

第六回
スペイン日本語教師会
シンポジウム発表論文集

Actas del Sexto
Simposio de la
Asociación de
Profesores de
Japonés en España

未来を創る 複言語・複文化教育

La educación plurilingüe y
pluricultural para crear
un futuro mejor

ISSN: 2603-9532

2021 年 第 6 回スペイン日本語教師会シンポジウム

日時：2021 年 6 月 19 日（土）、20 日（日）

会場：オンライン (ZOOM)

テーマ：「未来を創る複言語・複文化教育」

基調講演&ワークショップ講師：

フックス・清水 美千代氏（バーゼル日本語学校）

VI Simposio
de la Asociación de Profesores de Japonés en España (2021)

Fecha: sábado 19 y domingo 20 de junio de 2021

Lugar: Online (ZOOM)

Tema: “La educación plurilingüe y pluricultural para crear un futuro mejor”

Conferencia principal y taller a cargo de:
Michiyo Fuchs-Shimizu (Japanische Schule Basel)

目次

はじめに	5
プログラム	7
基調講演&ワークショップ	
欧州における継承日本語教育の意義と実践	
—複言語・複文化社会における継承日本語教育を考察する—	
フックス-清水 美千代	15
口頭発表	
テレビドラマ「野武士のグルメ」を使用した日本語教育	
—複言語、複文化理解のための初中級学習者へのドラマ利用の有効性—	
辻井さとみ	33
複言語・複文化における借用語としての日本語	
—借用語を用いた「概念を仲介する」活動の授業実践—	
鈴木裕子	37
日本語が学生の複言語・複文化認知の動機づけになるために	
—欧州言語ポートフォリオ言語バイオグラフィー活用報告—	
伊藤モラレス杏子	43
協働学習における日本語学習者と日本人学生の学び合いとは	
—対面式会話活動とEメールを活用したやりとりの比較検討—	
木村愛美	49
大学時代及び大学という学習環境で日本語を学ぶ意義	
—フランスの大学における継承日本語学習者を事例に—	
山内薫	55
体験入学に備えた継承日本語教育実践報告	
仲西宏美	61
オンライン読解授業の活性化とその評価	
—授業の単調化・一方通行化からの脱却を目指して —	
小澤咲	67

日本語継承活動（小グループ）の意義考察	
—サラマンカの実態調査より—	
久保賢子	73
「複言語・複文化社会を考える」授業実践の試み	
—多様な学生たちの体験と気づきのつむぎ合いを通して—	
寅丸真澄	79
継承日本語教育	
—コミュニティ参加を目指したプロジェクト活動の試み—	
根元佐和子	85
複言語主義と日本語	
—ポライトネスとアイデンティティー—	
高森 絵美	91

Índice

Presentación	5
Programa.....	7

Conferencia principal y taller

Significance and Practice of Education on Japanese as a Heritage Language in Europe: Considering Japanese as a Heritage Language in a Plurilingual and Pluricultural society Michiyo Fuchs-Shimizu.....	15
--	----

Comunicaciones orales

Japanese language teaching using the TV drama “ Samurai Gourmet”: The effectiveness of using drama for beginner/intermediate learners to cultivate plurilingual and pluricultural competences Satomi Tsujii	33
Préstamos lingüísticos en un contexto plurilingüe y pluricultural: (Un análisis) del uso de estos términos en la docencia práctica centrada en grupos Yuko Suzuki	37
Japonés como una motivación para el plurilingüismo y pluriculturalismo de los estudiantes: Un estudio de caso con The Language Biography de The European Language Portfolio Ito-Morales Kyoko	43
¿Qué puede aprenderse de la cooperación en el aprendizaje del idioma entre estudiantes y nativos japoneses?: comparativa entre actividades de conversación en el aula e intercambio de mensajes por correo electrónico Aimi Kimura	49
Significance of learning Japanese in college and in the learning environment of university : A case of learners of Japanese as a heritage language at a French university Kaori Yamauchi	55
Notas prácticas sobre la enseñanza de japonés como lengua de herencia para preparar estancias en un colegio japonés Hiromi Nakanishi	61
Revitalization and Evaluation of Online Reading Comprehension Classes: Breaking away from monotonous and one-sided methods Saki Ozawa	67

Reflection on the Japanese activities as heritage language in small group: a factual investigation in Salamanca	
Masako Kubo	73
A Practical Attempt at “Examining Plurilingual and Pluricultural Societies”: Following Various Students and Their Struggles between Experience and Awareness	
Masumi Toramaru	79
Heritage Japanese Language Education Project activities from the perspective of social participation	
Sawako Nemoto	85
A Plurilingual Approach to Japanese Education: Politeness and Identity	
Emi Takamori	91

はじめに

Presentación

これまで、スペイン日本語教師会（APJE）シンポジウムはマドリード、バルセロナ、サンティアゴ・デ・コンポステーラ、サラマンカ、アリカンテとスペインの各都市で開催されてきました。しかしながら、第6回目となる今回は、2020年から続くコロナ禍の影響を受け、初のオンライン開催となりました。Zoomを使用した初のオンラインシンポジウムということで運営に関する不安はありましたが、共催の国際交流基金マドリード文化センター、第6回APJEシンポジウム実行委員会、全8カ国からの41名の参加者の皆様のご協力のおかげで、2021年6月19日・20日の2日間に渡り、無事に開催することができました。

今回のテーマは「未来を創る複言語・複文化教育」でした。日本語学習者は、日本語を学ぶことを通じて言語と共に、新たな価値観や文化を学び、それらを自分の一部にしながら複言語・複文化を持つ一人の人間として成長していきます。本大会の趣旨は、学習者の複言語・複文化形成の過程に直接関わる私たち日本語教師が、その意味と重要性について学びを深めることでした。

1日目はフックス清水美千代先生（スイス・バーゼル日本語学校）をお迎えし、「欧州における継承日本語教育の意義と実践—複言語・複文化主義社会における継承日本語教育を考察する—」というテーマで基調講演とワークショップが行なわれました。欧州評議会の言語政策としての複言語・複文化主義に関するご説明から、欧州における継承語教育の現状や実践についてお話しくださいました。後半のワークショップではグループに分かれ「継承語教育」「成人教育」をテーマとして授業実践計画を作成しました。

2日目は2つのSalaに分かれて、全13本の口頭発表が行われました。今回は、オンライン開催ということを活かし、シンポジウム終了後に期間限定ではありますが録画を公開したことで、両方のSalaでの発表を視聴することも可能となりました。口頭発表の後は、全体総括として、参加者同士が本大会のキーワードや心に残ったことを話し合い、共有する活動を通して、2日間の振り返りを行いました。

短い時間ではありましたが、参加者全員がそれぞれの「複言語・複文化」について再考し、日本語教育を通して私たちができることの可能性に気づき、その重要性を再認識することができたのではないかと思います。

最後になりましたが、本大会共催の国際交流基金マドリード日本文化センターの森藤桂子所長、泉友里さん、基調講演・ワークショップ講師をお引き受けくださったフックス清水美千代先生、当日のスムーズな運営にご協力くださった参加者の皆さん、査読委員長の加藤さやかさんをはじめとする査読委員の皆さん、半年以上に渡り共に準備を進めてくださった実行委員の皆さん、本大会のテーマにぴったりのポスターと本論文集の表紙をデザインしてくださったエディー・チャンさん、論集委員長の伊藤モラレス杏子さんをはじめとする論集委員の皆さんに心より感謝を申し上げます。

杉山千尋

第6回スペイン日本語教師会シンポジウム実行委員長

Hasta ahora, los simposios de la Asociación de Profesores de Japonés en España (APJE) se han celebrado en varias ciudades españolas como Madrid, Barcelona, Santiago de Compostela, Salamanca y Alicante. Sin embargo, esta vez, a causa de la pandemia provocada por la COVID, por primera vez, se celebró virtualmente. Fue un desafío organizar el simposio mediante Zoom. No obstante, gracias a la colaboración de la Fundación Japón

de Madrid como coorganizadora, al Comité Organizador del Simposio y a los 41 participantes de 8 países en total, hemos podido disfrutar dos días del 19 al 20 de junio de 2021 sin problema ninguno.

El tema del simposio fue “La educación plurilingüe y pluricultural para crear un futuro mejor.” Los alumnos de japonés crecen como personas, no solo gracias al aprender japonés sino también a los nuevos valores y culturas y por interiorizar estas experiencias plurilingües y pluriculturales. El objetivo del presente simposio fue que, nosotros docentes de japonés que participamos directamente en el proceso de formación de plurilingüismo y pluriculturalismo del alumnado, reconozcamos el significado y la importancia de dicho proceso.

El primer día, tuvimos el honor de recibir a la Profesora Michiyo Fuchs-Shimizu (de Japanische Schule Basel) y tuvo lugar la conferencia principal y el taller titulado “Significance and Practice of Education on Japanese as a Heritage Language in Europe: Considering Japanese as a Heritage Language in a Plurilingual and Pluricultural society”. Explicó la política lingüística del Consejo Europeo y el estado actual y las prácticas de la educación de lenguas de herencia en Europa. En el taller, se realizaron actividades grupales y se crearon planes prácticos de la “educación de lengua de herencia” y “la educación de adultos.”

En el segundo día, se realizaron 13 comunicaciones en dos salas separadas. En esta ocasión, aprovechamos las presentaciones virtuales para publicar las comunicaciones durante fechas establecidas después del simposio, de este modo, se hizo posible consultar las comunicaciones de ambas salas. Posteriormente a las comunicaciones, para concluir el simposio, hemos reflexionado sobre las actividades compartidas durante dos días y recordamos las palabras claves y lo que hemos aprendido a lo largo del simposio.

Ha sido un tiempo breve, no obstante, pienso que todos los participantes han podido reconsiderar el plurilingüismo y pluriculturalismo, darse cuenta de la posibilidad de la contribución de ellos mediante la enseñanza del japonés y reconocer la importancia de la misma.

Para finalizar, me gustaría expresar mis sinceros agradecimientos a la Sra. Keiko Moritō, Directora de la Fundación Japón de Madrid; a la Sra. Yuri Izumi de la Fundación Japón de Madrid; a la Profesora Michiyo Fuchs-Shimizu quien asumió el cargo de la conferencia principal y el taller; a los participantes que colaboraron con la organización facilitando el simposio; a la Profesora Sayaka Kato, Presidenta del Comité Científico y a los colaboradores del Comité Científico; a los miembros del Comité Organizador que estuvieron preparando el simposio desde seis meses antes; a Eddy Y. L. Chang, quien diseñó el cartel del simposio y la portada de las actas; y a la Profesora Kyoko Ito-Morales, Presidenta del Comité Editorial y a los colaboradores del Comité Editorial.

Chihiro Sugiyama
Presidenta del Comité Organizador
Del VI Simposio de la Asociación de Profesores de Japón en España

2021年第6回スペイン日本語教師会シンポジウム

プログラム

一日目	
(6月19日)	
15:00-15:30	受付
15:30-15:50	開会式
15:50-19:50	基調講演&ワークショップ (途中20分間の休憩、記念写真撮影)
19:50-20:00	第一日目閉会
二日目	
(6月20日)	
10:00-10:20	受付
12:20-10:30	諸連絡
10:30-11:35	口頭発表(合計4本)
11:35-11:50	休憩
11:50-12:55	口頭発表(合計4本)
12:55-13:00	諸連絡
13:00-14:20	昼食
14:20-14:30	入室
14:30-16:10	口頭発表(合計6本)
16:10-16:40	全体 総括
16:40-16:55	閉会式
17:00-18:00	懇親会

VI Simposio de la Asociación de Profesores de Japonés en España (2021)

Programa general

Primer día (19/06/2021)	
15:00-15:30	Registro de los asistentes
15:30-15:50	Ceremonia de inauguración
15:50-19:50	Conferencia principal y taller (Pausa-Café y fotografía)
19:50-20:00	Clausura del primer día
Segundo día (20/06/2021)	
10:00-10:20	Registro de los asistentes
12:20-10:30	Comunicados generales
10:30-11:35	Comunicaciones orales (4 ponencias)
11:35-11:50	Pausa
11:50-12:55	Comunicaciones orales (4 ponencias)
12:55-13:00	Comunicados generales
13:00-14:20	Almuerzo
14:20-14:30	Acceso a las salas Zoom
14:30-16:10	Comunicaciones orales (6 ponencias)
16:10-16:40	Resumen general del simposio
16:40-16:55	Ceremonia de clausura
17:00-18:00	Recepción

Zoom 案内

本シンポジウムは Zoom を使用して配信いたします。Zoom に関する注意事項と基本的な使い方についてご確認ください。

Zoomに関する注意事項

- 参加前に Zoom 最新版へのアップデートを行ってください。パソコンでの最新版へのアップデート方法はこちらをご確認ください。
- <https://project-dreams.com/zoom/update-zoom/>
- 騒音防止のため、ヘッドセットのご使用をお勧めいたします。また、指示があるまで、マイクはミュートにしておいてください。
- スマホやタブレットからの参加も可能ですが、画面が小さくて操作も不便ですので、PC(Windows, Mac)から参加されることをお勧めいたします。
- 個人による本シンポジウムの録音・録画・撮影・公開は固くお断りします。

Zoomの基本的な使い方

参加者の皆様

- [名前の変更](#)
- [ビデオのオン・オフ](#)
- [マイクのオン・オフ](#)
- [画面の表示切替「ギャラリービューとスピーカービュー」](#)
- [チャット](#)
- [ブレイクアウトルーム間を移動する方法](#)

※ 口頭発表は2つのルームに分かれて行いますので、聴講希望のルームへ各自でご移動していただきます。

発表者の皆様

1. [画面（音声資料）の共有](#)

Guía Informativa Sobre Zoom

Este simposio se va a emitir a través de Zoom, por lo que se ruega que lea las indicaciones e instrucciones básicas de uso a continuación.

Indicaciones sobre Zoom

- Rogamos que se tenga actualizado el programa Zoom a su versión más reciente antes de participar. Confirme en el link inferior cómo actualizar a la versión más reciente:
- <https://project-dreams.com/zoom/update-zoom/>
- Le recomendamos que utilice auriculares para evitar el ruido. Igualmente, se ruega mantener el micrófono silenciado hasta que se le indique.
- Se puede participar en este simposio desde Smartphones o tablets, sin embargo, debido a que la pantalla es pequeña y el manejo incómodo, se recomienda utilizar un PC (Windows, Mac).
- Está estrictamente prohibido grabar, filmar o publicar este simposio.

Instrucciones básicas de Zoom

Para los participantes:

- [Cambiar el nombre](#)
 - [Activar/desactivar el vídeo](#)
 - [Activar/desactivar el micrófono](#)
 - [Cambiar la visualización de la pantalla: vista de galería y vista del hablante](#)
 - [Chat](#)
 - [Cómo desplazarse entre las salas de reuniones](#)
- ✘ Las comunicaciones orales se llevarán a cabo en dos salas distintas, por lo que se ruega que se dirija a la sala a la que desee asistir.

Para los ponentes:

1. [Compartir pantalla \(archivos de audio\)](#)

6月20日 各セッションの概要

【口頭発表】 午前の部 1：10時30分～11時35分、1本あたり30分
 午前の部 2：11時50分～12時55分、1本あたり30分

場所：Sala 1

時間	題目
10:30-11:00	大学時代及び大学という学習環境で日本語を学ぶ意義 —フランスの大学における継承日本語学習者を事例に— 山内薫（明治学院大学教養教育センター）
11:05-11:35	体験入学に備えた継承日本語教育実践報告 仲西宏美（サラマンカ大学）
11:35-11:50	休憩
11:50-12:20	日本語継承活動(小グループ)の意義考察—サラマンカの実態調査より— 久保賢子（サラマンカ大学）
12:25-12:55	継承日本語教育 コミュニティ参加を目指したプロジェクト活動の試み 根元佐和子（パリ南日本語補習校）

場所：Sala 2

時間	題目
10:30-11:00	「複言語・複文化社会を考える」授業実践の試み —多様な学生たちの体験と気づきのつむぎ合いを通して— 寅丸真澄（早稲田大学日本語教育研究センター）
11:05-11:35	複言語・複文化における借用語としての日本語 —借用語を用いた「概念を仲介する」活動の授業実践— 鈴木裕子（マドリード・コンプルテンセ大学現代言語センター）
11:35-11:50	休憩
11:50-12:20	日本語が学生の複言語・複文化認知の動機づけになるために —欧州言語ポートフォリオ言語バイオグラフィー活用報告— 伊藤モラレス杏子（グラナダ大学）
12:25-12:55	オンライン読解授業の活性化とその評価 —授業の単調化・一方通行化からの脱却を目指して— 小澤咲（東京国際大学）

【口頭発表】 午後の部：14時30分～16時10分、1本あたり30分

場所：Sala 1

時間	題目
14:30-15:00	ネイティブスピーカーとのバーチャルインタラクションを通じた、スペイン人日本語学習者の異文化対応能力向上のためのカリキュラム提案 ダニエル・ルイス・マルティネス（サラマンカ大学）
15:05-15:35	テレビドラマ「野武士のグルメ」を使用した日本語教育 —複言語、複文化理解のための初中級学習者へのドラマ利用の有効性— 辻井さとみ（ポルト大学）
15:40-16:10	協働学習における日本語学習者と日本人学生の学び合いとは —対面式会話活動とEメールを活用したやりとりの比較検討— 木村愛実（サラマンカ大学日西文化センター）

場所：Sala 2

時間	題目
14:30-15:00	日本語学習者の動機と興味：カタルーニャ地方におけるアンケート調査 アルバ・セラ・ビレヤ（バルセロナ自治大学） 福田牧子（バルセロナ自治大学）
15:05-15:35	複言語主義と日本語：ポライトネスとアイデンティティー 高森絵美（マドリード・アウトノマ大学）
15:40-16:10	国連開発計画-持続可能な開発目標-飢餓をゼロに”の単元で伝統文化の見直しを学習者に！—オンライン副教材「日本語で読書」の作品「節分・もったいない」を使った授業実践とその解説 阪本久美子（メンロースクール） 本郷 依子（本郷侍ソリューションズ LLC）

20 de junio: Sesiones

【Comunicaciones orales】

Primera sesión de la mañana: 10:30-11:35 (30 minutos por ponencia)
 Segunda sesión de la mañana: 11:50-12:55 (30 minutos por ponencia)

Lugar: Sala 1

Hora	Título
10:30-11:00	Significance of learning Japanese in college and in the learning environment of university: A case of learners of Japanese as a heritage language at a French university Kaori Yamauchi (Meiji Gakuin University Center for Liberal Arts)
11:05-11:35	Notas prácticas sobre la enseñanza del japonés como lengua heredada para preparar estancias en un colegio japonés Hiromi Nakanishi (Universidad de Salamanca)
11:35-11:50	Pausa
11:50-12:20	Reflection on the Japanese activities as heritage language in small group -a factual investigation in Salamanca- Masako Kubo (Universidad de Salamanca)
12:25-12:55	Heritage Japanese Language Education Project activities from the perspective of social participation Sawako Nemoto (Association Franco-Japonaise Paris Sud)

Lugar: Sala 2

Hora	Título
10:30-11:00	A Practical Attempt at “Examining Plurilingual and Pluricultural Societies”: Following Various Students and Their Struggles between Experience and Awareness Masumi Toramaru (Center for Japanese Language, Waseda University)
11:05-11:35	Préstamos lingüísticos en un contexto plurilingüe y pluricultural: (Un análisis) del uso de estos términos en la docencia práctica centrada en grupos Yuko Suzuki (IDIOMAS COMPLUTENSE - Centro Superior de Idiomas Modernos Universidad Complutense de Madrid)
11:35-11:50	Pausa
11:50-12:20	Japonés como una motivación para el plurilingüismo y pluriculturalismo de los estudiantes: Un estudio de caso con The Language Biography de The European Language Portfolio Kyoko Ito-Morales (Universidad de Granada)
12:25-12:55	Revitalization and Evaluation of Online Reading Comprehension Classes: Breaking away from monotonous and one-sided methods Saki Ozawa (Tokyo International University)

【Comunicaciones orales】

Sesión de la tarde: 14:30-16:10 (30 minutos por ponencia)

Lugar: Sala 1

Hora	Título
14:30-15:00	Propuesta curricular para la competencia intercultural de españoles aprendices de japonés mediante la interacción virtual con hablantes nativos Daniel Ruiz Martínez (Universidad de Salamanca)
15:05-15:35	Japanese language teaching using the TV drama “Samurai Gourmet” -The effectiveness of using drama for beginner/intermediate learners to cultivate plurilingual and pluricultural competences- Satomi Tsujii (University of Porto)
15:40-16:10	¿Qué puede aprenderse de la cooperación en el aprendizaje del idioma entre estudiantes y nativos japoneses?: comparativa entre actividades de conversación en el aula e intercambio de mensajes por correo electrónico Aimi Kimura (Centro Cultural Hispano-Japonés de la Universidad de Salamanca)

Lugar : Sala 2

Hora	Título
14:30-15:00	Intereses y motivaciones de los estudiantes de japonés: encuesta a nivel de Cataluña Alba Serra-Vilella (Universitat Autònoma de Barcelona) Makiko Fukuda (Universitat Autònoma de Barcelona)
15:05-15:35	A Plurilingual Approach to Japanese Education: Politeness and Identity Emi Takamori (Universidad Autónoma de Madrid)
15:40-16:10	Learners Rethink Traditional Culture: Unit Lesson “UN Sustainable Development Goals 2” with our work "Setsubun / Mottainai" online supplementary material "Reading in Japanese" Kumiko Sakamoto (Menlo School) Yoriko Hongo (Hongo Samurai Solutions L L.C.)

欧州における継承日本語教育の意義と実践

—複言語・複文化社会における継承日本語教育を考察する—

フックス-清水 美千代
バーゼル日本語学校
michiyofuchs@gmail.com

要旨

継承日本語教育の基本は、日本国外において、親の言葉である日本語を子どもたちに教えていこうとすることと言える。それは単なる外国語教育とは異なり、各家庭や子どもたちの言語環境によって様々な様相を持った日本語教育でもある。世界中に目を向けると、居住国の政治的、経済的な状況や日本人コミュニティの有無などによって、かなり異なった継承日本語教育の現場がある。欧州に顕著な継承日本語教育の実践を提示し、さらに継承日本語教育の意義をインタビュー調査によって得た成果等をもとに考察する。また、欧州における現在の言語教育の源とも言える複言語・複文化主義を再考しつつ、欧州における継承日本語教育に関する正しい認識の広がりを期待すると共に、今後の継承日本語教育の理想的な姿を展望する。

【キーワード】 継承日本語教育、複言語・複文化主義、CEFR、欧州（ヨーロッパ）

1 はじめに

一般社会での継承日本語教育への認識は、昨今に至るまで非常に乏しく、海外で継承日本語を学ぶ子どもたちは日本をルーツとすることから、外務省管轄の日本語教育として考慮されたことは稀有であり、文部科学省からは継承日本語を学ぶ者は海外永住者あるいは外国人として見なされ、日本国籍を持っていても文科省から恩恵を受けることはなかった。また、文科省公認の補習授業校も対象学習者は海外に住む日本人家庭の子どもたちで、日本に帰国する生徒の国語学習を中心とした教育を基本としている。

欧州での多くの継承日本語教育は日本語話者である保護者の努力による細々とした運営で行われてきた。そうした中、21世紀初頭に欧州評議会における複言語・複文化主義の理念に基づいた CEFR（ヨーロッパ言語枠組み）が作られ、欧州評議会加盟国の言語教育に大きな影響を与えるようになった。四言語を公用語とする伝統を持ち、マルチリンガル教育を推し進めてきたスイスでも、言語教育一般、そして継承語教育にもこの CEFR が取り入れられている。長年、継承日本語教育に携わってきた実践者として、特にスイスでの経験をもとに、継承日本語教育の現状報告とその意義について考察する。この報告が継承日本語教育への認識の拡大につながり、継承日本語教育の発展に寄与できれば幸甚である。

2 複言語・複文化主義と CEFR

欧州の言語教育においては、欧州評議会の提唱する複言語・複文化主義のもとに作成された CEFR と呼ばれる「外国語の学習・教授・評価のためのヨーロッパ言語参照枠」につ

いての知識が不可欠と言える。なぜ複言語・複文化主義が欧州で育ったのか、またそのツールの存在である CEFR について再考する機会とする。

2.1 複言語・複文化主義の背景

欧州（ヨーロッパ）は、ユーラシア大陸の西の 5 分の 1 を占める陸地であり、地形的にアジアとの明瞭な区分がない地域である。約 50 カ国を擁し、40 以上の言語が使用されている。このような欧州の国々をまとめる組織としては、主に、欧州連合（EU）と欧州評議会（CoE）という機関がある。欧州連合は、欧州石炭鉄鋼共同体（ESCS）を母体とし、1993 年に発足された政治経済同盟であり、現在、27 カ国（約 5.2 億人）が加盟しており、加盟国の政治的・経済的統合を目標としている。

また、欧州評議会は 1949 年に発足された組織で、現在の加盟国数は 47 カ国（約 8 億人）にのぼり、ロシア（約 1.8 億人）も加盟国の一つである。1949 年発足当時、第一次世界大戦および第二次世界大戦で疲弊した欧州の各国の和解と相互理解、そして欧州での永久平和を願って作られたのが欧州評議会と呼ばれる国際機関である。複言語・複文化社会の実現に向けた活動もこの欧州評議会の平和政策と言える。このように、複言語・複文化主義というのは、欧州の平和な世界を目指すための重要な言語および文化に関する政策と言える。

2.2 欧州評議会の言語政策の目指すもの

欧州評議会の理念は「Human Rights（人権）」「Democracy（民主主義）」「Rule of Law（法の支配）」（欧州評議会 2021）であり、言語政策もその理念のもとに行われる。その言語政策のビジョンは、「言語および文化の多様性」「寛容、敬意、相互理解」「民主主義、権利と秩序」「相互の努力に対する認識」であり、目標としては、「多言語話者（複言語・複文化の市民）」「自信と責任を持った市民」「コミュニケーション能力と社会性能力」と言える。従来の言語教育に特徴的であった、学習言語そのものを習得することが第一の目標ではなく、コミュニケーションにより、様々な言語、文化を持つ人との相互理解と平和な社会を構築するための言語学習と言える。それは、「言語教育の意味が、異文化間コミュニケーションの基礎能力を養成することにより、言語教育は、他者を類型化することを避け、他者に対して興味を持ちかつ寛容になり、そして他の異なる文化を発見する、そういう力を人に与える。あるいはそういう力を得るための道具として言語能力を与える」（小山 2011: 52）ことであると言える。

2.3 CEFR（Common European Framework of Reference for Languages）

2001 年、欧州評議会が作成した CEFR は「外国語の学習・教授・評価のためのヨーロッパ言語参照枠」と日本語で訳され、現在、欧州のみでなく、世界各国で活用されるようになった。

CEFR の言語政策を一言で言えば、「複言語・複文化能力を持つための言語学習」であり、その内容としては、自律学習、生涯学習、コミュニケーション重視、行動中心主義、母語話者のように言葉ができなくても構わないという立場、社会的行為としての学習者を育てる、移民等の第 2 言語としての学習、といったことが挙げられる。ここで、行動中心

主義について簡単に説明すると、従来の言語教育に顕著であった、言語そのものの習得よりも、言語を使って何をするかという点に重点を置く考え方と言える。

2020年にはCEFRの補充として、*Companion volume*（補遺版）が発行された。この*Companion volume*の27ページには、「欧州評議会の閣僚委員会は、『民主的な市民権、社会的結束、異文化間対話を促進する、首尾一貫した透明で効果的な複言語教育のためのツールとしてCEFRを使用する』ことを推奨する。」（筆者訳）という記載があり、さらに、28ページには「CEFRは、言語専門家が言語学習の教育の質と効果を向上させる助けとなることを目的としている。CEFRは、その副題である『学習、教育、評価』の語順が明らかにしているように、評価に焦点を当てたものではない。」（筆者訳）と断言している。これは、とかくCEFRを評価のために使用される傾向があることを懸念したものということが言えるであろう。さらに、同28ページには「CEFRの優先事項（Priorities of the CEFR）」という項目があり、そこには、「共通参照点の提供は、言語教育の質を向上させ、オープンマインドな複言語市民のヨーロッパを促進するというCEFRの主な目的を補完するものである。このことは、2007年にCEFRの進捗状況を再検討した政府間言語政策フォーラムや、閣僚委員会からのいくつかの勧告で明確に確認された。」（筆者訳）と明記している。上記のようなCEFRの目的は、欧州での継承語教育の目的に大きく影響するものと考えられる。

欧州に住み、日本語という言語を教える私たちは、欧州評議会の目指す言語教育を尊重し、複言語・複文化主義に則った日本語教育を実践していくことが大切ではないか。その際、CEFRを学習と教育の質を高めるためのツールとして実践に活用し、評価に焦点を当てることに終始しないことが大切と考える。民主的な市民権を持つ人々が、異文化間対話を通して社会的結束を実現していく、そのような社会を目指しての言語教育が今日求められているのではないか。

2.4 ELP (European Language Portfolio)

欧州評議会のホームページにはELPの説明として、以下の文言が述べられている。「欧州言語ポートフォリオ（ELP）は、欧州評議会の言語政策プログラムによって開発されたもので、学習者の自律性、複言語主義、異文化間の認識と能力の向上を支援し、ユーザーが自分の言語学習の成果や言語学習と使用の経験を記録できるようにしている」（筆者訳）。この文言からも分かるように、ELP（欧州言語ポートフォリオ）はCEFRに基づいて作成されたもので、学習者自身の言語学習の向上のために作られており、生涯にわたる言語学習のプロセスを記録し、学習者中心の肯定的な評価を目指して、更なる言語教育への意欲を付けさせるものと考えられる。

この言語ポートフォリオは、それぞれの学習者が経験を認識し、学習成果の記録と振り返りを通して、学習目標や学習経路を発見、設定し、言語的、異文化的な経験を広げることがを奨励している。これは、学習者の言語活動にとって有効であるばかりでなく、教師や教育機関にとっても、学習者の言語学習経験およびニーズやモチベーションを把握することにより、学主目標の設定や学習の達成度を評価する際に有効であると考えられる。

3 継承語とは

「継承語」という言葉は、いまだに広く世間一般に知られている言葉とは言えず、継承語教育とはどのような言語教育であるのかを知る人は極めて限られている。また、継承語

という言葉ではなく、バイリンガル、あるいはマルチリンガルという言葉を使う場合も多い。ここでは「継承語」という言葉の意味と継承語教育に伴う語彙と、継承語教育を支える機関や継承日本語教育に関する政治的な動きなどを紹介する。

3.1 継承語という言葉

ここで、欧州で児童が日本語を学習する場合の「継承語」という言葉は、英語の“heritage language”の訳であり、“heritage”という言葉は、遺産・継承物・伝統・伝承と日本語で訳することができる。最初にこの「継承語」という言葉が使用されたのは、筆者が知る限りでは、カナダ日本語教育振興会の発行した『継承語としての日本語教育—カナダの経験を踏まえて—』中島・鈴木（編）（1997）である。親の出身国の言葉を学ぶということで、筆者の住むスイスでは、フランス語では“Language d'origine”、ドイツ語では“Heimatliche Sprache”あるいは、“Herkunftssprache”と呼ばれており、これらは出身地言語という表現になっている。また、スペイン語では“Lengua de herencia”と呼ばれ、継承語という意味となる。現在も「継承語」という言葉を使わない研究者や教育者があるが、日本をルーツとする子どもが親の言葉である日本語を海外で学習する場合は「継承日本語」という言葉を使用するのが一般的と言える。

3.2 欧州における児童の日本語学習の種類

欧州において児童が日本語を学習する場合に、どのような学習の様相があるかを簡単に述べ、継承日本語学習というものを明らかにしていきたい。欧州で児童が学ぶ日本語教育には三種類の日本語学習があると考えられる。

第一に、両親が日本語話者ではない子どもが学ぶ日本語学習があるが、これは外国語としての日本語学習と言える。第二に、欧州に住む両親が日本人、あるいは日本語話者である子どもが文科省公認の全日制の日本人学校などで学ぶ日本語教育がある。これは国語教育としての日本語学習と言える。第三は、欧州に住む両親または一方の親が、日本人あるいは日本語話者で、現地校に通う子どもが学ぶ日本語がある、これが継承日本語学習と呼べるものと言える。

継承語という言葉の説明として、中島（2003）が「異言語環境で言語形成期の一部を過ごす子どものことばは母語と外国語に分けることは難しく、むしろ『継承語』と『現地語』という概念でくくる方がぴったりする。」と述べているように、継承語というのは親の言葉でありながら、子どもにとっては日常環境の言語の方が自由に使える言葉となり、第一言語あるいは母語とは呼べない言語であるが、そうかと言って外国語とも呼べない言葉を継承語、そして環境語を現地語と筆者は考えている。

3.3 継承語と継承語教育の様相

それでは、母語あるいは第一言語とは言えないが、外国語とも呼べない継承語とはどのような言葉なのかを考えていきたい。

まず、継承語は必ずしも学ばなければならない言語ではない。継承語の学習は義務ではなく、それぞれの家庭が子どもとどの言語でコミュニケーションをとっていくか、あるいは家庭で使用する言語をどのようにするかは各家庭が決定していくべきである。継承語を

奨励する国や地域はあるが継承語を強制する公共の言語教育は現在まで聞いたことがないし、あってはいけないというのが筆者の考えである。ただ、経験上分かっているのは、多くの子どもたちが成人になっていく段階で、親の言葉である日本語を勉強しておけば良かったと考えるということがある。このような現象には様々な要因があると思うが、やはり自分はどこから来たのか、自分はどのような存在であるのかという思いを持つことと関係してくるのであろう。このことを保護者が知っておくことは家庭の共通言語を考える際に役立つのではないだろうか。

