

言語文化教育研究学会  
第12回年次大会予稿集

2026年3月7日(土)・8日(日)

四国大学(徳島県徳島市)

**予稿集 目次** [各アプリケーションの目次（しおり）機能で目次を表示することができます。また本文中の目次からも該当ページに移動します。](#)

参加者へのご案内	1
会場までのアクセス	4
会場案内図	8
プログラム	10
Q&A	18
<b>一日目</b>	
【I】 大会シンポジウム「言葉するわたしたち」	21
【II】 口頭発表（30分）	
N302	27
P301	59
P302	91
P304	119
【II】 口頭発表（40分）	
P305	143
<b>二日目</b>	
【IV】 ポスター発表	
9:30-10:30	167
10:30-11:30	213
【V】 委員企画	
P301	265
P305	266
【VI】 パネル発表	
N302	267
P301	275
P302	283
P304	291
P305	299
【VII】 口頭発表（40分）	
N302	307
P301	315
P302	323

【Ⅷ】フォーラム	
P304·····	327
P305·····	330
【Ⅸ】委員会の活動紹介	
【Ⅹ】第12回年次大会委員	

## 第12回年次大会参加者へのご案内

### 1. 大会概要

- 大会テーマ : 言葉するわたしたち  
大会HP : <https://alce.jp/annual/2025/>  
: <https://alceconference.wixsite.com/2026> (大会特設ページ)  
日程 : 2026年3月7日(土)・8日(日)  
場所 : 四国大学(徳島県徳島市)

### 2. 大会参加について

#### 【対面参加の方】

受付: 四国大学 N館ロビー

事前申し込みをされた方は、受付にてその旨お伝えください。事前申し込みをせずに参加される方は、受付にてご記名、参加費として会員4,000円、非会員6,000円をお支払いください。受付で参加費のお支払いが確認できましたら、ネームホルダーをお渡しします。ネームホルダーをお持ちのうえ、各発表室にお越しください。

#### 【オンライン参加の方】

後日、お申し込み時に入力されたメールアドレスにZoomのURL一覧をお送りします。当日はそちらからZoomで会場にアクセスしてください。

### 3. クローク

受付にて、荷物をお預かりいたします。貴重品はお預かりできませんので、個人で管理していただきますようお願いいたします。また、紛失等のトラブルには対応いたしかねますので、あらかじめご了承ください。

### 4. 昼食

構内の学食、コンビニは営業しておりません。近隣の飲食店をご利用いただくか、事前に購入してお持ちください。徒歩10分圏内に、コンビニ、ラーメン店、すし店、パン屋などがあります。なお、各発表室での飲食は禁止となっております。飲食の際はN館ロビーをご利用ください。ごみは各自でお持ち帰りください。

## 5. 喫煙スペース

構内には喫煙スペースがございません。ご理解とご協力のほどよろしくお願いたします。

## 6. ポスター事前掲示とコメント貼付

ポスター事前掲示は、1日目（3月7日）の12:00からポスター発表が終わる2日目（3月8日）の11:30までです。発表時間以外でも自由に閲覧いただけます。会場には付箋も用意しており、コメントを貼り付けていただけます。他の方に知られても問題なければ、氏名・連絡先を残していただいてもかまいません。なお、ポスター発表者のポスターの事前掲示は任意です。強制するものではありませんが、より多くの参加者からのコメントが得られるよう、掲示いただけましたら幸いです。

## 7. 託児室

有料託児サービスの利用には事前の申し込みが必要となります。申込された方は、当日受付にてお尋ねください。会場には授乳室もあります。ぜひご活用ください。

## 8. 手話通訳者等利用費用助成

手話通訳者等利用費用助成も事前の申し込みが必要となります。申込された方（利用者またはその代理人）は、当日受付にてお尋ねください。助成制度の詳細については以下の要領をご覧ください。

『言語文化教育研究学会 手話通訳者等利用費用助成要領』

<https://alce.jp/dat/signed2.pdf>

## 9. ファミリールーム（キッズスペース）

本大会では P405 をだれでも使用できる部屋（談話室）としています。パーティーゲームなどを準備しておりますので、お子様もご自由にご利用ください。ご利用に際しての一切の責任は負いかねますので、あらかじめご了承ください。

## 10. インターネット環境

構内ではWi-Fiをご利用いただけます。接続方法については大会当日にお知らせします。

## 11. コンベンション開催助成金制度

本大会は一般財団法人徳島県観光協会からの助成を受けて開催しています。助成金の申請には、大会参加者数および徳島市内宿泊者数の報告が必要であるため、宿泊される皆様に情報の提供をお願いしております。ご協力いただけましたら、幸いです。

一般財団法人徳島県観光協会 コンベンションサポート

<https://www.tokushima-mice.jp/jpn>

## 会場（四国大学）までのアクセス

### ● 県外からのアクセス

東京	羽田空港 → 徳島阿波おどり空港（JAL・ANA：70分）
大阪	JR大阪駅／阪急梅田駅 → JR徳島駅（高速バス：155分）
神戸	三宮バスターミナル → JR徳島駅（高速バス：110分）
岡山	JR岡山駅 → JR高松駅 → JR徳島駅（JR快速56分＋JR特急60分）
福岡	福岡空港 → 徳島阿波おどり空港（JAL：90分）

### ● 県内からのアクセス

徳島阿波おどり空港から 四国大学	タクシー 約20分 ※ 四国大学の「北門降車」をご指定ください。
徳島阿波おどり空港から JR徳島駅	空港リムジンバス 約25分 ※ 運行情報： <a href="https://www.tokubus.co.jp/airportbus/">https://www.tokubus.co.jp/airportbus/</a>
JR徳島駅から四国大学	路線バス 約15分 ※ バス降車後、東門からお入りください。 ※ 時刻については路線バスのページをご覧ください。
	スクールバス（無料） 約15分 ※ 徳島駅：四国大学交流プラザからご乗車ください。 ※ 四国大学：スクールバス発着場からご乗車ください。 ※ 時刻についてはスクールバスのページをご覧ください。
	タクシー 約10分 ※ 四国大学の「正門降車」をご指定ください。
高速道路から四国大学	徳島ICでお降りください。 ※ 正門から入り、東学生駐車場に駐車してください。

● 路線バス

「徳島駅前」から「四国大学前」（最寄り入口は東門）までの所要時間は約15分です。徳島駅前路線バス乗り場のうち、7番（徳島市バス）、14番、15番、16番（徳島バス）のいずれかの乗り場からご乗車ください。バスの行先番号にご注意ください。



時刻については以下のリンクをご覧ください。

<https://www.tokubus.co.jp/routebus/diagram.html>

または、路線バス時刻・運行案内システム「いまドコなん」をご利用ください。出発地に「徳島駅前」、目的地に「四国大学前」を入力し、日付時刻を設定し、検索してください。

<http://transfer.navitime.biz/tokushima/pc/map/Top>

● スクールバス

徳島駅からご利用の場合は、四国大学交流プラザのスクールバス発着場からお乗りください（上記地図を参照）。四国大学からご利用の場合は、構内のスクールバス発着場からお乗りください（会場案内図のページのキャンパスマップを参照）。

スクールバスの時刻は以下のとおりです。

3月7日（土）

【朝】

四国大学交流プラザ 8:50 発 四国大学 9:00 着

四国大学交流プラザ 9:20 発 四国大学 9:30 着

【夜】

四国大学 18:00 発 四国大学交流プラザ 18:10 着

四国大学 18:30 発 四国大学交流プラザ 18:40 着

四国大学 19:10 発 四国大学交流プラザ 19:20 着

四国大学 19:40 発 四国大学交流プラザ 19:50 着

3月8日（日）

【朝】

四国大学交流プラザ 8:40 発 四国大学 8:50 着

四国大学交流プラザ 9:10 発 四国大学 9:20 着

【夕方】

四国大学 16:30 発 四国大学交流プラザ 16:40 着

四国大学 17:00 発 四国大学交流プラザ 17:10 着

● 自動車

徳島 IC で高速道路を降り、正門からお入りください。駐車場は、東学生駐車場をご利用ください。



(<https://www.shikoku-u.ac.jp/about/map/access/>)

## 会場案内図

● 四国大学



(<https://www.shikoku-u.ac.jp/about/map/campus-map/>)

14. N館 (30周年記念館) ※ 受付はN館ロビー      15. P館  
 28. 東学生駐車場      31. スクールバス発着場

● N館およびP館 (大会会場)

1F

N館				P館		
階段	N館 ロビー ・受付 ・情報交換会 ・言葉するわたしたち —この先への対話編	トイレ	EV	EV	P104	P103
		階段	P館ロビー		P102	

2F

N館				P館			
N209 シンポジウム		トイレ	EV	EV	P204 大会本部 クローク		P203
階段	X		階段			P201	P202 委員控室

3F

N館				P館				
N308	N307	トイレ	EV	EV	P305 口頭発表 パネル発表 フォーラム	P304 口頭発表 パネル発表 フォーラム		
階段	N301	N302 口頭発表 パネル発表	階段			P301 口頭発表 パネル発表	P302 口頭発表 パネル発表	P303

4F

N館				P館				
N408		トイレ	EV	EV	P407		P406 ポスター発表	P405 ファミリールーム (キッズルーム)
階段	N401	N402	階段	P401 ポスター発表	P402 ポスター発表	P403 ポスター発表	P404	

## 言語文化教育研究学会 第12回年次大会プログラム

\* 題目をクリックすると該当ページに移動します

色と色色のプログラムはハイブリッド形式、色のプログラムは対面のみです。  
色は発表者がオンライン、色は発表者が対面、いずれも参加者は対面・オンライン両方で参加可能で、会場ではZoom配信します。

一日目：2026年3月7日（土）

9:45-10:00 開会式（対面・オンラインハイブリッド形式）				
10:00-12:00 大会シンポジウム「言葉するわたしたち」（対面・オンラインハイブリッド形式）				
N209				
シンポジスト：John C. Maher, 国際基督教大学（ICU）名誉教授／八巻香澄, 東京都現代美術館／石田喜美, 横浜国立大学 司会：山本冨里, 山口大学				
12:00-13:00 昼休み				
12:10-12:50 言葉するわたしたち—この先への対話編（シンポジウム登壇者と参加者との対話の場） N館ロビー				
13:00-15:15 口頭発表 30分／40分（発表者対面／発表者オンライン）				
司会：市嶋典子	司会：住田哲郎	司会：御館久里恵	司会：牛窪隆太	司会：白石佳和
N302	P301	P302	P304	P305（発表時間 40分）
13:00-13:30 CEFR 黎明期の英国における外国語教育と中央集権化—マイケル・バイラムの語りにもみる言語意識の再考  (寺村優里, 京都大学)	13:00-13:30 留学生の日本語学習に対するモチベーションと日本語授業のコースデザイン—元留学生の「語り」の分析から考える  (森川結花, 京都女子大学)	13:00-13:30 共生社会を支える日本語支援の実践知—高等学校での実践者を対象としたPAC分析による語りから  (志賀玲子, 武蔵野大学)	13:00-13:30 「移動する」日本語教師の「教えることの自己」を問う対話的省察の試み—新任一学期目を焦点化した協働的オートエスノグラフィ—  (小幡佳菜絵, 北京大学／ストゥルーベ友紀, Columbia Basin College)	13:00-13:40 継承語を取り巻く社会状況の—考察—言語イデオロギーに注目して  (太田真実, 大阪大学)

<p>13:35-14:05 査読システムから再考する「言語文化観のゆさぶり」—英語科教育が「ことばの教育」であるために</p> <p>(曾我治寿, 岐阜県多治見市立多治見中学校)</p>	<p>13:35-14:05 「使うあてのない日本語学習」とキャリア形成—卒業10年後の語りを通じて</p> <p>(山内薫, 江戸川大学)</p>	<p>13:35-14:05 外国人児童生徒の教育的包摂に向けた学習支援の実態と課題—福岡市内中学校での支援実践から見えた「見えない壁」</p> <p>(李曉燕, 九州大学/奥山光音, 九州大学)</p>	<p>13:35-14:05 「理に適った配慮」から「包括的な授業実践」へ—困難を抱える留学生と日本語教員の双方からの視点に基づく試論</p> <p>(佐藤淳子, 北海道大学)</p>	
<p>14:10-14:40 小学校の外国語(英語)授業を language assemblage から捉え直す試み</p> <p>(大石海, 東京大学)</p>	<p>14:10-14:40 母語で生きる日本在住中国人のライフストーリー研究—地域日本語教育の再考に向けて</p> <p>(張偉祺, 関西大学)</p>	<p>14:10-14:40 共生社会への気づきをもたらした経験—地域日本語教室で活動するボランティアのライフストーリー</p> <p>(瀬井陽子, 広島大学)</p>	<p>14:10-14:40 学会側の判断による取り下げ</p>	<p>13:45-14:25 1970年代の初級日本語教科書に見られる「若い」「先生」—なぜ「35歳」の田中さんは正座で表象されたのか</p> <p>(吉井雄樹, 関西学院大学)</p>
<p>14:45-15:15 大学が求める外国にルーツをもつ若者のアイデンティティと言語資源とは何か—大学入試要項の批判的談話研究から見えてくるもの</p> <p>(吉田孝子, 国際基督教大学)</p>	<p>14:45-15:15 中国人日本語学習者のマルチモーダル文化に関する考察—意識に関するインタビュー調査より</p> <p>(柳東汶, 大阪経済法科大学)</p>	<p>14:45-15:15 シティズンシップを涵養する対話鑑賞—オーストラリアの大学における実践を事例に</p> <p>(三代純平, 武蔵野美術大学/三澤一実, 武蔵野美術大学)</p>	<p>14:45-15:15 複言語話者のアイデンティティの「揺らぎ」—日系ブラジル人のナラティブに現れた翻訳できない言葉を手がかりに</p> <p>(岩坂泰子, 同志社女子大学/藤田レア, 在日外国人サポート/川辺純子, 立命館守山中学校高等学校)</p>	<p>14:30-15:10 デンマークの国語教育実践に見るICT活用の思想的基盤—「四つのポジション」に着目して</p> <p>(山田深雪, 玉川大学)</p>
<p>15:15-15:30 休憩</p>				

15:30-17:45 口頭発表 30分/40分 (発表者対面)				
N302	P301	P302	P304	P305 (発表時間 40分)
司会：大石海	司会：吉田孝子	司会：太田真実	司会：古屋憲章	司会：山内薫
<p>15:30-16:00 学術的メールライティングのための語用論指導とその在り方の再検討</p> <p>(鈴木紅緒, 宇都宮大学)</p>	<p>15:30-16:00 実践研究の成果はどのように還元されるか—現職者向け教師研修会の実践から</p> <p>(牛窪隆太, 東洋大学/秋田美帆, 岡山大学/末松大貴, 名古屋学院大学)</p>	<p>15:30-16:00 「自分の名前で仕事をする」—非常勤日本語教師の語りにみるジェンダー的枠組みの受け流しと働く意味の再構築</p> <p>(勝部三奈子, 立命館大学)</p>	<p>15:30-16:00 日本語学習環境がライフキャリアに与える影響—ロシア語母語話者の少年期の経験の語りから</p> <p>(松尾恵理沙, 東京国際大学・筑波大学)</p>	<p>15:30-16:10 言語文化教育における対話実践の意義と課題</p> <p>(細川英雄, 言語文化教育研究所)</p>
<p>16:05-16:35 母語別で見る日本語学習者が使用するフィラー—中国語母語話者と英語母語話者を比較して</p> <p>(龍思好, 大阪大学)</p>	<p>16:05-16:35 リテラシー実践に影響する他者の存在—外国人住民の同行調査における語りから</p> <p>(神美妃, 早稲田大学)</p>	<p>16:05-16:35 育児休業から復帰した日本語教師のタイム・バインド解消のための戦略</p> <p>(菅智穂, 立命館大学/大河内瞳, 桃山学院大学/杉本香, 大阪大谷大学)</p>	<p>16:05-16:35 カンボジア人日本語教師のキャリアへの意識—進学希望者に注目して</p> <p>(細井駿吾, 東京国際大学)</p>	<p>16:15-16:55 わたし語わたし文化を育む俳句教育実践—トランスリンガルアイデンティティテキスト実践(TLIT)とブラジル移民俳句研究を背景として</p> <p>(白石佳和, 松蔭大学/佐野愛子, 立命館大学/松田真希子, 東京都立大学)</p>
<p>16:40-17:10 「英語俳句×ものづくり」の実践研究—高専学生による工作教室の試み</p> <p>(鷲野亜紀, 松江工業高等専門学校)</p>	<p>16:40-17:10 「短期海外研修」を通じた日本語教育支援の可能性—ベトナム地方大学の受入れ実態からの考察</p> <p>(小西達也, 早稲田大学)</p>	<p>16:40-17:10 自主的な専門的学習ネットワークを継続させる要因—参加者ナラティブからの示唆</p> <p>(荻田朋子, 大阪経済法科大学/境潤子, 筑波大学/高橋佳奈子, アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター/平賀結花, 上山学院日本語学校/山本もと子, 信州大学)</p>	<p>16:40-17:10 助数詞の比喩的用法を通じた言語文化教育の可能性—意味拡張の分析から教育実践へ</p> <p>(小松浩子, 早稲田大学)</p>	

<p>17:15-17:45 日本語への気づきを促すプロジェクト学習—COIL を活用した課題発見の試み</p> <p>(手塚まゆ子, 関西大学/ミックダニエル礼, アリゾナ州立大学)</p>	<p>17:15-17:45 「英語で学ぶ」学生は「何を学ぶ」のか—English-Medium Instruction 実施大学の教員へのインタビューをもとに</p> <p>(山田ゆかり, 北海道大学)</p>			<p>17:00-17:40 文字表記を活用したキャラクター表現の可能性—いわゆる〈異人〉のことばを中心に</p> <p>(住田哲郎, 京都精華大学)</p>
<p style="text-align: center;">情報交換会 参加費 600 円 (要事前申込)</p>				

二日目：2026年3月8日（日）

9:30-11:30 ポスター発表（対面のみ） P401/P402/P403/P406		
9:30-10:30 P401		
1	2	3
「他人に興味を持たない」大学生が日本在住の外国人に関心を持った背景—インドネシアへの留学は佐藤さんに何をもたらしたのか  (末松大貴, 名古屋学院大学)	日常生活の中でのメタ言語意識の形成プロセス—多言語に育ち, 多言語を学んだA氏のライフストーリーを通して  (李思雨, 東京大学)	「生涯にわたる自己形成の起点」としての外国語学習—高校で中国語を専門に学んだ学習者のライフストーリー・インタビューから  (植村麻紀子, 神田外語大学)
9:30-10:30 P402		
4	5	6
「日本人のような日本語」を目指したのはなぜなのか—2名の在日中国人留学生のケーススタディ分析を通して  (鄭若男, 広島大学)	二者間対話と仲介型対話における「前提」の再構成—接触場面で失敗感を抱えた日本語学習者の事例から  (韋夢瑤, 早稲田大学)	継承日本語話者の語りにみる日本語の位置づけとその変化—言語ポートレートとTEMを用いた分析を通して  (日出眞子, 立命館大学)
9:30-10:30 P403		
7	8	9
芸術系大学院（元）留学生のキャリア形成とその支援の課題—彼/彼女たちのメディアエーションの観点から  (松本明香, 東京立正短期大学/佐藤正則, 山野美容芸術短期大学)	アスリート留学生の言語使用—現役アスリート留学生への半構造化インタビューから  (中山由佳, 山梨学院大学/藤原史織, 山梨学院大学/影山陽子, 昭和女子大学)	ことばと人と地域をつなぐ学び—大学SALCにおける手話カフェの実践  (中井好男, 大阪大学/瀬井陽子, 大阪大学/石田唯, 大阪大学)

9:30-10:30 P406			
10	11	12	
<p>介護現場における日常のディスコースから生まれる社会文化的評価—技能実習生が語る「自信」と日本人職員が語る「成長」を手がかりに</p> <p>(小川美香, 筑波大学/勝部三奈子, 立命館大学/大平幸, 四国大学)</p>	<p>日本語指導が必要な児童生徒対象の「宿題教室」の実態把握—SCATを用いた支援者の語りの分析</p> <p>(古田梨乃, 新潟大学/廣川智, 新潟大学)</p>	<p>受け手から協働者へ—外国籍保護者とつくる学校説明会</p> <p>(菅川裕希, 比治山大学)</p>	
10:30-11:30 P401			
13	14	15	
<p>対話型コミュニケーション教材を用いたワークショップの実践—違和感を捉えなおし, 多文化共修についてともに考える</p> <p>(玉尾文代, 立命館大学/フィーナー万裕子, 立命館大学/岡本絹子, 立命館大学/栗飯原美智, 佛教大学)</p>	<p>実践共同体における対話のツールとしてのパターン・ランゲージ開発—ファシリテーションの理念の明確化と改善に向けて</p> <p>(伊藤茉莉奈, 東京経済大学/榎田ひかる, 早稲田大学/寺浦久仁香, 武蔵野美術大学/仁野玲菜, 早稲田大学)</p>	<p>多文化共生マインドを育む多角的アプローチ—「やさしい日本語」「第三者返答」から社会連携授業への展開</p> <p>(大塚みさ, 実践女子大学)</p>	
10:30-11:30 P402			
16	17	18	19
<p>日本語教師の自己研修の場としての研究会の可能性—教師 A の語りにみる学びと実践のつながり</p> <p>(芹川佳子, 東京大学)</p>	<p>日本語教師のキャリア発達における複言語・複文化能力の形成—複線径路等至性アプローチによる分析</p> <p>(葉文彤, 立命館大学)</p>	<p>語り合いがひらく教員の動的なまなざし—「内なる国際化」をめぐる省察から</p> <p>(尹惠彦, 大阪経済法科大学/柳東汶, 大阪経済法科大学/荻田朋子, 大阪経済法科大学)</p>	<p>中堅日本語教師の研修経験における再意味づけの契機—研修生期とメンター期の語りの比較から</p> <p>(小坂凜, 京都産業大学)</p>

10:30-11:30 P403		
20	21	22
<p>ウェルビーイングを軸とした非正規日本語教師の労働環境改善に向けて—北海道における大学と日本語学校の比較から</p> <p>(藤原安佐, 札幌大学/久野弓枝, 札幌大学)</p>	<p>認定日本語教育機関が掲げる理念から見えること</p> <p>(尾沼玄也, 拓殖大学/加藤林太郎, 神田外語大学)</p>	<p>日本語教育研究者を対象にしたパラダイム判定チャートの開発プロセス</p> <p>(香月裕介, 神戸学院大学/伊藤翼斗, 京都工芸繊維大学/大河内瞳, 桃山学院大学)</p>
10:30-11:30 P406		
23	24	25
<p>物語を読むことの教育的可能性—授業実践と学生レポートの分析から</p> <p>(瀬尾悠希子, 茨城大学/中山亜紀子, 広島大学)</p>	<p>アイデンティティを尊重した日本語教育実践の実現に向けた教員研修の試み—子どもの行為主体性に着目して</p> <p>(米本和弘, 東京学芸大学)</p>	<p>実践授業「偏見, 差別, ことば」—差別を他人事にしない授業と教師を目指して</p> <p>(萩原秀樹, インターカルト日本語学校)</p>
11:30-12:45 昼休み/委員会企画 (対面のみ)		
P301	P305	
<p>11:40-12:30 ALCE Web マガジン「トガル」公開編集会議リターンズ (アーカイブズ運営委員会)</p>	<p>11:40-12:30 企画委員プチ体験 (企画委員会)</p>	

12:45-14:25 パネル発表 (発表者対面)				
N302	P301	P302	P304	P305
<p>12:45-14:25 言語文化教育研究におけるアンチレイシズム—自らの立場から一歩踏み出すために (中家晶瑛, 上智大学/中原瑞公, 大島商船高等専門学校)</p>	<p>12:45-14:25 〈生 (なま・せい・いきる・うまれる)〉のことばと〈生〉でないことば (佐藤慎司, プリンストン大学/奥村三菜子, NPO 法人YYJ・ゆるくてやさしい日本語のなかまたち/川本健二, 大連外国語大学)</p>	<p>12:45-14:25 就労分野における日本語教育の現状と課題—新制度の政策的課題と実践の視点から (村上智里, 関西大学/Duong Van Binh, 心越日本語学校/長山和夫, 一般財団法人日本国際協力センター (JICE) /道上史絵, 立命館大学)</p>	<p>12:45-14:25 トランスリンガル対話鑑賞が拓くことばの活動の未来 (松田真希子, 東京都立大学/佐野愛子, 立命館大学/三代純平, 武蔵野美術大学/白石佳和, 松蔭大学/三澤一実, 武蔵野美術大学/Maria Alexandra Horvilleur Gomez, 東京都立大学)</p>	<p>12:45-14:25 対抗することばの模索—政治をめぐる言説が暴力性を増していくなかで (山本冴里, 山口大学/岡本能里子, 東京国際大学/有田佳代子, 帝京大学)</p>
14:45-16:20 口頭発表 40分 (発表者対面/発表者オンライン)			フォーラム 14:45-16:15 (発表者対面)	
N302	P301	P302	P304	P305
<p>司会: 瀬尾悠希子</p>	<p>司会: 三代純平</p>	<p>司会: 柳東汶</p>		
<p>14:45-15:25 女性母語話者日本語教師の海外での長期的キャリア構築 (岡野奈々, 静岡文化芸術大学)</p>	<p>14:45-15:25 行動中心アプローチに基づく地域日本語教育実践の実態 (御館久里恵, 鳥取大学)</p>	<p>14:45-15:25 交換留学生の授業時間外における授業関連学習への適応—教育文化の違いに着目して (佐野真弓, 関西学院大学/藤原由紀子, 徳島大学)</p>	<p>14:45-16:15 仲介概念から日本語教師の社会的役割を考える (古屋憲章, 帝京大学/舘岡洋子, 早稲田大学/松本明香, 東京立正短期大学/寺浦久仁香, 武蔵野美術大学)</p>	<p>14:45-16:15 「社会的存在」についてともに考え、語ろう—「日本語教育の参照枠」の言語教育観を通して (佐野香織, 武蔵野大学/伊澤明香, 関西大学/嶋津百代, 関西大学/坪根由香里, 大阪観光大学/中谷潤子, 大阪産業大学/杉本香, 大阪大谷大学/中山英治, 大阪産業大学/戸川朝子, 南大阪国際語学校/大河内瞳, 桃山学院大学/川上尚恵, 神戸大学)</p>
<p>15:30-16:10 日本語教師のキャリア形成における地方選択要因の分析—プッシュ・プル理論を援用した地方部日本語教育人材定着への示唆 (澤邊裕子, 東北大学)</p>	<p>15:30-16:10 被災地の技能実習生は、震災の経験と日本語学習をどのように意味づけているか (市嶋典子, 金沢大学)</p>			

## 第12回年次大会 Q&A

### 【プログラム】

- 1日目：2026年3月7日（土）
  - 9:00～ 受付（N館ロビー）
  - 9:45～10:00 開会式（ハイブリッド形式）（N209）
  - 10:00～12:00 大会シンポジウム（ハイブリッド形式）（N209）
  - 12:00～13:00 昼休み
  - 12:10～12:50 シンポジウム登壇者と参加者との対話の場（N館ロビー）
  - 13:00～15:15 口頭発表 30分／40分（N302, P301, P302, P304, P305）
  - 15:15～15:30 休憩
  - 15:30～17:45 口頭発表 30分／40分（N302, P301, P302, P304, P305）
  - 18:00～19:00 情報交換会（要事前申込）
  
- 2日目：2026年3月8日（日）
  - 9:30～11:30 ポスター発表（P401, P402, P403, P406）
  - 11:30～12:45 昼休み・委員会企画（P301, P305）
  - 12:45～14:45 パネルセッション（N302, P301, P302, P304, P305）
  - 14:45～16:20 口頭発表 40分（N302, P301, P302）
  - 14:45～16:15 フォーラム（P304, P305）

### 【会場・インターネット環境】

Q1. 情報交換会の会場はどこですか。

A1. 情報交換会は事前申込制となっております。申し込みいただいた方には別途ご案内いたします。

Q2. 「ファミリールーム（キッズスペース）」はありますか。

A2. 本大会では P405 をだれでも使用できる部屋（談話室）としています。パーティーゲームなどを準備しておりますので、お子様もご自由にご利用ください。ご利用に際しての一切の責任は負いかねますので、あらかじめご了承ください。会場には授乳室

もあります。ぜひご活用ください。

Q3. 書籍販売・展示はありますか。

A3. 本大会では書籍販売・展示はございませんが、大会1日目(3月7日)に受付近くに、本学会の会員および本大会の参加者にご寄贈いただいた書籍の展示コーナーを設けます。自由に閲覧することができますので、興味のある方はご覧ください。また、情報交換会(大会1日目夜、要事前申込)では閲覧コーナーにて展示されていた書籍が当たる抽選会を行う予定ですので、ぜひご参加ください。

Q4. Wi-Fi を利用したいのですが利用可能スポットはありますか。

A4. 構内ではWi-Fiをご利用いただけます。接続方法については大会当日にお知らせします。

#### 【学会関係】

Q5. 参加費を支払ったかどうか忘れたので確認したいです。

A5. 受付で確認いたします。

Q6. 学会費の支払い状況を確認したいです。

A6. 受付で確認いたします。

Q7. 登録している所属や住所、メールアドレスを確認したいです。

A7. 受付で確認いたします。

Q8. 年会費の支払いはできますか。

A8. 会場では対応いたしかねますので、大会参加前に所定の方法にてご納入をお願いいたします。

Q9. 所属が変わりました。手続きはどうすればよいですか。

A9. 学会事務局 ([contact@alce.jp](mailto:contact@alce.jp)) にメールで変更情報をお知らせください。

Q10. 予稿集のみ購入することはできますか。

A10. 予稿集は学会ホームページにて無料公開されております。<https://alce.jp/annual/>

Q11. 予稿集や学会誌のバックナンバーは買えますか。

A11. 学会ホームページにてすべて無料公開されております。<https://alce.jp/journal/>

## 【その他】

Q12. 荷物を預かってもらえますか。

A12. 受付でお預かりいたしますが、盗難などのトラブルへの対応はいたしかねます。貴重品などはお預かりできませんので、あらかじめご了承ください。

Q13. 会場での飲食は可能ですか。

A13. 各発表室での飲食は禁止となっております。飲食の際はN館ロビーをご利用ください。ごみは各自でお持ち帰りください。

Q14. 必要な資料をコピーしたいのですが。

A14. コンビニなどのコピーサービスをご利用ください。

Q15. 駐車スペースはありますか。

A15. 東学生駐車場をご利用ください。正門から構内にお入りください。

Q16. 子どもも会場に入れますか。

A16. はい。会場全体、および各発表室にも、どうぞご同伴ください。P405は談話室となっております。お子様も自由にご利用いただけます。

## 【大会シンポジウム】 言葉するわたしたち

シンポジスト

John C. Maher (国際基督教大学 (ICU) 名誉教授),  
八巻 香澄 (東京都現代美術館), 石田 喜美 (横浜国立大学)

シンポジウムに参加を検討しているかたへ。

わたしたちが生きることと「言葉する」ことは、切り離しがたい……ですよね。繋がり癒やしあうこと、断絶し傷つけあうことも、その多くが言葉によってなされています。わたしたちは「言葉する」ことで現実を把握し、「言葉する」ことで現実を形作っている。この大前提には、それほど異論は出ないのではないのでしょうか。けれども、「言語教育に関わるわたしたちは、その『言語教育に関わる』という点において、『言葉する』ことをどのように捉えたら良いのか」というところに焦点化すると、とたんに納得感の輪郭がぼやけてしまいます。きっとわたしたちは自身に問うべきなのです。「言葉する」ことについてどのような(様々な)捉えかたが可能なのか。そして、どのように捉えることが、わたしたちの生きる社会と言語教育を、より公正でより自由なものにしていくのか。

本シンポジウムでは、「言葉する」ことと生きることの重なりを、さまざまな立場で探究している三人の方をお招きしています。それぞれに異なる経験や物の見方、価値観をもって「言葉する」ことに関わってきた方たちです。それぞれの立場から見てきたもの、見ようとしてきたものについて語っていただくのですが、それが、本シンポジウムとしての『言葉する』ことをどのように捉えたら良いのかへの答に直結するわけではありません。本シンポジウムのねらいは、登壇者の語りを通じて、参加者もまた、多様なわたしたちが多様に生きられる場としての「言葉する」場を想像し、そこに誘われていく場をつくる、ということにあります。それらを重ねあわせることで、マイクロレベルからマクロレベルに至るまで、様々なかたちで展開される言語のありかた、言語教育のありかたについて、考えられる場を提供したい、「言葉するわたしたち」という表現を杖として光として、創造的に思考をめぐらせる場をつくりだしたい、と考えています。

(司会・企画 山本冨里, 大平幸)

【大会シンポジウム】登壇者

個人のスペースと体験における言語の地層

John C. Maher (国際基督教大学 (ICU) 名誉教授)

キーワード

ハイブリディティー (hybridity), 層化 (layering), 母語 (mother tongue)

大学で、「言語学入門」的な授業を受けると、言語は3つの側面から構成されることを学ぶだろう。(1) 生物学, (2) 社会, (3) 個人の3側面である。言語は生物学的なものであり、人間の子供は、身体に組み込まれた言語システムを「備えている」。これは完璧なもので、プラトン(紀元前3世紀)はこの完璧さを「アイデア」、神々からの贈り物と呼んだ。16世紀のルネ・デカルト、そして後にフェルディナン・ド・ソシュール(1912)は「ランゲージュ (langage)」と呼んだ。1960年代、ノアム・チョムスキーはこれを「I言語(内部言語)」と呼んだ。言語は学習されるものではなく成長するのだということになる。数年のうちに、子供は異なる特定言語で会話ができるようになる。ソシュールはこれを「ラング (langue)」と呼び、チョムスキーは「E言語(外部言語)」と呼んだ。言語は学習されるものではなく、獲得されるものということになる。社会はラングを支配し、文法書や辞書を作る。このラングこそが言語教師が教えるものだ。通常、政府が言語の一変種を選んでそれを「国語」とする。

言語発話の第3の側面は個人的・個別的なものである。ソシュールは個別発話を「パロール (parole)」と呼んだ。言語は制度 (institution) であるが、同時に個人的な空間でもある。この空間の中には、個人の言語体験が存在する。私と言語の個人的関係とは何か? 言語空間とは、多様な言語を持つ人々が集う場所、独自の人生が交錯する場所、そして人々が共に新たな言葉を生み出す場所である。

この議論における重要な概念は「層 (layer)」である。各個人は言語経験の層で構成されている。各人の言葉は層をなしている。堆積岩のように、私達が話す言語は過去の無数の人々からの断片から形成されている。過去の話し手たちが、今私が話す言語の地層を構成している。別の言い方で言えば、言語は私の存在における地層である。私達は過去の話し手たちを知らない。しかし彼らは私たちの語彙やアクセントの中に存在する。この既存

の言語世界は同時に書籍でもある。

一人一人の人間の中の言葉の *hybridity*, 「ヘテログロッシア」(異言性, *heteroglossia*) については, 1930年代のロシアの知識人ミハイル・バフチンが最初に言及した。単一の言語の中に, 単一で均質な言語ではなく, 現実世界の言語と社会的相互作用の動的で階層的な性質を反映した「多声性」(*many-voicedness*)を想定した。

このテーマは, 所有権 (*ownership*) という観点から考えることもできる。私の言葉は私自身の私有財産ではない。あなたが持つ言葉の一つ一つは借り物なのだ。フランスの哲学者ジャック・デリダ (*Jacques Derrida* (*Grammatologie*), 1969) は, 著書『文法学』でこう指摘している。「人が話すとき, その言葉は引用である」私の言語世界は一種の引用である。それは他者の言葉, 他者の表現, 発音, イントネーションの引用なのだ。

個人の言葉は層をなしている。私たちが話すとき, 言語を使うとき, 私たちは常に既に使われた言語を掘り起こしているのだ。私は過去と現在の境界領域に生きている。言語においては常に異邦人 *étranger* であり部外者である。母語そのものが, 私が選んだものではなく, 偶然の産物だ。それは過去の人々や事物から来たものなのである。「母語」の「母」の文字を外し, 「他者語」と改名した方がよいかもかもしれない。

私はヨークシャーで育ち, ヨークシャー方言を話したが, それをどのように失ったか, イギリス手話とどのように出会ったか, 祖父母はアイルランド人だったがなぜ両親はアイルランドの言葉を家庭で話さなかったのかなどを考えた時から, 私は自分自身の内面を掘り始めた。そして, それまで知らなかった言語体験の層を掘り起こした。これは, 博物館で見かける土や岩の層に似ている。人は皆, ある種の言語博物館なのだ。

自己の層, 歴史の層を掘り下げていくにつれ, 言語を「対象」として捉えることと「経験」として捉えることの違いが次第に理解できるようになる。自らの内なる経験の層を掘り起こすことで, 新たな視点が見出せるかもしれない。喪失と獲得は, 私たちの言語体験における根本的な出来事である。

【大会シンポジウム】登壇者

翻訳できない わたしの言葉

—現代美術展で、「わたしの言葉」について語る—

八巻 香澄（東京都現代美術館）

キーワード

脱植民地主義，標準語イデオロギー，言語権，省察，多声性

東京都現代美術館で2024年に開催された展覧会「翻訳できない わたしの言葉」(QRコード参照)は、言語が権力や支配の歴史と絡み合い、今なお政治的・経済的な不均衡を生みだし続けている現実を踏まえ、それを乗り越えるために、個人とその言葉に向き合う試みであった。



企画者である筆者は、言語学や言語教育のバックグラウンドをもたない。英語が得意な人に気後れしたり、両親の出身地の方言やアクセントを恥ずかしく思ったりする一般的な日本語話者であった。たまたまオランダに3年間暮らす機会があり、英語コンプレックスがなくなり（このエピソードは当日お話しします）、脱植民地主義を骨の髄まで叩き込まれたことで、帰国したら日本で暮らす日本語非母語話者のために何かしたいと考え、「言葉」をテーマとした展覧会を作ることにした。多くの人が自分ごととして実感するであろう標準語イデオロギーや単一言語主義、そして「言語化」や「コミュ力<sup>コミュ</sup>」が過剰に求められる言語エイブリズムを、相対化する必要があると感じたからだ。

展示した作品については、画像と共に紹介する予定である。しかし何よりもここでみなさんにシェアしたいのは、展示室の最後のコーナーに設けたガーランドについてだ。アーティストの作品を観て感じたことを、自分の経験につなげて省察するために、鑑賞者に自分の「わたしの言葉」について書いてもらった紙を、お祝いの装飾品のように壁に掲示した。そこには、様々な人の経験や言葉に対する愛憎が語られていた。日本語以外の言語で書かれたものも多く、ブレイス語やカタルーニャ語、ウェールズ語などの少数言語も含め、多様な言語や複言語の人がいることが可視化された。言語をめぐる様々な不均衡やそれによる個人の困難を乗り越える方法を考える場とするために、このシンポジウムでもいくつかのコメントを紹介したい。

【大会シンポジウム】登壇者

フィクションの世界で出会う

わたしの言葉／わたしたちの言葉／共同体の言葉

—言葉を想像／創造し、生きることについて—

石田 喜美（横浜国立大学）

キーワード

言葉する人 (languager), 想像／創造, 「ダイアレクト」, フィクション

1. はじめに

本発表では、以下の2つの立場から、私自身と「言葉する」こととの出会い、およびそこから考えたことについて語る。1つは、訳語としての「言葉する」を着想した研究者としての立場、もう1つは、「言葉する」というキーワードのもとロールプレイング・ゲーム「ダイアレクト (Dialect)」(ハイムズ, セヤルオウル, 2017/2020)のプレイヤー／ファシリテーターとしての立場である。

2. 「言葉する」こと、「ものする(物する)」こと

「言葉する」は、“languager”の訳語として案出するなかで着想した言葉だ(日本認知科学会教育環境のデザイン分科会, 2021)。言葉の使い手であると同時に、言葉の創り手でもある人間としての“languager”。この言葉をいかに日本語に翻訳することができるかと考えていたとき、はじめに思いついたのは、「ものする人」という語だった。

「ものする(物する)」は、「種々の動詞の代わりとして、ある動作をそれと明示しないで婉曲に表現するのに用いる」(『精選版日本国語大辞典』)語で、基本的には、人間の身体が行うことであればなんでも表しうる。『デジタル大辞泉』ではその「ものする」という語の第一番目の語釈に「詩文などを作る」(『デジタル大辞泉』)と書かれている。日々の生活のなかでどこかへ行ったり、なにかを食べたり、だれかと話したり、ものを書いたりすることと、「詩文などを作る」という想像／創造的な行為が、「ものする」という語のなかで結びついている。もちろん、これは、私の妄想に過ぎない。ただ、「ものする」という語によって触発されて生み出された、日常を生きることと想像／創造的に言葉を用い

ることが不可分になって蠢きあいながら言葉のありようを変容させていくイメージは、今も残り続けている。私の発する「言葉する」という語の背後には、常にその存在がある。

### 3. フィクションの世界で「言葉する」—RPG『ダイアレクト』と言葉の物語

私たちが生きる「現実」は多元的なものであり、誰にとっても同じように見える一枚岩的なものではない。そしてその現実の多元性を生み出すものの1つにフィクションがある。フィクションの世界は、言葉によって編み出されるものでありながら、そこでの出来事が、私たちの生きる「現実」を、言葉を、変容させる。そうであるとすれば、誰かとともに言葉を想像／創造的に使用することによって、フィクションの世界を編み上げ、そのなかで、自分自身の人生のなかでは出会えなかった言葉の物語と出会い、その言葉の過去・現在・未来に思いを馳せることもできるのではないか。

2024年度には、「言葉する」というテーマに関わらせながら、「ダイアレクト」をプレイする機会が複数回あった。1つは、東京都現代美術館「翻訳できない わたしの言葉」展で行ったプレイ会（右のQRコードを参照）であり、もう1つは言語文化教育研究学会の例会で開催したものだ（石田ほか、2025）。シリアスなテーマで「ダイアレクト」をプレイするこれらの機会を通じて見えてきたことはいくつかある。本発表では、プレイを通じて見えてきた「わたしの言葉」「わたしたちの言葉」「共同体の言葉」という三層のなかで「言葉する」人間と、そこで編み出される言葉について考えてみたい。



### 文献

- ハイムズ, C., セヤルオウル, H. (2020). 『ダイアレクト』(早川秀俊, 鮎方高明; 電子書籍版) HallowHill. (原典 2017)
- 石田喜美, 大平幸, 草谷緑, 中山由佳, 山本冴里 (2025, 7月15日). 言語文化教育研究学会第99回例会「ダイアレクト」リプレイ『禁じられた娘たち』『ALCE WEB MAGAZINE トガル』. <https://www.togaru.online/trpg>
- 日本認知科学会教育環境のデザイン分科会 (編) (2021). 『関係を紡ぐ言葉の力／言葉を紡ぐ関係の力：言葉する人 (Languager) の視点から心理療法・教育・学習を横断的に捉えなおす』日本認知科学会教育環境のデザイン分科会活動記 10. <https://drive.google.com/file/d/1GtnqPR7ZTrzbLY7HmwHVklJyaBYoC2Hi/view>

【口頭発表】

## CEFR 黎明期の英国における外国語教育と中央集権化

—マイケル・バイラムの語りにみる言語意識の再考—

寺村優里（京都大学）

### キーワード

言語意識, CEFR, サッチャー, 教育運動, 言語への目覚め

#### 1. 研究背景と問題設定

英国では保守党政権下において、1988年に教育改革法および1989年国家カリキュラムの導入が行われ、教育の中央集権化と成果主義の傾向が強まった。外国語教育の国家カリキュラムは1991年に登場し、学校や教師の裁量にもとづく多様な教育実践から、到達目標と試験制度を軸とする教育モデルへの転換が生じた。

この改革期に展開した言語意識運動は、1980年代半ばには「運動」と呼びうる影響力を有し（Donmall, 1997）、言語学的視座から言語を探究する教科「言語」の構想を通して、教科横断的かつ探究的な言語教育を目指した（Hawkins, 1984）。教員主導の草の根的な実践と研究が運動を支え、政府の資金援助を受けつつ展開されたが、最終的には教科化は実現せず、1990年代以降、運動は次第に縮小していった。

この運動史については理論的検討（e.g. Murakami, 2013）や回顧的記述（e.g. Donmall, 1997）が存在する。しかし、教育改革の転換と運動の展開の局面において、当時の教育者がどのように自らの教育観を形成したのかを、本人の語りを史料として質的に検討した研究は管見の限り存在しない。

以上を踏まえ、本研究は、1980~90年代英国の教育改革期に、言語意識運動に関与した教育者であるマイケル・バイラムが、制度的変化、教育運動、専門職的キャリアの交錯するなかで、いかに教育者の知が生成されるかを、本人の語りに基づいて質的に検討する。バイラムは、言語意識運動にも関わり、その後、言語学習者の相互文化的コミュニケーション能力（ICC）モデルを提唱するとともに、欧州評議会言語教育政策部門特別顧問を務め、『ヨーロッパ言語共通参照枠』（以下CEFR）の社会文化能力に関する記述にも携わった（バイラム, 2008/2015）。

## 2. 研究方法

分析対象は、筆者が2025年1月10日にオンラインで実施したインタビューである。インタビューは半構造化と非構造化を組み合わせ、実施時間は約60分であった。言語意識運動に関わるようになった経緯、当時の教室での実践の様子などについて問いを設定し、当時の思いや考えを自由に語ってもらった。本調査はレスター大学の倫理審査を受け、事前に研究概要および同意書をメールにて送付し、書面による承諾を得た上で調査を行なった。

本研究では、ナラティブ分析 (Barkhuizen et al., 2014) を用い、個人が自己の経験をどのように意味づけ、再構成して語るのかに着目し、政策の転換期における教育者の知の生成を検討した。録音データはすべて逐語録を作成し、コード化を行なった。①言語意識運動への関与とその教育的意義、②制度的制約のなかでの教育者としての実践、③言語教育の「教育」的側面、という3つの主題を生成した。

## 3. 分析結果

### 3. 1. 言語意識運動への関与と教育的意義

バイラム氏は、ケンブリッジ大学卒業後に中等教育におけるフランス語・ドイツ語教師として教師人生を始めた。当時は「言語意識」の存在を知らず、「私が（言語意識アプローチに）関わり始めたのは、1970年代かな。当時、中等教育でフランス語やドイツ語を教えていた。＜中略＞とにかく言語学に興味があったから、教えているなかで、単に外国語を学ぶだけじゃなく、子どもたちや若者が言語そのものを理解することの大切さを考えるようになった」と実践に至った経緯を語る。バイラムは、言語技能の習得に限定するのではなく、「言語そのものを理解すること」を目指す実践を行っていた。加えて、「言語教育を通して、若い人たちに世界や自分の国以外の世界について学ばせたかった」とも語り、言語について考えることを通して人を育てるという教育観を示す。このような教員の信念が社会的活動へとつながり、賛同者の拡大によって言語意識運動は進展していた。

一方で、バイラムは運動内の多様な実践をすべて肯定していたわけではなく、「良いものもあったが、そこまで良くない取り組みもあった」と語る。これは、運動が草の根的な集合体であり、理論、実践、方法が必ずしも統一されておらず、個々の文脈で試行錯誤がなされていたことを示唆する。

### 3. 2. 制度的制約下における教育実践の変容

進展していった言語意識運動であるが、1980年代後半から90年代の教育の中央集権化に伴い、教師の裁量権の縮減が実践環境を大きく変化させた。1991年の現代外国語教育の国家カリキュラムおよび全国試験の導入により、教師は自由にカリキュラムを設計する時代から、到達目標に合わせて教える時代へと移行した。「コミュニケーションスキルを伸ばすとか、子どもたちの試験結果、先生たちが生徒に良い結果を出させることへのプレッシャーがあって、他のことをやる余裕がなかった。〈中略〉私が教え始めた時には、全国的なカリキュラムはなかったし、教え方の指示もなかった」との語りからは、制度によって、教員の時間的余裕は減少し、成果主義の圧力下で、言語意識運動は次第に縮小していった。そのなかでバイラムは、英国ではなく、欧州評議会のプロジェクトに関与することで、異文化間教育や相互文化的能力の理論形成へと活動の場を移していった。バイラムはこの移行を振り返り、「言語意識と異文化的な問題が、別々のものになってしまった。それは本当にもったいなかったと思っている」と語る。

### 3. 3. 言語教育の「教育」的側面

バイラムは「それ（言語意識）は教育だ。人を教え育てることなんだ」と語り、言語意識の教育的価値を評価している。「私にとって一番面白かったのは、（言語意識の実用的側面ではなく）むしろ教育的な側面だった。言語について学ぶことを通して、若い人たちが『自分は言語を使う存在だ』と考えるようになる、その部分こそが、最も興味深いところだった」という語りには、言語教育において成果指標によって測定される傾向が過度に強まり、生徒が自己と言語の関係を内省する機会が失われつつあることへの問題意識が示されている。バイラムの語りは、言語意識がもつ実用的側面と教育的側面のなかでも、教育的側面を保持し続けることの重要性を示している。

## 4. 結論と考察

本研究は、教育者の語りを史料として扱い、1980~90年代英国の教育改革期において、政策文書や理論分析だけでは捉えきれない、教育者の知がいかにか生成されたのかをミクロな視点から検討した。その結果、下記3点が明らかとなった。

第一に、語りは教育改革期における教員の裁量権の縮減と言語意識の実践の困難化を示しており、当時の中央集権化が教育環境を大きく再編したことを示唆する。第二に、この

語りは、教育者が変化する活動の場のなかで、自らの知を再構築したことも示す。バイラムの相互文化的能力の理論の形成は、欧州評議会において、言語意識や相互文化的能力といった理論が価値づけられ、英国内では困難であった特定の知の生産が活発化していたと考察できる。第三に、バイラムは言語意識の教育的側面を高く評価しており、成果主義の教育のなかのその重要性を語っている。成果主義の傾向の中で、教員が自身の信念をもとに、知の生成によって抵抗していたことが明らかとなった。

本知見は、現在の言語意識に関する教育、言語への目覚め活動や複言語教育に対して、バイラム自身が価値を置くような「人を育てる教育」を構想しつづけることの重要性を示唆する。

## 文献

- バイラム, M. (2015). 『相互文化的能力を育む外国語教育—グローバル時代の市民性形成をめざして』 (細川英雄, 監修; 山田悦子, 古村由美子, 訳) 大修館書店. (原典 2008)
- Barkhuizen, G., Benson, P., & Chik, A. (2014). *Narrative inquiry in language teaching and research*. Routledge.
- Donmall, B. (1997). The History of Language Awareness in the United Kingdom. In L. van Lier, D. Corson. (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education, Volume 6: Knowledge about Language* (pp. 21-30). Kluwer Academic Publisher.
- Hawkins, E. (1987). *Awareness of Language: An Introduction* (Rev. ed.). Cambridge University Press.
- Murakami, C. (2013). *Language Awareness & Knowledge About Language: A history of a curriculum reform movement under the Conservatives, 1979 -1997*. [Doctoral thesis, The University of Exeter]. Open Research Exeter. <https://ore.exeter.ac.uk/repository/handle/10871/14539>

【口頭発表】

査読システムから再考する「言語文化観のゆさぶり」

— 英語科教育が「ことばの教育」であるために —

曾我 治寿（岐阜県多治見市立多治見中学校）

キーワード

英語科教育, 言語文化観のゆさぶり, ことばの3機能, 対話型振り返りシート

1. 背景と目的

英語科教育の現場では、学習者が英語を習得するために学習到達度目標・学習到達度目標をもとに作成した CAN-DO リスト・年間の具体的な指導計画・単元の具体的な指導計画などを設定する。そして、目的・場面・状況が適切に設定されている「形式的に整った単元・授業・言語活動」を通して、目に見える結果としての「習得」が求められる。

そこで、「ことばとは何か」について考えることで学習者の知的好奇心を喚起し、可視化しにくい長期的な習得や、ことばを主体的に学ぶ態度の育成につなげる「言語文化観のゆさぶり」（仲，2009，2012）という理論に着眼した。「言語文化観のゆさぶり」，すなわちことばに対する態度やものの見方を言語習得に応用する研究は，理論面だけではなく実践面においても進められてきた。ところが，言語文化観をゆさぶるために既存の教材や指導家庭の中でどのような言語活動をつくることができるのか，また，「言語文化観のゆさぶり」を取り入れた実践では何を，どのように指導していけばよいのかについては不透明な部分がある。加えて，「言語文化観のゆさぶり」を通して喚起した学習者の知的好奇心をどのように可視化しやすい言語習得に結び付けていくのかについての実践事例は多いとはいえない。

2. 「『豊かな』言語文化観」を育成する 3R の指導プロセス

「言語文化観のゆさぶり」を取り入れた実践をモデル化した Kern（2000）で提唱されている 3R のプロセスを示した。3R のアプローチは，Responding・Revising・Reflecting という 3 つの段階から構成される。曾我，仲（2024）では，3R を以下のように再定義した。

### Responding (応答)

学習者がテキストと関わる（＝聞く・読む・話す・書く・見る）過程で、自己の「言語文化観」をもとに意味をデザインする作業。

### Revising (書き直し)

作文などの書き直しのみを指すのではなく、他者との交流を経てゆさぶられた言語文化観をもとに読み直すこと、考え直すこと、別の視点からものごとを見直すこと、そして、デザインし直すことを指す。それは、単に作業を繰り返して行うことではなく、異なった文脈、目的、あるいは、コミュニケーションの対象者との関係の中でテキストを見つめ直し、どうやって新しい意味をデザインするのかということを考える能力を伸ばすことを目的とする。

### Reflecting (振り返り)

Responding と Revising の過程における「デザイン」活動を通して問い直された言語文化観をもとに、学習内容について振り返る。

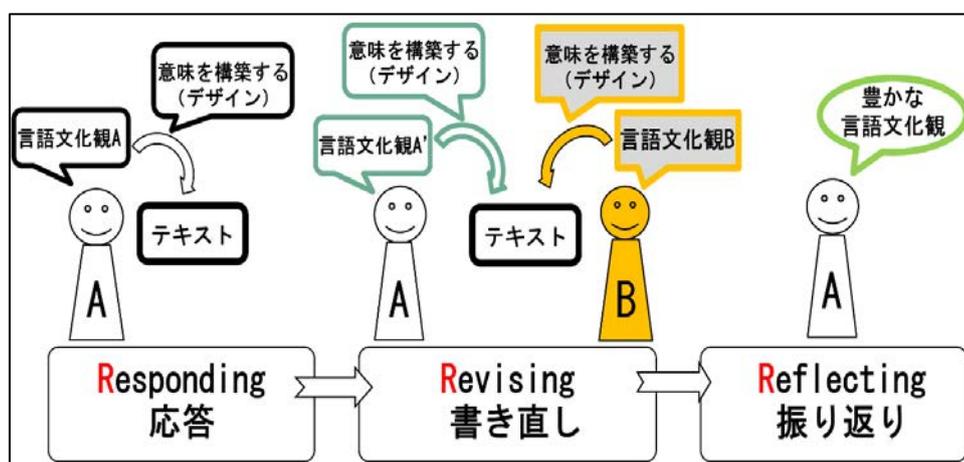


図1. 「『豊かな』言語文化観」を育成する3Rの指導プロセス

学習者の言語文化観は、3Rにおける Responding・Revising・Reflecting の段階を通して何度もゆさぶられることになる。筆者自身の言語文化観も学習者や査読コメントなどを通してゆさぶられてきた。つまり、「言語文化観のゆさぶり」を取り入れた実践というのは、3Rのプロセスそのものといえる。

### 3. 査読システムから再考する「言語文化観のゆさぶり」

3章では、査読コメントから筆者の言語文化観と「言語文化観のゆさぶり」を取り入れた実践の要点を整理した。

#### 【筆者の（現状の）言語文化観】

英語科教育の目標は、学習者が英語でコミュニケーションを図る資質・能力を身につけることである。そのため、「言語文化観のゆさぶり」という理論も、基本的には学習者の英語を用いる資質・能力の向上に寄与する目的で実践に応用されるべきである。しかしながら、必ずしも「言語文化観のゆさぶり」を行なった結果として、学習者の資質・能力が育成されたという因果の中へと安易に埋め込むことは賢明ではない。そのため、「言語文化観のゆさぶり」の結果については、質的に丁寧に記述する必要がある。

また、「言語文化観のゆさぶり」とは、学習者のことばに対する知的好奇心を喚起することにより、英語や日本語などの言語を主体的に学ぶ態度につなげるためのものである。そして、主体的に学び続けるがゆえに彼らの言語文化観はゆさぶられ続け豊かなものになり、伝達機能も涵養されていくと考える。

#### 【実践の要点】

- ①「ことばの3機能」を意識した授業設計
- ②言語文化観をゆさぶる手立ての準備
- ③長期的な変容を評価の軸に据える
- ④教師による適切な足場掛け
- ⑤表現力の「質」の変化に注目する

査読コメントを通して筆者の言語文化観を整理し、「言語文化観のゆさぶり」を取り入れた実践の要点を示すことができたと思う。

### 4. 「言語文化観のゆさぶり」の実践

実践では、帯活動“*What's this?*”についてみていく。この活動は、文部科学省より授業の冒頭で行なわれることが推奨されている帯活動である **Small Talk** に相当する活動である（曾我，仲，2024）。

手順	<p>① 2人ペア（話し手・聞き手）になり，聞き手は伏せる。 話し手には，「ことばとは何か」について考える要素を含んだ「Today's theme（お題）」を提示する。</p> <p>② 聞き手は「Today's theme（お題）」を当ててるために，話し手に基本的には英語で質問をする。英語に加えて，ジェスチャーや日本語を用いて質問をしてもよい。話し手は，聞き手からの質問に答えながら，「Today's theme（お題）」を当ててもらってやり取りを継続する。</p> <p>③ 全ペアが座ったら，「Today's theme（お題）」の答え合わせをする。</p> <p>④ (1) 「英語で質問する／答えることができた表現」を発表する。 (2) 「日本語で言うことができた表現」を発表する。 (3) 「日本語で言うことができた表現」を既習表現を使ってどのように英語にするかを考える。</p> <p>⑤ 「Today's theme（お題）」に絡めて教師が「ことばとは何か」について考えることにつながる話をする。</p> <p>⑥ ④で発表したり，英語に直した表現を復唱して定着を図る。</p>
----	--

表1. 帯活動 “What's this?”

発表当日は，実践をふまえた学習者の振り返りシートにおける感想と，年間を通して行った “What's this?” の活動によるライティングテストの結果を示す。

## 文献

仲潔（2009）. 言語観教育の展開：英語『科』教育にできること『社会言語学』9, 113-138.

仲潔（2012）. 「言語文化観を育成する『英語科教育法』の実践：言語文化観のゆさぶり」森住衛（監）関西言語文化教育委員会研究論集編集委員会（編）『言語文化教育学の実践：言語文化観をいかに育むか』（pp. 47-67）金星堂.

Kern, R. (2000). *Literacy and Language Teaching*. Oxford University Press.

【口頭発表】

小学校の外国語（英語）授業を  
language assemblage から捉え直す試み

大石 海（東京大学）

キーワード

小学校英語教育, language assemblage, ニューマテリアリズム, もつれ

1. はじめに

言語教育研究という分野に限らず、現在においては、Toohey (2019, p. 938) の以下のような指摘が当然視されてきつつある。すなわち、「グローバル化された経済、戦争、環境災害、雇用不安や所得格差の増大、性暴力、人種差別、そしてアルゴリズム的状况によって引き起こされる国境を超えた人、情報、モノの移動の増加によって生じる現代の教育的課題に対処するには、新たな概念、新たな教育、新たな研究デザインが必要である。」それゆえ、人間中心的な見方や、あるは、人／モノ、文化／自然、主体／客体といった二元論的見方にとらわれない、いわゆるポストヒューマニズムやニューマテリアリズムなどと関連付けられた研究が近年増加している。実際、言語教育研究においても、たとえば人工知能や言語ロボット、脳インプラントなどの新たな技術の登場は、コミュニケーションの方法を根本的に変化させるだけではなく、言語（言葉）とは何か、これからどうなっていくのか、という問いを私たちに突きつけている。

本研究では、小学校における外国語（英語）の授業を、language assemblage から捉え直すことを試みる。Pennycook (2024) によれば、language assemblage とは、言語はあらかじめ与えられた実体ではなく、むしろ様々な要素や経験から組み立てられ、集められたものであり、社会的・イデオロギーのプロセスの産物である。

language assemblage は、たとえば第二言語習得 (Second Language Acquisition : SLA) にみられるような、言語を本質主義的・一枚岩的・標準化された客観的なものとして捉えるのでもなく、あるいは世界英語 (World Englishes : WE) や国際共通語としての英語 (English as a Lingua Franca : ELF) にみられるような、言語（使用）を社会実践として捉え、言語をより流動的で複数の捉えつつ、いわゆる「英語と呼ばれている何

か」の存在を前提とするような捉え方でもなく、言語をその場面における人や空間やモノなどの *assemblage* として捉えることで、言語をめぐる存在論的転回を志向する。

そこで本研究では、実際の小学校の外国語（英語）授業の様子を *language assemblage* という視点から捉え直す。この見方に立つことで、教室空間のあらゆるエージェンシーが関係的なものとして作用し、英語の授業という世界を構成している様子を捉えることが可能となる。ここでのエージェンシーには、教師、児童、外国語指導助手などの人間だけではなく、紙の教科書や音声教材、タブレット端末、タイマー、窓の外に見える街の景色などの物質やセミオティック資源も含まれる。

## 2. 研究方法

本研究では、関東地方の公立小学校に勤務する2名の教諭（A教諭・B教諭）による外国語科の授業観察を実施した。授業観察は、A教諭については2023年4月から2024年1月にかけて6回行った。B教諭については、2024年11月から2025年2月にかけて8回行った。観察にあたっては、当該小学校の所属長である校長の承諾のもと、フィールドノーツを取った。また、外国語指導助手にも事前に承諾を得て授業観察を実施した。

## 3. 結果・分析

### 3. 1. 「聞く」「話す」「読む」「書く」「いじる」「噛む」…

小学校に限らず、また外国語教育に限らず、現在の教育現場では情報通信技術（*Information and Communication Technology : ICT*）を活用した授業が広く行われている。外国語の授業では、英語の音声を聞く際にこれまでもカセットテープやCDプレーヤーが使用されてきた。今では、多くの自治体が児童生徒に一人一台のタブレット端末を支給し、教育活動に活用することを推奨している。

2024年の11月に実施したB教諭の授業観察においては、そのタブレット端末やイヤホンが、児童の身体や学びへと拡張していく様子が見られた。その日の授業は、始めのあいさつの後に *Sound Chants* と *Word Chants* を行い、B教諭と児童との *Small Talk*、さらには児童同士の *Small Talk* と授業が展開されていった。その後の活動としてB教諭は、教科書に掲載されている *Phrase Chants* の表現を児童に個別にインプットさせようと意図し、次のような指示を出した。「じゃあみんなイヤホン用意して。で、Lesson 5 の QR

用意して。ちょっと時間あげるの、まずは個人個人で何回も聞きましょう。最後にみんなまで合わせて言うてみるからね。はいじゃあどうぞ。」その指示を受けた児童たちは、自分のタブレット端末に自分のイヤホン差し込み、**Phrase Chants**の音声を聞いていた。当然、教室全体には、英語の音声は無い。しかし、児童は英語の音声を何度も聞いている。多くの児童は、イヤホンから流れてくる英語音声を集中して聞いているように見えた。一方で、児童たちは有線のイヤホンを使用しているためタブレット端末からはイヤホンのコードが伸びている状態にある。そのため、イヤホンコードを指でいじりながら英語音声を聞いている児童がいた。イヤホンコードを人差し指に綺麗に巻きながら英語音声を聞いている児童がいた。イヤホンコードを噛みながら英語音声を聞いている児童がいた。

こうした様子について、言語（教育・学習）を **assemblage** として捉える見方では、イヤホンコードを学習の妨げになるものとしては見なさいであろう。むしろ、ある種のエージェンシーとして、児童の身体感覚や学びに働きかけるモノと捉える。イヤホンコードと児童、そしてタブレット端末（そしてそこから流れてくる **Phrase Chants**）がもつれ合いながら、英語の授業における学びが構成されているのである。

### 3. 2. キッチンタイマーのエージェンシー

2023年に実施したA教諭の授業観察においては、教室空間で日常的に使用されるキッチンタイマーをA教諭がある種のセミオティック資源として用いつつ、その一方でキッチンタイマーのエージェンシーがA教諭や児童の行動や思考に作用する場面が見られた。その日の授業の終末場面で、A教諭は英語の文章を書き写す課題を児童に取り組みせていた。その際A教諭はキッチンタイマーを使って時間を計測した。キッチンタイマーを開始する音とともに児童は教科書に向かって英語を書き始めた。その最中にA教諭が「ごめん、英語の途中なんだけどさ、次使う算数のプリント配っていい？」と言って算数のプリントを配付し始めた。児童らは英語の課題に取り組みながらもA教諭から配られたプリントを後方の席の児童に回していった。この時のA教諭は、英語の授業を行う教師というよりも、クラスのマネジメントをする学級担任として振る舞っていた。なぜこのようなことをA教諭が行ったのかというと、この学校の授業時程と関わっている。この授業は5校時に行われていた。A教諭の勤務先では、授業と授業の間の準備時間は基本的に10分間なのだが、日課の都合上5校時と6校時の間は5分間しか準備時間が無い。それに加えて、6年生の算数の授業は習熟度別に分かれて実施されていたため、6校時の授業が開始され

る前に児童は教室を移動しなければならない。したがって時間的にかなり厳しい状況にあった。英語の授業は、当然のことながら他の学校生活の状況の中に埋め込まれており、それらとともに成立しているのである。A 教諭は、外国語の授業中は、自らの英語という言語資源を重点的に用いつつ、より広い意味での学級担任として児童のその後の学びに支障が無いように努めようとしている。

A 教諭が算数のプリントを配付した際、英語の文章を書き写す手を止めプリントに書かれていた算数の問題を見つめたり、プリントに名前を記入したりする児童がいた。そのとき、キッチンタイマーが書き写しの時間の終了を知らせる電子音を鳴らし、A 教諭を、英語の授業をする教師へと引き戻した。A 教諭は「はい、Stand up, please」と言い、英語で終わりのあいさつを行い授業を終了した。A 教諭の配付した算数プリントというモノが A 教諭をはじめ児童を英語ではなく算数の授業へと向かわせようとしている時に、いわば暴力的にキッチンタイマーが自らの発する電子音により再び外国語の授業へと教室空間を変容させた。

#### 4. おわりに

実際の授業観察を通じて、外国語の授業が様々なエージェンシーと作用し合って構成されている様子や、児童とイヤホンコード（タブレット端末）が絡み合いながら学んでいる様子、キッチンタイマーの音（や算数プリント）が教師や児童の意識を絶えず変化させている場面など、language assemblage の立場から言語教育・言語学習をめぐる異なる様相を確認することができた。いわゆるこうした「ポスト質的研究」といわれる言語教育研究は、国内において徐々に進展しつつあるが、小学校英語教育研究の分野においては管見の限り無い。言語（教育）を assemblage として捉える研究を推進していくことは、言語をめぐる公正公平な世界を志向していく上でオルタナティブな可能性を提示し得ると考えている。

#### 文献

Pennycook, A. (2024). *Language Assemblages*. Cambridge: Cambridge University Press.

Toohy, K. (2019). The onto-epistemologies of New Materialism: Implications for applied linguistics pedagogies and research. *Applied Linguistics*, 40, 937-956.

【口頭発表】

# 大学が求める外国にルーツをもつ若者のアイデンティティと 言語資源とは何か

—大学入試要項の批判的談話研究から見えてくるもの—

吉田 孝子（国際基督教大学）

## キーワード

外国にルーツをもつ若者, 大学入試要項, 批判的談話研究, 言語資源, アイデンティティ

### 1. 外国にルーツをもつ若者の学業達成と大学進学をめぐる制度的背景

移民人口の増加に伴い、外国にルーツをもつ児童生徒の学業達成と進路保障は日本の教育機関の関心を集めている。特に義務教育後の学業達成と進路形成は未だ厳しい状況が続いている。日本語指導が必要な高校生の高等教育への進学率は全体と比較して低く、外国籍の若者の場合、進路選択がその後の在留資格の保持に影響するため、将来に向けた学びと進路形成の支援は重要な課題である（文部科学省，2025）。外国にルーツのある若者の大学進学に関する先行研究は、日本語が母語ではない状況で、学齢期に日本の教育制度に編入した若者の場合、学力試験を伴う一般選抜を通じた進学実現の難しさを報告している。一方で、総合型選抜や学校推薦型選抜のような自身の多言語資源やエスニック資源を活かせる選抜方式を戦略的に選ぶことで、移民の若者の進学可能性は広がると指摘されている（樋口，稲葉，2018；山本，榎井，2023）。また2010年代に入り、帰国生入試や留学生入試とは別に、外国にルーツをもつ若者を対象にした入試枠も設置され始めた。

しかしこういった入試制度で評価される多言語資源やエスニック資源とは具体的に何を指すのだろうか。これは日本生まれで日本語母語話者の若者が同様の選抜方式を利用したときに評価されるものとどう異なるのか。大学入試を一つの言語市場ととらえ、外国にルーツをもつ若者を取り巻く言語イデオロギーの批判的検討をした研究蓄積は十分ではない。本研究では上記の問いに答える一つの方法として、外国にルーツをもつ若者対象に設置された入試枠の入試要項を分析し、評価される言語資源とそこから見えてくる外国ルーツの若者に期待されるアイデンティティを批判的に検討する。本予稿集では、先行研究の検討、目的と方法論の説明に重点を置き、研究結果については概要の説明にとどめる。

## 2. 言語政策としての入試要項と言語要件に見られる言語イデオロギー

外国にルーツをもつ若者を対象にした入試要項はテキスト化された一種の言語政策と言える。それは言語文化や言語に対する態度、考え方、先入観などが反映されたものであり、また様々な制作過程を経てできた妥協の産物として実在する (Hult, 2017)。それは同時にディスコースとして、様々な組織間の関係性が言語政策としての大学入試要項に現れると考えられる。

外国にルーツをもつ若者を対象にした入試要項に関する先行研究は実態調査にとどまる。一方で、英語圏の大学の入試要項の言語イデオロギーに着目した研究が近年見られる。それらは、留学生の受け入れが国際競争性と財政的成功の指標となる英語圏の大学がどのような英語能力観と話者アイデンティティを採用しているのか検討し、本研究の参考となる。Piller, Bodis (2024) はオーストラリアの主要な大学では、留学生に限らずすべての志願者が英語運用能力を証明する必要があるとした上で、志願者の属性によって英語運用能力の証明方法が異なることに注目した。国籍や市民権や学校歴を指標に、英語運用能力が本人に備わった特徴で、それ以上の説明が必要ないと分類される志願者に対し、もう一方は本人の属性に無いものとして言語テストを通して英語運用能力を証明する必要がある集団とに分類されていることを浮き彫りにした。また Bodis (2023) は、大学ウェブサイトの批判的談話分析から、オーストラリアの留学生活が画像や映像を通して魅力的な商品と宣伝される一方、その体験に必要不可欠なのが高い英語運用能力であると法的な言葉遣いを用いて権威を与え正当化していることを明らかにした。

## 3. 研究目的と方法論

本研究は、批判的実在論に基づいた外国ルーツの若者の大学進学にまつわるライフ・ヒストリー研究の一部であり、そのような生徒を対象に入試枠を設けている大学の入学者募集要項を批判的談話研究 (Critical Discourse Studies) (ヴォダック, マイヤー, 2016/2018 ; フェアクロフ, 2016/2018) として分析した。その理由は、ライフ・ヒストリー研究の調査対象となる外国ルーツの若者がこのような入試枠を利用せずとも、どのような言説とイデオロギー構造の中に大学進学に至る経験があるのか、調査対象者を取り巻く状況の理解に意義があると考えからである。

批判的談話研究 (以下 CDS) では、談話とは口頭や書面での言語使用を指し、「ある一定の談話事象とそれを取り囲む様々な状況、制度と社会的構造の間には弁証法的な関係」

(ヴォダック, マイヤー, 2016/2018, p. 8)があるとする。つまり, 言語や記号的資源を用いて構成される談話事象は社会的構造を構成するとともに, 談話を通して状況や人々, そして集団間の社会的関係を構成し, またその行為を通して社会的アイデンティティを与える。それゆえ CDS は, 人々を社会的なある立場に位置づけ, 権力関係を生産・再生産することにつながる談話的实践のイデオロギー的效果を明るみにすることを目的とする(ヴォダック, マイヤー, 2016/2018)。

CDSの先駆者であるフェアクロフ(2016/2018)によると, 談話分析は「記号作用の様態」(p. 126)を扱い, その3つの構成要素の関わりを分析する。まずコミュニケーションの相互行為の成立を可能にするジャンル, ある人々や集団の状況理解を可能にするディスコース群, そしてある特定のアイデンティティの体現に特徴的な言葉や記号といったスタイルが要素であり, これらの組み合わせられ方によってどのような意味が生成されるのか, 談話分析は着目する。外国ルーツの若者を対象にした入試枠の入試要項は, 言語やその他の記号的資源を用いて構成される談話といえ, どのような関係性や社会的秩序のもと, 彼・彼女らが入学者選抜の対象に条件づけられているのか考察の余地がある。また外国ルーツの入学志願者の社会的位置づけを明らかにすることで, 入試枠を設置した大学と社会との関係性を理解し, 外国にルーツをもつ若者を取り囲む社会全体の状況把握にもつながる。

分析に使用したデータは, 外国につながる児童生徒の教育支援を行う NPO がウェブ上で公開しているリストの中から, 2025年9月時点で「外国人生徒」及び「外国にルーツをもつ生徒」対象の入試枠を設置している関東にある8大学に絞り, 各大学のウェブサイトから入試要項にアクセスした。主な分析対象は募集学部学科, 募集理由, 求める学生像, 出願資格の記述である。分析は, 名嶋(2018)を参考に, 「テキストの言語的・修辭的分析」そして「テキストの制度的側面の分析」を中心に行なった。これらを通して入学志願者と社会との関係性, そして入学志願者に必要とされる言語条件から, 外国にルーツをもつ若者が活かせる言語資源とは何を指すのか言語イデオロギーを分析した。

#### 4. 分析結果の概要

まず募集理由を明示的に記載した大学は, 自身を教育機会を提供する「支援者」, そして志願者を「支援を要する者」という社会関係に位置づけていた。また募集要項は志願者以外にも向けられ, 志願者を多文化共生社会の象徴と位置づけ, 彼・彼女らの積極的受け

入れは外国ルーツ以外の学生と社会にとって社会的なメリットがあると正当化していた。募集学部・学科に関しては外国語・国際関連学部・学科が中心で、出願資格として日本語・英語両方の資格試験の証明書の提出を求めている。これは募集学科が英語以外の多様な言語専攻の場合も、また母国を含めた多様な地域との架け橋になることを期待しながらも、彼・彼女らにとって大学入学資格に必須とされる言語資源が日本語と英語に限定されていることがわかる。本発表では、分析プロセスと結果そして考察の詳述を行う。

## 文献

- 名嶋義直 (2018). 『批判的談話研究をはじめ』 ひつじ書房.
- 樋口直人, 稲葉直子 (2018). 間隙を縫う—ニューカマー第二世代の大学進学『社会学評論』 68(4), 567-583.
- フェアクラフ, N. (2018). 社会研究における批判的ディスコース分析の弁証法的関係アプローチ (高木佐知子, 訳). ヴォダック, R., マイヤー, M. (編) 『批判的談話研究とは何か』 (pp. 125-160) 三元社. (原典 2016)
- ヴォダック, R., マイヤー, M. (2018). 批判的談話研究—歴史, 課題, 理論, 方法論 (野呂香代子, 訳) ヴォダック, R., マイヤー, M. (編) 『批判的談話研究とは何か』 (pp. 1-32) 三元社. (原典 2016)
- 文部科学省総合教育政策局国際教育課 (2025). 『外国人児童生徒等教育の現状と課題』 (pp. 1-71)
- 山本晃輔, 榎井縁 (編) (2023). 『外国人生徒と共に歩む大阪の高校—学校文化の変容と卒業生のライフコース』 明石書店.
- Bodis, A. (2023). Gatekeeping v. marketing: English language proficiency as a university admission requirement in Australia. *Higher Education Research & Development*, 42(7), 1578-1592.
- Hult, F. M. (2017). Discursive approaches to policy. In S. E. F. Wortham, D. Kim, & S. May (Eds.), *Discourse and education* (3rd ed., pp. 111-121). Springer.
- Piller, I., & Bodis, A. (2024). Marking and unmarking the (non)native speaker through English language proficiency requirements for university admission. *Language in Society*, 53(1), 1-23.
- 本発表は JSPS 科研費 23K00531 の助成を受けたものである。

## 【口頭発表】

# 学術的メールライティングのための語用論指導と その在り方の再検討

鈴木 紅緒 (宇都宮大学)

## キーワード

第二言語語用論, 語用論選択, アカデミック・コミュニケーション

### 1. 研究背景

大学入学後、多くの学生が直面する課題の一つに、教員への E メール作成が挙げられる。入学前にこうしたスキルを練習する機会は乏しく、入学後も学術的な場におけるメールの「作法」を体系的に学ぶ機会は多くない。そのため、新入生が E メールでのコミュニケーションを困難に感じるのは至極当然のことと言える。

E メールという制約の多いコミュニケーションにおいて、それがどのような目的で書かれ、書き手と読み手の関係がいかに構築されるのか、そしてそこにはどの程度の語用論的能力が求められるのかを検討する必要がある。なかでも、目的や人間関係の調整が不可欠な E メール作成は語用論指導に適しており、学術目的の英語におけるライティング指導の一環として取り上げられることも多い。しかし、視覚情報のない書き言葉に依存する E メールにおいて、語用論を学び、適切に使用することは容易ではない。さらに、それは単なる言語的な適切性の問題にとどまらず、書き手の行為主体性 (Agency) やアイデンティティ、書き手の言語社会化などが複雑に絡み合って作用するプロセスなのである (池田, 2023 ; Ishihara, 2019)。

したがって、語用論指導においても、学習者が単に「適切なお手本」を模倣し習得することを目指すのではなく、自身のアイデンティティを反映させながら、第二言語の語用論的資源を主体的に活用できる「資源豊かな言語話者」(Pennycook, 2014) を育成すべきではないだろうか。本研究では、第二言語としての英語での E メール・ライティングに関する「適切性」を再度考察し、語用論指導の複雑性や、書き手の行為主体性、および読み手とのアイデンティティ構築がいかに指導に反映されるべきかを考察する。

## 2. 研究方法

本研究には、参加者は日本の大学に在籍する学部1年生18名が参加した。分析対象は、参加者が作成した日・英のEメールデータ、事後アンケートにおけるリフレクションの記述データ、広く利用されているウェブサイトなどのモデル文である。

本調査は、オンラインアンケートフォームを用いて実施した。参加者は、設定された2つのシナリオに基づき、日本語と英語の双方でEメールを作成した。各参加者が計4通のメールを作成した後、作成プロセスに関する記述式アンケートに回答する形式をとった。まず、シナリオ1では授業欠席の通知を主目的とした。そして、シナリオ2では、課題未提出等に関するメールの作成をする内容である。Eメール作成タスク後、振り返りのアンケートを実施した。それに加え、学生が参照できそうなウェブサイトに掲載されているEメールのデータに対しては、発話行為と談話構造の側面から分析を行った。また、アンケートの結果については、繰り返し現れるテーマを抽出した。

## 3. 分析

### 3. 1. Eメール

2つのシナリオを通じ、ほぼ全ての参加者が「宛名→挨拶→自己紹介」という標準的な構成を採用していた。宛名に関しては、日本語では18名中17名が「(姓)先生」という呼称を選択し、一方、英語の宛名では「Mr. (姓)」あるいは「Dear Mr. (姓)」が主流であった。

日本語の挨拶では「お世話になっております」が圧倒的多数を占めた。英語では「Hello」が一般的であったが、2名の参加者はビジネスメールで多用される「I hope this message finds you well」を選択しており、フォーマルな表現への意識が伺える。

シナリオ1(欠席連絡)：日英語ともに、欠席の「宣言」に加え、「謝罪」や「依頼」が付随する共通の発話行為パターンが観察された。謝罪においては、欠席そのものへの謝罪に加え、日本語では「直前のご報告となってしまい……」といった、連絡のタイミングという対人配慮に言及する例も見られた。英語でも「I am sorry for the inconvenience」や「I apologize」といった謝罪表現が頻出していた。シナリオ2(課題に関する相談)：未提出に対する「謝罪」、再提出の「許可求め」、今後の提出に関する「約束」といった発話行為が観察された。特筆すべき差異として、日本語では「今日中に提出します」といった

「宣言的表明」が目立ったのに対し、英語では「Could I submit my report?」のように、再提出の可否を相手に問う「許可求め」の形式が見られた。

### 3. 2. 記述アンケート結果

第一に、日英両言語間におけるポライトネス（丁寧さ）の実装に関する困難である。多くの参加者が、日本語で意図しているフォーマリティを英語でどう再現すべきかという「等価性」の問題に直面していた。具体的には、日本語特有の対人配慮に満ちた謝罪表現などは、そのまま英語へ直訳することが難しく、英語特有の適切なフォーマリティの構築方法に苦慮したという回答が散見された。これは、言語的知識だけでなく、状況に応じた社会語用論的判断の難しさを示唆している。

第二に、Eメールという媒体そのものの形式に関してである。これまでの生活においてEメールを利用する機会が乏しかった参加者からは、文章の構成方法や、わかりやすさを高めるための記述スタイルが不明確であるという回答が多くあった。単なる言語の壁以前に、アカデミックな文脈におけるコミュニケーションの「型」そのものを実践する経験が不足していることが確認された。

### 3. 3. Eメールを書く時の参考資料

学生がEメール作成時に外部資料を参照することを想定し、本研究では複数のウェブサイトおよび書籍において共通して提示されている項目について分析を行った。まず、日本語のEメールに関する記述（Futurelabo, Inc., 2025 ; Indeed, 2025）には、読み手が内容を迅速に把握できるよう、件名を具体かつ簡潔に記載すること、構成要素として「宛名」「挨拶」「自己紹介（氏名、学籍番号、履修科目によるアイデンティティの明確化）」「要件」を順序立てて配置することである。一方、英語によるEメール作成（旺文社, 2025 ; Futurelabo, Inc., 2025 ; QQEnglish, 2024）においても、日本語同様、情報の即時理解を促す構成が重視されていた。特筆すべき点として、呼称には「Professor」や「Dr.」を用いるよう紹介されており、学術的な文脈では「Mr./Ms.」の使用は避けるべきであるとの具体的な記述（QQEnglish, 2024）が見られた。

## 4. 考察・まとめ

本研究は、大学生によるEメールの実例に基づき、彼らが直面する言語的・社会的葛藤

を浮き彫りにしたものである。新入生はリソースを駆使して日英語での言語社会化を図る資質を有しており、社会語用論的知識の蓄積も見て取れる。しかし、分析から見えてきたのは、単なる「正しい表現」の習得を超えた課題である。今後は、言語使用者の行為主体性が語用論的選択に与える影響を精査し、固定化された規範の伝達に終始しない指導、すなわち、対人関係や自己のアイデンティティを反映させた語用論指導、に目を向けるべきではないだろうか。今後はデータセットを拡大するとともに、受け手である教員の意識も調査対象に含め、言語使用者の行為主体性と語用論選択のさらなる理解を目指す。

## 文献

- 池田麻衣子 (2023). 学習者の行為主体性が第二言語語用論能力に及ぼす影響. クック岸 岸治子, 高田明 (編)『日本における言語社会科ハンドブック』(pp. 267-288) ひつじ書房.
- 旺文社 (2025). メールで使える英語表現 キャンパスライフ編 #1「教授に授業を休む連絡をする①」『英語の友』. [https://eigonotomo.com/column/column\\_15/o01](https://eigonotomo.com/column/column_15/o01)
- Futurelabo, Inc. (2025). 【例文あり】大学の授業やゼミを欠席する際のメールの書き方『インターンシップガイド』. <https://internshipguide.jp/columns/view/sample-email-absent>
- Indeed Inc. (2025). 大学の教授へのメールの書き方・送り方・例文が丸わかり！返信時のポイントも解説『タウンワークマガジン』  
<https://townwork.net/magazine/skill/50153/>
- Ishihara, N. (2019). Identity and Agency in L2 Pragmatics. In N. Taguchi (Ed.), *The Routledge handbook of second language acquisition and pragmatics* (pp. 161-175). Routledge.
- Pennycook, A. (2014). Principled polycentrism and resourceful speakers. *The Journal of Asia TEFL*, 11(4), 1-19.
- QQEnglish (2024). 英語で伝える欠席連絡！これさえあればあらゆるシーンで困らない！メールの書き方と例文をご紹介！『英会話を「教師の質」で選ぶならQQEnglish』 <https://www.qqeng.com/blog2/study/absence-notification-english.html>

【口頭発表】

母語別で見る日本語学習者が使用するフィラー  
—中国語母語話者と英語母語話者を比較して—

龍 思好 (大阪大学)

キーワード

フィラー, 日本語学習者, I-JAS コーパス

## 1. 研究の背景と目的

フィラーは、言いよどみ、場繋ぎ語、間投表現などさまざまな呼び方をされており、談話を構成する重要な要素とされている(小西, 2018)。山根(2002, p. 49)はフィラーを「それ自身命題内容を持たず、かつ他の発話と狭義の応答関係・接続関係・修飾関係にない、発話の一部分を埋める音声現象」と定義している。フィラーに関する研究は主に日本語フィラーの音声や機能に関する研究や、日英、日中、日韓などの母語と学習言語の間のフィラーに関する対照研究で、量的な視点から日本語学習者のフィラー習得を分析する研究は少ない。また、現段階では母語別でのフィラー研究もあまり多くは行われていない。本研究では中国語・英語のそれぞれ母語とする日本語学習者のフィラー使用を分析し、その共通点と相違点を明らかにすることを目的とする。

## 2. 研究データ

本研究には『多言語母語の日本語学習者横断コーパス：I-JAS』を使用する。I-JASには発話・作文の複数のタスクが含まれている(迫田ほか, 2016)が、本研究では、日本語母語話者である調査実施者と学習者である調査協力者が対面で行った約30分の自然会話に近いインタビュータスク(Iタスク)のデータを使用する。また、I-JASコーパスで調査協力者としての学習者は全員がSPOTという言語能力テストを受けており、全員の成績が公開されている(迫田, 2020)。SPOT成績を基準とし、学習者をレベル分けにし、本研究における研究対象学習者は、中国語母語話者の中級学習者160名と英語母語話者の中級学習者62名である。なお、本研究では「母音型」「あいまい母音型」「エート型」「コーソー型」「コソア型」「ナンカ型」「マー型」「ンー型」を対象フィラーとして集

計した。

### 3. 母語別で見るフィラーの使用

#### 3. 1. 日本語学習者が使用しているフィラーの実態

中国語を母語とする中級学習者の中では、どの学習者も母音型を使用しており、フィラーの中でもっとも使用頻度が高い。母音型に次いで、コソア型とンー型、エート型の使用が多い。それに対し、あいまい母音型とナンカ型、マー型、コーソー型の使用割合は比較的低い。

中国語を母語とする中級学習者と同様に、英語を母語とする中級学習者が全員母音型を使用しており、その使用頻度が一番高い。母音型の次に、コソア型とエート型の使用頻度が高い。ンー型とナンカ型、あいまい母音型、マー型の使用頻度は比較的に低い。コーソー型フィラーに関しては、一番多く使用されている会話テキストの中でも2回しか出現していないため、英語母語の中級学習者にほぼ使用されていないと言える。

#### 3. 2. 中国語・英語を母語とする中級学習者間の比較

異なる言語を母語とする学習者間の共通点は、英語を母語とする日本語中級学習者と中国語を母語とする日本語中級学習者は、両グループにおける学習者全員が母音型フィラーを使用しており、その使用割合が一番高いことである。その一方、あいまい母音型とナンカ型、マー型、コーソー型フィラーに対する使用頻度は低い。

一方、コソア型とンー型、エート型については、それぞれ使用頻度の差が観察されたが、それらの差は統計的に有意であるかどうかを検証するため、「IBM SPSS Statistics 27<sup>1</sup>」を利用してWelchのt検定を行った。また、「サンプルサイズが大きくなればなるほど、統計的に有意であるという結果になりやすいという大きな問題がある」と竹内・水本（2014, p. 53）が指摘しているため、本研究では有意確率を確認するほか、効果量も含

---

<sup>1</sup> IBM Corp. Released 2020. IBM SPSS Statistics for Windows, Version 27.0. Armonk, NY: IBM Corp

めて確認した<sup>2</sup>。t検定の結果を表1に示している。

表1 中国語・英語を母語とする中級学習者間における Welch の t 検定

	<i>p</i>	効果量 <i>d</i>	平均値の差
コソア型	.003	-0.53	-27.97
シー型	.006	0.35	13.67
エート型	.006	-0.52	-23.85

注. ボンフェローニの補正により,  $\alpha=.00625$  で判断する。

その結果, コソア型・シー型・エート型フィラーの使用頻度に有意差が確認できた。コソア型フィラーとエート型フィラーの使用頻度の差の効果量は中程度であり, 中国語母語の中級学習者と比べ, 英語母語の中級学習者の方が頻繁にコソア型フィラーとエート型フィラーを使用していると言える。シー型フィラーの場合は, その効果量は小程度で, シー型フィラーの使用の差がないとは言えないが, その差は小さかったため, 英語母語の中級学習者と中国語母語の中級学習者の間におけるシー型フィラーの使用は, 実質的な差はほとんどない可能性がある。

#### 4. 日本語フィラーと学習者母語のフィラーとの比較

音声面から考えれば, シー型フィラーは中国語フィラーの「嗯 (en)」と類似しており, 英語フィラーの uh/er や um/erm と対応できる場合がある。このような音声面的な類似性は, 中国語母語話者と英語母語話者の間におけるシー型フィラー使用の差はそれほど顕著ではない要因であると考えられる。

意味的な面から見れば, 日本語フィラーの中には指示詞型フィラーである「コソア型」フィラーがあり, これに対し, 中国語フィラーの中にも指示詞型として使用されている「这个 (zhege)」と「那个 (nage)」がある。本研究で使用したデータにおける中国語母語話者と英語母語話者間の相違点により, 中国語を母語とする学習者がコソア型のフィラーを使用する際に, 母語からの影響を受けている可能性が高いと考える。

<sup>2</sup> 効果量は竹内, 水本 (2014, p. 355) を参照し, 小=.20, 中=.50, 大=.80 を基準として判断する。

また、エート型・コソア型のフィラーは発話冒頭に出現する 경우가多く、話題の転換や記憶探し、言葉探しという機能面から見ると、英語の well や you know との類似性が見られる。この機能面の類似性が英語母語話者が日本語エート型・コソア型のフィラーを多用する要因として考えられる。

## 5. まとめと今後の課題

中国語・英語を母語とする中級日本語学習者間におけるフィラー使用の共通点は、母語に関わらず、中国語・英語母語の中級学習者が全員母音型フィラーを使用しており、その使用頻度も一番高いこと、またナンカ型とあいまい母音型、マー型、コーソー型フィラーに対する使用頻度が比較的到低いということである。相違点については、中国語・英語母語の中級学習者間に、コソア型・シー型・エート型のフィラーの使用頻度に有意差が確認できた。コソア型とエート型フィラーは、英語母語の中級学習者の方が頻繁に使用していることがわかった。最終的にフィラーを使用する際に母語からの影響を解明するには、特に今回有意差が観察された種類のフィラーについて、どのような状況において使用が異なるかを明らかにするには、具体的な文脈からの質的な分析をする必要があり、これを今後の課題とする。

## 文献

- 小西円 (2018). 日本語学習者の習熟度別に見たフィラーの分析『国立国語研究所論集』15, 91-105.
- 迫田久美子 (2020). I-JAS 誕生の経緯. 迫田久美子, 石川慎一郎, 李在鎬 (編) 『日本語学習者コーパス I-JAS 入門: 研究・教育にどう使うか』 (pp. 2-13) くろしお出版.
- 迫田久美子, 小西円, 佐々木藍子, 須賀和香子, 細井陽子 (2016). 多言語母語の日本語学習者横断コーパス『国語研プロジェクトレビュー』6(3), 93-110.
- 竹内理, 水本篤 (2014). 『外国語教育研究ハンドブックー研究手法のより良い理解のために』松柏社.
- 山根智恵 (2002). 『日本語の談話におけるフィラー』くろしお出版.

