

ポスト・マルチリンガリズムに基づいたインクルーシブなことばの教育とは
INCLUSIVE LANGUAGE EDUCATION IN THE POST-MULTILINGUALISM ERA

尾辻恵美
Emi Otsuji

シドニー工科大学
University of Technology, Sydney

『「言語」というイデオロギー的な概念が社会の不平等を生みがちだと気づくことが非常に大切である』
Blommaert (2019: 28)

1. 「言語」のヒエラルキー

2019年4月から「外国人」労働者の受け入れを拡大した日本政府の新制度の導入に伴い、多文化共生というテーマをめぐる議論が以前にも増して白熱化している。「インクルーシブ」「ダイバーシティ・多様性」などというスローガンを日常的に耳にし、地域の自治体や教育機関などでもそれらの重要性が謳われている。2019年6月28日に、共生や多様性に対応することを表向きに打ち出す「日本語教育の推進に関する法律（令和元年法律第48号）」が公布、施行された。この法律の目的として「多様な文化を尊重した活力ある共生社会の実現・諸外国との交流の促進並びに友好関係の維持発展に寄与」と掲げている。また、その実現のための前提条件として「日本語教育の推進が、我が国に居住する外国人が日常生活及び社会生活を国民と共に円滑に営むことができる環境の整備に資する」と述べている。要するに、「外国人」が「日本語」を話せるようになれば共生が成り立つという論理である。ここには、多文化共生はあっても、「多」言語共生という考えがない。つまり、ある「言語」を強要することによって、ほかの「言語」を消す、もしくは、ヒエラルキーの下へとおいやってしまう危険性を孕んでいる。

このような社会、世界の現状をもとに、本稿においては、「ある特定の言語を教えることがソーシャル・インクルージョン（社会的包摂）に結びつくのか」という問いを投げかけ、さらには「日本語」能力を身につけることを、社会的包摂への万能薬として処方しがちな日本語教育や、多様性を謳っているにもかかわらず、「言語」教育の裏に潜んでいる、排他的なモノリンガル・イデオロギーへ警鐘を鳴らしたいと考える。特に、シンポジウムの「インクルーシブなことばの教育をめざして：現代社会における多様性について考える」というテーマに取り組むにあたり、「インクルーシブとはそもそも何か」、「インクルーシブとは誰がどこに包摂されることなのか?」、「インクルーシブと多様性は折り合いをつけられるか」などの点をも掘り下げる。

2. どこに？だれが？：社会的包摂をもっと広義に、包摂的に見る

「社会的包摂」、「ソーシャル・インクルージョン」という話題は日本でも最近よく耳にするが、日本の外でも、応用言語学、社会言語学の研究で、よくとりあげられている。特に社会言語学者の Piller の研究は有名で、彼女は言語と社会的包摂の関係をジェンダー、人種、階級などの関係から見ている。Piller は 2011 年に *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* というジャーナルでも Takahashi と共に *Linguistic Diversity of Social Inclusion*（「社会的包摂における言語的多様性」筆者訳）というテーマで特別号を出している。Piller によると、社会的包摂は一般的に、経済的・社会的参加から排除されている人やコミュニティを対象とし、雇用を通して経済的なウェルビーイングを推進させることを指しているが、他にも、健康、教育など人間の発展の指標などをも含み、広義のコミュニティへの参加や帰属感の促進なども含むと定義している (Piller 2012, Piller & Takahashi 2011)。また、社会的包摂のコインの裏側に該当する社会的排除については、モノリンガルのバイアスや言語の同化主義的な考え方がその根底にあり、「会社などの組織・機関のモノリンガルのバイアスが、言語的に多様な人々を排除する一番大きな要素となっている」(Piller 2012)と述べている。

しかし、マルチリンガリズムが社会的排除の問題の解決策かということ、一概にそうとも言い切れないのも現状である。Blommaert (2019) は共通言語がないと人は意志の疎通ができないから、マルチリンガリズムは社会統合の妨げになるという考えに警鐘を鳴らしている。また、マルチリンガリズムの根底にもモノリンガルのバイアスが流れているケースが多々ある。たとえば、「私は、日本語と中国語と英語が話せる」とか、「3ヶ国語話せる」というときに、「言語」¹が数えられるという、加算的なモノリンガルの理解に基づいているからである。そのようなバランス・バイリンガルの（複数の言語の能力に長け、並列的にバランスよく存在している）人は雇用につながりやすいが、そうでない「中途半端」な能力であれば商品価値がないと見なされるところには、モノリンガル・イデオロギーに則ったバイ・マルチリンガルス技能の商品化という現象が起ることがちである (Budach, Roy & Heller 2003; Heller 2003)。そのような中で、Pennycook & Otsuji (2011) は言語が数えられるという考え自体が加算的なモノリンガリズムを推奨し、ある種の社会排除を導くと危惧を表明している。また、どの言語が商品価値のある言語（英語、フランス語、など）と組み合わせられているかということのも価値判断や言語のヒエラルキーに関係する。

