

## 目 次

### 特集「言語文化教育のポリティクス」

#### 特集 — 全体趣旨

特集「言語文化教育のポリティクス」について ..... 牲川 波都季 1

#### 特集 — シンポジウム

シンポジウム「言語文化教育のポリティクス」の趣旨 ..... 牲川 波都季 2

#### シンポジウム「言語文化教育のポリティクス」

シンポジスト：庵 功雄, 寺沢 拓敬, 有田 佳代子

コーディネーター・司会：牲川 波都季 3

#### 特集 — 委員企画フォーラム

委員企画フォーラム「経験から編み直す言語文化教育ポリティクス——M-GTA を

例として」の趣旨 ..... 牛窪 隆太 25

委員企画フォーラム「経験から編み直す言語文化教育ポリティクス——M-GTA を例として」

シンポジスト：木下 康仁, 根本 愛子, 中井 好男

コーディネーター・司会：牛窪 隆太 26

#### 特集 — 論文

学習者主体からことばの市民へ——ポリティクスとしての言語文化教育の歴史と

革新 ..... 細川 英雄 58

#### 特集 — 寄稿論文

寄稿論文について ..... 細川 英雄, 高橋 希実 67

外国語の政策——新しい時代のためのマニュアル .... ピエール・マルティネーズ, 高橋 希実 (訳) 68

#### 論文

就学前児童への外国人親の母語の継承における社会心理的要因——在日外国人母親に

よるナラティブを中心に ..... ゴロウイナ・クセーニヤ, 吉田 千春 92

60年代中国大学日本語教科書『日語』の編纂方針と教育思想——中国国家の教育方針・

政策との比較をもとに ..... 宮 琳 109

---

アニメ視聴を契機とした日本語習得を通じた発話キャラクターの獲得過程に関する事例 研究——フランス移民二世 C の語りの質的分析から .....	山元 淑乃	129
新参者が大学院ゼミの質疑応答活動にどのように参加しているか——ある中国人留学生 への縦断的調査から見えてきたもの .....	黄 均鈞	153
フォーラム		
「新しい日本語学習者」の実態と学習コミュニティに対する評価——Facebook グループ 「The 日本語 Learning Community」での調査結果から .....	末松 大貴	172
多言語の教育関係者が集まる「参加」型研究会をいかに創り出していくか——外国語授業 実践フォーラムの活動から見えてくるもの .....	中川 正臣, 亀井 みどり	194
「架け橋」ではなく、共通の新しい場をつくる人に——書評：細川英雄, 尾辻恵美, マリオッ ティ, M. 編『市民性形成とことばの教育——母語・第二言語・外国語を超えて』 .....	有田 佳代子	203
投稿規定, 執筆要領 .....		218
編集後記, 編集委員会 .....		221

## Contents

### Special issue on Politics in Language and Cultural Education

- Editor's Introduction *SEGAWA, Hazuki* 1
- Symposium Introduction *SEGAWA, Hazuki* 2
- Symposium Politics in Language and Cultural Education  
*IORI, Isao; TERASAWA, Takunori; ARITA, Kayoko; SEGAWA, Hazuki* 3
- Forum Introduction *USHIKUBO, Ryuta* 25
- Forum A new look on "politics in language and cultural education" through the eyes of  
learners and educators involved in the Modified Grounded Theory Approach  
*KINOSHITA, Yasuhito; NEMOTO, Aiko; NAKAI, Yoshio; USHIKUBO, Ryuta*  
26
- Article From learners' entity to citizen language: History and innovation of linguistic and  
cultural education as a politics *HOSOKAWA, Hideo* 58
- Guest Paper Introduction *HOSOKAWA, Hideo; TAKAHASHI, Nozomi* 67
- Guest Paper La politique des langues étrangères: mode d'emploi pour des temps  
nouveaux *Pierre MARTINEZ; trans. TAKAHASHI, Nozomi* 68

### Regular contents

#### Articles

- Socio-psychological factors in passing on a mother tongue to preschool children:  
Exploring narratives by foreign mothers in Japan  
*Ksenia GOLOVINA; YOSHIDA, Chiharu* 92
- Compilation policy and educational philosophy of 'Japanese language textbooks in  
Chinese universities in the 1960s: Based on a comparison between educational  
policy and policies of Chinese government  
*GONG, Lin* 109
- A case study on the acquisition process of verbal characters through Japanese  
learning motivated by anime: From qualitative analysis of a second generation  
immigrant in France *YAMAMOTO, Yoshino* 129
- How newcomers participate in the question-and-answer activities of graduate  
school seminars: A longitudinal study of a Chinese international student  
*Huang, Junjun* 153

## Forums

An examination of a ‘new type of Japanese language learners’ and their assessment of learning community: The case of the facebook group ‘The Nihongo Learning Community’     *SUEMATSU, Daiki*     172

How to set up a participatory workshop for those involved in multilingual education: What has been revealed by Foreign Language Action Teaching Forum activities     *NAKAGAWA, Masaomi; KAMEI, Midori*     194

Instead of becoming bridges between nations, we will be the people who collaborate to create new places: [Book review] *Citizenship growth and language education: Beyond the boundary of first language, second language, and foreign language*     *ARITA, Kayoko*     203

Submission Guideline     218

Editorial Board     221

特集：言語文化教育のポリティクス

【全体趣旨】

## 特集「言語文化教育のポリティクス」について

言語文化教育研究学会の第3回年次大会（2017年2月25、26日、関西学院大学上ヶ原キャンパスにて開催）は、大会テーマを「言語文化教育のポリティクス」とした。今号の特集はこの年次大会の成果と寄稿論文からなる。

言語や文化が特定集団のシンボルとして利用されてきた歴史を振り返れば、言語文化教育は常に、言語文化を教えようとする側と教えられる側という権力関係と一体だった。また、ポリティクスを公的な「政策」関係の網の目としてだけでなく、「理念」「方針」関係の網の目を含むものと捉えるなら、言語文化教育にかかわる集団・個はすべて、何らかの形でポリティクスに関係してきたと言えるだろう。

ではなぜ今、あえて「言語文化教育のポリティクス」を取り上げるのか。

1990年代末以降、グローバル人材育成推進関連事業が次々と立ち上げられ、労働者不足を補うように、進学を主目的としない日本語学校在籍生も急増している。こうした「政策」的構図の中で、いったいどこに自分は位置づけられているのか。言語文化教育者が「方針」を実現していくためには、それを規定してくる権力構造の把握が必要である。

同時に、言語文化教育自体がもたらす権力関係にも改めて注目したい。現在は、これもまたグローバル人材育成の文脈で、英語能力の有無が富と力の格差につながるのは当然というような言説が流布しつつある。言語文化教育は単なるスキル育成の場ではなく、人々を断絶し力の差を生み出す場にもなりうることを繰り返し確認し、ではそうならない言語文化教育とは何かという「方針」を提案していくべきだろう。

本特集は、年次大会シンポジウムと委員企画フォーラムの記録、大会での口頭発表を発展させた投稿論文1本を掲載する。さらに、今回の大会テーマに触発されて書かれた、ピエール・マルティネーズ氏（パリ第八大学名誉教授）の寄稿論文も迎えた。

本特集がポリティクスの網の目を見晴らす契機となり、現状に応じるだけでなく抗することばの教育につながれば幸いである。

（牲川波都季・特集担当）

Copyright © 2017 by Association for Language and Cultural Education

特集：言語文化教育のポリティクス

【シンポジウム】

## シンポジウム「言語文化教育のポリティクス」の趣旨

少子高齢化に伴う外国人労働者受け入れの議論、また世界規模の経済活動に耐えうるグローバル人材育成の議論により、言語文化教育は、近年、国策との関係を格段に強めている。しかしその関係は、国策が一方向的に言語文化教育の実践や研究に影響を与えるものであり、言語文化教育関係者側に対応を迫っている現状がある。

たとえばオリンピックや高齢者看護・介護、グローバル人材育成等の政策実施に伴って、日本語学習者増が見込まれており、日本語教師の需要も増加している。ただしその雇用形態の多くは任期付や非常勤であり、こうした労働条件の不安定化は、各自が置かれた政策状況を分析するための時間と気力を奪っている。義務教育課程の現場においてさえ、小学校からの英語授業の科目化により、労働の過酷化が予想されており、現場からの政策批判を難しくしている。

シンポジウムの3本の発表は、以上の言語文化教育を取り巻くポリティクスについて、それぞれの立場から現状分析と解決の提案を行うものである。

グローバル人材育成事業に規定される大学留学生教育、その規定にどのようにそぐいつつも抵抗していくのか（庵）、英語教育政策研究の現在までの動向を踏まえ、言語文化教育政策研究にどのような観点・手法・目的が必要なのか（寺沢）、低賃金外国人労働者の日本語学習支援が日本語学校やボランティアに課されている現状、そしてなぜそれを日本語教育者の「専門性」が支えてしまうのか（有田）。

言語文化教育のポリティクス（研究）の現状を見たとき、今何をすべきなのか、長期的には何をすべきなのか。3つの発表の提案は、教育内容、研究方法、教育者の「専門性」と、全く異なる視点からなされている。しかもそれぞれの提案が3ついずれの現状にもつながっていくような要素を持っている。さまざまな言語文化教育者が関わりを感じる内容となっており、ぜひ全体を通読していただきたい。

牲川 波都季（関西学院大学・企画者）

特集「言語文化教育のポリティクス」

【シンポジウム】

## 言語文化教育のポリティクス

シンポジスト

庵 功雄

(一橋大学国際教育センター)

寺沢 拓敬

(関西学院大学社会学部)

有田 佳代子

(敬和学園大学人文学部)

コーディネーター・司会

牲川 波都季

(関西学院大学総合政策学部)

## 概要

本稿は、2017年2月25日に関西学院大学において開催された言語文化教育研究会第3回年次大会シンポジウムの記録である。

Copyright © 2017 by Association for Language and Cultural Education

キーワード 留学生日本語教育, 〈やさしい日本語〉, 政策研究, 英語教育, 日本語教育現場の労働環境

## 1. シンポジウム概要

本稿は、言語文化教育研究会第3回年次大会において、大会シンポジウムとして開催された「言語文化教育のポリティクス」の記録である(2017年2月25日、関西学院大学上ヶ原キャンパス)<sup>1</sup>。当日は、シンポジストの多彩さを反映して、日本語教育のみならず英語教育関係者からも多数の参加者を迎えることができた。また、本稿では編集の都合上割愛したが、各シンポジストの発表後には、参加者からの質問用紙に答える形で質疑応答も行われた。言語文化教育をめぐるポリティクスの実態とその捉え

方について、生々しい現状を踏まえつつ、未来への問題提起ともなった充実した内容であった。シンポジウムの企画意図については、本誌特集の「シンポジウム趣旨」(p. 2) および本稿 2. 1. をご参照いただきたい。

なお、本稿は基本的には当日の録音を基としているが、発表者が各自の判断で加筆・修正を行った。発表者ごとに加筆・修正の程度や体裁には若干の差があることを、あらかじめお断りしておく。

## 2. シンポジウム記録

## 2. 1. 企画趣旨説明(牲川波都季)

まず趣旨の説明を私の方でさせていただいて、庵

<sup>1</sup> 当日の発表スライドは、大会WEBサイトで公開されている。URL : <http://alce.jp/annual/2016/>

さん、寺沢さん、有田さんの順にご発表いただきまして、その後質問用紙を回収いたします。質問をどんどんしていただきたいんですけども、質問がおりの方は受付で質問用紙を配布したと思いますので、そちらに書いてご提出ください。その後、10分15分程度の休憩を挟んで、フロアと議論をしつつ、シンポジスト同士も話をしていくと。より深い話に進めていくという形にさせていただきます。

まずちょっと簡単に、今回の年次大会でなぜこういうシンポジウムのテーマを企画したかを、説明いたします。

きな臭い世の中と言いますか、言葉の教育の周辺も動きが活発になっている時代です。特に政策的には私の分野でいう日本語教育で言いますと、東日本大震災の復興と東京オリンピックの開催というのがありまして、そのために2020年度という年限でつきで建設・造船業の外国人が技能実習制度を利用してたくさん呼ばれているという現状があります。で、2018年問題で、18歳人口が減る、大学に入学する学生が減る、ということで留学生30万人計画とかグローバル人材育成事業が始まって、留学生をどんどん呼ぼうと、それで大学の定員を埋めようという動きも以前からあります。さらには2025年問題です。団塊の世代がみなさん後期高齢者になられると、75歳以上になられるということで、介護士、看護師、特に介護士の方は38万人足りないということが見越されていますので、去年いくつもの法律が作られたり改正されました。例えば従来は、海外からの介護士の方たちは二国間協定で来られていました。それがその枠組みだけではなくて、介護士を専門職として認めよう、資格を取れば日本にある程度安定した立場で定住できるというふうになりました。あとは看護師の受け入れ、以前から看護師は専門職として認められていましたけれども、去年になって看護師の養成学校に留学生を受け入れる際の教員の数、以前は5人に1人必要とされていたんですが、

そういう人数の規制がなくなりました。規制緩和ですね。これによってもう介護士と看護師の方達、その候補というのは一気に日本に来るであろう、来るように政策は進められています。そういう動きが日本語教育である。他方、今日の寺沢さんの研究対象でありますけれども、英語教育では2011年から小学校5年生からの外国語活動が必修化されました。新学習指導要領で2020年度からは3年生から必修、5年生からは正式な教科になるということでこちらも大きく動いています。

こういう状況で、教育の現場というのは動かされざるを得ないと思うんですね、その影響というのは大きいので。ただ、こういう一番近い動きだけ見ても私たちはそれを全部捉えられているか、正確に捉えられているか。この学会は教育の理念というものを大切に、その理念を生み出し、それを使ってどう実践をよくしていくかということテーマとしているわけですけども、では実際に理念を実現するにはどうしたらいいか、それに対するためにはやはり実態の把握というのが欠かせないと思います。

そして把握した上で何ができるのかということですね。今日はお三方をお招きしておりますけれども、三人とも研究対象もアプローチも全く違っていらっしゃる。ただ、政策的な問題とともにある実践のことを見据えながら、解決の方向性を考えてこられている点では共通しています。このお三方にそれぞれその辺りのこととお話いただいて、フロアの皆様とも議論しながらこの問題の未来について考えていきたいと思っておりますので、よろしくお願ひします。

はい、では早速始めたいと思います。お一人目は庵功雄さんです。一橋大学国際教育センター教授で、ご専門は日本語教育、日本語学でいらっしゃいます。ちなみにフロアの方、今日、日本語教育関係だ、日本語教育よりだという方、どのぐらいいらっしゃいますでしょうか（会場の参加者手を挙げる）。はい、では日本語教育以外という方は（会場の参加者手を



挙げる)。ありがとうございました。だいたい7割が日本語教育という感じですかね。そうしたら庵さんのご紹介はいらないかもしれません。文法、教育文法の研究をされてきて、近年は「やさしい日本語」の提案もなさっています。今日は「大学における英語中心主義を生き延びるための留学生日本語教育と〈やさしい日本語〉」というタイトルでご講演いただきます。よろしく願いいたします。

## 2. 2. 発表1：大学における英語中心主義を生き延びるための留学生日本語教育と〈やさしい日本語〉(庵功雄)

ただいまご紹介いただきました、庵と申します。今日はですね、「大学における英語中心主義を生き延びるための留学生日本語教育と〈やさしい日本語〉」ということで、先ほど牲川さんがお尋ねになったように、日本語教育関係以外の方にとってはあんまりピンとこない話かもしれませんが、一応必ずしも日本語教育だけではなくて、また外国語、英語はまあまあちょっと別かもしれませんが、少なくとも第二外国語教育に関しては同じようなことが当てはまると思いますので、そういうコンテキストに読み変えて聞いていただければと思います。

それですね、留学生日本語教育を取り巻く環境の変化ということで、一つは学習者の質が変わってきたということですね。それから大学の留学生獲得戦略が変わってきた、という二つの側面があります。まず学習者の変化ということですが、これはですね、今日の話は、私が所属している国立の「留学生センター」、今は「留学生センター」という名前はほとんどなくて、だいたい名前は変わっていますが、大学の中の留学生を担当する部局名として、「留学生センター」という言い方を使いますが、そこのもともとの趣旨っていうのは、日本語がほとんどできない状態で来日した留学生を日本語

で研究を行えるようにするということですね。そういうのが目的でした。これは留学生センターっていうのが、国立に作られたもともとの趣旨というのがそういうことなんですね。それに対してそれ、つまりそういうのが野田尚史さんという人は「日本語エリート」というふうに呼んでいるわけですが、そういう人が教育の対象だったわけですが、今の「留学生センター」ではそういう人ではなくなっている、その主な対象者が。少なくとも国立の留学生センターではそうなっている。つまり言い換えると日本語学習を少なくとも中心的な目的としない学習者が多数派になってきているということです。そこで問題になるのはですね、つまりこの日本語エリートの対象にしているときはですね、動機付け、モチベーションっていうことは考えなくてもよかったんですけど、どう教えるかだけをいわば考えていけばよかったんですけど、どう教えるか以前にですね、どうやったら日本語を勉強してくれるかということですね、それを考えないといけない。そのことがむしろ非常に中心的な問題になっているということです。これはですね、おそらく日本人学生相手の第二外国語でも似たようなことはあるかと思えます。

その動機付けをどう確保するということですが、一つはですね、それと、これはこの後ほど触れますけれども、大学の留学生獲得戦略自体がですね、英語で授業をやって留学生を集めるっていうことになっているという、それと合わせてですね、要するに大学は日本語でも留学生を教育しなくてもいいんだっていうことを、ぶっちゃけて言えばそのように考えているところが多分にある。そうするとそれに対応してですね、留学生センターがじゃあその下請けをやりますと。つまりそういう英語で学位を取りに来る人にとってですね、それでも生活の日本語は必要だから、それをやりましょうっていうふうにして下請けをやります。そうするとまあいわゆ

るサバイバルジャパニーズをやるっていうことになるんですね。この戦略をとるとどうなるかということです。要するに日本語教育の専門性ってのはあんまり関係ないわけです。そうなるとうなるかっていうとですね、それでなくても大学の当局は、特に国立の場合、座布団（テニユアのポスト）を取り上げようとしているわけですから、まさにその方向性に乗っちゃうんですね。そういうことになります。つまりもう職を失うということ、ポストを取られる、簡単に言えばオウンゴールになる。

もう一つ留学生日本語教育を取り巻く環境の変化っていうことであるのは、大学の留学生獲得戦略の変化。これはですね、いわゆる大学の国際ランキングを上げたいということです。これ自体がどれぐらい意義があるかっていうことはとりあえず問題なんですけれども、しかし、これに動かされていることは多分にあると。そこから出てきている結論はじゃあ何かって言うと、英語で授業をやらないと優秀な留学生は集まらないという、まあ仮説とか神話とかですかね、まあ幻想とかそういうものですね。そうすると留学生の教育は英語で行うべきだ、ということ、つまり言い換えると留学生の教育を日本語でやっていたんでは、とてもじゃないけれども優秀な留学生は日本に来ない、だから英語でやらないといけないということになる。これ自体はほとんど意味がない、と私は思います。あとで触れますけれども。ただし、大学当局がこう思っているということは重要なんですね。そういうことを押さえておくことは必要だと思います。

もう一つは日本人の海外送り出しを重視する。そうするとバーターでこっちから送るたびに向こうから引き受けないとけないっていうことで、いわゆる交流学生とか交換留学生と言われる留学生が増える。そうするとですね、その中にはもちろんモチベーションが高い人もたくさんいますけれども、そうでない人もたくさんいます。それがさっき申し上

げたモチベーションが低い学生が多くなっているということにつながっています。今つまり二つの問題があって、その一つ目は学習者がエリート中心ではなくなっている、日本語エリート中心ではなくなっているということ。そのことに関しては、出てくる問題っていうのは日本語学習の動機付けが高いとは限らないということ。もう一つは学内での英語重視、つまり先ほど申し上げたように留学生教育ってのを英語をやるべきだっていう流れになっているんですね。

そうすると、ここを生き残るためにですね、サバイバルジャパニーズに舵を切るっていうのは、さっき申し上げたようにオウンゴール。じゃあどうすればいいかって言うと、日本語で教育を行っても、英語でやるのとそれほど変わらない速さで成果が得られる、っていうことを証明しないとけない。日本語をゼロから始めても、です。まあもちろんその前提として英語では授業が聞けるっていう、それがないとだめ、それがないとそれはできっこないわけです。ただ英語で授業が聞けるだけだったら、結局わざわざ日本に来る必要はないわけです。それから、基本的にこれは今起こっている問題っていうのは理系の問題ではなくて文系の問題です。理系ではもうどうの昔からそういうふうになっているわけで、それこそ大きな総合大学の「留学生センター」であれば、要するに理系の学生は日本語をやりたいと言っても、指導教員が日本語を勉強する暇があったら英語を勉強しろっていうので来なくなるっていうのはごく当たり前で起こっていたわけで、今問題になっているのはそれが文系に波及してきたということです。

で、そうするとじゃあ文系でやるのに授業を英語でやったら来るかっていうとですね、普通に考えて、例えば日本に来るっていうのは日本の歴史とか日本の経済とかそういうことを学ぶために来るわけです。そうするとそういうことをやるのに英語でしか資料

が扱えない、または扱う必要がないんだったら、わざわざ日本に来る必要はないわけです。だからそういうところで本当に優秀な学生を呼ぶためには、日本語でも英語でも資料が扱えるようにしなきゃだめなんです。だから英語だけでやったって学生は来ない。だから実際にそういうふうなところは必ずしも成功しているとはいえない。それはまあ当然のことなんです。だからそれを、ただし、そういうことだっというふうに当局がみんな思っている、ある意味では思い込まされている、だからそういう状況下でどうするかということです。そんなことやっても無駄ですよって言うたってしょうがない。それを言ったら、その間に座布団を取られちゃっておしまいになる。ではどうするかっていうと、日本語教育に関する考え方を抜本的に見直す必要がある、というのがこの発表の提案です。

じゃなぜですね、そういうふうに抜本的に見直す必要があるのかというと、要するにですね、座布団を取り上げられたらどうなるかっていうことです。今、要するに日本語教育とか日本語学とかいうところの大学院で学位を取られた方、この中にもたくさんいらっしゃると思いますけど、そういう人が座れるポストがどんどん減っているわけです。それこそ今私もそうですけど、テニユアの職に就いている人が辞めた後、新しい人を採らないという形になる可能性が極めて高い。そうすると大学院でいくら一生懸命やって学位をとっても日本国内で就職できない。特にテニユアで就職できない。そうするとどうなるか。これは孟子の「恒産無くして恒心なし」っていうことに言われているように、要するに安定した生活が保障されない限り、研究なんてできないわけです。そうすると、今この二つの学問分野のポストっていうのは、事実上、「留学生センター」に限られている。ということは「留学生センター」のポストを失う、座布団を取り上げられるってことはこの分野が消えるっていうことです。だからそれに対抗す

る方策を考えることが必要なんです。

じゃあどうすればいいか。まず日本語教育に関する考え方を抜本的に見直す必要がある。でそこに「やさしい日本語」っていうのが使えるんじゃないかっていうのがこの発表の考えです。「やさしい日本語」っていうことの考え方の具体的などころについては、岩波新書で書いた本（庵，2016）がありますので、そちらに譲ります。ここでは、ごく簡単に触れますけれども、もともとは阪神淡路大震災の時に出てきた、外国人に対してどうやって情報提供するかっていう話から来ています。私たちの研究グループの問題は、関心はそこというよりは、普通るとき、平時の定住外国人、主に大人に対する情報提供をどうするかっていうところから始まりました。そういうものをこの発表で言う「やさしい日本語」と考えます。

これにはですね、二つの種類があって、一つは「居場所づくりのための「やさしい日本語」」。もう一つは「バイパスとしての「やさしい日本語」」です。詳しいことは先程申し上げましたように、岩波新書の私の本（庵，2016）を見ていただきたいんですけど、最初の方について申し上げますと、これは定住外国人が日本社会の中で安定した生活でいるための環境作りということから見たもの。それには三つの側面があって、この三つ。これ自体をお話すると、それこそきっちりやれば90分の講義15コマぐらい使うんですけど、まあ今日はそれは一切割愛しておきますけれども、要するに何が必要かって言うと、母語で言えることを日本語で言えるっていうことを目指す。これが今日の話の後で効いてくる。つまりそのためには体系的であり、かつ簡単でないといけない。ということです。ここからミニマム文法ということが出て来ます。

もう一つはですね、そこから始まったんですけども、その対象を広げる必要がある。それはどういうふうに広げるかっていうと、言語的少数者、マイ

ポリティクスに対する言語保障というもの。具体的には今主にやっているのは外国にルーツを持つ子どもたちに対するものと、ろうの子どもたちに関するもの。この共通点は日本語が第二言語である、ということです。ろうの子どもたちは日本語が第一言語と思われるかもしれませんが、そうでは決してありません。ろうの子どもにとっての第一言語は日本手話であって、日本手話と日本語とは根本的に全く違うということです。ですから、ろうの子どもたちにとって日本語は第二言語。もう一つは高校進学率が極めて低いということです。ここが外国にルーツを持つ子どもたちと共通しています。ですから、上級までとりあえずいける、というところをバイパスとして確保しない限り、これらの子どもたちが日本人の子どもたちとまともに勝負にならないことは明らかです。ですから、そのバイパスとして「やさしい日本語」というものが必要だということです。これに関しては新しい文法シラバスということを提案しています。

この文法シラバスの見直しってということもですね。これもこの学会の今日のお話の主要なテーマではないので、簡単に触れるに留めます。つまり今の日本語教育のやり方ってというのは、初級でいわゆる文法ってというのは全部やって、そのあとはまあ文法と言っているけど、実質的には語彙的なものをやっている。その今のやり方の弊害ってというのはですね、いらぬものが多い。ここで考えなきゃいけないのは、理解レベルと産出レベルってということで、要するに文法とか語彙に関してはですね、意味がわかれば良いということと、わかった上で使えなきゃいけないものっていうのがある。どっちが、例えば「事由」と「理由」というので言えば、これらの意味はほとんどいっしょですけども、「事由」ってというのは法律関係、行政関係のことにしか出てこない。だからほとんどの人にとっては使う必要もないし、一生一回も使わない人もたくさんいる。しかし、「理由」はわからないといけないうし、使えない

といけないうし、使えないことと、結局必要なのは、使えることです。これはさっき申し上げたように母語で言えることを日本語で言えるっていうことが必要だということです。もうその辺の具体的な話はちょっと日本語学的な話もありますので飛ばします。

じゃあ文法シラバスってどうするかっていうとですね、初級と中・上級に分けて考えますが、今のところですね、初級前半から上級までを通した文法シラバスっていうのを作っている。シラバス自体も公刊しています。それで、単純に言うんですけど、横に日本語の文法で必要な要素を並べるわけですね。これは単文についても複文についても並べます。そうすると、ここの要素が当てはまることのできれば、母語で言えることを全て言える、つまり言語の違いに関係なく、日本語として、こういう言い方があれば、全て言えるっていうことがあれば、何語であっても言えるってことですね。

で、中・上級ってというのはどういうことかっていうと、初級では自分が言いたいことをとりあえずなんか言える。例えば条件だったら、「と」「ば」「たら」「なら」っていうのがある中で、「たら」だけ言えればいい。それに対して、レベルが上がっていくごとに、言えることが増えていく。つまりより細かいことが言える。これが精密化、大人の話し方、大人の文法っていうものを使えるようになるということで、それが中・上級になるってことです。初級はとりあえずは文型としてはプリミティブなものだけだけれども、とりあえず言いたいことがなんとか言える。それをより細かいニュアンスとか、微妙な違いとかを言い分けられるようになるってのが中・上級だということ、それが言語習得だというのが私の考えです。

以上のところが前振りで、ここからが主題なんですけれども、必要なことはですね、今日のテーマにとって必要なことは言語習得観を変えるってこと。特に初級ですね。で、それはまず文っていうの

がどうなっているか、これは日本語に限らず何語でもそうなんですけれども、ここでは日本語を定義している。例えば「太郎が喫茶店でコーヒーを飲んでいる」っていうこの赤で書いた部分が型なんです。フレームです。そこに具体的に単語を放り込んでいく。そのことによって、いろんなものができる。そうすると、文法っていうのは横のかたちを言っていて、それでそのことによって、考えを言語化するための鋳型を作ります。例えばゼリーの型っていうのが、文法だと。でも型だけでは一つしかできないんだけど、そこにいろんな色の、いろんな成分の液体を入れていくことによって、いろんなゼリーができる。そうすると、どっちが大事かっていうと、大事なのは語彙であって、文法ではないということです。

そのことを踏まえて、これまでのやり方とそれとの違いを出す、ということになる。つまりこれまでっていうのは、日本語教育の初級というものは文型っていうものをどんどん増やす。つまり変数です。そうすると直接法で教えるので、語彙に縛りをかけないと、何もできなくなる。縛りをかけないと、わけがわからなくなるから、語彙を縛る。つまり語彙を定数にして、文型を増やす、これが習得だと考える。しかし、そうではなくて、文型を定数にして、文型をさっき申し上げたような最低限のものに絞って、語彙にはむしろ制限をかけない、なんでもいから使いなさい、というふうにする。つまり文法を定数にして、語彙を変数にする。最低限先ほどの文型を導入したあとは、語彙に制限をかけず学習者が言いたいことをなんでも言わせる。これを実践しているのが地域型の日本語教育で言えば、『にほんごこれだけ!』っていう本(庵, 2010, 2011)。これを学校でもやりましょうっていうことです。

例えばですね。「AはBです。」っていうのでもそうなんですけれども、これをですね、『みんなの日本語』の最初みたいに、「私はマイク・ミラーです。」っていうのだけでやったら、子どもの話しか

できませんけど、例えば「日本経済の課題は財政再建です。」っていうふうになれば、同じ「AはBだ。」でも大人の話ができる。教師は学習者の意図を理解して、そこに現れる様々な問題に対応できる、荒れ球を受け止められるキャッチャーになる。つまり学習者がどんな球を投げてきても、とりあえず私が受けてあげますよという存在になる。なんでそれが必要かっていうと、そういう形で出てきたテキストは、学習者が本当に言いたいことであるから、練習のための練習のものではないっていうこと、そこにオーセンティシティ(authenticity)が生まれる。これで学習者の動機付けが高められるだろうということですね。

もう一つ、こっちの方がより本質的なんですけれども、コンピューター化、コンピュータライゼーションと語学教育っていうことがあります。つまりAIとかCAIの発達で、語学教師が不要になるっていう可能性があります。これはもう、そんな遠い未来の話ではなくて、ここにあるオックスフォードの論文だと、10年後になくなる職業の中のリストの中に、語学教師っていうのが入っているんですね。実際アメリカの英語教育なんかでは、そういうことが進んできている、と言われていて。つまり、今、行われているように、予定調和でこうなるっていうふうなことを決めて、それに合うような授業をやっている限りにおいては、語学教育に人間を雇う必要はない。つまり、そういう意味で授業を真正なもの、オーセンティックなものにできない限り、人間を雇う必要はない。その理由において、「留学生センター」においてテニユアのポストが剥奪されるという可能性が一番、根本的な問題としてある。

まとめますと、こういう二つの問題があって、で、「留学生センター」がこの流れに対抗して日本語教育の専門性を主張できなければ、「留学生センター」のポストを守れない。ポストが守れなければ、学問分野がなくなる。じゃあどうするかっていうと、

解決案は、今日の発表の解決案はこの二つ。文法は鑄型であって、具体的に文を作り出すのは語彙である。で、これは林四郎という人が、もう50年以上前に60年近く前に言っていることですが、文型とは、心中の「想」が言語化されるに際して、「想」の流れに一応のまとまりをつけるために、支えとして採用される語の流れの社会的慣習です。このことが、いかに先進的かということについては、もうすぐ出る論文集で、私が書きましたけれども、これは極めて重要な指摘だと思う。つまり文法のバリエーションを増やすのが習得ではなくて、限られた文型、産出レベルの文型を使って、いかに自らの「想」を表現するかということを実現できるかということが習得に繋がるんだというふうに習得観を変えるということ。語彙の制限をかけずに、学習者に自らの「想」を日本語で表現させることで成功体験を得させる。そして、教師の役割は荒れ球を受けられるキャッチャーに徹すること。そうすると、予定調和ではなくなります。そういうふうにする、事前に準備するってことはほとんどできなくなる。だけれども、そういうふうに荒れ球を受け止められるキャッチャーになることによって、日本語教師の専門性を可視化することができる。そうなったらAI化になろうが、コンピューター化になろうが、そんなことは関係なく日本語教師の専門性があるから、日本語教師は雇うべきだということになる。

もう一つ申し上げると、今やろうとしていることは、学校型のステップ1から6っていうのを作って、その総合教科書を作ろうとしている（庵、印刷中）。そうすると、これを使って、大学2年生までに、最初の段階では英語で専門を学びながら、日本語の割合をだんだん増やして行って、日本語で学べることの割合を増やして行って、専門に入る大学3年生の段階では日本語でも英語でも研究ができるようにする、という日英デュアルトラックみたいなことができる可能性がある。そうすれば、さっ

き申し上げたような、日本語で教育を行っても、英語で行うのとそれほど変わらない速さで成果を得られる、ということが証明される。そうすれば、日本に留学することに意味があって、海外の優秀な留学生が日本に来ることがおそらく保証できるようになる。そうすると、英語シフトの中でも「留学生センター」がポストを守りうるというふうに私は考えます。私の方の話は以上です。ちょっと途中抜いてしまったところとか、時間がなくて割愛したところなんかもあって、分かりにくかったかもしれませんが、とりあえず私の方のお話は以上です。ありがとうございました。

■牲川：庵さんありがとうございました。続きまして、寺沢さんのご発表に移りたいと思います。

お二人目は寺沢拓敬さんで、本学、関西学院大学社会学部の助教でいらっしゃいます。ご専門は言語社会学、英語教育制度とその歴史ということです。今日は「言語教育政策研究のあり方——英語教育政策研究を事例として」というタイトルでご発表いただきます。では早速よろしくお願いたします。

## 2. 3. 発表2：言語教育政策研究のあり方——英語教育政策研究を事例として（寺沢拓敬）

よろしくお願いたします。寺沢と申します。私は英語教育について多く書いてきたんですけど、日本語教育の方やそれ以外の言語の研究をしている方が多い学会ということで、各言語教育の最大公約数的なことをお話ししたいと思います。

私は、いままでに主に英語教育に関するポリティクス・ポリシーの研究をやってきました。今日は、英語教育に限定せずに、言語現象一般に抽象度をあげて、言語をめぐるポリティクスっていうものをどう分析的に理解すればよいか、ということをお話ししたいと思います。

ポリティクスは要は「人々の関わり」のことです。

にもかかわらず、あえて「ポリティクス (politics)」という言葉が使われる理由は、現実には必ずしも対等な人たちが関わりあうわけではないからです。つまり、互いに権力や資源に差がある諸アクターがお互いの利害を相互作用を通して調節する活動というのが、ポリティクスの重要な部分です。このようにポリティクスを定義した上で、お話ししたいと思います。

一応私の専門は英語教育政策でして、経験的研究の立場から、批判的視座を持って、従来の英語教育政策および英語教育政策研究を見ていこうと考えています。ただ残念ながら、英語教育政策研究は今までたくさんなされてきていますが、特に日本だと質が高いものは多くない。今日は、この質が高くない政策研究を反面教師として議論していきたいと思えます。質の高くない研究はたいていポリティクスの理解の仕方もおかしい。逆にポリティクスの理解のおかしさを指摘することで、どういう理解なら妥当性が高いのかということを反証的に示すことができるかなと思います。

英語教育政策研究であまりいいものがないというのは、ちょっと不思議に思う方も多いかもしれませんが、これには事情があります。一般的に、例えば教育政策とか、社会政策とか福祉政策とか、普通政策研究者っていうのは、〇〇政策のトレーニングを大学院で積んで、その上でポストクになって、その後、学者になっていくというキャリアパスが一般的だと思います。例えば教育政策でいうと、狭い意味での教育学系大学院——つまり教育哲学とか教育史を学ぶ同期と肩を並べて学ぶところ——に入ってから、そこで教育政策のゼミに所属して、博士論文を提出して、博士号を取る。まあそれですぐ就職っていうのは滅多にないので、ポストクで何年か、あるいは十何年かやって学者になっていくというキャリアパスです。ですが、英語教育政策に関していうと、ちょっと事情が複雑で、そのまま下からまっすぐ上

がっていくというような学者が少ない状況があります。大学院で英語学や英文学、英語指導法を研究してきた人が、大学教員になったあと転向したり、政策にも興味があるから始めてみよう、こういう状況が大半だと思います。なので、英語教育の大学院にも、コースワークで政策研究とはこういうものだというのを学ぶという機会がありません。こういう事情から、政策研究の妥当な方法が、あまり浸透していないのです。それを踏まえた上で、今日は次の三つの観点を考えたいと思います。一つ目は、複層的な合理性に対する理解がない政策批判、二つ目の観点は、実態に対する真剣な検討がない実態調査、そして三つ目の観点が実現可能性。この三つを順を追って見ていきましょう。

### 2. 3. 1. 複合的な合理性

まず最初の観点です。「複層的な合理性」。これは、簡単に言ってしまうと、合理性っていうものは複数あって、それはアクターによって、人々によって、異なって配分されているという考え方です。これは、政治学とか公共政策とかの分野では当たり前の考え方だと思います。ここで重要なのは、ある政策を分析する上で、各アクターの合理性を前提にすること。つまり違うアクターは違う合理性を持っていて、それはミクロの次元ではみんな正しいという話です。英語教育政策研究ではしばしば文科省は〇〇に無理解だ、無理解だからだめなんだという理解の仕方、分析枠組みで研究する方が多いんですが、これは悪手だろうと思います。つまり社会制度のメカニズムを理解する上で、たとえば文科省の何々部局にはこういう合理性があって、その合理性が別のアクター、教育現場とか研究者とかのアクターとぶつかり合っているという理解の方がポリティクスの理解として妥当であるというふうに考えます。これは、もう少し噛み砕いていうと、非合理的に見える他者にも合理性がある、自身の合理性にも他者から見たら非合理的である、という事実を受け入れることだという



ふうと言えます。ただし、ここで注意していただきたいのは、これは道徳的スローガンではまったくなくて、あくまで認識論的な分析枠組みの話です。みんな互いの立場を尊重しましょうみたいな道徳の授業とは違います。ミクロの次元ではみんな合理性があるという認識枠組みの話です。ミクロではみんな合理的なのにマクロでは非合理的になってしまうという現象はたくさんありまして、これは「合成の誤謬」とか「合成のパラドクス」というふうと呼ばれています。あらためて定義してみますと、ミクロの合理性が集まっても、マクロ的には合理的にならない、関係者個々の合理的判断が全体として極めて非合理的な帰結になってしまうということです。ちょっとこれだけだと抽象的で分かりづらいと思いますので、私の専門の一つである小学校英語教育政策の事例でお話ししたいと思います。

2. 3. 2. 小学校英語政策

ご存知の方も多いと思いますが、現在すでに必修化されている小学校英語教育（正確には外国語活動）は、2020年には教科化されることになってい

ます。この政策が実施されたら、かなり悲惨な状況になるんじゃないかと私は思っていて、なぜかという、今現在構想されている小学校英語教育では、担任の先生がこれから新たに研修をして、英語の先生としても教壇に立つことになっているからです。その研修については、例えば新たに英語の先生になるための研修を施すから、他の授業の負担はしなくていいですよ、というふうにその研修の時間とか予算を確保してもらえるのかということそんなことはなくて、個々人の負担、努力で新たに英語の先生としてスキルアップしてくださいというふうになっています。つまり限られたリソースのまま、小学校英語教育政策という新たなプロフェッショナリズムを、小学校の担任の先生に求めるということです。あまり報道されていませんが、実施され始めたら、かなり深刻な労働問題に発展するんじゃないかと危惧しています。

なぜこういう惨事が起きるのか。ここで、唯一の悪玉みたいなのを想定してしまうと、例えば文科省が小学校の先生の自主性を縛ろう、財務省が教育な

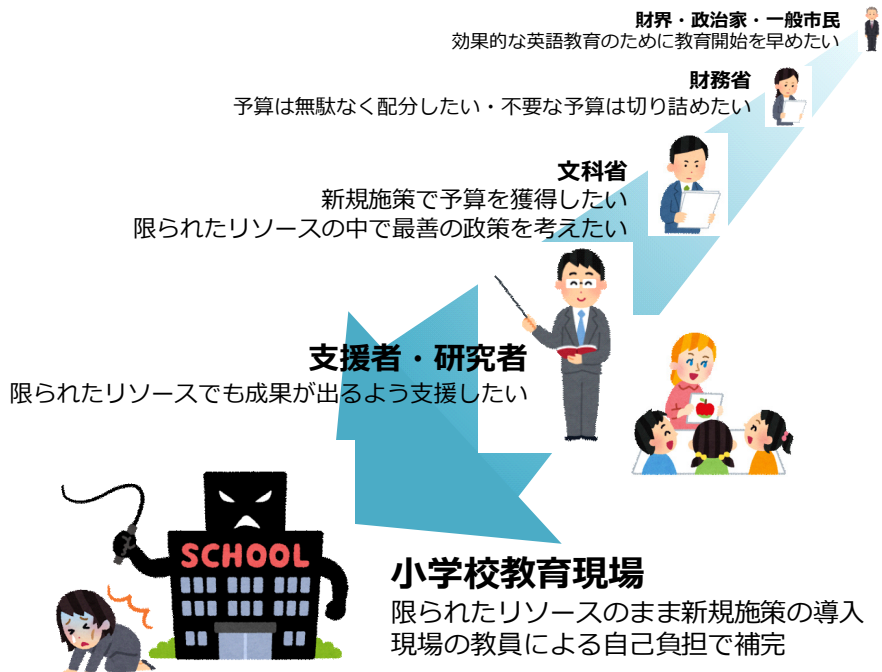


図 1. 複合的な合理性の例



んでどうでもいいんだと思っている、というふうな悪玉の想定の方はあまり良くない。むしろ、これは合理性の複層性で説明できるということをこれから示します。

図1を下から上に見ていきます。支援者、研究者といったアクターは「限られたリソースで担任にやらせる必要がある」という現実が見えている中で、だったらそれでも限られたリソースでも担任の先生ができるような英語教育のあり方を考えましようとか、私の企業のこの教材を使って、限られたリソースでも、限られた英語力・英語教育経験でもできるように支援しましょうというふうに善意で支援するわけです。すると、ぽつぽつぽつと成功事例が出てきます。そうすると文科省は「あ、良い成功事例があった、この成功事例をみんなに広めましよう」ということで、文科省も善意でその成功事例を広めようとするんですが、これは結果的に予算がなくても英語教育ができるんだということの証左になってしまう。その上の財務省ですが、財務省も教育なんてどうでもいいというふうに思っているわけではありませんが、いろいろな優先事項、福祉とか金融政策とか、いろいろな優先事項の中で、教育というものが、後回しになりがちです。その中で小学校英語を導入する上で、あまり予算をつけなくてもできるんなら予算がなくてもいいんじゃないですかというふうに、その成功事例を予算削減の根拠にする。これは財務省の「予算の適正配分」という合理性です。このように、唯一の悪玉みたいなものを想定しなくても、合理性の複層的な状況で、全体的には非合理的な政策が出来上がるという事例です。

### 2. 3. 3. 「実態」の理解の仕方

次は、実態に関するお話をしたいと思います。英語教育界で、私は実態調査というものをたくさん見てきたんですが、まあよくないものが多い。今日は、日本語教育の方が多いところで、こういう話をするのもあれですが、実は以前すでに英語教育学の実態

調査がよくないよ、もうちょっとちゃんとやってみて下さいよ、という話をしました。昨年の8月に全国英語教育学会で行った「英語教育学における実態調査の批判的検討」という発表です。今日はそこから、この学会でも通用するような最大公約数的な話をしたいと思います。

よくない実態調査のツートップは、アンケートをばら撒きまいただけの量的調査、そして、ちょっとだけインタビューをしてみましたといった質的調査です。こういう調査には、実態に対する認識論的な考察がない。実態なんて簡単にわかるという畏れが欠如しているんじゃないかと思います。実際、「実態」なんてそんなに簡単にわかるはずがないんですが…。

### 2. 3. 4. 量的な実態調査

まず量的実態調査についてコメントしたいと思います。大前提として、量的調査で明らかになるタイプの実態は、ある集団の数学的な意味での代表値です。そして、その集団の実態に肉薄するような代表値は、ランダムサンプリングを経た調査でしかわかりません。なので、外国語教育研究でよく使われている縁故サンプリング、知り合いにアンケートを配ってもらうというサンプリングは、これは教科書的に言えば、どれだけケースを集めようと量的実態を推測することはできません。もっとも、この種の調査に全く意味がない言っているわけではなくて、考え方を考えるべきだという話です。集団全体を考えられないのだから、量的な「事例」研究として理解すべきでしょう。つまり、ある特定の集団に関わる一事例を深く理解するため、数値的な要約に(部分的に)頼った調査をするんだ、そういうふうに理解すべきものだと思います。

ではここで、実態、その平均的実態、数学的な実態と、私たちの実感はどういうふうにずれるかという点について事例を二つ示したいと思います。一つ目は、英語力です。日本人の英語力が低いという話

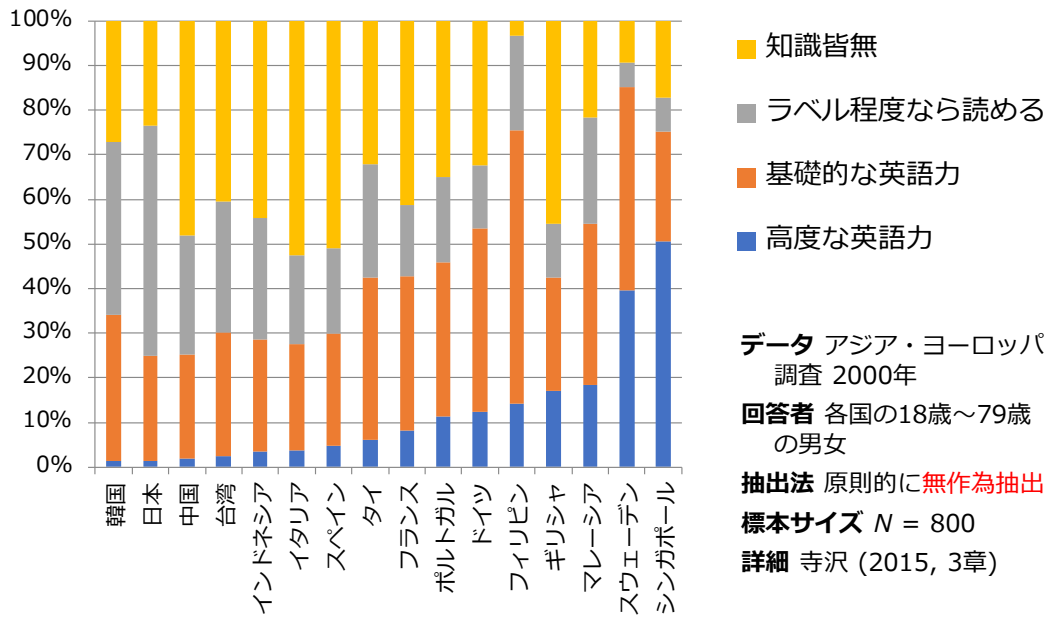


図2. 英語力保持者の割合

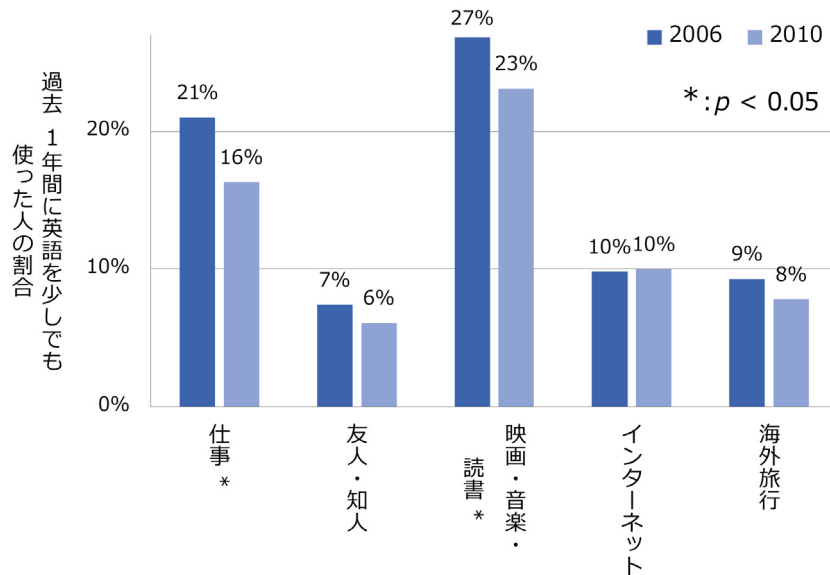


図3. JGSS-2006 と JGSS-2010 の比較 (詳細: 寺沢, 2015)

をよく聞きますが、これは統計的実態で見ると、そんなことはありません。たしかに日本人は英語力が低いとか、韓国人は英語力が高いとか、ヨーロッパの何々人は英語力が高い、とかいったことを言われるかと思いますが、この無作為抽出を使った、アジア・ヨーロッパ調査という調査データを使って分析したところ、そう簡単には言えないんじゃないかということがわかります (図2)。

私の本 (寺沢, 2015) に詳細が書いてあります

けれども、集計単位として、「高度な英語力を持っている」「基礎的な英語力を持っている」「ラベル程度なら読める」「知識が全くない」という四つのカテゴリーで集計しています。そうすると図のような感じになります。ここでわかるのは、確かに日本人は英語力が低いわけですが、韓国人も、中国人も、台湾人も、インドネシア人も、イタリア人も、スペイン人も、みんな英語力は低いわけです。つまり、基本的な事実として、旧植民地でもない限り、非英

語圏の人は英語ができないのです。

もう一つ、英語使用ニーズに関する私たちの実感も、統計的実態と比較すると、全然変わって見えるという事例をお示ししたいと思います。今現在、グローバル化が進んでいるので、ますます英語使用のニーズが上がっている、日常レベルでも仕事レベルでも英語使用のニーズは増加していると感じる方が多いと思います。でも、これは統計的データで見るとかなり違います。