【口頭発表】

「英語俳句×ものづくり」の実践研究

—高専学生による工作教室の試み—

鷲野 亜紀（松江工業高等専門学校）

キーワード

英語俳句, ものづくり, 高専学生, 工作教室

## 1. 研究の背景と目的

筆者の勤務する松江工業高等専門学校では、学生が将来海外で研究成果を英語で発信できる力や TOEIC 高得点の取得を目標に学習しているが、授業時間の制約から自由な創作活動の時間は十分に確保できない。その中で筆者は4年前から授業の一部で英語俳句作りを行い、夏休みには高専生が運営する小学生向け「英語俳句×缶バッジ」工作教室を実施している。本研究は、この実践と高専生3名へのアンケート結果を通じ、運営過程で学生が得た気づきや学びを明らかにすることを目的とする。

## 2. 先行研究

英語俳句は短く形式が比較的明確で規則も緩やかであるため、外国語として英語を学ぶ学習者にとって取り組みやすく、自由な自己表現を可能にする（楨下, 2000）。Iida (2012) は日本の EFL 学習者の意識調査で、学生の75%が俳句創作を自己表現として捉えていると報告しており、Iida (2017) も、俳句創作を通じて学習者が「自分の声 (voice)」を見出すことを示している。

高校英語教育においては、楨下 (2000) が「鑑賞」と「創作」を両輪とする授業モデルを提案している。また、Morley (2017) は戸外で題材を探る活動が環境教育に寄与すると指摘し、藏前 (2022) は英語俳句が「言葉への気づき」を促す効果を報告している。さらに、Hiruta (2011) は国際的な俳句交流が文化交流やコミュニケーションを促進することを示している。

このように、英語俳句は言語学習だけでなく、自己表現や文学的表現、環境教育、文化交流など多面的な教育的価値をもつ。しかし、既存研究では鑑賞・創作に焦点が当たるこ

とが多く、俳句とものづくりを組み合わせた教科横断的実践の報告は十分ではない。本研究では、高専生による英語俳句創作経験を基盤に、小学生を対象とした英語俳句とものづくりの統合ワークショップを実施し、言語（英語俳句）、芸術（イラスト）、技術（缶バッジ作成）を組み合わせた新たな実践として位置づける。

### 3. 「英語俳句×缶バッジ」の実践

筆者の勤務校がある松江市は、日本の俳句を英訳して世界に紹介した小泉八雲が暮らした町として知られている。そのため授業で英語俳句を扱う際には、まず小泉八雲による日本の俳句の英訳を紹介し、そこから現在の英語俳句のルールへとつなげて説明している。近年、英語俳句の取り組みは国内外で広がりつつあり、海外からも参加可能な英語俳句コンテストも開催されている。授業の一環として、こうしたコンテストへの応募も含め、今後も英語俳句創作を継続的に扱っていきたいと考えている。

次の3. 1. では、今年度で3回目となる「英語俳句×缶バッジ」ワークショップの実践について報告する。

#### 3. 1. 工作教室の実践

学校主催の夏休み工作教室では、いくつかのワークショップが行われており、その一つとして学生3名が中心となり「英語俳句×缶バッジ」ワークショップを実施している。

まず、学生がスライドを用いて参加した小学生に「俳句」と「英語俳句」の基本をわかりやすく説明し、英語俳句を作る手順を簡単に紹介する。参加者は最初に日本語で俳句を作り、続いて高専生のサポートを受けながら英語へと表現を移し替えていく。その後、自分の英語俳句の内容に合ったイラストをカラーペンや色鉛筆で描き、それを缶バッジに仕上げる工程へ進む。イラストは、実際の缶バッジ（直径58mm）では細部が描きにくいいため、あらかじめ配布された実寸の2倍サイズの円の中に俳句と絵を描く。完成後、それを半分のサイズに縮小コピーし、缶バッジマシンを使ってバッジに加工する。加工の際には、学生からマシンの仕組みについて簡単な説明を受け、向きを誤らないよう注意しながら作業を行う。90分間のワークショップであったが、高専生が必ず参加者一人につき一名付き添う。全員が時間内に作品を仕上げることができ、中には早く完成したため2個目の缶バッジ作りに取り組む参加者もいる。

### 3. 2. 参加者のアンケート結果から

松江高専の夏休み工作教室では、各ワークショップ終了後に参加者を対象としたアンケートを実施している。本ワークショップについては、2023年度6名、2024年度6名、2025年度5名、計17名の小学生が回答した。

まず、「今日は楽しかったですか」という質問（5段階評価：「とても楽しかった」～「ぜんぜん楽しくなかった」）に対しては、17名全員が最上位の「とても楽しかった」と回答した。また、内容のわかりやすさや、継続参加への意欲も高かった。自由記述欄には「上手に缶バッジができてよかった」「思ったより簡単にできてよかった」「はじめてだったが楽しかった」などの肯定的な感想が多く寄せられた。回答者数は少ないものの、英語俳句作りと缶バッジ制作を組み合わせた本ワークショップが、参加者に概ね好意的に受け止められたことがうかがえる。

### 3. 3. 支援を行った高専生の振り返りから

本年度のワークショップ運営に携わった高専生3名にアンケート調査を行った結果、「サポートするとき感じたこと」として、小学生からテーマや関連語を引き出す難しさが挙げられ、ある学生は「俳句にあまり触れたことのない小学生が参加者だったため、まずは『季語やお題』とそれに関係する単語を引き出すことが難しかった。しかし、ある程度まとまってくると積極的に自分で作れるようになったので嬉しかった。」と述べている。さらに、「自分が英語俳句を作った経験が、参加者のサポートをする際に生きていると思うこと」として、「自分が作ったもの、作り方をお手本として紹介できるため参加者がイメージをつかみやすい。英語で俳句を作る難しさを知っているからこそ子供に合わせた教え方ができる。」と回答があり、自身の創作経験が指導に活かされていることが示された。「自分自身の学び・気づき」では、「子ども達が発想豊かに表現しようとする姿を見て、自分自身も英語を通じて自由に表現することの大切さを学んだ。」などと述べており、自分自身を振り返り、語彙選択や表現理解についての意識が深まったと思われる。「英語俳句を缶バッジづくりと結びつける意義」では、「言葉の学びとものづくりの楽しさを繋ぎ...自分の思いを作品に残せる。」などの回答があり、言語表現と造形活動の統合が学習者の達成感と学びの深まりに寄与すると感じていることが示された。

#### 4. 課題と今後の発展

本研究では、高専生3名が中心となり夏休み工作教室で「英語俳句×缶バッジ」ワークショップを運営した実践と、運営学生への意識調査から得られた学びを報告した。学生たちは参加者一人ひとりと対話しながら俳句作りを支援し、意識調査では参加者の「発想豊かに表現しようとする姿」に触れ「言葉の豊かさ」や「多様な感じ方」に感銘を受けたことが示された。一方出来上がった英語俳句に若干の文法的な間違いが生じることがあり、表現意欲をそがないよう注意しながら直していく必要がある。Komori (2022) も指摘するように、英語俳句は語彙や文法力を伸ばすことには必ずしも直結していない。今後は音読によるリズム確認なども含め学習面での工夫が求められる。学生たちは活動を地域へ発展させる意欲を持ち、継続的な運営を通じてさらに多くの学びを得ることが期待される。

#### 文献

- 藏前知美 (2022). English Haiku Fostering Language Awareness: Aiming for Cross-Language Education. 『松山東雲女子大学人文科学部紀要』 31, 33-47.
- 榎下裕香 (2000). 英語教育における英語俳句の使用法『中国地区英語教育学会研究紀要』 30(0), 59-67.
- Hiruta, H. (2011). Haiku and English Education: Sharing International Haiku in Class. *Akita English Review*, 53, 1-10.
- Iida, A. (2012). Writing Haiku in a Second Language: Perceptions, Attitudes, and Emotions of Second Language Learners. *Sino-US English Teaching*, 9(9), 1472-1485.
- Iida, A. (2017). Expressing Voice in a Foreign Language: Multiwriting Haiku Pedagogy in the EFL Context. *TEFLIN Journal*, 28(2), 260-276.
- Komori, M. (2022). Learning Outcomes and Effective Teaching Methods of English Haiku Creation in High School English Education. 『四国英語教育学会紀要』 42, 27-40.
- Morley, E. (2017). Haiku Lessons: An international study exploring the potential of haiku writing and haiku sharing in teaching English as a second language and environmental education. *Bulletin of the Center for International Education*, 3, 1-16.

【口頭発表】

日本語への気づきを促すプロジェクト学習  
—COILを活用した課題発見の試み—

手塚 まゆ子（関西大学），ミックダニエル 礼（アリゾナ州立大学）

キーワード

COIL, プロジェクト学習, 大学教育, 日本語教育, 協働学習

1. はじめに

近年、日本の大学教育において、学生が主体的にテーマを設定し、協働的に課題解決に取り組むプロジェクト学習（Problem/Project-Based Learning : PBL）が導入されている。PBLは、主体的・協働的な学びを促進する一方で、学生が自ら課題を見出すことには難しさもあり、課題発見のための学習機会をどのように設計するかが重要な課題である。課題発見力は、経済産業省（2006）の提唱する「社会人基礎力」にも位置づけられており、大学教育においてその育成を意識した学習機会を設ける意義は大きい。そこで、PBL授業にCOIL（Collaborative Online International Learning）を取り入れた。COILは、国外の大学とオンラインで接続し、国際的な協働学習を行う授業実践<sup>1</sup>であり、目標言語を用いた学生間の交流が、学習への動機づけや共感・他者理解といった情動的側面の形成に寄与することが示されている（Anzai & Shimizu, 2022）。国外の日本語教育では日本語を実際に用いて他者と交流する機会の設計が課題である一方、日本では大学生が日常的に使用する日本語を相対化して目を向ける機会は必ずしも多くない。

本発表では、日本の大学のPBL授業にCOILを組み込み、日本語を共通言語として国外の日本語学習者と交流することを課題発見の機会として活用した授業実践を報告する。COILを通して得られた日本語への気づきが、学生のPBLテーマの設定にどのようなつながったのかを明らかにすることを目的とする。

---

<sup>1</sup> COILは、ニューヨーク州立大学（State University of New York: SUNY）を起点として制度的に整備・普及してきた教育実践である（Rubin et al., 2022）。SUNY COIL Centerの公式情報については <https://coil.suny.edu/> を参照。

## 2. 授業概要と COIL 実践

PBL 授業は全 15 週で構成され、学生はグループでテーマを設定し、情報収集・分析を行った上で、最終的に課題解決案を発表することを目標とする。本授業では全 15 週のうち約 8 週間を、米国の大学の日本語クラスとの COIL 活動にあてた (図 1)。COIL では、日本語を共通言語とし、米国の日本語学習者とオンラインで協働することを通して、学生が日本語の使われ方や伝わり方に目を向ける機会を提供することを狙いとした。活動には主に Zoom やメール等を用い、学生自身が日程調整を行った。表 1 で示したとおり、年度によって米国側の日本語クラスの学習内容が異なるため、COIL 課題も調整している。

COIL は、(1) 授業外ミーティング、(2) 協働による課題の取り組み、(3) COIL から PBL 課題発見への接続、という 3 段階で構成した。日本側では、COIL での交流を通して得た気づきや問題意識をもとに PBL のテーマを設定し、最終的に課題解決案を発表した。一方、米国側では、COIL 課題の成果物の提出および発表を最終目標とした。このように、両者の課題は同一ではないが、日本側にとっては COIL を課題発見のための学習機会として位置づけた点に本実践の特徴がある。

週	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
PBL	導入	COIL 準備	日本語関連の講義など	テーマ探索	PBLグループワーク期間 テーマ決定、情報の検索・収集、分析、解決策の考案、 プレゼン準備 プレゼン・レポートに関する講義								プレゼン	ふりかえり 総括	
COIL			USS⇄JS メール	第1回Zoom ミーティング 実施期間	第2回Zoom ミーティング 実施期間	成果物の作成期間			成果物 完成	(COIL 終了)					

図 1 PBL 授業の流れと COIL の位置づけ

表 1 2022 年度～2024 年度のグループ編成と主な課題

	2022年度	2023年度	2024年度
グループ編成	9グループ 2or3 JS + 3or4 USS	8グループ 2or3 JS + 1or2 USS	13グループ 1or2 JS + 2or3 USS
COIL課題	読解プロジェクト (共同タスクとして読解、 要約、文作成)	デジタル紙芝居 (USS制作/JS助言・添削)	デジタル紙芝居 (共同制作)
USS最終成果物	読解記事から文法項目を 選び作成した例文の提出	デジタル紙芝居の発表	デジタル紙芝居の発表
JS最終成果物	PBLテーマでの発表 最終レポート	PBLテーマでの発表 最終レポート	PBLテーマでの発表 デジタル紙芝居の発表 最終レポート

JS: 日本の大学生 (留学生含む)、USS: 米国の学生

### 3. COIL アンケート結果とふりかえりの整理

本節では、2022～2024年度の履修生54名を対象に実施したアンケートおよび授業内ふりかえり記述をもとに、COIL活動に対する評価、日本語への気づき、ならびにCOILからPBLへの接続について整理する。まず、COILの全体的な評価として、多くの学生が本活動を肯定的に捉えていた。活動自体は「とても楽しかった」「まあまあ楽しかった」で8割以上を占め、いずれの年度においても初回のミーティングがよかった活動として挙げられ、日本語で交流できた点が高く評価されていた。

一方で、課題として挙げられた点もある。具体的には、返信の遅れによる作業の停滞やミーティングの日程調整の難しさなどである。時差のある国との遠隔交流では、全員が参加できる時間帯を確保することが難しい。また、活動量が学生にとって一定の負担感につながり、履修者全体の2割弱が多いと捉えていた。本実践では、COILとPBLの活動が並行して進行する点が影響していたとも考えられる。

言語面に関しては、日本語の間違いの伝え方や説明の難しさが困難点として挙げられていた。だが、その一方で、COILを通して日本語の構造や表現、「やさしい日本語」に目を向けるようになったことが分かる(表2)。これらの結果から、COILでの交流が、学生自身の日本語の使い方を見直す契機となっていたことが確認できる。COILとPBLとの接続については、未解答を除く約8割が、COILをプロジェクトテーマの設定に関連づけることができた、あるいは何らかの気づきを得たと振り返っていた。ふりかえり記述から、COIL活動で感じた違和感や困難が、PBLにおけるテーマ設定の出発点となっていたことが分かる(表3)。特に、省略語やカタカナ語、文法説明、「やさしい日本語」など、日本語使用に関する具体的な気づきが多く挙げられていた。これらの結果から、COILはPBLにおける課題発見の機会として機能していたことが示された。一方で、テーマ設定後の成果物や解決策の段階まで十分に結びつけられなかったと振り返る記述も見られた。

表2 2022年度～2024年度のCOILアンケート結果

10) この活動によって、日本語のどんな点に目を向けるようになりましたか？(すべて選んでください。)	2022	2023	2024
日本語の文法などの構造的なこと	14: 61%	7: 41%	8: 57%
「やさしい日本語」の使い方	14: 61%	17: 100%	8: 57%
日本語での説明や言葉の選択などの表現力	13: 57%	14: 82%	11: 79%
日本語の語彙や漢字などの表記なこと	8: 35%	7: 41%	4: 29%
日本語の標準語と方言	6: 26%	7: 41%	2: 14%
日本語の発音・アクセント・イントネーションなどの音声なこと	3: 13%	6: 35%	4: 29%
日本語の敬語(尊敬語・謙譲語・丁寧語)	1: 4%	2: 12%	2: 14%

表3 2022年度～2024年度の各グループのプロジェクト学習テーマ

年度	テーマ	カテゴリー
2022年度	キャンパス内のカタカナを「やさしい日本語」に	表記・配慮
	若者が使う便利な省略語（ミスる、エモいなど）	語彙
	多義語の理解（「当たる」）	語彙
	大学生におけるコミュニケーション（ゲーム案）	コミュニケーション活動
	関西弁を使った絵合わせゲーム	方言
	日常会話で使う日本語文法「～げ」	文法
2023年度	大学内のカタカナ語（カタカナ語リスト作成）	表記
	大学の校舎案内（学舎間の行き方）	案内表現・配慮
	関西弁「いかん」「あかん」の攻略	方言
	外国語由来の省略語（ググる、バズる、サボるなど）	語彙
	あいづち「そうですか」と「そうなんですか」	あいづち
2024年度	関西弁の相槌「な・ま・や・さ・い」（なんでやねん等）	方言・あいづち
	「ちょっと」ってどう使う？	語彙
	SNSにおける日本語のトラブルと予防策	メディア
	「だけ」と「しか」（クイズ）	文法
	使ってしまうと良くないアニメの言葉（貴様、あざーす等）	語彙・メディア
	条件表現『ば』とその他の条件表現	文法

※表中のテーマ名は、学生設定の内容を筆者が整理したものである。

#### 4. おわりに

以上、日本語を共通言語とした COIL を PBL 授業に組み込み、課題発見の機会として活用した実践を報告した。アンケートおよびふりかえりの結果から、国外の日本語学習者との交流を通して得られた違和感や気づきが、学生のテーマ設定につながっていたことが確認された。一方で、解決策まで十分に接続できない事例も見られた。今後は、COIL の気づきを PBL により効果的に接続する授業デザインが課題である。

#### 文献

経済産業省（2006）. 『社会人基礎力に関する研究会—「中間取りまとめ」—』

<https://warp.ndl.go.jp/web/20090203094222/www.meti.go.jp/press/20060208001/shakajinkisoryoku-honbun-set.pdf>

Anzai, Y., & Shimizu, H. (2022). Challenges and opportunities of COIL for foreign language education. *International Journal for Educational Media and Technology*, 16(2), 46-54.

Rubin, J., Guth, S., Doscher, S., Prior, C., & de Wit, H. (Eds.). (2022). *The Guide to COIL Virtual Exchange: Implementing, Growing, and Sustaining Collaborative Online International Learning*. Routledge.

【口頭発表】

留学生の日本語学習に対するモチベーションと  
日本語授業のコースデザイン  
—元留学生の「語り」の分析から考える—

森川 結花（京都女子大学）

キーワード

留学生, 短期交換留学プログラム, ライフストーリー, コースデザイン

## 1. 研究の背景

本研究で取り上げる X 大学短期交換留学プログラム（以下、X プログラム）では、留学期間の後半期に通年生の日本語学習に対するモチベーションが減退する点がプログラム運営上の大きな課題となっていた。筆者は授業担当者としてこの問題解消を目指し、日本語授業のコースデザインの改善に取り組んだが、解決には至らなかった（森川、谷川、2024）。これは、コースデザインの改善を担当した当時の教師の側の「見落とし」の存在を示すものではないだろうか。この問題意識を端緒として、本研究では元留学生へのインタビューを通してこの問題にアプローチする。

## 2. 先行研究

留学生のモチベーションの変化について岡（2018）が行った日本語学校生に対する量的な調査・研究によると、在籍4ヶ月以降、日本語そのものへの興味や自分の能力に対する自信が有意に下がることが報告されている。

一方、（元）留学生に彼らの経験を問う質的研究は多数存在するが、本研究ではそれらの中からインタビューデータの分析から導き出された知見に基づいて日本語教育のあり方についての提言を行なっている三代（2009）に注目したい。三代は3名の韓国人留学生たちにインタビューを行い、彼らのライフストーリーから「留学生が生活の中で人間関係を作り、コミュニティの一員と自他共に認められる関係を築いていく過程自体の中にこそコミュニケーションの学びは存在する」（三代、2009、p.10）という結論を導き出し、その上で、今後の日本語教育のあり方について、「コミュニティへの参加を支援する日本

語教育」へと方向性を転換していくべきであり、かつ、「一つの実践よりも、カリキュラム全体として『コミュニティへの参加の実感』という、従来『学び』として位置づけられてこなかった概念を『学び』の大きな要素とすることである」(p.12)という提言を行っている。本研究でも、コミュニティ参加を重視する三代の研究成果を踏まえつつ、インタビューデータの分析と考察を行なうことにする。

### 3. 研究の目的と方法

本研究は、Xプログラムに留学経験を持つ調査協力者から授業に対し、当時抱いていた思いを聞き取るインタビュー調査を行い、教師らの見落としを抽出し、コースデザインの改善点を見出すことを目的とする。

研究方法として、「個人が生活史上で体験した出来事やその経験についての語り」(桜井, 2005, p.12)を聞き取っていくライフストーリー・インタビューの手法を用いる。調査協力者はかつてXプログラムに通年生として留学したP, N, Fの3名。2024年8月～2025年6月までの間に2, 3回、Xプログラム留学前の外国語学習や留学中の経験についてオンラインで半構造化/非構造化インタビューを行ない、2025年9月には対面でライフストーリーの確認を行なった。インタビューは日本語で行なった。

## 4. 元留学生のライフストーリー (概要)

### 4. 1. P (カナダ)

2022年9月から2023年5月にXプログラムに留学。留学中はあえて留学生グループから離れて行動し、自ら求めて地元地域の交際交流や趣味の活動に参加した。しかし、地元コミュニティに入っていくことは怖くて、すごいストレスでもあった。だから、コミュニティ参加の手助けを授業でしてもらえたら助かるのにと思っていた。また毎週明けに「日本語で困ったことはなかったか?」と聞いてもらって、実際の生活の中で遭遇した日本語の問題を授業の題材として扱ってほしかった。

留学後半期は生活に慣れて精神的にも安定し、日本語が前より勉強しやすくなった。しかし、春学期生がどっと入ってきてクラスの人数が多くなりすぎ、圧倒されてしまった。

#### 4. 2. N (アメリカ)

2022年9月から2023年5月までXプログラムに留学した。何よりも日本語の上達が自分の最優先の希望だった。だから、常時日本語を話すしかない環境に自分を追い込みたくて、ホームステイがしっかり保証されているXプログラムを選んだ。

Xプログラムの日本語の授業は少人数クラスで、安心してディスカッションができる良さがあった。しかし、大学周辺の地域探索や住民と話す機会があればなあと思った。普通の大人の人と話すとなると、日本語でどう話しかけたらいいか迷ってしまい、勇気が出ない。クリエイティブな活動も増やすべきだ。教科書の勉強なら予習課題としてやってこられる。授業では発展的な活動をすればいいんじゃないか。

#### 4. 3. F (イギリス)

2019年9月から2020年4月初めまでXプログラムに留学した。留学中、X大学にしながら「一体感」が感じられず、寂しさを感じた。X大生との接触を求めてキャンパス内外を放浪した。日本人の友人を得て休日休暇はその人と過ごした。日本人との接触を求めてバイトも始めたが、体力不足で学業との両立ができず一ヶ月で辞めた。

後期に使った日本語教科書は内容中心で気に入ったが、一方で、普段の細かい宿題や小テストがストレスだった。学期に一つの大きなプロジェクトをさせてほしかった。しかし、今思い返せばプロジェクト課題もやっていたな。なぜ忘れていたのだろうか？

### 5. 考察とコースデザイン改善への提言

P, N, Fのライフストーリーから、彼らが留学当時、身近なコミュニティへの参加に留学の意義を見出し、そこに日本語上達への道があると信じて単独で行動していたことがわかった。これに対して日本語コースの授業は基本的に教科書学習が中心となっており、彼らが切望するコミュニティ参加への具体的な支援をする機能を十分に果たすものではなかった。「見落とし」していたことは、身近なコミュニティ参加への支援の重要さであった。

このライフストーリー・インタビューを行った時に、筆者は何度か違和感を感じた。例えば、「なぜ自力でもできるコミュニティの人との交流を授業でもと教師に頼りたいと思っていたのか」「なぜ10分ほどで終わる宿題が辛いのか」などである。改めて考えると、これは筆者という一人の教師が抱いていた「先入観」から生じているのではないだ

ろうか。当時の筆者としては、「授業でも交流活動の機会は設けていた」し、「宿題の量は配慮していた」つもりだった。このような教師の「先入観」を含んだ教育観に基づいて構築されたコースデザインは、Xプログラム日本語コースを支配する語り（ドミナント・ストーリー）となって教師を動かし、留学生を縛っていたのではないだろうか。これももう一つの「見落とし」であった。

教室というコミュニティに参加する教師と学習者が対話を通してコースを設計し学びの場を創造していくという教育は、もはや Pedagogy の域を超えたものになるかもしれないが、「日本語教育は Pedagogy の一部である」という先入観を乗り越えていかなければ、学習者がモチベーションを失わないコースデザインに到達することはできないだろう。

## 付記

インタビュー調査の実施に先駆けて、令和6年8月および令和7年3月に「京都女子大学臨床研究倫理審査委員会」に調査の目的、質問内容等の審査を申請し、承認を得た。

## 文献

岡葉子 (2018). 日本語学校生の学習動機および自己形成と在籍期間の関係—期待価値理論を援用して『社会言語科学』1(1), 335-347.

<https://doi.org/10.19024/jails.21.1.335>

桜井厚 (2005). 第1章 ライフストーリー・インタビューをはじめの. 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.

三代純平 (2009). コミュニティへの参加の実感という日本語の学び—韓国人留学生のライフストーリー調査から『早稲田日本語教育学』6, 1-14.

<http://hdl.handle.net/2065/29308>

森川結花, 谷川依津江 (2024, 10月13日). 「コロナ禍を経験した世代にとっての短期交換プログラム参加の意義と実態—留学開始・終了時点での動機づけの変化に着目して」[口頭発表資料] 国際表現言語学会第9回大会, 兵庫県立芸術文化観光専門職大学.

【口頭発表】

「使うあてのない日本語学習」とキャリア形成

—卒業10年後の語りを通じて—

山内 薫（江戸川大学）

キーワード

使うあてのない日本語学習, キャリア形成, 生涯学習, 移動, 学習と人生のつながり

1. 「使うあてのない日本語学習」をめぐる問題意識

外国語教育においては、学習言語を将来どのように使用できるかという実用性が重視される傾向が強い。しかし、日本語学習者の中には、将来的な使用機会が明確に想定されないまま学習を継続する者も少なくない。従来外国語教育研究でも、言語学習の実用的価値や異文化理解の促進、教育制度との関係など、多様な視点からその意義が論じられてきた。しかし、それらの多くは「将来的に言語を使うこと」が前提とされており、学習経験が卒業後のキャリア形成に与える長期的影響については十分に検討されてこなかった。

一方、複言語主義（コストほか、1997/2011）や生涯学習の観点（ラングラン、1970/1989）からは、言語学習が自己理解や価値観の形成に寄与する可能性が指摘されている。本研究は、言語を「使う／使わない」という二分法に基づく評価から距離を取り、使用機会を欠いた学習経験が個々の学習者によってどのように意味づけられ、それぞれの人生やキャリア形成に組み込まれていくのかを、卒業10年後の語りを通して検討する。

具体的には、フランスの国立大学で日本語を主専攻として学士課程を修了した一人の修了生の語りを分析することにより、日本語学習経験がキャリア選択や人生設計とどのように結びついていったのかを明らかにする。卒業直後ではなく、一定の時間を経た視点から学習経験を捉える点に、本研究<sup>1</sup>の特徴がある。

---

<sup>1</sup> 本研究は、明治学院大学研究倫理委員会「明治学院大学研究倫理基準」に沿い、研究倫理審査に申請し、承認（承認番号：19005）を受けた上で行われた。

## 2. 方法

### 2. 1. 研究参加者

本研究の研究参加者は、フランスの国立大学において日本語専門コースを主専攻として学士課程を修了した修了生シモン（仮名）である。学士課程修了後は、専門分野をアジア全体へと広げた応用外国語コースの修士課程に進学し、その後シンガポールへ移住した。筆者は、シモンが学士課程最終年度に在籍していた際、日本語の言語運用科目を担当していた。在学中は主に授業内での関わりにとどまり、卒業後は一定の距離を保った関係を継続してきた。本研究は、このような関係性のもとで得られた語りを分析対象としている。

### 2. 2. 調査・分析方法

本研究では、2021年に2回の実態調査（3月、9月）を実施した。調査は半構造化インタビュー形式で行い、日本語学習経験の意味づけやキャリア選択との関係について、研究参加者の母語であるフランス語を用い、インターネットを介したテキストベースで実施された。回答の翻訳は筆者が行った。また、学士課程修了直後に実施した先行調査（2012-2013）で得られたデータと比較し、卒業後10年を経た意味づけの変化を検討した。

収集した語りは、質的研究法（メリアム、1998/2004）に基づき整理・コード化し、時間的・空間的な「移動」という視点（川上、2021）から、学習経験と人生経験を結びつける「学習と人生のつながりの軸」（山内、2022）が形成されるプロセスを分析した。

## 3. 結果：軸形成プロセスの特徴

### 3. 1. 学士課程における葛藤と軸の不在

シモンは日本語学習に積極的動機があったわけではなく、「暫定的な選択」として履修を開始した。しかし、学習が進むにつれ、日本語の使用機会が見えないことを背景に、学習の意味に関する葛藤を抱くようになった。そして、「大学は答えではなくツールを提供する」という一人の教員の言葉が印象に残りながらも、「自分自身を表現する機会の不足」に悩み、学習経験と将来像が結びつかない状況が続いた。その結果、学習経験と将来の職業選択を結びつける視点を持つことができないまま卒業に至った。

### 3. 2. 修士課程への移動と内省の深化

学士課程で軸が形成されなかった一方、専門分野をアジア全体に拡張した修士課程への進学は、シモンにとって専門分野の拡張を意味した。「自分自身の道を切り拓く第一歩になりました」（調査2回目）と語る。修士課程での学習は必ずしも将来像と直結しておらず、授業内容と自身の興味の不一致に苦悩しつつも、学習経験を内省する契機となり、「適応力の必要性」を実感した。それにより、将来像の構築に向けた内省が進んだ。本研究の分析から明らかになった「学習と人生のつながりの軸」の形成過程を、図1に示す。

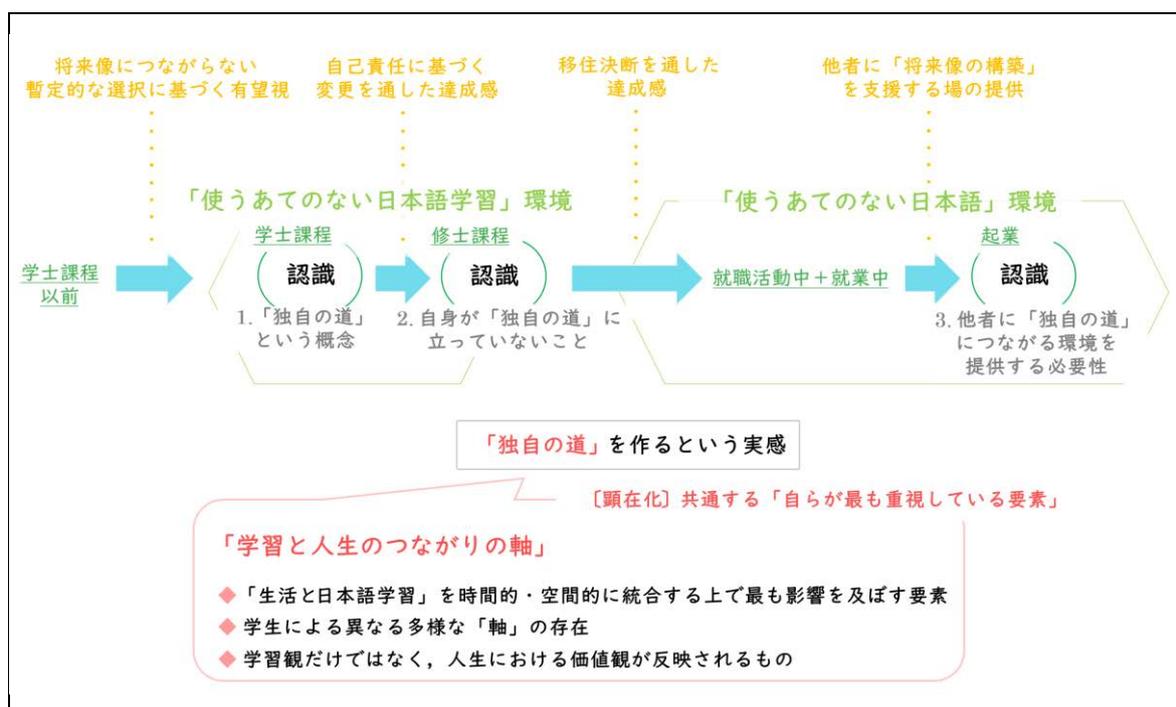


図1 学習と人生のつながりの軸の形成プロセス

### 3. 3. シンガポール移住と軸の形成

シンガポールでの就職と生活は、シモンが自身の選択を「独自の道」として初めて実感する転機となった。「シンガポールに戻って生活することを決めたときが、実感できたきっかけと言えます」（調査2回目）と語る。日本語を使う機会は限定的であったが、必要に応じて日本語を使用した経験は、学士課程での学びが「人生の一要素」として再解釈されるという過程を経て、キャリア観を支える基盤となっていた。

以上の分析から、学士課程・修士課程・卒業後の移動経験を通して、学習経験の意味づけが段階的に変化し、「学習と人生のつながりの軸」が形成される過程が確認された。

#### 4. 考察

本研究の分析から、「使うあてのない日本語学習」が学習者のキャリア形成に及ぼす影響として、次の3点が明らかになった。

- ・ 学習経験の内省を促し、「学習と人生のつながりの軸」が形成される。
- ・ 形成された軸は、学習者が言語学習から離れた後も、将来像の構築に影響を与える。
- ・ 言語の実用性ではなく、学習過程そのものが生涯学習としての価値をもち続ける。

「使うあてのない日本語学習」は、直接的な言語使用の有無を超えて、学習経験を内省し続ける過程を通じ、価値観やキャリア観の形成に長期的な影響を及ぼすことが示された。これらは、実用性を基準とした言語教育観では説明しきれない側面であり、学習者のキャリア形成を支援する「キャリア日本語教育」(古賀, 2024)の必要性を示唆する。

#### 5. おわりに

本研究は、学士課程修了10年後の語りを通して、「使うあてのない日本語学習」が即時的な有用性や技能習得に還元されない形で、学習者の価値観やキャリア形成に長期的影響を与えることを明らかにした。本研究の知見は、今後の「キャリア日本語教育」のあり方を考える上でも示唆を与える。今後は、複数事例の比較を通して、「使うあてのない学習」がどのように生涯学習として意味をもつのかをより多角的に検討する必要がある。

#### 文献

- 川上郁雄 (2021). 『「移動する子ども」学』くろしお出版.
- 古賀万紀子 (2024). 『「ビジネス日本語教育」から「キャリア日本語教育」へ—「自分なりの日本語」の構成をめざす対話活動の実践—』ココ出版.
- コスト, D., ムーア, D., ザラト, G. (2011). 複言語複文化能力とは何か. (姫田麻利子, 訳) 『大東文化大学紀要〈人文科学編〉』49, 249-268. (原典 1997)
- メリアム, S. B. (2004). 『質的調査法入門—教育における調査法とケース・スタディ』(堀薫夫, 久保真人, 成島美弥, 訳) ミネルヴァ書房. (原典 1998)
- 山内薫 (2022). 『「ことば」の学びに寄り添う日本語教育—「学習と人生のつながりの軸」の形成と意識化をめざして—』くろしお出版.
- ラングラン, P. (1989). 『生涯教育入門 第二部』(波多野完治, 訳; 第3版) 全日本社会教育連合会. (原典 1970)

【口頭発表】

母語で生きる日本在住中国人のライフストーリー研究

—地域日本語教育の再考に向けて—

張 偉祺（関西大学）

キーワード

地域日本語教育, 多文化共生, ライフストーリー

1. はじめに

近年、日本社会の少子高齢化と労働力不足を背景に、外国人労働者の受け入れが進み、在留外国人数は増加傾向にある。その結果、異なる言語・文化背景をもつ人々が共に生活する多文化共生社会の実現が、日本語教育における重要な課題となっている（野山，2008）。そのような背景のもと、地域社会において外国人住民を支援する「地域日本語教育」は、共生社会の形成に不可欠な役割を担うものとして注目されている。しかし現場では、「日本語を教える／学ぶ」ことが依然として中心とされており、地域住民同士の関係構築や、在住外国人の多様な生き方を支える視点が十分に反映されていない（敷波，2017；西口，2008）。

また、地域日本語教育の実践においては、在住外国人が日本で生活する以上、日本語で暮らすことが前提とされることが多い。そのため、生活者としての外国人に対して「生活に必要な日本語」を教えることが主流となっている。そして、日常生活の様々な場面で、日本語を用いて生活することを予想する「生活日本語」が重視され、そのための日本語支援が行われている（西口，2008）。

一方で、日本語を使わず、母語のみで生活している在住外国人も少なくない（米勢，2006）。米勢（2006）は、母語のみで生活可能な環境が日本語習得を阻害し、長期的な不利益を生む可能性を指摘している。しかし、その不利益が具体的に何を指しているかについては説明されていない。多文化共生社会の形成を目指す地域日本語教育を検討する上で、日本語ができないことが、母語で生きる在住外国人にとってどのような不利益につながり得るかを解明する必要があると考えられる。そこで本研究は、母語で生きる在住中国人を対象にインタビューを実施し、かれらの語りを通して日本語ができないことに伴う不

利益の実態を明らかにし、地域日本語教育への示唆を導くことを目的とした。

## 2. 研究方法

本研究は、日本に在住する期間がそれぞれ異なる母語で生活する中国人3名（王さん：4年、劉さん：7年、李さん：13年）を研究協力者に選定した。研究方法として、研究協力者の生活経験に基づく語りに注目し、その経験が再構成されるプロセスを捉えるライフストーリー研究法を採用した（桜井，2012）。そして、母語による対面の非構造化インタビューを実施し、録音・文字化したデータを日本語に翻訳した上で分析対象とした。分析にあたっては、日本移住の動機、「日本語」に対する捉え方、そして「母語で生きること」の3つの視点から質的に分析した。

## 3. 研究協力者の語りからみる生活経験に基づく意識の変容

### 3. 1. 日本への定住目的：経験を通じた動機の再構成

3名の研究協力者の語りを分析した結果、移住当初の動機が日本での生活経験を経て、新たな意味へと再構成されているプロセスが確認された。王さんは当初、日本旅行を機に移住したが、語りを通じて、中国の教育環境への抵抗感と「子どもの教育」の重視が定住の真の動機として意味づけられた。劉さんは当初仕事のために来日したが、行政対応等を通じて日本社会の一員として受容されている感覚を形成し、定住意思を強めた。一方、李さんは過去に日本語能力不足による失敗を経験しながらも、現在は不動産の所有権に基づく帰属意識を得て定住を継続している。これらの語りから、母語で生きる在住中国人は移住動機と異なる意味を日本での定住に付与し、生活経験に即して日本に定住する意義を再構成していることが明らかとなった。また、生活上の困難を抱える事例からは、地域日本語教育が「問題解決の場」として機能し、在住外国人の生活を豊かにし、地域住民とのつながりを構築することが求められているといえよう。

### 3. 2. 「日本語」の捉え方：ライフステージに応じた意味づけ

協力者にとっての日本語は、一律の「生活に必要な能力」ではなく、自身のライフステージやニーズに応じて多様に意味づけられていた。王さんは日本語を生活に不可欠なものとは考えていないが、保育園の教師への「感謝を伝える手段」として日本語学習に価値

を見出している。劉さんは、当初日本語を「仕事的手段」と捉えていたが、現在は日本人との友好関係を補助するものと認識している。さらに李さんは、結婚や出産を機に、生活の利便性の向上だけでなく「子どもとの円滑な対話」のために日本語の学習意欲を高めていた。このように、地域日本語教育は、母語で生活する在住外国人でも持続的に参加できる活動として展開するためには、従来の「生活者」に対する日本語支援を超え、「感謝の伝達」や「関係構築」といった個別の「望みを叶える場」として機能する必要があると考えられる。

### 3. 3. 「母語で生きること」の捉え方：対等な関係構築への期待

研究協力者が「母語で生きること」に対する捉え方はそれぞれ異なっていることがわかったが、共通して地域社会における対等な関係構築の必要性が窺えた。王さんは母語コミュニティを基盤とした「心の通じ合い」を重視し、日本において母語で生活しているという現状を肯定的に捉えている。そして劉さんは、同じ地域に住む日本人住民との関係構築における困難を背景に、地域の日本語教室が当事者の声に耳を傾ける場所であるべきだと主張している。一方、李さんは、日本語能力不足から感じる孤立感を「聾啞者」に例えるほど深刻に悩みを抱いていた。これらの語りのように、地域日本語教育の実践は、単なる日本語学習を超え、地域住民間の対等な交流を促す場の創出が求められていることを示している。

## 4. 考察と結論

研究協力者3名へのライフストーリーを分析した結果、かれらは日本語を使わず生活が可能で、日本語ができないことに起因する不安や悩みを抱えていることがわかった。特に在住歴の長い李さんの事例からは、日本語ができないことが長期的に不利益をもたらす可能性が示され、米勢（2006）の指摘と一致した。そして、地域日本語教育には、従来の枠組みに加え、以下の3点が求められていることが示唆された。第一に、生活上の困難を日本語学習以外の側面からも支援する「問題解決の場」として機能することが挙げられる。第二に、個別のニーズ（感謝、関係構築等）に応える「望みを叶える場」としての役割を担う。第三に、孤立を解消し地域住民との交流を促す「対等な関係構築の場」として活動を展開することである。今後の地域日本語教育の実践はこれらの機能を活かすことで、地域住民間のより円滑なコミュニケーションにつながる取り組みと近づいて

いくであろう。

また、3名の研究協力者は日本語に対する意味づけが、起業（劉さん）や結婚（李さん）といったライフステージの変化に伴い変容することを示した。したがって、地域日本語教育は在住外国人に対して生活に必要な日本語を教える活動ではなく、就労初期、育児期、地域交流期など、個々の段階に合わせた「ライフステージに応じた支援」を設計すべきであると考えられる。このような個別化された支援こそが、多様な背景をもつ地域住民の継続的な関与を支える地域日本語教育を実現する鍵であるといえよう。

最後に、本研究は、母語で生きる在住中国人3名の語りを分析し、日本への定住、日本語、および母語で生きることに對する意味づけの多様性を明らかにした。一方で、異なる背景を持つ在住外国人を対象とした検討が今後の課題として残されている。また、本研究地域日本語教育の具体的な活動デザインの提案には至っておらず、今後は本研究の成果を踏まえた実践的な検証が求められる。

## 文献

桜井厚（2012）.『ライフストーリー論』弘文堂.

敷波のぞみ（2017）. 地域日本語教育における定住外国人の捉え方を問う—「問題解決型教育」の試みを通して『早稲田日本語教育』23, 93-100.

日本語教育学会編（2008）.『外国人に対する日本語教育研究開発』「生活者としての外国人」に対する日本語教育事業.

[https://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo\\_nihongo/kyoiku/seikatsusha/h19\\_kenkyu\\_kaihatsu/nihongo\\_kyoikugakkai/pdf/hokoku.pdf](https://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/seikatsusha/h19_kenkyu_kaihatsu/nihongo_kyoikugakkai/pdf/hokoku.pdf)

西口光一（2008）. 市民による日本語習得支援を考える『日本語教育』138, 24-32.

野山広（2008）. 多文化共生と地域日本語教育支援—持続可能な協議実践の展開『日本語教育』138, 4-13.

米勢治子（2006）. 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『名古屋市立大学大学院人間文化研究科人間文化研究』4, 93-106.

【口頭発表】

中国人日本語学習者のマルチモーダル文化に関する考察  
—意識に関するインタビュー調査より—

柳 東汶（大阪経済法科大学）

キーワード

マルチモーダル文化, 複言語・複文化主義, 日本語学習者, 4つの意識, 映像教材

1. はじめに

本研究は、個々人が外国語学習を通して複数の言語を習得するように、非言語行動も様々な文化のものに接して学習することで、コミュニケーションについて内省し、コミュニケーション観を変容させるという前提から行うものである。個人の言語・非言語行動に関するコミュニケーション観を把握することは、学習者自身にとっては、コミュニケーション観を振り返り、今後の学習について考える契機になるだろう。日本語及び外国語教育においては、コミュニケーション能力を言語能力のみに還元しない視点を得られる。

このような背景の下、本研究は、コミュニケーション場面において現れる言語・非言語行動に関する日本語学習者の語りから見られるコミュニケーション観について分析する。その結果を踏まえて、日本語教材への示唆を考える。

2. 複言語・複文化主義とマルチモーダル文化

個々人の中にある複数の言語や文化が相互の関係を築き、新しいコミュニケーション能力を作り上げると捉える複言語・複文化主義は、『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』（以下、CEFR）で提唱され、補遺版ではその能力記述文が作成された（Council of Europe, 2020）。

一方、実際のコミュニケーションは言語・非言語行動の両方が重要なものとして現れる。CEFRの複言語・複文化能力に関する記述においても、複言語能力の目標として、「パラ言語（ミミック、ジェスチャー、顔の表情、など）を総動員する」（p.11）点が挙げられており、複文化レパートリーの構築に関する能力既述文においても、非言語行動に関する記述が確認できる。これは、複言語・複文化主義において、非言語行動も重視すべき

と捉えられていることが窺える部分である。しかし、複言語・複文化主義を非言語行動と関連付けた研究や教育の成果は、管見の及ぶ限り、ほとんど見当たらない。

そこで、本研究は、複言語・複文化主義の範囲を非言語まで拡張した「マルチモーダル文化」(柳, 2022, 2023) の概念に基づき、日本語学習者がどのようなマルチモーダル文化を持っているかを明らかにする。具体的には、中国人学習者が日本語映像教材を視聴し、登場人物のコミュニケーションについてどう思うか、また、どのような意識からどう反応するかを研究する。その研究内容を踏まえて、映像教材に関する示唆を考える。

### 3. 調査

調査では、筆者(Y)が中国人学習者1名(A)を対象としてインタビューを行った。方法としては、国際交流基金が公開しているウェブサイト「まるごとプラス」の初級1 A2「ドラマでチャレンジ」(映像9編)を見ながら、①参加型の箇所(映像の登場人物が視聴者に質問や話しかける部分)でどう答えるか、②その根底の意識は何か、③映像の中で違和感を覚えた部分とその詳細な意識は何かを聞いた。インタビューは3回にわたって実施し、所要時間は合計7時間4分30秒であった。調査の内容は、映像の登場人物とA自身の言語・非言語行動に関する意識として、①行為意識(登場人物の行為(発話や非言語行動)をどのようなものとして理解したか、自分の行為から表した意識は何か)、②連動意識(登場人物の行為から5つの要素(人間関係・場・意識・発話内容・表現形式)がどう連動していると感じたか、自分の行為のために5つの要素をどう連動させたか)、③個人前提(登場人物の行為を肯定的・否定的などと評価する基準となった価値観、信念、経験などは何か、自分の行為の根幹を成す価値観、信念、経験は何か)、④社会前提(自分の個人前提に影響した社会・文化的な背景は何だと思うか)の4つであった。

### 4. 分析と考察

分析した結果、映像の登場人物の発話と表情、お辞儀、握手に関する意識が語られた。

発話は、Aが個人前提として礼儀を重視しており、例えば、日本人が「すみません、お願いします」などと言うのを見て自分も言うようになり、習慣となったという。

A: 例えばさ、毎日コンビニに行く。そして、そのカイサン(計算)するときさ、多分「あっすいません、これお願いいたします」このような、話します。(中略)で

も日本人はこのような人が多いですね。そうです。この、日本に来たばかりのときさ、まあ、その、買い物をする、したときのある人はこれああ、「これお願いいたします」と、その時勉強した。だんだん習慣になりました。

表情に関しては、登場人物の表情が発話内容と合わないケースがあるという。特に、無表情の相手とは会話しづらく、中国にもそのような人がいるという。Aにとって、国に関係なく一貫して現れる苦手意識として見られる。

A: なんでも言って、その顔はそのまま。「うんうん」。そのような人もいますね。いや、私はそのような人に接するようなのさ、ちょっと嫌です。

お辞儀は、中国人にとって悪い印象である場合があり、Aもおかしいと思ったことがあるが、「郷に入っては郷に従え」という考えから、渡日後は習慣としてよくするという。滞在する国が変わったことでA自身の社会前提も変わり、最終的には個人前提になったのである。一方で、日本人はプライバシーを守るために距離を置いてお辞儀をするという。

A: 日本に来てから、その先生ね、全部その目上の人です。目の上の人ですね。だってまあ、日本に来てから日本の礼を使う。その言葉はもっと良いと思います。まあ、中国でも、あることわざもあります。「入郷随俗」という。

握手は、欧米の人が詳しい言いつつ、目上の人が両手で握手をするのが面白いと述べた。他文化圏から来た行為に関する自分の理解の度合いに言及した上で、他者の非言語行動に対して「おかしい」と言わず、「面白い」と感想を言っている。

A: ちょっと面白いなんですけど。おかしくないんですけど。でも面白いなんですけど。ええ、その課長はジェームズさんの手を、このような、握手する時さ、(両手で) そうですね。まあ、課長はまだ目上の人ですね。目上の方は多分。まあ、一つの手だけでも良いと思います。

教材に関しては、上の表情などに関する感想とともに、急な話題転換に対する戸惑いが

語られた。教材の登場人物が朝の挨拶をした後、「私は秋がいちばん好きです」と話題が変わり、「好きな季節はいつですか」と質問してくることにに対して不自然だという。

A: この後の会話は、その女性はその「お国はどんな季節ですか？」いや、私から考えてみると多分不自然だと思いますけど、えっとこの問題より、多分朝ご飯食べましたか？それはもっと自然だと思いますけど（ああ）はい。

無表情や急な話題転換に関する否定的な語りは、A 特有の感覚とは言えず、他の人からも語られ得る点である。一方で、他文化圏の行動に対して、想定外の形式が見られても評価しようとしめない態度が示された。また、A が渡日前に違和感を覚えていたお辞儀の場合、渡日後には日本人の行動を見て学び、自分の習慣にしており、非言語行動に対する高い学習意欲が見られた。同時に、日本人のお辞儀に関して距離があると考えており、同じ行動でも A 自身のものと区別して捉えていた。教材に関しては、学習項目を反映した内容と、学習者が円滑に学習できるほどの自然さの両立について考える必要性が示唆された。

## 5. おわりに

本研究の内容から、複言語・複文化主義をマルチモーダルの観点から拡大することで、日本語話者のコミュニケーション観に関してより広い視野から知見を得られると明らかになった。また、この点は、映像教材の開発において考慮すべきであることが示唆された。

## 文献

柳東汶 (2022). LINE チャット上のマルチモーダル・コミュニケーションの実態と意識に関する考察—日本語教育の活動の提案を目指して『日本語文学』95, 99-120.  
<https://doi.org/10.18704/kjll.2022.12.95.99>

柳東汶 (2023). 『日本語教育のためのマルチモーダル・コミュニケーションの基礎的研究—メディアを要素とした「場面」と「意識」の考察を中心に—』[博士学位論文] 早稲田大学, <http://hdl.handle.net/2065/00094212>

Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume*. Council of Europe.

【口頭発表】

## 実践研究の成果はどのように還元されるか

—現職者向け教師研修会の実践から—

牛窪 隆太（東洋大学），秋田 美帆（岡山大学），末松 大貴（名古屋学院大学）

### キーワード

実践研究，民間日本語教育機関，教師研修会，初任教师，事例研究

#### 1. 公的整備における教師研修

日本語教育においては教師資格の国家資格化にともない，教師環境の整備や現職者研修制度の継続的な実現方法が模索されている。認定日本語教育機関制度において教育機関が「認定校」となるためには現職者研修の実施体制を整えることが求められており，現職教師が学び続けるための環境を整備することは，日本語教育関係者にとって大きな関心ごとになっている。一方，2004年から日本語教育学会主催で「実践研究フォーラム」が開催されるなど，日本語教育では教育実践を軸とした教師の連携や実践を記述することによる学びのあり方が議論されてきた。細川，三代編（2014）は実践研究を公開することにより，類似した実践を行う関係者間で実践共同体（協働の二重の環）が形成されるとしている。実践研究は現職教師研修においても中核的な役割を果たしうるものであり，今後は各教育機関において実践研究をどのように推進していくのが課題となると考えられる。本発表では実践研究と現職者研修のあり方を考える前段として，民間日本語教育機関で実施された教師研修会の事例を示す。参加者が実践研究をどのように受け止めたのかを検討することから，実践研究を媒介として実践共同体を拡張する可能性について議論したい。

#### 2. 教師研修会のデザイン

発表者らは科研プロジェクトの共同研究者であり，日本語教師のキャリア形成をテーマとした読書会のメンバーである。本研究で取り上げる教師研修会はこの読書会のメンバーであり科研プロジェクトの協力者でもある民間日本語教育機関の関係者（徳田淳子氏，TCJ グローバル（旧東京中央日本語学院）。以下，「協力機関」と表記）と情報交換をする中でアイデアが生まれ，実施したものである。研修会の具体的なデザインを考えるため

に、本発表の共同研究者と協力機関の間でオンラインによる事前打ち合わせ（2025年1月）を実施した。協力機関の現状として、組織が事業部制をとっており、事業部ごとに運営がなされているため、物理的に会う機会は少なくなっているという。また、地方をまたがり事業を展開していることから、自己研鑽は教師の自主性に委ねられており、業務に追われる中で十分な時間を確保できていない教師も少なくない。さらに、自主的に研修に参加している教師の間では、ワークショップ疲れが見られるとの話もあった。このことから、教育研究者が実践研究の成果について講演し、質疑応答を行うセッションを計3回（2025年9月29日、10月30日、11月28日）実施するプログラムを組んだ。

回	テーマ	タイトル	講師	参加者数
1	教材分析	あなたの“当たり前”を問い直す一年齢の視点から考える日本語教育ー	吉井雄樹氏	39名
2	教師の省察	ひとりでも！チームでも！「省察」のすすめ	末松大貴氏	28名
3	授業研究	他の先生の日本語授業を見て学びたい！でも自分の日本語授業を見せるのは抵抗がある・・・」日本語教師同士の学び合いは不可能なのか？ー協働の実現性と学校文化・組織のあり方を考えるー	野瀬由季子氏	17名

### 3. 教師研修会の実際

本発表ではこのうち、共同研究者が担当した第2回の研修を取り上げる。以下、映像記録から研究代表者が作成したメモをもとに、研修の流れを示す。冒頭、協力機関の徳田淳子氏より研修目的について説明があった。その後、講師より自己紹介があり「省察・振り返り」についてイメージを書き込むよう指示があった。また、参加者に対して授業の振り返りとして何を行なっているかという問いが投げかけられた。続いて「振り返り」に関する先行研究について紹介があり、これらにおいて「理論」とはかぎ括弧付きの「私の理論」であるという説明があった。その後、アメリカの大学で学習者が振り返りを行う教育実践を扱った実践研究（末松，2017）が紹介された。得られた知見については「少なくともこの実践で起きたことについてはこのように説明できる」ものであることが強調された。次に「スピーチ大会指導における専門性」についての実践研究が紹介された。紹介に際して教師としてスピーチ大会の指導をする際に大切だと思うことは何かという問いかけがなされた。中国では日本語教育のイベントとして大規模スピーチ大会が多く開催されていると現地情報の提供があり、当時教師として指導が求められる機会が多かったこと、ま

た、その中でどこまで指導を行えばよいのか迷いがあったことが説明された。最後に、分析結果と中国の大学というフィールドの特性を重ねると、スピーチ大会指導の専門性とは学習者の前後の学習経験を踏まえて理解されるべきという結論が示された。以上、二つの実践研究を踏まえ、教師が「私の理論」を軸に共同体を形成していくことが説明された。

#### 4. データ収集と分析

研修終了後、参加者に対してアンケート調査を実施した。アンケートはオンラインフォームを使って13項目について回答を求めた。アンケート項目は協力機関との調整において内容を修正し、その上で実施の許可を得た。本発表では研究利用について承諾を得られた回答（当日参加者20名、録画視聴8名の計28名分）を検討の対象としている。回答者のうち他の教育機関も含む教授歴は、「1年から3年」が11名で最も多く（39.3%）、続いて「1年未満」が9名（32.1%）と続く。また、普段から日本語教育の研究に触れる機会があるかについて、24名（85.7%）は「ない」と回答していた。このことから、研修参加者の多くは研究になじみのない初任教師であることがわかった。一方、研修の満足度を見ると「とても満足」（17.9%）、「満足」（71.4%）が9割であり、研修内容についても「よく理解できた」（10.7%）、「理解できた」（85.7%）という回答が9割を超えていた。また「提供された話題と自身や担当している授業ほどの程度関係すると思うか」という問いに対しても「強く関係する」（35.7%）、「まあまあ関係する」（60.7%）と回答した参加者が9割以上であった。さらに、研修の前後でタイトルから思い浮かぶキーワードが変化したかという問いに対しても71.4%が「変化した」と回答しており、参加者が研修の前後で何らかの変化を認識していることがわかった。研究になじみのない初任教師がこの研修を好意的に評価している背景には何があるのだろうか。講師には事前に自身の工夫についてメモの作成を依頼していた。それらのメモをアンケート結果と合わせて解釈すると、まず一点目として、講師の工夫により提供された話題が関連性を持ってとらえられていたことが考えられる。講師のメモには「研究成果そのものというより、私の事例を通して考え方を紹介する」とあり、スライド資料についても「見やすく、分かりやすく（中略）私の「理論」に関わる部分は繰り返し示す」と記されていた。このことから講師は、自身の実践研究を提示する際に研究成果よりも自身の考え方を示すことを優先させて研修を進めており、それが参加者にとって理解しやすさや自身の現場との関係を意識することにつながっていたと考えられる。また二点目として、実践研究論文そのものが持つ特性が考えら

れる。実践研究においては「社会的文脈の記述」「自己言及的記述」が重視されている（細川，三代編，2014）。講師のメモを見ると、「研修のために私個人の研究を改めて考えてみて，自身の研究が日本語教育業界にどのように貢献し得るのか，考え直すきっかけとなった」とあり，研修の準備段階において講師が自身の実践研究を再解釈・再構成するきっかけが生まれていることがわかった。つまり，実践研究論文の「社会的文脈の記述」「自己言及的記述」が講演の中でさらに具体化されることで，参加者が自身の教育現場との関係を理解できるものになっていたと考えることができる。

## 5. まとめ

企業内研修の「研修転移」の議論においては，研修の成果とはその後の行動変容の観点から評価されるべきものであるとされている（中原ほか，2018）。本発表で取り上げた研修は講演の形式をとっており，その後の行動変容までは射程に入られていない。しかし，研修から参加者が何かしらの変化を実感していることから，実践研究の意義とは直接的な共同体形成にとどまらないことも示唆される。今後，残り二回分のデータと合わせてさらに検討を進めたい。また，一部の参加者からは「抽象的で研究内容を日ごろの現場につなげにくい」などの意見も聞かれた。教師研修プログラムとして考えるためには，フォローアップの場を設けるなどさらなる工夫も必要である。今後の課題としたい。

## 文献

- 末松大貴(2017). 海外の高等教育機関で学ぶ日本語学習者の学習の振り返りに対する意識の変容プロセス『リテラシーズ』21, くろしお出版, 1-17.
- 中原淳, 島村公俊, 鈴木英智佳, 関根雅泰 (2018). 『研修開発入門「研修転移」の理論と実践』ダイヤモンド社.
- 細川英雄, 三代純平 (編) (2014). 『実践研究は何をめざすか 日本語教育における実践研究の意味と可能性』ココ出版.

謝辞：本研究の実施にあたり，TCJ グローバルの徳田淳子氏には貴重なご助言と多大なご協力をいただいた。記して感謝申し上げる。また研修に参加していただき，データ使用を快諾して下さった皆さんにも感謝申し上げたい。なお，本研究は科研費(25K04213)の助成を受けて実施されたものである。

【口頭発表】

リテラシー実践に影響する他者の存在  
—外国人住民の同行調査における語りから—

神 美妃（早稲田大学）

キーワード

リテラシー実践, 新識字研究, 日常生活, 自己理解, 意味世界

1. 研究背景と目的

本発表では、日本で生活する外国人住民の同行調査における語りを手がかりに、リテラシー実践に他者の存在がどのように影響しているかを述べる。

日本語教育において、読み書きは教室での学習を中心に研究され、生活者として日常生活で行う読み書きの社会的な実践にはあまり目を向けられてこなかった。しかし、外国人住民一人ひとりの社会参加を支えるための議論を展開する上では、教室での学習を越えて、日常生活で行われるリテラシー実践の実態を理解することが重要な知見をもたらす。

リテラシーの実践そのものに焦点を当てる研究として、新識字研究（New Literacy Studies）がある。本研究は、新識字研究の立場から、リテラシーを個人が所有する読み書きの能力ではなく、特定の文脈の中で行われる社会的実践として捉える立場に立つ。

新識字研究では、公式・非公式を問わず、特定のリテラシーの目的を達成しようとする他者を自分の読み書き能力で手助けする人をリテラシーの仲介者という（Baynham, 1995）。金子（2011）は外国人住民と仲介者の両者に対するインタビュー調査から、外国人住民が日本語の書き言葉を受容する際の問題に対して、仲介者への依頼が主要なストラテジーとなっていることを指摘してしている。このように、リテラシー実践における他者の存在は、仲介者という役割から重要性を指摘されてきた。

一方で、リテラシー実践に関わる他者が必ずしも仲介者としての役割を担うとは限らない。社会的実践としてリテラシーを捉える上では、日常生活における周囲の人々との相互作用にも注目する必要がある。そこで、本研究ではリテラシー実践に関わる他者を仲介者としての役割に限定せず、リテラシー実践が行われる場面に同行し、外国人住民のリテラシー実践に他者の存在がどのように影響しているかを検討する。

## 2. 研究方法

発表者は外国人住民のリテラシー実践の実態を明らかにすることを目的として、各調査協力者のリテラシー実践に同行した。調査者と調査協力者が特定の空間を移動しながらインタビューを行う調査方法は **go-along interview** や **mobile interview** など様々な呼称があり、環境や他者との相互作用の中から、経験や視点を共有しながら語りを引き出す調査方法として注目されている (Bartlett et al., 2023)。本発表では、リテラシー実践が行われる場に同行し、主にその場での語りから、調査協力者たちのリテラシー実践において他者の存在がどのように影響しているかを述べる。

調査協力者は非漢字圏出身の外国人住民 5 名で、同行先は調査協力者たちの買い物場面である。一人ひとりの実際の買い物場面で参与観察を行いながら、調査協力者に対してその場の行動や意識に関する聞き取りを行った。さらに、同行調査直後にはフォローアップを目的とした聞き取りを行った。分析の対象は、参与観察の手書きメモをもとに作成したフィールドノート、聞き取りの録音を文字化したインタビューデータである。

なお、調査にあたっては調査協力者に対して調査趣旨、個人情報取り扱い、データの使用範囲等について書面を渡した上で説明し、同意を得た。また、同行調査中は、観察の対象は調査協力者の行動のみ、録音の対象は発表者および調査協力者の音声のみとし、第三者を妨害しないよう、十分に配慮した。

## 3. 結果と考察

調査の結果、本調査における調査協力者たちのリテラシー実践では、調査者として同行している発表者（以下、同行者）、その場には同行していないが調査協力者たちの語りの中に登場する家族や友人（以下、非同行者）が影響していた。両者は言語行動にかかわる仲介活動をせずとも、調査協力者のリテラシー実践に影響を与えていた。

### 3. 1. 同行者の影響

まず、同行者の存在がリテラシー実践に与える影響を述べる。同行者は未知の物に対する不安感の軽減、対象物への理解促進といった形でリテラシー実践に影響を与えていた。

たとえば、Bさんは同行調査中、普段は気にしていないという葉物野菜の名称に注目し、その違いを同行者に尋ねた。名称を読むことはできるものの、葉物野菜を区別しようとしたことがなかったために名称に注目したことがなかったケースである。同行者がいる

ことで普段は注視しないことばに注目し、対象物への理解を深めた例である。

さらに、同行調査中、目に留まった商品から想起して、個人的な経験が語られることがあった。それはたとえば、アイスを1日で食べきってしまったという日常的な経験、ジンジャエールが好きになったきっかけ、エコに対する意識など、何気ない経験から価値観の表明まで幅広い。リテラシー実践における同行者は、記憶や価値観を共有する相手となり、リテラシー実践の場がナラティブを生む場になり得るといえる。

同行調査後の聞き取りでは、調査協力者たちが同行調査で気づいたこととして、「自分の声」「自分のこと」「自分の意識」といった自分自身に関する気づきが共通して挙げられた。リテラシー実践の場における語りは、自己理解の深まりにも繋がっていたといえる。そして自身に対する気づきは、リテラシー実践において注目することば、用いるストラテジー等にかかわり、個々のリテラシー実践に還元されていくと考えられる。

### 3. 2. 非同行者の影響

次に、非同行者の存在がリテラシー実践に与える影響を述べる。同行者が存在することで語られる個人的な経験の中に、家族や友人といった非同行者が登場するケースがあった。非同行者との過去のやり取りは、膨大な情報の中でどのような情報に注目すべきかの指針の一部となっていた。

たとえば、Lさんは商品を選択する上で、母からの教えも踏まえて、賞味期限や栄養素に注目していた。また、Bさんはある食品メーカーの商品の評判を聞き、「ちょっと高いけど」そのメーカーを選択すると述べていた。友人からのおすすめによって特定の言葉に注目するケースは、他の調査協力者の調査においてもたびたび見られた。

調査協力者たちはそれぞれ、家族や友人との過去のやり取りによって、あることばや物に個別の意味を創出していた。そのようにして、一人ひとりが異なる意味世界を持つことから、同じ環境においても見えているものや見え方が異なるといえる。つまり、アクセスする文字情報、その場で得た情報に対する評価、自身の行動を決定づける要素などの形で、他者の存在がリテラシー実践に影響していると考えられる。

## 4. 結論

本発表では、外国人住民の同行調査における語りを手がかりに、リテラシー実践に他者の存在がどのように影響しているかを述べた。

同行者は、未知の物に対する不安感の軽減、対象物への理解促進といった形でリテラシー実践に影響していた。さらに、同行者がリテラシー実践における気づきや記憶を共有する相手となることで、リテラシー実践の場がナラティブを生む場にもなり、自己理解の深まりにつながる事が示唆された。この結果は、共に歩き、気づきを共有し合うことによる言語文化教育の実践の可能性を含んでいる。

そして、同行者に限らず家族や友人といった個々の記憶・経験に立ち現れる他者も、アクセスする文字情報、その場で得た情報に対する評価、自身の行動を決定づける要素などの形でリテラシー実践に影響していた。他者とのやり取りの中でそれぞれ異なる意味世界を構築していくと考えると、様々な他者とかがわり合うことで、一人ひとりのリテラシー実践もまた広がっていくのではないだろうか。

なお、本研究では買い物場面に焦点を絞って調査を行った。リテラシー実践が行われる場面は多様であることから、異なる場面で調査を進めることで、新たな知見が得られると期待される。

## 文献

金子信子 (2011). 外国人住民の書き言葉の受容問題：生活インタビューによる事例の考察『社会言語科学』13(2), 32-45.

Baynham, M. (1995). *Literacy practices: Investigating literacy in social contexts*. Longman.

Bartlett, R., Koncul, A., Lid, I. M., George, E. O., & Haugen, I. (2023). Using Walking / Go Along Interviews With People in Vulnerable Situations: A Synthesized Review of the Research Literature. *International Journal of Qualitative Methods*, 22, 1-14.

【口頭発表】

「短期海外研修」を通じた日本語教育支援の可能性  
—ベトナム地方大学の受入れ実態からの考察—

小西 達也（早稲田大学）

キーワード

日本語教育支援, 短期海外研修受入れ, ベトナム地方大学, ちらつく被支援

1. 研究背景と研究目的

本研究は、日本の大学がベトナムの日本語専攻の学生を有する地方大学に学生を送り出す「短期海外研修」を題材に、海外の日本語教育に対する支援（以下、「日本語教育支援」のあり方を再考することを目的とする。なお、本研究における「短期海外研修」とは、日本の大学に所属する大学生が、当該大学によってベトナムに送り込まれ、二週間から一ヶ月程度滞在し、現地の日本語を専攻する大学生と交流したり、日本語教育実習として現地の大学生に日本語や日本文化を教えたり、現地の機関訪問等を行ったりするような研修を指すこととする。

「短期海外研修」については、従来日本の大学生に焦点を当て、研修における学びや研修の意義について研究成果が挙げられてきた（木村，2011 など）。本研究では、「短期海外研修」を受け入れる側に視点を移す。外務省（2025）『日本語教育の推進に関する施策を総合的かつ効果的に推進するための基本的な方針』では、日本語教育の機会の充実や海外教育機関への「支援」が掲げられており、具体的施策の多くは独立行政法人国際交流基金（Japan foundation, 以下, JF）を通じて実施されている。しかし、「支援」の形はそれに限らず、現地機関と雇用を結んだ者が直接関わる活動や、本研究で焦点を当てる「短期海外研修」のような外部者による関与や活動も日本語教育支援の一環として捉えることができる。本研究では、このように「短期海外研修」が「日本語教育支援」に相当する可能性があるという立場に一旦立ち、「短期海外研修」受入れ側の視点から、「短期海外研修」の実態を明らかにし、「日本語教育支援」との関わりを探索し、最後に「日本語教育支援」のあり方を再考することを目指す。

## 2. 研究方法

### 2. 1. 調査方法

本研究では、2025年2月から3月にかけて、ベトナムの日本語専攻の学生を有する地方大学（3校）に所属する日本語教員6名に対して40分から60分程度の半構造化インタビューを行った。対象者には、事前に「ベトナムの高等教育機関における日本からの短期海外研修の受入れ」についての調査であることを伝え、同意書に署名を求め、本人の許諾を得てからICレコーダーでインタビューの録音を行った。当日、インタビューガイドを参照しながらも、話の流れに合わせて、質問項目を調整した。主な質問項目は、(1)所属機関の所属部署でどのような短期海外研修を受け入れているか、(2)短期海外研修にどのような関わりをしているか、(3)短期海外研修についてどのように思っているか、(4)これまで受け入れた短期海外研修の中で印象に残っているエピソード、(5)どのような短期海外研修であれば受け入れたいか、受け入れやすいか、(6)どのような短期海外研修であれば、自分も関わりたいか、(7)短期海外研修に関して、日本の大学側に伝えたいことは何か、(8)短期海外研修は所属する機関にとってどのような位置付けか、であった。

### 2. 2. 分析方法

本研究では、分析方法として修正版グランデッドセオリー（M-GTA）（木下，2020）を採用した。短期海外研修と日本語教育支援のあり方の接点はどこにあるのかを探るためには、まず短期海外研修受入れのプロセスを明らかにする必要がある。しかし、複合的な要因が関連し、個人差、所属機関差、実施内容の差は大きいと考えられる。そこで、短期海外研修受入れにおける実態、日本語教員の考えや学び等を質的に捉えるために、日本語教員が語る言葉の深い解釈を元に明らかにすることが重要だと考え、M-GTAを採用した。

分析テーマを「海外の大学における日本の大学からの短期海外研修受入れプロセス」とし、分析焦点者を「日本語学習者減少に危機感を抱く海外の地方大学の日本語教員<sup>1</sup>」と

---

<sup>1</sup> 本稿では分析対象としていないが、筆者はベトナムにおいてハノイ市やホーチミン市の都市部においても同様のインタビュー調査を実施している。「日本語学習者減少に危機感を抱く」とまでは言えず、「短期海外研修受入れ」に対する語りにも本稿の分析対象者とは異なる傾向が見られたため、分析焦点者にこのような範囲を設けている。

設定した。M-GTA ではインタビューデータの逐語録を作成後、分析焦点者の視点から分析テーマについて逐語録を分析し、概念とその定義を検討する。その後、類似した概念を必要に応じて、カテゴリとサブカテゴリにまとめ、海外の大学における日本の大学からの短期海外研修受入れのプロセスを結果図として表すとともに、ストーリーラインを作成する。M-GTA は分析シートを用いて分析するのが一般的である。分析ワークシートには概念名・定義・具体例・理論名から構成され、概念ごとに作成される。本研究では、Nvivo15.3.2 を用いて、分析ワークシートの分析時と同様に、最初に発言内容の内容が濃く豊富な一人の対象者の逐語録データから分析テーマと関連の深い箇所を具体例とし、初期の概念名と定義を記入した。その後、他の対象者の逐語録からも類似性のある具体例を収集し、概念名と概念の修正を行いながら概念を生成した。理論的メモには他の概念との関連性の検討やアイデアや注意点などを書き記した。概念が安定し、新たな概念が生成できないと判断されるまで繰り返した。概念生成後は、理論的メモ等を参考にしながら検討し、カテゴリ、サブカテゴリを作成し、結果図とストーリーラインをまとめた。

### 3. 結果及び考察

#### 3. 1. 概念とカテゴリ生成

カテゴリを〈 〉、サブカテゴリを{ }、概念を【 】として表示する。分析の結果、25の概念が生成され、3つのカテゴリと2つのサブカテゴリにまとめられた。

概念は逐語録から作成した定義をもとに、【1 日本語教員自身の経験】【2 参加者ファースト】【3 明るみになる大学の不備】【4 自分たちの学生の学ぶ機会】【5 日本語教員の力量不足】【6 日本語教員同士の協働が発生】【7 外部とのネットワーク構築】【8 積極的な姿勢】【9 非積極的な姿勢】【10 参加者管理】【11 長期戦】【12 大学の方針に対する違和感】【13 魅力のある大学づくり】【14 学内関係の構築】【15 適材適所の役割】【16 日本側と一緒にデザイン】【17 大学指導者の力量】【18 ことば・文化の発信】【19 日本語教育分野の発展に寄与】【20 大学全体への教育効果】【21 割に合わない業務】【22 短期海外研修とは何か】【23 ありがたい援助】【23 継続しない日本の公的機関の支援】【24 地域の日本語教育のために】が生成された。カテゴリは〈①「わたしたち」の日本語教育づくり〉〈②日本の大学ファースト〉〈③ちらつく被支援〉、サブカテゴリは{①日本語教員の実力}{②露呈される周囲の問題点}としてまとめられた。

### 3. 2. ストーリーライン

M-GTA では分析結果として、結果図とストーリーラインを示すのが一般的であるが、本稿では紙幅の都合上、ストーリーラインのみ示す。

「日本語学習者減少に危機感を抱く海外の地方大学の日本語教員」における「海外の大学における日本の大学からの短期海外研修受入れプロセス」は、短期海外研修を【16 日本側と一緒にデザイン】しながらも、【2 参加者ファースト】を保ち、〈日本の大学ファースト〉で研修を実施している。一方で、【1 日本語教員自身の経験】【4 自分たちの学生の学ぶ機会】【6 日本語教員同士の協働が発生】【7 外部とのネットワーク構築】など様々な〈「わたしたち」の日本語教育づくり〉を意識しようともしていた。これらは、【5 日本語教員の力量不足】【9 非積極的な姿勢】【10 参加者管理】といった〈日本語教員の實力〉や【3 明るみになる大学の不備】【17 大学指導者の力量】【12 大学の方針に対する違和感】など〈露呈される周囲の問題〉の影響を受けながら実践されている。そこには、【22 短期海外研修とは何か】と俯瞰的に考えると〈ちらつく被支援〉が根底にあると考えられる。

### 4. まとめと今後の課題

以上の分析から、「短期海外研修」が「日本語教育支援」に相当する可能性があると考えられる。「短期海外研修」がより実質的な「日本語教育支援」としても定着することが期待されるが、その一方で〈日本の大学ファースト〉になり、「支援する-支援される」関係のみが強調されてしまう可能性もある。今後は地方都市だけではなく、大規模都市にも調査を広げる必要があるだろう。

【謝辞】本研究は JSPS 科研費 JP24K22776 の助成を受けたものです。

### 文献

- 外務省 (2025, 9月5日). 『日本語教育の推進に関する施策を総合的かつ効果的に推進するための基本的な方針』. <https://www.mofa.go.jp/mofaj/files/100900404.pdf>
- 木下康仁 (2020). 『定本 M-GTA-実戦の理論家をめざす質的研究方法論』 医学医院.
- 木村啓子 (2011). 短期海外研修プログラムの効果と役割『留学交流』9, 1-17.

【口頭発表】

「英語で学ぶ」学生は「何を学ぶ」のか

—English-Medium Instruction 実施大学の教員へのインタビューをもとに—

山田 ゆかり（北海道大学）

キーワード

English-Medium Instruction (EMI), 相互理解, 英語力, 多様性

1. 研究の背景

English-Medium Instruction (EMI) とは「人口の大多数が母語 (L1) として英語を話さない国または地域において、英語を用いて学問分野を教える」(Dearden, 2014) という教育方法である。日本では、留学生受け入れのための「グローバル30」(2009) と、日本人を対象とする「グローバル人材育成推進事業」(2012) という2つの文部科学省の事業で大学のEMI導入が推進され、現在では実施大学が40.3%となっている(文部科学省, 2025)。しかし、後継の「スーパーグローバル大学創成支援事業」が2023年に終了し、今後の取組みは各大学に委ねられている状況である。これからのEMIの在り方を考えるにあたっては、EMIの実態や教育効果についての検証が必要である。

2. 先行研究の検討と本研究の目的

EMIに関しては多くの課題が指摘されている。留学生と国内学生を対象にするという二重の役割を教員が担う(Brown, 2018)ことで業務が増加し、複雑化する。100%英語で授業を行うと伝わる内容が最大50%減少する(Bradford, 2016)ため、教育の質にも懸念が示されている。また、卒業生へのインタビューからは、学生に自信喪失や劣等感等が生じることが報告されている(佐々木, 福島, 2024)。一方、こうした課題を明らかにしつつ、英語がMedium(媒体)である環境で「英語で学ぶ」ことの成果や意義にも目を向ける必要がある。本研究ではEMI実施大学において「英語で学ぶ」学生が「何を学ぶ」のかを探ることを目的とした。研究対象は、EMIをフル・キャンパスモデル(Brown, 2018)で実施し、英語使用のみで卒業するイマージョン型(中鉢, 2020)の大学である。研究はそこで勤務する教員へのインタビューをもとに行った。

### 3. 調査の概要

調査対象の X 大学は、2004 年に設立された東北地方の公立大学である。学部生は約 800 人で、留学生も多く、外国人教員が 50%を超える。1 年次は全員が寮生活、以降も学生の 91%が学内の学生寮等で生活する。なお、1 年間の留学が卒業要件である。

インタビュー調査の協力者は教員 3 名である。各人に 60 分の半構造化インタビューを実施し、学生の入学時の特徴、その後の変化や成長などについて質問した。音声データは文字化し、質的記述的研究の手法（グレッグ，2022）を参考に、要約してコード化し、分類してサブカテゴリー、カテゴリーを産出し、その全体を分析・考察した。録音とデータの使用については、研究目的等を説明し、承諾書に署名をもらって了承を得た。研究の倫理審査は所属大学および X 大学で承認を受けている。

表 1 調査協力者概要

	勤務年数	性別	年齢	X 大学との関わり	備考
A 先生	22年	女性	50代	開学準備～現在まで勤務	日本人
B 先生	11年	男性	40代	X 大学卒業・X 大学修士課程修了	
C 先生	4年半	女性	30代	X 大学卒業	

### 4. 調査の結果

調査の結果は、カテゴリー（節題）、コードの要約という形で示す。データからの引用は「」で表している

#### 4. 1. 入学時の学生の実態

入学の理由や動機は多様である。「自分探しの旅に来る子も結構いる」（B 先生）が、A 先生は第一志望でなく入学する学生の増加を指摘した。また、多くの学生の英語 4 技能はアンバランスで、「すごくペラペラ喋ってても、エッセイのロジックしっちゃかめっちゃか」「受験勉強頑張ってる子は、スピーキング全然」（B 先生）と表現される実態である。

#### 4. 2. 大学生活開始後の変化

学生の英語力に対する自信が、他者との比較で揺らぐ。「地元ではトップでも、上には上がいる」（B 先生）と感じて動揺する様子や、「すごく喋ってるような感じするけど、中

身ない」と知識不足を自覚した学生の言葉（A先生）が例示された。自信喪失の結果、下のコースに落として欲しいと言う学生が毎年現れ（C先生）、学習意欲を失って「課外活動に3つも4つも手を出し」、「何しに来たのかを見失う」（B先生）ケースもある。

#### 4. 3. 英語による学びの中での変化

プレゼンテーションやディスカッションのような協働作業が多く、対人関係の悩みや問題が発生する。「今までは自分がトップで」「最初はみんな尖っている」（B先生）状態であるため、「クラス内、グループ内で揉めた」「あの子ともうグループ組むのが嫌」という事態（C先生）も起きる。しかし、徐々に、問題の解決には他者への配慮が必要であることに気づくようになる。「他の子もトゲなので、トゲ同士だと大変なことになってしまう」（B先生）と感じ、他者の気持ちを意識した対応や気配りができるようになる。

#### 4. 4. 留学を通しての変化

EMI実施大学に留学し、多様な他者と接する中で相互理解の方法を実践的に学ぶ。A先生は、学生が留学先で「いくら英語ができててもできないことがある」ことや、「自分がminority」となった状況で「分かってもらうためにどうすればいいのか」考え、行動するようになる」と語った。卒業生であるB先生は、留学でしかできないことや出会えない人の経験を重視すべきだと語った。彼はモンゴルに留学し、高校や大学で英語を教えながら、多彩な国の学生と「いっぱい友達になって、すごく幸せでした」と振り返った。

#### 4. 5. 卒業までと卒業後の変化

入学当初のトゲが消滅し、X大学生に共通の特徴や資質を身につけて卒業する。B先生は、学内で「一緒に住むこと」で「最終的に丸に近い状態」で卒業すると語った。A先生は「いろんな人がいるっていう前提でものを考えること」「criticalな視点」が学びの成果であり、「英語力っていうよりはコミュ力を、X大学でつけたのは良かった」という卒業生の発言を引用して、その力が就職後に活かされている実例を示した。

### 5. 考察

X大学での調査から、次の3点を「英語で学ぶ」環境での学びの成果として指摘する。第一の学びは、入学直後に自信喪失や対人関係の問題に直面し、その克服の過程で他者へ

の配慮の重要性に気づくことである。アンバランスな英語力を持つ者同士が、英語を媒体として学び協働した結果であると考えられる。第二の学びは、EMI 実施大学への留学で、母語も文化も異なる人々に接し、英語を媒体とする相互理解の力が培われることである。第三の学びは、多様性に配慮したコミュニケーション能力の向上である。X 大学は、「英語で学ぶ」ことに加え、学生と留学生が学内で起居し、「英語で生活する」環境にあり、それによって他者を理解する能力の涵養が促されていることも推察される。

## 6. まとめ

本研究では日本人教員へのインタビューを元に、EMI 環境での学びについて検討し、その学びの意義の一部を明らかにすることができた。今後、調査対象を外国人教員や在学生に拡大すれば、「英語で学ぶ」環境の実態をより多角的に検証できると考えている。

## 文献

- グレッグ美鈴 (2022, 10月28日). 「質的記述的研究の進め方」 E-learning 第4回 日本在宅看護学会. <https://janhc.jp/wp-content/uploads/2023/06/E-learning004.pdf>
- 佐々木テレサ, 福島青史 (2024). 『英語ヒエラルキー：グローバル人材教育を受けた学生はなぜ不安なのか』 光文社.
- 中鉢恵一 (2020). EMI の背景と日本人学生の現状について—SGU の現場から『経営論集』 95, 107-118.
- 文部科学省 (2025). 令和5年度の大学における教育内容等の改革状況について [https://www.mext.go.jp/content/20251028-mxt\\_daigakuc01-000045345\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20251028-mxt_daigakuc01-000045345_1.pdf) (2026年1月10日閲覧)
- Bradford, A. (2016). Teaching content through the medium of English: Faculty perspectives. In P. Clements, A. Krause, & H. Brown (Eds.), *Focus on the learner* (pp. 433-438). Tokyo: JALT.
- Brown, H. (2018). English-medium instruction in Japanese universities: History and perspectives. In P. Clements, A. Krause, & P. Bennett (Eds.), *Language teaching in a global age: Shaping the classroom* (pp. 273-278). Tokyo: JALT.
- Dearden, J. (2014). *English as a medium of instruction—A growing global phenomenon*. London, England: British Council.

