

日本語学習者の能力の表象について

～言語ポートレートは内省を育むか～

小柴裕子

Representation of Japanese Learners' Ability

- Can Language Portraits Foster Introspection? -

Yuko Koshiba

1. はじめに

戦後、日本国内における日本語教育は、学習者の多様化につれ、そのニーズを重視するようになり、『総合日本語』に対して『専門日本語』を模索する研究・実践が進められ、多様な日本語教育が取り組まれるにいたった(日本語教育学会編,2005,p.817)。

一方、日本語学習者の能力そのものに関する研究は乏しく、『日本語教育辞典』では、日本語学習者の能力に関する記述は、「言語能力」と「異文化への対応能力」のみにとどまっている。その「言語能力」も「研究者やその拠り所とする言語理論によって用語の使い方が異なる(p.69)」ことや「異文化への対応能力」も「知識・感情・行動の3レベルにわたって相手文化を統合的に理解し習得したときに初めて、異文化適応が可能になる」としつつも、「このような適応をつねに心がけることが異文化対応の最も望ましい形であるかどうかには疑問も残る(p.513)」ことから、いずれも明確ではない。

さらに、能力の評価に関しても「言語能力とは関係しない文化的、あるいは集団的特性要因を極力排除しなければならない(p.792)」と位置付けられ、「異文化への対応能力」は評価には含まれず、能力と評価の整合性も不十分である。

筆者は、2018年から2022年まで美術系のK大学で、「描く」が得意な留学生に対する日本語教育に携わった。そのため日本語授業においても「描く(ドローイング)」活動を取り入れ、読解で「読む」「書く」だけでは明らかにされなかった学習者の言語理解と言語表出における理解度を、「描く」ことを通じてより具体的に確認した(小柴・佐古,2020)。また、文とドローイングによる絵日記から、「書く」と「描く」には相乗効果があることを確認し、別々の機能であっても深い関連性がある能力であることを解明した(小柴,2022)。このような「書く」と「描く」のマルチモーダル実践研究から、従来の評価基準では評価されなかった日本語学習者の能力が示唆された。

国際交流基金の策定するJF日本語教育スタンダード(以下、JFスタンダード)が着想を得たCommon European Framework of Reference for Languages(以下、CEFR)では、複言語・

複文化能力を認めている。複言語・複文化能力とは「コミュニケーションのために複数の言語を用いて異文化間の交流に参加できる能力のことをいい、一人一人が社会的存在として複数の言語に、全て同じようには言わないまでも、習熟し、複数の文化での経験を有する状態のことをいう(日本語版,p.182)」。さらに、「この能力は、別々の能力を重ね合わせたり、横に並べたりしたものではなく、複雑で複合的でさえある(日本語版,p.182)」とされ、『日本語教育辞典』で表記された「言語能力」や「異文化への対応能力」という概念に比し、「複雑で複合的」な能力を掲示する。

さらにモーア(2015)により、複言語・複文化能力はマルチモーダルな状態での学習者の能力を指示する複合リテラシーへと展開している。本稿では、「別々の能力」と考えられていた「書く」と「描く」によるマルチモーダル実践を通じた言語ポートレート活動から、日本語教育における複合リテラシーを提示し、これまで評価されなかった日本語学習者の能力を検討する。

2.CEFR に見る言語学習者の表象

2.1「社会的に行動する者・社会的存在」としての言語学習者

CEFR は、「第二次世界大戦においてナチスドイツの台頭を許してしまった過去に対する反省と、米ソによる東西冷戦の中であって人権や民主主義を守ることを目的として創設された(西山,2021,p.20)」欧州評議会により、1996年の試行版、1998年の試行第2版を経て、2001年に最終版、2021年に増補版として刊行された。欧州評議会の言語政策は、複言語主義・言語の多様性・相互理解・民主的市民性・社会的結束を目指しており、CEFRもその精神を受け継いでいる。

CEFR(2001)は九章で構成され、第一章はその政治的及び教育的背景、第二章は理論的背景、第三章は共通参照レベル、第四章は言語使用と言語使用者/学習者、第五章は言語使用者/学習者の能力、第六章は言語学習と言語教育、第七章は言語教育における課題とその役割、第八章は言語の多様性とカリキュラム、第九章は評価について記述されている。

第一章で、CEFRの目的は「言語教育のシラバス、カリキュラムのガイドライン、試験、教科書、等々の向上のために一般的基盤を与えることである(日本語版,p.1)」と規定され、言語教育活動の制度設計が明示されている。そして言語コミュニケーションのために「何を学ぶ必要があるか、効果的に行動できるようになるためには、どんな知識と技能を身につければよいかを総合的に記述する(日本語版,p.1)」ことで、言語学習者が、自ら「何を学ぶ必要があるか」と考える存在であることを強調している。さらに、言語学習者は「社会的に行動する者・社会的存在(日本語版,p.9)」であり、言語の完全な習得を目指すのではなく、社会や文化といった広範囲な文脈で「効果的に行動できる」ことが目指されている。

とはいえ、言語教育関係者はCEFRを体系的に、また総合的に理解しているのではなく、容易に理解可能な箇所断片的な把握にとどまっている。「CEFRの難解さの反動はCEFRを例示的能力記述文や6段階の共通参照レベルに還元してしまうことにもあらわれている(西山,2021,p.20)」と批判されるように、JFスタンダードなども、CEFRの目的を表面的に捉え、can-doや6段階評価といった「国際」基準を強調している。さらに、CEFRの「社会的に行動する者・社会的存在」である言語学習者という概念は、「日本語の発信者と受信者」に言い換えられ、社会や文化から切り離された日本語の発信者と受信者に還元されている。ここに、