しかし、商品価値のある言語を話せること、またそのような言語を複数話せることが経済的な社会的包摂へと必ず導くのであろうか。下の会話は、オーストラリアのある都市にある市場の角で日々とうもろこしの皮をむいている中国系の労働者に彼らの言語レポーターを聞いたときのものである。

¹ この論文では「言語」とは「フランス語」「ベトナム語」などというように、国民国家に結びついた固定的で分別的な言語理解に基づいて使われる。その一方、「ことば」そのような近代主義的な言語理解に囚われない創造的な言語使用を指す。

会話1 (R: リサーチアシスタント, C: どうもろこしの皮をむく人)

広東語 (日本語訳)

1. C: 我呀? 我又福建話, 又印尼話, 又客家話.(私? 私は福建語、インドネシア語、そして客家語)
2. R: 咁勁! (わーすごい!)
3. C: 乜都有, 撈埋一齊.(ありとあらゆる言語が混ざっているよ)

その後もインタビューを続けると、Cは英語、広東語、福建語、インドネシア語、客家語、中国語(マンダリン)が話せるとわかった。しかし、これだけの「言語」が話せ、しかもし皮肉にも商品価値の高いと見なされる英語も中国語もかなり流暢に話せるのにもかかわらず、彼の多言語能力は認められず、どうもろこしをむくという市場の中でも地位の低い仕事についている。つまり、言語の商品価値は、独立したものではなく、資格、経験、階級、人種などが複雑に絡み合っており、「英語能力が限られているから雇用機会が少ないと言われる一方、能力が上がったからといって、すぐに自分の資格と経験に見合った仕事が見つかるというわけでもない。アクセントや民族、社会的ネットワークなども関係してくる(筆者訳)」(Piller 2012: 288)と言える。Lorente & Tupas (2014)もまた、マルチリンガル能力賞賛に、誰が包摂され、また排除されているのかという点に注目している。

しかし、ここまで、経済的な要素からの社会的包摂のモデルを見てきたが、果たしてそれだけで説明できるのであろうか。例えば、このどうもろこしの皮をむいている労働者たちは本当に社会から排除されていると言えるのだろうか。だれが、どこに入ることが「社会的包摂」といえるのだろうか。一般的に、経済的な社会的包摂だけで考えた際、「包摂されると有利である『メインストリーム』や『社会』というものが存在するという前提があるが、しかし経済的な側面よりもっと広義に社会的包摂を考えた場合、どこに包摂されているのか?」と Otsuji & Pennycook (2011)も疑問を投げかけている。どうもろこしをむく労働者たちにはオーストラリアの街でそれぞれに友達や仕事のネットワークがあり、それなりの生活をしている。経済的には決して裕福ではないかもしれないが、経済的な面だけを見て、社会に包摂されていないと言えるのか。また、他の例で、オーストラリアに住んでいるボスニア系の建築業に携わっている労働者も、英語は決して流暢ではなくても、郊外に大きな家を持ち、子供3人を大学に入れている。そして、生活に必要なネットワークを築き日常生活を特に支障なく営んでいる。つまり、言語と社会的包摂とは一概にひとくくりにして説明のできるものではないと言えよう。

そのような中で、Clyne (2008)は「社会的包摂の経済的な側面から目を離さない限り、社会的排除がさらに進む。(筆者訳)」、「マルチリンガル資源の価値やインターカルチュラル・コミュニケーションの草の根の経験は、地域社会に特別な役割を与える可能性を秘めているのにもかかわらず、ないがしろにされている(筆者訳)」などと提唱している。また、Blommaert et al. (2017)も、社会言語学的な視点から新しい社会統合のモデルを提唱している。従来のモデルは、移民の人がホスト社会の一部になる必要があるという Complete Integration (完全な統合) という

考えのもとで統合や社会的包摂ということばがよく使われており、それらは、メインストリームの社会に直線的に完全に包摂されるようなモデル（図1）が想定されている。しかし、完全な社会的包摂とはありえない、と彼らは言う。確かに、移民でなくてもメインストリームに完全に包摂されるという考え方自体に無理がある。例えば、日本で生まれ育った日本語話者で、仮にいい仕事についているとしても、複数の属性をもっている人間の何をもって「完全」といえるのだろうか。Blommaert et al. (2017)も同様に、ベルギーのアントワープに留学しているカメルーン出身の学生や、様々な国に移動して育ったタジキスタン出身の学生の日常生活を探ることによって、人々は色々な方法や手段で色々な人やグループと「今ここ」でつながっているだけでなく、いかに空間を超えて色々な人やグループとつながっているかという例を挙げ、社会的統合（包摂）について新しい視点を提供している。例えば、カメルーン出身の学生は、フェースツーフェースは当然のこととして、その他に携帯電話やコンピュータで Skype、Facebook、BeBEEP、Yahoo Messenger、様々な VOIP のシステム、WhatsApp などの方法を相手や状況に合わせて使いこなしている。さらに勉強、コミュニティ、宗教、家族、仕事などの状況によって、英語、カメルーンのピジン、Fulbe という西アフリカの民族のことば、フラマン語などを使って、地元のアントワープ、そしてカメルーン、さらにはバーチャルな世界などと繋がりながら日常生活を営んでいるようだ。そこではメインストリームをどこに設定するのか、また誰の視点からのメインストリームなのか、などという疑問が生まれる。彼らの研究からも、ネットワークを横に広げたり、縦に深めたりながら、自分の生活を紡いでいくのが、包摂または統合と言えることが分かる。つまり一方的な矢印だけではなく、複数の人、機関、場所、コミュニティ、時空間がもっと入り混じったところに「包摂性」が存在すると見なすならば、社会的包摂をもっと広義に捉える必要があると言えよう。もしくはただ新しい見方というだけではなく、「包摂」という概念そのものを批判的に再考する必要があるかもしれない。



