

2023（令和5）年度
博士学位審査論文

題目：仕事の場を描く

—ある日本語教師の「著述の物語（writing-stories）—」

提出者

氏名：上田 和子

所属：武庫川女子大学日本語日本文学科

日付：2023（令和5年）年5月10日 提出

目次：

第一部	出会い・越える	…	1
第Ⅰ章	序論 日本語教師の仕事の場を描く		
	1 節 本論文の構成	…	3
	2 節 語り：研究の背景と問題のありか	…	5
	3 節 事例①：教師の実践知を探る—「教科書」をテーマにしたナラティブ的探究	…	11
第Ⅱ章	文脈を描く—越境と自己変容—	…	30
	1 節 語り：「論文」習作の場と「異文化エッセイ」	…	31
	2 節 事例②～⑥		
	2.1. 「テープ通信」を用いた日本語コースの試み—香港でのビジネス・ジャパニ-	…	39
	ズの場合		
	2.2. 言語教育における「対話」と自律学習	…	57
	2.3. 書きことば教育のカリキュラム・デザイン	…	73
	2.4. 香港の言語政策—香港教育統籌委員會第6 號報告書をめぐって—	…	90
	2.5. 異文化エッセイ集 (1) ～ (4)	…	102
第二部	システム構築のはざまにあるもの	…	123
第Ⅲ章	「おとな」が学ぶ—専門日本語教育をめぐって—	…	124
	1 節 語り：誰のために日本語教育現場のしくみをデザインするのか	…	125
	2 節 事例⑦～⑪		
	2.1. パフォーマンス・チャートの実践—外交官・公務員日本語研修における自律	…	131
	学習		
	2.2. 目的別日本語研修における実習—関西国際センターの事例—	…	150
	2.3. 自律学習と評価システムの開発	…	163
	2.4. システム構築の間にあるもの—教師は実践知をどう語るか—	…	178
	2.5. <書くこと>についての考察	…	212
第Ⅳ章	「働く人」が学ぶ—多様な学習者と学習手段の変貌—	…	235
	1 節 語り：「教室で教える」以外に日本語教師ができる仕事は何か	…	236
	2 節 事例⑫～⑮		

	2.1.	看護・介護のための日本語教育支援データベース」開発調査をめぐってデータベース開発	…	240
	2.2.	インターネットサイトによる日本語教育支援—「日本語でケアナビ」の開発と一般公開を事例としてケアナビ	…	249
	2.3.	ブログによるプロジェクト評価	…	258
	2.4.	日本語教師の実践知の描き方—「コラムほっとケア」の分析から	…	277
第三部		教えることを教える	…	295
第V章		教師教育と実習：経験を伝える、共有する		
	1節	語り：大学教育と日本語教育・日本語教師養成	…	297
	2節	事例⑩～⑲		
	2.1.	海外文化体験演習報告書	…	301
	2.2.	日本語教師の「日本語力」—「やさしい日本語」からの示唆—	…	326
	2.3.	日本語教員養成プログラムの検証—教育実習記述の分析から—	…	335
	2.4.	日本語教育人材養成と成人学習理論—『日本語教育人材の・研修の在り方(報告)』を巡って—	…	352
	2.5.	日本語教育実習の場を構成する人々とその学び	…	369
	2.6.	日本語母語話者は異文化交流会でどのように日本語を学ぶか	…	383
第VI章		教師教育は何を目指すのか	…	396
	1節	語り：大学教育の目指すもの	…	397
	2節	事例⑳～㉑		
	2.1.	日本語教育研究における「気づき」をめぐる一考察	…	401
	2.2.	大学における日本語教員【養成】の【態度】涵養を考える—言語学習ヒストリーの視点から	…	415
	2.3.	2020年度日本語教育関連活動の報告—オンライン時代における交流活動の実践と検証	…	428
	2.4.	2021年度前期 日本語オンライン交流会活動の実践	…	444
	2.5.	2021年度 日本語教育関連活動の報告	…	462
	2.6.	日本語教員養成の実際「武庫川女子大学」	…	476

第四部	自己を<語る>あるいは<書く>	… 479
第七章	言語ヒストリー (LH) の実践と展望	… 480
	1 節 語り：私はどのように「日本語」を学んできたのか	… 481
	2 節 事例⑳～㉔	
	2.1. 言語ヒストリーによる日本語教師へのアプローチ—ピア・レビューを手法として	… 485
	2.2. 広東語の言語ヒストリー (LH)	… 500
	2.3. 日本語教師研究としての「言語ヒストリー (LH)」の実践	… 514
第八章	考察と展望	… 520
	1 節 考察とまとめ	… 521
	2 節 展望	… 526
	エピローグ	
初出一覧		
参考文献		

第一部

出会い・越える

第一部 出会い・越える

第 I 章 序論：日本語教師の仕事の場を描く

1節 本論文の構成

2節 語り：研究の背景と問題のありか

2.1. 問題のありか

2.2. 著述の物語著(writing-stories)

2.3. あらすじとしての事例論文①

3節 事例①：教師の実践知を探る－「教科書」をテーマにしたナラティブ的探究

第 I 章 序論：日本語教師の仕事の場を描く

1 節 本論文の構成

「仕事の場を描く—ある日本語教師の「著述の物語」—」は、以下のように 4 部 8 章で構成されている。

第一部 出会い・越える

第 I 章 序論：日本語教師の仕事の場を描く

第 II 章 文脈を描く—越境と自己変容—

第二部 システム構築のはざまにあるもの

第 III 章 「おとな」が学ぶ—専門日本語教育をめぐる—

第 IV 章 「働く人」が学ぶ—多様な学習者と学習手段の展開—

第三部 教えることを教える

第 V 章 教師教育と実習：経験を伝える、共有する

第 VI 章 教師教育は何を目指すのか

第四部 自己を語る

第 VII 章 言語ヒストリー(LH)の実践と展望

第 VIII 章 考察とまとめ

各部とその中の章は筆者の日本語教育との出会いから現在までの時系列で配置しているが、そこで引用される論文は必ずしも時間にはしたがわず、後年になってから執筆したものも含まれる。各章は「語り」と「事例」からなり、「語り」では、その時期の出来事や事例論文執筆に至る背景を述べている。「事例¹」には、その時期に執筆した論文やエッセイも含まれる。

第 1 章では、本研究の問題のありかとして、日本語教師研究の背景、研究課題について述べ、事例として「教師の実践知を探る—「教科書」をテーマにしたナラティブ的探究」（上田 2020）をあげる。

¹ 事例として取り上げた論文やエッセイに①～⑩と論文全体を通した番号を付けた。すべてが論文であるわけではないので、事例、と表現している個所もある。

第2章では、1980年代終盤から1990年代に、筆者が滞在した香港での出来事やその時期執筆したものから、日本語教師が海外赴任しマイノリティーとして専門職にあたる経験について考察する。特に論文を書くという機会とどのように遭遇したかについては、当時の香港の社会や教育状況と切り離せない。またこの時期は「エッセイ」を多く執筆しており、論文とは異なるエッセイのはたらきについても考える。

第3章では、香港から帰国後1990年代終盤から2000年代、国際交流基金関西国際センターに日本語教育専門員として着任し、職業を持つ成人学習者対象の専門日本語教育のプログラムデザインにあたった時期を、第4章では、同じく専門職につく成人対象の専門日本語教育の開発ではあるが、2000年代に入ってインターネットが社会基盤としての威力が発揮される中で携わった「看護介護のための日本語教育支援データベース」すなわち「日本語でケアナビ」開発を巡る事例を取り上げる。

第5章では、現職である武庫川女子大学での日本語教員養成プログラムの運営や日本人学生にとって日本語教育を学ぶ意味などについて記述した論文等を、第6章でも同じく大学生の日本語教育を巡る問題と、オンラインによる教育活動などの記録を取り上げる。

第7章では、冒頭で述べたように日本語教師としての自分がテーマになる。自分がどのように言葉を学んできたのかについて、現在、「言語ヒストリー (LH)」の実践を行っているが、その途中経過をいくつかの資料をもとに検討し、第8章で全体についての考察を述べる。

第 I 章 序論：日本語教師の仕事の場を描く

2節 語り：研究の背景と問題のありか

2.1. 問題のありか

筆者が日本語教育に携わるようになって、すでに 30 数年の年月が経とうとしている。その間、いくつかの職場をほぼ間を空けることなく経験することができたのは幸運だったと言うほかない。そして、授業などの業務の傍らに著述を、休み休みではあるが続けていくことができた。ただし、「実践研究は研究としてのレベルが低い」「実践報告は論文の点数としても価値は下がる」などという評価の中でのことであった。筆者の論文に対してというわけではなく、一般的な言説として受け止めてきたということである。とはいうものの、職場が変わっても書かずにはいられない何かがあった（もちろん、掲載してもらえる媒体があったことは重要である）。その何かとは何だったのか、これが本研究の一つの出発点である。

実践研究への低い評価に対抗するならば、よりアカデミックな理論研究に着手するべきだったかもしれない。そうならなかったのは筆者の実力不足のためだけでなく教育現場とその実践、そしてその記述に抗いがたい魅力があったからである。それは何だったのか。そのほかにも理由があるのか、その答えを明確に持ち合わせるわけではない。そもそも日本語教育や日本語教師教育実践をおもなフィールドにしている筆者を、仕事のフィールドすなわち教育現場を描くことに導いてきたのは何だったのか。実践研究を書くことの価値はどこにあるのか。それを探ることが一つ目の研究課題である。

もう一つの契機は、自分はどのようにして日本語教師になってきたのか、という問いである。あるいは、どのように「日本語を学んできたのか」ということになる。これを考えるきっかけも仕事の場にあった（以下、しばらく筆者を私とする）。

数年前、現職の女子大学で「日本語教育学入門」という科目を担当し、初めて日本語教育に接する大学生への授業をしているときだった。15 回の授業の中の何回目かの時、『みんなの日本語 初級 I』13 課を紹介した。日本語教材を見て、その課で何を学ぶかを考えてもらうための授業である。内容は「～たい」「～が欲しい」の文型である。あまりに簡単な内容なので、問題が生じるとは考えも及ばなかった。しかし、教室内の学生から出てきたのは、「主語、述語の勉強」「敬語の勉強」ということばだった。私は不覚にも「シュゴ、ジュツ

ゴ?」「ケイゴ?」と大きな声で反応してしまった。どうやらこれがいけなかったらしい。授業後のコメントに「真剣に答えているのに、馬鹿にしたようなことを言われた」という記述があり面食らってしまった。この授業ではいくつもの方向から驚きをもたらされた。学生のことば、自分の反応、それへの学生の反感など、授業準備時には予想していないことだった。

現在、市場にはさまざまな日本語初級の教科書が販売されており、初級という括りでみれば、おおよその内容に異同はないだろう。もちろん、文型提出順を含め、各教科書には編集方針があり、そこに独自性もあるだろう。しかし「主語、述語」を学ぼう、とした各課の構成は、すくなくともそのようには表現されていない。「なぜ学生はそんなことを言ったのだろう」と、しばらくは答えが見つからなかった。もちろん「〇〇文型を学ぶ」などというような答えを求めていたわけではなく、与えられた情報から何か気づいてもらいたいと期待したままである。

この学年だけではなく、その後も何度か同じようなことを試してみたが、すんなりと「～ほしい」「～動詞・たい」の勉強です、というような答えは例外を除いてはなかった。例外というのは留学生である。彼女たちは一目瞭然、すぐに私の求める答えを述べてくれた。つまり、私は留学生よりも日本人学生とのコミュニケーションに戸惑っていたということになる。

目前の女子大生と私とは、世代が異なるとはいえ同じ日本語ネイティブ話者どうしのはずなのに、いつからこんな違いが生まれるようになったのだろう。いや、私もかつては彼女たちと同じだった。初めて日本語の教科書を見た時、すんなりと学習内容を分析していたわけではない。もともとは現代国語や古典文法で習うような述語しか知らなかった。「～て形」という表現でさえ違和感を持ったことを思い出した。つまり、日本語教育畑を歩くうちに、私にはそちらの方がデフォルトとして設定されてしまっていたことになる。いつの間にか普通の日本人の発想からは逸脱していたのは、私自身だったらしい。私のもつ言語観、学習観、言語学習観は日本語教師としてのものかもしれない。

いつの間にか日本語教師になっていたのが自分である。私を日本語教師にしていたのは、一体何だったのだろう。日本語教師は生得的になるものではないことが、これらを考察することで逆説的に表すことができるのではないか。そこには、上述の文法事項など「日本語に対する知識や認識」がまず挙げられるだろう。しかしそれだけではなさそうである。日本語教師養成に携わる者として、また日本語教師研究を行うものとして、何が言えるのか。

どのように日本語教師としての日本語を獲得したのか、これが二つ目の研究課題である。

2.2. 著述の物語(writing-stories)

著述の物語 (writing-stories) は「外の (out there) 人々や文化についてのものではない。つまりエスノグラフィーの主題（もしくは対象）についてのものではない。著述の物語は私たち自身についてのものであり、仕事場、学問、友人、家族についてのものである。私たちには何が言えるというのだろう。それでどんな帰結になるのだろう、つまり、著述の物語は、エスノグラフィーによる表現がどれほど危うく人の心を傷つけるものであるかをクローズアップし、それを自分のこととして気づかせてくれるのだ。

(Richardson,1997)

アメリカの社会学者でありフェミニズム研究者であるローレル・リチャードソンは、『質的研究ハンドブック』の中で「書く：一つの探究方法」『プレイの場：学究生活の構築 (*Fields of Play: Construction an Academic Life*)』を例に、CAP エスノグラフィーの一つである「著述の物語 (writing-stories)」を紹介している (Richardson,1997 p 323)。CAP エスノグラフィーとは、「創作的かつ分析的な実践に基づくエスノグラフィー (creative analytic practice ethnography)」で、その中の一つとして「著述の物語」がある。それは、「著作が生み出された文脈 (context) についてのナラティブであり、著作を、著者の生活の他の部分の状況の中に位置づける」もの、「著述する自己について、それまでは異なった文脈で再帰的に批判することができるようになる。この批判的再帰性 (critical reflexivity) が価値ある創作的かつ分析的な実践である。それは自己と主題について新たな問題を喚起する」としている。

リチャードソンの方法とは、「10年にわたり自分がやってきた社会学の仕事に文脈をつけて、状況に制約された地というポスト構造主義の理解に一層合致するテキストを想像してみた。」というものである。そして、「それまでに自分が書いた研究論文や小論を時間順に並べ、「保管」と「廃棄」という二つの部分に分けた (中略)。「保管」に入れられた作品を私は日付順に読み、それに促されて著述の物語を書いていった。」とし、それによって、「異なる側面から見ると、異なる文脈がある」としている。

自分の著作を選別することから、一つの分析が始まっている。良し悪しの選別ではなく、

自分が何を知りたいか、その時の自分を知ること、置かれた文脈を探るための手法として「著述の物語」がありそのための選別である。

筆者は社会学者ではないし、フェミニズム研究者でもない。しかし、次のことばに励まされて、この研究に着手することにした（リチャードソン 1997 前掲 P332）。

今私たちが質的研究者として、現在のポストモダンの文脈の中で仕事をしていることは、とても幸運なことである。書くことについて再検討し、批判し、見直す機会を提供してくれる。多様な視聴者に多様な形式でテキストを提示することが自由になる代わりに、著者性、権限、真実、妥当性、信頼性などの申し立てについて自己意識的になって、新しい縛りを受けるようになるのである。自己再帰性によって私たちは著述の背後に隠れている複雑な政治的またはイデオロギー的な論点を意識するようになる。

日本語教師という仕事やその存在についての議論の中で「専門性」というのが常にその俎上に載せられる。特にネイティブ日本語教師の場合は、生得的な言語能力を用いてそれを非ネイティブ学習者に教える仕事、という事実を前に専門性の定義は危うい。

冒頭で述べたように、筆者はいくつかの職場を経験し、それによって日本語教師としての専門性を育ててきたと漠然と考えている。それは生得の物ではなく、職場というフィールドで、仕事という出来事と、ともに働き学ぶ人々の中で培われてきたと認識している。それを日本語教師としての「職業的アイデンティティ交渉」が絶え間なく起きていた結果ということができるかもしれない。またそれによって自己の中の「パラダイムシフト」が引き起こされたと検証していくことも可能であろう。それら学術用語から解を求めることもできるし、それこそが学術的な態度と言えるだろう。ただし、本論文はそれとは別の手法にゆだねることを選んだ。それが「著述の物語（writing-stories）」である。

リチャードソンの「プレイの場」のような「著述の物語（writing-stories）」に倣い、筆者の仕事の場を、著述を通して語りなおすことができないうか。仕事の経験を著述すること、それを「著述の物語（writing-stories）」として再構築することにより、日本語教師としての経験を再帰的に理解すること、これが本研究の目的であり挑戦である。そこに日本語教育の文脈を描くものとして、実践研究の在り方を再考することも加えたい。

時間はさかのぼり、場は巡る。これは仕事をたどる私の旅の物語でもある。

【研究課題】

「著述の物語 (writing-stories)」によって、ある日本語教師の経験を記述する。それによって、以下をたどり検討する。

- (1) 実践研究とその記述の価値の再考
- (2) 日本語教師の「日本語獲得」のプロセス
- (3) 「わたし」の言語学習観、言語教育観の変遷
- (4) 日本語教師研究手法としての「著述の物語 (writing-stories)」の検証

2.3. あらすじとしての「教師の実践知を探る—「教科書」をテーマにしたナラティブ的探究」

本章では、旅の始まりとして「教師の実践知を探る—「教科書」をテーマにしたナラティブ的探究」を事例論文として取り上げる。2020年に過去をさかのぼってはじめてナラティブ的に執筆したものである。筆者は2000年代に入ってから、社会人として大学院博士後期課程で学び、そこで出会った質的研究に強く惹かれてきた。ただ、それに率直に手を付けられずにいた。理由は明確ではないが、誰かを協力者とし研究対象としてデータを収集し分析するという研究手法の中で、その時々状況によって踏みこめなかったのかもしれない。しかし、2020年前後から言語ヒストリー（第8章）や高松によるライフストーリー・レビューなど（第7章）の先行研究から、自分の中に答えが見いだせないまま存在している自身の経験を、「語り」として描くことが自分にも可能ではないかと考えるに及び、日本語教育で用いてきた「教科書」をキーワードに語り、記述することに挑戦した。それが「教師の実践知を探る—「教科書」をテーマにしたナラティブ的探究」である。

語りの始まりは、日本語教師として出発した1980年代末にまでもどる。筆者は大学院修士課程終了後、運よくある日本語学校に職を得ることができた。しかし国語科教師という経歴はあるものの、外国語として日本語を教えることは初めてで毎日が挑戦続きだった。日本語教師としての仕事で会うものは、何とんでも「日本語」である。自分の話す日本語のしぐみに気づくこと、そこが日本語教師の出発点であり、永遠に続く課題でもある。そして、今も思い出すことができる何人もの学習者の顔。日本語学校時代の2年間は、その後の仕事の核となったが、同時にそこには何も知らないまま教壇に立っていた自分の姿も浮かび上がるのである。

事例論文では、駆け出し教師として、そしてその後異なる職場での日本語教師としての

(前半に過ぎない) 経歴のあらすじのようなものである。とはいえ、すべてを語ることはできず「教科書」をキーワードにして、何に会い、何にとまどってきたのか、を描くにとどまっている。

第 I 章 序論：日本語教師の仕事の場を描く

3節 事例論文① 教師の実践知を探る―「教科書」をテーマにしたナラティブ的探究

1. はじめに―問題のありか―
2. ナラティブ的探索
3. 教材の背景
4. 考察
5. まとめ

1. はじめに―問題のありか―

授業が始まるというのに、準備が整わずどうすればよいかとパニックになるという経験は、どの教師にもあることかもしれない。なんの心配もなく授業に臨めるようになるまでには、それ相応の時間を費やすことになるが、授業に対応できるという自信を作ってくる過程には何があるのだろうか。

日本語教員養成プログラムに関わるようになった自分を振り返ると「はるばる遠くに来たものだ」という表現にたどりつく。自分の話すことばが日本語教育界の人々の間では通じても、〈ふつうの日本人〉には伝わらない、いつの間にか違う場所に来てしまったような感覚である。ノンネイティブに日本語を教えるという日本語教育そのものに携わっていた時にそういう思いはよぎりもしなかったが、教師業の終盤になったここ10年余り、大学教育の中で2000年前後生まれの日本人と会うことで、自分が一つの職業に就いてその道を進んできたという事実を逆説的に感じさせられる。何をもちえてそういうのかは具に分析はできないが、多分、職業生活の中で経験してきた諸要素が、今の自分を形作っているということは推察できる。

中でも最も強く感じるのは、言語観、言語教育観の違いである。外国語教育はもちろんだが、第一言語に関する認識は今の大学生とはかなりのずれがある。筆者が大学生の時も、あんなだったのだろうか。いや、自分が大学生の時は外国語として日本語を学ぶ学び方など耳

にも目にもしたことはなかった。大学生だった頃と現在の自分とは大きく異なるのだ。目の前にいる大学生は、実は昔の自分でもある。自分を日本語教師にしてきたものは一体何だったのだろうか。受けてきた教育、働いた職場、出会った学習者、苦楽を分かち合った同僚、そのほか使用した教材教具、外国語学習、海外体験、何かが決定的だったのではなく、それらのどれにも要因はあるのだろう。

教師がどのように専門家としての力量を形成してきたのか、あるいは成長してきたのか、それを探る自己探求型の研究として自伝的ナラティブ研究、ライフ・ストーリー研究などがある（塚田2005、飯野2015、Heyle2011）。教師が経験してきたことの意味を探るため、それを記述するのである。一方、高松はカウンセリングの立場から当事者性を重視し、研究者自身が過去の経験を語り、その意味を再構築する手法としてライフストーリー・レビューを推奨している（高松2015）。その応用例の一つとして音楽を使ったワークを紹介しているが、一つのテーマを選び、それをカギに語り（ナラティブ）、その語りをもとに協力者と語り合い（ディスカッション）、経験の暑い記述すなわち経験の意味を深めるという手法である。

教師は自分の過去にどのように光を当てることができるのだろうか。目の前の大学生と自分との距離は、どのように生じてきたのか、それをたどることは可能なのだろうか。本稿はその試みとして「一冊の教科書」を手掛かりとして筆者自身のナラティブを記述し考察する。

2. ナラティブ的探索

2.1 一冊の教科書

多分、初めて出会った日本語の教科書は、『JAPANESE FOR TODAY あたらしい日本語』だったと思う。私が大学日本文学科卒業後に初めて就いた職業は高校教師だった。どちらかというと得意な古典文学とちがって、現代国語を科目として教えること、特に現代語文法に苦手意識があり、それを克服しようと日本語教師養成講座に通うことにした。今考えればまったく筋違いの選択であった。国語と日本語教育の相違についての認識もほとんど持ち合わせていなかったのが、出発点の自分である。

毎週通っていた日本語教師養成講座を、まるでお稽古事のように受け止めていた。はじめのうち、講義内容は大学時代に学んだ国語学に通じるものが多かった。教授陣は大阪外国語大学（当時）の方々が中心で、面白く聞いていたが、具体的な授業方法などについては、どうだったのだろう、ほとんど記憶がない。文化庁から出ていた『日本語教授法』シリーズが教材だったと思う。日本語教師の資格として420時間という基準が決められる以前のプログラムだったし、具体的に日本語教育の仕事というものは想像しがたかった¹。

『JAPANESE FOR TODAY あたらしい日本語』という教科書は2年間の講座のどこかで紹介された。分厚くてずいぶん立派な教科書だなあという印象と、値段の高さに驚かされた²。講座の後半になると、教案作成などが課せられるようになったが、使用したのは『JAPANESE FOR BEGINNERS 日本語入門』で、これは『JAPANESE FOR TODAY あたらしい日本語』の簡易版、そこから文型と会話部分を抜粋し英語圏の学習者にとって学びやすい内容に構成されたものである。

これらの教科書が英文で書かれていることへの疑問は抱かなかった。外国人に教えるには英語が必要で、直接法という言葉が講座の授業で聞いても、それを具体的にどのように実施するのかは思い及ばなかった。日本語を教える、すなわち英語を媒介語にして教えるというイメージは、初めて見た留学生への日本語授業によって印象付けられたのかもしれない。その後ある大学で英語圏から来ている留学生がこの教科書を使っているのを見学したが、彼らが特に読解部分で苦労していることについても疑問を抱かなかった。語学の勉強は知識習得中心であるという認識だった。

¹ 現在、留学生に対する日本語教育を行う法務省告示日本語教育機関における日本語教員の要件として以下の3点が示されているが、この主な枠組みは平成12年(2000)年『日本語教育のための教員養成について』日本語教育の養成に関する調査研究協力者会議による。(次頁に続く)

① 大学または大学院において日本語教育に関する過程を履修して修了した者

② 日本語教育能力検定(日本国際教育支援協会)合格した者

③ 学士の学位を有し、かつ、日本語教育に関する研修として適当と認められるものを420時間以上受講し、修了した者

² 1990年第5刷『JAPANESE FOR TODAY あたらしい日本語』は、ハードカバーで399ページ、定価3,600円となっている。

2.2 日本語学校

高校教師を経て大学院に進学し、修士課程を終えるころ、高校教師か日本語教師になるかを迷い、偶然紹介された日本語学校での採用面接に合格したことで、日本語教育の道に進むことになった。この選択が結局は今日に至っている。日本語教師養成講座時代の友人が一足先に非常勤講師先が決まった時、「『日本語の基礎』ならそのまま教えられる。」という発言をしているのを聞いた。その時点で私は『日本語の基礎』という教科書を見たことも聞いたこともなかった。この教科書は海外からの技術者研修で用いられた文型積み上げ式のもので、のちに『新日本語の基礎』に改訂され、内容をより一般的な成人学習者向けにして、現在最もポピュラーな教科書である『みんなの日本語』へとつながっていく。私が日本語学校で教師としてスタートしたとき、この『日本語の基礎』が教材だった。文型積み上げ式の各課構成を複数の教師（週3回の授業を3名で担当）によるTT（チームティーチング）で行った。これを日本語学校で2年間教えたことで、初級文型の構成が頭に入り、授業がこなせるようになったのは事実である。つまりここではじめて「日本語教育の日本語」を学びなおしたといえる。

一方、『JAPANESE FOR TODAY あたらしい日本語』が日本語教授のメインとなることは日本語学校では、なかったように記憶する。しかし、そのうちの一部分を読解教材として利用することはあった。なぜそうなったのか、駆け出し教師の私には何の知識もなかったし教材決定についての発言権もなかったが、先輩教師たちが講師控室で様々な教材の評価をしているのを耳にして、『JAPANESE FOR TODAY あたらしい日本語』は英語で著されているので非英語圏の学習者には向かない、ということを知った。

日本語学校で日本語を学び進学を目指す学生はほとんどがアジアの国々出身で、英語を媒介語とすることはなく、授業は直接法、そして教材は各国語の副本がそろっている『日本語の基礎』が採用されたということになる。しかし、文型積み上げ式学習には向いているものの、『日本語の基礎』は読解力養成には向かないという弱点があり、それを補強するために既出の教科書からの抜粋や新聞などの生教材、そしてオリジナルの書下ろし教材などが必要

になった。『JAPANESE FOR TODAY あたらしい日本語』はその中のリソースの一つとして用いられていたのである。

2.3 大学の留学生

全 30 課で構成される『JAPANESE FOR TODAY あたらしい日本語』だが、一課の内容は表 1 のように設計されている。

<p>【1課の構成(12ページ)】</p> <ul style="list-style-type: none">● 和文(総ルビつき)による文型提示分(2 ページ)、新出語彙(脚注部分)● 本文のローマ字表記(1 ページ)、同じく英訳部分(1 ページ)● 文法説明(2 ページ)● 文型練習問題(2ページ)● 会話とその英訳(2 ページ)● リーディング(1ページ)、同英訳(1 ページ)

表 1 『JAPANESE FOR TODAY あたらしい日本語』一課の構成

日本語学校での専任講師の傍ら、私はある大学の非常勤講師になった。そこで用いられていたのが『JAPANESE FOR TODAY あたらしい日本語』だった。

日本語の授業は文型導入、会話練習をして本文の読み合わせ、そこから文型や漢字のクイズ(小テスト)をする。まとめとして最後の「リーディング」の読解。隣のページに英訳があるので、意味の説明というより文章の背景を多少説明してディスカッションするという内容だったと思う。リーディングの内容は日本の歴史、文化、社会に関するものをやや簡易な日本語で表しているが、後半の課になるとは語彙が急に難しくなり学習者の中にはついてこられない者もいた。ただ、英語圏からの留学生でも既修者の場合は、原書を読みこなし、パターン練習に対して嫌悪感を示す学生もいて、学習者の言語背景だけではない多様性を実感した。英語が堪能な先輩教師に交じって、私は英語圏からの留学生に対する初級の授業を、準備は教科書に沿って行い、文型の説明では英語を用いた。〈教科書で教える〉のではなく

<教科書を教える>のに腐心していた。

なぜ大学では『JAPANESE FOR TODAY あたらしい日本語』をメイン教材に用いていたのか、今となっては関係者に聞く手立てもないが、多分、文型導入、会話練習なら『日本語の基礎』でもいいようだが、大学でそれを用いる発想はなかったのではないだろうか。大学では語学を仕込むというより、留学生は教養として日本語を学び、大学教員は非常勤といえども、それを意識して授業をするべきだという共通認識を講師間で持っていたように想像する。修士号を取得していたため得られた非常勤講師のポストだったが、当時の私はまさに駆け出しで、とにかく割り当てられたことを決められた時間にこなして次の教師にバトンタッチするので精いっぱいだった。

2.4 「第 29 課 後悔」

初級文型担当者としての日本語教師の自分を作ったのは間違いなく『日本語の基礎』のだが、本稿を記述する際、印象に残る教科書という問いに対して何の迷いもなく浮かんだのが『JAPANESE FOR TODAY あたらしい日本語』で、その中の「第29課 後悔」という課が特に強く印象に残っている。

第 29 課の学習項目は

- ・ ような（あじ/におい/かんじ/き）がします
- ・ ような（かたち/いろ/かお/かっこう）をしています
- ・ 省略、縮約表現

である。構造を修得するというより、オノマトペや心情表現などを学ぶ課である。

この課について、英語圏の学生とのやりとりは忘れた（あるいはこの課は、私は担当しなかったのかもしれない）が、最も古い記憶は日本語学校の全日制進学コースでのことである。そこで専任となり、さまざまなプログラムを担当する中で、大学進学を目指す漢字圏の学生のための教育内容を設計する仕事が私に与えられた。基本文型を習う教科書（『日本語の基

礎Ⅰ』『日本語の基礎Ⅱ』)の副教材として、『JAPANESE FOR TODAY あたらしい日本語』からいくつか抜粋した中に、「後悔」があった。

全日制コースで、私は海外で進学を目指すという若者の存在を初めて知った。漢字圏(含、韓国)学習者の日本語習得のスピード、質の高さに驚かされると同時に、日本語学習目的についても知らされた。彼らは自分の前途をかけて留学してきていた。当時はまだ海外渡航自由化の前だった(ということは後ほど知った。当時はそういうことに気づきもしなかった)が、兵役を終え日本の親類縁者を頼って渡航してきた若い韓国人男性も数名いた。

「後悔」を読んだ時、「いいです。」と、解釈するにはあまりに多くの意味を含む表現で、ある韓国人男子学生がつぶやいた。初級段階の学習者にとって、詳細な感想を述べることは難しい。その一言を、私はここに描かれた内容についての共感と解釈した。つぶやきには深いため息と眼差しが伴っていたように記憶している。専任教員として留学生と共に過ごす時間が増えるにつれ、様々な思い入れが私の中に生じていき、踏み込んだ解釈をしていたのかもしれない。あるいは、その後になって私の中で現れた解釈なのかもしれない。スピーチの時間には「国の名誉にかけて勉強します」という発言があったが、当時の韓国人学生が留学の決意を表すのに、それは決して大げさなものではなかつたろう。

2.5 海外の大学

2.5.1 はじめての香港

日本語教育を生涯の仕事としていくなれば海外経験が必要なのではと考え、政府プログラムに応募し、私は香港の大学に日本語教師として派遣された。文學院日文系(文学部日本学科)は、官吏養成の背景を持つ伝統大学に設けられた日本研究学科だった。そこでは夏休み中に日本語集中コースがあり、『JAPANESE FOR TODAY あたらしい日本語』の中国語訳(大陸で出版されたものが香港でも出回っていた)を主教材に用いていた。着任早々、教室からあふれんばかりに集まっているボランティア受講生(単位にはならないが自主的に受講する学生)に出会った。伝統大学とはいえ、この教材を短期間に学んでしまう学生の能力と意欲、

そして熱気に驚かされた。

基礎的な日本語学習は夏休みに終え、秋からの新学期には、古典を含む日本文学、文化、経済に関連する原書を講読する。大学生は日本語を自由に操りたいという実利的な考えと、伝統大学に見合う高度な知識人となることのはざまに揺れていた。大学生の社会的地位や役割、意味づけ、そして彼らの意識が日本とは大きく異なっていた。そして時代は 1990 年を超えて、一気に実利性を重んじる方向へと進んだ。

2.5.2 2 度目の香港

2年の赴任期間を終えていったん帰国した後に再度別の香港の大学に雇用され、私は新しい職場で経営学専攻学生の日本語教育を担当した。香港の経営学専攻・日本語副専攻の大学生、専攻分野と並行して日本語という外国語を副専攻というのは学生にとってかなり負担が大きかったと思うが、そのコース設計をしたのは日本語を学んだことのない英語圏の教員だったと聞いた。実は、副専攻の選択肢は普通話（北京語）か日本語か、というプログラム設計だったのだ。廣東語が第一言語の香港人とはいえ、副専攻で普通話（北京語）を学ぶのも日本語を学ぶのも同じようなものだととらえられている点にちぐはぐさを感じながらも、外国語学習の目標設定が明確で、授業シラバスの提示、プログラム評価の実施など、日本語教育を大学の科目として提供する社会的責任を実感した。

香港の学生は、自己に対する要求水準が高いが、教員に対してもそれは同様である。教員の授業評価は出席率や授業アンケートに即座に現れ、意味のある授業をすべきだと常に突き付けられた。彼らにとって意味のある日本語とは何か、それを考えざるを得なかったのである。

正直なところ着任時には大学教員という自覚はなかったかもしれない。日本語教師として生計を立てていけるポストは日本国内にそうはない中、海外での日本語教育を推進するとい

う流れがあつて、海外派遣日本語教育専門家というものが生まれ存在していった³。あくまでも語学教師なのだが、海外のある場所には日本語教育を担う人材へのニーズが生まれており、そのポストが大学にあった、という偶然に過ぎない。しかし、立場が人を作るという表現があるように、その大学で初めて教育、研究、学内行政の三つの仕事が必要なのだとということを知り、自分にそれが要求されているという事実を前に、大学教員として何をすべきかを考えるようになった。

所属していた学科は Applied Linguistics (応用言語学) 学科で、学内の書店には外国語教育、言語習得理論、教師教育などの英文書籍が平積みで販売されていたし、何より著名な英語教育研究者が同大学あるいは香港内の他大学に何人も在籍しており、研究が奨励というより必然であるという環境でもあった。また当時、香港の大学教育界には様々な教員支援 (Staff Development) プログラムがあり、完璧ではないにしろ研究支援体制は整っていた。要は、教員自身が自分のキャリアをどのように築いていくかということを自主的に進めていくこと、それは自明の理であり、社会全体にも受入れられることだったように思われる。もう一つ、経営学専攻学生の卒論研究には、ニーズアナリシス、PDC サイクルなど、言語教育のコースデザイン用語につながる表現がいくつもあり、教育に対して現代社会が求めるものについて考えざるを得なかった。

このような環境の中で、私は<ネイティブの日本語教師として大学で働く>という立場から、地元 (実際は世界各地からの) 同僚と同じように、<大学教員として大学で働く>へとシフトした。ただ環境はそうであっても、自分がどのように研究していくかは手探りだった。幸い当時、香港・マカオ地区の日本語教育界でも研究活動を盛んにしていく機運があり、その実行委員の一人として声をかけてもらえるようになっていった。1990年代という時代と香港という場所のおかげである。

さて、日本語の授業では文型導入に主教材として『商用日文Ⅱ ; 本書原名『日本語でビジ

³ 1972 年、国際交流基金が設立、日本語教育専門家派遣など海外での日本語普及がその業務の柱の一つになっている。<https://www.jpf.go.jp/j/> (2020.01.11)

ネス初級編：生活とビジネス』を、副教材に『JAPANESE FOR TODAY あたらしい日本語』を用いていた。実利性第一の彼らであるが、「第29課 後悔」の授業では、若者の悩みを告白するような例文を作る学生がいた。教材について廣東語でクラスメートとささやきあい、「わかります」とつぶやいていた。言葉の形式よりも内容に心を動かされる彼らの素顔を見たような気がした。

2.6 専門日本語教育

1997年に帰国後、日本語教育研修機関で専門的職業を持つ成人対応のプログラムで日本語教育を担当した。そこに集う各国外交官・公務員のコースデザインは試行錯誤の連続だった。その中に、公務員研修に参加していたあるヨーロッパ人研修生がいた。彼の目標は半年で常用漢字をすべてマスターすることだった。何かにとりつかれたように、その目標と公務員としての使命を派遣期間中に果たそうともがいていた様子が、はた目にも痛いほど伝わってきた。日本語の授業では職業に資する技能や内容を意識的にとりいれていた。

副教材として「後悔」も用いたが、その授業を進めるうち、教室は静まり返り、そして彼がつぶやいたのが「わかります」その一言だった。教材のなかで告白する人物像が彼の何かに共感を生んだのだろうか。社会人となって国から派遣されて外国語を学ぶ、学ばなければならぬ重圧と、彼自身の生真面目さも合わさって自分への要求が高まる中、彼は「後悔」の主人公にどんな姿を見ていたのだろうか。

2.7 教室の空気感

教師としての駆け出し時代、その後いくつかの職場に移動し、様々なニーズと出会い、その都度異なる学習者に対してコースデザインし、様々な教科書を用いてきたのだが、なぜ『JAPANESE FOR TODAY あたらしい日本語』のこの課だけが今も印象に残っているのだろうか。

その理由に思いめぐらせてみると、この課を勉強していたいくつかの教室の空気のような

ものがよみがえる。教室の空気を生んでいたのは、学習者の吐息だった気がする。読み終えた後の彼らの表情とそこから漏れる息遣いがうかんでくる。

本文を読み返すと、「後悔」に描かれた人物像は決してスーパーマンでも英雄的な存在でもない（表2）。何かがうまくいかず、友人との人間関係を壊してしまうような言動を取り、持っていき場のない気持ちを紛らわすため酒に走る。その自分を振り返り、そこから立ち直ろうとするどこにでもいるありふれた男性像である。虚無感、捨て鉢な弱い自分、人間としての心情が共有できる、しかも日本語表現によって、ということになる。

「後悔」に描かれたストーリーを読むうち、背景や立場、そして個人の状況はみな異なるが、日本語の授業という架空の状況から遊離して、学習者はまるで素の自分にもどるような眼差し、ため息、空気、に包まれるのである。この課で学ぶ項目は「～のような気がする」という文型である。パターンドリルで形式を身に着けることが語学を学ぶ方法であると捉え実践するなかで本文と出会い、虚を突かれたようにつぶやきを漏らす。

一冊の教科書というテーマで思い出した『JAPANESE FOR TODAY あたらしい日本語』だが、思い出のほとんどは「第29課 後悔」にある。職場が変わり、学習者が違っても、なぜ私は副教材としてこの課を用いてきたのだろうか。

彼らと共有した教室の空気感、私はいつしかそれを喪失したような気がする。

表2 第29課「後悔」本文

第29課 後悔

① 外は 雨が 降っているようです。ときおり 風が 吹いて 雨が パラパラと
まどを 打ちます。わたしは さきほどから ぼんやり しています。たばこの けむ
りが 一すじ 立ち上って いきます。わたしは さきほどから じいっと それを
ながめて います。ときおり まどを 打つ 風の 音に はっと われに 帰ります。

② あなたは どうして いるだろう……。この間は どうして あのような 別れ方を
して しまった のだろう……。今に なって あなたの 気持ちが いたいほど よく
わかります。

③ あなたは ほんとうに 悲しそうな 目を していました。あなたは 今にも な
き出しそうな 顔を していました。そして ぐるりと 背を 向けて、 さようなら
も 言わずに 走り去って しまいました。

④ わたしは 今 その ときの あなたの うしろ姿を 思い浮かべて います。
それは とても さびしそうな 感じが しました。そのとき わたしは たいせつな
ものを 失って しまったと いう 気が しました。

⑤ わたしは ほんとうに どうかしていた のです。仕事が うまくいかず、 毎日 い
らいらしていた のです。自信も まったく なくなっていました。あなたの 真剣
な はげましや なぐさめも わずらわしく 感じる だけ でした。やけに なって
飲んだ お酒も ただ 苦い 後悔の 味が する だけ でした。

⑥ けさ 起きて 鏡を 見たら 自分でも おどろく ほど すさんだ 顔に なって
いました。これでは 私は だめです。今 心から 立ち直りたいと 思います。たぶん、
あすは 旅先です。旅は きっと 私を なぐさめて くれる でしょう。心身とも
元氣に なって あなたを たずねます。

それでは、 また 会う 日まで。(P.346-347)

3. 教材の背景

玉村によると『JAPANESE FOR TODAY あたらしい日本語』の前身となったのが、大阪外国語大学留学生別科（当時）で1968年から初級用のメインテキストとして開発された『Basic Japanese 1.2』『Intermediate Japanese』を基礎として市販できる教材として新たに執筆編集されたものということである（玉村1986）。使用者層は一般社会人を想定しつつも大学の留学生にも使用できるものとし、また自習用教材という性格付けが明確になされていたというが、作成意図は下記のようにそのほか細部にわたっている。

全編を30課編成にすること、初級日本語の基本文型の最小限の事項を盛り込み、教授事項の量的抑制を図ること、提示分等の日本語については、不自然な表現をさけ、現代の平明でこなれた表現を選ぶこと、一般成人の学習意欲をそぐような内容をさけ、成人の関心事項を重点にして、日本と日本語に対する認識を高め、関心を強めるように配慮することなど（中略）会話部分では、思い切って新しい表現、くだけた表現、省略表現などを積極的に取り入れること（P.92）

これを見ると、この教科書が国費留学生に対する日本語教育を受け持つ中で開発されてきた教材であることがわかる。そのため、様々な分野の研究者が身につけるべき基本的な教養を提供することと、今でいえばコミュニケーションを駆使できるように、人工的でない表現力を育成する意図があったことがわかる。

また、本教科書を用いる教師に対しては、「教授者は本書ヲ教えるのではなく、本書ニヨッテ教えることが求められるだろう」とあり、教科書に終始せずそこから学習者に合わせた授業内容を展開する力量を持つことが期待されている（P91）。

一方、教科書『JAPANESE FOR TODAY あたらしい日本語』の問題点としては、「英語話者を対象とした、成人学習者向き日本語入門書としての評価はできるものの、内容密度が、特に文法とリーディングの部分において高いため、自習者は文法事項の反復練習とリーディング部分の理解に時間をかける必要がある。」としている。英語圏出身でなくても＜英語がわかる人材＞が国費留学生であり、彼らを学習者の中心的存在と想定して作成されたことがその理由だろう。

『JAPANESE FOR TODAY あたらしい日本語』が出版されたのは1976年であるが、中曽根内閣によるいわゆる「留学生10万人計画」が取りざたされたのが1983年、日本語能力試

験の開始が1984年である。10万人計画以前は、国費留学生を中心に1万人に満たなかったが、留学生を受け入れていた各大学や私費留学生の学ぶ日本語学校では、それぞれの学生に合わせた教科書教材が開発されていた（吉岡2008）。『JAPANESE FOR TODAY あたらしい日本語』もその個性ある教科書の一つという。その後30年余りの間に10万人計画を達成し、今や30万人計画へと突き進んでいる。その間、まさに百花繚乱のごとくに多くの教科書教材が生まれてきたが、教師はそれらとどのように付き合ってきたのだろうか。

教師と教科書に関して、斎藤は良い教材とは何かを論じる中で、「教科書が出現したことによってもう一つの現象が生じた。それは教師が2種類にわかれて、教科書を書く人と教科書を使う人になってしまったことである。」と述べている（斎藤1986 P.1）。この定義には、おそらく教科書を書くという行為に教師を育てる要素があり、教科書を使う人の方にはそれがないという含意があるのかもしれない。教師が育っていく（成長あるいは力量形成ともいえる）過程で教科書が果たす役割は大きい。教科書は教師を育てる一つの要素でもある。その中で、教科書を使う人という概念は、さらに教科書という枠の中でそれを教える人（教科書の中で教科書を使う人）と、教える中で教科書を使う人に分かれることも考えられよう。

4. 考察

4.1 教師研究としての「経験の厚い記述」

2000年代に入り日本語教育をとりまく環境は変化に次ぐ変化に見舞われ、2019年6月には「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。公的な職業あるいは立場として日本語教師あるいは日本語教育が認知されようとする中で、教師教育に携わる立場から、後進に対してどのような教師教育をするべきなのか、筆者の悩みは尽きない。教師教育の内容や手法を考える際、実際この30年来日本語教育の発展を歴史的事実としてだけでなく、そこで様々な経験をしてきた教師そのものに焦点を当て、その知見を考察の素材にして研究していくこと必要性である。

日本語教育に関わらず、教師の職業的なライフストーリーが注目される中、自分ならそれをどのように書くことができるのか、正直なところ何から手を付けてよいのかよくわからなかった。関心はあっても、長い教師人生をどのように時間的にたどっていけるか、どこかに好例はないか、自分の外にそれを求めていた。

発想転換のきっかけになったのは、高松里の「ライフストーリー・レビュー」という概念と

活動との出会いである。高松は、「その人が従来から持っていることばにできない状況」、経験したことが自分の中でその意味が解けないまま存在しているものを「異文化」とよび、その意味を解くための活動を「ライフストーリー・レビュー」と定義づけている。そこで重視されるのが「当事者性」である。何かを解決できない問題を抱える人の治療ではなく、研究者を含むあらゆる人みなが当事者であり、心にある過去の経験を問い語らうことで、意味を再構築する手法である（高松、2015 前掲書）。

その背景にあるのは、社会的構成主義であり、人が言語化を行うには他者が必要であり、言葉とはだれかに向けた言葉であるとしている。

ライフストーリー・レビューの目的は、ある記憶についての「記述を厚くする」ことにあります。（中略）単に何が起きたのかという事実のみではなく出来事の前後に何が起きたのか、文化や社会との関係はどうか、その出来事が人生に与えた影響は何なのか、という「物語」や「意味づけ」といった「文脈」を伴ったものです（p24）。

高松は、語りで重視されるものを「ストーリー化機能」と呼び、「ディスカッション」で重視されるものを「意味生成機能」と呼んでいる。パート1は「語り、ナラティブ」で、パート2は「ディスカッション」になる。そのいずれもで重要なのは聴き手の存在である。

経験を語り、意味を深めるためには、聴き手側の経験や考え方が大きく影響する。ライフストーリーは、他者を必要とするのである。

ふと「教科書」をテーマにしてはどうかと思い、書き始めてみたのが本稿である。これまで教えたすべての教科書・教材ではなく、駆け出し時代の教科書だけに焦点を当てるが、その際一番に頭に浮かんだのが、実際には最も頻繁に使った文型導入式の『日本語の基礎』や『みんなの日本語』ではなく、『JAPANESE FOR TODAY あたらしい日本語』の第29課「後悔」であった。その理由はわからない。しかし、書き進めるうちに思いがけず多くの記憶がよみがえってきた。それは多層的であり、断片的であり、相關的でもあった。それらを何とか読み手にわかってもらえるようにと、できるだけ時系列を追って、矛盾のないように、文脈を描きながら記述していくことは容易ではなかったが、苦痛でもなかった。

この経験によっていくつかの考察のポイントが明らかになった。まず、「教科書について語る（書く）」ということが可能だ、ということである。一つのテーマについて語ることは、

決して断片的ではなく、文脈があり、読み手としての他者を想定したうえで記述することになる。ライフストーリーとして包括的に調査協力者の人生を聞き取るということではなくて、言語教育に関するテーマを取り上げ、それにまつわる経験を語る（書く）ことにつながる。

社会構成主義によれば、自己は単独で存在する実態ではなく、他者や文化的背景と絶え間なく相互作用を起こしながら、その都度再生されるものだと考えるとあるが、本稿での自己語りにどのような「他者」が居るのだろうか。

4.2 語られた内容

4.2.1「教科書」そのものの分析との相違点

教科書や教材分析のために、日本語教育の内容、教授法、などの視点から分析し、またその変遷をたどることは重要である。その際、取り上げた教材の特色について、製作者の意図が記述されることはあるが、使用者側からの視点を経験として語られることは少ない。それがいい教材かどうか、たとえば句型導入がうまくいく、漢字学習に適している、という視点ではなくて、その教材を用いることでどのような教師になってきたかを描くことができるかどうか、その試みが本稿である。「教科書」を手掛かりに教師としての歩みを語りつつ、それをとりまく状況（人、場所、時代）を描くことにもつながる、ということを経験した。

4.2.2 出会った人々

語りの中では、「日本語教育が行われていた場所（日本語学校、国内大学、海外の大学など）」と「その状況（学習者の多様化、海外における日本語教育の需要、現地の教育制度など）」や「時代背景（円高、留学生政策、海外への日本語教師派遣など）」が描かれている。テーマとなる教科書を使っていた教室を描こうとすると、必然的にそこにいた学習者のことを語ることになる。彼らの属性を記述するだけでなく、さらに日本語の授業という空間と時間を彼らと共有したという経験によって、語り手に何が伝わったのか、語り手は何を考えたのかを語ることにつながっていく。記憶はより深くさかのぼることになる。

4.3 語り方

ひとたび「教科書」について書こうと決めてから、記述していくことは苦にはならなかった。しかし、書きながら自分が情報を取捨選択していることに気づかされた。人に嫌なことを聞かれて語るのではなく、自分で好きなことを語るのだから、饒舌になるだけでなく冗長

になっているのではないか、経験を美化しているのではないかなど、自己判断への後ろめたさを感じることもあった。誰に語るのか、何のために語るのか、ということ意識せざるを得ない。

経験を語る、経験を描くことの難しさは、その中に自分の判断、評価が入る⁴ことである。自伝的な記述をすることは、「語り」が無色ではないことを再確認することにつながる。

もう一点、書きながら考えたことは「文体」である。ライフストーリー研究では、そもそも語り手の発言を録音し、テープ起こししたテキストが用いられ、沈黙や言いよどみも含めたすべてが分析対象になる。またその聴き手の存在が研究を左右するカギにもなっている。しかし、自伝的な記述では、何度も推敲するため、いわゆる破綻はなく、まとまったものになりがちである。ナラティブを＜である調＞ではなく、＜です、ます調＞の口語文体で書いていくことも頭をかすめた。ライフストーリーであるなら、語り手によっては方言をもちいることもあるだろう。結局、何が正しい形かは即座に判断できず、本稿の形で書き終えた。

4.4 当事者研究としての可能性

Hayler は、1986 年よりカナダにおいて Clandinin and Connely らが教師教育にナラティブや物語を用いることに焦点を当ててきた教育実践を示したうえで、「経験を語り、再構築することによって過去の経験の意味付けが行われ、それによって教師自身が教育現場や自身のおかれた文脈を理解し、そこから実践家としての力量が形成されていく。その中心に「語り」がなければならない」という (Hayler 2011)。

一方、前述の高松によると、「自分の中の当事者性については、繰り返し言語化を行い、ある程度客観的にみる必要がありますが、臨床家自身の経験を意識化し言語化するためには、ライフストーリー・レビューが有効な手段になる」という (高松 2015、前掲書)。

教師が自身の経験を研究対象にしていくことの難しさは認めつつも、そこに光を当てなければ、教師の実践知を明らかにすることはできないのではないだろうか。そこで重要なのは「他者」の存在になるだろう。本稿ではナラティブとして自己語りを試みた。記述による振り返りであってもそこに「他者」の存在があることは確認できた。しかし、そこをさらに明確にした研究設計が必要になるだろう。協働研究者、語り手に対する聴き手、先輩に対する

⁴ 桜井は、話者が挟む評価について、「フレーム内の語りを＜物語世界＞、フレーム外の評価や態度を表す語りを＜ストーリー領域＞と呼んで区別し、前者は出来事が筋によって構成される語りであるのに対して、後者はメタ・コミュニケーションの次元で語り手と聞き手(インタビュアー/読者)の社会的関係を表している(中略)この二つの位相を合わせた全体がライフストーリーなのである。」としている(桜井・小林 2005.P43)。

後輩、ベテランに対する新人など、検討すべき課題である。

5. まとめ

本稿では、「一冊の教科書」を手掛かりにして、筆者の経験をナラティブの形で描き、その意味を深めることによって、教師の実践知、教師の成長について考察した。経験を語る、経験を描くことにより、重層的に継起したままでその意味を問うことのなかった過去に光を当てることが可能であることが実感できた。

学習者個人にとって言語学習経験の意味を問う研究に「言語学習史 (LLH)」「言語使用史 (LUH)」（Deacon 2005、Benson 2005）などがあるが、教師にとって言語を教えるという経験にどのような意味があるのかという視点からの研究への可能性も開かれている。

教育現場に現れ続ける多くの情報や理論を真摯に取り入れることの重要性は否定できないが、教師の経験にある意味付けを行うことで、後進に対して何を伝えなければならないのか、先輩の教師として支援できることは何なのか、それを考える手法として、自伝的研究（物語としてのナラティブ、ライフストーリー、ライフストーリーレビュー等）に意義を見いだせる。

「個人的な実践的知識は、過去の経験、現在の心、将来の行動に横たわっている」（Hayle 2011）。

【参考文献】

- 飯野令子（2017）『日本語教師の成長 ライフストーリーからみる教育実践の立場の変化』ココ出版
- 齊藤修一（1986）「教科書論」『日本語教育』59号. 日本語教育学会
- 桜井厚・小林多寿子（2005）『ライフストーリー・インタビュー—質的研究入門』せりか書房
- 高松里（2015）『ライフストーリー・レビュー入門 過去に光を当てる、ナラティブ・アプローチの新しい方法』創元社
- 玉村文郎（1986）「Japanese for today について」『日本語教育』59号. 日本語教育学会
- 塚田守（2008）『教師の「ライフヒストリー」からみえる現代アメリカ人種・民族・ジェンダーと教育の視点から』福村出版
- 文化庁『日本語教授法』大蔵省印刷局
- 吉岡英幸（2008）『徹底ガイド 日本語教材』凡人社

Benson, Phil. 2005. (Auto)biography and learner diversity. In Benson. P.& D. Nunan (Eds.) *Learners' Stories -Difference and Diversity in language Learning*. Cambridge University Press.

Deacon, B., Murphey, T., & Dore, P. (2006). Knowing our students through language learning histories. In K. Bradford-Watts, C. Ikeguchi, & M. Swanson (Eds.) JALT2005 Conference Proceedings. Tokyo: JALT.

Hayler, Mike. 2011. *Autoethnography, self-narrative and Teacher Education*. Sense publishers

【教科書】

海外技術者研修協会『日本語の基礎 I』 (1974) 海外技術者研修調査会 海外技術者研修協会

新日本語の基礎 I』 (1990) スリーエーネットワーク

国際教育振興会 日米会話学院 (編) (1991) 『商用日文 II ; 本書原名『日本語でビジネス 初級編 : 生活とビジネス』』 大信書局

GAKKEN 『JAPANESE FOR BEGINNERS 日本語入門』 (1976) GAKKEN

スリーエーネットワーク (編著) 『みんなの日本語 初級 I』 (1998) スリーエーネットワーク

吉田弥寿夫 (編) (1973) 『JAPANESE FOR TODAY あたらしい日本語』 学研

第Ⅱ章 文脈を描くー越境と自己変容ー

1 節 語り:「論文」習作の場と「異文化エッセイ」

2 節 事例②～⑥

2.1 「テープ通信」を用いた日本語コースの試みー香港でのビジネス・ジャパニーズの場合

2.2. 言語教育における「対話」と自律学習

2.3. 書きことば教育のカリキュラム・デザイン

2.4. 香港の言語政策ー香港教育統籌委員會第 6 號報告書をめぐって-

2.5. 異文化エッセイ(1)～(4)

(1)『月刊 日本語』「リレーエッセイ アジアの現場から 香港」アルク

第 1 回 柔軟性と合理性、多様な香港

第 2 回 前途洋洋、昇進は自らが切り開け

第 3 回 艶然とほほ笑む「女強人」

第 4 回 歴史の意志員として生きるなら

(2)『月刊 海外子女教育』

- 豆腐的異文化適応術
- アフター5のパート学生
- 異文化の互換性
- 円卓の宇宙
- 香港言語事情
- 同じ時の流れの中で

(3)『月刊日本語』12 月号 アルク

7 月 7 日は何の日？

(4)『日本語教育ニュース』第8号、香港日本語教育研究会

「叫人」ことはじめ

第Ⅱ章 文脈を描く―越境と自己変容―

1 節 語り:「論文」習作の場と「異文化エッセイ」

【香港・異文化との出会い】

空港で出迎えてくれた M 女史とともに赴任先の香港大学に向かうタクシーの窓から目に入った景色を、今も忘れることができない。超高層ビルが立ち並び、さまざまな看板が縦横に掲げられている。自動車だけでなく二階建てのバス、路面電車、ミニバスなどで道路は埋め尽くされ、喧噪の隙間を忙しそうに闊歩する人がひしめいている。ねっとりとした真夏の空気。急勾配の坂道を上った先の山の中腹に、大学のゲストハウスあった。何もかもが密度の高い街であることを肌で感じた。それが、私が香港に出会った日の印象である。

2年間日本語学校で働く中で、この仕事には海外経験があったほうが良いのではないか、という思いから国際交流基金の派遣専門家プログラム¹の公募試験を受け、面接を経て香港大学への派遣が決まった。1986年のことである。派遣先が香港と聞いて多少の違和感があった。香港は都会で、本来は第三世界で日本語普及の仕事に就くべきではないか、という思いがあったからだ。とはいえ、香港については何も知識がなかった。

派遣前に「事前に語学を勉強しておいた方がいいのでは？」と、派遣担当職員に尋ねたところ、「香港なら英語でいいですよ。中国語は通じませんから」と言われた。その時、広東語と普通話（北京語）との違いさえ判らなかつた。つまり、日本語教育専門家とはいうものの、日本語の授業担当経験以外は、ほとんど白紙状態で異郷での暮らしを始めることになったのである。1980年代終盤、私は20代のおわりごろ、2年の海外暮らしはその後の人生にもプラスになるだろうという程度の認識しかない、若い日本語教師だった。その後押しとなったのは、空前の日本語教育ブームである。

そして、いわゆる異文化を仕事、生活、風俗習慣、人間関係、価値認識、さらに自然環境などさまざま場面で日替わりに経験していった。1年目は珍しいことばかり、2年目はもうすぐ帰国、というように2年間の派遣期間は目まぐるしかった。

¹ 嶋津(2010)には、1972年「国際交流基金法」制定による国際交流基金の成立や「日本語普及事業」について、言語政策としての視点から詳述されている。

【社会・ことば・意味】

歴史的に英連邦の国々から、そして地理的に東南アジアから、中華文化圏からと東西の人や文物が行き交う街のダイナミックな魅力に取りつかれるのに時間はかからなかった。

仕事では、授業形態、学生気質、職位に応じて求められる業務とその成果など、多くのことは初めてだった。香港赴任前は、日本語学校の仕事の傍らいくつかの大学でも日本語教育を担当する機会があったとはいえ、大学の教員（visiting lecturer, 客座講師）として授業を担当することには、さまざまな違いがあった。まして屈指の名門校香港大学である。着任当時（1986-1988）はイギリス統治時代であり、その政府官僚を輩出している香港大学の各所には、コロニアルスタイルの名残があった。また学制でも英国式で高等教育にあたる予科2年、大学3年で、授業はレクチャーと少人数クラス（チュートリアル）の組み合わせで行われることなど、自分が日本で経験した大学生活とは様々に異なっている。そして、そこではその場の仕組みを頭に入れ、自分が求められることをどう提供するかが求められていた。

学生との距離は近く、授業外では、彼らが私の香港生活の指南役だった。英語、広東語、日本語という独立した言語のことはさておき、香港生活ではことばが使われる文脈や意味について体験的に考える経験が増えていった。たとえば、英語の「naïve」ということばは中国語では「天真」となり、天真爛漫の天真であるが、これは決してほめことばではない。何も知らない、子どものように世間知らずというような意味で、まして日本語でつかうナイーブ（感じやすい、感受性の強い）という意味はない。英語でも naïve と人に言われたら、それは誉め言葉ではない、ということを感じるようになった。この時期、異文化間コミュニケーションでよく言われるハネムーン期を過ごしており、私はまさに「天真」そのものだった。

その他にエキスパット（expatriate、海外駐在員）もよく耳にする言葉の一つだった。地元の人よりも優遇されるエキスパットという立場に自分になっていることに気づいたのはしばらくしてからで、特権的な立場で享受している香港生活は、もちろん楽しいに違いない。基金の派遣期間が終わると、また次の専門家が2年3年という短期間で派遣されるしくみだが、私も2年間の優遇を離れて「ただの人」として日本に戻った。この間、論文などを執筆することはなかった。その機会が訪れたのは、1990年に再度香港で職を得て以降のことになる。

【書く環境としての文脈】

1990 年秋に香港城市理工学院（のちに大学に昇格）に着任、今度は国際交流基金派遣ではなく現地の外国人スタッフ（すなわちエキスパート）採用となる。なぜ2度も香港に着任したのか、と問われても明確な答えはない。日本での就職が思うようになかったから、そしてご縁があったからというほかはない。1度目は偶然の派遣先だったが、2度目は自分で進んで渡った先である。しかし、その選択がよいかのどうかは、ずっと迷い続けていた。

当時の香港は、前年 1989 年に天安門事件²を経験し、1997 年の中国への返還が直前に迫る時期ではあったが、不安定なのは通常のことであり、それよりも中国との経済的関係が発展しつつあり景気のよい時代だったと言える。そして、「ジャパン・アズ・ナンバーワン³」の名残もあって日本語学習者や日本語教育を擁する高等教育機関も増えつつあった。私の勤務先は官立ではあるが後発の高等教育機関で、「大学」として発展していく真ただ中だった。日本語学習者は、ビジネスマネジメント学科（経営学科）の学生で、英語以外の外国語（日本語か普通話）の習得が必須になっていた。彼らの研究テーマとして日本式ビジネス習慣が取り上げられ、＜終身雇用、年功序列、根回し、報告、連絡、相談、QC サイクル（品質管理）、PDSC (Plan— Do—See—Check)＞などの用語ともに、女性にとって日本企業が決して好まれる職場でないこともよく聞かされた。

日本の＜若者文化＞という表現が当時はよく使われていたが、多くの学生は憧れを持ち、中には精通するレベルの者も見受けられた。夏季休暇中には日本の地方都市でホームステイや企業見学も含めた研修旅行を企画するなど、みな自主的に何かを作り行動することを好む志向があった。私はそれに付き合っていたのだが、彼らが何のために日本語を学ぶのか、どんな将来像を描いているのかを折に触れて聞かされるうち、彼らの生きる文脈にひかれつつも、それが容易に理解できるものではないことも思い知らされていた。相手を知るということは、自分自身にも何らかの変容が求められることになる。しかし、それは自己を脅かすことと同義でもある。否、自己を揺るがすことがなければ、相手を理解するには至らない。

国際交流基金派遣という、いわばお国の仕事として赴任した「はじめての香港」とは異なり、現地採用となると雇用条件は厳しいものであるが、香港は上述のように海外からの赴任

² 1989 年 6 月 4 日に北京市の天安門広場に民主化を求めて集結していたデモ隊と軍隊との間で起きた事件で、香港ではその日に因んで「64」と呼んでいる。

³ Ezra F. Vogel 著(1979)『*Japan as Number One: Lessons for America*』に由来する表現だが、ここでは 1980 年代からバブル崩壊までの経済的黄金期を指すこととする。

者が優遇される傾向があり、また経済力の高い地区である。勤務内容だけでなく、事実住宅などの環境は十分に整っていた。そして何より着任した大学の IT 環境は伝統大学と比べても数段進んでおり、大学全体がインテリジェントビルとして設計され、学生が使用する PC 室やオープンスペースにも端末が供えられていた。研究室には個人用の PC が支給され、メールによるコミュニケーションは日常的だった。ただし、日本語との互換性 (compatible) はなかったため、同僚とは英語で、日本でメールを持つ人とはローマ字打ち通信、そして日本語の授業資料はワープロ使用だった。1990 年～1996 までの着任期間は、IT 通信が爆発的に伸びる時期と重なる。街に出れば携帯電話 (当時は大型だった) が溢れており、少なくとも私に香港は、日本と比べて現代的なテクノロジーを「使っている」ところに見えた。

所属学科は着任当初は「応用言語学科」で、その後「中文・翻訳・言語学学科」という長い名前になったが、当時は、主に英語圏から著名な言語学者や第二言語教育研究者が香港の大学に在籍し、勤務先にも何人かいた。そのためか、大学の書籍販売店では応用言語学の教科書が平積みされ新刊書が自由に手にできた。今思えば贅沢な環境である。

また、大学教員向けの支援プログラムもあり、それによって研修を受けることもできた。そのおかげで私は ACTFL⁴ の口頭運用能力測定のための研修を渡米して受けることができた。一方で、研究費については、< Grants (研究資金) を取る > ことがない限り、給与に加えて支給されることはない。そのため、同僚は常にどのグラントを受けるか、リサーチの業績をどう上げるかで躍起になっていた。その空気は、「天真」な私にも十分に伝わってきた。業務に関する言葉を巡って考えてみると、Syllabus (授業項目)、Evaluation (授業評価)、Accountability (説明責任)、Validation (事業検証)、Appraisal (勤務評価)、Portfolio (業績評価集) など、毎年のように新しい用語が職場を飛び回った。Syllabus 作成は日本の大学でも経験していたが、詳細な内容を事前に学生に示し、授業後は学生からの Evaluation を受け、上司や同僚同士の Appraisal があり、それらを Portfolio にまとめて提出する。すべては納税者に対する Accountability となり、結果的に大学の事業の Validation の資料となる。当時の私にはその用語の示す意味を理解するところからが試練で、その後はすべて書類の仕事につながる。

つまり、日本政府派遣と異なり、現地採用で働くこの時期、先進国香港で地元香港人およ

⁴ American Council on the Teaching of Foreign Languages. (ACTFL アメリカ外国語教育評議会)。1967 発足し、汎言語的な OPI (Oral Proficiency Interview、会話能力を測定するためのインタビューテスト) 開発やそのテスト一養成を行う。

び各国から着任した同僚の中であって一介の「若い日本語教師」が偶然にあるいは幸運にも大学教員となり、その環境の中で徐々に大学教員としてなすべきことを意識し始めていったのである。その一つが執筆という仕事であったが、どこに何を書いて業績を作っていくのかということについて具体的な策はなく、英文で論文を作成している同僚の姿を横目で見るだけだった。

【香港日本語教育研究会】

もう一つ、香港日本語教育研究会の存在が、私の教員生活を支援し執筆へと導いてくれたことに触れなければならない。香港日本語教育研究会⁵は、教育機関教員の親睦会だけでなく、日本語能力試験⁶、日本語弁論大会の実施、『日本語教育ニュース』の発刊など、実践的かつ学術的な活動を行う団体である。その仲間として私も月例会や年間行事を手伝っていた。私の手元に残っている『日本語教育ニュース』第1号は、1986年12月発行、A6サイズ35ページで、当時、国際交流基金派遣専門家として香港に着任しておられた方の論文が1本掲載されているのみというささやかな媒体であった。私も1987年11月発行の『日本語教育ニュース 香港日本語弁論大会特集』の編集者として参加している。しかし、1990年代には質も量も親睦会の通信としての小冊子から学術ジャーナルへと大きく変貌を遂げるようになった。背景には、香港の旺盛な日本語教育状況があったが、私のような大学教員にとっては、日本語で投稿できる重要な媒体を得たことになる。また、雑誌メディアだけでなく、香港における日本語教育や日本研究をより活性化させるための国際シンポジウムを開催することになったのが、1996年である。その中心に研究会の存在があり、そして『日本語教育ニュース』は『日本學刊』⁷へと進化していった。

当時は、返還直前の香港への注目が世界中から集まっていたが、日本のメディアも様々な特集を組むなど頻繁な動きがあった。つまり、ここには日本語教育が注目される「文脈」があるということになる。香港で日本語がブームとして学ばれる背景には、日本や日本語その

⁵ 香港日本語教育研究会は1978年に香港大学、香港中文大学、香港理工学院(現:香港理工大学)、在香港日本総領事館日本語講座(現:香港日本文化協会日本語講座)が中心となり、香港地区における日本語教育関係者の親睦、情報交換を目的として創立され、在香港日本総領事館文化部に連絡事務所を附設した(香港日本語教育研究会HPより)。

⁶ 日本語能力試験 JLPT が発足したのは1984年で、当初から香港の受験者数は人口比にして多く、主要な実施地区となっている。

⁷ 『日本學刊』は1997年創刊、現在第25巻になる査読誌である。日本語だけでなく、英語、中国語でも投稿できる多言語誌であるところが多言語社会香港のメディアとして特筆できる。

ものの価値だけでなく、それを受け入れたいと思う社会や人々がいなければ成立しない。同様に、香港に日本語教育に関する媒体を発行し維持していく書き手がいなければ、日本語教育に関する学術書が継続していけるわけではない。

【事例論文とエッセイ】

さて、次節で取り上げる事例について述べる。

②「テープ通信」を用いた日本語コースの試み—香港でのビジネス・ジャパニーズの場合

③言語教育における「対話」と自律学習

④書きことば教育のカリキュラム・デザイン

⑤香港の言語政策—香港教育統籌委員會第6號報告書をめぐって—

⑥異文化エッセイ (1) ~ (4)

「テープ通信」を用いた日本語コースの試み—香港でのビジネス・ジャパニーズの場合」は、ビジネスマネジメント専攻学生のためのコース・デザインと、会話機会の増加を目指して行った実践の報告で、はじめて学術誌に投稿し採用されたものとして、私にとっていわばデビュー作のような存在になる。修士論文は別として、論文を書くことについては手探り、見様見真似で行っていた。投稿に際しての作法も知らず、何もかもが挑戦だった。

同じ「テープ通信」実践について、「学習者の声」に注目して書いたのが「言語教育における「対話」と自律学習」である。前者とは対になるもので実験的に書いた。「テープ通信」によって「実践」にある種の手ごたえを感じるようになり、またちょうど上述のACTFLで学んだばかりの評価基準を援用して分析し、それを論にまとめることができた。

次の「書きことば教育のカリキュラム・デザイン」は、Maggei 梁安玉氏とチームワークを組んで開発してきたカリキュラムについて、後に発表したものである。「テープ通信」が話す・聞くことの実践とすると、これは読む・書くに焦点を当てた実践である。

そして、香港生活の最終期に執筆したのが「香港の言語政策—香港教育統籌委員會第6號報告書をめぐって—」である。多言語社会香港において人材育成は重要なカギであり、さらにそこには言語教育をどのように実施していくのかという問題が大きく横たわっている。この論文では、政府から発行された報告書（英文、中文）を紹介したにとどまっており、そ

れについて十分に論じているわけではない。しかし、香港社会という文脈を日々感じる中で、「公文書」でどのように記述されそこにはどんな問題があるのか、ということが、当時の私には重要な取り組むべき課題だった。

【異文化エッセイ】

日々、日本語教育実践を行う一方で、このような論文執筆を行うようになったのは、香港生活の終盤になってからの出来事になる。機が熟したのは自分自身の中でのことともいえるし、またそのような機会が香港で得られたからこそということになるだろう。折しも、日本では香港ブームのような動きがあり、香港在住の私に対して、日本のメディアから現地事情レポートのような記事執筆の依頼を受けるようになった。それらが本論文で「異文化エッセイ」と称している短いエッセイ集である。ここには、日々遭遇する香港という街と人々について、エピソードを交えて記述しているが、これは論文執筆ではゆるされないことかもしれない。まして、学術業績には加えられないことである。しかし、そこに書いてあるものごとを改めて読むと、(厚遇されているものの)マイノリティーとして異文化社会で社会人としてふるまい、かつその限界も感じていることなど、当時の感情が思い出される。つまり、論文では書けない「感情」というものを表出しているのがエッセイである。その形式でしか書けなかった重要なものがそこにはある。喜怒哀楽といった感情がなければ、人やその人によって形作られている土地への理解や認識には結びつかなかったのではないだろうか。感情を感情のままではなくエピソードとして記録すること、それは私にとって重要な仕事の一つだった。

そして広東語に関するエッセイを『日本語教育ニュース』第8号に「叫人ことはじめ」として掲載していただいた。同誌はこれが最終号でそれを受け継ぐ『日本學刊』が翌年創刊される。こちらはアカデミックなもの(後年、査読誌になる)が中心だが、前身の『日本語教育ニュース』は香港日本語研究会メンバーの実践や弁論大会の様子などとともにエッセイの掲載もあった。だからこそ私のような全くの門外漢が少し習った広東語について印象を綴ることができたのである。ここでは、「叫人」すなわち「人の呼び方」に対して経験的に得たことについて書いた。

【書く、文脈、自己変容、そして文化】

島と半島の一部の限られた面積しかない、人口も当時は600万人ほどだった香港という地区が、いかに成熟した都会であり、市民一人ひとりが重層的に織りなす社会がどれほど複雑かということ、私は感じそして考えるようになった。

日本語教師として海外経験を積む、ということばをきっかけに国を越えたのだが、私が越境したのは物理的、地理的な移動によるものだけでなく、自己が変容していくという危機を内在する行為としての越境だったのかもしれない。しかしそれでもその地に生きる人々のLifeを描き、文脈を理解することへの渴望は私の中の一部となった。

日本での新たな仕事が決まり、私が香港を去ることになったとき、同僚たちが歓送会を開いてくれた。円卓を囲むのは香港ではむしろ日常的事なことなのだが、記念品として純金でできたカードが贈られたのは特別なことだった。名刺の二回りほど大きい金色のものがアクリルフレームに収められていて、そこには私の名前が刻まれていた。いくらぐらいするのはわからない。「これからどんなことがあっても、これがあなたを守ってくれるから」ということばをかけてくれた同僚もいた。お祝い事に「純金」を送る習慣があることは知っていたが、まさか自分が受け取るとは思わなかったし、それが「自分を守ってくれる」という発想もなかった。大きなグリーティングカードの寄せ書きには、日本人の私に対することばが綴られたメッセージがあり、同僚が抱いていた「日本人同僚」に対する複雑な思いを知った気がした。

後日、香港人の友人から「こんな立派なものは学長だってもらわない。あなたがみんなに信頼されているってことだよ」という解説を聞き、最後の最後に私が受けとったのは、「自分は香港や香港人について何も知らなかった。」ということ、「文化はしぶとい」ということだった。

第Ⅱ章 文脈を描く―越境と自己変容―

2節 事例②～⑥

2.1. 事例論文② 「テープ通信」を用いた日本語コースの試み -香港でのビジネス・ジャパニーズの場合-

キーワード： 学習の質的向上、インターアクションの場、テープ通信、口頭発表タスク、発話の場

要旨

香港城市理工學院（現、香港城市大學）、商業及管理學系の日本語コースでは国際貿易専攻の学生が副専攻として日本語を学び、香港社会の要求にあった日本語が使えるビジネス・パーソンの養成をめざしている。このコースでは、海外で日本語を学ぶ場合問題となる言語教育環境を「質的」「量的」に補強するために、教師と学習者との「テープ通信」を用いて改善を試みたが、その結果、両者のインターアクションの機会が高まり、言語運用能力の向上にも効果が現れた。「テープ通信」は以下の方法で行う。

- 学習者が発話できる環境を撒えるために、テープ録音の課題を与える。（3分間）
- 教師は個別にテーマやタスクを与える。
- 教師はこの場面の重要なコミュニケーションの参加者である。したがって、返信では自然な発話を心がけ、学習者との対話を行う。
- 課題は通信テープの中に録音する。

「テープ通信」の結果、とくに学習者の談話の型で発展がみられ、ほとんどの学習者が「段落レベル」の談話を構成できるようになった。本稿では、「テープ通信」の実践を報告し、今後の可能性を考えたい

1. はじめに

海外の大学などの教育機関で日本語を副専攻として学習する場合、学習者が習得目的言語に接するのは教室内が主で、教科書を離れて発話することは少ない文型習得のための会話練習を使って、文や句を暗唱したり復唱したりするのではなく、学習者に実感のある発話の機会をどのように設定するかということは、とくに基本文型学習後の授業展開での課題だとい

えるだろう。

筆者は香港城市理工學院（現、香港城市大學）、商業及管理學系日本語副専攻の学生に対し、約4ヵ月間にわたり「テープ通信」という形で教室活動と関連させながら、教室外活動をあたえてみたが、その結果、学習上でさまざまな効果がみられた。本稿ではこのテープ通信の実践を報告するとともに、カリキュラムの一環としての取り入れ方について検討してみた。

2. テープ通信

2.1. 学習の量的環境と質的環境

海外の学習者を取りまく「日本語」の言語環境は、日本の学習者と比べれば「量的」にはずっと少ない。とくに話す能力を身につけるには、学習時間の少なさや周囲から学べる言語環境が欠落していることが、海外での学習を妨げる最大の障害であると考えられている。しかし、そこではもう一方の学習の要素である「質」が見過ごされてはいないだろうか。量的環境が不利な条件であれば、質的環境の改善がますます必要となる。量的環境を改善するには、時間を調整すること、宿題などの課題の量を増やすことなどが考えられるが、質的環境改善には受け身的な学習から「学習者の主体的な学習への転換、実際のコミュニケーション場面と結び付けること（ネウストプニー1982）」などが考えられる。一般的に学習環境には「教室内活動」と「教室外活動」があるが、「教室内活動」はすでに時間数がコース内で定まっており、その量的変更は難しい。したがって、学習環境の可変的要素は、1) 教室内活動の質的環境と、2) 教室外活動の量的環境、および3) 教室外活動の質的環境となる。

そこで、筆者は「学習者自身が自分の学習を作っていくようにする（古川1991）」環境を設けることで、学習の質的改善が図られ、その結果、学習者の言語運用能力が向上するのではないかと考え、その方法として教師と学習者との間での「オーディオ・テープ録音による通信（以下テープ通信）」を実行した。テープ通信では学習者が教室外で；「ひとり語り」あるいは「おしゃべり」を録音し、それに対して、教師もやはり教室外で「語りかけ」を返信として録音し、両者の間で通信を行う。これは発話時間の不足を補うための量的環境改善の手段としてだけでなく、学習者である学生と学習援助者である教師が、3分間以内の録音を通信として交換し、両者が日本語でのコミュニケーションに参加することもねらっている。同時的に場면을共有しながらの対話ではなく、テープによる通信であるために、やや間接的な対話になるが、一度で教師の録音が聞き取れなかったら、何度かテープを回したり、ま

た、その間の対話を反復し、ある程度時間の余裕を持った上でのやり取りとなる点では長所もあるといえる。以下に、背景、実施方法、考察、を述べる。

2.2. 背景

2.2.1. 口頭発表を到達目標にした日本語コース

「テープ通信」を実行した香港城市理工學院の日本語コースは、1989年に学士学位コースとしてはじまった「商業及管理學系・国際貿易専攻」の中の、副専攻としての「ビジネス・ジャパニーズ」である。「ビジネス・ジャパニーズ」の解釈にはいくつかがあるだろう。たとえば接客用の日本語や、観光案内用の日本語もその一つとして考えられる。しかし、このコースで示している「ビジネス・ジャパニーズ」は、専門分野の研究を助け、さらに「ビジネス分野で応用できるような日本語の基礎力を身につけたビジネス・パーソンの養成」を目指すものである¹。専攻の学科には「経済学」、「会計学」、「ビジネス・交渉」などとともに「日本のビジネス」、「日本の歴史」、「現代日本社会」、「現代日本式経営」などの科目があり、香港での教育言語である英語を媒介にして学んでいる。日本語は1年生からはじまり、卒業年度の3年生までの間に選択必修課目として350時間学習する（表①）。

この日本語コースでは1年の「Beginning Japanese」、2年の「Japanese for Business」の2年間で基本文型、文法項目を学習し、2年の後半から「Written Japanese for Commerce」という科目で書きことば（読む・書く）が加えられる²。続いて3年生の「Advanced Japanese for Business」では1学期(14週間)に「ビジネス会話」を中心に「読みもの」、「聴解」を各1時間ずつ合計週3時間学習し、2学期には卒業論文の口頭発表に向けて13本語での中間報告、概要作成、それらの発表練習などを行っている³。

¹ 1994年までの香港の教育制度では高等教育機関には「大學」と「理工學院」と「カレッジ」とがあり、日本の制度に照らすと、いずれも大学に相当する。そのうち「大學」は学術研究を「理工學院」は実学中心というように、その役割認識が明確である。日本語も香港大學では日本學科、香港中文大學では日本研究學科があるのに対し、二つの理工學院(香港理工學院と香港城市理工學院)では社会科学系の学部を中心に、職業と直結した形での日本語教育が行われている。「ビジネス・パーソン養成のための日本語」という概念も、1990年前後から理工學院ではじまったコースに顕著である。ただし1994年末、理工學院もカレッジもそれぞれ大學に昇格した。

² “Written Japanese for commerce”の授業では、読解教材、手紙の書き方などの自主教材で一般的な日本語の書きことばを学習し、その後で経済関係等の専門用語を含む教材を使用している。

³ 1学期で行う「テープ通信」は、2学期に教室内で「発表練習」として発展し、最終目標である「卒業論文の口頭発表」につながる。

表1 香港城市理工學院日本語コース表

学年	教科名	時間数(年間)
1	Beginning Japanese	4時間×28週=112時間
2	Japanese for Business	4×28=112
	Written Japanese for Commerce	3×14=42
3	Advanced Japanese for Business	3×28=84
		合計:350時間

コース設定の最終到達目標として、「ビジネス・コンテキスト上で使えるような日本語の習得」ということが掲げられているが、それは具体的には「ローカル・スタッフと日本人スタッフや日本の取引先との簡単な通訳を含む二つの文化、言語の橋渡しのような実用的日本語運用能力の習得」という意味になる。一方、卒業年度の第3学年に「卒業論文研究の概略」を日本語で口頭発表することが到達目標となっているが、これは専門研究の成果と日本語学習を統合した具体的な課題として設定されている。このような到達目標設定の背景には、日系企業との商取引、日系企業の華南地区進出、香港—中国—日本の合弁会社などの状況の中で、香港という所が「日本の商習慣に精通し、日本語を理解する人材」を必要としていて、それが日本語教育のコース・デザインにも影響を及ぼしている。

2.2.2. 言語運用能力からみた口頭発表タスク

まず、350時間の学習時間で、専門分野の研究発表を日本語で行うことについて考えてみたい。文型・会話が中心だった1，2年生の内容から、専門用語を多用する卒業論文の概要（原稿用紙約4枚・時間7～8分）を発表するにはかなりの飛躍が考えられる。

以下に過去のデータから、問題点をあげてみる。

- 1) 話題：日本でのビジネス、香港での日本ビジネス、中国大陸での日本ビジネス。
以上3地域以外での日本ビジネス、香港ビジネス、中国ビジネス、人事管理制度、雇用制度、マーケティング、市場開発、商品開発、異文化間問題、企業でのケース・スタディーなど多方面にわたること。
- 2) 語彙：未学習語彙の多用、乱用。
- 3) 文型：翻訳から文章を作成するため、既習事項だけでは解決できない
- 4) 談話：単文中心だった発話から文章に発展できない
- 5) 発音：漢語は発音の面で母語の干渉が顕著だが、卒論では漢語の量が飛躍的に増

え、そのため内容が聞き取りにくくなる。

- 6) 指導：テーマが多岐にわたるので個別指導が必要。教室だけでは対応できない。

口頭発表では限られた時間の中で、自分が研究したテーマについて、あるまとまった内容と分量のものを、聴衆にわかるように話さなければならない。以下に言語活動および言語表現として考えられる口頭発表の要素をあげる。

[読む・書く]

1. 日本語資料収集と読解
2. 関連語彙のリスト作り
3. 補助資料の作成（絵、チャート、グラフ、表など）
4. 日本語ワープロを使ってOHP用の資料作成
5. 原稿作成：起承転結や序論・本論。結論という形式を踏んだ文章の作成
6. 話すことを前提として書かれた文章だから「一です。ます体」で表現
7. 語彙の選択：漢語よりは聞き取りやすい和語を使うことが促される

[聞く・話す]

1. 発音の練習
2. 挨拶（始まりと終わり）
3. あいづち、ポーズ、受け答えのことば
4. 論文の題目と研究の目的、動機、方法の紹介
5. テーマの背景の解説
6. 図表や写真などの視覚資料の説明とそれを使いながらの背景の解説
7. 研究の結果の報告
8. 研究に対する自分の意見、見解を述べる
9. 問題解決や展望に対して提案を述べる
10. 試験官からの質問を聞いて、それに答える
11. 解らない質問を聞き返す
12. 突っ込んだ質問に対して、やりとりをする

[文化行動など言語外行動]

1. お辞儀
2. 聴衆に対するアイコンタクト
3. 発表の態度（語りかけなど）

[その他]

1. パフォーマンスとしての発表形式の理解

[聞く・話す]の中で、1～8までは発表前に準備できる課題であるのに対し、9～11は発表当日、試験官に聞かれた質問に対して、その場で対応しなければならない点が大きく違う。カードをみながら訂正してもらった原稿を読んだり、まる覚えさえすれば発表は一応こなせるが、質疑応答は未知の情報を含むため、それに答えられる会話能力の養成や、質問の内容が解らない時に、切り抜けるための言語的スキルなどが要求されるのである。したがって、発表内容だけにかかわらず、少なくとも日本語で会話を成立させるだけの口頭言語運用能力の訓練と養成が必要になってくる。

以上の言語活動要素から、もう一度このコースで掲げられた「ビジネスパーソンのための日本語」と「口頭発表」という到達目標について考えてみよう。専門分野の発表という点で、応用範囲としては狭く感じられる「ビジネスパーソン用日本語口頭発表」だが、それにとまなう言語活動を分析してみると、これをビジネス専攻としている大学生である学習者の言語運用の一場面としてとらえることができる。さらに積極的な見方がゆるされるならば、「口頭発表」というのは、専門研究によって「発表内容」と「発表要求」をもっている学習者が、それを発現するために日本語を用いる場面、つまり、「専門研究と日本語学習が統合されて、しかもそれが口頭(Ora1)の形で表現される課題達成の場面である」といえるだろう。そのような認識に立った場合、「口頭発表」は決して学習者の現実から飛躍した到達目標ではなくなるし、また、学習者に学習した日本語が「情報収集」だけでなく、「情報の発信」の上でも役割が果たせることを知らせる好機にもなるのである。「学習者は（中略）豊かな背景知識を備え、獲得し、使うための方法も身につけている。このすでに獲得している知識や技能を、第二言語でも使えるようにすることが一つの教育目標（谷口1991）。」という視点に立ち、専門分野の口頭発表タスクのもつ言語活動の機能を分析し、それに対応する戦略が設計できれば、むしろ、この格差が言語学習を促す作用をするのではないだ

ろうか。以上のような背景から、学習者の言語使用の必要性を把握し、目標への課題の内容を分析に立った解決方策として「テープ通信」を行った。

他方、「ビジネス・コンテクストの上で使えるような日本語の習得」は、いわば「最終目標」であり、香港地区での社会的ニーズを考えると、その方向性においては正しい。しかし、コースの中でのその完成は期待できないむしろコースではその目標に移行していきけるような基礎力を養成し、「学習者が自分で自分の学習について意思決定する（古川1991前掲）」つまり「自律的な学習」へ導くことを主眼にするべきだろう。

2.3. テープ通信の設定と実施

2.3.1. 設定

以下のような学習者を対象にテープ通信を実施した。

- 1) 対象学生： 商業及管理學系日本語副専攻、3年生（既習時間＝260時間）
人数：48名、男女構成： 男子8名、女子40名
- 2) 実施期間： 1993年11月～1994年3月までの4ヵ月間（クリスマス、新年、旧正月の休暇を含む）
- 3) 位置付け：3年生の第1学期。 この通信に続いて第2学期は口頭発表練習が中心になる。

2.3.2 実施方法

開始時に教室内で学習者に対し「DO & DON'T」の形で「テープ通信」のガイダンスを与え、通信方法を説明する。

[学生]

1. 最初に通信のガイダンスを受ける。 教師からの課題に従って約3分間日本語で話し、それを録音する。
2. 録音原稿を作文のように書いて読むのではなく、話すことを心がける。
3. 録音する内容をメモにしてそれをみながら話してもよい。
4. 文法や発音を間違えても、そのまま続ける。いい直してもよいが、録音をやり直す必要はない。
5. 話につまってもよいそのまま続ける。
6. 返却されたテープには返事とともに、次の課題が録音されているので、必ず聞いて、さらに次の録音をすること。

7. 第2回目以降の録音では、前回の録音を消さず、それに続けて録音する。

[教師]

1. 教室でガイダンスを行い、1回目の課題を全体に伝えるが、2回目以降はそれぞれのテープの教師からの返事の中に録音されていることを強調する。
2. 教師は学生の録音を聞き、カルテのような個人カードを作成し、記録する。
3. 記録では発音、文法、表現上での問題点のほか、「話の内容」をメモしておく。これは記録の意味とともに、返信時の便宜の上でも必要である。原則的に聴くのは1回だけだが、聴き取りにくいところはくり返して聴く。
4. 返信を録音する。学生の話した内容に対する返事を中心とする。3分以内。
5. 学生の誤りは必要に応じて録音の中で伝えたり、メモを渡したりする。
6. 次回の課題を与える（表2）。
7. 時間：1人の学生に対して費やす時間は平均で10分から15分ぐらいで、内訳は次のようになる。

聴き取り：3～5分

記録：聴き取り時間（聞きながらメモをとる）＋3分録音：3分以内

1クラス16名なので、1クラスあたりに教師1名が費やす教室外の時間は2時間40分～4時間であった。個人により録音時間の差があるが、通信の1往復が約2週間なので、週平均では1時間20分から2時間となる。

表2 テープ通信のテーマと課題例

	テーマ	課 題
1	身近な話題1	家族、学校生活などを紹介する
2	身近な話題2	質問に答える、不明瞭な点を訂正する
3	旅行	過去の経験の叙述、教師に対して質問する
4	思い出の写真	写真についての描写
5	最近のニュース	最近起きたニュースについて説明し、それに対する自分の意見を述べる

2.3.3. 通信の進行

課題の進行表は作成するが、学習者には配布せずに教師だけが持つことにした。というのは、この通信の目的の一つが個人の進展や興味にあわせた「個別性」にあるので、あらかじめ決まった予定を全員に提示することは避けたいと思ったからである。

この学年は1クラス16名×3クラスの48名で、担当教師は2名（男1、女1）である。テープのやりとりの際に、教師は担当したクラスを続けて受けもつ。これは文型練習やロールプレイにみられるような単発性を避け、継続的に両者での対話を進めるためである（表3）。

以上が1ユニットで、時間は2週間に要する。これをその後、5回ほど繰り返す。各学習者によって対話の内容展開が異なるが、一応、標準的なテーマを定めた。また、内容は違っても、言語運用上の課題は変えないようにした。

表3 テープ通信例

学生		教師
		教室内で課題を与える、通信のガイダンス (課題1) 家族の紹介
録音1	自己紹介、家族の紹介 学校生活、趣味、日本への旅行	録音1に対する感想・評価 (課題2) 日本の旅行の思い出 困ったことなど
録音2	日本で困ったこと	録音2への感想・評価 (課題3) 不明瞭なことばの説明
録音3	不明瞭な言葉の説明	録音3への感想・評価 (課題4) 教師に対する質問
録音4	教師に対して質問	録音4質問への返答 (課題5) 将来の希望
録音5	前回の訂正 将来の希望	録音5編感想・評価 (課題6) 最近のニュース
録音6	最近のニュース	録音6への感想・評価

2.3.4. テープ通信開始後の学生と教師の反応

1回目の録音は、やはり作文を書き、それを朗読する形がほとんどだった。課題を与えられても、まだ、教師側からのメッセージを受け取っているわけではないので、こちらの意図がのみこめない様子だった。スタイルも「です。ます調」と場面や話し相手などの社会言語的ルールに合わない「普通体」などが混じりあったりしていたが、ほぼ全員の学生が3～5分の長さの「話し」を録音していた。談話の型は「単文つみあげ」形式がもっとも多かった。

それらのテープを聞き、返事を録音するのが教師側の作業のはじまりである。録音はテープを聞いて、すぐその場で行った。そのほうが相手と話をしている臨場感があり、より対話に近づける。また、極力「ティーチャーズ・トーク」を避け、普通の話しかたを心がけた。

そして、学生の録音に対する返事として、教師自身の感想を述べ、続いて分かりにくかったところ、不明瞭だったところ、もう少し詳しく話して欲しいところなどについて次のテープで話すという課題を与える。しかし、矯正を目的とするような訂正は行わないただし、実際の録音では発音や文法で訂正や矯正をしたほうがよいと考えられる点も多かったので、録音では最小限に留め、そのかわりメモしてテープとともに返却し、注意を促した。これは、訂正によるコミュニケーションの阻止を避ける一方で、障害になるエラーを学習者に知らせるためである（訂正については、学生の反応も含めて後述する）。

学生共通の問題点については、1週間後教室でテープを返却するとき、全体に対して注意を与えた。同時に「誉める」、「はげます」ことばも、全体に対して与えた。また、それぞれへの課題はテープの中に録音されているので、必ずそれを聞いて、次の週に提出することを確認した。

2.4. 観察と分析

2.4.1. テープ通信より

(1) 借用

通信を通して以下のような学習者の「借用」のストラテジーがみられた。

①ことばと表現

教師の録音を聞いたその次の学生の録音である2回目以降、学生にみられた傾向は、教師の語り口の「借用」であった。1)会話のはじめ方、2)前回の録音に対する謝意、3)受け答えの表現、4)話題をかえる、5)会話の終わり方など各場面での表現である。とくに、1)、2)、5)「——さん、録音どうもありがとうございました」、「じゃあ、また」、「お返事をお待ちしています」、「頑張ってください」などは、ほとんどの学生の録音で、そのまま借用されていた。

②談話の過程

もう一つの「借用」は、「会話の運び方」などの談話の展開である。たとえば、相手の録音に対する礼、感想、次の録音への話題転換、という一連の展開や、話題に関連する質問の投げかけの「先生もこのような写真がありますか、それはいつの写真ですか、私に話してください」という運びなどである。また、1回の録音で話される話題の数が増えていく傾向があった。「あいさつ」、「前回の訂正と追加情報」、「新しい話題」、「終わりの挨拶」というような要素が構成され、そのつなぎには、「ところで」、「今

日は——について話します」、「じゃあ、次は」などの接続の表現、話題転換の表現を使用して1回の録音が作られるようになっていた。これは3回目以降の録音に顕著で、教師との継続的なかわりとの一つの結果といえよう。

③表情

2回目以降にみられたもう一つの特徴は、「そうですね……。」、「えっと……」などのあいづちや反応のことばが頻繁にみられるようになったことだ。その結果、話しぶりに表情が出てきた。約60パーセントの学生でこの傾向が認められた。さらに「強調」や「間の取り方」を教師の話から取りあげている者が30パーセントあまりいた。

(2) 教師に対する働きかけ

- ① 詫び： 間違えたこと、提出が遅かったことに対する詫び。
- ② 訂正： 前回の録音で間違えたことの訂正。
- ③ 要求： 自分の録音の間違い、発音に対する訂正を求めるものが多かった。

(3) 訂正について

「間違えてもいいからどんどん話す」という教師側の意図は汲めても、やはり教師との会話で訂正を要求するのは、学生の立場からは自然な要求だろう。「訂正はしない」という方針を、教師側の2回目以降の録音からは、最後に話題を切替えて、「……じゃあ、発音で注意するところを少し話します……。」と注意事項を加えることにした。その結果、毎回与えられるテーマが違うため、語彙やいい回しの間違いはどの録音にもあるが、回を追うごとに発音は明瞭になっていったし、対話らしさも増していった。

(4) 発音

発音指導はL.L. (教室) の授業などで行っているが、テープ通信により個人別指導の機会が増加した。これは学生各自の発音上の問題点を自覚させる上で、効果が認められた。

(5) 教師側からの発見

もう一方の参加者である教師側からみると、過去に発音矯正の目的で学習者にテキストを録音させた時は、作業は訂正の繰り返りで単調であったが、「テープ通信」では、学習者1人1人の反応に応じることになるので「おもしろさ」が先に立ち、1人对多数(16~32名)と通信しているのにもかかわらず、積極的に対話に参加することができたのが一つの発見だった。

表4 教室内発表練習

テーマ	課題とスキル	日程
1. 思い出の写真	教室内発表(聴衆15名+教師)5分間 いつ・どこ・だれ・どんな等写真の説明、発表の構成、質問に答える	2月中～3月中
2. 卒業論文研究中間報告	専門用語、キーワード、原稿作成、5分間 教室内発表、題目、現状報告、予定、質疑応答、 原稿添削(教師)	3月中～4月初
3. 口頭発表予行演習	グループ別発表(聴衆4～5名)、5分間 発表前面談、インタビュー(教室外)、級友からの評価	4月中～4月下
4. 卒業論文口頭試問	個人発表、8分 聴衆=試験官、質疑応答(日本語5分+英語10分)	4月下～5月初

2.4.2. 卒業論文口頭発表の録画資料から

1学期の間、約3ヵ月間にわたりテープ録音をして、教師と学習者の間で通信をしてきたが、その後そのフィードバックとして、また、最終の口頭発表の練習として、教室内で発表する課題が加わる。つまり、テープでは1対1だった対話が、教室発表では1対多数という形に発展するのである。この時期では、テープ通信と教室内発表が並行して行われるが、その後発表が中心になる。また、これは学年末にある卒論の口頭発表の準備期間にもあたるので、話題も「身近なこと」から「やや公的なもの」や「研究に関連するもの」に移行していくことをねらい、発表課題を表4のように決めた。

教室外活動として行ってきた「テープ通信」は、学生の言語運用能力の向上にどのように影響を与えているのであろうか。筆者は過去3年間、同じコースで日本語と卒業論文口頭発表を指導し、それぞれの学年で「卒論口頭発表」をビデオ撮影した。その録画資料の中から「テープ通信」を経験しなかった学習者グループ(1992-93年度生)と、「テープ通信」を受けてきた学習者グループ(1993-94年度生)との比較を試みた。サンプルの変数は「テープ通信の有無」であるが、それを1)言語運用能力向上のためのストラテジーと、2)カリキュラム開発の一環としての二つの角度から考察した。1)の考察に当たっては、「概要発表」と「質疑応答」からなる口頭発表の中で、とくに「質疑応答部分」を取り出し、質問に対する答えの談話の型を比較してみた。質疑応答部分を対象に選んだ理由は、概要発表部分が周到に準備されたものであり、本人の話しことばとしての運用能力が計りにくいのに対し、質疑応答部分は準備したとしても100パーセントではなく、未知のやり取りを含むため、話者の運用能力がより明確になるからである。「テープ通信」を経験した学生の談話の型に発展の形跡が

みられれば、このアプローチが学習者の日本語運用能力をひき上げるうえで、効果があることが証明できるのではないかと考えた。

表5 口頭発表結果

項目	内容	テープ通信 なし(%)	テープ通信 あり(%)
1 発表のスタイル	自分で話す	4	12
	暗唱を交えて話す	8	12
	カードをみながら話す	20	45
	79～50パーセント、カードを読む	52	34
	80～100パーセント、カードを読む	16	6
2 質疑応答	準備できる質問に答える	89	100
	未知の質問に正しく答える	29	64
	未知の質問に正しく答えられない (質問を取り違えて答える)	71 (39)	32 (45)
	(意味が解らず答えられない)	(31)	(55)
	3 談話の型	単語レベルの返答	16
	単文レベルの返答	52	18
	単文のつみ重ねの返答	16	27
	複文レベルの返答	10	23
	段落レベルの返答	6	25
4 受け答え	そうですね、ええ、えっと、等	35	45

表5によると、1「発表のスタイル」は言語運用能力からみると「自分で話す」がもっとも高く、「80～100パーセント、カードを読む」が低いものである。また、3「談話の型」は単語→単文→複文→段落の方向で言語運用能力が高いと判断される。「テープ通信なし」では16パーセントあった「80～100パーセント、「カードを読む」が、「テープ通信あり」では6パーセントに減少し、反対に「自分で話す」が増えて「暗唱を交えて話す」とあわせると「話す」は24パーセントに達している。2「質疑応答」では「準備できる質問に答える」が中心だったが、「テープ通信あり」では「未知の質問に正しく答える」割合が伸びた。未知の質問は学生の力に従って与えられなかった場合もあった。「談話の型」は、「テープ通信あり」ではほとんどの場合「複文」あるいは「単文のつみ重ね」レベルに達していた。また、25パーセントの学習者はかなりまとまった量の文章を構成して意見を述べていた。

"American Council on Teaching Foreign Languages (以下、ACTFL)"の言語運用能力査定基準に従って行われるインタビューでは、さまざまな角度から質問や課題を与え、30分間で被検者のその外国語での運用力を査定している(牧野1987、鎌田1990)。ここでは

ACTFL作成の査定基準から言語運用スキルとレベル評価を用い、テープ通信の言語運用能力に対する効果をみたい(ACTFL 1986)。

この査定基準に照らすと、「テープ通信」の有無による学習者の言語運用能力上の格差がわかる。特に「談話の型」では、「テープ通信なし」は「中級前半」レベルの「語・句」から「単文」レベルだったが、「テープ通信」を受けた学習者は相対的に「談話の型」に発展がみられ、「複数の文からなる文章、段落」を構成していた。ある一定の長さ以上のまとまった内容を話そうとすれば、当然、段落レベルで話が展開されなければならないし、それを構成する力がなければ、課せられた機能が果たせない。以上のことから、テープ通信後の学習者の運用能力は中級から上級の領域に近づいたといえるだろう。

表6 ACTFL 作成言語運用能力基準

	中級	上級
機能・タスク	単純な応答ができる 普通の状況が処理できる	説明・叙述ができる ひねくれた状況を処理できる
談話の型	単文がつくれることである	段落＝連分
脈絡・内容	日常的な脈絡・身近な内容	一部Formalな脈絡 具体的な事実関係

2.5 考察

(1) 学習者の自己表現の場としてのテープ通信

まず、冒頭の仮説で述べた、「学習者が日本語で発話できる環境を設けることで、学習の質的環境が改善され、その結果、学習者の言語運用能力が向上する。」という点について検討する。「テープ通信」で学習者がはじめに提供していた情報は「身近なこと＝自己の体験や自己の周辺の事実」であった。ここでは、聞き手と話し手（教師と学習者）の間には、インフォメーション・ギャップ（家族について、思い出の写真について）があり、その結果、情報のやりとりが成立している。この作業意図は、学習者の内在する言語表現能力の活性化（谷口1991）である。つまり、教室活動を通じて得た日本語を、身近なことを題材に表現することで、活性化させるのである。それに対して、最終段階で行った口頭発表の場面で発信し

ていたのは、「自己の興味に基づいて、調査、研究を行った上での知識に基づく情報」だといえる。テープ通信の後半から、発表練習にかけて、学習者は教師とのやりとりを通じて、自己に内在する情報や、自己の思考を通じて創造した情報の提供、発信を促されている。つまり、この段階で学習者をとりまく「日本語」のながれが、従来の「入力」方向から、「出力」の方向性を持つことになるのである。以上のことから、「テープ通信」が自己紹介から思考過程の表出に至る「自己表現の場」を提供していたことがわかる。

(2) 言語運用能力面で

次に、「テープ通信」の言語運用能力面での影響をみてみよう。テープ通信や教室内発表の活動を施したグループも、それを受けなかったグループも、学習時間その他の背景は同様である。したがって両者のVariable (変数) は「テープ通信の有無」ということになる。言語運用能力の面から「テープ通信」の効果を考えて、「談話の型」で発展がみられた。とくに、意見を述べるタスクを与えられた場合、「回避」だけではなく、自分のもつ語彙と文型を駆使して話をし、「切り抜けよう」とする態度が顕著であった。「やりとり」のレベルで質疑応答をこなしていた学生も、少数ではあるがみられた。これらはテープ録音の時、教師との通信でも「朗読」ではなく「話し」に近かった学生たちで、テープ通信とその応用場面である口頭発表との間に、話題や内容には差があるが、言語運用の面で相関関係がみられた。口頭発表を総合的に評価すると、テープ通信前に比べ、テープ通信後はグループ全体の言語運用能力の平均が高くなっていた。

しかし、使用場面が口頭試問という特別な場合であるのと、一つのテーマについて周到な準備が可能であることを考えると、学習者の総合的な言語運用能力をこの資料からは測れない。また、「談話の型」という形ではなく、「談話能力の養成 (岡崎1987)」という意味では、「話順獲得後まとまった話の構成をさせる」段階に留まっているといえる。ただ、外国語を習得する途上で、運用能力を向上させるための「タスク」としては、テープ通信から口頭発表への一連の作業の結果が認められる。

(3) インターアクションの場として

「異文化理解」を目的にした、学習者と教師間での日誌によるジャーナル・アプローチで、倉地(1992)は学習者の日本語力向上の原因を「学習者が自然(Spontaneous)に自己表現できる学習環境を整える」ことによって、学習の「質的な(Qualitativeな)次元が高まり、結果として語彙が増え、文法的なミスが減少した結果、複雑な構文や表現を習得することができた」と分析している。このアプローチでは学習者と学習援助者間に生起する二者間の相

相互作用（コア・インタラクション）の重要性」を強調しており、それが副次的に、このような「質的向上」を促しているという。「ジャーナル・アプローチ」では書きことばを媒介にしたインターアクションの設定であるが、本稿で扱っているテープ通信では「話しことば」の環境設定を試み、言語運用能力への影響を考えてみた。また、縫部は「インターアクションとは人と人との間で交わされる心理的接触と相互交流の総体のことである」と定義した上で、インターアクションの実態を分析することで授業の質の評価を試みている（縫部1991）。テープ通信を通して学習者が「借用」のストラテジーにより習得していった言語活動は、教師と学習者とのインターアクションの結果であり、テープ通信がその場としての機能を果たしていたことが認められる。

（4）日本語コース上の位置づけ

①実行の時期

次にコース上での「テープ通信」の位置づけを考えてみる。1、2年生で基本的な文型や語彙を学習し、第2学期の書きことばの授業では新聞講読や手紙の書き方を学習する。この通信を行った3年生では第2学期に口頭発表がある。したがってこの「テープ通信」は、3年生のコースの中でわずか3～4ヵ月間しか行わなかったのだが、その方が学習者にとっても学習の目的が明確になるし、また繰り返しによって新鮮さが失われることもなく、効果が現れやすいと感じた。

②統合的なコース活動の中で

口頭発表で、「テープ通信」の効果を認めることができたもう一つの要因は、2年の「Written Japanese for Commerce」と、それを受けて行われた3年次講読での「日本語の書きことば＝日本語で書かれた情報」の処理と導入である。つまり、日本語話者が普段、書かれたもので情報を獲得しているように、学習者は時事問題、現代日本社会、文化事象、ビジネスなどについて日本語で書かれたものから情報を得る。そして、それを自己の中で処理、熟成し、専門研究と結びつける。その上で、学習者が得た情報や考えたものを発現する場として、「テープ通信」が設定されたのである。もちろん、そこには専門科目で学習した知識の効果も見逃せない。それを以下にまとめてみる。

- ① 専門科目に対する内容の理解と思考
- ② 書かれた日本語での情報の導入
- ③ 日本語での内的情報（感情・知識・思考）の発信

従来のカリキュラムでは①と②は行われていたが、③の「発信」をする場は存在しなかつ

た。ところが、「テープ通信」では「身近なことの表現」からはじまって、次第に①や②の内容を含むタスクが与えられ、それを口頭で表現するようになる。そこで、蓄積されていた情報の発現を促し、自律的な学習を招いて、結果的に日本語使用の質的向上も導いたと考えられる。

ただし、逆の方向からみると、i や ii のような学術的な内容だけにかかわらず、何らかの情報のインプットの背景がなければ、「テープ通信」の効果には限界があることも予測できる。言い換えれば、「テープ通信」は発音や話し方の練習としてとらえるよりも、総合的な学習のインプットとアウトプットが交流する表現の場と考えた方が、より高い効果が予測できる。それにはインプットの内容についてのカリキュラム開発が求められるのである。

3. おわりに

外国語教育の目的が多様化する中で、文型や、講読、翻訳といった教室内活動だけでは、具体的な目標に到達することは難しい。しかし、情報の獲得という一方向だけでなく、学習者自身の発話という逆の方向づけをすることで、学習は循環し、螺旋的な自律的学習への力が働く。そのためには学習者と学習援助者である教師との、言語を通じた場の共有が重要な鍵になるだろうし、また両者がコミュニケーションを成立させるために積極的に参加することが必要だと筆者は考えている。

具体的な成果を、しかも短期の内に求める傾向のある香港の学習者にとって3～4カ月のこのテープ通信は、新鮮だったことも手伝って、効果的に用いることができた。このテープ通信の実行方法や応用については、さらに開発を続けなければならない。また、時間的、距離的に離れている間でも実行できるものなので、通信教育で日本語を学習している学習者に対しても応用できるだろう。今後は発音、談話能力、発話内容などを含めた総合的な言語運用能力習得に対する影響について、実践を続けながら考察していきたい。

参考文献

- 岡崎敏雄(1987) 「談話の指導 —初～中級を中心に—」 『日本語教育』 62号.
- 鎌田 修(1990) 「Proficiencyのための日本語教育—アメリカにおける「上級」の指導」 『日本語教育』 71号.
- 倉地暁美(1992) 『対話からの異文化理解』 勁草書房.
- 谷口すみ子(1991) 「思考過程を出し合う読解授業：学習者ストラテジーの観察」 『日本語教育』

75号.

縫部義憲(1991)「日本語授業の「人間化」の工夫—外国語相互作用分析システムの利用」『日本語教育』75号.

ネウストプニー、J. V. (1982) 『外国人とのコミュニケーション』岩波書店.

古川ちかし(1991)「教室を知ることと変えること—教室の参加者それぞれが自分を知ること変えること—」『日本語教育』75号.

牧野成一(1987)「ACTFL言語能力基準とアメリカにおける日本語教育」『日本語教育』61号.

ACTFL. 1986. *ACTFL proficiency guidelines*.

Brown, James Dean. 1988. *Understanding research in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hatch Evelyn. 1992. *Discourse and language education*. Cambridge: Cambridge University Press.

McCarthy Michael. 1991. *Discourse analysis for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

第Ⅱ章 文脈を描く―越境と自己変容―

2節 事例②～⑥

2.2. 事例論文③ 言語教育における「対話」と自律学習

1. 序:学習援助者としての教師の役割

日本に居住する目的で、いわゆる「第2言語」として日本語学習する人々、また、留学など、何らかの目的のために短期的に滞在しながら、「外国語」として日本語を学習する人々と異なり、海外での日本語の学習者のほとんどは、日常に日本語にさらされることも使用することもなく、習得目標外国語の日本語を学習している。そのほとんど唯一といってもよい日本語との接触場面が、教室であり、それを教えている教師との接触である。その意味では教師の役割の大きさを、あらためて考えさせられる。

教室が学習活動の主な場面であるとする、①学習時間の数量、②学習活動の内容、③教室外活動の内容（質）と時間数（量）などが修得上での問題として考えられる。教室内では実際の言語使用場面を導入するために、「ロールプレイ」がしばしば用いられるが、目標言語でのコミュニケーション能力（Communication Competence）を養成する目的で、この方法はある程度効果的な活動だと考えられる。ただし、教えられた言語運用技術を身につけるために「プレイ」する以外に、果たして学習者は目標言語を使用することはできないのだろうか、という疑問が残る。いい換えれば、学習している言語によりその場면을演じるのではなく、学習者本人自身が参加し、主体となるような言語運用場面は実現できないのだろうか、という疑問である。

学習者が体系的に目標言語によるその言語以外の授業に浸りきる「イマージョン・プログラム」は、このような現状を打開するため試みの一つであろう。ネイティブ・スピーカーを教室に迎える「ビジター・セッション」や、「語学合宿」などはその例として、しばしば紹介されている（ネウストプニー1982、1991、1992、村岡1992）。これらの活動を通じて学習者が知るのは、ネイティブ・スピーカーの話す目標言語の様々な使われ方だけでなく、ことばの使用に関する社会的ルールなど、実に立体的なことばの実相であろう。さらに見逃せないのは学習者が目標言語を使用し、それによって相手との意思疎通が成立した、という達成感である。長いサイレント・ピリオドをぬけて、学習の実践の機会を与えられたという開放感だけでなく、学習者の達成感はさらなる学習の大きな動機づけとなる。

一方、学習者の身近にいる教師について考えてみたい。日本語を教えている教師は、ネイ

ティブ・スピーカーか、それに近い日本語運用能力を持つ日本語話者が多いが、このような教師が「プレイ」ではなく、また、教授するのでもない形で学習者と接触することはできないのだろうか。岡崎・西川は教師の専門性について「一定の学習項目を提示しその効率的定着を図る形の専門性の追求」が必要であるとしながら、他方、教師は「その限界について自ら問い、学習者が自らの責任において学習していく事が可能だと捉えること」が重要だとし、学習者の「自律的学習」援助者としての教師の役割を説いている（岡崎・西川1993）。また、日本人学生と外国人学生との異文化学習の「対話的問題提起学習例」をモデルに、「学習者と教師（を含めた日本人）という二つの動因を持ったダイナミズムを備えた教育・学習過程が実現されること」、そこから両者が「明確、明示的な相互交流＝やりとりが可能となる」と両者の相互交流を強調しているとしている。

学習援助者と学習者、二者間の相互作用について考える時、「ジャーナル・アプローチ（倉地1992）で示された「コア・インターアクション」の担い手としての教師の役割に注目しなければならない。「コミュニケーションそのものの深層構造（中略）を重視した教育活動を展開させるためには（中略）、接触の機会を拡大するだけでなく、接触の深化（異文化接触に伴う相互作用の深化）」を追求する必要がある、両者の相互作用の場としての「対話」が核となる。さらに、目標言語との単なる「接触量の拡大（量）だけが必ずしも接触の深化（質）に結びつくとは限らない（倉地1992、前掲書）」という観点に立つと、言語習得と「学習の質」をとりまく問題と教師の学習援助者としての教師の役割の重要性は、国内、海外等の学習の場所を問わないと結論づけられるだろう。

以上のような「学習援助者としての教師の役割」、また「学習者と援助者の対話の重要性」に注目し、筆者は過去3年間にわたり、のべ約150名の学習者を対象に「テープ通信」という方法で学習者とその学習援助者（教師）との日本語使用場面をつくり、両者のインター・アクションによって学習者の目標言語における言語運用能力の向上を試みてきた。「テープ通信」は教室、学習時間数、教材、教師、学習者、言語学習上の要素については現状を受け入れ、その環境で上述したような「学習者、学習援助者の相互交流」を旨とした学習活動の試みである。そこでは教師も学生も互いに1個人に戻り、1対1の間で日本語によるオーディオ・テープ録音を交換している。

本稿ではその実践例を紹介し、さらにその活動を通じて、

- 1) 学習者と学習援助者の間にどのようなインター・アクションがうまれたか
- 2) 学習者の言語習得のどの分野にどのような効果があったか

3) 「テープ通信」は「対話」の場となっていたか
について考察する。

2. テープ通信

2.1 背景

2.1.1 日本語による言語行動

「テープ通信」を行った対象学生は香港城市理工學院（現、香港城市大學）3年生（卒業年度生）で、国際貿易専攻、日本語は副専攻として通信までに約260時間学習している。約48名のうち、3分の1ほどの学生が夏休みに2週間ほど、研修旅行やホームステイをしたほかは、教室活動を除いては日本語との接触はない。3年生になってからはカリキュラムの上からも卒業論文研究のための学習活動が多くなり、日本語は1週間に3時間となる。学習者の学習目標は「日本－香港－中国の間でのビジネス・コミュニケーター」である。そのためには、ビジネスの場面で大いに自己表現し、自己の能力を発揮するべく、言語能力を養うことが必要である。英語や中国語、日本語によって導入された知識を現実のビジネスの世界で「日本語で」応用していくためには「口頭外国語運用能力(Oral Proficiency)」が欠かせない。しかし、現実の会話能力は目標とは著しく離れている。

ところで、学生の日本語言語環境を省察してみると、実情は以下のように極めて偏ったものであることがわかる。

- 1) 教科書に書かれた「会話」の（文字による）視覚による導入
- 2) 会話の練習用テープによる聴覚による導入
- 3) 文型導入目的のためのビデオ（視覚・聴覚情報）
- 4) 読解授業で使う「生の」書きことば
- 5) 授業中の日本語教師の発する日本語
- 6) 教室外で単発的に交わされる日本語教師との会話
- 7) 個人的興味で聞く日本語の歌謡曲
- 8) 個人的興味で読む書籍、新聞記事
- 9) 個人的興味で見る日本語の映画、ビデオ、マンガ、アニメーション等

1)～6) はいずれもそれぞれの目的に応じた言語行動で、学習上、この基本線は省略で

きない。7)～9)は学習者の興味に応じたもので、これは学習の動機づけとなっているが、教師のコントロール枠からは外れている。一方、学習者は、①「ビジネスや経済、専門分野等のための日本語」あるいは、いわゆる②「『シチュエーション・ダイアログ』など想定場面での日本語」ではなく、③「普通の日常的な日本語」とは全くといってよいほど接していない。①や②は教科のカリキュラムのなかにされ導入、①は主に知識として、②は主に「聴き取り」や「会話練習」「ロール・プレイ」等として盛んに取り入れられている。しかし、学習者自身、いわば「わたし」のための使用場面が果たしてどの程度あるのか。自己の存在と乖離した状況で、はたして自己表現をするための言語能力を養えるのだろうか。

2.1.2 談話能力

筆者は1992年～1993年にかけての半年間に 'American Council on Teaching Foreign Languages (以下 ACTFL)' のインタビューによる外国語運用能力 (Foreign Language Proficiency) 査定のテスト養成活動の一環として、香港地区で約40人の日本語学習者にインタビューを行ったが、その結果、「香港の学習者は総じて『ひとり語り』などのタスクに対して反応は弱く、段落を内包するような談話は成立しにくい」という報告したことがあった (上田1993)。これは「単語一単文一段落一談話」へと発展するべき口頭言語運用能力 (ACTFLの基準による。牧野1987、1993、鎌田1990)が、ある段階から開発されていないこと、あるいは停止していることを意味する。

そこで、この「テープ通信」により、教師と学習者が交互に「ひとり語り」を録音、交換し、それを継続的に行うことで、学習者の日本語での「はなし」に対する躊躇をとりのぞき、談話能力を養いたい、と考えた。同時に学習者と教師とが「わたし」と「あなた」として対話する場を設け、特別な場面設定ではない、普通の「はなし」を試してみる必要があるのではないかとも考えた。そして、日本語を2.1.1の1)～6)のような学習の場面だけのものではなく、学習者自身を表現できるもの、学習者自身とかけ離れたものではない行動言語の一つとして、認識できるきっかけとなることを望んだ。

この通信の進行は

- 1) あるまとまった量の日本語を学習者に続けて話させ、聞かせる。
- 2) 身近な話題から始め、徐々に抽象性を持つ話題に発展させる。
- 3) 進度は一応の基準を設けるが、あくまでも個人のペースに合わせたものとする。

と定めて進めた。

2.2 実施方法

2.1.1 ガイダンス

開始時に学習者に対し[DO&DONT]の形で「テープ通信」のガイダンスを印刷物として手わたし、また、口頭でその方法や主旨を説明した。そこでは「あなたと私の間で取り交わすテープであること」従って「個人的なもので、公開を目的にはしていない」、そして「提出が遅いことが減点にはならない」ことなどを強調した。学生に与えた指示は以下のようなものである。

- 1) 課題に従って約3分間日本語で話し、それを録音する。
- 2) 録音に際しては原稿を「読む」のではなく、「話す」ことを心がける。
- 3) 録音する内容をメモにして、それを見ながら話してもよい。
- 4) 文法や発音を間違えても、そのまま続ける。いい直してもよいが、録音をやり直す必要はない。話に詰まってもよい、とにかく続ける。
- 5) 返却されたテープには教師からの返事と共に、次の課題が録音されているので、必ず聞いて、次の録音をする。その際、前回分を消却してはいけない。

ガイダンスでは2) や4) のように、この録音の目的が「美しく読み上げること」ではないことを強調した。個人のペースで通信を進めることは、一見、無秩序のように感じられるが、通信の進行には学習者の責任があることを自覚させる利点もある。5)で記録をとるよう録音を継続的に保管させたのは、通信が単発のものではないことを学習者に促すと共に、学習者自身が自己の日本語をモニターできることもねらった。また、教師の録音もくり返し聞くことができる点も特徴の一つである。テープは基本的に2～3週間で一往復である。

2.2.2 話題とフィード・バック

対象の学年は1クラス16人×3クラスの48人で、担当教師は2名。テープのやりとりは一人16人～32人行うことになる。通信は担当した学生を続けて持ち、両者の継続的なやり取りを重視した。

話題は身近なものとして「自己紹介」「家族紹介」などから始め、「趣味」や「旅行」

「将来の希望」「描写」「最近のニュース」から「専門分野研究」についてと発展させる。学期の最終段階で卒業論文の口頭試問があり、その時には学生は日本語でその概論を発表しなければならない。このテープ通信が学習全体のカリキュラムで、ある種の強制力があるとすれば、この到達目標に起因するものである。タスクの進行表は作成したが、学習者には配布せず、教師（教師間）の目安にした。ちょうど中間にあたるころ「写真」をテーマにして、それにまつわる思い出などを教室で語らせる。休みあけの頃なので、この時期から録音してきたことの中から、教室内での発表へと発展させる。

2.2.3 教師の作業

学生の第1回目の録音では、作文を書き、それを朗読するものが圧倒的だった。まだ教師側からの録音メッセージを受け取っているわけではないので、会話を始める方としては当然かもしれない。談話の型は「単文のつみ上げ」が最も多く、接続語はほとんど使われていなかった。ポーズもあまりなかった。

教師は学習者のテープを聞き、返事を録音する。テープを聞きながら、話題、内容、間違い（文法、発音など）をメモする。これは学習者の個人カードとして保管し、次回の参考にする。返事はその場で録音する。その方が相手と話している臨場感があるからだ。「ティーチャーズ・トーク」は極力避け、ノーマル・スピードで話す。教師の録音の内容は、①録音内容に対する返事、②教師の感想、③学生の録音で不明瞭なところを指摘し、④次の録音で3.の訂正を求める。また、⑤内容に対して更に深く質問する、⑥次の課題を与える、である。

訂正、矯正についてはメモに書いて注意を促したり、特に発音でわかりにくいものは主体となる録音を一応終えた後で、「では、今から発音について注意する点を言いますので、よく練習してくださいね」と切替えて録音する。これは録音の目的が「はなし」あるいは「対話」であり、発音矯正ではないからである。

以上が録音の1ユニットで、これを少なくとも4往復、多い学生で7往復ほどする。各学習者によって進度も内容展開も異なるが、標準的な課題も設定して教室でのフィード・バックの材料とした。

2.3 実施例一学生Sの場合

以下はある女子学生「S」との「テープ通信」の一例である。はじめに15秒ほど音楽が流

れ、筆者はテープを間違えたのかと驚かされたが、すぐにこれは学生のお話の一部であることがわかった。（ ）内は筆者が加筆。

S1: (音楽が流れる)

こんにちは、上田先生。この歌を知っていますか。ウーン、この歌の名前は「やまばと」です。これは、私の、大好きな歌ですね。私はあなたの学生なので、私の資料を知っていると思います。実は、自己紹介をたくさんしましたね。今度は私の家族について、話してもいいですか。(ポーズ)
私は家族と一緒に、住んでいます。兄弟は3人です。姉がひとり、妹が一人、それで、弟が一人です。しかし、兄がいませんね、これは残念だと思います。家族の中で、父と母と姉と妹と4人が仕事をしています。姉は銀行ではたらきしています、、はたらいています、すいません。妹は貿易会社で働いています。弟は14歳です。それでフォーム2の学生ですね。私はサッカーが好きです。ウーン、でも香港にはサッカーが好きだ女の人は、少ないです。私も弟も、サッカーが好きですから、趣味が同じですから私たちの感情がいいですね。ああ、、いま、時間は3分ぐらいです。今度はここで終わります。さようなら。ありがとうございます。

T1:

Sさん、どうもありがとう。とても上手な録音だったので、私も聞いていて、とても楽しかったです。一番始めの歌は「やまばと」ですか？じゃ、もしかして山口百恵の歌ですか。歌っている人は誰ですか？私も初めて聞きました。Sさんもこんな日本の歌を聞くのが好きですか？今好きな歌手がいますか？そうですね、家族の話では、弟さんとSさん以外の人は、もうみんな働いていらっしやるので、じゃ、きっと家の中は忙しいでしょうね。えー、サッカーの出てきましたね。今、日本でもサッカーがとても人気があるんですよ。えー、Jリーグとって、聞いたことがありますか。日本でもいろいろなチームがあって、えー、それに、女の人にもとてもファンが多いようです。香港では、サッカーが好きな女の子は少ないという話でしたけど、どうでしょうね。サッカーのプレーヤーもとても人気があるそうですよ。わたしはまだ見たことはないんですが。

じゃ、次のテープの中では、さっき話した歌のことや、そうですね。Sさんは来年から仕事をしますよね？えー、たとえば、どんな仕事をしたいと思っていますか。何かそんな将来に対する希望があれば、そのことについて話してください。じゃ、また。録音はとても上手にできていたと思いますよ。

S2:

こんにちは、上田先生。先生はいろいろな質問をしましたね。先には、日本の歌について答えま

す。私は歌を聞くことが大好きです。英語の、広東語の、日本語の、中国語の、さまざまな歌を聞くことが好きですね。日本語の歌は、メロディーがいいですね。しかし、歌の意味が(笑いながら)全然解りませんね。昔、近藤マツ、、あつ、あそうそう、近藤マツチは知っていますね、それに、「Chwig Sum Ming Choi」あ、日本語で「なかもり、、」なんですか、日本語で知りませんね。中国語でChung Sum Ming Choi、あの、Chung Sum Ming Choiの歌が一番好きです。しかし、今、新しい日本の歌手が知りません。

ああ、そうですね、サッカーについて、とても残念ですね。日本国のサッカーチームは、今度アメリカに入って、ワールド・カップに参加することができませんね、先生、このニュースは知っていますか。それで、このチームは、それで、このチームは、今度は頑張ってくださいね。

あの、ところで、私は、私の将来の仕事について、ちょっと、まだその問題を、考えませんね。しかし、日本語を勉強したり、日本商業を勉強したり、それで、私は日本の会社で働きたいですね。また、将来の仕事は、日本語を使ってみたいです。それだから、今、私はもつ(ママ)、日本語をもっと勉強します。しかし、しんぼ、しんぼがないで、とても心配ですね。うーん、、そうですね、はい、いま、ここで終わり、どうもありがとうございます。

T2:

Sさん、どうもありがとうございました。最後に、あなたは「進歩がない」と言っていましたが、いえ、いえ、大変進歩があります。えー、前の録音もうまいなあ、と思いましたが、今度も、もちろん、間違っているところはありますけれど、上手に話せるようになってきていると思います。心配しないでください。毎日、毎日、進歩していると思いますよ。

日本の歌詞、台湾の歌手、中国の歌手、私もいろいろな歌手の歌を聞くのが好きです。ただ、近藤マツチ、真彦の歌とか、Chung Sum Ming Choi、Chung Sum Ming Choiは「中森明菜」、「なかもりあきな」の歌は知りません。もちろん近藤真彦も中森明菜も知っていますけど。歌は知らないんですよ。で、それで、私ね、最近の日本の歌を聞いても、あまり解らないんです。ことばも速いし、内容もよく解らないのがあるんですね。だから、わたしもSさんも同じ、メロディーはいいと思うけど、歌詞は全然解りません。

えー、ところで、サッカーの話がありましたね。サッカー、日本のチームがワールド・カップに出られないというニュースを私も聞きました。残念ですね、でも、日本はサッカーが始まったばかりだから、またチャンスがあるでしょう、ね。

えー、それから将来の希望は日本の会社で働きたいと話していましたね。そうですね、日本の会社に入れば、日本語を話すチャンスもたくさんあるかもしれませんね。でも、なんですか、香港の会社

と違う点もたくさんあると思いますから、ま、どこの会社難しいことがあると思いますよ。いろいろなチャンスもあると思うけれどまた、日本の会社に入るチャンスがあれば、その所を観察してください。じゃあ、次のテープでは、私に質問してください。貴方からの質問を待っています。

S3:

今度は先生に質問を聞くことです。ここまで、私は一つ問題を聞きたいです、あの、この録音の練習は、本当に助けとなりました。しかし、私たちは、あの、、実は、大部分の学生は、ほとんど先に台本を書きましたね。私はそんなものはよくないと思います。(強い調子で)あの、実は録音の練習は、日常の日本語を話す練習ですね。けれども、日常の会話の中に、台本を書くことをしませんね、それで私は、毎度台本を書くかどうか、わかりません。先生はどんな意見がありますか。私に教えてくださいましたね。(ポーズ)アーン、あの、何ですか、あの(ポーズ)

はい、ところで、今週は私はとてもたのしかったですね、夏休みに日本へ行きました、先生はキャンセルダイア、え、いえいえ、関西学院大学の訪問を覚えていますか。私はトノさんと知りあいましたね。あ、先月、私はトノさんに質問書に答えることを頼みました。今週は日本からトノさんの手紙と、答えた質問表をもらいましたね。それで、私はとても楽しかったです。うん、ほんとです。それから、あ、っと、また、私はとのさんに感謝状をやるつもりです。それから、感謝を表して贈り物を送ることが必要ですか。機会があれば、もう一度日本へ行きたいです。はい、ここで終わり

T3:

Sさんの質問に答えたいと思います。あの、はじめの質問ね、とても、あの、私にとっても、とてもいい意見でした。ほとんどの学生は台本を書いているということにして、私もテープを聞けばだいたいそれは解るんですけど、Sさんのいうとおりね、会話の時は普通は台本を書かないから。ただ、皆さんやっぱり準備するとき、何にもないと話しにくいと感じる学生もいるかもしれませんね。その場合はしかたないかもしれないなあ、と思うんです。まあ、Sさんが全然台本を書かないで話しているんだったら、ぜひそれを続けてください。えー、私にそういう皆さんの意見を教えていただけると、助かりますので、また、よろしく願いますね。

それから、関学の、関西学院大学の友達とえー、連絡をとっていると言うことで、これも私にとって、とてもうれしいことです。日本の学生がSさんのリサーチの助けをしてくれているんだったら、とてもいい結果が出るだろうなと私も思います。ただし、関学の友達の名前が私ちょっとよくわかんないんですよ。トノさんですか？

それはあの、名前ですか、それとも姓ですか？どっちなんでしょう。あの、私、ちょっとよくわかんない

ので、次のテープではっきり教えてくださいね。

それから、贈り物が必要かどうかということでしたけれど、私は、いらなと思います。で、あの、Sさんがお礼の手紙を書くということでしたね？それでもう十分だと思います。だから、あの、礼状を書いて、あるいは、あのカード、サンキュー・カードのようなものでいいですけどね。それで十分じゃないですか。もしも、贈り物を送りたいと思ったら、本当に簡単なものでいいと思います。あの、もしも凄く高いものをもらったら、日本人の学生はきっとびっくりするとおもいますよ。

えー、でもまあ、あの、そうやっているいろいろと日本の学生と連絡を取れるということとはとってもいいことだと思います。

じゃあ、次のテープではね、Sさんの「思い出の写真」について話してください。それはいつの写真ですか、どこの写真ですか、どんな思い出がありますか？そういう話しをしてくださいね。お待ちしています。

2.4 通信の分析

以上のような通信を「録音の構成」「内容」「正確さ」「談話の型」と「学習ストラテジー（学習方略）」の面から見ることにする。学習ストラテジーは、R. Oxford(1990)のモデルに習い、用語もそれに従った。

[S1の録音]

構成：音楽を入れるという工夫をしている。これでうんとリラックスした状態がうまれ話題にも入りやすい。この録音に対するSの積極的な姿勢がうかがえる。全体的に流れはスムーズ。自分で話している。

内容：課題の(自己)紹介をなんとかこなしている。

正確さ：「私はあなたの学生なので、私の資料を知っていると思います。」では、中国語の「資料」をそのまま日本語の文脈で使っているし、「今まで教室で自己紹介は何度もした」ということが舌足らずに話されている。家族の紹介で「働いている」を「はたらきています」と言い間違え、すぐにそれを訂正している。助詞、高低アクセントは不正確だが、おおむね意志の疎通は達成できている。

談話：単文の積み重ねで、接続語は「しかし」だけが正しく使用されている。

学習方略：メタ認知ストラテジーのきざしがみられる。「自己の学習の位置付け」では録音課題に対して既習事項を構成し、一つのまとまった作品を提出している。

[T1の録音]

ティーチャーズ・トークは避けようとしているが、やや硬い。頭の部分でSの質問に対して質問をたたみ込むように投げかけてしまっている。話題は前回の「歌」「サッカー」を受け、次の課題を与える構成だが、3分の時間枠ではこれが限度だろう。話題が散漫になるのは避けるべきだ。

[S2の録音]

構成 : 挨拶、内容、終わりの挨拶。自然な話しぶり。

内容 : 質問の答え、前回の話題を広げる、課題への答え。

正確さ : 話題が広がったために、日本語で言えないもの（人名など）が出てくる。そこは「補償のストラテジー」により、中国語で補って話しを進めている。

談話 : 「しかし」の他に「それに」「ところで」など接続語が見られる。

学習方略 : メタ認知ストラテジーの利用が見られる。特に教師からの質問により、前回の録音を自己モニターなどをして、学習を調整している

[T2の録音]

まず、Sの自己評価に対する反応。Sの展開している話題に対応するべく答える。前回よりややスピードが増している反面、いいよどみもある。次の課題に関しては教室でもふれているので、テープではやや簡単になってしまっている。意図が伝わっているかが心配。

[S3の録音]

構成 : 質問、話題を変えて最近の身近なニュース、それに関連する質問

内容 : 課題は「質問」で、本人が疑問に感じていることで、教師も当事者であることについて、ためらいながらも質問している。間でやや長めのポーズがあって、語調も変わり、卒論研究のために日本人の友人宛に送った質問書（アンケート調査表）について教師に報告している。夏の研修旅行で知りあった学生なので、それに同行した教師にとっても共通の話題である。今回は少々時間が長くなったが、自分の意見を述べ、疑問点を語っており、先の2回とは内容的な変化が見られる。

正確さ : 「先生はどんな意見がありますか。」という中国語的な表現、「私に教えてくださいましたねJという文法上の問題、「感謝状をやるつもりです」という語彙上の、社会言

語学上の問題がある。他方、自分で間違いに気づいて訂正しながらの話もある。Sの場合、発音上の間違いは気づきやすく、文法、語法については気づかず、中間言語的な表現で切り抜けようとしている。

談話：前半の部分で、「問題を提示」し、それに対する「自分の疑問、意見」、その「根拠」そして「教師への問いかけ」のスムーズな談話の流れが見られる。

学習方略：前回より、さらに自己モニターの跡がみられる。また、教師への質問は教室では行えない内容で、「適度な冒険」とも取ることができる言語使用へ自己を導いている。

[T3の録音]

Sの質問の内容に、教師は思わず身を乗りだして話している。教師が行ってきた通信に対してのSの率直な意見であり、また、級友たちの姿勢に対するSの批判的なことばは何よりの資料になる。これまでのやや硬い話ぶりから、打って変わっての自然な話である。

「礼状」「贈物」にどのような作法があるのか、またそれに対して「わたし」はどう考えるのか、ということについて話せる絶好の機会である。速度、倒置、省略、挿入など、録音を文字におこすのがためられるほどの教師自身の「わたし」の話になっている。

2.5 その後

この学習者Sと筆者とはその後、「思い出の写真」「香港での最近のニュース」「卒業論文の中間報告」と通信が続き、「思い出の写真」については教室内での口頭発表を、中間報告については教師と個人面談を行った。一連の通信とそれに続く口頭発表は、「卒業論文口頭発表」で締めくくられた。Sの発表題目は「香港と日本の女性の役割について」であった。

3. 考察

3.1 両者のインターアクションと言語運用能力から

ここでは学生Sの録音を中心に、学習者全体の日本語学習上に現れた変化を見てみよう。S1では「宿題を提出する」という色あいが強かった録音だったが、S2、S3と回を重ねるにつれ、「自分のことを日本語ではなす」傾向がみられるようになってきた。これは学生から教師への一方通行の流れではなく、教師からの返事、それに対する学生の次の録音と、個別的、継続的に両者の間で交流が行われてきた結果と見ることができよう。また、特に「談話の型」は単文から複文、段落構成へと発展をみせる学習者がかなりいた（上田1995）。「発

音」は個人差が大きいですが、テープ通信では少なくとも各自の発音上の問題点を個別に認識させる働きが見られた。

以上の点に加えて、学習者の日本語に「話の表情」が徐々に出るようになったことは特筆すべきだろう。書かれた文章を棒読みするのではなく、「挨拶一本題一話題の転換—相手への語りかけ—締めくくりの挨拶」といった談話の流れ、「間（ま）」とよべるような表情が回毎の録音に彩りを加えていた。これは主に教師の語り口を借用したものだが、話の流れがあり、ポーズも適当に取った音声は、聞き手にも受け入れやすく、理解に結びつきやすかった。このような自己表現としての日本語使用は「自分の意見をいう」「教師に質問する」などの課題に対する反応時に顕著であった。そして、学習者には誤用の壁にぶつかりながらも自己を語ろうとする姿勢が見られた。つまり、「テープ通信」は学習者がその学習段階で内包している、下記1)～5)というさまざまな要素の活性化が行われた「場」の機能を果たしていたのである。

- 1) 目標言語の既習事項
- 2) 日本語により得た情報
- 3) 日本語以外から得た情報
- 4) 学習者の考え
- 5) 学習者の個性

このような学習者に見られた現象は、学習者と教師との間のインターアクションに起因するものである。またさらに、これは学習援助者である教師の「学習者を自律学習へと結びつける橋渡し」としての役割に対しても、次のような示唆を与えてくれる。

まず、筆者の体験から語ってみよう。学習援助者である教師（筆者）は教室での授業以外に、常に数十人の学習者と頻繁に通信を交わすことになるから、時間的、身体的負担を感じないわけではなかった。しかし、学習者一人一人の個性あふれる録音内容は、従来の「決まり文句のくり返し」によるつまらなさとは対極のもので、日々発見につぐ発見であった。回を重ねるに従って、教師と学生の関係は「教える側」と「教えられる側」というものから変化を見せはじめた。つまり、学習援助者である教師は一方で学習者に対する観察的態度を保ちつつも、「教える」という行為から少し距離をとり、対話、コミュニケーションへの「参加者」となっていたのである。

以上のような、学生（学習者）だけでなく、教師（学習援助者）にとっても積極的に「参加」できる学習環境である「場」の設定が、教室内活動と教室外との連携を促し、両者の活性化が相乗作用となって生まれたのである。そして、結果的にはこのようなインターアクションが、学習者の自律的な学習を促進していったのだと考えられるのである。

3.2 対話の場としてのテープ通信

3.2.1 言語コミュニケーションの一形式として

日本語話者の話し方について、水谷は、言語形式としての「対話」を相手や場面への依存度の高い「共話」と対比させて「自分の意思や意見を相手に理解させることを目的として話すこと」と定義づけている（水谷1993）。いわば他者に自分をわかってもらうこと、意思疎通のための独立したあるまとまりのある「はなし」という意味である。このような「対話」は、とりもなおさず「わたし」と「あなた」が向き会って言語コミュニケーションを遂行するための形式の一つであると理解できる。

「テープ通信」で行われたやりとりは、時間的、空間的な同時性には必ずしも合うものではないが、そこでは学習者と学習援助者は「継続性」に支えられ、広義の「同時性」を共有している。この視点に立てば両者のあいだで用いられた「録音」という手段は一つの「対話」であると認められるし、また、水谷の説く「自分を理解させるために話す」という目的のための言語技術の訓練の場として積極的に評価できるのである。

3.2.2 相互理解の場として

異文化間理解をめざす「対話」によるジャーナル・アプローチが、第2言語習得に対しても深く影響を与えていることはすでに指摘されている（倉地1994）。ここでは「対話」を「学習者と学習援助者との間に創造的な（中略）相互作用を展開させるための特別な＜対話＞（Intercultural Dialogue）」と定義しているが、本稿で紹介した「テープ通信」はこのような「対話」の視点に立ったとき、言語習得の上で、また教育活動としてどのように評価できるのだろうか。以下にジャーナル・アプローチとの差異を述べる。

- 1) ジャーナル・アプローチが書きことばを手段にしているのに対し、「テープ通信」では話し言葉による方法である。
- 2) 学習者が入学試験を経て日本の大学で勉強している日本語の「運用能力」であるの

に対し、香港の大学で1課目として日本語を学習している程度の運用能力であること。

- 3) 学習の場は学習者の文化圏であり、学習援助者の方がその社会でのマイノリティーに属する。

以上のような背景的相違は両者に認められるが、テープ通信がもたらした「対話の場」はジャーナル・アプローチの目差す対話と矛盾するものではない。言語技術習得のための方策としての「対話」が手段であるとすれば、共感の場としての「対話」はその目的であるともいえるだろう。テープ通信での対話が言語技術の発展上で効果が見られたことは別の場で述べたが（上田1995前掲）、相互理解の場、共感の場としての機能をどの程度の深さで果たしていたかについては、学習者に対しての追跡調査が必要だと考える。しかし、少なくとも教室内では得られなかった両者の交流の場となっていたことを明記したい。

4 むすび

言語コミュニケーションで「言語技術」が重要な働きをすることには議論の余地はない。しかし、現実のコミュニケーションのすがたを見たとき、それが人間存在の総合的な諸要素と深く関わっていることを我々は認めざるを得ない。その事実を認識するためにも、いわゆる「教室活動」を超えた教育活動が実行されなければならないのではないか。「ことばを身につける」という極めて現実的な目的のためには、広範且つ立体的な視点に立って、教師と学生のかかわりかたを再考してみる必要があるだろう。

【参考文献】

- 上田和子(1993)「OPI(Oral Proficiency Interview)の実際と応用」『日本語教育ニュース』第4・5号香港日本語教育研究会
- (1995)「「テープ通信」を用いた日本語コースの試み—香港でのビジネス・ジャパニーズの場合—」『世界の中の日本語教育』第5号国際交流基金
- 倉地暁美(1992)『対話からの異文化理解』勁草書房
- オックスフォード R.(1994)『言語学習ストラテジー』凡人社
- 岡崎敏雄(1987)「談話の指導—初～中級を中心に—」『日本語教育』62号、日本語教育学会
- 岡崎敏雄・西川寿美(1993)「学習者のやり取りを通じた教師の成長」『日本語学』1993-3、明治書

院

鎌田修(1990)「Proficiencyのための日本語教育—アメリカにおける「上級」の指等—」『日本語教育』62号、日本語教育学会

牧野成一(1991)「ACTFL言語能力基準とアメリカにおける日本語教育」『日本語教育』61号、日本語教育学会

————(1991)「ACTFLの外国語能力基準およびそれに基づく会話能力テストの理念と問題」『世界の中の日本語教育』第1号、国際交流基金

水谷信子(1993)「「共話」から「対話」へ」『日本語学』1993-3、明治書院

村岡英裕(1992)「実際使用場面での学習者のインターアクション能力について」『世界の中の日本語教育』第2号、国際交流基金

J. V. ネウストプニー (1991)新しい日本語教育のために

————(1987)『外国人とのコミュニケーション』岩波新書

————(1992)イマージョンプログラムとは何か『月刊日本語』1992-4アルクPress.

