

グローバルレベルと市民レベルで協同実践する行為主体者 (アクター) から捉える新たなアーティキュレーションの提唱

宮崎 里司

要旨

本研究は、整合性・連続性を意味するアーティキュレーションの概念が、近年、日本語教育学でも取りざたされてきていることから、その歴史的研究動向を探るとともに、これまでのアーティキュレーション研究に欠落している視点を指摘しながら、学習者の成長や社会参加という観点から、どのように発展的考察につなげるべきかを論究するものである。具体的には、留学プロセスにおいて、出発前、留学中、および帰国後のプログラムの整合性や連続性に関する課題が指摘されている(宮崎 2012)ことや、日本と相手国の経済上の連携を強化する観点から、公的な枠組みで特例的に行われているEPA(Economic Partner Agreement: 経済連携協定)における、外国人医療介護従事候補者の日本語研修や在日外国人介護ヘルパーの日本語研修に関わってきた実践から、訪日前研修(海外)、日本での医療福祉施設への配属前研修(日本)、そして配属後の日本語教育研修(日本)が、それぞれ整合性や連続・連続性に乏しい(岡田・宮崎 2012)ことを指摘する。これらには、異なる教育レベル機関での縦型(vertical articulation)や、同じプログラム間での横型(horizontal articulation)という、當作(2006, 2010)、Tohsaku(2012)などをはじめとする従来のカテゴリーからは、十分検証しきれない問題が内在している。これに加え、当該研究の多様性への認識を深め、課題に対応する理論の構築作業や実証研究が急務であると主張する。このように、留学生やEPA候補者による国際間の移動や、多様な役割参加者による協同実践への課題が十分解明されてこなかったことを踏まえ、新たに、学習者による国際間の移動に伴うグローバル・アーティキュレーション(Global Articulation)や、専門領域が異なる者同士が、協同実践する行為主体者(アクター)になる認識を高める市民リテラシー(宮崎2011)型アーティキュレーション(Civic Literacy Articulation)の概念を提唱し、「誰が日本語教育に関心を寄せ、責任を負うべきか、またどのように協同実践すべきか」という課題に向き合う必要性を提言する。

1. アーティキュレーションをめぐる問題の背景

アーティキュレーションとは、本来「骨と骨を結ぶ」という解剖学上の「関節」と「節をつける」という音声学上の「分節化」の二通りの字義から構成され、つなぐという連続面と、区別するという不連続面が内含されている。第二言語習得の枠組みにアーティキュレーションを概念化したLange(1998)は、「第二言語使用によるコミュニケーション、またその文化を学ぶ学習者の成長過程に焦点

を当てるプログラム同士の相互関係と、指導内容・カリキュラム・教育指導・評価の連続性」と捉えている。アーティキュレーションについては、これまで、習得目標を達成するためのカリキュラム、インストラクション、評価の異なるレベル間の連続性や整合性、または、同じプログラム内の一貫性という定義づけがなされてきた。一例として、Lange (1982) では、異なる教育機関で行われるプログラムやカリキュラムの整合性・連続性である縦型のアーティキュレーション (Vertical articulation)、学習者の背景やレディネス、教師の教育力、教材、目的別教育などによって、同じプログラムやカリキュラムを行っているクラス間・レベル間、地域間の整合性・連続性を意味する横型のアーティキュレーション (Horizontal articulation)、そして、同一教科間や、さまざまな科目間のアーティキュレーション (Inter-/Multi-disciplinary articulation) という3区分に分類されている。ここでは、アメリカにおける外国語教育から、海外のアーティキュレーションの一事例を概観する。アメリカでは、1980年代以降、中等教育における日本語学習者が増加し、高等教育においても日本語学習の継続者が急増したのに伴い、同年代後半から90年代にかけて、外国語教育におけるアーティキュレーション確立に向けて様々なプロジェクトが導入された。現在は、National Standards for Foreign Language Learning (以下 National Standards) を基に、各州が、幼稚園から高校までの外国語教育のフレームワーク、ベンチマーク (基準) を構築し、中等教育においては、縦型のアーティキュレーションが確立されている。しかし、高等教育機関では、各自のクラスデザインが、個々の教師の運用に委ねられ、さらに National Standards 等の基準に無関心である教師も少なくないことから、同じレベル間、横型のアーティキュレーションの欠如という問題も生まれてきた。このことは、初中等や高等教育機関の間だけではなく、同じレベルの教師間で意識の共有を図る重要性を示唆している。

2013年度から、公益社団法人化が予定されている日本語教育学会は、グローバル・ネットワークを構築し、現在8つの国・地域 (オーストラリア、アメリカ、韓国、台湾、中国、香港、ヨーロッパ、カナダ) の学会・教師会と共に、日本語グローバル・アーティキュレーション・プロジェクト (Japanese Global Articulation Project : J-GAP) を企画立案し、研究・教育の交流と促進を図りながら検証してきた。グローバル・ネットワークは、①アーティキュレーション達成のための共通規則、共通フレームワーク、また、能力測定の共通ガイドライン等の作成と各地域の活動支援、②海外での日本語教育と日本での日本語教育との間のアーティキュレーション改善、③日本語教師への政治的な面での支援の三項目を目標課題としている。しかしながら、J-GAP では異なる教育レベル機関での縦型ならびに、同じプログラム間での横型アーティキュレーションの連続性・整合性だけが主な課題となっており、アメリカの National Standards にある能力測定の共通ガイドラインやベンチマーク、さらには、国際交流基金の日本語教育スタンダード (The National Standards in Foreign Language Education Project 1999) が、アーティキュレーションを考察する上での指針となるかどうかの検証は、十分になされていないため、今後こうした観点からの議論が望まれる。

