発行年のみ文献情報として記載します。なお, 2. 1. 節以外では発行者名と発行年をともに記載しています。

総じて, ALCEに対して肯定的な意見が会員から多く聞こえてきています。例えば, ALCEは「小さな弱い声のための場」(2020) という意見があります。これは, ALCEがより多様な声を聴こうとするインクルーシブな対話の場となっていることを表しています。「アットホームで居心地がいい」(2021) という声もあります。これは, 批判性を議論の柱に掲げながらも, やり取りの中に相手の受容や相手への配慮の意識があること, また, 居心地が良いと考えられる仲間がしやすいことを示唆していると思います。「他分野の人とつながり続ける場」(2020) だという意見は, ALCEの学際性の高さを指摘しています。

さらに, ALCEでは「チャレンジができる」(2020) という意見もあります。新規性のある取り組みを歓迎する雰囲気が感じられるということでしょう。加えて, 「ALCEは暴れる学会, 暴れん坊学会」(2020) だと

いう指摘もあります。これは、学会として新しいチャレンジを繰り返し、学会が会員にとって刺激的な取り組みを多く行っていることを示していると思います。以上から、立ち上げ以降、会員にとって有意義な対話の場の設定をALCEが支援してきたと言えるのではないのでしょうか。

もちろん、ALCEに対して懸念や不安の声が会員から聞こえてこないわけではありません。「ALCEは予想外に拡大してしまった」(2020)という意見に代表されるように、学会が大きくなるのがいくつかの課題を孕んでいると認識されつつあります。例えば、ALCEが大きくなるにつれ、「お客さん会員が増えている」(2020)という指摘があります。近年は、対話の場に積極的に参加したり、さらには、そういった場を作っていくことにまで関わるのが会員にとって難しくなっているのかもしれない。

また、「地方にいる人のつながりにくさ」(2020)も指摘されています。会員が各地に分散することで、ALCEの良さであるつながりを作り、居心地の良さを感じられる機会が届きづらくなっているのでしょうか。さらに、「学会について学べる機会が欲しい」(2021)という声もあります。規模が大きくなり、活動も多様化する中、学会の動きが会員にも見えにくくなっていることが示唆されています。結果として、「何かを変えていく」(2021)という、とにかく何らかの変化を起こさなければといった、漠然としていながらも、ALCEの「今」への危機感が読み取れる声も生まれてきています。

こうしたさまざまな会員の意見を踏まえながら、ALCEは新たな取り組みや挑戦を続けています。2019年から、事務局が中心となり計3回の会員セミナーを実施しました。各セミナーでは、ALCEについて、会員同士で考える機会を設け、その場で生まれた声を拾い、ニュースレターなどで全会員と共有しています。また、近年は「インクルーシブワーキンググループ」を立ち上げ、これまで行なってきた託児所の設置に加

え、学会発表における手話通訳といった情報保障を中心に、ALCEへの参加のしやすさについて議論し、参加のしやすさを高める取り組みを考えています。さらに、中期的な目標設定のために「中期計画ワーキンググループ」も立ち上げました。ALCE自身や環境の変化を真摯に受け止め、「ことばと文化の教育を研究するとはどういうことかを広く議論するための対話の場」を、より良いものにしようとするための歩みを着実に進めているのです。

すでに述べたように、事務局はこのようなALCEを内外でつなぎ、支える業務を主に担当しています。今では会員セミナーを企画実施するという役目を得ていますが、それを除くと、事務局は学会の方針などを決めることや、学会が主催するようなイベントの企画実施に直接関わるような組織ではありません。つまり、ALCEの裏方なのです。実は、各種業務を通して最も学会の動きや会員の様子を把握している組織ながら、その存在、そして、その活動内容に気づく会員は多くないでしょう。

そこで、ALCE事務局の業務内容を以下で紹介したいと思います。その後、そのような業務に取り組んでいるからこそ、ALCEをどう捉え、どう向き合い、どうなっていった欲しいと筆者らが考えているのか、という話につなげていきます。

2. 2. ALCEの事務局

現在、事務局にはおおよそ次の10の業務(図2)が存在しています。以下、それぞれの業務を、簡単な説明を加えながら紹介していきます。

1と2の理事会や総会に関する業務は、学会全体の方向性を決める活動がスムーズに行われるための支援です。開催日の調整と決定や議案の収集とまとめ、必要資料の作成、会当日の進行、そして、議事録の作成などが主な作業内容となります。少し特殊だと感じているのは、事務局メンバーの全員が、定例の理事会

1. 理事会の開催・運営
2. 総会の開催・運営, 委任状回収
3. Web 関係業務 (Web サイト, Facebook, X (旧 Twitter), YouTube, メーリングリスト, メールマガジン, Zoom など)
4. 広報
5. 会計業務 (会費ペイ管理, 会員の名簿管理, 入退会対応, 大会やイベントの参加費徴収, 学会全体の会計処理など)
6. 日本学術会議, 言語系学会連合関係業務
7. 会員セミナーの開催・運営
8. 各委員会との協働・調整
9. 会員からの問い合わせ対応
10. 中期計画ワーキンググループ (一般社団法人化, インクルーシブなど)

図2. ALCE 事務局の主な業務

に参加できるということです。ECRの段階で、学会全体に関わる議論を聞き、意思決定がされる様子を目の当たりにするのです。

3や4のWeb 関連業務や広報業務では、学会活動に関わる情報が全て集約されてくることが特徴です。おそらく、ある委員会の委員を務めていても、その他の委員会の動きを感知する方法は、一般会員と同じように、会員メーリングリストやソーシャルネットワークワーキングサービスを通じた告知であることが多いと思います。しかし、事務局では、こういった情報全てに目を通すことが可能になっており、学会全体の動きを把握し続けることができます。

5の会計業務では、学会の収入・支出を管理することから、学会全体のお金の動きを、また、入会や退会手続きを通して学会の会員の動きを把握することができます。事務局では、学会という組織の活動にどのような予算が必要であり、また、学术界に身を置く方々がどのような動きをするのかの一端が見えてきます。

6の日本学術会議と言語系学会連合に関係する業務では、学術会議からの調査に返答したり、学術会議に関わる会員の推薦を募ったり、言語系学会連合が主催する意見交換会に年に一度出席するといったものがあります。こういった業務を通して、一学会という枠を超え、近接分野の学会の動きや、学术界全体の動きを感知することができます。7の会員セミナーに関しては、すでに概要を紹介したので割愛し、さらなる詳細は3. 4. で述べます。

8の各委員会との協働・調整においては、各委員会からの事務手続きに関する問い合わせに返答したり、Web 上で使用しているアカウントを必要に応じて差配したり、各種イベントにおいて運営の手伝いをしたりします。

9の問い合わせ対応業務では、会員からの学会関連費の決済等に関する問い合わせ、会員メーリングリストを通じた広報の方法に関する問い合わせ、会員以外からの学会著作物利用に関する問い合わせなどの多種多様な内容に返答していきます。

10の中期計画ワーキンググループに関わる業務では、一般的にイメージされる裏方としての事務局の枠を超え、学会の大きな方針を策定する議論に加わり、意見を述べています。第2世代が加入して以降、こういった会議に事務局メンバーが参加する機会が増え、学会の意思決定に関わるという経験をする機会が徐々に増えていると感じています。また、ALCEが2023年に迎えた一般社団法人化の手続きにも関わり、今後は更新手続きを担うことになっています。

3. 事務局業務を通して考えた ALCE の「これまで」「今」「これから」

以上のような、周囲から見えにくいながらも、学会の内外をつなぎ、支える事務局の業務に日々携わる中で、筆者らはALCEについて感じる事、考えることが増えてきました。その多くが、ALCEの良い面に

