

ブラジル日系移民の「コロニア語」研究
—大武和三郎『和葡辞典』に着目して—

“COLONIA-GO” STUDIES OF BRAZILIAN JAPANESE IMMIGRANTS
FOCUSING ON “JAPANESE-PORTUGUESE DICTIONARY”
BY WASABURO OTAKE

青木志穂子
Shihoko Aoki

九州大学大学院地球社会統合科学府
Kyushu University Graduate School of Integrated Science for Global Society

はじめに

1908年、コーヒー農園における契約農家として日本人のブラジル移住が開始された。当初、移住者の大半は、契約終了後に帰国するつもりであったため、積極的にポルトガル語を習得しようとするものはいなかったという。

その結果、日本語で基礎教育を受け、日本語中心に日常生活を営むブラジル日系1世と、ポルトガル語で基礎教育を受け、ポルトガル語中心に日常生活を営むブラジル日系2世の間における日本語によるコミュニケーションが、困難になってきた。

次第に両者間の会話は、日本語文法の枠組みを崩さず、ポルトガル語からの「語彙借用」という手段が用いられるようになった。このようなポルトガル語が多用された日系ブラジル社会における日本語は、一般に「コロニア語」という名称で呼ばれている。

下記は、コロニア語による会話の例である。

「さあ早くメルカードさ行って生きのよいペーシェをコンプラせにや。」
「ついでにアジノモトばウン・ラッタ買わにやならん、今なら二百ミルもするべね。」
(佐藤 1957 : 82)

市場を「メルカード」(mercado)、魚を「ペーシェ」(peixe)、買うを「コンプラ」(compra)、一缶を「ウン・ラッタ」(um lata) というように日本語の文法構造を基本にしながら、ポルトガル語からの語彙借用が大量に行われている。また様々な

域方言が混用されていること、日系社会特有の語彙・語法の使用、待遇表現が少ないことなどもコロニア語の特徴として挙げられる。

1. コロニア語の位置づけ

異なった言語間で起きる接触現象（言語接触）の場面において、影響を受けた言語から見て、もう一方の言語を「傍層」という。傍層の影響については、音声・音韻、形態、統語、談話、言語行動など言語体系の各レベルから社会言語学的アプローチがなされている。

言語接触の結果として見られる現象の一つに傍層の語彙を借用する「借用語」がある。一般に言語間の借用のされやすさから見れば、語彙レベルは他の言語レベルよりも可能性が高い。確かに語彙を借用してもその言語の骨格（文法）は変わらないので容易である。また、新しい物や概念に関しては何らかの手段で自国語化しなければならないのであるから、音声変容があっても語彙を借用するのが便利だろう。

コロニア語は、日本語の語彙をポルトガル語からの「借用語」に置き換える言語現象で、日本語の文法構造に影響を及ぼさない点で「ピジン」と区別される。

ピジンが起点言語に比べて語彙が極端に減少するのに対し、コロニア語は借用語の導入により日本語に比べて語彙が豊富になっているとプラスに評価することもできる。一方、日本語の純粋性や日本人のアイデンティティを消失させるとしてマイナスに捉えられる。

コロニア語は、その言語学的実態について総体的に把握されておらず、言語学における学術用語として定義されたものではない。そこで本研究におけるコロニア語はブラジル日系人社会における日本語の通称として扱うこととする。

2. 先行研究

では、どのような日本語が、語彙借用によってポルトガル語に置き換えられたのだろうか。

こうした一定地域における言葉の使用実態を明らかにする研究においては、第一に辞書の精査がなされるべきである。なぜなら言葉の実態を整理して規範を示し、その言葉の利用者の指標となる辞書は、言語研究の要だからである。

辞書の歴史に関する先行研究としては、辞書を用途ごとに分類し、各分野の代表的なものを調査・概観して、言語研究の近代化が進んでいく過程を明らかにするというものが多い。

しかし、辞書編纂時の歴史的背景や地域、編纂者の個性に着目して日本語研究史における辞書編纂の位置づけを究明した研究は少ない。

その点、青木（2018）は、欧米、ロシア、中国、朝鮮、日本と幅広い範囲から、日本語の対訳辞書の編纂者を取り上げ、辞書の歴史と日本語研究の関係性に言及している。但し、資料収集地域に南米が含まれていないという難がある。

接触言語について社会言語学的アプローチをした研究の対象となる時期は、①1960年代以前、②1970年代、③1980年代以降の3期に分けられる（山東（2007）参照）。

①の時期の日系移民の言葉についての研究は、現地の移民当事者の中のいわゆる「知識人」によってなされ、言語学による研究者は不在であった。彼らは、自らの社会（日系コロニア）の生活言語であるコロニア語の特徴や将来について考察を行った。代表的なものに半田（1952・1980a・1980b・1980c）、アンドウ（1956・1966）、佐藤（1957）などがある。

②の時期の日系移民の言葉についての研究は、野元（1969a・1969b・1974）、比嘉（1982・1983）など、国語学・言語学の研究者によってなされた。単なる記述ではなく、言語学的研究に着手された黎明期といえる。

③の時期の日系移民についての研究は、国語学、言語学からのアプローチに、さらに日本語教育学的観点加わった。久山（2000）、山東（2007）、工藤他（2009）など日本人研究者による日本語・日本語教育に関する研究の他、ブラジル日系人研究者による日本語研究（Suzuki. T.（1964））も出現した。

3. 研究の目的

本研究は、上記①の時期を対象とする先行研究を踏まえ、コロニア語と密接な関係のある日本語ポルトガル語対訳辞書を分析する。

この辞書は、「ブラジルに來た邦人で、大武さんの字引の世話にならなかった人はいないだろう」（日本移民五十年祭委員会編（1958））と言われた大武和三郎（1872-1944）編纂の『和葡辞典』（1925）である。

本研究は大武和三郎の生涯や業績、同辞書の出版事情から、同辞書の日本語研究史における位置づけを解明し、ブラジル日本移民史・日系社会史と日本語研究との関係性を考察することを目的とする。

4. 研究の方法

まず、コロニア語社会で使われた『和葡辞典』の編纂者である大武和三郎の生涯を辿り、同辞典が作られた時代的背景を探る。

次に、コロニア語について最も体系的な考察をしている半田(1953)を分析して、コロニア語の特徴を明らかにする。

さらに『和葡辞典』をキリシタン版『日葡辞書』(1603)と比較することによって、その特徴を明確にし、同辞書の日本語研究史における位置づけを解明する。

5. 大武和三郎の生涯と業績

5.1 大武和三郎の生涯

日本移民五十年祭委員会編(1958)、桜井(1974)、堀江(2008)を参考にし、大武和三郎の生涯を辿ってみよう。

大武は1872年、漢方医、大武知康の三男として東京神田駿河台に生まれた。13歳(1885年)のときに忍岡学校(元忍岡小学校、東京都台東区)を卒業、一家で浜松に転居したため静岡県立中学に入学し、今度は横浜への転居に伴い、横浜の中学に転校した。この頃は英語教育の重要性が叫ばれていた時代でもあり、大武は私塾「志善塾」に通って英語を身につけたと考えられる。

1889年7月、ブラジル帝国海軍の軍艦アルミランテ・バローズ(Almirante Barroso)号が横浜に入港した。この軍艦にはブラジル皇帝ドン・ペドロ2世(Dom Pedro II., Emperor of Brazil. 1825-1891)の孫アウグスト・レオポルト親王(ドイツ語: August Leopold von Sachsen-Coburg und Gotha, ポルトガル語: Augusto Leopoldo de Saxe-Coburgo e Bragança, 1867-1922)が乗艦しており、司令官はクストゥディオ・ジョゼー・デ・メーロ海軍少将(Custódio José de Mello, 1840-1902)であった。

当時17歳であった大武は、外国船が入港する度に英語を練習するため横浜港に遊びに行っており、デ・メーロ提督やレオポルト親王と親しくなってブラジル行きを勧められた。同年8月、大武は父の賛成を得てバローズ号に乗船し横浜を出航した。

大武がポルトガル語を習いながらインド洋を航海しているとき、ブラジルに革命が起こって王制が廃止され、ブラジル帝国が共和制のブラジル合衆国になったという報せが入った。身の危険を感じたアウグスト親王はポルトガル本国の王家を頼る

ことにし、コロンボ（現スリランカ）で下船した。

後ろ盾を失った大武の新たな身元引受人は、デ・メーロ提督であった。1890年7月リオデジャネイロに到着、「メンデス商会」という会社に入った。1892年、デ・メーロ提督の勧めで海軍兵学校に入校したとされるが、正規入学とは考えにくい。なぜなら、海軍省発行の4級機関士の免状（クストジオの署名入り）が残っているものの海軍資料室に発行記録は見当たらないからである。一年間の航海でポルトガル語を習得した大武は兵学校での成績もよく、教官や生徒の間でも評判がよく、保証人であるデ・メーロ提督を喜ばせたという。

ところが1893年、憲法に則った大統領選を主張していわゆる「海軍の反乱」を起こしたデ・メーロ提督は、1894年に敗北し失脚してしまった。孤立無援の状態となった大武は海軍兵学校の退校を余儀なくされ、一人の在留邦人もいないブラジルで苦闘することとなる。リオの織物工場に機械技術者として就職するも、その工場そのものがあまり振るわず、サンパウロに出てアメリカ系の農事会社に就職した。

1894年8月、日清戦争が始まったとの知らせを受けて、急遽帰国を決意し、イギリスの貨物船に乗せてもらって日本へと向かった。しかし到着したときは、既に日清講和条約が締結されており（1895年4月）、大武は徴兵忌避の疑いをかけられて取り調べを受ける羽目になった。

1896年11月パリで日伯修好・通商・航海条約締結され、1897年、同条約発効、日本、ブラジル両国に公使館が開設された。大武は外務大臣大隈重信の推薦により通訳官となる（～1942）。当時ポルトガル語を介する日本人は大武しかおらず、篤い信任を受けて領事館事務の一切を任された。ブラジルとの貿易は日露戦争後、急激に増大し、移民問題も取り上げられるようになった。1908年には第一回の移民が発発することとなり、大武は移民事業の公文書作成に携わった。また公使館勤務のかたわら、1918年『葡和辞典』、1925年『和葡辞典』、1937年『新葡和辞典』を出版した。

1941年、太平洋戦争が勃発し、1942年ブラジルと日本は国交断絶となる。大武は失意のうちに1944年、心臓麻痺により急逝した。

5.2 ポルトガル語学習書の出版

笠戸丸がサントス港に入港した1908年の段階で、日本でのポルトガル語学習書として出版されたのは、金沢一郎著『ぼるとがる（ぶらじる）語会話』（1908年）というポケット版64頁のものだけであった。その後、大正末期から昭和初期にかけて

各移住地の移民の通信教育用のポルトガル語入門講座の教材として妹尾正男による『葡萄牙語講義録』が毎月一冊ずつ一年間、刊行された。金沢も妹尾も東京外国語学校（現東京外国語大学）スペイン語科の出身である。

東京外国語学校にポルトガル語学科が設置されたのは 1916 年であり、スペイン語学科設置から 19 年も遅れている。設置当初、ポルトガル語の辞書がないために英語ポルトガル語対訳辞書を使うしかなかったという。

大武は、ポルトガル語を取り巻くこのような状況を見て、移住希望者に対してポルトガル語講習会を開催したが、なによりも日本語ポルトガル語の対訳辞書の必要性を強く感じたのではないだろうか。

大武の生涯において、ブラジルに滞在したのは 4 年余りである。それはブラジル日系移民が入植する 18 年も前のことであるから、現地でブラジル日系 1 世がコロニア語を口にするのを実際聞くことはなかった。しかし、大武の終生を通じた友人の青柳郁太郎（1867-1944）が、ブラジル植民方法の研究者として 1910 年にブラジルに渡っていることから、『和葡辞典』編纂は、青柳の協力があったと考えられる。

昭和に入ってから泉誠『ブラジル語会話』（1930 年）、日伯協会『初等ブラジル語獨習書』（1932 年）、拓務省拓務局編纂『實用ブラジル語』（1934 年）が出版されたが、ブラジル日系移民にとって最も切実な需要がある対訳辞書を編纂したのは大武以外いなかったのである。

6. コロニア語の特徴

ブラジル日系社会で使われたコロニア語は、どのような特徴を持っていたのだろうか。コロニア語研究の分野で最も体系的な考察をしている半田（1953）を参考に、日本語からコロニア語へと変化していく過程を辿ることによって、コロニア語の特徴をみてみよう。

- ① 日本とブラジルの生活文化の差からポルトガル語が日本語を駆逐して用いられるようになる。
- ② 生活環境の変化に伴い、その変化に適合した名称がポルトガル語から借用されるようになる。
- ③ おおらかなブラジルの自然、変化の少ない気候等の影響から精神生活は単純なものになり、細かい言葉のニュアンスが失われていく。
- ④ ブラジルは日本のように、標準語が全国民に教えられているわけではないので、方言や難しい名称が使われなくなる。そしてブラジル社会一般の標準ポル

トガル語へと移っていく。

- ⑤ 生活様式の単純化、経済的水準の同一化から階級、身分関係を表す言葉が失われていく。
- ⑥ ポルトガル語を混ぜたほうが親しみが感じられること、(日本語だけで話すと気取っている感じがする)、敬語を正しく使用するのは難しいことなどから敬語が使われなくなっていく。
- ⑦ 日本語で捉えようとしても表現のしようがなく、ポルトガル語による表現の方が適切なもの、例えば「鋏」より「エンシャーダ」、「豆」より「フェイジョン」、「お祝い」より「フェスタ」と言った方が生き生きとしたイメージが生まれる。
- ⑧ 移民社会の中で階級や層や地方的特色のある社会圏が生まれるようになると、それぞれのグループごとにポルトガル語の混入の割合が異なってくるし、グループ内で通用する日本語を話すようになる。その方向は一般的にはポルトガル語の方へ傾斜していく。
- ⑨ 日常会話から日本語が抜けたからといってポルトガル語が上手になるわけではなく、ポルトガル語を日本語化して日本人だけがわかるポルトガル語が作られるようになる。例えば、原形から r を除いて「センタする (着席する)」「コーメする (食事する)」「コンプラする (購入する)」という言い方である。

半田 (1953) によって観察された、移民社会の実相を直截に反映した言葉の変容を検討してみると、コロニア語は、ブラジルの労働移民が使用する言葉であるという点をなによりも重視しなければならないことに気が付く。日系移民はブラジルで生活する以上、武器となるポルトガル語の習得を願いながらも、労働が第一であり、ポルトガル語学習は余暇を利用するしかなかった。日本語のシンタクスは崩さず、一定のコミュニケーションがとれる語彙借用なら、日本語をポルトガル語化させていく必要がなかったのである。辞書は、こうした日系移民の需要を踏まえて編纂されることになったと考えられる。

7. 『日葡辞書』の特徴

大武の『和葡辞典』以前に刊行された日本語とポルトガル語の対訳辞書の存在は、17世紀にまで遡る。

1549年イエズス会宣教師ザビエル (Francisco de Xavier, 1506-1552) らがキリスト

教布教のために来日した。彼らは初めて日本語を耳にし、日本語特有の漢字かな交じり文を目にし、手探りで日本語研究に着手した。1590年イエズス会巡察使ヴァリニャーノ (Alexandro Valignano, 1539-1606) が、天正遣欧使節 (1582-1590) の少年らとともに活版印刷機を苦勞して持ち帰ったときから日本語研究に弾みがついた。

活版印刷機導入の初期に編纂されたキリシタン版『日葡辞書』 *Vocabulário da Língua do Japão* (長崎版、1603-1604) はローマ字表記であった。この辞書には、当時の九州方言や都ことばなど日本語の語彙が、中世・近世ポルトガル語の正書法に則って、精緻に記述されている。

結局バテレン追放令 (1613年) の公布により 1614年には宣教師は追放されることになる。難を逃れたキリシタン版や印刷機は国外に持ち出された。こうして来日から追放までのわずか 65年間に刊行されたキリシタン版が、現存点数だけでも 27点存在している。日本語ポルトガル語対訳辞書については、『日葡辞書』以降、300年以上も経ってからやっと大武の『和葡辞典』が登場するのである。

8. 日葡辞書と和葡辞典との比較

では、『和葡辞典』について、刊行年、刊行地、編纂者、収録語彙数、体裁、編纂の動機、想定する利用者、成立過程、表記、動詞の見出し語の観点から『日葡辞書』と比較することによって、その特徴をより明確にしていこう。次の表は、左側に書かれた観点から両辞書を比較したものである。

表 1 『日葡辞書』と『和葡辞典』との比較① (筆者作成)

	日葡辞書 <i>Vocabulario</i>	和葡辞典
刊行年	1603 (慶長 8 年)	1925 (大正 14 年)
刊行地	長崎 イエズス会印刷所	東京都 大日本印刷株式会社
編纂者	複数のイエズス会宣教師 日本人イルマンたち	大武和三郎
収録語彙数	800 頁 32,798 語 (諸説あり) (本編 25967 語、補遺 6831 語で重複をそのままにした総数。重複を避けると総数 32293 語となる。)	648 頁 約 26,000 語

体裁	<ul style="list-style-type: none"> ◆見出し語はローマン活字 ABC 順。 ◆それに対応するポルトガル語の訳と説明文とがイタリック活字 ◆ページは左右二段組。 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ブラジルポルトガル語を採用（同一語でポルトガルポルトガル語とブラジルポルトガル語で意味が違う場合は後者を採用） ◆ページは左右二段組。
動機	<ul style="list-style-type: none"> ◆来日するヨーロッパ人宣教師が日本語を学習するため ◆セミナーヨやコレジオ等で学ぶ日本人のポルトガル語教育のため ◆当時の日本語の客観的な記録、記述を目的として編まれたものではなく、注記は語学上の実践的な意味合いの記号と考えられる。 例)「X. Ximo」という注記は、九州の方言語彙の中でも特に必要な場合だけ付されたと考えられる。付されていない方言も見られる。 	<ul style="list-style-type: none"> ◆1916（大正5）年、東京外国語学校（現東京外大）にポルトガル語学科が設置されるも現代ポルトガル語の辞書がないため英葡語辞書を使用。 ◆開拓当時のブラジル移民は「なお出稼ぎの夢さめず、土着自営の心構えがない」（友人の青柳郁太郎の手記より）。ブラジルに移民を根付かせる必要性。 ◆ブラジル在留日本人の生活上の損失を防ぐため「在留日本人は言葉を知らないため随分損をしてゐるので正確な辞書を作り少しでもこの損失を少なくしようと編纂を思いついたのです」（1937年『葡和新辞典』発行を知らせる新聞取材より）
利用者	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 来日するヨーロッパ人のため 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ポルトガル語を使うブラジル日系移民のため
成立過程	<p>ザビエルの来日（1549）以来、約30年間の準備期間を経て1581年に府内コレジオで、1585年に有馬セミナーオで作成された。1590年に帰国した天正遣欧少年使節団が持ち帰ったグーテンベルグ印刷機による西</p>	<p>大武の健康状態が悪化する中、完成。東京日日新聞（1936.11.12）に「畢生の事業」として「漆黒の美髭今や白く満身に脈打つ血潮はこのため血圧二百十を数えるにいたったが、不退轉の意氣はこの肉體的</p>

	洋活版印刷技術の導入で完成。	苦患を克服し」と記述されている。
表記	<ul style="list-style-type: none"> ◆ポルトガル語式のローマ字 ◆ポルトガル語では H は発音しないので、G の最後の語の後は I になる。 ◆K の項目もないので K と L を抜かして M がきている 	<p>へボン式ローマ字 (gai, ka, kan → gwai, kawa, kwan) b と p の前に来るのは、それぞれ n と m である。</p>
動詞の見出し語	◆動詞の見出し語は当時のラテン語の辞書に則り、動詞の連用形、終止形、過去形を並べる。	<p>動詞の活用には触れていない。 例)「kiru 切る 斬る 截る／kiru 着る」と改めて見出し語を出している。 Hozon (保存) の項に-suru を付けて名詞と動詞を同時に表記</p>

次に、方言、女性語、卑語、宗教用語などの観点からも両著を比較してみよう。

表 2 『日葡辞書』と『葡和辞典』との比較② (筆者作成)

口語	<ul style="list-style-type: none"> ◆口語に力点→慣用的な基準を基礎とし、抽象的、学問的理論に基づかない。 話し言葉には注を付している 	発音記号は記載されておらず、口語に力点を置いていない。
例文・日本独特のものへの言及	<ul style="list-style-type: none"> ◆古典文献への言及・文章言葉に注を附している ◆辞書を単なる意味の分析ではなく、会話や文章に使えるよう、意味記述にこだわっている。 ◆日本に独特のもの (衣服・刀剣・将棋・鷹匠) は単純な言い換えに終わらせず、実際に目に浮かぶような状況を描写をしている。 	<ul style="list-style-type: none"> ◆例文など、他の文献からの引用はない。 ◆日本独特のものもできるだけポルトガル語に訳す 例) Shogi 将基 (「将棋」と表記されていない) Xadrze —wosasu を指す Jogar o xadrez

	例) 蹴廻し: 座敷 Zaxiqi を歩く際に引きずって歩く袴 Facama を足で器用に蹴ってうまくさばき扱う。	
方言	<ul style="list-style-type: none"> ◆九州語 (九州方言・下) と京都語 (近畿方言・上) の地域的相違の指摘 例) qinchacu (巾着) = 帯にはさんで携帯する財布。下(九州)においては fozo (宝蔵) と称される。 ◆九州、京都以外の地方についても言及 例) Fanxi (半紙) = 白い紙でくるまれた署名入りの手紙。さらに中国地方では貴人、大名が手紙を書く用紙 ◆特定の地方の独特の用法に言及 ◆Yoxisuzume (葭雀) = 鳴き声が非常にやかましい緑色の鳥。尾張では voguera とか tracaaxi と呼ばれる。 	<ul style="list-style-type: none"> ◆方言を扱っていない。 ◆kinchaku (巾着) の項には、「—kiri 切、スリ」という説明を加えている。 ◆Hanshi 半紙 日本の紙の品質 ◆鳥の種類については、Suzume (雀)、Taka (鷹) -gari など代表的なものだけ掲載。ブラジルを代表する鳥 tucano (トゥッカーノ: 和名オオハシ) は記載されていない。
女性語・子供言葉	<p>例) xiromonon=塩。女性語</p> <p>Vchimaqi=米。女性語</p> <p>Monoyoxi=癩病患者。女性語。特に正月等の時期には女性以外にも用いられる。所によっては facuyoxi が用いられる。</p> <p>Amo=餅。女性もしくは子供の言葉</p> <p>Caca=母親。子供語である。さらに、年配の夫人や、最年長でその家の母親のような人についても言う。</p> <p>子どもに関する言葉は多く、A の項</p>	<p>Shio 鹽 -mizu 水 -mono 物 -ire 入れ</p> <p>Raibyo 癩病 -kwanja 患者 -in 院</p> <p>Haha (母)、Ofukuro (阿母) という見出しはあるが、母さんといった呼び方などの見出しはない。なお、Hahanoai (母の愛) という記述がある。</p>

	<p>だけでも下記の言葉がある。</p> <p>暴れ、るる＝こどもが跳ねまわる時などのように、騒々しくてむちゃくちゃである</p> <p>赤子＝生後一か月までの乳飲み子</p> <p>アクチ＝まだ巣立たない伊奈どりのくちばしの付け根にある黄色い部分。また幼児の唇にできる一種の瘡すなわち、膿疱</p> <p>愛子＝愛する子 または思ひ子。愛され、かわいがられている子</p> <p>甘やかし、す、いた＝かわいがる、やさしすぎる取り扱いをする</p> <p>甘え、ゆる、えた＝子供が親に情をこめたしぐさをしたり、やさしい言葉を使ったりする。</p> <p>甘え声＝子供が何かをもらうために。母親やその他の人の心を動かそうとして出す、泣きそうな声、あるいは、心を打つ声</p>	<p>Abareru (暴れる) 猛烈に行動する。手足をばたばたさす。</p> <p>Akago (赤子) 乳児 あかちゃん ねんね 乳飲み子</p> <p>「愛子」という見出し語はない</p> <p>Amayakasu (嬌養す) ごちそうを台無しにした (こどもを) 寛大に扱う</p> <p>Amaeru (嬌へる) 人の情けにつけこむ 人の親切に乗じる</p> <p>「甘え声」という見出し語はない</p>
<p>卑語</p>	<p>◆「卑語」という注が付されていても軽卑表現に結びつくとは限らない。</p> <p>例) ベベノコ (ベベの子。子牛。卑語)</p> <p>荒木 (2007) では、日葡辞書に掲載されている卑語を分類しているが、人に対する名詞だけでも 250 を超える。例) アクヒツ (悪筆)、ブサイク (不細工)、フノウ (不能)、ゲヒツ (下筆)、センチ (浅智)、ヒトカドイ (人勾引)、ヒトコロシ (人殺</p>	<p>◆不細工、人殺し (一をする、一の罪を犯す) などはあるが、20 世紀には一般に使わない言葉、方言など、地域限定の言葉は掲載されていない。</p> <p>一方、Chinnba (跛,-hiku)、Mekura (盲、-ninaru,-nisuru,-ban wo osu)、Katawa (片端、負具、畸形、—mono) といった差別語は、現代ほど人権意識が進んでいない時代背景から掲</p>

	し)、ツジギリ (辻斬り)、アダビト (徒人)、カンジン (奸人)、ヒョウリジン (表裏人)、カセモノ (倅物)、など	載されている
仏教・神道に関する語	<p>Amano sacafico 天逆鉾</p> <p>Amano toboco 天鉾</p> <p>いざなぎ、いざなみと日本の創造についての要を得た十分な説明がなされている。</p> <p>Areyebisu=津の国の王国にいて、海に近い西の宮と呼ばれる神社に祀られる神の名。あれ恵比寿。</p> <p>Choxe=他のものの中で最も優れていたり抜きん出ていたりすること。超世。</p> <p>Choxeno figuan=阿弥陀が行う祈願で他のあらゆる祈願にまさるもの。</p> <p>Daitet voquini touoru=仏法の悟りを深く見通して理解すること。</p> <p>Daigo daitet no fito=悟り、もしくは禅宗の瞑想のあらゆることを見透した人。大徹、醍醐。</p> <p>Tendocu=経、特に大般若経を最初から最後まで読むこと。ただし、すべての行、すべてのページをよむのではなく、ところどころを読み継いでいくのである。転読、大般若。</p> <p>Quanju=僧侶が死者のために法華経を何度も何度も読んだり、音読したりすること。その時僧侶は吊っている死者に対して宗教儀式をとり</p>	<p>Kami 神、Kirishitan 切支丹、Kirisuto 基蘇督 (—kyo 教—kyoto 教徒)、Seisyo 聖書 Hotoke 佛、Rinne 輪廻、Jyobutsu 成仏 (-suru) といった一般的な宗教用語はある。</p> <p>ただし、直訳の一語のみを掲載する 경우가多く、詳しい説明はない。いざなぎ、いざなみ、天照大神、阿弥陀などの見出しはない。</p>

	<p>行ったことを示そうとして小枝にこの経を付けて捧げる。巻数、法華経。</p> <p>Goqi. Itcutcuno voni=役の行者と呼ばれる山伏が打ち破り、従わせる五つの鬼のことで、大峰山という山ではこの五鬼の代わりに五色の服をまとった五人の男が、巡礼のために入山してきた山伏を迎える。</p> <p>Vmaregauari (生変) =異教徒の日本人が信じているように、別の姿、別の実体をともなってこの世に再生まれること。例えば、釈迦が僧侶になって再び生まれることなどがそれである。</p> <p>→教派的偏見がない。→禅や山伏の記述がみられる</p>	
--	---	--

9. 結論と考察

『日葡辞書』がヨーロッパ人宣教師による布教を目的としていたのに対し、『和葡辞典』はブラジル日系人の日常生活を支えることを目的としていた。日本文化を伝えるために需要があったとは考えられない。

日系移民1世から2世以降の世代への日本文化の継承は、言葉によらずとも慣習や儀式等を通して、自然に伝えていけるし、現地のブラジル人が日本文化を知りたがったか疑わしい。さらに当時の日系移民の教育水準に鑑みても、伝えるべき文化に対する知識そのものが不足していた可能性がある。

それよりも経済的に逼迫している日常の中で、もっと暮らしや仕事に密着したポルトガル語を覚えることの方が優先されたと考えられる。

コロニア語の最大の特徴は、ポルトガル語の語彙借用であり、それは日本語の文法体系を崩さない範囲で行われる点である。そのため『和葡辞典』は、両語の単語を対照させることに重点をおき、『日葡辞書』のように一つの語から類推して話を膨らませるといった仕様にはなっていない。

イエズス会宣教師にとって何よりも大事な宗教や哲学、神を語る上で必須の用語、あらゆる階級の人々と付き合っていくための敬語や卑語などは、ブラジル日系移民にとって煩雑すぎて、次第に不要になっていった。

一方、衣食住、農具その他生活用具のほとんどすべてがブラジルのもので日本のものとは趣を異にしているため適切に表現する語彙が求められていた。『和葡辞典』はこうした生活に追われる移民のニーズを満たすものであったと考えられる。

大武の生涯とその時代背景からも『和葡辞典』によって日伯交流が促進され、ひいては現代の多文化共生社会の構築に影響を与えたことは確実である。

主要参考文献

- 青木志穂子 (2018) 『近世・近代西洋人からみた日本語敬語研究—ロドリゲス、ホフマン、アストン、チェンバレンを中心にして—』 花書院
- 荒木雅實 (2007) 『『邦訳日葡辞書』の軽卑語—意味分類を中心にして』 『拓殖大学語学研究』 116号
- アンドウ・ゼンパチ (1956) 「コロニア語」 『エスペランサ』 3号
- アンドウ・ゼンパチ (1966) 「コロニア評論—コロニアにおける日本語の運命—」 『コロニア文学』 2号
- M・M・M (1981) 「邦訳 日葡辞書 (1) わが国中世の児童文化史研究によせて (史料紹介)」 『幼児の教育』 80(2) お茶の水女子大学教育・研究成果コレクション
- 大武和三郎 (1918) 『和葡辞典』 文成社
- 工藤真由美・森浩一・山東功・李吉鎔・中東靖恵 (2009) 『ブラジル日系・沖縄圭移民社会における言語接触』 ひつじ書房
- 桜井良平 (1974) 「ある市井の語学者—ポルトガル語の大武和三郎—」 『言語生活』 277号
- 佐藤常蔵 (1957) 「コロニア語の解剖」 『ブラジルの風味』 日本出版貿易株式会社
- 山東功 (2005) 「ブラジル日系社会における混成日本語「コロニア語」の意味」 『女子大文学 国文篇：大阪女子大学紀要』 56号、大阪女子大学文学部
- 山東功 (2007) 「ブラジル日系移民社会と日本語観」 『大阪大学 21世紀 COE プログラム「インターフェイスの人文科学」 2004・2006年度報告書第6巻 言語の接触と混交』

- 土井忠生他編・訳（1980）『邦訳日葡辞書』岩波書店.
- 中東 靖恵（2018）「ブラジル日系移民社会における「コロニア語」の位置」『岡山大学文学部紀要』70号
- 日本移民五十年祭委員会編（1958）『かさと丸：日本移民五十周年記念』日本移民五十年祭委員会
- 野元菊雄（1969a）「ブラジル便り—ブラジルの日本語—」『言語生活』214号
- 野元菊雄（1969b）「ブラジル便り—ブラジルの日本語—」『言語生活』215号
- 野元菊雄（1974）「ブラジルの日本語教育」『日本語教育』24号
- 堀江剛史（2008）『ブラジル日本移民100周年記念 日伯友好の礎 大武和三郎 辞書編纂と数奇な生涯』サンパウロ人文科学研究所
- 半田知雄（1952）「ブラジルにおける日本語の運命」『時代』15
- 半田知雄（1980a）「ブラジル日系社会における日本語の問題（一）」『言語生活』346号
- 半田知雄（1980b）「ブラジル日系社会における日本語の問題（二）」『言語生活』347号
- 半田知雄（1980c）「ブラジル日系社会における日本語の問題（完）」『言語生活』348号
- 比嘉正範（1982）ブラジルにおける日本人移住者の言語適応『ラテンアメリカ研究』4号
- 比嘉正範（1983）「社会方言額の確立を目指して」『現代方言額の課題 第一巻社会的研究篇』平山輝男博士古希記念会
- 久山恵（2000）「ブラジル日系1世の日本語におけるポルトガル語借用—その形態と運用—」『社会言語学3』（1）
- マイケル・クーパー著 山本浩訳（1977）「東西文化交流と言語の役割 十六世紀の日葡辞書」『西洋文化ならびに東西文化交流の研究』26(1) 上智大学
- Suzuki.T.（1964）The Japanese immigrant in Brazil : Tokyo : University of Tokyo Press.

**OKINAWA THROUGH PICTURE BOOKS:
AN ATTEMPT TO EXPLORE JAPAN'S DIVERSITY IN AN INTERMEDIATE
JAPANESE LANGUAGE COURSE**

絵本を通して沖縄を見る：中級日本語コースで「日本」の多様性を考える試み

此枝恵子
Keiko Konoeda

ベイツ大学
Bates College

外国語として日本語を教える中級の教材は、様々なトピックで日本の理解を深めるための読み教材を含むものが多いが、その提示する「日本」は欧米と対照したステレオタイプ的で単一的なものが多い。アメリカの大学でそのような教材を使っていると、多様なアメリカと違って日本は単一だという印象を強める学生を目にする。地域内の多様性は、その歴史により違う形をとって、簡単に比べられるものではなく、日本には日本なりの人種・文化・言語・階級などの多様性がある。単純な「日本は単一」の語りが見えなくしてしまう日本に住む実際の人々の生活や文化に向き合える教材や教授法がないかという問題意識を抱えてきた。

この問題は日本語教育に限られることではない。他言語で多様性がどのように扱われているかの先行文献は、外国語・文化を教える際、単一の規範をステレオタイプ的に提示する本質主義に陥りやすいこと、言語話者内の複文化を紹介しようと試みる教材でも歴史や生活の差異が見えない表面的・固定的なりべラル多文化教育に陥りやすいことを指摘している（詳しくは Konoeda, 2019 を参照）。

Kubota (2004)は、多様な文化それぞれを本質主義的に捉えるリベラル多文化教育を越えるために批判多文化教育が必要だと述べている。そこでは、本質主義的な文化観の背後にある権力関係に目を向け、非本質主義的な文化の理解に努める。また、文化はそこにあるものを客観的に学べるものではなく、言説によって構築された社会的構築物と捉え、文化がどのように語られ、理解され、意味を成しているのか、文化の言説を脱構築する必要があると述べている。

多様な社会を正しく理解するために、文化の言説を学習者自らが読み解く必要があるということは、つまり、教科書執筆者が書き下したのではなく、人々の生活や文化に根ざした生教材を使い、その内容と書き方を学生が分析することにより、その前提となっている人々の様々な考え方を学ぶことが重要であるということの意味する。そのような実践は、上級レベルの教室では報告されているが、生教材を使って多様な日本の語られ方を探求した実践の報告は上級レベルに偏っており、中級レベルの学習者が自分で読むには難しいものが多い。しかし、日本についての読み物を扱うことの多い中級レベルでこそ、生教材を併用して日本・文化・多様性についての言説を読み取る意義があると考えた。この発表では、絵本を用いて中級の学生が日本の多様性の一側面を読むことを目指した実践を報告する。

1. 絵本の可能性

絵本は子どもが読むことを想定しているものが多く、大人向けに書かれたエッセイや小説に比べると、言語面で読みやすいものが多い。そのため、子供が言語を学ぶ状況だけでなく、大人が学ぶ教室でも、多読を含む読解教材として使われることが多い(渡邊, 2016 など)。そのような実践では、「絵」をヒントにしながらか「ことば」の理解を目指すことが多い。この実践では、物語の内容や言葉遣いの楽しさだけでなく、絵本のマルチモードの性質(Serafini, 2014)、絵本が伝えるメッセージ、また個々の絵本の生産と消費の文脈にも注目させた。

「絵」と「ことば」を組み合わせて作られたマルチモードの作品の中でも、絵本は「絵」主導でも「ことば」主導でもない融合体だとされている (Serafini, 2014)。実際、「ことば」のない絵本はあっても「絵」のない絵本はないこと、同じ「ことば」を使った絵本の「絵」を取り替えると全く違う絵本になりえることなどからも、「絵本」における「絵」の重要性がわかる。絵本というメディアを絵本として鑑賞するためには、「ことば」だけでなく「絵」に注目することが欠かせない。Serafini (2010)は、絵を相互依存的な知覚的・構造的・イデオロギ一的視点から読むことで絵をより深く読めるとしており、また Serafini (2014)は歴史に基づくフィクション絵本を読む際に注意することを説明している。この実践では、「ことば」を消した絵本の「絵」だけを、様々な視点から「読む」ことを予習の宿題として課し、授業でも「絵」について、また「絵」と「ことば」の関係について話し合うことにした。

また、児童文学の批判的多文化分析(Botelho & Rudman, 2009)では、すべての文学は歴史的、文化的な産物で、社会における権力関係のはたらきを示すとしていいる。つまり、絵本を社会から切り離れた読解教材としてではなく、社会で何らかの役割を果たす文化的工芸品と捉えると、いつ、誰が、どんな目的で作った絵本なのかという文脈を考えることが有意義だ。そのような視点から、その絵本のメッセージがどんな言説を支持しているか読み解くと、出版された場所の言説を批判的に分析することができる。多様な背景を持つ人々を描く「多文化絵本」の出版が進む北米では、絵本の描写や扱うテーマの偏りから少数者の文化は同質で後進的だという誤った印象を与えうるため「メッセージ」に注目することの重要性が指摘されている(Aronson, Callahan, & O'Brien, 2018)。また、文化の正確さや真正性を批判的に検討して多様な視点から読む必要がある(Wee, Kura, & Kim, 2018)。つまり、誰が誰について、どのように語るかは、グループ間の権力関係を反映し、絵本もそのような文化的工芸品として読む可能性を秘めていると言えるだろう。

2. 沖縄を扱うことについて

この実践では、「日本」の文化や社会を語るときに抜け落ちがちで沖縄に注目することにした。沖縄を取り上げたのは、教材で抜け落ちがちであるだけでなく、絵本が手に入るという実践的な課題をクリアし、複数の顔・言説があるという大学生である学習者の知的好奇心や批判的読みの力を伸ばす教育上の目的にも

即していると考えたためである。研究者・授業実践者である著者が住んだことも訪ねたことがない地域、出身でもなく触れたこともない文化・社会を扱うことには限界がある。ここでは、学生と同じようにその地域・文化の外部の者として、想像力と批判的読解力を駆使して絵本の描写・絵本の存在からわかることを話し合うという範囲を設定した。

授業で読む絵本には、その出自を検討し、沖縄に住む人が日本の小学生程度の子供を対象として作った絵本を選んだ。これは、沖縄の絵本作家がどのような言説を取り上げ、日本全体にどのようなメッセージを伝えようとしているか検討するためである。また、絵を使って辞典的に情報を紹介する本や古くから伝わる民話ではなく、近代以降の沖縄を舞台にした現実的で物語的な絵本であることを条件にした。トピックは、沖縄について教える教員や学ぶ生徒向けの書籍（安斎，2018；『沖縄をどう教えるか』編集委員会，2006）を参照し、沖縄の様々な顔が見える絵本の代表として、それぞれ、自然・文化資源が豊かな観光地としての沖縄、第二次世界大戦中の沖縄、米軍基地を抱える戦後の沖縄が見える3冊を選んだ。

3. コースについて

この実践を行ったコースは、2019年春学期、アメリカ東海岸の小規模リベラルアーツ大学の日本語中級4、つまり3年目後期（6学期目）である。当大学では4学期目までで初級日本語教科書「げんき」の2冊を終え、7・8学期目の新聞・文学を用いた上級コースへの準備として、5・6学期目には中級教科書「飛躍」を使って中級文法・語彙・読解に焦点を当てた授業を行っている。授業時間が週3回、55分ずつと限られているため、予習の宿題を課した教科書中心の授業がほとんどだが、この学期は絵本ユニットのために3月に3時間の授業時間を当てることにした。

コースを履修した学生は、合計8名で、高校時代に自習した大学1年生1名、大学2年生3名、前期に日本に留学した大学3年生3名、中国語も履修している大学4年生1名と、学年には幅があった。また、日本語日本文化専攻2名・東アジア研究専攻2名・日本語副専攻2名を含み、日本語コース以外にも日本研究のコースを履修し、日本文化・社会についての英語の文献から得た知識を持つ学生もいた。

4. 沖縄絵本ユニット

学期初めにコース・シラバスで沖縄絵本ユニットを取り上げることは説明していたが、3月6日・8日・11日の3回の授業に先立って、3月1日に授業後半の15分を使い、ユニットについて説明した。

この準備の日には、まず学生が沖縄について何を知っているか、小グループ・全体で話し合い、それから授業の目的・流れ・宿題をハンドアウトに沿って説明した。また、背景知識として、日本における沖縄の位置を確認するため、地図と簡略化した歴史年表を提示した。

ここで学生に提示した学習目標は以下の3つである。

1. 沖縄の歴史、文化、社会について学ぶ
2. 「絵」の意味を考えて、理由も言いながら自分の考えを説明する
3. 絵本を作った人の考え方や社会の様々な考え方を読み取る

3回の授業では、それぞれ1冊の絵本を取り上げた。予習の宿題として課したワークシートは、スキャンして文字を全て隠した（背景色で塗りつぶした）絵本のPDFファイルをインターネット上のコースサイトで読んで答えるものとした。ワークシートにはSerafini (2010)の知覚的・構造的・イデオロギー的視点を参考にした3種類の「絵」の読みを助ける質問に、絵の印象、感想を答える質問を加えた（Serafiniの日本語訳は山元, 2014を参考に書き直した）。質問のリストは下の図1の通りである。3回の授業で同じ質問に答えることで、「絵」「絵本」を読むガイドとした。

図1：絵を読んで考える予習のための質問

1. 何・どんなことに気がつきますか。(What do you notice?) 例えば・・・絵本の絵の中に何が見えますか。どんな形、線、パターン、色、大きさのものがありますか。
2. この絵本の中の絵は何でできていますか。(How is the image constructed?) 例えば・・・人が絵のどこにいますか。どこを見えていますか。絵の中のいろいろなもの・人物は、どんな関係ですか。シンボルやモチーフがありますか。
3. 誰の視点を表していますか。(From whose point of view is the image portrayed?) 例えば・・・話の語り手は誰ですか。絵本の中の人物や出来事は、いつ、どこの話ですか。どんな人がどんな読み手のために作りましたか。
4. 興味を持ったページ、印象に残った絵がありますか。何ページの絵ですか。
5. 絵本の絵だけを続けて見て、どんな気持ちになりましたか。どんな筋だと思えますか。驚いたことやよくわからないと思ったことがありましたか。

授業では、始めに「絵」を読んだ全体の印象を話し合ってから、クラスとして気になった絵を2・3ページ選び、その絵についてVisual Thinking Strategies (VTS)を使って細部を読み話し合った。VTSは美術を幅広い分野で使い、視覚教材の細部を協働的に読み取るための3つの質問で構成される手法で(Yenawine, 1999)、批判的思考力・創造的思考力を育てる(Moeller, Cutler, & Fiedler et al, 2013)とされ、絵本の読解を深める目的で使われている(Zapata, Fugit, & Moss, 2017)。絵の理解を深めた後、絵についての予習の宿題を回収した。

「絵」に注目した話し合いの後、単語リストを配布して、文字を含めた絵本全体の読みに移った。文字を隠していない紙の絵本を見せながら、教員が読み聞かせを行ったが、特に2・3日目の絵本は学生が習っていない単語が多かったため、読み聞かせの前に単語リストに目を通す時間を取り、スピードを落とした読

み聞かせを行った。読み聞かせ後には、絵だけを読んだ予習時の印象と読み聞かせの印象の間に違いがあったか、誰の視点で語られていたか、主人公や他の人物がどのように描かれているか、どんな人がどんな人に読んでもらうために書いたと思うか、順を追って、小グループ・全体で話し合いを行った。話し合いに使った質問は以下の図2の通りである。

図2：話し合いの質問

1. ウォームアップ
 - 絵本の絵だけを見て、どんな気持ちになりましたか。
 - どんな筋だと思いましたか。
 - 驚いたことや、よくわからないことがありましたか。
2. 絵の話し合い
 - 興味を持ったページ、印象に残った絵がありますか。
 - **Visual Thinking Strategies**
 - ① この絵を見て、何に気がつきますか。
 - ② どうしてそう思いましたか。
 - ③ ほかに、どんなことに気がつきますか。
3. 絵本の言葉を読みましよう
 - 単語リストを見てください。
 - 絵本の絵といっしょに、言葉を聞きましょう。
 - 絵を読んだ時の印象と言葉の印象は違いがありますか。
4. 絵本の絵と言葉を読んだ後で
 - この絵本の語り手は誰・何ですか。
 - 絵本の中の人物や出来事はいつ、どこの話ですか。
 - どんな人がどんな読み手のために作りましたか。
5. もう少し考えてみよう
 - 主人公の変化がありましたか。
 - 驚いたことがありましたか。
 - この話を違う視点から書くと、どんな本になると思いますか。
 - 絵本では語られないことがありましたか。
6. まとめ
 - 3冊の絵本を通して、どんなことを学びましたか。
 - 沖縄の歴史、文化、社会について、どんなことがわかりましたか。
 - 3冊の間に何か関係がありますか。
 - もっと知りたいこと、よくわからなかったことがありますか。

5. 実践と振り返り

ここでは、授業直後に記録したメモから、それぞれの絵本についての話し合いで学んだことを振り返る。

(1) 『チムドンドンおきなわ』(2016年、文 かい は た み ち あ さ と め ぐ み、絵 sava)

一冊目には、「沖縄 絵本」と Google 検索した際にトップに出た、2016 年に出版された絵本『チムドンドンおきなわ』を取り上げた。沖縄ではない日本のどこかから飛行機で沖縄にやってきた5歳と3歳の姉弟が沖縄の海の生き物、ジャングルの生き物、沖縄そば、南国フルーツのかき氷などを体験する辞典的要素の強い物語である。原色を多く使った油彩の絵の中に白か黒で横書きの文字が書かれ、また、生物や食材の絵には名前が添えられている。あとがきに「お父さんお母さんへのメッセージ」があり、沖縄旅行の準備のアドバイスを載せている。

2017年沖縄県産本大賞の優秀賞を受賞したほか、那覇市のジュンク堂書店で「沖縄の自然などについて学べる県産絵本のワークショップ」が行われたと琉球朝日放送で紹介されるなど(琉球朝日放送, 2016) 沖縄県内で受け入れられ、日本トランスオーシャン航空で沖縄土産として機内販売され、沖縄訪問者にも受け入れられている(絵本スタジオアコークロー, n.d.)。

この絵本の「絵」を宿題として読んだ学生は、「ほっとする」「楽しい」「旅行の物語」という印象を語った。印象に残った絵は沖縄の自然・文化を探検した子供が夕日のビーチを背景に遊んでいるシーンで、背景色の暖かさ、シルエットのみの子供の動きが想像力をかき立てるという感想だった。また、空港から車で移動するシーンでは、子供の表情や身振り、左から右への動きから、「わくわくどきどき(=チムドンドン)」躍動感やシーサーを始めとした沖縄の文化的シンボルを読み取っていた。

「ことば」を含めた読み聞かせの後、語り手・舞台・想定された読み手について話し合った。「絵」だけ見ると、子供だけが描かれており、語り手は子供だという印象を受けるが、「ことば」を見ると、オノマトペ・幼児語がふんだんに使われていて、絵には描かれていないが同行したと考えられる親が子供の気持ちを代弁しているようにも読めた。舞台は明らかに現代の沖縄、主な読み手は「これから沖縄に観光旅行に訪れる子供」ではないかとの結論に至った。

沖縄の描かれ方については、自然・文化資源の豊かな観光地としての現代の沖縄、それが子供の視点で描かれていて、親子ともに共感できる上手な語り方だと感じた。「何か絵本で語られなかったこと」を尋ねると、少し考えた後で、「沖縄のポジティブなところが強調されていて、もしネガティブな部分、影があるなら、それは見えない」「今の沖縄だけで、沖縄の歴史はわからない」「ことばはほとんど標準日本語だったので、沖縄のことばに現れる文化はわからない」「沖縄の外から沖縄を訪ねる訪問者の語りなので、沖縄の人が沖縄をどう見ているかはわからない」「表面的」などの考えが出た。

1回目の授業だったので、時間配分など予定通りに行くか気がかりだったが、「絵」を読み解く、絵本の作り手・読み手・目的を考えるなどの目的を果たせた。最後に「この本から読み取れる沖縄は」と尋ねると、「自然の豊かさ」「旅行先として愛されている沖縄」などがあげられた。物語としては深みのないものであったが、鮮やかな色合い、子供の表情などに表現されている魅力を読み取る

ことができ、その効果を鑑賞するとともに沖縄はこれだけではないだろうという話し合いで終わることで、2・3回目の準備になったと感じた。

(2) 『絵本 ひめゆり』(2011年、文 ひめゆり平和祈念資料館、絵 三田圭介)

二冊目には、沖縄で沖縄戦がどう語られているかが見える絵本として、『絵本 ひめゆり』を選んだ。「ひめゆり学園」に通っていた学徒の物語として、戦争が激化する前の学校生活に始まり、陸軍病院での労働、病院解散後の逃亡、そして戦後の今から振り返った戦争の恐ろしさと命の尊さを語っている。沖縄戦を描いた絵本は他にもあるが、沖縄に住む人が作った絵本で、背景知識が限られた読み手にもわかりやすく、語り手が一定で物語的な本として、この絵本を選んだ。あとがきには、ひめゆり平和祈念資料館の展示を通して戦争体験を理解してもらいにくいと感じた子供たちにもわかりやすい形を模索する中で生まれたと説明があり、絵本には「お友だち」「おうち」「へいたいさん」など、子供に語りかける言葉や、ひらがなやふりがなの表記が多く使われている。アニメ・漫画的なペンで縁取りをした水彩画が紙面の大半を占め、多くのページでは白い帯の上に横書きの文字が書かれている。

授業前に「絵」だけを読んだ学生の印象を聞くと、「悲しい」「楽しい日常から始まって、戦争で生活が変わったことがわかる」「人の表情が怖かった」などだった。ひめゆり学徒隊について聞いたことがある学生もいたが、ほとんどは知らなかった。

最も印象に残った絵は負傷した兵士の足を切断する手術シーンで、暗い陸軍病院壕の中で助手の学生が持ちたろうそくで医師と学生の顔が明るく照らされているものだった。手術する軍医の横顔の逼迫した表情、何か叫んでいる様子、学生たちの心配そうな表情、またろうそくの明かりと壕の暗さの対比などに気がついていていた。また、逃亡中に友人が大怪我をしまい4人の学徒が取り囲んで悲しむシーンも印象に残ったシーンとしてあげられ、友人の血や表情からわかる怪我の酷さ、友人が生き延びられないだろうことへの学徒の嘆き悲しみを読み取っていた。最後に、セピア色で枠に囲まれた写真のような絵について、戦前を回想しているのか、戦後の平和を表しているのか、学生の間で解釈が別れたが、「セピア色は過去をノスタルジックに表すから戦前の写真だ」「時系列に沿って語られてきたから戦後だ」とそれぞれ理由をあげながら解釈を語っていた。

「ことば」のある絵本の読み聞かせの印象は「絵」だけを読んだ印象と変わらなかった。絵本の語り手が「ひめゆり学徒」であること、沖縄戦下の沖縄での出来事を描いていること、また戦争を経験した人が経験したことがない子供に、戦争体験、沖縄の歴史を伝えようとしているとの意見にまとまった。

絵本のメッセージは、生き残った学徒によって語られる「命の意味」であり、この物語の他の人物、例えばアメリカ兵、日本兵、大人の視点ではなく、学徒が語り手になっていることが重要だろうとの意見があった。「絵本で語られないこと」を尋ねると、少し考えた上で、「死んだだけじゃなくて、レイプもあったと他のところで習った」と、生きるか死ぬかの問題に限られていなかったこと、ま

た捕虜になり戦争が終わった後に何が起こったかは描かれていないことがあげられた。また、学徒・引率教員とアメリカ兵について多く語られていたが、日本兵が何をしていたかわからなかったとの意見もあった。

『チムドンドンおきなわ』に引き続いての2回目の授業で、トーンの違いの激しさが気がかりだったが、学生にとっては沖縄戦を伝える絵本は衝撃的ではあっても想定内のようなだった。この絵本が語るのと語らないことを話し合った後、「全てのストーリーには2つの視点がある」というコメントが出たことが印象的だった。また、「絵」に注目して授業を始めたことで、絵の表現力の強さから、メッセージが理解できたこと、また単語リストを使わずに自分たちの知っている語彙で絵の細部についての話し合いができたことも印象的だった。

(3) 『ゆい子のゆうき』(1998年、文 宮里きみよ、絵 米田晴彦)

3冊目に選んだのは、このユニットでは最も古い1998年出版、沖縄平和絵本シリーズ5の『ゆい子のゆうき』で、1995年に買い物帰りの小学生の少女が米兵3人に乱暴された事件を元にした絵本である。戦後、また返還後の沖縄の基地について正面から扱う沖縄平和絵本シリーズの中でも語り手が一定で物語性が強く、絵の印象が強いものとして選んだ。絵本における事件の描写は「おそわれ、つれさらされて乱暴された」という語りに限られ、絵も二人の米兵を見上げる少女を描いたもので、「乱暴」が何を示すのか、明示していない。原色と白黒を使い分けた現実的な水彩画の上に小学校国語の教科書を思わせる縦書きの文字が書かれている。

「絵」だけを読んだ学生の印象は、色の使い方と人物の表情が「こわい」、「アメリカ兵についてのようだ」「舞台はどこだろうか」「主人公が男の子か女の子かわからない」など、気味の悪さと少々の混乱を感じていたようだった。

印象に残った絵としては、茶色のトーンで描かれたうつむくおばあと、白黒で帽子の影で表情がわからない銃を手にした兵士が二人描かれているものがあげられ、色のコントラスト、おばあの悲しそうな表情、兵士の表情の読めない不気味さを読み取っていた。また、ハンバーガー店とハンバーガーを食べる男性が描かれたページについては、「日本人ではなく外国の人を描いているみたい」「英語の看板があるからアメリカではないか」との解釈も出た。次に、耳をふさいで座り込んだ子供と兵士の描かれたページについては、「二人の兵士の目が不気味に広がっている」「色のコントラストが、茶色のおばあと白黒の兵士のページと同じ」「金網が襲って来そう」との観察が見られた。最後に、白い鳩のような鳥が沖縄本島の上を飛んでいる絵について、「鳥は一般的に平和の象徴」、「ここでは金網の外へ飛び出す自由の象徴かもしれない」との意見が上がった。

文字のある絵本で読み聞かせを行った際、主人公の明美が頭の中でゆい子の声の幻を聞き、襲ってくるアメリカ兵の幻を見たページで混乱があり、幻の声は誰のしている幻で誰の声なのか、質問に答えて説明を加える必要があった。読み終えて、筋については「想像していた通り沖縄の米軍による乱暴についてだった」が、誰の視点で語られているかは、「絵だけを読んだ時には、おばあかゆい子の

視点で語られていると想像したが、ことばは明美の視点だった」との感想があった。

絵本の元になった出来事の詳細を知るため、この時点で Wikipedia の英語版の記事(1995 Okinawa rape incident, 2019)を見せた。記事で米兵が黒人であったと説明しているが絵本が描く米兵は黒人も白人もいたことを指摘した学生がおり、歴史的事実に基づく絵本もフィクションであることに触れる機会になり、「人種ではなく米兵一般への感情を描いたのではないか」との意見も出た。

「どんな人がどんな読み手のために作ったか」という問いには、「沖縄の人が基地について知らない人に知ってほしくて作った」のだろうと考えていた。想定された読み手の年齢層について尋ねると、「絵本で使われていた『乱暴』ということばのニュアンス」によるのではないかという意見が出た。「Wikipedia 英語版記事の Rape は子供が読む絵本には使わないと思うが、『乱暴』はどうだろうか」、という考えだった。性的暴力を含むが、それに限らず、広い意味で暴力的行為を指すと説明すると、この事件の被害者や絵本の登場人物のような小学校上級生も対象にしているのではないかと結論に至った。

絵本を書いた人のスタンスは、絵本の筋から「基地反対」であろうと想像されたが、米兵の描き方も恐れを抱かせる気味の悪さがあり、基地をどのように捉えているかが窺われる。また、おばあが「あいつらは、人殺しの訓練ばかりしている化けもんだよ」という強いことばで少女たちを警告し、主人公が最後に「なぜ、いま、沖縄に、人殺しの訓練をする、アメリカ軍の基地があるのかを」学習していると締めくくっていることにも現れている。「米軍基地＝人殺しの訓練場」という描き方は、米軍基地批判に同情的な読み手を想定していると考えられるだろう。米軍の、例えば人道的活動や愛国的メッセージを強く信じている読み手は、絵本の一方向的な描写に違和感を抱くことが想像できる。

最後に、3冊を通して学んだこと、共通項があるか尋ねると、どの本も沖縄の自然の豊かさ美しさを強調していたことがあげられた。戦場になった歴史、おばあが「いまも、いくさ場」という基地問題など、絵本の主人公たちのように学び続ける必要があると締めくくった。

6. 絵本を通して沖縄を見る意義

中級レベルで初めて絵本のユニットを作り、沖縄を題材にしたが、日本社会の多様な姿を、生の素材で読み解くという目標は一部達成できたように感じた。中級レベルでの「絵」の有用性、この実践での「ことば」の扱いの限界、最後に絵本選択の難しさについて考察したい。

(1) 話し合いの素材としての「絵」

絵本の「絵」は絵本画家が絵本のメッセージを考え細部まで工夫したもので、絵に注目することで深い話し合いができた。学生は、他の人の解釈を聞いて、驚いたり感心したりしていて、あえて「ことば」を消したことで可能になった自由な解釈を楽しんでいるようだった。予習シートで質問に答え、自分の使える日本語で観察、感想、印象を準備してきたことも、絵についての話し合いを進める上

で役立つように感じた。中級レベルでは「ことば」に重きのある話し合いの素材を理解するのに時間がかかるが、「絵」から入ることで日本語での話し合いがあまり無理なくできたことは、このレベルでの絵本の使い方に示唆があるだろう。

(2) 「ことば」の扱い

この実践では「絵」に集中し、「ことば」の読みは単語リストと読み聞かせに限られていた。例えば「暴力」という単語のニュアンスに注目したり、オノマトペと幼児語の使用から対象年齢層や視点を想像したことは、絵本を通して「ことば」の使い方に注意を払い、その背後にある考え方を考察するきっかけとして注意に値する。しかし、宿題としても授業の話し合いでも絵を丁寧に分析したことと比べて、文字のある絵本を学生が手にとることさえなかったことは、限界の一つだと言えよう。縦書きか横書きか、ひらがなか漢字か、ふりがながあるかどうかなど、読み聞かせでは表現できない表記の選択は、教師が注意を向けて指摘しなければ気づけない。

「ことば」の説明をじっくり読むと気がつく2冊の絵本の関係も、その場の読み聞かせと話し合いで終わった実践では学生が気付くには至らなかった。例えば、『ゆい子のゆうき』の中で、おばあが「命あって、ほんとうによかった」と繰り返すことは、おばあが『絵本 ひめゆり』で学徒だった世代だったこと、そこで「たくさんのいのちがうしなわれました」と語られていることから、沖縄戦の歴史から今も「命」の重みが伝えられてきたことを察することができるが、そのような話し合いにまで至らなかったのは、この実践での絵本の使い方の限界を示していたと言えるだろう。

(3) 絵本の可能性、選択

映画、ドラマなどの動画に比べると、絵本は一コマごとの絵を読み手がつなぎ合わせて物語を理解する形になっている。このように静止画としてシーンを捉えられることが、それぞれを読み解き、話し合う上で無理のないメディアだった気がした。また、歴史や社会が見える絵本を読むことで、事象から距離をとることができ、しかし、そのような絵本が作られた経緯に向き合う距離感が可能になると感じた。

多文化絵本の研究では、1冊だけの絵本から何かを学ぶことの限界を乗り越えるため、複数の本を合わせることで事象の全体像を見ようとするアプローチが取られている。ここでは沖縄を描く絵本を3冊使い、一面的に沖縄を見ることを越えようとした。その中でも、自然の豊かさ美しさという共通項、今も続く戦争の爪痕、「命」あることの重みなど、1冊以上から見えることもある。ただ、沖縄戦の描き方、米軍基地の描き方など、本来はそれぞれに複数の本を使えば、より丁寧な読み方ができる。例えば、米軍基地を描く本を複数読めば、それぞれの立場の違い方、もし同じであればその立場が広く支持されていることを読み取ることができる。コース全体のカリキュラムの目的と当てられる時間のバランスを考

え、絵本の流通状況（どこでどのような人が買っているか）からわかる絵本の社会的意義などから意味のある絵本選択をすることが求められる。

7. 課題

このようなユニットを将来的に展開するための課題に、素材探し、カリキュラムにおける位置づけがあげられる。まず、どのようなテーマを扱えるかは、素材となる絵本の存在に左右される。絵本に類似した素材、例えば漫画などの併用も検討の価値があるだろう。

また、今回は、教科書の単元と単元の間、コースの目標には沿っているものの小テストや試験には反映されない3回の特別授業として実施した。このような授業から学べることをコースの目標に反映させ、アセスメントを加えるなど、コース内の位置づけについて、改善の余地があるだろう。

参考文献

- 安斎育郎. (2018). 沖縄県の自然と文化 (シリーズ戦争, 語りつごう沖縄 1). 東京都渋谷区: 新日本出版社.
- 絵本スタジオアコークロー. (n.d.). チムドンドン沖縄. Retrieved April 29, 2019, from <https://www.akokuro.com/えほん/>
- 『沖縄をどう教えるか』編集委員会. (Ed.) (2006). 沖縄をどう教えるか. 大阪市浪速区: 解放出版社.
- かいはたみち, あさとめぐみ, & sava. (2016). チムドンドンおきなわ. 沖縄県中頭郡読谷村: 絵本スタジオアコークロー.
- ひめゆり平和祈念資料館 & 三田圭介. (2011). 絵本ひめゆり. 沖縄県那覇市: 公益財団法人沖縄県女師・一高女ひめゆり平和祈念財団.
- 宮里きみよ & 米田晴彦. (1998). ゆい子のゆうき (沖縄平和絵本シリーズ 5). 東京都文京区: 汐文社.
- 山元隆春. (2014). 読み書きカリキュラムにおける絵本の役割—Frank Serafini (2014) *Reading the Visual* を手がかりにして—. 全国大学国語教育学会発表要旨集 (127), 49-52. Retrieved February 19, 2019 from <https://ci.nii.ac.jp/naid/110009928940/>
- 琉球朝日放送. (2016, June 12). 絵本『チムドンドンおきなわ』出版記念イベント. Retrieved April 29, 2019, from <https://www.qab.co.jp/news/2016061280859.html>
- 渡邊奈緒子. (2016). 外国語学習における絵本多読の効果—絵本多読の経験がある学習者へのインタビュー—. 一橋大学国際教育センター紀要, 7, 71-82. Retrieved February 19, 2019 from <http://doi.org/10.15057/28056>
- 1995 Okinawa rape incident. (2019, March 31). Retrieved April 29, 2019, from https://en.wikipedia.org/wiki/1995_Okinawa_rape_incident
- Aronson, K. M., Callahan, B. D., & O'Brien, A. S. (2018). Messages Matter: Investigating the Thematic Content of Picture Books Portraying

- Underrepresented Racial and Cultural Groups. *Sociological Forum*, 33(1), 165-185.
- Botelho, M. J., & Rudman, M. K. (2009). *Critical multicultural analysis of children's literature: Mirrors, windows, and doors*. Routledge
- Konoeda, K. (2019). 「日本人って誰？」：日本語コースで多様性を批判的に読む試み ["Who is Japanese?": An attempt to critically read diversity in a Japanese course]. *The Proceedings for the 24th Princeton Japanese Pedagogy Forum*. Retrieved April 29, 2019 from <https://pjpgf.princeton.edu/past-forums/24th-princeton-japanese-pedagogy-forum>
- Kubota, R. (2004). Critical multiculturalism and second language education. In B. Norton & K. Toohey (Eds). *Critical pedagogies and language learning* (pp. 30-52) Cambridge, UK; New York: Cambridge University Press.
- Moeller, M., Cutler, K., Fiedler, D., & Weier, L. (2013). Visual thinking strategies= creative and critical thinking. *Phi Delta Kappan*, 95(3), 56-60.
- Serafini, F. (2010). Reading multimodal texts: Perceptual, structural and ideological perspectives. *Children's Literature in Education*, 41, 85-104.
- Serafini, F. (2014). *Reading the visual: An introduction to teaching multimodal literacy*. Teachers College Press.
- Yenawine, P. (1999, September). Theory into practice: The visual thinking strategies. In conference, *Aesthetic and art education: A transdisciplinary approach, Lisbon, Portugal*. Retrieved June 1, 2018 from <https://vtshome.org/wp-content/uploads/2016/08/9Theory-into-Practice.pdf>
- Wee, S. J., Kura, K., & Kim, J. (2018). Unpacking Japanese Culture in Children's Picture Books: Culturally Authentic Representation and Historical Events/Political Issues. *Reading Horizons*, 57(2), 35-55.
- Zapata, A., Fugit, M., & Moss, D. (2017). Awakening socially just mindsets through visual thinking strategies and diverse picturebooks. *Journal of Children's Literature*, 43(2), 62-69.