Oxford R.L.(1990) *Language Learning Strategies*. Heinle&. Heinle Publish.

第Ⅱ章 文脈を描く―越境と自己変容―

2節 事例②～⑥

2.2.3 事例論文④ 書きことば教育のカリキュラム・デザイン※

0.はじめに

『日本語教育におけるコミュニカティブ・アプローチ』の中で岡崎敏雄、岡崎眸（岡崎、岡崎1990、184-185）は、日本語教育が切り開くべき新たな展開の一つとして、「学習者そのものへの注目―全人格的なインターアクションとしての日本語教育の追求―」を打ちだし、以下の a. b. c. 3点に注目することを提唱している。

- a. 学習者が持つ「内容」への関心に対する注目
- b. 学習者が持つ「社会性」への注目
- c. 学習者が持つ「異文化性」への注目

これは、当然のことでありながら、学習の主体者であるはずの「学習者そのもの」が疎かになりがちになる教育現場に対する箴言として、心に受け止めなければならない。

また、D. Nunan は『The Learner-Centered Curriculum』で学習者中心の言語学習の理論とモデルを示し、教師と学習者が相互に協力しながら作り上げるカリキュラムの計画、実行とその評価を提示している（Nunan1988）。

本稿は、香港城市大学での「Written Japanese for Commerce」という書きことば日本語科目の実践について報告し、その問題点について考えるものである。はじめにこの科目の設けられた背景、香港社会での日本語の書きことばのニーズについて述べ、何をどのように教えているか、という事例を紹介したうえで、上述の岡崎により提起された「学習者の持つ内容、社会性、異文化性」を考慮した日本語教育の重要性に照らして、書きことばに対するコミュニカティブ・アプローチの可能性を考える。

1. 香港の日本語事情

1.1 香港社会での書きことばの日本語のニーズ

香港城市大学の「Written Japanese for Commerce」の学習目標は「仕事の現場で活用できる日本語力、特にビジネス関係文章の読解力の訓練と養成」である。このような

目標が設定された背景について以下に述べる。

1997年7月の中国への返還前後から、香港教育界は教育媒介語が英語から母語（この場合広東語）へ移行することの是非、「二文三語」政策、つまり香港の言語を「二つの書きことば（英語と中国語）、三つの話しことば（英語、中国語、広東語）」とする政策などを中心に、言語政策問題に揺れている¹。また、Littlewood(1996)らによると、80年代からの高等教育普及にともない、科目としての英語教育も大きな転換を迫られており、現地の言語教育事情は極めて複雑である。実際、香港では母語や複数の外国語を含む言語能力が職業選択をはじめとする生活の各方面と密接に関連している（表1）²。

本稿で取り上げた大学生（商業専攻、日本語副専攻）の就職先は必ずしも日系企業だけでなく、日本と取引のある地元香港企業、外資系企業、中国資本企業、華僑資本企業、中国大陸に進出している合弁企業など多彩である。それぞれの場での日本語に対する需要は異なるが、大きく分けると日系企業での需要とその他の企業での需要である。

日系企業では、一般に日本語を話す香港人に対して、日本人スタッフと香港人スタッフとのコミュニケーションをとりもつための日本語会話力が求められる。そして、取引先が中国大陸系の企業や、ビジネスの場面が中国大陸や台湾である場合、日本人スタッフを補助するための中国語の共通語である「普通話」会話力が期待される。さらに、書きことばとしては英文ビジネス・レター作成能力が要求される傾向がある（ウオン宮副 1994）。

¹ Grand Postiglione & Lee Wing On (1995) は歴史的背景から、Littlewood (1996) は英語教育について、上田 (1997) は日本語教育も含めた香港の教育と言語についての問題点を述べている。

² 標準的な話しことば中国語は地域により中国大陸では「普通話」、台湾では「国語」とよばれ、英語では Mandarin Chinese、日本語では、北京語と呼ばれる。書きことばの中国語も、文字表記(繁体字と簡体字)の違いがあり、全ての中国語圏で共通とは言えない。一方、1998年秋からは、香港では小学校1年生から普通話(北京語)の一斉教育が始まり、順次他学年にも導入されることになっている。下の表に主な分類を示す。

使用場面	場所	香港	中国大陸	台湾
公的場面	書きことば	1. 中文(繁体字) 2. 英文	中文(簡体字)	中文(繁体字)
	話しことば	1. 広東語、2. 英語 3. 普通話	普通話	国語
私的場面	話しことば	1. 広東語、2. 英語 3. 普通話 4. その他の中国語方言	1. 普通話 2. その他の中国語方言	1. 国語 2. その他の中国語方言
母語		1. 話し言葉の広東語 2. 書きことばの中文	外国語に対する中国語	外国語に対する中国語
教科としての中国語の名称		中文	語文	国文

表 1 香港の大学生の言語生活

項目	場面	ことば
話しことば	家庭	広東語、北京語、その他の中国語、英語
	学校	教育媒介言語: 英語、広東語 科目として: 英語、北京語会話 日常生活: 広東語、北京語
	社会	広東語、北京語、英語、
書きことば		英語、中国語(繁体字)

一方、日系以外の職場では日本語の会話力に対する需要と同様に、書きことばの使用比率も決して低くない、まず必要とされるのは新聞記事など出版物からの「情報収集」それらの「翻訳」、そして日本の取引先からのビジネスレター、ファックス、契約書、見積書、照会状など「書類への対応」で、彼らは日常的に様々な形の日本語の書きことばと接しているのである。

これらの書きことばは、多くの場合「実質的な行動」(ネウストプニー1982)をともなっている。たとえば、日本の取引先から新製品に対する問い合わせのファックスが届いた場合、社員は、1) 文章内容の理解、2) 社内での連絡、検討、3) 返信の作成等の対応を至急行わなければならない。日本語を「読み」「理解」し、そして「行動」する。

また、「要約」「翻訳」も香港の職場で必ず見られる日本語使用場面である。ここでいう要約とは、書かれた日本語から情報を得て、その内容を話しことばの広東語(あるいは英語)にまとめて翻訳することである。たとえば、筆者(梁)の経験では、日本人顧客や取引先によって書かれた和文を英語や広東語(話しことば)で要約したり、さらにそれを英文、中文でレポート(書きことば)として作成することは、日本語学習経験者が常に雇用者側から期待されることであった。

以上のように、香港の、特に非日系の職場では日本語の書きことばに接する可能性が高く、その結果として多くの香港人日本語学習者は学習の到達目標として「職場で日本語の書きことばに遭遇した場合、内容を正しく理解し、それにもとづいて行動し、さまざまな場面を解決できる言語能力の習得」を期待することになるのである。

1.2 香港人学習者の困難

1.1では日本語から情報を得て、行動する必要性について述べたが、そのためには構文力、正書法、語彙力などの言語技能や日本語についての知識を養わなければならないのは言うまで

もない。両者をうまく組み合わせ、実践していくうえには、以下のような問題があった。

香港人学習者はほとんどが広東語を母語とし、漢字を書くことについて負担はない。しかし香港人に限らず他の漢字圏の学習者の場合でも、漢字が学習を促進する方にも、あるいは反対に干渉して学習を阻害する方にも働く。「日本語は読めるが、発音が難しい。日本語は、読み書きならやさしい」という学習者のコメントをよく耳にするが、これは日本語の文脈の中での漢字、漢語を認識しきれていないことから起きる誤解だろう。

また、筆者らの観察では香港人学習者が日本語語彙の多様さ、つまり和語、漢語、外来語、混種語などの使い分け、書き分けに初級を過ぎたあたりで迷い出す傾向が多く見られた。さらに「～だ」「です」「である」などの文末表現に見られる話しことば、書きことばの差異やスタイルの違いにつまずく者も多かった。

以上の2点は、学習者は学習対象としての日本語そのものの特徴に対する正しい認識や、それに対する学習方策のないまま、いたずらに「漢字」に頼ってきたことに起因する。

次の問題は「場面」である。日本語の文章をめぐる問題として、本名は「さっしに基づく高文脈依存文化におけることばの縮略か、遠回しの表現」を指摘している（本名1989）。日本語では書き手と読み手の間ですでに了解事項となっていることが多く、「いつ、誰が、誰に、何のために」その文章を書いたのかという「場面」の認識が、学習者にとっては最も困難な点の一つである。

一方、Kramerschは「Cultural Authenticity」という言葉を用いて、「文化」は教室で教えられるものなのか、という疑問を投げかけながらも、文化的要素を学習過程に取り入れていくことの重要性を示している（Kramersch1993、p179）。

日本語の書きことばにおいて「場面」に対する認識を高め 場面と言語表現との関連を学んでいくことは、一つの文化学習と言えるだろう。そのためには、言語学習教材用として制御されたもの（例えば文型導入目的のための日本語教科書など）ではなく、言語表現、文化背景、人間関係、場面などを包括的に持つ「本物」か、あるいはできるだけそれに近い日本語に触れることが必要である。

筆者らは書きことばに表れた文化のかたちとは、すなわち「文章様式」であると考え、まずそれを認識することから着手することにした。

1.3 出発点

書きことばのカリキュラムを考えるにあたり、筆者ら（梁、上田）のうち、梁は、1）香

港人の日本語学習者として、2) 非母語話者の日本語教師として、さらに3) 日本文学研究
者としての立場から「地元企業での日本語使用経験」、「学習者のニーズ」、「香港社会の
ニーズ」、そしてそれを実践として授業活動におろしていく上での「問題点や限界」を提供
した。また、上田は1) 母語話者の日本語教師として、2) 過去数年間の香港人対象の日本語
教育の経験、そして、3) 自己の広東語の学習経験から、「日本語の様式や語彙そのものの学
習上の留意点」、香港人学習者らから得た「香港社会のニーズ」、「広東語話者の日本語学
習の特色」などを提供した。そして両者は「香港と日本の社会的価値観のギャップ」や、そ
れらの「表現事例」についても協議を繰り返した。

1.2で述べた問題点の解消のため、まず出発点として「漢字がわかれば、ほんとうに日本語
が読めるのか？」という疑問を、学習者にも、そして教師自身にも投げかけ、その上で日本
語の特色を理解し漢字圏学習者の利点を生かせる教材と方策を考えた。つまり、日本語の文
体、語彙、語法などを多様な「文章様式」とその「場面」を通してより包括的に学習してい
く教科内容の開発を試み、その際には書きことばの学習の「読むこと」と「書くこと」の技
能のうち「読み」により力点をおいた。さらに「翻訳」を通じて、より明確に日本語の構造を理解
すること、学習者の母語と日本語との文化文脈の差異を認識させること、また、英語、広東
語、北京語、日本語という多次元での言語認知能力を高めること（梁1995）が必要であると考
え、演習では単文の翻訳や文章の「要約」（日本語→英語、広東語、またはその逆）練習を取り
入れた。

1.4 「Written Japanese for Commerce」の位置づけ

「Written Japanese for Commerce」の位置を3年間の日本語コース全体から見
る（表2）³。「Beginning Japanese」、「Japanese for Business」では会話中心で基本
文型を学習する。「Written Japanese for Commerce」は1週間に3時間×14週で、合
計42時間になり、「Japanese for Business」と並行して行う。3年生では「Advanced
Japanese for Business」があり、この科目では会話と読解、翻訳などを行う。

³ 表2に示した日本語コースは1990年度~1995年度入学生に対して実行されたものである。主専攻科目での
編成替え等があり、1996年度入学生は、総学習時間 364 時間、1997年度入学生は 406 時間(+84時間選
択科目)となっている。

表2 香港城市大学、日本語コース

学年	科目	授業形態(時間数/週)	人数
1	Beginning Japanese	小クラス(3)、LL(1)	40
2	Japanese for Business Written Japanese for Commerce	小クラス(3)、LL(1) 小クラス(3)	36
3	Advanced Japanese for Business	小クラス(2)、LL(1)	22

2. 学習項目の設定

2.1 「書きことば」の教材の分類と範囲

はじめに「伝達機能の形態による類型」(池尾 1974)に従い、「Written Japanese for Commerce」の教材とする範囲を決め、以下の二つの範疇に分類した。

- 1) 一般文章: 不特定多数の相手に向けて表現される
- 2) 通信文: 特定の相手との間で交わされる

1)、2) はさらに機能によって分類し 項目に応じた教材を作成した。また、書きことばが使われる場面、行動様式、社会性などがわかるような内容を持つことに意識した⁴。

2.2 一般文章の学習項目と演習項目

「Written Japanese for Commerce」で扱う一般文章を、様式に従って1~9のように分類した(表3)。ただし、授業時間数、他教科との組み合わせなどを考慮し、本科目では内容読み取り演習を中心にして、5の新聞記事までを学習項目として扱うことにした。また、6~9は第3学年で扱った。演習問題、活動タスクは、教師が単に知識を伝達するものとしての役割だけでなく、学習者とともに日本語書きことばを通じてコミュニケーションを行う参加者としての役割を担うことを意図して設計した(表4)⁵。

⁴ Nunan (1988 p. 8、p. 92)、Nunan (1991 p.72) ではコミュニケーション的な内容を持つ教材の選択、優先順位づけについて述べている。

⁵ Richards (1986 p.79) にインターアクティブなタスクのあり方に対する指摘がある。

表3 一般文章の学習項目

文章様式	場面例	学習項目	演習・タスク
1 説明文	商品表示 取り扱い説明書 調理方法	指示 使用法説明 手順表現	サイン読み取り 手順説明 数字、数量
2 案内文	駅の標識 行事案内 旅行案内書	場所、位置 時間、場所 日程、費用	情報の読み取り 広東語ディスカッション後、和文で要約
3 記録・報告	議事録 出張報告 電話メモ 日記	事実の記録 時間の記録 客観的記述 時間の流れ	項目建て、箇条書き 5W1H、普通体 メモ、 日記作成
4 レポート・論文	卒論概要 新聞社説	文章の構成 ……である体 統一性	序論、本論、結論 接続詞、起承転結 主題の要約
5 新聞記事	見出し コラム 社会面	名詞句 客観的叙述	単文から名詞句への変換 要約 事実の読み取り
6 広告	商品広告 求人広告	独創性、顧客向け 省略	情報読み取り、カタカナ語 文<……>句への変換
7 随筆・評論	社会時評 個人随筆	段落、文章 主観的表現 感想、意見	テーマの読み取り 意見の表現、読み取り
8 小説	民話 小節	地の文、会話 性差、年齢差 社会背景	スタイル差異の確認、判読 登場人物の属性の読み取り
10 韻文	定型詩 ことわざ、標語	七五調 古典的表現	「拍」概念の認識 日本語のリズム

2.3 通信文の学習項目

通信文(手紙など)は、ある特定の個人または団体を相手に向けて発せられるものである。言いかえれば「通信文」は書き手と受取人との人間関係に基づいた、書かれた対話とも言うべき性格を持つ。その結果、文章表現としては書きことばの要素と話しことばの要素、性別、年齢、あいだがらなどによる待遇表現、社会言語的要素を多分に含む言語形式である。そこで、これを「私信(個人あて)」と「公信(団体あて)」の二つに分け、さらに以下のように4種類に分類した(表5)。

表4 演習項目

項目	練習内容	練習方法
1 文章様式	様式の理解と認識	様式把握のフローチャート、場面理解問題(○×式)
2 文字・語彙	場面に応じた語彙	選択問題、探索分
3 構文	文章構造の理解と運用	文完成問題、穴埋め式問題
4 接続関係	文と文の関係の理解と運用	選択し、穴埋め、模擬ドリル
5 文章様式	構成の分析	図式、要点把握のフローチャート
6 内容理解	事実関係把握、文の背景理解	正誤問題、QA式設問
7 応用問題	学習項目の活用	様式、テーマを制御した探索分

表5 通信文の学習項目

分類	例
私信 個人から個人へ 個人から団体へ	年賀状、令嬢、近況報告、挨拶状、手紙など 会社訪問依頼状、就職応募など
公信 団体から団体へ 団体から個人へ	企業間の照会状などのビジネス・レター 商品の案内状、招待状、ダイレクト・メールなど

通信文では、はじめに「私信」を教材にして、1) 誰から誰に書かれたか、それはどのような人間関係か、2) 手紙の目的は何か、3) 敬語等の待遇表現の認識、4) 季節の表現など文化背景の読み取りを行った。「公信」ではビジネス・レターの様式を学習した後、手紙の目的、要求、必要な対応を読み取った。また要約(英文、中文)や返信(和文)作成も取り入れた。この作業により、受け取り側や自分の「立場」から考慮しなければならない文章の「決まりごと」を導入した。

3. 授業運営

3.1 枠組み

[授業形態]

学習者: 国際商業専攻、日本語副専攻、既習時間は168時間

大学2年生(平均21歳)、男女(男性1対女性2)

学習形態: 小クラスのテュートリアル形式、1クラス15人まで

[時間配分]

1週間に3時間の授業を2時間と1時間に分け、1週間あたり2回の授業とした。これは週あたりの日本語との接触頻度、また自宅学習(予習、宿題)の時間を考慮し、効率的な学習をねらったためである。

[ガイダンス]

科目の開講に当たり、授業進行予定表を配布し、履修する上での心構え、学習方法などについてガイダンスを施した。また、学年末に行われる考査及び授業時間内に行われる2回のクイズ(小テスト)と成績評価方法(修了考査と小テスト、提出物等のコース・ワークの割合など)もあわせて伝えた。この科目に欠かすことのできない辞書については、日英辞書、英和辞書、和英辞書の使用方法等、指示を与えた。学年末考査は辞書持ち込みで行うので、それも授業開始時に確認した。

[講義]

はじめに、本科目の学習を進める上で前提として認識しておくべきことについて講義を行った。これは学習者に対して本科目の意義と会話科目との学習方法の違いを知らしめるためでもある。講義内容は、1) 日本語の文字・語彙の特色、2) 機能別文章様式の意味理解と認識、である。

[学習者からの反応]

教師から学習者に講義や演習内容を一方的に提供することをさけるため、また、常に学習活動を活性化させるために、学習者からの意見収集の機会を意識的に設けた。

3.2 授業の進め方

[1課の基本構成]

各課は以下の三つの基本的な要素からなっている

- (1) 本文: 文章様式の項目に従った例文。分量はA4サイズ 1ページまで
次ページに本文の構造理解のためのフローチャート
読解練習(正誤問題、完成問題)、短文完成問題
- (2) 例文: 本文と同じ様式の例。内容理解のための単文で答える質問、本文の形式に則った作文練習
- (3) 副題(サブトピック): 各課本文と関連する文法事項解説と練習および日本文化事情

[導入と演習]

1週あたり3時間授業は講義形式の「導入」と実例を用いた「演習」とで構成されている。導入(2時間)ではその文章様式、機能、語彙、表現方法を説明する。学習者は次の授業までに本文読解のための練習問題を予習する。次の時間(1時間)では問題を使って内容を確認

し、文章作成課題等に取り組む（表6）。

表6 授業進行表

週	導入と演習	文章作成活動例
1	ガイダンスと講義「日本語の語彙、文章様式と機能」	調理方法作成 旅行の打ち合わせ、日程表作成 広東語で会議→日本語で記録 はがき文作成(近況報告) 訪問依頼状作成 ファックスの返事 分担して口頭発表 自分で選び口頭発表
2	説明文	
3	案内	
4	記録・報告	
5	レポート・論文	
6	新聞	
7	復習、小テスト	
8	手紙1 はがき	
9	手紙2 近況報告	
10	団体への手紙、訪問依頼状	
11	ビジネス・レター	
12	翻訳 経済関連分掌(日本語→広東語)	
13	要約、新聞記事	
14	復習、小テスト、学年末考査準備	
15	個人指導(必要に応じて)	

3.3 成績評価

次の(1)(2)を合わせて100点満点で評価する。

(1) コース・ワーク：80%（各課の宿題、小テスト2回出席点、参加度等）

(2) 学年末考査：20%（2時間30分、任意の辞書1冊持ち込み）

内容：和文要約、手紙の返信、読解、翻訳(英文→和文、和文→英文、和文→中文)

3.4 実践例:第1課「ワープロの使い方」

次に実践例として「説明文: ワープロの使い方」をとりあげ提示する(表7)。

表7 教材構成例 ワープロの使い方

<p>[本科の学習項目]</p> <p>目標:文章から手順、使用方法を読み取る</p> <p>場面:商品の使用説明書、調理方法など</p> <p>語彙:手順を示す表現や数字、数量、順序だて</p> <p>キーワード:はじめに、つぎに、それから、ところで、最後に</p> <p>構成:段落(起・承・転・結)</p>
<p>[本文]ワープロの使い方</p> <p>[理解のための質問]</p> <p>1)文章の対象:誰のために書かれたか</p> <p>2)文章の目的:何のために書かれたか</p> <p>3)文章の構成:フローチャートを使って</p> <p>4)本文の読解:進出端午、表現文型導入</p>
<p>[練習]調理の手順</p> <p>1)本文理解練習:○×式成語問題</p> <p>2)語彙練習:漢語、和語の言い換え練習、調理で用いる動詞を使って短作文</p> <p>3)構文練習:文型定着のための練習、接続詞の運用</p> <p>4)総合練習:得意な料理の作り方の作文</p>
<p>[応用文]「薬の服用説明書」</p> <p>1)内容理解のための正誤問題</p> <p>2)内容理解のための語彙練習</p> <p>[サブ・トピック]ワープロ事情、季節と日本料理</p>

4.評価と展望

「Written Japanese for Commerce」に対する評価を、1)学習達成度と、2)日本語コース全体での役割、の二つから考える。

4.1 短期的習熟度

筆者らは教室内活動での学習者の反応、各課の練習問題の達成度、学期中2回の小テスト、学年末考査等により教科内容の習熟度を観察した。その結果から見ると、全体的に学習者は与えられた範囲での教材を理解し、ドリル練習をよくこなしていた。また、特に強調した漢語、和語の変換練習では、問題意図を理解し日本語文脈での漢字運用力に対する意識化が見られ、語彙力にも伸びが観察された。言い換えれば、学習者は教師側の設定した範囲内でよく学習しており、その意味では設定に対する学習者の反応は非

常に良かった。

ただし、到達目標として挙げていた「職業場面で未知の日本語に遭遇した時の運用能力の習得」は、形成度テストでは測定できなかった。本科目ではそれに導引するための基礎的知識、運用練習が行われていたにとどまった。そこで、包括的な運用能力の養成、およびその伸長度を見るため、継続的な観察を以下のように長期的評価として試みた。

4.2 継続的観察

[3年生の卒業研究]

学習者は3年生（卒業年度）に、専門科目分野についての卒業研究が課せられている。卒業研究そのものは、英文論文として作成され、指導教官からもおもに英語により指導を受けるが、1990年度から1996年度までは、学年末に「卒業研究論文口頭発表」として、約10分間日本語で研究要旨をスピーチし、その内容について質疑応答（日本語部分と英語部分の両方）する、という課題があった。これは学習者の専攻が「ビジネス」と「外国語運用能力」を総合したコースであり、選択必修科目として日本語が学ばれていて、コース内での日本語科目の占める比重が高いからである。したがって卒業論文審査の過程においても、研究内容とともに日本語運用力の到達度が重視されてきた。

第2学年に「Written Japanese for Commerce」を通して行われた書きことば学習の影響を、1) 3年間の学習活動の集大成としての卒業研究と、それを日本語で表現する活動としての、2) 要旨の口頭発表（話しことば）、3) 発表要旨のまとめ（書きことば）、の各場面に現れた成果に照らし長期的に関連性を見るために、筆者らは3学年終了時に学習者に対して「卒業研究を行う際、どのような場面で、どんな言葉（英語か中国語か広東語か日本語か）を使ったか」、「それぞれについて、それは話しことばか書きことばか」、また「日本語はどの程度使用したか」「それはどのような日本語か」という内容を含むアンケート調査を1990年度から1996年度まで行った。そのうち1993年度から1996年度までの学習者が、本稿で述べた書きことばのカリキュラム内容（設計、実行）に従って受講した学習者である。

[日本語運用場面の量的、質的発展]

アンケート調査の結果によると 学習者は卒業研究活動では、1) 文献調査、2) アンケート調査表作成、3) 口頭発表原稿作成の各方面で英語、中国語と並んで日本語を使用しており、日本語の書きことばと関連する活動を行っていることがわかった。

特に文献調査では、情報源としての日本語の運用が1990年から1996年までのどの学年でも

行われており、漢字圏学習者の有利な点が認められた。一方、書きことばと話しことばが複合した言語活動である「日本人に対するアンケート調査票を日本語で作成」や「会社訪問依頼状を日本語で作成」する割合は、本稿で紹介しているカリキュラム・デザインを実行する以前の学習者（1990～1992年度、約100名）では約20%だったのが、実施後の学習者（1993～1996年度、約100名）では65%と急増していた。また「訪問依頼状作成」は2年生で学んだ例文の類型がほとんどの学習者に応用されていた。模倣から応用を習得のプロセスとみれば、これも学習を進めている点として評価できるだろう。

しかしさらに注目すべき点は、1993年以降それら作成した材料を使って、自分の研究のための第1次資料（*first hand information*）を収集する場面、例えば「日本人にインタビューする」「日本語で作成した質問表を使って、日本人から聴き取り調査を行う」という場面での日本語使用が出現してきたことである。このような調査方法に現れた変化は、主専攻であるビジネス科目の内容（理論的内容か 実践的内容か）や、指導教官による調査方法へのアドバイス（文献調査中心かアンケートやインタビューによって独自のデータをとるかなど）によっても左右される。しかし、1990年～1992年は「日本語による第1次資料が必要でも、自分の日本語力には限界がある」と答えていた学習者が多かったことを考えると、1993年以降の学習者の日本語運用力は、明らかに情報収集場面において拡大したとともに、運用の質も向上したことが認められる。つまり学習者は練習や模倣の段階を経て、より主体的に自分の学術的目的を達成させ、あるいは知的探求心を満たすために日本語を運用できる段階に到達してきたのである。

このような日本語使用の質的、量的な場面の拡大は、科目の中で教師が設定した学習目標の枠を超えるものであり、まさに、学習者が「学習した日本語をどのような場面で運用できるか」「日本語を使うことで、自分の卒業研究の目的達成がいかに促進されるか」ということを意識化したことよりもたらされたものと考えられる。

以上のような作業を経て得られた情報は、「主題、目的、方法、結論、展望」という流れにまとめられ、1) 概要作成(書きことば)と、2) 口頭発表(話しことば)の二方向から日本語による発信が行われていた。宇佐美(1985)は「中級日本語学習では書きことばを通じて応用力を身につける」点を強調しているが、このような卒論研究から口頭発表へという総合的な言語運用場面では、日本語の書きことばが情報のインプットにもアウトプットにも重要な役割を果たしていた。また、話しことばの運用力について、筆者(上田)は3学年に対して「テープ通信」による活動で、日本語話しことば運用力の活性化を図っていたが、学習

者の話しことばの内容や表現技能の向上に、書きことばからのインプットが大きく影響していたことも認められた（上田 1995）。

[香港の言語コンテキストと日本語学習]

高見澤は「言語形式や文法のレベルを超えて、実際の伝達場面での発話の意味を明確にするのを文脈化（contextualization）という」と述べているが（高見澤1989）、この視点から見ると、卒業論文研究という場面を与えられ、学習者が教室活動を通じて養った日本語の読み書き能力を文献調査、アンケート調査やインタビュー調査など目的に応じた情報収集のための方策として運用していたのは、教室での学習が学生個人の必要に応じて「文脈化」され運用されていた結果であるとも言えよう、それに先立つ「Written Japanese for Commerce」での学習活動は、自己ニーズを認識し、その実現のために必要な言語技能を選び、学習し、運用していくといった自律的学習に導くための基礎づくりと動機づけの役割を果たしていたと言えるだろう。

筆者らは「コミュニケーションを重視する読書指導では、学習者に、まずなぜ読むのかという理由を説明する」（ホワイト 1984）という視点を重視してきた。日本語書きことばの学習において、筆者らが学習者に伝えたかったのは、現実の香港社会で、特に学習者が卒業後従事するだろう職業分野の中で、どのような日本語のニーズが存在するか、また日本語を学習し運用できるようになることで、学習者はどのように自分の仕事を円滑に運ぶことができるようになるか、そしてそのためには日常会話だけでなく「書きことば」の学習が不可欠であることを認識することであった。

このような考えは、1990年代後半の香港を取りまく社会的状況、言語的状況と切り放しては生じない。1997年の中国返還前後の香港において語学学習は非常に現実的かつ重要な課題であり、本稿冒頭で述べた「二文三語」政策のように生活、教育、業務それぞれの場面で人々は従来に比べさらに多数の言語を習得していかなければならない。そのような環境にあって外国語である日本語学習にも明確な意味づけが必要なのである。

4.3 多文化学習の一環として

外国語学習はいわば一つの異文化接触の場面である。したがって学習者と習得目標言語の間には言語そのものの違いだけでなく、文化社会など様々な面での接触や衝突が生まれる。そこにこそ外国語学習の意味がある。

「文化というものは、ある人間集団を持つ生活行動様式と思考様式であり、簡単に言って

しまえば、スタイルの集積なのである。文化というスタイルの集積が言語にどのように反映しているかは大変興味のある問題である（牧野1994）」という視点に立った時、文化総体である「文章様式」を鍵にした日本語学習を、言語と文化の総合的学習として意味づけることもできるだろう。また翻訳の役割については既に述べたが、さらに学習者の母語文化と習得目標言語文化との相互作用（インターアクション）をしながら、両者を対比的に学び、また母語文化を再認識することのできる包括的な学習活動としての評価も加えておきたい。

4.4 課題と展望

「Written Japanese for Commerce」の実践を通じて、梁、上田が痛感したのは、学習者の言語背景を理解し、彼らにとってどのような日本語が必要なのかという前提を教師が正しく理解することの重要性だった。香港の場合、現地には様々な言語使用の要素があることを理解し、香港社会での「日本語」とは何かということ、つまり香港の文脈における日本語の存在意義をよく考慮したうえで、教師はコース・デザインやカリキュラム・デザインに取り組まなければならない。そのためには学習者と言語背景を同じくする現地の教員と、日本語を母語とする教員との共同作業が、準備、実行、振り返り、考察のどの段階でも極めて重要であることを再認識した。

また、1) 現地事情調査、2) 学習内容確定、3) 現地教師との協力、4) 長期的観察、の
実行には、5) 日本人教師の現地に立った視点が必要である。そして、それは結局のところ
学習者に対して常に学ぶ姿勢を持ち、彼らとの関わりの中から学び取っていくものであ
ろう。これは岡崎（岡崎1989前掲書）の指摘する「全人格的なインターアクション」とも呼応
する。

さらに、学習者に対する教師の役割として、1) 教室内学習がいかに学習者の現実的な日
本語使用場面と関連しているかということを示すこと、2) 学習者を「言語学習の主体者」
から「言語運用の主体者」であることを意識化できる方向へ導くことの重要性を忘れてはな
らないだろう。

本稿では「Written Japanese for Commerce」という科目のカリキュラム・デザインにおい
て、文章様式の認識を通じて書きことばの日本語への対応能力養成をこころみ、その成果を
短期的、長期的に観察した。筆者らは授業運営で教師側からの一方的な知識の供給に終始す
ることを最も恐れた。そのために、教科内容を向上させるべく聞き取り調査、アンケート調
査を実施しながら学習者の反応を見、教室活動に工夫を施すようにした。今後はさらに学習

者卒業後の日本語使用場面と書きことば学習の関連性を追跡調査して、より学習者の自律性を重んじた教科内容、学習内容へと改善したいと考えている。それを通して既習者のための中級、上級レベルの日本語や、専門別、分野別の日本語科目のカリキュラム開発に対して具体的な提案を示すことができると確信している。

【参考文献】

- 池尾スミ(1973) 『日本語教育ハンド・ブック1・文章表現』、国際交流基金。
- 上田和子(1995) 「『テープ通信』を用いた日本語コースの試み：香港でのビジネス・ジャパニーズの場合」、『日本語教育論集：世界の日本語教育』5、国際交流基金日本語国際センター——(1997) 「香港の言語政策をめぐって」、『日本學刊』創刊号、香港日本語教育研究会
- 宇佐美まゆみ(1985) 「文章理解の方法」、『日本語の教育』、林 四郎編、応用言語学講座第1巻、明治書院。
- 岡崎敏雄(1989) 『日本語教育の教材』、NAFL選書7、株式会社アルク
- 岡崎敏雄・岡崎眸(1990) 『日本語教育におけるコミュニカティブ・アプローチ』日本語教育学会編、凡人社
- 高見澤孟(1989) 『新しい外国語教授法と日本語教育』NAFL選書8、株式会社アルク
- 田中 望(1988) 『日本語教育の方法—コース・デザインの実際—』大修館書店
- 田中 望・斎藤里見(1993) 『日本語教育の理論と実践—学習支援システムの開発—』大修館書店
- 日本語教育学会編(1991) 『日本語教育機関におけるコース・デザイン』凡人社
- ネウストプニー、J. V. (1982) 『外国人とのコミュニケーション』岩波書店
- ホワイト、R. V. (1984) 「読むことの指導」、『コミュニカティブ・アプローチと英語教育』K. ジョンソン、K. モロウ編著、小笠原八重訳、桐原書店
- 本名信行(1989) 「日本語の文体と英語の文体—言語使用の背景にある文化と社会—『講座H本語と日本語教育5 日本語の文法・文体(下)』」山口佳紀編、明治書院
- 牧野成一(1994) 「文体に現れた文化的背景」『月刊言語』Vol. 23、No 2 大修館書店
- 梁安玉(1995) 「日本語教育における翻訳の役割」『日本語教育・日本研究論文集』香港日本語教育研究会
- ウォン宮副裕子(1994) 「ビジネス科目専攻の学生を対象にした日本語プログラムの開発」『日本語教育ニュース』第6号、香港日本語教育研究会

Language and Communication edited by J. Richards & R. W. Schmidt. Longman
Kramsch C. 1993. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford University Press.
Littlewood W./ Liu N.F. 1996. *Hong Kong Students and their English*. University Hong Kong Press.

- Nunan D. 1988. *Syllabus Design*. Oxford University Press.
- , 1988. *The Learner-Centered Curriculum*. Cambridge University Press.
- , 1991. *Language Teaching Methodology*. Prentice Hall
- , 1989. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge University Press.

※梁安玉との共著『世界の日本語教育<日本語教育事情報告編>』5 (1997)

第Ⅱ章 文脈を描く—越境と自己変容—

2節 事例②～⑥

2.4. 事例論文⑤ 香港の言語政策 -香港教育統籌委員會第6号報告書をめぐって-

はじめに

1995年12月、香港では教育統籌委員會（Education Commission, 以下、教育審議会）により、『教育統籌委員會第6号報告書』（以下『教育審議会第6号報告書』）が発表された。同審議会は1984年に政府の教育政策制定、小学校から大学までの各段階の教育企画開発、また教育研究促進のため発足された審議会である。発足以来、不定期的に報告書が発表され、そのなかの第1号、第2号、そして第4号の各報告書では香港のさまざまな教育問題のほかに、言語教育についても問題提起および提案がなされている。この『教育審議会第6号報告書』には特に、' Enhancing Language Proficiency: A Comprehensive Strategy（言

語運用能力の強化：包括的対策）という副題がつけられているように、全面的な言語問題への提言があり、現在の香港の教育における言語教育問題の比重の重さをうかがうことができる。

本稿では、はじめに香港の言語事情を説明した後で、上述報告書で提起された主な問題と対策案を概観し、多言語社会である香港の言語事情、教育環境の現状について述べる。

1. 香港の言語事情

香港の公用語は英語と中国語（中文）である。英語は行政上の書きことば、つまり公務文書だけでなく、照合取引、専門職、高等教育などでのことばであり、その社会的優位性は明らかである。小、中学校は教授言語によって英文学校と中文学校に分かれているが、英文学校の方が常に人気が高く、また父兄も英語に力を入れることを強く望んでいる。これは国際都市香港での就職、進学の原因だけでなく、留学や移民などのさまざまな要素が関与している。

一方、住民の98%が中国人であるにもかかわらず、中国語が正式に公用語と認められたのは1974年のことで、その歴史は長くない。ところで、ここで確認しておく必要があるのは「中国語（中文）」ということばの指し示すところである。これは極めてあいまいな表現で、香港の場合、普通、中文とは話しことばとしては広東語を意味し、書きことばとしては

中国語共通の書きことばを指す。広東語とマンダリン、普通話、北京語と呼ばれる中国語とは、書きことばの中文は共通するが、話しことばとしてはかなりの距離がある。ラムゼイは『中国の諸言語』の中で、中国語の各方言間の言語としての相互関係を「フランス語、スペイン語、ポルトガル語、イタリア語といったロマンス語の間の結びつき」とほぼ同程度であるとして、その複雑さを説明している（ラムゼイ 1990、P7）。また、粵語と呼ばれる広東語については「今日、漢語に明確な下位グループがあるとするならば、それは粵族である。かれらは呉語の話し手ほど多数ではないかも知れないが、グループの帰属意識という点ではずっと発達している。（中略）粵語の話し手は常に自分を「広東人」と名乗るであろう。彼らは広東をみずからの地方文化の中心とみており、広東語をその標準語と認識しているのである（ラムゼイ 1990 前掲、P128）」と述べ、広東語の独自性を言語的にも、また文化的に指摘している。

実際、中国語とは大変多様な言語である。大陸には漢語グループに属する方言が共通語である普通話の他に五つある。中国各地を故郷とする香港人には広東語のほかにも、さまざまな中国語の方言を母語とする人が存在する。しかし、その場合には「中文」とは呼ばず、「上海話」や「潮州話」という方言名で呼ぶ。したがって、一般的に香港でいう「バイリンガル」は英語と話しことばである広東語を意味することになるのである。別の中国語を母語とする人の場合は、さらに多くの言語を日常に使用していることになる。

一方、書きことばとしての「中文」を見た場合、先に述べたような多様性は影を潜め、どの方言圏でも共通の正書法が学習される。ただし、文字の上では香港では大陸中国とは異なり、簡体字ではなく繁体字が用いられる。

以上のような環境の中で、香港の子供たちが学ばなければならない中文のポイントとして、1) 話しことばの広東語、2) 書きことばとしての中国語、3) 文字（書体）、4) 普通話の4点が挙げられる。多言語、多方言を要する（大陸）中国だが、教育言語は普通語、文字は簡体字に統一されているので、教育現場の負担の在り方が違う。

2. 香港の言語教育の諸問題

2.1 従来の教育上の言語問題

転換期、そしてそれに続く新体制の中で、言語教育にもさまざまな変化があることは後述するが、1984年に教育審議会が設立される以前から、香港では常時、以下のような点が言語教育の上で争点となってきた（『教育統籌委員會第1號報告書』）。

- 1) 教授言語について：何語で教えるのか？英語か中文（中国語）か。さらに中文は広東語なのか、普通話なのか。
- 2) 英語教育：一般的な水準の低下、教授言語としての限界
- 3) 中国語教育：母語教育（読み書き能力、話しことばの広東語との関連）
- 4) 普通話教育：中国人社会共通語としての普通話の会話力を伸ばす教育推進、学校教育のカリキュラムへの導入に対する賛否

2.2 英語、中国語の問題

香港の込み入った言語背景は教育全体および言語教育にさまざまな影を投げかけている (Pierson1992, Kwo1992)。以下に従来から指摘されている英語と中国語の個別の問題をあげてみよう。

英語教育の問題点

- 1) 小・中学校で学習者は教授言語の英語の理解が困難で、それが障害となって教科内容がわからなくなっている。
- 2) 中文学校出身の学習者は、予科時代に英語のカリキュラム外に補習がなければ大学進学が困難である。
- 3) 大学生の英語力水準は総体的に落ちていて、授業についていけない。

1) と 2) は教授言語を英語であることの問題で、3) と 4) は英語の習得、運用能力レベルについての問題である。大学は学問的水準を保つためにも今後も英語を教授言語としていくとしている (王 1937) が、教育現場では憂慮する声も多い (Littlewood1996 p.2-5)。一方、中国語 (中文) の問題として以下のような問題がある。

中国語の問題点

- 1) 母語 (広東語) は話せるので問題はないと考え、「国語力」としての中文の重要性は意識されていない。
- 2) 読み書き能力の著しい低下
- 3) 話しことばの広東語と書きことば「中文」の差が大きいため、作文、読解教育が困難である。また、そのための教材があまり開発されていない。
- 4) 学習、就職などの分野も英語優先で、中文教育に対する父兄の理解が得にくい。

- 5) 現代社会では書きことばの重要性が相対的に下がっている。
- 6) 文字＝漢字の学習と広東語、中文各分野の関連づけが低い。
- 7) 古典と現代中文両方の学習では学習者の負担が大きい。

また、その外に英語、広東語の両言語を混用する弊害も指摘されている (Littlewood1996 前掲書)。

3. 『教育審議会第 6 号報告書』のめざすもの

3.1 言語運用能力の香港社会でのニーズ

さて、本稿で取り上げる『教育審議会第 6 号報告書』では、はじめに「学校教育の基本的な目的は、生徒が独立心のある社会に関心を持つ成人となり、社会では積極的に役割を果たせるように、また個人として豊かな人生をおくれるようにするための知識や技能、態度を持てるようにその能力を開発することである。これらを達成するために学校教育は生徒に必要な言語運用能力を施さなければならない」として、教育の基本的理念の具体化には言語を運用する力が不可欠のものであると規定している、

さらに、香港社会での言語運用力の重要性については「もしも今、生徒の言語運用能力向上のための策を何も施さなかったなら、アジア太平洋地区の労働力市場での競争力を失う」ことを懸念したうえで、「若者たちが政治的、経済的、社会的そして文化的変動期のニーズに対応するためには、普通話を含む中国語と英語の運用能力を強化する緊急の必要性が香港にはあるのだ。」と主張している（『教育審議会第 6 号報告書』第 2 章、原文は英文）。また「公務言語として、究極的には書きことばの 2 言語 (bi-lingual)、話しことば 3 言語 (tri-lingual) 運用をめざすと、理想的とも思われる目標が掲げられている。

ここでは本報告書で明らかにされた「21 世紀社会のニーズにあった人的資源を育成していこうという視点」に注目しなければならないだろう。そこには A から B への体制の変化に応じるというよりも、さらに大きな時代の潮流に対応して、言語の問題に取り組んでいこうとする姿勢がうかがわれるからである、

以下に上述視点を前提として表された同審議会の現実問題への対策を述べる。

3.2 『教育審議会第 6 号報告書』の対策

2 で述べた従来の各問題点の存在は『教育審議会第 6 号報告書』でも、これといった決

め手のない問題に苦渋するかのように、従来と同様くり返し論じられている。が、一方で、この報告書ではそれらに対する合計 38 にのぼる対策案をあげている点が注目される。それらは以下 A～H に要約される。

- A. 言語政策推進（計画、実行、モニター、評価）のための学識者の組織づくり
- B. 各学習段階（幼稚園から大学まで）に応じた言語学習到達点の設定
- C. 教員養成と教員の再教育研修、特に学位取得コース設置、言語能力
- D. 教授言語の選択、大学レベルとそこへの移行時期にあたる予科での英語補習
- E. 英語教育と中国語教育各自の問題点への対案
- F. 普通話教育の推進と導入時期（教員養成など）
- G. 各プログラム推進のための政府の支援対策
- H. 香港コミュニティーと連携した言語問題の社会的取り組み

A と B では行政が学識者と一体となって C 以下に提起された具体的な問題点を解決するための枠組みを組織し、それに当たることを提案している。そして、その組織では現場をよく知る教育及び言語教育の専門家が協力し、到達目標を設定して学校のカリキュラムを見直すこと、また、雇用者側の意見を取り入れ、職場ではどのような言語能力が必要とされているかを調べ、業界別などのテーラ・メイドの職業的言語教育プログラムを開発することをあげている。

また、G では政府の言語教育に対する支援を求め、H ではコミュニティー、特に雇用者がさまざまな言語習得に対してもっと関心をもつように、成人教育も含めた包括的なプログラムの運営を強調している。

これらから、香港では言語政策が「変動する社会に必要とされる労働力の育成」という目的に直結した問題として捉えられ、かつそれに対して具体的対策を立てて取り組んでいこうとする姿勢が、官民さまざまなレベルで存在することがうかがえる。

一方、C、D、E、F は現実の教育現場での個別の問題への対策案である。いずれも 2-2 の 1) ～ 4) のように、常に論じられ続けてきたものと関連するものばかりである。その中で E と F は言語教育そのものの問題、そして C と D は教員と教授方法に関することがらとしてあげられている。

3.3 教員研修

『教育審議会第6号報告書』では「教員の質の向上の必要性」を問題解決の第一として強調している。具体的には以下の提案がある。

- 1) 語学担当教員の負担を軽減し、その時間を研修に当てる。
- 2) 大学院レベルで教員養成コースを開く。
- 3) 現職教員の学位取得コースを現場に直結した内容（教授法開発など）で開く。また、同様の現行講座を増員すること。
- 4) ベテラン教員の待遇を改善し、経験を生かした効率よい体制づくりを促進する。

4. 言語教育問題の背景と返還後の展望

4.1 70年代からの教育環境の流れ—教育の普及—

さて、以上のような香港の言語問題に象徴される教育の潮流を推し進めてきた原因の一つには、70年代後半から80年代にかけての香港経済の発展にともなう教育の大衆化がある（以下、表1参照）。

1971年には小学校6年間の無償教育実施、1979年中学3年生まで義務教育が実施され、1981年には対象学童のほぼ全員が中学に進学している（劉1996）。また、中学5年を終了して予科に進む率は1985年には24%だったが、1993年には30%に達している。一方、高等教育では1980年には2%強にすぎなかった大学レベルへの進学率が、90年には10%を超え、94年には18%に達しているが、これはさらに伸び続ける見込みである（『香港』1996）。

80年代からのこのような教育の普及は、従来ほんの一握りの人々を対象にエリート教育として運営されてきた英語を中心とする教育の目標、内容、方法に大きな波紋を投げかける結果となった。そして、さらに90年代に入ってから、爆発的な高等教育進学率の伸びにともなって、教行問題が百出し、これまでの香港の教育のあり方を根本から揺り動かすことになったのである。

4.2 政治的影響—普通話のニーズの高まり—

香港の言語教育をめぐる動きには、政治環境がもたらす香港社会での言語の力学的変化もみられる。1984年12月、中英共同声明が発表され、香港は全領域とも中国返還と決ま

ったことが最大の政治的变化であることは言うまでもない。また、経済的には中国の開放政策が実施されるようになって、香港では北方との経済交流が盛んになり、80年代から普通話学習熱が高まってきた。1984年以降相次いで言語問題に関する委員会が成立したり、普通話の導入に向けて実験的取り組みが実行されていったことなどの動きは政治や経済環境の流れと無関係ではないだろう。

返還後は中華人民共和国香港特別行政区の国民として、自国の国語を学習し、それを縦横に運用していく力を身につけていくことが重要かつ必然的になってきたのである。

ただ、実際は多くの香港人にとって母語である広東語と普通話とは言語的隔りがあるため、学習のうえでも半外国語学習ほどの負担がある。さらにそれが教授言語として使用されるまでには、教員の訓練、教材開発などかなりの準備期間が必要となる。

香港人にとっての普通話学習の利点として

- 1) 中国語社会での共通語である。
- 2) 話しことばと書きことばの距離が少なく、正書法が身につく。
- 3) 読解力、表現力が身につく。

などがあげられる。一方、香港人にとっての困難点としては

- 1) 広東語との方言差が大きく学習に時間がかかる。
- 2) 広東語話者にとって普通話は「半外国語」でもあるので、教授言語としても困難が残る。
- 3) 漢字の字体（簡体字と繁体字）が違う。

などがあげられる。

『教育審議会第6号報告書』では普通話学習に応じるため、以下のような案を示している。

- 1) 普通話は小、中学校の「核カリキュラム」として取り入れる。
- 2) 1998年より政府主導の普通話新カリキュラムを実行する。
- 3) 2000年から「香港中学會考（中学5年修了証明試験）」の科目にとり入れる。

そのために「普通話」と「中文」を科目として明確に分化する（重ならず、かつ関連性をもたせるように）

4) 教授言語としての可能性を探るために、実験校で普通話による教科学習を進める。

5) 教員の実際的な普通話能力を高める。

◇ 普通話教員の資格認定コースにより、有資格教員の増強（在香港の普通話母語話者には大卒資格を有する教員が少ないため）

◇ 地元教員の普通話運用能力資格取得奨励

◇ 教科教育資格を取得する前段階での普通話運用能力訓練

これらの問題に対応するため、香港政府は1994年、「語文基金諮詢委員會（言語基金諮問委員会）」を成立させ、英語、中国語（含、普通話）の水準の維持向上のために資金を大学などに割りあてている。また、「中文課文委員會（中国語教科書委員会）」を発足させて、中国語の教科書の制作出版を行い、中国語を教授言語として奨励するための環境を整えてきている。

4.3 返還後の言語体制—基本法での規定—

以上のような従来の言語状況ではあるが、英語・中国語の2言語が97年以降も香港の公用語であることは、返還後の憲法といわれる『基本法』にも保証されている（『中華人民共和国香港特別行政区基本法』第9条）。また、教育については教授言語も含めて現行の制度に基づいて行われることが確認されている（同136条）。

英文、中文両言語で書かれた基本法には「中文」がどの言語を指すかは明示されていない。しかし、『教育審議会第6号報告書』では、「近い将来、終身採用の公務員になる必要条件に書きことばの『中文』が入るなど、今後は公的言語としての『中文』の需要が急速に高まると予測され、英語、広東語、普通話のなかではやはり「普通話」の比重が徐々に重くなっていく」とニーズについて言及している。『中文』として示す内容は、今後、公的な意味合いが強まり、また、それが話ことばを指す場合には「普通話」をも照準に入るように変化してきていることを表していることがわかる。

1997年7月1日に香港は1世紀半に及ぶイギリスの植民地支配から、中国に返還されるが、その言語問題はますます複雑になるとの懸念もある。たとえば、公務用語である英語

の地位と大陸中国の公用語である普通話の関係、また、広東語が母語ではない大陸からの新移民の増加など、行政や社会問題と直結したところに言語があるからである。そして教育面では、教育手段（教授言語）、つまり「何語で教えるか」といった言語の事情にも早くも変化が起きている。現在 460 あまりの中学校のうち約 200 が英文中学、つまり教授言語が英語であるが、そのうち約半数の学校が 1998 年度から教授言語を中国語に移行することが 1997 年 3 月に発表され、教育界や父兄の間でその賛否について盛んに議論が行われている。

5. 21 世紀のニーズに向けて

新体制の言語すなわち普通話、あるいはそれを核にした新たな多言語体制に完全に移行するまでの間、香港の人々は様々な点でいくつかのことばと格闘しなければならないだろう。ただし、現在、世界中で英語がいわばビジネスのうえでの国際語として学習されなければならない（関口 1993）のと同様に、普通話は大陸中国だけでなく、広い範囲の中国人コミュニティにとって、あるいは中国人ビジネスにとっての共通語である。「21 世紀はアジア 太平洋地区の時代であると言われているが、これからの香港人ビジネス・パーソンはこの地区で広く通用する国際語 (Lingua franca) として中国語（普通話）と英語の両言語が効果的に使えなければならない（ウォン宮副 1997）という視点にたてば、『教育審議会第 6 号報告書』で強調されている「アジア太平洋地区の労働力市場での競争力のため言語運用能力の必要性」が理解できるのである。そこには、英語や普通話を使いこなしながら、働いていく（香港人だけではない）群像が目に見え隠れする。

本稿で扱った『教育審議会第 6 号報告書』には普通話の必要性を明確に打ち出した点で、返還後の政治体制にあわせた言語教育の動きを読み取ると同時に、香港社会での新たな英語教育の意味を示唆していると読むこともできるだろう。その意味で、この報告書で謳われた言語の使い手の育成は意義深く、また、現実的でもある。

最後に、筆者は 80 年代後半から 90 年代後半にかけて、香港で日本語教育に従事してきた。地域（この場合香港）の言語事情、教育環境に対する認識が、日本語という外国語教育を進めていく上で必要と考えたことが、本稿に着手するきっかけである。

『教育審議会第 6 号報告書』では、残念ながら日本語に代表される外国語教育については触れられていない。香港での外国語政策を求める声もあるが（陳 1994）、いまのところそれは香港の言語教育の対象とは考えられていないようである。

筆者が香港に滞在したここ数年来の変動期に、勤務していた香港城市大学は理工学院から大学に昇格し、担当する日本語科目では学位コースの副専攻にふさわしい内容にシラバス・デザインを改めること、年々増える大学進学者とその質の変化に応じる対策を練ること、また、社会のニーズにあったコースの立案など、さまざまな社会の動きと言語教育現場が連動しているのを経験した。

1998年からはじまる一斉の普通話教育を小学校から受けた学生が大学進学者となってくるのは、おおよそ10年後である。今後の変動は過去10年を上回るものになるかもしれない。21世紀労働市場のニーズを見据えながら打ち出された本報告書の言語政策を前に、筆者には、このような言語教育を体現化した学生が日本語を学習対象として選ぶだろうか、日本語教育はどんな付加価値を打ち出していくべきか、という疑問がわいてきた。その意味で、本報告書は香港の日本語教育に対しても大きな課題を提示しているのである。

【参考文献】

- ウォン宮副裕子（1997）「香港理工大学の『ビジネスのための日本語』を中心にした連携」『日本語学』1997年5月臨時増刊号、明治書院
- 関口一郎（1993）『慶應湘南藤沢キャンパス・外国語教育への挑戦』三修社
- 陳志誠（1995）「従日語教學的發展香港外語教育的規劃和政策」『日本語教育・日本研究論文集』第一回香港日本語教育研究会・香港城市大學
- 何國祥、鄭榮楷（1993）「普通話在香港的發展」『93年國際語文教育研討會論文集』、香港教育署語文教育学院・香港大學課程學系・香港應用言語學會聯合主辦、93年國際語文教育研討會編輯委員會編
- 劉恩慈（1996）「香港の教育事情. その選抜制度を中心に」香港研究会第115回例会資料
- S. R ラムゼイ、高田時旗他訳（1990）『中国の諸言語』大修館書店
- 王賡武「香港雙語社會敵語文政策與規劃」『香港教育制度全面檢討』、香港大學學正生會編、金陵出版社
- [雑誌等]
- 『亜州週刊』1996年1月28日「大學生語文不及格？」教育欄
- 『香港1996』（1996）香港政府刊行物、香港政府印刷局
- 『香港教育統籌委員會第6號報告書』（1996）教育統籌委員會
- 『中華人民共和國香港特別行政區基本法』（1992）三聯書店（香港）有限公司

Bibliography

- Lord, Robert. 1987. Language Policy and Planning in Hong Kong: Past, Present and (Especially) Future”, in *Language Education in Hong Kong*. Hong Kong. The Chinese University of Hong Kong. p3-24
- Morris, Paul. 1990. ”Education in the 1990s. in *Education Papers 9. Differences and Identities : Education arguments in Last twenty Century Hong Kon* . Hong Kong: Faculty of Education, University of Hong Kong. p29-36
- Person, Herbert. 1992. Cantonese, English or Putonghua -Unresolved communicative Issue in Hong Kong’s Future, in *Education and Society in Hong Kong- Toward One Country and Two Systems- Hong Kong*: Hong Kong University Press, p183-202
- Kwo, W.Y., Ora, 1992, The Teaching of Putonghua in Hong Kong Schools: Language education in a Changing economic and Political Context, in *Education and Society in Hong Kong- Toward One Country and Two Systems- Hong Kong*: Hong Kong University Pressp.203-213
- Education Commission Report No.6, 1995*, Education Commission, Hong Kong, Government Print. Hong Kong
- Littlewood, W., & Ngar- Fun, Liu, 1996, *Hong Kong Students and their English*, Hong Kong, Hong Kong University Press

表 1 香港の言語教育に関する動き

1974	英語とともに中国語が正式に香港の公用語になる(Official Language Ordinance,1974)
1979	中学 3 年生までの 9 年間の義務教育の実施
1981	香港の教育制度に関する政府報告書で、普通話の学校教育導入への実験教育の計画が発表される。同計画は 1984 年終了。
1982	6 月、国際教育顧問団の成立。同年報告書提出。抜本的な教育制度のみなおしがはかられる。
1982	語文教育学院が設立される。この教育機関の一つの役割は教員の英語、中国語(広東語)、普通話の運用能力を高めることである。また普通話教員の資格認定(1 年に 500 人)も行う。
1984	中英共同声明により、1997 年に香港が中国に返還されることが発表される。さらに普通話導入のための別の実験教育が実施される。同実験は 87 年終了。 教育統籌委員會(Education Committee)成立、同年『第 1 号報告書』で香港の教育問題が指摘される。
1986	教育統籌委員會(Education Committee)は『第 2 号報告言』で普通話による教授や普通話教育を奨励。
1986	一部の小学校で一科目としての普通話教育が始まる。
1988	一部の中学校で一科目としての普通話教育が始まる。
1988	『基本法』第 1 章、第 9 条で中国返還後の香港の公用語は「中国語以外に英語も可能である」ことが示される。また、第 6 章、136 条では「返還後の教育は現状を維持する」ことが示される。
1989	教育署の管轄のもとに教員のための普通話教育が施される。同年 5 月までで、940 人(小学校)、436 人(中学校)の教員が教育学院や語文教育学院で普通話研修を受けている。
1990	適齢人口にしめる大学新入学者数の割合が 10%を越える(1980 年には 2%強)。
1994	小学校 6 年、中学 3 年、高等中学 2 年、予科 2 年、大学 3 年の制度が統一。
1994	従来の 3 大学に加え、2 理工学院も大学に昇格。嶺南学院、浸會学院もいれて高等教育機関教が増え、香港での学位取得機会が爆発的に伸びる。適齢人口にしめる大学進入学人数の割合が 18%を超える。
1994	語文基金諮詢委員會成立。同委員会は英文、中文(含普通話)の水準を維持、向上するための教育計画に対する貸金的援助をする。
1995	中文課文委員會(中国語教科書委員会)が成立され、中国語(広東語)による教授を奨励するために、中国語の教科書を開発、出版。
1996	1998 年度より小学 1 年、中学 1 年、中学 4 年で普通話教育開始が決まる(一斉に)。
1997	1988 年度より、約 200 校の英文学校のうち、半数の学校を中文中学に切り替えることを発表。父兄や教師集団の間で議論がおこる。

第Ⅱ章 文脈を描く—越境と自己変容—

2節 事例②～⑥

2.5. 事例⑥ 異文化エッセイ集

(1) 『月刊 日本語』リレーエッセイ アジアの現場から 香港

第1回 柔軟性と合理性、多様な香港

●英語、広東語、上海語、福建語、潮州語

東アジアの小さな島と半島の中で、地球上のさまざまな場所からそれぞれの文化と言葉を持つ人々が集まって、ざわざわと暮らしているところ、そこが香港である。1997年に中国へ返還されるまでは依然としてイギリスの纏民地だが、香港居住者の98%が中国人、そのほとんどが広東人なので、公用語は英語と広東語のバイリンガル社会だ。街を歩けば目につく道路表示などはすべて中・英の言葉で書かれていて、地名の意識や音訳の見事さに感心することもしばしばだ。ただし、現実はその両方を高いレベルで使える人は限られるようである。

言語の多様性は同じ中国語の中でも見られ、広東語以外に、上海人は上海語、福建人は福建語、潮州人は潮州語というように、家庭生活を中心に出身地による方言が活躍している。香港は時代を通じて中国の各地から移住者を受け入れてきたので、一世たちが伝えた故郷の言葉や文化が各家庭に息づいている。

お茶を飲みながらいろいろな点心を食べる「飲茶」は、香港の社交の場でもあるが、にぎやかな茶楼でお茶をくみ交わしながら「ご出身は?」「うちは両親とも潮州人なんですよ」「そうですか。うちの会社にも瀬州の人が多んですよ。でも、あなたの広東語はなまりがないね」「いや私は香港生まれですから」などという会話をよく耳にする。香港生まれの人にとっては、第一言語は広東語、教育の言語は主に英語だが、それに「話せないけど、聞くのはわかる」という故郷の言葉が加わる。近ごろは「国語=普通話」つまり標準中国語が入り、すぐにコードを「国語」にスイッチできる香港人も増えてきた。

●中国の節句、西洋のお祝い

もともと多様な香港人だから、外国の文化や考え方も柔軟に取り入れてきているが、一方では昔ながらの中国式生活様式も大切にしている。その証拠に香港のカレンダーには、伝統的な節目(節句、年中行事)と西洋式のお祝いが公休日として共存している。西洋式の休みは4月のイースター、6月のイギリスのエリザベス2世女王誕生、12月のクリスマスである。

イースターはまとまった休みなので海外に出かける人も多い。キリスト教徒でもないのにクリスマス祝うのは日本だけではない。12月に入ると高ビル群は装飾され、街中、華やかなお祭りムードになる。クリスマスから1週間後の元旦。香港ではこの日1日を休むだけで、2日からは普通の生活である。正月三が日も休めないとは、と文化のギャップを嘆いたこともあったが、ほとんどの年中行事が「農曆=陰曆」で行われるので、本格的なお正月は農曆新年=旧正月まで待たなければならない。

つい先日、“A Happy New Year!”とパーティーをしたはずなのに、合理的な香港の人々がまたもう一度忘年会、大掃除をし、お年玉のために新しいお札を銀行に換えに行ったりして、本当の正月の準備をするのには敬服する。この時、街々には「花市」が立ち、ピル街は正月の装飾にかえ、家庭ではごちそうの準備をしてお祝いの気分が高まる。大みそかにお土産を抱えて故郷に帰るラッシュを見ても、正月は香港人社会にとって最大の行事だということがわかる。旧正月が終わり、気温と湿度が高くなって空気が緩みはじめ、香港の短い春がやってくると「清明節」。この日は「山行き=お墓参り」をし、行楽を楽しむ。旧曆に従った節句はドラゴン・ボート・レースで有名な5月の「端午節」、8月の「中秋節」、9月の「重陽節」があり、いずれも公休日だ。休みではないが12月の「冬至」も含めて最も大切なことは、家族の団らんである。家に帰って家族や親類一同と食卓を囲むことを抜きに、お祭りや休みは考えられない。

●「先生、補講はいつですか」

当然ながら学校生活では、公休日と授業がぶつかることがよくある。しかし、休みだからといって喜んでられないのが香港だ。

香港に来て聞かないころ、ある学生から「先生、補講はいつですか」と尋ねられ、彼女の言っている意味がなかなか理解できなかったことがあった。公休日で授業が抜けたので、別の日に補講の形で授業してほしいという意図だったのだが、私のような怠け者には公休日を補講するという発想はなかったので、面食らってしまったのだ。日本語は習得するのに時間もかかる。スキルを練習するクラスでは1時間でも抜けると影響は大きい。それだけに学ぶ機会を大切にしたいという熱意と、決められた授業時間数を守る、という契約の精神との両方から出た判断なのである。以来、学期初めに授業の計画表を渡し、宿題や評価方法、試験などについて説明するとき公休日を見落とせなくなった。授業と休みが重なっていれば、学生と教師双方の空いている時間をチェックし、教室を確保して補講している。学会出席や病気など教師の都合を含む場合もちろんである。活気にあふれる香港の街と人々と

の暮らしの中で、家庭生活の価値観、それを基礎に多様な文化を受け入れる柔軟性、そして合理性を尊ぶ精神が、発展し続ける香港社会のエネルギー源なのだと日々実感している。

第2回 前途洋洋、昇進は自らが切り開け

●ビジネス・ジャパニーズ、2つの側面

「ビジネス・ジャパニーズ」というものが流行してしばらくたつが、世界の金融の中心であるここ香港でも「日本」や「日本語」の持つイメージはやはり経済活動に直結している。

「ビジネス・ジャパニーズ」でまず挙げられるのが接客業のためのものだろう。観光都市でもある香港を訪れて、観光や商業に携わる人々の日本語に触れた日本人観光客も多いはずだ。日本へ留学した者、日本語学校で学んだ者、またはコツコツ自学自習と学習方法はさまざまであるが、いずれも日本人との接触場面での使用を前提に日本語を学んでいる。その一方に大学の日本研究の一環として日本の経営や経済研究を目的とする「ビジネス・ジャパニーズ」がある。この場合、日本語学習の目的は言語使用そのものではなくて、日本語を通して何らかの情報を得ることにあり、内容は専門性に富むものが要求される。この両者は一見、正反対のように見えるが、学習者それぞれの目的に応じた「実用性」があることを見逃せない。

ところで、現在、私が勤めている香港城市大学で行われている「ビジネス・ジャパニーズ」はそのどちらでもない、いわば両者の中間的なものである。学生は国際貿易を専攻し、標準中国語か日本語かの選択肢のうち、日本語を副専攻として学んでいる。卒業後は大学で学んだことを生かして実業界で活躍することが期待されているので、話せると同時にビジネスの専門研究を補助するような日本語が学習目標である(どの学年でもほとんど女子学生で、男子は30%ぐらいだ、)。このようなコースは、80年代に急成長を遂げた香港経済と、中国大陸の開放政策などを背景に進出している日系企業との密接な関係によって90年前後に生まれた。

●転職=昇進=昇給

副専攻といえば、総合学習時間 300 時間余りだが、卒業学年の3年生では新聞講読などに加えてロール・プレイも取り入れている。「得意先との電話、アポイントメント」などの活動だが、中でも「面接試験」の練習は、卒論の合い間を縫って就職活動をしている時だけに真実味を増すのか、教室はいつも以上にわく。ウォーミング・アップとして「将来、どんな仕事がしたいですか。業種、職種は何ですか、どんな特技がありますか」などの質問をす

ると「月給は1万ドルくらい、休みは多いほうがいい」などの勝手な言葉に交じって、きまって「前途のある会社」という反応がある。日本語と中国語とは共通の語彙も多く、重宝することもしばしばだが、時にはこの外見が大きな誤解を生むこともある。「前途」という言葉もその一例で、香港と日本の文化的文脈の違いを改めて教えられる言葉でもある。

出世や昇進は自分の手で切り開いていくものというのは、どの社会であれ同じだろう。ただし、その方法は場所により異なる。「転職」、香港ではこれは大きな昇進の機会である。昇進は昇給でもある。逆に言えば同じポストにいつまでいても昇給の見込みはない、つまり「前途」はないのである。そこで、学生の時には将来の職業に合わせた学問を身につけ、大卒資格や専門知識を大いに売り込んで、卒業前後に仕事を探す。試用期間中に仕事の内容や条件が合えば「契約」にこぎつけるし、合わなければさっさと辞めて次の可能性に当たる。新卒で経験がない彼らに高い月給は取れない。この時期で一番大事なことは、実際の仕事でできるだけ多くのことを学ぶことだ。2年ほどたって、今の会社がさらに高いポストを与えてくれなかったら、これは「前途」のない会社だということで転職することになる。ただし、転職といっても次の会社では既に経験があることを売りにしなければならないから、業種が大きく変わることは避けられがちだ。97年の返還問題でいくぶんサイクルが加速している気がするが、このような動きを繰り返し前途を切り開いて、ゆくゆくは独立し経営者になりたいと考えている者も多い。

●女性には「前途」が見えない日本企業

日本語を教えていると言うと、よく「学生さんは日系企業志望ですか」ときかれる。「ええ、そうなんです」と言いたいところだが、就職をめぐる香港の人々の動きを見るにつけ、語尾は消えがちになる。彼らは初めから「役づき」希望である。事実、卒業生がくれる名刺には、大抵「何々マネージャー」程度の肩書きがある。日系企業に勤めても、多くは経験を得た後、それをセールス・ポイントとして現地企業か外資企業に移っていく。先にも述べたが、私の学主はほとんどが女性である。彼女たちにはそこは「前途」がない職場と映るのだ。企業側にすれば、大卒というだけでプライドが高い、いつ辞めるかわからない、協調性がない、となると採用には二の足を踏む。「フォーム5（中学5年）卒ぐらいでもまじめに働いてくれる人のほうが…」というのはある人事係の言だ。日本の企業文化をそのまま待ち込んでいた時代から、今はどんどん現地化が進んでいるとはいえ、逆に香港の文化コンテキストにすっかり移行してしまうとは考えにくい。雇用の機会と優秀な人材とを互いに求め、提供しあいながら、両者がどこかすれ違っているのは言葉だけが原因ではないようだ。

第3回 艶然とほほ笑む「女強人」

●華やかで美しく、仕事のできる「女強人」

「大男人」、「小男人」、中国語にはこのような人物描写のことばが実に豊富にあるが、広東語もその例外ではない。前者は男尊女卑をふりかざして偉そうにしている男で、後者は男として器量の小さいやつ、という意味である。大きくても小さくてもよくないとは、なかなか厳しい評価である。中国人の男性に対する理想の高さがしのばれる。一方、女性に対しては「女強人」ということばがある。これも、現代の香港社会で生きる人間像を浮かび上がらせる広東語の一つである。

「女強人」ということばを見ると、いかにも強くて、怖そうなオンナが想像されるかもしれない。「強人」という中国語はもともと優れた人をたたえたとばだが、女の子の名前にめったにこの字が使われないように、「女」に「強」はあまりふさわしくなく、これが性格を表す場合には「気の強い女」というマイナスのイメージが持たれる。ところが、女性の仕事ぶりを評価するとき、このことばは「仕事ができる人、仕事で成功している女性」という褒めことばとして使われる。そして、そう呼ばれている人はどの人もみな「できる女」というだけでなく、一様に華やかで美しく、もちろん高給取りでもある。

「あの人、また本を出すらしいよ。さすが女強人だね」と同僚の業績を羨望を交えながら称賛したり、「部長があなたのこと女強人と言ってたわよ。」「えっ？ 私がそんなふうに呼ばれるはずないわ」と、褒めことばを謙遜して退けたりする場面で登場する「女強人」ということばを、日本語ではどのように置き換えるのがよいのかと、私は常々思案をめぐらせている。2年前、香港の行政界のトップに、中国人として初めて就いたのが陳方安生（Mrs. An-son Chan）という女性官僚だったことで話題をよんだが、彼女も代表的な「女強人」と言えるだろう。このような優れた女性官僚はどこにもいるだろうが、香港では政界、行政界、経済界、教育界と、どの分野を見てもそれに続く女性群がひしめいている。いや、女性がということではなく、男も女も一人ひとりが成功を目指し、自分を精一杯主張して戦っていると言うほうが正しいかもしれない。それはちょうど、漢字の一字一字が完結した世界を持ち、あたかも自己主張するかのように立つ姿に酷似しているのである。

●大学は外国人の寄り合い所帯

ところで、香港へ来て働こうとした場合、必ず訪れなければならないところが

「Immigration Office（人民入境局）」、日本で言えば入国管理局である。労働許可や滞在延長などの申請者で、ワンチャイの高層ビルにある事務所には、早朝から長蛇の列ができてい

る。外国人労働者が働くのは企業だけではない。「大学」も多くの外国人労働者を受け入れている機関である。香港の初等・中等教育機関では香港を含めた英連邦(コモン・ウェルス)の地域で大学教育を受けた者しか教職につけないが、大学以上ではどの国で卒業しても明確な資格、つまり学歴があれば職を得る機会が与えられる。多数の地元の人に交じって、イギリス、カナダ、オーストラリア、ニュージーランド、アメリカ、マレーシア、シンガポール、少数ではあるがニューギニア、韓国、日本など、各地から来ており、また、それぞれの国で居住権を得た華人や、中国大陸出身者もこれに加わる。このような寄り合い所帯が可能なのは、英語が職場での共通語であるからだ。授業だけでなく、学科会議、教授会などの諸会議、事務的伝達などすべて英語なので、どこから来た人でも参加しやすい。もちろんこれは香港が英国領であることに由来するが、時代は刻々移り、かつての植民地主義に基づくイギリス人に対する優遇はもはや消えつつある。それよりも、互いの背景がどうであれ、同僚として働く以上、平等に仕事に参加し責任を果たすことが要求される。この場合、仕事の実績とともに、折にふれた発言やコミュニケーションがものを言うのである。

●「察し」を美德とする国から来て

個人の實力重視の香港文化を舞台に、大学というマルチ・カルチャーな装置の中で、「察し」が美德とされる文化圏から来た私は、いつも目に見えない何かと戦い続けていなければならない。

「この国に 少女と生れ 恋人と 育ちころは やや華奢に過ぐ」

夫を追って欧州へ行き、半年後、やはり残した家族を思って一人帰途についたときの与謝野晶子のこの歌。19世紀に生まれ、決して華奢とは言えない力強い人生を生きた歌人にして、行き当たらずにいられなかった、私たちの文化の持つ弱さ。時は21世紀を目前にしているが、果たして私たちはこの課題を解決できたのだろうか。

職を求め、女性たちが続々香港を目指して旅だっているというニュースが今日も伝わる。艶然とほほ笑みながら手堅く歩いていく「女強人」たちを前に、私はまだそれにふさわしい日本語を見つけていない。

第4回 歴史の一員として生きるなら

●「日本人らしくないね」と言われて

外国にいてその土地のことばがわかると、思いがけない出会いがもたらされる。ある時、

バスで隣り合わせた年配の女性に話しかけられ、昔はこの辺りまでずっと海だったのよ」
「あら、そうなんですか」と適当に相づちを打っているうちに戦争時代の話になり、当然、日本軍占領時の苦勞話に及んだ。「ほら見てごらん。あっちにもこっちにも日本公司(会社)が来て成功しているけど、香港でも日本人はいろんなことをしたのよ、この目で見てきたんだから間違いない。あんたたちはもう何も知らないだろうけどね。ほんの昨日のことよ」。暮れなずむ夕刻。九龍側から海底トンネルでつながれた対岸香港島には馴染みのある会社の名前に明かりが灯りビル街を背にして浮かんでいる。偶然見つけた話し相手に、熱心に語る気さくなおばさん。一日の仕事の疲れを包み込むかのように静まりかえった満員のバスの中で、私にはとても自分が日本人だと言い出す勇気はなかった。職場では私を日本人だと知らない人はあまりいない。多彩な職員構成を誇るように、客人に紹介されたこともある。しかし一步外に出れば、私の外見から土地の人との差異はなく、そこでの優遇も差別もない。その時、過去も現在も含めた日本人の受け入れられ方の現実と遭遇するのである。

付き合いのある人から「あなたは日本人らしくないね」と言われることも時折あるが、それが往々にして「日本人は嫌だけどあなたは別」、という意味で使われるだけに、私の心中は複雑である。一体、日本人以外の人々が抱く「日本人らしさ」とは何なのだろうか。

もちろん日本人に対してだけでなく、どの民族にも、あるいは若者、年寄り、男、女、そしてあらゆる職業に対してステレオ・タイプ(固定観念)のイメージがあり、それは時には便利なものでもある。ちょうど語学の教科書に書かれた例文が文型を教えるための機能を果たすように、「典型」を一つの物差しとして絶え間なく押し寄せる情報を処理していかなければ、現代を生きてはいけない。一人ひとりに新たな気持ちで向き合い、人間関係を築きあげていくよりも、それはきっと時間も労力も節約できて合理的な方法のはずである。しかし、残念なことにそこからは個人の顔は見えてこない。あふれる商品と経済から日本は世界に氾濫しているが、日本人の顔は灰色に塗りつぶされ、表情は消え失せているのだ。私に対して日本人らしくないと言う人は、私との付き合いの中から、人としてのある種の共感を見いだしているのだろう。それは市民同士としての共感と言えるものかもしれない。

●同時代を共存していく

香港という所は、訪れて病み付きになる人と、二度とご免だという人にはっきり分かれるそうだが、それだけこの街は与える印象が強烈で、土地の持つエネルギーの非常に高いところだと言える。狭い割に楽しみ方は豊富で、中国、西洋、東南アジアからの商品に加えて地

元香港製品と、買い物もバラエティーに富んでいるし、クルージングなどのマリンスポーツを満喫することもできる。ビクトリア・ハーバーに臨む海岸線には遊歩道が何か所もあり、市民の憩いの場になっている。ライトブルーの水面をひっきりなしにフェリーが行き交いそれを縫うように貨物船が往来する。内陸部の砂流を受ける中国大陸沿岸の多くの港と違い、明るく透明に澄んだ水と眼前を過ぎる巨大な船体に、改めてこの土地の生命の源となっているのが「港」であることに気づかされるのである。

現在の香港について語るとき、中国返還＝97年問題を避けては通れない。「歴史の転換期のおもしろい時に香港にいられていいですね」と日本から来た人に言われると、この社会で働いている私はその無邪気さに軽い憎しみさえ感じてしまうが、同時に、発言した人は自分たちも歴史の一員であることを忘れていないだろうか、という疑問がわく。確かに、今の香港は流動性が高く、留学、あるいは移民という形でここを出口に地球の四方へと旅立っているが、その結果空いたポストには次々と目指す人がいて決して空席となることはない。また移民先で市民権を取った後、景気のいい香港に戻ってくる（回流）のが最近よく見られる傾向だが、それは「天下の回りもの」が金だけではないことを教えてくれる。1997年6月30日という政治的な境界線が厳然と存在し、それが人々の暮らしや人生に差している陰影を疑う余地はない。しかし、古くから東西の文物か荷揚げされ、それを売りさばいてまた新しい物を求めるということを生業にしてきたこの港町にとって、行き交う宿命を負っているのは人として同じなのである。絶え間ない流動、そこからこそこの大都会の強靱な活力は生まれ続けるのだ。

世界各地に日本からの物が不断に運びこまれ受け入れられているが、さて、人はどうか。味気ない、顔の見えない人と仲間たちは、同時代に共存していくのだろうか。さまざまに引かれた境界をわたって価値観を認め合うこと、これは口で言うほど容易なことではない。しかし、私たちの時代はもうそれを避けられはしないのだ。ことばを学び、教える人はこれからも増えていこう。多様な文化や価値観を包容していくこと、そこに、日本語も含めた外国語教育という仕事の意味があるのではないか。教室という小宇宙から混沌とした都市香港を眺めながら、こんなことを考えている。

(2) 『月間 海外子女教育』1995.05～

[1] 豆腐的異文化適応術

中国を原産地として世界に覇をなした農産物の代表は「茶」だろう。ことばも中国語では「チャ (cha)」、インドネシア語では「テー (the)」、インドでは「チャイ (chai)」、英語では「ティー (tea)」、そして日本語では「ちゃ」となる。発酵した「紅茶」、半発酵の「ウーロン茶」、発酵させない「緑茶」など、製造方法の違いで味も風味も異なるが、元をただせば同じ茶の木の葉から生まれたものだ。日々欠かせない飲み物としてその名前とともに世界に流布し、各地の風土に合わせてアレンジされ、ついでに呼び名も少し変えられた。

「茶」ほどではないにしろ、もう一つの代表的な中国発の食べ物は「豆腐」だ。日本では冬の湯豆腐、夏の冷ややっこは豆腐そのものの味が楽しめるうえ、それぞれの季節に欠かせない味覚でもある。インドネシアの「タフ・ゴレン (tafu-goreng)」は揚げ豆腐に似ていて、ガドガド・サラダや炒め物にしばしば登場する。韓国料理やタイ料理などたいていのアジアの食卓を賑わす食材であるだけでなく、豆腐が世界中のベジタリアンに愛されるようになってからも久しい。

さて、本場中国のなかでも「食は広州にあり」と言われた広東料理では、バラエティー豊かな調味料と、スープ、煮る、揚げる、蒸す、煮込むなどの多彩な調理方法で様々に味を変え、姿を変えて豆腐が登場する。香港は広東人の街だが、高級レストランでも手軽な店でも、料理を注文するときに「豆腐料理はどんなものがありますか」と尋ねれば、たいてい何種類かをあげてくれる。豆腐を一品加えると、ぐっとボリュームがふえ、栄養のバランスもよくなる。

レストランで花形とまではいなくても、中堅どころのメニューとして喜ばれる豆腐は、もちろん家庭料理でも縦横無尽に活躍する。身近な材料でちょっとしたおかずからお客様のもてなし料理までを紹介する「方太与您(あなたとミセス・フォン)」という人気料理テレビ番組が香港にあるが、鮮やかな手さばきとくり返しのないメニューの豊富さ、そして調理の合間にふと語るミセス・フォンの人生観が、その魅力の味つけになっている。「お豆腐って、本当に頼れる材料ですよ。どんな調味料にも合うし、煮ても蒸してもおいしい。それに何と言っても経済的。豆腐には味も個性もないなんて言う人がいるけれど、私はそうは思いません。だって、どんな調理方法でも、何を入れても、食べてみるとそれが豆腐だということがきっとわかるでしょう。こんな個性の強い食べ物ってあるかしら。私が豆腐が好きなのはこんなふうにしっかりと自分を持っているところなんですよ。」

どんな調理方法にもおいしい料理となって変身し、なおかつ自分本来の味を失わない、という豆腐の哲学は私を圧倒する。とりまくあらゆる価値観に身をゆだね、さらに自分を維持してゆくことを思うとき、人は豆腐ほどの柔軟性も持ち合わせていない。価値観の異なる文化圏に伝播し、しっかりと土地に根をおろして、そして今も人々に愛されている、しなやかにしてしたたかな豆腐やお茶に私はその秘訣を問うてみるのである。

[2] アフター5のパート学生

香港の商工業の中心地「九龍」と新興住宅地や工場、そして農村などからなる「新界」の境にライオン・ロック(獅子山)と呼ばれる山がある。私の勤める大学はその山を望む九龍側にあり、香港のどこからでも交通の便は極めてよい。そのライオン・ロックに夕闇せまる頃、地下鉄の駅の方向から校門に向かって、波のように押し寄せて来る軍団がある。人々が家路をたどる時に学校に向かう彼らは、みな大学で開かれている社会人のための講座へ急ぐパート・タイムの学生なのである。彼らが都心の会社を五時に出て、ちょっと腹ごしらえし、このキャンパスに着くと、ちょうどこのぐらいの時間になるのである。

ジーンズに T シャツのまだ初々しさの残る昼間の大学生とは違い、波の主のほとんどはスーツ姿に重そうなビジネス用の鞆を提げ、引き締まった顔つきで、足早に歩いていく。男性はいかにも若手香港ビジネスマンの風貌で、必需品の携帯電話は、腰か鞆の中にしっかりと備わっている。さり気なく流行をとり入れたファッションに身を包み、すれ違いざまには華やかな香りと、ただならぬ意気込みのような気配を残して女性たちも通り過ぎていく。よく見ると、中には数ヶ月前卒業したばかりの見覚えのある学生が混じっているのだが、ほんの短い間にすっかり大人の顔になっていて、それは見違えるばかりだ。うっかり声などかけられない気迫が、顔から、姿から漂っている。

香港の学校制度では、中学三年まで九年間の義務教育が終わった後の進路は、中学五年生、予科二年、大学三年と進む者や、その途中のいずれかの段階で学業を終えて就職する者、また進路を海外に求める者など様々である。大学進学率は低くないが、従来は需要に対する座席の数は決して多くはなかった。この社会での昇進制度は、経験と資格がものをいう。自分のやりたい仕事、将来設計を考えれば、やはり若いうちに自己投資を、という結論に達するのは当然だろう。投資なくして発展はない。そこで、各大学では昼間のフル・タイムの課程だけでなく、成人用の様々なパート・タイムのコースを開いているのである。学士学位のコースはもちろん、社会のニーズと直結した具体的な内容で、同時に認定資格が取れるディプロ

ロマ・コースやサーティフィケート・コース、また大学卒業後のためのポスト・グラデュエート・コース(修士や博士学位課程の他に各種資格取得コースもある)など、本人の学ぶ意欲さえあれば、いつでも挑戦できる環境がある。これらは学生の知的興味を満たすためだけでなく、キャリア・アップ、移民する際の好条件づくりなどの実質的な目的がその背後にある。大学側もそれらのニーズを分析し、注意を惹くようなコースをデザインして提供しているのだ。と、こんなことを話していると、まるでどこかの会社の営業戦略のような印象を受けるが、まさしく香港社会は、学校といえどもこのような実質的な論理で動いているのである。

とはいえ大人のために学校が開かれるとき、それは学校にとっても、大人になっていくためのひとつの好機になるに違いない。

[3] 異文化の互換性

先日、アメリカで話題のコンピューター・ソフトが発売された。ところが、それより一足早く、ここ香港では既にその海賊版が販売されていたというニュースがあり、著作権の問題など様々取りざたされた。それはさておきインテリジェントビルが立ち並ぶ香港では、それほど通信やコンピューター関連に関心が高く、オフィスを中心に広く普及している。

さて、大学でもインター・ネットワークはよく発達している。学生は一人ずつコンピューターのアカウントを持ち、教員からのメッセージをコンピューターセンターにある端末機でチェックし、学生用のネットワークに並ぶ豊富なソフトを使って宿題をしている。また図書館資料の検索などにも PC(パーソナル・コンピューター)は欠かせない。便利なものがあればどんどん取り入れていくという「新しい物好き」は、香港人の特徴の一つなのである。

PC の魅力の一つは、メモリーを追加したり、ハードディスクの容量を増やしたりして、いわば頭脳を強化できるところである。また、ソフトを使って、別のシステムで入力された情報を読み取るための互換性を持たせることもできる。機械の能力をぐっとひきあげるためのバージョンアップが行われる時、私はいつも「人間の脳味噌もなんとかならないかなあ」と一人ごちているのである。

ところで、最近世界各地で様々な国際交流プログラムが盛んに行われているが、香港の日本語教育でも、団体訪問やホームステイなど、日本へ行き、その文化文脈の中で日本語を使用する活動がカリキュラムに組み込まれてきている。生の体験が得られるこのようなプログラムが、学生にとって有意義なものであることは言うまでもない。しかし、それを企画

運営してくださる日本の受け入れ側には、「異文化体験」などという生易しいものではない苦勞が常につきまとい、時にはそれが衝突を生むことさえある。

たとえば、自主的で行動的な香港人学生は、日本人には自分勝手に見える場合が多いし、日本側の周到な準備態勢は、合理的な香港人には煩雑な形式主義に映ったりする。互いに日本は日本の、香港は香港の「特殊事情」と言ってしまうとそれまでだが、両者はまったく別のコンテクスト(文化文脈)で考え行動しているのだから、これらは当然起こり得る衝突なのである。

考えてみれば、人が生まれて育つうえで、文化や社会という場面は既に指定されている。自己の文化の設定、いわば、フロッピー・ディスクのフォーマットがなされた後に、次々と言葉、行動様式などの情報が書き込まれていくのだ。フォーマットが違えば、それぞれの発信する情報が読み取りにくいのは自然なことであろう。それをあきらめずに近づいて、読み取ろう、理解しようとするれば、普通は大変なエネルギーが消耗されるのである。

機械であるコンピューターはますます頼もしくなり、つわものぶりを発揮している。そのPCを前に「人としての容量をぐっと増やし、いろいろな人の考えが理解できるようになったらどんなにいいだろう、どうすればパワーアップできるのか」と、時には日本的発想に立ち、時には香港的発想に寄りながら、その両者の間を私は揺れ動いているのである。

[4] 円卓の宇宙

場所はどこであれ、チャイナの世界や人とかかわっていると、「とてもかなわないナ」とため息をもらすことが多々ある。気の遠くなるような悠久の歴史は言うまでもなく、日常のレベルでもそれは枚挙にいとまがない。中でも「食卓」。絢爛豪華な数々の料理もさることながら、それを戴く「テーブル」こそ、かなわぬチャイナそのものである。

四人で囲む四角いテーブルと言えば、例の麻雀用の卓を思い出す。もちろん、香港でもこの机は健在である。しかし食事となると、四方から折り畳んであった部分をハタバタと跳ねあげ、それは瞬時にして「円卓」に変身する。さっとテーブル・クロスをかけたら、準備OK、この程度のものなら四人といわず、六、七人でも悠々座れる。ちょっと詰め合わせれば、「一体何人まで?」と思うほど、まだまだ融通はきく。時々、レストランで大きな円形の板をゴロゴロ転がしているのを目にするが、この板を小さい円卓にひょいと載せると、また一回りか二回り大きいテーブルが出来上がってしまう。円卓とはまさに「不思議のテーブル」。人が人をよんで増えれば、それだけ食卓は賑やかになる。料理が足りなくなればみんなで分け

ればよい。心配しなくても案外何とかなるものなのだ。伸縮自在の円卓は、まるで四角四面の発想を笑い飛ばしているようである。

香港ではお昼の飲茶にしても、夜の食事にしても、テーブルを囲むメンバーは圧倒的に家族づれが多い。子供も大きくなればそれぞれ忙しいのはどこも同じだが、ここでは日曜の朝は家族そろって飲茶をして、その後は自分たちの活動をするというのが一般的である。おじいちゃん、おばあちゃん(父方、母右の双方)孝行も、一緒に食事をするという形で行われる。食べることで子供だって一人前。「お子様ランチ」ということはありえない。大人の仲間入りをして大皿からごちそうをとり分け、結構たいらげている。肉食の歴史が浅く、どちらかという粗食の日本料理の感覚からすれば、何と贅沢なと思われる宴会に、ちびっこが同席するのも普通である。老いも若きも、ごちそうの前では自然と顔もほころび、くつろいだ雰囲気となって、それは一家団欒のまさに至福のひと時なのだ。

「モンゴル人が大帝国を築くことができたのは、西域各地を遊牧しながら優れた文明がいくつもあることを知っていたため、中国文明に劣等感を抱かなかつたからだ」という話を聞いたことがある。聞いたのは高校の世界史の時間で、ぼそぼそと話す先生の授業は随分眠かったのだが、妙にこれだけは鮮明に覚えている。草原の民ならぬ広東人は七つの海で活躍してきた海洋の民、貿易の民である。舞台は違うが、子供のころから人と交わり、いろいろなものを見てきた、食べてきたという自信がそうさせるのだろうか、その血を引く香港人には、どこか何者にも物怖しない態度が身についているように思われる。

どれをとってみても強烈な色彩を放つ個性を、みごとな料理に仕上げた一つの食卓の上にまとめあげている、それはまさに多文化社会チャイナそのものではないか。融通無碍にして多様な円卓を前に、私はチャイナのかなわぬしぶとさを感じずにはいられないのである。

[5] 香港言語事情

1997年7月1日、香港はイギリスから中国に戻る。変換の儀式はたった一日のことであるが、現実生活への影響はすでに始まっている。カレンダーの上でその日が過ぎても、すぐさま解決と平穏が訪れるわけではない。政治体制という大きな枠組みが身近な暮らしにもたらしている事態は容易ならざるものがある。例えば香港の言語事情がその現実の厳しさを物語っている。

香港の公用語は英語と中国語であるが、その中国語は北京で話される標準中国語ではなく広東語である。広東語が正式に公用語となったのは70年代のことで、公の場ではあくま

でも英語が第一である。たとえば香港人どうしが広東語で商談をしても、正式な契約書は英文になるし、役所の文書、高級公務員採用試験、銀行の通帳に至るまで英語が常に優先する。

ところで、学校教育には英文学校と中文学校があり、これまでの英文学校では、中文（国語にあたる）と中国歴史以外は英語で書かれた教科書を使い、たてまえはすべて英語で授業が行われてきた。一方、中文学校は英語の授業以外はすべて広東語で教えられる。この両者の人気を比べてみると、英文学校のほうがずっと高い。というのも、英語の実力がなければ進学や就職などが思うようにいかないからだ。家庭では広東語を使いながらも、親が子供にいう決まり文句は「英語ができなければ自分の『発展』はない」ということ。香港でいう『発展』とはお金を稼ぐことに他ならない。生活の基盤を築くため、そしてより良い生活を享受するため、幼稚園から大学まで、常に英語が重視されてきたのである。

しかし、80年代からの教育の普及に伴い、次第にその英語力の水準に危機感が抱かれるようになってきた。かつてはごく一部の選ばれた人々が受けてきた英語による教育も、学習者層の膨張とともに一般教育としての問題が明るみになってきたのである。たとえば英語による教育といっても、実際の授業は英文教科書の広東語への翻訳に陥りがちで、教科内容まで入れなくなっている。教える方も習う方も広東語母語話者どうしのため、英語での学習に限度があるのは当然である。しかも問題はさらに深刻で、英語はおろか、中文の読み書き能力の低下が無視できなくなっているのである。

そのような問題が未解決のまま、小・中学校ではすでに標準中国語の授業が始まっている。標準中国語と広東語とは英語とドイツ語以上の開きがあると言われており、いわば中国語の中でのバイリンガル教育となるわけだ。もちろん英語も捨てることはできない。それは国際都市香港が「どうやって食べていくか」ということと切り離せないことだからである。

アジアの貿易拠点として交易に従事するのは香港の宿命であり、いくつもの言語に通じた人材の育成は教育上の使命でもある。様々な矛盾と急激な時代の流れに直面している香港で、言語政策は新政府にとっても避けられない大きな課題なのである。

[6] 同じ時の流れの中で

先日、当地で歌舞伎公演があった。折りから、領土問題に端を発した反日運動が激しく繰り広げられている最中だったが、演目には歌舞伎紹介のプログラムがあったこともあり、日本の伝統芸能を楽しんだのは在留邦人だけでなく、多くは地元の人々だったようである。

客席には決して安くない切符を自前で買ってやってきた学生たちも目についた。香港の

大学生は、学業にかなりの時間を割かなければならない。宿題も試験も多いうえ、研究レポートや教室での発表など、普段のさまざまな学習活動が試験にもまして成績を左右するからである。その合間を縫ってのアルバイトで得たお金は、公立とはいえ、最近とみに高くなった授業料にあてられたり、そのまま生活費となることも多い。彼らは全く遊ばないわけではないが、常日頃はふらふら遊んでいる暇がないというのが実情である。そこで、ためたお金はまとめて夏休みに海外旅行へ出かけたり、外国語研修の費用にあてたりすることもある。それは、広い意味での先行投資であるともいえる。

地元香港の人、そしてそこに居住する外国籍の人々をも含めた広い意味での香港市民は、最新の設備の整った美しい劇場で、居ながらにして世界各地の舞台芸術を楽しむことができる。舞台の興奮覚めやらぬまま表に出れば、海辺のブルバードには百万ドルと謳われる夜景が、眼前にスクリーンとなって広がっている。その潮風に吹かれている時、それは香港生まれの香港っ子ならずとも、ふと、この街に酔いしれる一瞬である。地球の上のいくつかの大都市には、このような生活を享受している人々がいる。ただし、それは世界中から見れば、ほんの一握りであるにすぎないだろう。

ところで、幸運な人とそうでない人がいるのはこの世の定めであるが、気になるのはあらゆる楽しみを手にし、幸運に属しているはずの人が、実際はそれほど満たされた顔をしていないわけではないことである。近ごろは楽しみを求めれば求めるほど、心の中が虚ろになっている人が多いような気がする。学生たちは将来の幸福を求めて、必死で勉強する。しかし、どこか老成してしまった顔が増えたと感じずにはいられない。それは、物質的に満たされている反面、心が空虚だからなのか、それとも、来年変わる政治によって引き起こされる生活の変化への不安からなのか、あるいは、高密度社会での暮らしに疲れてしまっているからなのか。

民族や国籍を問わず、香港ドリームを求めて訪れる人々は後を絶たない。しかし、競争の激しい現代社会で、情報の波に挟まれながら自分の生きる場所を探している者、そして欲望を満たしながらも虚ろな心を抱いて呆然とたたずむ者は香港市民だけではないだろう。ある土地に生まれたことが一つの運命なら、遙かな時間のある時代に生まれ落ちたのも宿命である。その宿命を共有する我々は同時代人である。それは平たく言えば同じ時を生きるあなたとわたしである。その中で互いの喜びや悲しみを分かち合えるかどうかは、いわば一つの才能かもしれない。いや、実は積極的に育てていくべき人間力なのではないだろうか。虚ろな私たちにとって、ある種の幸福への手がかりがそこにある気がするのである。

(3) 『月刊日本語』1996年12月号 アルク

「7月7日は何の日？」

中国語では歴史的な出来事を日付で呼ぶことが多い。「五四運動」はその代表的なものであるが、現代の事件でもそれを用いる。例えば1989年の「天安門事件」は、香港では6月4日に因んで「六四」と呼ぶ。そして、目前に迫った1997年の「中国返還」は「九七」となるのである。暗号のように並ぶ数字の組み合わせを見るたびに、私には一つの失敗がよみがえる。

香港に赴任して1年ほどたった頃、それは現地での生活にも慣れ、習いはじめた広東語が面白くなった、いわばハネムーンの頃のことだった。お昼休み時、日本語にも興味のある同僚数人と、日本と香港の年中行事の比較をしたりしてお茶を飲んでいて。私は、香港の人々が新年や中秋の大行事はもちろん、さまざまな伝統のお祭りを大切に様子にとっても興味を感じていた。そうした行事の内いくつかは中国から日本へ伝わったけれども、かなり意味合いが変化した「端午節」や、香港では祭日だが日本ではもうほとんど行わなくなった「重陽節」などについて、話は尽きなかった。

そのうち七夕の話になった。これは香港では娘さんが織女星を祭って手芸や裁縫が上手になることを願う風俗として残っている。一方、日本では、例の織姫と彦星の話である。そこで「日本ではね・・・」と私は得意げに話し始めた。ところが、その話が終わるのを待っていたかのように、ある年配の理科系の教授が「君はその他にも7月7日が何の日だか知っているかい？」と、温厚な笑顔はいつもと変わらないのに、目だけは鋭く光らせて私に尋ねた。

1937年7月7日、盧溝橋事件勃発。その日から日中全面戦争が始まったのである。中国語ではそれを「七七事変」と呼ぶ。多くの中国人にとって「七七」と言えば七夕ではなく盧溝橋を思い浮かべるはずである。赴任先の土地の人々にとっては常識だったのに、私はそれを知らなかったのである。ただ日付の表現を知らなかったのなら言い訳として成り立つかもしれない。しかし、盧溝橋事件についてどれほど知っているかと聞かれたら、それはまさに汗顔の至りのことだったのである。

日本語を外国人に教える仕事というのは、つくづく因果な商売だと思ふことがある。今、日本語を学ぶ人々の多くは、日本との戦争で戦場になった国の民衆の子孫たちである。そのことを私たちは忘れがちである。折しも今年の9月18日、香港では大規模な抗日集会が行われた。「九一八」それは満州事変のきっかけとなった柳条湖事件日であり、今年はその65

周年なのである。知識として歴史を知ることだけではなく、歴史が進行形であるということと向き合っていかなければならない「しんどさ」が、私たちの仕事にはある。イギリスと清朝中国との間で阿片戦争があったのはざっと 150 年前のことである。そして来年 7 月に、そのつけがやっと払われるのである。日中間の戦争がほんの昨日のことだと言っても差し支えはないだろう。

(4) 『香港日本語教育ニュース』第8号 (1996)

「叫人」ことばはじめ

「ミッシー！」。ある学生が呼ぶ。「ミッシーて誰？」。それが私を指していることがわかるまでやや時間があり、気がついた時、声をかけた本人はもう笑顔だけを残して去っていた。それにしても、「ミッシー」とは一体何語なのか？どんな意味なのか？

そういえば、こんな場面は今まで何度もあった。人から声をかけられる場面、それは「センセイ」だったり、「ウエダ・センセイ」だったり、「ミス・ウエダ」だったりした。そして、いつも彼らはそのまま何も言わずに去っていくのだ。「私に声をかけたのなら、何か用事があるのでしょうか？何も言わないなんて、」変だと感じていたのである。しかし、相手の態度はいつもにこやかで、おかしいと思っているのはどうやら私の方だけのようなのだ。

そうこうするうち、近づいてくる人に声をかけられてから、すれ違うまでの間がある時など、自分が「こんにちは」と挨拶していることに気づいた。呼びかけられ、こちらは挨拶語を返すというやりとり。「何か変だ、どこかがずれている？」

モヤモヤとした気分に含まれているうちに、どうやら広東語では、挨拶として人の名前や肩書きを呼ぶらしいということがわかってきた。では「先手必勝」と、ある時、ある同僚をいきなり挨拶語ぬきに「xx シンサン！」と呼んでみたところ、「Hi、ネイ・ホウ」と明るなことばが返ってきた。「やっぱり！」

以来、私は広東語の「叫人＝よびかけのことば」に強い関心を抱いている。

「おじさんにご挨拶なさい」と親に言われた子供が、日本語でなら「コンニチハ」というだろう場面で、広東語ではそれが「叔叔！」となる。また、日本語のやりとりでは黙礼するような時、しばしば「xx 小姐」などと呼んでいるのに出くわす。

広東語だけでなく、それが中国語一般の作法であることは映画やテレビ・ドラマから知った。ただ、香港にはそれなりの地域性があるようだ。冒頭の「ミッシー」などはその典型かもしれない。「ミッシー」は英語の Miss が香港式になまったもので、この場合「女性教師」を指す。日本式に翻訳すれば「先生」と呼び掛けているのである（ただし、日本語で挨拶として「先生」とだけよんで、すれ違っていくという場面は考えにくい）。

男性教師には「Sir」が使われるが、普通これが中国語式に変化して「阿 Sir」となる。「ア・サー」などということばを教師の意味で載せている辞書あるのだろうか。しかし、辞書になくても、これらは生き生きとしたなまのことばたちなのだ。

ところで、このような興味をかきたてられる「おもしろさ」を見せる反面で、「叫人」には一筋縄ではいかない「難しさ」がある。

「你」あるいは「您」で2人称が表せる中国語は、人称に関しては比較的簡単だとしばしば紹介されているが、「叫人」に触れるうち、そう思っていたのは大変な誤解であることに気がついた。中国語には場面やそれぞれの人間関係に応じた呼びかけが、実に豊富に存在する。「叫人」は、文を構成する人称代名詞とは、その仕事の領域が異なるのである。そこを理解し、実践するのは、中国語学習者にとって並み大抵のことではない。

日本語は「あなた」、「君」、「おまえ」と人称代名詞が多いほか、それがなくても文は成り立つので、外国語として日本語を学んでいる人には構文がつかみにくくなっている。しかし、私には中国語の「叫人」も、日本語のそれに負けず劣らずのツワモノのように思われるのだ。

さらに、中国語と一口に言っても、ことばというものはその地域社会を反映しているので、多様な中国語文化圏では、さまざまな相違がそれぞれの言語グループによって見られる。香港で話されていることばには、当然、香港社会とそこに生きる人々が反映されている。だから、私が「叫人」について考える時、対象を広東語とも言い切れず、いわば「香港語」とでも称して限定せざるを得ないのである。

さて、もう一つの「香港語」の特色は英語からの影響だろう。身の回りを改めて振り返ってみても、香港では人々が英語名で呼びあっている風景が多い。特に、友人間では、英語名がかなり幅をきかせている。

また、そのまま英語名を呼ぶほかに、英語名が親族呼称と組み合わせあって用いられるのもよく耳にする。「Judy姐」などがその例である。さらに、中国語の親族名称を使うかわりに「auntie, uncle」などの英語の名詞がそのまま使われる場面も多い。

このように、かなりの広範囲で英語名や英語表現が使われていることを別の角度からみると、香港では英語表現の存在が、従来の「叫人」つまり、主として親族概念に基づいた人間関係の枠から限定される呼びかた—を多くの場面で陵駕してしまっている、とも考えられるのではないだろうか。

この「叫人」というもの、知れば知るほどおもしろい。親しみ、敬意、愛情、そして時には侮りさえも込めて表してしまう奥行きの深さ。そして、日常の様々な場面で、人々が互いに呼びあうこれらのことばの中にこそ、広東語（香港語）話者の濃やかな人間関係をうかがうことができるのである。

観察者である私は新しい呼びかけに接するたび、「なるほど」と感心したり、「どうして？」と疑問を感じたり、そして何よりそう呼びあう人々のあり様に、言い知れぬ温もりを感じずにはいられないのである。

日々の観察、それは香港暮らしの、またとない楽しみの一つでもある。

－香港で用いられる「叫人」－

I. 親族間で

- 1 親族名称：親族関係の名詞（「叫人」としては用いられない）
父親、母親、兄、姐、
- 2 親族呼称：親族を指して呼ぶことば。「叫人」の基本になる関係に対する呼称
爸爸、媽媽、姐姐、阿爸、老頭、老公、老婆、Daddy, Mammy

II. 親族外で

1 面識のない人に対して

- 敬称 : 先生、太太、小姐、女士
親族呼称 : 阿伯、阿叔、阿嬸、姐姐、哥哥
肩書き : 部長、經理、主席、秘書

2 面識のある人に対して

- 敬称 : 先生、太太、小姐、
肩書き : 部長、主任、博士
名前 : ・名前の呼び捨て ①姓名とも：陳小明
②名前だけ：小明
・「阿」+姓 : 阿陳（男性のみ）、
・「阿」+名の1字 : 阿明、阿玲（男女とも）
・名+敬称 : 陳先生、陳生、陳太太、陳太
・名+親族呼称 : x姐、x兄、x嫂、x哥
・「老」+姓 : 老陳、老李
・名+「仔」 : 明仔

3 職業を特定する場面

- 職業名（職業呼称） : 老師、医生、姑娘、律師
技能者に対する呼称 : 師傅、x x佬（直接本人には言わない）

III. 英語表現からの影響

- 英語の名前 : Peter, Judy
英語の敬称 : Mr., Mrs., Madam, Sir, Miss, Dr.,
英語の親族呼称 : Auntie, Uncle
中国語+英語名 : 阿Perter, Perter哥, Judy姐
「阿」+職業指定表現 : 阿Sir（男教師、警察官）

IV. 自分自身に対して : 我係陳小姐。

V. その他 : 鬼佬、鬼婆、鬼仔、鬼妹、x佬、x妹

第二部

システム構築のはざまにあるもの

第Ⅲ章 「おとな」が学ぶ—専門日本語教育をめぐる

1 節 語り:誰のために日本語教育現場のしくみをデザインするのか

2 節 事例⑦～⑪

2.1. パフォーマンス・チャートの実践—外交官・公務員日本語研修における自律学習

2.2. 目的別日本語研修における実習—関西国際センターの事例—

2.3. 自律学習と評価システムの開発

2.4. システム構築の間にあるもの—教師は実践知をどう語るか—

2.5. <書くこと>についての考察

第Ⅲ章 「おとな」がまなぶー専門日本語教育をめぐるー

1節 語り:日本語教育現場のしくみをデザインする

【専門日本語教育と参加者】

6年半の香港城市大学での仕事を終えて、1996年12月に私は帰国した。その理由は香港の返還でも反日運動でもなく、新設された国際交流基金関西国際センター（以下、関西国際センター）に日本語教育専門員として着任するためだった。ここは専門職を持つ成人に対する日本語教育研修所で、埼玉県浦和市に1989年設立の国際交流基金日本語国際センターに次ぐ2番目の国際交流基金の日本語教育施設である。着任は翌月の1997年1月である。専門日本語として外交官・公務員研修、研究者研修、専門司書研修が予定されていた。

2節で取り上げるのは、次の6本の事例論文である。

- ⑦パフォーマンス・チャートの実践ー外交官・公務員日本語研修における自律学習
- ⑧目的別日本語研修における実習ー関西国際センターの事例ー
- ⑨自律学習と評価システムの開発
- ⑩システム構築の間にあるものー教師は実践知をどう語るかー
- ⑪<書くこと>についての考察

⑦「パフォーマンス・チャートの実践ー外交官・公務員日本語研修における自律学習」は、担当した研修であるー各国外交官・公務員日本語研修ーのプログラム開発を通じて行った実践で、特に学習支援ツールとして作成した「パフォーマンス・チャート」開発を巡って記述した。さらに同じ研修の中で実施した大使館実習をテーマにしたのが⑧「目的別日本語研修における実習ー関西国際センターの事例ー」さらにその評価活動やシステム開発について論文が⑨「自律学習と評価システムの開発」である。

帰国当時、日本語を教えるということに対する経験は十分に積み、また大学生の専門に応じた日本語プログラム開発を香港の大学で経験はしていたが、多国籍の専門職に対する日本語研修については多少の不安も抱いていた。そして、ずっと自分の中で残っていた課題が「学位をとる」ことだった。香港なら社会人対象の学位取得コース¹も多くいくつか調べた

¹ 香港の高等教育機関では、修士課程にコースワーク中心のM.A.と研究課題を中心としたM.Phil.があり、さらに

り面接を受けたりしたが、英語で研究をしていくというのはかなり厳しく、そこに飛び込むことはできなかった。その後、2001年に大阪大学大学院文学研究科博士後期課程に社会人入試を受け進学したが、そのきっかけとなったのが「自律学習」との出会いである。

「自律学習」ということばは、香港時代によく他大学に務める日本語教育の教員であるMZ女史との会話で出ていたことばである。専門用語として厳密に理解していたわけではないが、自律的といえばそう思える香港人大学生向けのプログラムデザインについて話すとき、当時の第二言語教育で用いられていた専門用語とともにインプットした記憶がある。それが関西国際センターでのプログラム設計でも自然に受け入れていた。

関西国際センターに着任したとき、専門職に就く成人対象の日本語教育プログラムでは、教師主導ではなく学習者主導の授業や学び、それを実現するための「自律学習」に導くことが必要だと、同センター設立準備にあたっていた専門員MG氏から繰り返し聞いた²。MZ女史といいMG氏といい、私の耳学問の師匠たちは学术界を一步も二歩も先を行く人だった。

この背景の中で、担当した研修での実践をまとめたのが、⑦「パフォーマンス・チャートの実践—外交官・公務員日本語研修における自律学習」で、そこに「自律学習」ということばが出現することになる。これは同じ研修開発を担当した羽太園との共著である。

さらに、研修の中で実施した「大使館実習」についての論文が⑧「目的別日本語研修における実習—関西国際センターの事例—」そして研修を締めくくる評価についてが⑨「自律学習と評価システムの開発」になる。つまり、研修の準備段階<はじめ>がパフォーマンス・チャート、研修中<なか>が大使館実習、研修終了時<おわり>が評価、である。⑨「自律学習と評価システムの開発」は1993年に執筆したものであるが、この時期は後述の大学院博士課程でナラティブを用いた質的研究について学んでいるときで、その影響もあって「語り」を挿入した形式になっている。

世界各国から集まった外交官・公務員日本語研修のメンバーは多彩だった。彼らの名前と出身国を覚えるのは、世界地図と世界歴史を頭に入れるような楽しさがあった。日本語の授業をしながら、次の学期の準備をする。毎日が自転車操業だった。そのような自分たちの大

Ph.D.つまり博士課程も社会人に開かれている。M.Phil.は修士課程と博士課程の間に位置するような存在で、研究課題が明確であればより適切という認識があった。

² MG氏を中心にした勉強会「分野別専門日本語教育研究会」の活動と外部公開した研究会の内容を、『報告書—自律学習をどう支援するか—』(1998)、『報告書—自律学習支援体制づくり—』(1999)(いずれも内部資料)としてまとめた。

変さはわかっていた。だが、彼らが「外交官・公務員」という華々しい名を持つ職業についていても、一人の人間であり、むしろ、個人的関心からではなく業務命令で来日し日本語研修を受け、それなりの成果を挙げて在京大使館あるいは所属部局に着任するというプレッシャーのもとに取り組んでいることに思いを致す余裕は、少なくともはじめのうちはなかった。

「こんなにきれいなセンターで、先生方に親切にしてもらって、私にストレスがあるはずはありません。」と肌の不調を漏らしたある外交官がいた。彼女だけでなく、苦情というほどではないが、何らかの身体的な不調を訴えて医務室を訪れる参加者は何人もいた。彼らの無意識の静かな抵抗だったかもしれない。「常用漢字を覚えるまでは」と高い目標設定に自己を追い込んでしまう人もいた。一方で、地域ボランティアの方々と活発に日本語を使ってコミュニケーションをとり、家族同然の付き合いをする人、低迷していた日本語をある日突然流暢に話し出した人と、個性と言ってしまえばそれまでだが、学び方さえ多様である。

専門日本語教育としておとなのためのシステムをどう構築するかに懸命になっていたが、そこからこぼれ落ちたものがある。私たちの思っていた「自律学習」は空回りし始めた。

9か月間、毎日教室で時間を過ごす中で次第に気づいたのは、日本語能力や英語力といった物差しだけではなく、彼らがさまざまな背景を持つ若者だということだった。当たり前のことである。「外交官・公務員」のための「専門日本語」研修をデザイン（設計）する、ということは大命題として共有しているが、そこに参加している40名弱の若者が、一人ひとり異なる、ということをもどろろ認識できただろうか。「個別性」は、職業や言語背景だけではない。もちろん、個人用のプログラム設計や実施には限界がある。宿泊型研修を実施する、そのケアをするということは、日本語運用力をどのように上げるかという課題だけではないし、その運用力さえ個別の使用目標がある。日本語教師が関わるのは、日本語力の向上だけでよいのかもしれない。しかし、少なくともそれを学ぶのは「〇〇国の△△職業人」だけではなく、「◇◇さん」という名前を持つ個人であること、それを私は1年目の研修でまなんだと思う。

【大学院への進学】

もうひとつ、「自律学習」と私の学位取得とを結びつける存在が、青木直子氏である。上述MG氏のはからいで、自律学習をテーマにして公開研究会を開いた際の基調講演「学習者オートノミーと教師の役割」の講演者が大阪大学教授の青木先生だった。それをきっかけに

して、私は青木先生のもとで博士後期課程に進むことになった。青木ゼミで出会ったのは、オートノミー（自律学習と概念が近い）、ナラティブ研究、質的研究である。

進学したのは、専門研修を4年担当した後、当時関西国際センターにあった試験課³に配属となり、しばらく日本語研修からは離れることとなったころだった。実際、その後はIV章で述べるインターネット・サイト開発担当へとさらに異動となって、同センターで日本語教育研修を担当する場面は激減した。

【語ることとの出会い】

⑩「システム構築の間にあるもの—教師は実践知をどう語るか—」、⑪「<書くこと>についての考察」は、実は、博士課程在学時期に「博士論文予備論文」として作成したものの一部である。青木ゼミに週1回通うようになり、若い現役学生にまじって学んだのは質的研究方法だった。そこで自分の経験を語る、という手法があること、人の語りを理解していく手法があることを知った。これまでの実践研究とも異なるアプローチだと感じる一方、ナラティブ、物語りというものにも魅力を感じた。かといって、すぐに誰かの経験を研究対象として聞いて論文を書く、ということにも躊躇があった。やはり自分の実践が対象にするのが妥当ではないか、という何の根拠もない思いもあり、揺さぶられていた。

実は、本稿を執筆することを決意するまで、この⑩「システム構築の間にあるもの—教師は実践知をどう語るか—」、⑪「<書くこと>についての考察」は私の中で放置された論文だった。予備論文として提出したものの、その後、本論文として完成させることはなかった。

⑩は、研修の実践後に著した数本の論文をもとに、1年間の研修を時間の流れに沿って開発者の「現場の視点」から描いたものである。論文調ではなく、当事者の語りを意識して書いている。そこから、⑪は実践を<書くこと>に焦点を当てて探究している。その後が、プログラム検証のためのインタビュー調査、その挫折を描く予定であった。

本項で取り上げた⑩⑪は、予備論文の前半にあたるもので、実際はまだ続きがあった。目次のみ記しておく（表1）。

³ 国際交流基金試験課(当時)では、日本語能力試験(JLPT)に関する業務を担当している。

表 1 予備論文の後半

II プログラム評価
1 インタビュー調査 1
2 調査から得たもの
3 評価ということば
3.1 プログラム評価
3.2 評価をする人、受ける人
4 そして私はどうしたのか
第三章 なやみの扉
1 閉じる場
さかのぼる時間
さまよう研究
2 自分の扉を開くこと
研究者の ‘Self’
相互的解釈
3 そして私はどうしたのか
4 インタビュー調査 2
第四章 考察 終章 次の扉へ

「博士論文 予備論文」の前半までは、当時学んでいた質的研究方法の案内書などを参考にして、事例研究として書いていたが、インタビュー調査では、協力者を対象にその生の声を聞き取り分析する手法をとった。そこでは協力者への配慮などが重要であり、実践とそれにかかわった人々に迫ることができるという点では強く惹かれるが、同時に人の感情や心にも近づくという点では危険も伴う。また、インタビューする人とされる人との間の力関係が、どうしても付きまとう。いや、それが肝要になる。だれが、だれに何をインタビューするのかということによって得られるデータ（と言ってしまっては身もふたもないのだが）の質は異なる。インタビュー実践を通じて、私はいつの間にかシニア教員となり、自分が後輩同僚に対して権力を持つ存在になっていたことに気づかされた。

数量的データを扱う定量的研究とことなり、定性的質的研究では、個別性の中で何が探究できるかという点に独自性があるが、それを的確に扱うには慎重で誠実な姿勢と協力者との適切な距離が必要である。その点で、筆者はこの研究の後半をしくじってしまった。そして、長く蓋をしたまま触れられないものとなっていた。

本論文を執筆するにあたり、「予備論文」を再度読み直してみた。研究のキーワードとし

て出現する専門用語は20年たった今と変わらない。つまり、筆者は形を変えて、当時の問題をずっと研究課題として抱いていたのかもしれない。そして、⑩⑪の構成は、当時出版していた実践報告とその背景の「語り」とで構成されている。いわば本論文の構成と相似形をとっていたのである。「語り」には、当時の職場の雰囲気や同僚と悩み取り組んだいくつもの事例が描かれている。

日本語教師研究を語り、ナラティブ、ライフストーリーなどで挑む研究は、20年前と比べ飛躍的に増えている。果たして当時私がこの研究を完成していたら、どうだったのだろうと考えなくはない。それについては、本論文の最終章でもう一度検討したい。

第Ⅲ章 「おとな」がまなぶー専門日本語教育をめぐるー

2節 事例⑦～⑪

2.1. 事例論文⑦ パフォーマンス・チャートの実践ー外交官・公務員日本語研修における自律学習ー※

〔キーワード〕 パフォーマンス・チャート、専門分野別日本語教育、目標言語技能、自己学習能力、自律学習

〔目次〕

はじめに

1. 関西国際センターの日本語研修
 - 1.1 関西国際センターの研修基本方針
 - 1.2 外交官日本語研修および公務員日本語研修と自律学習
2. ニーズ調査
 - 2.1 先行研究と外交官・公務員日本語研修プログラムの問題点
 - 2.2 ニーズ調査の実施
 - 2.2.1 調査の範囲
 - 2.2.2 第1回調査
 - 2.2.3 調査結果
 - 2.2.4 パフォーマンス・チャートのための項目抽出と作成
 - 2.2.5 第2回調査（パフォーマンス・チャートの検証）
 - 2.2.6 第2回調査の結果
 - 2.2.7 パフォーマンス・チャートの修正
3. パフォーマンス・チャートの運用
 - 3.1 シラバス・デザイン
 - 3.2 研修でのパフォーマンス・チャートの運用
4. 考察
 - 4.1 学習促進面とプログラム運営面
 - 4.2 計画と実際との相違
 - 4.3 課題
 - 4.4 気づき
5. 展望

はじめに

『Self-instruction in Language Learning』の中でディキンソンは、学習者が主体となる自律学習 (Self-instruction) の必要性について、①学習者の多様なニーズなどの実際的な理由から、②学習者の背景の多様性などの個別対応のため、③教育目標の達成、④動機づけ (継続的学習や自律学習能力-Autonomy-の育成等)、⑤外国語の学習方法の習得、という各点から、その正当性を主張している (Dickinson 1987, p. 18)。同書ではいくつかの自己学習方法の実践例を紹介しているが、その中で、The British CouncilのMcCafferyによる

‘Performance Chart’ (以下パフォーマンス・チャート) が学習者の多様性に合わせたコースづくりの理念を具体的な形として示す優れた実践例としてあげられている (同、p52-53)。

「パフォーマンス・チャート」とは国籍、職業、年齢、学習目的、学習スタイル、到達度など多様な外国語学習者が、その学習にあたり、自分の現在位置を確認し、時間や環境など一定の条件内での学習目標を立て、どのようにしてその目標の実現に近づいていくかを目標言語技能 (ターゲット・スキル) の項目別、到達レベル別に分類し、「一ができる」という具体的な記述で行動目標項目を系列図として明示したものである。

パフォーマンス・チャートの最も注目すべき点は、「何々ができる」という記述で具体的に言語行動や技能をタキソノミー (分類体系) として配列し鳥瞰的に示して、学習者が現在どのような地点にいるかを認識させ、さらに今後どのような方向に学習を進められるか、つまり「何ができるようになりたいのか」を学習者自身が自分で見極め、援助者である教師と協議して、自己の学習設計に参画し意思決定をすることを可能にしている点である。

国際交流基金関西国際センターの「外交官日本語研修」および「公務員日本語研修」(以下「外交官・公務員研修」と略す) では、多様な学習者とそのニーズに対応するため、ニーズ調査を実施し、その結果を分析して本研修参加者に応じた独自の「パフォーマンス・チャート」を作成し、有効性を検証した。さらに、それを研修期間中、学習の目標設定、自己評価などにおいて使用した。本稿では、「外交官・公務員日本語研修のパフォーマンス・チャート」の作成方法、検証、運用について述べた後、1997-1998年度での運用を振り返り、今後の課題について考察する。

1. 関西国際センターの日本語研修

1.1 関西国際センターの研修基本方針

国際交流基金関西国際センター (以下「関西センター」と略す) は、職業や専門分野をも

つ成人学習者のための日本語教育を行う研修施設として平成9年に大阪府泉南郡田尻町に設立された。関西センターの日本語研修では、研修参加者の多様性（職務、専門分野、学習目的、第1言語、外国語学習歴など）や、学習と生活を一つの場所で行う「宿泊型研修」であることなどの諸条件から、研修実施に際して以下のような制約や課題があった。

- ①学習者の専門分野や職務内容について日本語教師の関与には限界がある
- ②学習環境（施設、教員数、学習時間数など）に制約がある
- ③②の問題を解決するため「継続学習」のプランづくり等具体的な支援方法が必要である

これらの困難点を解決するためには、どの研修プログラムでも学習者が研修を通じて学習の計画・実施・評価を自分自身で設計できる力、つまり、自律学習能力の育成が必要であると考え、関西センターの日本語研修における基本方針には「自律学習を支援する」という点が明示されている。

1.2 外交官日本語研修および公務員日本語研修と自律学習

[研修の沿革]

外交官日本語研修は、平成8年度まで、国際交流基金日本語国際センター（以下「日本語国際センター」と略す）で行われていた研修である。平成9年度からはそれを関西センターが引継いだ。それと同時に研修の受入人数枠が従来の20名から30名に増えたことが一つの特徴である。

また、新研修プログラムとして平成9年度より「公務員日本語研修」が研修参加者受入人数枠10名で関西センターで始まった。公務員日本語研修の参加者は、研修修了後、日本の政府機関、NGO、民間企業等で日本語を用いて業務を行う可能性があり、そのための情報収集力、口頭運用力習得など外交官研修の日本語学習と目標設定が近い。さらに、日本語未習者および初級者を対象とするという条件も外交官研修参加者と重なる。そこで、平成9年度は公務員日本語研修と外交官日本語研修とが並行して実施されることになった¹。

¹ 平成9年度は公務員日本語研修の初年度でもあり、研修を通じて公務員研修参加者の職務背景や職務的日本語需要についての聞き取り調査を行った。その結果、第1学期、第2学期での基本的な日本語学習については外交官研修と同内容としたが、第3学期の専門分野に従った調査実習や、その準備のための日本語学習で、各自の職務的日本語需要に応じた研修内容になるように図った。

[学習目標]

外交官・公務員研修では以下の能力の育成を研修の最終目標としている（資料I）。

- ①継続学習に必要な日本語能力と自律学習能力
- ②職務に必要な日本語コミュニケーション能力
- ③日本語での情報収集、発信を可能にする基礎能力
- ④外交官・公務員として必要な日本の文化、社会に関する知識

[自律学習]

関西センターの日本語研修では自律学習、あるいは自律学習能力が一つの要点になっている。「自律学習」という概念に関連する用語には、**Self-instruction, Self-direction, Autonomy, Learner-centeredness**などの各語があるが、その中のいくつかをディキンソンは以下のように定義づけている（前述書、p. 11）。

- ①**Self-instruction**：学習者が教師からの直接的な操作を受けずに活動する学習状況。自律学習の中立的な表現
- ②**Self-direction**:学習における全てを決定する責任を学習者が持つ状況。ただし、完全に学習者自身だけで実行するところまではいかない。
- ③**Autonomy**:学習者が学習の全ての意志決定と実行を責任を持って行う完全な意味での自律した状況。教師の関与はない。

また、Nunanは「**The Learner-Centered Curriculum**」で学習者中心主義の言語学習やカリキュラム・デザインに対する考え方を「教師により決定された学習内容や方策を学習者が一方的に受け入れるのではなく、学習のあらゆる場面で学習者と教師が双方向的に交渉し、相談しながら、学習やカリキュラムを作り上げていく方法」と説明している（Nunan1988 P. 2）。

資料1 : GOAL OF THE PROGRAM

	4 professional targets	Term I	Term2	Term3
1	Self-learning Style	Making your study plan and final goal through consultations.	Monitoring own study and re-arranging the final goal and study plan.	Final adjustment for the goal. Based on the basic structure & vocabulary you have acquired, make self-plans for continuing study.
2	Interpersonal Communication	Can manage simple daily conversations and carry out simple transactions in Japanese.	Can handle basic social situations, talk about a variety of topics, or make a simple speech in public. Can carry out discussion & negotiation with a Japanese.	Can deal with social conversation, in various settings. Can manage speech levels and topics effectively.
3	Information Collecting	Can catch the news about your country in newspaper articles and on TV news programs.	Can understand the headlines of newspaper articles and TV news. Can recognize the necessary information from a routine business letter.	Acquired basic skills to collect information through newspaper articles and TV news programs. Can understand outlines of newspaper, articles. Can get full information from conversations.
4	Japanese Society & Culture	Learn about some aspects of everyday culture in Japan. Have basic idea of Japanese society & culture.	Have further knowledge on Japanese society & culture according to your interests.	Acquiring overall knowledge on Japanese society & culture. Acquiring deeper knowledge and understanding in your specialized field related to Japan.

このようなNunanの定義を受けて、さらにTudorは『Learner-centeredness as Language Education』の中で、「学習者中心主義とは、①学習者の多様性（学習目標、学習方法、ニーズ、文化背景も根差した学習方法への期待など）を積極的に受け入れること、②教師と学習者が相談や交渉により学習上の意思決定をしていくこと、つまり語学学習を通して、学習者の自己学習能力を可能にしていくことである」とその特色を説いている(Tudor, 1996 P. 29)。

さらに、「学習者オートノミー」を青木は「学習者が自分のニーズや希望に役立つように、自分の学習をコントロールするための能力」と定義づけ、具体的に「何を、なぜ、どのように学ぶか」、ということを「自分で選んで決めて、プランを立てたら、それを実行して、実行した結果を自分自身で評価できるような知識やスキル」と述べている。ま

た、「学習権」という考えのもとに、「人間には自分の知識を自分で育てていく権利がある」という視点からのオートノミーの意義を示している（青木1998）。

一方、自己学習能力の育成について、波多野は「おとなにおける「自己学習」では、学習目標を意図的・自覚的に選択しなければならない。さまざまな可能性のなかから、みずから目標を選び、計画し、実行することが必要だ」と述べ、特に成人の自律学習の動機づけとしての内発的動機づけの重要性を主張している（波田野1980）。

筆者ら外交官・公務員研修担当の日本語教育専門員は研修実施にあたり、2.以下で述べるようにニーズ調査を行った結果、参加者が多様な背景と目標をもつこと、また、9ヶ月間の研修修了後の継続的学習が必要であることを認識し、日本語学習の基礎能力とともに、自らの学習を運営していく「自律学習能力」を育成できるコース設計が本研修では重要であると確信した。そこで、このような自律学習を具体的に実践するために、McCaffertyの「パフォーマンス・チャート」を参考に、外交官・公務員の職務的言語能力の目標言語技能（ターゲット・スキル）項目の一覧表を作成し、カリキュラム設計、個別指導、学習目標設定、自己評価などの学習活動の中で運用し、自律学習実践の手がかりとして試みることにした。

2. ニーズ調査

2.1 先行研究と外交官・公務員研修プログラムの問題点

これまでも従来の外交官研修についてのニーズ調査は行われ、関西センターの外交官・公務員研修のコースの設計、運営に対していくつもの重要な示唆を与えている。

木谷の「外交官の日本語使用の実態調査」によると、参加者は「出身地域的背景」だけでなく、「学習スタイル」、「学習ストラテジー」、「日本との外交関係の強度や深度、内容」、「在京大使館勤務可能性の有無」などといった事項において多様であることが報告されている。同調査では、「在京外交官による日本語使用場面を頻度に即して優先順位の結果」から、外交官が必要とする「日本語能力」は「一般日本語」と接点を見出しやすい項目と重なっていることが明らかになり、それにいくつかの外交官業務として、各国事情としての特殊性、個別性を加味したものが、研修の内容として妥当ではないか、と提案されている。さらに同調査に基づき、ニーズに応じるための「学習目的重視の日本語教育」の具体的な内容を明らかにしたうえで、「一般日本語」と「外交官のための日本語」の融合が試みられている（木谷1997）。

このようなニーズ調査を踏まえたうえで、日本語国際センターで作成された教材「外交官

のための日本語」の内容には外交官研修にふさわしい具体的な場面、文型、語彙、背景等が網羅されており、関西センターの外交官・公務員研修のコース設計にとって貴重な資料となっている。

ところで、関西センターの外交官・公務員研修には以下の各点で、従来の外交官研修と異なる要素が存在する。まず、①研修規模の拡大（外交官30名、公務員10名、合計40名）、②職務分野や学習ニーズがさらに細分化すること、③新プログラムの公務員研修は専門領域が多様で、ニーズ調査が困難だったことである²。さらに、参加者数の拡大に伴い④既習者の割合が増えること³、⑤既習者の背景（日本語学習状況、ニーズ等）の多様性、⑥研修施設である関西センターが各国大使館のある東京から離れていることから生じる職務的日本語習得に対する動機づけ低下への懸念、といった点への配慮が研修実行上必要だった。

関西センターにおける外交官・公務員研修では、日本語国際センターで行われた先行研究や教材開発の業績を引継ぎ、それを基盤にコース・デザインおよびカリキュラム・デザインを進めた。しかし、それだけでなく独自の問題点を認識し、さらに綿密なニーズの洗い出しと解決策を見出すために以下のような調査を行った。

2.2 ニーズ調査の実施

2.2.1 調査の範囲

コミュニケーション能力重視の言語学習での学習目標状況分析ニーズ調査の要点を、Tudorは①参加者、②学習目的領域、③目標言語の使用状況、④インターアクションの相手、⑤手段（書き言葉か話し言葉か）、⑥状況による使用言語⑦目標レベル、⑧行動目的、⑨言語使用の態度、の9分野に分けて示している。さらに、Tudorは客観的ニーズ分析では次の2段階が必要であると述べている（Tudor, 前述書p.94）。

①コース前にできる限り学習者自身が考える言語使用に関する情報を集める段階

² 平成9年度公務員日本語研修参加者9名の専門分野は、「経済」、「通商」、「林業」、「石油」、「警察」、「国際協力」、「文化」、「教育」の各分野であった。また、本研修の参加条件は原則的に日本語未習者だが、現実には平成10年度で約10%、11年度で約20%の既習者も含まれる。

³ 本研修では外交官3名、公務員1名の既習者が含まれており、別途「中級」と名付けてカリキュラムを作成し、実行したが、本稿では「中級」の内容には触れない。しかし、既習者にも同じパフォーマンス・チャートを用い、個別指導等で運用した。

②学習目標の一般的枠組みを設定する段階で、語学学習で学習者が採用する「コミュニケーションタイプ・アジェンダ（項目）」を作成する段階

そして②はこの後に「この段階は学習者自身のコミュニケーションタイプ・ゴールと学習過程に対して、学習者自身の調査が必要となる。」という条件が加えられている。

筆者らは、まずTudorの示す第一段階として、言語使用状況ニーズを収集した。その結果、「コミュニケーションタイプ・アジェンダ」つまり、目標言語技能項目（ターゲット・スキル）を配列したパフォーマンス・チャートを作成、検証して、運用することにした。Tudorの示す完全な意味での第2段階のニーズ分析は、研修第8ヶ月目に、学習者によって「大使館調査実習」として行った。

2.2.2 第1回調査

調査の対象は研修参加者（平成8年度に日本語国際センターで）、在京大使館職員（研修参加者OBを含む）、在外公館勤務経験者（外務省職員等）、日本語国際センター専任講師、各若干名で、1対1の面接方式での聞き取りを行った。また、それとは別に座談会形式で研修中の参加者との聞き取り調査も行った。

面接や座談会では、「言語技能」のニーズのほかに、在京勤務ではどんな仕事を何語でするか、大使館（公館）の規模、業務、役割分担など、「業務と言語学習の関連性」についても質問した。特に研修修了者からは「研修参加の動機」、「参加前に知っておきたいこと（コース内容、生活、日本語学習など）」、「学習の速度」、「内容」、「評価方法」等に対する意見を得た。また、本研修が職場を離れての長期宿泊型研修という側面をもつことから、情意面で研修参加者の現状を知るため、「研修前と研修中とのギャップ（期待と、心配、失望など）」、「生活面の問題（施設、人間関係、文化ギャップなどストレスの内容）」についても質問した。さらに、帰国後の継続学習の可能性について知るため、「学習機関の有無」、「学習可能な時間の多少」、現地での「日本語の需要」などの意見聴取も行った。

2.2.3 調査結果

調査から得られたニーズは以下の通りである。

①職務の内容や環境に関わらず、一般的、基本的な日本語コミュニケーション能力

- ②①に加えて外交官業務の上で特色ある言語技能運用能力
 - ③日本の文化や社会を理解するための背景知識
- また、教師も含めた研修運営側に対しては参加者から以下のような要望があった。
- ④研修→帰国→在京大使館勤務という流れの中で、個々の参加者にとってこの研修の位置づけを明確にすること
 - ⑤大使館の規模や地域による差の考慮
 - ⑥学習方法、評価、指導法などについて「学習者との合意」の形成
 - ⑦成人学習者に対する研修ということを重視し、「自己ニーズ分析」、「研修の意味づけ」、「学習内容」、「学習方法」、「指導法」などを学習者と教師とが協議したうえでの意思決定

2.2.4 パフォーマンス・チャートのための項目抽出と作成

第1回の調査結果に基づき、第2回調査のため、次のような作業を行った。

[パフォーマンス・チャートの試案作成]

- ①生活場面、職務場面で必要な日本語技能項目の抽出
 - ・場面項目：日常生活、ビジネス・コンタクト、情報収集、広報
 - ・技能項目：聞く、話す、読む、書く、会話でのやりとり
- ②項目の系列
 - ①の項目ごとに習得目標技能を洗い出し、記述する。たとえば「日常会話」の場面では、「買い物ができる」、「自己紹介ができる」、「道をたずねることができる」といった言語技能、また「ビジネス・コンタクト」の中の「読み」の項目では「招待状を見て、日時、場所が認識できる」、「名刺を見て、いくつかの日本人の姓が読み取れる」などの技能を取り上げた。それらを必要の優先度や難易度に従って縦に配置した。このように習得目標技能（ターゲット・スキル）項目を鳥瞰図形式で配列し、パフォーマンス・チャートを完成した。
- ③英語版のパフォーマンス・チャート作成

研修参加者は基本的に日本語未習者なので②を英語でも作成し、実際はこれを使用する。

2.2.5 第2回調査(パフォーマンス・チャートの検証)

作成したパフォーマンス・チャートを日本語国際センターの外交官研修参加者（平成8年

度)に提示し、当事者としての意見を聞いた。また、在京大使館勤務の外交官にもパフォーマンス・チャートを見せて聞き取りを行った。要点として、①職務に必要な目標言語技能(ターゲット・スキル)をパフォーマンス・チャートの形式で提示することへの賛否、②パフォーマンス・チャートに示された学習領域、技能内容、到達レベル、学習速度などの外交官・公務員のための業務的目標言語技能(ターゲット・スキル)としての正当性、③パフォーマンス・チャートに示した一つのモデルから、学習者が「自己の目標を取捨選択し、授業科目を選び、各自のチャートを作成していくこと」に対する意見、④その他、選択科目の正当性、日本文化社会の講義や見学、評価方法など、である。

2.2.6 第2回調査の結果

研修参加者によると、作成したパフォーマンス・チャートは、①目標がはっきりわかる、②選択の幅があるのは適切であるという意見が得られた。しかし、③外交官としての技能より、もっと日常的な会話技能が必要、④ディスカッション能力の養成を加えるべき、という意見もでた。また、選択科目を導入することに対しては、賛成意見とともに「学習者間に差ができ、不公平になるのではないか」、との懸念の声も聞かれた。

一方、現職の大使館員からは、利点として①ゴールがよくわかる、②ビジネスコンタクト、情報収集、ニュース、電話などは重要で、それが含まれているのはよい、③研修前にパフォーマンス・チャートがあれば目標が明確になる、という肯定的な意見を得られた。そして④途中で目標設定を変更できるほうがよい、⑤会話力にはいろいろな段階があるので、「場面、話題、時間、敬語のレベル」など、会話力の目標を細分化してはどうか、そのために、話す練習を増やすべきだ、という具体的な助言が得られた。その他、目標として示された各技能にも到達度にはレベル差があるので、例えば、「テレビニュースの内容がわかる」という項目なら、「ほとんどわかる」、「すこしわかる」などのレベル分けも必要なのではないか、という意見も示された。

全体的な反応として、「パフォーマンス・チャートを作成し、事前にターゲット・スキルを明確にすること」、「研修中は学習カウンセリングを行い、個人の希望によって目標を設定、調整すること」、に対して全員の賛同を得られ、パフォーマンス・チャートの有効性を確認することができた。

一方、第2回目の調査ではパフォーマンス・チャートを提示したことにより、第1回目の調査に比べ、研修への希望や要求について話しやすくなったことが発見であった。調査でのや

りとりを通じて、学習者の最終到達目標、学習重点分野に差異があること、特に、情報収集の程度（新聞読解、ニュース）や漢字の習得数に対する要求はさまざまであることも再認識した。

2.2.7 パフォーマンス・チャートの修正

調査の結果、以下の点に留意し、ターゲット・スキル及びパフォーマンス・チャートの修正を行った。まず、①パフォーマンス・チャートの内容や表現の手直しをし、②研修参加者が「日本語が話せる」、「理解できる」という自信が持てるように、「社交」、「日常会話」など一般的な会話力に関する項目を増やして、目標の段階を小刻みにした。そして、③パフォーマンス・チャートをより効果的に使用するため、学期ごとの標準的習得目標を3色に色分けし、A3サイズで作成した（表1）。④オリエンテーション用資料では、コースの全体像も図式化し、色分けしてパフォーマンス・チャートと各授業の関連をより明確にするとともに、必修、選択、科目の内容などの違いに対する注意を促した（資料2）。

3.パフォーマンス・チャートの運用

3.1 シラバス・デザイン

パフォーマンス・チャートで提示した職務的言語能力を可能にするためには、「文法」、「文字」、「聞き取り」など具体的な日本語の基本的能力を養成しなければならない。そこで、1学期は基礎力養成のために必要な科目を設定し、それらを必修科目とした。2、3学期には必修科目と並んで、パフォーマンス・チャートで示された各言語技能養成のための内容を含む選択科目をもうけ、研修参加者が各自の職務的言語目標や興味に沿って選択できるようにした（表2）。

3.2 研修でのパフォーマンス・チャートの運用

研修期間中、以下の各場面で、パフォーマンス・チャートを運用した

【研修開始時】

オリエンテーション時に、学習カウンセリングの一環として個人面談を行い、その中で、パフォーマンス・チャートを示し、コース内容を具体的に紹介して、9ヶ月の学習のイメージづくりを行った。そのうえで、各自の到達したい目標、研修中に到達できそうな目標について話し合った。

表 1 Language Target Skills

表 1 : LANGUAGE TARGET SKILLS

You will be able to.....