関するものだと思います。一方で、筆者らは、ALCEはまだまだできることがあるのではないかと考え始めました。そこで、筆者らが共通して、もしくは、各々が持っている観点からALCEをさらに掘り下げようと思いました。それらの観点を具体化し、第9回年次大会の学会発表では「公共性」「国際性」「キャリア」「持続可能性」の四つをテーマとして取り上げました。

以下では、筆者らが何を感じ、何を考えたのかを紹介するため、年次大会での発表内容に改善を加えながらまとめ直したものを、各テーマの発表を担当した筆者が紹介します。フォーラムでの発表内容は予稿集に記載しましたが、紙幅の関係で省いた内容もありました。また、予稿集公開後、発表を準備する過程で発展したり、洗練されたアイデアもありました。ここでの報告は、そういった予稿集に含まれない内容も視野に入れながら、筆者らの「なぜそう思ったか」「どうしていきたいか」などを明確に示しながら書き進めました。さらに、年次大会で見聞きした体験もその内容に交えました。

3. 1. ALCEと公共性

以前から、アカデミアの閉鎖性 (Vannini & Abbott, 2017) について考えていた筆者 (小島) は、テーマの一つに、「ALCEと公共性」を取り上げました。公共性とは、ある物事が誰にでも関連し (common)、誰にでも開かれている (open) 性質を指します (蒲谷, 2017; 橋爪, 2000)。多くの人にとって関心が持て、アクセスが可能であれば、その物事は公共性があると言えます。

公共性には程度差があります。例えば、地域の公園は公共性が高いです。散歩をしたり、座って話したり、周囲の迷惑にはならない範囲でスポーツをしたり、花を眺めたりなど、関心を持つ活動をしたい人にとっては誰にでも開かれています。入園料が必

要な公園もあります。この時、お金を払えばという条件付きで誰にでも開かれているため、公共性の度合いは下がります。また、各地域には児童センターなどもありますが、こちらは誰にでも開かれている一方、関心を持つのは子供達や子供達のご家族が中心になると思われます。この時、公共性の度合いは地域の公園と比べて下がると言えます⁴。

以上の理解を踏まえ、なぜこのテーマについて考え始めたのかを述べ、これまでのALCEの公共性について振り返り、より公共性が高いALCEのこれからを考えます。

より公共性の高いALCEを目指した方が良いのでは、と考え始めた大きなきっかけはコモンという考え方に触れたからです。コモンは「社会的に人々に共有され、管理されるべき富」を指します (齊藤, 2020, p.141)。近年、学問を通じて知り得た知識である「学問知」を、理解できるものだけで独占せず、より多くの人が関心を持って、アクセスできる形となった「共有知」へと変えていく大切さが主張されはじめました (田嶋, 2022)。この根底には、「学問知」が特定分野や学術界の垣根を越えて広く社会に行き渡ることで、今までにない知の産出、より良い社会の実現につながるという考えがあります。この議論を踏まえ、ALCEでやりとりされている学問知を誰にでも関連し、開かれた共有知にすることで、つまり、ALCEの公共性を高めることで、より良い社会の実現につながるのではないかと考えました。

公共性という観点からALCEを振り返ると、とても感心する部分が多いとわかります。例えば、ALCEのイベントは、非会員でも参加費無料という形で門戸を広げているものが多くあります。また、ALCEはコロ

4 公共性の高いものは政府や自治体によって管理されることが多いため、公的な (public) という意味合いも含むと思われがちです (蒲谷, 2017)。しかし、公園などは必ずしも公的機関に管理される必要はないため、ここでは公的という性質は考慮しません。

ナ禍以前から、イベントの目的や形態に応じて、オンライン参加をいち早く取り入れていました。各イベントの登壇者も、研究者という肩書きを持つ人に限りません。第9回年次大会でも、シンポジストの一人にコミュニティデザイナーとしても活躍される山崎亮氏を招きました

扱うテーマはいわゆる公的な教育機関で言語を教え学ぶことに絞らず、ディスアビリティ、LGBTQ、宗教、公的性格のない機関の教育（第89回例会の「おがの発大人の学校」など）など多岐にわたります。学会誌もオープンアクセスとし、ALCEが設定した対話の場での議論を、時間や場所を超えて誰にでも届くようにしています。会員からも「(ALCEは) 入りやすい」(ALCE, 2021) という声が上がっています。本節の筆者も2015年の研究集會に博士課程の院生として初めて参加した際、入りやすさ、受け入れられやすさを実感したことを、今でもよく覚えています。

一方、事務局の活動を通して、ALCEがさらに公共性を高められると感じた点が二つあります。まず、ALCEでの発表や論考では、児童生徒、学習者、学生が(実践)研究の対象として取り上げられることが多い一方、彼らが議論に直接参加する機会の創出は持続的に行われていません。当事者の声に対話に加わりにくくなっていると言えます。彼らにとって、関心ももてる形で、そして開かれた形で学会活動が十分に行われているのでしょうか。

また、各種イベントの企画発信は理事や各種委員会からのものが中心です。例会などを企画実施する企画委員会には、話題提供を公募するシステムがありますが、十分に周知され、機能しているとは言い難い状況のようです。学会の規模が大きくなる中、一部の会員に意思決定を委ねる方法は妥当だと思いますが、多くの会員が対話の場を作っていく、そして、そこに貢献していく当事者になりにくい状況が確かに生まれているのかもしれませんが(ALCE, 2020)。学会立ち上げ時の、一部だけでなく、全ての「会員の何か「やりた

い」を形にする」(三代, 2022)という姿勢を改めて思い出し、現状を踏まえて何ができるのかを考える時期に来ていると感じます。

以上を踏まえ、二つの提案をします。一つ目は、学会の対話の場に児童生徒、学習者、学生が参加しやすい仕組みを作ることです。これは、情報発信の仕方を工夫し、その情報を届ける範囲を広げることを意味します。ここに、「学問知」を「共有知」へと変えるための試行錯誤の第一歩が含まれるはずで、彼らに対話の場に加われば、議論の内容を他人事で終わらせられない当事者の声を聞くことができ、それは実践研究にとって大きな意味を持つと思います。

対面開催となった第9回年次大会では、運営を手伝っていた会場校の学生や院生が発言をする場面が何度かあり、その当事者の声が、発表者や聴衆の気づかなかった側面に目を向けさせるきっかけになったこともありました。彼らは、次の世代を担う存在でもあり、彼らの参加はことばと文化の教育に関するより持続的な対話の実現には欠かせません。この取り組みは、ALCEが世代や時代の境界をより大きく越えて人々をつなぎ「共有知」を生み出す可能性を秘めているはずで、

二つ目は、どの会員でも企画発信源となれる公募イベントの実施を後押しすることです。何の前触れもなく、学会全体に向けて企画を発信することは、筆者を含めた多くの会員が抵抗を感じるのだと思います。この点に関し、事務局が中心となって行なっている会員セミナーは何らかの役割を果たす可能性があります。ALCEで何をやりたいかを会員同士で話し合う機会を設けるのが会員セミナーの一つの目標であり、これまでに実際に新企画を生み出すきっかけとなったからです(3. 4. で詳細を述べます)。こうした取り組みを継続し、誰でも「やりたい」の声をあげ、実現できるような機運を高めることで、より多様な発信源から活動が湧き起こる流れが、ALCEでも生まれるのではないのでしょうか。

今後も、より多くの人にとって関心が持て、開かれていると感じられる対話の場を作るための議論を重ね、今までにない知の産出、より良い社会の実現につながる「共有知」の創造に向かうことができればと思います。