グローバル・ネットワークの構成メンバーである、アメリカ日本語教師会では、2006年に

Advanced Placement Program『AP Japanese Language and Culture』(以下 AP プログラム)を導入した。當作(2006)は、アメリカの学習基準設定の背景、内容、特徴、学習基準設定公表後の教育界の反応や影響に関しては、2006年の時点では、AP プログラムはまだ導入されていなかったが、このプログラムが全国学習基準に基づいて作成されており、一貫した言語教育計画が進んでいるとしている。また、同じく當作(2010)では、National Standards の考えに基づく AP プログラムが、教育界にどのような影響を与えたかについても言及し、このプログラムにより、既修者が初級のコースを越えて、上級レベルにプレースされることが可能となるなど、高校と大学間の日本語学習の連携が可能になったと説明している。National Standards の作成には、中等、高等教育双方の日本語教師が携わっており、お互いの教育実践の状況に関する情報を交換し、共同で作成した点、その普及運動を通して、同一の標準により教育のゴールを設定するといった重要性を教師に周知させることができた点で意義があるといえる。

2. 日本語教育におけるアーティキュレーションの問題

2009年に開催された日本語教育国際研究大会(International Conference on Japanese Language Education: ICJLE 台北)(台湾政治大学)では、J-GAP の提案とともに、中等・高等レベルや、幼稚園(Kindergarten)から始まり、高等学校を卒業するまでの13年間の教育期間である、K-12と大学間のアーティキュレーションの問題が議論された。続く2011年の ICJLE 天津(天津外国語大学)では、さらなる課題が提示され、留学プログラムにおけるプレイスメントテストの判定の不適切性などが議論の遡上に上り、教育機関同士の組織的コーディネーションの推進が提案された。だが、これまで、日本語能力の評価の相違(近藤他 2004, 近藤・丸山 2005, Tohsaku 2012)や、情報共有・交換不足(萬・伊藤 2011, 近藤他 2004, 近藤・丸山 2005)などといった研究報告がなされ、Tohsaku (2012)なども、日本語能力に対する共通尺度の設定の必要性を説いているが、同じ共通尺度で、能力測定の実践が遂行されれば、整合性や連続性が担保されるという安易な調整の提唱には、依然として問題を孕んでいる。むしろ、同じ実践活動がデザインできれば、不整合性や不連続性が解消されるというビリーフに基づいた教育実践観にこそ問題が潜んでいるのではないだろうか。また、情報格差を是正し、カリキュラム、教授法、教材や評価基準を整えれば、習得目標が達成されるのではないかという必要十分条件的発想にも課題があり、異なる教育実践を単純につなぎ合わせれば、アーティキュレーションの問題が解決するという考え方は短絡的で、Lambert (1989) が指摘する、parts-fit では解決できないことを認識しなければならない。

これは、Tohsaku (2012) が指摘する、アーティキュレーションに関する課題の解決を図るうえでのハードルとして、教育実践者間のコーディネーションが不足していること、改善すべき項目が多岐に亘っていること、K-12と大学間での学習目標の相違が顕著であるといった状況的な問題と、ある意味相反する捉え方でもある。ただし、一方では、日本語教育の関係者間で、アーティキュレーションに関する意識化が徐々に進んでいることも認識する必要がある。先に紹介した ICJLE 名古屋

(2012) で行われた、グローバル・ネットワークシンポジウム「グローバル社会を創る日本語教育：アーティキュレーションを通して見た世界の日本語教育」(2012年8月18日)では、ICJLE天津(2011)でのシンポジウムと比較すると、パネリストの発表内容が、より課題解決型となってきた傾向が強い。アーティキュレーションは、訳読法、評価法や教授法、学習法、シャドーイング(リピーティング訓練法)などといった「～法」、さらにはオーディオリンガル・メソッドやコミュニカティブ・アプローチといった「～メソッドやアプローチ」などの擦り合わせだけで解決されるものではなく、むしろ、「理念」や、「教育観」といった観点から考察していくべきではないかという主張が鮮明になってきたと判断される。続いて行われた、「世界と日本をつなぐ日本語教育：留学生のための日本語教育のアーティキュレーション(連関)」(2012年8月19日)では、グローバル人材の育成と関連した課題に関心がシフトしてきたが、依然として、「日本語教育」という領域内でのローカルな議論に終始している傾向が強いという印象も受けた。今後日本語教育学会で、問題の所在を明らかにしながら、この課題をより深く掘り下げ、新たな課題を提示する必要がある。

3. アーティキュレーション研究に関する先行研究

ここでは、これまでのアーティキュレーション研究で取り上げられてきた課題を振り返り、その研究動向から、課題を明らかにした上で、今後の方向性を探る。高校—大学間の縦型のアーティキュレーションの現状を、当事者である学習者、高校、大学の教師の三側面から総括的に捉えた高橋・服部(2009)は、学習者が大学に入学した場合、その学習内容や方法が、大学教員によって、全面的に否定されることが頻繁に起こると指摘している。具体的には、相互理解が確立しておらず、プレースメントの基準が不一致の状況であること、さらに、授業内容とインストラクションのギャップが起きているといった結果が明らかになった。学習者による高校での日本語履修経験を、大学教員が評価せず、むしろ否定的に見ていると感じる学習者もあり、そこでは、教員側の意図と学生の受け取り方が乖離していると指摘している。同様に、安藤・根津(2010)は異校種間接続の先行例である公立中高一貫校に着目し、カリキュラム・アーティキュレーションの課題についての研究を概観した。一方、林(2004)は、近年アメリカで推進されている州レベルでの高等教育におけるアーティキュレーションのシステム標準化の例を取り上げ、体系的・連続性と弾力性の両立という政策的課題や、日本の高等教育への示唆が論じられている。これに加えて、梨子(2004)も、教育におけるアーティキュレーションの基本的概念、要請の背景、特質や問題領域について概観しているが、この点については、山田(2001)も、カリフォルニア州のアーティキュレーション・システムのマスタープランとその支援システムについて紹介しながら、単位移動・互換制度の観点から、高等教育におけるシステムに焦点を当てている。さらに、梅田(2005)は自律学習の重要性について、(1) 現代社会で求められる「生きる力」を持つことや、多様な学習者のニーズへの対応という現実問題、(2) 近年の学習理論の展開により、明らかになった学習者特性という個人的な差異への対応、(3) 学習者の特性と学習環境や社会的文脈などの要因が重層化することによって生まれる「個別性」に着目している。こうした学習者の