【口頭発表】

共生社会を支える日本語支援の実践知  
—高等学校での実践者を対象とした PAC 分析による語りから—

志賀玲子（武蔵野大学）

キーワード

日本語教育人材，教科，生活言語，学習言語，仲介

1. 背景と目的

高等学校での日本語教育支援制度が急速に整えられている中で、支援にあたる日本語教育人材がどのような思考・価値観・葛藤をもって支援に臨んでいるかについては十分に明らかにされていない。本発表は、高等学校で海外ルーツ生徒の支援に携わる日本語教育人材の語りから内面に形成されている深層的な意味構造を明らかにすることを目的とする。

2. 調査の方法

高等学校で海外ルーツ生徒への支援に携わる日本語教育人材を対象に、自身の実践をどのように意味づけているのかを明らかにするため PAC 分析（内藤，2002）を用いたインタビューを行った。PAC 分析は個人のもつ概念間の関係性を可視化し深層構造を描き出す。連想刺激文の提示後、協力者の紡ぎ出す言葉を中心に進められる。手順は、「①当該テーマに関する自由連想（アクセス），②連想項目間の類似度評定，③類似度距離行列によるクラスター分析，④被験者によるクラスター構造の解釈やイメージの報告，⑤実験者による総合的解釈を通じて、個人ごとに態度やイメージの構造を測定・分析する」（内藤，2002，p.15）。結果は図1図2のようにデンドログラムに示される。①の自由連想の想起順が文言の左にある数字である。文言の右の+-0 は、文言に対するイメージが良い、悪い、どちらでもないことを表している。+-0 の右にある数字は、想起後に並びかえられた重要順である。協力者は自身のデンドログラムを見ながら自らの潜在意識について改めて認識し、考え、語る。使用した統計ソフトは、SPSS Ver.29 である。

---

<sup>1</sup> 本研究は JSPS 科研費 JP24H00088 の助成を受けている。

PAC 分析を行う際、心理状態やプライバシーには最大限の配慮をする必要がある。調査の中止や回答の拒否が常に可能なこと、個人が特定されるような文言は公開しない旨等を、協力者に口頭および文書において説明し、研究結果の公開について同意を求めた。

2025年8月にオンラインで、「高校における外国につながる生徒支援に、日本語教育人材として関わることはどのようなことですか」という連想刺激文を使用した調査を実施した。本発表は、関東地方の高等学校において日本語教育人材として活動する2名に対して行った約2～2.5時間の調査において示唆されたことを報告するものである

### 3. 結果

#### 3. 1. Mさんのデンドログラムと語り

協力者Mさんのクラスター(CL)は4つに分かれた。CL1「教科とのつながり」について考える際には、日本語力の問題と抽象概念の理解という2つの側面から見る必要があることを実感しているという。幼少期に来日し、生活言語は問題なくても作文がうまく書けない、或いは抽象概念の獲得が不十分であることから教科学習の理解が進まない生徒もいるそうである。Mさんは教科につなげる日本語の支援を意識しているため、抽象度の高い教科を理解することの困難さを感じているという。特別枠入試による入学者は日本語支援が得られるものの、一般枠で入学する生徒は支援を受けずに通り過ぎていってしまうことも多いという。CL2「やさしい日本語」について、生徒の理解に応じて言語調整ができることは、日本語教師としての強みであるという。一般教員も「やさしい日本語」について知り言語調整ができるようになると、海外ルーツの生徒と向き合うのに有効ではないかと述べる。一方で、教員それぞれの教育方法があるため、言語調整の仕方等について伝えるのは難しいともいっている。CL3「共生」については、生徒たち自身と地域社会とのつながりが非常に重要だと考えていることが語られた。日本社会において時として疎外感を抱く生徒には、特に彼らの気持ちに寄り添うことが大切だと語った。また受け入れ側の受容が大切だということも述べられた。CL4「課題」については、日本語力不足により授業についていけない生徒たちが休みがちになる現象が散見されることを挙げた。

Mさんは、生徒たちの背景を考慮した授業方法を取り入れることも有効だと提案する。例えば高校の歴史は小・中での学習が前提となっているため該当生徒達にとってテストでの得点は難しいが、彼らの国について調べて発表となれば話は変わってくるという。

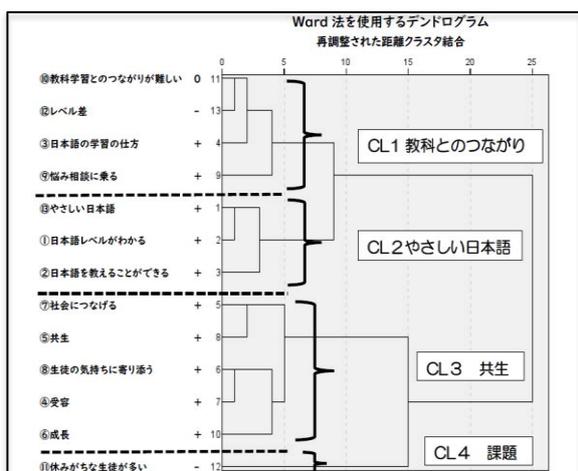


図1 Mさんのデンドログラム

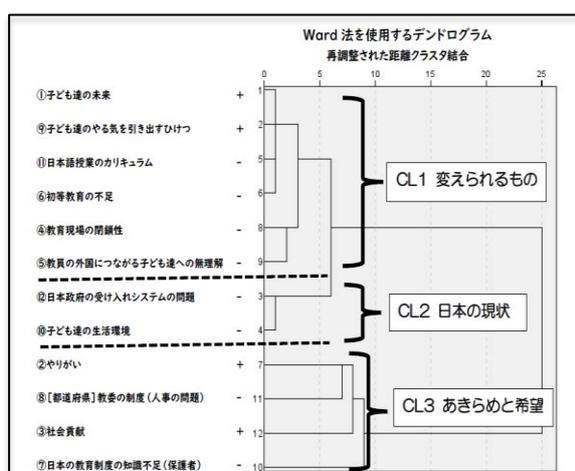


図2 Tさんのデンドログラム

### 3. 2. Tさんのデンドログラムと語り

協力者 Tさんは、CL1の中にある「⑨子ども達のやる気を引き出すひけつ」は「①子ども達の未来」を塞がないために必要なことだという。海外ルーツ生徒の中には、日本語ができないというだけで母国での成績は良かったという生徒もいる。日本語力不足により本来の学力が発揮できず高校進学をした生徒は、周囲の生徒の学習に対する姿勢に失望することもあるという。そうした生徒の学ぶ意欲を削がないような環境の提供も大切だと主張する。また「⑥初等教育の不足」については、日本生まれ或いは幼少期に来日した生徒は、生活言語には問題がないものの学習言語が発達しておらず授業の理解が難しいこともあるという。逆に、来日直後で日本語ができないまま入学してくる生徒は教科学習を母国で修めてきていることもあり、急速に追いついてくる例もあるという。更に、外部講師等が教員と連携をとらずに生徒たちに助言をし、トラブルになることも見てきたという。結果外部講師に警戒心を抱く教員も多いようだと言及する。外部講師と教員との連携が滞ること海外ルーツ生徒の日本語力について教員の理解が進まない側面もあるという。こうした中でも Tさんは CL2も変えられるものと認識している。CL3については、諦めがあると認めつつ、例えば、保護者が日本の学校システムについて理解できれば生徒の未来は変えられる可能性があると言及し、希望を捨ててはいない。そして「やりがいい」「社会貢献」等、Tさん自身がもつ人生観や希望についても触れながら、この仕事への意欲を強く語った。

### 4. 考察

Mさんの言葉からは、日本語と教科或いはキャリアとを結びつけることに強く意識を

向けており、日本語支援と教科学習、或いは、海外ルーツ生徒と教員との仲介者たらしめる様子が窺えた。日本語を教えるだけにとどまらず、枠を超えた働きかけの必要性を感じていると推察できる。現場にいるからこそ沸き立つ使命感であると考えられる。

Tさんからは、職員室では外国人生徒を疎んじているように見える教員が実は生徒から慕われている例もあるという興味深い話が出てきた。教員としての生徒に対する姿勢は外からは見えない可能性があり、多角的な判断をする必要について語られた。日本語支援の体験により、Tさん自身の多層的な観察力や分析力が養われている様子が見られた。

共通して言及された一つは、教科学習と日本語教育を橋渡しする支援の重要性と学習言語としての日本語が生徒の社会参加を促す基盤となるという認識であった。二つ目は学校文化や制度的制約の中での葛藤に関する言及である。制度運用の硬直性等、多層的な制限の中で試行錯誤する様子が語られた。海外ルーツ生徒の日本語習得や環境に関する教員の理解促進の必要性も主張された。教員同士の相互不可侵的な関係により教育方法等に関する共有が時として難しい学校現場である（志賀 2025）が、日本語教育人材が仲介者として活動できる環境整備が望まれる。三つ目は未来への希望を原動力とする実践に関する言及である。「変えられる」ことを信じ、生徒の可能性を広げようと挑む姿勢が見られた。

## 5. まとめ

両名の語りは高等学校での教育実践の内実と多層的な側面を示している。制度整備が進みつつある今こそ、現場の支援者が「外部者」として学校文化と交渉し、仲介しようとしている様子を明らかにし、当事者の声として言語化する意義は大きい。また、PAC分析を通して可視化された支援者の意味構造は、日本語教育を単なる言語支援ではなく、共生社会を支える教育実践として再認識する視座を提供する。日本語教育人材が学校という制度空間において、いかに仲介者として振る舞い、共生社会における教育をいかに具現化するか、その継続的な実践のあり方について今後も追究していきたい。

## 文献

内藤哲雄（2002）. 『PAC分析実施法入門：「個」を科学する新技法への招待 [改訂版]』

ナカニシヤ出版.

志賀玲子（2025）. 現役中学校教員による日本語教育学学位取得とその後—PAC分析による語りから見えたこと『明海大学外国語学部論集』37, 17-29.

【口頭発表】

外国人児童生徒の教育的包摂に向けた学習支援の実態と課題  
—福岡市内中学校での支援実践から見た「見えない壁」—

李 曉燕（九州大学），奥山 光音（九州大学）

キーワード

外国人児童生徒学習支援，外国人保護者支援，見えない壁

1. はじめに

日本の公立学校では、日本語指導が必要な外国人児童生徒（JSL 児童生徒）の在籍数が年々増加しており、令和5年度には57,718人と、約10年前のほぼ2倍に達している（文部科学省，2024）。外国人労働者の定住化や家族帯同の進展を背景に、学校現場では言語指導にとどまらない文化的・制度的側面を含む包括的支援が求められている。一方で、支援体制は学校や自治体による差が大きく、JSL 児童生徒が直面する困難の実態は十分に可視化されていない。

2. 調査内容

本研究は、福岡市内の公立中学校における JSL 児童生徒への学習支援実践を事例として、支援の実態と課題を明らかにし、とりわけ言語支援の枠組みでは捉えきれない「見えない壁」の構造を検討することを目的とする。

2024年6月～2025年10月まで、福岡市立M中学校に在籍する2024年当時中学1年生のJSL 女子生徒2名を対象に、学習支援の参与観察を行うとともに、当該生徒への半構造化インタビューを実施した。また、その保護者へは紙面でのアンケート調査を行い、生徒や保護者から見る現在の支援体制を明らかにした。加えて、支援を行う教員に対して、支援の実態を明らかにするためのインタビュー調査を行った。

### 3. 調査内容

#### 3. 1. 児童生徒支援と学校

調査の結果、対象生徒はいずれも在籍学級とは別に「取り出し授業」による日本語指導と、日本語教育拠点校における教科学習支援を受けていた。在籍校の取り出し授業では、日本語能力の発達段階に応じた支援が行われており、Cummins (2006) の CF/DLS 発達モデルに沿った基礎的日本語能力の育成が確認された。一方、拠点校では ALP (教科学習言語能力) を中心とした支援が実施されていた。支援開始当初、生徒は授業中の発言や同級生との交流に不安を抱えていたが、継続的な支援により学習参加意欲や成績の改善が見られた。特に取り出し授業によって日本語の基礎力が向上し、「わかる・できる」と感じる経験が増えたことが示された。成績面でも、通知表において一定の向上が確認された。一方で、教科学習支援には偏りがあり、数学・理科が中心で、生徒が困難を感じていた社会科は支援対象となっていなかった。社会科は抽象的概念語が多く、日本語能力全体の向上が前提となるため、個別支援が制度的に難しいことが示唆された。また、学校内では良好な友人関係が見られたものの、休日の交流には至っておらず、学校という構造化された場と自由度の高い場との間に関係形成の壁が存在する可能性が示された。

#### 3. 2. 保護者支援と学校

本研究では、児童生徒支援と密接に関わる保護者支援においても構造的課題が明らかとなった。学校から配布される文書の翻訳や説明は、特定教員の自主的努力に依存しており、組織的・継続的な支援体制は十分に整備されていない。学校には独自のルールや慣習が多く存在し、それらが明文化されにくいいため、一律の多言語対応が困難であるという制約が確認された。具体例として、給食時の「はし」持参ルールが挙げられ、献立表の図示のみでは保護者に十分伝わらず、教員側も問題に気づきにくい状況が示された。また、JSL 児童生徒と日常的に関わらない教員の間では、外国人保護者の困難に対する理解が共有されにくく、ふりがな付与や語彙配慮といった基本的支援が個人裁量に委ねられている実態が明らかになった。これは、保護者支援に関する知識が学校組織として蓄積・共有されていないことを示している。

#### 4. 外国人児童生徒の教育的包括を阻む「見えない壁」

本研究の結果から、日本の学校文化に内在する「暗黙のルール」や「隠れたカリキュラム」が、JSL 児童生徒および外国人保護者にとって、目に見えにくい形で作用する「見えない壁」となっていることが示された。学校配布文書や校内ルールには、表面的には理解可能な日本語表現の背後に、「どの程度の対応が期待されているのか」「他の家庭はどのように行動しているのか」といった暗黙の前提が組み込まれており、これらは単なる翻訳では十分に伝達されない（李, 2025）。この点は、学校配布プリントの分析を通じて「学校カルチャー語彙」や暗黙知の問題を指摘してきた先行研究（李, 2017, 2023）とも連続しており、外国人保護者の困難が日本語能力そのものではなく、学校文化・制度に関する暗黙知へのアクセスの困難さに起因していることを裏付けている。すなわち、言語支援と文化支援を切り離して捉えることの限界が、学校現場の実践からも示されたと言える。

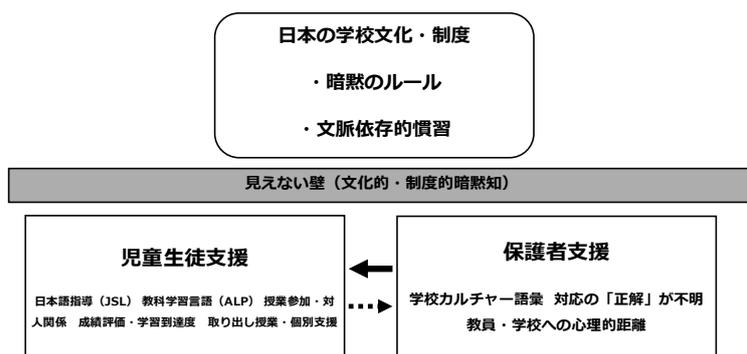


図1 日本の学校文化と JSL 支援における『見えない壁』の可視化モデル

本研究で明らかになった「見えない壁」は、単一の障壁ではなく、児童生徒支援と保護者支援という二つのレイヤーに跨る構造的問題として捉えることができる（図1参照）。第1層の児童生徒支援レイヤーでは、日本語能力や教科学習言語（Academic Language Proficiency）の不足といった課題が比較的可視化されやすく、取り出し授業や日本語指導、教科学習支援などの制度的対応が一定程度整備されている。調査対象校においても、言語発達段階に応じた支援が行われ、学習成果や成績の改善が確認された。一方で、友人関係に関する支援は学校内にとどまり、学校外での関係形成には十分につなげていない実態が明らかとなった。これに対し、第2層の保護者支援レイヤーでは、困難が表面化し

にくく、支援も制度化されにくい。外国人保護者は、日本語表現そのものよりも、学校配布文書や校内ルールに内在する暗黙の前提や期待される行動様式を理解できないことにより、不安や戸惑いを抱えている。こうした文脈依存的表現や「学校カルチャー語彙」は、単なる翻訳支援では解消されない障壁である（李，2017，2023）。重要なのは、この二層が相互に独立しているのではなく、保護者支援の不十分さが、結果として児童生徒支援の効果を制限している点である。家庭が学校の方針や期待を十分に理解できない場合、学習支援の継続性や学校との協働関係が損なわれ、児童生徒本人の安心感や学習参加にも影響を及ぼす。本研究の意義は、JSL 児童生徒への学習支援を学校現場の実践に即して描き出し、言語支援を超えた文化的・構造的課題を「見えない壁」として可視化した点にある。今後は、学校配布文書の構造分析や FAQ 抽出を通じて、AI チャットボット等による文化支援システムの構築を進めるとともに、教員間の協働的支援体制の設計へと研究成果を接続していく予定である。

## 文献

- 文部科学省 総合教育政策局国際教育課 (2024). 『令和 5 年度日本語指導が必要な児童生徒の受け入れ状況等に関する調査結果の概要』.
- 李曉燕 (2017). 外国人保護者に対する日本語支援—小学校配布プリントの特徴および学校カルチャー語彙の分析を通じて—『地球社会統合科学』 24(2), 1-12.
- 李曉燕 (2023). 『学校プリントから考える 外国人保護者とのコミュニケーション』 くらしお出版.
- 李曉燕 (2025). 日本の学校プリントに潜む暗黙知の計量的可視化『計量国語学』 35(3), 102-114.
- Cummins, J. (2006). *Identity texts: The imaginative construction of self through multiliteracies pedagogy*. *Multilingual Matters*.

謝辞：本研究は、JSPS 科研費基盤研究（C）（課題番号：25K04342 代表：李曉燕；課題番号：22K00759 代表：森山新）および、国立研究開発法人科学技術振興機構（JST）社会技術研究開発事業（ Grant 番号：JPMJRS25I1, 代表：李曉燕）の支援を受けた成果の一部である。

【口頭発表】

## 共生社会への気づきをもたらした経験

—地域日本語教室で活動するボランティアのライフストーリー—

瀬井 陽子（広島大学）

### キーワード

地域日本語教室, ボランティア, 共生社会, ライフストーリー, 日本語教育

### 1. 研究背景

1980年代以降、在住外国人の増加に伴い、日本の各地域で個人・団体・自治体などの支援者を中心に日本語教室が開かれるようになった。国内で日本語教育に携わる者のうち、ボランティアは50%以上を占め、その活動場所の90%以上が国際交流協会、任意団体・法人、地方公共団体となっている（文部科学省，2024）。大学や日本語学校では、専門的訓練を受けた常勤・非常勤の日本語教師が有償で活動を担っている一方、地域の日本語教室は多くがボランティアに依拠しているのが現状である。

地域日本語教室は、文部科学省による日本語教育支援策によってボランティア養成講座などが開かれ、総務省による多文化共生推進の政策により、多文化共生の理念に沿った活動が検討されてきた。「共生」はもともと在日コリアンの運動のなかで「反差別」や「人権」という理念を背景に用いられてきた語であるが、2006年以降にその用語が全国的に普及する過程で、その基盤的理念から切り離された形で浸透したことが指摘されている（高谷，2022；榎井，2018）。

これまで地域日本語教室を対象とした研究では、地域日本語教育を支えるシステム（御館，2019）、ボランティア養成（俵山ほか，2017）、教室の運営や活動（野山ほか，2009）、教室でのやり取り（野々口，2016）、などが明らかにされてきた。ボランティア個人を対象とした研究には、教室活動との向き合い方や姿勢（中川，2018；村田，2023）などに焦点を当てたものがある。一方で、どのような人が、どのような理念や経験に基づいて活動しているのかについては、十分に明らかにされていない。

このような背景を踏まえ、地域日本語教室で活動するボランティアの意味づけを明らかにする目的で、5名にインタビュー調査を行った。そのうちの1人である70代男性の高

木さん（仮名）は、これまでの経験の中で共生社会の実現に高い関心を持っていた。そこで、ライフストーリー研究を行い、高木さんへのインタビューから、これまでのどのような経験が共生社会への関心に繋がり、教室活動を方向づけているのかを分析した。

## 2. 調査概要

研究協力者、高木さんの地域日本語教室でのボランティア活動歴は7年である。高木さんへのインタビューは、3回実施した。各回のインタビュー時間は、1時間20分～1時間50分で、インタビューでは、(1) 日本語ボランティアの活動をはじめたきっかけ、(2) 教室でどのような活動をしてきたか、(3) 理想の日本語教室のボランティア像、(4) 養成講座での学び、(5) これまでの職業や活動について、を中心に半構造化インタビューを実施した。なお、調査にあたり研究協力依頼書を作成し、署名による承諾を得たうえで、インタビューの録音を行った。

ライフストーリーの作成は次の通り行った。(1) 音声データの全てを書き起こす、(2) 内容を項目ごとに整理する、(3) 時間軸に沿って出来事を並べる、(4) 現在の姿を到達点として位置づけ、そこに至るプロセスとして過去の出来事を再構成する（中山、2021）。

## 3. 結果

本稿では、ライフストーリーの概要を示す。高木さんは小中高時代、大人しい性格で、自分から調整役や交渉役になるタイプではなかった。大学に入学した頃は学生闘争が一番盛んな時で、高木さんは、積極的に参加するでもなく、無関心を貫くわけでもなかった。クラス代表に選出されたことで、討論会の呼びかけなどの調整役を担う立場となった。

当時、大学では学生の本分は学問であるという立場が取られており、それに対し、社会の問題に向き合う必要があるのではないかと反感を持つ学生たちが、拡声器を持ち学生会館などに集まって自治などについて自分たちの意見を訴えていた。

この時期に培われたのが、現在でいう「批判的思考」に近い態度だと言える。教員が一方的に「大学や学生はこうあるべきだ」と押しつけるのに違和感を覚え、「本当にそうだろうか？」と問い直す習慣が生まれたのである。社会のあり方を疑いながら学んだ経験は、その後の活動の基盤となった。

社会人になり、高木さんは、メーカーに勤務し、製品を生産している国内の工場の移転

や立ち上げに関わることになる。初めての海外出張は中国で、出張から帰ると今後のために中国語を習うことにした。製品は世界中に輸出していたため、その頃に中国各地だけでなく、8か国に出張で訪れた。海外での仕事は、日本とは異なることだらけであった。インフラが整っていない地で1週間停電になるなど、カルチャーショックを受けながら、異文化の中で業務を遂行していった。

中国語を習いはじめて5~6年経った51歳の時、中国に駐在員として赴任することになる。駐在期間中、人事に関わることも多く、新規社員の募集時には、貧富の差や出身地による格差をよく目にした。「外地人」と呼ばれる地方出身者の人と、都市部の出身者では就ける職位が異なり、出身地によって生じる給料の差が埋められることはなかった。

海外で、出身地の違いという、自身の責任ではないことで格差が生まれる構造を目の当たりにし、実は日本でも身近に格差や差別があるのではないかと思うようになる。54歳の時、3年間の駐在期間を終えて、中国から日本に帰国した。

66歳で退職すると、中国語の先生から地域日本語教室のボランティアに誘われ、始めることにした。地域日本語教室では、学習者にとって必要な日本語は何かを探るために話していると、生活上の深い話になっていくため、困りごとを知ることが多い。特に、高齢の学習者は体の調子を崩しがちで、医療機関の話になることもある。また、緊急地震速報やハザードマップのように、命に関わることについて、日本の仕組みを誰からも説明されずに生活していることもある。さらに、日本語教室でボランティアをするようになってから、身近でたくさん在住外国人が生活しているにも関わらず、近所の人が気に留めていないことに気づいた。高木さんは、ボランティアをするようになり、日本はもっと共生社会について考え、具体的に実現できる方法を探る必要があると考えている。

#### 4. 考察とまとめ

高木さんは、大学生時代に学生運動を身近に経験し、社会や政治への問題意識を培い、会社員として複数国への海外出張や駐在を通して人権や差別への感度を高めてきた。このような経験は、地域日本語教室において、人権や差別という視点を持って日本語学習支援活動を行うという活動の方向づけとなっている。2019年、「日本語教育の推進に関する法律」が施行され、地域日本語教室では、従来ボランティアが担ってきた言語習得支援を含む幅広い役割が再編され、公的日本語教育の整備と市民活動としてのボランティアの役割の二本柱による新たな体制で進められようとしていると言える。発表では、高木さんのス

トリーの詳細を示し、地域日本語教室を単なる言語学習の場としてではなく、「共生」の理念に立ち返り、社会的包摂を実践する場として再定位することの重要性を述べる。

## 文献

- 榎井縁 (2022). 「大阪の多文化共生教育—公立学校の外国人教育研究組織に着目して」  
高谷幸 (編) 『多文化共生の実験室—大阪から考える』 (pp. 36-62) 青弓社.
- 御館久里恵 (2019). 地域日本語教育に関わる人材の育成 『日本語教育』 172, 3-17.
- 高谷幸 (2022). 「まえがき」 高谷幸 (編) 『多文化共生の実験室—大阪から考える』  
(pp.13-33) 青弓社.
- 俵山雄司, 渡部真由美, 田中真寿美 (2017). 地域日本語教育における日本語ボランティアの養成・研修講座の内容の変遷—文化庁事業の平成20年度と平成25年度の取組の比較を通して— 『名古屋大学日本語・日本文化論集』 24, 45-59.
- 中川康弘 (2018). 地域日本語教育支援のあり方を規定する動きに抗う 『語りの地平ライフストーリー研究』 3, 3-23.
- 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—リフレクシブに他者と自己を理解するために』 (pp. 105-126) ひつじ書房.
- 野々口ちとせ (2016). 『人の主体性を支える日本語教育—地域日本語教室のアクション・リサーチ』 ココ出版.
- 野山広, 山辺真理子, 簗野智紀, 河北祐子, 宮崎妙子, 伊東祐郎, 久保井康典 (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, 58-106.
- 村田竜樹 (2023). 日本語支援ボランティアの「教える」活動はどのように形成されるのか—当事者のライフストーリーからの考察 『名古屋大学人文学フォーラム』 6, 229-244.
- 文部科学省 (2024). 「令和5年度報告 日本語教育実態調査 国内の日本語教育の概要」  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/toukei/chousa01/nihongokyoiku\\_jittai/kekka/mext\\_00002.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa01/nihongokyoiku_jittai/kekka/mext_00002.htm) (2026年1月24日閲覧)

【口頭発表】

シティズンシップを涵養する対話鑑賞  
—オーストラリアの大学における実践を事例に—

三代 純平（武蔵野美術大学），三澤 一実（武蔵野美術大学）

キーワード

対話鑑賞，シティズンシップ，旅するムサビプロジェクト，MUSABI 100

1. はじめに

本発表は、日本語教育における対話鑑賞の意義をシティズンシップという観点から考察するものである。発表者の三代は日本語教育を専門とし、三澤は美術教育を専門とする。本発表ではオーストラリアA大学における実践から日本語教育における対話鑑賞のもつ可能性について議論したい。

2. シティズンシップと日本語教育

シティズンシップは、欧州を中心に政治学や教育学、領域を横断し、広く、そして多様に議論されている。近年、このシティズンシップを日本語教育の目的として位置付ける、また、シティズンシップ教育としての日本語教育のあり方を探究する試みがみられる（名嶋編，2019；細川，2013）。細川（2013）は、人々が共に生きる社会で、一人ひとりが自由に自分の意見を表明し、対話を通じて自己実現を志すあり方を「ことばの市民」と呼び、言語教育はこのような「ことばの市民」の育成をめざすべきだと主張する。名嶋編（2019）は、「シティズンシップ」を「異なること」が前提になっていて、「異なる文化背景」・「異なる言語」・「異なるアイデンティティ」をもつ「異なる人」たちを、1つのコミュニティの中で「多様性を保ったまま、結びつきを構築し、それを維持していく」ことを目指すときに求められる特性」（pp.5-6）とし、批判的思考力の育成を重視する。日本語教育においてシティズンシップの涵養をめざすとき、主体的な社会参加、社会をより良くするために社会の課題を捉える批判的思考力などが重要になる。そして、その中心にあるのが対話である。

### 3. 対話鑑賞と日本語教育

対話鑑賞（対話型鑑賞とも呼ばれる）とは、ファシリテーターと共に鑑賞者たちが対話しながら美術作品の理解を深めていく鑑賞方法である。鑑賞を通じて、論理的思考力、批判的思考力、コミュニケーション能力などを育成することを目的としており、近年、美術教育に留まらず、国語教育やビジネスにおける社員研修など多様な対象で実践されている。また、鑑賞者の論理的思考力等を育むばかりでなく、教師が対話鑑賞のファシリテーションを経験すると教師の教え方自体が変化し、生徒とのコミュニケーションや学級経営が改善されると言われている（三澤，2018）。

日本語教育でも対話鑑賞の取り組みが徐々に始まっている。教室内で対話鑑賞を行ったり、美術館と連携して対話鑑賞を行ったりしているという話を耳にするようになってきた。研究としては、桐澤（2022）が対話鑑賞の実践を報告し、話す力と書く力の向上につながったと述べている。一方、日本語スキルの向上についての言及はあるが、対話鑑賞が本来的に志向する対話を通じた批判的思考力やコミュニケーション能力という観点から日本語教育に言及したものは官見の限りない。しかし、前述のようにシティズンシップの涵養をめざす日本語教育において対話は中心的な概念である。対話鑑賞は、一つの美術作品を前に対等な関係で複数の声が響き合う。それは、シティズンシップ教育としての日本語教育の実践として大きな可能性をもっていると考えられる。

### 4. オーストラリアの大学における実践

三澤は「旅するムサビプロジェクト」として小中学校を中心に美大生と共に対話鑑賞を行ってきた。三代は同プロジェクトに同行し対話鑑賞を見学するなか、日本語教育にこの取り組みを導入したいと考えるようになった。そこで、現在、いくつかの機関において試行的に対話鑑賞に行っている。本発表では、2025年度にオーストラリアのA大学において実施した対話鑑賞を取り上げ、その日本語教育としての意義について論じたい。

A大学の日本語教師たちの協力のもと、上級日本語のクラス（参加学生12名）において90分の対話鑑賞を行った。対話鑑賞の流れは次の通りである。最初に三澤がファシリテーションを行い、全体で対話鑑賞を行った。MUSABI 100<sup>1</sup>の掲載作品をプロジェク

---

<sup>1</sup> 武蔵野美術大学の学生が対話鑑賞のために提供してくれた作品画像100点を掲載するウェブサイトである。掲載作品は随時更新されている。<https://acds.musabi.ac.jp/musabi100/>

ターに投影して行った。次に、2グループに分かれ、対話鑑賞を2セッション行った。1回目のファシリテーションはA大学の日本語教師が担当し、2回目は学生が担当した。鑑賞する作品はMUSABI 100より事前に選び、印刷し壁に貼っておいたものを使用した。最後に、全体で対話鑑賞をふりかえり、その感想を共有した。

## 5. 実践の考察

A大学での対話鑑賞がどのようなシティズンシップの涵養につながる経験となったのかを考察する。考察のデータとして、授業の録音・録画データ、およびファシリテーターを担当した2名の日本語教師が後日送ってくれた感想を使用する。なお、参加学生、教師には記録と研究使用の承諾を得ている。

分析から「異なる意見の受容」「新しい価値への気づき」「他者への共感」「対等な関係性の構築」が対話鑑賞を通じて経験されていたことがわかった。全体のふりかえりで特に多く出た意見は、異なる意見を聞く経験をポジティブに評価するものと、そこから新しい発見があったというものであった。「話しているうちに、ほかの人が気付くところが私と違って、やっぱりそれっているんな解釈があるんだなって思って面白かった」「自分で見ると、たくさんの細かいことが、たぶん気付かないと思います。でも、ほかの人の意見を聞いて、もっと広い、具体的に分かるようになりました」。また「他者への共感」も重要な経験であった。異なることを確認すると同時に、他者の意見に共感する様子も見られた。また絵画作品への共感もあった。この共感は異文化間で鑑賞を行うとき、異なる意見の受容と同様に重要な部分である。ある学生は、図1の作品について以下のように対話鑑賞の中で語っている。「私が思うのは、やっぱり学生だし、叫んでるし、色がめちゃくちゃだし、そして色は感情を表すものなので、やっぱり青春の複雑な感情を表そうとしているんじゃないかなって私は思います。(中略)複雑っていうのは、やっぱり自分でもよくわからなくて、怒りとか、悲しみとか、うれしさみたいな、全部同時に感じて」。そしてこの学生自身も高校生のとき、そのような感情を抱えていたと述べていた。このような共感を生むのは、同世代の学生の作品であることの強みであると考えられる。「対等な関係性の構築」も見られた。絵を前に正解のない鑑賞をする対話鑑賞は、それぞれの意見が対等に尊重される。また、対話鑑賞という経験は、通常の授業とは異なる関係性での対話が展開することもしばしばある。普段学生たちに日本語を教えている教師から後日もらった感想では「クラスでは発言する回数が一番少ない学生がいたのですが、その学生の発言

がクラスで一番活発な学生の一人のBさんを感じさせ、彼の発言へと続いたのがハイライトでした！」と書かれていた。このように、日本語能力や通常の授業での積極性と異なる授業や対話への関わり方が見られ、そこで、より対等な関係性の構築に資することができるのも対話鑑賞という実践の特徴と考えられる。



図1 対話鑑賞で使用した作品

## 6. おわりに

考察では、「異なる意見の受容」「新しい価値への気づき」「他者への共感」「対等な関係性の構築」が対話鑑賞の学びとして見えてきた。これらは、共に生きる社会をつくるためにシティズンシップとして重要な要素であろう。本研究はまだ緒に着いたばかりであり、対話鑑賞がどのような対話の場を生み、シティズンシップが育まれるのかはさらなる研究を必要としている。今後は、さらに実践を積み重ね、日本語教育における対話鑑賞の学びを明らかにしていきたい。

謝辞：ご協力くださったA大学の先生および学生の皆さまに感謝申し上げます。

付記：本研究はJSPS 科研費JP25K04193, JP24H00090の助成を受けている。

## 文献

桐澤絵里奈 (2022). 言語授業としての対話型鑑賞—オンライン上級日本語クラスを対象にして『早稲田日本語教育学』33. 109-113.

名嶋義直 (編) (2019). 『民主的シティズンシップの育て方』ひつじ書房.

細川英雄 (2013). 『「ことばの市民」になる—言語文化教育学の思想と実践』ココ出版.

三澤一実 (2018). 「朝鑑賞」の取り組みと成果報告『日本美術教育研究論集』51, 287-294.

【口頭発表】

「自分の名前で仕事をする」

—非常勤日本語教師の語りにみるジェンダー的枠組みの受け流しと  
働く意味の再構築—

勝部 三奈子（立命館大学）

キーワード

ジェンダー的枠組み, 日本語教師の働く意味, 抵抗と内包, 語りの組み替え

## 1. 研究背景

近年、日本語教師の待遇や働き方、働く意味をめぐる研究が蓄積されてきている（久野、藤原、2025；勝部、2025a, 2025b）。これらの研究では雇用の不安定さや業務の不透明さ、社会保障の弱さといった制度的問題に加え、働き方自体が十分に問題化されていないという構造的課題が指摘されている。勝部（2025a）では「女性である」ことに伴う生活上の制約との関係から、家庭との両立や時間のやりくり、便利さといった性別役割分業の枠組みの中で、日本語教師という仕事が消極的に選択されている可能性を指摘した。こうした議論は、しばしば構造的、制度的な課題を特定し、一般化して明らかにすることで、制度改善や待遇是正につなげるものとして位置付けられてきた。

しかし、同じ立場の日本語教師ならば常に同様の語りがなされるとは限らない。先行研究の枠組みを踏まえた説明が提示されたとしても、別の当事者はその再生産に与するのではなく、語りのやり方を通して、暗に期待された応答をかわすことがある。本研究では筆者が行うジェンダー的枠組みへの説明に対する別の当事者の応答に着目し、枠組みへの抵抗と内包が同時に立ち上がる語りの構造を明らかにする。

## 2. データと分析方法

本研究で分析対象とするのは、筆者の元同僚で、日本語学校に20年以上勤める、「渡辺さん（仮名）」である。渡辺さんは大手日本企業に勤務していたが、第二子出産後に退職後、得意とする第二言語の教室を自宅で開くかわら、日本語学校の非常勤講師として働き出した。渡辺さんには2016年から継続的にインタビューを行なっている。本研究の

データは2025年3月末に渡辺さんの自宅で同意を得て録画録音された。分析対象はインタビューの終了後、同年3月上旬に行った研究発表（勝部，2025a）の内容について話している場面である。渡辺さんには分析と考察について予め同意を得ている。

分析は、会話分析（Conversation Analysis: Sacks, 1992）を援用して行う。会話分析は、一つ一つの発話を相互行為の連なりとして捉え、参加者がどのように発話を組み立て、応答しあうことで意味を構築しているのかを明らかにする方法である。本研究では、発話内容そのものに加え、沈黙などの相互行為にも注目するため、この方法を採用する。

分析では筆者による説明の提示と、それに対する渡辺さんの応答がどのように連なって展開しているのかに着目する。本稿では紙幅の限りがあるため、全てのやりとりを網羅的に扱うのではなく、抵抗や内包が顕在化している箇所を3つ取り上げ大まかに記述する。

### 3. 分析

抜粋1では、雑談として、筆者が行った学会での発表の内容（勝部，2025a）が説明されている。同発表の内容は1章で述べた通りである。抜粋中の「前山さん」は勝部（2025a）の被調査者であり、渡辺さんも知る人物である。

#### 3. 1. 抜粋1：ジェンダー的枠組みの提示と応答

34. K: だから:その(.)大変だけど:授業の:準備っていうのは:その:>たとえば<育児.h家事の  
 35. 合間を縫って:  
 36. W: ((うなずく))  
 37. K: できるものだから:だから(.)その続けられたっていう話をした。  
 38. (2.8)  
 39. W: .hhhhhhh ((右手を額に置き、目を瞑る))  
 40. K: まそれ人それぞれだhかhらh.  
 41. W: そうね: hehe  
 42. K: そう.  
 43. W: う[:::::::::::::::::::[ん. どうなんだろうね,  
 44. K: [う:::ん. [で私-  
 45. W: なんで続けられたんだろうね.  
 46. K: そう(.)でも: なんか(.)まだから前山さんは:

図1 [抜粋1] K=勝部/W=渡辺（仮名），発話中の「前山」は勝部（2025a）の被調査者（仮名）

ここでは、筆者は勝部（2025a）の分析内容を説明し、日本語教師という仕事が、家事育児の合間に行える点から、消極的に選択されている可能性を提示している。説明の終了後、渡辺さんは沈黙を保ったり額に手を当てて目を閉じたりして、応答を留保している。これに対して、筆者が「まそれ人それぞれだhかhらh.」と述べ、説明の一般化を緩め

ると、渡辺さんは同意を示しながらも、直後には「どうなんだろうね」、「なんで続けられたんだろうね」と自問的な発話を行う。これらの発話はジェンダー的枠組みを前提とした説明がそのまま受け入れられるのではなく、沈黙や身体動作、問い返しといった相互行為の資源を通して再調整され、渡辺さん自身の働く意味を構築していく端緒となっている。

### 3. 2. 抜粋2：主語の切り替えによる語りの転換

68. K: でもそれって: じゃ[あ日本語教師が  
69. W: [う::ん  
70. K: が: いいからって選ばれたわけじゃない  
71. W: (うんうん)  
72. K: でしょ?  
73. W: 私ね:  
74. K: う::ん.  
75. W: おもしろか-好奇心(.)だと思う  
76. K: うんうん

図2 [抜粋2]抜粋1から22行省略後

この場面は、抜粋1から22行分を省略したのちのやりとりである。筆者が前山さんの事例を引き続き参照し、日本語教師が拘束時間の短さゆえに消極的に選択される可能性を述べ、同意を求めると、渡辺さんはそれには応答せず、「私ね:」と自分を主語にして語り始める。この語り出しによりジェンダー的枠組みへの評価は回避され、語りの焦点は渡辺自身の経験へと移行する。筆者の提示する枠組みは否定されることなくその適用範囲をずらされることで、再度、語りの方向が渡辺自身の働く意味の構築へと向けられている。この後、渡辺さんと筆者とで異文化へ接することの面白さ、学習者が変容するプロセスにかかわること、社会貢献などが働く意味として構築される。

### 3. 3. 抜粋3：「自分の名前で仕事をする」

106. W: だから:(.)あの:自分の自立して:  
107. K: うん.  
108. W: ま稼ぐってこともそうだけど:>なんか<自分の名前で仕事をして:  
109. K: うん.  
110. W: なんかこう社会の一員ではないけhれhどh:  
111. K: う::んあでも[わかりますよ:[う::ん.  
112. W: [そう [そう:それ  
113. K: [そう.  
114. W: [それってやっぱり大きいかな:  
115. K: うんうん.  
116. W: もちろんお母さんはすごく大事なんだけど:  
117. K: うんうんうん.

図3 [抜粋3]抜粋2から一旦録画を中断して再開後

抜粋1と抜粋2では、筆者の行うジェンダー的枠組みを前提とする説明に対して、渡辺さん自身の働く意味や経験を語ることで、その枠組みを組み替えるやりとりを見た。この抜粋3では、自立する、すなわち「自分の名前で仕事をして」、社会とつながるという新たな意味が構築される。しかしその直後に、「もちろんお母さんはすごく大事なんだけど:」と家庭内の役割を否定してはいない点が添えられる。ここではジェンダー的な枠組みを前提として引き受けた上で、それとは別の社会的自己を立ち上げる語りが見られる。

#### 4. 考察とまとめ

本研究は、ジェンダー的枠組みを前提とした質問に対して、渡辺さんがそれを単純に受け入れるのでも、拒否するのでもなく、時には緩く抵抗し、時にはその枠組みを内包しつつ、渡辺さんにとっての日本語教師として働く意味として組み替えていく過程を分析した。この分析からは、日本語教師の労働をめぐる議論において、今回のような「ジェンダーによる制約」といった外的条件の是非を論じるだけでは、当事者がその条件下でどのように働き続けているかを説明しきれないことを示している。むしろ構造的、制度的な課題が前提とされる中で、当事者がそれらとどのように向き合い、時には抵抗し時には折り合いつつ働き続ける意味を組み立てているのかに注目することが、制度改善や待遇是正を空洞化させないために重要である。本研究はそうした視点の必要性を示すものである。

#### 文献

勝部三奈子 (2025a). 消極的キャリア選択と低待遇の受容-日本語教師はなぜ選ばれたのか『言語文化教育研究学会第十回年次大会予稿集』 257-262.

勝部三奈子 (2025b). 生活の拠りどころとしての「授業準備」-日本語教師の労働をめぐるインタビューの会話分析『言語文化教育研究』 23, 205-223.

久野弓枝, 藤原安佐 (2025). 北海道における非正規日本語教師に関する実態調査-日本語学校と大学の労働環境の比較を通して『札幌大学研究紀要』 9, 353-367.

Sacks, H. (1992). *Lectures on conversation. Volume I&II*. G. Jefferson (Ed.). Blackwell.

謝辞：本研究は JSPS 科研費 JP24K16113 の助成を受けている。

【口頭発表】

## 育児休業から復帰した日本語教師のタイム・バインド解消のための戦略

菅 智穂 (立命館大学), 大河内 瞳 (桃山学院大学),  
杉本 香 (大阪大谷大学)

### キーワード

子育て期の日本語教師, タイム・バインド, 領域を横断する戦略, 語り聴く場

### 1. 研究背景と目的

女性の社会進出に伴い、ワーク・ライフ・バランス（以下、WLB）の概念が普及した。日本語教育は女性が多く活躍する分野であるが、WLBの観点からの研究は限られている。しかし、日本語教師の質の保証と量の確保が求められる現在、WLBの観点から、教師が離職やキャリア中断を回避し、働き続けられる環境の整備や構築が求められる。

そこで本研究では、子育て期の日本語教師が仕事と子育てとの板挟み状態「タイム・バインド」解消のため、どのような戦略を取っているのか Voydanoff (2007) の「領域を横断する戦略」を理論的枠組みとして語り聴く場の逐語録を分析する。それにより、子育て期の日本語教師が柔軟に働き続けるための支援のあり方の示唆を得ることを目的とする。

### 2. 理論的枠組み

ホックシールド (1997/2022) は、福利厚生が充実した優良企業で働く親たちがタイム・バインドに陥り、厳しい現実葛藤しながらも、その解消のために戦略を取っている様子を見出した。また Voydanoff (2007) は、職場と家庭からの要求に対応し、資源を最大限活用するために個人や家族が取る行動を「領域を横断する戦略」として打ち出した。これは、職場、家庭、それ以外のコミュニティにおいて実行される戦略で、【時間的な負担を調整する】、【精神的な負担を調整する】、【資源を活用する・増やす】の3つに分類される。例えば【時間的な負担を調整する】戦略には、職場では時短勤務の選択、残業や出張を断ることがある。家庭では家族で過ごす時間の調整、家事を減らすこと、それ以外のコミュニティではボランティア活動を減らすことなどがある。

### 3. 研究概要

本研究の協力者は、それぞれ別の日本語学校で専任教師として働く佐藤さんと吉田さん（ともに仮名）である。2025年4月に、佐藤さんは子どもが1歳11ヶ月、吉田さんは子どもが1歳5ヶ月のときに時短勤務で職場復帰した。

分析データは、復帰4ヶ月後の2025年8月に実施した1回分の語り聴く場の106分間の逐語録である。語り聴く場とは、参加者の経験の意味づけの探求を目的に、互いの経験を語り、聴く場のことである。調査にあたり、協力者には事前に本研究の目的及び倫理的配慮事項について口頭と書面で説明を行い、研究協力への同意を得た。

分析では、逐語録を何度も読み返し、タイム・バインド解消のために取られた戦略を職場、家庭、それ以外のコミュニティに分類し、「領域を横断する戦略」の観点から記述した。分析の過程では、産前産後休業、育児休業中に行った4回分の語り聴く場の逐語録も適宜参照した。なお、4章では分析データから引用した箇所は「 」で示す。

なお、調査にあたっては桃山学院大学研究倫理審査委員会の承諾を得ている。

## 4. 分析

### 4. 1. 佐藤さんのタイム・バインド解消の戦略

#### 4. 1. 1. 職場への働きかけと職場からの理解や職場環境の整備を引き出す

佐藤さんの学校の校長は子育て経験がある女性で、教務主任と共に育児休業から復帰した教師が働きやすい職場を作りたいと考えている。佐藤さんは育児休業中も学校と連絡を取り合っており、自身の状況を伝えていた。復帰の意向を伝えたときも、校長は佐藤さんが保育園申請や入園準備があることを見越して、新年度からの復帰を提案してくれた。

佐藤さんが不在だった約2年間、職場の専任教師の年齢層は30代から60代と幅広くなり、男性が増えていた。また、職場には子どもはすぐ体調を崩すため、それによる教師の早退や欠勤が受け入れられる雰囲気が出ていた。

復帰当初、佐藤さんの業務は、週3日午前中の授業担当で、クラス担任は任されていない。最近子どもが生まれた男性の専任教師1名も同様にクラス担任を持っていない。教授経験がある科目を優先的に受け持つので、準備はほぼ不要だ。授業以外には頼まれた業務や代講をする。代講もほぼ準備不要か、準備が必要な場合は時間が確保されている。

#### 4. 1. 2. 家庭での役割分担の負担を職場の働きやすさによって緩和する

朝は夫が子どもの世話をし、9時過ぎに保育園に送っているが、夫の帰宅は午後9時になる。そのため、佐藤さんが保育園への迎え、帰宅後の食事の準備と後片付け、洗濯、入浴、寝かしつけを担う。時間的、精神的負担軽減のため分担を夫と話し合おうとしても「言い返され」てしまう。そのため、「結構自分で飲み込んで終わって」いる。佐藤さんは「職場では結構働きやすくしてもらってる分、(心の) 均衡が保たれてるのかな」と話す。

#### 4. 1. 3. 保育園との良好な関係を築くことで信頼できる子育ての仲間を増やす

佐藤さんの職場と家庭以外のコミュニティに、保育園がある。保育園の先生たちは「最近大丈夫ですか」と保護者によく声をかける。佐藤さんがコロナウイルスに感染し、子どもが1週間登園できなかつたとき、自分の体調不良で辛く、電話で泣いてしまったが、先生は「お母さんしんどいと思うから、預けてくれていいですよ」と言ってくれた。佐藤さんにとって保育園の先生は頼れる子育ての仲間、精神的な支えになっている。

### 4. 2. 吉田さんのタイム・バインド解消の戦略

#### 4. 2. 1. 職場での業務分担と人員補充によって時間的・精神的負担を軽減する

教務主任である吉田さんは膨大な業務を一人で抱えていたため、産前休業に入るのを機に、職場で業務見直しが行われた。そのおかげで「私が産休前にやってたことをみんなのできるよう」になり、復帰後は「気持ち楽になりました」と話す。復帰後、教務主任をし、2クラスを担当する吉田さんには時間的制約があったため、自分が不在時に学生や非常勤教師が相談できる窓口として「副担任つけてください」と学校に申し出た。職場では「できるだけ…コミュニケーションしようって思うと、自分の業務が進まない…、余裕がいつもない」状態だったが、「もうできないことはできないや」と思うようになった。

また、他の専任教師から「何かあったらすぐ言ってください」と言われたり、非常勤教師からも「何かあったら、私、代講に入るので全然遠慮なく言ってくださいね」と声をかけてもらったりし、吉田さんは「意外と何とかなってる」とも感じるようになっていた。

#### 4. 2. 2. 性別役割分担意識の変化と家庭の人的資源を活用する

職場復帰前、夫は家事や育児に非協力的だと考えていたが、復帰後、子どもの病気や吉田さんの勉強会参加のため、夫は仕事を休む。さらに、週末も子どもと遊び、吉田さんは家事や休憩ができる。吉田さんは「(夫は) 子どもかわいいみたいなのと、子育て意外と面白いなって思ってくれてるみたいなので、意外とやってくれてます」と感じていた。

#### 4. 2. 3. 近くに住む義理の両親と心地よい距離感を保つ

職場と家庭以外のコミュニティには、親戚などが含まれる。吉田さんは、近くに住む義理の両親に、子どもの世話を半日頼むことがあり、頼り過ぎない距離感に満足している。

### 5. 子育て期の日本語教師が柔軟に働き続けるための支援

佐藤さんと吉田さんのタイム・バインド解消のための戦略の分析結果から、子育て期の日本語教師が柔軟に働き続けるための支援について考察する。

まず、2名が時間的負担調整のために取得した時短勤務だ。時短勤務で働くには、復帰後の担当業務を調整するため、育児休業中から教師と学校側が連絡を取り合う必要があった。それによって、学校側も新たな人員の配置や職場の体制整備が可能となり、復帰後に教師が業務を断らなくて済むため、教師の精神的負担が軽減されていた。また、産前休業前に業務見直しを行うことが職場の人的資源の活用につながり、復帰後に教師の時間的、精神的負担を軽くしていた。そして、勤務時間に関する制度利用への職場の理解があった。職場内に早退や欠勤が受け入れられる雰囲気があることは、子育て期の教師だけでなく、他の教師にとっても柔軟に働き続けられる職場であると言えよう。さらに、佐藤さんが保育園の先生に自分の体調不良や精神的負担の限界を伝えられたように、職場、家庭、それ以外のコミュニティがその声を孤立させずに受け止められる存在であることが、子育て期の教師の精神的負担を軽減し、働くことを可能にする。

以上、子育て期の教師が柔軟に働き続けるためには、教師が身を置く職場、家庭、それ以外のコミュニティといった領域を横断的に捉え、その中で時間的制約や精神的負担の調整をいかに戦略として行うか、資源を活用できるかが鍵であることが明らかになった。

#### 付記

本研究は JSPS 科研費 25K04211 の助成を受けた研究に関するものである。

#### 文献

ホックシールド, A. R. (2022). 『タイムバインド 不機嫌な家庭, 居心地がよい職場』

(坂口緑, 中野聡子, 両角道代, 訳) 筑摩書房. (原典 1997)

Voydanoff, P. (2007). *Work, Family, and Community: Exploring Interconnections*.

Lawrence Erlbaum Associates.

【口頭発表】

## 自主的な専門的学習ネットワークを継続させる要因

—参加者ナラティブからの示唆—

荻田 朋子（大阪経済法科大学）、境 潤子（筑波大学）、  
高橋 佳奈子（アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター）、  
平賀 結花（上山学院日本語学校）、山本 もと子（信州大学）

### キーワード

読書会、経験、環境、ナラティブ・アプローチ、オルタナティブストーリー

### 1. 研究の背景と目的

発表者らは、「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（以下、JCN）」2021年度修了生5名である。JCN研修修了後、自主的に読書会を立ち上げ、週1回ビデオ会議システム（以下、Zoom）で開催してきた。活動は4年目を迎え、計6冊の専門書を読了している。本読書会は、JCNを通じて構築された人的ネットワークが、研修終了後も自主的に維持され、長期的な学習活動へと転化した事例である。以下、発表者らを読書会の参加者（以下、参加者）と呼ぶ。

本発表では、Professional Learning Community（以下、PLC）を日常の実践コミュニティを共有する成員による学習、Professional Learning Network（以下、PLN）をその外部で他者と共同学習に取り組むネットワークと捉える Brown & Poortman（2018）の定義に基づき、読書会をPLNとして位置付ける。PLN研究は比較的新しい研究領域であり、PLC研究と比べると研究の蓄積は十分とはいえない（桐村、2025、p.146）。

そこで本発表では、参加者のナラティブを記述・分析し、読書会の活動継続に影響を与える経験がどのように立ち上がり、どのように価値づけられているのかを明らかにする。JCNを通じて形成されたPLNが、研修終了後もどのように維持され、自主的な学習活動として展開していったのかを検討することは、学びを軸としたコミュニティ形成を志向する実践者にとって、有益な知見を提供すると考えられる。

## 2. 調査概要

本研究で用いたデータは「あなたにとっての読書会とは」というテーマのもと、読書会の参加者5名（A, B, C, D, E）が実施した語り合いの逐語録である。語り合いは、Zoomを用いて行われた。対象データの総収録時間は1時間6分38秒であり、逐語録（句読点等を除く）の総文字数は17,120字である。分析には、ナラティブ・アプローチ（野口, 2009）を採用し、逐語録を質的に検討した。

具体的な分析手順は、以下のとおりである。①逐語録および手記を参照しながら、研究者らが協働でリフレクティングを行い、読書会の継続要因に関わる経験が語られているナラティブの立ち上がりを抽出する。②抽出されたナラティブに含まれるキーワードをその文脈に即して言い換える。③言い換えられたナラティブを基にグルーピングを行う。分析はZoomおよびGoogle スプレッドシートを用いて実施した。

## 3. 結果

本研究では、読書会継続の要因に関わると考えられる経験のナラティブと、その経験に対する参加者自身の意味づけを中心に記述・分析した結果を示す。ナラティブの引用を「」, データ番号を（）, 経験に対する参加者の意味づけを《》に入れて記す。

### 3. 1. 学習の契機としての PLN とファシリテーターの存在

JCN が修了した後、参加者は学びに対する意欲が活性化した状態にあった。読書会の立ち上げと参加は政策的 PLN が自主的 PLN へと展開していく過程として捉えることができる。E は、JCN 参加当初を振り返り「みんなアカデミックな方がいっぱいいて、私より先輩の方の伴走者としてやっていくっていうのはすごい大変だったんですが、あそこで出会った方々にやっぱり刺激を受けて」（432-438）と述べ、JCN への参加をきっかけに共同体の一員として学ぶことへの関心が高まったと述べている。

一方で、PLN の継続には、ファシリテーターの存在や、参加者同士の志向性の一致が関わっていることも語られていた。JCN に端を欲する別の読書会に参加した E は「そことの違いを比べると、やっぱり A さんが自分も大学院に行かれてて、ここの場はやっぱり本を読むっていうのにも戻してくださるといのは大きいのかなって」（495-525）と述べている。「本を読む」という活動の軸へと引き戻すファシリテーター的役割の重要性を指摘している。

### 3. 2. 他者を介した言語化と意味付けの更新

参加者の語りにおいて読書会は、自身では十分に言語化できていなかった思考や感覚が、他の参加者の発言や応答を通して、言葉として立ち上がる場として経験されていた。Dは「あの刺激的な言葉というのは、やっぱり自分の考えをその場で他の方がよくまとめてくださるじゃないですか。全然自分の言葉なんだけれども、やっぱり他者のフィルターを通して聞く言葉っていうのは再帰性とも違うし刺激的な言葉に生まれ変わる」(316-327)と述べており、単なる反復や再確認ではなく、意味の更新を伴うプロセスとして捉えられていた。Aは「自分も思考しながらそれを言葉にのせていってるだけなんですけど、その時にはただの言葉であるんですが皆さんがそれを受け止めてくださって、その後続けてくださる会話を聞いて、もう一回自分の思考が整理される。なんかそれが共振とか共鳴というか、それがこの読書会の魅力といいますか、楽しいと思える要素の一つ」(336-349)と語っており、応答の連なりの中で再構成される過程が、「パズルのピースがハマるような感覚」《孫の手的な言語感覚》として捉えられていた。

### 3. 3. 自己を受容される場

参加者の語りにおいて、読書会の居心地の良さは、学習内容そのものだけでなく、参加者同士の関係性の中で形成されているものとして経験されていた。Bは、「勉強のことに限らず私生活のお話も、読書会の前半にあるおしゃべりが距離を縮める。それぞれの状況を皆さんが知ってくださっていて、そこに対する思いやりとか配慮があって、一緒に悩んでくださったり、知らないところで情報のアンテナを張ってくださって捕まえた情報を共有してくださったり、それがすごくありがたいなって」(350-358)と語っている。こうしたやり取りの積み重ねが、「楽しいっていうか、居心地の良さみたいなのところにつながっている」(365-366)と感じられており、読書会は安心して関わり続けることができる場として経験されていた。学術的な議論だけでなく、日常的な経験や感情が共有される時間は《ゆるい繋がり of 強さを堅持》させる一因であったことが示されている。

### 3. 4. 参加を後押しするオルタナティブストーリーの生成

参加者の積極的な学びの姿勢の背景には、職業的・生活的制約に関する支配的な語りと、それを再構成するオルタナティブストーリーの生成過程が観察された。Dは、コロナ禍において「急に研修センターがなくなってしまって、その一週間前にはもうシフトも出

ていたのに PDF 一枚の赤い朱印の、なんかサインとハンコが入ったものがペラっと一枚送られてきて今期のインドネシア人、来日研修はありませんと言われて、えーってもうあっけに取られて」(96-110)と語り、雇用の突然の喪失経験を振り返っている。その後 D は通信制大学院に進学し、読書会で質的研究の専門書を読む経験が、研究に取り組む第一歩であったと語った。C は、「子育てとかで結構バタバタとしていて研究の世界からは本当に離れてて研究って全く私には関係ないものって思ってた」(72-76)と育児と仕事の両立による時間の制約の中、研究活動から距離を置いていた経験が語られた。その後、読書会の参加者の誘いをきっかけに「ちょっと戻っていろいろ論文とか読むのも読んでみるとあれ？なんか楽しいなっていう風に思うようになりましたね」(77-79)と述べ、研究や学びが肯定的に再構成されていく過程が確認された。不安定な職業、子育て、環境の制約があっても、学びは継続可能なものとして再解釈されていった過程が示された。

#### 4. まとめと今後の課題

PLN への参加は、自己の未熟さや限界を確認する契機であると同時に、知識を一方的に受け取る場ではなく、自身の研究や学びへの姿勢を更新していく場として経験されていたことが明らかとなった。わからなさを含む語りの循環を通して、参加者が抱える制約のある現実が相対化、再構成され、将来の可能性を拓く語りへとつながっていた。こうした環境の立ち上がり、結果として読書会という環境を継続させるという循環につながっていったと考えられる。一方で、生涯学習的な個のウェルビーイングにつながる気づきや学びに関する語りが前景化しており、PLN の文脈において語られるシステムの改善という公共性に関する目的についての語りは少なかった。今後は、こうした自主的な PLN がどのように参加者が所属する実践コミュニティや社会と接続しうるのか、また個の学びや気づきがどのように公共的な価値へと転化していくのかを探る必要がある。

#### 文献

- 桐村豪文 (2025). 専門的学習ネットワークに関する基礎的研究『地域連携教育研究』10, 145-157.
- 野口裕二 (2009). 『ナラティブ・アプローチ』勁草書房.
- Brown, C., & Poortman, C. L. (Eds.) (2018). *Networks for Learning: Effective Collaboration for Teacher, School and System Improvement*. Routledge.

【口頭発表】

「移動する」日本語教師の「教えることの自己」を問う  
対話的省察の試み

—新任一学期目を焦点化した協働的オートエスノグラフィー—

小幡 佳菜絵 (北京大学), ストゥルーベ 友紀 (Columbia Basin College)

キーワード

「教えることの自己 (Teaching Self)」, 協働的オートエスノグラフィー, 新任言語教師,  
「内的説得力のあることば」, 「解釈言語」

1. 本研究の目的

本研究は、継続的な国際移動経験を有する言語教師（共同発表者 2 名）を対象に、「教えることの自己」（クマラヴァディヴェル, 2012/2022）に関する協働的省察のプロセスと、その方法論的妥当性を検証することを目的とする。「教えることの自己」とは、教師の「アイデンティティ, 信念, 価値観」（p. 103）から構成される再帰的自己像であり、教育実践と意思決定に影響を及ぼすとされる。方法論として協働的オートエスノグラフィー（Collaborative Autoethnography, 以下 CAE）を採用し、両者が移民先で言語教師として従事した初学期を焦点に、協働的自己探究の動的展開と評価を分析する。

2. 先行研究と研究課題（RQ）

言語教師、特に日本語教師の再帰的自己像や主観的意味世界に関する質的探究には、既に一定の研究蓄積が認められる。例えば、太田（2010）は、オーストラリアの初等中等教育機関で実践に携わる日本語教師 3 名のライフストーリーを分析し、日本語教師の「意味世界」、すなわち「日本語教育の意味と実践に関して日本語教師が持っている意味づけの総体」（p. 1）を解明した。このように、この領域における研究手法としては、ライフストーリー研究法を方法論的基盤とし、半構造化インタビューを主要な調査手段とする事例が多く認められる。

こうした先行研究の蓄積に対して、本研究は、特に新任言語教師が「教えることの自己」を探究する際の方法論的課題に着目する。具体的には、(1)「アイデンティティ」

「信念」「価値観」といった抽象度の高い概念の内実を、実践経験が限定的な新任教師が自律的に言語化することの困難、(2)「教えることの自己」に対する「認識」の達成状態を具体的に想定しにくいこと、という2つの課題が考えられる。これらの課題をふまえると、新任教師が自らの概念枠組みを不断に問い直し、「内的説得力のあることば」(Bakhtin, 1981, p. 424 ; クマラヴァディヴェル, 2012/2022, p. 153)を継続的・批判的に模索することを可能にする方法論的枠組みが求められる。以上の問題意識に基づき、本研究はCAEを方法論として採用し、「教えることの自己」に関する協働的省察の様相を記述・分析することに加え、この自己探究的实践におけるCAEの方法論的妥当性そのものを探索的に検証することを試みる。具体的な研究課題(RQ)は次の2点である。

1. 研究参加者である新任教師(小幡, 以下O)は、初学期において、「よい教育実践者」という自己像を含む「教えることの自己」をいかに動的に構築したか。また、10年以上の教育実践経験を有するもう一人の研究参加者(ストゥルーベ, 以下S)の同様の経験及びOの変容に対する解釈と、O自身の自己省察との間には、どのような共通点及び差異が認められるか(RQ1)。
2. 「教えることの自己」の探究を目的とした協働的省察において、CAEはどのような方法論的妥当性と課題を示すか(RQ2)。この妥当性の検証には、参加者の「内的説得力のあることば」に対する直観的判断を中核的な評価基準として用いる。

### 3. 研究方法

本研究で採用するCAEは、「社会課題についての問題意識を共有する複数のオートエスノグラファー」(中井, 2025, p. 61)が自らの経験を対象に、批判的・省察的な協働探究を行う研究手法である。共同研究者2名は、いずれも日本にルーツを持ち、移民先で言語教師として従事する共通の背景を有する。両者は「教えることの自己」の概念的重要性を認めつつも、その内実を捉える方法論的課題を共有しており、この共通の基盤に立脚して2025年3月に本プロジェクトを探索的に開始した。具体的な参加者は、過去4か国に在住歴があり、2025年9月より中国の大学で新任日本語教師として勤務するO、及び4か国で計11年の言語教育経験(日本語・英語)を有し、研究当時米国を拠点に現職英語教師として活動するSである。データ生成は、2025年8月から2026年1月にかけて計8回実施したオンライン対話セッション(総時間842分)によって行われた。全セッションを録画・文字化したうえで、分析から成果公表に至る全過程を通じ、相互批判的な対話を

継続的に重視した。倫理的配慮として、データ管理方法（クラウド保存期間の最小化等）及び対話内容の機密保持について、文書による明示的な事前合意手続きを完了している。

## 4. 結果と考察

### 4. 1. RQ1：新任一学期目の「教えることの自己」「よい教育実践者」の探究

O は、新任一学期目の教育実践を省察する過程において、自身の変容を「視点の抽象度の高まり」として解釈している。これは単なる授業内の成果評価を越え、学習者の留学後をも見据えた長期的キャリアを含む、視座の時間的・空間的拡張を意味する。O が担当したのは、日本の提携校への留学を翌年に控えた、非日本語専攻生に対する日本語入門プログラムである。学期中の省察（2025年9月～12月）では、「学習者の日本における生活の質（QoL）を高める存在」という教育者としてのアイデンティティが一貫して示され、その後、留学後のキャリアに及ぶ長期的展望へと議論が深められた。こうした省察を通じて、O は「よい教育実践者」を、学習者の多様性とライフステージの変化に対応し得る《柔軟性》と《卓越性》を主体的に獲得する実践者として、暫定的に定義している。

これに対し、S の新任一学期目の経験は対照的であり、新たな教育環境への適応と日々の授業準備が最優先課題となり、体系的な自己省察を深める余裕も対話的相互行為に参加する機会も限られていた。さらに S は、O の変容を「視点の抽象度の高まり」とは異なり、学習者の言語運用や反応の細部を精緻に観察し、それを実践的判断の基盤とする《解剖学的眼差し》の精度が向上した点として解釈する。両者の相違は「よい教育実践者」の概念に対する見解にも顕著である。O が規範的な理想像を肯定的に提示した一方で、S は「よさ」という語が実践者自身の価値判断に依拠し独善的になりうる可能性を指摘し、教師の実践は常に他者との関係性や評価の中で位置づけられるべきだと主張した。S にとっては、「価値がある（他者から評価される）教師」という表現の方が、「内的説得力のあることば」としてより適切であると考えられた。

### 4. 2. RQ2：「教えることの自己」を自己探究するうえでの CAE の方法論的妥当性

RQ1 の検討により示された両者の差異は、CAE を通じて初めて可視化された点に重要な意義がある。仮に O の省察を単独で分析した場合、「よい教育実践者」の「よさ」に関する内在的前提は相対化されることなく、肯定的な一つの語りとして固定化された可能性

が高い。しかし、S の応答的・懐疑的解釈が提示されたことで、この中核的概念自体が問い直され、「教えることの自己」の構築が対話的・関係的営みとして再定位される契機が生まれた。したがってCAEは、「教えることの自己」を静的に記述するのではなく、複数の解釈が多声的に交錯する場を創出し、「内的説得力のあることば」を協働的・批判的に模索し続ける方法論的可能性及び妥当性を有するといえる。一方、この解釈の非対称性と緊張関係は分析焦点の拡散を招くリスクも伴う。ゆえに、多様な解釈をいかに位置づけ統合するかに関する、研究者自身の不断のメタ省察がCAEの核心的課題となる。

## 5. 結論

本研究のCAEを通じて顕在化した、自己省察と他者解釈との間の視点の相違は、「教えることの自己」が単一の実体ではなく、各人の立場や経験に応じた焦点化を伴いながら多層的に構成されることを示唆する。テイラー（1989/2010）が論じるように、アイデンティティの形成は、「私」にとっての意義を明示化する「解釈言語」（p. 39）の獲得を核心的プロセスとする。CAEは、この「解釈言語」を Bakhtin（1981）のいう「内的説得力のあることば」へと昇華させる継続的実践を、「多声性」と「パワーシェアリング」（中井，2025，p. 61）を基盤として促進する枠組みを提供する。したがって本研究は、「教えることの自己」の探求という課題に対して、CAEが方法論的に妥当であると主張する。

## 文献

- 太田裕子（2010）. 『日本語教師の「意味世界」—オーストラリアの子どもに教える教師たちのストーリー』ココ出版.
- クマラヴァディヴェル, B. (2022). 『言語教師教育論—境界なき時代の「知る・分析する・認識する・為す・見る」教師』（南浦涼介, 瀬尾匡輝, 田嶋美砂子, 訳）春風社. (原典 2012)
- 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. (原典 1989)
- 中井好男（2025）. 協働的AE. 土元哲平, 桂悠介, サトウタツヤ（編）『オートエスノグラフィ—マッピング—「私」からはじめる研究手法を知るための地図』（pp. 60-71）新曜社.
- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays*. University Texas Press.

【口頭発表】

「理に適った調整」から「包括的な授業実践」へ  
—困難を抱える留学生と日本語教員の双方からの視点に基づく試論—

佐藤 淳子（北海道大学）

キーワード

日本語教育, 高等教育機関, 留学生, 教員, Reasonable Accommodation

### 1. 「障害」を捉える視点

本研究では障害を ICF（国際生活機能分類）モデル（World Health Organization, 2001）で捉え、社会的に不利な状態は個人の疾患や変調の帰結ではなく、環境を含むさまざまな要素が相互に関係して生じているとする。困難が生じている背景には「個人因子」のほかに「環境因子」があり、本研究では「環境因子」に働きかけ得る手立ての1つが「合理的配慮」であると考え。なお、本稿で「障害のある学生」と記すとき、それは疾患等を持つ個人ではなく、さまざまな要因で生活に問題が生じている学生を意味する。

また、「合理的配慮」という用語は Reasonable Accommodation の定訳となっているが、この訳語は効率やコストの面で論理的な「解」があるような誤解を醸成したり、気遣いをしてあげる側、してもらう側という立場の違いを際立たせる恐れがある。本研究では本来の意味に立ち返り、これを「理に適った調整」と表現し、障害のある当人と周囲の関係者との間で対話を通して合意点に達した調整措置とする。ただし、法律上の文言から表現を引く場合は、出典元の表現をそのまま使用する。

### 2. 問題の所在

「障害者差別解消法」の改正後、国公立大学では2021年より、私立大学等他の高等教育機関でも2024年より「合理的配慮」の提供が義務化され、さまざまな高等教育機関で設備等の物理的な環境整備や調整措置が進められている。しかし、教育倫理上および調査倫理上の難しさもあり、障害のある学生に関する個別具体的な事例報告や研究には限りがあり、かつ、留学生を対象としたものとなると、その数は非常に限定的である（石崎, 2024）。限られた中でも安田（2013, 2014）や石崎（2024）の報告は、障害のある学生

の様子や支援の内容がていねいに記述された示唆に富む報告であるが、内容は外側からの観察、記録に基づいており、当事者である学生の声は含まれていない。そこで本研究では、当事者の声と担当教員2名の声に基づき、ある学期のある科目における調整のあり方を、ケース・スタディとして検討することを目的とする。なお、本研究は、倫理的な困難を踏まえつつ、学期終了後に当事者と発表者の間のやりとりの中で偶発的に発生した、「同じような経験をしている人の役に立てば」という当人の申し出を受けて実現したものである。然るべき研究倫理審査を経て、当人の心身の状態や個人の権利に配慮した方法で調査を実施し、本稿執筆時点でも改めて当人から許可を得たことを申し添えておく。

### 3. 調査概要と分析

#### 3. 1. データ収集と参加者

協力者は、調査当時日本国内の大学の学部2年次に在籍していた留学生Aさん、およびAさんが履修していた日本語科目の担当教員2名である。Aさんは慢性的な健康課題と修学上の困難を有していた。当該科目は週2回、全15週にわたり対面で実施され、週2回のうち1回が読解を中心とした授業（以下、読解授業）、もう1回が視聴解を中心とした授業（以下、視聴解授業）であった。前者は筆者が担当し、後者は教員Bが担当した。Aさんのデータ収集には半構造化インタビューを用いた。事前にAさんに学期中の「体調の波」を描画してもらい、同時に当該学期中に感じた困難点等を母語で記述してもらった。その描画と記述を刺激材料として、回想インタビューを実施した（Aさんの母語と日本語を併せて使用）。また、教員Bには全体の授業設計、学期中に行った調整やAさんの様子を語ってもらった。筆者自身の振り返り（学期中の調整やAさんの様子）に関しては、AさんとのメールやLMS上のメッセージのやりとりの記録、および筆者自身のリフレクションメモから収集した。なお、教員Bへのインタビュー及び筆者の分のデータ収集は、Aさんの語りから影響を受けないように、Aさんへの調査前に行った。

#### 3. 2. 分析：Thematic Trajectory Analysis (TTA)

収集されたデータの分析には、個人の経験における時間的変化とプロセスを可視化・分析する手法である Thematic Trajectory Analysis（以下、TTA）を採用した（Spencer et al., 2021）。TTA は時間的ユニットを保持したままテーマの推移を追うことが可能であ

り、本研究で主眼とする「体調の波と、学習行動、調整の動的な関係」を解明するのに適していると考えた。具体的な分析手順は以下の4段階で行った。

- (1) データ表示マトリクスの作成：Aさんの記述およびインタビューデータを学期の進行を時間的ユニットとして時系列に整理し（T1～T4）、マトリクスを作成した。
- (2) テーマの抽出：Spencer et al. (2021) のガイドラインに基づき、まずマトリクス化された「マイクロ・テンプレート」を統合してAさん個人の経験を包括する「メゾ・テンプレート」を作成した。今回のデータからは「評価的テーマ（強弱や増減など評価的な次元が含まれるもの）」として【心身状態の軌跡】【自己認識の軌跡】、「カテゴリー的テーマ（単に種類の違いを示すもの）」として【対処戦略の変遷】が得られた。さらに教員側のデータを統合した「マクロ・テンプレート」を作成した。ここでは、【授業設計・調整】というテーマが得られた。なお、テンプレートの作成は、筆者と主題分析の経験を有するもう一人の研究者（Aさんとの面識は無し）で、データとテーマを行き来しながら精緻化した。
- (3) テーマの軌跡の可視化：抽出されたテーマを時間軸に沿って可視化した。
- (4) テーマ間の相互作用の分析：可視化されたテーマを重ね合わせて検討し、【学習環境との相互作用】というテーマで分析した。

#### 4. 結果

紙幅の関係で、【学習環境との相互作用】について、読解授業と視聴解授業それぞれの概略を示す。まず、読解の授業設計に組み込まれていた「推測読みをしながら再話をする」という活動はAさんの認知特性と衝突し不適合を引き起こしていた。今回のインタビューを通して、事前に詳細な語彙リストを配布するなど認知的な足場かけの選択肢の提示を行うべきであったことが明らかになった。一方、学期末の発表においては、Aさんが「好きな題材」を選択できたことが「癒やし」として機能し、エネルギー回復に寄与した。また、期末試験について「体調が良ければ対面、難しければ体調の良い時にオンライン」という選択肢が与えられたことはAさんにとって「不正をしないと信頼されていると感じ」「今までもらったサポートの中でベスト」だったという。内容や形式における自己決定権が保障されれば、学習者はエンパワーメントされ得ることが示された。

視聴解授業の設計はAさんのサバイバル戦略と高い適合を示した。欠席への高い容認度や非同期での動画視聴や課題提出が許容されていたことにより、Aさんは限られたエネルギー

ギーをより認知負荷の高い科目や課題に使うなど、優先順位を付けて配分できていた。この柔軟性は、学習者がクラッシュを回避するためのバッファーとして機能したといえる。

## 5. 今後に向けて：「包括的な授業実践」への接続

本ケース・スタディの範囲内では、(a) 信頼に基づく選択肢、(b) エネルギー管理のための柔軟性の提供が調整として機能すること、また (c) 認知的足場かけの選択肢が機能し得ることが示された。これらは個別の特別対応ではなく、多様な事情を持つ全ての学生にとって有効な学習環境を構築する「包括的な授業実践 (inclusive pedagogy)」(Florian, 2011) にも繋がり得る。たとえば (c) の具体的な落とし込みとして、語彙リストや事前資料等を処理特性や事前知識の異なる学生が授業のスタートラインに立つための「全員に開かれたオプション」として提供することはすぐにでも可能である。ただ一方で (a) や (b) は、個々の教員の教育観との整合性が取れない場合もあり、今後もケースごとの事情に向き合い「合意点」を見つけていくことが肝要であると思われる。

## 文献

- 石崎俊子 (2024). 留学生の合理的配慮の事例報告『名古屋大学言語教育論集』1, 137-144.
- 安田真由美 (2013). 発達障害を持つ留学生の指導と課題 (1) —自閉症スペクトラムのケースを通して『長崎外大論叢』17, 139-153.
- 安田真由美 (2014). 発達障害を持つ留学生の指導と課題 (2) —自閉症スペクトラムのケースを通して『長崎外大論叢』18, 149-160.
- Florian, L. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813-828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Spencer, L., Radcliffe, L., Spence, R., & King, N. (2021). Thematic trajectory analysis: A temporal method for analysing dynamic qualitative data. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 94(3), 531-567. <https://doi.org/10.1111/joop.12359>
- World Health Organization. (2001). *International classification of functioning, disability and health (ICF)*. <https://iris.who.int/handle/10665/42407>

【口頭発表】

複言語話者のアイデンティティの「揺らぎ」

—日系ブラジル人のナラティブに現れた翻訳できない言葉を手がかりに—

岩坂 泰子（同志社女子大学），藤田 レア（在日外国人サポート），  
川辺 純子（立命館守山中学校高等学校）

キーワード

複言語話者，砂漠，saudade，読む，揺らぎ

1. はじめに

Vygotsky (1978) は、言葉の意味を、静的な「意味 (meaning)」と、動的な「感覚 (sense)」に区別した<sup>1</sup>。本研究では、16歳で父親と共に来日して以来、在日期間34年の日系ブラジル人3世 藤田レアのナラティブに現れたいくつかの語の「感覚 (sense)」を手がかりに、彼女のアイデンティティ形成における「揺らぎ」を考察した。語の選定は、インタビューを通して行った。我々は、インタビューを、聞き取る者と聞き取られる者との相互行為 (Talmy, 2010) と捉える。したがって、インタビューにおいても、聞き手 (川辺, 岩坂) のエピソードや考えも積極的に提供した。

研究手順は以下の通りである。1) インフォーマントである藤田レアのナラティブを聞き取った後、2) 藤田は、印象に強く残ったエピソードを日本語とポルトガル語で記述した。3) そのテキストの中から重要となる語を3人で検討し、アゴダ・クリストフ (2004/2014) の自伝を下敷に、聞き手の経験とも重ねながら抽出された言葉の「感覚 (sense)」の言語化と複言語話者としての藤田のアイデンティティの変容における「揺らぎ」について考察を深めた。

---

<sup>1</sup> 例えば、「犬」の「意味 (meaning)」は、「よく人に慣れ、番用、愛玩用、狩猟用、警察用、介助用として飼育される様々な品種の動物」である。一方で、状況によって (例えば、「家族のような愛着」や「癒し」を感じる一方、悪天候の中の散歩や老いた犬の介護に対しては「負担感」を感じるといった) 異なる「感覚 (sense)」を持つ。

## 2. 抽出された語と語にまつわるエピソード

### 2. 1. 「砂漠」

「砂漠」は、クリストフ（2004/2014）に出てくる語である。ハンガリー生まれのクリストフは、20代で難民となってスイスに移住し、生活圏の言語であるフランス語の読み書きができない状況に置かれた。村の時計工場での単調な作業と家の往復に閉じられた「変化」も、「驚き」も「希望」もない（p.71）毎日を、彼女は「社会的砂漠、文化的砂漠」（p.70）と表現した。「砂漠」という表現は、16歳で父親と来日し、日本語はもちろん、日本のことを何一つ知らないまま工場で働くこととなった藤田自身の当時の生活をよく形容する語として選出された。

### 2. 2. 「文盲」

「文盲」とは、「文字そのものの読み書きができないだけでなく、文字は読めても新聞や説明文といった複雑な文章を理解したり活用したりできない状態」を指す語（meaning）である。クリストフは、成人してから後に、母語で社会生活ができなくなった状況を、「4歳で本を読むことができた私が、文盲に戻ってしまった。」（p.86）と記述する。この表現に藤田は激しく自分を重ねた。藤田にとってこの語は「屈辱」であり、人としての「自信や尊厳をへし折られる情けない」「絶望」を意味（sense）した。

### 2. 3. 「読む」

「わたし（クリストフ）は読む。病気のようなものだ。手当たりしだい、目にとまるものはなんでも読む。（中略）印刷されているものは何でも読む。」（p.7）藤田は、このくだりを「これは私」だと語る。文字を読むことに対して藤田は、今も飢餓的な感情がある。藤田にとって「読む」ことは、単に「知識を得るために字面を読む」（meaning）だけでなく、自分が置かれた「世界を読む」行為に他ならない。読むことは藤田にとって、「自らの力で自らの内に唯一の世界を創造する最も強力な手段」を意味（sense）する。

### 2. 4. “saudade”

ポルトガル語の *saudade*（サウダージ）という語について、『翻訳できない世界のことば』の著者であるサンダース（2014/2016）は、「心の中に何となくずっと持ち続けている、存在しないものへの渴望、または、愛し失った人やものへの郷愁」（meaning）

と定義する。この語から藤田は「ブラジルの母が作ってくれたプレディバタタの味」の「懐かしくて、楽しい」が（今はもう母に）「会えなくて寂しい」という複雑な感情（sense）を想起する。また、日本では親しい間柄でさえ日常的に期待できない「包まれ溶けるような」abraço（アブラッソ、ハグ）に対しても、藤田は saudade を感じるという。

### 3. 「揺らぎ」をめぐる考察

#### 【「日系のブラジル人」としての私】

藤田は、日本人の夫の義父母や日本生まれ日本育ちの実子の言葉によって傷ついた経験<sup>2</sup>がある。しかし、彼女は、日本人との家族に代表される日本人社会よりも、むしろ、同郷の日系ブラジル人2世との間に感じる「心の壁」<sup>3</sup>により深く傷つき、自分らしさが「揺らいだ」という。異文化間よりも、同じ歴史的、民族的な背景を共有している同郷人に対してより高い「心の壁」を感じるという事実は興味深い。藤田は、二つの国籍の間で「揺らぎ」ながら、自分自身を「日系」のブラジル人として認識するようになった。

#### 【「砂漠でのサウダージ」】

インタビューの終盤、藤田は、今の自分を最もよく表す表現として「砂漠でのサウダージ」という語を発した。ブラジルでは「日本人の娘」だった自分が来日し、社会的・文化的「砂漠」を抜け出したい一心で、日本語や日本文化を吸収することによって、より「本物の」「日系ブラジル人」（複言語・複文化話者）に近づくことができた。そのことは大きな恵みである。一方で、頑張っても手に入らない憧れを前にして、藤田は今も「揺らぎ」を感じる。藤田にとって「砂漠でのサウダージ」という造語は、「砂漠」の中でも「読む」ことを諦めなかった自分に対する「誇り」と「達成感」を感じつつも、「無垢だったけど楽しかった子ども時代にはもう戻れないという郷愁」や、その感覚の

<sup>2</sup> 義母の前でポルトガル語を話さないよう指摘された経験や、小学2年生の娘と一緒に聞きに行ったボサノバのコンサートで、彼女が感極まって涙を流した際、「恥ずかしいからやめて」と娘に言われた経験など。

<sup>3</sup> 例えば、「日系」であれば、「帰化」する（している）のが当然といわれらの「常識」は、物理的な距離があってもブラジルと繋がっていたいが故に「帰化」したくない、という藤田の考えとは相容れない。

具体を言葉にできない「もどかしさ」や「悔しさ」を併せ持つ複雑な「揺らぎ」の心情を示す記号である。

#### 4. 教育的示唆と教育現場へ還元

教育現場では、マジョリティの人々の無意識からなる偏見や差別につながるマイクロアグレッションに着目した取り組みがみられるようになった。これと同時に重要なのは、社会的マイノリティの人たちのエンパワメントである。Elsa Auerbach & Nina Wallenstein (1983) は、早くからパウロ・フレイレの思想を応用しアメリカへの移民を対象とした第二言語学習活動“Problem posing ESL”を開発・実践した。無意識の偏見に満ちた社会全体が変わるために教育は、マイノリティとマジョリティ双方への働きかけが不可欠であろう。

#### 5. おわりに

「虚無感」と「希望」の間を「揺らぎ」ながら藤田は、より「本物の」「日系」ブラジル人としてのアイデンティティを個人の中に構築してきた。「saudade (サウダージ)」的な感情は、藤田にとって、生きる原動力である。本研究を通して確認した「日系ブラジル人」藤田レアの声と語の感覚が尊重されるために社会はどうあるべきなのだろうか。

#### 文献

- Talmy, S. (2010). Qualitative interviews in applied linguistics: From research instrument to social practice. *Annual Review of Applied Linguistics*, 30, 128-148. <https://doi.org/10.1017/S0267190510000085>
- Ausebach, E. R., & Wallenstein, N. (1983). *English For The Workplace ESL for Action Problem Posing at Work*. Addison-Wesley Publishing Company.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scibner & E. Souberman (Eds.), Harvard University Press.
- クリストフ, A. (2014). 『文盲 アゴタ・クリストフ自伝』 (堀茂樹, 訳) 白水社. (原典 2004)
- サンダース, E. F. (2016). 『翻訳できない世界のことば』 (前田まゆみ, 訳) 創元社. (原典 2014)

【口頭発表】

## 日本語学習環境がライフキャリアに与える影響

—ロシア語母語話者の少年期の経験の語りから—

松尾 恵理沙（東京国際大学，筑波大学）

### キーワード

ライフストーリー，キャリア，中等教育機関，日本語との繋がり，学習の継続

### 1. 研究の背景と目的

国際交流基金実施の2021年度日本語教育機関調査<sup>1</sup>によると、ロシアの日本語教育機関数は151、学習者数は12,426人、教師数は666人であり、東欧で最大の日本語教育規模を有している。学習者数の内、最も多いのは高等教育機関（4,129人）で、次に中等教育機関（3,197人）、初等教育機関（964人）と続く。ロシアにおける日本語学習について、高等教育機関の日本語学習者個人に焦点を当てたライフストーリー研究として松尾（2025a, 2025b）があげられる。両研究は学習の継続と学習環境の関係について調査しており、継続的な日本語との関わりがライフキャリア（以下、キャリア）に根付いていることが明らかになっている。一方、初中等教育については、国際交流基金の2023年度日本語教育国・地域別情報<sup>2</sup>において、高学年までの日本語学習の継続性には課題があると指摘されているが、継続的な日本語との関わりについては明らかにされていない。そこで、本研究では中等教育機関で日本語を学んだ者に焦点を当てライフストーリーインタビューを行う。

ライフストーリー研究とは、インタビューの語り手の主観とその社会的構成を明らかにする手法（三代，2014）であり、本研究で用いることにより、ロシア語母語話者の日本語学習に対する主観（学習継続の意識）やキャリアにかかわる社会的構成を探ることが可能であると考えられる。このことから、本研究では中等教育機関で日本語を学んだ者を対象

---

<sup>1</sup> 2021年9月～2022年6月に独立行政法人国際交流基金によって実施された2021年度日本語教育機関調査の調査結果の集計表「1. 総括表」による。

<sup>2</sup> <https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2023/russia.pdf>

に、継続的な日本語との関わりとの起点となった時期について、学習環境に焦点を当てて観察し、その後のキャリアの中でどのように日本語との関わりが継続されているかについてライフストーリーインタビューを通して明らかにすることを目的とする。

## 2. 調査について

### 2. 1. 調査協力者

調査協力者（以下、ニキータ【仮名】）はロシア語を母語とする30代男性の日本語上級者で、10歳からロシアの中等教育機関で日本語学習を開始し、13歳の時に父親の仕事で日本に1年居住し、日本の公立中学校で学んだ。帰国後は以前の中教育機関に戻り、その後、大学では日本語を専攻し、現在はロシアの大学で日本語教師として教鞭をとりつつ、日本語観光ガイドとして働いている。

### 2. 2. 調査方法

インタビューは、日本語学習環境を把握するため、日本語との出会いから現在に至るまでの日本語との関わりについて半構造化インタビューをオンラインにて計2回、約4時間実施した。なお、インタビューは日本語で行い、適宜ロシア語で補足し、ニキータの承諾を得たうえで、録画・録音した。

分析については、録画・録音したデータをもとに文字起こしし、語りを時間軸に並べ、ニキータの現在のキャリアに影響を与えた日本の中学校での経験に関する語りに焦点を当て、日本語との関わりを観察した。なお、語りの表記は、語りの断片を〔断片番号〕、語り手であるニキータをNで示し、分析の際にキーワードとなる語りに下線を記す。

## 3. 結果と考察

ニキータの語りから、日本の中学校での経験を2つの軸として位置づけ、それが現在の日本語に関わる仕事に影響していることが窺えた。

### 3. 1. 中学校の校則に関する語り

1つ目は、中学校での校則に関する語りである。ニキータの中学校では自転車通学が禁止されていたが、自転車で通学しなかったニキータは様々な手段を講じて幾度も学校側か

ら注意されながら自転車通学を試みており、そこでの気づきを以下のように語っている。

[断片1]

N：日本のスタイルは、規則（校則）がこういう風にであれば、そういう風にしないといけない（守らなければいけない）。ロシアのスタイルは、直接ダメだったら、横から、後ろからどっかなんとかできないのか、というやり方。

ニキータは、この経験が日本語教師という職において助けになっていると認識しており、校則を守る日本社会と校則を掻い潜ろうとする自身のロシア的な考えについて、同エピソードを例に、現在勤めている大学で学生達に異文化の実情を伝えている。

[断片2]

N：今でも教える時、学生たちにその出来事をいつも説明してます（笑）（中略）規則とか、文化とか。（中略）ロシア人とその異文化のところの実際の見本だから（笑）

ニキータの語りからは、このような特異性のある異文化理解の授業ができることを自身の強みとして考えていることが窺えた。

### 3. 2. 日本語との繋がりに関する語り

2つ目は、中学時代の日本居住を日本語との繋がりの始まりと位置づけていることである。ニキータは帰国後も留学や教師研修で複数回来日しており、その度に、中学時代に居住した場所を訪れ、そこを「私の日本」と位置づけ、「私の日本」を通して日本語との繋がりを見出している。ニキータは約15年ぶり（中学時代から数えると約25年ぶり）に教師研修で来日した際に「私の日本」を訪問し、その経緯を以下のように語っている。

[断片3]

N：私にとっては、もう子供の頃からの私の日本がある。（中略）私にとって興味がある所と別に行ってみてもそれほど興味深くはならない所があつて。（中略）ちょうど今年日本に行って、行きたい所はどこ、と思って〇〇（中学時代に住んでいた町）に行ってた。そこは私の日本だから。その以外の人（自分以外の人）にとっては、もちろん他の所に行きたい。富士とか、そういう当たり前の所。私は良くないかもしれないけど、富士に登りたいとの気持ちはあまりないんです。（中略）こういう（これが）私の日本についての繋がりの特徴。

ニキータの語りから、中学時代の日本居住が日本語との繋がりの始まりであることが窺える。そして、その繋がりを守り続けている意味を以下のように語っている。

[断片 4]

N: 今までの日本語との関係の人生は、今やってる仕事に助かるとか、その繋がりを守るような仕事。 (中略) 教師の仕事もガイドの仕事も、今まで日本語を勉強したのは、今やってることのためなんじゃないのかな。(後略)

中学時代に構築された日本語との繋がりが現在のキャリアの助けになっており、繋がりを守り続けるために今なお日本語と関わる仕事を続けていることがわかった。

#### 4. まとめ

ニキータのライフストーリーからは「日本語との繋がり」という語りが多く観察され、それを守るために日本語に関わる仕事を続け、日本語がキャリアの中心に位置づけられていることがわかった。少年期の日本語学習環境における経験が、「日本語との繋がり」を意識するきっかけとなっていることから、日本語学習の継続性には、学習者個々人の「日本語との繋がり」の構築が必要であろう。本研究は「日本語との繋がり」の構築の一例であり、今後の課題としては、他の事例も観察し、「日本語との繋がり」をどのように構築することによって、継続的な日本語学習が促されるかを検証したいと考える。

#### 文献

- 松尾恵理沙 (2025a, 8月1日). 「日本語学習を継続することの意味ーロシア語母語話者の自律的な学習事例からー [口頭発表資料] 筑波大学 CEGLOC 日本語教育セッション主催『第10回「未来志向の日本語教育」シンポジウム』オンライン.
- 松尾恵理沙 (2025b). 第二外国語としての日本語学習の継続と学習環境の関係ーロシア語を母語とする日本語学習者の語りからー『2025 度日本語教育学会秋季大会予稿集』(pp. 263-268).
- 三代純平 (2014). 日本語教育におけるライフストーリー研究の現在ーその課題と可能性についてー『リテラシーズ』14, 1-10.