3. 2. ALCE と国際性

日本に移り住み、日本暮らしが長くなる中、幾度となく「外国人、グローバル人、国際人」などと呼ばれてきた筆者(尹)は、テーマの一つに「国際性」を取り上げました。こういった呼びかけの裏側には、異なる国家、異なる国籍、異なる国の言語といった国ありきの考え方が、多かれ少なかれ潜んでいると感じています。学術の領域でも、各種大学ランキングで取り上げられる国際性という評価指標や「研究組織の国際化」が必要だといった議論(中野, 2003)では、国という枠組みが出発点になっているようです。

しかし、国家(日本、韓国、アメリカなど)、国籍や国民(日本人、韓国人、アメリカ人など)、国語(日本語、韓国語、アメリカ英語など)といった国民国家的イデオロギーに基づく大きな枠組みから、トップダウンに物事を見ることを前提に国際性を語ることは常々疑問を抱いていました。ALCEでさまざまな活動に関わっているとむしろ、個々人の主観的な感覚(Kramersch, 2009)や、個々人を軸に生まれてくるコミュニティ、人間、ことばといった視点(福島, 2008)からボトムアップに物事を見ていく中で、その対象の混沌さや複雑さ、豊かさを語るほうが良いと感じるようになってきました。

「際」という漢字は物事が接する境目を意味する「きわ」とも読めます。国民国家的視点がなくとも、個々人や一つの間、コミュニティにおいていかに異なる要素の交わりが起こっているかという「際(きわ)性」に目を向けることは可能だと思うのです。以下では、上記の両観点からALCEの活動やALCEでの経験

を振り返り、ボトムアップに豊かな「際性」を生み出すALCEのこれからを考えます。

最初にあえて、国民国家的イデオロギーを前提として、これまでのALCEの活動を振り返ってみます。ALCEでは、中国、香港、ベトナムが舞台となった特別企画や研究集会、韓国との共同開催の学術大会などがあり、日本という「国」をベースとする学会として「国際」的な活動がなかったとは言えません。しかし、そのような機会は全体を見渡すとまれで、各種イベントは日本での開催が基本です。

また、各種イベントや理事会、事務局の会議でのやり取りは、日本語に限られています。ALCEでは、日本国外から日本に来た方々、日本国外にいる方々、そして、多様な言語の教育に関わる実践者の方々など、日本語以外を生活や仕事で主に使うような方々の割合は少なくないにもかかわらずです。国民国家的イデオロギーの観点からトップダウンで考えると、ALCEでは「国際」性を強く感じにくいと思います。

一方、個々人を軸にした視点をうければ、実に多種多様な「際(きわ)」が個々人の中で交わるALCEの日常が見えてきます。例えば、事務局メンバーの一人は、生まれ育った日本の環境や現在移住先となっている香港、さらには豪州の大学の博士課程に同時に属し、自身が日本語と英語と広東語を混ぜ合わせながら手話を用いたコミュニケーションが行われる場で研究しています。この人に、「豪州での博士課程はどうですか」「広東語での生活は大変ですか」といった国民国家的枠組みを前提とした質問をすると、困惑させてしまうでしょう。本節の筆者も言語や文化や歴史において多様な背景を合わせ持ち、ALCEとつながっていますが、そのような質問に答えるのに苦勞した経験があります。このように、国家、国籍、国語を出発点として物事を語るのが難しい人が、当たり前のようにALCEに存在しています。

個々人の持つ「際」の活発な交わりが、ALCEが生み出す多様な場やコミュニティに目を向けた時も見

られます。例えば、交流会のヒューマンライブラリーでは毎年多様な背景を合わせ持つ方々(2022年は市職員、定時制高校教師、宗教家、地域日本語教育者、大学院生、コンサルタント会社社員)が対話をしています。2022年のALCE第88回例会では、日本で博士号を取得し、中国の大学で働く、元留学生の日本語教師の現状と課題を取り上げました。元留学生は、日本で学術的なトレーニングを受けたため、学術言語として日本語以外の言語を(例えば彼らの第一言語と考えられる中国語でさえも)使用するときには困難を感じるという課題が浮き彫りになりました。これはまさに、個々人の主観性や関係性を軸にボトムアップで物事の混沌さや複雑さ、豊かさを理解しようとする時に生じる議論の一例だと思えます。この他の例会では、性的マイノリティや「おがの発大人の学校」に注目し、これまで自明視されていた社会制度面の大きな枠組みにも疑問を投げかけています(学校とはなんなのか、誰が通うものなのか、など)。

以上のように、個々人の「際」が交わる対話の場では、出身国、国籍、母語、性別、社会的役割などの視点からトップダウンで物事を見ると生まれがちな「ネイティブとノンネイティブ」「女性と男性」「学生と教授」といった二項対立関係に捉われない物事の見方の尊重が促されており、これがALCEの持つ「際性」の特徴だと言えます。

今後、ALCEが持つ「際性」をより豊かにするためには、相互交流において「ことば」の活用を促していくことが大切だと思えます。ここでの「ことば」は、個々人が、利用可能な表現リソースを自由に使える状態で生み出す表現だと考えます。「今は日本語でやりとりされているので、私も日本語を使わなければ」のように「～語」の枠組みに捉われることはありません。

そのための対話の場として、例えば、「ALCE 掲示板」をオンライン上に設けてみてはどうでしょうか。対話の場での相互交流には、アナログであれデジタル

であれ、口頭でやり取りする方法と、書いてやり取りする方法の二つがあるでしょう。口頭の場面と比べ、書く場面では、デジタル翻訳技術の発達とともに、個々人が上手に「～語」間を行き来して、「ことば」で相互交流できる可能性が近年高まってきていると感じています。オンライン上の書く場面では、文字記号以外を含んだマルチモーダルな相互交流も可能になります。

個々人の主観的な感覚を表現する場合は特に、それができる、もしくは、それをするのに最も快適だと感じるリソースを選び取り、使えることが望ましいと思います(Pennycook & Otsuji, 2014)。この掲示板は、自由で柔軟な「ことば」の使用を促すことで、「～語」の壁に阻まれ、これまで発せられなかった声も拾い上げられます。より快適で活発な相互交流を支援し、新しい知の共有や創造にもつながると思います。

掲示板というプラットフォームは、問題の火種を抱えやすい性質を持つため、注意深くリスク対策をする必要があります。きちんと対策をした上でこのような取り組みが実現すれば、今まで交わらなかったものが交わり、つながり、ALCEらしい「際性」がさらに発展していくのではないのでしょうか。

3. 3. ALCEとキャリア

筆者(柳井)がキャリアをテーマに選んだのには、二つの理由がありました。一つ目は、博士課程に在籍する筆者が、大卒の新卒学生の就職率が90%を超える中(文部科学省, 2023)、人文科学系の博士課程卒業生の就職率は50%にすら届かないこと、さらには15%の進路が「不詳」(!)であることを知り(リベルタス・コンサルティング, 2022)、強い不安を覚えたからです。より良いキャリアと私生活を実現するための選択だと思っていた博士課程進学が、お世辞にも賢いとはいえない選択である現状が見えてきました。その現状を少しでも好転させたいという実践的な動機に