多様化するジェンダーを学習者の視点から考える

GENDER DIVERSITY FROM THE LEARNERS' POINT OF VIEW

山川礼

Aya Yamakawa

アーラム大学

Earlham College

1. はじめに

近年、LGBTQ という言葉を耳にする機会が増え日本語教育においてもLGBTQ の学習者がいる学習環境の中、そのような学習者の多様性に考慮した教育が必要とされている。Gallup の調査(2017)によると、アメリカの成人の4.5%がLGBTであると推計されている。日本においては2015年に文部科学省が「性同一障害の児童生徒へのきめ細かな対応を」との通知を出しており、それを受けて教育現場でも性的少数者の支援を考える機会が増えてきている。

アメリカの高等教育におけるLGBTQの学生の活動は盛んであり、講義、ポスターセッション、コーラス、映画上映等、様々なイベントを開催しコミュニティを形成している。そのため、学生たちはキャンパス生活においてアイデンティティをより自由に表現できる環境にいる。表現の自由における例の一つとしてジェンダーを特定としない人を指す代名詞“they”の使用が挙げられる。この場合の“they”は単数形として使用され自分の性別を“she”や“he”に当てはめないアイデンティティを表明する手段となっている。アイデンティティが多様であるのと同様、性的指向も多様である。

このような状況を踏まえ、日本語教育においても学習者が自他の性自認や性的指向に関わらず、安心した学習環境で日本語を学ぶためには、教師は何をすべきなのかを考える必要がある。そこで、本稿では日本語学習者が何に問題を感じ、どのような経験をしたのか、LGBTQの学習者およびそれ以外の学習者を対象にジェンダーとセクシュアリティの視点から半構造化インタビューを行なった。これらの結果をもとに、日本語教育において多様で異なる学習者が日本語を共に学ぶとはどのようなことなのかについて考察する。

2. 性とアイデンティティの多様性

「性」は多様な要素から構成される。生物学的性(Sex)は「身体の性」とも呼ばれ1. 染色体、2. 内外性器の解剖、3. 性ステロイドホルモンのレベルから決定される。一方、社会的性は(Gender)は「心の性」とも呼ばれ、1. 性の自己認識、2. 性

役割、3. 性的指向などからなり、当事者の気持ちや生活状況、幼少時のエピソードを聞き取ることから判断される（中塚, 2011）。このように「心の性」は自分自身が決めるものであり、流動的であったり、曖昧な場合もある。下記のように生物学的性が女性の場合においても実に多様であることがわかる。下記の表1は有森(2017)の表を元に筆者が書き加えたものである。

表1 生物学的性が女性の場合の性の多様性(*追記項目)

生物学的性 (身体の性)	社会的性 (心の性)	性的指向	アイデンティティ
女	女	男	異性愛者
女	女	女	レズビアン
女	男	女	FTM (Female to Male)・異性愛者
女	男	男	FTM・ゲイ
*女	両性	男女	クィア・バイジェンダー
*女	無性	男女	クィア・アジェンダー
*女	女/男	無	クィア・アロマンティック

表1のような多様性が見られる中、日本語教育においてこのような性とアイデンティティの多様性を考慮した教材はなく、問題点が指摘されている。例えば、有森(2017)では、日本語の教材にはLGBTQ 蔑視に繋がる内容が教材に含まれるものがあり、教師がどのように対応していくかが問題となっていると述べている。女装した中年男性の絵が「じろじろ見る」の絵カードに使用されていること、髪の毛の長い男の人を指して「女みたいです」と答えるペアワーク、また、異性愛を前提とする設問を例に挙げている。上級レベルで使用される『トピックによる日本語総合演習－テーマ探しから発表へ－上級』ではトピックの一つに「ジェンダー」を扱っている。この課では社会、家庭、職場などにおける男女の役割について取り上げられている。しかし、夫婦のあり方は夫と妻、性は男か女、が前提である。ゲイカップルや男女以外の心の性には触れられていないため、それに関する用語も挙げられていない。

3. 自己表現の多様性

表1が示すような性の多様化と同時に自己表現も多様化している。自分の性別を“she”や“he”に当て当てはめず、ジェンダーを特定しない代名詞として“they”が用いられるようになって久しい。この人称代名詞の自由選択に関しては様々な議論が繰り返されているが、米国方言学会(ADS)は2015年にこのジェンダーニ

ニュートラルで単数形の”they”を「今年の言葉」に選出した(ADS, 2015)。また、様々な大学では人称代名詞に関するポリシーを発表し学生に選択の自由を与えている(晏生, 2019)。

居心地の良い学習環境とは自分が認められる場所、つまり自分らしくいられる場所であり、そこでは自己表現の自由が求められる。ジェンダーニュートラルである代名詞”they”はその自己表現の現れである。日本語では「私」「俺」「僕」などフォーマルさや性差が現れる一人称が使用される(Brown, Cheek, 2017)。

Blos(1962)の思春期論によると思春期後期(大学生の時期に相応)では、自分とは何者かと言う問いに対する一応の形がほぼ形作られる。このような自己形成の過程の中、学生は様々な背景を持った仲間と出会い刺激を受けながらキャンパスライフを送る。このようなセンシティブな時期だからこそ、学習者の意識に注目することは大切であり、学習者の内面を明らかにすることが不可欠だと考える。また、インタビューを通し、学習者が自己の内面を表現することは、新たな気づきや自己の考えを再確認できる(枝川, 2011)ものとなっていることが見受けられた。

このような研究がされる中、学習者に視点を置き学習者がどのように感じているのかの報告はまだない。教師が多様なジェンダーを持つ学習者とどのように向き合っていくのか。その問題を解決するためには当事者自身に焦点を当て、彼らがどのように受け止め、何を問題に感じているのか、などについて明らかにする必要があると考える。そこで本稿では日本学習者のジェンダーとセクシュアリティに対する当事者の経験と視点について半構造化インタビューを行い、彼らの内面を探る。

4. 調査概要

4-1. 調査協力者

調査協力者は日本語学習者 18 歳から 21 歳までの大学生 13 名である。日本語学習期間は 2 年から 8 年である。この 13 名を対象に半構造化インタビューを行った。協力者の内訳は表 1 の通りである。インタビュー協力者には LGBTQ 学習者とそうでない学習者を含む。ただ、インタビュー前には全員のジェンダー・アイデンティティを把握していなかったため表 1 にはそれらを明記していない。

表 2 協力者の内訳

生物学的性別	人数	日本語レベル
男	1	「げんき 1,2」を終えた学生
	2	「上級へのとびら」を終えた学生
女	7	「げんき 1,2」を終えた学生

	3	「上級へのとびら」を終えた学生
--	---	-----------------

4-2. 調査方法

調査方法は、半構造化インタビューである。半構造化インタビューを用いた理由は、直接観察することができない学習者の行動や感情などの情報をできるだけ多く引き出すためである。本研究ではインタビューを通して、日本語学習者が感じるジェンダーやアイデンティティに関する問題や違和感、経験などについて語ってもらった。インタビューは、2019年3月から4月に行なった。インタビューは「ジェンダーの多様性と自己表現について」であることを冒頭に説明した。主な質問内容は次の通りである。

- 日本語学習を通して不快感を感じたことがあるのか。どのような点に不快感を感じたか。
- 多様な学習者と共に学ぶことをどのように感じているか。
- 教材に対しての不快感はあるか。
- 自己のアイデンティティは？
- 日本での経験は？

インタビューは、上記の内容を調査協力者に自由に語ってもらい、途中、調査者が質問したり、内容を確認したり、説明を求めたりする方法で進めた。インタビューの時間は1人の学習者につき約20分から40分であった。使用言語は、日本語より英語の方が自己表現しやすいという理由から英語で行なった。インタビューは調査協力者の許可のもとICレコーダーに録音し、収集した。

4-3. 分析方法

収集したインタビューは文字化し、スクリプトを作成した。この時点で日本語訳をつけた。作成したスクリプトは以下の視点で分析した。

1. 協力者のジェンダーとアイデンティティ
2. ジェンダーとアイデンティティに関する日本語使用
3. 教材や教師、クラスメイトに対する不快感の経験や問題
4. 日本でのジェンダーやアイデンティティに関する言語的経験

以上の4つの視点からスクリプトを分析し、日本語学習者の内なる声を明らかにする。

5. 調査結果

5-1. 協力者のジェンダーとアイデンティティ

インタビューの結果、協力者 13 名のうち 10 名が LGBTQ、3 名がヘテロセクシュアル（異性愛）であることがわかった。生物学的性と心の性が一致するシスジェンダーは半数以下の 5 名であった。協力者の中には、インタビュー中に心の性が明確でない、自己の再認識をしながら回答する姿も見受けられた。以下にインタビューでの回答を挙げる。

- 自分の性別は男・女という性別とは一線を引いた性だと感じる
- 自分の中では男が 30%、女が 70%
- 大学に来て自分自身を自由に表現できるようになった
- 全寮制の大学のキャンパス内では自己表現ができるが、社会では不安
- 環境（日本とアメリカ）によってアイデンティティーが左右されている
- その日の気分によって自分の pronouns が変わる
- 自分の性はほとんど男

インタビュー協力者の詳細を人称代名詞ごとに表 3 にまとめた。

表 3 協力者のジェンダーやアイデンティティ

人称代名詞	生物学的性	社会的性 心の性	性的指向
she/her	女	女	レズビアン
	女	女	バイセクシャル
	女	女	パンロマンティック アセクシュアル・グレーゾーン
	女	バイジェンダー	パンロマンティック アセクシュアル
	女(2名)	女	異性愛者
he/him	男	男(&女?)	バイセクシャル
	男	男	異性愛者
they/them	男	バイジェンダー	アロマンティック アセクシュアル
	女	ノンバイナリー	パンロマンティック
	女	ノンバイナリー	パンロマンティック
she/her/he/him	女	バイジェンダー	パンロマンティック アセクシュアル
she/her/they/them	女	バイジェンダー	パンロマンティック

5-2. ジェンダーとアイデンティティに関する日本語使用

協力者は2年間から8年間の日本語学習歴があり、自分のアイデンティティに合った自己表現を身につけている。特に性差の現れる第一人称に関しては意識を傾け選択をしていることがわかった。インタビューでの回答を以下に挙げる。

- 日本語のクラスや家族の前では女っぽく、英語で話す時や日本語でカジュアルフォームを使う時は男っぽく話す
- 生物学的性は男性なのでクラスでは「私」を使用するが、インフォーマルな場面では「アタシ」を使用し、文末も女性らしく話す
- 日本滞在中に友達と話す時「僕」を使用していたが、自分に合わないことに気がつきインフォーマルな場面でも今は大抵「私」を使っている
- 英語での人称代名詞は”they”で日本語では「あの人」を使用している

5-3. 教材や教師、クラスメイトに対する不快感の経験や問題

クラス内の活動でクラスメイトに対しての不快感を感じる学生はいなかった。以下に教材、教師に対する回答をあげる。

- 授業や教材で不快感を感じたことはない
- ディスカッションの際に自分が男・女の性別に当てはまらず困った
- 先生には自分の pronouns を知っていてほしい
- 日本語以外のクラスではほぼ必ずといっていいほど pronouns も紹介する
- ジェンダーに関する語彙をクラスで学ぶ機会がなかった
- 教科書はあくまで教科書であって、内容にはあまり期待しない
- 教科書に記載されている内容はステレオタイプだと思う
- 少しでも LGBTQ に触れる内容があればいいと思う
- 「男/女らしい」「男/女みたい」という表現が気になった
- ジェンダーに関する用語を掲載してほしい
- 日本の社会が性的マイノリティにまだオープンでないように教科書もそのような社会を反映していると思う

5-4. 日本でのジェンダーやアイデンティティに関する経験

協力者13名のうち8名は日本に1ヶ月から1年の滞在経験がある。その時の滞在経験について話してもらった。その中の学生の多くが自分のアイデンティティを公にすることなく生活していたことがわかった。そのため、友達やホストファミリーとの会話で自分の本当の気持ちを共有できずストレスを抱えていたケースもあった。回答は以下である。

- 日本のホストファミリーには彼女がいることを内緒にしていた
- 自分はバイジェンダーだが、見た目が女性なので日本では女性らしく話していた

- 日本に行って自分の心の性について悩み始めた
- 留学の際、日本のコーディネーターに自分のセクシュアリティについてホストファミリーに伝えるべきではないと助言された
- 中学校で TA をしていた時、生徒に Mr. か Ms.かと聞かれた
- 自分を自由に表現できなくてストレスがあった
- アメリカより保守的だと思い話す内容にも気がつけた
- 日本滞在中に友達と話す時「僕」を使用していたが、自分に合わないことに気がつきインフォーマルな場面でも今は大抵「私」を使っている

5-5. その他

インタビューの回答にはジェンダーとアイデンティティに関して様々な語彙が使用された。協力者は日々インターネットを通して様々な用語を学び情報を得ている。以下にインタビュー中に頻繁に使われた語彙とその意味を記載する。

【英語】

Agender: Denoting or relating to a person who does not identify themselves as having a particular gender.

Asexual: Without sexual feelings or associations.

Aromantic: Having no interest in or desire for romantic relationships.

Bi-gender: Denoting or relating to a person whose sense of personality identity encompasses two genders.

Ace ring (Asexual ring): A clack ring worn on the right middle finger that indicates that the wearer is and asexual.

Bisexual: Sexually attracted not exclusively to people of one particular gender; attracted to both men and women.

Cisgender: Denoting or relating to a person whose sense of personal identity and gender corresponds with their birth sex.

Demi-sexual: A person who does not experience sexual attraction unless they form a strong emotional connection with someone.

Non-binary: Denoting or relating to a gender or sexual identity that is not defined in terms of traditional binary oppositions such as male and female or homosexual and heterosexual.

Panromantic: Noting or relating to a person who is romantically attracted to people of all sexual orientations and gender identities.

Pansexual: Not limited in sexual choice with regard to biological sex, gender, or gender identity.

6. 考察

本研究ではインタビューを通して、先行研究で指摘されている以上に学習者のアイデンティティが如何に多様であるかが明らかになった。さらには、男・女の性別二元論では分類ができないアイデンティティも持つ学習者の存在も明らかになった。

このような日本語学習者の内に存在する複雑なアイデンティティについては、先行研究では指摘されていなかった。その理由は、これまでの性やジェンダーに関する先行研究が日本語教材や言語そのものに向けられており、その教材や言語を使用する主体である学習者の内面には向けられてこなかったからである。この点において本研究は意義があり、日本語教育において学習者の複雑なアイデンティティを考慮に入れていく重要性を示唆していると言えよう。

特に、自己表現の手段である人称代名詞（英語）の把握は必須であると考えられる。she/he 以外の代名詞を使用している学生はそれを教師、またはクラスメイトに伝えることで自分を理解してもらおうとする。教師はそのような学習者の気持ちを受け入れるためにも、最初の授業の自己紹介に人称代名詞も付け加える、または学期のはじめに実施するアンケートに代名詞を記入する項目を作るなどの対応することが不可欠であると考えられる。

教師は常にオープンマインドで多様なジェンダーを持つ学習者がクラスに存在することを前提に授業を進めていくことが必要である。少人数クラスでは半数以上の学生が LGBTQ の学生になるケースもあり、「性的少数者」とは言えない環境もある。教科書には掲載のない時流にあったジェンダーに関する言葉の導入と同時に LGBTQ が差別されるような教材を排除するなどの工夫が必要である。国籍、人種、経済的な背景が非重要視させる世の中で、性別もその対象となるべきではないだろうか。今後は、性別二元制に執着することなく、また、性別を問うことなく人を一人の人間として扱う教育環境になっていくであろう。

今回のインタビューはアメリカのリベラル・アーツの大学で行われたものである。この大学は“equality of persons”をミッションに掲げており、多様なバックグラウンドを持つ学生を積極的に受け入れている。このような背景が一助となり多様なアイデンティティをもつ協力者の声を聞くことができた。

7. まとめと今後の課題

本研究では学習者の内面に視点を当て、複雑に多様化しているジェンダーを明らかにし、そのような学習者を考慮する必要性を指摘した。また協力者がインタビュー中に使用した自己表現の語彙も多様であり、そのような表現は生の声を聞くことにより露見されたとと言える。

今後は、今回の調査結果をもとに日本語クラスの活動の実践研究を行うことで学習者の内面をさらに検証していきたいと考えている。

日本語クラスでジェンダーやアイデンティティの多様性をテーマに、性別二元論の枠を超えた視点でのディスカッションやプロジェクトを実践し、分析してみたい。日本のテレビドラマでも2018年に放映された「おっさんずラブ」が話題を集めLGBTQをテーマにしたドラマが人気番組になり始めている。2019年に入り「昨日何食べた?」「俺のスカート、どこいった?」「腐女子、うっかりゲイに告る」などが放送されている。このようなドラマを教材とし、それらを学習者が分析するというプロジェクトを考えている。これらを通して、多様で異なる学習者が日本語を共に学ぶとはどのようなことなのかについて参加者全員が考える機会となるよう促していきたい。

将来、日本語を学ぶコミュニティがどの学習者にとってもより自分らしくいられる居場所となることを願っている。

参考文献

- 有森丈太郎(2017)「ジェンダー・アイデンティティの多様性から考える日本語教育」CAJLE Annual Conference Proceedings
- 晏生莉衣(2019)「ジェンダーニュートラルで進化する英文法」サライ.jp
<https://serai.jp>
- 枝川京子(2010)「LGBT当事者の自己形成における心理的支援に関する研究－ナラティブ・アプローチの視点から－」
- 中塚幹也(2015)「性同一性障害と思春期」小児保健研究
- 文部科学省(2015)「性同一障害に係る児童生徒に対するきめ細かな対応の実施等について」http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/27/04/1357468.htm
- American Dialect Society (2015) “2015 Word of the Year is singular “they”
<https://www.americandialect.org/2015-word-of-the-year-is-singular-they>
- Brown, Lucien; Cheek, Elizabeth (2017) Gender Identity in a Second Language: The Use of First Person Pronouns by Male Learners of Japanese Journal of Language, Identity and Education, p94-108
- Blos, Peter (1962) On Adolescence: A Psychoanalytic Interpretation, New York, The Free press
- Gallup (2018) In U.S., Estimate of LGBT Population Rises to 4.5%
<https://news.gallup.com/poll/234863/estimate-lgbt-population-rises.aspx>

参考テキスト

『初級日本語げんき第2版』(2011)ジャパントイムズ

『トピックによる日本語総合演習－テーマ探しから発表へ－上級』(2010)スリー
エーネットワーク

多読から多聴・多観へ：学習者の多様性に応えるために

SUPPORTING LEARNER DIVERSITY THROUGH EXTENSIVE LISTENING AND VIEWING

瀬瀬憲子

Noriko Hanabusa

ノートルダム大学

University of Notre Dame

小林匠

Takumi Kobayashi

ノートルダム大学

University of Notre Dame

1 多読実践

1.1 多読とは

多読というアプローチは1980年代から英語教育に普及し始めたと言われていたが、米国においては、いまだ外国語教育全般に浸透しているとは言い難い。しかしながら、日本語多読に限って言えば、ここ数年取り入れる機関が増え、実践報告も見られるようになってきた。

Day & Bamford (1998)は、多読を‘Quickly reading large amounts of self-selected, easy, varied, and interesting material’¹と定義し、教材や活動についての10原則を挙げている。高橋(2016)は、先行研究における第二言語の多読の定義を調べ、「大量に本を読む」という広義の意味ではおおむね一致するものの、狭義の定義づけは異なると述べる。現在では「自分の好きなものを楽しくたくさん読んで日本語を身につける方法」(NPO多言語多読ウェブサイト)に代表されるように、「楽しさ」を加味した定義が増えている。「楽しさ」という言葉が記載された初期のものとしては「レベル別日本語多読ライブラリー」(2006)がある他、NPO法人日本語多読研究会(当時)の川本他(2008)でも言及している。

多読の最大の特徴は、教科書などの共通教材を使わず、学習者各自の個人活動であることだろう。従って、多読授業は、様々な点で教師主導の一斉授業と大きく異なる。まず、授業の立ち上げに際し、大量の図書の購入や保管場所の確保が不可欠である。そのためには、図書館などの関係部署と協力、連携しなければならない。また、多読では教師は全員に向けて教えることができず、またテストもできない。このような場で教師が何をすべきか、従来の役割を再考し、変えていく必要がある。

1.2 ノートルダム大学での多読授業概要

ノートルダム大学は、在校生約12,000人の米国中西部にある私立大学である。日本語プログラムでは、近年日本語1-4年生(3-5単位)と多読授業2コー

ス（初級・中上級 1-2 単位）が開講されている¹。全履修者数は約 80-100 人で、80%以上が英語母語話者である。

本学には東アジア専門図書館はないが、プログラムでは東アジア学専門司書と協働で多読用図書を選べ、2013 年秋より多読活動を行ってきた。初年度は多読クラブを実施し、2014 年秋より正規多読授業を開講している²。正規授業 1 年目は、初級から上級まで全レベル混在の授業であったが、履修者が増えたため、2 年目からは初級・中上級の 2 レベルに分けるようになった。授業は、1-2 単位の選択科目として、各レベル週 1 度ずつ図書館内の教室で行っている。多読受講者は毎学期約 18-30 人ほどで、通常授業の補完として取っている者もいれば、多読のみの者もいる。多読授業に対する学生からの評価は、毎学期極めて高く、複数学期継続して履修する学生も多数いる。

教室内活動はむしろ個人読書が中心であるが、その他読書記録記入、読み聞かせ、学期末プロジェクト発表などを行っている。教室外課題には、学期中 2 度の自己評価、Oral Book Report、Written Book Reviewがある。出席や課題の締め切り厳守を徹底し、それに基づいて Letter Grade の成績を与えている。読書記録やプロジェクト発表などの内容や日本語には、教師は基本的に点をつけていない。

1.3 多読による教師の変容

筆者は過去 10 学期を通じてのべ 200 人以上の学習者に接し、多読授業の目的は、学習者に本を読んで感動する体験をし、楽しさを知ってもらうことだと考えるようになった。ここでは日本語習得を前面に打ち出すというより、読書一般の楽しさを意図している。これが自律学習につながり、自然に日本語力も身につけていくと考えられる。

この授業を通じ、筆者が学生に驚かされたことは数知れない。多読では、通常授業で遅れ気味の者が生き生きと本の世界に入り込んだり、創造性あふれるプロジェクト発表をしたりすることが頻繁に起こる。また、興味や関心、得意分野、専門など、それぞれの学習者がいかに異なるかということを再認識する機会になる。このことは、筆者に多くの内省・変容をもたらしてきた。

学期末自己評価では、履修者に多読授業全般に対する印象を聞いている。その中で彼らは「自分で好きな本が選べる」「自分のペースで読める」「自分に合った本がある」といった項目を高く評価している。このことから、学習者は、決められた教科書を使う受け身の立場ではなく、もっと積極的に学習に関わりたいと考えていることが分かる。自分の学習を自らコントロールする多読は、学習者主導である。筆者は、教材やテスト、課題など教師が与えるものが、むしろ学習者の自律性、主体性をつみとっているのではないかと感じるようになってきた。

また「リラックスできる」ことに対する評価も非常に高い。米国の大学生は常に様々な授業のストレスを抱えているが、テストなどのプレッシャーを感じないで済む多読の時間を、多くの学生が心待ちにしている。同時に、学生は「読むス

¹ 2019 年春学期、新しく中上級の多聴・多観・ディスカッションコースの開講を始めた。これは多読コース経験者の提案による学習者主導のコースである。

² 本学の多読授業については瀬戸 (2019) に詳しい。

ピード」「語彙力」などの日本語力の上達も自覚している。リラックスして読書を楽しむことが、自然な形で言語習得につながっていると思われる。このことから、筆者は通常授業で行なっているテストやカリキュラムに対しても疑問を持つようになってきた。

1.2にあるように、本学では、2015年秋より2レベルの多読授業が開講されている。しかしながら、実際には授業スケジュールの理由から、1年生の学生が中上級クラスに登録することもある。しかし、違うレベルの学習者が同席することによる問題はほとんどないと言ってよい。むしろ、普段あまり顔を合わせない他レベルの学習者と知り合い、情報交換をしたり助け合ったりする機会になり得る。一斉授業でない多読では、異なるレベル・背景・興味を持つ多様な学習者混在のインクルーシブな授業が可能となるのだ。授業初日、筆者は履修者に対し、クラスメートと自分を比べる必要がないことを強調する。一斉テストがない多読では、あくまでも自分のペースで自分の好みに合うものを読み、他人と比べなくてもよいからだ。個人活動を軸に据えた多読は、インクルーシブな授業の好例と言えるだろう。

2 多読から多聴・多観へ

2.1 インプットの重要性

本学の1、2年生の通常授業は、文法や文型に基づく口頭コミュニケーション練習が中心で、読むことにあまり時間を割いていない。しかしながら、3年生では精読中心となる。スムーズに精読に移行するためには、初級でもっと読むことを取り入れる必要がある。多読はインプット（読む）がいかに重要であるかを考えるきっかけにもなっている。

多読授業では毎週の個人読書活動からインプットを取り込むが、学期末プロジェクトでは、多くの学生が自分でストーリーを書き、絵本を作成する。大量のインプットが自然なアウトプットを引き出しているのだ。しかし、通常授業では、十分なインプットなしに、文法学習を直接アウトプット（話す・書く）に結びつけようとしている。より効果的にアウトプットを生むためには、初級からもっとインプットを増やすことが必要なのではないだろうか。

近年、自らアニメや映画、ドラマなどから日本語を吸収した独学経験者が、正規授業を履修する例が時折見られる。彼らの日本語は、多少正確さを欠く傾向があるものの、流暢で語彙も豊富なことが多い。これは、アニメなどによる大量の「聴く」「観る」インプットが、彼らの日本語力に影響を与えたと考えられる。いわゆる「多聴」「多観」である。

山内(2017)は、教室内外において無意識的に行なっていた様々な活動や行為を、意識的な学習へ変容するきっかけを与えることが重要だと述べる。つまり、アニメやマンガ、音楽などを趣味として楽しむことが、大量のインプットの吸収となり、日本語学習につながると学習者自身が認識すべきだということだ。自律性のある学習者は、日本語学習への強い意思を持ち、日本語使用環境を自主的に構築することができる(池田2019)。さらに、池田(2019)によると、教室外で

の無意識的な活動 (=偶発的学習) と意図的学習を組み合わせることが学習効果につながるという。

以上の理由から、本学では2018-19年度、全レベルに多聴・多観活動を取り入れることにした。

2.2 多聴・多観に関する先行研究

英語教育では「多聴」をどのように定義しているのだろうか³。多聴とは「やさしい英語をたくさん聴き、単語ひとつひとつを気にせず全体の流れをつかむこと」である(高瀬2010)。Renandya & Farrell (2011)は、‘All types of listening activity that allow learners to receive a lot of comprehensible and enjoyable listening input’⁴と定義する。多聴は、多読から派生したため、定義も多読のものを応用することが多い(Povey 2016)。

「多観」の言葉は、2010年ごろから使われ始めたようである⁴。NPO多言語多読では、特に英語の「字幕なし多観」を推奨している。原則として「字幕はつけない」「わからないところは飛ばす」「合わないと思ったら投げる」を挙げ、字幕を使わないことが多読の「辞書は引かない」に当たるとしている(NPO多言語多読ウェブサイト)。

近年、英語多聴に関する研究・報告は徐々に増えてきている。しかし、10年ほど前までリスニング教材の入手が困難だったため、いまだ報告が少ない(三原・山田2018)。また、高瀬(2010)が述べるように、多聴は多読と一体化して行われることが多いようである。その場合、Graded Readers付随の音声教材を使用することが一般的である(Renandya & Farrell 2011)。Sakurai (2018)・Waring (2008)は聞き読みの効果を挙げ、三原・山田(2018)・Haginoya (2013)・Povey (2016)などではオンラインなどの様々な多聴教材を紹介している。英語・日本語双方とも、多観に関する報告は今のところないようである。

2.3 本活動における多聴・多観

2.1.で述べたように、楽しみながらインプットを増やすことは効果的だと考えられる。このことは、本学の多読授業、また独学経験者の成功例から明らかである。したがって、筆者は、本活動における多聴・多観を以下のように捉えることとした：「学習者が好きなマテリアルを選んで、日本語をたくさん聴き、細かいことを気にせず内容を楽しむこと。映像や字幕の力を借りてもよい⁵。」学生は、音楽のほか、映画、アニメ、ドラマ、テレビCM、ゲームなど、日本語の音声インプットのあるマテリアルを自由に選ぶ。今回、彼らはGraded Readers付随の音声教材は使用せず、聴き読み活動は行なっていない。この点で、本活動は一般的に行われている英語多聴活動とは一線を画していると言えよう。

³ 津田・ナズキアン(2019)は発音練習について報告しているが、多聴の定義には触れていない。筆者の知る限り、日本語教育で「多聴」の言葉を用いた報告は他に見当たらない。

⁴ 初期のものとして、NPO多言語多読の酒井邦秀氏の2010年2月15日のブログポストがある。
<https://tadoku.org/blog/old-sakai-note/2010/02/15/post-281/> (2019年5月5日)

⁵ 「字幕なし多観」はたいへん興味深いですが、本実践では字幕使用は自由とした。

上述のように、「多観」に関する先行研究は見当たらないため、今回英語訳を‘Extensive Viewing’とした⁶。

3 ノートルダム大学での多聴・多観実践

3.1 活動概要

本活動は、2018年秋学期と2019年春学期の各学期中2度ずつ計4回、教室外課題として行なわれた。実施時期は、秋休み(10月1週間)、サンクスギビング休暇(11月5日間)、春休み(3月1週間)、イースター休暇(4月4日間)である。対象は、通常日本語コースに登録している学生全員とした。

本学日本語プログラムでは、全レベルにクラスブログおよび学生の個人ブログがあり、書く活動に使用している。本課題の指示はクラスブログに載せ、学生は多聴・多観の内容について各自のブログにポストを書いた。

指示は「音楽、アニメ、映画など好きな音声マテリアルを選んで日本語を聴き、英語・日本語でブログポストを書く」とし、長さや字幕使用の指定はない。なるべく学習者に自由度を与えたかったからである。さらに「マテリアルの名前・長さ」「活動時間」「要約」「活動に対する感想」などについてブログに含めるよう指示した⁷。1年生クラスの指示は全部英語、2年生以上は適宜日本語も加えた。

3.2 Google Form 内容

2度目の実践(2018年サンクスギビング休暇)以降、学生には、ブログポストの他に記名式 Google Form も提出してもらうようにした。1度目に行なった際、活動時間などの情報が抜けているブログがあり、全員共通の質問項目を作るべきだと判断したためである。

2019年春学期の Google Form の項目は「マテリアルのジャンル(映画・アニメ・ドラマ・音楽など)」「学期中にそのマテリアルに触れる頻度」「マテリアル名」「活動時間」「字幕の有無」「内容要約」「成果(アウトカム)」「活動に対する印象」である。すべて記入は必須とし、「内容要約」「成果」「活動に対する印象」は英語で自由に記述してもらった。

次節では、2019年春休みに行った活動から「成果」「活動に対する印象」の2項目について取り上げ、結果を分析する。

4 分析

4.1 テキストマイニングを用いた先行研究

今回、Google Form 記載の学生の自由記述データを分析するにあたり、テキストマイニングを用いた。テキストマイニングとは、アンケート、インタビュー記録、新聞記事などの文章データを単語や文節で区切り、その出現頻度や共起を統計的に分析する方法であり、社会学やマーケティングなどの研究に多く使用され

⁶ この訳は筆者が考えたものだが、Thomas Robb 氏、Betsy Lavolett 氏にご助言いただいた。

⁷ 指示全文を資料に挙げた。

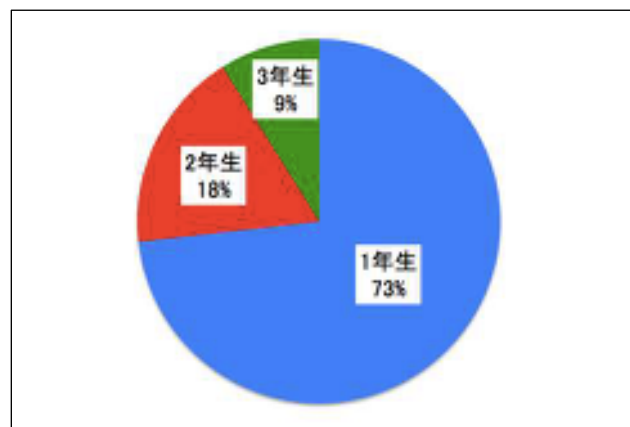
ている。今村(2016)によると、英語多読に関して質的に詳細に研究したものは近年極めて少ない。しかし、自由記述データから得られる知見には量的研究と異なるメリットがあり、テキストマイニングの手法ではテキストデータをより客観的に処理することが可能となる(今村 2016)。

テキストマイニングを用いた英語多読に関する研究として、鬼田(2013)と今村(2016)が挙げられる。いずれも学生の自由記述式のアンケート回答を調査したものである。英語多聴や日本語多読・多聴についてテキストマイニングを用いた研究は見つからなかった。

テキストマイニング用ソフトウェアには様々なものがあるが、上記の英語多読研究では KH Coder が使われている。今回は Python Ngram と Gephi を用いたが、分析内容は基本的に同じである。

4.2 回答者・マテリアルについて

3.2 で述べたように、今回分析する自由記述データは、2019 年春休みの多聴・多観活動後に提出された Google Form の一部である。課題は、通常 1-3 年生コースに在籍する 63 人に与えられた⁸。そのうち 89%に当たる 56 人が回答した⁹。グラフ 1 が示すように、回答者全体の 73%を 1 年生が占めている。

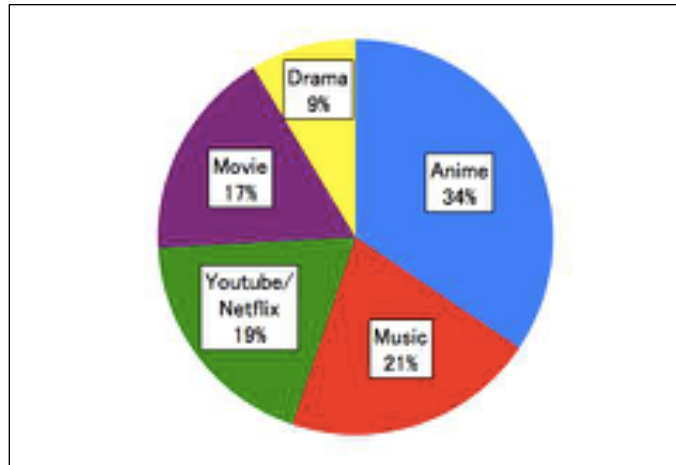


グラフ 1: レベル別回答者

学生は自ら好きなマテリアルを選び一定量視聴したが、ノルマではなく好きなものを好きなだけ聴いた。以下、学生が選んだマテリアルのジャンルを示す。

⁸ 多読、多聴・多観・ディスカッション、および 4-5 年生翻訳コースの履修者は除外した。

⁹ 回答者は 1 年生 41 人、2 年生 10 人、3 年生 5 人である。全回答者 56 人中 5 人は複数マテリアルを使用し、マテリアルごとに Google Form を提出した(資料参照)。



グラフ 2: 学生が選んだマテリアルのジャンル

全体の3割強をアニメが占めているが、音楽、映画、YouTube動画と続き、ジャンルは多岐に渡っている。このことから、学生の好みが多岐にわたっていることが、各自が好みに応じて多様なマテリアルを選んでいることが分かる。

4.3 分析内容

分析したのは「成果」「活動に対する印象」についての自由記述コメントである。今回、この2種類のコメントに対し2パターンのテキストマイニングアプローチを行った。1つ目は語彙の頻出度分析、2つ目は共起ネットワーク分析である。語彙の頻出度分析は、コメントの中に出てきた語彙の中で、2回以上登場したものをその出現回数とともにリスト化するというものである。頻出度の高い語彙から、学生が全体としてどのようなことを感じていたかを読み取る手がかりが得られた。共起ネットワーク分析では、頻出度の高い単語同士をネットワーク状に表示し、語彙同士を線で結ぶ。線の太さは、語彙同士が共に出現することが多いことを示している。

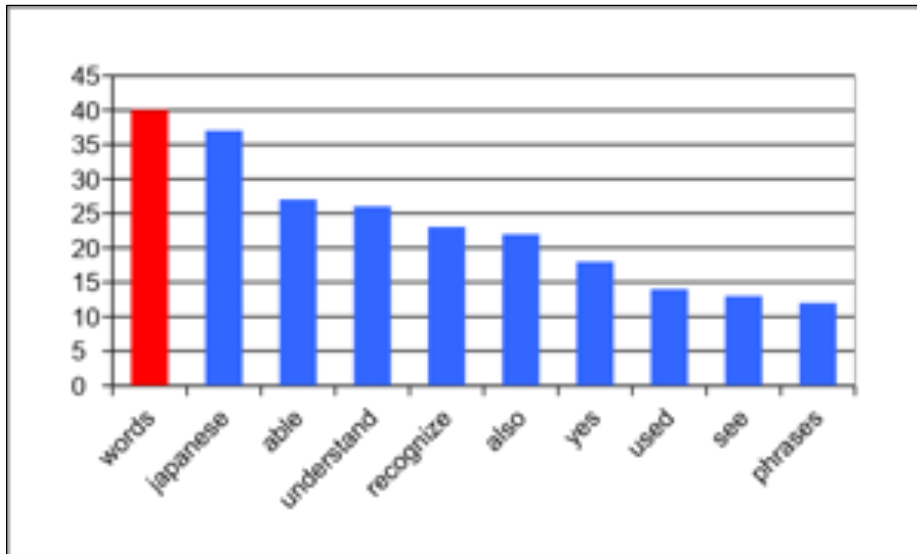
4.4 分析結果

4.4.1 多聴・多観活動の成果

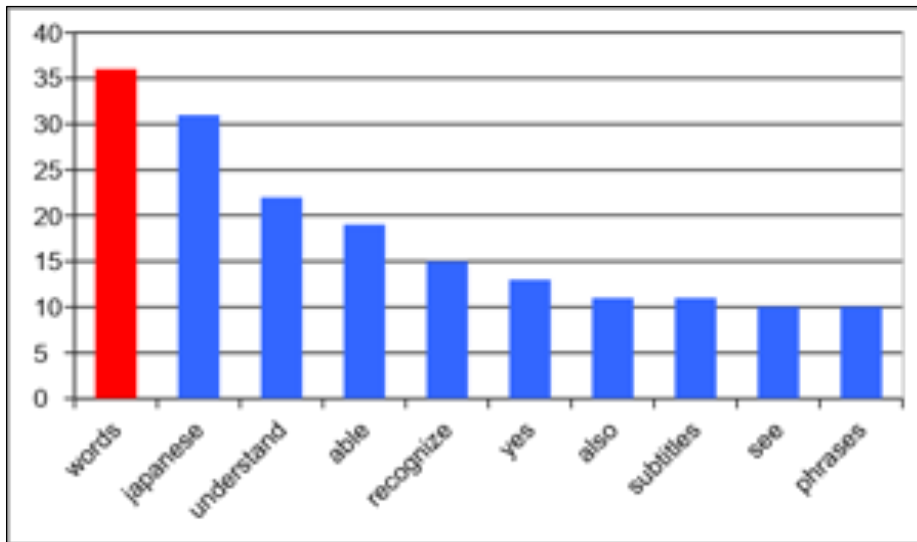
学生は、多聴・多観活動を通じ、言語面、文化面などについてどのような成果を感じたか英語で記述した。2回以上出現した語彙を頻出度順に並べたところ、words、Japanese、able、understand、recognizeといった単語が上位となった。この結果から、一般的に学生は語彙認識の向上を実感していると読み取ることができる。

次に、語彙認識についてさらに詳しく調べるために、1年生と2・3年生に分けて分析した。1年生では‘words’がもっとも高頻度で使われている単語であるのに対し、2・3年生では他の単語の方が上位に挙がり、1年生ほど使われているわけではなかった。人数の差があるため一概には言えないが、初級レベルの学生

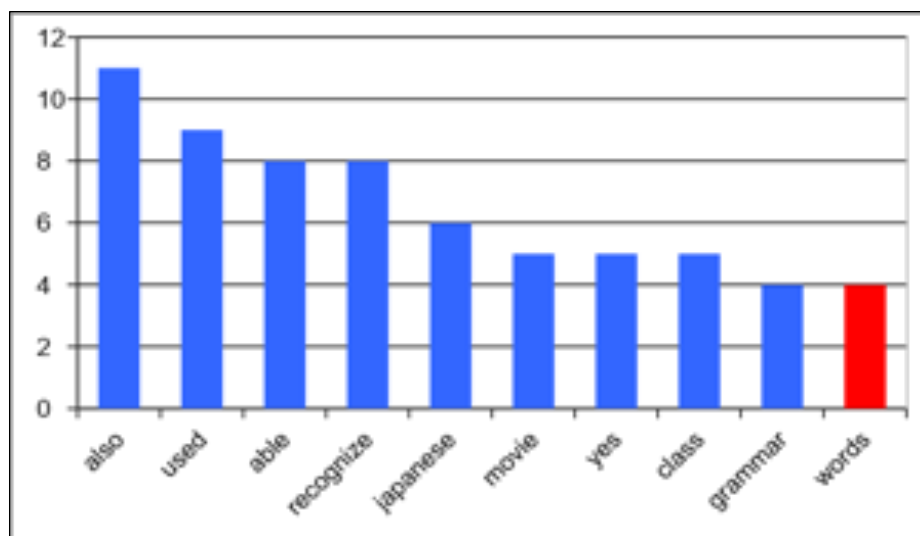
の方が、多聴・多観の効果として語彙力の向上をより強く感じていると予想できるだろう。



グラフ 3: 成果(全レベル)



グラフ 4: 成果(1年生)



グラフ 5: 成果(2・3年生)

以下の図は、「成果」の自由記述コメントについて、共起ネットワーク分析をしたものである。この図では頻出度の高い語彙同士がどのように関係しているかを見ることができる。結果として、words と japanese をはじめとして、words と understand、words と recognize、words と able などが太い線で結ばれている。すなわち、成果について「日本語の語彙を理解する・認識することができる」と感じた可能性が高い、と推測することができる。

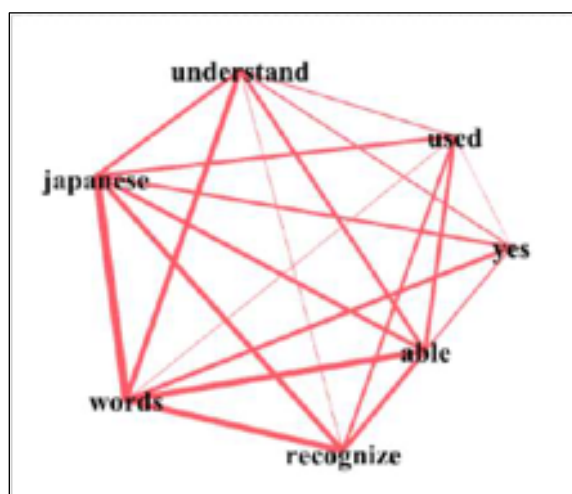
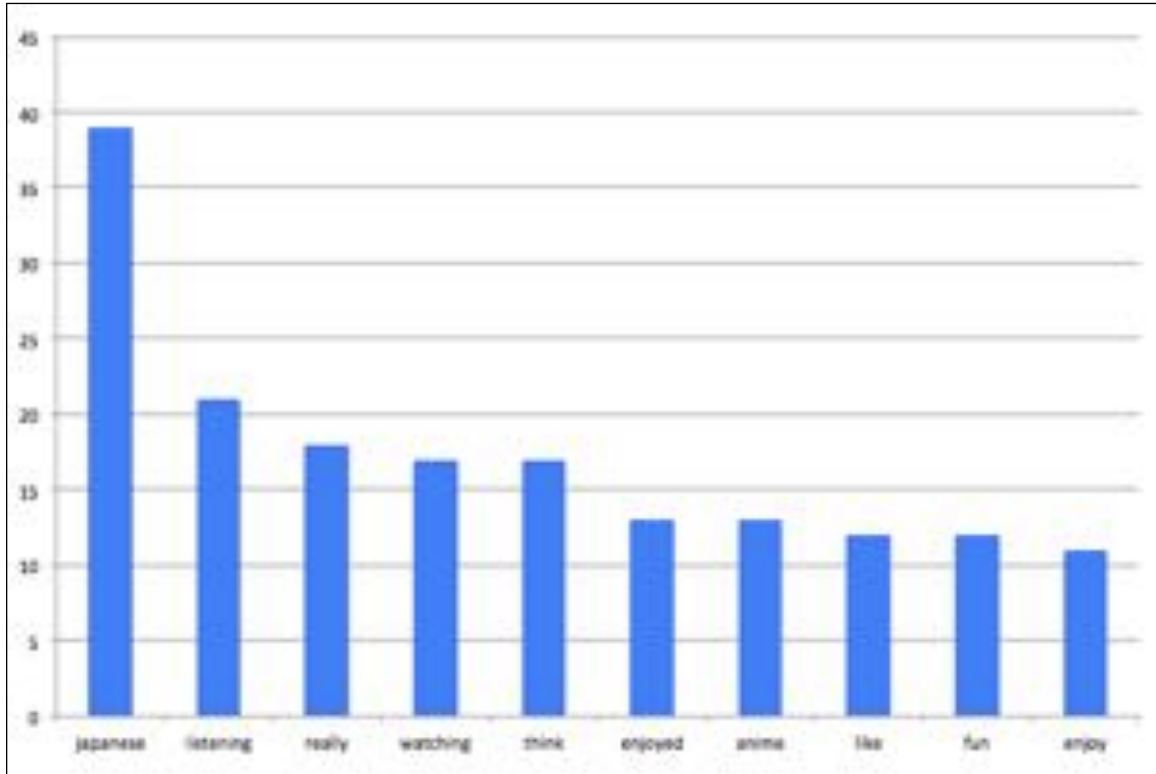


図: 成果(全レベル)

4.4.2 多聴・多観活動に対する印象

成果同様、頻出度順に語彙を並べた。その結果を見ると、上位 10 位までの単語には大きく 2 種類あることが分かった。1 つ目は、Japanese、listening、watching など多聴活動を説明するために使われると予想できる語彙である。2 つ

目は、really、enjoyed、fun、likeといった個人が感じる印象を表現する目的で使われる語彙である。これら上位の印象に関する語彙を見る限り、学生たちが楽しんで活動を行ったことは明白であると言えるだろう。活動に対して否定的にとらえる語彙は、コメント全体を通してほぼ見当たらなかった。



グラフ 6: 活動に対する印象

5 まとめ

以上の自由記述コメント分析により、今回の多読・多聴活動は、全レベルの学生に肯定的に捉えられたことが分かった。学生たちは、課題を負担に感じることなく楽しんで活動を行なったと言える。本活動は、1年の間、定期的に4回に渡り行なわれた。活動を繰り返すことが、語彙認識など日本語力の伸びの自覚に影響した可能性も高いだろう。初級からのインプットを増やす必要性からも、今後、似たような活動の頻度を増やすことを検討したい。

本活動では、アニメや音楽に接する行為を日本語クラスの課題の一部にした。多くの学習者が趣味として無意識に行なっていることが、大量のインプットの吸収であり、日本語学習に効果があるという気づきを促したかったからである。日本語力の伸びを自覚した学生が一定数いたことから、今後自発的に活動を続けることも期待できるだろう。

多聴・多観の場合、マテリアルに関して多読とは異なる課題がある。多読であれば、活動に適した図書情報の共有は比較的簡単である。一方、多聴・多観の場合、学習者が選ぶマテリアルは広範囲に渡り、リンク切れなどの問題もある。し

かし、何らかの形で、マテリアルを紹介・共有する方法が模索されるべきであろう¹⁰。

今回字幕使用は自由としたが、字幕が活動に与える影響は無視できない。字幕なし多観の導入も検討していきたいが、そのためにも適切なマテリアルの共有は不可欠である。

多読・多聴・多観では、多様化する学習者の興味や個性を尊重する。これらは真に学習者主導の活動であり、その重要性は今後ますます高まっていくだろう。現行の日本語カリキュラム全体にいかに関切に取り入れていけるのか、引き続き考えていきたい。

謝辞

今回テキストマイニングの分析に関し、ノートルダム大学 Eric Lease Morgan 氏に大変お世話になった。また多読・多聴・多観について、酒井邦秀氏、栗野真紀子氏、NPO 多言語多読の方々、京都産業大学 Thomas Robb 氏、Betsy Lavolett 氏にご指導いただいた。この場を借りて深く御礼申し上げたい。

引用文献

- 池田雅美 (2019) 「日本語学習の意識づけがもたらすもの—学習継続ができる生涯学習者の育成—」 *American Association of Teachers of Japanese Annual Spring Conference* 口頭発表
- 今村一博 (2016) 「自由記述式 回答用紙を用いた英語 多読に関する研究—テキストマイニングを援用して—」 『中部地区英語教育学会紀要』 45, pp. 297-304.
- NPO 多言語多読ウェブサイト <https://tadoku.org/> (2019年5月5日)
- NPO 法人日本語多読研究会 (2006) 『レベル別日本語多読ライブラリー レベル1 vol.1 (にほんごよむよむ文庫)』 アスク出版
- NPO 法人日本語多読研究会川本かず子・高橋宗子・栗野真紀子 (2008) 「レベル別読みものの作成とその過程：多読を目指して」 日本語教育世界大会 2008 ポスター発表
- 鬼田崇作 (2013) 「大人数授業において個別学習を実現する授業内多読の実践」 『広島外国語教育研究』 16, pp. 171-181.
- 高瀬敦子 (2010) 『英語多読・多聴指導マニュアル』 大修館書店
- 高橋亘 (2016) 「日本語多読研究に向けた基礎研究—多読活動の類型化の試み—」 『言語・地域文化研究』 22, pp. 369-385.
- 津田麻美・ナズキアンフミコ (2019) 「コンテンツベースで学ぶ日本語発音・音韻：多聴の試み」 *American Association of Teachers of Japanese Annual Spring Conference* 口頭発表
- 瀨瀨憲子 (2019) 「内容重視教育につながる日本語多読授業」 *Proceedings of 27th Annual Conference of the Central Association of Teachers of Japanese*, pp. 75-89.

¹⁰ NPO 多言語多読ウェブサイトでは、英語の字幕なし多観に適した素材を紹介している。日本語でも同様のことが可能かもしれない。

- 三原智子・山田敏幸 (2018) 「大学教養英語での多聴について—授業外学習のためのツール—」 『群馬大学教育学部紀要人文・社会科学編』 67, pp. 115-128.
- 山内薫 (2017) 「生涯学習の視点に基づく日本語学習ポートフォリオ作成活動-グローバル化社会における日本語学習環境の構築-」 『立教日本語教育実践学会日本語教育実践研究』 5, pp. 111-121.
- Day, R., & Bamford, J. (1998). *Extensive reading in the second language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Haginoya, E. (2013) Extensive Listening and It's Benefits on EFL Students. *Shobi Journal of Policy Studies*, 16, pp. 11-20.
- Povey, E. (2016) Extensive Listening: Pedagogy, Resources, and Tools. *International Journal of Educational Investigations*, 3 (7), pp. 35-49.
- Renandya, W. & Farrell, T. (2011) 'Teacher, the tape is too fast!' Extensive listening in ELT. *ELT Journal*, 65 (1), pp. 52-59.
- Sakurai, N. (2018) Potential Benefits of ER and EL suggested by Survey Results. *ACTA Humanistica et Scientifica Universitatis Sangio Kyotiensis, Humanities*, 51, pp. 231-247.
- Waring, Rob (2008) Starting Extensive Listening.
http://www.robwaring.org/er/ER_info/starting_extensive_listening.htm
(2019年5月5日)

資料：多聴・多観活動のクラスブログ上の指示

1. Choose any listening materials in Japanese (Movies, Anime, Song, Drama, YouTube Video, Quiz Show, Game, Radio Program, etc.). As far as you listen to 日本語, any genres and/or length are fine, such as 2-hr movie and 5-min videoclip. You may listen to more than one material with or without subtitles.
2. Write about your listening activity on your blog in English (and Japanese if you like).
 - What materials did you listen to? (names of materials)
 - Post images related to the material you heard.
 - How long are they?
 - How many minutes / hours did you listen to in total?
 - Summary of the contents
 - Your impressions about the materials and the listening activity
3. Please fill out the Google Form about your listening/viewing activities. We want to ask you to submit a form for each instance of listening material, so some of you may need to submit multiple forms (once per listening activity). Please write in English.

フィードバックを重視した上級のライティング指導の取り組み

FOCUS ON FEEDBACK: WRITING IN ADVANCED-LEVEL JAPANESE CLASS

平松 幸子
Sachiko Hiramatsu

ブラウン大学
Brown University

1. はじめに

言語を教える教師にとって、また学習者にとってもライティングの課題に与えられるフィードバックは重要な役割を果たしている。それは、コメントという形であれ、間違いの訂正という形であれ、教師と学習者間の一つの有効なコミュニケーションの方法だが、教師側がかなりの時間を割く必要があることは否めない事実だ。しかし、実際に教師はどんなフィードバックに焦点を当てているのか、またその効果や学習者の意識はどう理解されているのかなどは日本語というコンテキストではまだ研究がなされていない分野のようだ。本稿ではその点に焦点を当て、二つの異なったフィードバックを上級日本語のクラスで実験的に実施した結果について報告したいと思う。

2. Teacher's (Written) Feedback (TF or TWF)

ライティングの課題において一般的で最も典型的なフィードバックは教師からの添削・コメントであろう。このタイプのフィードバックは学習者のライティングスキルの向上に重要な役割を示し (Li, 2016)、また学習者個人、特定の課題に向けられたこのフィードバックは学習者のライティングに大きな影響を与えている (Ferris & Hedgcock, 2014)。フィードバックに関する研究は特に ESL/EFL の分野で進んでいるが、その先行研究では、ESL/EFL の学習者は教師のフィードバックへの期待が高く、もし期待するフィードバックがもらえない場合には学習者の意欲喪失につながるということが報告されている (Ferris, 2003)。この学習者を対象とした研究からわかるように昨今では学習者の認識・意識に焦点が置かれた研究がなされている (Seker & Dincer, 2014; Li, 2016; Best et al., 2015)。

その一つ、Seker & Dincer (2014) の研究では、トルコの EFL 学習者は教師からもらえる全てのタイプ (内容、構成、文法、語彙、スペル、句読点など) のフィードバックを好み、どのタイプも自分たちのライティング力の向上に有益だと認識していたことが報告されている。また、Heffernan & Ootoshi (2015) の研究では、日本の EFL 学習者は表現の面ではオンラインツール Criterion からだけのフィードバックだけ、つまり教師からのフィードバックなしでは向上が見られなかった。このように教師からのフィードバックは、一般的に学習者からその効果は認識されており、また学習者のライティング力を伸ばす役割も果たしている。

一方、Li (2016) は、学習者だけでなく教師の認識にも言及し、学習者の期待している点と教師の意図との違いを指摘している。具体的には学習者は作文の構成に対するフィードバックを期待していたが、教師側が与えたのは内容に対するフィードバックが主で、その点で学習者と教師の期待と現実のミスマッチが起こった。それを踏まえて、Li (2016) は教師側も学習者の認識に注意を払う必要があると述べている。

ここで筆者は、日本語教師としてライティング指導にどんな認識を持っているのか自己確認するの必要を感じた。日常的に与えている訂正やコメントだが、どんなタイミングで、どのような内容で教師はフィードバックをすべきか、また学習者は何回書き直しをすべきか。自分の経験を省みて実際は様々な外的要因（スケジュール、カバーする内容など）がある中で教師は自分のプラクティカルな判断で、または好みや自分の慣れた方法でフィードバックを与えていることが多いのではないかと。だが、それが最も効果的なのかどうかは研究されるべきトピックだ。また、教師の意図が学習者に正しく伝わっているのか、学習者の認識にも留意するためにはどうしたらいいのかを模索した末、今回、自分が担当する上級日本語のライティングについて再考察することにした。

3. 上級日本語

本校の上級日本語1のクラスは、一年生週6時間、二年生週5時間の後に位置する三年生のクラスで、週5時間のクラスである。書く課題としては、秋学期が四つ、春学期も四つの課題を与えた。トピックはどれも教科書で学ぶ内容に即したものである。作文の長さは一概には規定しなかったが、学期末のインタビュープロジェクトでの学生が書いた字数は1600字から4000字までの違いがあった。(平均2950字、Median 3200字)。ちなみにライティングの課題は成績の20%を占めている。

4. 上級のライティング課題の目標と実施方法

書く課題では、どういった構成で書くべきかが重要になる。日本語と英語の段落構成を比較した研究では、日本の自分の意見を書く小論文などでは、英語の段落構成と似ていることが指摘されている (Rinnert, Kobayashi, & Yamanaka, 2015)。田島 (2017) によると、日本の小論文の「型」は序論、本論、結論の3部構成になっており、アメリカのアカデミックライティングの型と類似している。この点、ACTFL Proficiency Guidelines では、中級以上のライティングにはパラグラフライティングが要求されており、ナレーション、描写、要約といった機能を実際に果たすためには、どんなに学習者がアカデミックライティングに慣れていても日本語のライティングの型を直接指導する必要があると考える。

そのため、この上級日本語クラスの作文の目標は、ACTFLのガイドラインの上級レベルに含まれる要約、説明、報告と自分の考えの提示ができることとした。その際基本的には田島 (2017) の4段落構成を参考にしたが、最低3段落とした課題もあり、その際はメインの段落の数を2、3段落にしてもいいと指示した。この「型」を学期中に書く課題を通して学習者に浸透させることが目標であった。

ここであえて起承転結という形をとらなかったのは、前述したアメリカのアカデミックライティングとこの4段落構成との類似点を考慮し、学習者が上級へとプロフィシエンシーを伸ばし、書く機能が複雑化する際にこの「型」を習得することが学習者にとって有益であると判断したためである。

この目標の下にそれぞれの課題ごとに詳しいガイドラインを作成した。この中では字数の制限などなかったが、段落としての構成を明確に示し、また学習者が使わなければいけない接続詞、指示語、表現を示した。

実施方法としては、春学期は作文のドラフト1を提出、教師はフィードバック(TWF)をそれぞれの作文に与えた(間違いの訂正・添削とコメント)。それを参考にその後学習者は書き直したドラフト2をクラスメートと共有しPeer Reviewをし、内容などについて1時間かけて話し合った。その後もう一度手を入れた3回目が清書となる。評価の対象となるのはドラフト1と清書だった。この手順で学期中三回実施した。春学期のトピックは「自分が会社を持つなら」、「言葉の可能性」と「環境問題」だった。スケジュールの面では、ドラフト提出と次のドラフト提出の間隔は最短で4日、平均一週間だった。

4. 教師のフィードバック

それぞれの課題にガイドラインを明確に示していたため、教師からのフィードバックはガイドラインに沿って作られた簡単なチェック表に記入という形を取り、その上で「内容」「構成」「文法」の各項目でABCの評価を与えた。また原稿自体に間違いの訂正、意味の不明なところを指摘しそれも記入したが、その際エラーコードは使用しなかった。エラーコードで示してもいい間違いもあるが、「型」を習得させる、つまり段落構成の習得が最重要点だったため、ローカルな間違い、例えば(山口, 2015)の分類で言うSurface Changes中のFormal Changesは教師が修正した。また、特に結論のところ結びとして適切ではないもの、自分の意見が明確ではないものについては、アドバイスを与えた。

この一つ目のフィードバック形式、TWFについてより詳しく学習者の期待と認識について知るため、学期の終わりに学習者にアンケートを取った。

5. TWFのジレンマ

外国語の作文を添削・採点する立場にある教師なら誰でも経験があるだろうが、この上級クラスの最初のドラフトでは添削・採点に非常に時間がかかった。ここで忘れてはいけない点は、作文には最初のフィードバックが一番重要なものであるという点だ(Heffernan & Otschi, 2015)。というのは、学習者の時間の制約などを考えると、書き直しを最小限にとどめたいという気持ちが学習者にはある。そのため2回目、3回目で大幅な書き直しを迫られるのは学習者には受け入れ難いと考えられる。また、タイミングも問題であろう。学習者はできるだけ早くに、書いた内容が記憶に新しいうちにフィードバックをもらいたいが、実際の問題として教師の添削には数日かかるので、どうしても週末を挟んでしまう。また、急いで返却しようとして教師は間違いを見逃してしまい、2回目、3回目に訂正することとなり、学習者から満足がいけないという意見を聞いた。

実はこのように秋学期にフィードバックを与え、その効果や効率の面で教師自身疑問を感じるがあった。山口（2015）が使用した分類基準でいう *Surface Changes* は教師が修正できるが、内容の深さ、内容の適用度と示唆するもの、学習者の意見の妥当性など、グローバルな点ではどうだろうか。詳しいガイドラインと評価基準で学習者の思考・意見に教師が枠をはめる結果になりはしないか、という危惧がある。教師からしかもらえないフィードバックと教師からでなくてもいいフィードバックがあるのではないか。その方向性で考えたのが *Peer Review* である。これが二つ目のフィードバック形式となる。

6. Peer Review

ESL/EFL の分野の先行研究を見ると、ライティングの指導に *Peer Review* が取り入れられ、その効果も証明されている (Freeman, 1995; Pope 2005; Sullivan & Hall 1997, reported in Matsuno, 2009; Xiao & Lucking, 2008)。この *Peer Review* というのは *Peer Assessment* とも言われるが、教師によるフィードバックと *Peer Assessment* の相関関係があることが発表されている (Freeman, 1995; Pope 2005; Sullivan & Hall 1997, reported in Matsuno, 2009)。また、学習者は *Peer Assessment* に対する満足感が高く、またスキルの向上度も高かった。(Xiao & Lucking, 2008)。しかし、*Peer Review* にはその方法（オンラインかクラス内か、評価を含めるのか含めないのか）などいろいろなバリエーションがあり、また ESL/EFL の分野と日本語とどう異なるか、という点でまだ未知数の領域である。

この *Peer Review* だが、本来 *Peer Review* の訓練を受ければ学習者への効果（間違いなどを学習者が修正する *uptake*）が確認されている (Min, 2005; Ruegg, 2015)。Min (2005) は 4 時間の時間をかけてトレーニングした結果、レビューする立場としてはスキルの向上、自信、言語習得の点で効果があり、また書き手としても、複数の視点から考えられる点、また語彙力の強化の点でも効果が報告されている。Ruegg (2015) は *Peer Review* する学生はコメントのされ方によってフィードバックを取り入れる (*uptake* する) 可能性が異なると述べている。つまり、教師が与えるような直接的な言い方ではなくより一般的なコメントをするように *Reviewer* が訓練されたら、書き手はそのフィードバックを取り入れる確率が高くなるという。