【口頭発表】

## カンボジア人日本語教師のキャリアへの意識

—進学希望者に注目して—

細井 駿吾（東京国際大学）

### キーワード

カンボジア人日本語教師，日本語教育，キャリア，進学

#### 1. はじめに

カンボジアでは423人の日本語教師が5343人の学習者を対象に日本語教育を行っている（国際交流基金，2024）。カンボジアでは日本語教師の人材不足が指摘されており，大学や日本語学校在学中から教師として就職する例も少なくない。そのため，教育経験が十分でないまま指導に携わる教師や，日本での生活経験がないことによる指導上の不安を抱える教師も存在する。こうした指導上の課題は，教師自身の不安や将来展望にも少なからず影響を及ぼしている可能性がある。そのため，教師が将来も教育現場にとどまるのか，進学や転職を希望するのかといったキャリア選択とも密接に関わっていると考えられる。

以上のような状況を踏まえ，本研究ではカンボジア人日本語教師のキャリアに注目し，なかでも進学を希望する教師の語りに注目する。

#### 2. 先行研究

キャリア形成に関する研究として中井（2016）が挙げられる。同研究では，日本語教育学を学んだ後，日本国内に留まり，日本語教育現場以外の職場で働く元留学生2名を対象にインタビュー調査を行い，日本語教育学での学習経験がその後のキャリア形成にどのように活かされているかを明らかにしている。本研究は，キャリアに関する語りに注目するという点において，中井（2016）と問題意識を共有する。一方で，本研究は日本国外の日本語教育現場であるカンボジアにおいて現職のカンボジア人日本語教師を調査対象とする。また，松尾他（2022）は，日本語教育分野におけるキャリア研究を整理し，日本語教師のキャリアに焦点を当てた研究の多くが日本人日本語教師を対象としていることを指摘している。そして，カンボジア人日本語教師を対象としたキャリア研究は，十分に蓄

積されているとは言い難い。以上を踏まえ、本研究は、日本国外であるカンボジアの日本語教育現場で働き、進学を希望するカンボジア人日本語教師のキャリアに焦点を当てる。

### 3. 調査概要

#### 3. 1. 調査方法

本研究は、カンボジアにある大学及び送り出し機関等の日本語教育機関の協力を得て、カンボジア人日本語教師を対象に半構造化インタビュー調査を実施した。調査は2024年8月に首都プノンペンで行い、インタビューは全て日本語で、1人あたり30分から1時間程度、対面で実施した。

#### 3. 2. 調査対象

調査協力者は、カンボジア人日本語教師14名で（男性5名、女性9名、20代11名、30代3名）、学習歴は最短2年であり、日本語教師歴は最短2年、最長16年であった。

#### 3. 3. 調査内容および倫理的配慮

インタビューでは、カンボジア人日本語教師が現場で直面している悩みや問題、ならびに今後のキャリアについて質問した。また、日本語学習歴および教師歴についても確認した。調査は筆者所属機関の倫理審査の承認を得て実施し、事前に日本語版及びクメール語版の同意書を用いて説明を行い、同意を得た。本研究では、得られたインタビューデータのうち、進学に関する発話を対象とした。

### 4. 調査結果

本調査では、日本語教師として働き続けることを希望する教師や、将来について明確な展望を持っていない教師がいる一方で、進学を含む複数のキャリア希望が確認された。本研究では、調査協力者14名のうち、進学を希望すると回答した4名の教師に注目し、インタビューによって得られた発話データをもとに、そのキャリア意識のあり方を明らかにする。本文中の鍵カッコ内の調査協力者の発話を示している。なお、進学を希望していない2名はすでに大学院で学位を取得しており、1名は博士号、もう1名は修士号を取得済みであった。

#### 4. 1. 他分野での大学院への進学

インタビューで教師1は、「今後のキャリアって、まだないけど、ただ、また勉強したいですね。大学院とか。新しいマネジメントとか。それも面白いです。」と述べていた。教師1は、現時点では明確なキャリア目標は定まっていないが、学習を継続したいという意欲を示しており、日本語能力を考慮して日本ではなくカンボジア国内での進学を想定している。また、マネジメントなど日本語教育とは異なる分野への関心も示していた。

#### 4. 2. 日本語教育分野での大学院進学

日本語教育分野での大学院進学を希望すると回答した教師は3名であった。これらの教師に共通して見られたのは、将来も日本語教師として働き続けることを前提とし、そのための専門性や知識を高めたいという意識である。教師2は、日本語教師として勤務していることから、実践に直結する知識や理論を学ぶため、日本語教育分野での大学院進学を希望していると述べていた。また、具体的な研究テーマは定まっていないものの、研究もしてみたいと語っており、研究活動への関心もうかがえた。教師3は、日本への留学自体が夢であり、本来は学習者の学習過程や教育方法を学びたいと考えている。しかし、その分野に関する情報が十分に得られていないため、日本語（言語）での進学を検討している。教師4は、日本語学校卒業後、現在教師として勤務しながら日本語学科の大学に通学しており、インタビューでは、「大学が終わってから、日本で大学院勉強したい。日本語教師の。もっとプロフェッショナルな先生になりたいです。」と語っており、大学院修了後は帰国して日本語教師を続けたいと述べていた。

### 5. 考察

本研究の結果、カンボジアの日本語教育現場において教師のキャリア形成の統一的モデルは確立されておらず、進学の方角性には個人差があることが示唆された。進学を希望する4名の語りからは、進学が単なる専門性の向上に留まらず、教師1のように他分野への関心を通じたキャリアの可能性の模索として機能していることも示された。具体的には、教師4のように「プロフェッショナルな先生」を目指し日本語教育分野での学びを希望する者がいる一方で、教師1のように他分野への進学を通じて将来の可能性を模索する者も存在していた。また、教師3に見られるように、進学に関する具体的な情報の不足がキャリア選択に影響を及ぼしている実態も確認された。これは、個人の考えだけでなく、情報

の入手状況といった外的要因も意思決定に関わっていることを示している。

以上のことから、カンボジアにおける日本語教師のキャリア形成は、個人の考えに加え、情報の入手状況といった外的要因も影響して形成されていると考えられる。

## 6. 今後の課題

本研究は、進学を希望するカンボジア人日本語教師に注目して考察を行った。調査の結果、進学を希望する教師は、日本語教師としての専門性向上や将来の選択肢を広げることを目的として、進学や他分野での学びに前向きな姿勢を示していた。今後は、進学を希望しない教師のキャリア意識との比較や、進学後の実際のキャリアパスについても継続的に明らかにしていくことが課題である。これにより、カンボジアにおける日本語教師の持続的なキャリア形成を支援するための一助としていきたい。

## 謝辞

本研究は、2024年度公益社団法人日本語教育学会日本語教育グローバル人材奨励プログラム活動報告の一部を基に、カンボジア人日本語教師の進学に関する語りに焦点を当てて整理したものである。本研究の調査にご協力いただいたカンボジア人日本語教師の皆様にご改めて深く感謝いたします。

## 文献

国際交流基金 (2024). 『2024年度 海外日本語教育機関調査』

<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/result/information.html>

(2026年1月20日閲覧)

中井陽子(2016). 大学院で日本語教育学を学んだ元留学生のキャリア形成—日本語教育分野以外の仕事をしている2名を例に『大学日本語教員養成課程研究協議会論集』14, 18-31.

松尾憲暁, 山本晋也, 高井かおり (2022). 日本語教育分野における「キャリア」に関する研究の動向—2004年から2022年までの文献調査から『岐阜大学日本語・日本文化教育センター紀要2022』23-32.

【口頭発表】

## 助数詞の比喩的用法を通じた言語文化教育の可能性

—意味拡張の分析から教育実践へ—

小松 浩子（早稲田大学）

### キーワード

助数詞, 意味拡張, 比喩的用法, 教員調査

### 1. 研究の背景と目的

助数詞は、日本語学習において初級段階で導入される基本的な文法項目である。しかし、教科書や授業では「数える対象に応じて決まった助数詞を用いる」という対応関係の提示にとどまることが多く、助数詞そのものがもつ意味や、そこから派生する拡張的・比喩的用法についてはほとんど触れられない。日本語母語話者にとっては自然に理解されているこれらの用法は、学習者にとっては上級段階に至っても習得が難しいものである。

助数詞研究においては、言語学的観点からその意味構造や拡張のメカニズムが論じられてきた一方、日本語教育における実際の指導や学習者理解との接点は十分に検討されてきたとは言い難い。本発表では、助数詞の意味拡張および比喩的用法に関する言語学的知見が、日本語を対象とした言語文化教育の中でどのように位置づけられうるのかを、教員聞き取り調査を手がかりに検討する。

以上を踏まえ、本発表は助数詞教育における具体的な授業実践を提示することを目的とはせず、助数詞の意味拡張および比喩的用法に関する言語学的知見が、教育内容としてどのように位置づけられうるのかを整理し、今後の教育的検討の基盤を提示することを目的とする。

### 2. 助数詞研究と日本語教育

#### 2. 1. 助数詞の意味と拡張

日本語の助数詞は、一般的に、数えられる対象物の有生性や形状、機能などによってもっとも適切であるとされるものが用いられる。しかし、実際には助数詞は定義を覚えて

機械的に対象物とマッチングすればよいものではなく、一見定義と外れて使われているように見える用法も存在する。例えば「本」は、物理的に細長い対象物を数える助数詞として導入されることが多いが、論文、映画、通話といった抽象物にも用いられる。このような用法は、助数詞がもつ核となる意味から、経験の連続性や出来事の一単位性といった概念が拡張された結果として説明されてきた (Lakoff, 1987; Matsumoto, 1993)。先行研究では、学習者がこのような拡張用法を十分に理解できていないことが指摘されており、特に抽象物に対する助数詞選択において母語話者との差が顕著であると報告されている (金, 2015; 濱野, 佐野, 2008)。

## 2. 2. 比喩的用法と主観性

助数詞はさらに、話者の主観的評価や感情を表す比喩的用法にも用いられる。例えば、見下す目的で人間を敢えて「匹」で数えたり、非生物に有生性を付与する目的で「匹」を使う用法がコーパスのデータでも観察されている (Komatsu, 2018)。これらは文法的な規範からは逸脱しているものの、対象物に対する話者の主観的な感情を表現する方法として広く用いられている。このような用法は、助数詞が単なる数詞の付随物ではなく、意味的資源として使用されていることを示しているが、日本語教育ではほとんど扱われることはない。また、これらの用法の中には、言語的知識だけでは捉えきれず、文化的文脈の理解を通じて初めてその意図や機能が明らかになるものも多く含まれる。

これらの比喩的用法は、日本語母語話者にとっては直感的に理解される一方で、学習者にとっては「なぜこの助数詞が使われているのか」「それによって、どのような意味が付加されているのか」を理解が困難な領域である。したがって、比喩的用法は単なる周知的・例外的現象としてではなく、助数詞がもつ意味的・語用論的機能を理解するための重要な手がかりとして位置づける必要がある。

## 3. 教育聞き取り調査

### 3. 1. 調査概要

本調査では、大学で日本語教育に従事する教員7名を対象に、助数詞指導に関する聞き取り調査を行った。調査は半構造化インタビュー形式で実施し、初級段階での助数詞導入方法、拡張用法・比喩的用法に関する説明経験、学習者からの質問内容などについて尋ね

た。

### 3. 2. 結果

調査の結果、全ての参加者が「基本的には教科書に沿って助数詞を導入している」と回答した。また、助数詞は初級前半で他の文法項目と並行して扱われることが多く、時間的制約から詳細な説明が難しいという認識が共有されていた。一方で、教員によっては「なぜこの助数詞を使うのか」を学生に考えさせる活動を取り入れたり、初級学習者からすると例外とも見える用法についても簡単に触れたりするなど、意味に焦点を当てた工夫も報告された。

また、拡張用法や比喩的用法について、教員側から体系的に説明することは少ないものの、論文を「1本」と数える理由など、学習者からの質問を契機に個別に説明した経験が複数挙げられた。これらの事例から、学習者が助数詞の意味的側面に関心を示す場面は少なからず存在することがうかがえた。

本調査は、助数詞指導の実態を一般化することを目的とするものではないが、教員自身が助数詞の意味や用法についてどのように認識し、どの点で説明の難しさを感じているのかを可視化した点に意義がある。これにより、言語学的分析と教育現場との間に存在するギャップの一端を明らかにすることができた。

## 4. 考察と今後の展望

本調査は少人数を対象とした予備的なものであるが、日本語教育において助数詞が主として形式的知識として扱われている一方で、意味に着目した指導の工夫の余地があることを示している。助数詞を単なる暗記対象ではなく、固有の意味をもつ「意味的資源」として提示することで、学習者は個別の暗記負担を軽減し、未知の用法に対しても自律的に推論・対応できる可能性がある。

こうした観点から、本発表では助数詞教育における「段階的アプローチ」を提案したい。まず初級段階では、助数詞が対象物の認知的分類を示すという本質を簡潔に提示する。中級段階では、主要助数詞の意味的構成要素を明示し、物理的形状から抽象概念への「拡張用法」の理解を促す。そして上級段階では、比喩的用法を通して文化的価値観や語用論的意味の理解を深める指導を行う。この段階的アプローチにより、学習者は個々の用法を暗記するのではなく、助数詞の意味体系を理解し、自律的に推測する力を育むことが

できると考えられる。

今後は、学習者自身を対象とした調査を通じて、意味に基づく助数詞指導が理解や運用能力にどのような影響を与えるのかを実証的に検討する必要がある。また、比喩的用法についても、上級学習者向けの談話理解や語用論教育の一環として位置づけることが考えられる。

助数詞の意味に着目した指導は、単に助数詞習得の効率化を目的とするものではなく、日本語における対象の捉え方や話者の主観性といった、より広い言語的・文化的特徴への理解を促す可能性をもつ。とりわけ比喩的用法は、形式的な正誤判断では説明しきれない語用論的・文化的意味を含んでおり、上級段階における談話理解や文化理解と接続しうる要素であると考えられる。

## 文献

金秀惠 (2015). 韓国人日本語学習者の助数詞「本」の意味構造：日本語母語話者との比較を通じて『言語文化と日本語教育』18, 194-216.

<https://teapot.lib.ocha.ac.jp/records/38361>

濱野寛子, 佐野香織 (2008). 日本語学習者の助数詞の習得に関する調査 (第35回 お茶の水女子大学日本言語文化学会発表要旨)『言語文化と日本語教育』35, 49-52. <https://teapot.lib.ocha.ac.jp/records/38568>

Komatsu, H. (2018). *Prototypes and metaphorical extensions: The Japanese numeral classifiers hiki and hatsu* [Unpublished PhD thesis]. The University of Sydney. <http://hdl.handle.net/2123/19648>

Lakoff, G. (1987). *Women, fire, and dangerous things: What categories reveal about the mind*. University of Chicago Press.

Matsumoto, Y. (1993). Japanese numeral classifiers: A study of semantic categories and lexical organization. *Linguistics*, 31(4), 667-714. <https://doi.org/10.1515/ling.1993.31.4.667>

【口頭発表】

継承語を取り巻く社会状況の一考察

—言語イデオロギーに注目して<sup>1</sup>—

太田 真実（大阪大学）

キーワード

継承語, 言語イデオロギー, 親孝行, 家庭内と家庭外, ライフストーリー

1. 研究の背景と目的

外国につながりを持つ人々の継承語は、親子のつながりやアイデンティティ形成の観点から、その使用や学習の重要性が多く議論されてきた。しかし、そのような重要性が指摘されながらも、継承語を持つ当事者が使用や学習に積極的になれない場合も少なくない。

本研究は、日本在住の中国につながりを持つ人のライフストーリーをもとに、継承語を取り巻く社会状況を考察する。調査協力者は自身の継承語に対してどのような意識を抱いてきたのか、また、継承語の使用や学習を重要視・当然視するような言語イデオロギーをどのように内面化し、あるいは抵抗してきたかについて明らかにすることを目的とする。

2. 先行研究と本研究の位置づけ

2. 1. 継承語に対する意識

継承語に対する意識は、これまで様々な立場（親、子ども、成長した人々など）から議論が重ねられてきた。親の視点からは、継承語教育の重要性が多く論じられ、子どもへの動機づけなどが検討されてきた。一方、稲垣（2015）は、他者への干渉・介入を意味するパターンリズムの観点から、継承語教育の正当性を親の視点から再考している。また、複言語環境で成長した人の視点からは、太田（2021）が継承語使用に対する意識の変容過程を調査し、「継承語を本来備わっているべき言語として捉えない視点が重要」（p. 89）であると指摘する。これらの研究からは、継承語を本質的なものとして捉えない視

---

<sup>1</sup> 本研究は、筆者の博士論文の一部を加筆修正したものである。

点の重要性が示唆されている。

## 2. 2. 継承語をめぐる言語イデオロギー

庄司（2010）は、継承語について、「帰属集団の言語ゆえ継承すべきというイデオロギー性が、個人にとっては負担となり得る概念」（庄司, 2010, p. 12）と指摘している。また、中家（2024）の研究では、継承語を継承しなかった人への調査を通して、継承語に対する意識が調査され、調査協力者が継承語不安を抱く背景には、継承語をめぐる言語イデオロギーの存在があったことを論じている。

## 2. 3. 本研究の位置づけ

本研究は、継承語をめぐる言語イデオロギーの視点を取り入れ、継承語を持つ人が自身の継承語に対してどのような意識を抱いてきたのかを手がかりに、継承語を取り巻く社会状況を考察する。リサーチ・クエスチョンは、以下の2点である。

1. 継承語に対してどのような意識を抱いてきたか。
2. 継承語の使用や学習を重要視・当然視するような言語イデオロギーをどのように内面化したり抵抗したりしてきたか。

## 3. 研究方法

### 3. 1. 研究方法論と分析方法

本研究では方法論としてライフストーリーを採用した。ライフストーリーは、個人の経験や意味づけに注目し、語りを通して主観的な意味づけを明らかにできる。本研究で継承語に対する意識を明らかにする際にも有用であると判断した。

また、分析については、一般化を目指さず、それぞれの経験を理解することに重きを置くナラティブ分析を行った。インタビューデータは全て文字化し、時系列に沿って整理したうえで、ストーリーを作成した。

### 3. 2. 調査協力者の情報及び調査概要

調査協力者であるマサアキ（仮名）は、日本生まれの中国につながりを持つ20代である。筆者が高校生、調査協力者が中学生の時に、中国語をともに学習した経験を持つ。イ

インタビューは対面で3回実施し、調査協力者の許可を得てインタビューの録音を行った。

#### 4. マサアキのストーリー

##### 4. 1. 継承語学習の記憶

マサアキは中学生の頃、母の意向により中国語を学習することになった。中国語学習は、母との関係の中で成り立つ「親孝行」のようなものであると捉えていた。

2-507 マサアキ：もう、そういうもんやん。もう親にやらされるもん、そういうもんやん。自分から、自発的じゃないから、どうしてもなんか、意味あんのかなみたいな。

2-508 筆者：意味あんのかなーとか思いながらやってた？

2-509 マサアキ：そう。今でさえ、僕はそう思うもん。勉強とかもそうやけど、あんま好きじゃないから。

繰り返し語られる「そういうもん」ということばからは、中国語学習が自身の意思とは関係なく、仕方なく学習するものであることが浮かび上がる。

##### 4. 2. 大学生以降における継承語との関係

大学に進学すると、友人に誘われ第二外国語で中国語を選択するようになった。中国につながるを持つことを友人に伝えていなかったため、授業中は中国語ができないことを装うことになる。自身の中国語能力を隠そうとした理由については、以下のように語った。

2-143 マサアキ：嫌やもんだって、そんなん。みんなが片言やのに、俺だけばりネイティブでぶあーってしゃべって。

2-144 筆者：だって、上手やん。しょうがないやん。

2-145 マサアキ：そうやで。だけど、そんなん変な目で見られるかもしれへんやん。

中国につながるを持つことを「コンプレック」と捉えるマサアキの視点に立つと、「変な目」とは言語文化的背景が知られることで生じる否定的な側面だと考えられる。また中国

語は「しゃべりたいとは思わんけど、しゃべれるようにはなりたくない」ものであるという。

## 5. 考察

調査協力者は、日本語が上手ではなかった両親のもと日本で成長したことから、幼少期より継承語の使用や学習を重要視・当然視するような言語イデオロギーを自然と内面化していたと考えられる。しかし、そのような重要性を認識しながらも、学習には積極的になれなかった。この点は、「そういうもん」といった語りからも明らかである。

家庭内外の状況に注目すると、家庭内では継承語の使用や学習を求める圧力が存在し、マサアキは特に大きな抵抗も示さなかった。一方、家庭外では「変な目」が示すように、中国への差別や偏見から継承語を安心して話せない圧力があつた。方向性の異なる「社会の二重の圧力」を受けながら、継承語に対する意識が形成されていたと考えられる。

## 6. まとめと今後の課題

本研究を通して、継承語を取り巻く社会状況には、継承語の重要性を促す方向だけでなく、継承語の使用を妨げたり、継承語を持つ自身のアイデンティティの表出を難しくさせることがあることが明らかになった。本研究では継承語をめぐる言語イデオロギーに注目したが、語りからはその他の言語イデオロギーも確認され、引き続き検討していきたい。

## 文献

- 稲垣みどり (2015). 「継承日本語教育」における「パターナリズム」—在アイルランドの在留邦人の親に対するインタビュー事例から『早稲田日本語教育学』19, 21-40.
- 太田真実 (2021). 中国語使用に対する意識の変容過程と継承語教育のあり方—幼少期に中国から来日した若者のライフストーリーをもとに『ジャーナル「移動する子どもたち」—ことばの教育を創発する』12, 74-91.
- 庄司博史 (2010). 「資産としての母語」教育の展開の可能性—その理念とのかかわりにおいて. 『ことばと社会』編集委員会 (編)『ことばと社会 12号—移民と言語 2』(pp. 7-47) 三元社.
- 中家晶瑛 (2024). 言語継承における継承語不安と継承語イデオロギー—日本社会で継承語を継承しなかったニューカマー2世の語りから『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』20, 99-111.

【口頭発表】

# 1970年代の初級日本語教科書に見られる「若い」「先生」

—なぜ「35歳」の田中さんは正座で表象されたのか—

吉井 雄樹（関西学院大学）

## キーワード

「年齢」と「テンス」、 「教師－学生」関係、 教師の権威性、 批判的談話研究

### 1. 研究背景と目的

本発表では初級日本語教科書に隠れた教師像を批判的に分析する。本調査の目的は、「年齢」の視点から教科書のディスコースに隠れたパワーやイデオロギーを可視化することにある。教科書とは、一見すると「中立な」立場から「正しい」情報を提供しているように見えるが、徹底的に政治的なテキストである（アップルほか、1993）。このように教科書のディスコースには不透明性がある一方で、人々の信念の形成に重要な役割を担っている。そのため、教科書の隠れたカリキュラムの可視化が重要だと言える。近年の批判的教育研究では階級だけでなく、人種とジェンダーから重要な議論が行われている（アップルほか、1993）。しかし、「年齢」の視点を出発点として教科書を批判的に分析したものはあまりない。そこで、本発表では「年齢」概念を再考し、その視点から日本語教科書を批判的に分析する。

### 2. 「年齢」と「テンス」

本研究では、「年齢」を本質主義的に捉えるのではなく、構築主義的に捉える。とりわけ、日本語教育においても広く認識されるようになってきたジェンダー概念を参考にし、「年齢」概念を再考する。

元々「ジェンダー」とは文法的性を表す文法用語だが、「自然」とされ、したがって不変とされた性差の相対化のために用いられるようになった（上野、2002）。これに倣い、本研究では年齢性の分析概念として文法範疇である「テンス」を隠喩的に用いる<sup>1</sup>。

---

<sup>1</sup> 「テンス」論の素描は吉井（2024）で報告している。

### 3. 研究課題と調査概要

本研究では日本語教科書に見られる「教師－学生」関係とはどのようなもので、どのように「テンス」によって構築されており、それはなぜなのかを研究課題とする。これらの問いを達成するために、批判的談話研究におけるディスコースの3次元モデル（フェアクロー、2001/2008）の観点から教師主導型が一般的であった1970年代の初級日本語教科書『日本語の基礎Ⅰ』（海外技術者研修協会、1974）を批判的に分析する。

### 4. 結果と考察

『日本語の基礎Ⅰ』（以下、『日基Ⅰ』）では、7人の「研修生」が登場し、登場回数が最も多い（登場546回、約78%）。また、「先生」も1人であるのに対し、2番目に多く登場している（登場87回、約12%）。そのため、『日基Ⅰ』では、「研修生」と「先生」が主な登場人物だと言えるだろう。両者は例文や問題文を通じて厳密に区別されているだけでなく、一貫して「日本人＝先生」と「非日本人＝研修生」という構図がとられている。それでは、この教科書では誰が「日本人の先生」とされているのだろうか。

『日基Ⅰ』における「日本人」の登場人物のうち、日本語学習に関する用語である「～に習います」と共起されているのは、田中さんと木村さんだけである（以下、敬称省略）。一方で、田中は「教えます」と共起されることがあっても、木村が共起されることは一度もない。そして、「先生」という「教師」の主体位置が与えられているのは、田中のみである。つまり、同じ日本語学習と関連を持つ「日本人」でも、「教える」「先生」の主体位置が与えられているのは田中のみである。そして、主な登場人物が「先生と研修生」になっている『日基Ⅰ』において、木村は周辺に位置づけられている。

テンスに関して「先生」の田中は「35歳」、一方で木村は「18歳」と設定されている。両者の暦年齢における社会的な意味の違いは「成人」か「未成年」であるかである。つまり、『日基Ⅰ』の出版当時、「先生」の田中は「成人」テンスとして、「受付」の木村は「未成年」テンスとして表象されている。イリッチ（1971/2023, p. 63）は、「人間の一部を子供というカテゴリーに分けることによってのみ、われわれはこれまで、彼らを学校の教師の権威に服従させることができた」と論じている。そのため、未成年の木村が「教師」の権威をもつことは考えにくい。ここに「先生」の田中と木村を分かつ要素の1つに「成人と未成年」に付随するテンス・イデオロギーが関連していることを指摘できる。

「日本人の先生」の田中だけに出現する形容詞に着目すると2つの「若い」に関する事

例がある。1つ目の事例は「アローラさんは田中さんより若いです」(L12 練習 B1.5) という練習である。この事例では、「より」を用いて比較し、アローラの方が「若い」と記述されている。一方で、比較の文型の練習には、必ずしも田中とアローラを比較し、どちらが「若い」かを記述する必要はない。しかし、この事例では「研修生」に「若い」という相対的年齢を付与している。役割に関して、田中は「先生」であり、アローラは「研修生」である。このような役割の区別の上で、一方を「若い」とすることで、両者にはテンスの弁別が生まれる。つまり、「若い=アローラ (=研修生, 女性)」に対して「若い」に基づく相対的「価値」を付与しつつ、「若くない=田中 (=先生, 男性)」には「年上/年下」という相対的な権力関係から「先生」の権威性が保持されている。

2つ目の「若い」の事例には、「あなたの先生はどんな人ですか。一若くて、おもしろい人です」(L16 問題Ⅲ4.) という問題がある。この事例では、田中の特徴として「若い」と「おもしろい」が緩い連結で結ばれている。この問題はテ形の練習が目的であるため、必ずしも「若くて、おもしろい人です」と記述する必要はない。しかし、ここでは「若い」をテ形にし、「おもしろい」と緩い連結を持たせて記述させている。そのため、「若い」に対する肯定的な特徴が前提となり、自明視されていると思われる。

同時に、田中は「子供」から区別された存在であり、その上で「若い」「先生」として表象されている。一方で、「若い」「先生」と「研修生」の間の境界線はあいまいになる。実際に『日基Ⅰ』では、「先生」よりも暦年齢が年上に設定されている「研修生」が4名いる。このように、「先生」を相対的に「若い」と位置づけ、また、暦年齢においても「先生」と「研修生」の区別をあいまいにしている。これは、従来の権威的な教師像とは異なる「新しい」教師像を描こうとした痕跡だと言えるだろう。

「新しい」教師像に関して、本稿ではL2のチャート1に着目する。ここでは、登場人物のイラストの全体像と国のイメージが描かれている。田中は目線を若干下に向けて描かれ、姿勢は両手を膝に乗せ、正座をして描かれている。しかし、「日本人」の「先生」を表象するのに、必ずしもこのような正座の姿勢で描く必要はない。

では、なぜ田中は正座をした姿で描かれたのだろうか。「正座」には「説教を聞く」といった特定の場面が想定されることがある。教育の文脈では正座は「しつけのための体罰」とされたことが批判され、禁止されるようになっていく。両者の共通点は「何か悪いことをした」という前提である。田中のイラストと他で異なるのは、イラストの背景にある日本地図である。そして、田中には「日本」と「35歳」が明記されている。『日基Ⅰ』

の製作協会の資料には戦争における日本語教育の利用に対する反省が記述されている (AOTS 外史編集委員会, 2016)。そのため、田中に「日本」を付与し、あえて、正座で描写したのは、戦争中の日本語教育への反省を示すためではないだろうか。

田中の「35 歳」という暦年齢は、『日基 I』の出版年 (1974 年) を踏まえると、田中は戦争を経験した人物として読み解くこともできるだろう。一方で、戦争中に日本語教育を行った教師としては表象されていないことにも気づく。その意味で、田中は従来の教師像から差異化された「新しい」教師でもある。また、木村の「18 歳」という暦年齢は、戦争を経験していない存在として解釈されうる点で異なる。したがって、暦年齢が歴史的出来事の参照記号として利用され、主体位置の構築に関連したことが考えられるだろう。

## 5. まとめ

以上のように、本研究では年齢性の独自の分析概念として「テンス」を用いて、教師主導型が一般的であった 1970 年代の初級日本語教科書に見られる「先生」に着目し、批判的に分析した。これにより、エイジズムでは捉えることの難しかった相対的な年齢性を可視化し、前提視された「当たり前」を問い直せるようになったと思われる。本研究では、その一例を示すことができ、今後の年齢性の研究の展開に寄与できたと考える。

## 文献

海外技術者研修協会 (1974). 『日本語の基礎 I 〈漢字・仮名まじり版〉』スリーエーネットワーク.

AOTS 外史編集委員会 (編) (2016). 『AOTS 外史』スリーエーネットワーク.

アップル, M. W., 長尾彰夫, 池田寛 (編) (1993). 『学校文化への挑戦—批判的教育研究の最前線』(pp. 3-29) 東信堂.

イリッチ, I. (2023). 『脱学校の社会』(東洋, 小澤周三, 訳; 第 44 版) 東京創元社.  
(原典 1971)

上野千鶴子 (2002). 『差異の政治学』岩波書店.

フェアクロー, N. (2008). 『言語とパワー』(貫井孝典, 監訳, 吉村昭市, 脇田博文, 水野真木子, 訳) 大阪教育図書. (原典 2001)

吉井雄樹 (2024). 初級日本語教科書にみられる高齢者像『The 30th Princeton Japanese Pedagogy Forum Proceedings 2024』172-185.

【口頭発表】

デンマークの国語教育実践に見る ICT 活用の思想的基盤  
— 「四つのポジション」に着目して—

山田 深雪 (玉川大学)

キーワード

Dansk, 四つのポジション, ICT 活用, 対話

1. はじめに

日本の学校教育は、NEXT GIGA の時代を迎えている。しかし、1人1台端末によって瞬時に「共有」された多様な考えを「吟味」する思考へと導くことが難しいなどの課題を抱える教員は多い。そこで着目するのが、2001年からICT活用を強化し、PISA2009調査時点で国語の授業でのコンピュータ利用率が参加国中最も高かったデンマークの国語教育である(国立教育政策研究所, 2019)。特に、児童・教育省が公表している「ITとメディアのガイドライン (It og medier)」(2020)において、学習者が獲得すべきコンピテンスとして示された「四つのポジション (De fire elevpositioner)」に注目した。

本研究の目的は、デンマークのフォルケスコレ(公立小中学校)[一部、プリヴァツコーレ(私立学校)を含む]の国語教育実践を分析し、「四つのポジション」がいかに具現化されているかを明らかにすることである。PISA2009より約15年を経た現在のデンマークの国語教育実践を紐解くことで、日本の国語教育への示唆を提示したい。

2. デンマークの国語 (Dansk) 教育と「四つのポジション」

2. 1. 国語 (Dansk) の構造と改革の動向

デンマークでは2025年からの制度改革により、共通目標 (Fælles Mål) の詳細な技能・知識目標の拘束力が緩和され、教師の専門的裁量が拡大された(デンマーク児童・教育省, 省令, 2024年12月30日)。フォルケスコレにおいて、国語科 (Dansk) は全授業時間数の約25%を占める中核的な教科である(デンマーク児童・教育省, 省令, 2025年5月9日)。なお、ICT活用に関しては、かつては独立した冊子 (Booklet 48 など) で

指針が示されていたが、2014年の改革以降は各教科の共通目標に統合され、教科横断的なテーマとして扱われている (Caeli & Bundsgaard, 2019, pp.8-19)。その後、実証校などでの検証を経て、「IT活用は伝統的・保守的な授業実践に制約されがちである一方、創造性や革新的な学習を促進する可能性も持つ」という結論が示された (同)。現在、2027/28年度に向けて新しい教科計画 (fagplan) の開発が進行中である。

## 2. 2. 「四つのポジション」の定義

ガイドライン (2020) では、学習者がデジタル・テクノロジーと向き合う際の態度として、四つが提示されている。一つは、批判的な研究者 (Kritisk undersøger) : 情報を批判的に検索・分析・評価し、目的に応じて活用する力。二つは、分析的な受信者 (Analyserende modtager) : デジタルメディアを批判的に分析・評価し、送信者の意図と自身への影響を認識する力。三つは、目標志向的創造者 (Målrettet og kreativ producent) : デジタルツールや表現形式を意識的に選び、創造的に制作する力。四つは、責任ある参加者 (Ansvarlig deltager) : デジタル社会で倫理的・内省的に行動し、知識共有と権利を尊重する力。これらは固定された役割ではなく、学習プロセスで動的に変化し、統合される「立ち位置」として定義されている。

## 3. 実践事例の分析

筆者は2025年9月、グラッサクセ市等の3校で国語 (Dansk) の授業観察と授業者へのインタビューを実施した。以下、「四つのポジション」の観点から分析する。

### 3. 1. 「批判的な研究者」と「分析的な受信者」に関して

バーズヴァウ校 (公立) の8年生では、アレクサンドラ教諭が「二つの求人広告」を比較・分析する授業を行った。生徒は「三色の質問 (緑: 情報抽出, オレンジ: 解釈, 赤: 自己の探究)」と向き合うことで読みを深めた。アレクサンドラは「読むときに個人端末を殆ど使用しない」方針で紙媒体を使用した。四つのポジションを「非常に重要」とし、「最初に読んだことを鵜呑みにしない」態度の育成を重視していた。授業中、生徒は「1889年創業」という記述から企業の信頼性を推論するなど、情報を批判的に検討した。ICT機器を用いなくても、情報に対する批判的な「構え」が、アナログな対話の中で涵養されていた。

パーク・アレー校（私立）8年生のマーティン教諭は、個人端末で広告の分析課題に取り組みながら、広告のジェンダー観を「声」で議論させた。マーティンは「オープンな問いを投げる勇気」を重視し、生徒の多様な解釈を引き出し、対話のダイナミズムを生み出していた。多様な解釈が共存する「開かれた場」は、メディアメッセージを多角的に読み解く「分析的な受信者」の育成に直結している。

### 3. 2. 「目標志向的創造者」と「責任ある参加者」に関して

ヘンドリクスホルム校（公立）の4年生では、モートン教諭が本の紹介動画制作の授業を展開していた。重要なのは、「その本の世界観に合った音楽や背景は何か」「相手に伝わる構成は何か」等の観点を意識させている点である。これは、テクノロジーを創造的に活用する「目標志向的創造者」の典型例であり、それは図書館の手作りの展示物（本の紹介アートや詩のイメージのコラージュなど）からも見取ることができた。

バースヴァウ校2年生のマイブリット教諭は、物語（Jeg er Frede）の登場人物フレデに宛てて、自分たちのサマーキャンプを知らせる手紙を書く活動をさせた。個人端末導入以前から、受信者との関係を意識する「責任ある参加者」の萌芽が育まれていた。文法等の指導には大型のデジタル黒板が使用され、主教材はICTを活用して作られていた。

## 4. 結論：ICT活用の思想的基盤

デンマークの国語教育におけるICT活用の思想的基盤として、二つの成果が見出された。第一に、ICT活用を「道具の使用」から「学習者のポジションの育成」まで拡張している点である。それにより、批判的探究・批判的受容・目的創造・倫理的参加という共通の思想的基盤が構築され、それはデジタル・アナログを問わず、情報や他者と向き合う「姿勢」として統合されている。第二に、対話による「吟味」の実質化である。教師が対話の中で問いかけ児童生徒の思考を揺さぶるが、その本質は対話にあり正解ではない。だからこそ教師自身も、児童生徒の声が教室に立ち現れることを重視していた。さらに「間違いと決めつけずに対話を続ける」ことで、多様な解釈が共存する場ができる。この対話重視の背景には、グルントヴィの「生きたことば（det levende ord）」（アナス・ホルム、2023/2024, p.105）の思想があると考えられる。「四つのポジション」は、リテラシーに回収されないオラリティ、すなわち人々の声が連鎖する「生きた相互作用（levende vekselvirkning）」（同）として、デンマークの教育思想の伝統を継承している。

日本の国語教育への示唆は、ICT活用を単なる操作スキルではなく「学習者の在り方（ポジション）の育成」と捉え直す点にある。「共有」から「吟味」への深化には、あえてデジタルの速度を落とし、「生きたことば」による対話を保障するなど、目的や段階に応じてメディアを柔軟に使い分ける授業デザインが求められる。

## 文献

アナス・ホルム（2024）.『概説グルントヴィ』（小池直人，坂口緑，佐藤裕紀，原田亜紀子，訳）花伝社。（原典2023年）

小池直人（2017）.『デンマーク共同社会の歴史と思想』大月書店.

国立教育政策研究所（2019）.「諸外国における情報通信技術を活用した学校教育事例報告書」（pp.1-3）.

児玉珠美（2016）.『デンマークの教育を支える「声の文化」』新評論.

デンマーク児童・教育省（2025年9月）「国語（Dansk）の教科計画・草案初稿（Råudkast: Fagplan for dansk）」<https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/udd/folke/pdf25/sep/250923-dansk---raaudkast-til-fagplan.pdf>

デンマーク児童・教育省（2025年5月9日）「フォルケスコレ法告示（LBK nr 1100 af 05/09/2025）」<https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2025/1101>

デンマーク児童・教育省（2024年12月30日）「フォルケスコレ教科・領域に関する目的・コンピテンス目標および着目点告示（共通目標）（Fælles Mål）」  
<https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2024/1715>

デンマーク児童・教育省（2020年4月）「ITとメディアのガイドライン（Vejledning til It og medier）」<https://www.emu.dk/grundskole/dansk/it-og-medier/vejledning-til-it-og-medier>

Caeli, E. N., & Bundsgaard, J. (2019). Datalogisk tænkning og teknologiforståelse i folkeskolen tur-retur. *Tidsskriftet Læring Og Medier (LOM)*, 11(19).

Kvist, H. (2004). *Jeg er Frede* (men det er ikke altid det de andre kalder mig).

Illustreret af C. Thau-Jensen. København: Dansk lærerforeningens Forlag.

Vedsø, M. (2014). *Død og citronmåne*. Høst & Søn / Rosinante & Co.

付記：本研究は科研費（若手研究：課題番号 JP25K17008）の助成を受けて実施された。

【口頭発表】

## 言語文化教育における対話実践の意義と課題

細川 英雄（言語文化教育研究所）

### キーワード

物語，実践研究，社会的行為主体，共生社会，自分のことば

### 1. 言語文化教育とは何か

19世紀後半から生じた直接法の流れによって，言語教育は，それまでの訳読法の考え方から大きく変容したが，教科書・教材があり，これを「教える」ことが言語教育であるとする立場は，それほど大きく変わってはいない。

1990年代後半から生じた言語文化教育（細川，2002）では，個人の興味・関心に即したテーマ（たとえば，個人誌や社会問題等）にもとづきその内容探究を行う一方，言語使用者の思考と表現に重きを置き，他者理解や相互文化（Interculture）の意識を高めることがめざされた。それまでの「教授法」との最も大きな違いは，めざすべき正解を目的とするか否かであろう。

従来から自明の前提としてあった「コミュニケーション能力向上」という既存の目的の先に何があるのかという問いを持ったとき，ことばの活動とは何かという本質的な課題への視座が生まれる。このことによって，人間とことば，ことばと社会，個と集団といった，それぞれのテーマが生まれ，それを自分が実践で解決するにはどのようにしたらいいのかという新しい次の問いにつながる。この問いこそが，言語文化教育なのである。

### 2. 言語文化教育における対話の役割

対話とは，そうした言語文化教育における具体的な活動手段である。

では，なぜ言語文化教育に対話が必要なのか。

対話は，自分と相手との間の相互行為であり，その相互的なやりとりの中で，いわば自分にとっての正解が見えてくるものである。したがって，正解は初めからどこにも用意されていない。その意味で，対話とは，人が社会で他者とともに生きていくための関係構築の行為であると言えよう。また，その「正解のない」対話によっては，私たちは，自ら問

い、考える力の育成することができることも指摘されている（鈴木，2019）。

では、「正解のない」対話は、なぜ「自ら問い、考える力」を育成するのだろうか。

対話の起源は古くソクラテスやプラトンの教育の核心にもさかのぼるが（納富，2015），言語文化教育に即して考えると、次のように項目化することができる。

- ① 「正解のない」対話は、個人を外側から序列化しない。
- ② 対話によって個人の中で自らの責任で「考える」ことがはじまる。
- ③ 「正解」を「教える／教わる」関係そのものが変わる。

改めて対話とことばの学びの関係を振り返ることで、学び手も教師も社会におけることばの使用者であることが確認できる。これを CEFR2001 では、social agent（社会的存在／社会的行為主体）と呼ぶ。

このように考えると、ことばの活動とは、ことばの使用によって個と社会との関係を自分のなかにつくることであり、ことばの学びの目的とはことばを上手に使えるようになることではないことに気づくだろう。「何を」「どのように」は学び手自身が決めることだからである。自分は、ことばを使って何がしたいのか、この問いこそ、学び手にとっても教師にとってもことばの学びをひらくのための扉であると言えるだろう。

### 3. 対話によって物語を聴く

ことばの活動によって個人は、さまざまな価値観に出会い、それを受け止めつつ、自らの価値（観）の形成していく。言い換えれば、ことばの活動によるやりとり、つまり対話の中で、個人一人一人の価値観は形成されていく。ことばの教育とは、そのような個人の価値観の形成の場に立ち会うことなのではないか。

対話とは、ことばの活動による価値創造への糸口であり、それは、対話—協働—物語—共感といった一連の活動を経て形成される（野口，2002）。あるいは、その形成プロセスそのものが価値の創造である。

さまざまな物語は、ことばの使い手一人一人の日常の興味・関心に根ざしたものであり、それぞれの固有のテーマ、人生の生きがいと連動する。そのような物語のエピソードをひたすら聴くことは、前述の対話、協働と重なり合う（細川，2019；古屋，2025）。

行為者一人一人が、一個の言語活動主体として、それぞれの社会をどのように構成できるのか、あるいは、一人の市民として「この私」は、社会的行為主体としてどのようなことばの活動のあり方を有するか。

このような問いを私たちは対話の中で問いつづける。そこには、世界中のだれでもできる、だれにもできない対話が実現する。「この私」にしかできない対話とは何か、そして、対話による自分のことばの形成とは何か（細川，2021，2022），この問いに私たちは真摯に向き合わなければならない。

#### 4. 対話の実践化へ

このような対話をことばの教育として実践化するものが、「対話実践」である。

これまでの「実践」とは、まず言語の習得・上達ありきで、決められた項目をどのように効果的・効率的に教授するかという枠組みの中で、ことばの学びをコミュニケーション能力向上に限定し、その前提そのものについて思考をめぐらせることがなかった。

個人の活動とは、本来、自分の興味・関心に基づくものであり、これをことばの活動によって活性化することが重要なのである。すなわち、言語を学習しその習得・上達を目的とするのではなく、学び手一人一人の興味・関心に基づく事柄に関する活動の場をつくることを優先させることで、広くことばの活動の総合的な場としての捉えることが必要なのだ。ここにこそ社会的行為主体としての言語使用の意味があることになる。

これを学びの展開と構造という観点から見てみると、知識・情報→思考・対話→価値・創造、といった層になっていることがわかる。しかし、従来のように、知識・情報が目的化してしまうと、正解を求める教育実践に終始してしまい、思考・対話への展開が困難になってしまう。むしろ最上位の価値・創造の観点から、個人の物語をそのまま受け止め、その成立プロセスを思考と対話によって再現するという実践の手法に注目すべきだろう。

振り返ると、さまざまな知識・情報は、外側から与えられるのではなく、それぞれの活動の中で、自らの内側から湧き出てくるように体得されることがわかる（マリオッティ，市嶋，2022）。言い換えれば、語彙・文型を学んで話し書き、その表現の成果を他者に提示するというのではなく、学び手のことばの活動そのものをそのまま共有し、その成果がどのようにして出来上がったのかをともに考える、新しい創造へと展開する活動である。

#### 5. 対話実践研究の公共性へ

こうした対話実践とは、さまざまな物語を積み上げることであり、そうした物語を積み上げる場をつくることであるともいえる。さらに、その積み上げられた物語とその蓄積をもとに、物語への共感を共有する研究として形成することでもあろう。

この物語の固有の意味を、さまざまな他者と共有し、私たちの社会にとっての意味へとひろげていくこと、すなわち物語の意味の共有・公開が、実践にとっては重要な意味を持つことになる。このことが、ことばの活動の公開性であり、それは、社会における教育の公共性として位置づけることができよう（稲垣ほか，2022；牛窪ほか，2024）。

このように考えるとき、はじめて実践と研究は一体化し、実践研究（実践＝研究）として統合されるといえるだろう。このとき、教育は実践で研究は必要ないという偏狭な立場や、学会発表や論文執筆に限定される「研究」イメージからも解放され、本来の教育現場重視の思想が確立するのである（細川，2012；細川，三代，2014）。

## 文献

稲垣みどり，細川英雄，金泰明，杉本篤史（編）（2022）．『共生社会のためのことばの教育—自由・幸福・対話・市民性』明石書店．

牛窪隆太，福村真紀子，細川英雄（2024）．『ことばと公共性—言語教育からことばの活動へ』明石書店．

鈴木有紀（2019）．『教えない授業—美術館発，「正解のない問い」に挑む力の育て方』英治出版．

納富信留（2015）．『プラトンとの哲学—対話編を読む』岩波新書．

野口裕二（2002）．『物語としてのケア—ナラティブ・アプローチの世界へ』医学書院．

古屋玲子（2025）．対話の中で幸福を語りだす私—地域日本語教育における日本語教師の役割『言語文化教育研究学会第11回年次大会予稿集』

細川英雄（2002）．『日本語教育は何をめざすか—言語文化活動の理論と実践』明石書店．

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

細川英雄（2022）．『対話することばの市民—CEFRの思想から言語教育の未来へ』ココ出版．

細川英雄（2021）．『自分の〈ことば〉をつくる』ディスカヴァー21．

細川英雄，三代純平（編）（2014）．『実践研究は何をめざすか—日本語教育における実践研究の可能性と課題』ココ出版．

マッチェッラ・マリオッティ，市嶋典子（2022）．『活動型クラスの実践—教える・教わる関係からの解放』（細川英雄，監修），スリーエーネットワーク．

【口頭発表】

わたし語わたし文化を育む俳句教育実践  
—トランスリンガルアイデンティティテキスト実践 (TLIT) と  
ブラジル移民俳句研究を背景として—

白石 佳和 (松蔭大学), 佐野 愛子 (立命館大学),  
松田 真希子 (東京都立大学)

キーワード

トランスリンガル文学, 仲介活動, 季語ドーナツ, 句会, わたし文化

1. はじめに

本発表は、文化的言語的に多様な背景を持つ子ども（以下、CLD 児）が主体的に選んだ複数文化の季語や複言語表現による俳句創作・句会活動を通じて、彼らのバイ/マルチリンガル性を肯定的に捉えアイデンティティを育むことを目指す俳句創作活動の実践報告である。社会に増加する CLD 児は目標言語が未発達 of 生徒という評価を受けることが多いが、そのような CLD 児に対する否定的な評価は一面的であり彼らの持つ可能性・潜在能力に目を向けていない。彼らを萌芽的バイリンガルとして公正に評価し肯定的なアイデンティティを育む教育実践が必要とされている。

そこで本発表では、トランスランゲージング教育論その他を基に開発したトランスリンガル・アイデンティティ・テキスト (TLIT) 実践 (俳句バージョン) の実践を行い、その理論的背景と実践の分析結果を報告する。

2. 理論的背景

2. 1. トランスリンガルアイデンティティテキスト (TLIT) 実践

トランスリンガル・アイデンティティ・テキスト (TLIT) 実践 (Sano et al., 2025) とは、抑圧されがちな CLD 児に自らの〈声〉を取り戻させるための表現活動を指し、創造的テキスト生成によってトランスリンガルアイデンティティの確立を支える教育的実践を指す。これは、Cummins (2009) 「変革的マルチリテラシーズ教育学」とその実践であ

る Cummins and Early (2011) のアイデンティティ・テキスト活動、トランスランゲージング教育論 (ガルシア他, 2017/2024) などとその理論的基盤とする。

TLIT 実践は、ライティング指導におけるプロセス・アプローチを念頭に、①トランスリンガルな文学の鑑賞、②個々の学習者の言語レパトリーを最大限活用した (協働的な) ライティング活動、③表現の豊かさと読み手への配慮のバランスを吟味する省察・推敲のためのディスカッション、④発表と鑑賞、という4つのステージで構成されている。バイ/マルチリンガルな登場人物が自らの言語レパトリーを余すところなく縦横無尽に活用しているトランスリンガルな文学においては、作者は想定される読み手の言語レパトリーを勘案しながら意図的かつ戦略的に言語の仲介を行っている。そうした優れた作品をメンターテキストとして読み、作者のねらいについて議論し、自分の (時には協働して) テキストを書き、推敲・校正を経て発表へとつないでいく中で、「自分の持つ複数の言語資源を包括的かつ肯定的に捉え、活用しようとする力を持つ個人としてのアイデンティティ」、すなわちトランスリンガル・アイデンティティを育んでいくことが期待される。

## 2. 2. ブラジル移民俳句研究と実践デザイン

外国において日本語で俳句を創作する先例として、日系移民の俳句が存在する。本実践では、ブラジル日系移民の俳句研究 (白石, 2025) を参考に TLIT 実践俳句バージョンのデザインを行った。

従来の日本語教育の俳句授業では一般に、説明、鑑賞、創作、発表というプロセスで行われるが、海外の実践では鑑賞と創作の接続に問題が起きる例が多い。実践の場が日本と環境を異にするため、「鑑賞」の段階で日本の俳句を紹介し、日本の季語リストを配布するなどした場合、規範的な文化・言語使用の押し付けになってしまうリスクがある。

ここで大変参考になるのは、ブラジル日系移民の俳句活動である。日系移民はブラジルの自然と文化を反映した歳時記を編纂した。ブラジルの日本語歳時記は日本文化、日系文化、ブラジル文化が混じり合った季語の体系・文化規範であり、その内容を分析することにより外国におけるハイブリッドな文化体系を基にした俳句活動のデザインを可能にする。

本実践ではブラジル移民俳句研究を基盤に、鑑賞から創作のフェーズに移行する間に「わたしの季語」を探す仲介活動を挿入した。複数言語環境に生きる生徒たちのバイ/マルチリンガル性を肯定的に捉え、特に俳句の持つ季語・自然という文化的側面を通じて、ホスト社会と母文化が混ざった「わたし文化」を意識させることが本実践の目的である。

### 3. 実践報告

本実践は、説明・鑑賞・仲介活動・実作・発表の順に行った。「説明」では俳句の基本的ルールを説明し、「鑑賞」では日本の俳句のほか、現地で詠まれた移民俳句・現地語の俳句を紹介した。次に「仲介活動」として「季語ドーナツ(図1)」を使った、私の季語活動を行った。個人あるいはグループで、自分にとっての季節の言葉を探す活動である。次に創作活動、さらに「発表」として句会活動を行った。4～6人のグループで自分たちが作った俳句を無記名でリスト化し投票、その後高得点順にコメントを述べ合った。次にグループの代表句を集め、全体で共有、同じく投票しつつコメントした。

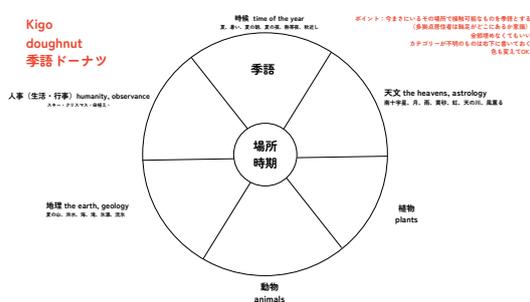


図1 季語ドーナツ

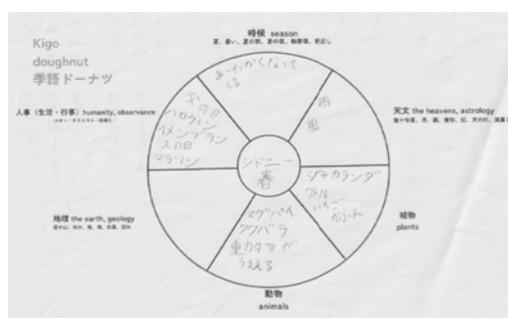


図2 季語ドーナツ (学習者作成)

#### 3. 1. オキナワウノ (ボリビア) での実践

2025年2月にオキナワウノ(ボリビア)の日系継承語学校におけるTLITとしての俳句実践を行った。TL俳句活動は2回に分けて行われ、1回目は2024年11月に現地教員により行うが、当時は季語ドーナツがなくトランスリンガルな俳句を目指して指導した。2回目(2月の句会)には、中1から高3までの生徒約40名に加え、現地校の教員・元教員(2名)、全体ファシリテーター(白石)、通訳1名、サポート2名(松田他)が参加した。大賞作品は「Festejando (祝います) たいこさんしん ほうねんさい」であった。

#### 3. 2. シドニー (オーストラリア) での実践

2025年10月にシドニーのCL校におけるTLITとしての俳句実践を行った。中1から高3までの生徒約30数名の他、それぞれの担任の教員(2名)、全体ファシリテーター3名(佐野、白石、松田)、日本の大学教員3名が参加した。1日目(9月)は担任教員の指導のもと、説明・鑑賞・仲介活動・創作を行った。2日目(10月)に彼らの作品をもと

に句会を行った。まず5つのグループに分かれグループ内の俳句をピアレビューする活動、その後グループの代表句をもとに全体で推薦句を投票・コメントする活動である。代表句「マグパイが 木から飛んできた 逃げなあかん」は現地の鳥の特性をうまく捉えた。

#### 4. おわりに

ボリビアでの実践の分析を通じてブラジルの移民俳句にヒントを得た仲介活動を伴う実践活動をデザインできた。季語ドーナツを初めて使ったシドニーでの実践では、日本語でありながら従来の作風とは異なる自由な感性の作品が創作できることが確認できた。俳句活動では伝統的な「句会」という形式がメンバーの対等性や対話性の活性化を促すことがわかっている。これらを含めたデザインの最適化が今後の課題である。

謝辞：本実践に協力していただいた全ての皆様に感謝申し上げます。

付記：本研究は JSPS 科研費 24H00090, 23K00284 の助成を受けている。

#### 文献

- Cummins, J., & Early, M. (Eds.) (2011). *Identity Texts: The Collaborative Creation of Power in Multilingual Schools*. Institute of Education Press.
- Cummins, J. (2009). Transformative multiliteracies pedagogy: School-based strategies for closing the achievement gap. *Multiple Voices for Ethnically Diverse Exceptional Learners*, 11(2), 38-56.
- Sano, A., Shiraishi, Y., Matsuda, M., & Miwa, S. (2025, June 11). *Beyond monolingual literacy: Engaging CLD students with Translingual Identity Text Projects* [paper presentation]. International Symposium on Bilingualism, San Sebastian, Spain.
- Garcia, O, Johnson, S. I, Seltzer, K. (2024) . 『トランスランゲージング・クラスルーム：子どもたちの複数言語を活用した学校教師の実践』（佐野愛子, 中島和子, 監訳）明石書店. (原典 2017)
- 佐野愛子 (2023). 『トランスリンガルな文学』と教育におけるその可能性『立命館文学』683, 183-196.
- 白石佳和 (2025) 『ブラジル移民と五七五 ブラジル国際俳句のトランスカルチュラルな展開』春風社.

【口頭発表】

## 文字表記を活用したキャラクター表現の可能性

—いわゆる〈異人〉のことばを中心に—

住田 哲郎（京都精華大学）

### キーワード

マンガ、キャラクター言語、異人、文字表記、言語記号

### 1. 研究の背景と目的

日本語学習の動機としてマンガやアニメを挙げる学習者は多く、国際交流基金による2024年度海外日本語教育機関調査においても、その傾向は顕著である。しかし、日本語教育の現場において、マンガやアニメといった文化コンテンツが言語教育の中核的素材として体系的に活用されているとは言い難い。これらはしばしば「動機づけ」や「補助教材」として位置づけられるにとどまり、そこに内在する日本語の表現構造が十分に分析・言語化されているとは言い難い。

マンガやアニメが多くの学習者を惹きつける理由の一つは、登場人物の「声」や「ことば」に強いキャラクター性が感じられる点にある。そのキャラクター性は、語彙や文体、発話内容だけでなく文字表記を含む視覚的要素によっても支えられている。本研究は、この点に着目し、日本語の文字表記がキャラクター表現において果たす役割を言語学的・記号論的観点から明らかにし、言語文化教育に資する知見を抽出することを目的とする。

### 2. 先行研究

キャラクターの言語表現に関する研究は、金水（2003）以降、社会言語学や日本語学の分野で蓄積されてきた。金水は、社会的ステレオタイプに基づく言語分析の枠組みとして「役割語」という概念を提唱し、言語とキャラクターの相互依存的関係を明らかにした。しかし、これまでの役割語研究の多くは音声的・語彙的特徴の分析が中心で、文字表記そのものをキャラクター表現の資源とみなす視点は十分ではなかった。役割語・キャラクター言語と仮名文字の関係性について論じたものとしては、岡崎、南（2011）、松田（2019）、茂木（2012）、依田（2011）などが挙げられるが、その数は限られている。

### 3. 分析と考察

#### 3. 1. 分析対象と方法

本研究では、日本のマンガ作品を資料とし、外国人キャラクターや異世界の住人、霊的・機械的存在など、作品世界において「標準」とされるキャラクターから逸脱した存在、いわゆる〈異人〉キャラクターの台詞を分析対象とした。具体的には、ふきだし内に現れる文字表記に着目し、漢字・ひらがな・カタカナ・アルファベット・その他の文字などの多様な文字種の組み合わせ、配置の特徴について考察を行った。

分析にあたっては、単にどの文字種が用いられているかを確認するだけでなく、それらがどのような文脈で選択され、どのような視覚的効果を生み出しているのかを検討した。

#### 3. 2. 考察：ソシユールの言語記号論を手掛かりに

分析の結果、〈異人〉キャラクターの表記には、単純なカタカナ表記にとどまらない多様な工夫が確認された。例えば、日本語の文を全面的にカタカナで表記する例や外国語をそのまま用いる例、縦書きと横書きを切り替える例、文字の反転や重複、さらには新たな文字形を創出する例などである。

これらの現象は、ソシユール（2016/1916）の言語記号を活用することで、より体系的な分析が可能となる。ソシユールによれば、言語記号はシニフィアン（記号表現）とシニフィエ（記号内容）の結合体であり、その価値は差異の体系の中で成立する。文字表記をこの枠組みに当てはめると、文字形態や文字種の選択は視覚的シニフィアンとして機能し、例えば、通常の漢字・ひらがな表記がカタカナに置き換わることで「特別なニュアンス」がシニフィエとして喚起される。重要なのは、これらの結合が恣意的でありながら、読者の文化的経験を通じて強く動機づけられている点である。〈異人〉のことばは、標準的キャラクターの表記との差異によって価値を持ち、視覚情報から「異なる声」として知覚される。この意味で、文字表記はキャラクターの声を構築する重要な記号資源であるといえる。

尚、考察にあたっては、森岡（1987）の分析を参照しつつ、以下の図1を用いて分析を進めた。図1は「概念—聴覚表象」の二項関係としてのみ捉えるソシユールの言語記号モデルを修正し、「視覚表象（文字）」をシニフィアンの一部として明示的に組み込んだモデルである。



図1 言語記号

#### 4. 日本語教育への示唆

日本のマンガやアニメに登場する〈異人〉のキャラクターは、しばしば「不自然な／不完全な日本語」を話す存在として描かれる。しかし、その特徴は音声や文法の逸脱だけでなく、ひらがな・カタカナ・漢字、或いはその他の文字表記の選択や揺れによって、視覚的にも精緻に構築されている点にある。ここでは、〈異人〉のことばを単に日本語能力の不足や誤用、異質さと捉えるのではなく、あえて回収しきれないための表現として捉え、その日本語教育への示唆について考察する。

本研究の知見は、日本語教育に対して複数の示唆を与える。第一に、文字を「音の転写手段」としてのみ扱うのではなく、意味やニュアンス、社会的立場を構築する記号として捉える視点を学習者に提供できる点である。マンガの台詞の文字表記を分析する活動は、文字体系の違いを体感的に理解する契機となる。

第二に、翻訳教育や異文化理解教育においても、文字表記の違いがキャラクターの声や世界観に与える影響を考察することは有効である。学習者自身が「どのような文字を選び、どのように表現するか」を考えることは、「言葉するわたしたち」としての自己の言語行為を省察する機会にもなる。

日本語教育の現場では、学習者の表現はしばしば「正用／誤用」「自然／不自然」といった基準で評価されがちである。しかし実際には、日本語運用における多くの判断は曖昧で文脈依存的であり、学習者は「意味は分かるが、しっくりこない」「言いたいけど、うまく言えない」といった状態を経験する。〈異人〉の文字表記が生み出す読みづらさや違和感は、まさにこのような学習者の身体感覚に近い状態を可視化し、マンガというメディアはそれを身体感覚として感受可能な媒体として機能している。

## 5. 結び

本研究では、マンガにおける〈異人〉キャラクターのことばを手がかりに、日本語の文字表記がキャラクターの声や異質性をどのように可視化しているのかを検討した。分析から明らかになったのは、文字表記が単なる音声の代替ではなく、語り手の立場や世界との関係性を編み上げる記号的資源として機能しているという点、そしてその表現技法も日々創造的に更新されているという点である。文字をどのように選び、どのように配置するかという行為そのものが、キャラクターを「どのような存在として現出させるか」を方向づけるものであり、まさにそこにマンガ・アニメといった文化コンテンツを活用する教育的意義が見出せる。

このことは、「言葉する」という営みが、数値化可能な能力や達成度の問題に還元できないことを示唆している。フィクションの世界においても、文字表記を通じて立ち上がる「声」は、標準からのずれや揺らぎを抱えながら、その都度「生」を帯びた言葉として現れる。日本語教育においてもまた、学習者は単に言語能力を獲得する存在ではなく、文字や言葉を選び取りながら、自身の位置や他者との関係を日々更新していく「言葉する存在」であるといえる。本研究では、文字表記という視点から、言語教育の場を、異なる声や生が交差し、新たな言葉が生成される場として捉え直す一つの試みとして位置付けた。

## 文献

- 岡崎友子, 南侑里 (2011). 役割語としての「幼児語」とその周辺. 金水敏 (編) 『役割語研究の展開』 (pp. 195-212) くろしお出版.
- 金水敏 (2003). 『ヴァーチャル日本語 役割語の謎』 岩波書店.
- ソシュール, F. de (2016). 『新訳 ソシュール一般言語学講義』 (町田健, 訳) 研究社. (原典 1916)
- 松田結貴 (2019). 『ポピュラーカルチャーの詩学 日本語の文字に秘められたマルチモダリティ』 風間書房.
- 茂木俊伸 (2012). 「チョー恥ずかしかったヨ！」なカタカナの不思議. 定延利之 (編) 『私たちの日本語』 (pp. 47-57) 朝倉書店.
- 森岡健二 (1987). 『現代語研究シリーズ2 文字の機能』 明治書院.
- 依田恵美 (2011). 役割語としての片言日本語 -西洋人キャラクタを中心に. 金水敏 (編) 『役割語の展開』 (pp. 213-248) くろしお出版.

【ポスター発表】

「他人に興味を持ってない」大学生が日本在住の外国人に  
関心を持った背景

—インドネシアへの留学は佐藤さんに何をもたらしたのか—

末松 大貴 (名古屋学院大学)

キーワード

留学, 外国人への関心, 公共性, 受け入れ (られ) る

1. 研究の背景と目的

近年, 日本国内では, 外国人についての報道や SNS 上での投稿がこれまでにないほど注目されている。このような中で, 日本語教育においては, 専門家と呼ばれる者たちで実施・共有されてきた議論を公共のものへと開いていくことが求められている (牛窪, 福村, 細川, 2024)。そこで, 「言語教育に関わっているわけではないが, 日本在住の外国人が抱えている問題に関心を持っている」人々がどのような経緯で関心を持ったのかについて明らかにすることで, 言語教育の議論を公共のものへ開いていくための示唆を得ることにつながるのではないかと考えた。このような背景から, 本研究は, インドネシアへの留学を通して日本在住の外国人が抱える問題に関心を持つようになった大学生の佐藤さん (仮名) に注目し, 関心を持つようになった背景を明らかにすることを目的とする。

2. 先行研究と本研究の研究課題

これまで, 日本は, 留学生 30 万人計画など海外からの留学生の受け入れだけでなく, 日本から海外の大学への学生派遣にも注力してきた (教育未来創造会議, 2023)。それに伴い, 海外への留学がもたらす影響や学びに注目した研究も行われてきた。しかし, 児玉 (2025) は, そのような先行研究の多くが「社会人基礎力」や「異文化対応力」を基に抽出した能力項目の調査に留まっていることを指摘している。1. で述べた背景を踏まえると, 日本から海外への留学の経験が日本国内の外国人に対して関心を持つことどのように影響するのかを調査することで, 日本からの留学を増やすことが日本社会にとって何をもたらすのか, どのような意義があるのかを示すことが可能となる。そしてそれ

は、日本国内で言語教育の議論を公共のものへと開いていくという意味でも重要な意味を持つ。以上より、本研究では研究課題を「日本から海外の大学に留学する場合、留学中のどのような経験が日本在住の外国人に対する関心につながり得るのか」と設定し、実際に留学経験のある大学生を対象としてインタビュー調査を実施した。

### 3. 調査と分析

対象者である佐藤さんは、東海地方の大学に通う大学4年生（インタビュー実施時点）である。佐藤さんは、大学2年次の夏から約半年間インドネシアの協定校へ交換留学をしていた。筆者は、佐藤さんが留学生の日本語の授業見学を申し込んできたことがきっかけで佐藤さんと知り合った。その後、佐藤さんが日本語教師や日本在住の外国人に関する話題に関心を持っていること、その背景としてインドネシアへの留学が関わっていることを知った。このことから、本研究の趣旨を説明したうえで調査協力を依頼し、承諾を得た。

具体的な調査の方法として、2025年4月から6月にかけて対面での半構造化インタビューを計5回（約247分）行った。インタビューは、留学前後の経験や当時考えていたこと、日本語教育および外国人に対する関心を持った経緯を中心に尋ね、毎回のインタビューを文字化した後、不明点や深掘りしたい点について追加のインタビューを実施した。分析は、末松（2019）を参考に、佐藤さんの語りを切片化やコーディングはせず内容のまとまりでまとめ、それらを研究課題と照らし合わせ解釈を試みた。

### 4. 結果

以下、佐藤さんの語り（斜字、丸数字は○回目のインタビュー、その後の数字は発話番号）を適宜用いながら、研究課題について筆者の解釈を示す。内容は、大きく分けて、(1)「他人に興味を持ってない」性格、(2)断っても誘ってくれた現地の学生、(3)「一緒にいられれば良い」と言われたこと、(4)帰国後の留学経験の想起、以上4点となった。

佐藤さんは、「もう特に、中学生高校生とか全然根暗すぎて。もう英語も全然話せないし、授業もすごい嫌いだし、人と話すことも好きじゃないし」(②36)や、「人、なんか人に興味がなくて、あまり」(③472)のように、元々外国語や外国人に興味があったわけではなく、むしろ「他人に興味を持ってない」性格であったという。そんな佐藤さんが日本在住の外国人が抱える問題に興味を持ったのは、「(大学の講義)と、ドラマかな。でもやっぱ1番は、8割ぐらいは留学です」(⑤346)と述べていた。

では、留学は佐藤さんにとってどのような経験だったのか。佐藤さんは留学生と知り合ったことをきっかけにインドネシアの文化に興味を持ち、留学に行った。しかし、インドネシアでも「もう本当に人が苦手」(③214)という気持ちは残っており、現地の学生に誘われても断ることも多かった。それでも、「みんないい意味でしつこい(笑い) ありがたい意味でしつこいから」(③236)とを感じるほど、現地の学生は何度も誘ってくれたという。佐藤さんは最初は驚いたが、「でも本当にそれ(=何度も誘ってくれること)が私にとってはすごいありがたい」(③234)と感じた。

このように、現地の学生の優しさを感じ感謝していた佐藤さんだが、だからこそ、「自分がこんな性格だから全然楽しめないみたい。そういうのですごい焦りとか、自分のせいでなんか楽しめないみたい。自業自得じゃんみたいなのがあつて、元気なかった」(⑤114)時期もあった。しかし、「言葉通じない、別に一緒にこうやっていたとしても、話せることがなくて。その、共通の話題があっても伝えられないし分からないしみたい。だけど、『え、別に佐藤さんと一緒にいられればいいよ』みたい(=と言われた)。(相手のことを)好きって思って」(⑤132)のように、たとえコミュニケーションがうまくできないとしても一緒にいてくれるだけで良いという言葉をかけられた。「別に何か話さなくても友達だし。なんか、別にその子の詳しいこと、生い立ちとかも全然知らない。それでもなんか楽しいことあったら別に笑うし、翻訳とかも使って話すし。どっか遊びに行ったりもしてくれるし。なんかそういう一緒にいてくれるだけで楽しいよみたい。そういうのが、今思えばそれが多分、私が変われたきっかけかなって思います」(⑤134)という語りから表すように、佐藤さんにとっては、言語能力の向上よりもありのままの佐藤さんとして一緒にいることによって、現地の学生との交流が進んでいた。

さらに帰国後、佐藤さんは大学のある講義で、技能実習生やその家族が日本国内で様々なハラスメントを受けている事例を学んだ。その際、「なんか私が留学行ってたっていうのもあるし、東南アジアの人たちのことをすごい身近に感じるようになって、あ、それって全然知られてないけどすごい大きい問題だなと思って、そういうのに携わりたくなって思った」(②160)という。また、同時期にあるドラマで技能実習生のことを見て、「ちょうどそれ(=ドラマ)を見た時期と、その授業を聞いてた時期と、日本語の先生にちょっと興味あるなって思ってた時期が一緒に、こういう問題があるんだと思って」(②174)、より意識するようになったという。このように、帰国後に留学中の経験を思い出す機会が偶然あったことも、外国人や日本語教育への関心につながっていた。

## 5. 考察と今後の展望

佐藤さんの事例からは、以下の2点が示唆される。まず、日本から海外への留学経験者に対して、日本在住の外国人が抱える問題と関連づけた省察の機会を提供することである。佐藤さんの場合、帰国後の大学の講義やドラマがきっかけで技能実習生などの問題を知るようになり、その内容と自身の経験を比較して、日本在住の外国人が抱える問題に関心を持つようになった。留学経験を省察する機会を設けることで、日本在住の外国人が抱える問題に関心を持つことにつながる可能性が考えられる。もう1つの視点として、日本に留学している留学生に「受け入れられた」という経験を提供することである。このことによって、日本に来た留学生が帰国した後に出身国・地域で他者理解や多文化共生を考えをきっかけとなり得る。以上2点は、言語の能力や技能の向上、あるいは、「社会人基礎力」や「異文化対応力」（児玉，2025）の獲得といった「能力獲得」としての留学とは異なる意義を示すものである。これらは、日本語教育の議論を公共のものへと開いていく一助となるのではないだろうか。

今後は、佐藤さんの事例について、留学中の経験や考えはどのようなプロセスを経ていたのか、留学中と帰国後の経験がどのように関連しているのか、以上2点について、調査と分析を実施する予定である。

## 文献

- 牛窪隆太，福村真紀子，細川英雄（編）（2024）．『ことばと公共性—言語教育からことばの活動へ』明石書店．
- 教育未来創造会議（2023年，4月27日）．『未来を創造する若者の留学促進イニシアティブ（第二次提言）』<https://www.cas.go.jp/jp/seisaku/kyouikumirai/teigen.html>
- 児玉美由紀（2025）．海外短期留学経験による日本人学生の変容に関する一考察『名古屋経営短期大学紀要』66, 91-104. <https://doi.org/10.14995/0002000128>
- 末松大貴（2019）．「学習の振り返り」を肯定的に捉えていた日本語学習者の振り返りの分析—アメリカのある高等教育機関での振り返りの実践から『言語文化教育研究』17, 126-146. <https://doi.org/10.14960/gbkkg.17.126>

【ポスター発表】

日常生活の中でのメタ言語意識の形成プロセス  
—多言語に育ち、多言語を学んだA氏のライフストーリーを通して—

李 思雨（東京大学）

キーワード

メタ言語意識, 日常生活, ライフストーリー, 外国語, 母語

## 1. 研究の背景と目的

言語学習においては、メタ言語意識（metalinguistic awareness, 以下、MLA）を高めることが重要であるとされている。本稿は、MLAを、主体が言語現象や自身の言語使用を高次の視点から捉え、そのあり方を観察・考察する能力と定義する。言語教育におけるMLA育成の重要性として、自らの言語使用や学習を調整することができるようになり、それが、状況に応じて適切に言葉を使うことができるようになることにもつながる、ということが挙げられる。

近年では、教育実践によるMLAの向上に取り組んだ質的研究が増えている一方、日常生活の中でのMLAの形成に着目した研究はまだ少ない。そこで本稿では、認知的発達の社会的形成を重視するヴィゴツキーの社会文化理論の枠組みに基づき、外国語学習者自身の経験を通してMLAがどのように形成されるのかを描き出すことを目的とする。

## 2. 研究方法と調査概要

上記の目的を達成するため、ライフストーリー（以下、LS）を考察の対象とする。本稿では、やまだ（2000）を参考に、LSを、語り手が自らの経験を有機的に組織し、意味づけた上での語りと定義する。学習者のMLAに関するLSでは、学習者の人生における長い経験や社会的環境、思考が、学習者なりの方法でMLAの形成へとつながっていくため、LSに注目する本稿は、学習者の視点からMLAの形成を捉えることができる。

本稿は、言語に関わる経験が豊富なA氏のLSを考察した。A氏は、日本で生まれ、多言語環境家庭（日本語とポルトガル語）で育ち、教室で英語、フランス語、イタリア語を長年にわたって学んできた。現在はこれら5つの言語を使って文章を書いたり、学会議

や日常的な交流活動に参加したりしている。A氏を調査協力者として選定した理由は、バイリンガル環境で言語を使い、教室でさらに複数の言語を学んだ経験において言語間の比較や類型化をする機会が多く、また言語学に関わる研究も行っていることから、MLAに対して豊かな見解を持っている可能性が高いと筆者が考えたからである。

A氏に対して半構造化インタビューを2回、合計約150分実施し、A氏の同意の上でインタビューを録音・文字化した。インタビューでは、ことばの使い方に関するルールを考えた経験や、ある言い方を知ったときの感覚について、具体的なエピソードとA氏の考え方という観点から質問し、A氏の話聞いた。その後、A氏の意味を最大限尊重しながら、A氏の話の時系列に沿って並び替え、A氏のLSを作成した。以下では、A氏の発話を引用しつつ分析と考察を行う。インタビューでの語りを直接引用した部分は「《 》」で、筆者による補足は「[ ]」で括り、省略は「…」で表す。

### 3. 分析と考察

A氏の語りから、MLAの2つの下位能力が析出できた。MLA①は、言語表現の選択という観点から、自分の意図を表すためにどのような表現が適切かに注目し、自分や他者の言語使用を分析することができるという能力である。MLA②は、文章や発話の構成という観点から、相手が自分の意図をどのように解釈するかを予測し、自分の意図が相手に理解できる構成で伝わっているかを点検することができるという能力である。上記のMLAの形成には、2つの日常的経験が重要な転機となっていることがわかった。

MLA①の形成は、ポルトガル語に関する経験と関わる。A氏はこれまで主に家族とポルトガル語を使ってきたが、母親の出身国（ポルトガル語圏の国）へ留学した際に、初めて《自分の家族がいるエリア以外の地域に行った》という。A氏は現地の大学生とやりとりする中で、《家族の外の人と話すようになったとき、話す内容も、やっぱり大学生と話すから…特定の用語法だったりとか、特定の言い方、フォーマルな言い方》があり、これまであまり知らなかった多様な表現に直面し、自分の言いたいことがポルトガル語で《うまく表現できな》かった経験がある。

この経験を通じ、A氏はポルトガル語を自分にとっての外国語と捉えるようになった。インタビューでは、《それはやっぱり〔現地で〕学校教育を受けてる受けてないっていう側面がすごく大きいんだろう》という発言や、《〔ポルトガル語の〕言語能力を褒められて嬉しいっていうのはどうしてもある…日本語うまいじゃんっていうふうに言われたら嬉し

いとかじゃなくて…逆に言えば、自分で自分の〔ポルトガル語の〕母語話者性を直感的に否定しちゃってることになる》という発言があった。そうした思いもある中で、《だから、必ずしもことばと〔話者が〕思ってることってイコールじゃないだろうなと…留学を経て自覚的になっていった》という。

そこでA氏は、イタリア語の学習において、命令文の頻繁な使用や、命令文における人称代名詞の特別な使い方に気づき、この点を自分ができるほかの言語と比較すると異なることを発見した際に、このイタリア語の特徴に対し、《違和感を感じるっていうよりは、あ、そこでも使うんだって感じ…なるほど、そういうことを言いたい時に、そういう言い方を使うのね》と納得し、《そのぐらいいちちゃんと命令文が出てるんだなと思って、結構、Bさん〔筆者注：A氏のイタリア人の友人〕と話してる時も、これ命令法だなんて思う》という。つまり、外国語を使う際に、自分の意図を表すためにどのような表現が適切かに注目し、自分や他者の言語使用を分析することができるようになった（MLA①）。

次に、文章や発話の構成に関するMLA②の形成は、A氏の母語とされる日本語で卒業論文を書いた際の経験と関わる。当時、A氏は意図が適切な表現に伝わるよう表現したと思っていたが、卒業論文の指導教員であるC先生から《よくわかんないとか、これって本当ですかみたいな感じで、結構コメントが返ってくるがあった》という。修正の助言として、C先生は《論文の形みたいなこと〔について〕…イントロ始まって、先行研究があつてみたいに…書いてくださいって言ってくれた》という。つまり、個別の言語表現というより、論文の構成に修正すべき点があるために文章がわかりにくいという指摘だった。論文の構成に関するこの助言を受け、A氏は《そう言われて改めて見てみて、確かにこれじゃ僕が言いたいこと伝わらないなっていうふうにしたの》といい、《それまでは、構成を変えるとかっていうよりは、僕は見返しは誤字脱字をなくすためにやるものだと思ってた》と、論文の構成に目を向けるようになった。

ここで注目すべきなのは、A氏が日本語による論文執筆と修正の過程において、《だから、別に母語でも伝わらないってことはあるだろう…言語って形式が否応なしに縛ってしまう部分があるよな》と認識したことである。すなわち、前述した外国語を使うときに意図がうまく表現できないこととは別に、母語でも伝わらなかった経験を通じ、A氏は言語一般の特徴を考え始めた。インタビューでは、A氏は《言語って自分のものではない》という見解を共有しており、《まず何よりも先に言語体系があつて、〔相手と〕お互いに共有している、依拠している》と語っている。ここでの《言語体系》とは《言語の枠組み》を

指し、《それを元にしてコミュニケーションをとってる…自分の意図とは違う形で表したとしても、そういうふうに解釈されてしまうような形で発されているのであれば、そういう解釈が生じるのは…仕方ないことだ》という。つまり、コミュニケーションの参加者が、お互いに共有する一つの枠組みをもとに相手の意図を解釈しているという、言語一般の特徴に関する考え方が形成されたといえる。

以上の考え方の形成により、A氏は、C先生が採用していた《ちゃんとフォーマットを作る》方法を認めつつ、それを鵜呑みにするばかりではなく、聞き手や読み手の存在を自分なりに考えるようになった。A氏によると、《[例えば]フォーマットが決まったら、相手もそのフォーマットに慣れ親しんだ人だから、ここでこの話が出てくるのは、このフォーマットがあって、今このパートだからだよねっていうので、聞き手側も準備ができる…[一方で]そういうフォーマットに当てはまったもの以外を扱う人もいる…そうなった時に、フォーマットが仮にこう固まった状態であれ、そうでない状態であれ、自分が読んだり言ったりする中で、読んでてよくわかんないなっていうところがないようにした…自分が何か書くときに意識することとしては、極力引っかかりがないように書》くことだと語っている。つまり、A氏は相手が自分の意図をどのように解釈するかを予測し、自分の意図が相手に理解できる構成で伝わっているかを点検できるようになった (MLA②)。

#### 4. 結論

本稿は、A氏のLSを考察することで、日常生活におけるMLAの詳細を示した。また、A氏のMLAの形成プロセスは、言語表現が必ずしも話者の意図と一致していないこと、コミュニケーションではお互いに共有する一つの枠組みをもとに相手の意図を解釈することに気づいたプロセスであり、外国語で意図がうまく表現に反映されなかった経験と、母語で意図がうまく伝わらなかった経験が重要な転機となっていることがわかった。

近年、外国語との接触がMLAを促すことが論じられている。一方、本稿では、外国語との接触が表現レベルのMLA形成に寄与するものの、構成レベルでのMLA形成には、母語に関する経験で生まれた気づきが重要な役割を果たしていることが示唆された。

#### 文献

やまだようこ (2000). 『人生を物語る—生成のライフストーリー』 ミネルヴァ書房.