日本語学習者の位置付けとその能力が表面的なものにとどまっている一因がある。

2.2 「社会的行為者」の形成

19世紀末のヨーロッパやアメリカにおける外国語教育の草創期から、言語学習者を母語話者に従属させるような教授法(例えば、Gouin,1892)が続いてきた。20世紀初頭になると、ダイレクト・メソッドが西ヨーロッパ各国で主流となる。これは、ヨーロッパの国家間の交流が活発になり、ラテン語や古典ギリシャ語に代わり、英語・ドイツ語・フランス語といった「現代語」が外国語教育の主たる対象になり、「生きたことば」を教えるために生まれた教授法である。そのため自然に言語を身につけていく幼児の言語習得に範を求めている(日本語教育学会編,2005)。その後、学習者のニーズが多様化し、1970年代にオーディオ・リンガル法を出発点としたコミュニケーション・アプローチ(以下、CA)が誕生した。コミュニケーション能力の育成を目的とし、学習者主体の認知活動が注目され、学習者の習得言語は、目標言語の母語話者の言語体系に向かって変化・成長していく学習者固有の言語体系として位置付けられた(日本語教育学会編,2005)。1990年代以降、ヨーロッパ統合の動きに合わせ、アクション・アプローチ(以下、AA)が採用されるようになった。単に外国人と話すという情報交換のための言語学習ではなく、恒常的に存在する移民との生活、労働に向けた異言語対応のために、co-action(ともに行動する、協働)/co-cultural(協文化)といった、他者との協働的な姿勢が求められたからである(細川,2021)。

CAからAAに移行したことにより、外国語教育の目的は、「目標言語の母語話者の言語体系に向かって変化・成長」することではなく、「co-action」「co-cultural」という社会と個人の関係性の構築に変容した。それにより、教室活動も、コミュニケーションのための場面や機能を想定した活動から、社会のなかで「何をするか」「何のために言語を使うか」と課題(tasks)を設定し、行動する活動に発展した。

CEFRは、「コミュニケーションと学習はさまざまな課題の遂行を含んでいる(日本版,p.15)」と規定し、このような考え方を「行動中心主義」として採用した。そして、「その中心を占めているのは、一方では行為者の能力や、その場の状況の理解、もしくは予想と関連した方略の使い方であり、他方で特別のコンテキストと特定の条件の下で達成されなければならない課題との間の関係である(日本版,p.15)」と「行為者」と課題遂行に向けた行動を結びつけている。

言語学習者が、学習者から「行為者」へと一新されたのは、Byram, Zarate and Neuner (1997)が、学習者を、自分自身の持つ通年の意味やコンテキストと、一部の母語話者のそれらとの間に「社会的行為者」として位置付けたことによる。学習者を「社会的行為者」として位置付けたことは、言語コミュニケーション教育の大きな改革である(Byram, Gribkova, and Starkey, 2002)。従来、学習者と知識の伝達主体である教師は一对の概念であったが、「社会的行為者」は自らが主体であることを意味するもので、この概念の導入は、教育概念の革新に結びつく。

また、フランス人であるザラト、イギリス人のバイラム、ドイツ人のノイナーの研究は、フランス語を中心に進められ、その痕跡は4つの知識・能力をフランス語のsavoirという単語を活用して統合した点にあり(西山,2021)、「社会的に行動する者・社会的存在」の能力として、CEFR第五章に継承された。

2.3 「言語使用者 / 学習者の能力」とは

CEFRは、「言語使用者 / 学習者」を「社会的に行動する者・社会的存在」として位置付け、「一連の能力を持っている (日本語版 ,p.9)」存在であると明示している。「一連の能力」とは、「それまでの経験に基づいて形成されたさまざまな能力 (日本語版 ,p.107)」を指す。それは、「人間の全ての能力は、言語使用者がコミュニケーションを行う力に何らかの形で寄与するから、あらゆる能力はコミュニケーション能力の一部と考えてよい (日本語版 ,p.107)」という考えに基づく。

ここでCEFRの能力観を検証したい。CEFRの語る「一連の能力」は、「一般的能力」と「コミュニケーション言語能力」に分類され、「一般的能力」は4つの *savoirs*(知識・能力)、すなわち叙述的知識 (*savoir*)、技能とノウ・ハウ (*savoir-faire*)、実存的能力 (*savoir-être*)、学習能力 (*savoir-apprendre*) から構成されている。

叙述的知識とは、世界に関する知識や社会文化的知識という「自分が育った世界」と「目標言語が話されている世界」の知識を指す。技能とノウ・ハウは、学習者の実践的な技能である。これまで、どのような教科であれ、学習対象はほとんどが叙述的知識や技能とノウ・ハウに限定されていた (吉島,2007)。この観点は知識を偏重するもので、技能評価にとどまっている。

一方、実存的能力は、性格にも関連した個人的要因によっても影響されるもので、それは、態度、動機、価値観、信条、認知スタイル、性格タイプなど、本人の自己意識に影響を与えるものであることから、性格と混同され、学習の対象にならない、なりにくいと考えられていた。しかし、発見や発明は、この能力を通じて誕生し、新たな叙述的知識や技能とノウ・ハウの発展に貢献している。また、文学や哲学なども、非常に個人的な世界観から新たな価値観を創出する。学習能力は、既に持っている知識に新しい知識を加え、必要に応じて以前から持っている知識を変えていく力であることから、他の3つの能力を新たな能力として獲得し、課題を遂行する。

吉島 (2007) は4つの *savoirs* が、外国語学習に限らない能力であるとともに、外国語学習が他の学習と無関係な、独立した教科であるとの認識も改めるべきだと指摘した。本研究は、日本語学習者の能力を「読む」「書く」「聞く」「話す」の4技能だけで規定することに疑問を呈し、他の教科に関連し、他の技能と考えられる「描く」という技能も、本研究が対象とする日本語学習者の能力であることを提唱する。

3. 言語ポートレートとは

言語ポートレートは、人型に自己と言語の関わりを描く。自己と言語を視覚的に表現することについて、ヴィゴツキー (2002) は、「子どもが絵を描いているときは、描いている対象について語るのと同じように、絵の事物についても考えている」と主張する。言語ポートレートも「描く」ことで、自己の「語り」を促す。