しかし、先行研究ではライティングのクラスが多く研究されており、このような訓練も時間的に可能だったのかもしれないが、日本語上級のクラスはこの訓練は省かざるを得なかった。また、日本語上級のクラスでは *Assessment* は含めなかったが、学習者のレベルもお互いにフィードバックできるレベルに達しているとの判断の上、3 人のグループでお互いの作文を読み合いクラス内でコメントを与え合うという形にした。

Peer Review を実施したのは前述の「自分が会社を持つなら」、「言葉の可能性」と「環境問題」をテーマにして書いた時で春学期に計 3 回だったが、最初の「会社」の時点では *Peer Review* の仕方に慣れることを目的とした。一回目と二回目は、教師は各グループを巡回しながら進行状況を把握、グループディスカッションに参加したり質問を促したりした。三回目は教師の監督なしで学生間で

Peer Review を実施した。そして二回目と三回目の Peer Review の後で学生にアンケートに答えてもらった。

7. アンケートの結果

7 A. 教師のフィードバック (TF/TWF) について

学期が終わった時点で取ったアンケートは、Tai, Lin & Yang (2015) が使用した質問事項 (Students' Perceptions of the Teacher's Feedback) を参考にし、5段階のスケールで学生に選んでもらった。それに加えて、学生がライティングに必要な具体的な項目 (動詞の正しい活用、助詞の正しい使用、適切な語彙の使用など) をどの程度 TF/TWF に期待しているのかを知るために質問を加え、最後に学生がどのくらい自分で間違いを訂正することができるかも自己評価してもらった。その結果を以下に示す。(表 7 A-1 と表 7 A-2 を参照)

全般的に TF/TWF に関して全ての項目で”Strongly Agree” または”Agree”が選択されていることから見ても学生は肯定的に捉えていたようだ。つまり、TF は学習者のライティング力の向上に役立ったと言えるが、同様の結果を得た Tai, Lin & Yang (2015) が示唆するように、”facilitative/authoritative influence of the teacher of social desirability” (Tai, Lin & Yang, 2015, p. 296) と関連があるのかもしれない。また、TF をストレスとして感じた学生が一人いたことは、学習者の個人差を再認識する必要があることを示す反省点となった。

(表 7 A-1)

N=13	Score (5点満点)
A. I believe that Teacher's Feedback (TF) gives me strong motivation to improve my compositions.	4.69
B. I believe that TF is properly implemented in Japanese class.	4.92
C. I believe that TF creates good environment for writing in Japanese.	4.85
D. I believe that TF enables me to learn more than I learned from my peers.	4.46
E. I believe that TF reflects my real writing competence through scores and comments.	4.54
F. I believe that TF is constructive and helpful for my improvement in writing.	4.85
G. I believe that TF is worthy of consideration during revision process.	4.92
H. I believe that TF stimulates me to become more critical when reading my own compositions.	4.58
I. I believe that TF assists me in improving my initial drafts.	5.00
J. I believe that TF helps me during the writing process in terms of idea construction, drafting and revision.	4.77
K. I believe that TF is very helpful for learning writing overall.	4.77
L. I believe that TF makes me frustrated, unconfident, and / or anxious about writing.	1.92

また、ライティングの具体的な項目を分類して聞いた結果、まず学生は教師のフィードバックをもらった結果、「文法」、「表現やスタイル」、「句読点や綴りなどの表記」という点でライティングが向上したと感じていることが分かった(表7A-2 参照)。また、学生の TF に期待する項目は、特に「自然な表現」や「内容のまとまりや一貫性」で、逆に「時制の間違い」や「活用の間違い」「句読点の間違い」は教師の指摘なしでも自分で分かるという意識が強かった。これは間違いの訂正に関しては山口(2015)が言う”Surface Changes は...比較的単純な修正なので、上級学習者は自己修正できる”(p. 296)と同様で、特に学習者の自己認識という面で、自己修正できる項目と、教師によるフィードバックに頼る項目と区別していると言えるのではないだろうか。ここで Surface Changes に関して一つ留意点は、「もっと文脈に適切な語彙」(または上級学習者として適切な語彙)は辞書を使っても複数の選択に学習者が迷うもので、教師によるフィードバックが果たす役割の大きい項目であるようだ。

(表 7 A-2)

N=13		%(13人中)
M. I believe that TF helps me improve my writing skills regarding (choose all that apply)	Content	46%
	Organization	38%
	Grammar	92%
	Style and quality of expression	92%
	Punctuation, spelling and mechanics	85%
N. I want Teacher to correct /suggest my:	Conjugation errors	77%
	Tense errors	77%
	Particle errors	77%
	Suggestions for better word	77%
	Suggestions for natural expressions	100%
	Punctuation errors	69%
	Flaws on organization	69%
	Flaws on coherence	92%
O. To what extent I feel I am able to detect my won errors without help:	Conjugation errors	66.7%
	Tense errors	76.9%
	Particle errors	57.5%
	Suggestions for better word	44.2%
	Suggestions for natural expressions	38.3%
	Punctuation errors	66.7%
	Flaws on organization	70%
	Flaws on coherence	66.9%

7 B. Peer Review について

前述のように Peer Review は三回実施し、二回目と三回目の Peer Review の後でアンケートに答えてもらった。以下、それぞれの結果を示す。(表7Bを参照)

二回目の「言葉の可能性」をトピックとした Peer Review では、全般的に好意的に受け止めている学生が多かった（Q7で10満点として8.8点の評価）。面と向かって話したことも書いたコメントをもらったことも両方を効果的だと感じた学生が82%おり、また、フィードバックを基に原稿を変えたという学生が9割以上だった。与えたフィードバック、もらったフィードバック共に内容・構成に関するものが多かった。他の学生の作文を読むことが第一に楽しめたこととして挙げられ、また内容について話したりフィードバックをもらったりすることも楽しさの点で高い割合だった。

それに対して、三回目の Peer Review では、前回ほどの好意的な意見は得られなかった（Q7で10満点として8.3点の評価）。Q2ではもらったフィードバックは内容や構成という学生が71%だったが、それには記載があって「他の学生も私も適切な言葉を知らないので、内容の方が直しやすい」や「先生が文法・語彙はもう直してくれているから内容についてフィードバックした」ことが説明されていた。Q5では楽しいと感じたパーセンテージが全般的に低く、どの項目も学生の半数を超えるものはなかった。これは、この三回目は教師を交えずに学生間に任せて教室外で実施したため、準備が十分でなかった、また学生の態度が緩くなってしまったなどの要因もあるのかもしれない。それでも、全員の学生が Peer Review を基に原稿を変えたことは注目すべきことであろう。

(表 7 B)

二回目「言葉の可能性」 三回目「環境問題」		「言葉の可能性」 N=11	「環境問題」 N=7
Q1. Which mode of feedback was most beneficial?	Face-to-face	18%	43%
	Written comments	0%	43%
	Both	82%	14%
Q2. What type of feedback did you get?	Regarding Content/Organization	55%	71%
	Regarding Grammar/Word choice	0%	0%
	Both	45%	29%
Q3. What type of feedback did you give?	Regarding Content/Organization	64%	86%
	Regarding Grammar/Word choice	0%	7%
	Both	36%	7%
Q4. Did you change your writing accordingly?	Yes	91%	100%
	No	9%	0%
Q5. Which aspect of Peer Review (PR) did you like? (複数回答あり)	Reading others' drafts	73%	43%
	Receiving feedback	64%	43%
	Giving feedback	27%	29%
	Talking about the contents	64%	29%
Q7. How would you rate this PR? (in 5 scales)	Very beneficial	41%	29%
	Somewhat beneficial	59%	71%

この他、学生に Peer Review が成功するための条件を聞いた。ここで学生が強調したことは「クラスの前にメールで作文を送っておくこと」、また「事前に他

の人の作文を読んでからクラスに来ることを徹底させる」であった。つまり、他の学生の作文にフィードバックを与えることができるように時間をかけて読んでおくこと、また新しい語彙の意味なども入れておけばレビューする人は読みやすいことなど、実際的な問題を多くの学生が指摘・示唆した。その上、どんな点に焦点を当てて読めばいいのか書いた人がレビューする人に教えておく、作文のガイドラインをもう一度見ておくことなども学生は必要だと感じたようだ。またフィードバックを与える際には”Give and Take”の活動だと意識して、フィードバックに対する気兼ねや躊躇感を克服することが必要だ、そのためには Structured Questions のようなものがあった方がいい、などの意見もあった。

また、最後に自由にコメントも求めた。以下に列挙する（英語で答えてもらったがここでは日本語で記す）。

- Peer Review は時間があれば非常に効果的な活動だ。
- もらったコメントに全部賛成ではないけど、内容について聞かれそれを口頭で説明することはいい経験だった。
- フィードバックをあげる時に何に注意すればいいのかわからず混乱した。
- クラスメートの作文を読んだことは内容・ライティングスタイルの点で良かった。
- 他の人の作文を評価するには point of reference が教師から示すことが必要だ。
- あまりフィードバックがなかった（もらえなかった）。
- 知らないトピックはフィードバックがしづらい。
- 他の人の作文を読むのは楽しい。（特に環境問題）
- 内容が自分の知らないトピックでよく分からなかったり、よく書けているものは直すところがなかったりしたが、内容について話すのは面白かった。

あまり予備知識のないトピックに戸惑った学生もいたが、中にはクラスメートの書いた作文の内容に多大な興味を示した学生もいたことから、この活動は学習者が教科書の教材以外のオーセンティックな教材に触れるいい機会ではなかったかと思われる。

8. 問題点と課題

教師によるフィードバックに関しては、学習者の意識を考慮に入れるとエラーコードを使わず訂正を行った教師の判断は再考察の必要がある。全て訂正をしてしまった方が教師には煩雑さが減る場合があり、教師自身も日々格闘する問題であるが、このアンケート調査から見限り、上級学習者が自己修正できる項目に関しては下線を引くなりして学習者に考えさせる方法に変えるべきだろう。

また、Peer Review においてはグループをどう作るかが肝心だということを改めて認識した。同じクラスの中でも学習者間のスキルやレベルの差が大きく、またトピックによっても理解度に個人差があるだろうと想定して3人のグループを作ったが、全てのグループで効果的な言語活動が展開されたわけではなかった。

レベルの高い学生とそうでない学生を一緒にしたグループもあったが、レベルの高い学生がフィードバックを与えることはできるが、それほどレベルの高くない学生はそのフィードバックの”uptake”(Ruegg, 2015)が出来なかったようだ。そういった学生はもらったフィードバックを生かすことができず、語彙レベルの表面的な付け加えに終わった。その一例を示すと：

(二回目のドラフト)

この作文では、三つのロシア語の言葉を調べます。そして、そのような変化は何を表しているのか述べたいと思います。

(リビューアー) “そのような変化は何を表しているのか述べたい”に下線を引き、「何を表しているかははっきり書く」とコメント

(三回目のドラフト=清書)

そして、そのような変化は何を表しているかははっきり書きたいと思います。

これはフィードバックを受けた学生の(時間的に・スキルのに)できる範囲を超えたものだったからかもしれないし、PRの時間が不十分で訂正・追加の考えまで踏み込んで話し合えなかったからかもしれない。この点に関しては更なる検証が必要であろう。

7. まとめと今後の課題

上級日本語の学習者の作文に対して今回実施した二つのフィードバック形式は、その後のアンケート調査によってさらに詳しい裏付けがなされた。詳しくは、学習者がどんな意識を持ってどんな期待を持っているのか、その概要を方向的に示す結果となった。どの学習者も教師からのフィードバックは好意的に受け取っていたが、特にフィードバックを期待する項目・自分自身で指摘できる項目の区別があることが明らかになり、教師のフィードバックの再考察に大いに役に立つ結果となった。

また Peer Review に関しては、初めての試みであったが否定的な感想を持つ学習者はおらず、学習者によっては楽しい活動となったケースもあった。また、学習者がリビューアーとしての確にフィードバックを与えているのを目にして学生の持っている力を改めて認識する、教師にとってもいい機会だった。

では、この二つのフィードバック形式の最適な実施方法は、どんなものだろうか。この調査結果から言うと、文法などの間違い(Surface Changes の多く)は学習者ができる範囲で修正し、Surface Changes の中でも適切な語彙、日本語らしい自然な表現は教師が示唆・訂正し、その後で内容やメッセージの伝え方の部分で Peer Review を活用することではないかと考えられる。また、内容のまとまりや一貫性の部分は教師が示唆・訂正するが、学習者によっては自己修正ができるという認識の上で、その学習者を交えての意味の構築(Meaning-Making)が可能だと言える。

このように学習者を包括する活動は学習の最適の機会であり (Birjandi & Tamjid, 2012)、Peer Review はこの学習者を主体とした言語教育のアプローチを

反映する活動だと言っても過言ではない。Min (2005) の唱える “a learning activity that can be best learned through interacting with peers” (quoted in Birjandi & Tamjid, 2012, p. 516) としてのライティング指導法はまさしく Peer Review と一致しており、共にプロセスを重視した指導法である。今回の調査は人数も少なく、データにも限りがあるが、この TF/TWF と Peer Review はプロセス重視のライティング活動として今後も続けていく価値があると考えられる。

今回の調査から今後の課題も明らかになった。まず教師側、学習者側の時間の制約の問題、学習者間のレベル差や Group Dynamics をどうするのか、母語のライティング力の第二言語へのトランスファーの点 (Birjandi & Tamjid, 2012) をどう考慮に入れるのかなど様々だ。また、今回初めて行った調査であるため、この結果がまた別のグループの学習者にも適用するのかどうかともこれからの課題だ。さらに他のフィードバックの形式も導入して、その組み合わせやタイミングなどを工夫した指導法を探っていく必要があるだろう。ライティングは最終的にもらった評価が問題ではなくプロセスが重要だという認識を基に、プロセス重視のライティング活動の研究を継続していきたいと思う。

参考文献

- Best, K., Jones-Katz, L., Smolarek, B., Stolzenburg, M. & Williamson, D. (2015). Listening to our students: An exploratory practice study of ESL writing students' views of feedback. *TESOL Journal*, 6(2), 332-357.
- Birjandi, P. & Tamjid, N. (2012). The role of self-, peer and teacher assessment in promoting Iranian EFL learners' writing performance. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(5), 513-533.
- Ferris, D. (2003). *Response to student writing: Implications for second language students*. Mahwah, N.J.: Routledge.
- Ferris, D. & Hedgcock, J. (2014). *Teaching L2 composition: Purpose, process, and practice* (3rd). New York: Routledge.
- Freeman, M. (1995). Peer assessment by groups of group work. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 20(3), 289-301.
- Heffernan, N. & Otoshi, J. (2015). Comparing the pedagogical benefits of both Criterion and teacher feedback on Japanese EFL students' writing. *JALT CALL Journal*, 11(1), 63-76.
- Li, Z. (2016). Written teacher feedback: Student perceptions, teachers perceptions, and actual teacher performance. *English Language Teaching*, 9(8), 73-84.
- Matsuno, S. (2009). Self-, peer, and teacher-assessments in Japanese university EFL writing classrooms. *Language Testing*, 26(1), 75-100.

Min, H. (2005). Training students to become successful peer reviewers. *System*, 33, 293-308.

Pope, N. (2005). The impact of stress in self-and peer assessment. *Studies in Higher Education*, 30(1), 51-63.

Rinnert, C., Kobayashi, H., & Katayama, A. (2015). Argumentation text construction by Japanese as a foreign language writers: A dynamic view of transfer. *The Modern Language Journal*, 99, 213-245.

Ruegg, R. (2015). Differences in the uptake of peer and teacher feedback. *RELC Journal*, 46(2), 131-145.

Seker, M. & Dincer, A. (2014). An insight to students' perceptions on teacher feedback in second language writing classes. *English Language Teaching* 7(2), 73-83.

Sullivan, K. & Hall, C. (1997). Introducing students to self-assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 22(3), 289-306.

Tai, H., Lin, W. & Yang, S. (2015). Exploring the effects of peer review and teachers' corrective feedback on EFL students' online writing performance. *Journal of Educational Computing Research*, 53(2), 284-309.

Tajima, H. (2017). 中級学習者のレポートの指導(How to develop essay writing skills for Intermediate students). *2017 SEATJ Conference Proceedings*, 270-313

Xiao, Y. & Lucking, R. (2008). The impact of two types of peer assessment on students' performance and satisfaction within a Wiki environment. *Internet and Higher Education*, 11, 186-193.

Yamaguchi, M. (2015). Teacher-student writing conference and self-correction in writing. *PJPF Proceedings*, 292-301.

「やり抜く力」と日本語学習モチベーション：成功体験の積み重ねの重要性

**JAPANESE LANGUAGE LEARNING MOTIVATION AND GRIT:
THE IMPORTANCE OF BUILDING SMALL STEPS TOWARDS THE GOAL**

下浦 伸治
Shinji Shimoura

南フロリダ大学
University of South Florida

はじめに

言語学習は、学習者が長期に渡って学習に取り組むことによって成功にたどり着かなくてはならず、学習者自身が進んで取り組んでいかなければ成功には近づくことが難しいだろう。その成功に向かうためには、長期的なゴールを設定し、それに向かって進んでいかなければならない。多くの学習者が異文化間コミュニケーションのために外国語を学習し、その社会との結びつきを強めるために外国語を学習しているだろう。そのゴールを達成するために必要な外国語/第二言語(L2)学習動機づけ理論として、L2自己(Dörnyei, 2005; Dörnyei & Ushioda, 2009)が注目されている。L2自己は、主に理想L2自己と義務L2自己の2つの自己概念と学習経験によって構成されていると言われているが、日本語のような希少外国語を学ぶ学生は、もう一つ別の自己概念(反義務L2自己)を持っているのではないかと言われている(Thompson, 2017b; Thompson & Vásquez, 2015)。Dörnyei (2005)は、パーソナリティ心理学で盛んに研究されている自己概念と動機づけの諸理論(自己不一致理論, 自己決定理論など)、特に「可能自己(possible self)」という概念を外国語教育の動機づけや自己概念に取り入れ、L2 MSS (L2 Motivational Self System) モデルを提唱した。

L2自己

L2自己には、Dörnyei (2005)が提唱した、理想L2自己及びに義務L2自己と、Thompson & Vásquez (2015)が加えた反義務L2自己がある。理想L2自己(Dörnyei, 2005; Dörnyei & Ushioda, 2009)は、「将来学習者自身になりたいと思う外国語使用者としての自己像を表す志向性」と定義され、将来学習者自身になりたいと思う外国語使用者としての自己像を表す志向性で、理想L2自己が明確に描けているほど、現在の自己とのギャップを埋めようと外国語学習が動機づけられると想定されている。義務L2自己(Dörnyei, 2005; Dörnyei & Ushioda, 2009)は、「外発的な理由(両親や友人, 社会構造等)によって統制された「なるべきである」と考えている外国語学習者としての自己像」と定義され、理想L2自己に比べて積極的な志向性ではなく「就職に失敗したくないから英語を勉強する」等、回避の側面が含まれることもある。最後に、反義務L2自己

(Thompson, 2017; Thompson & Vásquez, 2015) は、『「なるべきである」という外部からの圧力に反し「学習者自身がなりたい」と考える自己像』と定義され、外発的な理由(両親や友人, 社会構造等)によって統制された「なるべきである」という学習者像に反して、学習者自身が外国語を学習したいと考える積極的な志向性である。日本語のような主要でない外国語では、「他の言語を勉強したほうがいい」、「外国語を勉強するよりもっと大切なことがあるはず」といった外的な圧力の中でも日本語を勉強するという反義務L2自己を持つことが大切であると考えられている (Thompson & Vásquez, 2015)。

言語学習を進めていくにつれ、高い理想L2自己を持ち学習に取り組むことが理想だが、日本語学習者に関しては、二年生、三年生とコースレベルが上がっても理想L2自己が上がらないと報告されている (下浦, 2018)。スペイン語、フランス語といった主要外国語と比べて学習に時間がかかると言われている希少外国語 (アラビア語、中国語、日本語等) では、理想L2自己を高めるために、将来になりたい自己像だけではなく、他にも必要な要素があるのではないだろうか。

Grit

Duckworthは、社会で成功を収めている多くの人々の中には、共通の特徴があることを発見した。Duckworthは、それをGrit (グリット) と呼び、『やりぬく力』、そして1つの物事に継続して向き合い完遂する能力のことであると述べた。Duckworth, Peterson, Matthews & Kelly (2007) によって提唱されたグリットは、教育だけでなくビジネスなどの分野から大きな注目が寄せられている。Duckworthは、様々な分野で成功するには、才能やIQとは違う、『時間をかけて物事に取り組む』能力の有無が成功のために必要であると考え、グリットスケールを開発した。このグリット (やり抜く力) は『情熱』と『粘り強さ』の二つの要素から構成されている。グリットの有無が成功に関連しているかについては、特に教育分野でその有効性が証明されている。

米国陸軍士官学校では、毎年多くの脱落者が出ることで有名な初年度の夏季基礎訓練を耐え抜くことができる士官候補生の予測を行ったところ、グリットが高いほど精神力を試される厳しいトレーニングに耐えられることが分かった。また、教育現場では教師の指導力や教育力に注目し、教師の中で誰が生徒の持つ学力をより多く引き出し、結果に結びつけることができるのかという予測を行ったところ、教師の持つ知識や経験ではなく、グリット・スコアの高い教師ほど生徒の成績を伸ばすことに成功したことが、明らかになった。このように、教育分野では、グリットの重要性が明らかになっている。また、グリットは、才能や素質と呼ばれる要素とは違い、意識を持って取り込むことで誰でも高めていくことのできる性質を持つことも分かっている。

第二言語習得においても、グリットの重要性について研究されている。言語学習において、継続して向き合い完遂する能力が必要であることは、明らかであるが、グリットが言語学習に与える影響については、未だはっきり解明されていない。Yamashita(2018)は、グリットの強さと日本語コースでの成績の関連を調べたが、関連性は見られなかった。Yamashitaは、ある一定の時点におけるグリットと

日本語コースでの成績の関係性を調べたが、グリットの変化が言語能力にどのように影響を与えているかは分かっていない。グリットも心理学概念であることから、学習動機付けといった概念との関連性も研究が進んでいる。Feng & Papi (2019)は、グリットと L2MSS の関連を調べ、グリットと L2 自己がモチベーションを予測するのに重要であると示した。しかし、グリットは、モチベーションや学習そのものに寄与するのではなく、長期ゴールやビジョン達成のために必要な要素であると述べた。

Keegan (2017) は、グリットの持つ要素を理解し、言語学習と結びつけることで成果があがると述べ、グリットを強化する要素を取り入れたカリキュラムの重要性を述べている。グリットを伸ばすには、1) 興味を持つ重要性、2) 日々の努力を欠かさない、3) 慢心しない、4) 目標を設定する、5) 社会への貢献意識を持つ、6) 希望を持つ ことが大切であると言われている (Duckworth et al, 2007)。日々の努力を通して、成功体験を積み重ねることの重要性もしてきされている。この6つの要素を見てみると、言語学習にも関係があることがわかる。例えば、1) 興味を持つ重要性は、外国語学習動機付けでも重要であることが示されている。また、2) 日々の努力を欠かさない、4) 目標を設定する、6) 希望を持つ、などは、言語学習にも欠かせない要素であろう。では、Keegan (2017)のいうように、カリキュラムにグリットを強化する要素を取り入れると言語学習に成果が得るのであるか。また、日々の言語学習を通して、成功体験を積み重ねた学習者は、グリットが強化されるであろうか。本研究では、学習者のグリットに焦点をあて、グリットと外国語動機付けの関連を調査した。本研究が行われた日本語プログラムは、日本語1、2では、Can-do ステートメントを使い、日本語で「できる」にフォーカスしたカリキュラムを採用している。Can-do ステートメントを使うことで、グリット強化に必要な2) 日々の努力を欠かさない、3) 慢心しない、4) 目標を設定する、6) 希望を持つ という要素によりフォーカスした言語学習が行われるようカリキュラムがデザインされている。また、Can-do ステートメントが「できる」ようになる成功体験の積み重ねを通して、学習者自身が自らの成長を確認できるように配慮されている。

本研究の目的は、日本語学習者の「外国語学習動機付け」と「グリット」の関係性を探り、「やり抜く力」が日本語学習に重要かどうか調査し、日本語クラス内で成功体験を積み重ねることで「グリット」が強化され、日本語学習に対して影響を与えるのかどうかを調査することである。本研究の研究課題に入る前に、本研究の理解をふかめるためにも、本研究が行われた環境について述べることにする。本研究が行われたのは、アメリカ南東部にある学生数五万人を超える州立大学で、日本語は、日本語一から日本語六まで三年間のコースが開講されている。昨年度より外国語専攻の中に、日本語を専修とできる課程が開設された。

本研究では、下記の研究課題について調査した。

1. グリットと外国語学習動機付け（特に理想 L2 自己）には関係があるのか。

2. 一学期を通して小さな成功体験を積み重ねた学習者は、グリットに変化が見られるのか。
3. 一学期を通して小さな成功体験を積み重ねた学習者は、外国語学習動機付けに変化が見られるのか。

調査方法

参加者

本研究への参加者は、アメリカ南東部の公立大学で日本語を学習している学生の中で、2019年春学期に日本語2を履修した学習者を対象に行った。データ収集は、2019年春学期の第一週目、第八週目、第十六週目の計三回行われた。参加に同意し、三回の調査に参加した学生は、合計65名であった。65名の参加者の内、31名が男性、34名が女性、2名がその他であった。

テーブル1. 調査参加者の基本情報

	N	女性	男性	その他	平均年齢
日本語2	57	29	26	2	21.71

質問紙の構成

質問紙は、外国語動機付けに関するアンケートとグリットに関するアンケートの二部から構成された。外国語動機付けに関するアンケートでは、先行研究の外国語学習動機付けに関するアンケートからTaguchi, Magid, and Papi (2009) の理想L2自己、義務L2自己、及びLiu and Thompson (2018) の反義務L2自己の項目を利用した。質問紙項目は、外国語学習動機に関する3つのカテゴリー（理想L2自己、義務L2自己、反義務L2自己）の31項目と調査者に関する情報（性別、年齢、学年、履修レベル）である。調査者は、各設問に、1：非常にあてはまる、2：かなり当てはまる、3：いくらか当てはまる、4：あまり当てはまらない、5：ほとんど当てはまらない、6：全く当てはまらない、の6段階で回答した。グリットに関するアンケートは、Duckworth et al. (2007)の質問を利用し、調査者は、各設問に、1：非常にあてはまる、2：かなり当てはまる、3：いくらか当てはまる、4：あまり当てはまらない、5：全く当てはまらない、の5段階で回答した。

①理想L2自己

「I can imagine myself living abroad and having a discussion in this language.」を含む10項目

②義務L2自己

「If I fail to learn this language, I'll be letting other people down.」を含む10項目

③反義務L2自己

「I want to study this language, despite others telling me to give up or to do something else with my time.」を含む11項目

④グリット

「New ideas and projects sometimes distract me from previous ones.」（情熱）、
「Setbacks don't discourage me. I don't give up easily.」（粘り強さ）を含む10項目

本研究では、この中の理想L2自己とグリットにフォーカスし、データ分析を行った。

統計手法

研究課題の調査のために、相関分析（Correlation analysis）、分散分析（One-way ANOVA、factorial ANOVA及びrepeated-measure ANOVA）を用いた。研究課題1では、相関分析を用い、グリットと理想L2自己の関連性を調査した。研究課題2では、学習者のグリットが通時的に変化したかどうかを反復測定分散分析を用い調査した。研究課題3では、まず、日本語学習者をグリット及び理想L2自己のプロファイルを基にクラスター分析を用い3グループに分けた。そして、グループ間の理想L2自己にグループによる差が通時的にあるのかを多元配置分散分析を用い調査した。統計分析には、SPSS version 24を使用した。

結果

研究課題1：グリットと外国語学習動機付け（特に理想L2自己）には関係があるのか。

研究課題1の調査には、三回の調査すべてに参加した57名の学生のデータを使用した。

グリットと理想L2自己の関連性を調査するために、調査参加者のグリットスコアと理想L2自己スコアの相関を分析した。

テーブル2にそれぞれの平均値を示した。グリットスコアは、情熱、粘り強さを加えた総合スコアと粘り強さのサブスコアを示した。

テーブル2 グリットと理想L2自己平均値

	Week 1		Week 8		Week 16	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
グリット	2.84	.66	2.89	.76	2.85	.75
グリット（粘り強さ）	2.26	.70	2.35	.79	2.25	.70
理想L2自己	2.58	.98	2.75	1.05	2.62	1.14

次に、グリットスコアと理想L2自己平均値の相関を分析した。相関分析の結果は、テーブル3にまとめてある。グリットの中でも粘り強さが長期的なゴール達成のためには必要であるとされているが、理想L2自己とグリットの相関を見ると、粘り強さのサブスコアがより理想L2自己と相関があることが分かる。グリットは、第十六週には理想L2自己と統計上有意な差はなくなってしまうが、粘り強さにおいては、第十六週でも統計上有意な差があることが分かる。ま

た、第一週、第八週の相関をみると、粘り強さの効果量(r^2)がどちらもグリットスコアより高いことが分かる。(第一週：グリット 0.11, 粘り強さ 0.19; 第八週：グリット 0.14, 粘り強さ 0.24; 第十六週：粘り強さ 0.09) この結果からも、粘り強さのサブスコアと理想L2自己により強い相関があることが分かった。

テーブル3 グリット、理想L2自己相関表

	グリット 第一週	グリット 第八週	グリット 第十六週	グリット 粘り強さ 第一週	グリット 粘り強さ 第八週	グリット 粘り強さ 第十六週
理想自己 第一週	.327**			.437**		
理想自己 第八週		.376**			.491**	
理想自己 第十六週			.240			.292*

** p<.001, * p<.005

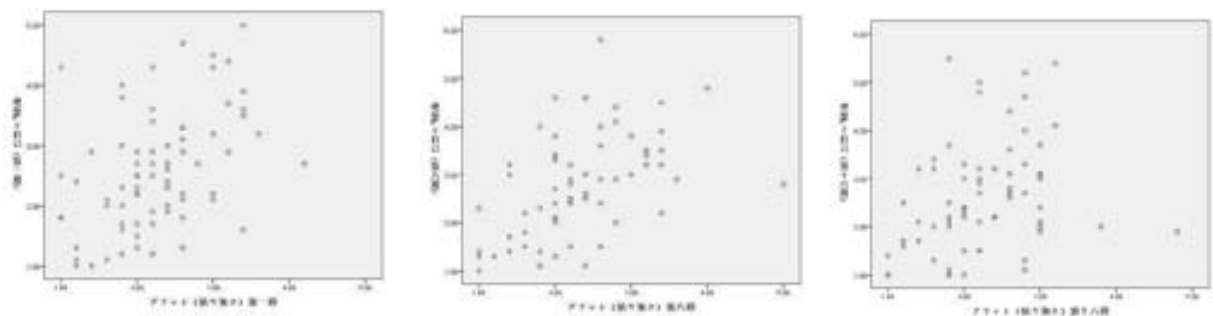


図1 グリット、理想L2自己相関散布図

また、第一週と第八週のグリット（粘り強さ）と理想L2自己には、中程度の効果量があった。(Plonsky and Oswald, 2014) 第十六週目で相関関係が弱くなったのは、続いて日本語3、4と履修しない学習者がもう今後日本語学習を継続しないため、グリットスコアが下がったのではないかと考えられる。2019年秋学期が始まって、日本語3を履修する学生と履修しない学生が分かった時に、日本語2で履修を終えた学生と日本語を続けて履修している学生間の差を調査してみると、十六週目でグリットスコアが下がった理由がわかるかもしれないだろう。

研究課題2：一学期を通して小さな成功体験を積み重ねた学習者は、グリットに変化が見られるのか。

研究課題2の調査には、研究課題1と同様に三回すべての調査に参加した学習者57名のデータを使用した。研究課題1の分析からグリットスコアの中でも粘り強さのサブスコアと理想L2自己がより強い相関関係があることが明らかになったので、研究課題2では、粘り強さのサブスコアを分析に使用した。

学習者のグリット（粘り強さ）の通時的な変化を調査するために、学習者65名が2019年1月から2019年4月までの4か月間、1月、3月、4月の三回にわたりアンケートに参加した。テーブル4に三回に渡るアンケートのグリットスコア（粘り強さ）を再度、示した。

テーブル4. グリット（粘り強さ）平均値

	1月（第1週）		3月（第8週）		4月（第16週）	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
グリット（粘り強さ）	2.26	.70	2.35	.79	2.25	.70

反復測定分散分析を用い、4か月間に渡るグリットスコア（粘り強さ）の変化を調査した。分析結果が球面性検定を満たさなかったため、統計的に訂正された結果を報告する。残差値においては、正規性検定、等分散性ともに偏りは無かった為、グリーンハウス・ゲイザー訂正値を基に統計的に有意な差があるかどうか調査した。反復測定分散分析の結果、グリットスコア（粘り強さ）($F(1.555, 24.026) = .449, p = .636$)には統計的に有意な差がなかったことが分かった。反復測定分散分析の結果は、テーブル5にまとめてある。

テーブル5. グリット（粘り強さ）の反復測定分散分析結果

Variable	Effect	<i>MS</i>	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2	<i>Power</i>
グリット 粘り強さ	Time	.160	1.555	.449	.636	.007	.102
	Error	24.026	87.068				

そこで、学習者を第16週のグリット（粘り強さ）と理想L2自己を基にグループ化し、グリット（粘り強さ）が通時的に変化したかどうか分析した。テーブル6にグループ分けされたグリットスコアの平均値を示した。グループ間のグリット（粘り強さ）は、三回の調査時期ともに、グループ2のスコアがグループ1、グループ3と比較して有意に強かった。（ $p < .001$ ）

テーブル6. グループ別グリット（粘り強さ）の平均値

	<i>n</i>	1月（第1週）		3月（第8週）		4月（第16週）	
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
グリット （粘り強さ）							
グループ1	23	2.43	.61	2.50	.50	2.65	.73
グループ2	24	1.89	.71	1.94	.92	1.71	.45
グループ3	10	2.86	.67	2.86	.69	2.66	.46

反復測定分散分析を用い、4か月間に渡るグリットスコア（粘り強さ）の変化が学習者グループ間で差があるのかを調査した。分析結果が球面性検定を満たさなかったため、統計的に訂正された結果を報告する。残差値においては、正規性検定、等分散性ともに偏りは無かった為、グリーンハウス・ゲイザー訂正値を基に統計的に有意な差があるかどうか調査した。反復測定分散分析の結果、グループ間のグリットスコア（粘り強さ）には、調査時期 ($F(.160, 22.629) = .383, p = .634$) 及び調査時期とグループの相互効果 ($F(.1398, 22.629) = 1.668, p = .177$) には統計的に有意な差がなかったことが分かった。反復測定分散分析の結果は、テーブル7にまとめてある。

テーブル7. 二元配置分散分析（グリット（粘り強さ））

	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>Partial η²</i>	<i>p</i>	<i>Power</i>
調査時期	1.584	.383	.007	.634	.104
相互効果	3.168	1.668	.058	.177	.435
エラー(グループ内)	85.543				

学習者をグリットの強さと理想 L2 自己の高さでグループ分けし、4か月間に渡るグリットスコア（粘り強さ）の変化が学習者グループ間で差があるのかを調査したが、統計上有意な差は見られなかった。しかしながら、結果をグラフ上に表すと、トレンドが見て取れることがわかる。グループ2とグループ3は、第十六週に向けてグリット（粘り強さ）が強くなっていっているのが見て取れる。それに対して、グループ1は、グリット（粘り強さ）が弱くなっていっている。グリット自体が長期に渡って一つの物事に取り組む力であることから、一学期、十六週では、変化を見るには期間が短かったということがあろうが、より長期に渡って、調査をすれば、関係性が明らかになる可能性があるだろう。

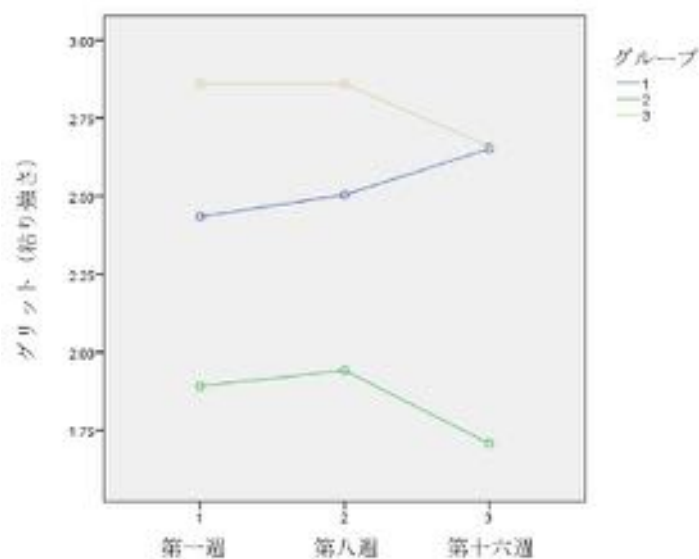


図2 グループ間のグリット（粘り強さ）の通時的変化

研究課題3：一学期を通して小さな成功体験を積み重ねた学習者は、外国語学習動機付けに変化が見られるのか。

研究課題3の調査には、研究課題1と同様に三回すべての調査に参加した学習者57名のデータを使用した。研究課題1の分析からグリットスコアの中でも粘り強さのサブスコアと理想L2自己がより強い相関関係があることが明らかになったので、研究課題3でも、粘り強さのサブスコアを分析に使用した。学習者の理想L2自己の通時的な変化を調査するために、学習者65名が2019年1月から2019年4月までの4か月間、1月、3月、4月の三回にわたりアンケートに参加した。テーブル8に三回に渡るアンケートの理想L2自己を再度、示した。

テーブル8. 理想L2自己平均値

	1月 (第1週)		3月 (第8週)		4月 (第16週)	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
理想L2自己	2.58	.98	2.75	1.05	2.62	1.14

学習者を第16週のグリット(粘り強さ)と理想L2自己を基にグループ化し、理想L2自己が通時的に変化したかどうか分析した。テーブル9にグループ分けされたグリットスコアの平均値を示した。

テーブル9. グループ別理想L2自己の平均値

	<i>n</i>	1月 (第1週)		3月 (第8週)		4月 (第16週)	
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
理想L2自己							
グループ1	23	2.59	.72	2.78	.73	2.72	.67
グループ2	24	2.09	.84	2.09	.76	1.82	.50
グループ3	10	4.13	.46	4.42	.63	4.68	.62

反復測定分散分析を用い、4か月間に渡る理想L2自己の変化が学習者グループ間で差があるのかを調査した。分析結果が球面性検定を満たさなかったため、統計的に訂正された結果を報告する。残差値においては、正規性検定、等分散性ともに偏りは無かった為、グリーンハウス・ゲイザー訂正值を基に統計的に有意な差があるかどうか調査した。反復測定分散分析の結果、グループ間の調査時期とグループの相互効果 ($F(2.726, 19.505) = 3.984, p = .007$) に統計的に有意な差があった。中程度の効果量も測定され、グループ間の通時的な変化に違いがあることが明らかになった。反復測定分散分析の結果は、テーブル10にまとめてある。

テーブル10. 二元配置分散分析 (理想L2自己)

	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>Partial η²</i>	<i>p</i>	<i>Power</i>
調査時期	1.747	1.524	.026	.224	.297
相互効果	3.727	3.984	.123	.007	.863
エラー(グループ内)	99.553				

学習者をグリットの強さと理想 L2 自己の高さでグループ分けし、4 か月間に渡る理想 L2 自己の変化が学習者グループ間で差があるのかを調査したところ、グループ 3 の理想 L2 自己が他の 2 グループと比べて低いことが分かった。この結果を研究課題 2 の結果とともに見てみると、同じカリキュラムで学習しても学習者によって違った反応をしていることが見えてくる。グループ 3 の学生は、理想 L2 自己も低く、グリット（粘り強さ）も弱かったが、学期の終わりにつれて、グリット（粘り強さ）が強くなってきた。このグループの学生は、他の学生とは違った特徴を持っているため、教師として、異なった対応が必要なのかもしれない。グリットも強く、理想 L2 自己も高い、グループ 2 の学習者は、一学期間では、有意な差は生まれなかったが、グリット（粘り強さ）、理想 L2 自己ともにポジティブに変化していつているのが分かる。今回対象になった学習者の約 40%がこのグループに属していた。グループ 3 の学習者は、理想 L2 自己は高いもののグリット（粘り強さ）が学期が進むにつれて弱くなっていった。高い理想 L2 自己からも分かるように、モチベーションの高い学習者のグループだが、Keegan(2017)の薦めるクラス内でのリフレクション等を多く取り入れ、日々の学習とゴールの達成の関係をよりクリアにすることで、グリットも強化されるのではないであろうか。

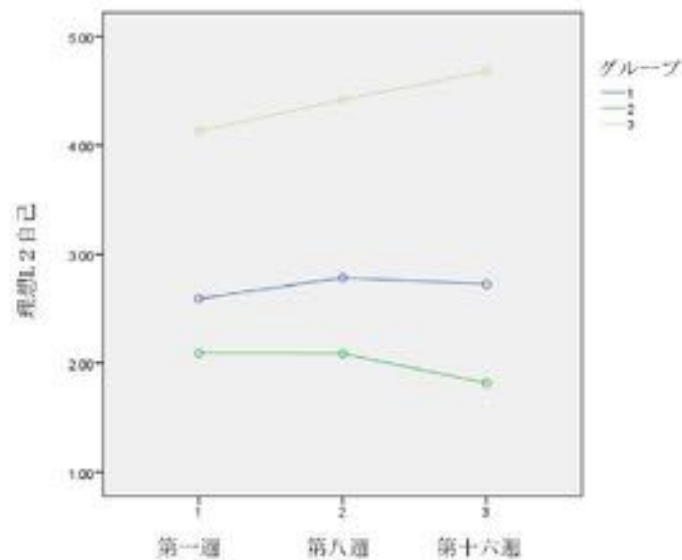


図 3 グループ間の理想 L2 自己の通時的変化

おわりに

本研究の目的は、日本語学習者の「外国語学習動機付け」と「グリット」の関係性を探り、「やり抜く力」が日本語学習に重要かどうか調査し、日本語クラス内で成功体験を積み重ねることで「グリット」が強化され、日本語学習に対して影響を与えるのかどうかを調査することであった。結果から、「グリット」とくに、グリット（粘り強さ）と理想 L2 自己に相関関係があり、グリット（粘り強さ）を強くすることの有用性が分かった。グリット（粘り強さ）を強くすることは、

人生での成功にもつながることは知られていることであることから、日本語学習に成功し、そこで培われた粘り強さや「やり抜く力」はその後の人生にも大いに役に立つものではないだろうか。特に、多くの学生が日本語を専攻や副専攻のために履修していないようなプログラムでは、日本語を学んで身に付くスキルとしてグリットの強化を意識したカリキュラムの構成を考えてもいいのではないだろうか。また、本研究を通して、グリット（粘り強さ）と理想 L2 自己から学習者が三つのグループに分けられることが分かったが、その学習者各々がどのように変容していくのかは、統計データから読み取るのは困難である。それぞれのグループの学習者がどのように変容していくのかケーススタディなどの質的調査を通して、日本語学習者の成長を調査していく必要があるであろう。

参考文献

- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (Eds.). (2009). *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: perseverance and passion for long-term goals. *Journal of personality and social psychology*, 92(6), 1087.
- Keegan, K. (2017). Identifying and Building Grit in Language Learners. In *English Teaching Forum* (Vol. 55, No. 3, pp. 2-9). US Department of State. Bureau of Educational and Cultural Affairs, Office of English Language Programs, SA-5, 2200 C Street NW 4th Floor, Washington, DC 20037.
- Liu, Y., & Thompson, A. S. (2018). Language learning motivation in China: An exploration of the L2MSS and psychological reactance. *System*, 72, 37-48. <https://doi.org/10.1016/j.system.2017.09.025>
- Plonsky, L., & Oswald, F. L. (2014). How big is “big”? Interpreting effect sizes in L2 research. *Language Learning*, 64(4), 878-912.
- Taguchi, T., Magid, M., & Papi, M. (2009). The L2 motivational self-system among Japanese, Chinese, and Iranian learners of English: A comparative study. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 66-97). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Thompson, A. S. (2017a). Language learning motivation in the United States: An examination of language choice and multilingualism. *The Modern Language Journal*, 101(3), 483-500. DOI: 10.1111/modl.12409
- Thompson, A. S. (2017b). Don't tell me what to do! The anti-ought-to self and language learning motivation. *System*, 67, pp. 38-49.

Thompson, A. S., & Vásquez, C. (2015). Exploring motivational profiles through language learning narratives. *The Modern Language Journal*, 99, 158–174. DOI: 10.1111/modl.12187

Yamashita, T. (2018). *Grit and Second Language Acquisition: Can Passion and Perseverance Predict Performance in Japanese Language Learning?* (Doctoral dissertation, University of Massachusetts Libraries).

多様性に対応する日本語教育のために教師に求められることと教師が求めること
交渉シラバスを使った日本語継承語話者のためのコースデザインをもとに

**DIVERSITY AND INCLUSION FOR JAPANESE EDUCATION:
WHAT WE CAN LEARN FROM A NEGOTIATED SYLLABUS FOR A COURSE
DESIGNED FOR JAPANESE HERITAGE LANGUAGE LEARNERS**

マクファーソン苗美
Naemi McPherson

ブラウン大学
Brown University

1. はじめに

ビジネスや教育現場を含め世界のあらゆるところで「ダイバーシティ&インクルージョン」という言葉が合言葉のようになってきている。「均質的」と形容される日本社会においても、近年は企業や学校、そしてメディアによってこの言葉が日常的に取り上げられるようになってきた。中村（2017）は、日本ではまだ研究の日の浅いこの「ダイバーシティ&インクルージョン¹」の定義の明確化を試み、「ダイバーシティは人々の違い（個人の差異）を意識した言葉であり、インクルージョンは一体になる（組織による統合）を意識した言葉である」と述べている。そして、「ダイバーシティは多様性のある状態を作ること」に焦点を当てているのに対し、インクルージョンは人々が対等に関わり合いながら、組織に参加している状態を作ること」に焦点を当てている」と解説する（中村 2017）。また谷口（2005）によれば、ビジネスマネジメントにおけるその目的は「多様な人材を組織に取り込んでパワーバランスを変え、戦略的に組織改革を行い、組織のパフォーマンスを向上させることにある」ということである。そこで、「インクルージョン」という概念が元来教育現場でいかに使われるようになったのかを考慮し²、現代社会でのその言葉の使い方とを合わせ、外国語教育で何ができるかを考えてみた。「ダイバーシティ&インクルージョン」を目指した教育では、多様な学習者が集まる教室の中で個人の差異を意識し、学習者どおし及び学習者と教師が共に関わり合いながらコースを作り上げていくことにより、学習内容や方法について考え、学習成果を上げること、と言えるのではないか。ここで学習者と教師が「共に関わり合いながら」というのはどういうことか。それは、教師が一方向的に知識を注入する教え方、いわゆる「銀行型教育」（Freire 1970）とは全く異なる。言い換えれば、多様な学習者の声を学びに含め、その学習者の声が含まれる学びを教師がサポートすることにより、そのような学びがエンパワメントとなって学習のモチベーションを高め、学習者の知識や言語能力の獲得に影響

¹ 日本では組織における多様性の管理手法の取り組みとして「ダイバーシティ・マネジメント」と呼ばれるが、日本の企業でもそのホームページにダイバーシティ&インクルージョンとして表記している企業も多い（中村 2017）。

² 2006年の国連総会で共生社会を目指して採択された障害者教育に関する条約で示された。

を与えるような教育である。しかし、このような「ダイバーシティ&インクルージョン」を目指す日本語教育というのは、日本文化的概念で考えると大きなパラダイムシフトである。「教師」=教える人、「学習者」=教師から学ぶ人、という考え方がこれまで一般的であったからだ。「多様性」、「クリティカルペダゴジー」、「学習者主体の教育」等に関する研究や実践発表 (Kubota, Austin, & Saito-Abbott 2003, Crookes 2013, 牛窪 2005, 細川 2012) といった新しい外国語教育に関する考え方が提唱されるようになってきてはいるものの、このパラダイムシフトは、日本語教育に限らず外国語教育全般で考えても大きなシフトであろう。また、Pratt, Geisler, & Kramsch, et al. (2008)は、大学教育におけるトランスリンガル/トランスカルチャー能力の育成を目指し、言語と文学などアカデミックなコンテンツと統合する新しい外国語教育の重要性を提唱している。そして、そのような言語教育に携わる教師が、アイデアや専門知識を共有し、お互いにサポートしあうための手段を求め、ティーチングの向上を目指す場を設けることを重要課題の一つにあげている。

本稿では、エンパワメントを目的として交渉シラバスを用いたコースデザインの実践結果をもとに、ダイバーシティ&インクルージョンを目指す日本語教育者に求められることと、その達成のために教師が求めることについて言及する。

2. 交渉シラバス (プロセスシラバス)

2-1 先行研究

先に述べた多様性のある教室で、学習者のモチベーションを高めるためにどのような授業実践ができるかを模索している時に交渉シラバスに出会った。これは、プロセスシラバスとも呼ばれ(Breen 1987)、学習者は自分の学習目的、学習したいこと、学習の仕方、評価に関して自分の意見を言う機会が与えられる。そして、学習者間及び学習者と教師の間の「交渉」を通してシラバスを決定していくものである。Breen and Littlejohn (2000a)によると、本シラバスの狙いの一つは、コースカリキュラムの内容を教師と学生が一緒に考えながら作成するという協働作業によって、学習者が自己の学習に責任をもつようになることである。交渉シラバスの3つの基本のステップは、(1) 学生との交渉事項の決定、(2) 授業実践、(3) 学期末の学習成果とプロセス評価で、このステップを次のコースプランニングの参考とすることとしている(Breen 1987)。さらに、その交渉事項の内容には、(1) 教室活動の参加面(学習形態)、(2) 手順面(どのような教室活動をするか、学習時間数、教材など)、(3) 学習内容面(活動の焦点、学習目的)の3つが含まれる(Breen 1987、日本語訳は横溝 (2000))。

英語教育における本シラバスの実践報告では、様々な学習効果がみられると報告されており (Martyn 2000, Norris & Spencer 2000, Newstetter 2000, Slembrouck 2000, Nguyen 2011)、特に自信、モチベーション、学習の質、自律学習力等の向上に役立ったことが共通してみられる (Breen and Littlejohn, 2000b)。一方、日本語教育に関しては、半田 (2011) の上級ビジネス日本語コースでの実践において、学習者のコース内容に対する満足度の高さが報告されている。

しかし、これらの実践からは、共通の課題も報告されている。それは、シラバス作成という通常教師が行うとされてきたことへの参加に対する学習者の戸惑いや、学習活動についての知識不足のための話し合い自体が困難なことなどである。また、評価に関しては、例えば出席の成績におけるウエイトを低めに設定すると欠席が増え、交渉や計画された授業の実行が難しくなったという実践報告もある (Slembrouck 2000)。

以上のようなことから、Breen and Littlejohn (2000b)は、本シラバスの採用は、教師や学生にとって必ずしも容易なものではないと述べたうえで、上級や少人数のクラス、ビジネスやライティングといった、コース目的の特化されたコースなど特定のシチュエーションでは先に述べたような成果が見られ、第二言語習得研究において交渉シラバスという概念は新しい試みとして研究余地のある分野だと指摘している。

2-2 継承語話者対象コースにおける交渉シラバスの応用

そこで、日本語継承語話者 (JHL) を対象としたコースへの交渉シラバスの応用を考えた。JHL の集まる教室は、各家庭によって異なる学習者の日本語習得経験、日本語レベル、アイデンティティをはじめ、日本語学習の目的など一つの教室に集まる学習者は実に多様である。そのような教室の例として、日本語学校や補習校などが挙げられるが、一般的に生徒にとっても教師にとっても、そして親にとっても壁となるのが漢字学習の難しさであるのは周知の通りである。そして、JHL を対象としたコースを担当することになった時、次の点から交渉シラバスを応用する価値があるのではないかと考え実践を行なった。

- (1) 学習者の多様性を授業に活かす
- (2) 読み書きにフォーカスをおくコースで学習者の漢字恐怖症を取り除き、日本語学習のモチベーションを高める

本コースは、読み書きを中心としたコースであったため、先に述べた漢字の壁が要因で起こる読み書きに対する拒否反応を取り除き、日本語学習へのポジティブな態度と自己のアイデンティティについて考える機会を提供できるようなコースをデザインしたいと考えた。そこで、交渉シラバスを用い、学習に対する不安について教師と学習者が個別に話し合い、学習事項やトピック、評価について学習者のニーズや興味について話し合いながら決定。学習に対する自己責任を学習者に負わせ、モチベーションの向上につなげることを目標とした。こうして教師と学生、また学生同士が話し合うことを通して自律学習のきっかけを与え、読み書きだけでなく、日本語や日本文化、日本社会に関する知識を深めるサポートができたらと考えた。そこで、本実践では以下の二つの研究課題を設定した。

- (1) 交渉シラバスは、読み書き、特に漢字学習に対する意欲やパフォーマンスの向上に有効であるか。
- (2) 本シラバスの利点、問題点および留意点にはどのようなことがあるか。

3. 実践報告

3-1 コース概要

本実践は、2015年秋学期、米国の四年生州立大学で1コマ50分、週3日、15週間のコースで実施した。「Special Japanese Reading and Writing」というタイトルのコースは「バイリンガルコース」とも呼ばれ、主にJHLのための読み書き習得に重点をおいたコースである。履修対象は、両親の少なくとも一人が日本語話者で、家庭というインフォーマルな場面で日本語を学んだ継承話者、およびバイリンガル話者である。履修者の内訳は、以下の通り。

	一年生	二年生	三年生	四年生	計
男	6		1	1	8
女	5	1	1	1	8
合計	11	1	2	2	16

これら16名のうち、15名がJHLで、そのうち14名は補習校またはアフタースクールプログラムの日本語学校等で日本語を学んだ経験を持つ。JHL以外のバイリンガル話者は、親は日本語話者ではないが幼少期に9歳まで日本で育ち、日本の公立小学校で教育を受けながら日本語を習得した者（四年生女子）である。

本コースはいわゆる中級レベルとなっているが、実際に集まった学生の漢字の読み書きレベルは初級前半～中級後半レベル程度であった。また、JHL話者の特徴の一つである会話と読み書きレベルの差がどの学生にも見られた。

3-2 メソッド

コース開始時にアンケートを行い、学習者のバックグラウンド及びニーズ調査を行った。また、漢字の読み書きのレベルチェック³をコース中に三回（コース開始時、中間、期末）と期末アンケートを行い、その後、ボランティアの学習者3名にフォローアップインタビューを行った。授業は全て音声を録音し、授業記録のバックアップとして用いた。授業記録には、学習者の発話、授業の取り組みの様子、教師として感じたことや考えたことを毎回の授業後に記録し、本データは交渉シラバスの影響や効果の分析に用いた。

3-3 交渉に含めたこと

(1) コース目標

本実践では、交渉シラバスという概念が教師を含め学習者も未経験であることと次のレベルへのアーティキュレーションを考慮し、部分的な交渉を行うことにした。そのためコース目標に関しては、以前のコース目標に添い、通常通り教師が提示し、その内容について学習者から質問を受け、変更の有無の必要性などについて話し合った。

(2) 学習トピック

³ 「漢字クイズ」という言葉の響きに対するネガティブな感情を緩和するために「クイズ」や「テスト」ではなく「チェック」と呼んだ。第一回目と三回目の結果は Appendix C 参照。

一学期を5つのモジュールに分け、そのうちの一つはJHLが苦手とする授受表現、使役表現、敬語を含んだ文法のモジュールにすると教師から提示した。その他の4つのモジュールに関して、リストされたトピック⁴から多数決で上位4つのトピックを決め、一学期のカリキュラムを作成。結果として「名所と名物」、「日本の昔話」、「ポップカルチャー」、「社会問題」の4つのトピックをカバーすることになった。

(3) 課題と成績配分

学期の初めに行った一人15～20分の個人面談で、個人の学習目標、興味、伸ばしたいスキルについて話を聞き、それに基づいてクイズ、作文を書く数とそのトピック、期末試験またはファイナルプロジェクト（グループプロジェクト、研究レポート、ポートフォリオ等）など、課題の選択について話し合い、最終的には学習者が何をどのようにするかを決めた。作文に関しては、「自分史」は全員に課し、その他、作文の長さや数、書くトピックについては各学習者が決めた。

漢字クイズは、四つのモジュールのうち三回分のみ行った。クラスでの話し合いでは、「二回がいい」という声が多数であった。しかし、この時は教師が「通常のクラスではもっとあるのが普通で、三回というのは極めて少ない」と説明すると、学習者は納得し三回となった。この漢字クイズに関しては、二つの選択肢を与えた。一つは通常のクラスで行われるように教師がクイズを作成、そしてもう一つは学習者がクイズの漢字を選び、教師がそれに基づいてクイズを作成。漢字クイズを受けることを選んだ13人⁵のうち二人が前者を選び、残り11人が後者を選んだ。後者のやり方は、各モジュールで使う読み物の漢字リスト、ライティングタスク、「今週の漢字」と題したノートに書いた漢字から、自分にとって大切だと考える漢字（語彙）を、読み書き共に10個ずつ学習者が決め、リストとして教師に提出。そのリストに基づいて、各学習者のための漢字クイズを教師が作成した。教師が作成したものを受けることを選んだ二人の理由は、「自分で選ぶと簡単なものを選んでしまうかもしれないから、先生が選んだクイズの方がいい」ということだった。

成績配分に関しては、50%は以下のように教師が提示し、残り（クイズ、試験、ファイナルプロジェクト等）の50%は学生の目標に沿ってそれぞれの比率を決めるように指示した⁶。

- 出席・授業参加度 15%
- 宿題 15%
- 期末研究発表 20%

4. 分析と考察

次に、コース開始前アンケート、交渉シラバスを用いた授業で起こった対話、およびコース終了後アンケートとフォローアップインタビューの結果をもと

⁴ Appendix A 参照

⁵ 16人中3人は漢字クイズの代わりにユニットテストや作文提出など、別のタスクを選んだ。

⁶ 各学習者の選択については Appendix B を参照。

に、本実践がどのように学習者のモチベーションの向上、エンパワメントにつながったかを分析、考察する。

4-1 授業開始前のアンケートから

本コースは読み書きに重点をおくコースであるが、学習者のバックグラウンドや興味、日本語学習に対する態度、モチベーションなどを知るためにコース開始前にアンケートを行った。その質問の一つの漢字／漢字学習に対する態度に関して、受講者 16 名中、14 名が「漢字はとても／この上なく／本当に難しい、耐えられない、厄介、死ぬほど怖い」というネガティブな表現で漢字への思いを表現した。一方で、漢字に興味があると答えた二名は四年生であった。このネガティブな答えの理由の一つに、幼少時に通った補習校や日本語学校などでの経験を挙げた者が二名いた。また、「将来役に立つだろうけど、チャレンジだ」、「漢字は嫌いだ、学ぶべきだとは思。長い目で見れば役に立つだろうし、(漢字を知っていれば) 家族の中で日本語が絶えなかったと言える。」というコメントがあった。一方、漢字に対するポジティブな態度を示す回答としては、(漢字を)「読めるようになりたい!」、「怖がらないようになりたい!」「学ぶのが楽しみ!」というものがあつた。

4-2 交渉内容例

ここでは、コース中に教室内外で起こつた三つの交渉事例を紹介する。

1) 宿題の採点

二つ目の漢字クイズが終わり、学期の中間にさしかかつた頃、学習者から成績に関して不安の声が出てきた。ほとんどの学習者がクイズはよくできていたが、それ以外に点数化された課題がその時点では作文一つがあつただけで、全体の成績が明らかではないのが不安だつたらしい。宿題は教師が訂正を入れ、授業で間違いを説明するようにし、提出されれば✓、✓⁻、✓⁺をつけていた。同じ頃、教師は宿題の質と提出率の低下が気になっていたため、この機会に授業で成績と宿題について話をすることにした。以下が、その時の会話である。

T (教師) : (宿題を返却しながら) 何か今までと違うことに気がつきましたか。

S (複数の学習者) : A が書いてある。

T : 成績が書いてあつたらもっと一生懸命宿題をしようという気になりますか。

S (4~5人) : うん、(成績が) はっきりわかるから、やる気になる。

S (他の4~5人) : (何も言わずいやそうな表情)

T : (いやそうな学生に向かって) じゃあ、先生が成績を書かなくても、宿題はしっかりやりますか?

S : はい!

S (M) : あ、じゃあ、もし成績をもらつて、また直して出したらもっといい点がもらえますか。

T : もちろん。

この学習者 M と教師のやりとりの後、教師は多数決で決めるところを提案し、承認を得た上で多数決をとった。その結果、二人を除いた 12 人⁷が M の提案に賛成したため、その次の宿題からは成績をつけることになった。M は非常に勤勉で成績に関して意識の高い学生だったので、M からこのような提案がされたのは驚きではなかった。結果として、この日を境に宿題の提出率と質に向上が見られた。これは、学生が自分自身の学びのためのプロセスに関して自分の意見を言うことにより、教師との対話を通してよりよい成績を得るための努力につながった一例である。

2) 漢字アクティビティ

学期初めの個人面談の時に、漢字学習のために何か楽しいアクティビティを考えたいという学習者と、漢字に関するアクティビティをグループでしたいという学習者がいた。そこで、この二人に漢字アクティビティのプロジェクトを一緒にしたらどうかと提案したところ二人が同意したため、授業の一日を彼らのプロジェクトの日にした。二人は、それまでに習った漢字を含めたクイズをゲーム形式で行う計画を立て、その日の宣伝ポスターを作成。当日は二人が司会者として授業を進めたところ、実際のゲームは大変盛り上がり全員が楽しみながら参加できた。ゲームの後に参加者からコメントを求めると、「簡単すぎる問題があったし、ゲーム（の時間）が短すぎた」という意見があった。これに対し担当の二人は、「簡単すぎる」と言うコメントに関し、「クラスみんながゲームに参加できるように作りました。そうしないと、できる学生が全部答えて勝っちゃうからです」と答えた。このように同じクラスに存在する様々なバックグラウンドやレベル差を意識し、できるだけクラスの全員が参加できることが大切だと考えていたことがわかった。実際、この担当の二人の間にもレベル差があったことを考えると、二人でアクティビティを計画する段階でこのようなことを考えたのかもしれない。また、「簡単すぎる」と言った学習者にとっても、この一件によって、クラスには多様な学生がいることを意識するいい機会になっただろう。

3) 選択肢の変更

クラスでは静かであり目立たない学生 C は、当初は五ページ程度の作文を課題の一つにしていたのだが、学期半ばの文法ユニットで敬語を学習した後、教師に E メールでその変更について質問してきた。そこで再び個人面談をして話をしたところ、作文を書くことよりも、自分は敬語を含め会話のスキルを伸ばしたいから、作文課題の代わりにオーラルテストを受けさせてもらいと言った。C の日本語学習のモチベーションは、日本にいる祖父母とのコミュニケーションの向上で、それに役立つことに変えたいということだった。また、C は子供の頃にした祖父母との交換日記について話してくれた。そして、その日記を将来また続けながらライティングの練習はしていきたいと考え、コースでは会話力の向上に力を入れたいと話した。会話力に関しては、学期初めの調査でも述べていて、変更希望の理由に統一性があったことも考慮し C の提案を受け入れた。結局、プ

⁷ 遅刻をした二人が多数決に参加していない。

レゼンテーションに力を入れることと、オーラルテストをすることにした。そして、Cにはオーラルテストでどのような場面でどのような内容の会話を行うべきかを考えさせ、敬語を使う場面を含めた会話練習に力を入れた。学生Cの会話力は初級後半レベル、読み書きは初級前半だった。非常に静かで、授業中に進んで発言するタイプではなかったため、このケースは交渉シラバスの利点として貴重だと考える。

4-3 コース終了後のアンケートおよびインタビュー結果

コース終了後のアンケート結果では、交渉シラバスに関して概ねポジティブな回答が多く得られた。

まず、「漢字学習についてどう思うか」という質問に対し「漢字学習に自信がついた」「漢字学習は怖くない」「やればできる!」「もっと漢字を勉強したい」、「読めるとうれしい!」と言った回答があった。一方、「漢字はまだ好きじゃない」というコメントもあった。

次に、「教師が作った漢字クイズに比べて、自分でクイズの漢字を選ぶのは漢字学習に役立ったか」という質問に対して、85.7パーセントが「役に立った」と答えた。そして、「自分にとって役に立つ漢字学習の方法を見つけたか」という問いには87.5パーセントが「見つけた」と答えた。その方法には、「繰り返し書く」、「毎日漢字に触れる」、「宿題や作文で漢字を使うようにする」、「漢字カードを作る」、「方法より態度のほうが大切」、「まだ見つけようとしている」、という回答があった。

そして、「本コースでの経験が日本語学習に対する姿勢に影響を与えたか」という問いに対し、影響が「あった」「非常にあった」「まあまああった」を合わせて81.3パーセント、「どちらとも言えない」が12.5パーセント、「全くなし」が6.3パーセントだった。この質問に対するコメントは以下のものであった。(コメントは筆者による和訳。()は同様の回答数。)

- 日本語学習がもっと熱心になった (6)
- まだ漢字を学ぶのは好きではない (2)
- 自分に挑戦できるような気がする (2)
- もっと自信がついた (2)
- 漢字学習はもう怖くない
- もともと漢字学習には興味があったが、このクラスはこれから日本語を学ぶのにいいスタートになった。
- 楽しくて興味のあるトピックを学ぶことができ、自分のペースで学べたのでストレスレベルが減り、(漢字を)すぐに忘れないでもっと長い間覚えていられるようだ。
- 自分の弱い点を向上させる方法を学んだ

アンケート調査後、フォローアップインタビューを三名の学習者に日本語で行った。二名はもともとモチベーションが高く、コース終了後のレベルチェックで満点の成績を取り、もう一名は漢字の苦手意識が高く、漢字学習には前向きでな

かった学生である。この2つのタイプの学習者間のコメントは対照的であった。モチベーションの高い学習者の一人は、漢字クイズの問題の選択に関し不公平感を覚えることがあったと述べた。自分は難しい漢字を選んでしたが、簡単な漢字を選んでいた者がいたのに気づいた時にそう思ったそうだ。しかし、最終的には自分は難しい漢字を選び、より多くを学ぶことができたわけだから、それについては特に問題ではないと述べた。逆に、前向きでなかった学習者は以下のような発言をした。

- S：（漢字を）書くのは難しいから、クイズで難しい漢字は選ばなかった。
まあ、もし難しいのを選ばなくちゃいけなかったら選んだだろうけど。
T：じゃあ、先生がもっとプッシュした方がよかった？
S：うーん...