DAILY LIFE		BUSINESS GOING		GOING TO GATHER INFORMATION		PUBLIC RELATIONS	
<input type="checkbox"/> give personal information and state own position in very broad terms.	<input type="checkbox"/> recognize the name, position, etc. on a name card.	<input type="checkbox"/> fill in personal details on a form.	<input type="checkbox"/> catch the news about your country on TV news.	<input type="checkbox"/> find the news about your country in the headline of newspaper articles.	<input type="checkbox"/> get simple information face to face or on the phone.	<input type="checkbox"/> deal with simple inquiries from Japanese people.	
<input type="checkbox"/> book, alter and order what you want at a hotel and restaurant on the phone.	<input type="checkbox"/> recognize the date, time, place, etc. on an invitation card.	<input type="checkbox"/> write short message on invitation card.	<input type="checkbox"/> partly get some topics on TV news.	<input type="checkbox"/> partly understand the headlines of newspaper articles.	<input type="checkbox"/> get full information face to face.	<input type="checkbox"/> make a short speech for a ceremony or a party.	
<input type="checkbox"/> invite or be invited and understand the time and the place to meet on the phone or mail.	<input type="checkbox"/> take the necessary information from a map, menu, and a guide book.	<input type="checkbox"/> give simple instructions on memo to local staff.	<input type="checkbox"/> mostly find the topics of TV news.	<input type="checkbox"/> suppose the subject from the headlines of newspaper articles.	<input type="checkbox"/> discuss daily topics with friends or colleagues.	<input type="checkbox"/> deal with more complicated inquiries from Japanese.	
<input type="checkbox"/> make a phone call and leave message on the phone.	<input type="checkbox"/> recognize some typical Japanese names in Kaitai.	<input type="checkbox"/> write routine standard letters and fax for confirmation.	<input type="checkbox"/> understand a brief report on TV.	<input type="checkbox"/> read newspapers and find keywords, phrases and concepts.	<input type="checkbox"/> deal with social conversations among total strangers and can know the public opinion.	<input type="checkbox"/> make a speech and present your country in public.	
<input type="checkbox"/> give simple instructions to local staff for routine work.	<input type="checkbox"/> recognize necessary information (content, urgency) from routine letters.	<input type="checkbox"/> write a simple fax to make requests and appointment.	<input type="checkbox"/> strictly follow unknown subjects from TV news.	<input type="checkbox"/> find SW/HI of newspaper articles.	<input type="checkbox"/> manage speech levels effectively.	<input type="checkbox"/> act as a guide or host in a ceremony or party.	
<input type="checkbox"/> make / cancel appointments, arrangements on the phone.	<input type="checkbox"/> offer appreciation, alternatives, exchange possibilities.	<input type="checkbox"/> send a file of correspondence and understand partly.	<input type="checkbox"/> get some information (SW/HI) from TV news.	<input type="checkbox"/> evaluate the importance of newspaper articles.	<input type="checkbox"/> talk to experts about special issues and get exact information.	<input type="checkbox"/> choose the appropriate form of language to suit various guests at party.	
<input type="checkbox"/> state own position clearly.	<input type="checkbox"/> make comments, requests, acceptances, agreements in a business setting.				<input type="checkbox"/> read newspaper articles, and get comments or opinions from experts, politicians or journalists.	<input type="checkbox"/> respond to press interview properly.	
<input type="checkbox"/> discuss and negotiate with Japanese coworker on the schedule concerning responsibilities.	<input type="checkbox"/> read a series of articles, papers and forms and see the argument clearly.		<input type="checkbox"/> understand the outline of the TV news.	<input type="checkbox"/> understand the outline of the newspaper articles.		<input type="checkbox"/> manage press conference. (check Japanese draft)	

資料 2 : Program Schedule for 1997-98

Japanese-Language Program for Foreign-Service Officers & Public Officials

Activities	Term 1			Term 2			Term 3		
	Oct-97	Nov-97	Dec-97	Jan-98	Feb-98	Mar-98	Apr-98	May-98	Jun-98
Arrival									
Orientation			Home stay						
Interview									
Study tour for Tokyo 1						Study tour for Tokyo 2		Field trip	Completion of the program 12-Jun
Breaks & Public holidays	10th	3rd, 24th	Term Break 22-4/Jan	15th	Term Break 11th	20-27th	29th	4th, 5th	
Japanese Language	Japanese								
Writing (katakana, hiragana)	Kanji			Kanji & Vocabulary			Kanji & Vocabulary		
Study Counseling									
Japanese Society & Culture	Japanese Society & Culture								

表 2 授業構成

1学期 必修科目: 日本語1、文字(ひらがな、カタカナ、漢字)技能活動、個人指導 Task work for Daily Communication(場面別会話)
2学期 必修科目: 日本語2、漢字(レベル別)、技能活動、個人指導 Task work for Business Communication(場面別会話) 選択科目: 聴解練習、読解練習、専門語彙、ワープロ
3学期 必修科目: 総合日本語(ディスカッション)、個人指導 選択科目: 聴解練習、読解練習、専門語彙、ワープロ 漢字(レベル別)、ビジネス日本語

[研修中]

パフォーマンス・チャートに照らし、研修の各時点での到達度、つまり「何ができるようになったか」ということを確認した。また、各自の「日本語を使って行いたいこと」を見出し、そのための学習内容を2学期以降の選択科目から選ぶアドバイスをを行った。1週間に1時間の個人授業での学習カウンセリングでもパフォーマンス・チャートを用い、学習者のニーズ分析、長期的、短期的目標設定を行った。

さらに、3学期に大使館調査実習を行い、将来の職場での日本語ニーズを収集し、パフォーマンス・チャートに示された目標言語技能に優先順位をつけ分析を行った。平成9年度の研修終了後に行った研修活動に対するアンケート調査によると、「大使館実習は研修中最も重要な学習活動の一つであった」と評価している声が多く、そこで自己の到達度が確認できたことが、その後の学習に対する大きな動機づけになったと主張している。

[研修終了時]

大使館調査実習の結果と、帰国後の日本語学習環境をふまえ、最終学習カウンセリングで継続学習の目標、方法などについて話し合い、必要な教材を選定した。一方、教師はパフォーマンス・チャートに示された目標言語技能を参考に評価基準表を作成し、それにもとづき成績評価を行った。

4. 考察

4.1 学習促進面とプログラム運営面

パフォーマンス・チャートを作成し、運用したことの意味を、学習促進面とプログラム運営面から考察する。

[学習促進面]

- ①パフォーマンス・チャートにより、学習の内容や到達目標を具体的に示すことで「日本語を学習するということは、どのようなことなのか」や、「日本語を学習すれば、何が可能になるか」という日本語学習に対するイメージづくりが可能になる。
- ②学習者はパフォーマンス・チャートを見て職業人としての自分のニーズを考え、そのために最も必要な「職務的日本語領域」を選択するという、学習における意思決定が可能になる。

- ③研修中、学習到達度、運用能力の進歩を確認することができる。
- ④研修中、学習目標、内容、方法を調整することができる。
- ⑤継続学習のための自己ニーズ分析、目標設定、資料収集が可能になる。

[プログラム運営面]

- ①パフォーマンス・チャートがシラバス設計やカリキュラム設計のための基礎資料となる。
- ②個別指導で学習者ニーズを把握するめやすとして用いることができる。
- ③形成的評価、総括評価の基準となる。
- ④パフォーマンス・チャートで示された指針と、成績評価における学習者の到達度が呼応することで、研修内容が目標に向かって適切に運営されているかどうか、というプログラム評価のめやすとなる。

4.2 計画と実際の相違

1998年6月12日に、関西センターにとっては第1回目の外交官・公務員研修が終わった。終了時に振り返ると、パフォーマンス・チャートで示した項目と、コース実施内容には以下のような「ずれ」があることに気づいた。

まず、計画した内容について、①職務的言語能力として必要とされる言語技能を9ヶ月の研修で全領域にわたって扱うのは時間的に難しかった。②「難易度」を考慮し、配列したつもりだったが、実際は必ずしもそれを反映できていなかった。③研修参加者は英語が堪能である者ばかりではないので、ターゲット・スキルとして示された内容が理解しにくい者もいた。

一方、個人の習得度の違いに対する対応では、④既習者にはもう少し高い水準の言語技能を含む目標設定にする必要があった。また、初心者でも学習の伸びに個人差が見られ、自分で選択した分野で教師側が想定したレベル以上にまで到達した学習者も若干名いた。これらの学習者への対応のためには⑤ターゲット・スキルの幅について考慮する必要があった。

また、領域設定については、⑥日常会話や社交のための言語技能習得に高い関心が示され、そのための学習項目を当初の内容に加えなければならなかった。⑦待遇表現の重要性に注意を促すために、社会人の言語技能としての「社会的技能」を独立させ表示することが望まれた。

4.3 課題

上述の問題点を考慮して、次年度はより外交官・公務員研修の実際に近づいたパフォーマンス・チャートを作成しなければならない。その意味において、平成9年度の研修自体が第3回目のニーズ調査であったとも言える。

一方、研修中の参加者の反応、また、研修終了後のアンケート調査から観察したことの中で見逃せないのは、このような「学習者の意志により学習目標や内容を選定していく方法」そのもの慣れず、研修の終わりに近づくまで目標の定まりにくい参加者がいたことである。これは既習者、未習者を問わず存在した。「選択制」について戸惑いを見せた学習者がその好例である。彼らは選択することよりも、「選択しない」という決断を下すことに苦慮していたようである。何かを選ぶということは、裏返せば何かを選ばないということである。この時点で選ばなかったものは、9ヶ月の間に（実質は2学期からの6ヶ月）学習する項目としては優先順位が低かっただけなのだが、ある学習者には、それがどうしても否定的に感じられていたのである。教師によって決められたカリキュラムに則って、受け身的に学習をこなしていく方法に慣れている学習者にとっては、自主的に選択して学習するという学習スタイルそのものが受け入れにくく、結果的に学習に障害を生じていたことが認められた。

自律学習では学習に対する学習者の積極的関与を実行の前提としており、自分で選んで、自分で学習を作っていくという方法は自由度が高く、事前調査の時点で筆者らには自律学習に対する学習者の否定的な意見は思いつかなかった。むしろ選択肢を増やすことで、教師側の運営面での困難の方が予想された。それだけに、このような反応は意外であったが、一方で自律学習を提案していく側に対し、学習スタイルの拡張や発想の転換の容易ならざる一面について示唆を与えてくれているとも言えるだろう。

本研修で意図するような自律学習や、自己学習能力の育成のためには、「自律学習も一つの選択肢」として提示し、従来から学習者の持つ学習スタイルやストラテジーを活性化しような取り組みが必要である。そのためにプログラム作りでは、言語技能や学習領域だけでなく、学習スタイル、ストラテジーなどの学習方法についても選択肢を提示する必要があるし、学習者と話し合っていく学習カウンセリングも欠かせないのである。

もう一つの課題として重要なことは、学習者の内面的な学びの姿である。梶田は「行動目標論」、つまり「外的に確認できるような形で教育の目標を記述しようという主張」の生まれた背景やその歴史的意義を解説しながらも、「教育はクリエイティブな仕事である」こと、行動目標論では教育の「ねらい」や「願い」が見落とされてしまうことへの懸念を述べ、「関

心、意欲、態度、思考力、判断力、表現力」といった「見えない学力」に注目しなければならないと述べている（梶田1998P52）。また、内面や体験の評価のあり方を見据えたうえでの教育目標分類体系（タキノノミー）理論の問題点として、「「ねらい」をはっきりさせるということは、教えようとする教材課題について、本質的な意味での重要性をもつポイントは何かを明確にすること」であるが、「そのポイントが学ぶ側の一人ひとりにどう受けとめられ実現していきつつあるのか、といった視点を堅持しつつ、学習者の姿をそしてその変容を見つめ、一人ひとりに必要な指導を臨機応援に行っていくこと」の重要性について言及している（梶田1994、P230）。

パフォーマンス・チャートやターゲット・スキルは、学習の成果をまさに行動目標として記述したものである。それに従ったコース運営が記述された「外的」な行動目標だけに縛られてしまったなら、梶田の指摘するように肝心のねらいや願いは見失われてしまうだろう。パフォーマンス・チャートでねらったものが、より高い次元で実現化されるためには、研修参加中に参加者の内面に表れた成長や、体験から習得したものを学習者自身と教師の両者が正しくとらえ、それぞれ価値つけていく意味での評価のありかたが必要だろう。これは次年度以降への大きな課題である。

4.4 気づき

筆者らがパフォーマンス・チャートを作成した動機は、学習項目の系列図式化により、コースの全体像を開示し、目標を明確にする必要性からだったが、それ以外にも実践を通じて新たな発見があった。特にパフォーマンス・チャートが教師、学習者双方にとって、振り返りの場になっていたことは見逃せない。パフォーマンス・チャートの具体性が、個人指導での目標設定、選択科目決定などの場面で、双方が参加しあえる場を提供していたことを認識した。

5. 展望

平成9年度の実践を通じて、パフォーマンス・チャートが限られた環境の中で、個別の要求度の高い目標に向かって学習を行うことを少しでも可能にするための、一つの有効な手段であることは認められた。また、このように情報を公開し、協力しながら学習を作っていくことを学習者に示すことは、自律学習能力育成の意味で重要な意義があることも認識できた。しかし、筆者らは研修プログラム実践で、どのようなパフォーマンス・チャートも決して完

成品ではないと考えている。パフォーマンス・チャートの目的が自己学習能力の育成であったことを思いおこせば、本来の目的に沿ったパフォーマンス・チャートとは、学習者自身で作成されるものでなければならないからである。その意義をさらに進めるために、教師は学習者自身のパフォーマンス・チャート作成に向けて援助する必要がある。言い換えれば、教師の役割の重心を、教えることから学習者の継続学習のため、そしてそれを可能にする自己学習能力育成のための手助け、という方向に移動していく必要があるだろう。

関西センターの外交官・公務員研修プログラムには、さらに「パフォーマンス・チャート」、「ターゲット・スキル」、「選択科目」、「調査実習」、「学習カウンセリング」などで構成される研修内容を、外国語学習プログラムとして、また自律学習実践として、どのように評価していくか、という大きな課題がある。ガニエは教授システム設計を14段階に分類し、その過程を解説している（ガニエ、1986、p29）が、それに照らすと終わりの5段階がこの評価活動にあたるだろう⁴。そのためには今後数年間に研修修了者に対する追跡調査によりデータ収集を行い量的に分析する一方、数人のインフォーマントを選び、関西センターでの研修と個人の日本語習得の相関関係について調べるなど、質的調査を行い、包括的なプログラム評価につないでいかなければならない。

【参考文献】

- 青木直子(1998)、「学習者オートノミーと教師の役割」、『報告書—自律学習をどう支援するか—』分野別専門日本語教育研究会
- 梶田叡一(1994)、「ブルーム理論の基本構造」、『教育における評価の理論—学校学習とブルーム理論』金子書房
- (1995)、『教育評価=学びと育ちの確かめ=』、放送大学教育振興会
- ガニエ, R.M. プリッグズ(1986)、『カリキュラムと授業の構成』北大路書房
- 木谷直之(1997)、「外交官の日本語使用実態調査—外交官研修における「学習目的重視の日本語教育」を目指して—」『日本語国際センター紀要』第7号、国際交流基金
- 波多野誼余夫(1980)、『自己学習能力を育てる』東京大学出版会

⁴ガニエは教授システム設計の段階を14に分け、その過程の最後の5段階(10~14)を、10.教師の準備(再教育)、11. 形成的評価の調整、12. 実地試験、修正、13. 総括的評価、14. 設定と普及、としている。

Dickinson, Leslie (1987), *Self-instruction in Language Learning*, Cambridge University Press

Nunan, David (1988), *The Learner-Centred Curriculum*, Cambridge University Press

Tudor, Ian, (1996), *Learner-centeredness' as Language Education*, Cambridge University Press

Prospectus, *Japanese-Language Program for Foreign-Service officers and Public Officials*

1997/1998. The Japan Foundation Japanese-Language Institute, Kansai.

(表1および資料1、資料2、は平成9年度国際交流基金関西国際センター、外交官日本語研修
・公務員日本語研修担当日本語教育専門員により作成された「Prospectus」による)。

※羽太園との共著

第三章 「おとな」がまなぶ―専門日本語教育をめぐる―

2節 事例⑦～⑪

2.2. 事例論文⑧ 海外の日本語学習者への支援―国際交流基金 関西国際センターの現場から―第6回 目的別日本語研修における実習―関西国際センターの事例―

はじめに

学習において、学ぶことの意味や習得を学習者自身の生活の知的道具として実感することなど、学びの状況を社会的相互関係の中でとらえる試みが見られる¹。外国語学習でも、学習者のコミュニケーション能力の育成について、教室と教室外の環境をつなぐこと、自己学習能力、メタ的な気づきの力を啓発していくことの重要性が指摘されている(Holliday1994, Nunan1998)。それは学習者自身が教室の外の世界を学習のリソースとして積極的に組み入れていくことでもある。本稿ではそれを「教育活動における Authenticity (本当らしさ、真正性)²」ととらえることにする。

国際交流基金・関西国際センター(以下、関西センター)の日本語研修では司書日本語研修(以下、司書研修)、外交官日本語研修および公務員日本語研修(以下、外交官公務員研修)、研究者日本語研修(以下、研究者研修)の長期研修において、いくつかのセンター外活動をカリキュラムに取り入れているが³、その主たる目的は上述の Authenticity の実現にあるといえる。本稿で取りあげる「実習」はその実践の一例である。これは技術や専門知識習得を中心とした職業的訓練の一環の実習とは異なり、その目的や活動内容はあくまでも日本語学習の文脈にあることが特徴である。その意味で関西センターにおける「実習」は職業的場面における体験的教室外日本語学習、と言いかえることもできる。

司書日本語研修における実習について、その成果と意義はすでに本誌前号で報告した⁴。

¹ 社会的構成主義からの視点による学習と社会的文脈については、上野(1999)、佐藤(1996)、高木(1996)を参照。

² Dickenson は教材における Authenticity とともに教室の内と外をつなぐことの意味を指摘し、三宅(1997)は学習において Authenticity を重視することを「将来自分が働く場所でほんとうに役に立つ力を身につけることへのスローガンであり」、「状況論的な知の見方、人はその場その場でやるべきこととその場の物や道具や他人を使って上手く処理して」いく力の育成と関連することに触れている。

³ 平成9年の開設以来、関西国際センターの長期研修は研修期間六ヶ月の司書日本語研修と九ヶ月の外交官日本語研修、公務員日本語研修、および研究者日本語研修があった。平成十五年度からは大学院生研修と研究者の合同の長期研修を長期、短期をあわせて組織するなど、より柔軟に学習者ニーズに応える態勢をとっている。また既習者を対象とする司書、研究者研修に対し、外交官、公務員研修は日本語初学者が対象であるなど、それぞれの研修の特色があり、それによって実習の意味づけも異なる。

⁴ 司書日本語研修については『日本語学』2003年5月号を参照のこと

それを踏まえた上で、本稿では外交官日本語研修を事例とし、関西センターの日本語研修における実習について、特に本センターの日本語研修目標のひとつでもある自己学習能力育成の一環としての意味について考える。

2 関西センターの目的別日本語研修と実習

関西センターの日本語研修は学習奨励を目的とする主に青少年を対象とした研修と、専門職を持つ成人に対する日本語研修の二つの流れに分けられる。特に専門職を持つ成人に対する目的別日本語研修では、研修の作り手(職員や教師、関西センターの場合は日本語教育専門員ら)と研修の受け手(研修参加者)が研修の理念を共有したうえで研修計画を立て、実行し、事後評価を行える環境が必要である。そこから1997年の関西センター設立時には、基本的な考え方として「専門性への配慮」「個別性・主体性の尊重」「継続学習の奨励」の3つの方針が共通に認識されていた。

はじめの「専門性への配慮」とは、研修参加者が職業人としてどのような日本語使用場面があるかというニーズを考えることである。ここでは単なる職業別だけでなく、さらに下位分類されるもの(外交官の場合、担当部署によってニーズが異なること等)の認識も含む。この方針に基づき、専門に関わる具体的な教室活動及び課外活動を設計、配置しカリキュラム作りを行ったが、それにともない学習者の専門分野における日本語支援の場面では日本語教師の対応には限界があること、また、その場合当該分野の専門家との連携が重要であることが意識された。

関西センターで日本語を学習する研修参加者個人は、言語教育等の背景がそれぞれ異なることを前提としており、また彼らが目標とする日本語能力は総合的なものではなく、より偏った可能性(例えばある分野に限った語彙を深く学習したい、書くことより読むことを優先する等)を持つ。このような研修参加者の「個別性・主体性の尊重」を二番目の方針として立てた。個別性を尊重した研修を実現するためには、研修参加者に対し彼ら自身が限られた期間に優先順位をつけて学習することを奨励した。その場合、日本語教育専門員の役割に、研修参加者自身が学習管理できるよう支援すること、彼らの個別性、主体性が学習活動に活かされる場を設定することなど環境整備の視点も加わった。

職務に必要な日本語力の習得という目標を考えた場合、未習者が6か月～9か月の研修期間で職務遂行を保証する日本語力を習得することは現実的にはかなり困難である。また研修修了後の研修参加者の日本語学習は、仕事をしながらの学習という制約を受けることも

予測される。そこで関西センターの日本語研修では、研修参加者が滞日研修期間中に自己学習能力を養い、それを研修修了後の学習につなげていくこと、つまり「継続学習の奨励」を研修中のもう一つの方針として打ち立てた。

これらの方針は二つの方向からとらえることができる。一つは教育の実施者である教師（日本語教育専門員）が何を目的とし、どのようなねらいのもとに教育プログラムを作り、研修参加者に提示しようとしているのかという側面である。もう一方は、研修参加者が研修の目標に賛同し、教育の受け手であるだけでなく、より主体的、積極的に学習に参加していく、という側面である。

基本方針の「専門性の配慮」、「個別性・主体性の尊重」、「継続学習の奨励」の三つは、互いに密接に関連しながら自己学習能力の育成をめざしていることが共通しているが、ここでいう自己学習能力とは学習のためのリソース整備、学習目標の設定、実施のための計画、そして学習の実施、評価という一連の行動をコントロールできる力である。それは、学習者自身が日本語を学習する意味は何なのか、それは自分の仕事とどう関連づけられるのか、この場所でこの期間に何ができるのか、何ができないのか、さらに優先順位はどうか、といったことについて、学習者が主体的に考えることである。これらは認知心理学でいうメタ認知やメタ学習にあたる⁵。

波多野(1980)は学習者が主体的に生活上の現実的必要から学ぶことの意味について「他者によって作り出された目標のもとに学ぶのではなく、自分のものと実感できる目標との本質的なつながりで学ぶ事を意味している。自分は自分の行動の主人公であるという感じをもつ活動に従事する、ということである」と述べた後、「必要」はそれだけに留まらず、人間の持つ知的好奇心を刺激し、さらに多くの知識の相互関連性を考えるようになる、「必要に始まって必要を超え、より深く学ぶことができる」としている。

専門分野を持つ成人の日本語教育では、教師は波多野の示すような、研修参加者が自らの主体性を認識できるような活動を提供しなければならない。日本での日本語研修の場合、社会的リソースを活用することにこそ利点が認められるはずであるが、宿泊型の研修を行う関西センターでは職業的文脈という意味での社会が提供してくれるリソースとはやや隔離された感がある。さらに教室という学習環境だけで、これらの個別のニーズをとらえ、目標を定めて学習を遂行していくには限界がある。

⁵ ゲールツ三隅は関西センターの実習を「学習ストラテジーにおけるメタ認知能力」の視点から分析している。

これらの状況から、教師主導型の教育活動だけではなく、研修参加者が教室を離れ、ある職業的な場面に置かれることで、自己学習能力を育成する機を得ることができるのではないか、つまり、職業人の日本語研修参加者が、「自分の仕事の場における日本語を意識すること」を促すことが可能になるのではないかと考えた。それが関西センターの日本語研修における実習であり、研修の中で教室と現実の仕事の場を空間的、時間的に結びつけ Authentic な学びの場として位置付けられ布置されているものなのである。

3 三つの長期研修における実習

関西センターの長期研修は、①司書研修、②外交官・公務員日本語研修、③研究者研修の三研修である。それぞれの研修がその特色にもとづき、「実習」等のセンター外活動を取り入れており、各研修の詳細についてはすでに報告した⁶。ここでは、それらの報告にもとづき、各内容を比較し実習の特色を確認する⁷(表1)。各研修ではそれぞれの職業的特性、日本語習得程度、研修期間など諸条件を考慮し、センター外活動としての「実習」を組み入れている。三つの長期研修の実習における Authenticity を①業務の行われる場面、②業務内容についての二つの観点からみると、まず①の Authenticity のもっとも高いものは、外交官研修である。実際、研修終了後、在京大使館で任務についている研修修了者も多く、後輩である研修参加者が先輩の姿を現場で観察することは彼らにとって何より現実みのある実習となっている。職場が日本の図書館になる可能性はまずないという意味で、その対極となるのは司書研修であろう。ただし、②の業務内容の Authenticity から見ると、司書の図書館実習は具体的な司書業務そのものの実習であり、その点では現実性の高い実習であると考えられる。研究者研修の「研究活動期間」の場合、仕事の場を日本の大学と限定するのではなく、日本人研究者との同業者ネットワークととらえるとすると、その Authenticity は①からも②の観点からも決して現実離れしたものでなく、日本語を駆使した研究活動そのものの場となっている。

三つの長期研修における実習は、それぞれの研修の目的や特性に応じて設計されており、相応の成果をあげていた。

⁶ 外交官研修(『日本語学』2003年2月号)、研究者研修(同誌2003年3月号)、司書研修(同誌2003年5月号)

⁷ 各研修における実習の実施内容は、年度ごとに期間や訪問先など多少の内容変更を含んでいる。ここでは過去の資料をもとに、概要を示し検討することとする。

下節では、具体的な実習の実施について、外交官研修を事例として述べ、考察を進める。

表1 長期研修における実習内容の比較

研修	活動名	目的	受入先	時間数等	実習の特色
司書	図書館実習	<ul style="list-style-type: none"> ・図書館司書業務に必要な日本語の学習 ・日本の図書館事情の学習 ・司書の実践的知識の学習 	大学図書館 公共図書館	2～3名/機関 4～7時間/日 合計4回	<ul style="list-style-type: none"> ・実習記録作成 ・課題研究 ・課題レポート(日本語)作成
研究者	研究活動実習	<ul style="list-style-type: none"> ・専門分野での学術的日本語の習得、運用 ・日本での研究者ネットワークづくり ・日本語継続学習の計画づくり 	大学、研究機関等	日本語研究会諸語6か月をめぐりに2～3週間	<ul style="list-style-type: none"> ・学会、研究会、シンポジウム参加 ・大学でのゼミ発表 ・資料収集、インタビュー調査など
外交官 公務員	大使館実習	<ul style="list-style-type: none"> ・大使館での職務内容の把握 ・職務内容と日本語使用状況の分析 ・言語以外の能力の洗い出し ・日本語継続学習の計画づくり 	各国大使館 公共機関等	日本語研修開始後6か月をめぐりに約1週間	<ul style="list-style-type: none"> ・事前に作成されたタスクシートに基づく調査実習 ・終了後、報告レポート作成(主に英語)

4 事例一外受官日本語研修における実習

[1] 外交官日本語研修の特色

外交官公務員研修の参加者は外交官30カ国30名、公務員10カ国、10名という枠組みで行われている。外交官という職業は同じでも、出身国、その国との日本との関係、勤務する大使館の規模、配属先部署など、彼らの置かれた環境によって職務上必要な日本語力はさまざまに異なる。本研修を実施するにあたり、研修担当の職員、日本語教育専門員たちは事前にニーズ調査をし、コースデザインを行った(上田他1998)。9ヶ月間の研修では、初級者対象に文型、会話、スピーチ、専門語彙などの科目を通して、業務と関連のある日本語を学習するが、彼らの個別性に対応するために毎週個別指導の時間を設け、研修参加者のニーズや興味、時間などに対応できる体制づくりを試みた(上田他2001)。

[2] 大使館調査実習の目的

研修参加者は必ずしも在外公館勤務経験者ではなく、研修開始時に自分の日本語ニーズを把握していない場合もある。職業人のための目的別日本語研修において、それぞれの置かれた状況を研修参加者自身が把握することは重要であるが、難度の高い課題でもある。しか

し研修参加者自身が状況を把握したうえで自分にとって必要な日本語とは何であるのかを考えなければ、研修の真の目的に到達したとはいえない。

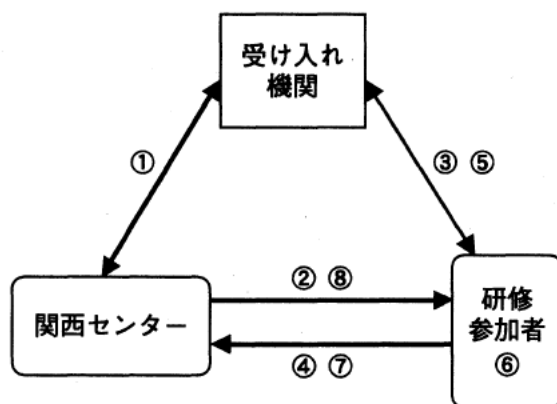
このような状況を踏まえて、本研修では研修参加者による在京大使館での日本語ニーズ調査として、約1週間にわたっての実習をカリキュラムの一環として取り入れた。この活動により、教室内に限られていた学習の場が職場である大使館に広がり、各自の個別条件のもとに、業務内容や日本語使用状況の観察が可能になることをねらった。具体的な大使館調査実習の目的は以下の4点である。

- (1) 日本での職務内容の把握
- (2) 職務内容と日本語使用状況の分析
- (3) 言語以外の能力の洗い出し
- (4) 継続学習のための計画づくり

[3]「調査実習」の方法

調査を実施するに当たり、関西センター、各国大使館、研修参加者の三者間で、準備、実行、振り返りのやりとりがあった(図1)。「実習」は研修参加者の私的な訪問ではなく、実習先の機関と送り手側の関西センターとの間の公的な活動であるので、まず関西センター側から研修開始5ヶ月目の3月上旬ごろ、大使館側に実習の趣旨を説明し許可を求めて、実習実施に向けての環境を整えた。そのうえで引き続き4月上旬に研修参加者らが各自調査実習を行った。

図1



(1) 関西センターと各国大使館との間の動き

- ①担当職員から各国大使館に調査実習受け入れ依頼
- ②オリエンテーション(職員・日本語教育専門員から研修参加者に対する実習の目的、実施要領、レポートなどの実習内容および諸経費、宿泊先などの手続きについての説明)

(2) 各国大使館と研修参加者との動き

- ③研修参加者は各自の大使館と連絡を取り、調査の計画、スケジュール調整を行う
- ④出発前に宿泊スケジュールを関西センター職員に提出し交通手段等各自手配する

(3) 調査実施、内容

- ⑤情報収集のための聞き取り、観察、分析の内容
 - ・大使館の規模(擁する部署、大使館員数など)
 - ・人員配置(本国職員数、日本人職員数、日本人職員との業務分担など)
 - ・業務内容(各部署とその担当業務)
 - ・言語技能(日本語、英語、本国公用語など)
 - ・日本語ニーズ分析(いつ、どんな場面で、どんな敬語レベルの日本語がいるか)
- ⑥報告書作成
 - ・今後の日本語学習計画
 - ・報告のレポート作成(主に英語で)

(4) 研修参加者と関西センターとの動き

- ⑦タスクシート(資料1)に従って、主に英語でレポート作成する。その後、個別指導の時間にレポートを提出し、概略を口頭で報告する。
- ⑧日本語教育専門員はレポートに基づき、今後の学習計画(帰国までと帰国後)について研修参加者と話し合い、助言を与える。

資料 1

<p>Research Assignment Outline</p> <ol style="list-style-type: none">1. Grasping the organization of the embassy Section and staff positions2. Observation Routine duties (describe the flow of works)3. Getting information from your senior colleague Special duties (e.g. preparation for delegation's visit, preparation of national day reception)4. Analysis 1 Task and necessary language skill / background knowledge (refer to "Target Skills")5. Analysis 2 Self-rating of your target skills (refer to "Target Skills")6. Report writing Needs analysis<ol style="list-style-type: none">(1) Language skill<ul style="list-style-type: none">- conversation (occasion, partner, main topic areas, politeness level, essential vocabulary)- speech (occasion, audience, main topic areas)- reading (main topic areas, reading materials: newspaper, internet homepage, official documents, business letter, private letter)- listening (main topic areas, listening materials: TV news, radio news, press interview)- writing (memo, business letter, private letter, fax, e-mail)(2) background knowledge(3) Learning goal (Up to June / After the program (in your country) / After your posting in Tokyo)

[4]自己分析と気づき

調査結果から、実習を通して研修参加者の多くは自分にとっての日本語学習の意味づけを行っており、それに基づいて今後の学習計画を行う意欲と目的意識が明確になっていた。以下に要約する。

(1)職務内容の把握

①調査では大使館にどのような部署があり、どのような日常業務が行われているか、国際会議や要人来日のような業務の具体的な内容について認識していた。

(2)必要な日本語能力について

①日本語ができることで情報量が増え、日本人職員との好ましい関係を作ることができ、また大使館外での行動範囲が広がり、日本での生活の質が好転するとの印象を持っていた。

②日本人職員との役割分担によって業務が遂行される過程を認識している。その結果、日本語能力のうち、必要度の低いものが明確になり、学習目標の絞り込みに役立っていた (5で詳述)

③調査中、観察者という立場を離れ、日本語を使って業務を行った研修参加者が多く、そ

の際様々なストラテジーを用いて日本語能力を補いつつ、業務遂行していた。

④上述の経験が、必要な日本語能力をより明確に認識させ、同時に自分のその時点での日本語能力について自己評価できる機会を与えていた

(3) 文化的気づき、社会言語的事実の気づき

①通勤途中や東京での社会生活で、一般市民、外務省職員などと接する機会が増え、日本語の多様さに気づいていた。日本社会の背景となる知識や情報、業務に関する専門的知識の必要性を強く認識していた

(4) ニーズ分析

本研修では日本語学習開始時に、外交官としてどのような日本語技能が必要なのかを研修参加者に具体的に示すために、パフォーマンスチャート⁸を示し、そこから自分のニーズを見いだす作業を行っている。日本語学習を始めた当初、彼らのほとんどにとって、学習目標を絞り込むのはあまり容易な作業ではなかった。たとえば、最も意欲的な研修参加者の場合、すべての技能において、最も高い水準まで習得しなければならないと考えていた。その他の多くの研修参加者もたいていはできるだけ多くの技能を習得することを目標に選んでいた。

しかし、調査実習の結果、多くの研修参加者が明確にニーズの絞り込みを行い、学習目標設定が可能になっていた⁹。パフォーマンス・チャートに示されたニーズは日本語教育専門員が行ったニーズ調査に従って、技能別学習項目を表したもので、いわば日本語教育専門員から与えられたニーズのイメージである。多くの研修参加者は調査実習を通して、将来自分の置かれるであろう状況の中で、はじめて自分のニーズが明らかになり、専門職としての業務を遂行する上で必要な日本語力が認識できるようになったと考えられる。つまり、ここであらためて研修参加者に日本語学習に対する関与が生じ、彼らは自分の職業的文脈を意識したうえで日本語学習の出発点に立つことになったのだといえよう。

(5) 学習計画

研修参加者はニーズ分析の結果を踏まえ、帰国までの二か月間、帰国後、また将来日本に

⁸ パフォーマンスチャートとは、国籍、職業、年齢、学習目的、学習スタイル、到達度など多様な外国語学習者が、その学習にあたり、自分の現在位置を確認し、時間や環境などの条件内での学習目標を立て、どのようにしてその目標を実現に近づけていくかを目標言語技能(ターゲット・スキル)の項目別、到達レベル別に分類し「～ができる」という具体的な記述で目標項目を系列図として示したもので、関西センター学習の計画や評価の場面で用いられている。

⁹ 詳細はゲールツ三隅他(2002)「関西国際センターにおける実習の役割」を参照のこと

赴任後の各時期についての学習計画を立てていた。それぞれの時期にどのような技能の習得に集中すべきか、リソースはどうするか、どのように自己学習管理を行うかまで具体的に構想できる研修参加者もいた。また、日本語教育専門員は必要に応じて個別指導時の学習相談で、継続学習の計画作成を支援した。

〔5〕 考察

学習者自身が潜在的に持っている自己学習能力の可能性を引き出すための出発点は、「学習者が自己の学習を意識的に客観化すること」、そのためには「モニターして自分の学習を観察し、評価する力を養うこと」、さらに、多様な学習者に個別に対応するためには「学習者自身が自己のニーズ領域(日本語を必要とする場面)へ足を運び、そこでの言語活動を記録し、分析することが必要である」と言われている(宮地他 1993)。

また、そこでの教師と学習者との関わりかたは「コンサルティング」であり、そこでは「教師の手を借りながら、意識化した到達目標に向けて、次の学習目標は何かを考えるプロセス」が重要であるという。

以上のような観点に立てば、職務現場の観察、情報収集、さまざまな気づき、分析、そして計画へとつながる一連の調査実習活動は、関西センターの外交官日本語研修に与えられた諸条件の中で、研修参加者の自律性を促し、自己学習能力を育成する方策として、その有効性が評価できる。

5 教師の役割—学習活動に関わる者とその関係性において—

実習活動を通して、各研修に共通する以下の点が見いだされた。

〔1〕 学習の場の拡大

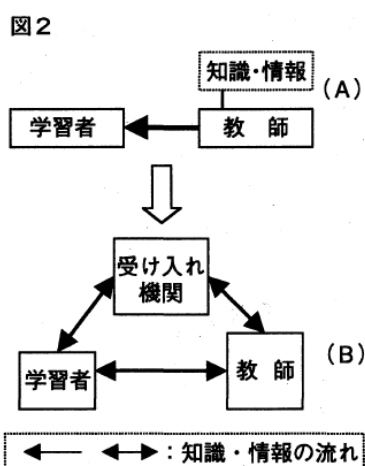
教室で行われる活動は、教育において、また学習において大切な要素であることはいうまでもない。しかし、より広い意味での学習の場を考えると、それは教室に限定される必然はない。実習では学習の場は外に設定され、その場面での学習には、より複合的、社会的な参加者が関わることになる。実習は教師の介在しない日本語使用場面であり、学びの場であるが、一方、外部での実習を順調に行うためには、教室では事前の準備、事後フィードバック等の手当が教師主導のもとに集中的かつ効果的に行われなければならない。この場合、教室に課せられた働きは日常の日本語学習に比べ、質、量ともに拡大する。

[2] 教育に関わる者の関係の変化

教育の場における学習者と教師という二者の対立関係ではなく、実習受け入れ機関といったもう一つの参加者が加わることで、三者間の状態が生じる。教師は学習者だけでなく、この参加者の状況をも把握する必要がある。それは同時に学習者及び参加者が自分以外の者とも協力関係を結ばなければならない。この三者のどれもの存在が必要不可欠なのである。

[3] 情報や知識の流れの変化

さらに図2のように、情報や知識も教師が学習内容を理解し、それを学習者に注入するといった一方的なものだけ(A) でなくなる。教師自身も学習者が専門の何を学ぶのかを、学習者とともにまたは教師の方法で受け入れ機関や専門家に対して追求する姿勢も可能である(B)。



[4] 教師の役割の変化

教師の役割の拡大について、まず[1]のような場を設定することが挙げられる。これには候補となる機関の選定、その相手との学習の場としての共通の理解を図るといった役割が含まれる。そして[2]の教えるという行為から、学習環境を整える役割にまで拡大する。このような教師の役割への変化について考えるとき、それは表層的な役割論ではなく、より深いところでの役割を支える教育観の変容が求められていると考えられる。これらの役割を遂行するには、教師はまず自分の学習や教育に対する信念を何らかの方法で明らかにすること、必要に応じた新たな学習観、教育観を認識し、それらを教育活動に取り込んでいくという変容のプロセスが必須である。本稿の冒頭で学習者が学習に対してメタ的な視点を持つことの必要性を述べたが、それを学習者に求める以前に、あるいは同時に、教師自身が

メタ的に教育活動をとらえることができなければならないのではないか。その意味において「実習」という活動は、教師にとっても自己の仕事を職業的文脈で振り返るための契機となっており、研修参加者と教師について考えるための有益な道具でもあったといえる。

6 おわりに

「学習過程に実践的な活動と実践とのつながり」（佐藤 1996、前掲書）を織り込んでいくことは、多様化した日本語教育にのみ与えられた課題ではない。日本語研修における実習は、日本語学習を学習の主体である学習者自身の社会的・文化的な環境の中でとらえるべきであるという、学習の本来の姿を研修の関係者の一人である筆者に知らしめるものであった。さらにそこから日本語教育が教室に完結するのではなく、教室があらゆる外の世界とどのように関わっていくのか、関わる体制を持っているのかという問い、また反対に、その文脈で教室の役割とは何かという問いをも我々に投げかけているのである。

日本語学習者の多様化はすでに縷々語られてきた。成人のための目的別日本語教育の実践を経験することにより、筆者は「多様であるから個別対応をする」という図式に疑問を抱きはじめている。本来、学習者は多様であり個別の目的をもっているものであるだろう。その意味で、関西センターの実践を通して日本語教育が学習や教育における本来の問いかけを共有するようになってきていること、言い換えれば日本語教育が現実的な社会の一員となってきたことを実感するのである。

【引用文献】

- 上田和子・羽太園(1999)「パフォーマンスチャートの実践外交官・公務員日本語研修における自律学習」(『日本語国際センター紀要』九号、国際交流基金)
- 上田和子・羽太園・和泉元千春(2002)「専門日本語教育のプログラム・デザイナー外交官・公務員日本語研修における選択システムの実践」(『日本語国際センター紀要』11号、国際交流基金)
- 上野直樹(1999)『仕事の中での学習—状況論的アプローチ—』(東京大学出版会)
- 佐藤公治(1996)「学習の動機づけ・社会的文脈」『認知心理学5 学習と発達』(波多野誼余夫編、東京大学出版会)
- 高木光太郎(1996)「実践の認知的所産」(『認知心理学5 学習と発達』波多野誼余夫編、東京大学出版会)

- 波多野誼余夫(1980)『自己学習能力を育てる—学校の新しい役割—』(東京大学出版会)
- 三宅なほみ(1997)『インターネットの子どもたち』(岩波書店)
- 宮地裕・田中望『日本語の教育とその理論』放送大学教材(放送大学教育振興会)
- ゲールツ三隅友子・上田和子・羽太園(2002)「関西国際センター日本語研修プログラムにおける
実習の役割」『専門日本語教育における実習の役割』国際交流基金関西国際センター)
- Dickinson, L. (1987). *Self-instruction in Language Learning*. Cambridge University Press.
- Holliday, A. (1994). *Appropriate Methodology and Social Context*. Cambridge University
Press.
- Nunan, D. (1988). *The Learner-Centered Curriculum*. Cambridge University Press.

第Ⅲ章 「おとな」がまなぶー専門日本語教育をめぐるー

2節 事例⑦～⑪

2.3. 事例論文⑨海外の日本語学習者への支援ー国際交流基金 関西国際センターの現場から第9回 自律学習と評価システムの開発

はじめにー評価をめぐるー

日本語研修プログラムとは、日本語学習を核として、ある期間、ある場所で、かたや日本語を学ぼうとする人(たち)と、かたや学習者を受け入れる人(たち)とが、出会い、相互的に関わりあいながら、それぞれの目的を成し遂げていく場であり、過程であり、事業である。つまり日本語研修プログラムは、それら空間と時間と社会的文脈の三つの位相から成る出来事である。そして日本語学習者(関西国際センターでは研修参加者と呼ぶ)と、受け入れ側である日本語教員(関西国際センターでは日本語教育専門員や非常勤講師)および事業主催者という三者が、その欠かせない要素であり、いわば主要登場人物である。それら登場人物がそれぞれの立場から、日本語研修プログラムがどのような実態を持つものであるか、そこにどのような意味があるのかを把握することは、極めて重要である(図1)。

学習者にとってのそれは、日本語研修プログラムを通じて、どのような日本語を、どの程度まで学びたいか、学んでいるか、そして現時点で学んだか、将来どう学んでいくかということ把握することであり、さらに日本語学習が学習者自身にとって、どのような意味を持つものなのかを認識することである。

日本語教師にとってのそれは、日本語研修プログラムで、誰に対し、どのような日本語、およびその学習のための手段をどのように提供したか、また学習者を支援し、学習のための態勢を整えるなどの仕事がどの程度できたのかを把握することである¹。

事業主催者にとってそれは、研修に参加する人の募集、選考をはじめ研修プログラム設計、人員配置や予算執行状況が妥当であったのか、日本語研修として参加者の期待にどの程度こたえられたのかなど、事業の目標と達成について把握し、それを公共性の文脈において説

¹ 教師や授業、コース、プログラムに対する研修参加者からの評価として、①コース評価、②授業評価、③学習環境評価、④プログラム運営評価などがあげられる。これは学期ごとに教師や授業の妥当性等について研修参加者が評価するものである。関西センターでは、主に5段階などの数値により、授業についての満足度などを測っている。もう一つの教師や授業についての評価に、自己評価がある。これは教師が自身の授業について振り返りを行うもので、研修終了時だけでなく、研修中の全ての活動や研修参加者の反応がその資料になる。

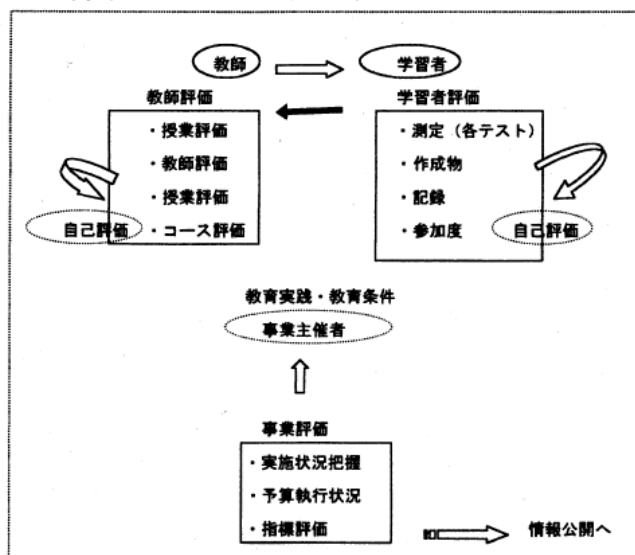
明することである²。

これらさまざまな視点からの分析や内省、成績、評定、記述や報告を含む諸活動が、しばしばすべて評価ということばの中に押し込められるため、時として情報が錯綜したり、あるいは成果主義との混同によって、評価という言葉が嫌悪感を引き起こすこともある。

評価とは、ある〈コト〉を核に、それぞれ役割を持つ者たちが集まり、関わりあい、活動してきたことがらを、それぞれの立場から振り返り、それを通じて十分意味のある、あるいは納得できるものが得られたかどうかを、まず自分に対して問うてみ、そして、それに関わった者(学習者、日本語教員、事業主催者など)で照らしあい、話し合っ、相対的に認識し、さらに関係者(学習者の所属先、派遣先など、場合によってはそれを外部とも呼ぶ)に對して、実態を明らかにしていく作業といえるのではないか。評価とは、あるいは自らの為してきた過程をメタ的に認識することだとも言える。

本稿は関西国際センター(以下関西センター)発足当初の外交官日本語研修・公務員日本語研修(以下外交官、公務員研修)の学習者評価開発で、我々日本語教育専門員の辿った道程をかたりにおすことを試み、それによって自律学習を意識した日本語研修プログラムの評価の取り組みについて再考し、さらに評価をめぐる概念の整理を試みるものである。

図1 関西センターにおける評価の見取図



² 事業評価としては、研修の実態把握をするために行うプログラム評価がこれにあたる。外部評価委員による教育内容に対する評価、プログラム運営評価などがあり、そこでは研修の応募、参加状況把握、予算執行状況などの事業評価が行われる。また各研修プログラム参加者の帰国後の追跡調査も含まれる。詳細は『日本語学』2004年3月号を参照のこと。

1 ある語り1—評価に至る道のり—

1997年、関西国際センターが主に専門職につく成人を対象にした日本語研修に着手することになった時、日本語教育専門員らにとって大きな課題だったのは、教材やカリキュラムの策定とともに、研修参加者の日本語や研修活動をどのように評価していくべきかということであった。私は外交官、公務員研修の担当者の一人であったが、来日時に研修参加者に配布する『Prospectus（研修概要）』に、研修のスケジュールや日本語の学習課程とともに、評価方法について記述しなければならず、それをどうするかについて、頭を悩ませていた。

当時、40名弱の研修参加者は、ほぼ全員が日本語の初心者であること以外、言語背景、学習スタイル、目標とする日本語能力などの共通項はなく、「多様な研修参加者の個別性に対応する」ということが、いかに困難なことであるかを痛感していた。評価のあるべき形としては、研修参加者がそれぞれの日本語学習の〈すこし先〉が見通せて、目標が立てられ、かつ自己の学習成果が把握できる里程碑となるような基準表が提示できればよい、というイメージがあったが、実際、研修での評価はクイズと呼ぶ小テスト、学期末の記述式テスト、口頭テストなどテストのデザインとその実施に留まっていた。

もともと、研修参加者の専門性、個別性を尊重し、それぞれの目的に応じた日本語教育を実施するのが、関西センターの日本語研修の方針であったので、その発想に基づき、日本語教育専門員らは、選択科目や個別授業を組み込んだカリキュラム設計を行っていた。研修中は、個別授業で研修参加者が自分の仕事と日本語学習の意味づけができるように、「パフォーマンスチャート³」にあるターゲットスキルを見ながら、学習目標について考える学習相談なども行った。このような一連の試みは、研修参加者が何のために、何をどう学ぶかについて考え、選び、学んでいくことを重視した学習のための環境整備の実践であり、それを当時は〈自律学習〉を意識した日本語研修の試みとして捉えていた。

ただし、研修参加者からは、そのようなやや斬新ともとれる学習方式に躊躇する声も聞こえてきた。たぶん、それは研修参加者だけでなかったかもしれない。このような方針のもとでプログラム運営を経験してきた日本語教員はむしろ少なく、あるいはほとんどなく、教育現場では実際はさまざまな戸惑いもあったはずである。従来のように研修参加者全員が同じカリキュラムで学習し、最終目標も同じように設定したほうがよいのではないか、という

³ 『日本語学』2003年6月号「目的別日本語研修における実習—関西国際センターの事例—」注8および、上田和子・羽太園(1999)参照のこと。

ためらいの声に対し、「ここ(関西センターの研修)では職業人に対する目的別日本語研修を行うのだ」、という前提と方針が、新しい試みを後押ししていたのかもしれない。

2学期(学習開始後3か月め)に入り、選択科目が開講され、研修参加者は必修の学習項目に加え、自分に必要な科目で自分のカリキュラムを構成するようになった。選択科目の目的は、研修参加者が専門職としての文脈に立って、自分に必要な日本語の技能や知識について考え、そのために必要な日本語の学習をデザインすることであった(上田他 002) その結果、研修参加者の日本語学習に対する取り組みかたにも個性が現れるようになってきた。例えば、ある研修参加者は漢字を敬遠するかわりに、スピーチをとって発表を行ったり、ある研修参加者は読解力をつけたいと、新聞講読を履修したりしていた。研修参加者らは、この時期着々とその日本語学習の質と量に変化を見せ始めていた。

一方、選択科目の教材を整備していくことは、日本語教育専門員にとって容易な仕事ではなかったが、研修参加者から科目に対する率直な反応が響いてきたことにより、充実感を得られる作業になったと記憶している。

ただし、いつも頭の片隅にあったのは、「これらの科目をどう評価するか」ということであつた。記述式のテストをすることで、教室内で学習した内容をどの程度習得しているかを直接評定できる科目もあれば、スピーチなど運用中心の科目では、記述式のテストはもちろん意味を持たないし、一般的な対面式の口頭運用能力テストがこの場合妥当であるとはい切れない。評価項目や方法、さらにそれらの提示様式という帰着点が事前に定まっていたわけではない、まさに自転車操業で授業を進めていた状態であつた。

ところが、このような実践を行う中で、我々日本語教員らは、研修参加者には自己学習能力というものが確かにあり、それを意識したうえで学習支援が行われることによって、彼らの日本語学習が教室や教科書に終始せず、それを越えて成長している事実、つまり、彼らが既存の知識に日本語学習による知識を組み込んで、新たな知を構成していく力を発揮しているのを徐々に実感する場面に何度も出あうようになってきたのである。彼らの変貌ぶりを、仲間うちでは驚きをもって報告しあっていた。それを決定づけたのは、研修修了を目前にした3学期での彼らの飛躍的な進歩であつた。

この期では、文法や漢字などの必修科目の枠は取り外し、全ての科目の中から選択して、自分のカリキュラム作りを行う方法をとった。当然、研修参加者によって履修科目の多寡は生じた。しかし、それは個人の学習能力や勤勉、怠惰によるというよりも、日本語学習に対する体力差によるものであつたと理解している。事実、いささか陳腐な表現になるが、自分

のカリキュラムの中で、一人一人が顕かにそれなりの成果をあげていたのである。その現象に対する理由づけとして、それが研修の終わりが見えてきた時期であること、あるいは9ヶ月研修の掉尾を飾る在京大使館での実習⁴を経験したことなどが考えられたが、我々にはそれよりも、研修参加者の日本語学習が、〈教える、教わる〉という図式から、〈研修参加者自らが学ぶことをコントロールし、それを意識し〉てきていることが大きく作用しているととられた。

そこで、評価である。このような彼らの成長をどう評価すればよいのか。課題はますます重くのしかかってきた。従来のように文法や漢字のテストを行って、素点で席次をつけるなどの相対評価を行ったり、あるいはABCや優良可という尺度で成績をつけただけでは、本研修で実施してきた日本語学習やその成果を表すことはできないと感じたからである。評価の方式は多元的なものになるだろうという予測はあった。多元的な活動を行ってきたわけだから、それを率直に評価していけばよい。しかし、それをどう表すのか、というのが問題である。

その時、我々は研修参加者の評価を行うとは、まさに日本語教員らが研修参加者に対してどのようなプログラムを提供してきたのか、ということに対する問いかけと表裏一体であることに気づいたのである。自律学習とは、単に研修参加者の学習に対する姿勢を指すものではなく、そこでは教師が学習をどのように捉えるのかという側面が重要なのである⁵。

研修参加者と日本語教育専門員らが手探りでやってきたこの日本語研修プログラムの評価方式開発は、まず自分達がやってきたことを掘り起こすことから作業が始まった。そのための資料となったのは、期間中行われてきたテスト類、作成した課題、教室での発話、授業での口頭発表など教室内活動のほか、地元コミュニティーの人びとを招待して行ったスピーチ発表や、外部での日本語による発表、そして日々の教室内外での彼らに対する教師らの観察やその記録、研修参加者のフィードバックなど、あらゆる日本語を中心とした活動やモノが対象となった。

それらをどう網羅し、彼らの今後の日本語学習の糧となるような評価として設計するの

⁴ 各国大使館で約1週間行う実習。詳細は『日本語学』2003年6月号拙稿を参照のこと。

⁵ 青木(2001)は、「学習者が、自分のニーズや希望に役立つように、こうした意思決定をし、自分の立てたプランを実行する能力を「学習者オートノミー」としている。学習者オートノミーは本稿で「自律学習」をいうことばで表している教育概念と共通点が多い。また「学習者オートノミーは育てるもの」という言説は教師の自律性について考える点で示唆に富む。

か、それが次に差し迫った、そして具体的な課題として現れることになったのである⁶。

2 関西センターの様々な評価

ところで、梶田(1983)は、さまざまな教育活動に関連づけて、「事前的評価、形成的評価、総括的評価、外在的評価」として教育活動の類型を示している(16～17頁)。梶田の分類を参考に、関西センターの研修活動の流れに照らすと、表1のようになる。長期研修⁷を中心に、研修参加者に対する学習者評価について、研修の流れの時系列にしたがって見ることにする。

[1] 事前的評価

(1) 受入型評価

研修が始まる前、研修参加者に招聴状を出す時点で、「送付キット」として、プログラム紹介の資料が送られるが、司書日本語研修など既習者を対象とする研修では、その時、日本語診断テスト、日本語録音課題(自己紹介を録音する課題)などが同封される。これは事前に研修参加者の日本語力を把握する意味もあるが、研修参加者が、日本語学習や日本での生活に対して、来日前から心積もりができることも意図している。

(2) 配置型評価

来日後、既習者に対し、日本語のテストを筆記、口頭ともに行う。その目的はクラス分けや研修参加者に応じたカリキュラムの策定である。

[2] 形成的評価

成果把握型の評価として、形成的各課クイズや文型テストがあげられる。必修科目や選択科目では形成的テストを実施する場合が多い。筆記テストでは文法や漢字などの日本語力を測定する。また、口頭運用能力を測定するためのテストも行う。口頭テストは総括評価的な側面も持つ。それらの結果は個別に行われる評価セッションでそれぞれフィードバックされる。フィードバックは教師からの意見を受け取るだけでなく、研修参加者自らが自己評価を行う場にもなっている。

⁶ 関西センターの研修では研修参加者が書いた発表の原稿、作文や小論文、口頭発表のビデオなどと、それらに対する教師の講評や、本人がどのくらい満足しているか書いたものなどをファイルし評価の記録として作成している研修も多い。

⁷ 長期研修については『日本語学』2003年6月号拙稿、注3を参照のこと。

表1 関西センターにおける研修の流れと評価活動の分類

項目	研修前	開始時	研修中	修了時	研修後
評価の種類	受入型	診断的配置型	成果把握型	認定型	実態把握型
	事前的評価		形成的評価	総括的評価	外在的評価
学習者評価	送付キット 診断的テスト 日本語録音課題	ブレースメント テスト(筆記、口頭)	各課クイズ 文型テスト 各科目別テスト 自己評価	『最終評価表』: 修了テスト、口頭テスト及び諸活動記録、小論文、研究発表、実習報告、自己評価、成績記録を総合したもの	-----
教師評価	-----	-----	各学期、科目ごとの授業評価、教師評価	コース評価、プログラム評価	自己評価
事業評価	-----	-----	-----	-----	プログラム評価
評価の目的	研修の企画、調整		指導、授業の改善、学習の方向付け	研修成果把握、研修修了認定	客観的吟味、改善

[3] 総括的評価

研修の終わりに行う修了テスト、口頭テストがこれにあたる。外交官、公務員研修ではそれらと従来の形成的評価の結果などを総合的に網羅した『Assessment (最終評価表)』を作成した(4以下で詳述)。一方、外交官、公務員研修での総括的な自己評価は、大使館実習の報告書を中心としており、①職業的文脈で必要な日本語の分析、②現時点での日本語の到達程度の観測③今後の学習目標設定、を行う。

[4] 外在的評価

コミュニティーの人びとを前に、発表を行ったり、センター外で日本語を用いて活動を行った場合(例えば、実習など)、相手先から受ける評価などを指す。

3 ある語り2 —Assessment(最終評価表)作り—

[1] 話し合い

研修期間中に我々は何度か評価についての検討会議を行い、履修科目それぞれの特性に従って筆記試験やレポート形式、あるいは口頭発表形式など、各科目の最終評定方法を決定した。

2学期のある日の会議では□内のようなことが協議されている(ある年度の外交官、公

務員研修担当者会議資料より)。

1. 何を評価するのか
2. どのような形式で評価するのか
3. 具体例づくり
4. 開かれた評価にするために

4でいう「開かれた評価」には、この評価を単に学習成果の数値的評価ととらえるのではなく、履修前の計画、研修中の到達度、進歩の様子を反映し、そこから今後の継続的な学習へ示唆を与えられるものにしたいという意図がある⁸。梶田のいうところの『行き止まり』の評価ではなく、『そこから何かが始まる』評価への転換」ということができる(1983 前掲58頁)。

話しあいを重ねたうえ、最終的に我々が採ることにしたのは、①研修参加者が履修した各科目の習得状況の記述、②口頭運用能力の記述、③参加した活動の証明、④研修全体への参加状況、学習状況、今後の学習への助言を含む担当者からの講評、等の様々な角度の評価要素からなる『Assessment(最終評価表)』という一つの冊子様式であった。

[2] 作成手順

『Assessment (最終評価表)』作成は以下の手順で行った。

(1) 方針と様式

評価を考える時、「誰のための、何のための」評価であるかということは十分に考慮されなければならない。日本語の学習そのものは、もちろん研修参加者個人に属するが、彼らは個人であると同時に、自国の公的機関に所属し、そこから派遣されていたり、また公募による参加であったりすることなどから、公的な存在でもある。そのような研修の公的性格に立った場合、評価は派遣元に対して研修の成果を伝える役割も持たなければならない。したがって、研修の評価を策定する時には、「評価の受け手」(Lynch1996)を頭に置いたうえで、実際の出来事を過不足なくいかに表すかの検討が重要な作業になる。

⁸ 評価を受ける研修参加者からの評価方式についての意見を事前に求めることも、開かれた評価の一つの解釈として、この会議では確認している。事実、彼らから、こちらが提示した評価の項目や様式に賛同した上で、帰国後、上司に対して提出すべき手紙の類を求められることがあった。妥当な要求については検討を加えたうえで、最終的な様式策定に向かった。

ア 言語対応

評価を受けるのは日本語を学習し始めて間もない研修参加者である。またはその派遣元のおそらく日本語を解さない上司たちである。どんなに優れた評価内容であっても、それが受け取る側に理解されなければ、意味をなさない。本研修では、評価表の一言語表記について、英語以外での選択の余地はほとんどなかった。

イ 記述方式

段階別記述方式のテストの採点結果はもちろん数字で表すが、それよりも、どのような日本語を学び、どのようなことが日本語でできるようになったのか、という具体的な事実を記述することが必要であると判断した。したがって、様式は履修した科目一つ一つに対し、5、6～7、8段階の基準を策定し（科目によって異なる）、他人の到達したレベルをその基準に従って英文で記述し作成することにした。

(2) 基準表づくり

各科目担当者により、はじめに「～ができる」「～を学習した」という方式で、科目ごとに数段階の到達基準を記述し基準表を作成した。これをもとに個人の科目別評価が決められる。さらに履修した科目に従って、日本語科目の個人別評価ができあがる。これが『Assessment（最終評価表）』の中心的な要素となる。すべての科目についての到達基準表は、最終的に『Evaluation Criteria（評価基準表）』という冊子にしてまとめ、個人の『Assessment（最終評価表）』とあわせて、各研修参加者に手渡した。この基準表には、研修参加者が個別の評価の記述にある自分の到達レベルが、基準表ではどの程度に当るのかを確認し、今後の学習の指針を示す役割がある。

(3) 評定

試験データの総合、観察、授業記録等をもとに担当で協議し成績評定を行った。

(4) 個人評価冊子の作成

個人の評定が決まったら、それについての記述を評価基準表から抽出し、個別の評価表にまとめていく（図2、図3）。個人別『Assessment（最終評価表）』は、表紙をつけたA4版の小冊子の形式で、選択科目を多く履修した者の評価は数ページに及ぶ。構成は以下のとおりである。

- ア 総合評価(職業的文脈上での総合的日本語運用能力、日本関連知識の習得について)
- イ 総合的口頭運用能力
- ウ 科目別評価(文法、漢字、聴解、読解、専門語彙、スピーチ、ビジネス日本語、日本語バラエティー(インターネット、ワープロ)、外交業務の日本語等)
- エ 講義科目の出欠記録
- オ その他活動記録
- カ 日本語教育専門員からの講評

(5) フィードバック

個別評価セッション面談では、『Assessment (最終評価表)』と『Evaluation Criteria (評価基準表)』をもとに(2)で述べたようにフィードバックをおこない、今後の学習について相談した。

図3 最終評価表と評価基準表づくり

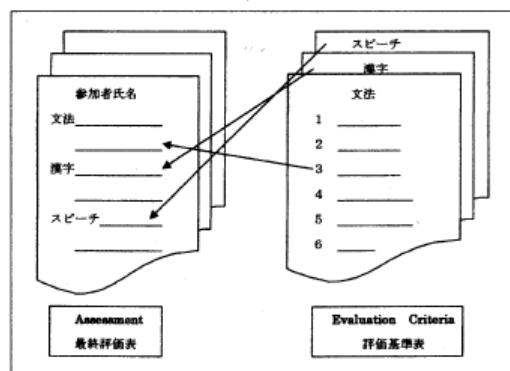
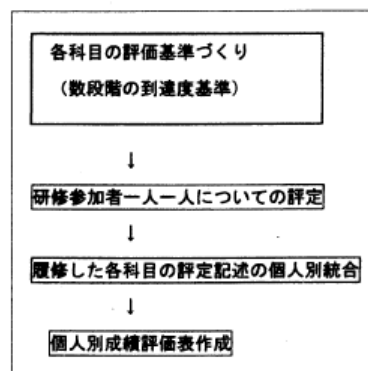


図2 評価作業の流れ



4 ある語り3—評価の振り返り—

研修の終わりになって、我々は何とか『Assessment (最終評価表)』と『Evaluation Criteria (評価基準表)』作成に辿り着いた。これらに何かモデルがあったわけではなかった。正直なところ、実践者である我々には、研修当初から漠然とした評価の重要性への意識はあっても、そのために具体的にどうするのがよいのか、決定的な策はなかった。集大成された最終評価表を前にあらためて研修を振り返ってみると、一研修の跡には評価のみならず、教材やクイズ、テスト、配付物など、さまざまなモノが累々と積み上げられているのが目に入る。言うまでもなく、研修が事業として運営されていく上で、これらのモノが財産で

あるに違いない。と同時に、モノとしての財産ができるようになった過程には、我々が学習者とのやり取りを通じて、質、量ともに豊かな情報を得ていた日常があった。

一方、研修内容とともに、それについての評価がどのように布置されていて、どのように機能していたのかについて振り返ってみると⁹、計画や設計の時点では見えなかった何かに気づくことがある。たとえば研修中の会議資料には、次のようなものもあった。これは評価開発にあたって念頭におくべきこととして記されていた。

- (1) 参加者の学習に資する評価であること(何をどの程度、どのように学習したかについて、達成度がわかる指標であること、段階ごとに振り返れる〈踊り場〉のようなもの)
- (2) 研修期間中だけでなく継続学習の手助けになるものであること
- (3) 第三者(所属機関、派遣元など)に対しても、説明が明瞭な指様であること
- (4) (1)～(3)を実現するために多角的な側面から評価すること

こう書くと、当初から意図していたとおりの研修が実施され、それにふさわしい評価が行われたかのような、まるであらかじめ予定していたことの調和が研修の終わりに出現したかのような印象を与えるかもしれない。しかし実際は、日常の実践の中でこのような言説に対する現実的な需要を実感することがなければ、具現化していくことはなかった。互いに交渉しつつ研修を作っているという実感は、あらかじめ与えられた枠組みのなかのノルマを達成するものとは異なる創造性を生むものである。その創造のエネルギーの方向に逆らうかのように、時折〈振り返り〉の力を加えることは、教師の仕事の質に、重要な変化をもたらす。評価の振り返りの一つの意義は、このような作用にもあるだろう。

5 研修における評価システム

[1] 自律学習における評価

これまで自律学習を意識した日本語研修で開発してきた評価方式について、「ある語り」をもとに述べてきた。以下、あらためて自律学習における評価について考察したい。

(1) 目的

⁹ 評価を振り返る、つまり評価する意義について、Alderson は「プログラム設計の検証や外部への説明責任だけでなく、評価のプロセスに対する洞察をもたらすもの」(Alderson1992 p298-299)と位置付けてその重要性を述べている。

自律学習に基づいた日本語研修における評価の目的は、学習者にとっても教師にとっても、自分がまずどこにいるかを見極めるためのものである。特に学習者にとっては学習の目的、方法、内容などについて考え、その上で目標を定めることができる能力を養い、目標がどの程度達成できたのかを確認することである

(2) 運用場面

学習の計画を立て、習得状況を確認したりする場面(個人フィードバック、学習相談、最終評価セッションなど)

(3) 機能

- ア 日本語学習の到達度を確認する
- イ 学習目標の調整
- ウ 選択科目を選ぶ指標
- エ 第三者(派遣元、所属機関等)への説明

(4) 教師と研修参加者が評価システムを共有することで生起するもの

- ア 授業計画と評価が対応することによって、指導と評価の一体化がもたらされ、研修の整合性が生まれる
- イ このような評価の実践は、教師の自己評価や仕事の改善にも大きな意味を持つ

[2] 評価をシステムとしてデザインすることの意味

評価は学習の到達点ではない。それは長い行程の地点地点で、これまでたどった道程がどのようなであったのか、自分はどこまで来ているのか、そしてこれからどこへ行こうとしているのかについての必要で十分な情報を提供するものである。それを確認するのは学習者自身であり、教師という助言者である。日本語研修プログラムの運営する立場に立った場合、その里程標は研修のどの地点であっても、身近に参照できるものとして設計しておかなければならない。それを構造化、システム化と呼ぶことにする。それは場当たりの、印象的、感想的、あるいは機械的な評価を否定するものである。

日本語研修を担当する教師らは、日本語の授業をはじめとする日常の様々な学習活動について設計する一方で、またはその中で、いつ、どのようなタイミングで、どのような内容、方法で、何を、どう評価するかということについて考え、実行していかなければならない。本稿では、そのために必要な手段や道具、基準などを策定し、研修に位置づけ、運用し、調整していく作業を、即ち評価システムのデザインであると定義づける。

評価をシステムとして設計する上で、必要になる観点が二つある。

まず、このような評価では、研修に関わる者それぞれを領域として、検討必要な項目を取り上げ、〈どのように〉という観点から分類していく作業がある。同時に研修の前、中、後のような時間軸によって、主にその変化に対して分析の視点を当てていく。これら細目評価による微視的な分析を、「白紙の上に〈点〉を穿っていく手段である」とするならば、研修の中で得たことを総合的に評価対象者の文脈において解釈し、意味づけを行うことを「〈点〉を繋いでひとつに形づくる手段」というメタファーに置き換えることができる。評価において、このような微視的分類と巨視的認識方法は、どちらも相互補完的に必要であり、それは周到に設計されなければならない。これが一つ目の観点である。

二つめは、開発、選定された評価の道具(評価を行う際に用いられたテストや基準表などの人工物、個別評価セッションなどの時間など)は、単発的に運用されるだけでなく、日本語研修を構成する要素として、研修のなかでシステム化し構築されることによって、その日本語研修プログラムの整合性を高めることができるということである。

ただし、評価に対し、筆者が上述のように認識するようになったのは、目的別日本語研修プログラムのなかで、様々な研修参加者と接しながら、自律学習について考え、その実践の道筋を行きつ戻りつしながら、評価の視点の重要性を経験的に認識してきたうえのことである。早々に前言を翻すのは、見栄えのよいものではないが、我々の実践は決して〈周知な設計〉のもとに行われてきたものでないことを再度告白しなければならない。さらに、システム化というものが絶対的な価値を持つものではないという矛盾にも突き当たっている。重要だと指摘した観点の二つともが、まだまだ検証されていかなければならない途上のものである。あるいは別の枠組みから捉えられなければならないものであろうし、現実にはまだ見えていない三つ目の観点が潜んでいるのかもしれない。

おわりに

本稿では外交官、公務員日本語研修における評価システム作りの初期の取り組みを例として、評価について教師自身が語ることにより、それがどのような状況から、どのような必要性に応じて、生まれてきたのかを辿ってみた。

関西センターの各研修では、その後も次々とそれぞれの研修内容の特色や研修参加者に応じた評価の取り組みが行われ、それぞれの研修実践の中から開発、推敲、改善がなされて

いる¹⁰。時間を経るごとに、研修の環境(研修参加者、学習目標、研修担当者など)は変化する。年度を重ねての運用に耐えるものであるためには、評価システムは育成されていかなければならない。いいかえれば、有用な評価であるためには、評価システムはそれらの状況の変化に応じられるような可塑性を備えた柔構造のものであるべきである。

何度も繰り返すようだが、関西センターにおける評価システムの開発は、既成の理論をもとに行ったというよりも、むしろ、教師らが研修を実施しながら研修参加者の状況を観察し、研修参加者とやりとりを行う過程で産出してきたものであった。その意味で普遍性を追求するものではなく、場所を限定したローカルな産物であると言える。

一方、日常の教育実践では同僚たちが協議しつつシステムを作り上げてきたが、その過程で教師らは研修参加者やその学習、そして研修内容に対する洞察力を育ててきたのではないだろうか。つまりその過程やそこでの内省こそ、教師の自律性への手がかりが存在する場であろう。このように形成してきたものを〈実践の知〉と呼ぶこともできよう。この知は作成されたモノのみを指すのではない。状況との対話と呼ぶ作業こそが、研修の実践とそこから生まれる知には重要なのである。言い換えれば、研修参加者や学習の状況を見ること、彼らの声に耳を傾けること、それを記録して書くこと、そして、それについて感じ、考え、同僚間で話しあうこと、さらに学習者をはじめ、研修の受け手に対して伝えることである。

評価に取り組む過程は、研修の当事者が自己を相対化して捉えなおす営みである。と同時に、研修内容とその成果を明らかにしていく社会的責任において、学習者、教師、事業主催者、どの立場の者にとっても必要不可欠なものである。しかし、その方法は日常の仕事の中にあらかじめ存在しているものではないだろうか。

研修参加者各自に対し、数ページの評価冊子を作成し、手渡し、今後の学習について彼らと話し合い、我々も彼らからフィードバックをもらい、9ヶ月に及ぶ日本語研修が終了した。一気呵成に一つの仕事を終え、我々はしばし放心状態に陥った。その虚脱感と充実感はいくつかのエピソードとしてその時の担当者によって語り継がれているようである。ただ、次々と人が行っていく事業の中で、受け継がれていくのはできあがった寓話や作られたモノだけではないはずである。そう思いながらも、その渦中にいた者たちにとってさえ、形ないもの、あるいは形すら意識していなかったものが何であったのかを把握することは容易では

¹⁰ たとえば、研究者日本語研修における評価の取り組みについては、目的別日本語研修における自己学習能力の育成と評価として、「平成十四年度日本語教育学会第十三回関西地区研究集会」にて大隅敦子らが報告している。

ない。

日本語研修プログラムについて語る時、本当に大切なものについて考える余地はまだまだある。これが、前述した二つの観点へのためらいの理由の一つである。

【引用文献】

青木直子(2001)「教師の役割」『日本語教育学を学ぶひとのために』世界思想社

上田和子・羽太園(1999)「パフォーマンス・チャートの実践—外交官・公務員日本語研修における自律学習—」『日本語国際センター紀要』第9号

上田和子・羽太園・和泉元千春(2002)「専門日本語教育のプログラム・デザイン外交官・公務員日本語研修における選択システムの実践」『日本語国際センター紀要』第11号

梶田叡一(1983)『教育評価』(有斐閣双書)

Alderson, J.C. (1992) Guidelines for the Evaluation of Language.in Alderson J,C., Beretta,

A. *Evaluation Second Language Education*, Cambridge University Press.p274-304.

Lynch, B.K.(1996). *Language Program Evaluation*. Cambridge university Press.

第Ⅲ章 システム構築のはざまにあるもの

2節 事例⑦～⑪

2.4. 事例論文⑩ システム構築のはざまにあるもの ―教師は実践知をどう語るか―

目次

はじめに

第一章 研究方法の扉

I 出会い

- 1 あたらしい場との出会い
- 2 質的研究方法との出会い
 2. 1 質的研究方法
- 3 ことばとの出会い
 3. 1 反省的实践家 3・2 教師の実践知
- 4 そして私はどうしたのか
 4. 1 フィールドの決定

第二章 試みの扉―フィールドの記述―

I システムの構築の試み

- 1 フィールドについて
 1. 1 フィールドとの出会い
 1. 2 担当研修との出会い
 1. 3 もう一つの出会い ①研修と自律学習
 1. 4 プログラム作りへの動き ②ニーズ調査 ③パフォーマンス・チャート
 1. 5 研修の実施 ④選択科目システム
 1. 6 研修の模索 ⑤調査実習 ⑥評価
 1. 7 研修の終わり

はじめに

あの時、あの扉を開けなかったら、その後の自分はきっと今の自分とは違っていただろう、と思うことが人にはあるようだ。開けた瞬間に飛び込んできた情景を、時を経ても鮮明に覚えていることもあるし、ひらかれた扉のことはすっかり忘れてしまったが、そういえば、あの頃から自分の生活、人生は変わったのだなあと、あとからその扉の意味づけをすることもあつた。

3年前（2001年）、私は大学院の扉を叩いた。大学院の門に入ることので得られると思つてたこと、解決すると思つてたことが、果たしてその通りの結果になつたのかどうかは明らかではない。ただ、少なくともその扉を開けてから、次々といくつもの扉をあけることになつたことは確かである。人との出会いもあつた。机上で開いた扉もあつた。インターネット上で出会つた扉もあつた。軽くノックをしたけれど、慎重さを欠いて礼を失し、大変なことになつてしまつた扉もあつた。

その折々、いつも開けなければならなかつたのは自分の扉である。仲間の扉を開いても、時間の扉を開いても、なかなか開けられないのが自分の扉である。一体、人は、あるいは私は、自分の扉をあけることができるのだろうか。研究をする上で自分と出会うということはどういうことだろうか。

そんなことを考えるようになったのは、隙間から漏れてきた光に導かれるように開いてしまつた質的研究方法という扉との出会いによる。この研究方法では、正面から、時には背後から、そしてあらゆる方向から、研究する自分は何かという問いが投げかけられる。質的研究方法では主観、そして解釈を重視するが、一方で、どのように客観性を確保するかということも重要であり、研究を遂行するどの場面でも、自分（あるいは主観）と他者（あるいは客観）の整合性をとることが求められる。それは現実を肯定し且つ批判の姿勢も堅持するという、挑戦的な研究方法であるともいえるだろう。

この論文は一人の日本語教師として、教育実践の現場で調査研究を行つてきた私自身をフィールドにして行うケース・スタディーである。核になる調査研究は、ある日本語研修事業のプログラム評価である。この調査研究は現在も終わつていない。こうして文章を書くことも、その途上のひとつである。

ここでは時間経過にしたがつて、私がどのような扉を開け、そこで何を考えたのかについて記述していくことから始める。自分の中に何らかの変容を見出し、自己確認をすることができれば、研究目的の一部を達成したことになる。その意味でこの研究はきわめて

個人的で、一般化しづらい、あるいは一般化できない内容になるかもしれない。しかし、この過程を経なければ今後何かを対象に研究していくことは自分にとっては不可能ではないかという予感から、自分をフィールドにしたものを書いていこうと決心した。そこで目指すのは、Stake のことばを借りれば、「本質的なケース・スタディー (Stake, 1995)」である。こうして記述していくことも研究対象になるのだとしたら、この研究は、現在こうして進行中で、これを書き終えた時点が、はじめてこの研究で見出した部分となる。それがどのような地点でどんな形で着地するのか、今の段階でまだわからない。

この論文は1. 研究する自分に、2. ある日本語教育実践(あるプログラム評価)、が入れ子型になった二つの重心を持つもので、内側の核になっているものを明らかにしようとする過程の自分を描くものである。自分の経験と、それを対象として研究を行うことはどのようなことなのか、についての研究であると言い換えることもできる。

自分の人生を語りなおすといっても、人ひとりの人生すべてを対象にするわけではなく、またできるはずもなく、ある範囲を区切ることにする。はじまりは2001年春で、終わりはこの論文の脱稿時になる。ただし、その間に研究対象とした私の過去の出来事、つまり「ある研修」の開始した時点である1997年頭ごろまで遡ることになる。

経験と、それを見つめなおす自分の両者を記述しようとすることは、あまりにも野心的すぎるかもしれない。また、この道は決してまっすぐではなく、いくつもの寄り道をすることにもなる。寄り道先の扉を開けると、またしても「自分の扉を開け」、という暗号めいた指示のことばに出会うだろう。その手ごわい言葉に出会ったとき、私はどんな表情をみせるのであろうか。自分の未知の部分とどのように出会っていくのか、楽しみでもあり、不安でもある。

寄り道は時間を費やすところであるし、答えの見つからない悩みを生み出す場所であるには違いない。しかし、そこは私に歩みの速度を緩めさせ、人と語り合い、反芻する時間を温められる場所でもある。再度、野心を述べるのが許されれば、そのような寄り道の面白さを表現できた時、この論文のもう一つの目的が果たせるはずである。

この論文を書くことにより、私はもう一度自分の人生のある時期を生きなおすことになる。その過程を読者は同行することになる。何のゴシップも暴露話もない他人のお話など、聞かされたところで楽しいはずもないだろう。が、その内容を同行者に理解してもらい、また興味や共感を持ってもらえることを、私は望んでいる。

そして、さらにできれば、その人生の切れ端を肴にして、同好の士ととくとく語り合えるのであれば、この論文の最終的な目的は達成されたことになるだろう。

第二章 試みの扉－フィールドの記述－

本章の構成

この章では、冒頭で「入れ子型」と述べた内側の部分、つまり、本研究の核となるフィールドである「ある日本語研修（以下、DL 研修）」について記述する。

この日本語研修が行われているある研修機関（以下、JK センター）に私が着任することになった日から、この章のストーリーがはじまる。時間は第一章から4年さかのぼる1997年の1月である。着任後、私たち教員たちはプログラム・デザインおよびシステム開発と教育実践とを行ってきた。私は長期研修を終えるたび、ほぼ毎年、その年の実践を報告としてまとめ、関連機関より発行されている日本語教育に関する紀要等に発表してきた。

この章では、時間の流れをストーリーで追いながら、その間<システム構築>にむけて試みてきた実践を既発表原稿より取り出し、①自律学習、②ニーズ調査、③パフォーマンス・チャート、④選択科目のシステム、⑤調査実習、⑥評価システムの開発、の実践例を順に並べなおし、ストーリーに挿入することによって、本研究フィールドの文脈を明らかにしていく。

以下、本文中の枠内が、既発表原稿よりの引用である。便宜上、引用文中にある固有名詞は、「DL 研修」のような架空の名称に書き換えて記載する。

I システム構築の試み

1 フィールドについて

1.1 フィールドとの出会い

<はじまり>

どんよりとした1月のある朝、私は職場へと急いでいた。駅前の銀行で口座を開いていて、電車を一本乗り損ねたのだ。約20分待ちで次の便があるが、それで間に合うだろうか。新しい職場に行くのは、その日が初めてだった。通常の出勤日より1時間遅い10時が集合時間で、いつもなら余裕のあるはずの配慮だったが、自分の寄り道のせいでうっかりと時間を費やしてしまった。時間の見積もりが悪いのは、私の悪い癖である。初日に遅刻してはいけないと、車中で焦るばかりだった。

なんとか間に合って到着した時、目に入ってきた新しい施設は、無機質ではあるが美しかった。ガラスばりの扉の向こうに人影はなかった。静謐が不安をよんだ。私に、新しい

仕事が始まる意気込みよりは、そこでうまくやっていけるのかという危惧のほうが、ひたひたと押し寄せてきた。

自動扉を入ると、履いてきた靴を脱ぎスリッパに履き替えるようにという張り紙の指示があり、それに従って、私は養生用のクロスで覆われた廊下を、脱いだ靴を入れたビニール袋を下げて歩いていった。JKセンターで最初に受けた洗礼として「玄関で靴を脱ぐ」という行為は極めて日本的なもので、それに面食らう反面、外国人のための日本語施設とはいえ「やっぱり」と納得する気持ちもあった。その洗礼は、JKセンターの施設がまだ外部へのお披露め前とのことで、無用に汚されることを避けるため、というきわめて実用的な意味で一時的に施されたやりかただったということは、後でわかったことである。

その日から数年が経ち、この場所で実にさまざまな出来事が往来してきたけれど、ここでの仕事を振り返るとき、まずその朝の情景から思い出すということが、なんとも不思議である。

初日の不安はしばらく続いていたと思う。私は、ちょうどその日のひと月前に、勤めていた香港の大学を退職し帰国したばかりだった。JKセンターは、私にとって6年ぶりに日本で働くことになった職場だったのだ。私は新しい職場でかなり緊張していた。周りがみんな偉い人に見える、という常套的な緊張だけでなく、日本で仕事をすることから遠ざかっていたので、そこでうまくやっていけるか、ということが何より心配だった。職場だけでなく、新しい生活の環境を整えることに時間も要していたことが、もうひとつ緊張を呼ぶものだったかもしれない。それらは外国で生活を始めるときの緊張感と多少違って、できてあたりまえのことが自分にはできないのではないか、という不安であった。

そういえば、私はよく同僚に笑われた。香港のやり方をここで求めても無理なのに、周囲から思うような反応を得られず空回りしている私の様子は、明らかに外国帰りの人そのものだっただろう。

香港での仕事の経験が、職業人として自分を作り上げてきたことを意識するようになったのは、ずっと後のことである。香港にいるときは適応するのに精一杯で、その意味づけにまで頭が回らなかった。日本で仕事を始めるようになってはじめて、それらが私の仕事のやり方、考え方の一つ一つに、深く影響を与えていたことに気づかされるようになった。

‘on the job training’ というのは、仕事の場で戦いとして身につけていく仕事のやり方、といえるかもしれない。右も左もわからない外国の社会で、当時、時流に乗っていた

「日本語教育」というものをたまたま仕事にしていた私に、香港の大学という職場環境は、多くの機会と職業的訓練を施してくれた。そこは日本と地理的、文化的な相違と同時に、時間的な隔たりをも持つ場所で、香港の大学社会という職場は、いわば日本の近未来のようなところでもあった。

JK センターでは、私と同期に数名の教員が採用されたが、ほとんど外国での教職経験者だった。ただ、まったく着任直前に帰朝したのは私だけで、そういう意味で、私はその時が「リエントリー・カルチャーショック」の真っ最中だったのだろう。当時の私に周囲の人を見る余裕があったかどうか自信はないが、とにかく新しい環境に慣れるように努めた。

1.2 担当研修との出会い

配属された研修が「DL 研修だった」。この日本語研修の参加者は ODA 対象各国の若手外交官である。外交官ということばから、一般にどのような印象を受けるだろう。私も海外の勤務中に、日本人社会で、その名前の職業の人々と面識を得ることもあった。しかし、その程度の関わりと印象しか持たない職業の、しかも馴染みの薄い外国の外交官である彼らが、一体どのような日本語を学習したいと思っているのか、想像を巡らすのは容易ではなかった。それまで学校社会で学生相手に授業をしてきた私にとって、頭を切り替えることが最初の仕事となった。だが、それはそう簡単に実行に移せるものではなかった。

DL 研修のプログラム概要を記述したものを以下に引用する（資料 1）。

資料 1 プログラムの遠隔

〔プログラムの沿革〕

DL 研修は 1997 年 10 月より JK センターにおいて行われている日本語研修プログラムである。これは外交官・公務員の者を対象にする日本語研修ではあるが、参加者の母語、出身国、さらに日本語学習後の、その職業における日本語需要についての緊急性など、さまざまに異なる要素を持つ、きわめて多様な学習者を対象とするプログラムである。そこから研修参加者が研修を通じて、自律学習能力を育成することが肝要であるとの認識に至り、プログラム設計が行われてきた。ゲールツ三隅他、(2002)

このプログラムは従来、JK センターの関連する日本語研修施設である JU センターで行われていたものであったが、JK センターが開設されるにあたり、移管されてきたものである。DL 研修が JK センターの事業において、中心になる日本語研修のひとつであり、その

設計に担当者一同が力を尽くしてきたのは事実であるが、それは確固たる完成像を描いた上で設計図を作成し、それにしたがって研修の細部を実行してきた、というわけではなかった。日本語教育を長年やってきた者が集まっているとはいえ、未知の要素を多く持つDL研修を開始するにあたって、私たちには不安が、当然あったのである。

配属された日本語教員の5名と担当の職員は、DL研修プログラムのデザインについて毎日のように会議を開いていた。ブレイン・ストーミング的なものを重ねるにしたがって、私たちの中に次第にプログラムに対する共通認識のようなものができるようになってきた。

繰り返し強調されたのは、「この日本語研修は成人研修であるのだから、まず<学校色>を排除すること」、であった。つまり、学習者が大人であっても、外国人相手の日本語研修でありがちなく学習者の子ども扱い>や、日本語教師と学習者とののかかわりの中で陥りやすい<先生対子ども>という図式などは、徹底して避けるべきであるという認識である。ここには、担当職員（教師ではない）の強い意志が働いていたことを記憶している。また私たち教員側も、みなそれぞれ参加者の<子供あつかい>は嫌っていた。

そこで、研修を受ける人々の呼び方も「研修生」ではなくて、「研修参加者」としよう、と職員によって取り決められた。研修参加者は、略称でPP（participants）と呼ばれることになった。その他の研修上で使われる用語も、なるべく<学校>を連想させないものを中心にかけた。

学校色の排除は、教室の設営にも影響していた。黒板に向かって一斉に机を並べることはやめること、その場合どのような配置にすれば、大人が心地よく学べるかなど話し合った。週末の過ごし方や地域社会との交流なども、すべてこの方針に従って洗いなおされた。

しかし、今から思うと、「相手は大人なんだから」ということば、これはいわば畏のようなものである。もちろん、彼らはすべて成人で十分に大人である。しかし、外国語を学ぶ場面での教師の<かかわり方>を考えたとき、学習や生活の場面で、教師は彼らの何に、どの程度かかわるのか、ということは重要な問題である。それをこちらが<大人なんだから>ということばを口実にして、回避していたことがあったかもしれない。当時を振り返っていると、そんな思いも去来する（資料2）。

資料2 プログラムの設計

〔プログラム設計〕

プログラム設計において、学習者である DL 研修参加者の専門性について考察することがまず必要であった。そのうえで、本研修が彼らの専門性とどのように関連し、貢献しうる日本語研修として設計されるべきか、その範囲と内容および実施方法について検討した。

私たちに与えられた①初級日本語から専門日本語におよぶ日本語研修を②9ヶ月の期間に実施すること、③専門職につく成人にとって職業的研鑽に資する研修であること、という課題を前に、まず従来の DL 研修実施者、および在京大使館勤務の研修修生らへの聞き取り調査を行うことからはじめた。そのうえで、職業的に必要であろうと考えられる日本語の技能を拾い上げ、記述し、それらを具体的に研修のカリキュラムとして落とししていく作業を行いながら、本研修における専門日本語の内容を絞り込んだ。その結果、授業や活動を「教室で行うこと」、「センター内」で行うこと、「センター外」で行うべきことに分類し、それらを総合したプログラム設計を行った。 上田（2002）

1.3 もうひとつの出会い

1.3.1 研修と自律学習

<自律学習についてのストーリー>

JK センターで、もうひとつ私は新しい仕事を始めていた。それは国立 W 研究所での日本語教育長期研修の受講である。

世界中のどの大学も同様であるが、香港の大学で研究は教員にとって教育、教務と並んで重要な業務であり、教員の業績評価において、特に研究業績は重要な項目であった。私はもともと大学の教員になるとは夢にも思っていなかったが、偶々香港で大学に職を得るようになってから、自分の研究業績について常に意識させられてきた。

そこで、日本語教育の実践報告を中心に、私は見よう見まねで論文を数本書いたが、これまで自分は日本語教育の研究についての教育を受けてこなかったこと、特に理論の欠如が自分のウィークポイントだと思い続けてきた。上司に「あなたの学科への貢献は評価するが、もっとアカデミックな業績をつくってもらわないと・・・」と指摘されていたことも影響していただろう。香港では（もちろん、香港に限らないが）大学教員の業績は学科の業績であり、それは、ひいては政府からの予算配分にも直接影響するという事情から、管理職としては当然の忠告だった。教員の資質向上のために、大学内にはそれを支援する部署や予算もあり、多くの同僚がそれらを活用しているのを目の当たりにしてきた。しかし、残念ながら私は香港の大学在職中には、博士課程に籍を置くという方法をとることは

できなかった。

私には研究方法について学びたいという欲求があった。そのため、職を得て帰国することになったのを機に、W 研究所での長期研修に申し込むことにしたのである。この研修を履修しても学位取得には直接つながらないが、それへの何らかの方策がつかめるのではなか、という観測が自分にはあった。W 研究所の所在地は東京であるが、国内の移動なら仕事を持ちながらでも可能ではないか、と踏んでいた。

自分の研究活動について手がかりを得ようとしていた私に、着任後すぐ、職場の同僚 MG から、偶然にも「同研究所長期研修に応募したいので、共同研究のテーマを決めて長期研修を受けないか」ともちかけられた。新しい仕事を始めたばかりで、どの程度の研究活動ができるのか未定であった私にとって、職場の同僚と協力して何かを学べるというのは、渡りに船だった。MG は私にとって以前からの友人でもあり、しばしば互いの仕事や研究について話すことがあった。そこで、私たちはもう一人、自律学習に関心を持っているという同僚を誘い、三人で共同研究を行うことにした。

そのときのテーマが<自律学習>だった。MG は教育学が専門で、私たちの共同研究のリーダーでもあり、彼女が<自律学習の支援>をテーマにあげてきたのである。私は<自律学習>ということばに対して新人ではなかったが、熟知もしていなかった。ただ、多くの外国語教育の専門用語と同様に、すでに香港時代に耳にしており、なじみのないものではなかった、という程度の意識だった。

MG は JK センターの基本方針を作成するに際し、自律学習という理念を強く打ち出し、その策定に携わっていた。JK センターの研修では、基本方針として以下のことが認識されていた（資料 3）。

MG たちとの<自律学習>についての研修は、職場で「勤務時間内には勉強会などの研修活動は行わないこと」という一札を入れて、上司の許可を得て出発することになった。

とはいえ、三人ともそれぞれの担当研修の準備やら実施もあり、まずは輪読会のかたちで勉強会を始めることにした。手始めのテキストにと MG が推薦したのは、Ian Tudor（1997）の『Learner centeredness as Language Education』という文献だった。それを一章ずつわりあてて、順番にまとめて内容を報告し、話しあう。すっかり暮れてしまった JK センターの一室で、夜遅くまで、自律学習の理念や学習者ストラテジーなどについて、三人で話し合ったものである。

話しあいの内容は、文献に書かれた理念の学習ももちろんあったが、そこで例にあげら

れている教育現場の現象と、今実施している研修で見聞きすることとに思い当たることが多く、その勉強会では文献そのものについて話すというより、それをきっかけにして担当している研修の出来事や悩みなどを話し合う場、情報交換の場となってきた。研修担当は〈たてわり〉で配属されていたので、そういう場がなければ、他研修の内容についてなかなか情報が得られなかったし、また意識も及ばなかったという面もある。それほど、各教員は自分の担当研修を実施していくことだけに傾注していた。

資料3 研修と自律学習

1 JKセンターの日本語研修

1. 1 JKセンターの研修基本方針

JKセンターは、職業や専門分野をもつ成人学習者のための日本語教育を行う研修施設として平成9年に大阪府に設立された。JKセンターの日本語研修では、研修参加者の多様性（職業、専門分野、学習目的、第一言語、外国語学習歴など）や学習と生活をひとつの場所で行う「宿泊型研修」であることなどの諸条件から、研修実施に際して以下のような制約や課題があった。

- ① 学習者の専門分野や職務内容について日本語教師の関与には限界がある
- ② 学習環境（施設、教員数、学習時間数など）に制約がある
- ③ ②の問題を解決するため「継続学習」のプランづくり等、具体的な支援方法が必要である

これらの困難点を解決するためには、どの研修プログラムでも学習者が研修を通じて学習の計画・実施・評価を自分自身で設計できる力、つまり、自律学習能力の育成が必要であると考え、JKセンターの日本語研修における基本方針には「自律学習を支援する」という点が明示されている。

学習者一人一人が学習者自身と日本語学習の関わりかたについて考えながら学習を設計し、実行し、さらにそれを振り返っていけるような仕組みを作ることが必要だと考えプログラム設計に当たったが、これは言い換えれば、自律学習や学習者オートノミーという概念を研修に取り入れ、あるいはそれに基づいて研修を設計していくことによって、現実の学習者の多様性に対応しようとしたものである（青木1998、波多野1980、Nunan1988、Tudor1997、Benson1997）。このような考えは本研修だけでなく、JKセンターの他の専門職のための日本語研修全般にわたり、それを以下1）から4）のように「JKセンターの基本方針」として、センター開設当初の教員らは共通に認識していた。

- 1) 学習者の専門性を尊重し個別のニーズにあった言語学習
- 2) 個別指導の時間を設け、自律学習を支援する
- 3) センター外での活動を組み入れて、日本語運用実践の機会を設ける
- 4) 継続学習を支援する

上田（2002、前掲）

結局、2冊目の文献『From Here to Autonomy』Holec (1997)、を読み始めた頃、輪読会の形式はとりやめにせざるをえなくなった。次第に現実の研修が忙しく、時間を取りづらくなったからである。

この年度末に自律学習の研究会を JK センターで開催し、報告書を作成して一通りの研修活動を終えた。次年度もさらにもう一年継続して研修を申請し、このような研究会開催と報告書（分野別日本語教育研究会 1998, 1999）作成という活動は、合計で2年続いた。研究会は、私たち研究グループだけでなく、同僚たちも巻き込む形で行った。

私たちが現実の研修の運営で突きつけられる課題は、予測のつかないことも多く、毎日のように担当者は話し合い決断しつつ日々の仕事をすすめていった。研究活動を行った三人は、そのような担当研修ごとの括りではなく、異なる波長で仕事を見ることのできる勉強仲間で、それを職場に持てたということは、私にとって意味は大きかったと思う。現象を対象化して解釈してくれる存在があるということは、心強かった。

1.4 プログラム作りへの動き

1.4.1 ニーズ調査

私たちの「相手は大人なんだから」という DL 研修プログラムづくりでの認識と、＜自律学習＞ということばは、このころに遭遇した。基本方針は着任時に手渡され、JK センター運営の理念として認識していたが、そこには具体的にそれを研修内容に、どう反映させるのかという記述はない。しかし、その理念はプログラム開発の実際に、何をどのようにするのかという設計図を書く上で、重要なキーワードとなっていた。しかし、この頃の私たちの自律学習に対する認識は「自分のことは自分でやろう」という程度に留まるものだったと思う。そのような理解で＜大人だから＞と＜自分で決める＞が結びついていたのではないだろうか。振り返っていると、そんな気がしてくる。

プログラム開発作業は、ブレン・ストーミングの時期を終えて、実際のプログラムづくりのための、より具体的な情報を得るため、担当教員5名のうち新任の3名がこれまで DL 研修を行ってきた関連施設を中心にニーズ調査を行うことにした。

以下に第一回目のニーズ調査についての記述をあげる（資料4）。

一度目と二度目のニーズ調査の間に、JK センターでは、非常勤講師の手配や自習室の設営など、ひとつのプログラムだけではない、センター全体の運営やとりきめ、それらに関

する方針についての動きがあった。

実は、一度目のニーズ調査を終えた頃、私は入院することになっていた。闘病の経験は、後に Autonomy について考えるときに、大変影響を受けることになったものであるが、それは後述することにする。

資料4 ニーズ調査

2. ニーズ調査

2. 2 ニーズ調査の実施

2. 2. 1 調査の範囲

コミュニケーション能力重視の言語学習での学習目標状況分析ニーズ調査の要点を、Tudor は①参加者②学習目的領域③目標言語の使用状況④インターアクションの相手⑤手段（書き言葉か、話し言葉か）⑥状況による使用言語⑦目標レベル⑧行動目的⑨言語使用の態度」の9分野に分けて示している（Tudor, 1997、前掲 p 94）。

さらに客観的ニーズ分析では、次の2段階が必要であるとも述べている。

①コース前にできる限り学習者自身が考える言語使用に関する情報を集める段階

②学習目標の一般的枠組みを設定する段階で、語学学習で学習者が採用する「コミュニケーション・アジェンダ（項目）」を作成する段階

②はこの後に「この段階は学習者自身のコミュニケーション・ゴールと学習過程に対して、学習者自身の調査が必要となる」という条件が加えられている。

筆者らは、まず Tudor の示す第一段階として、使用言語状況ニーズを収集した。その結果「コミュニケーション・アジェンダ」つまり、目標言語技能項目（ターゲット・スキル）を配列したパフォーマンス・チャートを作成し、検証して運用することにした。Tudor の示す完全な意味での第2段階のニーズ分析は研修第8ヶ月目に、学習者によって「大使館調査実習」として行った。

（次頁に続く）

2. 2. 2 第1回調査

調査の対象は研修参加者（平成8年度 JU センターで）、在京大使館職員（研修参加者 OB を含む）、在外公館勤務経験者（外務省職員等）、JU センター専任講師、各若干名で、1対1の面接方式での聞き取りを行った。また、それとは別に座談会形式で、研修中の参加者との聞き取り調査も行った。

面接や座談会では、「言語技能」のニーズのほかに、在京勤務ではどんな仕事を何語ですか、大使館（公館）の規模、業務、役割分担など、「業務と言語学習の関連性」についても質問した。特に研修修了者からは「研修参加の動機」、「参加前に知っておきたいこと（コース内容、生活、日本語学習など）」、「学習の速度」、「内容」、「評価方法」等に対する意見を得た。また、本研修が職場を離れての長期宿泊型研修という側面を持つことから、情意面で研修参加者の現状を知るため、「研修前と研修中とのギャップ（期待と、心配、失望など）」、「生活面の問題（施設、人間関係、文化ギャップなどストレスの内容）」についても質問した。さらに、帰国後の継続学習の可能性について知るため、「学習機関の有無」、「学習可能な時間の多少」、現地での「日本語の需要」などの意見聴取も行った。

2. 2. 3 調査結果

調査から得られたニーズは以下のとおりである。

- ①職務の内容や環境に関わらず、一般的、基本的な日本語コミュニケーション能力
- ②①に加えて外交官業務の上で特色ある言語技能運用能力
- ③日本の文化や社会を理解するための背景知識

また、教師も含めた研修運営側に対しては、参加者から以下のような要請があった。

- ④研修→帰国→在京大使館勤務という流れの中で、個々の参加者にとってこの研修の位置づけを明らかにすること
- ⑤大使館の規模や地域による差の考慮
- ⑥学習方法、評価、指導法などについて「学習者との合意」の形成

成人学習者に対する研修ということを重視し、「自己ニーズ分析」「研修の意味づけ」「学習内容」「学習方法」「指導法」などを学習者と教師とが協議した上での意思決定である。

上田、羽太（1999、前掲）

1.4.2 パフォーマンス・チャート

ある日、別研修担当をしていた MG から資料を紹介してもらったとあって、DL 研修担当の教員 HB がある表を作成し始めていた。それがパフォーマンス・チャートであった。パフォーマンス・チャートとの出会いが、その後の DL 研修の方向を決めた契機になったといっても過言ではないだろう。

ひとつの核が生まれると、それを中心にものごとが進んでいく。ばらばらに吐き出されていた各自のアイデアが、これをきっかけに形作られる方向に向いたのである。

以下、パフォーマンス／チャートについての記述を引用する（資料5）。

資料5 パフォーマンスチャートの実践（1）

『Self-instruction in Language Learning』の中でディキンソンは、学習者が主体となる自律学習（Self-instruction）の必要性について、①学習者の多様なニーズなどの実際的な理由から、②学習者の背景の多様性などの個別対応のため、③教育目標の達成、④動機付け（継続的学習や自律学習能力—Autonomy—の育成等）、⑤外国語の学習方法の習得、という各点から、その正当性を主張している（Dickinson, 1987, p18）。同書ではいくつかの自己学習方法の実践例を紹介しているが、その中で、The British Council の McCafferty による ‘Performance Chart’（以下、パフォーマンス・チャート）が学習者の多様性にあわせたコースづくりの理念を具体的な形として示す優れた実践例としてあげられている（同、p52-53）。

「パフォーマンス・チャート」とは国籍、職業、年齢、学習目的、学習スタイル、到達度など多様な外国語学習者が、その学習にあたり、自分の現在位置を確認し、時間や環境など一定の条件内での学習目標を立て、どのようにしてその目標の実現に近づいていくかを目標言語技能（ターゲット・スキル）の項目別、到達レベル別に分類し、「——ができる」という具体的な記述で行動目標項目を系列図として明示したものである。

パフォーマンス・チャートの最も注目すべき点は「何々ができる」という記述で具体的に言語行動や技能をタキソノミー（分類体系）として配列し鳥瞰的に示して、学習者が現在どのような地点にいるかを認識させ、さらに今後どのような方向に学習を進められるか、つまり「何ができるようになりたいのか」を学習者自身が自分で見極め、援助者である教師と協議して、自己の学習設計に参画し意思決定することを可能にしている点である。

上田、羽太（1999）

一度目のニーズ調査で拾い上げてきたことをまとめる意味も含めて、HBによりパフォーマンス・チャートの原型が作られていった。私もその作業を手伝っていた。プログラムづくりの進展が加速するようになった。

以下、パフォーマンス・チャート（草稿）を携えての2回目のニーズ調査と、その修正についての記述をあげる（資料6）。

資料6 パフォーマンスチャートの実践（2）

2. 2. 4 パフォーマンス・チャートのための項目抽出と作成

第1回の調査結果に基づき、第2回調査のため、次のような作業を行った。

[パフォーマンス・チャートの試案作成]

① 横軸：生活場面、職務場面で必要な日本語技能項目の抽出

- ・ 場面項目：日常生活、ビジネス・コンタクト、情報収集、広報
- ・ 技能項目：聞く、話す、読む、書く、会話でのやりとり

② 縦軸：項目の系列

①の項目ごとに習得目標技能を洗い出し、記述する。たとえば「日常会話」の場面では、「買い物ができる」、「自己紹介ができる」「道をたずねることができる」といった言語技能、また「ビジネス・コンタクト」の中の「読み」の項目では「招待状を見て、日時、場所が認識できる」「名刺を見て、いくつかの日本人の姓が読み取れる」などの技能を取り上げた。それらを必要の優先度や難易度に従って縦に配置した。

このように習得目標技能（ターゲット・スキル）項目を鳥瞰図形式で配列し、パフォーマンス・チャート（日本語版）を作成した。

③ 英語版のパフォーマンス・チャートの作成

研修参加者は基本的に日本語未習者なので、②を英語でも作成し、実際はこれを使用した。

上田、羽太（1999、前掲）

パフォーマンス・チャートの草稿を携えて再度上京し、第二回目のニーズ調査を以下のように行った（資料7）。

DL 研修実施に向けてパフォーマンス・チャートは、日々進化していった。色刷りにすること、見やすい大きさにすることなど、受け手の反応を意識した作業を続けた。パフォーマンス・チャートを作ることによって、研修への教員たちのイメージづくりが加速された。「魚を捕ってあげるんじゃなく、魚の捕り方を教えるんだ」とか「既製品じゃなくて、テーラーメイドのプログラム作りをする」といっていた話し合いから、作業はより具体化していった。私たちは次第にそれぞれの得意分野に分かれ、授業開始にむけて、カリキュラムや教材の準備を進めるようになった。

「研修が始まる時に、『Prospectus』を作って渡したらどうかな」という一人の意見がでて、それまで一枚紙で作っていた資料をまとめ、しかも色紙を使って印刷し、表紙をつけて小冊子にまとめると、なかなか立派な『Prospectus』ができあがった。もちろん、そこにはA3サイズに印刷されたパフォーマンス・チャートも含まれていた。

資料7 パフォーマンスチャートの実践 (3)

2.2.5. 第2回調査(パフォーマンス・チャートの検証)

作成したパフォーマンス・チャートを用いて、2回目のニーズ調査を実施した。

対象: 当時、DL 研修を受けていた参加者、在京大使館勤務の外交官

内容:

- ① 職務に必要な目標言語技能をパフォーマンスチャートで提示することに対する賛否
- ② パフォーマンス・チャートに示された学習領域、技能内容、到達レベル、学習速度などの当該研修参加者の業務的目標言語技能としての正当性
- ③ パフォーマンス・チャートに示した一つのモデルから、学習者が「自己の目標を取捨選択し、授業科目を選び、各自のチャートを作成していく」という方式に対する意見
- ④ 選択科目の正当性
- ④ 日本文化社会の講義や見学の必要性

評価方法

2.2.6 第二回調査の結果

- ① 選択の幅があるのは適切である
- ② 外交官としての技能より、もっと日常的な会話技能が必要
- ③ ディスカッション能力の養成を加えるべきである
- ④ 途中で目標設定を変更できるほうがよい
- ⑤ 会話力にはいろいろな段階があるので、「場面、話題、時間、敬語のレベル」など、会話力の目標を細分化してはどうか。そのために話す時間を増やすべきだ
- ⑥ 「ほとんどわかる」「すこしわかる」などのレベルわけも必要なのではないか

選択科目を導入することに対しては、賛成意見とともに学習者間に差ができ、不公平になるのではないかと懸念の声も聞かれた。また、現職の大使館員からは、以下の点について肯定的な意見が得られた

- ① ゴールがよくわかる
- ② ビジネス・コンタクト、情報収集、ニュース、電話などが含まれているのはよい
- ③ 研修前にパフォーマンス・チャートがあれば、目標が明確になる

全体的な反応として、パフォーマンス・チャートを作成し、事前にターゲット・スキルを明確にすること、研修中は学習カウンセリングを行い、個人の希望によって目標を設定、調整すること、に対して賛同を得られ、パフォーマンス・チャートの有効性を確認することができた。

一方、第2回目の調査では、パフォーマンスチャートを提示したことにより、第1回目の調査に比べ、研修への希望や要求について話しやすくなったことが発見であった。調査でのやりとりを通じて、学習者の最終到達目標、学習重点分野に差異があること、特に情報収集(新聞購読、ニュース聴解)の程度や漢字の習得数に対する要求はさまざまであることも再確認した。

2.2.7 パフォーマンス・チャートの修正

調査の結果、以下の点に留意し、ターゲットスキルおよびパフォーマンスチャートの修正を行った。

- ① パフォーマンス・チャートの内容や表現の手直し
- ② 研修参加者が「日本語が話せる」「理解できる」という自信がもてるように、「社交」「日常会話」など、一般的な会話力に関する項目を増やして、目標の段階を小刻みにした
- ③ パフォーマンス・チャートを、より効果的に使用するため、学期ごとの標準習得目標を3色に色分けし、A3 サイズで作成した
- ④ オリエンテーション用資料では、コースの全体像も図式化し、色分けしてパフォーマンス・チャートと各授業の関連を明確にするとともに、必修、選択科目の内容などの違いに対する注意を促した。

上田、羽太(1999、前掲)

人に見せること、への意識がさらに強くなった。ひとつそのようなものができると、調整機能が働くのか、オリエンテーションの資料やら、なにやかやと、〈見せ方〉に凝るようになってきた。外見より中身が大切なのは百も承知であるが、まだ見ぬ、ことばの通じにくい相手に対して、何かを訴えようとする時、形も見せ方も十二分に重要な要素ではないか、と同僚間で話していた。

1.5 研修の実施

1.5.1 研修のはじまり

1997年、夏の2ヶ月はJKセンターのあらゆる機能の試運転もかねて、教員全員が2ヶ月の短期研修の授業を行い、教室などの環境や授業運営について最終調整をした。

10月、各国から続々と研修参加者がJKセンターに到着してきた。35カ国、37名、まさに多様な集団である。オリエンテーションやガイダンスでは、パフォーマンス・チャートをプロジェクターで表示して、研修の説明をした。

「私たちはあなたの専門性を尊重する」（日本語にすると翻訳調の口調になるが、実際は英語で行った）ということ、何より強調した。彼らとのコミュニケーションをどうとるか、こちらの意図をどう伝えるのか、その方法について、ウラで私たちはよく話した。プログラムに対する彼らの反応はとてよく〈良く〉見えた。もちろん、数名の目立つ人がよい反応を示していただけかもしれないが、彼らがいろんなことを呑み込んでいるように、私たちは〈理解〉した。

平均5、6人の授業サイズで1学期の授業が行われた。パフォーマンス・チャートを配した『Prospectus』は、個別授業でも使用されていた。授業のデザインは、実際のところ年間を通してではなく、その時点では1学期分だけしか整っていなかった。「相手をみながら、彼らに会ってから考える」、という姿勢で研修にあたった。それは正しい判断だったと思う。現実に37名のグループ・ダイナミズムは私たちの掌握できる範囲を超えていた。

とにかく、こんなところ（JKセンターのように町から孤立した施設）で、仕事も知り合いもなく9ヶ月間缶詰になって勉強することは、大変なことなので、まずは午前中だけ全体授業をして、午後は個別、技能中心などを行うことにした。このとき、私たちは彼らの個別授業の反応などを観察し、何が彼らに必要なのかを考え、話した。授業をしながら、次学期の準備を行った。以下、彼らとのコミュニケーションをとる上での方針についての記述を引用する（資料8）（資料9）。

情報開示性

学習者のほとんどは日本語学習において初心者であり、日本語学習がどのように彼らの職業的専門性に寄与するかということについて、具体的な概念を持たない者が多かった。9ヶ月という研修期間に既製品としての語学研修を受けるだけでなく、今後の職業敵文脈において日本語学習を位置づけることができるようになるには、その運用例を具体的に知らされる必要がある。そのような観点から、本研修においては、学習者がわれわれ研修実施側から研修に関する情報を具に提供されていると実感できることが重要であると考えた。

そこで、1997-1998年度の研修を設計する際、学習者にとって研修の全体像を把握し、そこに記述された日本語能力のうち、どのような能力を必要とし、そのためにはどのような学習が要求されるのか、あるいは学習者にとって可能なのか、ということを考えるための道具として「ターゲットスキル」を網羅した「パフォーマンスチャート」というものを作成導入した(Dickinson1987、ガニエ他1986、梶田1994)。これは、現在、在京の機関において、日本語を運用しながら外交官・公務員の職に就いている数名にインタビューし、ニーズ調査を行ったうえで、外交官・公務員として遭遇すると予測される言語運用場面を「職業上の接触、情報収集、交際、文化的背景」の4つの分野に大きくわけ、さらにその中で外交官・公務員の者たちがどのような言語技能が必要であるかを「読む、聞く、書く、話す」の分野に分けて記述した俯瞰図である。

パフォーマンスチャートは運用する前に設計者側が予測していた現象だけでなく、教師たちにとっても、学習の成果について確認する場面、学習者と学習計画について話し合う場面などで、有益な見取り図としての作用を発揮していることが確認された。しかし教師が予測していた以上に、学習者の彼ら自身の文脈における日本語学習のニーズの広がりや、達成技能の水準差などは大きく、次年度に向けて調整が必要だと認識するにいたった。

これらパフォーマンスチャートを含め、1. 研修の方針、2 スケジュール、3 研修の概要(目標、コースデザイン、目標言語技能、カリキュラム、履修方法) 4 一学期の予定、5 参加者リスト、6 研修担当スタッフリストによって構成された『Prospectus』を作成し学習者に配布することで、研修内容を少しでも学習者にとってわかりやすい、近づきやすいものとして把握されることを狙った。

上田(2000、前掲)

資料9 パフォーマンス・チャートの実践（5）

3 パフォーマンス・チャートの運用

3.1 シラバスデザイン

パフォーマンス・チャートで提示した職務的言語能力を可能にするためには、「文法」「文字」「聞き取り」など具体的な日本語の基本的能力を養成しなければならない。そこで、1学期は基礎力養成のために必要な科目を設定し、それらを必修科目とした。2, 3学期には必修科目と並んで、パフォーマンス・チャートで示された各言語技能養成のための内容を含む選択科目を設け、研修参加者が各自の職務的言語目標や興味に沿って選択できるようにした。

3.1 研修中の運用

研修期間中、以下の各場面でパフォーマンスチャートを運用した。

[研修開始時]

オリエンテーション時に、学習カウンセリングの一環として個人面談を行い、その中で、パフォーマンス・チャートを示し、コース内容を具体的に紹介して、9ヶ月の学習のイメージづくりを行った。そのうえで、各自の到達したい目標、研修中に到達できそうな目標について話し合った。

[研修中]

パフォーマンス・チャートに照らし、研修の各時点での到達度、つまり「何ができるようになったか」ということを確認した。また、各自の「日本語を使って行いたいこと」を見出し、そのための学習内容を2学期以降の選択科目から選ぶアドバイスを行った。1週間に1時間個人授業での学習カウンセリングでもパフォーマンス・チャートを用い、学習者のニーズ分析、長期的、短期的目標設定を行った。 上田、羽太（1999、前掲）

1.5.2. 選択科目システム

1学期の授業をやりながら、研修参加者の様子に従い、2学期の授業の設計をしていた。まさに自転車操業である。とにかく、研修参加者らには進捗をはじめとする学習状況に差がありすぎるので、ひとつのカリキュラムで対応するのは決して得策ではないと私たちは話し合った。

初歩的な文法を切り上げて、その知識を使った応用として個別の科目で、しかも自分の専門職との関連を感じることができる科目を開設する必要がある。研修参加者の目的に応じるためには、選択科目制にする以外、意味ある研修にする方法はないのではないかと、それが私たちの結論だった。

選択科目システムは、基本的な文字、語彙や文型を学習した後、技能別、話題別などの分類で選択科目を設定し、学習者が自分の必要にしたがって履修する仕組みで、2学期、

3学期に実施される

選択科目を配した履修形態では、最終的に履修する科目や時間数に個人差が生じる。また選択科目に代表されるような方式では、学習者の意思に重点を置くため、かなりの責任を学習者にゆだねることになる。それに対して疑問の声がきかれなかったわけではなかった。しかし、学習者自身がどんな日本語を必要とするかを自分で判断し、それを限られた研修期間のうちに習得できるようにするためには、この方式が最も適していると判断した。多くの研修参加者は、2学期にできるだけ多くの科目に挑み、3学期にはそこから目標を絞り込んでいった。選択科目システムについての問題点を以下に引用する（資料10）。

資料10 選択科目システムの実践

2. 研修の実施と問題点

2.1 選択科目の設定と実行

研修の日本語カリキュラムの設計段階で焦点となったのは、1) 何を学習するか、2) どのように学習するか、という選択科目の設定についての問題点である。

1) 何を学習するか

研修参加者の多様な背景（国籍、言語、日本と母国との外交関係、業務内容などに対応し、かつ研修参加者が職務と日本語学習との関わりを認識し自らが学習をデザインしていけるような選択科目とはどのようなものであるか。

2) どのように学習するか

クラスの立て方やカリキュラムの立て方には、技能別、話題別、進度別、言語背景別などが考えられるが、これらの諸要素をどのように配置し、授業をするべきか。

以上の問題を検討するために研修実施前に日本語学習のニーズ調査を行い、以下①～③のような結果を得た。

- ① 職務の内容に関わらない一般的、基本的な日本語コミュニケーション能力の習得
- ② ①に加えて外交官業務の特色ある言語技能運用能力習得
- ③ 日本の文化や社会を理解するための背景知識

これらを1) 内容、2) 言語技能の現れる場面の側面から以下のように分析した。

1) 内容

- ① 自己紹介（所属、担当、業務内容、大使館事情等）
- ② 自国紹介（地理、歴史、民族、習慣、観光等）
- ③ 国際情勢（国際機関、国際協力、防衛等）
- ④ 日本事情（生活、人間関係、現代社会問題等）
- ⑤ ②～④に共通するものとして（政治、経済、産業、貿易、文化等）

（次頁に続く）

2) 言語技能の現れる場面例

- ① 日常生活：日本での行動力につながるコミュニケーション能力、社会的場面での会話
- ② 職場：ア コミュニケーション（日本人同僚との会話、電話対応、名刺の読み取り）
 - イ 情報収集（テレビニュース、新聞、専門家へのインタビュー）
 - ウ 広報、渉外（問い合わせへの対応、通信文への対応、フォーマルな挨拶）

以上から、外交官公務員研修の日本語カリキュラムを設計する際、話題の内容と場面が日本語学習への動機付けの重要な鍵であることがわかった。ただし、教科によっては初期の段階で言語技能習得に重点を置く必要があるので、平成9年度は各技能科目担当者が聴解や読解などの技能教材開発を優先的に行い、その上で話題、内容を組み込んでいくことにした。

上田、羽太、和泉元（2001）

1.6 研修の模索

1.6.1 研修生たち

<冬のストーリー>

2学期は JK センターに住む多くの研修参加者にとって、厳しい季節である。DL 研修の参加者の多くは、センターの生活で、生まれてはじめて日本の冬という寒い季節を体験することになる。また、彼らは仕事と離れている時間が長くなるにつれ、学生のような生活を送る自分に対して、いらいらするなど情緒的に不安定になることもあり、私たちは長期の宿泊型研修の難しさを感じていた。

それに対し、教員や職員は、彼らの冬の過ごし方—センターでの生活、見聞を広める意味での見学、バス旅行、地域との交流など—、の実施内容や方法についてよく相談した。私たちは、学習よりも、むしろ彼らの健康や生活の方面に意識を働かせていた。

彼らの日常に目配りする一方、この日本語研修では、初めての試みをいくつも行ってきたが、その<まとめ>をどうするかについても悩んでいた。研修の形を整える裏側では、試行錯誤の連続だった。憂鬱な冬を過ごしていたのは、学習者だけではなく、私たちへの課題は大きく、現実と格闘する毎日だった。以下、当時の両者の悩める様子について、「評価」をめぐる語りから引用してみる（資料 11）。

1997年、JKセンターが主に専門職につく成人を対象にした日本語研修に着手することになった時、担当の教員らにとって大きな課題だったのは、教材やカリキュラムの策定とともに、研修参加者の日本語や研修活動をどのように評価していくべきか、ということであった。私はDL研修の担当者の一であったが、来日時に研修参加者に配布する『Prospectus（研修概要）』に、研修のスケジュールや日本語の学習課程とともに、評価方法について記述しなければならず、それをどうするかについて、頭を悩ませていた。

当時、四十名弱の研修参加者は、ほぼ全員が日本語の初心者であること以外、言語背景、学習スタイル、目標とする日本語能力などの共通項はなく、「多様な研修参加者の個別性に対応する」ということが、いかに困難なことであるかを痛感していた。評価のあるべき形として、研修参加者がそれぞれの日本語学習の〈すこし先〉が見通せて、目標が立てられ、かつ自己の学習成果が把握できる里程碑となるような基準表が提示できればよいというイメージはあったが、実際、研修での評価は、クイズと呼ぶ小テスト、学期末の記述式テスト、口頭テストなどのテストのデザインとその実施に留まっていた。

もともと、研修参加者の専門性、個別性を尊重し、それぞれの目的に応じた日本語教育を実施するのが、JKセンターの日本語研修の方針であったので、その発想に基づき、日本語教育専門員らは選択科目や個別授業を組み込んだカリキュラムの設計を行っていた。

研修中は、個別授業で研修参加者が自分の仕事と日本語学習の意味づけができるように、「パフォーマンスチャート」にあるターゲットスキルを見ながら、学習目標について考える学習相談なども行っていた。このような一連の試みは、研修参加者が何のために、何をどう学ぶかについて考え、選び、学んでいくことを重視した学習のための環境整備の実践であり、それを当時は〈自律学習〉を意識した日本語研修の試みとして捉えていた。

ただし、研修参加者からは、そのようなやや斬新ともとれる学習方式に躊躇する声も聞こえてきた。たぶん、それは研修参加者だけでなかったかもしれない。このような方針のもとでプログラム運営を経験してきた日本語教員はむしろ少なく、あるいはほとんどなく、教育現場では実際はさまざまな戸惑いもあったはずである。従来のように研修参加者全員が同じカリキュラムで学習し、最終目標も同じように設定したほうがよいのではないか、というためらいの声に対し、「ここ（JKセンターの研修）では、職業人に対する目的別日本語研修を行うのだ」という前提と方針が、新しい試みを後押ししていたのかもしれない。

二学期（学習開始後三ヶ月目）に入り、選択科目が開講され、研修参加者は必修の学習項目に加え、自分に必要な科目で自分のカリキュラムを構成するようになった。選択科目の目的は、研修参加者が専門職としての文脈に立って、自分に必要な日本語の技能や知識について考え、そのために必要な日本語の学習をデザインすることであった。その結果、研修参加者の日本語学習に対する取り組みかたにも個性が現れるようになってきた。例えば、ある研修参加者は漢字を敬遠するかわりに、スピーチをとって発表を行ったり、ある研修参加者は読解力をつけたいと、新聞講読を履修したりしていた。この時期、研修参加者らは着々とその日本語学習の質と量に変化を見せ始めていた。

（次頁に続く）

一方、選択科目の教材を整備していくことは、日本語教育専門員にとって容易な仕事ではなかったが、研修参加者から科目に対する率直な反応が響いてきたことにより、充実感を得られる作業になっていたと記憶している。

ただ、いつも頭の片隅にあったのは、「これらの科目をどう評価するか」ということであった。記述式のテストをすることで、教室内で学習した内容をどの程度習得しているかを直接評定できる科目もあれば、スピーチなど運用中心の科目では、記述式のテストはもちろん意味を持たないし、一般的な対面式の口頭運用能力テストがこの場合妥当であるとは言い切れない。評価項目や方法、さらにそれらの提示様式という帰着点が事前に定まっていたわけではない、まさに自転車操業で授業を進めていた状態であった。

上田 (2003b)

1.6.2. 調査実習

<春のストーリー>

3学期になれば、もうじきこの研修も終わる。彼らに焦りが見え始めた頃、私たちは彼らの将来の職場である大使館で、日本語研修の成果を確認するための大使館調査実習を計画した。

これは日本語学習が、教室という仮の社会でのみ通用する言語習得の場とならないように、そこと現実社会との関連づけを行うこと、言い換えれば言語運用場面の真正性が、専門職の学習者の研修では重要であると考えられることになったものである。

そこで、研修参加者の実際の仕事の現場に赴いて、日本語学習の成果を確かめ、そこでのニーズを自らの目で確かめるための<調査実習>を研修のなかに取り入れた。これは学習者にとって、自己評価の場でもあり、また研修という学習場面から現実の職場環境へ戻っていく過程という意味もあった (資料 12)。

資料 12 大使館実習 (1)

〔2〕 大使館調査実習の目的

職業人のための目的別日本語研修において、それぞれの置かれた状況を研修参加者自身が把握することは重要であるが、難度の高い課題でもある。しかし研修参加者自身が状況を把握したうえで自分にとって必要な日本語とは何であるのかを考えなければ、研修の真の目的に到達したとはいえない。研修開始当時、研修参加者は必ずしも在外公館勤務経験者ではなく、自分のニーズを把握していない場合もある。

このような状況を踏まえて、本研修では研修参加者による在京大使館での日本語ニーズ調査として、約一週間にわたっての実習をカリキュラムの一環として取り入れた。この活動により、教室内に限られていた学習の場が職場である大使館に広がり、各自の個別条件のもとに、業務内容や日本語使用状況の観察が可能になることをねらった。具体的な大使館調査実習の目的は以下の四点である。

- (1) 日本での職務内容の把握
- (2) 職務内容と日本語使用状況の分析
- (3) 言語以外の能力の洗い出し
- (4) 継続学習のための計画づくり

〔3〕 「調査実習」の方法

調査を実施するに当たり、JKセンター、各国大使館、研修参加者の三者間で、準備、実行、振り返りのやりとりがあった。「実習」は研修参加者の私的な訪問ではなく、実習先の機関と送り手側のJKセンターとの間の公的な活動であるので、まずJKセンター側から研修開始五ヶ月目の三月上旬ごろ、大使館側に実習の趣旨を説明し許可を求め、実習実施に向けての環境を整えた。そのうえで引き続き四月上旬に研修参加者らが各自調査実習を行った。

(1) JKセンターと各国大使館との動き

担当職員から各国大使館への調査実習受け入れ依頼

②オリエンテーション(職員・日本語教育専門員から研修参加者に対する実習の目的、実施要領、レポートなどの実習内容および諸経費、宿泊先などの手続きについての説明)

(2) 各国大使館と研修参加者との動き

③研修参加者は各自の大使館と連絡を取り、調査の計画、スケジュール調整を行う。出発前に宿泊スケジュールをJKセンター職員に提出し、交通手段など各自手配する

(3) 調査実施、内容

⑤情報収集のための聞き取り、観察、分析の内容

- ・ 大使館の規模(擁する部署、大使館員数など)
- ・ 人員配置(本国職員数、日本人職員数、日本人職員との業務分担など)
- ・ 業務内容(各部署とその担当業務)
- ・ 言語技能(日本語、英語、本国公用語など)
- ・ 日本語ニーズ分析(いつ、どんな場面で、どんな敬語レベルの日本語がいるか)

⑥報告書作成

- ・ 今後の計画
- ・ 報告のレポート作成(主に英語で)

(次頁に続く)

(4) 研修参加者と JK センターとの動き

⑦タスクシート（資料一）に従って、主に英語でレポート作成する。その後、個別指導の時間にレポートを提出し、概略を口頭で報告する

⑧教員はレポートに基づき、今後の学習計画（帰国までと帰国後）について話し合い、助言を与える

〔4〕自己分析と気づき

調査結果から実習を通して研修参加者の多くは自分にとっての日本語学習の意味づけを行っており、それに基づいて今後の学習計画を行う意欲と目的意識が明確になっていた。以下に要約する。

(1) 職務内容の把握

調査では大使館にどのような部署があり、どのような日常業務が行われているか、国際会議や要人来日のような業務の具体的な内容について認識していた。

(2) 必要な日本語能力について

①日本語ができることで情報量が増え、日本人職員との好ましい関係を作ることができ、また大使館外での行動範囲が広がり、日本での生活の質が好転するとの印象を持っていた。

②日本人職員との役割分担によって業務が遂行される過程を認識している。その結果、日本語能力のうち、必要度の低いものが明確になり、学習目標の絞り込みに役立っていた

③調査中、観察者という立場を離れ、日本語を使って業務を行った研修参加者が多く、その際様々なストラテジーを用いて日本語能力を補って業務遂行していた

④上述の経験が、必要な日本語能力をより明確に認識させ、同時に自分のその時点での日本語能力について自己評価できる機会を与えていた

(3) 文化的気づき、社会言語的事実の気づき

通勤途中や東京での社会生活で、一般市民、外務省職員などと接する機会が増え、日本語の多様さに気づいていた。日本社会の背景となる知識や情報、業務に関する専門的知識の必要性を強く認識していた

(4) ニーズ分析

本研修では日本語学習開始時に、外交官としてどのような日本語技能が必要なのかを研修参加者に具体的に示すために、パフォーマンス・チャートを示し、そこから自分のニーズを見いだす作業を行っている。日本語学習を始めた当初、彼らのほとんどにとって、学習目標を絞り込むのはあまり容易な作業ではなかった。たとえば、最も意欲的な研修参加者の場合、すべての技能において、最も高い水準まで習得しなければならないと考えていた。その他の多くの研修参加者もたいていはできるだけ多くの技能を習得することを目標に選んでいた。

しかし、調査実習の結果、多くの研修参加者が明確にニーズの絞り込みを行い、学習目標設定が可能になっていた。パフォーマンス・チャートに示されたニーズは教員が行ったニーズ調査に従って、技能別学習項目を表したもので、いわば教師から与えられたニーズのイメージである。多くの研修参加者は調査実習を通して、将来自分の置かれるであろう状況の中で、はじめて自分のニーズが明らかになり、専門職としての業務を遂行する上で必要な日本語力が認識できるようになったと考えられる。つまり、ここであらためて研修参加者に日本語学習に対する関与が生じ、彼らは自分の文脈に立ち戻ったうえで日本語学習の出発点に立つことになったのだといえよう。

(次頁に続く)

(5) 学習計画

研修参加者はニーズ分析の結果を踏まえ、帰国までの二か月間、帰国後、また将来日本に赴任後の各時期についての学習計画を立てていた。それぞれの時期にどのような技能の習得に集中すべきか、リソースはどうするか、どのように自己学習管理を行うかまで具体的に構想できる研修参加者もいた。また、教員は必要に応じて個別指導時の学習相談で、継続学習の計画作成を支援した。

(上田、2003 a)

大使館での調査実習は、彼らに日本での仕事や日本語学習を考えるうえで、大きなインパクトになったようだった。

調査実習を終え、研修を数週間残すばかりとなった頃、彼らの日本語学習に明らかな変化が見られるようになっていた。実習中に自分の本来所属する場である職場に身をおき、そこで日本語の必要性を考えることを経験することで、自分にとっての日本語学習の荷重（たとえそれが非常に軽いものであるとしても）に気づいた、のではないだろうか。その時から、この日本語研修は、終わりの見えない旅ではなくなったのだろう。

日本語学習の〈取舍選択〉が行われる中、優先順位をつけたもの（分野、科目、テーマなど）について、「大人」の本領発揮のように、日本語によるパフォーマンスで個性的な成果を見せはじめたのである。その急激な伸びに「この人たちの力に驚いた」と、何度も同僚間で話すようになった。特に、教室を離れた場、外部の人々との接触の場面で顕著であった。以下、そのころの語りを引用する（資料 13）。

資料 13 大使館実習 (2)