まずは突き動かされました。

二つ目は、キャリアを個人の問題、仕事の問題とだけ考えようとしても、自分の現状を理解することや、今後の道筋を思い描くことの助けにならないことが理由にありました。「キャリア」という言葉からみなさんは何を想像するのでしょうか。インターネットで画像検索すると、「仕事」を連想させる検索結果が多く出てきます。筆者は、本稿の執筆時(2023年5月)、香港で現地のパートナーと暮らしながら、豪州の大学の博士課程に在籍しています。当初は、博士課程開始と同時に豪州で暮らしはじめ、課程終了後には現地で研究職を得たいと思っていました。しかし、コロナ禍に伴う留学生の入国禁止および自身の経済的困難により、現在までほぼ現地に行くことなく、履修を続けています。2023年に入りコロナ禍も落ち着きを見せ、さらに、所属大学の奨学金受給が決まり、現地に行く選択肢も生まれましたが、香港での仕事が確立されつつあるパートナーとの兼ね合いもあり、豪州行きは実現していません。筆者「個人」の「仕事」だけを視野に入れた「キャリア」ビジョンは再考を余儀なくされているのです。

こうした背景から、筆者は、個人と周囲、仕事と私生活を切り離さずに、「人生、生涯、生活、生き方」としての「ライフ」(桜井, 2012, p.6)の視点から物事を理解し、考えていくことに関心を持つようになりました。キャリアを「ライフ」の中に位置付けることで、「個人」や「仕事」だけに捉われず、家族や周囲の人々、社会的制度(奨学金など)、外的環境(コロナ禍など)との関係性の中で自分を理解できるようになりました。

さらに、ALCE事務局で活動する中、他の事務局メンバーの状況を理解する上でもまた、「ライフ」という視点が有用でした。例えば、出産に伴う産休・育休をとりながら、ALCEの活動にできる限り関わり続けている方がいます。筆者以外にも日本国外在住の方がおり、国家間の移動で忙しくする中、所属機関や学会

の業務に取り組んでいます。個人と周囲、仕事と私生活が切っても切り離せないと考える「ライフ」の視野から物事を考えることは、多くの人にとって重要であるという思いは強まりました。

ALCEの活動がどの程度「ライフ」の視点を含んでいるかを振り返ってみると、各種イベントがそれぞれの方法でアプローチをしていることがわかります。

例えば、フォーラムと学会誌において、寅丸ほか(2018)は、日本への留学生の就職支援において当事者と教育者や支援者の間の意識のズレを指摘し、「ライフ」を尊重する支援や教育の実践を促しました。交流会でも、ヒューマンライブラリーなどを通して会員同士が、仕事ではなく、多様な「ライフ」に触れ合う機会を作り、(言語文化教育系の)研究者や教育者がより広い視点を持って実践に寄与するための知見を得る場を提供しています。

また、第9回年次大会の発表でも、個人のキャリア選択にパートナーが与えた影響を考察するものがありました(畑, 2023)。ALCEでの対話の中に「ライフ」の観点を取り入れることで、キャリアをより広く捉える視点が提供され、個人と周囲や仕事と私生活を両立する知恵の共有が促される可能性が生まれ、高まってくると考えています。

今後は、「ライフ」の観点を取り入れた活動をより広く行なっていくと良いと考えています。例えば、本節の筆者個人の問題意識にひきつけると、ALCEに所属する院生の間で、仕事だけでなく私生活を含めた「ライフ」を考える機会を設け、様々な疑問や思いを共有し、議論することは有意義だと思います。

また、「ライフ」をテーマにしたイベントにより多様なトピックを取り入れ、より多様な会員の声を拾うことも重要です。例えば、アーリーキャリアやミドルキャリアにとって関心が高そうなアカデミックペアレントやパートナーの視点や高齢者ケアに加えて、より幅広い層に関心を持たれそうなジェンダーの公平性といった議論まで目を向けてみてはどうでしょう

か。今まで小さすぎて拾えなかった声を、より大きくして拾い上げることができ、その後のアクションにもつなげていけそうです。さらに、このような対話の場は自然に広がりを見せていくと思います。実際、筆者らの年次大会の発表後にも、キャリアというより「ライフ」の観点からご自身についてお話ししてくださった方がいました。

研究者のキャリアを研究する Harris et al. (2019) によると、多くの場合、仕事と私生活は相乗効果を生むものというよりも、二者択一を迫られるものと理解される傾向があるそうです。しかし、実際はそうではなく、仕事と私生活は互いに好影響を与え合い、相乗効果を生むはずです。少なくとも筆者にとっては、パートナーや私生活に向き合うことが、仕事に改めて向き合う機会をもたらし、より広い視点から今後の道筋を思い描こうとするきっかけになりました。

一人ひとりが仕事と私生活を併せ持つ「ライフ」に関して考えるための「ことば」を獲得できる対話の場を継続的に設けることが、ALCEに関わる方々、さらには、その先にいる方々とも、お互いの「ライフ」をより良いものにするために語り合い、支え合うことにつながるのではないのでしょうか。

3. 4. ALCE と持続可能性

本節では、事務局の業務内容や、事務局主催イベントである会員セミナーを取り上げ、ALCEの持続可能性について考えていきます。1. 1. でも述べたように、筆者らはALCE設立メンバーから学会運営を引き継いだ最初の世代であり、ALCEの転換期において、ALCEについて今一度じっくり考える立場にいます。そのような立場にいる筆者らが、今後さらに新しい世代にALCEをつなげていくことを見据えながら、ALCEをよりよく発展させていくために、本節の筆者ら(内山・本間)は持続可能性をキーワードとすることにしました。

事務局にはおおよそ10の業務があることを2. 2. で説明しましたが、その担い手が博士課程の大学院生、学位取得後間もないECRであることはALCEの特色です。他の学会では、ある程度のキャリアを積んだ研究者が学会の事務局を務めることが多いように感じます。現在の事務局運営は、2018・2019年に加入した第2世代と2022年に加入した第3世代が中心となって行なっています。研究者としてのスタート時に学会運営に関わることは、学会を自分事として捉えること、また、そこで構築された人間関係や経験は研究や仕事をより俯瞰的に捉えることに役立っていると事務局の業務に携わる中で感じています。

第2世代として加入したメンバー5名のうち3名は、2022年度よりALCEの理事としても活動することになりました。事務局は、ALCEの内外から運営に関わる情報が集まるため、学会全体の動きが見える場になっています。また、事務局で学会全体の業務を把握した後、学会運営の中心を担うようになるという流れができつつあります。このような体制にはALCE設立時からの「ALCEは常に若い学会でありたい」という想いが反映されており、さらには、事務局を次世代の研究者の卵、ECRらにつないでいくことにはALCEの持続可能性を高める意義もあります。2023年4月には、2021年度の総会で承認された一般社団法人化の手続きが完了し、学会の信頼性をより高めるとともに個に頼らないALCEへの転換も図り、持続可能性をもう一段階高めようとしています。

他方、事務局メンバーの業務への多様な関わり方についても模索を続けています。事務局の業務は打ち合わせを含め全てオンラインで行われているため、国内外のどこにいても業務に関わることができます。事務局メンバーの多くはECRであるため、就職やキャリアアップのための移動が生じるケースも少なくありません。また、妊娠・出産・育児のために事務局員が一時的に業務を離れることもあります。そのような時は、事務局メンバーの業務を柔軟に調整し直すなど、

多様な関わり方を後押しするようにしています。これにより、移動や育児によってアカデミックなネットワークとの繋がりが途切れ、孤立してしまうことを防ぐことができます。

さらに、2022年度からは新たに2名が事務局長補佐となりました。加えて、ほぼ全ての業務を2名以上で担当する体制を作りました。事務局メンバーのキャリアや私生活、つまり、ライフにどのような変化があったとしても、全員でサポートし合える体制づくりを心がけています。