このように継承語はアイデンティティの確立に深く関わっており、子どもは必ず親の出身地や母語を知りたくなるものである。継承語は親子のつながりと深く関係している言葉であり、親の現地語の能力によっては家族が理解し合うために必須の言語となるし、感情の伴う言語とも言える。また、子どもが現地校に就学するようになると、継承語学習の機会の少ない場合は親子のコミュニケーションを親の言葉である継承語で続けることは困難になる。これは、就学以降、子どもは現地語での学習が中心となり、年齢に応じた継承語の学習がないと表現したいことが思うようにできなくなっていくからである。

3.4 継承日本語教育に関する日本での政治的な動き

欧州での継承日本語教育に関しては、長い間、日本政府は何ら考慮に入れることはなかった。また、欧州で、非営利の継承日本語教育を行う日本人保護者たちも、日本政府への支援を求めることを考えることなく過ごしてきた。また、文科省管轄の補習校とは異なる、自由な継承日本語教育を継続していこうとする教育機関もあった。

3.4.1 継承日本語教育に関する神代氏の報告

継承日本語に関する政治的な公文書として、筆者が2014年4月20日にインターネットで閲覧した、外務省HPの広報文化外交欄に記載されていた文部科学省初等中等教育局国際教育課長、神代浩氏の基調講演(3)「海外子女教育と海外の日本語教育」にある報告がある。以下がその抜粋である。

「海外に長期間滞在する邦人が同伴する義務教育段階の子どもの数は、アジア地域を中心に年々増加している。また、帰国予定の児童生徒のみならず、国際結婚による永住者等の子弟の数も増加している。さらに、現地の政府や住民による「日本型教育」に対する期待もある。特に永住者等の子弟に対する継承語教育は、国語教育や外国語としての日本語教育とは別の観点での対応が必要であるが、教材の不足、教師養成・研修の不足、資金の不足、認識の不足といった課題に加え、文部科学省の海外子女教育政策と外務省による外国人に対する日本語教育政策の間隙になっている。このため、今後の在外教育施設の在り方について、一つの試案であるが、(1) 帰国児童生徒への国語教育、(2) 永住児童生徒への継承語教育、(3) 外国語としての日本語教育を一連のものとして捉えつつ、在外教育施設、特に補習授業校を外国における日本語教育の総合機関として位置付け、そのための体制整備を進めていくことが必要ではないかと考える。(強調のためのイタリック体は筆者による)」

ここでは、まさに現在の継承日本語教育の現状と解決されるべき課題が報告されており、

世界中に住む日本人子弟や日本をルーツとする子どもたちへの日本語教育を考えざるを得ないことが理解できる報告となっている。そして、継承日本語教育関係者にとっては、上記の課題を解消、解決していくことが現状の差し迫った問題であることを再認識し、また広く一般の人々の理解も得られるための努力が大切と考える。

3.4.2 日本語教育推進法

2019年6月28日、「日本語教育推進法」が公布そして施行された。この法律は日本語教育を推進することを目的とした日本語教育の推進に関する法律（令和元年法律第48号）であり、同法において、国は、法の基本理念にのっとり、日本語教育の推進に関する施策を総合的に策定し、実施する責務を有すること等が定められた。

さらに、2020年6月23日、「日本語教育推進に関する法律」の基本方針が閣議決定された、この基本方針では「同法10条の規定に基づき、日本語教育の推進に関する施策を総合的かつ効果的に推進するための基本的な方針として、日本語教育の推進に関する基本方針（以下「基本方針」という）を定めるものである」と謳われている。

ここに、日本語教育の推進に関する法律、第三章 基本的施策、第二節 海外における日本語教育の機会の拡充、第十九条の条文と「日本語教育の推進に関する基本方針、第2章 日本語教育の推進の内容に関する事項、『1 日本語教育の機会の拡充』からの抜粋、イ 海外に在留する邦人の子等に対する日本語教育」の条文を挙げておく。

（海外に在留する邦人の子等に対する日本語教育）

第十九条：国は、海外に在留する邦人の子、海外に移住した邦人の子孫等に対する日本語教育の充実を図るため、これらの者に対する日本語教育を支援する体制の整備その他の必要な施策を講ずるものとする。

イ 海外に在留する邦人の子等に対する日本語教育

海外在留邦人の子等に対する日本語教育は、将来、日本へ帰国した際の就学や就職等に当たっての備えとしても重要である。また、海外に移住した邦人の子孫等は、我が国と在留国との間の交流や在留国における親日層の拡大において活躍が期待できることから、これらの者が日本をルーツに持つことを認識し、我が国に関する理解を深めることを促すため、これらの者に対する日本語教育支援に必要な施策を講じる。

【具体的施策例】

- ・ JFを通じ、海外に移住した邦人の子孫、外国人と日本人を両親に持つ子女に対する日本語教育環境の実態の把握に努め、必要な支援を実施する。
- ・ 海外在留邦人学齢児童生徒に対して、国内の義務教育教科書無償給与制度の趣旨に沿って、教科書の無償給与を行うとともに、在外教育施設における教育環境機能の強化を図るため、教師の派遣、校舎借料・現地採用教師給与・安全対策費への援助、教材整備等の支援を行う。
- ・ 中南米地域の移住者等により構成された団体の実施する日本語教育を支援するため、これらの団体が実施する日本語教育の実態の把握に努め、JICA

を通じて、日本語教育に協力する JICA 海外協力隊を派遣する他、研修を通じて現地日本教師の育成や同団体に対する助成金の交付を行う。

3.4.3 「在外教育施設未来戦略 2030—海外の子どものあるべき姿に向けて—」

2021年6月3日付で、文科省が「在外教育施設未来戦略 2030—海外の子どものあるべき姿に向けて—」を公開した。「ポストコロナ時代の在外教育施設の果たすべき役割や施策の方向性を明確化する」とされており、文科省のサイトで概要、本文、参考資料を読むことができる。MHB 海外継承語部会のカルダー淑子氏による紹介文の抜粋をここに挙げておく。

政策の主対象はこれまで同様に日本人学校であり、補習校や継承日本語学校ではない。ただ、「概要」の中に、「補習授業校の現状と課題」として、「永住と駐在の子どものニーズの乖離が顕著」と明記され、「多様な関係者間の連携・協働の促進」として、「文部科学省、外務省、海外子女教育振興財団、企業団体、国際交流の関係機関、NPO 等、在外教育施設を取り巻く関係者での連携強化」とある。わずかではあるが、MHB 海外継承語部会等の努力が垣間見られる。また「本文」には、これまでの施策の流れと、今後の方向性が書かれており、「参考資料集」には、日本人学校、補習校の設置や政府支援の基本が明記されている。政府認可の補習校の開設の条件や政府支援の内容を知りたい方には役立つ。（カルダー2021）

3.5 継承日本語教育を支える組織

世界中を対象とした継承日本語教育を支える組織をここに紹介しておく。それぞれの組織は、インターネットを介して広く世界の継承日本語教育関係者のネットワークを構築し、研究者や教育実践者の発表と交流の場となっている。最後に挙げた「ヨーロッパ継承日本語ネットワーク」は主に欧州を中心に活動するネットワークである。

- * MHB 学会（母語・継承語・バイリンガル教育学会）
 - a. 海外継承日本語部会 / b. インターナショナル・スクール部会 /
 - c. アセスメント部会 / d. バイリンガル作文部会 / e. 各種言語教育部会
- * BMCN（バイリンガル・マルチリンガル子どもネット）
- * ヨーロッパ継承日本語ネットワーク（ヨーロッパ日本語教師会、継承語 SIG）

3.6 子どもの権利に関する国連条約と日本の児童憲章

1989年11月20日、国連総会で「子どもの権利に関する国連条約」が採択された。世界のすべての子どもたちに、生存、発達、保護、参加の権利が初めて与えられた。この条約は、あらゆる社会的、文化的、民族的、宗教的な違いを超えて、子どもに対処するための世界的に有効な基本的価値を形成している。子どもたちは初めて自分の意見を持ち、それを表現することが許される独立した人格とみなされたのである。米国を除くすべての国がこの条約を批准しており、継承語教育関係者のみでなく親をはじめ子どもとの活動に携わるものは皆、この国連条約を知り、子どもの権利を尊重しなければならないと筆者は考える。

ここに、子どもの権利に関する国連条約の内容を簡単に紹介するとともに、多くの継承日本語教育関係者に子どもの権利に関する気づきを促したい。この子どもの権利条約は四つの基本原則に基づいて、54の条文で構成されている。その四つの基本原則を紹介する。

1. 平等な扱いを受ける権利

いかなる子どもも、性別、出身や国籍、言語、宗教や肌の色、障害、政治的意見などの理由で差別されない。

2. 子どもの大善の利益を保護する権利

子どもに影響を与える可能性のある決定がなされる時は、常に子どもの最善の利益が優先される。これは、国家の行動に限らず、家庭でも同じことが言える。

3. 生命および発達に対する権利

すべての子どもが医療を受けられ、学校に通え、虐待や搾取から守られなければならない。

4. 意見を聞き、参加する権利

すべての子どもたちは真剣に受け止められ、一人の人間として尊重されるべきである。また、年齢に応じた情報を提供し、意思決定に参加してもらうことも重要である。

【日本の児童憲章】

日本においては、1951年5月5日に、内閣総理大臣により召集された国民各層および各界の代表で選ばれた児童憲章制定会議により「児童憲章」が制定され、「われらは、日本国憲法の精神に従い、児童に対する正しい観念を確立し、全ての子どもの幸福をはかるために、この憲章を定める」という文言が謳われており、児童は人として尊ばれ、社会の一員として重んぜられ、良い環境の中で育てられるという大きな標語が挙げられている他、12項目にわたる条項が述べられている。

4 欧州における継承日本語教育

世界各地で様々な継承日本語教育が行われているが、それでは欧州における継承日本語教育はどのようなものなのかをここで考えていく。

4.1 欧州の移民

欧州各国では多くの移民や避難民を受け入れている。欧州における、人口に対する移民

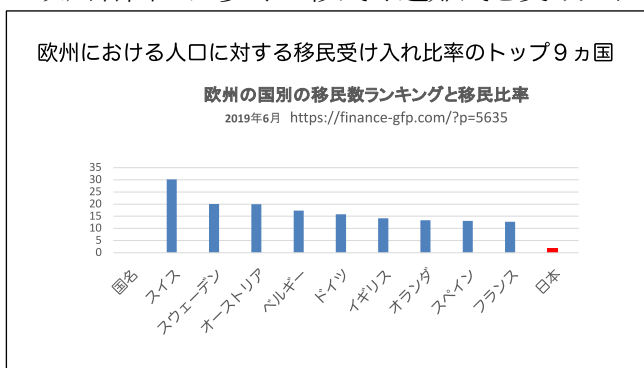


図1 欧州移民数ランキング

受け入れ比率の高い国は、2019年の調査においては、全人口の30%を占める移民を受け入れているスイスをトップに西欧各国が多くの移民を受け入れており、さらに移民ではない者も含めて、職業につく外国籍の住民の割合が高い状況がある。また、スイス、バーゼル州を例に挙げると、公立学校での継承語・継承文化授業を受ける生徒の割合

は 60%に及んでおり、バーゼル州の公立義務教育学校に在籍するほぼ 60%の生徒が家庭で 2 言語以上の言葉を日常的に使用していることがわかっている。このような現状から継承語教育は欧州、特に西欧諸国においては必然的なものと考えることができる。スイス、バーゼル州では 40 言語の継承語および継承文化授業を行う教育機関がバーゼル州の教育庁から継承語・継承文化授業コースとして公認され、支援を受けている。

4.2 欧州における継承日本語教育の特徴

欧州における継承日本語教育の特徴としては、南米やハワイなどのような集団移民による日系コミュニティがないことが言える。一方、長期滞在の邦人家庭と永住を当座の目的として欧州に居住する日本人家庭の子どもたちがいる。筆者の知る限り、一番数が多いのは両親の第一言語が日本語と他の言語である国際結婚などによる家庭の子どもたちである。また、欧州各地で多様な継承日本語教育が行われていると想定され、公的な継承語支援が行われている国もある。欧州各国に住む日本をルーツとする子どもたちの日本語教育の現状は一部の国でしか把握されておらず、今後の調査が必要と考えられる。欧州各地では孤軍奮闘状況の継承日本語教育機関あるいはグループが多数あることが想定できる。さらに、欧州各地の日本の文部科学省公認の補習校では基本的に日本に帰国する子どものための日本語教育が行われているが、両親が日本語と他の言語を使用し、将来も欧州に住むであろうと推定される子どもたちの増加傾向が顕著である。

4.3 継承日本語教育の実際

4.3.1 継承日本語教育を保護者、生徒、教師の観点から考察する

欧州における継承日本語教育における保護者、学習者である子どもたち、教師のそれぞれの立場からの教育機関における現状を見ていきたい。

まず、保護者に焦点を当ててみると、幼少年の子どもへの保護者からは、子どもに日本語教育をしたらよいか判らないという不安な意見が多く聞かれる。そして多くの保護者は、子どもは日本語をすぐにできるようになるはずであると思っており、日本語と現地語のバイリンガルになって欲しい、それも現地語のように日本語もできるようになってほしいという希望がある。そして、日本語教室などの継承日本語教育機関に子どもを通わせれば日本語はできるようになると一般の保護者は考えている。子どもは早く多く学べるという固定観念があり、日本語環境の全くない海外で子どもたちが日本語を学んでいくことがいかに大変なことであるかということを理解する保護者は少ない。

それでは、学習者である子どもたちは継承日本語教育機関で学ぶことについてどのように思っているかを筆者の受け持ったクラスの小学生中学年のアンケートで調べた結果、子どもたちは、学校の授業がなくて友達と遊びたいのに日本語を勉強しなくてはならないのは嫌だというのが基本的な姿勢であった。筆者の学校では、現地校の授業のない水曜日の午後に継承日本語クラスを設定しているが、現地校クラスの友達と遊べるのもこの水曜日の午後であり、また、友達の誕生日パーティが行われるのも水曜日の午後が多く、子どもたちがなんとかして友達と遊びたい、友達の誕生パーティに行きたいと思う気持ちは大人にもよくわかる。現地校の授業だけで充分なのに、さらに現地校の友達と遊べる自由な時間を犠牲にして、どうして日本語の授業に行かなくてはならないかが判らないという子ど

も多い。親に言われて仕方がなく行っているという子どもの意見もあり、さらに勉強はしたくないが保護者の期待に添いたいと思っている子どもの姿も見えてくる。それでは、継承日本語教育機関に行くのは嫌なことばかりなのかということとそうでもなく、同じような環境にいる、日本を知っている友達と会うのは楽しい、特にその子どもたちと遊ぶのが楽しいと全員の子どもが答えており、日本のことを知るの楽しいとも回答している。また、学芸会や遠足は子どもたちにとっては、非常に楽しい行事の一つとなっている。継承日本語教育においては、他の言語教育以上に授業活動の仕方によって、子どもたちにモチベーションを与え楽しい学習を提供することができるのではないかと思う。

教師の立場は、どうであろうか。継承日本語教育機関によって様々であるとは思いますが、継承日本語教師の社会的地位は低いと考えている教師あるいは保護者は多い。特にボランティアとして教師的な立場で日本語教育を行なっている保護者に関しては、素晴らしい努力をしても、そのステータスは低いと言える。さらに、多くの教師が持っている思いとしては、「報酬がよくない（ボランティア的な感覚が必要）」「授業の準備に時間をすごとられる」「学習目標がはっきりせず適当な教材がほとんどない」「生徒たちが日本の子どもと違う」「保護者がうるさい」「継承日本語教育に特化した研修の機会がない」といった思いがあることがわかっている。

継承日本語教育では、家族全員の幸せを考え、子どもたちに負担をかけすぎず、楽しく学ばせることが大切であり、出来るだけ実際に日本語を使う経験を通して学習させる、または、子どもの全体像を捉えて日本語教育を考えることが重要である。また、保護者に海外での日本語教育の実際をよく知ってもらおう努力も必要である。さらに、親子、そして教師と生徒、また保護者と教師との対話を忘れないことが継承日本語教育のより良い成果につながると考える。

また、こうした継承日本語教育機関の運営に関しては、非営利の継承日本語教育機関の健全で継続的な運営は、保護者、教師が一体となって子どもたちのより良い成長を見守るという姿勢を持つことに尽きる。

4.3.2 継承日本語教育ではどの程度の日本語能力をつけさせることができるのか

欧州での継承日本語教育に関しては、西欧諸国での状況しか明確ではないが、ほとんどの継承日本語教育機関が、週一回約 90 分授業を行なっているのが一般的である。筆者の教えるスイス、バーゼル日本語学校では週一回、90 分授業で年間約 36~38 回の授業が行われている。現地校に通う子どもたちは、課外活動として、スポーツをはじめ音楽やその他の活動を行なっているケースが多く、そうした日常生活を考えた場合、週一回 90 分の日本語の授業は妥当と言える。それでは、そのような授業を続けた子どもたちはどのような日本語能力をつけることができるのであろうか。

スイス、バーゼル日本語学校の例を挙げると、過去 36 年の経験から、継承日本語学習者が小学校 1 年生から年 36~38 回、週一回 90 分の授業で学習を続け、義務教育 9 年を終えた段階で、それまで学習を続けた生徒は、皆、日本語能力試験で N2 に合格できる能力を持つことがわかっている。さらに、それ以前に N2 に合格する者も、N1 に合格する者もある。バーゼル日本語学校は日本語能力試験のための日本語学習は行なっておらず、日本語能力試験を受けるのも生徒の自由であり、強制はしていない。ただ、9 年間あるいは 12 年間も学校に通う子どもたちに公的な証明書を与えたいという気持ちが教師にあり、生徒

が希望すればクラスで能力試験の前にテストに備えた学習をすることは担任教師の采配に委ねられている。

4.4 継承日本語教育の教材

継承日本語教育のための教材は極端に少なく、これは継承日本語教育という分野がいまだに公的に認識されていない状況による。多くの継承日本語教育機関では日本の文科省検定の国語教科書を使用している場合が多いが、四六時中、日本語の環境で育っている日本の子どもたちのための国語科に限った教科書であって、海外に住み、現地校に通い、全く日本語環境のない世界に育つ子どもたちの日本語教育に適した教材とは言えない。それでもこの国語教科書にしがみつく教育機関や教師たちは、全て日本で日本語を学んだ者たちで、国語さえすれば日本語ができるようになるという妄想を持っているとしか言えない。

小学校の標準授業時数
〔改訂後〕

	1学年	2学年	3学年	4学年	5学年	6学年	計
国語	306	315	245	245	175	175	1461
社会	-	-	70	90	100	105	365
算数	136	175	175	175	175	175	1011
理科	-	-	90	105	105	105	405
生活	102	105	-	-	-	-	207
音楽	68	70	60	60	50	50	358
図画工作	68	70	60	60	50	50	358
家庭	-	-	-	-	60	55	115
体育	102	105	105	105	90	90	597
外国語	-	-	-	-	70	70	140
特別の教科である道徳	34	35	35	35	35	35	209
外国語活動	-	-	35	35	-	-	70
総合的な学習の時間	-	-	70	70	70	70	280
特別活動	34	35	35	35	35	35	209
合計	850	910	980	1015	1015	1015	5785

※ この表の授業時数の1単位時間は、45分とする。
 ※ 各教科の授業について、15分程度の短い時間を活用して学習活動を行う場合については、総授業時間数や学習活動の特質に照らし妥当かどうかの教育的な配慮に基づいた判断が必要である。

図2 平成29年小学校の標準授業時数

図2は文科省の小学校の標準時間数であるが、国語科の授業時間数をみただけでもわかるように、小学校1年生での国語授業は年間306時間（45分授業時間）となっており、これだけをみても継承日本語教育での標準授業時間数が年間72～76時間（1時間45分授業）しかないことを考えると誰にでもこの国語教科書を使用することに起きる問題が明らかであろう。

現実には、各教育機関の教師が対象学習者の子どもたちに合わせて、国語教科書を使用しているのではあるが、国語教科書を使用して日本の学校教育に準じた授業を極端に少ない時間数で学習させているところも少なくない。

スイスでは、スイス日本語教師会の継承日本語教育に携わる教師の有志による教科書制作グループが2003年および2005年に国際交流基金の助成を得て海外に住む継承日本語を学習する子どもたちへの教科書を上梓した。これは、海外で継承語として日本語を学ぶ、小学1年生と2年生のための基礎日本語の教科書であり、教師の教材作成を軽減する充実したワークブックがあるのが特徴である。昨今、わずかではあるが継承日本語教育を考慮した教材も作成されているが、今後、継承日本語教育の教材不足を解決できることが望まれる。

4.5 欧州における継承日本語教育ネットワークの動き

2012年からスイスでは、非営利の継承日本語教育機関8校の連絡会が毎年1回行われるようになった。また、2016年からは継承語教師研修も行われるようになった。こうした継承日本語教育機関の相互の情報交換と話し合いは、孤軍奮闘する各機関にとって有意義な

ものとなっている。スイスの継承語ネットワークの成果としては、それぞれの教育機関の運営面、また教材や教授法などの各機関の問題点を共有し情報交換することにより、各機関で様々な解決の試みが行われるようになったこと、また、同じ問題を抱えるもの同士の仲間意識ができ、それぞれの運営に携わる保護者や教師が精神的な安定感を得、各機関が良い機関として活動していこうという機動力を得ることができたことである。また、広報活動の大切さなど、共通する今後の項目を認識する機会を得、継承日本語教育の理想の姿を探求する姿勢が強まった。このように、継承日本語教育関係者のネットワークは今後も継承語教育の発展に大いに寄与するものと考えられる。

2020年秋からは、2016年から始められたヨーロッパ教師会会員による「複数の言語・文化環境に生きる子どもたちへの日本語学習サポートプロジェクト（子どもプロジェクト）」によるネットワークを基盤として新たに「ヨーロッパ継承日本語ネットワーク」という名称を持つ継承語SIGがヨーロッパ日本語教師会（AJE）に誕生した。その活動目的は、近年、欧州においても日本にルーツを持つ子どもたちが増加していることを踏まえて、欧州ワイドのネットワークを確立し、継承日本語教育に関する知識や情報を共有できる場を作ることである。現在、継承日本語教育のデータを収集し、その検索システムやホームページの立ち上げの準備を行なっているほか、情報交換の場としてメーリングリストを開設し、現在180名を超える継承日本語教育関係者が登録しており、情報交換が行われている。さらに、継承日本語教師たちの勉強会であるLSA勉強会が、これも先に触れた「子どもプロジェクト」時代から引き続き行われている。

継承日本語教育のより良い発展のためにこのネットワーク構築は非常に重要であり、今後、各国々や地域での継承日本語ネットワークの構築が進むことを期待する。

5 継承日本語教育の意義を考える —2019年の調査結果を踏まえて—

継承日本語教育の意義とは何かということは、どのような立場の人間がその意義を言えるのだろうかと考えるとき、継承日本語教育を受けた者にとってどのような価値があり、意味があるのか、あるいはあったのかということを知ることが最も先行されるべきであろう。2019年に筆者は同僚3名とともに継承日本語教育の意義を調べる調査を行った。特にこの調査で考慮したのは、かつての継承日本語学習経験者で成人となった者を対象としたことと、「対話的構築主義アプローチ」（桜井2005）によるインタビューを行ったことである。そのインタビュー調査の内容と調査によって得たことを提示するとともに、この調査結果も踏まえた継承日本語教育のあり方について述べる。

5.1 インタビュー調査

5.1.1 インタビュー調査の方法

インタビュー調査の方法は以下の通りである。

発表題目：「継承語を学ぶ意味 — 複言語・複文化主義の視点から—」

目的： 継承日本語教育の意味を成人となった継承日本語学習者から知る。

方法： 「対話的構築主義アプローチ」（桜井2005）によるインタビュー

調査者： フェルナー（オーストリア）、クレニン、カイザー、フックス（スイス）

調査協力者のプロフィール：

- 調査対象者は、全員の母親が日本で育った日本人
- ヨーロッパで育ち、現在もヨーロッパ在住の者
- スイス、オーストリアの現地校で教育を受け、さらに日本語を学習した者
(文科省公認の補習校での学習ではない)
- 男女各4名。年齢は28歳から40歳の者
- 第一言語は全員、現地語であるドイツ語

インタビューは一人につき、約1時間半から2時間で、調査者は全員で事前にインタビューするテーマと質問内容を話し合い、同じような質のインタビューができるようにした。また、全てのインタビューを録音し、それを全て文字化し、調査者全員での話し合いのもとに、8名の調査対象者の回答を一番多い内容のものから順番に整理した。「第23回AJE ヨーロッパ日本語教師会シンポジウム報告・発表論集(2019)」に掲載されているクレニン、フェルナー、カイザーと共に筆者が執筆した発表論文(2019)から抜粋したものをここに提示し考察する。

5.1.2 子どもの頃の日本語学習の思い出

インタビューでは調査協力者に、継承日本語教育機関での子どもの頃の日本語学習について、どのような記憶があるか自由に発言してもらいその中から肯定的な思い出と否定的な思い出を整理した。まず、全員の最初の反応は、「子どもの時のものであまり覚えていない」という回答であり、調査協力者にとって、記憶に強く残るような肯定的あるいは否定的な大きなインパクトがなかったと言える。

インタビューを続ける中で、肯定的な思い出として挙げられたことは、継承日本語教育機関では、イベント(学芸会、遠足、運動会など)と友達と遊ぶことが楽しかったこと、また学校での授業の延長という感じがして喜んで行ったわけではないが、日本語は勉強したいと思っていたということが回答として多かった。また、「今思えば、日本語の授業があったために友達と遊べないことは大したことではなく、友達とは遊ぼうと思えばいつでも遊べたと思う」という発言がいくつかあり、大人となって子どもであった当時を振り返った時には、友達と遊べないということがそれほど重要なことではなかったと感じていることがわかった。

否定的な思い出としては、スイスの友達と遊べなかったのが嫌だったということをはじめ、宿題が嫌であった、授業がつまらなかったという回答が多かった。また、継承日本語教育と直接関係ないことではあるが、数人がアジア的な見かけから揶揄われたという経験を思い出している。

以上のようなインタビュー結果から、調査協力者が継承日本語教育機関で学習した子どもの頃は日本語を勉強したいという気持ちはあったが、授業形式の学習や宿題に関しては否定的な思いが残っている反面、日本語授業に通うクラスメイトと遊ぶことや継承日本語教育機関のイベントなどは楽しいポジティブな思い出として残っていることが明らかになった。

5.1.3 どのような日本語教育を受けたらよかったと思うか

子ども時代の日本語学習を思い出してみても、現在大人として子ども時代を振り返ってみたとき、どのような日本語教育を受けたかと思うか、またはどのような日本語教育が

理想だと思うかという質問に対しては、読み書きだけではなく日本の文化や歴史に関してもっと学習したかったという意見とともに遊びやゲームの入った楽しい学習や学芸会や遠足などのイベントによる学習という回答が多くあった。また、就学時からではなく 10 歳あるいは 12 歳から日本語学習を始めた者は、就学時年齢から日本語学習を始めたかったという意見もあった。また、回答者自身が子どもの時にはなかった IT を使った学習も効果的なのではないかというコメントもあった。さらに、子ども時代に嫌だったはずの漢字学習に関しては、もっと子どもに漢字学習をさせるといいという意見も多かった。これには筆者も驚き、大人になった段階でやはり漢字をもっとできたらよかったという思いがあることが分かったが、これをそのまま受け入れて現在の子どもたちの漢字学習を増やすこととはつながらないと考える。

このような回答をまとめると、継承日本語教育を受けた経験を持つ社会人となった生徒たちは、第一に楽しい学習を理想とし、各種のイベントが良き思い出となっていること、そして日本文化や歴史、その他の日本に関する学習もあれば良いという考えがあることが分かった。今後の継承日本語教育においても、楽しみながらできる有効な日本語学習への努力が大切であることと、学芸会や遠足などのイベントの開催などについてもそれぞれの教育機関や教師が有効な日本語学習の手段として取り組むことが重要だと考える。

5.1.4 調査協力者の回答から継承日本語教育における重要な点を考察する

継承日本語教育を勧めるかという問いには、全員が絶対に勧めるという強い肯定的な回答を示した。その理由としては、第一に親子の繋がりに大きなプラス面があること、また、継承日本語学習はプラス面しかないという肯定的な考えを全員が持っていた。さらに、親の言葉ができ、親の国のことを知ることはとても大切であることを強調するとともに、世界は言葉でつながるものであること、日本と世界の架け橋としての存在になれるという回答も多かった。その他、脳の活性化につながるとともに幅広い思考ができるようになるという側面も回答として述べられた。

インタビューを進めていく中で、特に調査協力者全員が述べていた最も大切な点を挙げる。第一は、親は大切な人で、その大切な人の言葉で話せることはとても楽しいことであり、継承日本語学習のもっとも重要な意義は親と子が親の言葉でコミュニケーションができることであるという考えが回答者全員の一致したものであった。そして、親と親の言葉で話すことは当然であるとともに自然なことであり、日本の祖父母、親族、知人などと日本語で話せることは大きな喜びであることが分かった。また、全員が日本で日本の人々と日本語で話せることが非常に嬉しいことでもあると言っている。

このような継承日本語教育を受けて成人となった者の回答から、親子の関係の大切さ、さらにそのコミュニケーションが親の言葉でできることの喜びと重要さをこの調査で知ることができた。

5.2 継承日本語教育は今後どうあるべきか

過去 36 年間にわたり、子どもたちの継承日本語学習を支えてきた者として、2019 年の調査はそれまでに考えてきた筆者の継承日本語教育に対する考えを後押ししてくれるものであった。この調査も踏まえて、ここに筆者の継承日本語教育の理想というか、あるべき姿について述べさせてもらおう。

まず、継承日本語教育の目的とは何であるべきかと考えるとき、日本語ができるようになるという点だけを考えると、単なる言語教育に過ぎなくなる。ただ日本語ができれば良いという継承日本語教育を推し進めている機関もあるが、もう少し言語教育という狭い範囲から外れて人間にとっての言語教育、真の言語教育とは最終的に何のための言語教育かと問い直すことが教師にとっては必要ではないかと考える。ひたすら多くの漢字を学び上手に日本語が書けるようになればそれで良いのであろうか？

2019年の調査の結果から分かるように、継承日本語教育を受けて成人となった者たちの思いを考察すると、継承語教育の最も重要な点は親子が親の言葉で会話ができる喜びを持つことができる言語教育ということであった。これは、人間にとって大切な人とのコミュニケーションが最も先行されると思われる点である。継承語教育は親子というお互いに大切に思い合う人間同士が、感じたことや心に現れる気持ちを同じ言語を持つことによってより分かり合えるための言葉の教育であり、継承語教育は、その共有できる喜びを得ることを目的とした非常に人間の感情に関わっている言語教育と言える。

さらに、そういった個人的に重要な面の他にも、グローバル化が進み世界中の人々が頻繁に行き来する時代になった今に生きる我々にとって、大切なことは何かを考え、そうした思考の中から生み出されてくる言語感あるいは言語教育感を継承日本語教育の中に落とし込む必要を感じる。

21世紀になった今でも、暴力は絶えず、理性的な話し合いができないことが多くある。言葉の学習は、この暴力を使わずに理解し合うことができる礼節を持った人間の形成と大きく関わっていると考える。これからの人間社会に必要なのは力の法則によった人間関係ではなく、対話による民主的な問題解決ができる人々による平和な社会の建設であり、対話能力を育む言語教育を考慮に入れることが重要課題と考える。

継承日本語教育は、親の言葉や親の育った日本の文化を学ぶことで得られる家庭の喜びや幸せを支援する教育であり、子どもたちが将来、希望の職業につき幸せな生活ができることを目標とするものである。継承語教育は、子どもたちが自分自身がどのような者であるかというアイデンティティの確立の助けとなるものでもあり、親の出身地言語である日本語および日本文化の学習を通して、あらゆる言語と文化に寛容な人間の育成、さらには、親の出身地言語である日本語および日本文化を世界という枠の中で客観的に見、考察できる人間の育成でもある。このように、継承語教育はマイノリティの人々と寄り添い、暴力を避け、対話（言葉）による民主的な問題解決のできる人間の育成、人権および法的秩序を守り社会の平和に貢献できる人格形成を常に考慮する教育であることが望まれる。

5.3 欧州における継承日本語教育の理念を支えるもの

欧州における継承日本語教育の理念はいまだに考えられていないが、これはそれぞれの国、また各地域の政治的、文化的背景によって異なることであり、どの理念が最優先されるかということの判断は難しいと言える。少なくともスイスという欧州の西側地域において言語教育を推進する者としては、欧州全体の平和と結束を目標とし、法の精神を大切に考えた民主主義の立場からの言語政策である欧州評議会の複言語・複文化主義に則った継承日本語教育の推進が大切であると考えている。

教育の目的について、伊藤（2005:2）は、「教育の目的とは、『教育において何らかを意図している、あるいは意図されている事柄』と考えられる」と述べ、さらに「社会がグ

ローバル化し、資本主義社会における『競争原理』や『情報化』、子育ておよび教育における『学歴競争』や『商品化』に直面し、子どもが十分に余暇を過ごす権利が保障されないまま、競争的な生き方を強いられるといった事態も生じてきている」（伊藤 2015: 9-10）とも述べている。世界各地で弱い立場にいる年少者がその人権を蹂躪されているという事実を見据える必要がある。ここに、筆者は子どもの権利を踏みにじるような教育はあってはならないと考えることから、この点に関しては継承日本語教育関係者による理知的な考察による反省及び将来のより良い継承日本語教育の発展に向けての姿勢が必要であり、弱い立場にある子どもの権利と幸せを考慮する言語教育を展開すべきであると思う。