ところが、このような実践を行うなかで、私たち日本語教員らは、研修参加者には自己学習能力（波多野 1980、前掲）というものが確かにあり、それを意識したうえでの学習支援が行われることによって、彼らの日本語学習が教室や教科書に終始せず、それを越えて成長している事実、つまり彼らが既存の知識に日本語学習による知識を組み込んで、新たな知を構成していく力を発揮しているのを実感させられる場面に何度も出会うようになったのである。彼らの変貌ぶりを、仲間うちでは驚きをもって報告しあっていた。それを決定づけたのは、研修修了を目前にした三学期での彼らの飛躍的な進歩であった。

この期では、文法や漢字などの必修科目の枠は取り外し、全ての科目の中から選択して、自分のカリキュラム作りを行う方法をとった。当然、研修参加者によって履修科目の多寡は生じた。しかし、それは個人の学習能力や勤勉、怠惰によるというよりも、日本語学習に対する体力差によるものであったと理解している。事実、いささか陳腐な表現になるが、自分のカリキュラムの中で、一人一人が顕かにそれなりの成果をあげていたのである。その現象に対する理由づけとして、それが研修の終わりが見えてきた時期であること、あるいは9ヶ月研修の掉尾を飾る在京大使館での実習を経験したことなどが考えられたが、私たちはそれよりも、研修参加者の日本語学習が、〈教える、教わる〉という図式から、〈研修参加者自らが学ぶことをコントロールし、それを意識し〉てきていることが大きく作用していると捉えた。

(上田、2003b、前掲)

1.6.3. 評価

最後の私たちの仕事は評価であった。これはどうすればよいのか、成績をつけるためのデータは山のようにある。しかし、どう表すか、それが大切だとは思いつつ、最後の最後まで、形がイメージとして現れなかった。

ある同僚が、「バンドのようなスケールを作って、記述すればどうかな」とつぶやいた。

「そこから一人一人のものを取り出して、一つの評価表を作るんだよ」

「じゃ、科目によってスケールをつくるのね」

「とにかく分担して、はじめよう」

四の五の話している暇はない。とにかく彼らが帰国するまでに、納得できるものを作って、彼らに渡し、無事研修を終えて送り出さなければならない。

それはもう、研修終了を目前に控えた、5月末ごろのことだった。

以下に、その頃の語りを引用する（資料 14）。

そこで、評価である。このような彼らの成長をどう評価すればよいのか。課題はますます重くのしかかってきた。従来のように文法や漢字のテストを行って、素点で席次をつけるなどの相対評価を行ったり、あるいはABCや優良可という尺度で成績をつけただけでは、本研修で実施してきた日本語学習やその成果を表すことはできない。評価の方式は多元的なものになるだろうという予測はあった。多元的な活動を行ってきたわけだから、それを率直に評価していけばよい。しかし、それをどう表すのか、というのが問題である。

その時、私たちは研修参加者の評価を行うとは、まさに日本語教員らが研修参加者に対してどのようなプログラムを提供してきたのか、ということに対する問いかけと表裏一体であることに気づいたのである。自律学習とは、単に研修参加者の学習に対する姿勢を指すものではなく、そこでは教師が学習をどのように捉えるのかという側面が重要なのである。

研修参加者と日本語教員らが手探りで行ってきたこの日本語研修プログラムの評価方式開発は、まず自分達がやってきたことを掘り起こすことから作業が始まった。そのための資料となったのは、期間中に行われてきたテスト類、作成した課題、教室での発話、授業での口頭発表など教室内活動のほかに、地元コミュニティの人びとを招待して行ったスピーチ発表や、外部での日本語による発表、そして日々の教室内外での彼らに対する教師らの観察やその記録、研修参加者のフィードバックなど、あらゆる日本語を中心とした活動やモノが対象となった。

それらをどう網羅し、彼らの今後の日本語学習の糧となるような評価として設計するのか、それが次に差し迫った、そして具体的な課題として現れることになったのである。

[1] 話し合い

研修期間中に私たちは何度か評価についての検討会議を行い、履修科目それぞれの特性に従って筆記試験やレポート形式、あるいは口頭発表形式など各科目の最終評定方法を決定した。

2学期のある日の会議では以下のようなことが協議されている(ある年度のDL研修担当者会議資料より)。

- 1 何を評価するのか
- 2 どのような形式で評価するのか
- 3 具体例づくり
- 4 開かれた評価にするために

(次頁に続く)

4でいう「開かれた評価」には、この評価を単に学習成果の数値的評価にとらえるのではなく、履修前の計画、研修中の到達度、進歩の様子を反映し、そこから今後の継続的な学習へ示唆を与えられるものにしたという意図がある。梶田のいうところの『『行き止まり』の評価ではなく、『そこから何かが始まる』評価への転換』ということができる（梶田 1983、p 58）。

話しあいを重ねたうえで、最終的に私たちが採ることにしたのは、①研修参加者が履修した各科目の習得状況の記述、②口頭運用能力の記述、③参加した活動の証明、④研修全体への参加状況、学習状況、今後の学習への助言を含む担当者からの講評、等の様々な角度の評価要素からなる『Assessment（最終評価表）』という一つの冊子様式であった。

[2]作成手順

『Assessment（最終評価表）』作成は以下の手順で行った。

（1）方針と様式

評価を考える時、「誰のための、何のための」評価であるかということは十分に考慮されなければならない。日本語の学習そのものは、もちろん研修参加者個人に属するが、彼らは個人であると同時に、自国の公的機関に所属し、そこから派遣されていたり、また公募による参加であったりすることなどから、公的な存在でもある。そのような研修の公的性格に立った場合、評価は派遣元に対して研修の成果を伝える役割も持たなければならない。したがって、研修の評価を策定する時には、「評価の受け手」（Lynch1996）を頭に置いたうえで、実際の出来事を過不足なく、いかに表すかの検討が重要な作業になる。

ア 言語対応

評価を受けるのは日本語を学習し始めて間もない研修参加者である。またはその派遣元のおそらく日本語を解さない上司たちである。どんなに優れた評価内容であっても、それが受け取る側に理解されなければ、意味をなさない。本研修では、評価表の言語表記について、英語以外での選択の余地はほとんどなかった。

イ 段階別記述方式のテストの採点結果はもちろん数字で表すが、それよりも、どのような日本語を学び、どのようなことが日本語でできるようになったのか、という具体的な事実を記述することが必要であると判断した。したがって、様式は履修した科目一つ一つに対し、5、6～7、8段階の基準を策定し、個人の到達したレベルをその基準に従って英文で記述し作成することにした。

（次頁に続く）

(2) 基準表づくり

各科目担当者により、はじめに「～ができる」「～を学習した」という方式で、科目ごとに数段階の到達基準を記述し基準表を作成した。これをもとに個人の科目別評価が決められる。さらに履修した科目に従って、日本語科目の個人別評価ができあがる。これが『Assessment (最終評価表)』の中心的な要素となる。すべての科目についての到達基準表は、最終的に『Evaluation Criteria (評価基準表)』という冊子にしてまとめ、個人の『Assessment (最終評価表)』とあわせて、各研修参加者に手渡した。この基準表には、研修参加者が個別の評価の記述にある自分の到達レベルが、基準表ではどの程度に当るのかを確認し、今後の学習の指針を示す役割がある。

(3) 評定

試験データの総合、観察、授業記録等をもとに担当で協議し成績評定を行った。

オ その他活動記録

カ 教員からの講評

(4) 個人評価冊子の作成

個人の評定が決まったら、それについての記述を評価基準表から抽出し、個別の評価表にまとめていく。個人別『Assessment (最終評価表)』は、表紙をつけたA4版の小冊子の形式で、選択科目を多く履修した者の評価は数ページに及ぶ。構成は以下のとおりである。

ア 総合評価（職業的文脈上での総合的日本語運用能力、日本関連知識の習得について）

イ 総合的口頭運用能力

ウ 科目別評価（文法、漢字、聴解、読解、専門語彙、スピーチ、ビジネス日本語、日本語バラエティー（インターネット、ワープロ）、外交業務の日本語等）

エ 講義科目の出欠記録

(5) フィードバック

個別評価セッション面談では、『Assessment (最終評価表)』と『Evaluation Criteria (評価基準表)』をもとに(2)で述べたようにフィードバックをおこない、今後の学習について相談した。

(上田、2003b、前掲)

1.7. 研修のおわり

1.7.1. 人々の営みとして

研修実施中の9ヶ月、準備期間も入れれば1年半の長い時間をかけて実施した研修が、やっと終わった。日本語教育の仕事に何年も従事してきた、経験者ばかりで構成された教員チームであったが、それでも初めて体験することの多い仕事だった。

日ごろのクラス授業や個別指導という日本語学習の中心になる活動はいうに及ばず、ニーズ調査、パフォーマンス・チャートやプロスペクタスという人工物の制作、運用、選択科目のために作りつづけた教材、文化施設、現代日本社会に関連する施設見学やホーム・ステイ、ホーム・ビジットなどの地域交流プログラム、文化社会講義の手配、アッセンブリーでの日程調整や日々の連絡など、一つの研修運営にかかわる様々な要素で成り立つ濃密な時間が、やっと終わった。

それは研修参加者にしても同様だったのではないか。彼らの立場にたてば、外国での宿泊型研修という団体生活には、私たちは配慮しているつもりでも、排除しきれないさまざまな文化的ギャップがあったはずである。何より外国人ばかり 37 名 35 カ国の人間が仲良くすごすというストレスは大変なものだっただろう。そこに数名の日本人教師とのつきあい、日本語学習という重圧が加わっているのだから、タフな 9 ヶ月であったことは、察するに余りあるものがある。たとえどんな国の人であっても、9 ヶ月も良い子でいることは、相当苦しいことであるにはちがいない。しかも自分の状況を吸収してくれる家族や仲間がそばにいるわけでもなく、およそ安寧からは程遠い生活である。

さらに、外交官といっても 20 代から 30 代の若者が 1 年近くの時間をともに過ごすなかには、一人の生身の人間としての喜び、寂しさ、ぶつかり合い、苦痛など、人としてあたりまえの喜怒哀楽が噴出しており、そこで彼らは密度の高い時間を過ごしていたのである。

そのような、彼らのおかれている心理的な状況について、私たちが思いを致すようになったのは、研修も終えようとする頃だった。最初のうちは表現しなかった不安や動揺など感情の起伏を、彼らは私たちに見せるようになっていた。その時、私は日本語研修というものの持つ、決して学習だけで成り立つのではない、複雑な側面について考えさせられていた。それらのすべてを、「人生の貴重な経験だった」ということばにして、6 月下旬、彼らは JK センターを後に各国へと旅立っていった。

私たちは、とにかくシステムをつくることを最優先にして取り組んでいた。そんな一年だった。なぜなら、この事業は一度立ち上げた後も、継続的に実施していくべきもので、そのためには基礎的な枠組みづくりが重要だと考えたからである。

開発してきたものの細部に問題があることは認めつつ、仕事の一段落を終えて呆然とした数日間をすごした。評価の仕事を終え、彼らを見送ったばかりのころの心境を、ある語りから取り上げてみよう（資料 15）。

資料 15 評価活動 (3)

研修の終わりになって、私たちは何とか『Assessment (最終評価表)』と『Evaluation Criteria (評価基準表)』作成に辿り着いた。これらに何かモデルがあったわけではなかった。正直なところ、実践者である私たちには、研修当初から漠然とした評価の重要性への意識はあっても、そのために具体的にどうするのがよいのか、決定的な策はなかった。集大成された最終評価表を前に、あらためて研修を振り返ってみると、一研修の跡には評価のみならず、教材やクイズ、テスト、配付物など、さまざまなモノが累々と積み上げられているのが目に入る。言うまでもなく、研修が事業として運営されていく上で、これらのモノが財産であるに違いない。と同時に、モノとしての財産ができるようになった過程には、私たちが学習者とのやり取りを通じて、質、量ともに豊かな情報を得ていた日常があったことに気づかされる。

一気呵成に一つの仕事を終え、私たちはしばし放心状態に陥った。その虚脱感と充実感はいくつかのエピソードとしてその時の担当者によって語り継がれているようである。ただ、次々と人が行っていく事業の中で、受け継がれていくのはできあがった寓話や作られたモノだけではないはずである。そう思いながらも、その渦中にいた者たちにとってさえ、形ないもの、あるいは形すら意識していなかったものが何であったのかを把握することは容易ではない。

上田 (2003 b、前掲)

1.7.2. 経験の記述

本節では、私の初年度一年間の流れの中に、①研修と自律学習、②ニーズ調査、③パフォーマンス・チャート、④選択科目システム、⑤調査実習、⑥評価システムの六つの実践を鍵にして、既発表報告の記述を置くことで、本研究のフィールドを描いてみた。

私はその後、これらから一つをテーマとして取り上げ、紀要等実践報告として書き、発表してきた。したがって、ここで〈一年〉として描いた研修の各構成要素は、数年の時間をかけて記述されたものである。あらためて、初年度を振り返ってみて、ひと単位としての9ヶ月研修を経験したことによってはじめて、私に具体的な研修参加者のイメージや研修内容に対する見解が育ってきたことが確認できた。

その後、大雑把に組み立てられた研修の構成要素の問題点を検討し、年々異なる研修参加者への対応を図り、教材などの部分を作り上げ、研修についてのさまざまな仕事を蓄積することで、全体的なシステムづくりを完成させてきている、ようだ。初年度の私たちの

仕事で評価に価する点は、大まかな骨組みが、ほぼその時にできていたことである。しかし、一方で、あの突貫工事のしわ寄せが、次年度以降の研修にあったのではないかという疑念が、ずっと深く私のなかに沈殿している。

「あらゆる制度のもつ宿命といってもよいが、いったん生まれた装置は、直ちに制度として実体化する」として、藤岡（2000）はリフレクションという行為でさえ、制度となればテクノロジー化してしまう可能性があるとして、制度の持つ陥穽に対し警鐘をならしている。ここに、プログラム開発、システム構築の持つ矛盾があるのではないか。何かを興そうとするとき、私たちはそのための枠組みを考え、目的を達するための設えを考える。その仕組みのようなものが生まれるまでには、さまざまな思考と試行が繰り返される。そして出来上がったものは、運用に耐えうるものに違いないが、どういうわけか次第に形骸化していくことがある。何がそうさせるのか。藤岡のいう「制度が実体化する」とはどういうことなのか。

現実の仕事では状況に応じた研修の設計、実施を行ってきたが、DL研修全体についてのプログラム評価を行ってこなかった。初年度で決定した枠組みは本当に妥当だったのか、ほかの選択肢は本当にありえなかったのか、などの問いかけが私のなかにふつふつと沸いてくる。

DL研修プログラムに対する評価を考える場合、技術論としてのシステムの有効性について検証すると同時に、そのシステムが教師や、もちろん学習者にとって、生きた装置になっているのか、なっていないのか、なっていないのならどうすればよいか、について考えなければならない。

そう思ううちに、組織というものには担当者の異動もあり、当初の担当職員も教員も他研修に配属されたり、転勤があったり、という状況になってきた。

「このプログラム・デザインの妥当性について、どのように評価していくべきなのか」という問いは、開発者たちだからこそ、発することのできることばなのかもしれない。初期開発者にはそういった社会的文脈に置いた上で、研修について説明していく責任が付帯しているのではないか、という考えが私の中にある。

次節では<書くこと>の意味について考えることにする。

第三章 「おとな」がまなぶー専門日本語教育をめぐるー

2節 事例⑦～⑪

2.5. 事例論文⑪ 実践を書くことの試み:それぞれの考察とその変遷

1. なぜ実践報告を書いたのか
2. <書くこと>と<振り返ること>
3. 「考察」の分析
4. 自己定義への<振り返り>

1. なぜ実践報告を書いたのか

ここでは、研修を経験すること、それを記述することで、筆者である私にどのような影響が現れているかについて、既発表報告および論文の考察部分から、読んでみることにする。

日本語教師として一つのプログラム開発に携われたのは、非常に得がたい経験であった。また、DL 研修の開発では、専門分野を持つ学習者のためのプログラム開発という意味でも、充実した数年であったと考えている。その経験を、なぜ実践報告として私は書いたのだろうか。教師が実践報告を書くということは、どのような働きや意味をもつのであろうか。書こう、と思ったそのときの心境を思い浮かべてみることにしよう。

率直に言って、書くことへの一番の思いは「日本語教育の実践の場には、実にさまざまな出来事があり、その中で、人々がぶつかりあいながら同じ時間を過ごしてきたのだ、ということ語り、この経験を残しておきたい、こんなに<おもしろいこと>が、研修を舞台にこの一年繰り広げられたのだ、ということ人にも伝えたい」、という気持ちだったのだと思う。もちろん、書くことには、出来事を記録しておくという働きがあるだろう。また、自分たちの仕事を振り返る材料とすることもある。あるいは、他者に対して、業績を取りまとめて示すという働きもあるに違いない。私にもその時に、自分の業績作りや他者（具体的には研修主催者である機関、そこでの職員など）に対してやり終えたことを提示する、もっといえば、事業報告の義務という意図も、当然あった。

しかし、それよりも日本語教育上での試み、異文化理解学習としての試みなど教室や学習を中心とする試みについて、行ったこと、見たこと、聞いたこと、感じたこと、考えた

ことについて、何か述べたいという気持ちが強かったのだと思う。

DL 研修に出会ったときの〈試行〉と〈思考〉を、形にすること、それはまた、研修実施の経験とは別の次元での楽しさ、おもしろさがあった。そのおもしろさの後ろには、研修の中にある様々な現象についてそこにはどのようなことがおきているのか、それはなぜなのかについて、理解したいという気持ちがあったのではないだろうか。

2. 〈書くこと〉と〈振り返ること〉

〈書くこと〉の働きと、教師の内省について、いくつかの分析がある（表1）。本節ではそれを手がかりに、〈書くこと〉と〈振り返り〉という行為によって、自分と他者とその文脈がどのように関係しているのか、それらの意味について考えてみる。

以下、振り返って考えをめぐらす行為を、それぞれの研究者は、内省、省察、リフレクションなどの言葉を用いているが、本節ではそれらを総合するものとして〈振り返り〉という語を用いることにする。

Walker (1985) は、書くことは人が自分の〈経験〉から距離をおいて客観視する作用を生み、そこに内省が起きる、という。つまり経験を取り出して書くことで、〈自分〉にその出来事の意味を考えるという作用がうまれるのである。

茂呂 (1988) によれば、自分の経験を書くことには、書き手と同様、読み手があり、書く行為は常に〈対話〉対話を内包している、という。つまり、たとえそれが自分自身との間であったとしても、書くことは、常に二者以上の関係性の上になりたっていることになる。

そのような〈経験〉という内容と、〈書き手〉である自分と、〈読み手〉である他者とそれらの意味や関係を把握するメタ認知の作用を生むことが、書くことの意味であると、市川 (1998) はいう。行為する自分と、それを見る自分というもうひとつの自分が現れる。

〈書く〉行為には、直接〈振り返って〉〈考える〉ことに結びつき、そこには〈経験〉と〈他者〉と〈自分〉に対する視点がある。

一方、教育の場面で、梶田 (1996) は人が成長する上で、自分と向き合うことが欠かせない、そのために〈振り返り〉が必要で、それを導く手段としての〈書く〉行為の働きを強調している。

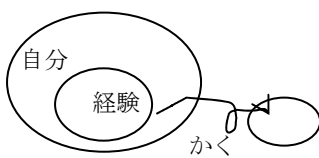
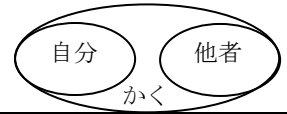
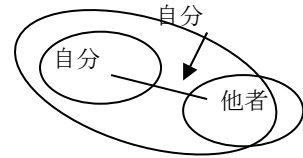

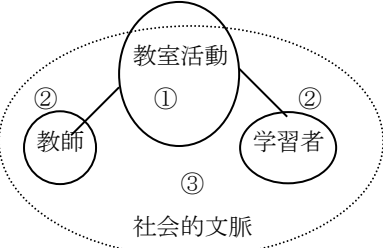
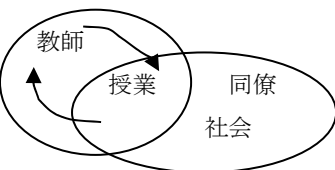
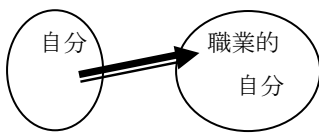
＜書くこと＞で成長するのは子供たちだけではない。澤本（1997）は教師が仕事を＜振り返る（リフレクション）＞経過を第三者に説明すること、それについて共同で語り合うことの重要性を説いている。さらに、浅田（1999）は教師が仕事を＜振り返る＞ことにより、職業人としての自分を作り上げていくと、過去の自分から新たな自分が作られ、生まれていくことを述べている。

人がある＜経験＞をして、それについて＜書く＞こと、そこから＜振り返り（内省、省察、リフレクション）＞がおき、さらにそう考える自分を見つめ、認識するもうひとつ自分が発生する。

教師が仕事の＜振り返り＞を行うとき、その＜省察＞の働きを、秋田（1997）は三つの相に分けている。教育実践の実効性を客観的に分析する振り返りを①技術的省察、それぞれの教育実践で学習者は何を考え、教師は何を考えたのかに着いて主観的に分析する＜振り返り＞を②実践的省察、教育実践の意味について社会歴史的な文脈で分析する＜振り返り＞を③批判的省察としている。

下節では、実践報告を書くことで、筆者である私が、日本語教育実践のなかのどのような問題点をとりあげて、それをどのように考察しているかを拾い出し、①技術的省察、②実践的省察、③批判的省察、の三つの視点から分析してみる。そして＜書くこと＞を経ることで、私の中にどのような変容がおきているのか、について考えることにする。

表1 <書くこと>の分析 (イメージ図は筆者が作成)

<書くこと>の働き		
Walker (1985)	経験から距離をおいて客観化して内省する働き	
茂呂 (1988)	「書く」という行為自体が、本来「自」と「他」の対話という意味を含む	
市川 (1998)	書くことのメタ認知的な意味： メタ認知は①自分の認知に対する知識 ②現在の状態の把握 ③認知的活動のコントロール	
<振り返り>の働き		
梶田 (1996)	教育、人間の成長において、振り返ることは「対自」の意味を持つ	
秋田 (1997)	① 技術的省察：客観的分析 ② 実践的省察：主観的分析 ③ 批判的省察：社会歴史的な文脈での分析	
澤本 (1997)	教師の自己リフレクションの経過と結果を第三者に説明し、実践者＝教師の授業分析結果を共同で検討する	
浅田 (1999)	示唆的、リフレクション能力は教師として必要：自分が何者であるかという自己定義するために職業的アイデンティティーは不可欠	

3. 「考察」の分析

3.1 技術的省察

まずパフォーマンス・チャートの考察では、技術的省察部分が多く見られる。そこでは筆者らが行った実践について、その有効性の検証が「学習促進面」と「プログラム運営面」の両方から行われている（資料1）。

資料1 技術的省察としての〈書くこと〉（1）

4 考察

4.1 学習促進面とプログラム運営面

パフォーマンス・チャートを作成し、運用したことの意味を、学習促進面とプログラム運営面から考察する。

[学習促進面]

- ① パフォーマンス・チャートにより、学習の内容や到達目標を具体的に示すことで「日本語を学習するということは、どのようなことなのか」や、「日本語を学習すれば、何が可能になるか」という日本語学習に対するイメージづくりが可能になる。
- ② 学習者はパフォーマンス・チャートを見て、職業人としての自分のニーズを考え、そのために最も必要な「職務的日本語領域」を選択するという、学習における意思決定が可能になる
- ③ 研修中、学習到達度、運用能力の進歩を確認することができる
- ④ 継続学習のための自己ニーズ分析、目標設定、資料収集が可能になる

[プログラム運営面]

- ① パフォーマンス・チャートがシラバス設計やカリキュラム設計のための基礎資料となる
- ② 個別指導で学習者ニーズを把握するめやすとして用いることができる
- ③ 形成的評価、総括評価の基準となる
- ④ パフォーマンス・チャートで示された指針と、成績評価における学習者の到達度が呼応することで、研修内容が目標に向かって適切に運営されているかどうか、というプログラム評価のめやすとなる。

上田、羽太（2001、前掲）

ここでは、作成した人工物であるパフォーマンス・チャートの有効性を確認することで、自分たちの仕事の肯定、および課題提議が行われている。一方、研修参加者らが、提供された選択科目システムについて疑問を感じているということに端を発した「ずれ」は、教員として計画していたことの実施の難しさという現実に対し、なぜそうなったのか、原因を探り、それへの対応を筆者に考えさせている。以下、引用する（資料2）。

資料2 技術的省察としての〈書くこと〉(2)

4. 2 計画と実際の相違

1998年6月12日に、JKセンターにとっては第1回目のDL研修が終わった。終了時に振り返ると、パフォーマンス・チャートで示した項目と、コース実施内容には以下のような「ずれ」があった。まず、計画した内容について、

- ① 職務的言語能力として必要とされる言語技能を9ヶ月の研修で全領域にわたって扱うのは時間的に難しかった。
- ② 「難易度」を考慮し配列したつもりだったが、実際は必ずしも反映できていなかった
- ③ 研修参加者は英語が堪能であるものばかりではないので、ターゲット・スキルとして示された内容を理解しにくい者もいた

一方、個人の習得度の違いに対する対応では

- ④ 既習者にはもう少し高い水準の言語技能を含む目標設定にする必要があった。また初心者でも学習の伸びに個人差が見られ、自分で選択した分野で教師側が想定したレベル以上にまで到達した学習者も若干名いた。これらの学習者への対応のためにはターゲット・スキルの幅について考慮する必要があった。
- ⑤ 日常会話や社交のための言語技能習得に高い関心が示され、そのための学習項目を当初の設定領域に加えなければならなかった。
- ⑥ 待遇表現の重要性に注意を促すため、社会人の言語技能としての「社交的スキル」を独立させ表示することが望まれた。

上田、羽太(1999、前掲)

3.2. 実践的省察

学習者や教師が主観的に教室活動を振り返り、分析するものが実践的省察である。以下の考察では、筆者らが行った教育実践に対する研修参加者らの反応の観察から、彼らが〈選ぶ〉ということに対して疑問を抱いていること、そこに参加者の教育観、学習観、ひいては価値観のずれや両者のぶつかりあいがあったことを認め、さらに自律学習ということばのもとにプログラムを開発する上での問題点を拾い上げている。

その上で、自分たちが提供した研修に対する反応を受け止めて、それを改善事項として認識していくべきであろうと、一歩踏み込んだ考察の記述がある。これは実践的省察とみられる。

また、数行ではあるが、学習者のため開発したプログラムが、教師にどのような影響をもたらしたのかという点についての記述も現れている。ここには、経験の意味づけ、自分と他者の関係から、さらにそれを見る視点、市川(1998、前掲)のいう自分への視線、が

現れている（資料3）。

資料3 実践的省察としての〈書くこと〉

4. 3 課題

上述の問題点を考慮して、次年度はよりDL研修の実際に近づいたパフォーマンス・チャートを作成しなければならない。その意味において、平成9年度の研修自体が第3回目のニーズ調査であったとも言える。

一方、研修中の参加者の反応、また、研修終了後のアンケート調査から観察したことの中で見逃せないのは、このような「学習者の意思により学習目標や内容を選定していく方法」そのものに慣れず、研修の終わりに近づくまで目標の定まりにくい参加者がいたことである。これは既習者、未習者を問わず存在した。「選択制」について戸惑いを見せた学習者がその好例である。彼らは選択することよりも、「選択しない」という決断を下すことに苦慮していたようである。何かを選ぶ、ということは、裏返せば何かを選ばないということである。この時点で選ばなかったものは、9ヶ月の間に（実質は2学期からの6ヶ月）学習する項目としては優先順位が低かっただけなのだが、ある学習者には、それがどうしても否定的に感じられていたのである。教師によって決められたカリキュラムに則って、受身的に学習をこなしていく方法に慣れている学習者にとっては、自主的に選択して学習するという学習スタイルそのものが受け入れにくく、結果的に学習に障害を生じていたことが認められた。

自律学習では学習に対する学習者の積極的関与を実行の前提をしておき、自分で選んで、自分の学習を作っていくという方法は自由度が高く、事前調査の時点で筆者らには自律学習に対する学習者の否定的な意見は思いつかなかった。むしろ、選択肢を増やすことで、教師側の運営面での困難のほうが予想された。それだけに、このような反応は意外であったが、一方で自律学習を提案していく側に対し、学習スタイルの拡張や発想の転換の容易ならざる一面について示唆を与えてくれているとも言えるだろう。

本研修で意図するような自律学習や、自己学習能力の育成のためには「自律学習もひとつの選択肢」として提示し、従来から学習者の持つ学習スタイルやストラテジーを活性化していくような取り組みが必要である。そのためにプログラム作りでは、言語技能や学習領域だけでなく、学習スタイル、ストラテジーなどの学習方法についても選択肢を提示する必要があるし、学習者と話し合っていく学習カウンセリングも欠かせないのである。

もう一つの課題として重要なことは、学習者の内面的な学びの姿である。梶田は「行動目標論」つまり「外的に確認できるような形で教育の目標を記述しようという主張」の生まれた背景やその歴史的意義を解説しながらも、「教育はクリエイティブな仕事である」こと、行動目標論では教育の「ねらい」や「願い」が見落とされてしまうことへの懸念を述べ、「関心、意欲、態度、思考力、判断力、表現力」といった「見えない学力」に注目しなければならないと述べている（梶田、1995 p52）。

また、内面や体験の評価のあり方を見据えた上での教育目標分類体系（タキノミー）理論の問題また、内面や体験の評価のあり方を見据えた上での教育目標分類体系（タキノミー）理論の問題点として『「ねらい」をはっきりされるといことは、教えようとする教材課題について、本質的な意味での重要性をポイントは何かを明確にすること』であるが、「そのポイントが学ぶ側の一人ひとりにどう受けとめられ実現していきつつあるのか、といった視点を堅持しつつ、学習者の姿をそしてその変容を見つめ、一人ひとりに必要な指導を臨機応変に行っていくこと」の重要性について言及している（梶田1994、前掲p230）。

（次頁に続く）

パフォーマンス・チャートやターゲット・スキルは、学習の成果をまさに行動目標として記述したものである。それに従ったコース運営が記述された「外的」な行動目標だけに縛られてしまったなら、梶田の指摘するように肝心のねらいや願いは見失われてしまうだろう。パフォーマンス・チャートでねらったものが、より高い次元で実現化されるためには、研修参加中に参加者の内面に表れた成長や、体験から習得したものを学習者自身と教師の両者が正しく捕らえ、それぞれ価値づけていく意味での評価のありかたが必要だろう。これは次年度以降への大きな課題である。

4. 4 気づき

筆者らがパフォーマンス・チャートを作成した動機は、学習項目の系列図式化により、コースの全体像を開示し、目標を明確にする必要性からだったが、それ以外にも実践を通じて新たな発見があった。特にパフォーマンス・チャートが教師、学習者双方にとって、振り返りの場になっていたことは見逃せない。パフォーマンス・チャートの具体性が、個人指導での目標設定、選択科目決定などの場面で、双方が参加しあえる場を提供していたことを認識した。

上田、羽太（1999、前掲）

3.4. 技術的省察の変化

3.4.1. 学習に対する視点

選択科目システムについての考察記述では、研修における装置としての選択科目システムの有効性を検討するに際して、このシステムによって、どのように学習が進んだか、という視点だけでなく、「それは内省の道具として有効であったか」、という視点が持ち込まれている。これはパフォーマンス・チャートの考察で見られた技術的省察とは、異なる視点からの記述である。

選択科目システムの考察記述では、パフォーマンス・チャートの有効性を検証する考察と比べ、学習者の学習への取り組みに踏み込んで、教育的道具としての選択科目システムを評価しようとしている。もちろん、人工物としてのパフォーマンス・チャートと学習の仕方としての選択科目システムとでは、性格を異にすることは考慮しておかなければならないが、それをおいても、教師の提供したものが学習者の日本語学習そのものではなく、彼らが自分の日本語学習について考えること、学習を計画していく力を持つこと、に焦点をあてて考察していることは、筆者らの研修に対する見方の推移を考えると、重要である。

3.4.2. 実践に対する意味付け

パフォーマンス・チャートの実践報告における考察では、研修で感じた「ずれ」について、それが研修参加者自身が自分の学習について考える契機になる意味があることや、そのような齟齬が自律学習を意識した研修では意味があるのだという考察を行っていた。これは①学習者の反応を記述し、②それに対して「なぜそうなるのか」という疑問を提示するにとどまっていた。

一方、それを受け継いで、選択科目システムの考察では、研修参加者の「戸惑い」を「内省」という観点から肯定している。さらに研修のなかに学習者（研修参加者）の内省を促す装置を置くことの意味、またその方法や妥当性について踏み込んで考察しようとしている。また、選択科目システムの有効性を検討する場合、その前提条件となる「必修科目」の重要性の解釈を行うことで、それを全体的な研修に位置づけて、意味付けを行おうとしている。

授業実践の有効性を考えるのを技術的省察とよんだが、パフォーマンス・チャートでの技術的省察から、選択科目システムの技術的省察へと、継続的に観察し<書くこと>を続けるなかで、筆者の視点は広がり深さを見せるようになっていく。特に、学習者の学習に対する視点が加わっていることが読み取れる（資料4）。

資料4 技術的省察の変化としての〈書くこと〉

1) 選択システムと研修参加者の内省

研修参加者が自分で選んで学習をデザインしていくためには、それを可能にするシステムが必要である。本研修の例で考えると、単に選択科目を設定するだけでなく、各科目の目的や選択制の意図を十分に伝え、研修参加者がそれを理解し考える時間を与える必要がある。その時間の中で、研修参加者は自己の学習を振り返り、教員と履修の優先順位や科目の組み合わせなどについて相談し、交渉を行い、自らの学習計画を立てるための内省ができるようになる。

2) 選択の多様性

選択科目の立て方には技能別選択のほか、話題や内容、専門分野別の分け方が考えられる。またクラスわけについても、習得レベル別のほかに学習の進度を選択することで、自分にあった学習のペース作りが可能になる。ことがらを現実的に捉えることができる。それが〈選択〉へとつながっていくのである。

3) 選択しないことの肯定的側面

3学期にはどの選択科目も履修者割合が減少するが、これは研修参加者がその時点で残りの研修時間をにらみながら、科目を選択するか否かを自分に問いかけている現象であり、その過程を経ることで〈目標を絞る〉ことが可能になっていると考えられる。

4) 選択制への準備としての必修科目

このような選択システムを可能にする要因として、その前提である1学期の必修科目履修期間の重要性を無視することはできない。研修参加者はこの機関に日本語学習の実態を認識し、基礎的運用能力を身につけ、その上ではじめて自分にとって必要な学習内容や時間的、物理的に可能なことがらを現実的に捉えることができる。それが〈選択〉へとつながっていくのである。

5) 選択履修科目と必修科目の学習到達度における相関傾向

3学期末の最終評価の結果から、日本語の習得度（文法の習得度や口頭運用能力等）と個人の選択科目履修率を見ると、より多くの選択科目を履修している研修参加者の総合的な日本語の習得度は、選択科目を履修しなかった研修参加者のそれと比べてより高いという、一定の相関傾向が観察された。

上田、羽太、和泉元（2001、前掲）

3.5.実践的省察の変化

選択科目システムの考察では、実践的省察として、教師個人だけでなく、教師集団としての変容に焦点をあてている。これはパフォーマンス・チャートの実践の報告ではみられなかったものである（資料5）。

資料5 実践的省察の変化としての〈書くこと〉

5. 2 教師および教師集団の内省

以上の研修実践を通してもう一つ看過できない点がある。それは研修参加者の自律性や内省を重視したプログラムの実践は、常に教師や教師集団の内省をも促すものであるという事実である。

1) 教師の内省

研修課程に企図された情報の提示や選択科目などは、本来、受身になりがちな研修参加者が一歩立ち止まり、自分にとっての学習を内省するために講じられた方策であった。しかし、それと同時に一人一人の教師や教師集団の内省を促すものであった。特に教師集団と研修参加者との間で起きる〈意思伝達〉〈情報理解〉〈交渉〉〈提案〉などの相互作用の中で、その疎通が図れない事態に陥った時、両者はそれを打開するための改善策を考え、より高い次元での合意を得ようとしていた。

場に遭遇していたといえる。

2) 教師集団の内省

さらに、これらの教師の内省のプロセスには一人一人の教師としてだけでなく、〈教師集団としての内省〉が大きく作用していると考えられる。Nunanは教師の職業人としての成長において、教師間の協働の重要性について、会議の場はもちろん、日常の教師間で交わされるインフォーマルな打ち合わせや情報交換の重要性に触れている (Nunan, 1996, p55)。

教師たちは日ごろ、それぞれの角度から研修の進捗状況および学習者を観察しているが、それらは限られた範囲でしか行われていない。教師同士が研修内容、運営方法、学習者の状況などについて意見交換をし、ジャーナルなど記録による情報を共有することで、学習者像がつなぎ合わさり、それらの情報は再構築される。そして、そこから教師は自らの教授行動やプログラムのあり方を客観的に捉え評価し、研修は改善へとつながっていく。このような研修プログラム・デザインの循環の推進力になっているのは、長期研修という学びの場において常に相互作用を繰り返している学習者と教師集団のそれぞれの〈内省〉ではないだろうか。

上田、羽太、和泉元 (2001、前掲)

個人の内側でとらえられてきた研修の様々な現象や、書き手の教師の経験は、〈書くこと〉により取り出され、〈外化〉されたといえる。

また、執筆の過程で、書かれた原稿を同僚間で読み、その内容について話し合うことが、しばしばあった。その場面では、話しあうこと、時には反論すること、原稿に加筆訂正が施されること、そして提言をあげることなどの反応が様々に生まれた。その行為の結果、記された現象は、一人の教師の内省から、教師集団の問題として認識されることになった、と考える。

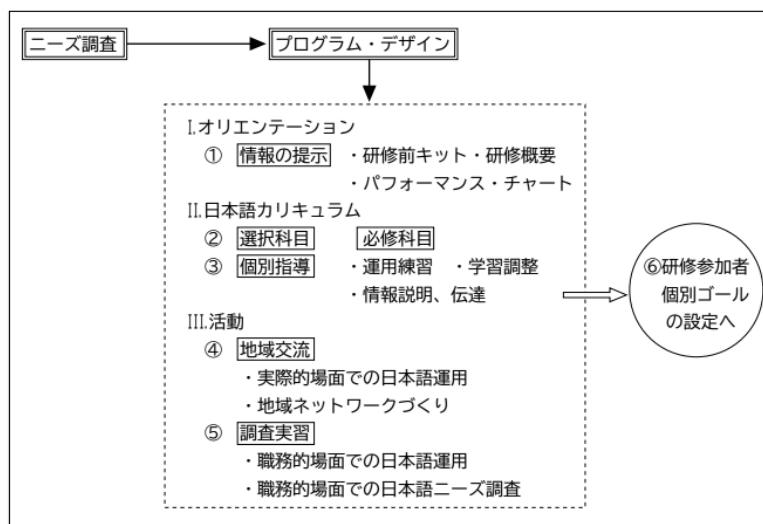
もちろん、研修の実施中も研修にかかわった個人はそれぞれの感受性や判断の中で、研修について考えているのはいうまでもない。しかし、それを職場の社会的文脈において協

議する場面は多くはなく、その検討を可能にするために、実践について<書かれたもの>が意味のある働きをしていたと考える。

また、それとは反対に、一人が書いたものを複数が見ることによって、それぞれの見解が明らかになり、一つの現象が常に複数の目によって観察されていること、つまり多様な価値観で構成されていることが再確認された。

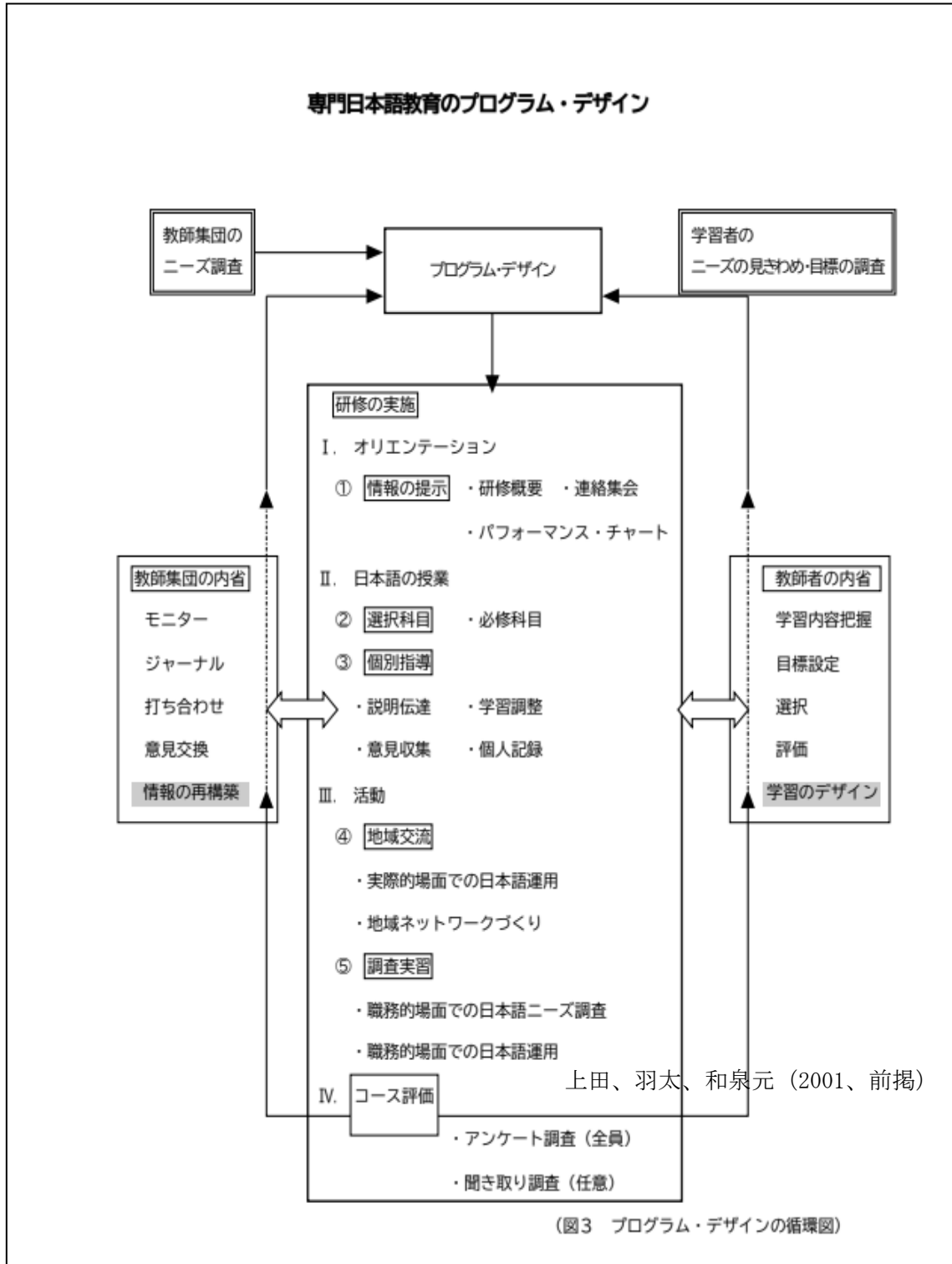
その一例を以下にあげる。下の「図1 研修の枠組み」は、執筆中に研修をあらわすフローチャートとして、筆者が作成したものであるが、それを同僚に回覧したとき、さまざまな書き込みが加えられて、戻ってきた。それに基づいて、次頁の「図2 プログラム・デザインの循環図」を作成した。書くことにより、外化された経験は、筆者一人のものではなく、それにかかわったすべての人と共有する経験である。経験のなかの現象は共通するが、経験は個人に属するものである。それに対する見方は個人によって様々である。現象の実態を把握しようとするとき、多角的にそれを描きなおすために、書かれたものを中心とする語り合いは重要なのである(図1:研修の枠組み、図2:プログラム・デザインの循環図、上田、羽太、和泉元(2001、前掲))。

図1 研修の枠組み



(図1研修の枠組み)

図2 プログラム・デザインの循環図



3.6 批判的省察

日本語学習の成果を確かめ、自分の職業的場面に赴いて、日本語学習のニーズについて考えるという課題が、調査実習では与えられていた。学習者は自らの職業的文脈に日本語学習において、日本語学習の取捨選択を行い、今後の学習計画をたてていた。調査実習を終えてセンターに戻った後の、彼らの学習に対する取り組みの変化などから、このような社会的文脈のなかでの「調査実習」という活動が、彼らの学習にどのような意味を持っていたかについて、以下のように考察している。これは秋田（1997、前掲）の分類で言うところの批判的省察にあたる（資料6）。

資料6 批判的省察としての「書くこと」（1）

〔5〕 考察

学習者自身が潜在的に持っている自己学習能力の可能性を引き出すための出発点は、「学習者が自己の学習を意識的に客観化すること」、そのためには「モニターして自分の学習を観察し、評価する力を養うこと」、さらに、多様な学習者に個別に対応するためには「学習者自身が自己のニーズ領域（日本語を必要とする場面）へ足を運び、そこでの言語活動を記録し、分析することが必要である」と言われている（宮地他、1993）。

また、そこでの教師と学習者との関わりかたは「コンサルティング」であり、そこでは「教師の手を借りながら、意識化した到達目標に向けて、次の学習目標は何かを考えるプロセスが重要であるという。

以上のような観点に立てば、職務現場の観察、情報収集、さまざまな気づき、分析、そして計画へとつながる一連の調査実習活動は、関西センターの外交官日本語研修に与えられた諸条件の中で、研修参加者の自律性を促し、自己学習能力を育成する方策として、その有効性が評価できる。

（上田、2003a、前掲）

さらに、この調査実習を行うことで、学習が社会活動のあらゆる場面で起こりうること、それを踏まえたうえでの教室の役割、教師の役割やその変化について以下のように考察している（資料7）。

資料7 批判的省察としての〈書くこと〉(2)

〔1〕 学習の場の拡大

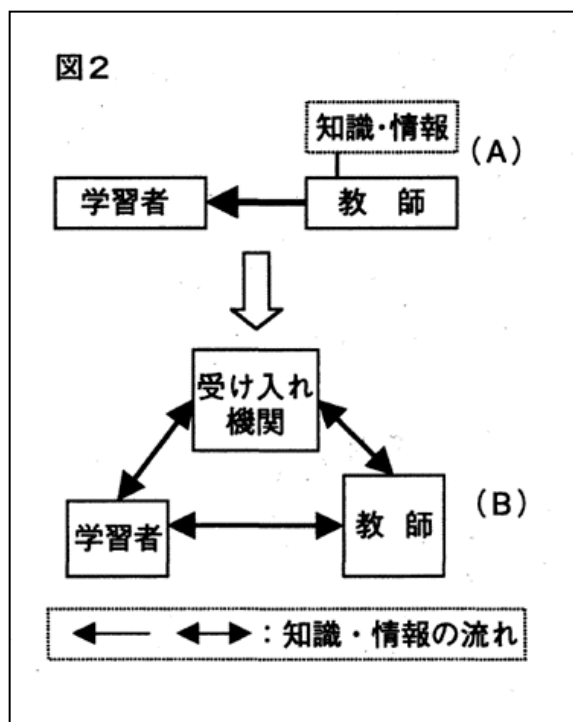
教室で行われる活動は、教育において、また学習において大切な要素であることはいまでもない。しかし、より広い意味での学習の場を考えると、それは教室に限定される必然はない。実習では学習の場は外に設定され、その場面での学習には、より複合的、社会的な参加者が関わることになる。実習は教師の介在しない日本語使用場面であり、学びの場であるが、一方、外部での実習を順調に行うためには、教室では事前の準備、事後フィードバック等の手当が教師主導のもとに集中的かつ効果的に行われなければならない。この場合、教室に課せられた働きは日常の日本語学習に比べ、質、量ともに拡大する。

〔2〕 教育に関わる者の関係の変化

教育の場における学習者と教師という二者の対立関係ではなく、実習受け入れ機関といったもう一つの参加者が加わることで、三者間の状態が生じる。教師は学習者だけでなく、この参加者の状況をも把握する必要がある。それは同時に学習者及び参加者が自分以外の二者とも協力関係を結ばなければならない。この三者のどれもの存在が必要不可欠なのである。

〔3〕 情報や知識の流れの変化

さらに図二のように、情報や知識も教師が学習内容を理解し、それを学習者に注入するといった一方的なものだけ(A)でなくなる。教師自身も学習者が専門の何を学ぶのかを、学習者とともにまたは教師の方法で受け入れ機関や専門家に対して追求する姿勢も可能である(B)。



(次頁に続く)

〔4〕 教師の役割の変化

教師の役割の拡大について、まず〔1〕のような場を設定することが挙げられる。これには候補となる機関の選定、その相手との学習の場としての共通の理解を図るといった役割が含まれる。そして〔2〕の教えるという行為から、学習環境を整える役割にまで拡大する。

このような教師の役割への変化について考えるとき、それは表層的な役割論ではなく、より深いところでの役割を支える教育観の変容が求められていると考えられる。これらの役割を遂行するには、教師はまず自分の学習や教育に対する信念を何らかの方法で明らかにすること、必要に応じた新たな学習観、教育観を認識し、最終的に自分の教育活動へと取り込むという変容のプロセスが必要である。本稿の冒頭で学習者が学習に対してメタ的な視点を持つことの必要性を述べたが、それを学習者に求める以前に、あるいは同時に、教師自身がメタ的に教育活動をとらえることができなければならないのではないか。その意味において「実習」という活動は、教師にとっても自己の仕事を経験する文脈で振り返るための契機となっており、研修参加者と教師について考えるための有益な道具でもあったといえる。

6 おわりに

「学習過程に実践的な活動と実践とのつながり」(佐藤、1996)を織り込んでいくことは、多様化した日本語教育にのみ与えられた課題ではない。日本語研修における実習は、日本語学習を学習の主体である学習者自身の社会的・文化的な環境の中でとらえるべきであるという、学習の本来の姿を研修の関係者の一人である筆者に知らしめるものであった。さらにそこから日本語教育が教室に完結するのではなく、教室があらゆる外の世界とどのように関わっていくのか、関わる体制を持っているのかという問い、また反対に、その文脈で教室の役割とは何かという問いをも我々に投げかけているのである。

日本語学習者の多様化はすでに縷々語られてきた。成人のための目的別日本語教育の実践を経験することにより、筆者は「多様であるから個別対応をする」という図式に疑問を抱きはじめている。本来、学習者は多様であり個別の目的をもっているものであるだろう。その意味で、JKセンターの実践を通して日本語教育が学習や教育における本来の問いかけを共有するようになっていくこと、言い換えれば日本語教育が現実的な社会の一員となってきていることを実感するのである。

上田 (2003 a、前掲)

4.自己定義への省察:自分の実践の意味づけ

私が実践報告を書くようになったきっかけは、香港での教職経験からだった。教育と研究の両方が業務の評価の対象であり、アカデミックではないかもしれないが、実践を活字化してメディアに発信していくことは、学科のなかで行われている事業を公にしていこうという意味で、それなりの評価を受けていた。JKセンターでの実践報告もその延長だったかもしれない。

この研修が予算的に潤沢で(少なくともその時期は)、人員配置も十分にあり(日本語学校と比べてという程度に)、美しく設備の整った環境で行った研修だったから、実践できた

こと、と人には言われるかもしれない。また実践を書き、活字化して出版できるメディアが身近にあったというのもたしかに恵まれているといえよう。

しかし、私が書こうとしたのはサクセス・ストーリーではない。〈書くこと〉によって、日本語教育の行われている現実社会には、汲めども尽きない様々な現象が起き、そこで研修参加者とともに日々じたばたしている自分たちの、その仕事の意味を見出そうとしていたのではないか。

本節では、〈書くこと〉によって日本語教育実践の中の現象を取り出し、それらを〈振り返る〉ことで意味付けをおこなっていたことを確認した。〈書くこと〉を重ねることで、〈振り返り〉の内容が徐々に変化、あるいは拡大してきたことが認められた。

教育における理論と実践の隙間について、野村（1993）は、その隙間を「うめることが要求され（中略）、そしてその能力がつまり実践力である」としながら「問題は実践力が自動的に獲得され、その隙間が埋まっていくことではないからである」としている。

教育およびその理論と実践の関係をどう結ぶかは、個人の見解によるだろう。しかし、私は書くことを重ねることによって、実践の場が研究へとつながる宝庫であることを確認することができた。ただ、それが「実践力」につながるものかどうかは、まだ定かではない。

さて、過去の振り返りと、解釈を経て、私は次第に〈定義づけ〉をはじめようになっている。定義づけはなぜ必要なのか、定義づけのココロとは何か。

以下の引用は、ある〈定義づけ〉である。実践現場での経験のじたばたを告白し、悩める自分たちを表現しようとしている考察とともに挙げる。これらの考察には、〈書くこと〉と〈振り返ること〉がもたらすもう一つの自分について考える材料がある。あるいはこれは、私のある分岐点になるかもしれない（資料8）（資料9）。

資料8 ある定義づけ

日本語研修プログラムとは、日本語学習を核として、ある期間、ある場所で、かたや日本語を学ぼうとする人（たち）と、かたや学習者を受け入れる人（たち）とが、出会い、相互的に関わりあいながら、それぞれの目的を成し遂げていく場であり、過程であり、事業である。つまり日本語研修プログラムは、それら空間と時間と社会的文脈の三つの位相から成る出来事である。そして日本語学習者と、受け入れ側である日本語教員および事業主催者という三者が、その欠かせない要素であり、いわば主要登場人物である。それら登場人物がそれぞれの立場から、日本語研修プログラムがどのような実態を持つものであるか、そこにはどのような意味があるのかを把握することは、極めて重要である。

学習者にとってのそれは、日本語研修プログラムを通じて、どのような日本語を、どの程度まで学びたいか、学んでいるか、そして現時点で学んだか、将来どう学んでいくかということ把握することであり、さらに日本語学習が学習者自身にとって、どのような意味を持つものなのかを認識することである。

日本語教師にとってのそれは、日本語研修プログラムで、誰に対し、どのような日本語、およびその学習のための手段をどのように提供したか、また学習者を支援し、学習のための態勢を整えるなどの仕事かどの程度できたのかを把握することである。

事業主催者にとってそれは、研修に参加する人の募集、選考をはじめ研修プログラム設計、人員配置や予算執行状況が妥当であったのか、日本語研修として参加者の期待にどの程度こたえられたのかなど、事業の目標と達成について把握し、それを公共性の文脈において説明することである。

これらさまざまな視点からの分析や内省、成績、評定、記述や報告を含む諸活動が、しばしばすべて評価ということばの中に押し込められるため、時として情報が錯綜したり、あるいは成果主義との混同によって、評価という言葉が嫌悪感を引き起こすこともある。

評価とは、ある〈コト〉を核に、それぞれ役割を持つ者たちが集まり、関わりあい、活動してきたことがらを、それぞれの立場から振り返り、それを通じて十分意味のある、あるいは納得できるものが得られたかどうかを、まず自分に対して問うてみ、そして、それに関わった者（学習者、日本語教員、事業主催者など）で照らしあい、話し合っ、相対的に認識し、さらに関係者（学習者の所属先、派遣元など、場合によってはそれを外部とも呼ぶ）に対して、実態を明らかにしていく作業といえるのではない。評価とは、あるいは自らの為してきた過程をメタ的に認識することだとも言える。

上田（2003 a、前掲）

研修の終わりになって、我々は何とか『Assessment（最終評価表）』と『Evaluation Criteria（評価基準表）』作成に辿り着いた。これらに何かモデルがあったわけではなかった。正直なところ、実践者である我々には、研修当初から漠然とした評価の重要性への意識はあっても、そのために具体的にどうするのがよいのか、決定的な策はなかった。集大成された最終評価表を前に、あらためて研修を振り返ってみると、一研修の跡には評価のみならず、教材やクイズ、テスト、配付物など、さまざまなモノが累々と積み上げられているのが目に入る。言うまでもなく、研修が事業として運営されていく上で、これらのモノが財産であるに違いない。と同時に、モノとしての財産ができるようになった過程には、我々が学習者とのやり取りを通じて、質、量ともに豊かな情報を得ていた日常があったことに気づかされる。

一方、研修内容とともに、それについての評価がどのように布置されていて、どのように機能していたのかについて振り返ってみると、計画や設計の時点では見えなかった何かに気づくことがある。たとえば研修中の会議資料には、また次のようなものもあった。これは評価開発にあたって念頭におくべきこととして記されていた。

- (1) 参加者の学習に資する評価であること（何をどの程度、どのように学習したかについて、達成度がわかる指標であること、段階ごとに振り返れる〈踊り場〉のようなもの）
- (2) 研修期間中だけでなく継続学習の手助けになるものであること
- (3) 第三者（所属機関、派遣元など）に対しても、説明が明瞭な指標であること
- (4) ①～③を実現するために多角的な側面から評価すること

こう書くと、当初から意図していたとおりの研修が実施され、それにふさわしい評価が行われたかのような、まるであらかじめ予定していたことの調和が研修の終わりに出現したかのような印象を与えるかもしれない。しかし実際は、日常の実践の中でこのような言説に対する現実的な需要を実感することがなければ、具現化していくことはなかった、と思う。互いに交渉しつつ研修を作っているという実感は、あらかじめ与えられた枠組みのなかのノルマを達成するものとは異なる創造性を生むものである。その創造のエネルギーの方向に逆らうかのように、時折〈振り返り〉の力を加えることは、教師の仕事の質に重要な変化をもたらす。評価の振り返りの一つの意義は、このような作用にもあるだろう。

6 研修における評価システム

[1] 自律学習における評価

これまで自律学習を意識した日本語研修で、開発してきた評価方式について、「ある語り」をもとに述べてきた。以下、あらためて自律学習における評価について考察したい。

(1) 目的

自律学習に基づいた日本語研修における評価の目的は、学習者にとっても教師にとっても、自分がまずどこにいるかを見極めるためのものである。特に学習者にとっては学習の目的、方法、内容などについて考え、その上で目標を定めることができる能力を養い、目標がどの程度達成できたのかを確認することである

(2) 運用場面

学習の計画を立て、習得状況を確認したりする場面（個人フィードバック、学習相談、最終評価セッションなど）

（次頁につづく）

(3) 機能

- ア 日本語学習の到達度を確認する
- イ 学習目標の調整
- ウ 選択科目を選ぶ指標
- エ 第三者（派遣元、所属機関等）への説明

(4) 教師と研修参加者が評価システムを共有することで生起するもの

- ア 授業計画と評価が対応することによって、指導と評価の一体化がもたらされ、研修の整合性が生まれる
- イ このような評価の実践は、教師の自己評価や仕事の改善にも大きな意味を持つ

[2]評価をシステムとしてデザインすることの意味

評価は学習の到達点ではない。それは長い行程の地点地点で、これまでたどった道程がどのようであったのか、自分はどこまで来ているのか、そしてこれからどこへ行こうとしているのかについての必要で十分な情報を提供するものである。それを確認するのは学習者自身であり、教師という助言者である。日本語研修プログラムの運営する立場に立った場合、その里程標は研修のどの地点であっても、身近に参照できるものとして設計しておかなければならない。それを構造化、システム化と呼ぶことにする。それは場当たりの、印象的、感想的、あるいは機械的な評価を否定するものである。

日本語研修を担当する教師らは、日本語の授業をはじめとする日常の様々な学習活動について設計する一方で、またはその中で、いつ、どのようなタイミングで、どのような内容、方法で、何を、どう評価するかということについて考え、実行していかなければならない。本稿では、そのために必要な手段や道具、基準などを策定し、研修に位置づけ、運用し、調整していく作業を、即ち評価システムのデザインであると定義づける。

評価をシステムとして設計する上で、必要になる観点が二つある。

まず、このような評価では、研修に関わる者それぞれを領域として、検討必要な項目を取り上げ、〈どのように〉という観点から分類していく作業がある。同時に研修の前、中、後のような時間軸によって、主にその変化に対して分析の視点を当てていく。これら細目評価による微視的な分析を、「白紙の上に〈点〉を穿っていく手段である」とするならば、研修の中で得たことを総合的に評価対象者の文脈において解釈し、意味づけを行うことを「〈点〉を繋いでひとつに形づくる手段」というメタファーで置き換えることができるだろう。評価において、このような微視的分類と巨視的認識方法は、どちらも相互補完的に必要であり、それは周到に設計されなければならない。これが一つ目の観点である。

二つ目は、開発、選定された評価の道具（評価を行う際に用いられたテストや基準表などの人工物、個別評価セッションなどの時間など）は、単発的に運用されるだけでなく、日本語研修を構成する要素として、研修のなかでシステム化し構築されることによって、その日本語研修プログラムの整合性を高めることができるということである。

ただし、評価に対し、筆者が上述のように認識するようになったのは、目的別日本語研修プログラムのなかで、様々な研修参加者と接しながら、自律学習について考え、その実践の道筋を行きつ戻りつしながら、評価の視点の重要性を経験的に認識してきたうえでのことである。早々に前言を翻すのは、見栄えのよいものではないが、我々の実践は決して〈周到な設計〉のもとに行われてきたものでないことを再度告白しなければならない。さらに、システム化というものが絶対的な価値を持つものではないという矛盾にも突き当たっている。

(次頁に続く)

重要だと指摘した観点の二つともが、まだまだ検証されていかなければならない途上のものである。あるいは別の枠組みから捉えられなければならないものであろうし、現実にはまだ見えていない三つ目の観点が潜んでいるのかもしれない。

ただ、次々と人が行っていく事業の中で、受け継がれていくのはできあがった寓話や作られたモノだけではないはずである。そう思いながらも、その渦中にいた者たちにとってさえ、形ないもの、あるいは形すら意識していなかったものが何で会ったのかを把握することは容易ではない。

上田 (2003b、前掲)

【参考文献】※2.4 および 2.5

- 青木直子(1998)「学習者オートノミーと教師の役割」『報告書 自律学習をどう支援するか』国際交流基金関西国際センター、分野別専門日本語教育研究会(1998)
- 浅田匡(1998)「17章教師の自己理解」『成長する教師—教師学への誘い—』金子書房
- 秋田喜代美(1997)「子どもへのまなざしをめぐって」『学ぶことと教えること—学校教育の心理学』鹿毛雅治・奈須正裕編、金子書房
- 市川伸一(1998)『子どもの発達と教育 4 開かれた学びへの出発』金子書房
- 上田和子・羽太園(1999)「パフォーマンスチャートの実践—外交官・公務員日本語研修における自律学習—」『日本語国際センター紀要』第9号、国際交流基金日本語国際センター
- 上田和子・羽太園・和泉元千春(2001)「専門日本語教育プログラム・デザイナー—外交官・公務員日本語研修における選択システムの実践—」『日本語国際センター紀要』第11号、国際交流基金日本語国際センター
- (2002)「システム構築の間にあるもの—教師は実践知をどのように語るか—」博士論文中間報告概要
- (2003 a)「目的別日本語研修における実習—関西国際センターの事例—」『日本語学』6月号、明治書院
- (2003 b)「自律学習と評価システムの開発」『日本語学』9月号、明治書院
- 梶田叡一(1983)『教育評価』有斐閣双書
- (1994)「ブルーム理論の基本構造」『教育における評価の理論—学校学習とブルーム理論—』金子書房
- (1995)『教育評価=学びと育ちの確かめに=』放送大学教育振興会
- (1996)『子どもの発達と教育 2 <自己>を育てる』金子書房

- ガニエ、R. M. 他 (1986) 『カリキュラムと授業の構成』 北大路書房
- ゲールツ三隅友子、上田和子、羽太園 (2002) 「関西国際センター日本語研修プログラムにおける実習の役割」『専門日本語教育における実習の役割』 国際交流基金関西国際センター研究企画推進班編集 (関西国際センター内部資料)
- 佐藤公治 (1996) 「学習の動機づけ・社会的文脈」『認知心理学 5 学習と発達』 波多野誼余夫編、東京大学出版社
- 澤本和子 (1997) 「15 章 授業リフレクションのすすめ」『成長する教師－教師学への誘い－』 金子書房
- 野村幸正 (1993) 「実践を通して自己を確立する」『認知心理学者教育を語る』 北大路書房
- 波多野誼余夫 (1980) 『自己学習能力を育てる』 東京大学出版会
- 藤岡完治 (2000) 『関わることへの意思－教育の根源－』 国土社宮地裕・田中望 (1989) 『日本語教授法』 放送大学教育振興会
- 分野別専門日本語教育研究会 (1998) 『報告書 自律学習をどう支援するか』 国際交流基金関西国際センター
- 分野別専門日本語教育研究会 (1999) 『報告書 自律学習の支援体制づくり』 国際交流基金関西国際センター
- 茂呂雄二 (1988) 『認知科学選書 16 なぜ人は書くのか』 東京大学出版会
- Benson P. & Voller P. (1997). *Autonomy & Independence in Language Learning*, Longman.
- Dickinson L (1987). *Self-instruction in Language learning*. Cambridge University Press.
- Holec, Henri. (1997). *From Hear to Autonomy*. A Helsinki University Language Center Autonomous Learning Project. Yliopostppaomp Helsinki University Press.
- Lynch B.K. (1996). *Language Program Evaluation*. Cambridge University Press.
- Nunan D. (1988). *The Learner-centered Curriculum*. Cambridge University Press.
- (1996). *The Self-directed Teacher*. Cambridge University Press.
- Stake, Robert E., (1995). *Case Studies, The Art of Case Study Research*. -SAGE Publications
- Tudor Ian. (1996). *Learner-centeredness as Language Education*. Cambridge

University Press.

Walker, D., (1985). *Writing and Reflection, Reflection turning experience into Learning.*

Nichols Publishing Company, NY.

第IV章 「働く人」が学ぶ—多様な学習者と学習手段の展開—

1 節 語り:「教室で教える」以外に日本語教師ができる仕事は何か

2 節 事例⑫～⑮

2.1. 看護・介護のための日本語教育支援データベース」開発調査をめぐってデータベース開発

2.2. インターネットサイトによる日本語教育支援—「日本語でケアナビ」の開発と一般公開を事例としてケアナビ

2.3. ブログによるプロジェクト評価

2.4. 日本語教師の実践知の描き方—「コラムほっとケア」の分析から

第IV章 「働く人」が学ぶ—多様な学習者と学習手段の展開—

1節 語り:「教室で教える」以外に日本語教師ができる仕事は何か

私の関西国際センターでの仕事は、ほぼ4年サイクルで異動があった。初めの4年間は専門日本語研修の担当で、3年間の外交官・公務員研修のあとは、1年間研究者研修を担当した。関西国際センターの運営も軌道に乗り、日本語教育専門員も年々増員していく中で、大幅な人事異動があった。これまで自分からの転職はあったが、同じ組織の中での人事異動はここに来て初めて経験した。すなわち、組織で働くということである。異動先は「試験課」で、そこでは日本語能力試験(JLPT)に関する業務を担当し、東京への出張も数多くあった。教室で日本語教育を学習者とともに行うという教師としての仕事とは全く異なるものだった。もう一つ経験したのは、インターネット配信用のコンテンツ作成である。「すしテスト¹⁾」と名付けた年少者向けの学習奨励ツールの開発をチームで行った。

試験課時代の4年がほとんど大学院に在籍していた時期と重なる。異動したからこそ週1回の研究日に大学院で学ぶということができたのかもしれない。

その後、元の研修事業課に戻ったのだが、担当が命じられたのは「看護・介護のための日本語」に関する業務だった。2005年のことである。高齢者の介護職につくための来日の枠組みである。その日本語支援を国としてどのように行うか、というのが命題で、国際交流基金が実際に研修を行うのか、あるいはほかの手段を講じるのか、そこからの出発だった。そして、私はそのプロジェクトのリーダーとなった。教室の仕事とは全く異なる文脈での業務が与えられたのである。まずは人材の確保で、開始当初の専任職は私1名で、日本語教育の人材と情報整理を含めたデジタル分野に通じた人材、そしてその補助をしてくれるアシスタント、それぞれの人材とチーム作りが始まった。

本節で取り上げた事例論文は、下記の4本である。

⑫看護・介護のための日本語支援データベース」開発調査を巡って

⑬インターネットサイトによる日本語教育支援—「日本語でケアナビ」の開発と一般公開を事例としてケアナビ

¹⁾ インターネット上で受けられる日本語テスト「インターネット日本語しけん すしテスト」は、2001 開発着手、2004 年に一般公開したが、現在は公開を終了している。

⑭ブログによるプロジェクト評価

⑮日本語教師の実践知の描き方―「コラムほっとケア」の分析から

プロジェクト1年目は、看護・介護のために必要な日本語は何かについて、日本語教育だけでなく、介護士養成のための教材、看護師向けの英語教材など様々な資料を渉猟し、そこから語彙を抽出してデータベースを作成した。次は、それをどのようにエンドユーザーに届けるか、ということが課題になる。すなわち「商品開発」に近いような発想で日本語支援資料の開発に取り組んだのである。

私はインターネットという媒体を、仕事で必要最低限に使用はしていた。また、上述のように試験課で年少者向け学習奨励ツールとして「すしテスト」の開発のメンバーの一人ではあった。しかし、自分がプロジェクトリーダーとなり、データベースを開発し、それをネットで配信するということは夢想だにしなかった。しかし開発チームとのやり取りの中で、次第に何を作って誰に届けるのか、そしてその手段は何か、という認識が生まれ、それをさらにチームで共有するようになった。

サイト開発では、大掛かりな仕事をITゼネコンに委託するという方法以外にも、フリーウェアを使用して開発したいものを作ること、少なくとも試用版などを実際に使ってみることさえ可能であるということも体験した。専門業者という立場からすれば、素人による「蟻の一穴」とでも言えようか、素人玄人の差がなくなっていくことの良しあしは即断できないが、紙媒体で学習するのとは異なる学習の媒体が誕生していることだけは、まざまざと知るようになった。その成果が「日本語でケアナビ」である。

インターネット配信でもっとも驚いたのは、その反応の速さ、多さと双方向性の実感である。公開したとたんアクセス数として明確な利用者が現れ、さらに「ここをもう少しこんなふうに変えるともっと良くなるのでは」というコメントが世界各地から届いた。時代が変わったことが手に取るように感じられた。また、その指摘に対してもすぐさま対応することが、そのサイトの評価を高めるという認識も共有するようになった。

⑫「看護・介護のための日本語支援データベース」開発調査を巡って」は、データベース作成の過程を筆者自身が書き、⑬「インターネットサイトによる日本語教育支援―「日本語でケアナビ」の開発と一般公開を事例として」は、「ケアナビ」を共同開発したチームで共同執筆という形をとった。それができたのは、次の⑭「ブログによるプロジェクト評価」で書

いたように、プロジェクトの進行とほぼ並行するようにして「ブログ」の形で「こちら『日本語でケアナビ』開発室」を発信し、それをチームのメンバーが共同で執筆してきたという実績があったからである。

働く場を共同で描くこと、それを可能にしてくれたのが「ブログ」という表現媒体であった。SNS (Social Networking Service) が多様になっている 2020 年代からすると、ほんの 10 年余り前の出来事だが、当時ブログを仕事の間ではじめるという発想は、もし私が一人の仕事としてやっていたら、決して遭遇することはなかっただろう。プロジェクトについて私が「書くこと」は、報告書や公的な立場として依頼された原稿、そして何本かの論文だった。そのうちの数本が上述のものである。業務の内容から、外部に公開できるものとそうではないものは、当然ある。にもかかわらず、開発の内幕をブログで公開していくという手段が組織の上層部に受け入れられたのは、幸運だったといえるが、あるいは、世の中の変化がすでに足元まで押し寄せていることを実感していたからかもしれない。

その頃の仕事は、2022 年現在からすると、すでに 10 数年以上も前の話になる。「ケアナビ」はその後も多言語サイト (英語、日本語、インドネシア語) としての機能を充実させており、またそれに基づいて作成した書籍版²の『日本語でケアナビ』も版を重ねているが、ブログ「こちら『日本語でケアナビ』開発室」は公開を終了している。その中にある「コラム ほっとケア」を取り上げて分析したのが¹⁴「日本語教師の実践知の描き方—「コラムほっとケア」の分析から」である。介護現場で働く外国人介護士たちの姿は、日本社会で珍しいものではなくって久しい。本サイトの開発で、日本語教師の立場から何を大切にしたいと思って作成したのかを改めて検証したいという思いで執筆した。2022 年のことである。

国際交流基金関西国際センターという組織で働いていたことを、本節で取り上げたプロジェクト開発の仕事とは切り離せない。「教室で教える」ことが仕事だったのに、それ以外の業務に関わることになったが、そこで求められていたのは日本語教師としての経験から得たものの注入だったはずである。プロジェクトの中では、それを十分に発揮できたかもしれないが、果たしてそれを日本社会の人々に伝えることができたのか。看護や介護といった他業種、関係団体の方々と接する際、「日本人なら日本語ができる」「仕事

² 『外国人のための看護・介護用語集—日本語でケアナビ 英語版』(2009) 凡人社

をするなら日本人並みに日本語ができなれば」という言説に接することが多かった。日本語教育界のうちわの人々との会話とは異なる。それに対して、日本語教師は何をもって何を提言してすべきなのか。日本語教師として日本語学習者を支援するとき何を重視し、何を伝えたいのか。それを表現し伝えることの難しさを実感してきた。それは2020年代の今も変わらない。その思いで、昔の仕事「ケアナビ・ブログ」にあるコラムを材料にしてその片鱗をたどってみたのである。

第IV章 「働く人」がまなぶ一日本語のニーズはどこにあるのか一

2節 事例⑫～⑮

2.1. 事例論文⑫ 「看護・介護のための日本語教育支援データベース」開発調査をめぐって

1. 背景

平成17年度、国際交流基金関西国際センター（以下関西センター）では「看護・介護のための日本語教育支援データベース」の開発調査を実施した。本報告はその開発過程の概略である¹。

平成16年11月に日比首脳間において大筋合意された日本フィリピン経済連携協定²（Economic Partnership Agreement、EPA）に基づき、日本政府はフィリピンで資格を有する一定数のフィリピン人看護師及び介護職従事者³について、日本の国家資格を取得するための期限付き滞在を許可し、さらにその間に国家資格を取得した者については、引き続き日本における就労を許可することとした。期限付き就労のための前提条件としては日本語の習得が義務付けられており、財団法人海外技術者研修協会（AOTS）がフィリピン人看護師及び介護職従事者を対象に『フィリピン看護師・介護福祉士候補者事前研修（仮称）』として日本語教育を行い、国際交流基金はその側面支援を行うこととなった。このような外国人看護師・介護職従事者受け入れの動きに伴い、今後、国内で看護職・介護職に従事する外国人の増加が見込まれること、また海外でも、それを視野に入れての学習者増加傾向があることが認められた。

関西センターは1997年の開設以来、学習奨励研修と並んで専門日本語研修を事業の中心としてきている。特定の職業やコミュニティーのための言語能力を育成することは、特定目的の第二言語教育の一分野であり、看護師・介護職従事者に向けた専門日本語教育もその一つと言える。また海外の日本語教育支援という国際交流基金の使命に照らしても、外国人看護師・介護職従事者の円滑な就労に向けた日本語教育支援は、その担うべき役割の一つと言え

¹ 本開発調査の詳細は『「看護・介護のための日本語教育支援データベース」開発調査報告書』として別途まとめた。調査方法、結果、使用した文献、得られたデータ等（一部）については同書を参照のこと。

² この条約は平成18（2006）年9月に署名、締結された。

³ フィリピンと日本とは、介護業務に関わる資格の基準や名称が異なる。そこで、本稿ではフィリピン国内で介護士（ケアギバー）として資格を有し、かつ既に介護業務での就業実績はあるが、日本の介護福祉士資格については未取得の者を「介護職従事者」と呼ぶことにする。

る。ただし、当該日本語学習者の背景および置かれた状況は多様かつ複雑であり⁴、仮にモデルとなるシラバスやカリキュラムを策定したとしても、学習者の実際的な要求を満たすことは困難であることが予測された。そこで、関西センターでは特定研修のための支援を超えて、ニーズに応じたシラバス、カリキュラム、教材作成へと通じる「リソース」としてのデータベース開発に着手し、それによって学習者の専門性、日本語の習得状況、さらに受け入れ病院・施設の態勢など、多様な学習者状況に対応することを目指した。

2. データベース開発調査の目的と範囲

2.1 開発調査の目的

- 1) 日本で看護師・介護職従事者として就労しようとする日本語学習者が用いる、日常場面および職業関連特定場面における基本的な用語を擁するデータベース開発を目指す。
- 2) 日本語学習者を支援するとともに日本語教育援助者に対しても貢献することを目指す。
- 3) 長期的、広範囲にわたる日本語学習者支援のために、データベースの公開を目指す⁵。

2.2 開発調査の範囲と構造

本データベースは看護職・介護職に従事しようとする日本語学習者およびその学習援助者を支援するために、外国人看護師・介護職従事者が病院・施設で就労する場合に、同僚、上司、患者、利用者らとのコミュニケーションを円滑に進めるために必要な日常的日本語表現と、基礎的な専門分野の表現を含む学習語彙データベースである。ただし、介護就労場面のうち、ホームヘルパーに代表される家事労働場面は、外国人看護師・介護従事者が当面は病院、施設等で就労するとされることから、本データベースの範囲からは除外した。また看護師国家試験・介護福祉士国家試験への対応は、専門教育の領域であること、すでに専門用語辞書等の資料が多数存在することから、同様に範囲外とした。

⁴ 学習者の多様性として①業務環境:そもそも看護職(たとえば看護師)と介護職(たとえば介護福祉士)とは異なる二つの職種で、業務内容や場面の多くは異なる。職場となる病院・施設で担当業務内容は異なり、それによって必要な日本語運用能力が異なる。②日本語学習者背景:看護師・介護職従事者として就業を目指す日本語学習者は国内外に存在し、学習条件は一律ではない。特に国外の場合、入門および初級レベルの学習者が大勢を占める。③専門用語と日常的日本語運用能力の配分:職場に必要な日本語能力として、看護学、社会福祉学等専門分野の用語や学術用語の日本語訳を提供するだけでは、仕事のコミュニケーションに必要な日本語運用能力を養成することは困難だと予測される。

⁵ 本データベースは平成18年度内にインターネットサイトで公開。

3. 開発作業

3.1 開発調査方法

開発調査作業では、まず「誰が、何のために、どの場面で、どのように」データベースを使うのかを考え、語彙を割り出さなければならない。その方法として、文献調査と目標言語調査とが考えられた。実態調査に代表される目標言語調査は、調査対象となる地域、施設・病院による独自性、各地域の方言による異なりなど、複雑な日本語使用実態に即したデータを得ることができる方法である。ただし、それ故に広範囲かつ膨大なデータになる可能性も高くなる。本データベースの使用対象である学習者は、日本語学習歴が限られるか、習熟度がそれほど高くない場合が想定されている。そこで、本事業では、ある程度情報量を限定し、学習上の規範性を持たせたデータベースを開発することが必要だと判断し、基礎的な資料を得るための手段として文献調査をとることにした。調査では看護師教育に用いられる日本人向け英語教育教材、介護福祉士養成に関連する書籍の他、関連分野のインターネットによる配信記事、新聞記事、テレビ番組などを含めた幅広い資料を対象とした。

3.2 作業過程

本データベース開発作業過程は、4期に分けられる。Ⅰ期では予備調査によってプロジェクトの枠組みを描いた。Ⅱ、Ⅲ期のデータの収集と分析作業では、帰納的データ収集と逐次的な分析作業、つまり「調査の過程を通して概念や類型を生み出していくこと⁶」を螺旋的に繰り返し、「場面カテゴリー」を割り出した。最後のⅣ期にはデータを絞り込んでデータベースを整備した。各期の作業内容は表1のとおりである。

⁶ データ収集方法や分析についてはポーブ他(2001)p74—78、ガービッチ(1999)p132—134を参照した。

表 1 作業の概略

項目／日程	作業概略
Ⅰ期 平成17年 4～5月予備調査	目的:プロジェクトの枠組みの構築(目標、対象、方法、範囲など) 作業:文献資料をもとに、どのような場面でどのような語彙や表現が使用されているかを選び出し、分類のための簡単な場面の見取り図である「最初の場面」を作成する。「最初の場面」には「基本的ケア」と「診療・処置」、と「名詞」の三つのカテゴリーがある。
Ⅱ期 6～8月 データ収集	目的:①言語使用場面の探索 ②データベースのデザイン探索 作業:文献資料からデータ(単語、連語、文例(日英)、関連語、同義語、反対語等)を抽出、集積し、それらをⅠの「最初の場面」に割り当てる。それを大場面として下位場面を確定していく。さらに看護や介護に関する文献、新聞記事等の資料から、当該分野関連の概念を表す語や、働く現場でのやり取り、問題点に関する表現を抽出し、必要な場面を割り出す。
Ⅲ期 9～12月 データ分析	目的:①場面確定(場面カテゴリーと下位の小場面)②データ整備 ③さらなる収集と分析 作業:語彙収集の過程から抽出した語彙で、「最初の場面」のカテゴリーに収まらないものをⅡ期に割り出した新たな場面に収める。次いで、その場面に属するその他の語彙を求めめるために、より広範囲の文献を渉猟し、サンプルを選び出す。その後、「すりあわせ(場面別語彙の重複チェック)」、「とりこぼしデータ収集(全資料の再チェック)」を行ってデータを整備する。そして、調査から得たデータを、日本語教師としての経験や家族の介護経験などに照らして検証する。これら一連の作業を繰り返す。その結果得られたデータが最大規模の数量となる。その一方で、データ英訳の委嘱先を当てる。
Ⅳ期 平成18年 1～3月 データベース構築	目的:①データの絞り込みと確定 ②英訳データの作成 作業:Ⅲ期で得た最大規模のデータを、難易度や必要度によって分析し、絞り込む。その結果確定した項目語彙に対して文例を作成する。さらにデータの表記方法や提示方法などを点検して最終的なデータベースとして整備する。一方で、データ英訳も進める。

3.3 作業過程での検討事項

データベース作成作業過程を通じて、様々な基準をどのように置くべきかの判断が迫られた。表 2 は作業段階ごとに検討した主な課題例である。

文献から文例を抽出した後の語彙抜き出しでは、まず、どの語彙を必要な語彙と判断し取り出すか、取り出す単位は単語か連語かについて検討した。たとえば「問診」場面にある「身長と体重をはかりましょう。」という文の場合、「身長」「はかる」の単語単位で採るか、「身長をはかる」という連語単位で採るかの検討ということである。また、「はかる」を項目語として採用する場合の表記は「計る」「量る」「測る」「はかる」のどれを採るかという問題もあった。

データ収集や分析を進めた各段階では、新たな検討課題が明らかになった。たとえば、複

数の場面で使用される語彙の整理方法、派生語・派生的表現（痛い／痛み／痛む／痛くなる／痛みが続く／など）の扱い、老化現象の表現や人間関係の表現のまとめ方、介護用語の範囲、さらに副詞、慣用句、複合語、形式動詞、疑問詞、擬音語、擬態語の扱い、その他に敬語の程度等についても判断が迫られた。これらの問題の中には、「関連語」という項目を設けて分類することで解決できるものもあった。また「便利な表現」というカテゴリーを立て、「場面」とは別の視点から整理することによって解決できるものもあった。さらに、本データベースの対象語彙とはしないという判断もあった。

このような作業を経ることにより、各項目語についてどのような情報を提供するのが適当であるかの基準が次第に固まってきた。つまり、収集した語彙を「場面カテゴリー」を縦軸として並べ、その横軸に「読み仮名」、「英訳」、「関連語」、「略語」、「文例」などの情報を配列していく仕組みができていき、それらがデータベースの「構成要素」として確定していったのである。

表2 作業過程と検討事項

期	検討事項 ⇒	得られたもの
I	目的の明確化	いつ、誰が、誰に、どこで、何のために、何をするのか？ ・「最初の場面」
II	枠組み(場面カテゴリーと構成要素)の構築	場面の詳細:どの場面を優先するか？ 単位:項目の単位(単語、連語、文)は？ 構成要素:データベースの各語彙にどんな情報(読み仮名、英訳、関連語、反対語、略語など)を提供するか？ ・「場面カテゴリー」候補 ・項目語彙の「構成要素」
III	データ分析方法	類義語・関連語の調整、とりこぼし語彙の収集と整理、重複データのすりあわせをどの程度まで行うか？ ・「場面カテゴリー」 ・「最大規模のデータ」
IV	データ絞込み方法	難易度・必要度の判断、例文の文型、敬語の範囲、表記方法基準、データ提示方法の検討等 ・整備された「データ」

こうして取り上げたデータは約10,000項目になった。最終段階では、この膨大な項目を使い手にとって適切なサイズに絞り込むための基準について検討した。絞り込み過程では、最も優先度⁷の高いものを「サバイバル語彙」とし、残りのデータを優先度に応じて2段階に分類、それ以外のデータは対象から削除した。優先度の判断は語彙の難易度と仕事での必要度に拠った。仕事で必要だと判断した語彙は「動作指示の類（対同僚、对患者・要介護者）」や「コミュニケーションの類（患者・要介護者への「声かけ」等）」の表現である。以上のような作業を経て、表3のようにデータを整理した。

⁷ 初級学習者にとって学習しやすく必要度も高い語彙を「優先度の高い項目」として「★」を付し、初級の学習者が使用するには難しく必要度の高くない語彙を「優先度の低い項目」として「★★★」、その間の項目に「★★」を付けて優先度を分類した。表3ではそれを「難易度」の欄に記した。なお、表3の項目「4級基準」は日本語能力試験出題基準を参照したことを示し、「○」は同基準に記載されていること、「病院」は「病院にかかる」の「病院」が4級語彙として採られていることを示す。また「備考」にある「(関)★★」は関連語「病気にかかる」の優先度が★★であることを示す。

表3 絞り込み後のデータ 抄出

場面	通番	難易度	4級基準	語彙	関連語	文例	備考	
1	患者の過去(既往歴)	1	★	○	病気になる	病気にかかる 病気をする	今までに病気になったことがありますか。	(関)★★
		2	★★	○	重い(病気/ けが)	軽い	今まで重い病気をしたことはありません。	
		3	★★		診察を受ける	受診する	この病院で診察を受けたことがありますか。	(関) ★★★
		4	★★★★	病院	病院にかかる		今、他の病院にかかっていますか。	
2	患者の現在	5	★	ある	アレルギーがある		何かアレルギーがありますか。	
		6	★	○	教える(情報を ~)		住所と電話番号を教えてください。	
		7	★	○	結婚する		結婚していますか。	
		8	★	○	(お)酒を飲む	飲酒	毎日酒を飲みますか。	
		9	★		質問する	尋ねる	これからいくつか質問します。	
		10	★	ある	食欲がある	食欲がない	食欲がありますか。	
		11	★	○	たばこを吸う	喫煙する	1日に何本ぐらいたばこを吸いますか。	
		12	★★		規則正しい		規則正しい生活をしていますか。	
		13	★★	ある	好き嫌いがあ る		好き嫌いがありますか。	
		14	★★		生活をする		規則正しい生活をしていますか。	
		15	★★		治療を受ける		今、何か治療を受けていますか。	
		16	★★★★	ある	自覚症状があ る	自覚症状がない	今まで何か自覚症状がありましたか。	
		17	★★★★	細い	食が細い		食が細くてあまり食べられません。	
		18	★★★★		発病する		いつ発病したんですか。	
		19	★★★★		患う	病気になる	若い頃から心臓を患っています。	

表4 データベースの規模

	項目分類	形式	項目	関連語	合計	
I	①名詞	単語のみ	3, 506	40	3, 906	
II	看護・介護	②基本的ケア	単語・連語・ 文例	437	10	537
		③診療・処置		467	136	603
		④介護		195	29	24
		⑤業務上コミュニケーション		490	107	597
IV	⑥便利な表現	単語・連語	572	18	690	
合計(項目語数)			5, 67	890	6, 57	

その後、データの英訳を外部委託し、語彙と文例の英訳付きのデータができあがった。項目語数で見るデータベースの規模は表4のとおりである。

3.4 開発過程における「基準」・「カテゴリー」の役割

開発過程で様々な問題に直面するたびに、担当者4名は協議し暫定的な基準を設け、それに照らして次のデータ収集、分析を行い、明らかになった問題点についてさらに検討し、必要に応じて基準を改訂していくという作業を繰り返した。したがって、データベースの作成基準はこのような過程から形作られてきたものであり、常に可塑的で、それに照らしては考え、考えてはまた基準自体を再考するという意味で、開発者の内省を促す再帰的な役割を果たしていたと言える。

一方、開発当初は「基本的ケア（病院や介護施設等での患者・利用者の身の回りの世話）」と、「診療・処置」の二つを「最初の場面」とし、莫大な量の「名詞」は、動詞やそれを含む連語とは別のカテゴリーとして分類していた。その後、「最初の場面」には収まらない語彙が多数抽出され、あらたに「業務上コミュニケーション」「介護」「便利な表現」という場面カテゴリーを加えて、合わせて六つのカテゴリーが作られた。しかし、このような分類に、「名詞」という品詞カテゴリーの妥当性と整合性、「業務上コミュニケーション」という名称の妥当性、「便利な表現」の名称と分類内容の整合性など、疑問の余地がないとは言えない。

カテゴリーの妥当性、整合性を検討するにあたり、これまでの作成過程を振り返って考えてみると、六つの場面カテゴリーとは、データベース開発者らが多くの言葉の中からデータベースに必要なデータを確定するための指標として用いてきた手段であることがわかる。つまり、データベース開発作業では「使う人に何を提供するか」の「何」を探索する作業が行われ、その「何」を得るための手がかりとして六つのカテゴリーが活用されてきたのである。不揃いに見えるが、これらは開発過程で辿った道のりを表すものであり、それぞれの時点において有効に運用されてきたものだと言える。

しかしながら、データベース公開に向けた次の段階では、データベースを「利用者にどのように提示するか」、という発想に立って見直さなければならない。つまり、データベース公開が本プロジェクトの最終的な到達点だとすると、六つのカテゴリーはその途上にあるものであり、その先には「使う人」のために、さらに新たな分類方式を構築していく必要があると予測される。

以上のように、データ収集とカテゴリー分類という一つの区切りに辿り着くことはできたものの、新たな検討課題も認識された。

4. データベース公開に向けて

今後の課題として、第一に、日本語使用者や関係者を対象にデータベースの検証調査を実施することが挙げられる。また、データベース開発の手法、研究方法についての検証、さらに上述のように、「何を提供するか」の「何」であったカテゴリーを、「どのように提供するか」という視点から再構築していくことがもう一つの大きな課題である。このような観点に立つと、データベース公開事業とは、印刷物かインターネットかというメディアを選択するだけに留まらず、利用者の使いやすさを探求し、それを設計していくことと深く関かわるものであることがわかる。そのためには、開発者らがより一層「利用者」の視点に近づいた発想へと転換する必要があるのは言うまでもない。

【参考文献】

- 国際交流基金関西国際センター（2006）『「看護・介護のための日本語教育支援データベース」開発調査報告書』国際交流基金関西国際センター
- ガービッチ、キャロル（著）上田礼子、上田敏、今西康子（訳）（2003）『保健医療職のための質的研究入門』医学書院
- ポープ、キャサリン／ジーブランド、シュウ／メイズ、ニコラス（著）大滝純司（監訳）（2001）『質的データの分析』『質的研究実践ガイド—保健・医療サービス向上のために—』医学書院

第IV章 「働く人」がまなぶ—日本語のニーズはどこにあるのか—

2節 事例⑫～⑮

2.2. 事例論文⑬ インターネットサイトによる日本語教育支援—「日本語でケアナビ」の開発と一般公開を事例として—※

1. 「看護・介護のための日本語支援データベース」と「日本語でケアナビ」

「日本語でケアナビ」は国際交流基金関西国際センターが開発し、2007年7月より公開している日本語教育支援のための和英・英和辞書機能を持つインターネットサイトである¹。本サイトは国際交流基金関西国際センターが開発した「看護・介護のための日本語支援データベース」をもとに制作されている。このデータベースの開発については、すでに別稿で報告した（上田2007:183）。

これらデータベースとインターネットサイトの二つの開発プロジェクトは連続し、また深く関連しているが、開発に向けての発想と過程は全く異なる。この異なりへの気づきと対応がプロジェクトで最も重要であった。それは、データベース開発作業が「ことばを拾い集めて分類すること」であったのに対し、インターネットサイト開発は、「①たくさんあることばの中から必要なことばを瞬時に取り出す仕組みを考え、②その仕組みに対応したデータを作る」ということであった。つまり、「ことばをどう拾い集めるか」から「ことばをどう取り出して、どのように見せるか」への発想の転換である。

「日本語でケアナビ」プロジェクトは図1のように2005年度「基本データ作り」、2006年度「サイト用にデータの改良」、「基本データの検証」、「サイト開発」を行い、2007年度公開と広報事業へと展開してきた²。ここでいう「基本データ作り」とは、すなわち「看護・介護のための日本語教育支援データベース」開発を指す。本稿は「日本語でケアナビ」開発過程について報告し、さらに本事業によってもたらされた成果について検討する。

2. 「日本語でケアナビ」の開発

2.1 「日本語でケアナビ」の特色

「日本語でケアナビ」には看護・介護の場面で用いられる基本的な専門用語とともに、同僚らとの円滑なコミュニケーションや、生活場面で使われる語彙・表現も多数収録されている

¹ 「日本語でケアナビ」のURLは：<http://nihongodecarenavi.jp>である。また携帯版サイトも同時に公開している。
<http://nihongodecarenavi.jp/mo/>

² 図1は「こちら『日本語でケアナビ』開発室」<http://nihongodecarenavi.net/blog/>に拠る。

る。「仕事で使える」「気持ちを伝える」「暮らしに役立つ」がその開発基本コンセプトである。

図1 図解「日本語でケアナビ」プロジェクトの流れ

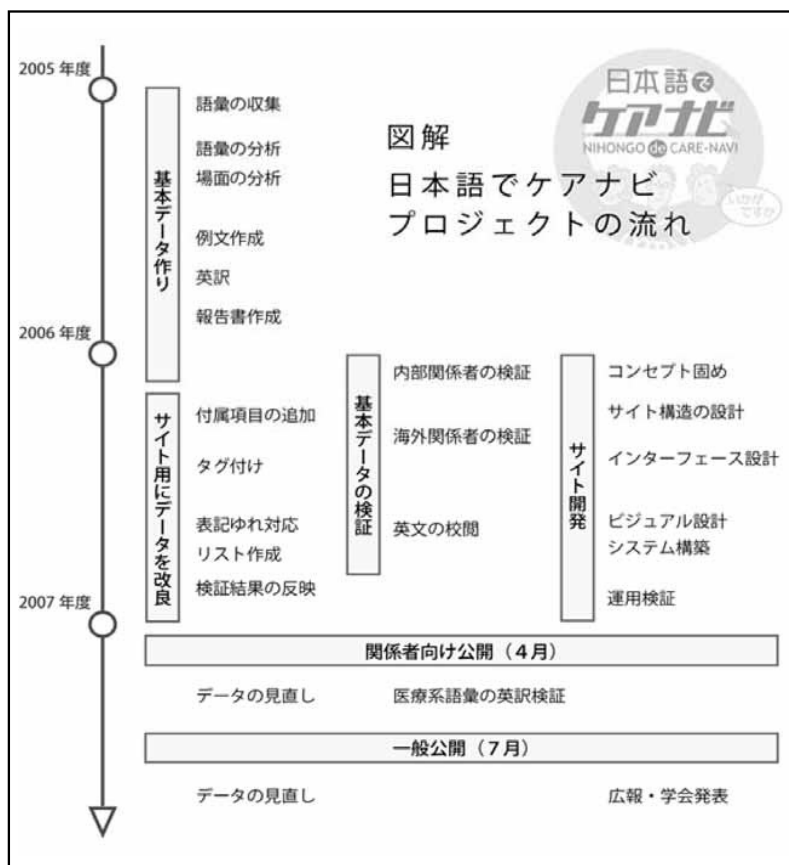


表1にその特色を示す。

表1「日本語でケアナビ」の特色

項目	「日本語でケアナビ」の特色
基本機能	日本語教育支援のための和英・英和辞書機能を持つインターネットサイト
対象	日本語学習者: 日本での就労をめざす看護師・介護職に就く者、および一般的な日本語学習者 日本語学習支援者: 日本語教師や地域ボランティアら
モード選択	日本語版と英語版の二つのモードを提供。すべての画面で日・英1対1の対応をしており、クリック1回でモード切り替えが可能である。
収録語	専門用語を含むことば約6,000項目と例文約2,000件を擁する(2007年9月現在)。

2.2 検索用データづくり

2.2.1 検索方法

本サイトは多様な利用者が検索できるように、①文字入力、②タグ検索³、③50音表、等の検索方法を提供している（表2）。

表2 検索方法

検索方法	文字入力	日・英どちらのモードのときでも、画面切り替えやクリック箇所の変更なく、ひらがな、カタカナ、漢字、ローマ字、英語いずれの入力でも検索可能
	50音表	探したいことばの最初の文字情報で検索。つづりがわからない場合に有効。
	タグ検索 (タグナビ)	場面や性質のタグを選びながら対象を絞って検索する方法。クリックするだけの操作で簡便。同様のタグを持つことばが一覧できるので、語彙力強化につながる。

これらの検索方法を実施するには、そのためのデータが必要である。1年目に開発したデータベースにはタグ検索用以外のデータがすでに存在していたが、それらは検索に適したデータとして最適化される必要があった。作業で用いたエクセル表を見ると、各「行」には基本データベースで作成したことばが一つずつ項目語として並んでいる。そして、それぞれの項目語について、検索のための複数の情報が要素別に各「列」に並んでいる。作業ではまず、列として設定する要素を検討した後に、項目語ごとの列データを作成していった。

2.2.2 表記データ

はじめに取り掛かった列データは「表記」である。たとえば、「病院」という語を検索する場合、「びょういん」や「byouin」などの文字入力によっても検索可能にするためには、漢字表記、ひらがな表記、さらにローマ字表記などのデータが必要である。それらを列データとして加えていった。

2.2.3 「ゆれ」の設定

「ゆれ」データを設定する目的は、検索したときに適切なことばが検索結果として表示される率を高めることである。たとえば「お礼を言う」という表現の場合、「おれいをいう」でも「おれいをゆう」でも、「お礼を言う」という項目語にあたるようにするということで

³ 日本語でケアナビ³ではタグ検索機能を「タグナビ」としている。

ある。「おれいをゆう」という表記は正書法からいうと正しいとはいえないが、日本語学習者にはしばしば見られるもので、それでも「お礼を言う」という検索結果にたどり着けば、利用者の目的は果たされたことになる。ただし、このような「ゆれ」には際限がない。そこで、検索ロジックのパターン⁴を設定することで、ある程度のゆれ幅を自動的に処理するようにし、さらに「ゆれ」データを用意しておくことで、検索の精度が高められるよう図った。

2.2.4 分かち書き

サイトデザインではコンピュータ画面での表示のされ方についても留意しなければならない。「分かち書き」がその例であるが、これは書籍などの印刷物における「見やすさ」とは異なる視点である。コンピュータ画面での見やすさを提供するために、例文等のひらがな表記やローマ字表記の「分かち書き」を列データに加えた。その際、「助詞を切り離して単語単位とするか」、「文節で区切るか」、また「複合語はどう分けるか」等の点が議論の対象となった。

2.2.5 タグ、タグ検索、タグづけ

インターネット検索での「タグ」とは、あることばに関連する要素、属性等を指す。タグを用いた「タグ検索」では、次々とタグを選び加えていくことで対象を絞っていく。たとえば「日本語でケアナビ」では、「おせわする」というタグを選び、それに「きれい・清潔にする」＋「動作」＋「入浴」とタグを足していくと「お風呂に入る」という検索結果が得られる。もちろん「お風呂に入る」ということばがわかっている場合は、直接、文字入力することで検索できる。しかし、具体的なことばは知らないが、場面や関連することばのような「情報の切れ端」を手がかりにして探す場合は、タグ検索が有効だと言えよう。さらに、タグ検索ではそれぞれのことばについている「その他のタグ」から、関連する表現へと広がっていくことも可能で、利用者にとっては語彙を増やしていく利点もある。

このようなタグ検索を実施するためには、一つのことばに対してあらかじめいくつかのタグを用意しておかなければならない。この作業が「タグづけ」である。あたかも連想ゲームのように作業は進められた。しかし、取り掛かって間もなく2つの問題が現れてきた。まず「タグの確定」、つまり、どのようなことばをタグとするかという点である。上述の「お風呂に入る」の場合、これは「動作」でも「行為」でもあり、また「風呂」は「場所」でもあ

⁴ 代表的な例は「tsu」でも「tu」でも「つ」という綴りであると読み替えるように設定しておくこと等。

る。さらに入浴介助場面とすると、「介護」や「介助」にも関連するので、それらをタグとする可能性もある。ことばの持つ多面性から、タグの範囲はいたずらに広がる。もう一つは、「選びやすさ」の設計である。「日本語でケアナビ」で用いたタグ検索は要素の階層的な配列ではなく、それらを水平に並べたものである。検索を始めようとする時、利用者の前には多数の選択肢が広がっているが、そこから目的の一つを選ぶのは容易ではない。スムーズに検索を始めるためには、画面上に何らかの手がかりを設定しておく必要がある。

そこで、まず、どのようなことばをタグとしてつけるのかということを検討し、タグの種類や範囲を一定程度に制御することにした。また、数多くのタグから一つを選ぶ際、少しでも容易に選べるように、全タグを大きく5つに分類し、そのナビゲーションを画面上に用意することにした⁵。こうして6,000以上ある項目語すべてに、少なくとも3件、多くて10件近いタグをつけてデータが整えられた。

このタグ付け作業は、決して機械的に進むものではない。また、作業過程ではいくつもの難問が噴出してきた。データ作り作業の量の多さからも、また問題に対して解決策を講じつつ作業を進めるという点からも、タグづけはデータ作成作業の、まさに最大の山場であった。

2.2.6 詳細ページの内容

以上のように、項目語の列に入れるデータは「かな表記」「漢字表記」「表記ゆれ」「タグ」のほかに、「英訳」、「例文」、「例文の英訳」、「難易度」、「関連語」、「関連語の英訳」「略語」等、と増えていった。

検索の最終的な結果を示す「詳細ページ」は表3のような構成になっている。

⁵「おせわする」「病院ではたらく」「職場のコミュニケーション」「気持ちを伝える」「日本でくらす」の5つ。学習者が「何かをする」場面で、手がかりとなることばをさがせるように、これら5つを導入部分となる タグとして提供した。

表3 詳細ページの構成

項 目	搭 載 内 容
項 目 語	検索した項目語をひらがなで提供
漢字表記	検索した項目語(ひらがな表記)の漢字かな混じり表記
英 訳	検索した項目語の英訳
例 文	名詞以外の項目語には、それを使った例文を提供(ひらがな文と漢字かな混じり文)
例文の英訳	例文の英訳を提供
話者情報	「誰が誰に話しているのか」という話者情報を必要に応じてイラストで表示
優 先 度	学習の目安としての難易度、必要度を優先度の高い順に「☆☆☆→☆☆→☆」と表示
こんな言葉知ってる？	サイト・ナビゲーターの「ケアくん」が項目語と関連性の高い語彙・表現を5つ紹介する。クリックすると、その語彙・表現の説明画面に跳ぶ。語彙学習の促しをねらう。
このことばのタグ	詳細ページのことばに付いている全タグの表示。これをクリックすると、そのタグが付いているすべての語彙・表現が示される。
関 連 語	検索した項目語の類義、対義の語彙・表現がある場合に表示
略語・カタカナ語	検索した語彙の略語や英語などで言い換えた表現がある場合に表示
NOTE	例文や英訳だけでは説明しきれない場合、必要に応じて補足情報を表示
イラスト	介護場面用語を中心に、必要に応じてイラストを提供

2.3 その他の日本語学習支援機能

本サイトでは、和英・英和辞書機能以外に、表4のように日本語が学習しやすいような基本的な表現や漢字を選んでまとめたリストやコラムを日本語学習支援機能として搭載した。

表4 日本語学習支援機能

日本語学習支援機能	内 容
声かけ表現50	仕事の場面で大切なあいさつや説明の表現50例。一日の流れに沿った順に載せている。
基本表現50	「日本でくらす」「病院ではたらく」など、4つの場面で使われる基本的な表現50例
漢字20	看護・介護の現場や日常生活でよく目にする基本的な漢字20字のリスト 音読みリストの漢字をクリックすると、その漢字を含んだ語彙が表示される。
例文から学ぼう	トップ画面を開くたびに、ナビゲーターが毎回異なる例文をランダムに紹介する。 例文をクリックすると、例文の中に使われている語彙・表現の詳細画面が開く。 詳細画面の「こんな言葉知ってる？」のように、語彙力強化に利用可能
コラムほっとケア	コミュニケーションや異文化理解のために、社会や文化に関する簡単な情報紹介

3. データの検証

インターネット用のデータ整備と並行して、1年目に作成した基本データベースの検証も行った。検証は①英文校閲、②日本語教師によるデータの点検、③フィリピン人日本語教師による検討で、作業は「日本語でケアナビ」開発室のメンバーだけではなく、関西国際センター専門員やフィリピン人日本語教師の協力を得た。また④専門語彙については、医師らの校閲協力を得て行った。その結果を順次データに反映させていった。

4. 「日本語でケアナビ」の命名と画面上のデザイン

「インターネット公開用データベース」をどう呼ぶか、そもそもこれをどんなイメージのもので、どのように使うサイトにするのかなど、サイトの命名、インターフェース設計、ビジュアル設計についても議論を重ねた（表5）。

そこから「わかりやすい、明るい、楽しい、

幅広い利用者、すぐに使える」に象徴され

るサイトイメージが共有され、「日本語でケアナビ」という名前が生まれた。

このようにサイトを作る人（ウェブデザイナー、システム開発者）とデータを作る人（「日本語でケアナビ」開発室のメンバー）とがやりとりを続けながら、次第に

「行」と「列」のデータと「仕組み」が整備され、全体像が整っていった。

表5 画面上デザインの検討事項

デザインの検討事項
- わかりやすく使いやすいインターフェース
- 機能や項目の配置
- 日本語モードとEnglishモード
- PC版と携帯版
- 全体の雰囲気
- 使い方の説明(ヘルプ)

5. インターネット公開と展望

2007年4月、「日本語でケアナビ」を関係者対象にインターネットで限定的に公開し、ほぼ同時にプレスリリース、広報用チラシ作成等の広報活動を始動させた。そして、同年7月1日より本格的に「日本語でケアナビ」の一般公開がはじまった。

本サイトのアクセス解析によると、2007年11月末現在、世界約120の国や地域の人々の利用が認められ、わずか6ヶ月で累計アクセス数は30万件を越えている。また、問い合わせメールには

サイトへの要望をはじめ、多くの具体的な反響が寄せられており、ユーザーの反応スピードの速さと規模の大きさが実感させられる⁶。本プロジェクトは本来、看護師・介護職をめざす学習者のための日本語学習支援ツール開発として位置づけられてきたが、直接寄せられる反響や公開後のアクセス解析から、世界各地の初級学習者の訪問が認められ、利用者は看護・介護職従事者に限定されないことがわかってきた。これらを総合すると、「日本語でケアナビ」は特定対象者のために開発されたとはいえ、結果的により広範囲の日本語学習者層にとっても有益なツール提供となっていることが認められる。それが何に由来するものか即断することはできないが、2.1で述べた「仕事で使える」「気持ちを伝える」「くらしに役立つ」に集約されるような「身近な内容を、運用場面に沿って、平易に記述していく」という「日本語でケアナビ」の目指すものと、学習者層が求めるものとが共振していると考えられることはできないだろうか。

以上のように、インターネットによる日本語教育支援ツール提供は、広範囲の学習者層に直接支援を行える手段であることがあらためて確認できた。と同時に、このような学習支援ツールの開発では、設計に工夫を凝らすこと、平たく言えば「使いやすさを設計すること」によって汎用性を持ったサイトを提供することが可能であり、またその視点がきわめて重要になると言えるだろう。

今後はタグの妥当性、取り残し語彙収集などのデータ整備と検証を重ね、さらに使いやすい学習支援ツールとして展開させる一方で、使いやすさ、学びやすさとは何かについても検証していきたい⁷。

⁶ 要望では特に、音声データの提供、多言語(特にポルトガル語、中国語)でのサービス提供が挙げられている。

⁷ 「日本語でケアナビ」の開発については「こちら『日本語でケアナビ』開発室」というブログを公開し、その過程に携わった人々によって、多声的に描写する試みが行われている。<http://nihongodecarenavi.net/>

〔謝辞〕

データベース作成をはじめプロジェクトの方向性については宮地裕氏（「日本語でケアナビ」制作顧問）より包括的かつ具体的な助言をいただいていた。医療関連データについては下村克郎氏（国際交流基金関西国際センター顧問医師）に綿密な検証の労をお取りいただいた。下平菜都子氏（アシスタント）には事業開始時から完成に至るまで献身的な協力を得てきた。「日本語でケアナビ」を世に出すことを可能にくださった方々に、この場をお借りして心より深謝申し上げます。

〔参考文献〕

上田和子（2007）「『看護・介護のための日本語教育支援データベース』開発調査をめぐって」
『国際交流基金日本語教育紀要』第3号、183-190、国際交流基金

※田中哲哉・前田純子・嶋本圭子・角南北斗との共著

第IV章 「働く人」がまなぶ—日本語のニーズはどこにあるのか—

2節 事例⑫～⑮

2.3. 事例論文⑭ ブログによるプロジェクト評価

〔キーワード〕 日本語でケアナビ、Webサイト開発、ブログ、記述、評価

〔要旨〕

関西国際センターによる「こちら『日本語でケアナビ』開発室」は、Webサイト「日本語でケアナビ」開発過程を、ブログによって多角的に記述する試みである。ブログという媒体、「語り」というスタイル、関わった複数の人々がひとつの出来事をそれぞれの視点から描いていくことなど、仕事の記録、報告の手法として実験的な試みと言える。同時に、それはプロジェクト評価としての機能も果たしている。この実践により明らかになった点として、以下が挙げられる。

- 1) 「日本語でケアナビ」開発は、開発者ら日本語教師の日常的な学習者との関わりや、研修事業運営の経験に深く影響を受けている。
- 2) 詳細なエピソード記述には、サイト開発の問題点、ねらい、開発者の思いなど、プロジェクトの核心が記録されている。
- 3) ブログに関わらず、「仕事の場の記述」や「語り」が評価として実践されるには、プロジェクト内での業務として位置づけが必要である。

1. プロジェクトの実践、仕事の記述からブログへ

「日本語でケアナビ」は、2007年7月より国際交流基金関西国際センターが開発し、インターネット公開している日本語教育支援データベースである¹。和英・英和辞書機能を有し、看護や介護の基本的な専門用語を含む語彙や表現約8,200語、例文約4,400件からなる。アクセス数は、公開後の約1年間に世界130以上の国・地域から70万件を超える。「日本語でケアナビ」の元となる「看護・介護のための日本語教育支援データベース」開発と「Webサイト日本語でケアナビ」開発については、すでに別の機会に報告した²。これらには開発の経緯、目的、

¹ 日本語でケアナビ」(<http://nihongodecarenavi.jp/>)

² 日本語でケアナビ」の報告書としては、以下を参照されたい。・上田和子(2006)『看護・介護のための日本語教育支援データベース—開発調査報告書—』国際交流基金関西国際センター（次頁へ続く）

方法、結果などがまとめられており、プロジェクトを〈Plan—Do—See〉的に記述し評価する報告書としての一定の役割は果たせたと考えられる。

本プロジェクトのデータベース作り、Webサイト開発、その公開へと至る変遷は決して単一線上で進んでいったものではなく、開発過程のどの局面でも複雑な問題に直面し、判断に窮することが多くあった。その理由として特に2点、日本語教師である開発メンバーのITリテラシー不足と看護・介護分野についての絶対的な知識不足が挙げられる。看護や介護といった専門職に就く人が使うwebサイト開発するには、どのようなIT知識や感覚が必要なのか、それを日本語教育の文脈でどのように扱うのか、といった議論がプロジェクト着手当初から繰り返された。そこから、技術的な問題については専門家に解決を託し、一方で担当者1人ひとりがITや介護について学びつつ、コンテンツ開発を進めていったのである。

我々開発メンバーは何とか困難を切り抜けてサイト公開へと至ることはできた。そして、開発の体験を通じて何らかのノウハウを蓄積していったという実感はあったし、その経験にはある種の「価値」があることも直感していた。しかし、漠然と「貴重な経験をした」という思いはあるものの、具体的にそれが何かははっきりと言うことはできず、さらに「日本語でケアナビ」が世の人々にどの程度受け入れられるものであるかという点に至っては、不安ばかりという状態だった。

「日本語でケアナビ」のプロジェクト評価としては、アクセス解析によるユーザーの利用状況について数値的データを得ており、またその分析、評価は別途行っている（角南2008）。しかし、筆者は開発担当者と報告書作成者という両方の立場から、それとは別に開発現場で繰り広げられた出来事を、日本語教育関係者やサイト開発に関わる人々に公開する必要性を感じていた。それは「開発の当事者自身によるもうひとつの事業評価」として意味づけ公開されるものである。この評価には以下の3つの目的がある。

- 1) 何人もの開発者がそれぞれの立場から参加し協働的に行ってきた「日本語でケアナビ」開発2年間の経験の実態を明らかにすること
- 2) 開発担当者がどのように考え、どのような作業を行い、成果をあげてきたかの過程を

-
- ・上田和子(2007)『「看護・介護のための日本語教育支援データベース」開発調査をめぐって』、『国際交流基金日本語教育紀要』第3号、183-190、国際交流基金
 - ・上田和子・田中哲哉・前田純子・嶋本圭子・角南北斗(2008)「インターネットサイトによる日本語教育支援—「日本語でケアナビ」の開発と一般公開を事例として—」、『国際交流基金日本語教育紀要』第4号、169-176、国際交流基金

描くことで「日本語でケアナビ」のノウハウとは何であるかを具体的に検討すること
3) 「経験を記述する」ことにより、得られるものは何かについて考察すること

以上を検討するためには実際に行われた仕事、出来事を記述する必要がある。それがはたして評価につながることになるのか、その確信はなかったが、我々には、「実践者による仕事の場の記述願望（鯨岡2005：3-12）」があった。これは後述する。

仕事の記述による評価の手がかりとして、まず開発担当者6名は、2年間の仕事を振り返る話し合いの機会を持った。そこで明らかになったのは、我々は開発過程で多くの経験をし、結果を得てきたが、なぜそうなったのかという問いに即座に答えるには、すでに記憶が薄れているという問題だった。特に「開発のノウハウとは何か」というような問いに答えられる明確な形で残っているものはあまりなかった。ただ、同僚の話の話を聞いていると思わせることも多く、語り合うことの意義は強く認識した。また、時間を追った記述をすることや、出来事ごとに関わった人々が語り合うことで経験を再構築することが可能であるという手ごたえは得られた。

2007年10月、サイト公開後3カ月を経た時点で、開発チームは、「こちら『日本語でケアナビ』開発室（以下「開発室ブログ」とする）」というブログをインターネット上で公開した³。以降、2008年9月現在もそれは継続して公開されており、開発過程で日常的に繰り返された仕事の場での経験が、各語り手の個性を活かしながら記述されている。「開発室ブログ」は、ブログという媒体、「語り」というスタイル、関わった人々が一つの出来事を多声的に描くという手法、さらにプロジェクトに関わった開発室のソト（関西国際センター外部）の専門家らの参加など、ひとつの仕事を記録、報告する手法として、筆者にとってこれまで1度も行ったことのない実験であった。本稿は「開発室ブログ」の実践から、多声的な語り、すなわち複数の語りによるプロジェクトの記述、振り返り、さらに実践者間の相互作用について報告し、この手法のプログラム評価としての可能性について検討する。

2. 「開発室ブログ」公開まで

2.1 プログラム評価としての記述

社会の中で実践されているプログラムの意義や価値を検討し評価する目的は、いうまでも

³ こちら「日本語でケアナビ」開発室」〈<http://nihongodecarenavi.net/blog/>〉

なくそれらが受益者にとって正当に実施され妥当な成果を上げているか、ということを証明することにある。これらはしばしば第三者から査定を受ける形で実施され、多くは数値的な評価を伴う。

一方、グリーン（2006：367-384）によると、社会的プログラムの評価には、特定のサービスやプログラム事業を教育や福祉など、それが行われる文脈において検討し明らかにして改善することを目的とする立場があるという。その手法にはケース・スタディ、自由回答形式のインタビューや観察、ドキュメントのレビューなどがあり、それによって「当該プログラムがさまざまな利害関係者によってどのように経験されているのか、どんな点で意義があるといえるのか」という視点から、個人的経験や文脈を理解し、評価を行うという。これは解釈主義、構成主義的な認識論に基づく評価の立場である。「日本語でケアナビ」に必要な当事者評価とは、まさにこの視点を援用した記述によるプログラム評価である。その実践のためにはどのような手法が相応しいのか、筆者らは、まずそれを探ることから始めることになった。

2.2 ブログという媒体あるいは手法

開発の場にあるノウハウとは何か、それを探求するための記述をどのような手法で行うべきか、と問いをめぐらしていた時に出会ったのがブログである。当時の筆者の心境を「開発室ブログ」から引用する（事例1）。

事例1：理論というナビゲータ：「ブログの目指すもの1」より抜粋

前年度と同じように「報告書」を書くこと、私にはそれが気になりました。しかし、初年度と比べて2年目は、作業内容の質と量がうんと増えて複雑になっています。分担執筆という方法もありますが、それが現実的とも思えません。しかし、サイトを開発していった過程には多くの知識と情報がありました。何も書かないのはあまりにももったいない。かといって、私一人で書ける内容ではなくなっています。一人で書いたとしても、実態を報告しきれんかどうかという不安もありました。

「報告書、どうしようか」私がそうつぶやいたとき、

「ブログなんかどうです？」

という声が聞こえてきたのです。

「ブログ？」

ブログを書く、という提案に一瞬とまどいがありました。がすぐに

「そうか一人語りではなく、複数の声で描くということね」という思いが浮かびました。

ブログとは日記風に書かれた個人のホームページのことである。「ブログを公開するための技術的発展を受けて急激に『総表現者社会』が出現した」という指摘がある（梅田2006）。ブログは個人の日記としてだけでなく、数人のグループや企業によっても公開されている。また内容としては時事ニュースや専門的トピックスに関して自らの専門や立場に根ざした分析や意見を表明したりする点で、単なる日記サイトとは区別されるという（IT用語辞典）。人が何かを表現するための手段としてブログが登場し、その「量が質を超える」形で進化し続けているという点には「情報は困り込むより開放することによって進化する」という思想があると言えよう。

「開発室ブログ」はもちろん個人の日記ではなく、あくまでも「日本語でケアナビ」というプロジェクトがどのように進んできたか、ということを描くのを目的としている。ブログという媒体を用いることで、記述したものを発信するだけでなく、記事を読んだ読者からの反響を受けること、さらにそれに応えることの双方向の働きが可能になる。このような判断に基づくと、「開発室ブログ」に取り組むことによる成果として、以下の点が期待できた。

- 1) 「日本語でケアナビ」プロジェクトそのものの記録
 - ・「看護・介護のための日本語教育支援データベース開発」の背景
 - ・「『日本語でケアナビ』のシステム・デザイン開発」の背景
- 2) 日本語教育の文脈での「日本語でケアナビ」開発の価値や成果の検討
- 3) 多言語サイトや日本語教育プロジェクト開発における外部協力者との協働事例の提供
- 4) 専門日本語教育における教材開発やサイト開発に対するノウハウの提供
- 5) 「日本語でケアナビ」の機能の補完
 - ・「開発室ブログ」でプロジェクトの背景を言及することにより、読者（ユーザー）に対する「日本語でケアナビ」の認知度と理解度の促進が図れる。
 - ・ユーザーに対して「日本語でケアナビ」の使いやすさを提案できる。

1) 以外については、実際ブログを公開してみるまで、どのような効果があるのか予測できなかった。それは「日本語でケアナビ」そのものがユーザーや日本語教育関係者にどのように受け入れられるのか、ということに対する開発者の不安に由来しているとも考えられる。我々は看護や介護の専門家でもなく、またサイト開発のプロでもない。日本語教師が開発してきたものが、一体どれほどのものか、その価値認識が当事者にはまだできなかった。

2.3 アクセス解析によるユーザー利用状況

「日本語でケアナビ」に対して、開発チームのメンバーに徐々に自信が生まれ始めたのは、やはりアクセス数という数値的証拠が具体的にあがってきたころからである。試験公開の3ヶ月間では約5万件、一般公開後1カ月で10万件を超え、3カ月後の9月には20万件を超えるなど、右肩上がりにその数値を伸ばしていった(角南2008前掲)。また、「問い合わせメール」にはユーザーからの反響が毎週のように届けられるようになった。改めて、インターネットというツールの影響力の大きさと速さ、そして、それによって世界各地で学習スタイルに大きな変化が起きていることを実感させられた。反響には「こんなサイトを待っていた」という「日本語でケアナビ」への率直な賞賛のほか、「こんなことはできないか」という改善への要求もあった。もちろん、スペルミスなどの指摘を受けた場合は即座に改訂し、さらにその旨を返信メールで伝えた。

自分たちが開発したものが確実に受け入れられている、ユーザーがおもしろいといってくれる、という手ごたえを実感したことが、開発者らのプロジェクトに対する自信を高めていったのは事実である。それを受ける形で、もうひとつの評価として「仕事の場を記述すること」に踏み切れたといえるかもしれない。ブログの実践というプロジェクト評価は、換言すれば「日本語でケアナビ」開発プロジェクトを日本語教師である自分たちの仕事として、日本語教育の文脈でどう受け止めることができるのか、ということへの挑戦でもあった。

3. 「開発室ブログ」の時間の流れ

3.1 「日本語でケアナビ」プロジェクトと「開発室ブログ」

表1は、主にサイト公開以降のプロジェクトの流れと「開発室ブログ」の実践を、議事録を元に時系列に沿って整理したものである。これを見ると「開発室ブログ」の提案は、「日本語でケアナビ」公開直後からあったことがわかる。

但し、当時は開発者間でもブログ実施についての認識には温度差があった。かなり周到的な計画書(内部資料)『開発室ブログ(案)』『ブランディング提案書』にはブログの意義が記されているが、担当者すべてがその重要性を共有していたわけではなかった。

表1 「日本語でケアナビ」プロジェクトと「開発室ブログ」

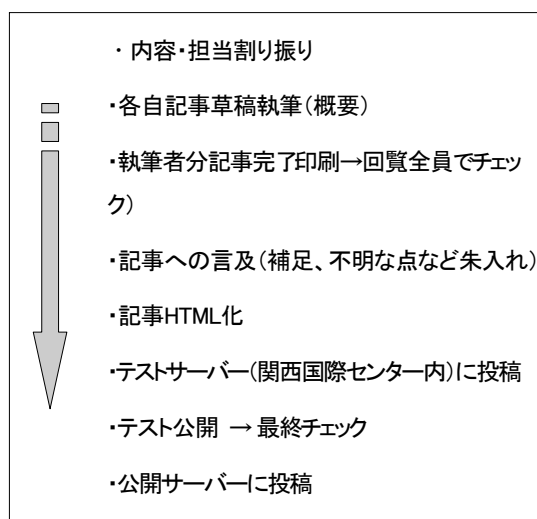
年	月	「日本語でケアナビ」関連の動き	「開発室ブログ」の動き
2005	4	「看護・介護のための日本語教育支援データベース」開発に着手	
2006	3	同データベース、完成	
2006	4	Webサイト「日本語でケアナビ」開発に着手	
2007	3	同Webサイト、完成	
2007	4	「日本語でケアナビ」内部公開開始	4.4 プロジェクトチーム内での「ブログの提案」
			4.12 振り返りのための話し合い(全員で)
			4.19 『開発室ブログ(案)』作成
	5	関係者対象広報開始 5.29 基金ブログ「地球を、開けよう。」に「日本語でケアナビ」開発秘話記載の要請あり⇒応じることに決定 その後、関係者インタビュー実施、記事作成(田中)、および「ブログ登場人物キャラクター」作成(前田)	5.14 『ブランディング提案書』(角南) 「日本語でケアナビ」開発全体における開発室ブログの役割について検討
	6	6.20 関西国際センター日本語教育シンポジウム(以下、KCシンポジウム)実行委員会(第1回)でパネルディスカッションのテーマが「『日本語でケアナビ』と実践的コミュニティー」に決定 ⁴	
	7	7.1「日本語でケアナビ」一般公開開始	7.5「開発室ブログ」記事作成に取り掛かる
			7.18「地球を、開けよう。」に第1回開発秘話記載
			7.20「地球を、開けよう。」に第2回開発秘話記載
			7.20 KCシンポジウムとブログの目的確認
	8	「日本語でケアナビ」のアクセス数が10万件を超える	7.31 ブログ構築の草案:トピックの検討
			8.20 公開までの仕事:記事作成、ページイメージ検討
	9	9.20 KCシンポジウム実行委員会(第2回) 「日本語でケアナビ」のアクセス数が20万件を超える	8.27「10月公開」決定⇒記事の書き溜め
9.1 公開までの作業など詳細の取り決め			
9.20 「開発室ブログ」公開前の報告、初回用記事仕上げ			
10	「日本語でケアナビ」のアクセス数が30万件を超える	9.25 「開発室ブログ」テスト公開	
		10.1 「開発室ブログ」一般公開開始	
12	「日本語でケアナビ」のアクセス数が30万件を超える	10.18 記事作成スケジュール、バナーの検討	
		12.4 KCシンポジウムとブログの関わりを再確認	
2008	1		1.15「開発室ブログ」記事10本達成、読者をブログからコンテンツにどうナビするか協議
	2		2.15「2年目について」の記事作成 KCシンポジウム参加者を意識した記事について協議
	3	3.8 KCシンポジウム実施 「日本語でケアナビ」のアクセス数が50万件を超える	3.13 KCシンポジウム後の振り返り「開発室ブログ」の役割と評価
2008	4		4.1「書いておくべきこと」の洗い出し。以下、進行中

⁴ 2008年3月、国際交流基金関西国際センターでは「日本語教育シンポジウム ひらく・つなぐ・つくる 日本語教育の現場」を開催した。パネル・ディスカッションでは「日本語でケアナビ」開発を事例として「『日本語でケアナビ』と実践的コミュニティー」が行われた。それに先立ち、データベース開発における日本語教師の視点をブログで公開し、当日議論すべき問題点を事前に参加者に届けることをねらった。「開発室ブログ」のもう一つの働きは、シンポジウムを継続的な時間の中でリフレクトするための役割を果たすことにもあった。

それが実施へと導かれたきっかけは、国際交流基金ブログ「地球を、開けよう。」に「『日本語でケアナビ』 開発秘話を書きませんか」と誘いを受けたことだった。その時、ブログという媒体がすでに様々な分野で活用され社会的認識を得ていることに気づかされたのである。

3.2 ブログの執筆

「日本語でケアナビ」がユーザーから受け入れられているという実感を得て、「開発室ブログ」で書くべきこと、書き残しておく必要性をさらに認識し、「開発室ブログ」実施が決まった。図1はブログ記事の執筆から公開までのプロセスを示したものである。



ブログの草稿は、サイトにアップする前に全員で回覧した。チェックの視点は「このプロジェクトを知らない人が読んで、わかるように書かれてあるか」である。この「読者にわかるように記述すること」が、ブログ実践で最も難しかった点と言える。

図1 執筆から公開まで

ブログ執筆は事実を客観的に記述する報告書作成とも異なるし、また論文や報告書の文体とも異なる。プロジェクトで遭遇した困難をメンバーたちがどのように解決したのか、その時の悩みや思いを読者の共感を得られるように記述するにはどうすればよいか、何をどのように書いていけばいいのか、どのメンバーも頭を悩ませた。また、次々と記事を公開していくためには、ブログ開始時にある程度まとまった分量の記事を書き溜めておく必要もある。このような「わかりやすい記事をたくさん書く」という、質、量ともに高い要求に、執筆者らは負担を感じることもあった。当時の心境を述べた記事を引用する(事例2)。

事例2：日本語でケアナビの「いま」：1年振り返り こんにちは、しもやんです」より抜粋

(前半略)それと同時に、10月公開予定のブログ執筆も走り出しました。

私が思い出せる中で「あの頃に戻りたくない」ランキングの2位は、
このブログの執筆練習期間かもしれません。

今まで一度も「人に読んでもらうための文章」を書いた事のない私にとって、
本当に学びとへこみの日々でした。

読者に対するわかりやすい記述を目指す一方、我々はチームのメンバーに対しても「わかるように記述すること」が容易でないことに次第に気づくようになった。さらに、記述の難しさだけでなく、同じ開発作業の場を共有してきた者間でさえ、必ずしも仕事の内容などの情報を共有している、あるいは理解しているわけではないことも、その過程で明らかになってきた。たとえば、データベース開発の作業をしてきた者にとっては自明のことが、それに関わらなかった者にはわかりにくいことなど、事例はいくつも挙げられる。「職場で創出された仕事のノウハウを、その場の人々で共有することが、新たな価値を生み出していくことにつながる（ウエンガー他2002）」ということを理解できても、それを明示的に実践することの困難さを実感した。

ブログの記事の中には改訂が何校にも重ねられるもの、書き上げてから数週間も保留することになったものなども多く、我々は書くことそのものに苦しんだ。ただ、このような記述と校閲のプロセスを経ることによって、自分の中で経験を反芻し、それを再構成して経験の意味を明らかにすることが可能になることは実感された。そのためには、まず身近な読者であるチームのメンバーに理解されるように記述することが必要だったのである。この過程が「プロジェクトチームの互いが経験を共有するプロセス」であり、それによってはじめて自分の中にある経験の意味が外化し、価値認識へとつながることになったのである。つまり、ここで当事者による評価がすでに行われていたのである。

4. ブログで描かれているもの

4.1 ブログの章立て

表2は現在公開されている「開発室ブログ」の章立てである⁵。それぞれの章には、その内容を説明し読者をいざなうためのリードが付けられている。

公開当初、「開発室ブログ」の章立てとして、「日本語でケアナビ」事業全体の説明、データベース開発での個別作業（語彙の選別、例文作り、タグなど）、サイトデザインや機能について等を計画していた。ブログが進むにつれ、「日本語でケアナビ」の広報活動やユーザーからの反響、開発の枠組みとなった理論についての話など、コンテンツは一層多角的になっていった。執筆者一人が担当する章もあるし（サイトデザインなど専門分野の場合）、複数の執筆者が多角的に描いているもの（データベースづくりなど）もある。同僚たちの記事を読むことで経験を共有し、それに呼応するように別の角度から同じ問題について記述することもあった。それぞれの記事に相互に刺激を受けながら、活発な記述が進んでいった。

表2 章立て一覧

章 立 て	内 容 紹 介 の リード
よくわかる「日本語でケアナビ」	プロジェクト全体の流れがつかめます。初めての方はまずこちらへ。
開発スタッフ紹介	開発スタッフは超少数精鋭っていうか人が足りない！なスタッフの素顔の紹介。
「日本語でケアナビ」の今	学会発表などニュースの告知や報告、利用者からの声をお届け。
「日本語でケアナビ」と私たち	様々な人たちの関わりをどうデザインしていくか、ちょっと大きな視点でのお話。
ディレクター、かく思えり。	何をどう作るべきかをどう決めていったか、広い意味でのデザインの話。
「使える」データベースへの挑戦	それはデータベースの整理・分析・濾過。途方もない(っぽい)挑戦の記録。
シンプルで使える！な例文作り	例文作りは闘い。シンプルとは？使えるとは？そんな疑問との奮闘の軌跡。
あの機能あのコンテンツの舞台裏	便利機能は試行錯誤の末に生まれたものばかり。その開発秘話を。
デザインよもやま話	サイトのビジュアルを担当したまえちゃんが語る、デザインに込められた思い。
タグをめぐる冒険	メンバーの頭を悩ませ続ける目玉機能「タグナビ」の開発と改良のお話。
理論というナビゲータ	私たちの実践をいつも見守ってくれた「理論」というナビゲーターのお話。
シンポやりました	208年3月に開催されたシンポジウムの報告をお届けします。
今週の例文	「日本語でケアナビ」収録の例文をテーマに、たなか画伯がお送りする小話。
脇役たちを忘れない	ハードな仕事を陰で支えてくれた、知らない人には「それが何？」なものたち。
思い出す、あの日の名言・迷言	個性豊かな開発メンバーの、これまた個性豊かな発言の記録。

⁵「こちらケアナビ開発室」は、本論を執筆した2009年から数年間ケアナビサイトで公開していたが、2022年現在は非公開となっている。

4.2 読者を引きつけるための工夫:文体、イラストなど

本の読者と異なり、ブログを訪れる人は、巻頭から順を追って読み進めるわけではなく、興味を持ったコンテンツを直接読み、関心がなければ去っていく。またパソコンの画面での見やすさ、文章量などは、活字によって情報を伝える場合とは異なる。そこで、できるだけ読み手を引き付けられるような仕掛けの必要性を意識し、以下のような工夫を心がけた。

- 1) 文体：特定の読者に語りかけるような話し言葉のスタイルを用いた。
- 2) 文章量：画面を何ページもスクロールして読むことを避けるために、ひとつの話題についての文章は、1回に公開する量がある程度制限し、長いものは何回かのシリーズに分割した。
- 3) 画面での配置：画面では1文の長さを短くするほうが読みやすく理解しやすい。そのため、改行を施し、画面上で「一目」で見た時の見やすさに配慮した。
- 4) イラスト：コンテンツの内容、執筆者のスタイルなどによって、状況理解を助けるためのイラストを加えた。イラストを用いた章では、執筆者（サイト開発者）らを戯画化したキャラクターを登場させ、次々と起こる問題に頭を悩ませたり、解決したりしていく様がユーモラスに描かれている。それにより読者に親しみやすい印象を与えることを目指した。

4.3 執筆者の個性的な記述

「日本語でケアナビ」開発は、複数の人々がそれぞれの立場からいくつもの複雑な作業に関わり展開していった。開発の場面での様々な問題点について、開発者らがどんな点で悩み、考え、苦しみながら結論を出していったのか次の事例3からその一例がうかがえる（次頁）。

事例3では、汎用的な語彙の分類方法についての悩みが語られている。「タグ」をつけて分類する方法に出会う前だったので、カテゴリ分類の必要に迫られて決断しかねている様子がうかがえる⁷。さらに語りならではのため息やつぶやきを交えながら描く手法によって、執筆者の苦悩が手に取るように感じられる。

⁷ タグ付けの詳細は注2に示した文献、上田(2006)、上田他(2008)を参照のこと。

事例3：「使える」データベースへの挑戦：「集めたことばの場面わけ」より抜粋

「日本語でケアナビ」には、かなり乱暴に分ければ2種類のことばが収録されています。

1つは「(ある程度)専門的なことば」、

もう1つは「日常生活に必要なことば」です。

医療や介護の分野について全く知らない私たちにとって、

「ことばの意味や用途を知らない」という意味で

専門用語は確かに難しかったです。「何これ？」の連続で。

しかし、ことばを場面分けするのは、そのことばが独特であればあるほど場面が限られるため、やりやすいんです。

具体的には、

「おむつをする」……排泄介助の場面

「手術(を)する」……手術の場面

などは、あっさり分けることができました。

厄介だったのは「飲む」や「食べる」などの日常語です。

このようなことばは、様々な場面で使われる可能性があるので、

1つの場面に限定して収録するのが難しかったです。

例えば、

「喉が渴く」ということばがあります。

このことばは

「喉が渴いたからジュースが飲みたい。」という「飲食」の場面でも、

「最近、よく喉が渴くんです。」

と症状を訴える、「問診」の一コマでも使えそうです。

このように、1つのことばが複数の場面で取り合いになるという事態が……

しかし、何とか1つのことばに1つの場面分けをするということを目指して、

「より一般的(日常的)な意味、使い方を基準に場面分けをする」

という方針で作業を進めることにしました。

つまり、先ほどの「喉が渴く」なら飲食の場面行きです。

今なら「喉が渴く」に『飲む・食べる』『体調・症状』という

2種類のタグをつければ、何の問題もありません。

『タグ』という概念が私たちに全くなかった頃なので、

必死に場面分けをしていたことを思い出して悔しがっても仕方ないんですが、

それにしてもああ悔しい……

でも場面分けによって作業がしやすくなって、頭が整理された訳なので

あの場面分けの作業は絶対必要なことだったんだと思います！ホントに！

思えばこの頃から、ことばをカテゴリー分けすること「自体」に

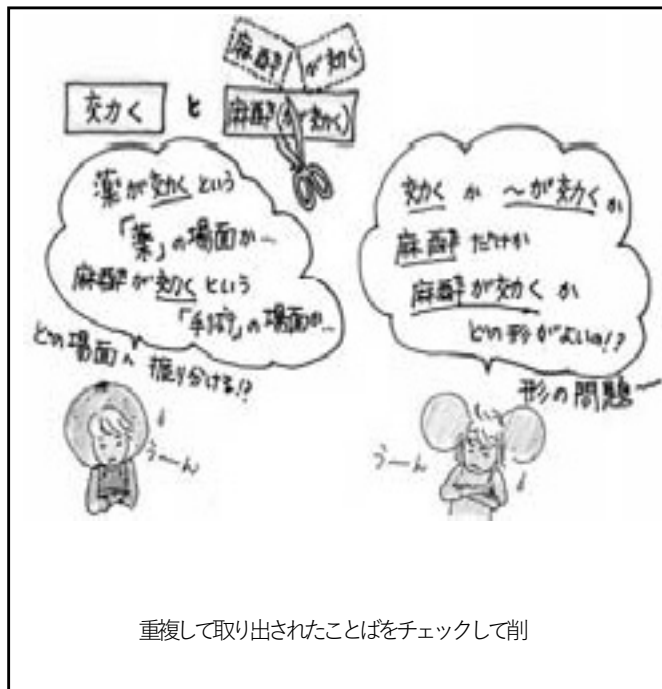
無理が出てきていたのかもしれませんが。

それを思い知るのは、もつとずっと後になってからになります。

それらの思い出話はこれから徐々にご紹介できると思います。

右の事例4は、イラストを得意とする執筆者による描写の一例である。データベースを構成するデータ作りの最も初期の段階の悩みがこの記事のテーマになっている。「資料から取り出したことばをデータベースに採用する必要があるか、項目語は単語単位か、それとも使用頻度の高い述語と組み合わせた句の形で提示するのがよいのか、それぞれのことばをどの場面に振り分けるか」ということに悩む開発者らの状況がイラストとともに描かれている。