これは容易に推測された結果であるが、このインタビュー内容は学習者のモチベーションや態度によって、交渉シラバスの効果や応用の仕方を明確に学習者に説明する必要があることを示唆していると言えるだろう。

5. 結論

以上の分析と考察から、本実践研究課題に対する答えとそれに基づいた教師の役割を検討する。

研究課題（1）の「交渉シラバスは、読み書き、特に漢字学習に対する意欲やパフォーマンスの向上に有効であるか」に関しては、モチベーションを高め、自信を持たせるという点において Breen and Littlejohn (2000b)で報告されているように本実践でも効果が見られた。しかし、パフォーマンスについては、学習者のレベルや意識によってばらつきがあり、一概に向上したとは言えず、この点に関しては改善の必要がある。

次に課題（2）の「交渉シラバスの利点、問題点、留意点」として、上記の結果に基づき、次の点を挙げる。

利点

1. 苦手な学習に対して自信をつけさせることができる
2. 学習に対するモチベーションを高めることができる
3. 自分の学習に対して責任を持つことを意識させることができる
4. 自分の弱点の克服方法を考えるなど、自律学習の意識の芽生えがある

アンケート回答によると、このモチベーションは、学習者自身がコースで学びたいこと／学べることの決定に参加し、自分の学びに責任を持つことに関係があるようである。つまり、学習者の声を含む学びは、目標達成のための積極的な努力につながる。本コースの後、三名の学生が日本語をマイナーにすることに決め、全員が今後も日本語を学んでいきたいと答えた。

さらに、本実践で実際にレベルが向上した学習者をみると、交渉シラバスは、モチベーションの高い学習者に、より効果があるようである。これは、次に述べ

る留意点にも関係するが、逆に言えばモチベーションの低い学習者は教師の適切な指導がないと、本シラバスの効果は最大限には発揮できないと言える。

問題点・留意点

1. モチベーションの低い学習者は教師の適切なサポートがない場合、容易に楽な方に逃げ、学習の質が低いものになる可能性がある。また、学習者同士の「公平感」を維持するために、一定のガイドライン（目標）を設定することも必要である。
2. シラバスの内容に関して自分の意見を述べた経験のない学習者や、高等教育期間での経験の浅い学習者（大学一年生など）には、交渉シラバスのねらいや交渉内容のガイダンスを十分に行う必要がある。
3. 教師—学生関係に一定の規範を重んじる文化や国での教育に慣れている学習者にとっては、自身が学習の仕方に意見をすることは困難な場合もある。その場合の対応方法を考慮しなければならない。
4. 3にある理由を含め、交渉の場で何も意見を言わない学習者もいる。基本的に交渉は目標言語で行う⁸ため、教師はそれが言語レベルの問題なのか、性格や文化的な理由なのかを見極める必要がある。時には、「何も言わないこと」が主張であることも理解すべきである。
5. コースが始まってから交渉を行い学習内容を決めるため、それに合わせた準備、学習者との個人的なミーティングなど、仕事量や時間など教師への負担が大きくなる。

6. 終わりに

本実践は JHL の苦手とする漢字学習に対する恐怖や嫌悪感を取り除くことにより、日本語学習に対する意欲を高めることを目的の一つとした交渉シラバスを使ったコースデザインであった。その目的は達成されたが、同時に問題点や留意点も多くあった。しかし、そのような問題点を改善していくことは本シラバスのサイクルの一環（Breen and Littlejohn 2000a）でもあり、この改善を行うというプロセスそのものが重要なのである。つまり、このサイクルを含む交渉シラバスは、常に教師に学習者との関わりを考えさせる中で、ダイバーシティ&インクルージョンという意識を高めていくことになる⁸と考える。Breen and Littlejohn (2000a)が述べるように、交渉シラバスはアプローチでもメソッドでもなく、教師にとっての選択肢の一つであり、学習者が自分の学びに責任を持って取り組めるような授業を作り出すために教師が応用できる一つの可能性である。それはコースや学生によって形を変え、方法も変わる。上級や特化コースに限らず、学習者の多様性を考慮し、学習動機を高め、自身の学びに対する責任を持つように支援を行うためのツールである。先に述べたサイクルを通し、この協働作業の効果を教師が意識することにより、「銀行型教育」を避け、教師と学習者の双方向の学びを可能にしていくことが「ダイバーシティ&インクルージョン」という概念

⁸ このため、交渉シラバスを使うには、ある程度のレベルやコース内容に限られるとも言える。

から導かれるエンパワメントにつながるのではないだろうか。一とは言え、本実践は時間と労力の問題だけでなく、パラダイムシフトの面からも決して容易ではない。しかし、交渉シラバスは必ずしもコース全体に応用する必要はなく、その概念を、ティーチングの一部に応用するだけでも十分な場合もあり、それが徐々にパラダイムシフトにつながっていくだろう。さらに以上に述べたような学習者のサポートには、教師自身が幅広い知識を常に得ていく必要がある。Pratt, Geisler, Kramsch, et al. (2008)が提案する新しい言語教育を目指す言語教師のサポートには、数多くいる非常勤講師を含め、リソース不足の言語教師も積極的に参加できるようなプロフェッショナルディベロプメントの機会が増えていくことを望む。

参考文献

- 牛窪隆太 (2005) 日本語教育における学習者主体—日本語話者としての主体性に注目して—。リテラシーズ。 (pp. 87-94). くろしお出版
- 谷口真美 (2005) 「ダイバーシティ・マネジメント 多様性を活かす組織」。白桃書房
- 中村豊. (2017) ダイバーシティ&インクルージョンの基本概念・歴史的変遷及び意義. 高千穂論叢. 52(1). 53-82.
- 半田佳奈子. (2011) WEB版「ビジネス日本語コースにおけるプロセス・シラバスの実践—シラバス作成への学習者の参加を考える—。日本語教育実践研究フォーラム報告」
- 細川英雄 (2012) 『「ことばの市民」になる—言語文化教育学思想と実践』ココ出版
- Breen, M. (1987). Contemporary Paradigms in Syllabus Design. *Language Teaching*. 20(2). 157-174.
- Breen, M. & Littlejohn, A. (2000a). The significance of negotiation. In Breen, P. & Littlejohn, A. (Eds.) *Classroom decision-making*. (pp. 5-38) Cambridge: Cambridge University Press
- Breen, M. & Littlejohn, A. (2000b). The practicalities of negotiation. In Breen, P. & Littlejohn, A. (Eds.) *Classroom decision-making*. (pp. 272-295) Cambridge: Cambridge University Press
- Crookes, G. V. (2013). *Critical ELT in action: foundations, promises, praxis*. New York and London: Routledge.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder and Herder.
- Kubota, R. , Austin, T. and Saito-Abbott, Y. (2003), Diversity and Inclusion of Sociopolitical Issues in Foreign Language Classrooms: An Exploratory Survey. *Foreign Language Annals*, 36: 12-24.
- Martyn, E (2000). The significance of negotiation. In Breen, P. & Littlejohn, A. (Eds.) *Classroom decision-making*. (pp. 150-162) Cambridge: Cambridge University Press
- Newstetter, W. (2000). Reality therapy: Using negotiated work in a technical-writing class. In Breen, P. & Littlejohn, A. (Eds.) *Classroom decision-making*. (pp. 176-184) Cambridge: Cambridge University Press
- Norris, L. & Spencer. S (2000). Learners, practitioners and teachers: Diamond spotting and negotiating role boundaries. In Breen, P. & Littlejohn, A. (Eds.) *Classroom decision-making*. (pp. 195-203) Cambridge: Cambridge University Press
- Nguyen, N. T. (2011). Syllabus negotiation: A case study in a tertiary EFL context in Vietnam. *Education in Asia*. 2(1). 71-91.
- Pratt, Geisler, Kramsch, et al. (2008). Transforming College and University Foreign Language Departments. *The Modern Language Journal*.
- Slembrouck, S. (2000). Clashes with the dominant educational cultures. In Breen, P. & Littlejohn, A. (Eds.) *Classroom decision-making*. (pp. 138-162) Cambridge: Cambridge University Press

Appendices

[A]

「興味のあるトピック」調査（宿題）

For Wednesday, Aug. 26, think about which five topics you'd be interested in exploring from the following list:

To be decided: topics

Choose five topics about Japan that you are interested in exploring in class and circle those numbers.

1. Geography (地理)
2. Education (教育)
3. Social issues (社会問題) : racism (人種差別) , discrimination[in general including social status, sex, disability, etc.] (差別) poverty (貧困) , crime (犯罪) , homeless (ホームレス) , drugs (ドラッグ) , other (その他)
4. Economy (経済)
5. Politics (政治)
6. Religion (宗教)
7. Business (ビジネス)
8. Technology (テクノロジー／技術)
9. Science (科学)
10. Traditional culture/customs (伝統文化／習慣)
11. Folk tales (むかしばなし)
12. Health (ヘルス／健康)
13. Pop culture (ポップカルチャー) : アニメ、まんが、J-pop、など
14. Other (その他) : _____

[B]

学習者が決めた成績項目の比重

Students	Total of 50% to be determined by students		
A	Kanji quiz: own list 10%	(1) WR* assignment 20%	Group project 20%
B	Kanji quiz: own list 10%	(2) WR assignments 20%	Portfolio 20%
C	Kanji quiz: own list 10%	(1) 20% (*→changed to oral test)	Group project 20%
D	Kanji quiz: own list 10%	(1) WR assignment 10%	Group project 30%
E	Kanji quiz: own list 10%	(2) 20%	Portfolio 20%
F	2 unit tests:15%	Group project 10%	Fun kanji project 25%
G	Kanji quiz: own list 20%: (medical + academic terms)	(2) WR assignments 20%	Final exam 10%
H	Kanji quiz: teacher's list 10%	(2) WR assignments 20%	Portfolio 20%
I	30%: Research paper on Feminism	Group project 20%	
J	Kanji quiz: teacher's list 10%	30% (2) (*→changed to (1))	Group project 10%
K	Kanji quiz: own list 10%	(2) WR assignments 20%	Group project 20%
L	Kanji quiz: own list 10%	(2) WR assignments 20%	Portfolio 20%
M	in-class worksheets/class work 10%	(2) WR assignments 20%	Fun kanji project 20%
N	10% : own list	(2) WR assignments 20%	Portfolio 20%
O	10% : own list	(1) WR assignment 20%	Portfolio 20%
P	15%: own list	(1) 20% 15%	Oral presentation 20%

*WR = Writing

[C]

レベルチェック結果（1回目、3回目）

	1 st level check	3 rd level check
A	9% (101)	29% (101-102)
B	63% (101-102)	76% (102-201)
C	23% (101)	63% (102)
D	59% (101-102)	78% (102)
E	23% (101)	37% (101-102)
F	71% (102-201)	80% (201-202)
G	88% (202-301)	100% (301)
H	69% (102)	95% (202)
I	72% (102)	95% (202)
J	60% (101-102)	98% (202)
K	24% (101)	39% (101-102)
L	48% (101-102)	80% (201-202)
M	34% (101)	57% (102)
N	29% (101)	100% (301)
O	43% (101)	98% (202)
P	14% (101)	41% (101-102)

CCBI と学際教育に基づいたコースデザイン：議論の多い法律問題から見た日本の
社会とよりよい未来のコミュニティーの創造

**HOW TO DEVELOP STUDENTS' CRITICAL THINKING FOR THE BENEFIT OF
SOCIETY USING JAPANESE LANGUAGE CCBI AND INTERDISCIPLINARY
APPROACH FOCUSING ON CONTROVERSIAL LEGAL ISSUES**

田島寛
Hiroshi Tajima

ブラウン大学
Brown University

本稿ではまず、コースデザインに用いた批判的内容重視教育(以下 CCBI)、内容重視教育(以下 CBI)、学際教育の三つのアプローチの論理的背景について述べ、次に、コースの重要な構成要素である法律的なものの見方、学際的アプローチに基づいた読み物、模擬裁判の効果的利用法について説明する。さらに、学生からのフィードバックを検証し、最後に、よりよいコミュニティーを形成するために学生が考え出した提言について触れたい。

1. 理論的背景

1.1 CBI

まず CCBI を論ずる前に、その基本となる CBI について説明する必要がある。CBI の提唱者である Stoller (2002) は、『もし各課の読み物が一定の基準に基づいて、関連性を持った形で学生に与えられれば、「学びやすく」、「覚えやすく」、「思い出しやすい」という三つの学習効果が期待できる』としている。市販の教科書を見ると、取り上げるテーマは異なったジャンルの多様なトピックで構成されている場合が多い。しかし、例えば法律問題をメインテーマにし、「いじめ」や「安楽死」などのサブテーマによって読み物を構成すれば、メインテーマとサブテーマが有機的な繋がりを持った形で学生に与えることができる。Stoller (2002) は、もしそのような構成が可能であれば、さらに次の三つの学習効果も同時に享受できるとしている。

- a. 語彙と内容の復習と再利用
- b. 異なる読み物から得た新しい知識の統一
- c. 自分独自の考えの構築

上の a. の「語彙と内容の復習と再利用」に関しては、各課の全ての読み物がメインテーマ (私の場合は法律) に関連したものであれば、学生が前の課で学んだ内容を次の課でも自然な形で復習することが可能になる。その際の繰り返し学習は、既に学んだ学習事項を定着させる助けになる。さらに、次の b. に関しては、各課のサブテーマから学んだ内容を統合してホリスティックな視点から日本の法律を論じるこ

ともできるようになる。そして、c.では日本の法律システムや犯罪の特殊性等の複雑なテーマについて、より広い視野に立った独自の見解を持つことが可能になる。Stoller(2002)が述べるこのようなCBIの学習効果については、佐藤他(2015)もテーマベースモデル(theme-based approach)の項で言及している。

1.2 CCBIと弱クリティカル・強クリティカル

次は、CCBIの最初のCであるクリティカルシンキング、つまり、批判的思考についてであるが、佐藤他(2015)は批判的思考には二つのタイプがあるとしている。一つは、弱クリティカル、もう一つは強クリティカルである。弱クリティカルは私たちが一般的に批判的思考と考えるもので、佐藤他(2015)は「物事を深く分析的に考察する」と説明している。Fisher and Scrivenは批判的思考を次のように定義している。

批判的思考とはオブザベーション、コミュニケーション、情報、議論に対するアクティブな解釈と評価である。Fisher and Scriven (1997, p. 21)

上に述べた定義もそうだが、一般的に定義は簡潔にまとめられてはいるが、抽象的で、内容を具体的に理解しにくい場合が多い。そこで、批判的思考力を評価という別の視点から考えてみた。以下の表は学生の批判的思考を評価するためにFisher(2011)が作ったループリックに私が手を加えたものである。

批判的思考に重要な要素	
1	相手の議論の後ろにある憶測・仮定・前提を検証できる
2	相手が提供する情報や証拠の信ぴょう性を吟味できる
3	自分の結論をサポートするための最適な論拠を見いだせる
4	論拠をサポートする仮説・例・データなどを有効に使うことができる

この表を見る限り、批判的思考(弱クリティカル)は、相手の論理の綻びを見つけ、自分の論拠を的確にサポートしていくという一面を持っている。もし、このような視点に基づいて教育を進めて行けば、学習目的は単にディベートに勝つか、負けるかのレベルで終わってしまう。従って、だからこそ先に述べたもう一つのタイプの批判的思考である強クリティカルの存在意義が出てくるのである。それでは、強クリティカルとはどのようなものであろうか。佐藤他(2015年)は、強クリティカルについて「筆者らがめざすクリティカルアプローチは、物事を分析的に深く考えた上で、さらに自分の置かれた状況を振り返ることができる力であり、当たり前現状に内在する社会的・習慣的な前提を問い直し、能動的に関わっていこうとする意識・視点・姿勢・態度・(強クリティカル)を育成することである。」と述べている。さらに、佐藤他(2015年)は、「教育に携わるものが忘れてはいけないのは、教育の根本的な目的とは、我々と共にこれからの世界、社会、コミュニティーの維持・発展を担い、未来を創っていく人々を育成していくことだということである。」と説明している。つまり、批判的思考とは強と弱のクリティカルの両面を併せ持つこと

によって、初めて意味のある知的能力、あるいは意味のある大学教育となり得るのである。

2. コースの内容

2.1 憲法か民法か刑法か

まず、なぜ私が法律をテーマに選んだかという点であるが、アメリカにおいてビジネスをテーマにした日本語コースはかなり普及していて、教材もバラエティーに富んでいる。これに対し、法律に関するクラスは皆無で、教材も極めて限られており、あったとしても非常に専門性が高く、アメリカの大学教育で使うことは難しい。もちろん、日本のビジネスに興味がある学生の数は法律に興味がある学生よりはるかに多いだろう。しかし、アメリカのプロフェッショナルスクールに目を向けると、ロー・スクールもビジネススクールもその重要性においては、同等のレベルで考えられている。それなら、日本を別の視点から理解するために、法律を学ぶ日本語の上級クラスがあってもいいのではないかと考えてきた。

しかし、法律と言っても、交通違反に関する刑法や、家の売買についての民法、さらに、国の平和のあり方を規定した憲法9条など、身近なものもあるにはあるが、具体的な法律の内容を論じるチャンスはそう多くない。となると、どのような法律が日本語の上級のクラスに適当であるかを考える必要がある。

憲法の数 76条
刑法の数 264条
民法の数 1044条

上は各法律の条文の数である。憲法は条文数が一番少ないので、その点では学びやすいと考えられるが、国家の理念を文章化した憲法は、抽象性が高く、多くの判例を読まずに全容を理解することは難しい。これに対して、民法は1044条と膨大な条文数があり、大学教育を1学期14週間という時間で考えると、体系的に民法を理解することはさらに困難だろう。消去法から、刑法が残ることになるわけだが、(但し、ヤクザに関するテーマだけには民法の学習要素も含まれる。) 刑法が学習に適していると考えられる理由は他にも挙げられる。まず、第1に暴行や窃盗、殺人などといった犯罪行為は日本だけではなく、多くの諸外国でも犯罪として考えられている。そのため刑法は内容の普遍性が高い。第2に刑法の専門用語は新聞、雑誌、推理小説、ドラマ、ニュースなどで頻繁に使われており、民法などの法律用語に比べて使用頻度が高い。第3は学ばなければいけない刑法の基本概念は他の法律に比べて非常に数が少ない。法律の議論は、単に学生に事件の内容を与えて話させるだけでは、高いレベルの批判的思考に基づいた法律的議論は期待できない。やはり、法律の基本的な原則を理解した上での議論が必要である。この点から考えると刑法の基本概念は大きく分けて3つ、それを細分化しても7つの基本原則を理解するだけで足りる。しかも、そのうちの3つ、正当防衛と2のタイプの責任能力に

関しては、常識の範囲内で、あえて時間をかけて学習する必要はない。従って、実質的に学ぶのは4つの基本原則に限られる。それらの原則は実際にケースを使ってロースクールのケーススタディーと同様の形で学んでいく。では、実際のケーススタディーを下の表の一番上の因果関係を例にとって説明してみよう。「BはAに殴られ、大怪我を負った。そのため、Bは救急車で病院に搬送されることになったのだが、その途中で事故に遭いBは死んでしまった」ここで問題になるのはAの暴行とBの死は因果関係があるかという点である。もしAがBを殴らなかつたら、Bの死亡は避けられたと考えるなら、Aの暴行はBの死に対して、因果関係があるとされ、AはBの死に対して刑事責任も負う。しかし、現代の法の解釈では為政者の恣意的な判断を排除するため、因果関係は狭く考えるのが一般的で、AはBの死に対し刑事責任を負わないと考えるが普通である。しかし、一番重要な点は、解答は学生に与えないことである。自分なりに考え、自分なりの答えを見つけることが批判的思考(弱クリティカル)の向上に最も重要だからである。

法律基本的知識と原則		
犯罪成立の要件	要件の内容	ケース
構成要件	因果関係 故意・過失 罪刑法定主義	因果関係： BはAに殴られ大怪我をさせられた。Bは救急車で病院に搬送される途中事故にあつて死亡。 故意・過失： AがBをピストルで撃ったが、弾が外れてBの愛犬にあたり、愛犬を死なせてしまった。 罪刑法定主義： 電気が普及し始めた時、無断で電線に線を繋ぎ電気を使っていたという事件があつた。当時の窃盗罪には物を盗んだ者は罰せられると書かれていたが、「電気」を盗んだ者が罰せられるとは書いていなかった。
違法性	正当防衛緊急 緊急避難	相手から暴行を受けそうになり、身を守るために相手を突き飛ばしたようなケース。 子供が病気になって病院に連れて行く途中、スピード違反をして、捕まったような場合。
責任	心神喪失 心神耗弱	心神喪失： 酩酊状態、あるいは重度の精神障害における犯罪 心神耗弱： 心神喪失ほど重度ではない場合

2.2 教材の種類と専門性

次に読み物の内容を「内容と言語のバランスを取るための座標軸」（桑平・松井 2006）を使って、見てみよう。



上の表では、横軸は右に行くと言語教育重視で、左に行くと内容教育重視である。縦軸は上に行くと専門性が高くなり、下に行くと専門性が低くなる。私の上級日本語コースでは学際的見地に基づき、広いジャンルから読み物が選ばれているので、専門書や新聞の論説、専門家のインタビューというような専門性の高いものもあれば、雑誌、記事、漫画、アニメのような専門性の低いもある。読み物はバライティーに富んだ内容になっている。従って、私のコースの読み物は、CBIの色彩は強いが、左側のAとCの上下のコラムにまたがった内容で構成されていると言える。

2.3 学際的視点からみた教材

下の表は学際的視点から教材を分類したものである。

議論の多い法律問題に関する分野別の教材のテーマ		
刑事事件と憲法訴訟	学問のジャンル	内容
尊属殺人	女性 哲学	女性を変えた日本の社会 儒教の教え
安楽死と心中	文学 ジャーナリズム	高瀬舟・江戸時代の心中 近松の作品 「天の網島」 坂田山心中（昭和7年）
三島由紀夫と切腹 自衛隊と憲法7条	歴史 文学 映画 文学 ドラマ	自衛隊の歴史 忠臣蔵・葉隠 映画「ミシマ」 三島由紀夫の美(金閣寺から) 「空飛ぶ広報室」
ヤクザと使用者責任	歴史 映画・ドラマ	ヤクザの歴史と歌舞伎 火消し、博徒、テキヤ 「修羅の群れ」 「破門」
スポーツと暴力	女性 法律 マンガ	女性が変わる日本 違法性の認識 「巨人の星」 「エースをねらえ」 「スラムダンク」

「尊属殺人」を最初のトピックに選んだ理由は、このケースが最高裁まで争われ、前提となる「尊属殺人」という法律そのものが、憲法の「法の下での平等」の精神に反し違憲とされたからである。つまり、最高裁は正義が実行されるよりよい社会を実現するため、前提となる法律そのものを見直したのである。つまり、これは先に述べた批判的思考の二つ目のタイプである強クリティカル{当たり前に現状に内在する社会的・習慣的な前提を問い直し、能動的に関わっていこうとする意識・視点・姿勢・態度。佐藤他(2015)}の良い例であると考えられる。

2.4 学際教育と創造性

上の表にあるように、読み物のトピックは学際的視点に基づき多様な分野から選んだ。学際教育の目的は色々なジャンルから得た知識を統合し、新しい解決策を「考え出す」ことである。Repcó (2012)は「考え出す」という言葉の代わりに「創造」という言葉を使っている。前述のように、Stoller (2002)もCBIには「異なる読み物から得た新しい知識を統合し」「自分独自の考えを構築する」という学習効果について述べているが、どのようにしたら、「独自の考えを構築」できるかという具体的方法については触れていない。それに対し、Repcó (2012)は高いレベルの解

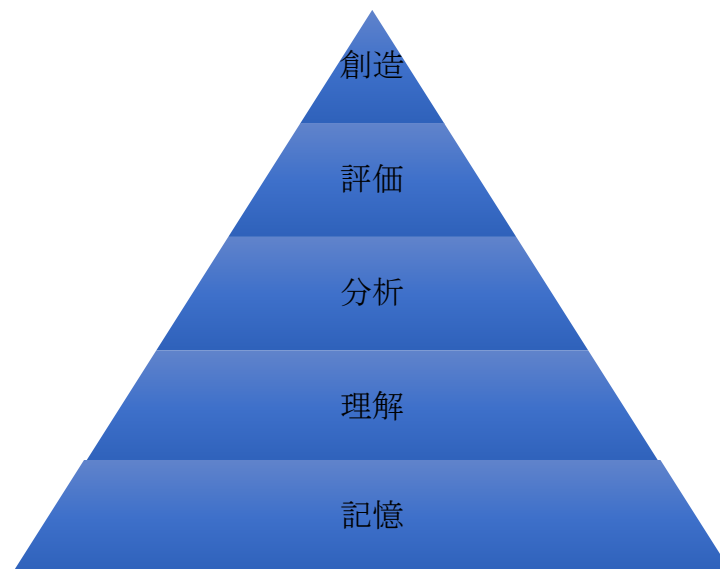
決策を生み出す(創造する)するためには次の4つの要件を満たす必要があるとしている。

1. リサーチを広い分野から選ぶ
2. 分野の理解を深める
3. 異なった学問の分野間にある反目する考え方の妥協点を見つける
4. 各学問分野の研究から得た知識を統合し、解決策を創り出す(創造する)。

さらに、Fisher(2011)は「創造性」は批判的思考にも重要な要素であると考えている。

「批判的思考とは評価する思考である。それには批判的精神と創造的思考が関与している。関連のある情報を見つけ、多様な視点から眺め、他のシナリオを作り上げる。言い換えると(批判的思考)はクリエイティビティが必要なのである。」
Fisher(2011)

下は2001年にアップデートされたブルームの知性の分類表である。人間の知的能力を6つのレベルに分け、下の3つを低次思考(Lower-order thinking skills)、上の3つを高次思考(Higher-order thinking skills)と名付け、人間の創造力を最も高い知的能力として位置付けている。人間の知的能力をこのように単純に図式化することが適切かという疑問も残るが、創造力が極めて重要な知的能力であることは否定できないだろう。「創造力、あるいはイノベーティブな考え方は、革新的な製品を生み出し、新たな市場を形成し、雇用を生み出すだけでなく、プロフェッショナルの現場では生産性を上げ、私生活においては新たな工夫で家事を効率的に行うなど公私にわたり人間生活を豊かにする重要な知的能力の一つである」田島(2018)。



The New Version of Bloom's Taxonomy

2.5 学際教育の例

では、実際にどのようにして学際教育を行ったのかを簡単に説明してみよう。

<学際的アプローチからみた三つのタイプの犯罪>

まず、心中、切腹、安楽死の三つの犯罪形態を取り上げた。これは依頼により、第三者あるいは相手方が、心中、切腹、安楽死の手助けをした場合である。心中の場合は、相手を殺したが、自分は生き残ってしまったようなケースである。刑法ではこの3つの犯罪全てを「自殺教唆・依頼殺人」として、一つの犯罪類型として取り扱うが、学際的(歴史的、文学的、社会的)視点から見ると、心中に関してはロミオとジュリエットに始まり、江戸時代の近松などに見られる文学作品の数々、さらに、その根底にある日本人が「死」をロマンティサイズしてきた歴史がある。切腹に関しては「葉隠」や「忠臣蔵」に見る侍の精神性、安楽死に関しては「高瀬舟」等の文学作品でテーマとして取り上げられる「人の情」、さらに、超高齢化社会と尊厳死のあり方など、様々な視点から、これらのテーマを論ずることができる。さらに、法律問題を学際的視点から見た場合に生じる法律と他分野の捉え方の隔たりの大きさにも極めて興味深いものがある。最後に、実際に起きた事件に基づき模擬裁判を行い、議論を深めていくというのが一連の授業の流れである。

2.6 模擬裁判

<模擬裁判と批判的思考、及び言語教育>

ここでは、模擬裁判の学習効果を考えてみたい。模擬裁判についてヘロン他(2012)は、「私たちは、3人合わせた60年間以上の教育経験から、模擬裁判は批判的思考力を育てる最も効果的な方法であると結論づけた。」と述べ、さらに以下の学習効果についても言及している。Herron, Ruth, and Scott (2012)

1. 模擬裁判は法廷で困難な状況に直面することが多いため、話技能とリスニングの力を高めるための優れた教育方法である。
2. 特に、模擬裁判はインターアクティブでコンペティティブであるため、参加者の参加意欲が非常に高く、学習内容を定着させるのに極めて効果的である。
3. 的確な描写、反論、即座の戦略の変更など、状況の変化に対する柔軟な対応力。そして協働力も高めることが出来る。

協働力に関しては、當作靖彦(2013)も21世紀を生き抜く重要な能力の一つとして「協働力」をあげている。さらに、舘岡(2007)は大学生の評価は一般的に個人の能力を中心に行われるが、社会人になると、むしろ他の人々と協力してプロジェクトを立ち上げ、完成していくという協働力が重要になっていると述べており、私の所属するブラウン大学でも、リベラルエジュケーションの一つのゴールに協働力をあげている。

3. 学生のフィードバック

以下は学生の批判的思考に関するアンケート調査の結果である。項目4の「相手が提供する情報や証拠の信ぴょう性を吟味できる」という能力の伸び率が一番低く

なっているが、これは実際に模擬裁判で証拠を提出し、それを議論するチャンスがなかったことが主な理由と考えられる。二番目に低かった「協働力が高められた」については、さらなる調査を行い、学習効果をあげられるように改善していきたい。傾向としては、学生は相手の論理の弱点を見抜くより、自分の意見の論拠をサポートする能力が向上したと感じているようだ。

	批判的思考	伸び率
1	自分の結論をサポートするために最適な論拠を提供できる	90
2	論拠をサポートするためにデータ、例、仮説などを有効に使うことができる	80
3	相手の議論の背後にある前提・憶測・仮定を検証できる	80
4	相手が提供する情報や証拠の信ぴょう性を吟味できる	70
5	協働力が高められた	73
	平均	78.6%

下の表は学生の言語能力の伸び率に関するアンケート調査である。伸び率が一番低かったのは項目4の「文法能力」である。これは、クラスで使った新聞の論説・社説、文芸作品、雑誌、漫画などに、まだ学習していない上級の文法事項が少なかったことが、その原因だと推測される。(A Dictionary of Advanced Grammar, Seichi Makino & Michio Tsutsui を参照)。これは教材を作る際に、上級の文法を意図的に加えることで、ある程度対応可能だろう。二番目に低かった「プレゼンテーションの能力」に関しては、学生のプレゼンテーションの機会が一回しかなかったことが影響していると考えられる。

	言語能力	伸び率
1	ディスカッションの能力	80
5	相手の話を聞く能力	83
4	論文や事件を読む能力	83
3	レポートを書く能力	90
2	プレゼンテーションの能力	70
6	文法の能力	63
	平均	78%

4. よりよいコミュニティー創造への学生の提言

前にも述べたように、私が目指す批判的思考教育とは、物事を多様な角度から分析し、熟考し(弱クリティカル)、学んだことに基づいてどのような社会貢献ができるかを深く考える(強クリティカル)ことである。私のコースでは、よりよいコミュニティー創造のために必要な新しいアイデアを学生に考えてもらった。ここでは、その一つを紹介する。日本ではつい最近も部活の暴力的指導で自殺者を出すという痛ましい事件があった。このような問題の解決策として、学生は次のようなイノベ

イティブな提言を行った。まず、スタートアップの会社を起し、スポーツを楽しむクラブの運営を始める。コーチに引退したJリーグやプロ野球の選手を迎えれば、もともと現役生活が短いプロのアスリート達に新たな雇用の機会を提供することもできる。さらに、才能を持ちながら日本の部活の古い伝統に馴染めず、スポーツをするチャンスがない隠れた才能を発掘する可能性も出てくる。これは少子化が進行している日本での新たな選手育成の方法になるかもしれない。私は、この学生の提言はよりよい未来のコミュニティを創造するためのすばらしいアイデアだと思った。しかし、このアイデアに興味を持った私は、実際にこのようなビジネスモデルがあるかどうかを調査してみた。残念ながら、日本には「リーフラス」という学生が提言したそのままのビジネスモデルで経営を行っている会社が存在していた。この学生の提言はよりよいコミュニティの形成という点からは不十分であったが、活発なディスカッションを提供し、今後この提言を他の学生と共有できるという教育上のメリットから、私のクラスに大きな貢献をしてくれたと思う。

5. まとめと今後の課題

私は以前から、これからの言語教師は言語教育以外にも興味のあるアカデミックな分野を持ち、特定の興味を深く掘り下げ、そこから得た知識を内容重視教育に生かしていく必要があると考えてきた。佐藤他(2015)も教師自身がクリティカルな意識・視点・姿勢・態度を磨いていくことが重要であると述べている。

最近、交渉シラバスに基づくコースデザインや、学生の興味を重視する教育理論なども注目されているが、自分自身の知識を深めれば深めるほど、学生と共に共有したい知識や内容が増えていくのも事実である。今後は、どのようにして教師と学生の興味のバランスをとり、学生の興味を授業の中に取り込んでいくかが、コースデザインにおける一つの重要な課題になるだろう。

参考文献

- Brown Liberal Education <https://www.brown.edu/sheridan/sites/sheridan/files/docs/liberal-learning-goals.pdf>
- Fisher Alen (2011) *Critical Thinking An Introduction*, Cambridge University Press
- Fredricka L. Stoller, TESOL (2002) Salt Lake City, UT *Content-Based Instruction: A Shell for Language Teaching or a Framework for Strategic Language and Content Learning?*
- Herron, Wagoner, and Scott (2012) *Enhancing Critical Thinking Skills Through Mocktrial* *Atrantic Law Journal* Volume 14
- Makino & Tsutsui (2008) *A Dictionary of Advanced Grammar* The Japan Times
- Repko, Allen F. (2012) *Interdisciplinary Studies* by SAGE Publication, Inc.
- 池田玲子・舘岡洋子 (2007) 「ピア・ラーニング入門」ひつじ書房
- 伊東祐郎 (日本語学 2014 年 10 月号) 「言葉の能力を測るということ」
- 佐藤慎司、他 (2015) 「未来を創る言葉の教育を目指して 内容重視の批判的教育 *Critical Content-Based Instruction*」の理論と実践」ココ出版
- 田島寛 (2018) *インターディシプリナリーアプローチ (学際教育) と CBI (内容重視教育) と異国間教育に基づいたコースデザインと読み物の編纂* SEATJ *Proceedings*
- 當作靖彦 (2013) 「Nippon 3.0 処方箋」講談社
- ワグナー、トニー (2014) 「未来のイノベーターはどう育つのか」英治出版
- 渡部良典・池田真・和泉伸一 (2011) 「CLIL」上智大出版
- 高橋裕次郎 (2007) *新初めて学ぶ刑法*、三修社
- 二通信子、佐藤不二子 (2011) *留学生のための論文の書き方* スリーエースネットワーク

初級の教科書における「んです」導入の際の問題点と効果的な教え方の一案

AN EFFECTIVE TEACHING OF NDESU IN BEGINNER TEXTBOOKS: ADDRESSING THE CHALLENGES

大橋幸博

Yukihiro Ohashi

ラトビア大学

University of Latvia

1. はじめに

主な初級の日本語の教科書 [みんなの日本語・げんき・できる日本語・SITUATIONAL FUNCTIONAL JAPANESE・JAPANESE FOR BUSY PEOPLE] を分析してみると、「んです」の意味・用法は説明要求・事情説明・確認・前置き・言いさし・驚き・断りと様々に説明されている。また「です／ます」文と「んです」文の違いは簡単に説明されているものの、その説明だけでは学生が理解するのが難しく、さらに、それらの使い分けを練習するような問題もない。そのため、学習者は「んです」を理解するのが難しく、「んです」の多用や、「んです」の使用を避けるといったことが生じる。そして、(大橋, 2018)でも述べているが、「んです」を使用する際には前提が必要であるのだが、それも初級の教科書には書かれていない。このように初級の教科書には問題点が多々ある。

筆者はイギリス (Ohashi, 2015)・メキシコ (大橋, 2016)・ラトビアで、計45名の「んです」を既習とする日本語学習者に「んです」の実験的授業を行い、43名が「んです」をより理解することができたという結果を得た。本稿では、その「んです」の授業内容に、初級の教科書の問題点を解決した内容や、補足説明や前提の観点からの練習を加え、初級における「んです」の効果的な教え方の一案を提案する。

2. 初級の日本語の教科書の問題点

一般的によく使用されている初級の日本語の教科書 [みんなの日本語・げんき・できる日本語・SITUATIONAL FUNCTIONAL JAPANESE・JAPANESE FOR BUSY PEOPLE] を分析してみると、「んです」を教える際の様々な問題点が明らかになった。各教科書の問題点は次のとおりである。

【みんなの日本語】

- ・「んです」が「ののです」に形を変えるとという説明はあるが、「の」や「んだ」に形を変えるとという説明はない。

- ・「んですか」という疑問の形で「んです」が使用されると、下記の④つの用法があると説明されている。しかし、仮に④つの用法があるとしても、どの疑問文の場合が①なのか、②なのかといった説明はない。

- ① 話し手が見たものや聞いたものに対して、聞き手に確認する。
 (ぬれた傘を持っている人を見て) 雨が降っているんですか。
- ② 話し手が見たものや聞いたものに対して、詳細な説明を聞き手に求める。
 おもしろいデザインの靴ですね。どこで買ったんですか。
- ③ 話し手が見たものや聞いたものに対しての理由を聞き手に尋ねる。
 どうして遅れたんですか。
- ④ ある状況に対する説明を聞き手に求める。
 どうしたんですか。

- ・必要でないときに「んですか」を使用すると聞き手におかしく聞こえると書いてあるが、その必要でないときは、いつなのかという説明は書いていない。

- ・「んです」という疑問文でない形で使用されると、下記の②つの用法があると説明されている。しかし、この説明では、下記の(1)や(2)のような文は説明できない。

- ① 「んですか」という疑問文の返事として答える際、理由や説明を言うのに使用される。
- ② 直前に自分が言った何かに対して、理由を説明する時に使用される。
 よくカラオケに行きますか。
 いいえ、あまり行きません。カラオケは好きじゃないんです。
- (1) 明日、映画館に行きませんか。
 あ～用事があるんです。
- (2) すてきな時計ですね。
 誕生日にもらったんです。

- ・「んです」は理由を説明せずに単に事実を言う場合は使用されないと説明されているが、この説明だけでは「です／ます」文と「んです」文の違いを学習者が理解するのは難しい。

【げんき】

- ・「んです」が「のんです」に形を変えるとという説明はあるが、「の」や「んだ」に形を変えるとという説明はない。

- げんきの文法解説の説明だと、学習者は説明したいときに、いつでも「んです」が使えると理解してしまう可能性がある。また、「です／ます」文は単に事実を言う場合は使用されるとあるが、この説明だけでは「です／ます」文と「んです」文の違いを学習者が理解するのは難しい。
- 初級でも、よく使う前置き表現である「～んですが、～。～んですけど、～。」などの説明や練習はない。
- 「どうしたんですか。～んです。」や「どうして～んですか。～んです。」という練習はあるが、「他の疑問詞＋んですか。」や「疑問詞なし＋んですか。」というパターンの説明や練習はない。
- 「んです」は(3)のように、直前に自分が言った何かに対して、理由を説明する時に使用される。しかし、この説明だけでは、下記の(4)や(5)のような文は説明できない。

(3) よくカラオケに行きますか。

いいえ、あまり行きません。カラオケは好きじゃないんです。

(4) 明日、映画館に行きませんか。

あ～用事があるんです。

(5) すてきな時計ですね。

誕生日にもらったんです。

【できる日本語】

- できる日本語では「んです」に関する練習は下記の③パターンしかない。
また、なぜ「んです」を使用するのかという説明はないので、教師がちゃんと説明する必要がある。

① わあ、このゲーム面白そうですね。Bさんが作ったんですか。はい。

② 疑問詞（どうして含む）＋んですか。～ました・ます。

③ 「～んですが、～」の前置き表現で、聞き手を誘う。

【SITUATIONAL FUNCTIONAL JAPANESE】

- (6) (7)の文を使い「です／ます」文と「んです」文の違いについての簡単な説明はあるが、両者を使い分けられるようになるための練習はない。

(6) 郵便局へ行くんですか。ええ、友だちに手紙を出すんです。

(7) 郵便局へ行きますか。はい、行きます。／ いいえ、行きません。

- ・「どうして～んですか」の問いに対して、「～んです・～から」の両方で答えることができること示されているが、両者は使い方が少し違うので説明が必要である。
- ・「んです」は説明する時や説明を要求する時以外にも、言い訳を言う・確認する・驚いた・苛立っている時にも使われると説明されている。
- ・「んです」が「のんです」に形を変えろという説明はあるが、「の」や「んだ」に形を変えろという説明はない。

【 JAPANESE FOR BUSY PEOPLE II 】

- ・「んです・んですか」の使い過ぎには注意と書いてあるが、使用してよい時・使用してはダメな時は、いつなのか説明も練習もないので、学習者は理解できない。
- ・「です／ます」文と「んです」文の違いについての説明や、両者を使い分けられるようになるための練習はない。
- ・「んです」が「のんです」に形を変えろという説明はあるが、「の」や「んだ」に形を変えろという説明はない。

以上、初級の日本語の教科書における「んです」を教える際の問題点を分析した。各教科書にそれぞれ問題があるのだが、特に問題なのは「です／ます」文と「んです」文の違いが十分に説明されず、また両者を使い分けられるようになるための練習がないこと。そして「んです」を使用する際には前提が必要であるにもかかわらず（大橋, 2018）、その使用条件に関しての説明や練習は全く言及されていなかったことである。おそらく、そのため、教師にとって「んです」は教えにくい表現であり、学習者にとって「んです」は理解しにくい表現であると考えられる。

3. イギリス・メキシコ・ラトビアで行った「んです」の実験的授業

筆者はイギリス（Ohashi, 2015）・メキシコ（大橋, 2016）・そして2018年にラトビアで、計45名の「んです」を既習とする日本語学習者に、同様の「んです」の実験的授業を行った。各国の学習者の数は下記のとおりで、また英語を日常生活で問題なく使える英語が分かる者である。紙面の都合上、本稿では、被験者・事前テストと事後テスト・アンケートの詳細は詳しく言及しない。詳細に関しては（大橋, 2016）を参照されたい。

イギリス：（イギリス人日本語学習者）初級 3 名・中級 2 名
メキシコ：（メキシコ人日本語学習者）初級 5 名・中級 6 名・上級 4 名
ラトビア：（ラトビア人日本語学習者）初級 12 名・中級 4 名
（ロシア人日本語学習者）初級 5 名・中級 4 名

実験は三週間にわたり行った。一週目に「んです」の理解に関する事前テストを行い、その誤用を分析した。また同日に「んです」の意味機能に関するアンケートも行い、学習者が「んです」の意味機能をどのように理解しているか調査した。二週目には、「んです」を教える授業を行った。最後の三週目には、事後テストを行い、誤用が減ったかどうかを調査した。

アンケート結果から、イギリス人・メキシコ人・ラトビア人・ロシア人日本語学習者 45 名全員が「のだ」には「説明」以外の機能「主題提示・非難・調和・推測・強調・和らげ・確認・発見」もあると理解していた。また「から」と「んです」の違いや、「の・んだ」は「んです」の形を変えたものであるということも理解していなかった。また、ラトビアで行ったアンケートに関しては、イギリス・メキシコで行ったアンケートに前提に関する質問も加えた。その前提に関する質問とは下記に示すもので、正しいと思う答え全てにチェックをしてもらい、その答えを選んだ理由を長方形の箱の中に書いてもらった。

（大橋, 2018）でも述べているが、筆者は「んです」を使用する際には必ず前提が必要であると考えた。そして、ここでいう前提の定義とは「相手が自分（んですを使用する人）に何かしらの補足的な説明を求めていると自分自身（んですを使用する人）が感じていること」である。

【前提に関する質問】

Context: A student sent a presentation by e-mail to his teacher.

E-mail

こんにちは、先生。

- これは私のプレゼンテーションです。 This is my presentation.
- これは私のプレゼンテーションなんです。 This is my presentation.
- わかりません

Context: A student sent an e-mail to his teacher to explain that he can't attend a class tomorrow. He also commented "Don't worry!! I will study a lot at home."

E-mail

こんにちは、先生。あしたのクラスに行けません。でも、だいじょうぶ。

- 私は、うちで、たくさん勉強するんです。 I will study a lot at home.
- 私は、うちで、たくさん勉強します。 I will study a lot at home.
- わかりません

上記の前提に関するアンケート結果から、学生は説明したいときに「んです」文を使うと答えている学生が多く、また「んです」文を全く選ばなかった学生も中級に2名いたが、理由は分からないが変だと思うと答えていた。そして、事後テストの結果から、被験者の45名中の43名が「んです」の誤用が大きく減り、「んです」をより理解することができたという結果となった。

最後に、イギリス・メキシコ・ラトビアで行った「んです」を教える授業の内容を(0~8)下記に示す。

【授業内容】

0. 「んです」文の作り方の復習をする（普通形+んです）。

1. 平叙文で「んです」を使い聞き手に「説明」する。

- ・ A : カフェに行きませんか。
- B : え～、今日は友達と会うんです。
- ・ A : その時計、いいですね。
- B : 彼女にもらったんです。

2. なぜ「んです」に強調や和らげのニュアンスが出るのか説明する。

- ・ 「ちょっと」や「実は」などは和らげのニュアンスを出し、「とても」や「大好き」などは強調のニュアンスを出す。またイントネーションによっても、強調や和らげのニュアンスが出る。

3. 疑問文で「んです」を使い、聞き手に「説明」を求める。また、同時に「です/ます」文と「んです」文の違いも説明する。

- ・（「です／ます」文では、好きかどうかを尋ねている。）

A：マイケルジャクソンが好きですか。 B：はい。

- ・（Bの部屋のマイケルジャクソンのグッズを見て、BはAがマイケルジャクソンのことが好きだと思うが、まだ分からないので「んです」を使い「説明」を求めている。）

A：マイケルジャクソンが好きなんですか。 B：はい。

- ・（「です／ます」文では、行ったことがあるかどうかを尋ねている。）

先生：日本に行ったことがありますか。 学生：はい、あります。

- ・（学生が「東京は高いですね。」と言った時に、先生は学生が日本に行ったことがあると思ったが、まだ分からないので「んです」を使い「説明」を求めている。）

学生：東京は高いですね。

先生：日本に行ったことがあるんですか。

学生：はい。2年前に行きました。

4. 「です／ます」文と「んです」文の違いを考えさせ、母語でそれぞれの状況を説明させる。

- ・野菜が嫌いですか。野菜が嫌いなんですか。
- ・ちょっと寒いです。ちょっと寒いんです。

5. 「疑問詞（どこ・何・いつ・誰・どうして・どうやって・どのくらい）＋んですか。」を使い、ペアで話す練習 QA を行う。

6. 「から」と「んです」の違いを説明する。

- ・（AとBは学校の玄関を出たところにいる。今雨が降っていて、AとBはそれを認識している。お互いが認識しているので説明する必要がなく「んです」は使用できない。）

A：今日はバスで帰りましょうか。

B：そうですね。

○雨が降っていますから。

×雨が降っているんです。

- ・ (ジョニー・デップがかっこいいと思うのはBの意見であり、共通の認識ではなく、説明することができるので「んです」は使用できる。)

A : どうしてジョニー・デップが好きなんですか。

B : ○かっこいいから。
○かっこいいんです。

7. 「のだ」の色々な形 (んだ・の・のです・んです) を説明する。

- ・ (んだ・の・のです・んです) は全て同じ「説明」の機能がある。
- ・ 「んです」の丁寧な形 = 「のです」書く時やフォーマルなスピーチ
- ・ 「んです」の丁寧ではない形 = 「んだ・の」
- ・ 「んだ」は疑問文では使用されない。平叙文で使用される場合は主に男性が使用する。
- ・ 5のようなペアで話す練習を友達同士という設定で、「んです」の代わりに「の・んだ」を使い行う。

8. 対事的ムードの「のだ」や発見の「のだ」と言われる「のだ」を説明する。この「のだ」は独り言として発話される場合である。詳しくは(大橋, 2017)を参照されたい。

- ・ (朝起きて、カーテンを開け、外を見ての一言。独り言である。)

○雨が降ってるんだ。

×雨が降ってるんです。

4. 初級における「んです」の効果的な教え方の一案

3章で述べた、筆者が過去にイギリス・メキシコ・ラトビアで行った「んです」の授業は一定の効果があったが、しかし、その授業だけでは、「んです」の使用条件、つまり「んです」を使用する際には前提が必要であることを十分に説明できていない。そこで、この章では、過去に3か国で行った授業を少し改善し、また補足説明の観点からの練習を加え、さらに前提という観点を加えた初級における「んです」の効果的な教え方の一案を提案する。また、この一案は初級の教科書の問題点を解決した内容のものになっている。この一案では、3章で述べた授業の内容と同じ項目(0, 2~5, 8~10)は、この章では詳しくは言及しない。一案の概要は下記に示すとおりである。

【授業内容】

0. 「んです」文の作り方の復習をする（普通形+んです）。
1. 平叙文で「んです」を使い聞き手に「説明」する。
 - ・ A：カフェに行きませんか。 B：え～、今日は友達と会うんです。
 - ・ A：その時計、いいですね。 B：彼女にもらったんです。
 - ・ A：それ、新しいコート？ B：はい、日曜日に買ったんです。
 - ・ A：だいじょうぶ？ B：ちょっと歯が痛いんです。
2. なぜ「のだ」に強調や和らげのニュアンスが出るのかを説明する。
3. 疑問文で「んです」を使い、聞き手に「説明」を求める。また、同時に「です/ます」文と「んです」文の違いも説明する。
4. 「です/ます」文と「んです」文の違いを考えさせ、母語でそれぞれの状況を説明させる。
5. 「疑問詞（どこ・何・いつ・誰・どうして・どうやって・どのくらい）+ んですか。」を使い、ペアで話す練習 QA を行う。
6. 疑問詞なし+ んですか。echo question で補足説明を求める（「のだ」の本質的な意味は補足説明である。詳しくは（大橋, 2018）を参照されたい。）。可能であれば会話を続けて、「んです」を使い質問し、掘り下げていく。
 - ・ A：夏休み何するんですか。
 - B：イタリアに行くつもりです。
 - A：イタリアに行くんですか。↑（文末のイントネーションはあげて言う）
 - B：はい。ベニスに。
 - A：いいですね。どのくらい旅行するんですか。
 - B：一週間くらい。
7. 「～んですが（～なんですけど）、～」を説明する。後件で聞き手に（お願い・誘い・許可・アドバイス）を求める際に、前件で「んです」を使い、後件の理由を説明する。また、後件が聞き手にとって明確な場合、その後件は省略される場合もある（言いさし）。
 - ・ 日本語で履歴書を書いたんですが、見ていただけませんか。
 - ・ 来週友達とスキーに行くんですが、ミラーさんもいっしょに行きませんか。
 - ・ 先生、ちょっと質問あるんですが・・・。
8. 「から」と「んです」の違いを説明する。

9. 「のだ」の色々な形（んだ・の・のです・んです）を説明する。

10. 対事的ムードの「のだ」や発見の「のだ」を説明する。

11. 「のだ」の使用条件（前提）の説明をする。

疑問文の「んです」では、前提の概念が学習者にとって分かりやすい。

- ・（濡れた傘を持っている知り合いが自分のうちを訪ねて来て、話し手は今雨が降っていると推測するが、うちの中にいるので外の天気はわからない。そこで「んです」を使い説明を求めている。）

雨が降ってるんですか。「前提は濡れた傘」

- ・（いつもと違う携帯を持っているクラスメートを見て、話し手はクラスメートが新しい携帯を買ったと推測するが、わからないので、「んです」を使い説明を求めている。）

新しい携帯を買ったんですか。「前提は新しい携帯」

平叙文の「んです」でも、相手の発話に対する返事の場合は前提の概念が学習者にとって分かりやすい。

- ・（授業中に脱いでいたコート着て、マフラーをしたクラスメートに、「大丈夫？」と尋ね、そのクラスメートが一言。）

ちょっと寒いんです。「前提は「大丈夫？」と聞かれている状況」

- ・ A：その時計、いいですね。 B：彼女にもらったんです。

「前提は「その時計、いいですね。」と聞かれている状況」

平叙文の「んです」でも、相手の発話に対する返事ではなく、自分から発信する場合は前提の概念が学習者にとって分かりにくい。

- ・ 学生：先生、これ見てください。H先生のクラスで作ったんです。

「「見てください」と言い聞き手の注意を向けることで、その状況が前提となり、そして、見てほしい理由を「んです」で説明している。」

- ・ (メールで)

先生すみません。来週のクラスには行けません。実は父が病気なんです。

「前提は「来週のクラスには行けません」と言っている状況で、行けない理由を「んです」で説明している。」

以上、初級における「んです」の効果的な教え方の一案を提案した。筆者は、この一案は「んです」を初めて教える場合でも、「んです」を既習とする学習者にでも、有効な教え方であると考えます。

5. まとめ

日本語教育の現場でよく使われている初級の教科書 [みんなの日本語・げんき・できる日本語・SITUATIONAL FUNCTIONAL JAPANESE・JAPANESE FOR BUSY PEOPLE] には「んです」を教えるにあたり、問題点が多々あることが明らかになった。特に「です/ます」文と「んです」文の違いや、「んです」の使用条件に関わる前提の必要性など、初級の教科書には説明も練習もほとんど書かれていなかった。これらが原因で、長年にわたって、「んです」が教えにくい表現であり、学習者が理解しにくい表現であるといえそうである。そして最後に、教科書の問題点や「んです」の使用条件である前提を考慮した、初級における「んです」の効果的な教え方の一案を提案した。今後は、前提の概念が会話に比べると理解しにくい、作文における「んです」の使用条件を調査する必要がある。

参考文献

- 大橋幸博 (2016) 「「のだ」の誤用分析と効果的な教え方—メキシコ人日本語学習者の場合—」 『2015 年度メキシコ日本語教師会紀要』 第 21 回メキシコ日本語教育シンポジウム, 80-89.
- 大橋幸博 (2017) 「現象描写文における「のだ」に関する考察—補足説明の観点から—」 『2017 CAJLE Annual Conference Proceedings』 CAJLE 2017 年次大会, 202-211.
- 大橋幸博 (2018) 「「のだ」の使用条件—作文・メール・会話における誤用例分析から—」 第 24 回プリンストン日本語教育フォーラム紀要, 164-175.
- Ohashi, Yukihiro (2015) 「An analysis of the misuse of Japanese grammar NODA and how to teach NODA effectively」 The University of Greenwich (MA dissertation).