ヨーロッパにおける言語ポートレート活動は、移民の子どもたちにおける言語認識の研究活動に遡る (Neumann,1991)。オーストリアの公用語はドイツ語であるが、生徒の約30%は家庭でドイツ語を話さず、一部の地域では家庭でドイツ語以外の言語を使用する子どもの比率が約90%にのぼる。移民の子どもたちを学校生活に統合させるために、教師たちは、子どもたちが出身国について話し、ドイツ語と母語を比較する機会として言語ポートレート演習を実施していた (Krumm and Jenkins,2001、Krumm,2004)。その後、多言語学校 (Busch,2012、2018)、

外国語教育 (Wolf,2014)、先住民言語グループ (Singer and Harris,2016)、教師教育 (Coffey,2015、Lau,2016)、家族の言語政策 (Obojska and Purkarthofer,2018)、ろう児へのバイリンガル教育 (Krausneker,2005) など様々な文脈における研究手法として、実践されてきた。

日本語教育における言語ポートレートの先行研究を見ると、ハワイでの継承語教育 (尾関,2017)、タイでの言語ポートレートと言語マップ¹⁾を組み合わせた実践 (深澤・池上,2018、久保,2019)がある。いずれも海外における日本ルーツを含めた子どもや学生を対象としている。また、齋藤・武 (2016) は、複言語環境で育つ子どもについて学ぶ授業のなかで、日本人大学生に対し、言語に焦点化した実践として活用している。姫田 (2016) は、フランス語教育のなかで、日本人大学生の留学前後の言語観の変化を分析している。一方、日本語学習者である大学学部留学生を対象とした言語ポートレートに関する論考は、管見の限り見当たらない。本研究では、3回にわたる言語ポートレート活動の実施を通じて、学部留学生の言語認識や言語能力と、その変化を観察する。

4. 実践概要

2021年度におけるK大学一年生必修の日本語クラスでの実践(1回目:4月7日、2回目:8月1日、3回目:1月26日)から、言語ポートレートを分析する。2021年度の日本語クラスは全16クラスで、プレイメントテストの結果により、成績順による1から15までのクラスと、再履修生を対象とする1クラスが設置された。筆者は、そのなかで15番目の日本語15クラスと再履修生による日本語再履修クラスを担当した。日本語15クラスの参加学生数は13名、日本語再履修クラスの参加学生数は4名である(表1)。そのなかから、2回分または3回分を回答した17名を対象²⁾とする。

表1. 留学生プロフィール

| | 日本語15クラス | 日本語再履修クラス |
|--------|-------------------|------------|
| 中国人留学生 | 9名(3回参加5名、2回参加4名) | 1名(2回参加1名) |
| 韓国人留学生 | 4名(3回参加4名) | 3名(3回参加3名) |
| 計 | 13名 | 4名 |

本授業はすべてオンライン授業となり、googleフォームを利用して、姫田(2016)を参考に、下記の説明を提示し、400字程度の説明文を含めた言語ポートレートを課した。

あなたとさまざまな言語との関係を、自画像として表現してください。それぞれの言語は、体のどの部分にどんな風にありますか。休暇中の言語や、夢の言語を描き込むこともできます。形や色でたとえたり、髪や服、靴、背景を加えたり、自由な発想で楽しみながら描きましょう！それぞれの言語について、周囲で一般的なイメージとは異なる自分にとっての価値に気づくことで、新しい目標が見えてくるかもしれません。

また、回収後の授業において、各学生が課題について内容や感想などを発表し、話し合いの場を設けた。

5. 言語ポートレート分析

絵画を使った投影法の心理検査としては、スイスの精神科医ロールシャッハ(1906-58)のロールシャッハテストやスイスの心理学者コッホ(1884-1922)のバウムテスト³⁾が有名である。ロールシャッハテストは、インクのシミから被験者が見えたものを分析する。バウムテストは、国や民族に関係ない「木」をテーマとし、「実のなる木を一本描いてください」という簡潔な教示で実施される。描かれた木は、まず全体的な印象が評価され、その後に各部位の詳細な分析が行われる(中島編,1999)。このように、被験者の内面を探るため「見る」「描く」という絵画の特性が用いられる。

言語ポートレートにおいても、描かれた人物像から分析が進められている。Krumm(2001)は、10年以上子どもや若者の言語ポートレートを収集し、言語ポートレートに描写された母語の重要性と他の言語によってもたらされる脅威の心情を分析した。ドイツ語が必要な言語であっても、それが人生の中心部になることを望まず、足の一部のみに記述するアルバニア出身の少年、また自分が話す2つの言語と生活する2つの文化の間で引き裂かれていると感じ、体型を2つに分けたトルコの少女など、移民の子どもたちの言語認識を解明した。ほとんどの子どもたちは、脅威をもたらす言語に比し、母語を心臓の領域に定めて明るく暖かい色で塗り、強調した(Krumm,2004)。これは、その後の分析にも通じる。

Coffey(2015)は、言語ポートレートの構成について、母語または最も重要な言語が頭または胸に位置し、あまり使用されていない言語は中心部から離れるという傾向を明示した。一方、聴覚障害者においては、その中心部が手である(Kusters and De Meulder,2019)ことから、学習者の立場や状況によって、部位の持つ意味も異なる。

Busch(2012)によると、言語レパトリーは、認知的・感情的なレベルにおける相互作用のなかで言語を経験することによって進化し、身体的記憶に刻まれる仮説的構造として形成される。つまり、学習者に内在する認知的・感情的なレベルで顕示された言語認識が、学習者の表す特別なコードとなり、構造化されていく。

日本人大学生の言語ポートレートについて、姫田(2016)は、母語である日本語は胴体や心臓部を占め、外国語は意識して使用する体の部位を中心に配置されていたことから、胴体は「中心、常に使う、親近感」、心臓は「大切、常に動いている、全身との連絡」、脚(足)は「土台、将来活用したい、能力を伸ばしたい」、手は「使い慣れている、興味」、左手は「さらなる可能性、弱い力、なくてもいいもの」、頭は「注力、考える」、口、耳は「学習方法、使用方法」のように、各部位のコードを解明した。Krummが紹介した子どもの言語ポートレートは、親密性や抵抗感など主に心情を明示したが、姫田(2016)によれば、日本人大学生の言語ポートレートは、外国語の習得に関して運用機能を優先して描写する傾向がある。