事例4：「使える」データベースへの挑戦：
「さらに分析の巻：すり合わせ1」より抜粋



4.4 日本語教師としての思い

このような「日本語でケアナビ」開発の基盤になっているものは何なのか。事例5には「日本語教師としての思い」が綴られている。

事例5：日本語でケアナビの「いま」：「今年一年を振り返る はたんぼ」より抜粋

今、気になることは……

また、公開後、私が一番気になっているのは
実際に「日本語でケアナビ」を使っている人が
どんな風に使っているのか

自分たちが予測していた使い方と同じような使い方しているのかどうかです。

それは、

どんな風に使っているのかを知ることができれば
ケアナビがもっと使い手にとって身近になるような
フォローができるのではと思っているからです。

さらに、

使い手にもっと必要なものがあるのか、

私たちが作ったものが使い手のニーズに合っているのか

本当に必要な語彙があって、それが現場で実際に役立っているのか

調べたい語彙が、調べたい方法で簡単に調べられているのか

ということも知りたいと思います。

確かに形になった「物」は作りました。

そして

「現在何万人のアクセスがある」などというように

目に見える結果も知ることができます。

それはとても嬉しいんです。

でも私は「ケアナビ」をあくまで素材だと考えています。

その素材が、料理する側にとって

本当に魅力的なもので、

それがどのように料理されているのか、

そしてこの素材でもう一度料理してみたいと

思ってくれるのかが、作り手として気になっている点です。

「作って終わり」ではありませんから。

「日本語でケアナビ」を作るどの段階でも、開発者らの間で話題に上がったのは「使い手」つまり「学習者」のことである。学習者とは特定の人物を指すのではなく、開発者らが日ごろ授業の中で出会ってきた様々な学習者の群像である。「彼らがこのサイトを使うとしたら何が必要か、どのような使い方を提供すれば、彼らは迷わず楽しくサイトを使うか」など、語彙を採用する時も、デザインの工夫を凝らす時も、「日本語でケアナビ」を形作る概念作りに最も貢献してくれたのは彼ら学習者だった。同時に、学習者を支援する日本語教師や地域のボランティアの人々にとって、どんなケアの言葉が必要なのかを検討することも本プロジェクトの重要な要素だった。「教師としては、こんな資料があればうれしい」「このような形で提供すると授業で使える」と、日本語教師としての立場から自らの体験や要望を語り合った。そこからどのようなサイトを開発し提供すればよいか、教育の現場でどのように活用してもらいたいのか、という共通理解を築いてきたのである。「日本語でケアナビ」の内容や機能はこのような日本語教育の実践そのものが基盤となって構築されている。それが事例5で語られる「『作って終わり』ではありませんから」という思いにつながるものなのである。

5. 考察

5.1 「開発室ブログ」のもたらしたもの:「日本語でケアナビ」と「開発室ブログ」の評価

5.1.1「日本語でケアナビ」の評価

「開発室ブログ」の実践から「日本語でケアナビ」プロジェクトを以下のように評価できる。

- 1) 「日本語でケアナビ」はインターネットサイト開発というプロジェクトであったが、そこには日本語教師としての日常的な学習者との係わりや経験の深い影響が見られる。
- 2) 開発の過程ではトップダウン的な判断だけでなく（時にはそれも必要だったが）、問題解決に向けて担当者が縦断的（主担当：ある業務を主に1人で継続して担当する等）かつ横断的（協働的：ある業務を複数で担当する等）に関わり、それぞれ役割を果たしていた。
- 3) 多様な専門分野に就く学習者に対する支援として、日本語教師は教室活動だけではない様々な関わり方（たとえばサイト開発など）が可能である。
- 4) 3) を推進するためには、日本語教育の分野にとどまらず、広く関係領域の協力者との連携をとることが重要である。

5.1.2 「開発室ブログ」:語りによる仕事の現場の記述について

「開発室ブログ」では、読者にプロジェクトの状況をわかりやすく的確に伝えるために「語り」のスタイルを用いた。事実を客観的に伝える報告書と異なるのは、語りには伝える「わたし」が存在するという点だろう。仕事の記述としての中立性、客観性を考えた時、それが妥当かという迷いもあったが、報告書に記載しきれないものが、語りの記述によって可能になることもある、あるいは現場の問題点を描くには、語りというスタイルをとらなければ難しい一面もある、と判断し、それを実行した。「開発室ブログ」の語りを通して、以下の点が明らかになった。

- 1) データ作りを実際に行ってきた担当者による開発過程の記述により、プロジェクトの中における担当者の役割を確認することができる。
- 2) プロジェクトに関わった当事者同士であっても、互いにどのようにプロジェクトを捉え、どのような思いで取り組んでいたのかを知ることは難しい。ブログのエピソード記述のように、出来事を複数の視点から描くことにより、その理解とノウハウの共有を促すことができる。
- 3) 詳細なエピソード記述には、その場の問題点やねらいなど、プロジェクトの核心が表現される働きがある。
- 4) 「語り」の文体を用いることで、その場に関わった人々の「思い」を伝えることができる。
- 5) 仕事の場を記述することにより、プロジェクトの価値を確認することができる。
- 6) 日本語教育という文脈において、本プロジェクトの意味を考えることができる。

5.1.3 ブログという手法の評価

- 1) ブログは「仕事の場」を多角的、多声的、視覚的に描くことができるメディアである。
- 2) ブログの双方向性、同時進行性を生かすことで、記述は過去の出来事に留まらない。
- 3) ブログは多彩な文体を許容できるメディアなので、書き手の個性を生かすことができる。

5.2「開発室ブログ」の問題点

仕事の場を振り返り、プロジェクトを評価するもうひとつのツールとして、「開発室ブ

グ」は一定の評価を与えられると言えよう。一方、その実施について問題がなかったわけではない。

- 1) 仕事の場を描写することはそれほど容易ではない。読者に訴えられるものにするためには、「語り」のスタイルに応じた記述、メディアに応じた技法など、書く技能が要求される。
- 2) ブログに関わらず、実践現場を描くことは手間ひまのかかるものである。決して仕事の傍らにできるものではない。従って、その実践のためには仕事の中での位置づけが必要である。
- 3) プロジェクトの評価において、「語り」や「記述」は重要なものであることは確認できた。しかし、それだけで「評価」とするには無理がある。アクセス解析に代表される数値的評価も同時に重要である。理想的にはそれらを含む多角的な評価が実践されるべきだろう。

6. 終わりに

「開発室ブログ」の目的は、開発者ら自身がプロジェクトの価値を評価し、それを開発した日本語教師としての自分たちの仕事の価値をどう受け止めるか、ということだった。また、プロジェクトチームのお互いが、どのように課題に取り組み困難を受け止めてきたのかということ共有することだった。1で述べたように、筆者は「実践者として仕事の現場におけるエピソードを記述したいという願望」を抱いていた。そこには以下のような視点がある(鯨岡2005前掲)。

- 1) 現場は多様な「人の生の実相」が体験される場である。
- 2) 固有名を持った特定個人の生の断面を日々記録し、それを積み重ねることで、その人の人物像を手ごたえあるかたちで描き出したいという願がある。
- 3) 担当者が関わる中で捉えた人物像と、アセスメントなど既成の評価規準で捉えた人物像とのあいだには、しばしば大きなギャップがある。
- 4) エピソード記述は体験の「意味」へと向かい、新たな問いを立ち上げ、他者と「意味を」共有することへと向かう。

「『日本語でケアナビ』開発のノウハウとは一体何だったのか」、それを明らかにするた

めに、ブログを通じてプロジェクトの身近にいる人が、自らの経験を振り返り、語り、記述してきた。この実践から、我々はその経験を日本語教育の文脈に根ざして理解することへと導かれていった。現今、日本語教育の現場に寄せられる要望は日々多様になり、日本語教師の資質として問われるものはさらに複雑になってきている。IT環境の発展はますますそれに拍車をかけているが、「日本語でケアナビ」開発とは、まさにその渦中での出来事だったと言えよう。

開発された「日本語でケアナビ」というサイトはもちろん知的創出物であることに違いない。が、それを開発してきたプロセスにも、もうひとつの知的財産があったと自負している。それが何であるかを明らかにし、今後も様々な要求を突きつけられるかもしれない日本語教育に従事する人々と分かち合いたいという願いが、本稿の目的であった。それが果たせたかどうかはさておき、今は「開発室ブログをやってよかった。」という思いでいる。

現場の記述による当事者評価を行うことは、社会的文脈における日本語教育プロジェクトの価値を自ら認識するための一つの方策だと言える。この評価によって、日本語教育から多様な領域に対して〈何を、どのように発信するべきか〉が明確になる、と言えないか。これは本実践で明らかになった大きな命題である。仕事の場の記述と、その手法としてのブログの可能性を〈当事者自身によるプログラム評価の手法〉として主張するには、さらに検証を深める必要がある。そこに、「語ること」によってどのような経験がノウハウとして共有されていったのかを明らかにすることを加え、今後の課題とする⁸。

〔謝辞〕

「日本語でケアナビ」開発メンバーは日本語教育専門員の上田和子、田中哲哉、非常勤講師の前田純子、嶋本圭子、角南北斗とアシスタントの下平菜都子の6名で「開発室ブログ」執筆者でもある。独自性をもったブログを開発するには専門的な知識を要するが、ブログ設計など文字通りディレクションを示してくれた角南北斗講師という存在があったので、他のメンバーは記載する素材（記事や挿絵）準備に集中することができた。これは「日本語でケアナビ」開発を通して挙げられる好条件の一つであった。開発ブログのきっかけを与えてくださったのは、国際交流基金日本語事業部、勝賀瀬麻里職員だった。また、このブログの実

⁸「こちら『日本語でケアナビ』開発室」ブログのアクセス解析も実施しているが、それによると、公開以来、爆発的な数値ではないが、開発者ら関係者以外に一定数のリピーター読者を確保していることがわかる。また記事が他のブログ主催者に引用され評価されている事例も見られる。

験は関西国際センター、正野圭治研修事業課長、鈴木玲職員、四ツ谷知昭職員のプロジェク
トに対する寛大な理解がなければ実現しなかった。日本語教育プログラムを支えてくださる
献身的なスタッフ各位に深謝申し上げる。

【参考文献】

- ウェンガー, エティエンヌ、マクダーモット, リチャード、スナイダー, M. ウィリアム (著)、
櫻井祐子 (訳) (2002) 『コミュニティ・オブ・プラクティス』 翔泳社
- 梅田望夫 (2006) 『ウェブ進化論—本当の大変化はこれから始まる—』 ちくま新書、筑摩書房
- 鯨岡 峻 (2005) 『エピソード記述入門』 東京大学出版会
- グリーン, C. ジェニファー (2006) 「評価による社会的プログラムの理解」、デンジン, N. K.,
リンカン, Y. S. (編) 平山満義 (監修) 『質的研究ハンドブック 3巻 質的研究資料の収集と
解釈』 北大路書房
- 角南北斗 (2008) 『「日本語でケアナビ」アクセス解析報告書』 国際交流基金関西国際センター
IT用語辞典 〈<http://www.ntt.com/bizit/dictionary/>〉 (2008年9月29日)
- 国際交流基金ブログ「地球を、開けよう。」 〈<http://d.hatena.ne.jp/japanfoundation/>〉

第IV章 「働く人」がまなぶ—日本語のニーズはどこにあるのか—

2節 事例⑫～⑮

2.4. 事例論文⑮ 日本語教師の実践知の描き方—「コラムほっとケア」の分析から—

はじめに

2000年代に入り、日本で看護・介護に従事する外国人材への需要が頻繁に取りざたされるようになった。具体的には平成16（2004）年に日比首脳間において「日本フィリピン経済連携協定」が大筋合意されたことがその契機となっている。二国間の経済連携協定（以下、EPA）は、その後タイ、ベトナム、インドネシアなど ASEAN 諸国とも順次締結が進んでいる。そもそもは二国間貿易における自由化が大きな目的であったが、EPAでは締結国と幅広い分野で連携し、締約国・地域との関係緊密化を目指すとしている。そこには人材交流も含まれ、それが2018年に閣議決定された「特定技能」の在留資格を持つ外国人材の受け入れへとつながる。

これら特定技能の「外国人材」の受け入れは、日本語教育界にも様々な影響を及ぼしているが、その動きが本格化する前に、国際交流基金関西国際センターでは「日本語でケアナビ」という辞書サイトを開発しその後も公開している。本サイトの開発に関してはいくつか報告がある（上田 2007、上田他 2008 など）。

その中で、開発者たちによって開発過程を多角的に記述したブログが「こちらケアナビ開発室」である。現在、このサイトは公開していないが、筆者は「ブログによるプロジェクト評価」として、その内容を報告した（上田 2009）。このブログは、開発の裏話のようなもの他、開発者たちが個人としてどのような「思い」でこのプロジェクトに携わり、そこにどのような工夫があったかが仕事の現場として描かれている。筆者はそのプロジェクトチームの一員であったが、10年以上を経て、当時なぜブログという手法を用いて記録しようとしたのか、またそれをプロジェクト評価として受け止めていたのかを改めて検証してみたいと考えた。目的の一つに、実践を記述する方法、実践を記述する意味には何があるのかを明らかにしたいと考えたからである。特に、プロジェクトメンバーの多くは日本語教師であったことから、教育現場を仕事の場としてきた教師が、だれのために、何のために、このサイトを開発し、その際、何を重視していたのか、の再考が必要と考えた。

ただし、上述のように「こちらケアナビ開発室」ブログは現在は公開していない。それを探るには、出版された論文（2009 上田、前掲）と「日本語でケアナビ」そのものから片鱗を掬い取るしかない。そこで、本稿では「日本語でケアナビ」にある「コラムほっとケア」に着目し、日本

語教師としての実践知がどのような形でプロジェクト、ひいては日本語教育に貢献しているのか、あるいは貢献していないのかの検討を試みることにする。

1. 「日本語でケアナビ」概要

1.1 サイト開発経緯

「日本語でケアナビ」は、国際交流基金関西国際センターが開発し、2007年7月より公開している日本語教育支援のための多言語辞書機能を持つインターネットサイトで、使用言語は、日本語—英語版、日本語—インドネシア語版である。使用対象者は日本語学習者と日本語学習支援者を想定し、学習者は日本での就労をめざす看護師・介護職に就く者および一般的な日本語学習者で、学習支援者には日本語教師や地域ボランティア、さらに就職先の同僚や関係者などを念頭に置いている。

辞書サイト開発プロジェクトが始まったのは2005年4月からで、当初は辞書や教材開発に向けたデータベースづくりをしていた（上田2007前掲）。2006年度は、集積したデータをどのようにユーザーに届けるかという視点からサイト開発に取り組み、デモ版の作成などを経て2007年4月に関係者向け公開、同年7月から一般公開している（上田他2008前掲）。その後、筆者は同プロジェクトからは離れたが、現在はユーザーとして折に触れて本サイトを使用している。

1.2 「日本語でケアナビ」の学習支援機能

「日本語でケアナビ」サイトには、主たる辞書機能以外にいくつかのリストやコラムが日本語学習支援機能として搭載されている（表1）。

表1 「日本語でケアナビ」の学習支援機能

	項目	説明文
1	例文をさがす	場面別に例文をさがすことができます。場面を選んで「検索」ボタンを押してください。
2	べんりな声かけ表現	仕事場面で必要な声かけを集めたもの
3	漢字 200	職場でよく見る漢字が200あります。漢字を選ぶと、その漢字を使ったことばや使い方が勉強できます。
4	かぞえかた	ひとつ、ふたつ、いち、に、さん…いろいろな「かぞえかた」を集めました。数字、時間、日付、その他
5	コラムほっとケア	国や文化がちがうと、生活や考え方もいろいろです。そして、看護や介護のやりがちがうこともあります。そんな例を集めてみました。

単語やフレーズの意味を提供する辞書機能が「日本語でケアナビ」の基本的な機能であるが、表1にある項目を見ると、そこに開発者の意図を読み取ることができる。

1) 日本語学習支援

「例文をさがす」「漢字 200」「かぞえかた」には、学習しやすさへの意図がみられる。日本語学習の上で最も障害になるのが漢字をはじめとする文字学習であり、入門期の学習者への教師視点からの配慮といえる。

2) 介護現場での業務遂行

介護現場で最も重視される言語活動は「声かけ」であるといっても過言ではない。実際、介護業務に関する教材には、介護作業のあらゆる場面における「声かけ」が重視されており、専門職として従事する外国人材にとっても同様である。それを意識的に学ぶために「便利な声かけ表現」として場面とともに搭載されている。

3) 日本事情など社会的文脈理解

上記とやや主旨を異にするのが「コラムほっとケア」である。これは言語習得のための機能というよりは、日本の社会、職場、人間関係などいわば日本事情をとりあげ、簡潔に表現している。また、日本事情だけでなくフィリピン、インドネシアの文化事情も取り上げている。

1) 2) については、開発者の多くが日本語教師であることから、ひらがな、カタカナ、漢字とその組み合わせという日本語の複雑な表記システムの習得に時間を要することや、名詞ごとの助数詞（1 枚、1 本、一人など）の習得が決して容易ではないという視点や配慮が伺える。「特定技能・外国人材」として日本語を学ぶ学習者が、比較的短い学習時間を経て介護等の実践現場に入ることから、「働きながら日本語を学ぶ」という状況の支援を重視しているともいえよう。一言で「日本語を学ぶ」といっても、いわゆる学校教育の文脈での語学学習ではなく、語学研修を経て介護現場で即戦力として従事することを期待されているとすると、学習者が言語を使用・運用できるようになるのにはそれなりの時間がかかることを、授業を通じて教師は経験的に認知している。特に、数字の表現や日々の業務記録、文字による情報伝達など、職場で必要となる言語知識や能力は一朝一夕に身につくものではない。「声かけ」「漢字」「数え方」などを特に取り上げている理由はそこにある。

1.3 外国語学習における日常的・基本的言語の知識と運用力の獲得

「日本語でケアナビ」は、看護・介護の専門職に就く「外国人材」および周囲で彼らを支援

する地域社会や職場の日本人々を支援することを目的としている。専門日本語支援の一環ともいえるが、そもそも専門的な日本語と専門家として働くための日本語は同一のものなのか、という議論がある。専門家のための日本語となると、専門用語や国家試験対策としての語彙を含む専門知識の獲得が思い起こされる。しかし、日本語教師として開発に携わるチームの見解は、それ以前の基礎的な日本語習得に注目していることが、上述の「学習支援機能」から見て取れる。その一つが「かぞえかた」である。数字の知識は、特定の外国語学習でも早期に取り組まれるものと考えられるが、知識としてインプットされることと、それを運用する言語能力の獲得にはかなりの隔りがある。特に、名詞を数える際に用いられる助数詞（一枚、一本、一年、ひとつなど）の習得には、時間と集中力が求められる。

卑近な例ではあるが、たとえば「ちょっと、これあっちに持って行って」という簡単で日常的な表現の中には、いくつもの「学習項目」が潜んでいる（誰と誰の会話か、持っていく人はだれかなどを把握することなど）。日本語教師にはそれを一瞬で分析してしまう職癖があるのかもしれない。このような日本語教師について、次のような記述で確認することができる。

「日本語でケアナビ」を作るどの段階でも、開発者らの間で話題に上がったのは「使い手」つまり「学習者」のことである。学習者とは特定の人物を指すのではなく、開発者らが日ごろ授業の中で出会ってきた様々な学習者の群像である（中略）。語彙を採用するときも、デザインの工夫を凝らすときも「日本語でケアナビ」を形作る概念づくりに最も貢献してくれたのは彼ら学習者だった（上田 2009, P79）

日本語学習者と日ごろ接している日本語教師には、それらのフレーズに触れるごとに、学習項目が瞬時に連想されるともいえる。専門日本語の学習を考える際、その基礎となる日常的な言語表現の獲得難度の高さが思いやられるのである。それが学習支援機能にも表れている。さて、もう一つの支援機能「コラムほっとケア」には、どのような日本事情、各国文化事情が取り上げられているのだろうか。そこに開発者である日本語教師の「思い」を読み取ることができるのか、下節にて分析を進める。

2. 「コラムほっとケア」の各国文化事情

2.1 日本の文化事情の分類と分析方法

データ分析では、「コラムほっとケア」で取り上げられた全項目（日本：35件、フィリピン

ン：11 件、インドネシア：15 件）の説明文を分析し、鍵概念のコードを付けた。

日本に関する文化事情として取り上げた項目の説明文は、日本語に関する【言語知識】があり、それらはさらに①社会言語的情報、②文字運用、③婉曲表現、④オノマトペの下位概念を持つ。続いて【コミュニケーション】、【社会生活・文化】に分類し、必要に応じて下位コードを付した。紙幅により、項目の一部のみ抜粋する。

表2【言語知識】①社会言語的情報

項目	説明文
お医者さん	仕事の名前に「お～」をつけたり、後ろに「～さん」をつけて呼ぶことがあります。お医者さん、看護師さん、師長さん。
男/男の人/男性	「おとこ」は男性の意味です。「男の人」は丁寧な言い方です。「男性」は改まった印象を与えます。
ご家族の方ですか？	「お～」や「ご～」は単語の前につける敬語です。「ご～」はおもに漢字のことばにつけます。
「お茶、ちょうだい」「お茶、おくれ」「茶をくれ」	物をもらうときに「・・・をください」と言いますが、同じ意味の言葉に「ちょうだい」があります。気のはらない日常的な場面で、男性も女性もよく使います。「おくれ」(年配の人が若い人に対して)、「くれ」(男性のぞんざいな言い方)もあります。
名前の呼び方	姓も名も「なまえ」です。男性も女性も、未婚でも既婚でも、ふつう姓に「さん」をつけて呼びます。子供を呼ぶときには名前「ちゃん」をつけることが多いです。
ぼんぼん痛い	子どもに対して使うことばには「お～」をつけたり、くり返す言い方が多いです。「おつむ」「おめめ」「ぼんぼん」など。

表3【言語知識】②文字の運用

項目	説明文
漢字、ひらがな、カタカナ	日本語にはひらがな、カタカナ、漢字の三種類の文字があります。現在、カタカナは外来語を表すのに使い、漢字とひらがなで文章を書きます。
ローマ字	ローマ字とは、ラテン文字のアルファベットを用いて日本語を表記したものです。
カタカナ語	日本語には外国語から入ったことばがたくさんあります。普通、カタカナで書きます。ただし、もとの外国語の意味と日本語で使われるものの意味がかなり離れてしまったことばも多いです。たとえば、日本語の《マンション》は中高層の集合住宅、英語の《Mansion》は大邸宅を示します。
メスorナイフ？	病院で使う言葉はドイツ語や英語から来たものがたくさんあります。「メス」はオランダ語、「カルテ」はドイツ語から。

表4【言語知識】③婉曲表現

項目	説明文
お迎え	「死」ということばを直接口にするのを避けることが多いです。「なくなる」「あの世」「お迎えが来る」というのはその例。
トイレはすみましたか？	「うんこ」「おしっこ」ということばを直接口に出さないで、「トイレ」「お手洗い」という場所のことばで表すことがあります。

表5【言語知識】④オノマトペ

項目	説明文
むずむずする	むずむずする、頭ががんがんする、など、日本語では様子や状態をあらわすときに、音のようなことばをくりかえすことがよくあります。

表6【コミュニケーション】非言語コミュニケーション

項目	説明文
どうして目を見ないの？	日本人は話をしている間、ずっと相手の目を見て話しているわけではありません。それは相手を軽蔑しているからではなく、相手に対する尊敬を礼儀正しさを表しているのです。お願いするときは、両手を合わせる人もいます。
会釈 (えしゃく)	相手の顔を見たあと、何も口に出さないで少しうなずく動作を「会釈」といいます。あいさつの一つです。
身振り手振り	コミュニケーションでは「身振り手振り」が役に立ちます。「申し訳ありませんが、よろしく」という気持ちでお願いする時、顔の前で両手を合わせる人もいます。

表7【社会生活・文化】

項目	説明文
会社での役職	課長は課の代表者です。同じように部の代表者は部長で、会社の代表者は社長です。部は会社の中にあり、課は部の中にあります。人を呼ぶときは名前に役職名をつけます。中村さんが課長の場合、中村課長になります。
緊急連絡	警察を呼ぶときは 110、消防車や救急車を呼ぶときは、119 に電話をしてください。
先輩・後輩	学校や職場では、年上年下の間関係があります。先輩は「目上の人」ですから、丁寧に話したほうがいいです。
お金の種類	日本のお金の単位は円です。コインは 1 円、5 円、10 円、50 円、100 円、500 円の 6 種類。お札は 1000 円、2000 円、5000 円、10000 円の 3 種類あります。5 円と 50 円のコインは中に穴が開いています。100 円のコインはサクラのデザインです。一番高い 10000 円札の人は福沢諭吉という人で、明治時代の有名な啓蒙思想家。
湯かげんはどうですか？	日本人はお風呂が大好きです。施設では毎日入るのは難しいので、お風呂の日を楽しみにしている利用者の方は多いです。

2.2 キー・コードの解釈

「国や文化がちがうと、生活や考え方もいろいろです。そして、看護や介護のやり方がちがうこともあります。」と、「コラムほっとケア」の説明文にあるが、日本に関する項目のかなりが【言語知識】に属している。これは 1.2 でも述べたように、「日本語を学ぶ」目的が介護職に就く「外国人材」に対しては、「職場ですぐに日本語運用が期待される」レベルのものであり、その実現に困難が予想されることに拠るだろう。そのため、少しでも日本語についての理解を促進するように意図された情報がコラムとして取り上げられている。具体例を挙げる。

【言語知識】①社会言語的情報

職業としての「医者」という名詞を会話などでの運用場面では「お医者さん」と呼ぶことなど、辞書的な意味と運用上の表現との差を埋めるための情報などがとりあげられている。同じく人名と呼称の違い、男女差、幼児語など社会言語的要素について折に触れコラムで紹介している（表2）。

【言語知識】②文字の運用

日本語では「ひらがな、カタカナ、漢字、ローマ字」による複雑な表記体系を用いる言語であり、職場での情報共有や作業指示、業務記録などの多くの場面で文字情報が必要となる（表3）。

【言語知識】③婉曲表現

介護の現場では人の生死や生理現象などと、直接、間接に関わらなければならない。通常の日語学習場面には登場しないが、介護の現場では日常であり、そこではしばしば直接的な表現を避ける傾向がある。意味概念とともに婉曲的な表現が職場で用いられるとすれば、成人である「外国人材」にもそれを理解し運用することが求められる（表4）。

【言語知識】④オノマトペ

日本語では痛みの表現、症状を訴える場面などで、頻繁にオノマトペが用いられる（ずきずきする、がんがんする、ちくちくするなど）。辞書に取り上げられることは少ないが、介護を必要とする利用者や看護を受ける患者からの訴え、同僚との状況把握場面で頻繁に用いられることが予想される。それら語彙を補助するための説明文となっている（表5）。

【コミュニケーション】非言語コミュニケーション

言語ではなく、視線や表情、身振り手振りから患者や利用者の状況を読み取ることは、介護職にとって重要な技能である。文化ごとに異なるこれらへの注意喚起の意図がうかがえる（表6）。

【社会生活・文化】

ここで取り上げられている多くは、職場の人間関係や日本での暮らしを円滑に進めるための情報である。職場の一員としてのふるまいを促すための情報ともいえる。その一方で、「お風呂」

については複数のコラムで取り上げている。入浴介助の業務が単に清潔保持だけでなく、日本の入浴文化としてとらえられており、介護を受ける人にとって入浴には幾層にも重なる意味があることが繰り返し強調されている（表7）。

2.3 フィリピンの文化情報

フィリピンの文化事情を分析したところ、【言語知識】、【コミュニケーション】、【社会生活・文化】、【価値観】の4つのコードが得られた。日本文化のコラムにはなかった【価値観】が半数を占め、そのほかのコードに分類したものの記述にも【価値観】につながる表現が多数見られる（表8、表9、表10、表11）。

表8【言語知識】⑤方言

項目	説明文
方言って難しい	フィリピンのある地方では、母音の発音がはっきり分かれていなくて、「e」と「i」や「o」の発音が混乱することがよくあります。それで、「e」であるところを「i」とつづられることもあります。例:「lalaki(ララキ)」（男性）が「lalakeng mabait (ララケン マビ)」（気立てのいい男性）と発音されることもあります。

表9【コミュニケーション】非言語コミュニケーション

項目	説明文
どうして目を見るの？	人と話すとき、フィリピン人はいつも目を見て話します。視線を合わせないと、うそを言っているか、よくない人だというレッテルを貼られることもあるからです。

表10【社会生活・文化】

項目	説明文
「介護」は誰の仕事？	原則的にフィリピンでは介護士を雇いません。その代わりに、お手伝いさんや家族の誰かがお年寄りのお世話をしています。
家族のきずな	フィリピン人の家族のきずなは大変強いと言えます。祖父母、両親、子どもはもちろん、子どもが結婚するまで同居するのが普通です。友達のお母さんを「ナナイ(ママ)」、お姉さんを「アテ(お姉ちゃん)」と、家族の一員として呼ぶこともあります。知らない人のことでさえ、「テイタ(おばさん)」、「テイ(おじさん)」、「ロフ(おばあちゃん)」と呼んだりします。
「バヤニハン」って何？	「バヤニハン」はフィリピン人の精神である友情や血縁、地縁など人々のつながりを表す言葉で、英雄を意味する「バヤニ」という言葉から来ています。この言葉にはフィリピンの伝統が表れています。フィリピンの伝統とはつまり、助け合い、いたわり合い、責任を分かち合うという精神を持って困っている人を助けたり、何かを成し遂げるのにみんなで力を合わせようという考えです。
フィリピン人はお祭り好き	フィリピン人はお祝い事が大好きで、フィリピンは「お祭りの島」と呼ばれています。昔は植え付けや収穫のとき、家を建てた後は、いつもお祝いで幕を閉じていました。後にスペイン人が、フィリピン中の町の祭りという祭りに、お祭りの主役としてカトリックの聖人を取り入れました。年間を通してのお祭りに関する情報は、こちらから。

表11 【価値観】

項目	説明文
高齢者への尊敬	フィリピン人は年長者を大変尊敬しています。年長者と話すときに、「ボズ(敬語)」や二人称複数形の「カヨ(あなたたちは)」、「イヨ(あなた方の)」や「ニンニヨ(あなた方の)」という言葉を使うところにも現れています。高齢者に対する敬意は伝統的な「マノ」にも見られます。「マノ」とは年長者の手の甲を若者の額につけて、尊敬と祝福を表すジェスチャーです
温かいもてなし	フィリピン人の温かく親切で心のこもったもてなしは、よく知られています。お客さんを笑顔で出迎え、訪れた人がくつろげるように自らの寢室を差し出すことも珍しくありません。また、あなたが道に迷ったとしても、周りにいる多くの人が親切に手助けしてくれるでしょう。
フィリピン人のユーモア	フィリピン人は多くのことに、ユーモアを見出します。彼らはよく笑い、困難な状態の時にさえジョークを言い合います。フィリピン人にとって、厳しい場面においても楽しさを見出し、うまく乗り切れることは普通のことなのです。笑いは日々の辛さや国の惨事、自然災害、難問等を乗り越える手助けをしてくれます。
マババウ アン カリガヤハン = 小さな幸せ	意識調査によると、フィリピン人は世界で最も幸せな人々だということです。確かに、貧しさや苦勞の中でもいつも笑いを絶やしません。活気に満ちて人生に対して前向きで、面白いことが大好きなフィリピン人には独特で説明しがたい「人生の喜び」があります。フィリピン語の「マババウ アン カリガヤハン」という言葉には、ささやかな物事の中にいかに喜びを見出すかという意味があります。
タフな国民性	フィリピン人は希望にあふれ、くじけない精神の持ち主です。彼らは経済的・社会的状況、自然災害、そして外国からの支配も乗り越えてきました。希望と信念を持って天性の楽観主義で様々な試練や困難に打ち勝ってきたのです

フィリピンの文化事情として取り上げられているものでは、【社会生活・文化】と【価値観】に注目する必要がある。そもそも介護職という職業がフィリピンには存在しない、それは何故かなど、辞書的な意味だけでは理解できない。「外国人材」とともに働く場では、所属してきた社会やその中における存在としての人への理解が求められる。

コミュニケーション・スタイルについては、「目を見るかどうか」がちょうど日本の場合と相対する形で取り上げられている。フィリピン人のふるまいの中に、その人の育ってきた社会的、文化的意味があることが強調されている。ここに見られる開発者の意図について、下節「インドネシアの文化事情」と合わせて考察する。

2.4インドネシアの文化事情

インドネシアの文化事情を紹介する鍵概念のコードには、【自然・文化】【社会生活・文化】【価値観】がある(表 12、表 13、表 14)。

表12【自然・文化】

項目	説明文
コーヒー	マンデリン、トラジャ、スマトラ、スラウェシ…これは全部インドネシア原産のコーヒー。インドネシアは世界有数のコーヒー原産国です。たっぷりの砂糖を入れて飲むのがインドネシア流。
島国	日本と同じように、インドネシアも島国です。インドネシアの東西は約 5,000kmと非常に長く、これは日本からインドネシアの距離とほぼ同じです。赤道をまたがる 17,500 以上の大小の島々からなります。
バティック	インドネシアのろうけつ染めの布がバティックです。日常に着るだけではなく、長袖のバティックは礼装にもなります。

表13【社会生活・文化】

項目	説明文
マニス	甘いものが好きなインドネシア人。マニスは甘いという意味です。もう一つの意味は「かわいい」。
ごはん	インドネシアのほとんどの地域で主食は米。インドネシア人はごはんが大好きです。
マンディ	マンディは水浴びという意味です。インドネシア人は湯船に浸かる習慣はなく、シャワーか手桶で水浴びをします。汗をかくと一日に何度もマンディをします。
メラ・プティ	メラは赤、プティは白。赤と白はインドネシアの国旗の色です。日の丸と同じですが、メラ・プティは、上下に色分けしたデザインです。
ジャム・カレット	直訳すると「ゴムの時間」。ゴムのようにのびる、という意味です。約束の時間より15分くらい遅れて到着するのはよくあることです。「5分前集合！」という日本の職場では、ちょっと困るかもしれませんね。
ブンガワンソロ	日本でも有名なこの曲は、インドネシアの歌です。この曲には『一滴の水滴も集まれば大河となり、このソロ川の流れのように独立という民族の願いは誰にも止められない』というメッセージがこめられています。この曲は今も多くの人々に愛されています。

表14【価値観】

項目	説明文
お祈り	インドネシア人は必ず自分の信じる宗教を持っています。心を平和に保つために、お祈りは大切です。インドネシア人の約 90%がイスラム教徒です。イスラム教徒の場合、1日に5回お祈りの時間があります。
ティダアパアパ	ティダアパアパは「大丈夫」「気にしないで」「なんとかなる」という意味。インドネシア人が大好きなことばです。相手に対する思いやりであり、人間関係を円滑にすることばです。
ゴトン・ロヨン (相互扶助)	インドネシアでは、ムラでの助け合いの精神をゴトン・ロヨンと呼びます。仕事や地域社会の場で発揮されます。
左手	インドネシアのマナーでは、左手で何かをすることは礼儀に反すること、つまり、よくないことだと考えられています。食事のときは必ず右手です。人に物を渡すときも右です。
多様性の中の統一	インドネシアは多民族国家です。民族だけではなく、言葉も 500 以上あり、宗教も多様です。インドネシアの人は、その多様性の中の統一が大切だと考えています。
和	インドネシア人は日本人と同様、和を尊ぶ民族です。周囲との調和を大切にし、謙虚で遠慮がちなインドネシア人の気質は日本人と似ています。

インドネシアの文化事情項目でも、フィリピンと同様、【価値観】に関するものが多いことに注目したい。世界最大のイスラム教人口を擁するインドネシアからの「外国人材」にとって何が大切なのか、毎日の生活の中で何を重視しているのか、その背景（歴史、宗教、自然など）を取り上げて説明している。しかし、一方で「ごはん」「島国」「コーヒー」などの記述には、日本や日本人との共通点が少なくないことが意識されている。ここから文化的差異の強調だけでなく、共通する習慣や身近な生活様式があることへ認識を促す意図がみられる。

3. 分析

3.1 文化事情の差異

上述のように、日本事情では、そのほとんどが【言語知識】に関するものであり、一方フィリピン、インドネシアの文化事情では、【価値観】につながるものが多数を占めていた。この背景には何があるのだろうか。

3.2 日本の文化事情と開発者の「思い」

コラムでは、どの言語背景の学習者にとっても習得上困難だと考えられるもの、例えば、いわゆる敬語などの待遇表現、人間関係（親疎、内外、男女、社会的立場、年齢差など）に基づく言語の使い分けがその代表的なものである。そのため、【言語知識】（社会言語的情報、婉曲表現など）によって言語使用の背景にある情報を提供しようとしている。それだけでなく、数字を用いた表現や複雑な日本語の文字表記についても、ひととおり授業で習っただけで身につくものではなく、日本語を業務場面で使用し続ける立場に置かれる外国人材への配慮として、これら【言語知識】が優先的に取り上げられていると考えられる。

この背景には、開発者の多くが日本語教師であり、数多くの学習者とかかわってきたことがある。開発当時の「思い」は、以下のように記述されている。

学習者を支援する日本語教師や地域のボランティアの人々にとって、どんなケアの言葉が必要なのかを検討することも本プロジェクトの重要な要素だった。「教師としては、こんな資料があればうれしい」「このような形で提供すると授業で使える」と、日本語教師としての立場から自らの体験や要望を語り合った。そこからどのようなサイトを開発し提供すればよいか、教育の現場でどのように活用してもらいたいのか、という共通理解を築いてきたのである。「日本語でケアナビ」の内容や機能はこのような日本語教育の実践そのものが基盤となって構築されている、それが事例5で語られる「『作って終わり』ではありませんから」という思いにつながるものである。（上田 2009 前掲 p. 78、事例5：日本語でケアナビの「いま」：「今年一年を振り返る はたんぼ」より）

筆者が開発当時の記憶をたどってみると、辞書として搭載しきれない言語的な内容をコラムに吸収したというのが一つの事情であることが思い起こされる。辞書機能では学習者に対して十分に提供できない日本語運用に関する情報を「コラムほっとケア」で補完しているともいえる。学校や教室という文脈での日本語学習ではなく、それに続く職場で働く人材としての言語運用能力と、特に介護という仕事を遂行する中で、同僚、上司だけでなく、利用者（多くは地域社会に暮らす高齢者）やその家族との日本語によるやりとりは、教科書に登場する標準語、丁寧体の日本語だけではないはずである。日本語の研修を経たとはいえ、いきなり職場のメンバーになって業務に携わる人々（およびその支援者）への一助となるようにという「思い」がある。日本語を話す外国人学習者と日ごろ接することのない「普通の日本人」にとってはあまりにも平易なことばが、学習者として一つ一つ積み上げて身に付けていく立場からすれば、どれほどの努力を要するものなのか、その中間にたたずむ日本語教師は、「やさしいことはやさしくない」ことが身に染みている。日本社会で成人学習者となり外国語を駆使して専門職として働くという、とてつもない課題を前にして、開発者である教師たちが「ことば」に注目してできる精いっぱいのことばが、このコラムには詰まっている。

3.3 フィリピン、インドネシアの文化事情

外国人材の出身国に関する「コラムほっとケア」で取り上げられた文化事情の多くは、その国の文化や【価値観】につながるものが多い。日本の文化事情の多くが言語に集中している理由は上述したとおりだが、外国文化の【価値観】にはどのような「思い」があるのだろうか。

「自然、宗教、歴史、ことば、人間関係など」個別の言語表現であっても、そこに含まれる【価値観】が共通している。それらは、「外国人材」が日本で働くようになるまで、どのような場所で、どのような家族や地域社会の人々に囲まれて育ち、よろこびや悲しみをどのように共有しながら人生を過ごしてきたのかという、人を人たらしめる背景について言及したものである。言い換えれば、「外国人材」を紹介したいのではなく、介護現場に加わった名前を持つ「その人」を理解するための情報が提供されているのである。

開発者の「思い」をさらに深く読むことが許されるならば、「コラムほっとケア」には、同じ職場で働く日本の人々に対して、「外国人材」が、「特定技能ビザを取得した〇〇人」としてではなく、名前を持つ一人の個人であり、コラムにある【価値観】を持つ人なのだとということ伝えたいという「思い」が込められていると考えられないだろうか。

4. 考察

4.1 介護職としての「外国人材」と個人

介護職は、高齢者（利用者）の生活を支援する業務である。生活支援とは、衣食住行のすべて、すなわち衣服の着脱、食事、入浴、歩行、移動、リハビリなど日常生活をしばしば肌に触れることも含め、至近距離で人と接する仕事である。それを担うには、心的距離も近づかなければならないことが想像できる。外国語を習い、その言葉で利用者に声掛けをするには、言語知識だけではない、かなり高レベルの言語運用能力が求められるだろう。ときには黙り込む高齢者の意図を推し量り、その生活を支援するという仕事には、高度にコミュニケーション能力が求められる。これは外国人材だけでなく、すべての介護に携わる人に共通して求められる資質であろう。

それを担う「外国人材」だが、彼らも日本人スタッフと同様に、施設で仕事をするだけの人ではなく、日本社会で過ごす個人の生活もある普通の人なのである。それを同僚として働く人々にも意識し共有してもらいたいという開発者の「思い」が、【価値観】としてそれぞれの項目に現れている。

4.2 【価値観】を巡って

では、日本の文化事情と外国の文化事情の取り上げ方には、なぜ違いが生じているのだろうか。特に日本の文化事情で【価値観】として取り上げられていない理由を考えてみたい。そこには、日本語や日本文化と外国のそれとの間に、開発者らの持つ圧倒的な情報量の隔たりがあるといわざるを得ない。そもそもこのコラムは文化事情を解説するために執筆されたというのではなく、辞書サイトを構築する上で、特に言語運用に関してその背景を読み手に提供したいという補完的なものであった。ことばに【価値観】はすでに内在している。日本語辞書サイトであるからこそ、介護の場面を構成する言葉のすべてに日本的な価値観がある。それを「日本人の価値観」として全面的に出すことが目的ではなく、文化的価値観を理解することと言語運用との相関を提示することを、図らずも暗喩しているのではないか。

それに対し、外国語・外国文化については、ことばの中でもその国の人々にとって心のよりどころとなるものを取り上げ、そこに「人」を読み取るという意図が潜んでいる。それが作為かどうかは、開発チームの一人一人に尋ねるよりほかないが、少なくともコラムのそこかしこに、「外国人材」への「思い」があるのには違いがない。

4.3 「コラム」という表現形式

「日本語でケアナビ」は教材でも学習コースでもなく、偶々関心を持つ読み手に対して提供する小さな情報に過ぎない。それを「コラム」に落とし込んだのは苦肉の策であろう。エッセイ調の語り口には知識伝授（だけ）ではなく、日本語教師が多言語、多文化と取り組む仕事を通じて醸成してきた「思い」が溢れる。それを盛る器として、融通無碍とまではいわないが、

読者への語り掛けを狙ったエッセイ調のコラムがそれに最適であったと考えられないか。

これらの「思い」は、論文や研究書として記述されることは少なく、むしろそこでは情緒的と認識される表現は避けられる傾向がある。「コラムほっとケア」はその「思い」を受け止め表現する装置としての機能を担っているのではないだろうか。

4.4 「中間的存在」としての日本語教師、その「思い」と認識

「日本語でケアナビ」は、特定の日本語コースや研修生を対象にするというよりも、学習者、その支援者も含めたより多くの人々への支援を目指して開発されたものである。開発チームの主要メンバーは数名（中心となるのは6名）で、多くは日本語教師であった。そこに医療、看護、介護、Webデザイン、各言語の翻訳者など多くの協力者が加わり作り上げられた。一旦、公開が始まったあとは組織内にて担当者によって維持管理が行われている。その開発プロジェクトの中で、日本語教師たちは、どのような「思い」を込めてきたのか、それをどのように具現化してきたのか。そして、日本語教師の実践知とは何か、という問いを探る一つ的手段として、本稿では「コラムほっとケア」の分析を試みた。

コラムを独立したものとして見ると、異なる言語間で取り上げている項目や内容にばらつきがある。当該分野専門家の協力を仰ぐという手法もあったかもしれない。また、看護や介護の専門用語に特化するという方法もあっただろう。その意味では、ある種の素人くささが残る。

筆者は、日本語教師が専門職であり、専門的な実践知を獲得した人々としたいのだが、論証しようとするほど、その「中間的存在」としてのあいまいさに陥ってしまいそうになる。しかし、中間的であることにこそ、日本語教師の存在価値の一つがあると言えるのではないか。学習者と日本社会（この場合は、介護の職場や暮らす社会など）をつなぐためには、教育実践の現場で培ったさまざまな（あるいは雑多な）知見が有意となることがある。中間的な場所に置かれた日本語教師の「思い」を表現する手段は、論文だけでなく、エッセイ風のコラムに発揮されているということもあろう。

日本語は学習し、習得するのに時間がかかる言語だといわれることが多い。さらにそれを業務

で運用するレベルに達するには、相当の時間と努力を要するのはどのような言語背景の者にとっても難題と言えよう。外国語をマスターして仕事で使えるレベルにするとすれば、日本語学習に限らないのは言うまでもない。言語教育者として日本語教師がコラムで伝えたかったことは、【言語知識】の多さにも現れている。一方で、外国の【価値観】を取り入れているところには、外国人材を人として受け入れ、ともに働く職場の仲間として共生の実践へとつなぐことが意識されている。

教育実践から得たことばを学ぶ面白さ、難しさ、そして知識だけでなく、身体的行為としての言語学習とその結果としての習得と日々格闘しているのが日本語教師である。学習者（学び手）の背景、目的、個性などの多様性とともにある者が、中間的な存在であることは、事実であり、その意味認識は多層的である。

5.まとめ

- 日本語教師の視点から、「コラムほっとケア」には【言語知識】に関する項目が多いが、ここには言語背景となる日本人の【価値観】が内包され、言語として表出されている。したがって、日本語のコラムには、言語表現の中に表れた【価値観】が潜在している。
- フィリピン、インドネシアの文化事情では、【価値観】を表す表現が取り上げられていた。そこには、介護の専門職としてだけでなく一個人としての「外国人材」の存在が強く意識されている。
- 上記両者の違いは、言語や文化に関する情報量の差によるものであろう。知りすぎている日本語については、言語として現れるものや現れ方に注目しがちで、外国の言語や文化については、代表的な概念項目を挙げるにとどまる。
- 「コラムほっとケア」作成の背景には、日本や外国の言語と文化に対する洞察と認識があり、これは「中間的存在」である日本語教師として教育現場での経験から培ってきた認識である。
- 日本語教師は、教育実践の中で日本語の知識や運用、また学習者の言語獲得について多角

的な情報を獲得している。それらが上記の認識につながっている。

おわりに

「特定技能」の枠組みで「外国人材」を大幅に受け入れる動きが進もうとする矢先、2020年度から世界中で新型コロナウイルス蔓延という事態が発生し、その影響はすでに3年目を迎えても収まる気配がみられない。「コロナ以後」の世界は従来とは一変するものになっていくことは想像に難くない。その変化が良きものをもたらすか、あるいは未経験の困難をもたらすかについて言及できる者は、おそらくどこにもいないだろう。その中で、「外国人材」が介護現場で力を発揮している姿は、すでに日常の風景の一つになっている。

日本語教師が培ってきた実践知とは何か、それはどのように記述されているか、という問いを立て、本稿では「日本語でケアナビ」にある「コラムほっとケア」の内容を分析に取り組んだ。「外国人材」が人として受け入れられ、職場で同じ同僚として、地域社会で同じ市民として、ともに生活していく人として意識されることへの願いが【価値観】に現れている。

日本語教師が教育現場で培ってきた知識、技能とともにこのような「思い」もその実践知と考えることができるのか、さらに、その「思い」を社会に対して日本語教師は伝えてきたのかという問いのもとに引き続き考察を続けたい。

【参考文献】

- 上田和子（2007）「『看護・介護のための日本語教育支援データベース』開発調査をめぐって」『国際交流基金紀要』第3号、183-190、国際交流基金
- 上田和子・田中哲也・前田純子・嶋本圭子・角南北斗（2008）「インターネットサイトによる日本語教育支援—「日本語でケアナビ」の開発と一般公開を事例として」『国際交流基金紀要』第4号、169-176、国際交流基金
- 上田和子（2009）「ブログによるプロジェクト評価」『国際交流基金紀要』第5号、67-82、国際交流基金

関連サイト：

「日本語でケアナビ」日本語/English 版 日本語でケアナビ Nihongo de Care-Navi
(nihongodecarenavi.jp) (2022, 07.20 接続日)

「特定技能の在留資格に係る制度の運用に関する基本方針について」厚生労働省 HP、
000499273.pdf (mhlw.go.jp) (2022, 07.20 接続日)

第三部

教えることを教える

第V章 教師教育と実習：経験を伝える、共有する

1 節 語り：大学教育と日本語教育・日本語教師養成

2 節 事例⑩～⑳

2.1 海外文化体験演習報告書(抜粋)

2.2. 日本語教師の「日本語力」-「やさしい日本語」からの示唆-

2.3. 日本語教員養成プログラムの検証-教育実習記述の分析から-

2.4. 日本語教育人材養成と成人学習理論-『日本語教育人材の・研修の在り方(報告)』を巡って-

2.5. 日本語教育実習の場を構成する人々とその学び

2.6. 日本語母語話者は異文化交流会でどのように日本語を学ぶか

第V章 教師教育と実習:経験を伝える、共有する

1節 語り:大学教育と日本語教育・日本語教師養成

ある日の夕方、職場の電話がなった。勤務時間はすでに過ぎていたが、私は一人でPCの前で仕事を続けていた。「ある女子大学で日本語教員養成が担当できる教員を募集しているんだけど、どうかな？」と、大学時代の先輩から思いがけないことばを聞いた。まさに青天霹靂である。転職はこれまでも経験してきたし、すでに10年以上の時間を当時の職場で過ごしていた。次の仕事として女子大学教員というのは思いがけない話だった。最後の転職になるだろう。応募した後の採否は不明だが、私は変化することに賭けることにした。

大学での仕事は外国人のための日本語教育ではなく、それを担当する教員養成プログラムの方だった。所属は日本語日本文学科で数年前の改組により、伝統ある国文学科が名称変更し、同時に日本語教員養成プログラムも加わったが、それを専門分野とする教員の着任が待たれていた。

共学大学出身の自分と比べて女子大学特有の「手厚いケア」にとまどいはあったが、それよりも、そこが日本の学校社会であり、「日本語教育」はブームから30年を経ても社会的認知にはほど遠く、その一員とはなっていないのではないかと、という事実を目の前に突き付けられた。前職の国際交流基金関西国際センターは日本の機関ではあるが、主要業務の一つが日本語教育を含む海外への日本語普及であり、日本語を学ぶさまざまな背景の外国人とかわからない業務はない。国内と海外とを結ぶ拠点ではあるが、それは半分海外に足を置く場であるということも可能だろう。日本の大学で働き始めると、そのことが身にしみて感じられた。私はまたしても異文化に身を置くことになってしまった。だが、母文化社会への戸惑いではあるが、いわゆるリエントリーカルチャーショックとは一味異なる異文化の中では、異なる存在は自分自身だった。

かつて短期大学が就職や結婚といったその後の進路に有利であった時代は、すでに退潮を迎え、4年制大学への進学が高まると同時に「就活（就職活動）」ということばが、何よりも優先されるようになっていた。しかし、4年制女子にとって公務員か教職以外、安定した職業は見られないという状況に大きな変化はなく、また、学生自身が就職先としての会社名は思い描けても職業に就くという意識は抱くのは難しいようだった。女子学生の就職状況は、ある意味私の時代と比べて大きく向上しているとはいいがたかった。

何が異なるかという、就活、キャリアということばが入学前から跳梁跋扈していることである。そのために、IT リテラシーの獲得、英語力の向上、キャリア・セミナー受講など、学科に関わらず多くの課題が詰め込まれ、自分で経験し考えて選択していくための時間が持てない状況に私には見えた。これは勤務先大学の問題だけでなく、日本中のあるいは世界の大学でも同じことが起きているのかもしれない。それに追い打ちをかけているのが、SNS に代表される IT の席捲である。学生は本を読まない。読めない。その中で日本語教員養成をどのように組み立てるか、それを学ぶことで彼女たちの将来に資するようなことは何なのか。

私は、「日本の大学について知らないはずはない、大学のある地域についても学生気質についてもわかるはず、母文化が分からないはずはない」という焦りの中で、「私の時代では」ということばを禁句にしつつ、教育実践に取り組んだ。「日本語を教える」ということを誰かに教えることの問題がどこにあるか、それを把握するのに時間を要した

一方、大学教員としての業務は、研究、教育、教務であることは、香港の大学の経験をたどるまでもなく、いずれも同じである。研究は自身に任せられているが、教育は第一義として責任を持つものであり、そして教務は業務として逃れられない。教授の職位で着任した私は、それなりの学内行政を担当する役職に就く必要もあった。

次節で取り上げる事例論文は、次の6本である。

⑩私は、勤務大学で日本語教員養成コースの授業を担当し、教育実習先を開拓が求められたが、その際、全学あげて英語教育への強化という動きがあった。そこで、勤務大学のアメリカ分校で日文学科生対象の英語研修を企画し引率して3週間過ごした。「海外文化体験演習報告書」は、その2012年度の記録である。新しい企画を実施できたのは、私が従来のルールを知らない新参者であったからかもしれない。実施後に参加学生とともに報告書を作成したが、そのうち筆者が担当した部分を本論文で取り上げる。

本論文では教育実践とそれを<書くこと>を一つのテーマとして考えているが、2009年着任後の数年間は、私はほとんど論文らしいものを執筆することができなかった。外国人に日本語を教えることやインターネットサイト開発などの現場の仕事がなかったからなのか、とにかく実践報告を書くことに終始してきたも者としては、書かないことに対する焦りを抱きつつ、短大、大学、大学院と担当する授業や演習の準備、そして学生とのやり取りに追わ

れ、やっと執筆したのが⑩「海外文化体験演習報告書」だったことを思うと、〈書くこと〉と教育実践とは私にとっては不即不離のものであると言える。

⑪「日本語教師の「日本語力」－「やさしい日本語」からの示唆－」は、学生の卒業論文概要をまとめた冊子に掲載した短いエッセイであるが、学生との活動の中で「やさしい日本語」を手がかりに自身の日本語力を見直してほしいという思いで綴った。日本語教師になるかどうかは別として、日本語学習者との接点を持つことで、何を学び、何を活用し、その経験をどのように認識して伝え共有するか、それを考えるための一文である。

⑫「日本語教員養成プログラムの検証－教育実習記述の分析から－」を論文としてまとめた時、すでに2018年になっていた。ここでは、勤務校での日本語教育関連プログラムとその活動の一つとしての学外実習を取り上げた。同じ2018年には、文化庁より『日本語教育人材の・研修の在り方（報告）』が発表され、そこに示された「公的な資格としての日本語教員」やそのキャリアパスについての議論が取りざたされるようになった。その問題点を指摘したのが、⑬「日本語教育人材養成と成人学習理論－『日本語教育人材の・研修の在り方（報告）』を巡って－」である。日本語教育に携わる人材が高齢化していく中、今後もその業務を担う人材育成が急務であることは十分承知しているが、上述のような「就活時代の大学生」とともにしている者として、現実的な問題に触れたつもりである。

そして⑭「日本語教育実習の場を構成する人々とその学び」と⑮「日本語母語話者は異文化交流会でどのように日本語を学ぶか」は、香港で行われた国際シンポジウムで発表したものである。⑮の共同発表者は勤務先大学大学院で修士号をとり、その後日本語教員として海外で活動していた田中三恵氏である。教員養成プログラムでは、「実習」は必修になっているが、学外における実習は任意科目で、学外で行うということは、学外の関係者との連携が重要なカギを握ることになるが、本論文では、本学卒業生であると同時に、受け入れ大学で教鞭をとる田中氏が、教育実習生受け入れに関する現地業務を行うなかで、若い教員としての戸惑いや悩みについても率直に記述している。

⑯「日本語母語話者は異文化交流会でどのように日本語を学ぶか」は、その翌年のシンポジウムで発表したものである。これらは発表後に論文集を編纂する際に採用された。シンポジウムでは、いずれも当時の修士在籍学生が修士論文の内容をもとに口頭発表する機会も得た。

日本の大学の文脈の中で、どのような人材を育成し社会に送り出すかは、教員にとっては

変わらぬ課題であり責務である。しかし、日本語教育という業種が確固たる地位を社会に占めていない限り、ボランティアやアルバイトとしての価値、あるいは教職資格取得者に対する「プラスアルファ」の資格にすぎないとすれば、その存在意義さえ脅かされる。

とはいえ、日本語教員プログラムに関する教育実践の中で、学生たちは多様な学びの様相を見せるようになっている。次章では、次の段階としての教師教育について述べる。

第V章教師教育と実習：経験を伝える、共有する

2節 事例⑩～⑪

2.1. 事例論文⑩ 海外文化体験演習報告書(抜粋)

本稿は、2011年度（2012年2月実施）、武庫川女子大学文学部、日本語日本文学科および同短期大学部、日本語文化学科所属学生対象の英語研修プログラム新規実施に際し、その研修概要および準備作業、研修の学習内容、活動とともに運営上の問題などをまとめた報告書の一部抜粋である（内部資料）。これを前半とし、後半に参加学生らの執筆したプログラム紹介を含めて小冊子を作成し配布した。

当時のカリキュラムでは外国語科目は必修ではなかったが、日文所属学生には英語をはじめとする外国語学習や異文化体験への渴望があった。この研修を通じて学生が何を求め、何を学んだかを記録するとともに、実施側にはプログラムの記録、そして継続的に維持運営するために何が必要かという問いかけも含めた記述が必要だった。本研修は、その後「海外文化体験演習」としてカリキュラムに組み込まれるようになったが、初年度の実践は、仕組みづくりと同時に、あるいはそれ以上に大学教育の文脈の中で熟考すべき課題との出会いを導くものだったと言える。

以下、原文を一部掲載する。

1 研修概要

1. 計画の枠組み

以下のように「海外文化体験演習」の枠組み（案）を立てた。

- 1) 対象：文学部日本語日本文学科（大日）、短期大学部日本語文化学科（短日）学生（卒業学年を除く）の希望者。ただし、学生選抜方法として英語科目履修の有無やTOEICなどの試験成績は問わない。
- 2) 期間：特別学期～春季休暇中の2～3週間
- 3) 研修先：MFWI (Mukogawa Fort Wright Institute)¹

MFWI（ムコガワ・フォート・ライト・インスティテュート）は、アメリカ北西部ワ

¹武庫川女子大学アメリカ分校は、執筆時は MFWI(Mukogawa Fort Wright Institute)の名称であるが、2020年度からM.U.S.C.(MUKOGAWA U.S. Campus)と改称している。

シントン州スポケーン市にある武庫川女子大学分校である。スポケーン市は1961年に西宮市と姉妹都市提携を結んでいる。

- 4) 内容：日文学科学生がMFWIに滞在し、英語学習と日本語教育活動（学校訪問等）を体験する。宿泊型英語研修や多文化体験から、第二言語教育を相対化して考える力を養う。

期待される波及効果：

- 学生個人の第二言語教育に対する認識を深めること
- 学生個人の日本語及び日本文化への客観的視点の獲得
- 日文学科における多文化教育活動の先導的人材の育成
- 日文学科学生に対する多文化・多言語活動の奨励

2. プログラムの準備

1) 平成23年9月：予備調査としてのMFWI出張

日文学科学生対象の英語研修実施に先立ち、筆者は2011年9月3日～10日、MFWIを訪問し、梶形公也アメリカ分校副学長、Janet Sahlin 教務部長、Kathy Belisle 学生部長、Brenda Stapleton 教員をはじめとする教職員との面談を行った。「日文学科学生のための英語教育」ということに、教員の方々も当初はイメージが描きづらいようだったが、本学科学生には「JSL」、つまり「第二言語としての日本語教育」の背景があることを説明したところ、MFWIと日文学科の教育には、第二言語教育の教師養成や多文化理解教育のための人材育成という文脈で通じるものがあるという認識に達し、日文学科学生受け入れに対してむしろ積極的な反応を示していただけるようになった。

その結果、本研修をJLL (Japanese Language and Literature) Program at MFWI 2012とし、2012年2月～3月にかけて12名で実施という合意に達した。12名の根拠は、教員配置やスケジュールの組み立てなど運営上の妥当性による。通常MFWIでは1クラス14名で、最少12名なら授業実施可能というMFWI側の判断があった。本学科にとって英語研修主催は初めてのことであり、短期留学にどの程度学生の関心が寄せられるか予測することは難しかった。しかし、筆者はなんとか参加者12名を集めるため学生募集に取り組むことをMFWIスタッフに誓った。

同時に、近隣大学等教育機関における日本語教育関係者との面談を行い、日本語教育学

専攻大学院生のアメリカでの教育実習の機会を開拓することも含め、日文学科学生のための MFWI 研修に向けてネットワーク作りを試みた。

2) 平成 23 年 9 月～10 月：募集と広報

9 月、後期開始後、筆者は学内での諸手続きに着手したが、幸い関係各方面からご理解をいただき、留学プログラム実施の承認を受けることができた。

学生募集に際して、まずプログラム内容を知らせるチラシを作成し、卒業学年を除く学生（大日・短日²とも）に配布した。その後、事前説明会（10 月 25 日～28 日、計 4 回）を実施したところ、合計 50 名の参加があった。

一方、本学国際交流室のご協力により日本学生支援機構の「留学生交流支援制度(ショートステイ、ショートビジット)プログラム」に対する奨学金 3 次募集があるという情報を得たので、ただちにその申請準備を整えた。

3) 平成 23 年 11 月：参加者の確定

参加申込み締め切りは 11 月 7 日だった。その時点で大・短合わせて 28 名の申込みがあった。「何とか 12 名集まれば」、と考えていた筆者にとって、望外の数字に気をよくしたが、そこからどのように 12 名を選抜するべきかという、新たな悩みが浮上することになった。そこで、状況を MFWI 榊形副学長に率直にお伝えしたところ、「授業は 2 クラス体制で行い、宿舎をやりくりすれば、なんとか全員を受け入れられるだろう。」とのお返事をいただくことができた。2～3 月は英語文化学科プログラムおよび薬学部プログラムで、すでに満杯に近い状況であるなか、教員手配を始め諸々のご面倒にもかかわらず、日文希望者全員を受け入れていただけるとの MFWI 側のご高配に、心より感謝した。

その後、都合による辞退者があり、最終的には 24 名が「海外文化体験演習」の参加者に決まった（表 1）。彼女たちは日文学科にとって栄えある開拓者たちである。中にはパスポート未取得者もあったが、学生も引率者である筆者も、ひとまずプログラム実施に向けて互いの準備作業を開始することとなった。

参加学生の内訳をみると、学年は 1、2 年のみで、大日 2 年生が 19 名、1 年生が 4 名、短日 1 年生が 1 名である。下位学年なので所属ゼミはないが、2 年生は 3 年で所属するゼミがすでに決定している。それを見ると、2 年生 19 名のうち日本文学系 5 名、日本語教育

² 大日(大学文学部 日本語日本文学科)、短日(短期大学部 日本語文化学科)は所属大学における略称である。

系 7 名、言語情報系 7 名であった。つまり、JLL 参加者は、大・短合わせた学科全体から学年、コースを横断した人材 24 名によって構成されているということが明らかになった。

表 1 参加者リスト (個人情報により割愛)

4) 平成 23 年 11 月：各種手続きと研修内容の設計

【教務的な位置づけ】

科目名：「海外文化体験演習」、留学プログラム

開講時期：平成 23 年度後期

対象学年：大日・短日全学年

取得単位：2 単位

科目担当者：上田 和子

評価方法：レポート (60%) 平常点 (40%)

【I-20 の取得】

参加者決定後、筆者はただちに MFWI に参加者名簿を提出した。その後「I-20」一式が郵送されてきたが、これは MFWI が正式に日文学科学生 24 名を留学生として引き受けるといふ証明書で、留学生ビザ申請が始まる重要な第一歩を象徴するものである。また、空港での入国手続きの際に必要な最重要書類でもある。

【ガイドブック作成】

次にプログラム概要として『平成 23 年度海外文化体験演習ガイドブック』を作成した。これは参加者とその家族に対して現地事情や事前準備を説明した小冊子で、他学科（英語文化学科、教育学科）および国際交流室主催の夏季英語研修のガイドブックを参照し、本プログラムに必要な情報を選別し作成した。その内容は、事前研修スケジュール、MFWI 授業スケジュール、キャンパスでの生活、お金の持参方法、携行品、インフルエンザの予防注射案内、健康管理などである。

【学内諸手続き】

留学に先立ち、参加学生は必要書類（医療同意書、個人カード、食事・生活習慣アンケート、誓約書、留学事前アンケート、パスポートコピー、写真 4 枚）を提出した。これら資料は文学部事務室および学科が参加者の状況を把握するため、また MFWI が学生を受け入れる準備を整えるのに必要なものである。

【ビザ申請】

留学ビザ取得までに必要なデータや手続きについて、ビザ申請委託業者とやりとりを行い、またビザ面接の日程を相談した。そして1月24日を総領事館でのビザ面接日とした。学生は事前研修の時間にビザ申請必要書類に記入し提出した。

【奨学金等】

かねてより日本学生支援機構の奨学金申請を行っていたが、受給できることになったとの連絡を受けた。奨学金受領の可否は、申請年度によって異なることは言うまでもない。その点で、本留学プログラムは非常に幸運だったと言える。

【研修内容の確定】

この段階で、筆者はMFWI側と具体的なプログラム・デザインについて協議した。JLL研修担当者であるBrenda教員から「学習者レディネス分析」のための問い合わせがあった。その質問票に従い、筆者は以下(ア)～(ク)の情報を提供した。そして、これをもとにJLL担当教員は、学習者の英語学習状況、興味関心を見出し、目標言語調査なども行って、教材作り、シラバスデザイン、クラス分けなどの準備を進めた。

- 参加者リスト（氏名、学年、所属など）
- 「日本語教育学」関連授業履修の有無および3年次の専攻分野
- 英語学習歴（TOEICなどを含む）や大学での履修状況
- プログラム修了後、学生は報告書提出等の義務があるかどうか
- プログラム後の参加者に対する担当教員（日文学科）評価デザインについて
- 訪問先の希望：小学校、中学校、大学、日本語教育の授業、多言語クラス、授業見学、交流会、日本語を教えるなど
- 課外活動の希望：博物館、書店、教材関連の店、テレビ局見学など
- 学習者の関心：アメリカの歴史、教育制度、家族生活、食生活、女性問題、多民族社会、言語教育、時事問題など

5) 平成23年11月～12月：事前研修

11月～2月の主に金曜日5限に、計8回の事前研修を行った（表2）。金曜5限という授業履修の可能性が低い時間を選びつつも、全員参加ではなく任意とした。その理由は、特に教職資格取得のための「介護等体験」が実施される時期と重なるなど、様々な事情から全員参加としにくい状況があったことである。24名全員がそろった回は少なかったが、遅

刻や欠席した学生には別途個別に対応をして補足した。

事前研修の目的は以下の通りである。

- ▶ プログラムの説明と情報の共有
- ▶ 事務手続き（誓約書、参加者情報の書類配布、奨学金の説明、旅行社との事前手続きや各種説明、ビザ申請手続き、臨時学費納入について、寮の部屋割りなど）
- ▶ 参加者同士のチームワークづくり
- ▶ 英語環境への対応準備など

6) 平成 24 年 1 月：最終手続きと英語の準備

①ビザ面接

留学生ビザを得るために、全員で駐大阪・神戸米国総領事館（大阪市北区西天満）に赴き、予約した時間に一人一人、領事との面接を受けた。

②事前英語学習

留学成果を十分にあげるためには、渡米前の英語学習が重要であることは言うまでもない。しかし、本プログラムでは、別途英語学習時間を設けることは極めて困難であったので、少しでも英語環境に慣れることができると考え、筆者は事前研修でのガイダンスを順次英語で行っていった。もちろん日本語を交えてではあるが、実生活の中で英語運用の一端を示す方法をとることにした。さらに、教育学科アニータ・エイデン (Ms. Anita Aden) 講師の協力を得て、一度だけ英語の授業を実施していただいた。たった 1 回ではあったが、MFWI 研修さながらの英語環境に、学生たちは初めてアメリカへ行く実感が湧いたようだった。

表2 事前研修

JLL 事前研修内容		担当:上田	
日時	内容	備考	配布物
第1回 11/17(木) 11/22(火)	ガイダンス プログラムの趣旨等 自己紹介:参加者と引率者(上田) スポケーン市とMFWIについて 留学までの準備、パスポート申請	柴田清継学科長、廣瀬唯二幹事教授 (株)アサヒトラベルインターナショナル 石川重一氏	日程表 写真の撮り方 事前質問書
第2回 12/09(金)	ビザ申請手続き 事前質問書に沿って書類に記入 参加費用・奨学金について グループ分け、部屋割	(株)JACC 渡航センター矢能知行氏	班メンバー表
第3回 12/16(金)	留学一般等「ガイドブック」配布 異文化体験とマナーについて 現地行事の各担当者決定 参加費の支払い方法	★少しずつ英語での説明を加える	ガイドブック
第4回 1/13(金)	諸手続き 寮の部屋割調整 留学費用と振込期日について MFWIでの生活と心構え	梶形公也MFWI副学長	
第5回 1/20(金)	ビザ面接の準備 面接時の服装や身だしなみ 荷物の「TSA ロック」について スキーツアー準備 留学費振込用紙について	(株)アサヒトラベルインターナショナル 社石川重一氏	留学費用振込 用紙
第6回 1/24(火)	ビザ面接 在大阪アメリカ領事館にて	(株)JACC 渡航センター矢能知行氏	
第7回 1/27(金)	英語の準備 自己紹介と Show and Tell アメリカ滞在の準備について質問	アニータ・エイデン講師(教育学科) 永淵愛子さん(MFWI アドバイザー)	
第8回 2/3(金)	直前打ち合わせ(結団式にかえて) 空港での待ち合わせ場所確認 最終のQ&A	柴田清継学科長、廣瀬唯二幹事教授 (株)アサヒトラベルインターナショナル 石川重一氏	各種案内

3. 留学プログラム実施

1) 日程

本留学プログラムを、平成24年2月18日(土)～3月10日(土)22泊20日の日程で開始した(表3)。ただし、帰国便キャンセルというアクシデントがあったため、3日間帰国延期となり、実際の帰国日は3月13日(火)になった。

表3 プログラム日程

2012年 2月18日(土)	関西国際空港発 デルタ航空(DL-182便) →シアトル国際空港着⇒入国および通関手続き →乗り換え(AS-2506便)⇒スポケーンへ 【機内泊】
2月19日(日) 3月8日(木)	MFWI フォートライトキャンパスにて研修 【キャンパス泊】
3月9日(金)	スポケーン発(AS-2369便)、空路帰国の途へ シアトルにてデルタ航空(DL-183便) に乗り換え 【機内泊】
3月10日(土)	関西空港にて日本の入国・通関手続後解散

2) 研修内容

- 研修名：JLL (Japanese Language and Literature) at MFWI Spring 2012
- 教学責任者：Ms. Janet Sahlin 教務部長
- プログラム・コーディネーター：Ms. Brenda Stapleton 教員
- 副コーディネータ：Ms. Jill Josquin 教員
- 英語研修：Reading, Conversation, Writing, American Studies (School Visits)
- 学校訪問：スポケーン市内公立学校のべ8校（小学校、中学校、高等学校、大学）
- 課外授業：ダウンタウンでの探訪・見学等（書店、ダベンポートホテル、博物館）
- 週末活動：スキーツアー、シンフォニーコンサート、ミュージカル観劇等（任意）

3) JLL プログラム実施体制

- 事務局および JCC 等
- 枅形公也副学長、伯耆正美事務長、安藤昌廣 JCC（日本文化館）館長
- Mr. Mark Danner IT センター部長、Ms. Marlene Sanderson 教務部助手
- 教務部、学生部等
- Ms. Janet Sahlin 教務部長
- Ms. Kathy Belisle 学生部長
- Ms. Suzan Thompson 図書館司書

【授業担当教員】

MFWI の英語教員はいずれも有資格者で、本学分校において長年尽力されてきた方々ばかりである。JLL プログラムは、そのうち8名の教員が授業を担当した（表4）。

表4 授業担当教員（割愛）

4) 到着時オリエンテーションと広報

MFWI 到着後、各種オリエンテーションを受け、キャンパス・ツアー、教員らによる歓迎会などを経て、順調に研修を開始することができた（表5）。

表5 JLL 研修開始時のスケジュール

2月	研修開始時のスケジュール	担当者等
18(土)	PM 5:15~6:30 夕食(コモンズにて) 6:30~7:30 到着時オリエンテーション	梶形副学長 アドバイザー
19(日)	AM 9:00~11:00 ブランチ(コモンズにて) 10:00~10:30 IDカード用の写真撮影 11:00~11:30 教学オリエンテーション 11:30~12:45 学生生活オリエンテーション 安全・外出ルール ②電話 ③鍵の管理 ④バスルーム使用方法 ⑤飲料水 ⑥図書館利用 ⑦SFCCの売店利用方法等 PM 0:45~1:15 学生生活オリエンテーション②健康面、相談等 1:30~2:00 キャンパス・ツアー 2:30~4:30 歓迎会(自己紹介活動など) 於:JCC(日本文化館) 5:30~6:30 夕食(コモンズにて)	Janet 部長 アドバイザー Kathy 部長 全担当教員 RA

また、スポケーン空港到着後、すぐに JLL の記念撮影があり、それを梶形副学長が「KINYA ブログ (I Love MFWI, URL:<http://mfwikinchan.blogspot.jp/search/label/JLL>)」に掲載して下さった。留守宅のご家族からも閲覧が可能なので、それ以降、JLL の留学生活を紹介するため、筆者が撮影した写真と記事を順次、同ブログに掲載していただくことになった。これ以外に、本学広報課の協力を得て、大学ホームページに本留学プログラムの様子や、同時期に SFCC (スポケーン・フォールズ・コミュニティー・カレッジ) で日本語教育実習をしていた大学院2年田中三恵さんの実習風景も掲載していただくことができた。

5) 授業内容

参加学生は12名ずつ2グループに分かれて授業を受けた。教室は McDonald Classroom Building, Alcott Hall, Stanton Classroom Building にある教員の部屋で行われるので、学生は時間ごとに指定された部屋へと移動する(表6)。これら校舎にはアメリカの教育や社会・文化の功労者に因んだ名前が付けられており、廊下にはその英文由来書が掲示されている。学習を環境の中に織り込む工夫であり、そこに先人への敬意に立った MFWI の教育理念が感じ取れる。

表6 時間割

日	標準的な一日のスケジュール		
2月20(月)	AM	7:15~8:15	朝食 (コモンズにて)
		8:30~11:30	授業 (McDonald Classroom 等)/学校訪問
		11:45~12:50	昼食 (コモンズにて)
3月8日(木)	PM	1:00~4:15	授業 (Alcott Hall, Stanton Classroom Building 等)/学外活動
		5:30~6:30	夕食 (コモンズにて)
		6:30~8:00	自由時間
		7:00~9:15	チュートリアル(寮で)
		10:00~	点呼、消灯

教材は Brenda 教員らによって JLL のために開発されたものである (表 7)。英語学習と学校訪問等が有機的に組み合わせられたデザインで、午前中は学校訪問あるいはその準備である。訪問時に必要な教材作成や、図書館で下調べをする等の課題があるが、それらはすべて MFWI の教員らの指導の下に行われるので、いわゆる英語の授業として「英語を学ぶ」のではなく、「英語で学ぶ」授業であり、結果的に午前中も実践的な英語学習が行われることとなる。

一方、午後の英語の授業は、いずれも訪問活動を軸に組み立てられた英語学習のための授業で、事前活動として訪問先で見学すべき事柄に関連した読み物や会話を行い、現地では観察したことを記録にとり、それを教室に戻って発表やフィードバックをする、という流れになっている。言語活動の目的と訪問先は、以下のとおりである。

【生活の中で言語運用を目的としたもの】

- ・ダウンタウンの探訪 (レストランでの注文やチップなど)
- ・書店の選書傾向など

【地元の歴史や文化を知ることが目的としたもの】

- ・老舗ホテルの歴史
- ・100年前の富豪の住居博物館など

これら授業についてある学生は、「Reading ってさぞ退屈だろうと思ったら、全然違う。テキストの話題に関連してずっと英語で話しているんですよ。」と、その様子を熱く語ってくれた。

表 7 教材の構成と内容

教材構成	項目	内容と目的
Class Materials	American Families	アメリカの家族形態や家族観について調べ、その多様性を知る。
	Lunch Lunch Together Let's eat!	外食時の注文方法、支払方法、チップなど英語表現とともにアメリカの習慣を学ぶ。
	The Campbell House	約100年前、地元で成功した富豪の残した博物館を訪問する前に、地域の歴史や当時の生活様式、人物について学ぶ。
	An American Classroom	アメリカの学校制度、歴史、制服、昼食、課外活動の表現を学ぶ。
	The Pledge of Allegiance	学校訪問で「忠誠の誓い」を体験し「君が代」と比較考察する。
	Montessori Education	モンテッソーリ教育や「もう一つの教育」としてのコミュニティースクールの取り組みについて考察する。
	The Davenport Hotel	地元にある老舗ホテル訪問の前に、建てられた時代背景、設計者やホテルのここかしこに潜むエピソードについて調べる。
	Bio Poem	「詩」によって自己紹介を作成する。
	High School Information Search	高校訪問に際し、ウェブで訪問先の「教育システム、課外活動、日本との違いなど」を調べる。
School Observations	Horizon Middle School Visit	訪問スケジュール
	Lewis & Clark High School Visit	訪問先での活動予定
	Adams Elementary School Visit	訪問先の紹介
	SFCC (Spokane Falls Community College) Visit	観察のポイント(学年、教員名、教室の様子、教具など)ねらい:
	Montessori School Visits	訪問前に、訪問先とその目的を確認する。
	Community School(TCS)Visit	訪問中に、観察するポイントを示す。
	Sacajawea Middle School(SAC)Visits	訪問後に、質問に答えて振り返りを導く。
Classroom Recipes	Skills, Class, Time, Set up/Action, Materials and Equipment	1日の授業終了直前に5分ほど時間を取り、その日の学習を振り返るための小さなノートが「レシピ」。特に英語学習について、何を、どのように、どんな準備をして、何をを使って学んだかを記録する。

6) 授業スケジュール

【第1週：2月20日(月)～26日(日)】

	月	火	水	木	金	土	日
午前 1～2	学校訪問 準備 ゆかた着付け の表現	学校訪問 準備 折り紙指導の 表現	訪問① ホライゾン 中学校	訪問② ルイスクラ ーク高校	訪問③ アダムズエレ ン小学校	自 由 行 動	

午後1	Conversation 家族	Writing 学校訪問記録	Conversation 学校訪問のまとめ	Conversation 学校訪問・ レストラン探訪準備	Writing 学校訪問まとめ・SFCC 訪問準備		シンフォニー鑑賞
午後2	Reading アメリカの教育制度・学校生活	Reading Pledge of Allegiance	Writing 質問を書く Web で下調べ	Reading	授業なし		
夕刻 ～			ダウンタウンオリエンテーション				

【第2週 2月27日(月)～3月4日(日)】

	月	火	水	木	金	土	日
午前 1～2	スキー旅行準備	訪問④ バルボア小学校・ジェファソン小学校	ダウンタウンに出発	訪問⑤ SFCC (Group 1)	「ひなまつり」行事に参加	スキー旅行	
午後1	Conversation アメリカの家族、SFCC 訪問振り返り・レストラン探訪準備	Writing 学校訪問の振り返り	Conversation 活動: レストラン探訪	Conversation レストラン表現 アメリカの家族	Writing 学校訪問の準備		ミュージカル鑑賞
午後2	Reading モンテッソーリ教育	Reading	Writing レストラン訪問に関して	Reading 活動:書店探訪	授業なし		
夕刻 ～			JCC で日本食				

【第3週 3月5日(月)～3月13日(火)(延長時期を含む)】

	月	火	水	木	金	土	日	月
午前 1～2	訪問⑤ SFCC 訪問 (Group 2)	訪問⑥ コミュニティー スクール	訪問⑦ サカジャウエア 中学校	発表会 準備	早朝出 発 ↓		終日 自由 行動	早朝 出発 ～
午後 1	Conversation MAC 博物館訪問準備	Writing コミュニティー スクール	Conversation MAC 博物館探訪	最終発 表会	フライト キャンセルのため延期 MFWIに 戻る	榊形副 学長と の振り返り、 ハイキングなど		シアトル経由で 帰国
午後2	Reading ダヴェンポート・ ホテル探訪準備	Reading ダヴェンポート・ ホテル探訪	Writing サカジャウエア 中学校訪問振り返り					3/13 (火) 帰国
夕刻				修了式				

7) 多彩な学校訪問

本留学の一つの特色は、短期間に行われた様々な学校訪問である。訪問先はのべ8校、多くは全員で、場合によって2グループに分かれて訪問した(表8)。

表8 学校訪問

	訪問先	訪問の特色
1	Horizon 中学校	日本語の授業を参観する。折り紙や浴衣の着付けを英語で説明して実践する。
2	Lewis & Clark 高校	第二言語の英語教育と日本語教育の二つの授業に参加して、学生たちと話す。
3	Adams 小学校	自作の福笑いを持参して、英語で一緒に遊ぶ。
4	SFCC(Spokane Falls Community College)	2班に分かれて訪問。 日本語の授業に参加し、「形容詞」、「漢字」などの教え方を体験する。
5	Balboa 小学校 Jefferson 小学校	2班に分かれて訪問。 モンテッソーリ式の授業を参観し、児童と福笑いやゲームをする。
6	Community School(TCS)	職業関連総合学習を実践する高校生らと交流会。学内見学、意見交換会。
7	Sacajawea 中学校	多言語教室に参加し、スペイン語教育を体験する。

最初の訪問校は、Horizon 中学校だった。そこで初めて「Pledge of Allegiance」に遭遇した。朝、学校の始業ベルが鳴ると、教師も生徒も一斉に直立し右手を左胸にあて暗唱することばが「Pledge of Allegiance」つまり「忠誠の誓い」だ。これが我々にとって、まさにアメリカ文化への洗礼だったと言える。その後、各訪問校で独自の教育方針や教育実践に触れることができたが、いずれの訪問先でも、多くの意味で日本との違いを感じさせられる貴重な体験を得られた。

訪問先は、大きく分けて「標準的な公教育機関」と「独特な教育実践校」とに分けられる。「標準的な公教育機関」は、具体的には地域の小学校、中学校、高等学校で、参加した授業は、中学校、高等学校では「日本語」や「第二言語としての英語(移民の子弟への英語教育)」、「多言語学習」だった。一方、小学校では科目関連の参加ではなく、歌やゲームを通じた日文学科学生との交流による多文化教育の側面が強調された内容だった。

「独特な教育実践校」では、モンテッソーリ式教育を導入している小学校2校と、職業関連の総合学習実践高等学校(コミュニティ・スクール)、さらに州立の大学であるコミュニティ・カレッジを訪問し、それぞれの教育実践を観察・体験させていただいた。モンテッソーリ式教育では、学生・生徒の自主性、独立心、知的好奇心育成を目指した教育が行

われるが、あまりに自由な生徒の様子に、学生たちは当惑していた。しかし「自分の学習に責任を持つことを学ぶ」という理念を知り、また生徒と活動をともにするうちに、この教育方針に共感を覚えた学生もいたようだ。コミュニティ・スクールでは、将来の職業と結びつけて高校生での勉学の目標と計画を、一人ひとりの学生が個別に立て実践していく姿に触れた。さらに、コミュニティ・カレッジでは、16歳から64歳までの学生が一つの教室で日本語を学ぶ様子を目の当たりにした。いずれの訪問先でも、日文学科学生を持つ学校のイメージを塗り替える学生像、教師像、教育実践があった。

「訪問先で英語がうまく使えるか」「子供たちとどのように英語でコミュニケーションをとればいいのか」など、訪問前に学生たちはかなり緊張していたが、小学校から大学までのどのクラスでも、生徒・学生たちが気さくにJLL学生を受け入れてくれた。訪問校は、MFWI教員の子弟がかつて通っていたという学校が多く、MFWIと受け入れ校との間に人的ネットワークが確立されており、教員同士の周到な準備の上で訪問が成立していることに、感銘を受けた。

8) 寮生活と RA (Residential Assistants)

MFWIの寮は、いずれも100年前後の歴史を有する堅牢な建築物で、校舎と同様に、それぞれアメリカ史に足跡を残した著名な文学者の名前がつけられている。JLL参加者は3班に分かれ、二つの寮に宿泊した。ストウ・ハウス(Stow House) Aに7名、ストウ・ハウス Bに9名、ホイットマン・ホール(Whitman Hall)に8名である。ストウ・ハウスは日文学科学生だけで満室となったが、規模の大きいホイットマン・ホールでは、薬学部学生と生活を共にした。

MFWIにはRA (Resident Assistant) といって、地元の女子大学生・大学院生が、武庫川女子大学生と同じ寮に住み込んで、学生の世話をしてくれる制度がある。本来は学期ごとの契約なので、JLL研修のように3週間と短いプログラムでRAを雇用するのは非常に難しい。しかし事務局にご尽力いただいた結果、2名のRA (Nayeli と Emily) が他研修と掛け持ちで勤めてくれることになった。毎日夕食後「チュートリアル」の時間には、二人のRAと学生たちとで活動する。英語の補習をすることもあれば、翌日の学校訪問の資料作成、そしてゲームやDVD鑑賞などの娯楽、時には外出をすることもある。RAの配属については、MFWI側に大変な無理を願い出たが、彼女たち二人の存在がなかったなら、JLL24名の3週間の意味は、全く異なったものになっていたであろうことは想像に難くない。

9) 課外活動

企画時には、本プログラムにシアトル旅行を加えることも考えたが、時間と経費の都合上、MFWI 周辺のみで過ごすことを選択した。実際、到着日を除くと週末は2回しかなく、キャンパスから自動車ですぐにあるマウント・スポケーンへの日帰りスキーツアーと、シンフォニーやミュージカル鑑賞に費やすことにした。スキーツアーは参加費用に含まれていたため、音楽鑑賞は希望者に料金（10ドル程度）を徴収した。結果的にはいずれも全員が参加した。

10) 地元コミュニティと出会い

MFWI 滞在中の3月2日、「MFWI ひなまつりイベント」が地元小学生、中学生、この行事ゆかりの人々を迎えて盛大に行われた。当日、コモングのホールは普段と違って美しく飾られ、大勢のお客様を迎えての、まさに「ハレの場」となった。このイベントの主旨は、日本の伝統文化紹介というだけでなく、1927年、日米両国の子どもに平和を築くため「ひな祭りに日本に人形を送ろう」と提唱された宣教師シドニー・ギュリック博士の親善運動と深いかかわりを持つ。それを受けて MFWI でも営々と「ひなまつり」が開催されてきたのだが、その記念すべき20年目の節目に日文学科生も加えていただいた。

「MFWI ひなまつりイベント」は、地元学生にとっては、その年はじめてブラスバンド演奏を披露する場になっているとのことで、すっかりコミュニティに定着しているようだ。MFWI が長年地域社会において、多文化理解教育の中心的役割を果たす存在になっていることの一つの現れと言えよう。MFWI が地域社会で広く認知されていることは、ダウンタウンを散策していて、「武庫川女子大学の方でしょうか？」と地元市民が気軽に声をかけてくださることからも感じ取れる。

4. 評価

1) 評価担当と方法

本プログラムは、2単位を取得する後期の正規科目である。したがって、終了後には直ちに評価を行い、その成績を文学部事務室に提出する必要がある。最終評価者は筆者であるが、MFWI 到着後、Brenda 教員から評価方法についての相談があった。一つは英語の評価で、もう一つは学生からのプログラム評価についてである。そこで、英語の評価は Brenda 教員にさせていただき（平常点と最後の発表会の内容）、その資料に基づいて筆者が「海外文

化体験演習」の最終的な成績（平常点 40%、レポート 60%）を出すことにした。

一方、プログラム評価はアンケート形式で行うことにしたが、Brenda 教員は、学生からの率直なコメントが読みたいということだったので、プログラム終了後、学生が日本語でアンケートに記述し、その概要を英訳して Brenda 教員に渡すことにした。

2) 最終発表会

英語研修のまとめとして、Brenda 教員から「最終日に発表会の形式で行う」という提案があった。テーマは「日本のあそび・ゲーム」で、英語でルールや遊び方を紹介しながら、一緒に楽しむという趣旨である。学生たちはゲームの内容、方法、素材づくりなどの作業をグループで行い、また英語の準備は RA の助けを借りて取り組んだ。

JLL 最終日の 3 月 8 日午後、授業担当教員をはじめ、そのご家族、他の教員、JCC スタッフなど、大勢の方々をゲストとして迎え、最終発表会が開かれた。Alcott Hall の教室には、ルール説明のための絵やチャートや、ゲームのための手作りトランプやカルタなど、様々な工夫を凝らした JLL 学生による「教材」が現れた(表 9)。ゲストの方々は一つ一つのテーブルを回って、ゲームをいくつか体験する。まず学生から英語解説を聞き、おもむろにゲームに取り組む。真剣な表情で、しかもゲームを楽しんでおられる、普段とは違うゲストの表情に、教室は笑いに包まれた。研修を締めくくる素晴らしい大団円となった。

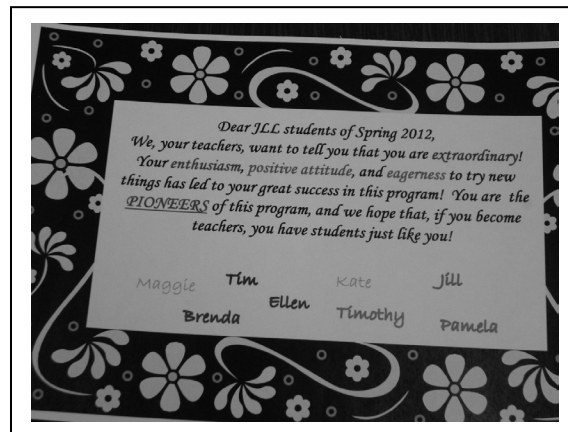
表 9 最終発表会の日本のあそび

百人一首を使った「坊主めぐり」
トランプゲーム「ざぶとん」
トランプゲーム「一休さん」
名前呼びリズムゲーム
MFWI テーマの手作り「カルタ」
日本文化紹介手作りカードゲーム「神経衰弱」

3) 成績証明書の様式など

最終発表会の活動が一通り終了すると、担当教員が全員集まり JLL2012 のメンバーに「メッセージ・カード」が贈られた。学生を称え励ます美しいことばに、みな感涙していた。

その夜、コモンズのファンクションルームで、修了式が行われ、参加者一人一人が Janet 教務部長から修了証書を受け取って、本研修が無事終了した。



JLL Spring 2012 の皆さんへ
「あなたはとびきり素晴らしい」と
私たちあなたの先生は伝えたいです。
あなたの情熱、積極性、新しいことに挑戦する意欲、
それがあなたを大成功へと導いたのです。
皆さんは日文留学プログラムの「パイオニアたち」です。
そして、いつかあなたが先生になって
あなたのような学生に出会えるようにと願っています。

マギー、ティム D、ケイト、ジル
ブレンダ、エレン、ティム W、パメラより

4) 学生からのプログラム評価

全プログラム終了した夜、寮で帰国オリエンテーションが、Advisor からあった。その際、筆者は学生に①MFWI に対する評価（Brenda 教員から）と②「海外文化体験演習」に対するプログラム評価（筆者から）を手渡し、帰国後提出するよう伝えた。

II プログラムを振り返って

1. 参加者構成からみるニーズ

JLL「海外文化体験演習」参加者は、大日 2 年生 19 名、大日 1 年生 4 名、短日 1 年生 1 名という構成であった。2 年生の 3 年での志望ゼミは、日本文学系 5 名、日本語教育系 7 名、言語情報系 7 名だった。言語情報系志望の学生の多くは 2 年次に「日本語教育学」を受講しておらず、参加動機は必ずしも日本語教育と結びついているわけではない。また短

大からも当初4名の応募があったが、短大では日本語教育関連の科目は開講されていない。さらに、説明会には3・4年の参加も数名だけがあった。これらから、「海外文化体験演習」には日本語教育学を目指す学生だけでなく、日文学科全体から希望者があり、学科主催の英語研修に対するニーズは、学科学年全体にわたって存在することがわかる。

一方、募集前は3年生からも応募があると予想していた。かなりの大日3年生は、日本語教育学のほかに、日本語教授法なども履修しており、特に2系ゼミ生は何度か留学生との交流会にも参加していたので、国際交流には関心が高いと見られたからである。しかし、蓋を開けてみると応募は全くなく、少なからず驚かされた。そこには、いわゆる「就活」というものが横たわっていた。本プログラム実施時期は2～3月の特別学期期間で、就職活動では極めて重要な時期である。3週間という長期間を考えると、3年生に留学する気持ちの余裕はなかったということだろう。

学生募集から、下位学年であることが留学プログラム参加の一つの動機づけになっており、結果として今回の参加者構成を招いていたことが見て取れる。また、本留学プログラムは希望者を募って実施したが、「本人の希望に基づいて参加する」ということが、動機づけの一つであったことは見逃せない。

今後このような留学プログラムを推進していく場合、大学生活のどの時期に参加するかを学生が計画的に組み立てられるように、入学時から広報し周知していくことが望まれる。長いようで短い4年間の大学生活を、より有意義に過ごせるような情報提供が学生にとって望ましい。

また実施人数の規模は、当初の12名から24名と、ちょうど2倍の人数になった。実施後の参加者の意見では、この人数に対する満足度は高かった。偶然による結果であるが、今後の実施に向けて規模の適切性については検討されなければならない。その際、受け入れ側の事情を考慮し、また関係者で相談を重ねることは言うまでもない。

2. 異文化ショック・ストレスから学ぶこと

1) 時差や天候などの自然環境

まず、長時間の移動、時差による体調の変化があげられる。この時期、日本と同じ冬とはいえ、現地はマイナス10度以下になることもあるとのこと、西宮市周辺の気候とはかなり異なる。加えて湿度が一桁台と乾燥が激しく、気候環境が急激に変化する。いくら若い彼女たちとはいえ、時差ボケや気候変化に体がついていけない。筆者も引率者として現

地で生活をともにし、身を以て体験した。体調が整うのに約1週間近くかかるのではない。それを考えると、3回の学校訪問を含む1週間目のスケジュールは、かなり過重になっていたかもしれない。

2) 言語環境の変化

E0 (English Only) というのが、MFWI の生活のモットーとなっている。英語によって英語を学ぶ、いわゆる直接法教授で授業を受けることに対して参加者の抵抗はそれほどないようだった。その一例として筆者が最も驚いたのは、参加者が初日からずっと英語で行われていたオリエンテーションについていっている様子だった。もちろん、コミュニケーションは言語だけで成立するものではないので、表情や手ぶりなど非言語的情報も駆使して行うことは可能である。それでも、英語で指示に従ったり、英語の挨拶が口をついてでてきたり、ということをして可能にしている適応力はどこからくるのか。若さということもあるが、やはり MFWI という環境に身を置いていることが大いに作用しているだろう。彼女たちは、まさに英語環境を楽しんでいるようであった。

とはいえ E0 というのは、朝起きてから寝るまですべての表現を英語だけで行わなければならないことで、その環境に突然放り込まれた参加者のストレスは、実際は相当のものだったはずだ。もちろん仲間うちでは日本語で話すのだが、それでも日本にいる時とは状況が異なる。特に、学校訪問先で児童生徒たちを相手に英語で日本文化を伝えるというタスクには、かなり負担を感じていただろう。浴衣の着つけや折り紙づくりなどの作業を伴う場合は、言語はそれを遂行するための一部の活動なので、多少負担も軽減される。しかし、言語だけに頼ってコミュニケーションする場合は、やはりストレスが強くなる。

異文化体験や交流会での好奇心の高まりは、心身の疲労困憊と背中あわせにある。それも含めた様々な形で英語学習に浸ること（いわゆるイマージョン方式の語学学習）が本プログラムの目的の一つでもあったが、困難との向き合い方や克服への道りには個人差があるのも事実だ。友人が楽しく英語を話しているのに、自分にはそれが楽しめないなど、それぞれがそれぞれの葛藤を経験していた。ともあれ3週間の滞在期間に、参加者が英語という外国語を話す環境で、自分が外国人として過ごす経験をしていたことには違いない。それは評価されるべきだろう。

3) 食生活

MFWI では近くにコンビニがあるわけでもないのに、コモンズで提供される食事が、唯一の栄養源となる。食事生活のトラブルを防ぐため、MFWI では様々な工夫や取り組みがなされている。献立内容はバランスを考えられたもので、肉や魚のタンパク質とご飯かイモ類の炭水化物があり、それにサラダバーや果物が加わる。お茶やコーヒー、ジュースなどの飲み物は自由におかわりができる。

もの珍しいせいもあって、初めのうちは楽しかったアメリカ式の食事、毎食このパターンになると、やはり日本の食事、とりわけ家庭のごはんが恋しくなるのは当然である。そこで、プログラムもちょうど中盤に差し掛かったころ、筆者は彼女たちに、JCC のキッチンを借りて日本食パーティーを開くことを提案した。メニューはおにぎりと味噌汁、それに白玉団子というシンプルなものばかりだが、全員揃って楽しいひと時となった。コモンズで夕食をいただいた後のイベントだったにもかかわらず、調理や片づけなどみな積極的に買って出て、いきいきと働いていた。

笑顔で旺盛に白米を頬張る姿に、筆者はあらためて食事の大切さを考えた。我々を育ててきた「米の飯」は、腹を満たすだけのものでなく精神的な拠り所でもあったようだ。キッチンを開放してくださった JCC のお陰で、彼女たちは食べたい物を自分で調理して仲間で食するという、生きる基本を体験していた。大げさではなく、それはまさに命綱だろう。翌日から息を吹き返したような彼女たちのはじける笑顔が、何よりその証拠である。

4) 体験することの意味

3 週間の研修は留学プログラムとしては短期であるし、留学先も本学分校であることから、参加者にそれほど大きな異文化ショックはないのではと高を括っていたが、やはり体験型研修には、様々な出来事が潜んでいる。1 週間が過ぎたころから、参加学生全体に疲れが見え始めた。毎日のように新しい経験が次々とやってきて、それを英語でこなすという非日常が続くから、3 週間といっても心身ともに負担を感じる。いや短期留学だからこそ、集中的に新しい経験がなだれ込んでくるとも言える。気候、英語、食事、住環境など、すべてがストレスの元となるのである。

しかし、これら「体験すること」を通して、「日本にいる留学生の気持ちがわかった」「私たちはたった 3 週間だったのに、とても大変だった。留学生はもっと大変だ」と、参加者は自身の異文化ショックやストレスを、相対化して考えられるようになっていった。特に後述する「帰国便キャンセルによる滞在延期」という事態に遭遇した時、それを比較的、

(あくまでも比較的と限定して)冷静に受け止めていた様子に、本プログラム3週間で様々なストレスを体験してきたことが、多少とも事態を紛らわすのに一役買っていたのではないかと理解した。体験型学習の一つの成果と見ることもできるだろう。

3. プログラムを育てる場としての MFWI

本プログラム実施中、筆者は引率者として MFWI キャンパスにある職員用宿舎に滞在した。午前の学校訪問はほとんど共にしていたが、午後は MFWI スタッフとのミーティングなどがあり、彼女たちの英語の授業はあまり参観することはできなかった。

夕食後の自由時間に、しばしば学生たちの訪問を受けた。たいてい5~6人のグループで、みんなで日本茶を飲みながら、ここで見聞きしたことを自由に話し合った。くつろいだ雰囲気の中で、学生は英語では聞けないアメリカの文化や英語の表現などを筆者に質問し、一方、筆者は留学プログラムに対する学生たちの忌憚のない意見を聞き取ることができた。授業の面白さや、各教員の特色ある授業運びなど、話題の多くは MFWI での経験だった。

あれこれ話すうち、「みんな本当に先生の話している英語がわかっているのかな？私だけがわかっていないんじゃないかな…」というような本音の発言が出てきた。また「ダイレクト・メソッドとかコミュニケーション・アプローチとか、MFWI の英語教育って、そういうことですよ」と、日本語教育学の授業で学んだ外国語教育理論を、自ら実践しているという報告もあった。さらに、「Reading や Writing といっても座学じゃなく、自分の経験と言葉を結びつけるような先生からの質問があって、ずっと英語で考えている。先生が私たちに考えることを要求しているのがよくわかる」という授業への洞察もうかがえた。

このような率直な彼女たちの発言は、もちろんこのプログラムを企画した筆者にとって、思わずほくそ笑むような、喜ばしいものであることはいままでもない。しかしそれは筆者だけに留まらず、MFWI の教員にとっても、関心の的だった。学校訪問を引率した行き帰りなどに、コーディネータの Brenda 教員や、Jill 教員に授業に対する学生の反応を伝えたところ、それを非常に興味深く受け止めてくれた。「JLL の学生って私たちと同じ言語教育のフィールドにいるんですね。とても親密感を感じます。」と語っていた。

留学中のインフォーマルな情報交換は、筆者の引率者としての役割に「留学中の折々に学生の状況を把握すること」を加えることとなった。さらに、MFWI の同僚に伝え、ともに話し合うことには、仲介者として学生と MFWI 教員を取り持つ役割も含まれている。そしてこれらを経験するうちに、筆者は MFWI キャンパスが様々な学びが醸成される場となってい

ることに徐々に気づきはじめた。加えて、MFWI(受け入れ側)と日文学科(送り出し側)の両方が、連携をとってプログラム運営する意味と重要性を確信したのである。

4. 帰国時のトラブル

1) 一度目のキャンセル

JLLすべての研修日程を終えて帰国の途に就くべく、3月9日(金)午前6時にMFWIを出発、30分後にスポケーン空港に到着し、バスから荷物をおろしているところで Alaska 航空職員より「本日のシアトル～関空便はキャンセルになった」と告げられた。国内線のスポケーン～シアトル便と国際線のシアトル～関空便の両方が25名分取れるのは11日になるとのことで、結局3月11日(日)に振り替えることとなった。2日も延期ということで、学生たちはかなり衝撃を受けていたが、事態を冷静に捉え、ひとまずMFWIに引き上げることにした。アメリカではフライトのキャンセルは日常茶飯とのことであるが、それでもシアトル～関空便がキャンセルになるのは、榊形副学長の6年に及ぶ滞米生活のなかでも初めてとのことだった。

2) 留守宅への対応

学生の留守宅連絡のため、榊形副学長は大学秘書室に連絡をとってくださり、また JLL の活動様子を掲載していた「I love MFWI」ブログに状況説明の知らせを掲示してくださった。一方、筆者は文学部事務室と日文学科柴田清継学科長に連絡メールを入れた。しかし、日本時間で3月10日(土)は、本学の「出勤を要さない日」であることに気づき、急遽同じメールを柴田学科長の携帯アドレスにも転送した。その後、柴田学科長から「教務課と連絡をとり、学生の留守宅に状況を知らせる電話連絡をすることができた。電話を受け取ってもらえなかった保護者の学生3名に自宅と連絡をとるよう伝えてほしい」との連絡を受けた。その他言語情報系進学者5名に対しては、「当初13日に予定されていた説明会を、ご担当の中野彰教授にキャンセルにさせていただいた」との知らせもあった。

現地ではちょうどその日から「Day light Saving」といって、いわばサマータイムのような時間変更が始まり、それもあって日本との連絡に少なからず混乱を招くこととなった。

3) 学生に対する連絡と過ごし方についての指示

MFWIに戻った後、昼食時にコモンズにて JLL 全員を集め、今後の時間の過ごし方について

て以下のように知らせた。

- ① 帰国便は、11日（日）に延期になったこと。
- ② 食事、宿泊は従来のように MFWI 施設が利用でき、学生の経費負担はないこと。
- ③ 滞在中は基本的に自由時間で、外出は可能だが、届出などのルールを守ること。
- ④ 10日（土）は Tim D 教員が希望者をハイキングに誘ってくださっていること。
- ⑤ 10日（土）夕方、薬学部学生主催日本食パーティーに誘っていただいていること。

4) 2度目のキャンセル

3月10日（土）、筆者は昼過ぎから学生たちを引率してハイキングに出かけ、その後教職員宿舎で待機していたところ、梶形副学長から「明日11日のシアトル関空便もキャンセルの模様」との知らせが入り、急遽オフィスビルに駆けつけ、状況把握につとめた。2日の延期が3日になるということは、学生の心理的負担、また留守宅の不安を考えると、何としても避けたいことであったが、結局、さらに1日の延期を学生に伝えなければならなくなかった。彼女たちの落胆を考えると非常に辛い伝言であった。それを梶形副学長が引き受けてくださった。

翌日、3月11日（日）は終日自由行動とした。多くの学生はダウンタウンに出かけたり、自室で休養をとったりしていた。一方、梶形副学長から「JLL 研修に対する意見交換会の場を持ちたい」という提案があり、12名の学生が参加してゲストウハウスで約1時間行った。そこで、参加学生一人ひとりが、研修の充実した内容を振り返り、多くは、「研修を通じて自分が学生として意識改革をするような場面があった」ということを述べた。梶形副学長はご自身の滞米経験を交えながら、今回のような度重なるキャンセルに遭遇したことを、少しでも前向きに受け止めてくれるようにと助言をくださった。

そして、3月12日（月）、2班に分かれてスポケーンからシアトル便に搭乗し、シアトル空港で合流。帰国便に搭乗後、3月13日（火）夕刻、関西国際空港に全員無事到着し、本留学プログラムを終了した。

5. プログラム評価

1) 学生によるプログラム評価

帰国後、学生たちは Brenda 教員からのアンケートと、筆者からのアンケートの二つのプログラム評価に答えた（アンケート結果を参照のこと）。それを以下①～⑦に要約する。

- ① この留学期間中、多くの経験を積むことができ、非常に有意義だった。日文学科学生として、このような英語研修を受ける意義を強く認識した。
- ② 教室活動と教室外とを結び付けた MFWI の英語学習で、実践的なコミュニケーション力の大切さと、考えることの重要性を意識した。
- ③ アメリカ人学生との交流から、日本（日本語、日本文学、日本文化）に対して、さらに研鑽をつまなければならないと自覚した。
- ④ プログラム参加前に、より多くの英語研修を受けられることを望む。
- ⑤ 航空機便キャンセルなど、不測の事態について事前研修で伝えることを強調する。
- ⑥ 後輩の日文学科学生に、このプログラムを推薦する。
- ⑦ この研修を実現してくれたすべての関係者に感謝する。

2) プログラム企画者としての評価

本プログラムを企画した段階で、「期待される波及効果」として以下①～④の4点を挙げていた（p2）。プログラムを実施した者（大学、学科、企画者である筆者）は、プログラムを事業として評価する必要があり、実践を通して、それらがどれほど、またどのように達成されていたかを検討しなければならない。

- ① 学生個人の第二言語教育に対する認識を深めること
- ② 学生個人の日本語及び日本文化への客観的視点の獲得
- ③ 日文学科における多文化教育活動の先導的人材の育成
- ④ 日文学科生に対する多文化活動の奨励

これら①～②への答えの一部は、「アンケート調査のコメント」に求めることができる。コメント記述件数が最も多かったのは、「英語学習」についてで、その関心の高まりがうかがえる。次に「日文学科学生の立場から見た研修の意義」も多数見受けられ、日本語・日本文学をより真摯に学習することの重要性について述懐している。

これら経験の記述から、参加学生がプログラムの主旨を理解し、その意義を分析的（直観的なコメントも多いが）に考察していることがわかる。③～④については、現段階でまだ具体的成果が出ているとは言えず、引き続き長期的に観察し評価していくことを、今後の課題としたい。

3) 最後に：不測の事態への対応

今回の3日間の帰国延期は、いくつかの不運が重なったうえでの出来事だったといえるかもしれない。その中で関係者はできる限りの最善策をとったと考えている。特に宿舎については3週間過ごしたMFWIに戻ることが、最も安心安全な方法であった。しかし、頻繁にキャンセルが繰り返されるアメリカの航空業界事情を鑑みれば、大学としては事前対策があったのではと反省している。以下に今後の対策として三つ提案する。

① 緊急連絡体制の確保

学科、文学部事務室、教務課等を合わせた連絡体系の整備が必要である。その際、時差やサマータイムなどの現地事情、「出勤を要さない日」など大学の事情も考慮すること。

② 学生への事前案内

アメリカの航空事情を説明し、帰国後の日程に余裕を持つようすすめること。

③ フライトの確認

帰国便日程についてMFWI側と引率者は、必ずインターネットで運航状況を把握すること。

(後半は省略する)

第V章教師教育と実習：経験を伝える、共有する

2節 事例⑩～⑳

2.2. 事例論文⑰ 日本語教師の「日本語力」－「やさしい日本語」からの示唆－

はじめに

外国語として日本語を学習する人口は、現在、国内外で約 300 万人を越えている¹。一方、日本に居住し日本語を第二言語とする人口も増加している。後者には、日本で生活しながら社会の一員として活動を行っていただけの言語運用能力が要求される。それぞれの学習者は、第一言語や教育の背景、来日目的や生活状況によって日本語力の実態も様々である。日本語教師には、このように多様な背景の学習者に対して、適切な教育内容を構成していく能力が求められる。そのためには、教師自身の「日本語力」を高めることが肝要であると筆者は認識している。

本稿では、筆者が平成 21（2009）年度前期、「現代日本語特殊研究 A」の授業で行った「日本語⇔『やさしい日本語』の翻訳」を手がかりにして、日本語教師にとって必要な日本語力について考えることにする。

1. 「やさしい日本語」とは

1995 年阪神・淡路大震災の時、多くの外国人居住者が、日本語が堪能でないことで情報を十分に受けることができず、結果的に被害を受けることがあった（松田、2005）。ここから、いわば情報弱者の存在が明るみになり、これら外国人居住者を含む全ての市民に情報を届けることの重要性が注目されるようになった。その後調査が進められた結果、限られた日本語力でも理解できるような『災害時に使う外国人のための日本語案文ーラジオや掲示物などに使う日本語表現』が、1999 年、国立国語研究所でマニュアルとしてまとめられた²。

¹ 海外の教育期間における日本語学習者は約 298 万人（国際交流基金、2006）、国内は約 16.3 万人（文化庁、平成 19（2007））。

² 特に日本語学習者を指定したものではなく、一般市民にもわかりやすい日本語の提案としては、国立国語研究所の「外来語言い換え提案」（H18 年 3 月）、「病院のことば」を分かりやすくする提案」（H21 年 3 月）などがある。「やさしい日本語」のように、簡潔な表現で全ての市民に情報を伝えようとする英語での動きは、1970 年代、消費者運動の高まりからの Plain English Campaign や、身近なところではインターネット検索サイトの Simple English Wikipedia があげられる。簡易な英語とは、簡易な語彙と文法を用いて、子供や英語学習者の大人まで含む市民が理解できる英語であるとしている。簡潔なだけでなく、洗練された文章でなければならず、そのための訓練の必要性も言及されている。災害時だけでなく、多くの情報、特に法律用語や商品説明、そしていわゆる「お役所ことば」と呼ばれる公的な情報をすべて

その内容は「やさしい日本語」として弘前大学人文科学部社会言語学研究室のホームページで以下のように定義付けられ紹介されている（表1）。

表1 「やさしい日本語」の定義

「やさしい日本語」とは、普通の日本語よりも簡単で、外国人もわかりやすい日本語のことです。これは、地震などの災害が起きたときに有効なことばです。1995年1月の阪神・淡路大震災では、日本人だけでなく日本に来ていた多くの外国人も被害を受けました。その中には、日本語も英語も十分に理解できず必要な情報を受け取ることができない人もいました。そこで彼らが災害発生時に適切な行動をとれるように考え出されたのが「やさしい日本語」なのです。

災害時という危機に瀕した場面で、情報を的確に入手できるかどうかは、生命を左右する。緊急性の高い場面であるからこそ、外国人というマイノリティー住民への公的サービスとして必要な対応と認識されることになったのだろう。現在多くの自治体では「やさしい日本語」を用いて、平時の日常生活上の情報を届けるサービスが行われている³。わかりやすいことばは「易しく」、受け手に対して「優しい」サービスだと言えよう。

しかし、「やさしい日本語」を駆使することは、日本語母語話者にとって、普通それほど易しくはない。上述のホームページでは、「やさしい日本語」を用いて文を作成する場合の注意点を挙げ（表2）さらに、「やさしい日本語」を使えるようになるためには訓練が必要だとしている。

一読した限り、なるほどと思える基準表だが、たとえば、「1. 難しいことばを避け、簡単なことばを使ってください」の判断は、どのように下すのか。ホームページでさらに詳細を見ると「日本語能力試験3級程度の日本語」、という基準が示されているが、それがどの程度のものか一般の日本語母語話者に通じるのか。また、外国人への対応なのに「5. ローマ字は使わないでください」とあるのはなぜか。疑問を感じる人も多いだろう。この基準表から普通の日本語話者が即座に「やさしい日本語」に対応できるかどうかは疑わしい。指摘があるように、「やさしい日本語」を会得するためには、訓練が不可欠であることが実感される。

の人に届けられるべきである、という思想がそこには見られる。

³ 後述の課題で紹介した「多言語生活ガイド」などがその例

表2 「やさしい日本語」作成上の注意点

1. 難しいことばを避け、簡単な語彙を使ってください。
2. 一文を短くして、分かち書きにし、文の構造を簡単にしてください。
3. 災害時によく使われることば、知っておいた方がよいと思われることばはそのまま使います。
4. 外来語を使用するときは気をつけてください。
5. ローマ字は使わないでください。
6. 擬音語や擬態語の使用を避けてください。
7. 使用する漢字や、漢字の使用量に注意してください。漢字にはルビ(ふりがな)をふってください。
8. 時間や年月日の表記はわかりやすくしてください。
9. 動詞を名詞化したものはわかりにくいので、できるだけ動詞文にしてください。
10. あいまいな表現は避けてください。
11. 二重否定の表現は避けてください。
12. 文末表現はなるべく統一するようにしてください。

2. 活動例:「現代語特殊研究 A」での実践

筆者は平成21年度、「現代語特殊研究 A」を担当した。今期は日本語の中のバラエティーという主題で、方言をはじめとするさまざまな日本語について考えたが、その1つとして第11週目に「やさしい日本語」を取り上げた。授業では、まず「やさしい日本語」の内容を紹介し、その後、表3のような課題を出した。なお「多言語生活ガイド 西宮市版」は、行政による外国人も含めた住民サービスの具体例を確認してもらいたく、資料として加えた⁴。

表3 「やさしい日本語」翻訳課題(抜粋)

課題：以下のサイトを見て

- ① 「やさしい日本語」の特色まとめる。
- ② 武庫川女子大学のホームページから「お知らせ」を1件選び、それを「やさしい日本語」に書き直す。

⁴ 同市のサイトでは住民へのお知らせを日本語とやさしいにほんご、英語、韓国語、中国語、ポルトガル語、フランス語、スペイン語の多言語で提供している。

表4は平成21年7月3日から約1週間の間に武庫川女子大学ホームページに掲載された情報から、受講生らが課題として選択した記事である⁵。

表4 ホームページの記事

ホームページの記事（取り上げた受講生数）
1. オープン・キャンパスの車内掲示（21名）
2. インフルエンザの流行（12名）
3. MMカフェがオープン（2名）
4. 梅田駅に大学の看板（2名）
5. 資格・就職に強い大学（1名）
6. キャンパスガイド冊子（1名）
7. 入試相談会開催（1名）
8. 「彩—sai—」（1名）
9. 学長メッセージ（1名）
10. キャッチコピー入賞者表彰式（1名）
11. 付属幼稚園30周年（1名）
12. トルコの大学生来日（1名）
13. 米・英・豪の学生来日（1名）
14. 文化祭実行委員会、バザー（1名）
15. 鳴尾いちご（1名）
16. ヨーロッパ研修旅行（1名）
17. マリン講習会（1名）
18. 健康スポーツ学科のHP（1名）

取り上げた受講生が多い記事から、いくつか具体的な翻訳例を見つつ、「やさしい日本語」作成上の問題点について検討する（表5）。

1) カタカナ語

記事1は「オープン・キャンパス」をどう翻訳するかが問題である。これは高校生らが大学に来て、見学をしたり説明を聞いたり体験したりすることができる日なので、「大学の説明会」「学校けんがくかい」などと、受講生らは内容に即してことばを選び訳している。

⁵ この集計は課題提出日に出されたものに基づくので、受講生数よりは少ない。最終的には、約80名のほぼ全受講生が課題を提出している。

表 5 : 翻訳例

<p>記事1:オープン・キャンパスの車内掲示</p> <p>◇ 「オープン・キャンパス」の翻訳例</p> <ul style="list-style-type: none"> ・学校見学、大学を紹介する ・大学の説明会 ・だいがくを けんがく できるひ ・大学を 自由に 見学することが できます ・高校生の ための 大学の 紹介 ・学校けんがくかい ・学校の中を見て回る会
<p>記事2:インフルエンザの流行</p> <p>◇ 「急告」の翻訳例</p> <p>急なお知らせです。</p> <p>急ぎの知らせ</p> <p>◇ 再開→はじまる</p> <p>◇ 拡大を防ぐ→広がらないようにするため</p>
<p>記事3:MM カフェがオープン</p> <p>◇ リーズナブルな価格で提供しています</p> <p>→安く売っています</p> <p>◇ オープンしました→できました</p> <p>◇ 営業時間→開いている時間</p> <p>◇ ぜひご利用ください→ぜひパンを買いに来てください。</p>
<p>記事4:梅田駅に大学の看板</p> <p>◇ 梅田駅に看板→梅田駅に看板が置かれました。</p>
<p>記事5:資格・就職に強い大学</p> <p>◇ 資格・就職に強い大学をこの春の卒業生も示しました。</p>

2) 表記

表記では、漢字かな混じりや、ひらがな表記などを選択している。ここには挙げなかったが、漢字にルビを付した例もあった。また適宜「わかちがき」が用いられていた。

3) 漢語

平成 21 年の春先に新型インフルエンザが流行したことが思い出されるが、記事 2 では「急告」「再開」「拡大」など、漢語が和語で平たく書き換えられていた。ただ、漢語の翻訳は、砕きすぎるとかえって意味がわからなくなることもある。ことばそのものの翻訳より、伝える内容に重点を置く必要があるだろう。

記事3にある「リーズナブルな価格で提供しています」は、カタカナ語と漢語で書かれたものだが、翻訳例では、それを「安く売っています」と、わかりやすく訳している。できるだけ顧客に対して魅力的なことばを並べる商業コピーやキャッチ・フレーズを作る側からすると、まさに台無しだと感じられるかもしれないが、わかりやすさを優先しての判断である。

4) 文法、修辞、含意

記事4は、「大学を紹介する看板が阪神梅田駅に掲示された」という内容だが、それは何を伝えようとするものなのか、つまり「表現にある含意」が問題になる。「看板があがった」事実のみを伝えるのか、それとも「この看板は大学広報の一環として挙げられたもので、駅を通る時には注目してほしい」という願いを在校生に訴えているのか、ということなど解釈はいくつか考えられる。ということは、逆にそれだけでは何を伝えたい記事なのかは明確にはわからないとも言える。同様に、記事5のように「資格・就職に強い大学」というキャッチフレーズのようなものは、それが示す内容を具体的に記述しないと「強い」ということばの含意は伝わりにくい。「察する」ということは、日本語学習者にとって難しい課題である。

一方、文法では客観的な事実を伝える手法として「～されました」のように受身形を用いることがよくある。しかし受身形では主語が省かれることが多く、情報を伝える場面では「誰が、誰に、何を」ということが、わかりにくい文になってしまうくらいがある。その他に、修飾句の長いもの、複文、主語がない文もわかりにくい。

3. 誰のための「やさしい日本語」なのか

以上のような点からすると、「やさしい日本語」とは、幅広い語彙や洗練された修辞を含む表現力豊かな日本語の対極にある、簡素な日本語、言い換えると、上手でもなければおもしろくもない日本語であるという印象を持たれるかもしれない。しかし、そこにこそ「やさしい日本語」の「易しさ」と「優しさ」があるのではないか。それは相手に的確に情報を伝えるという働きを最優先にする日本語であるということである。その際、まず何をおいても留意すべきなのは、情報の受け手の存在である。相手のないところに「やさしい日本語」はない。誰に、何を伝えるために、そのことばを使うのか、を考えることである。

受講生の翻訳文を見ると、それぞれが表現に頭を悩ませ「やさしい日本語」と格闘している姿が目に見えてくる。これまで母語話者としてことばを練ってきたのとは反対の方向に思いを巡らせている様子である。と同時に、「やさし日本語」の易しくない側面も実感させられる。平たい表現に置き換えるだけでは「やさしい日本語」にはならないからである。

翻訳例から見た主な問題点を以下1)～5)にまとめる。

- 1) 「読み手」が誰かを頭に置かないと、的確な「やさしい日本語」にならない。
- 2) 「やさしい日本語」は、語彙レベルだけではなく、文章の構成、文体、文法、修辞など、各方面から検討すべきものである。
- 3) 一字一句翻訳しても意味は通じない。
- 4) 文の構造は単純な方がよい（修飾句、倒置、受け身形などの調整）
- 5) 情報（量）を制御する必要がある。

これらは、まさに上述表2の「『やさしい日本語』作成上の注意点」にある項目と呼応する。事前に受講生たちはこれらの注意点を目を通してはいるはずである。それなのに結果として同様の問題点が浮上してきている。ということは、わかってはいるけれど、なかなか実行することは難しいということであろう。それが「やさしい日本語」の易しくない点なのである。

4. 日本語教師の日本語力

外国語教師が学習者に対して、文型や語彙を制御して話すことばをフォーリナー・トークやティーチャー・トークと呼ぶ⁶。筆者の経験を述べると、普通に日本語で話していて、相手が外国人だとわかったとたん、急に「です、ます調」で、ぶつぶつ切れた話し方にコード・スイッチしてしまうことがある。これは子供に話す平易さとも異なるもので、日本語教師の職業病ともいえるかもしれない。とても自然な日本語には聞こえず、日本語教師の話す日本語は、変な日本語だと「普通の日本人」には受け止め

⁶簡略化された言語の特徴を備えるものとして、ティーチャー・トーク、とフォーリナー・トークが挙げられる。教師から児童・生徒に対する話しをティーチャー・トーク、母語話者から非母語話者への話しをフォーリナー・トークという。相手の言語能力に限りがあることをわきまえた上で、うまく分かりあえるようにそのことば遣い(use)に工夫を加えることの例(橋内、1999,p119)。

られがちである。

しかし、このティーチャー・トークやフォーリナー・トークに、「やさしい日本語」の運用能力育成に通じるものがあるのではないか。今回の課題で翻訳された日本語を、筆者が「これは外国人には難しい」「こう直せばよい」と判断しているのは、日ごろから接してきた日本語学習者の顔を思い浮かべてのことである。「この内容は、初心者のAさんには通じない。こちらに表現にしたほうがいい」「中級のBさんになら、この漢語を使ったほうがわかりやすいだろう」という感覚である。このような日本語力を日常の仕事を通じて得ていたのを、今回の課題を通して図らずも自覚することとなった。

これをもう少し一般化するとすれば、日本語教育という実践の場を通して、教師らはもう1つのバリエーションとしての「日本語力」を獲得していると言えるのではないか。日本語教育はもちろん「やさしい日本語」だけを用いて行うのではない。また、日本語教師のティーチャー・トークが「やさしい日本語」と同一であるとは断定できない。しかし、学習者の日本語に対応することによって、母語話者の日本語力の幅が、「簡易な」方向へも広げていけるのではないか、また、そのような「日本語力」があると言えるのではないだろうか。

おわりに

「やさしい日本語」は、冒頭で述べたように震災という非常事態に遭遇した時、全ての市民に情報を的確に伝えたいという思いから推進されてきた。日本語をやさしくすることで恩恵を受ける人は、外国人だけではない。やさしい日本語、少なくともわかりやすい日本語は、一般の日本語母語話者に対しても貢献があるはずである。

本稿では、日本語翻訳の課題を例として、日本語教師にとって必要な日本語力の1つとして「やさしい日本語」があるのではないか、ということ考えた。これは語彙や表現、文型といった特定のことを指すこともあるが、重要なのは誰に何を伝えるために、どんなことばを用いるのかということである。その意味で「やさしい日本語」は語彙集や表現集ではなく、「やさしい日本語」という考え方に価値があると言える。それが、日本語教師教育の文脈においても、重要な意味を持つ日本語力なのではないか。

今回の課題で、受講生らはよく健闘しユニークな翻訳例を提供してくれた。その結果については翻訳をした受講生を責めるべきではなく、課題を出した筆者に責任があ

るのは言うまでもない。筆者は彼女らに「誰に」というキーワードを提供しなかったのである。しかしこのミスによって、以上のようなことを考え、このエッセイを記すに至った、と言いつつ許していただけるだろうか。

教師養成研究を考えると、欠かせないフィールドが日常の授業であり受講生であることもあらためて確認できた。筆者に大きなヒントを与えてくれた受講生各位の協力に感謝したい。

【参考文献】 献

橋内武 (1999) 『ディスコース 談話の織りなす世界』, くろしお出版

松田陽子 (2005) 『事典 日本の多言語社会』 真田信治・庄司博史 (編) 岩波書店

参照 URL

- ・国際交流基金『海外の日本語教育の現状 =日本語教育機関調査・2006年= 改訂版』
<http://www.jpf.go.jp/j/japanese/survey/result/index.html> (H21年2月25日付)
- ・文化庁(2007)『平成19年度国内の日本語教育の概要』
http://www.bunka.go.jp/kokugo_nihongo/jittaihouwa/h19/gaiyou.html (H21年2月25日付)
- ・多言語生活ガイド西宮市版
http://www.nishi.or.jp/homepage/living_guide/ (H21年2月25日付)
- ・弘前大学人文科学部社会言語学研究室
<http://human.cc.hirosaki-u.ac.jp/kokugo/EJ1a.htm> (H21年2月25日付)

第V章教師教育と実習:経験を伝える、共有する

2節 事例⑩～⑳

2.3. 事例論文⑩ 日本語教員養成プログラムの検証—教育実習記述の分析から—

1. はじめに

2018年3月に『これからの日本語教育人材の養成』が文化庁小委員会より発表された。同報告書では、今後増加が見込まれる初等・中等教育における日本語指導を必要とする児童生徒への日本語教育支援、各産業に従事する外国人の増加による日本語教育・支援のニーズの変化、およびその担い手である日本語教育人材養成、現職者支援が大きなテーマとなっている(文化庁 2018)。日本語教育を必要とする学習者は、かつては留学生を中心としていたが、それが専門職の成人、年少者、地域住民まで広がりはじめてすでに20年余を数える。その間、日本語教育を担う人材への専門教育が大学や大学院、専門学校、市民向けカルチャーセンター等で行われてきた。同報告書は、教育人材問題の一つとしてその世代バランスの悪さを挙げている。端的に言えば30代以下の若い人材が極端に少ない業界になっているのである¹。少子高齢化社会を迎えた日本は多くの業界で同様の問題に面してはいるが、日本語教員には、専門職としての立場のあいまいさ、非常勤講師が多数をしめる雇用状況、さらにボランティア依存の支援体制など、様々な社会的問題が横たわっている(田尻 2010、2017、平畑 2014)。ただし、それが正規雇用の道へと大きく動き始めていることも、同報告書は明らかにしている。

小論は日本語教育を取り巻く状況の激変を前に、大学における日本語教育人材養成について検討する。そのために、過去10年余におよぶ日本語教育プログラムおよび日本語教育実習を事例としてとりあげ、教師教育実践を記述することで、教育現場で生起していた出来事を振り返り、問題点を明らかにする。対象は武庫川女子大学日本語日本文学科「日本語教員養成プログラム」である。同プログラムおよびその一部である学外実習は、開設当初から様々な要因によって調整され今日に至っている。それら変遷がもたらされた要因を分析し、日本語教育実習に関する先行研究の知見をもとに、大学教育における日本語教育人材育成の課題設定を行う。

¹ 『平成28年度国内の日本語教育概要』によると、年代別教師数は20代5.7%、30代10.3%で若年層は合計16%だが、50代17.5%、60代21.6%で、高齢層は合計39.1%となっている(文化庁 2016)。

2. 日本語教育実習に関する先行研究

丸山は 20 年におよぶ教育実習の指導実践を通じて、そこに生起するトラブルを「1. 教師以外のことがらに起因するもの、2. 教師個人に起因するもの」に分け、2. についてさらに詳しく「①授業構造（授業段取り）のまずさ、②語彙のコントロールの不十分さ、③基本的知識の欠如、④学習者に対する対応のまずさ」に分類し、実習生が十二分に自覚し大きな不安をいただいていたのは③基本的知識の欠如、であるが、実際に深刻なトラブルにつながっていたのは、①授業構造、②語彙のコントロールであったとしている（丸山 2015）。

②語彙のコントロールは、教師が学習者の言語習得状況に応じて、理解語彙や理解文型を調整しながら目標言語で学習者とやりとりをして授業展開していくときに必要な技法で、特に直接法による外国語教授の場面では欠かせない²。筆者は実習生の教壇実習の場면을観察し、その日本語運用が稚拙であるために授業運営に支障を来すことについて、日本語のコントロールは単に語彙や文型の問題だけでなく教科内容全体への理解に成り立っていることを指摘した（上田 2017）。丸山が述べる「授業の段取り」は「授業構造」という表現に収斂されていくが、1 コマの授業の構成力が単に教案通りに授業を進めることで養成されるのではなく、学習者の様子を観察する力量も視野に入れて成り立つとする点に共感する。

一方、池田は「教師の成長を視野に入れた実習のデザイン」を生涯発達、成人教育の理論に基づいて展開している。実習プログラムのタイプは大きく分けて、「内省モデルに基づく実習プログラム」と「教師トレーニング型実習プログラム」があり、両者の違いは教師の内省を取り入れる設定が意識的にされているか否かに違いがある、としている（池田 2007）。上述の丸山の実践は、まさに教師トレーニングに重点を置いたものである。他方、池田のそれは、多様な授業展開の中で教師の意思決定の在り方を手掛かりに、ショーンの言う「行為の中で考える反省的实践家」としての教師養成のため、内省の重要性を説いている（ショーン 2001）。いずれの立場も「良い授業と何か」「良い教師とはどのように育成されるのか」という問いを立て、授業データに基づいて分析しており、日本語教師という専門職育成への重要な示唆に富む。本稿ではそれらを参照しつつ日本語教員養成プログラムを運営する立場から、大学生が日本語教育実習を通じて何を学ぶのか、という問いに立ち返って再考する。下節では、実践事例の変遷を概観し、問題のありかを明らかにしていく。

² 語彙のコントロールの問題の一例として、授業準備で各課の語彙や文型を洗い直し、それに基づいて授業を組み立てるが、それを「説明する」表現が学習者には難しすぎて理解できず、授業として成立しないことなどが挙げられる。

3. 日本語教員養成プログラムの実践

3.1 背景

3.1.1 留学生政策と日本語教員養成

「日本語教育のための教員養成」ガイドラインが文化庁より示されたのは、1985（昭和 60）年に遡る。その前年には、中曽根内閣による、いわゆる「留学生 10 万人計画」の発表があり、また日本語学習者の習得度を測定する「日本語能力試験」が 1 年に 1 度実施され始めるなど、この時期、留学生教育を中心とする国内外の学習者に対する日本語教育の枠組みが整えられてきた。その中で、日本語教育に携わる教員をどのように養成すべきか、という問いへの答えとして示されたのが上述のガイドラインである。これを受け国内のいくつかの大学院で日本語教育専攻が設けられ、引き続き学部でも日本語教育を専攻する学科が誕生した。これら主専攻とする大学のほかに、多くの大学では科目を履修することで資格を取得できる方法がとられ、主専攻・副専攻を合わせて日本語教員資格を付与する大学が一举に増加した。

2000 年代に入ると、かつての「留学生 10 万人計画」もほぼ目標を達成し、大学におけるグローバル化の指針のもと、留学生施策として平成 20（2008）年「留学生 30 万人計画」が文科省から発表された。そして日本語教員養成に関しては、昭和 60（1985）年「日本語教員資格のガイドライン」が示されて 15 年後にあたる平成 12（2000）年に、その改訂版として「日本語教育のためのガイドライン」が示された。そこでは主専攻、副専攻という区分は取りやめて、教員として習得すべき必要な 3 領域 5 区分が示された³。

3.1.2 学校教育における児童生徒への日本語支援

外国人労働者集住地区だけでなく、全国的に日本語支援を必要とする児童・生徒の増加に伴い、平成 26 年（2014）に文科省の省令改正により、取り出しの日本語指導を「特別の教育課程」として正規の教育課程として編成・実施できることになり、さらに平成 29 年度からは、加配定員により配置されていた日本語指導等担当の教員が基礎定数化されることになった

（日本語教育学会 2018）。このように小・中学校における児童・生徒への日本語教育支援は、徐々に公的な取り組みとして位置づけを得るに至っている⁴。

³ 日本語教員養成の 3 領域（社会文化に関わる領域、言語に関わる領域、教育に関わる領域）、5 区分（社会・文化・地域、言語、言語と社会、言語と心理、言語と教育）。

⁴ 従来、留学生、成人学習者を対象としてきた日本語教育の指導内容や指導方法では、児童・生徒への対応に限界があり、その日本語支援に当たる当該教員に求められる専門的な資質・能力を身に付けるための教員研修や養成の充実が課題となっている（石井 2017）。

3.2 日本語教員養成プログラムの変遷

本節では、事例として武庫川女子大学日本語日本文学科における日本語教員養成プログラムの変遷について述べる。資料によると⁵、当該学科で日本語教育に関する科目が置かれたのは、2000（平成 12）年である。大学教育のグローバル化が求められる中で、学科の目指す特色ある教学、多文化共生社会に生きる人材育成の一環として開設された。当時、3 年次以降の専攻が3つの系に分かれており（1 系：日本文学系、2 系：日本語教育系、3 系：情報教育系）、そのうち日本語教育系（2 系）を選択した学生のみが日本語教育に関する科目を履修し、卒業時に日本語教員資格を取得していた。表 1 は同プログラムの変遷をまとめたものである。

その後日本語教育関連科目履修希望のより広い範囲の学生に利するように、平成 23（2011）年度からは所属する系によらず全員に日本語教員養成プログラムを開放した。

また平成 27（2015）年度より、学科カリキュラムの大幅な見直しに伴い新カリキュラムを設定し、日本語教育関連科目の学年配置も再検討した。2018 年度現在は履修便覧に表 2 のように科目を示し、「日本語教員の資格を得ようとする者は、本学の卒業要件を満たし、かつ上表から必修を満たして 35 単位以上修得すること。」と注記している（表 2）。

3.1 で見たように、大学のグローバル化、留学生施策、多様化する学習者、児童・生徒への日本語支援等、多岐にわたる要因が「日本語教員養成」の文脈を構成している。事例の日本語教員養成プログラムには、特色ある教育の提供、将来に活用できる資格の付与等の点で意義がある。しかしその資格を得ても日本語教員として専任職に就く新卒学生は少数派であった。主な理由は、当該職では教育現場経験がまず問われるためだが、ただ 3.3.2 で後述するようにこの状況は 2016 年ごろから急変している。

下節では、日本語教育プログラムに関連する「学外教育実習」の変遷について概観する。

⁵ 武庫川女子大学『履修便覧』平成 13 年度版～平成 30 年度版

表 1 日本語教員養成プログラムの変遷

年度		履修者の 所属系	資格認定単 位(必修)数	該当 学年	実習参加者数 受入校		関連する事項(★は本学科関連事項)
					海外	国内	
平成 13	2001	日本語教育	20～(12)				平成 12(2000)年「日本語教育のための教員養成について」に、主専攻・副専攻のとりやめ、教育内容:3領域5区分の提示がある。
平成 14	2002	日本語教育	20～(12)	4年		32名 8校	★日本語教育系所属学生に日本語教員資格認定
平成 15	2003	日本語教育	20～(12)	4年		25名 10校	
平成 16	2004	日本語教育	20～(12)	4年		23名 9校	
平成 17	2005	日本語教育	20～(12)	4年		13名 6校	
平成 18	2006	日本語教育	20～(12)	4年		10名 5校	
平成 19	2007	日本語教育	20～(12)	4年	4名 1校	14名 6校	★海外教育実習開始
平成 20	2008	日本語教育	20～(12)	4年	5名 1校	11名 6校	「留学生 30 万人計画」文科省
平成 21	2009	日本語教育	20～(12)	4年	8名 1校	8名 5校	★国際交流基金「日本語教育インターン」助成受領開始
平成 22	2010	日本語教育	20～(12)	4年	8名 1校	4名 2校	
平成 23	2011	全員	35～(25)	4年	9名 1校	6名 4校	★所属学生全員が日本語教員資格取得可能になる。
平成 24	2012	全員	35～(25)	4年	10名 1校	4名 1校	東日本大震災以降、留学生減少→実習先の減少
平成 25	2013	全員	35～(25)	4年	12名 2校	7名 2校	★海外教育実習校 2 校になる。
平成 26	2014	全員	35～(25)	4年	15名 3年	7名 2校	省令「特別の教育課程」文科省
平成 27	2015	全員	35～(25)	4年 3年	5名 1校	9名 2校	★学科カリキュラム改訂 韓国で MERS 流行し参加者減少→実習校 1 校に調整
平成 28	2016	全員	35～(25)	4年 3年	8名 1校	17名 3校	「日本語教育機関告示基準」法務省 外国人児童生徒数:8 万人～(公立校)在留外国人:238 万人～ ★国際交流基金「日本語教育インターン」助成受領停止 ⁶
平成 29	2017	全員	35～(25)	4年 3年	6名 1校	18名 3校	海外日本語学習者:137 カ国、400 万人 ★「日本語教育インターンシップ」開始
平成 30	2018	全員	35～(25)	3年	9名 1校	9名 3校	報告書『日本語教育人材の養成・研修の在り方について』文化審議会(文化庁)

⁶ 2009 年度より国際交流基金「日本語教育インターン」助成金プログラムを受けて海外教育実習を実施してきたが、韓国が助成対象地域には含まれなくなったため、本プログラムの助成申請は 2016 年で停止した。

表2 日本語教員養成科目

文化庁ガイドライン		本学の開設する科目	単位数	必修	選択
3領域	5区分				
社会文化に関わる領域	社会・文化・地域	異文化間コミュニケーション	2	4	10
		多文化共生論	2		
		文化交流史	2		
		英語で読む日本Ⅰ	2		
		英語で読む日本Ⅱ	2		
		海外文化体験演習	4		
言語に関わる領域	言語	日本語学概論Ⅰ	2	2	16
		日本語学概論Ⅱ	2	2	
		音声・音韻論	2	4	
		語彙・意味論	2		
		文法・文体論	2		
		文字・表記論	2		
		日本語史Ⅰ	2		
		日本語史Ⅱ	2		
		言語学Ⅰ	2		
		言語学Ⅱ	2		
		中国語概説	2		
		韓国語概説	2		
教育に関わる領域	言語と社会	社会言語学	2	4	6
		談話研究	2		
		阪神間の文化	2		
		日本の伝統文化	2		
		日本の現代文化	2		
	言語と心理	言語発達論	2	2	8
		言語と心理	2		
		日本語教育特講	2		
		日本語学特講Ⅰ	2		
		日本語学特講Ⅱ	2		
教育に関わる領域	言語と教育	日本語教育学入門	2	2	2
		日本語教授法	2	2	
		日本語教材研究Ⅰ	2	2	
		日本語教材研究Ⅱ	2		
		日本語教授法実習	1	1	
		日本語教育史	2		
		日本語教育インターンシップ	2		
計	71	25	46		

