

第1回批判的言語教育国際シンポジウム

未来を創ることばの教育をめざして

内容重視の批判的言語教育 (Critical Content-Based Instruction: CCBI) のその後

武蔵野大学 有明キャンパス

2018年6月30日 (土)

12:40-13:30 - 基調講演

3号館 301-302

楠見孝 (京都大学)

13:40-14:40 - Session 1

Session 1 A: 1号館 208

司会 森岡明美 (岡山大学)

13:40-14:10

野田真理 (オハイオ州立大学) 寺田恵理 (早稲田大学)
揺れる視点：議論を捉えた映画を使った批判的授業の展開

「豚を育てて食べる」という大阪の小学校で1990年代前半に行われた実践授業を追った映画、『ブタがいた教室』(2008)をアメリカの大学の上級日本語クラスで過去3年間教材として用いている。日本語によるディスカッション運営力と並行して、この映画、およびその原作を巡って展開する様々な議論が批判的思考を育てている。映画の中で繰り返される「食べるか・食べないか」という議論、ブログによく取り上げられる、この実践授業の教育的意味についての議論、さらに、このような実践は決して許可されないであろう今のアメリカや日本の社会についての議論である。発表では、一学期15週間15回の活動を紹介し、履修者の視点の揺れに注目する。活動では、単に「誰がどう考えて何をした」と叙述することを避け、部分、部分で浮かび上がる様々な課題について学生がそれぞれ考え、伝えることを促している。扱う課題は、「豚のPちゃんのお屋をどのように作るべきか」という具体的な作業の手順を考えるものから、「多数決の良し悪し」のように是非の意見を主張するもの、さらに「実践授業についてどう考えるか」や「食べるとは一体どういうことか」のように複数の考え方のあるものなど、多岐に渡る。学期の初めは「豚を育てて食べる」実践授業そのものに批判的な学生が、次第にその実践を通して担任教師が子供達に考えさせたかった「食」と「命」について言及するようになる。さらに、悩みながら、真剣に命の大切さに向き合う子供達の姿から、学生の視点は子供達の成長や学びに動いていく。「豚を育てて食べるなんて残酷だ」といった、既成の価値観や考え方で判断を下すのではなく、様々な視点から物事を捉え、迷いながらも、より本質に迫り、判断しようとする過程こそが批判的思考の育成につながるものと考えられる。同じ教材を用いても年によって学生の捉え方は異なることも、批判的授業展開の醍醐味と言える。

14:10-14:40

李曉燕 (九州大学)

暗黙知の共有と価値の共創—言語文化教育のあり方を考える

筆者は中国、日本の二つの教育現場で日本語教育に携わるなかで、「言語」と「文化」が切り離された状態で教えられている現実に悩みと疑問を覚え、両者を統合した視点から考えるべきだと思ふようになった。そこで、知識科学の視点から言語文化を統合的に捉えなおし、他者との知識の共創を通じた創造的学習 (Creative Learning) について研究してきた。知識科学とは、「知はいかに創造・共有・活用されるのか」を問う学問である。知識科学の視点からすると、言語文化教育における知識には、言語で説明される「明示的知識 (形式知)」と、行動パターンから推測される意味や、言語表現における言外の意味などの「暗黙的な知識 (暗黙知)」がある。暗黙的な知識の習得は言語文化理解において重要であるにもかかわらず、暗黙的な知識を言語化して学生

と共有することは非常に難しい。これまで、暗黙知はその習得や発見のプロセスが明らかでないのに加えて、通常無意識的なものであり、詳細に表現することも他人に伝達することも不可能だと考えられてきた。本発表では、筆者のこれまでの研究課題（①多文化グループワークによる言語文化の習得；②オノマトペのオンライン学習；③外国人保護者を支援するための日本学校プリントの研究）を、「言語文化に関する暗黙知の習得」という中心的な軸として、多文化理解によるコミュニティの価値の共創、オノマトペの表す暗黙的なニュアンスの習得、学校の隠れたカリキュラムを外国人保護者との共有を議論することを通じて、暗黙知の習得の可能性および価値共創の意義を論じる。第二言語習得分野において、暗黙知習得のメカニズムの解明は全く不可能というわけではなく、暗黙知の共有および価値の共創は、多文化共生の21世紀の言語文化教育のあり方だと主張する。

Session 1 B: 1号館 207

司会 瀨瀬憲子（ノートルダム大学）

13:40-14:10

ハント蔭山裕子（ハーバード大学） ソーシャルネットワークングアプローチ(SNA)に基づいた 内容重視の批判的言語教育（CCBI） の実践報告

本発表では、ソーシャルネットワークングアプローチ(當作、2013)に基づいた内容重視の批判的言語教育(佐藤、高見、神吉、熊谷編、2015)のカリキュラムの一環として最上級の日本語学習者を対象に開講している日本語コースについて実践報告し、効果と課題を提示する。筆者が所属する大学では、多様な人・モノ・社会・文化と「つながる」能力、社会に貢献する知識と能力、メディアリテラシー能力等の獲得、並びに既存の枠組みを見直し、必要ならば変えていこうとする意識・視点・姿勢・態度の育成を目標として、日本語学習5年目の学生を対象とした社会科学の日本語コースを設けている。このコースには大学生と大学院生が混在しているが、受講生の専門分野や学習目的が多様である上に、コース終了後に日本での就職や研究活動を予定している学生が多いため、専門分野のみならず、より幅広い分野での最新の事情を理解し、グローバル化が進む実社会で即戦力として活躍できる力を習得する必要がある。このようなニーズに対応するために、CCBIの観点からクリティカルな意識・姿勢を育成しうる「内容」をまず選択し、その「内容」に沿った教材と活動を選択している。「内容」としては(1)多様な学習目的や関心を持つ学生の興味を引き、(2)グローバル性を有し、コース修了後、ひいては卒業後も学生が実社会で遭遇する可能性が高く、(3)時事性を有し、メディアで頻りに扱われるため、速読や聴解の教材が得やすいものを選んでいく。実社会とつながるための実践力の養成のための活動としては、人工知能セミナー、生命倫理シンポジウム、正義・歴史教育白熱教室、経済再生戦略会議等を実施し、また日本の政府関係者や各分野の専門家による特別講義をカリキュラムに取り入れている。本発表ではこのような活動の一部を画像で紹介した上で、学生からの評価をふまえて今後の課題を考察する。

14:10-14:40

佐野香織（早稲田大学） 日本語ボランティア研修から<鏡のホール>へ、<学びのエコシステム>へ―「日本語ボランティア」「研修」再考

本発表における「未来を創ることばの教育」としての「内容重視の批判的言語教育」は、日本における、「日本語ボランティア研修」に関わる実践の場を想定している。中でも1~3回最終で単発開催される「研修」は、地方自治体や地域の国際交流協会等が主催し、日本語教育や日本語の文法知識を持った講師が「教える」知識伝授型や、体験をする「ワークショップ」型が多い。しかし、筆者は、こうした「研修」では「日本語ボランティア」の学校型教育(尾崎、2004)を強化することや、コミュニティのメンバーとしてその社会のことばを創っていく担い手であるという意識がすっぱりと抜けたまま終わる恐れがあるという意識を持っていた。それは、「日本語ボランティア」の問い直しにもつながっていった。本発表における「内容重視の批判的言語教育」

では、発表者も含め「研修」に参加する人々が「共に今ある社会をよりよくしていく」ために、どのようにその社会のことばを考えるのかについて焦点を当てる。そして、筆者が行ってきた「日本語ボランティア研修」における長期的な実践の展開を跡付けていく。本発表で取り上げる実践は、日本各地の地方自治体等で「日本語ボランティア研修」という名称で開催されたものである。この研修を問い直し、自らの経験や他者の語りから学びを引き出す省察的实践（柳沢，2011，シヨーン，2017）を志向する学びの機会について省察していく。ここでいう「ことば」とは、日々、人と人、人と環境、人と場など人を軸として生まれるものであると考えている。そして「教育」とは、誰かが誰かを「育てる」視座だけではなく、共に学びを照らし合い批判的に学ぶ意識・態度・姿勢をもつことを指す。本発表では、この実践を跡付けながら展望と課題について共有していきたい。

Session 1 C: 1号館 203

司会 ロチャール松井恭子（コロンビア大学）

13:40-14:10

大塚明子（専修大学）

「商業雑誌のインタビューから考察する、ナラティブを引き出す会話ストラテジー」

学生同士のコミュニケーションを観察していて、会話が情報の交換にとどまる会話が多く、考え方や感じ方の違いが明らかになった局面やプライバシーにもう一步踏み込むことが必要な状況になった際に、会話が途切れたり、日本語学習者の場合は母語にスイッチしたりしてしまうことが多々あることに気づいた。理由として、パーソナリティや世代の特徴なども考えられるが、「相手のナラティブを引き出す」会話力の問題があるのではないかと考えられる。日本語学習のアクティブラーニングにおいても、半構造化、非構造化インタビューまで十分に及んでいるとは言い難く、踏み込んだコミュニケーションをするための会話ストラテジーや、日本語に特徴的な会話ストラテジーを身に付けることは、学習者にとっても教師にとってもハードルが高いままになっているのではないだろうか。筆者は、30年間にわたり商業雑誌のインタビュアーとして、著名人をはじめ約2000人にインタビューを行い、踏み込んだ話しを引き出したり、また、あまり話したくないことを、気分を害さずに語ってもらったりするために、さまざまな工夫を職業的なノウハウとして蓄積してきた。そのインタビューデータから「ナラティブを引き出す会話ストラテジー」を抽出してみると、成功したものも失敗したものもあった。本研究は、それらを分析し、一步踏み込んだコミュニケーションを実現するための会話ストラテジーを構築し、日本語教育に応用する試みである。なお、インタビュー分析の方法論をLabovの「Sociolinguistic Patterns」を参考に、また、商業雑誌におけるインタビューでもっとも留意すべき点はフェイスに関わることであるとの見地から、分析の枠組みをBrown & Levinsonの「ポライトネス理論」を軸とした。そのうえで各言語特有のコミュニケーション構造についても考察している。将来的には精度を高めて普遍化し、教材化することを目標とする。

14:10-14:40

高倉（林）あさ子（カリフォルニア大学ロサンゼルス校）

琴線にふれる心と言葉の授業『ヒューマンエラー』

東日本大震災から、7年がすぎ、被災地は順調に復興しているというニュースが日本国内外に伝えられている。2020年の東京オリンピック開催に向け、東京再開発が進む中、国内の原子力発電所は次々と申請許可が下り、再稼働の準備が整いつつある。日本政府は訪日外国人観光客誘致に力を注いでいるが、日本国外では「日本は本当に安全なのか。」という疑念を抱いている者も少なくない。本発表では、アメリカの州立大学の日本語2年目のクラスで、東日本大震災と原子力発電の安全性を考える授業例を紹介し、学習者の言語レベルに応じた生教材の選択と使用法、自分の考えをどのように学習言語で表現できるよう指導できるかを述べたい。この授業例は映画『ヒューマンエラー』を主教材とし、日本の地理的特徴や原子力発電に関する読み教材を使用した。映画『ヒューマンエラー』は東日本大震災による東京電力福島第一原子力発電所の事故を扱ったドキュメンタリー映画である。監督はアメリカの大学で都市計画学を学ぶ日本人大学院生で、