個別性を踏まえ、学習者の自律学習を援助するために、教師はどのような役割を担うかについて、梅田は成人教育学の観点から日本語教育における自律学習支援を検証した。小澤(2001)は、1960年代に認知心理学や文化人類学の発展に影響を受けた新たな教授理論から日本語教育を考察し、「文化的実践への参加としての学び」という学習観を提唱し、「語学を学習することは、実用的に言葉を覚えるという側面以外に、その学問の知的再生産の営みに参加するという側面を持っている」と指摘している。また、スタンダードに関する実証研究について、牛田(2007)は、幼稚園から日本語を学びはじめ、大学卒業時までの日本語到達目標を明示するスタンダードは、その学習基準をさらに拡大し、大学院までの一貫した学習目標として利用できるのではないかという作業仮説を立て、スタンダードの理念を基に、カリフォルニア大学で国際関係を専門とする大学院における日本語コースのカリキュラム実践を行った。大船他(2011)は、フィリピンの中高等教育における外国語教育(スペイン語、フランス語、ドイツ語、日本語)導入政策の一環として、2009年以降導入している日本語教育の留意点のうち、「プログラムの継続性」と「学習の継続性」に特化して、教材開発・教師研修・学習者支援に取り組んでいる。調査の結果、日本語教育は他外国語の中で唯一、①プログラムのために独自に開発したことで、より現地にあった授業実践が可能になり、②高等教育機関等の教師が教材作成、教師研修に携わっている点が評価できると結論づけている。その一方で、他言語は、フィリピン国内の大学で、Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) : Learning, Teaching, Assessment (外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠)の指標に基づいたシリーズ教材を使用していることから、言語間で学習到達目標の共有を果たしており、日本語教育はこの点において課題が残るとしている。

CEFRとアーティキュレーションについては、この他に、櫻井(2011)が、日本語教育への文脈化に取り組み、プロジェクトの活動内容の紹介と連携の実践、成果、課題について述べ、とりわけ、「教師の成長」に言及している。さらに、李(2006)では、中国の大学の2+2プログラム(2年間国内+2年間海外)の日本語プログラムの実践において、「スムーズに留学に移行するための予備教育が不可欠であると主張し、日本語能力試験対策に偏りがちな中国の日本語教育において、日本語運用能力を高める上で重視すべきは、むしろ言語の背景にある社会文化であり、「考える力」や「人格形成・自己変容・人間性の発展」こそを目標とすべきだと説いている。これに関して、ラインホルト(2010)も、留学と社会文化教育の繋がりを強調している。特に短期留学生の場合、留学中の段階では、学生が留学後に継続して学習を遂行するため、「国に持ち帰れる」資料が必要であると提唱している。同じく、短期プログラムに関して、丸谷・近藤(2005)では、短期留学プログラムにおける留学生の送り出し機関と受け入れ機関の日本語教育シラバスの比較を通し、双方の日本語教育プログラムの連携に当たる課題と方策について考察がなされている。その背景として、短期プログラムの修了者は、帰国後も日本語学習を継続する者が多いため、日本語学習の一貫性や整合性を考える上で、短期プログラムには学習者に留学前後をつなぐ学習経験を与え、日本語学習の一貫性を維持できる教育環境を提供することが望まれている。また、近藤(2004)も、短期留学プログラムの日本語学習に一

貫性を持たせるために、日本と海外の日本語教育機関との連携の模索に焦点を当て、留学生を送り出す側からは北米、オセアニア地域の日本語学習者についての背景情報と事例報告を行い、受け入れ側からは日本国内の短期留学プログラムの概観を通して、送り出し側と受け入れ側の連携の課題と具体的なあり方について考察している。一方、マサチューセッツ工科大学が提供する日本企業におけるインターンシップ・プログラムへの参加前と参加後を検証した Kurasawa & Nagatomi (2006) の研究は、自信を持って出発し、目的を持って帰国するというアーティキュレーションのシステム構築が重要であり、教師は、留学中のニーズをきちんと把握した上で留学前カリキュラムを作成し、留学中でも、ネットワークを構築する環境を準備した上で、自律学習を促進させること、さらに言語管理理論 (Language Management Theory) を通じた学習者の反省やニーズを把握した上で授業をプランニングすべきであると説いている。また、カリキュラムとして、日本語教育のプログラムを有する、海外1,300以上の大学における留学プログラムについて、4年間にわたる調査研究を行った Vande Berge (2009) は、留学中の留学生に教員からの学習に関する働きかけがある場合は、それがいない場合より、第二言語と異文化理解の能力が伸展するということを検証した。加えて、イマージョンプログラムへの過大評価に対する確信に疑問を呈し、これからの留学プログラムの枠組みには、留学中の学習者の悩みをサポートする“Culture Mentor”のような役割が不可欠であると提言するとともに、留学中の教師が介入する重要性に加え、留学前の言語や社会文化教育プログラム、また留学後における言語能力維持の必要性にも言及している。さらに、藤森他 (2011) はまず、「アカデミック・ジャパニーズ能力」とは何を指すかを先行研究でレビューし、東京外国語大学で行われている「全学日本語プログラム」の受講生の学期末アンケートを基に、今後の課題を探り、各レベル別の授業目標、受講生の内訳、実際の授業実践報告等を基に、そのプログラムの取組を概観した。受講生からの詳細なアンケート結果から、授業や教師・教材などに対して満足度や到達認識度について考察した。しかしながら、この研究では、①初等―中等―高等教育、②初級―中級―上級、③留学前―留学中―留学後の3つのアーティキュレーションの提案はなされているが、具体的に教師間でどのような連携が行われているかまでは詳述されていない点が課題として挙げられる。