3.3 学外日本語教育実習

3.3.1 国内教育実習と海外教育実習

日本語教員資格を認定するために、日本語日本文学科では必修科目を含む所定の単位を修得しなければならない。そのうち必修科目である「日本語教授法実習」では、授業中に教案作成や学生同士での模擬授業を行っている。平成 28 (2016) 年度までは、当該科目が実習にかかわる唯一の科目で、教育活動は学内で完結していたが、履修者のうち教育現場体験を希望する者には、別途学外実習が提供されてきた。学外実習には日本語学校で行う①国内実習と海外協定校で行う②海外実習がある(表 1)。3.3.3 で後述するように、実習のうち学外実習はその後「日本語教育インターンシップ」として独立した科目となり、2017 年度より大学 3 年生に配置されている。以下、国内実習、海外実習の変遷をたどり問題点を整理する。

3.3.2 国内日本語教育実習

【概要】

国内での日本語教育実習は、2002 年より阪神間、大阪市内の日本語学校で実施しており、2018 年現在、受け入れ校は 3 校(仮名:A 校、B 校、C 校)である。各校では進学コース、短期留学コースなどそれぞれ特色ある教育が行われている(表 3)。

表 3 国内日本語教育実習のまとめ(2018 年)

受入校(仮名)	期間	日本語学習者の背景・学習目的	主な実習内容
A 校(大阪市)	3 日間	進学コース(漢字圏:中国、台湾、香港、マカオ等)初級～中級	授業見学、授業補助、授業記録作成、振り返りミーティング
B 校(神戸市)	5 日間	夏季短期コース(非漢字圏:イタリア、ロシア、カナダ、タイ等)初級	授業見学、授業補助、教壇実習、振り返りミーティング
C 校(神戸市)	5 日間	進学コース、(ベトナム、韓国、台湾など)初級～中級	授業見学、授業補助、教壇実習、授業記録、振り返りミーティング

国内実習は、「後進の育成のため」という観点のもと各機関のご厚意で受け入れていただ

いている。過去 10 年余を振り返ると、国内実習生数は 20 名以上に上る年度もあれば 10 名以下もあり、実習先と実習生の調整作業が、筆者のようなコーディネータである教員には必ず発生する。参加する学生にとっては、他の教育活動や就職活動との重なりがあるものの、学生時代でなければできない経験で、かつ海外実習と比べて時間的、経済的、精神的負担のやや軽い、参加しやすい活動という受け止め方がある。

【実習内容】

国内実習の場合、通常授業の一部を担当する形で教壇実習を行うことが多い。つまり実習生用に学生を集めて行うのではなく通常の授業を担当するのである。学費を払って授業に臨んでいる留学生に対して、実習生だけで授業担当することは認められない。そこで所属機関の教員の授業見学、授業補助、放課後の学生対応などの作業を通じて日本語教員の業務内容を体験する。期間中、指導教員との振り返りミーティングは、実習生の意味ある気づきを促す場として貴重である。

【留学生の背景】

これまで、いずれの日本語学校も主たる留学生の出身地は、中国、台湾、韓国が中心だったが、現在はベトナム、フィリピン、ネパール等のアジアの非漢字圏国からの留学生が急増している。多くは大学、大学院、専門学校への進学を目指している。一方で、夏季休暇を利用して短期コースで学ぶ学生も多く、漢字圏、非漢字圏によらずアジア、欧州、南北アメリカを含め各地から参加している。留学生の学習目的、言語背景によって指導内容や方法は異なり、実習期間中、そういった日本語教育の実態に触れることができる。

【問題点】

- ①流動的な学習者数：2011 年東日本大震災、福島原発事故の影響を受けて日本への留学生数が激減した。その時点から比べ学習者数は徐々に回復し、2018 年現在は以前を上回る留学生数となっている。背景には高度専門人材を含む外国人労働者受け入れへの政策転換等がある。学習者数の流動性は日本語学校数に直結しており、教育実習生受入への影響も大きい。

②労働環境の展開：従来、日本語学校で日本語教師として採用されるためには、数年の教育経験が最も重要な条件とされ、大学で資格を取得しても非常勤講師の機会を得ることさえ容易ではなかった。ところが、2016年ごろから日本語教師不足が叫ばれるようになり、このところ新卒の専任採用が珍しくなくなっている。背景には外国人留学生、就労者などの増加を見込んだ日本語学校の増設、および法務省による「日本語教育機関告示基準」による、いわゆる「告示校」での学生数と教員数の規定厳格化や専任教員数の取り決めなど法的整備があり、労働環境が整いつつある。ただし楽観はできず不透明さは否めない。

③実習生のニーズの変化：国内実習プログラム変遷の要因について分析すると、実習生のニーズとして実習参加への動機付けが進路意識と強く結びついていることがわかる。大学生活での活動選択では「就活で有利」という価値が左右する傾向が強く、日本語教師を専門職としてではなく、むしろ一般就職を目指しつつ将来に向けて何らかの資格を得ておきたいという欲求が高まり、それが教育実習参加への動機付けになっている。つまり当初は専門職を目指す者への現場体験だったが、それが広く社会経験を目指すようになっていのである。わずか数日の実習なので、そこに価値を見出さざるを得ないもの現実である。

【評価と展望】

実習の記録および振り返りの場での発言によると、実習生は社会的文脈において自身を内省する機会を得ており、個別の学びを深めている。実習生の変容は実習プログラムの意義を考える要素に満ちており探求に値する。また、学習者の多様化、政策の動き、経済界の動向などにより、日本語教員が職業選択として現実みを帯びつつあるなど、日本語学校の環境変化は教育実習の内容、形式に影響を与えている。問題点は日本社会における日本語教員という立場の不確定さに収斂されるかもしれない。それら課題がつとに挙げられている中、好転への燭光が見えてきているのが現在であろう。流動的な職業への動機付けの困難さは否めないが、今後の日本社会の課題を教育現場で提供するという意義を、実習受け入れ機関の担当

者と共有することが重要である。実習終了後、ボランティア等で教育現場に関わることができるよう、受け入れ機関からの要請を受けることがある。このような継続的活動はカリキュラムを超えるものだが、今後のインターンシップの在り方、プログラム設計に対して示唆を与えるものであろう。

3.3.3 海外日本語教育実習

【概要】

韓国大田広域市にある韓南大学校は、武庫川女子大学の協定校であり、相互に交換留学生の受け入れの実績がある。同大学校での日本語教育実習は 2007 年より始まった。参加者数は当初 5 名～8 名だったが、次第に希望者が増加し、2015 年は同じ大田広域市にある国立ハンバット大学校でも協力を得て実習を行った（表 4）⁷。筆者は 2009 年より足掛け 10 年にわたって同実習に携わっているが、一年として同じ条件、同じ内容となることはなく、様々な理由のもとでの調整を経て今日に至っている。その変遷の要因を（1）送り出し側（大学・実習生）、（2）受け入れ側（実習先国・地域・大学）双方の視点から検討する。

表 4 海外教育実習の変遷

実習機関	時期	年度	参加者	内容	科目名等
韓南大学校 日語日文学科	夏季休暇中 8月下旬5泊6日	2007～2013	4年生 8名～9名	教壇実習、交流会、市内見学	「日本語教授法実習」(1単位)の一環として希望者が任意で参加
		2013～2017	3年生、4年生 5名～7名	教壇実習、交流会、高校訪問等	
		2018	3年生 9名	教壇実習、交流会	「日本語教育インターンシップ」(1単位)
国立ハンバット大学校、日本語学科	夏季休暇中 8月下旬5泊6日	2013～2014	4年生、3年生 6名	教壇実習、交流会、高校訪問	「日本語教授法実習」(1単位)の一環として希望者が任意で参加
		2015～2017	韓南大学校実習参加者	交流会	
		2018			

⁷ 現在、同大学での活動は交流会にとどまっている、理由は 2015 年春先に MERS(中東呼吸器症候群)が韓国で大流行したことにあ
る。その影響により実習参加者数が一気に縮小し、この年、ハンバット大学校での実習はとりやめ、少数の参加者が大学を訪問し交
流会活動のみを行った。

(1) 送り出し側（大学）の要因

【カリキュラムの構成】

教育実習は 4 年間の専門教育の集大成であるが、日本語教育現場に赴き体験することは正規科目内に設定はしていなかった。通常授業で留学生との接触が少ない学生たちにとって、夏季休暇を利用して海外に赴くことは、多文化理解としての意味も大きいですが、あくまでも科目外の任意参加活動であった。一方、21 世紀の現代社会に送り出すべき人材育成を勘案し、日本語日本文学科では、日本語教育関連科目だけでなく包括的なカリキュラムの見直しを実施することになった。2015 年入学生が新カリキュラム生にあたり、2015 年～ 2017 年が移行期、2018 年に完成年を迎えた。

【就職活動・教員採用試験】

就職活動、いわゆる「就活」が大学生活の特に後半で大きな意味を占める現在、その開始時期や合同説明会、面接参加などの諸活動は 3 年生後半から 4 年生の学生にとっては最優先となっているのが現実である。日本語教育実習が意義ある活動だとしても、就職活動に左右されるのは如何ともしがたい。もちろん実習と就活が両立しないものではなかったが、履修前の調査では、就活の前に実習参加を踏みとどまる学生が多かった。また、就職活動解禁日が年度によって変更されることがあり、参加者数とその影響を受けることが頻出し、そのため受け入れ先との調整、旅行の手配等の見通しが立たない場合がしばしばあった。

同様に、中学校国語、高等学校国語科、書道科などの教員採用試験を受験する学生にとって、教育実習を行う 8 月は、採用試験の 2 次面接等と重なること多かった。これも実習参加を躊躇する一因になっていた。

【対策と課題】

上記問題の解決策として、日本語教育プログラムの配置を全体的に前倒しして、1 年生から専門科目を履修し学外実習へは 3 年生で臨めるようにした。カリキュラム移行期間は 4 年生と 3 年生の両者が参加できるよう調整した。さらに従来は「日本語教授法実習」（必修 1 単位）では希望者が単位とは関係なく学外実習をしていたが、それを 3 年生に移し「日本語教

育インターンシップ」（選択2単位）を設け学外実習を明確化した。

「日本語教育インターンシップ」は、インターンシップとしたことで、社会人見習いとして当該職業を体験するという意味を持たせることを狙った。ただし「学習へのレディネス」

（ノールズ 2002）を考えた場合、3年生と4年生ではアカデミックな知識・技能だけでなく、情意面、社会人としての成熟度などに違いがみられる。それをどのようにとらえて教育活動に包摂していくか新たな課題として受け止めている⁸。

（2）受け入れ側（実習先）の要因

これまで韓国で海外実習を行ってきたが、その中で以下のような点について勘案する必要性を受け止めてきた。韓国独自の事情もあれば、海外における研修プログラム全体に共通する問題もある。

【アカデミック・カレンダー】

海外の大学で実習する場合、「アカデミック・カレンダー」の相違がプログラム実施には影響を与える。韓国と日本とを比べてみても、前者は前期3月～6月、後期9月上旬～12月が主な学期で、日本は前期4月～7月、後期9月下旬～1月と、ほんのわずかの相違ではあるが影響は看過できない。具体的な問題として、教育実習をする時期は通常受け入れ大学では夏季休暇中で、教員はもちろん学生も登校予定は基本的にはないことがある。そこで、受け入れ大学の担当者が夏休みに入る前から実習生の授業を受けるボランティア（1クラス5名 x 3クラス）や、実習生のアテンドを引き受けてくれるチューター（4～5名）を、前もって募集しなければならない。8月下旬という時期は新学期直前で、履修登録等の手続きや10月にある学術祭の準備など、何らかの理由で大学周辺にいる可能性がある学生が、例年ボランティアを引き受けている。実習指導だけでなくボランティア招集等、現地教員の負担も大きい。一方、日本人実習生も8月上旬までは定期試験があり、盆休み明けが例年の実習時

⁸ 学外実習に赴く実習生の「学習へのレディネス」について、知識面だけでなく情意面でも検証する必要が浮き彫りになっている。一例をあげると、ある程度就職活動を経験したうえで、4年生の夏休みに実習を経験していた学生と比べ、3年生での実習は、たとえば「社会人基礎力（経済産業省によるこれからの人材に必要な能力「前に踏み出す力」「考え抜く力」「チームで働く力」）」など、社会参加することへの成熟度に差が認められる。

期で双方ともかなり限られた選択肢から見つけ出した日程で実施している。

【学生気質の相違】

韓国の大学生は、男子が兵役のために大学を休学するだけでなく、男女とも将来の職業選択のためにより多くの知識や技能を習得しようと、あえて休学し、その時間を海外留学あるいはワーキングホリデー等にあてて語学力や職業経験を求めることがある。いわゆる自身の「スペック」を高めることが頻繁で、それに対する学生の関心は高い（小倉 2012）。日本人学生が合同説明会、選考面接など一斉に就活に臨み、翌年4月に着任することを目指すのとは異なる。それぞれの社会規範や価値観に基づいての行動様式であるが、グローバル人材育成の視点から見て、韓国の大学生は日本の学生より一歩進んだ積極性があるのかもしれない。ただ、多様な学生生活を送る彼らの実態を知るにつけ、日本語教育実習に参加し夏休みを数日間費やさなければならないことを現地学生がどのように受け止めるかが案じられる。

【学習スタイルとニーズの変化】

IT 技術の発展に伴い、外国語学習環境の変貌は著しい。インターネット、パソコンやスマートフォン、SNS といった情報システムやデバイスやの発達とその日常化により、従来は大学の特定の科目を履修することで得ていた外国語の知識やスキルが、今は学習者が独自に得て運用している。学習のスタイルは大きく変化した。国際交流基金の調査によると、2015 年現在、特定の機関に所属して日本語を学習している人は、世界 130 カ国 7 地域で 3,665,000 人に上るが、3 年前の調査と比べ漸減しているところから、「教育機関に所属していない独学者がインターネットの普及などの学習手段の多様化に伴い急増していることにも留意する必要がある。」としている（国際交流基金 2015）。

インバウンドという言葉で象徴されるような外国人旅行者の増加とともに、日本語話者の増加が予想されるが、多くは日本語を解さない一般的な旅行者で、スマートフォンを片手に日本人とのコミュニケーションを楽しむ姿も珍しくない。このような流れは、世界各地で見られる現象であり、海外の日本語学科においても、学習内容だけでなく学習手段の転換期を迎えているのは明らかである。前述のように、より高い「スペック」を求めて休学する韓国

人学生にとって、日本語習得も自身のスペックを高めるための一つ的手段に過ぎない。またインターネット環境がより進んでいる韓国社会において自己実現のための学びの手段や速度は急速に変化しているという（金 2012）。日本語教育実習として「日本人学生という客人を迎えて日本語運用を体験できること」の価値は相対的に下がりつつあると見ることも可能ではないか。

【カントリー・リスク】

朝鮮半島をめぐる国際情勢は、めまぐるしく変貌を遂げている。半島が休戦状態である現在から、より平和な社会へと移行することは期待とともに想像できる。とはいえ、日韓関係も含め国際情勢は時に緊張をはらむこともあり、常にその点には留意しつつプログラムを進めなければならない。

ところで、このようなカントリー・リスクは、韓国研修のように日本から外国へ行く場合だけでなく、海外から来日する場面でも同様に発生する条件である。グローバル時代への人材育成の重要性を標榜するのは日本だけではなく、世界各地の若者が長期休暇を利用して海外研修を受けている。それは喜ばしいことに違いないが、その際、緊迫する国際情勢、テロ事件との遭遇、感染症の流行、気候変動による天災、大地震など、どの国で実施するにしろ海外プログラムは常にカントリー・リスクを伴うものであるという認識が必要である。

4. 考察

ここまで、日本語日本文学科における学外日本語教育実習を概観し、以下の点が明らかになった。

- (1) 学外教育活動では担当教員だけでなく、受入れ機関の協力と協働に基づいて実施されることは言うまでもない。当該プログラムで、問題に対応するため受け入れ側と交渉し実習の成果を上げてきた実績は評価できる。両者が協働できる関係を構築し続けることが重要である。
- (2) 教育実習は実践活動であるので、固定的な科目内容だけでなく、常に流動的であること

が一つの特徴である。極端に言えば状況に振り回されることになるが、刻々と変わる条件（学生、大学、受け入れ校それぞれに）とどのようにすり合わせていくかがテーマの一つであり、その中で教育活動が再構築されなければならない。

- (3) プログラムを左右してきた要因を整理すると【外的要因】と【内的要因】に分類できる。

【外的要因】カリキュラム構成、アカデミック・カレンダーの地域間相違、就職活動時期の変更等「出口」状況、政策・施策の動き、カントリー・リスクへの対応等

【内的要因】学習者の学習スタイルの変化、学習者ニーズ、実習生のニーズ、実習生の「学習へのレディネス」等

- (4) 当該プログラムの変遷は国内外ともに、主に【外的要因】への対応、つまり状況調整を重ねた結果であった。一方、【内的要因】つまり、実習生の学びそのものに対する視点が、やや手薄であったことは否めない。【内的要因】は実習生だけでなく、ボランティア学生についても同様に考えられる。

- (5) 【内的要因】を検討する際、「学習へのレディネス」をキーワードにして考えることができる。

成人教育理論を展開してきたノールズは、「成人期の発達課題は、主として社会的役割の発展したものの産物である」とし、また成人の発達については「学習へのレディネス

(readiness of learning)」の重要性を示し、経験こそが学びの原動力となるという（ノールズ前掲）。教師教育プログラム担当者には、実習生自身が自分をどう認識し、実習の経験をどうとらえ価値認識につないでいるか等、実習生の【内的要因】を探り、学びの段階を支援する役割があり、そこに学外教育実習の意義があるといえよう。教育実習における「学習へのレディネス」には、アカデミックな知識的、技術的な側面があり、同時に情意面、社会人としての成熟度、多文化理解力なども含まれる。実習における学生の「学習へのレディネス」の要素を以下に挙げる。

- ・ アカデミック面：教育内容・指導項目に関する知識、教材研究能力、学習者の母語に関する知識等
- ・ 教授技法：授業の段取り、クラス目標の把握、教材・教具の活用、学習者対応、語彙・文型調整力、等
- ・ 多文化理解：学習者の言語背景、宗教などのタブー、ジェンダーへの意識、等
- ・ 情意面の視点：自己の経験の振り返り、意義ある内省、学習経験のデザイン、社会人としての成熟度等

おわりに

本稿では、日本語教育プログラムのうち日本語教育実習の実践例を取り上げ、その変遷を記述することでそれをもたらした要因を分析した。その結果、要因には【外的要因】と【内的要因】があり、【外的要因】への対応では成果を結んできたものの、学生の学びそのものに焦点を当てた【内的要因】への取り組みが優先されていなかったこと、現在はそれを積極的に検討する時期に来ていることが浮き彫りになった。またこれによって「教育実習」という人材育成プログラム改革への課題設定につながる手掛かりが得られた。

日本語教育実習については、専門職育成という側面が重要であるのは言うまでもないが、その職に就くか否かにかかわらず、大学教育で提供できるプログラムとしての意義を探る必要がある。そのキーワードとして社会人段階の前段階にある実習生の、アカデミック面、教授技法だけでなく情意面も含めた「学習へのレディネス」に注目していきたい。

【参考文献】

池田広子(2007) 『日本語教師教育の方法』 鳳書房 pp. 3-11

石井恵理子(2017) 「こどもの日本語教育—人権としてのことばの教育」 『外国人労働者受け入れと日本語教育』 ひつじ書房pp. 183-209

上田和子(2017) 「日本語母語話者は異文化交流会でどのように日本語を学ぶか」 『日本語教

- 育と日本研究におけるイノベーション及び社会的インパクト』第 11 回国際日本語教育・日本研究シンポジウム 大会論文編集委員会【編】香港日本語教育究會 pp. 97-113
- 小倉紀蔵 (2012) 「第 1 章 いま、韓国をどう見るか」『現代韓国を学ぶ』有斐閣選書 pp. 1-18
- 金仙花 (2012) 「第 5 章 韓国の社会」『現代韓国を学ぶ』有斐閣選書 pp. 115-150
- ショーン, D (2001) 『専門家の知恵—反省的実践家は行為しながら考える』ゆみる出版
- 田尻英三 (2010) 『言語政策を問う!』 pp. 19-75 ひつじ書房
- (2017) 「外国人労働者受け入れ施作と日本語教育」『外国人労働者受け入れと日本語教育』ひつじ書房
- ノールズ, M (2002) 『成人教育の現代的実践 —ペダゴジーからアンドラゴジーへ』鳳書房 pp. 33-67
- 平畑奈美 (2014) 『「グローバル人材」再考』西山教行・平畑奈美 (編著) くろしお出版 pp. 169-200
- 丸山敬介 (2015) 『日本語教育学研究 5 日本語教育実習事例報告 彼らはどう教えたのか?』ココ出版 pp. 1-37
- 【報告書】**
- 公益社団法人日本語教育学会 (2018) 『平成 29 年度文部科学省委託 外国人児童生徒等教育を担う教員の養成・研究モデルプログラム開発事業—報告書—』
- 国際交流基金 (2015) 『海外の日本語教育の現状 2015 年度日本語教育機関調査より』文化庁
- 文化庁国語科 (2016) 『平成 28 年度国内の日本語教育概要』文化庁
- 文化庁文化審議会国語分科会 (2018) 『日本語教育人材の養成・研修の在り方について (報告)』

第V章 教師教育は何を目指すのか

2節 事例⑩～⑳

2.4. 事例論文⑱ 日本語教育人材養成と成人学習理論—『日本語教育人材の・研修の在り方(報告)』を巡って—

1. はじめに

平成30(2018)年3月に文化審議会国語分科会より『日本語教育人材の・研修の在り方(報告)』が発表され(文化庁、2018)、それに先立つ平成28(2016)年法務省告示「日本語教育機関の告示基準」とともに、日本語教員養成への転換点を示すものとして話題となっている¹。教員資格認定のガイドラインとしては、平成12年の「日本語教育のための教員養成について」で示された教育内容(以下、「平成12年教育内容」)が、履修すべき単位数とともに現在まで踏襲されている。しかし平成30年報告では、その後18年間の社会的変化とそれに付随する日本語学習者の多様化に基づき、「平成12年教育内容」の課題を指摘し、教育課程編成の目安等も例示している。

筆者は所属大学で日本語教員養成プログラムを担当しているが、当該報告書で指摘された問題点を理解し、日本語教育を取り巻く環境変化への対応が急務であることに同意しつつも、目の前にいる大学生の現状とそれらの提案とに乖離を感じざるを得ない。本稿では、おもに国内における日本語教員養成に関わるここ30年の動きを見たうえで、大学教育に課せられた「養成」では、教員への入口段階として、何を設計し提供できるか、特に成人教育の理論を援用しながら考える。

¹ 平成30(2018)年度日本語教育学会春季大会(於:東京外国語大学)

表 1 1984～2018 年の日本語教育関連事項まとめ

年号	西暦	施策・報告等	主催・担当	主な内容
昭和 59	1984	21 世紀への留学生政策に関する提言	文科省	21 世紀までに留学生を 10 万人受入「留学生 10 万人計画」(中曽根内閣)
昭和 59	1984	日本語能力試験(JLPT)	国際交流基金、 日本国際教育支 援協会	日本語学習者の日本語力測定試験、国内および世界各地 で実施
昭和 60	1985	日本語教育のための教員養成につ いて	文化庁	教育内容:日本語教育に係る知識・能力 資格:主専攻(45 単位)、副専攻(26 単位)
昭和 62	1987	「日本語教育能力検定試験」開始	日本国際教育支 援協会	日本語教員としての基礎的能力の検定試験
平成 10	1998	21 世紀の大学像と今後の改革方策に ついて	大学審議会	大学の自主性・自律性を高め個性特徴の発揮が 提言
平成 12	2000	日本語教育のための教員養成につ いて	文化庁	・主専攻・副専攻の区別廃止 ・コミュニケーション学・能力養成を重視 ・教育内容:3 領域・5 区分からなる
平成 20	2008	留学生 30 万人計画	文科省 関係省 庁	2020 年を目途に 30 万人の留学生受け入れをめざす。 「グローバル 30」国内 13 大学で。
平成 24	2012	日本語教員等の養成・研修に関する調 査結果について	文化庁	「生活者の外国人」対応では教員に求められる資質が異なる。ボランティアが中心
平成 25	2013	日本語教育の推進に向けた基本的な 考え方と論点の整理について	文化審議会国語 分科会	日本語教育の対象者は多様、指導者の捉え方や役割も多 様、養成・研修も地域により異なる。大学の養成は「留學 生」を念頭に
平成 26	2014	「特別の教育課程」省令改正学校教育 法施行規則一部改正	文科省	児童・生徒への取り出し日本語指導を「特別の教育課程」と して編成・実施することが可能に
平成 28	2016	学校における外国人児童生徒等に対 する教育支援に関する有識者会議	文科省	日本語指導担当教員の養成・研修が喫緊の課題
平成 28	2016	日本語教育機関の告示基準	法務省	【告示校】における「日本語教員の要件」規定
平成 28	2016	学校における外国人児童生徒等に対 する教育支援の充実方策について	文科省	「学校における外国人児童生徒等に対する教育支援に関 する有識者会議」
平成 29	2017	新学習指導要領 総則「特別な配慮を 必要とする児童への指導」	文科省	日本語の習得に困難のある児童に対する日本語指導
平成 29	2017	学校教育における教員養成への動き	文科省	日本語指導等担当教員:加配定員→基礎定数化 「外国人児童生徒等を担う教員の養成・研修モデルプログ ラム開発事業」
平成 29	2017	「文科芸術基本法」第 19 条	文化庁	「日本語教育を行う機関における教育の水準 の向上」
平成 30	2018	日本語教育人材の養成・研修の在り方 について	文化審議会国語 分科会	教育人材の整理 【役割】日本語教師、コーディネータ、学習支援者 【段階】日本語教師:養成、初任、中堅 「必須の教育内容」を示す。教育実習の必修化

2. 日本語教育に関する30年間の動き

2.1 国内における日本語教育の変貌

表1は、日本語教育を取り巻くこの30年の動きを、おもに公的機関の発表・報告等をもとにまとめたものである(表1)。

これを一瞥すると、日本語教育と言っても1980年代中盤からの留学生政策、日本語教員の養成と資格、1990年代の生活者外国人とボランティア、2000年代のグローバル人材育成政策、そして2010年代に入ってから公教育における児童・生徒への日本語支援というように変貌を遂げてきたことがわかる。その間、日本語学習者の国内外での爆発的な増加とともにその背景も多様になり、日本語教員や支援者に求められる資質・能力にも変化が現れている。

2.2 「留学生」と日本語教員:1985～

戦後の日本語教育は1960年代からの国費留学生受け入れに伴う留学生教育を限られた範囲で行っていたが、一つの政策により大きく転換することになった。いわゆる「留学生10万人計画」がそれである。昭和58(1983)年、中曽根内閣時代に「21世紀への留学生政策懇談会」が設置され、「21世紀への留学生政策に関する提言」が発表されたことに端を発し、昭和59(1984)年、提言を受けた文科省が報告書『21世紀への留学生政策の展開について』で「留学生10万人計画」を発表、これが今日に至る日本語教育ブームの幕開けとなった。

昭和59(1984)年には、日本語学習者がどの程度日本語を習得しているかを測定する「日本語能力試験(JLPT)」が発足した。当初、全世界で7,000人程度の応募者数(4レベル合計)だったが、平成29年度には年間応募者数(2回開催合計)が100万人(5レベル合計)を突破する大規模試験へと発展を遂げている。日本語能力試験は受験者数と世界的な規模で屈指の試験となったが、学習奨励目的だけでなく留学生受入時の基準に用いられることなどから、受験が学習目的となることもあった。また、これが日本語学習内容と習得基準を規定してきたことも事実である。功罪を論じるのは難しいが、影響力が甚大であることは認められる。

一方、日本語を教える教師側の資格については、昭和60(1985)年『日本語教育のための教員養成について』で、「日本語教育の専門家として必要とされる知識・能力」が挙げられ、そのうち大学における日本語教員養成について以下のような枠組みが示された(文化庁1985)。

- ・大学の学部に、日本語教員として必要な相当程度の知識・能力を修得させることを目的

として日本語教員の養成を主として行う主専攻課程を設ける（45単位）。

- ・他の専門分野の教育と合わせて日本語教員の養成を行う副専攻を設ける（26単位）。

留学生数拡大という旗印のもと、即戦力となる教員が必要だったため、養成の緒に就いたばかりの大学学部生、院生だけでなく、すでに大学を卒業していた社会人たち（多くは女性）が、カルチャーセンターなどの一般養成機関主催「日本語教師養成コース」等で420時間課程を修了し、資格取得を目指した。また日本語教員資格認定の一つとして「日本語教育能力検定試験」が始まったのも、昭和が終わりに近づいた62（1987）年である。後述するように、この試験合格は日本語教員資格の一角を担っており、以来30年余、受験者数は、毎年5,000人代から8,000人代で推移している（年1回実施）。

この時期、日本語教員養成や資格を担保する枠組みが次々と開発整備されていったのだが、そこに政策の後押しがあったことは事実で、それによって留学生の日本語教育を担う日本語教師という職業が、徐々に社会的認知を得はじめたと言える。ただし、2018年現在まで国家試験や学校教員免許のような公的な資格認定には至っていない。

2.3 「生活者の外国人」とボランティア:2000年～

昭和60（1985）年に日本語教員についての枠組みが示されてから15年、西暦2000年を迎えた平成12（2000）年に、『日本語教育のための教員養成について』で教員養成に対する大幅な見直しがあった。背景には日本語学習者の増大と多様化がある。2000年に10万人を目指していた留学生数は、日本語学校等で学ぶ就学生も含めることで目標を達成することができたが、在留者として増加したのは留学生だけではなかった。国内ではニューカマー、つまりバブル期を経て定住者となった、主に中南米からの日系人とその子弟（年少者）や、産業界における技能実習生が爆発的に増えたのである。海外でも大学生だけでなく中等教育機関で学ぶ年少者の増大など、まさに百花繚乱の勢いで様々な日本語学習者が出現した。この背景には、バブル経済期からの好景気とそれによる人出不足があり、1990年入国管理法（入管法）改正により「定住者」という在留資格が創設され、日系人（日系3世まで）が日本に入国、滞在、就労することが可能になったことがある。

平成12（2000）年『日本語教育のための教員養成について』で示された、いわゆる「平成12年教育内容」では、学習者の言語運用力の習得が重視されるようになり、多様化する日本語学習者に対応した教育内容や教授法が求められた。また教師養成にはこれまでの言語的

知識にとどまらず、社会言語学やコミュニケーション学、情報メディアの活用などを取り入れた、より実践的な教育能力の育成が求められた。改正された主な内容は以下のとおりである。

- ① 主専攻・副専攻の別や標準単位数は表示しない²。
- ② 教員資格を有する者とみなされるのは下表のとおり（表 2-1）
- ③ 教育実習の重視
- ④ 「教育内容」の領域と区分の規定（表 2-2）

表 2-1 平成12年 日本語教員資格

資格を有する日本語教員	イ	大学(短期大学を除く)又は大学院において日本語教育に関する教育課程を履修して所定の単位を修得し、かつ、当該大学を卒業し又は当該大学院の課程を修了した者
	ロ	大学又は大学院において日本語教育に関する科目の単位を 26 単位以上修得し、かつ、当該大学を卒業し又は当該大学院の課程を修了した者
	ハ	公益財団法人日本国際教育支援協会が実施する日本語教育能力検定試験に合格した者
	ニ	学士の学位を有し、かつ、日本語教育に関する研修であって適当と認められるものを 420 単位時間以上受講し、これを修了した者
		その他イからニまでに掲げる者と同等以上の能力があると認められる者

表 2-2 平成 12年教育内容

3領域	5 区分	主な内容
社会文化に関わる領域	社会・文化・地域	世界と日本、異文化接触、日本語教育の歴史と現状
言語に関わる領域	言語	言語の構造一般、日本語の構造、言語研究、コミュニケーション能力
	言語と社会	言語と社会の関係、言語使用と社会、異文化コミュニケーションと社会
	言語と心理	言語理解の過程、言語習得・発達、異文化理解と心理
教育に関わる領域	言語と教育	言語教育法・実習、言語教育と情報 異文化間教育・コミュニケーション教育、

ところが、実際に全国各地に居住する外国人およびその子弟に対する日本語支援は、おもに行政の関わりのもと国際交流協会や公民館の地域ボランティアに委ねられており、有

² 平成 12(2000)年以降、主専攻(45 単位)副専攻(26 単位)という区別について取りやめることにはなったが、現在でも日本語学校で教員募集の際、資格欄に「日本語教育を主専攻・副専攻とする者」と示す例がまだ多い。また平成 30 年『日本語教育人材の養成・研修の在り方について(報告)』でも、「教育課程編成の目安」の例として「大学における 26 単位以上の日本語教師養成課程」や「大学における 45 単位以上の日本語教師養成課程(主専攻)」として「26 単位」「45 単位」「主専攻」という表現が用いられている。

資格教員の配置が義務付けられているわけではなかった³。その後、増え続ける定住者に対し、集住地区だけでなく日本全国の自治体で、行政、大学、ボランティアが協力して運営する日本語支援実践が多数行われるようになった⁴。

一方、大学教育に目をやると、大学審議会答申「21世紀の大学像と今後の改革方策について—競争的環境の中で個性が輝く大学—」（平成10年）で大学の自主性・自立性を尊重する改革が奨励されたこととあいまって、大学における日本語教員養成の教育内容についても、多様な学習需要に応えた教育が求められ、「標準的な教育内容」ではなく「基礎から応用に至る選択可能な教育内容」が示されるようになった（文科省、1998）。

2.4 「グローバル化」時代:2008 年～

学習者の多様化の一方で、2020 年を目途に留学生30万人を受け入れる計画「留学生 30 万人計画」が平成20（2008）年に、またその一環として日本の大学の国際的競争力向上をめざした「国際化拠点整備事業（大学の国際化のためのネットワーク形成事業）」いわゆる「グローバル30」が文科省によって進められ、国内13大学が採択された⁵。

これは、日本の国際化を推進する目的による留学生受け入れ数増大に向けての政策ではあるが、20年前に遡る「留学生10万人計画」とは明らかな相違がある。つまり、かつて日本で学ぶ留学生とは、日本の大学制度において日本語で教育・研究を行う学生を指したが、それに対して大学のグローバル化の文脈に置かれた留学生は「英語で授業を受ける、論文を書く」ことも視野に入れた人材を指す。従来の日本の大学教育の枠組みを超えたところに存在する留学生であり、拡大したその場所に日本人学生も加わり、ともに英語で学ぶことによってグローバル化が推進されるという認識である。必ずしも日本語を学ぶ必要はなく、日本語教育の立場からは積然としない気持ちを抱えるが、この動きによって留学生数がさらに増加し、「グローバル30」採択大学だけでなく、多くの大学・大学院に留学生が在学することが通常のこととなったことは間違いない。

³ 日本語教育に携わる者を「職務別割合」で見ると、平成 28 年度でもボランティアが 58.1%を占めている。それに対して、非常勤講師が 29.7%、常勤講師は 12.2%にとどまっている「平成 28 年度国内の日本語教育概要(文化庁)より。

⁴ 『地域における日本語教育の推進に向けて—地域における日本語教育の実施体制及び日本語教育に関する調査の共通利用項目について—[報告]』では、地域における日本語教育の実施体制について報告があり、同じく『地域における日本語教育の推進に向けて—地域における日本語教育の実施体制及び日本語教育に関する調査の共通利用項目について—事例集』では、全国 44 の機関・団体の事例が報告されている(文化審議会国語分科会、2016)。

⁵ 在留外国人数:平成 28 年末に 238 万人を超え留学生は約 28 万人となっており、2020 年留学生 30 万人計画はほぼ達成されている。平成28 年末現在における在留外国人について(確定値)法務省)

一方、「生活者」もさらに増加し、集住地区の日系人だけでなく、出身国、職業、年齢といった背景もより多様になっていった。にもかかわらず、「生活者の外国人」対象を中心とした文化庁の調査では、彼らへの日本語支援が、相変わらず主にボランティアに委ねられていることが指摘された⁶。ただ、同調査では、生活者に対する日本語教員には、留学生を対象にした日本語教育を担う教員とは求められる資質が異なることも指摘されており、これによって「外国人生活者」が日本語学習者であり、社会参加する住民であり、それを様々な立場から支援する人々が必要であるという複雑な様相を呈する現実が認識させられる。

この時期、「平成12年教育内容」をはじめとして、日本語教員養成には幅広い教養と高い専門性の修得を謳いあげ、多様化する学習者に対応する教員にふさわしい新たな資質が求められるとした提言があった。その一方で、留学生支援では日本語学習を必要としないケースもあり、また定住者への日本語支援では、有資格者というより主にボランティアに依存するのが主流であるなど⁷、大学・大学院で専門教育を受けた人材にとって、日本語教員として従事する環境が整っているとは言えない状況が続いた。一教師としてもその養成を担う者としても、筆者は大いなる矛盾を感じさせられた。

2.5 公的な文脈に置かれはじめた「日本語教員」2014～

2.5.1 初等・中等教育における日本語教育

2010年代に入り、2000年前後にニューカマーとして来日した（両）親の子弟が、全国の公教育の場で急増した⁸。児童・生徒が国内小学校中学校で教育を受ける際、生活言語としてだけでなく、各教科内容に対応できる学力を育てるための学習言語としての日本語教育を必要としており、その教員不足が指摘された。しかし、学校教育現場に教員あるいは支援者として入るためには、学校教員資格と日本語教育の専門性が同時に求められる。このような人材への需要が多いにもかかわらず、対応が十分であるとは言い難く、学校教育における日本語教育支援者養成が急務であることが指摘されている（石井他 2018、浜田 2018、齋藤 2016）。

⁶ 平成 24(2012)文化庁「日本語教員等の養成・研修に関する調査結果について」より。

⁷ もちろん、定住者への支援者として必要な人材が、日本語教育の有資格者に限られるかどうかは議論の余地がある。おそらく外国人生活者支援体制は、ボランティアに代表される地域住民や職場、学校、行政、日本語教師など複数の立場の者が多角的に関わる必要があろう。その意味で「ボランティア」という市民の関わりは重要である。

⁸ 全国の公立の小・中・高校等に在籍している外国人児童生徒は 8 万人を超え(平成 28 年現在)このうち日本語指導が必要な児童生徒は 4.4 万人となっている。

これに対して公教育に動きが見られたのは、平成26（2014）年である。この年、文科省省令「特別の教育課程」、その後、学校教育法施行規則一部改正となり、これまで「取り出し授業」で行っていた日本語指導を、学校教育において編成・実施することが可能となった。続く平成28（2016）年に「学校における外国人児童生徒等に対する教育支援に関する有識者会議」が発足、平成29（2017）年、新学習指導要領総則に「特別な配慮を必要とする児童への指導」が、さらに日本語指導等担当教員の加配定員を基礎定数化するなど、学校教育制度の中に児童・生徒への日本語指導の必要性が明確に位置づけられるようになった。

これらを管轄するのは文科省だが、従来文科省が主導していたのは留学生政策であった。大学・大学院における留学生は、いわば短期的に滞在する成人学習者で、留学期間を終えれば帰国する人々だと受け止められがちである。それに対して初等・中等学校教育に存在する児童・生徒は、短期滞在か否かは別として、公教育を受ける権利を持ち、市民教育の一環として扱われなければならない。つまり、2014年「特別の教育課程」省令は、日本の初等・中等教育施策の中に日本語指導が正式に位置づけられたことを意味する点で重要な点である。彼らへの日本語教育の内容、方法、教員の資質などに対して、従来の留学生へのそれと異なる内容が求められるのは当然のことである。それが何か、どのように養成するのか、それが喫緊の課題であるといずれの報告書も述べている。

2.5.2 日本語教育機関の告示基準と「告示校」: 2016～

法務省告示校とは、法務省「出入国管理及び難民認定法第七条第一項第二号の基準を定める省令の留学の在留資格に係る基準の規定に基づき日本語教育機関等を定める件」で定められた教育機関のことを指し、日本の在留資格として正規留学生を受け入れることが可能な日本語教育機関である。急増する日本語学校等の教育機関が「告示校」となるためには、資格を有する専任教員の採用などの規定が守られなければならない⁹。そして平成28年、文科省文化庁を通じて、各大学にも法務省告示の通達があり、教員養成の際の留意として促された（表3）。

⁹ 法務省告示日本語教育機関(いわゆる「告示校」)は、平成29年末現在で643校のぼる。「日本語教育機関の告示基準解明対論」(法務省)によると、日本語教育機関に在籍する学生と教員の割合は、40名に1名の教員、うち2分の1が専任、とされている。ただし平成34年9月までは60名に1名の教員、うち専任が3分の1とすることが可能とのこと。

表3 平成28年法務省「日本語教育機関の告示基準」より

項目	主な内容
教育課程	平成12年「教育内容」を踏襲する。 5 領域「言語と社会」「言語と心理」「言語と教育」「言語」「社会・文化・地域」
教育実習	教育実習1単位以上を含むこと
証明書	大学が発行する証明書等において、新基準及び解釈指針が示す日本語教員の要件を満たしていることが確認できること。
資格を有する日本語教員 (平成12年の規定)	イ 大学(短期大学を除く)又は大学院において日本語教育に関する教育課程を履修して所定の単位を修得し、かつ、当該大学を卒業し又は当該大学院の課程を修了した者 ロ 大学又は大学院において日本語教育に関する科目の単位を26単位以上修得し、かつ、当該大学を卒業し又は当該大学院の課程を修了した者 ハ 公益財団法人日本国際教育支援協会が実施する日本語教育能力検定試験に合格した者 ニ 学士の学位を有し、かつ、日本語教育に関する研修であって適当と認められるものを420単位時間以上受講し、これを修了した者 その他イからニまでに掲げる者と同等以上の能力があると認められる者

2.5.3 養成から継続的な教員研修へ：2018～

繰り返し述べたように、これまでの教員養成における教育内容は「平成12年 教育内容」によるものだが、その後の18年間に起きた様々な社会的変化を踏まえ、平成30年『日本語教育人材の・研修の在り方(報告)』では、平成12年報告書の問題を「日本語教育人材に関する現状と課題」として、3点指摘している。

- ① 多様な教育目的や学習者のニーズ等に対応する幅広い教育内容が示されているが、様々な活動分野や役割に応じた資質・能力や教育内容は示されていない。
- ② 三つの教育領域、五つの区分とそれに対応する教育内容の例等を示しているが、必ず学習すべき内容が明確に示されていない。
- ③ 提示以来18年が経過していることから、大学等における教育・研修の進展や社会情勢の変化に対応できていない。

これらの指摘に立ったうえで、当該報告書では、日本語教育人材を【活動分野】【役割】【段階】によって整理している(表4-1, 4-2)。日本語教育人材の【役割】は1)日本語教師、

2) 日本語教育コーディネーター, 3) 日本語学習支援者の三つに分類され、教師の置かれた【段階】(経験等)や【活動分野】ごとに、求められる資質・能力, 養成・研修の在り方及び教育内容が示されている。また大学等において養成課程を編成する際の目安となるモデルカリキュラムも掲載している。

表 4-1 日本語教育人材【活動分野】

【活動分野】	日本語教育の対象と内容
国内	生活者としての外国人、留学生、児童生徒、在留外国人、難民、高度人材など
海外	初等・中等・高等教育機関での外国語としての日本語教育、コミュニティースクール、民間教育機関、継承語、ビジネスパーソン、留学予備生など

表 4-2 日本語教育人材の【役割】と【段階】

【役割】	【段階】	研修・教育内容
日本語教師	① 養成 ② 初任 ③ 中堅	① 教授法、日本語分析等 50 必須の教育内容 ② 各活動分野別に研修の教育内容、モデルカリキュラム実践的 ③ 研修を想定した教育内容
日本語教育コーディネーター	① 地域日本語教育コーディネーター ② 主任教員	① 文化庁等が実施する研修の教育内容、モデルカリキュラム ② 管理者研修の教育内容及びモデルカリキュラム
日本語学習支援者		多文化共生・日本語教育の研修の教育内容

つまり日本語教育人材は、「教師」としての役割が求められるだけでなく、対象となる学習者によって異なる【役割】を果たす必要があり、どの役割でも、業務上の経験を重ねるごとに求められる資質・力量が異なるようになる。したがって教育現場で経験を積むだけでなく、どの【段階】でも自己研鑽を積むためにその都度適切な研修を受けていく必要がある、という主旨であろう。個々人に委ねるだけでなく、職業人として成長していくプロセスを支援してくれるような教育機会と内容が提供されるということであれば、それは非常に喜ばしいことである。しかし、ここにはいくつかの疑問が挙げられるが、それについては3で述べる。

2.6 まとめ

概観してきたように、日本語教育を取り巻く状況は刻々と変化しており、日本語教師が向き合う学習者は、30年前に想定した学習者像とはかけ離れたものになっている。同時に教師養成に求められる資質・能力は質も量もともに拡大していることがわかる。

【学習者】

- 1) 日本語教育は、大学・大学院等の「留学生」政策を対象として始まった¹⁰。
- 2) 国内の日本語教育に関しては、文化庁が主に所掌としてきた¹¹。
- 3) 外国人の出入国にかかわる点からは、法務省入国管理局からの告示があった。「告示校」では学生数に合わせた教員数および専任教員数の取り決めがあり、そこには採用すべき教員の資格も明記されている。
- 4) 2016年文科省省令により初等・中等教育機関における児童・生徒への日本語教育・日本語支援について、「特別の教育課程」として実施することが可能となった。

【日本語教員・支援者】

- 5) 地域社会の生活者の日本語教育・日本語支援は、おもにボランティアに依存している。
- 6) 学校教育における児童・生徒に対する日本語教育・日本語支援に、公的な人員措置が認められ始めた。
- 7) 今後、「告示校」日本語学校での専任教員の需要が見込まれる。
- 8) 日本語教育人材育成について、資格付与の養成だけでなく、長期的な職能教育としての支援・研修の仕組みや内容が検討されるようになっている。
- 9) 日本語教員の年齢構成を見ると、若年層（20代～30代）が少ない¹²。危機感を共有し、

¹⁰ 従来、ビジネスマンや駐在員の家族など、多様な学習者は常に存在しているが、本稿では、特に日本語教育政策と関連した動きを中心に見ているので、留学生10万人計画をその発端と認識する。

¹¹ 「留学生10万人計画」は、主に大学への受入を想定しているため、文科省のものであるが、日本語教育に関する文書の多くの出所は文化庁である。これは文部科学省設置法では「外国人に対する日本語教育に関すること(外交政策に係るものを除く。)」を文化庁の所掌としているためである。

¹² 年代別教師数では、20代 5.7%、30代 10.3%と合計で 16%にとどまるが、50代 17.5%、60代 21.6%となっている。「平成28

長期的な職業選択の対象としての地位向上を図るべきである。

3. 問題点

3.1 日本語教育の規模の拡大と複雑さの確認

以上、主に公的機関が発表している報告書等に基づいて整理してきたが、このような監督省庁による見解と分析、方針、施策は、この時期の日本語教育現場に遭遇してきた者にとっては、省庁が政策によって牽引してきたというより、社会変化への対応の後追いをしてきた感が否めない。とはいえ、現在の日本語教育が、30年余りに想定していた状況を遥かに超える広がりや複雑さを呈していることは間違いなく、またそれが2020年を直前にした日本社会における大きな課題を孕んでいることも改めて認識できる。

3.2 雇用状況

さて、平成30年『日本語教育人材の養成・研修の在り方について』で示された人材育成と研修に関して、筆者にはいくつかの疑問がある。真っ先に思うのが雇用との関係である。果たしてこのような研修制度が、ほとんどを非常勤講師（非正規雇用者）で構成されている日本語教師に当てはめることができるのだろうか。学校教員の場合と比較してみると、教育公務員（私学の場合は専任教員）として職業と雇用が守られている立場の教諭が、初任者研修、教員免許更新講習を受けるのとは明らかな相違がある。「告示校」において専任教員雇用が促進されていくという前提で、支援体制も同時に検討、推進されるのであろうか。

この点について、当該報告書では「新たに定められた教育内容に基づく養成・研修が各地の教育現場に定着するような方策を国として検討すべき」「初任や中堅日本語教師に対する研修受講機会の充実が図られるとともに、これらの研修の受講が促されるよう、何らかのインセンティブとなる仕組みがあると良い」とするに留めている。

年度国内の日本語教育概要(文化庁)より。

3.3 キャリアパスの事例

当該報告書の巻末には「日本語教育人材のキャリアパスの事例」が、「日本語教師【養成】から、様々な活動分野を経験し、日本語教師の【初任】や【中堅】、日本語コーディネーターとして活躍する日本語教育人材のキャリアパスの事例を示す」として五つのケースが示されている。30代～50代男女の日本語教員としての経路が流れ図で描かれているが、いずれも様々な場面で求められる【役割】を務めながら、自己研鑽を積み、次の【段階】へと進むことによってキャリア形成を行っている様子がわかる。

ところで、この流れ図は、20歳の大学生に対して「日本語教育人材」という職業のイメージを構築するのに、どのように役立つのだろうか。これから日本語教員という職を生涯の仕事として選択しようとする学生たちにとって、あまりに長い道のりのような気がする。

おそらく日本語教育人材だけでなく、今後多くの職業で生涯を見据えた自己研鑽が、求められるであろう。それ故、公的な支援が重要になってくるに違いない。日本語教育人材の養成と支援がその先鞭をつける立場になるのであろうか。

さらに、筆者自身の経験をすべてに当てはめるわけにはいかないが、自身の経てきた教育現場が決して直線的段階的ではなかったことが思い巡らされる。教師としてのキャリアが始まったときから遭遇してきた問題点は、順を追って出現したこともあれば、教育現場の混沌の中で突然に難題が突きつけられたこともあった。必ずしも図式どおりに進まないことに遭遇したとき、どのように考え対応するのか。現場ではその力が求められるのではないだろうか。

4. 考察:成人教育の理論から

成人教育理論の第一人者である M. ノールズは、自身の50年におよぶ教師研究を振り返り、理論的枠組み、研究対象や手法、そしてそれらを取り巻く社会的文脈がほぼ10年ごとに変化しており、「現代的」という表現がいかに一時的な状態を指すに過ぎないかということをもその主著の冒頭で述べている（ノールズ2002）。ノールズがそう述解するのが1980年代のこと

である。その後の長寿社会の到来と、社会の産業構造の変化のサイクルを考えると、20歳代前半で得た資格・職能で生涯過ごしていける見通しはない。社会変動のタイムスパンの「個人のライフスパンに対する関係」では、かつては社会変動よりも人生の方が短く、現代社会では、人が人生を送る間に何度かの社会変動を経験することが図示されている（ノールズ2002、前掲書）。さらにノールズは、現代社会が教育に対する考えに与えた衝撃を4点挙げている。

- ・ 第一の衝撃は、教育の目的が「知識伝授型」から自分の知識を応用する「能力獲得型」へと変化したこと
- ・ 第二の衝撃は、教育と研究と実践において「教えることから学ぶことへ」と焦点が移行したこと。教師が何をするかより、学習者の内面で何が起きているかへの注目。
- ・ 第三の衝撃は、学習が生涯にわたるプロセスとなってきたこと
- ・ 第四の衝撃は、人々が生涯にわたって学び続ける仕組みの開発。教育はもはや教育機関とそこで働く教師たちの専有物だとはみなされない。

上記は、成人を対象とした日本語教育実践で、しばしば引用されてきた教育感であり学習理論である。日本語教育の対象者の多くは成人であり、多様な言語、文化背景を持つ人々であった。それ故、彼らの学習を設計するとき、「多くの学習者は職業を持ち社会生活を送っている。子どもではないのだから、彼らのニーズや学習方法を尊重し、目的に合わせた日本語学習を支援していく。そしてその学習が生涯にわたって継続できるように学習をデザインする力、自己決定する方策を、教師と学習者で構築していくべき」というものだった。

翻って大学生に対する日本語教員養成を考えてみよう。日本語教育で繰り返し述べられてきた言説「多様な背景を持つ学習者にそれぞれの目的に応じた日本語学習を提供するということや、学び方、内容、到達目標を立てる際に学習者が選択し自己決定をする余地を持ちつつともに進めていく」は、今後の教師教育の場においても援用できるのではないか。むしろ日本

語教育が得た知見の一つが成人学習理論の実践であるとする、成人である大学生が生涯にわたって（あるいは人生の一時期に）遭遇する仕事にどのように向き合い、状況に応じていくか、その能力を獲得するような教師教育が必要なのではないか。

教師教育学の実践から「教えることを学ぶとは、経験に基づく学びのプロセス」であり、学生自身の経験と省察の往還こそ教師教育の基盤であるという理論があるが、それを日本語教師教育の現場に構築していくことは、一つの方法といえる（コルトハーヘン2014）。それには、教育現場との密接な連携と支援体制が必要になるのは言うまでもない。

5. おわりに

本稿では、ここ30年の日本語教育を取り巻く変化を、いくつかの報告書を元に振り返り、教員養成の問題点について考えた。どのような立場で学習者に接するか、組織の中でどのような役割が求められるか、この仕事は決して固定したものではない。日本語教育を必要とする場が広がっているのは事実だとして、また近い将来、専任職として就職していく卒業生を育てる立場からは、おろそかにできない動きばかりである。

報告書には施策がまとめられているが、地域社会、日本語学校、大学を含めた教育現場が培ってきたこと、日本語教育がこの30年出会ってきたのは、日本語を教える技法ではだけでなく、人と関わること、互いに受け入れること（受け入れられないことも含め）、様々な価値観と接することなど、それらさまざまを学んできたのではないか。

日本語教育人材が異なる場、異なる立場、異なる段階であっても、等しく重要でありながら見落とされがちであるもの、それは【養成】の段階からも存在しなければならない。職業人としての始まりである【養成】段階を、学生がどのように過ごすべきか、そのために養成を受け持つ側は何を提供するのか、明らかにすべき課題が立ち現れている。

【参考文献】

石井恵理子他（平成 29 : 2017）『外国人児童生徒等教育を担う教員の養成・研修モデルプログラ

△開発事業—報告書—』日本語教育学会

齋藤ひろみ（平成 28：2016）「「多文化教員」に求められる資質・能力—多様な言語文化背景の子どもたちの学びの場をデザインするために—」『教員養成大学におけるグローバル人材育成を考える』奈良教育大学国際交流センター

コルトハーヘン（2010）『教師教育学 —理論と実践をつなぐ— リ アリステック・アプローチ』学文社

ノールズ、M（2002）『成人教育の現代的実践 ペダゴジーからアンドラゴジーへ』鳳書房

浜田麻里（平成 30：2018）『日本語指導教員の成長過程に関する研究—成長を支えるシステムに着目して—報告書』平成 25～29 年度科学研究費補助金基盤研究（B）課題番号 25284095

文化審議会国語分科会日本語教育小委員会課題整理に関するワーキンググループ（平成

25：2013）『日本語教育の推進に向けた基本的な考え方と論点の整理について（報告）』文化庁

文化審議会国語分科会（平成 28：2016）『地域における日本語教育の推進に向けて—地域における日本語教育の実施体制及び日本語教育に関する調査の共通利用項目について—[報告]』文化庁

文化審議会国語分科会（平成 28：2016）『地域における日本語教育の推進に向けて—地域における日本語教育の実施体制及び日本語教育に関する調査の共通利用項目について—事例集』文化庁

文化庁文化部国語課（平成 28：2016）『平成 28 年度国内の日本語教育概要』文化庁

文化審議会国語分科会（平成 30：2018）『日本語教育人材の養成・研修の在り方について（報告）』文化庁

関連サイト

・「日本語教員の養成等について」（昭和60：1985）文部省

http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/t19850530001/t19850530001.html（アクセス日 2018.07.20）

・「日本語教育のための教員養成について」日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議

（平成12：2000）文化庁

http://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/nihongokyoiku_suishin/nihongokyoiku_yosei/ (アクセス日 2018.07.20)

- ・日本語教育機関の告示基準および告示基準解釈指針（法務省入国管理局）（第1条第1項第13号）

<http://www.moj.go.jp/content/001264205.pdf> (アクセス日 2018.07.20)

- ・留学生10万人計画（昭和59年：1984）文科省

http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1318576.htm

- ・「21世紀の大学像と今後の改革方策について—競争的環境の中で個性が輝く大学—」（平成10：1998）文科省

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_daigaku_index/toushin/1315882.htm アクセス日 2018.07.20

- ・「日本語指導が必要な児童生徒に対する「特別の教育課程」の在り方等について」(2014) 文科省

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/kaigi/icsFiles/afieldfile/2013/03/04/1330284_1.pdf (アクセス日2018.07.20)

第V章教師教育と実習:経験を伝える、共有する

2節 事例⑩～⑲

2.5. 事例論文⑲ 日本語教育実習の場を構成する人々とその学び

キーワード:

日本語教員養成、教育実習、プログラム評価、コミュニティー、経験

概要

本研究は、大学の日本語教員養成プログラムで実施されている日本語教育実習を対象に、その意義を再考するものである。2014年夏に在韓大学で行った事例をもとに、〈実習送り出し大学教員〉、〈受け入れ大学教員〉、両大学の学生（〈実習生〉とく学生ボランティア）のそれぞれの視点から実践の評価を試みた。その結果、日本語教育実習では専門職養成としての当初の目的がある程度達成されているとともに、21世紀の大学教育の文脈における人材育成の視点からも評価すべき役割を果たしていることが見出せた。さらにそれぞれにどのような相互的、多角的な学びが生起しているのかを検証するとともに、両大学学生にとっての意義を確認しつつ、それを意識したプログラム改善についても示唆する。

1. はじめに

武庫川女子大学日本語日本文学科では、日本語教員資格を認定するためのプログラムがある。資格取得のためには「日本語教授法」や「日本語教授法実習」といった必修科目を含む科目を履修するが、希望者は最終学年の夏休みに国内外の教育機関で教育実習に参加することができる。2014年度は15名が韓国の2大学で、7名が国内2校の日本語学校で実習に参加した。例年資格を取得するのは40～50名であるが、実習参加者はそのうち約30%となっている。学外教育実習は2007年に始まり、2014年は8年目を迎えている。本稿はそのうち韓国の協定校（韓南大学校・大田広域市）で実施している「海外日本語教育実習」に焦点を当て検討する。

2. 日本語教育実習の問題点

1990年代からの日本語学習者増加による需要を受け、日本語教員養成が各機関によって行われてきた。現在、一般の専門学校などのほかに、多くの大学において主専攻・副専攻と

して教員資格を授与するプログラムが実施されている（文化庁、2012）。それら大学のプログラムでは、カリキュラムに教育実習を組み入れているところもあるが、必修になっていないケースも多い。その理由は、実習先の確保や実習指導をどのように行うべきかなど、大学内だけで完結することができないという「実習」活動そのものにある。具体的には実習生を送り出す大学側と学習者を擁する受け入れ先（国内で日本語学校や留学生対象プログラムを持つ大学、海外の大学など）との間で詳細な打ち合わせが実現しにくいこと、実習の目標設定および成果が標準化されにくく、多くは実習先の現状に頼らざるを得ないことなどが挙げられる。実践力が求められる日本語教員にとって、実習は資格取得に欠かせない要素ではあるが、大学のそれが即戦力要員養成プログラムとは言えないのも現実である。

日本語教員養成プログラムにおける日本語教育実習のありかたについては、これまでいくつか具体的な指摘がある。亀田(2003)は 学校教育における教員養成のための教育実習と日本語教員養成の実習とを比較検討している。小林(2010)は「日本語教師を目指しているわけではないが、教員資格を取得したい」という実習生の存在 が多数を占めるのが現実であることから、学生の特性を生かした実習の新たな展開の意義と手法を提案している。また深澤(2013)は、外国人の日本語教育実習生の存在を挙げるとともに、グローバル人材育成への視点を提案している。一方、三枝(2014)は、日本語教育実習の意義を21世紀の大学生にとって必要とされている「学士力」「社会人基礎能力」の視点から再評価している（文科省HP, 経産省HP）。

いずれの指摘でも、日本語教育のパラダイムシフト（佐々木 2008）を受けた教育活動の多角的な再評価という文脈の中で実習に対する高い教育的効果は認めつつも、実習生の進路や運営方法という現実的な問題において、再検討の必要性が述べられている。特に2010年代に入ってから研究では問題点の指摘にとどまらず、日本語教育実習実践に副次的に出現している価値を、大学教育の文脈において意義づけようとする姿勢が見られるようになっている。

3. 事例研究

3.1 教育実習の背景

武庫川女子大学の日本語教育実習は、2007年に協定校である韓南大学校（韓国大田広域市）で初めて行い、その後毎年8月に同大学に4泊5日滞在する実習を受け入れていただいている。実施規模は年によって異なるが、平均7~10名程度である。実習生

はすべて大学4年生で、それまでに日本語教員資格取得に必要な科目を履修していることが参加条件となる¹。実習担当教員はその前年(3年生)に「実習参加予備調査」を行い、希望者数の把握に努めているが、実際は約3分の1程度の参加者数となるのが例年の傾向で、それが10名前後という数字につながる。これには昨今の就活事情の影響が大きい。教育実習は4年生の就職活動が本格化する時期と重なり、それが優先される。人生を決める一大事であるから、当然といえるが、とりもなおさず「日本語教育実習」が優先されない現実を物語ることにもなっている。結果、参加学生の多くは夏休みまでに内定を得た者か、就活を一休みしても資格取得を目指す者が中心となっている。

本学の場合、実習の実態についてこれまで取り立てて検証することは少なかった。というのは、海外教育実習では大学生同士が日本語教育というものを通じて直接に触れ合い、濃密な時間を過ごすという極めてまれな体験をすることになるので、どのような内容であれ、その評価は「とても良い体験だった」ということばで結ばれるのが常であるからである。もちろん、このような参加者のことばに偽りはない。事実、筆者(上田)はこれまで何度か実習引率を担当し、具体的にその体験を通じて実習生が大きく成長する姿を見ており、実習経験の意味を強く実感している。しかし、素晴らしい体験であるならなおさら、より意義あるプログラムとして双方(両学)で持続的に発展させるための再検討が必要ではないか。このような立場から、本調査を実施するに至った。

実習前から実習中そして終了後の手順は、表1に示したとおりである(表1)。教育実習では、実習生と授業対象となる学習者(海外の大学生)がその中心であることはいうまでもないが、実施の上では<送り出し側教員>と<受け入れ側教員>が深く関わることなしに実現することはできない。つまり、実習生にとっては大学生活における一大イベントである教育実習だが、その実施には、教員の通常の学内業務を越えたさまざまな仕事が発生しているのである。<受け入れ側教員>にとっても、おそらく同様の現象が発生しているのではないかと推測する。

¹ 本学の日本語教育実習は、国内で2機関(日本語学校)、海外3大学(韓国の2大学、アメリカ1大学)で実施しているが、本稿ではそのうち1大学での事例を取り上げた。また2014年度は例外的に3年生2名が加わった。

表1 実習の手順

時系列	実習にかかわる3者は何をしているか		
	大学生(実習生)	送り出し側教員	受け入れ側教員
実習の前年	「日本語教授法」等の履修	参加者希望調査	
		実習の受入依頼	実習の受入諾否決定
		助成金申請	
実習年(4年生) 実習前 (前期) 実習直前の 約2週間	「日本教授法実習」等の履修	助成金手続き 旅行関係手配 学内文書関連業務	受入準備(現地学生の招 集、寮の手配、実習手順等 の連絡等)
		授業準備	実習生の授業内容の担当 決め 実習生の教案指導 (メールによる)
		教案作成	
		模擬授業	
実習 (夏季休暇中の 約1週間)	実際の授業(教壇実習)	実習引率	授業指導(反省会評価)
	現地学生との交流 海外体験		
実習後	振り返り、ポートフォリオ作成 報告書作成	評価、報告書作成	評価、報告書作成

3.2 <送り出し側教員>の業務

上述の「実習参加予備調査」と並行して、国際交流基金「海外日本語インターンプログラム」助成申請など、実習実施の体制を整えることが<送り出し側教員>の大きな仕事である。同時に受入大学と人数、期間、ボランティア学生の有無、経費負担などを交渉する。最終的に参加者が決定すると、具体的な教材研究、模擬授業などの指導となる。さらに学内手続き事務のほか、海外実習の場合は旅行の手配も大きな仕事としてあげられる。そして実習時の引率業務が加わる。海外渡航経験のない学生も含めた引率は容易ではない。これら複数の仕事を同時並行で行うのが<送り出し教員>の仕事である²。

この煩雑な業務に担当者が応えられるかどうか、本学だけでなくどの教育機関でも同様の状況があるのではないだろうか。学内の通常業務と並行して行わなければならない「実習」の実現性の裏には、このような人的資源の問題があるといえよう。

下節では、<受け入れ側教員>、<実習生>の視点から、日本語教育実習を検証する。

3.3 調査方法と対象

本研究では、実習の<送り出し側教員>と<受け入れ側教員>および<実習生>の記

² <送り出し側教員>は必ずしも1名ではなく、複数で分担することもある。特に引率業務は事前準備、事後振り返りを担当する教員以外の者が担うことがある。

述をもとに、具体的に実習がどのように行われていたか、その中でそれぞれの立場からこの体験がどのように意味づけられているのかを検証する。そこから実習教育を構成する様々な要素を検討し、プログラムとして評価することを試みる。本論ではそのうち〈受け入れ側教員〉と〈実習生〉の振り返りの記述をもとに検証し、今後の展望にも触れる。

3.4 〈受け入れ側教員〉:受入教員の記述より

3.4.1 実習準備の業務と〈ボランティア学生〉

まず受け入れ大学（韓南大学校）で指導にあたった教員の振り返りから、現地の状況を一步踏み込んで考えよう。〈受け入れ側教員〉筆者（田中）は日本人教師で、実習先には着任したばかりの20代半ばの女性新人教員である。実習前の問題点としてまず「ボランティア学生集め³」を挙げ、実習参加に対して意欲が感じられなかった学生の参加後の変化について、以下のように記述している。 は〈受け入れ教員〉の記述に拠る。

実習受け入れが決まって、初めに行くことは「ボランティア学生集め」である。実習期間が夏季休暇中ということで、必要な人数を確保するのは容易な作業ではない。

あまり関心を示さなかった学生に本音を聞いてみると、①休暇中である②アルバイトがある、などだが、この大学で特色的なのが、③秋の学術祭で行う日本語の演劇の準備があり、それに加えての実習参加は体力的にも精神的に負担が大きい、ということであった。

このような現地大学の行事や年開スケジュールも実習の成功を左右する重要な要因である。いわば〈いやいや参加〉の学生が多かったのだが、実習参加後に行った学生アンケートを見ると、以下の点から学習モチベーションの向上が見られた。

（次頁に続く）

³ 本実習では、通常授業ではなく、「学生役」を務めるボランティア学生を別途募集し特別クラスを用意していただいている。学生はいずれも韓南大学校日語 日文学科所属で、習得レベルに沿って初級、中級、中上級各クラス10名程度。そのうち上級の数名は授業に参加するほかにチューターとして実習生の補助、現地の生活案内なども受け持ち、実習を通じて極めて重要な役割を担っている。

- ① 日本語を話す自信がついた。
- ② 文法を勉強すると会話で使えるようになることに気づいた。
- ③ 実際に日本時学生とコミュニケーションを取ることは楽しかった。
- ④ 外国人同士だけれど、同世代なので物事に対する考え方は大体同じなんだと親近感がわき、ボランティアをしてよかったと思った。
- ⑤ SNSでつながることができ、友達が増えた

学生の意見から受け入れ大学受入れの問題点はあるものの、ボランティア学生に対して実習の楽しさや意義が十分伝えられれば、積極的な参加につながる可能性がみえてきた。

「はじめはくいやいや>だったけど、参加すれば楽しかった」というのがくボランティア学生>の感想のまとめになるだろう。学生にとって実習受け入れが有意義だったことは認められたが、一方で問題点も浮かびあがってきた。それは海外で「ネイティブ教師」として期待される日本語教員の置かれた状況である。実習担当者としての責務と期待の中で、短期間に集中する複雑な業務内容が見て取れる。その内訳は以下のとおりである。

- ①教務：参加学生の確保、実習用レベル別クラス分け、時間割作成等
- ②事務：実習生の宿舍手配、交通手段の手配、送り迎え、実習経費計算、領収書等の書類作成業務等
- ③実習指導： 教案作成指導、授業観察、授業後の指導等
- ④日本語指導： ボランティア学生の授業参加状況の観察、日本語指導、見守りなど

さて、一方で実習生指導への点から、新人日本語教師であるく受け入れ側教員>はどのような経験をしているのか。く受け入れ側教員>の記述を見てみよう。

3.4.2 〈実習生〉についての〈受け入れ側〉記述

私は2014年3月に実習大学に着任し、8月に実習生9名を受け入れることになった。まだまだ自分の授業に自信がなく、自分は本当に成長しているのだろうかといつも悩みながら日々の授業をこなしてきた。

そんな中、現地に慣れないうちに（教育実習を担当することになり）実習の約一ヶ月前からメールで計3回の教案提出を事前課題として与えた。しかし実習生の中には教案提出が1回だけの（提出しかない）者や、指摘した点に対する質問や改善がほとんどないまま授業を迎える者もいた。その時は「実習生は就職活動などと並行したり、卒業前のイベントとして軽い気持ちで実習に参加する者もいるのだろう」と解釈し、彼らへの苛立ちを隠せなかった。そのため教案に書かれた項目に対し、ひたすら質問を投げかけるばかりであった。実習生自身で授業の目標設定の仕方、練習法なども勉強して欲しかったので、ただ教案を練り直せという指示を出した。けれども実習生も何かと忙しく、時間的にも体力的にも厳しいものであった。

しかし実習を終えて振り返ってみると、当時の自分の振る舞いが初めての教育実習指導であること、また9名の教案を添削することへの時間的な焦りと不安によるものに他ならなかったと気づいた。あらためて経験のない学生への答えの導き方が如何に困難かということを学んだ。中でもメールという表情や声色を伝えられない手段を用いながら、出会って間もない相手と、実際の授業までに如何に人間関係を構築できるかが非常に重要になるということを知った。

というのは実習中、ある実習生に「先生は教案を見てくれないんだなと思った。」と言われ、初めて実習生をこんな気持ちにさせていたのかと申し訳なく思ったからだ。確かにメールで顔も見えず一面識も少ない相手に「ただやり直せ」とだけ言われたら、突き放された気持ちになるだろう。実習生に対して「一人で悩まなくても助けてくれる人がいる」という、指導者を頼れるような雰囲気作りと、アドバイスだと受け入れられるような助言の出し方が大切だと今は考えている。また実習生の教案を見ることで、場面や機能を無視した「ただ文型を使うだけ」の目的のない活動や「楽しさ」重視の授業など（実習生の未熟さに）、日本語教師として出発したばかりの頃の自分を思い出した。実習生達もきっと「授業をしてください」と言われたものの、「授業とは何か」「楽しいとはどういう意味なのか」、それが全くわからずに苦しみながら書いたのだろう。一回の授業における学習者のゴールは何か、それがわからないまま教室に入っていた頃の自分を思い出した。自分自身も駆け出しの頃は、どうやって時間を潰すかを必死に活動を考え、自分中心の授業を考えていたことを、実習生の教案から思い出した。人の教案をこんな私が添削するなんて恐れ多いと思っていたが、ゴールが見えないままに歩んできた私の3年間にも、少しでも意味があったのだと思えた。

※（ ）内は、筆者（上田）の補記

以上の記述から、まず実習に当たり＜受け入れ側教員＞は「授業の指導」に相当な準備を強いられていることがわかる。煩雑な事務的手配とともに、実習生への直接の事前指導では、特に新人教員である場合、ベテラン教員と比べて経験不足は否めない。時には実習生との軋轢を生むこともある。しかし＜受け入れ側教員＞は、これら「学生との葛藤」という関わりを通じて自分自身の客観的状況把握へとつないでいることも読み取れる。同じ職業の後輩への指導を通じて、自らの成長のプロセスを反芻している。またIT事情が劇的に変貌しコミュニケーションツールは発展しているが、実習という教育現場では、直接の意思疎通や信頼関係の構築にこそ意義があると、＜実習生＞との摩擦を経験する中から反省的に述べている。

3.5 学生の振り返り(学生の記述の抜粋より)

さて、もう一方の当事者である＜実習生＞は、実習を通じてどのような経験をしているのか。実習後、全員が実習の振り返りを作成した。以下はその複数名の記述から抜粋する。

- ① 教案の書き方が全体的に自分中心になっており、自分が教えやすいように書いてしまっていたと思う。もっと教案の書き方の本を読み漁ったりして、教師として（話し方、立ち振る舞い、書き方、発言への反応なども含めて）意識して臨むかが重要だと思った。
- ② 初めて人の前に立って先生と呼ばれることを体験し、様々なことを感じた。学生が前を向いて反応しながら聞いてくれることで、教師は授業が進めやすくなる。そのためは、一方的に説明する講義ではなく、全員が参加できる授業を作る事が大切なのだと思う。
- ③ 自分を過信していたのだと気がついた。「授業らしい授業ができた」と自分では思ったし、学生からは「最後の授業は楽しかった」という声をもらった。しかし後日学生に確認してみると、「パターン化されていた」といわれてショックだった。
- ④ 「楽しい」「おもしろい」がすべてを肯定しているのではないと、帰国してやっと気がついた。＜授業を受けた側＞から意見を聞くことの大切さやその怖さを知ることができた。

学生らの記述は「反省」に満ちている。これをどう読み解くかは慎重を期さなければならぬ。以下にいくつかの視点から分析を試みる。

3.6 分析

3.6.1 実習生の気づき

多くの「反省」からく実習生>が気づいているのは何か。①仕事の場への視点、②他者との関係性の構築、③仕事に必要な「能力」への気づき、④教室と「外」とのつながりの4つがあげられる。

① 仕事の場

実習が「仕事の場」「職業へのトレーニングの場」として意識しなおされている。これは当然のことなのだが、大学生が指導教員とともに活動する場では、学生の立場を超えることは難しい。実習の重大な意味は、それが仕事のトレーニングの場であるという事実を知り、その重要性に（時間差はあるが）気づいている点である。そんな心構えもなく実習に臨んでいるのかと非難もできるが、実習の場への参加だけでも大学生にとって一つの挑戦である。その気づきは評価に値する。

② 他者との関係性の構築

<受け入れ側教員>との関わりは時に摩擦を感じることもあった。それは互いの個性のためかもしれず、因果関係や責任所在を明らかにすることは難しい。しかし<受け入れ側教員>とのもつれを時間経過の中で何度も構築し直し、自分の中での意味づけを繰り返している。それは関係の結び直しといえる作業である。これは<ボランティア学生>とのかかわりについても同様の変化がみられる。実習を通じて多くの人と直接かかわりあう「現場体験」をすることこそが、最も重要な意味づけのプロセスとなっているといえよう。

③仕事に必要な「能力」への気づき

たとえば「異文化理解能力」「日本語理解力」「授業力」「学習者とのコミュニケーション能力」などがあげられていた。自分に足りないものとしての視点と同時に、学習者との関わりの中かから相手に見出した能力としても記述されていた。

④教室と「外」とのつながり

帰国後、筆者（上田）と振り返りセッションを設けたが、ある学生のコメントに「この（実習の）ために、あの授業を受けていたことが分かった。」とあった。また別の学生からは「第7課を教えるためには第6課で何を学んだかを把握しておく必要があるんですね。それがわかりました。」ともあった。彼女たちが述べているのは、日本語教科書の各課の構成と授業展開のことである。前者は、自分が学生として受けてきた授業のことを、そして後者は自分が教師として展開する授業のことを述べている。これらの振り返りから見取れるのは、ここで初めて学生の中で大学での学びと実践の場につながったということである。必要な能力への言及だけでなく、何のための大学教育かという問いへの答えと遭遇している。深い洞察である。

3.6.2 多層的な自己との出会い

海外での教育実習という経験を、学生はそれぞれに価値づけていたが、彼女らの語りには「過去の自分」→「実習時の自分」を振り返るとともに、「将来の自分」の在り方に対して言及している事例が多く見られた。つまり経験を通じて自己を分析し評価して肯定するプロセスを証言している。

3.6.3 「越える経験」

日本語教育実習で実習生は多くのものを「越え」ている（表2）。詳述は別稿に譲るとして、実習生の経験の深さに驚かされるばかりである。

表2 <実習生>が越えたもの

元の場所	⇒	越えた場所
日本から	⇒	海外へ
日本の「日本語」	⇒	外国人に学ばれる「日本語」
日本にいる日本人の私	⇒	異文化にいる日本人の私
葛藤	⇒	葛藤を乗り越える自分
学生さん	⇒	仕事をする人(立場・責任)
自分の世界①	⇒	「自分⇄相手」の相互作用
自分の世界②	⇒	支えあうチームワーク(協働)
学生は授業の受け手	⇒	授業とはともに作り上げるもの
楽しい経験	⇒	楽しいだけではない経験

4. まとめ

日本語教育実習の過程には、その場を構成する「当事者」が複数ある。その場は実習に関わるすべての人々により構成されているコミュニティである。<実習生> <ボランティア学生>はいうまでもなく<送り出し側教員><受け入れ側教員>など、異なる立場の者がそれぞれに関わりあいながら短期間に複合的な経験をしている。

その実態を明らかにし、日本語教育実習の意義を再考するのが本研究の目的であった。直接的な実習の意義は、両大学の学生にとって「科目を越えた主体的学び」と「日本語を学ぶ意味の実感」であった。実習の場への参加は、<実習生>にとっても<ボランティア学生>にとっても一つの挑戦である。実習生の記述から「授業とは受ける側と共に作り上げるものである」という認識に至っている例があったが、この洞察には実習における<ボランティア学生>の存在とその重要性が示唆されている。また実習が終わってからの時間経過もあることから、多くの<実習生>はその経験を俯瞰的にとらえ、指導を受けた<受入側教員>との軋轢も高次に解釈していたが、その過程として「書く」「語る」ことによる「振り返り」が重要な役割を果たしていた。

よいプログラムにするには現実を見つめ、関係者が問題点を検討していく環境が必要である。それがなければ多大なる努力の果てに正当な評価が与えられないままに看過されてしまうだろう。実習の場を構成する人々との関わりから<実習生>やくボランティア学生>が体験した学びの質の評価が、実習におけるプログラム評価の重要な鍵と言えるのではないだろうか。

プロジェクト学習の意義について、久保田は感情の活性化、人々との出会いと関係性の構築、共感力、グループでの反省的思考を育てる場として評価している（久保田2013）。その際「『意味づけ』、『価値観』、『関係性』、『一体感』をキーワードとした構成主義の学びのモデル」（久保田2000、P63）が実習のデザインへの方向性を示すとも言えよう。

一方、両大学の教員にとって、実習を行うには双方に相当複雑な業務があることが明らかになった。しかしその実態を明らかにすることで、煩雑な内容の業務実態を把握し、そこから「プログラム評価」「授業改善」へと結び付けられる道筋が見えてきたともいえる。現地事情を<送り出し側>が把握することは非常に困難であるが、互いの状況を共有することの重要性は確認できる。そのためには「プログラム評価の枠組み」を構築し、日本語教育実習を構成しているすべての当事者が共有しつつ、それぞれにとっての意味づけ、つまり評価を行い、かつそのプログラム評価を継続的に実施していくことが一つの方策と考える。

5. おわりに

21世紀の大学教育のキー・コンピテンシー(OECD,1999、文科省 HP)としてあげられているのは、①道具を相互的に用いる、②異質な集団で交流する。③自律的に活動する、である。また「21世紀型スキル」には、①思考、②リテラシー、③協働、④生き方、が挙げられている（三宅2014）。これらは2.でのべた三枝（2014前掲）の指摘どおり、日本語教育実習の学びの要素が「学士力」「社会人基礎能力」に呼応するものである。この背景には、複

雑かつ急速に変化する現代社会に、教育がどのように応じていくかという課題が国際的に存在するのが見え隠れしている。これに対して「日本語教育実習」から示唆できることはないだろうか。本研究を通じて以下のような手ごたえがあった。それは、日本語教育とは「外国人に日本語を教える」ということを主な内容にしてきた領域であるが、特に教師養成の過程には、国籍を問わずこの時代を生きていく人材育成に貢献できる学びの鍵が多層的に潜んでいる、ということである。それを積極的かつ具体的に捉えることによって、21世紀の人材が多様な言語や文化を学ぶ意味の再構築へとつないでいくことができるのではないだろうか。

【参考文献】

- 亀田千里・金久保紀子(2003) 「日本語教育実習の改善を目指して」『東京家政学院筑波女子大学紀要』第7号(105-113)
- 久保田賢一(2000) 『構成主義パラダイムと学習環境デザイン』関西大学出版部久保田真由美(2012) 「『経験』と『コミュニケーション』の関係」『大学教育をデザインするー構成主義に基づいた教育実践ー』晃洋堂(115-133)
- 小林浩明(2010) 「日本語教師を志望しない実習生を視野に入れた日本語教育実習とは何か」『北加州市立大学国際論集』(45-52)
- 三枝優子(2014) 「大学教育における日本語教育実習とはー海外実習の報告書の分析からー」『桜美林言語教育論叢』第10号(55-71)
- 佐々木倫子(2006) 「パラダイムシフト再考」国立国語研究所編『日本語教育のための新たな文脈ー学習環境、接触場面、コミュニケーションの多様性』アルク
- 深澤のぞみ・冷麗敏(2013) 「グローバル人材育成としての日本語教師養成海外日本語教育実習の実践と成果」『金沢大学留学生センター紀要』16号(43-55)
- 三宅なほみ他(2014) 『21世紀型スキル：学びと評価の新たながたち』北大路書房
- 文化庁(2012) 『日本語教員等の養成・研修に関する調査結果について』日本語教員等の養

成・研修に関する調査研究協力者会議

文科省ホームページ http://www.mext.go.jp/b__menu/shingi/gijyutu/gijyutulO/siryo/attach/1335215.htm

(2014. 09. 29)

経済産業省ホームページ <http://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/> (2014. 09. 29)

第V章教師教育と実習:経験を伝える、共有する

2節 事例⑩～⑳

2.6. 事例論文⑳ 日本語母語話者は異文化交流会でどのように日本語を学ばか

キーワード：教師教育、交流会、教育実習、もう一方のグローバル人材

1.研究の背景

1.1 グローバル人材と日本語教師教育

2012年「グローバル人材育成推進事業」が文部科学省により始まったことで、日本の大学教育においてグローバル教育ということばがますます盛んに用いられるようになっていく。大学等のグローバル化推進策として「国際色豊かなキャンパス、国際化拠点大学の重点的育成」に並んで「ダブルディグリー、短期留学等の推進」「英語のみによるコースの拡大」といった英語教育や英語による教育の展開が大学のグローバル化指標として打ち立てられている（総務省HP、首相官邸HP）。

このような動きに対して、大木は外国語教育が文科省による同事業の目的の一つに過ぎず、さらにそれが英語のエリート教育に特化しているかのような誤解があることを指摘したうえで、その主旨には多様な視点を包含する異文化間能力育成の重要性、必要性があると強調している（大木2014）。

一方、1990年代から多くの大学等で日本語教員養成プログラムが行われてきたが、その背景にはバブル経済の展開や中曽根内閣時代のいわゆる留学生10万人計画という政策的動き、それらに伴うニューカマーの増加など、政治的、経済的、社会的な動きがあった。日本語教師養成機関等の趨勢を数字でたどると、平成2(1990)年146機関だったところから20年以上を経て平成27(2015)年は523機関へと3.6倍増を示しているが、ピーク時の平成25(2013)年の607機関と比べると明らかに減少傾向にある（文化庁2015）。平成20年(2008)年には以下のような留学生30万人計画が打ち出されたにもかかわらず、それを担うはずの日本語教師養成機関は減少している。

「留学生30万人計画」は、日本を世界により開かれた国とし、アジア、世界とのヒト・モノ・カネ、情報の流れを拡大する「グローバル戦略」を展開する一環と

して、2020年を目途に30万人の留学生受入れを目指すものです（文科省HP）。

しかしこの間多くの日本語教師が生まれ、国内外で職に就いてきたのも事実である。日本語教育および日本語教師養成という領域は、いわば『グローバル人材育成』の先駆けであったと筆者は考えたいが、果たしてそのような評価を世間的に得ているだろうか。答えは残念ながら「否」である。外国語として日本語を学ぶ学習者（すなわち留学生）は確かにグローバル人材かもしれないが、日本語ネイティブ教師が日本語を教えることについては、評価の外に置かれている恐れがある。山田は、日本語教育実践は極めて多様で示唆に富む知見を得てきており、それが「異文化理解や多文化共生、異文化間コミュニケーション能力」という、21世紀人材育成に欠かすことのできない領域に貢献できる可能性を持つとしている（山田2015）。しかしこのような日本語教育を担う人材が「グローバル人材」として認められるには、なお隔りがある。そこには「日本人なら日本語を教えることは容易だろう」という認識が根強くある。そして何より日本語教師の資格を取得しても、長期的な就職につながらないこと、海外経験が帰国後に評価されないことなどが、この職業への関心減退の理由としてあげられている（丸山2012、平畑2014）。

1.2 「就活時代」の女子学生

さて、1980年代後半から90年代にかけてのバブル期前後、日本語教育ブームが訪れ、雇用形態は様々であるが、多くの女性教師が誕生し日本語教育の大半を担ってきた。男女雇用均等法が施行されたのは1985年と、奇しくも日本語教育が発展を見せはじめる時期と軌を一にする。法律整備によって女性の雇用状況に急激な変化があったとは思えないが、少なくとも、いわゆる就活（就職活動）がその後の女子大生の最重要課題となる状況へと導いたことは明らかである。20年余を経て21世紀に入り、今や各大学ホームページには、就職実績、当該年度の就職現況等の情報が、受験生を惹きつける材料として欠かせない項目となっている。まさに「就活時代」である。

男女を問わず大学生にとって、安定的正規雇用を前提とするキャリアプランを立てることは必然であるが、特に女子学生にとって就活の持つ意味は変貌を見せた。ツカダは女子大学で教鞭をとる一方で、長年彼女たちの就職活動支援を行い、その学びについて具体的な「リアルな就職の物語」を示し、「自分だけが遅れている」と感じている女子大生を励ましつつ設定した目標を実現させるための過程を示している（ツカダ2013）。

しつかりとした人生プランのもと、自己分析し職業選択するのは当然である。就活を機に内省を試み、社会における自分の立ち位置を探るトレーニングを通じて、若者は成長が促されるのだろう。しかしその時、「日本語教師」は目標とする職業群の周縁的存在に甘んじなければならない。憧れを抱きつつも、専門職として認知されにくい状況の中で、期待外れに過ぎない日本語教師資格は、「将来使えるかもしれない」という一縷の望みのもとに、取得だけはしておく対象に留まっている¹のである。

1.3 実践研究の示唆と「言語への気づき²」

ところで、日本語教員養成プログラムにおける教育内容が、専門職に就く以外にも21世紀型人材育成に貢献があることはすでに検証されている（三枝2014、久保田・鈴木2015、上田・田中2016）。そこでは日本語教育実習やインターンシップという社会的文脈で、どのような学びが構成されているかが記述されている。確認できるのは、参加者たち（日本人大学生、留学生とも）の成長の記録であり、それを支援する教師の役割である。

このような日本語教育の社会的貢献の可能性を踏まえ、専門家養成の枠組みに捉われず、日本語教員養成プログラムに付随する「交流会」や「教育実習」「インターンシップ」が、日本語母語話者にとってどのような意味を持つのかを、特に「日本語（第一言語）コミュニケーション能力育成」の観点から考えたいというのが本研究の目的である。所与の母語運用能力は接触場面においてどのように形成されるのか、多文化交流会あるいは教育実習という接触場面で、日本語ネイティブ話者はどのような「言語への気づき」の機会を得ているのだろうか。筆者は2012年～2015年、様々な交流会活動および日本語教育実習後に参加学生の記述を得ており、それらを対象データとして分析した。本稿ではその分析結果を述べるとともに、地域社会で多文化共生社会を構成する役割を果たすであろう「もう一方のグローバル人材」とその育成という視点から、言語への気づきとしての日本語力育成の重要性について指摘する。

¹ 大学における日本語教員資格取得者には、「日本語教師」という立場ではないが、公立等の初等中等教育機関の教員として就職する者もあり、資格が公的機関で活用できる可能性もある。

² Language Awareness は1970年代にイギリスで英語教育が十分な効果をあげていないという問題意識から起こったEric W. Hawkins らの Language Awareness Movement（言語意識運動）（中略）日本語では、言語への気づき、言語意識、言語意識教育などと訳されている（言語教育のHPより）。

2.日本語のコントロールをめぐる問題

2.1ことばの簡略化

「日本語のコントロールって何ですか。はじめて知りました。」

「えっ？授業で何度も言ったでしょう。」

これは日本語教育実習でしばしば交わされる実習生と教師（筆者）との会話である。ネイティブ同志の会話では見られなく、外国人との接触場面で出現するいわゆるフォーリナー・トークの特徴は、①全体にゆっくり話す、②単語を一つ一つ明確に発音する、③語彙を限定する、④短く、構造の簡単な文の多用、⑤「わかりますか」など、相手が理解したか確認する、⑥相手の言ったことを繰り返して確認する、などである（徳永2003）。教師が児童・生徒を対象に話すティーチャートークや大人が幼児相手に話す時はベビートークなど、簡略化される例はどの言語にも出現する。またこのような相手の言語理解の状況に合わせた言語調整の動きとして、最近では阪神淡路大震災をきっかけにして、情報弱者となる外国人住民へのサービスの必要性から「やさしい日本語」が注目を浴びている（庵2013）。

日本語教育実習生にとって最も身近にある簡略日本語は、いわゆるティーチャー・トークになるだろう。実習生は学習者の習得レベルを見極めてそれに合わせた（つまり、その学習者が理解できる）語彙、文型、談話構成、内容などを即座に判断し、それのみを用いて授業をすることになる。ティーチャー・トークというよりは、特定の教科書の並びに従ったことばづかいであると言えるかもしれない。日本語教師としての現場経験を積んできたものにとって、それほど困難ではないと思える「もう一つの日本語」を、初めて教壇に立つ実習生が使いこなすことは容易ではない。それは「初級文型の提出順位が頭に入っていない」という技術的な問題だけではなさそうである。本節冒頭の実習生と指導者である筆者の会話のずれは、一体なにに起因するのだろうか。

2.2 ティーチャートーク

表1 おもなティーチャートークの技法

【音声面】	<ul style="list-style-type: none">・通常よりもスピードを落としてゆっくりと話す。・通常より長くポーズをとる。・短縮形の使用を避ける。・明瞭な発音で話す。・通常よりも大げさなイントネーションで話す。
【語彙面】	<ul style="list-style-type: none">・頻度の高い語彙を使う。・スラングやイディオムを避ける。・頻度の低い語彙や専門用語などは意味がわかるように同意語、定義、具体例などを与える
【文法面】	<ul style="list-style-type: none">・なるべく短い文を使って発話する。・複雑な文型は避ける。・長く複雑な文: 分解して短く言う。言い換えや繰り返し、補足説明など
【視覚面】	<ul style="list-style-type: none">・ジェスチャーや豊かな顔の表情を使う。・重要なポイント: 口頭だけでなく、板書や配布資料など複数の媒体を使用・視覚教材を積極的に活用する。・「グラフィック・オーガナイザー」を活用する
【談話面】	<ul style="list-style-type: none">・重要語や概念は繰り返して提示する。・重要語や概念は強調して提示: ストレス、イントネーション、ポーズ・書きことば: 太字、下線、イタリック、フォント・サイズや種類の変更等・「先行オーガナイザー」を提示する。・進出概念: 唐突な導入を避け、生徒の既存知識と関連させながら導入・抽象的な概念について話す: 具体的な例や比喻などを交えて行う。・複雑なアイデアについて説明: 段階を踏んで説明する。・一方的な講義ではなく質問を多く投げかけ、掛け合いの中で話題を発展させていく。

出所（和泉2011）をもとに筆者が作成

表1に主なティーチャートークをまとめた。これを見ると、ティーチャートークとは、単なる話し方の調整だけではなく、まさに授業展開の技法であることがわかる。外国語教育の文脈で、和泉はティーチャートークを「言語の単純化」と「言語の詳細化」に分類し、さらに「単純化」による利点と不利点、「詳細化」による内容理解や認知的訓練の導入など詳細に分析している。これらは学生のレディネスや理解の状況を、やり取りを通じて探りながら、授業を展開していく熟練の教授手法と言える。日本語のコントロールが実習生にとって容易でないのは、それが表面的な言語的コントロールではなく、授業展開や学習者の状況把

握などを踏まえたうえでの言語調整であるからであろう。では、このような言語的コントロール（ティーチャートーク）の訓練は、どのように行うのだろうか。次節でその手掛かりについて考える。

2.3 接触場面1:様々な交流会

筆者は日本語教育ゼミや教員資格関連の科目で、日本語学習者³を教室に招き、年間数度の多文化交流会を実施している（表2）。

表2：主な交流会活動

2015年度活動 (抜粋)	交流相手	日本語習得レベル	活動内容
日本語学校等訪問	各国留学生	初級～中級	日本語による会話、ゲーム等
	日本語研修参加者	初級～中級	スピーチ発表会参加、評価活動
	短期留学生文化体験補助	初級	日本文化体験活動の補助
留学生等の 訪問受け入れ	ノンネイティブ 日本語教師会	初級～中級	日本語でのインタビューを受ける
	本学短期留学生	初級	Show and Tellを用いた会話
	外国人小学生の海外研修	入門	書と絵によるアート作品作成
Skypeによる活動	米国ワシントン州 S大学	初級	教育実習中の大学院生受け持ち授業参加者と日本の大学生との日本語による会話

活動形式や交流相手の言語背景、年齢、職業、日本語習得レベルも多様で、日本人学生にとっては、異なる背景の学習者の存在を認識することも一つの目的となっている。

交流会終了後の振り返り（記述式および面談記録データ）に、参加者から「言語的な気づき」として挙げられているのは、日本語学習者の日本語への感想で、①発音の聞き取り易さ／にくさ、②助詞や人称詞の誤用、③敬語など待遇表現の適切さなどである。しかしコメントの多くは、それらが「自分たちの話す日本語とどのように異なるか」という感想に留まり、分析までは至ってはいない。一方で「多少の違和感よりも初めて外国人と日本語でコミュニケーションをとった感激が素直に述べられることも見逃せない。筆者も同様の異文化体験を経てきたので、その気持ちは理解できる。交流会は、比較的短時間に初対面の学習者と1回だけの接触を持つ場面である。活動内容は教師によりコントロールされていて、学生にとって管理さ

³ ここでの日本語学習者は、大学留学生だけでなく職業人も含むが、多くは成人学習者である。

れた場面ではあるが、留学生の学びに対して深い洞察もしばしばみられ、交流会が「異文化との出会い」の場として重要な役割を果たしているともみることが可能である。

2.4 接触場面2:海外の教育実習/教壇実習⁴

一方、日本語教育実習では、どのような日本語への気づきがあるのだろうか。表3は筆者の勤務大学で行う日本語教育実習をまとめたものである。

表3 主な教育実習活動

2015年度	実習先	日本語習得レベル	活動内容
海外	韓国H大学	初級～中・上級	初級、中級、中上級クラス別教育実習(5泊6日間)
国内	A 日本語学校	初級～上級	授業見学、授業記録(3日間)
	B 日本語学校	初級～上級	授業見学、教壇十種(5日間)

実習終了後の振り返り（記述式および面談記録データ）を見ると、実習先の異なり（国内、国外、教壇実習の有無、学習者の習得レベル等）に関わらず、自身の日本語についての言及が多いことが挙げられる。「日本語をコントロールして話すことのむずかしさ」への実感である。接触場面で母語話者がどのように日本語を駆使しているかについては、柳田の研究で詳細に分析されている（柳田2015）。本研究では柳田が示す運用力を得ていく前の、いわば初期的場面での学生の実情に注目し、そのコントロール内容を吟味する。

筆者の勤務大学は関西（阪神間）にあるので、まず挙げているのが①方言である。日本の他地方では理解されにくいかもしれないが、関西では自分のことばが「方言」であることは頭で理解していても、それに対して否定的な感情を持たないことが多い。そのような学生が、教壇に立って始めて共通語で話さなければ相手に通じないという経験をする。かといって急に共通語で話すことへの抵抗感もある。戸惑いを感じている学生は、自分が共通語を話すことへの違和感が、日本語学習者に対して共通語で授業を行う必要性に勝っているのかもしれない。

次に②文型や語彙のコントロール、③的確でない説明などが続く。そして④談話構成（文の言い切りが不明であることなど）、⑤連体修飾句の多用、⑥発音の不明瞭さなど、

⁴ 教育実習では、受入先により教壇に立つことを中心に組み立てる場合と、授業観察や授業補助を中心にする場合がある。学内で一斉に行う授業とは異なり、受け入れ側とのやりとりが外部での教育実習では必要となる。

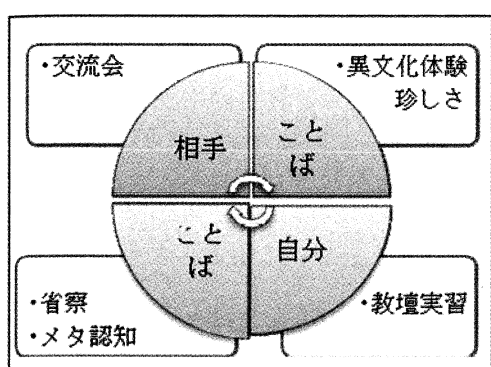
コントロールができていないとする例は枚挙にいとまがない。どの実習生も「やさしい日本語⁵」は難しいと語っているが、そこからティーチャートークを身につけて実習に臨むことの困難と限界が思い知らされる。

2.5 二つの接触場面から

2.5.1 言語的気づき

交流会や教育実習などの接触場面では、程度の差こそあれ、日本人学生は相手と自分のことばについての気づきを得ている。図1は接触場面における言語的気づきの概念図である。円の上部は学生が交流会活動での非日常体験を通じ、留学生の日本語について気づいたことを記述している。

図1 接触場面における言語的気づき



一方、円の下側は日本語教育実習を示し、そこでは実習生が教壇に立つ経験から、自分の日本語への気づきを内省的に記述していた。交流会と比べ教育実習では他者と自己のことばに対して、より深い考察を得ていたが、いずれも実際に相手を受けとめ、ことばに耳を傾け、場合によっては筆談を用いるなど、意思疎通の手段が自由に使えるわけではないもどかしい状況の中で、できるだけコミュニケーションをとろうとしている姿が見て取れる。特に、教育実習では、相手の言語運用能力を推し量りつつ、自分の言語能力や言語行動を俯瞰的に観察し、さらにその意味付けをメタ的に考察していた。

⁵ 実習生のいう「やさしい日本語」は特定の場面におけるそれではなく、一般的に簡略化した日本語を指している。

2.5.2 参加学生の役割の変化

ところで、交流会についてももう少し踏み込んで考えたい。交流会は単発的な活動であるが、回を重ねるごとに学生の記述内容に変化が見られるようになっていった。当初、学生は教員（筆者）の企画した実習に参加するにとどまっていたが、次第に自ら企画を立てるなど、「参加者」から「企画者」へと役割を拡げていった。留学生との関わりを通じて「相手の行動や要求を類推する」ようになり、それに対して「事前対応を意図し」始め、さらに「不測の事態への対応」さえ見られるようになっていった。これは、日本語が思うように通じない相手と何とかして楽しい時間を過ごそうとする思いによるものであり、過去の交流会での経験をメタ的に振り返り、それに基づいてよりよい意志疎通を図るための策を立てようとする態度である。換言すれば、交流会活動を通じ「企画力」「想像力」「調整力」「検証力」が獲得あるいは発揮されており、そこでは言語コミュニケーションを支える「思考力」が培われている。

3.「言語への気づき」が示唆するもの

平成15年発表の「英語が使える日本人」育成のための行動計画」について、福田は1970年代からイギリスで始まったLanguage Awareness（言語への気づき、言語意識等）運動を丹念に調査することで、上述の小学校からの「英語教育」が国際理解教育につながるのかどうか、疑問を呈している（福田2007）。イギリスの「言語への気づき」では、母語への気づきが外国語への気づきや理解とともに重要であるというのがその運動の出発点である。日本でいえば「国語」と「外国語」の間に「言語への気づき（言語）」という科目を公教育の中に置いて、両者に橋をかけることを目的としたという。実際教育改革で当該科目は設置されなかったものの、その動きはその後イギリスに留まらず世界各地に拡大していった。

さて、前節2.では日本語教員養成プログラムにおける二つの接触場面での日本語ネイティブ話者の日本語への気づきの例を挙げた。母語への気づきは容易ではない、というのが筆者の結論である。なぜなら、日本語が母語として使用される場面は、多くの外国のように多言

語・複言語的な環境にないからである。方言を例にとってみても、それを客観的に見る訓練が（地方によってもことなるかもしれないが）、意図されてもいいのではないだろうか。むしろその必要性を実感する。

日本語教育を学ぶということは、日本語をもう一度学びなおすことであると、しばしば筆者は受講生に伝えている。所与の母語運用能力は、接触場面における相互作用を経験することで、思考のためのコミュニケーションカとして進化していく。その意味での「言語への気づき」をもたらす場面として、交流会や教育実習は評価できる。

4. 「もう一つのグローバル市民」育成

さて、国内の日本語教育を担っているのが、ボランティアと呼ばれる市民であることは広く知られている。日本語学習を必要とする人々を、彼らは最も身近で支援する立場にいる。日本語教員養成プログラムでは、専門職を養成することを目指しているが、結果的にその職には就かず、将来の人生設計のどこかの場面で、かつて取得した資格を活かし、ことばを必要とする人々をボランティアとして支援する、という図式がある。良し悪しではなく、現実としてである。

そこで「グローバル人材育成」ということばをもう一度考えてみたい。現在その育成が叫ばれている外国語を駆使できる「グローバル人材」のイメージは、世界市場で活躍する少数精鋭のトップ経済戦士といえるだろう。一方で、ピラミッド型の人口構成のほとんどを占める一般市民こそ、「やさしい日本語」を介して第二言語として日本語を学ぶ人々の暮らしや人生を直接支える存在である。本研究では、彼らを「もう一つのグローバル人材」と呼ぶ。この両者が補完的に存在するかどうか、将来の社会構造を予測することはできない。しかし、どのような立場であれ、今後も市民が異なる言語背景の人々と意思疎通をとる努力をする場面が日常的に繰り広げられていくことは想像に難くない。その際、より幅広い「第一言語としての日本語力」が必要となる。つまり、多様な相手にあわせて自身の言語を調整していく能力、母語をメタ的に認識していく言語能力である。このような「ことばへの意識

（気づき）」という能力が、何語によらず、コミュニケーションを行う上での重要な要素になるのではないか。

その視点に立って日本語教育、教師養成の価値を再評価してみよう。まず、そこには日本語教員という専門職を育成するための、いわば閉ざされた技能・知識を付与する領域としての専門性を見出すことができる。資格取得などはその一例である。一方、専門家養成という役目とは別に、もう一つの役割も見えてくる。それは「もう一つのグローバル人材」育成への貢献の可能性である。つまり日本語教育の経験、知見によって、すべての人に必要な言語能力である「ことばへの意識（気づき）」獲得へとつないでいくことができるということである。そのような言語能力育成に資するものとして価値を見出すことで、日本語教育・教師養成を次の段階へと拓いていくことはできないか。

豊かなコミュニケーションカを求める「就活時代」ならばこそ、市民社会はこの力を求めている。そのためには、日本語教育の知見を再考し公教育と手を携えていく必要がある。日本語教師養成の実践では、専門性の涵養と普遍的な能力養成をつなぐ分野として、何をどのように構築していくか、それが次の課題である。

参考文献

- 庵功雄(2013)『「やさしい日本語」とは何か』『「やさしい日本語」は何を目指すか』
(p. 79-95) ココ出版
- 和泉伸一(2011)「第二言語習得研究からみたCULの指導原理と実践」『CLIL内容言語統合型学習 上智大学外国語教育の新たなる挑戦第一巻原理と方法』上智大学出版
- 上田和子・田中三恵(2016)「日本語教育実習の場を構成する人々とその学び」『第10回国際日本語教育・日本研究シンポジウム論文集』国際日本語教育・日本研究シンポジウム
- 大木充(2011)「グローバル人材育成政策と大学人の良識」『「グローバル人材」再考西山教行・平畑奈美(編著) (p. 48-79) くろしお出版

- 久保田美映・鈴木理子(2015)「日本語ボランティア活動がグローバル人材教育につながる可能性—留学生対象日本語授業に参加した日本人Aさんの事例から—」『Obirin Today-教育の現場から』(73-89)桜美林大学
- 三枝優子(2014)「大学教育における日本語教合実習とは—海外実習の報告書の分析から—」『桜美林言語教育論叢』第10号(55-71)．桜美林大学の分析から—『桜美林言語教育論叢』第10号(55-71)
- ツカダマモル(2013)『就活女子』ナカニシヤ出版
- 徳永あかね(2003)「日本語のフォリナー・トーク研究：その来歴と課題」『言語文化と日本語教育．増刊特集号，第二言語習得・教育の研究最前線』Vol. 2003 (p. 162-175)．本言語文化学研究会
- 平畑奈美(2014)「「グローバル人材」と「地球的人材」との距離—国際ボランティア」日本語教師のキャリア意識を巡る考察」『「グローバル人材」再考』(p. 169-200)．西山教行・平畑奈美(編著)くろしお出版
- 福田浩子(2007)「複言語主義における言語意識教育：イギリスの言語意識運動の新たな可能性」『異文化コミュニケーション研究』19巻(101-119)
- 丸山敬介(2012)「大学日本語教員養成課程研究協議会 第39回大会 ラウンド・テーブル 「大学における教員養成の現状と課題—曲がり角を迎えて—」『大学日本語教員養成課程研究協議会論集』6号．(p. 1-5)．大学日本語教員養成課程研究協議会
- 柳田直美(2015)『接触場面における国語話者のコミュニケーション方略』．ココ出版
- 山田泉(2015)「日本語教育の公教育への貢献—国内の日本語教育の新たな役割—」『大学日本語教員養成課程研究協議会論集』12号(p. 1-8)．大学日本語教員養成課程研究協議会
- 平成27年度国内の日本語教育の概要(2015)文化庁文化教育部国語科言語教育ホームページ：<http://languageawareness.hum.ibaraki.ac.jp/index.html> (2016. 09. 14)
- 首相官邸ホームページ：

<http://www.kantei.go.jp/jp/tyoukanpress/rireki/2008/07/29gaiyou.pdf> (2017.01.30)

文部科学省ホームページ「留学生30万人計画」骨子の策定について

http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/20/07/08080109.htm (2017.01.30)

第VI章 教師教育は何を目指すのか

1 節 語り:大学教育の目指すもの

2 節 事例⑳～㉑

2.1 日本語教育研究における「気づき」をめぐる一考察

2.2. 大学における日本語教員【養成】の【態度】涵養を考える一言語学習ヒストリーの視点から

2.3. 2020 年度日本語教育関連活動の報告—オンライン時代における交流活動の実践と検証

2.4. 2021 年度前期 日本語オンライン交流会活動の実践

2.5. 2021 年度 日本語教育関連活動の報告

2.6. 日本語教員養成の実際「武庫川女子大学」

第VI章 教師教育は何をめざすのか

1節 語り:大学教育のめざすもの

大学生の4年間は短い。特に第V章で述べたような「就活」が大学生活の中心になると、3年生の後期からそれは本格化し、4年になる春休みはその真っ最中となる。4年生の大きな仕事は卒論執筆である。プロジェクトワークなどグループ活動中心で仲間との共同作業を行っていた3年のゼミ活動とは打って変わって、4年生はあらゆることを個別に動くことになる。卒論も中間発表や草稿提出などの期限を設定は教師がするが、学生はそれぞれの都合に合わせて期日に間に合うよう調整する。教師の仕事の一つはスケジュール管理になっている。

大学の1年2年がのんびりしているかというところでもない。学生時代にしたいことはリストアップして、上手に配置しないとあっという間に過ぎてしまう。またアルバイトは若い時の経験としてだけでなく経済的にも必要なもので、やりたいことをするためにも欠かせない。となると、友人との時間を忘れておしゃべりするということも、たぶんだらう。それを埋めるのはSNSによるコミュニケーションなのかもしれない。

女子大生との付き合いを振り返ると、いろんなことを教えてもらったことがよみがえる。ほとんどは、デジタルメディアに関することである。着任時の2009年には、大学で設定されているメールアドレスだけではなかなか連絡がとれないため、ゼミメンバーとは携帯電話メールで連絡をとっていた。そのうちスマホが主流となりSNSでの連絡が主となったが、LINEからInstagramへと移り、その後はとてもついていけなので、別途大学が学習管理用に別途開設しているメールアドレスに落ち着いている。学生はすでに2000年代生まれで、彼女たちをデジタルネイティブと呼ぶ。

学生同士のコミュニケーションはSNSが中心で、卒論のテーマもそこから離れられない者も多い。2010年代前半では、Mixi、ブログ、Twitter、を扱ったもの、2010年代後半ではInstagramやLINEでアンケート調査を行う学生もいる。課題の出し方、指定図書を選択と初めのうちは教える内容について吟味することが多かったはずだが、次第に手段としてどのようにコミュニケーションをとるかについて悩むようになってきた。その中で迎え

たのが、コロナ禍¹である。

次節で取り上げる事例論文は、下記の6本である。

- ② 日本語教育研究における「気づき」をめぐる一考察
- ③ 大学における日本語教員【養成】の【態度】涵養を考える一言語学習ヒストリーの視点から
- ④ 2020年度日本語教育関連活動の報告—オンライン時代における交流活動の実践と検証
- ⑤ 2021年度前期日本語オンライン交流会活動の実践
- ⑥ 2021年度日本語教育関連活動の報告
- ⑦ 日本語教員養成の実際「武庫川女子大学」

「「気づき」を巡る一考察」では、教師あるいは研究者が使用する「気づき」という表現がどのような文脈で使用されているか、日本語教育研究に関するデータベース²からリソースを得て分析した。誰が、何に、「気づくか」を誰が判断するのか、そこにある力学を指摘し、自分の言語（すなわち日本語）に対する意識化がどのように出現しているかについて、特に「言語への気づき」を手掛かりに検討した。その背景には、女子大生たちが漠然と抱いている「英語などの外国語ができなければいけない」という強迫にも似た思いと、その英語が苦手だから、就職も難しいだろうという不安の根拠を明らかにしたいという思いがあった。日本語教育ゼミ、あるいは日文学科で学んでいる内容によって、日本語力を磨くことは内なる国際人には必要な能力だということを考えてみたかった。自分自身が気づきの主体であるべきで、「よく気づいたね」と教師からの評価の表現ではないはずである。

続く、「大学における日本語教員【養成】の【態度】涵養を考える一言語学習ヒストリーの視点から」では、筆者のゼミで卒論を書いた歴代卒業生の卒論をテーマにして、その手法や内容を分析した。日本語教育ゼミと言っても卒業後に直接日本語教師の職に就く者は少数派であるが、在籍中に経験した活動や数は少ないが留学生などの日本語学習者との接点からどのような刺激を受けて卒論研究につないでいるか、という視点での分析である。

¹ 2019年(令和元年)末からの新型コロナウイルス感染症(COVID-19)の流行による災難や危機的状況を指す。

² 国立国語研究所の『日本語研究・日本語データベース』

またその際分析では、2018年に発表された日本語教育人材の養成・研修の在り方³(報告)』にある【知識】【技能】【態度】をキーワードにした。そこでは、大学生として日本語学習者に出会った者が、学習者のことばだけでなく、人生の選択として日本留学を選んでいるということから思考を深めたもの、さらに自分自身の言語学習や留学生活などを素材にした研究もあり、彼女たちが多様な視点を獲得している事実を確認することができた。そこにこそ、卒業後の就職先として選択されなかったとしても、日本語教育を学ぶ意味があり、それをきっかけにして生涯を通じて物事を考える手立ての一つを得ることにつなぐ、大学教育における意味なのではないか、とやや希望的観測もかねて認識している。

従来、これら卒業論文概要は冊子にまとめ、その際日本語教育に関する活動(実習や学校訪問などを含む)を彙報として巻末に掲載していたが、2018年からは大学の国文学会が発刊している『武庫川国文』誌に、活動の記録として、同じく日本語教育ゼミを担当している野畑理佳准教授とともに掲載することにした。2018年、2019年は上田、野畑両ゼミの活動やそれぞれが担当している日本語教育関連科目の授業の活動の記録、なかでも教育実習や学校訪問、ゲストを招いたビジターセッションなどの活動記録が中心となっている。それが大きく変わったのが、2020年度からである。前述のコロナ禍の影響によるものである。

コロナ禍(COVID-19)は世界中に猛威をふるい、2023年現在もそれは収まる気配はない。あらゆる活動が影響をうけたが、中でも学校教育を含む学生生活に与えた衝撃は大きい。④「2020年度日本語教育関連活動の報告—オンライン時代における交流活動の実践と検証」では突然訪れた感染症への対応を余儀なくされ、我々はどのように対応していったか、その中でオンラインによってこれまでの学外などで行ってきた日本語学習者との交流活動に活路を見出すなど新しい動きもあった。続く⑤「2021年度前期日本語オンライン交流会活動の実践」では、オンラインでの教育活動がデフォルト化し、また韓国の協定校で行ってきた教育実習も早々に中止が決まっているなど、オンラインにシフトする形で様々な教育活動を行った。前期だけでまとめたのは、すでにかかなりの回数を行ったからで、夏休みから後期にかけての活動は、⑥「2021年度日本語教育関連活動の報告」として記録した。

³ 【養成】において日本語教育に関する基礎的かつ専門的な【知識】を身に着け、実際の授業運営を可能にする【技能】を習得し、日本語教師として心がまえとしての【態度】を備えることである。

大学教育において実践を<書くこと>は、日本語教員養成プログラムをカリキュラムとして設計し実施運営する傍ら、その検証をかねて実践を研究するという従来の形だけでなく、突然降りかかった状況を見ながらできる範囲で取り組んだ挑戦を記録するという実録的な役割もあった。気づけば3年以上、この状況の中にいる。現在は2022年度の活動の執筆に取り組んでいるが、記述が積み重なっていくと、それを別の角度から振り返ることが可能になる。

- ・ 2020年度：オンラインへの全面切り替え
- ・ 2021年度：全面オンライン学期と対面を取り入れた学期
- ・ 2022年度：オンライン・対面並行の年度（前後期）

最後の⑳「日本語教員養成の実際「武庫川女子大学」」は、『社会を築くことばの社会—日本語教員養成のこれまでの30年、これからの30年—』に掲載された一篇で、大学日本語教員養成課程研究協議会（大養協）が設立30周年を記念して2022年に出版した。短い文ではあるが、勤務校の日本語教員養成の実態をまとめてある。

日本社会の一員として日本語教育、日本語教員がどの程度認識されているのか、あるいは就職先としての魅力があると言えるのか、その問いへの解は得られていない。しかし漫然と世の動きに身を任せるだけでなく、これまで日本語教育が獲得してきた知見や教育方法が現代の大学生への教育として十分に貢献しうるものであることを、世に投げかけていく仕事が、多くの日本語教師にはあるのではないだろうか。

第VI章 教師教育は何を目指すのか

2節 事例⑳～㉔

2.1. 事例論文㉔ 日本語教育研究における「気づき」をめぐる一考察

0. 研究の背景・目的

1. 教育言説

2. 第二言語習得の諸理論と「気づき」

3. 日本語教育研究データにみる「気づき」

4. 考察

5. 展望：日本語教育の「気づき」と「ことばへの気づき」の接点参考文献

0. 研究の背景・目的

第二言語教育の文脈で「気づき」ということばがしばしば用いられる。「気づき」は特別な専門用語ではないが、日本語教育研究では多くの論文のキーワードとして登場している。「気づき」「気づきがある」「気づきが見られる」などの表現は、教育活動の過程で学習者の認知的変容の一面をとらえるものと考えられる。しかし、「気づきを促す」となると、個人の感受性を超えて第三者が認知的変容を操作していることも視野に入ると思われる。

筆者自身もこれまでの実践研究において「気づき」という表現をしばしば用いてきた。主に多言語使用の経験の記述データやインタビューデータなどから、学習者（教育実習生を含む）が様々な現象に気づき理解している様子を取り上げる文脈での使用である。操作性はないというものの、教師が期待する学習者の「気づき」だけでなく、学習者独自の「気づき」も含まれる。これら「気づき」という言説には、何らかの力学が含まれていないのだろうか。特に、教師と学習者とのどのような力学があるのだろうか。

本稿は、日本語教育研究における「気づき」という言説について、それが用いられる文脈を理解することを目的とする。「気づき」「気づきを促す」という表現に含まれる価値認識を教育言説として考察するため、近年の日本語教育研究文献から「気づき」がキーワードとして用いられる例を収集し分析した。その結果、それらが1) 第二言語習得研究での「気づき」、2) 多文化理解での「気づき」、3) 教師の役割への「気づき」、4) 「ことばへの気づき」、といった文脈で出現することを確認した。これに基づき「気づき」がそれぞれの文脈でどのような教育言説としての機能を果たしているか考察する。

1. 教育言説とは

教育言説研究について、今津は以下のように定義づけている。

教育言説とは、教育に関する一定のまとまりをもった論述で、聖性が付与されて人々を幻惑させる力を持ち、教育に関する認識や価値判断の基本的枠組みとなり、実践の動機づけや指針として機能するものをいう（今津 2010）。

教育に関する一定の言い回しが正しいかどうかを検証されているわけではないのに、疑いのないものとして見なされ、説得性をもつものとしてだれもが暗黙の裡に了承し、自明のことばとして流通している例は、枚挙にいとまがない。近年の日本の教育における「ゆとり教育」の功罪に関する議論や、是非を問われる間もなく繰り広げられる「グローバル化推進」などもその例とすることが可能だろう。多くは学術的専門用語だけでなく、日常的な表現で無意識に用いられているが、その言い回しについて、それほど自覚しておらず、またそれらは固定的なものではなく、時代とともに変化している。

学習者の「気づき」は、本来学習者に自発的に表れた現象であり、気づきの主体は学習者本人であることから、「教え込み」の対極に置かれた自律的自発的な行為である。したがってある時期から教師の役割として「教え込み」が否定されるようになったのに伴って、あらたにその役割が「気づきを促す」ことにあるように捉えられてきたのかもしれない。

しかし「気づき」と「気づきを促す」とでは、行為の主体は異なる。その背後に言語を学び教えることに対する暗黙の了解や、教育にはたらく政治的力関係（ポリティクス）は存在しないのだろうか。「気づき」が言語教育の文脈に登場して以来、何が受け継がれ、何が変化してきたのか。

2. 第二言語習得の諸理論と「気づき」

1980年代以降、Krashen（1985）のモニター仮説に代表される第二言語習得理論の展開により、言語習得と意識の問題が注目されてきた（大関2010、小柳2004、坂本2004）。意味に焦点をおいた自然なコミュニケーションの結果として無意識に起こる習得と、文法形式に焦点を置いて意識的に学んだ結果として起こる学習とは、成人においては別々に蓄積され、学習した知識は習得した知識につながらず、学習と習得とは接点がないという「習得・学習仮説」は、「ノン・インターフェース仮説」としても知られている。また Krashen は「理解可能なインプット」

が十分に与えられれば、それで習得は十分可能であり、アウトプットはごく限定的な役割にすぎず、学習された知識はその発話を修正・調整・モニターするときに用いられる（「モニター仮説」）とした。モニター使用は、十分な時間があり意味ではなく形式に焦点がおかれ、学習者がその規則を意識的に知っている場合に起こる、としている。

Krashen の「習得・学習仮説」に従えば、教室活動のような明示的学習よりも暗示的学習から無意識に得た知識のみが習得につながることになる。これに対して、Swain (1985) は、言語を習得するためには、聞いたり読んだりするだけでなく、話したり書いたりすることが必要だという「アウトプット仮説」を展開した。アウトプットでは意図した外国語表現が必ずしも成功できるわけではなく、「自分の言いたいこと」と「言えること」とにギャップが生じ、この「ギャップへの気づき」が習得を促すとした。つまり、インプットをするときに必ずしも言語形式に向かない注意を、アウトプットでは言語形式に向けさせることができ、相手の反応によって仮説検証ができ、目標言語と自分の中間言語とのギャップに気づくことができるとし、言語形式への注意を向けながらアウトプットを修正していく過程が言語習得を促進し、そのための Pushed output（強制的なアウトプット）が効果的であるとした。

第二言語学習をめぐる意識・無意識の議論は、「ギャップへの気づき」に焦点化され、Schmidt (1990) の「気づき仮説」によってさらに展開される。中間言語発達によって学習者によって取り入れられたインプットを「インテイク」とよぶ。インプットがインテイクになるためには「気づき」が習得の第一歩であるとした Schmidt は、自身のポルトガル語学習記録を丹念につけ、学習のプロセスにおいて無意識に得ていた知識が外界から得た何か潜在的な意識と結びつくことで「気づき」となり、それが習得につながるとした。「気づき仮説」には立証の難しさなどから反論も多いが、「気づき」の対象を「言語形式」だけでなく、発話に関連性の高い社会的・状況的特徴へと広げたことは特筆すべきで、「気づき」は文法能力の習得だけでなく、社会言語的知識や語用論的知識の習得にも役立つといわれるようになってきた（ウォーカー2011）。

「気づき仮説」を唱えた Schmidt の「気づき」では、「抽象的な文法規則の「理解」などの高度なレベルの認知ではなく、言語形式の特徴に注意の焦点を当てることが、第二言語習得の必要条件である」と考え、「意図的に注意を払うことは言語の発達に必要な条件ではないが、指導実践の場における意図的な注意は第二言語習得の諸相において重要な役割を果たした」としている。その後、「気づき仮説」は実証研究が少ない、定義もあいまいなどの批判もある中、「気づき」のメタ言語的知識獲得への貢献が認められるようになり、暗示的知識を明示的知識に転換する学習方法として言語形式に注目した「Focus on Form」や、「気づき」の役割を意識的

に取り入れた「Awareness raising Activities」といった学習理論へと展開されている（JACET2005）。

これら第二言語習得に関する議論の中に登場する「気づき」では、学習者が学習活動によって目標言語（TL: target language）の言語形式、つまり文法などの規範への気づきに焦点が当てられていることがわかる。学習者が学習活動をする中で、Swain によれば「ギャップへの気づき」があり、そこではじめて自分が規範どおりに運用できていないことに気づき、それを修正することによって TL の習得につながる、という。目標言語を使用しながら周囲の反応に気づき、言語形式の違いを調整する中でインテイクに結びついていくというインターアクションでは、言語形式、つまり文法などの規範に学習者が気づくことへの期待が寄せられている。となると、その文脈では当然教師側あるいはネイティブスピーカー側に規範があり、それに学習者がいかに気づくか、というのが「気づき」の焦点になると言えるだろう。「気づかせる」「気づきを促す」という表現が用いられる根拠はこの点にあると言える。

ただし、筆者自身の外国語学習経験を振り返ってみて、言語形式への「気づき」というタスクがそれほど容易だとは思えない。特に言語形式・規範への気づき、となると、果たしてどの程度可能なのか疑問を抱かざるを得ない。教師、母語話者、ネイティブ教師が規範を掌握する人々であり、学習者はそれに「気づく」ことを求められているとすると、目標言語に近づくという外国語学習（第二言語学習）の大前提があるとしても、そこにはある意味での母語話者優位性が存在すると言えよう。

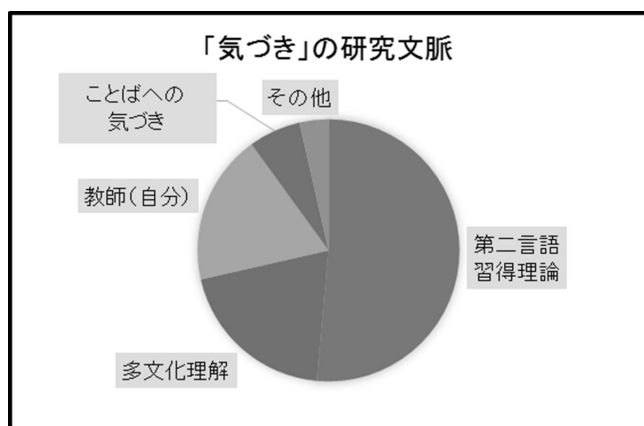
3. 「日本語教育研究データ」にみる「気づき」

3.1 日本語教育研究における「気づき」

日本語教育研究において「気づき」がどのような文脈で用いられているかを検証するため、国立国語研究所の『日本語研究・日本語データベース』に掲載されている文献から、キーワードとして「気づき」を挙げている論文を抽出し、その研究テーマとの関連性を分析した。1993年～2017年の足かけ25年間に発表され公開されている論文の中で、「気づき」をキーワードにしたものは約160件あった。そのうち対象としたのは主に日本語教育に関する論文であるが、一部国語科教育、英語教育に関するものも含めた。「気づき」が用いられた文脈を見ると、件数の多い順に「第二言語習得」「多文化理解」、教師に代表される学習者に対する者としての「教師（自身）」、母語話者が母語の諸要素に気づくことを意味する「ことばへの気づき」、「その他」に

分類できた（グラフ1）。

グラフ1：「気づき」の文脈



3.2 第二言語習得理論

3.2.1 習得のメカニズム

「気づき」をキーワードとしている研究の中で第二言語習得理論の検証を行っているのを見ると、習得のメカニズムの一環として、モニター理論、インプット仮説、アプトプット仮説、インターアクション仮説、中間言語習得、気づき仮説、フォーカス・オン・フォームなどの諸理論の枠組みで事例を検証していることがわかる。学習者の習得状況を測定し数値化し、その中で習得がどの程度進んでいるか、あるいは学習者が「言語形式」にどの程度気づいているか等の視点で論じられている。そこで用いられる「気づき」は、あくまでも目標言語の「言語形式への気づき」である。

表1：第二言語習得理論の検証

理論	インプット
	アウトプット
	中間言語
	気づき仮説
	モニター仮説
	誤用訂正
	フォーカス・オン・フォーム
リキャスト	

多くの研究では、従来議論されてきた仮説について得し、第二言語習得理論を検証している（表1）。個別例えば学習者の目標言語習得状況からインプットとアプターなものなど、仮説を基礎にして教授法の開発・改善、開発されている（横山 2004）。

3.2.2 言語能力と習得

第二言語習得理論研究では、上述の仮説検証のほかに、どのような教育活動で何に「気づく」のかに関して、学習者の「気づき」データを分析し検証している。

目標言語の言語規範をどのように習得しているかについて、①知識およびその理解としての「言語規範の習得」、②発信力と関連する言語規範としての「言語技能の習得」、③言語運用力としての「語用論的能力・社会言語的能力」に分類でき、さらにそれらの習得のための④習得の手段・技法、などがある。それらはさらに個別の項目に分けられる。

- ①言語知識の習得：言語形式、文法、語彙、音声、文字等
- ②言語技能の習得：リスニング、会話、読解、作文、翻訳等
- ③語用論的能力・社会言語的能力の習得：敬語、方言、スピーチ・スタイル等
- ④習得の手段・技法：タスク、ディベート、ドラマ、シナリオ等

3.2.3 習得内容の分類

表2：①言語規範の習得

言語理解	文法
	語彙
	読み・読解
	リスニング 漢字・カタカナ

表1の理論的仮説検証の際には、具体的な技能をとりあげ、その習得如何を理論的枠組みの検証としている(表2)。目標言語の「①言語規範の習得」のうち、言語形式への理解に関しては、文法、語彙、読みなどを取り上げ「気づき」をキーワードとして検証している。

表3：2言語技能の習得

言語産出	ライティング・作文
	翻訳
	音声・発音
	会話

同じく目標言語の習得についての研究では、理解だけでなく産出能力を中心に「②言語技能の習得」を検討しており、ライティング、翻訳、会話などに焦点が当たっている(表3)。

表 4 : ③語用論的能力・社会言語的能力

言語運用	語用
	スピーチ・スタイル
	待遇コミュニケーション
	役割語
	謝罪表現
	フォリナートーク

表 4 は言語学習活動を通じて「③語用論的能力・社会言語能力の習得」に視点に置いている研究である。言語規範の中でも言語運用の側面により重点が置かれている。

ネイティブスピーカーとのやり取りの中で、どのように言語運用上の規範に気づいているかを学習者のデータから検証するもので、学習者の気づきに習得のカギがゆだねられている。

待遇コミュニケーション教育において、なぜ「気づき」が重要なのかについて、ウォーカーは以下のように挙げている（ウォーカー2011、pp34）。

第一に、待遇にかかわる現象は個別の状況に密着し、複雑な要素が絡んだきわめて動態的なものであるため、その状況を共有していない他者、あるいは、教師による明示的な指導が難しい部分が多い。特に、学習者が遭遇する接触場面においてどのようなコミュニケーションが行われているのか、どのようなコミュニケーションが適切だと理解されているのかという実態はほとんど明らかにされていないのが現状である。よって、学習者自身が実際にコミュニケーションを行いながら、自己や他者の行為に注意を払いそれを通じて「気づき」を得たり、適切な判断基準を身に着けたりする必要がある。

第二に、成人の母語話者は、「待遇」について子供の時から学んでいるため、その行為を無意識に使っていることが多く、説明することが困難な現象もすくなくない。（中略）したがて、そのような明示的な説明から漏れてしまうような「待遇」の諸相やその連動については、学習者自身の「気づき」に頼る部分が大きい。

外国語での待遇コミュニケーション力を身に着けるために、ウォーカーはいくつかの仕掛けを明示的学習として実践し、その手がかりとして学習者自身の「気づき」の重要性を説いている。つまり、規範として目標言語の待遇表現を理解するだけでなく、学習者自身が自身の経験に結びつけて新たな待遇コミュニケーション能力を構成してくために、学習者自身の「気づき」が重要であり、欠かせない要因であるということになる。待遇コミュニケーションだけでなく、これらの研究で取り上げられているのは、学習者のコミュニカティブコンピ

テンス、パフォーマンスとしての言語運用能力であり、そこには言語学習において、習得すべきものへの認識の変化がみられる。

表5：④習得の手段・技法

手段	タスク
	シャドーイング
	ピアリーディング
	ディベート
	ドラマ・シナリオ
	ディクトコンポ
	接触場面

さらに、学習者の言語習得を観察するにあたり、様々な学習の手段や教授技法の有用性が検討されている（表 5）。多くはコミュニケーションティブ・アプローチの文脈上で用いられる技法である。1980年代から言語運用、機能

を中心とした伝達能力の養成を目指す指導法やシラバスが生まれてきたが、それらを総称してコミュニケーションティブ・アプローチとよぶ。機能シラバス、インフォメーションギャップ活動、タスク、Authentic 教材、そして学習者中心の指導法である。岡崎は、コミュニケーションティブ・アプローチの特色を特定するのは難しいとしながらも、特徴として、「1. 言語はコミュニケーションを通じて習得されるものであり、2. すでに獲得された言葉をコミュニケーションのために使い、3. そればかりでなく、使うことによってその言葉のシステムそのものを新たに創り出していくもの」といった内容を持つとしている（岡崎1990、pp17）。何かをしながら結果的に言語を学んでいく、という学習方法では、活動を振り返るプロセスが重要であり、なによりそこでの「気づき」が言語学習と結びついている、ととらえられている。

3.2.4 対象：誰が「気づく」のか：自己と他者

表6：気づきの主体

項目	「気づき」の主体
母語別	韓国語、中国語、マレー語等
年齢	成人、年少者等
学習環境	生活者(SLA)、大学生、留学生等
非学習者	ネイティブスピーカー(大学生、教師、教育実習生)

対象者別の教育活動における「気づき」では、学習者が教育活動において何に気づき、何を習得しているかを調査し、対象者の年齢、言語背景、言語学習目的などの

相異による影響を検討している（表6）。目的別日本語教育、専門別日本語教育など、学習者要因による言語学習とそれぞれの個人が日本語の言語形式や学習者の母語との相違点な

どについての「気づき」をどのように習得に結びつけているかが検討されている。ここで注目すべき点は、これまでは「気づき」の主体が目標言語を学ぶ学習者であったが、教育実習という文脈では、目標言語の母語話者である実習生の「気づき」が取り上げられている点である。下節の多文化理解の文脈とともに、学びの場にあるのが学習者だけでなく、多様な参加者が存在することへの着目であり、第二言語学習の場の認識が学習者対教師という構図から、学習者を中心とした人々の相互作用が生まれる場として展開されていることがわかる。さらに留学生（学習者）という他者を意識することで、自己への意識化がはじまる。これは 3-4 で述べるように、教師に代表されるネイティブスピーカーの「気づき」につながる。

3.3 多文化理解と習得

多文化理解の文脈での「気づき」の特色として挙げられるのは、言語的形式や言語運用の規範に気づく主体が、外国語学習者から学びの場に登場するさらに多様な参加者に拡大する点である。ほとんどの研究では、留学生などの学習者だけでなく、その場を共有している大学生などの「気づき」についても取り上げ、両者の相互作用と双方向の教育活動や手法の意義を論じている（表 7）。

八島は、コミュニケーションを考えるための 3 つのキーワードとして「他者」「意味の共有」「相互作用」を挙げている（八島 2004）。コミュニケーションでは、他者を意識したときに生じる人間の認知・行動・情動の変化が深くかかわるものである」とし、その場の参加者間で共通の意味を構築し」解釈される、そのためには相互作用に着目すべきであると論じている（表 7）。

日本語教育の文脈で、学習者が爆発的に増加し、「学習者の多様性」が叫ばれたのは 1990 年代である。その頃から日本語の教育現場では、規範をうまく習得することを目指す授業だけではなく、学習する当事者の目的や学習方法などに注目されるようになった。そして、コミュニカティブ・アプローチを代表とする諸活動を通じて、対象言語の規範を身につけるだけでなく、そこからの逸脱も含め、さらに自身の母語を含む諸言語の現象を含んで、分析し、考察し、解釈する能力を養成することが目指されるようになっている。

表7：多文化理解の文脈

場面(授業内容など)	キーワード
異文化トレーニング	日本事情、自己変容英語教育への展開 国語教育との連携 海外派遣前教員研修
アカデミック・ジャパニーズ 高度人材育成	ピア評価 協働学習
多文化グループワーク	暗黙的文化知識の共有
現代文化論	言語と文化の統合教育
複言語で育つ大学生	アイデンティティ
アカデミック・ジャパニーズ	日本人学生との交流
Reflective journal	双方向授業
「教える日本語」	高校生、ビリーフの形成
ブラインドウォーク	非言語コミュニケーション
ジェンダー論	ことばとジェンダー
文学	翻訳、日本事情

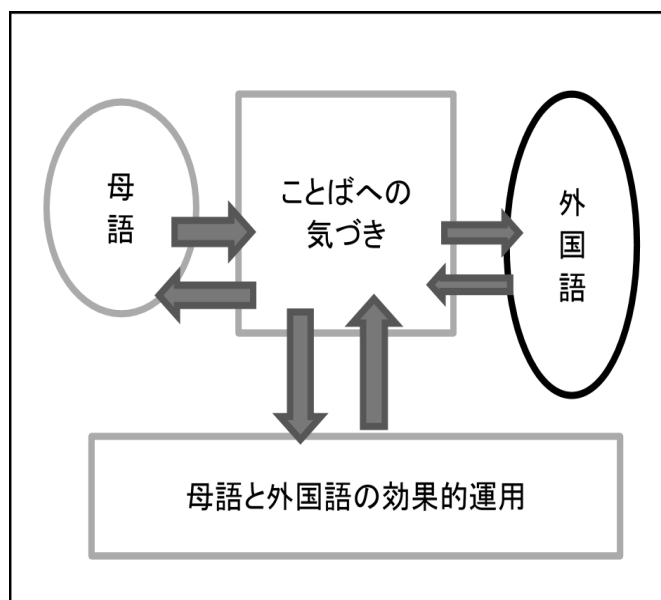
3-4 教師の気づき・実習生の気づき：学びの場の参加者

「気づき」をキーワードとする研究には、教育実習生、地域ボランティア、日本語ネイティブ大学生、そしてネイティブ教師、ノンネイティブ教師など、「学習者」に対峙するネイティブ話者自身の「気づき」を取り上げた研究がある。特に教育実習生という存在は、それを教師とみることも学習者とみることもでき、その意味で対象と自己との両方向への「気づき」の相互性を示している。また地域ボランティアは、教室内では日本語教える人として存在するが、教師であるとは言い切れず学習者が住民として存在する地域社会の代表者でもある。実習生の「気づき」が日本語教育の場の相互性を示す好例であるとすれば、地域ボランティアの「気づき」は、言語学習が社会性を持つこと、社会的文脈において展開されることを示すものと言えよう。

3.5「ことばへの気づき」

本調査の中で、「ことばへの気づき」として抽出された研究が数件あった。いずれも大津によるものである（大津2009b、2010）。「ことばへの気づき」とは、産出や理解などの言語運用の際に、通常、無意識的に使われる内部言語の性質（構造と機能）に対する気づきを意味する。学習者が言語形式だけでなく社会言語的能力をも含む目標言語の言語規範に気づくのではなく、母語話者が無意識のうちに使用している母語の仕組みに気づくことを意味し、それを「言語教育の第一歩は学習者の母語を主たる手がかりとして「言葉への気づき」育成のきっかけづくり（boot strapping）を行うことである。」としている（大津2009a）（図1）。母語をメタ的にとらえる力、メタ言語能力の育成が、外国語学習にも強く影響すると訴えるもので、さらに大津は、「ことばへの気づきのきっかけづくりを主として母語で行う理由は、母語に対しては直感がきくからである。ことばへの気づきを原初的な形態のものから次第に分析的なものへと導くためには、母語に対する、この直感がきわめて重要である。」としている。

図1：ことばへの気づき（大津 2009a、pp22をもとに上田作成）



4. 考察

これまでで見たように「気づき」という表現は日本語教育研究の中で、いくつかの諸相を示している。表8はそれをまとめたものである。

表8 「気づき」の諸相

研究分野	「気づき」の主体	「気づき」の対象	研究の文脈
第二言語習得	第二言語学習者	目標言語の規範(言語技能、社会言語能力など)	第二言語習得理論の検証
多文化理解 教師教育	言語運用の場の参加者 (学習者、留学生、ネイティブ学生、教師、ボランティア等)	参加者相互の暗黙的文化的知識、価値観、自己認識、社会文化的意味付けなど	相互的な学びを通じた「気づき」、構成主義的な学び
ことばへの 気づき	ネイティブスピーカー、ネイティブ教師	母語の規範 暗黙的な言語知識の明示化	母語への再帰的な「気づき」、母語に対するメタ言語能力の育成

① 第二言語習得研究の中での「気づき」

第二言語習得研究の文脈での「気づき」は、主に目標言語の規範を習得するために学習者が言語形式に「気づく」働きに注目されている。「気づき」は、学習者が中間言語を更新することで目標言語の規範に近づくことを目指すときに必要な認知的活動である。そのため、教師は学習者の「気づき」を促すことがその役割の一つでもある。中間言語というアイデアを得ながらも、規範は目標言語あるいはその使い手であるネイティブスピーカーにあることを暗示している。

② 言語運用能力の習得と「気づき」

言語規範の習得では、文法などの知識だけでなく、語用論的・社会言語的能力の獲得も目指される。その場合、「気づき」の主体は言語運用場面における参加者に、対象はそれぞれの相互作用に広がる。

③ 構成主義的学びの文脈での「気づき」

さらに、目標言語の習得について、コミュニケーション・コンピテンスの獲得が教育活動の中で目指されると、多文化理解の文脈での活動が取り入れられるようになる。言語活動としてだけでなく、日本事情、異文化間コミュニケーション、多文化理解などの活動では、より authentic (真正性) つまり現実味のあるものおよび双方向性を取り入れ

たものが実践され、学習者（留学生）だけでなく母語話者としての大学生、教育実習生らとのやり取り、相互作用に注目されるとともに、教育の場に参加する者すべてが「気づき」の主体となっている。そして「気づき」の対象は、母語話者の持つ規範（言語的、文化的）だけではなく、参加者相互の暗黙的な文化、知識、価値観などに広がる。展開されるのは、構成主義的な学びである。

④ 「ことばへの気づき」

一方、「ことばへの気づき（言語的気づき）」では、ネイティブ話者が、自分の母語を通じて言語（第一言語、第二言語にかかわらず）に対する知識を活性化させることを意図している。大津は日本語教育という表現は用いてはいないが、外国語学習の前に、あるいはそのために、第一言語に「気づく」活動を奨励している。母語話者が母語の言葉としての諸相に「気づく」こととは、母語への再帰的な認識を通じて母語のメタ言語的能力を育成していくことを意味することになる。

5. 展望:日本語教育の「気づき」と「ことばへの気づき」の接点

本稿は、日本語教育研究における「気づき」という言説について、それが用いられる文脈を理解することを目的として、「気づき」をキーワードとしている日本語教育研究データを概観してきた。そして、第二言語習得理論と「気づき」、参加者の相互的な学びを導く「気づき」、教師の役割への「気づき」、母語のメタ言語能力としての「気づき」、というように、「気づき」が異なる文脈で用いられ、それぞれ異なる意味づけが行われていることが分かった。

一方、「ことばへの気づき」に関連して、福田はイギリスにおいて展開されてきた「言語意識運動」が、CEFR に代表されるヨーロッパの複言語社会を目指す動きにつながってきたことを論じ、母語としての第一言語への「ことばへの気づき」を含めた教育の重要性を強調している。言語教育における教師の役割について考える時、「気づき」という言説に「規範としての教師の役割」は否定できない。また、習得の成否は学習者にゆだねられている。しかしこのような「気づき」の接点として、これまで積み重ねられてきた日本語教育の研究成果が具体的に貢献できる余地があるのではないだろうか。

【参考文献】

今津考次郎（2010）「序 教育言説を読み解く」『続教育言説をどう読むか 教育を語ることばから教育を問いなおす』今津考次郎・樋田大二郎（編）新曜社

- ウォーカー泉 (2011) 『初級日本語学習者のための待遇コミュニケーション教育—スピーチスタイルに関する「気づき」を中心に』スリーエーネットワーク
- 大関浩美 (2010) 『日本語を教えるための第二言語習得論入門』くろしお出版
- 大津由紀雄 (2009a) 「国語教育と英語教育—言語教育の実現に向けて—『国語からはじめる外国語活動』慶應義塾大学出版会 pp11-29
- _____ (2009 b) 「ことばと教育の関連をさぐる」『はじめて学ぶ言語学—ことばの世界をさぐる』17 章—、ミネルヴァ書房
- _____ (2010) 「ことばについて気づくこと、意識すること」『応用言語学研究 明海大学大学院応用言語学研究科紀要』明海大学大学院応用言語学研究科
- 岡崎敏雄・岡崎眸 (1990) 『日本語教育におけるコミュニケーション・アプローチ』凡人社
- 小柳かおる (2004) 『日本語教師のための新しい言語習得概論』スリーエーネットワーク
- 坂本正 (2004) 「第二言語習得研究の歴史」『日本語教育学を学ぶ人のために』世界思想社
- 福田浩子 (2007) 「複言語主義における言語意識教育—イギリスの言語意識運動の新たな可能性—」『異文化コミュニケーション研究』第 19 号、異文化コミュニケーション研究
- 八島智子 (2004) 『外国語コミュニケーションの情意と動機』関西大学出版会
- JACET SLA 研究会編著 (2005) 『文献から見る 第二言語習得研究』開拓社pp. 27-36
- SCHMIDT, RICHARD W. (1997) Attention and Awareness in Foreign Language Learning, Univ of Hawaii Pr.