本研究は、ドローイングとその説明文を組み合わせ、言語数や部位の分析、また一年間の変化に着目し、大学学部留学生の言語認識と言語能力の構造を分析する。なお、説明文は原文のまま記載する。

5.1 内在する言語

身体に表現された言語数は、表2の通りである。

表 2. 言語数の分析

| 言語数 | 種類 | 人数(n=17) |
|-----|---------------------|----------|
| 1 | 日本語 | 1 |
| 2 | 日本語と母語 | 1 |
| 3 | 日本語と母語と英語、または方言、他言語 | 9 |
| 4 | 日本語と母語と英語と方言または他言語 | 3 |
| 5 | 日本語と英語と他言語 | 2 |
| 7 | 日本語と英語と他言語 | 1 |

言語数1を表現した学生は、日本語のみ選択し、「複雑な思い。きんちょうしたら日本語がよく出ないではなしすることが怖い(sic)」という心情とともに、「今よりもう少し余裕を持って、学校のともだちと、先輩、先生たちと無理なくはなしをするために、そして、未来の私のために日本語を習っている(sic)」と日本語への意欲を書き込んでいた。緊張感から「怖い」という心情を抱きつつ、それを原動力とし、日本語に集中する意欲や態度が表明されている。この緊張感も、日本語への意欲や態度が強いからこそ湧き上がってきたためである。

言語数2の学生は、日本語と母語の2言語を表現していた。日本語については「日本語を通して伝えたい意味をもっと効果的に伝えることが今の目標」とし、母語については「母語なのでここにチラッと」と説明している。言語数1の学生同様に、言語数2の学生からも、学習目標である日本語に集中していることが確認できる。

日本語と母語と英語または方言の3言語を表現した学生は、最も多く9名であった。英語については、「英語は小さい時から学んだけど全然身につけてない」や「常に私の足を引っ張ってる(sic)」と消極的な意味合いが強い。また、中国人学生は、中国国内の方言や関西弁を表現していた。中国国内には七大方言(北京語、広東語、福建語、江浙語、湖南語、江西語、客家語)のほかに、少数民族や郷言で使われる言語が無数にあり、中国人同士であっても通じないほど使用される言語の差異が大きいことから、この中国人学生は、中国国内の各言語を別の言語のように捉えている。それと同様に、関西弁も教科書を通じて学習する日本語とは差異があることから、中国人学生は別の言語のように受け止めていた。

日本語教育における言語観について、JFスタンダードは、「メッセージの受け手は日本語の母語話者であろうと、なかろうと、学習者・使用者の言語変種をできる限り理解できるような姿勢を養わなくてはならない(JF,pp.18-19)」と、日本語一言語内の変種のみを評価しているが、日本語学習者は、すでに多様な日本語に直面している。日本語と母語と英語と方言または他言語の4言語を表現した学生も、3言語を表現した学生と同様の傾向があった。

また、5言語や7言語を表現した学生は、現実、夢、未来と理想を語り、日本語だけでなく言語全般に関心があった。言語ポートレートに将来像を描くことで、自身の可能性を広げようとしている。

言語数の分析の結果、1言語や2言語を表現した学生は、日本語に集中する意欲や態度を顕示し、3言語や4言語を表現した学生は、内在する多様な言語を認識し、言語能力として価値付けていることが判明した。そして5言語や7言語を表現した学生からは、使える言語から使いたい、使おうとする言語へと、外の言語を内在化していく展開が確認できた。

5.2 部位別

表3は、Krumm(2004)や姫田(2016)を参考のうえで、部位ごとに分析したものである。

表3. 部位別の分析

| 部位 | 言語(複数回答) |
|------|----------------------------------|
| 頭 | 日本語(11名)英語(6名)母語(4名)他言語(1名) |
| 胴体 | 母語(11名)日本語(1名)他言語(1名) |
| 手 | 日本語(5名)英語(4名)母語(3名)他言語(2名)方言(1名) |
| 足 | 英語(7名)日本語(5名)他言語(2名)方言(1名) |
| 服(上) | 日本語(2名)中国語(2名)他言語(1名)方言(1名) |
| 服(下) | 母語(1名)英語(1名) |
| 尻尾 | 英語(1名) |
| 爪 | 英語(1名) |

先行研究の提示する分析に加えて、本研究により新たな事例も確認できた。

頭の部分は、日本語や英語が多数を占めた。日本語や英語は学習言語であることから、学習対象について「注力、考える」(姫田, 2016)の分析とも重なる。胴体の部分では、母語が多数を占めた。これも「中心、常に使う、親近感」(姫田, 2016)「母語は心臓」(Krumm, 2004)と同様の傾向である。さらにある学生は、「夢の時」の表現として胴体を7言語で埋めていた。つまり、頭には現在、習得を進める言語が占め、胴体には現在は習得を進める段階にない言語が占める傾向にある。

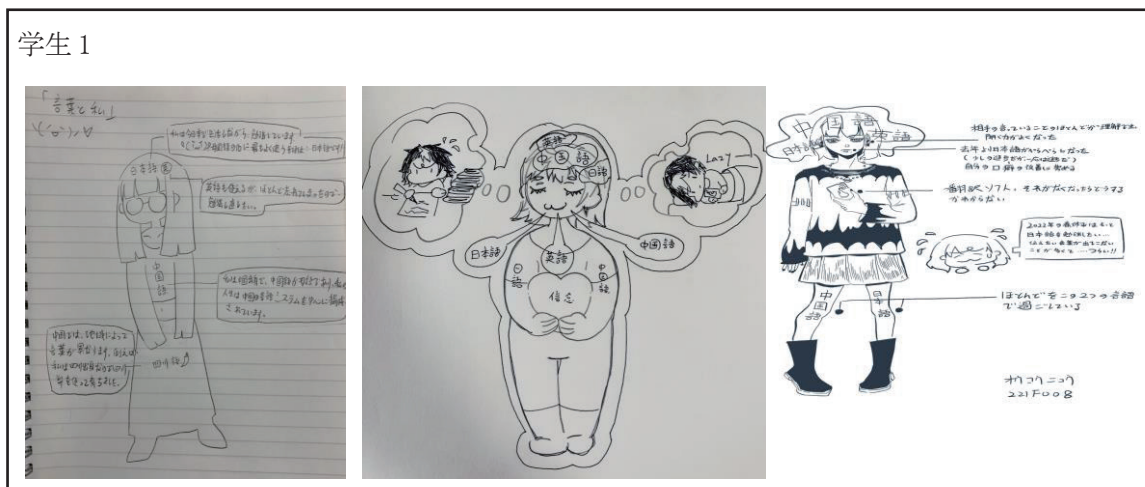
また手や足も、姫田(2016)と同様に機能的側面が見られたが、身体ではなくTシャツやズボンなどの服により「他の服(言語)よりは楽に着る(使う)が全裸に比べたらまだ不便な感じ(全裸は韓国語)(sic)」と、全裸である母語との差異、また服の種類による意味を表現している学生もいた。さらに、尻尾や爪で表現された英語は「身についていない」「あるかないか…」といった存在を表現していた。