(図1) Blommaert et al. (2017)

3. 2つの言語イデオロギーの転回

外国人受け入れ拡大へ向け、改正入管法が2019年4月1日施行されたその6日後の4月7日付の朝日新聞（東京版朝刊）のオピニオン欄で「インクルーシブ教育」

という記事が出ていた。まず、目に飛び込んできたのは、「いろいろな子みんな一緒に」というサブタイトルだった。その記事は、違う能力や背景を持った子供が一緒に同じ教室で勉強することを目的とする「インクルーシブ教育」に関して、数名の人が賛否両論的な意見を表明しているものであったが、その中には、人の多様性を尊重しながら、「一緒に」「共に」学ぶことを擁護するものや、「一緒に」であることが必ずしも大切であるのではなく、それぞれの人のニーズにあった、教育環境を提供することの大切さを訴える意見もあった。記事を読み進めながら、「一緒に」が目指す内容が、日本語だけを使って一緒に行動することが前提で、マジョリティの規範をベースとする排他的なイデオロギーに基づいていたら、それは決して「インクルーシブ」なものではないのではないか、インクルーシブな教育がどこまで多様性を育めるのか、という疑問も湧いた。

また、前節の最後に「包摂的に包摂を考える」ことを提唱したが、それはいわゆるインクルーシブという考え方や、「包摂」ということばに潜んでいる、ある枠で囲まれたところに何かを包み込んで「一緒に」にするという単一なものに向かう排他的な力、モノリンガリズム的なイデオロギーに則った社会的包摂の考えからの脱却を示唆している。すなわち包摂やインクルージョンという概念自体をも批判的に再考する必要があるという意味である。そのためには、社会の根底にあるイデオロギー、言語イデオロギーをもクリティカルに見直し、モノリンガリズム、加算的なマルチリンガリズムからの脱却に基づいた2つの言語イデオロギー転回（1. ポスト・マルチリンガル転回／2. セミオティック転回）が必要であると本稿では提唱する。さらには、2つの言語イデオロギーの転回という視点から「インクルーシブな」ことばの教育とは何かという議論を展開する。

3.1 第1のイデオロギーの転回：ポスト・マルチリンガリズムの転回

第1のイデオロギーの転回とは、モノリンガリズムに基づいた加算的な「マルチリンガリズム」理解からの脱却である。この転回は昨今のポスト・マルチリンガリズムの動きの一つであり、「トランスランゲージング」「ポリリンガリズム」「メトロリンガリズム」「ヘテログロッシア」などがそれらの例である。これらの動きに共通している点は、分別的で固定的な言語に基づいた多言語主義から脱却し、言語資源や言語レパートリーという単位で流動的にかつ創造的な多様性を言語使用に見いだしている点である。昨今ことばの教育で特に取り上げられているのが、「トランスランゲージング」(García & Li Wei 2014)であるが、その定義も「バイリンガルの人たちの言語行動を、伝統的考えに基いた独立した二つの言語システムによるものだと捉えず、もともと社会的に二つの言語に属し、構築されたとみなされていた言語の特徴から成り立つ一つの言語のレパートリーであるとみなすバイリンガリズムやバイリンガル教育のアプローチ（筆者訳）」(2)としている。つまり、近代主義的な国家、民族、言語を1対1に呼応させて、言語を「英語」「中国語」「日本語」という形で分別的、固定的なものとして捉えるのではなく、多様性や流動性を認めた言語観に基づいて、「ことば」を言語資源、言語レパートリーとして捉えるのが第一の言語イデオロギー転回であると筆者は提唱したい。