4. 新たなアーティキュレーションの提唱

以上、これまでのアーティキュレーションに関する先行研究を概観したが、一部には、単に学習効果や教育の効率性という観点から、連携の必要性を説くという側面が見受けられる。これは、不連続性や整合性の欠如に基づくカリキュラムデザインは、非効率であるという論拠に基づく考察であるが、果たして効果測定に特化した議論だけで十分であろうか。さらに、「法」、「メソッド」、「アプローチ」といった教育方法論の擦りあわせだけで解決を図ろうとする捉え方にも疑問が残る。アーティキュレーションは、具体的な習得目標を明示化しながら実践面での連携を図る必要があるが、実践に基づく教育観や教育実践観の相違は、教育方法による手当だけでは根本的な問題解決とはならない。例えば、一教育機関だけでの教育実践の遂行に注力し、そこでの学習者管理に対してのみ目標設定を置く教師

は、他機関で学習が継続された場合や、留学した学習者の成長や協同連携に対する意識化は希薄と言える。その場合、誰が日本語教育の行為主体者(アクター)となるのであろうか。これからのアクターは、日本語教育の専門家と、どのように共通の価値観を内言化しながら、協同実践を図り、社会で役割参加するプロトコル(手続き)を設定する上で不可欠な公共的教養を身につけるかが課題となる。ここでは、これまでの縦型及び横型のアーティキュレーションで議論されてきた整合性や連続性の課題に加え、新たに、グローバル型(Global Articulation)と、市民リテラシー¹型(Civic Literacy Articulation)を提唱する。グローバル型は、国際間を移動する学習者の学習の連続性や整合性を、単なる評価、カリキュラムやインストラクションという教育方法論の手当だけではなく、異なる言語教育観・言語教育政策観に遭遇した場合、いかに調整すべきか、または、学習者の目標言語の習得を、誰がどこまで管理すべきかに問いを投げかけている。一方、市民リテラシー型は、専門家・非専門家の連携や、日本語母語話者に対する日本語教育の意義の意識化が課題となる。なお、ここで提唱する市民リテラシーは、単に目標とする地域社会に不可欠なインターアクション能力を習得するといった、基礎的な社会規範能力の獲得をめざす「機能的リテラシー」の追求とは異なる。そういった意味においては、こうした機能的リテラシーの習得を同化や排除を正当化すると批判したフレイレ(2011)の考え方に近い。市民リテラシーの獲得をめざす学習者は社会で役割参加するプロトコルを設定する上で必要な公共的教養を意識した支援体制を構築しながら、関係者がいかにアクターとしての意識化を図るか、または、日本語教師が、社会参加するプロトコルを考えながら、グローバルレベルと市民レベルで協同実践するアクターを、どのように育てあげるのかも考慮しなければならない。

以上のことから、本稿では、異なる教授法や評価法などの教育実践だけが、不整合や不連続性を産み出すのではなく、むしろ行為主体者であるアクターの言語教育実践観や言語教育政策観が構築されていないことが主な原因ではないかと仮説化し、問題の本質を、俯瞰的に捉えることが肝要であると主張する。今後は、学習者による国際間の移動に伴うグローバル・アーティキュレーションや、専門領域が異なる者同士が、単なるエージェント(代理人)的発想ではなく、アクターが、どのような理念をもつべきかを問う必要がある。こうした、グローバル型、市民リテラシー型アーティキュレーションについては、筆者が取り組んできたプロジェクトの一部を紹介しながら、以下に実践報告する。

5.1 グローバル・アーティキュレーションの実践事例

グローバル・アーティキュレーションに関して、これまでの概念では捉えきれない課題として、留学する大学生の留学前(pre-departure)・留学中(in-country)・帰国後(post-return)プログラムを例に、実践事例を挙げて説明する。アーティキュレーションのローカル性に対する當作(2010)の捉え方(Think globally, Act locally)に対しても再考を求める必要がある。つまり、海外と日本の日本語教育・外国語教育関係者間の協同連携(グローバルな理念と、グローバル(ローカルではなく)な行動が必要であり、一地域や一領域に限定した問題解決型アプローチは、国際間の移動(グローバルな課題)や、異なる専門領域間(学際的な課題)における日本語教育の課題に対応しておらず、

社会状況の変化や変容に対応する研究志向力が求められる。

ここで、筆者が考案し教材化した、テーマ型オンデマンド講座での実践事例（Think Ahead：Study Abroad and Language Learning）を紹介する。早稲田大学日本語教育研究センター提供科目であるオンデマンド講座は、留学を通じて学習者の目標言語習得を考える上で、誰がどのような工夫をすべきかを、アーティキュレーションや、自律学習、学習ストラテジー、成果物を蓄積した学習記録ファイルであるポートフォリオなどをキーワードに、6週間にわたって考えるプログラムである。これは、パワーポイントのスライドを併用したビデオ講座で、その週の概要を把握した上で、留学経験のある日本人および外国人留学生へのインタビューを視聴しながら、彼らの留学経験の問題点を探ることを目的とし、積極的に掲示板（BBS：Bulletin Board System）への書き込みを促すことで、自らの言語習得観を醸成するプログラムである。受講対象者としては、日本への留学を控えた海外の日本語学習者だけではなく、日本の大学で外国語を学び、将来海外留学を希望する学生、留学予定者を教える・教えている語学教師（日本語教師、英語教師など）、留学生を送り出す担当者や受け入れる担当者、語学教育・語学学習に関心のある学部・大学院生なども、想定受講者となるこのプログラムの内容は以下のとおりである。

週 タイトル

- 第1週 グローバル・アーティキュレーションとは
- 第2週 自律学習を達成させる要素
- 第3週 自律学習とポートフォリオ・自己モニター・自己評価
- 第4週 出発前プログラム（Pre-departure Program）を考える
- 第5週 留学中プログラム（In-country Program）を考える
- 第6週 帰国後プログラム（Post-return Program）を考える・まとめ