日本語教科書

スリーエーネットワーク (2013) 『みんなの日本語 初級Ⅱ 第2版 本冊』 スリーエーネットワーク

スリーエーネットワーク (2013) 『みんなの日本語 初級Ⅱ 第2版 翻訳・文法解説 英語版』 スリーエーネットワーク

筑波ランゲージグループ (1995) 『SITUATIONAL FUNCTIONAL JAPANESE VOLUME 1: NOTES Second edition』 凡人社

筑波ランゲージグループ (1996) 『SITUATIONAL FUNCTIONAL JAPANESE VOLUME 1: DRILLS Second edition』 凡人社

できる日本語教材開発プロジェクト (2012) 『できる日本語 初中級』 アルク

坂野永理・池田庸子・大野裕・品川恭子・渡嘉敷恭子 (2011) 『初級日本語 げんきⅠ 第二版』 ジャパンタイムズ

AJALT (2011) 『JAPANESE FOR BUSY PEOPLE II Revised 3rd Edition』 講談社

非漢字圏日本語学習者のための筆順動画を用いた教材開発
DEVELOPMENT OF TEACHING MATERIALS USING STROKE ORDER
ANIMATION FOR NON-KANJI LANGUAGE JAPANESE LEARNERS

大橋由美

Yumi Ohashi

ラトガース大学

RUTGERS, THE STATE UNIVERSITY OF NEW JERSEY

1. はじめに

非漢字圏日本語学習者、特に初級の学習において、漢字学習は、際限のない字数、視覚的に複雑な字形などから、書字に対して困難な印象を与え、学習に認知的負荷がかかってしまう。こういった書字の負荷を低減させるための方法の一つとして、海保(1990)は、筆順をしっかりと把握させることが重要であると指摘しており、これをどう初級段階で取り込めるかが一つのポイントになると考える。たいてい「手本を見て書いて覚える」という学習方法が用いられており、多くの場合、授業中に教師による漢字板書や、パワーポイントで漢字静止画を見せ、止め、はね、払いなどの字形の注意点を指し棒などで指導しながら筆記動作を指し示す方法が取られている。これは、すでに字形認識パターンを保有している漢字圏日本語学習者にとって、授業内で習得することはさほど難しい行為ではないが、非漢字圏日本語学習者にとっては、漢字の基本特徴、字形パターンをほとんど保有していないため、授業以外でも反復学習できる環境が必要であると考えられる。つまり、教師が授業内で行う筆順提示を、支援教材として開発し大学のオンラインコンテンツなどにアップロードすることにより、授業の環境を再現でき、学習者はいつでも「手本を見て書いて覚える」学習が体験でき、効果的であると考え。そこで、ここでは、非漢字圏日本語学習者が、筆順や字形を認知しやすい筆順動画の有効性 1) 学習者に物事の存在・発生などを「知らせる」2) 学習者に注意を向けさせることを目的とする「気づかせる」に注目し、音を併用した漢字筆順動画の作り方を紹介したい。

2. ソフトウェア

筆順動画を作るにあたり最低限必要なソフトは、Power Point（以下 PPT）および Adobe Illustrator（以下 Ai）である。今回使用した各ソフトの詳細は Microsoft Office 365、Adobe Illustrator CC 2019 である。Adobe は 1 週間の無料トライアル期間があり、その後、教育関係者は初年度は毎月 19.99 ドルでの購入が可能（2019 年 4 月 27 日時点）。詳細は下記を参照。

https://commerce.adobe.com/checkout/email/?items%5B0%5D%5Bcs%5D=0&items%5B0%5D%5Bid%5D=7C2BA37CAA6F683E829D5412A0BA982E&cli=mini_plans&co=US&lang=en

<https://www.adobe.com/creativecloud/plans.html?promoid=1NZGDCMY&mv=other>

手順は大きく、Ai 上での文字分解の方法、PPT でのアニメーション作成、そして音声入力方法の三つに分類した。

尚、これとは別に PPT にて実際の作成（画面操作）動画の用意もあるので、興味がある方は、大橋由美<yumi.ohashi@rutgers.edu>に連絡いただきたい。

3. 文字を分解しパーツを作る（ソフト Ai & PPT）

ここでは、Ai の詳細な使い方（各アイコンの説明および操作方法等）についての説明は割愛し、漢字及びかなの筆順アニメーション作成のために必要最低限の工程（Ai 上にて文字を筆順に合わせ分解する方法）の説明にとどめておく。

留意すべき点は、PPT でのアニメーション動作が、縦（上から下/下から上）および横（左から右/右から左）の四操作に限定されるということである。これを念頭におき文字を分解することが必要である。例えば「兄」の画数は本来五画であるが、下記（図 1）のように 8 分割する必要がある。

今回は「送」を説明例として使用。フォントのサイズは 470pt、フォントの書体は「HGP 教科書体」とした。

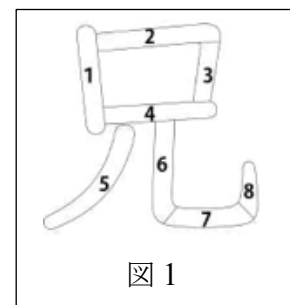




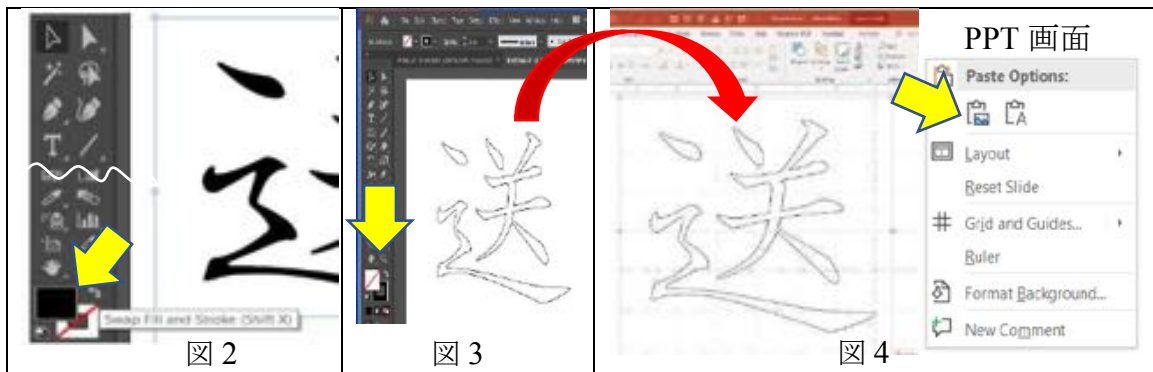



図 1

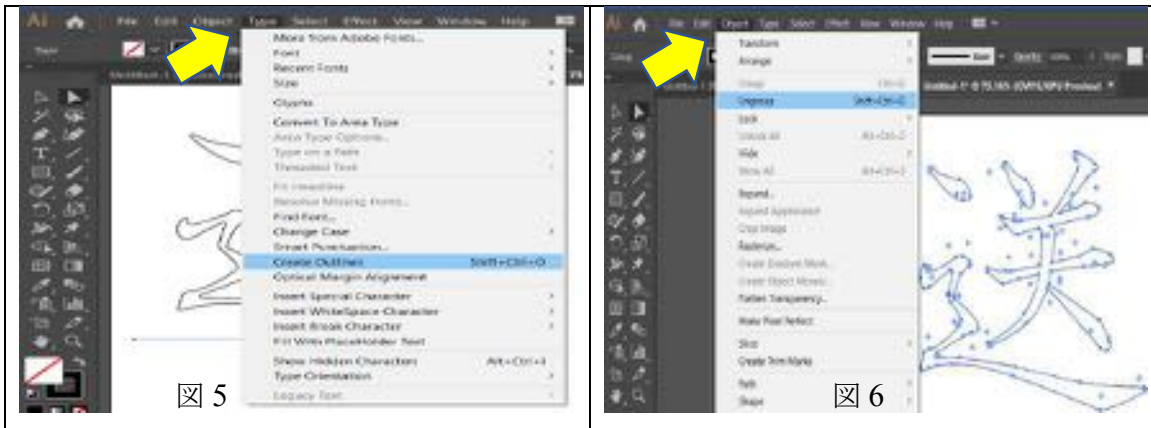
3.1 文字輪郭の作成

まず、Ai 上の左側ツールパネルの中にある  「Type Tool」をクリック後「送」を入力する。  白矢印「Direct Selection Tool」で文字全体「送」を選択後、ツールパネルの下方  「Swap Fill and Stroke」をクリックし（図2）、「送」を白抜き文字にする（図3）。それをPPTの画面にコピー/ペーストをする。尚、PPT上にペーストする際は必ず  「picture」を選択する（図4）。ここでPPTは本文6頁3.6項まで保留。




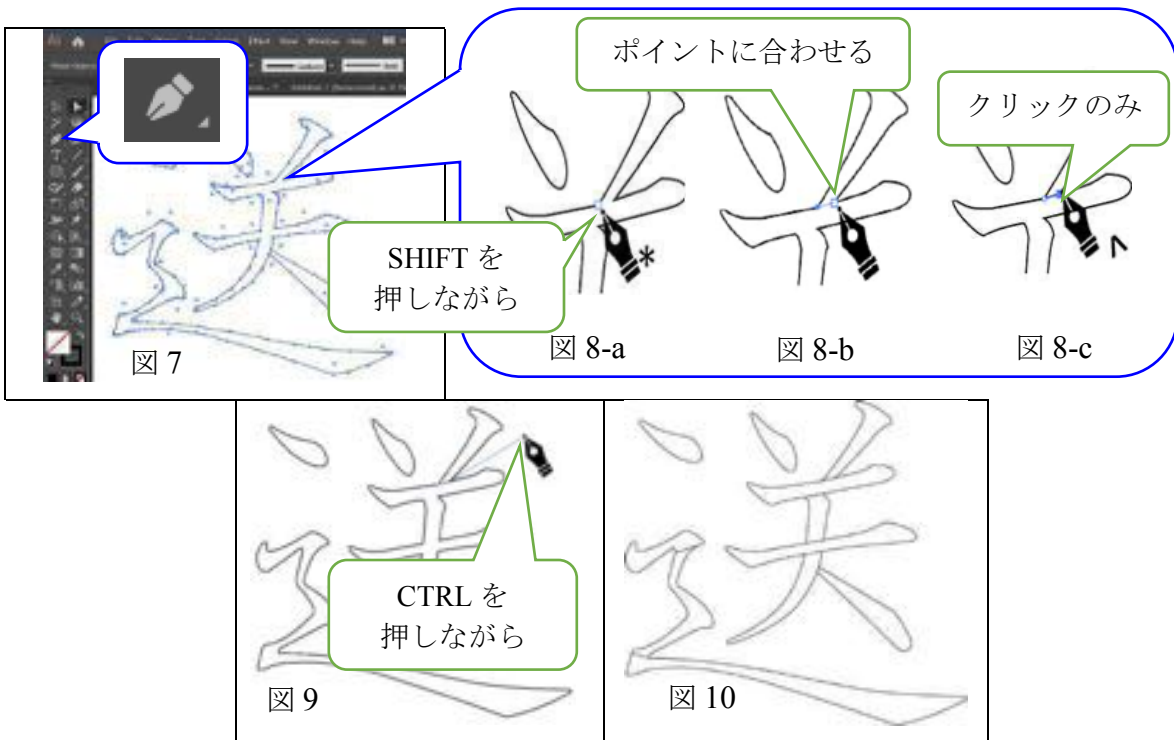
3.2 文字をテキスト情報から画像情報に変換

左側ツールパネル内の  白矢印「Direct Selection Tool」をクリックし、文字全体を選択したあと、Ai 上段バー「Type」下「Create Outline」（図5）と「Object」下の「Ungroup」をそれぞれクリックすると文字上に分割するためのポイントが表示される（図6）。





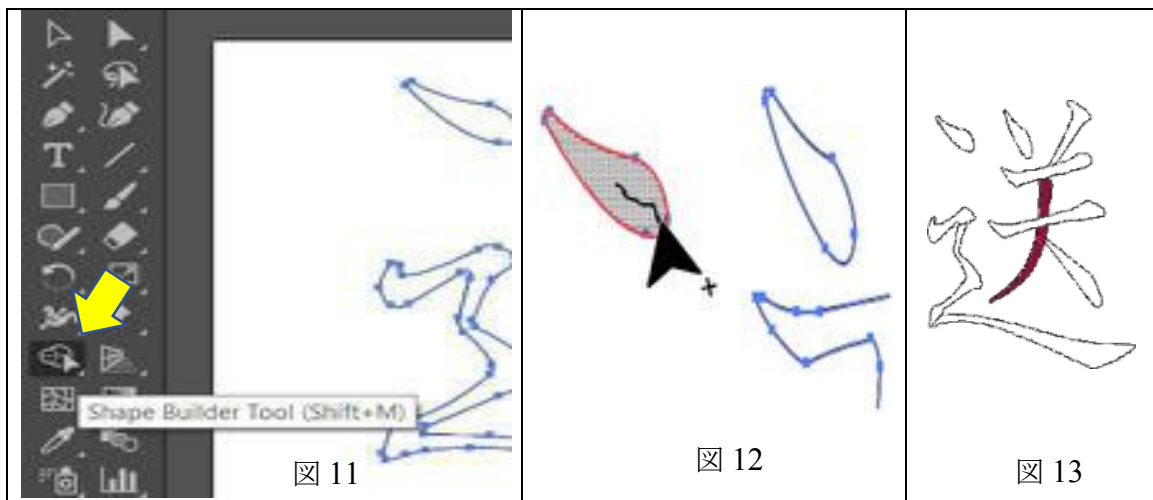
3.3 一画毎の形状作成

左側ツールパネル内のペンツールパネルを選択し分割作業をする（図 7）。分割部分の始点ポイントに合わせて（ポイントが白□に変わる）、「SHIFT」を押しながらクリックし（図 8-a）、次に終点のポイントに合わせてクリックする（図 8-b）。カーソルを終点ポイントに合わせてると、そのポイントが白□に変わるので（図 8-b）、その□が表示された時点で Shift は押さずにクリックする（図 8-c）。ドローイングライン（線）は「CTRL」を押しながら文字外でクリックし切る（図 9）。この作業を繰り返し、分割ラインを作る（図 10）。





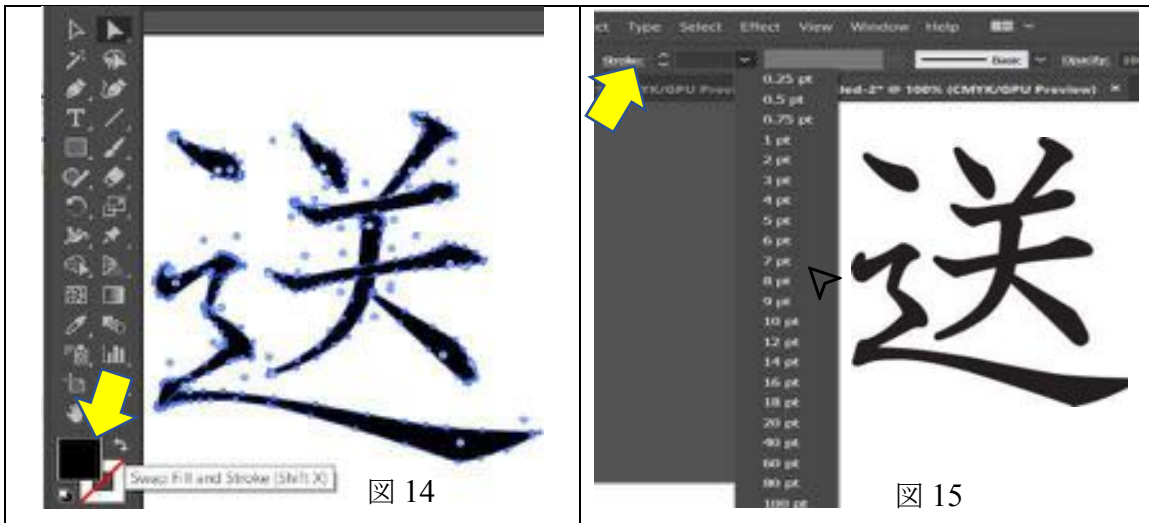
3.4 文字を一画毎に分割

左側ツールパネル内の  白矢印「Direct Selection Tool」をクリックし、文字全体を選択後、左側ツールパネル内の  「Shape Builder Tool」をクリックする（図 11）。まず、各パーツ内にカーソルを合せ、少し動かす。すると、パーツ全体が網掛け状態に、外枠のラインは赤色に変わる。これで文字が分割された証となる（図 12）。この作業をパーツ一つずつ行う。ただし、図 13 にある赤紫塗の部分に関しては、本来一画であるべき五画目「ノ」線に隙間がありに分割されているため、後の本文 6-7 頁 3.7 項で、一画の「ノ」線になるよう修正するが、この段階ではいったん保留とする。



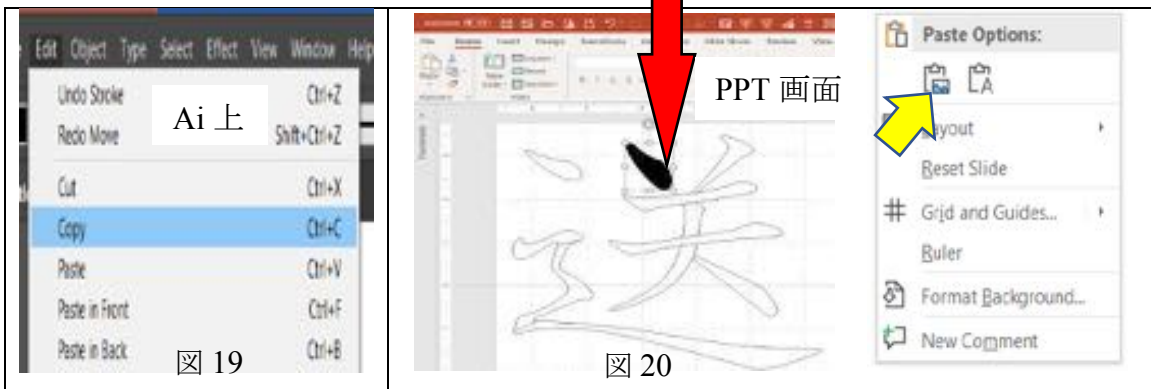
3.5 白抜き文字の反転

 白矢印「Direct Selection Tool」で文字全体「送」を選択後、下方  「Swap Fill and Stroke」をクリックし（図 14）、「送」を白抜き文字から通常黒文字に戻す。文字の太さを変更したい場合は上記ツールバーの「Stroke」にて変更。サイズを 6~8pt にすると PPT で表示した場合に適当な太さになる（図 15）。



3.6 一画毎に PPT へ移す

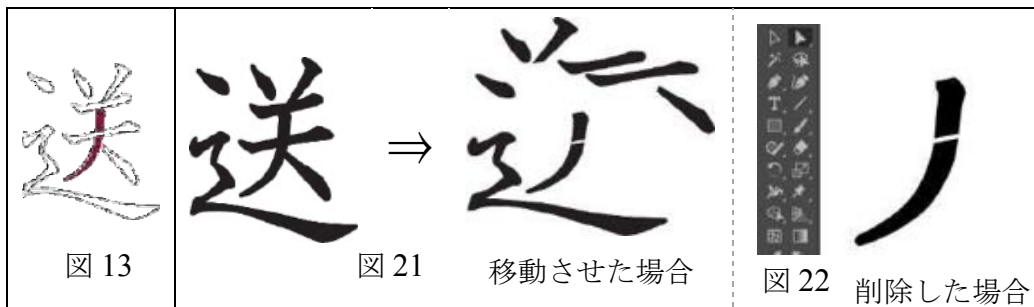
左ツールパネルの黒矢印「Selection Tool」をクリック後、文字周囲の青枠外で一度クリックする（図 16）。分割したパーツを一つずつクリックすると、クリックしたパーツのみ分離される（図 17）。この時、各パーツがきちんと分割されていない場合は、例、図 18 のように、二画目と三画目の二つのパーツがひとまとまりのパーツになって表示される。この場合は、本文 4-5 頁 3.3 項及び 3.4 項の作業を再度行う必要がある。パーツがきちんと分離されていることを確認後、上段ツールバーにあるコピー（カットでもよいが、今回はコピーにて説明）を選択し（図 19）、各パーツを一つずつ（図 17）、本文 3 頁 3.1 項で白抜き文字を張り付けた PPT の画面（図 4）上に、📁「picture」を選択しペーストする（図 20）。ただし、Ai からのパーツをまとめてコピー/ペーストすると、PPT 上で一画ずつ操作できないので、分割したパーツは、必ず一つずつ行う必要があることに留意する。




3.7 分割画像の修正

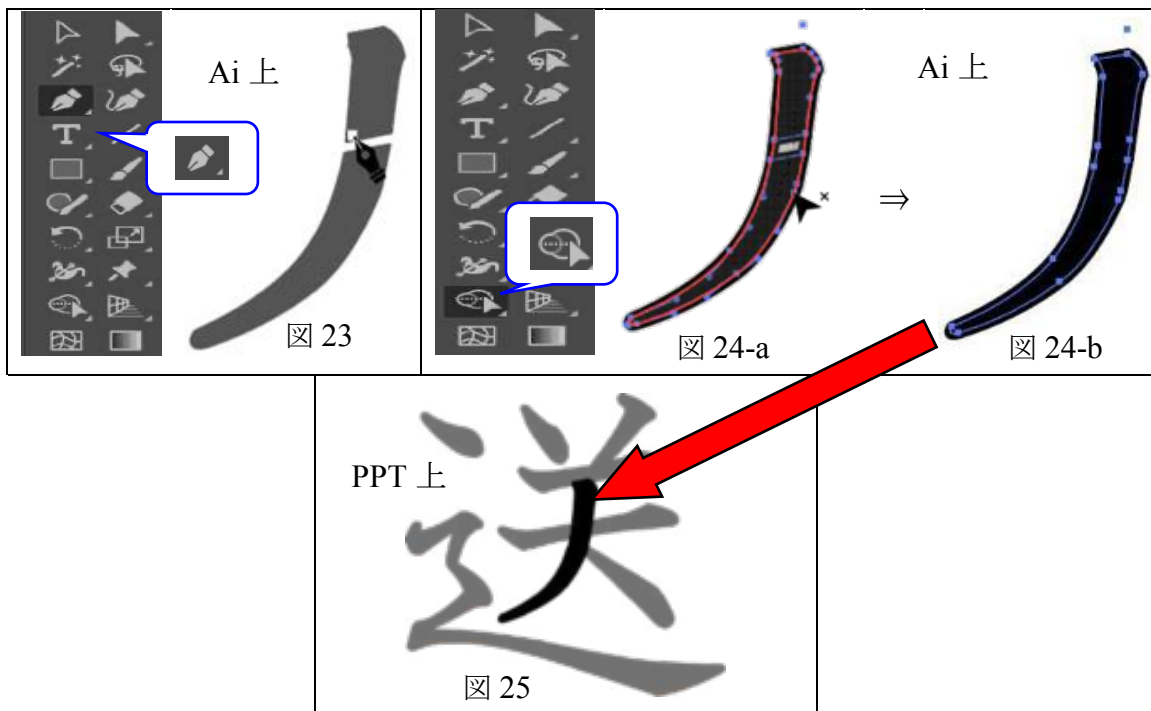
本文 5 頁 3.4 項内の図 13 の赤紫塗部分の隙間の埋め方を紹介する。

まず Ai 画面にもどり、周囲のパーツを移動もしくは削除し、編集したい部分のみを抽出する。移動方法については、本文 6 頁 3.6 での PPT へのコピー/ペーストと同じ手順で、PPT にペーストの代わりに Ai 画面上で移動（図 21）あるいは、削除する（図 22）。



左側ツールパネル内の  白矢印「Direct Selection Tool」をクリックの後、隙間の端部を選択し（図 23）、本文 4 頁 3.3 項及び 4-5 頁 3.4 項と同じ作業を行い、隙

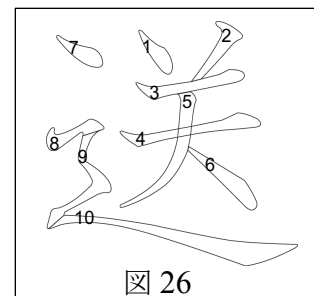
間を埋める（図 24-a）。こうしてひとまとまりになった最後の一面（図 24-b）を PPT 上にペーストする（図 25）。以上で Ai 上の作業は終了。





4. PPT 上でのアニメーション作成

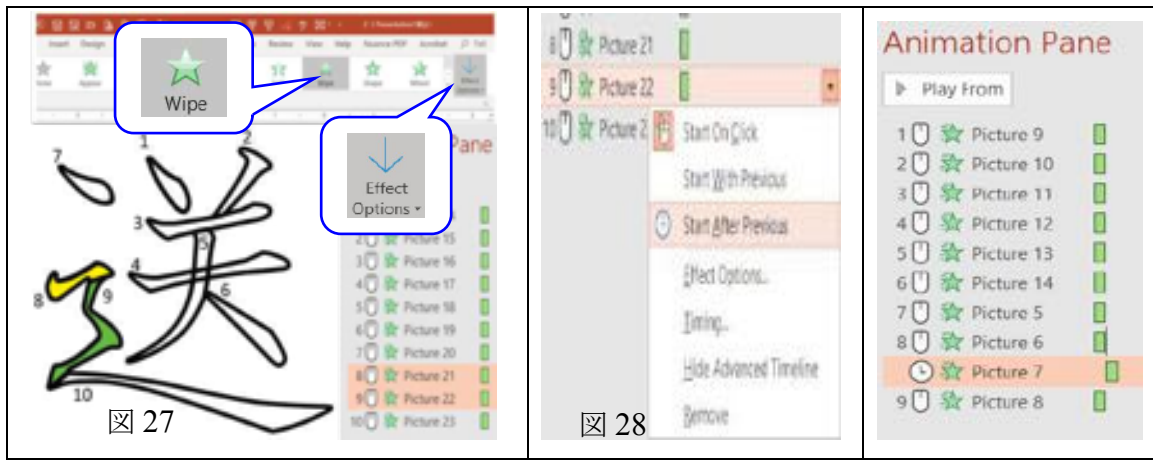
4.1 アニメーション設定

PPT 上にペーストした文字のパーツを書き順にそって、アニメーションを追加する。図 25 を説明上白抜きにしたものが図 26 である。



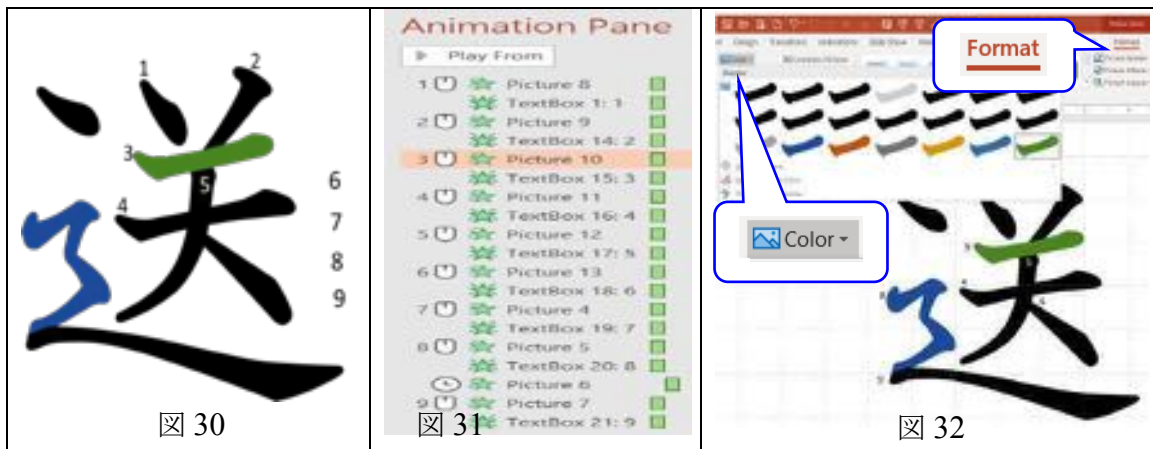
一画目をクリックしアニメーションペインの中の  「Wipe」を選択し、次に  「Effect Option」で「上→下」の動きを選択する（図 27）。同様の作業を七画目まで行う。二画目「Wipe：上→下」、三画目「左→右」、四画目「Wipe：左→右」、五画目「上→下」、六画目と七画目「Wipe：左→右あるいは上→下」、八画目と九画目は本来「一画」であるが、まず、八画目を「Wipe:左→右」、九画目を「Wipe：上→下」に設定する。そして十画目は「Wipe:左→右」の設定を終える。アニメーションペインを開き、九画目の動きを「Start After

Previous」にする（図 28）とアニメーションペインが図 29 のようになり、八画面目と一続きの動きになる。



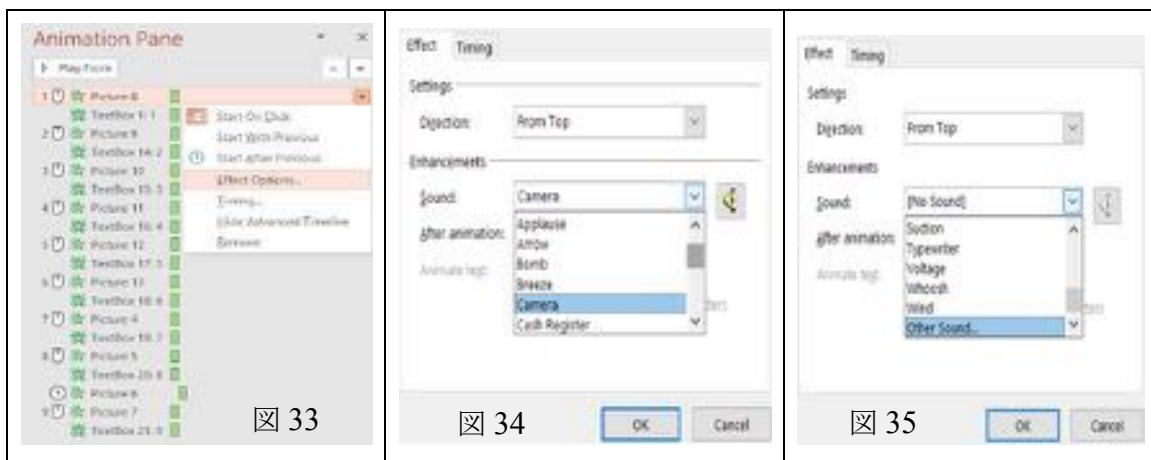
4.2 筆順番号の挿入及び文字色変更

文字に筆順番号を示す場合は、PPT 通常文字入力で番号を一画ごとに追加する（次頁図 30）。文字の上に番号を追加したい場合は、数字の色を変えるとよい。この作業を終えた後、アニメーションペインを開き、動画順番を変更する（図 31）。また、画数が入り組んでいたり、何画も同方向の線がある場合は、部分的に色を変えるとよい。変更方法は上記ツールバー内の「Format」をクリックすると、上記左方に「Color」があるのでそれをクリックすると選択パネルが表示されるので、好みの色に変更する（図 32）。



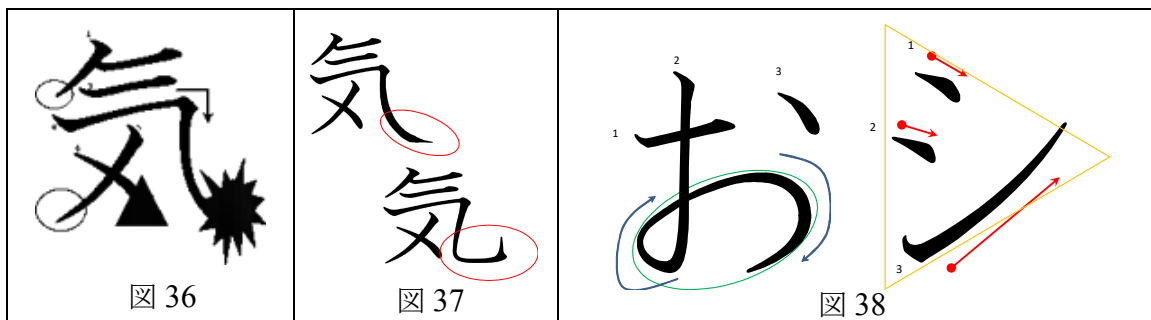
5. アニメーションに音を追加する

各画数ごとに、アニメーションペインの中の「Effect Options」を選択する（図 33）。すると図 34 の画面が表示されるので、「Sound」の中から適当なものを選び「OK」。「止め」「はね」「払い」「はらい」、そして一画の長さ等によって、音を統一するとよい。PPT 既製音以外の音を使用したい場合は、インターネットなどでコンピューターにダウンロードし、図 35 の「Sound」の中の「Other Sound」を選択し、保存上の音を選択すればよい。



6. 応用

作成した漢字に補助線や、「止め」「はね」「払い」「はらい」を示したり（図 36）、学生がよく間違える漢字を作成し（これは Adobe の Photoshop を使用することにより作成可能）、間違いを指し示すこともできる（図 37）。同様にひらがな、カタカナについても上記手順により筆順動画を作成することができる（図 38）。また、熟語などのリストなども一緒に示すとよい。



7. まとめ

作成した PPT は大学のオンラインツールにアップロードすることにより、自宅学習にて、授業の環境を再現でき、学習者はいつでも「手本を見て書いて覚える」学習が体験でき、文字だけで字形認識ができない学習者にとっては、音で聴覚を刺激することにより直線なのか、曲線のかなど認知させることが可能であり、学習者に対し効果的であると考えます。

【参考文献】

海保博之(1990)「外国人の漢字学習の認知心理学的諸問題—問題の整理と漢字指導法への展開—」日本語学 11, pp.65 - 72

海保博之(2000)「非漢字圏日本語学習者に対する効果的な漢字学習についての認知心理学からの提言」 Retrieved on January 18, 2018.

https://tsukuba.repo.nii.ac.jp/?action=pages_view_main&active_action=repository_view_main_item_detail&item_id=2897&item_no=1&page_id=13&block_id=83

マデュラ・ゴカレ(2011)「小学校における漢字教育」日本語・日本文化研修プログラム研修レポート集 Volume 26 期 Retrieved on January 19, 2018.

<http://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/00038801>

Adobe Creative Cloud Plans & Pricing. Retrieved on 3.31.2019.

<https://www.adobe.com/creativecloud/plans.html?promoid=P3KMQYMW&mv=other>

Adobe Free Trial. Retrieved on 3.31.2019.

https://commerce.adobe.com/checkout/email/?items%5B0%5D%5Bcs%5D=0&items%5B0%5D%5Bid%5D=7C2BA37CAA6F683E829D5412A0BA982E&cli=mini_plans&co=US&lang=en

複合動詞再考：日本で使用されている日本語の学習を目指して

**REVIEW OF JAPANESE COMPOUND VERBS:
TOWARD EVERYONE'S LANGUAGE AND CULTURE**

大須賀茂
Shigeru Osuka

シートン・ホール大学
Seton Hall University

1. はじめに

インクルーシブ教育とは、誰でも学習や参加の機会を平等に与えられることだと思われる。アメリカでの日本語教育に関しては、今まで日本語学習では重要であるが、英語に同じ様な概念がない為に説明しにくい部分を扱わない、又は、扱いづらい分野を避けてきた傾向がうかがえる。これらは、日本語から英語に翻訳をする時に失われやすい部分でもある。本発表ではインクルーシブ教育を広義に解釈し、アメリカの学習者にもどのように日本語の全てを伝えることが出来かを考えたい。

そして、日本語を効果的に今のアメリカ社会の中で広めていくことが出来るかも考察したい。アメリカで一般的に使用されている日本語教科書と日本で使用されている国語教科書を比較すると、複合動詞、副詞、オノマトペ等が日本語教科書では余り扱われていないことが指摘されている(Osuka 2008)。それらは、英語では日本語と同じコンセプトがなく、英訳しづらかったり、教室内で学習者に説明が難しかったりするので、日本語教育の教科書や日本語教育では割愛されてきた経緯がある。

また、テクノロジーや AI の進歩の中、オンラインで日英翻訳が簡単にできる様になったが、複合動詞の処理は十分とは言えず、翻訳で複合動詞の意味は失われやすい。更に、複合動詞は体系的に十分に日本語教科書では扱われていない。そこで、本研究ではどのように複合動詞を体系的に効果的に教えることができるかを、国語国立研究所「複合動詞レキシコン」を中心に考察する。そして、日本社会で一般的に使用されているはずの表現が割愛された日本語教科書を使用している学習者に、どのように複合動詞を効果的に教えることができるかを、学習者の目線で考察してみたい。最後に、反映した日本語教材の開発の必要性についても考察してみたい。

2. 日本語教科書で扱われている複合動詞

複合動詞はなぜ大切なのだろうか。日本では頻繁に使用されているが、日本語教科書では全く体系的に扱われていない。複合動詞は、行動を論理的に詳細に表現できる日本語の特色であり、言語表現を通して日本人の物の考え方や文化を表現している。しかし、複合動詞的な表現は英語には無い為に、日本語教科書の作者や、アメリカでの日本語教育の伝統から複合動詞はほとんど含まれていない。ここでは、アメリカで一般的に使用されている初級・中級の日本語教科書4点を中心に考察をしたい。

Genki I-II は L.21 に「着替える」という単語だけが載っているが、説明は無い

Yookoso I-II は L. 13 (p. 308)に V+上げる (up, finish up)の「書き上げる」、「磨き上げる」、V+かけ(on the way)の「行きかけ」「帰りかけ」(p. 338)、V+合わせるの「問い合わせる」(inquire)がのっているが、複合動詞についての説明は無い。

An Integrated Intermediate Japanese 『中級の日本語』は単語表によると、下記の15語が確認できたが、複合動詞としての機能については何も説明はなかった。

- L. 1. 話しかける To talk to, 気に入る To like L. 4. 付き合い Socialization, Friendship, Association L. 7. 組み立てる To assemble, To put together, 待ち合わせ To arrange to meet
L. 10. 着替える To change clothes, 見切れない Cannot see them all
L. 11. 話し込む To become absorbed in talking, 溶け込む, To melt into; To become part of, ふざけ合う To kid each other, 習いたて Thing which one has learn first
L12. 飲み込む To swallow L. 14. 付き合う To keep someone accompany
L.15. 入れ替える To change, 飛びつく To jump at

Tobira は L. 4 (p.91)に V+合う(to each other)の「話し合う」、「見せ合う」、「助け合う」、「信じあう」、L. 6 (p. 144 に V+続ける (continue doing something)の「読み続ける」、「話し続ける」、「書き続ける」、L. 7 (p.171)に V+だす(begin, start)の「笑い出す」、「生み出す」、「見つけ出す」、「掘り出す」、L. 8 (p.194)に V+直す (again, re-)の「書き直す」、「読み直す」、L. 12 (p. 284)に V+込む (into, deeply, thorough, complete)の「飲み込む」、「話し込む」、「寝込む」、「考え込む」、「信じ込む」の合計5パターン18語を扱っているが、複合動詞について体系的な説明はされていない。

以上の語彙より、どの日本語教科書も複合動詞を含んではいるが、それは偶発的に生じた単語を扱っているだけで、ほとんどの日本語学習は複合動詞を知らずにいる現状が伺われる。また、複合動詞を何も説明しないで、英訳を示している過ぎないことが推察される。

3. 複合動詞のパターン

複合動詞の説明には、様々なパターンが考案されているが、まだ定説はない。そこで、学習者にとって一番理解しやすいパターンを知るために、2019年春学期の本学中級学習者10名にアンケート調査をしてみた。中級学習は、『福娘童話集 きょうの日本昔話』(<http://hukumusume.com/douwa/pc/jap>)を教材に学習しており、沢山の複合動詞に出会い、その意味を理解するのに苦労した経験があった。90%の学習者は、国語国立研究所の統語的複合動詞の説明が理解しやすいと回答した。そして、80%の学習者は初級の段階で下記の4パターンは有効だと答えた。

下記の複合動詞の文型は国語国立研究所の複合動詞レキシコン(<https://db4.ninjal.ac.jp/vvlexicon>)を基に作成し、実際に使用した教材を基にしている。

1. V1+V2 (動詞+動詞) Verb 1+Verb 2

基本的に後項動詞 (V2)が文全体の格関係 (項の関係) を決定する
V2 generally determines the argument relations (case relations) of a whole compound verb
V1+V2 タイプは、2つの動詞が前項動詞 (V1) が後項動詞 (V2) を何らかの関係で修飾する。

A) 「V1 て, V2」 V1-te V2 (V1 and V2) 「食べ逃げ」 = 食べて, 逃げる
ボランティアで忙しいので、このパーティーから食べ逃げをしたい。
I am busy with volunteers, so I want to eat and run away from this party.

B) 「V1 ながら, V2」 V1 nagara V2 (V2 while V1) 「泣き寝入り」 = 泣きながら寝る
子供が泣き寝入りをした。The child cried and fell asleep.

C) 「V1 なので, V2」 V1 node V2 (V2 because V1) 「食べ飽きる」 = 食べたので飽きる
毎日、寿司なので食べ飽きた。I'm tired of eating because it's sushi every day.

2. Vs (動詞+補助的な動詞) Vs (Verb + Subsidiary verb)

後項動詞 (V2) は文字通りの意味が希薄になっていて、補助的 (subsidiary) な動詞
The verb in V2 has become a subsidiary verb due to loss of its literal meaning
動詞の前後関係を逆転させて言い換えることが可能

「V1 て, V2」や「V ながら, V」や「V1 なので V2」という形で言い換えることができないタイプ

「花が咲き誇る」 ≠ 花が咲いて, 誇る

「花が咲き誇る」なら「誇らしげに咲く」

saki-hokoru 'bloom beautifully, as if proud' as hokorasige ni saku ('bloom proudly')

春になるとピンク色の桜の花が咲き誇った。

In spring, pink cherry blossoms bloomed proudly.

「雨が降り注ぐ」 ≠ 雨が降って, 注ぐ

「降り注ぐ」なら「注ぐように (勢いよく) 降る」

furi-sosogu 'pour down' as sosogu yooni furu ('fall in a downpour').

3. pV (接頭辞化した動詞+動詞) pV (prefix + V)

前項動詞の本来の意味が希薄化し、接頭辞的 (p) になっているもの。この場合、前項動詞 (p) は後項動詞の意味を強めるだけで、格関係は後項動詞によって決定される。
The prefix verb has only the function of emphasizing the meaning of the second verb, the case relations (semantic roles) of a whole compound verb are determined wholly by the verb in V2.

「突っ込む」の「突っ」

tsu- (originally 'dive') in tsu-komu to be dive into

車が交差点に突っ込んだ。Car was dive into the intersection.

「差し迫る」の「差し」

sashi- (originally ‘put in’) in *sashi-semaru* (for a deadline) to be approaching

宿題しゅくだいの締め切りしが明日あしたに差し迫さった。The deadline of homework is approaching tomorrow.

「ぶっ飛ばす」の「ぶっ (ぶつ, 打つ)」

butsu- (originally ‘strike’) in *tobasu* to be punch forcefully, or hit longer fly

野球選手やきゅうせんしゅがホームランをぶっ飛ばとした。A baseball player hit longer fly for a home run.

4. V(一語化) V (one word)

2語で構成される複合動詞というより一語として認識されている複合動詞

The compound verb is regarded as being lexicalized as one word.

思い出おもい出す *omoi-dasu* (originally ‘think and take out’) to be remember

日本語にほんごの宿題しゅくだいを思い出おもした。I remembered my Japanese homework.

落ち着く *ochi-tsuku* (originally ‘fall and arrive’) to be settle down or calm down

お茶を飲んでお茶気持ちきもちが落ち着おちいた。I had a cup of tea and I felt calm down.

次に、上記4パターンでは、全てを網羅することが出来ない事を告げて、#2Vs型のs(後項動詞)の特徴の詳細として下記の3つの時間的・空間的・社会的アスペクトと時間的アスペクトの中で8つのパターンが存在する事を説明した。説明後は、学習者からの複合動詞についての質問は減少した。

(1) 時間的アスペクト (開始, 継続, 完了など)

Temporal aspect (expressions of inception, continuation, completion, etc.)

A. 出来事の完了 (COMPLETION OF EVENTS)

「～始める」 (降り始める) *-hajimeru* ‘begin/start’ (*furi-hajimeru* ‘begin/start rain/snowing’)

朝あさから雪ゆきが降り始はめた。It began to snow since the morning.

「～続く」 (降り続く) *-tsuduku* ‘continuing’ (*furi-tsuzuku* ‘contusing rain/snowing’)

一日中いちにちじゅう、雨あめが降り続つづいている。It has been raining all day.

「～やむ」 (降り止む) *-yamu* ‘stop’ (*furi-yamu* ‘stop raining/snowing’)

夕方ゆうがたには雪ゆきが降り止やんだ。It stopped snowing in the evening.

B. 出来事の不完全な完了, 不成立 (INCOMPLETENESS OR FAILURE OF EVENTS)

「～違える」 (履き違える) *-chigaeru* ‘make a mistake’ (*haki-chigaeru* ‘wear someone else’s shoes by mistake’)

誰かだれが、私の靴くつを履はき間違まちがえている。Someone is putting on my shoes wrong.

「～悩む」 (伸び悩む) *-nayamu* ‘not proceed as one expects’ (*nobi-nayamu* ‘fail to grow as expected’)

数学の成績が伸び悩んでいます。My math score have been not grow as my expected.

「～違う」 (聞き違う) *-chigau* ‘make a mistake’ (*kiki-chigau* ‘mishear’)

会議の時間を聞き違えて、遅刻した。I mishear the meeting time and was late.

C. 変化結果の強調 (EMPHASIS ON RESULTING STATES)

「～込む」 (寝込む) *-komu* ‘completely’ (*ne-komu* ‘sleep soundly’)

友達が風邪を引いて寝込んでいます。My friend is fall asleep with a cold.

「～はてる」 (困りはてる) *-hateru* ‘completely’ (*komari-hateru* ‘be completely at a loss’)

昨日の旅行は、道に迷って困りはてた。I had trouble getting completely lost on yesterday’s travel.

「～つく」 (住みつく) *-tsuku* ‘stay in a condition’ (*sumi-tsuku* ‘completely settle down’)

都会では無く、田舎に住みつきたい。I want to settle down in the country, not in the city.

D. 出来事の開始ないし開始の試み (INCEPTION OR ATTEMPT TO START)

「～つける」 (どなりつける) *-tsukeru* ‘start’ (*donari-tsukeru* ‘shout fiercely at’)

コーチが選手にどなりつけた。The coach has shout fiercely at the players.

「～出す」 (飛び出す) *-dasu* ‘go out’ (*tobidasu* ‘rush out’),

急に子供が道に飛び出した。Suddenly a child rush out into the road.

E. 出来事の継続 (CONTINUATION)

「～暮らす」 = 一日中続く (泣き暮らす) *-kurasu* ‘continue daylong’ (*naki-kurasu* ‘spend one’s day crying’)

彼女は失恋をして泣き暮らした。She broke up and spend her day crying.

「～しきる」 (降りしきる) *-shikiru* ‘continually’ (*furi-shikiru* ‘keep on raining’)

昨夜から雨が降りしきっています。It has been raining since last night.

F. 出来事の反復, 習慣 (REPETITIVE OR HABITUAL ACTION)

「～込む」 (走り込む) *-komu* ‘do amply’ (*hashiri-komu* ‘get ample running practice’)

あのマラソン選手は練習で走り込んでいます。That marathon player has ample running practice.

「～継ぐ」 (語り継ぐ) *-tsugu* ‘pass on’ (*katari-tsugu* ‘tell and pass on from one generation to the next’)

原爆の歴史を語り継ぐことは大切です。It is important to tell and pass on the history of the atomic bombings.

G. 動作の強調・度合い (EMPHASIS ON ACTION)

「～たてる」 (さわぎたてる) *-tateru* ‘violently’ (*sawagi-tateru* ‘make a big fuss’)

マスコミは事件を騒ぎ立てた。The press made a big fuss.

「～つける」 (叱りつける) *-tsukeru* ‘violently’ (*shikari-tsukeru* ‘scold severely’)

父親は息子を叱りつけた。The father scolded severely his son.

H. 複数事象の相互関係 (MUTUAL RELATIONS OF TWO OR MORE EVENTS)

「～かえる」 (電車を乗りかえる) *-kaeru* ‘do again’ (*nori-kaeru* ‘get off of one’s vehicle and board another/transfer’)

浅草駅で電車を乗りかえて家に帰る予定です。

I am planning to transfer a train at Asakusa Station and go home.

「～分ける」 (使い分ける) *-wakeru* ‘do differently’ (*tsukai-wakeru* ‘use different things, depending on the purpose’)

仕事によって靴を使い分けていますか。Do you use different shoes depending on your work?

(2) 空間的なアспект (事象の展開のしかたを空間 (移動) の観点から表現する)

Spatial aspect (expressions of spatial motion involved in the unfolding of events)

「～あげる」 (見あげる) *-ageru* ‘send up’ (*mi-ageru* ‘look upward’)

虹がでたので、空を見上げた。I saw a rainbow, so I looked up at the sky.

「～わたる」 (鳴りわたる) *wataru* ‘go across’ (*nari-wataru* ‘(sky) be resound/echo far and wide’)

夏の夜空に雷が鳴りわたった。A thunder rang far and wide in the summer night sky.

(3) 社会的なアспект (事象の展開のしかたを、主語と相手との上下関係の観点から表現する) Social (interpersonal) aspect (expressions of personal superiority involved in the unfolding of events)

「～あげる」 (存じあげる) *-ageru* ‘send up’ (*zonji-ageru* ‘know (a superior)’)

あの政治家を存じ上げてます。I know that politician. (Super polite form of knowing)

「～つかる」 (申しつかる) *-tsukeru* ‘attach’ (*ii-tsukeru* ‘for a superior to command an inferior’)

この大切な仕事を申しつかっています。I have been assigning for this important work.

4. 統語的複合動詞と語彙的複合動詞の区別 (Syntactic and Lexical Compound Verbs)

1. 統語的複合動詞の特徴 Characteristics of syntactic compound verbs

A. 始動 (Inception)

～かける (落ちかける) **V-kakeru** ‘be about to V, almost V’ (*ochi-kakeru* ‘be about to drop’)
秋になり木の葉が落ちかけている。It is autumn and the leaves are about to drop.

～かかる (殺されかかる) **V-kakaru** ‘almost V’ (*korosare-kakaru* ‘be almost killed’)
犯人に殺されかかった。It was almost killed by the criminal.

B. 継続 (Continuation)

～続ける (歩き続ける) **V-tsuzukeru** ‘continue V-ing’ (*aruki-tsuzukeru* ‘keep on walking’)
毎日、近くの公園を歩き続けています。I keep on walking in the nearby park every day.

～まくる (しゃべりまくる) **V-makuru** ‘V on and on’ (*shaberi-makuru* ‘talk on and on’)
老人はしゃべりまくっています。The old man is talking on and on.

C. 完了 (Completion)

～終わる (歌い終わる) **V-oeru** ‘finish V-ing’ (*utai-oeru* ‘finish singing’)
大きなステージで歌い終わった。I finished singing on a big stage.

～通す (黙り通す) **V-toosu** ‘V to the end’ (*damari-toosu* ‘keep silent until the end’)
嘘を黙り通した。I kept silent the lie until end.

D. 未遂 (Incompletion)

～そこなう (食べそこなう) **V-sokonau** ‘miss V-ing’ (*tabe-sokonau* ‘miss eating’)
仕事が忙しくてお昼を食べそこなった。I was busy with my work and missed lunch.

～残す (食べ残す) **V-nokosu** ‘not finish V-ing’ (*tabe-nokosu* ‘leave partially eaten’)
嫌いな食べ物を食べ残した。I left partially eaten food I hate.

E. 過剰行為 (Excessive action)

～過ぎる (飲み過ぎる) **V-sugiru** ‘V too much’ (*tabe-sugiru* ‘drink too much’)
昨日のパーティーでお酒を飲み過ぎた。I drank too much at the party yesterday.

F. 再試行 (Retrial)

～直す (書き直す) **V-naosu** ‘V again’ (*kaki-naosu* ‘rewrite’)
日本語の作文を書き直さなければならない。I have to rewrite Japanese essay.

G. 習慣 (Habitual)

～つける (運転しつける) **V-tsukeru** ‘be used to V-ing’ (*unten-shi-tsukeru* ‘be used to driving’)

車の運転うんでんをしつけているので安全あんぜんです。I am safe because I am used to driving a car.

～慣れる (食べ慣れる) **V-nareru** ‘be accustomed to V-ing’ (*tabe-nareru* ‘be accustomed to eating’)

チーズを食なべ慣れてきました。I am used to eating cheese.

H. 相互行為 (Reciprocal action)

～合う (非難し合う) **V-au** ‘V each other’ (*hihan-shi-au* ‘criticize each other’)

選挙せんきょで候補者こうほしやは非難ひなんし合あいました。The candidates criticized each other in the election.

I. 可能 (Potential)

～得る (おこり得る) **V-eru** (or **V-uru**) ‘There is a possibility of V-ing, can possibly V’ (*okori-eru* ‘can possibly happen’)

テロはいつでも、どこでも、おこり得えます。Terrorism can possibly happen anytime, anywhere.

(2) 前項動詞との組み合わせが自由 No restrictions on the first verbs

「～かける, ～だす」のように「～」で表した部分には、意味の解釈が不自然でない限り、どのような動詞でも当てはめることができる。Syntactic compound verbs may accommodate any verb in the position indicated by the symbol “V.”

～かける (見かける) **V-kakeru** ‘happen to’ (*mi-kakeru* ‘happen to see’)

週末しゅうまつにショッピングモールで先生を見かけた。It was happening that I saw a teacher at the shopping mall on the weekend.

語彙的複合動詞の場合は、たとえば「～止む」なら「鳴き止む, 泣き止む, 鳴り止む, 降り止む, 吹き止む」のように前項が限られている。

Lexical compound verbs are severely restricted in the combinations of the first verbs.

～やむ (吹き止む) **V-yamu** ‘stop’ (*fuki-yamu* ‘stop blow over’)

強い風つよ かぜが吹き止やんだ。The strong wind stopped blowing.

5. 現在の AI での複合動詞の翻訳機能

1. 電子辞書 Weblio の複合動詞 <https://ejje.weblio.jp> (Accessed on May 1, 2019)

では、現在コンピューターで複合動詞の単語を検索したが、おおむね意味が正確に英訳されている事がわかった。

食べ歩く (to try out the food at various restaurant)

飲み歩く (to go bar-hopping, to go on a pub crawl)

読み切る (finish reading)

食べ切る (finish eating)

読み始める(to start to read, begin to read)
習い始める(to start to learning, begin to learn)
助け合う(to help each other, to cooperate)
信じ合う(to believe each other)
話し続ける(go on talking, continue talking)
書き続ける(to continue writing)

2. Google Translation (<https://translate.google.com>)で複合動詞の語彙検索 (V+合う) を参考例として (Accessed on May 1, 2019)

次に、Google で複合動詞の語彙検索を試してみた。Google 検索では、細かいニュアンスが伝わり切れていない感が残る。

問い合わせる。(Inquire, seek information)
X 乗り合わせる。(Get on board)
X 居合わせる。(Be present)
X 待ち合わせる。(Make up)
X 話し合う (Talk)
X 見せ合う (Show off)

3. Google Translation で文章を検索 (Accessed on May 1, 2019)

Google の翻訳機能では、まだ複合動詞の翻訳が的確に行われていると限らないが、AI が複合動詞を学習をすると 94%位は複合動詞を含んだ文章の正確な翻訳が可能になるかと思われるが、日本語特有の心情を含んだ表現等は複雑である。

X 銀座で寿司を食べ歩いた。I ate a sushi in Ginza and walked.
X この横丁で飲み歩きましょう。Let's walk drinking at this side street.
X 今小説を読み切って満足した。I'm satisfied with my reading of the novel now.
X ゲームは負けていたが、どうにか逃げきれた。
The game was lost, but managed to escape in any way.
X 午後の会議で私の意見は押し切られた。
My opinion was overwhelmed at the afternoon meeting.

6. おわりに

先ず、日本の社会で頻繁に使われている複合動詞が、アメリカの学校教育で一般的に使用されている日本語教科書には体系的に説明されていないことを述べた。複合動詞は日本語の特徴であるが、英語に同じようなコンセプトが無い為に、説明が難しいと考えられ日本語教育では今日まで余り扱われていない。それを易しく学習者に理解し使用してもらうために、本稿では国語国立研究所のホームページに載っている、統語的複合動詞のパターンを授業で説明し、易しくて使用頻度の高い例文を通して使用する事を提案した。Technology の進歩する時代の中で、日本語教材の開発が必要であり、特に、複合動詞、オノマトペ、副詞等の処理が必要であることも述べた。また、本稿では AI での翻訳の限界 (現時点) や、複合動詞の翻訳がうまく出来ていない事を指摘した。複合動詞 Vs (動詞+補助的な動詞) は場面 (Situation) で意味が変わる事がある等、様々な大変

さがあるが、日本語教室で複合動詞を体系的に 20-30 分でも扱うことが大切だと思われる。更に、学習者が間違え易い複合動詞を見つけて、なぜ誤用が起きるのか等を追跡調査し複合動詞を理解し易くすることも大切である。本研究では、アンケート調査を一大学の中級クラス 10 名だけにしたので、今後はもう少し大きな規模の学習者のアンケートを取り、アメリカでの学習者が理解し易い複合動詞の教材開発が必要だと思われる。

参考文献

影山太郎『文法と語形成』ひつじ書房、1993 年

国語国立研究所『複合動詞レキシコン』(<https://db4.ninjal.ac.jp/vvlexicon/>)

小森由里「日本語教科書における複合動詞」『日本語教育実践研究』第 2 号, 立教大学 2015

田中衛子「類義複合動詞の用法一考：日本語教育の視点から」『言語と文化』第 10 号, 愛知大学, 2003

百留康晴「日本語における複合動詞の起源について」島根大学教育学部紀要第 51 巻, 2017

福娘童話集『きょうの日本昔話』(<http://hukumusume.com/douwa/pc/jap/>)

藤原美保「複合動詞の指導法に関する考察：出すを例に」2014 CAJEL Annual Conference Proceedings

姫野昌子『複合動詞の構造と意味用法』ひつじ書房、1999 年

Shigeru Osuka, “Japanese Language Education for Understanding Japanese Literature and Culture: Research on Word Comparison Between Japanese Language Textbooks and Kokugo (National Language) Textbooks.” Makino, Seiichi (ed.), *The Fifteenth Annual Princeton Japanese Pedagogy Forum Proceedings*. Princeton University, June 2008. 108-117

日本語教科書

Mayumi Oka, Junko Kondo, Shoko Emori, Yoshio Hanai, Satoshi Ishikawa, *Tobira* 『上級へのとびら』2009

Eri Banno, *Genki*, 2011

Akira Miura, and Naomi Hanaoka McGloin, *An Integrated Intermediate Japanese* 『中級の日本語』2008

Yasuhiko Tosaku, *Yookoso* 2005

初級日本語学習者の誤用の考察
— 弱さを強みに変えよう！ —

THE STUDY OF ERRORS ON THE ACQUISITION OF JAPANESE
FOR BEGINNERS – TURNING WEAKNESSES INTO STRENGTHS –

Ruxandra-Oana Raianu
ブカレスト大学
University of Bucharest

1. はじめに

国境を超える現実の世界や仮想世界を開くハイテク時代では、グローバル化によって日本語教育の参加者が直面するチャレンジが多くなる。「エントロピー (Entropy)」(モビリティ)の高い現代社会では、言語教育に関わる者たちも、主体性を維持しながらお互いに理解し合い、より良いコミュニケーションができるように、共生的に行動することが望まれている。グローバル日本語教育のマクロシステムを目指して、日本語教育のミクロシステムの「教室」でどのようにその(バランスのある)共生コミュニティを構成できるのか。つまりどのように個々の「差」(例えば、経済的・地域的格差や日本語能力の差など)や「違い」(学習スタイル、非母語話者・母語話者など)を認め合いつつ、共生できるのか。これらの点に関して日本語の教師や学習者はどんな役割を担っているのかを考え直す必要がある。

本稿は、ブカレスト大学の日本語教育における「誤用改善プロジェクト」(以下、「EKP」と略す)を紹介する。EKPでは、日本語学科1年生を対象とし、初級日本語の授業で行なった日本語誤用に関する調査の結果から、初級日本語学習者の誤用を分析し、改善に向けて、学習者同士の共同プロジェクトを実施した。プロジェクトなどから見られる学習者の誤用を分析した結果、日本語非母語話者としての弱さを強みに変えられるか、また、どのように教え方や学び方を改善できるのか、どのようにそれが可能かを考察する。具体的には、

- ①ルーマニア語の特徴から予測できる誤用
- ②非母語話者の教師が経験した誤用
- ③学習者が自ら振り返りを通して気づくことのできる誤用

の観察に基づく非母語話者向けの事例や指導ポイントを紹介する。

2. ブカレスト大学の日本語教育の背景

2.1. 日本語教育の現状について

1975年に設立されたブカレスト大学日本語学科では学生は主専攻として日本語を、副専攻として英語、ドイツ語、スペイン語等を学んでいる。学士課程は3年間で、修士課程は2年間である。近年、入学受入者数は毎年約50名であり、初・中・上級のレベルの日本語学習者の総数は約200名である。教師数は6名で、そのうち、日本語母語話者は2名である。

2.2. 日本語学習者のニーズと目標

日本語を主専攻、英語などを副専攻とする学生の長期的目標は、将来、主に日本語を活かした職業につくことである。そのために、日本語能力やスキルだけでなく、コミュニケーション能力、異文化理解能力などを延ばす必要がある。長期的目標を達成するため、各学年別目標は、各学年の授業が終わった時点での日本語能力レベルとして、1年生では JLPT N4、2年生では JLPT N3、3年生では JLPT N2、修士1年生では JLPT N2、修士2年生では JLPT N1 の取得を短期目標に設定している。

2.3. 初級日本語の授業のついて

2.3.1. 時間と教材

ブカレスト大学は2期制で、秋学期10月から14週間、春学期は2月から14週間である。日本語のクラスは週に6コマで、1コマは100分（50分に10分休憩×2）。「日本語演習」は4コマ、「日本語構造」1コマ、「文明学・文学」1コマという形である。1年生の主教材は『かなマスターMastering KANA in 12 days with pronunciation and vocabulary』、『みんなの日本語初級I, II』、『基礎漢字500 Basic Kanji Book vol. 1, 2』を使用している。1年生の日本語教育を担当している教師は日本語母語話者2名、非母語話者1名である。

2.3.2. 非漢字圏での日本語教育の理念提案

日本人が約300人しかいない非漢字圏のルーマニアで、初級日本語の学生が日本語を活かした職業につくという長期目標を達成するのは、時間的制約に加え、学生数が多い割に教師数が少ないこともあり、大変チャレンジングなことである。目標に達するためには、時間や人的リソースは限られているので、特別な学習ストラテジーを実施する必要がある。初級日本語学習者が入学時点から日本語能力を常に向上させるという教育目標を達成するためには、異文化の理解能力、情報

交換能力、協調性を育成させるという教育理念が不可欠である。これにより多様性のあるグローバル社会の動き方が理解できることにつながるからである。

3. エラー改善プロジェクト EKP

グローバル社会を理解するためには、多様で異なる日本語学習の「ローカル」社会を理解する必要がある。大学における日本語学習のローカル社会を、日本語、日本文化、日本文学などを学ぶ場としての「教室」としてとらえたい。その場を活性化させるためには、日本語教育の行為者（日本語の学習者、教師）の多様な特徴から発生する差や違いをお互いに認めつつ、共生的に生きていく必要がある。

2018-2019年の日本語学科の1年生に関するデータを見ると、初級日本語学習者の多様性のある特徴は次のようなものである。

学生総数：40名

出身地：ブカレスト市10名（10/40=25%）、

ブカレスト市以外の様々な地方30名（30/40=75%）、

国籍：ルーマニア39名（39/40=97,5%）、中国：1名（1/40=2,5%）

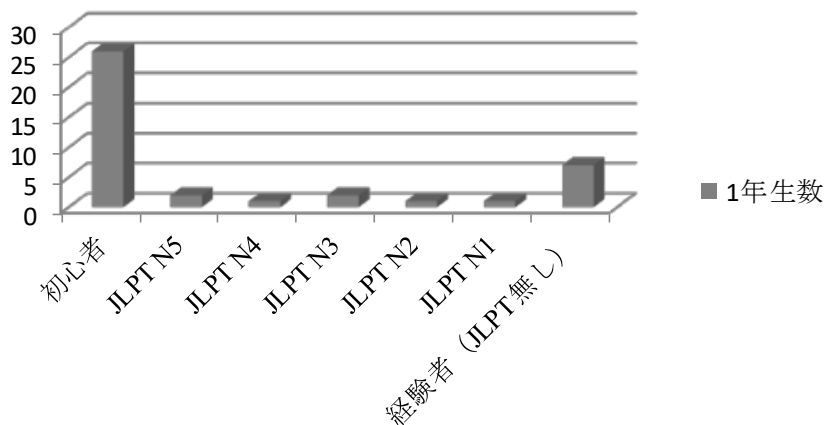
性別：女性34名、男性6名

日本語学習歴：初心者26名（26/40=65%）、既習者：14名（14/40=35%）

このうち既習者の半数の7名（7/40=17,5%）は日本語能力試験に合格しており、その内訳は以下の通りである。

N5：1名、N4：2名、N3：2名、N2：1名、N1：1名

図1：2018-2019年の1年生における日本語能力別人数



3.1. EKP プロジェクトの必要性

上記の図 1 で見られるように、初級日本語学習者の 1 年生の日本語能力の差は、初心者レベルから JLPT N1 までかなり大きい。現状では、カリキュラム、授業時間の制約や学習者数の割に教師数が少ないことなどから、レベル別のクラスを編成することは非常に難しく、この状況下で効率的に授業を運営していかななくてはならない。

学生の日本語レベルが異なる教室の中で、できるだけ全員が主体的に学習に参加できるようなクラスのあり方を模索してきたが、筆者はこれまでの経験から、学生たちの間に同じような誤用が見られることに気付き、誤用の共有がそのようなクラス作りに有用ではないかと考えるようになった。参加者同士の協力や意見交換、情報共有力などの社会的スキルを伸ばすこともできる、学習者参加型のプロジェクトが必要なのではないかと考え、このプロジェクトを実施することとした。このプロジェクトの目標は以下の 5 つである。

- 目標 1： 学生自身が日本語教育、日本語学習の主要な役割を担うという意識を自覚させること
- 目標 2： 主体性を維持しつつ、多様性のある問題に直面しながら、チームワークができること（マイクロ共生社会を構成する）
- 目標 3： 学生に日本語誤用を意識させ、誤用を考察するポジティブな面を発見すること（させること）
- 目標 4： 初級日本語学習の誤用のデータを集め、分析し、考察、修正することを通して日本語能力を向上させること
- 目標 5： 日本語の知識、情報収集能力、想像力などを楽しく習得すること

3.2. EKP プロジェクトに関する情報

この誤用・改善プロジェクト（EKP）は 2018 年秋学期 10 月（前期）から 2019 年春学期にかけて 5 月まで（後期）実施し、ブカレスト大学日本語学科日本語主専攻の 1 年生全員、40 名が参加した。1 年生の入学時点での日本語学習経験は、上に述べたように初心者は 26 名 ($26/40 = 65\%$)、経験者は 14 名 ($14/40 = 35\%$) であった。このプロジェクトを実施した授業は、筆者が担当している「日本語構造」週 1 コマと「日本語演習（漢字）」週 1 コマである。

「日本語構造」の授業に使用する教科書は『みんなの日本語初級 I、II』、秋学期は第 20 課まで、春学期は 50 課まで終了）で、「日本語演習（漢字）」では『基礎漢字 500 Basic Kanji Book vol. 1』、『基礎漢字 500 Basic Kanji Book vol. 2』に入った段階である。

上記の目標 1-5 の下、EKP の活動は以下のステップのように行う。

- ① 母語であるルーマニア語と比較して、日本語の主な特徴について教師が説明する（SOV 語の日本語と SVO, VSO, SOV 語のルーマニア語との比較）（教師）
- ② 「日本語構造」「日本語演習 {漢字}」の各授業時に、学生からの質問や、ひらがな、かたかなをはじめ、漢字、文型、語彙の意味などの日本語誤用を、学生が教師の机に置いてある紙に書きこむ（学生）
- ③ ②と同じく各授業時に、（誤用や質問でなく、）学習に関する提案および改善方法を教師の机に置いてある紙に書きこむ（学生、教師）
- ④ クラスで誤用や質問は書きこまれた直後、当日の授業のテーマに直接に関連しなくても、授業で教師が説明してみる（既習者と教師）
- ⑤ 日本語誤用の修正や学生からの質問に対する解説をポートフォリオに載せるという宿題を毎回教師が出す（教師）
- ⑥ 週 1 回、初級掲示板の日本の四字熟語カレンダーに記載のことわざや慣用語の意味を教師が説明する（「視覚で日本文がわかる」案）。（教師）
- ⑦ 学生が好きな言葉や表現を A2/A1/A0 の厚紙に書き、ポスターを作り、日本語ラボの壁に貼る。（学生）
- ⑧ 学生が 3~4 人のグループで、好きな漢字の部首を選び、その部首を使った好きな漢字や熟語、ポスターを作る。（学生、教師*）
* チームが作れなかったため、1名の学生が教師と一緒に活動をするようになった
- ⑨ 学生はグループで、選んだ部首のポスターの作り方などについて発表する（学生）
- ⑩ 学年の最後に、1年間の日本語の勉強、活動、難しさについて学生が意見を述べ、ビデオ撮影を行う。（学生）
- ⑪ EKP のプロジェクトについて、学生、教師共に感想を述べる（学生、教師）

3.3. 教師の役割

このプロジェクトでの教師の役割は、上記のプロジェクトのステップ①、③、④、⑤、⑥、⑧*、⑩を担当したほか、全体としてプロジェクトの実施の担当の責任を担った。ステップ⑩では、教師は、日本の学習というテーマだけをあたえて、話す内容の方向性に関しては特に指示をしなかった。

また、以上のステップは、必ずしも、毎回うまくいったわけではない。例えば、ステップ⑧時に、1名の学生がチームを作れなかったので、結局、教師は、その学生が選んだ部首を使ってポスターを作るようになった。

4. 日本語誤用調査について

4.1. データ収集

日本語誤用のデータ収集は以下の通りである。

4.1.1.. EKP プロジェクト：2018年10月から2019年5月まで (On the spot)

EKP1. 対象者数：約40名

EKP2. 対象者数：31名 (2019年4月)

4.1.2. 秋学期の期末試験問題：2019年1月

E1. 対象者数：38名「日本語演習」期末試験 (E1. = Exam 1)

E2. 対象者数：37名「日本語構造」期末試験 (E2. = Exam 2)

4.1.3. ビデオ撮影に参加した学生数：(2019年4月)：28名

4.2. 初級日本語学習者の誤用の分析と考察

収集した、初級日本語学習者の誤用例から、いくつかの例を取り上げる。

4.2.1. EKP から収集の誤用

a. 文字の書き方

a.1. かなの書き方

(1) はたしわ X

わたしは O

a.2. 漢字の書き方

(2) 走る (おきる) X

起きる (おきる) O

b. 文字の読み方

b.1. かなの読み方

(3) センター=せんたいち X *sentaiichi*

センター=センタ O *sentā*

b.2. 漢字の読み方

(4) 「期待」の「待つ」の音読みは：「キ」 X

「タイ」 O

(5) 社会 (かいしゃ) X

社会 (しゃかい) O

(6) 上手 (しょうず) X

上手 (じょうず) O

c. 語彙 (ルーマニア語から日本語への翻訳練習)

- (7) (rom.) războiul rece = (engl.) war + cold = cold war
 さむいせんそう X
 冷戦 (れいせん) O
- (8) (rom.) ninge = (engl.) it's snowing
 雪がしています X
 雪が降っています O

4.2.2. E1, E2 (期末試験 E1,E2) から収集の誤用

d.カタカナの書き方

この誤用は、学年の開始から 14 週間後である 2019 年 1 月の秋学期末試験問題 I (日本語演習) から収集した。対象者は期末試験の受験者数 38 名である。

(9) chocolate, mail address, Bucharest, sausage, shower

- I えいごをカタカナでかいてください。
- (1) スーパーで chocolate をかいました。
 - (2) これは、わたしの mail address です。
 - (3) わたしは Bucharest にすんでいます。
 - (4) おいしい sausage ですね。
 - (5) テニスをして、それから shower をあびました。

I. (1) 「チョコレート」(engl. chocolate)

正答者数 23、誤答者数 15 (総数 38)

「チョコレート」(engl. chocolate) の誤用例 :

チョコーレト、チョコルット、チョコレト (3)、チョコ^ラト、チョコ^ツコレート、
 チョ^クレート、チョコ^ロレート、チュ^ロレート、チョコルイト、チッコルット、
 キョーコーレト、ユコト、シヨコレート

「チョコレート」(engl. chocolate): choc·o·late | \ 'chä-k(ə-)lət , 'chò- \ (Merriam-Webster.com)

I. (2) 「メールアドレス」(engl. mail address)

正答者数 19、誤答者数 19 (総数 38)

「メールアドレス」(engl. mail address) の誤用事例 :

メールア^ツドレス (2)、メールアドレス、メールーアドレス、メールアドル
 ス、メールーアドルス、メルアドレス、メイルアドレス、メイルアド、ナールア
 ドルス、マイルーアドレス(2)、マイルアドレス、マイレアレスー、マールアテ
 レス、ムイルアドルソ、メール(2)、メイ

「メールアドレス」 (engl. mail address): \ 'māl \ ad·dress | \ ə-'dres , a- also 'a-dres\ (Merriam-Webster.com)

I. (3) 「ブカレスト」 (engl. Bucharest)

正答者数 30、誤答者数 8 (総数 38)

「ブカレスト」 (engl. Bucharest) の誤用例 :

フカレスト、ブカ^ルスト (3)、ブーカルスト、ブキャレスト、フカラト、ブカト

「ブカレスト」 (engl. Bucharest): Bu·cha·rest | \ 'bü-kə-,rest , 'byü-\ (Merriam-Webster.com)

I. (4) 「ソーセージ」 (engl. sausage)

正答者数 13、誤答者数 22、未回答 3 (総数 38)

「ソーセージ」 (engl. sausage) の誤用例 :

ソセギ (2), ソーセギ, ソ^ヒージ, ソ ツ, ギ, ソサジ, ソサギ, ソスギ, ソーセジ, ソーセジ (2), ソセージ (3), ソセージー, ソ^ツセージ, ソ^ツセジ, ソーセーツ, ソ^ウーセージ, ^ノーセージ, ノーシジ

「ソーセージ」 (engl. sausage): [so-sij] sau·sage | \ 'sò-sij \ (Merriam-Webster.com)

I. (5) 「シャワー」 (engl. shower)

正答者数 15、誤答者数 22、未回答 1 (総数 38)

「シャワー」 (engl. shower) の誤用例:

シャーワー (8)、シャーフ、シャーフ、シャ^ツワー、シアワー(2)、ツァワー (2)、シャワ、ショワ(2)、シャーフー、シューフー、シーワ、レヤワー、X、

「シャワー」 (engl. shower): show·er | \ 'shau(-ə)r \ (Merriam-Webster.com)

図 2：カタカナ表記の正誤

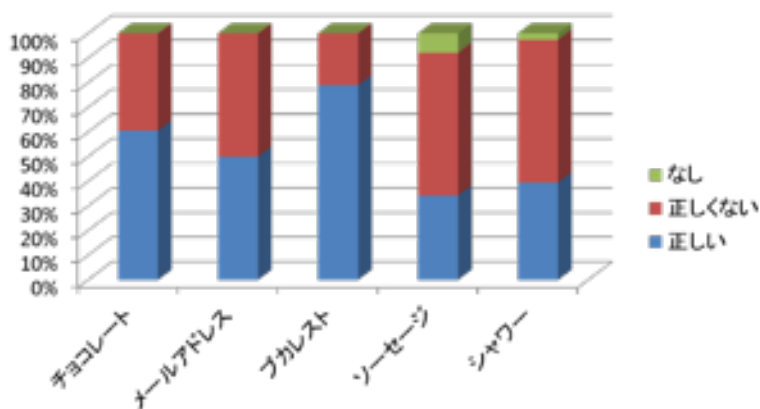


表 1：カタカナの誤用分析例

	チョコレート	メールアドレス	ブカレスト	ソーセージ	シャワー
拍数	5	7	5	5	3
誤用バリエーション数 (v)	13	16	5	18	12
誤用率 (x/38=y%)	15/38 = 39,47	19/38 = 50	8/38 = 21,05	25/38 = 65,78	23/38 = 60.52
予測されていた誤用	レとル ツ 長音の位置	レとル ツ 長音の位置	ルとレ	ノとソ ツとシ 長音の位置	長音の位置
予測されなかった誤用	ロとコ、 シとチ	ナとメ	促音、濁音 長音	ギとジ、 サとセ	アとヤ フとワ
推測原因	英語の影響、 フランス語の 影響	英語の影響	レとル形	長音でのバリエーションが多い 英語の影響 (発音+書き方)	長音でのバリエーションが多い 「ヤ、ユ、ヨ」使用率が低い

上記のカタカナの誤用を分析して以下のパラメータの変動を考察したことにより、指導ポイントがわかってきた。

v = 誤用のバリエーション数

x = 誤用数 (= 間違っていた学生数)

y = 回答数 (学生全員)

$$x \geq v$$

$$x-v = \Delta r(\text{relevance})$$

Δr というのは大きければ大きいほど繰り返された誤用数が大きい。この結果によって、誤用の原因の推測率が上がり、なぜその誤用が行われるか分かるようになり、誤用の原因の推測規則が作れるのではないか。これは指導ポイントに役に立つと考えられる。

e. 文法 :

SOV 語の日本語文法は SVO (VSO、SOV 同様) 語のインドヨーロッパ語のルーマニア語と相違点が多いため、非母語話者にとっては一番間違いやすい点だと思われる。誤用例が多いのは、ルーマニア語にない格助詞「で」と「を」の誤用例を挙げる。下は、2019 年 1 月に期末試験問題 (空欄に助詞を入れる) からの例である。対象者は「日本語構造」という科目の期末試験の受験者数 37 名 (半数には「ヘリコプター」、残りの半数には「ふね」と出題し、若干違う問題とした)。

(10)

5. Introduceți particulele potrivite în spațiile libere:

- () に適当な助詞を入れなさい。
1. ヘリコプター/ふね () いく。
 2. ヘリコプター/ふね () () おりる。
 3. ヘリコプター/ふね () のる。
 4. ヘリコプター/ふね () () はしる。
 5. ヘリコプター/ふね () つくる。

上記の練習から 5.1. と 5.5. の答え、および誤用例を取り上げたい。

5. 1. ヘリコプター/ふね () いく。

問題 5.1. で予測される解答は、手段・方法・道具「で」格という回答だろう。20 名 (20/37 = 54,05%) は予測通りに回答した。文脈などによって正しくないといえない「に」格助詞と答えた学生数は 8 名 (より正しいのは「ヘリコプター・ふねのところ」)、 「へ」格助詞 4 名 (より正しいのは「ヘリコプター・ふねのところ」)、 「が」格助詞 3 名 (たとえば救助の時に使えるだろう)、 「は」取り立て助詞 1 名 (教師から「は」を入れないように指示していた)、 誤答の「を」格助詞 1 名であった。文脈などによっては正しいといえる解答もあったことから、正解者は 20 名 (20/37 = 54,05%) でなく、36 名 (36/37 = 97,29 %) とした。1 名 (1/37 = 2.71%) の答えは正しくなかった。

表 2：助詞の回答例 (5.1.)