第VI章 教師教育は何をめざすのか

2節 事例⑳～㉑

2.2. 事例論文㉓ 大学における日本語教員【養成】の【態度】涵養を考える— 言語学習ヒストリー の視点から—

目次

1. はじめに
2. 文化庁 2018 年報告書における【養成】
3. 事例研究：卒業論文研究テーマ分析
4. 考察

おわりに

キーワード：

日本語教育、教師養成、態度、LLH（言語学習ヒストリー）、大学教育、卒業論文研究

1. はじめに

2019 年 4 月 1 日、改正入管法施行により外国人材の受入が本格的に進むこととなり、関連するニュースがマスコミをにぎわしている。その一環として日本語教育や教育人材（日本語教員、日本語教師という表現も含め）に関する動きも、たとえば国家資格としての検定試験などが取りざたされるようになってきた。外国人の日本語教育を担う人材の国家資格はまだ存在しないが、遡ること約 30 年余、1985 年にはじめて「日本語教育のための教員養成について」（文化庁）が発表され、日本語教育能力検定試験合格、専門学校等での日本語教師養成研修（420 時間）修了と並んで、大学における単位取得者がいわゆる有資格者として認識されてきた。その後 2000 年に大学における専攻・副専攻の廃止、教員養成として必要な 3 領域 5 区分の教育内容が明示された。各大学での教員養成はそのガイドラインに従う形で教員養成プログラムが構成されているが、日本語教員養成を主とした専攻というより、多くは外国語学部、国際関係学部など幅広い学問領域を専攻する者に対して副専攻的に資格取得が可能となっている（2018 文化庁）。

筆者の携わる日本語教員養成プログラムは日本語日本文学科にあり、教職課程、司書資格課程などと並んで希望者に対して取得の機会が提供されている。資格取得がすなわち職業選択に直結するわけではない指摘があるにせよ、文学部日本語日本文学科における伝統的な国

語国文学科としての教学内容に多様な視点を加えている点で、今日的な教養の一環という意味付けも認められるだろう。

さて本稿では、上述のような大学教育における日本語教員養成プログラムを履修している学生が、大学4年生で必修科目として課されている卒業論文研究において、どのようなテーマ、研究手法を選択しているかを、過去10年間（約150件）のデータを対象に検討を試みる。卒業論文研究がすなわち学生の4年間の学びを代表するわけではないが、集大成として取り組むプロジェクトととらえるならば、テーマ選定分析を手掛かりに大学教育の中で彼らがどのような学びを深めているのかをはかることができるのではないだろうか。また大学における日本語教員養成教育の特色あるいはその意義が見いだせるのではないかと、というのが並行した目論見である。

2. 文化庁 2018 年報告書における【養成】

2.1 日本語教育人材の役割・段階・活動分野

外国人材受入拡大の流れの中、2018年文化庁より『日本語教育人材の養成・研修の在り方について（報告）』が発表され（以下『2018年報告』）、そこでは多様な外国人材を日本社会の様々な場面で支援する立場にある者を「日本語教育人材」とよび、役割によって「日本語教師、日本語教育コーディネータ、日本語教育支援者」としている（表1）。

表1 日本語教育人材の分類

役割	段階	活動分野(対象)	備考
日本語教師	【養成】	特定なし	教育実習が必要
	【初任】	生活者としての外国人	【養成】修了者 当該分野で新たに日本語教育にかかわる者
	【初任】	留学生	
	【初任】	児童生徒等	
	【中堅】	分野横断的	2400 単位時間以上の経験を有する者
日本語教育 コーディネータ		地域日本語教育 コーディネータ	3年以上の実務経験者
		主任教員	日本語教育機関での常勤3年以上の者
日本語教育支援者			多文化多言語に関心を持つ者

表1の【養成】【初任】【中堅】等の段階に対する名称は、2018年報告書で示されたものであり、その後、各段階に対する研修プロジェクトが展開されつつある。この概念にしたがうと、大学における日本語教員養成プログラムは【養成】を担うことになる。

『2018 年報告』では、「日本語教育人材に求められる資質・能力」について、以下の1)～3)をあげ、特に3)の役割・段階・活動分野ごとの日本語教育人材に求められる資質・能力について詳細を示している(P20～P27)。

- 1) 日本語教育人材に共通して求められる資質・能力
- 2) 専門家としての日本語教師に求められる資質・能力
- 3) 役割・段階・活動分野ごとの日本語教育人材に求められる資質・能力

2.2 日本語教師【養成】に求められる資質・能力

表2は「日本語教師【養成】に求められる資質・能力」(P20 表1)をもとに筆者が概要を作成したものである。【養成】の段階で培うことが求められる資質・能力は「知識、技能、態度」の3領域に分けられ、それぞれ詳細が述べられている。ちなみにこの「知識、技能、態度」は、【初任】【中堅】の段階でも、日本語教育コーディネータ、日本語教育支援者の役割においても育成されるべきものとしてあげられている。

表2 日本語教師【養成】に求められる資質・能力

日本語教師【養成】に求められる資質・能力		
【知識】	言語	①外国語、日本語、発達、習得 ②文化(学習者の背景)
	日本語教授	③コースデザイン ④カリキュラム ⑤教材 ⑥社会言語 ⑦多文化共生 ⑧言語評価 ⑨授業分析
	日本語教育の背景	⑩世界情勢、社会環境 ⑪国際協力、教育施策
【技能】	教育実践能力	①コース運営 ②教授法の選択 ③授業実施 ④教材教具の使用、 教材作成 ⑤実践的コミュニケーション能力 ⑥授業分析の実践
	学習者支援力	⑦指導・評価力 ⑧リソース活用支援 ⑨日本語のコントロール
	社会とつながる力を育てる力	⑩学習者の日本語による社会化支援
【態度】	言語教育者としての	①日本語および諸外国語への関心 ②歴史、文化、社会と言語への 関心と運用への意欲 ③日本語教育の社会的を認識し、実践を客観的 に捉え学ぶ態度
	学習者に対しての	④言語・文化の相互尊重 ⑤教授者の権威性への批判的姿勢
	文化的多様性・社会性への	⑥異文化への柔軟な価値観、興味を持ち、多様な関係者と連携する 態度 ⑦日本社会・文化伝統を尊重と学習者の言語・文化の多様性 への尊重

この表から読み取れるのは、【養成】において日本語教育に関する基礎的かつ専門的な

【知識】を身に着け、実際の授業運営を可能にする【技能】を習得し、日本語教師として心がまえとしての【態度】を備えることである。文化庁のガイドラインによると、26単位（副専攻相当）あるいは45単位（主専攻相当）を取得すると資格認定とすることが可能になるが、その枠組みでこれらの内容を修得するためには、大学も学生も双方のかなりの努力が必要である。

3. 事例研究:卒業論文研究テーマ分析

3.1 対象と方法

日本語教育ゼミの過去 10 年にわたる卒業論文研究を、テーマ及び内容や研究手法から分析し、本学科日本語教員養成プログラムの学修からどのような資質・能力を獲得しているかを検討する。その際、『2018 年報告』にある【養成】の「日本語教育人材に求められる資質・能力」の枠組みを分析指標として用いることにする。

3.2 日本語教育ゼミと卒業論文研究

筆者の担当する大学 3 年（演習Ⅰ）4 年（演習Ⅱ）、いわゆるゼミの紹介としてゼミ選択をする 2 年生を対象に資料 1 のような案内文を示している（内部資料：『文学部日本語日本文学科ゼミ選択について』より抜粋）。

この案内を読み、ゼミ訪問などを行ったうえでゼミを選択して大学の後半生活を送ることになる。いうまでもなく、日本語日本文学科の学修は日本語教育関連科目だけではない。文学・言語・文化に関する幅広い科目があり日本語教育科目はそれと共存している。日本語教育ゼミでは、それら学科科目で修得してきた内容を踏まえたうえで、日本語教育現場や学習者との接点をもつ活動を行い、そこから卒業論文研究への手がかりをえることを目的としている。

3 年間の学修を経て 4 年生では就活をしながら卒業論文研究に取り組む。2009 年度から 2018 年度にわたる 10 年間に、筆者の下で合計 144 名のゼミ生が在籍し卒業論文研究を行った。そのうちごく少数の例外を除いて、日本語教員資格に関係する科目を履修し所定の単位を取得したうえで日本語教員資格を得ている¹。

¹ 日本語日本文学科では、2015 年度入学生から新カリキュラムに改訂を行い、日本語教員養成科目の見直しも行った。その結果、2014 年度までの入学者は指定科目から 35 単位以上取得で日本語教員資格が認定されたが、2015 年度以降は 37 単位以上で認定されることとなった。なお本学科は主専攻・副専攻を設けていないが、開講されている 39

資料1 文学部日本語日本文学科ゼミ選択について

1. 演習の目的とフィールド

日本語教育学は〈第二言語として日本語を学ぶこと・教えること〉について考える領域です。対象は日本語学習者のことばだけでなく、置かれた社会や時代そのものでもあります。したがって研究ではことばと人（学習者、教師など）が現れる「場」に対する視点も重要になります。ゼミではこれらについて考え、そのプロセスを的確に人に伝える力を育成することを目指します。

2. 授業の進め方

演習（ゼミ）は学生の積極的な参加がなければ成立しません。学期毎に必ず〈発表担当〉があります。3年前期は〈日本語〉に関する基本的事項についてテーマを選んで調べ、グループ発表を行います。担当者はゼミ生全体が参加できるような活動を企画し、アクティブな働きかけを通じて学べるよう運営します。後期はプロジェクトワークで、日本語教材開発や交流会企画運営などを行います。これによって企画、運営、調整、交渉、連絡など、いわばコミュニケーションの鍵となる基礎力を養います。

4年生は「卒論研究」が中心になります。前期は卒論の研究計画発表、文献収集にはじまり、予備調査、夏休みに本調査とデータ収集、そして後期に中間報告会を経て論文を仕上げていきます。卒論は長期的な個人プロジェクトと言えます。

3. 主な研究テーマ

【日本語教育】第二言語習得、コミュニケーション能力、学習動機づけ、異文化接触、異文化コミュニケーション、日本語教育史、ライフヒストリー、多言語図書館等

【日本語学】語彙、言語生活、ネット用語、若者ことば、語用論、談話分析、SNS分析

4. 学習者・教育現場との出会い

自分自身のことばに対する洞察力を育てるため、ゼミではビジター・セッション（訪問者の受入・交流会）や日本語学校訪問等の機会を設けます。〈日本語〉を手がかりに、私たちは世界中の人々とどのように関わり合うことができるのか、そのためにどのような力を育てていくことが必要なのか、フィールドで見て、感じて、考えること、ゼミ活動ではそれを大きな学習目標としています。

彼らはどのような知識と出会い、どんな能力が必要と認識し、どのような学びの態度を涵

科目(77単位)のうちから45単位以上取得したものは主専攻相当としている。

養しているのだろうか、卒業論文研究のテーマからそれらとの相関関係を読み解く。

4年生での卒論研究のプロセスは（表3）のとおりである。

表3 卒論研究の日程と課題原稿

3年生春季休暇:卒論テーマ決め、参考文献リスト作成 :課題/A4 3枚(3000字)
4年生前期:卒論構想発表発表/一人30分、:課題/A4 5枚(5000字)
➤ 後期:卒論中間報告/一人15分、:課題/A4 10枚(10,000字)
➤ 12月上旬:草稿提出:課題/A4 20枚(20,000字)をめどに
➤ 1月上旬:卒論提出 :課題 口頭試問用に卒論概要作成
➤ 2月上旬:口頭試問としての卒業論文発表会

3.3 卒業論文テーマ:日本語教育にかかわらない研究

卒業論文のテーマは、大きく分けて「日本語教育に関するもの」と「特に日本語教育にはかかわらないもの」に分けられる。後者には、以下のようなものが挙げられる。

- 1) 日本語学（特に日本語教育と関わらないテーマを用いたもの）
 - ・オノマトペ ・若者言葉 ・新語/死語 ・方言 ・名づけ ・SNSと言語表現等
- 2) 社会/文化/文学
 - ・ジェンダー ・メディアミックス ・キャリアデザイン ・文学作品研究等
- 3) 教育（日本の学校教育）
 - ・国語教育 ・英語教育 ・教育政策 ・言語政策等

3.4 卒業論文テーマ:日本語教育に関する研究

卒業論文研究テーマのうち、日本語教育に関するテーマを拾い出し、それを（表2）の「日本語教師【養成】に求められる資質・能力」の枠組みに照らして列記した。【知識】【技能】【態度】のうち、ほとんどは【知識】に関するもの分類される。ただし、研究内容や手法によって、いくつかの領域にわたるものもある。

【知識】

【言語や文化に関する知識】

- ・習得（人称詞、呼称、音声、文字、敬語、転移等）
- ・学習者要因（言語背景、動機付け、母語別要因：英語、韓国語、中国語、ベトナム語等）
- ・対照言語（英語、韓国語、中国語）
- ・翻訳（英語、韓国語、中国語、字幕、吹替等）
- ・非言語コミュニケーション（対照研究、表情、ジェスチャー、あいづち、服装、香り、ピクトグラム等）
- ・社会言語（方言、非用、フォリナートーク、ベビートーク、言語行動、談話分析、敬語、配慮、ポライトネス等）
- ・言語と心理（ビリーフス、楽しさ、葛藤、異文化ストレス・学習動機づけ等）
- ・文化（ハラル対応、多言語図書館、観光産業、おたく文化等）

【日本語の教授に関する知識】

- ・教材分析（日本語教材、外国語教材との比較：英語、韓国語）
- ・教授法分析、教材比較
- ・外国語検定分析（英語、韓国語、中国語、日本語）

【日本語教育の背景】

- ・学習者の出身地背景（韓国、ベトナム、オーストラリア）
- ・政策/施策（言語政策、留学生施策、言語サービス、多文化共生、言語権）
- ・教師研究（ライフヒストリー、ライフストーリー）
- ・学習者別（年少者、難民、識字教育）
- ・言語調整（「やさしい日本語」、語彙・文型のコントロール等）
- ・学校教育（小学校の英語教育、高校での留学生受入、多文化教育実践等）
- ・メディアと学習（ドラマ、アニメ、SNS、映画、歌詞等）

3.5 卒論研究と「自分の経験から学ぶ」こと

ところで、卒業論文研究をみると、いくつかには「自分の経験から学ぶ」「経験を理解する」手法を用いたものがみられる。それらを**タイプ A**と**タイプ B**に分類する（表 4）。

タイプ Aは留学生との出会いによって、言語的習得の側面からその問題点をインタビューやアンケートで解明しようとした研究である。習得の対象は、敬語、自称詞、表現の男女差、カタカナ語、フォリナートークなど多岐にわたるが、いずれもネイティブ規範の習得の度合いを測るのではなく、「なぜ、どのように彼らは習得をしているか、あるいはしていな

いか」に焦点を当てた研究設問を立てている。中には「外国人にとって方言学習の意味はどこにあるのか」という問いもある。ここには学生が履修科目の学修に加え、交流会やボランティア活動から【知識】を深め【技能】を獲得するとともに、多文化理解に対する【態度】を育てているプロセスが確認できる。

一方で、**タイプ B** は、自らが大学生時代あるいはそれよりさらにさかのぼって、異文化、多文化、言語学習などの経験を振り返り、そこにどのような意味があるのかについて探求する研究である。自らが対象になる場合もあれば、協力者（参加者）と自分との関わりをたどることで、理解していくものもある。表4**タイプ B** 中にある「LLH」「LUH」は、LLH（Language Learning History、言語学習ヒストリー）、LUH（Language Use History、言語使用ヒストリー）の略語である。これについては後述する。

表4にある**タイプ B** の1は、韓国留学をテーマに2010年代の自分の留学経験と1980年代の若者のそれとを、時代背景をたどりつつ描いた。2は、日中ハーフ（本人の記述に拠る）である自分の言語学習歴を、中国語との出会いを鍵に描いた。3は、日本人である本人が、小学校から高校まで「民族教育」を行う学校に在籍していた経験と、韓国語学習歴を記述するとともに、その指導者である外国籍の学校教員らにインタビューし、ある意味で独特の多文化教育を自らが経験してきたことを確認している。4は、韓国留学生がよく口にする「スペック」という言葉をカギにして、SNSを用いてデータを収集し日韓の大学生の就職や人生設計の相違を体験的に記述した。5は、アルバイト先で出会ったあるアメリカ人青年—日本育ちであるが日本語学習歴がない10代の男性—との出会いから、その言語環境を描きつつ、同時に自らの言語学習ヒストリーを振り返った研究である。

いずれの研究も、自らの経験が研究の出発点であり、20歳を過ぎたばかりとはいえ、大学生がこれまでの歩みの中で自らがたどってきた人生経験の意味を深める意欲的研究であった。これらには【知識】的側面よりは、そこから探求していく【技能】と、何より研究を推進する力である【態度】の成長が強くかかわっていることが認められる。

表4 自らの経験から学ぶ研究

タイプA	卒業論文タイトル	研究方法(テーマ)
1	韓国人留学生の日本語における敬語表現	インタビュー(敬語習得)
2	日本語教育における「方言教育」の必要性 —関西在住の大学留学生を対象とした調査から—	アンケート(方言学習)
3	日本語学習における心理的要因 —上級学習者へのインタビュー分析から—	インタビュー(自称詞習得)
タイプB	卒業論文タイトル	研究方法(テーマ)
1	1980年代の韓国渡航体験と自分の留学体験を比較する	ブログ記事分析 ライフ・ヒストリー(LLH)
2	「移動することも」が言語を学修する理由 —日中ハーフの私が中国語を学修することの意味から—	セルフ・ライフヒストリー(LLH)
3	体験的異文化教育と民族教育—日本人の視点から—	セルフ・ライフヒストリー(LLH、LUH)と協 力者インタビュー
4	日韓大学生の就職活動比較—「スペック」をめぐる—	SNSによる協力者インタビュー (LUH)
5	複言語環境で育ったこどもの言語ヒストリー	セルフ・ライフヒストリー(LLH) と協力者インタビュー

4. 考察

4.1 【知識】と【技能】について

多くの卒業論文は、日本語教育そのものにかかわる研究でなくても、それに知的刺激をうけて研究の間を立てて取り組まれたものであることがわかる。日本語・日本文学を守備範囲にいと、当該ゼミで行われてきた卒業論文研究は、本学科における日本語教員養成プログラムのカリキュラムポリシーに合致しているといえる。

一方【技能】に関しては、卒業論文研究に現れることは少なかった。これはむしろ教育実習に関連する科目が担っており、とくに学外実習である「日本語インターンシップ」の検証によって、その妥当性が明らかになるものと思われる。

4.2 【態度】について

日本語教師としての資質・能力に【態度】が挙げられているのは、『2018年報告』の一つの特徴であり挑戦であろう。はたして【態度】をどのように修得するのか、それに明確に応え

ることは容易ではない。この点について中井らは、熟練した日本語教育は・研究者の語りを読み聞くことで、学部生・大学院生の【態度】の涵養につながるかを分析している（中井他2019）。

ロールモデルの体験から学ぶことの重要性は言うまでもない。ただ、何らかのお手本を提供する以外に【態度】を養うことはできないのだろうか。本稿では、日本語教育そのものは未経験者である大学生が、大学教育（学修内容、交流会、教育実習など）をきっかけにして【態度】を養う可能性があるのかどうかを検討するため、卒業論文のテーマや研究手法を対象に分析を試みた。特に、学生が自らの経験の意味を考える研究を見ると、そこには明らかに【態度】に記述された内容、つまり「言語教育者としての態度」「学習者に対する態度」「文化的多様性・社会性への態度」こそが、彼らの研究を推進するものであることが見てとれる。このようなテーマに学生全員が出会えるわけではないだろうが、自らを深める卒業論文の在り方を彼らに示すことによって、自らへの問いかけの場、学びの場として研究をとらえる可能性を見出すことができるのではないだろうか。

4.3 LLH(言語学習ヒストリー)の視点から

1990年代より英語教育者である Murpheyは、質問用紙を用いて学習者の言語学習経験を振り返る活動（LLH: Language Learning History 言語学習ヒストリー）を実践している。これによって学習者自身の言語学習観、教師の言語教育観を知ることができ、さらに学習者相互理解、教師の学習者理解へと導く手法を事例とともに紹介している（Murphey2005）。LLHは外国語学習という行為によって、自身（学習者/教師）が何を体験し、何を感じ、それをカギにどのように意識や考え方が変容し（すくなくとも影響を受け）たかを検討する手法である（岩本2010）。宮副はそこからさらに LUH (language Use History) という概念に発展させ、複言語話者の社会人に対して調査を行い、個人の言語学習、言語使用を共同体への社会参加、さらに人生における意味づけの視点から分析している（宮副2015）。それによって言語教育プログラムを「多文化・多言語接触場面の参加者の社会化や交渉（規範、発話意図、語用などにかかわらず）の重要性」の視点から考察する可能性を示唆している。

10年間にわたる日本語教育ゼミ所属学生の卒業論文を分析していくうちに、筆者は特にタイプBに分類した研究が、はからずも LLH, LUH の作業や概念に一致するものであることに気づいた。彼らの研究手法は、日本語教育に関する学修の場で出会ったできごとや人物、その関わりを客観的に記述するだけでなく、それ以前の経験を自分のヒストリーとして記述し

内省して意味を深めるとともに、社会的文脈の中で再構築を試みるものである。きっかけは大学における日本語教育学との出会いであり、外国語としての日本語教育現場に触れながら彼らは自発的に問題意識を萌芽させていた。教師である筆者は学生との対話の中でそれを見出し、そこから研究を深めることをすすめ、研究支援の一環で LLH に近い手法を紹介したのである。

「日本語教育」は教師養成プログラムを履修する母語話者である学生にとって「外国語学習」とは言えないが、外国語としての日本語と出会うこと、日本語学習者と接すること、学習者の日本語と出会うことなどから自己の言語学習観、一第一言語、第二言語、外国語に関わらず、を相対化して考察することになり、それによって外国語学習経験を内省する LLH と相通じる視点を得ていたのではないだろうか。この観点に立つと、**タイプ B** だけでなく多くの卒業論文研究に同様の傾向が見いだせることが予測される。

4.4 大学教育における【養成】と資質としての【態度】涵養

日本語教員養成における【態度】涵養を考えると、日本語教員養成プログラムを彼らの自律的な学修の場とするためには、自らの経験を深める機会/場をどのように布置していくかが肝要となろう。ただし**タイプ B** の卒論研究を行った学生 5 名は、卒業後の進路としていずれも日本語教員の道を選択していない。日本語教員【養成】において【態度】が涵養されていたとしても、学生がその道を歩むとは限らない。この点は【養成】といっても大学教育修了におけるそれと、日本語教師養成研修（420単位以上）や日本語教育能力検定試験合格者との相違点として認めざるを得ない。いわゆる大学卒業後の出口とそれまでの専門教育とが整合性のとれるものである必要はあるが、日本語教員が大学新卒者の職業選択対象として十分に熟した業界であると断言しづらいのも事実である。

専門職育成の意味において上述のような矛盾を孕んでいることは認めざるを得ないものの、ならば大学における日本語教員【養成】や資質としての態度【涵養】の意義はどこにあるのか、LLH などを手掛かりに内省し考察する能力はどのように評価できるのだろうか。筆者は明確な答えを持ちえないが、翻って日本社会が今後多様な背景をもつ人々とともに築いていく社会を目指すとしたら、そしてそこでとともに働き暮らす社会人が求められるなら、大学における日本語教員【養成】が資格に関わる学修過程であるとともに、涵養された【態度】は、むしろ多様な社会において貢献できる可能性のある市民育成につながると、前向きにとらえることはできないだろうか。

おわりに

以下は、直近（2019年7月現在）の日本語教育に関わる法令である（「日本語教育の推進に関する法律（令和元年法律第48号）」）。ここには、日本語教育に従事する者の能力及び資質向上並びに処遇の改善云々が挙げられている。これが今後の日本語教育界にもたらす影響は計り知れないだろう。同時に、日本語教育の所掌が、入国管理の省庁であることを改めて知らされる。日本語教師養成が教育の場・教育の文脈で語られるのが本来的なものとするためにも、教師教育実践者の課題を真摯に受け止めなければならない。

3)日本語教育の水準の維持向上等

[1]日本語教育を行う機関における日本語教育の水準の維持向上(第20条関係)

国は、日本語教育を行う機関における日本語教育の水準の維持向上を図るため、日本語教育を行う機関によるその日本語教育に従事する者に対する研修の機会の確保その他の必要な施策を講ずるものとする。

[2]日本語教育に従事する者の能力及び資質の向上等(第21条関係)

ア国は、日本語教育に従事する者の能力及び資質の向上並びに処遇の改善が図られるよう、日本語教育に従事する者の養成及び研修体制の整備、国内における日本語教師の資格に関する仕組みの整備、日本語教師の養成に必要な高度かつ専門的な知識及び技能を有する者の養成その他の必要な施策を講ずるものとする。

【参考文献】

- 岩本尚希（2010）「外国語学習者の学習継続要因に関する一考察—言語学習ヒストリーから—」
『桜美林言語教育論叢』第6号（29 - 43）桜美林大学
- 中井陽子、宮崎七湖（2019）熟練した日本語教育者・研究者の語りからの学部生・大学院生の学びの分析—日本語教育人材に求められる資質・能力における「態度」の養成に着目して—『大学日本語教員養成課程研究協議会論集』17：18-38、大学日本語教員養成課程研究協議会
- 宮副ウォン裕子（2015）「複数言語使用者の言語の学習と社会化—職業共同体への参加過程の分析から—」『言語教育研究』第6号（1-7）、桜美林大学
- Murphey, T., Deacon, B., Dore, P. (2005) Knowing our students through language learning histories. JALT2005 SHIZUOKA Sharing Our Stories.
- 文化審議会国語分科会（平成30：2018）『日本語教育人材の養成・研修の在り方について（報

告)』文化庁

URL:

文化庁「日本語教育の推進に関する法律（令和元年法律第 48 号）」

http://www.bunka.go.jp/seisaku/bunka_gyosei/shokan_horei/other/suishin_houritsu/1418260.html (2019.07.26 アクセス)

第VI章 教師教育は何を目指すのか

2節 事例⑳～㉑

2.3. 事例論文㉑ 2020 年度日本語教育関連活動の報告—オンライン時代における交流活動の 実践と検証—※¹

はじめに

武庫川女子大学日本語日本文学科では、日本語教員資格取得関連科目を開講しており、教育活動の一環として学内外の協力者とともに様々な活動を行っている。しかし、2019 年度末より世界中で急激に蔓延した新型コロナウイルスの影響で、2020 年度は学内外の活動をはじめ授業実施方法や内容についても大きく変更せざるをえなくなった。制限が多く教育成果を挙げるのに十分とは言えないかもしれないが、状況に応じ対策を立て行ってきた教育活動を記録し検証することの意味はあるだろう。そこで本稿では、2020 年度における日本語教育関連活動およびコロナ対策を講じた日本語教育関連授業について検証し考察する。

1. 2020 年度日本語教育関連プログラムの概観

武庫川女子大学日本語日本文学科における日本語教員資格取得に関連する科目は表 1 のとおりである。4 年間の履修を通じて 37 単位取得することとし、さらに日本語教育での職業選択を考えるものには 45 単位以上取得を推奨している¹ (表 1)。これは「文化庁ガイドライン」に沿って、また本学科の授業内容に即して設計したものであるが、「社会に関わる領域」「言語に関わる領域」「教育に関わる領域」の 3 領域のうち、特に「教育に関わる領域」では実習科目など授業内外でのアクティブラーニング的な学習手法を用いるものが多い。

¹ 平成 28 年に公示された文化庁の「日本語教育機関の告示基準」(「新基準」)により、本学においても日本語教員資格に必要な単位数を見直し、2019(平成 31)年度より資格の必修単位を 37 単位と定めた。表 1 は 2019 年度以降の日本語教員養成科目であり、()内は 45 単位以上取得する場合の単位数を示している。

表1 日本語教員養成科目 (○必修科目、△選択必修科目)

文化庁ガイドライン		開講科目	単位数	必修単位
3 領域	5 区分			
社会・文化・地域に 関わる領域	社会・ 文化・ 地域	○日本古典文学概論	2	10 (12)
		○日本近代文学概論	2	
		異文化間コミュニケーション	2	
		多文化共生論	2	
		文化交流史	2	
		英語で読む日本 I	2	
		英語で読む日本 II	2	
		中国語概説	2	
		韓国語概説	2	
		海外文化体験演習	4	
言語に関わる領域	言語	○日本語学概論 I	2	10 (14)
		○日本語学概論 II	2	
		○日本語表現演習 I	2	
		○日本語表現演習 II	2	
		音声・音韻論	2	
		語彙・意味論	2	
		文法・文体論	2	
		文字・表記論	2	
		日本語史 I	2	
		日本語史 II	2	
		言語学 I	2	
		言語学 II	2	
		言語と 社会	社会言語学	
	談話研究		2	
	阪神間の文化		2	
	日本の伝統文化 日本の現代文化		2	
	教育に関わる領域	言語と 心理	日本語学特講 I	2
日本語学特講 II			2	
言語発達論			2	
言語と心理			2	
日本語教育特講			2	
言語と 教育		○日本語教育学入門	2	9 (9)
		○日本語教授法	2	
		○日本語教授法実習	1	
		△日本語教材研究 I	2	
		△日本語教材研究 II	2	
		△日本語教育史 △日本語教育インターンシップ	2 1	
	計	77	37 (45)	

「教育に関わる領域」の「言語と教育」区分に相当する科目について、必修、選択、選択必修の別、開講学年配置をまとめたのが表2で新型コロナ対応として行った2020年度の授業形態も示している(表2)。

表2 2020年度の授業対応一覧

科目名	履修	開講学年・期	2020年度の対応	
			授業形式	遠隔の方式別
日本語教育学入門	必修	1年・前期	遠隔	オンデマンド型
日本語教授法	必修	2年・前期	遠隔	オンデマンド型
日本語教材研究Ⅰ	選択必修	2年・後期	対面	一部ライブ型
日本語教材研究Ⅱ		3年・後期	遠隔	オンデマンド型
日本語教授法実習	必修	3年・前期	遠隔	オンデマンド型+ライブ型
日本語教育史	選択必修	3年・後期	遠隔	オンデマンド型
日本語教育インターンシップ		3年・前期	遠隔	ライブ型

2020年4月に緊急事態宣言が全国に発出され、本学でも前期開講科目は全面的に遠隔(オンデマンド型およびライブ型のオンライン配信)授業となったが、後期は一時的に流行の収束傾向が見られたこともあり、授業によっては学生が登学し対面式授業を行った。

下節では、表2に挙げた日本語教員資格取得関連科目の中から各学年の配当科目をそれぞれ一科目ずつ実践例として取り上げ、新型コロナウイルス流行に対する授業対応として述べる。取り上げるのは、下記3科目である。

- ① 日本語教育学入門(1年前期)、担当:上田
- ② 日本語教授法(2年前期)、担当:野畑
- ③ 日本語教育インターンシップ(3年前期)、担当:上田

2. 資格関連科目のコロナ対策実践例

【日本語教育学入門】 担当:上田和子

「日本語教育学入門」は大学1年生対象の科目で、日本語教員資格取得のための必修科目となっている。全面遠隔授業となった前期に配置されているので、今年度は3週分の課題を出したうえで、その後12回をオンデマンド型配信形式で行った。3週分の事前課題は表3のとおりである。

表 3 事前課題：言語学習ストーリーの作成

【事前課題】「言語学習ストーリー」の作成

内容:受講生自身の言語使用、言語学習を振り返る。

方法:2020 年度前期授業開始までに1)～3)の【問い】を手がかりにして、自身の「言語学習ストーリー」を、1)2)3)につきそれぞれA4・1 枚程度(ワープロソフト使用、横書き)で書いてください。授業開始後それらに基づいて学習を進めます。詳細は 1 回めの授業で説明します。

【問い】

あなたはこれまでどのように言葉を学んできましたか。第一言語、第二言語それぞれについて、下記の質問に答える形で考えてください。(すべての問いへの答え出なくて結構です)

1)第一言語(母語)学習について

- ①言葉(日本語)を使い始めたころについて、ご家族と話したことがありますか。どんな様子だったでしょう。
- ②家族との会話の一方で「よそゆき」の話し方(多分、幼稚園の先生など家族以外の人との会話)をし始めたのは、いつごろから、だれとでしょう。覚えていますか。
- ③学校教育のなかで、どのように「ことば」を学んできましたか。
- ④「方言」を意識し始めたのは、いつ頃でしょうか。
- ⑤標準語と方言を使い分けていますか。
- ⑥これからどのように「第一言語(母語)」を学んでいきたいですか。

2)第二言語/外国語学習について

- ①はじめて「外国語」に触れたのはいつ頃ですか。覚えていますか。
- ②外国語を学び始めたのはいつ頃ですか。好きでしたか、嫌いでしたか。
- ③どのように外国語を学んできましたか。
- ④これから、どのような外国語を学んでいきたいですか。

3)考察

- 1)2)の問いかけの中で、答えにくい質問がありましたか。反対に答えやすい質問はどうでしょうか。気づいたことを列記してみてください。

事前課題で「言語学習ヒストリー記述」を課したねらいは、本科目受講に臨むにあたり、まず受講生が自分の言葉を客観的に観察する経験を提供したかったからである。履修者の多くは1年生で、キャンパスでの大学生活を経験する前にオンライン授業に臨むことになったのが2020年前期の状況である。対面授業では、例年は担当教員が科目の背景として外国語学習に関するいくつかのエピソードを提供し、授業内で履修者各自の言語学習に関する経験を内省する活動を行っている。2020年度は従来のようにできたはずのことができない焦りを感じつつも、受講生は自宅で3週間という予備期間を活用してじっくり課題に取り組むこともできる側面もある。このような意図のもとに「言語学習ヒストリー」を課したが、受講生はいずれも自己の学習経験を記述しており、それに基づいて第1回目の授業を行うことができた。その後、12回の配信遠隔授業（オンデマンド型）の基本形は、各回授業資料「音声付きパワーポイント」と授業内容に関するWS（ワークシート）とし、必要に応じて文献資料や動画配信などを加えた。

表4 日本語教育学入門（2020）の授業内容

回	内容	教材・テーマ	課題WS・材料
事前	言語学習ヒストリー	授業担当者の「日本語教育ヒストリー」	言語学習ヒストリーの作成
1	ガイダンス、評価方法など 世界と日本と日本語教育	事前課題のフィードバックと科目への導入	動画「世界に広がる日本語」
2	国語教育と日本語教育	文献購読 「日本語教育学はだれのものか」	外国人がよくする質問
3	海外の日本語教育	資料検索 「世界の日本語教育現場から」	世界の学習者事情
4	国内の日本語教育	資料「日本の留学生政策」	動画「ええぞカルロス」
5	習得レベル別と技能別学習	JLPT(日本語能力試験)基準	Can-Do 基準と自己評価
6	初級で学ぶ①音声・発音	音声から見た日本語の特徴	動画「日本語の発音」
7	初級で学ぶ②文字・語彙	文字表記からみた日本語の特徴	音声「ディクテーション」
8	初級で学ぶ③文法・文型1	国語文法と日本語教育の用語	動画「みんなのにほんご」
9	初級で学ぶ④文法・文型2	初級文型と動詞の活用	動画「て形の歌」
10	日本語教員の資質・能力	日本語教師の仕事	動画 「日本語学校をのぞいてみよう」
11	コースデザインとシラバス	応用言語学の用語	レディネス・チェック
12	まとめ	学修内容の振り返り	まとめの課題

従来の授業との異なりを列举してみる。

- ・受講前には、例年より時間を要するものを「事前課題」として課した。
- ・毎回、WS（ワークシート）による課題があった。
- ・パワーポイントに音声をつける形式で講義をしたが、それを補う資料としてインターネット上に公開されている動画配信サービスを多く利用した。
- ・受講や課題はすべてインターネット上の学習用オンラインサービスを利用した。したがって、受講生はそれに応じられる学習環境を自宅に持つ必要があった。
- ・例年は日本語学習者や日本語教育経験者を授業に招いていたが、これは実施できなかった。

【日本語教授法】担当：野畑理佳

「日本語教授法」は2年生前期の資格課程における必修科目である。2020年度は大学の方針により、前期は3回分の事前課題と12回分のオンライン授業を実施することとなった。事前課題では、海外における日本語教育の状況を知ること、留学生や技能実習生が目指す日本語のレベルを知ること、国内の日本語支援が必要な児童の状況を知ingことを目的として、①2018年度海外日本語教育機関調査結果（国際交流基金）を見て、学習者数の多い地域・国や学習者数が増加している地域や、自身が選んだ国・地域の日本語教育の概況を調べること、②日本語能力試験および日本語基礎テストのサンプル問題から、レベルを把握すること、③文部科学省がウェブサイトで公開している資料から、日本語指導が必要な児童の在籍数が多い県や、母語等について調べることを課題とし、フィードバックを行った。

その後のオンライン授業では、オンデマンド型の授業（パワーポイントを利用した講義動画）と、3回のライブ型を組み合わせる授業を実施した。オーディオリングメソッドやコミュニケーションティブアプローチといった日本語教授法の紹介の折には、日本語学習者に近い体験をしてもらうためにライブ型で実施したが、多数の履修者から画面上で即座に反応を得ることは難しく、限られた人数と時間での体験となった。対面授業と同様の効果を得ることは難しく、オンラインで実施する場合には今後改善が必要である。

ライブ型で行ったもう一つの授業回は、海外で日本語教育に携わる教員から話を聞くという内容である。本科目ではここ数年、日本語学習者と直接話すという経験、および日本語表現を紹介する機会を提供することを主目的として、西宮市の日本語学校（神戸国際語言学院）から留学生を招き、授業内において交流会を実施していた。今年度はこの交流活動をオンラインで実施できるか検討を進めたが、留学生のWiFi環境を整えるのが難しい等の理由に

より断念せざるを得なかった。

そこで、海外で日本語を教える教員にライブ型で話を聞くという企画に急遽切り替えることとなった。協力者は国際交流基金ベトナム日本文化交流センターに日本語教育専門家として派遣され、ベトナムの初中等教育支援および教科書作成を担当する武田素子氏である（執筆時点）。「国外で活躍する日本語教員から話を聞く」という企画の準備として、履修者にはベトナムの日本語教育事情を国際交流基金のホームページで調べておくこと、また聞いてみたい質問を準備しておくことを課題とした。当日は「ベトナムの日本語教育」「日本語教員の仕事」「ベトナムの文化社会」の3つのテーマに分けて質疑応答を行った。武田氏からはPPT（パワーポイント）で豊富な事例とともに説明がなされ、現地の小学校・中学校の日本語指導の様子や、ハノイの町の様子がわかる写真も見ることができた。在住者ならではの情報もあり、海外での日本語教育の具体的な事例、海外での生活を知ることのできる大変充実した時間となった。ベトナムでは2020年4月に全国規模の隔離政策を取り新型コロナウイルス感染者数を低く抑えることに成功しており、既にマスクをつけずに普通に生活しているという現状（2020年7月時点）を知ることになったのも、受講生にとっては貴重な異文化情報となったようだ。武田氏には授業時間帯に合わせて参加していただいたが、日本との社会状況との比較を含め、現地の情報をリアルタイムで知ることができるオンライン授業の利点を生かした企画となった。

【日本語教育インターンシップ】 担当：上田和子

この科目は大学3年生を対象とし、学外教育実習とその準備を兼ねる授業で、通常は国内日本語学校（3校）と海外（本学協定大学）での円滑な実習実施に向けた準備を目的としており、学外受け入れ教育機関との調整が最も重要な前提条件となっている。2020年度はこの点に最も大きな影響を受けた。

まず海外での教育実習は、10年以上韓南大（韓国大田特別市）で夏季休暇中に約1週間実施してきたが、海外渡航状況が極めて厳しくなったこと、渡韓後と帰国後のそれぞれに2週間程度の隔離期間が設けられたことなどから、事実上実施不可能となった。この点については、履修希望者に対しメール等で事情説明したが、中には「韓国実習不可ということなら今年度の履修は見送る」と述べる学生もいた。あらためて海外実習が履修生を強く引き付けている教育活動であることを認識した。

一方、国内教育実習先である日本語学校は、①緊急事態宣言発出中は休校、②新年度の留

学生の来日がない、③②の結果、開講授業数の減少、④緊急事態宣言解除後はオンライン授業中心に移行、⑤外部来訪者制限など、というような状況であった。幸い大阪YMCA 国際専門学校だけはオンライン実習という形で実習生を受け入れてくださることとなり、学外実習の全面的な取消という事態は避けられた。とはいえ、いつ、どのような形式で実施するかは直前まで確定できなかった。5月大型連休明けにあった1回目の授業で、以下(表5)のように受講生に通知した。日本語学校の留学生は、2019年末から2020年にかけて帰国せずに引き続き滞日していた学生で、ほとんどが中・上級以上だった。従来の教育実習では初級授業を担当することが多かったので、授業では初級授業の準備をしていたが、オンラインとはいえ参加する授業のレベルが異なるため、中級以上への対応も必要となった。

表 5 教育実習に関する状況説明と事前課題 (抜粋)

【学外活動の予定】

実習は7月以降に、かなり限られた形での活動になります。また、これまで受け入れていただいていた日本語学校の中には実習受け入れ辞退になることも考えられます。すべて状況を見ながら交渉していきますが、皆さんには随時報告、相談していきたいと思えます。

【事前課題】

1. 文化庁「日本語教育の推進に関する基本方針案」をダウンロードしプリントアウトして熟読してください。
https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kondankaite/nihongo_suishin_r01/02/pdf/92115302_02.pdf
2. ①上記資料から、不明の(わからない)言葉があれば選び出す(注意:たくさんあるはずですから、躊躇せずに選んでください)。②可能な範囲でそれらの意味を調べておくこと。
3. インターンシップ(学外実習)では「教案作成」が必須です。ネット情報などから「教案例」を探してプリントアウトしておいてください。使用教材、対象学習者、本時の目的、授業構成、などがキーワードです。

遠隔授業(オンデマンド型)は、各回の授業資料「音声付きパワーポイント」と授業内容に関するWS(ワークシート)とし、必要に応じて文献資料や動画配信などを加えた一方、オンライン実習を行う準備としてライブ型授業も取り入れ、受講生と直接意見のやり取りを行った(表6)。授業では、ネット上での情報検索、授業動画視聴なども多く取り入れた。ま

た「新型コロナウイルス流行」ということが日本語学校や日本語学習に対しても大きく影響していることを実感できるよう、「2～5月までで、日本語学校や来日する学習者（留学生、技能実習生など）に関するニュースを探してください。今、日本語教育を必要とする人々はどのような状況に置かれているのでしょうか。」という課題を取り入れ、日本語教育界にコロナ禍がもたらす影響について臨場感を持って認識することを期待した。

授業は12回だが、その後実習の打ち合わせと振り返りはさらに時間を設けてライブ型で行った。また実習生はそれ以外に実習そのものに時間を要した。

表6 日本語教育インターンシップ（2020）の授業内容

回	内容	教材等	課題 WS 等
事前	日本語教師の仕事	「日本語教育の推進に関する基本方針案」等	用語調査
1	ガイダンス、評価方法	動画「日本語学校をのぞいてみよう」1	関連ニュースの検索
2	日本語教師の先輩に聞こう	資料「日本に住む外国人留学生」	動画「先輩の話に聞こう」
3	日本語学校・支援の立場	資料「もしもあなたが日本語を教えるとしたら」	日本語学校について調査
4	日本語教育とEラーニング	ポータルサイト「にほんごeな」	目的別Eラーニング調査
5	教師の役割	評価の枠組みと目的	資料「教師の役割」
6	授業見学、本実習に向けて心がまえ	【ライブ型】実習日程調整資料「課題のまとめ」	動画「日本語学校をのぞいてみよう」2
7	教育現場で使う話ことば	標準語/共通語と方言、発生、指示の表現	初級教材の分析
8	初級の授業、問答法	板書、板書計画、立ち位置	動画「授業例」
9	教案の作り方	フラッシュカード	交流会の教案
10	中級の学生	例文の作り方	動画「中級の学習目的」
11	オンライン交流会の準備	【ライブ型】交流会の打ち合わせ	質問の作成
12	オンライン交流会	【ライブ型】日本語学校の授業参加	振り返り
【実習】			
①	実習打ち合わせ	実習用の資料・教材	
②	オンライン実習	各グループで	授業記録、振り返りシート
③	実習の振り返り	オンライン会議、	自己評価シート

2020年度前期、全面的に遠隔授業（オンライン配信等）となり、授業開始時には実際にどのように教育実習を行うことができるかは未定であり、緊急事態宣言期間が終了した後であったとしても、直接日本語学校訪問を行うことは、受け入れ側、送り出し側の双方でためらいを感じた。そこで、受け入れ校でもオンライン授業を実施しているということを踏まえ、夏季休暇中にオンラインによる教育実習を実施することとなった。また、大学での授業最終段

階に授業見学を兼ねて「オンライン交流会」を導入した。日本語学校でのオンライン授業に本学学生も2名程度に分かれてクラス参加するという手法である。オンラインとはいえ、教室に大学生のゲストが加わることで、留学生には良い意味での緊張感が生じたようである。また本学学生にとっても、具体的な日本語の授業実践に触れることができた。

このような学内授業、オンライン交流会を経て各自実習生として日本語教育現場に実習生として赴くことになった。実施時期に関しては、①8月24日～26日：2名、②8月28日～9月1日：3名、③9月2日～4日：2名、の3組に分かれた。

日本語学校の担当教員がZoom（クラウドコンピューティングを使用したオンライン会議サービス）を主催し、そこに実習生が参加した。授業時間中、実習生も留学生の授業に参加し、必要に応じて会話練習に参加するなどした後、実習生は授業記録を記入し、振り返りシートを作成して実習担当者に提出した。実習の評価はそれら諸活動を対象に行われた。

例年のような日本語学校に赴いての実習と同様に、受入校の先生方の多大なご協力のもとに日本語教育実習が成立したのは言うまでもない。むしろ連絡や打ち合わせ、Zoom設定、調整など、例年以上に手間のかかかかる仕事となった懸念さえある。いずれにしても事後には全体での振り返りミーティングを主催していただくなど手厚いご指導をいただくことができた。受入校諸先生方の後進育成への思いに頭が下がるばかりである。

3. 交流会活動

後期は登学禁止が解かれ、対面式とオンライン式とが並走する形となった。ただ、対面授業が一部復活したとはいえ、まだまだ外部からの訪問者受入れ、また外部への訪問等の交流活動には制限があった。それでも、今年度発出された2度の緊急事態宣言のはざまになる10月～11月にかけて、いくつかの交流活動を試みた。もちろん「三密」を避ける、マスク着用などの工夫は随所に凝らした。ここでは日本語学校訪問、国内外とのオンライン交流会、留学生の来学等について報告する。

【日本語学校訪問】

実施日：2020年10月29日（木）

訪問先：大阪YMCA 国際専門学校（大阪市西区土佐堀）

参加者：同専門学校留学生と3年生（上田ゼミ）5名

活動内容：①アイスブレイキング：自己紹介活動

②グループワーク：デートプランゲーム

例年、10月のある金曜日に日本語学校を訪問し、教育現場や留学生の実態に触れることを目的とした活動を行っている。学校訪問が実現できるかどうか、これも直前まで受入校との調整を行って、何とか後期授業が日本語学校でも始まった10月下旬に訪問することが可能となった。

訪問に先駆けて、演習Ⅰ（上田ゼミ）では、交流会活動として行う内容を企画し準備した。「デートプランゲーム」は、グループに分かれて、行先、予算、ミッションなどの諸条件をクリアしながらデートのプランを立て、それを審査して競うというものである。言語活動でのゲームは楽しければよいといった単純なものではない。活動を成功させるためには、母語話者どうしが集まり母語で話し合ってしまうないように、またゲームをすることが中心になり日本語活動という側面が見失われてしまわないように等、ゲームに参加しつつ上手に運営していく技能が求められる。それらをどのようにコントロールするかは、参加者である本学学生にとってのタスクでもある。一人の学生が3～4名の留学生とグループになり活動を運営する。主催者の筆者（上田）は、果たしてどのように運んでいくのかやや不安を抱きつつ見守っていた。しかし、学生らはどの留学生とも話せるように積極的に話しかけるなど、交流会を進めるための努力を惜しまなかった。これは称賛に値することであるが、それをもたらしたのも、やはり「対面」活動であることは事実である。オンライン交流会を経験したことで、さらに対面の意義を確認することができたとも言えよう。

日本語の運用能力の発揮だけでなく、複合的な要素を持つ交流活動だが、同じ場所で同じ時間を過ごした同年代の若者同士、活動の主旨をとらえて双方が積極的に参加していた。受け入れ側の日本語学校の先生方によると、本学学生の訪問は、留学生にとっても日本語で自由に会話ができる貴重な機会であり、彼らが通常の教室活動では見られない生き生きとした表情を見せてくれたとのこと、その様子に感銘を受けておられた。コロナ禍の中で留学生を送る留学生の現実を考えると、ひたむきに勉学に向き合う姿に打たれるとともに、交流会によって彼らが屈託なく明るくふるまう時間を共有できたことの意義を実感することもできた。この点については、後日、交流会活動の振り返りの時間を設け、本学参加学生とも確認しあった。

【オンライン交流会（国内）】

実施日：①2020年11月4日（水）②12月2日（水）

相手先：駿河台大学グローバル教育センター（埼玉県飯能市）八木真奈美教授参加者：

八木教授の授業受講生（留学生：中国人4名、ベトナム人3名）および日文3年生（上田ゼミ5名、野畑ゼミ3名）

活動内容：Zoomによる日本語交流会：フリートークとテーマ別ディスカッション

駿河台大学では留学生はいるものの日本語教育学を学ぶ学生はなく、反対に本学では日本語教育学を履修する学生はいるものの留学生はいない。八木教授と筆者（上田）とは、両者を補完する活動として「オンライン交流会」を企画した。

実施は後期11月に1回、12月に1回と合計2回（各90分）の活動である。まず、全体でのアイスブレイキングとして自己紹介の後、留学生と武庫女生それぞれ2～3名一組になりグループディスカッションを行った。テーマは、1回目は「各国の文化紹介」「コロナ禍をどう過ごしたか」、2回目は「就活に向けて」である。Zoomを用いグループに分かれてディスカッションを行った。

1回目の交流会を終えた時に、八木教授が留学生にアンケート調査をしたところ、活動への満足度は高く、全員が「もう一度参加したい」ということだったそうである。オンラインを用いる利点は、多元中継が可能となることで、実際、埼玉県にある駿河台大学、兵庫県の本学だけでなく、一時帰国中の留学生は中国から、ベトナムからも参加していた。何の違和感もなく海外から同じ活動に参加していたということは感激に値する。日本語学校と同様、大学在学中の留学生も、コロナ禍で自宅待機、授業は遠隔、アルバイトもできなくなり、日本に留学していてもほとんど日本語を話す機会を失っていたということである。もちろん、留学生は高い日本語能力を有する人ばかりであるが、それを活用できない焦燥感は否めないだろう。オンラインであっても本学学生と自由に話をする場を持つことに喜びを見出し、大学での学びに意欲を持ってもらうことができれば、これほど意義のあることはない。

同様に本学学生にとっても、学生同士の他愛ない会話に始まり、留学生活・就職活動への不安や悩み、そして将来展望を述べる生身の留学生と接することで、自らを振り返る機会を得たともいえる。オンライン交流会は日本語を使う活動ではあるが、日本語を使って何を話し合ったのか、何を考えたのか、それを深めるための活動であったととらえたい。

【オンライン交流会（海外）】

実施日：10月31日（土）

相手先：国際交流基金 ベトナム日本文化交流センター 伊藤亜紀氏（派遣専門家）

参加者：ベトナム側は「JF日本語講座」で『まるごと』中級2 (B1)を学んだ修了生の有志、本学側は大日3年生（野畑ゼミ）活動内容：

この企画は、例年ゼミで実施している対面による交流活動ができなくなったため、オンラインでの交流を依頼し、実現した企画である。依頼した国際交流基金ベトナム日本文化交流センターでは、『まるごと』（日本語教材）で学ぶ「JF講座」の修了生に対し、講座を振り返り、日本語学習を継続する機会になるようなイベントができないか思案中であった。そのお互いのニーズが一致し、交流会の開催に至った。そのため、『まるごと』教材で扱ったような文化社会についての話題について触れることを意識し、交流会の最初にはお互いに自文化を紹介するプレゼンテーションをグループで行い、話題提供を行うこととした。

交流会当日は、ベトナム側は「日本人に勧めたいベトナムの人・モノ・ココロ」、本学側は「ベトナム人に伝えたい、私たちの日常」というテーマで、それぞれ2チームずつに分かれ、準備したプレゼンテーションを行った。ベトナムの参加者からは観光地とお正月の料理について、本学の参加者からは食習慣と学校生活についての発表であった。その後グループに分かれ、発表したテーマや最近の流行等についてのフリートークを行った。

ベトナム側にはベルギーに留学中の参加者もあり、日本・ベトナム・ベルギーの3か国をつなぐ交流会となったが、交流会にはベトナム側で日本語講座を担当される先生方も参加され、技術面を含めサポートをしていただいたことでスムーズな運営が可能となった。ゼミ生にとっては初めての海外とつないだオンライン交流であったが、交流会前には自己紹介書を共有し双方の参加者の趣味やメッセージを伝えあったことで、お互いの距離をより近く感じられたのではないと思われる。またフリートークはお互いのプレゼンテーションについての質疑応答から始まり、自然な流れで話題が展開していた。参加者にとっては、時間をかけて準備をした分、交流会の楽しさや達成感が増したのではないかと感じられた。

【留学生の来学】

実施授業：日本語教材研究 I（担当：野畑）実施日：2020年12月12日（金）

活動内容：現職の日本語教員への質疑応答、および留学生のスピーチを聞く

本科目は後期開講であり、2-2 に記述した「日本語教授法」との受講生の重なりが多く対面授業で実施した。前期に実施した「日本語教授法」では、従来行っていた留学生と直接話す

という経験が実現しないままであった。また、「日本語教授法」では海外で日本語教育に携わる日本語教員に話を聞く機会を得たが、より身近な存在である日本語学校の教員に話を聞くという機会を提供したいと考え、本活動を行うこととなった。

来学をお願いしたのは、神戸国際語言学院（西宮市）に勤務する渡辺茜氏である。渡辺氏は本学科卒業後に海外で日本語教育経験を経て神戸国際語言学院に勤務しており、受講生にとってのロールモデルの一人であった。当日は、日本語学校の職を得るためにどのような活動をしたかや、在学中にしておくべきことなどの助言を聞くことができ、受講生は熱心にメモを取っていた。また同校からミャンマーおよびベトナムの留学生計2名が来学し、日本語を学ぶ理由や留学の動機などについて短いスピーチを聞く機会を得た。後期は感染が拡大しているなかでゲストを招待することに戸惑いもあったが、振り返りでは受講生の様々な気づきが見られたことから、実施したのは正解だったと考えている。画面を通してではなく、直接メッセージを受け取ることによる、対面授業の効果を強く認識した授業回であった。

【その他】

全面的に遠隔授業となった前期に実施した2つのオンライン交流会について記述する。

「新しい生活様式」を強いられる日常においては、留学生も日本人との直接的な接触機会が減少していたため、オンライン交流は貴重なコミュニケーションの機会となったはずである。また急なオンライン授業への切り替えによる戸惑いは留学生にとっても同様であり、日本人学生と共有できる経験のひとつであった。

【オンライン交流会】

1) 実施日 : 2020年7月21日 (火)

参加者 : 武庫川女子大学に留学中で、日本語を学ぶ交換留学生 (イギリス)、および3年生 (野畑ゼミ)

活動内容 : 合同授業として日本語の授業に一部参加させてもらい、日本語表現の紹介を行った。その後グループに分かれて好きなアニメ等についてフリートークを行った。

2) 実施日 : 2020年7月31日 (金)

相手先 : 大阪YMCA国際専門学校 (加藤 登紀先生)

参加者 : 大阪YMCA国際専門学校ビジネス学科、ホテル学科で学ぶ留学生および3年生 (野畑ゼミ)

活動内容：本学学生から「使える若者ことば」として5つの表現をプレゼンテーション形式で紹介し、その後グループに分かれて表現に関する質疑応答、日本での留学生活について、将来の進路などについてのフリートークを行った。

4. 考察

コロナ禍が教育現場にもたらしたことの意味は、今後さまざまな角度から検証されなければならない。世界中の教育現場に学ぶ児童・生徒・学生、そして教師、保護者がこれからの教育活動に大きな変化が訪れていることを実感していることは言うまでもない。

以下に成果と課題を列挙する。

- 1) オンラインを用いた授業が基本形になりつつある。
- 2) 課題の出し方によっては「反転授業」が可能になる。
- 3) 「教育実習」という活動でさえ、オンラインという手段を用いられることが確認できた。
- 4) オンラインを活用することで、国内外を問わず、従来はできなかった遠距離を結んだ活動が可能になる。たとえば海外の教育現場と結ぶことは容易になっている。
- 5) 学習者が十分に授業に参加するためには、自宅でのWeb環境整備が必要である。その差が教育成果の差とならないような配慮が必要である。
- 6) 教師のWebリテラシーが必要になる。特に学外活動でオンラインを用いる場合、使用するソフトなどが十分に運用できるよう準備が必要である。
- 7) 上記のような活動、特に学外活動を活発化させるためには、学外協力者とのこれまで以上に綿密なネットワーク構築が必要になる。
- 8) オンライン活動は、学生に対してと同様（あるいはそれ以上）に教師側に負担がないわけではない。むしろ機材を設営し、インターネット環境を整えてグループ分けセッションを実施するなど、慣れない作業に心身の負担は少なくない。たとえばオンライン交流会を誰が主催し、運営、管理していくのかなど、相手側と双方の作業分担などを具体的に取り上げて調整することを念頭に置いたうえで、学外との交渉をしなければならない。安易にオンラインで、と提案をすることは避けるべきだろう。
- 9) オンラインを活用した交流においても参加者から様々な気づきを得られるが、対面と同様の効果が得られるわけではない。例えば画面を通しての会話は、相手の表情が十分

に読み取れず、相槌や話したいというサインを見逃すこともあるし、一部の参加者の他愛ない雑談から話題が広がるといったようなリアルなコミュニケーションとは異なる。制約を受けながらの交流となることを覚悟しなければならない。

- 10) オンラインの利点を挙げるとともに、対面授業の利点、意義も改めて確認しなければならない。対面でこそできることは何なのか？学生の反応という偶然に依拠するだけでなく、学生に対面する教師や教師の授業技法について、さらに検証が求められる。

おわりに

今学期の教育活動について、受講生と話し合う機会があった。多くは留学生との活動などがほとんどなかったことを残念がっていたが、実際に彼らはそれを経験していないので喪失の実感がむしろない、とも言えそうだ。その中で、ある学生が「こういう状況だったから、オンライン交流会などの活動ができてよかった。県外の留学生と話すことなどなかったかもしれないので。」と述べていたのが印象に残った。教師は「例年なら」「いつものように」と思いがちであるが、学生にとっては一生に一度の大学1年生であり、大学3年生である。そのかけがいのない一年をどのように最大限の教育活動として構築していけるのか、教師はそれを肝に据えて取り組むべきであることを、この学生の一言は示唆している。

ⁱ ※ 野畑理佳との共著

第VI章 教師教育は何を目指すのか

2節 事例⑳～㉑

2.4. 事例論文㉑ 2021 年度前期 日本語オンライン交流会活動の実践※

はじめに

武庫川女子大学日本語日本文学科では日本語教員養成課程を有し、その関連科目において学内外の協力者とともに様々な活動を行っている。しかしながら、新型コロナウイルス流行の影響で、2020 年度からは各科目において授業実施方法の変更を迫られた。同時に、それまで対面で実施してきた日本語学習者との交流会活動はオンライン中心の実施運営に切り替える必要があり、限られた範囲ではあるが、国内の大学や日本語学校とそれを実施した(2021、上田・野畑)。

2021 年度前期が開始した4月、本学では一部の授業では対面授業ができたものの、特に関西地方においては新型コロナウイルス感染拡大が顕著となり、本学においても4月下旬の緊急事態宣言発出とともにほぼ全面的に遠隔授業(オンデマンド/ライブ)に切り替わった。その後6月下旬には緊急事態宣言が解除され再び対面授業が可能となったが、引き続き可能な限り遠隔授業で対応する必要があった。そのような状況ではあったが、日本語教育関連科目における交流会活動については、2020年度のオンライン交流会活動の経験を踏まえ、引き続き活発に交流会活動を実施することができた。本稿では、2021年度前期に実施した日本語学習者とのオンラインでの交流会活動について記録するとともに検証を行う。

1. 2021 年度前期の授業対応および科目横断的オンライン交流会

1.1 日本語教員養成プログラムと学科科目

文化庁は日本語教師養成における教育内容として「社会・文化に関わる領域」「言語に関わる領域」「教育に関わる領域」の3領域を示し、下位区分として5区分「社会・文化・地域」「言語と社会」「言語と心理」「言語と教育」「言語」、それらを構成する16の下位区分、50の必須内容を示している(平成31年、「日本語教育人材の養成・研修のあり方について(報告)改訂版」)。武庫川女子大学日本語日本文学科(以下、本学科)において「言語と教育」区分として開講する科目は7科目あるが、そのうち前期に開講するのは表1に示す4科目である。表1には、必修・選択の別および開講学年、また2021年度前期における授業形態および遠隔授業の方式を示している。どの科目も授業形態を対面形式で開始したものの、緊

急事態宣言の発出及び解除に伴い遠隔授業への変更を行った。

表 1: 「言語と教育」区分として開講する科目のうち、前期開講科目

科目名	履修	開講学年・期	2021 年前期の授業形態・遠隔の方式
日本語教育学入門	必修	1年・前期	対面→遠隔(オンデマンド型+ライブ型)
日本語教授法	必修	2年・前期	対面→遠隔(オンデマンド型+ライブ型)→対面
日本語教授法実習	必修	3年・前期	対面→遠隔(ライブ型)→対面
日本語教育インターンシップ	選択必修	3年・前期	対面→遠隔(オンデマンド型+ライブ型)

1.2 2020 年度の取り組みと 2021 年度の挑戦

表 1 にある「日本語教育学入門」は、2020年度コロナ禍においても日本語学習者との交流をオンラインで実施した科目である。また「日本語教育インターンシップ」科目においては、2020年度、学外教育実習を日本語学校の協力を得てオンラインで実施したが、その準備段階においては日本語学習者とのオンライン交流会を行っている。さらに表外ではあるが日本語教育系のゼミである「演習」科目も一部の対面授業が可能となった時期を除き、オンライン交流会を実施するなど同様の対応を行っていた。

2020年度の経験から、科目担当者である筆者ら（上田・野畑）は2021年度も日本語学習者との交流の機会をオンラインにより提供したいと考えていたが、前年度と異なる点としては、多様な背景を持つ日本語学習者と接する機会を提供したこと、オンライン交流会を科目単位だけでなく横断的な交流会企画に切り替えたことが挙げられる。

そもそも交流会やゲストスピーカー招待といった活動は、相手先との時間調整が最も困難な課題であり、時間割に固定された該当科目の授業時間帯に合わせて実施できないケースが多い。しかし全面的に遠隔授業が推奨されたことで、図らずも本学学生や相手先双方に調整の可能性が生じることになった。履修学生が多くの科目を「オンデマンド受講」という時間割の時間帯にこだわらず履修できる状況が、交流会実施に功を奏する結果を生んだといえる。2021年度中に企画したオンライン交流会も同様で、相手側との調整により一つの機関と複数回実施することさえ可能になった。そこで、筆者らはいくつかの交流先や時間帯を提示し、それらに各科目の受講生が自身の都合に合わせて参加できるよう横断的に呼びかけた。

表 2 は、2021 年前期に実施したオンライン交流会の一覧である。そのうち、②韓南大学校（5/28）、④大阪YMCA国際専門学校、⑤神戸国際語言学院は該当科目の受講生を対象として単独で実施した交流会である。それ以外の①国際交流基金関西国際センター、②韓南大学校

(5/26、6/2、6/4)¹、③SFA 英文小学校（香港）は、複数の科目の受講者に横断的に呼びかけ実施した交流会である²。次節では、まず科目横断的に呼びかけ実施した交流会について報告する。

表2：2021年度前期に実施したオンライン交流会の相手機関と実施科目

本学科情報		科目横断的交流会※5/28を除く								単独科目対応	
		①国際交流基金 関西国際センター 外交官・公務員研修			②韓南大学校 (本学協定校・韓国)				③ SFA 英文 小学校	④大阪 YMCA 国際専 門学校	⑤神戸 国際語 学院
科目名・担当	日付	5/17	5/18	5/21	5/26	5/28	6/2	6/4	6/24	7/9	7/9
演習Ⅰ	上田	○		○			○	○	○		
演習Ⅱ	上田								○		
演習Ⅰ	野畑		○		○		○		○		
日本語教育インターンシップ	上田	○		○	○			○	○		
日本語教授法	野畑					○					○
日本語教育学入門	上田									○	

(表中「○」は参加を示す)

2. 科目横断的な交流会活動

2.1 WEB 会議ツール

武庫川女子大学（以下、本学）では主に G Suit for Education (Google 社) のシステムを活用した遠隔授業を展開しており、様々な科目において Google Classroom を利用した遠隔授業を実施している。国内外の日本語学習者とのオンライン交流会を科目横断的に実施するために、次のような準備をした。まず、オンライン交流会の参加については、実施時間の関係もあり、全員一律参加とはせず、受講者それぞれの予定に応じて授業時間外実施の交流会に参加する方法を取ることとした。そして、通常の授業ごとに設けた Classroom 以外に複数科目の履修者に呼びかけるため、関連科目の受講者が共通に登録できる「2021 日本語 WEB

¹ 交流先の名称について、韓南大学校の表記を本稿では韓南大学校とする。なお韓国の教育制度で「大学」は日本の短期大学にあたり、「大学校」が4年生大学を指す。

² SFA 英文小學校は、St. Francis of Assisi's English Primary School あるいは聖方濟各英文小學校が正式名称であるが、本稿ではSFA 英文小学校(香港)とする。

交流会」Classroom を作成した。これにより複数科目の受講者への呼びかけ、科目横断的な情報提供、事前課題の連絡、特定の交流会の参加者のみへの情報提供、Zoom 情報など様々な調整等が可能となった。そして何より、複数の教師が活動に関わるうえでの効率が上がったことが認められる。各受講者の交流会への参加回数は1～4回と異なるが、特色ある交流機会を提供しそれらを選択可能にしたことにより、結果的に履修者の半数以上の学生が複数の交流会に参加することとなった。

表2に示したうち、横断的に実施した①、②の一部、③について、交流相手の情報および活動の特色、および参加者に課した事前課題をまとめたのが表3である。事前課題は「2021日本語WEB交流会」Classroomにて配信し、それぞれ準備を進め各授業にてサポートを行った。以下、交流会ごとにその概要を記述する。

表3：横断的交流会の相手先情報および事前課題

交流相手と 【活動の特色】	交流相手の情報	本学科 参加数	受講生への事前課題
①外交官・公務員日本語研修参加者 【日本語のコントロール】	・入門レベル 3回:各回3～6名程度 ・成人、有職者 ・多様な言語背景(共通語は英語)	延べ合計 25名	・『まるごと』入門 A1 テキストの該当課に目を通し、レベルを把握する。 ・簡単な自己紹介・趣味等をPower Point 1枚で作成。
	5/17 イラン、カンボジア、パキスタン、3名	11名	
	5/18 コモロ、チリ、ブルキナファソ、モルディブ、ラオス、リベリア、6名	9名	
	5/21 コンゴ共和国、ソマリア、チャド、ミャンマー、4名	5名	
②韓南大学校 【話題提供、会話管理】	・中級～上級レベル ・「日本語会話」「実用日本語会話」を履修する大学2～3年生、韓国語話者	延べ合計 29名	・自己紹介シート(相手に聞いてみたいこと、一言メッセージ)を作成。 ・相手から送られた自己紹介シートに目を通す。
	5/26 2年生 14名	10名	
	6/2 3年生 25名	11名	
	6/4 2年生 19名	8名	
③SFA 英文小学校 【文化体験活動】	・未習～初級 ・小学5、6年生 29名 ・広東語(第一言語)、英語(教育言語)、北京語(必修)	合計 24名	・簡単な日本文化活動体験ができるようグループで資料を準備しておく。

2.2 国際交流基金関西国際センター

国際交流基金関西国際センターで実施する日本語研修「外交官・公務員研修」では、毎年世界各国から若手外交官を招き約8か月間の日本語研修を実施しているが、2021年はコロナの影響により約3か月間に11回（各50分）（うち1回はオリエンテーション）のオンラインコースに変更され、しかも各国の時間帯に合わせるため、全5クラスを曜日や時間帯を変えて実施することになったという（たとえばアジア時間帯、ヨーロッパ時間帯など）。本学とはこれまで数年にわたり、年末年始の時期に1回、当該研修参加者が本学キャンパスを来訪し日本語教育関連授業受講生と対面で交流会を実施してきた。その際、研修生は学習したばかりの日本語使用実践を行い、本学学生は初級の成人学習者と接点を持ち「やさしい日本語」でコミュニケーションを行うなど、双方にとって貴重な学びの場となっていた。

2021年度は、先方の研修担当の日本語教育専門員と調整のうえ、交流会をオンラインで試みるようになった。表3①のとおり、交流会が実施できたのは日本語研修5クラスのうち3クラスで、実施日ごとに参加者の国籍が異なっている。いずれも入門レベルの学習者であるため、筆者らは学習者の日本語習得状況を知らせるために、日本語コースで使用されていた『まるごと』入門A1テキストの情報、および日本語コースのまとめの授業で使用されたPowerPointの情報を本学学生に提供し、受講生が相手の日本語レベルを把握するための助けとした。また同テキストで扱われていた自己紹介や趣味の紹介をもとに、各自簡単な自己紹介および趣味や好きなものについてイラストとともに紹介できるようなPowerPointを準備しておくことを事前課題とした。

受講生が事前課題をそれぞれに準備した後、「日本語教育インターンシップ」や「演習I」の各科目の授業内において、PowerPointの文字の大きさを含めた視覚資料や、どのようなことが相手に理解されるかといった日本語面を中心に点検する機会を持ち、受講生の自身が使う日本語を検証することで、教師は当日に向けてのサポートを行った。

外交官・公務員研修参加者との交流会はZoomミーティング形式で「顔を出す」形式で行った。ただ、日本語で話せる話題が自己紹介を中心としたいくつかの話題に限られていたため、全体的なやりとりは相手機関の日本語教員の助けを得ながら、簡単な日本語に英語を交えて行われた。それでも、不安定なネット環境、世界各地からの時差（中には現地の深夜時間の参加もあった）、また業務の傍らという厳しい条件にもかかわらず、それらを乗り越えて研修参加者が限られた日本語を駆使してコミュニケーションをとろうとしている姿が如実に伝わってきたのは特筆すべきである。ブレイクアウト・セッションでは、少人数で会話を

行い、筆者らはそれを巡回していったが、決して流暢とは言えない日本語力ではあるが、話題が弾み生きいきとした表情で日本語を話す姿に何度も接した。この点は、教室活動ではない「生の会話」が大学生とできるという喜びを研修参加者が大いに感じていること、そして、外交官・公務員という職業柄かもしれないが、日本語力というよりは各国参加者の社会的な言語運用能力に大いに助けられた結果であるともいえる。

一方、本学の学生は、相手の日本語と英語の両方を聴き取る必要があり、また日本語については語彙や文型を制御した話し方であるフォリナートークで話し、また通じない場合は言い換えや身振りを用いるなどコミュニケーションストラテジーを駆使する必要があった。また、相手は職業人であり「日本のアニメが好きで日本語の勉強を始めた」といったような最近の一般的な日本語学習者のイメージとは異なるため、教科書の話題や相手が準備した国についての簡単な観光情報等の話題に合わせて質問をしなければならなかった。その意味において、本学の学生にとっては決して簡単な交流とは言えなかつただろう。

実施後に各授業内で行った振り返りでは、学生らは相手の反応に適切に応じるためのあいづちや表情の重要性、言語を日本語から英語に切り替える難しさや、自身の日本語の語彙レベルを調整しなければならなかったといった点、さらにそれが非対面になることによって通信状況の悪さなど異なる要因により阻害されるといったコミュニケーションの難しさについての気づきが見られた。しかしながら、何度も言い換えて通じたときや相手が何とかして日本語を話そうとする姿勢を見たときの喜び、また相手に質問するとき名前を呼ぶといった行為の重要性など、異文化交流を通じてしか得られない実感や気づきも得ていた。

2.3 韓南大学校

本学の協定校である韓南大学校(韓国・大田広域市)は、2019年度までは10年余にわたり夏季休暇中に行われる日本語教育実習の受け入れ校であった。2021年度は国外での教育実習が中止となり交流がなかったが、2021年になってオンライン交流会について打診したところ、同大学で日本語授業を担当する松下由美子講師のご協力のもと、2週間にわたり計4回の交流会を実施することが可能となった。

同大学でも日本からの留学生の来韓中止や協定大学との交流が激減し、日本語専攻の学生にとっても日本語と触れる場が持てない状況になっていたという。オンライン交流会には、2年生中心の会話クラスおよび3年生の中心の異なる会話クラスの受講生が参加した。日程調整では、日韓のアカデミックカレンダーが異なることから、韓南大学校の夏季休暇直前に

あたる6月に先方の授業時間帯に合わせて実施した。そのうち1回は本学科の「日本語教授法」の授業時間帯と重ねることができたため「日本語教授法」受講生のみと行い、他の3回は横断的に複数科目の受講生が参加する形態で実施した。以下に報告する。

事前課題としては簡単な自己紹介や聞いてみたい質問などを書いた自己紹介シートを準備することとし、お互いに交流会前に交換し目を通しておくことを課題とした(表3)。本学の学生にとっては事前に相手の日本語でのメッセージを受け取ることで、日本語レベルの想定や、フリートークに向けての話題の準備となった。

実際の交流では、お互いに緊張が見られたものの、韓南大学の参加者の日本語レベルが比較的高く年齢も近いこともあり、グループに分かれての自由会話では日本のアニメやドラマ、韓国のアイドルの話などサブカルチャーの話題が尽きなかった。沈黙する場面があっても、韓南大学の学生がうまく別の参加メンバーに話題を振るなど進行を支える場面が見られ、また本学の学生も複数回の交流を経験することで自ら話題を提供し質問しようとする積極性も見られるようになった。

松下講師によると、「日本人と日本語で話したことがない」ことを理由に交流会参加に躊躇する学生もいたそうで、松下講師は彼らを励ましつつ交流会に臨んだという。しかし、交流活動を観察していると、現地学生の発言が徐々に明瞭、快活になっていく様子が見取れ、ほんのわずかの時間に彼らが自信を得ていることが確認できた。

本学科での振り返りは各科目の授業で行ったが、相手が日本の情報をよく知っていることに対し自分たちが持っている相手に関する知識が少ないことや、会話の楽しさからついことばのコントロールを忘れ、関西弁になってしまったといった点が挙げられた。

2.4 SFA 英文小学校(香港)

SFA 英文小学校は、香港にあるカトリック系私立小学校で、本学との交流は2015年度に小学5年生、6年生が修学旅行で日本を訪れた時にさかのぼる。多言語社会香港を象徴するように、SFA 小学校(香港)では、通常の広東語、英語、北京語に加えて、3年生から第二外国語としてフランス語、日本語などが選択科目としてある。海外への修学旅行も盛んにおこなわれているが、日本へもカトリック系教育機関訪問などを含めて行われていた。2015年、2017年、2019年はそれぞれ、本学3年の日本語教育ゼミ生が中心となって訪問を受け入れ、書道や絵手紙、和室での煎茶体験、日本舞踊のワークショップなどの日本文化体験活動を簡単な日本語と英語で行ってきた。2021年度も日本修学旅行の年になっていたのだが、新型コロナウ

ィルス流行のため、香港では 2020年度からオンラインによる授業が続いており、やっと 2021年6月から午前中だけ登校して対面授業が行われるようになったとのことであった。もちろん海外への修学旅行はない。そこで、2021年度はオンラインで「日本文化体験」を試みようとして、同校の日本語教育プログラム責任者である Maggie 梁安玉顧問と相談し、双方での準備調整を進めていった。

第二外国語として日本語を学習しているとはいえ小学生であり、面識のない人と自由な会話を行うということは現実的ではない。そのうえで、彼らの日本語を活用できる場、日本文化を体験する場、（香港や広東語の）自文化を紹介する相互的な場などをどのように創出するか、受講生とともに検討することにした。

事前課題として、「日本語教育インターンシップ」やゼミの時間にオンラインで可能な文化活動を相談し、そのための Power Point を各グループで作成することを課題とした。それに基づき、授業で予行演習の形式で実施したうえで、問題点を洗い出し資料調整を行った。文化活動として選んだのは、「折り紙、じゃんけん、手遊び歌、ビンゴ、日本舞踊など」である。調整の多くは、画像などの視覚情報を加えること、文字情報は英語や漢字を加えること、できるだけ単純な活動を目指すこと、などである。

交流会のスケジュールは、香港と日本の時差1時間を考慮して活動時間を設定し、両校全体での自己紹介20分、教室に分かれてのグループワーク40分、全体集合して振り返りと小学生の文化紹介（広東語による歌と演奏）20分という流れとした。

当日は、オンライン設定や運営等に多少の混乱はあったものの、香港側は IT 技術サポートスタッフを配置しており、おかげで事なきを得てほぼ予定どおりに実施することができた。教室に分かれても各グループに教員がついており、児童は一人ずつタブレットPCを使って意思疎通を図り、本学学生との間で立ち往生となることはなかった。しかし、上述のように、児童との交流会は成人学習者とは異なる難しさがあり、「文化活動を通じて日本語を使う」という状況にはなかなか至らない。むしろ適宜英語を用いることで意思疎通を図る場面も多かったようだ。実質的な活動をともにする対面でなら容易なことが、オンラインで、また言語的な制約がある中で、活動をどのように行うのか、コミュニケーションをどのようにとるか、本学学生は短い活動時間の間にいくつもの問いに遭遇したようだ。

とはいえ、どの活動も予想以上の成果を挙げることができた。また児童たちも一所懸命に自己紹介を日本語で暗誦し、生の多言語体験となったのは間違いない。終了後に一人ひとりがマイクの前で日本語を交えながら交流会の感想を述べたのは、「千と千尋の神隠し」の歌

と演奏のパフォーマンスとともに、非常に感動的だった。SFA 英文小学校の校長先生からも、厳しい環境の中でこのような交流会が実施できたことへの謝辞が述べられた。

本学学生にとっては、力を注いで準備した文化体験とともに、英語使用を体験する場面でもあり、何のために外国語を学ぶのかという問いにも対峙する機会となっていた。

3. 個別の交流会活動

3.1 日本語教育学入門

本学科では、科目によっては学外のスピーカーを招いて「ビジターセッション」を行っているが、「日本語教育学入門」も従来は日本語学習者や本学出身の日本語教師を招いて、日本語教育の実態を紹介する機会を設けていた。毎年、この活動に対する受講生の評価は高く、講義で得た知識を実際に関係者と接することで現実的な文脈での理解を促進していると考えられる。しかし2020年度は突然の遠隔授業の実施であったことなどから、結局ビジターを招くことはなかった。そこで、2021年度には何とかして機会を得られないものかと関係方面と調整し、大阪 YMCA 国際専門学校の留学生と「日本語オンライン交流会」を実施する運びとなった。

オンライン交流会は、15回の授業の14回目にあたる7月9日に実施した。事前に考慮すべきこととして挙げられたのが実施体制である。「日本語教育学入門」は、1回目を除いて遠隔（オンデマンド）授業になっていた。つまり学生は自宅での受講が基本的な形だった。交流会はオンデマンドではなくライブ型で行わなければならない。しかし、この企画を進めていた時期の6月末に大阪府では緊急事態宣言解除となり、大学の対面授業が7月から一部科目で再開していた。つまり全科目が遠隔というわけではなくなったことで、履修生にとっては対面授業の合間を縫ってライブ型遠隔授業をどこで受講するか、という問題が浮上してきたのである。ハイブリッド授業の実際運用の問題点と直面したことになる。

そこで、登学して受講する環境を学生に提供するために、科目担当者（上田）は、WEBカメラとネットワーク環境が整った教室を別途手配し、さらにその教室を使って1週間前に希望者対象の予行演習を行った。背景にはもう一つ、本科目の主な受講生が大学1年生であるということが理由として挙げられる。彼女たちは入学後1、2週間で遠隔授業となったため、大学で授業を受ける経験が少なく、大学施設や設備に慣れているとは言えない。また通常のオンデマンド授業ではClassroomを使用しているが、学外との通信はZoomを用いるので、その練習も必要になる。これら諸事情を統合したうえで、結果的にこの予行演習が必然だっ

たと、交流会本番で確認することになった。

参加者の構成を見ると、当該科目履修者は 51 名であるが、そのうち 2 名は協定校の韓南大
学校からの留学生で、彼女たちも来日ができず韓国からオンラインで受講している。日本語
学校の留学生 12 名のうち 6 名は中国からの参加、残りの 6 名が来日している留学生で日本語学
校からの参加である。そこに本学大学院博士課程後期課程の学生 1 名にも声をかけ、留学生
合計 15 名（海外から 8 名、国内から 7 名）と本学学生 49 名が 15 組に分かれて活動を行っ
た。

交流会に先立ち、担当の日本語教師の方と何度か打ち合わせを行い、日本語学校側ではア
ンケート調査を行って、①自国・出身地の紹介、②趣味、③日本語学習のきっかけ、④コロ
ナ禍の過ごし方、などの情報を送ってくださった。それをもとに本学学生が、自己紹介も含
めて「留学生への質問」を作成し交換して交流会に臨んだ。

当日は、Zoomのブレイクアウト機能を使って各25分のフリートークを、組み合わせを変えて
都合 2 回行った。想像どおり、来日している留学生と自国からの参加者とでは日本語会話の
慣れに相違が認められたが、回を重ねるごとに留学生に変化が現れるのが見て取れた。日本
語レベルは中上級であっても、教室を離れて日本語話者と日本語で会話するのが、事実上初
めての留学生も多かった。終了後に日本語学校で実施した評価アンケートでは、活動に対す
る好意的なコメントが多かった。

一方、彼らに対して、「自分から話しかける」「相手に質問する」「話題を提供する」と
いうコミュニケーション行動が必要であることを、科目担当者（上田）は事前授業で強調し
ていたが、20歳前の女子大学生にとって、それを実践することは容易なタスクではなかったよ
うだ。つまり、交流活動で求められるのは、外国人との会話というよりは、見知らぬ人とど
のようにコミュニケーションをとるのか、というタスクでもあり、結果的に社会的な言語運
用能力やコミュニケーション能力につながる活動にもなっていた。科目全体での位置づけを
みると、この交流会が結局は「日本語教育学入門」履修者にとって、唯一の日本語学習者と
の接点となっており、なぜ日本語を学ぶのかという大きな問について考える重要な機会をも
たらしていた。当該科目履修者には、参加後レポートを課題とした（レポート提出は本稿執
筆時には未了）。

3.2 日本語教授法

日本語教授法科目では、2年前までは神戸国際語言学院（西宮市）と数年にわたり対面で

の交流会を実施していた。2020 年度前期は全面的に遠隔授業となり、かつては100名を超える規模でも行っていた交流をどのようにオンラインで実施するか方法を模索していたが、その実績もなく、交流そのものを中止せざるを得なかった。しかしながら同科目担当者（野畑）が 2020年度にオンライン交流の経験を重ねた結果、相手校の理解を得て2021年度の実施が実現することとなった。さらに、韓南大学校との4回の交流のうち1回を本科目の交流会として実施できることが決まったため、受講生としては初めて学期中に2回の交流が経験できることとなった。表2の②（韓南大学校との交流 5/28）および⑤（神戸国際語言学院 7/9）である。実は学期中に2回交流を行うという経験が、受講者のみならず、科目担当者（野畑）にとって大きな学びをもたらすこととなった。それはハイブリッド授業における対面授業の効果的な活用についてである。以下にその点について述べたい。

本科目で過去に実施していた対面での交流会において、フリートークの他に必ず行っていたことが二つある。それは全体でのアイスブレイク、そしてグループごとに実施する「ことばの紹介（主に若者ことば）」である。「若者ことばの紹介」は、受講生にとっては日本語を教えるという体験にまでには至らないものの、その紹介を通じてわかりやすい例文、わかりやすい説明を考えるといった体験ができ、また交流相手の留学生からは、日頃学ぶことができないことばを学べることから評判のいい活動であった。そのような理由でオンライン交流においてもその活動を実施することになったが、2021年度はそれを遠隔授業のなかで準備を進めなければならなかった。

最初に行った韓南大学校との交流会の準備では、遠隔授業（ライブ型）において Zoom のブレイクアウトルームによりグループに分かれ、語彙の選定、意味の説明や例文、簡単な練習問題の作成、視覚資料の作成を行ってもらった。加えて視覚資料を全員が共有できるフォルダに入れ、いつでも誰でもアクセスできるようにし、Zoom で学生が資料を共有する練習も実施した。交流会当日までは、何とかその準備を間に合わせる事ができたと考えていたが、当日は対面での交流会と比較してうまく行かないことが多く愕然とした。機器操作の技術的な問題はさておき、本番では、相手の反応も確認しないまま淡々とスピーチのようにことばを紹介し、相手から質問があっても譲り合って答えようとしないうような態度の学生も見られた。また当日は韓南大学校の学生も韓国で使われている若者ことばを紹介してくれたが、「聞いただけで反応ができない」学生が見られ、フリートークでも相手が一生懸命に日本語で質問したり話してくれているのかかわらず、ほとんど反応できず、沈黙してしまう学生がいくつかのグループで見られた。途中からは緊張も解け何とか交流を終えることができた

が、それは韓南大学の学生のコミュニケーション力によるものが大きかったように感じる。その大きな原因としては、お互いに、初対面でオンライン交流を行ったことに対する緊張や戸惑いがあったことは明らかであったが、それ以上に「遠隔」である故の理由も把握できた。かつての対面での交流会では、一気に多くの留学生が教室を訪れ、日常にはない光景に緊張はあるものの、アイスブレイクをするうちに徐々に打ち解けていく。また対面での交流は留学生の表情から「日本語で何とか話そう」という気持ちがありありと伝わり、また周囲のグループの笑い声や活発な会話が聞こえてくるなか、何かを知ろう、伝えようという気持ちがお互いに湧いてくるものである。教室全体の雰囲気は個々の感覚を通してグループダイナミクスに影響を与え、コミュニケーションしようという気持ちをより促していたものと思われる。しかしながら、オンラインでの交流会は最初に全体で挨拶等はするものの、実際にカメラをONにして交流相手の顔を見るのはブレイクアウトルームに分かれてであり、また画面に映る姿は表情がはっきりと伝わらない場合もある。グループでトークを行う間は、他のグループの様子も伝わらず、対面での交流会のように担当の教員が「少し距離を置いて見守り、助けが必要になった時だけ介入する」といったかかわりができない。さらに、当日の受講生のコミュニケーション意欲や態度がやや消極的に感じたのは、交流の準備段階において、遠隔授業で行ったために学生どうしの人間関係の構築の機会が十分に得られず、それがオンライン交流会当日の遠慮や譲り合いという行動につながったとも考えられる。このような反省を踏まえて、2回目の交流会（神戸国際語言学院）の準備においては、大学の許可を得て対面授業を行い、グループのメンバーで顔を合わせて相談する時間を長く確保し、また他のグループの準備状況や交流会で話したい話題を全員と共有することで、交流会に向けてより丁寧に準備を行った。つまりオンライン交流会の準備として、効果的に対面授業を活用する必要があったということである。

もう一つ頭を悩ませていたのが、アイスブレイクである。未だにオンライン交流会で効果的なアイスブレイクのアイデアは持っていないが、少しでも緊張を解く時間になればと思い、2回目の交流会では最初の数分を使って、フルーツバスケットのように「暑い季節が嫌いだという人は、カメラをONにして手を挙げてください」といった簡単な指示に反応しカメラを操作するゲームを行った。どの程度効果があったかは不明であるが、留学生の表情からは笑顔が見られ、日本人学生もカメラをONにして相手に表情を見せる機会になったことは確かである。

2回の交流会について受講生から得たコメントの中には、2回目の交流は1回目の反省を

踏まえて行ったこともありよりスムーズに活発に進んだこと、また1回目よりも2回目のほうが余裕を持って交流できたとの記述が見られた。このような記述から、交流経験を重ねることの意義、そしてその準備プロセスを含めた活動全体の検証の重要性を感じる。

4. 日本語教育インターンシップ

新型コロナウイルス流行の影響で、留学生の環境にも大きな変化が生じている。来日していたが対面授業がなくなり、日本でオンラインの授業を受ける学生、帰国してオンライン授業を受ける学生、そしてまだ来日できずにいる学生など、これらは世界中の留学生に異変をもたらしている現実の一部である。本学の日本語教育実習を長年受け入れていただいている大阪YMCA 国際専門学校でもそれは同様である。

本学科の2021年度学外日本語教育実習は、2020年度同様に海外は中止、国内のみ実施となった。2020年度は国内であってもオンラインでの実施だったが、今年は日本語学校に赴いて実施する予定ではある³。受入校での留学生の受講状況は、対面、オンライン、その両者のハイブリッドの3体制となっている。

この科目では遠隔授業をオンデマンドとライブを併用する形で、夏季休暇中の実習に向けた準備の授業をしている。本来はそれと並行して学校訪問などを行って各教育観からの指導を受け準備をする手はずであるが、訪問さえままならない状況の中で、日本語学習者の実態に触れるため、2021年度の受講生 17 名に対し、2で述べた多くの活動を提供し、それに参加することを促した。対象の活動は、外交官・公務員研修参加者と2回、韓南大と3回、それに SFA 英文小学校（香港）とを合わせて6回である。結果的に全員がオンライン交流会に1～4（平均 2.6）回参加した。つまり、ほとんどの受講生が異なる背景の学習者をオンライン交流会によって体験したことになる。また各交流会の内容に合わせて異なる課題があり、さらに終了後に振り返りを積み重ねることなどによって、受講生は日本語学習者に対する認識を複層的に構築していった。この点については、夏季休暇中に行われる学外教育実習終了後にあらためて検証してみたい。

³ 2021年度の日本語教育実習は、新型コロナ流行に伴う緊急事態宣言発令中であつたので、すべてオンラインによって行われた。

5. 考察:日本語オンライン交流会活動がもたらしたもの

5.1 実践の把握

表4：日本語オンライン交流会活動のまとめ

対象科目	学年	形式	交流先学習者	日本語習得レベル等	活動の課題・準備
・演習Ⅰ・上田ゼミ ・演習Ⅰ・野畑ゼミ ・演習Ⅱ・上田ゼミ ・日本語教育インターンシップ ・日本語教育学入門 ・日本語教授法	3年	横断型	外交官・公務員研修	成人、有職者入門・初級	語彙・文型のコントロール、「やさしい日本語」
	3年		韓南大学校	大学生	話題提供や会話管理、標準語
	4年		SFA 英文小学校(香港)	中学生	年少の多言語話者との文化体験の提供
	3年			小学生5年、6年生	
	1年	単独型	大阪YMCA 国際専門学校	未習・初級	
2年	神戸国際語言学院 韓南大学校		滞日あり+滞日なし 滞日あり 滞日なし	中上級学生との会話提供のための話題	
WEB 会議ツール: Classroom			WEB 会議ツール: Zoom		

2021年度前期に行った日本語オンライン交流会を表4にまとめた。あらためて見ると、合計10回の交流会実施は、過密ともいえるスケジューリングだった思える。受講生にとっては、各回異なる学習者との遭遇、またそのための異なる準備など、通常の対面授業とは異質な負担もあったことだろう。ただし、それを自分のスケジュールに合わせて選択する方法をとったことから、自分の学びをデザインする機会になったともいえる。

5.2 オンライン交流会の成り立ち

1) 交流先との継続的な関係構築

2021年度に交流会を実施した相手先とは、いずれもこれまで教育実習をはじめとする双方の交流活動が存在しており、コロナ禍でその機会を喪失することへの対策としてオンライン活動を創出した。そのため、準備の段階で双方の学習者・履修者の状況把握、アカデミックカレンダーの相違など、実施に向けた現実的な問題を共有し相談することができ、より周到的な調整が行えた。問題発生を事前に回避することができたのは幸いだったが、これは偶然ではなく両者の協働のもたらしたものだといえよう。協働なくして活動は成立しえないことを再確認させられる。

この点について改めてふり返ってみると、実は年度が始まる前の3月に、国際交流基金関西国際センターで「体験・交流活動中心のある短期研修」をすべてオンラインで行ったとい

う情報を得て、担当日本語教育専門員をスピーカーに招いて本学科教員、院生らでオンライン勉強会を行った⁴。その際、本稿でとりあげたオンライン交流会相手先の先生方にも声をかけたところ、海外から何名も参加してくださった。大げさに聞こえるかもしれないが、コロナ禍という未曾有の災害を世界中が経験し、教育活動においても小学校から大学、成人対象に至るまで隔々に影響を及ぼし、そこにいる教師も学生もみな変化に対応せざるを得なく、またその具体策を探っているという現実が立ち現れたといえる。オンラインというチャンネルがどの程度活用できるのか、技術的、環境的なものだけでなく、教師として授業運用においても不安を抱えない者はいないだろう。オンライン交流会の実践は、それを通じて関係を構築しただけでなく、実践を目指す勉強会を通じても問題共有をしており、それがあって協働が生まれ交流活動に結実したと考える。

2) 日本語学習者の多様性

学習者の年齢、言語背景、職業、学習歴など10回の交流会を通してみると、全く同じ属性の学習者との交流会はなく、参加した学生は短期間に多様な日本語学習者に接することになった。外国語としての日本語が世界各地で様々な立場の人によって学ばれている現実、その理由などを生の情報として得ていた。反対に、多様な日本語学習者のいずれにとっても、日本語教員養成科目を履修している学生らガリソースとしての意味を持っていたことも認めなければならない。

3) コロナ禍を共有する人々

2) で述べたように、オンライン交流会では、多様な人々と接することができた。もしそこに共通点を見出すとすれば、だれもがコロナ禍の影響を受け、従来の暮らしや学びがままならなくなっている、ということになるだろう。あるはずだった学生生活、あるはずだった留学、あるはずだった海外赴任など、その喪失感と新たなつながりを世界中の人々と共有した機会だったといえないだろうか。活動終了時には、どの相手先の参加者とも「コロナが終わったら会いたいですね。」ということばが決まり文句のように交わされていたのが印象的

⁴ 内部勉強会「体験交流活動型訪日研修のオンライン化—李秀賢氏記念韓国青少年訪日研修—」の講師は国際交流基金 関西国際センター日本語教育専門員、羽太園氏。研修の包括的な取り組みの事例紹介だったが、そこには我々の教育活動の何がオンラインで可能になるかを考える重要なヒントがあり、実践への推進力があつた。海外からの参加者も同様に手ごたえを得ており、これが協働に弾みをつける伏線になっていたと言える。

であった。俯瞰してみると、日本語教育を通じて様々な立場で生きる人々の相互的な関係に、交流会に参加した誰もが気づき、共感を育むことにつながっていたとすれば、本活動の意味はさらに深まることになるのではないだろうか。

4) 各科目授業との連携

オンライン交流活動は、日本語教員養成プログラムとして開講されている各科目での教育活動の一環として実施されたが、当日の交流会だけでなく、事前、事後には各科目の授業内で、準備や検討、評価の振り返りなどを交流会の何倍もの時間をかけて行っている。交流会は単発的な活動ではなく、通常授業と交流会との連携や意味づけが重要な要素である。

5) 教師の役割

オンライン交流会実施については、担当教師には以下のような業務がある。

- ・ 交流先と： ①企画、②交渉、③提案、④日程調整、⑤参加者管理、⑥振り返りなど
- ・ 受講生と： ①企画、②日程調整、③連絡ツールの構築、④連絡、⑤準備サポート、⑥Zoom 等の設定、⑦グループ活動支援、⑧振り返り、⑨評価など
- ・ 学内同僚と： ①企画、相談、②学内調整、③技術サポートなど

その他に、技術面、運営面のマネージメントなどのマルチタスクが挙げられる。

5.3 オンライン交流活動の特性と課題

1) 遠隔授業における科目横断的な交流機会の提供

2021年度前期のオンライン交流活動では、Classroomを通じて情報提供を行いつつ、各授業のクラスで準備のサポートや振り返りを行うという流れが実現でき、科目担当者も全体的な交流活動の把握が可能となった。

2) 複数回の交流機会の提供

- 1) を実現したことにより多くの交流機会が提供でき、学生が各自のスケジュールに合わせて複数回参加できるようになった。参加回数が異なるため、全学生が同じような交流機会を持つわけではないが、より多くの交流機会を利用した学生は、社会人、同年代の学

生、小学生と様々な背景を持つ、様々な日本語レベルの学習者に触れることができ、異文化に対する態度や自身の使用することばそのものを見つめ直すきっかけとなったのではない。また科目単位では、相手の異なる交流を複数経験することにより、日本語レベルの調整や交流時の話題選択、その場のコミュニケーション態度という面での個々の成長につながり、それが複眼的な視点の獲得に結び付くのではないかと思われる。

3) オンライン交流会を支える準備プロセスの重要性

どの交流会においても、交流に向けての準備のプロセスが重要であると考え。様々な国籍、属性、日本語レベルの学習者との交流においては、同じような内容で交流を行っているわけではない。そのひとつひとつの交流会への準備を各科目で行うからこそ、当日の実践に結び付くのである。またそれには、できるだけ対面授業により準備や振り返りを行うことが効果的であることの実感を得ている。対面コミュニケーションでこそ実現できるコミュニケーション意欲、グループ内の雰囲気づくりへの効果は計り知れない。

4) 課題

遠隔授業が日常的に行われるようになってから2年目となった現在、科目担当者が技術面において徐々に慣れてきたことは事実である。しかしながら、交流会を定期的の実現していくためには、相手との協力体制や技術的な問題への対処など、環境整備は常に行う必要がある。

おわりに:「複数の視点の獲得」に向けて

一連のオンライン交流活動を終える時期とほぼ同じくして、本学には対面授業が少人数授業などを中心に復活してきた。演習Ⅰ(3年ゼミ)学生とのやりとりや振り返りから、彼女たちが多くの日本語学習者との交流活動を通じて「複数の視点を獲得」しつつあることが実感される。大学教育における日本語教員養成プログラムが貢献できるとすれば、まさにこの「複数の視点の獲得」にあることが予測される。

年度の中間点ではあるが、前期に行った活動をまずは中間報告としてまとめてみようとして飛車2名は話し合い、本稿の執筆となった。2021年度後期もいくつかの日本語教育関連の講義科目は既に遠隔授業として行われることが推奨されている。新型コロナウイルス流行の終息の

兆しが何時実感できるかはわからないが、今後の教育活動でオンラインというチャンネルは存在し続ける、あるいは主たるチャンネルとなる兆しが明らかにある。今後は、短期間ではあるが、実践記録や参加学生の視点、交流先からの活動評価などの資料にもとづいて、検証し考察を深めたい。

交流先となった複数の機関から、現在、「次の交流会」への依頼が筆者らのもとに届きつつある。これは、オンライン交流会が本学科学生だけでなく双方の学び手にとって意味ある活動であったことを証明しているのではないか。それに手ごたえを感じながら、「複数の視点の獲得」をキーワードにした活動や協働の重要性を明らかにしていきたい。

【参考文献】

文化庁（2019）「日本語教育人材の養成・研修のあり方について（報告）改訂版」

https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/hokoku/pdf/92083701_01.pdf

上田和子・野畑理佳（2021）「2020 年度日本語教育関連活動の報告—オンライン時代における交流活動の実践と検証—」『武庫川国文』第 90 号

ⁱ 野畑理佳との共著

第VI章 教師教育は何を目指すのか

2節 事例⑳～㉓

2.5. 事例論文㉔ 2021年度 日本語教育関連活動の報告※¹

はじめに

2019年終盤から世界的なパンデミックを引き起こした新型コロナウイルス蔓延の影響は、2022年を迎えた今日まで丸2年以上にわたって様々な影響をもたらしている。大学の授業の講義科目の多くは、対面を避けてオンライン（オンデマンド）によって行い、演習などの少人数科目では対面あるいはオンライン（ライブ）で教育活動を行った。

2020年度に続き 2021年度前期には、これまで交流活動を行ってきた多くの外部教育機関と連携し、できるだけ活動を維持しただけでなく、オンラインだからこそ可能になった活動も取り入れるなどした。2021年度前期の活動については別稿で既に報告した（上田・野畑、2021）。本稿では、武庫川女子大学日本語日本文学科における当該年度の日本語教育関連活動について、2021年度前後期を包括し日本語教育関連科目の活動を記録し、オンラインによる教育活動への新たな展望とその意義を検討することなどを目的として報告する。

1. 2021年度日本語教育関連プログラムの概観

本学科では、日本語教員資格取得に関する科目を文化庁ガイドライン（2000）に則って策定し、39科目（77単位）を4学年にわたって配置、それらに必修、必修選択、選択の履修要件を付している。資格取得には37単位が必要かつ45単位以上取得することを推奨している。

表1では、ガイドラインに示された三領域五区分のうち、「教育に関わる領域」の「言語と教育」区分にあたる学科科目を示し、いわゆる「コロナ対応」としての2021年度の授業方式をまとめた。

2021年4月には、対面による授業を開始したものの、すぐに感染拡大が深刻になり、4月下旬の緊急事態宣言発出とともに、本学でもほぼ全面的に遠隔授業に切り替わったが、大学の方針として遠隔授業では、講義形式科目はオンデマンド式での配信が推奨された。以下にその背景を述べる。

表 1 2021 年度の授業対応一覧

科目名	履修	開講 学年・期	授業の実施		担当者
			方法	対面・遠隔の方式	
日本語教育学入門	必修	1年・前期	講義	オンデマンド+ライブ	上田和子教授
日本語教授法	必修	2年・前期	講義	オンデマンド+ライブ ⇒対面	野畑理佳准教授
日本語教材研究Ⅰ	選択必修	2年・後期	講義	オンデマンド⇒対面	野畑理佳准教授
日本語教材研究Ⅱ		3年・後期	講義	オンデマンド	加藤登紀講師
日本語教授法実習	必修	3年・前期	演習	ライブ⇒対面	甲斐三五代講師
日本語教育史	選択必修	3年・後期	講義	オンデマンド	吉兼奈津子講師
日本語教育インターン シップ		3年・前期	演習	オンデマンド+ライブ	上田和子教授
演習Ⅰ	必修	3年・通年	演習	ライブ⇒対面	上田和子教授
演習Ⅱ	必修	4年・通年	演習	ライブ⇒対面	野畑理佳准教授

遠隔授業、オンラインでの配信にはオンデマンド式とライブ式がある。オンデマンド式の場合、教師が授業内容を動画等で作成し、課題とともに配信するので、学生は自分が視聴できる時間帯を調整して自在に受講することが可能になる。同時性はないものの、教師も学生も計画的に授業を進めるという面で利点がみとめられる。一方、ライブ式は、同時間に受講生も教師もインターネット会議に参加する方式である。パソコンの画面を通してとはいえ、時間を共有できるので、学生間、教師と学生間などのやり取りが可能になる。

いずれも利点不利点はあるものの、1年生など低学年の場合は履修する科目数も多く、公平な受講条件を提供するためには、オンデマンド式が推奨されることになった。この点は、オンライン授業に着手した2020年度と異なり、学生の受講条件などの情報が共有されてきたことによるものと考えられる。

表1にまとめた科目ではアクティブラーニング式の活動を行うものも多く、できればライブ式を実施したかったが、学生の受講条件を考慮しオンデマンドが中心となった。ただし、実技・実習に関するような科目は、条件を整えてライブ式を選んだ。また15回ある授業の内容によって、それぞれ方式を選択することもあった。たとえば、「日本語教育学入門」では、基本的にはオンデマンドによる配信を受講する形式だったが、外部留学生との交流会を実施した回ではライブ式を用いた。ただし、ライブ式になると、学生がそれをどこで受講するかなどの配慮が必要になるため、学内でオンライン環境の整った教室を準備するなど、通常の授業実施で想定を超える対応が必要であった。

オンデマンド式が推奨されるにはそれなりの理由があることは理解できるとはいえ、アクティブラーニングの要素を科目から排除することにもためらいがあった。その時々を条件を

調整しつつ教育内容の質の劣化を招かないような工夫が随所に求められたが、教育現場はまさに手探りであり、その意味で多くの挑戦があったと言えよう。

さて、緊急事態宣言は6月に解除となったが、夏季休暇中に実施した学外日本語教育実習は、二転三転した後、結局オンラインによる授業参加、という形をとることになった（学外実習については後述）。

後期は、開始時には緊急事態宣言が発出されており全面的にオンライン形式をとったが、その後、感染状況がやや落ち着いた時期が続いた。しかし、多人数の講義式授業は引き続きオンデマンド式の配信による遠隔方式が多く、一方、条件が整えば対面による授業が行われた。同様に3年生の「演習Ⅰ」（いわゆるゼミにあたる科目）は、少人数ということもあり、後期はほぼ対面による授業が可能になった。下節では、特に2021年度後期（通年を含む）に実施したいくつかの科目における活動を紹介する。

2. 各科目等の活動事例

2.1 「日本語教育インターンシップ」(上田担当)

学外実習について2021年度開始時に決まっていたのは、今年度も韓国の協定校での海外実習は取りやめ、国内実習のみ実施ということだけだった。当該科目は学期当初に授業内の説明会をしたうえで履修希望者を募っているが、今年度は状況を通知して履修希望者を募った。第1回授業のガイダンスでは、表2のような内容を伝え、本科目ではオンラインによる学習者との交流会を実施予定であることも周知した（表2）。国内日本語学校における実習の実施方法は直前まで対面実施を視野に入れて準備していた。

表2 「日本語教育インターンシップ」授業ガイダンス

- 日程:2021年5月13日(水)~7月29日(水)1限
- 授業方法:対面⇒Google Classroomによる遠隔授業(オンデマンド+ライブ)
- 学習方法:毎週配信→受信→課題やりとり
- 教科書:資料を毎回PDF等で添付する。
- 評価方法:①各課の課題およびレポート ②実習先からの評価
- 受講生:17名(3年生16名、4年生1名)
- その他:オンラインによる交流会を企画
- 夏季休暇中に国内日本語学校での実習を計画

表3は当該科目で事前に提供した先行シラバスを元に、実際に行った授業内容を加えて整理したいわゆるプロセスシラバスにあたるものである。「オンライン交流会」は交流先別に3種類（実施日別に計7回）の活動を行い、さらに教育実習もオンラインで行うことになった。後行シラバスとして見直してみると、2021年度「日本語教育インターンシップ」は、オンライン交流会を核として実施してきた実態があらためて確認できる（表3）。

この授業では、短い時間に多彩な日本語学習者と日本語によるコミュニケーションのやり取りを経験した。交流会では、毎回背景の異なる学習者と出会い、それによってどのような準備が必要になるか、実際の会話でどのような経験や気づきがあったかなど、交流会前後の授業内容も規定されることが多かった。学習レベル、年齢などは表4のとおりである（表4）。中級以上が多数の韓南大学校の学生との場合、語彙や文型などの調整をそれほど意識する必要はなかったが、入門・初級学習者（各国外交官・公務員）との会話では、語彙や文型のコントロールの必要があることを学んだ。

表3 「日本語教育インターンシップ」各回の授業内容

回	時	テーマ	内容
1	4月15日	ガイダンス、日本語教師の仕事	日本語学校紹介動画視聴など
2	4月22日	日本語教師の先輩に聞こう	ベテラン教師の授業ビデオ視聴など
3	4月29日	オンライン交流会の準備①	初級対象、自己紹介スライドの作成
4	5月6日	オンライン交流会の準備②	グループワーク
5	5月13日	オンライン交流会1(入門、初級対象)	5/17, 5/18, 5/21のうちいずれかに参加 交流先: 各国外交官・公務員(入門レベル)
6	5月20日	オンライン交流会1の振り返りと準備	中級学習者との話題選定など
7	5月27日	オンライン交流会2の準備	Eラーニング教材分析
8	6月3日	オンライン交流会2(初級、中級対象)	5/26, 6/2, 6/4のうちいずれかに参加 交流先: 韓南大学校学生(初級、中級レベル)
9	6月10日	オンライン交流会3(文化紹介)の材料	多言語小学生とのコミュニケーション
10	6月17日	オンライン交流会3(文化紹介)の準備	グループワーク、スライド作成など
11	6月24日	オンライン交流会3(文化紹介)	交流先: 香港の小学生(多言語話者)
12	7月1日	日本語学校での実習準備、教師の役割	交流会の振り返りと実習準備
13	7月8日	実習の評価、初級の授業「問答方法」	中級の教材
14	7月15日	実習の打ち合わせ、心構え	大阪YMCA 国際専門学校担当講師と
—	8月～9月	学外実習	オンラインによる授業見学など
15	9月9日	オンラインによる実習の振り返り	実習受け入れ先講師とともに

一方、多言語社会（広東語、英語、北京語など）である香港の小学生（5年生）とは、入

門レベルの日本語だけでなく、両者の共通言語である漢字や英語、さらに視覚情報をどのように活用するかなどの工夫を凝らした。そこでは本学学生自身が持つ複合的なコミュニケーション力への気づきとその発揮方法について考える機会にもなった。

表 4 オンライン活動で出会った日本語学習者像

番	時期	交流先	特色
1	5月中旬	各国外交官・公務員日本語研修参加者	入門・初級レベル、近隣諸国以外に時差が大きい国からも参加
2	5月下旬～6月中旬	韓南大学校日文学科学生など	同世代の日本語(初級～中級)学習者 日本留学経験者もあり
3	6月下旬	香港SFC小学5年生	多言語社会の複言語話者、挨拶程度の日本語学習歴、日本文化紹介などの活動
4	8月下旬 夏季休暇中	大阪YMCA 国際専門学校留学生	進学を目指す中級～上級学習者

2.2 学外の日本語教育実習(上田担当)

世界各地にいる学習者と日本語によるオンライン交流会の経験を複数回重ねた後で、日本語学校での実習に臨むことになったが、夏季休暇に入ったころは当初の予定どおり日本語学校を訪問して実習する準備をしていた。しかし盆明け8月中旬になって再び新型コロナウイルス感染拡大がいわゆる第5波として見られるようになり、日本語学校でもすべてをオンライン授業に切り替えるという決断が下され、本学実習生の受け入れも全面的にオンラインによる実習という形で進められることになった。

実習に先立ち、実習生は受け入れ校(大阪YMCA 国際専門学校)の立和名房子先生と事前にオンラインミーティングを行い、実習の心得などのガイダンスを受けた。実習参加者17名は2～3名で1組(A～G全7組)に分けられ、様々な学習者の実態を見学できるように配慮していただいた。実習生は学習レベル、受講形式の異なるクラスに参加し、毎日見学記録を提出して添削指導を受けた(表5)。

表 5 実習時期とグループ分け

	実習時期	グループ分け	内容
1	2021.8.23～8.25	A～D組 8名	授業見学、授業参加、見学記録ノート作成と添削指導
2	2021.8.26～8.30	E～G組 9名	

表6を見ると、留学生の来日時期、滞日歴の長さとは比例して習得レベルが高くなることが

わかる(表6)。またすでに来日している留学生以外にも、自国でオンラインによる授業を受ける学生もいる。コロナ禍が発生して以来、様々な試練が日本語学校を襲っていると聞いているが、筆者にとっても日本語学校の複雑な対応ぶりにあらためて教育現場の実情を知った思いである。たとえば、一口にオンライン授業といっても、その対応方式の多様さがあげられる。受講方式も国内学生とは「対面あるいはオンライン」で、国外の学生は当然オンラインになるが、国情によって使用可能な会議ツールが異なるので、Zoom、Meet、Teamsなどを使い分けて対応している。また国内にいる学生も自宅からオンライン参加ができるような配慮もあり、その結果、対面とオンライン参加学生が同じ教室で学ぶ「ハイブリット式」の受講形態も生じることになる。

これらはすべて、入国制限が長期的に続く中で、国内、海外いずれの学習者のモチベーションを下げないための支援といえる。そのような状況での本学学生の実習受け入れは、教育現場にさらなる煩雑さを招くことにもなる。関係者の寛大さとご尽力に感謝したい。

表6 見学クラスの概要

組	レベル	入学時期	主な教材	学生数・授業形態
1組	上級	2020年10月／ 2019年4月・10月	『上級で学ぶ日本語三訂版』 (研究社)	15人対面
2組	中上級	2020年10月／ 2019年4月・10月	『新 中級から上級への日本語』 (The Japan Times)	16人 ハイブリッド (13人対面・3人オンライン)
3組	中級後半	2021年4月／ 2020年10月／ 2019年10月	『中級から学ぶ日本語三訂版』 (研究社)	12人 ハイブリッド (6人対面・6人オンライン)
4組	中級後半	2020年10月	『中級から学ぶ日本語三訂版』(研究社)	18人 対面
5組	初中級 ⇒中級	2020年10月／ 2021年4月	『中級から学ぶ日本語三訂版』 (研究社)	15人 オンライン(4人教室・11人 オンライン)Zoom
6組	初級	2021年4月入学	『進学する人のための日本語初級』 (日本学生支援機構東京日本語教育 センター)	15人 オンライン(全員自国から) Zoom
7組				

(実習ガイダンス資料より上田作成)

学外実習科目である「日本語教育インターンシップ」担当者として、筆者はオンラインによる授業見学という極めて限られた実習のみの提供となったことに、果たして学生たちにとってどの程度の意味があったのかという思いを抱いていた。しかし、実習終了後に受け入れ校の立和名房子先生とともに行った「実習生の振り返り」活動では、多くの力強いコメント

を聞くことができた。また、授業最終に行った自己評価でも肯定的な記述を得ることができた。表7に「実習生の振り返り」から得た記述をいくつか抜粋した（これらは学生を特定するものではなく共通表現を抽出した）（表7）。

表7 実習生の振り返りコメント（抜粋）

- ・オンラインでの授業を見学して、さまざまな授業の方法があり、状況に合わせて柔軟に対応していなくてはならないと感じた。
- ・先生方は、(学習者が)ただ日本語を話せるようになるためだけの授業をしているわけではなく、学習者とコミュニケーションをとったり、日本の文化について説明していた。
- ・日本語学校は「日本語」という共通の言語を通して、人や文化の繋がりが生まれる場所であり、日本語教師はその手助けができる仕事なのではないかと感じた。
- ・(大学での)模擬授業では初級向けの授業しかしていなかったが、特に生徒の間違いが、上級になるほど些細なものになっていくのが実習でわかった。
- ・説明できなかつたり間違いに気付けなかつたりすることがないように授業の事前準備は大切だと感じた。
- ・留学生の身振りや様子、挨拶などの些細なコミュニケーションの積み重ねで信頼関係は構築されるという話が強く印象に残った。他者への関心や興味は、人との心の距離感を近づける第一歩なのだと気付いた。
- ・いろんな国の学習者がいて、それもたくさんの学習者とオンライン授業はとても大変なのにも関わらず、問題なくスムーズに授業を進められていた先生にとっても感動した。
- ・一人の力だけでなく、他の先生とのコミュニケーションも取りながら協力しあって授業を進めている背景も知った。授業を進めるにあたって、学習者がどのくらい理解できたかを把握しておくのはもちろん、先生同士のコミュニケーションも大切だと感じた。
- ・日本語教師は、先生や学習者など、たくさんの人たちとのコミュニケーション能力が必要な仕事だと思った。

実習生は、教育現場でオンラインならオンラインなりに学習者への授業に懸命に取り組む日本語教師の働く姿を冷静に観察している。そして、この仕事についてあらためて多くを学び取っている。実際に教育現場に行けなかったことについては、留学生と友人として話し合

う機会がなかったことを唯一の後悔としていた。しかしそれを次への期待としているコメントも多くみられた。

筆者の不安を払拭してくれるような振り返りのコメントを多数読み取ることができ、担当者として実習に踏み切ったことをはじめ肯定することができた。

2.3 演習 I と日本語学校訪問(上田担当)

演習 I (上田ゼミ) は、前期はオンライン (ライブ式) 授業だったが、後期は対面式で授業を行った。前期のオンライン活動は、日本語教育インターンシップなどの授業とも共通した交流活動を軸として日本語教育や学習者についての実感を得るような活動を行った。一方、後期は大学生に必要なコミュニケーション力を養うことを目標に、現代社会のキーワードでもある「SDGs」について学ぶグループワーク、調査発表に続き、日本語教育や多文化理解につながるメディア・リテラシーに関する活動を行った。その他に、後期の大きな活動としては、日本語学校訪問の実施があった。コロナ感染がしばらく収まったかのような10月後半から11月にかけて、まさに感染の間隙を縫っての日本語学校訪問だった (表8)。

訪問先の日本語学校 (大阪YMCA 国際専門学校) で対面授業を受けている留学生の多くは、コロナ禍以前に来日しており日本滞在時間も長い。しかし、実際はアルバイトをはじめとして、日本語学校以外で日本人と交流することはほとんどないのが現実のようであった。それでも彼らは進学等を目指しひたむきに留学生活を送っている。交流会はこのような留学生が対面で参加するだけでなく、そのほかに来日予定だったが待機状態にある学生が現地 (中国) からオンラインでも参加した。対面参加 13 名 (男性 10 名、女性 3 名)、オンライン参加 3 名 (男性 1 名、女性 2 名) の合計 16 名になった。活動の次第は表8のとおり。対面組と教室で密を避けて交流するにはどうするか、オンライン組とどのように活動するかなど、ゼミ生にとっての事前課題も多かった。当日の司会進行、時間管理などもそれぞれ学生が分担した。約2時間の活動だったが、マスクをしていても明るい表情が読み取れるような和やかな雰囲気でも終始進めることができた。留学生の積極的な参加も功を奏し、双方の学生にとって久しぶりに笑い声が響く楽しい活動になったのは幸이었다。

表 8 日本語学校訪問活動

時:	2021年11月44日	於:	大阪YMCA 国際専門学校
流れ:	14:00~①自己紹介(全体でアイスブレイキング)		
	13:10~②対面組:デートプランゲーム(13名x武庫女5名)		
	オンライン組:故郷紹介、ことば連想ゲーム(2名x武庫女2名)		
	14:20 ③デートプランの発表、先生方による判定		
	15:00 ④フリートーク ⇒ 16:00 ⑤写真撮影など、終了		

2.4 日本語教材研究 I での交流(野畑担当)

「日本語教材研究 I」は表 1 に示す通り、後期に開講する 2 年生を対象とした選択必修科目であり、受講者の多くは 2 年生前期に開講する「日本語教授法」の履修者と重なっている。オンライン授業への転換は、より気軽に学習者につながる場としてオンライン交流会の機会が提供できるといった利点ももたらした。そのため、ここ数年「日本語教材研究 I」では現職の日本語教員を招き経験談を聞くといった活動を取り入れていたが、前期に続き様々な日本語学習者とコミュニケーションを行う機会が提供できると考え、前期とは異なる交流相手との交流会を企画した。

本科目では初級レベルの複数の教材を比較する、コミュニケーションな教室活動を考えるなどの活動をグループワークで行っている。授業はオンデマンド形式で開始したため個人作業を中心としたが、10月からは対面授業に戻り、グループワークが活発にできるようになった。しかしながら、間隔を空けて着席したままのグループワークは、コロナ前に比べると声が聞こえにくい、顔が見えにくいといった制限があるのが実情である。そのため学生同士の関係において少しでもラポール形成につなげたいと考えていたが、その関係構築が不十分な状態が続いた。交流会実施日は2022年1月20日であり、12月の最後の授業からは冬期休暇期間等により授業がなかったため、Google クラウドルームを通じて直前まで情報発信を行う必要があった。

本科目で企画したオンライン交流会の相手は神戸医療福祉大学人間社会学部経営福祉ビジネス学科で学ぶ留学生 16 名である。同大学の上田俊介先生のご協力のもと、初めての交流が実現した。国籍はベトナム 12 名、ネパール 2 名、中国 2 名であり、いずれも大学 3 年生である。オンライン交流会の準備段階および交流会当日の流れは以下のとおりである。

【準備段階】

- ・交流会時のグループに分かれ顔合わせ・グループワーク (対面授業)

- ・グループに分かれ、交流会で聞きたい質問項目を記述（対面授業）
- ・各グループの質問項目を共有、交流相手からの質問を連絡（オンライン）

【オンライン交流会当日】（Zoom）

- ① 挨拶、説明
- ② グループでのフリートーク①（お互いに質問しあう）
- ③ グループでのフリートーク②（メンバーを入れ替え、お互いに質問しあう）
- ④ 感想、挨拶

交流会の内容は、相手校と相談しお互いに聞きたいことを質問しあうという活動を中心とした。本科目の履修者は42名であり、日本人学生5～6名に対し留学生2名のグループで話すこととなった。そのための準備段階として、事前にグループのメンバーとともに質問を記述し、また相手からの質問にどのようなものがあるかについて共有を行った。初対面である上にオンラインという条件が重なると、緊張しやすく、打ち解けるまでに時間がかかる。緊張した状態であれば質問が一問一答形式になり沈黙の時間も増え、話題に困ることがあるということを前期の交流会で実感した。この「事前に質問を書き、クラス全員と共有する」という作業は、それを防ぐ意図でもある。また留学生からの質問を事前に得たことも、緊張を緩和することにつながったようである。

受講生の振り返りには、これまで気づけなかった日本文化に気づいたといったコメントも見られたが、留学生の日本語能力に対する記述が多く見られた。表9はその一部である（表9）。日本滞在が比較的長く中上級レベルの留学生であったため、やりとりがスムーズに進んだことが日本人学生の緊張を緩和し、様々な話題に広がり発見があったとの記述が目立った。また単に日本語能力の面だけではなく、その積極性や態度の面から日本語学習者のコミュニケーション能力の高さを感じた。コロナ禍によりオンライン授業が中心となっているのはどの大学も同じ状況であり、留学生にとっても、じっくり誰かと話すというコミュニケーションの機会そのものが減っている。フリートークでは「日本人が、アジア人よりもヨーロッパ人を結婚相手に選ぶのはなぜか」や「子どもを持たずペットを飼う夫婦が増えているのはなぜか」といった質問も含まれていた。日本人学生にとっては日ごろ考えることもないような質問について考える機会、留学生にとってはそのような疑問を同世代の若者に率直にぶつけることができる機会がある。それにより、交流会はより深い意味を持つこととなる。

表 9 交流会参加者（受講生）の振り返りのコメント（抜粋）

<p>・留学生の方の日本語能力の高さに驚いた。私たちはZoomで話すことに慣れていない人が多いのか、あまり積極的に話すことが出来なかった。しかし、外国人留学生の方は積極的に話かけてくださり、後半には力を抜いて楽しく会話をすることができた。</p> <p>・ようやく交流会に慣れてきたというのと留学生の方たちの日本語が上手だったということが相まって、リラックスしながら交流することができた。普段は気にも留めないところに留学生の方が疑問を感じていたり、出身の国との違いを教えてもらったり、様々な話をすることができた。</p> <p>・少し長い文章で説明をしても、うなずきや反応を返してくれたり、やさしい日本語で話すことを意識せずともコミュニケーションがとれるように感じた。</p> <p>・日本語のレベルが高かったことと、私自身が何回も交流会を重ねたことでコミュニケーションが上手になったと感じた。これまでよりも深い文化の話をすることができて良かった。</p>
--

2.5 演習 I での交流(野畑担当)

演習 I（野畑ゼミ）では、後期にYMCA 国際専門学校（国際ホテル学科・国際ビジネス学科）に在籍する留学生 14 名とオンライン交流を 2 回実施した。国籍はベトナム 8 名、ネパール 4 名、タイ 1 名、ラオス 1 名である。この留学生クラスを指導する加藤登紀先生は本学科の「日本語教材研究 II」の担当教員でもあり、交流会企画が実現した。同じ相手と 2 回の交流を企画したのは、初対面で 1 回だけのオンライン交流よりも、複数回同じ相手とコミュニケーションを行うことで、少しでも深い交流ができお互いの距離を縮めてほしいという思いからである。しかしながら、その 2 回が同じ話題ばかり話すことにならないよう工夫する必要もあった。2 回の交流会の内容は表 10 のとおりである（表 10）。

表 10 演習 I での交流会活動

<p>【1 回目の主な活動】実施日：2021 年 12 月 10 日</p> <ul style="list-style-type: none"> ・グループごとの自己紹介および質疑応答 ・グループ対抗のヒントゲーム <p>【2 回目の主な活動】実施日：2022 年 1 月 7 日</p> <ul style="list-style-type: none"> ・グループごとに、ゼミ生による生活文化に関するプレゼンテーションと話題提供 ・フリートーク
--

1回目の交流会は、留学生は対面授業として一つの教室に集まっていたため、その教室全体と、個々にログインしたゼミ生を Zoom でつなぐ必要があった。そのためブレイクアウトルームは設けず、全体でゲームを行うなどの交流を行った。ヒントゲームはある単語を日本語で説明し、その単語を当てるというゲームである。このゲームを行う際にはお題となる単語が解答者に見えないように提示しなければならない。そのためスマホのLINEアプリを利用して提示するなど複数のデバイスを使う必要があり、オンライン交流会では活動の種類が制限されてしまうことを実感した。しかしながら日本人学生にとっては交流相手の日本語レベルを把握するのと同時に、自身のことば遣いを振り返る機会となったようである。ゼミ生の振り返りでは「楽しい活動であったが、一人一人と話す時間が少なかったため、次回の交流会に期待している」といったコメントが見られた。

2回目の交流会はグループに分かれてのフリートーク中心であったが、同じような質問に偏らないようにするため、話題提供としてゼミ生が日本の生活文化について5分程度の簡単なプレゼンテーションを用意し、その話題からフリートークを始めることとした。ゼミ生が各グループで準備した話題は「郷土料理・作りながら食べる料理」「季節（夏・冬）の食べ物」「制服」「日本人の距離感」であったが、それぞれの話題からおせち料理やアルバイト、挨拶のしかたなどの話に派生し、話題は尽きなかった。

このように同じ相手と2回の交流会を実施したが、それでもお互いに話し足りない、物足りないという実感がある。オンラインに気軽に開催できるようになった交流会ではあるが、「より気軽に、身近に感じながらやりとりする」という意味では実際に顔を合わせての交流に及ばない。対面での交流、またはオンラインと対面を組み合わせる交流の機会が待たれる。

3. 卒業論文研究

二つの日本語教育ゼミを合わせ、4年生14名が卒業論文を提出した（2022年1月12日、13日）。例年はゼミ所属の3年生、所属予定の2年生とともに卒業論文口頭発表会を2月に開催しているが、2020年度に続き2021年度もオンラインで実施することになっている（2021年2月9日実施予定）。

卒業論文のテーマは言語に関するもの（オノマトペと表記、役割語、曖昧さなど）、メディアに関するもの（企業広告のメッセージ）、コミュニケーションに関するもの（非言語コミュニケーション、コミュニケーションの性差）、文化に関するもの（K-POP 受容の背景、日

本舞踊主人公の受容アニメに描かれた女性像など）、教育に関するもの（フリースクールの役割）があった。

この時代に特有のテーマとしては、遠隔授業と対面授業の非言語コミュニケーションを取り上げたものがあった。ゼミでの発表時には、遠隔ライブ授業の画面でどのような情報が気になるかといったことや、初対面においてコミュニケーションを行う相手がマスクをすることで不安感が増すことなど、コロナ時代ならではのディスカッションが展開された。これもコミュニケーション形態が大きく変化し、授業方法や学習環境がより複雑化していることを物語っている。

4. 考察

ここまで2021年度の日本語教員養成課程に関連する科目の教育活動をふり返ってきた。社会的な状況は学校から教室、さらに個人の学びのスタイルに大きな変化をもたらしたのは、本課程に限ることではなく、世界中の若者すべての状況でもある。そのなかで、我々の取り組みからいくつか検討すべき課題を挙げてみる。

成果として

オンラインによる交流会が中心となったことにより交流会の回数が増え、個々によって参加状況は異なるものの、学生によっては異なる背景を持つ日本語学習者との交流の経験を積み重ねることができている。日本人学生にとって様々な相手との交流経験を重ねることは、複眼的な視点を獲得する可能性をもたらす（上田・野畑、2021 前掲）と同時に、自身の発話調整に意識を向けるようになる、緊張せずに様々な話題で話せるようになるなど、コミュニケーション能力を高めることにも貢献している。

課題として

オンラインという手段により交流会開催が実現しやすくなったが、その一方でカメラやWifiなど機器のトラブルによって個々の参加状況に差が出る、意図せずコミュニケーションが途切れてしまうなどの弊害がある。またグループに分かれる、画面共有をするという操作は比較的容易であるが、ダイナミックな動きのある活動には適しておらず、交流活動の内容には制限が加わる。また対面であれば学生どうしで自由に写真を撮る、スマホを見せ合う、書きながら説明するなど簡単にできていたことが、オンラインにより気軽にできなくなり、

心的な距離感を縮めることにも影響があるだろう。

大学で学ぶということ

2021年度後期、久しぶりに対面授業が復活し、キャンパスに学生の姿がもどってきた。学生たちとの会話には「自宅で受講するほうが便利だ」という本音があり、彼女たちなりにオンラインと対面というハイブリット授業をこなしている様子がわかる。と同時に、友達との日常の何気ないやり取りにこそ数えきれないほどの意味が含まれていたことに気づいたという声も聞こえてきた。オンライン授業になったことでうまく単位を取得できた人、反対に毎回の課題提出についていけず、結局休みがちになってしまった人など、その功罪を語るにはまだまだ時間を要するだろう。しかし、一生に一度しかない大学何年生という時の過ごし方を、自分で選択できないだけでなく、さらに大きく制限を受けていることは事実だろう。

オンラインによる教育活動が必然となる流れは世界中にあり、それにあらがうことは不可能ではある。しかし、それも含めた大学生活や大学での学びを学生自身が主体的に取り組むために、教師はどのような授業設計をする必要があるのか、検討課題は尽きない。

【参考文献】

上田和子・野畑理佳（2021）「2021 年度前期 日本語オンライン交流会活動の実践」『武庫川国文』第 91 号

文化庁 日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議（2000）「日本語教育のための教員養成について」

https://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/nihongokyoiku_suishin/nihongokyoiku_yosei/pdf/nihongokyoiku_yosei.pdf

ⁱ ※ 野畑理佳との共著

第VI章 教師教育は何を目指すのか

2節 事例⑳～㉑

2.6. 事例論文㉑ 日本語教員養成の実際「武庫川女子大学」

武庫川女子大学

課程名	日本語教員養成課程
実施部局名	文学部日本語日本文学科
課程設置年	2002（平成14）年

1 日本語教員養成課程の変遷と特色

1.1 カリキュラム

本学科日本語教員養成課程が設置されたのは2002（平成14）年度である。その後何度かカリキュラム改訂を経てきたが、毎年40名（学科定員の約25%）程度が卒業時に日本語教員資格を取得している。カリキュラム構成は「日本語教育のための教員養成について」（文化庁、2000年）に示された三領域、五区分に即した39科目を一覧表にして履修便覧に掲載、「各領域・区分に要する必修単位を満たして37単位以上を修得すること。ただし、卒業後、日本語教育機関において勤務しようとする者は、上に示した単位数を越えて計45単位以上を修得することが望ましい。」とし卒業時の資格取得証明書に取得単位数と科目名を明記している。

1.2 学内外における教育実習

資格取得必修科目に「日本語教授法実習」があり、授業内で教案作成や学生同士での模擬授業を行っているほか、海外と国内での学外実習がある。韓国の本学協定大学で行う海外教育実習には、2007～2019年の13年間に合計114名（年平均約8名）が参加、一方、国内日本語学校では合計120名あまり（年平均約10名）が参加している。当初は任意活動だったが、2017年度からは選択必修科目「日本語教育インターンシップ」となった。ただし後述のように2020年以降、実施形態の調整を余儀なくされている。

2 学内外での関連活動

2.1 日本語学校訪問

「日本語教育インターンシップ」「日本語教授法Ⅰ・Ⅱ」などの科目のほかに「演習Ⅰ（日

本語教育ゼミ)」履修生は、日本語学校を訪問し授業見学するほか、留学生との日本語交流会を実施している。多くは学生が企画・運営し、教員は後方支援をする形である。本学は留学生数が少なく学習者と接点を持つ機会が限られているので、同年代の留学生との日本語を用いたコミュニケーションを通じて学習者の日本語と出会うと同時に、学生自身が自分のことばを客観的に考察する機会にもなっている。

2.2 ビジターの受入れ

2.1 で述べた科目に加え、「日本語教育学入門」「異文化間コミュニケーション」等では、日本語学習者を迎えた活動を 2010 年ごろから実施し交流先も徐々に増えてきた。2019 年度には前期後期合わせて 9 回のビジターセッションがあり、他機関の留学生（大学生、大学院生、日本語学校学生）、研究者、職業人（各国外交官・公務員等）のほかに日本で修学旅行中の香港の小学生など日本語習得レベルだけでなく年齢や背景など多様なビジターを迎えた。これら活動を通じて世界中の日本語学習者の一端を実感すると同時に、大学における人材育成の立場からは社会人基礎力¹を養う機会提供の場にもなっていると自負している。

3 オンライン活動と展望

2020 年、全世界で国境を越えた活動に制約がかかるようになったが、それは 2022 年を迎えた現在も続いている。2 で述べた多くの活動の見直しが迫られる中、本学ではそのほとんどをオンラインに置き換えて実施した。2021 年度のオンライン交流会は前期だけで 10 回を数えたが、これまで実績を持つ交流先の教師、学生とともに活動の手ごたえを確認しあうことができた。「コロナ禍だったからこそ世界中の人と出会うことができた」と前向きにとらえるある本学学生のコメントに、虚を突かれる思いだった。