図3を見て下さい。これも無作為抽出調査です。同じ設問を使っている2006年と2010年の調査と比較しています。設問の内容は「あなたは過去1年間に以下のことで英語を読んだり聞いたり話したりしたことが少しでもありますか」と聞いています。例えば、2006年は、21%の人が仕事で少しでも英語を使ったことがある、というふうに答えている。約2割ってのはちょっと高い数値かなっていうふうにするかと思いますが、少しでもありますか、と念押ししているのでもあこれぐらいの高さかなあとは思いますが、で、これが、2010年になると、ほとんどの英語使用場面で下がっています。ということは、これは「グローバル化で英語使用が増える」といった言説の明らかに真逆を行く統計的実態です。なぜこんなことが起きたんでしょうか？何が英語使用を

減らしたんでしょうか？理由がお分かりになる方いらっしゃいますか？手が挙がっていますが、時間がありませんので、みなさん自分で考えてみてください（詳細は、寺沢、2015）。

サンプリングの質の話もしたいと思いましたが、ちょっと時間がないので、こちらはごく簡単に説明します。実態を調べるという方法にもいろいろなものがあるって、それに関しては、ランダムサンプリングだけがいい、ランダムサンプリングじゃなければ全部だめかっていうわけではなくて、ランダムサンプリングじゃない調査にも、質にはグラデーションがあるんだよという話をしようと思いましたが、時間の関係上、図4だけ示して終わります。

### 2. 3. 5. 質的な実態調査

で、次に質的な実態調査のお話です。質的な実態調査は英語教育研究の中ではそんなにメジャーじゃありません。多分日本語教育の方がメジャーだと思いますが、それでもまあ英語教育でも細々とやられていまして、例えば、先ほども言及した全国英語教育学会の2016年大会において、全部で270件の自由研究発表がありました。その中で17件が質的研究でした。

この内訳を見ていくと、こういうことがわかります（表1）。これが集計です。カテゴリ別の集計

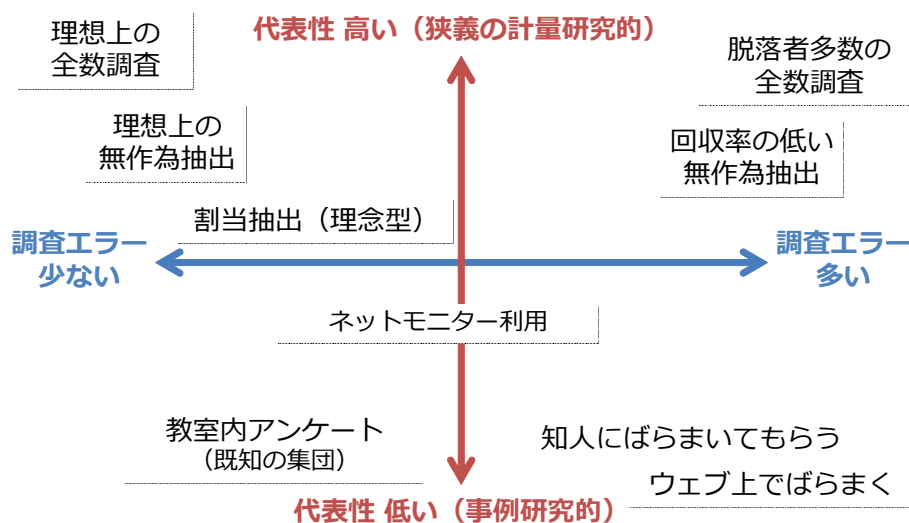


図4. サンプリングの質

表 1. 全国英語教育学会 2016 年大会における質的研究

データ収集法				
半構造化インタビュー	質問紙調査と併用のインタビュー（混合）		出来事の振り返り（録音・筆記）	参与観察
10 (件)	2		4	1

対象者数				
1人	2-5人	5-9人	10-14人	15人以上
2	7	4	2	2

ひとりあたりの調査時間			
29分以下	30分	31分以上	記載なし
3	3	2	9

人数×収集時間×調査回数				
1時間未満	1~4時間	4.1~10時間	10.1時間以上	計算不能
1	3	3	1	9

で、ここでは結論だけ述べますと、データの情報量、質的研究の質的データの情報量、ここでの量はボリュームという意味で、ボリュームに無頓着な質的研究が多い、ということが言えます。ここ、一番下のカテゴリーを見てください。人数×収集時間×調査回数は、どれだけフィールドの人あるいは被調査者にアクセスして、どれだけ多くの情報量を引き出したかを示す指標と言えらると思いますが、驚くべきことに、1時間未満の質的研究が1件、そして4時間未満も3件、そして10時間未満が大体半分ぐらいあるということです。これで有意なデータが取り出せるのかと言ったら甚だ疑問です。この点で、質的研究においても「実態を把握する」ということの意味がないがしろにされているんじゃないかな、という問題提起を行いました。

もう少し具体的に言いますと、質的研究の優れた特徴として対話的にデータを収集できる、理論的に飽和するまで見ることができる、理論生成に対する志向がある、といったものが重要な観点だと思いますが、こうしたデータの量に無頓着な場合、こうし

た対話的収集、理論的飽和、理論生成に対する志向というのは、顧みられることがなくなってしまうと思っています。

実は、ここまでの話を総合して、私は実態調査のフローチャート（図5）を提案しています。こちらもご参照下さい。

### 2. 3. 6. 実現可能性

最後に実現可能性について述べたいと思います。実現可能性というのは読んで字の如くですが、ある政策をしたら、それが本当に実現するかどうか、当初想定された成果は実際に現れるかという話です。言い換えますとこれは因果的な効果・有効性があるかという問いです。要は、因果関係です。ですが、英語教育政策研究には因果的な言葉遣いをしているのに、因果効果を推定可能なリサーチデザインを採用していないものが結構あります。例えば海外の学校を訪問してみました、授業を観察してみました、あるいは関係者にインタビューしてみました、という研究です。こうした研究は、必ず最後に海外の学校に訪問してみて、こういう先進的な英語教育を視

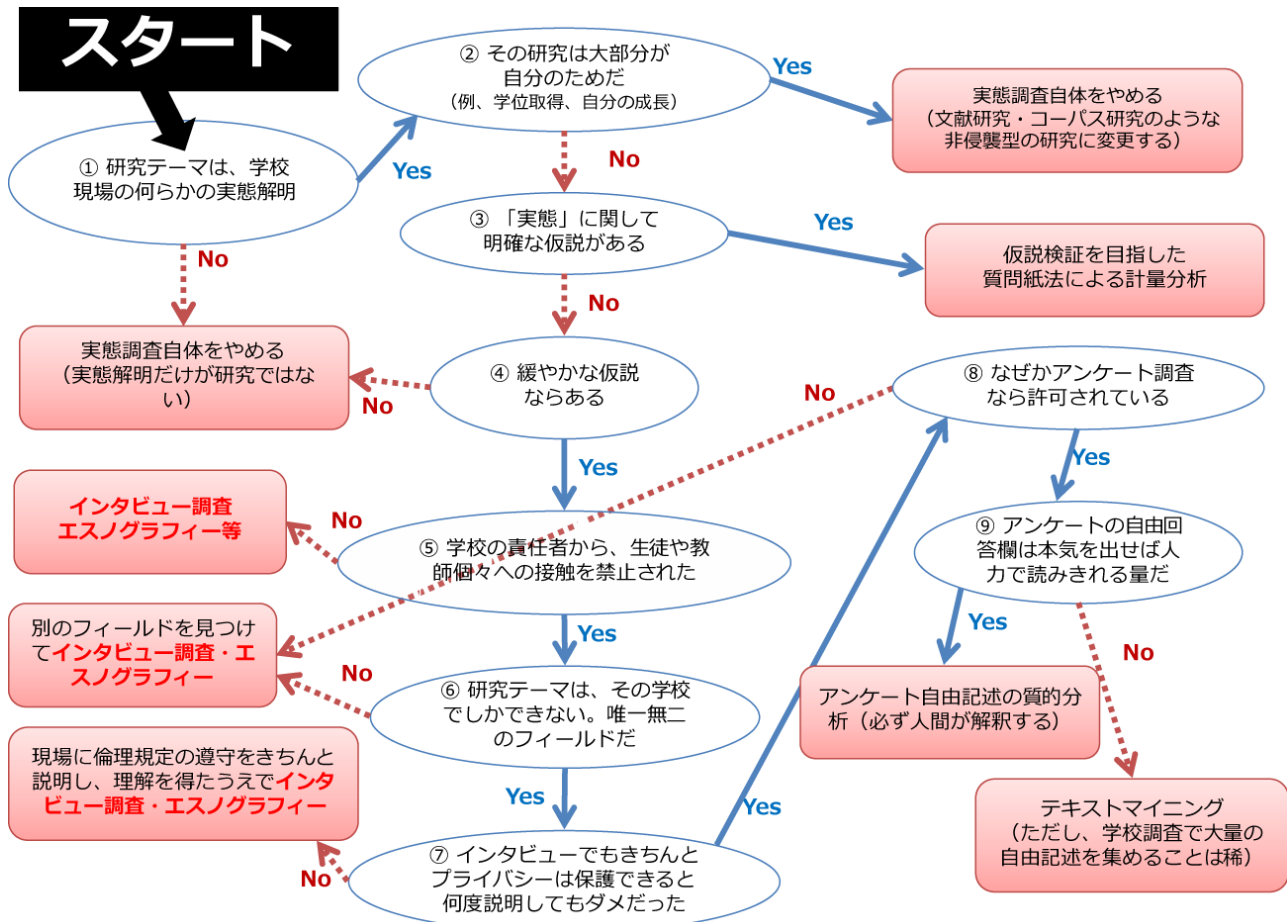


図5. 実態調査のフローチャート

察して、いっぱい示唆が得られました、というふうな形で結んでいるものが多いんですが、しかし実際その示唆がどれだけ有用性があるのかということは論じません。なぜこういうことができるかという、示唆という言葉に問題がありまして、示唆には、非常に濃淡、グレードがあります。非常に役に立つ示唆、たとえば海外の知見をそのまま日本に適用できるような非常に優れた示唆から、ほとんど使えないけれど参考程度に聞いておいてもいいかなぐらいの示唆までいろいろグレードがあります。ですが、こういうグラデーションが示唆という言葉で一元化されてしまう。なのでここでは示唆という言葉はあえて禁止にして、実現可能性がどれだけあるかという観点で考えるべきだと思います。

ここで、因果モデルの話をしてみると、私の業界では、教育に因果関係なんていう言葉はなじまない、教育は複雑な現象だから因果関係では語れない、っ

というふうな話はよく出てくるんですが、実際、政策研究において因果関係っていうのは非常に重要視されています。公共政策、社会政策でも、福祉政策でも、教育政策でも、因果関係というのは真面目に捉えられています。もちろん非常に測定しづらい概念ではありますが、一応哲学的には、基礎付けられていまして、因果関係というのは一応、形式化できるというふうに考えられています。なので小学校英語に関しても、ミクロの状況を見るだけではなくて、ある施策をしたらそれが最終的にハッピーな結果なのか、アンハッピーな結果になるのか、きちんと因果効果を見て、実現可能性を考えることが必要かなと思います。実際、施策 X、たとえば小学校英語を導入することによって、それが直線的にハッピーな結果 Y に繋がるわけではありません。その間には実現可能性を左右する様々な要因があります。でもこれも込みにした上で、その施策 X と結果 Y と

いうものをきちんと因果関係で考える。これが真面目に実現可能性を考えるとという認識枠組みになっていると思います。

私の話は以上で、あらためて今日お話しした内容をまとめさせていただくと、次の三つの観点です。ポリティクスを理解する上で、第一に、複合的な合理性という認識枠組みが重要である。第二に、実態解明に対する畏れを持つことも重要だと思います。そして第三に、実現可能性です。因果関係に関して真剣に議論すれば、ポリティクスに対する理解がもっと深まるだろうというふうに思います。私の話は以上です。ご静聴ありがとうございました。

■牲川：寺沢さんありがとうございました。では 3 人目の有田佳代子さんのご発表に移りたいと思います。有田さんは現在は敬和学園大学人文学部特任准教授でいらっしゃる、海外の日本語学校、国内の日本語学校でも教えられた経験をお持ちです。ご専門は日本語教育、多文化共生論ということで、今日は「『奨学金返済ができないので夢をあきらめました』から考える日本語教育」というタイトルでご発表いただきます。ではよろしくお祈いします。

#### 2. 4. 発表 3：「奨学金返済ができないので夢をあきらめました」から考える日本語教育（有田佳代子）

有田です。私のタイトルはちょっと長くて、そして寺沢さんの後でなんとなくこう、べたべた感のあるタイトルなんですけれども、「奨学金返済ができないので夢をあきらめます」っていうのは、私の職場の何年か前の卒業生のことばです。とても日本語の先生になりたいなりたいと言って、就職活動もいろいろやったんですけれども、結局こういう理由であきらめますということで、メールが来ました。私としては、日本語の先生になることは全然逃げないので、まずはとりあえず普通に就職していいんじゃないか

ないかと思ったんですけれども、本人はとってもがっかりして、こういったメールを私に送って来たんです。ここから私たちの職場としての日本語教育を考えてみたいというのと、私自身が日本語教師として、そして小規模ですけれども教員養成現場の教員としてどんなことができるんだろうか、ということを考えていくようなお話をしていきたいと思います。よろしくお祈いいたします。

それでは最初にちょっと 20 年以上前の新聞なんですけれども、これは同志社女子大学の丸山先生に教えていただいた記事なんですけれども、「資格は取って見たものの受け皿ない日本語教師、嘆く志願者『これは詐欺だ』』というようなタイトルです。ちょっとざっと見てみると、24 歳の女性で、日本語教育専攻学部出身、筑波大学出身の女性です。で、週 4 時間勤務で全然お給料はなくて、他の先生たちもお給料はありません。この人は高校の時に日本語の先生になりたいと思って、筑波大学に行って、就職活動の時に片っ端から日本語学校に電話をかけて、仕事に就いたんだけど、結局なじめずに辞職してしまった。今は別の仕事をしながら日本語教育への情熱も捨てられずに、ボランティアで教え続けている。役に立っていると思うと嬉しいんだけど、就職口もお金もない、というような新聞記事です。これが 1994 年なんですけど、この 2 年前に、やはり筑波大学の高田先生が『月刊日本語』にこういった記事を書いていらっしゃいます。「卒業生に活躍の場を与えてほしい」という記事なんですけれども、ちょっと読んでみます。「日本語教育を専攻とする大学として、すでに卒業した 200 人以上の学生たちに犠牲を強いてきたのではないかと、日本語教師になる夢を抱いて入学し、専門的な勉強をし、資質、能力を養ってきた。しかし卒業すると、きちんと待遇してくれる場はほとんどない。彼らの多くは志半ばにして日本語教師の道をあきらめ、他の道に方向転換していった。こんなコースを

作って誰も日本語教師にならない、教員たちはどんな指導をしているのかという批判がある。しかし我々としては社会の要請に応じて人材を育成し、送り出した。この人材を受け止めて活躍の場を提供するのは日本社会、国の役目ではないかと言いたいのである」というような、読まれた方もいらっしゃると思います。しかし、現在の筑波大学の日本語日本文化学類の学部の学生さんたちは、筑波では先生になりたい人は大学院に行きなさいということをしているところまで謳っているのです。筑波の学生さんたちにこういう学生さんは今そんなにいないんじゃないかと思うんですけれども、少なくとも、例えば私の職場の学生には、今もまだこのような状況が当てはまってしまうということが言えると思います。

ただ、最近特に国内では売り手市場ということ言われていて、養成講座等も修了前に割とみんな仕事が決まっているというようなことがあるようです。実際に数値を見てみると、これは留学生数だけなんですけれども、全体でも、留学生数全体でも、前年に比べて13.2%増えているし、特に日本語教育機関に在籍する、これは日本語学校ですけれども、前年に比べると25.2%ということ、ぐっと増えているので、確かにその売り手市場ということは言えると思います。では、じゃあ私も含めてですけれども、どういう年齢層の人たちが先生になっているかというと、それも国内だけなんですけど、やはりその若い人たちが少ないというのがこのグラフからわかると思います。無回答の人たちがけっこう多いので、これを入れるとやはり50代、60代、70代という高齢の先生が、半数以上を占める、高齢化した職場だというふうには言えるんじゃないかと思うんですね。これはもともと日本語教師だった人が、時間が経って高齢化したということよりも、むしろ新規に参入してくる日本語の先生たちの年齢が高いということが言えそうです。こちらのグラフはちょっと見づらいんですけれども、国際教育支援協会の公開してい

るものをそのまま持ってきてしまったんですが、日本語教育能力検定試験の受験者数の推移です。一番こっち側、平成14年度、2002年ですね。この70%から下のところが35歳未満の人たちなんですけれども、2002年の段階では70%ぐらいいる若い年齢層が、どんどんやはり減ってきて、昨年度だと35%ぐらいにこう減ってきています。一方で紫色のところは50代以上の受験者ですけれども、50歳代以上の人たちが10%ちょっとだったのが、昨年はこうして35%ぐらいに増えているということで、やはり高齢受験者が多い、若い人が離れていっているということとも言えると思います。

じゃあその若い人たちがこの業界に入りにくい原因なんですけれども、一つはやはり先ほど言いました、経済的に不安定だということが挙げられると思います。新しく日本語教師として働き始めた先生たち、これは主婦の先生たちのインタビューのSCAT分析の結果なんですけど、「日本語教師になって後悔するのはどんなときですか」という質問に対して、やっぱりその収入面に不安や不満があって、労働力に見合わない時給であるし、時間外にも対価が支払われない、昇給もない、優秀な若い人たちがこの仕事を選ばないんじゃないかと心配だ、というふうに言っていますが、本当に若い人たちが実際に離れていっているわけです。

この収入面と合わせてもう一つの理由として、やはり教室の中で授業するのがとっても難しいという状況が、今また顕在化しているということがありそうです。日本政府の基本的な立場として「いわゆる移民政策はとらない」、これは安倍首相の言葉ですけれども、けれども外食産業含めて労働力不足に悩む日本企業、この日本企業は自民党の票田としての日本企業は守りたいというところから、なんとかぐずぐず、フロントドアからではなくて、バックドアとかサイドドアから外国人労働者を導入しようとする政策があって、留学制度というのも、この側面で



考えられる、そんな側面もあるように思います。それに加えて、本当に先生たちの努力とか学生を引きつける授業をしたいとかって言うようなこととは全然かけ離れたところですけども、留学生の送り出し国の失業率が高かったり、貧しかったりという状況、それに絡みついてくるような送り出し国だけじゃなくって、日本にも、留学ビジネスとか人材派遣ビジネスのようなちょっとブラックなビジネスがある。そこから勉強、日本語を勉強する意欲とか意志がない人たち、進学や資格取得を目的としない人たちが留学ビザを持って日本語の教室にいたりします。そして、頑張っただけでアルバイトして勉強もしようと思っていた学生でも、本当に週28時間というのを全然乗り越えた長時間労働によって、疲労困憊しちゃっているというケースもあると思います。最悪なのは、就労目的の学生と、でも一生懸命勉強して進学したいとする学生たちが、一つの教室に混在してしまっているということによって、すごく混乱して、先生たちはどういうふうに授業をやっているんだらうということもあると思います。これはもちろん全部の学校ではなくって、私の職場の卒業生でも日本語学校ですごく楽しく生き生きとやっている学生もいるんですけども、ただこういう状況というのも、ごくごく限られた例外的な学校だということには、ちょっと今の段階では言えないような状況というのがあるように思います。ですので、日本語教師の主流というのはリタイアした年長者、あるいは主婦の先生たちが多くって、売り手市場とは言いながら、こうした経済的基盤を別に持つ人たちが日本語教育業界に参入しやすい。そして、若者は日本語教育を離れがちになってしまう。どうしても日本語教師になりたくてこの業界に入ったとしても、キャリアを積んでいくためにはすごくいいとは言えない労働環境、あるいは教育環境だということ、そういう状況があると思います。

じゃあどうしてこういうふうになってくるのか、

いくつかの要因を考えました。一つは言語教育政策、この国の言語教育政策がないってことです。昨日、日本語教育学会からのメールでも、日本語教育議連というのができて、そしてその法的な基盤作りをこれから進めていこうとはしているとは思いますが、つまり、現状ではこの政策理念に一貫性がないということとも言えると思います。EPAの人たちでもここは外務省で、ここは厚労省で、ここは経済産業省で、というようなふうバラバラになっていて、その混乱のしわ寄せというのが学習者や現場に来ているというような状況があるんじゃないかと思います。その背景として、先ほど言いましたけれども、労働者は欲しいけれども定住はしないでください、というような日本政府の基本的な姿勢ではあるけれども、あの政府を選んでいるのは私たちなわけで、日本社会の本音としてこういうことはあるように思います。ですので、すぐに帰る人たちだから日本語教育はいらないでしょ、ちょっとやるんだらうらば、経済的な基盤がある人たちのボランティアでちょっとお願いします、というような状況というのがあるように思うんですね。例えば私の職場でも、日本語のクラス増やしてくださいって言って、まあ実際に増えたんですけど、でもそこには、いやいや日本人の学生がTAとかチューターとかで教えればそっちのほうが上手になるでしょ、予算が厳しい中なんだから非常勤の先生にお願いしなくても日本人学生がボランティアでやればいいでしょ、みたいな意見もけっこう出て来てしまったりするのですが、社会全体としてこういう雰囲気というのは未だあるのではないかと思います。

これと関連して二つ目ですけども、やはりジェンダー性、日本語教師に女性が多いというのは今までも言われて来たことかと思いますが、ただ文化庁とか基金とかでは男女比ってというのは出ていないんですね、最近性別がでないのが普通かなとは思いますが、しかし、例えばこの日本語教育能力検定の受験



者数で見ると、男女比が1:2.6、去年の段階で1:2.6 ぐらいですね。実はこれちょっと均衡してきていて、数年前だと平均で1:3.5 とか1:4 ぐらいだったのが、先ほど言いましたリタイアした男性がこの試験を受けているので、1:2.6 ぐらいにちょっと均衡してきています。それから日本語教育学会の構成比ですけれども、これは今公開していないようですけれども、2013年の段階では大体1:3 ぐらいでした。ですのでこうした数値を見ても、まだ圧倒的に女性が多いということは言えると思います。この背景として、介護職等の福祉職との類似というのは前から言われてきたかと思うんですけれども、困っている外国人のお世話係であるとか、ケアは女性の仕事であるとか、日本人なら誰でもできる非熟練労働であるとか、供給源は無尽蔵だ、というような考えというのもやはり要因として一つ挙げられるのではないかと思います。

三つ目が聖職者的教職観というのは、これは日本語教師だけではないですけれども、先生全般にやっぱり学習者に関わる全ての事項への関与、高潔な人格とかリーダーシップとか博愛とか、何から何までの際限のない努力と奉仕への社会的期待がある、それを私たち教師も内面化しているということがあります。しかし一方では実は日本語教育を含めて、言語教育は諸科学の準備のための補佐的な学習というふうに認識されがちで、ちょっと強い言葉ですけれども、「言われなき蔑視」であるとか、「日本語教師の用いる日本語を揶揄し、その教授法を見下し、日本語教育という営みを蔑む」、なんていうふうな内部からの指摘もあるように、教育機関の中で下に置かれがちだというような現実というのも要因の一つとして言えるように思います。

四つ目なんですけれども、これはあんまり言われていないことかなとも思うんですが、私たち日本語教育関係者の内部での、信念とか利害をめぐる対立や分断というのがあるのではないかと思います。

ですね。もちろんあの二項対立的ではなくて、複雑な関係性というのもあるんですけども、でもあえてシンプルに単純に言ってみると、例えば日本語教育の現場で生計を立てようとする若手の先生たちに対して、やりがいとか自己実現を求めるボランティアの先生、あるいは配偶者控除の範囲内で働く先生たちというのは利害をめぐる対立が起こりがちです。あるいはN1合格とか大学進学を最優先する先生に対して、言語教育っていうのは人間教育だしアイデンティティを形成していくことが、私たちの最終的な目的だというふうに考える先生たちというのやはり対立や分断が起こる可能性があるかと思います。それから組織の一員として、そして非常勤の先生たちの人事権を一定程度握っている専任の先生たちに対して、来年度のコマ数を確保しなければならない非常勤の先生たち、というのやはり利害をめぐる対立があるかもしれません。また大学の日本語の先生たちに対して、日本語学校の先生たち、大学の先生にはわからない、というようなことを私も実際言われたこともあるんですけれども、ここにも分断が起こる可能性があるかもしれません。また、こうして学会に来る日本語教師に対して、私も学会に行かないこといっぱいあるんですけれども、学会に来ない、学会に関係しない日本語教師というの、お互いに関係のない人たち、あるいは見えない、消えてしまっている、いないような存在として対話が成り立っていないというような状況というの、認識しておく必要があるかなというふうに思います。

こういう状況の中で、私自身が、一般論ではなくって、私自身がどういうことができるんだろうかということを考えていくと、まず一つは先ほど言いましたが、私の職場にも小さな日本語教員養成のプログラムがあるので、大学としては日本語の先生になれる、っていうとけっこうキラキライメージがあって、学生たちが寄って来るんですけれども、ここは必ずしも日本語の先生を目指す人たちだけ

じゃなくって、これからの社会に必要な力を鍛えていくんだっていうことを、ちょっとはっきり言っていかなきゃいけないかなって思っています。ただ大学としては多文化共生プログラムとかあっていても、誰も来ないよって言われたりしますけれども、私の職場は入ってから選べるプログラムなので、学生たちに個人的にはきちんと現実的なところを言っていかなきゃいけないかなっていうふうに思っています。それから日本語教師にどうしてもなりたいという人に対しては、自分を守るためにやっぱり大学院に行きなさい、というふうに言わざるを得ないというふうに考えています。それから地域のボランティアの先生たちと割と昔から交流があったんですけども、日本語学校の先生たちと、今まで何回かアクセスしているんですけども、なかなか難しく、というのも今回こうして考えてみて、やはり日本語学校の先生たちと、まずは勉強会とか読書会とかを組織していかなければいけない、というふうに思っています。

それから日本語を外国人に教えていく中で、この人たちとどういうふうにしたら一緒に場を作っていけるのかとか、お互いにどういう風にしたら成長していけるのかっていうことは、私たち日本語教師として、技術とかスキルを持っているわけで、それをもうちょっと上手にわかりやすく言語化して、マジョリティに日本人に伝えていかなきゃいけない、というふうに思っています。今までもこれって言われてきたことかと思うんですけども、あんまり具体的に議論されてこなかったのではないかと思います。例えば日本人学生向けの授業を開発していったりとか、あるいは市民講座に手を挙げてやっていくであるとか、一般社会向けの著作、庵先生のように岩波新書が書けるかっていうとちょっとクエスチョンマークですけども、日本語教師向けの教材集だと本当に限られてしまうので、もうちょっと広く、広い人たちに読んでもらえるようなものを書

いていく、っていうこととか、あと、職場の中でも他の言語の先生、英語だけじゃなくて、中国語とか、フランス語とか、ドイツ語とかの先生たちと、私たちがやってることってこういう意味があって、これで英語の勢力に対抗していかなきゃいけませんよね、みたいなことをちょっとまだできないんですけども、やっていかなきゃいけないかなというのは思っています。あと福祉の分野との協働っていうのも必要かなと思っているんですが、どういうふうに授業をやっていくかということだけじゃなくって、ここにどうやってアクセスしていくのかっていうのも、考えていかなきゃいけないかなと思います。

そして最後に人と競争するための、生き残っていくための武器としての外国語っていうのはもちろん大切で、それは本当に大切だと思うんですけども、それだけじゃないよねっていうことを、特に教師教育では徹底的に議論していかなきゃいけないかなと思っています。できれば日本語教室でも議論していきたいと思うんですけども、いろいろな言葉遣いがあると思うんですが、私としては外国語を勉強するっていうのは違う価値観を知るっていうことで、それはほかの人たちの立場も想像できる、そして自分の中の独善性とか差別意識も客観視できるっていう力だよ、そしてヘイトスピーチとかっていうのはごく限られた人しかやらないかもしれないけれども、それを生む土壌っていうのはけっこう私たちの近くにもあって、例えばテレビを観ながらお父さんが、「またなんとか人だ。」とか「あの連中は来ないでほしい。」とかっていうふうに言ったときに、それにクエスチョンマークをつけられる、そこにこう闇雲に反抗していくのではなくって、「お父さんどうしてそういうふうにするの」みたいに、ちょっと理想論ではあるんですけども、そういうふうな対話をしていけるのが外国語を勉強する意味だよ、みたいに学生たちに言うんですけども、そうすると学生たちは「いやいやいや、俺は全然そういうこと

考えてねーし」なんて言うんですが、でも議論のきっかけにはなるのではないかと思って、それはやっていきたいというふうに思っています。ちょっと時間が過ぎてしまったかもしれませんが、私からは以上です<sup>2</sup>。

■**牲川**：有田さんありがとうございます。ではこれで第一部と言えると思うんですけども、3人のシンポジストの方からの発表は終了ということにいたします。

## 2. 5. まとめ<sup>3</sup> (牲川波都季)

一応予定の時間は来ていますので、私からちょっとコメントと言いますか、まとめ的に、また今回の年次大会の、これからが口頭発表とかポスターとか本番といえば本番ですので、そこに繋げられたらなと思うんですけども。まず庵さんのご発表は、スリーエーネットワークの有名な辞書2冊(松岡, 2000; 白川, 2001)を書かれた著者がですね、文法をミニマムにするんだと、一番少ない文法で語彙をどんどん入れて、自分が言いたいことを表現できるようにすることが、日本語教師の専門性だとおっしゃったことそのものが、私にとってはいろいろ驚きというか、どういう転換があったのか。あるいは別に転換はなくて、その延長上にあったのかもしれないんですけども、その背景として日本語教師のポストを守るということはあるにせよですね、言いたいことを言うための文法って一体なんだろうとか、語彙はどんどん増やしていいという、驚きの発言がありました。そこに制限をかけて教師が語彙のコントロールをして、少しずつ乗っけていって、その人のレベルをいわば規制していくのが日本語教師の専門性と言われていたので、そこを大きく羽ばたかせ

ようと。それはもう学習者同士はわけわからなくなるんじゃないですかとか、そういう細かい話は置いておいて、そういうふうにするんだという考えがあれば、そういう教室作りとかシラバス作りになっていくというご提案だと思います。そのように専門性が変わったとして、しかし日本語教師それぞれは難しい文法を教えることや、語彙を自分がコントロールして握っているというところにアイデンティティを持っていたりするので、その辺りは有田さんですね。専門家の中でも信念の対立というのも大きくありますし、ボランティアの人、無償で働く人と有償で働く人との間にもあるはずですよ。多分庵さんのご提案を聞けば、ボランティアでも簡単に教えられるようになるんじゃないかという発想にも繋がりますので、そこで有償で大学で教えるってということとの関係が問われていくだろうという気がしています。

最後の寺沢さんの、ご発表としては真ん中にしていただいたんですけども、本当に重要な、当学会にとっても非常に重要な投げかけでした。今回のテーマとして、ポリティクスですから、ポリティクスをまず理解するための実態の調査そのものが非常に難しいし、手間がかかる。さっきちょっと休憩中に「寺沢さんのような手法で実態解明をしようとしている英語教育の政策研究者は他にいますか」とお尋ねしたら、寺沢さんが共感できる形ではないと、皆無だとおっしゃっていました。日本語教育でも同じ状況がありまして、庵さんも文法研究者でありながら、日本語教育の実践に関わっていると、有田さんもそうですよね、研究者かつ実践者、私もそうですが、研究するのと実践するのが表裏一体になっていますので、長い目で見れば量的に豊富なデータを使って、実態を把握しておく担当の人がいないんですね。全部一人の人が実践の理念も提案すれば、その背景に、なんでこういう提案をしなればいけないのかっていうことも示さなくちゃいけないとい

<sup>2</sup> 当日の発表スライドもあわせて参照されたい。URL：  
<http://alce.jp/annual/2016/arita.pdf>

<sup>3</sup> 質疑応答は割愛。

う状況がありまして、研究者の層が薄いんですね。今回の学会がちょっと出発点になって、その層が一人でも増えていけばいいかなと考えてこの企画をやりました。

ちょっと時間も過ぎますので、このシンポジウムとしてはこれで終わりにさせていただきます。ではみなさん、長い間ありがとうございました。2日間、楽しく実り多きものにしたと思いますので、よろしく願いいたします。

## 文献

- 庵功雄（監）（2010, 2011）. 『にほんごこれだけ！  
1, 2』ココ出版.
- 庵功雄（2016）. 『やさしい日本語——多文化共生社会へ』岩波新書.
- 庵功雄（印刷中）. 新しい留学生向け総合教科書作成のための予備的考察『言語文化（一橋大学語学研究室）』54.
- 白川博之（監）（2001）. 『中上級を教える人のための日本語文法ハンドブック』スリーエーネットワーク.
- 寺沢拓敬（2015）. 『「日本人と英語」の社会学——なぜ英語教育論は誤解だらけなのか』研究社.
- 松岡弘（監）（2000）. 『初級を教える人のための日本語文法ハンドブック』スリーエーネットワーク.

特集「言語文化教育のポリティクス」

【委員企画フォーラム】

## 委員企画フォーラム「経験から編み直す

## 言語文化教育ポリティクス——M-GTA を例として」の趣旨

近年、言語文化教育の分野においても、質的データ分析法が注目されるようになり、エスノグラフィーやライフストーリー、M-GTAやSCATなどを用いて、言語学習者や教師の語りを検討する試みがなされるようになった。質的データ分析法においては、個人の経験に注目し、ある事象の個人にとっての意味を明らかにすることによって、隠れた権力関係や、構造における問題点を発見し、検討することが可能になるとされている。研究者が実践者でもあることの多い言語文化教育では、研究の着想を教師や実践者としての経験から得ることも多く、現場における問題の解消やよりよい理解を目指して、質的研究が実施されていることも多いようである。一方で、質的データ分析法をめぐるのは、分析の方法論にのみ関心が寄せられ、研究者として生成する知識と実践者としての実践の関係など、言語教育分野における目的論については、議論が遅れている状況にある。そこで、本フォーラムでは、方法論だけではなく、質的データ分析法について理論的な理解を深めることを目的として、M-GTA（修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ）を取り上げる。具体的には、日本語教育分野でM-GTAを使って実施された研究事例をもとに、登壇者に研究の背景について話題提供をしていただく。そのうえで、M-GTAの開発者である木下康仁氏（立教大学）に「なぜM-GTAを考案する必要があったのか」という根本についてお話しいただく。本企画を通じて、言語文化教育に携わる研究者が自身の実践フィールドで研究活動を行う意味について、参加者それぞれの理解が深まることを期待したい。

牛窪 隆太（関西学院大学・企画者）

特集「言語文化教育のポリティクス」

【委員企画フォーラム】

## 経験から編み直す言語文化教育ポリティクス

M-GTA を例として

シンポジスト

木下 康仁  
(立教大学社会学部)根本 愛子  
(国際基督教大学教養学部\*)中井 好男  
(同志社大学日本語日本文化  
教育センター)

コーディネーター・司会

牛窪 隆太  
(関西学院大学日本語教育センター)

## 概要

本稿は、2017年2月26日に関西学院大学において開催された言語文化教育研究会第3回年次大会委員企画フォーラムの記録である。

Copyright © 2017 by Association for Language and Cultural Education

キーワード 質的データ分析法, M-GTA, 個人の語り, 経験, エンパワメント

## 1. 企画者より

本稿は、2017年2月26日に開催された言語文化教育研究会第3回年次大会において委員企画フォーラムとして実施された、「経験から編み直す言語文化教育研究ポリティクス——M-GTA を例として」の記録である。本フォーラムは、関西学院大学上ヶ原キャンパスG号館201教室で実施され、学会内外より多くの参加者を得た。本稿がこれから質

的研究を始めようとする実践研究者の一助となれば幸いである。なお、フォーラムの臨場感を伝えることを目的として、本稿ではできる限り文字化記録に忠実な文体を用いている。

## 2. 各登壇者発表

## 2. 1. 企画趣旨説明(牛窪隆太)

では、本フォーラムの企画趣旨から説明します。まず、言語文化教育において、なぜM-GTAなのかということですが、M-GTAでは、「研究する人間の

\* 当時。現、東京大学グローバルコミュニケーション研究センター。

視点」というのが分析上の重要な概念としてあります。これにちなんで、まず簡単に、「企画する人間の視点」つまり、私の個人的な研究関心の変遷から、なぜM-GTAにたどり着いたのかということ企画趣旨としてお話ししたいと思います。私自身は日本語教育をフィールドに研究活動を行っておりまして、普段は留学生に日本語を教えています。修士課程では「学習者主体」という日本語教育で言われている概念がありますが、その理念をどのように教育実践の中で実現していくのかということの研究していました。教室活動を主に専門として分析を進めていく中で、「活動型日本語教育」や「協働学習」というようなことを考えるようになりました。そしてマスターが終わった後に、実際に教壇に立って教師デビューしました。その時に、簡単に言うと「リアリティーショック」を経験しました。つまり、それまで理念的にこういう教育がしたい、こういう活動のあり方がいいと思っていたものが、実際に教育機関の現場に立つと、いろいろな制約があるということに改めて気がついたということです。例えば、現場には、シラバスや教科書、あるいは試験などがあります。また、日本語教育の現場では、チームティーチングを採用しているという事情もありまして、授業を一学期間、一人で担当するのではなく、他の先生と組んで一つのコースを担当することが多いです。つまり、コースコーディネーターの存在や他の教師の関係性も制約になりうるということもあります。今回の大会テーマは「言語文化教育のポリティクス」ですけども、私自身、当時はいろいろな力学の中に置かれ、そこで学習者の主体性を活かす教室活動とは、どのようなことなのかということを試行錯誤していました。その過程で、そもそも、学習者の主体性を活かすためには、教師として自分が主体性を持たないといけないのではないのかという風に考えるようになりました。つまり、教科書が決まっていますシラバスがあって、「このコマを担

当してください」という風をお願いされるのですが、それをそのままやっているのは、果たして主体的であると言えるのかということを考えるようになったということです。そしてそのように考えるうちに、現場教師の置かれている「教師環境」というものを問題にしなければならないのではないかと考えるようになりました。そこで博士課程では、教師の研究をするようになりました。私が実際にやっていたのは、新人の日本語の先生方にお話を聞いて、新人教師がどのようなことに葛藤を抱いているのか、主体性はどのように発揮されるのかということを考えていました。その時に問題になったのが、教師としての自分自身の教授経験です。教師の研究を始めたときにはもう既に教師として経験がありました。つまり、教師としての自分がありながら、今度は、研究者として教師について研究しなければならない、という構図に置かれました。それなりに教授経験がありましたので、新人の先生方の語りを聞いていても、「いや、そういう風に考えるとよくない」ですとか、「そういうことを言っているとこうなる」というような、いろいろな思いが自分の中にはありました。そういう自分自身の立ち位置や日本語教育観というのが、研究結果に影響を与えるということは、当たり前といえば当たり前です。しかし、それを強みとして考えていいのか、弱みとして考えるべきなのかというのは、当時、博士論文を書きながら、自分の課題として非常に強くあった部分です。

そんな中でM-GTAの著書を読む機会があって、M-GTAでは「研究する人間の視点」というものが概念として立てられているということを知りました。そして他にも、分析ワークシートを使って比較分析を行いながら、概念を立てる、ですとか、分析焦点者を定めることで限定的な理論を生成するということが書かれていました。M-GTAでは、まず、あるプロセスに注目します。その入り口と出口を明確に考えながら全体の理論を考えていく。そして分岐点

を示すような概念に注目するというように、コーディングについても方向性がはっきりと示されていると感じました。

私もそうでしたが、初めて質的研究をはじめた時というのは、どうしたらいいかわからないことが多いと思います。会場のみなさんの中にも、実際に質的研究をされている方が多くいると思います。質的研究は、言葉を言葉で置き換えていく作業なので、この言葉をこの言葉に置き換えて本当にいいのかというのは、分析をしながらも非常に悩まれる部分だと思います。そういう部分についても、M-GTAでは、オープンコーディングと選択的コーディングで収束化していく、というように、道順が非常に明確に示されていて、自分自身の経験を参照しながら、つまり、自分の教師としてのあり方を強みとして持ちながら、それでも他の人たちの経験を記述するための方法論が揃っているのではないかと考えました。教師が教師の研究をしていると、自分の教師としての思いが、非常に暴走することがあります。それで、こうなければならない、こういうのはけしからん、というような論文になってしまいそうになります。でもそんな中で、その思いを制御する強みが、M-GTAには揃っているという風に私は考えています。その後、M-GTAを使って、データを分析して論文を書きました。今日お招きしている根本さんと中井さんは、M-GTAを使って論文を書かれた先輩です。自分が研究する時にも、このお二人の論文をよく読んでいました。そのお二人をお招きして、言語文化教育研究の中でM-GTAを使うことにどういう意味があるのかというお話を聞いてみたいと思ったのが、企画意図の一つ目です。

しかし、これだけだと自分の欲望につられてフォーラムの企画をしたように聞こえてしまうかもしれないので、もう少し、日本語教育という領域に開いて、説明したいと思います。日本語教育学においては、最近、質的研究が非常に注目されるようになってい

ます。おそらくマスターで入って、日本語教育を専門として論文を書こうとすると、半分以上の人が、何らかの質的研究の方法論でインタビューをまとめるということをするのではないかと思います。

この背景には、近年、日本語教育が学問としてどのように確立できるのかというような議論が、再び活発になされるようになってきたということがあると思います。こちらに三冊あげましたけれども、『日本語教育 学のデザイン』（神吉，2015）、『日本語教育学の歩き方』（本田，岩田，義永，渡部，2016）あるいは『実践研究は何をめざすか』（細川，三代，2014）という形で、日本語教育学の根本を議論するような本が出版されるようになってきました。これらは、この学会の関係者も多く執筆に関わっている本です。日本語教育とは、そもそも、他分野、例えば言語学や国語学に軸足を持つ先生方が1960年代に「留学生が今後増える」ということで集まってできた分野です。それが今では、日本語教育を軸足として研究活動を行う研究者が増えてきました。これらの研究者は、自分の教育実践を行うフィールドを持っている研究者で、日本語を教える仕事をしています。そうすると必然的に言語から言語を使う人間自体へと関心が移るわけです。その中で、質的研究が注目されるようになってきているということがあると思います。

そして、若手研究者は、日本語教育を軸足として研究活動を行って学位をとる、ということになりますので、そうすると、学位論文に耐えうるデータ分析法が必要になります。ここにざっとあげましたけれども、会話分析ですとか、ライフストーリー、ライフヒストリー、エスノグラフィーですとか、M-GTA、SCATですとか、最近では、TEMというものもよく論文で見られるようになりました。

その一方で、日本語教育の実践に目を転じてみますと、その方法論をめぐって、「なんとなく新しい方法論問題」があるような気がしています。これは



簡単に言いますと、オーディオ・リンガルメソッドからコミュニケーション・アプローチという転換が日本語教育には、大きな転換としてあったんですけれども、まあ教え方の転換ですね。その中で、昔は本質的な議論が、結構活発に起きていたんですが、それ以降、いろいろな教育実践の方法論が入ってきてはいるけれども、その方法論をめぐって議論がなかなか起きていないのではないかと、ということです。西口(2012)では、日本語教育の学会誌に載っている教育に関する論文を概観したうえで、日本語教育の方法の原理に関する議論・論争というのは、1990年代前半で途絶えているということが指摘されています。しかしながら、それ以降もちろん、いろいろな方法論というのは、教育実践に取り入れられて、実施されているというのが現状です。つまり、本質的な原理に関する議論というのはなかなか起きていないけれども、新しい方法というのは常に入ってきて、実施されている。それで、実施しているうちに段々それが古いものようになって、また新しい方法が外から来る。このように、日本語教育は、外からの「なんとなく新しい方法論」をなんとなく教育実践の方法に取り入れ、消費してきたのではないかと、そして実際には、何も消化できていないのではないかと、という問題意識を私は持っています。

同様に、質的研究についてもいろいろな方法論があるけれども、それが加算的に個別的に、外からの、例えば社会学の人が日本語教育をフィールドに社会学のための知見を作るというような形で実施されるのであれば、なかなか言語文化教育の発展には繋がらないのではないかと、ということです。これに関連して、広瀬(2015)では、質的研究で、何のために何を明らかにしたいかは言語観・教育観の問題と繋がっているということが指摘されています。

では、私たちがいる、言語文化教育という分野において、自身のフィールドの改善を目的に質的研究を行うときに、どのような形、どのような意義が考

えられるのか、ということを考えてみたい、というのが、本フォーラムの企画の二点目の動機です。

では、早速ではありますけれども、次に発題1としまして、「海外日本語学習者の学習動機の研究から」について、根本さんから、お話ししたいと思っています。

## 2. 2. 発題 1：海外日本語学習者の学習動機の研究から (根本愛子)

根本です。よろしくお願いいたします。今回は牛窪さんのほうからお話をいただきまして、発題1としまして、「海外日本語学習者の学習動機の研究から」ということで、私が何故 M-GTA を選択して、その研究をしてみた上で、どのようなことを考えたのかということをお話して欲しいということをおっしゃったので、そのように準備をしておきました。

私はカタールの日本語学習者の学習動機を研究テーマとしてやっておりましたので、サブタイトルとしては「カタールの日本語学習者を一例として」と入れさせていただきました。今回の研究なんですが、宣伝みたいな話になってしまって申し訳ありませんが、『日本語学習動機とポップカルチャー——カタールの日本語学習者を一例として』(根元, 2016)ということで、本にまとめさせていただきました。博士論文として提出したものを、修正・加筆をし、2015年度 M-GTA 研究会出版助成を受けて出版しました。

私自身はこの M-GTA にたどり着く前に量的な方法で学習動機研究というものを一度やっております。そこから何故、質的研究、インタビューになり、どうしてその中で M-GTA を使うことにしたのか。それをやってみて、どのような結果が出たか。ただ今回は研究結果を中心にお話する場ではありませんので、こちらはかなり省いております。またそれをやってみて、どのようなことを感じたか。そして、現場の教師が研究するということはどういうことだ

と思っているか、というものまでお話できればと思います。

まず、はじめに研究のきっかけです。私はカタール教育省語学教育センターで設立されました日本語講座に日本語教師として、カタールに行きました。それが2006年の秋のことです。出発の前に国際交流基金や日本の外務省などから説明を受けた時に言われたことなのですが、何故カタールで日本語講座をやるのかというと、それは日本のポップカルチャーに興味を持ったことで、日本語学習を希望する人が増えたから。つまり、日本のポップカルチャーが学習動機となっていた、ということです。おそらくこれはみなさん聞かれたことがあると思います。このように言われていましたし、私も他から聞いたり一般的に言われていることでしたので、なるほどそういうことかと思って、カタールに行った次第です。

ここで実際に、言語センター、LTIと言わせていただきますが、Language Teaching Instituteの略です。こちらに赴任した後、まず自分が教えていたんですが、「学生は来るものの続かない」ということがありました。2年間で初級が修了する講座だったんですけども、実際始めた学生の2割以下ですね、正確な数字としては17%程度しか修了までいきませんでした。しかも、半年過ぎた時点で、7割ぐらいの学生がもうやめていきます。どういう人がやめるかということ、これは私の印象なんですけれども、「日本が大好きなんです」とアピールしてくる学生とか、「このドラマが大好きで」っていうドラマのストーリーを熱く語る学生、そうしたことが熱ければ熱いほど、早くいなくなるなっていうのが私の印象でした。実際はどうだったかっていうと正確にはわからないんですが、そういう印象がありました。

もう一つ、学習動機はポップカルチャーだと言われていましたので、市内にあるカタール大学の日本クラブ、そちらはポップカルチャーが好きだという

人たちが集まっているというので、そこにリクルートというか学生の勧誘・宣伝に行くわけです。しかし、まあまず大学からは人が来ません。100人、200人とメンバーがいるんですけども、全く人が来ません。チラシを持っていくんですね、日本大使館から「このチラシを持ってってください」と100枚渡されますが、10枚もチラシはさばけません。大量のチラシが余って戻ってくる。そういう状況になりますと、最初に言われた、ここの部分(ポップカルチャーが学習動機になっているという部分)、これは本当なのか、と疑うようになりました。これが本当だったら、もっと人が来るし、ちゃんとみんな続けるはずだ。でもやめてしまう、来ない、ということは、違うのではないかと考えました。

ということで、まずアンケート調査を行ってみることにしました。LTIの受講生、QUJC(Qatar University Japan Club)の所属学生の比較です。で、受講生はポップカルチャーを学習動機として日本語をはじめたとされている。そしてまた、カタール大学の学生たちというのは、ポップカルチャーに興味があって、日本語学習者予備群と考えられている人たちです。この人たちの日本語学習動機をまず知る。そして日本語学習者予備群とされている人たちは、どういうことに興味・関心があるのかを知る。そうすることで、日本語学習を開始するかどうかの違いがわかるのではないかと考えました。特に学習動機と言いますと、アンケート調査を行い、それを因子分析する、というのが一般的と言いますか、先行研究を見ますとそういう研究が多かったので、同じようにやってみようというのが最初です。ただ、学習動機そのものもそうなんですけれども、この二つのグループがどう違うかというのを知りたかったので、その結果をt検定を用いて比較するというを行いました。

その結果わかったことが、カタール大学の学生たちのほうが、日本や日本語に関して、何にでも高い

興味を示す傾向があるということでした。反対にいうと日本語学習者の方が、興味の範囲が狭いということがわかりました。また、日本語講座の受講生というのは、言語学習への興味・関心がカタール大学の学生たちよりも高く、そもそも言語学習が好きなんだ、ということです。ただ、やはり疑問として残ったのが、じゃあ学習動機は本当にポップカルチャーなのか、そして、カタール大学の学生たちはどうして日本語学習を始めないのかということです。いや、もしかするとこれは、カタールの大学生全体がこういう傾向があるのではないか、というような疑問です。ですが、このアンケート調査ではポップカルチャーに興味がある人がなぜ日本語学習を始めるのか、始めない人との違いは何かというのは、わかりませんでした。

そこで、さらに、今の二つのグループプラス、カタール大学の一般の学生にもアンケート調査を行い、分析をしました。まあ、一般の学生というのは、あまりクラブには入っていないので、ポップカルチャーに対してそこまでの興味は持っていないという人たちです。その結果わかったのは、基本的に、日本語講座の受講生とカタール大学の日本クラブの学生というのは統計的な有意差はありませんでした。また、この両者の興味・関心や学習動機としての日本に対する気持ちというのは一般の学生よりも強いこともわかりました。ただ、この基本が崩れる場合があります。どういうところで基本が崩れるかというところ、ポップカルチャーに関する要因と、あと日本に関する全体的な興味・関心についてで、カタール大学の日本クラブの学生たちが日本語講座受講生よりも高い関心を示すことがわかりました。つまり、カタール大学の日本クラブの学生、日本語学習者予備群とされている人は、実際の日本語学習者やあまり日本に興味を持たないと考えられる人たちよりも、日本に関する興味・関心が何にでも高く、また、特にポップカルチャーの興味関心が高いという結果に