もう一点、ALCEの持続可能性に関わる取り組みとして、事務局が主催する会員セミナーがあります。これまで、第1回「ALCEの明日を語る会(2019年12月、八王子の大学セミナーハウスにて1泊2日の合宿)」、第2回「ALCEの設計図を描く会(2021年6月、総会後のオンライン)」、第3回「ALCEの学術性について考える会(2022年6月、総会後のオンライン)」の計3回開催されました。会員セミナーが始まった背景には、2014年の学会設立以降会員が増加し続ける中、改めて言語文化教育について考える、会員が学会に何を期待しているのかを知る、会員同士が交流したり実践を発展させたりする、といった機会を作る狙いがありました。

成果として、第1回会員セミナーではオンラインマガジン「トガル」⁵が生まれました。また、会員セミナーを通じて生まれた関係からALCE各委員会への参加や共同研究へ発展するケースもありました。実際、本節の筆者らも会員セミナーで出会ったメンバーと共同で交流会を開催したり、研究プロジェクトを立ち上げ、学会での研究発表に取り組んだりしています。このように、会員セミナーは会員の一人ひとりがALCEにどのように関わっていくのか、ALCEをどのような場にしたいのか、ALCEをどのように形作っていくのかなど、ALCE自体のあり方を議論できる機会

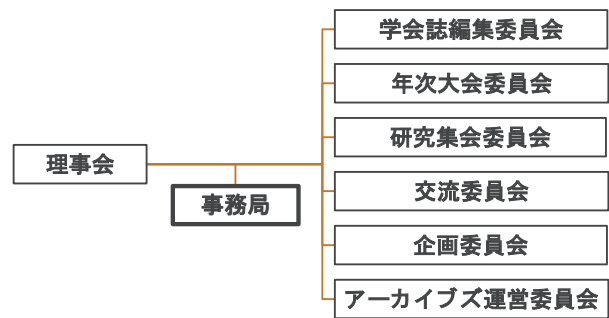


図3. ALCEの組織図とその中で事務局の位置づけ

となっています。

以上のように、事務局の視点から、ALCEの持続可能性に関わる取り組みをまとめました。ALCEの持続可能性を考えるうえで、一人ひとりの会員が、いつでも学会の作り手に回るができる場としてALCEを開いていくことが重要であると考えています。そのための具体的な事務局の役割として、① ECRやそれ以前の段階にいる研究者の卵が学会運営の中心で活躍できるようにすること、②会員が自分に合ったALCEへの関わり方を見つけられる手助けをすること、③会員セミナー等を通じて事務局が会員と各委員会をつなぐ役割を担うこと(図3)、が挙げられます。今後も、新しい世代を迎えながら、ALCEのよりよい発展のために事務局だからこそできることを模索していきたいです。

4. フォーラム発表を経ての振り返り座談会の報告

年次大会でのフォーラム発表を終えた後、筆者らは改めて発表の内容やここまでのプロセスを経る中で考えたことを振り返り、さらにALCEへの理解や考えを深めるための座談会を行いました。ここでは、その座談会の内容をまとめ、報告したいと思います。より個人的な経験や見解に引き寄せながら、筆者らがALCEについて感じ、考えたことを伝えていきます。

5 <http://alce.jp/togaru.html>からアクセス可能。

4. 1. ALCEで生まれるさまざまな「つながり」

座談会では、ALCEはさまざまなバックグラウンドを越えた「つながり」を作ることを促す役割を持っていることが改めてはっきりしました。例えば、所属というバックグラウンドを私たちは常に持っています。大学院時代であれ、就職後であれ、所属機関の中で長い時間を過ごし、その中で物事のなされ方を学び、身につけ、専門性を高めていきます。しかし、ALCEでは、そんな所属という垣根を越えて人々とつながり、仲間を作ることができます。さらに、ALCEの成り立ちや目的は学際的な性格を持つため、自然と分野や専門を越えたつながりが作られています。会員の「他分野の人とつながり続ける場」(ALCE, 2020)という声がそれを物語っています。

このような機能を、学会という集まりは多かれ少なかれ持っているかと思います。しかし、ALCEは一般の学術通念を超えた学術活動学会です(細川, 2022)。それは、学会の活動内容や扱うテーマに限らず、お互いを「さん付け」で呼ぶといった日々のやり取りの中にも表れていると感じています。ALCEで出会う人とはフラットな立場で関係を始めることができます。当然、たくさん論文や本を読んだ、筆者らのようなECRにとっては「先生」としか見られないような方もいますが、そういった方々こそ筆者らのような学会に関わり始めたばかりのECRの話を真摯に聞いてくれます。このような雰囲気醸成されているのはALCEが当時のECRが設立した学会だからかもしれません。

「ALCEは来るもの拒まず」というスタンスがあるという話を聞いたことがあります。公共性が高く、誰にでも開かれているだけでなく、入った後もつながりが紡がれる仕掛けを意図的に埋め込んでいるように感じます。さらに、3. 4. で述べたように、転職や育児によってそのつながりが途切れることが少ない仕組みの議論や実践が始まりました。ALCEは他にはな

い「アットホームな居場所」(ALCE, 2020)になっており、筆者らの一人は、ALCEでは、この先何十年も一緒に物事を見て、考えていける仲間ができた座談会で述べました。

事務局がECRに広く開かれているということで、見逃してはいけないALCEの役割が生まれ始めていることもわかってきました。それは、ECRの「今」と「これから」をつなぎ、未来を形作るという役割です。3. 3. でも述べたように、大学院に進学し、研究者として職を得ることは簡単ではないと言われ、その渦中にある筆者らもそれを肌で感じています。研究職を得るためには、研究業績を積み重ねているかどうかが主な評価対象になるようですが、その基準だけで物事が動くわけでもなく、非常に複雑な力が作用し合っているようです。

ただ、突き詰めると、職を得るかどうかの場では、相手に一緒に働きたいと思ってもらえるかがとても重要だと言えるのではないかと感じています。おそらく、その感覚は出版された研究論文や著書を読んでもらっても感じてもらいにくいでしょう。学会発表をすればもう少し人となりを見てもらえる気もしますが効果はそれほど大きくなさそうです。一番効果を発揮するのは、「一緒に仕事をして仕事ぶりを見てもらう」ことではないでしょうか。

ECRの場合、最初の就職活動を始めるまでに、そのような機会はたくさん得られるものではありません。しかし、ALCEはそのような機会を得る場として開かれているのです。筆者らが事務局に加わるまでは、どれほどの割合で事務局や各委員会に参加していたかは定かではありませんが、現在は、多くのECRがALCEの各種委員会でも活躍し始めました。ALCEはECRそれぞれのライフを支えることで、個に対しても組織としても持続可能性を生み出しています。

ALCEの「これから」に意識を向けた時も、「つなぐ」というキーワードが筆者らの間で出てきました。筆者らが事務局に入った際、確固たる動機づけはあ

りませんでした。しかし、誘われるがまま事務局に入り、今でも事務局を続けています。その入り口は人と人とのつながりだったのです。つながりが入口を作り、新しいつながりが、今の居場所を作っています。そして今、筆者らはつながれたもの、つないでいるものを、次につないでいく立場にいるのだと思います。

本稿の執筆に至るまでの取り組みを始めた当初、ALCEらしさの継承と革新というテーマを掲げ、「何かを変えていく」(ALCE, 2021) が必要だと意気込みすぎていた部分もありました。しかし、まずはしっかりとつなぐこと、それが大事なのではないかと思っています。そもそも、革新は筆者らが、もしくは、ECRが独りよがりになって勝手に起こそうとするものではないはずです。これまで、ALCEを創り、育て、今も成長を促し続けている世代とつながり、考え、実現していくものだと思います。第2世代の事務局メンバーは第3世代につながりました。今後も、筆者らがつないでいるつながりは続いていくのだと思います。新しい世代には、筆者らが受けとり、つないできたALCEらしさを感じてもらいながら、共に新しい挑戦に挑む仲間となって欲しいです。