回答 (助詞)	学生数 (名)	正しい・正しくない
で	20	O
に	8	△
へ	4	△
が	3	O (救助の時に)
は	1	O (救助の時に)
を	1	X

5.5. ヘリコプター/ふね () つくる。

問題 5.5. で予測されるのは、「を」格という回答だろう。31名 (31/37 = 83,78%) は予測通りに「を」という格助詞を入れて解答した。「も」取り立て助詞を選んだ学生が1名、「は」取り立て助詞 (教師から「は」を入れないように指示していた) を入れた学生数は1名であった。文脈などによって正しくないといえない「が」格助詞3名、「で」格助詞を入れた学生数は1名 (表1参考) であった。したがって、正解者は32名 (32/37 = 86, 48%) でなく、37名 (37/37 = 100%) とした。ここでも、文脈などによって正しいといえる解答を正解として扱った。

表 3：助詞の回答例 (5.5.)

回答 (助詞)	学生数 (名)	正しい・正しくない
を	31	O
も	1	O
は	1	△ (ヘリコプターが雲を作る/船が波を作る)
が	3	△ (ヘリコプターが雲を作る/船が波を作る)
で	1	△ (パイロットがヘリコプターで雲を作る、船長が船で波を作る、子供がヘリコプター・船のおもちゃでお城を造る)

4.2.3. EKP, E1, E2 から収集誤用の分類

日本語誤用のデータに基づく日本語誤用を以下の通り分類した。

ERR_h = ひらがなの誤用

ERR_k = カタカナの誤用

ERR_K = 漢字の誤用

ERR_B = 文法の誤用

(ERR_M = 形態的誤用 (Morphology の誤用) , ERR_S = シンタクスの誤用、
Synthax の誤用)

ERR_G = 語彙の誤用

a, b: ERR_h, ERR_k, ERR_K

ERR_h_01: 「は」と「わ」の混同による誤用: 例 (1)

ERR_k_01: 長音「ー」と漢字「一」との混乱による誤用: 例 (3)

ERR_K_01: 漢字の送り仮名の誤用: 例 (2)

ERR_K_02: 漢字の形の誤用: 例 (2)

ERR_K_03: 熟語を構成する漢字から音読みを取り出す誤用: 例 (4)

ERR_K_04: 熟語を構成する漢字の逆音読みの混同による誤用 (SVO 語の影響)
: 例 (5)

ERR_K_05: 濁音にしてしまう誤用: 例 (6)

ERR_k_02: 語彙内で「は」と「わ」と「ウ」と「ワ」の書き方の規則の誤用:
例 (9)

ERR_k_03: 語彙内での長音の位置の誤用: 例 (9)

ERR_k_04: (似ている) カタカナの形の誤用: 例 (9) (シとツ、ソとノ、ルと
レ、コとロ、ヒとセ、ナとメ)

ERR_k_05: 起点言語の外来語の発音 (英語、フランス語、母語の発音の影響)
をカタカナにする書き方の誤用: 例 (9) (サとセ、ジとギ、ラとレ)

ERR_k_06: 促音追加による誤用: 例 (9)

ERR_k_07: ひらがなとカタカナの混同による誤用: 例 (9)

c.: ERR_G

ERR_G_01: ルーマニア語の影響の意味的誤用: 例 (7)

ERR_G_02: 動詞の意味の誤用: 例 (8)

d.: ERR_B (ERR_M)

ERR_B_01: 格助詞の用法誤用: 例 (10)

5. 「弱さを強みに変えよう！」

日本語学習者、非母語話者の学生も教師も誤用という弱い点への視点を変える
ことにより強い点に変えられるだろう。次に EKP (E1, E2 付) による誤用分析結
果をどのように成果につなげたか、ネガティブな点をどのようにポジティブな面
に変えたかを紹介する。

楽しさについて

①1年生は苦手なカタカナ・漢字（誤用事例：ソーセージ、上手）をポスターに書いたことで楽しく覚えられるようになった。（図3：ポスター1参考）

図3：学生が作ったポスター1



②掲示板に貼った四字熟語（EKPステップ⑥）の好きな表現やことわざをポスターに載せた（例：「一期一会」、図3：ポスター1参考）。

③日本語学習者にとって、特に非漢字圏の学生や教師にとって、漢字は非常に難しい項目だが、EKPを通して、漢字を書くことに対する態度が少し改善した。（図4：ポスター2参考）

図4：学生が作ったポスター2（好きな漢字）



④EKP⑧ステップにおいて、非母語話者が苦手な漢字を覚えるには反復練習が必要だが、それだけでなく、好きな部首を選び、好きな熟語をポスターに書き込むことが楽しかったという意見が多かった。EKPによって得られた漢字に関する知識によって、起源、部首名、音読み、訓読み等が興味深いという意見が増加した。

図5：学生が作ったポスター（1枚 X12グループ）（漢字の好きな部首）



指導ポイントについて

⑤教師が予測した誤用、さらに予測しなかったものの頻度の高かった誤用の分析結果に基づき、かなの指導ポイントや「かな入門」という教材を作る際に注意点を書くように意識した。

1. ひらがなの「は」と「わ」の発音と書き方の違いを強調する
2. カタカナの「ハ」と「ワ」同。
3. カタカナの注意点：「キ」と「チ」、「ク」と「ワ」、「コ」と「ロ」、「シ」と「ツ」、「ジ」と「ギ」、「ソ」と「ノ」、「ナ」と「メ」、「ヤ」と「ア」、「レ」と「ル」、「ワ」と「フ」、長音、促音)
発音と書き方（「セ」と「サ」：sausage)
4. 表記に注意点：濁音「ル」（ブカレスト O、フカレスト X）
5. 漢字の「一」と長音の違いに注意（センター *sentā* O。せんたいち X *sentaiichi*）

⑥非母語話者の教師の学習体験と EKP により、日本語の文法の指導ポイントを科学的に見直す必要があると考えた。格助詞の場合、ただ助詞を入れるだけでなく、その練習を通して日本語が **High Context Language** であり、想像力で助詞の機能が幅広い意味の文章を作ることができる練習になりうる。「弱さ」の誤用というより、文脈によって、多様性のあるイメージを作ることができるのは強みになると思われる。

⑦教師に対して学生が自由に意見を言えるようにした。

学生が間違っ使用していることばに対して教師が繰り返して言う。ルーマニア語で **Dulcic** 「ドゥルチック+ハート」 (=英語で **sweet** 「甘い」の指小辞) という言葉を学生がカタカナでポスターに書き込んだ。(図4:ポスター1参考)

⑧ポートフォリオは学生自身の好きなように作成して良いという教師の指示があったので、楽しいとの声があった。(EKPステップ⑤)

⑨非母語話者の教師が体験した日本語に関する「障害」を考慮し、日本語を母語と比較しながら説明するため、高い確率で学習者が直面する問題を効率よく解決することができる。

6. おわりに

本稿では、初級日本語学習者の誤用を考察し、参加者主体で取り組んだ誤用改善プロジェクト (EKP) について記述した。EKP のようなプロジェクトワークを実施したことで、学生も教師も日本語教育の積極的な参加者になり、お互いに新たな面を発見し、教師も学習者のさらなるポテンシャルに気づくことができたことを有意義に思っている (5.① - ⑨)。

今回のプロジェクトを実施して、学習者の誤用を考察することの意義を確認することができた。今後、誤用の分析を深め、まずひらがな、カタカナの教材を開発していきたい。将来的には、ルーマニア語母語話者を対象にした誤用辞典と誤用学習アプリを作成したいと考えている (4.2.3 と 5.⑤)。その過程では筆者が学習者と同じルーマニア語母語話者であることが強みになるだろう。

EKP の活動では、学生も教師も手に入れることができるリソース、例えば掲示板のカレンダーをはじめ、インターネット、オンライン辞書などを使って、非漢字圏の日本語学習者が難しいと感じる点を、楽しく学ぶことができ、ポジティブな点に変えることができた。またインタビューで見られるように、初級日本語教育の参加者は、科学的好奇心、チームでの協力、相手への尊敬、失敗をする勇氣、改善の意識、ポジティブな態度、意見を出す勇氣等を得ることができた。日本語学習者が日本語教育の世界 (コミュニティ) 内にとどまることなく、ローカルコミュニティからグローバルな世界に一步を踏み出すことができたのだと考えている。

参考文献

- 市川保子 (2007) 『初級日本語文法と教え方のポイント』 スリーエーネットワーク
- 佐藤慎司・高見智子・神吉宇一・熊谷由理 (編) (2015) 『未来を創ることばの教育をめざして 内容重視の批判的言語教育(Critical Content-Based Instruction) の理論と実践』 ココ出版
- 松岡 弘 (監修) (2007) 『初級を教える人のための日本語文法ハンドブック』 スリーエーネットワーク

略語

engl. = 英語

rom. = ルーマニア語

初級日本語クラスでの学習者の動機づけを高める活動の実践報告

EXPLORING LEARNER MOTIVATION IN INTRODUCTORY COURSE USING SELF-DETERMINATION THEORY

田村 芽
Megumu Tamura

ペンシルベニア大学
University of Pennsylvania

1. はじめに

いかにして学習者の意欲を高め、継続させるかは、言語を含め全ての科目において教師が抱える悩みの一つと言えるだろう。学習者の動機づけは、様々な外的、内的要因によって左右されるが、授業内容や教師の在り方も大きな要因の一つだろう。外国語学習における学習者の動機づけに関する代表的な理論の一つである自己決定理論 (Self-Determination Theory) では、学習者の動機づけが高まる条件として自律性 (autonomy)、有能性 (competence)、そして関係性 (relatedness) の欲求の充足を挙げている。この理論を基にしたものを含め、学習者の動機づけについてはこれまでも様々なアプローチで研究されているが、理論研究と実務の間にはまだ大きな隔たりがあり、研究から得られた報告が実際の教室内アクティビティやコースデザインにどのように応用できるのかについては十分に検討されていない。さらに日本語学習者を対象とした研究もまだ数が少ない。

本研究では、自己決定理論に基づいた先行研究をベースとし、学習者の動機づけを高める教室内アクティビティ課題を取り入れ、学習者の動機づけ及び学習への意欲にいかに関与するかを探った。本稿では初級日本語コースを通じた実践を報告し、そして結果を今後コースデザインへどのように活かせるかについても考察する。

1. 自己決定理論

自己決定理論とは、Deci & Ryan (1994) によって構築された動機づけの理論である。学習者の動機づけは、内発的動機づけ (intrinsic motivation) と外発的動機づけ (extrinsic motivation) に分類されている。内発的動機づけとは、興味や楽しさから自発的に取り組むもので、学習そのものが目的であるのに対し、外発的動機づけとは報酬を得るためや他者からの要求によって、または罰を回避するために学習している状態である。自己決定理論以前の多くの研究では、この二つはそれぞれ独立するものと考えられて来たが、自己決定理論では、連続するものとして以下のように想定している。

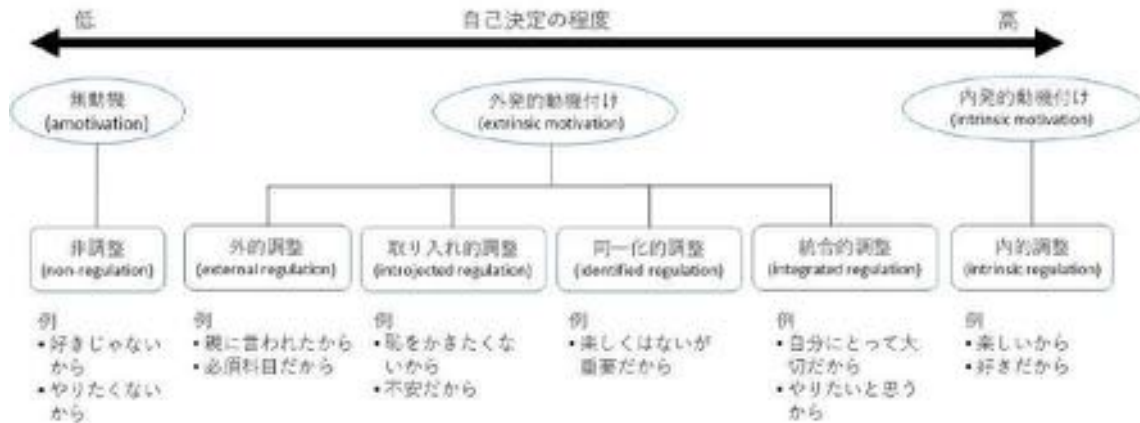


図1 自己決定性の程度から見た動機付けの分類 (Ryan & Deci, 2000; 稲垣, (n.d.)より一部改編)

自己決定性とは、自分でやろうと決める程度のことであり、自己決定性を高めることにより、外発的動機付けから内発的動機付けへの移行が可能になると自己決定理論は捉えている。

また、この理論では、人間が元来持っている三つの基本的心理欲求である自律性 (autonomy)、有能性 (competence)、そして関係性 (relatedness) の欲求が満たされれば、学習者は内発的に動機づけられ、積極的に学習に取り組むようになるとしている。すなわち、学習の決定権が自分にあり、自ら進んで学びたいという自律性を持ち、学習の中で「できた」「わかった」という有能性を感じ、他者と共に学ぶという関係性を持つことで動機付けが高まるということである (加藤, 2011)。



図2 自己決定理論の基本的心理欲求 (University of Rochester Medical Center ウェブサイトより一部改編)

Deci & Ryan は、人の内発的動機づけは、これらの三つの欲求を満たすような社会・文脈的な要因 (social-contextual factors) によって促進されるとしている。また、Jones 他 (2009) は、学習者は生まれながらにしてある特定のアクティビティを好んだり好まなかったりするのではなく、そういった環境を意図的に作ることができる」と指摘している。Jones 他はその研究の中で、米国の州立大学の中級スペイン語のコースで基本的心理欲求を基にした六つの教室内アクティビティと、クラス後のアンケートを行った。その結果、これらのアクティビティは学習者の楽しみと興味を促進させ、すなわち内発的動機付けを高めるのに有効であると述べている。廣森・田中 (2006) は、日本の大学の英語の授業で英語によるプレゼンテーションを用い、三欲求と学習者の動機付けの関連について調査した。その結果、英語の授業における意図的な働きかけは、学習者の三欲求を満たし、かつ内発的動機付けを高めたと報告している。

このように、学習者の動機付けについての研究は様々な形で行われているが、研究から得られた結果が実際の教室内アクティビティやコースデザインにどのように応用できるのかについてはまだ数が少なく、さらに日本語学習者の動機付けを高めるための方略については十分に調査されていない。

本研究では、Jones 他が行った自己決定理論を基にした研究結果を踏まえ、上記の三つの欲求が充足されるような教室内アクティビティ及び課題を取り入れることで、学習者が自律的に動機づけられ、学習への意欲が高まるかどうかを探った。

2. 調査方法

2.1 参加者

本研究が行われたのは、アメリカ東海岸にある私立大学の初級日本語コースである。2019 年春学期に履修した 29 人の学習者を対象に行った。29 人の参加者のうち、16 人が男性、13 人が女性であった。また、アジア圏出身の学生は 10 人、ヨーロッパ言語圏出身者は 2 人、それ以外は英語圏の出身者であった。

2.2 質問紙の構成

先行研究に基づいて、学習者の内発的動機付けを高める目的で下記の五つの教室内アクティビティ及び課題を行った。

1. 発音クリニック
2. 名詞修飾を用いた図の描写
3. コマーシャル作り
4. ボイススレッド
5. eポートフォリオ

これらのアクティビティはクラス後に行った学習者アンケートを通してその効果を分析した。アンケートは、IRB のレビューを受けた上で行い、回答は無記名で行った。アンケートは各アクティビティをしたクラスの最後に行い、回答者は 5 段階 (1: not at all true～5: very true) で回答した。質問項目は、Jones 他 が調査に用

いた内発的動機付け尺度 (Intrinsic Motivation Inventory, Ryan 1982) の中の Interest/Enjoyment サブスケールを基に作成し、自由記述回答の質問も一問取り入れた。質問例は以下である。

選択回答

「I thought this activity was quite enjoyable.」を含む7項目

自由記述回答

「If you enjoyed this activity at least to some extent, why did you enjoy it?」

2.4 統計方法

得られたデータは、表計算ソフトを用いて、度数分布や平均値を計算して分析した。アンケートは無記名であるため、各アンケートと回答者は関連付けせずに分析を行った。少ないサンプル数であり、また研究の主眼が探索的であるため、記述統計の分析と自由記述回答の質的分析を主に行った。

3. アクティビティ及び課題実施内容と結果

3.1 発音クリニック

外国語を学ぶ際に、発音は円滑なコミュニケーションには重要である。しかしながら、言語のクラスでは語彙や文字、そして文法の習得にどうしても重きを置いてしまい、発音練習には多くの時間を費やせないことが多い。実際、自己の発音の不自然さに気付いていない学習者は多く、気づいていても改善の難しさに悩んでいる学習者も多数いる。この発音クリニックの主な目的は、学習者に日本語の発音及び韻律の知識を深めてもらい、意識付けをすることである。このクリニック以前は、ラ行の発音や長音、促音について簡単にクラス内で説明したのみであった。クリニックは英語で、学習者参加型で行った。まず、日本語の発音で間違えやすいもの（「ん」「ラ行」「有声/無声音」など）について説明し、リズム（長音や促音など）やイントネーションによって単語などの意味や話者が意図すること、そして感情などの伝わり方が異なることを説明した。最後に、日本特有のアクセントについて、そのパターンや、アクセントによって意味の異なる単語が存在することなどを説明し、全体で練習を行った。

アンケート結果と分析

このアクティビティのクラス後のアンケート結果は高く ($M=4.34, N=28$)、このアクティビティと学生の内発的動機との間に関連が認められた。発音クリニックは学習者の自律性を満たすものでは主になかったが、一方で下の学習者コメントにも見られるように、「興味や自信を持つようになった」という学習者が多く、中には「今後日本語を話すときに発音などを意識するようになった」という声もあり、自主的に正しい発音を心掛けるようになったという点で自律性をサポートした。

また、学習者の多くが「今まで知らなかったことが学べた」、「新しい知識を得た」、「とても役に立った」と答えており、このアクティビティは日本語の発音と韻律の知識を深め、学習者の意識付けをしたという点で有能性を高めたと言

える。また、英語で参加型で行ったため、「普段のクラスと違う雰囲気ですラックスして参加できた」、「インタラクティブだった」という回答もあり、学習者がクラスメートと楽しみながら学び、練習できたという点で他者との関連性を実感できるアクティビティだったと言えるだろう。

自由記述回答例

- It taught me many new things and even though it confirmed the difficulty of the subject, it did make me feel like it is still possible.
- I enjoyed it because it furthered my knowledge about the Japanese language. I found it difficult (but) I look forward to practicing this more in the future in order to strengthen my speaking skills.
- I feel a bit more confident in pronunciation.
- I think it definitely helped me understand pronunciations, accents and intonations better and made me more aware about them when I speak Japanese.
- It was a nice change from what we usually do in class.
- It was very interactive and also helpful.
- It was a very dynamic class.

3.2 名詞修飾を用いた図の描写

名詞修飾は物事を複雑な文で描写、説明したりする際によく使用されるが、複雑になればなるほど学習者にとっては理解したり文を作るのが難しくなる。また、教師にとってもバラエティに富んだアクティビティを考えるのは難しい文法で、文をつなげる、または英語で与えた文を訳すというような練習が主となる傾向があるのではないだろうか。このアクティビティでは、学習者が実際に出会った人物やイメージする人物を絵に書き、名詞修飾を用いて描写した。クラスでは、名詞修飾を一通り練習した最後のアクティビティとして人型を描いた紙を使用し、そこに背景や表情などを書き入れた。まず例として教師が書いたものを見せて学習者に文を推測させ、確認した。絵には三段階で付加情報的に背景や表情を書き込んでいき、下記の例のように文を複雑にしていく過程を練習した。

例： 私が昨日会った女の人はいきれいでした。

↓

私が昨日喫茶店で会った女の人はいきれいでした。

↓

私が昨日喫茶店で会ったきれいな女の方は、いじわるでした。

その後、同じ人型のみが書かれた紙を学習者に配り、実際に出会った人物やイメージする人物を描き、名詞修飾を用いた説明文も書くように指導した。その後、クラスメートにできた絵を見せ、文を推測させ合った。授業の最後には、一人の学生に前に出てきて絵を見せて紹介してもらい、他の学生にコメントや質問をさせた。

アンケート結果と分析

アンケート結果からも、学習者はこのアクティビティを非常に楽しんだということがわかる ($M=3.97$, $N=29$)。普段の授業ではあまり行わない絵を描くという作業に加え、描く題材は自分で考え、クリエイティビティを活かせるという点でこのアクティビティは学習者の自律性の高いものであると言える。難易度の高い名詞修飾文をコントロールなしの状況で各自作ったことでいい練習となったというコメントも多

く見られた。長く複雑な文に挑戦する学習者もあり、学習したことを試せるという点で有能感の促進となったと考えられる。また、クラスメートと絵を見せ合い、文を推測したり、コメントをもらうという点で互いの関係性を高められた点が楽しいと感じた学生が多かったようだ。これらのコメントは全て他者とつながることの大切さ、及びこのアクティビティがそのいい機会となったことを示していると言える。



図3 学習者の作品例

自由記述回答例

- Longer sentences are challenging but give more liberty to my expression of things.
- Drawing it out made me think about what we were saying in Japanese, and choosing objects to draw that I knew the words for.
- Required creativity as well as vocab/grammar practice.
- It was fun to learn since most of us seemed to be confused so we were learning a new concept together.
- I like to compare what I think of the drawing with my friend's intention for the drawing.
- Both being creative and the opportunity to joke/have fun with classmates while learning course material is enjoyable.
- It allows us to have more flexibility in our discussions.

3.3 コマーシャル作り

グループで行う課題は、一人で行う場合よりも大変さが伴うこともあるが、他者と協力しあうことによってつながりを楽しみ、同時に多くのことが学べるため、取り入れる教師も多いだろう。また、グループで一つのことに取り組むことによって、より創造性の高い物ができることも多い。このアクティビティでは、いくつかの文法学習のまとめとして、コマーシャルをグループで作ることに取り組んだ。まず例として、実際のテレビコマーシャルを見せ、どのようなキャッチフレーズが考えられるかクラスで話し合った。

例：ギャツビーなら、かっこよくなります。

かっこよくなりたいなら、ギャツビーを使いましょう。

その後、3人から4人のグループに分け、文法を使って、商品をアピールするコマーシャルを作るよう指導した。作る際には以下の点に気を付けるように指導した。

- ストーリー性のあるものにする
- 全員が参加する
- キャッチフレーズを考える

商品はそれぞれのグループに異なったものを印刷して渡した。学生は約15分話し合い、練習した後にクラス全体の前で発表した。

アンケート結果と分析

このアクティビティでは、コマーシャルを作る商品は与えられたものだったが、ストーリーを考え、どのように商品をアピールするか、学習者の創造性を活かせるという点で自律性を満たすものであった。また、ストーリーの内容やキャッチフレーズにどのような文法をどのように使うか考え、グループで話し合いながら作っていくことによって有能性、そして関連性が高められた。最後にクラスの前で発表し、フィードバックをもらうことで、学習者同士がつながりを感じることができた。これらのクラスメートとのやりとりに基づく学習プロセスにより、学習者はこのアクティビティを楽しみつつ、各自の言語能力を高めることができたのではないだろうか。それは学習者アンケートの結果にも表れている。Interest/Enjoymentを測るアンケート結果から、学習者の内発的動機付けと高く関連していることが分かった ($M=4.34$, $N=29$)。特に「グループメンバーとのインタラクションや、他のグループの作品を見ることによって起こる笑いがとても楽しかった」という声が多かった。また、このコースでは生教材を使用する機会がほとんどなかったため、実際のコマーシャルを見、それについて話し合う機会ができたこともこのアクティビティを楽しめた要因の一つであった。グループで話し合うことによって文法の正しい使い方や、クリエイティブな使い方が学べたというコメントもあった。

自由記述回答例

- We were able to practice nihongo in an extend that usually does not happen in normal classes.
- Creating the advertisement during class while learning how to use “nara” and presenting it to others was extremely entertaining and helpful in practicing different ways of storytelling and presenting in Japanese.
- Got to see Japanese commercial, creative, we could each work with each other to help form correct sentences/ tell story.
- It allowed us to tell a story in Japanese, share it with others, and laugh together as a class.
- It was a fun change of pace to normal class.
- It was fun to come up with something funny with classmates.

3.4 ボイススレッド

L2 のコンテキストでは、授業外でターゲット言語に触れる機会が少なく、もっと練習がしたくても難しい状況が多いことは、教師にとっても学生にとっても懸念だろう。ボイススレッドはインターネット環境で話す練習ができるツールの一つとして、広く使用されている。ボイススレッドとは、写真や音声、動画をつかって、発表やディスカッション、または交流目的などで使えるツールである。ユーザーが互いにコメントし合い、設定によって、クラス内のみでシェアをする、または誰でもアクセスができるようにすることも可能である。本研究対象の学習者は秋学期よりボイススレッドを使用した話す練習の課題に取り組んできた。秋学期はまず教師が例として与えられたトピックについて話したビデオをボイススレッドにアップロードし、学習者はそれに応答する形で各自同じトピックで話したビデオをアップロードした。その後、教師が構成や内容、そして文法や発音間違いについてテキストでボイススレッドにフィードバックを残した。春学期は、秋学期に行った学期末のアンケート結果に基づき、以下の点を改良してこの課題を行った。

- 講師の代わりに、日本人留学生に協力してもらい、サンプルビデオをボイススレッドにアップロードする。学習者はその後自分のビデオをアップロードする。トピックと使用文法例もリストで与えた。
- その後、日本人留学生と学習者がボイススレッド上で互いにコメントをやりとりし合う。さらに、学習者同士でもコメントをし合う。コメントは相手が話した内容や、わからない点についての質問など。学習者同士のコメントは、知っている学生と話したことがない他セクションの学生と、合計二人にする。
- 教師からのフィードバックと自己内省を基に、学習者はビデオを撮り直し e ポートフォリオに新たな自己内省とともにポストする。フィードバックは紙に手書き、またはタイプしたものを学習者に渡した。
- 全四回の課題を三回に減らし、上記の項目も含めて課題一回ごとにより深く学べるようにした。

自己内省は、フィードバック前のビデオから注意した点、フィードバック前のビデオと比較して改善したと思う点、さらなる改善の余地がある点、そしてクラスメートのビデオから学んだことや次の課題に取り入れたいことなどについて書くように指導した。



図4 ボイススレッド例(スクリーンキャプチャより一部加工)

アンケート結果と分析

ボイススレッドは話す練習としていいツールだと学習者には高評価であり、今回日本人留学生と、そして学習者同士のコメントのやり取りも取り入れたことによって、学習者満足度は高まったようだ。まず、与えられたトピックは「一番うれしかったプレゼント」や「私のおすすめ」など、学習者にとって自由度が高く、自律性を重視したものであり、「自分の好きなことについて構成立てて話すことが楽しかった」という回答も見られた。また、文法リストは例としてのみ与えたが、日本人留学生のビデオで使用されているのを見て、学習者も積極的に要所で取り入れていた。リストに書いていない既習文法も多くの学生は自発的に使用しており、有能感の促進につながったと言える。ビデオの撮り直しをする際には、3.2 で述べた発音クリニックで学んだことを意識して行うようになったという学生が多く、自己内省に発音などが自然になったと書いている学習者も多く見られた。また、学習者同士でコメントをする際に、知っている学生にはくだけた話し方を使い、話したことがない学生にはまず体で話すようにと指導したことで、難易度の高いくだけた話し方のいい練習となったという声もあった。最後に、前学期では行わなかった日本人留学生と学習者同士のやりとりに対しては「楽しかった」「たくさんのことを学んだ」「教室外で話す練習をするいい機会になった」とのコメントが多かった。

アンケート結果をみると、学習者の動機付けとの関連は他のアクティビティと比べるとさほど見られなかった ($M=3.44$, $N=24$)。この理由としては、スクリプトの暗記、コメントのやり取りに時間がかかるという点が挙げられるだろう。スクリプト書いて暗記するというのはこの課題の意図ではなかったが、教師からのフィードバックで間違いを指摘されるという懸念からそうする学生が多かった。日本人留学生とクラスメートとのコメントのやり取りを取り入れてからは、より会話らしくなるようスクリプトの暗記をしないようにしたという学習者もあり、そういったクラスメートのビデオを見て自分もそうするようになったと内省に書いている学習者も見られた。クラスメートのビデオから学ぶことは多く、自然な話し方を心掛けられるようクラス全体で話し合うようにすることで、この課題をより有効活用できるだろう。

自由記述回答例

- Can practice Japanese and also talk about something I really like.
- I enjoy seeing how much I can use the knowledge I have been taught.
- I enjoyed the voice thread mostly because they allow me to have a conversation with more skilled Japanese speaker and learn new skills.

自己内省からの例

- Sending messages to our classmates allows us to practice speaking in various forms. These exercises help us improve our natural speaking in various situations.
- My experience with voice thread has allowed me to improve my speech without preparation, and figure out areas in which my speaking can improve.
- While rewatching the first video, I noticed that all of my faults were noticeable: I was

robotic, my flow sounded scripted, and I looked uncomfortable when I was trying not to. I truly do think I've improved this time because I think my flow and pronunciation have gotten better and I tried to look more natural.

3.5 e ポートフォリオ

教師は様々な課題を学習者のスキルと能力向上を目的として課し、課題を通して各学習者の上達度を測る。しかし多くの学習者が試験のために課題を復習することはあっても、学んだこととプロセスを振り返ることはあまりないというのが現状ではないだろうか。多くの研究が、学習者が学びと習得を実感するためには内省を行うことが大切であるとしており、Amirkhanova 他 (2016) によると、内省的学習 (reflective learning) によって学習者は自己の能力に自信を持つようになり、また学習動機付けも高まるといふ。また、Chang 他 (2014) は、内省的学習は学習者が自己の学びのプロセスを理解することに役立つとしており、さらに批判的に考える手助けともなると唱えている。これらの点を踏まえて、本課題では学期の最終プロジェクトとして、以下の点を目的として e ポートフォリオ作りを行った。

1. 一学期を通して取り組んだ様々な課題を e ポートフォリオにまとめ、学習プロセスと成果を可視化する。
2. 学んだことを振り返り、改善点を理解し今後の学習につなげる。

学習者は以下の項目を含めて e ポートフォリオを作成した。

- 1) 自己紹介：教師のフィードバックを基に第一稿を直したものを載せる。
- 2) ボイススレッド：全三回のボイススレッドビデオを、教師からのフィードバックと自己内省を基に撮り直し、e ポートフォリオに自己内省とともに載せる。
- 3) 作文：全二回の作文を、教室内で行ったピアエディティングと教師からのフィードバックを基に書き直し、スキャンして自己内省とともに載せる。
- 4) ブックレビュー：一学期を通し行った多読アクティビティの中から本を一冊選び、そのレビューを書いて載せる。
- 5) サマリーステートメント：一学期の課題を通して学んだこと、自分の日本語学習について振り返り、気づいたことや勉強方法など、そしてそれを今後どのように役立て、つなげていきたいかについて書いて載せる。

自己紹介は日本語と英語の両方で、それ以外は英語で書いた。作文の自己内省は、3.4 のボイススレッドでの記述と同様に、フィードバック後に注意した点や、第一稿から改善したと思う点、さらに改善すべき点、そしてピアエディティングから学んだことや次の作文に取り入れたいことなどについて書くよう指導した。e ポートフォリオ作成には Google Sites を使用し、学期中に締め切りを随時設け、少しずつ完成させるようにした。また、学習者を三～四人ずつのグループに分け、学期途中でピアレビューを行った。ピアレビューでは主に e ポートフォリオのデザインやページへのアクセスのしやすさや各ページの自己内省の内容や改善点などについてコメントし合った。

アンケート結果と分析

本課題については、多くの課題を一つにまとめ、そして学習したことを振り返り、内省をするいい機会になったというコメントが見られた。内省をする機会を与え、自己のスキルと能力のプログレスや、改善が必要な点を理解し、次の課題に生かせることは学習者の有能性を高めることに役立ったと言える。しかしながら、アンケート結果では学習者の動機付けとの関連はさほど見られなかった ($M=3.73$, $N=17$)。この理由としては四点考えられる。まず、本プロジェクトでは e ポートフォリオの構成作り及びデザインと、ブックレビューを書く本の選択以外には特に学習者の自律性が満たされる内容はなかった点が挙げられる。また、他者との関連性の点でもピアレビュー以外ではクラスメートの e ポートフォリオを見たりコメントをする機会は設けられなかった。そしてもう一点としてテクニカルな面が挙げられる。学習者からは、ビデオや作文のダウンロード、アップロードなどに時間がかかる上に、Google Sites が使いづらいという指摘があった。また、日本語学習を今後続ける意思のない学生や、将来的に仕事などで使う機会がない学生にとっては、本プロジェクトは単なる課題の一つに過ぎないという感覚が強く、動機付けの向上にはあまりつながらなかったと考えられる。一方で、ピアレビューを通し、デザインを魅力的にしたり、内省も詳しく書くようになったという学習者もあり、ピアレビューによってクラスメートとのつながり、そしてクラスメートから学ぶこと自体は有益であるという意見の学生が多いことがわかった。

今後の取り組みとしては、ポートフォリオに含める項目を学習者が選べるようにする、または学習者との話し合いの上でプロジェクトの進度やアセスメントの内容を各自が決めて各自のペースで行うようにするなどすればより自律性の高い内容となるだろう。さらに、成果物を学習者自身だけではなく他者に向けたものにししたり、学習者同士がアクセスやコメントしやすい環境作りをすることにより、他者との関連性を高め、よりよい e ポートフォリオ作りにつながるだろう。また、学習者の目的は様々なため、e ポートフォリオの作成自体にどのように意味を持たせるかということも考慮してこの課題を取り入れる必要がある。

自由記述回答例

- It was nice seeing everything being put together- it makes it easier to see the improvements I've made and made me reflect on my progress: I also think the e-portfolio would be useful in the future.
- Thanks to this e-portfolio, I have reflected on my mistakes to have a better idea of what I can improve on.
- The e-Portfolio has helped me a lot in identifying where exactly the main deficiencies are in my Japanese. The e-Portfolio has also helped me track my progress in these areas and others as I have been reflecting on my work throughout the semester. This self-awareness enables me to more easily know what to focus on when studying or preparing for my next oral or written assignment.
- I have found this ePortfolio assignment to be very interesting. It has required me to have a critical mind about my previous work and really reflect on areas for improvement.

4. おわりに

本研究では自己決定理論を基に、様々な教室内アクティビティ及び課題が学習者のモチベーションの向上に影響するか検証した。三つの基本的心理欲求である自律性、有能性、関係性を満たすことを目的にした教室内アクティビティ及び課題を取り入れることで、学習者が楽しみを感じるクラス作りが可能となり、またおおよそ学習への意欲向上につながったことがアンケート結果により明らかになった。また一方で、課題として行ったボイススレッドとeポートフォリオには、より効果的な使い方を探求する必要性が浮き彫りになった。教師は、学習者の動機付けを高めるために、上に挙げた三つの基本的心理欲求を満たすような教室内アクティビティや課題を取り入れることの重要性を常に念頭に置くことが大切である。

今後は学習者の動機付けが様々なコースデザインによってどのように影響を受けるかなども興味深く、調査に値するだろう。例えば教師からのフィードバックの仕方や評価に関するポリシーや基準、また、コースにおけるその他のポリシーなども学習者の動機付けに変化を与えうると考えられるため、さらなる分析の必要があるだろう。

参考文献

- Amirkhanova, M.K., V.A. Agreeva, and M.R. Fakhretdinov. 2016. Enhancing Students' Learning Motivation through Reflective Journal Writing. *The European Proceedings of Social & Behavioral Sciences*.
- Chang, M., and M. Lin. 2014. The effect of reflective learning e-journals on reading comprehension and communication in language learning. *Computers & Education* 71: 124-132.
- Deci, E.L., and R.M. Ryan. 1985. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E.L., and R.M. Ryan. 1994. Promoting self-determined education. *Scandinavian Journal of Educational Research* 38, no. 1: 3-14.
- Deci, E.L., and R.M. Ryan. 2000. Self-Determination Theory and the Facilitation on Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist* 55, no. 1: 68-78
- Jones, B.D., S. Liacer-Arrastia, and P.B. Newbill. 2009. Motivating foreign language students using self-determination theory. *Innovation in Language Learning and Teaching* 3, no. 2: 171-189.
- “Our Approach Self-Determination Theory” *University of Rochester Medical Center*, University of Rochester Medical Center, <https://www.urmc.rochester.edu/community-health/patient-care/self-determination-theory.aspx>

稲垣和希 (発行年不明) 「選手のモチベーションを引き出す『自己決定理論とは！？』」, < <https://www.sharetr-soccer.com/articles/view/21> > 2019年5月1日アクセス.

加藤澄恵 (2011) 「学習意欲を高める授業の研究」, 『千葉商科大学紀要』 49(1), pp.71-80

廣森友人・田中博晃 (2006) 「英語学習における動機づけを高める授業実践：自己決定理論の視点から」, 『Language Education & Technology』 43(0), pp.111-126.

ライフヒストリーを読み解く多文化教育の実践
—アイデンティティをテーマに—

DEVELOPING MULTICLCTURAL AWARENESS
A PRACTICE OF READING LIFEHISTORY FOCUSED ON IDENTITY

徳井厚子
Atsuko Tokui
信州大学
Shinshu University

1. はじめに

現在、世界的なレベルで人々が移動し、グローバル化はますます進みつつある。日本を例に挙げると、法務省によれば 2018 年 6 月末の日本国内の在留外国人の数は 2631,061 人と過去最高になっている（法務省ホームページ）。また外国人労働者の受け入れ拡大に向けた出入国管理法の改正案が 2018 年に成立し、今後ますます人々の移動が増加することが予想される。総務省（2006）は「多文化共生」について「国籍は民族の異なる人々が互いの文化的違いを認め合い対等な関係を築こうとしながら、地域社会の構成員として共に生きていくこと」としている。こうした中、将来の小中学校の教員を育成する教員養成課程において、多文化教育を行うことは多文化化していく中で重要なテーマの一つと言える。

本発表では、日本の一大学の教員養成における「多文化教育方法論」の授業で行ったライフヒストリーを「アイデンティティ」という観点から読み解く実践の報告し、受講者のふりかえりからライフヒストリーを授業で扱うことの意義を考察する。

2 ライフヒストリーを授業で扱うことの意味

今回の実践ではライフヒストリーを用いるが、これは実在する人々によって「語られた」言葉を通し学ぶという学習である。森茂・中山(2008)はライフヒストリーを用いる実践について以下のように述べている。

オーラルヒストリーによって物語られる「生きている歴史」は子どもたちを魅了する。そこには、物語る人柄、その人の個人的背景、そして顔と声がある。過去を語りながら今があり、今があるから過去を物語ることができる時間の流れが、その人が生きた分だけあり、その時間の長さは子どもにも感覚的に理解できる長さである。(森茂・中山 2008)

ライフヒストリーは、多文化教育における一つの実践方法であるが、

個人の生き方に焦点を当てることで単なる歴史的事実を学ぶのとは異なった学びが可能となる。日系人の歴史をテーマにした授業の場合、日系人を取り巻く歴史的背景や制度などマクロな側面を学ぶことも必要といえるが、それだけでは当時の人々がどのように生きていたかということまでは理解できない。ライフヒストリーを通し日系人のミクロな個人レベルな側面から、当事者（日系人）たちが当時どのように生き、あるいはどのように生きようとしていたのかということについて学んでいくことも重要であるといえよう。

本実践では、第二次世界大戦の時代を生きた8名の日系アメリカ人のインタビュー資料（森茂・中山 2008）を題材とし、当事者によって紡がれた言葉をハイブリッドなアイデンティティという観点から読み解き、共有した。戦争という時代の中で2つの国の狭間で生きる日系人がどのような人生を歩んだのか、その中でアイデンティティの在り方はどのようなものだったのかについてライフヒストリーを通して当事者に共感しながら学ぶというのが目的である。

3 授業及び実践の概要

当実践を行った授業は、日本の教員養成学部の授業「多文化教育方法論」の授業の一部で行ったものである。授業の内容は以下の通りである。

日本の国内における内なる国際化に焦点をあて、歴史的、社会制度的な側面にも焦点をあてながら学ぶとともに、学校教育における実践方法についても学んでいく。

授業の内容は、多言語サービス、在日朝鮮韓国人の歴史的背景と課題、アイヌの歴史と現在の課題、日系人の歴史とライフヒストリー等である。授業全体のまとめとして各自多文化教育の実践のための指導案を作成し、発表を行う。なお、毎回の授業後にはふりかえりシートを提出する。

今回報告を行う「ライフストーリーを読み解く多文化教育の実践」は、日系ブラジル人の歴史について学んだ後、行ったものである。

実践の概要は以下の通りである。

- 1) 第二次世界大戦の時代を生きた8名の日系アメリカ人のインタビュー（ライフヒストリー）資料（森茂・中山 2008）のうち、1名のライフヒストリーを選び、読む。
- 2) 当事者の立場に立ち、アイデンティティという観点から考察する。
- 3) 8名1組のグループになり、担当したそれぞれのライフヒストリーを紹介し、2)を共有する。

なお、扱ったライフヒストリーの一例（森茂・中山 2008）の概略を以下に挙げる。

Eさんは第二次大戦の時、アメリカ軍に所属した。兄は日本軍、長男

はアメリカ軍、次男は日本海軍に所属していた。本人は日系人ということでスパイ扱いされた経験もあった。戦後兄と会う時には辛かった。しかし胸の内を語り合い兄弟に戻れたという。「戦争で勝つ人は誰もいない。皆が何かを失う」という。「アメリカ人であることは名前の問題ではなく心の問題」という。(森茂・中山 2008 をもとに筆者が要約)

4 実践のふりかえりからみえてくるもの

ライフヒストリーの実践を通して学生たちはどのような学びをしていたのだろうか。ここでは、実践直後のふりかえり及び授業全体のふりかえりの中の記述の2つのふりかえりを通してみたい。

4-1 実践直後のふりかえりから

実践直後のふりかえりは、アイデンティティの葛藤や複雑さ、ハイブリッドなアイデンティティに関する記述が見られた。

まず、以下のようにハイブリッドなアイデンティティやアイデンティティの葛藤についての言及がみられた。

- ・ 自分はいったい何者かという問いに苦しんでいたのではないか。
- ・ 自分のルーツを大切にしながら自分はアメリカ人という自覚もある。
- ・ 日本とアメリカの狭間にいた人はより苦しみが強かったと思う。それは、本来なら一番の理解者であり応援してくれるであろう家族との信じるところが異なっているという点にあると考える。
- ・ 純粹に「〇〇人と」断定できないあやふやな立ち位置がもたらす影響について考える必要がある。
- ・ Hさんは戦後アメリカに戻る決断を出していますが、自分の生きる道を苦しんだ末に選んだと思うととても難しい選択だったと思います。アイデンティティの問題とも強く結びついていると感じました。
- ・

これらは、具体的な場面や当事者に共感しながらアイデンティティの葛藤について記述されている。

また、以下のようにアイデンティティの葛藤を心情的な面からふりかえっている感想も見られた。

- ・ アメリカ人なのか日本人なのか自分がどのような感情でいたらよいかわからない。
- ・ 信仰がずっと仏教から変わらなかったことから「日本人である」という気持ちはありながらもアメリカ軍として戦う道を選んだと思う。心理的葛藤が多くありそう。

また、以下のようにアイデンティティの変容についての記述も見られた。

- ・ Tさんは、日本人の要素を内面化している面もあった一方で、アメリカ人としての要素の方をより内面化していった。

また、以下のようにアイデンティティの複雑さについて述べ、ライフストーリーの文章の部分のみで学ぶことの限界について触れている記述も見られた。

- ・ 「複雑」という文字通りに今の自分の立場を心の中で思うとうまく整理がつかなかったと思う。そのため立場上アメリカ軍の立場が強いのではないかと感じるころがあるが、日本人のような行動をおさえたり、多くの悩みや疑問も少なからずあったのでは？しかし、私自身の考えでは考えられないような思いが絶対にあると思う。文章だけでは語られない思いが。

4-2 授業全体の感想から

授業全体のふりかえりの中で、ライフストーリーを扱った授業について記述されていた部分を述べる。

授業全体のふりかえりは自由記述式で行っているが、カテゴリー化したところ、アイデンティティ、当事者への共感、ライフストーリーという実践方法についての記述が見られた。授業直後のふりかえりがアイデンティティについての記述が多かったのに対して、授業全体のふりかえりからは、当事者への共感や授業の実践方法など多岐にわたった視点からふりかえっている様子が見取れる。以下はふりかえりの記述である。

【アイデンティティ】

アイデンティティについての記述は以下のような記述が見られた。

- ・ 自分は何人なのだろうという葛藤が印象的だった。
- ・ アイデンティティのぶれが多かった。血も生まれも名前も統一されていなかったら「自分は何者か」といいたくもなると思った。
- ・ あまり国で区別される人がいなくて新鮮だった。しかし、日本でも日本人っぽくないこともあり、国の区別は意外と曖昧だと思った。
- ・ 国籍、アイデンティティ、自分らしく〇〇人って何だろうということを考えさせられました。
- ・ 日系人という大きな枠組だけではなく個人というミクロの視点から日系人を見ることで、アメリカと日本という2つの国の間でアイデンティティが揺らぎながらも両国の架け橋になろうとした存在がいたことがわかった。

アイデンティティの葛藤だけではなく、アイデンティティについての

問い直し、ミクロな視点で見ていくことの重要性に結びつける記述が見られた。

【共感】

共感についての記述が以下のように見られた。

- ・ 日本語が禁止された生活はつらかったのではないか。
- ・ 両親が違う文化圏の人同士だからこそその苦悩を知って辛いなと思った。彼らなりに自分の中で答えを見つけていって強いなと思った。
- ・ もし自分がこの時代に生きていたらと考える機会ができた。
- ・ 一人ひとりのライフヒストリーに特化することでその人の気持ちになってみる事ができた。
- ・ 貧困を脱却したいという気持ちも実際はそうではなく、生活が苦しいながらも頑張る姿が感じられた。
- ・ 私は H さんの話を最初に見た。二世の人の大変さを学べたことは興味深かった。他の人も様々な人生や思いを持って生きてきたことを知れたのでよかった。
- ・ 当事者の話から、日系人の苦悩や願いについて学び取ることができました。
- ・ 戦時中にハワイにいた人（日系人）がどんな気持ちでいたのか知る機会は貴重だと思った。
- ・ 同じ日本人でもいろいろな人生があったり日系人ではないとわからない苦しみを学ぶことができた。

ライフヒストリーを通して当事者の気持ちに共感したという記述がみられた。苦しさだけでなく当事者の願いや強さを感じたという記述も見られた。

【日系人の多様性】

日系人の多様性に関する記述が以下のように見られた。

- ・ 日系人の中にもいろいろな立場の人がいると知り、とても勉強になった。
- ・ 日系人とひとくくりにいっても、それぞれ価値観、考え方が全く違うなあとびっくりした。日系人というくくりではなく、一人の人として相手と関わっていきたいと思った。
- ・ 様々な立場の日系人について触れることができてよかった。
- ・ 日系人自身の思いもそれぞれ違うことがわかった。
- ・ 日系人の中でも日本を憎んでいるまたはアメリカを憎んでいる。そして日本またはアメリカが好きなど多種多様な考えを持っている者が多くいると感じた。
- ・ 一口に「日本人」といっても実に広範囲にわたるもの。世界は広く血

も生まれも日本人の私たちの中での差異など微々たるものだった。

- ・ いろいろな人生があり人によって考え方は違うのだったと感じた。
- ・ 様々なライフストーリーがあることを知った。悲しい現実もすべて受け入れなければならないと感じた。
- ・ 日系人とひとこと言ってもたくさんの方がいてそれぞれの生き方があって日系人であることをよく思う、嫌だと思ふは人の捉え方次第なのかなと思った。
- ・ 周囲の状況や思想によって日系人一人一人の人生が大きく異なっていると感じた。日系人の捉え方が変化した。
- ・ ライフストーリーからその人の全てを理解することは容易ではありませんが、様々なケースの日系人の方がいて、いろいろな考え、経験をもっているんだなととても学びになりました。

これらからは、日系人がひとくくりにできないこと、日系人の心情の多様性、一人ひとりのライフストーリーの多様性について言及した記述が見られた。

【実践の方法】

ライフストーリーという実践の方法に関する記述も以下のように見られた。

- ・ ライフストーリーという授業法がおもしろいと思った。
- ・ 歴史を違った視点から見ることができる。授業に活かしたい。
- ・ 生の声を読むことで、当事者思いや捉え方に少し触れられて良かった。
- ・ 「誰か」という漠然とした話ではなく、一人一人の人生を見ることで身近に感じたし、その当時の生の声を感じ取ることができた。
- ・ 役になりきって共有するのはいい異文化の学びだと思いました。言葉の共有で終わるのではなく、実際に一人ひとりについてもっと詳しく知りたかったです。
- ・ この活動ははじめてだったので記憶に残っている。小中学生の社会科の授業などでも活用できそうなので、とても勉強になったし、単純に楽しかった。
- ・ 身近にいないので、直接聞けない生き方や思いを知ることができ印象的だった。
- ・ ライフストーリーを扱った際の学習形態がはじめてだったので、非常に面白かった。
- ・ 自分が役になりきることでその人の気持ちを深く考えることができた。

ライフストーリーという形態を用いることによって当事者に寄り添うことができたという記述や、学校教育の中で活用したいという記述が

見られた。またより詳しく生き方について知りたかったという記述も見られた。

また、上記の記述のほか、「自分のライフヒストリーについて考えなくなった」のように自分自身のライフヒストリーへの関心を示す記述も見られた。

5 まとめ

以上、ライフヒストリーを用いた多文化教育の実践について報告した。2つのふりかえりから、ライフヒストリーを用いた実践にはどのような意義が見いだせるであろうか。以下では今回の実践から見いだした4点について述べる。

1) 歴史的事実の学びだけではなく、実在した一人の人間の生き方を通して当事者の立場から学ぶことができる

まず、ライフヒストリーは歴史の学習とは異なり、実在した一人の人間の生き方を通じた学びであるという点である。ふりかえりからも見られたように「誰か」の歴史ではなく一人ひとりの生の声をもった一人の人間としての人生を通して学ぶことを可能にしたといえる。一人ひとりの「声」に触れることによって彼・彼女たちが「どう生きたか」だけではなく「どのように生きようとしていたのか」という面についても知ることができたのではないかと考える。

また、実在した一人ひとりの人間の声に向き合うことは、同時に多様な声に向き合うことにもなる。ふりかえりの中では、「一人ひとりの人生が異なっていた」のようにライフヒストリーで扱った人の人生が多様であるということへの気づきが多く見られた。またそれは同時に日系人を一括りでは捉えることができないという気づきにもつながっている。

ライフヒストリーを通して学ぶことは、当事者について学ぶことにもつながる。当事者の立場に立つことの重要性は異文化コミュニケーション教育においてもよく指摘がなされ、これまでロールプレイやケーススタディ、シミュレーションなどの手法がよくとられてきている。しかし、これらは実在したケースではなく疑似体験である場合が多い。しかし、ライフヒストリーは実在したひとりの人間を題材として扱っている。リアルなライフヒストリーという題材を用いることにより、当事者の声に耳を傾けることで当事者の立場に立つということが可能になると考える。

2) 認知的なレベルだけでなく感情的なレベルでの学びが可能である

ライフストーリーは認知的なレベルでの学びだけではなく、感情的なレベルでの学びも可能にするといえる。ふりかえりからは、「アメリカ人か日本人かどちらの感情でいたらいいかわからない」「心理的葛藤が多くありそう」のように感情面に言及した記述が見られた。

また、授業全体のふりかえりにおいては、当事者への共感に関する記述が多く見られた。ふりかえりの記述では、当事者の苦労や苦悩への共感が多く見られたが、それだけではなく当事者の強さや願いについて言及している記述も見られた。「当事者がどう生きたいのか」という希望や当事者自身の強さについて言及した記述も見られた。共感し当事者から学ぶという姿勢も読み取れる。

今回の授業で扱ったライフヒストリーは「戦争」という時代背景の中で「日系人」という立場の当事者のライフヒストリーを扱ったものである。しかし、学生にとっては戦争という時代背景も日系人という立場も当人とはかけ離れたものである。しかし、実在した人のライフヒストリーを用いたことで、当事者の立場に感情移入し、感情的な面についても共感することができたのではないかと考える。ライフヒストリーにおける感情的なレベルでの学びは、事実を中心に学ぶ歴史の認知面を中心とした学習では得られない側面の学びであると考えられる。

3) 語られた言葉を通して学ぶことにより、生き方、語り方からその人の人生について学ぶことができる

ライフヒストリーは「語られた言葉を通して学ぶ」実践である。これは「何が語られたのか」という単に語られた内容から学ぶだけではなく「どのように語られたのか」という「語り方」からも学ぶという方法である。

今回扱ったライフヒストリーの中では、例えば、当事者のSさんが戦争中での出来事について語っている中で「夜は真っ暗にして明かりを消すか窓をきっちり閉めて、ちょっとでももれるとやかましく言われます」(森茂・中山 2008)と現在形で語っている。このことはSさんはこの戦時中での出来事を「過去形」では語っていない。Sさんにとってこの出来事を「現在形」で語ることは、過去の忘れた出来事として捉えるのではなく、まだ自身の中に強く残っている出来事として刻み込まれているということがこの語り方からうかがえる。ライフヒストリーはこの語られ方にも注目することによって一人の人間の生き方を学ぶことができるといえる。

しかしながら、ライフヒストリーには、「語られた記憶、語られなかった記憶、語ることのできない記憶がある」(森茂・中山 2008)のも事実である。岡(2000)は「出来事の多くは時の経過とともに、そこから語り得なかった言葉では切り取ることのできなかつた余剰部分があつたことなど、その出来事を体験した当の者さえも忘れ去ってしまつて、言葉で語られたことがすべてであつたかのように思ふようになるかもしれない。」と述べている。

授業のふりかえりからは、「日本人のような行動をおさえたり、多くの悩みや疑問も少なからずあつたのでは?しかし、私自身の考えでは考えられないような思いが絶対にあると思う。文章だけでは語られない思

いが」という記述が見られた。この記述は、当事者には様々な複雑な思いがあり、ライフヒストリーだけでは語られない思いがあったのではないかという点について言及している。ライフヒストリーを読み解くことで、そこに「語られない思い」についての気づきがあったといえる。ライフヒストリーを通しての学びは「語り方」からの学びだけではなく、当事者の「語られなかった」言葉への気づきという学びも包含しているといえる。

4) 二項対立的なアイデンティティではなく、重層的、ハイブリッドなアイデンティティへの気づきを促すことが可能となる

今回の実践では、戦時中の日系人のライフヒストリーを扱った。日系人という重層的なアイデンティティを持つ人びとが、戦争という厳しい状況の中でどのように生きてののかということがテーマとなっている。今回のライフヒストリーの実践のふりかえりからは、二つの国の狭間でのアイデンティティの葛藤やハイブリッドなアイデンティティについての記述が多く見られた。

実践直後のふりかえりからは、「自分はいったい何者かという問いに苦しんでいたのではないか」のようにアイデンティティの葛藤や厳しい選択の難しさが記述されていた。また、「純粹に「〇〇人と」断定できないあやふやな立ち位置がもたらす影響について考える必要がある」のようにハイブリッドなアイデンティティに関する記述も見られた。またアイデンティティの変容についての記述も見られた。

授業全体のふりかえりの記述では、より客観的にアイデンティティを捉えていた。例えば「日系人という大きな枠組だけではなく個人というミクロの視点から日系人を見ることで、アメリカと日本という2つの国の間でアイデンティティが揺らぎながらも両国の架け橋になろうとした存在がいたことがわかった。」とあるが、これは、ライフヒストリーを用いたことでマクロな視点ではなく個人というミクロな視点で日系人をみることができたこと、そのことによってアイデンティティのゆらぎが見られたこと、これから2つのアイデンティティを生かしてどう生きたいと思っていると考えているのかについて言及している。

今回のライフヒストリーを用いた実践ではこのようにアイデンティティの葛藤やハイブリッドなアイデンティティへの気づきを促したといえる。

以上、今回の実践から見いだした実践の意義について4点について述べた。今後ますますグローバル化が進んでいくことが予想されるが、多文化教育の中でライフヒストリーを用いた実践は一つの方法として意義があるのではないかと考える。ただ、ライフヒストリーのみで完全に当事者の立場になり得たとは言いきれず、その意味では限界があろう。しかし、ライフヒストリーを用いることで「当事者の立場」に「なろう

とした」という点においては意義があったのではないかと考えられる。
今回の実践は日本の大学での一実践であるが、日本のみならず米国の
大学でも実践可能ではないかと考える。

参考文献

岡真理（2000）『記憶・物語』岩波書店

総務省(2006)『多文化共生の推進に関する研究会報告書』

法務省ホームページ(2019年1月31日閲覧)

http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukokukanri04_00076.html

森茂岳雄・中山京子(2008)『日系移民学習の理論と実践—グローバル教育と多文化教育をつなぐ』明石書店

LITERAL TRANSLATION AS AN EFFECTIVE PEDAGOGICAL TOOL FOR JAPANESE GRAMMAR

Guohe Zheng
Ball State University

For any foreign language teacher, it is perhaps fair to say that the search for a more effective way to teach grammar of the target language is a never-ending journey but important discoveries are made now and then in the process. This paper presents a recent discovery of such a search of my own. It proposes that literal translation is an effective pedagogical tool for the teaching of Japanese grammar.