この映画製作のために5年間、福島県浪江町と避難所を訪れ、住民や東京電力の社員らの声を集めた。学習者は各自、英語字幕付きの映画を見たあと、監督に対する質問を英語で書いた。監督との質疑応答の後、この映画の出演者の視点や気持ちを考え、英語と日本語で討論した。最後に監督との質疑応答と自分の意見をまとめた作文を日本語で書いた。授業後、「次に監督が浪江町を訪れる時、映画に出演している人にメッセージを届けてもらう」という任意の課題を出したところ、クラス全員が「日本語で自分の思いを伝える」ことを希望した。学生の授業の評価は高く、「この授業を通し、被災者の生の声が聞けて、提示された問題を深く考える機会を得た」という意見もあった。本発表では、言語授業における学習者の母語使用の是非と「学習言語力と認知力の差」について討論したい。

14:50 -15:20 – 招待発表

3号館 301-302

細川英雄（言語文化教育研究所）

内容重視の言語教育における「内容」とは何か – 社会参加をめざす人間育成教育の意味

近年の言語教育の現場においては、「内容重視」という立場が、かなり大きな力となってきている。今回のシンポジウムのテーマである「未来を創ることばの教育」においても、言語教育の目標を「言語の知識やスキルの効率的な習得」から、「コミュニティメンバーとして社会に参加しその将来を担う人間を育成する教育」へと変換する必要性を唱えている。では、その人間育成の教育とは、具体的にどのようなものなのか。また、その内容重視の言語教育において、何ををもって「内容」とするのか、その「内容」とは何か。この課題は、「言語学習」と「内容学習」のどちらにどの程度重点が置くべきなのかといったことではない。むしろ言語教育における教育内容とは何かという原点に戻って、その内実を明らかにすることこそ、本来の議論の出発点であろう。本発表では、このような立場から、まず言語教育における「内容」をめぐって、その歴史的な経緯と扱いについてふれ、その意味の変容を指摘した上で、これからのことばの教育における「内容」とそのあり方についての私見を述べ、従来の言語教育そのものの枠組み解体の可能性を指摘する。さらに、その解体の後に現れる、新しいことばの教育のあり方を提示・提案することで、社会に参加しその将来を担う人間を育成する教育への展望を明らかにする。あわせて、「内容重視の批判的言語教育」の「批判的・クリティカルな視点」というのは、何に対する「批判的・クリティカル」であるのかという点についても論及し、「批判的・クリティカル」であるということが、なぜ「今ある社会をよりよくしていくという前向きな視点」になるのか、という点について考察し、建設的な意見交換の場をめざすこととする。

15:30 -18:30 – パネルディスカッション

3号館 301-302

司会：西口光一（大阪大学）

足立祐子（新潟大学）

門倉正美（横浜国立大学名誉教授）

縫部義憲（広島大学名誉教授）

神吉宇一（武蔵野大学）

佐藤慎司（プリンストン大学）

2018年7月1日(日)

9:00-10:30 - Session 3

Session 3 A: 1号館 208

司会 堀由起子 (ニューヨーク大学)

9:00-9:30

山森理恵 (横浜国立大学)

市民性を育むための内容重視の批判的言語教育の試みーその意義と方法の検討ー

世界的に様々な対立、摩擦が深刻化しており、多様性を尊重し、異なる人々がよりよい関係を築き、共に生きる社会を作っていくことが求められている。そのために社会の構成員一人一人が様々な問題に気づき、弱い立場や異なる立場から物事を捉え、解決策を考えていくことが重要であり、教育が果たす役割は大きいと言える。日本語教育でも、言語学習にとどまらず、内容重視の批判的言語教育を行うことで、様々な社会問題において問題を指摘し、他者の立場、特に弱い立場に立って考え、その解決策を考えるという市民性を育むことが期待できるのではないかと。本研究はそのような考えに基づいて行った日本語教育における内容重視の批判的言語教育の実践から、その意義と方法を検討する。具体的には、大学の学部留学生対象の東日本大震災をテーマとした上級の日本語授業において、学期前半は、否応なく問題意識を喚起するような題材を教材として用いて、クリティカルな思考を促す問いかけをもとにした、グループでのディスカッション、個人で振り返りの記入を繰り返し行った。そのうえで次の段階として、学期後半は各自がテーマを選んで調べ発表し、レポートにまとめる方法をとった。このように段階を経ることで受講生に変化があったか、授業初回の作文と学期末の同じテーマの作文を、内容をコーディングして比較した。初回は「事実」「経験」「感想」「疑問」が中心で「意見」「立場(弱い立場に立った記述)」「対策」はほとんど見られなかったが、学期末はそのいずれかを含む内容となっていた。コースの取り組みが問題を指摘し、他者の立場、特に弱い立場から考え、その解決策を探る態度につながったと考えられる。このようなことを「内容」とした内容重視の批判的言語教育の意義を考え、本実践をもとにどういった方法が効果的であるかを検討することは、今後の内容重視の批判的言語教育に寄与するものと考えられる。

9:30-10:00

名嶋義直 (琉球大学)

日本語の教育から民主的シティズンシップの教育へ

近年、いわゆる「主権者教育」とは異なる「市民性(シティズンシップ)教育」の必要性が高まっている。いかにすれば大学の授業をシティズンシップ教育として展開することができるだろうか。本発表では発表者の授業実践を振り返りその可能性を検討する。発表者は上級留学生向け授業と日本語教員養成副専攻課程の専門授業を担当し、2017年より双方を1つの共習授業として3科目開講している。留学生向け技能別授業は日本語母語話者にとって「言語能力的に簡単すぎる」ので共習困難であると考えがちであるが、双方にとって共通目標を設定すれば充分可能である。本取り組みでは「批判的リテラシーを伸ばし、市民性を形成すること」を目的とした。読解授業では「批判という名の下で言いたいことを言うだけ」にならない工夫が必要だと考えた。そこで批判的談話研究の知見を取り入れ、「新聞記事の中の権力性を可視化すること」を批判的活動の目標とした。単語や表現に着目して、動作主体・評価・視点・言われていないこと等という共通の観点から批判的読みと意見交換を行ったり間テクスト的読みを行ったりして、権力の実践やそこから読み取れる意図を対話しながらまとめた。批判的談話研究はテキスト批判を通して社会問題の解決を試みる。本授業でも批判的読みの後で問題解決の話し合いを行った。会話授業では会話分析を行うことで日本人母語話者にとって「当たり前の会話」を批判的に検討し、日本人同士の会話と留学生同士の会話とを比較することで日本語教師の教授活動や学習者としての学習に批判的な内省を促した。文法授業ではグループワークを通して文法分析の意見交換やまとめを行う中で多様な見方や意見を許容し調整を行なっていく実践を行った。このように、技能別留学生

授業と日本語教育専門授業との共習授業であっても、「対話」という民主的な手法で市民性を伸ばす「民主的シティズンシップ教育」が可能である。

10:00-10:30

百濟正和 (カーディフ大学)

内容重視の批判的言語教育 (CCBI) の批判的検討ータスク主導の言語教育 (TBLT) の観点から

日本語教育において長く受容されてきた「文法・文型積み上げ型」の言語教育に疑念の目が向けられるようになるのと同時に、ポスト「文法・文型積み上げ型」言語教育に対する提案として、「内容言語統合型 (CLIL)」「課題遂行のための日本語教育」など様々な提案が散見されるようになった。「内容重視の批判的言語教育 (CCBI)」も他の新たなアプローチと同様に、「言語の知識やスキルの効率的な習得」のみを目指す従来の言語教育を乗り越えるための新たな言語教育のアプローチとして提案されている。一方英語教育を中心とする第二言語教育においては、「タスク主導の言語教育 (Task-Based Language Teaching、以下 TBLT)」が注目を集め、定期的に TBLT について議論するための国際大会が開かれているが、その研究と実践の成果が日本語教育に反映されているとは言い難い。本発表では、まず TBLT と CLIL、「課題遂行のための日本語教育」、そして CCBI などの類似する言語教育アプローチをお互いに関連付けながら、それぞれの言語教育アプローチの立ち位置を確認する。次に、TBLT におけるタスク・デザインの考え方が、どのように CCBI に貢献できるかについて考察する。最後に、CCBI が「今ある社会よりよりよい社会」というのを決めるのは誰なのかという重要な点をあいまいとしたまま展開しようとしていることを指摘しながら、「コミュニティメンバーとして社会に参加しその将来を担う人間を育成する教育」を目指すためには、「教室としてのコミュニティ」づくりを目指す TBLT 実践から得られる知見が有効であることを述べる。

Session 3 B: 1 号館 207

司会 村田晶子 (法政大学)

9:00-9:30

田島寛 (ブラウン大学)

異分野融合と CBI に基づいた上級日本語コースのデザインと読み物の編纂

このコースでは「少子化問題」を取り上げる。まず異分野融合のコースには政治や経済など、複数のジャンルからの分析が必要なテーマが望ましい。「少子化」問題は多様な分野と関連があり、日本を含めた中国や韓国などのアジア諸国が直面する社会問題でもある。少子化問題のない一部の欧米諸国と比較し、より国際的な視野からこの問題を論ずることも可能だ。少子化問題の学習を通じ、各国の少子化問題を比較し、政治的な取り組み方を学び、さらに各自の研究結果を加えることで、新たな解決策を社会に提示できれば、少子化に悩む国に貢献できる可能性もある。以上の点から、少子化問題は学習価値のある異分野融合のテーマであると考えられる。CBI の提唱者である Fredricka L. Stoller (2002) は、各読み物の内容に関連性があると、言語学習上のメリットが多いと述べている。少子化問題は各分野に跨ったテーマであるため内容に関連性のある多種多様な読み物が編纂しやすいというメリットもある。読み物の編纂は異分野融合、内容の関連性、国際的視野という3点を基準に行った。ここでは読み物として選んだ7つのテーマについて述べ、内容の関連性が言語学習にどのような影響を与えるかについても論じたい。学生による少子化問題リサーチプロジェクトは、各自の専攻に基づいた研究をもとに協働で行った。彼等の研究成果と解決策を生み出すプロセスについても具体的に言及する。異分野融合学習の目的は異分野間のリサーチを融合し、新たな解決策を創造することである。創造はブルームのアップデートされた知性の分類表で最高位に位置する知的能力である。本稿では創造力を高める学習に必要な条件 (Allen E Repco, *Interdisciplinary Research Process and Theory*, 2012) について論じ、学生のアンケート調査を通じて学習効果を検証する。学生の論文は学部のウェブサイトに掲載される予定だ。