日本語教育における最近の動きに注目すると、細川（2016）は、「今、重要なのは、この混迷する社会の中で、価値観の異なる多様な他者との関係において、ことばによって自己を表現するとともに、その他者を理解し、共に住み良い社会をつくっていくこととそのための意識改革であろう」と述べ、バイラム（2015）の市民性教育に言及し、「文化・価値観の異なる相手とともに生きるためには、外国語教育はスキルの伝授で終わってはならない」と述べ、さらに、「日本語教育は、日本文化を発信するための道具としての日本語教育ではなく、多様なアイデンティティを承認する複数性の社会という政治的・社会的選択の中で、新しい公共的な文化の可能性を探る担い手を構想することができる」と述べている。筆者はこの考察に同意するとともに、これはまさに欧州評議会の理想とする社会に向けての言語政策と重なると思う。今後の欧州における継承日本語教育関係者にもこの点の考察を期待する。

6 まとめ

最後にまとめとして欧州における今後の日本語教育のあり方を展望する。

欧州での継承日本語教育は、長い期間にわたり陽の目を見ることがなく、保護者たちの努力によって細々と続けられてきた日本語教育と言える。幸い筆者の教えるバーゼル日本語学校は 2003 年からスイス、バーゼル教育庁により継承日本語教育授業校として認定され公的に認められるようになったが、欧州各国を見回すと、多くの継承日本語教育機関が孤軍奮闘の状況であるのが現状である。昨今やっと黎明期を迎えたと思える継承日本語教育の今後の大いなる発展を望むとともに、いまだに解決されていない、教材の不足、教師研修の不足、認識の不足、資金の不足を解消していくことが目前の目標と言える。2019 年には日本語教育推進法が交付され施行されることとなった。さらに 2020 年に日本語教育推進法に関する法律の基本方針が閣議決定されたことは今後の継承日本語教育にとっては重要な出来事と言える。このように、世界の継承日本語教育関係者の努力により海外における継承日本語教育への日本政府の助成に関する条文が成立に至ったことは、継承日本語教育の大きな飛躍の第一歩となった。日本政府の継承日本語教育へのさらなる深い認識と世界各地の継承日本語教育の実情を把握したより良い助成政策を心から望む。

今後の欧州における継承日本語教育は、親の言葉である日本語を学習することで親子のコミュニケーションが潤滑になり、幸せな親子関係を築く助けとなるのが各個人としては最優先されるものとするが、日本をルーツとする子どもたちが自己のアイデンティティを確立する際の大きな助けとなり、日本という欧州と異なる言語とその文化を知ることにより、柔軟で幅広い思考力を持つ人間となることを考慮に入れた日本語教育が大切であるとも考える。また、日本を単に美化し良い国であるというお仕着せの教育ではなく、本

当の日本の姿を客観的に見ることができ、能力を引き出す教育も必要だと思う。ますますグローバル化が進む世界の中の欧州という地域に住み、将来も欧州の一員となると思われる日本をルーツとする多くの子どもたちが、欧州ではマイノリティである日本をルーツに持つ人間であることを誇りに思うとともに、他のマイノリティの言語や文化を尊重し、欧州に住む様々な人々とともに平和な欧州社会、平和な世界を構築していける人材となることが継承日本語教育者のもう一つの重要な役目と考える。日本政府からは海外で日本語を学習する日本をルーツとする子どもたちはグローバル人材であると考えられているが、私たち教師はグローバル人材を育成するのではなく、教育の結果としてグローバル人材となるような教育をするべきである。

世界は 21 世紀に入っても、民族抗争は続き、環境汚染問題はおさまることなく、人権侵害の問題も解決されない地域が多い。そのような世界情勢の中に育つ子どもたちの将来を考え、現在、成人である私たちは子どもたちの将来を明るいものとするための努力を惜しんではならない。また、平和な世界を構築できる能力の育成を考慮した教育が必要であり、私たち継承日本語教師も子どもたちの将来の幸福を考慮に入れた教育のあり方を探求する義務があると考え。言語教育は、暴力ではなく話し合いで解決するための最も大切なツールとも言える言葉を扱う教育であり、自分の考えをしっかりと持ち、他者の考えを理解し考察し対話で公平に対処できる能力の育成が大切だと考える。

継承語教育は、親子の絆、アイデンティティの確立を軸に何人（なにじん）であるかということよりは世界に生きる世界人あるいは地球人として、異文化に対する寛容な心を持った民主的で平和な問題解決を行うことができる人材の育成であり、そのような能力を持った者が国際人であり、世界での架け橋となる人材とも言える。子どもたちの生活する将来の社会が平和で幸せに満ちたものとなることを常に考慮した継承日本語教育の実現を目指したい。

<参考文献>

- Bollhalder, S. (2015) *Die Zukunft des HSK-Unterrichts in Basel-Stadt - Sonderausgabe zur Tagung*. Basel, Schweiz: Erziehungsdepartement Kanton Basel-Stadt.
- Bollhalder, S. (2017) *Integrierte Herkunftssprachenförderung und Unterricht in Heimatlicher Sprache und Kultur*. Basel, Schweiz: Erziehungsdepartement Kanton Basel-Stadt.
- Bundesamt für Statistik (2020, 02.27) Bevölkerung
<https://www.plurilingua.admin.ch/plurilingua/de/home/themen/mehrsprachigkeit-der-schweiz.html>
(2020年4月4日閲覧)
- Council of Europe (n.d.) *Portal* <http://www.coe.int/en/> (2021年4月12日閲覧)
- Council of Europe (2020) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (2021年9月30日閲覧)
- Council of Europe (n.d.) *European Language Portfolio (ELP)* <https://www.coe.int/en/web/portfolio> (2021年3月閲覧)
- 伊藤博 (2015) 「教育の理念—教育の歴史及び思想の外観—」『大手前大学論集』16、pp.1-19、大手前大学. <http://id.nii.ac.jp/1160/00000990/> (2021年4月12日閲覧)
- 神代浩 (2013, 06.25) 「海外における日本語の普及促進に関する 有識者懇談会（第4回会合の概要） 基調報告「海外子女教育と海外の日本語教育」」、『日本国外務省』 https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/page5_000197.html (2021年10月17日閲覧)

外務省（発行年不明）「EUとは」

https://www.mofa.go.jp/mofaj/kaidan/yojin/arc_96/eu/eu_intro.html（2021年8月26日閲覧）

クレニンまどか、フェルナー眞理子、フックス美千代、カイザー睦子（2019）「継承語を学ぶ意味—複言語・複文化主義の視点から—」『第23回AJEヨーロッパ日本語教育シンポジウム 報告・発表論集』<https://www.eaje.eu/ja/symposium/46>（2021年8月20日閲覧）

小山由紀江（2011）「欧州評議会の言語政策 - Learning Languages for Social Cohesion -」『New Directions』29、pp.43-60、名古屋工業大学共通教育・英語.

<http://id.nii.ac.jp/1476/00001558/>（2021年9月30日閲覧）

細川英雄、尾辻恵美、マルチェッラ・マリオッティ（編）（2016）『市民性形成とことばの教育』くろしお出版.

文部科学省（発行年不明）「児童憲章」

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryu/attach/1298450.htm（2021年9月30日閲覧）

文部科学省（発行年不明）「在外教育施設未来戦略 2030～海外の子どものあるべき姿に向けて～」https://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/ukeire/1417980_00001.htm（2021年6月10日閲覧）

中島和子（2003）「JHLの枠組みと課題—JSL/JFLとどう違うか」、『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究会』<https://mhb.jp/2003/08/jhljsljl.html>（2021年10月17日閲覧）

ユニセフ（発行年不明）「子どもの権利条約」

https://www.unicef.or.jp/about_unicef/about_rig.html（2021年04月19日閲覧）

テレビドラマ「野武士のグルメ」を使用した日本語教育

—複言語、複文化理解のための初中級学習者へのドラマ利用の有効性—

辻井 さとみ

ポルト大学

satomi_tsujii@hotmail.com

要旨

昨今、インターネットやメディアの普及に伴い、日本語教育においても映像を利用した言語学習、異文化理解が脚光を浴びている。また、言語の真正性の高い学習リソースとして国内外の教育現場での活用が期待されている。(保坂・Gehertz 三隅 2010)

先行研究では、日本語中上級学習者を対象にして、ストーリーに連続性のあるドラマを使用したものが多い。本稿では、ドラマによる学習が初中級学習者にも言語学習、文化理解において、有効であるかどうかを検証した。

ドラマをもちいることにより、どういう場面でどんな日本語の表現が使われるのかという理解が深まり、日本の日常に根差した文化についての知識を深めることができた。また、学習者同士の討論により、自律学習への意識が目覚めるきっかけにもつながったと考えられる。

【キーワード】 異文化理解、自律学習、映像文化

1 はじめに

昨今、インターネットやメディアの普及に伴い、日本語教育においても映像を利用した言語学習、異文化理解が脚光を浴びている。また、言語の真正性の高い学習リソースとして国内外の教育現場での活用が期待されている。(保坂・Gehertz 三隅 2010)

先行研究では、日本語中上級学習者を対象に、ストーリーに連続性のあるドラマ、あるいは長編アニメ映画などが使われていることが多い。本稿では、一話完結型のドラマを用い、ドラマによる学習が初中級学習者にも言語学習、文化理解において、有効であるかどうかを検証した。

2 研究概要

本稿で行った研究の概要を以下に記す。

2.1 研究対象、期間

対象者は、ポルトガル人日本語学習者 8 名で、日本語学習歴にばらつきはあるが、レベルは全員初中級程度である。内訳としては、社会人 5 名、大学院生 2 名、学部生 1 名で、年齢は 20 歳～30 歳である。日本留学経験のある学生も含まれている。研究期間は、2020 年 3 月～2021 年 3 月の 1 年間で、月 1 回の頻度で行った。初中級者にも理解しやすいよう、エピソードが短く一回で完結するテレビドラマ「野武士のグルメ」を用いた。「野武士のグルメ」を選んだ理由としては、1. 先にあげたエピソードが短い (1 エピソード、約 20

分) であるということ、2. 学習者が興味を持ちそうな食べ物が扱われている、3. 定年退職をした主人公の生き方、妻との関係を通して、日本人のサラリーマンの実像がつかみやすいという3点があげられる。

2.2 研究目的

この授業の目的はドラマの会話の翻訳ではなく、どのような場面で、どのような日本語の表現が使われるのか、ドラマの登場人物の意見や考え方を通して、日本人の生活や思考を知ることが目的としている。プリントの形式を 1. ドラマで使われる語彙を数多く抽出する。2. 会話のなかで表現を学ぶ。3. 文法事項だけ（文脈なし）に特化する、の3種に分類し、どのようなプリントの形式が日本語学習、文化理解に最も効果があるかについても検証した。日本語理解の上では語彙が多少わからなくても場面理解にそれほど問題はないが、どういう場でその表現が使われるのか理解できないと、その表現は実際には使いこなせないということが明確に見て取れた。したがって、2のタイプのプリントが最も効果があると考えられる。また、日本人の考え方を理解するうえで、興味深いと思われるシーンを取り上げて討論するように心がけた。例えば、「ビールを昼間から飲むことの罪悪感」は、ポルトガル人には理解しにくいですが、日本人のサラリーマンにとってはふつうのことであり、その罪悪感がどこから来るのかということに思考をめぐらせることにより、日本人の働き方の理解にもつながった。

2.3 研究方法

学習者にあらかじめプリントを配布し、プリントには、ドラマで使用されているいくつかの語彙、文法を抽出し、学習者がドラマを見ると、日本語理解の助けになるようにした。また、文化理解のための質問事項を設け、それについて授業の中で討論するという形をとった。授業の前に予習としてまず学習者に字幕付き（ポルトガル語か日本語）ドラマをみて、プリントの質問に答えることを課した。

点数での評価は行わなかったが、フィードバックは常に行った。行ったフィードバックは、授業後に学生の質問に答える、学生の出した意見についてフォローアップするなどである。さらに、事後アンケートを行い、授業の効果について検証を試みた。

タイトル	学習、討論の項目
1. 定食屋の生ビール	退職後のサラリーマンの罪悪感（昼間のビール）
2. 悪魔のマダム	レストランのサービス（正直にまずいというか）
3. 朝のアジ	一人で旅行したことのないサラリーマン
4. 焼肉モラトリウム	若者の仕事についての考え方、仕事のやりがい
5. エキストラのロケ弁	自分の夢を追いかける生き方について
6. 純喫茶ランチ	表現：さすがに～だ、まさに～だ 夫婦の趣味のちがいについて うるさい客への注意
7. 雨漏りの コの字カウンター	表現：せっかくだから、調子に乗って、見るからに、～たほうがいい 夫婦のありかた（さりげない気づかい）
8. さすらいの	表現：～は～にかぎる、とりあえず、わざわざ

イタリアンランチ	マナーを気にしすぎることについて
9. ココロのコロッケ	表現：みえをはる、引け目を感じる 何かをするとき人の目を気にするか
10. 白髪の騎士	表現：鼻が利く、みつくろう、目の敵、いい加減 外国人の客について
11. 記念日のおでん	表現：性格がでる、なやみになやんで、どうせなら、 夫婦の記念日について、食べ物に対する冒険心
12. 思い出の ハヤシライス	表現：どうしても、 日本の男女不平等（言葉づかい、態度から）

表1 各エピソード視聴の学習項目

3. 授業の効果

3では、アンケートの結果、授業での討論をもとに、授業の効果について述べる。

3.1 アンケート結果

事後アンケートの回答者は6名であった。以下に質問内容と回答を記す。

1. ドラマを使った授業は日本語の勉強に役に立ったか。
思うと答えた学習者（5名） ふつう（1名）
2. とくに、日本語の勉強について、どんなことに役に立ったか。
表現の使い方がわかった。（4名） 文法がわかった（2名）
3. ドラマを使った授業は日本文化の理解に役に立ったか。
非常に思う（3名） 思う（3名）
4. プリントのどんな項目がよかったか。
会話中の表現（4名） 文化についての質問（1名） 文法（1名）
5. ドラマを使った授業で、とくに何が上達したと思うか。
きくこと（4名） はなすこと（1名） 単語をたくさん覚えた（1名）
6. ドラマを使った授業をもっとしたいと思うか。
非常に思う（5名） やや思う（1名）

以後どんなドラマで、勉強してみたいかという質問に関しては、ジャンルとしてはバラエティやテラスハウスなどのリアリティドラマをあげたものがあり、理由としては、人が自由に話す、毎日の表現を使う、文化の違いも分かる、実生活について話すのに役立つという意見があった。また、ドラマとしては「深夜食堂」（話がわかりやすい）「Stay tuned」（北海道テレビ制作のドラマでストーリー性がある）アニメでは「Japan sinks」（日本沈没）などがあった。また、映画と答えた学習者もいた。このアンケート結果から、学習者は、日常の会話で使用する日本語に興味があり、自分もそれらの表現を使いこなしたいと考えていることがよくわかる。また、ドラマが異文化理解や、どんな場面でどんな表現が使用されるかということの理解の助け、聴解の助けになることが見て取れる。

3.2 授業での討論

授業の討論においては日本とポルトガルの文化や慣習の違いや、考え方の違いについて

話し合うことにより、他の国の文化や自国の文化の違いについての気づきが生まれた。例えば、主人公が退職するまで一人で旅行したことがないという事実はかなりの驚きをもって、学習者にとらえられた。やりがいのある仕事とは何か、夢を追いかける生き方については、文化の差を越えた個人としての意見の相違を見ることができた。また、このドラマでは、日本人の熟年夫婦の在り方が描かれているので、そこから日本の男女の不平等性などの話題にまで討論を発展させることが可能になった。

学習者は、ドラマからただ会話表現を学ぶだけではなく、文化的な相違、共通性、文化を越えた個人の相違、共通性も学ぶことができたと考えられる。

4. まとめ

ドラマをもちいることにより、どういう場面でどんな日本語の表現が使われるのかという理解が深まり、日本の日常に根差した文化についての知識を深めることができた。また、日本の文化の学習を通じて、自国の文化にも気づきが芽生え、さらには、その気づきを社会の中の個人としてのあり方への気づきへと移行させることも可能になった。

学習者同士の討論は、自律学習への意識が目覚めるきっかけとなり、ポルトガル人学習者同士での勉強会の開始につながった。ドラマの日本語をどれほど理解できたか、学習者同士の討論でどれだけ話せたかということが自己啓発となり、自律学習に結びついたと思われる。したがって、ドラマの使用は初中級学習にとっても十分有効であることが検証できたと考えられる。

<参考文献>

- 門脇薫 (2013) 「映像を利用した異文化理解のための日本語教育」、『日本学刊』第 16 号 特別寄稿.
- 保坂敏子 (2010) 「対話重視の映画・ドラマを使った日本語教育-多言語・多文化学習者は何を学ぶか」、『2010 世界日本語教育大会論文集』大新書局.
- 保坂敏子、Gehrtz 三隅友子 (2010) 「ドラマを利用した日本語・日本文化教育のための教材と授業デザインー言語と文化の統合を目指してー」、『2010 年度日本語教育学会秋季大会予稿集』、pp.317-318、日本語教育学会.
- 梁正善 (2008) 「ドラマ『ハケンの品格』を利用した日本語の授業」、『長崎外大論叢』第 12 号、pp.103-114.

複言語・複文化における借用語としての日本語

—借用語を用いた「概念を仲介する」活動の授業実践—

鈴木 裕子

マドリード・コンプルテンセ大学現代言語センター

yukoszk24@gmail.com / yukosuzu@ucm.es

要旨

Manga、Otaku、Ikigai などスペイン語の中には借用語としての日本語が数多くあるが、社会全般だけでなく、個人の「その人の言葉」の中でも独自の借用語が使われていることがある。筆者は、2018、2019年に複言語・複文化とアイデンティティの関係を調査するため、日本在住経験のある5名のスペイン人にライフストーリー・インタビューを行った。スペイン語で行ったインタビューの中でも協力者が独自の借用語を使い、それが個人の歴史や価値観に影響されていることがわかった。本発表では、複言語・複文化の観点から興味深い借用語を紹介、分析する。また、借用語をテーマに、CEFR-CV¹の提案する仲介活動から「概念を仲介する」に焦点を当てた授業活動を試みる。日常でよく用いる日本語や慣用句を挙げ、それはどんな場面で使うのか、日本語を知らない相手にその言葉の意味、文化的背景をどう伝えるのか等、協働作業の中で「概念を仲介する」方法を模索していく。

【キーワード】 複言語・複文化、借用語、仲介活動、翻訳不在の翻訳

1 はじめに

先日、友人から、息子が日本人と結婚することになった。日本語であいさつをしたいから訳してほしいと、次のような短いあいさつ文が送られてきた。

Estamos honrados y muy contentos de encontrarnos en Tokyo con la familia N con motivo de la boda de nuestro hijo M con T. Les deseamos amor, felicidad y prosperidad. *Y que cada uno sea el ikigai del otro.*

二行目のイタリック体を直訳すると「そして、お互いがそれぞれの生きがいになりますように」となる。この *ikigai* という言葉は「生きることの喜び、張り合い」「生きる価値」を意味する日本語「生き甲斐」である。沖縄の長寿の理由として *ikigai* に言及したアメリカの Dan Buettner をはじめ、2000年代から欧米ではこの言葉と概念が広く使われるようになった。スペインでも *Ikigai: los secretos de Japón para una vida larga y feliz* (2016) が出版されている。本の作者、Héctor García & Francesc Miralles は *ikigai* という言葉について、生き=vida、甲斐=valer la pena で、直訳すれば una vida que vale la pena 生きる価値だが、自分が自分らしく生きるなど哲学的含蓄を含んだ言葉で、翻訳できないから、そのままこの言葉を使った方が誤解がないと説明している。*ikigai* が借用語として、これからスペイン語の中に浸透していくかはわからないが、本研究ではこの借用語としての日本語に焦点を当てている。

2 借用語とは？

借用語という言葉の広義の意味²は以下のように言われている。

- ・ある言語体系から別の言語体系へ取り入れられ、日常的に使われる外国語・古語・方言

など。外来語と同義にも用いる。

- ・政治的・文化的に影響力の大きい言語圏の言語の語彙を、周辺の言語が取り込んで使う場合が多い。

- ・日本語が古代から近世にかけて中国語から、近現代においては、英語やヨーロッパ諸言語から、それぞれ数多くの借用をしている。

2.1 スペイン語の中の借用語としての日本語

それでは、スペイン語の中で *japonesismos* とされる日本語からの借用語には具体的にどのようなものがあるのだろうか。Rafael Fernández-Mata (2017) は、インターネットの新聞記事、論文、スペイン語辞典などから借用語を拾い上げ、分析をしている。2016年にリストアップされた 92 の言葉が表 1 のとおりである。ローマ字表記ではなく、音からとったものをスペイン語表記にしている。

武道、和食、戦争、政治、美術に関する語彙が過半数を占めていることがわかる。Fernández-Mata の研究は、スペイン語の中で一般化されている日本語を対象にしているが、CEFR が提唱する複言語・複文化主義における個人、つまり「その人の言葉」の中でも独自の借用語が使われていることがある。

Corpus de japonismos actuales (2016) [92]				
<i>aiquido</i>	<i>catacana</i>	<i>manga</i>	<i>saionaras</i>	<i>tanca</i>
<i>aiquidoca</i>	<i>catana</i>	<i>maque</i>	<i>samuray</i>	<i>tatami</i>
<i>anime</i>	<i>cen</i>	<i>maqui</i>	<i>saque</i>	<i>tempura</i>
<i>banzay</i>	<i>coto</i>	<i>micado</i>	<i>sasimi</i>	<i>tepaniaqui</i>
<i>biombo</i>	<i>daimio</i>	<i>misubisi</i>	<i>sen</i>	<i>teriiaqui</i>
<i>bonsay</i>	<i>dan</i>	<i>moxa</i>	<i>siamisen</i>	<i>tofu</i>
<i>bonzo</i>	<i>doyo</i>	<i>ninya</i>	<i>siasu</i>	<i>toiota</i>
<i>busido</i>	<i>futón</i>	<i>ninyusu</i>	<i>sintoismo</i>	<i>toquiota</i>
<i>butó</i>	<i>guesia</i>	<i>nipón</i>	<i>siogun</i>	<i>uasabi</i>
<i>cabuqui</i>	<i>ien</i>	<i>nori</i>	<i>siso</i>	<i>umami</i>
<i>caicen</i>	<i>ipon</i>	<i>nunchaco</i>	<i>soja</i>	<i>yinco</i>
<i>camicace</i>	<i>iquebana</i>	<i>obi</i>	<i>sudocu</i>	<i>yudo</i>
<i>canyi</i>	<i>iucata</i>	<i>origami</i>	<i>sumo</i>	<i>yudoca</i>
<i>caquemono</i>	<i>jaicay</i>	<i>otacu</i>	<i>sunami</i>	<i>yudogui</i>
<i>caqui</i>	<i>jaicú</i>	<i>poquemon</i>	<i>suquiaqui</i>	<i>yuyisu</i>
<i>caraoque</i>	<i>jaraquiri</i>	<i>quendo</i>	<i>surimi</i>	<i>zacén</i>
<i>carate</i>	<i>jentay</i>	<i>querin</i>	<i>susi</i>	
<i>carateca</i>	<i>jiragana</i>	<i>quimono</i>	<i>taicun</i>	
<i>catá</i>	<i>iaquitori</i>	<i>requi</i>	<i>tamagochi</i>	

表 1 スペイン語で使用されている日本語

3. 調査方法

筆者は、2018～2020年に複言語・複文化背景とアイデンティティの関係を調査するため、日本在住経験のある5名のスペイン人にライフストーリー・インタビューを行った。そのインタビューはスペイン語で行ったが、5名の協力者は複言語・複文化環境の中で独自の借用語（日本語）を頻繁に使っていた。また、その借用語は個人の歴史や経験、価値観に関係していることがわかった。調査方法はライフストーリー・インタビューを用い、調査時間は各1～2時間、調査言語はスペイン語で行った。インタビュー後、話されたことをテキストマイニング（KH Coder）の共起ネットワークにかけ、語彙の頻度と語彙同士の関係性から全体像を分析した。ここでは、紙面の関係で特徴的だった2名のデータを紹介する。その後、インタビューの中から借用語として使われている日本語を洗い出し、その傾向を分析した。

3.1 ライフストーリー・インタビュー

ライフストーリー・インタビューについては、様々な分野の学者がその方法論を紹介しているが、ここでは日本語教育の中でライフストーリー・インタビューを用いて質的研究を行っている三代（2015）の説明を引用する。

ライフストーリー・インタビューは、対話的構築主義アプローチを行う。インタビューによる語りは、調査協力者の過去の経験である〈あのときーあそこ〉の物語から、調査者と調査協力者の相互行為によって〈いまーここ〉で

構築されるストーリーになる。インタビューを話し手と聞き手が構成したストーリーとして解釈することで、語りを客観的事実の証拠としてではなく、社会的構成物として理解し、その語りの社会的意味に迫る。

3.2 調査協力者の属性

協力者の属性は表2のとおりである。

調査協力者	性別	年齢	職業	日本滞在歴	日本語レベル	滞 在 国 (母国を含む) *3 か月以上	話せる言語 (母国語を含む)
A	女性	50代	教師	10年	上級	2か国	2言語
B	男性	40代	教師	8年	上級	4か国	4言語
C	男性	30代	教師・エンジニア	1年に2か月×4年	中級	4か国	4言語
D	男性	40代	教師	7年	上級	3か国	4言語
E	女性	30代	教師・学生	トータルで4年	上級	2か国	3言語

表2 調査協力者の属性

4. 調査結果

4.1 Aの場合

Aは80年代に日本に留学。その後11年日本に滞在。日本を愛し、日本語を話す自分にプライドを持って、アイデンティティに深く影響していることが見受けられる。テキストマイニングで見ると、日本、日本語とスペインが近くにあり、混ざり合った関係にあることがわかる。Aがインタビューの中で使っていた日本語は「かわいい」「きれい」「大丈夫」「あたたかい」など形容詞が多かった。また、Aの家族全員が使う「形」という言葉については、次のように説明している。

... por ejemplo, en mi familia es una cosa muy curiosa: mi madre y mi hermana usan la palabra *katachi*. Les encanta la palabra *katachi*. Y además la usan con el significado de *katachi*. «Es que esta *katachi* no me gusta». «Es que sí, claro, esa *katachi*, bueno...». Lo dicen mucho porque nos lo han oído a mi hermano y a mí y se han quedado con ello. (…例えば、うちの家族には面白いことがあります。母や姉も「形」を使うんです。「この形、私の好みじゃない」とか「そうね、その形がいいよ」とか。私と弟が言うのを聞いていて、耳に焼き付いて、使うようになったみたいです。)

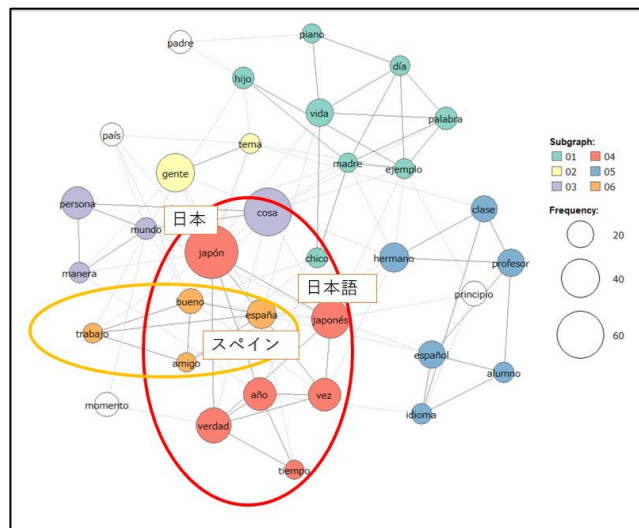


図1 協力者Aのインタビューの全体像

4.2 Bの場合

Bは数カ国に滞在後、8年間日本に滞在。ライフストーリーインタビューでは、自分の日本語学習への苦勞に関する話が多かった。テキストマイニングで見ても、日本での生活と専門研究、日本語学習が密接につながっていることがわかる。個人の借用語としてよく使われていたのも、日本語学習に関する語彙で「和製英語」「聞き取り」「変体仮名」などだった。特に、「敬語」という言葉を使う頻度が多く、その理由を聞くと「敬語」の中にはスペイン語の *término de respeto* では表せない日本の複雑な上下関係や社会的な人間関係、外国人が一番苦勞する日本語など、いろいろな意味や自分の思いが入っていて、それはスペイン語では訳せない。また、三文字で短くて便利だからよく使うと答えている。

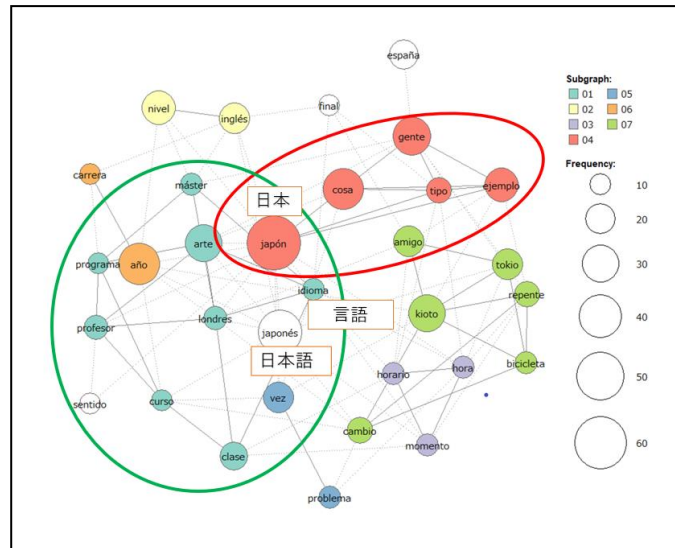


図2 協力者Bのインタビューの全体像

4.3 Cの場合

日本語を習い始めて8年ぐらいになるCだが、5年前から、毎年夏の2か月間仕事で日本に滞在している。テキストマイニングで見ると、日本の文化的なことへの興味の高比重が大きく、その文化や習慣をスペインと比較していることがわかる。よく使う日本語も、「まつり」「もちつき」「たいこ」「先輩」「後輩」「サラリーマン」など、文化的、社会的な言葉が多かった。

4.4 Dの場合

日本滞在は7年だが、その滞在期間をほぼ自分の研究に費やしていた。インタビューでの特徴としては、大学での経験を含め、日本での人間関係を一つの社会経験と捉えている。よく使っていた日本語は、「七福神」「民俗学」「昔話」など自分の専門に関する用語が多かった。「歴史」という言葉をつかう頻度が多いわけを尋ねると、無意識に日本の歴史は「歴史」、*historia* は西洋の歴史と区別しているのかもしれないと語っている。

4.5 Eの場合

日本滞在はトータルで4年と比較的短い、13歳の頃から日本語に親しみ、アニメやドラマを見て、独学をした期間も長く、日本語はネイティブ並みである。テキストマイニングでの全体像では日本、日本語いずれも、人との関わりにおいて影響を受けていることがわかる。また、日常生活では様々な問題にも直面している。借用語としては、「面倒くさい」「腹黒い」「いじめ」「しょうがない」など、人間関係での摩擦や問題を表すときに、日本語でそのまま使っていることが多かった。それらの言葉の一つ「腹黒い」については、会社でEが上司にこき使われているのを見て、同僚が、その上司のことを「腹黒いやつ」と言ったのを聞き、辞書で調べ、初めてその言葉を知ったという。スペイン語では訳せない面白い言葉だとそれ以降は、スペインでもその言葉を使っているという。

5. 分析

複言語・複文化の文脈の中で、「私の日本語」として使っている借用語については、次の三点を特徴づけることができる。

- ・個人の歴史や生活、価値観に大きく影響されている。
- ・スペイン語には訳しにくく、独特の文化的背景を含む言葉、日本でよく使っていた言葉が借用語として多く用いられている。
- ・個人の文脈で言葉の解釈が特徴づけられている場合もある。例えば、Aの「形」は *forma* (様式、パターン) であって、*figura* (姿) では使っていないという。Bの「敬語」、Dの「歴史」もしかりで、独自の解釈を持っている。

6. 借用語をテーマにした「仲介活動」の授業実践

以上、複言語・複文化環境の中での「私の日本語」としての借用語を見てきたが、次に、この借用語を使っての授業実践を紹介する。活動の目的としては、CEFR-CV の仲介活動のカテゴリー「概念を仲介する」から「概念的な発話を促す」に注目し、「自分が使う借用語としての日本語を経験や体験をもとに論理的に説明し、日本語のわからないスペイン人に伝える。」を活動目標とした。自分がよく使う借用語を日本語がわからない相手にどのように伝え、説明したか、実際にはスペイン語で行った仲介活動を再度、日本語の作文にすることで、概念的な仲介活動の再構築を試みた。

6.1 実践活動

授業実践は、大学語学センターB1 レベルの学生 17 人に 2021 年 2 月～4 月までの 3 か月間、授業の一部、宿題などを通して行った。初めに「自分が日常生活でよく使う日本語（借用語）とは？」をグループで考え、発表した。出てきた借用語は Fernández-Mata の研究に出てきたスペインで定着しているものが多かったが、「何これ?」「やばい」「しょうがない」「がんばって」など日本語学習者ならではの表現もあった。次に「その言葉を日本語がわからないスペイン人にどう説明する?」というテーマでまた話し合い、言葉の意味や概念、なぜ自分がその言葉を使うかなどをどう説明すれば、理解してもらえるかを考えた。授業で考えたことをもとにして、「あなたの使っている日本語、友だちにどう伝える?」というテーマで作文を書くことを宿題にした。クラスメートが書いた作文は Moodle で共有し、お互いに読んでおけるようにした。次に作文の一つを紹介する。

6.1.1 学習者 P の作文

「あなたの使っている日本語、友だちにどう伝える?」

スペインの生活の中でよく使う日本語は「別腹」です。3 年前に、彼氏がお兄さんの結婚式のために日本に行きました。帰ってきた彼は「日本人には胃が二つあることを知っている?」と聞きました。冗談だと思って笑っていると「別腹」という表現の意味を説明してくれました。別腹は甘いものを食べるための腹です。食べ過ぎた後「もう食べられない」と思っても、美味しいデザートを見ると、気持ちが変わって、もう少し食べられるようになります。だから、甘いものを食べる腹のことを「別腹」と言います。

今では、レストランに行くときは彼氏とこの言葉を使っています。例えば、夕食後に「別腹は?」と聞きます。面白いですけど、友達と一緒にいくとこの表現がわからないので、”Siempre hay hueco para el postre”という意味だと説明してあげます。

6.2 授業実践のまとめ

今回、学習者が実際に行った仲介活動はスペイン語だったが、その経験を改めて日本語の作文にすることで、再度ロジカルな文章の組み立てを考える機会になった。作文は数回学習者、教師間でやり取りを行い、完成したものは Moodle で共有し、クラスで話し合う前に、互いの作文を読んでおくことも示唆した。しかし、自分の作文を書くことで精一杯、クラスメートの書いたものまで読む余裕はなかったようである。そのため、クラスでは一人ずつの作文紹介で時間を取られてしまい、その作文をロジカルな対話のきっかけとすることができなかった。今後は、更なる目標として「概念的な発話を促す」の下位項目「ロジカルな理論（対話）を促すような質問をする」活動へと繋げていきたいと思う。

7. 借用語に関する今後の課題

複言語・複文化における借用語としての日本語については、今後、あえて翻訳をせず、借用語として使う、つまり「翻訳不在の翻訳」(Eco 1977:70)に着目したい。「翻訳不在の翻訳」には次の四つの特徴が挙げられる。

- ・別の記号体系における等価的記号（犬の絵は犬という言葉に対応する）
- ・単一の対象物に向けられた指標（煙は火の存在を意味する）
- ・同一体系内での定義（塩は塩化ナトリウムを意味する）
- ・確立された含意の価値を生む喚情的連想（犬は「忠誠」を意味する）

個人が独自に使う借用語には、この「確立された含意の価値を生む喚情的連想」として使用していることが多いように思う。それが複言語・複文化とどう関わり、どういう状況で使われるのか、そのプロセスも含めて借用語を使う真意について更に分析していきたい。

注.