本研究では、基本的な部位に加えて、服、尻尾、爪など新たな表現による新たなコードを得た。また、頭と胴体は、内在する主たる言語の習得段階を掲示した。留学生の言語ポートレートには、移民の子どもたちが顕示したような強制された言語への脅威は検出されず、むしろ今ではあまり使わない言語も自己の一部として保持しておきたい希望を確認した。

5.3 変化

通年授業のなかで、言語ポートレート活動を3回実施した。3名(学生1、学生2、学生3)の言語ポートレートから、3回分(1回目:4月7日、2回目:8月1日、3回目:1月26日)の課題を時系列に並べ、その変化を分析する。

学生1



学生1は、1回目で「私は中国出身で、中国語が母語であり、私の人生は中国語システムを中心に構成されています」と胴体に中国語、足には四川語を描いていたが、2回目には「言語とはコミュニケーションや表現であることを意識するようになりました」と勉強している自己や、時には忘れてしまう自己を想起しながら、中国語と日本語と英語のほかに「信念」という概念を強調している。そして、3回目には「昨年よりも、相手の言っていることが明確に理解できるようになった」と、以前は四川語であった足が、中国語と日本語で表現され、「ほとんどこの2つの言語で過ごしてる (sic)」ようになった。

言語の種類や部位の変化とともに、日本語の上達も実感している。また2回目で胸に抱えていた「信念」は、3回目では翻訳ソフトに持ち換えられている。学生1にとって、翻訳ソフトが「なくなったらどうするかわからない」という重要なツールになり、自己の一部になっている。

学生2



学生2は、1回目で「絵の耳、目、口、手はそれぞれ聞き取り、読解、会話、書取り能力を意味します。書取りの場合は、私は右利きなので、慣れた右手に韓国語を、左手に英語を書きました。足はこれから学ぶ必要があると思ったり、学びたいと思う言語を意味します。前の足にもっと必須だと思う日本語と英語を書いたし、後の足にまだ習ったことはありませんが、機会があれば学びたいと思う言語を書きました。心臓側に韓国語を書いたのは、どんな言語を学んで使っても、私が韓国人だということは変わらないからです」と部位について、自己と言語

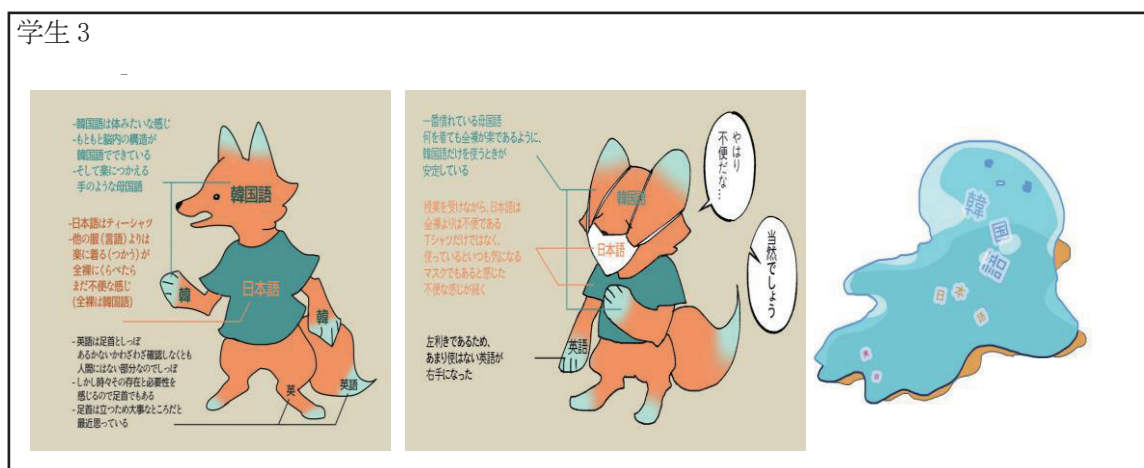
の関わりの内省を深めている。手や足は並列ではなく、前後に位置付けられていることから、手は自由に使える言語と時々使う程度の言語に区別され、足は「必須だと思う」言語と「機会があれば学びたい」言語に区別されている。躍動する身体から、言語観の流動性が表現されている。

2回目では「腰に囲まれた帯はフィニッシュラインです。なんやかんやで無事に一学期を終えたという心を込めました」「影は、乗り越えられなかったこと、残念な点です。今学期には無事に適応しましたので、次の学期にはもっと自分のペースに合わせて日程を組んで、課題をしっかりとやるようにしようと思いました」と振り返り、各言語は全て消失し、代わりに「気合」「責任感」といった概念と、前期を終えた達成感や新たな課題を顕示した。

3回目にはさらに概念も消失し、「日本語をもっとうまく話すようになったのは実力の問題もあるでしょうが、それよりは自信がついたおかげだと思いました」と振り返り、課題を乗り越え「自信」をつけた様子を表現している。

学生2は、言語の描写からさらに内面の描写へと展開し、詳細な自己分析とともにその身体の動作から、「走る」「ゴールテープを切る(達成する)」「自信を得る」という一年間のストーリーを表現した。言語ポートレート活動を継続したことにより、言語、身体の動作、内面の連続性が解明した。