【ポスター発表】

「生涯にわたる自己形成の起点」としての外国語学習  
—高校で中国語を専門に学んだ学習者のライフストーリー・インタビューから—

植村 麻紀子（神田外語大学）

キーワード

ライフストーリー, 高校中国語, 価値としての複言語主義, 自己形成

1. 研究の背景と目的

生成 AI の発展により翻訳・要約・発話支援などの言語機能が自動化される中、外国語教育はその存在意義を問われている。技能や知識の獲得が AI に代替され得る時代に、教室で人と人が同じ空間や時間を共有して学ぶことには、いかなる意味があるのだろうか。

（公財）国際文化フォーラム編（2012）『外国語学習のめやす 高等学校の中国語と韓国語教育からの提言』は、教育理念として「他者の発見 自己の発見 つながりの実現」、教育目標として「人間形成とグローバル社会を生き抜く力の育成」を掲げ、言語教育の場で広く活用されてきた。大木（2011）は、CEFR の複言語主義の2つの側面、すなわち「能力としての複言語主義」と「価値としての複言語主義」について触れた上で、複言語教育は「複言語養成（個人の言語レパートリーの充実、拡大）」と「複言語主義教育（なぜ言語を学ぶのかを考えさせ、言語と文化の関係に気づかせ、さらに他者の言語および文化を理解することの重要性に気付かせる）」の2つで構成され、後者は価値の側面を反映させたものであるとし、「『複言語な人』になるには「複言語養成」と「複言語主義教育」の2つが必要である」と述べている。

本発表は、高校で中国語を専門に学んだ学習者のライフストーリー・インタビューの分析を通して、教室における外国語学習を「技能の習得」から「生涯にわたる自己形成の起点」として捉え直すことを目的とする。また、日本社会において英語以外の言語を学ぶことの意義についても触れる。

## 2. 研究方法

約 25 年前に高校の中国語コースで週 6 時間以上 3 年間学んだ 9 名を研究対象とし、学習動機、当時の学びで覚えていること、高校での中国語学習が自分の考えや生き方にどのような影響を与えたか、現在中国語を仕事やプライベートで使用しているか、自分にとっての中国語の位置付けなどを問う半構造化インタビューを 2024 年 8 月～9 月に実施した。その語りと教育現場への還元については植村（2025）で報告したが、紙幅の関係で詳述できなかった D さん（仮名・40 代前半・女性）の語りについて、本発表では Thematic Analysis 法および SCAT（Steps for Coding and Theorization）を用いて分析した。SCAT を用いたのはインタビュー 71 分間の中の 23 分弱（33:42～56:20）で「高校での中国語学習が自分の考えや生き方にどのような影響を与えたか、現在中国語を仕事やプライベートで使用しているか」の部分である。

これまで 9 名に行ったインタビューからは、中国語を学ぶことが「自分の居場所として／将来の進路選択に関わる／自己の視野を広げる／友達を作る場／自分を豊かにする／自らのルーツを再解釈／自分にとってなくてはならない言語であることを再認識」する等の意味があったこと、また、日本社会における中国や中国語への見方を再認識する場でもあったことが語られているが、本発表で取り上げる D さんは「高校で中国語を学んで人生が豊かになった。中国語は自分にとって友達を増やしてくれる言葉」と述べた。大学で継続して中国語を専攻し、卒業後も仕事で使用している。調査当時、生後 9 ヶ月の双子の男の子を育てながらフルタイムで働いていたため、インタビューは Zoom を用いてオンラインでおこなった。事前に研究の概要と協力依頼書をメールで送り、勤務校の研究倫理審査を経ていることなどを伝え、録画したものを LINE WORKS の CLOVA Note（有料版）で文字起こしし、論文化することにも同意を得た。

## 3. 結果

### 3. 1. D さんの中国語学習動機

語りを分析した結果、D さんの中国語学習動機は以下の 6 点に集約される。①子供の頃から親の友人、知人に外国人が多かった。外国語が話せる宣教師への憧れ。外国語が話せる＝活躍するというイメージ。②当時住んでいた地域には中国残留孤児 2 世、3 世がおり、次第に増えた。生活していて一番身近な言語が英語ではなく中国語だった。③中学時

代に中国人の女の子が日本人の子と喧嘩した時のセリフ「お前らが中国人に何したのか知ってて、そういうこと言ってるのか」が衝撃的だった。祖父がシベリアの抑留兵で戦争を身近に感じていたこと、本を読むことが好きだったことから、そのセリフの意味を13歳の自分はキャッチできた。④日本語が全くわからない中国人の転校生は、クラスで自分の言葉だけをなぜか理解できた。コミュニケーションを取りたいという気持ちだけで、言葉がわからないのに通じ合うという経験。⑤美術系や単位制の高校も見学したので外国語にこだわった訳ではないが、普通科ではない高校へ進学したかった。⑥上記③、④のような経験から、中国という国が強くフォーカスされていたため。

### 3. 2. SCATで分析したストーリーライン（下線はSCATのStep4で抽出した構成概念）

高校、大学段階における中国語学習経験の長期的意味づけは、Dさんが現在どのような立場から自己の経験を語っているのかという、語りの前提としての現在の職業的立場によって方向づけられている。Dさんは職業実践に組み込まれた中国との関わりの中で、職業実践を通じて拡張される中国語使用経験を積み重ねてきた。その過程で、中国語学習経験は、単なる技能としてではなく、中国語学習経験に基づく信頼形成と自己抑制的能力認識として位置づけられている。さらにDさんは、中国語環境下で遂行される管理的職業実践を担い、中国語話者を部下にもつ職場環境において、意味理解や判断を支える役割を果たしている。その背景には、中国人日本語人材の増加を背景とした中国理解重視の職業的ポジショニングという構造的な環境変化があり、Dさんは中国語の運用能力そのものよりも中国理解を強みとする立場を選び取っている。Dさんは、一次情報と判断を担う中国理解重視の職業的ポジショニングに置かれ、翻訳や通訳ではなく、「どう考えるか」「どう判断するか」を期待される存在として位置づけられている。このとき中国語は、専門技能として前面化されるのではなく、関係形成を媒介する付加的言語資源としての中国語位置づけとして機能している。こうした職業的実践と位置づけを強く支えているのが、1)言語能力に還元されない人理解、文化理解中心の能力観である。Dさんにとって重要なのは、中国語を「話せるかどうか」ではなく、中国の人や文化をどのように理解できるかであり、その能力観は、10代からの長期的中国関与経験が人理解を支える基盤となっているという認識によって下支えされている。高校、大学時代に中国語を学び、中国に関わり続けてきた経験は、当時は十分に自覚されていなかったものの、学生時代の学習経験が社会人になって再意味付けされる過程を通じて、現在の実践や判断を支える重要な基盤とし

て理解されるようになった。その結果、Dさんは、言語能力を一律に評価する見方から距離を取り、言語運用能力偏重を相対化する段階的、関係的能力理解へと至っている。こうした個人の経験と認識は、やがて個別事例を超えて、教育や社会への問いへと接続され、英語以外の言語の学習および異文化接触機会の制度化をめぐる教育的問いが立ち上がり、なぜ若い段階での学習や接触の機会が重要なのかが問われる。その根拠として、2) 英語以外の言語の学習経験および異文化接触経験の有無が他者理解と差別への自覚に影響を及ぼすという認識が示され、経験の有無が態度や理解の質を左右することが確認される。さらに、これらの経験は単なる知識獲得にとどまらず、青年期の多文化多言語接触経験が排外的態度や異文化忌避を予防する機能を持つという認識へと理論化され、多文化多言語化が進む社会における重要な基盤として位置づけられる。

### 3. 3. Dさんの語りの例

表1 テキスト（上記の二重下線部1,2の語りの一部引用。数字はインタビュー開始時からの時刻）

45:14	1) 中国語が話せるっていう、そのスキルを持っている人はたくさんいると思うんですけど。中国人と友達になれる人は決してイコールではない、と思っているんですね。
54:31	2) あの自分の夫が外国人だからっていうのもあるから、いろんな経験もまたあるのかもしれないんですけど、(中略) やっぱ日本の中において、日本人同士で過ごす、日本っていうところにしかいなかったとすると、差別される経験とか、差別してしまう経験っていうところの、なんか、に対して、すごく無自覚なところがあるかもしれないなって、私の世代に対して、自分自身で思うことがあります。

### 文献

- 植村麻紀子 (2025). 「わたしにとって中国語は…な言語である」-高校で中国語を学んだ学習者のライフストーリー・インタビューから『複言語・多言語教育研究』12, 20-36.
- 大木充 (2011). 『ヨーロッパ言語共通参照枠』(CEFR) に学ぶ外国語学習の意義. 大木充, 西山教行 (編) 『マルチ言語宣言 なぜ英語以外の外国語を学ぶのか』(pp. 3-19) 京都大学学術出版会.

【ポスター発表】

「日本人のような日本語」を目指したのはなぜなのか  
—2名の在日中国人留学生のケーススタディ分析を通して—

鄭 若男（広島大学）

キーワード

ネイティブスピーカー志向, 母語話者規範, アイデンティティ, 言語学習観, 在日中国人留学生

1. 研究背景と問題意識

グローバル化が加速する現代社会においては、国境を越える人の移動が増加している。程度の差こそあれ、何らかの形で複数の言語を日常的に使用する人がより一般的になりつつあると言えるだろう（村端，村端，2016）。一方，日本語教育の現場では，「母語」「母語話者（ネイティブスピーカー）」という表現が依然として当然のように用いられており，日本語学習者はネイティブスピーカー（以下，NS）に近づくべきだという考えが暗黙の前提となっている（義永，2021）。

日本語教育においては，「日本語らしい日本語」を育成することよりも，「その人が自分らしい自己実現を行うために必要な日本語を使えるようになること」こそが目指すべき目標であるとする主張が以前から存在している（西口，1999，p.12）。さらに近年では，複言語・複文化主義の立場から，NS を目指さない新たな学習目標を立てるべきだと提唱する研究も見られるようになった（佐藤，2025；バイラム，2015/2008）。しかし，NS を目指さない言語学習の実態や，NS を目指さない場合にどのような目標が設定されるのか，また NS を目指す学習者にとって「NS のように話せること」が何を意味するのかといった問題は，まだ十分に解明されていない。

本研究では，山元（2019）の定義を参考に，NS らしく話すことを目指す姿勢を「NS 志向」，それに対し，必ずしも NS らしく話すことを目指さない姿勢を「非 NS 志向」と定義する（p.362）。その上で，二人の在日中国人留学生（光さん [女性]，チェンさん [男性]）に対する来日当初から1年間の追跡調査をもとに，以下の3点を検討する。

①留学中，彼らはどのような日本語学習の目標を立てていたのか。

- ②彼らの学習目標の形成には、NS志向または非NS志向がどのように関わったのか。
- ③留学中に言語学習の目標に変化があったのか。変化があった場合、その原因と変化のプロセスはどのようなものだったのか。

## 2. 調査概要と分析方法

光さんとチェンさんは日中両国の大学間の連携プログラムを通して2023年9月末に来日した留学生である。来日前、2人とも中国の大学で日本語を専攻していた。筆者は、彼らが来日当初の2023年10月から2024年の11月までの約1年間にわたり、4回のインタビュー調査を実施した。インタビューでは、協力者が自身の留学生活について自由に語ることを基本とした。また、第2回目以降のインタビューでは、前回のインタビューで得られたデータから新たに生じた関心点を質問項目に追加した。4回目のインタビュー調査で得られたデータに基づき、光さんとチェンさんの1年間のストーリーを作成した。さらに、筆者の解釈が一方的にならないよう、作成したストーリーとその解釈を調査協力者に共有し、内容の確認を依頼した。確認済みのものを分析に用いた。(本研究の倫理的配慮については、所属大学大学院の倫理審査委員会に申請し、承認を得ている。)

分析に際して、本研究は集合的ケース・スタディ研究法を援用した。ケース・スタディとは、「ある現象あるいは、個人、集団、制度、地域社会といった社会的単位の、集約的な記述と分析である」(メリアム, シンプソン, 2000/2010, p. 124)。集合的ケース・スタディ研究法は、複数のケースに対するケース内分析とケース間の比較分析を通して、調査結果の一般化可能性を高めるケース・スタディ研究法の1種類である(脇坂, 2021)。本研究は、調査協力者間の比較対照を通して、日本語学習者の学習目標の形成におけるホスト社会側および教育側の影響を批判的に考察することを目指す。

## 3. 結果

### 3. 1. 光さんのケース

光さんは4回のインタビューにおいて話した日本語学習目標は、「他の留学生のように翻訳ソフトを使わずに普通に話したい(第1回)」から、「日本人のように話したい(第2, 3回)」,そして「流暢で分かりやすい日本語で自分の研究を説明できる(第4回)」へと変容した。第1回インタビューにおいて、光さんは「日本人のように話したい」と明言

してはいなかったが、他の留学生に対して「発音や言葉の表現から日本人ではないことはわかってしま」うと評価していることから、第1回インタビューの時期にもNS志向が関わっていたことが分かる。つまり、第1回から第3回インタビューまでの光さんはNS志向を有していたが、第4回インタビューの時期には非NS志向へと移行していた。

光さんがNS志向から非NS志向へと転換した重要な契機は、「専門を持つ人」という新たなアイデンティティを獲得したことであったと言える。第3回インタビューまでの光さんは、自身を「失敗した大学生」あるいは「日本語能力が不十分な日本語専攻生」と捉えていた。光さんにとって、「日本人のような日本語」を習得することは、過去の失敗を取り戻す手段であった。それに対して、第4回インタビューの時期の光さんは、日本で新たに習得した専門知識を生かした実践を通して、自身を「専門を持つ人」として捉えるようになり、自身が持つ日本語能力以外の能力も肯定的に捉えるようになった。

### 3. 2. チェンさんのケース

チェンさんは4回のインタビューを通して、終始「日本人のような自然な日本語を話したい」と語っていた。チェンさんの1年間の日本語学習目標に一貫してNS志向が関わっていたが、その内実は変化していた。来日前のチェンさんは、自らの意思ではなく、中国の大学入学試験における専攻振り分け制度により日本語専攻に入ったクラスメートと「差をつけるため」、日本人のような自然な日本語を話すこと、または日本文化をよく理解できることを学習目標としていた。来日後、特別聴講生であったため、受け入れ教員のゼミへの参加が拒否されたチェンさんは、居場所を求めてアルバイトを始めた。第1回から第3回インタビューの時期のチェンさんは、「日本人のような日本語」はアルバイト先というコミュニティへ溶け込むために不可欠なものであると認識していた。その後、第4回インタビューの時期になると、チェンさんはアルバイト先で友人関係を構築し、友人との関係を深めるため、日本語の方言を習得することを目標とした。この時期のチェンさんは、依然として「日本人のような日本語」を言語学習の目標としていたが、その中の「日本人」は教科書などにのみ存在する理想化された「日本人」ではなく、身近にいる具体的な人へと変化していた。さらにチェンさんは、「日本人のような日本語」を習得することは不可能だと分かっているながらも、あえてその目標を持つことで、「自分のためにずっと日本語学習を続けていける」と述べている。

#### 4. 総合的考察

光さんとチェンさんのケースには、1つの共通点が見られる。それは、彼らのNS志向には、言語面だけでなく、振る舞い方においてもNSに近づこうとする傾向が見られる点である。その背景には、中国の大学日本語専攻教育における文化教育の在り方の影響が大きいと考えられるほか、ホスト社会のコミュニティにおける非対称的な力関係の存在も示唆される。また、チェンさんが光さんのようにNS志向から非NS志向へと転換しなかったのは、日本語に対する感情的帰属感が光さんよりも強かったためであると言えるだろう。

#### 文献

佐藤智照 (2025). 日本語教育における『ヨーロッパ言語共通参照枠 (CEFR)』の受容—移民の社会統合に資する日本語教育を目指して『島根大学外国語教育センタージャーナル』20, 109-124.

西口光一 (1999). 状況論的学習論と新しい日本語教育の実践『日本語教育』100, 7-18

バイラム, M. (2015). 『相互文化的能力を育む外国語教育—グローバル時代の市民性形成をめざして』(山田悦子, 吉村由美子, 訳) 大修館書店. (原典 2008)

村端五郎, 村端佳子 (2016). 『第2言語ユーザのことばと心—マルチコンピテンスからの提言』開拓社.

メリアム, S.B., シンプソン, E. L. (2010). 『調査研究法ガイドブック—教育における調査のデザインと実施・報告』(堀薫夫, 監訳) ミネルヴァ書房. (原典 2000)

山元淑乃 (2021). 非ネイティブスピーカー志向の第二言語習得—日本人英語学習者Aの語りの分析を通して『言語文化教育研究』17, 360-382.

<https://doi.org/10.14960/gbkkg.17.360>

義永美央子 (2021). 溶けあうことばの境界—応用言語学における多言語的転回とこれからのことばの教育について. 青木直子, バーデルスキー・マシュー (編)『日本語教育の新しい新地図—専門知識を書き換える』(pp. 25-46) ひつじ書房.

脇坂眞彩子 (2021). ケーススタディー. 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—リフレクシブに他者と自己を理解するために』(pp. 157-183) ひつじ書房.

【ポスター発表】

## 二者間対話と仲介型対話における「前提」の再構成

—接触場面で失敗感を抱えた日本語学習者の事例から—

章 夢瑤（早稲田大学）

### キーワード

「前提」、仲介、対話活動、失敗感、日本語教育

### 1. 研究背景と研究目的、研究課題

日本語学習者（以下、学習者）が、日本語母語話者（以下、母語話者）とのコミュニケーションにおいて抱えた失敗感などのネガティブな意識は、学習者の社会参加への回避につながる恐れがある。それらの意識は、過去の経験で形成された知・情・意の集積としての【前提】（蒲谷ほか，2024）の一部であり、コミュニケーション主体の行為に影響を与える。また、「前提」は、更新できる、すなわち、学習者の失敗感を解消し、学びへと変容させられるものである。例えば、学習者が他者との「二者間対話」や、仲介者が学習者と複数の第三者の考えを繋ぐ対話活動が「前提」の更新に影響を与える（章，2024 など）。しかし、この二種類の対話が学習者の「前提」に及ぼす影響の相違に焦点を当てた研究はまだ十分ではない。

本研究は、「二者間対話」と「仲介型対話」において、学習者の「前提」の再構成に影響を与える考えを考察し、日本語教育における、学習者の失敗感を抱えた経験から意味を再構築する対話活動に示唆を与えることを目的とする。本研究では以下2つの研究課題を設定した。1、「二者間対話」と「仲介型対話」における、学習者の「前提」の再構成に影響を与える考えとは何か。2、それぞれの生成特徴は何か。

### 2. 研究方法

調査は、中国人日本語学習者（1名）における日本語母語話者との接触場面での失敗感を抱えた事例を巡り、行った。仲介者は、日本語教師経験を持つ非母語話者1名、第三者は、中国人日本語学習者と日本語母語話者それぞれ2名とした。

調査の流れとして、「二者間対話」（学習者と仲介者の対話）と「仲介型対話」（仲介者

が第三者からの考えを収集し、学習者に伝える対話)、それぞれ30分程度実施した。その後、学習者、仲介者、第三者に半構造化インタビューを行った。得られたデータを文字化し、SCAT(大谷, 2019)を用いて分析した。抽出した「前提」の再構成に関わる考えをカテゴリー化し、それぞれの談話データより生成特徴を確認した。

### 3. 結果と考察

本研究では、日本語学習者の「前提」の再構成に影響を与える考えとして、①共感や承認といった情意的側面に関わるもの、②経験や他者の行動や意図を再解釈する認知的側面に関わるものが確認された。

まず、「二者間対話」では、学習者が失敗感を伴う経験を語り、仲介者がそれに共感や理解を示すことで、学習者の不安や失敗感が緩和される様子が見られた。一方で、接触場面における日本語母語話者の意図や行動の背景、今後の行動の選択肢といった認知的再解釈は十分には生成されず、「前提」の再構成は限定的にみられた。これに対し、「仲介型対話」では、仲介者が第三者から収集した考えや経験を整理し、学習者に伝える過程を通じて、情意的支援に加え、認知的側面の拡張が確認された。特に、第三者の具体的な経験や異なる立場からの解釈が仲介者により導入されることで、学習者は自身の経験を多角的に捉え直し、失敗感を抱える経験を新たに意味づけ、「前提」が積極的に変容した。

「前提」が変容する過程では、仲介者による談話調整行為が重要な役割を果たしていた。すなわち、学習者の感情を承認しつつ、他者の考えを学習者の理解に即した形で再構成して提示することにより、学習者は新たな視点を受け取りやすくなっていたと言える。したがって、「仲介型対話」は、情意的支援にとどまらず、認知的な「前提」の更新を促す点が示唆された。

### 文献

韋夢瑤 (2024). 内省と他者の視点から生じた日本語学習者の待遇意識の変容『待遇コミュニケーション研究』21, 33-49.

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.

蒲谷宏, アドゥアヨムアヘゴ希佳子, 任ジェヒ, 徳間晴美 (2024). 待遇コミュニケーション研究からの社会貢献『社会言語科学』27(1), 47-62.

【ポスター発表】

継承日本語話者の語りにみる日本語の位置づけとその変化  
—言語ポートレートと TEM を用いた分析を通して—

日出 眞子（立命館大学）

キーワード

継承語話者, TEM (複線径路・等至性モデリング), TEM 図, 言語ポートレート, 複言語

1. はじめに

近年, 日本国内では外国にルーツをもち, 家庭や教育現場で複数の言語・文化に接しながら成長し, 家族の事情により国境を越える移動を経験する子どもが増加している。本研究の調査協力者は国際結婚家庭に生まれ, 日本への移動を経験した大学生であり, 彼女らにとって日本語は生活の場で主要言語ではない時期を経て継承されてきた言語である。本研究では中島 (2017) およびトムソン (2016) をふまえ, 継承語を「移住国または生まれ育った国での主要言語ではないが, 親にルーツのある言語」と定義する。

これまでの継承日本語研究は, 主に海外定住家庭における継承語教育に焦点を当ててきたが, 国の移動経験を含めた視点から日本語の認識や位置づけを捉える必要がある。そこで本研究は, 川上 (2021) のいう「移動する子ども」であった大学生を対象に, 来日経験や家庭・学校・社会との関わりを通して日本語がどのように認識・位置づけられていくのかを検討する。あわせて, 2名の調査協力者の共通点および相違点に着目し, 日本語を継承語とする複言語話者における日本語の位置づけの多様性を捉える。

以上をふまえ, 研究課題を①日本語を継承語とする複言語話者は日本語を自身の中でどのように位置づけているのか, ②どのような出来事や経験を経て, その位置づけが形成されていったのか, の2点に設定する。

## 2. 調査

### 2. 1. 研究手法

本研究では、研究課題①を明らかにするために言語ポートレートを、研究課題②を明らかにするために複線径路・等至性モデリング（Trajectory Equifinality Modeling : TEM）（以下、TEM）（安田，サトウ，2012）を用いた。調査協力者は、大学教員および大学院生を通じた紹介によって募集した。

TEMにおける等至点（Equifinality Point : EFP）は、本研究では調査協力者を招待する際、「継承日本語を自分の一部として捉えている」と設定していた。しかし、インタビューをで得られた調査協力者の語りを分析する過程で、筆者が設定した EFP とは異なる、より細分化した EFP が見出だされたため、「精緻化した EFP」を設定した。

なお、本研究ではサトウほか（2011）の示す「1・4・9の法則」を参考に調査協力者を3名としたが、本発表では修士論文の分析結果の一部として、2名の事例を取り上げる。

### 2. 2. 調査協力者

調査協力者は日本にルーツをもつ2名の大学生であり、韓国人の父と日本人の母をもつソヨン（仮名）と、アメリカ人の父と日本人の母をもつサラ（仮名）である。ソヨンの母語は韓国語、サラの母語は日本語および英語であり、いずれも日本語によるインタビュー実施が可能であることを事前に確認した。

データ収集にあたっては、言語ポートレートおよび TEM 図作成のため、1回あたり約1時間の半構造化インタビューを実施した。TEM 図作成では最低3回の面談が推奨されていること（安田，サトウ，2012）をふまえ、ソヨンは4回、サラは3回実施した。ソヨンについては、TEM 図の精緻化に必要な情報を補足するため、追加で行った。

### 2. 3. 分析方法

言語ポートレートの分析は調査協力者が作成した図および半構造化インタビューで得られた語りを基に行った。TEM 図の作成にあたっては、インタビューの書き起こしデータを用い、経験を時系列に整理したうえで、分岐点・必須通過点（OPP）、および社会的ガイド（SG）と社会的方向付け（SD）を設定した。

### 3. 結果

言語ポートレートの分析から、調査協力者が日本語を含む複数の言語を異なる形で位置づけていることが明らかになった。ソヨン、考えたり書いたりする場面では韓国語の方が使いやすい一方、現在の生活環境が影響し、日常生活では日本語の使用が多いことが示された。サラは、日本語と英語の双方を母語の一つとして位置づけ、場面や相手に応じて使い分けている様子が確認された。

以上より、日本語はいずれの調査協力者にとっても生活や対人関係の中で重要な役割を担う一方、その位置づけは使用場面や個々の言語経験により異なることが示された。

一方、TEM 図の分析から、日本語の位置づけは生活環境や学習経験、移動の経験に応じて変化してきたことが示された。ソヨンの場合、日本語は来日後に使用する言語としての重要性が高まった一方、学習面では負担を伴う対象として捉えられる時期を経て、現在は「日本で生活するうえで不可欠な言語」として位置づけられている。サラの場合、日本語と英語の位置づけは居住地や教育環境の変化に応じて変動してきたが、現在は両言語を母語の一つとしてバランスよく用いており、日本語を「母語のひとつ」として位置づけている。

### 4. 考察

まず、学校教育の言語環境という観点から考察する。学校教育をどの言語で受けてきたかは、日本語を学習言語として用いる際の負担感や位置づけに影響していることが示された。日常会話においては日本語使用に大きな困難がみられない一方で、学習場面では理解や表現に難しさを感じる事例が確認された。これは、生活言語と学習言語の習得過程の違いを指摘する中島（2016）とも対応しており、日本語を継承語とする話者が直面する学習上の課題の一端を示している。

次に、日本への移動の捉え方という観点から考察する。日本への移動を「来日」と捉えるか「帰国」と捉えるかには個人差がみられ、その違いは移動の事実そのものではなく、これまでの生活経験や居場所の認識と関係していた。調査協力者の語りからは、日本を外国として捉える場合と身近な生活の場として捉える場合とで、日本への移動の意味づけが異なることが示唆された。

## 5. おわりに

本研究は、日本にルーツをもち、国と国の移動を経験した大学生を対象に、来日経験や家庭・学校・社会との関わりを通して、日本語がどのように認識され、位置づけられているのかを明らかにすることを目的とした。言語ポートレートおよび TEM を用いた分析を通して、2名の調査協力者における日本語の位置づけの変化とその背景を検討した。

その結果、日本語はいずれの調査協力者にとっても生活や対人関係の中で重要な役割を担う言語として位置づけられている一方で、そのあり方は使用場面や学習経験、移動の経験によって異なっていた。また、日本への移動を「来日」と捉えるか「帰国」と捉えるかには個人差がみられ、その違いは移動の事実そのものではなく、自身の居場所に対する認識と関係していた。以上より、本研究は、「移動する子ども」であった大学生が、継承語である日本語をどのように位置づけているのかを、個々の経験の積み重ねとして捉える視点を示唆した。

## 文献

川上郁雄 (2021). 『「移動する子ども」学』くろしお出版.

トムソン木下千尋 (編) (2016). 『人とつながり、世界とつながる日本語教育』くろしお出版.

サトウタツヤ, 安田裕子, 佐藤紀代子, 荒川歩 (2011). インタビューからトランスビューへ—TEM の理念に基づく方法論の提案『日本質的心理学会第8回大会プログラム抄録集』(p.70).

中島和子 (2016). 『完全改訂版バイリンガル教育の方法—12歳までに親と教師にできること』アルク.

中島和子 (2017). 継承語ベースのマルチリテラシー教育—米国・カナダ・EU のこれまでの歩みと日本の現状『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』13, 1-32.

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

【ポスター発表】

芸術系大学院（元）留学生のキャリア形成とその支援の課題  
—彼／彼女たちのメディアエーションの観点から—

松本 明香（東京立正短期大学），佐藤 正則（山野美容芸術短期大学）

キーワード

芸術系大学院留学生，キャリア形成意識，メディアエーション

1. はじめに

本研究は，国内の芸術系大学院に進学した外国人留学生のキャリア形成意識を，メディアエーションの観点から明らかにし，キャリア形成の支援の課題について検討する。

近年，英語学位プログラムの新設等により大学院留学生が急増している（寅丸，2024）。高度人材としての需要も高まっており，大学院を修了して日本国内での就職を考える留学生も増えていることから，大学院留学生のキャリア形成支援の必要性は確実に高まっている。なかでも芸術系の大学や大学院を希望する留学生が急増しているが（日本経済新聞 2025年2月3日），このような留学生のキャリア形成支援についての議論は管見の限り見られない。寅丸ほか（2023）では，大学院生のキャリア支援の課題を検討し，大学院留学生は自国のものとは大きく異なる日本の就職活動や新卒採用の様子をイメージしにくいいため，本格的な就職活動に踏み切れずにいた事例を報告している。しかしこうした様相も，その専門性によって異なることが推察される。

そこで，本研究では，芸術系の大学院留学生および元大学院留学生3名にキャリア形成意識に関するインタビューを実施した。留学生たちの語りからは，大学内で少数派となる大学院留学生のためのキャリア指導は，彼／彼女たちの期待するものとは「ずれ」があることが分かった。また，そうした中で，日本語運用や日本人との人間関係に困難を感じながらも，芸術活動を含めたキャリアを決定している実態が見られた。

本研究では，その中のAさんのストーリーに見られた移動や他者性の語り，メディアエーションの観点から読み解く。キャリア形成過程で現れた他者性を，どのように受け止め，距離を操作して自身のキャリア形成を進めているかを明らかにして，キャリア形成の支援の課題について検討する。

## 2. メディエーション

コスト、カヴァリ（2015/2019）ではメディエーションを「所与の社会的文脈において、二つの（あるいは二つ以上の）他者的な極の一方に対してもう一方が緊張状態にある時に、その距離を縮小するために行われるあらゆる操作、取組み、介入」（p.32）とする。また、移動をしてきた社会的行為者が社会集団に参加する際に感じる「別のもの、新しいもの、外国のもの、慣れないもの、違ったもの」（p.21）といった他者性を軽減し、他者性に慣れることがメディエーション活動であるとする。そして「移動の行為者が直面する他者性の感覚は、まず抵抗（困難、障壁、あるいは魅力、挑戦）としてあらわれ」、その際に「移動する行為者と他者性の距離を縮め、接触を促す方法として、メディエーションが行われる」（p.23）とする。このようなメディエーションは、自分自身への媒介としても行われる。「他者理解の壁の橋渡しばかりでなく、新たな理解や発見の瞬間を求めて自分が模索するプロセスでなされる場合もある」（ピカルド，2021）。

本研究でも、メディエーションを移動の過程で生まれた他者性に対する軽減や接近、新たな理解や発見の瞬間を求めて自らの模索するプロセスとして捉える。芸術系大学院留学生の語りからは、日本語運用や日本人との人間関係に困難を感じながらも、それぞれの方法で自らの価値観とキャリアの間にメディエーションを行い、キャリア形成を決定している過程が明らかになった。本研究では一人の元大学院生（Aさん）の語りから、どのようなメディエーションを行っていたのかを具体的に記述していく。

## 3. 大学院留学生 Aさんの語り

### 3. 1. 調査概要

調査の概要は以下の通りである。Aさんへのインタビューは2025年3月に実施した。半構造化インタビューで行い、調査者が予め用意していた質問に対し応えてもらうが、できる限りAさんのペースで話してもらうように心がけた。Aさんは中国出身で、首都圏にある芸術系大学の修士課程2年に在籍する留学生であった。就職活動を既に終え、それまでアルバイトをしていた福祉関連の施設への就職を決めていた。

### 3. 2. キャリア形成意識の深まり

Aさんは、中国の大学でプロダクトデザインを学んだ後、文具メーカーに2年間勤務し

た。しかし商品のデザインに興味はなかった。聴覚障害を持つ父親の生活における不便さをデザインの力で「何かできるのではないか」と考え、日本留学を決めた。来日後、日本語学校で1年間過ごしてから大学院を受験した。プロダクトデザイン出身であるためデザインを学べる複数の大学院を受験したが不合格となり、もう1年日本語学校に籍を置き、翌年再受験をすることにした。2年目は「やはりデザインじゃなくて、自分がやりたいことをやろう」と考え、デザインだけでなく社会学も学べる大学院を受験した。

大学院へと進学し修士課程の2年次となったAさんは、修了後の就職先を考える時、当初はデザインの仕事をやりたいという思いから大手企業に挑戦した。しかし、面接までは行き着くが、不採用となることが続いた。そのような中で「やはり自分が本当に何かをやりたい。どのようなものが欲しい」と再度考え、自身の興味はデザインよりも福祉であることを再認識し、以前からアルバイトをしていた知的障害者施設の企業の面接を受け採用が決定した。福祉施設を就職先として選んだ背景には、障害者が見ている世界は自分たちが見ている世界と違うということがあった。そのため、Aさんは「彼ら」の世界にどのような面白さがあるかを知りたいと思った。この世の中にあるものは「私たち」の基準で作られたのであり、「彼ら」がこの世の中で生活するのに不便となる原因は、「私たち」デザイナーが「彼ら」向けのものを作れないからだと考えていた。就職する施設では、仕事そのもので創作活動をするわけではない。しかし、自身が専門的に取り組んできた人間中心設計の意識を持って、障害者のことを理解したいと語った。そしてAさんは、「これもアートの一つかな」と語った。

#### 4. キャリア形成のためのメディアーション

Aさんのストーリーからは、日本へ来るまでの経験や価値観と日本での就職という現実との間でメディアーションを行い、キャリア意識を形成していたことが見えてくる。Aさんのデザインに対する理念は日本での生活の中で繰り返し省察され、その都度社会学、福祉、障害者の世界とつながり、キャリア形成観の深まりを見せていたのである。

だが、Aさんのように自己に対するメディアーションを全ての学生ができるとは限らない。自身の理念や専門性と、現実の就職活動との間を、どのようにつなげればよいのか分からず、不本意なキャリアを選択してしまう大学院生もいるだろう。価値観とキャリアを繋げるためのキャリアデザインを教育実践に取り入れていくことも教師には求められる。

さらに、Aさんは日本人とのコミュニケーションの問題、SPI試験の困難さ、キャリア

センターのあり方等，大学院生活や就職活動における困難も語っている。同様の経験は他の大学院生においても共通して語られていた。このような他者性の軽減は，いかにすれば可能だろうか。様々な分野におけるメディアエーションを検討する必要がある。

## 文献

- 岩崎邦宏，浅沼直樹，網嶋亨，釜江紗英，中村裕美（2025，2月3日）．美大に殺到する中国人「夢」は日本永住 ニッポン華僑 100 万人時代『日本経済新聞』。  
<https://www.nikkei.com/telling/DGXZTS00012930V11C24A1000000/>
- コスト，D.，カヴァリ，M.（2019）．教育，移動，他者性—学校のメディアエーション機能．（姫田麻利子，訳）．『語学教育フォーラム』34，1-79．（原典 2015）
- 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（2023）．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『言語文化教育研究』21，278-296．
- 寅丸真澄（2024）．「生きていく力」を育む留学の意味とキャリア形成支援の課題—文系大学院博士課程に在籍する留学生の語りを通して『語りの地平』9，42-61．
- ピカルド，E.，ノース，B.，グディア，T.（2021）．言語教育の視野を広げる—仲介・複言語主義・協働学習 CEFR-CV.（倉館健一，下絵津子，訳）．西山教行，大木充（編）『CEFR の理念と現実 理念編 言語政策からの考察』（pp.19-43）くろしお出版．

付記：本研究は，JAPS 科研費 JP23K00615 の助成を受けたものです。

【ポスター発表】

## アスリート留学生の言語使用

—現役アスリート留学生への半構造化インタビューから—

中山 由佳 (山梨学院大学), 藤原 史織 (山梨学院大学),  
影山 陽子 (昭和女子大学)

### キーワード

アスリート留学生, 半構造化インタビュー, 言語使用, 部活動, カテゴリー

### 1. 本発表の目的

アスリート留学生<sup>1</sup>に関する研究は近年報告数が増えているが、在学中のアスリート留学生自身の言語使用とその意識に関する調査は、三代 (2014) や正宗 (2025) の論考などを除くと、数としては極めて少ないと言えよう。本発表は、日本の教育機関に在籍しながら高校・大学スポーツに従事している外国人留学生を取り巻く言語環境、経験およびその認識を分析しアスリート留学生の言語生活を明らかにすることを目的とする。

### 2. 調査方法

発表者らは、日本語授業で使用する教材作成のために、2024年2月29日～3月6日にA大学の強化育成クラブ所属のアスリート留学生に対し35分～55分程度の半構造化インタビューを実施した。本研究では、インタビューデータの分析から彼らの言語使用実態を報告する。調査協力者は、バスケットボール部4名、ラグビー部2名、陸上部1名、レスリング部1名の計8名であった。国籍は、カザフスタン、ガンビア、ケニア、コンゴ、ナイジェリア、フィジー、南アフリカであった。インタビュー調査実施にあたり、調査前に調査協力の任意性・研究目的・データの管理および個人情報への配慮等について「研究参加承諾書」で提示し承諾を得た。また、インタビューは許可を得て録画／録音をした。各インタビューでは、2名の調査者が聞き取りを行った。インタビューでは、日常生活や部

---

<sup>1</sup> 本発表では、アスリート留学生とは、「秀でた競技力を持ち、日本の大学の運動部で競技活動を行う外国人留学生」(正宗 2023) と定義する。

活動でコミュニケーションをする上で困難を感じた経験および日常生活や部活動で自分ができたと思った経験を中心に話を聞いた。8名のインタビューデータは逐語起こしをし、佐藤（2008）を参考に発話のまとまり毎にコーディングしカテゴリー化した。

### 3. 結果

前章で述べたようにカテゴリー化した結果、①部活動・従事するスポーツに特化した言語使用、②日常生活の言語使用、③学生生活の言語使用、④自身の日本語能力、⑤日本語学習、⑥言語的支援、⑦今後・将来、の7つのカテゴリーが導き出された。調査協力者8名をそれぞれA～Hとし、個人別のカテゴリー項目数を表1に示す。

表1 個人別カテゴリー項目数

	A	B	C	D	E	F	G	H	計
①部活動・従事するスポーツに特化した言語使用	9	6	10	24	23	24	57	21	174
②日常生活の言語使用	3	6	12	7	4	4	15	3	54
③学生生活の言語使用	0	1	1	1	0	0	0	0	3
④自身の日本語能力	2	5	2	2	2	5	1	0	19
⑤日本語学習	0	0	0	3	4	0	0	0	7
⑥言語的支援	2	1	5	2	1	0	4	3	18
⑦今後・将来	2	0	1	2	5	3	3	1	17
合計	18	19	35	41	39	36	80	28	296

合計数を見ると①部活動・従事するスポーツに特化した言語使用が174（全体の58.8%）と突出している。この①部活動・従事するスポーツに特化した言語使用とは、練習・プレイ中の表現（E「あがれ、上、行け。選手が、もらったら、ボールもらったら、上、あがれ。」）等や部活関係者とのやりとり（C「ひざ痛い、ちょっと、全力とかできない」）等がカテゴリー化されたものである。2番目に多いカテゴリーは、②日常生活の言語使用54（18.2%）である。これは、部活関係者とのやりとりの中でも（C「ねーねー、日曜日飲みにはいかない？」）等といった部活動以外の日常的な会話や、生活の言語（F：

SNS は英語で書いている<原文英語>) 等のような日常的な言語使用の状況がカテゴリー化されたものである。その後, ④自身の日本語能力 19 (6.4%), ⑥言語的支援 18 (6.0%) と続く。④自身の日本語能力は, 自らの日本語能力を評価, 認識している発話 (B「カタカナはちょっと難しいです。But ひらがな, いい。)」のカテゴリー化であり, ⑥言語的支援は (H: チームメイトに日本語で説明することが難しいので通訳が必要だ<原文英語>) というような言語支援に関するカテゴリーである。

#### 4. 事例と考察

本章では, アスリート留学生の言語使用の事例を報告する。まずは, スマートフォン (以下スマホ) の使用についてである。①部活動・従事するスポーツに特化した言語使用には, 部活関係者との口頭でのやりとりのほか, メッセージアプリでの文字のやりとりがみられた。バスケットボール部の C は「明日のトレーニングメニューとか, 朝練メニューとか, それで, LINE で毎回来ます。」という。しかし, アスリート留学生にとって, 漢字交じりの日本語のメッセージは難しく, バスケットボール部の D は「例えば, 明日3月1日, 練習, バスケ, ストレッチ, トレーニング, 9時から (中略) そう, 漢字ちょっとあるけど, 漢字の言葉あんまり関係ないだから, めっちゃそこ, 時間が, 読んで, 読めないときは翻訳機能を使うという。また, バスケットボール部の E は, 翻訳で意味が変わるので, 漢字をローマ字にして日本語のまま理解するという。一方, ラグビー部の G や陸上部の F は, チームからのメッセージは日本語と英語で送られてくるという。⑥言語的支援については, 練習やミーティングに英語通訳を配置している部とそうでない部があるが, 文字での連絡においても, 部による支援の違いがあることがわかった。スマホの使用は, ②日常生活の言語使用にもみられた (例: 食品を買うときにスマホでパッケージを翻訳して成分を確認する, 飲食店のメニューが読めないときにスマホを使う)。

また, ⑦今後・将来では, 卒業後のキャリアに関連づけて, ④自身の日本語能力や⑤日本語学習に言及する事例もみられた (例: C「大学卒業あと, プロバスケしたいけど。でも, オファー来ない場合は, 今までの日本語の勉強したことは, 通訳とか, そういう通訳で英語から日本語を通訳できる仕事をしたいし。」「日本語はただしゃべるじゃなくて, まず自分が苦手なところは, 漢字ですよ。だからもうほんとに今年から, 全力で, 漢字勉強, ほんとにしたいと思っています。))。一方, キャリアのためではなく, 現在のチームメイトともっとコミュニケーションをとるための日本語能力を身につけたい, という事例

もみられた。ラグビー部の G は、チームメイトを励ますために試合や練習の時の声かけの日本語をもっと知らなければならないと述べていた。陸上部の F は、ルームメイトと日常のことを話したい、もっと日本語で内容の深い話を理解したいという。レスリング部の A も、コミュニケーションの日本語を知りたいという。このように、チームメイトとの関係構築のための日本語能力を身につけたいと考えている学生がいることがわかった。

## 5. 日本語教育への示唆

4 章で、個々のアスリート留学生に求められる日本語能力は通訳の有無などの言語的支援体制によって異なる様子を述べた。三代 (2014, p.101) は、アスリート留学生の日本語教育に対して「共に学習をデザインするアドバイザーのような役割を日本語教師が担っていくことが求められ」、「より柔軟に個々にあった学習を相談しながら作っていける支援体制が必要だ」と述べている。しかし、部活動の数だけ日本語クラスや教材を用意することは現実的に難しく、個の学びを支援するために、日本語授業を複式にする、授業外の日本語学習支援を行うといった対応が求められる。

また、アスリート留学生が、チームメイトとの関係構築には日常的なコミュニケーションが必要で、そのための日本語能力を身につけたいと考えていることがわかった。正宗 (2025, pp.135-136) は、アスリート留学生の組織内日本語使用には、理解や伝達を通じた競技のパフォーマンス向上という直接的作用のほかに、間接的作用として「日常的なコミュニケーションを通じて、帰属意識・信頼関係・自己効力感を形成し、動機づけの向上を支える」機能があると述べている。以上のことから、チームメイトとの「つながり」を支援する日本語教育が求められると言えよう。

## 文献

- 佐藤郁哉 (2008). 『質的データ分析法』新曜社.
- 正宗鈴香 (2023). アスリート留学生のための日本語教育構築に向けて—日本人部員へのインタビュー調査の質的分析から『専門日本語教育研究』25, 51-58.
- 正宗鈴香 (2025). アスリート留学生の語りにみる日本語使用と参与の諸側面—競技実践に根ざした教育的アプローチの構築に向けて『日本語教育』192, 125-140.
- 三代純平 (2014). 学習言語能力の「問題」は誰の問題か—スポーツ留学生 A のライフストーリーから『徳山大学総合研究所紀要』36, 89-103.

【ポスター発表】

ことばと人と地域をつなぐ学び  
—大学 SALC における手話カフェの実践—

中井 好男 (大阪大学), 瀬井 陽子 (大阪大学), 石田 唯 (大阪大学)

キーワード

Self-Access Learning Center, 手話学習, インクルーシブな学習空間, DMC (Directed Motivational Currents), 地域連携

1. 本発表の背景と目的

近年, 大学における学習支援および言語学習の場として, Self-Access Learning Center (SALC) の役割が注目されている (瀬井, 2020)。Thornton (2023) は, 大学における SALC での言語学習支援が英語以外の言語にも広がりつつある一方で, 依然として英語中心である現状を指摘している。しかし, 大学の外に目を向けると, 手話をはじめとする複数の言語が日常的に用いられており, 日本社会は多言語・多文化社会であると言える。また, SALC の主な参加者は, 学生・留学生・職員・教員といった学内構成員に限定されることが多いが, 近年, 大学には地域社会との連携が求められており, 学内外をつなぐ学びの場の構築が重要な課題となっている。SALC は, 学習者の自律性を支援する場であると同時に, さまざまな言語背景や学習動機をもつ人々が交差する「インクルーシブな学習空間」としての可能性を有している。発表者らは, この SALC の特性を活かす試みとして「手話カフェ」を実施し, 人と言語の新たな多様性を育む実践を行ってきた。本発表では, 手話カフェの改善を第一の目的として実施したアンケート調査およびインタビュー調査の結果をもとに, 参加者の手話学習のきっかけや参加動機を明らかにするとともに, SALC が果たしうる機能について考察する。

2. 本発表の背景と目的

2. 1. 大阪大学の状況と手話カフェの目的

大阪大学は, 豊中キャンパス (全学共通教育, 文学部, 経済学部, 法学部, 基礎工学

部、理学部など)、吹田キャンパス(医学部、歯学部、薬学部、工学部、人間科学部など)、箕面キャンパス(外国語学部)の3キャンパスで構成されている。現在、手話カフェはSALCが設置されている豊中キャンパスおよび吹田キャンパスの2か所で実施されている。大阪大学では、外国語科目として25言語の授業が開講されており、授業外でもSALCにおける多言語カフェなどを通じて多様な言語学習の機会が提供されている。一方、手話については、キャンパスライフ健康支援・相談センター相談支援部門が年1回実施する講座を除き、授業内外を問わず学習機会が限られていた。

そこで、発表者の一人である中井が所属する人間科学研究科附属未来共創センターの助成金「IMPACT・オープンプロジェクト」の支援を受け、手話カフェを定期的開催することとした。現在は、「人科DE&Iプロジェクト(2024-2026年度OUマスタープラン実現加速事業)」の支援も受けている。本プロジェクトは、「社会学共創活動を通じ、共生社会の実現に向けた実践的な教育研究活動を強化する」ことを目的としており、手話カフェでは学内構成員に加え、地域住民の参加も可能とすることで、地域社会に開かれた学習の場の創出を目指している。

## 2. 2. 手話カフェの概要

手話カフェは、手話に関心のあるすべての人を対象とし、経験やレベルを問わず安心して参加でき、交流を通して学べる場として2024年6月に初めて開始し、それ以降、長期休暇を除き、学期中に豊中キャンパスと吹田キャンパスの2か所で月に1回開催している。豊中キャンパスではSALC内、吹田キャンパスでは人間科学研究科に設置されたオープンスペース(インターナショナルカフェ)において、昼休みの12時から13時30分を実施している。講師はフリーランスの手話講師である村田雄樹氏が担当している。1回の手話カフェは、自己紹介、語彙学習、昔話などの物語を用いた学習、フリートークといった流れで構成されている。参加人数は、豊中キャンパスで平均8名、吹田キャンパスで平均10名程度である。

## 3. 調査概要

調査は、手話カフェ参加者を対象に実施した。まず、Googleフォームを用いたアンケート調査を2025年8月12日から8月31日にかけて行った。調査内容は、学習動機、参加動機、手話カフェでの学習に関する課題などについて、5段階評価および自由記述で

回答を求めた。学生および社会人あわせて9名から回答を得た。

さらに、アンケート回答者の中から協力が得られた参加者に対し、個別インタビューを実施した。インタビューは2025年9月22日から10月3日にかけてZoomを用いた半構造化インタビューとして行い、所要時間は1時間前後であった。質問内容はアンケート結果を踏まえ、個々の文脈に即したより詳細な聞き取りを行った。協力者は学生および社会人の計4名である。

#### 4. 調査結果の概要

アンケート調査の結果、手話カフェに対する満足度は5段階評価で平均3~4と比較的高く、参加者からは概ね肯定的な評価が得られた。評価点としては、「大学内で安心して学べる」「学生同士の交流が楽しい」「実践的に学べる」といった点が挙げられた。一方で、開催頻度、時間帯、場所、オンライン開催への要望など、運営面に関する改善点も示された。学習目標の達成度についても、5段階評価で平均3~4となり、一定の達成感が示されたものの、交流の不足、学習内容の定着の難しさ、読み取りや表現力の向上といった課題が指摘された。

参加者の属性を見ると、理学部、医学部、外国語学部など多様な学部の学生に加え、学外からの社会人参加者も含まれており、学内外の多様な人々が集う場となっていることが明らかとなった。また、手話への関心形成には、学生は、ドラマや漫画などのメディア、アイドルによる手話表現、過去の授業での体験、日常生活におけるろう者との筆談経験など、メディア経験と実体験の双方が影響していることが示された。学外からの参加者には、手話サークルの運営者や医療従事者など、自身の活動やキャリアと結びつけて参加している事例も見られた。参加動機としては、「初心者歓迎という安心感」「ろう者と接する機会を得たい」「将来や仕事に役立つ可能性」「実際に手話を使う人から学びたい」といった理由が挙げられた。

#### 5. 考察—手話カフェの「ハブ的役割」—

以上の結果から、手話カフェは単なる言語学習の場にとどまらず、学習の場同士、人と人、さらには社会活動やキャリアをつなぐ「ハブ的役割」を果たしていると考えられる。言語学習動機は、学習者を取り巻く社会的文脈との相互作用の中で形成・維持されるとされているが、手話カフェはその形成および維持を促進する場として機能している。

また、調査結果から、学外の人も参加できるよう地域にも開いた手話カフェを開催したことで、学生は安心して参加することができるだけでなく、手話サークルの運営者や医療従事者といった学外で手話に関心を持つ人と繋がりを持つことができた。

手話カフェは、目標やビジョン、学習のきっかけ、学習を促進する仕組み、学習に対するポジティブな感情から生まれる長期的な学習動機（Directed Motivational Currents (DMC)）を支える場となり、自律的な手話学習者の形成に寄与していると考えられる。

## 謝辞

本実践および発表は「IMPACT・オーブンプロジェクト」, 「人科 DE&I プロジェクト (2024-2026年度 OU マスタープラン実現加速事業)」並びに JSPS 科研費 22K00666 の助成を受けたものです。手話の理解を促進し、コミュニケーションによる格差のないキャンパスおよび地域社会の創出に向けたご支援をいただき、感謝申し上げます。

## 文献

青木直子 (2010). 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 38 回』 国際交流基金.

<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/teach/tsushin/research/201003.html>

青木直子 (2016). 21 世紀の言語教育：拡大する地平, ぼやける境界, 新たな可能性 『Journal CAJLE』 17, 1-22.

瀬井陽子 (2020). これからの SALC (Self-Access Learning Center) の意義と課題 『多文化社会と留学生交流』 24, 19-2.

中井好男 (2018). 『中国人日本語学習者の学習動機はどのように形成されるのか：M-GTA による学習動機形成プロセスの構築を通して見る日本語学校での再履修という経験』 ひつじ書房.

Dörnyei, Z., Alastair, H., & Muir, C. (2016). *Motivational Currents in Language Learning*. Routledge.

Thornton, K. (2023). Linguistic Diversity in Self-Access Learning Spaces in Japan: A Growing Role for Languages other than English? *SiSAL Journal*, 14(2), 201-231. <https://doi.org/10.37237/140206>

【ポスター発表】

介護現場における日常のディスコースから生まれる  
社会文化的評価

—技能実習生が語る「自信」と日本人職員が語る「成長」を手がかりに—

小川 美香（筑波大学），勝部 三奈子（立命館大学），大平 幸（四国大学）

キーワード

ナラティブ評価，就労現場，相互行為，ディスコース，日常性

1. はじめに

近年，共生社会の実現へ向けて日本語教育をめぐる施策が次々に打ち出されている。2019年6月に「日本語教育の推進に関する法律」が施行され，2025年9月には「日本語教育の推進に関する施策を総合的かつ効果的に推進するための基本的な方針」が示された。一方で神吉（2024）は，共生社会の実現をめざす過程において日本語教育が他の取り組みから切り離されたまま進められることは，道具主義的・同化主義的な日本語教育を広げる危険性を孕むという。そして，就労現場では従来の「業務のための日本語教育」から「人々とのつながりを生み出すための日本語教育」へと視点を転換し，共生社会における外国につながる人々の行為主体性を支える言語教育を再考する必要があると指摘する。

また，南浦ほか（2025）は，個人的な知識の積み上げを学び手の成長とみなし数値や指標によって可視化する「測定」ではなく，具体的な文脈の中でその営みをよりよいものにしていく「人と社会をつなぐ評価」，具体的には社会文化的評価としてのナラティブ評価（三代ほか，2025）によって学びの成果を表現することを提案している。この提案は，人々とのつながりを生み出すためのことばの実践とはどのようなものか，実践における学びの成果はどのようなことばで語られうるかを考えるうえで重要な手がかりとなる。

そこで本発表は，多様化する介護現場における技能実習生と受け入れにかかわる人々との相互行為に着目し，「人と社会をつなぐ評価」・ナラティブ評価の視座からことばの実践を検討する。それによって，現場における日常のディスコースからつながりを生み出すことばの実践と学びを語ることばを探る。加えて，当事者のことばを指標に現場の人々と社会をつなぎ，ディスコースから生まれることばがナラティブ評価となりうることを示す。

## 2. 研究の方法

本発表は、参加型アクションリサーチ（PAR）を通じて得られたデータをもとに現場の人々によるミクロなことばの実践をマクロな社会文化的な文脈へとつなぐ評価を探究するものである。PAR では「日本語でよりよい介護」をめざして介護の技能実習生と受け入れにかかわる人々（日本人職員・監理団体職員・日本語教師）の4者が参加者となり、オンライン「日本語×介護ワークショップ」を月に2回、2年9ヶ月にわたって継続的かつ協働的に実践した。データは、Zoom の録画、各回の事後アンケート、フォローアップ・インタビューの逐語録、フィールドノートである。

分析に際してまず、PAR を通じて立ちあがることばと経験について、介護の専門性としての「傾聴」をめぐるディスコースとして描きだした。次に、そのディスコースを解釈的に読み解き、技能実習生が語る「自信」と、受け入れにかかわる人々が語る「成長」を学び合いの成果を表す社会文化的評価として炙りだした。

## 3. ディスコース分析

### 3. 1. 専門性としての「傾聴」をめぐるディスコース

「傾聴」は、介護現場の日常に飛び交うことばのひとつである。ここでは背景にあるカウンセリングにおける「傾聴」を前提としつつ、専門性としての「傾聴」がディスコースを通じてどのように実践と接続され、意味づけられていくのかを分析する。まず、コミュニケーションについて探究した全17回のワークショップにおける通時的な変容をみる。初回に、技能実習生は介護のコミュニケーションについて、申し送りを「うまく伝えれば」事故を回避できることや「(自分が)話すのがはやすぎるかもしれない」ために「うまく伝わらない」事態が頻繁に生じていることなどを中心に語った。また、日本人職員からの業務連絡や指示、利用者の話を聞き取ることの重要性と難しさも語られた。つまり、実習生が重視するのは自らが話し手として「情報を正しく伝える」こと、話し手である日本人職員や利用者の発話を「正しく聞き取る」ことであり、コミュニケーションの主体として主導権をもつのは話し手だった。そのプロセスに付随し、相互のやりとりを支える感情や関係性、介護の専門性としての聴き方などへの言及は一切なかった。

しかし、十数回のワークショップを通じて、その意味づけは徐々に揺らいでいった。「傾聴」の漢字や意味を学び、自らの実践を語り、他者と経験を共有する中、技能実習生

は「傾聴の意味がいまいちわからない」と述べたり、葛藤を示したりした。しかし、「ちょっと難しい」と感じながらも、ワークショップで学んだテクニックを駆使して「一生懸命」やり続けることで「日常生活に応用できる」ようになっていく。その結果、最終的にはコミュニケーションの主体は、話し手から聴き手へと再定位されていた。

### 3. 2. 「ことばを待つ」という学び

次に、先に述べた通時的な変容が日常のミクロな相互行為の積み重ねから立ちあがっていくことを具体的なデータからみる。

13 回目のワークショップでは、「もう心が壊れてしまいそうなんです」という相手にどのように応じるかを語り合った。困ったように沈黙する実習生の中で、デウィさんは自分なら「大丈夫ですよ、心配しないで」と声をかけ、話したければ「いつでも話してもいいよ」と言うことに応じた。筆者が「待つ」ということか問うと、「待ちます」と笑った。そして、「なんかたまには」と力強く切り出し、ため息のようにこぼれ出ることばもあるだろうと一気に語った。ここに、相手を尊重する態度と聴き手としての主体性が確認できる。

17 回目（最終）のワークショップでは、エカさんがデウィさんによる「ことばを待つ」という実践に学んだことが語られ、コミュニケーションの主体が話し手から聴き手へと位置づけなおされていくあり様が、次のデータから明らかにされる。

【抜粋：デウィさんが教えてくれたことば】 小川：筆者/エカ：実習生（仮名）/瀬川：日本人職員（仮名）

01 小川：NGはどうして印象に残ってるの？  
 02 エカ：う::んと(.)そうなんか(.)その::勉強してから[(.)  
 03 小川： [うん((小さく2回頷く))  
 04 エカ：え::と現場じゃなくて(.)なんか友達と[:なんか問題あるみたいで[:なんか私と話します=  
 05 小川： [うん [(1回頷く))  
 06 エカ：=なんかなんか°悲しい(.) 悲しい? ((顔の前で左手のひらを前後させて))顔(.)そう  
 07 小川： [うん((2回頷く))  
 08 エカ：((首を傾けながら左斜め上に目を向けて))う::ん前? °あの°勉強あります°[それなんか°  
 09 小川： [(小さく2回頷く))  
 10 エカ：(h)いつでも話できるよ(h)hhhh[hhそういう(.)  
 11 小川： [(頭を後ろに引いてから大きく頷いて))あ[あ::それは  
 12 瀬川： [(頭を後ろに引いて頷く))  
 13 エカ：(h)使います(h) (.)hhhhuそう[そう°そう°  
 14 小川： [なるほど(.)それはデウィさんが教えてくれたことばですね  
 15 エカ：そうですね  
 16 小川：そうだったって(.)じゃあもうデウィさんに感謝です[ね  
 17 エカ： [はい(.) (h)ありがとうございますデ[ウィさん(h)

### 4. 技能実習生が語る「自信」と日本人職員が語る「成長」

このように参加者は、自らの実践をことばにしつつ、最終的に成果として語っている。

エカさんは、先のデータの一ヶ月後のインタビューで利用者の声に耳を傾ける重要性を語り、「今、聴いているのは自分の声ですね」「自信ね、自信が一番大事！」などのことばで自身の変容を語った。それは、話し手を主体として「聞き取る」ことに必死だった当初のエカさんとは明らかに異なっていた。専門性としての「傾聴」の難しさやわからなさに葛藤しながらも、他者のことばと経験に学び、新たな実践を生み、学び合いの成果を「自信」ということばで語るディスコースはエカさん以外の実習生にもみられる。

一方で、日本人職員は技能実習生の変容について「成長」ということばで語っていた。実習生が5年の実習生活を終えて帰国する直前の座談会で、一人の施設長は実習生活を振り返り、「相手のことをわかろう、わかろうとする気持ち」を「強く持ち続けて」いたと述べた。そのことばを受けて、別の施設の施設長は「お互いにわかりあうってことが少しずつできたからこそ」実習生の「成長」につながり、その成長が「日本人の人たち」の成長をも促したと述べ、それは施設全体の成長でもあり、「みなさんの成果」と評価した。

以上のように、具体的な文脈の中で相互行為に立ちあがることばと経験を捉えると、人々の関係性の中に位置づけられた、参加者の行為主体性に支えられた実践とその評価がみえてくる。本発表を通じて、技能実習生が語る「自信」と日本人職員が語る「成長」が社会にひらかれるなら、現場における日常のディスコースから生まれることばが理念・方法・資料としてナラティブを用いる（三代ほか、2025）ことを可能にする。それは、専門性が異なる現場での学び合いを可視化し、広く社会へと拡張されうる実践となる。

## 文献

神吉宇一（2024）. 就労の日本語日本語教育は本当に必要なのか—いわゆる「業務」と日本語の関係について考える. 村田晶子, 神吉宇一（編）『日本語学修は本当に必要か—多様な現場の葛藤とことばの教育』（pp.84-99）明石書店.

南浦涼介, 三代純平, 石井英真, 中川祐治, 佐藤慎司（編）（2025）. 『人と社会をつなぐ評価—孤立化と分断を超えて』東信堂.

三代純平, 南浦涼介, 佐藤慎司, 中川祐治, 石井英真（2025）. 人と社会をつなぐ評価—ナラティブ評価の可能性. 南浦涼介, 三代純平, 石井英真, 中川祐治, 佐藤慎司（編）『人と社会をつなぐ評価—孤立化と分断を超えて』（pp.91-114）東信堂.

付記：本研究は、JST 次世代研究者挑戦的研究プログラム JPMJSP2124 の助成を受けています。

【ポスター発表】

日本語指導が必要な児童生徒対象の「宿題教室」の実態把握  
—SCATを用いた支援者の語りの分析—

古田 梨乃（新潟大学），廣川 智（新潟大学）

キーワード

宿題教室，SCAT，研修，外国人児童生徒，地域日本語教育

1. はじめに

2025年6月の在留外国人数は395万人を超え過去最高を更新した。このような状況の中，地域日本語教室の支援者に対する研修が各地で実施されている。しかし，地域日本語教室の目的や形態は多種多様であり，支援者のニーズに合わない研修を受けた結果，地域日本語教育に関わらない選択をするケース（古田，廣川，2024）もある。各教室の目的や支援者のニーズに合致した細分化された研修の実施のためには，各教室がどのような目的を持ち，支援者が何を課題だと感じているか等の実態を把握する必要がある。本研究では，地域日本語教室のタイプの1つである日本語の支援が必要な外国人児童生徒を対象とした宿題教室の実態と，教室で活動する支援者が抱える課題とニーズを明らかにする。

2. 研究の方法

2. 1. 調査対象

当該教室は外国にルーツのある子ども（以下，子ども）の宿題の支援を土曜日午前10時～11時半に無料で行っており，主に小中学校の退職教員を支援者として迎えている。現在教室に通う子どもは小学生で，生活言語能力に大きな問題はない。調査協力者のA氏は教員経験は有していないが2年前から支援者として関わっている。教室運営に関わったこともあり，これまでの教室の経緯や課題点などを把握している。

2. 2. 分析方法

A氏に対して半構造化インタビューを行い，比較的小規模な質的データ分析にも有効

(大谷, 2019) であるとされる SCAT (Steps for Coding and Theorization) を用いて分析した。SCAT は文字化したデータを, ①データ中の着目すべき語句, ②語句の言い換え, ③②を説明するためのテキスト外概念, ④テーマ・構成概念, の4ステップのコーディング手続きと, ④より「ストーリーライン」を作成し, そこから理論を記述する手続きからなる分析手法である。A氏には研究の趣旨目的及びインタビューを録音することと考察を公表することを書面と口頭で説明し同意を得た。

### 3. 分析の結果と考察

宿題教室の支援者に対する実用的な研修についての示唆を得ることを目的に「支援者 A は宿題教室をどのようなものであるととらえているか, どのような課題を抱えているか」という観点で分析を行った。表1は SCAT の手順に則り, 構成概念を生成する過程の例である。このようにインタビューを文字化したテキストから構成概念を生成し, その構成概念をもとにストーリーラインをおこし, これらの過程から, 理論を抽出した (表2)。

表1 支援者 A の語りの SCAT による分析例

<p>テキスト</p>	<p>今の子どもたちはパソコンが一台ずつ配られています。それを使って子どもたちなりの活動をしているので。私たちがどこまでそれが理解できるかというについていけないですね。何でもみんなパソコンでという時代なので, そういうのが理解できるような研修があるといいだろうなど。私たちもそれが使えるようになれば, もっとコミュニケーションが増えるんだらうなど。そういうのは感じますね。時代が変わったなというのは。どこまで子どもたちがやっていいことなのかということもわからないので。やっちゃダメなのか何かわからないということはあるのか。私たち自身がということですね。そもそもの機械操作が苦手なので, どこまで何をしているのかというのは。</p>
<p>1.テキスト中の注目すべき語句</p>	<p>それを使って子どもたちなりの活動をして／ついていけないです／理解できるような研修があるといい／使えるようになれば もっとコミュニケーションが増える／時代が変わった／どこまで子どもたちがやっていいことなのか／機械操作が苦手なので</p>

2.テキスト中の語句の言い換え	デジタルデバイスを使いこなす子ども／デジタルデバイスの使い方が理解できない年配の支援者／ICT を理解するための研修の必要性／ICT が使いこなせることによる子どもとのコミュニケーションの増加／時代の変化／デジタルデバイス使用上のルールを知らない／機械操作が苦手
3.上を説明するようなテキスト外の内容	デジタルネイティブ／世代間ギャップ／ICT リテラシー／異文化適応／教育の ICT 化
4.テーマ・構成概念（前後や全体の文脈を考慮して）	デジタルネイティブの子どもと年配の支援者の世代間ギャップ／ICT リテラシーを育む研修の必要性／教育の ICT 化の進展／世代間ギャップの解消による子どもとのよりよい関係の構築
ストーリーライン	教育の ICT 化の進展によりデジタルネイティブの子どもと年配の支援者の世代間ギャップを感じ、世代間ギャップの解消による子どもとのよりよい関係の構築を望んでいる。そのために、ICT リテラシーを育む研修の必要性、学習指導要領と学習ツールの現状を知る必要性、教育現場実態把握の必要性があると考える。

表2 理論記述

- |  |
|--|
| <p>① 宿題支援教室は学校に適応できない子どもの非行化を防ぐサードプレイスとなり得る。</p> <p>② 子どもの居場所となるためには、政治的に配慮したトピック選択、子どもの母語を活用した親近感の創出、感情的にならない叱り方といった工夫が求められる。</p> <p>③ 支援者がこれまでのキャリアを活かすことができれば、支援者は有能感を得ることができる。</p> <p>④ 宿題支援教室においては、体系的および教科書的な日本語の指導に比べ現実社会で使われる日本語のインプットが重要である。</p> <p>⑤ 成人学習者を支援するためのボランティア養成講座で紹介される日本語の明示的指導方法は、宿題支援教室には実用性が低い。</p> <p>⑥ 子どもの興味を引き出す指導技術が求められる。</p> <p>⑦ 教室が居場所となり、かつ日本語の学びがあるような全員参加の活動は計画するのが</p> |
|--|

困難である。

- ⑧ 退職教員が支援者となる教室では、ICTへの慣れや知識について、子どもと支援者に大きなギャップがある。
- ⑨ 退職教員が支援者となる教室において、子どもとのよりよい関係を構築するためには、ICTリテラシー研修、現在の学校教育の状況や環境を知ることが求められる。

理論記述①・②からは宿題教室は子どもへの接し方や教室の雰囲気づくりに努めれば子どもにとってのサードプレイスになりうるということがわかった。そして、支援者の能力・キャリアを活用できれば、子どもに直接的に利益をもたらすのみならず、支援者が社会に貢献しているという感覚を得ることを助ける可能性があることもわかった(③)。加えて、宿題教室では、体系的な日本語教育は求められない(④)ものの、⑤・⑥で示されるように、子どもの興味関心を引き出すには高い技術が求められる。また、支援者は学校教育の現場の状況の理解、教育のICT化の劇的な進行に後れを取らないことに困難を感じていることも示された(⑧・⑨)。

以上のことから、地域日本語教室の種類の1つである宿題教室の支援者に対して研修を行うならば、日本語教育の基礎的知識というよりは、子どもを引きつけるような接し方の理解、ICTを教育にどう活用しているかを含む学校教育現場の現状理解の促進が必要であるといえるのではないだろうか。

#### 4. 今後の課題

今回は宿題教室の支援者の一人であるA氏にインタビューを行ったが、今後は多様なニーズに応えるため、他の支援者や他の教室形態に関わっている方に話を聞く必要があると考える。その上で、それぞれに適した支援者研修を計画し、実施につなげていきたい。

#### 文献

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.

古田梨乃, 廣川智(2024). ある日本語ボランティア講座修了者がボランティアにならなかった理由—複線径路等至性アプローチによる分析から『日本語教育方法研究会誌』31(1), 20-21.

【ポスター発表】

受け手から協働者へ

—外国籍保護者をつくる学校説明会—

菅川 裕希（比治山大学）

キーワード

外国籍保護者，学校説明会，経験の共有，実践知，相互理解

1. 研究の背景と目的

近年，外国籍保護者の増加にともない，新入生を対象とする学校説明会においても，その実施方法や内容が課題となっている。日本の公立学校における外国にルーツを持つ子どもの教育課題について，竹内（2022）は，教員が最も苦慮しているのは児童への対応以上に，日本の学校制度の理解を促すなどの「保護者対応」であると指摘している。また，松尾（2012）は，日本社会では，日本文化の実践が暗黙の了解として共有され，日本人にとって意識にのぼらない経験や価値，生活様式が，外国人にも当然のものとして適用されやすいと述べている。本研究の対象地域においても，外国人市民が全市民の 5.27%を占め，家族で来日し，子育てをしながら学校に子どもを通わせる世帯も少なくない。そのため，全体説明会後に英語による説明を行ったり，通訳者が同席するなどの工夫が見られる一方，説明内容は制度や手続きに偏り，外国籍保護者が学校文化を理解し，主体的に学校と関わることを促す構成には必ずしもなっていない。

本研究は，このような問題意識を踏まえ，学校説明会という実践の場において，外国籍保護者が情報を受け取る「受け手」から，自身の経験をもとに関与する「協働者」へと変化する過程に着目する。そのうえで，その変化が学校説明会の場の構成や，共有される情報・知の性質にどのような影響を及ぼしているのかを検討する。本研究では，筆者が運営に関わる市民団体「たぶんかひろば pazuru」（以下，pazuru）が実施した「学校のことを話そう」の実践を分析対象とする。

## 2. 実践の概要と分析方法

### 2. 1. 「学校のことを話そう」の概要

「学校のことを話そう」は、2023年から2025年までの3年間にわたり継続的に実施された。初年度は pazuru の日本人運営者が中心となって企画し、行政職員や pazuru の日本人保護者による説明を主とする構成であったが、翌年度以降は外国籍保護者が企画段階から関与し、話題設定や進行方法について協議しながら実施する体制へと移行した。これらの保護者はいずれも東広島市に10年以上在住し、小学生以上の子どもをつ保護者であった。その中には中学校進学を控える子どもをもつ保護者もいた。

### 2. 2. 分析資料と方法

本研究では、「学校のことを話そう」の実践における内容の変化を明らかにするため、イベントで使用された PPT 資料を主な分析対象とした。分析にあたっては、年度ごとに扱われているテーマや情報の焦点に着目し、それらがイベントの目的設定や内容構成にどのように反映されているのかを整理した。とくに、外国籍保護者の経験や視点が、説明内容や構成にどのように取り込まれているのかという点から、年度間の変化を分析した。筆者は本イベントの企画・運営に継続的に関与しており、本研究は実践の内部に位置する立場から、企画・運営過程で共有され、当日に提示された内容の変化を記述・整理することに焦点を当てて分析を行う。

## 3. イベント内容の変容と考察

本節では、各年度の実践内容（表1）をもとに、イベント内容の変容とその意味について考察する。

### 3. 1. 2023年：制度・手続き中心の情報提供

2023年の実践では、保育課による保育園・幼稚園に関する説明と、pazuruによる小学校生活の概要紹介が中心であった。保育課からは、園での子どもの過ごし方、保育時間や休園日、おやつ時間と回数、給食における食事制限（ハラル対応等）、費用、家庭で準備する物品などが扱われた。また、帰宅時や迎えの時間変更に関する園への連絡が留意事項として説明された。小学校に関する説明では、学校制度や学校生活のルール、欠席・遅刻

時の連絡方法，教育費や評価制度など，制度理解を目的とした情報提供が行われた。また，子どもが学習内容を理解できない場合の対応についても触れ，学校や市の支援につながる方法が示された。イベント実施後のアンケートでは，「学校の休み方についてより詳しく知りたい」「学校についてディスカッションをしたい」「保護者の体験談が聞きたい」といった意見が見られ，制度説明に加えて，保護者同士の経験共有への関心が示されていた。

表1. 「学校のことを話そう」実践内容

	2023年	2024年	2025年（前年内容に追加）
実施主体	日本人の視点から	外国籍保護者の視点から	
	pazuru 日本人，保育課	pazuru，シリア人・インド人保護者	pazuru，シリア人・インドネシア人保護者，JICA 中国スタッフ
説明の構成	・保育園・幼稚園と小学校の説明 ・グループトーク	・小学校・中学校の説明 ・グループトーク	
関係者の呼称	特になし	児童，校長先生，担任の先生，保護者，PTA	地域の人
学校制度・年間予定	日本の学校制度（学年歴，学期制），教育費，成績評価	入学式の時期（各国との違い）	年間予定，小・中学校の1日流れの違い
服装・制服	特になし	入学式服装（民族衣装可），小学校制服，防寒着の色の注意点	中学生制服（学校ごとの違い，お下がり推奨），自転車通学
持ち物と準備	保育所での準備物	学用品の準備・購入先（学校や百円ショップ，中古品店），記名，ランドセル譲渡	学校訪問時のスリッパ・靴袋持参，長期間・短期間使用する学用品と購入方法
学校生活とルール	保育所生活（時間・給食），宿題，お菓子・ピアスの禁止	掃除，給食，登校班，校則（髪色・髪型），放課後の過ごし方（塾等）	中学校の部活動，定期テスト（中間・期末）
行事・保護者の役割	欠席連絡（連絡の重要性）	学校行事（授業参観，運動会，遠足など），学校HPから英語連絡，旗振り当番	個人懇談（時間厳守），マラソン大会，運動会（日傘・椅子持参），バザー（寄付）

### 3. 2. 2024年・2025年：生活に根ざした課題への焦点化

2024年の実践では，外国籍保護者の視点から学校にふさわしい服装の色選択の失敗事例や，制服や学用品の購入先（店や百円ショップ，中古品店）など，より生活に密着した話題が多く取り上げられた。外国籍保護者の視点が共有されたことで，制度として明示されにくい，実際の学校生活では重要となる課題が具体的な経験として語られるようになった。

2025年の実践では、学用品の準備について使用期間に応じて整理が行われ、長期間使用する物は学校指定品や正規の販売先での購入が勧められ、短期間使用する物については、おさがりや百元ショップ、中古品店の活用が紹介された。また、外国籍保護者の母国における学校文化と地域の学校行事を比較する内容が加えられ、日本人参加者が海外の学校文化の違いに気づく機会が設けられた。また、中学生の保護者の視点から、中学校の制度や行事に関する情報共有も行われた。さらに、学校に携わる人として、教員だけでなく、PTAや地域住民など、子どもの育成に関わる多様な主体が紹介された。あわせて「困っていることは積極的に伝えてほしい」という小学校教員のメッセージがスライドを通して提示された。この内容は、運営側の日本人が、これまでに小学校教員から聞いてきた内容を共有したものであり、学校側の期待や姿勢の一端を参加者に伝える役割を果たしていた。

### 3. 3. 考察とまとめ

本実践の変容は、学校説明会を、制度や手続きを一方向的に伝達する場から、参加者が経験を持ち寄り、対話を通して学校生活を理解していく場へと再構成してきた過程として捉えられる。とりわけ、学校生活を経験した外国籍保護者が企画や情報共有に関わるようになったことで、共有される知は、制度知を中心とした説明から、具体的な生活経験に根ざした実践知へと移行していた。このような変化は、外国籍保護者を支援の対象や情報の受け手として位置づけるのではなく、学校や地域との関係を経験の共有を通して構築していく主体として捉え直す可能性を示している。また、日本人参加者にとっても、海外の学校文化や異なる教育観に触れる機会となり、学校文化を相対化して捉え直す契機となっていた点で、参加者間の理解が相互に深まる場となっていたと考えられる。以上より、本実践は、学校説明会を単なる情報提供の場としてではなく、参加者の経験を基盤とした知が共同的に生成される場として再構築する意義を示している。

### 文献

- 竹内愛 (2022). 外国にルーツを持つ子どもの教育課題—教員・児童生徒の視点から『共愛学園前橋国際大学論集』22, 1-17.
- 松尾知明 (2012). 日本における多文化教育の構築—教育のユニバーサルデザインに向けて『社会科教育研究』116, 45-56.