¹CEFR-CV は *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment-Companion volume* の略称。

²<https://kotobank.jp/word/%E5%80%9F%E7%94%A8%E8%AA%9E-75861>（2021年8月29日最終閲覧）

<参考文献>

- Bargueño, M.A. (2017) *Ikigai: la filosofía de vida de los japoneses que a los 100 años*. El PAÍS.
https://elpais.com/elpais/2017/10/31/buenavida/1509440484_558515.html（2021年8月30日最終閲覧）
- Council of Europe (2020) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment-Companion volume* : Council of Europe Publishing, Strasbourg. pp.108-112, p.118.
- Eco, U. (1977) *A Theory of Semiotics*. London, Basingstoke: Macmillan.
- Fernández-Mata, R. (2017) *Los japonsismos del español actual*.
https://www.researchgate.net/publication/338984583_Los_japonsismos_del_espanol_actual
（2021年8月30日最終閲覧）
- García, H. y F. Miralles. (2016) *Ikigai: los secretos de Japón para una vida larga y feliz*. Barcelona: URANO.
- アンソニー・ピム、武田訳（2010）『翻訳理論の探求』みすず書房 pp.24-35
- 奥村三菜子、櫻井直子、鈴木裕子（2016）『日本語教師のための CEFR』くろしお出版。
- 河原清志『概説書に見る翻訳学の基本論点と全体的体系』
http://honyakukenkkyu.sakura.ne.jp/shotai_vol5/03_vol5-Kawahara.pdf（2021年8月30日最終閲覧）
- 三代純平編（2015）『日本語教育学としてのライフストーリー』くろしお出版。

日本語が学生の複言語・複文化認知の動機づけになるために

—欧州言語ポートフォリオ言語バイオグラフィー活用報告—

伊藤モラレス 杏子
グラナダ大学
kyoko@ugres

要旨

本稿は、言語教育を通して異文化認知力を育てる重要性が叫ばれる中、日本語を学ぶスペイン人大学生が様々な日本語と日本文化に触れ、その体験が各自の複言語・複文化履歴の一部となり内省を深め、更にはそれが今後の日本語学習への動機づけになってほしいと願い、欧州言語バイオグラフィーを授業に取り入れた実践報告である。質的及び量的分析の結果、一般的には言語バイオグラフィーが生徒の日本語および日本文化とその他の言語文化に対する認知内省に役立っていることが分かった。一方で、生徒間の内省熟成度の相違や情報源の偏り、ネイティブの日本語に触れる機会の不足の深刻さも明らかになった。

【キーワード】 欧州言語ポートフォリオ、言語、文化、動機づけ

1 はじめに

国際化が進む中、現代社会では異文化理解に長けた人材が必要とされている。そのため、言語教育は言語そのもののみに限らず、異文化認知力を教育する役目も担っている。ヨーロッパに目を向けてみても、複言語・複文化を掲げる欧州連合は、言語教育における異文化理解の重要性を強調した言語政策を進めている。欧州言語ポートフォリオはその一例である。欧州言語ポートフォリオを使用することにより、言語学習者は学習言語の習得を計画・モニターし、更には異文化体験について内省することができる。その一方で、2020年より深刻化しているコロナ禍は、皮肉なことに国際化に反し人の移動を規制し、その結果異文化を実体験する機会が減少している。急な変化は、学生の言語を勉強する動機維持を困難にしている。しかしながら、近年の情報技術発展のおかげで、インターネット上には多様な言語・文化に関するコンテンツが公開され、更には、今までは移動をしなければ参加できなかった講演やセミナーがオンラインで開催されるようになり、様々なテーマに触れる機会も増えてきている。このような背景から、本稿では欧州言語ポートフォリオの中の言語バイオグラフィーをスペイン南部の大学における日本語授業の一環に取り入れた実践を報告する。この研究の目的は欧州言語ポートフォリオ言語バイオグラフィーが、学生の自主的な日本文化の探求、複言語・複文化履歴の内省、更には日本語学習への動機づけになるかを分析することである。この導入部に続いて、先行研究に触れた後、言語バイオグラフィー実践を質的及び量的に分析し、その結果と今後の課題について考えてみたい。

2 先行研究

2.1 異文化理解と言語教育

人とモノの移動が激しく国際化が顕著になりつつある現在、言語教育の在り方も新たな

方向性へ動いている。Moore and Díaz (2019) は今後の言語教育は異文化認知力教育も担うべきだとし、Byram and Wagner (2018) は言語教育は生徒の異文化コミュニケーション能力発展のための主導的役割を果たしていると主張している。しかしながらこの点においては、理論的研究が進む一方、実践例はまだ数少ないのが現状である (Moore and Díaz 2019)。また、Baker (2015) が言うように、文化というものは複雑であり、一般化された文化紹介を繰り返すと、特定文化の固定概念形成を助長する恐れも否めない。その意味で、教師が押し付けるのではなく、生徒が自主的に異文化を探しそれを体験することが大切であろう。

2.2 文化とモチベーション (動機づけ)

動機 (モチベーション) は個人が目標に向かい努力できるかどうかを左右する有力な要因であり (Vipps and van Dam 2014, Atkinson and Reitman 1956)、時に長くモノトーンになりがちな言語習得過程においても動機は不可欠要素である (Dörnyei 2005)。Nguyen (2017) は文化的内容を授業に組み込むことは、言語学習者のモチベーション向上に役立つと言及している。

2.3 EU と複言語・複文化政策

外国語学習の中に異文化体験の内省を組み込み、異文化認知力のある学習者を育てることは、欧州連合が掲げる複言語・複文化政策の一環である。更に、それを助けるのが欧州言語ポートフォリオである。言語ポートフォリオは言語パスポート、言語バイオグラフィーとその他の書類(dossier)から成り、言語バイオグラフィーの中には User's plurilingual profile、Goal-setting and learning how to learn templates そして Intercultural awareness and experience templates が含まれる (Little 2002)。複数の先行研究は、言語ポートフォリオは伝統的な限られた言語評価を超えた異文化理解力の評価と今までの異文化体験の気づきを可能にし (Council of Europe 2011)、更には異文化体験に対する内省 (Little 2005) や生徒の自主的学習を助長する (Ziegler 2014) と述べている。

3 方法

3.1 仮説

これらの先行研究を踏まえたうえで、欧州言語ポートフォリオを取り入れることにより、学生は自主的に様々な日本語と日本文化に触れ、それにより日本語と日本文化が彼らの複言語・複文化の一部となり、更には日本語学習へのモチベーション向上に役立つという仮説のもと、本研究を進めた。

3.2 研究方法

日本語学習における各生徒の複言語・複文化内省経過と、それに伴うモチベーションの変化を詳しく見るために、本研究では質的分析と量的分析の混合法を使った。

3.2.1 対象と期間

スペイン南部の公立大学で 2020 年 9 月から 2021 年 6 月まで日本語中級と上級を受講した 75 名を対象とした。内訳は男性 26.7%女性 73.3%で、学年は 29.3%が大学 2 年生、46.7%が 3 年生、24.0%が 4 年生だった。調査を行った大学では日本語がマイナー言語のため、

すべての生徒が日本語を第 2、第 3、時には第 4 言語として学んでいるため、学位も様々だが、約半分（52.0%）が現代言語とその文学の学位の生徒であった。

3.2.2 スケジュール

第 1 学期開始時に学生に欧州言語ポートフォリオを紹介し、今回は文化学習内省を促すため、その中の **Intercultural awareness and experience templates** を使うことを伝えた。更には授業で取り入れることの意義を強調し、継続評価（Continuous Evaluation）の 10%に値することも確認した。学期間を通して様々な日本文化に関する情報源、特に国際交流基金や在スペイン日本大使館の講演やワークショップを知らせ、参加を促した。更にはポートフォリオ作成過程で学んだ日本語や日本文化に関する 5 分ほどの簡単な口頭発表を自発的に行えば継続評価の 10%に加算されることも、学生との話し合いの結果決定した。1 学期終了時点でのポートフォリオ提出率は 76%、口頭発表率は 52%だった。

2 学期開始時には、前学期にポートフォリオへの取り組み方に不安を覚える学生が見られたため、1 学期によくできていたポートフォリオを匿名でサンプルとして見せることから始め、前学期同様この活動の意義、継続評価の結果への影響、口頭発表について、そして教師側からの情報源提供について確認した。2 学期終了時のポートフォリオ提出率は 72%で口頭発表率は 61%だった。

4 結果

4.1 質的分析

提出された 2 学期分のポートフォリオを質的に分析した。第一に、1 学期と 2 学期を比較すると、1 学期は初めての試みということもあり、学生も教師も手探りでポートフォリオに記入する内容を探していたように思われる。また内省は個人差が大きく、参加したオンライン講演会から日本文化、自国（スペイン）文化、更には他に学んでいる言語の文化（中国語、英語など）までを比較し深く考えることができた学生もいれば、日本に関する本や映画、YouTube などをただ単に並べるにとどまるポートフォリオも多く見られた。しかしながら 2 学期になると、日本語で日記を書き始めたことを報告する学生や、日本語の歌詞を分析して語彙を増やしたり、日本の若者の考えを分析したり、日本語歌詞を文法的に分析することを試みる学生など、自発的で新しい内容が反映されるようになり、創造的なポートフォリオが提出されるようになった。これは欧州言語ポートフォリオの持つ柔軟性が肯定的に表れた結果であろう。第二に、情報源に関しては、レベルに関係なく非常に多くの学生がインターネット上にあるスペイン語または英語の情報に頼っており、YouTube や TikTok、Instagram にあげられた西洋人が見た日本文化を紹介したビデオなどが主な情報源になっている実態が明らかになった。その他、日本語上達のための様々なアプリを使用したり、日本語のアニメやドラマをスペイン語の字幕付きで観るなど、それぞれが日本語上達の努力をしていることもわかった。上級、中級を比較すると、上級の学生の方がインターネット以外にも講演やワークショップなど様々な情報源に触れており、その一方で中級学生は自分で新たな情報源を見つけるというよりは、友達や教師から与えられた情報源に触れるなど受身傾向が強く見られた。更には、日本語の授業であれ日本文学の授業であれ、授業内で扱う内容の影響力の強さが確認された。つまり、授業で扱った日本

語や日本文学を日本文化として絶対視する傾向があり、今後はこのようなことも考慮して授業内容を考えるべきであると実感した。最後に、ある生徒は「今回触れた様々な文化は日本語や日本文化に関する知識を学べただけでなく、もっと日本について学びたいという願望を膨らませるのに役立った」と述べていた。この感想から、欧州言語ポートフォリオが文化内省のみならず、学生のモチベーション向上にも役立ったことが観察された。

4.2 量的分析

質的分析から、欧州言語ポートフォリオが複言語・複文化の内省に役立っているのが分かった。量的分析では、それが日本語学習へのモチベーション向上に役立っているかを分析したい。そのため、モチベーションを従属変数に取り、独立変数として情報源変数（ダミー変数）を作成し、線回帰を行った。モチベーションを図る適切な変数を見つけるのは困難で、アンケートを使用することも考えられるが、Baumann and Harvey (2018) が述べるように、近年の大学生は何かにつけてアンケート回答を求められ、そのためアンケート疲れの回答からでは実態を把握するのが難しくなっている。本研究ではそれを回避するため、客観的に動機付けを測る変数として、日本語を学びたいという願望が強ければクラスに積極的に参加すると考え授業出席率を、そして、多様な方法で日本語や日本文化に触れていればそれが結果として現れると考え継続評価の結果を従属変数とした。

独立変数 (情報源)	B	Sig.
インターネット関連	36.066 (10.622)	0.001**
本・マンガなど	5.075 (9.572)	0.599
講演・ワークショップなど	9.704 (10.017)	0.336
その他	13.258 (8.115)	0.107

F=14.004***, 自由度修正済み決定係数=0.413, 標準誤差=27.8555, n=74
 注) 各変数につき標準回帰係数とカッコ内に標準誤差を記載。
 ***p<0.01, **p<0.05, *p<0.10

表1 線回帰結果 (従属変数=出席率)

独立変数 (情報源)	B	Sig.
インターネット関連	-7.210 (3.533)	0.0046
本・マンガなど	6.565 (3.174)	0.043
講演・ワークショップなど	0.271 (3.212)	0.933
その他	1.395 (2.644)	0.600

F=1.350, 自由度修正済み決定係数=0.024, 標準誤差=8.8908, n=58
 注) 各変数につき標準回帰係数とカッコ内に標準誤差を記載。

表2 線回帰結果 (従属変数=継続評価の結果)

表1からわかるように、インターネット関連変数のみ信頼区間5%水準で有意義となった。つまりTwitterやYouTube、アプリなどを使って日本語と日本文化に触れている学生はその経験に動機づけられて、その結果授業出席率が高くなることが実証された。その一方で、表2ではF値自体が有意義ではなく、すべての独立変数も有意義にはならなかった。結果として、情報源と継続評価の結果には関連性が見られなかった。

5 考察

以上の分析から、欧州言語ポートフォリオが生徒の日本語および日本文化に対する認知及び内省に役立っていることが分かった。しかしながら、情報源の偏りやネイティブの日本語に触れる機会が極端に不足していることも明らかになった。また、日本文化に触れることがモチベーション向上に役立っていることが分かったが、継続評価の結果には結びついていないことが示された。これらの分析から、本稿で掲げた仮説はほぼ実証されたといえよう。同時に、言語ポートフォリオは学生がどのようにどんな日本語、日本文化に触れ、更にはどのようなことに興味を持っているかを知る、ニーズの分析にも役立つことが分かったことも、思いがけない産物であった。

6 今後の課題

今後の課題として以下の5つを挙げたい。一つ目は、学生が欧州言語ポートフォリオに含めた活動（例えば学生がよく見ている YouTube や使っているアプリなど）を実際に授業にも取り入れ、どのような文化的コンテンツに興味があるか、どのように日本語学習に役立っているか、どうすれば一つのコンテンツからより多くを学ぶことができるかなどを、他の学生と共有することを実践してみたいと思う。そうすることにより、ポートフォリオをより有意義に使うことができるであろう。二つ目は、情報源の偏りを改善すべく、情報源の多様化、特に日本語でのコンテンツの紹介を積極的に行っていきたいと思う。三つ目として、欧州言語ポートフォリオはその柔軟性から生徒独自の様々な取り組みを知り評価することができることが分かったが、同時に使いにくい、何をすればいいのかわかりにくいという意見も聞かれたため、将来的には日本語クラスに合ったテンプレートを用意できれば良いと考える。四つ目に、言語ポートフォリオを用いることにより学生の日本語に対するモチベーションを向上することには成功したが、それをパフォーマンス（実際の日本語力や異文化認知力）発展につなげられるように、授業でもそのようなことを意識してポートフォリオを使うように指導したい。最後に、ヨーロッパが掲げる学生それぞれの複言語・複文化の中で日本語の存在感が増すことができるように、彼らの複言語・複文化のなかで日本語の存在がどのように変化するかを、学期始め、学期末を含め、定期的に内省する機会を設けたいと思う。

注.

¹ “Además toda la cultura que he consumido me ha ayudado a aprender japonés, no solo por el lenguaje y conocimiento cultural, sino porque ha hecho que mis ganas por aprender crezcan.”

<参考文献>

- Atkinson, J. W. and W. R. Reitman. (1956) Performance as a Function of Motivate Strength and Expectancy of Goal-attainment. *Journal of Abnormal Psychology*, 53: pp.361-366.
- Baker, W. (2015) *Culture and Identity through English as a Lingua Franca: Rethinking Concepts and Goals in Intercultural Communication*. Berlin, München, Boston: De Gruyter Mouton.
- Bipp, T. and K. Dam. (2014) Extending Hierarchical Achievement Motivation Models: The Role of Motivational Needs for Achievement Goals and Academic Performance. *Personality and Individual Differences*, 64: pp.157-162.

- Baumann, C. and M. Harvey. (2018) Competitiveness Vis-à-vis Motivation and Personality as Drivers of Academic Performance: Introducing the MCP Model. *International Journal of Educational Management*, 32(1): pp.185-202.
- Byram, M. and M. Wagner. (2018) Making a Difference: Language Teaching for Intercultural and International Dialogue. *American Council on the Teaching of Foreign Languages*, 51(1): pp.140-151.
- Council of Europe. (2011) *Intercultural experience and awareness*. <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016804932c1> (2021年7月22日閱覽)
- Council of Europe. (2021) *European Language Portfolio*. <https://www.coe.int/en/web/portfolio/home> (2021年7月22日閱覽)
- Dörnyei, Z. (2005) *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. New York: Routledge.
- Little, D. (2002) The European Language Portfolio: Structure, Origins, Implementation and Challenges. *Language Teaching*, 35(3): pp.182-189.
- Little, D. (2005) The Common European Framework and European Language Portfolio: Involving Learners and their Judgements in the Assessment Process. *Language Testing*, 22(3): pp.321-336.
- Moore, P. J. and A. Díaz. (2019) Conceptualizing Language, Culture and Intercultural Communication in Higher Education Languages Programs. *Australian Review of Applied Linguistics*, 42(2): pp.192-213.
- Nguyen, T. T. T. (2018) Integrating Culture into Language Teaching and Learning: Learner Outcomes. *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 17(1): pp.145-155.
- Ziegler, N. A. (2014) Fostering Self-regulated Learning through the European Language Portfolio: An Embedded Mixed Methods Study. *The Modern Language Journal*, 98(4): pp.921-936.

協働学習における日本語学習者と日本人学生の学び合いとは

—対面式会話活動と E メールを活用したやりとりの比較検討—

木村 愛美

サラマンカ大学日西文化センター

aimikimura@usal.es

要旨

本稿では、日本語学習者と日本人学生との協働学習を対面式会話活動と E メールを活用したやりとりにおいて比較し、学習者のメタ認知や学習方略の相違を考察した。分析の結果、対面式会話活動では自己能力の確認としてのメタ認知が、Eメールのやりとりでは正確さを重視した学習方略が学習者に強く働くことが確認された。

【キーワード】 協働学習、学習方略、メタ認知、日本語運用調整

1 はじめに

国境を越えた移動が頻繁になる中、多文化共生社会における相互理解の重要性が説かれる。日本語教育の目的もまた「言語知識や技能を高めること」から、各自が「日本語話者との接触を通して異文化を理解し、自己の再認識を促すこと」(北出 2010: 67)へと推移している。日本語学習者と日本語母語話者の協働学習に焦点を当てた実践研究では、学習者の学習意欲や表現能力の向上といった点で有効性が実証されている。しかし、学習者と日本語母語話者の協働にのみ焦点があてられることが多く、なぜ話す活動、或いは書く活動が協働学習として適切だと思われたのか、学習者はいかなる方略を選択して課題の達成を試みているのか、といった点が曖昧になっている印象がもたれる。

本稿では、日本語学習者と日本人学生¹との協働学習において、話す活動と書く活動では学習者の活動に対する捉え方が異なると仮定し、学習者のメタ認知や学習方略を比較する。また、協働学習を通して日本人学生側にも学びが生じると考え、日本人学生の日本語運用調整についても考察する。

2 活動概要と分析対象

本稿では、一般向け日本語コースを開講するサラマンカ大学日西文化センターにおいて、2019年度に日本語コース(B1.1)を履修した学習者6人とスペイン留学中の日本人学生27人(5、6人募集/回、重複あり)との対面式会話活動(以下、会話活動とする)と、2020年度に同コースを履修した学習者16人と日本在住の日本人学生26人とのEメールを活用したやりとり(以下、Eメール活動とする)とを比較する。学習者は全てスペイン語圏出身で、活動間における学習者および日本人学生の重複はない。いずれの活動も『まるごと日本のことばと文化』中級1(B1)の1課から4課までの実践・発展練習と位置付けた。会話活動の分析対象期間は2019年11月から2020年2月まで(80分授業/回、8回実施)、Eメール活動は2020年11月から2021年2月まで(2週間程度/回、4回実施)である。

会話活動では、スペイン留学中の日本人学生を教室に招き、学習文法を応用したロールプレイや、各自の視点から自国の文化や習慣を話すという課題を学習者と日本人学生の1対1のペアで実施した。ペアを変えて同じ課題を数回繰り返すことで、日本語の語彙・文法の定着だけでなく、複数の視点から異文化理解を図ることも目指した。活動終了後は、学習者と日本人学生に授業の感想等を問うアンケートを実施した。筆者である教師の立場はファシリテーターと位置づけ、必要に応じて介入した。

一方、Eメール活動は、学習者と日本在住の日本人学生がEメールを使って1対1のペアでやりとりを行う書く活動である。1回の活動あたり最低3往復のやりとりを目指し、毎回ペアを変えることで、学習者がより多くの日本人学生と交流できるようにした。事前準備として、教師は課題や活動の留意点を学習者及び日本人学生と共有した。活動終了後、日本人学生には活動の感想等を問うアンケートを、学習者には報告書の提出を必須とした。報告書には活動を通して得られたことや、文章作成における学習方略等を質問項目に入れた。また、学習者間での情報交換や日本人学生の回答を授業で共有した。教師の立場は、ペア決めや課題設定、日本人学生とのやりとり、といったコーディネーター的役割が強いが、活動への介入は非常に低い。

調査方法は、会話活動では観察と質問紙調査、Eメール活動では質問紙調査とする。

3 結果

会話活動とEメール活動における共通点は、学習者と日本人学生の関心が互いの文化的背景の共有という点であった。「教科書では学ぶことのできない知識を得た」「同世代の視点から相手国について知ることができた」等の意見があった。日本人学生の中には「日本文化が予想以上に世界に浸透している」「学習者のほうが日本を知っている」といった自文化に対する驚きや内省もみられた。同世代との交流や現地の人との情報共有という点は、価値観の差異に対する協調性や柔軟性において学習者と日本人学生の双方に促進要因として働いたといえる。

一方、会話活動とEメール活動における相違点も確認された。以下、1) 学習者の活動に対する捉え方、2) 学習者の直面した問題点と学習方略、3) 日本人学生の日本語運用調整、について結果をまとめていく。

3.1 学習者の活動に対する捉え方

会話活動では「授業で学習した語彙や文法が使えた」「自分の会話力が分かった」等の回答があり、学習者がやりとりを通して自身の日本語能力を把握しようとしていることが分かった。「長い会話練習は自然な会話の練習になる」「実際の場面でも使えるから役に立つ」といった意見もあり、学習者が日本人学生との会話活動を実践力向上の場や実社会における日本語運用の準備として捉えていることも確認された。

一方、Eメール活動では「メールを通して相手への理解が深まった」という意見が学習者に多くみられ、学習者が日本人学生を言語練習の相手というよりも、自分と対等な読み手として意識していることが分かった。「同世代と話すにはどの程度の丁寧さで文章を書くべきか」という学習者の悩みからも、学習者が同世代の日本人学生に対して対等に接しようとする意図がうかがえた。そのため、「自分の書いた文章を読んでもくれる以上、正確な日本語で書くべきだ」と考える学習者は少なくなく、「未習語彙や文法を調べた」「何度

も書き直した」等の回答から、学習者が正確な日本語での文章作成をより重視していることも確認された。

3.2 学習者の直面した問題点と学習方略

会話活動では、学習者から「既習文法・語彙なのに使えない」「上手く伝えられない」等の内省がみられ、学習者が語彙力や適切な表現方法の習得を自身の課題としていることが分かった。そのような状況に対して日本人学生は「間違っている、他の言葉に言い換えて、話を続けていた」「質問したり、メモしたりしていた」と肯定的に観察しており、これらの学習方略は効率性や即時性の求められる会話活動の特徴であるといえる。しかし、「できた」「できなかった」という内省はあったものの、それが活動後の自律学習に繋がったとは言い難い。

E メール活動では「日本人の複雑で長い文章を理解するのは困難」「未習漢字が多用」等の回答が1回目活動後の報告書にみられ、教科書とは異なる文章に対する驚きや困惑が示されていた。また、「言いたいことが表現できない」「文章作成に時間がかかりすぎる」といった学習者の焦りも多くみられ、自身の能力と葛藤しつつも、何とかして返信しようとする様子を感じ取られた。課題達成のために学習者が使った学習方略としては、インターネット検索の他、日本語での説明不足を補うために、写真やビデオ等の添付という方法が選択されていた。一方、「自分の書く文章は単純すぎるから、日本人みたいな長い文章に挑戦した」「実際の日本語の使い方を学ぶことができた」等の回答から、学習者が日本人学生との文章を比較したり、その文章様式を目標モデルと設定したりしていることも明確になった。さらに、『教室内の日本語』と『実世界の日本語』が繋がり、やりとりを通してさらに知識を深めることができた」という回答から、授業で学習した内容を学習者自らが活動の中に取り入れることで、学びを深めていることも分かった。全4回の活動終了後の報告書では「読み書きが速くできるようになった」「前よりも言いたいことが自然に書けるようになった」等、活動回数を増すごとに学習者自身が日本語能力の向上を実感していったのもEメール活動の特徴だといえる。

一方で、Eメール活動を振り返るにあたって問題点も浮上した。日本人から「敬語がたくさん使われていて、文章がかたすぎる」「敬語とタメ口の混合」という指摘があるように、普通体を使った文章作成の練習不足という点が課題として挙げられた。特に、同世代におけるEメール活動の場合、普通体の文章は信頼関係を築く上で必要不可欠であるという報告がある。日本語初級レベル学習者と日本人学生とのメール交換における日本人学生の評価を分析した吉田(2009)によると、「友達らしいコミュニケーション」スタイルの有無が日本人学生の評価の中心になるという。特に、「普通体の使用は友好関係を深める重要な役割を果たす」と考察し、意味が分かる誤用でも、普通体の誤用や不自然な表現は日本人学生の否定的評価に繋がりやすいと結論づける。学習者と日本人学生の友好関係の構築という点からも、普通体の習得を事前準備として取り入れる必要があるといえる。

3.3 日本人学生の日本語運用調整

会話活動では、学習者の躓きに気づいた日本人学生が質問の繰り返しや身振り、言い換え等の方略を使い、学習者の支援や話題提供をする姿が観察された。「初めて第二言語の視点から日本語を学んだ」「母語である日本語を説明するのは難しい」といった回答も多くみられ、教室活動を体験することで日本人学生に日本語教育に対する発見や関心が生じ

たことが確認された。また、「学習者が熱心に取り組む姿を見て、自分も頑張ろうと思った」等、学習者をスペイン留学中の自分の姿に重ね合わせる日本人学生も少なくなかった。

一方、Eメール活動では、第1回活動後の感想の中で「学習者の日本語が規則的すぎる」「表現方法や文章のつながりがおかしい」等、日本語母語話者同士で使用する日本語との差異に強く衝撃を受けた日本人学生が多くみられた。その後、回を増すごとに「学習者にみられる共通の躰きが分かってきた」という意見が増えていった。全4回の活動終了後アンケートでは「互いの文化を共有できて楽しかった」と振り返る日本人学生が多くみられ、日本人学生が学習者に対して、日本語を勉強しているメール相手、から、一個人としての理解や共感ができる相手、へと意識が変化していったことが確認された。また、文章作成について、「学習者が理解できるように簡単な表現に言い換えたら、簡素な文章になってしまった」等、自身で作成した文章に違和感を感じながらも、「省略語や若者言葉を使わず、正しい日本語使用を心掛けた」「難しい表現や漢字を使わないようにした」「一文が長くないようにした」等、日本人学生が学習者の視点で文章を作成していたことも分かった。さらに、「学習者の日本語に合わせるように、普段とは違う文章のやりとりを心掛けた」「自分の文章スタイルを学習者の書き方に合わせた」といったように、日本人学生が学習者の文章様式を取り入れることで、両者の間に新たな言語形態が生まれていることも分かった。

3.4 分析結果のまとめ

会話活動とEメール活動をまとめた結果、以下の図1、図2のようになる。実践場としての機能が強い会話活動では、やりとりを通して学習者に自己能力確認としてのメタ認知が強く働く。日本人学生は学習者の躰きを支援することで日本語教育に興味や関心が芽生える(図1)。学習者は活動を実社会の疑似体験と捉えていることも今回の調査から分かった。

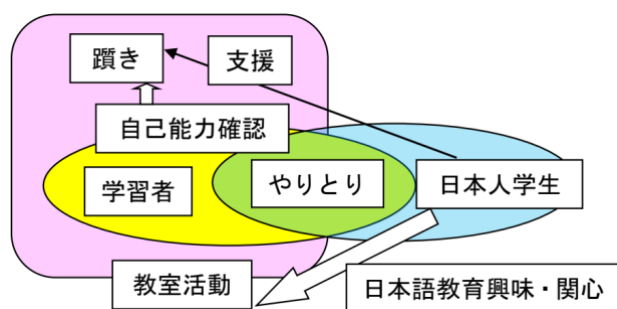


図1 対面式会話活動における学習者と日本人学生の関係性

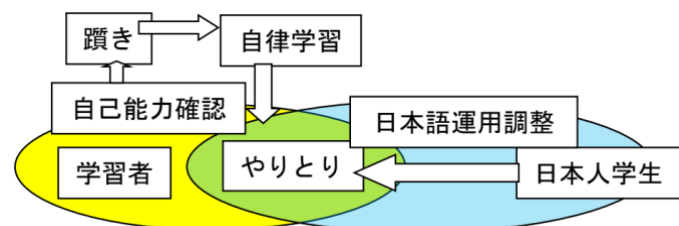


図2 Eメールを活用したやりとりにおける学習者と日本人学生の関係性

Eメール活動では、学習者が日本人学生を自分と対等な読み手と認識するため、正確さを重視した学習方略が学習者に強く働く。日本人学生の文章や自身の躓きを客観的に分析することで、学習者に自律学習を促し、自ら学びを深めていく。また、日本人学生は日本語運用調整を行い、学習者の視点から文章作成を試みるようになる(図2)。

日本人学生の日本語教育に対する関心や、学習者との間で新たな言語形態が産出されたという結果は、日本人側における非母語話者に対する日本語運用能力の育成を意味し、日本社会における多文化共生社会の課題解決に関与すると考える。これまでの研究で、母語話者の非母語話者に対する話し方は、母語話者間における会話とは異なるとされており、非母語話者との接触場面経験が多くなるほど、母語話者の日本語運用調整が高くなると言われている。しかし、実社会において日本語母語話者が日本語で非母語話者と挨拶レベルを超えたやりとりをする経験は極めて少ないことから(北出 2010)、日本語母語話者の対外国人場面における日本語運用力の学習の必要性が説かれている(徳永 2009)。よって、今回実施した日本語学習者と日本人学生との協働学習は、双方に互恵性があると言える。

4 考察

以上、会話活動とEメール活動における学習者と日本人学生との協働学習を比較した結果、学習者の各活動に対する捉え方の差異が確認された。その要因について、以下、日本語母語話者の非母語話者に対する接触方法を参考に考察していく。

4.1 会話活動における協働学習の特徴

村上(1997)は、日本語母語話者と非母語話者とのインターアクションを研究し、非母語話者との接触経験によって母語話者が使用する「意味交渉²⁾」の方法が異なるという見解を示した。日本語学習者との接触経験が異なる複数のグループを比較した結果、日本語教師ではないが、学習者と接触の多いグループにおいて意味交渉の頻度が一番多く見られたという。その要因について、母語話者が非母語話者の発話を正しく理解し、相手にも正しく理解してもらう必要に迫られたためであると解釈している。

会話活動に参加した日本人学生は、日本語教育の経験はないが、現地での言語交流会に積極的に参加しており、日本語学習者との接触経験が少なくともあった。今回の会話活動においても、日本人学生側が学習者との接触方法に戸惑う姿は見られず、学習者との対話を通して、理解の確認を行いながら、協働して課題を達成していたことが観察された。しかし、スペイン留学期間が長い日本人学生ほど、学習者の発信する情報は既知であることが多い。相手の知っている内容を日本語で伝えるということは、学習者にとって授業の延長でしかなく、課題内容が一般的な話題になるほど、*日本人学生=教える側*、という構造ができあがってしまう。故に、学習者が会話活動を現実社会の疑似体験として捉えたのではないだろうか。日本人学生と学習者間で対等な関係が構築されない限り、学びを深めることは困難であることから、学習者の内省が自律学習に繋がらなかったのではないかと考察する。適切な課題の選択という点が次回への改善点として挙げられる。

4.2 Eメール活動における協働学習の特徴

ピア・レスポンス活動が上級学習者の作文推敲に及ぼす影響を研究した伊佐地(2002)は、質問や意見が推敲に最も影響を及ぼすとし、特に内容を問う質問は書き手に不十分な

点を気づかせると述べる。

E メール活動では、学習者のメールを読んだ日本人学生がその内容に関してさらに詳しく質問するという流れであった。そのため、日本人学生からの様々な質問や意見が学習者に気付きを与えたと推測される。また、送信後に自分の間違いを修正できないという E メールの特徴も影響しているのかもしれない。メール送信前に何度も推敲したという学習者の内省からも、正確な文章を作成したいという願望が自律学習を促したと考える。

5 今後の課題

本稿では、日本語学習者と日本人学生との協働学習において、学習者の活動に対するメタ認知や学習方略が会話活動と書く活動では異なることについて分析した。会話活動では自己能力の確認としてのメタ認知や実践的な学習方略が適応されることが分かった。一方、E メール活動では読み手の意識が自己分析を促し、自律学習に働きかけることが確認された。また、日本人学生には日本語運用調整が見られ、学習者との間で新たな言語形態が産出されていた。

今後の課題として、会話活動では学習者の内省を自律学習に繋げる方法の模索、そして、E メール活動では普通体を使った文章作成の定着方法の提案が挙げられる。話す活動と書く活動を併用した協働学習の実施に取り組むことを今後の展望とする。

注.