3.2 第2のイデオロギーの転回：セミオティック転回

「草の根のマルチリンガリズム (Multilingualism from below)」、「日常的なマルチリンガリズム (Everyday Multilingualism)」の視点から街の多言語使用に焦点を当てた研究であるメトロリンガリズムも「ことば」は数えられるものでもなければ、先験的・固定的に存在するものではなく、ローカルな相互使用によって生まれるものだとして理解している。また街とことばの関係を探るにあたり、「ことば」の理解も、いわゆる話し言葉、書き言葉などの一般的に理解されていることばの理解より、より広義にとらえ、意味生成に関わるマルチモダル、マルチセンソリー、マルチリンガルなど様々なセミオティック資源が複雑に統合されたものとして捉える。つまり、色、話し言葉、書き言葉、ジェスチャー、匂い、音楽など、意味を作る手段に関わる資源や、それらが組み合わされたものをもことばとみなしている。バングラデシュ系の雑貨店やキッチンなどでかわされている会話を例に挙げると、言語的だけではなく、物質的(商品、店やレストランのレイアウト)、感覚的(色、匂い、商品を取り扱う音、店に流れる音楽)、体(ジェスチャー、服装、視線)などをも意味を作りうる資源としてことばの一部と見なしている。実はこのように、広義にことばを捉える姿勢はトランスランゲージングも同じで、Garcia (2019:16)も「ことば」は「ジェスチャー、服、身体そのものなど、他のセミオティックのサインなどによっても構成されている(筆者訳)」と述べている。このようにことばを「言語」問だけではなく、さまざまな意味を作りうるセミオティックモードの境界をも超えて理解するのが、第2の言語イデオロギーの転回である。このような言語イデオロギー観の転回はことばの教育に深く関わっていると同時に、ことばと社会的包摂の関係性をどう捉えるかにも影響を及ぼす。

4. ことばの教育(言語教育イデオロギー)への示唆

それでは、そのような転回において、言語能力はどのように理解されるだろうか？ 今までも社会の変遷に伴った言語教育の発展の中で、コミュニケーション能力、社会言語能力など、様々な能力の必要性が提唱されてきた。グローバリゼーションが進む中、日本語は日本人の所有物でもなければ、日本と言う「領土」にだけ根付いているものでもない。日本政府の外国人労働者の受け入れの拡大に伴って日本でもますます多言語共生が進むであろうし、また、人やことばの移動によって海外での多言語共生にも「日本語」は関与している。そのような中で「日本語」というように、特定の言語のシステムにのみに目を据えた言語教育が、より包摂的な社会を培う磁場を作り得るのか疑問である。Kramsch & Whiteside (2008)は、「色々な言語コードやそれらのコードと関連する時空間をうまく操る先鋭な能力」(664)として「象徴的能力 symbolic competence」を提唱し、対象言語のみを目的化した視点からの逸脱を促している。Canagarajah (2013)もことばの教育の目標として「実践的能力 performative competence」を育成させること、つまり「単一の言語や方言を学習対象とするのではなく、教師は学生がトランスナショナルな接触の場で必要なレパートリーを駆使することができるようになる準備をさせる」(191)ことを掲げ

ている。これらの視点は言語イデオロギーの第一の転回だけではなく、象徴能力などは特に第2の言語イデオロギーの転回に基づいた能力の育成の重要性を謳っていると見えよう。トランスランゲージング・インスティンクトという名の下でLi Wei (2016)は「私達は皆、人間としてのトランスランゲージをする本能があり、言語学習や言語使用のために、利用可能な認知、センソリー（五感）、セミオティック、様々な様式（モダル）な資源を駆使する（筆者訳）」と第2の言語イデオロギーの転回にまつわる視点のことばの教育における有用性を示している。

海外国内に限らず、日本語教育の現状を見ると、モノリンガル・モノカルチャルバイアスが強く、日本語を使って、メインストリームへのアシミレーションという考え方が強いように思われる。海外でも、ポップカルチャーやソフト・パワーなどの高揚に伴って日本語熱は上がってきているものの、（特に高等）教育の根底には、日本語を勉強すれば、日本で就職できるとか、留学できるといった言説がいまだに（特に教育者側に）強い。「日本語」能力に目が据えがちな教育では、学生の豊富な視野や資源をフルに活かし、批判性やエージェンシーを育てるようなことばの教育がなされているか疑問もある。実際に学生は様々な言語、セミオティック資源をつかって、日常生活を営み、言語学習をしているということを見逃しているのではなかろうか。このような流れを踏まえると、ある言語を抜き出して教えるモノリンガル思考に基づいた言語教育イデオロギー、ネイティブ神話から離れる必要があると見えよう。

そしてそれらのイデオロギーや神話から離れることによって、今回のプリンストンのフォーラムのテーマである「インクルーシブ」²なことばの教育へと向かうことができるのではないだろうか。となれば、このような提唱は、ある言語を教えることが目的である「言語教育」とどのように折り合いをつけていけばいくべきだろうか。