【ポスター発表】

対話型コミュニケーション教材を用いた  
ワークショップの実践

—違和感を捉えなおし、多文化共修についてともに考える—

玉尾 文代（立命館大学），フィーナー 万裕子（立命館大学）

岡本 絹子（立命館大学），粟飯原 美智（佛教大学）

キーワード

違和感，対話型コミュニケーション教材，多文化共修，気づき，ワークショップ

1. 背景や目的

さまざまな背景を持つ学生が日本語を学ぶ教室内では，教師も学生も多様な文化に触れることができる。一方で，コミュニケーションにおいて互いの考え方や感じ方の違い「気持ちのずれ」に気づく機会もあり，そのずれが違和感となることもある。この違和感は教師と学生だけではなく，学生間でも生じるものである。

発表者らはこの「違和感」に着目し，教師や学生がコミュニケーションを通して，それぞれの考え方や感じ方の違いに気づき，互いに客観的に捉えなおせるきっかけになることを目的とした対話型教材を2023年に開発した。

本教材の特徴は，実際に教室で起こった違和感のケースを集め，題材にしている点である。さらに，教室から身近な生活での違和感へと例を広げ，次に同じような状況に陥ったときにどのようなコミュニケーションを取ることができるのかについて考えられるような構成となっている。

本教材を使用し，2023年12月から2024年12月の間に，大学内でワークショップを合計5回実施した。この実践では，本教材の設問に沿った話し合いを通して，参加者は共通点や違いに気づき，新たな価値観で状況を捉えなおすきっかけを得ていたことがわかった。そこで，学内にとどまらず学外での多文化共修への貢献につなげるため，地域での実践を試みることにした。

## 2. ワークショップの概要

2025年本活動は「話そう！—対話を通して「違和感」「ズレ」を柔軟に捉えられるようになる座談会で—」というテーマを軸に、10月から12月に学内だけではなく地域にも働きかけ、ワークショップを3回実施した。実施したワークショップは以下の通りである。<sup>1</sup>

表1 ワークショップの内容

時期	テーマ	使用ケース
1回目 10月	この違和感、私だけ？「食べる」	「食べる」
2回目 11月	話そう私の留学生活・聞きたいあなたの留学生活	「対人距離」
3回目 12月	許容範囲はどこからどこまで？それはなぜ？	「許容範囲」 <sup>2</sup>

表2 ワークショップ実施場所・参加者数・アンケート回答者数

時期	実施場所	参加者数	アンケート回答者
1回目 10月	キャンパスプラザ京都	12人	12人
2回目 11月	キャンパスプラザ京都	19人	16人
3回目 12月	立命館大学		
	大阪いばらきキャンパス	13人	6人
合計		44人	34人

ワークショップでは、学生や社会人といった立場や年代が混在するように少人数のグループに振り分け、話し合いを行った。時間は2時間（3回目は90分）で、前半は開発中の教材を用いて話し合いを行い、後半はそれをもとにさらに話し合いを深めるような活

<sup>1</sup> 本活動は、学校法人立命館大学2025年度R2030推進のためのグラスルーツ実践支援制度の採択を得ている。

<sup>2</sup> 10月25日と11月29日は開発した対話型コミュニケーション教材を使用した。12月19日は11月29日のワークショップのテーマであった「対人関係」を広げた「許容範囲」（境界線）をテーマとして扱った。

動に移行した。

ワークショップ中は各グループの対話を IC レコーダーで録音した。また、終了後には振り返りアンケートを実施した。

### 3. 分析と考察

振り返りアンケートの質問事項は主に以下の4つである。

1. グループで話し合い、ほかの人の話を聞いて、自分の考えが変わったことはありますか。それはどのようなことでどう変わりましたか。
2. 話し合いのなかでもっとも印象に残ったほかの人のことば、またはコメントは何ですか。どうしてだと思いますか。
3. 全体の話し合いを通してどのような気持ちの変化がありましたか。また、新たに考えたことはありますか。
4. 今日の話し合いの中で感じたことや考え方を、どのような場面で、どのように活かしていこうと思いますか。

アンケートの結果をもとに、参加者の気持ちや考えの変化を分析した。

項目1では、変わらなかったと回答した人が多かった(10月:8名, 11月9名)。その理由を自分とグループのメンバーと同じ意見だったとしている。項目2では、「宗教や文化による違いを再確認した」「国や出身地、所属している文化があるにもかかわらず共通点も見られた」という回答があった。項目3では、新たな考えとして、考え方や価値観の相違は、年代や育ってきた環境によるものであると述べた人がいた。また、出身地が異なっても自分と同じ考え方をしたと感じた人もいた一方で、出身地が同じであっても意見が異なる面白さを挙げる人もいた。項目4では、日常生活の中で相手の立場に立って理解しようと心がけたいという意見があった。

アンケートの結果は、「違いよりも共通点を重視する」、「異なる基準や価値観を理解しよう」という特徴があり、異文化感受性発達理論<sup>3</sup>の段階が見受けられる。

---

<sup>3</sup> 秋庭ら(2024, pp.17-19)には、Bennett(1986)とHammer(2012)を整理した異文化感受性発達理論の各段階として5段階が紹介されている

以上より,本教材を使用したワークショップを通して,参加者が違いや共通点を見出し,気づきにつなげることができたといえる。今後も開発した対話型教材を改善し,多文化共修が深まるようなワークショップの実践を進めていきたい。

## 文献

- 栗飯原美智,岡本絹子,玉尾文代,フィーナー万裕子(2025).多文化共修のためのコミュニケーション教材の開発と実践ー関係性を捉え直す能力の育成を目指してー『中東・北アフリカ日本語教育シンポジウム発表論文集』(pp.71-85).
- 秋庭裕子,筆内美砂,堀江未来,松本哲彦(編)(2024).『国際教育で育む異文化感受性ー多文化環境での対話的で深い学びのために』学文社.
- 小川貴士(2007).主体的なコミュニケーションをどうクラスで実現させるか.小川貴士(編)『日本語教育のフロンティアー学習者主体と協働』(pp.21-36)くろしお出版.
- 久米昭元,長谷川典子(2007).『ケースで学ぶ異文化コミュニケーションー誤解・失敗・すれ違い』有斐閣.
- 坂本利子,堀江未来,米澤由香子(編)(2017).『多文化間共修ー多様な文化背景をもつ大学生の学び合いを支援する』学文社.
- Bennett, M. J. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 10(2), 179-196.
- Hammar, M. (2012). The Intercultural Development Inventory: A new frontier in assessment and development of intercultural competence. In M. VandeBerg, R. M. Paige, & K. H. Lou (Eds.), *Student Learning Abroad* (pp. 115-136). Stylus Publishing.

【ポスター発表】

実践共同体における対話のツールとしての  
パターン・ランゲージ開発

ーファシリテーションの理念の明確化と改善に向けてー

伊藤 茉莉奈（東京経済大学）、櫛田 ひかる（早稲田大学）、  
寺浦 久仁香（武蔵野美術大学）、仁野 玲菜（早稲田大学）

キーワード

実践知、協働、ファシリテーター、省察、ワークショップ

1. 背景と目的

発表者らは、日本語教師の専門性を考える研究会（以下、NKS 研究会）という実践共同体に所属し、2018 年より、主に現職日本語教師を対象に「専門性の三位一体モデル」（館岡 2021）にもとづく「三位一体ワークショップ」（以下、WS）を実施してきた。この WS は、参加者が「理念・方法・フィールド」の三位を言語化し、それらの一貫性を確認することを柱としている。また、三位を対話によって言語化するため、参加者を少人数グループに分け、ファシリテーターを配置している。WS 終了後には、メンバーによる振り返りを行っているが、同様のケースでもファシリテーターによって対応が異なることや、どのようにファシリテーションを行えばよかったのかといった疑問が見受けられた。そこで、NKS 研究会内で、ファシリテーションに関する考え方や方法について意見交換を行う「対話のツール」として、パターン・ランゲージ（以下、PL）の開発に着手した。

本研究では、PL を、カードを使って、実践のコツと自分が実際に行っていることを照らし合わせながら、他者と対話するためのツールと定義する。PL は、1970 年代に建築分野で提唱され、その後、ソフトウェアデザインを経て、人間の行為を対象とする分野へと展開してきた（井庭 2013）。現在では、企業や福祉、教育などの分野において、ワークショップを中心に対話を支えるツールとして活用されている（クリエイティブ・シフト、n.d）。先行研究では、PL の特徴として、①一定の型に基づいて記述される点、②複数のパターンが相互の関係性をもって体系化される点が指摘されている。黒田ほか（2023）は、パターンが「問題」「解決」「状況」「原因」「結果」などの要素を含む記述の型に沿っ

て言語化され、体系化されることで、暗黙知や経験則の全体像が示されると述べている。また、井庭（2013）は、こうした型を用いた記述が、熟練者の問題発見・解決の視点や発想を含む点において、マニュアルやガイドラインとは異なる性質をもつことを指摘している。さらに、井庭（2013）は、PLの機能として、事象を捉えるための概念となること、複数のパターンを組み合わせ思考を構成できること、共通の語彙としてコミュニケーションを支えることを挙げている。これらの特性は、本研究における三位一体ワークショップのファシリテーターの在り方や、ファシリテーションの目標を共に検討するという課題に応えるものである。そこで、本研究では、NKS研究会に固有のファシリテーションの在り方を、暗黙知にとどめず共有可能な知として言語化・体系化するため、PL作成の手法を採用した。作成手順は図1に示す。

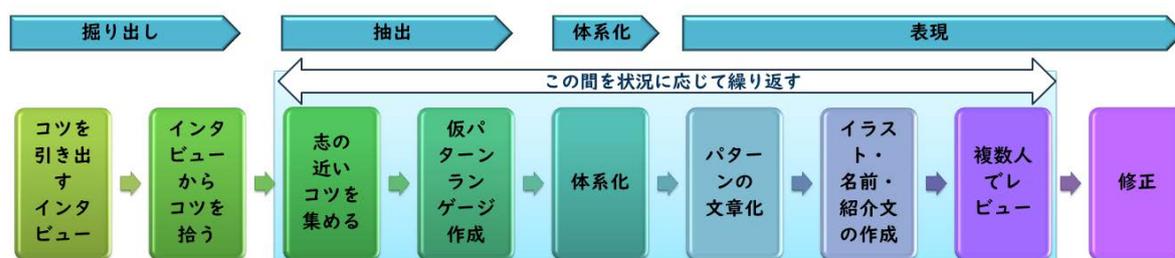


図1 PLの作成手順（クリエイティブ・シフト, n.dをもとに発表者ら作成）

発表者らは、PLを作成し、対話のツールとして活用することをめざしている。本発表では、NKS研究会メンバー12名へのマイニング・インタビューの結果から得られたファシリテーションのパターン名を報告する。

## 2. 調査概要

本調査は、Web または対面で、インタビュイー1名に対しインタビュアー2～3名が補完的に質問する形式で実施し、ファシリテーションにおいて重視している点や具体的実践を約2時間にわたり聴取した。音声データは文字化し、井庭（2013）・黒田ほか（2023）を参考に、ファシリテーションのコツと捉えられる語りの要点を抽出した。抽出した要点は、オンライン上の付箋に書き出してKJ法で分類し、特徴を短文化した上でグルーピングし、グループ名及びパターン名を付与した（図1参照）。これらの作業は、発表者全員でデータと付箋・メモを往還的に参照しながら、Web会議上で繰り返し議論を行った。

### 3. 作成したパターン名

現在、PLの作成手順(図1)の「体系化」まで作業が進んでいる。作業の結果、コアとなるパターン名「教育理念の探究」を中心に、グループが10件(I話しやすい空間づくり, II心を楽に, III関係づくり, IVまるごと尊重, V参加の保障, VIことばの奥へのまなざし, VIIいい感じの問い方, VIII主体性をひらく, IX深層への探検, X教育理念の言語化), 各々のグループに3件ずつのパターン名が生まれ、計31件のパターン名が生成された。以下に、パターン名とその内容をまとめたものを示す。

- I-1: 名を呼ぶぬくもり: 問いかけたり話しかけたりする時に、相手の名前を添える。
- I-2: 全身で聞く: 「話を聞いている」ということを態度や表情でわかりやすく示す。
- I-3: 共感ワード: 「ありますよね、そういうこと」などの共感の言葉を投げかける。
- II-1: 評価からの解放: 話し手の発言に対して価値判断を行わない。
- II-2: ホットとする肯定: 話し手の態度や話す内容に支持的な応答をする。
- II-3: 自然な流れ: 過度に相槌を打たず、話し手の話に被せて話さない。
- III-1: わかったふりなし: 話し手の話がわからない時、わかったふりをせず素直に聞く。
- III-2: 失敗の贈り物: 言いにくいような失敗談もファシリテーターから話す。
- III-3: わかりたい: 話し手のことをわかりたいという気持ちを持つ。
- IV-1: 考えるための沈黙: 話し手が考える時間を大切にし、沈黙を保持する。
- IV-2: 代わりに語らない: 話し手の考えを代弁しない。
- IV-3: 同じ目線: 話し手の立場に立って状況や気持ちを想像する。
- V-1: ことばの平等分配: 決められた時間配分を守り、参加者の発言機会を平等にする。
- V-2: ルールをほぐす: 決められた時間配分があっても、臨機応変に対応する。
- V-3: 不快を断つ: 他の参加者を傷つけかねない発言があった場合は、場を仕切り直す。
- VI-1: 感情にフォーカス: 「どんな気持ちだったんですか」等と聞いて感情に注目する。
- VI-2: 表情に注目: 話し手の表情が変わった時、質問を重ねたり意見を求めたりする。
- VI-3: 十八番を崩す: 話し慣れたエピソードが語られた時は視点を変える質問をする。
- VII-1: 問いの見本: 参加者に質問の仕方を示すために、まず質問を投げかける。
- VII-2: 問う時のクッション: 問いかける理由や目的を言ってから質問する。
- VII-3: 問いの角を丸く: 周辺的なことからやさしい言葉で丁寧に質問を重ねる。
- VIII-1: あなたのことばを大切に: 話し手の印象的な言葉を繰り返す。
- VIII-2: みんなが当事者: すべての参加者が能動的に話せるような声掛けをする。

- VIII-3: 自力をサポート：話し手の考えるペースに合わせて、問いかけを変えていく。
- IX-1: 別の切り口：対話を俯瞰して、異なる視点からの問いかけをする。
- IX-2: 思考が深まる羅針盤：参加者に対話の目的を思い出させる声掛けをする。
- IX-3: 異なりの投げかけ：話し手とは異なる考えや視点をあえて提示する。
- X-1: 抽象から具体へ：抽象的な概念のみが語られていたら、場面や状況を掘り下げる。
- X-2: 具体から抽象へ：発話内容を再表現・確認しながら抽象度を高め、共に整理する。
- X-3: 意図的なスパイラル：抽象的な話と具体的な話の往来を意図的に繰り返す。

#### 4. 結論と今後の展望

本調査の結果、NKS 研究会メンバーのファシリテーションに対する認識の共通点と相違点が明らかになった。共通点として、WS の目的である教育理念の言語化を志向した語が多いことが挙げられ、「思考の羅針盤」「抽象から具体へ」などのパターン名に表れた。一方、相違点として、同一場面における行動について相反する語が見られたことが挙げられ、「ことばの平等分配」「ルールをほぐす」などのパターン名に表れた。これらの可視化は、暗黙知の共有や対話の深化に資するだけでなく、「教育理念」や「対話」といった重要概念の理解を再確認するためのツールとしての PL の有効性を示している。

本研究は、NKS 研究会におけるファシリテーションの理念の明確化と WS 改善に向けた対話の基盤としてパターン名を整理した点に意義がある。今後は PL の完成と、共通言語としての PL の活用を通じた、実践共同体内における理念と WS の協創が期待される。

#### 文献

- 井庭崇 (2013). 『パターン・ランゲージ—創造的な未来をつくるための言語』慶應義塾大学出版会.
- クリエイティブシフト (n.d.). 「パターン・ランゲージとは」<https://creativeshift.co.jp/>  
(2026年1月12日閲覧)
- 黒田史彦, 伊作太一, 木下直子, 田中久実, 伴野崇生, 鍋島有希 (2023). 〈研究ノート〉外国人材との協働コミュニティをつくるためのパターン・ランゲージの全体像とその作成過程『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』38, 21-40.
- 舘岡洋子 (編) (2021). 『日本語教師の専門性を考える』ココ出版.

【ポスター発表】

多文化共生マインドを育む多角的アプローチ  
—「やさしい日本語」「第三者返答」から社会連携授業への展開—

大塚みさ（実践女子大学）

キーワード

多文化共生（マインド）、やさしい日本語、第三者返答、社会連携授業

1. はじめに

多文化共生社会の実現には、言語面での配慮（やさしい日本語）だけでなく、非言語面や態度面での無意識のバイアス（例：第三者返答）への気づきも不可欠である。以上を踏まえ、筆者は短期大学部（非国際系学科）において2年間のパイロットスタディを実施し、その成果をもとに大学国際系学科において新たに社会連携授業を展開している。

本発表では、以上の取り組みにおける「言語スキル」「態度・内省」「社会課題への応用実践」という多角的なアプローチが、専門課程の学生の多文化共生マインドの醸成に与える複合的な効果とその可能性について考察する。さらに、本実践で見出された「他者への想像力」を、CEFR-CVにおける仲介（mediation）の枠組みと関連づけて検討する。

2. 方法と結果

2. 1. 実践1：言語面アプローチ

（2023～2024年度短大2年生：Web記事書き換え18本<sup>1</sup>、取材記事2件〔学園祭パネル／eBook化〕、学園祭WS企画2件）

【データ】学生成果物・省察アンケート・来場者アンケート

演習（ゼミ）において(a) Web記事の書き換え、(b)取材に基づくやさしい日本語記事制作、(c)学園祭でのワークショップの学生による企画・運営を実施した（大塚，2024；

<sup>1</sup> 集英社の公式WEBマガジンのコンテンツ「MORE JAPAN」の情報を、より多くの人を読んで楽しめるようにとのコンセプトで、国内6大学と連携して「やさしい日本語」で作成・配信するプロジェクト（集英社，2023）。雑誌『MORE』の休刊に伴い、2025年9月休止。  
<https://prtimes.jp/main/html/rd/p/000000439.000011454.html>（最終閲覧日：2026/01/22）

大塚, 吉開, 2025)。特に(c)では学生主体の企画・運営が来場者から好評を得て, 学生も「やさしい日本語の浸透不足を実感し, 伝える意義を強く感じた」と述べた。省察からは「貢献意識」「やりがい」「達成感」が確認された。これらの活動を通じ, 学生は言語的スキルを習得し, 多文化共生を「自分事」としてとらえ, 主体的に発信する姿勢を培った。

## 2. 2. 実践2: 相互行為・態度面アプローチ (第三者返答への気づき)

(2023~2024年度短大2年生)

【データ】動画視聴後アンケート・シナリオ (学生作成)・最終アンケート

コミュニケーション系講義において, 第三者返答をテーマにしたワークショップを実施した。TBL (チーム基盤型学習) を導入し, ①動画視聴<sup>2</sup>, ②ゲストスピーカーの実体験 (「馬鹿にされているように感じた」等) の傾聴, ③ロールプレイに加え, ④学生自身がグループ単位でシナリオを作成し実演する活動を行った。当初は問題点を認識できなかった学生も, ④のシナリオ作成・実演を通じ「自分が店員役なら (伝わらない不安から) 同じことをしてしまうと思う」という内省的な意見や, 「当事者役をすると悲しくなった」「不自然なコミュニケーションだと実感した」など, 当事者の視点を体験的に獲得した。これにより, 自らの無意識のバイアスへの深い気づきを促すことができた。

## 2. 3. 実践3: 社会連携アプローチ

(2025年度大学2年生)

【データ】授業内外課題 (アナウンス文・ポスター含む)・事後アンケート

実践1・2の成果をふまえ, 実践3として国際系学科の日本語教育系授業において公共交通機関 (鉄道会社) との社会連携授業を導入した。これは前節で育成したスキルとマインド<sup>3</sup>を, 実社会の課題に応用・実装する試みである。学生たちは当該事業者がグループ全体で推進する「やさしい日本語ガイドライン」の取り組みや車内放送の実際について講義を受けた後, 「鉄道利用時のマナーを海外からのお客様や在住外国人にどのように伝えるか」という実践的課題を与えられ, ポスター案や車内放送文案を作成・発表した。

学生たちは単に内容を伝達するだけでなく, 車内放送の「数秒間」, ポスターの「一瞬

<sup>2</sup> やさしい日本語ツーリズム研究会 ショートムービー「第三者返答」

([https://www.youtube.com/watch?v=56FPX\\_u0Y0g](https://www.youtube.com/watch?v=56FPX_u0Y0g)) およびその分割版を使用

<sup>3</sup> 実践3の授業では, 導入として実践1の一部および実践2を扱った。なお, 本稿における実践1・2の報告は, 短期大学部のデータに基づく。

での視認性」といった実社会ならではの厳しい制約下でのアウトプットを求められた。議論の過程では、単に「わかりやすい言葉」に置き換えるだけでなく、文化的背景の異なる利用者が「なぜそのマナーを知らないのか」という想像力や、相手の尊厳を傷つけない「伝え方」の重要性についても意見が交わされた。さらにロールプレイングを通じ、「相手を思いやって伝える姿勢」を公共交通という実社会の文脈で深く考察する機会となった。

### 3. 考察

#### 3. 1. 「言語」と「態度」の相乗効果（実践1・2の総括）

実践1（言語面）・2（非言語面）は、多文化共生マインドの「基礎力」と「内省的視点」を育む上で有効であったと評価できる。「やさしい日本語」という言語的スキルは、「第三者返答」という態度・内省と組み合わせることで、単なるテクニック論を超えた「他者への想像力」を涵養する土台となったと考えられる。

#### 3. 2. 社会的行為者としての成長（実践3の意義）

さらに、国際系学科で新たに加えた実践3（社会連携）は、これらの学びを教室内に留めず、公共交通機関という実社会の具体的な課題解決へと接続する重要なステップとなった。大学教育における多文化共生マインドの醸成には、「言語スキル」「態度・内省」そして「社会実装」という3つのアプローチを段階的かつ複合的に導入することが、四年制の専門教育において極めて有効であることが示唆された。

#### 3. 3. CEFR「仲介」概念による理論的裏付け

本実践で注目した「他者への想像力」とは、単なる情緒的な共感（empathy）の次元に留まらない。CEFR-CV（2020）は言語使用者を「社会的行為者」として位置づけ、仲介（mediation）を異なる立場の参加者間の相互理解を支え、意味を共同構築する活動ととらえている。これを踏まえると、本実践の「他者への想像力」は、状況・関係性・参加者の背景から相手のニーズに応じて言語資源を選択・調整する仲介の働きと言える。さらに、North & Piccardo（2016）の整理によれば、実践1で扱ったやさしい日本語への言い換えは、情報へのアクセスを支える認知的仲介（cognitive mediation）と親和的であり、実践2における「第三者返答」への内省は、対等な関係性の構築・維持を支える関係

的仲介 (relational mediation) と対応づけられる。これらが教育実践を通じて統合されることで、実社会課題に向けた提案 (実践 3) において、相手の尊厳に配慮しつつ課題解決に取り組む「社会的行為者」としての行動が可能になったと考えられる (図 1)。

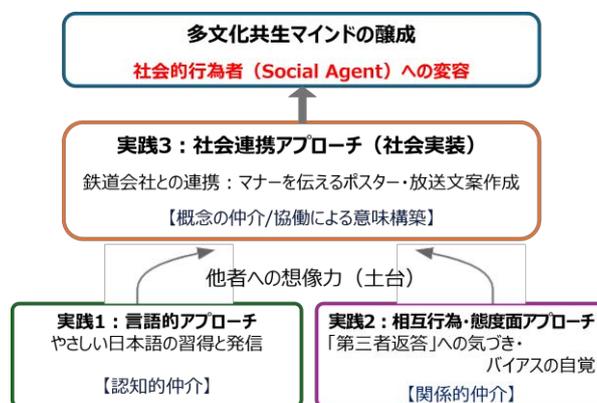


図 1 本研究の概念図 (認知的／関係的仲介の区別は North & Piccardo (2016) 参照)

#### 4. 課題と今後の展望

本研究の限界として、教育実践および社会連携が単一機関での実践に留まっている点、自己報告が中心で短期的変化の観察に留まる点が挙げられる。今後は、事前事後の省察 (自由記述) と成果物を収集し、CEFR-CV の仲介ディスクリプタ (Can-do 尺度文) および North & Piccardo (2016) の整理を参照して教育効果の可視化を試みたい。

#### 文献

大塚みさ (2024). 大学教育における多文化共生マインド醸成の可能性を探って—「やさしい日本語」の導入による一試み—『歌子』32, 15-24.

大塚みさ, 吉開章 (2025). 大学教育にやさしい日本語を導入する意義とその効果検証—短期大学部での教育実践例に基づく一考察—『実践女子大学短期大学部紀要』46, 33-57.

Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment - Companion volume*. Council of Europe Publishing.

North, B., & Piccardo, E. (2016). Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the CEFR. *Education Policy Division, Council of Europe*.

<https://rm.coe.int/168073ff31>

【ポスター発表】

日本語教師の自己研修の場としての研究会の可能性

—教師 A の語りにみる学びと実践のつながり—

芹川 佳子（東京大学）

キーワード

日本語教師研修, オンライン研究会, KH Coder

1. 研究背景

教師は学び続けることが求められる。教育基本法第九条にも「法律に定める学校の教員は、自己の崇高な使命を深く自覚し、絶えず研究と修養に励み、その職責の遂行に努めなければならない」とある。なお、法律に定める学校の教員とは、公立の小学校、中学校、高等学校等の教諭及び講師を指す。一方、文部科学省（2025）によると、日本国内の日本語教師は「ボランティアによる者が 26,721 人（53.1%）と最も多く、以下、非常勤による者が 16,741 人（33.3%）、常勤による者が 6,847 人（13.6%）」（p.10）となっている。日本語教師も学び続けることが求められる職業でありながら、所属する教育機関から組織的、または継続的な研修を得られる機会が少ない。舘岡（2016）は「教師が学ぶ環境という点からみれば、非常勤にせよ専任にせよ、決まったコマを担当するという仕事の仕方の中では、学習者や授業や教育に関して互いに語り合う場を共有していない場合が多い。また、日本語教師の成長を支えるようなプログラムが整備されているケースは少なく、教師たちはひとりで成長することが期待されている。」（pp.78-79）と述べた。多くの日本語教師は、自ら研修会や研究会などに参加し、自己研修を行っている。しかし、自発的に参加した研究会での学びがどのように個々の教育実践に結びついているかは、研究会でしか会わない人や職場でしか会わない人などの他者からはわかりにくいという課題がある。

本研究では、日本語教育アクティブラーニング研究会（以下 AL 会）の設立時からスタッフとして関わり、時には自ら発表したり、いち参加者として参加したりしながら、継続的に参加する日本語教師 A に 2022 年 2 月（調査 1, 約 2 時間）と 2025 年 8 月（調査 2, 約 1 時間半）に研究会や教育実践について半構造化インタビュー調査を実施した。そ

のデータをもとに、調査1と調査2でAの語りにどのような違いとつながりがあるかを明らかにし、Aにとって自己研修の場としてのAL会の意義を考察する。本研究は多様な職種や領域で働く日本語教師の研修を考える資料になるとと思われる。

## 2. 先行研究

日本語教師研修には、①ノウハウ志向（研修参加者が具体的なノウハウを獲得するには、講師が提供する事例と自身のフィールドを結びつける必要がある）、②継続性の欠如（単発の研修が多く、一過性の研修になりがちである）、③個人限定的な学び（個人で参加することが多い。研修で得た学びが、職場や周囲のコミュニティに影響を及ぼすことは多くない）という課題がある（舘岡, 2016）。

舘岡（2021）は、日本語教師の専門性を「どんな日本語教育を実現するのかといった自身の理念（日本語教育観）とどんな特徴をもったフィールド（ことばの教育現場）なのかといったフィールドの固有性との間で最適な方法を編成し実現できること」（p.104）とし、「専門性の三位一体モデル」を提案した。「専門性の三位一体モデル」では、理念（日本語教育観）と方法とフィールドを三位とし、連動した一貫性のある動的なものとして捉える。そして、教師研修をやり方を生み出すプロセスを学ぶ場とすることを提案し、ノウハウ志向という教師研修の課題の解決方法を示した。

## 3. 研究方法

日本語教師Aは現在、非常勤講師として日本国内の複数の大学で働いており、AL会には2015年のAL会設立時からスタッフの一員として関わり、その時々の発表内容や勤務状況にあわせて、運営者、発表者、参加者と役割を変えながら、ほぼ全ての会に参加してきた。AL会では、年数回アクティブラーニング（以下AL）に興味がある人々が集まり、文献講読やディスカッションなどをして活動している。また、仕事では調査1と2の間に担当授業が変わり、別の教育機関にも勤め始めた。

調査1では、10項目の質問（1. AL会に参加したきっかけ、理由、2. AL会での印象的な出来事、3. AL会と他の研究会や学会と似ている点、異なっている点、4. AL会でやって良かったと思う仕事や企画、今後やりたい企画、5. AL会について思うこと、6. 教育実践の略歴、7. ALだと思ふ／思わない実践、8. AL会に参加するようになって、教育実践で意識するようになったこと、9. ALを実現するために大切にしていることや工夫、10.

これからやってみみたい教育実践)を事前に送り、Aが話しやすい内容から話してもらった。調査2も事前に調査1と同じ質問項目を送り、質問1以外の9項目と直近に開催されたワークショップの感想を話してもらった。

#### 4. 結果・考察

調査1(22,549字)と調査2(19,929字)をKH Coder (Version 3.02c)で分析した。調査1か調査2のどちらかで出現回数が15回以上の語を比較すると、調査1で25語、調査2で18語あり、うち11語が共通した。調査2で減少した語は、「アクティブラーニング」(出現回数41減)、「最初」(35減)、「実践」(30減)などであった。調査1の段階で研究会設立から5年以上経っており、設立時と調査1の頃の研究会の様子を比較する話題が多かったためと考えられる。調査2で増加した語は、「学生」(52増)、「評価」(35増)、「考える」(21増)などであった。調査2では、今後やってみみたいこととして、学生が自身で学びたいことを考えて活動したり、学生が自身を評価したりする授業という話が多く語られ、「学生」と「評価」の出現回数が増えた。学習者主体の活動から学習者主体の学びの構築へとAの意識が変わっていったことが反映されたと考えられる。また、「考える」は調査1では14回の出現に対し、調査2では35回出現した。「考える」は調査1では、AがALや運営、授業、活動などを考えるという文脈での使用が多かったが、調査2では学生が授業内で学生同士で考え、それに対してAが考えさせられるという文脈での使用が増えた。ALとは「脳が活発に働くことで生まれる、あらゆる学習の総称」(横溝, 山田, 2019, p.6)とされる。調査2の「考える」の頻出傾向から、学習者が日本語について脳を活発に動かし、それにより教師が日本語教育について脳を活発に動かすというALの循環が垣間見えた。

次に、どの話題や質問にどのような単語が共起したかを調べるために、共起ネットワーク図の抽出を試みた。しかし、半構造化インタビューの特質上、話題がいつの間にか変わったり、別の質問の回答で話し始めたことが他の質問への回答へと重なる内容が出てきたりしており、質問と回答がきれいに対応しなかった。そのため、発話のまとまりごとに要約し、どの話題や質問項目への回答かを分類し、調査1を10の話題(①AL・実践、②今後の実践、③AL会での出来事、④AL会に思うこと、⑤AL会でやりたい企画、⑥他の会との相違、⑦参加のきっかけ、⑧実践の始まり、⑨学習観、⑩ALの定義)、調査2を7の話題(①～⑥は同上、⑦ワークショップ)に分け、話題や各質問への回答を変数に共起

ネットワーク図を抽出した。その結果、調査1の⑨学習観と調査2の⑤やりたい企画が「英語」を通して共起すること、調査1の④思うことと調査2の⑥他の会との相違が「教師」を通して共起することがわかった。

共起した語に関連する回答を確認した結果、Aはアメリカ留学中の英語学習経験により外国語学習に関する学習観が変容したこと（調査1）、教師視点で授業を考えがちになることを避け、学習者の視点を得るために外国語を学習する企画がしたいこと（調査2）が教育観と学習観の往還としてあることがわかった。また、AL会に運営として参加することで、参加者の誘導方法や司会進行の方法などを身につけたり、教師の立ち位置を振り返ったりして教職に役立つ経験ができる場であること（調査1）、その一方でいち参加者として学習者のような体験もできる場であると認識していること（調査2）がわかった。

## 5. 結論

調査1から調査2にかけ、Aの日本語教育は学習者主体の活動から学習者主体の学びの構築へと変容していた。また、AL会での役割に教師と学習者の役割を重ね、AL会を自身の教育実践につながる自己研修の場に行っていることがうかがわれた。このような多様な役割での研究会への能動的な関与が、日本語教師研修の課題であるノウハウ志向と継続性の欠如の克服にも資していると考えられる。今後はAの変容を質的に分析するとともに調査対象を広げ、自己研修のモデル化を進めていきたい。

## 文献

館岡洋子（編）（2021）. 『日本語教師の専門性を考える』 ココ出版.

館岡洋子（2016）. 「対話型教師研修」の可能性—「教師研修」から「学び合いコミュニティ」へ『早稲田日本語教育学』21, 77-86.

文部科学省（2025）. 『日本語教育実態調査 令和6年度報告 国内の日本語教育の概要』 総合教育政策局日本語教育課.

[https://www.mext.go.jp/content/20251114-mxt\\_nihongo01-000045594\\_2.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20251114-mxt_nihongo01-000045594_2.pdf)

横溝紳一郎, 山田智久（2019）. 『日本語教師のためのアクティブ・ラーニング』 くろしお出版.

付記：本研究はJSPS 科研費 JP22K00676 の助成を受けたものです。

【ポスター発表】

日本語教師のキャリア発達における複言語・  
複文化能力の形成

—複線径路等至性アプローチによる分析—

葉 文形 (立命館大学)

キーワード

日本語教師, 複言語・複文化能力, 教育実践, アイデンティティ, TEA

1. はじめに

『Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment』（以下, CEFR, 2001）において提示された複言語・複文化能力 (Plurilingual and Pluricultural Competence : PPC) は, 言語学習者を複数の言語・文化的資源を動員する社会的行為者として捉える視点を示してきた。日本語教育においても, 「日本語教育の参照枠」(文化庁, 2021)をはじめとして, 学習者の多様な背景やアイデンティティを尊重する教育観が重視されている。一方で, 複言語教育を担う日本語教師自身が, どのような PPC を有し, それをどのように意味づけ, 教育実践へと結びつけているのかについては, 十分に検討されているとは言い難い。

2. 先行研究と本研究の立ち位置

PPC の理論的基盤は Coste, Moore & Zarate (1997) に遡り, 部分的能力や複文化経験の蓄積が, 社会的行為者としての在り方やアイデンティティ形成に深く関与する点が指摘されてきた。さらに CEFR-Companion Volume (以下, CEFR-CV, 2020) では, 複言語的理解, 複言語レパートリーの拡張, 複文化レパートリーの拡張という三側面が提示され, PPC はより実践的・操作的な概念として精緻化されている。これらの理念に基づき, Moore & Bernaus (2023) は, 複言語主義の理念を学校教育の中で具体化する試みを示している。一方, 日本語教育においては, 文化庁による「日本語教育の参照枠」(2021)において, CEFR の理念が本格的に体系化されている。これに対し, 英語教育では, Ellis (2013) が, PPC およびそれを基盤として形成される教師アイデ

ンティティを、教師専門性を構成する重要な要素として位置づけている。日本語教育においても、特に非母語話者教師研究では、教師自身の言語学習・使用経験が、教育実践に資する専門的資源となり得ることが示されている。これらの議論は、教師の母語性に依拠した評価を相対化するトランス・スピーカリズム (Hiratsuka ら, 2023) の視点とも接続しており、複言語・複文化的背景を欠如ではなく専門性の一部として捉える枠組みを提供している。さらに、日本語教師研究では、複線径路等至性アプローチ (Trajectory Equifinality Approach : TEA ; 安田・サトウ, 2012) をはじめとする質的研究が蓄積されてきた一方で、PPC の形成過程や意味づけを扱った分析は依然として十分とは言えない。以上を踏まえ、本研究は、複言語話者である日本語教師を対象に、PPC が教育実践および教師アイデンティティへと統合される過程を明らかにすることを目的とする。その上で、①PPC はどのような経験や環境を通して形成されると捉えられているのか、②PPC の意味づけは教育実践および教師アイデンティティといかに関連しているのか、という二つの研究課題を設定した。

### 3. 研究方法と分析手順

本研究では、TEA を採用し、歴史のご招待 (HSI) , 複線径路等至性モデリング (TEM) , 発生の三層モデル (TLMG) を組み合わせて分析を行った。HSI に基づき、PPC の自覚を有する日本語教師 3 名 (サトウ・タナカ・ヤマダ [いずれも仮名]) を対象に、各 4 回の半構造化インタビューを実施し、逐語録化した。得られた語りをもとに、複数の言語・文化経験および教育実践経験を時間軸に沿って整理し、TEM を用いて各協力者の経験径路を可視化することで、PPC の形成・再定位過程における分岐や共通点を把握した。さらに、TLMG を用いて行動・記号・価値観の三層に着目し、実践経験がいかに意味づけられ、教師としての価値観や判断基準へと統合されていくのかを分析した。

表 1 調査協力者の概要

名前	国籍	性別	年齢	複数言語の経験	日本語教師の暦	教育経験の場
サトウ	日本	男性	30代	日本語、中国語、韓国語など	6年	日本(日本語学校)
タナカ	中国	男性	20代	日本語、中国語、英語など	4年	中国(高校・塾)、日本(オンライン)
ヤマダ	日本	女性	50代	日本語、中国語、英語、ドイツ語など	20年	中国(大学)、日本(会社、専門学校)、インドネシア

## 4. 結果と考察

### 4. 1. TEMによるPPCの形成過程（課題1）

本研究における協力者3名はいずれも、英語学習を起点として、多様な言語学習や文化的経験を重ねる中で、複言語話者としての自己、あるいは複文化的経験を有する存在としての自己を自覚するに至っていた。その具体的な経験内容や径路には差異が見られるものの、言語学習や異文化接触を自己理解の一部として位置づけていた点では共通していた。3名はいずれも、言語ごとに熟達度や使用領域が異なるというCEFR（2001）のPPCの「不均衡性」を示しつつ、それらを相互補完的に活用し、学習・生活・教育実践において機能的に運用していた。このことから、協力者のPPCは「部分能力の機能性」および「動的な複合能力」として捉えられる。また、PPCの形成は、教育制度や社会的条件との相互作用の中で構築される過程であり、その意味づけや展開のあり方は、教師の経験文脈に応じて異なることが示された。

### 4. 2. TLMGによるPPCの自覚と展開（課題2）

本研究の3名はいずれも、PPCの形成過程において、具体的な言語使用や異文化接触といった行動経験（第1層）を起点とし、それぞれの言語・文化経験を独自に意味づける段階（第2層）を経て、「日本語教師である自己」を支える教師アイデンティティ（第3層）へと統合していた。さらに、第3層で形成された価値観やアイデンティティは、再び行為選択や意味づけに影響を及ぼし、各自の授業実践へと反映されるという往還的プロセスも確認された。加えて、3名はいずれも、自身の複言語・複文化経験を日本語教育の実践に積極的に統合しており、PPCは言語間比較、学習者背景への配慮、文化的調整などを支える中核的資源として機能していた。これらの結果は、複数の言語・文化経験が教師専門性を構成する重要な要素であるとする先行研究（Ellis, 2013）と整合的である。さらに、複言語・複文化経験を教育実践の中核的資源として位置づけることは、従来の「母語話者＝理想的教師」という前提を批判するトランス・スピーカリズム（Hiratsukaら, 2023）の立場と強く共鳴する。また、複言語話者としてのアイデンティティと日本語教師としてのアイデンティティの間には連続性が認められ、PPCの自覚は、教室内指導にとどまらず、学習者の生活世界と関わる実践を支えるアイデンティティ資源として内面化されていた。

## 5. まとめと今後の課題

本研究は、PPC が単なる経験の蓄積ではなく、経験の省察と再解釈を通して、日本語教師の教育実践および教師アイデンティティへと統合される生成的資源であることを明らかにした。今後は、PPC の自覚が必ずしも顕在化していない教師や、異なる背景をもつ教師を含めた検討が求められる。さらに、今後の課題として、CEFR-CV (2020) における「仲介」概念との接続、およびワークキャリアにとどまらないライフキャリア全体を視野に入れた分析が挙げられる。これらを通して、PPC の教育的意義と射程を、より包括的に明らかにしていく必要がある。

## 文献

- 安田裕子・サトウタツヤ (2012) 『TEM でわかる人生の径路——質的研究の新展開』新曜社.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing.
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe.
- Ellis, E. (2013). The ESL teacher as plurilingual: An Australian perspective. *TESOL Quarterly*, 47(3), 446–471. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/tesq.120>
- Hiratsuka, T., Nall, M., & Castellano, J. (2023). Trans-speakerism: A trioethnographic exploration into diversity, equity, and inclusion in language education. *Language and Education*, 1–17.
- Moore, E., & Bernaus, M. (2021). Perspective 1: Plurilingual education in Europe: Contexts, initiatives and ongoing challenges. In C. A. Chik, J. D. Turner, & A. Tsung (Eds.), *The Routledge handbook of plurilingual language education* (pp. 378–384). Routledge.

【ポスター発表】

語り合いがひらく教員の動的なまなざし  
—「内なる国際化」をめぐる省察から—

尹 惠彦 (大阪経済法科大学), 柳 東汶 (大阪経済法科大学),  
荻田 朋子 (大阪経済法科大学)

キーワード

大学教員, 語り合い, 国際共修, 内なる国際化, 教育的実践・省察

## 1. はじめに

筆者らが勤務している大学では、留学生や外国にルーツをもつ学習者の増加に加え、教職員を含めた構成員の多様化が進み、文化的・言語的背景の異なる人々が日常的に同じ学習空間を共有する「国際共修」が広がりつつある。このような環境は、海外派遣や留学といった空間的移動を前提とする「外なる国際化」だけでは捉えきれない、学内で生起する関係性や実践に目を向ける必要性を示唆している。Nilsson (2003) が指摘する「内なる国際化 (Internationalization at Home)」は、まさにこうした日常的な教育実践の中で育まれる国際性に着目する視点として位置づけられる。

本研究では、大学における「国際共修」を、学習者間の関係が重視されがちな実践としてのみ捉えるのではなく、教員自身の経験や省察が交錯する過程として捉え直す視点から検討を行う。その際、教員同士が授業実践の振り返りについて語り合い、共有していく過程に着目することで、教員の「国際共修」への意識がどのように揺れ動き、変化していく可能性があるのか、またそうしたやり取りが「内なる国際化」の動的なプロセスとしてどのように捉えられ得るのかを考察することを目的とする。

## 2. 先行研究

Nilsson (2003) は、高等教育の国際化を一部の移動可能な学生や教員に限定するのではなく、大学に所属するすべての学生・教職員を包摂する取り組みとして再構成する必要性を指摘している。そして、「内なる国際化」を研究・教育・サービスの全体に国際的視点を組み込む継続的なプロセスとして位置づけており、国際化をキャンパス内部の日常的

実践として捉える視点を提示している (pp.27-30)。

日本の高等教育においても、海外留学者数の減少や留学期間の短期化を背景に、国内キャンパスにおける教育の国際化、すなわち「内なる国際化」への関心が高まっている。水松 (2018) は、日本の大学における教育の国際化が、依然として英語力向上や留学促進に偏りがちである点を指摘し、国内キャンパスで学生が国際的視野を育む教育実践の重要性を論じている (pp.135-136)。

米本、佐野 (2023) は、国際共修の教育実践において、教員が学習者との間にどのような「境界」を見出し、それにどのように関わろうとしているのかを分析している。同研究は、国際共修を固定的な枠組みとしてではなく、教員の実践的判断や省察を通して再構成される動的な営みとして捉える必要性を指摘しており、教員同士の協働的探究の重要性を示している。

### 3. 研究方法

本研究では、語り合い法 (石倉, 2002) を用い、大学1年生のゼミを担当する筆者ら3名の教員の語りを対象に分析を行う。語り合い法は、固定された「話し手一聴き手」という役割のものでことばを客観的に解釈する方法とは異なり、参加者が相互に語り手と聴き手の立場を行き来しながらやり取りを重ねていく点に特徴がある (p.90) という。

本研究での分析対象は、多様な背景をもつ学習者を対象とした授業実践を振り返りながら語り合った2回の記録である。分析の視点としては、ゼミを担当する教員らが、多様な背景をもつ学習者と関わるなかで、どのように自らの授業実践を揺さぶられ、教員同士の語り合いを通して、その授業実践をどう変化させていくのかという過程に関心を置いた。

### 4. 分析と考察

本研究では、大学1回生のゼミを担当する教員である筆者ら3名による2回にわたる語り合いの記録を分析対象とする。以下、教員同士の相互作用に着目しながら、語りがどのように連鎖し、省察や問題意識が立ち上がっていくのかという過程を検討する。

#### 1 回目の語りから抜粋

<荻田>どうしても、私、日本語教師で留学生に寄っちゃうんですよね、留学生に話しやすいというか、話しかけやすくなって。日本人の人の反応とかに緊張し

ちゃうんです。あんまり慣れてないからか。〈省略〉いろんなバックグラウンドの人と話してみましようとか言いつつ国籍が違えばいいみたいな感じでグループ作ってるところがあったので。・・〈省略〉それはなんかそういう人々に十分配慮して話してないなあ。

〈尹〉今のお話の流れで。例えば。最初の頃。気づいたのか？〈省略〉時間の流れなんではっきり言えないんですけど、なんとなく先生の。

〈荻田〉具体的なエピソードがあって、私が持っているゼミの。

省略

〈柳〉 さっき荻田先生と同じで、私も。留学生の相手するのに比較的慣れていて、日本人はもちろん、日本人自体が嫌っていうか、なんか、特に私は外国人の先生って。っていうのは、あの留学生を相手するときは、自分は、自分も相手もみんな日本人からしたら同じ外国人だからあまり気にならないんですけど、そうですね・・〈省略〉・・やっぱり日本人学生を相手にすると、自分が日本人じゃないってというのが、なんかちょっと意識してしまうところがあるなって、やっぱり日本人学生を相手にすると、自分が日本人じゃないってというのが、なんか、ちょっと意識してしまうところがあるなって、この前改めて認識しました。あの、ちょっと恐怖症とかまで言うのは大げさですけど、日本人学生と、どう、やり取り、まあ、コミュニケーションを取ったらいいのか？みたいなのがちょっと怖いというか、なんか慣れてない。自分がいるなっていうことで

2 回目の語りから抜粋

〈柳〉 ちょっと日本人同士。中国人同士でもちょっと仲良くしてよみたいな感じでそういうふうに分けました。後から個人面談でいろいろ聞いてみたんですけど。みんな同じ国籍でもそれぞれ友達じゃない。

上記の語りから、まず、教員の葛藤や違和感が、語り合いを通して「個人の語り」から「共有される語り」へと展開していく過程がうかがえる。1 回目の語り合いでは、教員が自身の授業実践を振り返る中で、日本語教師としての経験から留学生に寄ってしまうことへの気づきや、日本人学生を前にした際の緊張感、いわゆるアウェー感といった感情が語られていた。こうした語りは、他の教員の応答を引き出し、類似した経験や感覚が重ね合

わされることで、個人的な問題にとどまらず、教員間で共有され得る問いとして立ち上がっていった。この点から、語り合いは、教員の内省を相互に接続し、問題意識を共有可能なものへと転換していく働きをもつ可能性が示唆される。

次に、語り合いを重ねる中で、国籍といった表面化しやすいカテゴリーへの着目から、学習者一人ひとりの関係性や特性といった、目に見えにくい多様性へと関心の焦点が移行していく様子がうかがえた。2回目の語り合いでは、同じ国籍であっても必ずしも友人関係にあるわけではないという気づきを手がかりに、よりよい学修環境や授業デザインを考えるために、どのように学習者を授業に参加させていくかについて語られている。これは、語り合いを通して教員の問題意識が更新され、自らの授業実践を別の角度から捉え直す動きが生まれていることを示していると考えられる。こうした点から、語り合いは単なる経験交換にとどまらず、教員の教育観や実践を再構成していく契機として機能していた可能性がある。

## 5. おわりに

本研究は、「国際共修」を教員の側から捉え直す視点を提示するとともに、「内なる国際化」を一定の定義や到達像として示すのではなく、日常的な教育実践の中で生成され、更新されていく動的なプロセスとして位置づける点に意義があると考えられる。

## 文献

- 石倉得使 (2002). ある対照的な 2 人の青年の独特なありようについて『質的心理学研究』1, 88-106.
- 水松巳奈 (2018). 「内なる国際化」によるグローバル市民育成に関する事例研究『東北大学高度教養教育・学生支援機構要』4, 135-147.
- 米本和弘, 佐野和子 (2023). 国際共修において教員が描く境界とその境界へのかかわり方の問い直し—2 大学間の教育実践での教員の協働探究を通して—留学生交流・指導研究『留学生交流・指導研究』25, 49-61.
- Nilsson, B. (2003). Internationalization at Home from a Swedish perspective: The case of Malmo. *Journal of Studies in International Education*, 7(1), 27-40.

【ポスター発表】

## 中堅日本語教師の研修経験における再意味づけの契機

—研修生期とメンター期の語りの比較から—

小坂 凜（京都産業大学）

### キーワード

中堅日本語教師，省察，メンター，再意味づけ

#### 1. 研究背景と目的

教師教育における省察の重要性は、ショーン（1983/2007）によって提唱され、専門職は「省察的実践者（reflective practitioner）」として再定義された。日本語教師養成や現職教師研修においても、こうした省察的実践者像を背景として、多様化する学習者に対応する教師の成長を重視する立場から、自己研修型教師という考え方が提起されている（岡崎，岡崎，1997）。この立場では、教師の学習は研修によって一方向的に知識が付与されるものではなく、教師個人が教授活動の中で経験する一つ一つの事柄について、その人なりの意味を構築していく過程であると捉えられている。研修における学びもまた、教授活動から切り離された特別な経験ではなく、その後の実践の中に持ち込まれ、試行や葛藤を経ながら再解釈されていく経験の一部として位置づけられる。したがって、研修での学びは研修直後に完結するものではなく、その後の実践経験や立場の変化を通して、あらためて意味づけ直される可能性をもつと考える。

では、研修を終えた教師は、自らの研修経験を時間の経過の中でどのように意味づけているのだろうか。筆者が中堅日本語教師のための研修修了者1名に対し、研修での学びについて語りを求めたところ、その語りには時間の往還がみられ、研修生として研修に参加した経験と、その後メンターとして同様の研修に関わった経験とでは、意味づけのされ方が異なっていた。具体的には、研修生期の経験は「当時はわからなかったが、今はわかるもの」として再意味づけされていたのに対し、後に担ったメンター期の経験については、「今もなおわからないもの」として語られていた。そこで本研究では、同一人物の「研修生期」と「メンター期」の語りを比較することにより、再意味づけの成立条件とその契機を探ることを目的とする。

## 2. 研究方法

### 2. 1. 研究フィールド

研究フィールドは、公益社団法人日本語教育学会が実施した「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（略称：JCN 研修）」（以下、研修と称する）である。分析対象者の受講当時は「中堅研修コース」と「講師育成コース」が並走しており、前者では研修生が自身の現場課題を持ち寄ってチームで検討し、後者ではメンターとしてチーム（研修生 3-4 名で構成される）の活動や研修生の学びに伴走しながら研修運営の方法を学び、得られた気づきや学びをもとに研修企画案を立案する構成であった。研修の詳細に関しては、小林ほか（2024）を参照されたい。

### 2. 2. 分析対象者と分析方法

本研究の分析対象者 Y 氏は、2019 年度に中堅研修コースを修了し、その 2 年後の 2021 年度に講師育成コースを修了した中堅日本語教師 1 名（以下、Y 氏と称する）である。Y 氏に対し、2025 年に、研修生としての経験およびメンターとしての経験を振り返るインタビューを計 2 回（各回約 2 時間）実施した。1 回目のインタビューに先立ち、Y 氏には研修受講時に提出した資料（応募書類、振り返りシート）および当時のメモを事前に参照しておくよう依頼した。インタビュー当日も、それらの資料を適宜参照しながら語ってもらい、得られた語りはすべて逐語化した上で、比較分析を行った。2 回目のインタビューでは、1 回目のインタビューの分析を踏まえ、研修生期の経験が「当時はわからなかったが、今はわかるもの」として再意味づけされていた一方で、後に担ったメンター期の経験については、「今もなおわからないもの」として語られていた点に着目し、とくに再意味づけが生じた契機について重点的に聴き取りを行った。なお、本研究は、Y 氏に対し研究目的および方法を説明し、紙面による研究協力への同意を得た上で実施した。

## 3. 結果と考察

### 3. 1. 研修生期の経験の再意味づけ

Y 氏は研修生期の経験について、当時は協働的な学びや議論が成立していると捉えていたが、現在振り返ると、十分に成立していなかったことを語っている。Slack 上でのやり

取りや勉強会において、課題について「議論しているつもり」ではあったものの、専門用語の定義や問題意識の共有が不十分であり、共通言語が形成されないまま、表層的なやり取りにとどまっていたという認識が示された。この再意味づけの契機として、Y氏は論文執筆準備を挙げている。Y氏は、研修中に受け取った言葉を断片的に記憶していたものの、それらが「腑に落ちた」のは、論文という形で自身の考えを整理し、言語化する過程を経た後であったと述べている。さらに、その理解は一時点で完結するものではなく、2020年のコロナ禍、2022年のY氏に関わる研究プロジェクトの準備、そして2025年の論文準備といった複数の時を往還しながら形成されてきたことが示された。このことから、研修生期の経験は、実践と省察を往還する中で、「当時はわからなかったが、今はわかるもの」として再構成されているといえる。

### 3. 2. メンター期の経験の意味づけ

一方、メンターとしての経験について、Y氏は一貫して「うまくいかなかった」「今もなおどうしていいかわからない」と語っている。研修生の課題が進まないことへの焦りや、介入の度合いに対する葛藤が強く意識されていた。伴走したいという理想と、進行管理や促しを行わざるを得ない現実との間で揺れ動く自身の姿が語られている。また、研修生同士のやり取りが「座談会」のようになり、課題の焦点化や実現可能な問題設定に至らなかった場面についても、明確な解決策を見出せないまま現在に至っていることが示された。

### 3. 3. 再意味づけの成立条件

本研究の分析から、研修生期とメンター期の経験は、再意味づけの成立の仕方において差異を示していた。研修生期の経験については、研修修了後も類似の経験を継続的に積む機会があり、その過程で当時の経験が繰り返し想起され、現在の実践や研究活動と結びつけながら捉え直されていた。また、Y氏は研修中に受け取った助言や他者の言葉を「拾い集めて」記録し、時間をおいて見返すといった内省的な習慣をもっており、このような経験を言語化し直す習慣が、再意味づけの更新を支えていたと考えられる。これらの点から、研修生期の経験においては、経験の反復可能性と内省の蓄積が、再意味づけの成立条件として機能していたことが示唆される。

一方、メンター期の経験については、研修終了後に同様の実践に継続的に関わる機会が

限られていたことが、再意味づけの未成立に影響していた可能性がある。インタビューにおいてY氏は、メンター期の経験を「今もなおわからないもの」として語っており、課題が進まない研修生への関わりや、自身の介入の在り方について、十分に整理しきれないまま記憶に残っている様子がかがえた。

#### 4. まとめと今後の課題

本研究では、中堅日本語教師Y氏への2回のインタビューをもとに、研修生期およびメンター期の経験が、時間の経過の中でどのように意味づけられているのかを分析した。その結果、両者には再意味づけの成立の有無に差異があったことがわかった。研修生期の経験については、研修修了後も類似の経験を継続的に積む機会があり、内省的に経験を捉え直す実践が蓄積されていたことが、再意味づけの成立に関与していたと考えられる。特に、論文執筆準備という当時の経験を言語化・再解釈する契機が生じたことが、再意味づけを促していた。一方、メンター期の経験については、その後に同様の経験を再度経験したり、異なる視点から検討し直したりする機会が乏しかった。このことが、出来事を過去の経験として対象化し、語り直し再構成するための時間的・経験的距離を形成しにくくしていたと考えられる。今後は、複数のメンター事例を対象に分析を行い、再意味づけの成立条件の共通性と多様性を検討する必要がある。

#### 文献

- 岡崎敏雄，岡崎眸（1997）．『日本語教育の実習－理論と実践』株式会社アルク．
- 小林ミナ，中島祥子，義永美央子，小河原義朗（2024）．中堅日本語教師研修の実践と課題－日本語教育学会 JCN 研修を事例にして『2024 年度日本語教育学会春季大会予稿集』（pp.21-30）．
- ショーン，D. A.（2007）．『省察的实践とは何か－プロフェッショナルの行為と思考』（柳沢昌一，三輪建二，監訳）鳳書房．（原典 1983）

#### 付記

本発表の内容は、日本語教育学会が受託した文化庁委託事業「令和3年度日本語教育人材の研修プログラム普及事業 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。

【ポスター発表】

## ウェルビーイングを軸とした非正規日本語教師の 労働環境改善に向けて

—北海道における大学と日本語学校の比較から—

藤原 安佐 (札幌大学), 久野弓枝 (札幌大学)

### キーワード

働きやすさ, 働きがい, 経済的安定, ワークライフバランス, 心身の健康状態,

### 1. はじめに

北海道では在留外国人が年々増加し、日本語教育の需要が高まっている。一方で、日本語教師の数は691人にとどまり、その約75%が非正規雇用またはボランティアとして従事している(文部科学省, 2023)。慢性的な教師不足に加え、新たな人材の確保も困難であり、地域における日本語教育の質と持続可能性が懸念される。

本研究は、このような現状を踏まえ、非正規日本語教師の労働環境の実態と課題を明らかにし、地域の日本語教育の質と持続可能性の向上に向けた改善策の基盤を築くことを目的とする。その理論的枠組みとして、OECDが提唱する「教師のウェルビーイング」の考え方に着目し、「ウェルビーイング」を「身体的・精神的・労働環境において安心できる状態」と定義した上で、非正規日本語教師の現状を多角的に分析する。

### 2. 教育分野におけるウェルビーイング

はじめに、教育分野におけるウェルビーイングの先行研究を概観する。教育におけるウェルビーイングは、OECDの「Learning Compass 2030」(2019)を契機に、定義や測定指標の整備が進められてきた。鈴木(2023)によれば、この概念は個人レベルにとどまらず、組織や社会集団といった集団レベルでも論じられる多元的なものであり、「現在のWell-being」と「将来のWell-being」の二層構造から成る。本研究では、まず「現在のWell-being」に焦点を当て、非正規日本語教師の働き方を分析対象とする。

また、日本の学校教育においても、ウェルビーイングは重要な理念として位置づけられている。教育振興基本計画(令和5年)では、ウェルビーイングが教育の基本方針の一つ

とされ、身体的・精神的・社会的な良好な状態に加え、生きがいや人生の意義といった将来的・持続的な幸福を含む包括的な概念として捉えられている。また、個人のみならず、学校や地域、社会全体の持続的な良好さも含まれる点が特徴である。

次に、教師のウェルビーイングに関しては、日本では教職の離職率の増加や長時間労働の常態化など、「教職の危機」とも言える状況が続いており、こうした背景から教師のウェルビーイングへの関心が高まっている（露口，2022）。また、服部（2024）は教師が自身のウェルビーイングを実感することは容易ではなく、その背景には教師特有の強い責任感や自己犠牲的傾向があると述べ、これらに配慮したメンタルヘルスケアの必要性を論じている。

一方、言語教育の分野においても、教師のウェルビーイングは個人と環境との関係性に注目する視点として重視されており、Pentón ら（2023）は、ウェルビーイングを個人の責任に帰すべきではなく、政策や組織レベルでの支援が不可欠であると主張している。

しかしながら、これまで日本語教育においては日本語教師に関するウェルビーイングの検討は、十分に行われてこなかった。非正規雇用が多数を占める日本語教育の現場において、教師の働き方を可視化し、ウェルビーイングの視点から分析することは、労働環境の改善に向けた重要な手がかりとなると考えられる。

### 3. 調査の概要

北海道の非正規日本語教師の労働実態を把握するため、2024年にオンラインによるアンケート調査を実施した。概要は以下の通りである。

実施方法：オンラインによるアンケート調査

実施期間：2024年5月25日～6月30日

対象：北海道内で働く非正規雇用の日本語教師

回答数：72名

質問項目：1. 属性、2. 給与体系、待遇、3. 不安や不満、4. 国家資格について

本研究では、所属教育機関による課題の違いを明らかにすることを目的に、日本語学校勤務の非正規日本語教師27名および大学勤務の同18名、計45名の回答に限定して分析を行った。ウェルビーイングの現状把握には、OECD（2024）が提示する「ウェルビーイングと（個人および社会の）発展の測定フレームワーク」を参照した。このフレームワークは、「経済的安定」「雇用と仕事の質」「住宅」「健康状態」「知識と技能」「環境の

質」「主観的幸福」「安全」「ワークライフバランス」「社会とのつながり」「市民参画」の11項目で構成されている。

#### 4. 調査結果の分析

非正規日本語教師の年齢層や教師歴は、大学と日本語学校では明確な違いが見られた。大学では50～60代が6割以上、教師歴10年以上が9割以上を占めたのに対し、日本語学校では20代が約15%、40代以上が約8割、教師歴10年以上は約1割にとどまった。

こうした属性の違いを踏まえ、OECDのウェルビーイング11領域を参照し、教師の不満および不安を分析した結果、両者の間に特徴的な差異および共通点が認められた。

まず、日本語学校勤務の約半数が「知識と技能」に関し不安を抱え、研修会や学会への参加が保障されていないこと不満を感じており、専門性の不足や国家資格化に対する懸念が顕著であった。また、最大の不満は賃金の低さであり、本調査結果によると時間単価が大学の半分以下で、「経済的安定」が著しく損なわれている実態も明らかとなった。一方で、大学勤務の教員の約半数は、長年の経験にもかかわらず昇給がないことに不満を抱いており、病気による収入減や雇止め、授業コマ数の一方的な削減などの雇用不安を抱えている。大学においても「経済的安定」の側面でウェルビーイングが損なわれているが、日本語学校とは課題の性質が異なることが明らかになった。

このように日本語教師のウェルビーイングには、教育機関、年齢、教師歴といった個人の属性による相違が見られた。日本語学校では、キャリア形成に対する不安が強く、特に国家資格取得が精神的な負担となっている一方、大学では、経験を積んでも昇給が見込めないことへの不満や、契約更新に左右される不安定な雇用形態への懸念が多かった。これらの状況は、いずれも教師の働く意欲を損ないかねない労働環境の存在を示しており、ウェルビーイングの観点からの改善が求められる。

次に、両者に共通する課題は、「環境の質」に深く関わる社会保険への未加入に対する不満である。日々の生活の安定のみならず、将来や老後に対する不安とも密接に関連しており、看過できない問題である。さらに、「ワークライフバランス」の観点からも、時間外の仕事の多さや、あいまいな業務内容に起因する長時間労働に不満を訴える声が多く、これは心身の健康や生活の質に影響を及ぼしかねない。また、本人や家族の病気を理由に休めないという声も多く、こうした状況が教師のウェルビーイングをさらに損なう要因となっている。

更に「安全」の観点からは、不安定な労働環境の中で労働リテラシーの習得を積極的に望む教師が多く、教師自身が主体的に自らの身を守ろうとする姿勢がうかがえた。

## 5. 非正規日本語教師のウェルビーイングの向上を目指して

学習者の意欲や自律性を高めるためには、教師自身のウェルビーイングが保障されていることが重要である。露口（2024）は、教師のウェルビーイングには、外的労働環境、すなわち「働きやすさ」と、内的要因である「働きがい」の両立が重要であると指摘する。働きやすい環境が整っていても、働きがいが伴わなければ満足感は得られず、逆に働きがいがあっても長時間労働が続けば心身の健康を損なう可能性がある。したがって、「働きやすさ」の整備に加え、教師の内省や人的資源とのつながりも重要である。以上を踏まえ、教師のウェルビーイングを高めるためには、以下の4点の視点が重要だと言える。①長時間労働の要因と負担業務の可視化・改善、②心身の健康状態への意識の向上、③労働リテラシーに関する意識の向上、④信頼できる人的資源の確保

## 6. 今後の課題

今回の調査から、大学と日本語学校では非正規日本語教師の待遇や労働環境に違いがあり、それぞれの教師が抱える不満や不安にも差異があることが明らかとなった。しかしながら、教師のウェルビーイングの向上を図るには、個人の視点にとどまらず、組織全体のウェルビーイングを踏まえた検討が求められるが、これらは今後の課題である。

## 文献

露口健司（2024）. 『教員のウェルビーイングを高める学校の「働きやすさ・働きがい」改革』教育開発研究所

久野弓枝, 藤原安佐（2025）. 北海道における非正規雇用日本語教師に関する実態調査—日本語学校と大学の労働環境の比較を通して『札幌大学研究紀要』9, 353-367.

服部紀代（2024）. 『教師のウェルビーイングを創出するメンタルヘルスケア』晃洋書房.

Pentón Herrera, L. J., Martínez-Alba, G., & Trinh, E. (2023). *Teacher well-being in English language teaching: An ecological approach*. Routledge.

【ポスター発表】

認定日本語教育機関が掲げる理念から見えること

尾沼 玄也 (拓殖大学), 加藤 林太郎 (神田外語大学)

キーワード

認定日本語教育機関, 理念, テキストマイニング

1. 背景と目的

主として在留外国人に対する日本語教育の質の確保を目的として「日本語教育の適正かつ確実な実施を図るための日本語教育機関の認定等に関する法律」が2024年に施行された<sup>1</sup>。同法の下で、文部科学大臣の認定を受ける日本語教育機関は、イ「日本語教育課程を担当する教員及び職員の体制」ロ「施設及び設備」ハ「日本語教育課程の編成及び実施の方法」ニ「日本語に通じない生徒が我が国において学習を継続するために必要な学習上及び生活上の支援のための体制」について文部科学省令が定める基準に適合していることが求められる<sup>2</sup>。「認定日本語教育機関日本語教育課程編成のための指針」<sup>3</sup>では、「それぞれの機関が、本指針を土台とし、自ら掲げる教育理念や教育課程の目的及び目標に基づき、発展的かつ創造的に教育内容を計画、実施し、学習者（生徒）が習得を目指している到達レベルまで見通しを持って学べるように支援し、学習者（生徒）への評価を適切に行うことが重要である」と示されており、本稿では特に教育理念に焦点を当てる。

一般に、国が教育機関を公的に承認する制度は、国が教育機関を社会に対して保証する

---

<sup>1</sup> 政府広報オンライン「日本語教育の適正かつ確実な実施を図るための日本語教育機関の認定等に関する法律」[https://www.gov-online.go.jp/eng/publicity/book/hlj/html/202402/202402\\_08\\_jp.html](https://www.gov-online.go.jp/eng/publicity/book/hlj/html/202402/202402_08_jp.html) (2026年1月8日閲覧)

<sup>2</sup> e-Govポータル「日本語教育の適正かつ確実な実施を図るための日本語教育機関の認定等に関する法律（令和五年法律第四十一号）」[https://laws.e-gov.go.jp/law/505AC0000000041#Mp-Ch\\_2](https://laws.e-gov.go.jp/law/505AC0000000041#Mp-Ch_2) (2026年1月8日閲覧)

<sup>3</sup> 「認定日本語教育機関日本語教育課程編成のための指針」[https://www.mext.go.jp/content/20241015-mxt\\_nihongo01-000034783\\_2.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20241015-mxt_nihongo01-000034783_2.pdf) (2026年1月8日閲覧)

ものである。上記のように、認定制度の基盤には、教育機関が自らをどのような存在と捉え、国がどのような機関を社会に対して保証しようとしているのかという理念的側面がある。朝山（2023）は日本語学校の存在理由や地位、社会でどのような役割を担うことを期待されているのかなどが長年明確になっていなかったと指摘しているが、認定日本語教育機関（以下、教育機関）は自らをどのような存在として社会に位置づけるのだろうか。また、国はどのような教育機関を社会に対して保証するのだろうか。本研究では、認定日本語教育機関の理念の記述を分析し、公的な日本語教育がどのような目的・対象・価値を志向しているのかを明らかにする。

## 2. データと分析方法

認定日本語教育機関（以下、認定機関）の審査は2026年1月現在までに3回行われた。その結果は表1のとおりである。本発表では2025年10月上旬時点で「日本語教育機関認定ポータル」<sup>4</sup>に掲載された41の認定機関（2024年度2回目まで）を対象に、その「基本理念・目的・目標等（以下、理念）」にどのようなことが記述されているのかを分析する。

表1 認定日本語教育機関審査状況（文部科学省資料<sup>5</sup>を基に筆者作成）

	2024年度1回目			2024年度2回目			2025年度3回目		
	(認定日2024年10月30日)			(認定日2025年3月31日)			(認定日2025年10月31日)		
	留学	就労	生活	留学	就労	生活	留学	就労	生活
申請機関数	70	3	1	46	2	0	73	1	0
認定機関数	22	0	0	17	2	0	22	1	0

本研究では、理念をKH Coder (Ver.3.03) を用いてテキストマイニングの手法で分析した。分析結果を1) 頻出語彙とコンコーダンス、2) 共起ネットワーク分析による話題抽出、3) クラスタ分析による理念タイプ分類の3点から考察する。

<sup>4</sup> 日本語教育機関認定ポータル <https://www.nihongokyouiku.mext.go.jp/top> (2026年1月8日閲覧)

<sup>5</sup> 文部科学省「認定日本語教育機関の認定結果」[https://www.mext.go.jp/content/20251031-mxt\\_nihongo01\\_000041304\\_2.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20251031-mxt_nihongo01_000041304_2.pdf) (2026年1月8日閲覧)

## 2. 分析結果

### 2. 1. 頻出語とコンコーダンス

まず、最も多く出現した語、上位10語は、以下の通りであった。「育成(70回)、日本語(67回)、社会(62回)、日本(59回)、文化(59回)、人材(51回)、学生(46回)、理解(42回)、共生(41回)、日本語教育(40回)、目指す(40回)、力(39回)」。「理解」のコンコーダンスを見てみると、「学習者が日本文化や習慣を理解する力を養う」などの日本文化への同化を志向する書きぶりが25件、「多文化理解」などの用語が用いられ、特定文化への同化を志向しないものが13件、その他が3件だった。出現数7件の「相互理解」も考慮すると、教育機関によって同化志向か否かに大分された。また「共生」については、機関が想定する共生社会の範囲に特徴があった。「機関が所在する地域」に明示的に言及したものが12件、「日本国内」を想定したものが7件、「地域の限定がないもの」が22件だった。また、出現回数23回の「貢献」は、社会における機関の役割について言及したものだが、「地域社会」への「貢献」が9件、「(多文化)共生社会」が7件、「世界・世界平和」が5件、「社会課題」1件、「その他」1件だった。

### 2. 2. 共起ネットワーク分析による話題抽出

次に、使用頻度60語の共起ネットワークを見てみると、理念に書かれたトピックは「育成すべき学習者像」、「社会における教育機関の立場」、「就労者としての外国人」、「自律的な学び」という4つであることが確認できた(図1)。

### 2. 3. クラスタ分析による理念タイプ分類

続いて、理念の書きぶりから41機関を5つのクラスタに分けたところ、人と人のつながりや相互理解力を重視した「多文化共生ネットワーク型」(4校)、学習者の夢に基づいた自律的な社会課題への挑戦を目標に据える「自立・実践力型」(11校)、学習・進学サポートを中心に据えた「進学・キャリア形成型」(3校)、教室を超えた社会的な役割を謳う「地域協働・コミュニティ型」(5校)、多様性や世界とのつながりを重視する「グローバル人材・多様性型」(18校)に分類された。



【ポスター発表】

日本語教育研究者を対象にしたパラダイム判定チャートの  
開発プロセス<sup>1</sup>

香月 裕介 (神戸学院大学), 伊藤 翼斗 (京都工芸繊維大学)  
大河内 瞳 (桃山学院大学)

キーワード

日本語教育, パラダイム, 研究手法, 類型論的診断, 非分岐式構造

1. はじめに

「どのパラダイムに依拠して研究を行うのか」ということは、研究を行うにあたって不可欠の要素であるが、それが日本語教育学の論文や発表において明示されることは多くない(伊藤ほか, 2025)。パラダイムへの認識不足については、研究分野に限らず、量的研究に関しては量的研究者の多くがパラダイムという概念を持っていないこと(大谷, 2019)、質的研究に関しては質的研究が「お手軽な」研究手法として利用されていること(田垣, 2005)がそれぞれ指摘されており、日本語教育学においてもこれらの指摘は当てはまると考えられる。しかし、伊藤ほか(2025)でも述べられているように、日本語教育学がその学際性を強みとして他分野他領域との協働を進めていくためには、自身のパラダイムに対する理解を深め、それを研究に反映させることは重要である。そこで、発表者らは、日本語教育分野の研究者が自身のパラダイムを理解するためのツール「パラダイム判定チャート(以下、チャート)」を開発することにした。

2. チャートの概要と作成の手順

チャートは、チャートを利用した研究者が最終的に自身のパラダイムに相当する判定結果を得られることを目指して構築した。チャートの形式には類型論的診断を採用し、判定

---

<sup>1</sup> 本発表は、日本学術振興会基盤研究(C)22K00652「日本語教育学における質的研究プラットフォームの構築のための基礎研究」(研究代表者:香月裕介)の助成を受けたものである。

結果に至るまでの質問項目は非分岐式構造<sup>2</sup>とした。類型論的診断とは、質問項目への回答をもとに、判定結果を連続的な得点（尺度）として示すのではなく、あらかじめ設定された複数のタイプのいずれかに分類して示す診断方法である。個々のパラダイムはスペクトラム的に捉えられるものであり互いに厳密な境界線があるわけではないが、判定結果の分かりやすさを重視し、判定結果となるパラダイムを複数設定する類型論的診断が望ましいと考えた。また、非分岐式構造とは、質問の回答内容によって次の質問が変わる（分岐する）ことがなく、全員が同一の質問に答える構造を指す。分岐式構造は質問の回答によって次の質問が変化するため、判定結果へ至る経路が複雑であること、用意しなければならない質問の数が多くなることから、今回は採用しなかった。

質問項目と判定結果を検討するにあたっては、リンカン、グーバ（2000/2006）を参照した。リンカン、グーバ（2000/2006）では、オルタナティブなパラダイムとして、実証主義、ポスト実証主義、批判理論、構成主義、参加型の5つが挙げられていることから、この5つのパラダイムを判定結果に採用した。また、リンカン、グーバ（2000/2006）では、これらの5つのパラダイムのそれぞれについて、存在論的・認識論的・方法論的基礎が定義されている（p.148）。そこで、これらの存在論・認識論・方法論を土台とした3つの質問と、各パラダイムに相当する5つの選択肢を用意することにした。この質問への回答、すなわち5つの選択肢のどれを選択するかによって、回答者自身がどのパラダイムに親和性が高いかを導けるはずだと考えた。

まずは3つの質問の作成から始めた。3つの質問のすべてで、研究対象を「日本語学校の職場環境」に統一して設定した。3つの質問に答えるにあたり、具体的かつ共通の研究対象を設定することが回答のしやすさにつながると考えたからである。そのうえで、存在論を「どのような【存在】を明らかにしたいのか」、認識論を「明らかにしたことをどのように【認識】するのか」、方法論を「どのような【方法】で研究を行うのか」という質問だと理解し、質問文を作成した。次に、実証主義・ポスト実証主義・批判理論・構成主義・参加型の5つのパラダイムに対応する5つの選択肢を作成した。そして、結果説明として、各パラダイムの概要説明、各パラダイムで立てられる研究テーマの例、各パラダイ

---

<sup>2</sup> 本研究では非分岐式構造を採用していることから、分岐式構造を想起させる「チャート」という名称は適切であるとは言えない。当初の計画では分岐式構造をイメージしていたために「チャート」という名称になっているが、今後、名称を変更する必要がある。

ムを理解するために必要な参考書、各パラダイムをベースにした研究手法を整理した。パラダイムの概要説明と研究テーマの例については、生成 AI を用いてたたき台となる案を作成し、発表者3名で確認のうえ、加筆修正を行った。質問と選択肢を組み合わせて1枚の用紙にまとめ、結果説明を別の1枚の用紙にまとめた。この2枚を1セットとして、チャートの第1版が完成した。チャートの第1版のうち、質問と選択肢を表1に示す<sup>3</sup>。

表1 チャート第1版の質問と選択肢

	質問	実証主義	ポスト実証主義	批判理論	構成主義	参加型
1	日本語学校の職場環境について研究することになりました。あなたが明らかにしたいのは次のうちどれですか。	すべての日本語学校に共通して当てはまる職場環境の特徴はどのようなものか、明らかにしたい。	多くの日本語学校に共通して当てはまるような職場環境の特徴はどのようなものか、明らかにしたい。	日本語学校に見られる独自の歴史や上下関係、性差、学校文化などがどのように職場環境に影響しているか、明らかにしたい。	日本語学校の教職員一人ひとりの職場環境に対する捉え方がどのように職場環境に影響しているか、明らかにしたい。	日本語学校の教職員の考えと職場環境がどのように影響し合うことで互いを生み出しているのか、明らかにしたい。
2	日本語学校の職場環境について研究することになりました。どのように研究を行いたいですか。	文部科学省や日本語教育振興協会で公開されているデータや日本語学校の教職員を対象とした大規模なアンケートなどを統計的に分析したい。	アンケートを行ったり多くの教職員に同じ質問をしたりして得られたデータを、複数人で確認しながらカテゴリ分けして、特徴を分析したい。	関係省庁からの通達文書や教職員へのインタビューで語られた経験や見解などから、日本語学校に関わるさまざまな権力構造を見出し、その構造を変えるための提案をしたい。	話を聞いてみたいと思う教職員や職場のキーパーソンにインタビューして、その人が自身の職場環境をどのように捉えているのかを分析したい。	ある日本語学校の職場環境の問題点を教職員と一緒に探し出し、問題点を認識したり改善したりすることで、よりよい職場環境を作り上げたい。
3	日本語学校の職場環境について研究することになりました。研究によって明らかにすることはどのように役に立つと考えていますか。	明らかにすることはすべての日本語学校に完全に適用可能だと考えている。	明らかにすることは多くの日本語学校に一定程度適用可能だと考えている。	明らかにすることは職場環境に根ざした価値観や先例について議論する契機になると考えている。	明らかにすることを通して教職員の捉え方を深く理解できると考えている。	明らかにすることは研究者自身や教職員の振り返り、省察を促すものであると考えている。

### 3. チャートの試行と修正

2025年9月、チャート第1版の妥当性と信頼性を検証するため、すでに質的研究を行った経験がありパラダイムに明るい3名を対象に、チャートの回答を試行してもらった。試行の結果、チャート第1版で導かれた結果は、すべて対象者が自覚しているパラダイムに一致するものであった。

また、その際に質問の分かりにくい点や改善すべき点についてフィードバックを受けた。フィードバック内容を分析・整理した結果、文言の細かな修正以外では、「参加型パラダイムに相当する選択肢の共同性・課題解決志向性を明確に記述すること」と「前に回答した質問の影響を極力排するように各質問を独立した形で提示すること」の二点が特に重要な改善点であることが分かった。

まず、一点目の指摘について、参加型パラダイムに相当する選択肢をそれぞれ次のよう

<sup>3</sup> 結果説明は、紙幅の都合で省略する。

に修正した。

1. ある日本語学校の職場環境に生じている課題について、その日本語学校の他の教職員と同じ立場に関わり、課題の解決方法を明らかにしたい。
2. ある日本語学校の職場環境の課題を他の教職員と一緒に探し出し、課題を認識したり解決したりすることで、よりよい職場環境を作り上げたい。
3. 明らかにすることは、職場環境を改善するとともに、研究者自身や他の教職員の振り返り、省察を促すものであると考えている。

次に、二点目の指摘について、各質問を独立した形で提示し、かつ選択肢の並びを完全にランダムにするために、質問と選択肢を1枚の紙ではなく、選択肢をカードで提示する方法に変更することにした。

当日のポスター発表では、これらの修正を反映させたチャートの第2版を提示する。

#### 4. 今後の展望

カード型の第2版の試行を実施し、フィードバックと修正を経た後には、このチャートをオンライン化したいと考えている。オンライン上で質問と選択肢を提示し、判定結果を見ることができるというものである。オンライン化することで、日本語教育研究者が自身のパラダイムを理解するためのツールとして広く活用されるようになることを目指す。

#### 文献

伊藤翼斗, 香月裕介, 大河内瞳 (2025). 『日本語教育』における質的研究的側面の分析—日本語教育学の体系化に向けて『日本語教育』191, 17-32.

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.

田垣正晋 (2005). 質的研究隆盛への期待と不安—「お手軽」な研究手法にならないために『看護と情報』12, 67-68.

リンカン, V. S., グーバ, E. G. (2006). パラダイムに関する論争, 矛盾, そして合流の兆候 (平山満義, 監訳, 藤原顕, 編訳). デンジン, N. K., リンカン, V. S. (編) 『質的研究ハンドブック 1 巻—質的研究のパラダイムと眺望』 (pp.145-166) 北大路書房. (原典 2000)

【ポスター発表】

物語を読むことの教育的可能性  
—授業実践と学生レポートの分析から—

瀬尾 悠希子（茨城大学），中山 亜紀子（広島大学）

キーワード

物語を読む，他者を理解する，自身を振り返る，ものの見方の変化，「共生」社会

1. 本発表の目的

「共生」社会実現のためには，他者が生きる現実と自身が生きる現実を接続して理解し，自他の立場の違いを作り出している社会構造を批判的に捉えた上で対話を行っていくことが必要だとされている（塩原，2025）。発表者らは自らとは異なる立場の人が書いた物語を読むことに，立場の違う他者と自己をつなげ，新たな視点から世界を見る可能性を見出している。なぜなら，物語を読むことは，物語と読者の世界を交叉させ，読者の他者理解やものの見方を変化させるとされている（リクール，1983/1987）からである。このため，発表者らは大学の授業に物語を読む活動を取り入れてきた。しかしながら，実践を重ねても，受講生たちが自らの経験を振り返り他者を理解しようとしたり，社会構造そのものに目を向けることは希であると感じていた。

本発表では受講生が書いたレポートを分析し，授業者である発表者らが抱いた物足りなさの正体を考察する。それを通して，物語を読むことは経験の捉え方や世界観にどのような揺さぶりを与え，変化を促す可能性があるのかを検討する。

2. 第一発表者の授業実践と分析結果

2. 1. 授業実践の概要

リービ英雄の小説『星条旗の聞こえない部屋』の英訳版（Levy, 2011）を教材として，英語による全7回（105分/回）の国際共修授業を実施した。主人公はアメリカ人の両親を持ち，幼少期をアジアの国々で過ごした青年である。本授業では，この作品を通じて「日本人/外国人」という二項対立的枠組みや「日本語の所有権」（リービ，2001）の固

定性を受講者が批判的に捉えられるようになることを期待した。

受講者には各授業までに小説の指定範囲を読み、物語の社会背景を調べたり登場人物の行動や心情について考えたりする課題を出した。授業中は、これらを踏まえたディスカッションを中心に行い、全7回の授業終了後に主人公と自身の経験を比較し「越境」について考察する最終レポートを課した。

## 2. 2. 分析結果と考察

2025年度のレポート14本（日本人学生4本、交換留学生10本）を対象に、上記の枠組みや「日本語の所有権」に関連する記述の有無や内容を分析した。日本人学生は海外旅行・留学の経験や日本国内で外国の人と接した際の経験、外国語学習の経験を、留学生は日本留学中の経験や日本語学習の経験を主人公の経験と比較していた。そして、9本のレポートに、見た目や振る舞いの違いから現地の人々に「よそ者」と見なされたことや日本で日本語能力を褒められることが主人公との共通点として取り上げられ、それらを体験したときに違和感を抱いたことが記されていた。これらの経験の背景には、「日本人／外国人」や「日本語の所有権」に関する固定的枠組みがあると考えられる。だが、受講者たちは、相手の言語や文化をお互いに理解することがこれらの経験を乗り越えるために重要であると述べるに留まり、枠組みそのものを批判的に捉えた考察はほぼ見られなかった。

さらに、国内の外国人数の少なさや安保闘争のような当時の日本社会の状況や、父親との軋轢や複数の国々で育った主人公の生育環境を取り上げ、21世紀に異なる環境で育ってきた自身の経験とはまったく異なるということが、ほぼ全てのレポートに記されていた。しかしながら、それ以上の考察の深まりは見られなかった。

## 3. 第二発表者の実践と分析結果

### 3. 1. 授業実践の概要

今回取り上げるのは、2024年の1学期に実施された日本語教育学専攻の2年生向けの授業である。他専攻の学生も少数ながら受講し、交換留学生、大学院進学をめざす研究生（いずれも中国人）も受講していた。言語学習や言語教育に関わる力関係とアイデンティティを考察すること、物語の主人公の体験と自らの体験を比較し、振り返ることによって、自らの立ち位置に気づくことが本授業のねらいである。そのために、韓国人留学生の

ライフストーリーと温又柔の自伝的エッセイ『「国語」から旅立って』の一部を扱った。

授業前に、指定箇所の読解とワークシートの提出（4回）、授業後に短い感想の提出（7回）を毎回の課題とし、小グループでワークシートに沿ってのディスカッションを行った。最終レポートでは授業で取り上げたストーリーを、自分の体験を交えながら解釈するという課題を課した。

授業では、グループワークを多用し、教師が投げかけた質問（多くはワークシートに記載したもの）をグループ内でディスカッションし、その結果をオンライン上の掲示板や教室内で共有し、それに対して全体でディスカッションをするという形態をとった。また授業の開始部分で前回の学生の感想を引用しながら、フィードバックを行うことがこの授業の特徴で、授業中に十分展開することができなかった事柄を補足する役割を果たした。

### 3. 2. 分析結果と考察

今回取り上げるのは、温又柔の第5章、第6章を取り上げた第5回目、第6回目の授業の感想、および最終レポートで温又柔を扱ったものの中から研究参加に同意してくれた学生の分である（同意者23人）。

感想やレポートには、自分の体験、過去の自分の考え、クラスメートの言葉、補助教材の内容、グループディスカッションの内容、メディアで見た情報などが参照され、それらと筆者の体験とを比較しながら考察されたり、自分の言語教師としての未来について考察されたりしていた。

例えば、中国に留学した温さんの体験が書かれた5章を扱った第5回の感想には、方言と標準語の関係について、標準語の成立について、標準語の機能について、自分にとっての方言、言語教育の中での方言と標準語などについて考察を深めていた。一方で、「言語＝民族＝容姿」すべてが日本に当てはまるわけではない温さんの苦しみを描いた6章については、「日本語がお上手ですね」という言葉のもつマイクロアグレッションに気付いたという感想が述べられる一方で、温さんの苦しみがわからない、考えすぎといった感想もみられ、ストーリーで記述されている体験を理解することの難しさが吐露されているものもあった。

## 4. 考察

上記の分析を踏まえ、発表者らが抱いた物足りなさの正体を改めて考える。発表者1の

授業では、受講者たちは自身と主人公の共通点を一定程度見出し、違和感を表明していたものの、それらの背景にある社会構造を批判的に捉えることなく甘受しているように思われた。また、主人公と自身の違いに気づいてはいたものの、違いに注目するあまり自身の経験との接続点を見出すのではなく、むしろ切り離して他者化している様子が窺えた。発表者2の方言と標準語を取り上げた回では、物語に描かれている体験と似た体験を受講者たちが持っており、自身の経験やディスカッションでのクラスメートの発言、メディアを通じて知ったことなどを手掛かりに内省していた。一方、物語に書かれている体験と似た体験をしていない6章では、理解のための手がかりが少なく、温さんの体験も十分に理解しきれていないようであった。

つまり発表者らは、受講者の内省の不十分さ（発表者2）、物語と自身の接続の弱さ（発表者1,2）、さらに社会構造への批判的視点の希薄さ（発表者1,2）に物足りなさを感じていたと言える。発表者たちが期待していた、物語を読むことによる、ものの見方の変化や立場の見直しをレポートからは十分に確認することができなかつたのである。

では、どうすれば物語を読むことを通して受講者を揺さぶることができるのだろうか。発表者らは物語を読みさえすれば、読者は自ずと揺さぶられ変化が生じるだろうという楽観的構えから、物語を自身の現実とつなげて理解したり、それらの経験を生み出す社会構造を吟味したりするための教育的支援が十分に行えていなかったのではないか。感想やレポートに書かれた受講生らの体験を、発表者らが十分にくみ取れていない可能性もある。また、物語の特定の読み方を受講者に期待している以上、それを支える教育的介入がより必要であったと考える。発表では、これらの点についても議論したい。

## 文献

Levy, H. (2011). *A room where the star-spangled banner cannot be heard: A novel in three parts*. Columbia University Press.