政治、経済、パンデミックなど様々な試練を日本語教育は経験してきたが、柔軟に現実を受け入れ次の策をどう立てるかという課題を前に、大学教育としての日本語教員養成の実力と可能性を確信している。

1 経済産業省「人生 100 年時代の社会人基礎力」<https://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/index.html>

第四部

自己を〈語る〉あるいは〈書く〉

第Ⅶ章 言語ヒストリー(LH)の実践と展望

1 節 語り:私はどのように「日本語」を学んできたのか

2 節 事例⑳～㉓

2.1 言語ヒストリーによる日本語教師へのアプローチ—ピア・レビューを手法として

2.2. 広東語の言語ヒストリー(LH)

2.3. 日本語教師研究としての「言語ヒストリー(LH)」の実践

第Ⅶ章 言語ヒストリー(LH)の実践と展望

1節 語り:私はどのように「日本語」を学んできたのか

勤務大学での時間が10年を過ぎようとしてきたころ、これまでしきりに奨励されていた科研費¹取得について、現実的に挑戦してみたいという意欲が自分の中にわいてきた。大学院時代の研究仲間には取得し着実に成果を挙げている人も多い。時間的な理由だけでなく科研費取得に挑むということが自分のタスクとしてなかったが、仕事人生の終盤が近づいたからだろうか、具体的に研究計画を考えるようになった。

テーマは、日本語教師研究であるが、具体的にどうするかが問題である。香港時代から仕事や研究について常にアドバイスを下さっていたMZ女史とは、互いの院生の勉強会を含め折に触れて面談し、研究についても相談していた。MZ女史とは宮副ウオン裕子氏である。社会言語学者でもある宮副氏とよく話したのは、香港時代の我々の言語経験も含めた言語ヒストリーで、ブレインストーミング的に話すうち、言語ヒストリーには外国語学習歴だけでなく、言語学習歴、言語使用歴、言語教育歴などが上がっていった。宮副氏はすでに言語ヒストリーを用いて日本語学習者を対象にした研究²を行っている。私たちの話に出たのは、その枠組みを活用した教師研究である。研究の枠組みを次のように考えた³。

日本語教師が自身の言語経験を記述し、それをもとに仲間と語り合うことによって、協同的に日本語教師という職業の特性や個人の内的変容をとらえようとするものである。言語経験を核とする一連の活動を言語ヒストリー(以下「LH」。LH: Language Historyの略称)とし、そこには方言を含む第一言語やいくつかの外国語についての学習や運用、さらに教える経験も含まれる。

一人での申請でもよいが、これまでのチームで働く仕事を執筆の場としてきた私にとって、学生を「研究対象」としたり「データ提供者」とするのではなく、教師自身の研究をチ

¹ 科研費とは科学研究費助成事業の略称で、日本の研究機関に所属する研究者の研究を格段に発展させることを目的とする文部科学省およびその外郭団体である独立行政法人日本学術振興会の事業である。

² 宮副ウオン裕子(2015)「複数言語使用者の言語の学習と社会化 - 職業共同体への参加過程の分析から」『言語教育研究』第6号、1-7。宮副氏は、科研費研究についてはメンバーとしてではなく、相談役のような形をお願いしている。

³ 内部資料

ームで行いたいと考え、小林浩明氏（北九州市立大学）に声をかけた。小林氏は青木直子先生を通じて知り合った、いわば同門になる。そして前職、現職の同僚である野畑理佳氏、前職の同僚の和泉元千春氏（奈良教育大学）をメンバーとしてお誘いした。それぞれの職場で教師教育、日本語教育、日本語教師教育などに携わっており、立場の違いは多少あるものの、日本語教師について教師自身で考えたいということが共通項である。2020年に応募し、2021年に承認された。まさにコロナ禍まっただなかのこととなったが、オンラインによるミーティングは会議に集合するよりも却って便利な面が多く、頻繁に面談することができた。

次節で取り上げるのは、以下の3本である。

- ⑳言語ヒストリーによる日本語教師へのアプローチ—ピア・レビューを手法として
- ㉑広東語の言語ヒストリー（LH）
- ㉒日本語教師研究としての「言語ヒストリー（LH）」の実践

「言語ヒストリーによる日本語教師へのアプローチ—ピア・レビューを手法として」は小林浩明氏が First Author として共同で執筆したものである。論文には「小林が本論全体の執筆を行い、上田が言語ヒストリーに関する内容の部分的な執筆と共同研究者としてピア・レビューを行った」と執筆分担が注記されている。執筆時期は科研費申請時期と重なるが、その前哨戦としてピアレビューの形で行った。小林は日本語教師として赴任した韓国での仕事や韓国語学習の他、現地での生活にも触れている。

「K⁴さんの LH を読んでいくなかで、私は、その経験談に疑問を持って質問を抱くというより、自分の類似した経験を思い出すことの方が多かった。それは、聞き手（読み手）である私が、場所は違うが、職業、職場、外国での外国語学習、そして数年にわたる異文化体験というキーワードを同様にする一人の日本語教師としての経験を持つからかもしれない。」と LH に対する率直な感想を述べている。

また K の韓国語の学び方に対して「徐々に K さんの言語学習観が変化、特に外国語学習に対する意識（ビリーフス）変化があったと思う。」と言語教師らしいと思わせる見解を述べている。

日本語教師として様々な経験をするなかで、どのような知見を得たのか、どのように教師

⁴ 文中の K は小林、U は上田である。

として成長してきたのか、自分の経験の意味を考えるために「語る」ことが有益であると漠然と考えていた。LH の場合は、まず自伝的に自分の経験を記述し、それをもとに仲間語り合うのである。小林の書いた LH を読むことは自分の経験をなぞるような面もある一方で、赴任地や学んだ外国語独自の特色があることも感じられた。

他の 2 名のメンバーも小林の LLH⁵に倣いそれを作成していったが、私自身はなかなか自分の LH に手が付けられなかった。広東語学習を取り上げることは決めていたが、何から手を付けてよいのか思案していた。そしてやっと手を付けたのが、²⁹「広東語の言語ストーリー (LH)」の前半部分である。それをもとにメンバーからコメントが寄せられ、ミーティングを行い、それが刺激となって後半を作成した。前半と後半とは 3 か月ほど間を置いている。自分の言語学習に対して、読み手は興味を持ってくれるのだろうか、初めに広東語とはどんな言葉か説明したほうが良いのではないかと、というような思い煩いは不要だった。LH を書くことで自分の言語学習経験が、はじめて自分の中で受け入れられたと感じた。

もう一つ、重要な議論の対象は、「日本語」である。日本語教師としての仕事と言語学習は切り離せないものであるが、日本語を教える中で学んでいるのは日本語そのものであること、外国語を学ぶ際にも、日本語を意識せずにはいられないことなどで、「外国語学習の LH を書いた後は、日本語の LH を書いてみたい」ということばが、異口同音に出てきたのである。

LH では、自伝的記述による外化とともに「レビュー」というプロセスが必要になる。多文化間心理臨床学の立場から高松は、自らの語りと他者との話し合いで構成される「ライフストーリー・レビュー」を、「これまであまり語ってこなかった過去の経験について、他者の協力を得ながら、光を当て、言語化を行い、その経験の意味を考える」当事者研究の手法として推奨している (高松 2015)。これら先行研究から、「言語 (学習・使用・教育) の経験」「教師の自伝的記述」「他者からの問いかけ」「話し合い」という項目で「LH」構成した。

自分の経験を語ること、書くこと、それが自己肯定につながるというのが、LH の最大の

⁵ 研究開始当初は LLH すなわち言語学習ストーリーを意識していた。しかしミーティングを重ねるうちに、学習、使用、そして日本語教師にとっての言語教育 (教授) とは切り離せないことも多く、総称して LH としている。必要に応じて使い分ける場合もある。

貢献である。その過程では内省的、再帰的にならざるを得ない。日本語教師は自分の仕事をどのくらい肯定しているのか、そこから出直すことが必要なのかもしれない。

最後に、研究 I 年目の終わりごろ、言語文化教育研究学会（ALCE）で共同発表した際の内容を⑩日本語教師研究としての「言語ヒストリー（LH）」の実践予稿集から取り上げる。

我々の LH の実践はまだ途上である。

第Ⅶ章 言語ヒストリー(LH)の実践と展望

2節 事例⑳～㉔

2.1. 事例論文㉔言語ヒストリーによる日本語教師へのアプローチ—ピア・レビューを手法として—¹

キーワード

日本語教師 日本語教師研究 言語ヒストリー ピア・レビュー

要 旨

本稿は、日本語教師を研究するために、言語ヒストリーという新たなアプローチを提唱するものである。従来の日本語教師研究は、学校教員を対象とした研究の成果を「教師研究」として取り入れることが多かった。しかし、日本語教育と学校教育がその成り立ちから目的や制度まで、実際には、多くの点で異なるように、日本語教師と学校教員には、相違点が多くある。日本語教師が第二言語の教師であることから「言語」に着目したアプローチとして、「言語学習ヒストリー」「言語使用ヒストリー」「言語教育ヒストリー」からなる「言語ヒストリー」を構想した。その可能性を探るために、実際に言語ヒストリーを作成し、ピア・レビューを行ったところ、語り手と聞き手の間に言語ヒストリーが共有されたが、他方で言語ヒストリーには収まり切れない体験があることもわかった。

¹ 言語ヒストリーの構想は、上田が代表者となっている研究プロジェクトチームから始まった。本稿では、なお、文中のKが小林であり、Uが上田を指す。なお、Uは、高校教員の経験があり、Kは、教員養成学部出身である。

1. はじめに

日本語教師というのは、その当初から職業としても専門家としても、常に多義的な存在であった。多くの人にとって、教師と言えば、学校教員を思い浮かべるだろう。しかし、教員免許制度によって国家資格として認められる学校教員に対して、日本語教師は、その成り立ちからして、大きく異なるものである。現時点において、日本語教師に国家資格がなく、①日本国際教育支援協会主催の日本語教育能力検定試験²に合格する②大学・大学院で日本語教員養成課程を修了する③民間機関における日本語教員養成課程を修了する、のいずれかによって有資格者としてみなされている³。これは、2000年に報告された『日本語教員のための教員養成について』の枠組みを継承したものである。

近年では、日本社会における外国人の増加に伴う日本語教育に対する需要の高まりから、日本語教師を国家資格化しようとする動きが出始めている。2019年6月の日本語教育推進法によって検討が始まった「公認日本語教師」という新しい資格化ではあったが、2020年10月に文化庁が「後ろ向き見解」を示したことが報道されたことからわかるように遅々として進んでいない⁴。しかし、そもそも、日本語教育の抱えている課題は、非常に多岐に渡ることに加えて複雑であり、日本語教師を国家資格化することで解決できるものでもない。

ここで改めて「日本語教師とは何か」を考える必要があるのではないだろうか。日本語教師の資格がなぜ長い間放置されてきたのか。少子高齢社会となった日本にとって、これからの発展のためだけでなく、現状を維持するためにも、外国人人材が必要だとわかっていて、なお、日本語教師の国家資格化に前向きになれないのはなぜなのか。その一つの要因として考えられるのは、日本社会において「学校教育＝教育」観が強いため、日本語教育のこれまでと現状が実情に即して十分に日本社会へ伝えられていないことが考えられる。

K は、長年日本語教師養成を行いながら、日本語教師研究も行ってきたが、その際、他と同

² 実技なし。より現場に近い実践的な知識や技能を測定するための「全養協日本語教師検定」(全国日本語教師養成協議会)もあるが、日本語教育能力検定試験とは異なり、単独で日本語教師資格とは認められていない。詳しくは、全養協のHPを参照されたい。

³ 国内の日本語教育機関として日本語学校があり、そこでの採用条件として求められるもの。日本語学校以外の教育機関や国外においては、異なる採用事件が求められることもある。

⁴ 文化庁が公認日本語教師の資格創設に後ろ向きの見解 日本語議連から批判の声』『言葉が結ぶ人と社会 にほんごぷらっと』(<http://www.nihongoplat.org/2020/10/22/>)

様に学校教育での先行研究も利用している。しかしながら、学校教員に対する研究成果をそのまま日本語教師に適用することに違和感を覚えていた⁵。同時に、日本語教育ではない教育系の学会で研究発表すると、日本語教師養成の仕組みや資格という研究の前提に関する説明に時間を要してしまい、肝心な研究内容については、質疑が投げかけられず、活発な議論が生じにくいことも度々体験している。

そこで、本研究では、日本語教育を「教育」としてではなく、第二言語 (second language: L2) の教育という「言語教育」の観点からアプローチすることで、これまでの日本語教師研究とも学校教員研究とも異なる研究が可能であると考え。具体的には、英語教育において英語学習者が学習経験を振り返るために用いられた「言語学習ヒストリー (Language Learning History: LLH) 」 (Murphey2005) があるが、これを援用した「言語ヒストリー (Language History: LH) 」を用いた探索的な研究である。また、K・U が日本語教師であり、かつ日本語教育研究者でもあることから、広瀬 (2015) の言うように、研究成果を応用するための研究ではなく、共有するための研究を目指す。そのため、日本語教師による LH をピア・レビューすることで、語り手 (書き手) と聞き手 (読み手) の双方にとって LH がどのような意味を持つかについても考察を行う。つまり、自分と切り離れたところから知見の「目撃者」となるのではなく、自らが知見の「筆者」となり、同時に、自らの知見に対して葛藤するということだ。言い換えれば、当事者による実践研究でもある。なお、本研究では、日本語教師を一括りにした日本語教師像という抽象的な全体像の解明を目指すことはせず、「大学で専任教員をしている日本語教師」という具体像に接近する。

2. 日本語教師研究の課題と新たなアプローチの必要性

教員の研究か、日本語教師の研究か

日本語教師の養成は、岡崎・岡崎 (1996) 以降、「教師トレーニング」から「教師の成長」へとパラダイムシフトし、「自己研修型教師 (self-directed teacher) 」 「内省的実践家 (reflective practitioner) ⁶」を目指すようになったと言われているが、学校教員の養成や

⁵ 例えば、新規参入者を考えた場合、学校教育では、新人と言え、大学を卒業したばかりの若手教員を想定しやすいが、日本語教師の場合、学校教員と同じように大学を卒業したばかりの若手もいれば、社会人経験や学校教員経験を持つ人も少なくない。

⁶ reflective practitioner の訳としては、「反省的実践家」(ショーン 2001)や「省察的実践家」(ショーン 2007)もあるが、本稿では、日本語教育で用いられることの多い「内省的実践家」に統一する。

研修においても「リフレクション」や「ふりかえり」等⁷が共通して見られるキーワードとなっている。つまり、日本語教師の研究や実践において、同じ「教師の研究」であるという観点から学校教員を対象とした先行研究が引用されることが日常的となっているのである。

しかし、日本語教育が学校教育を前提とした社会において想定外の教育であったことは、外国にルーツを持つ児童生徒に対する学校教育の対応に表れている。学校教員の養成においては、「日本語」という教科が存在せず、一方、日本語教師の養成では、学校教育の枠組みで行っていない。これは、学校教員の養成においては、教職関連科目と教科教育科目から成るのに対して、日本語教師の養成においては、教職関連科目に相当する内容が存在しないことに表れている。また、小・中・高のように教育課程に応じた資格の区分も存在しない。なぜなら、日本語教師が教職ではないからでもある。つまり、日本語教育とは、学校教育ではない教育であり、日本語教師とは、学校教員ではないのである。

日本語教師研究の課題

このような大きな違いがあるにもかかわらず、これまでの日本語教師研究では、学校教員の先行研究をそのまま引用しているのが現状である。科学的な研究が普遍的な真理を追求するのであれば、違いに目を向けることよりも、共通項を求めることになるのは、それはそれで一つのあり方だろう。しかし、これでは、多様な学習者の期待に応えられる教師を養成することには繋がらない。なぜなら、学習者の多様性に対応するには、教師の多様性が必要だからである。巨大な母数を持つ学校教員と同じ土俵に立てば、日本語教師の研究が自律的に発展することは、極めて困難である。日本語教師研究が適切に発展しないのも頷けることではないだろうか。

日本語教師が教職ではないということは、学校教員のような義務もなければ待遇面での保証もないということである。そのため、同じ教える仕事という観点から、身分の安定した学校教員と比べてしまい、相対的に日本語教師が不安定であり、「日本語教師は食べていけない」言説（丸山 2005）が生まれたと考えられる。しかし、K・Uのように大学教員である日本語教師にはこのような言説が当てはまらない。Kのように日本語教師を志望した時、「日本語教師は食べていけない」言説が影響して大学や公的機関での教師を目指す人もいるだろう。あるいは、自ら選択して非常勤講師を続ける人もいれば、専任・常勤職を目指す人もいる。

⁷ 内省や省察が用いられることもある。

また、文化庁の統計では⁸、日本語教師の中に資格を問わないボランティアを含めているが、文科省の統計⁹で学校教員にボランティアを含めることはない。地域日本語教育がボランティアによって成り立っている現状が日本語教育の職業的専門性を低く見る社会的な評価に繋がっている可能性もある。それでは、日本語教師とは、誰のことを指すのだろうか。使う人や文脈によって大きく異なるため、違和感が生じることになる。

先述したように日本語教育では、日本語教師を「内省的実践家」と捉え、内省によって教師として成長すると捉えている。しかし、現状を見れば、必ずしもそうなっているとは限らない。所属する学校やコースの考える日本語教師として必要な知識や技術を身に付け、それが使えるようになることが要求されているからである。つまり、これは「技術的合理性」(シヨーン 2005) に基づいて「教師トレーニング」をしているのである。

このような現状に対して、授業後に内省を行って気づきを得ているという反論もあるだろう。しかし、青木(2004)が指摘するように、内省をするだけでは、どのような教師になるのかという方向付けにはならないのである。学校教員のように教育の指針となる学習指導要領を持たない日本語教師は、内省を繰り返すことによって、どのような教育を目指し、どのような教師になろうとしているのだろうか。それを考えることがなければ、従来から持っていた教育観や教師観を単に強化するだけになってしまう。実は、このことが大きな問題でもある。

学校教員は、学校教員になる前に学習者として教えられたり学んだりしたことがある。これに対して、日本語母語話者が日本語教師になる場合、L2として日本語を学習したことがない。そのため、自らの学校教育体験をもとに日本語教育や日本語教師を描いてしまうと、日本語教育が学校教育に、日本語教師が学校教員に似せたものになってしまうのである。しかし、日本語教育と学校教育がその共通性・類似点よりも特有性・相違点の方が大きいことは既に述べた通りである。

独自のアプローチの必要性

このように、学校教員の研究に寄りかかった日本語教師研究は、最初から無理なものであ

⁸ 日本語教育実態調査等。毎年調査が行われている。

(https://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/nihongokyoiku_jittai/index.html)

⁹ 文部科学統計要覧。教員数は、本務者(フル・タイム)と兼務者(パート・タイム)、男女別の統計があるのみ。

(https://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/002/002b/koumoku.html)

ったのではないだろうか。学校教員に対する研究と同じ研究アプローチを採用することで、確かな研究成果を期待できる一方、日本語教師の特有性や学校教員との相違点に目をつぶることになってしまうからだ。つまり、これまでの日本語教師の研究は、教師の研究ではあったが、日本語教師を対象とした研究だからこそと言えるものではなかったのではないだろうか。それでは、日本語教師を研究するために、どのようなアプローチが考えられるだろうか。日本語教育を「教育」としてではなく、第二言語 (L2) の教育という「言語教育」として捉えなおすことで新たな観点からアプローチが可能だと考える。具体的には、英語教育において英語学習者が学習経験を振り返るために用いられた言語学習ヒストリー (LLH) に着想を得た「言語ヒストリー (LH)」を提唱したい。LH とは、LLH に加え、「言語使用ヒストリー (Language Using History: LUH)」と「言語教育ヒストリー (Language Teaching History: LTH)」によって構成されるものである。なお、本研究でストーリーではなく、ヒストリーを用いるのは、時代背景や社会的文脈なしに体験を理解することができないと考えるからである。

3. 言語ヒストリーとピア・レビュー

言語ヒストリー

コールとノウルズ (Cole & Knowles, 2000) によれば、教えるという行為は、教師が人として自分が誰であるかを表現するものである。日本語教師にとっては、「日本語」「外国語」「第二言語」にまつわる自分自身のことを教えることになると言い換えられるだろう。日本語母語話者である日本語教師が日本語を第二言語 (L2) として教授することの間には、予想以上の隔たりがあり、両者を繋ぐプロセスには、言語教育・学習に対する認識の転換、いわば「個人の中でのパラダイムシフト」が生じていると考えられる。

本研究の主題である「言語ヒストリー (LH)」は、1990 年代より英語教育者である Murphey の質問用紙を用いた学習者の言語学習経験を振り返る活動 (LLH) に依る。Murphey et. al (. 2004) によれば、LLH によって学習者自身の言語学習観、教師の言語教育観等を知ることができ、さらに学習者相互理解、教師の学習者理解へと導く手法として LLH が有効であることがわかっている。つまり、LLH は、外国語学習によって自身が何を体験し、何を感じ、そこから意識や考え方がどのように変容したかという「個人の中でのパラダイムシフト」を検討する手法であると言える。一方、宮副 (2015) では、さらに「言語使用ヒストリー (LUH)」という概念を加えた調査により、複言語話者社会人の言語学習、言語使用を共同体への社会

参加、人生における意味付けの視点から分析している。そして、上田（2019）では、日本語教育学ゼミ生の卒業論文を分析し、大学生が日本語教師見習いとして学習者と接することで自己の言語学習観を相対化し、メタ的に考察する能力を獲得していることを指摘した。

本研究で提唱する LH は、LLH と LUH に「言語教育ヒストリー（LTH）」を加えたものである。LTH は、全ての LH に見られるとは限らず、特に教えたことがないと認識している場合であっても、何らかの形で LH の語りの中に現れてくる可能性もあるだろう。いずれにせよ、何かしらの言語を教えた体験があれば、それが日本語教師としての自身のあり方に影響を与えているのである。

ピア・レビュー

本研究では、ピア・レビューの手法として、「ライフストーリー・レビュー」を採用することにした。高松によると、ライフストーリー・レビューとは、「これまであまり語ってこなかった過去の経験について、他者の協力を得ながら光を当て、言語化を行い、その経験に意味を与えること」（高松 2015: 21）であり、それは、①語りと②ディスカッションの二つのパートから成る。まず、①語りで「過去の経験をストーリー化」し、②ディスカッションで「意味生成機能」を行うというものである。

ピア・レビューには、2つの機能があると考えられる。一つ目は、「話し手がディスカッションをする相手（聞き手）と「当事者性」を共有すること（つまり、聞き手が黒子に徹する必要はなく、聞き手自身の経験も踏まえて参加する）」（高松 2015: 27）が可能である。逆から言えば、聞き手にとっても「当事者性」を共有することが可能になることである。そして、もう一つが他者に向けられたパフォーマンスによって初めてアイデンティティが構築される（リースマン 2014）ということだ。

4. 研究方法の概要

言語ヒストリーの生成

K と U は、知り合ってから既に 10 年以上経過するものの、互いの経験をじっくりと語り合うことがなかった。しかし、K の卒業生が大学院に進学して、U の大学院で研究指導を受けたように K と U の間には、十分な信頼関係が構築されていると言えよう。その後、2019 年から共同で研究プロジェクトを立ち上げ、現在に至る。

本研究では、言語ヒストリー（LH）をインタビューによって生成するのではなく、書き言葉

による自己語りを採用した。その理由として 2 つのことが挙げられる。まず、U が上田 (2020) で「教科書」をテーマとした書き言葉による自己語りを行い、K がそれを読んだことで、初めて「日本語教師としての U」を感じる事ができたからだ。もう一つは、K が若い時から長年日本語教師養成に携わってきたことで、自らの様々な体験を言語化して学生に伝えることをしてきたからだ。つまり、K にとって体験を言語化する準備状態ができていると判断することができたのである。

言語ヒストリーに対するピア・レビュー

ピア・レビューとは、文字通り、ピアという仲間、つまり、対等な立場からレビューをするものである¹⁰。ここでは、語り手の語りに対する読み手であり、同じ日本語教師として率直に反応することが望まれる。率直に反応するとは、決して評価的な態度を取らないということだ。K と U は、海外で教えた経験を持つ日本語教師であり、日本語教師養成を行っている日本語教育研究者であるという共通点もあるが、日本語教師としての経験年数や経歴には、むしろ、相違点の方が多い。例えば、上田 (2020) で 7 冊の教科書が取り上げられているが、K が使用したことのあるものは、1 冊だけである。また、先述したように、互いの経験をじっくりと語り合ったことがないため、K にとっては、U に LH を初めて語ることになり、U にとっては、K の LH を初めて聞くことになる。互いにとっての初めての体験を非常に楽しみにした。

5. 言語ヒストリーとピア・レビューの手順

選択した言語

これまで英語をはじめいくつかの外国語を学んできたが、K が言語ヒストリー (LH) を書くために最初に選択した言語は、韓国語である。なぜなら、韓国語が K にとって、第二言語 (L2) として出会った初めての言語だったからである。L2 としての日本語教育を行う日本語教師にとって、L2 として言語を学び、使用した体験が日本語教師としての自分自身に与える影響が大きいと考えたからでもある。また、K にとって、韓国語を学んだり使ったりしたことだけではなく、少しではあるが教えたこともあったからである。

¹⁰ ピア・レビューには、研究仲間同士で査読するという意味もあるが、本研究の目的とは異なるものである。

作成方法

K が過去から現在に遡りながら、韓国語との出会いから始め、現在までのことが書かれている。2020 年11月から書き始め、2020 年12月初頭に書き終えた。分量は、A4 で13 ページとなった。言語ストーリー (LH) を作成するにあたって、特に「言語学習ストーリー (LLH)」「言語使用ストーリー (LUH)」「言語教育ストーリー (LTH)」を分けなかった。

ピア・レビューの方法

K が作成した韓国語ストーリーは、12月初頭にメールに添付してUに送った。その後、同月半ばにUからコメントを付して返信をした。Uからは、別途言語ストーリー (LH) という方法に関する意見と、ピア・レビューの方法に関して、オンラインでディスカッションをするという提案があった。

その後、同月下旬にオンライン (Zoom) で数時間に渡って率直な感想を述べ合った。そして、年明け初めに再びオンライン (Zoom) でディスカッションを行った。この際、U が予め用意しておいた質問にできるだけ K が応えながらも、それだけに留まらず、U が共感・共鳴した U 自身の体験を語ることもあった。

6. 言語ストーリーとピア・レビューの実際

6.1. K の韓国語ストーリーの概要

K が韓国語と出会ったのは、K が日本語教師として 2 年目を終えた頃に大学院の教員を通じてI大学での職を紹介された1997 年に始まる。K は、海外で教えたいという希望を持っていなかったが、「外国とは言え、念願の大学で教えるキャリアが持てるということは、プラスになる」と思い、行くことにした。K にとって韓国語とは「全く学ぼうと思ったことがなかったし、自分とは関係のない言語」という認識だったので、韓国で仕事をし、生活をするために韓国語が必要になる、つまり、L2 として必要になったことに始まる。そして、韓国語力がほぼゼロの状態での生活が始まった。K が韓国語ストーリーで語った主な内容を表 1 にまとめた。

表 1. 韓国語ヒストリーで語った主な内容

韓国語学習ヒストリー(LLH)	韓国語使用ヒストリー(LUH)	韓国語教育ヒストリー(LTH)
<ul style="list-style-type: none"> ・自然習得を試した ・英語の需要が増して韓国語学習が後回しになった ・市販のテキストを自習した ・日本語ができる韓国語学生との学習と失敗 ・新しいテキストを購入し続けた ・マルチリンガルなFさんとの出会いによって自分の韓国語学習を見直した ・日本語ができない韓国語学生との学習 ・帰国後の学習は、ドラマを見ることを中心となった ・「第二言語習得論」受講者が試せるように学習リソースを購入し、自分でも試した 	<ul style="list-style-type: none"> ・限定的な韓国語使用 ・韓国語を使用しないでも済む生活スタイル ・音楽>ドラマ ・Kの韓国語使用に対する韓国語学生による反応の変化と反応の違い ・帰国後も度々訪韓した際に使用したが、次第に遠ざかる ・帰国後の使用は、ドラマを見ることを中心となった 	<ul style="list-style-type: none"> ・日本人旅行者に挨拶程度の韓国語を教えた ・韓国語学生よりもわかりやすい説明ができた ・帰国後は、韓国語未習者に対して韓国語の説明をした

6.2. U とのピア・レビュー

ピア・レビューでは、2つの観点からUのレビューがあった。一つは、言語ヒストリー (LH) という手法についてであり、もう一つは、KのLHに対する質問である。以下、Uからのコメントを斜字体にして、できるだけ原文に忠実な形で転載する。

【1. LH という手法】

日本語教師同士でその経験を話すことは時折あるものの、たいていは断片的なものであり、順を追ってその人の歴史に耳を傾ける（読む）ことがほとんどない。

KさんのLHを読んでいくなかで、私は、その経験談に疑問を持って質問を抱くというより、自分の類似した経験を思い出すことの方が多かった。それは、聞き手（読み手）である私が、場所は違うが、職業、職場、外国での外国語学習、そして数年にわたる異文化体験というキーワードを同様にする一人の日本語教師としての経験を持つからかもしれない。

しかし、LHではなく語り合う場だとしたら、よく言えば話に花が咲くことになったかもしれないが、反対に単なる雑談のように終わってしまうことも往々にしてある。後者が人と人の関わりの中で大切な場であるとしても、言語学習、教師という仕事などの意味を考えると、この行為に結実することは難しいのではないかと。LHを記述することが、自己の経験を振り返

り意味付けを行う手法であるとする、あるまとまった時間の流れを書き手によって完結させることに意味があると気づいた。

【2. Kさんの韓国語LHへの質問】

1) 外国語学習について

①韓国語学習と日本語教育の仕事の関係（学習者との、韓国語話者との、日本語との）

Kさんが外国語（韓国語）を学ぶことは、日本語教師という仕事と不即不離の関係で浮上したことである。韓国語を学ばなくても仕事は完結できそうではあるのに、また、たぶんそういう日本語教師も周りにはいたかもしれないのに、どうして韓国語を学ぼうと思ったのだろう。そこを一步踏み出したことと、日本語教師の仕事をその後も続けていくことに関係はあるのだろうか。

②韓国語の学び方の変遷（教科書準拠、場面中心、DVDドラマなど）と語学学習に対する意識の変化韓国語、英語を滞在中に毎日のように使用し、入門書を一冊分ぐらひは優に仕上げる実力を徐々に身につけている。しかし、それによって韓国語学習への取り組みに変化も生じている、というように読んだ。教科書を用いた韓国語学習のメリット・デメリットを体感し、徐々にKさんの言語学習観が変化、特に外国語学習に対する意識（ビリーフス）変化があったと思う。「その段階でそういう意識はあったのだろうか」というのが質問。

③「英語」の存在

海外で仕事をする場合に世界言語である「英語」使用場面が増加する。現地言語と自分の言葉と英語。その三者を用いることで何を得たのか。

2) ホスト社会について

韓国ではいくつかのコミュニティーに属し、それぞれでの使用言語の異なりがあり、また相手（受講生、友人、会話パートナー、年齢など）との関係と自分の役割に応じて言語を調整していることがわかる。

「ホスト社会のしくみ」への気づきと、それに対する調整力の習得（気づき、獲得）あるいは限界を知るようになったのではないだろうか。異文化体験と異文化理解の現実を知ることとは、どんな利点をもたらすのだろうか。

3) 多様な人々との出会い

海外で日本語教師をするということは、例えば、日本企業の駐在員とは異なり、直接（大

学に限られているものの) 現地社会と接触することが多い。その結果、日本の自分が所属する社会では接触することが少ない人々との出会いがある、ことがわかる(様々な背景の日本人教師、留学生、外国語教師、日本語学習者、会話パートナー、町の人々など)。人々との出会いと自分の立ち位置のようなものを意識することがあったのだろうか。

6.3. ディスカッションがもたらした気づき

U とのディスカッションによって、K には新たな気づきをもたらされた。以下、箇条書きにして示すことにする。

- ・韓国語ヒストリーに収まらない体験があることに気づく。

(以前の日本語教育経験や、養成段階から外国語教授法に興味を持ち、体験的に学習したことがあることなど。)

- ・韓国語を学ぶ動機づけや学習、使用の全てが、自分の意思だけで行えたものではなく、「日本語教師としての私」によって関係した韓国で出会った人々抜きには考えられないものであった。

- ・海外で 2 年間住んだ経験が自信となっていることを再認識した。実際に、L2 学習をしたり L2 使用したりした。異文化理解に関しても体験的に学ぶことができた。

- ・自分が語ることでできる異文化体験。当事者として私自身の源の一部となっている。

- ・国際語としての英語に突き付けられた現実と英語の可能性。その一方で、比較対象が存在することで、日本(語)対韓国(語)という二項対立を防ぐことができた。

7. 日本語教師研究における言語ヒストリーの可能性と本研究の課題

K のように自らの体験を言語化する機会の多かった者にとって、書き言葉による自己語りという手法は、自分のペースで思い切り書けるという点で、インタビューよりも快適に語ることができた。しかし、K にとっても、これまでに断片的にエピソードを語ることはあっても、自分が語りたいことを語り尽くすようなことをしたことがなかったため、K にとっても初めての試みであり、ピア・レビューであったからこそ、全てを書き切ることができたと言える。一方、ピア・レビューの U にとっても、これまで他者の体験談を聞くことがあったとしても、日常的な場面においては、じっくりと一人の声に耳を傾ける機会がないため、「言語学習、教師という仕事などの意味を考えるとという行為に結実することは難しいのではないか」と考えており、言語ヒストリー(LH)とピア・レビューという組み合わせに新たな可能性を見

出すことができた。

また、LH を通じて見えてきた日本語教師と学校教員の違いもあった。それは、「言語」の持つ特性によってもたらされたものであると考える。言語は、学習したり教えたりする対象であると同時に、使用するものであるからだ。「学校で習ったことは、社会では役に立たない」という学校教育に対する批判に見られるように、日常生活との乖離が指摘されている。

「なぜ〇〇を学ばなければならないのですか」という子どもの疑問に対して、「将来役に立つから」「受験のために必要だから」ではなく、子どもが満足するように答えるのは、容易ではないだろう。しかし、LH に見られるように言語というものは、日常生活から切り離して体験することができないものである。特に、第二言語 (L2) 使用の場合、比較対象としての第一言語使用があるため、L2 使用のあらゆる場面で L2 学習に結びつけられていく。このような日本語教師自身の体験は、

「なぜ日本語を学ばなければならないのですか」という学習者の疑問に対して、自らの体験に基づいた「言語学習者」「言語使用者」、さらに「言語教育者」としての答えがあるだろう。

そして、LH というアプローチは、研究方法であると同時に、教師養成や教師教育の方法としても用いられ得るだろう。なぜなら、語ることには、カウンセリング効果があるからである。つまり、語れるということは、メンタルの健康に繋がるとも言える。なぜなら、日本語教師とは、異言語・異文化に関する知識の有無ではなく、異言語・異文化体験をどう捉えているかという点が重要であるからだ。それを引き出す手法として LH の実践が考えられるのである。このような意味でも、LH というアプローチが実践的な研究になり得ると言えよう。そもそも、人が意味の領域を求めるとなれば、体験を意味づけることなしに生きることができない。つまり、教師は、教師としての体験を意味づけることなしに、教師として生きることができないのである。ここで言う「教師としての体験」とは、教育実践に直接関わることだけでなく、教師としての自分に影響を及ぼす全ての体験を含むものである。LH を語ることは、その一部になり得ても、「教師としての体験」の全てを語るができないこともわかった。Kにとっての韓国での 2 年は、「一人講師体制のため、募集からコースデザイン、カリキュラムデザイン、授業の実施までの全てを体験したこと」や「初めて常勤職となり、授業外でも学生たちと交流できたこと」が、後の「大学で専任教員をしている日本語教師」に大きく関わることになるのだが、韓国語の LH には収まらなかった。

本研究の今後の課題としては、LH が言語教師の何をどこまで表すことができるかを解明す

ることである。LH というアプローチによって、確かに「教師」ではなく「日本語教師」を描き、理解することが促進されるだろうが、必要条件とはなり得ても十分条件にはなり得ないこともわかった。また、本研究では、実施していないが、K の韓国語ヒストリーがどのような日本語教師に共有されるのかについても探究していきたいと思う。

参考文献

- 青木直子 (2006) 「教師オートノミー」春原憲一郎・横溝紳一郎編『日本語教師の成長と自己研修 - 新たな教師研修ストラテジーの可能性をめざして』凡人社
- 上田和子 (2019) 「大学における日本語教員【養成】の態度【涵養】を考える - 言語学習ヒストリーの視点から」『武庫川国文』第 87 号、51-60
- 上田和子 (2020) 「教師の実践知を探る - 「教科書」を対象としたナラティブ的探究」『日本語日本文学論叢』第 15号、88-71
- 岡崎敏雄・岡崎眸 (1997) 『日本語教育の実習 - 理論と実践』アルク
- 高松里 (2015) 『ライフストーリー・レビュー入門 - 過去に光を当てる、ナラティブ・アプローチの新しい方法』創元社
- ショーン、ドナルド／佐藤学・秋田喜代美訳 (2001) 『専門家の知恵 - 反省的实践家は行為しながら考える』ゆみる出版
- ショーン、ドナルド . A. / 柳沢昌一・三輪建二監訳 (2007) 『省察的实践とは何か - プロフェッショナルの行為と思考』鳳書房
- 広瀬和佳子 (2015) 「第 3 章 『実践研究』から考える質的研究の意義」館岡洋子編『日本語教育のための質的研究入門 - 学習・教師・教室をいかに描くか』ココ出版
- 丸山敬介 (2005) 「『日本語教師は食べていけない』言説 : その起こりと定着」『同志社女子大学大学院文学研究科紀要』15 号、25-61
- 宮副ウォン裕子 (2015) 「複数言語使用者の言語の学習と社会化 - 職業共同体への参加過程の分析から」『言語教育研究』第 6 号、1-7
- リースマン, C.K. / 大久保功子・宮坂道夫監訳 (2014) 『人間科学のためのナラティブ研究法』クオリティケア
- Cole, A. L., & Knowles, J. G. (2000). Researching teaching: Exploring teacher development through reflexive inquiry. New York: Allyn & Bacon.
- Hayler, Mike.(2011). Autoethnography, self-narrative and teacher education. Sense Publishers.
- Deacon, B., Murphey, T. & Dore, P. (2005). Knowing our students through language learning

histories. JALT2005 Conference Proceedings.

Murphey, T., Chen, J., & Chen, L. C. (2004). Learners' constructions of identities and imagined communities. In P. Benson & D. Nunan (eds.) *Learners' Stories: Difference and Diversity in Language Learning*, Cambridge: Cambridge University Press, pp.83-100.

※小林 浩明(北九州市立大学)との共著。第一著者は小林

第Ⅶ章 言語ヒストリー(LH)の実践と展望

2節 事例⑳～㉔

2.2 言語ヒストリー¹ 広東語との出会い

広東語との出会い(1)

【ヒョンコ～ン・香港】

世の中に「広東語/廣東話」という言語があることすら知らなかった 20 代後半の私が、魅力あふれるこの言葉と文化に出会ったことは、自分自身の仕事にとっても人生にとっても大げさなようだが最も重要な事件だったと思う。

日本語教師という仕事に就いて、とにかく若いうちに海外経験を積みたいという思いで、ある政府機関の日本語教師派遣プログラムに応募し、公募試験の結果、私の派遣先となったのが香港大学だった。まったくの偶然だった。当時勤めていた日本語学校には、台湾出身者とともに香港からの学生もいて、彼らの言葉が同じ中国語の中でも異なるものであることは知っていた。中国大陸からの留学生はまだ少なかった（しかし、2 年後香港から帰国したとき、韓国勢を上回る一大勢力が中国人学生になっていた）。言葉の違いだけでなく、台湾と香港の学生はなんとなく違いがあるような気もしていた。大陸からの学生とは、両者とはことばだけでなく雰囲気ははっきりと違っていた。今からは想像もできない黎明期、1980 年代終盤のことである。

その程度の認識しかない私が、香港に派遣されるからということで、事前準備として言葉を学んだほうがいいのかと、派遣元の担当職員に尋ねたところ、「香港ですからね。英語のほうがいいんじゃないですか。北京語は通じませんよ。」というアドバイスをもらった。

日本語学校での 2 年間の経験は、日本語教師としての基本を作ってくれた場所だった。しかし当時の留学生のことを思い出すと、ほんとうに何も知らない、無知な私が彼らの前で教壇に立っていたというのが、申し訳なく赤面するばかりである。「香港ではホンコンって言わないの？ えっ、ヒョンコ～ン？ 発音難しい！」とあって笑われたのが、広東語との初対面、そして日本語学校での最後の記憶になる。

¹ (上田和子、2021.0821)

【さまざまな音・ホクサン・学生】

赴任先の大学と教員宿舎の間には、朝夕通勤バスがあり、各国からの外国人教員が利用していた。共通言語は英語である。まるで大きな鳥かごに放り込まれたように、私の耳に英語の音が飛び込んでくる。意味は分からない。音声というよりも息の量が多くて、それがはじめて大勢のネイティブ話者が一気に話す英語に浸った時の驚きである。バスはほんの10分ほどで到着し、それぞれの職場にわかれていく。一瞬にして静寂がもどる。

所属の日文系教員はみな日本語堪能な方ばかりで、大学での仕事は、同僚のM女史や上司にあたる日本人教員の方とは日本語で、日文系以外の教員や事務スタッフとは英語でこと足りた。場面に応じてコードスイッチするスタイルである。もちろん、学内文書はすべて英語で、理解に時間を要するし、そもそもすべてのことをこなせるような英語力は私にはない。授業は日本語で行うが、それでも英語が必要な場面がそれなりにあった。英語を勉強したほうがいいのか、でも「せっかくだから中国語を学びたい。」と、少し落ち着いたころ周囲に相談したとき、「そうですね、でも今から学ぶなら北京語のほうがいいかもしれませんね。」というのが反応だった。しかし、さらにあれこれ考えて、「やっぱり広東語を習います。」と言ったとき、その場の空気が緩み人々の反応は温かかったことを覚えている。

なぜ広東語を学ぼうと思ったのか、決定的な理由は不明である。当時、赴任大学の事務所で机を並べている人々が話す広東語が、まったくわからないながらも耳に入ってきて、その中に「ホクサン」ということばが頻繁に登場していたのである。話しの内容からすると、「ホクサン」とは「学生」のことではないか？それは、朝鮮語の「ハクセン」とよく似た音に聞こえた。きっかけを探るとすれば、その音との出会いだっただかもしれない。

【パッチム：받침】

少しさかのぼるが、日本語学校時代、朝鮮語を習ったことがある。ある大学の学生ボランティアが主催する朝鮮語教室で、週1回、仕事帰りに夕方の教室に半年ほど通った。80年代後半、韓国語を学ぶのがそれほど一般的ではなかった時代である。NHKでハングル講座が始まったばかりで、それを韓国語、朝鮮語とは呼ばず「ハングル講座」としたのも様々な配慮があつてのうだろう。どうしてその講座に行ったかの答えは明確で、日本語学校で数名の韓国語学習者と出会ったからである。日本語学校には様々な「未知」があふれていた。アジア各国の学習者と接し、日本語教師をするなら英語一辺倒ではなくアジアの言語を学んだほうがいいのか、という思いが生まれた。

私が通った講座は、大学生が市民に対して開講していたもので、大学の学科が朝鮮語学科という名称だったことから講座もそれに倣っていた。教える大学生、院生はとても熱心だった。授業では何度も何度も発音練習が繰り返された。「タシハンボン（もう一度）」は忘れられない朝鮮語である。私自身の外国語学習歴をふり返った時、中学高校と学校教育での英語教科はあったが、会話を習った記憶はない。大学時代の第二外国語はフランス語で、基本的な文法を学んだあとは文学作品の講読、というのが普通の時代、口頭練習はなかった。

皮肉なもので、日本語の授業ではパターンプラクティスをはじめ、ずっと口頭練習を教師として行っている自分が、学習者として口頭練習というものを経験したのは、思い返せばあの朝鮮語教室がはじめてということになる。香港への派遣が決まり、朝鮮語教室での学びは、結局、文字と発音を習うことで終わったのだが、それが後々重要な意味を持つ経験となった。

もう一つ、当時勤めていた日本語学校では、月に1回程度、夜間に市民講座としてさまざまな国の文化や言葉を学ぶ会を開くことがあり、マレー語、韓国語、中国語のほか、時々さらにマイナーな言語の出身者から生の声を聴いて学ぶ活動をしていた。私は時折その手伝いをし、留学生をスピーカーとして招くなどの担当をしていた。私にとっては楽しい仕事だった。日本語学校の留学生がいかに多様な背景を持つ人々なのか、どんな目的を持って留学しているのか、そして私が近隣諸国のことをどれほど知らないのかなど、教室の外の学習者を通じて学んでいた。朝鮮語学習はその流れにつながる。

朝鮮語の発音では、語末音（パッチム）が重要なのだが、あとから考えると、その練習を通じて日本語が開音節であるということ、逆説的に学ぶことにつながったのだと思う。それ以前、日本語教師養成講座で開音節という言葉は学んだことがあったような気がする。音声学担当のある大学教授は大変厳しい方で、お稽古事感覚で参加している私たちが準備をしてきていないとどやしつけられたものだった。当時の私は、日本語教育にとって音声学がどれほど重要なものなのか認識していなかった。開音節が日本語という言語の大きな特色となっていることなど、知識としても実感としても持ち得ていなかったのだが、朝鮮語学習を通してそれに開眼させられたともいえる。そしてそこに広東語が加わった。朝鮮語の「ハクセン」が広東語の「ホクサン」、で日本語の「ガクセイ」になる。

語末音に気をつけて朝鮮語の要領で広東語を発音すると「発音いいですね」と言われ、私は気をよくした。語末の子音は朝鮮語の特色と思っていたが、広東語も同じ。そういえば、インドネシア語にもそういうのがあった、英語もだと一回りし、そうか語末が開く、つまり

母音が語末につくのは日本語の特色だったと、体験を通じて知識がやっと腑に落ちた。

【W タイタイ・太太（夫人）】

香港大学には外国人教職員やその家族のための広東語教室があり、私はそこに週 1 回通い始めた。メンバーの中に日本人は私だけで、ほとんどは英語圏出身教職員かその家族、たぶん私はその中で最年少だった。教えてくれるのは W タイタイ (Mrs. W) という私の親世代の中年女性教師で、挨拶や数字、注文の方法など、場面会話を中心だった。大学受験を目指して日本語を学ぶという日本語学校の雰囲気とは異なり、楽しみで広東語をやってみようという大人たちばかり 10 名ほど、しかも漢字圏出身者は私だけ。教科書はローマ字書き、声調のルールは簡単に書かれていたが、会話で声調の正確さにそれほど厳しい要求はされなかった。これは朝鮮語講座とは全く異なっていた。

W タイタイはいつも明るく楽しい授業を提供してくださったが、言葉ができないメンバーに対して、年長者であるのだから当然なのだが、子ども扱いしているような嫌いもあった。西洋人のメンバーにはその点に不満があるようだった。一方で飲茶に誘ってくれることもあり、外国人スタッフが広東語に接して任期中を楽しく過ごす助けをする、という感じの授業だったのかもしれない。いくつかの場面会話（食事、買い物、数字、年中行事等）が終わると、それ以上の上級クラスはなかったと思う。

広東語は中国語の方言の一つなので、文法的には日本語とはかなり異なるが、漢字語彙を共通して用いるもの、意味の相違は多少あっても文字から推測できるものも多い。日本語では使われないことばでも、当然漢字で表記されるので記憶にはとどめやすい。また日本語の漢字音とのつながりは、歴史的仮名遣いに似ていて、普通話よりはたどりやすいと私には思われた。自分の持っている言語（第一言語や外国語）の知識や能力に新たな言語が加わり、徐々にできることが増えていくのは楽しい。そして、やはりアジア言語の近似する点を活用することが日本語を学ぶ学習者だけでなく、日本人が外国語を学ぶのに有利であることを実感するようになった。

大学の仕事に慣れ始めたころ、私が広東語に興味を持っていると聞いたある教員、L 女史が一冊の本をくれた。それは彼女が著した『日本人のための広東語』というもので、場面会話を中心だが、スタッフ用のものよりはずっと実用的な広東語の教科書だった。発音記号も簡略化していた。L 女史は一人の医学生を家庭教師に紹介してくれた。まじめでさわやかな

学生で、広東語を教えることにも関心を持っている人だった。スタッフ用の講座に彼との個人レッスンは週に1回加わった。

【ヤウロック・有落(降ります!)】

着任後の数週間を経て、毎日の仕事を終え夜は自宅でテレビを見てくつろぐといった日常が訪れた。といっても当時の香港のテレビは英語局と広東語局が2つずつあるだけだったので、スイッチを入れてもBGMにしかすぎないものだったが、地元のホームドラマは、言葉が分からなくてもあらすじを追っていくことはできた。当時、広東語や中国語での字幕はなく、テレビに出てくる表現や何度も繰り返し用いられる音声をメモに取って、次の日に同僚のM女史に聞いてみた。日本語堪能な彼女はいつも快く鮮やかに意味や発音を教えてくれる。日本語と広東語の辞書は市販されていたのかどうかもわからず、耳で拾ってきたことばを同僚のM女史に尋ねるのが日課のようになった。

アウトプットでは、広東語教室や個人レッスンで習ったこと、耳で聞いたことを街で使ってみた。通じるときもあれば通じないこともある。初めて使ったのは、劇場で切符を買う窓口でのやり取りで、「ここで支払って」と言われ、「今ですか」という意味で「イーガー？」という、相手はうなずいた。「私の広東語が通じた！」という喜びは今でも忘れられない。

休日、香港の街歩きはちょっとした冒険のようだった。この大都市は公共の乗り物が豊富で、バス、ミニバス(14人乗りのバン。路線バスより乗降の融通が利く)、トラム、地下鉄、そしてタクシーでも、場面と一緒に耳にした言葉をその場で使ってみようとした。といってもなかなか声に出せるものではない。1対1の会話ならまだしも、公衆の中で意思表示をするのは、自信をもってはできない。しかし、毎日乗車するミニバスで誰かが降りる前に「ヤウロック」と叫ぶとバスが随時停車する状況を経験するうち、自分でもできるのではないかと、思って実行するようになった。うまくいくときも行かないときもあった。通じないとき、そのまま乗り過ごし終点まで乗ったことが何度もあった。

【サアツサアツ・ナアツナアツ(べたべた)】

大学のスタッフ対象の広東語クラスや家庭教師について学ぶという方法は、はたしてフォーマルなのかインフォーマルなのか判断できないが、教室で学んだことや教科書に書いてあることを街中で確認することもあれば、それより先に耳にし目にして状況の中で意味を判断して身に着けていったものもあった。次第に教科書どおりに発音しない表現、省略表

現などにも気づくようになった。声調言語なので、初めはその練習をしたが、実際にそのルールを体得した実感はない（実はいまでもルールはわからない）。広東語の授業構成は文法、構造シラバスではなく場面シラバス中心で、先生が英語で説明して会話を繰り返すという方式だったが、言語が使用される社会に住んでいたのも、教室で習ったことをすぐに実社会で使用する機会があった。しかし、当然とはいえほとんどは知らないことばかりで、それでも「言葉を使っている」と実感しながら暮らしていったのは、私が町で拾ってきたことばや文化に関するものを、職場に持っていくと詳しく日本語で説明してくれ、さらに情報を加えてくれる同僚の存在、香港が発話も表記も多言語（英語、広東語、漢字（繁体字）、英語表記など）社会であることに助けられたからである。さらに日本語や日本語話者が受け入れられるような社会的認知を得てきた時代背景もあるだろう。

Wタイトの授業には、ときどきこなれた表現も出てきた。「香港の天気は暑いですね。とても蒸し暑い時「サアツサアツ・ナアツナアツ」と言います。」とローマ字表記で板書した。繰り返しの音の響きが面白く、大人ばかりの教室で学習者はみんな笑いながら口に出して使いだした。いわゆるオノマトペで、べたべたとした蒸し暑い日に使うという。「オノマトペが広東語にもあるのか、日本語だけじゃないんだ」。翌日、M女史にそのことを尋ねると、他にもいろんな表現を教えてくれた。

大学生との授業では、たまには悪乗りして、習ったばかりの言葉を使ってみたりした。「サアツサアツ・ナアツナアツって、先生から聞いた初めての広東語ですよ。」と今でも思い出を語ってくれる元学生がいる。

学生とのちょっとしたコミュニケーションに広東語を使ってみる。学生も楽しい雰囲気に乗ってくれたり、背景を説明しようとしてくれたり、広東語を通じて学生と仲良くなる、という構図を作っていくことができた。しかし、それは学生についてよく理解していたということではなく、私はあくまでも一時的に外国からやってきたビジター教員に過ぎなかった。現地の社会、人々、文化、歴史、くらし、そういったことが言語の背景にあり、その中で日々用いられるものであることが分かるには、赴任期間の終わりごろになる必要があった。そして、その中身については、さらにさらに時間と経験が必要だった。言葉や文化を理解するというのは一筋縄ではいかない。

【その後】

ここに記述した私の「広東語との出会い」は、異文化コミュニケーションでいう「ハネムーン期」のことである。実際に「広東語を使用している」という実感をもったのは、半年以上してからで、旅行先でのことだった。その後、香港でも買い物や外食など限られた場面で広東語を使用する機会が増えると、徐々に「自由」を身に着けていっているような感覚にとらわれた。言葉を学ぶことで不自由から解放されていくことがあるのだ、という実感である。外国で暮らすということ、そして外国語を学ぶということは、まるで、ルールのわからないゲームに放り込まれ立ち往生し不自由さに拘束されているなかで、少しずつ自由を獲得していくようなものではないかと感じていった。

もちろん、順調にいかないことは、成功例の何倍もあった。「ゆっくり話せば、わかります。」という例文が日本語の教科書にあったと思うが、外国語はゆっくり話してもわからない」ことが多いとも思った。地元の方に招かれて一日中広東語の中で過ごした翌日は、まる一日寝込んだりもした。外国語を身に着けることの楽しさと困難さを交互に体験していた。

その後、2年間の派遣期間を終えて帰国した。もちろん広東語を使用する場面は日本にはない。わずかに香港からの留学生と片言で話すぐらいである。しかし、かれらが話したがっている留学生活の悩みや進路の不安といった内容を広東語で理解することも話すことも私にはできなかった。それを成し遂げるだけの語学力はなかった。

実は、さらに2年後、2度目に香港の別の大学に職を得て赴任したのだが、その際、着任の2か月早く現地に行き、ある大学の夏季講座で普通話の集中コースを受けた。広東語とは異なる標準語の中国語の学習である。大学の語学研修のプログラムに則って発音、文法と学ぶにつれ、文法構造シラバスで積み上げていく語学学習の実効性を確認することになった。そして自分ができると思っていた広東語がほんの入門でしかなかったことを改めて知らされた。フォーマルセッティングでの広東語学習は、結局その後もなかったが、普通話(北京語)の学習と、日本語を話さない同僚との日常会話が私の広東語を進歩させてくれた。

次の職場でも、多くの人々に助けられ仲間に入れてもらって、香港社会の一端でそれを体験することができた。その後の香港での生活は、「ハネムーン期」とは全く異なり、言語と文化を学ぶことの深遠さと難しさ、限界をほろ苦く感じつつも、香港という多言語社会で日本語を教える仕事の意味を考えることに、より複雑に深く対面することになった。

私が香港の仕事を終えて帰国したのは1997年直前だった。日本での職を得ることができ帰国となったのだが、こんなに長く香港で過ごしたことが、果たしてよかったのかどうか、広東語や中国語を少し学んだとはいえ、結局「ものになる」レベルでもなく、この経験は何になるのだろうという不安が大きかった。

香港を訪問するとき以外、私が広東語を話すことも聞くこともない。しかし、旧友と会ったとき、広東語での会話が互いの時間と距離を縮めてくれる。彼らは私の朦朧とした広東語に辛抱強く付き合ってくれる。私にとって広東語は、やはり「ともだち、人々とつながる手段」なのだ実感する。そして今は、ネットで配信されるニュースや古いドラマなどを見て、香港のことばと人々を懐かしんでいる。

経験というものは、自分がどの地点にたつて振り返るかで、その意味は異なる、という経験をこのLLHの記述によってすることになった。冒頭で述べたように、広東語、香港との出会いは、私にとって最も重要な出来事であると確信している。

【広東語のLH】を書いた後の考察

1) 書くこと

- ・言語学習経験を書いてみると、30年以上も前のことなのに、自分が細かいこと、エピソードを覚えていることに驚いた。またそれらは連鎖的に想起されていった。
- ・「あとから考えると、今考えると」という語句が頻出している。当時は意味まで分からず夢中だった。また不安もあった。しかし、LLHを書くことによってその意味がこの時点で考えると立ち現れてくるという経験をした。

2) 言語学習経験は

- ・目標言語を通じて第一言語に対する理解が深まった。
- ・学習者の言語を理解することは日本語教育/教師養成にとって意味がある。
- ・言語学習には、失敗と成功と両方がある。
- ・言語を学習していくことで、徐々に社会の中での可動域が広がっていき、「自由」を得ていくような気持になった。
- ・言語は社会的に学ばれている
- ・過去の知識や経験が結びついた学びがある

- ・教え方それぞれに意味がある。
- ・経験の意味付けは、時間とともに変化する。

4) 広東語を学んだことは、私の言語観、言語教育観に影響があったか。

→ことばはすべて人間関係や社会の価値観と結びついている

- ・多言語社会を体験した。
- ・言語学習には「目的 (end)」があることを再認識した。それを踏まえた授業構成が必要であることがわかった。
- ・言語としての日本語に対する理解が深まった。

5) 書けなかったこと (多すぎて)

- ・共通する漢字でも意味が異なること。辞書的な意味は同じかもしれないが、文脈が異なるため実際の意味が異なること
- ・書きたいテーマはまだまだある。

広東語そのもの：叫人、醒目、前途、天真など多数

日本語への気づき

広東語との出会い(2):多言語社会香港で

【標準語/共通語】

日本語教師をしていれば、当然標準語(共通語)を使用するはずだが、H大学に着任するまで、私は日常的に標準語を使用することはなかった。もちろん、日本語教室の中ではそれを使用するが、一歩教室をでれば、関西、大阪の言葉をもちいる。外国人学習者とは標準語、教師控室では方言での発話である。

香港での生活が始まると、日本各地出身の人とも知り合うことになった。そこでどんな日本語を話すべきか、逡巡するまでもなく「標準語」を使用した。ただし「～です、ます」でのやや公的な場面ではためらいはないが、日本人留学生たちとの会話では、年長者である私は「～です、～ます」とはいかない。やや親しい人とのくだけた「標準語もどきの日本語」をそれなりに操るには、少しの時間と大きな思い切りが必要だった。

私は大阪府出身で、大学そして就職先もずっと関西圏で過ごしてきた。ここでは、あらゆる場面で方言が用いられる。テレビラジオのマスメディアでも方言が主流で、ニュース報道

は標準語でもそのあとのちょっとした解説に方言が登場するのは普通のことだった。関西方言はいわば主流の方言で、たとえ東京に行ったとしても発話のアクセントを標準語に切り替えない人も多かった、と思う。テレビを見て育った私は、それなりに真似をして標準語とと思っている言葉を日本語教室で用いていた。香港に来て日本の方に「大阪の出身ですか？ なまりませんね」と言われたりしたが、関西の人は自分の言葉に対して「なまる」という否定的な評価を甘んじて受ける人は少ないだろう。

「ちょっと聞いていいですか。大阪では日本語学校でも標準語教えるんですか。」とある領事館職員の方にためらいがちに尋ねられた。「もちろんですよ」と答えはしたものの、大阪の日本語学校にいた当時、学習者が教室で習う日本語と一步街へ出て耳にする日本語との違いについて、それほど気にしていなかったことを思った。香港での「標準語の実践」では、アクセントを変えるだけでなく、大げさに言えば気合を入れて別人格になって話さなければ、自然なものにはならない。その調子で、日本から旧友が来て再会すると、「なんか変な言葉づかいやなあ」などと怪訝な顔をされたこともある。相手によって自分の日本語を調整するのはいいが、混在する場面でどうするのか。他地方出身の日本人はどのなのだろう。東京に行けばみんな標準語話すのだろうか。香港に来て初めて自分の言語圏から出たことに気づいた。日本語の方言における力関係を初めて経験し、私の日本語は香港で揺れていた。

【セックテーン、ンセックコーン: 識聴、唔識講(聞くのはわかるが、話せない)】

香港の人と付き合うようになると、飲茶のテーブルを囲む会話の中で、よく出身地の話題になることがある。多くは広東省かそれ以外の各省からこの大都会に出てきた人の子孫である。「あの人は上海人でしょう」「うちは潮州」「あのひとは順徳出身」というような具合である。中国語の方言、広東語の中でもさらにそれぞれ独自の方言があり、〇〇語ではこんな風にいうんだよね」という話の中で、「識聴、×(不) 識講」という表現をよく耳にした。

「聞いてわかるけど、話せない」という意味である。親が話す言葉や親戚が集まる時など方言を使うので、聞けばわかるけど自分は話せない、ということになる。

日本の大都会も、多くは地方出身者とその子孫で構成されている。親や親せきが話す言葉が、都会のそれとは異なる経験をすることがあるだろう。ただし中国語の方言差は日本語のそれよりもずっと大きく、「聞いてわかるからと言って、音声として正しく発音する」のは難しいらしい。つまり、英語中国語という前に、多くの香港人はすでに多言語使用者なのだ。

そして、学校の授業は英語。科目としての英語ではなく、教育言語が英語であるので、数

学や化学はもちろん体育も音楽も英語で学んできた学生がH大学に進学してくる。英語力は単なる科目の成績がよいかどうかではなく、すべての学力評価とつながり、英語ができるかどうかは本人の将来を左右する。家庭では複数の中国語、自宅にフィリピン人お手伝いさんを雇ってれば英語を用いる。学校では教育言語の英語、これから必要になるはずの普通話（北京語）、そこに外国語として日本語を学ぶ、というのが香港で日本語を学ぶ人の言語環境であるということが次第に見えてきた。言語、外国語を学ぶことが社会で動くことに直結しているということ、香港の言語現状は、私が理解するにはあまりに複雑で混沌としているように思われた。

しかし、私には強くそれに惹かれる気持ちがあった。この都市には目に見える形で様々な人が暮らしていた。中国各地から出てきた人々をはじめ、東南アジアからのビジネスマンや労働者、民族衣装を身にまとい暮らす人、髪の色目の色が私たちとは異なる人、その人々があらゆる場面に立ち現れ社会を構成している。彼らが接点を持つとき、必ず言葉がある。意思疎通を図ろうとすれば、相手のわかる言葉を用いる必要がある。それによって、何らかの目的が達成される。複数の言葉を話す意味、使う必要性が毎日目の前で繰り広げられる。「香港はどんなに金持ちでも貧乏人でも暮らせる街」という表現に納得しつつ、そこで暮らしていくためには、いくつかの言葉を有して駆使することになぞらえることもできそうだった。日本よりはずっと先進国だと感じるようになったのは、都市のしくみだけでなくこういった言語生活に接した時だった。

【シーハーシン:試吓先(やってみよう)】

半年ほどたってから、授業で「日本語」科目だけでなく、「日本文化」の「日本文学」を週に1時間担当することを上司に勧められた。日本文学史のような内容をざっと古代から近代までを講じるものである。学生は初級日本語を終えたばかり。私にとって直接法で文型導入したり口頭練習することは、日本語学校時代の経験を踏まえて行うことはできるが、「日本文学」の講義とチュートリアル(小レッスン)となると方法と内容は全く異なり、かなりの準備が必要になる。講義は英語で行う。私の専攻は学部、修士とも日本文学であったし、高校の国語教師をしていたこともある。が、そもそもそれを英語でできるのか。引き受けはしたものの、まったく途方に暮れた。

英語で日本文学を講じるという大胆な行為が可能になったのは、H大学生の優秀さであることは間違いない。彼らはよくついてきてくれた。それとともに香港の教育環境が多言語

であることに大いに依る。学生の日本語は口頭能力で言えば初級レベルだが、日本語による資料を読むことはある程度できるので、日本文学に関する資料は日本語文でも配布することができる。大学には立派な図書館があり、そこに岩波古典文学大系もそろっている。資料は日本語だけでなく、日本文学を論じた英文献もある。資料を作る環境はある。

そして、私が英語での講義に挑戦してみようと鼓舞されたのは、やはり多言語社会に刺激を受けていたからではないかと、この一文を作成しながら思い当たった。「日本人は英語ができない」と言われ続けることへの負けん気があったのかもしれない。それより、そういう機会があれば乗ってみるという気風【試吓先】を、この街と人々から受けていたのかもしれない。【試吓先（まずやってみようよ！）】と背中を押されていた。

言語を学ぶ上で、なんらかの成果を出していかなければならない。そうでなければ【晒時間（時間の無駄）】になる。授業を準備する際、古典日本文学の知識をどう伝えるかということだけでなく、時間の無駄だったといわれたいような工夫ができるのかどうか、毎回資料を作成するたびに頭をよぎったことである。結局、私の日本文学の授業がどうこうというよりは、名声高いH大学生をもってしても教養としての日本研究より、実用的な「話せる日本語」が求められていることに気づくようになったが、それまでずいぶんと学生には無駄な時間を使わせてしまったことだろう。

【サイシ モウ ジュツトイ:世事モウ絶対(この世に絶対はない)】

考えてみれば、おかしいことだらけである。若干20歳代の日本人が、研究業績もろくないのにH大学という屈指の名門大学で授業を担当するという、分不相応と思える恵まれた生活環境を提供してもらっていたことなど、期間が限られた派遣教師とはいえ、いびつな出来事である。

幸運な時代にめぐり合わせたとってしまってもできるだろう。そこには「日本語」が世界各地で受け入れられる上り坂の稀有な時代背景がある。しかしその時代であっても、当然のことながら日本語は香港社会の中で、決して主流ではなく、あくまでも付加価値的な位置づけにとどまる。一方で、香港社会が日本語を駆使する人材養成を求めているのも事実であり、その延長線上に私の仕事もある。世の中の流れ、経済の動き、時代の求め、メディアなどの科学の発達、様々な要因が働いている。

しかし、共通して言えることと言えば、学習者であるかれらは自分で選択して日本語を学んでいるということで、自分で決めるということがこの場所では重要な意味を持つ。そうし

で日本語学習を求める時代と社会に遭遇したというのが事実である。彼らは必要だと思う授業なら先生と掛け合っただけで補講をしてもらい、授業に興味を持てば、追加の資料を求めに来る、すべて自分で決めたことである。それに教師としてどう応じるかが私に求められていることである。

日本語とはこういうものだ、こうでなければならない、正しい日本語とはこれだ、と絶対に唱えてもそれは空しい。必要とされるものは、互いの関係の上で成り立っている。香港で必要とされる日本語、H大学で必要とされる日本語は、相手との関わりの上で存在する。

なぜ彼らが日本語を学ぶのか、その答えは一つではない。私はできることを提供し、彼らは必要なものを得ていく。【自己ガウディム（自分でやる）】の精神は、年齢や性別にかかわらない。みんな自分で何とかしていくのである。外国語教育における学習者中心、自律学習、それらの理論についてはずっとあとから知るようになったが、学習者自身が必要ならそれを求める、自分の中でその意味を見つけるというのは、香港では自明のことだった。

【時間過得好快（時間は飛ぶように過ぎる）】

いわゆる「学習」としての私の広東語の勉強は、1年余り続いたと思うが、徐々に言葉に慣れてくると、教科書的な内容以外のことも耳に入るようになる。それは、香港社会のことであったり、日本人に対する複雑な評価であったり、街をあるけば毎日出会った。一方で、広東語はあくまでも話し言葉なので、読み書きについてはほとんど「漢字（繁体字、日本でいう旧字体）だより」で、広東語で作文をするというようなこともなかった。漢字をみて覚え、耳で聞いた単語を増やし、決まり文句を覚える、という程度だった。

後に、C大学にある語学研修所で提供されている広東語コースを受けた友人から、そこで使っているテキストなどを見せてもらい、段階を追って複雑な談話能力レベルまで学べることを知った。一度見学のために飛び込みで授業に参加したとき、そのコースで使用している音声記号や学び方（宿題や暗記など）の方法を私は理解しておらず、担当教師に「ルールに従ってください」と一括された。私のような学び方はインフォーマルになるのだろう。そういえば、日本語学校時代でも、ゼロ初級と自学自習での既修者を比べた場合、後者には変な癖がついているような印象を受け、否定的にとらえていたことを思い出した。この学校で学ぶなら、もう一度初めから学びなおしたほうがよさそうだ、と思った。しかし、そこで広東語を一から学ぶことはなかった。

2年間の赴任期間はあっという間に終わった。東京都23区内と同じほどの面積と言われる香港は、面積では計り知れない幾層もの文化と歴史と言語と人々とが織りなす大都会だった。帰国後、お決まりのように「リエントリー・カルチャーショック」を経験した。そして2年後に、大学の専任ポストに応募し、再度香港生活が始まった。日本の機関派遣とは異なるが、現地採用とはいえ、それでも海外職員雇用の「特権」が、良くも悪くもあった時代である。「夢よ、もう一度」と思っただけの着任ではなかったが、1990年代、様々な変化の中で多くのことはH大学と同じようにはいかなかった。しかし、それによって香港の実像に若干でも近づくことができたような気がする。【時間過得好快】時間は飛ぶように過ぎていった。

第Ⅶ章 言語ヒストリー(LH)の実践と展望

2節 事例⑳～㉑

2.3. 事例論文㉑日本語教師研究としての「言語ヒストリー(LH)」の実践※¹

キーワード 言語ヒストリー (LH)、日本語教師研究、ライフストーリー・レビュー、ナラティブ、自伝的手法

1. 研究の背景

本研究¹は、日本語教師の経験を自ら振り返る「言語ヒストリー (以下、LH)」²を実践し検証するものである。日本語を第一言語とする日本語話者が「日本語教師」になっていった内的プロセスを明らかにすることを目指し、その手法としてのLHの可能性及び問題点を探る。

2. 「言語ヒストリー(LH)」をめぐる研究

本研究の主題であるLHは、1990年代より英語教育者Murpheyの質問用紙による学習者の言語学習経験を振り返る活動「LLH: Language Learning History」等に依る。Murpheyの論考では、LLHによって学習者自身の言語学習観、教師の言語教育観等を知ることができ、さらに学習者相互理解、教師の学習者理解へと導く手法として有効であることを実証している(Murphey 2005)。つまりLLHは外国語学習によって自身が何を体験し、何を感じ、そこから意識や考え方がどのように変容したかという「個人の中でのパラダイムシフト」を検討する手法であるとする。続いて宮副はLLHにLUH(Language Use History)という概念を加え、複言語話者社会人の言語学習、言語使用を共同体への社会参加、人生における意味付けの視点から分析している(宮副 2015)。これらは学習者にとっての外国語学習の意味を個人の内的成長や社会的文脈においた意識変容としてとらえている。

一方、教師研究者であるHaylerは、1986年以降カナダにおいてClandinin and Connelyらが教師教育や教師研究にナラティブやストーリーを用いることに焦点を当てたことを引用し、「経験を語り再構築することによって(中略)教師自身が教育現場や自身の置かれた文脈を理解し、そこから実践家としての力量が形成されている。その中心に「ナラティブ的な知」がなけ

¹本研究はJSPS 科研費基盤研究(C)助成(21K00617)を受けたものである。

²言語ヒストリー(LH)は「言語学習ヒストリー(LLH)」「言語教育ヒストリー(LTH)」「言語使用ヒストリー(LUH)」から構成される。

ればならない」とし、自伝 (Autobiography) 的手法を提唱した (Hayler 2011)。さらに、多文化間心理臨床学の立場から高松は、自らの語りと他者との話し合いで構成される「ライフストーリー・レビュー」を、「これまであまり語ってこなかった過去の経験について、他者の協力を得ながら、光を当て、言語化を行い、その経験の意味を考える」当事者研究の手法として推奨している (高松 2015)。

これら先行研究から、「言語 (学習・使用・教育) の経験」「教師の自伝的記述」「他者による問いかけ」「話し合い」によって構成する活動、すなわち「LH」にたどり着いた。

下節では、現在進行中である実践事例を紹介する。

3. LH の実践

3.1 実践の枠組み

LH は、以下の①～③によって構成される。

①個人の LH 記述

②①に対する共同研究メンバーからのコメントと返答のやりとり

③レビュー (ミーティングにて口頭のやりとりで実施)

表現形式は、①は自伝的ナラティブの「書きことば」、③は語り合う「話しことば」、②のコメントは往復書簡のような「会話の記述」になる。上記①②をインターネット上のクラウドで共有し、③レビューは Web 会議サービスである Zoom で行い録画したうえで会話の主な内容を文字おこしし、同様にクラウド上で共有している。

3.2 実践の流れ

本研究メンバー4名は、現在大学教員で日本語教師養成、学校教員養成、留学生教育に携わっているのを共通点とする、ゆるやかな友人関係にある。しかし外国語学習経験や海外経験、日本語教師としての職歴は異なる。K と U は本研究に先立ち、LH 実践に着手していた (小林・上田 2021)。表1は、各 LH の概要である (表1の執筆者欄にある K、N、I、U は研究メンバーの仮称)。

表 1 2021 年度 LH の実践

執筆者	執筆時期	主なテーマ
K	2020.11-12	韓国での仕事と韓国語学習など
N	2021.02	タイでの仕事とタイ語学習など
I	2021.04	日本での仕事と外国語(中国語、ハングルなど)の学習など
U	2021.08 2021.09	香港での仕事と広東語学習など 上記へのコメントを受けた後の続編

活動の 1 ユニットでは、まずメンバーの一人が LH を執筆し、それを他のメンバーが読んでコメントを記入し執筆者が返答入力、場合によってはさらにコメントのやり取りを行う。その後ミーティングでレビューを行うという流れである。メンバーは執筆の分量や様式について特に事前取り決めずに LH を順に執筆した。各 LH の分量は 10,000 字～13,000 字程度で、過去の経験を時系列に沿って書く方式がとられているが、時間がさかのぼる記述もみられる。またミーティングはほぼ 1 か月に 1 度の頻度で 1 回約 2 時間とし録画（録音）し文字化した（計 10 回、1 回は対面、他 9 回は Zoom）。各回のミーティングの主な話題は、本研究に対する認識の共有や LH の記述と内容の検討（第 1、2、3 回）、理論的枠組みの検討（第 3、4、5 回）、LH のレビューと用語の検討（第 6、7、8 回）、これまでのまとめ（第 9 回）、課題整理（第 10 回）であった。さらに各自が上記をもとに本実践の「振り返り」をまとめた。次にその「振り返り」をもとに K、I、N の実践を挙げる。

3.3 LH の実践事例

3.3.1 K の LH：語ることのできる異文化体験があり、それが私自身の源でもある

①背景：私が韓国語を選んだのは、韓国語が L2 として出会ったからであり、また、学んだ時期や目的などに「始まりと終わり」があり、書きやすいと思ったこともある。現地で学習を始め、学ぶことと使うこと、そして少しだが教えることも経験した。

①言語ヒストリー（LH）：過去から現在へと時間を追ってふり返った。書き始めたのは 2020 年 11 月からで 1 か月後の 12 月には書き終えた。分量は約 13,000 字になった。言語学習（LLH）、言語使用（LUH）、言語教育（LTH）を分けずに、LH として書いた。全てではないが、既に言語化した体験も多く、書きにくいことがなかった。

②コメント：自分が書いた LH に対して、多くのコメントをもらって嬉しかった。韓国で日本語教師をしている自分が現地の言葉を学ぶという経験に対して興味を持ち、共感的に理解しよ

うとしてくれていると感じたし、コメントをくれた相手を理解するきっかけになった。そして、コメントから韓国語を学ぶ動機づけや学習、使用のすべてが「日本語教師としての私」によって関係した人々を抜きには考えられないことだったことに改めて気づいた。自分が語ることのできる異文化体験があり、それが私自身の源でもある。これらは、韓国語ヒストリーには収まらない経験を含むことでもある。

- ③レビュー：オンライン・ミーティングでは、LHの内容ではなく、むしろ「語ること」「書くこと」に対する感じ方の違いが印象に残っている。研究手法や用語などへの理解の異なりなど、当人にとっての意味を考えた。
- ④LHの面白さ：LHへのコメントを通じてコメント者が見えてくる。LHを書いた人のためのものだけではない。まだ書けない／書きたくない人も、他者のLHを読むだけでも自己理解へのきっかけとなる。

3.3.2 IのLH：ばらばらだった経験を「今の」日本語教師としての『私』に収れん

- ①背景：事例Kを読んで「言語学習ヒストリー（LH）」と理解したため、言語学習の成功・失敗経験、「生活者としての」言語獲得経験の不足を認識し、書くことに不安感を感じた。そこで、「言語学習」を特定の言語の習得と捉えるのではなく、「言語」と「日本語教師としての私」の関わりと捉えて書くこととした。
- ①言語ヒストリー（LH）：「日本語教師としての私」を出発点とし、印象的な出来事を時系列に書いた。執筆期間は2021年4月末から1週間程度で、分量は約10,800字となった。書き終えた時は「安堵した」と同時に、過去のばらばらだった経験を「今の」日本語教師としての『私』に収れんできたという満足感を持った。一方で、「日本語教師としての私」を「言語（学習）」との関わりのみで語ることに違和感を持った。
- ②コメント：LHの内容に対して意義付けを問う質問（「なぜ～したのか」）が多く、改めて自身の過去の行動や決定を「今の私」から意義付けすることを意識化できた。またコメント者が自身の経験と重ね合わせながら、学習者を含む周囲の人と私の関わりや職場での「日本語教師としての私」の役割についても興味を持ってくれてうれしく思った。
- ③レビュー：レビューの中でLHを書くことやコメントすること、日本語教師とことば（母語を含む複言語能力）について共通認識が紡がれていく感じがした。LH（言語）の内容をきっかけに日本語教師という職業や力量形成についてやり取りすることが多かった。
- ④LHの面白さ：ほぼ同世代の人の日本語教師としての力量形成の過程の一部を読むようで共感

や興味を抱いた。日本語教師同士の相互内省は、ともすれば教師としての経験の優劣や正否の判断に向かうことがイメージされるが、LH とレビューを通してそのような意識は全くなくなった。

3.3.3 NのLH：空き地に道標を立てていくような感覚

①背景：最初は何をどの範囲で書くのか想像できなかったが、KのLHに目を通したことでイメージが湧いてきた。読んだ時点で「Kは韓国語の言語学習ヒストリー(LLH)を書いた」と思い込み(実際にはLHであった)、自身の特別な学習経験であったタイ語学習ヒストリー(LLH)を記述した。

①LLHの書き方：印象的な出来事をトピックとし、緩やかな時系列に書いた。期間が限定されているという点では書きやすかったが、印象的な出来事を取り上げるのは簡単ではなく、空き地に道標を立てていくような感覚であった。その時にこれまで重要だと思っていなかったことが学習経験として重要だったことに気づいた。「学習仲間との出会い」や「ほめられること」などがその一つである。

②コメント：コメントには確認の質問や、興味を持った個所の感想、共感、また読み手なりの視点を加えて再解釈するといったことが含まれていた。共感や再解釈のコメントは「学習者」「マイナー言語を学ぶ学習者」「海外でのL2使用者」「教師」「言語学習者としての経験を持つ言語教師」「言語学習と言語教育を結び付ける実践者」など様々な立場からの視点があることに気づき、嬉しく感じた。

③レビュー：ディスカッションでは、海外でのホスト社会の言語と英語の関係や、どのような関係の誰と何語でコミュニケーションを行うのかという話題にもなった。言語使用は単に場所を移動したからではなく、生活や職場のコミュニティの中の他者との関係やパワーバランスに密接につながっていることを再認識した。

④LHの面白さ：実践全体が、現在につながる重要な教育観について触れていると感じる。また書ききれなかったLHについて再度書きたいと感じたが、そこに母語経験が含まれることが新たな気づきであった。

4. 考察と展望

3.3のLH実践事例を概観すると、自分の経験を振り返るという行為が決して容易ではなく、また表現されたものも一様ではない。LH, LLHなど用語の解釈や定義づけなどが実践の過程で議

論となったことなどから、ある意味では実験的活動だったといえるかもしれない。「ことばの経験」の捉え方もそれぞれにあり、外国語経験に比肩して日本語への記述や語りも多く、さらに日本語教師としての自分を語るためには、ことば以外の多くの出来事が存在していることに気づかされる。しかし、あらためて自分の経験を書き、それに読み手が関心を持ってくれたということが自己肯定へとつながっていることから、LHを書き、コメントをやり取りし、レビューを経て、ある種爽快感さえ生まれている。

そこには執筆者の経験に対する読み手の関心や共感が、再帰的に執筆者への問いかけとなり、輻輳する経験の意味理解や自己開示へとつながっていること、メンバーは書き手、読み手と立場を替えて、理解し解釈して相互的に経験の意味を深めている、というLHのもたらすものが読み取れる。

本研究ではLHの実践として言語を手掛かりに経験を記述した。経験は記憶をたどりながら時間軸に沿って物語られているが、重層的、断片的、複合的であり、単に言語学習として切り取れるものではなく、さらに「日本語教師としての自分」と深く結びついている。また時代や社会的文脈も深く影響している。4人が書いたLH、コメント、レビューの文字化データの分析から何が読み取れるか、実践を継続しLHの可能性を探求したい。

【参考文献】

- 小林浩明・上田和子 (2021) . 言語ヒストリーによる日本語教師へのアプローチ - ピア・レビューを手法として. 『北九州市立大学国際論集』第19号, 1-13.
- 高松里 (2015) . 『ライフストーリー・レビュー入門 過去に光を当てる、ナラティブ・アプローチの新しい方法』創元社.
- 宮副裕子ウォン (2015) . 複数言語使用者の言語の学習と社会化—職業共同体への参加課程の分析から— . 『言語教育研究』第6号, 桜美林大学大学院言語教育研究科.
- Hayler, M.(2011).Autoethnography, Self-Narrative and Teacher Education. Sense Publishers.5-33.
- Murphey, T.,Chen Jin and Chen Li-Chi. (2005). Learners' constructions identities and imagined communities. In Benson P. and Nunan, D. Learners' Stories Difference and Diversity in Language Learning.83-100.

ⁱ 小林浩明、和泉元千春、野畑理佳との共同発表
於：言語文化教育研究会 第8回年次大会 ディスアビリティ・インクルージョンと言語文化教育 予稿集

第Ⅷ章 考察

1 節 考察

2 節 展望

エピローグ

初出一覧

参考文献

第Ⅷ章 考察とまとめ

1節 考察とまとめ

本論文では、社会学者ローレル・リチャードソンが『質的研究ハンドブック』の中で「書く：一つの探究方法」『プレイの場：学究生活の構築 (*Fields of Play: Construction an Academic Life*)』として紹介している CAP エスノグラフィーの一つである「著述の物語」を、ある日本語教師、すなわち筆者の経験をこれまでの著述物を再編し、それを〈語り〉によって導くという手法に挑戦した。こうして「著述の物語」として、30年間にわたって執筆した実践研究を中心に、過去をさかのぼり自分の仕事と仕事の間を概観してみたが、それは常に「わたし」と「あなた」について考えるものだったと気づかされる。自己と他者という表現を用いる方が良いのかもしれないが、ここでは「わたし」と「あなた」¹とする。

第Ⅰ章の冒頭で、研究課題を以下のように示した。

【研究課題】

- (1) 実践研究とその記述の価値再考
- (2) 日本語教師の「日本語獲得」²プロセスの探究
- (3) 「わたし」の言語学習観、言語教育観の変遷
- (4) 日本語教師研究手法としての「著述の物語 (writing-stories)」の検証

本論を執筆したことで、これらの課題を検証してく準備が整ったというのが実感である。「著述の物語 (writing-stories)」という手法により、日本語教師として複数の職場で仲間と協力し合いながら、喜怒哀楽を共にして仕事をしてきたことが確認できた。また日本語教師という仕事の面白さがあったからこそ、実践研究をし、仕事の間を実践報告として記述してきたこと、その価値を新たにすることができたともいえる。

(1) 実践研究とその記述の価値の再考

- 日本語教師・研究者は、実践研究を書くまえに実践者であること
- 日本語教師のマルチタスク：学習者支援、学習環境整備、実践の発信、立場の変化、

¹ 『我と汝』はマルティン・ブーバーの名著として名高い。そこにある〈われ〉—〈それ〉という認識と〈われ〉—〈なんじ〉との認識は、本論で考える「わたし」「あなた」に対して示唆を与えるものとする。

² 便宜的に(2)日本語教師の日本語獲得については、(3)言語学習観、現教育観の後で述べる。

成果の展開など

- 「あなた」の文脈に比べ「わたし」の文脈を描くことはより難しいこと
- 日本語教師の仕事において、再帰性であることは必然であり、そこに「書くこと」が深くかかわっている。

日本語教師のマルチタスク

日本語教師と一言と言っても、そのような職種はあっても職位はない。私が就職した場面では、常に「非常勤講師、専任講師、専門員、准教授、教授」などの名称があり、その内容は日本語の先生、ということだった。どのような機関でどのような職位で採用されたかによって求められる業務内容は異なる。機関だけでなく外国で就職した場合は、ネイティブかノンネイティブかという言語背景も査定の対象になることさえある。自分の置かれた場所、立場を見極めることは容易ではない。その際、まず目の前にある仕事を次々とこなすほかない。そこには、教えることに留まらない多種多様の業務と向き合わざるを得なくなる。むしろこれは日本語教師に限らないことではある。

教育実践の場は、複雑で何層にも入り組んでいる。その場で教師に求められるのは、教科内容だけではない。教室活動が中心にあるのに異論はないが、そこに集う学習者との関りにおいて、担うべき仕事も多岐にわたる。プログラムデザインや活動の企画、実習先との渉外など、教室で日本語を教えるだけではすまないのが現実である。しかし、それによって教師は学習者の置かれた文脈を理解し、それに応じた教育内容を検討するという往還が生まれる。マルチタスクは個人がこなせばよいものではなく、どんなタスクがあるのか明らかにし、チームで取り組む必要がある。そして経験や年齢だけでなく、教室と外を結ぶ様々な関係性の中で教師の立場も展開していくのである。

著述すること、文脈を描くこと

本論では、駆け出し時代から海外での就職、国内での政府機関の仕事、そして大学の教員という職場の変遷にしたがい、それぞれの仕事の場で書いたものを辿ってきた。論文を書くことの始まりが海外での実践に基づいたものであったこと、それが筆者の「書くこと」を決定づけてきたことに改めて気づかされる。外国人として異なる社会で大人として過ごすという経験を通じ、人は置かれた文脈に関心を向けざるを得ない。いや、異なる文脈だからこそ、認識の対象につながる。あるいはつながりやすい。それがどの程度の認識であり理解で

あるかということについてさえ思考は及ぶようになる。

自分が他人の場所にいることの心地良さ、悪さ、その両者の中で仕事をするようになる。そこが多言語、多文化の先進社会香港であったことが、私の「書くこと」を生み出していった。香港の教育的文脈とその中の日本語教育の立場（特に大学教育における意味付け）において、学術論文を生成していくことは教員としての責務の一つであった。教育実践においても、まず社会的文脈を明らかにし、そのうえで求められる日本語教育を行い、さらにその実践を描くということが筆者の実践研究の手法になった。そこには明らかな「他者」の存在があり、そこから「自己」の意味を再帰的に認識するようになる。そのような「わたし」と「あなた」を描くには、「語り」が重要な役割を果たすのではないか。

「わたし」と「あなた」

その例として、事例論文②と③を見たい。事例論文②「「テープ通信」を用いた日本語コースの試み」、事例論文③「言語教育における「対話」と自律学習」は、同じ教育実践に関する論文である。日本語運用能力の向上を図るための「テープ通信」の実践とその結果を検討する意味においては②の論文で十分なのだが、③では、そこに学生と教師の語りを登場させている。なぜ③のように実例と語りを用いたものを書いたのか、当時の状況をすべて想起し記述することはできないが、一つには、学生の語りの中に多くの発見があり、教室、教材を越えて日本語を用いる（たとえ誤用であったとしても）現実と、そこに思わず参加している教師の姿があったからである。研究者と協力者、教師と学生は、「わたし」と「あなた」の関係になっている。それによって関主観的な認識が生起するともいえよう。その時の筆者が、学術用語としてのナラティブということばを意識して用いていたのではないが、仕事の場や状況を記述するには、両者の語りを持ちるほかはないと考えたのである。

一方、1997年中国返還直前の香港への好奇心が高まる状況で、「エッセイを書かないか」という誘いを日本の出版社から受けることになった。エッセイで触れた題材の多くは、論文として扱うことはまずないものである。しかし、このメディアのおかげで、筆者にとっての香港をほんの一部ではあるが描くことができた。それによって筆者自身の香港に対する理解を促した点は認められる。それは認知的な理解だけでなく、感情や身体性を通じた理解（あるいは違和感）さえエッセイという器に盛ることが可能で、上述のような関主観的な認識にも導くのである。

その後の香港の変貌を考えると、すでに遺物となっている現象もあるが、基本的な人の営

みは変わらないのではないか。変動する政治・社会であるならば、その文脈で自分がどのように生きていくか、何かを頼ることができないなら自分で切り開く、それは男も女もなく、なのだ。それが香港の文化であり本質だと理解している。文化がしぶといと本論で述べた理由はここにある。正解はどこにもない。

ところで、帰国後の仕事では、日本社会、日本の大学、日本人大学生、日本の・・・と、「知っているはずのこと」という前提に寄り掛かることで、認識の網から抜け落ちることが多々あった。マイノリティとして他人の社会で暮らすときには目に入る多くのことが、マジョリティーになった途端に自明の理となってしまう。それに気づくには、いくつもの失敗があった。

第二部「システム構築のはざまにあるもの」という題は、20年も前に出会っているテーマである。各国外交官・公務員日本語研修を設計し運営するために、政府機関でその任務にあたったが、理屈通りにいかないこととの遭遇の連続だった。なぜうまくいかないのか。それは「外交官・公務員」として相手を捉えていたからである。参加しているのが一人一人の人だと気づくには、実際の人物出会い、ともに過ごす時間を持つ以外になかった。

コース・デザインを事前に行い設計する仕事は重要である。それを描いたのが事例⑦「パフォーマンス・チャート」の実践」と事例⑧「目的別日本語研修における実習」である。新しい言語教育理論やツールを用い、それを担当業務に応用し、何かを作っていくという業務には大いに意義がある。しかし、その中で抜け落ちたのは、日本語研修は人が参加するものとするところおの「人」だったのである。「人」は「あなた」であり「わたし」でもある。事例⑨「自律学習と評価システムの開発」では、ツール開発とともに、その当時の担当者の「語り」を意図的に挿入し、実践現場での教師の姿を描こうとした。

(2)日本語教師の「日本語獲得」プロセスの探究

日本語教師に必要な日本語力は、生得的ではなく獲得するものである。

文脈を描くこと

「著述の物語」を通じて明らかになったのは、筆者自身が実践研究を著し続けることによって、自己が日本語を核とし、教師としてだけでなく一人の日本語話者として日本語を常に再帰的に問い続け、その結果として言語学習観や言語教育観の変容あるいは再形成を示したと考える。「わたし」への問いかけは「あなた」を理解したいという思いからであり、同時に「わたし」は誰なのか、「わたしのことば」即ち日本語とはどのようなものなのかを問

い続けることと切り離せない。

日本語教師という仕事は、日本の好景気時代を背景にして、突如バブルのように湧き出てきた職業だが、世にいう「失われた30年」が、まさにその盛衰と重なる。しかし、この時期に我々は失ったのではなく獲得したことも多いのではないか。そこには、21世紀を生きる人材育成へのカギがあると胸をはって述べなければならない。日本語を教えるための日本語力を身に着けるのは容易ではない。意識的に獲得しなければならない能力である。

- 日本語教師にとって必要な日本語力は、生得的なものではなく獲得するものである。
- 日本語教師の仕事を通じて、言語観、言語教育観は変遷している。
- 日本語教師の仕事において、再帰性であることは必然である。

(3)「わたし」の言語学習観、言語教育観の変遷

自分がマイノリティーとして異文化に身を置く場合など、違和感も含んだ気づきは多い。しかし、母文化の文脈は気づきにくく、それを描くことは異文化を描くことよりも至難である。それがさらに「日本の大学生」となると、過去の自分と重なるところだけを見ようと、変容してしまった「わたし」について思いが及ばない。「あなた」の中にある「かつてのわたし」をどのように認識するのか、そこに思わぬ時間を費やしてしまった。仕事の間が「書けなかった」のは、目の前の業務の多忙さだけでなく、「あなた」や「あなたの文脈」が見えなかったからだろう。

事例論文②「日本語教育研究における「気づき」をめぐる一考察」③「大学における日本語教員【養成】の【態度】涵養を考える一言語学習ヒストリーの視点から」を執筆する頃、やっと日本の大学生という「あなた」について考えられるようになってきた。場所の移動を水平の越境とするならば、時間の移り変わりの中で「わたし」は何をどのように越え、何を失い、何を獲得してきたのか、それを考える鏡は、やはり「あなた」の中にあり、もちろんそれを把握し終えることはなく、両車はともに可変的存在である。自分、自分のことばに対する気づきは、より難しいものだが、それは育てていくべき能力一つ言える。その点で日本語教育や教員養成プログラムが供できる教育内容の可能性は広がる。ここではじめて日本社会における日本語教師の役割の同定につながるのである。

実践を支えるものとしての理論

本論文は、始めに先行研究を検討し研究の文脈において示していく方法を取らなかった。

一つは、リチャードソンの「著述の物語」をまず実践してみたかったからというのがその理由である。また、取り上げた各論文ではそれを支える先行研究にそれぞれ触れている。言語教育、教育学、異文化間教育などの分野にわたる何か一本の明確な領域の理論に基づいて研究を展開していたわけではなかったが、長い実践の中で出会うさまざまな研究課題を考えるため、そのつど求める先行研究や理論は異なっていた。研究態度としてこれが正しい方法かどうかは疑問がのこるが、理論はトップダウンではなく流動的な実践の場を側面から支援する存在として考えることができるのではないか。

事例論文を見ると、1990年代は言語習得、プログラム開発と検証、異文化教育に関する理論を援用し、外国における外国語教育としての日本語教育実践を描いている。1990年代終盤から2000年代にかけては、成人に対する言語教育の諸相を描くため、学習理論、成人教育理論に関する文献を用いている。2010年代、大学教育についてはそれまでの理論とともに、社会学の領域からも実践を支える理論を求めている。それが学術的姿勢として妥当であるとは断言できないが、実践者は初めに実践があり、それを理論によって支えようとしている。

(4) 日本語教師研究手法としての「著述の物語(writing-stories)」の検証

上述のように、これまでいくつかの理論を援用し研究活動を行ってきた。中でも「実践家」「リフレクション」をキーワードに何本もの論文で用い、いくつかの研究活動にも参加してきた。ただ、それを自分のものとして確信できていたかどうか、定かではない。

しかし、「言語ヒストリー (LH)」、すなわち今まで記述してこなかった自分と言葉の関わりについて記述し、それをもとに研究仲間とレビューをするという活動を通じて、はじめて「自分の経験を振り返り」「自分について語る」ことを意識することができた。LHという形式でのリフレクションによって「自己開示」「厚い記述」「深いインタビュー」という概念が腑に落ちたのである。その視点から本論文「著述の物語」を眺めると、実は私は教育実践と実践研究の中で、「言語ヒストリー (LH)」を書き続けてきたのではないか、という思いが生起する。この研究をどのように結実させるか、これは直近の課題でもある。

エピローグ

日本語教師について研究したいと考え始めたころ、読んでいた文献『ここから Autonomyへ』を改めて読んでみることにした。そこには本稿がたどってきた道筋につながるテーマが

記されている (Kjisik 1997)。

『ここから Autonomy へ』というこの本の題は、奇をてらい古典的作品をもじってつけたものではない。ある教師たちの数年にわたる取り組みを暗示するのを意図したものである。この本は一つのプログラムが降ってわいてできたものであるかのように描いた本ではない。というのは、これがプログラムに携わってきた教師たち個人の成長の過程やその歴史に一致するものと感じているからである。

その過程では、もちろん個人的になにかを見出す瞬間はあったけれど、何か驚くべき新事実があったわけではない。オートノミー(リフレクションと自己の気づき)の中核となるもので、学習者の奨励に設定するものは、それにかかわる教師たちにとっても前提として必要なものである。他の多くの教師たちが自分自身やその体験を認識すると我々は確信しているので、我々は個人的な視点からの我々自身のストーリーを語ることに価値あることだと感じている。

最後に、付け加えるべき重要なことは、多くの体験的な旅のように、この旅にも終わりはないということである。ただ我々はどこからきて、今どこにいるかを示すだけである (Kjisik1997 前掲 P12, 原文は英文)。

本論をまとめるにあたり、事例 30 篇ののうち 10 篇の論文の共著者である仲間に本論文での使用承諾を得た。ふりかえれば、仲間との協働が私の仕事人生だったと思う。心から感謝したい。

そして、日本語教師になった、あるいは一時その職に就いていた卒業生も数多くいる。人生の一時期を日本語教育に携わることがあれば、それがその人生を豊かにするのではないかと私は考えている。彼女たちの日本語教師経験を、「言語ヒストリー (LH)」によって改めてふりかえってみたいという思いが沸いている。2023 年現在、彼女たちと日本語教師としての経験を、ことばを鍵にして記述し語り合うことを考えている。以下のように「卒業生とのプロジェクト」への誘いを紹介しておく。

(前半略)

内容は「日本語教師をするとどんな経験なのか(特にネイティブ日本語教師にとって)」それを「教師自身の言語学習」を手掛かりにして考察する自己エスノグラフィーの

一つの手法です。言語ヒストリー(LH)は、言語学習経験、言語教育経験、言語使用経験などいくつかの経験が重なったものになります。そもそも「日本語教師」については、世の中の動きに左右されやすい業界だけに、教師そのもの、教師という経験そのものを対象にした研究が(言葉にして世に問うこと、という程度の意味です)ないのでは、というのが我々の出発点です。

1年目は自分の経験を書いてみましたが、古い話なのに、結構覚えていることもあった半面、仲間のコメントや質問を受けて、あらためて自分の経験について考えたりしました。自分の経験の意味をあらためて考えることは、おもしろいような怖いような複雑な心境です。それでも仲間とともに新しい発見に喜びを見出しつつ、これからは、自分や研究仲間との LH 分析に入りつつあるところです。

そこで、いつものように、ある野望がわいてきました(笑)。武庫川女子大学を出て日本語教育(関連)の仕事についた若い方は、どのような経験をし、それをどう受け止めているのだろう、ということです。うまくいったり、いかなかったり、また全く別の世界を知らされたりと、この仕事を通じて様々な経験があり、その渦中にいらっしゃるのではないかと思います。大変興味深く、また重要な「日本語教師研究」の一つだと思います。

みなさんは、もちろん学生ではなく、社会人として超がつくほど多忙な毎日をお過ごしでしょう。また日本語教育の世界からは足を洗った、という気持ちの方もいらっしゃるかもしれません。それを承知の上で、その経験を共有させていただければと思う次第です。

【初出一覧】

- 第Ⅰ章 事例① 教師の実践知を探る－「教科書」をテーマにしたナラティブ的探究
2020『日本語日本文学論叢』第15号、武庫川女子大学大学院文学研究科日本語日
本文学専攻
- 第Ⅱ章 事例②「テープ通信」を用いた日本語コースの試み－香港でのビジネス・ジャパニ
ーズの場合
1995『日本語教育論叢・世界の日本語教育』第5号、国際交流基金
- 事例③ 言語教育における「対話」と自律学習
1995『日本語教育・日本研究論集』日本語教育研究会
- 事例④ 書きことば教育のカリキュラム・デザイン
1999『世界の日本語教育〈日本語教育事情報告編〉』第5号、国際交流基金
- 事例⑤ 香港の言語政策－香港教育統籌委員會第6號報告書をめぐって－
1997『日本學刊行』創刊号、香港日本語教育研究会
- 事例⑥ 異文化エッセイ
- (1) 1994-1996『月刊 日本語』「リレーエッセイ アジアの現場から 香港」
アルク
1994.12 第1回 柔軟性と合理性、多様な香港
1995.1 第2回 前途洋洋、昇進は自らが切り開け
1995.2 第3回 艶然とほほ笑む「女強人」
1995.3 第4回 歴史の意志員として生きるなら
- (2) 19945-1996『月刊 海外子女教育』
1995.5 豆腐的異文化適応術
1995.8 アフター5のパート学生
1995.11 異文化の互換性
1996.2 円卓の宇宙
1996.8 香港言語事情
1996.12 同じ時の流れの中で
- (3) 『月刊日本語』12月号 アルク
1996.12 7月7日は何の日？
- (4) 『日本語教育ニュース』第8号、香港日本語教育研究会
1996.8「叫人」ことはじめ
- 第Ⅲ章 事例⑦ パフォーマンス・チャートの実践－外交官・公務員日本語研修における
自律学習
1999『日本語国際センター紀要』第9号、国際交流基金

- 事例⑧ 目的別日本語研修における実習—関西国際センターの事例—
2003『日本語学』6月号、明治書院
- 事例⑨ 自律学習と評価システムの開発
2003『日本語学』9月号、明治書院
- 事例⑩ システム構築の間にあるもの—教師は実践知をどう語るか—
未発表（大阪大学大学院博士後期課程 博士論文予備論文）2003.12.05
- 事例⑪ 「書くこと」についての考察
未発表（大阪大学大学院博士後期課程 博士論文予備論文）2003.12.05
- 第IV章 事例⑫ 看護・介護のための日本語教育支援データベース」開発調査をめぐって
データベース開発
2007『日本語教育紀要』第3号、国際交流基金
- 事例⑬ インターネットサイトによる日本語教育支援—「日本語でケアナビ」の開発と一般公開を事例としてケアナビ
2008『日本語教育紀要』第4号、国際交流基金
- 事例⑭ ブログによるプロジェクト評価
2009『日本語教育紀要』第5号、国際交流基金
- 事例⑮ 日本語教師の実践知の描き方—「コラムほっとケア」の分析から
2022『武庫川国文』第93号、武庫川女子大学国文学会
- 第V章 事例⑯ 海外文化体験演習報告書
2012『海外文化体験演習報告書』内部資料より抜粋
- 事例⑰ 日本語教師の「日本語力」—「やさしい日本語」からの示唆
2012『日本語教育レポート』第10号、武庫川女子大学日本語日本文学科日本語教育研究会
- 事例⑱ 日本語教員養成プログラムの検証—教育実習記述の分析から—
2018『武庫川女子大学紀要（人文・社会科学）』武庫川女子大学
- 事例⑲ 日本語教育人材養成と成人学習理論—『日本語教育人材の研修の在り方（報告）』を巡って—
2018『武庫川国文』第85号、武庫川女子大学国文学会
- 事例⑳ 日本語教育実習の場を構成する人々とその学び
2016『第10回国際日本語教育・日本研究シンポジウム大会論文集』
- 事例㉑ 日本語母語話者は異文化交流会でどのように日本語を学ぶか
2017『第11回国際日本語教育・日本研究シンポジウム大会論文集』
- 第VI章 事例㉒ 日本語教育研究における「気づき」をめぐり—考察
2019『日本語日本文学論叢』第14号、武庫川女子大学大学院文学研究科

- 事例⑳ 大学における日本語教員【養成】の【態度】涵養を考える一言語学習ヒストリーの視点から
2019『武庫川国文』第86号、武庫川女子大学国文学会
- 事例㉑ 2020年度日本語教育関連活動の報告ーオンライン時代における交流活動の実践と検証
2021『武庫川国文』第90号、武庫川女子大学国文学会
- 事例㉒ 2021年度前期 日本語オンライン交流会活動の実践
2021『武庫川国文』第91号、武庫川女子大学国文学会
- 事例㉓ 2021年度 日本語教育関連活動の報告
2022『武庫川国文』第92号、武庫川女子大学国文学会
- 事例㉔ 日本語教員養成の実際「武庫川女子大学」
2022 大学日本語教員養成課程研究協議会編『『社会を築くことばの社会ー日本語教員養成の これまでの30年、これからの30年ー』ココ出版
- 第VII章 事例㉕ 言語ヒストリーによる日本語教師へのアプローチーピア・レビューを手法として
2021『北九州市立大学 国際論集』第19号北九州市立大学 国際教育交流センター
- 事例㉖ 広東語の言語ヒストリー（LH）
未公開
- 事例㉗ 日本語教師研究としての「言語ヒストリー（LH）」の実践
2022『言語文化教育研究学会 第8回年次大会ディスアビリティーインクルージョンと言語文化教育』言語文化教育学会予稿集

【参考文献】

- 青木直子(1998)「学習者オートノミーと教師の役割」、『報告書—自律学習をどう支援するか—』分野別専門日本語教育研究会
- (2001)「教師の役割」(『日本語教育学を学ぶひとのために』世界思想社)
- 浅田匡(1998)「17章教師の自己理解」『成長する教師—教師学への誘い—』金子書房
- 秋田喜代美(1997)「子どもへのまなざしをめぐって」『学ぶことと教えること—学校教育の心理学』鹿毛雅治・奈須正裕編、金子書房
- 飯野令子(2017)『日本語教師の成長 ライフストーリーからみる教育実践の立場の変化』ココ出版
- 庵功雄(2013)『「やさしい日本語」とは何か』『「やさしい日本語」は何を目指すか』(p.79-95)ココ出版
- 池尾スミ(1973)『日本語教育ハンド・ブック 1・文章表現』、国際交流基金。
- 池田広子『日本語教師教育の方法』鳳書房 pp.3-11(2007)
- 池田広子・朱桂榮著(2017)『実践のふり返りによる日本語教師教育—成人学習論の視点から』鳳書房
- 石井恵理子「こどもの日本語教育—人権としてのことばの教育」『外国人労働者受け入れと日本語教育』ひつじ書房 pp.183-209 (2017)
- 石井恵理子他(平成 29:2017)『外国人児童生徒等教育を担う教員の養成・研修モデルプログラム開発事業—報告書—』日本語教育学会
- 和泉伸一(2011)「第二言語習得研究からみた CUL の指導原理と実践」『CLIL 内容言語統合型学習 上智大学外国語教育の新たなる挑戦第一巻原理と方法』上智大学出版
- 市川伸一(1998)『子どもの発達と教育 4 開かれた学びへの出発』金子書房
- 今津考次郎(2010)「序 教育言説を読み解く」『続教育言説をどう読むか 教育を語ることばから教育を問いなおす』今津考次郎・樋田大二郎(編)新曜社
- 岩本尚希(2010)「外国語学習者の学習継続要因に関する—考察—言語学習ヒストリーから—」『桜美林言語教育論叢』第6号(29-43)桜美林大学
- 上田和子(1993)「OPI(Oral Proficiency Interview) の実際と応用」『日本語教育ニュース』第4・5号香港日本語教育研究会
- (1995)「『テープ通信』を用いた日本語コースの試み—香港でのビジネス・ジャパニーズの場合—」『世界の中の日本語教育』第5号国際交流基金
- 上田和子(1995)「『テープ通信』を用いた日本語コースの試み：香港でのビジネス・ジャパニーズの場合」『日本語教育論集：世界の日本語教育』5、国際交流基金日本語国際センター
- (1997)「香港の言語政策をめぐって」『日本學刊』創刊号、香港日本語教育研究会

- 上田和子・羽太園(1999)「パフォーマンスチャートの実践外交官・公務員日本語研修における自律学習」『日本語国際センター紀要』9号、国際交流基金
- 上田和子・羽太園・和泉元千春(2002)「専門日本語教育のプログラム・デザイナー外交官・公務員日本語研修における選択システムの実践」『日本語国際センター紀要』11号、国際交流基金
- 上田和子(2006)『「看護・介護のための日本語教育支援データベース」開発調査報告書』国際交流基金関西国際センター
- 上田和子(2007)「『看護・介護のための日本語教育支援データベース』開発調査をめぐって」『国際交流基金日本語教育紀要』第3号、183-190、国際交流基金
- 上田和子(2007)「『看護・介護のための日本語教育支援データベース』開発調査をめぐって」『国際交流基金紀要』第3号183-190、国際交流基金
- 上田和子・田中哲也・前田純子・嶋本圭子・角南北斗(2008)「インターネットサイトによる日本語教育支援—「日本語でケアナビ」の開発と一般公開を事例として」『国際交流基金紀要』第4号169-176、国際交流基金
- 上田和子(2009)「ブログによるプロジェクト評価」『国際交流基金紀要』第5号67-82 国際交流基金
- 上田和子(2017)「日本語母語話者は異文化交流会でどのように日本語を学ぶか」『日本語教育と日本研究におけるイノベーション及び社会的インパクト』第11回国際日本語教育・日本研究シンポジウム 大会論文編集委員会【編】香港日本語教育究會 pp.97-113
- 上田和子・田中三恵(2016)「日本語教育実習の場を構成する人々とその学び」『第10回国際日本語教育・日本研究シンポジウム論文集』国際日本語教育・日本研究シンポジウム
- 上田和子・野畑理佳(2021)「2020年度日本語教育関連活動の報告—オンライン時代における交流活動の実践と検証—」『武庫川国文』第90号
- 上田和子・野畑理佳(2021)「2021年度前期 日本語オンライン交流会活動の実践」『武庫川国文』第91号
- 上野直樹(1999)『仕事の中での学習—状況論的アプローチ』(東京大学出版会)
- ウェンガー、エティエンヌ、マクダーモット、リチャード、スナイダー、M. ウィリアム(著)、櫻井祐子(訳)(2002)『コミュニティ・オブ・プラクティス』翔泳社
- ウォーカー泉(2011)『初級日本語学習者のための待遇コミュニケーション教育—スピーチスタイルに関する「気づき」を中心に』スリーエーネットワーク
- 宇佐美まゆみ(1985)「文章理解の方法」、『日本語の教育』、林 四郎編、応用言語学講座 第1巻、明治書院。
- 梅田望夫(2006)『ウェブ進化論—本当の大変化はこれから始まる—』ちくま新書、筑摩書房
- 鯨岡 峻(2005)『エピソード記述入門』東京大学出版会
- 王 賡武「香港雙語社會敵語文政策與規劃」『香港教育制度全面檢討』、香港大學學正生會編、金陵出版社

- エリス・キャロリン (Carolyn Ellis) ・ボクナー・アーサー(Arthur Bochner) 「自己エスノグラフィー・個人的語り・再帰性：研究対象としての研究者」『質的研究ハンドブック』N.K.デンジン・Y.S.リンカン (著) 平山満義 (監訳) 北大路書房 (2006) 第3巻、第5章 P129~164
- 岡崎敏雄(1987) 「談話の指導 一初～中級を中心に」、『日本語教育』62号
- オックスフォード R.(1994)『言語学習ストラテジー』 凡人社
- 大木充(2011) 「グローバル人材育成政策と大学人の良識」『「グローバル人材」再考西山教行・平畑奈美 (編著) (p.48-79)くろしお出版
- 大関浩美 (2010) 『日本語を教えるための第二言語習得論入門』くろしお出版
- 大津由紀雄 (2009a) 「国語教育と英語教育一言語教育の実現に向けて一『国語からはじめる外国語活動』慶應義塾大学出版会 pp11-29
- 岡崎敏雄(1989) 『日本語教育の教材』、NAFL 選答 7、株式会社アルク
- 岡崎敏雄・岡崎眸 (1990) 『日本語教育におけるコミュニカティブ・アプローチ』日本語教育学会編、凡人社
- 岡崎敏雄・西川寿美(1993) 「学習者のやり取りを通じた教師の成長」『日本語学』1993-3、明治書院
- 小倉紀蔵「第1章 いま、韓国をどう見るか」『現代韓国を学ぶ』有斐閣選書 pp.1-18 (2012)
- 何 國祥、鄭榮楷 (1993) 「普通話在香港的發展」『93年國際語文教育研討會論文集』、香港教育署語文教育学院・香港大學課程學系・香港應用言語學會聯合主辦、93年國際語文教育研討會編輯委員會編
- ガービッチ、キャロル (著) 上田礼子、上田敏、今西康子 (訳) (2003) 『保健医療職のための質的研究入門』医学書院
- 梶田叡一(1983)『教育評価』(有斐閣双書)
- (1994)、「ブルーム理論の基本構造」、『教育における評価の理論—学校学習とブルーム理論』金子書房
- (1995)、『教育評価=学びと育ちの確かめ=』、放送大学教育振興会
- (1996)『子どもの発達と教育 2 く自己>を育てる』金子書房
- ガニエ, R.M.プリッグズ(1986)、『カリキュラムと授業の構成』北大路書房
- 鎌田修(1990) 「Proficiency のための日本語教育—アメリカにおける「上級」の指導」『日本語教育』71号、日本語教育学会
- 亀田 千里・金久保 紀子(2003) 「日本語教育実習の改善を目指して」『東京家政学院筑波女子大学紀要』第7号(105-113)
- 木谷直之(1997)、「外交官の日本語使用実態調査—外交官研修における「学習目的重視の日本語教育」を目指して—」『日本語国際センター紀要』第7号、国際交流基金
- 金仙花「第5章 韓国の社会」『現代韓国を学ぶ』有斐閣選書 pp.115-150 (2012)

- 倉地暁美(1992) 『対話からの異文化理解』、勁草書房。
- グッドソン、アイヴァー (2001) 『教師のライフヒストリー―「実践」から「生活」の研究へ』 晃洋書房
- 久保田 賢一(2000) 『構成主義パラダイムと学習環境デザイン』 関西大学出版部久保田 真由美(2012) 「『経験』と『コミュニケーション』の関係」 『大学教育をデザインする―構成主義に基づいた教育実践―』 晃洋書房(115-133)
- 久保田美映・鈴木理子(2015) 「日本語ボランティア活動がグローバル人材教育につながる可能性―留学生対象日本語授業に参加した日本人 A さんの事例から―」 『Obirin Today―教育の現場から』 (73-89)桜美林大学
- グリーン, C. ジェニファー (2006) 「評価による社会的プログラムの理解」、デンジン、N.K.、リンカン, Y.S (編) 平山満義 (監修) 『質的研究ハンドブック 3巻 質的研究資料の収集と解釈』 北大路書房
- ゲールツ三隅友子・上田和子・羽太閣(2002) 「関西国際センター日本語研修プログラムにおける実習の役割」 専門日本語教育における実習の役割』 国際交流基金関西国際センター研究企画推進班編集『専門日本語教育における実習の役割』 国際交流基金 (関西国際センター内部資料)
- 小林 浩明(2010) 「日本語教師を志望しない実習生を視野に入れた日本語教育実習とは何か」 『北加州市立大学国際論集』 (45-52)
- 小柳かおる (2004) 『日本語教師のための新しい言語習得概論』 スリーエーネットワーク
- コルトハーヘン (2010) 『教師教育学―理論と実践をつなぐ リアリスティック・アプローチ』 学文社
- 齊藤修一 (1986) 「教科書論」 『日本語教育』 59 号.日本語教育学会
- 桜井厚・小林多寿子 (2005) 『ライフストーリー・インタビュー―質的研究入門』 せりか書房
- 齋藤ひろみ (平成 28 : 2016) 「「多文化教員」に求められる資質・能力―多様な言語文化背景の子どもたちの学びの場をデザインするために―」 『教員養成大学におけるグローバル人材育成を考える』 奈良教育大学国際交流センター
- 三枝優子(2014) 「大学教育における日本語教育実習とは―海外実習の報告書の分析から―」 『桜美林言語教育論叢』 第 10 号(55-71)
- 坂本正 (2004) 「第二言語習得研究の歴史」 『日本語教育学を学ぶ人のために』 世界思想社
- 佐々木倫子(2006) 「パラダイムシフト再考」 国立国語研究所編『日本語教育のための新たな文脈―学習環境、接触場面、コミュニケーションの多様性』 アルク
- 佐藤公治(1996) 「学習の動機づけ・社会的文脈」 『認知心理学 5 学習と発達』 (波多野誼余夫編、東京大学出版社)

- 佐藤慎司・熊谷由理他（2011）『社会参加をめざす日本語教育—社会に関わる、つながる、働きかける』ひつじ書房
- ション, D『専門家の知恵—反省的実践家は行為しながら考える』ゆみる出版（2001）
- 澤本和子(1997)「15章 授業リフレクションのすすめ」『成長する教師—教師学への誘い—』金子書房
- 角南北斗（2008）『「日本語でケアナビ」アクセス解析報告書』国際交流基金関西国際センター IT用語辞典 〈<http://www.ntt.com/bizit/dictionary/>〉（2008年9月29日）
- 関口一郎（1993）『慶應湘南藤沢キャンパス・外国語教育への挑戦』三修社
- 谷口すみ子(1991) 「思考過程を出し合う読解授業：学習者ストラテジーの観察」、『日本語教育』75号。
- 高木光太郎(1996)「実践の認知的所産」（『認知心理学5 学習と発達』波多野誼余夫編、東京大学出版社）
- 高松里（2015）『ライフストーリー・レビュー入門 過去に光を当てる、ナラティブ・アプローチの新しい方法』創元社
- 高見澤孟(1989)『新しい外国語教授法と日本語教育』NAFL 選書 8、株式会社アルク
- 田尻英三（2010）『言語政策を問う！』pp.19-75 ひつじ書房
- 田尻英三（2017）「外国人労働者受け入れ施作と日本語教育」『外国人労働者受け入れと日本語教育』ひつじ書房
- 田中 望(1988)『日本語教育の方法—コース・デザインの実際—』大修館書店
- 田中 望・斎藤里見(1993)『日本語教育の理論と実践—学習支援システムの開発—』大修館書店
- 玉村文郎（1986）「Japanese for today について」『日本語教育』59号.日本語教育学会
- 陳志誠（1995）「従日語教學的發展香港外語教育的規劃和政策」『日本語教育・日本研究論文集』第一回香港日本語教育研究会・香港域市大學
- 塚田守（2008）『教師の「ライフヒストリー」からみえる現代アメリカ人種・民族・ジェンダーと教育の視点から』福村出版
- ツカダマモル(2013)『就活女子』ナカニシヤ出版
- 徳永あかね(2003)「日本語のフォリナー・トーク研究：その来歴と課題」『言語文化と日本語教育. 増刊特集号, 第二言語習得・教育の研究最前線』Vol.2003 (p.162-175). 本言語文化学会
- 中井陽子、宮崎七湖（2019）熟練した日本語教育者・研究者の語りからの学部生・大学院生の学びの分析—日本語教育人材に求められる資質・能力における「態度」の養成に着目して—『大学日本語教員養成課程研究協議会論集』17：18-38、大学日本語教員養成課程研究協議会
- 日本語教育学会編(1991)『日本語教育機関におけるコース・デザイン』凡人社

- 縫部義憲(1991) 「日本語授業の「人間化」の工夫—外国語相互作用分析システムの利用」、『日本語教育』75号。
- ネウストプニー. J.V. (1982) 『外国人とのコミュニケーション』岩波書店
 —————(1991)『新しい日本語教育のために』大修館書店
 ————— (1992)イマージョンプログラムとは何か 『月刊日本語』1992-4 アルク Press.
- 野村幸正(1993)「実践を通して自己を確立する」『認知心理学者教育を語る』北大路書房
 ノールズ, M 『成人教育の現代的実践 —ベダゴジーからアンドラゴジーへ』鳳書房 pp.33-67(2002)
- 波多野誼余夫(1980)『自己学習能力を育てる—学校の新しい役割—』(東京大学出版会)
- 浜田麻里 (平成 30 : 2018) 『日本語指導教員の成長過程に関する研究—成長を支えるシステムに着目して—報告書』平成 25~29 年度科学研究費補助金基盤研究 (B) 課題番号 25284095
- 平畑奈美(2014)『「グローバル人材」再考』西山教行・平畑奈美 (編著) くろしお出版 pp.169-200 (2014)
- 平畑奈美(2014)「「グローバル人材」と「地球的人材」との距離—国際ボランティア」日本語教師のキャリア意識を巡る考察 『「グローバル人材」再考』(p.169-200). 西山教行・平畑奈美 (編著) くろしお出版
- 藤岡完治(2000)『関わることへの意思—教育の根源—』国土社宮地裕・田中望(1989)『日本語教授法』放送大学教育振興会
- 古川ちかし(1991) 「教室を知ることと変えること—教室の参加者それぞれが自分を知ること変えること」、『日本語教育』75号。
- ブレイディ・イヴァン (Ivan Brady) 「人類学的詩学」『質的研究ハンドブック』N.K.デンジン・Y.S.リンカン (著) 平山満義 (監訳) 北大路書房 (2006) 第3巻、題14章 P343~365
- 文化庁 (1972) 『日本語教授法の諸問題』大蔵省印刷局
- 深澤のぞみ・冷麗敏(2013) 「グローバル人材育成としての日本語教師養成海外日本語教育実習の実践と成果」『金沢大学留学生センター紀要』16号 (43-55)
- 福田浩子 (2007) 「複言語主義における言語意識教育—イギリスの言語意識運動の新たな可能性—」『異文化コミュニケーション研究』第19号、異文化コミュニケーション研究
 ポープ、キャサリン/ジーブランド、シュウ/メイズ、ニコラス (著) 大滝純司 (監訳)
 (2001) 「質的データの分析」『質的研究実践ガイド—保健・医療サービス向上のために—』医学書院
- 本名信行(1989) 「日本語の文体と英語の文体—言語使用の背景にある文化と社会—『講座日本語と日本語教育5 日本語の文法・文体 (下) 』」山口佳紀編、明治書院

- ホワイト、R.V.(1984)「読むことの指導」、『コミュニカティブ・アプローチと英語教育』K ジョンソン、K. モロウ編著、小笠原八重訳、桐原書店。
- 牧野成一(1987)「ACTFL 言語能力基準とアメリカにおける日本語教育」『日本語教育』61号
- (1991)「ACTFL の外国語能力基準およびそれに基づく会話能力テストの理念と問題」『世界の中の日本語教育』第1号、国際交流基金
- (1994)「文体に現れた文化的背景」『月刊言語』Vol. 23、No 2 大修館書店
- 丸山敬介『日本語教育学研究 5 日本語教育実習事例報告 彼らはどう教えたのか?』ココ出版 pp.1-37 (2015)
- 丸山敬介(2012)「大学日本語教員養成課程研究協議会 第39回大会 ラウンド・テーブル 「大学における教員養成の現状と課題—曲がり角を迎えて—」『大学日本語教員養成課程研究協議会論集』6号。(p.1-5).大学日本語教員養成課程研究協議会
- 水谷信子(1993)「「共話」から「対話」へ」『日本語学』1993-3、明治書院
- 三宅なほみ(1997)『インターネットの子どもたち』(岩波書房)
- 宮地裕・田中望(1989)『日本語の教育とその理論』放送大学教材(放送大学教育振興会)
- 宮副ウオン裕子(1994)「ビジネス科目専攻の学生を対象にした日本語プログラムの開発」『日本語教育ニュース』第6号、香港日本語教育研究会
- (1997)「香港理工大学の『ビジネスのための日本語』を中心にした連携」『日本語学』1997年5月臨時増刊号、明治書院
- (2015)「複数言語使用者の言語の学習と社会化—職業共同体への参加過程の分析から—」『言語教育研究』第6号(1-7)、桜美林大学
- 茂呂雄二(1988)『認知科学選書 16 なぜ人は書くのか』東京大学出版会
- 八島智子(2004)『外国語コミュニケーションの情意と動機』関西大学出版会
- 柳田直美(2015)『接触場面における国語話者のコミュニケーション方略』. ココ出版
- 山田泉(2015)「日本語教育の公教育への貢献—国内の日本語教育の新たな役割—」『大学日本語教員養成課程研究協議会論集』12号(p. 1-8). 大学日本語教員養成課程研究協議会
- 横須賀柳子(2016) インターンシップ参加による「職場リテラシー」の学び. 『リテラシーズ』. 2016. 18.74-88
- 吉岡英幸(2008)『徹底ガイド 日本語教材』凡人社
- 劉 恩慈(1996)「香港の教育事情.その選抜制度を中心に」香港研究会第115回例会資料
- S.R ラムゼイ、高田時旗他訳(1990)『中国の諸言語』大修館書店
- リチャードソン・ローレル (Laurel Richardson) 「書く：一つの探究方法」質的研究ハンドブック』N.K.デンジン・Y.S.リンカン(著) 平山満義(監訳) 北大路書房(2006) 第3巻、第13章 P315~342
- 梁安玉(1995)「日本語教育における翻訳の役割」『日本語教育・日本研究論文集』香港日本語教育研究会

JACET SLA 研究会編著 (2005) 『文献から見る 第二言語習得研究』 開拓社 pp. 27-36

文化審議会国語分科会日本語教育小委員会課題整理に関するワーキンググループ (平成 25 : 2013) 『日本語教育の推進に向けた基本的な考え方と論点の整理について (報告)』

文化庁

文化審議会国語分科会 (平成 28 : 2016) 『地域における日本語教育の推進に向けてー地域における日本語教育の実施体制及び日本語教育に関する調査の共通利用項目についてー[報告]』 文化庁

文化審議会国語分科会 (平成 28 : 2016) 『地域における日本語教育の推進に向けてー地域における日本語教育の実施体制及び日本語教育に関する調査の共通利用項目についてー事例集』 文化庁

文化庁文化教育部語課 (平成 28 : 2016) 『平成 28 年度国内の日本語教育概要』 文化庁

文化審議会国語分科会 (平成 30 : 2018) 『日本語教育人材の養成・研修の在り方について (報告)』 文化庁

『亜州週刊』 1996 年 1 月 28 日「大學生語文不及格？」教育欄

『香港 1996』 1996、香港政府刊行物、香港政府印刷局

『香港教育統籌委員會第 6 號報告書』 1996、教育統籌委員會

『中華人民共和國香港特別行政區基本法』 (1992) 三聯書店 (香港) 有限公司

Bibliography

ACTFL. 1986. *ACTFL proficiency guidelines*.

Benson P. & Voller P. 1997. *Autonomy & Independence in Language Learning*, Longman.

Benson, Phil. 2005. (Auto)biography and learner diversity. In Benson. P.& D. Nunan (Eds.) *Learners' Stories -Difference and Diversity in language Learning*. Cambridge University Press.

Brown, James Dean. 1988. *Understanding research in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press

Byram. M. 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. MULTILINGUAL MATTERS.

Deacon, B., Murphey, T., & Dore, P. .2006. *Knowing our students through language learning histories*. In K. Bradford-Watts, C. Ikeguchi, & M. Swanson (Eds.) JALT2005 Conference Proceedings. Tokyo: JALT.

Dickinson, Leslie. 1987. *Self-instruction in Language Learning*, Cambridge University Press.

Hatch Evelyn. 1992. *Discourse and language education*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Hayler, Mike. 2011. *Autoethnography, self-narrative and Teacher Education*. Sense publishers
- Hayler, M.2017. *Self-Narrative and Pedagogy: Stories of Experience within Teaching and Learning*. Sense Publishers.
- Holec, Henri.1997. *From Hear to Autonomy*. A Helsinki University Language Center Autonomous Learning Project. Yliopostppaomp Helsinki University Press.
- Kramsch, C. 1993. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford University Press.
- Kwo, W.Y., Ora. 1992. The Teaching of Putonghua in Hong Kong Schools: Language education in a Changing economic and Political Context, *in Education and Society in Hong Kong- Toward One Country and Two Systems- Hong Kong*: Hong Kong University Pressp.203-213
- Littlewood, W., & Ngar- Fun, Liu, 1996, *Hong Kong Students and their English*, Hong Kong, Hong Kong University Press
- Lord, Robert.1987. Language Policy and Planning in Hong Kong: Past, Present and (Especially) Future”, *in Language Education in Hong Kong*. Hong Kong. The Chinese University of Hong Kong.p3-24
- Lynch B.K. 1996. *Language Program Evaluation*. Cambridge University Press.
- McCarthy, Michael.1991. *Discourse analysis for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Morris, Paul. 1990.”Education in the 1990s. *in Education Papers 9. Differences and Identities : Education arguments in Last twenty Century Hong Kon* . Hong Kong: Faculty of Education, University of Hong Kong.p29-36
- Murphey, T., Deacon, B., Dore, P. 2005. Knowing our students through language learning histories. JALT2005 SHIZUOKA Sharing Our Stories.
- Nunan D. 1988. *Syllabus Design*. Oxford University Press.
- , 1988. *The Learner-Centered Curriculum*. Cambridge Univrsity Press.
- , 1991. *Language Teaching Methodology*. Prentice Hall
- , 1996. *The Self-directed Teacher*. Cambridge University Press.
- ,1989. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge University Press.
- Oxford R.L.1990. *Language Leaming Strategies*. Heinle&. Heinle Publish.
- Person, Herbert. 1992. Cantonese, English or Putonghua -Unresolved communicative Issue in Hong Kong’s Future, *in Education and Society in Hong Kong- Toward One Country and Two Systems- Hong Kong*: Hong Kong University Press, p183-202

- Richards & R.W. Schmidt. 1983. *Language and Communication* edited by J. Richards & R.W. Schmidt. Longman
- Richardson. Laurel, 1997. *Fields of Play: Constructing an Academic Life*, Rutgers Univ Press.
- SCHMIDT. RICHARD W. 1997. *Attention and Awareness in Foreign Language Learning*, University of Hawaii Press.
- Stake, Robert E., 1995. *Case Studies, The Art of Case Study Research*. -SAGE Publications
- Tudor, Ian, 1996. *Learner-centeredness' as Language Education*, Cambridge University Press
- Walker, D. 1985. *Writing ad Reflection, Reflection turning experience into Learning*. Nichols Publishing Company, NY.
- Education Commission Report No.6, 1995*, Education Commission, Hong Kong, Government Print. Hong Kong
- Prospectus, Japanese-Language Program for Foreign-Service officers and Public Officials 1997/1998. The Japan Foundation Japanese-Language Institute, Kansai.

URL

- 国際交流基金ブログ「地球を、開けよう。」〈<http://d.hatena.ne.jp/japanfoundation/>〉
- 「日本語でケアナビ」日本語/English 版 日本語でケアナビ Nihongo de Care-Navi (nihongodecarenavi.jp)(2022, 07.20 接続日)
- 「特定技能の在留資格に係る制度の運用に関する基本方針について」厚生労働省 HP、000499273.pdf (mhlw.go.jp) (2022, 07.20 接続日)
- 公益社団法人日本語教育学会(2018)『平成 29 年度文部科学省委託 外国人児童生徒等教育を担う教員の養成・研究モデルプログラム開発事業—報告書—』
- 国際交流基金(2015)『海外の日本語教育の現状 2015 年度日本語教育機関調査より』文化庁文化庁国語科(2016)『平成 28 年度国内の日本語教育概要』文化庁
- 文化庁文化審議会国語分科会(2018)『日本語教育人材の養成・研修の在り方について(報告)』文化審議会国語分科会(平成 30:2018)『日本語教育人材の養成・研修の在り方について(報告)』文化庁
- 文化庁「日本語教育の推進に関する法律(令和元年法律第 48 号)」
- http://www.bunka.go.jp/seisaku/bunka_gyosei/shokan_horei/other/suishin_houritsu/1418260.html(2019.07.26 アクセス)
- [文科省ホームページ http://www.mext.go.jp/bmenu/shingi/gijyutu/gijyutulO/siryu/attach/1335215.htm](http://www.mext.go.jp/bmenu/shingi/gijyutu/gijyutulO/siryu/attach/1335215.htm) (2014.09.29)
- [経済産業省ホームページ http://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/](http://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/) (2014.09.29)

文化庁(2012)『日本語教員等の養成・研修に関する調査結果について』日本語教員等の養成・研修に関する調査研究協力者会議

[平成 27 年度国内の日本語教育の概要\(2015\)文化庁文化庁国語科言語教育ホームページ：
http://languageawareness.hum.ibaraki.ac.jp/index.html](http://languageawareness.hum.ibaraki.ac.jp/index.html) (2016.09.14)

[首相官邸ホームページ：](http://www.kantei.go.jp/jp/tyoukanpress/rireki/2008/07/29gaiyou.pdf)

<http://www.kantei.go.jp/jp/tyoukanpress/rireki/2008/07/29gaiyou.pdf>
(2017.01.30)

[文部科学省ホームページ「留学生 30 万人計画」骨子の策定について](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/20/07/08080109.htm)

http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/20/07/08080109.htm
(2017.01.30)

http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/t19850530001/t19850530001.html(アクセス日 2018.07.20)

・「日本語教育のための教員養成について」日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議
(平成 12:2000)文化庁

[http://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/nihongokyoiku
suishin/nihongokyoiku_yosei/](http://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/nihongokyoiku_suishin/nihongokyoiku_yosei/)(アクセス日 2018.07.20)

・日本語教育機関の告示基準および告示基準解釈指針(法務省入国管理局)(第1条第 1 項
第 13 号)<http://www.moj.go.jp/content/001264205.pdf>(アクセス日
2018.07.20)

・留学生 10 万人計画(昭和 59 年:1984)文科省

http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1318576.htm

・「21 世紀の大学像と今後の改革方策について—競争的環境の中で個性が輝く大学—」
(平成 10:1998)文科省

[http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_daigaku_index/toushi
n/1315882.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_daigaku_index/toushin/1315882.htm) アクセス日 2018.07.20

・「日本語指導が必要な児童生徒に対する「特別の教育課程」の在り方等について」(2014)

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/kaigi/ クセス日 2018.07.20)

文化庁(2019)「日本語教育人材の養成・研修のあり方について(報告)改訂版」

[https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/hokoku/pdf/920
83701_01.pdf](https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/hokoku/pdf/92083701_01.pdf)

[文化庁 日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議\(2000\)「日本語教育のための教員養
成について」](https://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/nihongokyoiku_suishin)

[https://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/nihongokyoik
u_suishin](https://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/nihongokyoiku_suishin)

[/nihongokyoiku_yosei/pdf/nihongokyoiku_yosei.pdf](https://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/nihongokyoiku_yosei/pdf/nihongokyoiku_yosei.pdf)

文化庁(2018)『日本語教育人材の養成・研修の在り方について(報告)』

2023.01.10

様

上田和子

趣意書：出版物使用の許可願い

寒中お見舞い申し上げます。

さて、私儀、この度「仕事の間を描く—ある日本語教師の「著述の物語」—（仮）」として、博士論文を作成し、武庫川女子大学大学院文学研究科にて学位申請する運びとなりました。いまさらという思いと、やり残した宿題を夏休み最終日に暗くなってから取り組んでいるような思いで、お恥ずかしい限りです。

本論文は、これまでの論文や実践報告を再編成し一つの形にまとめたものです。新しい調査研究を実施したわけでも理論を展開するものでもなく、まさにパッチワークにすぎません。とはいえ、日本語教育をキーワードにいくつかの仕事の間を経験し、そこで教師として誰と何をやり、何を考えてきたのかを振り返る（だけの）もので、それが私の仕事人生だったといえばそれだけです。ただ、その最晩年に次の世代に何かを伝えることもできるのではないかと、いまさらながら取り組んだような次第です。

そうやって改めて読み直すと、共同執筆者のみなさんと連名で出版されたものが多数あり、私の仕事の過程において皆様との協働がいかに重要な要素となっていたかをあらためて認識させられます。それを個人的な博士論文の中で使わせていただくのは、大変勝手な振る舞いと反省しつつ、ご厚情に甘える形でここに願い出る次第です。

博士論文の全体像（簡略）と使用したい論文は下記のとおりです。

使用について、ご承認いただけるようでしたら、別紙「承諾書」にご署名の上、ご返送いただければ幸いです。ご一考賜りますようお願い申し上げます。

ご理解ご協力に心より感謝申し上げます。

敬具

記

題目：仕事の場を描く：ある日本語教師の「著述の物語」

構成：

第一部 出会い・越える

第一章 問題のありか

事例論文（1本）

第二章 越境と自己変容—文脈を描く—

事例論文・エッセイ集（5本）

第二部 システム構築のはざまにあるもの

第三章 「おとな」がまなぶ—専門日本語教育をめぐる—

事例論文（4本）

第四章 「働く人」がまなぶ—日本語のニーズはどこにあるのか—

事例論文（4本）

第三部 教えることを教える

第五章 教師養成と実習：経験を伝える、共有する

事例論文（4本）

第六章 教師養成は何を目指すのか

事例論文（5本）

第四部 自己を語る

第七章 言語ヒストリー（LH）の実践と展望

事例論文（2本）

第八章 考察とまとめ

展望

参考文献

提出先：武庫川女子大学大学院文学研究科日本語日本文学専攻

提出日：2023年1月28日（予定）

使用許可をいただきたい論文

第二章 「書きことば教育のカリキュラム・デザイン」『世界の日本語教育<日本語教育事情報告編>』5号、国際交流基金（1999）。

梁安玉との共著と明記します。

第三章 「パフォーマンス・チャートの実践—外交官・公務員日本語研修における自律学習」『日本語国際センター紀要』第9号、国際交流基金（1999）

羽太園（国際交流基金 関西国際センター）との共著と明記します。

第四章 「インターネットサイトによる日本語教育支援—「日本語でケアナビ」の開発と一般公開を事例として」『日本語教育紀要』第4号、国際交流基金（2008）

田中哲哉、前田純子、嶋本圭子、角南北斗（国際交流基金 関西国際センター）との共著と明記します。

第五章 「日本語教育実習の場を構成する人々とその学び」『変貌する国際社会における課題と可能性』第10回国際日本語教育・日本研究シンポジウム大会論文集（2016）香港日本語教育研究会

田中三恵（韓南大学校）との共著と明記します。

第六章 「2018年度日本語教育関連活動の報告」『武庫川国文』86号（2018）

「2019年度日本語教育関連活動の報告」『武庫川国文』88号（2019）

「2020年度日本語教育関連活動の報告—オンライン時代における交流活動の実践と検証—」『武庫川国文』90号（2020）

「2021年度前期 日本語オンライン交流会活動の実践」『武庫川国文』91号（2021）

「2021年度日本語教育関連活動の報告」『武庫川国文』92号（2022）

上記5冊からの抜粋。野畑理佳（武庫川女子大学）との共著と明記します。

第七章 「日本語教師としての「言語ヒストリー（LH）」の実践」言語文化教育研究学会第8回年次大会ディスアビリティ・インクルージョンと言語文化教育 予稿集』

（2022）小林浩明（北九州市立大学）和泉元千春（奈良教育大学）、野畑理佳（武庫川女子大学）との共著と明記します。

以上

誓約書

私、上田和子は、博士学位申請論文作成に当たり、貴方と共著として出版した論文を使用することを希望いたしますが、その際、本論文作成以外の目的で使用することはなく、改ざんなど不正行為は決していたしません。また必ず共著者の氏名を明記することをお誓いいたします。

ご理解、ご協力に感謝申し上げます。

依頼者： 上田和子

所属：武庫川女子大学文学部日本語日本文学科

職位：教授

日付：2023年1月10日