この講座では、学習者の自己成長プロセスは、教育機関や、国内または海外などの学習環境で教育実践を行う教師による短期的かつ限定的に切り取られた評価や観察だけでは、実現不可能であると強く認識させることを主目的としている。そのためにも、アーティキュレーションは送り出し側と受け入れ側双方が、相互に重要性を認識して初めて機能するといえる。ここで、テーマ型オンデマンド講座「留学学習プランを考える」でのBBSに参加した受講生およびメンター（役割モデル的な助言者）のやり取りの一部から、参加者がどのように理解、認識しあったかを概観してみる（BBSは原文のまま）。

資料1

受講生からの意見出し（3週目 自律学習とポートフォリオ・自己モニター・自己評価）

（前略）「継続」性は、自律学習を考える上で重要なポイントだと思います。今回の講義で取りあげて

いらっちゃった「ランゲージ・パスポート」ですが、長期に及ぶ語学学習において、これを定期的に記録・整理し、管理することができる、さらにはそれを活用してメタ認知ストラテジーを遂行できる人というのは、それだけで「才能があると評価してよいのでは？」とも思います。これは私がだらしがないからのやっかみもありますが、同様の学習者は世の中に多いようで、「eポートフォリオ」などネットワーク上での管理システムが活発に開発・運用されるのは、そのためなのではないでしょうか。(後略)

自律学習を推進するために、ここでは、プロフィールや学習成果などを保存・整理し、共有するためのウェブを利用した総合データベースシステムであるe-ポートフォリオの利活用の提案が、受講生から出されている。

資料2

メンターからの意見出し(5週目 留学中プログラム(In-country Program)を考える)

留学中のことですが、やはり、学習者は自分の学習を振り返って、あるいは内省をしているのではないのでしょうか。(中略)留学中には多くの留学生がなぜ自分がここにいるんだとか、なぜ私がこの勉強をしなければならないかなどの自分の学習に対する、または自分に対するピリーフの問題が起これると思いますが、それをうまく乗り越える方法を見つけることも、留学中に大事なプロセスの一つではないかと思いました。

資料2では、5週目のサブタイトル「留学中プログラム(in-country program)を考える」に関連して、日本語学習の経験があるメンター(日本語教育研究科の外国人院生)が、BBSに自らの留学経験の振り返りを記述している。

資料3

メンターBからの問いかけ(6週目 帰国後のプログラムを考える・まとめの視聴後)

私は、高校2年生の時に1年ほど留学しましたが、帰国後は「現地で学んだ英語」と学校の「英語の授業」、そして「受験のための英語」学習をすべて別々のものとして捉えていたと今では思います。(中略)また、帰国後のネットワーク形成を十分に現地で行っていなかったと思います。現在では多くの学習者はFacebookをはじめとしたインターネットを利用したネットワーク形成を行っています。このようなネットワーク形成は学習者の「自律学習」の大きな助けになるのではないのでしょうか。今後、教師は留学指導に積極的にSNS(ソーシャルネットワークサイト)を利用してゆくことも可能となるのではないのでしょうか。留学プランを共有することも「留学プランの形成」と「自律学習」につながると思います。

資料4

受講生Bからのフィードバック(6週目 帰国後のプログラムを考える・まとめの視聴後)

SNSは私の職場でも学生指導の手法の一つとして活用しています。留学に関しては、月ごとの留学

報告の SNS 上での提出を義務付け、日本にいる教職員がこれにコメントを寄せることで、バックアップをしていきます。ただ率先して活用する学生がいる一方で、最低限の記述しかしない学生もいます。とはいえ SNS には、「1. ポートフォリオの管理・整理（主として対教員）」「2. 留学中の学生間による意見交換の場（学習言語を共通とする者同士はもちろん、まったく共通点を持たない留学生間でも多様性を知ることが目的に）」「3. 留学前の学生と留学中の学生、さらに留学帰国者とが連携を図る場（留学の動機づけ、自律学習の促進など）」など、魅力はいろいろ挙げられますね。

メンター B は、自身の英語学習を振り返り、ネットワーク形成の重要性を綴り、SNS の利用が有効ではないかと提案している（資料 3）。それに対する返信として、受講生 B が、SNS の効用は、使い次第である点に留意する必要があるが、可能性は高いと評価している（資料 4）。

受講生やメンターは、このオンデマンド講座でのビデオ視聴や BBS への投稿参加を通して、自律的な留学学習プランのデザインを構築する作業を行っている。これまでの留学前の準備教育は、単純なオリエンテーションの提供のみで対応してきた傾向があるが、アーティキュレーションの観点から、学習者の自律的なプラン構築が不可欠であると考えられる。

5.2 市民リテラシー型アーティキュレーションの実践事例

市民リテラシー型アーティキュレーションについては、筆者が支援に関わっている二つの活動実践を紹介する。一つは、生涯教育の一環として位置づけられる義務教育未修了者のための公立中学校夜間学級（通称夜間中学）での日本語教育支援、もう一つは、経済連携協定（Economic Partnership Agreement EPA）で来日した外国人看護師、介護福祉士候補者のための日本語教育支援である。これらは、学びの連続性を考える上で、これまでのアーティキュレーションの概念では十分捉えきれない、「個人や市民の自己実現」と深くかかわっていると考えられる。

5.2.1 夜間中学におけるアーティキュレーション

夜間中学での、外国人の義務教育未修了者及び非修了者生徒に対する日本語教育支援は、2002年に締結された早稲田大学と東京都墨田区の包括協定に基づく産学官連携プロジェクトの一環として、展開しているものである。夜間中学は、元来 6・3 制の義務教育制度発足後、戦後の混乱期に家事や家計の担い手として働き、通学できないなどといった事情をかかえる生徒のために設けられたもので、市や特別区の教育委員会の裁量により実施される。現在義務教育課程未修了者は、推定で100万人を超えと言われ、それに比べ、夜間中学在籍者数は、2009年9月現在、2,718人（全国夜間中学校研究会調査）で、1%にも満たない現状である。在籍者は義務教育未修了・非修了のまま学齢を超過した者で、若年（不登校による長期欠席児童・生徒だった生徒を含む）、青年・中高年、主に中国からの引揚、難民、在日韓国朝鮮、移民、新渡日（いわゆるニューカマー）など、そのカテゴリーは多岐