¹本文中に示す日本人学生とは、日本語を母語とする大学生のことを指す。

²意味交渉とは、会話が不成立の際に理解を促すために使用される対話方法である。

<参考文献>

- 伊佐地千恵子 (2002) 「ピア・レスポンス活動が作文推敲に及ぼす影響：ワークシートの内容と作文推敲の関係を中心に」、『言語文化と日本語教育』24、pp.74-79、お茶の水女子大学日本言語文化学会。
- 北出慶子 (2010) 「留学生と日本人学生の異文化間コミュニケーション能力育成を目指した協働学習授業の提案：異文化間コミュニケーション能力理論と実践から」、『言語文化教育研究』9、pp.65-90、早稲田大学日本語教育研究センター言語文化教育研究会。
- 徳永あかね (2009) 「多文化共生社会で期待される母語話者の日本語運用力：研究の動向と今後の課題について」、『神田外語大学紀要』21、pp.111-129、神田外語大学留学生別科。
- 村上かおり (1997) 「日本語母語話者の『意味交渉』に非母語話者との接触経験が及ぼす影響：母語話者と非母語話者とのインターアクションにおいて」、『世界の日本語教育.日本語教育論集』7、pp.137-155、国際交流基金。
- 吉田千春 (2009) 「メール交換による継続的な異文化接触場面：日本人参加者の評価を中心に」、『異文化コミュニケーション研究』21、pp.121-141、神田外語大学。

大学時代及び大学という学習環境で日本語を学ぶ意義

—フランスの大学における継承日本語学習者を事例に—

山内 薫

明治学院大学

ykaori@gen.meijigakuin.ac.jp

要旨

本稿¹では、フランスの大学の日本学科での日本語学習経験をもつ継承日本語学習者であるメイ（仮名）の事例から、大学（大学時代及び大学という学習環境）で「外国語としての日本語」を学ぶ意義を考察した。3段階の質問紙調査及びインタビュー調査の結果、「外国語としての日本語」を学ぶ意義は、自らの複言語・複文化性に新たな意味づけが加わることであることが明らかになった。今後の教育においては、上述したような意義及びその気づきをどのように促すかという視点が重要になることが示唆された。

【キーワード】 大学の継承日本語学習者、「外国語としての日本語」、複言語・複文化性

1 はじめに

国内外の大学において、母親または父親が日本語母語話者である学生が日本語を外国語として学ぶことは珍しいことではない。それらの学生の中には、長期間にわたり日本国外で生活しているがゆえに日本語運用能力をほとんど保持しない者も多い。一方で、日本語が継承語であることから短期的な日本滞在経験や母語話者との交流経験を持つ者も多い。このように継承日本語学習者は、大学入学時に日本を憧れの対象と捉える段階にいる日本語学習者とは学習背景が異なる。本稿では、フランスの大学の日本学科での日本語学習経験をもつ継承日本語学習者であるメイ（仮名）の事例から、継承日本語話者が、大学（大学時代及び大学という学習環境）で「外国語としての日本語」を学ぶ意義を考察する。

2 継承日本語学習者 メイ

2.1 メイとの出会い

メイは、フランスの国立大学の学士課程日本学科の修了生で、父が日本人、母がフランス人という日仏国際家族の一員であり、両親・姉妹とも音楽家であるという家庭的背景をもつ。筆者は2009年にフランスの国立大学で常勤講師として日本語科目を担当した際、当時、日本語科目の受講生であった大学3年生（3年の学士課程の最終年度）のメイと出会った。その後、メイは自ら留年を選択し、日本語科目を再履修した。そのため、メイは2年間にわたり、筆者の担当する日本語科目を受講した。筆者が勤務していた日本学科は、「外国語・外国文学・外国文化コース」（Langues, Littératures et Civilisation Etrangères）という教師・研究者の養成を主な目的とし、日本学専攻の修士課程で必要とされる学術的日本語能力の育成を中核目標とする外国語専門コースの学士課程である。3年間（6学期）、日本語により日本語、言語学、日本文学や歴史などの科目を中心に履修する。

筆者は、メイに対し、精神的に余裕をもって学んでいる、落ち着いた学生という印象を

抱いていた。最終学年における焦りからクラスメイトとの競争意識を見せる他の3年次の学生とは対象的な姿であった。授業中も授業外で会うときも凜とした表情で、微笑んでいる学生であった。また、多くの学生が、日本語科目担当の常勤講師と日本語で話すことを2年次までに身に付けた日本語力をさらに伸ばすための機会と捉えていたり、クラスメイトに自分の優位さを見せる機会と捉えていたりする中、彼女はフランス語で筆者とやりとりをしていた。

2.2 メイへの聞き取りに至る疑問

以上のようなメイとの出会いを通し、筆者は次のような疑問を抱いた。

- 1) フランスの大学における日本語学習は、学習者にとって、将来において「使うあてのない外国語」であるにもかかわらず、メイは、なぜ大学（大学時代及び大学という学習環境）における日本語学習を選んだか。
- 2) 多くの学生が、3年次（最終学年）に修了後の道を意識し始め、進級や修了に執心するにもかかわらず、メイはなぜ自ら1年間の留年を決断したか。

筆者には、メイが留年を決断したこと、日本学科の修士課程に進学しない道を選択したことから、継承日本語学習者であるメイには、進級や修了以外の日本語学習の意味があるのではないかという仮説があった。そこで、継承日本語学習者が大学（大学時代及び大学という学習環境）で「外国語としての日本語」を学ぶ意義の一面を探求するため、聞き取り調査を行った。

3 研究方法

3.1 調査の流れ

調査は次のような3段階で、主に調査協力者の母語であるフランス語により、インターネットを介して実施された。なお、質問内容及びトランスクリプトの翻訳は、筆者ができるだけ原文の意に忠実な訳文となることを心がけつつ行った。

- 1) 質問紙調査 [1回目：2012年11月9日]
 - ・現在の状況（現在の生活及び職業、使用言語など）
 - ・大学時代の学習・生活経験と現在の職業・生活・関心とのつながり
 - ・教育・学習観（言語教育に対する意見）
- 2) インタビュー調査 [2回目：2013年2月13日]
 - ・大学時代の学習・生活の経験と現在の「生活」とのつながりの実感に関する質問
 - ・大学という学習環境における日本語学習のあり方に関する考えに関する質問
- 3) 事実確認・補足インタビュー調査 [3回目：2015年5月26日]

3.2 調査及び分析の問い

本研究では、継承日本語学習者であるメイに対する調査及び分析において、継承日本語話者が大学（大学時代及び大学という学習環境）で「外国語としての日本語」を学ぶ意義を探求するため、次の3点の問いを立てた。

- a) 大学時代の学習・生活経験をどのように意味づけているか。
- b) 大学時代の学習・生活経験と現在の「私」にどのようなつながりを実感しているか。
- c) 大学における日本語学習をどのように意味づけているか。

3.3 分析手法及び分析手順

分析手法は、質的データの一つである「SCAT (Steps for Coding and Theorization)」を用いる。本手法は、「一つだけのケースのデータやアンケートの自由記述欄などの、比較的小規模の質的データの分析にも有効」(大谷 2011) とされる手法であり、深く緻密なプロセスを追う本研究に、より適した手法である。分析手順は、以下のとおりである。まず、聞き取り調査のトランスクリプトを、3.2 で示した (a) (b) (c) の問いに即して、分類する。さらに、分類した各トランスクリプトを内容が転換する箇所でセグメント化し、Excel のセルに入れる。続いて、各セグメントを下記の〈1〉から〈4〉までのコーディングにより概念化し、データの「脱文脈化 (decontextualization)」を行う。次に、〈5〉の段階で、ストーリーラインを紡ぎ合わせることで、「再文脈化 (recontextualization)」を行う。〈5〉で得られたストーリーラインに即し、理論 (本データからいえること) 記述を行う。

- 〈1〉 テキスト中の着目すべき語句を書き出す。
- 〈2〉 〈1〉 で書き出した部分の意味を表すような別の語を付す。
- 〈3〉 〈2〉 で付した語を本データの文脈で説明できるような語を記入する。
- 〈4〉 〈1〉 から 〈3〉 までを考察し、それらを総括する新たな構成概念を付す。
- 〈5〉 〈4〉 で付した構成概念を紡ぎ合わせ、ストーリーラインを記述する。

本論では、質問紙調査及びインタビュー調査による分析を通し、水平的視点 (空間) と垂直的視点 (時間) からメイの日本語学習と複文化を可視化し、そしてそこから「継承日本語学習者のメイが、大学 (大学時代及び大学という学習環境) で日本語を学ぶ意義とは何か」という問いに対する結論を述べる。分析を考察するにあたり、生涯教育論 (ラングラン 1979) の「生涯にわたり統合された教育」における垂直的視点 (時間) ・水平的視点 (空間)、及び「統合」に至るそれらの視点の変容における動態性を表す概念として、現実を生きる人々の生活を「移動」と「ことば」という二つの焦点で捉えるバイフォーカル (bifocal) なアプローチ (川上・三宅・岩崎 2018) を枠組みとする。

4 メイの大学時代の学習・生活経験と現在の「私」とのつながり

4.1 日本語学習に関わる経歴

メイは、幼少期より父親や日本在住の父親の親族との日本語でのやりとりや平仮名の習得を行っており、日本や日本語を自身の文化の一部として位置づけていた。その一方で、自身の感覚において、アジアとヨーロッパの大きな隔たりを友人に理解してもらえないという感覚を持っていた。日仏国際家族で育ってはいたが、メイは母親の母語であるフランス語を第一言語として用いており、家庭内での日本語学習や補習校への通学などは行っていなかった。メイは、大学生になるまで、数回の日本旅行以外はフランスに居住していたことに加え、両親の離婚や再婚により父親と離れて暮らしていた。メイは、大学入学以前に7年間、英語とドイツ語を学んでいるが、大学における学士課程の主専攻として、日本学科を選んだ。それは、幼少期に日本人の父から学んだ日本語に習熟するためであった。

その後、メイは、最終学年の3年次に修了後の道を意識し始めた。その結果、熟慮の期間を得るため、自ら留年することを選んだ。2年間の3年次在籍を経て、音楽を専門とすることを決めた。メイは、大学時代からインディーズバンドを組み、ボーカルやギタリストとして、ライブの開催やCD制作を行うなど、本格的に活動していた。両親ともにクラシック音楽を演奏する音楽家であったメイにとって、音楽は、日本とフランスに関わる文

化とともに、彼女の中で幼少期より培われてきた文化であり、音楽という道は、趣味ではなく学業や職業という位置づけにあった。大学修了後の進路としてメイが選んだのは、両親と同じ音楽の道ではあったが、両親とは異なる現代音楽の分野であった。2011年、音楽院のエレクトリックギター科（Certificat d'études musicales）へ進学した後、音楽研究の国家資格の取得をめざし、同音楽院における DEM（Diplôme d'études musicales）コースの入学試験に挑戦し合格した。その後、音楽活動及び学業に取り組み、2017年に修了した（図1）。

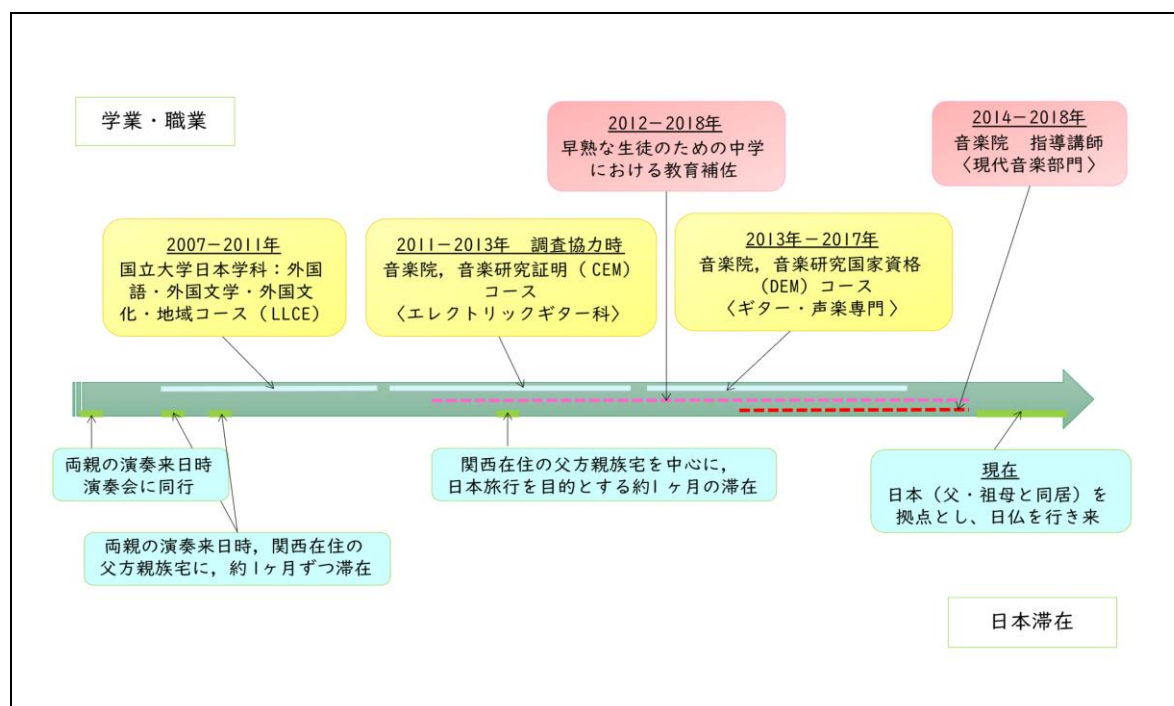


図1 メイの日本語学習に関わる経歴

4.2 メイの垂直的視点（時間）と水平的視点（空間）

メイの垂直的視点においては、大学時代（日本語学習を専門とし、日本語によるコミュニケーション言語活動を重視する時期）と大学修了後（日本語学習生活との乖離）が結びついている。メイは、自身の内に有する日本語・日本文化に対し抱いていた感性に基づき、大学での日本語学習を開始し、大学入学以降、「日本語によるコミュニケーション言語活動」を重視していた。学士課程修了後には、日本・日本語とは異なる音楽という文化を専門とする進路を選択した。「日本語学習・大学での学習と現在の生活の乖離」はあるが、大学での学業は「日本への帰属意識」を育むと同時に、修了後には、家族と家族の友人（日本語母語話者）との「日本語によるやりとり」及び年少者に対する「日本語の個人指導」というかたちでつながっている（図2）。

一方、水平的視点（空間）においては、大学と家族という二つの環境が深く関連している。メイは自身の内に有する複数の言語・文化を背景とし、家族と充実した環境をつくり上げることを重視していた。二つの環境の循環により、日本語に対する知識欲を満たし、実践的な運用を実現していた。また、メイの日本・日本語に対する意識は、大学以前には主に家族という環境の下で形成されていた。しかし、大学で他者（日本語・外国語学習者及び日本人留学生）との言語知識や異文化適応に関する「経験的学び」及び「感化」の機会を得ることにより日本・日本語に対する意識が家族に関わる言語という位置づけを超え、

広がっていった。例えば、他者との出会いを通し、複数言語の違いや他の国への同化を知りえたことは、メイが言語とアイデンティティの関係を考えるきっかけとなった。さらに、家族という環境から離れることにより、大学は社会生活を営むことを学び、自律性を育む環境となった（図3）。

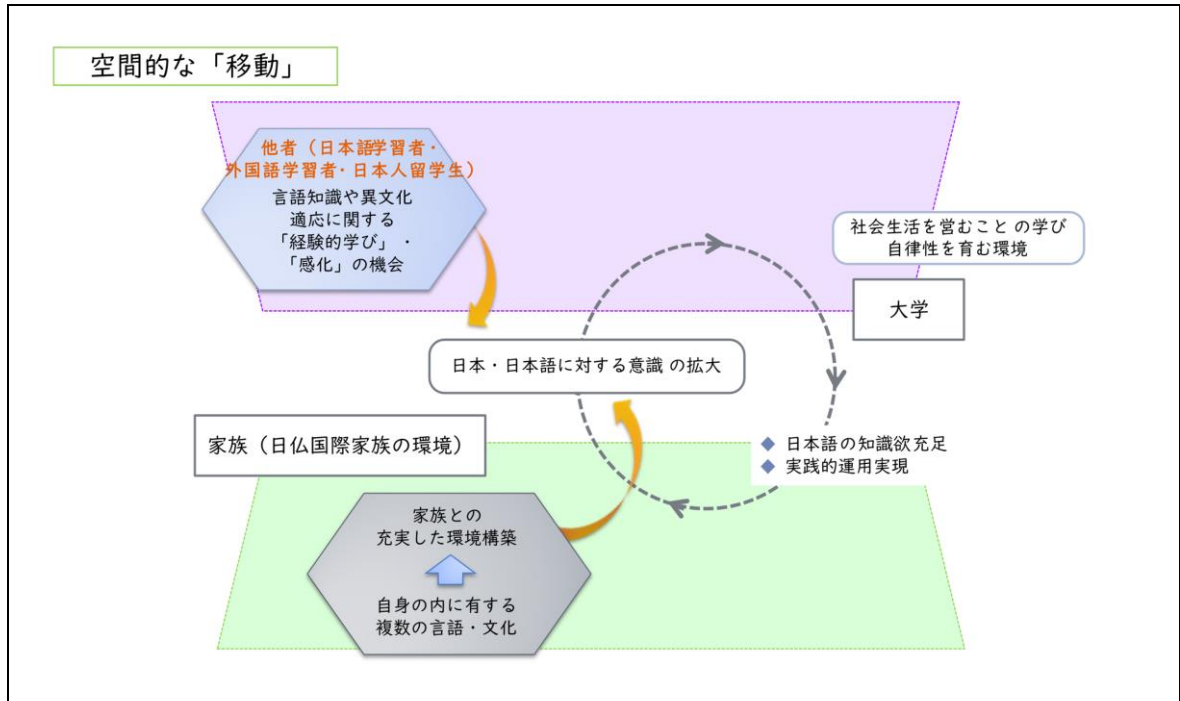


図2 メイの空間的な移動

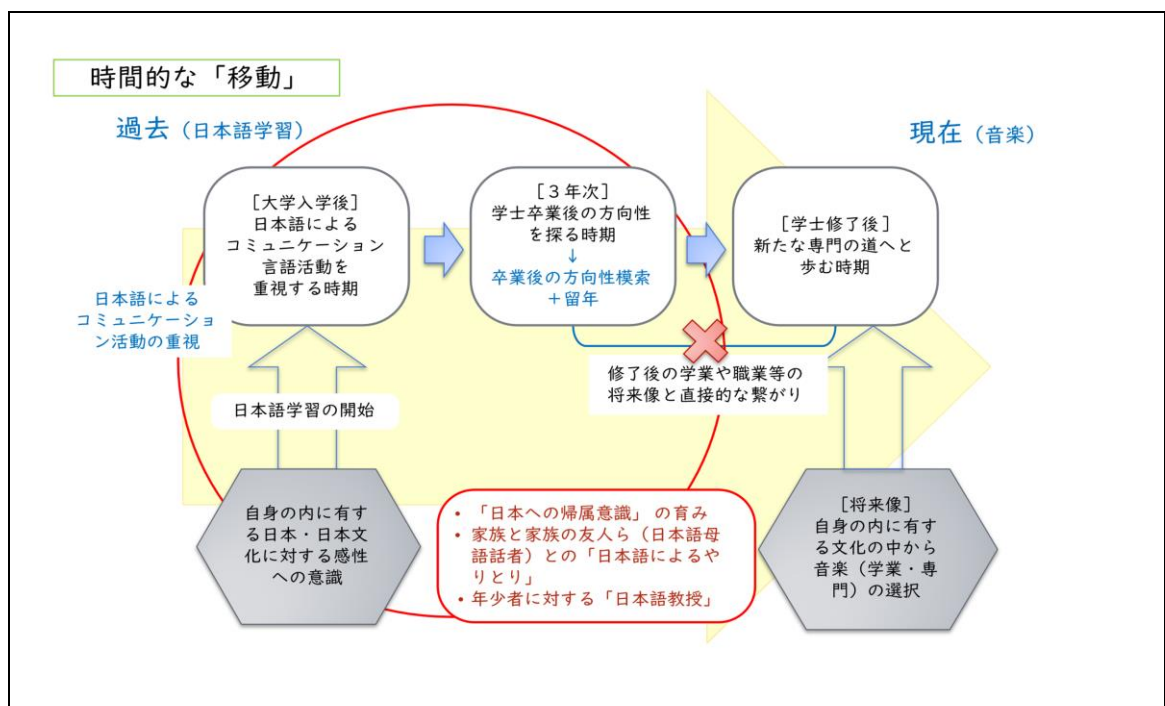


図3 メイの時間的な移動

5 結論 継承日本語学習者であるメイの日本語を学ぶ意義

メイは、大学での日本語学習経験を通し、自身と日本・日本語との関係を次のように変容させていた。①自身の内に有する複数の言語・文化を背景とする日本語学習の目的設定→②二つの環境（家族〔親密圏〕と大学〔公共圏〕）の循環による目的達成→③他者との異文化交流を通じた日本語・日本に対する意識の拡張（家族内環境から大学の環境へ）→④大学での学習経験と自身の将来像の関連性の熟考→⑤自身の内に有する文化（日本語・日本とは異なる文化）による将来像の構築→⑥大学での学習経験と自身の内に有する複数の言語・文化との関連性の認識。上述したような変容のプロセスを通し、継承日本語学習者であるメイにとって、大学時代及び大学という学習環境で「外国語としての日本語」を学ぶ意義は、自らの複言語・複文化性に新たな意味づけが加わることであることが明らかになった。本研究の結果より、スペイン、また国内外の大学教育機関で「外国語としての日本語」を学ぶ継承日本語学習者に対する今後の教育を考えるにあたり、上述したような意義及びその気づきをどのように促すかという視点が重要になることが示唆される。では、どのような日本語学習環境を、どのように構築するべきか。

欧州評議会の言語教育の理念においては、「欧州言語の日」（9月26日）の制定にあたり、次のような目的が掲げられている。1) 複言語主義と異文化理解を促進するために、言語学習と様々な学習言語の多様性に対して関心をもたせる、2) 維持及び育成されるべき欧州の豊かな文化的及び言語的多様性を促進する、3) 初等・中等教育機関、あるいは高等教育機関の内外の環境において、職業的ニーズや移動の動機、あるいは単に楽しみと交流のために、生涯にわたる言語学習を奨励する、である（Conseil de l'Europe 2014）。このような複言語・複文化主義における生涯という視点と言語学習との関連づけから、継承学習者自身の複言語・複文化性に新たな意味づけが加わるような日本語学習環境を構築するには、日本語学習者が「日本語学習の経験を自身の生涯と関連づけられるような環境を構築できているかどうか」を問い直せること、その上で、日本語を学ぶ者が、「なぜ日本語を学習するのか」を問えること（山内 2019）が必要となるだろう。

注.

¹ 本稿は、早稲田大学大学院日本語教育研究科提出の博士論文の一部を加筆修正したものである。

<参考文献>

Conseil de l'Europe (2014) *Qu'est-ce que la Journée européenne des langues ?*

<https://edl.ecml.at/Home/Whatisit/tabid/1760/language/fr-FR/Default.aspx> (2021年8月2日 閲覧)

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

川上郁雄、三宅和子、岩崎典子 (2018) 『移動とことば』くろしお出版。

山内薫 (2019) 『「学習と人生のつながりの軸」の形成と意識化をめざした日本語教育—フランスの日本語専攻学生の移動性に注目して—』、早稲田大学大学院日本語教育研究科、博士論文。

ラングラン, P (1979) 日本ユネスコ国内委員会訳「生涯教育とは」、持田栄一、森隆夫、諸岡和房共編『生涯教育事典資料・文献編』、ぎょうせい。

体験入学に備えた継承日本語教育実践報告

仲西 宏美
サラマンカ大学
hnakanishi@usal.es

要旨

本稿では、スペイン在住で継承日本語を学習する子どもを、毎夏日本の学校に体験入学させるにあたり、その経験をより有意義なものとするために、渡日時期以外の 11 か月間、補習校・継承語学校などに通わず、家庭で行った継承日本語教育の取り組みを報告する。さらに、14 歳になった本人へのインタビューと、母親が当時の子どもの様子や言葉を書き留めた記録を基に、それらの取り組みの有用性を振り返る。

【キーワード】 継承日本語教育、家庭教育、体験入学、モチベーション

1 実践の背景と目的

1.1 実践対象

2007 年スペイン生まれ・地方都市の現地校に通学する子ども 1 名で、家族は母親日本人（筆者）、父親スペイン人、妹（2014 年生まれ）である。使用言語は、母親とは日本語、父親とはスペイン語、両親間はスペイン語、兄妹間は（実践当時は）ほぼ日本語であった。在住地近辺に補習校や継承語学校はないため、家庭で継承日本語を学習している。

1.2 体験入学の概要と目的

4～11 歳までの 8 年間、毎年 7 月約 3 週間、日本の公立幼稚園・小学校にて体験入学をさせた。この体験入学の目的は、子どもの周りの日本語話者がほぼ母親のみであったため、日本語能力の向上のため日本語話者に囲まれる環境に入れること、さらには日本文化も自分の一部となるよう子どもなりに学校という日本社会を実体験させることであった。

1.3 実践の目的

年 1 度 3 週間というわずかな期間の体験入学をより有意義にするためには、事前の備えが重要であると考え、2 で紹介する取り組みを行った。また体験入学を強制することは避けたかったため、本人が翌年も行きたいと望む経験になるよう準備することを考えた。

2 実践内容

本実践は「2.1 体験入学を肯定的経験に導く取り組み」と「2.2 日本語能力を向上させる取り組み」に分けて紹介する。この二つは相互に作用しあっているが、体験入学に際し言語能力以外の面も準備できると考え、また重視する意味で、前者を一つ目に取り上げる。

2.1 体験入学を肯定的経験に導く取り組み

本項の取り組みは、さらに三つの側面に分類して列挙する。

2.1.1 日本の子どもたちと文脈を共有してコミュニケーションできる素地づくり

日本の子どもたちが日々どのような生活を送り、1年間がどのように流れてゆくのかといった背景知識があればコミュニケーションがスムーズで居心地のよいものになるだろうと考え、日本文化や日本の学校事情に親しませた。具体的な取り組みの例を以下に挙げる。

- ・できる範囲の形で年中行事の実施
- ・日本の季節や風物について日々意識的に会話
- ・学年別の月刊教育絵本や雑誌の購読
- ・日本で人気のアニメの視聴
- ・体験入学先の小学校のブログの閲覧

2.1.2 日本社会とスペイン社会との相違点の意識化

日本の学校生活や日常生活でのカルチャーショックを軽減するため、特に幼稚園入園前と小学校入学前に、体験入学で目にするであろう日本とスペインとの違いについて意識化を図った。具体的な取り組みの例を以下に挙げる。

- ・お店屋さん、お医者さんなどのごっこ遊びを通して、おじぎや丁寧語に親しませる
- ・制服や上靴の写真を見せたり、その他スペインと異なる学校生活について説明
- ・1、4、7など数字の字形の違いや、国語でのマス目や縦書きのノートの説明

2.1.3 複言語・複文化に生きることを肯定的に捉えられる環境づくり

まず4歳から10歳ごろまで週1回定期的に、同じ境遇の一家庭と日本語で遊ぶ機会を設けた。これは子どもにとって、母親以外と日本語を使う機会という意義に加え、自分と同じ日西の文化を持つ友だちがいるという意義、さらに親以外の日本人の大人に、日本語の力や日本文化の知識などに対してポジティブなコメントをもらえる機会となっていた。日西双方の親族には、日本語・スペイン語の成果物両方を見せ、褒めてもらうようにした。

また現地校では、母親が子どもや甥などのクラスで日本について紹介する機会を数回持った。こうした機会を通して現地校やクラスの中に日本に対する興味や理解が広がったことも、子どもが日本語ができることを自信に持てる要因になったと考えられる。筆者の場合は学校側からの打診で行ったが、保護者側から提案するのもよいのではないだろうか。

こういった身近な第三者から認めてもらう環境を作ることは、子どもの自己肯定感を高めるとして、チーム・もつとつなぐ編 (2021:55) でも薦められている。

2.2 日本語能力を向上させる取り組み

まず、実践した日本語能力を向上させる取り組みを技能別・教科別に図1にまとめた。

	幼稚園	小1	小2	小3	小4	小5	小6
読む	絵本・童話・マンガ・児童文学 (シリーズもの) 学年別月刊教育絵本/雑誌						
聞く/見る	絵本読み聞かせ・歌や昔話のCD・アニメ・映画 (シリーズもの)						
書く	玩具によるメッセージ交換 ポケモンカード	★絵日記	★KESQ	★作文(週1)			
漢字		おふる用漢字シート	★新出漢字 (小4分まで)	例文読み (週3-4日)	夏の宿題		夏の宿題
国語*	月刊ワーク	★詩の朗読/暗唱 プリントのボード等	月刊ドリル	プリント教材 (週4枚)		要素別ドリル	
算数*	月刊ワーク	どんぐり文章題 年長用	月刊ドリル	プリント教材		教科書学習	
理科/社会*		*国算理社の学習は週3-4日		プリント教材 (週2枚)		教科書を読む	歴史まんが

凡例

- 遊び/趣味として
- 子どもに合わせた取り組み
- 日本の学年相当教科書学習

図1 幼稚園から小6までに行った技能別・教科別の取り組み一覧

図1中に橙色で示した、遊びや趣味として行った取り組みでの工夫として、特にマンガや児童文学は、シリーズものや本人が好きな作者のものを準備し、次を読みたくなるよう誘導した。次に緑色の「書く」「漢字」に関して行った、子どもに合わせた取り組みの一部は、2.2.2にて紹介する。漢字に関して小5、6では、スポーツや友人との遊びを優先するようになり、現地校の授業期間中には新出漢字の勉強はできなかった。

また図1の下半分は日本の教科学習にあたる取り組みだが、小1では幼稚園時のワークの延長のプリントと、2.2.3で紹介する詩の暗唱、および算数でも問題文を聞いてその内容を絵に描きながら解く文章題を取り入れた。小2以降は、体験入学時に教室で困らないよう学習言語（カミンズ 2006、脇中 2013）に接することを意識し、水色で示した日本の学年相当のプリント学習（水色）を始めた。その際、漢字の書き練習や単純な計算問題などは省いた。理社の学習は、年々広がる現地語での知識に日本語の語彙を追従させるために役立ったが、新出漢字同様、高学年での継続はならなかった。

2.2.1 親の姿勢と本人のモチベーション

前項の取り組みにあたり留意したことは、両親が最も重要な点は本人のやる気やモチベーションであると認識して無理強いを避けること、そしてできること、できたことをまず褒める姿勢を心掛けた。本人が乗り気でない場合には、以下のような対応をした。

- ・「これは難しすぎるかな」と挑戦心をくすぐる声かけをする
- ・他の提案をしたり、時間や時期を置く
- ・上記でのやる気喚起が困難となった小2頃より月毎の取り組み終了時に特典を与える
- ・特典の効果が薄れ、取り組みに再三の促しが必要になり親子ともに負担となってきた小4頃より、日本語を学習する理由や、やめる選択肢もある旨を話し合う