9:30-10:00

渡辺真由子（首都大学東京）

日本語クラスにおける主権者教育の取り組み—法学専攻の日本語学習者を対象に

本実践は、法学を専攻する大学生を対象に、日本語クラスのなかで実施した主権者教育の取り組みである。筆者は、モンゴル国内の大学で法学部の学生に対して日本語と日本法で教育を行うセンターに在籍している。このセンターで学ぶ学生たちの多くは弁護士をはじめとした法曹の道に進むため、全体を見渡しの確に判断する力（リーガル・マインド）を身につける必要がある。そこで昨年度から日本語クラスにおいても批判的・多面的に物事をとらえる力を養成すべく日本人へのインタビュー活動を取り入れてきた。今回報告する実践は、中級前半レベルの日本語能力を持つ2年生16名を対象に、日本・モンゴル両国の市議会議員をゲストに招いて行った。モンゴルが抱える問題について学生たちが市議会議員に直接日本語で投げかけ、そこでの意見交換をもとにレポートをまとめるというプロジェクトワークである。今後のモンゴルを法律面から支えていくであろう学生たちに、主権者としての自覚や社会・政治への関心を持ってもらうことを目的に行った実践であったが、結果的には彼らが身の回りで起きているさまざまな事象に対して問題意識を持つのみにとどまらなかった。市議会議員に投げかける意見や主張をより頑強にするためには客観的な根拠やデータが必要であることに気づいたのである。一例を挙げれば、ウランバートル市の図書館に点字図書が少ないことに気づいたある学生は、「点字図書を増やすべき」と単に主張するのではなく、日本の図書館における点字図書の蔵書状況を調べ日本との比較によって客観的な主張を試みた。日本語教育に主権者教育を取り入れた本実践は、日本語（外国語）を身につけることで別角度から自国をとらえる比較対象を持ったことに気づくきっかけを提供したといえるだろう。今後も、言語学習と多面的な視野の相乗効果で日本語能力向上とリーガル・マインド養成が期待される取り組みを続けていきたい。

10:00-10:30

神村初美（東京福祉大学）

EPA 介護士のための内容重視の批判的言語教育の試み—外国人介護人材のための持続可能な日本語教育をめざして

本発表は、EPAによる介護福祉士（以下EPA介護士）を対象として、内容重視の批判的言語教育（以下、CCBI: Critical Content-Based Instruction）の視点に基づき行った「日本語アシスタント」での取り組みに対する省察から、外国人介護人材のための持続可能な日本語教育について考察するものである。「日本語アシスタント」とは、EPAによる介護福祉士候補者（以下EPA候補者）のための介護の専門日本語の授業をEPA介護士がサポートする試みである。EPA候補者の介護福祉士国家試験（以下国家試験）初受験者の合格率も順当な伸びを見せ、今後は、合格後の定着をいかに図って行くのが鍵となり、それらに対応した日本語教育支援が自ずと求められる。神村（2017）は、合格後の定着に繋げる日本語教育支援の要件を、CCBIを用いた「日本語アシスタント」から探り、(1)安定した生活基盤の構築、(2)介護分野における外国人のキャリア形成教育であると唱えた。しかし、EPA介護士自身がどのような学びを得たのかについては明らかにされていない。また、外国人介護人材側の視点に基づき考察され、施設など受け入れ側の視点は加味されていない。そこで、「日本語アシスタント」における実働の記録から、①EPA介護士自身が得た学びを、また、「日本語アシスタント」終了後に行ったEPA介護士教育担当者へのインタビューの文字化資料から、②受け入れ側の視点を探った。①は、7日間、計21時間の文字化データから、②は2施設、各1時間半、計3時間の文字化データから、定性的コーディング手法を用い考察した。結果、①では、日本社会で生きる中での自己肯定感、及び自主的かつ継続的に学んでいく姿勢の涵養という学びに繋がっていたことが窺われた。②では、「文化になじみ相手が変わるべき」との主張が受け入れ側に顕著に見られ、日本語教育という中庸な視点から、受け入れ施設側に対し、「多様性を受け入れる寛容性」を促し働きかけるという、持続可能な日本語教育の必要性が窺われた。

Session 3 C: 1号館 203

司会 近松暢子 (ディポール大学)

9:00-9:30

金志宣 (梨花女子大学校)

内容重視の批判的日本語教育における協働内省活動の可能性

学習における内省 (reflection) は、「自己学習能力や課題遂行能力を高める働き」に加え、「その能力をもって行われる学習活動のプロセスや成果を把握し、改善に導く働き」があるため根幹的学習手段として位置づけられ、学びに欠かせないものとして重視されてきた。さらに、内省そのものの難しさゆえに「学ぶべき対象となる能力」とされ、内省力の育成に向けた学習環境づくりや支援が求められている。筆者は、内省により「批判的・クリティカルな視点」が紡ぎ出されるものと捉え、内省力の育成に向けて協働的内省活動を組み込んだ授業実践を試みる。内省は単なる振り返りではなく体験への再解釈であり、そこから理解や新たな視点 (それまでの知識の再評価) を生み出す能動的な行為であるため、このような内省活動に取り組むことでクリティカルな視点・姿勢が育まれる可能性が期待される。本授業実践は、韓国の大学における『時事日本語』クラスを対象に、日本のニュースや記事を取り上げるようなテーマベースで行われる。授業の目標は、ニュースの語彙・文型などの知識や聴解力・読解力・コミュニケーション能力といったスキルの獲得のほか、報道内容の背景や現状を知り、同じ事柄を違う視点で扱ったものと読み比べながら学習者同士で意見を交わすことで、批判的に捉えなおす能力を養うことにある。テーマごとに言語面・内容面の検討と協働活動を行った後、学習者個々人の内省や学習者同士の内省シェアリングなどの協働的内省活動を行い、これまでの学習活動で得られた新たな学びや気づきを内省シートに記述し共有する。これをメタ内省活動へとつなげ、自他の内省について再考し、内省活動の意味を問いなおす場を設ける。これらの内省記録をもとに、協働的内省活動がクリティカルな視点・姿勢の育成にどのように役立つか、その可能性と改善すべき点について考察する。

9:30-10:00

山本かすみ (ウィリアムズ大学)

対話・討論を中心とした協働学習活動から生まれるもの

本発表では、対話・討論型協働学習を基盤として行ったCCBIの実践を報告し、その成果と課題を学習者の視点から分析したうえで、有用性と意義について考察する。筆者の所属する大学では、学生を主体としたチュートリアル形式の対話・討論型協働学習が奨励されており、大学のカリキュラムで重要な部分を占めている。授業形態は、通常、学生二人を一組とし、ペアの一人が課題文献についてのエッセイを発表、それに対するパートナーの批判や質問をもとに議論が進められ、教師がそこに支援者として参加するものである。本実践は「言語と文化の関係を日本語の現象を題材に考察する」ことを内容とし、日本語上級者を対象に日本語で行ったものである。チュートリアル形式のコースの背景には自律的な学習、批判的思考力を養い、協働学習を通して広い視野や柔軟性を身につけ、社会に貢献できる人材を育成するという大学教育の理念がある。本実践はカリキュラム上はコンテンツコースとして位置付けられるが、ターゲット言語で行われるため、学習支援のための足場がけや補助は不可欠で当然言語学習の要素を多分に孕んでいる。大学教育という社会的文脈や教育目的を前提とし、そこに言語学習の要素が付随したという点では、「語学」の枠を超えた実践であり、批判的教育の要素が強く打ち出されていると言えるだろう。本発表では、学習者のアンケート回答を内容学習、言語学習、学習体験の3つの観点から分析し、このような形態でのCCBI実践の有用性と意義を考察するとともに支援者としての教師の役割も検討する。

10:00-10:30

近藤有美 (名古屋外国語大学)
批判的言語教育実践としてのピア・リーディング

ピア・リーディングは、仲間とともに読むというプロセスにおいて行われる対話を通して、読解課題を遂行するという狭義の学習目的と、自己理解や他者理解を深め人と人との社会的な関係を築くことを学ぶという広義の目的がある。前者に関する実践報告は多くある一方、後者については十分議論されているとは言い難い。そこで、本発表では、後者を目的とするピア・リーディングの実践を報告し、批判的言語教育という観点からピア・リーディングを再考する機会としたい。本実践は、半期開講の科目「読解」で実施したもので、テキストとして『日本語力をつける文章読本』(二通他 2012)を使用した。本実践は、【授業前の準備学習】→【授業】→【授業後】を一つの流れとし、それを繰り返し行っている。【授業前の準備学習】では、課題として与えられた文章を読み、疑問点や他者に問うてみたいことを各自が「問い」として一つ挙げ、それを持って授業に参加する。【授業】では、その「問い」を小グループで議論しながら探究し、【授業後】には自らの問いについてのレポート(問いとそれを問いとした理由、他者との議論の内容、問いに対する自身の考えの議論後の変化等)を書く。翌週には、そのレポートを、前週とは異なるメンバーでまわし読みし、コメントや質問を書き込む。その後、それをもとに再度グループで議論する。グループ内での議論をクラス全体に展開する場としては、Moodleのフォーラムを活用した。授業中に行われた学生間の問いをめぐるやりとりでは、参加者がおのずと自身の考えを表現したり、なぜそう考えるのか求められたり、自己理解や他者理解につながる対話が行われていた。また、授業後のレポート作成も自身の認識や判断の問い直しに繋がっていたことが、レポートやピア・レビューの記述から明らかとなった。発表では、2013年から2017年に行った実践から得られた具体例を示す。

11:00 -12:00 – Session 4

Session 4 A: 1号館 206

司会 塙由起子 (ニューヨーク大学)

11:00-11:30

西口光一 (大阪大学)
ナラティブと自己と日本語教育の企画

最近、ナラティブが日本語教育においても日本語教育学においても注目されている。本発表の目的は、初級・基礎から中級に至る日本語教育の企画の関心からナラティブを再考することである。また、教育企画との橋渡しの議論ではバフチンの対話原理も援用する。はじめに、ナラティブ研究やナラティブへの注目の系譜を概観する。次に、第二言語教育の一分野としての日本語教育の関心からは自己の構成との関係でナラティブを捉えることが重要であると考えられるところから、心理学におけるナラティブへの注目、より具体的にはBrunerにおけるナラティブと自己についての議論を中心に検討する。Brunerの議論はフォークサイコロジー(民間心理)を基本的な土台としており、(1)フォークサイコロジーが世界のあり方や人の生き方の様態を一定程度規定しており、それらは世界についての語りや人生についての語りという形でしか存在し得ないことを指摘し、(2)フォークサイコロジーで図式化された世界に棲まう個人はそこでの生き方の作法などを習得するとともに、自身についての語り方もフォークサイコロジーから専有して、語りや他者との相互行為を通して自己(self)を示した承認されると論じ、(3)自己はあらかじめ存在してそこにあるものではなく、語りや相互行為を通して作り続け、更新し続けられるものであると主張している。そして、Brunerも論じている通り、そうした自己構成の営みに象徴能力としての言語が枢要なものとして関わっているのである。最後に、ナラティブを重要な視点として採り上げたときに、何を内容として日本語教育の企画が行われるか、その場合に言語はどのような位置を占め、どのように扱われることになるか、というテーマについて議論を行う。そして、そうした教育企画はCCBIの一形態となることを指摘する。