に渡る。夜間中学は、本来、いつでも、どこでも、(義務教育未修了であれば)誰でも入学し、学習権を保障されるべき教育機関であることから、ユビキタス型スクールの代表としての存在意義は計りしれない。そこでの支援は、いわば生涯教育の一環として、教育の根本的なアーティキュレーションにつながるとも言える。現在、筆者の研究室に所属する大学院生が、夜間中学に在籍する外国人生徒に、教科教育課程へと繋ぐアーティキュレーションを実現するため、定期的な日本語指導の支援にかかわっているが、単なる、教科教育へのスムーズな移行支援だけではなく、彼らがかかわる社会と夜間中学との連携、夜間中学とそれ以降の進学先との連携なども視野に入れた広い意味でのアーティキュレーションの実現が課題となっている。

5.2.2 外国人医療介護福祉従事者の研修におけるアーティキュレーション

次に、EPA 事業の外国人医療介護福祉従事者(候補者)のための日本語教育におけるアーティキュレーションを紹介する。EPA に基づく医療福祉分野の人材養成として、看護師ならびに介護福祉士候補者の受け入れ事業(日本語・看護・介護専門知識及び日本事情理解を目的とする研修)が、2008年(フィリピン)および2009年(インドネシア)に開始され、2012年からは、ベトナムにおいても、同様のプログラムが始められた。こうした候補者の研修は、大きく分けて、訪日前研修、来日後の配属前集合研修と、受け入れ病院・介護施設での看護・介護研修に分類できる。しかしながら、そうした各段階で、日本語教育に関わっている教師の中には、EPA 看護師・介護福祉士候補者のための国家試験対策や教材・教具にしか関心を示さない日本語教師もあり、合格後にも、担当者間の申し送りや業務日誌、さらには、声掛けなどに代表される、患者や利用者とのインターアクション能力が必要であることへの問題分析が及ばず、領域・期間の限定的な役割参加で、自己実現を果たしたと満足している日本語教師の意識変容が課題となってくる。こうしたことから、医療看護や介護福祉の研修内容が、候補者の日本語の問題とどのように関連しあっているのかを、詳細にニーズ分析することが肝要となる。さらに、EPA 看護師・介護福祉士候補者の研修担当者についても、日本語教育の観点から問題点がある。具体例として、筆者が関わる、栃木県のリハビリステーションならびに、茨城県の特別養護老人ホームでの実践では、EPA 候補者が研修を行っているが、日本語教育研究科の大学院生を派遣し、研修担当者を含めた日本語教育支援を継続している。

これと関連して、厚生労働省は、日本語能力の不足等に伴い、現場でのコミュニケーション問題や、国家試験の合格率が低迷し、受け入れ施設も減少傾向にあるため、受入れの枠組みを改善する検討に資する必要から、「看護師候補者受け入れ施設の意識調査」(所管局医政局看護課)を実施し、2012年8月10日に公表された²⁾。その結果、受け入れ施設からは、以下のような回答(自由記述)が寄せられた。()は筆者の加筆。

自由記述の一例

- ・ 施設側の研修担当は言わば(日本語教育に関して)「素人」であり、(日本語)指導にも限界があ

り、負担が大きすぎる

- ・ 系統的に日本語を教えるスタッフはいない状況
- ・ そもそも病院は看護の研修をするところであり、日本語の研修場所ではない
- ・ 入国前に日本語研修を行い、日本語能力試験の一定のレベル〔N 2³理想的にはN 1〕に合格した人のみ入国させてほしい
- ・ 日本語の指導は就労後も受入れ施設に丸投げではなく、訪日前・派遣前集合研修で責任をもって行ってほしい
- ・ 実務経験や看護導入研修や国家試験対策の勉強に成果を上げるために、医学的な全身の部位名、一般的看護用語は事前に修得してほしい

ここから浮かび上がってきたのは、研修担当者（病院・介護施設関係者）は、候補者の日本語能力不足に対応する研修担当者は、自らの日本語教育実践に限界を感じ、フィリピンおよびインドネシアでの訪日前研修・国内での派遣前集合研修において、日本語能力の確実なレベルアップを達成してほしいと要求している場合もあるが、「候補者のことばの問題」を、施設で対応すべき重大な課題とは捉えていない場合も散見された。

宮崎（2011）では、外国人看護師・介護福祉士候補者の日本語教育の支援は、日本語教師のみならず、ボランティア団体や福祉施設関係者などといった非専門家集団による役割参加が不可欠であり、それが、市民リテラシーの醸成につながると主張されている。他者との共生のためには、言語知識の獲得に加え、「認知的能力」、「情動的能力」、「行動できる力」などといった市民性形成のための能力も必要となり、アーティキュレーション型の日本語教育の実現には、候補者の研修に関わる医療関係者全員による協同連携が不可欠である。EPA 事業は、外国人医療従事者の受け入れに際して、日本語教育以外の関係者が、「ことばの問題」を考える機会を提示する可能性を示唆している。日本語教育関係者は、異領域との共通課題を探り出すことで、自らの日本語教育観を研ぎ澄まし、多文化共生社会での現場力を磨く作業が求められる。その前提として、コミュニティの構成員市民に問われる重要な公共善の習得が公益性に繋がるという目標理念を持つ必要がある。

CEFR の能力記述文においても、この市民性形成のための段階を追った言語能力の育成の過程が見られるように、「社会参加」という行動を最終的な目標としてデザインする必要があるが、欧州の言語教育政策のスタンダードである CEFR を「社会参加能力開発を目指した言語教育のフレーム」として、具体的に CEFR の能力記述文がどのような社会参加能力の育成を目指しているのかを注視していかなければならない。