温又柔 (2019). 『「国語」から旅立って』新曜社.

塩原良和 (2025). 『共生の思考法—異なる現実が重なりあうところから』明石書店.

リービ英雄 (2001). 『日本語を書く部屋』岩波書店.

リクール・ポール (1987). 『時間と物語 I』(久米博, 訳) 新曜社. (原典 1983)

※本研究は JSPS 科研費 24K04000, JSPS 科研費 24K05766 の助成を受けた。

【ポスター発表】

# アイデンティティを尊重した日本語教育実践の実現に向けた 教員研修の試み

—子どもの行為主体性に着目して—

米本和弘（東京学芸大学）

## キーワード

アイデンティティ，教員研修，行為主体性，子どもの日本語教育，視点の転換

### 1. 問題意識

学齢期の子どもを対象とする日本語教育において、アイデンティティを尊重することの重要性は繰り返し指摘されてきた。しかし、現実には、その多くは子どもの発達段階を前提とした発達心理学的視点（エリクソン，1968/2017）から論じられており、アイデンティティを不確実な段階から確立された段階へと進む直線的発達過程として理解する傾向が強い。この枠組みは、子どもの内面的成長を捉える上で一定の意義を有する一方で、アイデンティティを直線的・段階的な過程として捉えやすいという限界も抱えている。その結果、日本語教育の実践場面においては、子どものアイデンティティが国，母語，文化といった固定的な属性と結びつけて理解されやすく，子どもが日常の学習や人間関係の中でどのように意味を選び取り，行為し，自己を位置づけ直しているのかという視点，すなわち行為主体性（agency）が十分に考慮されない危険性がある。

一方，応用言語学をはじめとする言語教育研究における社会文化的アプローチでは，アイデンティティは他者との関係性や社会的実践の中で交渉・再構築される動的な過程として捉えられてきた（ノートン，2013/2023）。この立場に立てば，言語学習とは単なる技能獲得ではなく，学習者がどのような存在として世界に関わるのかをめぐる実践であり，子どもは常に行為主体として学習環境に参加している存在であると理解される。

では，このような理論的視座は，実際の教育実践を担う教員や支援者にどのように共有され，どのような変容をもたらさうのだろうか。本発表では，この問いを教員研修という場に焦点を当てて検討する。

## 2. 目的と方法

本発表の目的は、子どもを主体的存在として捉える視点に立ち、アイデンティティを尊重した日本語教育実践の実現に向けて、教員・支援者にどのような働きかけが可能かを明らかにすることである。

具体的には、発表者が講師を務めた3回の研修を対象とし、研修後に回収したアンケートの自由記述を分析対象とした。その内訳は、1) 学校関係者や支援者を含む全国規模のオンライン研修1回、2) 地域で日本語支援に携わる人々を対象とした地域日本語ボランティア向けの対面研修2回である。研修形式や参加者の立場性は異なるが、いずれも日本語教育実践とアイデンティティを主題として実施した。

研修では、参加者自身のアイデンティティの意識化を出発点とし、応用言語学分野におけるアイデンティティ論の展開を概観した上で、言語や文化といった固定的枠組みではなく、行為主体性という動的な概念から子どもの姿を捉える必要性を示した。さらに、複言語・複文化的背景をもつ子どもたちに対する参加者自身の指導・支援を振り返り、それらを再構成する機会を設けた。

収集したアンケートは、主題分析法に基づいて質的分析を行った。本発表では、1) 子どもの捉え方、2) 支援者自身の位置づけ、3) 実践への接続のされ方という観点から分析した。

## 3. データとデータ分析

### 3. 1. 子どもの捉え方の変容

分析の結果、研修を通して、子どもを国、母語、文化といった固定的属性によって捉えてきた自身の見方が揺らいでいく過程が確認された。参加者は子どものアイデンティティについて、「大人の想像しているものとは違うのかもしれない」「年齢によっても違ってくるかもしれない」と述べ、子どもの姿を画一的な枠組みでは捉えきれないものとして認識し始めている。

また、別の参加者は、これまで自分自身が「言語、国、文化の面だけで見がち」であったことを振り返りつつ、そのように見られること自体が「自分もいやだ」と感じる経験に引き寄せながら、今後は「違った視点で人と接していきたい」と述べている。ここでは、子ども理解の問題が、単なる知識の更新ではなく、自己に対する理解と関連した形で再構

成されていることが読み取れる。

さらに、アイデンティティについて「状況によって変化していく」「変容していくもので、複雑なもの」という言及も見られ、アイデンティティを静的な特性としてではなく、関係や文脈の中で更新され続ける過程として捉え直そうとする視点が芽生えていることが窺われた。これらの語りは、子どもを固定的な属性によってではなく、状況や関係性の中で行為する主体として捉え直す契機が、研修を通して生じていたことを示している。

### 3. 2. 支援する立場のゆらぎ

子どもの捉え方の変容に加えて、アンケートには、支援者自身の関わり方や立場を問い直す記述が多く見られた。ある参加者は、研修中の言葉をきっかけに、「つい何かを提示してしまう」自分の支援のあり方に「ハッとした」と述べ、「子どもと一緒に考えていくこと」を今後の支援の中で意識したいと振り返っている。

また、「アイデンティティが大切」という考え自体は「当然その通り」だと思っていたものの、それを「実践の中で取り入れていたか」と問われると、「特に取り入れてこなかったと自覚した」という語りも見られた。ここでは、理念としての理解と、日常的な実践との間にあるズレが参加者自身によって言語化されている。

全国規模のオンライン研修では、こうした内省が学校という制度的文脈と結びついて語られる傾向があった。たとえば、巡回指導という立場から子どもとの関わりを「点」と表現しつつ、その気づきを担任や学年の教員へと「橋渡し」していく必要性が述べられている。このような記述からは、支援者自身が学校という枠組みの中で子どもに関わっていることへの自覚に影響を受けている様子が窺われる。

一方、地域日本語ボランティアを対象とした対面研修では、「自分自身に置き換えて『私のアイデンティティとは?』と考えた」「『～人らしさ』を個人に押し付けていないか気をつけたい」といった語りが目立った。ここでは、支援者自身の先入観や立ち位置が明確になり、子どもとの関係性の中で自己を問い直すプロセスが強く表れていたと言える。

### 3. 3. 研修の違いに見る異なる行為主体性の捉え方

以上の結果から、研修間の違いが活動領域や関係性の文脈の違いとして現れていたことが指摘ができる。全国規模のオンライン研修では、子どもの行為主体性が、学校制度や学級・学校全体との関係の中でどのように位置づけられているかが問題化されやすかった。

参加者は「取り出し授業の枠にとらわれず、在籍クラスや学校全体を視野に入れた活動を展開したい」と述べ、日本語指導の役割や位置づけを制度的枠組みの中で捉え直そうとしている。また、「周囲の人間が持つ概念に働きかけること」が必要であるという語りからは、子どもの主体性が周囲の大人や環境によって左右されるものであるという認識が示されている。

これに対し、地域日本語ボランティアを対象とした対面研修では、子どもとの直接的な関係性の中で、行為主体性がどのように引き出されるかが語られる傾向が強かった。参加者は「子どもたちをよく知り、理解できるようにして、能力を引き出して行ければ」と述べたり、「子どもに自信をつけさせてあげる点」を重視したりしており、主体性を関係性の中で育まれるものとして捉えていることが示唆された。

このように、同じ行為主体性という視点であっても、それが学校制度という構造との関係で問題化されるのか、支援者と子どもの相互関係の中で意味づけられるのかによって、その捉えられ方は異なっていた。

#### 4. まとめと今後の課題

研修参加者のアンケートの記述からは、参加者自身が子どもに対する固定的な見方の危険性に気づき始めている様子が確認された。ただ、アイデンティティ概念が無批判に受容されるのではなく、既存の見方を問い直すきっかけとなっていたことが指摘できる。このような視点は、子どもを固定的な属性から解放するだけでなく、支援者自身の関わり方や権力性を可視化する作用ももつ。その意味で、研修は子どもと支援者双方の位置づけの見直しを可能にする場として機能していたと考えられる。

今後の教員研修においては、参加者の立場性や活動領域によって、行為主体性が異なる文脈で意味づけられることを前提とした研修設計が求められる。

#### 文献

- エリック・エリクソン (2017). 『アイデンティティ—青年と危機』(中島由恵, 訳) 新曜社. (原典 1968)
- ボニー・ノートン (2023). 『アイデンティティと言語学習— ジェンダー・エスニシティ・教育をめぐる広がる地平』(中山亜紀子, 福永淳, 米本和弘, 訳) 明石書店. (原典 2013)

【ポスター発表】

実践授業「偏見，差別，ことば」

—差別を他人事にしない授業と教師を目指して—

萩原 秀樹（インターカルト日本語学校）

キーワード

偏見，差別，排外主義，ヘイト，希望

1. 実践の背景と目的：日本語教育は無力か

不穏な時代が到来している。近年，日本社会では自国第一主義に基づく外国籍住民への誹謗中傷やヘイト活動などの排外主義的な言動が顕在化している。

では，日本語教育は日本や世界のこうした趨勢に無力なのだろうか。

そんな懸念に抗うように，現実社会に並行し，時に先行して，発表者は勤務校で偏見と差別をテーマに掲げた日本語授業を展開している。その目的は日本語の言語活動を通して受講生が日本社会，母国，また世界の実情に触れ，当事者の苦しみや悩みに思いを馳せるとともに偏見や差別を他人事とせず，自身の内面を振り返ることである。そして，好ましくない話題が提示される中，ときに受講生が互いの内心から発する飾らないことば，語りに接して思考がより活性化することを期待する。さらに，受講生が思考の枠組みを見直し，より寛容で豊かな精神生活を育み，平和で安全かつ民主的な社会の構築を意識化すること，そして結果的に実践者つまり発表者が自身の内面を掘り下げることにも目的とする。

2. 実践の内容：日本語授業でしたこと

2. 1. 枠組み

本実践は勤務校で秋学期の3か月間に全9回行う連続授業で，B1後半からC1前半に相当する希望者向けの選択科目である。2024年度は受講生20名，出身国は中国，欧米諸国等10か国・地域に及ぶ。授業時間は100分で①テーマ紹介：イメージ喚起と共有，②講義：情報提供と課題提示，③活動：個人，グループ，全体での言語活動（対話ほか），④質疑応答，⑤振り返りシート記入で構成し，講義的な時間の割合は半分弱である。

## 2. 2. テーマ, トピック

以下、表1に授業での標準的なテーマと内容を示す（毎年テーマの組み替えがある）。

表1 2024年度 連続授業「偏見, 差別, ことば」の内容

	テーマ	主なトピック等
1	(イメージ喚起) 偏見, 差別とは	差別の対象, 話す「差別した, された経験」
2	自分の中の偏見と差別	川崎市, 川口市のヘイトの実際, 3.11 避難者
3	感染症, 特に新型コロナと AIDS	歴史と現状, コロナの混乱, AIDS 教育
4	ゲスト講義「ハンセン病」	ハンセン病資料館学芸員の講義, 質疑応答
5	ジェンダー, 特に女性	多様な場面での女性差別, 自身の経験
6	ゲスト「トランスジェンダー」	当事者との対話と交流, LGBTQ, 社会的課題
7	事件・事故の被害者と遺族, 冤罪	池袋母子死亡事故, ジャニーズ事件
8	人種, 少数民族, 外国人	アイヌ, 「在日」, クルド人, 関東大震災
9	職業, 身分	職業の差別史, エタ・非人, 部落差別
その他: 戦争被害者や戦地からの帰還者, 傷病兵を扱うほか, 犯罪被害者遺族による ゲストトークと交流, アイヌ文化交流センターへの訪問等の実績がある。		

## 3. 実践の結果 (修了後アンケート, インタビュー): 日本語授業でできたこと

まず, 差別の対象がより明確化され, 具体的に描けていた。それは初回で受講生が挙げた差別の対象と比べ, 最終回でのそれが人によっては 3 倍近くに増え, 「世界に想像以上に偏見や差別が多いと気づいた」「差別を初めて学んだ」等の回答が相当数見られたことからわかる。そこでは感染症患者や事件・事故の被害者遺族, 芸能人への差別やハンセン病自体を初めて認識したとの声や, アイヌの過去と現在, 性的マイノリティの思いに触れ, 自身や母国を振り返ったとの声がある。具体的には, 「今まで少数民族は自分と関係ない, 彼らを差別しないと思っていた。けれど今日振り返って, たくさん偏見を持っている。道で会う時, 彼らをわざと避けて通っている。ずっと差別しているのに意識しないことが怖い」「『社会は変わる』と考えない人は弱い。本当の大人は人間全体を考えてどんなジェンダーでも親しみを感じ, 相手のことを理解できる」という声などである。ほかに, 「今後は隠れた偏見や差別がどんどん発見されるだろう」「私たちは言われないと気づかな

い」「クラスメートから国の事情を知った」「視野が広がった」「前の自分を恥じるけど、今の自分は（差別を）知ってよかった」「社会は変化の可能性はある。努力で多くの人を幸せにできる」「（そもそも差別は）考えたことのない話題だ」との回答も目立つ。

また、人が差別するのは「自分を守り安心したいから」「優越感がほしいから」「ステータスがほしいから」「自分にはないものを拒否したいから」「動物としての人間の本性、本能だから」等の指摘のほか、「多くは悪意ではなく自分の視点から世界を見ている結果だから、法制度か社会的ルールを整備する必要がある」との声もあった。

さらに、「実際に外国人とほとんど接触した経験がない人が多い。彼らが外国人を排斥するのは未知のものに対する恐怖から来ている。交流の機会を増やしたら、相手を抽象的な存在ではなく一人の具体的な人間として知ることができる。だから、偏見は少しずつ減らしていけるのではないか」のように読み手に希望を抱かせる記述や、特に教育の必要性を主張するコメントが多い一方で、「千数百年間で形成された意識はそんな簡単に消えない」とする回答もあるなど、受講生の受け止め方、評価はさまざまだった。

なお、「表現力が豊かになった」「考えが率直に書けた」等、日本語力の向上やその契機になったとの声もあり、本実践のもつ無理のない、思考の自然な発露という成果を示す。

#### 4. 考察：日本語教育でできること、しようとしにくいこと

##### 4. 1. 効果と意義

関東大震災（1923）で拡散したデマによる虐殺の悲劇は、東日本大震災（2011）や直近の能登半島地震（2024）でも見られた SNS のデマ情報をきっかけに再現されるおそれがあるが皆無ではない。昨今の排外主義の高まりから日本語学習者、在日外国人への風当たりは弱まる気配が見えず、むしろヘイトは強まるとも考えうる。だからこそ自らと周囲、社会の安全を守り、生きるうえで必要な柱の一つが教育であるし、本実践の意義につながる。

本実践のテーマは、ふだん時間を使って考えようとしても一人では想像力が働きづらく、意見を交換する機会も乏しいだろう。受講生のことばにもあるように、偏見や差別について個人で手にする情報は限定的で思考の幅が広がりにくいのが、教室空間という小さな共同体での協働においてこそ取り組めるものが多い。また、本実践では発表者が別途展開する社会的テーマを掲げた授業同様、学習言語である日本語によって意見表明のハードルが下がり、率直に内面を表出したと推測できる場面も見られた（山本、萩原、2019）。

#### 4. 2. 希望と疑念

程度の差はあれ、学びを欲している学習者は多い。それは特に若い世代の本質、本能だと考えたいし、信じたい。だが、その思いに応じない、応じられない教員は少なくないとの印象がある。極めて深刻で、人の命を危険にさらす社会的課題を扱うことへの忌避、足踏み。できれば考えたくないし触れたくない、避けたいとの思いがしばしば教員から感じられ、本実践自体への無関心もあると言っても過言ではない（萩原 2024）。

一方で、希望もある。過去には注目されることの少なかった LGBTQ や犯罪被害の当事者、女性が抱えるリアルな苦しみや痛みが公に取り上げられるなど、時代は変わってきており、それらを取り上げる際、受講生は当事者のことばに共鳴し、思いを寄せていた。このように他者に寄り添い、思考に揺らぎを与える機会を提供したり、現実社会を俯瞰的に捉え、日本や母国、世界をクリティカルに見つめ直したりする場が小さいながら設定できる点にも本実践の価値があり、受講生の姿には希望が感じられる。その結果、単なる「差別はよくない」の意識から「差別をしない」ための具体的行動へのシフトも期待できる。

加えて、発表者に内面化している根深い偏見、差別を意識化できた点は、本実践のある種の怖さである。それを発表者の今後の授業、また自身のライフに反映させていこうとの思いは本実践から導かれた意義であり、恵みと言える。さらには CEFR が標榜する「仲介」とは別に、教員が社会的課題を学習者に「仲介」する役割も担えることに気づく。

しかし、こうした身近で深刻なテーマを知り、考え、語りたがる学習者の切実さと、それと対照的な姿勢の一部教員という構図は依然として崩しがたく、両者間の認識の落差は深く大きい。もし社会との接点に乏しいまま教室内で完結する内向きの実践を繰り返してゆくとしたら、日本語教育の価値とは何か、考えざるを得ない。その意味でも本実践は新しい時代を生きる学習者に向け、今の時代にこそ求められてよい活動と言えるだろう。

#### 文献

萩原秀樹（2016）. LGBT に焦点化した日本語教育：性をめぐる連続授業の一環として

『イマ×ココ』4, 64-75.

萩原秀樹（2024）. 日本語教育×性—性にまつわる日本語教育実践への認識と切実さ—

『言語文化教育研究学会 第10回年次大会予稿集』（pp.86-91）.

山本冴里, 萩原秀樹（2019）. 「日本語だから言える」—第二言語としての日本語使用と

自由の感覚—『日本語教育学会 2019年度春季大会予稿集』（pp.267-272）

【言語文化教育研究学会委員会企画】

ALCE Web マガジン「トガル」公開編集会議リターンズ

アーカイブズ運営委員会

当学会の Web マガジン「トガル」は、次のようなコンセプトにもとづく新しいメディアとして、2020年10月に創刊されました。

- ・ 会員による自由な言論と対話の場
- ・ 小さく弱き声も届く場
- ・ 科学的に十分論証されていなくとも、真実でありおもしろいと思われる知見の共有の場
- ・ 学会員の研究活動外のテーマも共有できる場

「トガル」の編集、発行は、アーカイブズ運営委員会が担当しています。現在、創刊から約5年半が経過したところです。創刊から5年半を経て、誌面もある程度安定してきました。しかしながら、安定は私たちの本意とするところではありません。私たちは多様な表現形態によるさらにトガった誌面を志向しています。また、「トガル」という場でより多くの会員が自由な表現を展開することを希求しています。

そこで、本企画では、次のように、「トガル」の新たな企画の考案、および「トガル」の新たな担い手（表現者、編集委員等）の発掘を図ります。

【第1部：あらためて「トガル」とは】

アーカイブズ運営委員が「トガル」創刊の経緯、「トガル」のコンセプト、現在「トガル」で連載されている記事等を紹介する。

【第2部：公開編集会議】

第1部で紹介したコンセプトにもとづき、参加者を交え、今後、「トガル」でどのような企画を行えばよりトガった誌面になるかを話し合う。有望な企画があれば、掲載に向けた打ち合わせを行う。

## 【言語文化教育研究学会委員会企画】

### 企画委員プチ体験

#### 企画委員会

企画委員会は、「言語」「文化」「教育」に関わる様々なテーマでのイベント企画の立案・運営・実施を行う委員会です。企画委員会では現在、以下の3つの形態でのイベントを実施しています。

- ・ 例会：会員による話題提供のイベント。形式は、自由です。
- ・ 特別企画：話題提供者の多くは非会員のイベントです。形式は、講演・ワークショップが基本です。
- ・ DIALOGO: 話題提供者を迎え、オンライン（ZOOM ミーティングおよび YouTube 配信）で行うトークライブです。

企画委員会では、多様な現場からの多様な実践や問題意識に関して、自由闊達に議論したいという思いでこれまで多くの企画を実施してまいりました。テーマも、ことばと文化の教育に関わるテーマであれば、歓迎しています。その分野は言語教育にとどまらず、様々な研究分野からの問いかけを歓迎します。

また、企画委員会では、若手の方の自由な議論の場も開拓していきたいと考えています。そのためには、若手研究者・実践者の方にもぜひ企画委員会にご参加いただき、新たな視点を提供していただきたいと思います。

そこで、本企画では、これまでの企画を振り返りつつ、新たな企画案および企画に参加いただく方（委員）を発掘したいと考えています。具体的な企画内容は次の通りです。

1. これまでの企画の紹介・ふりかえり
2. 新たな企画案についての意見交換

【パネル発表】

## 言語文化教育研究におけるアンチレイシズム

—自らの立場から一歩踏み出すために—

中家 晶瑛（上智大学），中原 瑞公（大島商船高等専門学校）

### キーワード

言語文化教育研究，アンチレイシズム，言語的レイシズム

### 1. パネルの目的と概要

本パネルの目的は、言語に関わるレイシズム（言語的レイシズム）やアンチレイシズム（レイシズムに抗うための実践）について日々考える発表者たちの研究・教育の経験を起点にして、「言語文化教育研究におけるアンチレイシズムとは何か」という問いについて、フロアの方々とともに考えることである。

まず、中家が本パネルの経緯と趣旨を説明し、日本社会の文脈を念頭におきながら、重要用語を定義する。次に、中家と中原それぞれの研究・教育の経験をもとに、言語文化教育研究におけるアンチレイシズムの実践例を示す。最後に、発表者間およびフロアの方々との対話をとおして、各々の立ち位置から「言語文化教育研究におけるアンチレイシズムとは何か」という大きな問いに対して多様な答えを探っていきたい。

### 2. 用語の定義

#### 2. 1. 人種・人種化・人種主義（レイシズム）

一般的に、人種はヒトを身体的特徴にもとづいて集団に分類したものと考えられている。しかし、遺伝学や人類学の研究では、生物学概念としての人種の有効性は否定されている。生物学的概念としての人種は存在しないにもかかわらず、私たちは依然として人種分類を行っている。この矛盾を説明するための考え方が人種化である。人種化とは、可視性、不可視性にかかわらず、差異を見出し、その差異を人種的なもの（生まれながらに異なるもの）として捉え、他者を「異種」「劣種」として創り上げるプロセスである（斎藤、竹沢、2016）。このことを踏まえると、人種とは、人種化のプロセスによって何らか

の意味づけをされ、序列構造に組み込まれた集団と定義できる（斎藤，竹沢，2016）。

加えて本発表では、人種化のプロセスに着目し、人種主義（レイシズム）を「人種，言語，文化，宗教，社会的位置によって生じる差異に否定的な位置づけを行うこと」（小林，2013，p. 10）と定義する。本発表では、差異を見出し、集団としての人種を創り上げ、それに否定的な意味づけを行う（場合によっては、排除し、殺そうとする）という実践や慣習（梁，2020）としてレイシズムを捉える。

## 2. 2. 日本社会のレイシズム

日本におけるレイシズムを考えるにあたって、まず思い浮かぶのは日本人と身体的特徴（肌の色，体格など）の差異が大きい人びとであろう。しかし，日本においては，日本人と身体的特徴の差異がそこまで見られない東アジア人に対する差別もレイシズムに含まれる。欧米のレイシズムが，主に身体的特徴から差異を見出して人種概念を形成する一方で，日本におけるレイシズムでは，人種に加え，アジア内部の序列化を意識する民族（ethnicity）の概念を捉えることが重要である（河合，2023）。

近代日本の国家形成期には，（1）血統（＝天皇制とのつながり），（2）言語（＝日本語），（3）民族（＝日本人）の3つを等式とする言語イデオロギーが構築された（イ，1996）。しかし，大日本帝国時代に日本が植民地を有するようになると，多民族からなる植民地において，この言語イデオロギーは矛盾を抱えるものになった<sup>1</sup>。つまり，大日本帝国の植民地政策では，台湾，朝鮮，樺太南部，関東州，南洋諸島，満州に居住する多民族を，表向きは同化政策で同化（包摂）しつつも序列化し，「大和民族」（＝日本人）よりも劣った存在とした（河合，2023）。

戦後日本では，戦前の軍国主義的ナショナリズムを想起させるものとして「民族」「日本民族」「大和民族」という用語の使用は避けられるようになった。しかし，ナショナリズムの意味合いが抜かれ，「民族」という語は，「単一民族社会」という偽りの国家イメージが語られる際に使用された<sup>2</sup>。

<sup>1</sup> ここでは，アイヌおよび琉球の人びとの存在は除かれて認識されていた。

<sup>2</sup> これらのイメージの定着には，日本政府による旧植民地出身者の日本国籍の一方的な剥奪と排除，国際人権規約での先住民族の否定，さらに政治家・知識人による影響などがあった（河合，2023）。

近代日本に創出された上述の言語イデオロギーは、今日でも大きな影響力をもつ言説として存続し、ほかの民族に対する序列化および優劣意識はいまも継続している。3つの要素（血統・言語・民族）が一つでも不足する人びとは、「非日本人」として排除され、周縁化されてしまうことがある。しかし、これらを満たしていると見なされる場合であっても、名前や出自などの要素をとおして「非日本人」と認定され、「日本人」ではない存在として周縁化される人びとも存在する。次節では、そのような日本社会におけるレイシズムの例を、言語という点に着目しながら示していく。

### 2. 3. 日本社会の言語的レイシズム

発表者たちは「人びとが言語を使う場面においていかにレイシズムが立ち現れるか」「言語文化教育研究はそのようなレイシズムにいかに対抗することができるか」という点に共通の関心をもっているため、本発表ではレイシズムの多様な側面のうち、言語的レイシズム（linguistic racism）に着目する。言語的レイシズムとは、「個人の言語、アクセント、方言、レパートリー、話し方にもとづくレイシズム」（Dovchin, 2020, p. 774）であり、「どの言語をどのように話すか／書くかに応じて起こる間接的な制度的・対人的な差別」（Dovchin, 2019, p. 336）。

言語的レイシズムは英語圏固有の歴史的・社会的文脈において理論化が進められてきた概念であるが、日本社会のレイシズムを可視化し、分析するための視点として活用できる。例えば、在日コリアン3世である金（2021）は、自らが教える大学の学生から「先生の日本語の上手さに感動しました」と褒められた経験を共有している（pp. 29-30）。そして、「日本語うまいですね」と「国に帰れ」は「同じ人種主義のグラデーションのなかに位置づけられるのではないか」（p. 49）と問い、「たとえ、前者に悪意がなく、差別の確信犯ではなかったとしても、隠されたメッセージは限りなく近い。すなわち、私はそもそもここにいなかった人だ、私はここにいるべきではない人だ」（p. 49）と述べている。この例では、日本語能力を評価するという表向きはポジティブな行為が、話者（金）の人種化された位置づけ（つまり、日本社会において在日コリアンであること）と結びつくことで、排除や周縁化を正当化するプロセスとして機能している。なお、この例では、話者である金には「日本人」と見なされる条件が揃っているにもかかわらず、名前をとおして想定されるルーツがトリガーとなり、金は背景（在日コリアン3世として生きてきた経験）を一切考慮されないまま「非日本人」＝「ここにいるべきではない人」として位置づ

けられている。金（2021）の事例からは、日本語（言語）を用いる行為は、「日本人」の境界を再生産する人種化された実践となりうる事が分かる。

### 3. 中家（第一発表者）からの話題提供

言語的レイシズムは、主に英語圏において、移民1世が用いる第2言語としての英語に向けられた差別を指してきたが、金（2021）の事例のように、親の移民先で生まれ育った子どもやその子孫、歴史的背景から外国にルーツをもつ人びと、および彼らの継承語（親の母語）にも向けられる。例えば、日本で生まれ育った外国にルーツのある若者は、そのルーツを理由に、初対面の相手から「（親の母語である）〇〇語が話せるのか」と継承語能力を確認されたり、「〇〇語が話せないのは勿体ない」と一方的に否定的評価をされたりすることがある（中家，2024）。これは、ルーツを本質化し、言語能力を当然視する言語的レイシズムと言える。

中家の話題提供では、日本で生まれ育った外国にルーツのある女性であるルカさん（仮名）の経験した継承語に関する言語的レイシズムを明らかにする。インタビュー調査から、ルカさんが遭遇した継承語に関する言語的レイシズムはどのようなものか、ルカさんの苦悩、葛藤、態度はどのようなものか、それぞれを明らかにした事例を提示する。ルカさんの語りからは、継承語イデオロギー（中家，2024）と名前差別（translingual name discrimination）（Dovchin, 2022）という継承語に関する言語的レイシズムの存在が明らかになった。

継承語イデオロギーとは、日本の歴史的文脈から形成され、持続してきた「日本人・日本語・日本文化」を三位一体とする言語イデオロギーが、そのまま形を変えて外国ルーツの人びとにも向けられ、継承語能力への過度な期待・プレッシャーを生んでいるというものである。これは、「親が〇〇国出身＝〇〇人＝（生まれや育ちの経緯にかかわらず）子ども〇〇人＝〇〇語話者」といった、個人のルーツを本質化する国家・言語・人種／民族の強固なつながりに疑問を投げかけるものである。日本で生まれ育ち、中国語を話せないと自称するルカさんは、自分の両親が中国出身であると相手に話す度に「中国語話せるの？」と聞かれることの苦しみを語ってくれた。

名前差別は、ホスト社会のマジョリティが、移民の名前を誤読すること、名前から性別を誤認すること、名前を嘲笑することなど、日常的な何気ないやり取りのなかで見られる差別行為である。ルカさんは、日本生まれ日本育ちであるにもかかわらず、ルカさんの姓

を見た相手から「人生の途中に来日した」と決めつけられることや、幼少期に幼稚園の持ち物にカタカナで名前を表記されたこと（ルカさんは漢字の名前を有しており、それは日本語でも日常的に使用される漢字だった）によって、「外国人」として周縁化されていると認識したという経験を語ってくれた。

言語的レイシズムは、言語的マイノリティの人びとの日常生活に潜んでいる。しかし、当事者にとっては、痛みからそれを直視することが容易ではなく、経験したあとに言語的レイシズムだったと認識することも多い。また、それを経験したことの無い他者にとっては、当事者に「どのようなレイシズムを経験したか」を問うことは容易ではない。問い自体がマイクロアグレッションとなる可能性もあるだろう。言語教育研究において、ライフストーリーを方法論とした研究は、いまや決して珍しくない。しかし、いままでのライフストーリー研究の多くは、誰がどのような経緯でどのように言語を学習し、どのようなアイデンティティを見出しているのか、という言語学習の経験や複数言語のはざまで揺れるアイデンティティに主眼が当たるものが多く、彼らの言語的レイシズムの経験に光を当てた研究は少ない。私は、当初は言語的レイシズムの現実を明らかにすることを調査の研究課題に設定していなかった。しかし、調査協力者の方々が紡いだライフストーリーを読むにしたがって、ライフストーリーの行間から現れ始めた言語的レイシズムの影を認識し、それが言語的レイシズムに遭遇した私自身の経験と重ね合わさり、このように「声」となったのである。このように、語られたライフストーリーから言語的レイシズムの存在を掬い取ることができるのではないだろうか。私は、言語的マイノリティの人びとのライフストーリーから炙り出された言語的レイシズムを可視化することをめざすライフストーリー研究は、人びとの連帯を生み出すアンチレイシズムの一つの形態となると考える。

#### 4. 中原（第二発表者）からの話題提供

私はこれまで、アンチレイシストを自認する「日本人」英語教師として、英語教育におけるアンチレイシスト教育（アンチレイシスト＝レイシズムに抗う人を育てる教育）の実践を模索してきた。実践を構想し、成果を公表する過程では、英語教育に携わる人びとからさまざまなコメントを受け取った。その多くは、(1) なぜ英語教育においてレイシズムに着目する必要があるのか、(2) レイシズムについて学ぶのは社会科（地理歴史、公民）や理科（生物）でよいのではないかと、などの疑問である。(1) と (2) のいずれにおいても、「英語教育（英語の教育）か、アンチレイシスト教育か」という二者択一が想定

されており、両者は別個のものとして捉えられている。言語文化教育において、学習対象言語についての学びとアンチレイシズムについての学びは統合できないのだろうか。

今年度（2025年度）、私は自らの教室（国立高専の一般英語科目）において、「人種と言語の交差という観点から、レイシャル・マイクロアグレッション<sup>3</sup>の問題点を理解し、自他のコミュニケーションを振り返り、より好ましいあり方を考えること」をめざす授業を実践した。そこでは、「コミュニケーション能力」を（1）多様な背景をもつ他者との関係を調整しながら対話を続ける姿勢、（2）レイシャル・マイクロアグレッションの問題点を批判的に分析できるメタ・コミュニケーション意識、（3）レイシャル・マイクロアグレッションを目撃したときや経験したときに適切に介入できるストラテジーなど、「日本社会を構成する「市民」の一人として責任あるコミュニケーションを取っていきけるような素地」として定義した（中原，2026）。この定義では、「コミュニケーション能力」の伸長とアンチレイシズムについての学びを統合して考えている。

実践では、アジア系アメリカ人差別をテーマとした授業を7時間（90分×7回）かけて実施した。とくに、第6時と第7時では、学習者はレイシャル・マイクロアグレッション（よそ者として扱う<sup>4</sup>）の実例を描写した英語動画<sup>5</sup>をクラスで視聴し、日本社会の事例も念頭におきながら、「レイシャル・マイクロアグレッションを未然に防いだり、起きてしまったときの害を和らげるために、私たちには何ができるか」という問いに取り組んだ。

学期終了後のインタビューでの語りの分析を通して、学習者（研究協力者）からは、自他のコミュニケーションのあり方を振り返る視点・姿勢が見て取れた。例えば、「ルーツ

<sup>3</sup> レイシャル・マイクロアグレッション（racial microaggressions）とは、「何らかの人種的マイノリティ集団に属していることを理由にして、特定の人びとに対して侮辱的なメッセージを伝えるような、何気ない日常のやり取り」（Sue et al., 2007, p. 273）と定義される。

<sup>4</sup> 「よそ者として扱う」は、人種的マジョリティが人種的マイノリティのルーツを詮索し、言語能力を評価することによって、マイノリティを社会の成員として認めず、「よそ者」＝「外国人」「移民」として排除する言動を指す。例えば、アジア系やラテン系の人に対して、ルーツのある国を白人が唐突に尋ねたり、英語の流ちょうさを良かれと思って褒めたりすることがあげられる。そのような言動は、行為者（マジョリティ）の意図とは無関係に、受け手（マイノリティ）に対して「あなたはアメリカ人ではない」「あなたは外国人だ」などの排他的メッセージを暗に伝えることがある（Sue & Spanierman, 2020, pp. 52-53）。

<sup>5</sup> <https://youtu.be/DWynJkN5HbQ?si=mRqBGDHPJ8IxxUTJ>

や言語に関わる話題はセンシティブなこともあるから、とくに初対面のやり取りでは迂闊に聞かないようにしよう」という授業の結論に対して、研究協力者 R は「何も言わなかったらそれで解決なのか？」と疑問を呈した。そして、「どうすればいいかに対して唯一の絶対の答え」はないことを理解したうえで、レイシズムの問題を「考え続け」「その時々でちゃんと頭使って行動し」ていくことが重要であると述べた。研究協力者 S も同様に、授業の結論（上記）に対して「腑に落ちない」「じゃあどうすればいいん？」と発言した。そして、レイシャル・マイクロアグレッションの行為者と受け手の両方が「お互いがことばを尽くして、歩み寄りながら」「対等な関係で」コミュニケーションを手さぐりで続けていくこと重要なのではないかと意見を表明した。レイシャル・マイクロアグレッションをコミュニケーションにおける「禁じ手」「べからず集」（言ってはいけないこと、言うべきではないこと）として提示した私に対して、R と S は疑問を投げかけ、より好ましいコミュニケーションのあり方を自分なりに模索しようとしていた。

R や S の発言をきっかけにして、アンチレイシストを自認する英語教師である私自身の「構え」（教育や研究において志向していること）も捉え直された。当初、私はレイシャル・マイクロアグレッションをコミュニケーションにおける「禁じ手」「べからず集」として捉え、学習者にもその規範を教え込もうとしていた。しかし、R と S との対話をとおして、レイシャル・マイクロアグレッションを「差別の低減に向けた建設的かつ積極的な議論と行動のための「起点」（元山，2022，p. 126），「差別をより身近なものとしてとらえ、積極的に差別と向き合い、対置していけるコミュニケーションを確立していく」（p. 127）ための視点として捉え直すことができたのである。

ここまで私の実践研究をもとに、言語文化教育実践におけるアンチレイシズムの例を提示した。日常のコミュニケーション場面で起こるレイシズム（レイシャル・マイクロアグレッション）の問題を教室でしっかり取り上げ、その打破に向けて何ができるのかを学習者とともに問い、考え続けることは、英語教師である私にとってのアンチレイシズムの実践であると言える。

## 文献

- イ・ヨンスク（1996）. 『「国語」という思想—近代日本の言語認識』岩波書店.
- 金友子（2021）. 日常をとりまくレイシズム. 清原悠（編）『レイシズムを考える』（pp. 29-52）共和国.

- 河合優子 (2023). 『日本の人種主義—トランスナショナルな視点からの入門書』 青弓社.
- 小林真生 (2013). レイシズムと外国人嫌悪. 小林真生 (編) 『レイシズムと外国人嫌悪』 (pp. 9-25) 明石書店.
- 斎藤綾子, 竹沢泰子 (2016). 序章 差異の可視性と不可視性. 斎藤綾子, 竹沢泰子 (編) 『人種神話を解体する 1—可視性と不可視性のはざままで』 (pp. 3-32) 東京大学出版会.
- 中家晶瑛 (2024). 言語継承における継承語不安と継承語イデオロギー—日本社会で継承語を継承しなかったニューカマー 2 世の語りから 『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』 20, 99-111. <https://hdl.handle.net/11094/102048>
- 中原瑞公 (2026). 『英語教育におけるアンチレイシスト教育に関する研究—アンチレイシストを自認する英語教師の「実践研究」』 [博士学位論文] 広島大学.
- 元山琴菜 (2022). 現代日本社会の「同性愛歓迎ムード」の潜む差別の危険性—マイクロアグレッション概念を鍵として. 牟田和恵 (編) 『フェミニズム・ジェンダー研究の挑戦—オルタナティブな社会の構想』 (pp. 116-129) 松香堂書店.
- 梁英聖 (2020). 『レイシズムとは何か』 筑摩書房.
- Dovchin, S. (2019). Language crossing and linguistic racism: Mongolian immigrant women in Australia. *Journal of Multicultural Discourses*, 14(4), 334-351. <https://doi.org/10.1080/17447143.2019.1566345>
- Dovchin, D. (2020). The psychological damages of linguistic racism and international students in Australia. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(7), 804-818. <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1759504>
- Dovchin, S. (2022). *Translingual discrimination*. Cambridge University Press
- Sue, D. W., Capodilupo, C. M., Torino, G. C., Bucceri, J. M., Holder, A. M. B., Nadal, K. L., & Esquilin, M. (2007). Racial microaggressions in everyday life: Implications for clinical practice. *American Psychologist*, 62(4), 271-286. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.62.4.271>
- Sue, D. W., & Spanierman, L. (2020). *Microaggressions in everyday life* (2nd ed.). Wiley.

【パネル発表】

〈生（なま・せい・いきる・うまれる）〉のことばと〈生〉で  
ないことば

佐藤 慎司（プリンストン大学），奥村 三菜子（NPO 法人 YYJ・ゆるくてやさ  
しい日本語のなかまたち），川本 健二（大連外国語大学）

キーワード

生，予定調和，人工物，対話

1. 〈生（なま・せい・いきる・うまれる）〉とことばについて

本シンポジウムでは、「生きることと言葉することとの一体性に立ちかえる」という目的から「言葉するわたしたち」というテーマを掲げている。ここでの「生きること」という生命的な表現と、「言葉する」ことの「一体性」に立ちかえるとはどういうことだろうか。このことは、ことばにおける主体的・行為的、さらには身体的な側面をあらためて問い直し、ことばを無機質なものではなく有機的なものとして捉え直す試みとして理解できる。そうした理解に立つならば、〈生〉そのものについて問うとともに、「生のことば」について考えていく必要があるだろう。

ところで、この「生」をめぐる表現だが、私たちの身近に意外に多い。例えば、「国民の生の声」や「生きた英語」などはそうだろう。これらの表現における「生」は、本来のもの、自然さ、本物らしさといった肯定的な価値として用いられている。だが見方を変えようと、「生」を過度に正当化しているようにも見え、ときにその価値観を押し付けてくるようにも感じられる（仲正，2022）。

歴史的にも、このような〈生〉の解釈が、現状の閉塞感を乗り越えようとする抵抗の思想として度々現れてきた。例えば、自然回帰思想（J.J.ルソー）や18世紀のロマン主義芸術運動、マルクス主義運動やヒッピー文化運動なども、広く〈生〉を取り戻そうとする運動であったと言える。しかし一方で、〈生〉という概念が孕む根柢の曖昧さには警戒を要する。事実、〈生〉への志向が、全体主義や優生思想へと転化し、暴力として現れることもあった。その捉え方には、慎重な見極めも必要だと言える。

とはいえ、誰もが生き、やがて死を迎える以上、〈生〉は難問でありながら身近な問題でもある。文学や映像作品でも、〈生〉は重要な主題として繰り返し扱われてきた。その意味で、〈生〉の意味を問うことは人間の性とも言え、誰もが無縁の問題ではない。

とりわけ、この問いが切実な意味を持つのは医療分野だろう。生死に直面する現場はもちろんだが、脳死判定や臓器移植、安楽死・尊厳死をめぐる問題は、〈生〉の基準そのものが争点となる倫理的問題となっている。また、宗教もこの問題を扱う代表的な分野である。例えば、現代のローマ・カトリック教会では、現代医療技術の発展を踏まえつつ、神との関係で〈生〉の在り方が議論されている。そのほか、現代の哲学や思想分野でも、反出生主義という主題が注目を集めているほか、さらには〈生〉そのものだけでなく、個々の社会的存在としての不安、いわば「生きづらさ」という視点からの議論も盛んである。

確かに、我々はいま生きていけると言える。だが、上述したような多角的な議論を踏まえれば、〈生〉は謎というほかない。ならば、我々は思考を止め、この問いを諦めるべきだろうか。いや、むしろ謎として受け止め、いま我々の立ち位置から考えていくことも必要ではなかろうか。何より、AI等の技術で言語環境が激変する現在、機械化の対極にある〈生〉からことばを捉え直すことは、言語教育においても切実な課題だと言えよう。

## 2. 「〈生〉のことば」と本パネルセッション

では、そのような〈生〉とことばをどのように捉えられるだろうか。ことばとは情報伝達のツールである一方、互いの存在性を伝え、認め合うかのような側面も併せ持っている(中井, 2012; 川本, 2025)。本パネルでは、特に後者のような存在的、身体的なことばのありようを「生のことば」と名づけ、その特質を探求するために、〈生〉を特徴づける以下の四つの視点から考察を試みる。

- ①自律的で自己生成(オートポイエーシス)的であること
- ②動的で絶えず変容し続けること
- ③有機的なつながりがあり、自然的であること
- ④真正性および交換不可能な唯一性を有すること

なお、これらの四つの視点は、〈生〉というものを明確に区別するものではなく、その複雑に絡み合った豊かさを捉えるための暫定的な分析の枠組みである。本パネルでは、

この枠組みを共通の足場として、各パネル発表者が考察を試みる。

### 3. 発表1：〈予定調和〉なことばの授業は存在するのか

近年の言語教育実践をめぐる言説では、語彙や文型があらかじめ与えられた練習や活動は予定調和的で「悪」、学習者の〈生〉の声に基づく創作や対話は非予定調和的で「善」とされがちである。この言説は、前章の〈生〉の特徴に基づく、後者をより動的(②)で、有機的かつ自然(③)で、真の(④)ことばの活動と捉える点に特徴がある。しかし、前者はもれなく予定調和的、後者は常に非予定調和的と言い切れるのだろうか。

予定調和的とされる活動の一つに会話文の暗記・発表がある。発話内容があらかじめ決まっており、誰がやっても同じ会話の再生産になるという点で〈予定調和〉とされることが多い。これは、台本に基づいて上演される舞台演劇と共通している。しかし舞台演劇は、たとえ台本が同一であっても、上演という出来事は毎回異なる。その要因として、セリフの間や声色といった発話の差異、視線や身振りといった身体運動の差異など、完全に再現できない身体の一過性が挙げられる。さらに、毎回異なる観客との関係性も上演の非再現性に大きく影響する(Schechner, 2003)。つまり、舞台演劇とは「役者—役者」「役者—観客」「役者—空間」等、非固定的な関係性の中で成立する〈生〉の出来事といえ、〈予定調和〉に対置される営みと捉えることができる。

会話文の暗記・発表も同様であろう。学習者によって発話の速度、声量、身振り、相槌には個人差があり、また、会話相手や周囲の反応によって、そのやり取りは変化する。つまり、会話文の暗記・発表という活動も、それが〈生〉の人間によって行われる以上、完全な再現は成立しないのである。同じことは文型練習にも当てはまる。教師が学習者の様子を観察しながら、与える語の選択、キューの出し方や速度、表情や身振りを調整することにより、機械的な練習にも非再現性が生じる。ことばの授業は「学習者—学習者」「学習者—教師」「学習者—環境」等の関係性の中で行われる以上、会話の暗記も文型練習も〈非予定調和〉な活動となりうるのである。

一方、詩作やディスカッションといった活動は、結果を前もって予測できない点で〈非予定調和的〉とされることが多い。しかし、独創的な表現を「正しい」日本語に修正したり、意見の対立を避けるために話題を制限したりすれば、これらの活動も容易に〈予定調和〉化する。本来は開かれているはずの活動も、期待される着地点への誘導が介入した瞬間、その性質を変えてしまうのである。

以上を踏まえると、授業活動の〈予定調和〉〈非予定調和〉を決めるのは、活動の種類ではなく、活動と向き合う意識と態度であるといえる。枠組みから逸脱しないことを前提とすると、どんな活動も予定調和的になる。一方、他者や環境との関係性の中で自ら選択と判断を引き受けて臨むなら、非予定調和的になる。しかし、〈生〉の身体を有する存在が集う場において〈予定調和〉を成立させるのはむしろ困難なのではないか。活動の方法論からのみ二項対立的にその善悪を語るのではなく、ことばの授業というものの本質と向き合う必要があると考える。

#### 4. 発表2：人工物 (artifacts) と〈生〉

「人工物」は人間の手によって設計された無機的なものとして理解されることが多く、それに対して「生」は有機的で自然的なものとして語られることが多い。この対比のもとでは、人工物は生に付随する外在的な道具であり、学びや教育においても補助的な役割を担う存在とみなされがちである。すなわち、学びの本質はあくまで人間の内側にあり、人工物はそれを支えるための手段にすぎないという理解である。しかし、人工物は本当にそのような補助的存在にとどまるのだろうか。この問いは、学びや教育をどのように捉えるかという根本的な問題にも関わっている。

人工物の一例として複製技術が挙げられる (Ong, 1982/1991)。文字が存在しなかった時代、知や経験は主として対面での語りや身体的実践を通して継承されていた。知はその場に居合わせた人々のあいだで共有され、時間や空間の制約を受けていた。ところが文字の発明によってことばは記録・保存され、発話の場から切り離されて時間や空間を超えて共有されるようになった。さらに印刷技術は書物を広く流通させ、知識へのアクセスのあり方を大きく変えた。録音技術の普及は、「その場にいる声」だけでなく、そこにいない他者の声をも経験可能にした。音楽はレコードやカセット、CD、さらには音声データとして保存・再生され、楽譜によって演奏経験が記録・共有される。このような複製技術の発展は、単なる利便性の向上ではなく、人々の生活様式、知の構造、そして学びのかたちそのものを変容させてきたのである。

教室という具体的な場面においても、人工物の役割は補助的なものにとどまらない。黒板がその場で生成され、必要に応じて書き換えられ、やがて消去されていく即時的な記述空間であるのに対し、スライドは授業全体の構造や流れをあらかじめ設計し、それを視覚的に提示する媒体である。スライドによって学習者は、「今どこにいるのか」「活動は全体

の中でどの位置を占めているのか」「次に何が求められるのか」といった時間的・概念的な位置づけを把握しやすくなる。ここでスライドは単なる説明補助ではなく、学習活動を組織化する枠組みそのものとして機能している。学びは教師の説明を一方向的に受け取ることで成立するのではなく、スライドという人工物を媒介に、学習者自身が情報を整理し、意味づけを行いながら学習過程を構築していく営みである（Mayer, 2009）。この意味で人工物は、学びの構造を形づくる条件の一部を担っている。

翻訳ツールもまた同様である。しばしば「正しい答え」を即座に提示する装置と理解されるが、実際には意味のずれや前提の違いを可視化する技術でもある。ひとつの表現に対して複数の訳が提示されることや、文脈によって不自然さが露わになることは、「なぜうまく伝わらないのか」「何が共有されていないのか」という問いを立ち上げる契機となる。翻訳ツールは思考を代替するものではなく、むしろ思考や対話、試行錯誤を引き起こす媒介として機能する。翻訳ツールをどのように用いるかという行為そのものが、言語理解や他者理解を深める実践となりうるのである（佐藤・嶋津, 2025）。

評価・アセスメントのツールもまた人工物として捉えることができる。評価の関心は、学習者が「何を知っているか」という静的な知識の測定から、「何ができるか」という動的な行為の理解へと移行しつつある。そこでは最終的な正誤だけでなく、課題にどのように取り組み、どのような資源や人工物を活用し、どのように問題解決を試みたのかというプロセスが重視される（佐藤・熊谷, 2010）。評価は学びの終点で結果を確定する装置ではなく、次の学びを方向づけ、学習者の行為を再組織化する実践でもある。このように見れば、評価（ツール）もまた学びを構成する人工物の一部である。

以上を踏まえると、人工物は生を外側から操作する単なる道具ではなく、生の実践を内側から形づくる存在といえる。第2章で述べた生の自律性（①）や有機性（③）は、人工物と対立するものではない。人は人工物を受動的に用いるのではなく、それらを取り込み、解釈し、状況に応じて再構成することで、自らの行為や意味生成のあり方を更新していく。人工物は単独で機能するのではなく、人や環境、他の人工物との関係の中で用いられ、学びの実践に組み込まれる。したがって、人工物と生は対立的な関係にあるのではなく、相互に関係しながら生成し合う存在なのである。

## 5. 発表3：対話における〈生〉のことば

先述した〈生〉のことばを特徴づける視点の一つに、他者や世界との「関係性」があ

る。これは精神科医の木村敏が、身体と世界の「境界」あるいは「あいだ」が機能することこそ有機的生命体の証とした議論にも通じる（木村，2015）。そのため、関係性、あるいは「境界」にあることばは、〈生〉を表していると捉えることができる。

では、我々の教育現場には、このような関係性を帯びた〈生〉のことばはあるのだろうか。もちろん、教育現場に「人」がいる限り〈生〉のことばの交流はあるだろう。しかし、システム化された多忙な一斉授業の現場では、その可能性が軽視されているのではないかと考えたくなる。日本語教育の場合、「日本語」という評価軸への適合が優先され、そこから外れる学生とは距離が生じやすい。少人数ならまだしも、一般的な現場では相手の存在を実感できる〈生〉のことばのやり取りとなると難しい場合も多いだろう。

そこで注目したいのは、対話とその思想である。対話ではミハエル・バフチンのポリフォニーということがよく言われる。「ポリフォニー（多声性）」とは、複数の独立した声や意識が、一方に従属することなく、対等に共存し響き合う状態を指し、それは一元化しようとするモノログやまとまろうとする「調和（ハーモニー）」とは異なる概念で、主体性の回復にも寄与すると考えられている（バフチン，1929/2013；斎藤，2025）。また興味深いことに、同時代の画家パウル・クレーも絵画においてポリフォニーの可能性を模索していた（Klee，1968）。全体主義と戦争の影が強まる時代に、独立した声や表現を守ろうとする思考が異なる領域に現れた点は示唆的である。この多声性の志向は、個々の尊厳を擁護しようとする点で、先に述べた〈生〉の特徴とも重なっている。

この多声性の発想は現代のオープンダイアログ等に応用されている（斎藤，2025）。そこでは意見の調和を図るのではなく、他者を尊重して「聴く」ことが優先される。論理的整合性や結論を求めない緩やかな交流がその特徴である。

発表者はこれまで、トルコ人と中国人の学習者と、授業ではない「哲学カフェ」のような対話の場を試みてきた（川本，2020）。一斉授業では教師が中心的に話しがちなが、こうした場では「聴く」ことを徹底する。参加者は、日本語を基本としつつ、翻訳アプリなども活用しながら、各自の考えを語り、共有する。話もまとまらなくてもよく、ときに「話しっぱなし、聴きっぱなし」でも構わない。このような緩やかな交流の中では、参加者は普段よりも「会話をした」実感を得ていた。これは小さな試みではあるが、〈生〉のことばが立ち上がる可能性があるように思われる。

教育現場では、どうしても合理的なカタチで、目に見える成果が求められることが多い。しかし、何かの成果物を求めなくとも内的変化を促す対話の性質や、あえて相手を受

け止めようとする工夫や歩み寄り（ケア）を組み入れてみると、そこでのことばの別の側面が見えてくるのではないだろうか。こうした点を手がかりに、〈生〉のことばについて会場の皆さんとともに考えてみたい。

## 6. パネルセッションを通して議論を深めたいこと

冒頭でも述べた通り、本パネルは、本シンポジウムの趣旨文を契機としつつ、AI等による人間代替テクノロジーが日常化した現状から、改めて〈生〉という観点に立ち返ることで、ことばとその教育の可能性を再考することに主眼を置いている。そのために、第2章で挙げた①～④の〈生〉の特徴を手がかりとして、これまで必ずしも十分に意識化されてこなかった〈生〉およびそのことばのありようを捉えるための枠組みを提示した。そのうえで、この枠組みを足場としながら、上述した三つの発表を通して、多角的に〈生〉のことばの可能性について検討してきた。

それらを踏まえ、「〈生〉についての考え」「授業と〈生〉のことば」「人工物との関わり」などについての問いを会場に投げかけたい。抽象的議論に留まらず、各自の実践や経験に引き寄せ、〈生〉とことばのありようをともに考え続ける場とすることを本パネルの目標とする。

## 文献

川本健二（2020）. 日本語哲学カフェの実践と考察—日本語教育における哲学対話の可能性を巡って—. （パネル発表：佐藤慎司，川本健二，守時なぎさ，若井誠二「現在，そして，未来の「ことば」の教育—ロボット・AI・自律的独学環境と対話」）. 『ヨーロッパ日本語教育』24, 127-135.

川本健二（2025）. 他者との言葉における「確かなもの」について—対話思想およびW・ベンヤミンの初期言語論を手がかりに—. 佐藤慎司，稲垣みどり，苫野一徳（編）『ことばの教育の力—〈自由の相互承認〉の実質化をめざして—』（pp. 45-86）明石書店.

木村敏（2015）. 『からだ・こころ・生命』講談社.

斎藤環（2025）. オープンダイアログの衝撃. 『産業精神保健』33(2), 91-95.

佐藤慎司，熊谷由理（2010）. 『アセスメントと日本語教育』くろしお出版.

佐藤慎司，嶋津百代（2025）. 多様な言語観・言語学習観を考える. 南浦涼介，三代純

- 平, 石井英真, 中川祐治, 佐藤慎司 (編) 『人と社会をつなぐ評価—孤立化と分断を超えて—』 (pp. 231-254) 東信堂.
- 中井久夫 (2012). 『「伝える」ことと「伝わる」こと』 筑摩書房.
- 仲正昌樹 (2022). 『デリダの遺言』 ディスカヴァー・トゥエンティワン.
- バフチン, M. (2013). 『ドストエフスキーの創作の問題』 (桑野隆, 訳). 平凡社. (原典 1929)
- Klee, P. (1968). *Diaries of Paul Klee, 1898–1918*. (Klee, Felix. Eds.). Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning (2nd ed.)*. New York: Cambridge University Press.
- Ong, W. J. (1982). *Orality and Literacy: The Technologizing of the Word*. London: Methuen. オング, ウォルター・J. (1991). 『声の文化と文字の文化—言葉のテクノロジー化』 (桜井直文, 訳). 藤原書店.
- Schechner, R. (2003). *Performance Theory*. New York: Routledge.

【パネル発表】

## 就労分野における日本語教育の現状と課題

—新制度の政策的課題と実践の視点から—

村上 智里 (関西大学), Duong Van Binh (心越日本語学校)

長山 和夫 (一般財団法人日本国際協力センター (JICE)), 道上 史絵 (立命館大学)

### キーワード

育成就労, 事前教育, 就労場面, 言語教育観, 批判的談話研究

#### 1. 本パネルセッションの目的

本パネルセッションでは, 育成就労制度における日本語教育の枠組みを対象とし, 立場の異なる発表者がそれぞれの問題意識からその影響や目標と実態の関係, 日本語の位置づけ等を多角的に検討し, 就労分野の日本語教育の在り方を再考することを目的とする。

#### 2. 育成就労制度における日本語教育の位置づけ (長山 和夫)

##### 2. 1. 育成就労制度とは

育成就労制度は, 3年間の就労を通じて, 特定技能1号水準の技能を有する人材を育成することが目的であり, 特定技能制度と一体化して, 8年以上の定住を可能にするとなったことに, まずは大きな意味がある。具体的な運用面での改善としては, 育成就労外国人を採用する企業の基準, 待遇, 監理支援機関の要件, 送出国の要件等, 様々な見直しが行われているが, ここでは, 日本語要件の変更について述べたい。現行の技能実習制度においては, 入国後講習にて日本語講習の実施は求められていたものの, 一部分野を除き, 教育内容, 時間数, 教師の質に関する規定がなかった。それに対し, 育成就労制度においては, 就労開始前に, A1相当以上の試験に合格するか, あるいは, 100時間以上の「A1相当講習」を受講することが求められる。続いて, 3年間の就労中には, 100時間以上の「A2目標講習」の受講が必要になり, 講習費用は企業に求められている。更に, 特定技能1号への移行時には, 技能実習制度では求められなかった日本語試験 (A2相当以上) へ

の合格が求められることとなった。A1相当講習・A2目標講習は、認定日本語教育機関による実施と定められた（ただし、経過措置として、監理支援機関や受入企業が、登録日本語教員へ直接依頼して講習を実施しても良いことになっている）。

## 2. 2. 新制度の影響

今回の制度によって、国として、数十万の外国人（2025年6月時点での、在留技能実習外国人は45万人）への日本語教育について義務化したことは、言語政策的に画期的なことだと思われる。ただし、運用面において、日本語教育推進法、日本語教育機関認定法を踏まえてはいるものの、社会統合政策として、一貫性を持って、意図的に準備されているわけではないように思われ、いくつかの課題があり、社会統合政策として、意味があるものにしていくためには、これからの制度の育て方次第ではないかと考える。本稿では、日本語教育の供給体制と内容の課題について述べてみたい。

### 2. 2. 1. 日本語教育の供給体制の整備

今回の日本語要件を導入することによって、何人の学習者が発生するかが、現段階では試算されておらず、そのため、必要となる日本語教育機関の数、教員の数についても、公表されてない。現状、参考となるデータとしては、2025年11月にJITCOが、認定日本語教育機関（就労）とともに実施した監理団体向けのアンケートがあるが、育成就労制度に定める日本語教育の供給体制は、全く追いついていない。日本語教師について言えば、日本全体として増やしていくためには、今までのフリーランスを前提とした採用では、限界があり、新卒が職業として日本語教師を選べるようにする施策必要と思われる。また、日本語教育機関については、現状の就労・生活分野の日本語教育機関の認定基準を実態に即して早急に見直す必要があると思われる。

### 2. 2. 2. 日本語教育の内容について

育成就労制度の日本語要件の当初の説明文書には、「A1相当講習」「A2目標講習」を「試験合格を目標とした講習」としていた。JLPTの合格のみを目的とすれば、言語知識と読解・聴解のみの講習となってしまう、産出する力は、A1あるいはA2レベルを求めないということになる。これでは、職場でのパフォーマンス向上、職場や地域への定着への効果が極めて弱くなってしまふ。数十万人に対する日本語教育の価値を考えれば、単なる試験合格のための教育ではなく、職場で実際に役に立つ教育、安心した生活の実現や地域への参画を促す日本語教育を提供し、社会統合に資する内容とすべきと考える。

本人にとって、企業にとって、地域にとって、どんな日本語教育にしたいのか、丁寧な議論を、量的に拡大しないとしないと考える。

### 3. ベトナムにおける就労日本語教育の構造的課題—育成就労制度の導入をめぐる教育実施条件・教育投資配分・制度上の能力要件の非対称性 (Duong Van Binh)

#### 3. 1. 問題意識

3章では、改正入管法に基づき2027年4月1日施行予定の育成就労制度の導入により、日本語能力が就労の前提条件として制度化される中で、送出し国ベトナムの教育現場に生じている「制度と実践の乖離」を、実務の視点から検討する。筆者は、①教育実施条件、②教育投資配分、③制度上の能力要件の三要素に着目し、それらの間に生じる「非対称性」が、教育実践の質をいかに構造的に制約しているかを明らかにする。目的は、教育成果を個人の努力としてのみ捉えるのではなく、教育が成立する条件と資源配分の設計という構造水準から、就労日本語教育のあり方を再定義することである。

#### 3. 2. 分析枠組み

本稿は、以下の三要素の関係に着目する。

- ・ 教育実施条件：短期学習，JFL環境，生活・安全指導等の内容多重化
- ・ 教育投資配分：人員，教員研修，教材開発，評価運用等に対する中長期投資の優先度と配分権
- ・ 制度上の能力要件：育成就労制度，日本語教育の参照枠・試験によって制度化された要求水準（入国時 A1→修了時 A2 相当の日本語能力の達成，および技能評価試験による段階的達成）

これらの相互関係に生じる「非対称性」が、教育実践を個人の努力では解消しがたい構造的制約の下に置いていると仮定する。

#### 3. 3. 現状

送出し機関は特定市場への依存を避けるため、複数市場に対応する「多市場化」を進めている。これは経営上合理的である一方、資源は短期収益を生みやすい分野へと集中し、

日本語教育への中長期投資（教員研修，教材更新，評価運用等）は相対的に低下し，「後景化」しやすい。教育の重要性を理解していても，出国数や成立率といった短期 KPI で評価される運営構造の下では，効果が時間差で現れる教育投資は，常に「後回しにされる合理性」を帯びる。この構造的制約は，個別機関の努力のみでは解消しがたい。

さらに，送出し国における供給体制のキャパシティ問題も深刻である。A2 レベルを教授できる質の高い教員の確保や施設整備が追いつかないという物理的制約が顕在化している。加えて，教員育成や教材整備に要するコストを，誰がどの水準で負担するのかという制度設計も不透明である。結果として，能力要件の高度化に対し，教育実施環境と投資配分の基盤が極めて脆弱なまま残存している。

### 3. 4. 考察

就労日本語教育は，「要件は高いが，条件と投資は厳しい」という非対称性の中で運営されている。

- (1) 試験能力への偏重：入国時 A1→修了時 A2 という段階的要件が設定される一方，学習期間や JFL 環境は不変であるため，教育は試験対策に引き寄せられ，実践的能力との乖離が拡大する。
- (2) 教授観の形骸化：日本語教育の参照枠理念の教材を導入しても，教員研修への投資が不十分な条件下では，評価方法と授業設計が更新されず，結果として旧来の文法中心型授業へと回帰してしまう。参照枠に基づく教材を導入しても，研修に割ける時間・予算が確保できない環境では，現場の運用が変わらず，改革は実装段階で失速する。
- (3) 教育の自律性の喪失：さらに，育成就労制度においては，転籍の可能性が制度上拡張されると同時に，送出し機関の教育が企業のマッチング機能とより強く結合する傾向が見られる。その結果，日本語教育は，学習者を長期的に日本社会の中で自立させるための教育というよりも，特定の就労ポストへの適合を優先する「即応的な人材調整」として機能しやすくなる。こうした構造の下では，学習者を「移動する主体」として支え，状況変化に応じて自ら言語行動を調整できるようにするという教育本来の

目的が、相対的に二次化されていく。ここで生じているのは、制度運用の要請が教育の目的を機能的に転換させるという、「教育の自律性の喪失」にほかならない。

以上は、現場の努力不足ではなく、教育実施条件・教育投資配分・制度上の能力要件の非対称性がもたらす構造的帰結である。

### 3. 5. 結論

就労日本語教育の質を論じるためには、制度上の要件の引き上げのみならず、教育実施条件と教育投資配分の再設計に目を向ける必要がある。制約条件の下で実践的能力を育成するシラバス設計と、受入れ側と送出し側が資源と課題を共有し、要件を現場で実装可能な条件へと翻訳する対話の回路の構築が、制度と実践の真の「接合」を左右する。

## 4. 就労場面の相互行為をどう捉えるか—X社の事例から（道上 史絵）

### 4. 1. 研究背景

本研究は、技能実習や特定技能などの在留資格を有し、工場などで働く外国人材を対象とする。彼らへの日本語教育については、就労場面の言語使用や学習ニーズに関する研究が蓄積されてきたが、多くは教育的示唆を主眼としてきた。本研究も就労場面の言語使用を扱う点で既往研究と共通するが、相互行為を個人の言語熟達としてではなく、参与者の「分かり合うことへの志向性」（道上，2024）から捉える点で異なる。

「分かり合うことへの志向性」とは、相互理解に到達しようと参与者が調整を重ねる働きであり、成果物の完成という共有目標をもつ生産現場で特に顕著に機能する（道上，2024）。重要なのは、相互理解が言語知識だけでなく、やり取りの中で形成・更新される共通基盤によって支えられる点である。Clark（1996）のいう共通基盤は、経験や状況を共有しながら相互行為が進むことで構築され、反復的な相互行為によって更新される（Stalnaker, 2014）。したがって、就労場面の相互行為は個人の言語能力のみを前提とする枠組みでは十分に捉えられないことが明らかとなる。

道上（2021，2024）は、金属加工メーカーN社の就労場面の音声データから、物質的リソースや直示表現の利用、理解確認の反復、専門用語・造語・略語と作業知識を伴う共

有がやり取りの特徴であり、言語形式の不完全さは必ずしも妨げとならないことを示した。就労場面では、取引先名や数字、資材名に加え、現場で生まれた語が作業手順や注意点を含む情報の束として理解され、視覚的情報が言語を補完する。日本語は作業を支える補助的リソースとして機能し、成果物完成という共通目標のもとで、物や環境、作業知識と結びつきながら共通の知識が形成される（道上，2024， p.278）。その結果、外部者には理解困難なやり取りでも、参与者間では相互理解が成立する。

このことは、言語のみでは就労場面のコミュニケーション成立条件を十分に説明できないことを示している。ただし N 社の調査は短期間であったため、本研究では、より長期調査が可能であった X 社を対象に、音声データとインタビューを用いて、就労場面のやり取りが企業の実践にどのように支えられているかを検討する。

#### 4. 2. X 社における調査の概要

X 社は印刷用資材を製造する企業であり、調査開始時にはベトナム出身の技能実習生 16 人が在籍していた。調査は 2023 年 8 月から約 1 年間行い、筆者は月 1 回訪問して参与観察とインタビューを実施した。音声データは包装作業のセクションで収集し、リーダーの木村さん（仮名）が巡回して行う進捗確認と作業指示のやり取りを任意で録音した。

#### 4. 3. X 社の実践に見る「分かり合うことへの志向性」

データから、理解確認が単なる情報照会ではなく相手に合わせて行われ、それが安心感を生み、相互行為の継続を可能にしていると考えられた。実際に、技能実習生からの質問行為は職場文化として承認されていた。また木村さんは、新しい作業を段階的に任せ、失敗を共有のズレとして共に検証していた。

この背景には、技能実習生を不可欠な人材と捉える X 社の認識があり、彼らを会社を支えるメンバーとして位置づける視点が、説明や確認の手間を惜しまない実践を支えていると考えられる。また、こうした姿勢は、他の社員にとっても分かりやすい作業方法の工夫や環境改善を促している。以上のように、X 社では安心感と信頼感を基盤に、「分かり合うことへの志向性」が職場全体の文化として定着している。

#### 4. 4. まとめ

以上の分析から、就労場面のコミュニケーションは、職場の実践や関係性の中で立ち上

がる相互行為として捉える必要が示唆される。日本語教育との接点についても、言語形式の指導にとどまらず、相互理解の進み方を視野に入れ、今後は他事例との比較や教育実践との往還を通じて検討を深める必要がある。

## 5. 育成就労制度における日本語の位置付け—批判的談話研究の観点から見る言語教育観— (村上 智里)

### 5. 1. 研究目的

筆者は、公文書や新聞等の日本語に関するディスコースや政策に内在する言語教育観を、批判的談話研究（以下、CDS）の枠組みで検討してきた。CDSは、「中立的」に見えるディスコースに潜むイデオロギーを批判的に捉えるアプローチである。本章では、日本語を学ぶことが所与の前提とされた育成就労制度において、日本語がどう位置付けられているかを明らかにすることを目的とする。

### 5. 2. 分析と考察

2.1.でも触れたように、育成就労制度で来日する人材は就労開始時、終了時、転籍時に日本語要件が設けられている（「特定技能の在留資格に係る制度の運用に関する基本方針及び育成就労の適正な実施及び育成就労外国人の保護に関する基本方針について」）。だが、その根拠は示されていない。では、この日本語要件はどのように定められたのだろうか。前述の基本方針の作成に向けて招集された「技能実習制度及び特定技能制度の在り方に関する有識者会議」（以下、会議）では、第1回から「外国人の日本語能力の向上に向けた取組」が議題に含まれており、日本語教育を新制度に盛り込むことが予め決まっていたことが窺える。第2回の会議では就労開始時の日本語要件や入国後の日本語学習継続を求めるヒアリング結果が共有され、委員の中にもそれに反対する者はおらず、その前提で議論は進んでいった。会議では「どのような日本語が、なぜ必要なのか」という日本語教育の方向性が十分に議論されることはなかった。議論の中心は「日本語教育をいかに提供するか」という点であり、就労開始時、終了時、転籍時に求める日本語レベルの根拠や、「何ができることを目指すか」という目標設定は曖昧なままであった。これは技能実習制度の介護分野に日本語要件を課す際の議論と同じである（布尾，2018）。

では、日本語要件が必要な理由として何が言及されたのだろうか。まず就労開始時の日

本語要件については、就労者の権利擁護や業務遂行といった就労者目線の理由のほか、トラブル回避や社会統合失敗の防止、支援者の負担軽減といった理由が挙げられていた。一方、終了時は特定技能への移行時のフィルターとして、転籍時は就労開始時要件や講習成果を確認するためと位置付けられていた。就労開始時の理由として特徴的なのは、トラブルや社会統合失敗の要因が就労者の日本語能力の低さにある、つまり就労者の問題だとする見方であり、終了時と転籍時に共通するのは、何らかの権利を行使するために日本語能力が求められるという点である。日本語教育体制の構築が間に合わない状態（2.2.1.参照）で日本語要件を設定すれば、日本語能力は就労者本人の責任で習得するものとみなされ、日本語が権利行使の可否を決める装置として機能し得るのではないだろうか。制度としての日本語要件や日本語教育は一見すると「当たり前」のようにも見えるが、前述のような言語教育観が自明となれば、日本語能力の不足は権利の行使を妨げ、ひいては差別や排除を正当化する根拠となりかねない。今必要なのは、何のために、どのような日本語能力が必要なかを明確にするとともに、その責任を就労者個人に帰するのではなく、社会全体としてどのように日本語教育体制を構築するのかを議論することであろう。

## 文献

- 布尾勝一郎（2018）. 介護分野の外国人技能実習生に求められる日本語能力はいかに議論されたか—厚生労働省有識者検討会を題材に—『佐賀大学全学教育機構紀要』6, 71-83.
- 道上史絵（2021）. 技能実習生と日本人指導員間の就労現場でのやり取りにおける「許容性」「寛容性」の実践『日本語・日本文化研究』31, 51-65.
- 道上史絵（2024）. 『技能実習生と日本語のリアル—これからの外国人労働者受け入れ制度と日本語教育のために』大阪大学出版会.
- Clark, H. H. (1996). *Using Language*. Cambridge University Press.
- Stalnaker, R. (2014). *Context*. Oxford University Press.

謝辞：本発表は JSPS 科研費 24K16114 の助成を受けています。

【パネル発表】

## トランスリンガル対話鑑賞が拓くことばの活動の未来

松田 真希子 (東京都立大学), 佐野 愛子 (立命館大学), 三代 純平 (武蔵野美術大学), 白石 佳和 (松蔭大学), 三澤 一実 (武蔵野美術大学), María Alexandra Horvilleur Gomez (東京都立大学)

### キーワード

対話鑑賞, 変革的マルチリテラシーズ教育学, トランスランゲージング教育論, 旅するムサビプロジェクト, トランスリンガル・アイデンティティ・テキスト (TLIT)

### 1. 背景と問題提起

近年, 英語教育やバイリンガル教育の分野では, 近代的な二元論や植民地的な非対称性を強化する装置としての言語教育を疑問視し, 脱植民地性を推進する理論が積極的に提案されている。これらの批判的転回には, 抑圧的な社会に対抗する力を育てる「変革的マルチリテラシーズ教育学」(Cummins, 2009), 学習者の全言語資源を動員しアイデンティティを構築する「トランスランゲージング教育論」(García et al., 2017), そしてペダゴジーを行動, 省察, 再学習が循環するプラクシスと捉える実践 (Canagarajah, 2023) 等が含まれる。

海外の日本語教育や継承語教育は, 日本の日本語・日本文化の受容に本質的価値をおく傾向がある。これは日本の言語文化規範の固定化や序列化の恐れがあり (トムソン, 2021), 上述の批判的転回に応じた言語実践研究が求められている。そこで本発表では言語的文化的に多様な場でのアート作品を媒介とした対話鑑賞活動をトランスリンガル対話鑑賞 (以下 TL 対話鑑賞) と定義し, 二つの実践について分析を行った。それにより従来の言語教育の枠組みを超えた「ことばの活動」の新たな地平を切り拓くことを目指す。

### 2. 実践を支える理論的基盤

#### 2. 1. トランスランゲージング教育論と変革的マルチリテラシーズ教育学

García (2009) は, 移動が加速する現代において, あらゆる人が持つ多様な言語レ

レパートリーを出発点とし、それらを自在に駆使して自らの〈声〉を紡ぎ、社会を変革していく力を育てることこそが教育の本質であると主張する。その主張が具現化したトランスランゲージング教育論は、複数言語の使用を「逸脱」ではなく「自然な実践」として肯定し、教室内にマイノリティ言語や家族、地域の文化を巻き込んだ真正性のある学習空間を創出する教育論である。

この教育論は、Cummins (2009) の「変革的マルチリテラシー教育学」と深く連動している。Cummins は、生徒のアイデンティティ肯定とリテラシーへのエンゲージメントは不可分であり、それは教師と生徒の協働的なインタラクションの中で構築されると説く。モノリンガルの規範に縛られ、「正確さ」の欠如ばかりを指摘される場では、学習者のエンゲージメントは高まり得ない。したがって、学習者が持つ在来知 (Moll 他, 1992 の Funds of Knowledge を参照) を正当な資源として認め、批判的リテラシーを育むことが、公正な社会の主体としてのアイデンティティ構築には不可欠となる。

こうした理論的背景のもと、佐野 (2024) および Sano et al. (2025) では、「トランスリンガル・アイデンティティ・テキスト (Translingual Identity Text: TLIT)」の実践を提案した。この実践では、学習者のトランスリンガル・アイデンティティを育て、リテラシーへのエンゲージメントを高めることが第一義的な目標となる。具体的には、ライティング指導におけるプロセス・アプローチを踏まえて、書く前の段階でトランスリンガルな文学作品 (佐野, 2023) をメンターテキスト (Dorfman & Cappelli, 2017) として読み、言語の選択における作者の意図を分析することから始める。それを受けて、自らの言語レパートリーの豊かさを存分に活用しながら、自分自身の〈声〉を響かせるアイデンティティ・テキスト (Cummins & Early, 2011) を書き、その後、表現の選択についてその是非を対話的に議論しながら推敲する。

この、TLIT の実践においては、学習者同士、及び教師と学習者との対話が何よりも重要な働きをする。それは、モノリンガルのネイティブを規範とすることに対抗し、自らの言語レパートリーを肯定的に捉えることと、他者の言語レパートリーの豊かさを肯定的に捉えることは表裏一体であるからだ。多様な言語レパートリーを持つ人々によって構成されている社会に目を向け、その豊かさを享受できる感性を育てることなくして、この実践は完成しえない。この点は、Cummins (2009) の変革的マルチリテラシー教育学でも、また García 他 (2017) のトランスランゲージング教育論でも等しく強調されている点であり、本発表で提案する TL 対話鑑賞の実践でも核となる部分である。

## 2. 2. 対話鑑賞と日本語教育的意義

対話鑑賞（対話型鑑賞ともいう。本発表では対話鑑賞で統一する。）とは、元ニューヨーク近代美術館（MoMA）教育部長のフィリップ、ヤノウィン氏と心理学者アビゲイル、ハウゼンが共同開発した **Visual Thinking Strategies (VTS)** を基に日本で発展した鑑賞教育である（鈴木，2019；ヤノウィン，2015）。美術作品について語り合うことで認知発達を促そうとする鑑賞方法で、論理的思考力、批判的思考力、コミュニケーション能力などを育成するとされており、近年、美術教育に留まらず、学校での国語等、美術以外の教科教育、ビジネスにおける社員研修など幅広く取り入れられている。ヤノウィン（2015）によれば、VTS は、第二言語としての英語教育においても学校現場で有効であったことが指摘されている。また、鈴木（2019）は、対話鑑賞の手法、理念を教師が体験することで、教師の教育自体に変化が見られると述べる。

発表者の三澤は、学校教育を中心に対話鑑賞を国内外で広く実践してきた。2008年より取り組んでいる「旅するムサビプロジェクト」の活動の一つとして武蔵野美術大学の学生たちが自分たちの作品をもって学校を訪問し、対話鑑賞を行っている。さらに近年は、学校のホームルームの時間を活用した「朝鑑賞」の普及にも努めている。これは、学級担任が定期的に行う対話鑑賞で、継続的に行うことで、生徒の国語力の向上や担任の学級運営の改善などの効果が報告されている（三澤，2018）。

日本語教育においても対話鑑賞の取り組みが徐々に始まっている。桐澤（2022）は対話鑑賞の学習効果として、話す力と書く力の向上について言及している。ただし、日本語スキルの向上に焦点が当たっており、対話鑑賞のもつ日本語教育的意味を多角的に捉えた研究は管見の限りない。対話鑑賞に期待できることは、批判的思考力やコミュニケーション能力の向上であり、それは、他者との意見の異なりを知ることやそこから新しい物ごとの見方などを獲得していくことである。このような対話鑑賞のもつ可能性を日本語教育の実践に活かしていくことが日本語教育における対話鑑賞を考える上で必要になっている。

## 2. 3. トランスリンガル対話鑑賞の定義

本研究における TL 対話鑑賞とは、上述の変革的マルチリテラシーズ教育学、トランスランゲージング教育論の理念と、対話鑑賞に基づく実践を統合した教育的対話活動であり、アート作品という共通の対象に対して、各参加者が対話を通じ自らの経験、感性、言語知識を総動員して解釈を表出し、他者の解釈と響き合わせることで、新たな意味を共創

する実践と定義される。TL 対話鑑賞では、特定の目標言語の学習のみを優先せず、複数言語、複数の知のあり方が交差する対話の過程そのものを学習の中核に据える。言語的制約は「欠如」ではなく、多様な想像を促す「創造的な触媒」として機能する。

### 3. 実践報告1：トランスリンガルな絵画鑑賞

2025年10月にカリブ地域の初級日本語学習者（CEFR A1-A2 レベル、6名）を対象としたオンライン絵画鑑賞実践を行った。美術教員志望の油絵専攻の大学生2名とスペイン語を母語とする日本語教師1名がファシリテーターとなり、大学生2名の作品（図1、図2）を対象に対話鑑賞を行った。ファシリテーターと教員のふりかえり、参加者への事後アンケート、実践の録画、文字化データの分析によって、以下の知見が得られた。



図1 前半に提示された作品



図2 後半に提示された作品

#### 3. 1. 抽象的内容への関与と〈声〉の表出と共有

初級（A1-A2）レベルの学習者であっても、TL 対話鑑賞では、日本語だけでは困難な抽象度の高い議論（「地獄」や「日蝕が想起させる情動」といった、本来の語彙力では困難な抽象度の高い対話）が成立していた。言語資源を総動員することで、学習者は、従来の教科書的な日本語学習では見られない自らの〈声〉を響かせていた。また、発話が少なかった参加者からも他の参加者の多様な解釈を共有できたことへの肯定的な反応が見られた。このことは対話鑑賞には自らの考え方を相対化し、他者とは異なる自分の思考の傾向を感じ取ること、他者の意味を理解することにも意義があることを示している。

#### 3. 2. 想像性と創造性を高める「非スムーズ」な対話

トランスリンガルな場では、言語的に「スムーズにいかない部分」が、かえって参加者

の想像力を刺激する要因となっていた。共通言語による即時的な理解が阻害されることで、参加者は相手が何を発話しようとしているのかを深く推察し、そのタイムラグの中でイメージを膨らませるといふ、アート特有の鑑賞体験が深まったと言える。これは、効率性を重視する従来の言語教育に対する重要な批判的視点を提供する。

### 3. 3. 多様性の表出と権力関係の変容

ファシリテーターを務めた日本人学生側も、学習者のスペイン語を理解しようと努め、ジェスチャーや翻訳ツールを駆使した。この結果、従来の「教える側—教えられる側」という非対称性が緩和され、あらゆる参加者が双方向に、対等に鑑賞活動に参画する公共的な対話空間（民主的な鑑賞共同体）が形成された。また、学生たちは異なる文化の中で自分の作品がどう認識されるかを知る契機を得ることができた。

## 4. 実践報告 2：トランスリンガルな俳句鑑賞

本節ではトランスリンガルな俳句鑑賞（TL 俳句鑑賞）について報告する。2025年10月にシドニーのCL校におけるTLITとしての俳句実践を行った。中1から高3までの生徒約30数名が参加し、それぞれの担任の教員（2名）、全体ファシリテーター3名（佐野、白石、松田）、グループファシリテーター3名（うち1名は三澤、2名は日本の大学教員）が参加した。TL句会は2回に分けて行われた。1回目は自らの土地と記憶に根差した季語創作活動を行い、自分のことばで俳句創作を行った。後日、5つのグループに分かれ、俳句（匿名）の鑑賞する活動と全体共有活動を行った。入賞作品を以下に示す。

「父の日は あるのわすれた パパごめん」（生徒選定句一位）

「マグパイが 木から飛んできた 逃げなあかん」（ファシリテーター特選句）

ファシリテーターのフィールドノート、見学者の報告（トムソン、2025）の分析に基づくTLIT実践におけるTL俳句鑑賞の特性を下記に示す。

### 4. 1. トランスリンガル・アイデンティティの構築

オーストラリア固有の季語（マグパイ、父の日の時期のずれ等）や方言を用いた俳句創作と鑑賞を通じて、参加者および学習者は自身の「ハイブリッドな体験」を肯定的に捉え

直す契機を得た。日本の標準的な言語規範・文化規範（歳時記）に照らせば「非規範的」とされる言語使用が、TL 句会という空間では「移動しながら生きる人ならではの真実」として価値づけられたことが、トランスリンガル・アイデンティティの強化に寄与した。

#### 4. 2. 移動によるイメージの「トランス」

移動の経験を持つ子どもたちは、同一の記号（「ゴキブリ」等）が指し示すイメージのずれに敏感であり、TL 対話鑑賞は、こうした内面にある複数の意味、世界観を可視化し、共有する場となった。俳句は絵画に比べ、記号と意味の対応関係のずれが大きく、多様なイメージのトランス（変容）を引き起こす特性を持つことが明らかになった。TL 対話鑑賞は、こうした多言語多文化の話者が持つイメージのダイナミックな複層性（トランスイメージング）を可視化し、共有する場となった。こうしたトランスイメージングの活性化も TL 対話鑑賞の特徴と考えられる。

#### 4. 3. 教師の専門性の弱化和対等な空間の構築

TL 句会のグループ活動では、日本で教師属性を有するファシリテーターが特定の日本語知識を授ける存在としてではなく、シドニー在住の学習者の「在来知」を教えられ、共に楽しむ役割を担っていた。このことは、トランスリンガルな対話鑑賞の場では（日本語）教師の専門性が弱化したことを意味する。参加者全員がそれぞれの資源を持ち寄り、対等に活動に参画できる空間を保証することが、むしろ既存の権力構造を解体する鍵となると言える。

### 5. 考察：TL 対話鑑賞のデザインと意義

本実践を通じて、望ましい TL 対話鑑賞のデザインには以下の4つの観点が重要であることが示唆された。

1. ファシリテーターの民主化：多様な言語文化に通じた仲介者の有効性は認めつつ、特定の個人に権力を集中させず、教師も生徒も全員が在来知を持ち寄り、対話を支え合うファシリテーターとなるような民主的な場作りが求められる。
2. 生成プロセスとしての鑑賞：一般的に絵画鑑賞は完成された作品について深く議論をする活動で、俳句は句会という他者との批判的共有作業によって作品となっていく becoming (Canagarajah, 2023) の活動であり、それぞれにそれぞれの良さがある。どこ

に活動の力点をおきたいかで選ぶ必要がある。

3. 継続的な関係性（ラポール）：安心して自分の言葉で発言できるよう、周縁化される参加者を生み出さない配慮と、継続的な場作りが重要である。

4. 社会変革への接続：単なる自己肯定に留まらず、既存の言語規範や社会構造を批判的に捉え、変革していく「萌芽」をいかに育むかが今後の大きな課題である。

## 6. まとめ

TL 対話鑑賞は、言語的、文化的な制約を「欠如」から「創造の余白」へと転換させ、教師も学習者も共に学ぶ全人的な存在として他者と関わることを可能にする。これは、言語能力の向上のみを目指す従来の言語教育を超え、自らのアイデンティティを確立し、多様な他者と共に社会を共創していくための「ことばの活動」の新たな可能性を拓くものである。今後のさらなる実践研究が望まれる。

謝辞：本実践に協力していただいた JCS 日本語学校シティー校のコステロ久恵校長，中野利香先生，長谷川裕子先生，東京都立大学の奥野由紀子先生，東京海洋大学の今村圭介先生，UNSW のトムソン木下千尋先生，豪州繫生語研究会の大野唱子先生，武蔵野美術大学の学生の皆様，実践に参加・協力してくださった全ての皆様に感謝申し上げます。

付記：本研究は JSPS 科研費 24H00090，25K04193 の助成を受けている。

## 文献

Canagarajah, S. (2023). Decolonization as pedagogy: A praxis of 'becoming' in ELT.