なりました。

そうするとやはり、じゃあ、どうして日本語を始めしてくれないのか、という疑問は強くなるばかりでした。そこで、もうこのアンケート調査では限界があるだろうということで、インタビュー調査にしよう、質的研究をしよう、と思うようになりました。結局、講座の受講生とクラブの学生たちが違うことはわかったんですけども、なぜ違いが生じたのかはわからなかった。そのことを考えたところ、これまでの来し方、いわゆる彼らの歴史の経験や、その経験から感じたことがきっと違うのだろう。アンケート調査というのはある一時点に関することしか明らかにできないので、それであれば当然、来し方がわからないわけです。そしてまた、過去のことを知りたいのに、今どう思いますかということ聞いても、あまり意味がないわけです。つまり、学習動機に関する先行研究というのは、現在どうして日本語を続けているか、その動機がどのように日本語力、成績に影響するかという、そういうことが非常に多かった。「ああ、やるべきことがちょっと違うんだな」と考えました。継続じゃなくて、なぜ始めたかっていうのを知るには、アンケート調査ではおそらくダメなんだなっていうことを思いました。また、アンケート調査ですので、こちらが入っていない調査項目に関してはわからないんです。だから一見、学習動機として出てきていないと思われるものも、なぜ上がってこないかを考えると、それは調査項目に入っていないから、ということが多々あることだということを考えました。じゃあどうすればいいかを考えた結果、こちら、調査者が想定していないことは本人に確認してもらえないと思うようになりました。そこで、インタビュー調査をしようというところに至ったわけです。

インタビュー調査をするといいますが、ただ聞いて、「はいはい」とまとめるわけにもいかず、特にアカデミックな分野で何かしようと思えば当然、

どのような方法でインタビューし、分析するかというものまで考えなければいけません。

なぜ私が多々ある中で M-GTA を選んだか、どうやって M-GTA に行き着いたかという単純です。質的研究といわれるものに、片っ端からあたりました。自分がやりたいことはわかっている。これが、この方法を使ってできるのかどうかという、エア分析といえますか、脳内で妄想をする。自分が、この方法でやったら、どういう手順を踏んで、ということがわかって…というのを考えながら、片っ端から当たったわけです。先ほど牛窪さんがあげたような、ライフヒストリー、エスノグラフィーとか、参与観察、とにかくいろいろです。

ただその時に考えるべき条件がありました。まず私がやりたかったことは、研究対象が個人じゃなくて「彼ら」である。日本語を始めた人たち、続けた人たち、日本語予備群とされる人たち、それぞれのグループがどのような傾向を持っているのか、彼らの来し方を考えた時、どのようなモデルがあるのか、というのを明らかにしたいのです。したがって、ケーススタディといっても、A さんの場合、B さんの場合、というように個人に焦点を当ててのではない、というのがありました。次に、彼らの来し方を明らかにできる方法、ある一点ではダメなんです。たくさん人の証言があっても、振り返って一連の流れというものが提示できる方法でなければ、自分の研究では意味がないとは思っていました。また、最初の二つは、絶対条件なんですけど、次の3つ目と4つ目は割と後から考えるとそうだなあと感じていたことです。3つ目は、周りでそうした質的研究をやっている人がいなかったり、相談する人がいなかったの、とりあえず、一人でなんとかできそうな方法であることというのがありました。単純に言えば、何か情報を得て、なんとなく「できそうだな」って思えるかどうかです。最後の4つ目は、ただ、やはり最後の段階でいざとなったら助けが求め

られる場があるということです。こうした条件を備えた方法論はないかといろいろな質的研究の方法あたり、最終的に M-GTA に至りました。

まず条件1に関しては、対象が彼らである、ということは、M-GTA の分析方法では分析焦点者というのを設定してる、というのがあります。個人ではなくて、ある特定の、限定された範囲における研究対象です。その人たちを分析焦点者として、その人たちの視点で考えるというのがありました。また、M-GTA のキーワードとして「プロセスを明らかにする」「理論的モデルを提示する」「分析テーマを設定する」、そして「ストーリーラインと結果図でそのモデルを表す」ということがあります。これは私がやりたいと思っていることだというのを感じることができました。そしてまた、一人でなんとかできる、できそうなことでは、木下先生のご著書で2003年、2007年のM-GTAに関するものがあります。そこに非常に丁寧に、分析の手順が記されておりました。他の質的研究の方法論を読んだ時に、あまりこう、私自身、うまく自分がやろうとするこのイメージができなかったり、イメージをしようとしても具体的ところで非常に詰まってしまう、ということがありましたので、M-GTA についてきちんと手順が書かれているこの二冊の本というのは、やってみようという気になれるものでした。そして最後が、M-GTA 研究会の存在です。M-GTA 研究会は地方でもあるんですけども、私がお世話になったのは東京に拠点を置いている M-GTA 研究会なんです。そちらで研究発表などをしていて、人が集まっているということがわかりました。つまり、最後の最後といいますが、ある程度まとまったらそちらに行って、何か見てもらえないかなという期待が持ってたということです。以上の条件で、やはりちょっとびったりということで M-GTA を選択することにいたしました。こうした経緯で、先ほどのアンケート調査でもやもやとしたものを抱えたまま M-

GTA でインタビュー調査を行い、M-GTA で分析する、ということになりました。

インタビュー調査の対象は二つありました。まず一つ目のグループがLTI 修了生です。分析焦点者は、「日本語講座を修了した人たち」で、分析テーマが「日本語学習動機のプロセス」です。そして、スタートからゴールまでのプロセスということで、日本に興味を持ってから日本語講座を修了するまで、その間にどのようなことを彼らが経験し、それをどのように彼らが消化したり理解したりしたか、どのような影響を受けたか、どのようにそれが行動に移ったか、などを考えていきました。もう一つのグループがカタール大学の日本クラブに所属している学生達です。こちらは、分析焦点者としては「日本のポップカルチャーに興味があるクラブの学生」で、分析テーマは「日本語学習の(不)必要性を認識するプロセス」です。この分析テーマですが、私の方からすると、彼らは日本語学習を始めていないので、「日本語を学習しなくていいや」という結論に達するだろうと、いうところで始めたわけですが、インタビューしているうちにわかったのは、実は彼らは、自分たちを日本語学習者だと思っていたんです。それはなぜかという、カタール大学のこのクラブの活動の中に、日本語の勉強をやるっていうのがあったためです。自分はそういうクラブにいるんだし、日本語を勉強したいとも思っているから、自分たちは日本語学習者なんです、というところがあったので、ちょっと、不必要の「不」を括弧をつけて分析をしました。スタートからゴールということだと、「日本に興味を持ってから、日本語学習を開始するか否かの決断を出すまで」ということで、このプロセスを見ていくということにしました。

インタビューをそれぞれの分析テーマで分析を行いまして、そのプロセスを結果図とストーリーラインにまとめました。それが先ほど提示させていただいた本の方にまとめてあります。今回はそちらの詳

しい内容は割愛いたします。それぞれの結果を比較すると、両者の違いがわかるのではないかと、ポップカルチャーが本当に日本語学習動機になっているのか、そして、そのポップカルチャーが好きだという人が日本語学習者になるかどうかの違いはどこにあるのか、というのがわかるのではないかと考えたわけです。

それで、比較した結果、学習開始前と社会的相互作用の分野、あと興味の対象というものがこのクラブの所属学生と日本語講座の修了生では全然異なっていることがわかりました。これも本にまとめてはあるんですけども、ざっと見ていただくと、なんとなく違うというのがお分かりになるでしょうか。例えば、どちらのグループも、「子供の頃にアニメを見ていた、日本の漫画・テレビを見ていました」とはいうんですけども、実はカタール大学のクラブの学生達はその記憶が非常にあいまいなんです。その一方で、その修了生達というのは、はっきりとどのアニメをどう見たかっていうのも覚えていて、それが日本のだっていう風に気づいたことで、非常に驚きを感じたということを経験していました。

また、日本語学習を始める前に自分が日本語をどのくらい理解していたかについては、クラブの学生は、まあまあ日本語はだいたいわかりますというんですが、反対に、講座修了生は、日本語がわからなかったというんですね。それがストレスになって、日本語をやろうと思った、というような違いがありました。

また、友人との関わりですね。カタール大学の日本クラブの学生達は、そのポップカルチャーの情報交換をしたり、あと一緒に何かをしたりすることで、友人との関係を非常に強いものにしていました。一方、講座修了生は、友人とそういう情報を共有することがほとんどありませんでした。

さらに、キャリアにおける日本語の位置付けですね。クラブの学生たちは、日本語ができれば就職に

有利になると信じて疑っていません。ですが講座修了生たちは、日本語なんかできたところで就職には全く役に立たないと考えていて、日本語に何も期待はしていませんでした。

また、ポップカルチャーへの興味についても、興味の広がり方でクラブの学生が、「立体的に拡大」という概念にまとめました。例えば、何かのアニメをテレビで見たら、そこから原作の漫画を読んでみる、そこから主題歌も聞いてみる、それをどんどん広げていきます。さらにそのアニメから他のアニメ、他のアニメ、他のアニメというようにつながっていったら、さらに同じように原作の漫画・主題歌とか関連本、下手すると、韓国でリメイクされたものまで、もうほとんど手を出している、というのがカタール大学の日本クラブの学生でした。一方、講座修了生というのは、ある一つのことを好きだと思ったら、そこをものすごく掘り下げていきます。やっぱりアニメが好きだから他のものも見るけれども、そこまでじゃないと。自分は好きなのはこれだ、とはっきりと断言できる人たちでした。ですから、同じようにポップカルチャーが好きといっても、何でもとにかく好きっていう人たちと、自分が好きなのはこれだと断言できる人たち、というような違いがあるということがわかりました。

また、興味の対象にもなりますが、言語学習ですね、それそのものがどうなのかというのも違いがありました。カタール大学の日本クラブの学生たちは、学校で勉強しろと言われた英語しか学習経験がありませんでした。その一方で、修了生は、学校でやる前から自主的に、まあ自主的と言いましても家族の意向もかなり強くあるんですけれども、外に英語を習いに行ったり、あとはフランス語をやったり、あとは結構多言語の環境にいたので、バイリンガルでアラビア語、フランス語、英語、ペルシャ語や、インド系の言葉ができる学生が非常に多くて、そもそもそういう新しい言語に対する興味だけではなくて、

需要の度合いというのが非常に高いということもわかりました。

そこでまとめたのが、ポップカルチャーが日本語の学習動機となるにはどうすればいいのかということで、こちら11点を提示させていただきました。これもすいませんが、一つひとつ説明する時間がありませんので、ここではこうしたということをお知らせするに留めたく思います。

まとめとしまして、最初に言っていた、この出発前に言われていた「日本のポップカルチャーに興味を持って日本語を学習する人が増えている、ポップカルチャーが日本語学習動機となっている」ということはどうなのかと考えてみます。実はこれは、各政策、それは日本語教育に限らずクールジャパン政策などでも言われているんことなんですね。この政策の中で想定されている日本語学習者の変化のプロセスとして図としてまとめますと、このようになっていました。まず、非日本語学習者である一般市民、特に若年層が日本のポップカルチャーに興味を持つことで、日本語学習者となる。そして日本語学習者が日本に興味を持って日本の理解者になる、こうしたものを目指しているんだ、というように政策の中では言われています。しかし、このカタールの事例から見ますと、実はこの想定されているプロセスというのはおそらく違うんです。それで実際の日本語学習者の変化のプロセスを私はこのように提示しました。まず、一般市民が日本のアニメやゲームを通して、日本語がなんとなくわかってきた、そしていろいろなものに興味を持ち始めた、というような人たちが、漠然とした日本語学習者となり、それと同時に何にでも好き、ということで盲目的で全般的な日本ファンになっていくだろうということです。一方、日本のアニメやゲームを通して、日本語がわからないというストレスを持ったり、あとは自分の興味が特定のものに収斂していったら、自分はこれが好きなんだ、というようになった人たちというのは、

機関所属型日本語学習者になり、それと同時に、非常に冷静で部分的な、日本ファンになっていました。この「日本ファン」というのは、ここでは括弧がつくことになると思うんですね。それは、皆さん「別に日本だから好きってわけじゃないんだ」ということを言っていましたので、日本ファンといえるのかどうか、というところがあるわけです。ですが、このようになっていくということが事例から導き出せました。

そこで、この一連の結果から言えることというのが、日本語学習者というのは誰なのかということです。国際交流基金の「海外日本語教育機関調査」を皆さん見たことがあると思うので、お分かりかと思いますが、あれは機関を対象にしているわけで、機関に所属していない人たちというのは数に入っていないと言っています。やはりどうしても相手にする人たち、政策で数字として出てくるのは、機関に所属している人たちだけです。なので、どうしてもそちらを増やすことばかりが言われますけれども、分析の結果を踏まえれば、日本ファン、日本理解者を増やしたいなら、特に機関に所属しない、漠然とした日本語学習者が増えるのもいいのではないかと、いう風にも言えます。また、日本理解者も、どのような日本理解者が欲しいのか、これは日本なら何でもいい、なんでも好き、と言ってくれる人たちが欲しいのか、それとも特定の分野で冷静な目をもって、日本のことを考えられる、そういう人たちが欲しいのかがはっきりしていないんですね。海外日本語教育を展開させていくにあたって、どういう人たちを求めているのかをということを明確化・具体化する必要があるのではないかと、ということがいえると思います。

こうした中で日本語教師ができることについてです。私が何かおかしいんじゃないかということでこの研究テーマを思いついたのは、現場で実際の学習者と接することがあったからです。それをきっかけ

に研究を始めた、ということで、現場だからわかることがあった。じゃあ想定と、実際の姿が異なる場合、今回ですと、政策上言われている日本語学習者・日本理解者と実際が違う場合どうするのか、といった場合は、やはり本来であれば、想定を実際に近づけるわけです。実際の姿というものを優先させるべきだと思っています。これまで日本語教師というのは日本を発信することが重視されていたと思います。日本語教師養成に関することなどを見ましても、日本をどう伝えるかということが重視されています。ですが、私自身、この研究を通して思ったことは、学習者の実際の声を受信して、学習者の声を発信するということが必要ではないかということです。これができるのが現場の日本語教師です。学習者の声を受信して発信する、そうしたスキルというものも、必要ではないかというように今は思っています。

最後になりますが、現場の教師が研究するということについてです。まず現場の教師なので限界があります。私が実はやりたかったのにできなかったインタビューが一つあります。それは講座中断生へのインタビューです。どうして一度日本語を始めたのにやめてしまったんですか、というのはとても聞きたかったんです。でも、できませんでした。なぜできなかったのかというと、まあ、現場の先生たちですとお分かりかと思いますが、私が彼らの日本語教師だからです。学生に、日本語やめたら先生が追っかけてきて、なんでやめたの？と迫ってくる…と思われるかもしれない。それはよくないなと思いました。もう一つの理由は、仮に私のことが嫌いだったり、私の教え方が合わなかったりしたとしても、それをおそらくいう人はいないだろうということです。「先生の教え方が嫌だからやめました」「あなたの顔を見たくないからです」。そんなことは、絶対言わないだろうなと思うと、本心が聞けないようなインタビューが必要かということがありました。

現場にいたからこそできたことというのは、やはり、気づいたっていうのもあるんですけども、普段の話とか様子を参考にすることができたことです。インタビューでも「あーそうだね、お父さんもこういう風に言ってたよね」っていうような話がありました。それから、学生との信頼関係があったことです。インタビュー協力者は2年間の講座を終えています。2年間、毎週毎週、顔を合わせていますので、非常に信頼してくれて話を聞くことができました。

ですので、現場の教師が研究するといった場合に、こうした学習動機研究ですと、信頼性に欠けるデータを、相手に負の感情を抱かせてまで取る必要があるのかということがあります。一方で、より深い厚みのあるデータが取れる可能性があるというのが、良い点でしょう。この葛藤というのがやはり常にあるのではないかと思います。以上です。どうもありがとうございました。

■牛窪：根本さん、ありがとうございました。ではあの、質疑応答の時間をですね、あとでまとめて取れるようにしたいと思いますので、このまま続けて次の中井さんの発題に移りたいと思います。

## 2. 3. 発題 2：日本語学校における再履修者の研究から（中井好男）

はい、それでは始めさせていただきたいと思います。中井と申します。よろしくお願ひします。先ほど根本さんのほうからアニメとかポップカルチャーが学習の開始にどういう風に至っていくのっていうプロセスをお話でしたが、私は、実際もう学校を出て、日本語学校なんですけど、そこで勉強している人たちに何が起きているのっていうことに着目して学習動機という概念から M-GTA を用いて分析した研究について、今日お話をさせていただきたいと思います。今日お話をさせていただく研究の本なんですけど、まだちょっと今印刷中で、それぞれ再履修

者へのインタビューを分析した部分と教室を観察して分析した部分と教師へインタビューして分析した部分と、それぞれ別のところに載せておりますので、そちらのほうでももしご興味があれば、後ほどまた参考文献として紹介します。

根本さんと同じように私も今日はこれについて詳しくお話するというより M-GTA を使うことで何が起きているのかっていうか、実践者がこの研究をすることでどういうことが起こるのかっていうことについて、お話をさせていただきます。「違う」とか何かあれば、次の質問でいろいろご意見いただければ幸いです。

私がこの業界に携わるようになったのは 2001 年です。日本語学校にいたのは、2001 年から 2006、7 年ぐらいまでなので、もう 10 年前ですので、現在、日本語学校で働いている方々が認識されているものとちょっと違うかと思います。ですから、最初に少し当時の状況をご説明しておきたいと思います。当時は、これ 2000 年の頭ぐらいですが、中国の方が対象でした。経済発展に伴って留学ブームというのが中国で起こっておりまして、学習者がどんどん増加している時代でした。私がいた時も、学期ごとにクラス数が増えていって最終的には建物に収まらなくなって引っ越しするということを経験しています。それとともに、やはりその昔は、すごく目的意識が高い方が多くいらっしゃって、一生懸命勉強、勉強命という方が多かったんですけど、段々留学が一般化すると、さまざまな方が来られるようになって、「とにかくやることないんで来ました」とか「大学落ちたんで来ました」みたいな人とか「親に言われたから嫌なんだけど来たんです」っていうような方も増えてきて、教室で起こる現象っていうのがすごいいろいろ多様化していく、っていう私にとっては激動の時代でした。そういうことがあるので学校が設けていたカリキュラムやクラスのレベル設定に合わない学習者の方がどんどん増加していきました。



学校はどうしていったかという、そのレベル設定を変えるのではなく、テストなどで測って、「あなたこの点数に達してないんで、もう一度このレベル、履修してください」というように、再履修という対応を取っていました。

実際に私が再履修者の方と会うというか、再履修者の方がたくさんいるクラスを持たされるのが非常に多かったものですから、よく知っているつもりだったんですけど、その時の共通の教師の間での認識としては、とにかくやる気がないと。来るか来ないかも分からないし、来たところで寝てるし、とか。話は聞かないし、とか。あと「これをしてください」とか「宿題は」と言っても出さないし、「やりたくないし」みたいな感じで返事されたりとか。結構対応に困るっていうことがありました。あと、すごく静かです。多分これは私の学習者観の影響かもしれない。この人たちは何でこんなにつまらなさそうに座っていて、何も話さないんだろうっていう。まあ今ではそれが悪いとは言えないこともわかってるんですけど、当時、私はまだ駆け出しだったので、楽しくわいわいやるっていう学習観・教室観みたいなものも持っていたので、私も当時これが問題だなあっていう風に思っていましたし、同僚の先生方もこんな感じで認識されていました。問題意識として、なぜ再履修者はそんなに手を妬く存在なのか、っていうのと、どうしてやる気を失っているかのように見えるのか。実際にやる気がなさそうで態度も悪いですけど、一人で一生懸命勉強してる人、先生の話聞かなくても教室活動に参加しなくても、なんか一生懸命、問題集を解いたりとか、やってる方がいらっちゃったんですね。だから何でそういう風に見えるのかってこと。あと、それに関連してですね、再履修者は本当に勉強していないのかということがありました。それから、これは大前提ですが、何で再履修を強いるような事態になるのか。まあそもそもシステムがおかしいんじゃないかって

いうことが当時の問題意識としてありまして、学習動機っていう観点から再履修っていう経験を理解することと、教師が今後どうしていけばいいのかっていうのを明らかにするのを目的として、この研究を行いました。

当時、研究に期待していたことというのは、再履修者がどういう経験をしているのかっていうのと、学習動機の変化の過程ですね。それが分かればいいな、っていうことです。それから、教師とか学校が対応を考える際の何かの指標になればいいかなと。そういうのを明らかにできたらいいかなあとってこの研究を始めました。で、プロセスが分かるっていうことと、あとでお見せしますが、概念図っていうか結果図が出てくるので、M-GTAが一番妥当であろうということで、これを採用してやりました。先ほど申しましたけれども、学習者が再履修者になり、その後どうなっていくのかという過程について勝手に名前をつけました。14名の学習者の方にインタビューをして、再履修者の方が捉えている日本語学習を書きました。

教室編は私が参与観察に入りまして、3名の学習者に着目して参与観察をしました。彼らと彼らに関わっていた教師5名にインタビューをお願いして、そこから得られたデータでまとめました。あとは教師編で教師たちがどう対応しているとか、彼らをどう捉えているのかっていうのをインタビューして分析した、っていうこの3つの大きな三本柱があって、最後にもう一度見直して、がっちゃんこして、大きい理論図っていうのを作りました。

やっぱり研究をする時に、いま私がここで偉そうにいうことではないと思うんですけど、何を明らかにしたいのかっていうことと、それはどういう質のものなのかっていうのを必ず押さえてから方法論を決定するっていうこと。これは本当に大事なんだなっていうのを最近つくづく感じております。それとあと何のためにやるのかっていうこと。そして、

それをするにどういう意味があるかっていうのを研究の意義として考えていく必要があるだろうと思っています。先ほど根本さんのお話にもありましたが、一人の経験を知るのではなく、「彼ら」っていうのを対象にしているということ。それから助けが得られるとか、一人でなんとかできそうだっていうものですね。そういういろんな理由から M-GTA を採用しました。私が明らかにしたかったのは学習動機なんですけど、学習動機といっても要因を分析するとか、あと自分で自分をどう動機付けしていくとか、その自分と現在の自分の差を埋めていくことが学習動機である、とかいろいろ言われていますが、やっぱり教室の中だけではなくその人が生きてきた経験っていうのを知らないと学習動機を知ることができないと言われていて、まさにそうだなと思いました。ですから、そういう文脈、経験ですね、そういうのを切り捨てずに分析ができる。しかもプロセスが見えるっていうことで M-GTA を選びました。実はですね、修士論文の時に GTA を使った同じような分析をしていたんですけど、私のやり方がまずかったんだとも思うんですけど、データをやっぱり細切れ・ブツ切りに分析していくことで「あれ、これ一体なんやったんやろう」っていうことがありました。データのこの細切れになったものが部屋じゅうに散らばってどうしようもないなっていう感じになったり、「これは誰が言ったことなんだ」「どっから出てきた言葉なんだ」っていうのをまたデータに戻ったりとか聞き直したりとか、することがあったんです。すごくなにか、空虚なというか「これ、なに？」っていう感覚しかなくて、現場に根付いてないというか、なんか数字だけを扱っているような感覚になったんですね。でも M-GTA っていうのは、その文脈を残すことができるっていうことが木下先生の本に書かれていたと思うんですけど、私はそう理解しました。そこが当時の私にとっては響いたところですね。ただ現場にいる感覚、学

習者の話とか昨日インタビューした感覚、彼らの経験を残しながら分析できるということで、M-GTA を採用しています。イメージとしてはデータからどんどん抽象化して行って、特徴を吸い上げていく。で、最後にそれを理論化するっていうものですが、やっぱりその文脈を残せるというところで M-GTA が私にとっては非常にいい方法論でした。

一方で、GTA というのはすごく客観的で実証的なものです。データから発見される事実を、先入観を持たない研究者が発見・事実を吸い上げていく、それを理論化する、っていうものなんですけど、実際そうなのかっていうところですね。インタビューをするのも研究者です。で、分析するのも研究者です。何が大事かとか、何が問題かって結局吸い上げていくのも全部、研究者がやることなので、やっぱりどうしても主観が残っていると云わざるを得ない。まあ GTA にも構成主義的な側面があるだろうという風に言われています。それで、それから木下先生が御発案された M-GTA は、現実を理解するためにデータ化を行うこととその人間の感覚的な理解の重要性。感覚的な理解の重要性っていうのを積極的に取り入れられているところがやっぱりいいなと思いました。理論的感受性という形で言われることがありますけど、なんて言ったらいいんですかね、勘ですかね。ここが問題だ、って気づく勘みたいなのが重要で、そういうのを磨いていかないといけなかって言われているんですけど、まあこれは感覚的な理解と関連しているんじゃないかっていう風に私は考えています。で、もともとあった GTA の特性に、木下先生がそこに3つの修正を加えられて「コーディング方法を明確化する」、あとは「意味の深い解釈をする」っていうのと、あと「独自の認識論」っていうのを加えられています。

ここで、この感覚的な理解とか、理論的感受性とか、勘が必要やっていうけどじゃあその勘って一体何なのか。で、データを理解するっていうのはどう

ということなのか、っていうこと。これはここで一つの私の問題として取り上げたいと思います。それから、M-GTA では「独自の認識論」というのがあって、研究者が机の上で他の人たちから持ってきたデータを分析する。なんかまるで、神の視点でなんでも操作できる、というようなものではなくて、やっぱり研究する人はその現場での問題意識を持っていて、自分のこういう感覚があって、分析するんだっていう、この分析テーマと分析焦点者と研究する人間っていうモットーっていったらいいですかね。こういう研究者は素晴らしい、神のような存在だ、ではなくって、この現実問題として研究する中での一つの主観を持った存在であるっていう風に捉えるっていうことですね。そういう独自の認識論が M-GTA にはあるという風に理解しております。ここで問題になるのが研究者とは何か、っていうことですね。どういう存在なのかっていうことです。まあ言ったら「その人の主観から出てきた理論じゃないのか」って言われることがあります。私もいろんなところで発表すると必ず「これ、あなたの主観ですよ」って一蹴されることがありました。じゃあそこで出てくる理論って一体何なのかっていうこと。これが問題になると思います。なので今日は、「理解とは」「研究者とは」「理論とは」っていうこの3つをあとで検討していきたいと思います。

再履修者の方からのデータで理論を作った結果がこれですけど、17歳18歳、高校を卒業してすぐ日本に来られる方ばかりだったんですけど、その両親からの自立心っていうか「自分でやってくんだ」みたいな気持ちですね。そういうのを持って、そういう自立心があるからこそ、アルバイトをして「もう自分で学費払っていきたく、親に頼りたくないんだ」っていう気持ちがどんどんこう、芽生えていくことがわかりました。そこから、だけどやっぱり寂しい、孤独なんですね。一人っ子の人たちで両親との繋がりが非常に強い。なんでも親にやって

もらってきた、っていう人たちなんで、やっぱり突然ポンと、しかも外国に離れたところに置かれることで、すごく孤独だと。で、孤独だけど自立したい。けど、私の先輩が中国人学習者を分析しているのですが、その結果の中に、両親に依存しながら自立したいっていう独特な感覚を持っている。だからその両親の管理下のなかで独立するっていうか自立する。で、最終的には両親に守ってもらいたいんだけど、その中で自由になりたい、みたいなそういうのを持っているっていうのもわかっています。まあこういう感覚が、というか精神的な変化っていうのがすごく学習面に影響を与えていて、どんどんどんどんその勉強よりも、バイト、ですね。そちらの方に時間を割くようになっていく、っていうことがわかってます。で、そうすることで、どんどん点数が下がって行って成績が悪くなっていくんですけど、彼ら自身もそれは悪いことだと思っている。それは何でかっていうと、まあもちろん点数が悪い、それ自体も嫌なんですけど、すごく両親から期待をされているんです。絶大な期待を背負って、それこそ親戚じゅうの期待を背負って日本に来ているっていうことがわかりました。お金の面もそうですし、全員で見送っていくっていう、まあ家族じゅう、親戚じゅうの期待を背負って来ているので、彼らにとっては成績が悪くなる、落ちこぼれていくっていうのはすごい辛いことなんです。だけど、アルバイトもしないといけないし、勉強できないし、なんかこの辺ですごくこう、悩みだすという時期があります。この間に学習動機がどんどん低下していく。で、もう段々ここで「できない」っていうことに慣れていっちゃうんですね。「どうせやっても無理だし」みたいな。そうするともう学習性無気力という状態になってさらにもう「勉強はあまりいいか」という感じになっちゃうということです。

では、実際の教室ではどういうことが行われているのかということで、私が教室に入って、参与観察

をしてまとめたんですが、まず、居場所ということがありました。教室に居場所があるかっていうことですね。友達がいるかどうかっていうことです。彼らの場合、ものすごくメンツっていうのが非常に大きな力を持っていて、同じ中国人同士であっても「あの人は嫌、でもこの人はいい」とか「あの人には失敗を見せたくないけど、この人は絶対大丈夫」とか。彼らの国籍とは違う方とは別に、中国人同士でそういう力関係みたいなものがあって、非常に複雑な力作用が働いているなかにいるっていうことがわかりました。そういう中で学習観っていうものを形成していくんですが、そこにはやっぱり教師の対応ですね。「この人たち言ってもできないから、あんまり相手にしない」とか、ただただ叱るとか、そういう経験を受けながら学習観とか教師像を形成していきます。「先生ってどうせいつも怒ってるんでしょ」みたいな感じですね。そういうのをどんどんどんどん築き上げていって、それが学習動機に影響しているっていうことがわかっています。

それから、これは教師編のほうなんですけど、その再履修者に対応している教師はどう考えているかという、やっぱり、どんどんネガティブな評価っていうのを築き上げていきます。「どうせやる気ない」とか「めんどくさい」とか「ややこしい」とかそういう話もよく聞きました。そうすると、問題解決に向けた努力ということで、何を实际やっているかという教室の中では、再履修者の人はどうせ寝てしまうんで「前に座らせる」とか、「常に注意する」、注意するっていうのは気を向けるっていうことになるんで、本当に「こらこら、起きなさい」という注意ですね。あと、「こっちを見ているから指名する」というのは、すごく自分から発信することが少ない、でも話して欲しいので視線が合えば当ててるっていう形でしか、対応を取ってないっていうことがわかりました。でも、そういう対応だけだと再履修者の態度ってなかなか変わらないっていう

のが現実で、じゃあそれを踏まえてどうするかっていうと、この下にあるんですけど「特に何もしない」です、結局。「どうしたらいいかわからないので、そのまま放置してます」という方が非常に多かったです。それから「だけど、あの人たち悪い人じゃないんだよね」とか「一応真面目にやってるよね」とか「日本語ができないわけじゃないんだけど」という感じですね。ポジティブに捉えようとはしている。それから「自己防衛」ということで、これは何かって言いますと、「再履修者がいて、教室の中がちょっと混沌としてしまっているのは私のせいではなくって彼らのせいでもなくて、学校のせいだ」と。「カリキュラムのせいだ」とか「学校の教えるスピードが速すぎる」とか「専任がリーダーシップを取ってないからだ」とか、なんかそういう感じで責任を転嫁する感じですかね。そういうことがわかりました。これあとでまたもうちょっとお話しします。それで、この3つの結果を再度見直して、一つにしてがっちゃんこしてまとめたのが、こっち、この結果です。これはその再履修者になるまでの過程の結果図ですね。こういう過程を経て、学習動機を低下させていく、で、それからこれ、学習動機が低下してから回復する人ももちろんいるんですけど、回復するかそのまま低下したままなのかっていうところに影響を与えている要因の結果図となっています。これは今日は触れません。

では、こういうデータを取ってきて理解するっていう時にどういう風なことが私の頭の中で起こったのかっていうことをお話ししたいんですが、まずは学習者から出てきた概念に「私はもう大人」というのがあるんですが、その中にあるデータの例ですね。ちょっと読みます。「勉強もわからないから嫌になったりアルバイトに行くのも疲れるので嫌になったりすることがある。国に帰りたいと思うときがありますが、日本に来た以上、私は負けないで頑張ろうと思います。で、両親と電話をしても体に気

をつけて勉強を頑張りなさいと言われます。だからここで頑張るしかないんです」っていうような、こういうことを言う人が非常に多かったんですね。これを理解する時に、彼らの置かれている状況ですね。中国の営業担当の方にお話をよく聞いたりもしてたんですけど、やっぱり先ほど申しましたように、両親からの絶大な期待と支援と、お金が無いのにすごい一生懸命工面して留学資金を作って、送り出しているという状況がある、と。それから精神的にどんどん成長していくとか大人になっていくような過程でもありますので、「自立したい」という強い気持ちを持っている。それからさっきも言いましたけど、メンツですね。すごいメンツを重んじる文化で、メンツを大事にする。自分が失敗するのは良くないと。それから、日本に来て孤独を感じているっていう状況に置かれているんだっていうことを踏まえつつ、じゃあ自分はどうだっただろうっていうことですね。自分の過去の経験、まあ高校生、大学生ぐらい、大人になっていく、まあ何が大人かわかんないですけど、両親から離れて行って自立しようとしていった自分の経験ですね。そういうものをいろいろ思い出しました。で、私も一度海外に逃げていたことがあるんですけど、そのとき何を考えていたかっていうと、日本にいと親類もいるし家族もいるし、なんていうんですかね、何かどこかに甘えっていうのがあるっていう感じをもっていました。頼る人がいる、そんな感じですかね。そういうのを全て切り捨てて、全然ないところに行きたいと思ってオーストラリアに行ったんですが、そういうときのことをいろいろ思い出しました。あと、海外に行ったときに、外国人としてのいろいろな経験をしました。日本では感じないこともありましたし、強盗にあたりして、いろんな経験をしたんですけど、そのときのことをまあいろいろ思い出したんです。じゃあそのときに自分が孤独を感じていたかとか、両親とか家族から自立をしたかったのかとか、

そのときどうしていたのかっていう、いろんな思いが響き合っていると云いますか、こういうことを頭の中でやりながら彼らが言っていることを分析していくっていうことですね。彼らにとっての大人ってところの背後にある文脈を踏まえて、自分の経験を照らし合わせながら意味を探っていくと、ただ文字面だけ追っていて分析するだけでは全く意味が無いということです。

一方、教師の方なんですけど、さっきちょっとご紹介した部分ですね。「どうしたらいいかわからない」とか「放っておく」とか「他の人と同じようにする」とか「悪い人ではない。真面目、できないわけでは無い」という部分です。まず、「初級のスピードが速いから」。これは初級クラスの人が多かったからこれが出てます。再履修者になるともう二度とメインストリームには戻れないとか、一緒に来た人たちはどんどん上に行っちゃう。でもそこに飛び級で上がることもないしっていうことですね。「学校は結局、成績より出席ばかり気にしてるんでしょ」ということと、あと「専任がリーダーシップを取る」とき、この学校はクラスコーディネーターをすべて非常勤の先生がやっていて、専任っていうのは、空いてるコマに入る。あと学校は成績管理、出席管理、事務的なことをするっていう学校だったので、こういう発言が出てます。順番通り並べましたし、先ほども申しましたので、なんとなくお分かりいただけると思うんですけど、これでこうグループができるんですよ。「どうしたらいいかわからない」とかこの辺は結局問題を放置するところ。「悪い人ではない」とか「できないわけでは無い」とかはポジティブに捉えようとするところ。で、右側の四角ですね、これは、問題はどこにあるのかっていう、私も含めてですけど、教師がする分析ですね。

これを見たときに、そのときに読んでいた論文があったんですけど、教師の話にはシークレットス

トリーズっていう、聖なる物語がある、っていうのと、カバーストーリーズっていう、ごまかしの物語っていうのがあります。聖なる物語というのは、教室の中だけで実際に経験していること、教師が思っていることっていうか、他の人には絶対言えない教室の中だけの話っていうのを皆さんも多分お持ちだと思います。それで、ごまかしの物語というのは、教師同士で話すとき、「私こんなことして、こんなうまくいきましたよ」とか「こういう失敗があったときに、こうしたらこうなったんですよ」とか、よく見せるっていうか、そういう話をしちゃうことがあると言われてます。なので、さっきの再履修者をポジティブに捉えようと思えるっていうのは、まさにこのごまかしの物語で、理解ある教師である、っていうように振舞っているんじゃないかということを考えてました。それから、「原因を学校のシステムとか方針に帰属する」っていうところなんですけど、改善は努めているんですけど、教師にはツテがないということで、まあ、学習者のことを理解しようとしているんだけど、問題は学校にあって私はどうしようもないので、私が悪いわけではないんですけどっていうことですね。先ほどの論文を読んで、データを見たときに、やっぱり自分のことも考えました。私も「あれだけ注意したのになんでしないんだ」とか「たしかにあの子、いい子なんやけどな」とかっていうのを感じていましたし、いい人というだけで、実際私が何か対応してたかっていうとそんなに対応してなかったなっていう反省もあったりとか、自分の状況に照らし合わせてもこういうことなんだろうということで、先ほどの二つをまとめたらこういう風に、教師の対応として結果が出るということになります。

ここで今日お話したいことに戻りますけども、まず「理解とは」っていうことと「研究者とは」っていうことと「理論とは」っていうことです。これを、経験を理解するとはどういうことなのかという、

インタビューや分析の中で何が起きているのかっていうことをお話しながら考えたいと思います。まずは「経験」なんですけど、視覚とか聴覚っていうのは、その人と同じ視点に立てば感じ、同じ経験をすることはできます。例えば、あべのハルカスから見える景色とか、「めっちゃきれいやったよ」って聞けば、そこに行けば、自分も同じ経験はできます。ウグイスの声が聞こえてきたっていうんだったら、私もそういう機会があれば聞こえるかもしれない。同じことは経験できるわけですよ、視覚と聴覚。まあ厳密にいうと違うかもしれませんが。同じウグイスの声を聞いたのかっていう、その全く同じウグイスの声が聞こえるっていうのはないけど、ほとんど同じ経験はできます。感情と知覚の場合はどうかっていうと、テーブルの足に自分の足の小指ぶつけたって言われると、痛みっていうのは私たちみんなで共有できる、同じものは感じれますよね。で、急いで信号を渡ろうとしたら交差点の真ん中で転んだっていう、痛みは分かりますし、もしかすると、これすごい恥ずかしかったっていう経験として話しているかもしれません。私は交差点の真ん中で転んだことがないんですけど、おそらく恥ずかしいっていう経験・感情は今までの違うものから想定して、「あ、恥ずかしいんだろうな」っていうのは感じることができます。「食べ物にあたった」っていうのは、これはものすごく苦痛でしんどいって聞きますけど、私は当たったことないので、実際どんなものはわからないんですけど、でもやっぱりお腹下したりしたことはあるから「多分あんななんだろう」っていう、なんとなくはできます。次はあれですけど、母親を失った悲しみ。こういうのを聞かれて「ああ、かわいそうやね」「つらいでしょうね」とか言うけど、「あんた母親いるじゃんか」っていう経験もあったりして、これはまあ感覚・知覚ってなってくると、ちょっと他者の経験を理解するっていう部分では、感覚・知覚っていうのは変わってき

ます。

経験を秩序付けるものって何かっていうと、対象・空間・体っていう枠組みで、そこにその人が意味を付与している。だから経験は物語を伴ってって、ここから見える姿っていうのがあるという風に言われています。自分にとって直接思い出せないものであって、類似した過去の思い出を呼び起こして、自分の痛みの思い出として構成されるものだという風に言われています。じゃあ経験を理解するのはどうということなのかっていうと、そこに伴っている物語ですね。それを深く理解していく。それでしか理解できないし、それをしないといけないってことです。それを理解するためにはどうしていけばいいかっていうと対話、インタビューで実際起っているのが対話ですね。その中で相手の経験を理解するんだ、っていうことなんですけど、対話というのはやっぱり、聞き手は話し手の言葉を理解すると同時に、それに合わせた態度をとります。で、それを受けて、また違う発言をします。つまり言葉というのは、その関係の中で意味を持っているっていうことになります。つまり、経験というのは私たちから独立してあるものではなくて、対話の中で作られていくものなんだと。結局、過去を語るっていうことは、今ここで私と話していることで築き上げられているもの。だから過去の経験っていつ話しても同じかっていうと違うんですね。だからインタビューしていると、私と協力者の間で生まれたものであって、私と彼らが作った過去の記憶。で、それを分析して理論化をしている、ということになります。じゃあ得られた理論は何なのかっていうことなんですけど、やっぱり協力者と研究者の協働の産物である。で、ガーゲンが生成的理論っていう部分で、慣習的な理解のあり方にのみ、新たな意味や行為の世界を開いてくれるような世界について説明するものを出さないといけないと言っているんですが、まさにその M-GTA で出てくるのもというのはこれなん

じゃないかな、という風に思います。

■牛窪：中井さんありがとうございました。ちょっと時間が押しているのですが、休み時間を取らずにこのまま木下先生のお話に行きたいと思います。では木下先生、お願いします。

## 2. 4. 発題3：M-GTA 考案の経緯（木下康仁）

こんにちは。お二人の発表を聞いていて、いつも他の方の研究発表を聞いていてそのお話の中に自分が引き込まれてって一緒に考え始めてしまうことがあります。今回もそんな印象を受けたんですけども、やっぱり一つには、一生懸命研究に取り組んでいる姿っていうのがありますよね。同時に取り組んでいるテーマ・内容そのものも意義があることだと。M-GTA も含めて、研究方法というのはやっぱりそれを、側面からサポートするみたいな、まあ敢えて言うとその程度のものなんだと思うんです。ですが、その程度であれ、あるかないかによっては格段にその研究の中身そのものについて違いも出せるという風に思います。そこには一言で凝縮すると、まあ私の感想ですけども、やっぱり人間が見えるっていうことなんだと思うんです。それも一人だけのモノローグの人間じゃなくって、他者と関わる社会状況の文脈における人間っていうお話があって、まさにその通りなんですけれども、その他者と関わる姿があって、そこで我々が理解できることっていうのはやっぱり「意味」なんだと思うんです。意味を通して理解できると。そういう現象なんだろうなあという風に思います。

いつも時間通りに話が終わらなくて、苦情をいっぱい受けているんですけども、まあ今日 40 分でまとめろという牛窪さんの厳しい枠組みがあるんですけども、お話したいことがたくさんあるんですね。それはいろいろ自分が考えてきたことを伝えたいということで、今日はこの時間の中でできるだけ

頑張ってみたいと思います。

なぜ M-GTA でなければならなかったのかというびっくりするテーマを牛窪さんに出していただいて、なんでびっくりしたかっていうと、そんな風に自分が考えたことなかったからなんですね。かれこれ最初に論文を発表してから二十年ぐらいになるんですけども、最初から M-GTA を作ろうと考えて始めたのでは実は全然ありませんでして、その都度その都度、自分としてはイメージでいうと、つま先立つような緊張感で考えなければいけない問題に取り組んできたものが段々と形になってきて、今に至っているという風にご理解いただければと思います。

1990 年代以降の話ですけれども、この時期に先立つ 1960 年代に最初のグラウンデッド・セオリー・アプローチが提唱されているんですね。私はマスターが UCLA だったんですけど、そのときに初めてその本を読んで、非常に感銘を受けたわけです。それは一点、社会学者ってどういう仕事をする人間なんだろうかという、そのメッセージで読めた。そこには実務の、実践との関連、実務の人と一緒に協働、それで、研究者と実務者を対等に位置付けていると。そういう研究者の有り様っていうのは非常に強い印象として残りました。それが質的研究で理論生成をする研究方法の本であるということは自分の中では結びつかなかったんです。

私はエイジングとかケアのほうの専門で、日本に帰ってから十年ぐらい、ある現場で実務で働いていて、まさに自分自身が実践者・実務者の立場で、一生その世界で仕事をしていこうというぐらい思っていました。生きた人間が織りなす世界っていうのは、どんな高齢の人で認知症の人であっても、やっぱりものすごいダイナミックな世界なわけですね。そこに研究者としての訓練を受けた自分自身が当事者として関わることによって試されてくる。そのリアリティの世界で十年ぐらいを過ごしました。そこでは研究と実践っていうのが、実践者という意識の中で

今思えば統合されていたような気がします。ですから、継続的比較分析法というすべての GTA のエッセンスの部分っていうのは実務の中で発揮できていたように思います。私の初期の 3 冊・4 冊の本の中で書いてあることでもあります。ですが、オリジナルの 1960 年代に出た『データ対話型理論の発見』っていう訳語で出ている、*The discovery of grounded theory* という本（グレイザー、ストラウス、1967/1996）なんですけれども、自分にはやっぱり研究と実践の、実践の比重を強調する本として読めたんですけれども、そこの中で言われてることっていうのは、質的データを使いながら理論を生成していくための研究方法論だと。それで、そこにある理論とは何かと。あるいはそのベースにある考え方としての実証主義的、客観主義的なスタイル。これは自分が実務を離れたときに、がーんってぶちあたるような問題として浮上してきました。

M-GTA につながる動きというのは実は 1999 年、GTA について最初に書いた本なんですけれども、今、質的研究をトータルに理解するための一つの起点としてやはり質的研究がいろいろな領域、特に多様なヒューマンサービス領域を横断して関心を持たれてくる流れ、これが世界的に起きてきたわけなんですけれども、その起点が大体 1990 年代ごろからって言われています。じゃあ、なんで質的研究に対しての関心が広範囲にわたって見られるようになってきたのかというところの理解で、それは決して単純なことではなかったという風に思っています。大きな二つの流れが、一方では、高度な数量的な方法を用いた研究でも、現実の問題に対して効果的な結果は得られていないと。つまり、人間の複雑さを理解する方法としては多変量の解析方法がここまで進んだとしても、その結果得られるものというのが、十分な説明力をもちえていないんじゃないか、そういうある種の限界認識というものがあって、そこから反転する形で人間の複雑さをトータルに理解できる有



効な研究方法の模索、これが質的なデータを使った研究で、具体的には、アメリカの看護界を中心とした動きにつながっていったというのが一つだと思います。

この流れでいうと質的研究っていうのはまだどちらかという、牧歌的なイメージでも捉えられるように思うんですけども、二つ目の見方は、もっと自分に跳ね返ってくるような反省的な視点で、つまりそれまでの研究のあり方・調査のあり方に関しての批判ですね。主に、社会学がこの視点を提起してきたという風に思うんですけども、これは人間と人間の調査関係において、やはり調査者と調査に協力する人たちとの関係のあり方。研究者が非対称な影響力を持つと。これは一つ、ポリティクスというもの、倫理の問題と絡んで指摘されたという風に思います。

そこから、研究者と研究協力者との協働の作業の一つとして一つの理解を導いていくという方向性、これはナラティブとか社会構成主義の方から強調されていて、共同生成性という概念によって語られている。つまり、今まではある特殊な病気の経験とか、あるいは社会的にマージナルな位置に置かれていて差別とか偏見とかを受けて生きてきた人たち。例えばハンセン病の場合など、病の経験と差別、偏見と合体した例として重要な研究の流れを実は成しているわけですけども、従来は研究者によって語られることによって一応理解されるような、そういう流れであったところから、語りにくい、その人の当事者の経験を研究者が理解する、つまり信頼関係の元で聞くことによってはじめて語られるようになっていくという。つまり、研究者によって語られるという受身的な研究のあり方に対して、語りにくいものが語られるような場を作るところに研究者が積極的に関わって、そこではじめて当事者が受身形ではなくて、自分の言葉で語れるという、そういう研究のあり方が提起されてきた。これも今、一つ、質的研

究につながる流れだと理解すべきだという風に私自身は思っています。

そうすると、一つ目の方はまだ牧歌的という言い方をしましたけれども、研究方法としてスッと入っていけるほうで、二つ目の方はもっとう自分への問い直しというものを、厳しく問われているというような方法ですね。で、質的研究ってこの二つが別々に成り立つ話かっていうと決してそうではないだろうと思うんです。つまり質的研究、もっというと M-GTA で行われている研究が対象とする人たちはどういう人たちかという、なんらかの形で生きていくことに対しての課題を抱えている人たちだと。あるいは困難を抱えている人だと。それは先ほどの研究協力者になっている人たちを考えれば、やはり、支援も必要であるし、当事者としての課題もいろいろ抱えている中で、頑張っている人たちですよ。ですから、ここにあげた二つの視点はやっぱり両方が組み込まれるところに質的研究っていうものは位置付けられるし、また、研究計画として構想されるべきだろうと。

そう考えることによって、難しそうですけれども、実は我々は研究を安心してできる立場が取れるということ。それはどういうことかという、研究をするときに研究する自分自身を決して安全圏に置かないと。自分も、一方では研究活動において当事者化していく。当事者化するということは、この図の下の方の視点というものを常に自分が意識することなんです。これが研究の倫理の考え方として一番実践的だという風に思います。

今のような考え方をしていく上で、M-GTA っていう研究方法はごく自然に、しかも、頭でっかちにそういう責任の問題とか倫理的な問題を意識しなくても自然に研究展開の中に入っていけるというか、いくつか安全装置を組み込んでいるっていう風に説明できると思います。さっきも、プロセスっていう話がいろんな局面で出てきましたけれども、最初か

ら今のように考えていたわけではなくて、段々、一つひとつ自分の課題を考えてきて、それぞれが繋がってきて、今の M-GTA と呼ばれる方法になってきているという風にご理解いただければと思います。ですから調査をするときに、いろいろぶちあたるような問題点というのは多分私なりに、自分の実務の経験とかそのあとの調査の経験とか、あるいは質的研究の方法の問題とかで直面しながら、これはこう考えたらいいんだろうとかっていう風に対応してきた、その集積のようなところに来たのかなあという風に思っています。

今ちょっとずれましたけれども、質的研究っていうのは実は多様な個別の質的研究方法から構成されていて、それを総称するときに質的研究法とか質的研究とかいう言葉がおかれているわけで、だから個別の部分の理解なくして、質的研究を語るということとはできない。なぜなら個別な部分の中のそれぞれの特徴が非常に異なって幅があるからなんです。客観主義的な、実証主義的な立場もあれば、社会構成主義的な立場もある。つまり認識論ですから、何を現実と考えるか、理解できるかっていうこと自体大きく違ってらんです。その幅のなかで M-GTA の位置っていうのはさらに他とも違う独自の位置にあります。そこは理論というものを目的に置くという点ともつながるんです。今日は触れられませんけれども、本当に質的研究方法の特に分析に関して興味がある、あるいは博士論文で取り組もうとする人は勉強してみると面白いと思うんですけれども、コーディングという作業です。