1. A Review of Translation Theories

A good place to start the paper is a review of existing translation theories since, in general, any research would be more fruitful if guided by theoretical principles. An examination of translation theories indicates that translation of text between languages can be traced back to antiquity and that it has played a vital role in history. For example, based on previous studies by Störig, Jumpelt and Benjamin, Peter Newmark says the following regarding this point:

The first traces of translation date from 3000 BC, during the Egyptian Old Kingdom, in the area of the First Cataract, Elephantine, where inscriptions in two languages have been found. It became a significant factor in the West in 300 BC, when the Romans took over wholesale many elements of Greek culture, including the whole religious apparatus. In the twelfth century...the 'age of translation (Jumpelt, 1961) or 'reproduction' (Benjamin, 1923)...the West came into contact with Islam in Moorish Spain. The situation favored the two essential conditions for large-scale translation (Störig, 1963): a qualitative difference in culture and continuous contact between two languages. When the Moorish supremacy collapsed in Spain, the Toledo school of translators translated Arabic versions of Greek scientific and philosophical classics. Luther's Bible translation in 1522 laid the foundations of modern German and King James's Bible (1611) had a seminal influence on English language and literature. Significant periods of translation preceded Shakespeare and his contemporaries, French classicism and the romantic Movements (Newmark 1981: 3).

Despite the long and continuous activities of translation and the significant role it had played in history, however, no theory had been developed for a long time to guide the practice of translation. Moreover, during that long period translation itself was often used to serve purposes beyond the communication of the original text itself. Based on studies by J. E. Spingarn, Eric Jacobsen and others, Steiner describes the situation in the following way.

In the Middle Ages and the early Renaissance, there was no theory of translation, literary or any other kind; translation itself cannot be defined with certainty. It was, as Eric Jacobsen has shown, an outgrowth of, and still closely connected to, a tradition of textual interpretation and commentary. All translations had a didactic purpose, with the *moralisatio* overriding other considerations. As national states began to mature in the sixteenth century, a second, patriotic strain sprang up, whose primary function was

enrichment from foreign stories of the developing vernacular and its literature. The practice of translation flourished throughout Europe and showed signs of its maturity...[but] no theory in any true sense was developed (Steiner 1975: 7-8).

That situation changed with the appearance of John Dryden (1631-1700), English literary critic, playwright, England's first Poet Laureate and, more relevant to this paper, master translator. John Dryden's contribution to the history of translation theory is so great that he is called "the lawgiver of English translation."

Dryden curbed much of the license of his predecessors and became...the lawgiver of English translation. In his prefaces to his versions of many classical, continental, and older English works, he did, in fact, assimilate, or reject much that had been written before as he produced the largest body of English discourse on translation to his time. Inventing the earliest exhaustive division of translation—metaphrase, paraphrase, imitation—Dryden established as correct a way between metaphrase and paraphrase (Steiner 1975: 28).

According to Oxford English Dictionary, the word *metaphrase* in Dryden's theory refers to "a literal, word-for-word translation" and the word *paraphrase* means "express the meaning of (something written or spoken) using different words, especially for greater clarity."¹ The relationship between metaphrase and paraphrase in John Dryden's division became controversial in the 19th century but the controversy was eventually replaced by a wide agreement in late 20th century, as noted by Newmark.

There is a wide but not universal agreement that the main aim of the translator is to produce as nearly as possible the same effect on his readers as was produced on the readers of the original... The principle is very recently referred to as the principle of similar or equivalent response or effect, or of functional or dynamic...equivalence. It bypasses and supersedes the nineteenth-century controversy about whether a translation should incline towards the source or the target language, and the consequent faithful versus beautiful, literal versus the free, form versus content disputes (Newmark 1981: 10).

On top of inventing the above division in approaches to translation, Dryden set minimum qualifications for anyone aspiring to be a translator.

1. Be a poet.
2. Be master of both the language of the original and his own (Steiner 1975: 28).

Similarly, Newmark makes his expectations clear of minimum background of students who use his textbook on translation.

My purpose in this book is to offer a course in translation principles and methodology for final-year-degree and post-graduate classes... Further, I shall assume that you have a

¹ Oxford English Living Dictionaries at <https://en.oxforddictionaries.com/>. Accessed May 5, 2019.

degree-level ‘reading and comprehension’ ability in one foreign language (Newmark 1988: 3).

This section started with the desire to find theoretical guidance for my search. Given the brief review above, however, we have to come to the conclusion that existing translation theories do not provide guiding principles for my search for a more effective way to teach Japanese grammar with literal translation as a tool. First, literal translation, called “metaphrase” by John Dryden and “faithful [translation]” in Newmark’s book, is considered an extreme approach which translators are warned against. Second, proponents of the theories have strict prerequisites for translators. For John Dryden, one must “be a poet and a master of both the language of the original and his own;” for Newmark, readers of his textbook on translation must be in “final-year-degree and post-graduate classes...and have a degree-level ‘reading and comprehension’ ability in one foreign language.” Such prerequisites make their theories non-applicable to students of the Japanese language in U.S. colleges, particularly those at lower-levels—the main group whom my proposed pedagogy is intended to serve—since these students, by definition, are enrolled in our classes to receive training in L2, Japanese in this case.

2. My Theory on Literal Translation as a Pedagogical Tool for Japanese Grammar

Needless to say, being non-applicable to my project does not mean that the theories are bad. Rather it means that these theories have been developed for readers other than our students, namely translators who have already mastered the target language and whose translation works are meant for publication, even for introducing foreign or classical masterpieces. In other words, I was seeking theoretical guidance for a research on translation as a pedagogical tool but ended up consulting theories that have been created for totally different purposes. Why is it, one may ask, that I do not consult theories on translation as a pedagogical tool? The answer is simple: virtually no such a theory exists anywhere. While Peter Newmark discussed translation and language teaching in his book *About Translation*, his comments such as the following provide hardly anything systematic or useful to my project.

Assuming the class is conducted in L2 and ostensive definition fails or is not possible, occasional recourse to L1 is helpful to ensure that the pupils are not guessing the wrong meaning...In the middle stages, translation from L2 to L1 or words and clauses may be useful in dealing with errors (Newmark 1991: 61).

Such being the case, I thought I might as well take the opportunity to fill the blank by creating a theory of my own on literal translation as a pedagogical tool for Japanese grammar. Indeed, that is what I attempt to do in this paper. The rest of the paper is devoted to a presentation of my theory and its advantages when applied in the classroom.

Three-way Classification of Translations

My theory assumes a broadly-defined, three-way classification of translations because, in my view, all translations can be put into three types each of which is different from the other two in purposes and requirements, as explained below.

a. Scientific Translation. This type of translation is normally carried out to facilitate the research for people who do not have knowledge of the language in which a research paper is written in. The key requirement for this type of translation is accuracy in communicating

information from one language to another. To achieve accuracy, one needs not only knowledge of the target language but also that of the research area being dealt with. Translations for practical purposes, such as manuals for instruments or consumer products, also belong to this category.

b. Literary Translation. This includes translations of novels, short stories, films, anime, poetry, speeches, talk shows, etc. Here the style is most important. It is not enough only to convey what is being said. How it is being said is just as important.

c. Literal Translation. This translation requires an output that reflects the grammatical structure of the original language, as much as possible, so that students can see the correspondence between the structures of the original and the translation. This is the type of translation that I believe can be an effective pedagogical tool for the teaching of Japanese grammar. Solid training in literal translation will prepare students for other types of translation because it trains the students to understand the original accurately.

With the main types of translation classified, we are ready for a tentative statement of my theory, which goes as follows:

Tentative Statement of My Theory

Literal translation is an effective pedagogical tool for the teaching of Japanese grammar. Literal translation requires an output that reflects the grammatical structure of the Japanese original, as much as possible, so that the correspondence is transparent between the structure of the Japanese original and that of its English translation.

3. Basic Japanese Sentence Structures, the Subject/Topic Issue and the First-Word Last-Word Principle

This theory is built on the fact that the Japanese language has a limited number of basic sentence structures—only four to be exact. Templates of the four sentence structures are given below, with example sentences.

- | | |
|----------------------|-------------------------------|
| (1) (~は)~です | IDENTIFICATION or ID |
| (1a) 私は一年生です。 | |
| (2) ~をします | ACTION or ACT |
| (2a) 毎朝七時に起きます。 | |
| (3) ~に~があります・います | EXISTENCE/OWNERSHIP or EX/OWN |
| (3a) となりに郵便局があります。 | |
| (3b) へやに子供がいます。 | |
| (3c) (私は) 時間がありません。 | |
| (3d) (あねは) 子供が一人います。 | |
| (4) ~は大きいです・静かです | DESCRIPTION or DES |
| (4a) この町は大きいです。 | |
| (4b) この町は静かです。 | |
| (4c) マンシーは小さい町です。 | |
| (4d) マンシーは静かな町です。 | |

As the structure in (1) is used to identify things or people, I call it the structure of IDENTIFICATION, abbreviated as ID above. Similarly, as the structure in (2) is used to express a performable action, I call it the structure of ACTION, abbreviated as ACT. Following the same

logic, the structure in (3) is called EXISTENCE or OWNERSHIP, abbreviated as EX/OWN, because it is used to express the existence of something or someone, or depending on the context ownership, which ultimately also expresses existence; the structure in (4) is called DESCRIPTION, abbreviated as DES, because it is used to describe the characteristics of something or someone.

The four basic structures may appear in varied forms, such as negative, past tense and past negative forms, which are not given here since these are generally introduced to the students along with the basic structures in all textbooks. Some structures have variations unique to Japanese. For example, unlike English, two different verbs are used in Japanese for the EX structure: Depending on whether the subject is an inanimate thing versus an animal being, the verb *あります* versus *います* is used, as seen in (3a) and (3b). Also, depending on the context, the structure of EXISTENCE can also express OWNERSHIP, as in (3c) and (3d). Similarly, unlike English, Japanese has two types of adjective, i-adjectives and na-adjectives. The former always has an i-sound in its dictionary form or when modifying a noun while the latter always inserts a na-sound when modifying a following noun, as seen in (4a), (4c) and (4d).

The most important variations of the basic structures, however, are seen in the styles in which they appear. There are two main styles: polite style and casual style, variously called “long form” versus “short form” in some textbooks (Banno et al 2011: 190-191) and “polite form” versus “plain form” in other textbooks (Hatasa *Nakama 1b* 2009: 19). The former in each pair is used when a social distance is deemed necessary between the speaker and the listener while the latter is used between social peers or towards someone lower than oneself. There is no difference in meaning between the styles other than the social distance between the speaker and the listener. The four sentence structures given in (1) through (4) are in the polite style, each of which has a corresponding casual style. Templates of the four sentence structures in the casual style, with example sentences, are given below in (5) through (8).

(5) (～は)～だ。

(a) 私は一年生だ。

(6) ～をする

(6a) 私は毎朝七時に起きる。

(7) ～に～がある・いる

(7a) となりに郵便局がある。

(7b) へやに子供がいる。

(7c) (私は) 時間がない。

(7d) (あねは) 子供が一人いる。

(8) ～は大きい・静かだ

(8a) この町は大きい。

(8b) この町は静かだ。

(8c) マンシーは小さい町だ。

(8d) マンシーは静かな町だ。

The Subject/Topic Issue

Crucial to a correct understanding of the four structures is the subject/topic issue. The subject/topic is often dropped in Japanese—some even go so far as to say that “Japanese is a

subject-less language” (平田 1995: 53; Zheng 2010: 95). In fact the issue is present right in the templates of the four basic sentence structures given above. For example, the subject/topic is explicit in two of the four structures—marked with \sim が in EX in (3) and (7) on the one hand and with \sim は in DES in (4) and (8) on the other. In contrast, it is absent in ACT in (2) and (6) but optional in ID in (1) and (5)—the reason why the templates in (1) and (5) have the topic \sim は in parenthesis. A similar case is seen in OWN, as in (3c), (3d), (7c) and (7d), in which the topic may be understood from the context, the reason why the topic marker \sim は in all of the four examples are put in parentheses.

Needless to say, absence of the subject/topic does not cause confusion for the Japanese, because, as native speakers, they can compensate for the absence of subject/topic with the context and/or grammatical cues such as auxiliary verbs (平田 1995: 51). However, absence of the subject/topic presents difficulties for native speakers of English studying Japanese because the subject is obligatory in English. It takes vigorous training before they learn the trick to spontaneously add appropriate subject/topic when it is not explicit. This issue has tremendous implications to my theory since *literal translation* is the single most important tool in my theory to facilitate effective teaching of Japanese grammar. To deal with the subject/topic issue, I propose a rule as part of my theory which I call the First-Word and the Last-Word Principle, as stated below. This principle does not apply to extended predicate, such as \sim そうだ, \sim んだ, \sim と思う or \sim と言っていた added to the end of a sentence. The reason is obvious: these can be attached to any sentence and thus would hide the structure of the preceding sentence.

The First-Word and the Last-Word Principle

The two most important words in a Japanese sentence are the subject/topic and the predicate, the former is marked by が or は and usually occurs as the first word of a sentence while the latter is the last word of a sentence. As the last word, by definition, is always one of the four defining predicates of the four basic sentence structures, one can easily tell whether the sentence is an ID, ACT, EX/OWN or a DES thus understand the main meaning of the sentence by connecting the first word and the last word. When the subject/topic is dropped, efforts must be made to identify it from the context or grammatical cues and add it accordingly when translating the Japanese into English. This principle applies to each sentence whether it is a simple sentence or a clause within a complex sentence. The only exception to this principle is a sentence containing an extended predicate, in which case it applies only to the sentence preceding the extended predicate.

Now, with the Subject/Topic Issue and the First-word and the Last Word Principle discussed on top of the four basic sentence structures, it is necessary to revise the tentative statement of my theory to make it more complete. A revised statement of my theory is as follows.

Revised Statement of My Theory

Literal translation is an effective pedagogical tool for the teaching of Japanese grammar. What gives literal translation its power is the fact that the Japanese language has only four basic sentence structures called IDENTIFICATION, ACTION,

EXISTENCE/OWNERSHIP, and DESCRIPTION named after their respective communicative functions. Literal translation requires an output that reflects the grammatical structure of the Japanese original, as much as possible, so that the correspondence is transparent between the structures of the Japanese original and its English translation. The two most important words in a sentence in Japanese are the subject/topic and the predicate which normally occur as the first word and the last word of a sentence. (If a sentence contains an extended predicate, the last word is the predicate before the extended predicate.) One can understand the main meaning of the whole sentence by connecting the two words. If the subject/topic is not explicit, efforts must be made to identify it and add it accordingly when translating the Japanese sentence into English.

4. What Is a “Literal Translation”?

Obviously, the key word of my theory is “literal translation.” In this section, I would like to discuss what exactly is meant by “literal translation.” Many examples of translation will be discussed below. All of the marked ones are from the homework of my own students. They are marked with either a ? for being questionable but not completely wrong, or an X for being completely mistaken. These examples are followed by my own translation to illustrate what a literal translation should be.

(9) 行きますか。 / いいえ、行きません。

(9a)? Go? / No. Not go.

(9b) Will you go? Yes, I will go.

The error in (9a) is sometimes seen with Japanese 101 students. The reason is obvious: native speakers of English have trouble telling the difference between a word and a sentence because in Japanese the subject/topic is often dropped. Because of this, the student failed to add appropriate subject/topic in the translation. The problem is fixed in the translation in (9b).

The same mistake can happen to more advanced students, as we can see in (10).

(10) テレビで聞いたニュースを先生に伝えた。

(10a)? Report to sensei the news heard from the T.V.

(10b) I reported to my professor the news that I heard from the TV.

This example shows how the subject/topic issue can present a challenge to more advanced students who can handle modifying clauses. It is easy to see that the reason for the errors in (10a) is that the student could not add the subject/topic to the two verbs 聞いた and 伝えた.

But it is much more common for students to ignore the original structure and reassemble words into English in a way that seem to make sense to them, as is the case of (11).

(11) 私は大学生です。

(11a)? I go to college.

(11b) I am a college student.

In (11), the original is a sentence of identification since the structure (～は) ～です is used. However, the translation in (11a) does not reflect the original structure. Instead, it presents

a sentence with a performable verb (go) as predicate, a verb that is not in the original. Moreover, it fails to translate the word 大学生 (college student) as a single vocabulary item as in the original but instead used the word “college” which corresponds to 大学 in Japanese. In contrast, (11b) is a literal rendition of the original structure and vocabulary used and thus meets the requirement of my theory.

A similar problem occurs in (12).

(12) 田中さんは踊っている人です。

(12a)? Mr. Tanaka is dancing.

(12b) Mr. Tanaka is the person who is dancing.

This example involves a complex sentence: while the main clause uses the structure of identification (～は)～です, it contains a subclause 踊っている used to modify the noun 人. A literal translation must respect both the structure of the main clause and that of the modifying sentence, which has the structure of action. However, (12a) has ignored the structure of the main clause, with a structure of identification, and connected the predicate in the subclause (踊っている) with the topic of the main clause, resulting in a simple sentence with the structure of action. In contrast, (12b) sticks to the structures of both the main clause and the subclause, thus satisfies the requirement of my theory and is therefore a literal translation. One of the reasons for the mistake in (12a) is undoubtedly the difficulty the student had with the missing subject of 踊っている in the modifying clause—another example of the challenges that the subject/topic issue presents to native speakers of English studying Japanese.

Another case of the same nature is seen in (13).

(13) 山下先生は優しい人です。

(13a)? Professor Yamashita is kind.

(13b) Professor Yamashita is a kind person.

The structure of (13) is an ID since (～は)～です is used. But the translation in (13a) turns it into a DES. In contrast, (13b) is a literal translation because it reflects the original structure of the Japanese original.

A different and more subtle case is seen in (14).

(14) 田中さんはどの人ですか。

(14a)? Who is Mr. Tanaka?

(14b) Which person is Tanaka?

(14c) Tanaka is which person?

In this example, the original has the (～は)～です structure and therefore it is a sentence of identification. The translation in (14a) reflects the ID structure of the original but ignores the topic marker は that goes with 田中さん. Instead, it uses a question word (who) which is not in the original. Similarly, the question word どの is not translated. Moreover, it violates a strict rule in Japanese that says that if the subject is a question word, such as “who,” it must be marked with particle が. In other words, the translation in (14a) has failed to reflect the original in several ways and thus a bad translation. A literal translation that keeps the original structure and

vocabulary is provided in (14b) while a mid-way translation that keeps the Japanese word order is given in (14c), which I sometimes use to help students translate literally. It should be pointed out that errors in (14a) is seen quite often. Moreover, it is often hard to prevent students from making such errors because (14a) is similar in meaning to that of a literal translation in (14b). The similarity in meaning between (14a) and (14b) makes it hard to even convince some students that (14a) is bad as a classroom translation.

Now, let us look at a new case in (15).

(15) 図書館に行って、本を借りました。/ 図書館に本を借りに行きました。

(15a)? I went to the library and borrowed a book.

/ I went to the library and borrowed a book.

(15b) I went to the library and borrowed a book.

/ I went to the library to borrow a book.

The example in (15) contains two sentences. They are so close in meaning that there are always students who translate them in an identical way, as in (15a). However, the two sentences are different structurally in Japanese. As explained in most textbooks, the first one expresses two actions performed by the subject, not explicit here, one after another. In contrast, the second one expresses the purpose of going to a place. The translations in (15b) are literal and reflect the differences in the original.

In general, sentences involving modifying clauses cause more problems. The following is an example.

(16) 読みたい本がたくさんあって、選ぶのに困った。

(16a)? I want to try to read a book but there are many, and it is impossible to choose.

(16b)x The book I want to read is difficult to choose, there are so many.

(16c) There are so many books that I want to read that I have difficulty in choosing.

(16d) Because there are too many books that I want to read, I have trouble choosing.

While both (16a) and (16b) have added the dropped subject for the action verb 読みたい, neither has translated 読みたい as a modifying clause. That error leads to another error, namely both (16a) and (16b) state that the person wants to read only a single book, which is a misunderstanding of the original. In comparison, however, the errors in (16a) is less serious than those in (16b) because the translation in (16b)—“the book...is difficulty to choose”—connects 読みたい本が with 選ぶのに困った when its predicate is really あって, an EX, thus dramatically altered the structures of the original, which has the two sentences connected by あって. Because of the multiple violations of the principles of literal translation, (16b) is marked with an X. On top of all those, “the book is difficult to choose” makes no sense even in English because a single book does not need choosing. Two alternative literal translation are provided in (16c) and (16d) and both reflect the original structure and vocabulary.

Ironically, failure to translate literally can make a sentence much harder than it really is to the students, as is the case with (17).

- (17)北海道から海を越えて、ロシアや韓国などの海外に行く船が出ている。
 (17a)x Hokkaido is across the sea from Russia and Korea to exit overseas by boat.
 (17b)x To cross the sea from Hokkaido, I'm leaving by a boat, goes overseas to places such as Russia and Korea.
 (17c) The boat that goes to foreign countries such as Russia or Korea by crossing the sea from Hokkaido is leaving (the port).
 (17d) The boat is leaving (the port) that goes to foreign countries such as Russia or Korea by crossing the sea from Hokkaido.

The example in (17) is again a complex sentence involving a modifying clause. The main clause 船が出ている is very short and easy to understand since its subject, marked by が, is given. As is seen in (17a) and (17b), however, more than one students had trouble sorting out the rest of the sentence which is really a modifying clause with its subject dropped, or understood to be exact. Both (17a) and (17b) are marked by an X because they both have serious mistakes. The former treats 北海道 as the subject and fails to reflect the simple main clause 船が出ている as a sentence of ACT, as seen in its rendition of “to exit overseas by boat.” The latter mistakenly adds “I” as the subject to the main clause 船が出ている when there is a clearly marked subject already (船が). Because of that misunderstanding, the student fails to add the appropriate subject/topic to the verb in the modifying clause 行く thus demonstrating the extent of the confusion caused by the subject/topic issue and the modifying sentences. The two translations in (17c) and (17d) provide two alternative literal translations.

Hopefully the question “what is a ‘literal translation’” has been answered adequately with the examples above.

5. Advantage 1 of Literal Translation: Making Japanese Grammar Easier to the Students

As a pedagogical tool, literal translation has several major advantages. First, if implemented in the classroom, particularly at the beginning level, it will make Japanese grammar much easier to the students. This point is supported by the mistakes made by students who didn't translate literally, as seen in (11), (12) and (14), reproduced below.

- (11) 私は大学生です。
 (11a)? I go to college.
 (12) 田中さんは踊っている人です。
 (12a)? Mr. Tanaka is dancing.
 (14) 田中さんはどの人ですか。
 (14a)? Who is Mr. Tanaka?

As analyzed above, all mistakes above involve a change of the original structures. In terms of my theory, a change of the original structures means that the students have ignored the structure of the Japanese original and reassembled the meaning of Japanese words in a way that makes sense to them in English. In other words, these translations are the result of guessing, rather than justified by the Japanese grammar of the sentence. On the surface, the translations in (11)-(14) seem to be close enough to that of the original in meaning, but that is only because

these sentences are short. With longer and more complicated sentences, the errors created by guessing can be very serious. The example in (18) is a case in point. The sentence is taken from Chapter 2 of *Tobira*, a textbook we use for students who have completed training in basic Japanese grammar. The sentence is used in the chapter to explain how contracted forms in English, such as “I wanna go” and “Ask’im,” can be challenging to foreigners who do not speak English until these foreigners get used to such forms—in the same way contracted forms in Japanese such as “忘れちゃった,” “買った,” “見せたげる” are challenging to foreigners who do not speak Japanese (Oka et al 2009: 30).

- (18) こういう言い方は英語が出来ない外国人には慣れるまで大変です。
(18a)X This way of speaking is difficult until you get used to foreigners who can’t speak English.
(18b) This way of speaking is difficult to foreigners who do not speak English—until they get used to it.

The mistake here is caused by the failure to identify the correct subject/topic for the verb 慣れる whose subject is understood from context and thus absent from the original text. The subject should be 英語が出来ない外国人, rather than a vague word “you,” as translated in (18a). The insertion of the word “you” as the subject for the verb 慣れる clearly involves guessing. The error is so serious that “until you get used to foreigners who can’t speak English” makes no sense at all in the context—How can “get[ting] used to foreigners who can’t speak English” help one understand contracted forms in English? A literal translation is given in (18b) which matches the context perfectly.

The lesson we learn from the above mistakes is this: When translating literally, we are dealing with only four sentence structures thus making Japanese grammar rather easy to learn. When failing to translate literally, however, we are dealing with an unpredictable number of sentence structures because students would, in departing from the original structure, resemble words according to what makes sense to them *in English*. In doing so, they not only make Japanese much more difficult to learn—in increasing Japanese sentence structures from four to an unpredictable number, but at the same time, they also resort to guessing, which is always a taboo in translation. Needless to say, the Subject/Topic Issue and the First-word and Last-word Principle must always be kept in mind while implementing the theory of literal translation, as the error in (18a) testifies.

6. Advantage 2 of Literal Translation: Making Japanese Conjugation Less Intimidating

Another advantage of literal translation is that it makes Japanese conjugation less intimidating to students.

It was stated above that my theory rests on the fact that there are only four basic sentence structures in Japanese. One can dig deeper by asking why four, no more and no less. The answer is conjugation. As we know, Japanese is a highly conjugational language and its elaborate conjugation patterns are intimidating to students, particularly those at the beginning level. If literal translation is implemented from the beginning, however, the stress students feel from Japanese conjugation can be dramatically reduced. This is because Japanese conjugation falls into exactly four categories, no more and no less, corresponding to the predicates of the four sentence structures. Reproduced below are the four sentence structures as listed above in (1)-(4).

- | | |
|-------------------|--------|
| (1) (~は)~です。 | ID |
| (2) ~をします。 | ACT |
| (3) ~に~があります・います。 | EX/OWN |
| (4) ~は大きいです・静かです。 | DES |

The predicates of all the examples above conjugate but each does so in its own way. Crucially, the predicates in (1)-(4) represent a complete list of all conjugation types in Japanese.² One may argue that there are other conjugation forms, such as potential, passive, causative, and causative-passive forms. But those conjugation forms apply only to performable action verbs in the sentence structure of ACT. More importantly, even when a verb is conjugated into those forms, it does not change the structure of the sentence, namely it remains an ACT. These conjugation forms are merely different variations of the same sentence structure to be introduced to the students in due time, in the same way predicates in (5)-(8) are the casual counterpart of the predicates in (1)-(4) to be introduced in due time.

Similarly, even though the copular verb may appear as ~です, ~だ, ~である, ~でござる or ~でございます, these are all different styles of the same copula verb and they are all used only in the structure of ID. The same is true of the verbs ある/いる, the predicate verbs for EX/OWN. Even though they may appear as ござる, ございます/おる, おります, いらっしやる or いらっしやいます, they all play the same role as ある/いる, with only stylistic differences. No matter which style is used, however, it does not change the fact the sentence is still an EX/OWN with the structure in (3) or (7). To make the picture complete, there are several more stylistic variations for the predicate of the structure of ACT on top します and する as given in (2) and (6), namely the humble and honorific counterpart of the verb する. These are いたす, いたします, なさる and なさいます.

In summary, Japanese conjugation falls into exactly four categories corresponding to the predicates of the four sentence structures. If literal translation is implemented in class from the beginning, the four sentence structures will always remain distinct from each other with their distinctive conjugation patterns. When a new conjugation form, such as “short form” or “plain form” or potential or passive, etc. is introduced, students will be able to view this new form against the bigger picture of the four sentence structures without feeling they are dealing with a completely new set of conjugation, disconnected from what they have already learned. It is true that hard work is still needed to master new conjugations, but the knowledge of the four sentence structures and their respective predicates will make the whole business of Japanese conjugation much less intimidating. It gives students a sense of navigating in a charted territory rather than probing in a dark and seemingly endless tunnel.

7. Advantage 3 of Literal Translation: Boosting Student Confidence

Perhaps the biggest advantage of literal translation is that it can boost student confidence. If literal translation is implemented, students will realize early on that there are only four sentence structures in Japanese. This knowledge will empower them and make them feel that they can try anything since, after all, any Japanese sentence can be reduced to one of the four and

² Actually, the conjugation of the te-form is also one of the hurdles for students. But that is a separate issue not to be discussed in this paper.

that they will have studied all four of them by the time they finish the first-year Japanese curriculum. With proper training in, and sufficient practice on, the Subject/Topic Issue and the First-Word Last-Word Principle, even first-year students are ready to try materials outside textbooks. To illustrate how literal translation can boost student confidence, I would like to share a sample of the kind of work that my own 102 students did in class recently. It is a reading comprehension and translation exercise, to be completed during the last 10 minutes of the class. The article for the exercise was taken from an NHK website *NEWS WEB EASY* やさしい日本語で書いたニュース. Dated April 26, 2019, the four-paragraph article is about the latest success of the exploration of the near-Earth asteroid Ryugu, a mission operated by JAXA, the Japanese Space Agency. The title of the article is “「はやぶさ2」が世界で初めて人工のクレーターをつくった.”³ The following is the instruction of the exercise and a sample student translation of (19) and (20), the first two of the four paragraphs of the article.

Sample Reading Comprehension and Translation Exercise Name _____

Instructions: The following article is taken from the online news site やさしい日本語で書いたニュース. Please read the article as fast as you can and do the following:

- Step 1. Identify the structure of each of the sentences by marking it as ID/ACT/EX/OWN or DRS, and then simplify each sentence by connecting its first word and the last word, namely its subject/topic and predicate.
- Step 2. If the subject/topic is not explicit, add the appropriate subject/topic, mark it as (00000), and then translate the simplified sentence into English.
- Step 3. With the preparations you have done in repeating Steps 1-2 with individual sentences, translate the article in its entirety.

(19) 日本の J A X A は、地球から 3 億 k m の所にあるリュウグウという小さい星を調べるため、4 年ぐらい前に「はやぶさ 2」を打ち上げました。

Step 1 日本の J A X A は...星を調べるため ACT

Step 2 Japan's JAXA... in order to investigate star.

Step 1 (00000) ... 「はやぶさ 2」を打ち上げました。 ACT

Step 2 (Japan's JAXA) ... launched Hayabusa2.

Step 3 In order to investigate a small star called リュウグウ, which is in a place 300 million km away from Earth, Japan's JAXA launched Hayabusa2 about 4 years ago.

(20) 「はやぶさ 2」は 4 月 5 日、リュウグウに金属の塊を強くぶつけました。そのあと 2 5 日、「はやぶさ 2」は、強くぶつけた所の画像を高さ 1 7 0 0 m から撮りました。

Step 1 「はやぶさ 2」は...金属の塊を強くぶつけました。 ACT

Step 2 Hayabusa2 struck a 金属の塊... hard against the star.

Step 1 「はやぶさ 2」は...画像を撮りました。 ACT

Step 2 Hayabusa2 took a video.

³<https://www3.nhk.or.jp/news/easy/k10011896471000/k10011896471000.html>. Last accessed on May 3, 2019.

Step 3 Hayabusa2 struck a 金属の塊 hard against the star リュウグウ on April 5. And later, on April 25, Hayabusa2 took a video from the height of 1700 meters of the place which it had struck hard.

As the article is written in simplified Japanese, the exercise as work by 102 students may not seem that impressive. But several factors about this exercise make it significant. First, the topics of the news are diverse and often far beyond that of the textbook. As such it serves as a good measurement of the reading comprehension ability of the students. Second, an audio version of the article is available for students to access the same article in a medium other than printed text. Third, all kanji used in the article are marked with *furigana* which can be displayed or hidden thus a good way to consolidate and expand student kanji knowledge. Finally, the news on the website, along with the original video version for native Japanese viewers, is updated frequently on affairs of Japan and the world. If used regularly, news from this site exposes students to various topics, vocabulary and kanji beyond the textbook. Notice that the translation in Step 2 of (20) keeps the noun phrase 金属の塊 untranslated. That is what I trained the class to do: skip unfamiliar words to grasp the main meaning of the sentence. This is a reading exercise in which grasping the main meaning of the sentence is far more important than that of individual words. It is sufficient if you know it is a noun. You can always find its meaning later if it is necessary because a cursor-over online Japanese-Japanese dictionary is available for many words on the same page. Exercises like this give students a sense of achievement and a desire to continue the activity, even the ambition to try other extracurricular materials. If 102 students visit this site regularly to keep themselves informed of affairs of Japan and the world, it will give them a real sense of achievement. But this sense of achievement and desire to try something else is possible only if students have the confidence to try it in the first place. As argued above, literal translation can be a powerful confidence booster because of the assuring knowledge it gives students that there are only four sentence structures and any sentence can be reduced to one of the four.

8. Conclusion

A theory has been proposed in this paper on literal translation as a pedagogical tool. As is stated repeatedly above, the theory is built on the fact that there are only four basic sentence structures in Japanese. All of the four sentence structures are introduced in the curriculum for first-year Japanese in every program, regardless of textbooks. However, that fact is not made clear to the students in any textbook that I know of because chapters of the textbooks are all named in terms of their themes. For example, the first 5 chapters of *Genji I* are entitled “New Friends,” “Shopping,” “Making a Date,” and “A Trip to Okinawa.” Similarly, Chapters 2-6 in *Nakama 1a* have the following titles: “Greetings and Introductions,” “Daily Routines,” “Japanese Cities,” “Japanese Homes,” and “Leisure Time.” Chapter titles such as “New Friends” and “Greetings and Introductions” suggest that authors of the two textbooks intend to use these themes to introduce the sentence structure IDENTIFICATION. Similarly themes such as “Making a Date” and “Daily Routines” are used to introduce the sentence structure ACTION, and so on. But if it is not explicitly stated that there are only four structures and they are all introduced in the first few chapters of the textbook, it is not likely that most students will get the point or understand its significance. It is not unusual for students with a few years of Japanese in high school to restart from first-year Japanese in college. To these students, “Japanese grammar

is an endless tunnel.” If my theory is implemented, the fact about Japanese sentence structures will be brought home to all beginning students. That, I think, is the significance of my theory.

As a newly proposed theory, it is an on-going project. Some issues remain to be dealt with, including the issue of extended predicates and longer and more complicated sentences. But the above summarizes the most important points of the theory as I have conceptualized and practiced in my own classes. Judging from feedback from the students who moved on to higher level classes or graduated, literal translation as a pedagogical tool has greatly enhanced student learning outcome.

Scholars of reading pedagogy make a distinction between two types of reading skills, bottom-up and top-down. The former refers to the skills to process local information such as specific vocabulary, kanji, and grammar in reading; the latter the global skills such as posing hypothesis on the text being read, extracting information from the format of the text such as newspaper articles versus greeting cards, or making justified guesses at an unknown word or a grammatical structure from the available information (Hara 2003: 76-77). If I am allowed to apply the terms “bottom-up” and “top-down” as an analogy to the pedagogy of Japanese grammar, we can say that widely used textbooks such as *Genki* and *Nakama* teach Japanese grammar in a bottom-up approach because they introduce Japanese grammar one item at a time without a global perspective. In contrast, my theory advocates a top-down approach to the teaching of Japanese grammar because it views Japanese sentence structures globally, as seen in its statement that Japanese has only four sentence structures and all conjugations are merely variations of the predicates in (1)-(4). This global approach, which can be implemented regardless of what textbook is adopted in a program, can make the teaching of Japanese grammar more effective.

Bibliography

- 平田 オリザ (1995) 『現代口語演劇のために』 東京：晩声社。
- Zheng, Guohe. (2010) 「オセンティックな資料を使う日本語口語教材をめざして：平田オリザ『現代口語演劇論』に見る日本語の特徴を中心に」 in *Proceedings of The 22nd Annual Conference of the Central Association of Teachers of Japanese*, eds. by Kazumi Hatasa and Atsushi Fukada, 93-103.
- Banno, Eri, Yoko Ikeda, Yutaka Ohno, Chikako Shinagawa, and Kyoko Tokashiki. (2011) *Genki, I: An Integrated Course in Elementary Japanese*, 2nd Edition. Tokyo: The Japan Times.
- Hatasa, Yukiko Abe, Kazumi Hatasa, Seiichi Makino. (2009) *Nakama 1a & 1b: Introducing Japanese: Communication, Culture, Context*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Nara, H. and Noda M. (2003) *Acts of Reading: Exploring Connections in Pedagogy of Japanese*. Honolulu: University of Hawai'i Press.
- Newmark, Peter. (1981) *Approaches to Translation*. Oxford: Pergamon Press.
- _____. (1988) *A Textbook of Translation*. New York: Prentice Hall.
- _____. (1991) *About Translation*. Philadelphia: Multilingual Matters LTD.
- Oka, Mayumi, Michio Tsutsui, Junko Kondo, Shoko Emori, Yoshiro Hanai and Katoru Ishikawa. (2009) *Tobira: Gateway to Advanced Japanese*. Tokyo: Kuroshio Publishers.
- Steiner. T. R. (1975) *English Translation Theory 1650-1800*. Amsterdam: Van Gorcum & Comp.

ポスト・マルチリンガリズムに基づいたインクルーシブなことばの教育とは
INCLUSIVE LANGUAGE EDUCATION IN THE POST-MULTILINGUALISM ERA

尾辻恵美
Emi Otsuji

シドニー工科大学
University of Technology, Sydney

『「言語」というイデオロギー的な概念が社会の不平等を生みがちだと気づくことが非常に大切である』
Blommaert (2019: 28)

1. 「言語」のヒエラルキー

2019年4月から「外国人」労働者の受け入れを拡大した日本政府の新制度の導入に伴い、多文化共生というテーマをめぐる議論が以前にも増して白熱化している。「インクルーシブ」「ダイバーシティ・多様性」などというスローガンを日常的に耳にし、地域の自治体や教育機関などでもそれらの重要性が謳われている。2019年6月28日に、共生や多様性に対応することを表向きに打ち出す「日本語教育の推進に関する法律（令和元年法律第48号）」が公布、施行された。この法律の目的として「多様な文化を尊重した活力ある共生社会の実現・諸外国との交流の促進並びに友好関係の維持発展に寄与」と掲げている。また、その実現のための前提条件として「日本語教育の推進が、我が国に居住する外国人が日常生活及び社会生活を国民と共に円滑に営むことができる環境の整備に資する」と述べている。要するに、「外国人」が「日本語」を話せるようになれば共生が成り立つという論理である。ここには、多文化共生はあっても、「多」言語共生という考えがない。つまり、ある「言語」を強要することによって、ほかの「言語」を消す、もしくは、ヒエラルキーの下へとおいやってしまう危険性を孕んでいる。

このような社会、世界の現状をもとに、本稿においては、「ある特定の言語を教えることがソーシャル・インクルージョン（社会的包摂）に結びつくのか」という問いを投げかけ、さらには「日本語」能力を身につけることを、社会的包摂への万能薬として処方しがちな日本語教育や、多様性を謳っているにもかかわらず、「言語」教育の裏に潜んでいる、排他的なモノリンガル・イデオロギーへ警鐘を鳴らしたいと考える。特に、シンポジウムの「インクルーシブなことばの教育をめざして：現代社会における多様性について考える」というテーマに取り組むにあたり、「インクルーシブとはそもそも何か」、「インクルーシブとは誰がどこに包摂されることなのか?」、「インクルーシブと多様性は折り合いをつけられるか」などの点をも掘り下げる。

2. どこに？だれが？：社会的包摂をもっと広義に、包摂的に見る

「社会的包摂」、「ソーシャル・インクルージョン」という話題は日本でも最近よく耳にするが、日本の外でも、応用言語学、社会言語学の研究で、よくとりあげられている。特に社会言語学者の Piller の研究は有名で、彼女は言語と社会的包摂の関係をジェンダー、人種、階級などの関係から見ている。Piller は 2011 年に *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* というジャーナルでも Takahashi と共に *Linguistic Diversity of Social Inclusion*（「社会的包摂における言語的多様性」筆者訳）というテーマで特別号を出している。Piller によると、社会的包摂は一般的に、経済的・社会的参加から排除されている人やコミュニティを対象とし、雇用を通して経済的なウェルビーイングを推進させることを指しているが、他にも、健康、教育など人間の発展の指標などをも含み、広義のコミュニティへの参加や帰属感の促進なども含むと定義している (Piller 2012, Piller & Takahashi 2011)。また、社会的包摂のコインの裏側に該当する社会的排除については、モノリンガルのバイアスや言語の同化主義的な考え方がその根底にあり、「会社などの組織・機関のモノリンガルのバイアスが、言語的に多様な人々を排除する一番大きな要素となっている」 (Piller 2012) と述べている。

しかし、マルチリンガリズムが社会的排除の問題の解決策かということ、一概にそうとも言い切れないのも現状である。Blommaert (2019) は共通言語がないと人は意志の疎通ができないから、マルチリンガリズムは社会統合の妨げになるという考えに警鐘を鳴らしている。また、マルチリンガリズムの根底にもモノリンガルのバイアスが流れているケースが多々ある。たとえば、「私は、日本語と中国語と英語が話せる」とか、「3ヶ国語話せる」というときに、「言語」¹が数えられるという、加算的なモノリンガルの理解に基づいているからである。そのようなバランス・バイリンガルの（複数の言語の能力に長け、並列的にバランスよく存在している）人は雇用につながりやすいが、そうでない「中途半端」な能力であれば商品価値がないと見なされるところには、モノリンガル・イデオロギーに則ったバイ・マルチリンガルスキルの商品化という現象が起こりがちである (Budach, Roy & Heller 2003; Heller 2003)。そのような中で、Pennycook & Otsuji (2011) は言語が数えられるという考え自体が加算的なモノリンガリズムを推奨し、ある種の社会排除を導くと危惧を表明している。また、どの言語が商品価値のある言語（英語、フランス語、など）と組み合わせられているかということのも価値判断や言語のヒエラルキーに関係する。

しかし、商品価値のある言語を話せること、またそのような言語を複数話せることが経済的な社会的包摂へと必ず導くのであろうか。下の会話は、オーストラリアのある都市にある市場の角で日々とうもろこしの皮をむいている中国系の労働者に彼らの言語レポーターを聞いたときのものである。

¹ この論文では「言語」とは「フランス語」「ベトナム語」などというように、国民国家に結びついた固定的で分別的な言語理解に基づいて使われる。その一方、「ことば」そのような近代主義的な言語理解に囚われない創造的な言語使用を指す。

会話1 (R: リサーチアシスタント, C: どうもろこしの皮をむく人)

広東語 (日本語訳)

1. C: 我呀? 我又福建話, 又印尼話, 又客家話.(私? 私は福建語、インドネシア語、そして客家語)
2. R: 咁勁! (わーすごい!)
3. C: 乜都有, 撈埋一齊.(ありとあらゆる言語が混ざっているよ)

その後もインタビューを続けると、Cは英語、広東語、福建語、インドネシア語、客家語、中国語(マンダリン)が話せるとわかった。しかし、これだけの「言語」が話せ、しかもし皮肉にも商品価値の高いと見なされる英語も中国語もかなり流暢に話せるのにもかかわらず、彼の多言語能力は認められず、どうもろこしをむくという市場の中でも地位の低い仕事についている。つまり、言語の商品価値は、独立したものではなく、資格、経験、階級、人種などが複雑に絡み合っており、「英語能力が限られているから雇用機会が少ないと言われる一方、能力が上がったからといって、すぐに自分の資格と経験に見合った仕事が見つかるというわけでもない。アクセントや民族、社会的ネットワークなども関係してくる(筆者訳)」(Piller 2012: 288)と言える。Lorente & Tupas (2014)もまた、マルチリンガル能力賞賛に、誰が包摂され、また排除されているのかという点に注目している。

しかし、ここまで、経済的な要素からの社会的包摂のモデルを見てきたが、果たしてそれだけで説明できるのであろうか。例えば、このどうもろこしの皮をむいている労働者たちは本当に社会から排除されていると言えるのだろうか。だれが、どこに入ることが「社会的包摂」といえるのだろうか。一般的に、経済的な社会的包摂だけで考えた際、「包摂されると有利である『メインストリーム』や『社会』というものが存在するという前提があるが、しかし経済的な側面よりもっと広義に社会的包摂を考えた場合、どこに包摂されているのか?」と Otsuji & Pennycook (2011)も疑問を投げかけている。どうもろこしをむく労働者たちにはオーストラリアの街でそれぞれに友達や仕事のネットワークがあり、それなりの生活をしている。経済的には決して裕福ではないかもしれないが、経済的な面だけを見て、社会に包摂されていないと言えるのか。また、他の例で、オーストラリアに住んでいるボスニア系の建築業に携わっている労働者も、英語は決して流暢ではなくても、郊外に大きな家を持ち、子供3人を大学に入れている。そして、生活に必要なネットワークを築き日常生活を特に支障なく営んでいる。つまり、言語と社会的包摂とは一概にひとくくりにして説明のできるものではないと言えよう。

そのような中で、Clyne (2008)は「社会的包摂の経済的な側面から目を離さない限り、社会的排除がさらに進む。(筆者訳)」、「マルチリンガル資源の価値やインターカルチュラル・コミュニケーションの草の根の経験は、地域社会に特別な役割を与える可能性を秘めているのにもかかわらず、ないがしろにされている(筆者訳)」などと提唱している。また、Blommaert et al. (2017)も、社会言語学的な視点から新しい社会統合のモデルを提唱している。従来のモデルは、移民の人がホスト社会の一部になる必要があるという Complete Integration (完全な統合) という

考えのもとで統合や社会的包摂ということばがよく使われており、それらは、メインストリームの社会に直線的に完全に包摂されるようなモデル（図1）が想定されている。しかし、完全な社会的包摂とはありえない、と彼らは言う。確かに、移民でなくてもメインストリームに完全に包摂されるという考え方自体に無理がある。例えば、日本で生まれ育った日本語話者で、仮にいい仕事についているとしても、複数の属性をもっている人間の何をもって「完全」といえるのだろうか。Blommaert et al. (2017)も同様に、ベルギーのアントワープに留学しているカメルーン出身の学生や、様々な国に移動して育ったタジキスタン出身の学生の日常生活を探ることによって、人々は色々な方法や手段で色々な人やグループと「今ここ」でつながっているだけではなく、いかに空間を超えて色々な人やグループとつながっているかという例を挙げ、社会的統合（包摂）について新しい視点を提供している。例えば、カメルーン出身の学生は、フェースツーフェースは当然のこととして、その他に携帯電話やコンピュータで Skype、Facebook、BeBEEP、Yahoo Messenger、様々な VOIP のシステム、WhatsApp などの方法を相手や状況に合わせて使いこなしている。さらに勉強、コミュニティ、宗教、家族、仕事などの状況によって、英語、カメルーンのピジン、Fulbe という西アフリカの民族のことば、フラマン語などを使って、地元のアントワープ、そしてカメルーン、さらにはバーチャルな世界などと繋がりながら日常生活を営んでいるようだ。そこではメインストリームをどこに設定するのか、また誰の視点からのメインストリームなのか、などという疑問が生まれる。彼らの研究からも、ネットワークを横に広げたり、縦に深めたりながら、自分の生活を紡いでいくのが、包摂または統合と言えることが分かる。つまり一方的な矢印だけではなく、複数の人、機関、場所、コミュニティ、時空間がもっと入り混じったところに「包摂性」が存在すると見なすならば、社会的包摂をもっと広義に捉える必要があると言えよう。もしくはただ新しい見方というだけではなく、「包摂」という概念そのものを批判的に再考する必要があるかもしれない。



(図1) Blommaert et al. (2017)

3. 2つの言語イデオロギーの転回

外国人受け入れ拡大へ向け、改正入管法が2019年4月1日施行されたその6日後の4月7日付の朝日新聞（東京版朝刊）のオピニオン欄で「インクルーシブ教育」

という記事が出ていた。まず、目に飛び込んできたのは、「いろいろな子みんな一緒に」というサブタイトルだった。その記事は、違う能力や背景を持った子供が一緒に同じ教室で勉強することを目的とする「インクルーシブ教育」に関して、数名の人が賛否両論的な意見を表明しているものであったが、その中には、人の多様性を尊重しながら、「一緒に」「共に」学ぶことを擁護するものや、「一緒に」であることが必ずしも大切であるのではなく、それぞれの人のニーズにあった、教育環境を提供することの大切さを訴える意見もあった。記事を読み進めながら、「一緒に」が目指す内容が、日本語だけを使って一緒に行動することが前提で、マジョリティの規範をベースとする排他的なイデオロギーに基づいていたら、それは決して「インクルーシブ」なものではないのではないか、インクルーシブな教育がどこまで多様性を育めるのか、という疑問も湧いた。

また、前節の最後に「包摂的に包摂を考える」ことを提唱したが、それはいわゆるインクルーシブという考え方や、「包摂」ということばに潜んでいる、ある枠で囲まれたところに何かを包み込んで「一緒に」にするという単一なものに向かう排他的な力、モノリンガリズム的なイデオロギーに則った社会的包摂の考えからの脱却を示唆している。すなわち包摂やインクルージョンという概念自体をも批判的に再考する必要があるという意味である。そのためには、社会の根底にあるイデオロギー、言語イデオロギーをもクリティカルに見直し、モノリンガリズム、加算的なマルチリンガリズムからの脱却に基づいた2つの言語イデオロギー転回（1. ポスト・マルチリンガル転回／2. セミオティック転回）が必要であると本稿では提唱する。さらには、2つの言語イデオロギーの転回という視点から「インクルーシブな」ことばの教育とは何かという議論を展開する。

3.1 第1のイデオロギーの転回：ポスト・マルチリンガリズムの転回

第1のイデオロギーの転回とは、モノリンガリズムに基づいた加算的な「マルチリンガリズム」理解からの脱却である。この転回は昨今のポスト・マルチリンガリズムの動きの一つであり、「トランスランゲージング」「ポリリンガリズム」「メトロリンガリズム」「ヘテログロッシア」などがそれらの例である。これらの動きに共通している点は、分別的で固定的な言語に基づいた多言語主義から脱却し、言語資源や言語レパートリーという単位で流動的にかつ創造的な多様性を言語使用に見いだしている点である。昨今ことばの教育で特に取り上げられているのが、「トランスランゲージング」(García & Li Wei 2014)であるが、その定義も「バイリンガルの人たちの言語行動を、伝統的考えに基いた独立した二つの言語システムによるものだと捉えず、もともと社会的に二つの言語に属し、構築されたとみなされていた言語の特徴から成り立つ一つの言語のレパートリーであるとみなすバイリンガリズムやバイリンガル教育のアプローチ（筆者訳）」(2)としている。つまり、近代主義的な国家、民族、言語を1対1に呼応させて、言語を「英語」「中国語」「日本語」という形で分別的、固定的なものとして捉えるのではなく、多様性や流動性を認めた言語観に基づいて、「ことば」を言語資源、言語レパートリーとして捉えるのが第一の言語イデオロギー転回であると筆者は提唱したい。

3.2 第2のイデオロギーの転回：セミオティック転回

「草の根のマルチリンガリズム (Multilingualism from below)」、「日常的なマルチリンガリズム (Everyday Multilingualism)」の視点から街の多言語使用に焦点を当てた研究であるメトロリンガリズムも「ことば」は数えられるものでもなければ、先験的・固定的に存在するものではなく、ローカルな相互使用によって生まれるものだとして理解している。また街とことばの関係を探るにあたり、「ことば」の理解も、いわゆる話し言葉、書き言葉などの一般的に理解されていることばの理解より、より広義にとらえ、意味生成に関わるマルチモダル、マルチセンソリー、マルチリンガルなど様々なセミオティック資源が複雑に統合されたものとして捉える。つまり、色、話し言葉、書き言葉、ジェスチャー、匂い、音楽など、意味を作る手段に関わる資源や、それらが組み合わされたものをもことばとみなしている。バングラデシュ系の雑貨店やキッチンなどでかわされている会話を例に挙げると、言語的だけではなく、物質的(商品、店やレストランのレイアウト)、感覚的(色、匂い、商品を取り扱う音、店に流れる音楽)、体(ジェスチャー、服装、視線)などをも意味を作りうる資源としてことばの一部と見なしている。実はこのように、広義にことばを捉える姿勢はトランスランゲージングも同じで、Garcia (2019:16)も「ことば」は「ジェスチャー、服、身体そのものなど、他のセミオティックのサインなどによっても構成されている(筆者訳)」と述べている。このようにことばを「言語」問だけではなく、さまざまな意味を作りうるセミオティックモードの境界をも超えて理解するのが、第2の言語イデオロギーの転回である。このような言語イデオロギー観の転回はことばの教育に深く関わっていると同時に、ことばと社会的包摂の関係はどう捉えるかにも影響を及ぼす。

4. ことばの教育(言語教育イデオロギー)への示唆

それでは、そのような転回において、言語能力はどのように理解されるだろうか？今までも社会の変遷に伴った言語教育の発展の中で、コミュニケーション能力、社会言語能力など、様々な能力の必要性が提唱されてきた。グローバリゼーションが進む中、日本語は日本人の所有物でもなければ、日本と言う「領土」にだけ根付いているものでもない。日本政府の外国人労働者の受け入れの拡大に伴って日本でもますます多言語共生が進むであろうし、また、人やことばの移動によって海外での多言語共生にも「日本語」は関与している。そのような中で「日本語」というように、特定の言語のシステムにのみに目を据えた言語教育が、より包摂的な社会を培う磁場を作り得るのか疑問である。Kramsch & Whiteside (2008)は、「色々な言語コードやそれらのコードと関連する時空間をうまく操る先鋭な能力」(664)として「象徴的能力 symbolic competence」を提唱し、対象言語のみを目的化した視点からの逸脱を促している。Canagarajah (2013)もことばの教育の目標として「実践的能力 performative competence」を育成させること、つまり「単一の言語や方言を学習対象とするのではなく、教師は学生がトランスナショナルな接触の場で必要なレパートリーを駆使することができるようになる準備をさせる」(191)ことを掲げ

ている。これらの視点は言語イデオロギーの第一の転回だけではなく、象徴能力などは特に第2の言語イデオロギーの転回に基づいた能力の育成の重要性を謳っていると見えよう。トランスランゲージング・インスティンクトという名の下でLi Wei (2016)は「私達は皆、人間としてのトランスランゲージをする本能があり、言語学習や言語使用のために、利用可能な認知、センソリー（五感）、セミオティック、様々な様式（モダル）な資源を駆使する（筆者訳）」と第2の言語イデオロギーの転回にまつわる視点のことばの教育における有用性を示している。

海外国内に限らず、日本語教育の現状を見ると、モノリンガル・モノカルチャルバイアスが強く、日本語を使って、メインストリームへのアシミレーションという考え方が強いように思われる。海外でも、ポップカルチャーやソフト・パワーなどの高揚に伴って日本語熱は上がってきているものの、（特に高等）教育の根底には、日本語を勉強すれば、日本で就職できるとか、留学できるといった言説がいまだに（特に教育者側に）強い。「日本語」能力に目が据えがちな教育では、学生の豊富な視野や資源をフルに活かし、批判性やエージェンシーを育てるようなことばの教育がなされているか疑問もある。実際に学生は様々な言語、セミオティック資源をつかって、日常生活を営み、言語学習をしているということを見逃しているのではなかろうか。このような流れを踏まえると、ある言語を抜き出して教えるモノリンガル思考に基づいた言語教育イデオロギー、ネイティブ神話から離れる必要があると見えよう。

そしてそれらのイデオロギーや神話から離れることによって、今回のプリンストンのフォーラムのテーマである「インクルーシブ」²なことばの教育へと向かうことができるのではないだろうか。となれば、このような提唱は、ある言語を教えることが目的である「言語教育」とどのように折り合いをつけていけばいくべきだろうか。

5. 資源豊かな学生：Translingual advantage（トランスリンガルの持つ強み）

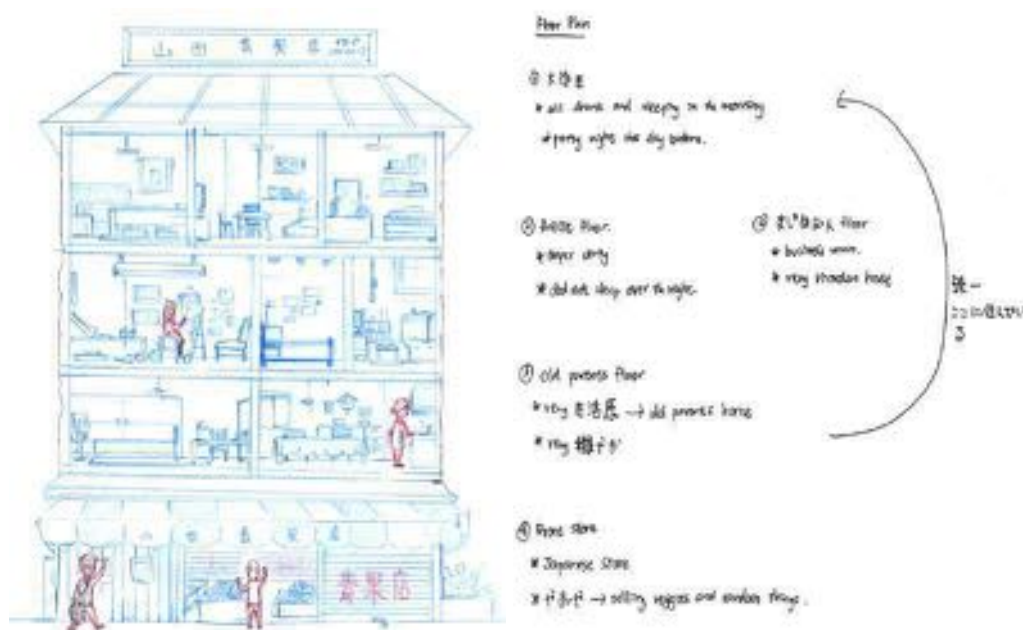
Otsuji & Pennycook (2018:73) は「Translingual advantage（トランスリンガルの持つ強み）」というタイトルで、トランスリンガルである学生たちが日常生活において、どのようにセミオティック資源、日常のタスク、そして社会的スペースを絡み合わせながら『草の根のマルチリンガリズム』、もしくはメトロリンガリズム的な活動を行っているかに焦点を当て、特に、学習のプロセスにおいて、いかに多様なセミオティック資源が統合しているか、その役割についての研究をした。その中で、ことばを学んでいる学生は日常の生活においてありとあらゆる資源を駆使して生活を営むだけではなく、ことばの学習にも様々な言語、マルチモダル、セミオティック資源を駆使していることが明らかになった。インドネシアから日本の大学に留学している学生のリタは、“I can speak Indonesian and English and 日本語ちょっと”、“I can understand ちょっと Korean and can speak ちょっと Indonesian dialect

² もちろん前述したように「インクルーシブ」というようになにかを「含ませる」という表現自体にも問題があり、「だれが」「どこに」という疑問点もあるが、それはこの論文ではスペース上割愛する。

(ジャワ語)”と自分のことばのレパトリーについて「ちょっと」という表現を使って言及し、シンガポールから日本の大学への留学生キャロラインは“my language becomes peppered with Chinese and a touch of Hokkien”と自分のことばはいろいろな言語資源の胡椒をかけたものであるというように、まさしくトランスランゲージング・インスティンクトが存在しているといえよう。

香港からオーストラリアに6歳のときに移民してきたケートも大学で日本語とデザインを専攻していたが、両方で学んだ知識や能力、また彼女が持ち合わせている資源や周りの環境をうまく統合して日本語のみならずデザインの学習を進めていた。日本語の文法の学習ノートは英語、日本語、そしてイラストなども交えたものであり、デザインの宿題においても、日本で旅行中に見た八百屋が一階にある建物をモチーフにして、その建物に住む人たちの人間模様を主題とするアニメーションを作ることにした。作成の過程の青写真で建物に住む人たちの生活を表すには「very生活感」「very穏やか」などという表現がイラストと共に紛れている(図2)。イメージや種々の言語資源、紙上のスペースの使い方などをも含め、この建物断面図には種々様々な(オンラインで調べた情報なども含め)セミオティック資源が相まった、物質的な「もの・artefact」として存在する。それは様々な学習を通じた資源豊かなケートだからこそできることでもある。このような豊富な資源を駆使した学びのプロセスをOtsuji & Pennycook (2018)は‘translingual advantage’と呼んでいる。そして、色々なセミオティック資源を統合して物事や日常の活動を達成させるための能力を身につける手助けをするのも、ことばの教育のひとつではなからうか。彼女のアニメーションを作る課題は、日本語の資源がなかったらまた違ったものになっていたはずである。日本語「だけ」、もしくは英語「だけ」でアニメーションを作っていたとしても、このような作品はできなかつたに違いない。しかし、彼女に色々な資源を統合する能力があり、様々な知識や資源を駆使したからこそ、そこからまた新しい創造的な作品が生まれたのである。

(図2)



6. 社会改革にむけて：セミオティック資源の統合とエージェンシー

本稿の冒頭でBlommaert (2019)の引用を元に、固定的で近代的な「言語」イデオロギーとそれに伴う言語のヒエラルキーが社会の不平等を生むことに気づくことが大切であると議論を展開し、近代主義的な知見からの言語イデオロギーから脱却し、2つの言語イデオロギーの転回と、それに伴うことばの教育への示唆を提唱した。Blommaert (2019)は、人々が「言語」を共有していなければコミュニケーションができない、と信じていることより、マルチリンガリズムは社会統合の妨げとなると考えがちであるが、その考えを覆すには、まずは自分の周りの人から気づいてもらえるように繰り返し繰り返し説明することから始めないといけないだろうと述べている。まさしく、ことばの教育にはそのような使命があるのではないだろうか。資源やレパートリーという観点からことばの教育に携わることにより、排他的になりがちなモノリンガル・イデオロギーに則った先験的な価値から脱却し、クラスでオウム返しのようにモデル会話を反芻させるのではなく、学生に新しい意味や価値を作り出したり、解釈をするエージェントとしての可能性を見出すような主体性を育て、さらには、ことばを広義に捉え、言語資源をはじめ、様々な意味生成にまつわる資源を駆使することができる、セミオティック資源の豊かな人となることがことばの教育の目的の大きなひとつであると提唱したい。

伝統的な第2言語習得は「欠けている・足りない」という理解に基づいており、理想の言語が存在し、「文法」「きれいな」言語を習得するために言語教育が行われるとする。しかし、そのように「足りない」という引き算的な思考に波紋をなげかけ、人々は様々な言語・セミオティック資源を組み合わせる様々な社会的な目的を果たす主体的な行為者 (agentive actors) であると主張する研究も増えてきている (García, Bartlett & Kleifgen 2009, Sunny Man Chu Lau 2019)。また、Lin (2018)もトランスランゲージングは直接的に人種や階級の差別を解決することはできないとしても、多様なセミオティック資源を個別的、二元的に捉えず、それらを連続的で、常に拡大する複合的なものであると理解することによって、二元的 (母語、非母語話者など) かつ「欠けている・足りない」という理解から脱却することができる。つまり、そこから序論でも述べた言語のヒエラルキーからの逸脱、経済的に基づく「社会的包摂」論からの脱却がこころみられるのではないか。Canagarajah (2018: 32)もトランスリンガル・プラクティスの「トランス」とは、トランスフォーメーションを指す、と述べているが、2つの言語イデオロギーの転回に基づいた言葉の教育、すなわち、そのような社会変革を起こす担い手となりうる学生を育て、社会変革を起こすような場を構築できるような言葉の教育が「インクルーシブ」なことばの教育だと提唱したい。

参考文献

朝日新聞 (2019) インクルーシブ教育, フォーラム, 東京版朝刊4月7日付

- 文化庁 (2019) 日本語教育の推進に関する法律の施行について (通知) 第 397号 令和元年6月28日
http://www.bunka.go.jp/seisaku/bunka_gyosei/shokan_horei/other/suishin_hou_ritsu/1418260.html (アクセス日、2019年7月28日)
- Blommaert, J (2019) Communicating beyond diversity: A bricolage of Ideas (with O. García, G. Kress & D. Larsen-Freeman), In Sherris, A & E. Admi (Eds.), *Making Signs, translanguaging ethnographies: Exploring urban, rural and educational spaces* (pp. 9-35), Bristol: Multilingual Matters.
- Blommaert, J., Brandehof, J. & Nemcova, M. (2017) New modes of interaction, new modes of integration: A sociolinguistic perspective on a sociological keyword, paper 202, *Tilburg papers in cultural studies*, Tilburg University.
- Bundach, G., Roy, S., & Heller, M. (2003) Community and commodity in French Ontario. *Language in Society*, 32, 603 - 627.
- Canagarajah, S (2018) Translingual Practice as spatial repertoires: Expanding the Paradigm beyond Structuralist Orientations, *Applied Linguistics*, 39 (1), 31–54.
- Canagarajah, S (2013) *Translingual practice: Global Englishes and cosmopolitan relations*. London: Routledge.
- Clyne, M. (2008) A linguist's vision for multicultural Australia. Eureka Street 18, no. 23. http://www.eurekastreet.com.au/article.aspx?aeid_9919 (アクセス日、2019年7月28日)
- Garcia, O (2019) Communicating beyond diversity: A bricolage of Ideas (with J. Blommaert, G. Kress & D. Larsen-Freeman), In Sherris, A & E. Admi (Eds.), *Making Signs, translanguaging ethnographies: Exploring urban, rural and educational spaces* (pp. 9-35), Bristol: Multilingual Matters.
- García, O., Bartlett, L., & Kleifgen, J. A. (2009). From biliteracy to pluriliteracies. In P. Auer & Li Wei (Eds.), *Handbook of multilingualism and multilingual communication* (pp. 207-228). Berlin, Germany: Mouton de Gruyter.
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. London: Palgrave macmillan.
- Lorente, B. & Tupas, R. (2014), (Un)emancipatory hybridity: selling English in an unequal world. In Rani S. Rubdy & Lubna Alsagoff (eds.) *The Global-Local Interface and Hybridity: Exploring Language and Identity*.(pp. 66-82). Bristol: Multilingual Matters.
- Heller, M. (2003). Globalisation, the new economy, and the commodification of language and identity. *Journal of Sociolinguistics*, 7(4), 473 - 492.
- Kramsch, C and A Whiteside. (2008) Language ecology in multilingual settings. Towards a theory of symbolic competence. *Applied Linguistics* 29: 645–671.
- Li Wei. (2016). Multi-competence and the translanguaging instinct. In V. Cook & W. Li (Eds.), *The Cambridge handbook of multi-competence* (pp. 533-543). Cambridge: Cambridge University Press.