年次大会での発表の際、この「世代」という棲み分けを設定することに対し、相反する意見が出ました。世代をもとにグループ分けすることで、分裂が起これるのではないかという意見と、世代というものがあるからこそ継承していこうという意識が強く生まれるのではないかというものです。世代という言葉を使うことが、今後どのような影響を持ってくるのかまだわかりません。ただ、今は世代という切り口から議論を進めることが面白いと感じています。「世代」と「世代」をつなぐことに力を注いでもいいのではないかと思っています。

4. 2. ALCEの存在感と存在意義

座談会では、ALCEという学会が作られたこと、存

在していることがすでにいかに強いメッセージを発しているのか、という点について意見が交わされました。1. 1. では、今後は学会の活動、価値、貢献がより広く知られるように伝える努力をすべきではないかと書きました。確かに、そういった努力は大切かもしれませんが、それが目的になってしまえば本末転倒です。

そもそも、多様な背景を持つ人が集まる中、学会として集約されたメッセージを発信し、その活動、価値、貢献を広く伝えていこうとすることは適切なのかという疑問も座談会で生まれました。学術的活動において、学会がイニシアチブを取る範囲を広げることを検討するのは大切だと思います(草薙, 2021)。しかし、ALCEは「ことばと文化の教育を研究するとはどういうことかを広く議論するための対話の場」(ALCE, n.d.)として始まりました。そのため、今、ここで、集まった人が面白いと思える議論に全力を注ぐことができる場をいかに維持し、発展させていくかを第一に考えることが大切なのではないかと思っています。

「暴れる学会、暴れん坊学会」(ALCE, 2020)という性格を踏まえると、いわゆる世間一般のイデオロギーと良い意味でズレていることが多いため、ALCEでの議論は自然と波及効果を及ぼすはずですが、筆者らの一人は、教育現場で国民国家イデオロギーに基づき、日本人ネイティブスピーカーを基準とした努力を留学生に促す場面で違和感を感じ、そういった時に草の根でカウンターアクションを起こす重要性を座談会で強調しました。ALCEとして何かをするよりも、ALCEでの議論に触れた各会員や非会員でイベントに参加してくださった方々が、その議論を各自の現場で伝えたり、教育実践に応用したりしていけば良いのではないのでしょうか。その動きを支援するのがALCEなのであり、その支援が充実することにALCEの存在意義があるように感じています。

4. 3. ALCEの見える化の必要性

伝えることが目的化してしまうことへの懸念は感じた一方で、ALCEの運営が中からも外からも見えにくくなっているという状況には真摯に向き合う必要があることも浮かび上がってきました。

そもそも、筆者らが事務局に入る時、学会というものに対する理解がそこまで深くありませんでした。事務局がどういう組織で、実際に何をしているのかはほとんどわからない状態でした。結果として、事務局に参加した第2・3世代の中で、事務局で取り組む業務をきちんと把握した上で加入したメンバーはいませんでした。声をかけられるがまま、誘われるがまま加入したのですが、その理由は、それ以外の入口がなかったからのように思います。そのような状態でも事務局へと入ってきた筆者らは、少し変わり者だったのかもしれない。他のECRが筆者らと同じ動きをするのかは疑問です。しかし、入ってみれば、得るものは大きかったです。仲間ができ、未来がよりはっきりと形作られてきました。

研究というキーワードが関わる領域では、学会という組織が当たり前のように存在すると感じています。にもかかわらず、大学院進学や就職に比べ、学会への関わり方、そして、学会の運営へと関わっていくための道筋は、ほとんど情報共有されていません。特に、学会を動かす側に、ECRがどうつながっていくのか、そのつながりは隠されています。このような中、学会の動き、運営の動きを可能な範囲で見せていくことは、学会にとっても、学会に関わる多くの人にとっても、意味のあることのように感じます。これから、ALCEでその道筋を少しでも可視化するような取り組みができればと考えています。本稿はまさにその第一歩目の挑戦であり、今後への礎となることを願っています。

5. 本稿の執筆に取り組んだ意味、意義

本稿では、ECRであり、ALCEの事務局第2・3世代メンバーである筆者らが、ALCEについて知り得たこと、考えたことを述べてきました。今回の取り組みを進める中で、最後まで、「事務局メンバーだからできること、言えることはなんだろう」という疑問が残りました。しかし、事務局に入らなければ、「そもそも学会とはなんだろう、ALCEの場合はどうだろう」と考え、今回の取り組みを始めようとも思わなかったという意見が筆者らの中で出ました。つまり、このような出来事が起こっていること自体が特異なことであり、それを見せるアクション自体に意義があるのだと思います。

また、今回の取り組みをやりたいと会長の三代氏や事務局メンバーに相談した際、何も言わずに応援してくれました。年次大会では、想像以上の数の方々が聴衆として発表を見守ってくれました。管見の限り、事務局メンバーが自身の学会について議論を重ね、それを報告している学会は見当たりません。ECRが学会について自由に意見を述べる状況や環境もほとんどないのではないのでしょうか。このような取り組みをALCEは認める包容力があります。ECRゆえの「青さ」を否定せず、「やりたいことを好きにやっただよ」と背中を押し、それを楽しんでもくれるような雰囲気はALCEにはあるのです。そんなALCEの良い一面を明らかにできたことが、今回の挑戦の一つの貢献であったのではないかと思います。今回の取り組みの一つのきっかけとし、今後、より多くの方々とALCEについて、学会について語り合っていけるのではと思っています。

最後に強調しておきたいのは、このような取り組みがどれほど大きな影響を筆者らに与えたかです。もともと、学会は「お客さん」として参加するものでしたが、ALCEで事務局に入ったことで、筆者らにとって、学会が運営に関わり、動かすものへと変化していきま

した。今回の取り組みを経て、学会を、そして、学会と自分たちの関係を客観視し、より深く理解することができました。

筆者らの間から、ALCEへの帰属感や愛着が増したという意見が出ました。今まで以上に学会運営に関してやり取りされる内容にきちんと目を通すようになったと話した筆者もいます。今後は、ALCEに、さらには、ALCE以外の学会にもより深い思い入れを持って関わっていけると思っています。学会は、表から見えない人々が、一生懸命支えていてくれるから動いていることが肌で感じられたからです。今回のような取り組みを通して、このような変化がECRに起こりうるということがわかり、それを示せたのも、本稿の一つの貢献かもしれません。

こういった変化は、筆者ら以外にも起こると思います。近年、「お客さん会員が増えている」(ALCE, 2020)という意見があり、筆者らの発表や本稿の中でもその可能性に何度か触れました。しかし、今では、会員セミナーも継続的に開催しています。また、今後も学会に関する議論を続けるため、裏方である事務局メンバーでありながらもALCEに関する学会発表をするといった取り組みを継続するつもりです。誰もが当事者になろうと思える機会の創出への、筆者らなりの挑戦です。

今後はさらに、筆者らから、そのような動きに当事者となって加わりたい、加わっても構わないという方々に積極的に声をかけ、また、興味がある方々からも声をかけてもらえるようにし、仲間として、一般の学術通念を超えた学術活動学会について考え、今、ここで、私たちが面白いと思える行動を起こしていければと思っています。ALCEはLとCの間にIを補い、アリスと発音し、それは不思議の国のアリスとかかっているそうです(三代, 2022)。これまでのように、そして、これまで以上にALCEがワンダーランドのような学会になること、そして、そこにより多くの方々と共に関わっていただけることを楽しみにしています。