今、話を単純化するためにインタビューデータをテキスト化したものをデータとして分析を行う場合を考えてみますと、インタビューデータは読み物としてはサーッと読めるわけですよ。あたかも自分がそこにいるかのように、逐語起こししたものを読めるんです。ただそれをどう分析したらいいかっていう話になった途端に、今までの質的研究法を考え

た人たちはみんな苦心しているわけです。苦勞してるんです。今の M-GTA もその一つの形なわけです。それで、ちょっとわからない話になってしまうかもしれませんが、グラウンデッド・セオリー・アプローチと呼ばれているものも、多様化して、それぞれが独自のコーディング方法を提案しています。

M-GTA と他の GTA の大きな違いは技法としての切片化っていうのがあるんですけども、データを文脈から離して、意味の脈絡とは切り離して、語られた言葉そのものを細かく分けながら意味を研究者が解釈していくという作業なんですけれども、当初は客観性を担保するために質的データでもそういうことをグレーザーが中心になって主張していて、今や本当にそんな風に考えてやってる人は誰もいないと思います。それはもう明らかに自己矛盾で消えていったものだという風に考えてもいいでしょう。ここではその問題じゃなくて、簡単に一言だけ触れたのは、グラウンデッド・セオリー・アプローチっていうのはデータに密着した分析から、独自の理論を生成していける質的研究方法っていう風に言われているわけです。

では、そのコーディングってどうしてるか。M-GTA は分析テーマと分析焦点者っていう二つの視点だけで見ていけばいいっていう風にしてるんですけども、グレーザーにしてもストラウスにしても、ストラウス・コービンにしても、彼らがどんな風に説明しているのかっていうのを見比べると、データに密着した分析を標榜しながら、実際に提案しているのは、データのコーディング作業、切片化すると、いろんな、たくさんのラベルを作り出すことになりますよね。そこからさらにそれをまとめていったらいいのかっていう件に関して彼らがどういうことを言っているかっていうと、分析が収束できるための一つの促進用の枠組みをそれぞれに提案しているわけです。だから単純にデータに密着した分析で結果に至っているという話ではなくて、その途中で、結

果が統合化されていきやすいように例えばある種のマトリクスを使いますと。それはコーディングの考え方として、グレーザーでいうと、例えば理論的コーディングのための18個のコーディング系という非常に複雑な視点を導入して、それを介してみていく。そうすると最終的な結果としてデータに基づいた理論が得られるという説明をしているわけですよ。

何を言っているかという、多分わかりませんか？わかる人は、『グラウンデッド・セオリー論』という私の一番新しい本(木下, 2014)を読まれてる人だと思えますけれども、言いたいことは二つです。質的なデータの分析というのは、まずデータから離れなければ分析はできない、始められない。最初の一步、あるいは最初の半歩、離れるということをどういう方法によって、しなさいっていう風に説明しているのか。だから切片化っていうのは作業としてはやりやすい方法なんです。つまり、インタビューの意味の脈絡とは別次元でスタートしていけるから。で、一旦離れた作業結果というのがラベルとしてたくさん出せるわけです。そうすると二つ目は、たくさん出たものを、じゃあ今度は、どうまとめていったらいいかっていうその方法の話なわけです。そこになったときに、例えば、コーディング・パラダイムとか、ストラウス・コービンでいうと条件マトリクス、これは、同心円的に、個人から社会とか世界とかっていう風に範囲を広げていくものをまとめていったらいいとかっていう。いろんなアイデアを出してくれているわけなんです。

そうした方法での質的なデータの分析っていうのは、今はもうダメだと思っています、僕は。なんでダメかっていうと、その作業をしている研究者ってじゃあその時どこに立ち位置があるのか。もっと自分が、語られた人の世界にできるだけ自分自身をコミットさせる。その視点でもって語られた意味を、インタビューの意味を考えなければ、分析にならな

いでしょっていうことを、考えたわけですよ。じゃあ、それをするにはどういう方法が適切なのか。で、今言うところの分析テーマと分析焦点者という二つの視点。みなさんの実際にやる分析テーマっていうのは、この研究で自分が明らかにしたいことは何なのかということのプロセスの視点を入れて設定するものです。短い文章に設定するんです。わざわざ文章化まで強調しています。それにも意味があるんです。短い文章でピシッと一つの意味を表現するっていうのは非常に難しいことなんです。それで、もう一つが、分析テーマって、質的データの分析をするときに自分の関心テーマを先に設定していいんですかっていう風に思われるかもしれません。そして、できた、それだけについて見ていけばいいことになって、それってデータをまんべんなく見ることにはならないんじゃないですか。よく自分の関心の高いところだけをピックアップして選び出していくような分析になるのではないんですかって思われたりすることもあります。けれども、ここでいう分析テーマというのは、データ全体に対して、平たい表現で自分の関心を問いに設定していくと。ここはかなり、検討が必要であるし、経験も必要になる部分です。でも何を問題にするかっていうのは、実は実務に詳しい人であれば、そこでの問題意識に関しては一番健全な、外部の専門家よりも多分新鮮に捉えているんじゃないか。

さっきのお二人の研究でも、先生たちとか、でも自分も先生だったわけだし、中井さんの場合には同じ学校で働いている先生たち。あの人たちの世界で、問題意識を見出していますから。そういう意味では、明らかにしようとする、問いとして設定しようとしていること自体はむしろ現場の問題意識を健全に反映させられるところからスタートできていると。そういう研究テーマの設定は、私は望ましいことだと考えます。専門家や先行研究だけから研究を構想するというのは、多分質的研究とは違う別の研究の

方法が適している場合のように思います。

もう一つは、分析焦点者。分析焦点者っていうのは、インタビューに協力してくれているAさんBさんとかではなくて、研究計画上、自分の設定した分析テーマに対応して、カタルの大学の日本クラブに参加している学生とか。日本語学校の再履修になった学生とか。そういう風に計画上、集団として設定するわけです。で、集団として設定しないと、結果がどこまで一般的に応用可能かという問題に絡んできますから、そこは全く個人レベルよりは一旦抽象度をあげたところに分析焦点者を設定するんです。それゆえに、実践に使いやすい理論の形にもまとめていきやすい。抽象度のレベル設定によって結果とその先、実践まで繋がっていきます。そういう意味があります。

もう一つは、分析焦点者の視点を意識するという事は、データを見る時に、自分がそのデータをただ見るだけじゃないわけですね。そこには語った人たちの集合、つまりAさんという人のインタビューを読む時にも、Aさんのインタビューを読むのではなくて、分析焦点者として、つまり再履修になった学生たちという、その視点を入れてみているからです。だから、この意味というのはAさんにとってはどういう意味であるか、再履修者っていう人に比べたらどういう意味で理解すべきかっていうことを、いつも自分の作業として通していくわけです。データと自分が直接の関係になってデータの意味を考えるっていうことは非常に難しいことなんで、その難しさとはさっき言ったデータと自分の関係がどうしても維持できなくなってしまうということなんです。自分が研究者になりすぎてしまう危険があるっていったらいいでしょうか。だけどその時に、いま言った分析焦点者という視点を入れてみていくと、絶えず、自分がどう考えるかということと、この人たちにとってどういう意味があるかっていうことを考えなければいけない。そうすると、自然と、意味

の検討っていうのは深くなっていきます。

つまり、データの解釈っていうのは、人間理解の勝負です。どんな具体的な問題をテーマにするにしても。自分が研究対象として協力してもらっている人たち、その人たちの経験をどこまで自分が理解していけるかという、その勝負で、その時に、実践に近ければ近いほど有利かというとは必ずしもそうでもないと思ってる。実務に近いっていうことは、研究上、今言った分析焦点者の視点を重視しないと距離が逆に近すぎてしまう。自分自身の考え方っていうものを一旦こう、反芻するっていうか、自分の中でもう一回距離を置くっていうこと。研究している自分自身と、実践者である自分自身をきちんと分けてデータを見れるかっていう風に考えると分かりやすいと思います。そうするために、分析テーマと分析焦点者は非常に有効なんです。こういう説明をいつもしてるんです。そうすると、「あ、そうだな」って多分聞いた人はみんな思うんですけども、実際に、研究の内容でみていくと、やっぱりなんか物足りないものを感じるわけです。それは頭ではわかかってても、分析焦点者という、自分の視点とは違うもう一つの視点に本当に徹して、意味を考えているかどうかという。わかりやすい分だけ意識がスッと弱くなったりするようなことかなと思います。だからこういう分析作業っていうのは始めたら、終わるまではかなりねちっこい検討作業を延々としきったほうがいいですね。圧力がちょっと抜けたりすると、また軌道がずれてしまうような感じです。

コーディングの方法ということでみていくと、まあ仕掛けというか、勉強だけで理解しようとする、その枠組みの中にスッと吸い込まれやすいですけど、比較してみていくと、いろいろな解釈を促進できるようなことを提案してくれているという、途中の道具立てなんです。

それに対して、M-GTAは、途中はそういう道具立て・解釈を促進してくれるようなことは何にもな

いんです。ただ分析テーマと分析焦点者だけなんです。それによって、分析が切片化もしない形でどうやってデータから結論まで至れるか。そこはどんな場合でも、分析を制御する必要性っていうのがあるわけです。全くオープンっていうのは無理だと。それで、制御するところで M-GTA に置いているのは、分析テーマなんです。言ってみれば、スタートラインでゴールの課題を問いとして最初に設定するわけです。

したがって、そのゴールに到達できるところまでは分析テーマと分析焦点者っていう二つの点だけに集中して、意味を考えていきなさいと。途中で分析促進用にこの道具を使えば、ぼんっと一段進めますっていう、そういう仕組みは質的研究としては面白くないと思います。本当に結果として、自分にとって意味のあるなにかが新しく分かって、なおかつそれが人に伝えたいことでもある。そこまでの作業をするとしたら、やはり、自分自身に対しての負荷は、かけるところはかけないといけないんです。それで、その上での分析全体をどう制御していけるかっていう方法を考えたわけです。

もともとグラウンデッド・セオリーの特徴的な用語という、継続的比較分析と理論的サンプリングと理論的飽和というものです。「比較」なんです。比較というからには、何と何を比較するのか、って問題があります。継続的っていうのは、どのように比較していくのか。どこまでやったらいいか。まあ単純にいうと、ポイントはそこになります。それで、比較の材料、ここが最初の作業で難しいんですけど、ここから入ります。比較の材料は自分自身が見出す、作るということです。これが、切片化のアプローチと一番違う点です。

継続的ってどのように比較の作業を進めていくか、何と何を比較していったら、データのどういう内容のものを今度は見ていったらいいのかということが、理論的サンプリングという、データに向かう方向性

を示す考え方です。で、どこで終了したらいいのかの判断が理論的飽和化。一応言葉として覚えておいてください。

ここから、今日の一つのポイントにしたいと思ってることなんですけれど、先ほど、質的データの分析っていうのは、まずデータから一歩離れなければ始まらないという、その離れがたさ、離れるのが難しいという話をしましたけれども、質的データの分析とは、意味を読み取るということです。それ以外は基本的にはないと思うんです。意味ってまあ、データっていう具体的な話の内容として、いろんなことが語られているわけですよ。そこから、意味を取るっていうのを、作業の形でイメージしたのは、一つはこの方法です。

大文字の「I」は、データの中の Indicator, ある意味を指示する箇所を示している。分析テーマと分析焦点者の2つの視点からデータを見ていったときに、自分がデータのある箇所に着目するところから始まります。

例えば、自分が設定したテーマに関係がありそうだっていう風に、自分が気がついたところを一つの具体例として、そのことを説明できるような概念、要するに抽象度をあげたところに概念を考える。ただこれは、一つのデータ、着目点で、それだけを説明する概念を考えても同じレベルの話なので、意味がないわけです。概念化するというのは、意味を効率よく表して、実際の現象の、ある一定の多様さを一つの見方に立つことによって説明できる、捉えられる、そういう作業だと考えてください。そうすると、模式的な説明ですけど、一つ、具体例としてそれを説明できる概念を考えながら、その時に自分が考える概念っていうのは、この一つのことだけじゃなくて、それ以外にもデータの中で類似して、あるであろう、他の一定の多様なことも説明できるような概念として考えるということです。

だから、1をもって、10を説明できるような概念

を最初から考えましょうという話なんです。当然、最初は大変なんです。でも自分が何をしようとしているのかということは非常にわかりやすいと思うんです。ただ、意味だけって考えると、漠然とした気になりますけれども、作業として、具体的な内容を一定程度効率よく説明できるような概念を作るのが解釈のポイントであるっていう、そのことは、さらに最終的にはゴールという風に表現しましたけれども、自分が最終、結論を得たいこととの関係が必ず何かあるはずなんです。

最初のころは、自分でもどういう考えかっているのかわかりません。だけど、「かもしれない」というところからはじめていく。それでどうして大丈夫かっていうと、この作業を進めていくと、先ほど言った、比較分析をいろんなレベルで同時的に行っています。「比較」というのは、類似しているものだけじゃなくて、それと反対の場合。対極の場合ということも常にチェックしていくわけです。だから比較によって、自分の考えた解釈が成り立ちそうなのか、あるいはそうでもないのか、データでサポートされる概念がどのくらいあるのかということが作業として段々わかりますから、そうすると、この見方ではこの概念は成り立ちにくいだろうな、とか、あるいは、これは大丈夫、いけそうだな、という風に判断されていく。この解釈の方法では判断の適切さを保証するような外在的なものは、何にもない。適切かどうかということは、自分が判断する。自分しか、ある意味、判断できない作業であると。

じゃあ、そういうものとしての結果の適切さはど

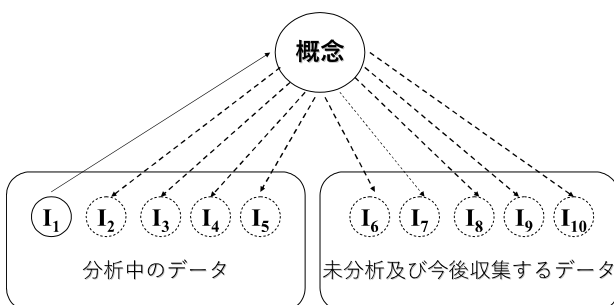


図1. 質的研究法の多くに通ずる概念生成のモデル

うやったら、きちっと評価してもらえるかっていうのが出てきますよね。これも当然考える。この図1が一つの解釈っていうことの作業イメージです。

M-GTAはそれをもっと具体的に「分析ワークシート」というフォーマットを使って行います。概念名、定義、具体例、データのバリエーション、理論的メモを書いていく。一つ概念ごとに、こういうフォーマットを立てて作っていくわけです。

簡単に言いますと、データでさっき着目した、Iの①がありますよね。最初に着目した箇所っていうのは、具体例の中のここに書き入れていきます。それで、それをどういう意味で自分は解釈したかということ短い文章で定義欄に書きます。短い文章で書けば、意味は確実に担保できます。さらにそれを凝縮したものとして概念名を考えます。概念名だけだと、その時に自分がどういう意味で解釈したかということをおぼろげに忘れたりします。実際、作業をしながらそうじゃない他の場合も考えられるとか他の例ではどういう場合があるかかっていう、あるいは、先ほどの中井さんの例で言うと、自分の場合にはこうだったよね、とかかっていう、この一つの概念を考えていく上で、自分の思考、解釈の考えをここに、細かく理論的メモ欄に記入していきます。できるだけ疑問形で。先ほどの概念化の作業っていうのはこのフォーマットを使ってやっていく。

したがって、データを見ていって、具体例が一定程度、ここに出てくればデータの確認はされたと解釈としてここで、自分の考えた概念が成立するであろうと判断する。だから、データそのものはここでその根拠となる部分が、記録されていく。これは一つの概念の作業イメージですね。ここで言っている概念っていうのは分析の最小単位なんです。そこからまた今度は、全体をまとめていくための作業をやる。で、それを表したのがこの図2です。

4つのレベルに分けています。「生データ」と「概念生成」と「カテゴリー生成」と、あとは「明らか

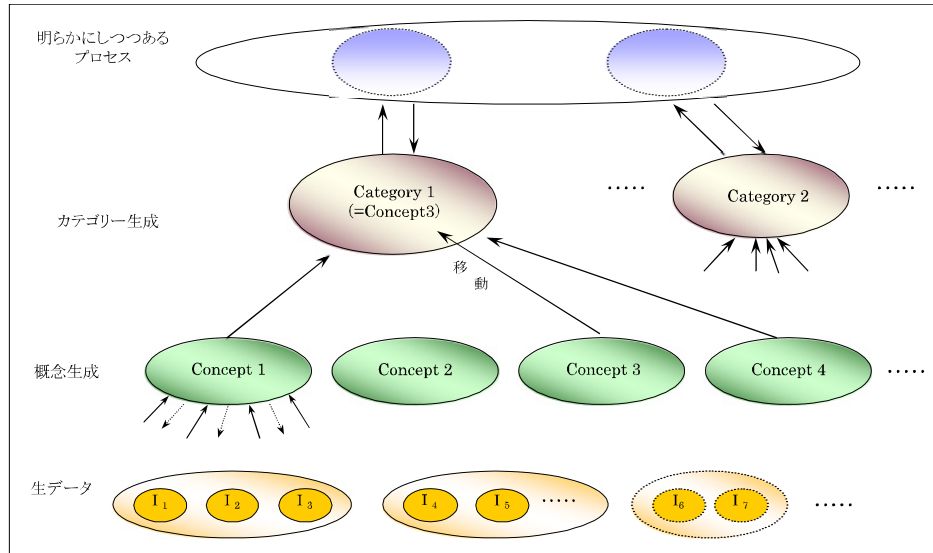


図2. M-GTA 分析のまとめ方

にしつづめるプロセス」です。概念生成っていうのは、下の二つです。生データと概念生成。矢印が上に行ったり下に行ったりしている。データと、密着な関連での比較、確認作業をずっと通してやっていくということです。

横に行けば、オープン化の形になります。横に向かうということは可能性を広げて検討していくということになります。それに対して、今度は比較からまとまりを作って、全体としての統合を図っていきます。上にいくと、収斂化になります。ですから、データから概念を作って、概念の比較検討から、まとまりのあるカテゴリーを作っていく。カテゴリーによって構成される最終的な結果のイメージにまとめていくということで、横に検討して開いていくながら、比較から縦のまとまりを作りながら、抽象度を上げていく。最終的にひとつのまとまりまでやっていくわけで、継続的比較によりこの分析全体を行う。

最近、質的研究はもう定着して一般的なものになっているので、質的研究をはなから否定するような立場っていうのは、多分ほとんどなくなってきていると思いますけど、まあ20年前は、それとは対極の世界で、査読対象として受理してもらえようかかみたいなことが、いろんな雑誌で珍しくなかつ

たです。そういうことも踏まえて、結局、何が進んできたのかという風に考えた時、質的研究っていうものを質的データの分析方法として考えるようになったと言えます。まあ大きくはこの流れなんだと思うんです。でも、それだけでない何かがあるとしたら、それは何なのかと。M-GTAは質的データの分析方法ではありますが、質的データの分析方法だけではないという風に考えています。じゃあ、どこに違いが出てくるか。それは、結果に対してです。データを分析したら質的データであっても、それは研究結果になるかということ、まあそういう立場もあると思いますけど、M-GTAは敢えてそうではないという、ただデータを分析したらいいんでなくて、自分が設定した問い、つまり分析テーマに対応する結論が得られるかどうか、得られるところまで分析するということは、この方法がしなくてはいけないことであると考えます。

普通は、研究だからデータがあって分析したら結果になって、論文書いて終わりです。しかし、そうではなく、分析は何のためにするか、データって分析するのが主目的ではないです。それがもう一つの目的のため、それは自分が設定した問いに対して、結論を明確に得られるところまでであるということなんです。それが理論にこだわる意味のはずなんで

す。でも、その旗をおろしてしまうと、全体が別物にも変わってしまいかねないぐらいの問題で、だから結果が形として求められているんだと。これって、ある意味当たり前なんです。なぜかっていうと、質的データで、GTAの場合にはデータの収集に対して、ものすごく柔軟な立場を取っているわけです。データ収集してから、分析が始まりますけれども、質的データっていうのは、作業の途中で必要な問い、確かめないといけない事柄が出てきたらならば、それはデータに立ち返って、あるいは、新たにデータを探して、確かめながら、進めなさいという話です。

データの収集は調査の初日に始まり、最終日まで続くってことです。で、インタビューデータだけじゃなくて、例えば、体験談のようにすでに発表されているものでもいいし、新聞記事でもいいし、その時自分が確認しなければいけない問いに対しては、関連するものは、全てデータとする立場です。なぜそういう確かめが必要かっていうと、一つの理論っていいですか、最終的にまとめようとしたらならば、その途中で、必要な疑問が出てきたら確かめるのは当然なわけです。

そういう進め方が一番適しているのは、実は質的研究方法と言われているんですね。これがそもそものGTAの大きな特徴だったわけです。まずはこれだけで終わります。

実践と研究の関係の話。当初、GTAっていうのはアメリカ看護界、それから日本でも看護界、世界的にも看護領域が先導したんですけれども、日常的に自分たちが行っていることの中には、まだ自分たちもきちっと確認できていない、しかし実践上、素晴らしい部分っていうのはあるはずなんだと。それがやっぱり個人の経験として留まってしまっている。共有できない。可視化できない。それを明らかにしていこうという、こういう大きな期待があったと思います。だからそうやって発表されたものは、実際そういう風にまとめて提示されると、確かにそうだ

なっていう風に実務の人は評価しやすいものでもあると。これが、看護領域のように、学問的な自立性の確立という大きな課題を抱えていた時に、GTAに対しての一つの大きな期待だったわけです。だからそれは、実践を理論化するというところの一つの位置付けです。ですが、今はそれだけでは半分だという風に私は思っています。「実践の理論化」は、まあいいですね。これまではそれでよかったと思いますけれども、ここまで質的研究法が進んできたということは、逆に今度は、理論としてまとめられたもの、あるいはモデルとしてまとめられたものが果たして適切かどうか、役にたつかどうか、という実践。つまり研究によって導かれた理論を、実践に試していくという、「理論の実践化」というもう一つの大きな課題が射程に入ってきているのではないかということを考えています。

その二つを含めて、研究と理論と実践ということを考えれば、これは一つの「運動」のようなものだと思うんです。社会運動って言いますか、このことは、研究って一体誰が何のためにするのか、研究する人の業績作りだけでは到底ないわけですし、やっぱりもう一回実践っていうか、現実の場面に戻って、そこで試されていくという、そこで改良されていくという、つまり当初立てた問題に対して、改良されていくっていうことは、段々と対応力も増していくということなんだと。そのプロセスに研究者と実践者が関わっていくという、終わりのないプロセスなんですけれども、やはりその研究のあり方としては、一つのこういう方法が提起できることではないかなという風に思います。

■牛窪：木下先生、ありがとうございます。すみません、一聴衆として聞き入ってしまった、全く時間の管理を忘れていたんですが、これから休憩を挟んでしまうともう時間がなくなってしまって勿体ないので、このまま最終的な質疑応答に移りたいと思



います。すみませんが、登壇者の方は前の机・椅子のところに座っていただいて、質問のある方はもうアンケート用紙を回収するのではなくて直接、挙手をしていただいて、聞きたいことを出していただければと思います。

### 3. 会場質疑応答

■牛窪：では、かなりの情報量だったと思いますので、感想、あるいは自分はこう考えている、あるいは実際に自分が分析していてここが分からないということでも結構ですので、会場の方から出していただければと思います。いかがでしょうか。

■（会場）：すみません、興味深いお話をありがとうございました。私もすごく聞き入ってしまって、ちょっとうまく質問がまとめられるかわからないんですけども。私も博士論文の方で M-GTA の方を使わせていただきました。それで、ちょっと基本的な質問かもしれないんですけども、個人的に分析を進めながら、途中で「ん？」とあったことが一点と、それからあと、その論文に対しての評価で聞かれたことで一点ちょっと思うことがあるので、伺わせていただきます。

分析を進める過程で、M-GTA は GTA ほど対象者の数がそんなに確保されなくてもいいということも一点あると思うんですが、例えば 20 名弱の数からスタートしても、だんだんその分析を進める上で分かれていって、だんだんその一つひとつのデータの数が少なくなっていってしまう場合に、例えば、さっきの中井さんの教室編のほうでもデータの数が、学生が 3、教師が 5 っていう数があったんですけど、この辺のこういう 10 以下とか 5 以下の数でも、ちゃんとそれを分析として、対象の数として、その数で、概念とかを作ってしまうのかっていう点と、それからですね、M-GTA のこの私のとても惹かれたところにこの感覚的理解の重要性とか、研究をし

た人の経験とか感覚をっていうのがすごく大事だっということもすごく共感したんですけども、やはり論文を評価される立場になったときに、そんな感覚的なことでいいのかっていうのを、すごく、経験とか感覚の話はいいみたいなことを言われたことがあって、その辺も、どういう立ち位置で見ていったらいいのか、それとも私の説明力がやっぱり足りないという問題なのか、その辺を伺いたいと思いました。

■牛窪：ありがとうございます。いかがでしょうか。

■木下：まあよくある質問ですよ。で、一つは数の問題で、じゃあみなさんが院生とかの立場で評価される側っていうのは非常にこう、窮屈というか、自由度の厳しいセッティング・状況なんだっていうことがあるんですけども、そこを置いて。なぜ数の問題が提起されるのか。20 人で少なければ、50 人必要なのか。100 人ならいいのか。それは個人の経験に偏ってしまうと、そこから理解された内容もまた偏っているのではないかと。一般化とかサンプリングの代表性みたいな話の立場からすると素朴に疑問になることです。

数の問題に関して、数の問題で答えることは基本的にはできないです。あとはだから、このくらい、みたいななんとなく了解可能な話で、3 は少ないかもしれないけど 20 あればね、みたいな。でも、それって根拠はないわけです。判断で。どの視点で考えたらいいかという、まずは、分析テーマで自分の設定した課題がどのくらい取り組むに値する、価値あるテーマなのかと。そこからまず位置付けるのが一番自然だと思います。だから先行研究が必要なわけですね。それで、そのテーマに対して取り組むにあたって、じゃあ量でいうと数量的なアプローチですよ。数量的なアプローチで、どういう結果がなされているのかとか、どういう研究が可能かどうかという風に考える。そのうえで、数量的なアプローチでは十分に理解されそうもない、つまり、質的な

アプローチのほうに適しているのではないかという、そこが一つの切り替え、ロジックが必要ですよ。その時に、じゃあ質的アプローチがいいっていうことは、どういうことなのかというと、個人の経験を詳細に聞き取れるっていうことなんだと思うんです。私の表現だと、質的データっていうのは、ディテールが豊富で多様で複雑な人間の経験です。我々がインタビュー調査をする時に、先ほど言ったように、どういう研究テーマであれ、やはりその人たちの経験っていうのは、それなりに複雑なはずなんですよ。それなりに問題にも直面してるはずなんです。だから研究テーマになってるっていう風に思いますがけれども、そういう、単に経験の中身で考えた時に、個人の人数に換算できる性格のものではないという。20人聞いてもちゃんと聞いてなければ、3人ちゃんと聞いた方のデータの方が望ましいという。そこも、ちゃんと説明しないといけないんですけども、つまり質的なアプローチで質的なデータであって、なぜ質的なデータで、どういうデータをそこで求めたいかということまでまず、いって、そこから3人か20人かっていう話になるかと思うんですけども、問題によってはそんなにたくさんに協力者が得られない場合もあります。詳しいデータが聞けたとしても、たくさん聞ければいいということでもないんです。

意味を解釈するというのは決して度数に、数字に換算出来ないアプローチなわけですよ。ただ、了解可能な方法は考えなきゃいけないんで、例えば極端に数が少ない時には、現実問題としての協力者の確保の問題だとか、あるいは一人ひとりのデータの内容の豊富さを強調することになると思うんです。そのうえで、M-GTAは、方法論的限界っていう考えを入れて、今回の自分のこの分析は、この人数の人たちのデータを対象にして行ったものであるという風に、データそのものを、最初に提示しちゃう。それによって、分析した結果、自分なりに一つのま

とまりにまで到達できたという風に判断しているのであれば、そのように書けばいいと思います。

さらに、自分なりには一つのまとまりというところまで分析できたという風に判断している。そのことが、はたして適切かどうかという判断が必要だと考えると、その判断をしてもらう、一番の方法というのは、自分の分析結果をその領域、その内容に詳しい人に評価してもらうと。しまいには実践で使ってもらうということです。つまり、この方法だの一つのまとまりまで理論的飽和化の判断ができるところまでいったとしても、でもそれが完成しているわけじゃないんです。そうじゃなくて、そのことは、一つの羅針盤のような意味を持つ可能性がある。それはどのくらい有効かどうかということは、今度は研究方法とか分析方法ではなくて、その結果の内容に関して評価してもらいたい。そのうえで、まだ20人でよくて3人で足りないっていう話なんでしたらば、それはいっぺん、振り出しにというかね。考え方としてやっぱり積み上げていかないと、いきなりその数の問題の質問に対して、直に答えようとしても難しいんですよ。その適切さの判断自体が自分でするしかないっていう風に、最初からなってるんで、それはその通りなんです。

それと二つ目の質問。感覚的なものっていうと、今までの分析ではやっぱりノイズなんです。邪魔なもの、不純なものだから、そういうのは退けたうえで、研究者が分析することのほうが必要な内容に近づけるということなんですけど、複雑な人間の経験を、意味として理解していこうという作業をする時に、自分自身が自分の理解、自分の解釈結果に対して、それなりの手ごたえが得られなくて、どうしてこんな分析ができるんでしょうっていう問題なんですよ。だから、自分自身が、さっき人間的な意味で、口頭で言いましたけれども、分析的には自分の解釈の考えに投入すること、自分がコミットすることによって、自分が納得出来ることというのは、

たぶん他の人にも説明できるはずなんですよ。逆に考えて、感情とか感覚的な理解っていうものを排除したとしたら、その時の研究者って一体どういう人間・存在かっていうと、こうなったらもうパソコンソフトを使って、いろいろこう、言葉でもって、安全性をこう見てもらったりとか、集めてもらったりとかっていうことをすればいいわけで。だから、つまり人間理解の証拠っていうことなんですよ。どこまで深く、協力してくれた人たちを理解できるかと。自分が理解できたことっていうのは、自分の中で、記述で活きますからね、書く力になる。人を説得する力にもつながっていくという。そういう芋づるのような一連のものであって、どこかを断面でパッと切られて、ここでいいのって言われると困っちゃうわけですよ。でも、質問はもっともでもあるわけで、多くの場合。そうするとそれに答えるっていうことが自分の考え方をちゃんと整理することにもなるっていう風に考えていかれるといいと思いますし、最近、審査のところでもだいたい、その審査の相手方の方でも、いくつかのパターンを読めるぐらいにはもう定着してきてる気がします。みなさんがどう見ているかわかりませんが。

#### 4. まとめ

■牛窪：では、時間を少し超過しておりますので、最後に根本さん、中井さんからも一言ずつ何かコメントをいただければと思います。先ほどの質問に対してでもいいですし、会の全体のことでも、補足があればそれでも構いません。お願いします。

■根本：はい、ありがとうございます。先ほどの質問っていうのは、今の二つ目の、感覚的なことでのいのかっていうことですね。私も言われてはいたんですけども、実はそれって、二つあると思っています。一つは、実際に質問する側が最初から質的研究はそんなものだろうと思ってるという場合。そ

ういう場合、対処がなかなか難しいと思うんです。どうしても質的でそう言われてしまうから。最初からこの人たちはそういう風に思ってるんだっていうように思わざるをえないことが多々あるような気がします。もう一つは、それが事実である場合です。実は私、M-GTA をやりたいという相談を受けた時に、「なんか先生たちからこうやって言われたんですよ、どうせ主観的なんだろって。ひどいですよね、最初から決めつけて」っていうんです。でも、「いや、私が見ても主観的だと思うよ」ということがありました。実際に主観的であって、感情的な場合もあるんです。だからそこは今一度、先ほど木下先生がおっしゃったように、きちんと手順を踏んで分析を進める必要があります、その上で、自分はちゃんとやっているんだ、冷静に分析してるんだっていうことを担保できたならば、相手に腹を立ててもいいかなと思っています。

というのは、私の、先ほどのお話のところでもちょっと補足に関わるんですけど、M-GTA を選んだ理由で「一人でできそうだから」選びましたと言いましたが、実際には一人ではできないと思っています。なぜかという、一人でやってしまうと主観に偏ってしまうっていうところがあるからです。M-GTA の分析を続けることは、非常にねちっこくて辛い作業だと木下先生がおっしゃったんですけども、それを続けるためには、分析テーマに対する思いが強くないと続けられないと思っています。ただ、その思いが強すぎると、自分の思い込みで、自分のやりたいようにコントロールしてしまうおそれがあります。結果はこうであるはずだ、だからこうなるはずだ、こうなるべきだ、ということになってしまうというところが、結局その感覚的なことにながってしまいかねないと思います。やはりその辺りのコントロールというものは、きちんとすべきです。それが必要だからこそ、一人で最初から最後まで全部を完成というわけにはいかないだろうなとい

う風に常々思っています。ですので、ちゃんと自分自身振り返りながら、分析を続けていく必要があると思います。以上です。

■中井：すいません。私、余計なことを話しすぎて一番言いたいことを結局言えず、しかも時間を多く取っちゃって本当に申し訳ありませんでした。今、ご質問があったようなことと、さっきの補足をしたと思うんですけども、対象者の数のことってというのはもうまさに自然科学でやられている客観化の枠組みの一つであって、私はそもそも、こういう経験を理解する研究は構築主義的なものとして考えています。じゃあ、それにどういう風に反論していけばいいかっていうことなんですけど、やはり調査とか分析、ここでやるようなものってというのは聞く側と聞かれる側、特に経験についての調査ってというのは、そこにある物語を築き上げていくということはさっき申し上げたことなんですけれども、間主観性を作っていくっていう形ですかね、強引にいうと。

ですから、その過程では自己開示も必要だし、自分と他者との関係をもう一度見直すっていうか、自分の中の内省、他者との関係との内省っていうのが必ず起こってくる。それで、それを研究としてまとめられるのがM-GTA、まあ他の研究方法でもそうだと思うんですけども、構築主義的な視点に立つ研究の意味であるだろうし、それが理論的感受性とながついていって、内省できることっていうことが理論的感受性であるだろうし、それを論文として発表するとか、こんな主観的やって言われた時に反証する方法としてやっぱり、過程ですよ。自分がこういう視点で入って、こういうインタビューをして、ここでこういう風に考えましたっていう過程が読者の方にもすべてたどれるようにしておく。論文と、自分の考えと、その結論に至るまでがやっぱり明らかであるということ。それが質的研究の質の担保の一つになるのかなっていう風に思います。以上です。

■牛窪：ありがとうございます。企画者として、最後の木下先生のスライドで出ていた、「理論の実践化」という言葉に非常に強く惹かれました。実践研究というのは、実はこの学会の一つのテーマでもあるんですけども、実践研究とは何かというテーマの本を以前、学会の委員を中心としながら作った時に、実践研究というのは一つの「運動」なのではないか、という文言にたどり着いた、ということがありました。その文言を、先ほどまさに木下先生がおっしゃったので、私は、聞きながら鳥肌が立ちました。今後、研究者として理論を作る、そしてその作った理論を現場でどのように試していくか、それによってまた理論を改善していくというのは、おそらく日本語教育だけではなくて、関連するいろいろな分野で進めていかなければならないことだと思います。今日は、休憩全くなしに2時間半、皆さんには、座りっぱなしで大変申し訳なかったんですけども、非常に濃厚なお話が聞けたのではないかと思います。ご来場くださった皆様、ありがとうございました。改めて、登壇者の方々に拍手をお願いいたします。

#### 文献

- 神吉宇一（編）（2015）.『日本語教育学のデザイン——その地と図を描く』凡人社.
- 木下康仁（2003）.『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践——質的研究への誘い』弘文堂.
- 木下康仁（2007）.『ライブ講義 M-GTA：実践的質的研究法——修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて』弘文堂.
- 木下康仁（2014）.『グラウンデッド・セオリー論』弘文堂.
- グレイザー, B. G., ストラウス, A. L. (1996). 後藤隆, 大手春江, 水野節夫 (訳)『データ対話型理論の発見——調査からいかに理論をうみだすか』新曜社. (Glaser, B. G., & Anselm L. S.

(1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine Publishing Company.)

西口光一 (2012). 「教育」分野——日本語教育研究の回顧と展望『日本語教育』153, 8-24.

根本愛子 (2016). 『日本語学習動機とポップカルチャー——カタールの日本語学習者を事例として：M-GTA モノグラフシリーズ 3』ハーベスト社.

広瀬和佳子 (2015). 「実践研究」から考える質的研究の意義——言語観・教育観・研究観のズレを可視化する議論のために. 館岡洋子 (編) 『日本語教育のための質的研究入門——学習・教師・教室をいかに描くか』(pp. 49-70) ココ出版.

細川英雄, 三代純平 (編) (2014). 『実践研究は何をめざすか——日本語教育における実践研究の意味と可能性』ココ出版.

本田弘之, 岩田一成, 義永美央子, 渡部倫子 (2016). 『日本語教育学の歩き方——初学者のための研究ガイド』大阪大学出版会.

## 特集「言語文化教育のポリティクス」

## 【論文】

## 学習者主体からことばの市民へ

## ポリティクスとしての言語文化教育の歴史と革新

細川 英雄\*

(言語文化教育研究所八ヶ岳アカデミア)

## 概要

本稿では、人間の学としての言語文化教育の歴史的な展開として、学習者主体からことばの市民への教育理念の変容を論じた。いわゆるコミュニケーション能力育成が目的化されてきた1970年代から80年代以降、90年代後半から打ち出された言語文化教育の思想は、これまでの言語教育の範疇を超え、ことばと文化の教育を人間科学として捉えようとする、言語教育上のポリティクスだったといえよう。1995年の「学習者主体」提案から20年、教育技術方法主義と文化本質主義に陥った日本語教育を捉えなおすための、自己・他者・社会をつなぐ理論的な枠組みとして、言語能力向上の先に存在する、人間形成の課題としての「ことばの市民」という教育概念の意味とその位置づけを提案し、その社会変革理念がどのように具体的な活動実践と結びついていくかという課題を、言語文化教育のポリティクスとその実践の方向性として示した。

Copyright © 2017 by Association for Language and Cultural Education

キーワード 言語文化教育, 市民性形成, 個と社会の循環, 自分のテーマ, バイオグラフィ

## 1. はじめに——市民性形成としての言語文化教育へ

本稿は、言語文化教育における「学習者主体」から「ことばの市民」へ、という二つの概念の流れを検討し、そのポリティクスとしての言語文化教育の歴史と革新について論じるものである。1970年代

から80年代以降、いわゆるコミュニケーション能力の育成が目的化されてきた言語教育に対して、90年代後半からの世界的なポストモダンの潮流の中で生み出された言語文化教育は、これまでの言語教育の範疇を超え、ことばと文化の教育を人間科学として捉えようとする、大きなムーブメントであるといえる。1995年の「学習者主体」提案から20年、教育技術方法主義と文化本質主義に陥った日本語教育の捉えなおしとして、言語文化教育のポリティクス

E-mail: hosokawa@waseda.jp

は存在する。そのために、その教育の目的を社会における市民性形成であると措定し、言語能力の向上の先に存在する、人間形成の課題としての「ことばの市民」という概念を改めて提案するものである。

## 2. 私にとって言語文化教育とは何か

### 2. 1. 「日本事情」事始め

言語文化教育をめぐって、私が初めて意識的になったのは、「日本事情」という科目を担当することになったことによる。この経緯の詳細は、別稿(細川, 2012a; 細川, 三代, 2014)に譲るとして、その省察のきっかけは、日本語・日本事情担当として実際に「言語」のクラスで「文化」を教えるという困難性に直面した際、両者が一体化したものであることを痛感したことと、それまで言語の学習が言語の形式や構造あるいは機能と場面との関係を、文化の学習が社会・文化に関する知識・情報を得ることだと漠然と思っていたことへの猛省に由来する。このことから、あたかも文化という情報が個人の外部に存在するように錯覚し、それを知識として受け取るというような学習者の姿勢、またそのことに矛盾を感じずに文化論としての知識・情報を学習者に与えようとする自分自身の姿に疑問を持つようになる。そこで、言語を使って表現することとは何かという根本的な問題を考えはじめるようになり、言語も文化も、本来、学び手の中に内在するものではないかという仮説を得ることになる(細川, 2012b)。

1980年代から90年代にかけての当時、言語文化教育という名称はそれほど一般的ではなく、あったとしても、たとえば、ある国の言語を学ぶためには、その国の文化を知る必要があるといった、きわめて表層的な認識や捉え方がほとんどだった。

この文化に関する議論は、現在にも続くものであ

るが<sup>1</sup>、80年代ごろから日本語教育の文脈で盛んに提案されたのは、文化的現象をひとつの実体として捉え、その実体を理解し、その上でその内容を教授することが文化教育であるという考え方によるものがほとんどだった。それは基本的に文化本質主義の文化観にもとづく教育に他ならなかったのである(細川, 2012b)。

### 2. 1. 1995～96年体験から

「言語文化教育」という術語を正式に耳にしたのは、1995～96年にパリ大学交換研究員としてフランスに滞在した折、G. ザラトの研究会 PLIDAM (Pluralité des Langues et des Identités en Didactique: Acquisitions, Médiations: 実践における言語とアイデンティティの複数性——習得, 仲介)に参加したときのことである。この時期、ちょうどヨーロッパ言語共通参照枠(CEFR)の試作版がインターネットで公開される直前のことで、いわばCEFR前夜の議論が展開されていた。当時、言語文化教育は、didactique des langues et des cultures (言語と文化の実践)と表現されていて、この議論の過程で、複言語・複文化という概念も初めて知った。

フランスにおいても、70年代くらいまでは、文化本質主義的な捉え方が主流だったものが、1971年のスイス・ルシュルコンでのシンポジウムを経て、全面的に見直しの議論が起こり、さらに、1991年の2回目のシンポジウムでの討議によって、ポスト・モダンへの方向性が明確に自覚され、言語教育のあり方を根本的に捉えなおすという言語教育政策が決定されたことをその研究会の議論の中で知った。

言語文化教育という分野が、社会の多くの事象・現象が個人の主観的なイメージによるというP.ブリュデューの指摘を受けて、言語と文化の個人に内

<sup>1</sup> 文化の本質主義化は、たとえば、現行のビジネス日本語等の発想にも散見するものである(三代, 2015, pp. 92-93)。

在する活動の領域であるという確信を私自身が得たのも、この時期である（細川，2012a）。

## 2. 3. 言語活動は、言語と文化の統合体として存在する

言語と文化が一体化したものとして学び手に内在するということは、すでに学び手の中にある、さまざまな知識や情報が、外界の刺激を受けて、個人の外側に発信される際に、ここでまた、さまざまな調整が起こり、学び手の内部に、さまざまな変容が生じるということである。

学び手自身の持っている、対象へのイメージが大きく作用すること、そのイメージのバリアーによって、良くも悪くも、対象の見え方がさまざまに異なること、このことは、人によって、ものの見方が異なるように、その人の考え方や価値観によって、対象としてのモノや現象の姿が、それぞれ異なるもののように見えることなどを意味している。このことにより、文化は、個人の外側に実体として存在するのではなく、個人の内部にその人のイメージとして存在すると解釈できるようになる。

このように考えると、文化を学ぶということは、外部にある実体としての文化情報を受け取ることでなく、個人の内部にある自らが形成したイメージに気づくこと、突き詰めれば、自らの感じ方や考え方あるいは価値観（自らの関心・欲望にもとづくもの）といったものに気づくことが文化を学ぶことだということに行きつく（細川，2002）。

言語活動との関係で言えば、文化をさまざまな個人の感じ方や考え方あるいは価値観として捉えたと、それらは、言語による活動として他者に向けて表出されるものであるということになる。したがって、言語によって活動するということ自体、すでに自らの文化を表出し、他者の文化を受容しつつ活動することなのであるから、この言語活動という活動そのものにおいて言語と文化は統合され、一つのものとして

表現されるのではないか。

このことに行きついて、この言語活動そのものを言語文化活動と名付け、その活動の場を形成することを言語文化教育と名づけようとは考えたのである（細川，2002）。

## 3. 戦後の日本語教育の歴史と展開

### 3. 1. 教育方法技術主義の問題

以上の私事にわたる言語文化教育観への変容と歴史を、日本語教育全体の中で位置づけてみると、さまざまなことが見えてくることになる。

まず戦後の言語教育の考え方や教育方法の大まかな推移として、以下、年代別に言語教育の特徴を項目として挙げてみよう（細川，2002 参照）。

(A) 1960～70年代：構造言語学的（語彙・文型リスト，言語の構造・形式に関する知識，教師主導）

(B) 1970～80年代：応用言語学的（言語の機能と場面の関係，コミュニケーションなタスク，コミュニケーション能力育成，学習者中心）

(C) 1990年代後半以降：社会構成主義的（自己・他者・社会，活動型教育，学習者主体）

こうした動きは、教育方法にもそのまま反映されている。以下は、上記 (A) (B) (C) の特徴を簡潔に記述したものである。

(A) オーディオリンガル（パタン・プラクティス）

(B) コミュニカティブ・アプローチ（タスク，ペア・ワーク，ロール・プレイ，CLT: Communicative Language Teaching）

(C) ポスト・コミュニケーション——「行動中心」アプローチ（タスク・ベース，リサーチ，内容重視，プロジェクト，総合活動）

これにともなって、言語教育の専門性というものも大きく変容してきている。A から B へ、70年代から 80年代へという流れの中で、言語教育が技術



的に研ぎ澄まされ洗練され現在に至っているからである。

ここで問題となるのは、そうした専門性というのが教育の方法・技術にほぼ特化されていて、それが研ぎ澄まされればされるほど、今度は、それを扱える人間がどんどん限定されてきたということである。そのように限定されたものを専門性とする方向が言語教育、特に日本語教育で、これまでの発展の結果として主流になってきた。

こうした限定された専門性がなぜ問題なのかというと、一つは、その技術的な専門性への特化によって、他の分野との乖離あるいは離脱ということが起こってしまったことである。たとえば、多くの留学生は、大学に専門分野を学ぶために入学してくるのだから、本来、日本語の学習は、専門科目とともにあるはずであるが、日本語教育があまりに技術的に専門化してしまうために、他の分野の教員たちがその日本語教育から遠ざかってしまい、自らは日本語教育にかかわらないという意識を生んだことが挙げられよう。その結果、日本語習得は専門家に任せ、「日本語ができるようになってから専門を学んでほしい」という本末転倒の発想を持つようになった。この現象自体を、日本語教育自体が助長している面があるといえる。

### 3. 2. 「正解をめざす」という目的化意識の問題

もう一つ、この技術、職人性には、「正解をめざす」という目的化意識が存在する。

この目的化意識は、当然のこととして、教師による学習の空間を含めた所有・占有という観念と結びつく。その結果、「教えてあげる」というパターナリズムが生まれやすい土壌が醸成される。そこでは、その人の正しさ、規範、イメージ、そういうものが押しつけられる。仮に「自然な日本語」というように表現は変わっても、それは教師にとっての「自然さ」である。しかも多くは、教師自身の価値判断に

よっているにもかかわらず、あたかも外部の客観的な基準によっているかのように、「日本語では普通…」「一般的に日本人は…」といった集団類型によるすり替えが行われる。さらに、学習活動の中心は学習者だと言いつつ、そのたどり着くべき正解は教師が握っているわけであるから、その正解への効率性に教師の関心は集まっていく。

こうした技術・方法に特化した専門性を、ここでは「閉ざされた専門性」と呼ぶ。なぜなら、そうした専門性は、特定の人にだけ許される特権であり、その技能・方法を有する人だけがその分野の教育にかかわれるというイメージをつくりあげるからである。70年代から80年代にかけての日本語学習者の増大が、日本語教師の質の低下を招き、それをカバーするためにつくられた日本語教育能力検定試験や日本語学校での教師養成講座が上記の「閉ざされた専門性」へ向かって人々を駆り立てたということも指摘できよう。

### 3. 3. コミュニケーション能力向上の次にあるもの

日本語教育分野では、なぜこのような教育の方法・技術化が進んだのだろうか。

その原因は、70年代から80年代にかけて、一様に「コミュニケーション能力向上」をめざしたことによる。この場合のコミュニケーション能力とは、言語知識+場面運用と解釈できる。つまり、定められた語彙・文型を想定された場面でどのように使うかという訓練をすることによって、コミュニケーション能力が向上すると考えたわけである。

ここでは、前代の言語知識を一方向的に教授するだけではコミュニケーションができないという反省が込められている。したがって、言語の形式と構造を想定される場面の中で運用する訓練が行われるのである。それも、学習者が中心になって活動しなければ意味がないという観点から、「学習者中心」とい

う用語が使われるようになり、ロール・プレイ、ペア・ワーク、タスク、プロジェクトなどの方法が開発された。

この「学習者中心」は、教育活動の到達点である正解を教師が持ちつつも、その正解を得るためのプロセスとして学習者が中心的に活動することにより、正解への効率性や定着度を高めるという発想によるものであることは疑いがない。「学習者中心」の立場に決定的に欠如していたのは、コミュニケーション能力を向上させて、その次に何があるのかという問いだった。

#### 4. 「学習者主体」の提案

##### 4. 1. 「言語能力の向上」という目的論の克服

この「学習者中心」に対し、「学習者主体」は、1980年代の「学習者中心」に対する立場として1995年に言語文化教育概念として提案したものであり、学習の主体である学習者の認識は学習者自身のものだという立場を取る。それまで「学習者中心」が効率的・効果的に正解を学習者に体得させ、学習者自身のより高い言語能力習得の向上を目的とするものであったのに対して、「学習者主体」は、一つの正解をめざさない教育活動を行うことにより、教育そのものの質的転換を提案するものであった。

ここでの議論の要点は、教師が正解を握るか否かという点ではあるが、もう一つの論点は、言語教育の目的とは何かという議論であった。なぜなら、「学習者中心」における「言語能力の向上」という目的論をどのように超えるかが、学習者主体のめざすものであるといえるからである（細川，2012b）。