5. 資源豊かな学生：Translingual advantage（トランスリンガルの持つ強み）

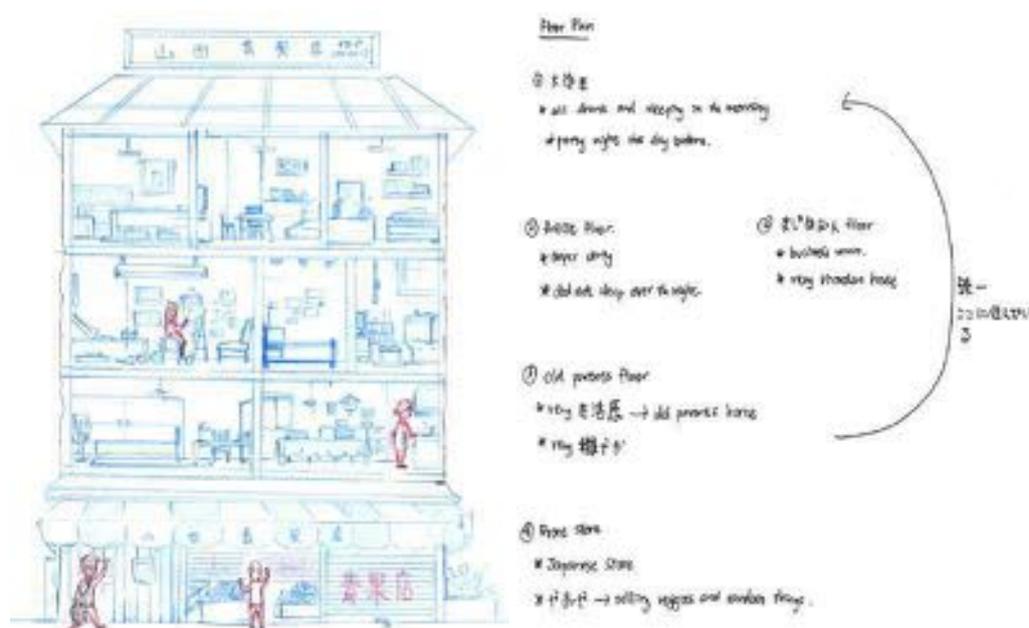
Otsuji & Pennycook (2018:73) は「Translingual advantage（トランスリンガルの持つ強み）」というタイトルで、トランスリンガルである学生たちが日常生活において、どのようにセミオティック資源、日常のタスク、そして社会的スペースを絡み合わせながら『草の根のマルチリンガリズム』、もしくはメトロリンガリズム的な活動を行っているかに焦点を当て、特に、学習のプロセスにおいて、いかに多様なセミオティック資源が統合しているか、その役割についての研究をした。その中で、ことばを学んでいる学生は日常の生活においてありとあらゆる資源を駆使して生活を営むだけではなく、ことばの学習にも様々な言語、マルチモダル、セミオティック資源を駆使していることが明らかになった。インドネシアから日本の大学に留学している学生のリタは、“I can speak Indonesian and English and 日本語ちょっと”、“I can understand ちょっと Korean and can speak ちょっと Indonesian dialect

² もちろん前述したように「インクルーシブ」というようになにかを「含ませる」という表現自体にも問題があり、「だれが」「どこに」という疑問点もあるが、それはこの論文ではスペース上割愛する。

(ジャワ語)”と自分のことばのレパトリーについて「ちょっと」という表現を使って言及し、シンガポールから日本の大学への留学生キャロラインは“my language becomes peppered with Chinese and a touch of Hokkien”と自分のことばはいろいろな言語資源の胡椒をかけたものであるというように、まさしくトランスランゲージング・インスティンクトが存在しているといえよう。

香港からオーストラリアに6歳のときに移民してきたケートも大学で日本語とデザインを専攻していたが、両方で学んだ知識や能力、また彼女が持ち合わせている資源や周りの環境をうまく統合して日本語のみならずデザインの学習を進めていた。日本語の文法の学習ノートは英語、日本語、そしてイラストなども交えたものであり、デザインの宿題においても、日本で旅行中に見た八百屋が一階にある建物をモチーフにして、その建物に住む人たちの人間模様を主題とするアニメーションを作ることにした。作成の過程の青写真で建物に住む人たちの生活を表すには「very生活感」「very穏やか」などという表現がイラストと共に紛れている(図2)。イメージや種々の言語資源、紙上のスペースの使い方などをも含め、この建物断面図には種々様々な(オンラインで調べた情報なども含め)セミオティック資源が相まった、物質的な「もの・artefact」として存在する。それは様々な学習を通じた資源豊かなケートだからこそできることでもある。このような豊富な資源を駆使した学びのプロセスをOtsuji & Pennycook (2018)は‘translingual advantage’と呼んでいる。そして、色々なセミオティック資源を統合して物事や日常の活動を達成させるための能力を身につける手助けをするのも、ことばの教育のひとつではなかろうか。彼女のアニメーションを作る課題は、日本語の資源がなかったらまた違ったものになっていたはずである。日本語「だけ」、もしくは英語「だけ」でアニメーションを作っていたとしても、このような作品はできなかつたに違いない。しかし、彼女に色々な資源を統合する能力があり、様々な知識や資源を駆使したからこそ、そこからまた新しい創造的な作品が生まれたのである。