11:30-12:00

森岡明美 (岡山大学)
TOK は日本語教育に貢献できるか

発表者は「知の理論 Theory of Knowledge (以下 TOK)」を O 大学で教養教育科目として正規学部生に提供しているが、2018 年度からは、履修対象学生を留学生にも広げた。今学期は他の必修科目と同時間だったためか、留学生の履修者はいなかったのが彼らの日本語の伸びなどのデータはとれなかったが、本発表では、将来的に TOK が日本語教育に貢献できる可能性について理論的に検証する。TOK は、国際バカロレア(以下 IB)の高校で必修のコア科目である。高校の教育を O 大学が大学教育に導入しているのは、その教育理論と実践には大学も学ぶべき要素がふんだんにあるからだ。TOK では、「知識」とは何なのか、「何かを知っている」というのはどういうことなのかと問いかける。TOK の育成する検証的思考力、多角的な視点、多様性を認める心は、日本の大学教育に欠如している学びの要素であり、TOK の導入は、現在重要課題である教育改革に大きく貢献すると考えられる。IB プログラムの言語教育には「言語 B」という科目がある、これは文学を深く扱う「言語 A」と違って、外国語としてその言語を学ぶ科目である。IB ではどの科目にも TOK の要素が盛り込まれていることが前提であり、外国語教育の「言語 B」も例外ではない。英語を例にとり「English B」の教科書を見てみると、社会問題や哲学的なトピックが扱われ、思考を促す活動がふんだんにある。つまり、IB の外国語教育は TOK を基盤として成り立っており、いわゆる CCBI の授業とも言えるだろう。とすれば、大学で提供する「外国語としての日本語教育」にも TOK を導入することにより、内容が充実するのではないだろうか。本発表では、TOK の概要や発表者の実践を紹介すると共に、English B の教科書や IBO ワークショップで得た知見を基に、IB の提供する「言語 B」と CCBI の共通性を明らかにする。そして、深い思考を重視する TOK が、日本語教育に貢献できる将来の可能性を探る。

Session 4 B: 1 号館 207

司会 村田晶子 (法政大学)

11:00-11:30

熊谷由理 (スミス大学)
言語景観プロジェクトの CCBI への可能性

本発表では、米国大学日本語クラスで行った「日本の街・言語景観プロジェクト」において、意味や意図がよくわからない標識について教師と学生が意味生成のために交わした意見交換の過程から浮き彫りになったプロジェクトの CCBI への可能性について発表する。「日本の街・言語景観プロジェクト」は、2018 年春学期、米国東海岸にある女子大学の 2 年生後半クラスにて実施された。本プロジェクトでは、学生はペアで Google Maps を利用し、自分の興味のある日本の街を選び探索した。そして、興味を引かれたり疑問を持った標識を集め、分析を行い、その分析の結果と意味生成の過程での気づきを、学期末作品としてまとめるという手順をとった。プロジェクトの目的は、標識にはどんな言語や文字、その他のモードがどのように何の目的で使われているか、その標識の対象者は誰か、標識から言語間のどんな力関係がわかるか、等について考えることとした。学生はクリティカル・リテラシーに基づいた 4 段階に渡る分析を行うよう指導された。言語景観をことばの学習に活用した先行研究は、コミュニティに存在することばの生態に着目することで、ことばの多様性、創造性、意味の多層性、ことばの選択の政治性やことばとそれ以外のモードの関係性といった、クリティカルなことばへの気づきを伸ばすことができると議論してきている。しかし、そのような実践においても、教師自身が学生のクリティカルな読みや理解の到達点を設定しているものが多い。本研究では、学生を「正しい」理解に導くことを目的とするのではなく、学生が「わからない」を発端に持ち寄った教師の予期しなかった解釈がいかに標識製作者側（「日本人」）のもつ暗黙の「規範」を可視化したか、その理不尽さを話し合う過程で、教師と学生の両者にどんな学びがあったかを考察し、言語景観の更なる CCBI への可能性を提案したい。

11:30-12:00

高見智子 (ペンシルベニア大学)

内容重視の批判的言語教育(CCBI)をめざしたプロジェクト実践報告: ワークライフバランスプロジェクト

本発表は米国の大学におけるビジネス日本語コースで行った内容重視の批判的言語教育をめざした「ワークライフバランスプロジェクト」の実践報告である。最初に米国におけるビジネス日本語教育の歴史背景・現状を簡単に概観し、多言語/多文化の人と協働することができる学習者の養成を目標にしたビジネス日本語コースの意義、そこでの CCBI を取り入れる意義を述べる。それから、特に1) 日本のビジネス文化を学ぶだけではなく、その根底にある価値観や文化・社会的背景を考える、2) それと照らし合わせて自国や自身のもつ文化、価値観などを考える、3) 自分の持つ考えをしっかりと伝え、(異なる価値観をもつかもしれない)相手の意見を聞き、(新たな学びを通して)建設的な考えを構築する「対話」をする、4) 対話を経た上で、どのように決定、行動していくのかを考える、という4点を軸とした「ワークライフバランス」について探究するプロジェクトについて議論する。筆者がワークライフバランスをプロジェクトのトピックに取り上げた理由は二つある。まず、「ワークライフバランス」は異文化摩擦を引き起こしやすい問題の一つだと捉えられていること、それから、筆者の勤務校では近年、学生の学業へのプレッシャーによると考えられる自殺が増え、学生のワークライフバランス問題が大きな課題となっていることである。発表ではプロジェクトの目的、「共有化」「個人化」のプロセスを含んだ協働学習(牛窪 2008)を中心とした7週間にわたっての活動の内容・手順を説明し、クラス活動での観察や発話記録、学生のレポート、発表からのプロジェクトでの学びを分析し考察する。最後に、このプロジェクトについての教師や学習者のふりかえり・内省、学習者が回答したアンケート調査の結果から CCBI を目指したプロジェクトの意義や課題についても触れたい。

11:00 - 12:30 – Poster Session 1

1号館 201

関麻由美 (津田塾大学)

「漢字マップ」の可能性—教室コミュニティへの参加の道具として

本発表の目的は、日本語能力も学習経験や文化背景も異なる学習者からなる漢字クラスで行っている活動について紹介することと、その活動で学習者が各々作成する「漢字マップ」によって、レベルにかかわらず学習者が教室コミュニティにその一員として参加できることを示すことである。この活動は、交換留学生を対象とした漢字クラスで行っている「今週の漢字」という活動である。1週間に1回、身の回りで見つけたり気になったりした漢字もしくは漢字を含むことば(以下漢字語とする)を各学習者が1つずつ教室に持ち寄り、その漢字語についての「漢字マップ」を作成する。「漢字マップ」には、その漢字語の読みや意味のほか、いつ、どこで、どのような状況で見つけたのか、また、自分で考えた漢字の覚え方や関連することばなどの情報をイラストも使って自由に盛り込む。その後、マップを回覧し、マップの内容をクラスで発表して皆で情報を共有する、という一連の活動である。「漢字マップ」の作成は、先行研究で、学習者の日本語力にかかわらずそれぞれの想像力と創造力を発揮できる楽しい活動であること、自らが熟考することで成り立つアクティブ・ラーニングであることがわかっている。今回、「漢字マップ」を「今週の漢字」の活動に導入した2013年度から各コース終了時に学習者に対して行ったアンケートと、教室活動を記録した教師のフィールドノートを中心に、随時行ったインタビューなどを資料として「漢字マップ」の特徴を再分析してみた。その結果、「漢字マップ」というビジュアル表現を発表の道具とすることで、だれでも情報提供者になれることが、日本語力にかかわらず学習者がこの活動を楽しんでいる要因なのではないかということが見えてきた。思考の道具としてだけでなく、多様な学習者が集う場でだれしものが活動に参加できる道具として、「漢字マップ」の使用を提案したい。

小林由依（東京学芸大学大学院）

中上級を対象とした日本語教育の授業づくりの観点—教師は「内容」をどう扱うか

教師教育の現況について、学校教育現場では学校内外に様々な研修の場が用意され、教え方ならびに「教科」の専門性向上が図られるが、日本語教師の場合、現職教師向けの研修は学校外の単発的なものが多い。養成段階においても初級の教授法を重点的に扱うことが多く、中上級を対象とした授業を想定し、教授技能や授業設計を熟考する機会に乏しいと言える。さらにCCBIの目指す内容を重視する実践現場では、言語教師が個々の学習者の専門性に踏み込むことの限界や、共通の興味関心を持つ内容を設定することの難しさが生じ、その結果、学習者教師双方が「効率的」な言語知識とスキル提供を求めてしまうことが指摘される。CCBIはとかく初級での言語教育において限界が唱えられているが、教師が「内容」を設定するという観点は学習者の日本語能力と一線を画す問題であると筆者は考える。また、教師養成段階から「日本語を体系的に理解し、学習者にわかりやすい発話で教授する」ことを訓練された「言語」教師観が強いほど、学習者の言語能力を問わず、形式面から教えるという感覚になりやすいとも考えられる。そのため、言語教師が学習者に対し、言語ならびに内容を提供することの困難さについて考察の余地があると捉え、特に中上級レベルの授業では、なぜ授業づくりに複雑さ・困難さを感じてしまうのかという点について、内省を含みつつ検証したい。よって、中上級レベルを対象にコンテンツやタスクの観点から描かれている実践報告をもとに、実践を自らのライフストーリーとして語っていただく実践者を選定する。実践者が各現場の学習者に必要だと考える言語的能力と並行して、それをどのような素材・内容の中で教えるか、そこにおける内容にどのような思いが込められるのかといった点に着目する。これらの観点は教師の経験的文脈や教育観、理念と密接に結びついていると捉え、各々の授業づくりを生み出す根源となる部分を探る。

萩原秀樹（インターカルト日本語学校）

戦争を取り上げた日本語の連続授業から見えたもの—私たちが追求したい姿の一例として

本発表は、日本が関わる戦争をテーマに掲げた日本語学校の連続授業（全9回）の試みについて、その成果と意義、課題を示し、日本語教育が追求すべき役割を提起する。取り上げたトピックは、戦争のイメージ、体験談、軍隊、市民生活、空襲、原爆、沖縄、軍事基地である。授業ではマンガ、アニメ、記録映像等を利用したほか、意見交換、振り返りシート等を通して言語化を行った。受講生の反応は毎回鋭く積極的で、記述内容にも濃いものが多数見られた。特に最終回の「平和のためにできることは」「留学生だからできることは」「戦争とは」といった根源的な問いには、短い時間ながら掘り下げの深い記述が占め、終了後のアンケート、個別インタビューでも本実践への肯定的な意見が全員から得られた。本実践から主に以下が導かれる。①学生は戦争を語りたがり、知りたがっている。特に日本の関わる戦争にその意識が強く、日本をいたずらに否定せず、冷静に客観視しようとの傾向も見られる。②学生は非指示的な教室環境でも自ら能動的に日本語を学び、運用し、その実感を手にする。戦争は性、死などと同様、暗黙の了解のように避けられがちで、日本語教育では（特に連続授業では）あまり例をみない。しかし世界各国の学生が集う教室ゆえ扱いたい、また扱うにふさわしいテーマである。そして通常取り上げないテーマ、トピックこそ学習者が欲していること、そこに日本語教育の追求すべき姿の一つがあることが、受講生の意欲的な参加姿勢、振り返りシートの多彩な記述内容からわかる。客観的知識や批判的姿勢の獲得、意見交換の経験の有無で思考内容に大きな差が生まれ、言語化を経て思考が深まると同時に日本語運用の達成感も得られる。すなわち本実践は日本語知識を伝える教育ではなく、日本語を通して社会とかかわる教育、人間教育の一環としての日本語教育であり、多国籍の日本語学校が持ちうる可能性でもある。