しかも、この「学習者主体」という概念は、当時の教育状況の中では、わかりにくい性格を持っていたため、たとえば、学習者が「主体的に（自分から進んで積極的に）」学習活動に参加することを「学習者主体」ととらえ、教師の持つ正解への問題性に

ついてはほとんど話題にならなかった<sup>2</sup>。

このような学習者中心の正解主義と教育目的論の不在が、方法・技術主義への傾倒を強め、その専門性をきわめて閉ざされたものへと向かわせたといえるだろう。

##### 4. 2. 言語文化活動によって人は何をめざすのかという問い

このように考えるとき、私たちは改めて言語活動とは何かという問いに突き当たる。

言語と文化の統合的な活動により、人は何をめざすのかという問いである。

人が他者と社会において生活するという事は、環境としての集団や社会と折り合いをとりつつ生きることであり、どんなかたちにせよ、社会そのものを拒否して生きることは困難であろう。たとえば、能動的に社会に参加したくないという理由で社会の存在を一時的に無視することも可能ではあるが、人間のあり方の本来から見ると、社会を自分と無関係な存在として切り離して考えることは不可能に近い。したがって、それぞれの社会の一員として、社会的行為主体として他者とかわりつつ、そのことに対して日常生活の中で自覚的になるということが、言語と文化の統合的な活動として重要なことであろう。

「学習者主体」の概念を模索するうちに、言語と文化による統合的な活動の方向性として、社会的枠組みなどの制度や自分自身の思い込みなどの内なるイメージによる規定から自由になることの緊要性がしだいに見えてきた。この自由の概念を軸に、自

<sup>2</sup> 「学習者主体」の概念そのものは理解されていても、具体的な活動の実践となると、「難しい」ということになる。たとえば、「学習者自身の社会認識や問題意識が薄い場合、学習者が受動的教育に慣れていて、主体的になるのが難しい場合、主観を表現するにも日本語力が足りない場合など」（トムソン，2009，p. 23）が挙げられている。教師の持つ正解の問題性は、こうした活動実践の具体性の影に隠されてしまったといえるだろう。

己・他者・社会という構図デザインが浮かび上がってくる。

## 5. 「ことばの市民」の構想

### 5. 1. 自己・他者・社会の世界へ

この検討を経て登場するのが、「ことばの市民」という概念である(細川, 2012b)。

まず、ここでの「市」とは、特定の場を想定するものではない。広くことばの活動として言語を使用するものにとって、公共的な場はすべて「市」であり、その公共の場における「個人」こそ「市民」である。この場合の「公共の場」は、たとえば「人が大勢集まるような場所」という意味ではない。他者に向けて言語を発すること自体がすでに「公共性」へ向けての発信であると捉えるならば、個人が言語によって他者に発信する場、これがすでに「公共の場」である。

ここで、市民というのは、社会の中の個人というほどの意味合いである。この場合の市民性とは、自己と他者との関係において、自分が社会の一員であることを自覚することによって生じる個人の認識のあり方といえるだろう。さらに、このときの社会とは、決して一義的な国家や民族を指すのではない。いわば個人が同時に関わる、さまざまな複合的、重層的な複数のコミュニティの総体を指すものである。つまり、家族・地域・学校・会社などの日常生活の単位から、国家・民族・世界というように、複数コミュニティは重層的に広がっていくのである。

そこで、「ことばの市民」とは、言語活動によって自分自身が一人の市民であることを指し、「ことばの市民」になるとは、社会における言語活動によって「市民」としての意識、すなわち市民的態度を自覚するという意味である。

これを総じて、「市民性形成」と呼ぶことになる。市民性形成は、教育およびその研究にとってきわめ

て重要な議論であるが、言語教育においては、まだその理論的背景さえも明らかにはなっていないことは、ことばと人間を結ぶ根源的な教育研究が、まだ緒についたばかりであることを示すものである。

### 5. 2. 言語文化活動によって市民になる——テーマ・アイデンティティ・バイオグラフィ

この市民性形成の教育理念は、自律的な個人が、価値観の異なる他者との協働において、それらの他者を理解するとともに、自己を表現し、ともに住みよい社会をつくっていかうとする意識形成の教育である。人が他者と社会において生活することは、環境としての集団や社会と折り合いをとりつつ生きることでありと述べたが、それぞれの社会の一員として、社会的行為主体として他者とかかわりつつ、そのことに対して日常生活の中で自覚的になるために、たとえば、欧州評議会「相互文化的出会いの自分誌」(Council of Europe, 2009)のようなバイオグラフィの対話活動実践が知られている。

「相互文化的出会いの自分誌」がさまざまな社会での相互文化作用を自覚化させるための装置としての機能を企てているのに対し、言語文化教育活動として展開する総合活動型日本語教育は、「個の文化」の交差・交流による他者存在の認識から始まり、自己と他者の共存する社会とそのあり方を意識化する活動として行われてきた。ここでは、複数及び重層的集団の中で、個と社会を循環する、個人一人ひとりのテーマを持つことの意味が指摘される。

この自分のテーマとは、「私」に個としてのアイデンティティを自覚させるものである。その活動体験によって「私」のアイデンティティは常に揺さぶられ、反発し、場合によっては崩されながら、「私」がまた新しい「私」に変容する可能性が広がっている。

この新しい「私」に変容するための装置こそが、さまざまな、異なる「個」としての他者との対話に

よって導き出される検証的思考であり、同時に、その思考と表現を活性化させるものが言語活動である(西山, 細川, 大木, 2015)。

このような言語文化教育活動実践の具体的な姿の一例としては、バイオグラフィによる自己表現活動を提案することができる(細川, 太田, 2017)。

ここで、あえてカタカナで表記する「バイオグラフィ」という活動は、そこに個々のテーマがあり、そのテーマを通して、「私を語る」ことの意味を追求しつつ、他者を受け止め、その構築も含めた他者との関係性を通して個人的な営みを社会的な営みとして捉えていくものである。

また、自分の過去・現在・未来を結ぶテーマにこそ、個人の「成長」の核があると考え、そのテーマをめぐる、他者との協働の「過程」自体を記述していくことは、自己・他者・社会のかかわりを可視化し、社会の中での市民性形成の考え方にもつながっていく。

このように、バイオグラフィは、いわば「自分とテーマの関係誌」という側面を持っているといえる。自分にとっての過去・現在・未来を結ぶ、一つの軸としてのテーマを見出すことは、現在の生活や仕事などで抱えている不満や不安、人生のさまざまな局面における危機を乗り越えるためにきわめて有効であり、この点で、バイオグラフィの活動には大きな意味があるといえる。

さまざまな出会いと対話を記述し、経験を可視化していく作業は、自分自身の興味・関心に基づいた、生きるテーマの発見につながるものである。

したがって、言語活動実践としてのバイオグラフィ記述に必要なことは、どこかから与えられた答えをあらかじめ提供することではなく、「私」自身が自らの問いを発見し、この問いの答えを見つけ出す作業それ自体を「私」が仕組むような環境をつくることである。自分の中に「なぜ」という問いを持ち、対象としてのテーマをじっくり観察しながら、

相手の自由を認めつつ、その他者との対話によって新しい社会を構想していく姿勢、これが、ことばの市民になるために必要な対話活動なのである(細川, 尾辻, マリオッティ, 2016)。

## 6. おわりに——ポリティクスとしての言語文化教育の歴史と革新

本稿では、言語文化教育における二つの概念「学習者主体」から「ことばの市民」への流れを検討し、そのポリティクスとしての言語文化教育の歴史と革新について論じた。

このような言語教育の公共性の議論それ自体が、広い意味でのポリティクスであり、言語文化教育としての新しい姿を示すものであると私は考えている。

自己の発信、他者との対話・議論、市民性のための社会参加意識の形成、こうした枠組みは、従来の教育技術主義と文化本質主義に陥った日本語教育を、人間の学として回復させ、新しい民主的な社会を構想する契機となろう。

とくに言語教育として重要なことは、そうした理念がどのように具体的な活動実践と結びついていくかという課題とその遂行である(細川ほか, 2016)。その意味で、個と社会の相克の中で、それぞれのバイオグラフィ活動は、自己を発見し、自己と他者の関係を考える作業のひとつとして浮かび上がってくるだろう。

1970年代から80年代以降、いわゆる言語教育においては、コミュニケーション能力の育成が目的化されてきた。90年代後半からの言語文化教育の中心概念の一つである「学習者主体」も、こうした言語教育の流れの中に巻き込まれ、いつのまにか言語習得の効果と効率性の枠内での議論されてきたのは、この言語教育という分野・領域の閉鎖性によるものだろう。この閉鎖性を超え、人間の学としての言語文化教育学の新しい展開として、学習者主体からこ

とばの市民への教育理念の変容を論ずることは、教育技術方法主義と文化本質主義に陥った日本語教育の捉えなおしとしての言語文化教育のポリティクスであるといえよう。

本稿では、言語能力の向上の先に存在する、人間形成の課題としての「ことばの市民」という概念を教育の目的とすることの意味とその位置づけについて明らかにすることによって、言語文化教育のポリティクスの内実を示し、社会変革としての言語文化教育学の方向性を示した。

## 文献

- トムソン木下千尋（編）（2009）. 『学習者主体の日本語教育——オーストラリアの実践研究』 ココ出版.
- 西山教行, 細川英雄, 大木充（編）（2015）. 『異文化間教育とは何か——グローバル人材育成へ』 くろしお出版.
- 細川英雄（2002）. 『日本語教育は何をめざすか——言語文化活動の理論と実践』 明石書店.
- 細川英雄（2012a）. 『研究活動デザイン——出会いと対話は何を変えるか』 東京図書.
- 細川英雄（2012b）. 『「ことばの市民」になる——言語文化教育学の思想と実践』 ココ出版.
- 細川英雄, 三代純平（編）（2014）. 『実践研究は何をめざすか——日本語教育における実践研究の意味と可能性』 ココ出版.
- 細川英雄, 尾辻恵美, マリオッティ, M.（編）（2016）. 『市民性形成とことばの教育——母語・第二言語・外国語を超えて』 くろしお出版.
- 細川英雄, 太田裕子（編）（2017）. 『キャリアデザインのための自己表現——過去・現在・未来を結ぶバイオグラフィ』 東京図書.
- 三代純平（2015）. 「ことば」「文化」, そして「教育」を問い直す『日本語教育学のデザイン』（pp. 77-100）凡人社.

Council of Europe. (2009). *Autobiographie de rencontres interculturelles*. [http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/default\\_fr.asp](http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/default_fr.asp)（「相互文化的出会いの自分誌」）

---

---

Special issue on “Politics in Language and Cultural Education”

Article

Transformation of an educational philosophy as politics:  
From learner entity to the language citizen

HOSOKAWA, Hideo \*

*Yatsugatake Academia, Gengo Bunka Kyoiku Insititute,  
Yamanashi, Japan*

Abstract

This paper discusses the transformation of the educational philosophy from learner entity to the language citizen, as a historical development of language culture education as human science. The idea of language culture education that was launched in the latter half of the 1990s exceeded the category of language education so far, after the 1970 - 80's when the so-called communication skill development was aimed at. It was politics on language education to try to understand the education of language and culture as human science. Twenty years after the 1995 “learner subject” proposal, for reconsider Japanese language education that falling into technological methodism and cultural essentialism, as a theoretical framework connecting self, others, and society, we propose the educational concept “language citizen” as a problem of human formation existed before language ability improvement, and we showed the problem of the social revolutionary philosophy is linked with concrete practical practice as the direction of politics of language culture education.

Copyright © 2017 by Association for Language and Cultural Education

*Keywords:* language and cultural education; language citizen; self, others and society;  
self-specific theme; biography

---

\* *E-Mail:* hosokawa@waseda.jp

## 特集「言語文化教育のポリティクス」

## 【寄稿論文】

## 寄稿論文について

ピエール・マルチネーズ氏の論文は、今回の「言語文化教育のポリティクス」という特集にあたり、本人からのご希望により寄稿いただいたものです。

マルティネーズ氏は、長くパリ第8大学（フランス）言語科学・言語教育部門の責任者の職にありました。2007年秋に私がパリ第8大学を訪ねた折に知り合い、以後、いくつかのシンポジウム等で顔を合わせました。2012年の言語文化教育研究会（本学会の前身）シンポジウムで基調講演をお願いしたことも、今回の寄稿につながっています（細川英雄、鄭京姫（編）（2013）『私はどのような教育実践をめざすのか——言語教育とアイデンティティ』春風社、に収録）。

氏は、アメリカはもとより、アフリカ、カリブのほか、ベトナムとの交流もあり、パリ8大退職後は、2010～2012年、韓国ソウル国立大学のフランス語教育部門長も務め、その後、短期間ですが、京都大学の客員教授でもありました。

大学カリキュラムと言語教育政策を専門とし、フランス・パリ3ソルボンヌ大学のDILTECとイナルコのPLIDAMのメンバーでもありました。主な著作には、クセジュ文庫に『外国語の教育』（*La Didactique des langues étrangères*, Paris, PUF, 1996. 2017年11月に第8版の出版予定）ほか多数あります。

本論文では、ヨーロッパでも複言語・複文化教育の実現が困難な背景が提示され、しかし、それゆえにこそ外国語の普及政策のための考え方として、「世界と他者を発見する」ための他の場所に駆り立てられる願望とその人間主義の教育、そして関係主義的なアプローチによる「網状の教育法」等が、長年の言語教育政策にかかわる経験から提案されています。

「言語文化教育のポリティクス」という特集のテーマに沿った、興味深い論文であると考え、仲介の労をとらせていただきました。忌憚のないご意見をいただければ幸いです。

細川 英雄（言語文化教育研究所）

訳者から一言 日々の教育実践に追われ忘れがちであった自身の教育観を揺さぶり、改めて自分は何ぞ教育に携わるのか考える機会を与えてくれる論文でした。フランスと日本に限らず、世界の様々な土地で教育に携わっている方々との討論ができたらいいなと思っています。

高橋 希実（ボルドーモンテニュー大学）

## Special issue on “Politics in Language and Cultural Education”

Guest Paper

La politique des langues étrangères:  
Mode d'emploi pour des temps nouveaux

Pierre MARTINEZ \*

*Sciences du Langage et Didactique des Langues, Université Paris VIII Saint-Denis, France*

## Résumé

Les politiques linguistiques et éducatives mettent généralement en avant l'intérêt que peut présenter l'apprentissage d'une langue et d'une culture étrangères *en tant que découverte du monde et de l'autre*. Il apparaît que ce bénéfice, pour la construction de l'homme et du citoyen, n'est pas assuré, étant donné les modalités de la communication contemporaine. Plusieurs facteurs, analysés dans ce texte, font même craindre pour le développement du plurilinguisme et, partant, pour le contact direct avec les cultures dont les langues sont porteuses. Mais c'est justement parce que nous sommes à un tournant civilisationnel que nous devons, comme nous y encourage l'UNESCO, intensifier les efforts : la politique de diffusion des langues étrangères sera à la base d'une formation humaniste, fondée sur une didactique réticulaire, où - au delà des disciplines - les éléments de l'action éducative ne prennent leur sens que dans la relation qu'ils ont les uns avec les autres.

Copyright © 2017 by Association for Language and Cultural Education

**Mots-clefs** : Politique des langues étrangères. Communication. Postmodernité.

Didactique réticulaire. Humanisme.

La politique des langues étrangères<sup>1</sup> joue un rôle important dans la formation et l'éducation des

individus, en tant qu'hommes et citoyens. D'une part, la maîtrise d'une ou deux langues étrangères peut être un atout personnel et professionnel si l'on considère que nous vivons désormais dans un « village-global » fourmillant d'échanges communicatifs, scientifiques et commerciaux. D'autre part, l'apprentissage de langues étrangères est souvent associé à l'idée qu'elles permettent d'élargir l'univers, en faisant rencontrer à

\* *E-Mail*: pierre.martinez@univ-paris8.frSite personnel : <http://site-pierrealainmartinez.strikingly.com>

<sup>1</sup> Une intervention faite à Séoul en mars 2017, au Forum de la Francophonie, est à l'origine de ce texte. La rencontre était organisée par l'Institut Français de Corée et l'Université Ajou, de Suwon.



celui qui les apprend des modes de pensée différents, des sensibilités nouvelles et des façons de vivre enrichissantes. C'est de ce second point que je voudrais discuter dans ce texte, en proposant aussi, à la suite, quelques pistes de réflexion pour l'action.

Bénéficier d'un enseignement de langues étrangères serait-il donc toujours ainsi l'occasion d'une ouverture à l'autre et au monde, et légitimerait-il par conséquent sa présence dans le curriculum éducatif ? Si l'on pose directement la question, on est sans doute conduit à répondre par l'affirmative. Mais, en France, on aime à citer le mot du Général de Gaulle, quand, après la Seconde Guerre mondiale, il parlait de la construction d'une Union des Etats d'Europe : « L'Europe, l'Europe ! Il ne suffit pas de sauter comme un cabri pour qu'elle se fasse ! » On peut acquiescer de tout cœur à l'idée que les langues rapprochent les hommes et sauter de joie en se le répétant. Mais cela ne dispense pas d'examiner la chose plus rationnellement.

Pour cela, il n'est pas inutile de voyager un peu. C'est du côté de la Grèce antique que j'invite mon lecteur à le faire. Vous connaissez peut-être l'histoire de cet esclave, nommé Esope, à qui son maître avait demandé d'organiser un banquet. Jean de La Fontaine, un célèbre poète français du XVII<sup>ème</sup> siècle, la raconte mieux que moi. J'adapte à peine son texte, qui est sa préface à un recueil de *Fables* paru en 1678.

Esope s'acquitte de sa tâche, d'une manière étonnante : il n'achète que des langues. Il les fait accommoder à toutes les sauces. « L'entrée, le second plat, tout n'est que langues », rapporte La Fontaine. Les convives louent d'abord ce choix, mais à la fin ils s'en dégoûtent. Le maître : « Ne t'ai-je pas commandé d'acheter ce qu'il y aurait de meilleur ? »

Esope : « Et qu'y a-t-il de meilleur que la langue ? *C'est le lien de la vie civile, la clef des sciences, l'organe de la vérité et de la raison. Par elle on bâtit les villes, et on les police ; on instruit ; on persuade ; on règne dans les assemblées ; on s'acquitte du premier de tous les devoirs, qui est de louer les dieux.* »

« Eh bien, dit le maître qui veut avoir le dernier mot, achète-moi demain ce qu'il y a de pire. Ces mêmes personnes viendront chez moi, et je veux offrir autre chose en matière de goût. »

Le lendemain, Esope ne fait pourtant servir que les mêmes mets, disant cette fois-ci que la langue est la pire chose qui soit au monde. « *C'est la mère de tous les débats, la nourrice des procès, la source des divisions et des guerres. Si l'on dit qu'elle est l'organe de la vérité, c'est aussi celui de l'erreur, et de la calomnie. Par elle, on détruit les villes, on persuade de méchantes choses. Si d'un côté, elle loue les dieux, de l'autre, elle profère des blasphèmes contre leur puissance.* »

L'histoire d'Esope est ce qu'on appelle une parabole. Elle montre de manière imagée une vérité supérieure, de nature à nous faire réfléchir. C'est aussi un témoignage « à charge » et « à décharge », comme on dit en justice. Ce témoignage nous laisse désarmés. Si la langue est bien la pire et la meilleure des choses, comment ferons pour plaider en faveur d'une éducation plurilingue et pour la diversité culturelle ? Bien parler et écrire sa propre langue est déjà un travail difficile. La grammaire française, l'apprentissage de l'écriture japonaise, les tons du chinois, autant de tâches, parfois de supplices en perspective pour l'enfant en train de construire le système de sa langue première. En même temps, allons-nous ajouter à la confusion en lui faisant apprendre des langues venues d'ailleurs ? Les

difficultés, les obstacles, seront encore plus grands, et le chemin plus long. N'est-il pas clair que les différences culturelles, les histoires et les modes de pensée, les concepts intraduisibles et parfois irréconciliables que les élèves trouveront dans cette étude accroîtront encore les vieux malentendus de Babel ? Les interprètes connaissent bien ce problème, ce « casse-tête chinois », comme on dit en français.

Prenons un simple exemple, que nous fournira un concept important, celui de *culture*. La représentation que l'on se fait de sa culture et de la culture des autres est indissociable de la langue. A cause de sa polysémie et des divers contextes où on le rencontrera, le terme « culture » prendra une extension sémantique à laquelle il est presque impossible d'assigner des limites : on peut parler plus précisément de culture au sens ethnologique du terme et ce sera l'ensemble des traits caractéristiques des croyances, du comportement et des moyens d'un groupe humain, qu'il adopte pour se vêtir, manger, se divertir, prier, guerroyer, comme il s'est élaboré chez Tylor ou chez Mauss. La culture est un ensemble complexe. Au sens de ce qu'a été la production intellectuelle et artistique d'un groupe humain, la culture est un patrimoine collectif (en français nous dirons alors peut-être « civilisation »). Au sens individuel, on parle d'« un homme de grande culture ». Le terme *Kultur* (en allemand) ne recouvre pas *Culture*, qui n'est pas *Civilization* (en anglais), ni

dans d'autres langues.<sup>2</sup> Les valeurs philosophiques et morales, les normes de comportement, la charge affective (la langue touche au cœur de l'identité d'un individu), les connotations que recouvre un concept aussi polysémique font que son usage, en classe de langues, n'est pas des plus simples et l'idéologie, le prosélytisme ou le mercantile, ne sont jamais loin. Un lieu critique de cette difficulté à transiter vers l'Autre et sa culture est le domaine de la traduction. Comme l'a radicalement démontré Patrick Maurus dans un texte auquel on se reportera dans son intégralité, « l'interculturel n'est jamais échange statique entre deux cultures. C'est un regard progressif à partir de l'une d'elles. C'est une éducation, un apprentissage, un processus. Il s'agit de recevoir des réponses à des questions qu'on ne se pose pas nécessairement. Sinon, il y a annexion. » (Maurus, 2005, p. 989)<sup>3</sup> Or, on met souvent en avant, comme un point positif de l'apprentissage des langues étrangères, le fait que, conduisant à une meilleure compréhension de la culture de « l'autre », il serait ainsi favorable à une plus grande tolérance face à une socialité, à des modes de pensée ou de comportements insolites pour nous. Mais là aussi, les difficultés ne manquent pas.

Jusqu'où accepter les traits culturels de telle ou telle société dont on apprend la langue ? Comment parler en classe de l'esclavage, de la torture, de

<sup>2</sup> Bien évidemment, le concept de culture ne peut être davantage développé ici, ce texte n'en étant pas l'objet. Il ne s'agit que d'un exemple. Dans le domaine didactique, je me référerai au professeur Fu Rong, de l'Université des Langues Etrangères de Pékin, entendu récemment, à Paris. A propos d'une traduction chinoise d'un ouvrage sur le plurilinguisme et le pluriculturalisme, il évoquait l'extrême complexité de ce genre de problème, auquel il avait pu réfléchir, comme Himeta Mariko, 2009, l'avait fait pour le japonais.

<sup>3</sup> Le présent texte, pensé en français puis traduit en japonais, est le premier lieu où se rencontre cette difficulté.

l'excision des petites filles, du cannibalisme, dans un esprit de « tolérance » ? Certains systèmes éducatifs – celui du Canada, par exemple – empruntent aux *Cultural Studies* la notion d'accommodements raisonnables. Le terme désigne des formes de négociation acceptables, auxquelles la loi fait une place plus ou moins grande pour assurer la paix sociale. (Mattelart et Neveu, 2008) Lévi-Strauss écrivait, dans *Race et Histoire*, que l'humanité est constamment aux prises avec deux processus contradictoires dont l'un tend à instaurer l'unification, tandis que l'autre vise à maintenir ou à rétablir la diversification. Dans un texte célèbre, peu avant la Révolution française, Rivarol<sup>4</sup> vantait les qualités essentielles du français qui en auraient fait, selon lui, un modèle exportable de clarté et d'intelligence : « Sûre, sociale, raisonnable, ce n'est plus la langue française, c'est la langue humaine ». L'hypothèse prétentieuse d'une universalité de la langue française au XVIII<sup>e</sup> siècle, comme celle de l'hégémonie de l'anglo-américain aujourd'hui, interviennent dans ce double processus. En venir à parler la même et seule langue est peut-être bien un facteur d'unification, et diversifier l'usage et l'apprentissage des langues - créer par conséquent les conditions du plurilinguisme - répond à la deuxième tendance. L'enseignement des langues participe des grands mouvements de l'évolution de la communauté humaine et, si nous pouvons en être les acteurs, nous n'avons certainement pas le recul nécessaire pour juger d'une telle évolution.

En bref, il n'est pas facile de choisir entre ce qui nous rapproche des autres et ce qui nous fait

<sup>4</sup> Antoine de Rivarol est un écrivain français du XVIII<sup>e</sup> siècle. Son *Discours sur l'universalité de la langue française* fut couronné en 1784 par l'Académie de Prusse, à une époque où le français était encore la langue de l'élite européenne.

ressentir le besoin de rester fidèle à une identité et à des valeurs. Un linguiste français, Antoine Culioli insistait sur le fait que, dans la communication humaine, la compréhension n'est, au fond, qu'un cas particulier du malentendu général. Ce malentendu qui tient à la nature de l'être humain dans sa relation sociale, pourquoi devrions-nous l'aggraver ?

Laissons Esope, car c'est bien à notre époque qu'il s'agit de réfléchir. Nous sommes nés sous le signe de la quatrième révolution industrielle : après la machine à vapeur, après l'électricité (dont Tanizaki Jun'ichirô ne faisait certes pas complètement l'éloge), après la production de masse et la fabrication en série, voilà qu'arrive le numérique. Nous vivons désormais des temps que dominant les termes d'autonomie, de réseaux et d'adaptation continue, d'*agilité* et de *résilience*. Ces temps pourraient être analysés comme ceux de la postmodernité, au sens qu'ont donné à ce terme Jean-François Lyotard ou Fredric Jameson, pour caractériser l'état du monde qui est le nôtre, celui d'un capitalisme tardif et d'une nouvelle révolution industrielle.<sup>5</sup> Dans la logique de cette évolution, le système vise à l'expansion d'un pouvoir médiatique sans limites (*Coca Cola* figure parmi les trois mots les plus connus au monde) et la phase que nous vivons tend à déconstruire les règles anciennes, pour recomposer la société comme une technostucture. Dans cette configuration encore en devenir, les maîtres du digital, Google, Apple, Samsung et d'autres, définissent un ordre nouveau des langues et de la communication. Le modèle proposé (ou imposé) n'y est pas tant celui d'une ouverture généreuse que d'un

<sup>5</sup> Jean-François Lyotard, 1979. Fredric Jameson, 1991. On lira une excellente synthèse faite par Perry Anderson, 1998. Voir la bibliographie.

jeu d'influences, un match qui se joue dans l'occupation du terrain, dans le cloisonnement de microsociétés de prétendus *amis*. *J'aime* ou *je n'aime pas*, je suis *influenceur* ou *suiveur*.

Sauf erreur de ma part, avec ses excès, ses fausses nouvelles (*fake news*) et ses polémistes (*trolls*), le monde postmoderne n'arrange rien au malentendu communicatif et aux défauts qu'Esopé attribuait à la langue. C'est l'époque d'une communication du ressenti (des *émoticones*), en rupture par rapport aux codes du passé et au sens commun qui ferait réfléchir avant d'envoyer un *tweet*. Les réseaux sociaux sont autant porteurs de haine que d'amour, de violence que d'harmonie ou de calomnie (ce que disait déjà Esopé). Et l'on sait bien que la science ou la technologie ne pensent pas, selon le mot de Heidegger, et que c'est à nous de les penser. J'ai entendu, en Corée, voici quelques années, Dominique Wolton mettre en garde contre l'information obsédante (*l'infobésité*) dans laquelle nous baignons, quand la véritable communication, elle, se fait si rare.

C'est pourquoi je voudrais suggérer, sans caricature, que l'idée même de plurilinguisme et de diversité culturelle ne soit pas considérée comme s'imposant d'elle-même. Le multilinguisme est un fait au sens où on l'entend comme la particularité, pour un groupe humain, de communiquer au sein du groupe même en plusieurs langues ou variétés. Cette particularité est, effectivement, très répandue si l'on considère l'ensemble de l'humanité. Mais le plurilinguisme, qui est un trait distinct, propre à l'individu ayant dans son répertoire verbal plusieurs de ces langues, n'est pas si répandu. En France ou au Japon, nous sommes loin de pouvoir généraliser ce trait à toute la population, même chez les personnes

qui ont été éduquées, comme c'est généralement le cas. Une simple promenade dans les rues de Paris ou de Tokyo, quelques questions posées à un passant pour mieux trouver son chemin, nous le démontreront aisément.

De toute évidence, l'idée de plurilinguisme ne va pas de soi. En Europe, on voit qu'elle s'impose avec peine dans les faits, en dépit de la politique volontariste conduite depuis deux décennies, avec les programmes de mobilité Erasmus, les sections bilingues et le *Cadre Européen de Référence pour les Langues*. Un appareillage opérationnel et théorique semblait ainsi avoir été donné à un continent qui rassemblait ses forces, cherchait une certaine convergence éducative, autour d'un partage culturel, de valeurs de paix et de démocratie. La mobilité des étudiants et des jeunes professionnels devait augmenter les possibilités de se rencontrer et, par là-même, de mieux se comprendre. Or, si l'idée européenne piétine dans son ensemble pour des raisons politiques, le plurilinguisme européen, dans ses dimensions éducatives, n'avance guère, comme l'illustrent des statistiques peu rassurantes et pourtant très officielles.<sup>6</sup> Sans focaliser sur le cas de l'Europe, je vois plusieurs raisons à ces difficultés, et je voudrais les esquisser maintenant.

D'abord, il y a l'espace qu'occupe cette *lingua franca* de la mondialisation, qu'est, pour l'instant du moins, l'anglo-américain, et qui détourne du projet

---

<sup>6</sup> *Conseil de l'Europe*, statistiques *Eurostat*. J'exclus de mes observations, bien sûr, le cas des familles d'origine mixte ou immigrée, vivant un bilinguisme vernaculaire (à la maison, au *foyer*), ainsi qu'une catégorie sociale privilégiée non représentative : universitaires, cadres, artistes, voire sportifs, appelée par ses moyens ou par ses fonctions à voyager à l'étranger.

même de diversification linguistique. Pourquoi chercher plus loin si la communication s'en satisfait ?

S'ajoute à cette menace d'un monolinguisme fonctionnel la raréfaction progressive du contact humain dans nos sociétés numériques. Par exemple, l'automatisation des procédures dans le transport aérien vous évite désormais tout contact humain (sauf celui du policier impassible et muet auquel vous tendrez votre passeport et deux doigts pour l'empreinte numérisée), depuis la réservation de votre billet en ligne sur votre ordinateur jusqu'au contrôle à l'embarquement.

Ensuite se propage le sentiment qu'un plurilinguisme de l'individu serait moins nécessaire, avec les possibilités de traduction automatique et d'aide à l'apprentissage que mettent à notre disposition les réseaux sociaux, l'intelligence artificielle, les objets connectés. Je me limite à deux exemples, mais il en est bien d'autres. Le robot répétiteur interactif, qui viendra seconder l'enseignant existe déjà. Il ne s'impatience jamais face à une mauvaise réponse et sera toujours présent, autorisant ainsi les apprentissages nomades, où que vous soyez. (Il tombe parfois en panne, mais n'a jamais la grippe et ne fait pas grève). Quant au trafic sur internet, plus de 50% de celui-ci est déjà le fait de robots, souvent multilingues, rendant donc inutiles une traduction *hic et nunc*.

Enfin, de nouveaux *habitus* sociaux pourraient s'amplifier : possiblement, c'est une circulation réduite des étudiants, à qui la fréquentation d'internet semble suffire ; ce sont des touristes voyageant en groupe et alors, seul l'accompagnateur a besoin de parler ; ce sont des professionnels qui se déplacent moins, sous l'effet de facteurs variés : économiques (le coût des déplacements), sécuritaires (la crainte du

terrorisme), politiques (des restrictions réglementaires mises à la circulation), environnementaux (le souci de ne pas accroître la pollution atmosphérique par une circulation aérienne excessive) ou culturels (un repli identitaire qui détourne de l'autre).

En somme, une seule langue véhiculaire, davantage de machines communiquant sans notre intervention, moins d'occasions de se trouver en situation alloglotte, voilà de quoi craindre pour la diversification des langues et, partant, pour le contact direct avec les cultures dont elles sont porteuses.

Ce qui vient d'être dit, devait, je crois, être mis sur la table. Mais si j'ai semblé jouer un temps l'avocat du diable, je veux en quitter les habits et opposer, à présent, à un constat qui a pu paraître décourageant, une autre vision des choses.

Le paradoxe que je soutiens sera que c'est justement maintenant, face à ces risques longuement soulignés, que nous devons intensifier nos efforts pour l'enseignement des langues étrangères. Nous devons démontrer qu'elles sont, plus que jamais, un moyen privilégié de dépasser nos univers et nos destins d'individus « silicolonisés », colonisés par la *Silicon Valley*, selon le mot du sociologue Eric Sadin. L'UNESCO, notamment à travers sa Déclaration de 2001 sur la diversité culturelle et dans les textes qui ont suivi, avait fixé le cap : 1. Les langues sont un patrimoine mondial ; 2. Le plurilinguisme doit être encouragé par les Etats ; 3. Le numérique (disons les technologies en général) a toute sa place dans l'action des politiques linguistiques. Pour faire court, on doit avouer que cet encouragement à la diversité est, ici ou là, battu en brèche par l'évolution de la planète des langues, qui disparaissent aussi vite que le corail de la Grande Barrière australienne. Néanmoins, l'analogie

avec le péril écologique n'est pas fortuite. Nous sommes, me semble-t-il, sur la question des langues, à un tournant civilisationnel, comme quand est née l'écriture en Orient et quand est mort le latin en Occident. Rien n'est gagné, tout reste à faire.

Les politiques linguistiques et éducatives doivent réagir à travers des actions concrètes d'aménagement interne : sur la forme des langues, la graphie, etc. ; mais aussi externes : le statut des langues, leurs zones d'emploi, etc. Vu la puissance des opérateurs du numérique et de la communication, les politiques nationales sont les seules à pouvoir avoir un impact déterminant sur les pratiques langagières futures, et les gouvernements qui les décident ont une lourde responsabilité dans ce domaine. Ainsi, quand l'Union Européenne ne peut exercer aucune contrainte linguistique sur les États-membres (mais seulement leur adresser des recommandations), c'est tout le sens de sa politique globale de plurilinguisme qui est remis en cause.<sup>7</sup> Par exemple, au Luxembourg l'enseignement est plurilingue, mais à l'inverse le Royaume-Uni n'oblige pas les élèves du secondaire à apprendre une langue étrangère, pas plus que le Danemark, l'Irlande ou l'Espagne. Ailleurs, un *Land* allemand, celui de la Sarre, envisage de former d'ici à 2043 une « génération de Sarrois bilingues » (français-allemand). La même diversité se présente à l'observation en Asie selon les politiques des États ou des fédérations d'États (telle que l'Inde). La Chine s'ouvre largement au français, langue de culture mais aussi parce que c'est une porte ouverte vers la francophonie africaine. Plus ou moins liés à l'action gouvernementale, *Goethe Institut*, *Instituto Cervantès*,

*Institut Confucius* rivalisent d'esprit innovant. L'exemple du *Doi Moi* vietnamien, à la fin des années 80, avec son ouverture résolue aux langues étrangères, a été significatif pour le développement international du pays.

Je voudrais pour finir, ouvrir trois pistes concrètes. Le succès de la diversification plurilingue et pluriculturelle sera fonction, à mon sens, de zones factorielles sur lesquelles se déploieront nos efforts, qu'ils soient personnels ou collectifs et institutionnels. En trois mots, ces zones recouvrent le désir, la pensée, le savoir.

D'abord, il faut faire le pari qu'il existe, dans la personne de l'élève, de l'étudiant, un imaginaire, un désir d'aller voir ailleurs, « Rien de ce qui est homme ne doit m'être étranger », écrivait Térence, auteur de théâtre latin. C'est l'existence ou l'absence de ce goût d'*exotisme*, au sens noble que lui donnait Victor Segalen (celui d'une catégorie de la sensibilité qui permet de percevoir le divers), qui fera que les cultures pourront ou non se rencontrer, et pour ce qui nous préoccupe, les cultures de l'Asie et les cultures de la francophonie du reste du monde. A cet égard, chercheurs, éducateurs, politiques, nous sentons combien notre rôle de médiateurs (mais j'aime mieux dire : notre rôle de *passseurs*) est immense. Comme on le chante depuis cinquante ans dans les écoles de France, il faut « ouvrir la cage aux oiseaux », si l'on veut qu'ils s'envolent. Le premier mouvement appartient à l'élève et c'est de sa décision que dépend son départ. Partir pour lire un livre, voir un film, faire un voyage, faire sa vie. Un proverbe coréen nous l'assure : « Le début, c'est la moitié du travail ». Sans ce désir initial, qui peut tenir à un détail

---

<sup>7</sup> Sources : Eurydice. <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Countries>

apparemment infime, le conseil d'un professeur, l'attrait d'une amitié, la photographie d'un acteur, le charme d'une phrase dans un poème, le bon goût d'un plat étranger, il n'y a pas de début. François Cheng a écrit quelque part, dans son livre bien nommé « Le Dialogue », ce qui accrut sa belle motivation à apprendre la langue du pays qui l'accueillait, à vingt ans, dans un exil marqué par les horreurs de la guerre en Chine. Quand il demanda à sa professeure le sens du mot *échancrure*, elle dessina de sa main, sur son corsage, la forme d'une jolie fente. Cheng est devenu plus tard membre de notre Académie française.

C'est, je trouve, le signe d'un échec du système éducatif, et donc des autorités qui l'organisent et le font vivre, quand la motivation d'un élève se limite à obtenir une bonne note à l'examen. Nous en avons pourtant l'exemple dans bien des cultures éducatives proches de nous, où le quantitatif s'est substitué, par tradition ou par un modernisme affecté, à une évaluation qualitative de l'élève. Un élève, c'est d'abord quelqu'un qu'on fait monter (on *l'élève*) et pas quelqu'un qu'on mesure.

Ensuite, la diversification linguistique sera fonction d'une pensée d'ensemble, d'une philosophie *collective* de l'éducation qui ne dissocie pas l'enseignement de la langue et de la culture. On sait la tendance qui domine l'enseignement actuel des langues étrangères. Elle est, certes, partiellement justifiable : elle fait du pragmatique et de l'utile, souvent en vue d'une insertion professionnelle, la principale motivation à l'apprentissage. Le monde scientifique, technologique, économique, politique a besoin de langues de spécialités, de langues de spécialistes. Quelle place le système de formation laisse-t-il à la culture ? Je propose résolument, à

contre-courant, qu'on réoriente le curriculum en fonction d'une pensée éducative qui ne prônerait pas seulement l'acquisition de savoir-faire, mais développerait un *savoir-être*, ce que nos amis anglophones distinguent dans le passage de *Skills* à *Education*. Contre les *Can do* (ou plutôt à côté d'eux), les *Can Be*.

Il ne s'agit pas ici de plaider pour un retour à des formes d'enseignement élitistes, qui mettraient la culture « cultivée », patrimoniale, au dessus des réalités de la vie contemporaine. Mais c'est en redonnant du sens à cette culture commune (même si beaucoup d'étudiants s'en sentent éloignés) qu'on pourra lutter contre la disparition des valeurs de l'humanité et éduquer à sa diversité ceux qui apprennent une langue étrangère. Eduquer, ce n'est pas tendre un miroir à l'apprenant, c'est l'amener à regarder plus loin ce qu'il ne pouvait deviner tout seul. Je veux dire combien, dans l'éducation en langues, doivent être mieux transmis les grands mythes qui racontent l'histoire du monde, les voyages d'Ulysse et d'Ibn Battuta, la fuite du temps chez Proust et Murasaki Shikibu, *Le Roman de Renard* et le *kitsuné* des *Contes* de Lafcadio Hearn et du *kabuki*.<sup>8</sup> La littérature comparée, les arts traditionnels, le cinéma, le théâtre, sont trop souvent mis en marge de nos enseignements, ou réservés à des étudiants avancés. Trop souvent, on va au théâtre, à la fin du semestre, comme en récompense pour la classe. On regarde un film comme un enjolivement du cours, vite dépassé au profit d'un retour aux exercices de perfectionnement

<sup>8</sup> On sait qu'en Europe du Nord, en Grèce, en Amérique hispanique (*Zorro*), en Asie, la symbolique du Renard est totalement contradictoire, entre bien et mal, entre anthropomorphisme et divinisation, en fonction de différentes visions du monde, de l'humain et de l'animal.

linguistique. On oublie le *savoir* pour n'apprendre qu'à *faire*, on néglige la *connaissance* au profit de la *compétence*.

C'est au contraire toute la palette des moyens pédagogiques qui doit être mobilisée dans le curriculum, à travers des rencontres physiques (avec des acteurs, des visiteurs, des connaissances), mais aussi par des visioconférences, des forums en ligne, des *e-tandem* et autres dispositifs collaboratifs, dans une vision globale et orientée du curriculum. Des étudiants français et des étudiants japonais, par exemple, s'enrichiront plus en échangeant sur des thèmes culturels propres à leur histoire et à leurs pays respectifs qu'en constatant qu'ils portent les mêmes vêtements griffés et écoutent la même musique robotisée venue d'une culture qui les envahit et les anesthésie. Redonner toute sa place à la culture « cultivée », ce n'est donc pas l'ériger en valeur suprême, c'est au contraire la mettre au service de la personne de l'étudiant. Ce n'est pas non plus reproduire une culture dominante (qui serait celle d'une classe sociale) pour l'imposer à tous. C'est donner la possibilité d'élargir sa vision du monde, en échappant à une culture de masse diffusée par les médias, qui n'est pas moins une culture dominante imposée et qui enferme l'apprenant dans un ghetto. D'autre part, penser que toutes les cultures se valent dans la société, ce serait laisser le champ libre à la culture cultivée, classique, à partir de laquelle se fait la sélection sociale, lors des examens supérieurs et dans le monde des élites. L'étudiant qui n'a pas ce code cultivé, ses manières de faire et ses contenus, n'a aucune chance d'accéder à ce monde peu enclin à pardonner les erreurs. Il en est de même pour la langue : la maîtrise de la variété supérieure est

requis pour les concours, les examens d'embauche, les fonctions officielles. En d'autres termes, accorder la même légitimité à toutes les variétés et toutes formes de la culture (populaire ou élitiste) n'est pas rendre service à ceux qui n'ont pas les moyens de se sentir bien dans le système. Oublier, comme on l'a dit plus haut, le *savoir* pour n'apprendre qu'à *faire*, est une ruse du système dominant, qui se réserve et réserve à ses enfants les sphères les plus hautes et les plus rentables de l'éducation en langues et cultures.

La réorientation des enseignements de langue-culture étrangère, on le voit bien, ne se fait pas au détriment d'une authentique communication, puisqu'on y discute, on y critique, on s'y forme au jugement. Elle participe d'une éducation globale, d'un humanisme. *Humanisme* est un mot qui semble passé de mode, alors que le monde est bruisant d'incantations sur les « Droits de l'Homme ». L'éducation, et notamment l'éducation en langues et cultures, qui relève des politiques gouvernementales doit contribuer à faire naître des *espaces de civilité*, antidotes au « malaise dans la communication » que j'ai évoqué plus haut.<sup>9</sup> Plutôt que de convoquer l'expression « dialogue interculturel », dont on abuse parfois aujourd'hui, je parlerai d'une rencontre entre deux sujets, d'une *intersubjectivité*, c'est-à-dire, comme l'écrit Heidegger d'un « être-au-monde-avec-autrui » : la relation aux autres est ce qui permet d'être et de se connaître soi-même. J'ai eu le bonheur de connaître un moment de ce type avec les étudiants de l'Université Nationale de Séoul, voici quelques

<sup>9</sup> J'emprunte le terme *espaces de civilité* aux travaux de Hélène Kajman et de l'équipe *Transitions* (Paris III Sorbonne Nouvelle). Ce point de vue a été débattu au colloque de Taipei, Université Nationale Centrale, Taoyuan, 3-5 novembre 2017.



années. Nous avons pu, autour du professeur parler longuement, en visioconférence, avec d'autres étudiants, ceux de la Faculté de Sciences politiques de Waseda. C'était quelques semaines après la catastrophe de mars 2011. Réunis autour de leur enseignant, le professeur Tachibana, les étudiants japonais ont raconté, ont montré, ont expliqué ce qu'ils vivaient, eux, leur entourage, leur pays. Ils ont été écoutés, ils ont été réconfortés, autant que cela se pouvait. L'échange humain, émouvant, permis par la langue étrangère commune, le français, a eu lieu. La langue était, cette fois, la meilleure des choses.

Et enfin, ce n'est pas le moins important, une théorisation scientifique portant sur l'apprentissage et l'enseignement des langues et des cultures est nécessaire : une *didactique des langues* doit être, dans cette entreprise, le fil conducteur. Théorisation de l'action et des moyens mentionnés plus haut, associant étroitement pratiques et recherche, elle traduit dans le réel les projets des spécialistes d'éducation et des associations d'enseignants, mais prend nécessairement aussi en compte les valeurs et les normes collectives, celles des citoyens et de la société. En ce sens, elle est profondément participative (*collaborative science*) dans sa démarche. Elle entend, enfin, induire ou infléchir la volonté des politiques et pour cela, elle est étayée par une connaissance de la dynamique des langues dans la société, connaissance qui est un préalable à une pédagogie contextualisée.<sup>10</sup>

Je me limiterai à en suggérer quelques principes méthodologiques. D'abord, je soulignerai la nécessité d'une diffusion de l'innovation technologique, qu'il faut apprendre à maîtriser sans frilosité. Dans

<sup>10</sup> Voir, en bibliographie, l'ouvrage sur la Corée que j'ai dirigé en 2013.

cette quatrième révolution que j'ai mentionnée ci-dessus, la transformation sociale des apprentissages, appuyée par l'informatique, l'intelligence artificielle et les neurosciences, va être, qu'on le veuille ou non, profonde, brutale et complète. Autre principe à mettre en œuvre, avec les moyens que donne, évidemment, le numérique : une formation professionnelle des enseignants qui dépasse les disciplines académiques. Comme les élèves, les enseignants, eux aussi, doivent savoir « ouvrir la cage » et se sentir plus libres de penser en dehors des canons anciens, et des experts auto-proclamés du domaine. Troisième principe, enfin, l'élaboration de curriculums endogènes, inscrits dans leurs contextes historiques et culturels : peut-on, en effet, oublier l'importance et la prégnance des cultures éducatives de l'Asie, et chercher *forcément* l'innovation en ce qui ne vient pas de chez vous ? Il y a des voies plus subtiles vers ce que je n'appellerai pas une globalisation, mais une *indigénation*.<sup>11</sup> Il faut alors admettre le bien-fondé de méthodologies qui ne vont pas dans le sens du modernisme didactique régnant. Il faut reconnaître la valeur de l'apprentissage par cœur, réhabiliter des techniques jugées désuètes mais qui correspondent mieux à certains étudiants, en fonction des contextes éducatifs, des profils d'apprenants,<sup>12</sup> des objectifs visant des compétences partielles.

En bref, trois mots-clefs me viennent à l'esprit

<sup>11</sup> Ma proposition ouvre clairement sur une réflexion qui porterait non vers l'adaptation de modèles exogènes hâtivement reconfigurés, mais vers une indigénation (*dochakuka*) dans la lignée d'Arjun Appadurai, et des penseurs japonais entre l'ère Meiji et le milieu du XX<sup>ème</sup> siècle (voir comment Michaël Lucken, 2012, développe la notion de *plasticité*).

<sup>12</sup> Certains sont plus « scolaires », d'autres plus « communicatifs », d'autres individualistes, etc. Voir Lin-Zucker *et al.* (dir.) en bibliographie.

quand il est question de s'ouvrir à l'autre et au monde à travers l'apprentissage des langues étrangères. J'ai évoqué dans un premier temps un *désir d'ailleurs*, qui pousse, comme l'affirmait le poète belge Henri Michaux, à « s'appauvrir » d'abord, en partant, pour s'enrichir ensuite au contact de la différence. Je crois, deuxièmement, à la nécessité d'une *éducation humaniste*, qui ne se limite pas à la culture du quotidien, mais qui emporte vers des territoires qu'on n'aurait pas connus si l'on n'avait pas eu l'audace d'apprendre une langue nouvelle. Je propose enfin une *didactique réticulaire*, c'est-à-dire fondée sur des réseaux de réalité : les règles de construction de cette didactique réticulaire sont des « connexions nomologiques », comme disait le physicien et philosophe allemand Werner Heisenberg. Le monde, tel qu'Heisenberg le conçoit, n'est pas fait de choses « matérielles » existant *par elles-mêmes*, il n'est pas fait de substances, mais d'objets en relation. C'est l'agencement de ces objets (les moyens, les concepts) qui nous permet de construire une représentation du réel. Cette façon de penser notre domaine, avec une approche connexionniste, peut être appelée *didactique réticulaire*. En termes plus simples, les éléments de l'action d'éducation ne prennent leur sens que dans la relation qu'ils ont les uns avec les autres. Heisenberg dit à peu près : si une tasse à café est une tasse à café, c'est parce qu'il existe du café et que je peux le boire.<sup>13</sup> Cette vision d'ensemble de la réalité est la condition *sine qua non* de la problématique didactique et elle organise, au dessus de toute approche qui ne serait que disciplinaire, notre réflexion sur l'aspect

formateur des politiques linguistiques.<sup>14</sup>

Pour donner une ouverture à ce texte plutôt qu'une conclusion, une belle évocation peut ajouter du poids à mes mots. Je l'emprunterai à un philosophe dont les travaux ont fondé une partie de notre conception occidentale de l'Homme, Michel de Montaigne. Le Montaigne qui m'intéresse ne manquait, au cours de ses voyages, en Allemagne, en Italie, aucune occasion de rencontre. A l'auberge d'étape, il préférait se joindre non aux tables des Français, (je cite de mémoire) mais aux tables « les plus épaisses d'étrangers ». Sans beaucoup parler la langue de l'autre, il savait qu'on apprend ainsi sur soi et sur l'autre, dans le contact direct, et qu'on en devient plus humain. « On dit bien vrai qu'un honnête homme, c'est un homme mêlé ».<sup>15</sup>

Voilà quelques réflexions livrées au lecteur et bien posées entre Esope et Montaigne, qui restent, pour le linguiste que je suis, éternellement, gens de qualité, et gens de bon conseil.