謝辞 本稿の内容に深く関わる事務局業務に共に従事する仲間からの、本稿への取り組みに対する理解と支援に感謝申し上げます。

文献

- 蒲谷宏 (2017). 日本語教育学における「公共性」を考える. 川上郁雄 (編) 『公共日本語教育学 — 社会をつくる日本語教育』 (pp. 225-234) くろしお出版.
- 草薙邦広 (2021). これからの英語教育研究のあり方を考えて. 亙理陽一, 草薙邦広, 寺沢拓敬, 浦野研, 工藤洋路, 酒井英樹 (編) 『英語教育のエビデンス — これからの英語教育研究のために』 (pp. 137-149) 研究社.
- 言語文化教育研究会 (n.d.). 「言語文化教育研究会とは」. <https://alce.jp/aboutus.html> (2023年1月25日閲覧)
- 言語文化教育研究会 (2020年5月14日). 12, 1, 2, 3月の学会イベントの報告『言語文化教育研究会ニュースレター』2020年3月号. <https://mailchi.mp/8d08441433af/20199-4020993>
- 言語文化教育研究会 (2021年8月7日). 最近の学会イベントの報告『言語文化教育研究会ニュースレター』2021年7月号. <https://mailchi.mp/ee5dd6a3d815/20199-4348005>
- 斎藤幸平 (2020). 『人新世の「資本論」』集英社.
- 桜井厚 (2012). 『ライフストーリー論』弘文堂.
- 田嶋美砂子 (2022). 翻訳のプロではない研究者／言語教育実践者が学術書を翻訳するということ — コモンズとしての共有知を目指して『言語文化教育研究』20, 357-375. <https://doi.org/10.14960/gbkkg.20.357>
- 寅丸真澄, 江森悦子, 佐藤正則, 重信三和子, 松本明香, 家根橋伸子 (2018). 留学生のキャリア意識とキャリア支援の「ずれ」を考える — 日

- 本語学校・短大・大学（首都圏・地方）の留学生の語りから『言語文化教育研究』16, 240-248. <https://doi.org/10.14960/gbkkkg.16.240>
- 中野栄夫 (2003). 「国際日本学」方法論構築を目指して『国際日本学』1, 5-45. <https://doi.org/10.15002/00022550>
- 橋爪大三郎 (2000). 公共性とは何か『社会学評論』50(4), 451-463. <https://doi.org/10.4057/jsr.50.451>
- 畑あやか (2023年3月5日). 「留学生にとっての「キャリア観」とは何か——元留学生の「語り」から捉えるキャリア観形成プロセス」[ポスター発表資料] 言語文化教育研究学会代9回年次大会, 関西大学千里山キャンパス.
- 福島青史 (2008). 日本の多言語状況と「複言語主義」——来日ウズベキスタン人の多言語能力と使用領域調査から『早稲田日本語教育学』2, 29-44. <http://hdl.handle.net/2065/26448>
- 細川英雄 (2022年12月15日). 元会長細川英雄氏退任の弁『言語文化教育研究学会ニュースレター』2022年9月号. <https://mailchi.mp/e7f6f3abdbb6/20199-5239580>
- 三代純平 (2022年12月15日). 新会長三代純平氏就任の挨拶『言語文化教育研究学会ニュースレター』2022年9月号. <https://mailchi.mp/e7f6f3abdbb6/20199-5239580>
- 文部科学省 (2023). 『令和4年度大学等卒業予定者の就職内定状況調査（令和5年2月1日現在）』. <https://tinyurl.com/29wcwcc8>
- リーガルテック (2020年11月30日). 「日本学術会議って何？そして任命拒否はなぜ？」LegalSearch. <https://legalsearch.jp/portal/column/science-council-of-japan/>
- リベルタス・コンサルティング (2022). 『大学院における教育改革の実態把握・分析等に関する調査研究』[調査報告書]. https://www.mext.go.jp/content/20220411-mxt_daigakuc03-000021818_01.pdf
- Bazeley, P. (2003). Defining 'early career' in research. *Higher Education*, 45(3), 257-279.
- Harris, C., Myers, B., & Ravenswood, K. (2019). Academic careers and parenting: Identity, performance and surveillance. *Studies in Higher Education*, 44(4), 708-718. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1396584>
- Kramersch, C. (2009). *The multilingual subject*. Oxford University Press.
- Pennycook, A., & Otsuji, E. (2014). Metrolingual multitasking and spatial repertoires: 'Pizza mo two minutes coming'. *Journal of Sociolinguistics*, 18(2), 161-184. <https://doi.org/10.1111/josl.12079>
- Vannini, P., & Abbott, A. (2017). Going public: The research and impact of ethnographic research. In P. Leavy (Ed.), *Handbook of arts-based research* (pp. 689-706). The Guilford Press.

Forum

Reflections on the Association of Language and Cultural Education by early career researchers serving on the 2nd and 3rd generation secretariat:

Past, present, and future

KOJIMA, Takuya*
The Australian National University

UCHIYAMA, Kiyonori
J.F. Oberlin University

LEE-HOMMA, Shoko
Chiba University

YANAI, Yuya
University of Technology Sydney

YUN, Hyeun
Kansai University

Abstract

In this article, we, five early career researchers serving on the secretariat of the Association of Language and Cultural Education (ALCE), share our accrued knowledge and insights acquired during our in-depth examination and deliberation of the past, present and future of ALCE. As the 2nd and 3rd generations succeeding the founding members in the secretariat, we have resolved to initiate and engage in a continued dialogue to better comprehend ALCE's past trajectory and current standing, and to envision its path forward. We present critical reflections on our personal journeys and articulate our future with ALCE, with a focus on vital themes which have emerged from our dialogue such as "publicness," "internationalism," "careers," and "sustainability." At the same time, we provide a portrait of ALCE as an academic association, shedding light on the often-overlooked functions and contributions of its secretariat. Through this article, we aspire to create opportunities to bring ALCE closer to a wider audience, encourage ALCE's members to reflect on their involvement in its management and activities, and extend an invitation to early career researchers like ourselves to actively partake in discussions on shaping our future with ALCE.

Keywords: early career researchers, academic association management, academic association secretariat, inheritance and innovation, succeeding/connecting/bridging

Copyright © 2023 by Association for Language and Cultural Education

* *E-mail:* takuya.kojima@anu.edu.au

『言語文化教育研究』投稿規定

1. 発行

本誌は、言語文化教育研究会が、原則として年1回12月に、インターネット上で発行するものである。

2. 投稿資格

- 単著の場合、投稿者は言語文化教育学会の会員でなければならない。
：投稿者を団体会員とする場合、その著者名は団体名のみ認めるものとし、別に執筆責任者名を注に記載せねばならない。この時、団体名での投稿の了承が所属機関から得られていることを明記した書面を投稿の際に提出せねばならない。
- 共著の場合、第1執筆者は言語文化教育学会の会員でなければならない。
：執筆者を団体会員とする場合、その著者名は団体名のみ認めるものとし、別に執筆責任者名を注に記載せねばならない。また、その団体に所属しない執筆者は著者名列挙する。この時、団体名での投稿の了承が所属機関から得られていることを明記した書面を投稿の際に提出せねばならない。
- 編集委員会からの原稿執筆依頼は、非会員に対しても行えるものとする。
- 本条に定める「言語文化教育学会の会員」とは、当該年度の会費を投稿の2週間前までに納入した者とする。