稲田直子（東京学芸大学大学院修了生） 齋藤ひろみ（東京学芸大学）

上級日本語学習者対象の「会話」の授業におけるCLIL導入の可能性—大学院の教壇実習から

本発表では、CLIL（content and language integrated learning）に基づいて行った「会話」の授業の分析を通し、その導入の可能性を検討をすることを目的とする。授業は、大学院生の授業「実践論演習」の教壇実習として実施したもので、発表者は当該科目を受講した大学院生と担当した大学教員である。「実践論演習」では、CLILの理論を学び、CLILを取り入れた授業を設計し、教壇実習として上級日本語学習者（留学生）の「会話」の授業を行った。設計には、CLILの4C（内容・言語・思考・協学）とFocus on Form（以下：FonF）を具現化することと、①トピックベ

ース、②社会的課題解決に結び付くタスクの配置、③視覚的資料の使用が求められた。発表者(院生)は、トピックを「フードロス」とし、体験の話し合い→フードロスの実態の理解→フードロス対策のための標語(五・七・五の形式)の作成から成る授業を設計した。授業で、学習者は残食経験やバイト先の食品廃棄等を話題に積極的に話し合い、統計的資料や映像によるフードロスの状況に、驚きとともに強い関心を示していた。また、「考えてみたいテーマだった」、「標語づくりが楽しかった」といったコメントがあった。経験と客観的情報をもとにした話し合いで、自身の行動に内省が促され、関心を深めていたと言える。しかし、個人的経験に終始し、社会的視点による「思考」は、生まれなかった。「会話」における CLIL 導入には、内容と学習者の関心の一致、自己を対象化するための情報提供や他者との会話が重要な鍵になることが示された。一方、批判的思考には、教授者側の多角的で社会的な内容の解釈と、学習者の反応に即応して「視点」を提供する力が必要であり、FonF についても、形式・タイミング・フォーカスの方法を精査し、視点と関連付けて提示することが求められている。

松岡洋子(岩手大学)

論理的思考力向上のための日本語授業構築における教師の論理的・批判的思考力

大学の留学生の中に、知識習得には長けているが、論理的思考力が十分に育っていない学部学生が散見される。そこで、大学の留学生を対象とした上級日本語(口頭能力)の授業において、口頭運用スキル習得と同時に、論理的思考力を向上させることを目的としてディベートを取り入れた授業を継続している。実践を始めた当初は、使用する日本語表現の知識を提供し、それを練習する場として形式的にディベート手法を活用した。しかし、学生は根拠資料の選択に迷い論拠が構成できず、相手の発言の予測も表面的で論理性を欠き、賛成と反対の議論がかみ合わないことが多かった。そこで、ガニエ(2007)の9教授事象と学習成果5分類を援用して、授業分析を試みた結果、教授事象では、学習指針、練習機会、フィードバック、評価の4事象で、言語形式に偏重していることがわかった。また、学習成果5分類では、態度(ここでは、論理的批判的に思考し発言する態度)について授業設計に課題が認められた。これを受け、a)議論を深化させるためのリソースとして大学院生の参加、b)多様な根拠資料収集が可能で学生が問題意識を持ちやすいテーマの選択、c)言語情報・知的技能・運動技能を統合した言語表現と思考統合の練習活動、d)批判的質問によるフィードバック、という点で授業を改定した。ディベートは賛成・反対の対立から物事を多元的に捉え、安易な判断を回避する態度を養成する契機となる。これを授業に取り込む際、学生が当事者性を感じる適切なテーマ選択、言語表現力を思考の統合のための段階的な練習活動構築、多様な資料収集やディベート時の役割に対する助言、フィードバックにおける批判的視点からの質問構築などの準備および授業での過程において、教師自身が論理的・批判的に自問自答することが重要であることを、本発表では、具体的なプロセスを示しながら参加者と議論する。

12:30 - 14:00 – Poster Session 2

1号館 201

ヴォロビヨワ・ガリーナ (ビシケク人文大学)

日本語学習者の漢字学習における問題点及び内容重視の漢字指導法

日本語学習者の漢字学習の初期段階における問題点に着目し以下のように整理した。

漢字そのものに内在する問題

- ・学習すべき漢字の数が多
- ・学習すべき漢字語彙が多
- ・漢字の字体が複雑である
- ・漢字を構成する要素の種類が多
- ・個々の漢字に関わる情報が多い(字体、字義、読み方、筆順、部首など)
- ・字体、字義、読み方の間の関連性が明白でない
- ・音声情報が単一ではなく、音訓読みも複数存在している

教授法の問題

- ・丸暗記に頼る非体系的な指導法が使用されることがある

- ・学習対象漢字の掲出順序が合理的ではないことがある
- ・漢字学習の時間的な制約がある
- ・ICTの使用が不十分である

学習者の漢字学習に対する意識の問題

- ・漢字を非体系的に感じる
- ・自律学習方法がよく分からないことがある
- ・多様な漢字学習ストラテジーについて知らないことがある
- ・一時的に漢字を覚えても定着できない
- ・漢字辞典の調べ方を難しく感じる

漢字学習における悩みが多岐に渡っており学習を支援するためには様々な対策が必要となる。このことから漢字学習の負担の軽減及び学習ニーズを満たすことを目指し漢字指導法を開発し、以下で紹介する。

・学習者に全体の学習対象漢字コンテンツを明示するとともに学習ニーズと学習目標に適合する順序で漢字を学習する可能性を与えることを目指し漢字を概念別のコンテンツに分類しそれを基に構築した主題領域で使用される知識の情報モデル「世界観の階層的な漢字意味ネットワーク」を利用した指導法

・漢字のメンタルイメージと漢字能力をステージごとに形成する片仮名と漢字の字体の類似性を利用した指導法 {画→片仮名→単体漢字→合体漢字}

・漢字の部首以外の構成要素の確定及び漢字の線型構造分解、階層構造分解、バイナリ構造分解を基に漢字の形と意味を関連する連想記憶を利用した指導法

更に学習目標に適合した能動的で創造的漢字指導法の実践（マインドマップ、概念地図）についても紹介する。

横田葉子（淑徳日本語学校）

中国日系企業日本語研修の実践から—企業の視点・教育的視点

1. 問題の背景と所在

2013年から2017年まで、筆者は中国江蘇省の日系企業（メーカー）で中国人新入社員教育の一環としての日本語研修を担当した。入社前と入社後、語学研修を受ける。この企業は社内言語を日本語とするという方針を掲げ、日本語研修を重視している。特徴は、

- (1) 企業方針が全てに優先される。
- (2) 機密にも関係することより、現場の日本語の実際は日本語教師には開示されない。
- (3) 評価を可視化されたデータとして要求。点数目標を設定し、目標達成が教師の任務となる。

教師側からの提案・要求としては、

- (1) 授業の内容や学習のプロセス、学習者の取り組み方も評価に加えるべき。
- (2) 日本語能力の証明の手段として一般的である日本語能力試験も奨励したほうがよい。（会社は能力試験には関心がない。）
- (3) 社内で使われる日本語に関する情報開示。

2. 会社・教師の相違点

当初、教師側の要求は全て却下された。以下の2点が問題である。

- (1) 企業と教師の力関係。クライアントという存在。
- (2) 成果主義と内容（経過）重視。視点の相違。

3. まとめ —実践を通じて・企業との協調—

4年の実践の中で以下のことを学んだ。

- (1) 企業の信用を得るには、まず相手の要求通り結果を出す必要がある。
- (2) 企業側の信用を得た上で、教師側の要求を少しずつ出していく。

個々の学習者を相手にする場合と異なり、企業を相手にする場合課題は大きい。妥協点を見出していく必要がある。具体的には、(1) 数値的評価に常に、総合コメントを詳しく付け加える。(2) 1か月に1回、発表（スピーチ・PPT）を実施し配属先上司に見せ、経過に興味がない企業側に学習者の歩みを発見してもらう。(3) 能力試験合格が学習者の動機付けになることをわかってもらう。

企業が気付かない、知らない教育情報を与え続ける努力をする。企業の方針に従いつつ、教師の考える教育的視点を導入することは不可能ではない。

葛西順子 (キングス・カレッジ ロンドン大学) CCBIに取り組むために：英国での課題とその問題点

今年も「大学生のためのスピーチコンテスト」が開かれた。毎年、学生に寄り添い、学生のスピーチを共に仕上げていく段階で、これは、と思える学生たちは、打てば響き、伸びしろは私の予想を超える。日本語の授業中には見ぬけない、学生たちの伸びしろについて考えたい。今年、キングス・カレッジのファイナリスト達は、1学期10週間週2回2時間の授業(40時間)で、GENKIの第6課まで終わった初級者だ。学生の日本語能力では、伝えたい内容があっても、それを日本語で書けないため、初めから英語と日本語でスクリプトを書かせる。それを学生のレベルにあわせて、学生が言いやすい言葉を探して、学生が伝えようとするメッセージを聞きながら、一緒に座って日本語のスクリプトを仕上げる。あとは、学生達が覚えるだけだ。学生達は、グループの中でどう協同作業をして、サポートしあうのか。人種のるつぼの中で、時には厳しい環境に置かれている学生と、同年代の日本生まれ日本育ちの日本人学生との間には、言語伝達能力を超えた生き抜く力、困難を乗り越える知恵とその人間力に違いがあるように思える。不利な要因が多い中で何かをやり遂げなければならない環境は、感性を磨き、自分を支えるための鈍感力をも養うのか。高いハードルを乗り越えられたときの達成感が、自信と自己信頼につながるのか。痛みと困難が、Empathyをも生むのか。客観的多角的視点を持つためには、困難と経験は必要なのだろうか。学生たちが共生、協同して、成長し続けてくれるために、日本語教師に何ができるのか。日本語を通して、学生の時間と空間と仲間をどう支えられるのか。教師側の問題点、英国における日本語教育が直面する問題点を Maslow's hierarchy of needs に批判的な意見も併せて、考察する。