## Références

- Anderson, Perry, *The Origins of Postmodernity*, Londres, Verso, 1998, trad. fr. *Les origines de la postmodernité*, Paris, Editions Les prairies ordinaires, 2010.
- Appadurai, Arjun, *Modernity at large. Cultural Dimensions of Globalization*, Minneapolis, UMP,

---

<sup>14</sup> Je développe ce concept de *didactique réticulaire* dans un ouvrage, *Un regard sur l'enseignement des langues. Des sciences du langage aux NBIC*, Paris, Editions des Archives Contemporaines, février 2018.

<sup>15</sup> *Essais*, De la Vanité, Livre Troisième, chapitre IX. Lire, bien sûr, *Les Essais*, de Montaigne, et l'ouvrage de Jean Lacouture, *Montaigne à cheval*, Paris, Ed. du Seuil, 1992.

---

<sup>13</sup> Engels avait écrit, de son côté : « La preuve du pudding, c'est qu'on le mange ».

- 1996, trad. fr. *Après le colonialisme. Les conséquences culturelles de la globalisation*, Paris, Payot, 2005.
- Cheng, François, *Le Dialogue. Une passion pour la langue française*, Paris, Desclée de Brouwer et Presses littéraires et artistiques de Shanghai, 2002.
- Culioli, Antoine, *Pour une linguistique de l'énonciation*, tome 1, Paris, Editions Ophrys, 1990.
- Conseil de l'Europe. Statistiques Eurostat sur l'éducation et la formation. [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Education\\_and\\_training\\_statistics\\_introduced/fr](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Education_and_training_statistics_introduced/fr)
- Engels, Friedrich, *Socialisme utopique et socialisme scientifique*, 1880, Paris, Editions sociales, 1977.
- Heidegger, Martin, *Etre et temps*, 1927, Paris, Gallimard, 1986, *passim*.
- Heisenberg, Werner, *Le manuscrit de 1942* trad. fr. de Christian Chevalley, Paris, Editions Allia, 1984, éd. 2010.
- Himeta, Mariko, « *A propos de la version japonaise du Cadre Européen de Référence en Langues. Réflexion en compagnie des traducteurs* » in Zarate, G. et Liddicoat, A. (coord.), *La circulation des idées en didactique des langues*, Le Français Dans Le Monde, Recherches et Applications, n°46, Paris, 2009, pp. 78-87.
- Jameson, Fredric, *Postmodernism or the Cultural Logic of Late Capitalism*, Durham, NC, DUP, 1991, trad. fr. *Le postmodernisme. La logique culturelle du capitalisme tardif*, Paris, ENSBA, 2007.
- La Fontaine, Jean de, *Fables*, Préface : « Vie d'Ésope le Phrygien », 1678. Edition de 1874.
- Levi-Strauss, Claude, *Race et Histoire*, Paris, Folio, 1952.
- Lin-Zucker, Miao, Suzuki, Elli, Takahashi, Nozomi & Martinez, Pierre (dirs), *Compétences d'enseignant à l'épreuve des profils d'apprenant : Vers une ingénierie de formation*, Paris, EAC, 2011.
- Lucken, Michaël, *Fleurs artificielles. Pour une dynamique de l'imitation*, Editions du Centre d'Etudes Japonaises, INALCO, 2012.
- Lyotard, Jean-François, *La condition postmoderne. Rapport sur le savoir*, Paris, Editions de Minuit, 1979.
- Martinez, Pierre, dir., *Dynamique des langues, Plurilinguisme et Francophonie. La Corée*, Paris, Editions Riveneuve, 2013.
- Mattelart, Armand & Neveu, Érik, *Introduction aux Cultural Studies*, Paris, La Découverte, coll. Repères, 2008.
- Maurus, Patrick, « La traduction, outil inter-culturel ? », *Revue d'Histoire Littéraire de la France*, 4/2005 (vol. 105), pp. 979-990.
- Mauss, Marcel, *Essai sur le don. Formes et raisons de l'échange dans les sociétés archaïques*, 1923-1924.
- Montaigne, Michel de, *Essais*, 1588, Paris, Le Club français du Livre, édition de 1962.
- Rivarol, Antoine de, *Discours sur l'universalité de la langue française*, Berlin, 1784.
- Segalen, Victor, *Essai sur l'exotisme*, éd. 1978, 1986, Paris, Le livre de Poche, collection Essais.
- Tanizaki, Jun'ichirô, 1933, *Louange de l'ombre*, traduction française de Sekiguchi Ryoko et Patrick Honoré, Paris, Philippe Picquier, 2017.
- Tylor, Edward B., *Primitive Culture : researches into the development of mythology, philosophy, religion, art, and custom*, London, 1871, John Murray, 1920.
- UNESCO (2001). *Déclaration universelle sur la diversité culturelle*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127162f.pdf>
- Wolton, Dominique, *Informé n'est pas communiquer*, Paris, CNRS Éditions, 2009.

特集「言語文化教育のポリティクス」

【寄稿論文】

## 外国語の政策

新しい時代のためのマニュアル

ピエール・マルティネーズ\*

(パリ第八大学)

訳：高橋希実 (ボルドーモンテニュ大学)

## 概要

言語教育政策では通常、外国語を学ぶことにおいて「世界と他者を発見すること」が第一の利点だとしている。しかしこの利点は、現代のコミュニケーション様式を見る限り、人、あるいは市民の形成のためには保証されていない。このテキストで分析されるいくつかの要因は、複言語主義の発展、ひいては言語がもたらす文化との直接的なコンタクトを脅かしさえする（あるいは可能性がある）。しかし私達は文明の転換点に立っているのだからこそ、ユネスコが奨励しているように、外国語の普及政策のためによりいっそう努力をしていかなければならない。外国語の普及政策は、人間主義に基盤をおく教育のもとに行われ、その教育は、様々な教育的活動が作り出す関係性の中でしか意味を持たないという、諸学の領域を超えた「網状の教育法」による。

Copyright © 2017 by Association for Language and Cultural Education

キーワード 外国語政策, コミュニケーション, ポストモダン, 網状の教育法, ヒューマニズム

外国語政策は、人として、そして市民として、個人の形成と教育において重要な役割を果たす。仮にコミュニケーションによる交流や科学的、商業的な交流が盛んに行われる「グローバルビレッジ」に

住んでいると考えれば、外国語を1つ2つ習得することは個人的にも職業を得るためにも有力な手段となる。一方で、外国語を学ぶということは、たいてい個々人の世界の幅を広げることだという考えと結びつく。つまり外国語を学ぶことが異なる思考体系や、新たな感受性をもたらす、より豊かな生き方を育むというわけだ。今回はこの後者の点について、様々な問題について議論をし、実行に移すためのい

\* E-mail: pierre.martinez@univ-paris8.fr

このテキストは2017年3月にソウルで行われたフランコフォニー・フォーラムを元にしての。この会合は韓国アンスティチュ・フランセと水原(スウォン)にある亜洲(アジュ)大学が企画した。

くつかの考察すべきポイントを提案したいと思う。

外国語教育を受けるということは、上記の通り他者や世界に扉を開く機会なのだから、教育システムのカリキュラムに存在することは正当なことだと言えるのだろうか。こんな問いを直接投げかけたら、間違いなくイエス、という答えが返ってくるだろう。しかしフランスでは、第二次世界大戦後の欧州連合設立の時に、ド・ゴール将軍が言ったこんな言葉がよく引用される「ヨーロッパ！ヨーロッパ！ヨーロッパを作るために子ヤギみたいに飛び跳ねているだけではダメですよ！」「ヨーロッパ！」と繰り返し叫びながらヨーロッパの諸言語が人々を近づけることに喜び舞い上がるのはよく分かる。でもやはり合理的に物事を検討してもいいだろう。

ここでちょっと一緒に古代ギリシャまで旅を試みよう。イソップという彼の主人にある宴会の準備を任された奴隷の名前をご存知だろう。我々の主人公イソップについて17世紀のフランスを代表する詩人、ジャン・ド・ラ・フォンテーヌが1678年に発表した寓話詩選の序文 (La Fontaine, 1678) のテキストの中で私よりも巧妙に語っているので、ここに少しだけ取り上げる。

(宴会の準備を任された) イソップは、驚くべき方法で準備を実行した：舌しか買わなかったのだ。(訳注：フランス語では言語と舌を示す言葉は同じ *langue* である)。そしてそれをあらゆるソースに合わせた。「前菜、主菜、全て舌だけ」とフォンテーヌは語る。招待客は、最初は称賛したが、しまいにはうんざりしてしまった。主人は言った。「最高の食材を買ってこいと言っただろう。」するとイソップは「舌より最高な物ってありますか？舌は市民の生活を繋ぐもの、科学の鍵をにぎるもの、そして真実と道理の伝達手段じゃありませんか。舌によって我々は街を作り、統治する。そして教育をしたり、説得を

したり、議会で人々を治める。また舌は、何より一番大事なことで神に祈ること、そして神を讃える手段ですよ。」「そうか、分かった。」と主人は最後にこう言った。「それじゃ、明日は最低な食材を買ってきてくれ。明日も同じお客さんが来るから、何か違う料理をご馳走したいんだ。」

翌日イソップは、舌は世界で最低なものだと言いながら、やはり同じ食事を振る舞った。「舌はすべての議論の発信源、訴訟の育て親、分裂と争いの源になるんです。もし誰かが、舌は真実の伝達手段と言うなら、同時に過ちと中傷を作り出す道具にもなります。舌によって、街を破壊し、悪に説得されるでしょう。それに、一方で神を褒め称えることができるかと思えば、他方では神を罵る手段にもなるんです。」

イソップのお話はひとつのたとえ話とされているが、たとえ話から受けるイメージが重要な真実を反映している。そしてこの真実が、裁判でいうところの検察側の証言と弁護の証言のように我々を考えさせるのだ。イソップの証言を聞くとどうしていいか分からなくなる。もし言語が最もいい部分と最も悪い部分の両面を持ち合わせているなら、どうやって複言語教育や文化の多様性を弁護できるだろうか。自分の言語できちんと話したり書いたりできること自体すでになかなか難しい作業だ。フランス語の文法、日本語の表記習得、中国語の四声など、それぞれの言語に同じだけやるべきことがあり、母語の言語体系を習得している子どもにとっては、長い目で見れば残酷な苦しみとなる場合もある。そんな中、我々は子ども達に同時によそから来た言語をさらに学ばせて混乱させようとしているのか。そうしたら、習得の困難や障害はさらに大きくなり、道のりはさらに長くなる。生徒が学習の中で出会う異文化、歴史、思考形態、直訳が不可能であったり言語間に妥

協点が見つけられないような概念が、古典的に言われるバベルの塔の混乱をいっそう増加させるのではなからうか。通訳をする人たちはフランス語でいうこの複雑な難問 “casse tête chinois” をよく知っているだろう。

ここでシンプルな例として、重要な概念を持つ「文化」(Culture) について考えてみよう。個人の文化と他者の文化から受けるイメージは言語と切り離せない。この文化という言葉の持つ多義性や文化という言葉に出会うコンテキストが多様化することによって、文化の意味は拡張され、意味範囲の限定はほとんど不可能になっている。文化の意味を民族学的に捉えると、タイラー (Tylor, 1871/1920) やモース (Mauss, 1923-1924) が提唱するように、服を着たり、食べたり、楽しんだり、祈ったり、戦ったりするために、ある人間集団に受け入れられた信念、行動、手段などの顕著な特徴の総体ということが出来る。つまり文化は複合的なひとつのまとまりなのだ。また文化を人間集団の知的産物や芸術的創造物から捉えれば、集団に受け継がれた共有財産といえるだろう (フランス語では文明 [civilization] といえるかもしれない)。しかし個人の人々の立場から見れば、「文化人」の話になる。ドイツ語の「Kultur」はフランス語の「Culture」の意味と完全には重ならないし、フランス語の「Culture」は英語の「Civilisation」ではないし、他の言語でも同様の問題がある<sup>1</sup>。外国語の教室では、哲学的な価値や道徳的な価値、また行動規範や感情の動き (言語は個人が持つアイデンティティーの核

心を動かす)、幾つもの意味がある概念を内包するようなコノテーションは簡単に扱えるものではなく、教育がこれらの価値や規範、意味の持つイデオロギー、ある思想への誘導や勧誘、金儲け主義に繋がることも決して非現実的ではない。

このような他者と他者の文化に向かう難しさに対して判断をする場が翻訳の世界だ。パトリック・モリユスがこのように証明している。

異文化間は決して2つの文化の静的な交流ではなく、ある文化から注がれる漸進的な視線なのだ。異文化間とは教育であり、学習であり、その進行で、必要が必ずあるわけではない質問に対する答えを受け取ることだ。そうでなければ、双方のうちどちらか一方が何もあげずにもらう関係になる。(Maurus, 2005, p. 989)<sup>2</sup>

ところが、外国語学習の良い点としてよく前面に出されるのが、「他者」の文化に対するより良い理解ができるように、社会性や物事に対する様々な考え方、私たちに突飛にうつる行動に対して寛大になることだ。でもやはりここでも困難が伴う。

学習している言語を使う集団社会や文化的特色をどこまで受け入れたらいいのだろうか。奴隷制度や拷問、幼女の割礼、死刑といったテーマを教室でどのように「寛大な」精神で話し合うのだろうか。例えばカナダの教育システムのように、いくつかの教育制度においては、カルチュラル・スタディーズの領域で言われる「道理にかなった和解」を取り入れている。道理にかなった和解とは、容認可能な交渉の形式を意味し、社会平和のために法がある程度の大きな部分を占める (Mattelart & Neveu, 2008)。

レヴィ＝ストロースは彼の著書『人種と歴史』(Levi-Strauss, 1952) の中で、人類は絶えず一方が

<sup>1</sup> もちろんここでは、文化の概念について長く議論できないし、それが目的ではなく、1つの例でしかない。言語教育学の領域では、北京外国語大学の Fu Rong 氏のバリでの公演を参照したい。Rong 氏は複言語主義と複文化主義に関する書物の中国語翻訳について、このような非常に複雑な問題があることを指摘し、以前から考えてきたことについて言及しているし、日本語にかんしては 2009 年に姫田麻利子氏が言及している (Himeta, 2009)。

<sup>2</sup> このテキストはフランス語で考えられてから、日本語に訳されており、ここにあげられたような問題に直面する最初の場であるといえる。

統合を確立しようとし、他方が多様性を保持、あるいは取り戻すことを目指す、という2つの相反する過程の中で格闘していると言う。

フランス革命の少し前に、有名なあるテキストでリヴァロル<sup>3</sup>がフランス語の特有な質として他国に普及できる明晰さと知性の模範をあげ、こう自慢していた「(フランス語は)確信的で、社会的で、理性がある。もはやフランス語と呼ぶより人類語と呼ぶにふさわしい」。18世紀のフランス語の普遍性に対するこの自惚れのつよい仮説は、今日のアメリカ英語のヘゲモニーのように、上記の2つのプロセスの中で役割を持っている。最終的に唯一の同じ言語を話すに至るのは、おそらく統合のファクターに入り、言語使用や言語学習を多様化させることは、したがって複言語主義を作り出すのだが、2つ目のファクターに呼応している。外国語教育は、人間の共同体の進展という大きな動きに関与しており、もし私たちがその渦中の当事者であるならば、これからどちらの道を進んでいくかは予測できない。

要するに、私たちが他者に近づける何かと、1つのアイデンティティーやいくつかの価値に忠実であることが必要だと感じさせる何かの間で、選択するのはたやすいことではない。

フランスの言語学者、アントワヌ・キュリオリは、人間のコミュニケーションにおいて、実際のところ理解とは、一般的な食い違いの特別なケースでしかないと主張している (Culioli, 1990)。社会的な相互関係における人間の性質に由来するこの誤解をなぜ我々は悪化させなければならないのだろうか。

イソップは少しおいておこう。なぜなら、考えるべき課題は我々の生きる時代だからだ。私たちは第

4次産業革命の兆しのもとに生まれた。蒸気機関、電気(もともと、これに関して谷崎潤一郎は賞賛していなかったが (Tanizaki, 1933/2017)) が発明され、大量生産が可能になったあと、現在こうしてデジタルが到来した。私たちは今後、オートノミー、ネットワークといった言葉や、連続的な適応、「軽快さ」と「レジリアンス (レジリエンス)」といった観念に支配された時代を生きていく。このような時代は、ポストモダニティの時代という、ジャン＝フランソワ・リオタールやフレドリック・ジェイムソンが我々の生きる世界の状況、つまり固有の文化的ロジックを持った晚期資本主義を特徴づけるために意味を与えた時代として分析されていくだろう<sup>4</sup>。このロジックにおいては、システムは限りのない力の拡大を目指していて (コカコーラは世界でもっとも知られる3つのことばのうちの1つである)、私たちが生きる今この時代は、テクノストラクチャーの概念のように、社会を組織し直すために古い規則を解体する傾向がある。まだ発展途中であるこの社会構造の中では、デジタルの支配者であるグーグル、アップル、サムソンやその他の企業が新しい言語とコミュニケーションの秩序を規定していく。そこで提案された (あるいは強制された) モデルは、思ったほど寛容ではなく、むしろフーコーのいう「社会構造」、あるいは「ソフトパワー」、提案ではなく強制するための「穏やかな方法」に見える。また世界的な占拠地、本当か定かではない「友達」で形成するマイクロ社会の仕切られた区画の中で繰り広げられる影響力ゲームとも言える。いわゆる「いいね!」か「ひどいね!」か、「インフルエンサー」か「フォロワー」か、といった具合だ。

私の理解に間違いがあるかもしれないが、ポストモダニティの世界では、この世界の過剰性、誤った

<sup>3</sup> アントワヌ・ド・リヴァロルは18世紀のフランス人作家で、フランス語がまだヨーロッパのエリートのための言語の時代であった1784年に、『フランス語の普遍性に関するディスクール』(Rivarol, 1784)でプロセイン科学アカデミーから授賞された。

<sup>4</sup> Lyotard (1979) と Jameson (1991)。1998年にペリー・アンダーソン (Anderson, 1998) が素晴らしい総論を発表している。参考文献を参照のこと。

情報（虚報）、またインターネット荒らしと言われる論争家によって、コミュニケーションの食い違いやイソップが主張した言語の持つ最も悪い部分を全く修正しない。私たちは感情コミュニケーション（絵文字）の世界において、過去のコミュニケーションコードやツイートを送る前に考える共通認識との関係を絶っている。ソーシャルネットワークは愛情と同じくらい憎悪をもたらし、調和だけでなく中傷や言葉の暴力をも生む（すでにイソップが言っていたことである）。そして、ハイデッガーの言葉（Heidegger, 1927）のように、このような問題について考えるのは科学やテクノロジーではなく、私たちがなのだということをみなよく知っている。数年前、韓国でドミニック・ウォルトン（Wolton, 2009）は我々がどっぷり浸かっている大量の情報（インフォベジテ）（訳注：情報 information と肥満 obésité を掛け合わせた造語）に対して警戒していた。しかしながら本当のコミュニケーションは、非常に稀にしか行われぬ。

だから私は大げさでなく、複言語主義や文化的多様性といった考えもそれ自体が自然に価値をなすこととして受け止めるべきではないと思うのだ。多言語主義とは、ある集団グループにとって特徴的な事実で、グループ内で複数の言語、あるいは言語バリエーションでコミュニケーションするということだ。この特徴は、人類全体を考慮するなら現実的に非常に広がっている。しかし複言語主義は、複数の言語レパートリーを持つ個人特有の特徴のことを指し、上記の現実とは異なり、それほど現実的に普及しているとは言えない。フランスでも日本でも、複言語主義のこのような特徴を世間の人々に一般化するには程遠く、教養がある人を考えてみても同様だ。例えばパリや東京の街をちょっと歩く時、道を尋ねるために通行人に質問する場面を思い浮かべてみても明らかだろう。

ここからはっきりと言えるのは、複言語主義の考

え方は明白ではないということだ。ヨーロッパではエラスムスによる留学プログラムやバイリンガル教室など、ここ20年続いてきた積極的な政策と言語参照枠の施行にもかかわらず、複言語主義は現実的になかなか重きを置かれることがない。理論的整備と実行のための整備は、勢力を結束し、文化的共有や平和の価値、また民主主義に関する教育的収束を求めていたヨーロッパ大陸にその舵取りを委ねたように見える。学生や社会人の移動は他者と出会う可能性を増やし、それによって相互理解の可能性も増えるはずだった。だが、もしこのヨーロッパ的な考えが政治的理由によって全体のなかで足踏みをしている状態ならば、ヨーロッパの複言語主義は教育の分野においてもほとんど前進していないことになる。このようなあまり安心できない結果は、非常に公的な形で統計的にも説明されている<sup>5</sup>。ヨーロッパばかりに焦点をあてなくても、このような問題に対するいくつかの根拠が存在する。次に、そのうちのいくつかを挙げてみたいと思う。

第一に、グローバル化の中の「リング・フランカ」が占める空間で、今の所は少ないけれどもアメリカ英語が挙げられ、言語の多様化のプロジェクトさえも足踏みさせている。コミュニケーションは共通語で十分できるのに、なぜわざわざ遠い所へ行かないといけないのか、という考え方に繋がるのである。

さらに、今日のデジタル社会における人間同士のコンタクトがますます希薄化している事実、実用本位の単一言語主義の危機がつけ加わる。例えば、交通機関を利用する際の様々な手続きが自動化され

<sup>5</sup> 欧州評議会、ユーロスタットの統計（Conseil de l'Europe, *n.d.*）。もちろん、国際結婚をした両親の子供や移民家族など、家の中や家庭で複数の言語を使う人々や、また代表的ではないが社会的に特権を持つカテゴリー、例えば、大学教員、幹部職員、芸術家、あるいはスポーツ選手など、個人の理由や職務ために海外に旅行をする人々はこの統計では除かれている。



ており、自分のパソコンのインターネットサイトでチケットを予約する時から出国審査まで人とのコンタクトが今後ますます不要になる（ただし無情で話さない警官にパスポートを差し出す時や、デジタル化した指紋押取のために2本の指を伸ばす時は除く）。

次に自動翻訳やソーシャルネットワークが提供する語学学習支援の可能性、人工知能やインターネットに接続された持ち物などによって、個人の複言語主義は必要性がないという思いが広がっていく。他にもあるだろうがここでは2つだけ取り上げる。まず対話型の自習教師ロボットで、既に存在する教師の手助けをする。このロボットは学習者の間違いにも決していらだつことなく、欠勤することもなく、どこにいてもできるモバイル学習（Mラーニング）に対応してくれる（時々故障することはあるけれど、決して風邪をひくこともないし、ストライキで欠勤することもない）。またインターネット上のコミュニケーションの総量のうち既に50パーセントが自動ロボットによって行われており、たいていは多言語併用なので、即座に翻訳する必要もなくなる。

最後に新しい社会的なハビトゥスが拡大していく可能性がある。おそらく学生の移動とそれに伴う交流は減少し、彼らにとってインターネットを頻繁に使えば移動しなくても十分になる。集団旅行の旅行者の場合、唯一ガイドだけが話す必要があるわけだ。また仕事をしている人たちの移動は以下のような幾つかの要因から少なくなる。(1) 経済面（移動経費）、(2) 安全性（テロリズムに対する恐怖）、(3) 政治（交通移動に関する規定の制限）、(4) 環境（過度な空路交通によって大気汚染が増加する不安）あるいは(5) 文化的要因（そこへ行きたくないと思う個人の内省）

結局のところ、たった一つの媒介語が存在し、我々が介入することのないコミュニケーションの機

械装置がますます増え、さらに外国語を使って話すシチュエーションが減っていくことになる。だから言語の多様性、ひいては諸言語が保持する文化との直接的なコンタクトのことを案じているのだ。

ここまでお話ししたことは、すべて公然と提示しなければならない事実で、そのために私は非難役を務めてきたが、ここからは非難役の衣を脱いで、ここまで述べてきたがっかりするような事実、別のビジョンから反対していきたい。

ここで主張したいパラドックスは、長い間強調されてきたリスクに対して、まさに今、私たちが外国語教育のために尽力するべきだということだ。外国語を学ぶことは、我々の世界と、「シリコロニゼ」、哲学者のエリック・サダンが作った言葉で「シリコンバレー」によって植民地化されたという意味だが、この「シリコロニゼ」された個人の運命を塗り替えることのできるかつてないほどの最適な方法だということを実証して行かなければならない。ユネスコは、特に2001年の『文化の多様性に関する世界宣言』（UNESCO, 2001）とその後のいくつかの関係文書を通して次のような針路を定めている。

- 1 諸言語は世界遺産である。
  - 2 複言語主義は国家によって奨励されなければならない。
  - 3 デジタル（一般的にテクノロジー）は言語政策の全ての実行において重要な位置を占める。
- 簡潔に言うと、この多様化に対するユネスコの奨励が言語世界の進展によってあちこちで衝撃を受け、オーストラリアの世界遺産、グレート・バリア・リーフと同じくらい早く消滅してしまうことも認めなければならない。けれども、生態環境の危機と言語の消滅の類似は偶然ではない。私たちは言語の問題に取り組んでいるわけだが、東洋で文字が生まれたとき、また西洋でラテン語が死んだとき、といった、文明的なターニングポイントに立っているのだ。勝負は始まっておらず、全てはこれからなのだ。

言語政策と教育政策は、例えば言語形態、書記法といった言語の内部的な調整だけでなく、言語の社会的地位、各言語の使用ゾーンといった外へつながらる具体的な調整を通して行動しなければならない。デジタルとコミュニケーションを操作する支配力から考えてみれば、それぞれの国の国政が将来の言語使用に決定的なインパクトを与える影響力があり、国策を決定する政府はこの分野に関して重大な責任を負う。そのため、欧州連合が加盟国にたいして言語に関する制約の施行が一切できない場合（加盟国に勧告するだけの場合）、複言語主義に対する権威を欠いたグローバル政治の方向性が再び問題視される<sup>6</sup>。例えば、リュクサンブールでは教育は複言語で行われているが、反対にイギリスでは中等教育の段階で生徒に外国語を学ぶことを義務づけしてはならず、デンマークやアイルランド、あるいはスペインでも同じようだ。一方で他の場所を見ると、ドイツの州、ザールでは、今から2043年までに「バイリンガルのザール人世代」（フランス語とドイツ語）を育成することを検討している。同じような多様性がアジアの国家あるいは連邦国家の政策においてもみられる（例えばインドなど）。中国は、文化言語という意味でフランス語に広く門戸を開いているが、それは同時にアフリカのフランコフォニーへも扉を開くことを意味している。また多かれ少なかれ政府の行政と関連があると思うが、ゲーテ・インスティトゥートや、セルバンテス文化センター、孔子学院などは、刷新的な精神で競い合っている。さらに80年代の終わり頃に外国語への決然たる開放を唱えたベトナムの「ドイモイ政策」は、国の国際的な発展の目的を明白に意味していた。

ここでまとめとして3つの具体的な道筋を提案したい。複言語・複文化的な多様性が現実となるのは、私が思うに、3つのファクターによって決まり、そ

の中で個人的であれ、集団的であれ、機関の枠組みであれ、我々が努力すべきことが発揮できるのではないか。そしてこのファクターは、願望、思考、知識に及ぶ。

まず、生徒や学生の中に、「人間に関わることから自分に無縁であることは何もない。」という、ラテン演劇作家、テレンティウスの戯曲のように、想像力とよそへ何かを見に行きたいという願望があるかどうか、賭けをしなければならない。いわゆるヴィクトル・セガレン（Segalen, 1978/1986）が高貴な意味を与えた「エキゾチズム」（多様性を感じ取れる感受性という意味）への嗜好の存在あるいは不在で、この嗜好がそれぞれの文化の出会いの有無に可能性を与える。そして我々がここで考えたいのは、アジアの諸文化と世界に広がるフランコフォニーの文化である。この点では、研究者、教育者、政治家、また我々にとって、どれだけ仲介の役割（私は橋渡しをする案内人の役割という方が好きだが）が絶大かを痛感する。フランスの学校では50年前からもし飛び立つことを望むなら「鳥かごを開放しよう」と歌っている。最初の行動は生徒の希望に託されており、旅立つことはその生徒の決心次第なのである。旅立つこと、それは、本を読むため、映画を見るため、旅行するため、生活するためなど様々だろう。ここで韓国のことわざにホッとする「始まりとは仕事の半分をしたことを意味する。」。教師のアドバイス、友達との友情、ある俳優のポスター、詩の中の素敵一文、美味しい外国料理の一品など、一見取るに足らない初期の小さな願望がなければ、始まりはない。フランソワ・チェングが『ディアローグ』と題した著書のなかで、20歳のとき、中国の戦争の恐怖に苛まれた亡命生活のなかで、彼を受け入れた国の言葉を学ぶ動機が増したことについて、先生に「échancre（裂け目）」という言葉の意味を尋ねたとき、その先生は自分のブラウスに美しいスリットの絵を描いて見せてくれたことを

<sup>6</sup> リソース：エウリュディケ（Eurydice）<https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Countries>

語っている (Cheng, 2002)。その後チェングはアカデミー・フランセーズのメンバーになった。

ここで思うのだが、学生の学習に対するモチベーションが試験でいい点数を取ることだけに限定してしまう時、それは教育システム、つまりこのようなシステムを機能させ、生かしている権威の失敗を意味しているように思う。一方で、私たちと同じような教育文化を持つ中でも、もともとある伝統、あるいは新しく取り入れた方針によって、生徒を量的に(点数で)評価することから質的に評価するようにした例もある。生徒は、成長させる (on l'élève: 育てる) (訳注: フランス語の élever は、現在の位置からより高いところへ向かわせるという意味。) 対象であって、測る対象ではない。

また、言語の多様化は、総合的な思想や教育に関わる「集团的」哲学によって決定され、ことばの教育と文化の教育は分離されることはない。現在の外国語教育を支配している傾向はよく知られているが、それは確かに部分的には理解できるといえる。例えば社会人として社会に属せるよう実用主義的なこと、有用なことに重きを置いており、学習の動機もそこが中心となる。また科学、工学、経済、政治の分野では、目的別外国語教育や専門外国語教育が必要とされている。では、教育システムの中で、文化はどこに存在しているのだろうか。

すでに言及されていることと承知の上で敢えてここで提案したいのは、現在のノウハウの習得だけを称賛するカリキュラムから実存的能力も育成するカリキュラムへの再構築だ。ノウハウと実存的能力は英語圏の教員がスキル (Skills) から教育 (Education) への横断において区別している。Can do の反対 (というよりむしろ隣) に Can be が存在することになる。

ここでは、現代生活の現実を欠いた、いわゆる教養的で遺産的文化を評価するようなエリート教育の形式に戻ることを意味しているのではなく、そのよ

うな共有文化にもう一度意味を与えること (たとえば多くの学生がそのような文化から遠い存在だと感じても) によって、私たちは人類の持つ価値の消失に対抗できるように思うし、人類を特徴づける多様性について外国語を学ぶ人に教育できるのでないかと思う。教育することは、学習者に (自分を映すように) 鏡を差し出すことではなく、彼らが一人では推察できないことを見ることができるようにより遠くまで導くことだと思う。だから言語の教育において、世界の歴史を語る偉大な神話、ユリシーズの神話やイブン・バットゥータの旅行記、プルーストや紫式部が語る過ぎ行く時、フランスの動物寓話詩の『狐物語』と小泉八雲や歌舞伎で語られる狐などがもっと伝えられるべきだと私は切に思う<sup>7</sup>。比較文学や古典美術、映画、演劇などは、ほとんどの場合私たちの言語教育において脇に置かれるか、上級の学生しか対象としていない。学期末にご褒美として演劇鑑賞をすることはよくあるように思う。また授業で映画を見せたりもするが、それは授業プログラムを見栄えの良いものにするため、言葉の練習にすぐ戻ってしまうことが多いと感じる。運用能力 (faire) のみを学び、知識 (savoir) を得ることを忘れてしまっているように思う。

それとは反対に、パレットの上の様々な色の絵の具のように、カリキュラムにおいてあらゆる教育手段を結集させなければならない。その教育手段は例えば実際のお会い (役者、ビジター、知り合いなど) だけでなくビデオ会議、オンラインのフォーラムやE タンデムなど、いろいろな協働できる仕掛けで、全体としてどこに向かうかはっきりとしたビジョンを持ったカリキュラムを実現する。そこでフランス人学生と日本人学生が自分自身やお互いの国

<sup>7</sup> 狐の象徴は、北ヨーロッパ、ギリシャ、中南米のスペイン語圏やアジアにおいて、世の中、人間や動物に対する異なる物の見方に関連し、善悪や擬人化と神格化といった間で、全く相反することがある。

についての文化的なテーマを話し合うことは、お互いが同じメーカーのロゴが入った服を着て、お互いが支配され麻痺状態になっている共通文化の同じロボットミュージックを聴いていることに気づくよりもっと豊かで充実している。つまり「教養的な」文化に再び場所を見出すことは、最高の価値を持つものとして仕立て上げるのではなく、反対に人間としての学生のために文化が機能するということだ。また全ての人に強要される支配的な文化（例えばある社会階級に属する文化）を再生することでもなく、むしろ世界観を広げる可能性を与えることであって、支配的な文化と同じぐらい力があり、学習者を孤立に閉じ込めるマスカルチャーから逃れることにもなる。一方で、社会の中で全ての文化が同じ価値を持つと考えれば、大学受験やエリート世界において社会的セレクションが行われるときに避けて通れない教養的な文化や伝統文化に自由な領域を解放することになる。もし学生がこれらの教養的なコードやそれに対応する方法、具体的な知識を持ち合わせていなかったら、あまりミスが許されないこのような世界に参加するチャンスは全くない。ことばに関しても同様のことが言える。例えば、言語のバリエーションを使い分けることがコンクールや入社試験、公的な任務の際に求められる。言い換えれば、全てのバリエーションや全ての文化形態（ポピュラー文化あるいはエリート主義の文化）に対して同じ正当性を認めていては、社会システムの中で心地よくいられる手段を持たない人々には貢献できない。先に挙げたように運用能力を学ぶことばかりで知識を得ることを忘れるのは、ブルジョワ階級といった支配システムの策略であって、彼らの子供たちによりレベルの高く有益な言語と文化の教育の場を確保することにつながる。

外国語・文化教育の軌道修正は、交流、そこで繰り返し広げられる真のコミュニケーション抜きには始まらない。なぜなら、交流の中で私たちは議論をし、

批判をし、そこからある決断が形作られるからだ。そしてこの軌道修正はグローバルな教育、つまりヒューマニズムの中にある。ヒューマニズムという言葉は多少廃れてしまっているが、現在は「人権」という言葉が呪文のように唱えられ、ざわついている。教育、特に、政府の政策に従属する言語と文化の教育は、「礼節の場」を創造し、先に述べたような「コミュニケーションによる不快」を解消することに貢献しなければならない<sup>8</sup>。今日しばしば濫用されている「異文化間のディアログ」といった表現からではなく、むしろ2人の個人が出会うことによる「個人間」、つまり、ハイデッガーの言う「他者とともに世界に存在する」と言う視点から考えて見たい。他者との関係は、お互いが存在することと両者が自分自身を認識することを可能にする。私は数年前にソウル大学の学生たちとこのような関係の場を共有できて幸せだった。ソウル大学の学生たちはビデオ会議で早稲田大学の政治経済学部の学生と長い間話すことができた。その時はちょうど2011年の震災が起こった数週間後だった。立花教授のもとに集まった日本人学生は、震災の時に家族や自分、日本に起こったことなどを語り、ときに視覚に訴え、説明した。スクリーンの向こうには、彼らの話を聞く人がいて、できる限り励ます人がいた。人の交流は、フランス語という共通の外国語によってなされ、心を動かした。ここでの言語は最良のものだったのだ。

最後に重要なことだが、言語文化学習とその教育に関わる明確な理論づけが必要だと言える。理論に基づく一連の教育的作業において言語教育学は主導の原理となるだろう。先にあげた行動とその方法の

<sup>8</sup> espaces de civilité はエレーヌ・カジュマンとパリ第3大学の研究所「Transitions」の研究から拝借した言葉。また2017年11月3日から5日にかけて台湾国立中央大学タオユアンキャンパスで行われる学会ではこの見地をさらに発展する予定である。

理論化は、実践と研究を親密に結びつけながら、現実において教育専門家や教師会が立ち上げるプロジェクトに形を与えるだけでなく、市民や社会の集团的価値や規範も考慮する。その意味では、このような理論の考え方は非常に共同的、あるいは公的で (Collaborative science)、政策の意向を目指し、最終的にある結論に導いたり、方向を修正させたりする。そしてそのために、言語教育学は社会の中の諸言語のダイナミズムの認識によって、言い換えれば、それぞれの文脈にあったペダゴジーの前提条件となる知識によって強化される<sup>9</sup>。

ここでまとめとしていくつかの主な方法論を提案したいと思う。まず1点目は、テクノロジーの革新のなかで恐れずにテクノロジーを駆使できるようになることだ。先にも述べたが、第4次産業革命期においては、我々が望もうが望ままいが、情報科学、人工知能や認知科学に基づく学習の社会的変換は深く、ときに荒々しく、しかし完全に行われていくからだ。2点目は、デジタルが可能にする方法を使っていくことだ。そのためには、これからの教師養成は既存のアカデミックな教養を超えていくだろう。学習者のように、教師も「鳥かごを開ける」ことを身につけ、古い規範や自称専門家の枠を離れて、学際的に考えることに自由を感じていくべきだろう。そして3点目に、歴史や文化が刻まれた集団あるいは国の内部でカリキュラムを入念に作り上げていくことである。我々はその土地の教育文化の重要性や奥深い意味を忘れて、自分の国にはない改革の方法を「強引に」探すのだろうか。「グローバル化」ではなく「土着化」の方向に向かう良い進路があるの

ではないかと思う<sup>10</sup>。流行りの現代的な教育学にとられずに方法論を確立していかなければならない。その意味では、暗記学習に再度価値を認めたり、古臭くなったと思われるテクニックでも、教育現場のコンテキストや学習者のプロフィール<sup>11</sup>、また部分的な能力に焦点を当てた教育目的にうまく対応する場合は新たに活用すべきだろう。

ここで手短になるが外国語学習を通して他者や世界に扉を開く際の3つのキーワードが浮かんできた。1つ目は、冒頭で述べた「よそへの願望」だ。ベルギーの詩人、アンリ・ミショーが、出発するときは貧弱だが、その次に差異との接触を通して豊かになると言っている。2つ目は、「人間主義の教育」で、日常生活文化にとどまらず、新しい言語を学ぶ勇気がなければ知り得ることのない土地へ向かっていく文化を包括している。そしてもう1つは「網状の教育法」、つまり、現実のネットワークのもとに、ドイツの物理学者で哲学者のヴェルナー・ハイゼンベルクが言う「立法学的な連結」を持った教育法 (Heisenberg, 1984) である。彼の抱く世界とは、物質的な物がそれ自体として存在することで作られた世界ではなく、関係性の中のオブジェが作る世界なのだ。そしてこれらのオブジェ (方法、コンセプトなど) の配置が現実のイメージを作り出すことを可能にする。このような、コネクショニズム的なアプローチで我々の分野について思考することが、恐

<sup>10</sup> 私の提案は、外部のモデルを急いで再構成して適応させるのではなく、それぞれの現場に根付いたモデルを作り上げる (土着化) ことである。土着化は、例えばアルジュン・アパデュライ (Appadurai, 1996) や、明治時代から20世紀中頃に間の日本の思想家が取り上げている (ミカエル・リュッケンにある「神経可塑性」の定義 (Lucken, 2012) を参照のこと)。

<sup>11</sup> ある人はより「学校教育的」な学習スタイルであったり、他の人はより「コミュニケーション的」であったり、またある人は「個人主義的な」学習スタイルを持っているなど。Lin-Zucker, Suzuki, Takahashi et Martinez (2011) を参照のこと。

<sup>9</sup> 参考文献にある2013年に編集した韓国についての文献 (Martinez, 2013) を参考のこと。

らく「網状の教育法」と呼べるのではないか。もう少し簡単にいうと、教育活動のそれぞれの要素はそれぞれの関係性の中でしか意味を持たないということになる。ハイゼンベルクを借りると「コーヒークップがコーヒークップとして存在するのは、私が飲むことができるコーヒーが存在するからだ」<sup>12</sup>。このような現実の総体に対するビジョンは教育学的な問題定義において必要不可欠な条件で、このビジョンが、法律的な全てのアプローチのもとで言語の政策を作ることについての我々の考察を具体的にする<sup>13</sup>。

最後に、このテキストを締めくくるより新たな議論に向けてむしろ開放するために、私のことばをさらに重厚にしてくれる素晴らしい想起を、人間に対する西洋の概念の一部を確立した思想家、ミッシェル・ド・モンテーニュから拝借したい。モンテーニュにおいて私が興味を持っているのは、ドイツやイタリアなどへの旅行の際、彼は一度も人との出会いの機会を逃したことがなかったことだ。宿泊する宿では、好んでフランス人のいないテーブル、回想録を引用するなら「もっとも外国人が詰まったテーブル」に座った。他者の言語を話せなくても、彼はこのような直接的なコンタクトの中で己と他者について学べることを、そしてそこからより人間らしくなることを知っていた。「誠実な人間とは混ざった人間だ、とは、よく言ったものだ。」<sup>14</sup>

これが言語学専門の私にとって、イソップとモンテーニュという、紳士で、よきアドバイスをもたらす人として永遠に存在する二人の間で提起し、読者

に届けたいいくつかの考えである。

## 文献

- Anderson, P. (1998). *The origins of postmodernity*. Londres: Verso.
- Appadurai, A. (1996). *Modernity at large: Cultural dimensions of globalization*. Minneapolis: UMP.
- Cheng, F. (2002). *Le Dialogue: Une passion pour la langue Française*. Paris: Desclée de Brouwer et Presses littéraires et artistiques de Shanghai.
- Culioli, A. (1990). *Pour une linguistique de l'énonciation, tome 1*. Paris: Editions Ophrys.
- Conseil de l'Europe. (n.d.). *Statistiques Eurostat sur l'éducation et la formation*. [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Education\\_and\\_training\\_statistics\\_introduced/fr](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Education_and_training_statistics_introduced/fr)
- Engels, F. (1880). *Socialisme utopique et socialisme scientifique*. Paris: Editions sociales.
- Heidegger, M. (1927). *Etre et temps*. Paris: Gallimard.
- Heisenberg, W. (1984). *Le manuscrit de 1942 trad. fr. de Christian Chevalley*. Paris: Editions Allia.
- Himeta, M. (2009). A propos de la version japonaise du Cadre Européen de Référence en Langues: Réflexion en compagnie des traducteurs. In G. Zarate & A. Liddicoat (coord.), *La circulation des idées en didactique des langues: Le Français Dans Le Monde, Recherches et Applications*, 46, 78-87.
- Jameson, F. (1991). *Postmodernism or the cultural logic of late capitalism*. Durham, NC: DUP.
- Lacouture, J. (1992). *Montaigne à cheval*. Paris: Edition du Seuil.
- La Fontaine, J.de F. (1678). Préface. *Vie d'Ésope le Phrygien*.
- Levi-Strauss, C. (1952). *Race et Histoire*. Paris: Folio.
- Lin-Zucker, M., Suzuki, E., Takahashi, N., & Martinez, P. (dirs) (2011). *Compétences d'enseignant à*

<sup>12</sup> エンゲルスはこのように言っている「ブディングである証拠は我々が食べることによる。」(Engels, 1880)

<sup>13</sup> 「網状の教育」のコンセプトは Martinez (2017) の中でさらに言及している。

<sup>14</sup> 『エッセー』むなしさについて、第3巻第9章 (Montaigne, 1958/1962)。また、ジャン・ラクチュールの『馬に乗ったモンテーニュ』(Lacouture, 1992)を参照のこと。

- l'épreuve des profils d'apprenant: Vers une ingénierie de formation.* Paris: EAC. 0012/001271/127162f.pdf
- Lucken, M. (2012). *Fleurs artificielles: Pour une dynamique de l'imitation.* Editions du Centre d'Etudes Japonaises, INALCO. Wolton, D. (2009). *Informé n'est pas communiquer.* Paris: CNRS Éditions.
- Lyotard, J.-F. (1979). *La condition postmoderne: Rapport sur le savoir.* Paris: Editions de Minuit.
- Martinez, P. (dir.). (2013). *Dynamique des langues: Plurilinguisme et francophonie en Asie de l'Est. La Corée.* Paris: Editions Riveneuve.
- Martinez, P. (2017). *Un regard sur l'éducation en langues: Des sciences du langage aux NBIC.* Paris: EAC.
- Mattelart, A., & Neveu, É. (2008). *Introduction aux cultural studies.* Paris: La Découverte.
- Maurus, P. (2005). La traduction, outil interculturel? *Revue d'Histoire Littéraire de la France*, 105, 979-990.
- Mauss, M. (1923-1924). *Essai sur le don: Forme et raison de l'échange dans les sociétés primitives.* Article originalement publié dans l'Année Sociologique, seconde série, 1923-1924.
- Montaigne, M. de (1588). *Essais, 1588* (édition de 1962). Paris: Le Club français du Livre.
- Rivarol, A. de (1784). *Discours sur l'universalité de la langue française.* Berlin.
- Segalen, V. (1978/1986). *Essai sur l'exotisme.* Paris: Le livre de Poche, collection Essais.
- Tanizaki, J. (1933/2017). *Louange de l'ombre, traduction française de Sekiguchi Ryoko et Patrick Honoré.* Paris: Philippe Picquier.
- Tylor, E. B. (1871/1920). *Primitive culture: Researches into the development of mythology, philosophy, religion, art, and custom.* London: John Murray.
- UNESCO (2001). *Déclaration universelle sur la diversité culturelle.* <http://unesdoc.unesco.org/images/>

## 【論文】

## 就学前児童への外国人親の母語の継承における社会心理的要因

在日外国人母親によるナラティブを中心に

ゴロウイナ・クセーニヤ\*

吉田 千春

(東京大学グローバル  
コミュニケーション研究センター)(明治大学大学院  
国際日本学研究科)

## 概要

本研究の目的は、在日外国人親の子どもに対する家庭の言語教育の状況・取り組みを明らかにし、母語の継承を妨げる社会心理的要因を見出すことである。そのため、母語維持の視点から外国人住民をサポートすることを目指し、調査を行った。その結果、子どもへの母語の継承に影響を与える主な要因は、「外国人母親の受け入れ国の言語能力」、「外国人母親が自分の母語を使いにくい日本社会」、「日本におけるジェンダー役割分担による女性の負担」、「夫が妻の母語を学習するという互酬的な行為の無さ」、「外国人母親自身が子どものエスニックアイデンティティについて模索の段階にいること」の5つがあることが明らかになった。

Copyright © 2017 by Association for Language and Cultural Education

キーワード 母語の継承, バイリンガル教育, 在日外国人母親, ハーフ, 社会心理的要因

## 1. 問題の背景

## 1. 1. 国際家族の背景と問題

日本では、マーフィ重松 (2014) が指摘するように、国際結婚が 2007 年に 18 組に 1 組というように大きく増加し、今後も増え続けると想定される。ここ数年の日本における国際結婚の数は、不景気や東日本大震災などにより一時的に減少したが、現在、

訪日ブーム<sup>1</sup>、2020 年開催予定の東京オリンピック、文部科学省が支援する大学のグローバル化の進展や与党の公約 (2014 年) に挙げられている「経験・技術を持った外国人材」の積極的な活用の方針などにより、日本を取り巻く人々の移動が高まり、より多くの外国人を日本に引きつけ、日本で子どもを産み育てる国際家族も増えると予想される。

国際家族の子育ての問題としては、社会生活上の言葉の問題、経済的問題、就労、保育、親子間の文

\* E-mail: kgolovina@cgcs.c.u-tokyo.ac.jp

<sup>1</sup> 日本政府観光局 (2016 年 4 月) のデータによると、日本を訪れたのは前年同月比 18.0% 増の 208 万 2 千人であり、過去最高記録である。



化変容差と親子関係の問題（具体的には母語の継承など）、子育てに関する不安、社会保障制度の利用の制限等が挙げられる（武田，2007）。また、著者らの在日外国人の研究からは移住者第1世<sup>2</sup>が子どもに母語の継承を行うことに伴う問題が明らかになった（ゴロウイナ，2017，pp. 391-394）。更に、2014年以降著者らが主催した在日外国人親子を対象とした「イクリスせたがや」<sup>3</sup>の実践から、第2.5世の子どもへの母語の継承に関する問題の重要性が改めて浮き彫りになった。

## 1. 2. 問題提起

母語の継承に関する日本を対象とした先行研究では、子どもが母語に関心がないなどの親の悩みや言葉の問題を巡る親と行政担当者・支援者の考え方の不一致（武田，2007）、母語を二次的に考え、子どもに母語を学習させず、日本語のみを学習させる外国人親の存在（Basova，2013）、また、母語教育を試みた学校側が抱えている困難（例えば、学習者の多様性を反映した適切な授業のデザインを行う難しさ）（齋藤，2005）などが挙げられている。しかし、母語の継承は、Weatherford（2006，p. 209）が指摘しているように、どんな状況であっても、外国人親が自分の子どもと親密なコミュニケーションを取り、分かち合うことができるものとして非常に重要であり、先行研究からも母語の継承を有意義なものとし

て捉える研究が増えている<sup>4</sup>。

また、日本では学校や地域において、わずかではあるが母語教育に関する取り組みが行われるようになってきた（齋藤，2005；Gottlieb，2012）が、それらの多くは就学年齢の子どもを対象としたものであり、就学前の子どもを対象としたものは殆どない。しかし、就学前はバイリンガルになるための基礎を作る時期だとされており（中島，2016；など）、この時期の言語教育は特に重要である。Shin（2013，p. 12）は、小さい時に外国に移住する子どもは受け入れ国で学校に通いはじめると、マジョリティ言語である受け入れ国の言語が優位に立ち、たとえ、父母が同じ言語を話す外国人でも、減法バイリンガル（母語のモノリンガルから受け入れ国の言語のモノリンガルへの移行を指す）になる可能性が高いとしている。このような問題を避けるためには就学前の家庭における母語教育が不可欠である。特に、日本生まれのハーフ（「ダブル」と言われることもある）の子ども（第2.5世）<sup>5</sup>は、就学前に外国人親の言語の基礎が作られない場合は日本語のモノリンガルになる可能性が高いと思われる。齋藤（2005）の研究では、就学年齢になり母語も日本語も年齢相当