(図2)



6. 社会改革にむけて：セミオティック資源の統合とエージェンシー

本稿の冒頭でBlommaert (2019)の引用を元に、固定的で近代的な「言語」イデオロギーとそれに伴う言語のヒエラルキーが社会の不平等を生むことに気づくことが大切であると議論を展開し、近代主義的な知見からの言語イデオロギーから脱却し、2つの言語イデオロギーの転回と、それに伴うことばの教育への示唆を提唱した。Blommaert (2019)は、人々が「言語」を共有していなければコミュニケーションができない、と信じていることより、マルチリンガリズムは社会統合の妨げとなると考えがちであるが、その考えを覆すには、まずは自分の周りの人から気づいてもらえるように繰り返し繰り返し説明することから始めないといけないだろうと述べている。まさしく、ことばの教育にはそのような使命があるのではないだろうか。資源やレパートリーという観点からことばの教育に携わることにより、排他的になりがちなモノリンガル・イデオロギーに則った先験的な価値から脱却し、クラスでオウム返しのようにモデル会話を反芻させるのではなく、学生に新しい意味や価値を作り出したり、解釈をするエージェントとしての可能性を見出すような主体性を育て、さらには、ことばを広義に捉え、言語資源をはじめ、様々な意味生成にまつわる資源を駆使することができる、セミオティック資源の豊かな人となることがことばの教育の目的の大きなひとつであると提唱したい。

伝統的な第2言語習得は「欠けている・足りない」という理解に基づいており、理想の言語が存在し、「文法」「きれいな」言語を習得するために言語教育が行われるとする。しかし、そのように「足りない」という引き算的な思考に波紋をなげかけ、人々は様々な言語・セミオティック資源を組み合わせる様々な社会的な目的を果たす主体的な行為者 (agentive actors) であると主張する研究も増えてきている (García, Bartlett & Kleifgen 2009, Sunny Man Chu Lau 2019)。また、Lin (2018)もトランスランゲージングは直接的に人種や階級の差別を解決することはできないとしても、多様なセミオティック資源を個別的、二元的に捉えず、それらを連続的で、常に拡大する複合的なものであると理解することによって、二元的 (母語、非母語話者など) かつ「欠けている・足りない」という理解から脱却することができる。つまり、そこから序論でも述べた言語のヒエラルキーからの逸脱、経済的に基づく「社会的包摂」論からの脱却がこころみられるのではないか。Canagarajah (2018: 32)もトランスリンガル・プラクティスの「トランス」とは、トランスフォーメーションを指す、と述べているが、2つの言語イデオロギーの転回に基づいた言葉の教育、すなわち、そのような社会変革を起こす担い手となりうる学生を育て、社会変革を起こすような場を構築できるような言葉の教育が「インクルーシブ」なことばの教育だと提唱したい。

参考文献

朝日新聞 (2019) インクルーシブ教育, フォーラム, 東京版朝刊4月7日付

- 文化庁 (2019) 日本語教育の推進に関する法律の施行について (通知) 第 397号 令和元年6月28日
http://www.bunka.go.jp/seisaku/bunka_gyosei/shokan_horei/other/suishin_houritsu/1418260.html (アクセス日、2019年7月28日)
- Blommaert, J (2019) Communicating beyond diversity: A bricolage of Ideas (with O. García, G. Kress & D. Larsen-Freeman), In Sherris, A & E. Admi (Eds.), *Making Signs, translanguaging ethnographies: Exploring urban, rural and educational spaces* (pp. 9-35), Bristol: Multilingual Matters.
- Blommaert, J., Brandehof, J. & Nemcova, M. (2017) New modes of interaction, new modes of integration: A sociolinguistic perspective on a sociological keyword, paper 202, *Tilburg papers in cultural studies*, Tilburg University.
- Bundach, G., Roy, S., & Heller, M. (2003) Community and commodity in French Ontario. *Language in Society*, 32, 603 - 627.
- Canagarajah, S (2018) Translingual Practice as spatial repertoires: Expanding the Paradigm beyond Structuralist Orientations, *Applied Linguistics*, 39 (1), 31–54.
- Canagarajah, S (2013) *Translingual practice: Global Englishes and cosmopolitan relations*. London: Routledge.
- Clyne, M. (2008) A linguist's vision for multicultural Australia. Eureka Street 18, no. 23. http://www.eurekastreet.com.au/article.aspx?aeid_9919 (アクセス日、2019年7月28日)
- Garcia, O (2019) Communicating beyond diversity: A bricolage of Ideas (with J. Blommaert, G. Kress & D. Larsen-Freeman), In Sherris, A & E. Admi (Eds.), *Making Signs, translanguaging ethnographies: Exploring urban, rural and educational spaces* (pp. 9-35), Bristol: Multilingual Matters.
- García, O., Bartlett, L., & Kleifgen, J. A. (2009). From biliteracy to pluriliteracies. In P. Auer & Li Wei (Eds.), *Handbook of multilingualism and multilingual communication* (pp. 207-228). Berlin, Germany: Mouton de Gruyter.
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. London: Palgrave macmillan.
- Lorente, B. & Tupas, R. (2014), (Un)emancipatory hybridity: selling English in an unequal world. In Rani S. Rubdy & Lubna Alsagoff (eds.) *The Global-Local Interface and Hybridity: Exploring Language and Identity*.(pp. 66-82). Bristol: Multilingual Matters.
- Heller, M. (2003). Globalisation, the new economy, and the commodification of language and identity. *Journal of Sociolinguistics*, 7(4), 473 - 492.
- Kramsch, C and A Whiteside. (2008) Language ecology in multilingual settings. Towards a theory of symbolic competence. *Applied Linguistics* 29: 645–671.
- Li Wei. (2016). Multi-competence and the translanguaging instinct. In V. Cook & W. Li (Eds.), *The Cambridge handbook of multi-competence* (pp. 533-543). Cambridge: Cambridge University Press.