学生 3



学生3は、1回目で「日本語」というTシャツを着用した言語ポートレートを描いたが、2回目にはマスクを着用している。その理由について「全裸(韓国語)よりは不便であるためにTシャツであると思っていましたが、授業を受けながら考えが変化していきました。Tシャツよりも不便なマスクのようです。大学に入ってから必須になりましたが、つけていると不便な感じが気になってしまいます。日本語の実力はまだまだ難しいと思いました」と振り返っている。マスクになったことで、日本語に難渋する様子が表現されている。また、身体の様子として、2回目になると体調を崩している。

さらに3回目になると、「コロナ事態が続く中で日本に入国もできず、人と話す機会もない状態が2年間も続いて、語彙力のまともな形を失っている自分を描きました」と容態は悪化し、ついには溶解してしまう。

学生3は、コロナにより2年間入国できなかった。オンライン授業には無遅刻無欠席で参加

していたが、実は精神面や体調は良好ではなかった。3回目のドローイングには、もはや説明文もなかったが、言葉では表現できない複雑な心情や自己の様子が描写されている。良好な行動や態度とは裏腹に、内面には問題が潜在していたことも判明した。

5.4 自己の「語り」

留学生の言語ポートレートを検討の結果、教師からただちに推測できない言語認識や言語能力を確認することができた。言語レパトリーは、日本語だけでなく、他の外国語、母語、方言にわたっている。学習者は、すでに多様な言語を保持し、自己への「語り」と思考のマルチモーダル化により言語活動を行っていた。学習者は内在する多様な言語を認識し、時に必要なもの、また不要になった言語を意図的に制御しながら、必要なものを強化している。強化にあたり、新たな概念を獲得し、新たなツールを身につけ、言語能力を構築している。

言語ポートレートから、試験で問われるような数値化できる能力は検出できなかった。つまり、4つの *savoirs* のなかで、これまで偏重されてきた叙述的知識、技能とノウ・ハウはほとんど表出せず、概念化した実存的能力、意欲や態度として顕示された学習能力が、明確に表出した点に注目したい。このように、手法や視点を変えることにより、学習者に内在する別の言語能力が確認できる。

6. 「語り」から自己評価へ

「描く」ことにより、自己への「語り」と思考がマルチモーダル化され、さらに他者との「語り」を通じて、「描いたものを説明する活動の二段階構成により、振り返りが促される」(姫田,2016,p.63)。つまり、自己への「語り」や他者との「語り」、また他者からの「語り」を重ねることで、学習者は「振り返り」と「気づき」を繰り返し、内省を深める。

言語ポートレート活動により、学習者は「語り」の表現者となり、自己評価者になる。尾関・川上(2010)は、移動する子どもの他者との「語り」から自己評価を検証したが、本研究では、さらに自己や他者との「語り」、また他者からの「語り」による「振り返り」と「気づき」を通じた自己評価を解明する。

本実践では、言語ポートレートの課題提出後、授業内でその課題を発表し、話し合う場を設けた。1回目の授業後の発表した感想および発表を見た感想から、留学生の自己評価を検討する。

6.1 自己の「語り」を中心とした自己評価

感想のなかには、「発表する時少し緊張して思ったよりうまく話すことができません」や「今日の自分の発表では、言いたいことがはっきりしなかったので、あまり満足していませんが、これから頑張ります(sic)」「自分が何を言いたいのか整理しておくことが大事だと思いました」といった反省が見られ、考えをまとめ相手に伝える力がまだ伴っていないとの自己評価が表明されている。

一方、発表内容については、「体で言葉を表現する形式が面白いです。自分と言語の距離がつかついた気がします(sic)」「言葉を表現するのは初めてで新鮮な経験になりました。この課題をつうじて今まで考えたことのないものを考えながら自分の新しいところを見つける

ことが出来たと思います」と、「書く」と「描く」のマルチモーダル化により「語り」が促され、新たな「気づき」を得ていたことが確認できた。また、「他の人私の絵を見せることができてとても面白かったです (sic)」と、他の学生に「語り」を伝えたことも自己評価していた。

6.2 他の学生の「語り」を中心とした自己評価

他の学生の発表について、「みんなそれぞれの理解が面白いです」「新しい考えをくれました」というコメントから、他者の「語り」から「気づき」を得ていることが読み取れる。また、「一番驚いたのは、中国語とロシア語を学びたい韓国人の同級生でした (^○^)。私が知っている韓国人の友達の中には、おそらく現在の国際情勢のせいで、彼らのほとんどが中国とロシアに対して迷惑な、あるいは敵対的な態度をとっていますが、この学生は中国語とロシア語を学びたいと思っています。これは非常に興味深いことです」というコメントがあった。今までの自己を取りまく言語観とは異なる言語観に接したことにより、言語認識の刷新を自覚している。

一方、他者との差異から得た「気づき」だけでなく「僕以外にもロシア語に興味がある人がいるのがびっくりしました (sic)」「何よりも、私を含めてみんな英語が重要だと思っているけど、あまり上手ではないという部分が面白かったです」というコメントは、「僕以外にも」「私を含めてみんな」という他者と自己の重なりからも、自己についての新たな「気づき」を表明している。

このように、自己との「語り」や他者への「語り」、また他者からの「語り」を通じた「振り返り」と「気づき」を繰り返すことで、多角的な自己評価や自己認識を形成する。そして、内省を深めることで、「私も日本語以外の言語を一つ勉強したいと思います」といった新たな態度や意欲が生まれる。

7. まとめ

留学生の言語ポートレートを検討の結果、複数の言語観とその言語認識、また「気合」「責任感」「信念」という心情の概念が顕在化し、彼らの多様な言語能力の表象が判明した。「描く」ことを通じて、「思考」と「語り」はマルチモーダル化し、内省が促されていた。

なかでも、4つの *savoirs* のなかで、これまで評価されてこなかった実存的能力と学習能力が明示され、自己や他者との「語り」、また他者からの「語り」から、新たな *savoirs* の獲得が確認できた。