<sup>2</sup> 移民世代を記述する方法である。第1世は大人として移住してきた者、第1.5世は、受け入れ国に幼い頃に移住した者、第2世は両方の親が受け入れ国において外国人（第1世）である者の子ども、第2.5世は、1人の親が現地の者、もう1人の親は第1世の外国人である者の間に生まれた子どものことを指す。

<sup>3</sup> 多文化共生のための子育てに関する活動を行う非営利団体。「イクリス」は「イクリスせたがや」、「イクリスしんじゅく」、「イクリスいちかわ」の3つの団体から成る。著者らは「イクリスせたがや」の代表、副代表をつとめている。

<sup>4</sup> 異なる言語話者が結婚する場合の子どもへの言語継承の研究は19世紀にさかのぼるが、Chirsheva（2012）によれば、初期段階（1913～1939）や発展段階（1939～1975）、現代段階（1975～現在に至るまで）を経て、子どものバイリンガリズムにおける更なる課題やアプローチ、また、これらのアプローチの効果を証明するデータが蓄積されてきている。上述の段階において、二つあるいはそれ以上の言語を同時に習うことは、習得者の知的発達にネガティブな影響を及ぼし、マジョリティ言語の純正さを脅かすことにより受け入れ国にとって社会問題であるというかつての見方から、知的発達にも、多文化化を背景とした現代社会にとって有意義かつ自然であるという見方を支持する研究まである。

<sup>5</sup> Basova（2013）が述べるように、日本では、親のどちらかが日本人である子どもは日本人と見なされるので、その個別の統計が存在していない（pp. 349-348）ため、本グループの言語上の状況が見えにくい。

の力に満たないケースが報告されており、入学前に言語の基礎を築く重要性が示唆されている。

さらに、女性移住者第1世で、子どもの誕生が来日して間もない場合は、サポートが得られる十分なネットワークがないことも特徴であり、子どもへの母語の継承に積極的に取り組むことが難しいことが多い。また、子どもが就学前で保育を受けない場合は、行政との関わりが少ないこともあり、言語状況が問題として見えにくいのが現状である。そのため、移住者第1世である外国人親が日本生まれの自分達の子どもに対し計画的な母語の継承ができるように、この時期における支援は特に取り組むべき大きな課題であると考えられる。

その上、英語圏以外の話者に関しては、母語の継承についての研究や実践がまだ不足している。日本では、学校の英語教育をはじめ、交流やメディアを通して英語に触れる機会を見つけることは比較的容易であり、世界の共通言語である英語を話す意義は見出しやすいと思われる。日本における言語方針を長年に渡って研究してきた Gottlieb (2012, p. 62) は、日本では「英語がすべて」<sup>6</sup>であるのに対して、英語話者以外の言語を教える取り組みは稀であると指摘している。日本では、バイリンガルの言語教育に関する正式なプログラムがなく、言語に関するサポートは非営利組織やボランティアに頼らざるを得ない状況である (Basova, 2013, pp. 350-349 ; Yoneno-Reyes, 2015, pp. 30, 32)。このような事情が背景にあるため、英語圏以外の在日外国人にとって、子供が生まれた場合、母語の継承を後押しする手段が限られている。しかし、在日外国人の母語の多くが英語圏以外ということを考えると、英語圏以外の母語継承の研究や実践が重要である。

以上の理由から本研究では、就学前の児童を持ち、日本人と結婚している英語圏ではない移住者第1世の外国人親に焦点を当て、実践や調査研究から子どもへの母語の継承に内・外的影響を与える要因を考察する。また、対象をなるべく狭く定めることで、母語の継承における細かな問題を見出すことを目的としている。

## 2. 調査概要

「イクリスセたがや」の実践では、今まで行われることが少なかった、英語圏に限定されない就学前の子育て家族を対象とした活動を中心に行っている。これらの実践から、母語の継承に関する不安や悩みを抱えている家族が多く、重要性が浮かび上がったため、2015年4月に就学前の子どもを持つ国際結婚家族を対象にした家庭の言語教育を考えるための新たなプロジェクト<sup>7</sup>を発足させた。このプロジェクトでは、インタビュー調査とワークショップの実践を同時並行で実施した。本研究では、この調査研究と実践から在日外国人親の子どもに対する家庭の言語教育の状況・取り組みを明らかにし、母語の維持を妨げる内・外的要因を見出し、今後の外国人住民のサポートにつなげることを目的とする。次に、本研究の分析対象であるインタビュー調査とワークショップの実践の概要について詳述する。

### 2. 1. インタビュー調査

個々の家庭の言語教育の状況や問題を詳細に把握することを目的に、インタビュー調査を実施した。インタビュー調査の概要は表1の通りである。インタビュー調査を行う前に、家庭の言語状況に関する

<sup>6</sup> その他、日本における英語の全面的促進によるその他の言語が周辺化されてしまう視点を取り入れた議論について、Gottlieb (2012, pp. 64-67) や Hatori (2005) を参照。

<sup>7</sup> この研究は次の助成金の一部として行われている：JSPS 科研費 24520584『地方自治体による外国人主体の支援モデル「外国人人材育成講座」の試み』（研究代表者：徳永あかね）。

簡単なアンケートに記入してもらい、その後、半構造化インタビューを行った。3名のインタビューは協力者の許可を取り録音し、全て文字化した。ロシア語で行われたインタビューに関しては、ロシア語に文字化した後、日本語に翻訳したものを分析データとした。

表1. インタビュー調査の概要

	調査日	インタビュー時間	使用言語
ローラ	2015年5月	約70分	ロシア語
アンナ	2015年5月	約90分	ロシア語
マヤ	2016年1月	約100分	日本語

インタビュー調査の対象者は3人の在日外国人母親で、詳細は表2の通りである。ここでは匿名を利用し、それぞれをローラ、アンナ、マヤ<sup>8</sup>とする。ローラはX系<sup>9</sup>ロシア人で、24ヶ月の子を持つ1児の母、アンナはロシア人で、41ヶ月と14ヶ月の子を持つ2児の母、マヤはタイ人で、21ヶ月の子どもを持つ1児の母である。

来日歴は、表2で分かるように、アンナが一番早く2007年、その次(2008年)にマヤが来日し、一番遅く来日しているのは2012年に来たローラである。3人の主な共通点は年齢が近く、高学歴(ローラ:母国での理系の学士、アンナ:日本での文系の博士、マヤ:日本での経営学修士)で、夫が企業で働く日本人の妻(ローラの場合、Y系日本人)という点である。ローラとマヤは来日前にフルタイムの勤務経験があり、後者のマヤは日本でも正社員として働いた経験がある。また、3人の中で最も高学歴であるアンナは、母国でも日本でも短期間のアルバイトの経験しかない。3人は現時点では、働いてお

らず、子育てに専念している。世帯年収についてはミドルクラス以上の層に属していると言える。語学力は、3人とも高い英語能力を有し、また、日本語については学習段階にいるローラ(初級)以外、上級のレベル(日本語能力試験1級)であり、アンナは大学の主専攻でもある。インタビュー前のアンケートには、ローラとアンナはロシア語、マヤは英語で記入しており、インタビュー自体はローラとアンナとはロシア語、マヤとは日本語で行われた。子どもは、週2回幼稚園に通うアンナの上の子ども以外、保育を受けていない。

表2. インタビュー協力者の概要

	ローラ	アンナ	マヤ
エスニシティ	X系ロシア人	ロシア人	タイ人
年齢	29歳	31歳	33歳
来日年	2012	2007	2008
教育	学士	博士	修士
日本語レベル	初級	上級	上級
職業	専業主婦	専業主婦	専業主婦
夫のエスニシティ	Y系日本人	日本人	日本人
夫の職業	サラリーマン	サラリーマン	サラリーマン
子どもの人数	1人	2人	1人
子どもの年齢	24ヶ月	41ヶ月 14ヶ月	21ヶ月

夫の外国語能力については、ローラの夫は彼女の母語が一切分からず、マヤの夫は、彼女の母国に1年間留学した経験と独学により、日常レベルで理解できる。また、アンナの夫は、同じく彼女の母国に留学に行き、仕事でも使うことがあることから、上級に近いレベルである。英語については、ローラの夫はネイティブ並のレベルであり、アンナとマヤの夫も仕事などにおいて問題なく使用できるレベルとのことである。

上記に、3人の共通点や言語背景における特徴を挙げてきたが、本稿の主な課題と関係してくる彼女達の一番重要な共通点は、子どもに母親の母語を伝

<sup>8</sup> 敬称略。

<sup>9</sup> 本稿では、インタビュー協力者の匿名性を保護する目的で、特定のエスニックバックグラウンドを「X」や「Y」で示す。

えたいという強い気持ちにある。3人は「子どもは母親の母語を必ず知っていなければならない」(ローラ), 「読み書きを含めて, ロシア語と日本語のバイリンガルになって欲しい」(アンナ), 「タイ人でもあるから, ママの言葉も分からないといけない」(マヤ)と話しており, 母語の継承を重要なものと捉えている。上記から分かるように, これらのインタビュー協力者とその家族は, 高い学歴と語学力を有しているため, 日本社会にスムーズに統合し, その子ども達に問題なく言語教育を行うことができそうな印象を与える。しかし, 彼女達のナラティブから明らかになるように, このプロセスは複雑であり, 多くの要因から影響を受けている。彼女達は考え方や家族状況の面で多くの共通点があり, 似たような社会心理的要因から影響を受けることもあるが, 細かなところにおいて, それぞれ異なった希望や悩みを抱えており, 子育てや言語習得を取り巻く問題には高い個性があることが見えてきた。

## 2. 2. ワークショップなどの実践

実践については, 主にワークショップ形式で行われたディスカッションと最後に参加者から収集したアンケートのデータを使用した。分析の対象とした実践は次の二つである。一つ目は, 著者らが運営する非営利団体「イクリス (Intercultural Child-Rearing Information Station: 多文化共生子育て情報局)」が企画して行った実践である。就学前の子どもを持つ国際家族を対象に, 家庭の母語教育を課題にしたワークショップを実施した (世田谷区: 2015年7月4日, 市川市: 2015年11月14, 21日, 新宿区: 2016

年3月20日)<sup>10</sup>。ワークショップは次の流れで行った。まず, バイリンガル教育の専門家<sup>11</sup>やバイリンガル子育ての当事者による講義を行い, その後, ワークシートをもとに各家庭の言語教育の現状を可視化し, グループでのディスカッションを通して各家庭に最適な言語方針を考えた。二つ目の実践は2016年3月26日に, 港区が主催した講座(「子どもの個性に寄り添った言語環境を考えよう～多文化家族のつながりを目指して～」)において講師をつとめたものである。この講座では, 日本に在住する国際家族を対象に, バイリンガル教育について理論編と実践編に分けてワークショップを行い, 参加者が現在抱えている言語教育の問題や今後の家庭の方針についてディスカッションを実施した。

著者らは「イクリスせたがや」のワークショップを主催し, 港区での講師を担当したため, 本稿では, 2015年7月4日に実施した「イクリスせたがや」のワークショップ(以下, ワークショップA)と2016年3月26日に行われた港区の講座(以下, ワークショップB)の二つのデータのみを扱う。以降の論考において, これらの実践に参加した者を「ワークショップの参加者」と称する。

ワークショップAの参加者は合計12名で, 内6名(3組)は夫婦での参加であった。また, 1組のケース以外, 母親が外国人・父親が日本人というパターンに属する者であった。ワークショップBの参加者は合計81名で, 父親が外国人または両方の親が外国人という参加者が多かった。

<sup>10</sup> 「日本語も母語も話せる子どもを育てるために～どうしてますか? 言語教育～」:「イクリスせたがや」(吉田千春, ゴロウィナ・クセーニヤ)が担当, 「家族のことばもにほんごも話せる子に育つには? ～6才までの多言語教育～」:「イクリスいちかわ」(菊地真弓)が担当, 「後悔しない多言語子育て～先輩ママと考える親のライフプランと子どもの言語～」:「イクリスしんじゅく」(安藤陽子)が担当。

<sup>11</sup> 言語社会学者のバソヴァ・オリガ氏(一橋大学大学院言語社会研究科博士研究員)。

分析に使用したデータはワークショップAのディスカッションの内容と、ワークショップAとBの後に実施したアンケートの2種類である。ワークショップAのディスカッションは、ロシア語グループと日本語・英語グループの二つのグループに分かれて約20分～30分行われた。ディスカッションの内容は参加者の許可を取り録音し、全て文字化したものを分析データとした。また、アンケートは、ワークショップAでは12名(参加者全員)、ワークショップBでは35名(参加者81名)より収集できた。

参加者からは、これらのワークショップが自分の子どもの言語教育を考える良い機会となったとの声が多くあり、ワークショップの後、外国人母親が自ら主催して子どもの絵本の読み聞かせ会を実施したり、母親の母語を習うことができる語学クラスに通い始めるといった例が複数見られ、ワークショップが母親の母語継承に対する意識を高めることにつながった事例を確認できた。これらの実践やそれに伴う事柄は参与観察のための重要な機会となり、著者らが研究課題として持つ日本におけるバイリンガル教育の困難さ、また、親にとってのその重要性について様々な角度から確認する場となり、インタビュー調査の考察や分析におけるあらゆるストラテジーの形成に役立った。著者らは今後、本研究の成果で明らかとなった課題を著者らの運営する「イクリスセタがや」の実践に還元し、研究や実践を通しての直接的な社会・地域貢献をしたいと考えている。

### 3. 結果と考察

本稿では、上述の通り、インタビュー調査で行った3人の外国人母親のナラティブやワークショップで得たデータの考察を中心に、移住者第1世の在日外国人母親が子どもに対するバイリンガル教育を試みるに当たり、日常的な場において直面している社

会心理的な要因に焦点を当て、分析を行った。

分析の結果、バイリンガル教育を巡る多様な理論や実践は存在しているが、実際のフィールドにいるのは親であり、最適な理論や実践はあっても、普遍的な解決方法はないことが浮き彫りになった。親の母語に関する子どもの言語能力は、各家族の特別な事情や外国人親の日本語能力、ネットワークの有無とその性質、親や子どもの個性などによって形成されており、似たような状況に置かれた者同士であっても、子どもの言語能力に差がつく。これらの要因について分析した結果と考察を以下に示す。

#### 3. 1. 外国人母親の日本語能力

先行研究において最もよく取り上げられているのは、移住者第1世の親による受け入れ国の言語の未習得であり、受け入れ国の言語を身につけていく子ども達との間のコミュニケーションギャップによるフラストレーション(武田, 2007, p. 118; Shin, 2013, pp. 13-15)である。特にワークショップの参加者の中に、こういった悩みを持つ親が多く見られた。しかし、親が受け入れ国の言語ができたとしても、フラストレーションがなくなるとは限らない。このフラストレーションとしては次の二つが挙げられる。一つは、母親達が日本社会で自然なコミュニケーションツールである日本語が上手に話せると、自分の子どもに対する母語の使用量が減り、自分の言語的アウトプットがコントロールできないことである。もう一つは、子どもが母親の母語を話せない原因が自分にあるのではないかという悩みを持つことである。実際、こういった母親達は、日本語という外国語を成人として身につけたバイリンガルとして見なすことができ<sup>12</sup>、彼女達に起きているのは、

<sup>12</sup> この主張は、言語習得での流暢さより使用に重点を置き、バイリンガルになるための習得時期を子ども時代に限定しない Grosjean (2010) の研究に基づいている。

コードスイッチング<sup>13</sup>のプロセスであると考えられる。母親の母語を話さない7歳の子どもの持つワークショップの参加者（40代前半, 日本滞在歴：10年以上, 欧州出身, 飲食店アルバイト）は, 上記の悩みの原因を, 「私の日本語能力が高すぎる」というように語っていた。また, インタビュー協力者のアンナは, それについて, 次のように発言している。

日本語で話すのに慣れていて。どのようにか分からないが日本語が出てしまう<sup>14</sup>。来日当初, 日本語を身につけようととても必死で, ロシア語も英語も使わないようにしていたので, その時からの成り行きなのかもしれない。今は子どものためにロシア語で話したほうがよいが, どうしても日本語が飛び出す。自分に対して, 「ロシア語を使いなさい!」と言い聞かせることがある。子ども達にロシア語がよりよく覚えてもらうのに, 私は英語も日本語も分からなかったほうがよいと思う。そうすれば, ロシア語を使って, 子ども達もロシア語で話すほか選択肢がなく, 周りはすべてが日本語でもロシア語をスムーズに覚えて

くれたと思う。

アンナのこの発言からは, 日本語が自動的に「出してしまう」, 「飛び出す」と表現される実態が読み取られ, 母語に切り替えるように自分に強く言い聞かせることを必要とするコントロールしがたい領域であることを指す。その結果, 子ども達が思うようにロシア語の習得ができていないことへのフラストレーションが生まれてくる。この悩みは, 日本語ができないほうが子ども達への自分の母語の継承ができたというように, 身につけた外国語を否定的に捉えるスタンスからも明らかとなってくる。実際は, 親が受け入れ国の言語が話せず, 子ども達と母語だけでコミュニケーションを取る場合も, それが必ずしも子どもをバランスバイリンガルに導くとは限らず, 親の母語が使用される身近なコミュニティの存在など, 周囲のサポートや環境といったより多くの要因の関与が必要であると思われる。しかし, 自分の子どものロシア語習得の状況しか知らないアンナは, 自分自身の高い日本語能力をマイナスに捉えてしまい, フラストレーションを感じている。

アンナと違って, 専攻というよりその他の勉強や仕事のためのツールとして日本語を身につけてきたマヤも, 日本語が普段使われる言語となってきたことについて, 次のように発言している。

最近はあまり意識しない。いつ日本語が出るか分からなくて。やっぱりこれが今の生活なんだ。私のほうができるというか, 私のほうが日本語ができるので, なんとなく, 日本語がメインになってる。日本に住んでるってのもあるかもね。

マヤのこのナラティブにおいても, 日本語が堪能となった以上, 周りにマヤの日本語以上にマヤの共通言語が話せる人がいない限り, 日本語でのコミュニケーションが中心となり, そしてそれが当然なこと（「今の生活」）として捉えられ, 本人が意識しないほど自然に日本語が「出る」状況になっている。

<sup>13</sup> コードスイッチングとは, 1言語以上の交代での使用を意味し, バイリンガリズムの研究において以前から焦点を当てられてきた複雑な現象である。Grosjean (2010, pp. 51-52) の定義によると, コードスイッチングにおいて話し手は, 単語や成句, 文を他言語で発言した後, もとの言語に戻る。Shin (2013) が指摘するように, コードスイッチングは幅広い役割を果たし, 権勢を示すことを含めて話し手の態度や好み, 感情を表現するよう機能しているのである (pp. 131-132, 139)。また, Zhou and Wei (2007) が明らかにしているように, 話し手が感情的になればなるほど, その状況における言語の標準 (マジョリティ言語) を使うことが多い。これらの様相のすべては日本語を身につけた外国人母親が日本にて母語を使ってもよい状況において日本語にスイッチするプロセスを理解するに当たって手助けとなる。

<sup>14</sup> 下線は著者らによるものであり, 本校でのナラティブ分析に用いられる重要なキーワード (いわゆる「コード」) を示している。以下同。

マヤは、努力して子どもに母語で話しかけるように心掛けていますが、子どもがまだ小さいため、それがどのくらい効果があるかははかれない段階にいる。マヤは、子どもへの自分の母語を教えるプロセスについて次のように語っている。

あまりフォースしたくない。彼がやりたかったら教える。彼が興味を持って、「ママの言葉でこれが何？」となった時に教える。

このように、マヤは彼女の子育の方針として、強制せずに、子どもが自然に興味を示すことを待つという個性に寄り添ったアプローチをしていることが分かる。そのため、「[子どもに母親の母語を]話して欲しいが期待はしない」という表現に見られるように、将来、子どもがタイ語を上手に話せなくても、アンナのようなフラストレーションを感じない可能性もある。

一方、ローラは、日本語が初級レベルであり、日本語が「出てしまう」ことに関する悩みは比較的少ないが、彼女も上記2人と似たような経験があるとのことである。彼女は、ある場面において、それまでに誰かと英語や日本語で話した場合、子どもにロシア語で話しかけるために、「一秒をおいて、『おい、我が子、これからロシア語で話しかけるぞ!』と自分にまず言い聞かせないといけない」と語っており、その場の状況においてより自然だと思われる言語が優先されるため、言語の切り替えが難しいことが分かる。

この節では、著者らは次のことを明らかにした。一つは、子どもに対する言語教育のアプローチは、様々な理論や工夫は存在しているが、受け入れ国に移住してくる外国人親の状況（例えば、受け入れ国の言語がどれほど話せるかという要因）が強く影響するということである。日本語が堪能となったインタビュー協力者の母親達が、数年以上住む日本という環境を背景とした時に、日本語が自然なコミュニケーションの手段となり、無意識のうちに日本語が

上位に立つ。産まれた時から話してきた母語のほうが出てきやすいと思われやすいが、これらのケースでは、主体の語学的反応は状況に応じて常に変化し、ある時にある言語（母語を含む）を話そうという人工的な設定には無理があることが分かる。こういった設定が難しいことは、言語のアウトプットは人間にとって、呼吸する、寝る、食べるといった生理的機能に例えることを可能にしている。受け入れ国の言語能力が高ければ高いほど、また、それが上記のように自然なコミュニケーションの言語であるため、自分の母語を話すために過大な努力（自分へのリマインド、言い聞かせ）が必要となり、自分の日常生活を大きく変化させるだけではなく、結果が見えにくいことにより、ケースによっては強いフラストレーションをもたらすことがあると言える。

### 3. 2. 日本社会との接触における外国人母親の「遠慮」

ワークショップの参加者とインタビュー協力者の話から、母親達が子どもを連れて外に出る際、母親の日本語レベルが高くなくても、日本人に遠慮して日本語を使ってしまい、それが多くの場合、無意識のうちに起きていることが分かった。その理由について、ワークショップの参加者からは「無意識に周囲を気にしてしまう」、「目立ちたくなくて遠慮する」、「受け入れられたい気持ちが働いて日本語になってしまう」、「『外人』として見られたくない」という声が挙がった。ある外国人母親（30代前半、日本滞在歴：6年、欧州出身、現在勉学中）は、子どもと2人で公園で遊んでいるにも関わらず、日本語にスイッチしてしまう自分に気づき、今は自分の母語に切り替えるようになったとのことである。彼女が母語を使うようになったのは、「あなたの言語はあなたのアイデンティティなので、恥ずかしく思っただけいけない」と強く励ましてくれた英語圏の友人のおかげであり、このアドバイスを機に、切り

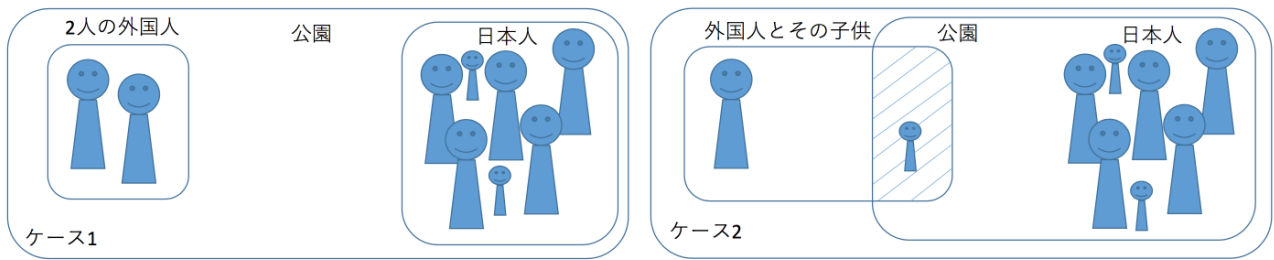


図 1. 外国人母親のハーフの子ども達が果たす役割：ケース 1. 2 人の外国人が自分だけの空間を作り上げ、それが日本人集団とかけ離れた空間である。ケース 2. 子どもが外国人母親の空間と、日本人集団の空間に同時に属している。

替えることに成功したそうである。もし、日本社会がより多様性に理解のある社会であれば、こういった遠慮は生まれなかったことが推測できる。実際、ワークショップ A でのアンケート結果では、家で子どもに対して母語で話したとしても、外で周囲との接触があった場合、日本語に切り替えてしまうことが少なくないことが分かる。例えば、家では子どもに話しかける時に（アンケート項目：「ママと子どもが話す言葉」）母語・日本語の使用上の割合は「母：70%・日：30%」だった母親は、外では「母：10%・日：90%」に変わり、「母：80%・日：5%・英：15%」だった母親は「母：50%・日：10%・英 40%」になり、家でも日本語が既にメインであった母親は「母：10%・日：90%」から「母：2%・日：98%」に変わっており、どのケースでも母語が減り、日本語と英語となっていた。これは、外では周囲に通じるあるいはイメージ上受け入れられやすい言語となると考えられる。

また、1 人のワークショップの参加者（30 代前半の外国人母親、日本滞在歴：4 年、欧州出身、専業主婦）の事例ではあるが、一時保育の先生に子どもに対して日本語で話すように言われたことがあるそうである。先行研究では、こういったアドバイスが母語維持を妨げ、親子のコミュニケーションを困難にさせるため非常に有害であるとされている（Shin, 2013, p. 13）。このようなことを言われた外国人母親は、外で母語を使うことに対して更に遠慮を感じると考えられる。

ディスカッションでは、上記のような遠慮が発生する理由として、外国人に対し未だに用心的である日本社会があると、「特別扱いをされたくない」、「社会のごく一般の人として受け入れられたい」という気持ちが多く挙げられていた。しかし、ここで注目すべきだと思われるのは、外国人母親のハーフの子ども達が果たす役割である。例えば、同じ国籍の 2 人の在日外国人が公園などの公共の場に行った時、互いに自分の母語以外の言語で話すことは極めて想像しにくいことであり、周囲を気にせず、むしろ周囲から離れた空間を作り上げる。「図 1：ケース 1」は 2 人の外国人が自分だけの空間を作り上げ、それが日本人集団とかけ離れた空間であることを示した図である。しかし、彼女達のハーフの子ども達は、国籍上は日本人、エスニシティ上も少なくとも半分日本人であることから、そこにいるハーフの子ども達が、自分と日本社会をつなぐ中間的な役割を果たしていると言える。「図 1：ケース 2」は子どもが外国人母親の空間と、日本人集団の空間に同時に属していることを示した図である。これにより、自分が社会で母親の役割を果たすに当たって、子どもに話しかける時、その内容が、子どもがその一部である周囲にも分かって欲しいという心理が働く。一時保育の先生に、子どもに対して日本語で話すように言われた時にそれをそのまま受け入れてしまう心理もこの実態に隠されていると思われる。

ここで、インタビュー協力者達のナラティブに注目すると、アンナは、上記の実態について次のよう



に語っている。

子どもと公園で散歩する時、どの言語で話しかけたほうがいいのかと戸惑ってしまうことがある。「気をつけて、転ばないでよ」と言う時に、子どもにだけ言うのだが、周りは日本人ばかりなので、一部のフレーズは日本語で言ったほうが良いと思う。

このナラティブから、決定的要因として働くのは、周りに日本人しかいない、という状況であり、子どものことを周囲に分かってもらえるように、遠慮して日本語を使うのである。

また、ローラは、外で子どもとコミュニケーションを取る時、場面や参加者によって使いわけるように心がけていると語っている。彼女は、周囲に知らない日本人がいる場合は、ロシア語を使っているとのことだが、日本人や外国人の友人と会う際、状況に応じて子どもに対しても日本語や英語を使うとのことである。

子どもは他の子ども達と何か問題、コンフリクトが生じた時に、その子ども達にも理解してもらおうように、当然日本語で話しかける。つまり、みんなの前でのしつけとなる。他の人達にも分かってもらわないといけない。そして、それは自分の子どもに、日本人の子ども達を適切に認識し、どのように話しかければよいか分かってもらうためでもある。その他の参加者がいない場合は、ロシア語で話しかける。

ローラは状況に応じて、できるだけ言語を使い分けるように努力している。その中で、自分の子どもにも、複数の言語が話せるようになってほしいと期待しているので、日本人には日本語で話し、人によって使い分けることの必要性に気づかせようとしている。ここで興味深いポイントとなるのは、ローラは、日本人の子ども達との関係構築は日本語を通じてしか成り立たないと考えていることであり、子

どもへの言語の使い分けのアプローチにおいてこの気づきを取り入れた振る舞いをしていることである。

本節では、外国人母親が子どもを通じて日本社会と接触する際に感じる遠慮の働きについて考察した。就学前の時期であるため、接触点は比較的少ないが、中でも外国人母親が周囲を意識して日本語を使うようにしていることが明らかになった。それが母親にとって日本社会との媒介者となるハーフの子どもの存在に特徴づけられ、子どもにアイデンティティについても学習させる試みにもつながっている。しかし、日本社会自体が多様性に欠けているため、外国人母親がストレスを感じないように過ごすには、日本語を使う以外の選択肢が残されていないと言える。

### 3. 2. 1. 「オアシス」としての児童館などの施設

マヤにインタビューをしたのは、都内の親子で過ごせる C 施設である。著者らは、ワークショップでの話により、外国人親が児童館などの施設を使うことが少ない傾向に気づいた。そのため、マヤがインタビューの場所として C 施設を設定したのは、新鮮だった。その入り口でゲストとしての登録が必要であったが、英語での簡単な要旨が用意されており、スタッフは英語を話せなかったが、要旨やその他英語で書かれた案内からは外国人に対するフレンドリーな雰囲気を感じられた。マヤは、この施設に非常によく来ており、外国人が多く訪れる施設であると案内され、彼女のナラティブを通じて、この施設ならば、母親達は遠慮を捨てることができるのではないかと思った。もちろん、すべての施設はそこまでオープンであるとは限らず、アンナのように「圧倒されて、返ってストレスとなる」という声もある。一般的な保育園に預けない方針にしているマヤは、日本での子育てにおいて C 施設に定期的に通っていることについて次のように語った。

できるだけコミュニケーションができる環境

を整えていきたい。だからこうやって、すごく好きなのね、ここ。子どもが絶対大きく  
なって見るわけ、コロンビアの子がコロンビ  
ア語でママとしゃべって、でもあなたに向  
かって英語しゃべってるわけ。言葉をたくさ  
んできるのが普通の環境。

このナラティブではっきりと見えてくるのは、一般的日本社会において、彼女が必要としている環境がないことから、それを「整える」必要性であり、それを追求し、多文化的な環境が逆に「普通」であるC施設に通っていることである。こういった場所は、彼女自身のタイ人としてのエスニシティや、子どもの持つタイ人と日本人との間のハーフとしてのエスニシティを超えた場となり、多文化・多言語に根付く体験を与えるのである。このような体験を日本で身につけていく彼女の子どもが、将来アイデンティティの揺らぎを感じず、日本に居ながらも、複数のエスニシティを持ち、複数の言語を話し、また、それを相手によって使い分けることを当たり前のよう思ってくれることが彼女の希望である。

ローラも地域の児童館に行くことにより、英語が話せる日本人母親と知り合い、ネットワークを作ること成功したとのことである。自宅で定期的に外国風の持ち寄りパーティを開催するようになり、それによりホームシックだったことや子育ての負担を少し減らせたと話していた。彼女もマヤと同様、英語は外国語として習ったが、上級のレベルであり、英語でのコミュニケーションを通じて日本での自らの外国人としてのアイデンティティを再生している。しかし、彼女にとって児童館は、子どもの教育のための有意義な場というより、自分自身にとっての居場所やストレス解消の手段となっていた。

一方、アンナは児童館などに行ったことがなく、児童館を自由に入れて親子で快適に過ごせる場所としてのイメージを持っていなかったとのことである。また、彼女も上記2人と同様に英語が堪能だが、自

分のアイデンティティの構築に英語は含まれていないとのことで、英語圏の出身ではないのに、日本人に常に出身国がアメリカなのかと聞かれることや、英語で話しかけられることに対して違和感を覚えていた。

このように、ケースによって差異はあるが、インタビュー協力者は、一般的な日本社会は本当の意味での多文化環境が整えられていないと感じていた。また、アンナの事例のように、外国人が必要以上に「外国人化」されることがあるため、日本人を対象とした一般的な親子のための施設や児童館などは外国人母親に敬遠される場となることが明らかとなった。一方、児童館などの施設は、地域によってその有り様は異なるものの、マヤの通うC施設のように多文化のオアシスとして機能し、外国人母親にとっての多文化的な環境やネットワークづくりの場となり得る潜在性を持つ。

### 3. 3. ジェンダーの役割による負担

日本における伝統的なジェンダーの役割は、移住者の母文化による影響など、細かな差異はあるが、外国人女性が日本人男性の妻となる家庭においても再生され、家事や子育て、子どもの教育は母親の領域<sup>15</sup>として見なされることが多い。

これに関しては、母語の継承の観点から見ると、母親が父親より子どもとより多くの時間を過ごしているという点では、母語の継承がよりスムーズに行われると思われるが、サラリーマンの夫を持つアンナの次のナラティブに見られるように、母語の継承は努力を必要とするものであり、家事や子育てに全てのエネルギーを費やしてしまうと、言語教育のための余裕がなくなる。これは、上記の節で示したように、社会での自然なコミュニケーションのツールは日本語であり、外国人母親が母語で話すには時に

<sup>15</sup> 日本人母親を取り巻く議論について White (2002) と Holloway (2005) を参照。

は自分への言い聞かせといったコントロールを必要としていることと併せて考えればより明らかとなってくる。

家事に追われ、何も間に合わない。誰かに連絡したり、会うための約束をしたりすることさえできない。この時期をどうにか乗り越えなきゃ。この疲れは、子どもへのより計画的なロシア語教育を与えるための大きな障害となっている。夜は特に、何か言葉を言い出す時、微笑みの表情さえ作れなく、何かに対して反応するための力がない。これでロシア語ができると思う？

ローラは、特に子どもが乳児であった際、アンナと同様のストレスを感じ、彼女をその時に救ったのは、スカイプでの母国の親友とのコミュニケーションであったと語っている。これに時間を使ってしまっただけで、家事も回らなかったとのことだが、「疲れすぎて死んじゃう」という言葉しか言い出せなかった時、唯一の助けだったそうである。

乳幼児の子育ては特に大変であり、それを夫以外の家族と離れて行わなければならない、ローラのように来日直後の時期であれば、また、アンナのように家事や子育ての忙しさを友人関係を保つことができなければ、日本社会への十分な統合ができず、孤立化してしまうことがある。このような状況を背景とした場合、母語の維持、特に普通に話すことを超えた行動（例えば、寝る前の本の読み聞かせなど）は一層難しくなり、外国人母親のための支援は不可欠であると言える。

### 3. 4. 日本人の夫による子どもの言語教育への関与

上記の通り、子どもの教育全般は母親の役割として見なされ、母親の母語の継承における父親の関与

は全体として低い<sup>16</sup>。アンナの場合、夫がロシアへ留学経験があり、仕事でロシア語を使用することもあり、子どもと積極的に妻の母語を使っているが、こういったケースは希である。

図 2 は、ワークショップ A を中心に集計したアンケート結果で、「パパと子どもが話す言葉」を示したものである。母親の母語が積極的に使われるケースは、夫が留学の経験をしたというケース（ケース 1 と 8, そして 3）に限る。

Grosjean (2010, p. 5) は、受け入れ国の者が移住者の言語を学ぶという互酬的な行為は希だと述べているが、著者らが記録した状況では、それが受け入れ国の者（本研究の場合は夫）が妻の母国に留学をした経験の事例に限定される。例えばローラの場合、彼女の夫は 10 年近く英語圏で過ごし、仕事でも英語を使っており、ローラの日本語が初級であることも関係して、家庭内のコミュニケーション言語を英語にするように求めているとのことである。一方、妻の母語に対する態度はローラの次のナラティブから明らかとなる。

彼はロシア語には関心がなく、今まで関心を持ったことがない。自分にとって必要としないため、問題視していない。しかし子どもの教育については、「ロシア語で話すのをやめないで」といつも言っている。

<sup>16</sup> 本節に紹介される調査結果は、イギリスにおける日（母親）英（父親）のカップルでの児童のバイリンガリズムを研究する Okita (2002) による研究成果と共通性が見られる。Okita によると、例えば、子育てを行うに当たってバイリンガリズムについての文献を読んだと答えたのは 32%の母親と 11%の父親であり、誰かと積極的に議論したと答えたのは 47%の母親と 16%の父親であり、父親による関心がより低いと指摘している (Okita, 2002, pp. 78, 222-223)。このように、父親が受け入れ国でのマジョリティ言語の話者である場合 (Okita のサンプルではイギリスにおけるイギリス人父親、本稿の著者らのサンプルでは日本における日本人父親)、権力関係やジェンダー関係が機能し、移住者の母親のほうが子供への言語継承を負担すると言える。

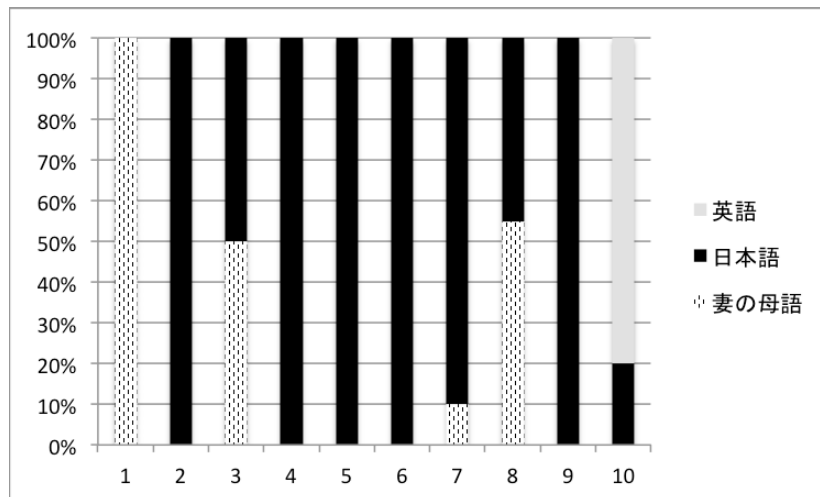


図 2. 夫と子供とのコミュニケーションの際の言語使用：この図はワークショップAで集計したアンケートの結果であり、10人の回答者による「パパと子どもが話す言葉」との項目への回答をまとめたものである。アンケートの対象者は国際家族であり、主として外国人（欧州）母親と日本人父親といったカップルである。回答者はワークショップに参加した家族のメンバーにより異なるが、主に外国人妻による執筆である。

ローラの夫は彼女の母語を否定はしていないものの、子どもへの母語の継承のために、自らの努力はしていない。そして、3人が揃った時の共通言語は英語にするよう求めている。これは、彼が英語圏への長い留学と仕事の経験があり、英語に個人的な関心があるからである。その留学がロシアであれば、個人的な関心はロシアに移り、共通言語としてロシア語を選んでいただかもしれない。また、彼は子どもへの母語の継承の大変さを理解しておらず、妻にその努力を独自で行うように勧め、妻の言語の母語継承を家庭の問題とは捉えていない。同様に、ワークショップの参加者である日本人夫（30代前半、妻は欧州出身）も、子どもへの母親の母語の継承について「やりたければどうぞ」と話していた。一方、上述したアンナの夫は子ども達とロシア語で話したがるものの、仕事で忙しく家族で時間を過ごすことが少ないことから、それが実現しにくい現状にある。また、マヤの夫もタイへの留学の経験から日常的な会話ができ、子どもに対してはタイ語を使わないが、母と子どもの会話は理解できる。多くのワークショップの参加者は、妻の母語を全く理解しない夫と一緒にいる時は、夫を孤立化させないように日本

語を使うと語っており、夫が簡単な日常会話でも妻の母語が理解できれば、子どもへの「母親の母語の継承が楽になったのに」と訴えていた。

上記二つの節では、伝統的なジェンダー役割の再生による家事や子育て、子どもの教育を担う外国人母親の負担を子どもの言語教育を妨害する要因として考察し、父親による母親の母語の継承における努力が見られるのは、彼らが妻の母国で留学・仕事をしたというケースに限定されることを明らかにした。こういった家族では、子どもが母親の母語を習得できる可能性が高まると考えられる。しかし、日本人夫が妻の母語を話せないケースのほうが一般的であり、これは、外国人母親への支援の必要性を浮き彫りにし、日本人夫に対して母語の継承の重要性を伝える働きかけが必要であると思われる。

### 3. 5. 外国人母親から見た子どものエスニックアイデンティティ

外国人母親が、自分の母語を子どもに継承する際、重要な要因となるのは、子どもをエスニックアイデ

ンティティ<sup>17</sup>の観点からどう捉えているかということである。Basova (2013, p. 350) は、子どもと自分の母語を使わない外国人母親が少なくなく、日本語のみでのコミュニケーションを教育面での合理的かつ効率的な選択肢として見なしていると述べている。それは結果的に、子どもを日本人として育てることを意味する。実際、自分の子どもを日本以外のエスニシティの持ち主として育てるには、様々な要素を考慮しなくてはならず、時にはそれらの要因を戦略的に揃えなければならないのである。ローラは、子どもがロシアで長期滞在ができるように、子どもにロシア国籍を与えたいと考え、一時帰国しロシアで出産をしているが、アンナとマヤ、そしてワークショップの参加者は、このような戦略は考えもしなかったとのことである。外国人母親は多くの場合、エスニックの属性を子どもの外見から得ようとしている。また、大きな影響を与えているのは、その家族、すなわち母国の親と夫の親である。あるワークショップの参加者(30代前半、日本滞在歴:10年程度、欧州出身、語学教師)によると、母国の親が孫に対し、「完全な日本人」、「侍」、「うちの血はぜんぜん流れていないようである」というように発言しており、彼女自身はこのようなステレオタイプ化に抵抗してはいるが、その影響を受けざるを得ないと語る。「スカイプをしている時に、孫と母語で話せばいいのに、なぜかおかしな発音で『こんにちは』と言ったり、[親が母国で]日本語学校で日本語を勉強すると言いついたりして、[子どもが母語を話すために]ちっともためになっていない」と述べていた。また、このワークショップの参加者は、子どもの出産に立ち会った母国からの親戚が、出産後すぐに「日本人だよ」と母国に報告していた場面について語った。このワークショップの参加者は自

分の親戚の上記のような発言に戸惑っており、孫が完全に受け入れられていないように感じると話していた。このデータは、少なくとも祖父母とのコミュニケーションのために子どもに自分の母語を継がせ、祖父母と一緒に時間を過ごしてもらいたいということをも母語の継承のモチベーションとする移住者の考え(インタビュー協力者の3人にとってもこれは一つの大きな原動力である)を異なるパースペクティブに位置させる結果となっている。母国の両親が孫を日本人として捉えることは、外国人母親にとって日本人以外のエスニックアイデンティティを否定することにつながり、母語の継承が葛藤の多い領域であることを示唆する。

また、日本の夫の両親に関して、マヤは次のように語っていた。

特に、サポートと言うより反対してないということ。私が子どもとタイ語でしゃべっていると、「分からないわ、いいな、ママと2人でシークレット」とか、そういう言い方で。[省略][義母は]日本語の絵本買ってくれる。だから、まあ、お母さんはお母さんなりにちゃんと日本人になって欲しい、私もタイ人になって欲しい。

このナラティブで興味深いところは、マヤの義理の母が、自分がタイ語を理解していないことを指し、孫のタイ人としてのエスニシティをママとだけの秘密の世界として捉えていることである。一方、アンナの場合は、子どもが日本人と話す時、ロシア語の言葉が混ざるようになったため、義理の母は簡単なロシア語を勉強しはじめたとのことである。アンナの義理の母は、まだロシア語で会話はできないが、食べ物の名称などを覚えてロシア語の使用に積極的であり、子どもの日本人のエスニシティに加え、ロシア人としてのエスニシティ意識の維持に大変役立っているようである。

この節では、対象となった外国人母親は、多くの

<sup>17</sup> 日本におけるハーフのアイデンティティについて Kamada (2010) を参照。

場合、自らの子どものエスニックアイデンティティについて探索の段階にあり、母国の両親と日本での義理の両親による発言や行動がこのプロセスを左右する要因であることが分かった。

#### 4. 結び

著者らは本研究のプロジェクトをはじめた時、外国人親が家庭で子どもに対してどのように母語の継承を実践しているかを研究すると同時に、先行研究において児童のバイリンガル教育で重要とされる言語戦略 (Grosjean, 2010, pp. 205-217) (あるいはプラン) を在日外国人親が考え、設計できる機会を作ることを目指した。そして、ワークショップの実践やインタビューを通じて明らかになったのは、幼い子どもを持つ在日外国人親は、様々なアプローチはしているものの、長い目で見た言語計画やそれに合わせたプランといったもの (例えば、いつ、どこで、誰が子どもと何語で話し、子どもを誰に会わせるなど) を殆ど持っていない、フラストレーションのもととなる試行錯誤を繰り返していた。例えば、アンナは子どもの言語教育に関するプランについて尋ねられた時に、考えたことがなかったと答えていた。この例からも分かるように、子どもへの外国人親の母語の継承は移住者の誰にとっても身近な問題でありながらも、バイリンガリズムについての知識や時間的な余裕、そしてサポートネットワークを必要とし、母親だけでは決してカバーしきれない課題であることが分かる。多くのワークショップの参加者とインタビュー協力者は、子どもの言語習得状況が将来どうなって欲しいかという大きなビジョンを持っていても、それにつなげる段階的なプランを持っていない、計画的な取り組みまで至っていないことが多い。一部の対象者は、ワークショップやインタビューに参加したことにより、子どものバイリンガリズムを初めて真剣に考えるきっかけとなり、

それ以降、積極的に戦略を持って行動ができるようになったと語った。

本稿では、在日外国人母親の語りを中心に、子どもへの母語の継承に影響を与える様々な社会心理的要因を考察した。主な要因は ①外国人母親の日本語能力の影響、②外国人母親が自分の母語を使いにくい日本社会の影響、③日本におけるジェンダー役割分担による女性の負担、④夫が妻の母語を学習するという互酬的な行為の無さ、⑤外国人母親自身が子どものエスニックアイデンティティについて模索の段階にいることやそれにおける両国の祖父母の影響の5つにまとめられた。このように、外国人母親の母語を子どもに継承することは、多くの要因から影響を受け、葛藤を引き起こす問題であることが明らかになった。これらのすべての要因は日本における外国人としてのアイデンティティの形成・維持と関わる問題である。その一部は日本社会が多文化に寛容になることにより改善ができると考えられる。母語の継承は自然にできると思われがちだが、実際は失敗例が多い。今後は本稿のような具体的な研究成果に基づき、外国人親が子どもの言語教育に関する戦略的な計画を設計できるように、コミュニティや行政といった外側からの実践的な支援が不可欠である。本稿で示された5つの要因は、母語継承の失敗例や困難さを説明するものであり、ここで得られた知見を活かし、今後の具体的な支援を検討していく必要がある。支援の例となり得るのは、バイリンガリズムにおける実践を専門家が紹介するインタラクティブ型のイベントや、移民国の例に習った外国人親の母語維持の戦略をもとに、母語の継承に関わる問題を個人の領域から公共の領域、更に福祉に移すためのイニシアティブである。現段階でできることとしては、外国人母親の日本人夫への働きかけなど、ローカルなレベルでの支援から始めることが望まれる。また、この研究成果を「イクリス」の活動にも活かし、引き続き「母語ワークショップ」や

「多言語絵本の読み聞かせ会」といった母語の継承を促進する取り組みを行っていく予定である。

## 文献

- ゴロウィナ・クセーニヤ (2017). 『日本に暮らすロシア人女性の文化人類学——移住, 国際結婚, 人生作り』明石書店.
- 齋藤ひろみ (2005). 日本国内の母語・継承語教育の現状と課題——地域及び学校における活動を中心に『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』1, 25-43.
- 武田真由美 (2007). A 県における在日外国人の子育てニーズに関する探索的研究——在日外国人保護者, 行政担当者, 支援者へのインタビュー調査より『関西学院大学社会学部紀要』103, 115-127.
- 中島和子 (2016). 『バイリンガル教育の方法 (完全改訂版)』アルク.
- 日本政府観光局 (2016 年 4 月). 「訪日外客数 (2016 年 4 月推計値)」[http://www.jnto.go.jp/jpn/news/press\\_releases/pdf/160518\\_monthly.pdf](http://www.jnto.go.jp/jpn/news/press_releases/pdf/160518_monthly.pdf)
- マーフィ重松, S. (2014). ミックスルーツの人々にとってのホームを探す物語——「私たち」のストーリーを語るということ『異文化間教育』40, 85-96.
- Basova, O. (2013). Redefinition of Russian immigrants in Japan since the second half of the 1990s: From the standpoint of language maintenance of post-immigrant generation. 『言語社会』7, 362-342.
- [Chirsheva] Чиршева, Г. Н. (2012). Детский билингвизм: Одновременное освоение двух языков. Санкт-Петербург: Златоуст. (タイトルの和訳: 『児童のバイリンガリズム——二言語の同時習得』)
- Gottlieb, N. (2012). *Language policy in Japan: The challenge of change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and reality*. Cambridge: Harvard University Press.
- Hatori, R. (2005). A policy on language education in Japan: Beyond nationalism and linguisticism. *Second Language Studies*, 23(2), 45-69.
- Holloway, S. D. (2010). *Women and family in contemporary Japan*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kamada, L. D. (2010). *Hybrid identities and adolescent girls: Being 'half' in Japan*. Bristol: Multilingual Matters.
- Okita, T. (2002). *Invisible work: Bilingualism, language choice and childrearing in intermarried families*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Shin, S. J. (2013). *Bilingualism in schools and society: Language, identity, and policy*. New York: Routledge.
- Weatherford, Y. (2006). The Linguistic development of a Japanese-English bilingual at age two: A case study. 『立命館言語文化研究』17(2), 209-219.
- White, M. I. (2002). *Perfectly Japanese: Making families in an era of upheaval*. Berkeley: University of California.
- Yoneno-Reyes, M. (2015). Overcoming language barriers: Filipino/Japanese youths as transmigrants in the Philippines. *Asian Studies: Journal of Critical Perspectives on Asia*, 51(1), 1-38.
- Zhou, Y., & Wei, M. (2007, March). *Code-switching as a result of language acquisition: A case study of a 1.5 generation child from China*. Paper presented at the Annual Teaching English to Speakers of Other Languages (TESOL) Conference. Seattle, WA.