鎌田美千子 (宇都宮大学) 日本語教育におけるパラフレーズの扱いを再考する—「考える」ために必要な視点

本研究では、日本語教育におけるパラフレーズ(言い換え)の扱いに関する問題を提起し、言語表現を中心とした従来の方法論を再考することにより、内容重視の批判的言語教育にあたってどのような学習デザインが可能か、その方向性について論じる。パラフレーズとは、ある表現を別の表現に言い換えることであるが、その学習方法が表現上の単純な置き換えになっている問題が指摘される。例えば話しことばと書きことばの対応をリスト化して覚えたり、機械的に言い換えたりするような学習方法は、言語知識の強化に過ぎない。本来、パラフレーズは、伝達の目的や手段、受け手などに応じてなされるものであり、こうした具体的な状況を含めずに単純に置き換えるような学習方法は、改善の余地がある。本研究では、こうした問題意識から、「考える」ことを軸にした学習デザインを試みた。認知科学の知見によると、熟達には「適応的熟達化」と「定型的熟達化」があるという。速さ・正確性・自動性に特徴づけられる「定型的熟達化」に対して、「適応的熟達化」は、学んだことを柔軟に修正しながら他に適用できるような熟達を意味する。本研究では、学習者が主体的に言語使用を果たしていくために「適応的熟達化」を重視し、「考える」ことを基底とした学習の必要性について提言する。具体的には、パラフレーズの以下の側面に注目する。一つは、クリティカルな思考を支えるという面である。もう一つは、協働学習において他者とのインターアクションをつなげていくという面である。これらに共通するのは、パラフレーズが辞書的な意味を超えて表出するという点である。上述した二つの特性を生かした学習デザインの可能性と課題を検討する。

尹智鉉 (早稲田大学) 対人思考力の醸成による世界市民(Cosmopolitan)の育成をめざした日本語授業の実践

本発表では、中級レベルの日本語学習者を対象に、《思考力+対人力》の総称である「対人思考力」の醸成をめざした、口頭表現のクラスにおける教育実践について報告する。2015年9月、国連本部において「持続可能な開発のための2030アジェンダ」が採択されたが、この授業では2016年度より持続可能な開発目標(SDGs)を扱ったスピーチ活動および指導を行っている。授業の概要を簡単に紹介すると、毎週1コマの選択科目で、計15コマのうち、前半ではスピーチをするために必要な日本語の表現について基礎的な部分を学び、練習を重ねた。後半では、SDGsの17の目標を扱いながらグループワーク(以下、GW)中心に活動を行った。具体的には、①SDGsの概念理解、②短文作成とペアワーク、③GW1:17の目標のカテゴリー化活動、④GW2:情報提供ス

スピーチの準備・実施、⑤GW3：意見表明スピーチの準備・実施、⑥GW4：ワールドカフェ、⑦クラス全体での共有、という流れである。授業終了後、EU出身の受講生4名を対象に1対1の半構造化インタビューを行った。インタビュー内容は全て文字化し、そのデータを質的に分析した結果、受講生の自己認識／他者認識／社会認識の面で意識の変容があったことが確認された。これは、自ら選んだトピックに関する情報収集を行い、スピーチの準備を重ね、多様な母語と文化の背景を持つ留学生同士がグローバル 이슈について語りあえたこと生まれたものであると語られた。具体的に、意識の変容をもたらした要因として、(1)意思決定をプロセスとともに共有できた点、(2)ストーリーを共有することで仲間が見えてきた点、(3)主体的学びに基づいてコミュニケーションに熱中できた点が挙げられた。発表では、これらの分析結果についてより詳細に報告する。

13:00 - 14:00 p.m. – Session 5

Session 5 A: 1号館 208

司会 張珍華 (ウィリアムズ大学)

13:00-13:30

村田晶子 (法政大学) 大学における多文化共修と CCBI の接点

本報告では大学における多文化共修（留学生と日本の学生の協働学習）の課題を検討すると同時に、CCBIを用いた共修活動の可能性を明らかにする。高等教育のグローバル化が急速に進み、キャンパスの国際化が叫ばれる中、留学生と日本の学生が共に学ぶ科目（多文化共修科目）が注目されており、多様な背景を持つ学生達が学び合うことで、多様性の理解、多文化環境での協働力を高めることが期待され、そのための教授法が検討されている。しかし、多様な学生が「共に学ぶ」多文化共修科目の意義や効果が強調される流れの中で、共修を取り巻く社会経済的な文脈、「共に学ぶ」空間が新たに作り出す差異や境界線について十分な分析が行われておらず、差異を乗り越えるための教育実践の分析が十分にはなされてこなかった（村田 2017, 2018）。共修科目という特権的な空間で行われる共修がどのような意味を持つのか、参加者自身が考え、大学内の共修をより包摂的なものにするためにはどのような教育デザインが必要なのかを検討することは、交流、相互理解、言語の運用力の育成といった狭義の言語教育の範疇を超えて、より広義の社会参加の在り方を考える上で役立つ。そしてそれは、CCBIが提唱するような、今ある社会をよりよくしていこうとする前向きな姿勢を育むために重要なのではないかと考える。本報告ではこうした視点から学生間のディスカッションを分析し、多文化共修科目における CCBI の応用の可能性を検討する。

13:30-14:00

瀬瀬憲子 (ノートルダム大学) 日本語多読授業に見る教員の変容

本発表では、個人活動中心の多読授業を通じて、教員の考えがどのように変容してきたか考察する。既成事実や現状に満足せず常に他の可能性を探し続けることは教員として不可欠な態度であり、また日本語と周辺分野の連携も重要である（瀬瀬 2015）。筆者は米国の大学で、5年前から図書館司書と協働で日本語多読環境を整えてきた。現在、全レベル対象に1-2単位正規多読授業を開講している。多読授業では、教員が本を用意し、学習者は自分の読みたいものを選んで個別に読書を楽しむ。そこでの教員の役割は「学習者を観察する」「アドバイスする」「モデルとして読書をする」等となる（Day & Bamford 2002、酒井・神田 2005 他）。これは「教案を作り教壇に立って教える」という一斉授業で考えられてきたものとはかなり異なる。つまり、個人読書が軸の多読において、教員は自らの役割に対する既存のベリーフを批判的にとらえ、変えていかなければならない。多読は米国の外国語教育で未だ浸透していないが、その原因は、教室で積極的役割を担うべきだという言語教員のベリーフにある（Ewert & Hardy 2015）。さらに、共通試験を行うことが現実的でない多読では、学習者への評価が課題となる。高瀬 (2010)は、英語多読授業で、出席点や読書量、要約等の方法を提案する。筆者は、出席、読書記録・自己評価の期限前提出、プロ

プロジェクト発表等を評価対象にしているが、個々の提出物には点をつけない。プロジェクトでは、各自の興味や得意分野を尊重し、トピックや内容に自由度を与えている。結果、多くの学習者が自律的に取り組み、様々な作品を生み出している。教室での主役はあくまでも学習者であることを、多読を通して筆者は再認識している。そして、他の授業でも極力支援者に回るようになった。多読は、言語教員の従来の役割を見直す機会となり、筆者に様々な姿勢の変化をもたらしている。

Session 5 B: 1号館 207

司会 長谷川敦志 (ケンタッキー大学)

13:00-13:30

近松暢子 (ディポール大学)

環境人文学におけるカリキュラム横断型言語コースの試み：「産業病 ミナマタ・フクシマ」

コンテンツベース言語教育(CBLI: Content-based Language Instruction)は、米国でもスペイン語・フランス語をはじめとする多言語で様々な分野のコースの実践報告がなされている (CARLA : <http://carla.umn.edu>)。しかし、英語母語話者にとって習得に最も時間がかかるとされるグループ 4 言語(FSI: <https://www.state.gov/m/fsi/sls/c78549.htm>)の日本語学習では、大学の上級レベルでもそのテーマや教材の選択に慎重を要する。限られた言語運用能力の中で「大学生の知的レベルに合った日本語CBLIコースをどのように進めていくのか」という課題を軸に、本稿では、環境人文学 (Environmental Humanities) のテーマで開講された、カリキュラム横断型言語コース(FLAC: Foreign Language Across the Curriculum)を解説・考察する。環境人文学とは文学・哲学・社会学等の諸分野を横断しながら、これらの学問が環境をどのように変えて行くことができるのかを探る分野である(Melin, 2016)。米国中西部に位置する本学では倫理学及び言語教育の専門家が協働し、環境倫理コース「Religion and Ethics: Industrial Disease in Comparative Perspectives (宗教と倫理：産業病)」(4単位)に併設し、日本語FLACコース「産業病：ミナマタ・フクシマ」(2単位)を2015年より開講した。環境倫理コースでは理論や諸外国のケーススタディを英語で考察する一方、FLACコースでは日本語の媒体(例：短編・詩・エッセイ・漫画・アニメ・替え歌・ダジャレ)の学習を通して、(1)環境文学・映像作品を言語学・文学論の側面から分析し、(2)産業病に潜む社会・経済・性的格差による不条理を考察し、(3)日英バイリンガルとして311以降の社会や環境をよりよくするための提言を挙げることをゴールとした。本発表では、FLACコース概要と言語学習タスク(例：絵本と詩の翻訳と言葉の両義性)を紹介しながら、日英両語のコンテンツ学習と批判的・創造的思考を支える言語学習の協働についての考察と今後の展望を述べる。

13:30-14:00

ロチャータ松井恭子 (コロンビア大学)

学際的アプローチによる中級日本語カリキュラムデザインの試み—多角的観点からの批判的思考力を育てるために

「内容重視の批判的言語教育 (Critical Content-Based Instruction: CCBI)」において、何を内容とし、どのように言語学習との統合を図れば、「批判的・クリティカルな視点」を育てることができるだろうか。Golding (2009) は、ある問題について深く理解しその解決を図るためには、単一の分野における考察では十分ではなく、いくつかの学問分野にわたる学際的な観点からの考察が不可欠であると述べている。Paul (2010)は、この学際的アプローチによって、各学問分野での分析結果を考察し統合する力を育てる過程で、より多角的、学際的な批判的思考力(global critical thinking)が育つとする。本発表では、この多角的観点からの批判的思考能力を育成するために、学際的アプローチによってデザインした中級日本語コースのカリキュラムについて述べる。このカリキュラム編成は、米国の東海岸にある私立大学の日本語中級コースにおいて行われたもので、既存のカリキュラムに代わりCCBIによって生教材を使用した新しいカリキュラムをデザインした。本発表では、テーマごとに10あるユニットの中から、少年犯罪を扱ったユニットについて述べる。このユニットでは、2015年の川崎中1男子殺害事件を基に、事件の背景にある様々な社会問題(経済格差、少年法、報道のあり方、ネット社会の問題等)について考えた。事件を引き起こした原因を、異なる学問分野(法律、ジャーナリズム、社会学等)の観点から分析することによって深く考察し、そこから見えてくる現在の日本社会、ひいては、世界に存在する問題

の本質について考えた。その後、それらの社会問題について、ペアでさらに調べ、その問題解決についても考え、レポートとしてまとめた。クラスで口頭発表し、意見も交換した。本発表の最後に、学生によるカリキュラムの評価も紹介する。