さらに、「描く」が得意な留学生を対象にしたことから、言語ポートレートに細かな描写や心情を反映することができた。そのなかには、翻訳ソフトなどのツールが「なくなったらどうするかわからない」と、ツールを自己の一部として取り込んでいく様子なども見られた。

言語ポートレートを通じた自己表現と自己評価を検討の結果、日本語学習者である留学生の能力には、これまで評価を免れてきた *savoirs* があることを確認した。さらに新たな *savoirs* につながる学習能力の構築と新たな技能やツールを獲得していく「複雑で複合的な」複合リテラシーが判明した。

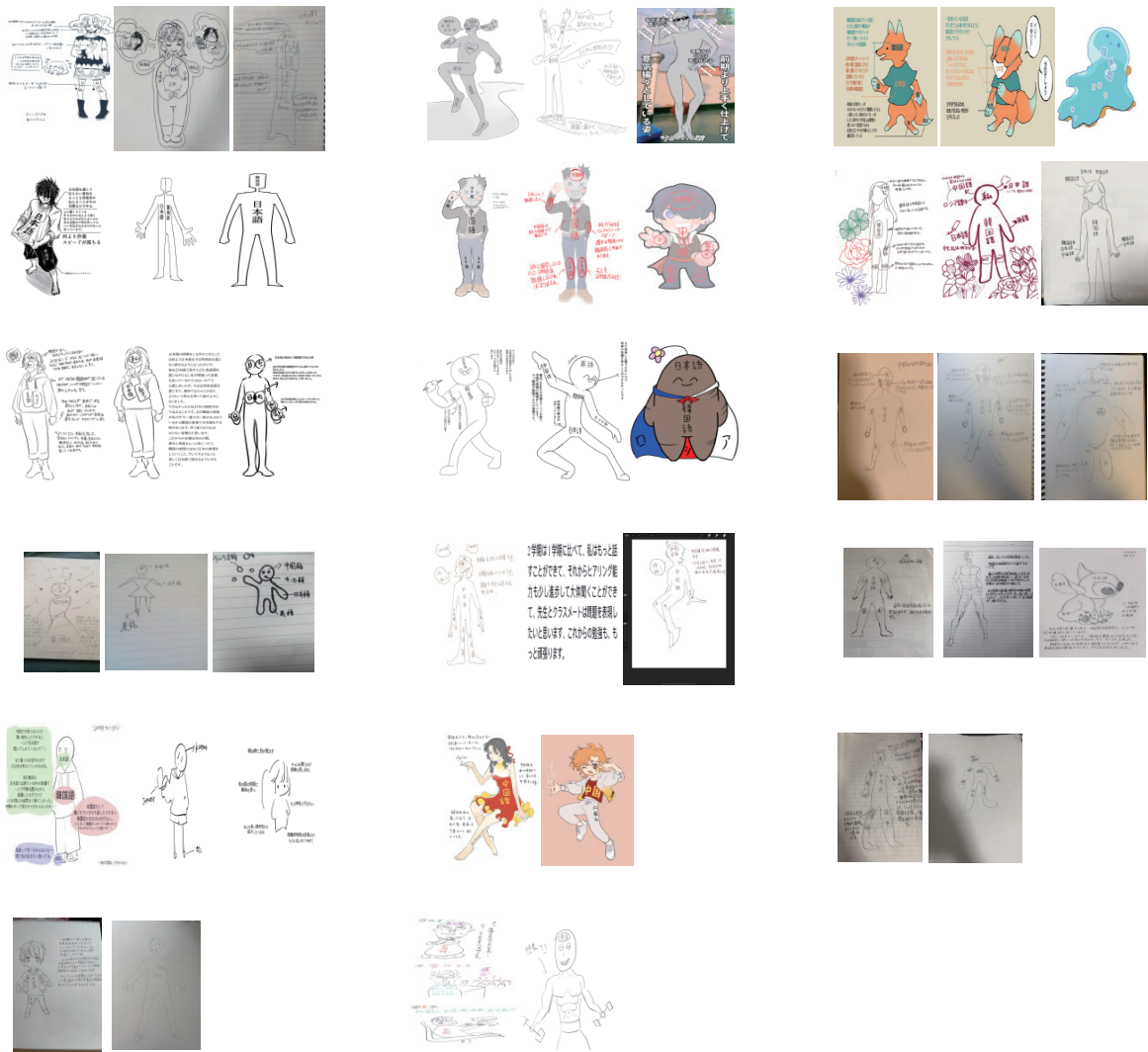
8. おわりに

本研究は言語能力の4技能評価に疑問を呈し、日本語学習者の能力の再考を目指した。これまで教師の立場から、叙事的知識や技能とノウ・ハウによる基準で判定していたが、その評価法では評価できない、または評価しようとしなかった日本語学習者の能力があった。

さらに、言語能力とは一見関係ない「描く」という技能により、日本語学習者の能力が顕在化したことから、「描く」と4技能は無関係ではない。「描く」は、各技能とマルチモーダル化した言語活動の一部であり、「読む」「書く」「聞く」「話す」に並ぶ5番目の技能として位置づけられる。

本稿は、CEFRの「社会的行為者」に言及したものの、なぜ日本語学習者は「社会的行為者」ではないのかというところまで論究が及ばなかった。今後は、日本語学習者と「社会的行為者」の関連性について追究し、日本語学習者が「社会的行為者」となることは何を意味するのか、また、日本語学習者が保持する「描く」を含めた言語能力と言語活動の関連を解明する必要がある。