このように子どもの性格を考慮しながら対応し、翌年の渡日や体験入学を主なモチベーションに、最終的に本人のやる気回復を誘導する年月であった。渋谷（2010: 109）は「佐々木（2003）は、年少の継承語学習者に対して、教師・家族・友人が『有益だ』、『大切だ』と説いてもあまり効果はないとして、むしろ、授業をおもしろくしたり、褒めたり、賞や特典を与えたりすることで動機付けることを薦めている。」と述べている。

2.2.2 本人の興味と結びつけた日本語学習

本項では、無理強いにならないよう本人の興味と結び付けて行った日本語学習として、図1にて★マークを付した活動を取り上げる。

1) 交換日記〈小学校入学前〉：日本の学校で使用するマス目、縦書きのノートに慣れる目的で行った。結果的に、子どもにとって親が占める位置が大きく、覚えただけの文字を使うことが嬉しい時期であり、本人にとって意味がある言葉、伝えたい気持ちを言葉として書く機会となり、意欲的に楽しく取り組むことができた。



写真1 交換日記

2) KESO ノート（タスクノート）〈小2〉：4歳より週1回交流していた親子（子どもは2歳半年上）と共に行った活動でノートの名称は子どもたちが決めた。それまでの交流の内

容は、年中行事、おやつ作り、ごっこ遊び、日本の伝統遊び、などであったが、開始から4年が経ち子どもたちも成長し、活動に変化が必要だと感じていた頃、ドイツの補習校幼児部での「持ち帰りタスク」という実践（奥村2010）を応用して開始した。各自のノートに同じタスクを書き込んで家庭で取り組み、翌週見せ合いコメントする形式で、内容は文化、算数、理科など、体験を学びにつなげ、語彙の拡充を図るタスクを試みた。これによって、日常生活や遊びで使わない語彙を使う機会や、見せる相手があって伝えたいことを書く機会を作ることができた。

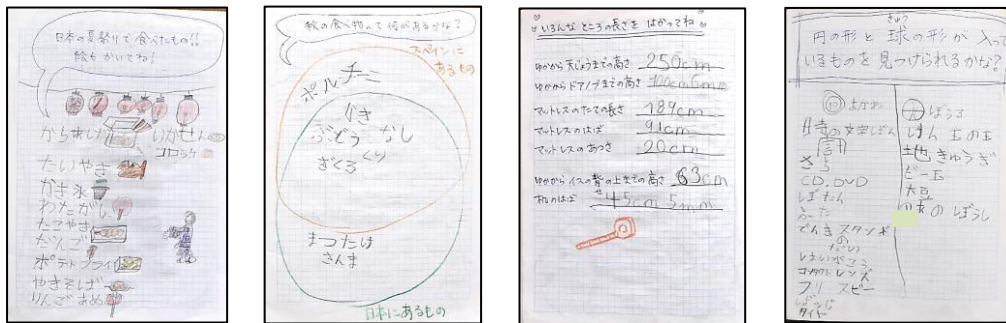


写真2 KESO ノートのタスク例

3) 作文〈小3〉：『今週のニュース』と題し、日曜日に週で一番印象に残ったことについて「いつ、どこで、だれと、何をした、どう思った」を書く練習を行った。これも伝えたい気持ちを言葉として書く機会として設け半年ほど継続できたが、飽きを感じられたため話し合い、本人の提案で物語創作に変更した。結果、書く量がぐんと増えた。

2.2.3 家庭内の学習の場の工夫

次に、過ごす時間の長い台所を学習の場として活用した例を紹介する。

- 1) かなマグネット〈幼児期〜〉：冷蔵庫に貼った文字のマグネットで遊びながら平仮名・片仮名を覚え、おやつや食事の準備中などに言葉や文作り、しりとりなどのゲームをした。
- 2) 詩の朗読・暗唱〈小1〜3〉：体験入学時は宿題の音読が嫌いだったが、冷蔵庫（壁）に手書きの詩¹を貼り、親が朗読・暗唱していると自然に真似た。初めは親が好きな詩を選び、楽しんでいると子どもにも楽しさが伝播する。また壁に貼ることで時間をとって本を開かずとも手軽に口ずさめるという利点がある。中島（2016）は、家庭で少数言語の日本語を育てる場合の6つのストラテジーの1つとして、音読・朗読を薦めている。

3) 漢字学習〈小2〜小5 渡日前〉：机上の学習を増やすのは負担だったため、ごく簡素化した方法で、おやつの時間に行った。1日2字で週3〜4日、字を書くのは1回のみ、意味・読み方・言葉の使い方を重視し、その漢字を使った例文を1回ずつ音読した。例文は極力子どもの生活に関連した内容、家族や友だちも登場させ、実際に使う機会のあるような文を、既習漢字を組み込みつつ作成した。この漢字ノートは、1日数回は目にするよう食卓の脇に開いて立てかけたままにし、夕食時には帰宅した父親（日本語能

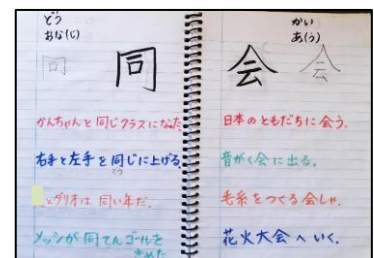


写真3 漢字ノート

力 A2 程度) と共に読むなどして、定着を図った。

また、台所に限らず家庭内に視覚的な日本語環境を作るために、かな表、漢字表、日本地図に加え、現地校の時間割を日本語で作成して壁に貼ることも薦めたい。体験入学の備えとしてだけでなく、現地校での出来事を話す時にも役立つ。その他、スペイン語の図鑑タイプの絵本に日本語の言葉を併記したり、「冷凍庫」「御手洗」など物や場所の漢字カードを実物に貼るなどした。

3 子どもへのインタビューと親の記録を基にした振り返り

ここまで紹介した実践が役立ったのか振り返るため、14 歳になった子ども本人へインタビューを行った。大まかな質問のみ決めておき、母親が書き留めていた当時の子どもの様子や言葉の記録を、記憶を呼び起こす意味で適宜本人に示しながら談話という形で 2021 年 5 月に約 70 分間行い、録音および文字起こしを行った。質問は次の通りである。

- ・体験入学の経験について今どう思うか
- ・体験入学当時感じていたこと：良かったこと、驚いたこと、嫌だったこと
- ・家で行った取り組みは役立ったか、行った感想：本稿 2 の各取り組みについて質問

3.1 体験入学全体として

回答をまとめると、体験入学を日本の学校を知る体験として肯定的に捉えており、周りが懸念したような夏休みが減るという意識はなく、否定的な思い出はほぼなかった。

しかし、実際には否定的な状況も起こっていた。記録によると幼稚園 1 年目はプールが嫌で何度も泣き、2 年目はプールには入らない約束で登園した。また小 1 で 1 週間意欲的に登校後体調を崩し、回復後の 2 週目に登校拒否状態になり計 3 日欠席した。インタビュー時、本人はプールのことは聞いて思い出したが、登校拒否のことは覚えていなかった。

別の記録によると、家庭で翌年以降の予定を話したことがなかったにも関わらず小 1 の時点で、自分だけ夏休みの図書の貸出ができないことに関して「来年返せるのに」と言い、また来年以降も毎年来るかという友だちの質問に「うん」と即答した。

3.2 体験入学当時感じていたこと

良かったことはスペインでしない遊びや毎回最終日にクラスから手紙などをもらったことを挙げ、驚いたこと、困ったことはあまり思い出せず、「(わからないことがあっても友だちが) 教えてくれるからさ、まあそんなに大変じゃなかった」と答えた。記録によると、学年が上がるにつれて友だちとの交流が放課後にも増え、場所や人数も広がっていた。

3.3 家庭で行った取り組みは役立ったか、行った感想

「(年中行事は日本の子たちと) 同じことをするみたいって感じ」「(ブログ閲覧はみんなが) 何やってるんかなって、…夏じゃないときにね」「(日本のアニメを見ていたことは) うん、(友だちと) 話せるし」など、前項に続き友だちの存在の重要性が明らかになった。

ワークやドリルその他書く活動は、書くことを忘れないために役立ったと回答した。そして「(作文やおやつの時間の漢字学習などは) 嫌な時もあったけど」「(要素別ドリル²⁾はいつまでやっても終わらないって感じ」「でも嫌だったことは全部書くこととか覚えていくことだから役立ったと思うよ」と自分で納得するように話した。

4 まとめと課題

まず、2.1 で挙げた体験入学を肯定的経験に導く取り組みは役立ったのであろうか。結果として毎年、夏の渡日と体験入学を大変楽しみにしていた。そして14歳の現在、否定的な思い出がなく、本人にとって非常に肯定的な経験となっている。その要因は、本稿で紹介した家庭での取り組みに加え、毎年温かく受け入れてくださった体験入学先の環境、そして友だちの存在であると、インタビューと記録から窺えた。友だち作りについては、子どもの年齢や性格にもよるが、交流するきっかけ作りなど親のサポートが必要である。

次に2.2 で挙げた日本語能力を向上させる取り組みについてだが、こちらも結果として、毎年の体験入学に支障なく充実して過ごすために十分な程度、また高学年向け児童文学が楽しめる程度、日本語能力が向上した。その要因は、机上の学習以外の場所や隙間時間の活用、そして子どもの成長に伴う親子関係の変化に合わせ、また本人の意思を取り入れ、試行錯誤しつつもとにかく日本語学習を継続してきたことではないかと考える。

最後に今後の課題だが、本実践の子どもは中学入学以来、机上の日本語学習からは離れている。アニメ、読書、ゲームなどでかろうじて家族の会話以外の日本語と接触があるが、これは思春期の親子関係にも左右されることを実感している。現時点の目標はこれまでに獲得した日本語能力を維持することだが、親による教育は卒業し本人の意思による活動であることは確かであり、この年代の継承語学習者に親がどのように支援できるのか、長い目で見ることを忘れず探っていきたい。

注.

¹宮沢賢治「風の又三郎」冒頭の詩や金子みすゞの詩を主に選んだ。

²「くもんの小学ドリル」言葉と文のきまり・文章の読解・文章の書き方の各シリーズ。

<参考文献>

- 奥村三菜子 (2010) 「ドイツの日本語補習校幼児部における現状・実践・考察」、『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』6、pp.80-95、母語・継承語・バイリンガル教育研究会 (以下、MHB研究会) .
- チーム・もっとなぐ編 (2021) 『わたし語ポートフォリオ』活用ガイド【オンライン公開版】、p.55. <https://tsunagu-jki.de/watashigo/> (2021年4月4日閲覧)
- カミンズ, J. 中島和子、湯川笑子訳 (2006) 「学校における言語の多様性—すべての児童生徒が学校で成功するための支援—」、MHB研究会講演会資料、名古屋外国語大学. http://www.mhb.jp/mhb_files/Cumminshanout.doc (2021年7月27日閲覧)
- 柴山真琴、ビアルケ (當山) 千咲、高橋登、池上摩希子 (2016) 「子どもの言語習得とグローバル化時代のインターフェース: 海外居住の国際家族におけるバイリテラシー実践を手がかりに」、『発達心理学研究』27(4)、pp.357-367、日本発達心理学会.
- 渋谷真樹 (2010) 「国際結婚家庭の日本語継承を支える語り—スイスの日本語学校における長期学習者と母親への聞き取り調査から—」、『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』6、pp.96-110、MHB研究会.
- 中島和子 (2016) 『完全改訂版 バイリンガル教育の方法』アルク.
- 脇中起余子 (2013) 『「9歳の壁」を超えるために: 生活言語から学習言語への移行を考える』北大路書房.

オンライン読解授業の活性化とその評価

—授業の単調化・一方通行化からの脱却を目指して—

小澤 咲
東京国際大学
saozawa@tiu.ac.jp

要旨

本稿は、Covid-19の影響下、授業の単調化や一方通行化を避け、双方向型の学びを実現するための一試みである。それにはオンライン授業特有の問題とそれ以外との切り分けと個別のアプローチを行う必要があると考え、①オンライン授業における発話を促すミニスピーチ、②自律的な参加態度を促す調べ学習、③評価方法の見直しの3つのアプローチから実践を行った。その結果、授業のアイスブレイカーとして、また学習者間の心理的なクッションとしてミニスピーチが一定の役割を果たしたことが分かった。さらに、自律的調べ学習に導かれたプレゼンテーションと口頭試験による評価からは、オンライン授業でもある程度「自主的な学び」「達成感」「学びの正当な評価」が得られたことも観察された。本稿は、オンラインでの読解授業における実践報告として今後のための一助とされたい。

【キーワード】 オンライン、読解授業、ミニスピーチ、評価、ルーブリック

1 はじめに

1.1 実践の背景

実践の前提となる問題点として、オンライン授業では学習者同士の交流はもちろん、教師と学習者の交流も容易にできない状況がある。そのうえ、読解授業では、教室で行われる対面授業であっても予習、語彙の確認、読み合わせ等の繰り返しによる、単調で退屈な授業になりがちなのがすでに指摘されている。また、学習者の不安やオンライン化に伴う受動的な学習態度等もあげられ、特にオンライン授業では口を開いて咄嗟に発言することが難しいため、発話への心的ハードルは上がり、問いかけへの反応は薄くなる傾向が見られる。そのうえ、母語ではない外国語での発言となれば、その傾向は一層顕著になることは想像に難くないだろう。

オンライン授業の評価についても、試験等での不正行為を未然に防ぐ対応が急務である。ただ厳しく監視体制を強めて抑圧するばかりでは、クラスの自由な活動と交流を促す雰囲気にも水を差す可能性もあり、教師・学生間の信頼関係にも亀裂が入る恐れもある。一方で監督体制の緩みは、「オンライン評価は甘い」という考えにつながる可能性もあり、学習者の学習意欲を削ぐことも予測される。

他方、授業中の受身の態度や自律的に学習することが難しい学生については、(小澤2020)らにより、対面授業が中心であったころより指摘されてきた。既存の議論を管見する限り、オンライン上の授業に於いては、状況が相当異なるにもかかわらず、オンライン特有の問題とそれ以外の問題が切り分けられることなく論じられている側面もあるようである。そのため、オンライン授業で起こり得る特有の問題とそれ以外の問題を切り分け論

じる必要がある。

本稿では、オンライン特有の問題とそれ以外との切り分け、個別のアプローチを行うために、①オンラインで発言することへの抵抗を緩和させること、②学習者にとって関心のあるトピックを見つけさせ、積極的かつ自主的な参加を促すこと、③オンライン授業の評価についての不正行為等の問題への対策の三点を模索する。その中で筆記試験からの全面的な方向転換を行い、そこで浮き彫りになった実践結果を記録する。

1.2 オンライン授業の概要

本実践は、Zoom を用いた同期型オンライン授業において行われた。実践を行った授業時間は週 2 回×90 分で、レベル及び国籍は、習熟度にばらつきのある中級程度、多国籍で使用言語は日本語である。日本国外から参加している学生も多く、時差にも配慮しながら授業を行う必要があった。

2 方法

2.1 実践 1 ミニスピーチ

はじめにオンライン化に伴う問題へのアプローチとしてミニスピーチを実施した。まず、学期の最初の授業でミニスピーチについて学生に説明する。自主的な参加態度の土壌作りのために学生の希望を尊重し、学生の意思で順番を決定させた。毎回の授業で一人ずつ授業のはじめに 3～5 分程度のスピーチを行ってもらい、教師あるいは発表者が進行するディスカッションを含めてミニスピーチ全体にかかる時間は 15 分程度とした。内容は、身近なニュースを題材とすることのみを指定し、あくまで自分にとって興味のある話題を自分で見つけ、クラスに共有してもらおう。スピーチに対し互いに質問をしたり、それに答えたりする雰囲気づくりのなかで、気軽な発言がいつでも可能な場であることを明白にすることに留意した。とくに教師は積極的にプラスのフィードバックを行い、オンラインクラスでの発言の成功体験の蓄積に努めた。クラスでの発言への心理的ハードルを下げ、クラス内を積極的な議論の場として認識させるための働きかけを欠かさないことで、読解問題での演習時にも、空白の時間が過ぎにくい活発的なクラスへと導く狙いがある。同時にブレイクアウトルームで、特別仲の良いわけではないクラスメイトと一緒にした場合にも、積極的な意見交換につながりやすいように配慮した。

2.2 実践 2 自主的な調べ学習の支援

実践 2 では、オンライン化以前からの問題に継続して取り組むため、学習者本人にとって興味を引く話題を教師が教室内に持ち込む自立的学習の支援を、国内の場合と国外の場合とで比較検討し、それをオンラインでの評価の問題と掛け合わせてみた。

国外の場合、(小澤 2020) に報告されるように、学習者のトピックへの関心を高めるために、前段階として NHK for school などを活用し、関連動画などから必要な語彙を導入した。その後、日本国内向けの実際のニュースを見せ、穴埋め問題やマルバツ問題などを通して内容理解を確認させる。この一連の流れから、内容への理解を深めてもらうと同時に、知識の抜け漏れを把握し、次回以降の活動につなげることに留意した。

国内の大学で学ぶ学習者の場合は、すでに初級・中級で調べ学習を経験していることか

ら、教師の手を借りすぎないようにテーマを自ら選択させ、調べてみたものを Word にまとめた段階で提出させた。教師は出されたものについて、データの集め方や文法、構成などを添削し、コメントする。クラス全体にフィードバックする代わりに、きめ細やかな個別フィードバックを重視することにより、学生の自主性を保ちつつ、それぞれの学習者に必要なフォローを与えることを優先した。

ただし、日本語で調べることに慣れておらず、より注意深くケアを行う必要がある学生もいる。今回のクラスではこうした学生も多く在籍したため、授業中に教科書に出てくるキーワードを日本語で調べてみることから始めた。スマートフォンを勉強に使っている場合は、辞書と Google 翻訳を混同するなど、基本的な学習方法から再指導を要する場合もあるが、オンラインでは学生の手元が見えないため、そうしたケースを見落としやすいので注意を要する。

本実践では、こうした学生のケアも含め、まずは教科書の予習という形で、授業外でも自律的に調べものができるようになるまで、日本語での調べ学習の練習を続けることとした。その上で最終的にテーマを教科書のままでなく、自分にとって関心のより高い話題を選び、発表するプロジェクト形式の課題につなげさせた。

2.3 実践3 オンラインでの評価方法見直し

最後にオンラインでの評価方法の見直しとして、筆記試験から口頭試験への変更に加え、能動的なプレゼンテーションによる評価を行い、これら2つの評価方法の併用という形をとることとした。本実践では実践2の調べ学習と連動させながら、受動的な知識ベースの学びと評価から、能動的な学びとその評価へのシフトを図る。オンラインでの最終試験では、剽窃などの懸念から筆記試験を避ける場合もあるが、必ずしも試験の形式を取らずとも最終レポートとするなど他の方法もある。しかし、今回の実践ではプレゼンテーションプロジェクトの調べ学習や原稿の提出などによる文章のアウトプットも一定量あることから総合的に判断し、口頭試験を採用した。

2.3.1 口頭試験

口頭試験は、一人ずつ教師のメインルームにて実施した。次の学生は待機室に留まるように設定し、途中で他の学生が入ったり試験が中断されたりすることがないように留意した。所要時間は1人につき約7分で、学期中に扱ったテーマについて内容理解を問う問題と自分の意見を述べる問題をそれぞれ一題ずつ出題した。

また、実施時間が限られているため、次の学生との入れ替え時間を短くし、最大限、試験時間に充てた。そのため録音を聴き直すことなどを考慮し、ループリックはどの問題を聞いたのかがすぐわかるように工夫した(図1)。なお、ループリックは、印刷するか、あるいはタブレットで書き込む形式で行った。PCでは学生の口頭試験を行っていることから、事故防止の観点からも同時に数値やメモを入力するのは望ましくなく、現実的ではないためである。また、後日迅速な個別フィードバックを実施するため、ループリックの最後にはコメント欄を作成した。学生の独自の観点や、特筆すべき点について記述し、点

数での評価のほかにも、試験のなかでよかった点や改善するとよい点など、非対面であっても漏れなく最大限のフィードバックを受けられるように準備することに留意した。

2.3.2 プレゼンテーション

プレゼンテーションでは、学習者の自由な形式で、調べ学習の成果を発表させた。準備段階では自分で選んだテーマについてドラフト提出をさせ、添削とフィードバック、そして修正と再提出という流れをとった。また発表の形式は動画での提出とした。これは、学習者本人が納得するまで練習とやり直しを行えるようにするためである。また技術的トラブルを回避するためと、最後に自分が日本語で話しているところを客観視する機会とするためである。発表に要する時間は、発表そのものが7分程度、質疑応答が5分程度の合計12分程度である(表1)。

評価項目		達成度	目標以上を達成	目標達成	もう少し努力が必要	努力が必要
説明①	質問の意図を正確に把握し、答えることができたか。	10	8	6	4	
【内容理解・語彙】	必要な語彙を適切に使い、精確に説明することができたか。	10	8	6	4	
説明②	独自の視点を持った内容だったか。(オリジナル)	10	8	6	4	
【自分の意見】	必要な語彙を適切に使い、精確に説明することができたか。(正確さ)	10	8	6	4	
全体で	言い直しがほとんどなくスムーズに進むことができたか。(流暢さ)	10	8	6	4	

コメント

図1 口頭試験 評価ルーブリック

人数	一人ずつ
形式	自分で撮影したプレゼンテーションを動画提出
時間	一人あたり発表約7分、質疑応答5分(合計12分程度)
評価	教師によるルーブリック評価

表1 プレゼンテーション 概要

ルーブリックの構成は「構成・内容」「文法・表現」「発音・流暢さ」「発表その他」「聴き方」とし、その下に細分化された項目を配置した。最後に「聴き方」の項目を入れ、自分の発表ばかりでなく、ディスカッションへの参加も評価した。活発な議論を後押しし、授業前後なども含めると、コミュニケーションが対面より少ないオンラインでは、最終発表の場も学びの機会として最大限活用できるように配慮したものである。

ここには、自分のテーマばかりではなくクラスメイトのテーマを含むさまざまな話題に触れ、他の学生の興味を通してさらに日本語の世界を広げる狙いがある。口頭試験と同様、ルーブリックにはコメント欄を設置し、学生の独自の観点や評価・特筆すべき点について記述した。コメント欄は、後日個別フィードバックを行う際、個人のよかった点や注意すべき点を確実に漏れなく還元するための工夫として、教師・学生ともに慣れないオンラインの環境下では大変有用であった。

3 結果

3.1 ミニスピーチ

実践①ミニスピーチでは、オンライン特有の問題を緩和し活気づけになるばかりでなく、学生との授業前や休み時間の会話が難しい中、学生個々人の会話の瞬発力等を見極める機会としても役立った。具体的には、ミニスピーチの回を重ねるごとに、教科書での演習時に当てられたときの反応が早くなる、自発的な発言が増加するといった変化がみられた。ミニスピーチが一周するころには気軽に発言できる雰囲気構築できた。オンラインで発

言することへの抵抗が低減し、一定の人ばかりでなくいろいろな人が発言するクラスの雰囲気作りに寄与したものと考えられる。

3.2 自主的な調べ学習と評価方法のシフト

また、実践②自主的な調べ学習および、実践③評価方法のシフトを組み合わせ実践した結果、学生自身が学びの主体であるという認識を持ち、それぞれにとって必要な分野へ日本語の知識網を広げることへの第一歩として機能した。具体的には、学生主体のプロジェクトとしてプレゼンテーション課題を導入することで、科目の中心的な要素を、教科書ベースで知識を受け取る学びから、課題遂行型の「自主的な学び」へシフトさせることができた。とりわけ学生にとっては、プレゼンテーション原稿と向き合い推敲することで、興味のあるテーマに関わる日本語力を磨き、結果的にオンライン授業での学習目標に到達できたという「達成感」へ導かせたと思われる。また評価面では、オンラインの制約の中でも、学生それぞれのテーマや課題に対しそれぞれに合わせたフィードバックを行うことで、カスタムメイドの評価に近づけることができた。

4 考察

本実践では、双方向型の学びを実現するためにオンライン特有の問題とそれ以外との切り分け・個別のアプローチを行うことを目的として、3つの実践に細分化したアプローチを行った。

オンライン特有の問題を緩和する目的で実施したミニスピーチを実践するなかでは、当初期待していた効果以外の副産的側面にも気付かされた。それは、ミニスピーチと質疑の中で生じた対話が、教師にとってもオンラインという状況下で学生の総合的な日本語力を知る絶好の機会になったことである。質問をしたときの瞬発力などを知っておくことは、とりわけ口頭試験を課す際には重要である。これは提出作文などでは知りうるものが難しく、とりわけ授業前後の雑談の機会なども制限される環境下では、こうした学習者の日本語傾向や個人的関心についての情報が不足しがちである。対話から得られた学生についての背景知識は、授業中の教師からの声がけや、教科書外の学びへの誘いを取り入れる際、そして評価の際にも大いに重宝するものであった。

また自主的な調べ学習および評価方法の改善においても、教師が想定していた以外のところで気づきを得られる点があった。それは、添削と個人作業の繰り返しは、むしろオンラインでこそ個別対応がより容易で、細かいフォローアップにも向いており、対面授業よりもスムーズに進めやすいという点である。今回は上級で、文字の添削は不要であったことから、添削は Word の機能を利用し、より詳細かつレスポンスの早い添削の形を取ることができた。とりわけプロジェクトベースの課題では、対面よりもむしろやりやすい側面もあることがわかったことは収穫であり、今後の授業構成においてはそうした強みを生かしてオンラインでの理想的な教育の場を整えるための足場として活用していく必要がある。

一方、辞書と Google 翻訳を混同するなどの例からは、オンラインでは学生の手元が見えない分、普段より 1 ステップ+のケアが重要な役割を果たすことも再度確認された。今後も、今回の知見とあわせ、マンツーマンでの指導を重視しながら、1 ステップ+のケアを柱とする手厚いサポートを中心に、授業を展開していく必要がある。

5 まとめと課題

本実践では、オンライン化に伴う初動の実践として、個別のアプローチから対策するために実践①～③を行った。これはオンラインで発言することへの抵抗を緩和すること、次にクラスへの自主的参加を促すこと、最後にオンライン授業の評価についての不正行為等の問題を回避しつつ正当な評価を行うことを目的とした試みであった。結果として、①では授業のアイスブレイカーとして、また学習者間の心理的なクッションとしてミニスピーチが一定の役割を果たした。また②と③ではオンラインでも「自主的な学び」「達成感」「学びの正当な評価」につなげることができ、一定の効果を得ることができたと結論づけられる。

ただし、オンラインでの適正な指導と公正な評価への取り組みは常に変化を続けており、模索中の課題も山積する。オンラインでの指導を継続する上での今後の課題として、対面授業とオンライン授業を並行して行う場合、対面クラスでも録画したものを提出させる方法や、個人へのフィードバックは他の学生から離れた部屋を確保し行うことなど、対面クラスとオンラインクラスでの条件を揃える必要もある。今後も、地道に小さな試行錯誤の積み重ねから、学習者にとって理想的な授業の提供に繋げていく必要があるだろう。

<参考文献>

- 小澤咲 (2020) 「アカデミックジャパニーズを通して日本を多角的に学ぶ—入門的な日本文化・ステレオタイプからの脱却を目指して—」、『第5回スペイン日本語教師会シンポジウム発表論文集』 pp.53-58、スペイン日本語教師会。
- 木下直子 (2021) 「オンライン授業における学びの場づくり」、『早稲田日本語教育実践研究』 9、 pp.59-60.
- スティーブンス, D.・レビ, A. 佐藤浩章監訳 (2014) 『大学教員のためのルーブリック評価入門』 玉川大学出版部。
- 保坂敏子 (2020) 「日本語教育における遠隔教育 —オンライン授業のデザイン指針を探る—」、『日本大学大学院総合社会情報研究科紀要』 21、 pp.177-188.
- 松本佳穂子 (2021) 「オンライン授業における評価について」、『英語教育』 2、 pp.26-27.

日本語継承活動（小グループ）の意義考察

—サラマンカの実態調査より—

久保 賢子
サラマンカ大学
masako@usal.es

要旨

本稿では、日本にルーツを持つ児童を対象にした、小グループの日本語継承活動について、スペインの一都市サラマンカでの取り組みを紹介し、その活動を通して各児童または家庭に、どのような効果がもたらされたかを考察する。このグループは日本語を継承させたいという願いを持った保護者により立ち上げられたが、子どもたちはそこへ参加することにより、どのような経験をしたのか、親の子に対する期待、日本語教育に対する価値づけなどは、いかに働いたかを、インタビュー調査により明らかにしたい。更に、この活動に参加しない親子へもインタビューを行い、小グループでの継承活動の効果を再考する。

【キーワード】 複言語・複文化、継承語、日本語教育、テーマストーリーインタビュー

1 はじめに

海外渡航が日常的になり、海外居住さえ特筆することではなくなった今、欧州評議会の提唱する「複言語・複文化主義」、つまり、一個人の言語使用や文化経験の多様性が注目されるまでになった。国際結婚に至った場合、その家庭に生まれ育つ子どもはその家庭の構成メンバーも含め、複言語・複文化環境におかれることになる。秋山（2018）は、子どもの言語習得に関して、親の言語教育意識の重要性に着目し、親が文化的実践者となると述べる。日本語母語話者である親は自らの子どもにどのような言語方針を取るのか。そもそも、継承語教育について、なぜ継承されなければならないのか、継承の意味自体が問われることもあるが（三宅 2015）、積極的に自分の母語を子に伝えたいという場合が多い。その時、個人で学習したい人がいれば、集まりを通して取り組みたい人もいるだろう。

本稿では、スペイン、サラマンカ在住の日本にルーツを持つ児童を対象にした日本語継承グループの取り組みを紹介し、その活動を通して各児童または家庭に、どのような効果がもたらされたかを考察することを目指す。日本語に触れさせたいという願いを持った保護者により立ち上げられた小さな会だが、子どもたちはそこへ参加することにより、どのような経験をしたのか、日本語や日本文化に対する意識や気づきを促すことができたか、親の子に対する期待、日本語教育に対する価値づけなどは、いかに働いたかを、インタビュー調査により明らかにしていきたい。更に、この活動に参加しない親子へもインタビューを行い、小グループでの継承活動の効果を再考する。

2 方法

2012年のグループ発足時点から2020年新型コロナウイルス感染症による一時休止まで

の8年以上に渡る間、継続した活動の運営および参加による参与観察、および、活動への参加者のうち、ほぼ全員にあたる6人の子どもとそれぞれの親に、記憶や感想を聞き取るインタビュー調査を4月から6月にかけて行った。語る気持ちを尊重するインタビュー方法であるライフストーリーインタビューに近い、テーマストーリーインタビューを用いた。活動が長く続き、メンバーの背景について予備知識があったためである。また、比較のため、集まりに来ていなかった子どもたち3人と、親4人の、4家庭にもインタビューを行った。話手の語りやすい気持ちを第一にとつたため、それぞれ違う環境でのインタビューとなった。家庭の状況によって、親子一緒にインタビューをする場合とそうでない場合があったこと、また、オンラインによるものと対面のものなど、使用言語も基本は日本語で行ったが、スペイン語に自由に切り替えるなど、談話的に話を聞いていった。

3 サラマンカにおける日本語継承活動

3.1 背景

サラマンカは人口が15万人に達しないスペインの小さな町である。しかし、大学都市として知られる古都で、外国語としてのスペイン語教育に力を入れるといった方針や、日本との交流が深いことが関連してか、日本人との国際結婚家庭も僅かながらある。その家庭で子どもを育てるとなったとき、親たちは自分だけではなく自身の子どものルーツともなる日本と、どのような関係を築いてあげられるか、自身の母国への認識を新たにするとともに、母国をめぐる世代の繋がりを意識するのではないだろうか。日本との結びつきを、系譜上の事実止めず、程度は違ったとしても、文化やことばも伝えていこうとした場合、小さな町にはどのような手段があるだろうか。日本人学校、補習校、日本語学校、日本人コミュニティなど、日本に触れる機会や接点が多少なりともある大都市とは違い、地域に住む者にとっては集団での日本語教育の機会がないといっても過言ではなく格差は明白だ。

3.2 日本語継承の会の発足

個人レベルでも学習環境を作っていくことはできないわけではないし、むしろ個人で勉強するほうが性に合っている場合もあるだろう。しかし、子どもの社会化、つまり、社会性を育てる環境は、第一に家庭・家族、第二に学校やごく身近な社会にある。現地の社会が土台となっている継承語学習の場合、枠にそのまま当てはめられないとしても、他の人とのやりとりや体験の中で学習することの社会的意義や、その学習効果は明らかだ。そういった環境をいかに整えていくかは、ただでさえたやすいことではなく、海外で継承語教育ともなると、尚更である。このようなことから、日本語を継承語とする子どもたちに向けて、日本語での活動や学習の機会を与えようとたどり着いたのが、この「子供会」あるいは「勉強会」と呼ばれる会であった。賛同する3家庭、4人のほぼ同年齢の子どもたちを集め、2012年1月より、定期的な集まりが始まった。サラマンカは前述の通り、小さな町ながら、日本との関係が深く、日本とスペインの文化交流を趣旨とする、日西文化センターが存在し、この会の活動場所とできたことは着目すべきことである。

日本関連の情報の発信場所となっている文化センターを拠点としたことで、情報を求めてきた同じような環境にいた親子の新しい参加があるなど、有利に働いたこともあった。同時に子どもの成長により、活動に区切りを入れたり、他の習い事や勉強で時間が割けな

くなってきた子ども、日本長期滞在もしくは帰国などの出入りはあったものの、だいたい参加者数は5、6人だった。このように、細々ながら、コロナ禍に入る直前の2020年3月まで続けられた。参加者層の履歴を見ていくと、表1の通りになる。