- Lin, M. L (2019) Theories of trans/languageing and transsemiotizing: implications for content-based education classrooms *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22 (1), 5-16.
- Otsuji, E. & A. Pennycook (2008) Social inclusion and metrolingual practices, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14 (4), 413-426.
- Piller (2012). Multilingualism and social exclusion. In M. Martin-Jones, A. Blackledge, & A. Creese (Eds.), *The Routledge handbook of multilingualism* (pp. 281-296). London: Routledge, Taylor and Francis Group.
- Piller & Takahashi (2011) Linguistic diversity and social inclusion, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14 (4), 371-381.
- Sunny Man Chu Lau (2019) Translanguaging instinct: What does doodling have to do with language learning? Belonging, Identity, , *Diversity Research Group (BILD)*. Blog entry March 24. <http://bild-lida.ca/blog/author/blogeditor/> (アクセス日、2019年7月28日)

**The 25th
Princeton Japanese Pedagogy Forum**

PROCEEDINGS

May 11-12, 2019



Department of East Asian Studies
Princeton University
Princeton, NJ

**25th Princeton Japanese Pedagogy Forum
PROCEEDINGS
TABLE OF CONTENTS**

TABLE OF CONTENTS	i
PREFACE	iv
PJPF PROGRAM	v
PAPERS	
Etsuko Yamada (Hokkaido University) 留学生と日本の学生が共に学ぶ多文化クラスにおけるリンガ・フランカの構築.....	1
Yuko Kojima (University of Wisconsin, Milwaukee) 継承語教室におけるチュートリアル授業の実践.....	13
Yuki Shimizu (University of Iowa) Raising pronunciation awareness to improve Japanese pronunciation through dialogue reading and reflective journal.....	24
Yukiko Asano (Bucknell University) Learnability of non-native sound contrast: A view from production errors in obstruent's voicing-contrast	38
Nobuko Wang (Senshu University) ナレーションを活用して4技能を伸ばすアクティブラーニング:アニメの非日常性と比較し たナレーションの日常性の観点から.....	51
Mamoru Fujita (Takushoku University Hokkaido College) Improvement and effect of Japanese CV syllable length by teaching the characteristics of Mandarin Chinese 0 tone syllable.....	61
Noriko Mori-Kolbe (Georgia Southern University) Project-Based Language Learning approach to designing Content-Based Intermediate Japanese Language Course	75
S.M.D.T. Rambukpitiya (Kurume University) スリランカの日本語教育現場についての一考察:先行研究の主張とアンケート調査の 結果を参照に	87
Yoshikazu Shiraishi (Takaoka University of Law) & Makiko Matsuda (Kanazawa University) プレイフル・ラーニングとしての連句:インクルーシブな学びの場の実現.....	102
Yumi Sugihara & Takao Tomono (Keio University) 多様な日本語使用者を包摂する大学キャンパスをめざす講義の検討:言語的多数派へ の働きかけの観点から	112