*ELT Journal*, 77(3), 283-293.

Cummins, J. (2009). Transformative multiliteracies pedagogy: School-based strategies for closing the achievement gap. *Multiple Voices for Ethnically Diverse*

*Exceptional Learners*, 11(2), 38-56.

Cummins, J. and Early, M. (Eds.) (2011) *Identity texts: The collaborative creation of power in multilingual schools*. Institute of Education Press.

Dorfman, L. R., & Cappelli, R. (2017). *Mentor texts: Teaching writing through children's literature, K-6* (2nd ed.). Stenhouse Publishers.

García, O. (2009). *Bilingual education in the 21<sup>st</sup> century: A global perspective*. Wiley-

Blackwell.

García, O., Johnson, S. I., & Seltzer, K. (2017). *The translanguaging classroom: Leveraging student bilingualism for learning*. Caslon.

Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D., & Gonzalez, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory Into Practice*, 31(2), 132-141.

Sano, A., Shiraishi, Y., Matsuda, M., & Miwa, S. (2025, June 11). *Beyond monolingual literacy: Engaging CLD students with Translingual Identity Text Projects* [paper presentation]. International Symposium on Bilingualism, San Sebastian, Spain.

桐澤絵里奈 (2022). 言語授業としての対話型鑑賞：オンライン上級日本語クラスを対象にして『早稲田日本語教育学』33, 109-113.

佐野愛子 (2023). 「トランスリンガルな文学」と教育におけるその可能性『立命館文学』683, 183-196.

佐野愛子 (2024). 「リテラシー教育におけるトランスリンガルな文学の意義—Translingual Identity Text の実践を支える理論的枠組み」『2019年—23年度 科学研究費補助金基盤研究 (B 多層言語環境における第二言語話者像—トランスランゲージング志向の会話方略— (課題番号 19H01276) 研究成果報告書』35-54.

鈴木有紀 (2019). 『教えない授業—美術館発, 「正解のない問い」に挑む力の育て方』英治出版.

トムソン木下千尋 (2021). 継承語から繫生語へ—日本と繋がる子どもたちのことばを考える『ジャーナル「移動する子どもたち」—ことばの教育を創発する』12, 2-23.

トムソン木下千尋 (2025). 参加報告: 「トランスリンガルな句会」『豪州繫生語研究会 ニュースレター第19号』

三澤一実 (2018). 『朝鑑賞』の取り組みと成果報告『日本美術教育研究論集』51, 287-294.

ヤノウィン, P. (2015). 『学力をのばす美術鑑賞 ヴィジュアル, シンキング, ストラテジーズ: どこからそう思う?』(京都造形芸術大学アートコミュニケーション研究センター, 訳) 淡交社.

【パネル発表】

## 対抗することばの模索

—政治をめぐる言説が暴力性を増していくなかで—

山本 冴里（山口大学），岡本 能里子（東京国際大学），有田 佳代子（帝京大学）

### キーワード

外国人政策，ジェンダー，言説分析，公共圏，SNS

#### 1. 本パネルの問題認識と目的

2025年夏の参議院選挙では、その選挙活動期間において、日本国憲法施行後には例を見ないほどに憎悪・嘲笑をあおる過激な言説が跋扈した。崩れつつある安全保障体制や実質賃金の低下といった社会的・経済的な不安要因が増幅するなか、個々の手に握られたスマートフォンは、SNSを通して共感呼び起こす媒体になると同時に、その共感を共有しない者への嫌悪感を募らせる媒介にもなっていった。

憎悪・嘲笑の標的とされ得る人の属性は様々だが、2025年夏の参議院選挙以降、とりわけ槍玉に挙げられる属性のひとつが「外国人」だ。「外国人」は「日本人」のリソースを奪うもの、治安をおびやかすものとして位置付けられ、敵意の言説にさらされている。憎悪・嘲笑・不安をあおる敵意の言説によって注目を集めることで、当選や高い支持率といった成功体験を手にする政治家がいる。政治家が、認可状でも与えたような具合である。SNSでは火種がまかれ、憎悪・嘲笑・不安をあおる過激な言説が、大手をふって横行している。現実にもそれは、少しずつ滲みだしている。日本語教師としてのアイデンティティを持ち、生活の様々な場面で日々「外国人」との時間を有している発表者らにとって、この状況は、とうてい看過してかまわない性質のものだとは言えない。阻止しなければならない。憎悪・嘲笑の先にあるものは全体主義と、さらなる精神的・肉体的な暴力であることを、歴史は繰り返し示しているからである。

全体主義は、「スパイ防止法」制定の検討、「国家情報局」設置の検討というかたちで、すでに濃い影を落としはじめている。政治をめぐる言説が暴力性を増していくなかで、本パネルは対抗することばの模索を目的とする。この模索は、下記3つの発表と、その後のフロアとの議論を通して行われる。

## 2. 第一発表：重なる表現，相反する意図（山本冴里）

参議院選挙の選挙活動最終日の夜だ。芝公園に集まった人の数は、報道では2万人を超えたとされる。「さーや！さーや！」コールが鳴りやまず響く。さや候補（参政党）は両腕を振りあげ、揺らし、感謝を伝える言葉を口にしたうえで、1)「絶対、今日という日を忘れません」2)「今まで生きてきて一番幸せな日です今日は」と言う。続いて、3)「明日かならず勝利を手にして、私をみなさんの、みなさんの、お母さんにしてください！」と叫ぶ。歓声があがる。4)「お願いしまーす！」ふたたび歓声。しめくくる言葉は、5)「日本人のために働くお母さんにしてください」だ。1)は聴衆（有権者）への約束であり、2)は聴衆（有権者）と共有する「今日」への極めて肯定的な評価である。3)の「明日」とは投票日であり、「勝利を手にする」＝当選することによって、「みなさんのお母さん」＝5)「日本人のために働くお母さん」にするよう4)「お願い」がなされている。第一発表では、一連の発言に対して大量に投稿されたSNS上でのコメントを分析対象とし、言説を通してどのような対象や主体が構成されていたのかを検討する。検討にあたっては、とりわけ呼びかけ行為に注目し、呼びかけられた主体（名指しの対象）に注目しつつ、遡及的に呼びかけた主体の位置取りを措定する。

### 2. 1. 分析対象データの概要

上記1)～5)を含む同一の動画に対して、2つ異なるプラットフォームで書きこまれたコメントを分析対象とした。1つは参政党の公式YouTubeチャンネル上での生中継の際に書きこまれたライブチャットでのコメント群である（以下A群）。もうひとつはX（旧twitter）にあり、前者からの切り抜き（ただし繋ぎあわせての編集は無い）動画について、参政党に対して批判的な姿勢を持つ投稿主がリツイートしたものを発端としている（以下B群）。前者は2時間以上に渡るが、本発表では、その全体ではなく、後者と同一の部分（64秒間）に付されたコメントのみを分析対象とする。分析対象としたコメントの数および1コメントあたりの文字数中央値、挿入されたアイコン数を表1に示す。

表1 分析対象データの概要

	プラットフォーム	持続時間	コメント数	文字数中央値/コメント
A群	YouTube Live チャット	64秒間	710	8文字
B群	X（旧twitter）	64秒間	392	26文字

## 2. 2. 分析結果

A群においては、その過半について呼びかけの対象はさや候補であると推定できる。中継される会場でのコールに呼応するように、全体の2割弱（約16%）は、候補者名（+敬称）のみを1度ないし複数回繰り返している。このほか、鼓舞（「がんばれ」等：約7%）、依頼・譲渡（「頼んだぞ」等：約4%）、同意（「そうだ」等：約4%）、賞賛（「かけえ」等：6%）は一般的である。呼びかけの対象がさや候補ではないと思われるものについては、投票を呼び掛けたり投票方法を説明するもの、参政党に寄付をした者に対する高評価のほか、自己の状態や生理的・感情的反応についての記述（「日本への愛に目覚めた」「泣ける」等：約7%）が多く見られた。とりわけ後者は「お母さん」発言直後に多く書きこまれている。A群では、一体感のなかで「目覚め」感動して「泣」き、「明日投票行くからね」と約束する主体が構成される。

B群においては、生理的・感情的反応が多く書きこまれたという点ではA群と共通するが、A群ほどに圧倒的ではなかった。また、A群では肯定的であったのに対して、B群は主として否定であり、とくに「気持ち悪い」をふくむコメントは全体の1割（約12%）を超えた。呼びかけの対象が当該候補であると推定できるコメントは1割に満たず（約8%）、その多くが「いません」「お断りします」といった否定であった。また、B群では、A群で一般的だった依頼・譲渡、鼓舞、同意、賞賛はほぼ見られなかったいっぽうで、「統一教会」「カルト」等と参政党との類似性についての指摘を含むコメントは約34%にのぼった。さらに、散見される「母親なら…してくれるんだな」「母親なのに…」という役割期待を滲ませる言いまわしは、揶揄・冷笑といった色合いを持つものも、候補者の政治的な姿勢に対する批判ととれるものもあった。B群においては、全体としては、候補者とその発言の危険性を指摘し、批判的に捉える主体が構成されている。

## 2. 3. 同一の表現と、相反する意図

A群、B群に構成される主体は相反的だが、往々にして同一表現（たとえば「泣きそう」「鳥肌」「目を覚まして」）が使用されている。涙や鳥肌の理由は感動なのか嫌悪なのか、「目を覚まし」た結果は候補者に対する肯定・否定のいずれなのかということは、時には前後から判断され得るが、それさえできない時もある。そのような時に刺激されるのは思考ではなく、都合の良い想定に基づく「共感」であり、「嫌悪」である。しかし市民が政治を語る文脈において感情ベースで話を進めていくことは、極めて危険だ。

### 3. 第二発表：日本人>外国人の二項対立に日本語教師は加担していないか（岡本能里子）

2025年10月21日、高市早苗氏が、日本で「女性初」の首相に指名され、高市内閣が発足した。当初多くの女性議員を閣僚に起用する方針を示し、ジェンダー平等への期待が高まる中、最終的には組閣女性は2名のみとなった。また、保守的な人が登用され、右傾化が強まったとの指摘もある。もともと高市氏は、タカ派で保守の先頭に立つ政治家として知られ、選択的夫婦別姓導入にも消極的であり、ジェンダー平等への期待と疑問の声が錯綜し、「女性初」でありながら、女性の支持率が伸びていない。しかしその一方で、若年層の支持率は依然として高い。現在の日本の現状を経済力、国力の低下に焦点化し、その背景には「外国人問題」があるとし、「強い日本」に再生させるには強硬な外国人政策をとる必要があると訴えたのである。それがSNSを通して日本人ファーストを掲げ支持率を伸ばした参政党の訴えを取り込む形で、SNSを主な情報取得手段としている若年層の心に刺さり「共感」を呼んでいるものと考えられる。さらに、長年連立与党として連携してきた公明党が連立から離脱した。それにより、高市氏は、維新との連立に踏み切ることになったのである。当初は慎重な姿勢を見せながらも、支持率の高い間に解散があるのである。憶測が飛び交う中、予想を上回る速さで解散を決意し、本年1月23日に国会に於いて解散が発表採択され、総選挙が2月8日に実施されることとなったのである。この一連の動きの中で、そこに埋め込まれている日本の構造的な課題は何かを考えてみたい。

#### 3. 1. フェモナショナリズム

本発表では、日本人ファーストが声高に叫ばれ、日本人対外国人、ワーク（労働）対ライフ（生活）、タカ派對ハト派の二項対立が複雑に絡み合う中、そこに隠蔽されている日本の構造的な問題は何かを、高市首相選出後の一連の報道の中で頻出した「女性初」を巡るコメントを具体的に挙げながら、「フェモナショナリズム」の観点から分析考察する。

「フェモナショナリズム」とは、ナショナリストがフェミニズムを利用する方法である。高市氏が「女性初」の首相になった際、朝日新聞のインタビューを受けたジェンダー問題に詳しい三浦まり上智大教授によると、高市氏が、女性閣僚増員を仄めかしながら、2名に留まったことに言及し、「フェモナショナリズム」の説明として「女性活躍をうたいつつ、「日本の女性を外敵から守る」という理屈で、強い国家主義的な主張や

防衛費増額を正当化するもの」<sup>1</sup>と説明している。さらに、国会議員二世ではなく支援地盤が弱い中で、首相にまで上り詰めるには、相当の努力があったことは認めつつも、高市氏に投票して「女性初」の首相誕生を支えたのは、麻生太郎元首相や旧安部派という派閥政治を象徴している人たちであり、「女性は右傾化しないと首相になれない」というメッセージとならないかと危惧している。そして、自民党が二度の国政選挙で負け、右傾化の歯止めとなっていた公明党が連立から離脱した原因が「政治とカネ」の問題でありながら、「政治とカネの問題」に関与した人を組閣の要職につけるなど、女性首相への期待を「政治とカネ」の問題や女性議員が少ないという自民党が抱える構造的問題を覆い隠し「うやむや」にしてしまう危険性があることも指摘している。同記事で、高市氏と同世代でジェンダー論や男性史が専門且つ女性保守政治家に注目してきた海妻径子岩手大学副学長は、ジェンダー平等を訴えてきたリベラルよりも保守の方が先に「ガラスの天井」を壊したという矛盾点について、女性保守を裏切っているといった批判を行う前に、その現実を真摯に受け止め、保守が高市首相を誕生させることができた「構造」に目を向ける必要があることを指摘している。この点は、「フェモナショナリズム」に自身を取り込まれていないかを考える上で重要な鍵となると思われる。

### 3. 2. 「女性初」に埋め込まれるフェモナショナリズム

「女性初」と共にメディアやSNSで注目されたのが、高市氏の笑顔や服装の色や素材等だった。英国の「鉄の女」サッチャー元英国首相にあこがれ信奉してきたと言われた高市氏が、発言を曲げない「強さ」とスピード感を全面に押し出し、サッチャー元首相のイメージカラーである「青色」のスーツで登場したことが報道され、「一生懸命笑顔を作っているけど頬が固まっているようで「笑顔が怖い」などと女性からの視線は厳しいものが多かった。その後、笑顔の変化にも注目が集まり、大学で就活面接講座を担当して笑顔や表情をコントロールしてコミュニケーションに役立てようという講座で、高市氏を指導を受けたのではないかと報道が注目されることにもなった。さらに、ネット記事やテレビ番組で女性らしい色への服装の変化やその素材にも注目が集まり、それがSNSでも拡散されることになる。このように、政治分野でのジェンダー格差が大きいまま改善されない

<sup>1</sup> 2025年10月22日デジタル朝日

<https://digital.asahi.com/articles/ASTBP42R9TBPUTFK02QM.html?pn=4&unlock=1#continuehere>

中、日本社会に構造的に埋め込まれている根強いジェンダー構造への意識が垣間みえることになった。フェミニナリスト同様に「日本語が不完全で弱い立場の日本語非母語学習者」を、「正しい日本語を習得している強い立場の母語話者」が「強い母語話者権限」を行使して助けるという構図となり、権力構造を強化することになっていないだろうか。

### 3. 3. 分析結果

上記分析結果から、選択的夫婦別姓にも反対し、固定的な性別役割分担解消に消極的な保守政党から誕生した高市氏を「女性初」として報道される記事に埋め込まれた「フェミニナリズム」に注目したことで、議員二世でもなく国会議員の議員票基盤の「弱い女性」が破れなかったガラスの天井を破り、日本で「女性初」の首相高市氏を守り支えて誕生させたのは、「強い保守男性」であったということ、そこに埋め込まれた権力構造に「わたし自身」が気づくことになったのである。新自由主義が台頭し、政府の統制管理によるデジタル全体主義が進む中、日本語母語話者教師は、学習者の日本語習得を通して「弱い学習者」をエンパワーし支えているつもりになりがちだ。そこに落とし穴があるのではないか。なぜなら、上記考察で示したフェミニナリスト同様に、「強い日本語母語話者」が「弱い日本語非母語話者」を「支え助ける」という権力構造を強化し、日本語教育推進法を盾にして日本語学習者を管理統制し全体主義に加担することになってしまう危険性を感じる。2回目の登録日本語教師の国家試験結果が公表され、認定機関の登録も進む中、全体主義に対抗することとは何か、それを創発する日本語教育のあり方とは？この疑問を、本発表を通して日本語教員養成と日本語教育の日々の教室活動のあり方への省察とその模索に繋げる契機としたい。

### 4. 第三発表：教室のなかのMAGA派と話してみた（有田佳代子）

米国のトランプ大統領を支持する留学生 T さんのレポートと彼へのインタビュー記録<sup>2</sup>を用い、それを契機として、国内外の暴力的な政治言説に対抗するために、ことばの教師

<sup>2</sup> ALCE 研究倫理規定に則り、T さんに対して研究の目的および方法、データの利用方法について事前に十分な説明を行い、研究協力への参加は成績評価等とは一切関係しないことを事前に説明した上で、自由意思に基づく同意を得て実施した。個人が特定されないよう匿名化を行い、得られたデータは研究目的以外には使用していない。

であるわたしにはなにができるのかを考えてみたい。

Tさんはわたしの日本語論文作成クラスを履修する学生だったが、母国ですでに大学を卒業したのち来日していた。Tさんはクラスの、自由テーマの課題で、「Woke（社会的公正や差別に気づき、是正しようとする価値観や行動）は人道的な運動のように見えるが、わたしにとっては検閲であり、異なる意見を“排除”し対話を阻む姿勢であり、社会の発展を推進する価値観（家族愛や宗教的信念など）を破壊するツールだ」と書いた。

Tさんは熱心に勉強に取り組んでおり、授業終了後にたびたび質問に来たり、授業とは直接関係がない世間話をしたり、担当教員であるわたしとは一定のラポールが形成されていたと言っていい。本研究の主旨を話しインタビューを申し込むと、快諾してくれた。Tさんは母国の中規模都市の出身で、中学生のころから政治に関心があり、アメリカのオバマ大統領が好きだった。しかし母国の大学在学中に読んだ米国経済レポートの分析に驚き、同じ時期にインターネット上のグループがオバマ氏やその周辺の人物による悪行を暴露していることを知り、そこからトランプ氏支持に転じたという。話のなかには「ピザゲート事件」「クリントン財団」なども出てきて、わたしが「それは陰謀論というんじゃない？」と聞くと、「先生、たしかにSNS上の小さなグループは嘘をつくが、旧メディアもさらに膨大に重大な嘘をつく。わたしたちは両方を読み、自分で判断しなければなりません」とにっこりしながら話した。トランプ氏の盟友カーク氏と協力関係にもあった日本の参政党の外国人政策については、「教育がなく、日本の文化を学ぼうとしない外国人を受け入れないのは、日本にとって当然です。スキルを持つ有能な人を、アメリカでもトランプ氏は喜んで受け入れます」、「神谷氏を尊敬するとかしないとか、好きとか嫌いとか、そういうことはないです。彼の出現は社会構造上の現象です」と、静かに確信的に話した。Tさんに「また話してもらえるかな」と聞くと、「僕はずっと暇なんだから、先生が話したいときにはいつでも話せます。きっと連絡してください」と答えてくれた。

わたしはTさんの人柄の良さと話の内容のギャップに困惑もしつつ、しかし、1989年に米国で行われた「パブリック・カンバセーション・プロジェクト」を思い出す（ガーゲン（1999/2004）。人工中絶をめぐる対立的立場の政治家や活動家が集められ「カンバセーション」が試みられた。米国内で中絶の問題は議論が平行線を辿るケースの典型だが、その理由は、対立する立場に立つ人々がそれぞれまったく異なる「現実」や「道徳」を構成しているからである。家族療法の専門家が進行役となり、参加者は批判せずに自らの経験や信念、葛藤を語り合った。議論ではなく「自己表出」を重視し、個人的な物語を

共有することで相互理解を促した。その結果、意見の根本的変化はなかったものの、相手を悪とみなす二分的な見方が和らぎ、対話の可能性が広がったのだという。

もともと社会問題に対する感受性が高く政治的な意識も持っていた T さんは、10 代後半からの数年、家族に対しても母国の学校教育に対しても疑問や不満や不安を持ち、家族に大反対されたカソリック入信、そして恋愛も含めプライベートでも多くを経験し変化するころ、WEB 上で「小さいグループ」の主張に出会い傾倒する。T さんはおだやかで誠実な青年だ。しかし、彼のような思想が、暴力的で排外的な言説に養分を与えることは確かなのだと思う。また、T さんのように明確に意見表明はしなくても、たとえば、個別具体的な「外国人」の友人がおらず、「自分たちと『違う人』は怖い」「これまでの生活が変わるのは嫌だ」というような、うすぼんやりした不安感を持っている人たち（そしてその不安は排外主義を支えてしまう）も多いのだろう。わたしたちは互いに意見は変わらないにしても、批判は交えずに、なぜそう感じるのか、そう考えるきっかけは何だったのかを問い、自らも語り、その理由なら互いに理解することはできるのかもしれない。

T さんのような思想を持つ人の靴をも履く意思を持ちつつ、率直に自分も表出していく。ことばの教師として、その小さい対話の場を作る意欲を、草の根で持ち続けていく。そして、異なる意見を持つ者同士の対話の場の実践を、「公」にしていく。そうすると、今まで届かなかった人たちにも届く声の出し方が、わたしにもわかるのかもしれない。

## 5. 議論

はじめに述べたように、政治をめぐる言説が暴力性を増していくなかで、本パネルは対抗することばの模索を目的とする。三つの発表を踏まえ、私たちがフロアと議論したいのは、以下の問いである。

【ことばの教室が、憎悪・嘲笑・不安をあおる敵意の言説をトピックとして扱うことは可能か？ 可能だとすればどのような点に留意すべきか？】

当日は、上の問いに対して発表者 3 人がそれぞれの考えを提示したうえで、フロアの参加者と意見交換をしたい。

## 文献

ガーゲン, K.J (2004) 『あなたへの社会構成主義』(東村知子訳) ナカニシヤ出版。(原典 1999)

【口頭発表】

## 女性母語話者日本語教師の海外での長期的キャリア構築

岡野 奈々（静岡文化芸術大学）

### キーワード

女性の長期的キャリア構築, 母語話者日本語教師, 海外, 複線径路・等至性アプローチ

### 1. 研究の背景と目的

2024年度の海外日本語教育機関調査（国際交流基金，2025）によれば，海外の日本語教師数，学習者数，日本語教育機関数は全項目で過去最多となった。一方で，若手日本語教師不足解決の為に，キャリア提示や女性のライフステージに沿った支援の必要性が指摘されている（平畑，2018）。また，経歴や肩書き等の外的キャリアに加え，日本語教師として働くことをどう捉えるかといった内的キャリアをキャリアの段階ごとに分けて考える必要性も示唆されている（奥田，2011）。しかし，新卒でキャリアを開始し，かつ女性という視座から海外日本語教師のキャリア構築について調査した研究は管見の限りない。

本研究は，（1）新卒で，女性母語話者日本語教師はどのような社会文化的阻害・促進要因のもと，海外での長期的キャリアを実現したのか，（2）キャリア構築の過程でどのような教師としての信念・価値観の変容があったのかを明らかにする。キャリアの各段階とライフステージの変化における経験や信念・価値観の変容を解明することで，今後，海外でキャリア構築を目指す者，特に，女性の若手日本語教師に資することを目的とする。

### 2. 研究方法

分析手法は，複線径路・等至性アプローチ（安田，サトウ，2012）を用い，「海外で日本語教師を続ける」を等至点とした。調査協力者として，新卒で，主に常勤日本語教師として海外で長期的キャリア（計6カ国・約25年）を構築し，日本に帰国後も日本語教師の道を追求し続ける，女性母語話者日本語教師A氏を歴史的構造化ご招待した。A氏には1～3時間の対面インタビューを計5回実施し，キャリア構築についてはTEM図を，信念・価値観の変容についてはTLMG図を作成した。研究に際し，所属機関の「人を対象とする研究」に関する倫理規程に従い，研究倫理審査申請をして研究実施の承認を得た。

### 3. 結果・考察

#### 3. 1. キャリア段階ごとに異なる社会文化的な阻害要因 (SD)・促進要因 (SG)

時間軸に沿って、計9期のTEM図を作成した。その後、奥田(2011)を参考にキャリア段階に区分(表1)し、SD・SGを再分析した結果、A氏個人、職場環境、学習者、社会的、配偶者(以下、(個)、(職)、(学)、(社)、(配))要因で段階ごとに違いがあった。

表1 キャリア段階とTEM図の対応

段階	期
養成	第0期：中学卒業からα国派遣内定を経て大学卒業まで
初任	第1期前半：大学卒業からJOCVのα国派遣を経てJFのβ国派遣前まで
中堅	第1期後半：大学卒業からJOCVのα国派遣を経てJFのβ国派遣前まで
	第2期：JFのβ国派遣からE大学院入学まで
	第3期：E大学院入学からγ国JFセンターへの異動まで
	第4期前半：γ国JFセンターへの異動からδ国JFセンターへの異動まで
ベテラン	第4期後半：γ国JFセンターへの異動からδ国JFセンターへの異動まで
	第5期：δ国JFセンターへの異動後から結婚に至るまで
	第6期：結婚からε・γ・ζ国への帯同を経て一時帰国するまで
シニア	第7期：一時帰国からζ国での大学常勤講師を経て本帰国に至るまで
	第8期：本帰国から現在に至るまで

日本語教師への備えとなった「養成段階」では、主なSGに「ボランティアで日本語教授経験(個)」や「同期が常勤日本語教師として就職(職)」があった。A氏は、常勤日本語教師になるために何が必要かをバックワードデザイン的に考え、行動していた。日本語教師のキャリアを開始した「初任段階」では、SDに「同僚との不仲(職)」があったが、SGとして「キャリアについて相談できる人との出会い(職)」を経験していた。そして、同僚との付き合い方を工夫し、働きやすい環境を自ら作り出していた。日本語教師の専門性を拡充した「中堅段階」では、SDに「現地の教師との日本語教育に対する熱量の差(職)」に直面した一方、SGに「キャリアのロールモデルとの出会い(職)」と「教師教育への関心が向上(個)」があり、ロールモデルとの対話で外的・内的キャリアについて柔軟に再考していた。教師としての変化多様性を含む「ベテラン段階」では、SDに「日本語教師を辞めたいと思うほどの学級崩壊(学)」があった。しかし、SGの「立場が上がって上級専門家としての派遣打診(職)」を受けたことでキャリアを続けられた。また、その後の結婚で、SGとして「配偶者が海外日本語教師(配)」があり、帯同先でも日本語教育に携わることで、結婚後も自身のキャリアに一貫性を見出していた。日本語教師のキャ

リア自律を發揮した「シニア段階」では、大学勤務時に、SDに「膨大な仕事量（職）」や「生活基盤が整わない（個）」があった。一方で、SGには、「上司である配偶者のサポート（職）（配）」が見られた。本帰国後には、SGに「日本でも経験が活かせる（個）」気づきがあり、自らの経験を客観的かつ肯定的に評価し、内的キャリアを充実させていた。

### 3. 2. キャリア構築過程で変容した・しなかったA氏の信念と価値観

TLMG図を作成し、A氏の信念・価値観を分析した結果、養成段階では、「常勤日本語教師になる」為に、大学在学中になすべきことに優先順位をつけていた。初任段階では、他者との対話により「国際交流基金の専門家になりたい」と「人の成長を見たい」という考えが形成された。中堅段階では、「多様な日本語教育現場と学習者への理解」をもつことで、「担当した学習者は諦めず最後まで面倒をみる」という信念に繋がる。また、この段階で、A氏は異なる所属機関や立場で多様な業務に携わる越境経験を繰り返し、海外日本語教師としての専門性を拡充していた。それらの経験により、「教師教育の重要さ」という価値観変容への促進的記号が発生した。ベテラン段階では、教師としての信念・価値観がキャリア継続に寄与した。さらに、結婚後は「配偶者の帯同先で自身のキャリアを考える」に至り、キャリアを継続する考えが見られた。日本語教師の経験を点ではなく線で捉えることで、結婚後もキャリアに一貫性を持たせていた。シニア段階では、過去の経験から形成された信念・価値観に揺るがない軸を見つけ、本帰国後も日本語教師としてのキャリア構築を自在にしている。また、A氏の変わらない価値観として、TLMG図では教師としての信念、新しいことへの挑戦、できることの積極的拡充が一貫して見られた。

今回、A氏の語りからは、女性であることが海外での長期的キャリア構築を阻害する大きな社会文化的要因になったことが確認されず、寧ろ、日本語教育業界の女性の多さにより、キャリアやライフを相談する機会が豊富に得られていた。また、結婚は、A氏のキャリアを停滞・中断する要因になるどころか、A氏の内的キャリアの充実性に寄与していた。同職の配偶者との継続的な対話等、様々な立場で柔軟に日本語教育に関わり続け、日本語教師というアイデンティティを持った「潜在的な日本語教師」（尾沼，加藤，2022，p.178）としてあり続けたことが、長期的キャリア構築に繋がったと考察される。

## 4. おわりに

サビカスはキャリア・アダプタビリティという、個々人が主体的にキャリアを形成して

いくために重要な4つの鍵を提示している(堀越, 2018)。A氏はロールモデルとの対話から、将来のキャリアやなりたい日本語教師の姿について「関心」を持ち、積極的に今できることや、次のステップを考え、行動に移していた。また、養成段階から現在に至るまで、責任を持って自身のキャリアを「統制」していた。そして、新しいことに挑戦し、できることを増やすという価値観を一貫して有しており、「好奇心」に溢れていた。多様な日本語教育現場や学習者への理解をもつことで、さまざまなSDに柔軟に対応し、乗り越えた経験が語られ、A氏の「自信」になっていたことが推察される。これら4つの要素を持つことで、A氏の内的キャリアの充実感に寄与していた可能性が示唆された。

本研究は、結婚というライフステージの変化を経験したA氏を研究にご招待したことで、複雑な長期的キャリア構築の径路を鮮明に可視化し、変容した・しなかった信念と価値観も明らかにできた。今後は、1/4/9の法則(安田, サトウ, 2012)をもとに、複数の教師のキャリアを比較し、その多様性や共通点を見出していきたい。また、結婚以外のライフステージ(出産・育児・離婚等)がどのようにキャリアに影響するかも研究したい。

## 文献

- 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がかりに『異文化間教育』33, 60-80. [https://doi.org/10.34347/iesj.33.0\\_60](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>
- 国際交流基金(2025, 9月3日). 『2024年度海外日本語教育機関調査結果概要』  
<https://www.jpf.go.jp/j/about/press/2025/dl/2025-031-02.pdf>
- 平畑奈美(2018). 「日本語教師不足」問題に関する考察—若年日本語教師供給増に向けた課題『国際文化コミュニケーション研究』1, 139-158.  
<https://toyo.repo.nii.ac.jp/records/11562>
- 堀越弘(2018). マーク・サビカス: キャリア構築理論. 渡辺三枝子(編)『新版キャリアの心理学—キャリア支援への発達のアプローチ』(第2版, pp. 85-109) ナカニシヤ出版.
- 安田裕子, サトウタツヤ(編)(2012). 『TEMでわかる人生の径路—質的研究の新展開』誠信書房.

【口頭発表】

日本語教師のキャリア形成における地方選択要因の分析  
—プッシュ・プル理論を援用した地方部日本語教育人材定着への示唆—

澤邊 裕子（東北大学）

キーワード

キャリア形成, 地方, 公立日本語学校, 民間日本語学校, プッシュ・プル理論

## 1. 本研究の背景と目的

日本語教育機関は大都市圏に偏在し、教師の約 66%が関東・近畿に集中している（文部科学省, 2025）。地方創生や多文化共生推進において、地方での日本語教育体制構築は重要な政策課題であり、その成否は日本語教師の地方でのキャリア形成の持続可能性とも密接に関連している。本研究における「キャリア形成」とは、Super (1980) のライフ・キャリア理論を踏まえ、個人が職業を含む生活の中で経験する選択、移行、適応、発展として捉え、特に地理的な「勤務地選択」に焦点を当てる。

松尾 (2025) はこれまでの日本語教育に関わるキャリア研究を5つに整理しているが、その中で「地方」という視点は含まれていない。また、小河原 (2024) など地方特有の課題に言及した研究はあるが、日本語教師個人が地方でのキャリアを選択する要因に焦点を当てたものではない。そこで本研究では、地方部と関わりのある日本語教師へのインタビュー調査を通じ、地方勤務の選択を左右する促進要因と阻害要因を分析し、地方における日本語教師のキャリア支援への示唆を得ることを目的とする。

## 2. 調査の方法

調査協力者は、三大都市圏以外の都市部の日本語学校（民間）に勤務する常勤教師2名（A・B氏）と地方部の日本語学校（公立）に勤務する常勤教師4名（C・D・E・F氏）であり、全員が何らかの形で地方部との関わりを持っている（表1）。2025年6月と9月に研究協力への同意を得て、フォーカスグループ・インタビューを実施した。民間校・公立校のグループでそれぞれ1時間実施し、許可を得て録音した。なお、本研究における「地方部」とは人口20万人未満かつ政令指定都市・県庁所在市ではない市町村を指す。

研究の枠組みとしてはLee (1966) の移住理論 (プッシュ・プル理論) を援用し、語りの内容を「地方部への引力要因 (プル要因)」「都市部からの押し出し要因 (プッシュ要因)」「地方選択の制約要因」「地方適応の促進要因」の4観点から分析した。近年、地方自治体が設立する公立校も誕生しており、本研究では地方選択要因が設置形態に影響を受ける可能性を考慮し、公立日本語学校の教師を対象に含めた。これにより「地方性」と「制度性」の相互作用を探索的に把握し、地方特有の環境要因が個人のキャリア形成に与える影響を制度的条件と重ねて考察することを目指した。

表1 調査協力者プロフィール

協力者	性別	勤務する地域	日本語教師歴, 地方部との関わり
A氏	女性	都市部 (民間)	4年。地方部の出身。
B氏	女性	都市部 (民間)	1年未満。地方部の出身。
C氏	男性	地方部 (公立)	14年半。都市部で教師歴あり。地方部の出身。
D氏	男性	地方部 (公立)	20年。都市部出身, 都市部の日本語学校から地方部へ移動。
E氏	女性	地方部 (公立)	7年半。国内 (都市部) と海外で教師歴あり。地方部の出身。
F氏	女性	地方部 (公立)	1年未満。都市部の出身で, 地方部へ移動。

### 3. 調査結果

#### 3. 1. 地方部への引力要因 (プル要因)

「プル要因」としては「地域社会への貢献機会」、「新規性・先駆性の魅力」、「家族要因」の3つが浮かび上がった。C氏は「地元で自分のキャリアや経験を生かせる場があるのが魅力的」、D氏は「地方が元気にならないと日本が持たない」と地方創生の文脈で捉えていた。公立校では教育委員会研修会講師など教室外での専門性発揮の機会があり、「学習者への教育以外の部分がすごくある」(C氏)とやりがい語られた。公立校勤務者からは「公立という全国的にも珍しい形態」が魅力として挙げられ、D氏は「日本各地に横展開するモデルケースになる」と先駆的取り組みへの期待を語った。また、C氏は「両親のところへすぐ行けるところにいないといけない」「家を建てた」と語り、家族のケアなどの家族要因が地方選択の引力として働き得ることが示唆された。

#### 3. 2. 都市部からの押し出し要因 (プッシュ要因)

「プッシュ要因」としては「都市部一極集中への批判認識」、「都市生活の回避」が見出

された。C氏は「都会に集まるのはバランスが悪い」と構造的問題として捉え、D氏は「学校数も教師も学生も多くて非常に混沌としている」と不透明さへの問題意識を示した。C氏は「都会が苦手」と身体的不調を、D氏は「往復3時間の通勤」などの時間的ロスを指摘した。

### 3. 3. 地方選択の制約要因

「制約要因」としては「経済的制約」、「地理的・物理的制約」、「家族的制約」が抽出された。C氏は「地方では他に職場がない。合わなかったときにまた引っ越しが必要でハードルが高い」とキャリアの代替選択肢欠如による経済的リスクを指摘した。地方部では「車がないと移動できない」ため運転免許がないことは制約となり（B氏）、C氏は「情報を取りにいかねば得られにくい」点を挙げた。E氏は「東京は常にいろんなものがある」と都市圏の利便性が地方選択をためらわせる要因となることを示し、D氏やA氏は家族が制約要因となることを語った。

### 3. 4. 地方適応の促進要因

「促進要因」としては「制度的安定性」、「専門性発揮の機会」、「地方環境の質的優位性」が見出された。公立校であることは運営主体への信頼と勤務の枠組みの明確さで就業継続を支える側面が示された。D氏は「信頼度の高さ」に言及し、C氏は休暇取得や残業を抑える運用を無理なく働き続ける条件として述べている。地方では専門性を持つ人材の「希少価値が高い」ことが述べられ（C氏、D氏）、C氏は教育委員会研修会講師など教室外での活動機会にその専門性を発揮することに意味を見出していた。E氏は「満員電車に乗らなくて済む」、D氏は「タイムパフォーマンスがいい」と車生活の利便性を評価し、地方の生活環境が就業継続を後押しする側面がうかがえた。

## 4. 考察と今後の課題

本調査を通じて、地域社会への貢献機会や公立校の先駆性への期待、家族要因といった「引力」と、都市一極集中への構造的な批判が「押し出し」として機能していることが示唆された。一方で、経済や家族の制約が「介在する障害」として移動を躊躇させるものの、公立校に代表される制度的安定や教室外での活躍機会、地方環境の質的優位性が、これらを相殺し適応を支える要因となり得る可能性も見出された。

これらの知見から、日本語教育人材のキャリア形成支援への示唆が得られた。重要となるのは、専門性を地域社会へ還元できる職域の創出である。教室外での希少な専門性の発揮は、役割拡張を通じたキャリア発展の契機となり得る。また、制度的安定性の確保も重要である。公立校という形態は、「安心感のインフラ」として機能し得る面があり、民間校が設立されにくい地方部においては、公的な教育機関の設置も大きな意味を持つと考えられる。今後は認定日本語教育機関が同様の意味を持つ可能性もある。

今後の支援としては、転居費用や情報アクセス支援等の「介在する障害」の低減が考えられる。地方の選択と適応において、教師が「多文化共生のコーディネーター」へと役割を広げるプロセスは、キャリアの広がりにつながり得る一方で負荷にもなり得るため、業務として明確にし、無理のない分担と評価ができる体制づくりが求められる。

本研究の限界として、地方部の勤務者に民間校教師が含まれていない点が挙げられる。今後は対象を広げて地方における日本語教師のキャリア形成について検討するとともに、認定日本語教育機関制度が地方の選択と定着に与える影響についても調査を継続したい。

## 謝辞

本研究は JSPS 基盤研究 (C) 24K03974 の研究成果の一部です。インタビューに協力くださった調査協力者の皆様に厚く御礼申し上げます。

## 文献

小河原義朗 (2024). 地方における大学の登録日本語教員養成課程の課題と展望『早稲田日本語教育学』37, 19-23.

松尾憲暁 (2025). 『「潜在的日本語教師」のキャリア形成プロセスに関する研究—タイで教育に従事した3名の日本語教育に対する意味づけの変容』[博士学位論文] 名古屋大学, <https://nagoya.repo.nii.ac.jp/records/2013380>

文部科学省 (2025). 『日本語教育実態調査 令和6年度報告 国内の日本語教育の概要』 [https://www.mext.go.jp/content/20251114-mxt\\_nihongo01-000045594\\_2.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20251114-mxt_nihongo01-000045594_2.pdf)

Lee, E. S. (1966). A theory of migration. *Demography*, 3(1), 47-57.

Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16(3), 282-298.

【口頭発表】

## 行動中心アプローチに基づく地域日本語教育実践の実態<sup>1</sup>

御舘 久里恵（鳥取大学）

### キーワード

地域日本語教育, 日本語教育の参照枠, 行動中心アプローチ, 生活 Can do

### 1. 背景と目的

地域日本語教室における実践の内容や方法は、参加者の属性や地域特性によって多様に展開されてきた。しかし近年、「日本語教育の参照枠」（文化審議会，2021）や、それに基づく「生活 Can do」一覧（文化審議会，2022）が発表されたことにより、行動中心アプローチに基づく教育が実施されるようになってきた。本研究では、行動中心アプローチに基づく実践を行っている地域日本語教室の授業実践を分析し、「日本語教育の参照枠」に照らして「自立した言語使用者」の育成に資するものとなっているかを検証する。

### 2. 調査の概要

「地域日本語教育の総合的な体制づくり推進事業」（文部科学省）に採択されているうちの3県において、8つの日本語教室（対面4，オンライン4）の授業観察と記録を行った。対象とした授業の形態、参加者の属性と人数、テーマ、時間を表1に示す。

### 3. 分析の方法

“COLT Observation Scheme”（Spada and Fröhlich, 1995）の Part A を援用して分析を行った。まず授業を個々の「活動」に分け、それぞれの活動を、「参加者組織」（一斉，グループ，個人）、「内容」（教室運営，言語，その他）、「内容の統御」（教師・コーディネーター・ボランティア，一部学習者，完全に学習者）、「学習者のモダリティ」（5つの言語活動又はその他）、「教材」（種類と出典）の5つの観点からコード化し、それぞれの

---

<sup>1</sup> 本研究はJSPS 科研費 JP22K00639 の助成を受けたものであり、代表者の所属機関の研究倫理審査の承認を受けている。

時間配分から特徴を分析した。

表1 対象とした授業の概要

教室名	形態	参加者の属性と人数 <sup>2</sup>	テーマ	時間
A 県教室 1	対面	GC1, JC1, G1, F2, V3, A1	防災	約 120 分
A 県教室 2	オンライン	GC1, T3, F17	季節と天気	約 130 分
B 県教室 1	オンライン	JC1, T1, F9, V3, A1	訪問する	約 120 分
B 県教室 2	オンライン	GC1, T1, F7, V3, A1, O1	ジェンダーギャップ	約 90 分
B 県教室 3	オンライン	JC1, T1, F3, V4, A3, O4	生活の変化	約 90 分
C 県教室 1	対面	GC1, T1, F3, V8	〇円で買えるもの	約 120 分
C 県教室 2	対面	T1, G2, F4, V4	図書館案内	約 120 分
C 県教室 3	対面	GC1, T1, F4, V3, A1	好きなこと、共通点	約 110 分

#### 4. 分析結果

参加者組織については、一斉活動、グループ活動、個人活動が一つの授業内に組み込まれていたが、その時間配分は様々であり、全体時間の半分以上をグループ活動に費やした教室もあれば、数分しかグループ活動を行わなかった教室もあった（図1）。

内容はその日の目標 Can do やトピックに即したものとなっていたが、語彙や文型などの言語形式に焦点をあて、その説明や練習に時間をとる例もあった（図2）。

内容を統御するのは、一斉活動では教師、グループ活動ではボランティアになることがほとんどであったが、教室によっては、学習者も積極的に内容を統御する様子が見られた（図3）。

学習のモダリティに関しては、教室によって配分が様々であったが、全体的にやりとりと聞く活動が多く行われていた。読む・書く活動は授業内ではあまり多くなく、授業前後の課題とする例もあった（図4）。

教材は市販または無償公開の教材、当該自治体または教師個人が作成した教材の他、実物、白紙や付箋紙、オンライン掲示板アプリ等が活用されていた。

<sup>2</sup> 参加者の属性を表す記号の意味は以下の通り。GC：総括コーディネーター，JC：地域日本語教育コーディネーター，G：ゲスト，F：外国人参加者，V：市民ボランティア，A：自治体職員，O：（調査者以外の）見学者

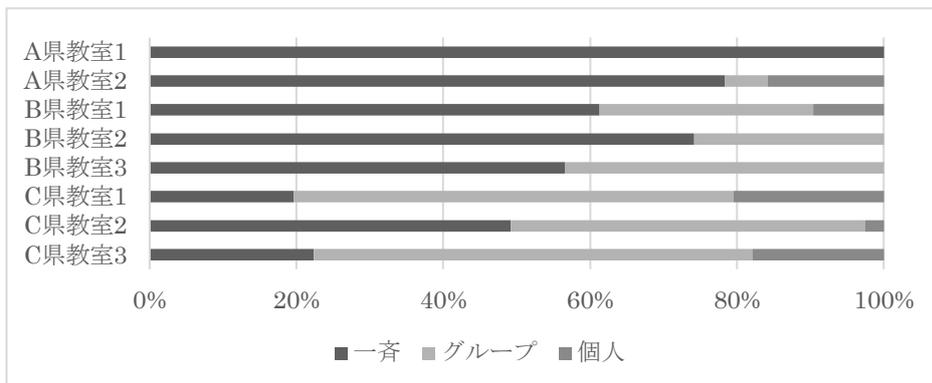


図1 参加者組織の時間割合

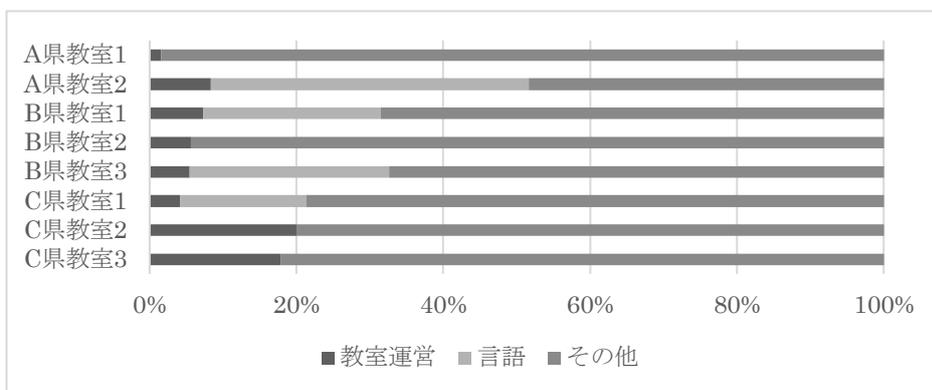


図2 内容の時間割合

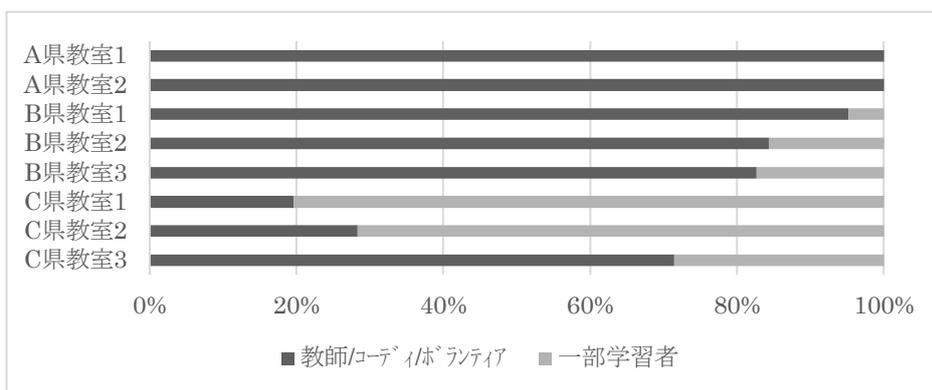


図3 統御者の時間割合

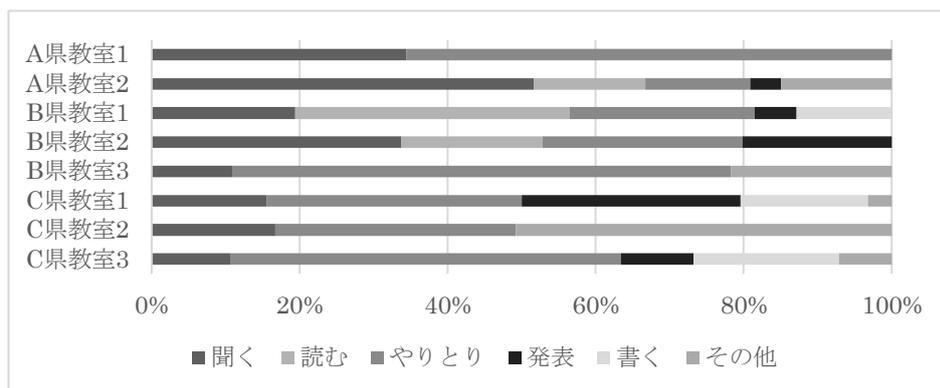


図4 学習のモダリティの時間割合

## 5. 考察とまとめ

どの教室もその日の達成目標を定め、その目標に即した活動を行っている点では、「言語を使って『できること』に注目」していると言えるが、言語形式の説明や練習に時間を割いている教室においては、「できることへの注目」や「多様な日本語使用を尊重する」ことが徹底されていないように見受けられた。また、内容の統御が教師やボランティアに偏っている教室が多く、「日本語学習者を社会的存在として捉える」ことや、「自立した言語使用者」の育成を志向することにも課題が残されていると言える。

## 文献

文化審議会国語分科会 (2021). 『日本語教育の参照枠 報告』

[https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/hokoku/pdf/9373690\\_1\\_01.pdf](https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/hokoku/pdf/9373690_1_01.pdf)

文化審議会国語分科会 (2022). 『「日本語教育の参照枠」に基づく「生活 Can do」一覧』

[https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/hokoku/pdf/9427670\\_1\\_01.pdf](https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/hokoku/pdf/9427670_1_01.pdf)

文部科学省 (2025). 『外国人材の受入れ・共生のための地域日本語教育推進事業「地域日本語教育の総合的な体制づくり推進事業」』

[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/nihongo\\_kyoiku/mext\\_02998.html](https://www.mext.go.jp/a_menu/nihongo_kyoiku/mext_02998.html)

Spada, N., & Fröhlich, M. (1995). *COLT Communicative orientation of language teaching observation scheme: Coding conventions and applications*. NCELTR.

【口頭発表】

被災地の技能実習生は、震災の経験と日本語学習を  
どのように意味づけているか

市嶋 典子（金沢大学）

キーワード

能登の震災、外国人散在地域、技能実習生、特定技能、地方における外国人材

1. 研究の背景

2025年1月1日に石川県能登地方でマグニチュード7.6の地震が発生し、死者281名、住居全壊8,072棟という甚大な被害を与えた。石川県は外国人散在地域であるが、2024年12月現在、20,510名の外国人が在住し、中でも、農業や漁業、介護など様々な分野で、技能実習生が活躍していた。石川県では、石川県国際交流協会、JICA北陸、NPO法人YOU-I、非営利型一般社団法人日本語まなびサポート北陸等により、外国人のための生活や言語の支援が行われてきた。これらの組織は、震災後、定住外国人が直面した問題に対峙し、新たな支援の方策を模索している。しかしながら、能登地域の定住外国人、中でも能登地域に散在する技能実習生の生活環境や日本語学習環境の現状については、未だ十分には明らかにされていない。

本研究では、能登のある一部の地域に定住する技能実習生へのインタビュー調査により、技能実習生は、被災の経験をどのように認識しているのか、現在、どのような生活環境、日本語学習環境に置かれ、日本語の学びをいかに意味づけているのかを明らかにし、今後の日本語教育支援のあり方を考察する。

2. 分析対象と分析方法

2024年8月9日に能登地域にある某会社の工場で働く技能実習生9名（ベトナム出身5名、中国出身4名）、特定技能2号1名（中国出身）に、30分～40分程度、半構造化インタビューを実施した。インタビューの際に使用した言語は、日本語、中国語、ベトナム語である。中国語、ベトナム語によるインタビューについては、各言語の母語話者の通訳を介して実施した。技能実習生9名は、母国の研修機関で日本語を2ヶ月から6ヶ月程度学

んできている。使用された教科書は、皆「みんなの日本語初級 1」（スリーエーネットワーク）であった。中国出身で特定技能 2 号の王のみ中学から外国語として日本語を学んでおり、日本語でのコミュニケーションが可能であったため、インタビューは通訳を介さずに行った。インタビューは文字化し、中国語、ベトナム語で語られたものについては、日本語に翻訳した。なお、インタビュー協力者の氏名は全て仮名である。また、インタビュー協力者には、研究目的、個人情報取り扱いについて十分に説明し、同意を得た。

### 3. 技能実習生の語り

以下、インタビュー協力者に共通する語りとその一例を示す。

#### 【地震の恐怖】

インタビュー協力者は、一様に、震災の際に、強い恐怖を感じたと語った。中国出身の馬は、地震について、以下のように述べた。

地震が起こった時は、「ああ、怖い、もう揺れないで」と思いました。（中略）あまりにも強くて、家に帰りたくなかったです。初めてあんなに強い地震を経験して、余震も多かったのです。揺れるたびに怖かったです。（中国語からの翻訳）

#### 【日常生活の維持の困難】

地震の後、困ったこととしては、皆、日常生活の維持、特に水の供給の困難について語った。ベトナム出身のタオは、以下のように語った。

本当に怖くてたまらなかったです。水がなくて、トイレやお皿を洗うことなどの日常生活を維持するのに、田んぼから水を運ぶしかなかったのです。お皿を田んぼまで持って行って洗ったこともあります。料理とかに使う水は会社の水を使っていました。大きいペットボトルを容器にして会社から寮まで水を運んできました。（ベトナム語からの翻訳）

#### 【使わない、役に立たない日本語】

特定技能 2 号の王以外のインタビュー協力者は皆、母国で学んだ日本語が役に立たなかったとし、来日後も日本語を学ぶことはなく、使う機会もあまりないと語った。中国出

身の馬は、市嶋の「日本語でコミュニケーションすることはありますか。」という問いに、「ありません。いつも通訳がいるので、直接日本語を使うことはありません。」と答えた。この通訳とは、特定技能2号の王を意味する。中国出身の技能実習生らは、職場で王が通訳の役割を果たしてくれているため、日本語を使う必然性を感じていない。また、中国出身の李は、日本語学習について、日本語で以下のように語った。

市嶋：（日本語の勉強は）来てから役に立ちましたか。

李：あんまり

市嶋：今、勉強してますか。

李：えーっと、あんまり、忙しいけどね。

#### 【毎日ネットもあるし、いい感じ】

インタビュー協力者らは、同国出身の同僚もいるし、SNSで故郷の家族や友人とつながることができ、ネットで様々な番組を視聴できるため、寂しい思いをすることはないと語った。特定技能2号の王は、ネット環境について、日本語で以下のように述べた。

王：毎日ネットもあるし、まあ、いい感じです。

市嶋：何をみますか？

王：今はオリンピックを見えています。

市嶋：中国のドラマとかみますか。

王：はい、見ます。「快手（Kwai）」（中国の短編動画アプリ）で短い動画とか見ます。

#### 【地震をきっかけに生まれた交流】

インタビューに応じた技能実習生の多くが、勤務先の社長への感謝を語った。例えば、ベトナム出身のファンは、「社長のおかげで助かりました。社長に浴場まで送ってもらって本当にありがたかったです。」と述べた。地震を契機に、勤務先の社長や社員、地域住民とコミュニケーションをとるようになり、日本語を使う意欲がわいたと語る技能実習生もいた。ファンは、地域住民との交流について、以下のように語った。

地震が起こった日、日本人のおばちゃんと話しました。今回の地震は初めてなんで、ベ

トナムでは地震とかないけど、洪水とかよく来るという話をしました。他に、家族とか健康のことも話しました。(ベトナム語からの翻訳)

#### 4. ことばを学ぶことの必然性

インタビューでは、インタビュー協力者にとって大きな地震を経験するのは初めてであり、恐怖を感じたこと、生活面で水の確保等に苦労したことが語られた。さらに、日本に来る前に学んだ日本語は役に立っていないとし、来日後も、日本語を学ぶ必要性をあまり感じていなかった。また、SNSで、故郷の家族や友人とつながり、インターネットを通して番組や映画を視聴することができるため、寂しさを感じないとのことであった。一方、地震をきっかけに勤務先の社長や社員、地域住民とのコミュニケーションが生まれたことが、印象深い点として語られた。地震の経験により、今まで日本語を使用しなくても事足りた生活環境に、小さな変化がもたらされた。自然災害という予期せぬ事態により、日本語によるコミュニケーションの必然性が初めて生まれた。

これら技能実習生の語りからは、何のためにことばを学ぶのかという問いが生まれる。ことばは習得すべきものとして、強いられるものではなく、ことばを使うための必然性が認識されてはじめて学ぼうとする意欲がわく。本調査により、震災という有事が、その必然性を生み出す契機となったことが浮かび上がった。同時に、平時には、日本語を学びたい、使いたいと思える環境にはないという現実も垣間見える。ほくりくみらい基金(2025)は、将来、人口減少が進む能登地域を活性化させる人材として、技能実習、特定技能といった外国人材の活躍が期待されるとする。今後、技能実習生の置かれている現状を踏まえ、一人ひとりのことばを学ぶことの必然性を生み出す環境とはいかなるものか、外国人材を受け入れる体制をどのように構築していくことができるのかを検討し、日本語教育のあり方を再考していく必要があると考える。

謝辞 本研究はJSPS 科研費 25K04208 の助成を受けたものです。

#### 文献

ほくりくみらい基金(2025, 3月)『能登の創造的復興と外国人材一顔の見える関係づくりに向けて』[https://hokuriku-mf.jp/wp/wp-content/uploads/2025/05/hokumi\\_report\\_multicultural\\_community.pdf](https://hokuriku-mf.jp/wp/wp-content/uploads/2025/05/hokumi_report_multicultural_community.pdf)

【口頭発表】

交換留学生の授業時間外における授業関連学習への適応  
—教育文化の違いに着目して—

佐野 真弓（関西学院大学），藤原 由紀子（徳島大学）

キーワード

授業時間外学習，交換留学生，学習文化，交渉された文化，M-GTA

1. 本研究の目的と背景

近年，日本では留学生受け入れが進み，短期交換留学の受け入れも増加している。交換留学生の多くは日本語科目を履修し，授業時間外に課題や予習・復習に取り組む。しかし授業時間外学習は教員の支援が届きにくく，その実態は十分に明らかにされていない。さらに，宿題の位置づけや時間管理，評価のあり方は国によって異なるため，教育文化の違いが留学生の学習実践に影響する可能性がある。

自律性（*learner autonomy*）は近年，学習者の「能力」としてではなく，学習者と教育環境の相互作用の中で形成される過程として捉えられている（Benson, 2011）。Little（1999）は，制度化された教育的文脈（*formal educational contexts*）における自律性の基盤を，学習への責任を引き受けつつ，何を・なぜ・どう学ぶかを理解し続ける取り組みとして捉える（p.11）。また，Aoki & Smith（1999）は，教室を教師・学習者・制度が相互に影響を及ぼしながら「交渉された文化（*negotiated culture*）」（p.21）を形成する場として捉え，新たな文化が相互作用と交渉を通じて構築されることを示した。これらを踏まえると，「教室」の外にある授業時間外学習もまた，学習者本人と課題・締切・評価・教員・他の学生などとのあいだで成立する「交渉された文化」として捉えうる。

教室外学習研究では，教室外学習を学習者の主体性を支える重要な領域として位置づける議論がある（Benson, 2011）。しかし既存研究の多くは課外活動や自主学習を対象としており，授業と密接に結びつく授業関連学習（宿題・予習・復習）を扱った研究は乏しい。佐野，藤原（2024）は交換留学生の授業時間外学習をモデル化し，教育文化の差異が負担感や戸惑いとして表れうることを示唆したが，学習者がどのように学習方法を調整し適応していくかというプロセスは明らかではない。

本研究は、日本語科目を履修する交換留学生が、授業時間外に行う授業関連学習（宿題・予習・復習）にどのように適応していくのか、そのプロセスを修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（以下、M-GTA）（木下，2020）によって明らかにする。なお、本稿でいう教育文化は留学生が経験してきた教育全体に関わる文化的前提を指し、そのうち授業時間外学習に直接関わる側面を学習文化として扱う。また、本稿では授業時間外に行う授業関連学習（宿題・予習・復習）を「授業時間外学習」と呼ぶ。

## 2. 方法

研究協力者は、日本の大学で日本語の授業を履修する交換留学生 14 名である。半構造化面接（各約 1 時間半）を録画し逐語化したデータを、M-GTA により分析した。分析テーマは「交換留学生の授業時間外における授業関連学習への適応プロセス」、分析焦点者は「日本語授業の履修開始から約 3 か月以上が経過した交換留学生」である。

## 3. 分析の結果

逐語化データの分析から、【カテゴリー】5 件、[サブカテゴリー] 9 件、〈概念〉35 件が導出された。それらの関係を図 1 に示す。

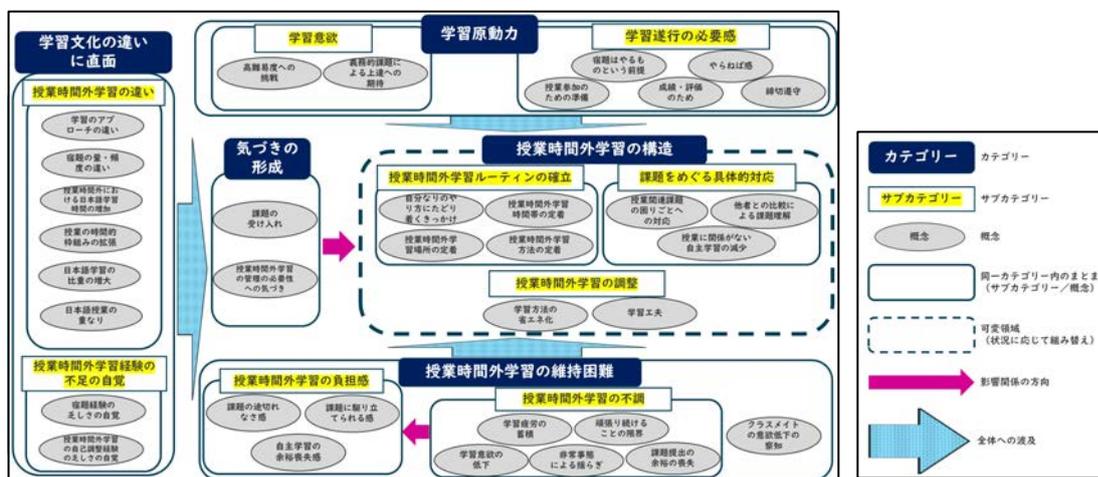


図 1. 交換留学生の授業時間外における授業関連学習への適応プロセス

まず、交換留学生は【学習文化の違いに直面】し、[授業時間外学習の違い]（学習のアプローチ、宿題の量・頻度、授業の時間的枠組みの拡張、学習時間の増加等）を経験する。同時に[授業時間外学習経験の不足の自覚]として、宿題経験や学習管理経験の乏しさを自覚し、「授業時間外にやるべき学習がある」という前提を引き受ける方向へ向かう。次に、〈課題の受け入れ〉〈授業時間外学習の管理の必要性への気づき〉を経て【気づ

きの形成】が立ち上がり、授業時間外学習を自分の学習として捉え直す転換が生じる。

そのうえで交換留学生は、自分なりの【授業時間外学習の構造】を組み立てる。[授業時間外学習ルーティンの確立]として、時間帯・場所・方法が「定着」し、[課題をめぐる具体的対応]（困りごとへの対応等）を通じて課題に対処する。必要に応じ[授業時間外学習の調整]で授業時間外学習ルーティンの回し方を整えながら維持していく。

この構造を回し続ける支えが【学習原動力】であり、[学習意欲]と[学習遂行の必要感]の組み合わせとして捉えられる。一方で維持の過程では【授業時間外学習の維持困難】が生じ、負担感や不調（〈学習疲労の蓄積〉、〈非常事態による揺らぎ〉等）が表れ、[授業時間外学習の調整]（〈学習方法の省エネ化〉等）を通して構造を再構築していた。

#### 4. 考察

本研究の結果は、交換留学生が【学習文化の違いに直面】した後、授業時間外学習を「コース参加の前提」として意味づけ直し、必要に応じてやり方を組み替えながら【授業時間外学習の構造】を維持していくプロセスを示した。以下では、①意味づけ、②引き受け、③生活上の制約との折り合い（再構築）の3点から考察する。

第一に、【気づきの形成】が生じる局面は、授業時間外学習を「外から与えられた宿題」ではなく「自分の学習」として捉え直す転換点である。Little (1999) のいう責任の引き受けは、学習者の内的特性というより、課題・締切・評価といった制度的な求めをどのように引き受けるかという取り組みとして現れると理解できる。本研究でも【気づきの形成】は制度的な求めと自己の学習を接続し直す節目として位置づけられる。この接続は、[学習遂行の必要感]を含む【学習原動力】として学習を前に進める支えになる一方で、状況によっては【授業時間外学習の維持困難】を強める要因にもなりうる。

第二に、【授業時間外学習の構造】は個人の努力だけで固定されるのではなく、学習環境との相互作用の中で「定着」していた。例えば N は、図書館で学習するようになった経緯として「日本人の学生は本当に頑張る感じが…その印象をもらいましたから、私もやりたいと思いました」と述べている。この語りは、時間帯・場所の定着がキャンパスの雰囲気や他者の実践からの影響を受けつつ形成されることを示す。Aoki & Smith (1999) のいう「交渉された文化」は教室内に限らず、授業時間外の学習空間にも及びうる。

第三に、特に注目すべき変化は、不調が生じたときの[授業時間外学習の調整]である。K は「自分が満足していなくても、そのまま提出しました」と述べており、〈課題提

出の余裕の喪失)の局面で、完成度の基準を下げて提出を成立させるという〈学習方法の省エネ化〉を選択していたことがうかがえる。ここから、自律性は「固定的な能力」というより、制約のなかで学習を成立させるために更新される実践として現れると理解できる (Little, 1999; Aoki & Smith, 1999)。

実践的示唆として、留学初期には課題量・評価の見通しに加え、授業時間外学習の進め方や時間管理を「共有」しておくことが重要である。また、学期中盤以降に不調が生じやすい局面では、学習の回し方を整え直す選択肢 (〈学習方法の省エネ化〉・〈学習工夫〉) と相談先を明確にし、必要に応じて調整できる仕組みを準備しておくことが有効である。

## 5. まとめ

本研究は、交換留学生の授業時間外における授業関連学習への適応プロセスを M-GTA により分析した。その結果、交換留学生は【学習文化の違いに直面】した後、授業時間外学習を「コース参加の前提」として意味づけ直し、【気づきの形成】を経て【授業時間外学習の構造】を組み立てることが示された。また、この構造は不調局面で「授業時間外学習の調整」を行い、再構築しながら維持されていた。今後は、授業時間外学習に関する経験が、交換留学生の帰国後の日本語学習にどのような影響を与えるのかを追跡し、適応の「その後」を検討する必要がある。

## 文献

- 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.
- 佐野真弓, 藤原由紀子 (2024). 留学生は教室の外でどのように授業課題に取り組んでいるのか『言語文化教育研究学会第11回年次大会予稿集』(pp. 118-123).
- Aoki, N., & Smith, R. C. (1999). Learner autonomy in cultural context: The case of Japan. In S. Cotterall & D. Crabbe (Eds.), *Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Effecting Change* (pp. 19-28). Peter Lang.
- Benson, P. (2011). *Teaching and researching: Autonomy in language learning* (2nd ed.). Routledge.
- Little, D. (1999). Learner autonomy is more than a Western cultural construct. In S. Cotterall & D. Crabbe (Eds.), *Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Effecting Change* (pp. 11-18). Peter Lang.

## 【フォーラム】

# 仲介概念から日本語教師の社会的役割を考える

古屋 憲章 (帝京大学), 舘岡 洋子 (早稲田大学)

松本 明香 (東京立正短期大学), 寺浦 久仁香 (武蔵野美術大学)

## キーワード

仲介, 他者性の縮小, CEFR-CV, 日本語教師の社会的役割, マージナルな存在

### 1. 本フォーラムの目的と問題意識

本フォーラムでは, CEFR (Council of Europe, 2001) および CEFR-CV (欧州評議会, 2020) における仲介概念を再考したうえで, 筆者らが考える仲介概念にもとづく日本語教師の社会的役割を提案する。提案にもとづき, 日本語教師が担うべき社会的役割に関し, 参加者と議論する。

CEFR において言及されていた仲介は, テキストを仲介する行為に限られており, スケール等も示されていなかった。そのため, CEFR-CV では特に仲介機能の能力記述文が大幅に加筆された。この加筆以前に, コスト, カヴァリ (2015/2019, pp.32-33) は仲介 (=メディエーション) に関し, 次のように述べている。

メディエーションとは, 所与の社会的文脈において, 二つの (あるいは二つ以上の) 他者的な極の一方に対してもう一方が緊張状態にある時に, その距離を縮小するために行われるあらゆる操作, 取組み, 介入をさす。(中略)

二つの「極」とは, ここでは広い意味で次のことを想定している。

- ・一方に, 社会的行為者, 他方に, 他者性を感じる形式や型 (新しい知識, 異なる文化, 「よそものの」価値観)。
- ・あるいは, 緊張または接触を求める状態にある社会的行為者, 集団同士 (そのいろいろな組合せ: 行為者と行為者, 行為者と集団, 行為者と制度, 集団と集団, 集団と制度, 制度と制度)。

上述したような仲介概念は, 明確に示されているわけではないものの, CEFR-CV (欧

州評議会, 2020) における仲介の記述に影響を与えている (西山, 2021)。

コスト, カヴァリ (2015/2019, p.34) は, 「職業的メディエーターとなる人達」として教師等を挙げている。そこで, 上述した仲介=他者性を縮小する営みという観点から日本語教師の役割を捉え直してみたい。

古賀ほか (2021) によれば, 日本語教師の役割に関する言説は, 図 1 に示すように, 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, と変遷している。2000 年代以降は A・B・C・D の言説が並立している。また, 日本語教師による働きかけは, 学習者に日本語を教えることから, 多様な学習者や教師が参加する教室環境を設計する, さらに日本語教育を社会的な観点から捉え, 社会環境を変革・構築していくことにまで広がっている。



図 1 日本語教師の役割をめぐる言説の四つのカテゴリとその変遷

仲介という観点から見ると, 上述した A, B, C は次のような役割として捉えられる。

(a) 日本語学習者が日本語, 日本語母語話者, 日本文化等に抱く他者性を縮小する。

これに対し, D は, 次のような役割として捉えられる。

(b) 日本語母語話者/日本語非母語話者が異言語, 異文化等に抱く他者性を縮小する。

従来, 日本語教師は, (a)の役割を果たすべく実践を行ってきた。一方で, 2019 年 6 月に制定された「日本語教育の推進に関する法律」では, 第三章第一節「国内における日本語教育の機会の拡充 (第十二条一第十七条)」において, 日本語教育が「共生社会の実現に資することを踏まえ, 日本国民の日本語教育に対する理解と関心を深める必要性に言及されている。こうした条文からも示唆されるように, 今後, 日本語教師は共生社会を実現する担い手として, (a)のみならず(b)のような役割を担うことが求められている。

## 2. 本フォーラムにおける議論と日本語教師による仲介のイメージ

1で記述した問題意識にもとづき、本フォーラムでは上述した(b)の実践例を提示したうえで、次の2点に関し参加者と議論する。①現在、日本語教師としてどのように日本語母語話者が異言語、異文化などに対して抱く他者性を縮小するような取り組みを行っているか。②今後、日本語教師としてどのように「日本語母語話者が異言語、異文化などに対して抱く他者性を縮小する」ような社会的役割が担えるか。

最後に、筆者らが考える日本語教師による仲介のイメージを述べる。日本語教師は、日常的に日本語非母語話者に接する職業である。そのため、日本社会において、言語的マジョリティでありながら、言語的マイノリティである日本語非母語話者が抱える日本語に対する不全感を想像しやすい存在である。つまり、日本語教師はマイノリティ⇄マジョリティ間を往還するマージナルな存在である。それゆえ、日本語教師は、共生社会の実現に向け、多様な人々を仲介、すなわち日本語母語話者、日本語非母語話者双方が抱く他者性を縮小する存在となり得る。また、こうした仲介は、地域日本語教室のような特に設定された場所でのみ行われるというわけではない。日本語教師は、日々の生活における様々な場で、例えば、職場でも、うちでも、カフェでも、積極的に仲介を行うべきであろう。

### 文献

Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for*

*Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.

欧州評議会 (2020). 『言語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠 随伴版』 欧州評議会出版部. (© Council of Europe, 2020-英語版, © Goethe-Institute Tokyo, 2023-日本語版)

古賀万紀子, 古屋憲章, 孫雪嬌, 小畑美奈恵, 伊藤茉莉奈 (2021). 「日本語教師の役割をめぐる言説の変遷」 舘岡洋子 (編) 『日本語教師の専門性を考える』 (pp.41-54) ココ出版.

コスト, D., カヴァリ, M. (2015/2019). 教育, 移動, 他者性 学校のメディエーション機能 (姫田麻利子, 訳) 『語学教育フォーラム』 34, 1-79.

西山教行 (2021). CEFR はなぜわかりにくいか—CEFR の成立とその構造『CEFR の理念と現実—理念編 言語政策からの考察』 (pp.19-43) くろしお出版.

## 【フォーラム】

# 「社会的存在」についてともに考え、語ろう

— 「日本語教育の参照枠」の言語教育観を通して—

佐野 香織 (武蔵野大学), 伊澤 明香 (関西大学), 嶋津 百代 (関西大学),  
坪根 由香里 (大阪観光大学), 中谷 潤子 (大阪産業大学), 杉本 香 (大阪  
大谷大学), 中山 英治 (大阪産業大学), 戸川 朝子 (南大阪国際語学学校),  
大河内 瞳 (桃山学院大学), 川上 尚恵 (神戸大学)

## キーワード

「日本語教育の参照枠」, 言語教育観, 社会的存在,

日本語教育 / 日本語教師教育実践, 対話

### 1. 背景と目的

本フォーラムは、「社会的存在」について、ともに考え、意見交換を行うことを目的とするものである。ここで挙げられている「社会的存在」という言葉は、元来は哲学、社会学、近年ではロボット、AI、情報科学の分野でも使われている。しかし、多くの日本語教育関係者が「社会的存在」という言葉を意識し、考えるきっかけとなったのは、2021年公開の『日本語教育の参照枠 報告』(以下、「参照枠」とする)にある言語教育観であると思われる。「参照枠」では言語教育観の3つの柱として、以下を挙げている。

1. 日本語学習者を社会的存在として捉える。
2. 言語を使って「できること」に注目する。
3. 多様な日本語使用を尊重する。

この「参照枠」における言語教育観は、CEFR (ヨーロッパ言語共通参照枠: Common European Framework of Reference for Languages) において「社会的存在」「部分的能力」「複言語主義」として示されている概念を参考にして、日本語教育の文脈から捉え直したものであるとされている (文化審議会国語分科会日本語教育小委員会, 2022, p. 9)。

本フォーラムを企画したきっかけは、フォーラム発題者の1名が勤務する日本の大学で

日本語教員養成課程を履修している学生たちからの声である。「自分たちも社会的存在である実感がないのに、『日本語学習者を社会的存在として捉える』とはどういうことなのか」というものであった。この声を発した履修学生たちの背景は多様である。日本語の授業を履修している留学生もいる。履修学生たちは、「学習者が社会的存在である」ことを考える前に、自分は「社会」において、「社会的存在」としてどうあるのか、そもそもその際の「社会」とはなにかという疑問を持っていた。また、「なぜ「日本語教育」という語学教育であるのに「社会」について考えるのか」、という問いもあった。

こうした問いに一つの正答はないと思われる。「社会的存在」という言葉をそれぞれが曖昧にとらえたままにしている可能性もある。大切なことは、「参照枠」の言語教育観について、問いを持ちながら考えていくことである。「日本語学習者を社会的存在として捉える」ことは、「参照枠」の言語教育観の一つであるが、これを一つの独立しているものであると考える人もいれば、3つの柱に一貫する大前提であると考えられることもできる。そもそも、このすべてに疑問を唱える立場もある。

本フォーラムの姿勢は、「参照枠」を規範的なものとして、無批判に、検討なく受け入れてはいないか、または受け入れようとしていないか、と問うことである。それは、「日本語教育の参照枠」の再検討すべき課題の一つとして、日本語教育人材の養成・研修における言語教育観の見直しが挙げられている今だからこそ重要なことではないだろうか。

「社会的存在」を意識した日本語教育実践、日本語教師教育実践には、地域活動、ボランティア、職場などでその社会の一員として生き、社会とのつながりを持つという視点で「社会的存在」を取り上げたもの（横田，2023）、日本語教員養成課程において、履修学生が実践を通して「社会的存在」として日本社会で生きる人々の中に「日本語学習者」の一面を見出していくものがある（島崎，2025）。いずれにしても、日本語教育実践、日本語教師教育実践でも、どのように「社会的存在」について考え実践したのか、明確に述べている論考は少ない。

本フォーラムでは、日本語教師・日本語教師教育者、ことばの教育関係者、他分野に携わる多様な人々の参加を想定している。「参照枠」の言語教育観にある「社会的存在」についてみなさんと対話をすることで、「共生社会の実現を目指した日本語教育」の検討につながることを期待している。そして、それぞれが考える教育実践や社会の実現をめざす実践に生かしていくプロセスの機会としたい。

## 2. フォーラムの概要

発題者である私たちは、本フォーラムに先立ち、21名の日本語教師・日本語教師教育者で、日本語教育の文脈で「社会的存在」とはどのようなことだと考えるか、どのような実践をする／したい／めざすことにつなげることができるのか、について、それぞれが考える意味、定義、解釈を検討する機会を持った<sup>1</sup>。フォーラムでは、これらの結果を共有しつつ、みなさんとともに考え、語り合いたいと考える。進行は、以下を予定している。

1. 趣旨説明
2. 発題者による議論結果の報告
3. 問いの提示, 対話
4. 対話内容の共有
5. まとめ

## 文献

島崎薫(2025). 日本語教員養成課程で学び始めた学生たちの越境的学習 ―外国人介護職員へのインタビュー活動とリーフレットづくりを通して― 『日本語教育』 190, 93-108.

文化審議会国語分科会 (2021). 『日本語教育の参照枠 報告』

[https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/hokoku/pdf/93736901\\_01.pdf](https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/hokoku/pdf/93736901_01.pdf)

文化審議会国語分科会日本語教育小委員会「日本語教育の参照枠」の活用に関するワーキンググループ (2022). 『「日本語教育の参照枠」の活用のための手引』

[https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/hokoku/pdf/93696301\\_01.pdf](https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/hokoku/pdf/93696301_01.pdf)

横田隆志 (2023). 大学での社会につながる日本語教育 『日本大学大学院総合社会情報研究科紀要』 24(1), 65-76.

---

<sup>1</sup> 当日の活動に参加した発表者以外のメンバーは以下の通りである (五十音順)。石川慎一郎 (神戸大学), 門脇薫 (摂南大学), 河崎絵美 (近畿大学), 川田麻記 (桜美林大学), 小森万里 (大阪大学), 澤邊裕子 (東北大学), 新矢麻紀子 (大阪産業大学), 高梨信乃 (関西大学), 中岡樹里 (京都精華大学), 朴秀娟 (神戸女学院大学), 松尾憲暁 (岐阜大学)

# ALCE事務局

## 業務内容

ここでは業務の一部を紹介します！

### 理事会・総会の運営

- 会議の議題の作成
- 議事録の作成 など

### 会計業務

- 会費や名簿の管理
- 大会の参加費徴収 など

### 各委員会との連携

- 6つの委員会と協働や調整

### ウェブサイトとSNSの管理

- メーリスや各種SNSの更新

### ALCEゼミの運営

- テーマを決め、交流・議論の場を設計・運営

など

## 特徴

- ▶ 学会を内外でつなぐ「縁の下の力持ち」
- ▶ アーリーキャリアのメンバー中心（年齢不問）
- ▶ 負担を分散できる柔軟な運営体制
- ▶ オンラインの活動が中心



若手メンバーの移動等を考慮した働き方改革を進めています

## 事務局の良いところ

- ▶ 学会の管理運営の経験を積む
- ▶ ネットワークを広げる

※ 報酬はありませんが、  
貴重な経験と新たなつながりを得られる活動です！

## メンバー募集中

一緒に活動してくださる方を募集しています。  
受付におりますので、お気軽にお声がけください



# 企画委員会



## 委員 大募集



### 特別企画

年3回  
講師を招聘して  
実施する会

### 例会

会員が  
話題提供者となる  
会

### dialogo

オンラインライブ

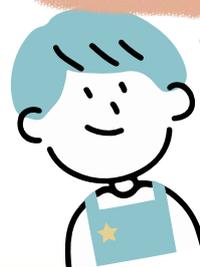
- やってみたい企画がある方
- 企画委員会の企画を支えてくださる方

オモシロイ企画を一緒に作りませんか？

### 企画委員のお仕事

- ・ 企画の立案
- ・ 企画の運営  
(打ち合わせ参加、企画書作成、  
参加申込対応、当日対応、  
報告書作成など)
- ・ 月1回程度のミーティング参加

ご興味のある方は  
こちらにご連絡ください  
(ALCE会員のみ)  
project@alce.jp



# ALCE交流委員大募集！

2026年6月～

## 交流会とは

会員・非会員問わず、さまざまな人が自由に交流できるイベントです。

## 交流委員の業務

- 交流会の企画・運営  
(年3回)
- ヒューマンライブラリーの企画・運営  
(年1回)
- 各回交流会の打ち合わせ  
(@Zoom)

## 委員活動の魅力

- 自分の関心を活かしたイベント企画ができる
- 立場・地域・大学を越えたつながりができる
- オンラインでの活動

↓ 過去の企画はこちらから



## 交流会委員にご興味のある方はこちら！

学会員であればどなたでも！  
交流会への参加経験は問いません。  
大学院生のご連絡もお待ちしております。  
下記アドレスに、  
ご氏名を明記のうえ、  
お申込みください。



[interact@alce.jp](mailto:interact@alce.jp)

(QRコードからメール作成画面へ！)

## イベント

### ヒューマンライブラリーとは

その名のとおり、「人の図書館」です。人が「本」になり、その人の生き方や人生を語ります。「読者」は「本」を30分間借りることができ、「本」の語りを聴きます。

みなさまのご連絡を  
お待ちしております！

# 言語文化教育研究学会 年次大会委員会

## 年次大会について

年次大会は年1回開催。大会のシンポジウムは、雑誌『言語文化教育研究』の特集と連動し、より深い議論の展開をめざす。2025年度 運営に携わる委員は20名

2015年3月に第1回が開催され、それ以来毎年開催されている。延べ参加者数 約2000名。

第1回 (2015)	教室・学習者・教師を問い直す	東洋大学
第2回 (2016)	〈多文化共生〉と向きあう	武蔵野美術大学
第3回 (2017)	言語文化教育のポリティクス	関西学院大学
第4回 (2018)	ナラティブの可能性	立命館大学
第5回 (2019)	市民性形成と言語文化教育	早稲田大学
第6回 (2020)	言語文化教育とクリエイティビティ (Creativity)	同志社大学→中止
第7回 (2021)	「アートする」教育	金沢21世紀美術館→オンライン
第8回 (2022)	ディスアビリティ・インクルージョンと言語文化教育	大阪大学→オンライン
第9回 (2023)	コン_ヴィヴィアリティと言語文化教育	関西大学
第10回 (2024)	言語文化教育研究とは何か	茨城大学
第11回 (2025)	ローカル・ガバナンスと言語文化教育	山口市KDDI維新ホール
第12回 (2026)	言葉するわたしたち	四国大学

大会で活発な議論が行われるために

パネルセッション (100分)

口頭発表 (30分, 40分)

ポスター発表 (発表時間60分・掲示は大会期間中)

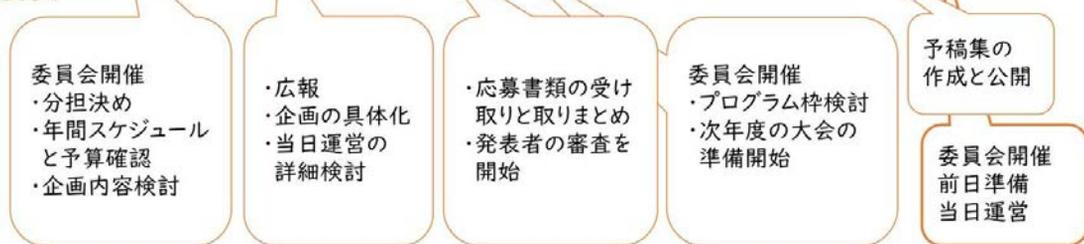
フォーラム (90分)

## 年次大会の年間スケジュール

### 発表者



### 委員



### ・大会委員の募集！

1. 4年 (2年2期) 任期の大会運営を担う委員
2. 1年任期のシンポジウムをはじめとする大会テーマに沿った企画を行う委員
3. 1年任期の会場校委員

### ・企画 (テーマ) 募集！

大会運営、企画に興味がある方は是非ご連絡ください!  
[annual@alce.jp](mailto:annual@alce.jp)

※大会当日 STAFF腕章をつけているのが委員です  
気になることがあればお気軽にお声がけください!



2027年は  
栃木県・宇都宮大学で  
開催予定!

## 第12回年次大会委員会

(※※委員長, ※副委員長)

- 大平 幸 (四国大学) 企画担当委員, 会場校委員  
荻田 朋子 (大阪経済法科大学)  
勝部 三奈子 (立命館大学)  
小坂 凜 (京都産業大学)  
城本 春佳 (四国大学) 会場校委員  
末松 大貴 (名古屋学院大学)  
鈴木 紅緒 (宇都宮大学)  
瀬井 陽子 (大阪大学) ※  
瀬尾 匡輝 (茨城大学) ※※  
中原 瑞公 (大島商船高等専門学校)  
藤原 由紀子 (徳島大学) 会場校委員  
松尾 憲暁 (岐阜大学)  
丸谷 充伸 (Nest 21 日本語学院)  
村上 智里 (関西大学)  
山内 幸恵子 (ユライ・ドブリラ大学プーラ)  
山崎 寛子 (四国大学) 会場校委員  
山本 冴里 (山口大学) 企画担当委員  
山本 晋也 (周南公立大学)  
米本 和弘 (東京学芸大学) ※

(敬称略・五十音順)

言語文化教育研究学会 第12回年次大会予稿集

---

2026年2月15日発行

編集・発行 一般社団法人言語文化教育研究学会

〒169-8050 東京都新宿区西早稲田 1-7-14

早稲田大学日本語教育研究センター

寅丸真澄研究室内

Email: [contact@alce.jp](mailto:contact@alce.jp)

---

©2025 言語文化教育研究学会。本誌および本誌所収の各稿の  
利用は CC BY-SA 4.0 ライセンスによって許諾されています。