14:15- 15:45 – ワークショップ

1号館 201

稲垣みどり（早稲田大学） 岩内章太郎（早稲田大学） 言語教育を支える哲学原理—現象学の原理と本質観取ワークショップ

本ワークショップは、ドイツの哲学者、フッサールが提唱した現象学の方法である本質観取を紹介するワークショップである。本質観取とは、現象学の原理に基づいて、さまざまな概念や事柄が、私たちの生にとって持つ中心的意味を明確化していく言語ゲームである。ある概念についての複数人での議論の立て方、進め方を、現象学的な枠組みで実際に個人によって差異があったり対立したりする価値観に基づく討議から、どのように共通理解を得て合意形成に至るのか、その流れを参加者はワークショップによって体験する。全体を前半、後半に分け、前半は理論編として、現象学および本質観取の理論的枠組みを、現象学を専門分野とする岩内が紹介する。その後、日本語教育を専門分野とする稲垣が、言語教育の文脈で実践した本質観取の実践を紹介する。言語教育の実践例として、1) 大学の一般教養科目で日本語母語話者の学生を対象に「言語表現法」の授業で行った本質観取の実践報告、2) 海外の複数言語環境で子どもを育てる親を対象に行った、子どもの日本語含む複数言語の学びの意味付けをめぐる本質観取ワークショップの実践報告、の2つを紹介する。後半は実践編として2人の発表者が共同ファシリテーターとなってワークショップを行う。本質観取のトピックは参加者にとって関心の深いトピックであることが重要なので、当日話し合いによってトピックを決める。現象学は言語教育の研究の分野における質的研究の基盤をなす認識論であり、本質観取は既成の概念をいったん括弧に入れ、自己の内省から概念を定義する言葉を掴みだし、それを相互批評によって共通理解に耐えうる言葉として吟味していく対話と議論の営みである。以上のことから、現象学と本質観取の理論と実践を紹介する本ワークショップは、批判的言語教育の実践および研究に、多くの示唆を与え得るものである。

14:30 - 15:30 – Session 6

Session 6 A: 1号館 208

司会 張珍華（ウィリアムズ大学）

14:30-15:00

高橋裕子（マサチューセッツ大学アマースト校） 日本語教師のクリティカルティ：セルフリフレキシビティの実践

内容重視の批判的言語教育では「教師に求められるものが高度化している」（神吉、佐藤、熊谷2015）。マニュアル化が可能な「語学トレーニング」としての言語教育ではなく、内容を重視しようとするならばその専門知識や学生の発言に対する対応力などが求められ、CCBIを導入することに抵抗を感じる語学教師も少なくないかもしれない。久保田(2016)は第二次世界大戦をテーマとしたCCBIの実践において、教師のポジショニングの難しさに言及している。この発表では、アメリカの大学にあるラングエッジハウスで起きたクリティカルインシデントを分析する。教師自身がレイシズムを教室内に持ち込み、それを学生から指摘されるも、自身の知識が無く問題に気づくことができない。このクリティカルインシデントは、神吉・佐藤・熊谷(2015)が論じている通りの「日本語さえできれば問題が解決できる」といった単純な事態では決してなく、「語学トレーニング」としての言語教育では対処できない事態といえるだろう。その一方で、語学教師がめざすべきはCCBIの内容やテーマの専門家ではなく、あくまでも言語教育を通じ学生とともにクリティカルティの促進をめざすべきであるという視点から、学生の抗議、教師の対応の遅れ、プログラムのダメージコントロール、その後の学生達へのインタビューの分析を行った。その分析をもとに、アメリカ人日本語学習者の持つ日本人の差別意識への視点、日本人留学生のとまどいと沈黙、アメリカ人教師とアジア系教師の意見の相違、予測不能な事態に対応しきれなかった言語教師について考察を行う。CCBIで、クリティカルなテーマに挑戦すれば、私達は必ず予測不可能な

場面に遭遇するのではないだろうか。この発表は発表者自身の教師としてのセルフリフレクシビティの実践であり、予測不能な事態においては教師自身のクリティシティがいかに重要かを、どのようなプロセスを通じて気づいていったのか論じる。

15:00-15:30

**牛窪隆太（関西学院大学） 金孝卿（早稲田大学） 三代純平（武蔵野美術大学）
ベテラン日本語教師のナラティブの映像化とその教員研修への応用の試み**

本研究は、教師研修の「内容」に「教師のナラティブ」を位置づけ、ベテラン教師の教育哲学や実践知についての語りの試聴を軸とした教師研修の可能性について議論するものである。1990年代以降、日本語教育における教師教育は、「教師トレーニング」から内省を軸とした「内省的実践家（reflective practitioner）」へと変化した。その流れの中、「対話型教師研修」や対話と内省を基盤とする「ティーチングポートフォリオ」など、教育実践の記録と共有を軸とした教師研修のあり方が模索されている。これらにおいて「内容」とは、教育実践であり、実践をめぐる教師の実践知であると考えられる。しかし、実践知とは言語化が困難な暗黙知や感情を含むものでもあり、キャリアの異なる教師の間では信念対立に陥りやすいことも危惧される。ベテラン教師の語りを収録した20分程度の映像（2本）について、現職教員（教授歴5年程度5名）を対象とした視聴会を開催し、タスクシートへの記入とインフォーマルディスカッションを実施した。視聴会は、映像の編集方針について検討するためのものであったが、タスクシートとディスカッションの文字起こしを分析した結果、以下のことがわかった。1) 映像の解釈を述べる過程で参加者の信念や課題についての言及が見られた。2) 自身の環境から距離を取ることによって、自身の葛藤や課題に対して新たな意味づけが行われていた。このことは、映像をもとにした話し合いが、教師研修の方法論としてある程度の有効性をもつと解釈できるものである。映像についての解釈を話し合う場において、それぞれの実践知を俯瞰する視点が生まれ、課題や信念に新たな意味づけを行うことによって、教育現場でのさらなる実践知の形成に還元できるのではないかと。今後の課題として、今回の方法論を教師研修に特化した形で再検討することで、教師研修として、より深い内省を促すための具体的な手順を示すことがある。

Session 6 B: 1号館 207

司会 長谷川敦志（ケンタッキー大学）

14:30-15:00

**加藤登茂子（ウィリアム・アンド・メアリー大学）
米国大学の日本の食文化コースにおけるCCBIの実践の試み**

本発表は、日本の食文化へのクリティカルアプローチをテーマに置き、内容重視の批判的日本語教育の枠組みの中で構成し開講された米国一大学での日本語上級コンテンツコースの実践報告である。概して日本語コースの中での食文化は料理文化論的視点から扱われることが多く、その独自性が強調され客観的情報の伝達に終始する傾向がある。しかし、言語教育は久保田竜子氏(2013)の提唱するように究極的には自己、他者理解、または異質なものに対する受容的態度の養成を目標とするべきである。本コースにおいては「食」の文化を超えた普遍性、及び、環境、教育、社会問題、芸術などを含む様々な分野と結びつく複合性という二つの側面に注目しながら、学習者と日本語話者との協働を組み込み上記の目的の達成を目指す実践を行った。主な活動は以下の通りである1) 食育、食料廃棄など国境を超えて存在する問題点の解決の糸口を探るための協働学習2) 食をインターディシプリナリ的にアプローチし日本語話者とのコミュニケーションを通して日本社会を多面的に理解する活動。3) 宮崎駿のアニメ「千と千尋の神隠し」の食のシーンに垣間見える現代日本社会の問題を考える話し合い。4) 日本の年中行事にまつわる食習慣に関し日本語話者の実体験を引き出しながら日本事情を学ぶ活動。上記の実践を通し、学習者の日本文化及び日本事情への多元的理解、他者への共感、自己の内省といった学びが認められた。加えて日本語話者との協働及び協働の準備活動を通して言語運用能力の顕著な向上を実感したという集計結果が見られた。また日本語話者側からは学習者との協働により社会意識を高め視野

を広げることができたという報告を得た。本コースは今秋に再度開講の予定であるが、本発表においては現在検討中の「食の宗教からのアプローチ」についての協働実践の計画にも触れたい。

15:00-15:30

バンクス祥恵 (文教大学)

Stereotype Detective : 日本文化の当たり前を疑う試み

本発表は、日本文化を批判的に考察するために行った活動「Stereotype Detective」について報告し、その効果と今後の課題を分析する。本活動は 2017 年 7 月、初級前半の交換留学生を対象とした日本事情のクラスで実施され、学習者 5 名（アメリカ 1 名、日本 1 名、メキシコ 1 名、フランス 1 名、インドネシア 1 名）が参加した。ゼロレベルから初級前半のクラスにおいては、日本語で資料の読解や議論を行うことが難しく、文化について深く考察する機会を設けることが困難である場合が多い。そこで、日本、日本文化、日本人に対するイメージを単語で挙げてもらい、それらのイメージが正しいのかどうかを検証する活動を行った。まず、クラスで挙げられたイメージの中から特に興味があるものを取り上げ、それらの真偽を確かめるための質問を 3 つ作成した。例えば、「日本人は英語が話せない」というイメージを抱いていた場合は、「英語ができますか」という質問を作成し、複数の日本人にインタビューを行った。インタビュー方法は、学習者の判断によって、対面形式またはソーシャルメディアを用いて行われた。調査で明らかになったことは、グラフや数値を中心としたパワーポイントで発表し、クラスで意見交換を行った。活動の結果、予想していたイメージと同じ回答が得られた場合、異なる回答が得られた場合、二人の学生が同じ質問をしても異なる回答が得られた場合があり、人々の間に一般性を見いだすことの難しさ、文化を調査してみることの大切さに気がついたという声が寄せられた。また、今回の活動を通して日本人と話すきっかけが芽生え、日本語を使うことの自信につながったという意見があった。一方で、調査結果のまとめ方において工夫が必要な点が見られたため、今後の授業運営の課題としたい。

Session 6 C: 1 号館 203

司会 近松暢子 (ディポール大学)

15:00-15:30

滝井未来 (大阪大学)

ことばの学びにおける「他者の存在」が生み出すもの—自国の「社会・文化」が意識に影響を及ぼす韓国人留学生の事例—

言語教育の意義を問われるとき、言語や教育をどのように捉えるのかということが大切であることは言うまでもない。本研究は、留学生のことばの学びには「他者の存在」が重要であり、他者との接触及び対話から自らについて顧みることを通して考え、自身の考えを表現することの意義を検討するものである。そして、留学生の表出したものの考察を行うための基盤として、第二言語教育における「文化観」について、これまでの議論の変遷について述べた上で、本実践の結論を示し、発表者の考えをまとめる。本研究は、韓国A大学からの学生15名を対象とした中級レベルの3週間集中プログラムである。同プログラムは、単に言語の構造や語彙的意味を教えるものではなく、人と人との関係を作り、社会の中の構成メンバーとして繋がり合うために必要な「ことば」について、経験を通じて学ぶ場である。ことばとは、外言だけでなく、内的発話としての内言、また同時に、発話者の心的感覚までも含む総体であり、これらが言語教育において必要であることは既に指摘されている（西口2015、細川2016等）。韓国の一般的な語学教育とは、知識蓄積型の授業形態が多く（岡崎・堀2000、呉2007,2009等）、本研究プログラムの自律的に考え、他者との関わりの中からことばの学びを得るという教育経験は少ない可能性が高い。よって、本コース参加の経験を通じて、彼らが表出することばやその意識について具体的に明らかにしたい。本研究では、授業内でのディスカッションをまとめた留学生によるエッセイとインタビュー結果を分析対象とする。その結果、他者との対話が新たな経験として、ことばの学びに大きな影響を与えていること、また、彼らの考えには、細川（2002）の主張する「〇〇人として一括りにはでき