- Lin, M. L (2019) Theories of trans/languageing and transsemiotizing: implications for content-based education classrooms *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22 (1), 5-16.
- Otsuji, E. & A. Pennycook (2008) Social inclusion and metrolingual practices, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14 (4), 413-426.
- Piller (2012). Multilingualism and social exclusion. In M. Martin-Jones, A. Blackledge, & A. Creese (Eds.), *The Routledge handbook of multilingualism* (pp. 281-296). London: Routledge, Taylor and Francis Group.
- Piller & Takahashi (2011) Linguistic diversity and social inclusion, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14 (4), 371-381.
- Sunny Man Chu Lau (2019) Translanguaging instinct: What does doodling have to do with language learning? Belonging, Identity, , *Diversity Research Group (BILD)*. Blog entry March 24. <http://bild-lida.ca/blog/author/blogeditor/> (アクセス日、2019年7月28日)

ポスト・マルチリンガリズムに基づいたインクルーシブなことばの教育とは
INCLUSIVE LANGUAGE EDUCATION IN THE POST-MULTILINGUALISM ERA

尾辻恵美
Emi Otsuji

シドニー工科大学
University of Technology, Sydney

『「言語」というイデオロギー的な概念が社会の不平等を生みがちだと気づくことが非常に大切である』
Blommaert (2019: 28)

1. 「言語」のヒエラルキー

2019年4月から「外国人」労働者の受け入れを拡大した日本政府の新制度の導入に伴い、多文化共生というテーマをめぐる議論が以前にも増して白熱化している。「インクルーシブ」「ダイバーシティ・多様性」などというスローガンを日常的に耳にし、地域の自治体や教育機関などでもそれらの重要性が謳われている。2019年6月28日に、共生や多様性に対応することを表向きに打ち出す「日本語教育の推進に関する法律（令和元年法律第48号）」が公布、施行された。この法律の目的として「多様な文化を尊重した活力ある共生社会の実現・諸外国との交流の促進並びに友好関係の維持発展に寄与」と掲げている。また、その実現のための前提条件として「日本語教育の推進が、我が国に居住する外国人が日常生活及び社会生活を国民と共に円滑に営むことができる環境の整備に資する」と述べている。要するに、「外国人」が「日本語」を話せるようになれば共生が成り立つという論理である。ここには、多文化共生はあっても、「多」言語共生という考えがない。つまり、ある「言語」を強要することによって、ほかの「言語」を消す、もしくは、ヒエラルキーの下へとおいやってしまう危険性を孕んでいる。

このような社会、世界の現状をもとに、本稿においては、「ある特定の言語を教えることがソーシャル・インクルージョン（社会的包摂）に結びつくのか」という問いを投げかけ、さらには「日本語」能力を身につけることを、社会的包摂への万能薬として処方しがちな日本語教育や、多様性を謳っているにもかかわらず、「言語」教育の裏に潜んでいる、排他的なモノリンガル・イデオロギーへ警鐘を鳴らしたいと考える。特に、シンポジウムの「インクルーシブなことばの教育をめざして：現代社会における多様性について考える」というテーマに取り組むにあたり、「インクルーシブとはそもそも何か」、「インクルーシブとは誰がどこに包摂されることなのか?」、「インクルーシブと多様性は折り合いをつけられるか」などの点をも掘り下げる。

2. どこに？だれが？：社会的包摂をもっと広義に、包摂的に見る

「社会的包摂」、「ソーシャル・インクルージョン」という話題は日本でも最近よく耳にするが、日本の外でも、応用言語学、社会言語学の研究で、よくとりあげられている。特に社会言語学者の Piller の研究は有名で、彼女は言語と社会的包摂の関係をジェンダー、人種、階級などの関係から見ている。Piller は 2011 年に *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* というジャーナルでも Takahashi と共に *Linguistic Diversity of Social Inclusion*（「社会的包摂における言語的多様性」筆者訳）というテーマで特別号を出している。Piller によると、社会的包摂は一般的に、経済的・社会的参加から排除されている人やコミュニティを対象とし、雇用を通して経済的なウェルビーイングを推進させることを指しているが、他にも、健康、教育など人間の発展の指標などをも含み、広義のコミュニティへの参加や帰属感の促進なども含むと定義している (Piller 2012, Piller & Takahashi 2011)。また、社会的包摂のコインの裏側に該当する社会的排除については、モノリンガルのバイアスや言語の同化主義的な考え方がその根底にあり、「会社などの組織・機関のモノリンガルのバイアスが、言語的に多様な人々を排除する一番大きな要素となっている」 (Piller 2012) と述べている。

しかし、マルチリンガリズムが社会的排除の問題の解決策かということ、一概にそうとも言い切れないのも現状である。Blommaert (2019) は共通言語がないと人は意志の疎通ができないから、マルチリンガリズムは社会統合の妨げになるという考えに警鐘を鳴らしている。また、マルチリンガリズムの根底にもモノリンガルのバイアスが流れているケースが多々ある。たとえば、「私は、日本語と中国語と英語が話せる」とか、「3ヶ国語話せる」というときに、「言語」¹が数えられるという、加算的なモノリンガルの理解に基づいているからである。そのようなバランス・バイリンガルの（複数の言語の能力に長け、並列的にバランスよく存在している）人は雇用につながりやすいが、そうでない「中途半端」な能力であれば商品価値がないと見なされるところには、モノリンガル・イデオロギーに則ったバイ・マルチリンガルスキルの商品化という現象が起ることがちである (Budach, Roy & Heller 2003; Heller 2003)。そのような中で、Pennycook & Otsuji (2011) は言語が数えられるという考え自体が加算的なモノリンガリズムを推奨し、ある種の社会排除を導くと危惧を表明している。また、どの言語が商品価値のある言語（英語、フランス語、など）と組み合わせられているかということのも価値判断や言語のヒエラルキーに関係する。

しかし、商品価値のある言語を話せること、またそのような言語を複数話せることが経済的な社会的包摂へと必ず導くのであろうか。下の会話は、オーストラリアのある都市にある市場の角で日々とうもろこしの皮をむいている中国系の労働者に彼らの言語レポーターを聞いたときのものである。

¹ この論文では「言語」とは「フランス語」「ベトナム語」などというように、国民国家に結びついた固定的で分別的な言語理解に基づいて使われる。その一方、「ことば」そのような近代主義的な言語理解に囚われない創造的な言語使用を指す。

会話1 (R: リサーチアシスタント, C: どうもろこしの皮をむく人)

広東語 (日本語訳)

1. C: 我呀? 我又福建話, 又印尼話, 又客家話.(私? 私は福建語、インドネシア語、そして客家語)
2. R: 咁勁! (わーすごい!)
3. C: 乜都有, 撈埋一齊.(ありとあらゆる言語が混ざっているよ)

その後もインタビューを続けると、Cは英語、広東語、福建語、インドネシア語、客家語、中国語(マンダリン)が話せるとわかった。しかし、これだけの「言語」が話せ、しかもし皮肉にも商品価値の高いと見なされる英語も中国語もかなり流暢に話せるのにもかかわらず、彼の多言語能力は認められず、どうもろこしをむくという市場の中でも地位の低い仕事についている。つまり、言語の商品価値は、独立したものではなく、資格、経験、階級、人種などが複雑に絡み合っており、「英語能力が限られているから雇用機会が少ないと言われる一方、能力が上がったからといって、すぐに自分の資格と経験に見合った仕事が見つかるというわけでもない。アクセントや民族、社会的ネットワークなども関係してくる(筆者訳)」(Piller 2012: 288)と言える。Lorente & Tupas (2014)もまた、マルチリンガル能力賞賛に、誰が包摂され、また排除されているのかという点に注目している。

しかし、ここまで、経済的な要素からの社会的包摂のモデルを見てきたが、果たしてそれだけで説明できるのであろうか。例えば、このどうもろこしの皮をむいている労働者たちは本当に社会から排除されていると言えるのだろうか。だれが、どこに入ることが「社会的包摂」といえるのだろうか。一般的に、経済的な社会的包摂だけで考えた際、「包摂されると有利である『メインストリーム』や『社会』というものが存在するという前提があるが、しかし経済的な側面よりもっと広義に社会的包摂を考えた場合、どこに包摂されているのか?」と Otsuji & Pennycook (2011)も疑問を投げかけている。どうもろこしをむく労働者たちにはオーストラリアの街でそれぞれに友達や仕事のネットワークがあり、それなりの生活をしている。経済的には決して裕福ではないかもしれないが、経済的な面だけをみて、社会に包摂されていないと言えるのか。また、他の例で、オーストラリアに住んでいるボスニア系の建築業に携わっている労働者も、英語は決して流暢ではなくても、郊外に大きな家を持ち、子供3人を大学に入れている。そして、生活に必要なネットワークを築き日常生活を特に支障なく営んでいる。つまり、言語と社会的包摂とは一概にひとくくりにして説明のできるものではないと言えよう。

そのような中で、Clyne (2008)は「社会的包摂の経済的な側面から目を離さない限り、社会的排除がさらに進む。(筆者訳)」、「マルチリンガル資源の価値やインターカルチュラル・コミュニケーションの草の根の経験は、地域社会に特別な役割を与える可能性を秘めているのにもかかわらず、ないがしろにされている(筆者訳)」などと提唱している。また、Blommaert et al. (2017)も、社会言語学的な視点から新しい社会統合のモデルを提唱している。従来のモデルは、移民の人がホスト社会の一部になる必要があるという Complete Integration (完全な統合) という

考えのもとで統合や社会的包摂ということばがよく使われており、それらは、メインストリームの社会に直線的に完全に包摂されるようなモデル（図1）が想定されている。しかし、完全な社会的包摂とはありえない、と彼らは言う。確かに、移民でなくてもメインストリームに完全に包摂されるという考え方自体に無理がある。例えば、日本で生まれ育った日本語話者で、仮にいい仕事についているとしても、複数の属性をもっている人間の何をもって「完全」といえるのだろうか。Blommaert et al. (2017)も同様に、ベルギーのアントワープに留学しているカメルーン出身の学生や、様々な国に移動して育ったタジキスタン出身の学生の日常生活を探ることによって、人々は色々な方法や手段で色々な人やグループと「今ここ」でつながっているだけでなく、いかに空間を超えて色々な人やグループとつながっているかという例を挙げ、社会的統合（包摂）について新しい視点を提供している。例えば、カメルーン出身の学生は、フェースツーフェースは当然のこととして、その他に携帯電話やコンピュータで Skype、Facebook、BeBEEP、Yahoo Messenger、様々な VOIP のシステム、WhatsApp などの方法を相手や状況に合わせて使いこなしている。さらに勉強、コミュニティ、宗教、家族、仕事などの状況によって、英語、カメルーンのピジン、Fulbe という西アフリカの民族のことば、フラマン語などを使って、地元のアントワープ、そしてカメルーン、さらにはバーチャルな世界などと繋がりながら日常生活を営んでいるようだ。そこではメインストリームをどこに設定するのか、また誰の視点からのメインストリームなのか、などという疑問が生まれる。彼らの研究からも、ネットワークを横に広げたり、縦に深めたりながら、自分の生活を紡いでいくのが、包摂または統合と言えることが分かる。つまり一方的な矢印だけではなく、複数の人、機関、場所、コミュニティ、時空間がもっと入り混じったところに「包摂性」が存在すると見なすならば、社会的包摂をもっと広義に捉える必要があると言えよう。もしくはただ新しい見方というだけでなく、「包摂」という概念そのものを批判的に再考する必要があるかもしれない。



(図1) Blommaert et al. (2017)

3. 2つの言語イデオロギーの転回

外国人受け入れ拡大へ向け、改正入管法が2019年4月1日施行されたその6日後の4月7日付の朝日新聞（東京版朝刊）のオピニオン欄で「インクルーシブ教育」

という記事が出ていた。まず、目に飛び込んできたのは、「いろいろな子みんな一緒に」というサブタイトルだった。その記事は、違う能力や背景を持った子供が一緒に同じ教室で勉強することを目的とする「インクルーシブ教育」に関して、数名の人が賛否両論的な意見を表明しているものであったが、その中には、人の多様性を尊重しながら、「一緒に」「共に」学ぶことを擁護するものや、「一緒に」であることが必ずしも大切であるのではなく、それぞれの人のニーズにあった、教育環境を提供することの大切さを訴える意見もあった。記事を読み進めながら、「一緒に」が目指す内容が、日本語だけを使って一緒に行動することが前提で、マジョリティの規範をベースとする排他的なイデオロギーに基づいていたら、それは決して「インクルーシブ」なものではないのではないか、インクルーシブな教育がどこまで多様性を育めるのか、という疑問も湧いた。

また、前節の最後に「包摂的に包摂を考える」ことを提唱したが、それはいわゆるインクルーシブという考え方や、「包摂」ということばに潜んでいる、ある枠で囲まれたところに何かを包み込んで「一緒に」にするという単一なものに向かう排他的な力、モノリンガリズム的なイデオロギーに則った社会的包摂の考えからの脱却を示唆している。すなわち包摂やインクルージョンという概念自体をも批判的に再考する必要があるという意味である。そのためには、社会の根底にあるイデオロギー、言語イデオロギーをもクリティカルに見直し、モノリンガリズム、加算的なマルチリンガリズムからの脱却に基づいた2つの言語イデオロギー転回(1. ポスト・マルチリンガル転回/2. セミオティック転回)が必要であると本稿では提唱する。さらには、2つの言語イデオロギーの転回という視点から「インクルーシブな」ことばの教育とは何かという議論を展開する。

3.1 第1のイデオロギーの転回：ポスト・マルチリンガリズムの転回

第1のイデオロギーの転回とは、モノリンガリズムに基づいた加算的な「マルチリンガリズム」理解からの脱却である。この転回は昨今のポスト・マルチリンガリズムの動きの一つであり、「トランスランゲージング」「ポリリンガリズム」「メトロリンガリズム」「ヘテログロッシア」などがそれらの例である。これらの動きに共通している点は、分別的で固定的な言語に基づいた多言語主義から脱却し、言語資源や言語レパートリーという単位で流動的にかつ創造的な多様性を言語使用に見いだしている点である。昨今ことばの教育で特に取り上げられているのが、「トランスランゲージング」(García & Li Wei 2014)であるが、その定義も「バイリンガルの人たちの言語行動を、伝統的考えに基いた独立した二つの言語システムによるものだと捉えず、もともと社会的に二つの言語に属し、構築されたとみなされていた言語の特徴から成り立つ一つの言語のレパートリーであるとみなすバイリンガリズムやバイリンガル教育のアプローチ(筆者訳)」(2)としている。つまり、近代主義的な国家、民族、言語を1対1に呼応させて、言語を「英語」「中国語」「日本語」という形で分別的、固定的なものとして捉えるのではなく、多様性や流動性を認めた言語観に基づいて、「ことば」を言語資源、言語レパートリーとして捉えるのが第一の言語イデオロギー転回であると筆者は提唱したい。

3.2 第2のイデオロギーの転回：セミオティック転回

「草の根のマルチリンガリズム (Multilingualism from below)」、「日常的なマルチリンガリズム (Everyday Multilingualism)」の視点から街の多言語使用に焦点を当てた研究であるメトロリンガリズムも「ことば」は数えられるものでもなければ、先験的・固定的に存在するものではなく、ローカルな相互使用によって生まれるものだとして理解している。また街とことばの関係を探るにあたり、「ことば」の理解も、いわゆる話し言葉、書き言葉などの一般的に理解されていることばの理解より、より広義にとらえ、意味生成に関わるマルチモダル、マルチセンソリー、マルチリンガルなど様々なセミオティック資源が複雑に統合されたものとして捉える。つまり、色、話し言葉、書き言葉、ジェスチャー、匂い、音楽など、意味を作る手段に関わる資源や、それらが組み合わせられたものをもことばとみなしている。バングラデシュ系の雑貨店やキッチンなどでかわされている会話を例に挙げると、言語的だけではなく、物質的(商品、店やレストランのレイアウト)、感覚的(色、匂い、商品を取り扱う音、店に流れる音楽)、体(ジェスチャー、服装、視線)などをも意味を作りうる資源としてことばの一部と見なしている。実はこのように、広義にことばを捉える姿勢はトランスランゲージングも同じで、Garcia (2019:16)も「ことば」は「ジェスチャー、服、身体そのものなど、他のセミオティックのサインなどによっても構成されている(筆者訳)」と述べている。このようにことばを「言語」問だけではなく、さまざまな意味を作りうるセミオティックモードの境界をも超えて理解するのが、第2の言語イデオロギーの転回である。このような言語イデオロギー観の転回はことばの教育に深く関わっていると同時に、ことばと社会的包摂の関係性をどう捉えるかにも影響を及ぼす。

4. ことばの教育(言語教育イデオロギー)への示唆

それでは、そのような転回において、言語能力はどのように理解されるだろうか？ 今までも社会の変遷に伴った言語教育の発展の中で、コミュニケーション能力、社会言語能力など、様々な能力の必要性が提唱されてきた。グローバリゼーションが進む中、日本語は日本人の所有物でもなければ、日本と言う「領土」にだけ根付いているものでもない。日本政府の外国人労働者の受け入れの拡大に伴って日本でもますます多言語共生が進むであろうし、また、人やことばの移動によって海外での多言語共生にも「日本語」は関与している。そのような中で「日本語」というように、特定の言語のシステムにのみに目を据えた言語教育が、より包摂的な社会を培う磁場を作り得るのか疑問である。Kramsch & Whiteside (2008)は、「色々な言語コードやそれらのコードと関連する時空間をうまく操る先鋭な能力」(664)として「象徴的能力 symbolic competence」を提唱し、対象言語のみを目的化した視点からの逸脱を促している。Canagarajah (2013)もことばの教育の目標として「実践的能力 performative competence」を育成させること、つまり「単一の言語や方言を学習対象とするのではなく、教師は学生がトランスナショナルな接触の場で必要なレパートリーを駆使することができるようになる準備をさせる」(191)ことを掲げ

ている。これらの視点は言語イデオロギーの第一の転回だけではなく、象徴能力などは特に第2の言語イデオロギーの転回に基づいた能力の育成の重要性を謳っていると見えよう。トランスランゲージング・インスティンクトという名の下でLi Wei (2016)は「私達は皆、人間としてのトランスランゲージをする本能があり、言語学習や言語使用のために、利用可能な認知、センソリー（五感）、セミオティック、様々な様式（モダル）な資源を駆使する（筆者訳）」と第2の言語イデオロギーの転回にまつわる視点のことばの教育における有用性を示している。

海外国内に限らず、日本語教育の現状を見ると、モノリンガル・モノカルチャーバイアスが強く、日本語を使って、メインストリームへのアシミレーションという考え方が強いように思われる。海外でも、ポップカルチャーやソフト・パワーなどの高揚に伴って日本語熱は上がってきているものの、（特に高等）教育の根底には、日本語を勉強すれば、日本で就職できるとか、留学できるといった言説がいまだに（特に教育者側に）強い。「日本語」能力に目が据えがちな教育では、学生の豊富な視野や資源をフルに活かし、批判性やエージェンシーを育てるようなことばの教育がなされているか疑問もある。実際に学生は様々な言語、セミオティック資源をつかって、日常生活を営み、言語学習をしているということを見逃しているのではなかろうか。このような流れを踏まえると、ある言語を抜き出して教えるモノリンガル思考に基づいた言語教育イデオロギー、ネイティブ神話から離れる必要があると見えよう。

そしてそれらのイデオロギーや神話から離れることによって、今回のプリンストンのフォーラムのテーマである「インクルーシブ」²なことばの教育へと向かうことができるのではないだろうか。となれば、このような提唱は、ある言語を教えることが目的である「言語教育」とどのように折り合いをつけていけばいくべきだろうか。

5. 資源豊かな学生：Translingual advantage（トランスリンガルの持つ強み）

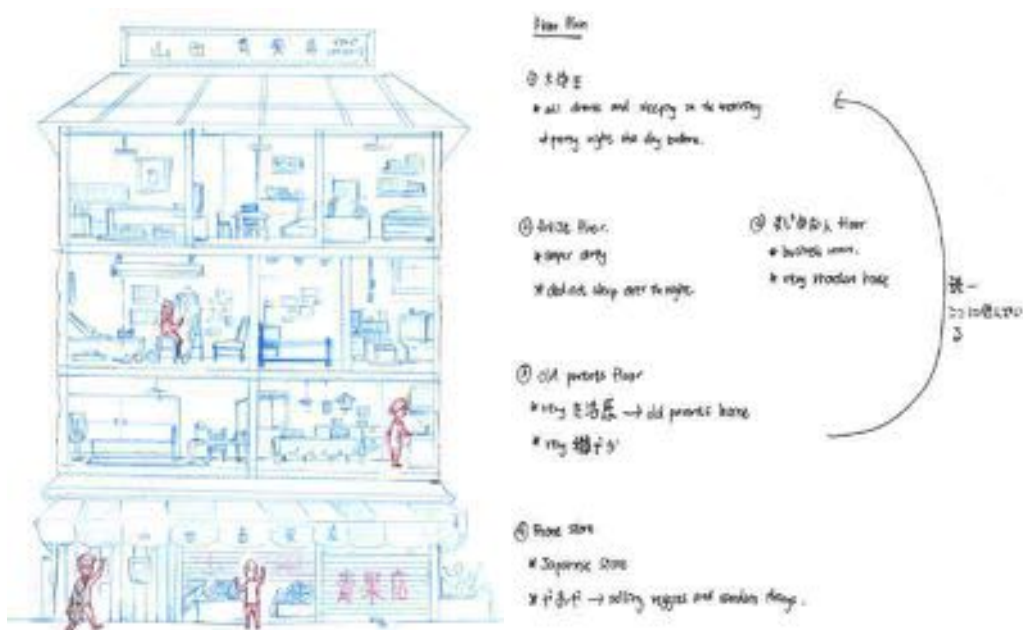
Otsuji & Pennycook (2018:73) は「Translingual advantage（トランスリンガルの持つ強み）」というタイトルで、トランスリンガルである学生たちが日常生活において、どのようにセミオティック資源、日常のタスク、そして社会的スペースを絡み合わせながら『草の根のマルチリンガリズム』、もしくはメトロリンガリズム的な活動を行っているかに焦点を当て、特に、学習のプロセスにおいて、いかに多様なセミオティック資源が統合しているか、その役割についての研究をした。その中で、ことばを学んでいる学生は日常の生活においてありとあらゆる資源を駆使して生活を営むだけではなく、ことばの学習にも様々な言語、マルチモダル、セミオティック資源を駆使していることが明らかになった。インドネシアから日本の大学に留学している学生のリタは、“I can speak Indonesian and English and 日本語ちょっと”、“I can understand ちょっと Korean and can speak ちょっと Indonesian dialect

² もちろん前述したように「インクルーシブ」というようになにかを「含ませる」という表現自体にも問題があり、「だれが」「どこに」という疑問点もあるが、それはこの論文ではスペース上割愛する。

(ジャワ語)”と自分のことばのレパートリーについて「ちょっと」という表現を使って言及し、シンガポールから日本の大学への留学生キャロラインは“my language becomes peppered with Chinese and a touch of Hokkien”と自分のことばはいろいろな言語資源の胡椒をかけたものであるというように、まさしくトランスランゲージング・インスティンクトが存在しているといえよう。

香港からオーストラリアに6歳のときに移民してきたケートも大学で日本語とデザインを専攻していたが、両方で学んだ知識や能力、また彼女が持ち合わせている資源や周りの環境をうまく統合して日本語のみならずデザインの学習を進めていた。日本語の文法の学習ノートは英語、日本語、そしてイラストなども交えたものであり、デザインの宿題においても、日本で旅行中に見た八百屋が一階にある建物をモチーフにして、その建物に住む人たちの人間模様を主題とするアニメーションを作ることにした。作成の過程の青写真で建物に住む人たちの生活を表すには「very生活感」「very穏やか」などという表現がイラストと共に紛れている(図2)。イメージや種々の言語資源、紙上のスペースの使い方などをも含め、この建物断面図には種々様々な(オンラインで調べた情報なども含め)セミオティック資源が相まった、物質的な「もの・artefact」として存在する。それは様々な学習を通じた資源豊かなケートだからこそできることでもある。このような豊富な資源を駆使した学びのプロセスをOtsuji & Pennycook (2018)は‘translingual advantage’と呼んでいる。そして、色々なセミオティック資源を統合して物事や日常の活動を達成させるための能力を身につける手助けをするのも、ことばの教育のひとつではなからうか。彼女のアニメーションを作る課題は、日本語の資源がなかったらまた違ったものになっていたはずである。日本語「だけ」、もしくは英語「だけ」でアニメーションを作っていたとしても、このような作品はできなかつたに違いない。しかし、彼女に色々な資源を統合する能力があり、様々な知識や資源を駆使したからこそ、そこからまた新しい創造的な作品が生まれたのである。

(図2)



6. 社会改革にむけて：セミオティック資源の統合とエージェンシー

本稿の冒頭でBlommaert (2019)の引用を元に、固定的で近代的な「言語」イデオロギーとそれに伴う言語のヒエラルキーが社会の不平等を生むことに気づくことが大切であると議論を展開し、近代主義的な知見からの言語イデオロギーから脱却し、2つの言語イデオロギーの転回と、それに伴うことばの教育への示唆を提唱した。Blommaert (2019)は、人々が「言語」を共有していなければコミュニケーションができない、と信じていることより、マルチリンガリズムは社会統合の妨げとなると考えがちであるが、その考えを覆すには、まずは自分の周りの人から気づいてもらえるように繰り返し繰り返し説明することから始めないといけないだろうと述べている。まさしく、ことばの教育にはそのような使命があるのではないだろうか。資源やレパートリーという観点からことばの教育に携わることにより、排他的になりがちなモノリンガル・イデオロギーに則った先験的な価値から脱却し、クラスでオウム返しのようにモデル会話を反芻させるのではなく、学生に新しい意味や価値を作り出したり、解釈をするエージェントとしての可能性を見出すような主体性を育て、さらには、ことばを広義に捉え、言語資源をはじめ、様々な意味生成にまつわる資源を駆使することができる、セミオティック資源の豊かな人となることがことばの教育の目的の大きなひとつであると提唱したい。

伝統的な第2言語習得は「欠けている・足りない」という理解に基づいており、理想の言語が存在し、「文法」「きれいな」言語を習得するために言語教育が行われるとする。しかし、そのように「足りない」という引き算的な思考に波紋をなげかけ、人々は様々な言語・セミオティック資源を組み合わせて様々な社会的な目的を果たす主体的な行為者 (agentive actors) であると主張する研究も増えてきている (García, Bartlett & Kleifgen 2009, Sunny Man Chu Lau 2019)。また、Lin (2018)もトランスランゲージングは直接的に人種や階級の差別を解決することはできないとしても、多様なセミオティック資源を個別的、二元的に捉えず、それらを連続的で、常に拡大する複合的なものであると理解することによって、二元的 (母語、非母語話者など) かつ「欠けている・足りない」という理解から脱却することができる。つまり、そこから序論でも述べた言語のヒエラルキーからの逸脱、経済的に基づく「社会的包摂」論からの脱却がこころみられるのではないか。Canagarajah (2018: 32)もトランスリンガル・プラクティスの「トランス」とは、トランスフォーメーションを指す、と述べているが、2つの言語イデオロギーの転回に基づいた言葉の教育、すなわち、そのような社会変革を起こす担い手となりうる学生を育て、社会変革を起こすような場を構築できるような言葉の教育が「インクルーシブ」なことばの教育だと提唱したい。

参考文献

- 朝日新聞 (2019) インクルーシブ教育, フォーラム, 東京版朝刊4月7日付
- 文化庁 (2019) 日本語教育の推進に関する法律の施行について (通知) 第397号 令和元年6月28日
http://www.bunka.go.jp/seisaku/bunka_gyosei/shokan_horei/other/suishin_houritsu/1418260.html (アクセス日、2019年7月28日)
- Blommaert, J (2019) Communicating beyond diversity: A bricolage of Ideas (with O. García, G. Kress & D. Larsen-Freeman), In Sherris, A & E. Admi (Eds.), *Making Signs, translanguaging ethnographies: Exploring urban, rural and educational spaces* (pp. 9-35), Bristol: Multilingual Matters.
- Blommaert, J., Brandehof, J. & Nemcova, M. (2017) New modes of interaction, new modes of integration: A sociolinguistic perspective on a sociological keyword, paper 202, *Tilburg papers in cultural studies*, Tilburg University.
- Bundach, G., Roy, S., & Heller, M. (2003) Community and commodity in French Ontario. *Language in Society*, 32, 603 - 627.
- Canagarajah, S (2018) Translingual Practice as spatial repertoires: Expanding the Paradigm beyond Structuralist Orientations, *Applied Linguistics*, 39 (1), 31-54.
- Canagarajah, S (2013) *Translingual practice: Global Englishes and cosmopolitan relations*. London: Routledge.
- Clyne, M. (2008) A linguist's vision for multicultural Australia. Eureka Street 18, no. 23. http://www.eurekastreet.com.au/article.aspx?aeid_9919 (アクセス日、2019年7月28日)
- Garcia, O (2019) Communicating beyond diversity: A bricolage of Ideas (with J. Blommaert, G. Kress & D. Larsen-Freeman), In Sherris, A & E. Admi (Eds.), *Making Signs, translanguaging ethnographies: Exploring urban, rural and educational spaces* (pp. 9-35), Bristol: Multilingual Matters.
- García, O., Bartlett, L., & Kleifgen, J. A. (2009). From biliteracy to pluriliteracies. In P. Auer & Li Wei (Eds.), *Handbook of multilingualism and multilingual communication* (pp. 207-228). Berlin, Germany: Mouton de Gruyter.
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. London: Palgrave macmillan.
- Lorente, B. & Tupas, R. (2014), (Un)emancipatory hybridity: selling English in an unequal world. In Rani S. Rubdy & Lubna Alsagoff (eds.) *The Global-Local Interface and Hybridity: Exploring Language and Identity*.(pp. 66-82). Bristol: Multilingual Matters.
- Heller, M. (2003). Globalisation, the new economy, and the commodification of language and identity. *Journal of Sociolinguistics*, 7(4), 473 - 492.
- Kramsch, C and A Whiteside. (2008) Language ecology in multilingual settings. Towards a theory of symbolic competence. *Applied Linguistics* 29: 645-671.

- Li Wei. (2016). Multi-competence and the translanguaging instinct. In V. Cook & W. Li (Eds.), *The Cambridge handbook of multi-competence* (pp. 533-543). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lin, M. L (2019) Theories of trans/languageing and transsemiotizing: implications for content-based education classrooms *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22 (1), 5-16.
- Otsuji, E. & A. Pennycook (2008) Social inclusion and metrolingual practices, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14 (4), 413-426.
- Piller (2012). Multilingualism and social exclusion. In M. Martin-Jones, A. Blackledge, & A. Creese (Eds.), *The Routledge handbook of multilingualism* (pp. 281-296). London: Routledge, Taylor and Francis Group.
- Piller & Takahashi (2011) Linguistic diversity and social inclusion, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14 (4), 371-381.
- Sunny Man Chu Lau (2019) Translanguaging instinct: What does doodling have to do with language learning? Belonging, Identity, , *Diversity Research Group (BILD)*. Blog entry March 24. <http://bild-lida.ca/blog/author/blogeditor/> (アクセス日、2019年7月28日)

Including ‘Whom’? Including ‘in Where’? Foreign Language Teaching as Deboxing System: 「誰」を「どこ」に包摂する?外国語教育を Deboxing システムへ

Marcella Maria Mariotti
Ca’ Foscari University of Venice

1. はじめに : Introduction

This year, the theme of the conference was “Toward Inclusive Language Education: Rethinking the Diversity of Modern Day Society”. This theme asked all of us who attended the conference to re-consider what we mean by “inclusion” in our field of language education. Further, it asked us to consider what we, as language teachers and as part of the world, can do in the world where varieties of social issues occur just in front of us. I feel that the issues originate from concerns around “inclusion”, and thus, the theme of the conference is worthwhile to explore altogether. The first thing I mentioned in the speech was “Inclusion starts with I”, recalling the quite widespread hashtag <#inclusionstartswithi> movement. Therefore, I will start this paper by reviewing my own experience which may help us later question what it means to be inclusive, whom we include, and where we include someone, and how we can think of inclusion in our teaching practice and why we have to do so. Then, I will connect the discussion with my teaching practice at Ca’ Foscari University of Venice. I will conclude this paper by returning to why “inclusion” needs to be thematized in our Japanese teaching practice.

2. 驚きーアメリカでの経験: Surprises–My Experience in the United States

When I arrived in New York, the United States for the first time in my life, I encountered many kinds of surprises. For example, there were not many shops around the hotel at which I stayed, and thus I wondered how I could buy bread and milk when I would need them. Eventually, I figured out that I had to drive to the supermarket in the town. In the supermarket, I was surprised at the size of the supermarket, and then the size of each product. These were all much bigger than the ones I could see in Venice, Italy. Indeed, these encounters with surprises were fascinating experiences, but why did I feel that being surprised was important to me?

I felt the surprise as important because these encounters with surprises asked me to question the pre-established image of New York, the United States in me. Through these experience, I became able to relate what I experienced in the U.S with what I had been experiencing in Italy where I grew up and currently live. As Rodari writes in *The Grammar of Fantasy* (1996) addressing the “Fantastic Binomial”, these experiences, first, highlighted the importance of encountering surprise, i.e. disruption of ‘boundaries’ for me, to start reconsidering “inclusion” around me. It is because inclusion and exclusion are often made distinct based on the reality of boundaries that we, consciously or unconsciously, build inside of ourselves.

Then, I started to ask myself “why” I was surprised; this is “考える: thinking” which is the second act helping us reflect upon “inclusion”. When we think about inclusion, it leads us to allow or even force us to see what we have inside us, and to realize what the reality inside us is. We are filled with some of the things that usually we are not aware of until we are forced, asked or feel in need of making the inventory of such “historical traces”. Therefore, questioning what is inside us and what is around us and then thinking of how we perceive them, and what kind of ideologies makes us perceive them in such a way. This is a crucial step towards reconsidering what we mean by “inclusion”; whom we include or exclude, where we include or exclude someone and why we include or exclude someone.

Although I have so far emphasized the importance of questioning and thinking about what is inside us to reconsider concerns around inclusion and exclusion, I have to note that questioning and thinking are not always welcomed and thus not easily done at many occasions. Then, how are questioning and thinking often considered to be seen as such a negative thing in the society in which each of us lives?

3. アンパンマンー考えることの難しさ: Anpanman–The Difficulty to Think

Anpanman, a popular Japanese animation series, is a good case (Mariotti 1999) to understand what it means to “think” for us in relation to “inclusion” in our society. In the episodes of *Anpanman*, the hero Anpanman (Red-bean-bread-man) most of the time defeats Baikinman, (Mr. Bacteria, his enemy) as Baikinman is presented as “bad” in the Anpanman world. However, when we closely look at the language each character uses, only Baikinman or Dokinchan (a female partner of Baikinman) uses the words such as “think to do”, “want to do” and “desire to do”. These words almost never come out of the mouth of Anpanman. This tells us that the one who “—思いついた: thinks”, “—したい: wants”, and “—欲しい: desires”, is not Anpanman, the good one, but Baikinman and Dokinchan, the bad ones, who are outsiders of Anpanman’s world. How Baikinman and Dokinchan think, want and desire needs careful attention to reflect upon how and why we include and exclude someone.

What Baikinman thinks of, wants to do, and/or desires to achieve is mostly rejected by Anpanman and his fellows, as it is threatening to the established order. Although Anpanman is there to protect everyone’s dream in the Anpanman’s world as mentioned in the lyrics of the song; みんなの夢を守るため: to protect everyone’s dream, Baikinman’s dream is not inclusive in the dreams of Anpanman or Anpanman’s fellows. Intriguingly, both Anpanman and Baikinman punch each other; the only one who is seen as “bad” is always Baikinman. When excluded, Baikinman is marked as bad no matter what he does.

The story of Anpanman suggests us that those thinking is often those excluded. When one acts as determined by any authority or ideology which is assumed to exist, s/he is welcomed,

valued, and included. Others who follow the established value reinforce the value onto themselves to make distinctions between the included and the excluded. Then, those who question the pre-established and think hard to change become seen opponents of the established value. This is how those who question, think and critique is often seen as bad and excluded.

As those who follow the established do not have to “think” why the established exists and what effect the established has on the included and excluded anymore, their act of exclusion often becomes and remains unconscious. This is, I believe, quite dangerous and recalls us of the darkest days in history such as nazi-fascism. Who determines the rule of the Anpanman world? It is considered to be Jam Ojisan, who is totally dressed in white and only appearing for a few seconds in the key part of each story and is not marked as the ruler of the world. Like Jam Ojisan, those who have the power to determine and control the rule of the world are often hidden behind a wall. Without consciously asking who establishes the existing rule and question the validity of the rule, we are not able to detect who it is and to consider if it is valid, i.e. if it is empowering or oppressive/repressive. Those who do not think, often cannot become aware of these points, and then they keep reproducing the same rule, even if it might be at their own disadvantage. As a result, they keep the distinction between the included and excluded remain clear, and they are unlikely to question their ‘comfort zone’. These are key aspects when we consider inclusion around us from the perspective of hegemony and oppression, empowerment and well-being (Freire 2005).

4. 「考える」におけることばの役割: **The Role of Language in Thinking**

To further discuss what it means to “think” in relation to “inclusion” and to explore the importance of “thinking” in relation to our profession, language teaching, Gramsci, an Italian philosopher, provides interesting thoughts. Gramsci (1971 p. 323) says, “all men are philosophers”, who may “destroy the widespread prejudice” in that intellectual activity is only of a particular category of specialists or of professional and systematic philosophers, in other words, the prejudice that makes the activity of thinking specific only to an intellectual elite . However, thinking is possible to everyone, but “it must first be shown that all men are philosophers by defining the limits and characteristics of the ‘spontaneous philosophy’” (ibid) which is relevant to everybody and is contained in language itself which we use in our everyday lives. This is the element upon which we, the language teachers can act.

Gramsci (1971 p. 323) continues that language of the philosophers is “not just a set of words grammatically devoid of content” but “the totality of determined notions and concepts”. It is a common sense that the language for the philosophy is located in “the entire system of belief, superstitions, opinions, ways of seeing things and acting” (ibid). Even the slightest manifestation of intellectual activity contains the specific conceptional word. When we move to a second level, which is our awareness, we have to question what we are mechanically imposed by the external environment. I as a teacher can teach, of course, grammar, but there

are different ways to teach grammar. In the sense which Gramsci writes, what I have to teach, or it may be better to say ‘what I have to question and discuss’, is not grammar itself but the totality of the determined notions of concepts contained in and represented by the language.

According to Gramsci (1971), all actions are political. If it is true that all actions are political, which suggests that all we do and do not do have effects over the process of including or excluding somebody, then we have to decide what to do with keen awareness to the political aspect of our action. What am I doing if I am punching somebody, if I am including somebody, or if I am excluding somebody? Like what I do, what I say does matter. The word I am using is political because I do make some choices. Equally importantly, I need to be aware that my choice has the effect on people I am living with.

If we question the established and choose to change it, we need to take part in it or better to work on it consciously and critically; this is considered to be the key aspect of questioning and thinking. Active participation means to be the part of the creation of the history of the world, to be one’s own guide, to be aware of the responsibility each of our action carries with it, and, for that very reasons, to refuse to accept anything passively and supinely coming from outside the moulding of one’s personality. Carefully and critically choosing one conception of the word, and choosing one sphere of activity means to have the freedom to take an active part of the creation of the society of which we are part.

Then, we, language teachers, can make choices to live in conformity and provide information that does not require us to think; we can choose to be professionals who help students to deal critically with the reality with their language that they wish to develop. Indeed, it is hard to anticipate what students would need and how they react to our teaching when we are living with students as persons in front of us for the latter, and we are related to them. This way, we cannot be apart from them and the world where they and I live together. That is, educating people is not just changing the world but changing the people who can and will change the world. The language on which we focus together is the central theme in the act of questioning, thinking and changing the established, and thus the issues around inclusion and exclusion. As I said in the filmed dialogue with Prof. Hosokawa, I believe that teaching a foreign language through a comprehensive activity of thinking and dialoguing with others goes beyond mere language education, which might be called “人間教育: human education” (Mariotti & Hosokawa 2013), or 市民性形成: citizenship formation (Hosokawa, Otsuji & Mariotti 2016). The focus in my teaching is not only the language but also the close ties between the language, contents and the human education. The contents in such a language education are not to be found in any textbooks but the students themselves; “the material of this classes are humans themselves” who can finally enjoy the freedom to question and discuss opinions on a beloved matters, by starting from questioning the ideology behind what has made them love what they do love so to really grasp their own values and worldviews.

5. 対話、個の文化、ブロックとスレッド : Dialogue, Personal Culture, and Block and Threads

When we start to understand that the act of “thinking” is important to reconsider “inclusion”, we then have to explore how the “thinking” can occur in us. What I believe essential for the act of “thinking” is 対話: dialogue. It is because dialogue helps us encounter surprises; realizing similarities and differences and then question what is already inside us such as stereotypes. Hosokawa (2019) views dialogue as 1) 「相手、そして他者を深く理解する」活動: the activity to understand interlocutors, that is, others in-depth (p. 64; translated into English by the author) 2) and 「自分にとっての自由、つまり、自分らしく生きるとは何かと私たちに考えさせるような環境を作り出す」活動: the activity to create the environment asking us to reflect upon what it means by freedom and what it means to live our lives as we desire to live (p. 69; translated into English by the author). Dialoguing with others can highlight the responsibility each of us has on ourselves and how critical awareness is built on knowing our uninvented, multiple, complex and dynamic layers inside us.

Engaging with dialogues asks us to think of 個の文化; personal culture as interpersonal culture. Hosokawa and Miyo (2014) say that 個の文化 is the point where we find when we question the ideology about the nation-culture structure to think what our society and culture really is and express what we think with our own words. On the similar vein, Holliday (2018) says that we find ourselves, others, and the culture of others in our culture; “the small culture formation on the go” is happening through our everyday engagement with the intercultural. In the supermarket I used as an example at the beginning of this paper, I first saw what I was instructed to see until I became aware and ask myself why I was surprised in the intercultural experience. However, I have to note that these are all in me who is connected to the outside world. If we think of culture as 個の文化; personal/interpersonal/small culture, we are no longer trapped in the nation-culture structure, ideas of cultural products and/or essentialism. By expressing what I have thought about, I am forced to take the inventory of my personal history and critically understand those traces in myself, which is the ways to find and be myself.

If our culture is developed based on dialogues with others and remains personal and at the same time interpersonal, we should not construct “blocks” between us. Instead, we need to find something that can connect us; threads between us, and threads connecting to people who are in front of us. Holliday (2018) marks small culture formation as our goal, which occurs through everyone’s everyday engagement in the intercultural; finding ourselves as intercultural and finding something in the culture of others. As a teacher, among students, I want to hear why something is important to *them*. If I avoid teaching the grammar, and if I avoid checking all the mistakes, then I have space for them to express themselves and to interact with each other. It helps them and myself find their and my 個の文化: personal/interpersonal/small culture,

where I believe that “Inclusion Starts with I” begins. This has been put into practice in the course at Ca’ Foscari University of Venice, as described below.

6. カフオスカリ大学での実践例: Educational Practice at Ca’ Foscari University

At Ca’ Foscari University of Venice, I coordinated the course called KNGR (考える, *kangaeru* ‘thinking’) course for third-year second-semester students majoring Japanese Studies. This course is based on 総合型活動 (Hosokawa 2003), and developed by incorporating aforementioned ideas (e.g. 対話 : dialogues, 個の文化 : personal/interpersonal/small culture, blocks and threads). The aim of the course is for students to think about 「私の将来: My Future」 in oral and written dialogues with classmates and facilitators. Facilitators are one of the key elements of the course. Facilitators composed of six interns, six volunteers and one assistant. They are either students, postgraduate students, or casual teaching staff of the university. They participated in the course as facilitators as they have, though to varying extent, interest in Japanese language teaching and learning. I must note that their role was not to correct word choices, grammatical mistakes, and/or sentence structures but to have dialogues with students, know students and encourage students to interact and think together about their future. This one-semester course had 15 classes. Students worked on 1) their 動機文: Motivational Text, 2) クラス外対話: dialoguing outside classes, and 3) 最終的な考え: writing the final report. 60 students registered the course, and 56 continued until the end. As about 60 students altogether are more likely to have chat instead of dialogues, students formed groups of 3 to 7 in the course. One or two facilitators joined one of them. During the initial group formation process, some facilitators and students changed their affiliation. The online platform (Moodle) which the university provides was used to facilitate their online-discussion outside the classes.

Overall, I found that the course encouraged the students to use ことば: language with the focus not on the correctness of their usages but on whether their group members understand or not. This was likely to be because they were asked to carefully choose the language, expressions and words that their group members or partners of their dialogue could understand. I need to emphasize that it was not about choosing the fixed category of languages (e.g. Italian, Japanese, or English etc.) but each sentence, expression and even word as Gramsci emphasizes its importance. It must have been, as I can easily imagine, somewhat frustrating and uncomfortable experience for them to keep modifying what they already wrote and assumed enough until they could have a shared understanding with their group members. Their comments in the classes let me see how hard the writing process was. However, the topic was about them and their future, which was important to them, and therefore, they wanted members to understand and kept rewriting what they already wrote. It was clear that their thoughts, ことば: language and 個の文化: personal/interpersonal/small culture became richer and richer as they went through the process of dialoguing and thinking with members around them.

Then, I would like to explore how developing 個の文化: personal/interpersonal/small culture in the dialogic way impacted students in the course in-depth. Overall, it had a positive impact; a few cases that I did not expect appeared. I will show two contrasting examples below.

6.1 個の文化について考えた学生のケース: The Case of Student Who Developed his Personal Culture

Here is one of the students who indicated his developing 個の文化: personal/interpersonal/small culture in him throughout the course. He wanted to be a writer, who publishes novels while living in Japan. He emphasized how the dialogues with his classmates helped him understand his own dream not as an abstract but a concrete entity by saying that “よく将来について話されますが、普通に将来の話はとても抽象的です・・・でも、[将来は] 夢と希望だけじゃなくて、目標もありました。・・・他人と話す私の夢をどう具現するのか考えました。: *When we talk about our future, it is often quite abstract... However, (future) is not only about a dream and hope but goal... I thought about how to reify my dream by having dialogues with others*”. This shows that he started to find his concrete dream as his 個の文化: personal/interpersonal/small culture when he engaged in dialogues with his group members in the course.

In the course, he then gained not abstract confidence about his future but his confidence about his specific dream which he was able to clarify through the dialogues he had with group members. He further found that his dream can be dynamic and ever-changing when he sees it as a concrete one. Such a reconceptualization of his dream contributed to his increasing confidence about his specific and concrete future dream. He stated as follows:

“授業をしている間、私の将来の意識が変わりました。もちろん[私に]変化がありました。でも、私にとって人々の生活にいつも変化があります。私たちの生活は毎日川のように流れます。実は、流れることは変化の同義名(どうぎめい)だと思います。だから、どんな活動をしている[時]も変化もあります。・・・私の将来の活動について、変化の結果に話したら自信が出ました。それは一般的な自信じゃなくて、私が将来の夢に感じている自信です。 *My awareness of my future has changed in the classes. That is, I myself changed. However, to me personally, our lives are always changing. Our lives flow every day like a river. To be honest, I think to flow is a synonym with to change. Therefore, changes occur to us no matter what activities we engage with... Regarding my future actions, I felt more confident when I mention the possibilities of changes. The confidence is not about something in general but about the confidence for my future dream.*”

This shows that he now views his dream as his own culture that he can explain with his own words. This originated from expressing his own culture in the dialogues facilitated in the course as Hosokawa (2019) expects to happen.

At the end of his report, what he emphasizes is the importance of engaging in dialogues with others more. He writes: “最後に、対話をするのはとても必要だと思います。でも、対話相手の対話だけじゃなくて、クラスメートの[対話]もとても必要[な]気がします。始めにそう思いませんでした。At last, I felt that it is important to have a dialogue. Furthermore, it seems to be important to have it with not only my dialogue partner but also other classmates. I did not think so when I started this course”. This shows how he became willing to have dialogues with more varieties of people around him. This also seems to be the sign that he is willing to interplay his 個の文化: personal/interpersonal/small culture with others' 個の文化: personal/interpersonal/small culture and to be inclusive in the interplay. Through the interplay in the dialogues, he has been willing to critically welcome others opinions and in turn, express his own thoughts. Through this reciprocal process, he and his interlocutors consciously or unconsciously leave/receive traces on each other's 個の文化: personal/interpersonal/small cultures and respect each other. This process in which mutual respect emerges allows them to make the boundaries between the included (me) and the excluded (other(s)) fluid. Having dialogues is not to remain the same as who we used to be but to question, think of and find ourselves.

Students in the course more or less showed similar changes that the above-mentioned student expressed. However, the dialogic way of learning may not necessarily lead participating students to an expected destination which I envisioned. There is a case of a facilitator who expresses what I did not expect, as shown below.

6.2 個の文化について考えなかったファシリテーターのケース: The Case of the Facilitator who Did not Think of Personal Culture

This example is not about a student but a facilitator who did not endeavor into exploring and finding her 個の文化: personal/interpersonal/small culture during the course. As stated, the course had not only students who undertook the course but facilitators. Since the course was meant to be so-called Action Research and a workshop on language education, the facilitators were asked to 1) participate in the pre- and post-class workshop about the course, 2) participate in the report/dialogue activities as all other student did, if they were new to this methodology, and 3) submit a weekly report about what they observed in their group or in class, or during the pre- and post-facilitator workshop. The focal facilitator in this section is one of the new ones.

In this course, I expected facilitators including the focal facilitator to experience something similar to what the students would experience; finding 個の文化: personal/interpersonal/small culture through dialogues. However, this facilitator seemed to strengthen the nation-culture structure, ideas of cultural products, and essentialism. As a result, the distinction between イタリア人と日本人と韓国人: Italian, Japanese, and Korean, for example, is repeatedly emphasized. In her final report, she states as follows:

“自分にとって不透明なイタリア人ファシリテーター同士のやりとりも、後で日本語で確認すればいいと思っていたが、非母語話者の日本語もまた不透明であった。・・・このコースの先輩で、同じく非イタリア語話者の X さんに日本語で説明してもらったり、励（はげ）ましてもらったりしてなんとかここまで来られたと思う。日本と韓国は別の国だが、メンタリティは共通しているところがある。・・・このコースを受けて、自分がアジア人であることを強く感じた。・・・パンドラの箱を開けてしまった。 *I thought that I could confirm what they attempted to say afterwards about the interactions among Italian facilitators, which was unclear to me, but, [I found that] non-native Japanese speakers' Japanese remained unclear... The person who has been in this kind of course and is non-native Italian speaker, Ms X explained in Japanese and encouraged me, which greatly assisted me to get through to the end of the course. Japan and Korea are different countries but their mentality shares some commonalities... Taking this course made me strongly feel that I am Asian... I opened up a Pandora's box". (emphasis added by the author)*

This comment highlights that she had the above-mentioned strong belief; the nation-culture structure, ideas of cultural products, and essentialism, which I did not expect to emerge to this extent in this course. Instead of foregrounding the nation-culture-language structure, I wanted to see her as, for example, the one who could not make much time for this course due to her work commitment, who felt the course was too demanding for a mother of children, and who could not flexibly adjust to the less structured course than ordinary university courses with prescriptive aims, schedule and structure. She indeed experienced struggles. However, it may have not been because she was Japanese, a non-native speaker of Italian and a native-speaker of Japanese. These are what I wanted and expected her to feel as I did not want those in the course to think of and understand themselves through the lens of the nation-culture-language structure. Whereas these are what I initially thought, I also need to ask myself: May these ideas of mine be overlooking what she really felt or who she really was ‘at that time’?

What should not be dismissed here is the fact that she is a Japanese native speaker, a non-native speaker of Italian (Note that her Italian is quite fluent), and mother of children. I strongly believe that viewing oneself as “Japanese nationals”, for example, should not be an excuse for not to question, think and/or take some action about what is happening around us. Nevertheless, it is not neglectable that her being a Japanese native speaker, a non-native speaker of Italian, and a mother of children shaped who she was and how she thought, and how she behaved at that time. Negating the fact that those factors affected her to a large extent may be in the same vein of not thinking and actually reproducing what is unconsciously believed right in order to maintain the distinction between the included and the excluded.

This facilitator tells that she is now fast-changing. She started to question and think of what has been established inside her and what is happening around her through the continuing dialogues with students, other facilitators and me. It tells me two things: questioning and thinking require time, effort, resources and energy and when we have them, people can, and can become willing to, question and think of what they better question and think of. This may be applicable to us, teachers who often have limited time, resources, energy and thus willingness.

7. 考える教師、考える学生、考える言語教育へ: Towards Thinking-Teachers, Thinking-Students and Thinking-Language Education

As you may be aware, my speech at the conference and this paper are influenced by the concept of translanguaging (García & Wei 2014). My translanguaging practice is aimed at being inclusive in the audience of the speech and readers of this paper. To communicate with the target audiences, I have exploited my available resources: Japanese, English and texts, pictures, and videos on my slides. My translanguaging experience brought me joy as I have not done this before. Meanwhile, this experience also made me realize how the choice of resources has been a political and social action. The uses of my Italian has been quite limited and marked as excluded, which made me feel that I am not inclusive to some extent. Being inclusive is not easy. That is why, we need to question, think about and converse over what it means to be inclusive, what it means to include someone, and where we include the person to know how our society can be a more inclusive one. I will conclude this paper by considering *why* we, language teachers need to address this topic.

We, language teachers, have students in front of us, whom we can help realize that they are all philosophers and have the ability to question, think and change the things they may feel uncomfortable with. If we want to help them to do so, teachers ourselves need to question and think of what is happening around us, why it is happening, and what impact it has on us. Otherwise, we have difficulty to ask students to do so. Then, we end up reproducing what is happening altogether uncritically. Therefore, we need to remain aware of these things around us, such as inclusion and exclusion of each other, to think of them with students. As Inclusion

starts with I, the inclusion starts from us, teachers and students altogether. Trentin Silveira says; “[I]n the style of Gramsci’s democratic philosopher, the intellectual teacher, by educating the student and transforming the cultural environment in which he works, he is also educated and transformed by them; thus, the maxim ‘every teacher is always a student and every student, a teacher’” (2018).

We need to keep it in our minds that awareness might be dangerous. Awareness gives power to somebody who is aware and it deprives the power of somebody who is not or does not want to be aware of what is happening around them. That is, awareness can empower somebody; in turn, it possibly makes some others feel uncomfortable, stressful, and disempowered. Our awareness towards what is happening around us questions our established comfort zones. Therefore, questioning and thinking require more careful attention and greater courage than we assume. When we, teachers become increasingly aware of, question and think of the established, we may make students feel uncomfortable, stressful and disempowered. In turn, when students in front of you are aware of what is happening around them, they may question what we as teachers are doing. This also makes us, teachers, feel uncomfortable, stressful and disempowered. However, would this be the reason why we do not have to question and think, and help learners to do the same? (Sato 2016, Ushikubo 2016).

The reason why we should not be afraid of such consequences that awareness may have is that awareness is helpful for us to *debox* what is happening around us, our thinking and ourselves. In so doing, we finally feel free to exist outside the boundaries of a box (Mariotti 2017). When something is in a box, it is lovely because we are comfortable in it. It is ‘cleanly contained’ in fixed boundaries, and it is classifiable and labelable. For example, it seems that boxed water is better as it is nicely clean and well defined. When we debox something, we cannot control it. This is ugly, disordered, uncomfortable, and unclassifiable. However, when it is open, we can be open to welcome and share every kind of 周りの存在: entities around us or 空気: the air; whatever is just around us (see pictures below). Deboxing us from a box, which is considered to be leaving our established comfort zone is the first and necessary step towards questioning and thinking of what is around us and what might be deciding what is included and excluded in our society, that is, taking responsible and active role in our lives, history and society.



To take this step further towards educating those (and ourselves) who can question, think and change, we need to be aware that students tend to expect teachers to be machines. They did not come to think so on their own. Perhaps, we have made them think of us as a ready-made language solution jukebox. The machine is expected to have the clear understanding of a set of unquestioned standards (e.g. grammatical rules) to judge whether the students are correct or not. When they are considered to be correct, they are more inclusive in the world filled with the prescribed and unquestioned standards. As the standards remain unquestioned, those included in the standards would reproduce the same. Do we think that this has been effective and functional? Do we really want this? Or, do we turn to be the ones challenging ourselves to step out of our comfort zone to co-act with students to think of what we are engaged in together? Do we empower students to see through the reality around us and to look for the ‘unmarked’ and, when necessary, to fight against it? Would they be aware it is oppressive of their freedom in their life? When our focus is no longer only on reproducing the established standards, teachers’ pre-learned expertise may also no longer be seen as the source of their power. The only fact to be a native speaker would no longer be a source of power, nor a ‘cultural capital’ as in Bourdieu’s view (1991). Then, what do we language teachers choose to do? Are we ready to take responsibility on our own choice other than being a machine? These are the questions that I have been and still am asking myself every day in front of my students and in the process of research and teaching.

I started this paper by introducing the concept of “Inclusion Starts with I”, which I see as important. It gives the image that inclusion occurs as an outward action from the inside of each individual. It questions the often-imagined move of inclusion from the outside to the inside of a group, place or community. The act of inclusion starts from the inside of us by questioning and thinking about ourselves more consciously and critically and it results in accepting our own fluid identity and concrete reality. Then, when we, teachers have dialogues with students, encounter surprises, question and think of the established consciously and critically, we can invite them to do so together. When the process of “Inclusion Starts with I” occurs from the inside of them as well, it may gradually spread and interact with each other to co-construct more dynamic and complex “inclusiveness” in this world altogether.

The empowerment of students seems to start from the disempowerment of teachers. However, the empowerment of students turns to be the empowerment of teachers.

Are we afraid of changing and challenging ourselves by empowering our students and ourselves exercising a reciprocal critical awareness?

References

- Bourdieu, P. (1991). *Language and Symbolic Violence*. Cambridge: Polity Press.
Freire, P. (2005). *Education for Critical Consciousness*. New York: Continuum.

- Garcia, O., & Wei, Li. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. London: Palgrave Macmillan UK.
- Gramsci, A. (1973 [1929-35]). *Quaderni del carcere* (Prison notes).
- Holliday, A. (2018). *Language, interculturality and dissolving borders, Japanese Language*. Paper presented at International Conference of Japanese Language Education 2018 Venezia: Dialogue for Peace. Venezia: Ca' Foscari University of Venice.
- Mariotti, M. (2017). IT development and the 'forced' future of language teaching: toward the de-standardization of language education and the professionalization of language teachers, *YOROPPA NIHONGO KYOIKU*, 22, pp. 111-119.
- Noordende, S. (2017, September 18). *What Do You Mean, Inclusion Starts with I?* <https://www.linkedin.com/pulse/what-do-you-mean-inclusion-starts-i-sander-van-t-noordende/>
- Rodari, G. (1996), *The Grammar of Fantasy: An Introduction to the Art of Inventing Stories*. Teachers & Writers Collaborative.
- Trentin Silveira, Rene. (2018). The Teacher-Student Relationship from a Gramscian Perspective. *Educ. Real.* 43(1), pp. 97-114.
- 牛窪 隆太. (2016). 「日本語教師は市民となりうるか：日本語教師性をめぐって」『市民形成とことばの教育：母語・第二言語・外国語を超えて』. 東京：くろしお出版 p.44 -73
- 佐藤 正則. (2016) . 「市民として教師として：日本語教師としての自己言及的な視点から」『市民形成とことばの教育：母語・第二言語・外国語を超えて』. 東京：くろしお出版 p. 74-102
- 細川 英雄. (2003). 『総合の考え方と方法』 東京：早稲田大学日本語教育センター
- 細川 英雄. (2019). 『対話をデザインする：伝わりとはどういうことか』 東京：ちくま書房
- 細川 英雄・三代 純平. (2014). 『実践研究は何を目指すか：日本語教育における実践研究の意味と可能性』 東京：ココ出版
- 細川 英雄・尾辻 恵美・マリオッティマルチェラ. (2016). 『市民性形成とことばの教育：母語・第二言語・外国語を超えて』 東京：くろしお出版
- マリオッティ マルチェラ. (1999). 「それいけアンパンマンの社会学」『ソシオロジ』 44(2). pp. 19-35.
- マリオッティ マルチェラ・細川英雄. (2013). 細川—マリオッティの対話. <https://www.youtube.com/watch?v=iYbOn1SI85g>