Atsuko Takahashi (Smith College) インスピレーションからアスピレーションへ: 初級日本語学習者のポートフォリオに 現れる日本語学習についての多様性を考える	124
Takayuki Takaku (Japanese Language School) 日本語教育における留学生を「育てる」心の支援	144
Hiroimi Onishi (Colorado College) Japanese language classroom as a safe-zone for linguistic and cultural minority students	155
Tomoko Ikeda (McGill University) & Atsuko Tanaka (Keio University) 高度外国人材として来日した元留学生のライフストーリー	168
Yoshihiro Mochizuki (University of Michigan) ともに遊び、ともに学べ: ゲームフル・ペダゴジーの理論とインクルーシブな 日本語教育への応用	180
Neriko Doerr (Ramapo College) 「戸惑い反応」と「日本語給油」: インクルーシブな日本語教育を目指して	193
Yuri Kumagai (Smith College) & Yuko Takahashi (University of Massachusetts, Amherst) 「わからない」からインクルーシブを考える: 言語景観プロジェクト	199
Naoko Sourial (The New School) ファッションでつながり、ふりかえる: 人類学・社会学的アプローチを導入した カリキュラムデザインの試み	213
Shihoko Aoki (Kyusyu University) Formation of "Colonia-go" in Brazilian Japanese Society: Using "Japanese- Portuguese Dictionary" by Wasaburo Otake 'as a clue	229
Keiko Konoeda (Bates College) 絵本を通して沖縄を見る: 中級日本語コースで日本の多様性を考える試み	245
Aya Yamakawa (Earlham College) 多様化するジェンダーを学習者の視点から考える	257
Noriko Hanabusa & Takumi Kobayashi (University of Notre Dame) 多読から多聴・多観へ: 学習者の多様性に応えるために	267
Sachiko Hiramatsu (Brown University) フィードバックを重視した上級のライティング指導の取り組み	279
Shinji Shimoura (University of South Florida) 「やり抜く力」と日本語学習モチベーション: 成功体験の積み重ねの重要性	290
Naemi McPherson (Brown University) 多様性に対応する日本語教育のために、教師に求められることと教師が求めること: 交渉シラバスを使った日本語継承語話者のためのコースデザインをもとに	304

Hiroshi Tajima (Brown University) CCBIと学際教育に基づいたコースデザイン:議論の多い法律問題から見た 日本の社会とよりよい未来のコミュニティの創造.....	319
Yukihiro Ohashi (University of Latvia) 初級の教科書における「んです」導入の際の問題点と効果的な教え方の一案.....	330
Yumi Ohashi (Rutgers, The State University of New Jersey) 非漢字圏日本語学習者のための筆順動画を用いた教材開発.....	342
Shigeru Osuka (Seton Hall University) Review of Japanese Compound Verbs: Toward everyone's language and culture	354
Ruxandra-Oana Raianu (University of Bucharest) 初級日本語学習者の誤用の考察:弱さを強みに変えよう！	364
Megumu Tamura (University of Pennsylvania) Exploring learner motivation in introductory course using self-determination theory.....	380
Atsuko Tokui (Shinshu University) ライフストーリーを読み解く多文化教育の実践:アイデンティティをテーマに	393
Guohe Zheng (Ball State University) Literal Translation as an Effective Pedagogical Tool for Japanese Grammar.....	403
Keynote Emi Otsuji (University of Technology, Sydney) ポスト・マルチリンガリズムに基づいたインクルーシブなことばの教育とは: ことば、人、社会、街の複合性とメロリンガリズム.....	418
Marcella Mariotti (Ca' Foscari University of Venice) Including 'whom'? Including 'in where'? Foreign Language Teaching as deboxing system	429

PREFACE

We are happy to present the *Proceedings* of the 25TH *Princeton Japanese Pedagogy Forum* held on May 11 and 12, 2019. This year the theme of the Forum was “Toward Inclusive Language Education: Rethinking the Diversity of Modern Day Society (インクルーシブなことばの教育をめざして:現代社会における多様性について考える).” We had thirty eight presentations including fifteen poster sessions. Around hundred participants attending the Forum. I would like to thank all presenters, session chairs, and participants for making this Forum so successful.

This year we had three keynote speakers: Dr. Emi Otsuji from University of Technology, Sydney, Professor Marcella Mariotti from Ca’ Foscari University of Venice, and Professor Seiichi Makino. Dr. Otsuji gave a talk about “ポスト・マルチリンガリズムに基づいたインクルーシブなことばの教育とは:ことば、人、社会、街の複合性とメトロリンガリズム” and Professor Mariotti’s keynote speech was about “Including ‘Whom’? Including ‘in Where’? Foreign Language Teaching as Deboxing.” Professor Makino also kindly agreed to give a lecture on “「句読点はどのような文体を生むか:漱石の『明暗』と水村美苗の『續明暗』の場合」” We would like to thank keynote speakers.

The 25th *Princeton Japanese Pedagogy Forum* was funded by the East Asian Studies Program at Princeton University. We would like to express our deep appreciation for their generous financial support. I would also like to thank our lecturers: Yukari Tokumasu, Tomoko Shibata, Hisae Matsui, Megumi Watanabe. Without their hard work, the Forum couldn’t have been this successful.

The 26th *Princeton Japanese Pedagogy Forum* will be held on May 9-11, 2020. The theme is “Power of Language Education: The Role of Language (First, Second, and Foreign Language) in Education (ことばの教育の力:教育におけることば(母語・第2言語・外国語)の役割とは?)” We hope that many people will attend the Forum next year.

Dr. Shinji Sato
Senior Lecturer
Director of Japanese Language Program
Princeton University