ない個人差（個の文化）」は一定程度認められるものの、韓国の競争社会で育てられた意識の根深さや価値観についても考慮する必要があることが明らかとなった。

16:00 p.m. - 17:00 p.m. – Session 7

Session 7 A: 1 号館 208

司会 張珍華（ウィリアムズ大学）

16:00-16:30

高坂千夏子（首都大学東京）

日本語教師の批判的思考力をどのように育むか—ドイツ語教師用テキストシリーズ “**Deutsch Lehren Lernen: DLL**”に学ぶ

「何を」「どのように」教えるかという知識の付与としての「日本語」の教育という視点から、社会的営みとしての日本語の「教育」に焦点が当てられ、「なぜ日本語教育を行なうのか」「どのような社会をめざすのか」といった議論へとパラダイムシフトの必要性が謳われて久しい。内容重視、参加型、協働、課題解決能力や批判的思考力を育む、対話型など、社会に主体的に参画していくための様々な日本語教育が模索されてもいる。しかしながら、そのような日本語教育観の転換の下で、日本語教師自身の批判的思考力や対話力について十分に議論されてきただろうか。教師が常に自身の教育観や言語観を批判的に捉えられるようなレディネスを整える方策を考える必要があるのではないだろうか。本発表では、ドイツで出版されている、常に批判的に省察と実践の繰り返しを促すことを意図して構成されたドイツ語教師用テキストシリーズ „**Deutsch Lehren Lernen**” (以下、DLL) と、それに関連した教師研修、及び関係者へのインタビューからその背後に存在する理念を参考に、教師自身の批判的思考力の構築について考える。ドイツでは、批判的思考力が非常に重視されており、この力をつけることが教育の目的の一つに位置づけられている。ドイツの学校教育における歴史教育や政治教育では、児童生徒の発達に沿って批判的思考力を育むことを意図して授業が行われている。インタビューでは、関係者はこれをドイツの「**Lernkultur** 学びの文化」と表現していた。DLL シリーズの前提には、このドイツの「学びの文化」が存在しており、シリーズを読み進めていく過程でドイツの「学びの文化」とは違う「学びの文化」を背景にした学校教育を受けてきた「非母語話者ドイツ語教師」の批判的な視点を育む役割も果たしていると考えられる。DLL を参考に、日本語教師の批判的思考力の構築について考察する。

16:30-17:00

南浦涼介（東京学芸大学）

教師はどのようにして CBI の教材を生み出せるようになるのか—善元幸夫のライフストーリーから

近年、日本語教育のパラダイムの多様化の中で CBI の観点による言語教育が広がりを見せる。CBI の言語教育では、教師は授業の事前や事中において、言語の側面だけではなく、何を“**contents**”としていくのか、それをどのように教育の材としていくのかという、教師の内容選択の視点や目的観が重要となる。しかしこうした視点は、長らく言語の形式的側面の教育に重きを置いてきた日本語教師にとっては馴染みも薄く、教師が視点をどのように獲得していくのかという問題もある。

本発表では、子どもたちに対する日本語教育の分野で 1970 年代から総合的探究的な教材づくりによる実践を行っている実践家の善元幸夫を対象とし、そのライフストーリーを描く。そこから、1970 年代から 2000 年代に、なぜ善元は上のような実践やその教材研究が可能だったのかを探る。時代的潮流に対して、善元の教材研究に対する視点とそれを可能にした状況の特質を描くことから、1) CBI の授業を教師が行う際の観点、2) そうした観点を獲得を可能にする教師の成長のための視点を考察していきたい。善元は、教師が提供するものはあくまで「素材」であり、それを「教材」という学びの材に変えていくのは学び手であるということ述べる。その「素材」の選択基準には常に、学び手の持つ現実的課題に訴求可能なものであり、かつ知的に面白いと感じられることを重要視する。そうした素材を見つけ出すための、教師の哲学的な観点として、善元は「**ドラスティックな皮膚感覚**」が重要だと述べる。この感覚が、学び手にとっての現実課題や、

授業の中で子どもたちが探求の瞬間をつかみ取る。この感覚の形成には、善元自身の大学時代からのクリティカルな視点の形成と蓄積が重要な関係となって語られた。これらは、現在も、クリティカルな CBI 実践を生み出すために、教師にとって重要な参考になると考えられる。

Session 7 B: 1 号館 207

司会 長谷川敦志 (ケンタッキー大学)

16:00-16:30

川光真二 (マサチューセッツ大学アマースト校)
「言語」と「内容」の繋がり: SFL の観点から

本発表は、選択体系的機能言語学 (SFL) の観点から「言語」と「内容」の繋がりを概観し、CCBI のさらなる発展に貢献することを目的としている。具体的には、まず SFL の基盤となるコンテキストの概念を用いて、切り離せない「言語」と「内容」の関係性を可視化する。それから、発表者の実践研究を例にとり、可視化した「言語」と「内容」をどのように言語指導に取り入れたかを紹介する。北米私立女子大学の初級日本語クラスで行ったこのプロジェクトは、学習者を「意味を作り出す行為者 (active meaning maker)」として位置付けることを目的とし、クラスで言語、内容、コンテキストの関係を明確にした。そしてそこから得られた言語使用に関する知識を自身のテキスト産出に結びつける活動を行った。このテキスト産出では、文法を正確に使っているかではなく、目的を持って意図的に言語を選択できているかを軸にし、初級日本語学習者が言語知識を拡充できるような活動を設けた。このプロジェクトから明らかになったさらなる課題や問題点を踏まえ、本発表のまとめとして、拡充された学習者の言語知識が、CCBI の掲げる批判的・クリティカルな視点の拡充にどう作用するかを考察し、CCBI のさらなる可能性を示唆する。

16:30-17:00

山本冴里 (山口大学)
愛国心・メディア・宗教・性—第二言語、外語での教育実践を通して、私たちはどこまで行けるのか

本発表では、日本国内の大学で行われている、愛国心・メディア・宗教・性などをテーマとした教育実践 (1.5 時間×16 回) について報告する。参加者数は例年 15 人前後で、そのほぼ半数を交換留学生が占める。各回の実践では、教師が提示する資料を出発点として、様々な話し合いを行うのだが、当該教師の専門は言語教育であって、上掲のような個別のテーマに精通しているわけではない。実践での使用言語は英語である。基本的には、留学生をふくめ、参加者のなかに英語を第一言語とする者はおらず、その点で、本実践は英語教育の場という意味合いを持つのだが、実践終了後のインタビューで参加学生が有意義なものとして強調するのは、英語能力の伸びというよりも、むしろ、愛国心や宗教、性といった、自分たちが「ふだんはなかなか真剣に、具体的に話さないような内容」について、省察を重ねた経験である。発表当日は、この実践をケーススタディとして扱い、なおかつ先行研究を踏まえつつ、(1) このようにセンシティブな (危険なものになり得る) トピックを、敢えて第二言語教育の場で扱うということに、どのような価値があるのかという点について論じる。データとしては、実践時の観察記録、参加学生による週間レポートと期末レポート、実践終了後のインタビュー記録を用いる。また、(2) 言語教育の専門家であってもトピック (愛国心、メディアなど) そのものの専門家ではない教師が、そうした場でどのような役割を担い得るのかということについて述べる。最後に、話しあいが崖っぷちまで来たときに—そこから先にはもう一歩も進めない、と参加者が感じるようなときに—共に<その先>を描けるような教育実践の設計について、会場とともに議論したい。

司会 近松暢子 (ディポール大学)

16:00-16:30

澤口哲弥 (三重県立飯野高等学校)

「読むこと」を社会的実践とする国語科クリティカル・リーディング—クリティカル・リテラシーの観点から

本発表では、国語科教育における「クリティカルな読み」の指導理論を乗り越えるために、読むことを社会的実践とするための国語科クリティカル・リーディング (以下、国語科 CR) を提案する。国語科教育における「クリティカルな読み」の指導理論は、従来、デカルト的合理主義や批判的思考(Critical Thinking)に基づいたテキストの誤謬検討、また書き手のレトリック検証などが中心であった。これらは、テキストに書き手の意図のすべてが表出されていることを前提とした指導理論であり、「論理的思考」を具現化する方略ともされてきた。しかしこれらの指導では、テキストの背後にあるコンテクスト、イデオロギーを読む視点を育むことは期待できない。テキストの表層を批判的に捉えることはできても、背後にある前提や論理、社会的・文化的要素を批判的に捉えることができないからである。この解決には、テキストを社会的産物として読むような新たな指導理論の開発が必要と考えた。そこで着目したのが、クリティカル・リテラシーを軸に据えた Wallace の Critical Reading 理論である。批判的なリテラシーを修得することによって、主体的に社会に参画し、既存の常識を再定義し再構成する学習者を育むその理論は、国語科教育に欠落している「言語×社会」の要素を補い、読むことを社会的実践とする理論として援用することが期待できた。国語科 CR の指導理論構築では、Wallace の文献、インタビュー調査を踏まえつつ、コンピテンシーの概念を援用した読解プロセスとして「理解する」「推論する」「評価する」を新たに規定し、テキストを多角的に読む理論を構成した。また、小中高の教科書教材や「学習の手引き」の改編を試み、実践による検証をした。その結果、国語科 CR には、テキストを「理解する」にとどまらせることなく、深く推論し、再定義・再構成する可能性があることが示唆された。発表ではあわせて、教科としての国語科 CR と CCBI との横断の可能性も展望する。

16:30-17:00

此枝恵子 (ベイツ大学)

日本の多様性の批判的な読みをめざして—アメリカ大学日本語上級コースでの実践から

第一言語と異なる言語・文化という新たな見方を学べることから、大学での外国語教育はカリキュラムの多様性に貢献することが期待されがちだが、外国語・文化内部の多様性は見過ごされ、言語・文化が一括りにされて語られることが多い。また、多文化教育を行う場合、歴史や生活実態の差異が見えない表面的なものに陥る危険が、他言語の教室では指摘されている (Herman, 2007)。学習者自らが、外国語・文化の多様性を取り巻く文脈・言説を読み解く批判的多文化教育が求められる (Kubota, 2004)。筆者は二年前よりアメリカ北東部の小規模私立大学の日本語上級コースで、批判的な文脈・言説の読みをめざし、日本の多様性を「内容」とした内容重視の言語教育を試行してきた。在日コリアン、アイヌ民族、方言話者など、言語文化的少数者の視点を描く生教材を用い、テキストを文字通りに理解するだけでなく、歴史的な文脈に位置づけ、その描き方から文化・社会的背景を探求し、多様性の表象と現象について批判的に考えることを目標としている。Iwasaki & Kumagai (2016)からの新聞記事やエッセイ等に、他の少数者を描いた映画や小説を加え、言葉遣いが与える印象や想像される意図も話し合わせる。実践一年目の後の学生へのインタビューで、知らなかった日本の一面について学べた、また、英語で教える日本研究コースと違い、日本語の原文を自分達で読み解くことにより、書き手の視点やそれが読み手に与える効果を考えることができたという声が聞かれた。二年目は、話し合いの過程を探るため、受講生の了解を得て、授業を録画記録した。この発表では、授業談話データの分析から、教員と学生が協働的に批判的な読みを構築しようとする過程を分析し、何が批判的な読みの助け・妨げになったかを考察する。