年度	平均参加数	学年層によるグループ分け		
		幼児	小学校	
			低学年	高学年
2012	4名	2歳/2歳/4歳	7歳	
2013	4名	3歳/3歳/5歳	8歳	
2014	6名	2歳/3歳/4歳/4歳/6歳	9歳	
2015	6名	3歳/4歳/5歳/5歳/7歳	10歳	
2016	6名	4歳/5歳/6歳/6歳/8歳	11歳	
2017	5名		5歳/7歳/7歳/9歳	12歳
2018	5名	3歳/6歳	8歳/8歳/10歳	
2019	5名	4歳/7歳	9歳/9歳/11歳	
2020	5名	5歳	8歳/10歳/10歳/12歳	

表1 子供会への参加者層履歴

3.3 取り組み内容

当初の子どもたちの年齢から、最初は主な対象が就学前児童であった。小学校低学年の子どもに対しては、就学前児童と共通の素材で十分一緒に学習ができる内容があるという判断があり、基本的には同じ教室で自習課題に取り組んだが、部分的に合同で学習をする参加の形をとった。学習が共有できたのは、その年上の子供に幼児の妹がおり、妹のグループに引け目なく入り遊べたこと、時には一緒に勉強したいという意欲や興味をもっていったこと、知らない語彙があったり、遊び感覚での学びが新鮮に映ったことが言える。ただ、年の差は常に一定でも、高学年になるにつれ隔たりは大きくなり、状況は変わっていく。

毎週金曜日の午後の集まりは、18時から19時半までで、初めの15分で順次到着、ウォーミングアップとし、その後大きく2つのセッションに分けて、前半19時までの45分を勉強タイム、後半30分を、本の朗読、歌、遊びの活動タイムとした。勉強タイムはグループに分かれて行い、後の30分は、全員が参加する。仲間がいる環境下、活動タイムを先にもってくると、後に着席した学習などはできなくなる。

この4つの活動は、それぞれ日本人の保護者が当番制で担当する。担当は週ごとに回していく。保護者は自分の子どもに学んでほしいものやアイデアを各々持っており、重点を置くところも親によって少しずつ違ったところがあり、やり方ももちろん違うので、毎週交代でやっていくことで、子どもたちにとっては、飽きがなく、毎回新鮮だったかもしれない。保護者は自分たちが母国で受けた学校教育と同じようにはいかないということを実感しながら、みんなで日本語を学ぶにはどうすればいいか、模索が続いた。具体的にカリキュラムをたてたことはなく、自由度が高かったかもしれないが、保護者は子どもたちに最大の責任を持つ者であり、その時々によつてどのようなことが必要かを把握していたようだった。一方子どもたちも、実は保護者に対して協力体制で学習に取り組んでいたと振り返る。

勉強タイムで利用されたものとしては、現地の保育園、幼稚園などで過去やっていた学習項目や方法にヒントを得て、日本語に置き換えてやってみたり、インターネット上の無

料教材の使用、独自のカードやテーブルゲームを使っの言葉遊び、かなの練習などがあげられる。主なグループが小学校に上がったころには、国語、道徳の教科書の読み物を扱い、文字や漢字のみならず、内容を考える、意見を言う、発表するなど、学習内容により深みが出た。理科や社会の教材も、頻度は少なかったものの利用できた。その他、習字や折り紙、年中行事に合わせた工作などもしたが、このような実践は、日本語あるいは日本が意識される時間で、どんな活動でも貴重であった。

本読みに関しては、年齢が進むにつれ、話を聞かなくなってきたため、読んだ後にクイズを出すようにすると、すぐ改善された。本の選択は、図書館で借りたものや、各自の持ち寄り、題目が重なったことはあまりなく、読んだことがあった本でも、読み手が違くとまるで別の本であった。

歌の活動では、音が出る歌の本や、携帯でカラオケを流したり、時にはプロジェクターを利用したりした。歌だけ歌うのは恥ずかしさから、なかなか上手くいかないことが多いが、振り付けをしながら歌える童謡や歌なら、皆楽しめる。ただ、踊りに気を取られて歌えなくなってしまうため、コーラス部分は歌えるようにしておくなど、下準備は必要だ。

遊びには、わなげ、ごむ飛び、はないちもんめ、フルーツバスケット、色鬼、だるまさんがころんだ、などなど、程度良く体が動かせるものが提案された。勉強時間ずっと座っているため、例えばテーブルゲームは遊びではなく勉強時間へ回した方が後半円滑に進む。

一通り活動が終わると、出席カードにシールがもらえる。最高三枚で、どの活動にもきちんと取り組めたか、仲間に協力的であったか、日本語で話せたかなど、会での参加態度が反映される。カードがシールで埋まったら、鉛筆やボールなど小さなご褒美がもらえる。

4. 子供会参加の意義考察

4.1 参加児童の記憶と保護者の意識

集まりに参加していた子どもたちは、この会のことをどのように記憶しているのだろうか。子どもたち6人によると、率直に「覚えてない」「もう忘れた」という返答だった。

「毎週金曜日に、〇〇ちゃんたちと会って勉強してたじゃない。漢字とか鬼ごっことか…」と、少し記憶をたどりなおすと、「あー、覚えてる覚えてる。あれ、こうやって走っていくやつ」「遊びが好きだった」など、全員遊びの部分について話した。時には、最後にお菓子がふるまわれることもあったため、後半の部分の楽しかった思い出がじわじわと回想された。その反面、前半の勉強部分については、「勉強、嫌だった」「*aburrido* (つまらなかった)」「別に」と、面倒でつまらなかったという負の記憶を持つ子どもが半分だった。

遊びの楽しい思い出と勉強のつまらない思い出が半分半分で、子どもたちは、毎週金曜日の午後の活動になぜこれだけ続けて来られたのだろうか。親によると、「ほとんど行きたくないって言った事ない…のは多分小さかったからかなー。」「単純にお母ちゃんが行きたいだけに、特にまだ(子の名前)はいきたくないって言う選択肢なかった」と、子どもの年齢が関係し、毎週子供会へ行って友達に会うことが習慣化されたことがあげられる。また、「会が続いたのは、やはりお母さん達の熱意とやる気」「楽しく学べるように、お母さん達が工夫してたよねー。漢字ビンゴとか、ハサミ使ったり、お買い物ごっこ的な覚えてるよー」と、親たちが一つの共通の目標に向かって、各回当番や責任など平等に担い、子どもたちの学習を支えている感覚をそれぞれが持つようになったのではないだろうか。こうして、「正直いえば、私達お母さんが仲いいこと。誰か嫌な人がいれば時間を削って

金曜の夕方に行こうとは思わないと思います」という意見のように単なる友達ではない仲間意識が金曜午後の楽しみへと変わったのだろう。実際、親たちにはとっては、「すごく良かったと思う」「すごい感謝してる」「私がみんなに会いに行きたかったから...」「行った後スカーって気分爽快になった」「私はちょっと行くの億劫だったけど皆と会えたのがストレス解消でした」など、全員が肯定的に記憶している。母国を離れた親自身が、言葉の壁などで、ある意味孤立した環境で、更に孤立を重症化させてしまう可能性が否めない子育てという環境において、子どもの日本語教育をどうするかといった問題を、同じ立場にある者同士分かち合える時間は、単なる息抜きではない貴重なものであったに違いない。

また、スペイン人の親がわが子の日本ルーツを求めてやってくることもあった。何回か体験に來ただけで終わってしまい、残念だったが、今回、そのスペイン人の親へもインタビューできた。すると、「自分が先生になれなくて、いつも教わってばかりで、お世話になりっぱなしで、心苦しかった」という思いが聞き取れた。全員参加型の場合、各々に何らかの役割がなければ、皆にとって心地いい場所ではなくなることが明らかになった。

4.2 子供会参加児童の日本語学習

本来第一の目的であった子どもに対する日本語学習という目標に対して効果はあったのだろうか。「毎週あそこに行って勉強するのがよかった」という確かな成果としての振り返りや、なかなか日本語を話さなかった子が、一時休会している今こそ、「以外に最近日本語で返してくる」といった声があった。反対に、「日本語的にはあそこに行くだけではダメやね。家でも勉強せな」と、各家庭における日々の継続の必要性を認識する親もいた。

では、子供会に参加している児童は会へ来る以外にどのような日本語の取り組みをしているのだろうか。「食後のちょっとした時間とか、夏休みとかに、毎日プリントやドリルをやってる」「教科書を読み進めている」「週末に日本の通信教育をまとめてする」「週末に日本の家族とビデオ電話」「日本のテレビ番組は日本語で見させる」「メモを日本語で書いている」「毎日勉強する姿勢を身につけさせたいけど、二人同時に座らせるのが無理で、全然できてないです」「特に何にもしていない」と、しっかり予定を立てて学習に取り組むのは2人にとどまり、定期的な日本語学習はほぼ子供会のみという家庭が多かった。

また、日本語継承を他の家族がどのくらい勧めているかについて、全家庭で協力的であり、スペイン人家族の日本語学習経験も半分の家庭にあった。

このような家庭環境下、子どもたちは日本語、日本文化について、どのように考えているか。「アニメのこととか聞かれて嬉しい」と学校の友達に色々聞かれて得意になる子や、「めっちゃ大事、だっておばあちゃんと話せなくなる」の声に代表される通り、皆が声を揃えて、遠い日本の親族との意思疎通のため、自身にとって重要なものと認識していた。

4.3 活動空間の重要性

また、どこで活動を行うかも重要な要素の一つだったことが考えられる。「勉強会って感じで良かったな」と、場所に対する価値づけはもちろん、「(子の名前)は、金曜午後にあそこに行くのが楽しみだった」「我が子の場合そんな機会がなければ行くのも他の子と携わるのも避けていると思います」「金曜日夕方だし、雨が降ったりしたら行きたくないなって思うけど、行ったらやっぱり来てよかったって思う」と、子どもにとってちょっとしたお出かけの機会となっていたようだ。

コロナ禍で教室が使えなくなり、活動は一旦休止となったが、オンラインで続けようとの声には、「会ってナンボってこと」「オンラインまでして会わないかなー」「カメラの前に座らせてっていうのはちょっと無理」「オンライン尽くして疲れた」との理由で、現実には至らなかった。対面での会が復活したら、また集まりたいと全員声を揃えた。このことから、日西文化センターでやっていたことが会の継続の一要因だったと明らかになった。移動するという行為に対する空間的な意義も加わっていたのだと、ひしと感じる。

5. まとめ

継承語としての日本語学習者について、補習校に通う生徒間でもその生徒の家庭環境が国際結婚家庭か両親が日本人かによる差は確認されず、むしろ、家庭言語以外のサポートが日本語力に差を生むとされている（片岡・柴田 2011）。しかし、今回の研究対象である、継承語活動をめぐる、国際結婚家庭の子供たちの日本語力においては、各家庭での日本語の取り組みや環境、子どもの性格が優に作用しており、子供会へ参加することはその一助に過ぎないと言える。その点は今後の子供会活動の再開に向けて、見直しの一歩が必要だ。

この会に参加せず、グループよりも気の合う家族間もしくは個人同士でのお付き合いを選択する家庭も2件インタビューしたが、生活上の日本語会話に何の問題もなく、むしろ、日本語能力は高かった。家庭での日本語推奨の環境、計画的な日本語学習や体制が整っており、サラマンカでの日本人の友達とのつながり意識もあった。

一方、子供会に参加してきた子どもたちは、そこへ通ったことで、量的には少ないが日本語学習を継続する支援となったことや、活動場所の空間と時間を共有した経験などは貴重だったといえる。また、親の遊びや歌などを通して、親との縦のつながりだけでなく、友達という横のつながりへとさらに広がったこと、更に、個人間ではなく、グループでの親同士の意見交換の場となり、親も子も、個人に対する仲間意識ではなく、全体での仲間意識が生まれてきたところに、この活動の意義が見いだせるのではないだろうか。

自分のルーツへの意識、および、同じ環境下にいる者同士の仲間意識が形成されたことをばねにし、それぞれの子どもたちのより豊かな将来へとつなげられることを願う。そのためには、日本人同士だけではなく、地域をも取り込んでスペインと日本とを繋げる力となっていくことが目指されるべきではないだろうか。これがサラマンカでの継承語活動の次の段階なのではないかと思う。

<参考文献>

- 秋山幸（2018）「海外年少者日本語教育における親の言語教育意識研究の意義—日本語使用家族の親を文化的実践の参与者として捉え直す—」、『早稲田日本語教育学』24、pp.141-160. <https://core.ac.uk/download/pdf/159504754.pdf>（2021年2月12日閲覧）
- 片岡裕子・柴田節枝（2011）「国際結婚の子どもたちの日本語力と家庭言語：風説からの脱却と可能性に向けて」、JHL Journal. Vol. 4. <http://www.aatj.org/resources/sig/heritage/ejournal/vol4.pdf>（2021年2月12日閲覧）
- 三宅和子・川上郁雄・岩崎典子（2015）「複数言語環境に生きる人々の「日本語使用、日本語学習」の意味とアイデンティティ」、『第18回ヨーロッパ日本語教育シンポジウム報告・発表論文集』、pp.120-137. https://eprints.soas.ac.uk/22755/1/Iwasaki_22755.pdf（2021年2月12日閲覧）

「複言語・複文化社会を考える」授業実践の試み

—多様な学生たちの体験と気づきのつむぎ合いを通して—

寅丸 真澄

早稲田大学

toramaru@waseda.jp

要旨

本稿では、日本国内の大学において実施した複言語・複文化社会に対する理解と思考を深めることを目的とした授業実践について報告する。本実践では、多様な背景を持つ人々が共に暮らす社会で生じる言語現象や問題を日本語教育の視点から捉え、その知見を共有するとともに、それらの言語現象や問題について自身の言語環境や体験と結び付けて理解し、議論できるようになることを目指した。その結果、実践前は第三者的な視点から複言語・複文化社会を捉えていた学習者が、実践によって学習者それぞれの体験や思考を通して複言語・複文化を理解し、問題意識を深めていたことが明らかになった。一方、学習者の中には、複言語・複文化社会における言語現象のみに関心を持ち、その背後にある問題まで掘り下げられなかった者もいた。今後は、複言語・複文化社会を「自分ごと」として捉えるための実践の在り方について検討していきたい。

【キーワード】 複言語・複文化社会、授業実践、体験、気づき、自分ごと

1 はじめに

本稿では、日本国内の大学において実施した複言語・複文化社会に対する理解と思考を深めることを目的とした授業実践について報告する。これからの複言語・複文化社会を生きていく学習者が本実践の過程で、複言語・複文化社会の何に興味関心を持ち、どのような問題意識を持ったのか、また、どのような学びや気づきがあったのかを報告する。

世界のグローバル化や IT 技術の進歩が急速に進む現代は、将来が見えない VUCA (Volatility (変動性)、Uncertainty (不確実性)、Complexity (複雑性)、Ambiguity (曖昧性)) の時代であると言われている。また、国や地域の境界を越え、多くの人々が自由に移動できるようになった移動の時代でもある。不透明で流動的な時代の中、世界の様々な国や地域で多様な背景を持つ人々が共生する社会が徐々に拡大していると言える。

そのような時代や社会の中で十全に生を全うするには、「どのような時代や場所、環境においても、それぞれの文脈の中で多様な能力を統合的に活用しつつ他者と協働して課題に取り組み、個人と社会の双方の価値を創造し、自己実現を果たしていけるような能力」(寅丸他 2021: 38) が必要であると考えられる。

そして、そのような能力のうち、特に重視されるのが複言語・複文化能力であると考えられる。コスト他 (2011: 252) は、複言語・複文化能力を「程度に関わらず複数言語を知り、程度に関わらず複数文化の経験を持ち、その言語文化資本の全体を運用する行為者が、言葉でコミュニケーションし文化的に対応する能力」であり、「複雑に入り組んだ不均質な寄せ集めの目録としての複合能力」であると定義している。複数言語を統合的に用いた

コミュニケーション能力と、どのような社会文化の中でも柔軟に対応できる異文化対応力があれば、どのような国や地域に移動しても、多様な人々と協働して価値を創造し、自己実現していけると言える。

しかし、学習者の中には、そのような社会についての理解が浅い者や無自覚な者がいる。学習者が世界の多様な人々と「共に生き」(福島2015)、よりよい社会を構築していくためには、複言語・複文化社会に対する理解を深め、それを「自分ごと」として捉えていく視点が必要である。そこで、本稿では、複言語・複文化社会に対する理解と思考を深めることを目的として行った実践を報告し、今後の複言語・複文化教育に役立てたいと考える。

2 実践概要

本実践は、日本国内の私立大学において、国際性育成の一環として学部共通に設置された日本語教育学副専攻科目(全16回)の一つである。授業は前半と後半に分かれているが、通期科目とほぼ同様の構成であり、原則として後半の履修者には前半の履修が義務づけられている。大学には複数の英語学位プログラムがあり、留学生も多いため、帰国子女や留学生等、日本語教育とは異なる興味から履修する学習者の割合も高い。

本実践では、複言語・複文化主義の理論を踏まえつつ、多様な背景を持つ人々が共に暮らす社会で生じる言語事象を日本語教育の視点から取り上げる。具体的には、ことばとは何か、文化とは何かという問題から、グローバリゼーションを背景としたバイリンガリズムやハイブリディティ、トランス・ランゲージング等の言語現象、異文化接触におけるコンフリクトやコミュニケーション・ギャップの問題等である。

実践において最も重視したのは次の4点であった。1点目は、学習対象となる事象についての知識・理論を共有することであった。2点目は、それらに関わる複言語・複文化体験を他者と共有し「対話」を行うことであった。3点目は、学んだことをコメントに書いて振り返ることにより、それらの事象に対する思考を深めることであった。4点目は、一連の活動を通して複言語・複文化社会に対する自身の問題意識を育むことであった。

なお、本実践のディスカッションでは、寅丸(2017)において定義した「対話」の概念を重視した。ことばの「意味」は辞書的語義である「記号的意味」と、個人の経験や思考、価値観から形成される「存在的意味」の2つの意味からなる(岡本2000)。筆者は、相互行為の過程で、自身と他者のそれら2つの意味の差異を明らかにし、紡ぎ合わせ、新たな意味を協働構築していくことが「対話」であると考えた。本実践では、そのような「対話」を通して互いの経験や思考、価値観を受容し、新たな意味を協働構築していくことを重視した。そのため、講義を通して学習対象となる事象の理解を深めるとともに、毎回、それらの事象に関わる問いを設定してディスカッションを行い、学習者それぞれの視点からのやりとりが活発化するように促した。

本稿では、2020年度春学期に行われた実践を取り上げる。科目概要は表1の通りである。また、スケジュールを表2、毎回の授業の流れを表3に示す。

授業は主に6つの活動から構成されていた。まず、授業開始時に作ったグループ内で、毎回一人ずつ、自身の興味のあるテーマについて調べた結果を発表するという発表課題を行った。発表後は、グループ内で発表者が示したディスカッションポイントについて話し合った。その後、その授業回のテーマに沿って講義を進め、講義で提示した問いについて

のディスカッション、そのディスカッションの内容の全体共有と総括を行った。そして授業後は、振り返りとして LMS 内のフォーラムコメントの記入を行った。評価対象は上述の発表課題の他、期末プレゼンテーション、期末レポート、毎回のフォーラムコメント、授業全体の振り返りであった。

項目	内容
科目	学部共通科目、日本語教育学副専攻科目
回数	前半8回/後半8回
対象学生	学部生(1~4年)、研究科院生、科目等履修生等 *帰国子女、留学生を含む
学習目標	多様な人々が共に暮らす社会で観察される言語事象について知見を深めるとともに、それらを自身の言語環境や体験と結び付けて理解し、議論することができる。
学習内容	ことばと文化、言語コミュニケーションと非言語コミュニケーション、バイリンガリズム、ハイブリディティ、トランスランゲージング、異文化間コンフリクト等
評価課題	発表課題、プレゼンテーション、レポート、フォーラムコメント、授業全体の振り返り

表1 実践概要

	前半		後半
1	複言語社会とは何か	9	様々な複言語社会
2	ことばと社会	10	グローバリゼーションとハイブリッド性
3	自己の文化と他者の文化	11	メディアと文化
4	コミュニケーションの多様性	12	複言語社会における言語政策
5	グローバル化社会と言語接触	13	複言語社会における課題
6	異文化理解と障壁	14	プロジェクトワーク1
7	異文化間コミュニケーションにおける諸問題	15	プロジェクトワーク2
8	プレゼンテーション	16	プレゼンテーション・まとめ

表2 スケジュール

	活動	内容
1	発表課題	自身の興味のあるテーマについてグループ内で小発表を行う
2	導入	学習項目となる言語事象に関する知識・興味を確認する
3	講義	学習項目の理論や背景を学習する
4	ディスカッション	テーマに合わせてグループ・ディスカッションを行う
5	全体共有	グループ・ディスカッションの結果を全体で共有する
6	振り返り	授業の振り返りをフォーラムコメントとして書く

表3 主な授業活動の流れ

3 分析方法

本稿では、(1) どのような学習者が参加したのか、(2) 学習者はどのような事柄に興味関心を持ったのか、(3) 学習者にどのような気づきや学びがあったのか、という3点を分析する。分析には発表課題、レポート、プレゼンテーションのテーマ、フォーラムコメントのトピックを使用した。フォーラムコメントはクリッペンドルフ(1989)を参考に内容分析を行った。コメントを一文ごとに切ってコーディングを行い、似た意味の文をまとめて新たなことばを付し、さらにそれらを意味内容でまとめてカテゴリーを作成した。

3.1 学習者のプロフィール

履修者の学部、出身、学年の内訳は、表4の通りである。科目履修にあたっての条件がないため、履修者は多岐にわたっていた。しかし、学部では、日本語教育学副専攻科目という科目特性から教育学部(29.2%)をはじめ、留学経験者の多い国際教養学部(27.1%)の学習者や日本語教育研究センター(6.3%)所属の留学生等、異文化体験を持つ履修者の割合が高かった。また、出身は日本(85.4%)、中国(12.5%)、韓国(2.1%)の順であった。学年は2年(33.3%)から4年(27.1%)まで分散していた。

学部	構成比%	出身	構成比%	学年	構成比%
教育	29.2	日本	85.4	1年	6.3
国際教養	27.1	中国	12.5	2年	33.3
文化構想	8.3	韓国	2.1	3年	25.0
文学	8.3			4年	27.1
日本語教育研究センター	6.3			5年	8.3
その他	20.8	その他	0	その他	0

表4 履修者のプロフィール

3.2 学習者の興味関心・問題意識

発表課題やレポート、プレゼンテーションにおいて観察された履修者の興味関心や問題意識のあるテーマは表5の通りである。テーマは学習者が自由に選択したものである。テーマとして多く取り上げられたのは、「1 社会文化」(25.9%)、「2 社会言語」(11.7%)、「3 日本語教育」(9.6%)等であった。一方、「12 継承語教育」(1.3%)、「11 留学生・就業者問題」(2.1%)、自身の経験を語る「11 個人」(2.1%)といったテーマは少なかった。前者は日常生活の中で身近な話題であり、興味関心を持ちやすいのに対して、後者のテーマは、実際にその問題に直接、あるいは間接に関わっている者でない場合、身近に感じにくい、あるいは論じにくいという理由が考えられる。また、頻繁に取り上げられたテーマについても、WEB上で調べた知識を整理しただけの発表が散見された。興味関心を深く掘り下げる学習者がいる一方、一般的な知識・情報の共有に留まる傾向も観察された。

	テーマ	構成比%		テーマ	構成比%
1	社会文化	25.9	8	やさしい日本語	5.9
2	社会言語	11.7	9	言語政策	5.0
3	日本語教育	9.6	10	言語景観	4.2

4	地域	9.2	11	個人	2.1
5	言語	8.8	11	留学生・就業者問題	2.1
6	言語教育（日本語以外）	7.5	12	継承語教育	1.3
7	コンフリクト・差別	6.7			

表5 課題テーマ

3.3 学習者の学び・気づき

学習者は、講義やクラスメートの課題発表で取り上げられた言語現象や問題を自身の体験と照らし合わせて理解し、意見や感想を述べたり、他者の体験談や意見、感想に対して自身の考えを表明したりしていた。また、学習者の学びや気づきは、講義、課題発表、ディスカッションといった授業活動と、それらの活動に誘発された自身の体験という4つのリソースから喚起されていた。

また、フォーラムコメントの内容に

ついて一文ごとに内容に応じたカテゴリー化を行い、学習者の学びや気づきに関わる記述を抽出した結果、表6のような結果となった。ここでは、自身を取り巻く環境が複言語・複文化化していることの現状認識や、そのような社会環境の中で背景の異なる他者と共生していく上で様々な問題が生じていること、また、それらを改善するためには他者との相互理解が重要であることなどへの気づきが観察される。

たとえば、《学習者A》の場合、授業前は「複言語社会とは移動する子供たちや移民の方」に関わるもので、「日本で生まれ育った私」には「遠い世界」であったと述べている。しかし、言語景観の変化等を通して「自分もそのような社会の中で生きている」こと、すなわち「自分ごと」であることを自覚する。そして、異文化の他者と接する際は、「お互いの文化や言語を受け入れ、双方に敬意を払って接する」ことの重要性を認識したという。

一方、《学習者B》は、講義やグループ・メンバーの発表から言語的文化的多様性についての学びがあったという。授業目標の「多様な人々が共に暮らす社会で観察される言語事象について知見を深める」ことは達成されたが、「それらを自身の言語環境や体験と結び付けて理解し、議論する」というところまでは至らなかったと言える。学習者それぞれに個々の学びがあり、学習者Bも同様であったと推測できる。しかし、学習者B自身の体験や実感を通じた、より深い「自分ごと」としての学びは不十分であったと言える。

《学習者A》以前、授業などで少しだけ複言語社会について扱ったことはあったのですが、恥ずかしながらその時の私には、複言語社会とは移動する子供たちや移民の方など少し特殊な状況にいる方々に関わるもので、日本で生まれ育った自分には遠い世界のように感じていました。しかし、本授業で扱った言語景観の変化のように、近年の日本では駅や施設などの多言語化が急速に進んでおり、日本語を母語としない人も暮らしやすくなるような社会へと変化しているなど、私たちが普段見慣れている場においても複言語社会は大きく関わっており、自分もそのような社会の中で生きているのだというこ

学習者学び・気づき
<ul style="list-style-type: none"> ・ 様々な問題の意識化 ・ 認識の浅さの実感 ・ 固定観念の認識 (当たり前/普通を疑う) ・ 複言語社会が身近であることへの気づき ・ 自国文化・言語の継承の必要性 ・ 多様な視点の獲得 ・ 理解、尊重、寛容さの必要性の認識 ・ 他者と他者の価値観の受容 ・ 複言語社会に関する理論的理解

表6 学習者の学び・気づき

とに気が付きました。また、そのように認識したことで、自分とは異なる背景を持つ相手と接する際には、相手の文化やバックグラウンドに配慮をしてコミュニケーションをとることがとても重要であり、お互いの文化や言語を受け入れ、双方に敬意を払って接することが求められるのではないかと改めて感じました。

《学習者B》本授業を通して、複言語複文化主義という言語的文化的多様性を尊重する思想が、どのような言語や文化への理解や理論によって支えられているのかを知ることができました。特に興味を惹かれたのはミハイル・バフチンの多声性の理論でした。バフチン理論からの指摘は、主専攻で考えている問題にも議論を発展させることができるように思えました。班のプレゼンテーションや課題発表では、テーマ設定が自由であったので、発表者ごとに興味・関心のある観点が異なり、言語や文化に対する様々な見方を知りきっかけとなりました。認知言語学の観点からみた日本語と中国語や英語の違いの発表があり、特に興味深かったです。

4 まとめ

本稿では、複言語・複文化社会に対する理解と思考を深めることを目的とした授業実践について報告した。本実践では、講義、課題発表、ディスカッション、体験をリソースとして、学習者がそれぞれの視点で複言語・複文化社会を捉え、その意味を協働構築していく「対話」としてのディスカッションを行った。その結果、学習者の理解や思考が深まった様子が観察された。一方、学習者の中には、複言語・複文化社会を「自分ごと」として実感できない者も観察された。今後は、より多様な学習者に対して、複言語・複文化社会を「自分ごと」として捉えられる深い学びを促す授業の在り方について考えていきたい。

<参考文献>

- 岡本夏木 (2000) 「意味の形成と発達」 岡本夏木・山上雅子編『意味の形成と発達—生涯発達心理学序説』 pp.1-28、ミネルヴァ書房。
- クリッペンドルフ, K. 三上俊治・椎野信雄・橋本良明訳 (1989) 『メッセージの分析の技法』 勁草書房。
- コスト, D.・ムーア, D.・ザラト, J. 姫田麻利子訳 (2011) 「複言語複文化能力とは何か」 『大東文化大学紀要〈人文科学編〉』 49、 pp.249-268、大東文化大学。
- 寅丸真澄 (2017) 『学習者の自己形成・自己実現を支援する日本語教育』 ココ出版。
- 寅丸真澄・尹智鉉 (2021) 「早稲田大学の日本語学習者が育むべき「ビジネス・コンピテンシー」とは何か」 『早稲田日本語教育実践研究』 9、 pp.35-42、早稲田大学日本語教育研究センター。
- バイラム, M. 細川英雄監修、山田悦子・古村由美子訳、(2015) 『相互文化的能力を育む外国語教育』 大修館書店。
- 福島青史 (2015) 「『共に生きる』社会形成とその教育—欧州評議会の活動を例として」 西山教行・細川英雄・大木充編『異文化間教育とは何か—グローバル人材のために』 pp.23-41、くろしお出版。

継承日本語教育

ーコミュニティ参加を目指したプロジェクト活動の試みー

根元 佐和子

パリ南日本語補習校

nemotosawako@gmail.com

要旨

筆者が教える日仏継承日本語学習グループは、プライベートのオンラインでの学習グループである。教室内の学習を外に出し、教室外の人たちとつながる学習を通して問題解決を試みる言葉の教育を目指した実践を報告する。

【キーワード】 継承日本語教育、文脈化、獲得型授業、社会参加

1 はじめに

本実践では、在外日仏継承日本語学習年少者のオンライン日本語授業にアクティビティを組み込んだ獲得型授業を実施した。授業はテキスト読解を含めた活動と表現活動を重視した活動を行い、オンラインでのカメラと画面を利用し録画作品の制作をも目的としての授業を試みた。さらに、録画作品上映会に参加し、社会参加につながる言葉の教育を目指した。教室外の人たちとコミュニケーションをとりながらの学習は、学習者へ話せるという自信を与える活動となる。加えて、佐藤（2016）が指摘する「コミュニティや他の一般の人たちにも影響を与え、考えを変えていくきっかけを作る」場としての学習者や教師がいる教室を作ることができると考えられる。本実践においては、筆者ともう一人の補習校の教師、吉開麻衣子が同グループを隔週で担当した。

2 本グループにおける継承日本語教育の考え方

2.1 本グループについて

筆者が教えるパリ南日本語補習校は、日本にルーツを持つ在外の子どもたちへ継承語として日本語を教えているフランス国家公認の協会が運営する日本語補習校である。本報告のグループは、2018-2019年度までの授業ではパリ南日本語補習校のクラスとして編成されていたが、2019-2020年度は教室の確保ができなかったこと、そして学習者登録数が4名で少数であったこともあり、経営上の理由で教室がなくなってしまったクラスである。その後、学校組織とは別に独立してオンラインで授業を継続する、いわゆるプライベートの継承日本語学習者¹オンライングループとなった。

2.2 指導方針

このグループの子どもたちはフランス在住の日仏家庭の国際児で、二つの言語を母語としている。彼らは生活の言語と現地語を含めて複数の言語・文化環境の中で生活する学習者たちである。そこで、教育指導を次の指針に基づいて行っている。

(1) 複言語・複文化²の理念で継承日本語教育の視点にたった言語教育支援

- (2) 家庭・現地校・現地生活からの生きた情報の活用
- (3) 教室内の学習を教室の外につなげ、社会とコミュニケーションがとれる活動

2.3 授業設計の考え方

2.3.1 「個人化と文脈化」「獲得型授業」

川口 (2016: 1) は「文脈化」について「ある表現が「だれが／だれに向かって／何のために」行われるかを記述した上で指導を行うこと」としている。この理念を導入しての学習指導は、まず、活動の文脈トピックを工夫することで、学習カリキュラムに添いつつ学習者中心の授業展開ができるということである。次に、学習者に必要な表現や文型が抽出でき、学習活動が生日本語運用となるということである。さらに「文脈化」された学習環境は、教室全体が必然的に、自然で現実的な役を演じる空間になってくる。ここでは個人が教室の学習者同士という関係ではなくなり、文脈化により作られる人間関係でコミュニケーションを経験することができるということである。

渡部 (2015: 18) の「獲得型授業」は、「教師は、学習者に「全身で学ぶ」場を提供し、「自立的学習者」となるよう援助する。教師は、種々の「アクティビティ」を駆使して、学習者に知識だけでなく「知恵」(演劇的知)を獲得させる。」として、リサーチワークを軸としてプレゼンテーション、ディスカッション／ディベート、ドラマワークを関連づけた学習モデルを提起している。本実践の一連の活動では、上記の渡部の獲得型授業の考え方に基づき、学習者がリサーチで集めた情報に検討を重ね、一定のメッセージに練り上げ、それをただ口頭で説明するのではなく、創造的で工夫を凝らした表現に練り上げ、公共の場でのプレゼンテーション技術を身につけていく。さらに、公共の場での学習発表を通じ他者と共有された経験をもとに、今後の学習の内省と深化を可能にする学習連鎖が可能になる。