3. 投稿原稿の内容

- 投稿原稿は、「言語文化教育」に関するもので、未公開(*1)かつ同時投稿(*2)していないものに限り、使用言語は原則として日本語とする。
*1 未公開とは、学会誌や紀要、著書などにおいて公刊(公刊予定や投稿中を含む)していないことを意味する。ただし、新しいデータが追加されていたり、新たな観点からの分析や考察が行われていたりする場合は、この限りではない。なお、修士論文・博士論文・科学研究費報告書・学会発表予稿集・研究会発表資料などは、公刊とはみなさない。
*2 同時投稿とは、他の学会誌や研究会誌、紀要への投稿、著書としての執筆、他

の学会等での発表申請を意味する。

- 投稿原稿は、事前に倫理的な問題をクリアしていなければならない（公開に関して調査協力者から同意が得られている、調査協力者のプライバシーに関する記述に注意が払われている、など）。

4. 投稿原稿のカテゴリー

- 投稿原稿のカテゴリーは「寄稿」、「論文」、「フォーラム」とする。

「寄稿」：編集委員会から依頼したもの

「論文」：言語文化教育に関するテーマで、先行研究に加えるべきオリジナリティのある研究成果が、具体的に述べられているもの。教育実践を記述した実践研究、論文や書籍を批判的に論じた批評もこのカテゴリーに含まれる。

「フォーラム」：書評、提言、資料、現場で抱える悩みや小さな発見に基づいた議論や、実験的な研究の試み等、論文の範疇には入らない、あるいは従来の論文の形式では表現できないが、言語文化教育として公開・共有する価値が認められるもの。「フォーラム」は、実験的な表現形式を積極的に取り上げるものとし、掲載原稿を査読付き論文とは見なさない。また、従来の論文形式のものを「フォーラム」では取り上げない。

5. 「論文」の審査

- 「論文」の原稿掲載にあたっては、2名の査読者が査読をおこない、その採否については編集委員会において決定する。査読方針は以下の通りとする。

：言語文化教育研究の知見に加えるべきオリジナリティがあるものである。

：データの解釈や理論的考察において、整合性のあるものである。

：言説の公表が言語文化教育に貢献するものである。

6. 「フォーラム」の審査

- 「フォーラム」の原稿掲載にあたっては、2名のコメンテーターが審査をおこない、その採否については編集委員会において決定する。コメント方針は以下の通りとする。

：言説の公表が言語文化教育に貢献するものである。

：新しい観点をもつものやこれまでにない表現方法に挑戦しているものを積極的に評価する。

7. 原稿の執筆

- 原稿の執筆については、別に定める「執筆要領」に基づく。

8. 投稿の締め切り

- 投稿の締め切りは原則として毎年5月31日の23:59（日本時間：必着）とする。

9. 提出方法

- 投稿は、上記8. の締め切りまでに、下に示す『言語文化教育研究』編集委員会へのE-Mailアドレスでのみ受け付ける。送信の際、所定の原稿ファイルに必要事項を記入して添付すること。

：『言語文化教育研究』編集委員会 E-Mail アドレス：submit@alce.jp

※投稿に関するの問い合わせは、メールにて、言語文化教育研究学会事務局 (contact@alce.jp) までお送り下さい。

『言語文化教育研究』執筆要領

- 投稿原稿は、「1. 表紙」, 「2. タイトルページ」, 「3. 本文および文献リスト」の順で4部から成り、原則として所定のテンプレートファイルを利用した「Microsoft Word形式」とする。
- 分量は、規定の書式にて「3. 本文および文献リスト」が30ページ以内とする。
- 書式は、おおむね「『言語文化教育研究』執筆ガイド」に従って記述すること。
：『言語文化教育研究』執筆ガイド <http://alce.jp/journal/styleguide.html>
- 採択された投稿については、採択決定後、タイトル、キーワードおよび要旨をそれぞれ英文によって提出すること。

以上

2021年2月1日：改訂（論文査読者の人数）

2018年2月1日：改訂（フォーラムの詳細, 執筆ガイドの策定）

2016年7月31日：改訂（投稿資格の詳細）

2016年4月15日：改訂（団体による投稿）

2015年10月1日：改訂（分量, 等）

2014年11月1日：学会化に伴い表記を変更

第21巻 編集後記

『言語文化教育研究』第21巻をお届けいたします。本巻での議論を読者の皆様の研究や教育実践の糧としていただけましたら幸いです。

学会となつてから10年目となり、会員数も539人となりました。本巻には27本の投稿があり、うち12本が採択(特集論文1本、論文11本)となりました。それに2022年3月の年次大会のシンポジウム及びフォーラムがもともになった寄稿論文2本、学会誌のフォーラムとして4本が加わっています。

本巻の特集は「コン_ヴィヴィアリティと言語文化教育」です。特集でも言及されるように、コロナ禍あるいは、その前後のこの世界の大きな変化の中で、地域、学校、共同体のありかたを問いなおすことを余儀なくされ、それはなお進行中です。そうした中で、イリイチから端を発した問いは、人と人との結びつきや対話のありかたから、実際のしくみや設計、道具のありかたを変えていくことの可能性と重要性を示しています。本誌の特集にもあるように、それは地域の中で、あるいは学校や共同体の中で、異なる人同士がしくみにある限定性に葛藤しながらつながりを結んでいく過程として見えてきます。

一方で、多様な論文にも見られるように、教室や学校、場の存在をふまえながら運営のありかた、学び手のキャリアや未来、実践活動のありかた、教師の認識、談話と言葉の習得など、さまざまな新しい視点も本誌では提起しています。

イリイチがかつて示したポストモダニズムの議論は、学校を代表するような既存のしくみや制度、そこにある設計の解体を促します。が、一方で教育との関わりで見れば、解体で済まされることはなく、新たなしくみの構築、あるいは限定された制度の中の模索の中での構築を余儀なくされます。コロナ禍の社会という誰もが既存のしくみの限界性と良さを思うことを余儀なくされた中で、こうした解体と構築を私たちはどう捉えていくかが、次の10年に問われていくところかもしれません。

読者の皆様にも、そうした側面のそれぞれの部品が、誌面の中で重なり合う、コン_ヴィヴィアルな萌芽を感じていただければと思います。

学会誌編集委員会委員長 南浦 涼介

学会誌編集委員会

飯野令子	牛窪隆太 (副委員長)	大平幸 (特集担当)	北出慶子
後藤賢次郎	佐野香織 (特集担当)	嶋津百代 (特集担当)	瀬尾悠希子
田中里奈	中川康弘	南浦涼介 (委員長)	

査読協力者 (本巻担当)

有田佳代子	市嶋典子	稲垣みどり	犬飼康弘	宇佐美洋
宇都宮裕章	太田裕子	岡本能里子	神吉宇一	木村かおり
熊谷由理	香月裕介	近藤有美	佐藤正則	塩谷奈緒子
杉本篤史	杉本香	瀬尾匡輝	牲川波都季	高村めぐみ
竹口智之	田嶋美砂子	鄭京姫	寅丸真澄	中井好男
中村香苗	中山重紀子	名嶋義直	福島青史	福村真紀子
古屋憲章	細川英雄	本田弘之	萬浪絵理	三代純平
三輪聖	山内薫	山川智子	山本冴里	山本晋也
柳瀬陽介	家根橋伸子	義永美央子	米本和弘	(敬称略)

言語文化教育研究 第21巻

発行日 2023年12月23日

編集・発行 一般社団法人 言語文化教育研究学会

事務局：〒187-8505 東京都小平市小川町1-736 武蔵野美術大学

鷹の台キャンパス三代純平研究室内

E-Mail : contact@alce.jp

DTP : ケイ商店

ISSN:2188-9600

Copyright © 2023 by Association for Language and Cultural Education