6. 結語

今後は、日本語教育の問題の本質を見抜き見極める力や、社会状況の変化に対する意識化にとまなう行為主体者の実践が、自らの日本語教育観の醸成や、めざすべき日本語教育の advocacy（推進活

動)につながる。そうした点において、アーティキュレーションへの関心を高めることは、喫緊の課題であろう。また、本稿で取り上げた「縦型」「横型」「グローバル型」「市民リテラシー型」は、個々に独立したタイプではなく、とくに、EPA事業の外国人医療介護福祉従事者(候補者)の場合には、この4種類がすべて関連しあい、その整合性が問われているため、複合的に捉える検証が求められる。しかしながら、これまでのアーティキュレーション研究では、「縦型」「横型」への関心が依然として高く、「グローバル型」は、ようやく理論研究や実践報告がなされているが、社会での役割参加や、リテラシーという観点からの考察や論証が望まれる「市民リテラシー型」は、その意義の認識が、きわめて乏しい状況であると言える。

例えば、CEFRにおいて、ヨーロッパ市民が複言語能力を習得するのは、あくまでも、外言的な目標にすぎず、共通の「言語理念」の価値観を内言化し、市民一人一人がそのプロトコルに役割参加することがむしろ重要である。このようなプロセスに参加する上で不可欠な公共的教養である市民リテラシーを醸成することが喫緊の課題となる。宮崎(2009, 2011)は「多文化共生市民は社会変化を認識し、従来の伝統的価値観とは異なる社会規範が産み出された場合、そうした規範を学び取るという意識を醸成することが肝要」であると主張し、「(学習者の社会適応までのプロセスにおいては)異質性を認め、母語や母文化を尊重する参入者と積極的にインターアクションを試み、場を創り出す作業こそが重要」という実践のあり方を示唆している。また、エンゲストロームは、ヴィゴツキーの理論を拡大させた「集団の最近接発達領域」を提示するとともに、活動理論の中で、「活動システム」に自らを含め、相互に関連しあう「拡張的学習」に言及している(Engeström 1993)。このエンゲストローム的アプローチでは、学びの活動は、個々人が持つ概念的な枠組みや、既存集団のシステムそのものを変容させる可能性を持つ学習(狭義の学び)と、新しい学び(広義の学び)に分類される。既存集団であり、マジョリティーとなる日本人が、この広義の新しい学びを認識するプロトコルに意義を見出すことは、日本語教育の新たな社会的責務にもなるだろう。そのためにも、市民リテラシー型アーティキュレーションの意義を考察し、さまざまな社会的実践の中で、理論を構築し、練り上げていく不断の作業が必要となる。

【注】

- 1 「市民リテラシー」については、宮崎(2009)を参照のこと。
- 2 調査方法として、調査の対象は、2008年～2010年にかけ、インドネシア人候補者及びフィリピン人候補者を受け入れた全施設(163施設)を対象に、2011年9月14日(水)～26日(月)にかけて、調査対象施設へ電子メールにて調査票を送付し、メール又はFAXにて回答を受領した(回答総数125 回答率 76.7%)
- 3 国際交流基金と日本国際教育支援協会主催の日本語能力試験認定の目安N1は幅広い場面で使われる日本語を理解することができる。

【参考文献】

- 安藤福光・根津朋実「公立小中一貫校の動向にみる（2010）「カリキュラム・アーティキュレーション」の課題」（〈特集〉学校間接続をめぐる問題と今後の課題）『教育學研究』77, (2) pp.183-194
- 藤森弘子, 鈴木智美, 鈴木美加, 中村彰, 花園悟, 藤村知子, 柳澤絵美 (2011)「全学日本語プログラムの取組と課題—アカデミック・ジャパニーズ能力向上の観点から—」『東京外国語大学：留学生日本語教育センター論集』37, pp.119-134
- 福島青史 (2011)「社会参加のための日本語教育とその課題—EDC, CEFR, 日本語能力試験の比較検討から—」(『早稲田日本語教育学』第10号, pp.1-9
- フレイレ, P. (2011) 三砂ちづる(訳)『新訳 被抑圧者の教育学』亜紀書房
- 林未央 (2004)「アメリカ高等教育におけるアーティキュレーション・システムの標準化—体系性・連続性と弾力性の両立問題—」『大学評価・学位授与機構 研究紀要』学位研究18, pp.107-123
- 木戸裕 (1999), 「多様化された教育の道への移行とヨーロッパ統合に向けた模索—ヨーロッパにおけるアーティキュレーションの現状と課題—」, 『現代の高等教育. 民主教育協会誌』408, 民主教育協会, pp.59-63
- 近藤安月子, YANO Jun, GUO Nanyan, JOHNSON Yuki, 丸山千歌 (2004)「短期留学プログラム—海外の日本語教育機関との連携—」『小出記念日本語教育研究会論文集』12, pp.97-114
小出記念日本語教育研究会
- 近藤安月子, 丸山千歌, 東伴子, バルバラ・ピッツィコーニ (2008)「日本と海外の日本語教育機関の教育連携の模索：短期交換留学プログラムの学習者アンケートから」『小出記念日本語教育研究会論文集』16, pp.69-80
- 越山泰子, 柴田節枝 (2005)「高校から大学への日本語学習の継続に関する一考察：学習者の視点から 1」. Canadian Association for Japanese Language Education Journal Vol. 7, pp.97-115
- Kurasawa, I & A. Nagatomi (2006) “Study-Abroad and Internship Programs: Reflection and Articulation for Lifelong Learning”, *Global Business Languages*: Vol. 11, Article 4. pp.23-30
- Lambert, R. (1989) *The National Foreign Language System*, Washington, D.C.: national Foreign Language Center.
- Lange, D. L. (1988) “Articulation: A Resolvable Problem?” Lalande, John F. II, Ed., *Shaping the Future of Language Education: FLES. Articulation and Proficiency. Report of Central States Conference on The Teaching of Foreign Language*, pp.2-22
- Lange, D. L. (1982) “The problem of articulation”, In T. V. Higgs (Ed.), *Curriculum, competence, and the foreign language teacher*, ACTFL Foreign Language Education Series 13, pp.113-137.