3 本実践の概要

本実践は、オンライン授業での生教材の読解支援としてリサーチ、プレゼンテーション、ディスカッション、ドラマワークといった複数のアクティビティを体系的に取り入れ、オンライン授業の特徴を最大限に生かして録画作品を制作した後、補習校の保護者を観客とする録画作品上映会で作品を発表した、一連のプロジェクト活動である。

3.1 本実践の時期と学習者

この学習グループは「T組」と呼ばれ、授業期間は2019年11月から2020年7月までで、毎週月曜日、週一回60分、年間26回行なった。本実践はコロナ災禍のロックダウン期間中の2020年4月～同年5月の7回、各回20～30分ずつ、計160分ほどの時間をかけた。

本実践のクラスは、年齢が11～14歳の日仏家庭の4人の学習者(C、L、N、R)からなるもので、レベルの差はあるが、どの子どもも全員現地校に通い、母親が日本人で父親がフランス人の2言語バイリンガルの日仏国際児からなるグループである。

3.2 目標

- (1) 活動を通して教科書読解を支援し、学習者の視野を広げ、テーマに関する問題意識を広げる

- (2) 仲間との活動に何らかの貢献をする経験し、学習への参加感を高める
- (3) 社会とコミュニケーションをとる活動から他者の存在を意識し相手の立場に立って考える姿勢を培う

3.3 使用した教材

一年間の読解教材は主に文部科学省認定の国語教科書『国語五』を使用。本実践の2020年4月からの読解教材には生教材を使用した。公益財団法人アイヌ民族文化財団³ホームページウェブ資料からの映像資料である「カムイからのおくりもの」の生教材を使用した。録画資料の音声を書き起こし読解用テキスト教材にした。漢字語彙にはルビをふった。

3.4 指導計画

本実践はテキスト「カムイからの贈り物」の読解、作文活動、リサーチ、プレゼンテーション、ディスカッション、ドラマワーク、アンケートのアクティビティから構成されている。

次に活動の流れを紹介する。本報告では(3)(4)(5)(6)(9)(11)の報告をする。

- (1) ビデオ「カムイからのおくりもの(15分52秒)」の視聴
- (2) 教師による音声教材を文字化したテキストの読解「カムイからの贈り物」
- (3) リサーチ「アイヌの生活」
- (4) プレゼンテーション上記3.のリサーチ内容の発表
- (5) リサーチ内容の他者評価活動「へえ～、それは知らなかったチャンピオン！」
- (6) ディスカッション：録画作品の進行決定
- (7) 録画カメラリハーサルとキーパーソン⁴による評価活動・内容の推敲
- (8) 本番録画 (9) 録画上映会 (10) アンケート実施 (11) 子どもLの挨拶

4 プロジェクト活動の実際

4.1 リサーチ「アイヌの生活」

まず、リサーチ活動に先駆け「イランカラプテ」キャンペーン推進協議会 PRムービー(2分)を家族とともに視聴し話し合うことを宿題として課した。このビデオは、アイヌ民族の伝統的な衣・食・住を紹介している。そして、子どもたちにアイヌの生活に関して自由にテーマを選び情報を各自で調べる作業、つまりリサーチすることを予告しておいた。家庭では、アイヌをテーマにして親と話し合いをしたとの報告を受けている。

リサーチテーマは子どもたちが自由に決めるようにと指示した。4人の子どものテーマはそれぞれC「アイヌの住まい」、L「アイヌの歴史」、R「子どもの遊び」、N「アイヌ料理」となり、リサーチは宿題とし、リサーチ言語は何語でもよし、家庭で親との対話や、手元にある辞典やインターネットでの検索、ビデオを再度見る、など自由に行うことを指示した。この原稿が次に説明する「へえ～、それは知らなかったチャンピオン！」活動で発表するプレゼンテーションの原稿となる。

4.2 リサーチ内容の他者評価活動「へえ～、それは知らなかったチャンピオン！」

リサーチで調べてきた内容から「へえ～、それは知らなかったチャンピオン！」という子ども同士が評価し合う活動を行なった。これは、プレゼンテーション形式での他者評価

という活動になっている。プレゼンテーション準備として、原稿をスラスラ読めるようにという宿題を課した。ここでの目的は二つある。まず、話し方テクニックの内省を目的とし、話し方・内容・声・視線・姿勢の良さ・良い点と改善点について、ディスカッション形式で学習者同士の互いの他者評価活動をし、子どもたち同士での発表テクニックの内省活動を行った。この活動はビブリオバトル⁵の手法に類似した、誰の発表が興味深いかを決定するバトル評価合戦である。

引き続き教室でリサーチ内容のびっくり度合いについて、子ども同士での他者評価を行った。「へえ～、それは知らなかったチャンピオン！」シートに点数をつけてもらった。次に、自分のリサーチと他の子どもたちのリサーチのそれぞれの内容を家庭の母親と父親に評価してもらった。この活動では、子どもたちが自分以外の原稿が読めるよう、教師は内容全てをタイプで打ち、漢字には全てルビを振っておいた。まず、子どもたちは日本語母語話者の親、つまりこのクラスでは母親に、全員分のリサーチ内容を読み上げて、まず母親に内容を把握してもらった。子どもが言葉の意味がわからない時には母親から説明してもらい、内容を理解しながら音読をしてもらった。そして、母親に誰の内容が一番面白かったかを評価してもらった。この活動では、子どもは他の子どもたちのリサーチを読まなければならない、さらに、母親との対話から語彙学習を行うというわけである。次に、父親には子どもたちが各内容をフランス語に要約し、理解してもらった。その後、父親にも誰の内容が一番面白いかを評価してもらった。この活動は、両親の子どもへの継承日本語教育支援、母親との音読読解、子どもから父親への仲介活動⁶、リサーチ内容の他者評価を目的に行った。このようにして、家庭での結果を教室に持ち寄り二つの他者評価の累計で子どもLがチャンピオンに輝きトロフィーを獲得した。

4.3 ディスカッション：録画作品の進行決定と上映会参加

折からのコロナ災禍に伴い補習校の対面発表会がズーム作品上映会となったのでT組の子どもたちもこの上映会に卒業生として特別参加の了承が得られた。そこで、教師から録画作品「テレビニュースジャーナル」作成を提案した。これは、構成が三部からなるジャーナリストとアイヌ専門家とのトークショーである。子どもたちの話し合いのもとでタイトルと内容が具体的に決定した。作品の流れは次の通りである。

- 【タイトル】 『T組特番アイヌのミステリーに迫る！』
- 【第一部】 「アイヌの住まい」番組紹介
- 【第二部】 「アイヌの歴史」ジャーナリストによるアイヌ民族館館長へのインタビュー
- 【第三部】 「子どもの遊び」ジャーナリスト自身によるレポート
- 【第四部】 「アイヌ料理」アイヌの人をスタジオに招いてのトーク

この「テレビニュースジャーナル」という文脈を利用し、司会者であるジャーナリストとインタビューを受けるアイヌ民族館館長、そして、スタジオに招いたゲストとの対談というリアルな設定からたとえ子どもでも敬語を使用しなければならないという場面に落とし込み敬語表現やフィルター、特定の文脈で使われる語彙の学習を行なった。具体的なやりとりを図1に紹介する。学習項目には下線を引いた。J：ジャーナリスト、K：館長。

J: えー、本日は、ユクルペシベアイヌ民族博物館⁷に来ております。
館長さんの HR さんにお話を伺ってみようと思います。
K: 館長の HR です。よろしくお願ひいたします。
(略)
J: 貴重なお話をお聞かせいただきありがとうございました。



図1 第二部アイヌの歴史

5 上映会でのLの挨拶

T組の作品は補習校の他の2クラスの録画作品とともに約20家庭の視聴者の前で録画配信を実現させた。上映会の前日、筆者は子どもLから上映会で会場の視聴者への挨拶を希望する意向を受け、当日の挨拶を彼に託した。その挨拶の内容を以下に引用する。

子どもLの挨拶 (始めと終わりの挨拶は省略)

「僕たちには勉強する教室がありません。とっても悲しいです。僕は教室で勉強したかったけど、学校が「できない」と言ったので仕方なく諦めました。下のクラスの子もたちの教室がなくならないようにしてください。もしなくなったら、僕みたいに悲しがると思います。教室に行くということは、勉強するということだけじゃなくて、友達と一緒にふざけて、いたずらをして、遊んだりして楽しく過ごすことができることなんです。(略)僕はみんなに会いたいです。教室をなくさないでください。」

子どもLは彼のクラスがオンライン教室になってしまった経緯に納得はしているものの、彼にとって日本語を学習する教室というものの意義をこのような形で表現したのである。その後、筆者は補習校運営役員から、新年度には対面授業のための教室数不足が理由でクラス閉鎖することは避けたいので、対面授業以外にも遠隔授業を組み合わせクラス閉鎖回避できるよう運営を見直していきたい、と連絡を受けた。彼の心の告白は、このように運営側へも少なからず影響を与えたと思われる。

6 ふりかえりと継承日本語教育への示唆

プロジェクトの各目標に到達できたかどうかふりかえってみる。まず、目標1に関してだが、テキストの読解は映像を同時に視聴したことで内容理解が非常にスムーズにできた。子どもたちも「色々なことを学べた」「知らないことを楽しく覚えるのが好き」と授業後の教師からの口頭アンケートで述べていることから学習者の視野を広げたとと言える。次に、目標2については、子どもたち自身「よくできた」「みんなもよくできた」「日本語を上手に人前で話せた」と述べており、仲間と学ぶ意識が達成感に貢献していると考えられる。最後の目標3についてだが、子どもLは上映会での最後の挨拶の内容で、後輩の子どもたちに自分たちと同じような悲しい気持ちにさせないでほしい、と上映会会場の聴衆に訴えている。これは下級生の気持ちを押し量ってのことと言える。

最後になるが、子どもへの言葉の教育は半ば全人格的な教育であると言える。CEFRの複言語・複文化主義に基づく言語教育は、欧州におけるさまざまな文化や言語環境の中で、

それらの多様性を認め異なった人々と共存することを通し相手を尊重し、批判的に理解し、寛容な姿勢で対話を通じて問題解決を遂行する能力を育むことを目指している。このような理念で教育実践をするためには、教師自身が目の前の子どもたちにどのような大人になってもらいたいのか、という明確な青写真を描いて教育に臨むことが、教材や教授法の選択とその取り扱い方に大きな影響を与える。筆者の教室で日本語を学ぶ子どもたちは、将来勉強や生活の場をフランスから他の欧州の国々へ移動させ、さらには日本へ、そして世界へと羽ばたいていくことであろう。欧州の複言語・複文化主義での言語政策に基づきながら総合的な能力育成につながる言葉の教育を試みたいと思っている。

注

¹ 日本にルーツを持つ者で、片方の親、あるいは両親、さらには祖父母やそれ以上の家族関係者の母語である日本語を学習する者。

² CEFRの「複言語・複文化主義」に基づく「社会で行動する自律した言語使用者」。(奥村他 2016: 17)

³ 公益財団法人アイヌ民族文化財団 <https://www.ff-ainu.or.jp/index.html>

⁴ 映像の専門家をズーム教室に招き子どもたちに話すことのアドバイスをしてもらった。

⁵ ビブリオバトル普及委員会 (<http://www.bibliobattle.jp/aboutus>) が明示する公式ルールを参考にした。

⁶ CEFR 増補版 (2018: 106-133) の「*médiation* (媒介 (仲介))」では次のように記述されている。日本語は筆者の翻訳。「仲介において、言語使用者／学習者は、同じ言語、あるいはある言語から別の言語へと意味を構築・伝達するための橋やツールを作る社会的行為者としての役割を果たす (中間言語・仲介)。コミュニケーションや学習のための空間や条件を整える、新たな意味を構築するために協力する、新たな意味の構築や理解を他者に促す、新たな情報を適切に伝える、などのプロセスにおける言語の役割に焦点を当てている。その文脈は、社会的なもの、教育的なもの、言語的なもの、専門的なものなどがある。」

⁷ 子どもたちが考えた架空の名前。

参考文献

Conseil de l'Europe (2018) *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages> (2021年2月24日閲覧)

「イランカラプテ」キャンペーンPRムービー. <https://www.youtube.com/watch?v=m6ebaYusv3g>
(2021年5月20日閲覧)

奥村三菜子・櫻井直子・鈴木裕子編 (2016) 『日本語教師のためのCEFR』くろしお出版。
川口義一 (2016) 『もう教科書は怖くない!! 日本語教師のための初級文法・文型完全「文脈化」・「個人化」アイデアブック 第1巻』ココ出版。

公益財団法人アイヌ民族文化財団 (2014) 「カムイからのおくりもの」。

<https://www.ff-ainu.or.jp/web/learn/culture/history/index.html> (2021年5月20日閲覧)

佐藤信二 (2016) 「教室から社会、社会から教室へ」、『人とつながり、世界とつながる日本語教育』pp. 22-43、くろしお出版。

渡部淳・獲得型教育研究会 (2015) 『教育プレゼンテーション 目的・技法・実践』旬報社。

複言語主義と日本語

—ポライトネスとアイデンティティー—

高森 絵美

マドリード・アウトノマ大学

emi.takamori@uam.es

要旨

複言語主義では (Council of Europe 2018: 157)、母語話者の日本語をモデルとしないという考え方が掲げられ、自分の持つ複言語能力を総動員して、社会言語的に適切なストラテジーを模索し、コミュニケーションの目的を果たすことが目標とされている。もちろん、日本の社会的規範とそれに応じた言語行為の傾向を知ることは必要だろうが、母語話者と同じ言語行動を求める必要はない。評価されるべきは、様々なストラテジーの引き出しを持ち、そこから意識的に選んだものを日本語での言語行為に応用する能力である。今後の日本語教育で求められるのは、目標言語の社会で期待され得る行動を知った上で、その社会における「なりたい自分」について考える機会をより多く設けることだろう。そして、学習者はその経験を通じて、アイデンティティーの葛藤に対応できる力をつけることができる。

【キーワード】 複言語主義、ポライトネス、社会的制約、学習者アイデンティティー

1 はじめに

以前、スペイン語と日本語の言語行為を比較する目的で、スペイン語母語話者である中級日本語学習者 20 名に「面識のない同年代の人に列で割り込まれたとしたら、どうするか」という内容を尋ねた。その結果、20 人中 15 人がスペイン語でも日本語でも言語行為を行うと回答した一方、スペインでも日本でも何も言わないという人が 1 名、そして、残り 4 名の学習者は、スペインでは指摘するだろうが、日本では何も言わないと答えた。その 4 人に理由を聞いてみると、「日本人も言わない人が多いからそれに合わせる」とか、「外国人だから目立ちたくない」、「恥ずかしいから」といったコメントが得られた。

このインタビューのように、ある状況での発話行為を問い、二言語間の比較を行うという方法は、異文化間コミュニケーションの衝突を予測できるという点で有意義だと考えられ、ポライトネス研究ではよく行われる方法である。しかし、近年欧州で提唱された「複言語主義」という観点、つまり、一人の中に様々な言語文化が共存しているという考え方をもとにこのインタビューを再考してみると、「母語話者」「学習者」というカテゴリー分けをし、比較をすること自体に意味があるのか、そして、母語話者に合わせようとする学習者はアイデンティティーの葛藤に直面しないのだろうか、という二つの疑問が生じる。本稿では、先行文献の解釈を通じてこれらの疑問を解決しながら、今後ポライトネス研究を日本語教育にどう応用していけるかについて論じたいと思う。

2 複言語主義と日本語

複言語主義 (Council of Europe 2018: 157) では、欧州内のすべての言語が平等であること、つまり、ある特定の母語話者が優位に立つことを避けるという考え方が前提にある。そして、お互いを尊重できるように母語以外に二つ以上の外国語の学習をして、アイデンティティーの喪失や葛藤を経験する、もしくは、それに対応できる能力をつけておくことが必要だとされている。その際に、ネイティブはモデルとされない、言い換えれば、四技能を均等に育てることを目的にはしないということだ。話すことだけできる、という機能的部分能力が評価される上、学習者のニーズによっては、C レベルへの上達にコストをかけるよりも、むしろほかの言語を学習してレパートリーを増やすほうが有意義だと考えられる。

複言語というのは、個人内部に複数言語が共存するということで、一つの言語で培った能力は他の言語にも応用することができる、つまり、学習能力には横断性があるという考え方をする。従来、バイリンガルのコード・スイッチングは一つの言語の能力不足が原因だとされてきたが、複言語主義ではマルチ能力の一つと理解され、敬遠されることが少なくなかった。こう考えてみると、一人一人の中に様々な言語文化が存在し、それを必要に応じて自由に表出することが許容される、そのような社会が理想とされているわけだ。

では、この複言語主義の中で日本語はどう位置づけられるだろうか。ヨーロッパの社会理念とは関係がないのだろうか。西山 (2011: 12-13) は複言語主義に関する講演会の中で、ヨーロッパにおいてアジア言語はどう捉えられているかという質問に対し、中等教育での外国語教育が盛んなヨーロッパ諸国では、「(教養ということよりも) もっと実用的な観点が圧倒的に重要とされて」おり、「中国語については一種のバーチャルな隣人になっている」と述べている。日本語の場合、中国語に並ぶ実用性はないかもしれないが、ポップカルチャーをきっかけに内発的動機で学習を始める人がかなり多く¹、学習者の方からより積極的に日本語という外国語を言語レパートリーに加えたいと考える傾向がある。また、ヨーロッパで生活を営むアジア系住民も多くいるわけで、日本語を継承言語として自分の言語能力に含める場合もあることを考えると、日本語を CEFR の枠組みから外して考えることは難しいだろう。

3 ポライトネス・ストラテジー

Council of Europe (2001: 119) には、Brown and Levinson (1987) のポライトネス普遍理論や、そのもととなる Goffman (1967) のフェイスの概念についての説明は特になのだが、社会言語能力の一つとして、ポジティブ・ポライトネス、ネガティブ・ポライトネスへの言及がある。ポジティブ・ポライトネスの例としては、相手に関心を示すこと、相手の経験に共感すること、相手への称賛や感謝の気持ちを表現することが挙げられる。一方、ネガティブ・ポライトネスは、相手への直接的命令行為を避け、ヘッジ、つまり緩和表現を使うこと、後悔や謝罪の気持ちを伝えることなどが例示されている。

この2種類のポライトネスには、良好な人間関係を保つことが目的の場合、お互いの二つの基本的フェイス欲求を満たしながら、コミュニケーションを行っているという前提がある。つまり、ポジティブ・ポライトネスというのは、「他者に受け入れられたい」という人間の欲求の一つ、ポジティブ・フェイス欲求を満たすストラテジーを指している。そして、ネガティブ・ポライトネスは、「自分の領域を他者に邪魔されたくない」というネガティブ・フェイス要求を満たすポライトネスの言語方略である。日本語では、積極的・

消極的ポライトネスと訳されることが多いが、「相手はきっと自分を受け入れてくれるだろう」と楽観的な考え方をしているのがポジティブ・ポライトネス、一方で、「相手は自分の行為を馴れ馴れしいと判断し、嫌がるかもしれない」と悲観的な憶測を持つものがネガティブ・ポライトネスと考えたほうが分かりやすい。

ポライトネス理論は、この二つのフェイス欲求と、ストラテジーを選択する際のメカニズムが普遍的であるとしている。そのメカニズムとは、つまり、ある行為Xが相手のフェイス欲求をどのくらい脅かすものか、どの程度相手の負担になるのか、という見積もりを行い、その度合いによってストラテジーを選択するということである。そして、その見積もりは、相手との社会的距離 (Distance)、相手との力関係 (Power)、そして、特定の文化やコンテキストにおいて遂行する行為Xが相手にかかる負担度 (Rank of imposition)、という三つの要素で決まる。

このポライトネス理論の普遍性に対しては批判も多くある。日本のように社会的制約が強い場合、西洋社会のように個人のフェイスの概念を基盤に方略選択を考えることはできないという主張である (Ide 1989, Matsumoto 1988)。例えば、Ide (1989) は、日本には「わきまえ」といった社会的に期待されている行動規範があるため、敬語使用のようなネガティブ・ポライトネス・ストラテジーの選択は上下関係やウチ・ソト、立場に制約されると述べる。もちろん、敬語の選択にこのような社会的要素が関わっているのは明らかであるが、例えば、上下関係のない夫婦の間柄で喧嘩の時だけ突如敬体が使われること、初対面の相手との会話で時折常体を使ったり、敬体使用となる述部をわざと省いたりして距離を縮めようとする言語行動 (宇佐美 1998, Usami 2002) は、逆にポライトネス理論なくしては説明することが難しい。既に宇佐美が述べているように、ポライトネス理論は敬語体系の有無といった各言語の構造的特徴を超えた、対人コミュニケーションを包括的に説明することができる。そして、その意味でも、この普遍的原理は言語間の横断性や言語能力の一体性を唱える複言語主義の理念と共通していると言える。

4 社会的制約とアイデンティティー

前節で日本語に社会的制約が強いということが話題に出たが、これは話者のアイデンティティーの問題とも深い関係がある。例えば、「女性は婉曲表現を使って話すべきだ」という発言、現在では問題視されるようになったが、以前は「女性のわきまえ」という社会的制約と女性としての社会的アイデンティティーとの狭間で葛藤した人も少なからずいただろう。また、「オネエことば」について述べている阿部 (2014) はその中で、「オネエことば」は決して女性語を真似た言葉ではなく、「女性語を利用した混雑的表現」であると言っている。そして、彼らは差別と引き換えに自由な発言権を得ることを選択し、その言語使用によって自身のジェンダー・アイデンティティーを表出しているのだ、と述べている。

一方、学習者アイデンティティーについて論じる Peirce (1995) は、アメリカ社会の移民の英語習得について縦断的な研究を行い、アイデンティティーが現在だけでなく、歴史的要素と未来への可能性を含むこと、コンテキストやディスコースによっても多様な面を見せるという意味で、多面性があること、社会的な自己確立の過程で葛藤しながら変化していくことを主張している。Peirce は、学習者にとって「言語学習」とは、「なりたい自分」になる、つまり社会的アイデンティティーを確立するための自己投資であると唱えている。

移民、もしくは外国人、非母語話者として日本で生活する場合、どうだろうか。日本社会における自分の社会的地位を認識し、自分の役割に期待される言語行動を試みる人もいる。一方で、そのような社会的規範に抵抗を感じ、社会で期待される言語表現を使用せずに、自らの主観性に従った言語形式を使用する人もいるかもしれない。従来は、母語話者が期待する適切なストラテジー、それを使用できる学習者こそ「優れている」と考えられてきた。それができない、つまり社会的役割に応じた特定の言語形式への抵抗、というのは、学習者の社会言語学的に不適切な言語運用だと捉えられていたのである。しかし、複言語主義が唱えられ、個人のアイデンティティーの尊重が重視されている現在、Peirce が言うように「相手とアイデンティティーを共有できるような会話を求める学習者」、つまり、非母語話者として無力な立場にたつのではなく、「公平な発言権を持つアイデンティティーを主張できる学習者」こそ、優れていると評価されるべきではないだろうか。

5 教育現場での例

このように、複言語主義と日本語教育について考えた際には、ポライトネス・ストラテジーの普遍性について知ることが有意義であること、そして、目標言語の社会で期待され得る行動について話し合うことや「なりたい自分」について考えることが重要性であることを取り上げた。ここでは、以上の点を踏まえ、ポライトネスの普遍性と文化差を意識化し、さらに「なりたい自分」について考える活動例を紹介したい。

「まるごと」中級1の第1課では、初対面の人とのコミュニケーション場面を扱い、尊敬語や「あのう、失礼ですが」のような相手に話しかけるストラテジーを導入している。その際に、「初対面の人と話す＝敬語を使う」という固定観念を植え付けないように、中級学習者には、どうして会話参加者が尊敬語などの表現を使って話しているのか、というストラテジー選択の部分の慎重に取り上げ、よく考えさせるべきだろう。初対面という相手との距離や年齢差以外にも、日本人に話しかけた登場人物は、相手が突然話しかけられたことに戸惑わないかということをし少し心配しているようだ。方略選択の裏にあるそのような気持ちも一緒に共有したい。そして、登場人物は、その後の会話で相手の職業や住まいなどのプライベートな情報を聞き出して距離を縮めようと試み、最後には日本語での話し相手になってほしいという依頼を行っている。プライベートな情報を聞く言語行為、依頼という行為はそれだけでも相手への負担度が高い。私達は日常的にこのような様々な要素を考慮に入れて表現形式を選択しているわけであるが、それを客観的に、そして簡潔に示すために、ポライトネスの普遍的メカニズム（3節参照）を紹介しながら、学習者が気づいたことをまとめていくとよいだろう。

ある行為 X が相手のフェイス欲求を侵害する度合い＝

	Distance	+	Power	+	Rank of imposition (Rx)
例)	初対面		年齢差		突然話しかける プライベートな情報を聞く 依頼行為

フェイスの定義に深入りすると、日本人や中国人が持つ「面子」の概念との違いが問題になったりして、逆に複雑になってしまうので、対人コミュニケーションにおける人間の

二つの欲求というように簡潔に説明するのが好ましい。そして、どの言語においても、三つの要素（3 節）が相手への負担度に影響し、それに応じて、ポジティブ・ポライトネス、もしくは、ネガティブ・ポライトネス・ストラテジーを選択することを示したい²。このように考えると、日本語のポライトネスを特別視したり、敬語使用に気後れしたりすることが少なくなりそうだ。敬語使用や「あのう、失礼ですが」という前置きは、話者が相手のネガティブ・フェイス欲求を尊重しているストラテジーであることを示し、その一方で、日本人でも人によっては、ポジティブ・ポライトネス・ストラテジーを選択する、例えば、相手の所持品をほめたりして相手との距離を縮めようとする人がいるということを伝えることもできるだろう。そして、例えば「職場を聞く」という行為が相手に負担をかけるのかどうか、自分の言語レパートリーを使いながら、文化差や個人差、地域差について話し合ったら面白いだろう。さらに、日本社会では「初対面」ということがフェイス侵害につながり得ることを認識した上で、自分だったらどうしたいか、どんなストラテジーを使って話しかけるか、そうしたら日本人からどんな反応が来るだろうか、といった話し合いをしながら、日本でのコミュニケーションの疑似体験を増やしていけるといい。

6 今後の課題

日本語の敬語体系やネガティブ・ポライトネスを導入する際に、教師はどうしても社会的制約を強調しすぎる傾向がある。本稿では、ポライトネスの普遍的なメカニズムを知った上で、学習者が既に持つ言語方略を活用しながら、日本語のポライトネス・ストラテジーについて一緒に考えていく姿勢が大切であると述べた。そのような話し合いの機会をより多く持つことで、学習者は、将来日本滞在において経験するであろうアイデンティティの葛藤を事前に体験することができるからである。また、本稿の最後に、「まるごと」中級1の第1課の敬語導入を例に、教育現場での話し合いのポイントを示した。今後は、このアイデアを実際に授業で行い、ディスカッションを録画するなどして、学習者が日本語のポライトネスをどのように理解し、その上でどんな言語方略を選択するのか、ということを観察してみたい。

注.

¹国際交流基金 国別の日本語教育情報・スペイン（2020年度）参照

<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2020/spain.html>（2021年9月8日閲覧）

²ストラテジーには他にも「手を加えず直接言う」「ほのめかす」「言語行為を行わない」という選択肢がある (Brown and Levinson 1987: 69)。

<参考文献>

Brown, P. and S. Levinson. (1987) *Politeness: Some Universals in Language Usage*, Cambridge: Cambridge University Press.

Council of Europe (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment.*, Strasbourg: Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/16802fc1bf> (2021年1月15日閲覧)

- Council of Europe (2018) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*, Strasbourg: Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (2021年1月15日閲覧)
- Goffman, E. (1967) *Interaction Ritual: Essays on Face Behavior*, New York: Patheon Books.
- Haugh, M. and Y. Obana. (2011) Politeness in Japan. *Politeness in East Asia*, eds. D. Z. Kádár and S. Mills, pp.147-155, Cambridge: Cambridge University Press.
- Ide, S. (1989) Formal forms and discernment: two neglected aspects of universals of linguistic politeness. *Multilingua*. 2 (3), pp.223–248.
- Matsumoto, Y. (1988) Reexaminations of the universality of face. *Journal of Pragmatics*, 12 (4), pp.403–426.
- Peirce, N. (1995) Social Identity, Investment, and Language Learning, *TESOL Quarterly*, Spring, 29 (1), pp.9-31.
- Scollon, R. and S. B. K. Scollon. (1995) *Intercultural communication: A discourse approach*, Oxford: Blackwell.
- Usami, M. (2002) *Discourse Politeness in Japanese Conversation: Some Implication for a Universal Theory of Politeness*, Tokyo: Hitsuji shobou.
- 阿部ひで子ノーネス (2014) 「ゲイ/オネエ/ニューハーフのことば」、『日本語学』33 (1)、pp.44-59、明治書院。
- 宇佐美まゆみ (1998) 「初対面二者間会話における『ディスコース・ポライトネス』」、『Human Communication Studies』26、pp.49-61、日本コミュニケーション学会。
- 西山教行 (2011) 「外国語教育と複言語主義」、『外国語教育フォーラム』5、pp.3-13、金沢大学外国語教育研究センター、<http://hdl.handle.net/2297/37202> (2021年1月15日閲覧)。

第 6 回スペイン日本語教師会シンポジウム実行委員会

【実行委員長】 杉山千尋（マドリード）
【査読委員長】 加藤さやか（サラマンカ）

【実行委員（五十音順、敬称略）】

板倉法香（アリカンテ）・伊藤モラレス杏子（グラナダ）・今枝亜紀（マドリード）・大橋幸博（日本）・神原可奈美（アルメリア）・近藤裕美子（フランス）・鈴木裕子（マドリード）・高橋水無子（サンティアゴ・デ・コンポステーラ）・田寺由香（グラナダ）・塚田真由美（サラマンカ）・仲西宏美（サラマンカ）・西村小百合（マドリード）・林田慶子（マドリード）・福居薫（アリカンテ）・安野彩（トゥデラ）・CABEZAS CHIKUAMI, Manuel Jacobo（グラナダ）・RIVAS CAMPOS, Laura（マドリード）・SÁNCHEZ SÁNCHEZ, Carolina（マドリード）

【協力】国際交流基金マドリード日本文化センター：泉友里

【ポスターデザイン】 CHANG, Eddy Y.L.（マドリード）

【スペイン日本語教師会 賛助会員】 Librería 「Aprendejaponeshoy」

Comité organizador del VI Simposio de la APJE

【Presidenta de la organización】 SUGIYAMA, Chihiro (Madrid)
【Responsable del comité científico】 KATO, Sayaka (Salamanca)

【Miembros del Comité organizador (por orden alfabético)】

CABEZAS CHIKUAMI, Manuel Jacobo (Granada) ・ FUKUI, Kaoru (Alicante) ・ HAYASHIDA, Keiko (Madrid) ・ IMAEDA, Aki (Madrid) ・ ITAKURA, Norika (Alicante) ・ ITO-MORALES, Kyoko (Granada) ・ KAMBARA, Kanami (Almería) ・ KONDO, Yumiko (Francia) ・ NAKANISHI, Hiromi (Salamanca) ・ NISHIMURA, Sayuri (Madrid) ・ OHASHI, Yukihiro (Japón) ・ RIVAS CAMPOS, Laura (Madrid) ・ SÁNCHEZ SÁNCHEZ, Carolina (Madrid) ・ SUZUKI, Yuko (Madrid) ・ TADERA, Yuka (Granada) ・ TAKAHASHI, Minako (Santiago de Compostela) ・ TSUKADA, Mayumi (Salamanca) ・ YASUNO, Aya (Tudela)

【Colaborador】 Fundación Japón Madrid: IZUMI, Yuri

【Diseño de la portada y el cartel del simposio】 CHANG, Eddy Y.L. (Madrid)

【Socio de apoyo de la APJE】 Librería “Aprendejaponeshoy”



APRENDE
JAPONÉS HOY

“スペインとポルトガルで日本語の
書籍を探すならまず当店へ”

Aprende Japonés Hoy は日本語学習の書籍や教材に特化した書店です。私たちは教科書やJLPTや漢検、その他日本語を学ぶ学生にとってお役に立てるものを数多く取り揃えております。また、指導書を始め、日本語教師の皆さまがクラスをより良くするための書籍も多くございます。お問い合わせがございましたら libreria@aprendejaponeshoy.com までご連絡下さい。

日本製の文房具や雑貨の取り扱いも始めました。



オンラインストア:
www.aprendejaponeshoy.com



マドリード店:

Núñez Morgado, N° 4 (Local)

電話番号: (+34) 91 523 18 06

営業時間: 月曜日から土曜日の11時~14時、16時半~20時

Plaza de Castilla または Chamartín から徒歩約3分



論集編集担当（五十音順）

伊藤モラレス杏子

今枝亜紀

神原可奈美

近藤裕美子

杉山千尋

仲西宏美

この論文集の発表論文の掲載は、発表者の希望または都合によるものです。発表論文の文責は、執筆者に帰します。

第 6 回スペイン日本語教師会シンポジウム発表論文集「未来を創る複言語・複文化教育」

Actas del VI Simposio de la Asociación de Profesores de Japonés en España. “La educación plurilingüe y pluricultural para crear un futuro mejor”

ISSN: 2603-9532

©2021 Asociación de Profesores de Japonés en España

Edición: Asociación de Profesores de Japonés en España

(Editores: Aki Imaeda, Kyoko Ito-Morales, Kanami Kambara, Yumiko Kondo, Hiromi Nakanishi, Chihiro Sugiyama)

Diseño de la portada: Eddy Y.L. Chang

Fecha de publicación: 27 de diciembre de 2021

スペイン日本語教師会

Asociación de Profesores de Japonés en España (APJE)

Calle Mayor, 69, Planta 2, Madrid, 28013, España

<https://apje.es/>