資料



注・文献

- 1) 言語を使用する相手や媒体、または場面や状況を指す縦軸と、移動年代や成長の時間軸を指す横軸により、言語使用経験を表す。
 - 2) 17名全員の言語ポートレートは、資料に掲載している。なお、掲載について承諾を得ている。
 - 3) 樹木画テストは、日本ではバウムテストという名称が定着しているが、諸外国ではTree Drawing(英語圏)、test de l' arbre(フランス語圏)、Baumtest(ドイツ語圏)、test del arbol(スペイン語圏)のように、直訳すれば「木のテスト」と呼称する(阿部,2006)。
- 阿部恵一郎(2006)「樹木画テスト(あるいはバウムテスト)の研究史」『樹木画テストの読みかた:性格理解と解釈』金剛出版。
- ヴィゴツキー L.S.(広瀬信雄訳)(2002)『子どもの想像力と創造(新訳版)』新読書社。
- 尾関史(2017)「継承語話者・外国語話者・母語話者が共に学ぶ教室での日本語学習の意味:ハワイの高校の日本語クラスでの『言語ポートレート』活動からの考察」『母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究』13、156-171。
- 尾関史・川上郁雄(2010)『「移動するこども」として成長した大学生の複数言語能力に関する語り:自らの言語能力をどう意識し、自己成長するのか』『複言語・複文化主義とは何か:ヨーロッパの理念・状況から日本における受容・文脈化へ』くろしお出版。
- 久保亜樹(2019)「類型の枠を超えた学習者の多様性:タイの日本語専攻学生の言語マップと言語ポートレートの分析」『日本語・日本文化研究』29、340-349。
- 小柴裕子(2022)「日本語教育における複合リテラシーとは:『書く』『描く』によるマルチモーダル実践から」『国際言語文化学会日本学研究』7、51-66。
- 小柴裕子・佐古恵里香(2020)「アクティブドローライティングによるつまづき分析と読解支援」『京都精華大学紀要』54、37-54。
- 斉藤恵・武一美(2016)「大学生と共に『複言語で育つ子ども』に向き合う:『日本語教育学研究/マルチリテラシー』科目の実戦を通じて」『早稲田大学日本語教育学』21、145-149。
- 中島義明(編)(1999)『心理学辞典』有斐閣。
- 西山教行(2021)「CEFRはなぜわかりにくい:CEFRの成立とその構造」『CEFRの理念と現実:理念編言語政策からの考察』くろしお出版。
- 日本語教育学会(編)(2005)『新版日本語教育辞典』大修館書店。
- 姫田麻利子(2016)「言語ポートレート活動について」『Etudes didactiques FLE au Japon』25、62-77。
- 深澤伸子・池上摩希子(2018)「タイにおける複言語・複文化ワークショップの実践:自分を語り他者と体験を共有する場を作り、繋げていく意義」『ジャーナル「移動する子どもたち」ことばの教育を創発する』9、1-18。
- 細川英雄(2021)「社会的行為者主体を実現するアクション・アプローチの意味:CEFRの複言語主義解釈から言語教育実践の方向性へ」『CEFRの理念と現実:理念編言語政策からの考察』くろしお出版。
- モーア,ダニエル(大山万容訳)(2015)「複言語能力の養成:大学の国際化の挑戦と課題」『異文化間教育とは何か:グローバル人材育成のために』くろしお出版。
- 吉島茂(2007)「ヨーロッパの外国語教育を教育観・言語政策から見る」『言語政策』3、61-81。

- Busch, B.(2012). The linguistic repertoire revisited. *Applied Linguistics*, 33(5), 503-523.
- Busch, B.(2018). The language portrait in multilingualism research: Theoretical and methodological considerations. *Working Papers in Urban Language and Literacies*, 236, King's College London,UK.
- Byram,M., Gribkova,B., and Starkey.H.(2002)*Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: A Practical Introduction for Teachers*. Strasbourg: Council of Europe.
- Byram,M., Zarate,G., and Neuner,G.(1997). *Sociocultural competence in language learning and teaching*. Strasbourg: Council of Europe.
- Coffey,S.(2015). Reframing teachers' language knowledge through metaphor analysis of LP. *The Modern Language Journal*, 99(3), 500-514.
- Conseil de l' Europe.(2001). *Le cadre européen commun de référence pour les langues*.Paris: Didier [吉田茂・大橋理枝他訳(2004)『外国語教育Ⅱ外国語の学修,教授,評価のためのヨーロッパ共通参照枠』朝日出版社].
- Gouin,F.(1892). *The Art of Teaching and Studying Languages*. London: George Philip and Son.
- Krausneker,V.(2005). *Viele Blumen schreibt man "Blümer"*. *Soziolinguistische Aspekte des bilingualen Wiener Grundschul-Modells mit Österreichischer Gebärdensprache und Deutsch*. Hamburg: Signum.
- Krumm,H.(2001). *Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit*. Wien. Eviva.
- Krumm,H.,and Jenkins,E.(2001). *Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit: Sprachenportraits gesammelt und kommentiert von Hans-Jürgen Krumm*. Vienna. Eviva.
- Krumm,H.(2004). Heterogeneity: multilingualism and democracy. *Utbildning & Demokrati*, Vol.13, Nr3, 61-77.
- Kusters,A., and De Meulder,M.(2019). Language Portraits: Investigating Embodied Multilingual and Multimodal Repertoires.*Qualitative Content Analysis I*, Vol.20 No.3.
- Lau,S.(2016). Language, identity, and Emotionality: Exploring the Potential of Language Portraits in Preparing Teachers for Diverse Learners. *The New Educator*, 12(2), 147-170.
- Neumann,U.(1991). 'Ideenkiste: Ich spreche viele Sprachen,' *Die Grundschulzeitschrift* 43: 59.
- Obojska,M., and Purkarthofer,J.(2018). "And all of a sudden, it became my rescue": Language and agency in transnational families in Norway. *International Journal of Multilingualism*,15(3), 249-261.
- Singer,R., and Harris,S.(2016). What practices and ideologies support small-scale multilingualism? A case study of Waruwi community, northern Australia. *International Journal of the Sociology of Language*, 241, 163-208.
- van Ek,J.(1986). *Objectives for Foreign Language Learning vol.1*. Scope. Strasbourg. Council of Europe.
- Wolf,G.(2014). Discovering pupils' linguistic repertoires. On the way towards a heteroglossic foreign language teaching?. *SPROGforum*, 59, 1-8.
- JF 日本語教育スタンダード「JFスタンダード資料(JF日本語教育スタンダード試行版[2009年])」.
<https://jfstandard.jp/publicdata/ja/render.do>(2022年5月16日アクセス).