- 李曉燕(2006)『留学前教育の「日本事情」のあり方について』北陸大学紀要 31, 173-179
- ラインホルト・グリンド(2010)『留学生教育の発展に向けて:短期留学生を対象とした日本文化論教育の可能性』山形大学留学生教育と研究 2, pp.73-83
- McCarthy, A., S. Kimberly and P. Thornton. (1998) "Tools for the Articulation of Japanese Language Instruction: Standards, A Curricular Framework, Benchmarks, and Sample Assessments". Center for Advanced Research on Language Acquisition. *CARLA Working Paper* Vol.12, p.1-134
- 丸山千歌・近藤安月子(2005)「短期留学プログラム日本語教育の課題:海外の日本語教育プログラムとの連携」,『横浜国立大学留学生センター紀要』第12号, pp.41-56
- 宮崎里司(2011)「市民リテラシーと日本語能力」,『早稲田日本語教育学』,第9号, pp.93-98
- 宮崎里司(2012)日本語教育学オンデマンド講座「留学学習プランを考える(Think Ahead: Study Abroad and Language Learning)」,早稲田大学日本語教育研究科
- 宮沢康人(1980)「青年の発達と学校制度—アメリカ学校制度体系における Articulation 成立史の視点から—」『日本教育学会大会研究発表要項』39, p.132
- 梨子千代美(2004)「わが国における就学前教育と小学校教育とのアーティキュレーションの必要性に関する再考」『教育研究所紀要』13, pp.57-65
- 日本語教育アーティキュレーション・プロジェクト <http://j-gap.wikispaces.com/>
- 登里民子, 小原亜紀子, 平岩桂子, 齊藤真美, 栗原明美(2007)「インドネシアの中等教育における日本語教育ネットワーク形成—現地化・自立化を目指す支援策として」,『国際交流基金日本語教育紀要』第3号, pp.29-44
- 岡田朋美・宮崎里司(2012)「EPA 看護師の国家試験合格後の課題—国家試験後の日本語支援者の役割とは—」,『日本語教育学会春季大会予稿集』, pp.223-228
- 岡田朋美・宮崎里司(2012)「EPA 看護師の国家試験合格後の課題—国家試験後の日本語支援者の役割とは—」,『日本語教育学会春季大会予稿集』, pp.223-228
- 大船ちさと・和栗 夏海・松井 孝浩・須摩 亜由子・フロリダ アンパロ A パルマヒル(2012)「プログラムの継続性」と「学習の継続性」を目指した日本語教育導入の試み—フィリピンの中高等教育における実践から—」『国際交流基金日本語教育紀要』8, pp.151-168
- 小澤伊久美(2001)「パラダイムの転換期にある日本語教育:教育学的見地から日本語教育を考える」,『ICU 日本語教育研究センター紀要』第10号, pp.29-39
- 櫻井直子(2011)「『CEFR(言語のための欧州共通参照枠) Bレベルの言語活動・能力を考えるプロジェクト』における連携とその成果」『WEB 版実践研究フォーラム報告』 pp.1-10 日本語教育学会
- 清水一彦(2011)「学校教育制度におけるアーティキュレーションの問題」,『教育制度学研究』8, 日本教育制度学会, pp.8-23

- 高橋悦子, 服部真子 (2009) 「日本語教育に見る高校—大学間のアーティキュレーション: 教師と学生の声」 The 23rd Conference of the Japanese Language Teachers Association of New England (JLTANE) and The 14th Conference of the Northeast Council of Teachers of Japanese (NECTJ) 資料. pp.1-18 Amherst College. Amherst. Massachusetts.
- 當作靖彦 (2006) 『アメリカにおける外国語教育学習基準 (特集 日本語教育のスタンダード)』日本語学 第25巻, 13号, pp.34-45
- 當作靖彦 (2010) 「中等・高等における日本語教育のアーティキュレーションの達成—今後の支援活動・交流活動のアクションプラン—」『世界日語教育大会基調講演等予稿集』 pp.133-139
- Tohsaku, Y. H. (2012). “J-GAP: Global Efforts to Achieve Curricular Articulation of Japanese Language Education”. *Nihongo Kyouiku* 151, pp.8-20.
- Toriyama, K. (1992) *Articulation Problems of the Japanese Language Programs between High Schools in Oregon and the University of Oregon*. Master's Thesis, University of Oregon. pp.1-113
- 梅田康子 (2005) 「学習者の自律性を重視した日本語教育コースにおける教師の役割—学部留学生に対する自律学習コース展開の可能性を探る—」愛知大学『言語と文化』12, pp.59-77
- 牛田英子 (2007) 「ナショナル・スタンダードの日本語教育への応用—国際関係大学院における日本語カリキュラムの開発—」『世界の日本語教育』日本語教育論集 17, pp.187-205
- 高橋悦子・服部真子 (2009) 「日本語教育にみる高校・大学間のアーティキュレーション: 教師と学生の声 アマースト大学」『第23回ニューイングランド日本語教師会プロシーディングズ』 pp.1-18
- Vande Berg, M. (2009) “Intervening in student learning abroad: a research-based inquiry.” *Intercultural Education*, Vol. 20. Supplement 1, pp.15-27
- 山田礼子 (2001) 「アメリカの高等教育における単位互換と単位の認定—カリフォルニア州のアーティキュレーション・システム—」『大学評価・学位授与機構 研究紀要』学位研究14, pp.5-19
- 萬美保, 伊藤祐郎 (2011) 「大学間におけるアーティキュレーションの構築」『異文化コミュニケーションのための日本語教育①』ICJLE 大会予稿集, pp.13-14

(2012年10月19日受理)