Article

## Socio-psychological factors in passing on a mother tongue to preschool children: Exploring narratives by foreign mothers in Japan

Ksenia GOLOVINA\*

*Center for Global Communication Strategies,  
University of Tokyo, Japan*

YOSHIDA, Chiharu

*Graduate School of Global Japanese Studies,  
Meiji University, Tokyo, Japan*

### Abstract

This study explores the circumstances and initiatives pertaining to family language education of children living in Japan with a non-Japanese (foreign) mother. The study establishes the socio-psychological factors that impede passing the mother tongue on to the child, based on empirical research in the form of a series of interviews and workshops. The aim is to develop a support system for foreign residents with regard to maintaining their mother tongues. Through the research, five factors were identified as influential in passing a mother's native tongue on to her children. These are the foreign mother's level of knowledge of the host country's language; difficulties in freely using one's mother tongue in Japanese society; women's burden due to the unequal division of gender roles; the lack of reciprocal learning of the wife's mother tongue by the Japanese partner; and the foreign mother's uncertainty with regard to her child's ethnic identity.

Copyright © 2017 by Association for Language and Cultural Education

*Keywords:* mother tongue maintenance; bilingual education; foreign mothers in Japan;  
mixed children; socio-psychological factors

---

\* *E-Mail:* kgolovina@cgcs.c.u-tokyo.ac.jp



## 【論文】

## 60年代中国大学日本語教科書『日語』の編纂方針と教育思想

中国国家の教育方針・政策との比較をもとに

宮 琳\*

(東亜大学総合学術研究科・嘉興学院日本語学部)

## 概要

本研究では、1960年代中国で出版され大学で広く使用された日本語精読教科書・北京大学編『日語』（第一～三冊）を分析対象とし、採用された作品のジャンルや内容の特徴を分析、それを当時の国家の教育方針・政策と照合することで、1960年代の日本語精読教科書の編纂方針と内包された教育思想を明らかにした。公文書資料及び二通りの教科書分析を照合した結果、『日語』に採用された作品の多くは政治色が強く、日本語教育においても政治思想教育の階級性が強調されていた。また、採用作品では毒性のない子ども向けのものも多く、当時の国家政策に合った題材が選ばれていた。学習者の日本語能力レベルに適した作品を選択するという教科書編纂の原則に沿いながらも、政治性・思想性により重きを置いた作品が選ばれ、学習者には何よりもその政治性や思想性の理解が求められていた。

Copyright © 2017 by Association for Language and Cultural Education

キーワード 中国日本語教育, 精読教科書, 国家政策, 題材・ジャンルの特徴, 編纂方針

## 1. 研究の背景

中国の大学日本語専攻の主幹科目は日本語精読である。精読授業で使用される教科書は日本語教育に重要な内容を提供し、学習者の日本語能力を総合的に育てることに大きな役割を果たしている。外国語教育は国の政治、経済、社会からの要請と深く関わっているが、中国における日本語教育も同様で、各時代の日本語専攻対象の教科書は国の教育方針・政策に基づく教科書編纂方針によって変遷を遂げて

きた。中国の日本語精読教科書（以下、日本語教科書）の研究は1990年代以降の教科書については多くの研究が進められている（篠崎，2006；王，2006）が、それ以前のもの、特に1960年代に焦点を絞った研究は少ない。また、本文や題材の分類を中心に研究が進められており（川上，2011；田中，2014；李，2014）、具体的に教科書に採用された作品を思想面から分析した研究も少ない。1960年代は未だ日中国交回復前であり、日本からの教科書の供給はなかった。一方それまでのソ連からの翻訳教材は時代遅れとなり、中国人教師による自作教材が中心となっていた。このような状況下で国家の方針・政策

\* E-mail: gonhlinlin1@163.com

に従った新しい日本語教科書が整備され始めた時代であった。日本語教科書の編纂においては前の時代の教科書編纂方針や作品の選択基準等が後の時代の編纂に大きな影響を与える。1960年代の日本語教科書を分析することは中国教科書史の研究上、重要な意味を持つものと考えられる。

本研究では、公文書と日本語教科書の分析・対照を通して当時の国家政策・方針が教科書にどう反映されているか及び教科書に内包された教育思想を検討し、1960年代日本語教科書の編纂方針及び教育思想を明らかにすることを目的とする。

## 2. 研究対象と研究方法

本研究では、1960年代に発布された中国の高等教育、高等教育外国語教材編纂に関する公文書、及び1960年代に中国で出版された日本語教科書・北京大学編『日語』（第一～三冊）を分析対象とする。『日語』（第一～三冊）は中華人民共和国建国後、はじめて公式に出版された日本語専攻用の精読教材である。1964年までに『日語』（第一～三冊）の各冊の累計印刷数はそれぞれ20,550冊、19,740冊、13,000冊に達し、当時の中国の大学日本語専攻開設校の多くで使用され、北京大学のみならず全国の大学日本語教育において大きな役割を果たした。本研究では、この『日語』（第一～三冊）と公文書にみる国家の教育思想を比較・対照し、中国大学日本語教科書にどのように国家方針が反映されているかを解明する。

この目的のもとに以下の研究・分析方法をとった。

1. 当時の教科書編纂に係わる公文書の分析を行い、教科書編纂の方針を明らかにする。
2. 教科書の分析として総合分析および作品分析の二つの分析を行う。

(1) 総合分析：『日語』掲載作品を種類別、出典別、著者別、題材別、ジャンル別により

分類・集計し、教科書の全体的特徴をみる。

(2) 作品分析：(1)の分析結果に基づき分析対象作品を選定、作品の特徴的な記述を抽出・分析する。

3. 上記1, 2の結果を比較・対照し、日本語教科書に内包された教育思想及び教科書の編纂方針を明らかにする。

## 3. 60年代中国における教科書編纂の方針

### 3. 1. 60年代教科書編纂の時代的背景

#### 3. 1. 1. 中華人民共和国建国（1949年）～1950年代半ば

中華人民共和国建国後、中国政府は高等教育の発展に力を入れ、教材編纂に関する一連の公文書が公布された。1950年6月1日に、教育部<sup>1</sup>によって第1回全国高等教育大会が北京で開かれ、会議では『高等教育機関の課程改革の決定』（下記、『決定』と略す）が採択された。『決定』では高等教育の目標を「高度な文化レベルを持ち、現代の科学技術を身につけ、誠心誠意人民のために奉仕し、国家建設に必要な専門人材を育成すること」（馬, 1954, p. 18）と定められた。

続いて1951年3月に教育部は『高等教育機関教材編纂審査委員会暫定組織規定』を公布し、高等教育機関教材編纂審査委員会を設置した。そこで編纂審査の原則として①「正確な科学的な観点を持ち、愛国主義精神を堅持すること」、②「できるだけ実践と結びつき、国家建設事業の需要に対応すること」、③「課程改革で決定した精神に必ず沿い、複雑なものを簡潔化すること」<sup>2</sup>（中国教育年鑑編輯

<sup>1</sup> 「教育部」は日本の文部科学省に相当。

<sup>2</sup> 中文原文引用：编审原则要求：教材内容必须有正确的科学观点，贯彻爱国主义精神；必须尽量联系实际，切合国家建设工作的需要；必须贯彻课程改革决定的精神，符合精简原则。

部, 1984, pp. 509-510) があげられた。また, 教育部は中国の高等教育機関の文科<sup>3</sup>教科書が不足している現状を改善するため, 各高等教育機関にソ連教材の翻訳・編纂の計画を立てるよう要求した。1952年11月12日には, 「人手を集め, ソ連の高等教育機関の文科教科書及び授業用の参考書を翻訳する」, 「教師の参考のために, 授業に役立つソ連の教科書を写し印刷する」(中央教育科学研究所, 1984, p. 68) との指示が出され, 同年11月27日に『ソ連高等教育機関教材の翻訳についての暫定規定』において, 各大学で翻訳されたソ連教材の編纂計画が定められた。各大学で翻訳された原稿は教材審査委員会の許可を得て『教育部推薦高等教育機関教材試用本』(中央教育科学研究所, 1984, p. 68) として出版された。蘇(1980)も「(1950年代の)高校や大学の教科書はロシア語から翻訳されたもの」(p. 27, ( )内は筆者加筆)であったと指摘している。このように中華人民共和国成立初期の中国の高等教育機関で使用された教材は一般的にソ連教科書の翻訳本であった。しかし, 1953年5月, 高等教育部が中央政府に提出した報告書『全国高等教育の基本的な状況及び今後の方針と活動』(中文: 关于全国高等教育的基本情况和今后方针与工作的报告)では, ソ連の教育大綱, 教材を採用しても, 中国の現状と結びつけること, 及び系統性を考慮した上で適切に修正・削除を行うことが指示されている。

このように, 中華人民共和国成立後から教育部は頻繁に高等教育の教科書編纂に関する公文書を公布している。このことは教育部に指示する中国政府自体が高等教育の教科書編纂を重要視していることを示す。これらの政策のもとで, 中国の高等教育機関で使用される日本語教科書についてもソ連の教材が採用された。

しかし, 一方で, 「入手したソビエトのあまりに

も立ち遅れた日本語教科書は顧みられなかった」(孫, 1994, p. 81) との指摘もある。孫(1994)は「当時(1950年代)は既成の教材がなかったため, それぞれの大学でガリ版刷りのパンフレット教材が自編使用された」(p. 81, ( )内は筆者加筆)とも述べており, 各高等教育機関では, ソ連教科書に加え, 教師自身が教育経験を生かして編纂した自作教材も多く存在したことがうかがえる。

### 3. 1. 2. 1950年代後半～1960年

しかし, 1950年代後半に入ると, 中国政府内でソ連盲従主義への疑問が呈されるようになった。1958年, 毛沢東を中心に大規模な経済建設運動——大躍進運動が起こり, ソ連は当初これを支持する態度を示した(季, 2014, p. 289)。しかし, 1959年1月28日にフルシチョフは中ソ第21回大会の報告で, 中国の大躍進運動を直接には名指さない形で批判し(陳, 2001, p. 109), これに対し, 中国共産党及び毛沢東は反発, 中ソ間のイデオロギーの大論戦が起こった。これを契機にソ連は公然と大躍進運動に反対するようになった(沈, 2013, p. 111)。その結果, 1960年7月, ソ連政府は中国で建設指導をしていた1,390名の科学技術者を引き揚げさせ, 全ての設計図や資料を持ち帰ると発表した(中国新聞週刊1960年7月16日苏联撤走全部专家)。このため, 中国は独力で欧米の進んだ科学技術情報を入手する必要に迫られ, 外国語として, ロシア語のほかに, 英語, ドイツ語, フランス語, 日本語の受容が見直され始めた。

一方, 大躍進運動は中国の政治, 経済, 文化等に大きな影響を与えた。教育分野では教育革命<sup>4</sup>が行われ, 古い教育思想, 古い教育体制, 古い教学思想, 古い教育方法, 古い教材を打ち破ろうとした。

<sup>3</sup> 「文科」は文系科目を指す。主に, 国語, 歴史, 哲学, 政治, 政治経済学, 教育, 外国語などである。

<sup>4</sup> 「教育革命」は1958年から1960年までの間, 中国で行った教育改革であった。主に, 「教育改革」, 「教育を生産労働に結びつける」, 「働きながら勉学する」という3つの面を含む。

教学において学生の役割を強調し、教師の主導的な役割を否定した。教育内容は政治性、実用性重視の内容を増やし、教育は政治に奉仕することを強調した。教育機関では政治活動、生産活動が多く行われ、学習時間を確保できなかった。言語科では作品の翻訳、参考書等の編纂が行われたが、編纂された教材は「政治」、「現実」を重視し、政治的材料が中心になり、中国語に関する政治的文章の翻訳文が大きな割合を占めた。母語話者によって書かれた原文は極めて少なく、学習者は自然な外国語を身につけることができなかった<sup>5</sup> (李, 2009, pp.100-101)。

1960年になり、大躍進運動は終結した。しかし、その中で行われた教育革命での教学軽視による高等教育の混乱は大きく、中国政府は高等教育を見直す必要に迫られるようになった。これに伴い、日本語教材を含めた高等教育の教科書編纂が推進され、教育部等によって高等教育教科書編纂にかかる会議が数度にわたって開かれ、一連の公文書が公布された。次節以降では、この期に発行された公文書及び国家指導者の発言にみる教科書編纂の方針を検討する。

### 3. 2. 国家政府による高等教育機関に関する原則の策定

1958年から1960年までの大躍進運動のもとで進められた極端な教育革命は中国の高等教育の発展に障害をもたらした。1961年、中国政府は教育部に対し、高等教育の教育革命における正反両面の経験を総括させ、高等教育を整備するよう指示した。これに伴い、教育部は高等教育発展のための新たな方針の策定に取り掛かった。1961年3月に教育部副部長兼清華大学学長の蔣南翔をはじめ、呉畏等の教育

部幹部及び清華大学の教師等は『中華人民共和國教育部直屬高等教育機関暫定工作条例（草案）』（以下『高教条例』と略す）を起草した。『高教条例』では、高等教育は「共産主義的な人間を育てることを主要任務とすること」、「教学を重視すること」、「知識人政策を正しく執行すること」との原則を決定した。その後、『高教条例』は中央の指示を受けて広く意見を求め、検討・修訂された上で、同年9月15日に批准され、執行された。

『高教条例』の総則には、高等教育機関の基本任務、人材育成目標、学校教育の方針、知識人への対策等が規定されている。以下では、主に、『高教条例』に書かれた高等教育機関の教育方針、人材育成目標に関する部分を取り上げる（以下は筆者抜粋、筆者訳）。

1. 高等教育機関の教育方針：教育はプロレタリア政治に奉仕し、教育を生産や労働と結びつけるという方針を貫き、社会主義に必要とされる各種の専門的な人材を育成する。
2. 高等教育機関の人材育成目標：毛沢東の掲げたわれわれの教育方針は、教育を受ける者に徳育・智育・体育の各側面全てを成長させ、社会主義の自覚をもつ文化的な労働者にすることである。この方針に基づいて、高等教育機関は愛国主義や国際主義の精神を基本に共産主義の道徳的資質を持ち、共産党の指導や社会主義を支持し、社会主義事業及び人民のために奉仕する人材を育成すること。
3. 知識人への対応：高等教育機関において、必ず共産党の指導と共産党内外の協力を強化しなければならない。必ず知識人対策を実施し、全ての団結可能な教授、准教授、講師、助手やその他専門知識や技能を持つ人々と団結し、知識人の持つ全ての肯定的要素を引き出して、社会主義的高等教育機関の事業のために奉仕させなければならない。

<sup>5</sup> 中文原文引用：当時由于过分强调“政治”和“现实”，所编的教材以反映中国现实的政治性材料占主导地位，翻译文章占极大比重，原著比重极少，导致学生所学到的外语不够地道。

4. 自由な学術的議論の推奨：高等教育機関においては、必ず「百花斉放・百家争鳴」の方針を貫き、毛沢東が1957年2月27日に第11回最高国務会議で行った演説「人民内部の矛盾をただしく処理する問題について」の中で掲げた基準のもとに、教育の質、学術レベルを高めるために、各分野の学術的問題を自由に議論し、科学文化の進歩と繁栄を促進する。

以上から、『高教条例』では、毛沢東思想に基づき、共産主義的徳心を持って社会と人民に奉仕する専門的な人材の育成が目指されていたことがわかる。また、学生に限らず知識人として共産党と協力し、社会主義事業に奉仕することも強調されていた。教育方針としては、自由な学術的議論を促進することで、教育の質を高めようとしている。

### 3. 3. 高等教育教科書編纂方針

『高教条例』にみられる高等教育に対する方針を検討する中で、高等教育機関の教材についても会議が開かれた。

1961年2月10日、中国共産党中央政府書記処書記官の彭真は、高等教育機関の教材について当時中国中央宣伝部副部長であった周揚に教材編纂の主導を指示した。周揚は北京、上海の大学で使用されている教材を調査し、その調査結果をもって1961年4月11日～4月25日、北京で高等教育機関文科及び芸術院校教材編纂計画会議（以下、文科教材会議と略す）を開催した。4月12日、周揚は文科教材会議で、文科建設、教材編纂、指導方針等をめぐって「高等教育文科教材編纂について」<sup>6</sup>という報告を行った。この報告では教材編纂の方針、内容について以下のような記述がなされている（中国年鑑編集部、1984, pp. 512-513. 筆者抜粋、筆者訳）。

1. 中国が強い国になるには、科学技術とマルクス・レーニン主義が必要である。高等教育文科はマルクス主義理論を深く理解する人材の育成に大きな役割を果たす。文科は中国のマルクス主義学術の発展と深く関わっており、重要である。

2. 教材の編纂では、中国の革命・建設の経験をまとめ、中国の民族的文化遺産（文学遺産、哲学遺産、歴史遺産等）を整理すると同時に、外国の内容を批判的に受け入れる。

3. 教材の内容としては正面・反面の内容を含め、学習者は両面の内容を読み、知識を広げ、思想の硬化を防ぎ、独断の防止にも役立つ。「百花斉放・百家争鳴」がなければ、学術の発展に寄与できず、社会主義、共産主義の任務を果たすことは困難である。

以上から、教科書編纂方針として、マルクス・レーニン主義に基づく文科人材の育成が打ち出され、それに沿った思想性が強調された。内容としては中外・古今、正面・反面を含め、独断を防ぐためにバランスよく配置することが求められた。教育上、様々な意見に触れ、それをもとに活発な議論ができることが重視された。この周揚の報告をもとに、文科教材会議での検討を踏まえ、1962年5月、「高等教育文科教材の編纂状況及び今後の活動に関する報告」が中央宣伝部によって伝達された。

これにつづき、周揚は直ちに掲載作品選択の教材編纂にかかわる「三三制原則」を打ち出した。それは、一冊の教科書において社会主義・共産主義の思想内容に関する作品、民主主義的題材の作品（資本主義思想ではあるが、民主主義的な色彩の強いもの）、「毒性のない作品」<sup>7</sup>のそれぞれを3分の1ずつ掲載するというものであった（李、2009, p. 104）。この原則は外国語教材の編纂にも影響を及

<sup>6</sup> 「高等教育文科教材編纂について」の中国語原題は关于高等学校文科教材编选的意见である。

<sup>7</sup> 「毒性のない作品」とは中国の政治と軋轢が生じない作品を指す。

ぼすことになった。

### 3. 4. 外国語教材編纂の内容及び題材選定にかかわる方針

1961年7月1日、文科会議の決定方針のもとに、外国言語文学組<sup>8</sup>が中共中央宣伝部で周揚に外国言語文学専攻の教材編纂について報告した。この報告に対して周揚は外国語教材の編纂、外国語教育における政治思想教育と言語教育の関係、教科書に採用すべき作品の選択基準について次の観点を提示した(四川外国语学院高等教育研究所, 1993, pp. 70-71. 以下は筆者抜粋, 筆者訳)。

1. 政治思想教育と言語教育の関係：言語教育では政治的思想内容に多くの注意を払ってきたが、このことは正しいと言える。しかし、言語教育の教材が政治教育の教材へと変わってしまうことは間違っている。言語教育は思想教育における一つの重要な分野である。しかし、主要な目的は言語及び文学の精読・鑑賞・理解・応用の訓練にある。これが直接的な目的である。この目的を達成せずして、どうして政治の教育が大事だと言えようか。政治の教育は、教育の中で政治を語るということではない。言語を学習するということは、政治的に必要とされていることである。当然ながら、思想教育も必要である。しかし、これらは他の科目、例えばマルクス主義などの科目で行えば良いことである。
2. 教科書掲載作品の政治性：教科書は政治的に有益で、しかも芸術的に優れた作品を多く採用する。次に、政治性には欠けるが高い

芸術性<sup>9</sup>を備えたものを採用する。三番目に政治的に有害であっても必要性のあるものならば、その旨、解説を付して採用しても良い。

3. 思想性と芸術性：思想性と芸術性が統合されていることが重要である。従って、模範的な優れた文章を選ぶべきである。政治的文章は一定の割合に抑える必要がある。

さらに、1961年の文科会議後、同年、中国の「外语教育界」<sup>10</sup>は外国語教材編纂について会議を行い、外国語教材編纂について以下の三点を提示した(四川外国语学院高等教育研究所, 1993, pp. 72-73; 付, 1986, p. 146. 以下は筆者抜粋, 筆者訳)。

1. 政治と言語の関係：政治思想性は外国語教材で重視すべきである。しかし、掲載作品の一部、すなわち政治に関わる語彙等から判断・評価するのではなく、全体から理解すべきである。外国語の授業を政治の授業にしないように。政治思想的に良くかつ言語表現の自然な文章、及び言語表現的に良く思想が一般的な文章を多く選ぶ。最も重要なのは学習者に自然な外国語を身に付けさせることである。
2. 外国語教材と現実社会との繋がり：外国語教学は現実社会と大きく離れ、古典や欧米に関するものに偏向すべきではない。中国及び諸外国の現状を反映した材料を適切に選び、教材とする。
3. 原文と訳文について：現在の言語教育は訳文中心であるため、自然な外国語を学ぶこ

<sup>8</sup> 1961年文科教材会議の直後、専攻に応じ、14の教材編纂組が成立された。外国言語文学組はその中の一つである。

<sup>9</sup> 「芸術性」は1958年に毛沢東により「工作方法60条草案」のうちの37条で書かれた内容である。ここでの芸術性は主に正確性、鮮明性、躍動性(中文原文: 正确性, 鮮明性, 生动性)を指す。工作方法60条草案。  
<http://www.docin.com/p-524152460.html>

<sup>10</sup> 「外语教育界」とは外国語教育に従事する人たちあるいは外国語教育機構からなる組織を指す。

とができていない。学習者に外国語の自然な表現を身に付けさせるために、教材は原文を多く採用すべきである。

周揚は中国外国語教材の編纂において、言語教育における思想教育の必要性を認めつつも、前掲の「言語教育の教材が政治教育の教材へと変わってしまうことは間違っている」との発言にみられるように、言語教育がより重要であることを強調した。また、教材選択においては芸術性と思想性が統合されたものを選ぶよう指示している。外国語教育界の教材編纂の会議でも、政治思想の重視を確認すると同時に、外国語の授業を政治の授業にしないこと、自然な言語表現の作品を重視し教材の選択においては現実社会を反映するものを適切に選ぶこと、さらに、翻訳文ではなく、外国の原文を多く採用する必要性を提唱している。

両資料ともに、言語教育教材における政治思想の必要性を認める一方で、外国語教育では言語教育を重視する必要があることを述べている。以上から、思想の必要性を認めつつも、芸術性と思想性の統一、言語教育を重視し、言語表現の良いもの、外国の原文を多く採用することが当時の外国語教材編纂方針として認められる。

一方、当時の中国では国家指導者の発言も教育に大きな影響を与えていたと考えられる。当時の国家の指導層も外国語教育に強い関心を寄せていた。彼らの見解では、日本語を含めた外国語は単に政治闘争の道具とみなされた。当時の中国国務院副総理兼外交部部長の陳毅は北京第二外国語学院で演説を行い、その中で「外国語そのものは政治闘争の道具である。外国語を身につけて外国の長所を中国に紹介し、中国の革命闘争の経験を紹介していき、中国の革命の影響を拡大するとともに、帝国主義へ大きな打撃を与える」(陳, 1962, p. 4)と述べた。さらに、外国語教科書の内容については、陳は「文学作品を選ぶべきである」(陳, 1962, p. 4)との意見

も述べている。

また、この頃の外国語教科書は中国人が書いた時事的文章が多かったが、当時の周恩来総理・陳毅が延辺を視察した際、朝鮮族の人たちが延辺における朝鮮語教育について不満を述べたことをきっかけに、「(外国語教育では)母国語話者の文章が中心になるべきだ」との意見があったという。そして「それは、北京大学で1957年<sup>11</sup>から使用されるようになった教科書(『日語』第一・二・三冊編著者、陳信徳・張京先・鄭敬堂・徐昌華<sup>12</sup>、商務院書館(原文ママ))にも反映されたという」(佐治, 1991, pp. 379-380)。

### 3. 5. 60年代中国における教科書編纂方針のまとめ

中華人民共和国建国後、中国政府は高等教育の発展に力を入れた。高等教育の人材育成方針については、「共産主義的道徳心を持って社会に奉仕する専門的な人材の育成」、「知識人として共産党と協力し社会事業に奉仕する」ことがあげられた。教育方法としては、自由な学術討論を促進し、教育の質を高めることが目指された。この高等教育の方針をもとに、高等教育教科書編纂方針としては、マルクス・レーニン主義に基づく文科人材の育成方針に沿った思想性が強調されるとともに、編纂内容は中外・古今、正面・反面バランスよく配置することで教育上、活発な議論ができることが重視された。この高等教育教科書編纂方針の影響を受け、外国語教材編纂は、教科書の掲載作品の思想性の必要を認めつつも、思想性と芸術性の統一、言語教育重視のもとに自然な言語表現の作品、外国の原文を多く採用する

<sup>11</sup> 『日語』初版の発行年は1963年である。1957年発行とされている根拠は不明。

<sup>12</sup> 編纂者4人とも北京大学の日本語教師である。『日語』の表紙には北京大学日語教研室編と書かれており、個人名は記載されていない。よって本稿では編者は北京大学とした。

ことが方針として定められた。また、国家の指導者からは文学作品、原文の重視もあげられた。

#### 4. 中国大学日本語精読教科書の総合分析

##### 4. 1. 日本語精読教科書『日語』（第一～三冊）の概要と分析対象

1963年に刊行された『日語』（第一～三冊）は中華人民共和国建国後、初めて公式に出版された日本語専攻用の精読教材である。学習対象者は日本語専攻1, 2年生で、学習レベルは初級前期～中級前期であった。1課の構成は、新出単語、文法説明、課文（本文）、練習、会話、課外閲読からなる。単語の説明、文型・文法の解説部分には中国語が用いられているが、その使用はできるかぎり制限されていることがうかがえる。本研究では最も教科書の編纂方針を反映しやすい教科書の「課文」・「課外閲読」に掲載された作品を分析対象とした。

##### 4. 2. 総合分析：日本語精読教科書『日語』（第一～三冊）の作品選定の特徴

本分析では教科書掲載作品を種類別、出典別、著者別、題材別、ジャンル別に分類・集計し、教科書掲載作品の全体の特徴を明らかにした。

分析方法として以下の手順をとった。

分析1：「課文」・「課外閲読」に採用された全47作品を掲載作品の種類、出典、出版年、著者という4つの面から分類することによって教科書掲載作品の選定上の特徴をみる。

分析2：日本の図書十進分類法に基づき、掲載作品の題材、ジャンルの特徴をみる。

教科書掲載作品は種類別に、中国人による書き下ろし文章、中国人によって中国語原文から翻訳された作品、日本人による原文からなっている。図1に示すように、各種類の『日語』（第一～三冊）全体での作品数及び割合はそれぞれ12作品（25.5%）、8作品（17%）、27作品（57.5%）である。日本人による原文作品が圧倒的に多くなっている。

出典別では、第一冊～第三冊全体では、日本の小・中学校用国語教科書からのものが13作品で、教科書掲載作品全体の27.7%を占めている。各冊を比較すると、日本語の初学者から学習時間200時間程度までの学習者を対象とする第一冊では小学校のものが多く、レベルが上がるに従い中学校のものが多くなっている。教科書以外の日本人による原文作品は学習レベルが上がるに従って増え、全体では14作品となっており、作品全体の29.8%を占める。主に著名な作家の作品集、日本共産党の機関紙『赤旗』から採用されたものが多い。

一方、中国人が日本語で書き下ろした文章は第一

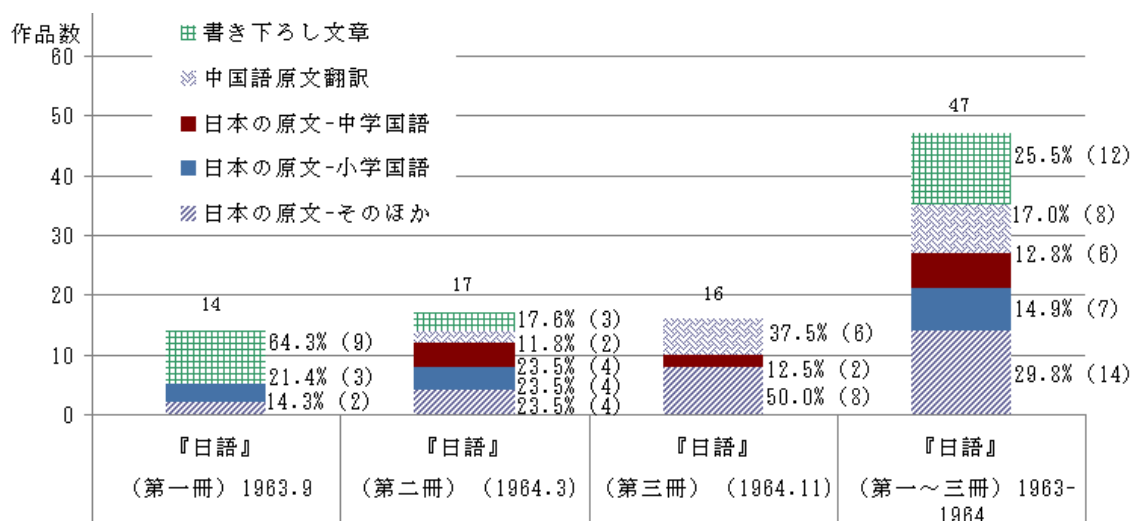


図1. 『日語』（第一～三冊）における掲載作品の種類、出典、作品数と割合：（ ）内は作品数。



冊で多く、学習者のレベルが上がるに従い徐々に減少している。これらの文章の出典は書かれていない。逆に、中国語原文から日本語に翻訳された作品は学習者のレベルが上がるに従い、次第に増加している。その出典は『毛沢東選集』、『解放日報』、『中国画報』等からのものが多く採用されている。

出版年では、中国の翻訳作品は1960年代前後の作品は2作品だけあり、1930～1940年代のやや古い作品が多くみられる。日本語原文については1960年前後の作品が日本語原文作品全27作品中19作品であり、最新の作品を積極的に採用していたと言える。

著者別では、日本人では志賀直哉等の著名な小説家や文化人、児童文学者がみられる一方、日本共産党の指導者であった野坂参三、日本のプロレタリア文学作家の小林多喜二、江馬修の作品も多い。それに対し、中国人の作家では毛沢東、朱徳などの政治思想的リーダーや郭沫若、謝氷心等の日中友好の仕事に携わっている人物の作品が多かった。中国共産党の事業に奉仕する人物の作品をより多く選択していたことがうかがえる。

以上から、教科書『日語』の掲載作品選定の特徴として以下の点が指摘される。

1. 日本人による原文作品を重視する傾向があり、特に第二～三冊では顕著である。
2. 簡単なもの（日本の小・中学校用国語教科書所収作品）から難しいもの（日本人作家の作品等）へと題材を配列するなど、学習者の日本語レベルに配慮した作品の種類、出典の配置が意図されている。
3. できるだけ最新の日本の作品を使用しようと意図していたことがうかがえる。
4. 中国の政治思想的指導者の作品、日本のプロレタリア文学や中国共産党に協力的であるとみられる作者の作品等、政治性を重視する傾向が強い。

#### 4. 3. 日本語精読教科書『日語』（第一～三冊）における題材の特徴

次に教科書掲載作品の題材を検討するため、日本十進分類法<sup>13</sup>の類目表（新訂10版の第1次区分表、2014年12月発行）に基づき作品を分類、集計した。

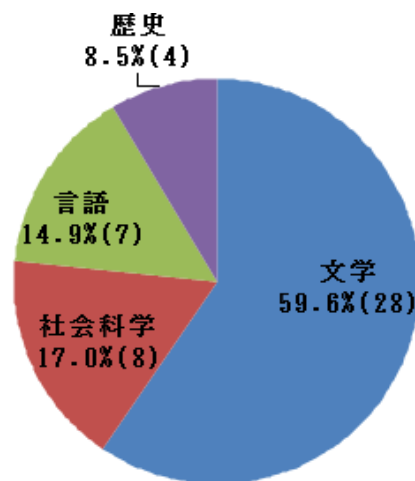


図2. 『日語』（第一～三冊）題材別分類：（ ）内は作品数。

『日語』（第一～三冊）に掲載された作品を十進分類法の類目表に基づき、第一次区分によって分類した結果を図2に示した。全47作品中、「文学」28作品（59.6%）、「社会科学」8作品（17%）、「言語」7作品（14.9%）、「歴史」4作品（8.5%）となっており、題材として文学が圧倒的に多くを占めている。

より詳細な特徴を見るため、日本十進分類法綱目表に基づき、第二次区分により再区分した結果を図3に示す。全47作品中、「日本文学」15作品（32.0%）、「中国文学」12作品（25.5%）、「日本語」7作品（14.9%）、「風俗習慣」6作品（12.8%）、「伝記」4作品（8.5%）、続いて「ソビエト文学」、「政治」、「経済」各1作品（2.1%）である。

<sup>13</sup> 木下、小川（2005, p. 221）は日本十進分類法をその時代における知識総体の体系的理解を示すのに最も適当な分類基準であると述べている。

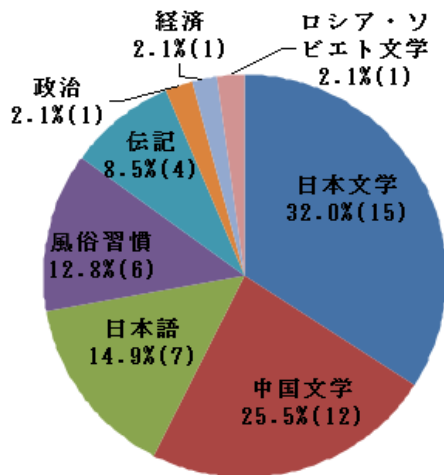


図3.『日語』（第一～三冊）題材別再分類：（）内は作品数。

題材の特徴として、日本文学と中国文学が多く占めていることがあげられる。次いで多いのは「日本語」であるが、風俗習慣、歴史伝記が多いことも、特徴的である。「風俗習慣」,「伝記」に分類された作品としては、人間が善悪の判断基準を持つことの必要を主張した明代・馬中錫の『中山狼伝』をもとに書き下ろした「東郭先生と狼」, 社会主義建設に協力的だった人物の伝記「徳田球一同志を思う」(野坂参三) 等がある。いずれも当時の政治的状況を示すものであり、そこに思想性が込められていることがうかがえる。

最も多かった「日本文学」「中国文学」の特徴をさらに詳しくみるため、十進分類法の要目表に基づき、再区分し、そのジャンルの特徴をみた(図4)。図4にみるように、日本文学のジャンルは「小説・物語」が最も多く8作品で、全47作品のうち17%を占めている。続いて、「評論・エッセイ・随筆」4作品(8.7%),「日記・書簡・紀行」3作品(6.3%)となっている。「小説・物語」の作品として「新聞をくばる子どもたち」(鬼頭礼藏編, 著者不明『緑のこどもたち』1959年版所収),「菜の花と小娘」(志賀直哉『志賀直哉集』所収)などの児童文学作品があげられる。中国文学のジャンルは「評論・エッセイ・随筆」が6作品で全体の12.8%

を占め、続いて「小説・物語」4作品(8.5%),「日記・書簡・紀行」1作品(2.1%),「記録・手記・ルポルタージュ」1作品(2.1%)であった。「評論・エッセイ・随筆」の作品例として「知識人の問題」(毛沢東「人民内部の矛盾をただしく処理する問題について」からの抜粋),「母の思い出(一)」(朱徳『解放日報』1944, pp.4-5)がある。

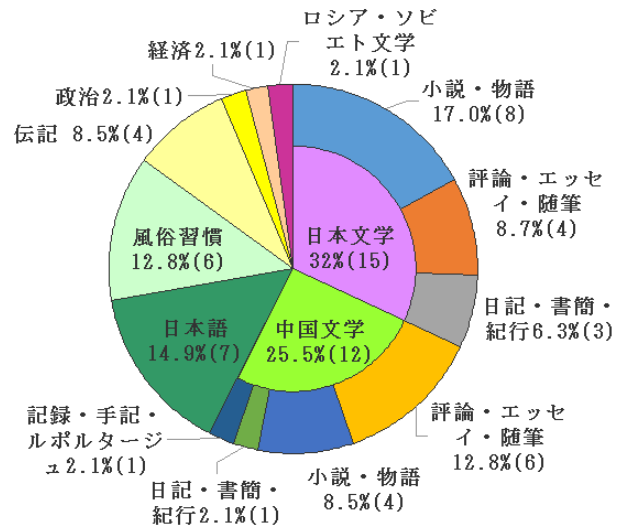


図4.『日語』（第一～三冊）における「日本文学」・「中国文学」の下位分類：（）内は作品数。

以上から、教科書『日語』の掲載作品の題材の特徴としては以下の点が指摘される。

1. 掲載作品の題材において「文学」が最も大きな割合を占めていた。
2. 風俗習慣, 伝記が多く、その中には、政治性や思想性の強いものが多い。
3. 日本文学では「小説・物語」, 中国文学では「評論・エッセイ・随筆」が大きな割合を占める。
4. 日本語精読教科書総合分析のまとめ

以上の総合分析から、次の3点が1960年代中国大学日本語精読教科書『日語』の作品選定, 題材の特徴として指摘される。

1. 言語レベルに配慮した作品の種類、出典：『日語』では学習者の日本語レベルに応じ、初級段階である第一～二冊では中国人による日本語書き下ろし文、日本の小・中学校国語教科書の作品が多く、段階的に中国語作品の翻訳文、日本人作家の作品集等からのものが増えており、言語レベルに配慮した作品配置がなされていた。

2. 題材としての文学の重視：題材では文学が半数以上を占めていた。文学の中では日本文学の場合は小説・物語が多く、その内容は子ども向けの物語的作品であった。これらの作品が採用されたのはストーリーがより単純でわかりやすくかつ深い教育的意味を持つものであり、日本語能力がまだ十分でない中国人学習者が日本文学に親しみ、高学年段階での日本文学の鑑賞に寄与すると考えられたためであろう。中国文学の場合は評論・エッセイ・随筆が大きな割合を占めていた。

3. 思想重視の傾向：前述のように中国文学で大きな割合を占めていた評論・エッセイ・随筆では、中国の国家指導者が中国革命建設の事業を宣伝する内容や「母の思い出」のような英雄的人物を賛美するために書かれた随筆が多く採り入れられていた。また、掲載作品は中国の政治思想と軋轢が生じない作品が選ばれ、その出典は宣伝機関紙や思想的な作家の作品が多い。さらに、歴史上の社会主義的な人物が伝記で取り上げられているなど、思想重視の傾向が強い。これは公文書で教科書編纂の原則としてあげられていた言語教育と思想教育の統合という点が反映されていることがうかがえる。

## 5. 教科書掲載作品分析

### 5. 1. 分析対象の選定と分析方法

前節の総合分析から、教科書の題材では日本文学、中国文学が多く占めていた。日本文学では小説・物語が最も多く、その中では志賀直哉のものが

3 作品で最多であった。そこで本稿では志賀直哉作品の一つ「菜の花と小娘」(『日語』第三冊第8課, pp. 174-179) を分析対象とする。また、もう1つの分析対象として志賀直哉作品以外で、かつ異なる日本語学習レベルの学習者を対象とした第一冊に掲載された鬼頭礼藏編(著者不明)「新聞をくばる子どもたち」(『日語』第一冊第12課, pp. 205-208) を分析対象とした。

一方、中国文学では評論・エッセイ・随筆が最も多く、うち、毛沢東、朱徳<sup>14</sup>の作品が各一作品であった。本稿では『日語』で初めて出現する中国語原文翻訳作品「知識人の問題」(『日語』第二冊第22課, pp. 217-220) を分析対象とする。また、「評論」と「エッセイ・随筆」では文体が異なると考えられるため、「エッセイ・随筆」のものとして、朱徳著「母の思い出(二)」(『日語』第三冊第3課, pp. 65-69) を分析対象とする。

分析方法として以下の手順をとった。

1. 作品を数度にわたって通読し、本論 3. での教科書編纂方針・原則と照合しながら、作品の特徴的な記述を抽出、分析する。
2. 作品に当時の教育思想がどう反映されているかを検討する。

### 5. 2. 日本文学の作品分析

#### 5. 2. 1. 「菜の花と小娘」

##### 5. 2. 1. 1. 「菜の花と小娘」の概要

「菜の花と小娘」は志賀直哉の第三の処女作(宮越, 1998, p. 102) として知られており、菜の花と小娘の交流をめぐって童話風なスケッチで擬人法を用いて書かれた小説である。小娘が山で雑草の中に一本だけで咲く菜の花から仲間の多い麓の村へ連れていってくれるよう頼まれ、様々な苦勞の末に、大

<sup>14</sup> 朱徳の書いた作品は『母の思い出』である。しかし、文章が長いので2課にわけて掲載された。本研究はそれを一作品とカウントした。

勢の仲間が生えているところに連れて行ってやったというストーリーである。

#### 5. 2. 1. 2. 分析結果

5. 1. の分析手順によって「菜の花と小娘」を分析した結果、作品に反映された教育思想として以下の4点が抽出された。

1. 個人の集団への依存：菜の花と小娘という作品の冒頭部には「それは雑草の中からただ一本、わずかに首を差し出している小さい菜の花でした」（『日語』第三冊第8課, p. 175）と書かれており、菜の花は自己を仲間から離れた山で暮らしている不幸な存在だと感じている。しかし、作品の最後では、菜の花は「おおぜいのなかまとなかよく、幸せに暮らす身となりました」（『日語』第三冊第8課, p. 179）と書かれており、菜の花は集団に帰ることで幸せな生活を送るようになったことがわかる。ここから、個人と集団の関連性が読み取れる。教科書編纂者がこの作品を選んだのは集団の中で暮らす個人は幸せであるとする当時の中国の教育思想、即ち毛沢東の唱えた集団主義精神に合致していたからではないだろうか。さらに、この考えは集団の利益を重視するという中国の伝統的な思想とも合致している。

2. 同情心・人間性の重要性：菜の花と小娘で、菜の花の運命の転換点となったのは小娘の同情心に基づく援助である。それは菜の花の仲間の多い隣の村へ連れて行ってくださいという訴えを聞いた小娘が「静かにそれを根から抜いてやりました。そしてそれを手に持って山路を村の方へとくだっていきました」（『日語』第三冊第8課, pp. 175-176）という具体的な行為をとることで実行された。「静かに」「手に持って」という描写を通し、小娘が菜の花の命を大切に扱っている人道的な人物像として明確に描かれている。ここでは、小娘の優しく人助けに熱心で、思いやりのある人というイメージが浮き彫りにされている。小娘は菜の花を人間と同じように扱

い、人間の傲慢さや植物への蔑視を示さない。こうして菜の花と小娘の交流が展開していくのである。このような優しい小娘の特性の設定を通して日本語教育において学習者に人間性教育を行おうとする一面もみられる。これは3. で取り上げた高等教育機関方針である共産主義の道徳的資質を持ち、人民に心から奉仕するという教育方針と一致していると言える。

3. 芸術性：また、この小説は、最初は菜の花が寂しく死滅の危機に直面しながら、優しい小娘のおかげで多くの困難を乗り越え、最後には大勢の仲間のいるところで幸せになるというハッピーエンドを迎える。読者は読む過程において最後まで緊張感を持って、小説の面白さを味わえる。「菜の花と小娘」は向日性<sup>15</sup>に支えられた志賀文学の特徴をもつ芸術性の高い作品である。この小説によって、学習者は小娘のヒューマニスティックな人格的魅力を体験すると同時に、短編小説の神様と称される志賀直哉の的確な文章描写力及び創作手法も学ぶことができる。

4. レベルへの配慮：一方、「菜の花と小娘」は当時の日本の中学1年生用国語教科書に掲載されている作品である。中国の大学2年生にとって知的なレベルを考えると、相応しいかどうか疑問はあるが、学習者の日本語レベルを配慮した作品選択と言える。また、学習者は初級段階から日本の素晴らしい芸術性の高い作品に接することを通して、高学年段階での日本文学鑑賞能力の基礎の育成にも繋がる。

#### 5. 2. 2. 「新聞をくばる子どもたち」

5. 2. 2. 1. 「新聞をくばる子どもたち」の概要  
北海道を舞台に、村の人たちに新聞を配達することを日課としている子どもたちが、早朝に起き、互い協力しながら、できるだけ早く村の人たちに新聞を届けようとする子どもたちの様子を描写した作品

<sup>15</sup> 「向日性」とは明るい方向に向かう性質、素直で明るい性質を言う。

である。

#### 5. 2. 2. 2. 分析結果

5. 1. の分析手順によって「新聞をくばる子どもたち」を分析した結果、作品に反映された教育思想として以下の5点が抽出された。

1. 仕事に対する強い意気込みと熱心さ：この作品では全編を通じて子どもたちの集まる様子を「かけあして橋のたもとへ急ぐ」「かけおりに来る」「トラックがまきおこした土けむりが消えないうちに、子どもたちは新聞たばをひろって」「たったと橋の上を走っていく」(『日語』第一冊第12課, pp. 206-207) という表現を用いて、子どもたちが熱心に意気込んで仕事にのぞむ姿が描写されている。

このような労働に対する子どもたちの意気込みを描いた作品を用いたことは3. 2. で示された国家政府による高等教育機関に関する原則の策定での「教育を生産や労働と結びつける」という教育方針と一致していることがうかがえる。

2. 団結と協同の重要性：作品では子どもたちが団結して仕事に取り組む姿が描かれている。子どもたちが出会うと、「向うが手をふって」といって、「こちらも走りながら手をふる」(『日語』第一冊第12課, p. 206) というような仲の良い様子が描写されている。また、新聞の数を数える作業では、「みんな数がありましたか」「あいましたよ」「あいました」「ではみんなでくばりましょう」「行きましょう」(『日語』第一冊第12課, p. 207) のように声を合わせながら、同じ仕事をする仲間として仲良く協力し合い、仕事を達成する様子が描かれている。そして、この集団での作業の結果、今までは「ひるすぎにしか来なかった新聞が、いつも朝のうちに手にはいるようになったのである」(『日語』第一冊第12課, p. 207) という成果を生み出した。これは、第3節での「人々と団結」という教育方針と一致し、団結の重要性を伝えるのに役立つ作品である。中国人民は団結し、共産党及び社会主義事業に

従事すれば、時代から授かった使命を必ず成し遂げることができ、素晴らしい国を作り上げることができるといふ思想を日本語教育においても学習者に伝えるものであると言えるだろう。

3. 奉仕の精神と豊かな人間性：この作品全体から、子どもたちが人に奉仕することを楽しんでいることがうかがえる。寒地での早朝の新聞配達は無労働であるにもかかわらず、子どもたちは

「山道を元気よくおりに」「はれやかな顔」「ほがらかに話したり笑ったり」等をしている。このような子どもたちの元気な姿の描写から、子どもたちは明るく、人を助けることが好きな様子が浮き彫りにされていた。また、村の人は「ありがとう。ごろうさま。新聞を取ろうと出てみると、子どもはもうつぎのうちのほうへ走り去っている」(『日語』第一冊第12課, p. 207) の記述があるように、子どもたちは、感謝の言葉や報酬を求めることなく、喜んで人を助けていることがうかがえる。これは志賀直哉の分析でも取り上げた人民を心から奉仕するという教育方針と一致するとともに、人間としての明るさも強調されている。

4. 芸術性：この作品では新聞をくばる子どもが偉いとか素晴らしいといった直接的な表現を使用することなく、活写法を用いて新聞をくばる子どもたちの様子が目の前にいるように生き生きと描写されている。このような技法の使用は、純粹で、真面目で、人を助けることが好きで、思いやりのある子ども像を浮き彫りにし、読み手に強い印象が残る。この点で芸術性の高い作品と言える。

5. レベルへの配慮：「新聞をくばる子どもたち」は日本の子どもむけの作品である。『日語』第一冊を使用する中国の大学一年生の知的なレベルを考えれば、相応しいかどうか疑問がある。しかし、学習時間100時間程度という日本語レベルを配慮したうえで選択された作品であると言える。使用されている語彙、表現、文型ともに日常生活でよく使用

されるものであり、理解が容易であると考えられる。

### 5. 2. 3. 日本文学作品の分析結果

両作品はともに教育部の教育思想に合致する作品であった。また、日本の小・中国語教科書の掲載作品を用いている点では、日本語レベルに配慮したものととらえられ、言語学習を重視すべきという教育方針に従うものでもある。しかし、日本の子どもの言葉を大学生に教えることは大学生の知的レベルに沿ったものとは言いがたい。さらに、教育部の方針では学習者を生の日本語により多く接させるようにという教育方針があげられていたが、大学生にとっての「生の日本語」とは成人の日本語であるべきであり、子どもの日本語は果たしてその目的に沿っているかどうか疑問がある。

以上の日本文学作品の作品分析から、分析対象とした教科書掲載作品は教育部の方針以上に思想が重視されており、言語教育をより重視するという教育方針とはずれが生じていたと言えるだろう。

## 5. 3. 中国文学の作品分析

### 5. 3. 1. 「知識人の問題」

#### 5. 3. 1. 1. 「知識人の問題」の概要

知識人の問題は1956年1月14日～1月20日に北京で開かれた「知識人の問題」に関する会議において毛沢東が行った演説の一部である。その概要は主に、知識人を団結し、彼らの才能を発揮させ、社会主義建設に奉仕しなければならない。しかし、知識人は政治教育を受け入れるべきだというものである。

#### 5. 3. 1. 2. 分析結果

5. 1. の分析手順によって「知識人の問題」を分析した結果、作品に反映された教育思想として以下の3点が抽出された。

1. 社会主義建設事業における知識人の必要性：毛沢東、周恩来等の国家指導者は頻繁に知識人に関

する演説を行ったが、教科書『日語』には「我が国の極めて困難な社会主義建設の事業はできるだけ多くの知識人がそれに奉仕することを必要とする」（『日語』第二冊第22課, p. 218）との演説の一節が掲載されており、国家指導者は知識人を重視し、知識人は社会主義建設の事業に欠かせない存在であるということが日本語の教科書においても主張されている。

2. ブルジョア的な世界観の変換とマルクス主義の学習の必要性：作品にはまた、「わが国の知識人はひきつづき前進し、自分の仕事や学習のなかで次第に共産主義の世界観をうちたて、マルクス＝レーニン主義を学習し、労働者・農民と一体となって進み、途中でたちどまらず、なおさら後戻りなどしないよう希望する。大量の知識人がその世界観を改める必要が生じてきた」（『日語』第二冊第22課, pp. 218-219）とあり、知識人にブルジョア的な世界観を捨てるよう促すという知識人への政治思想教育の一面もみられる。さらに、世界の科学先進国のレベルに追いつくように、党員は科学知識の学習に努め、党外の知識人と団結し豊かな強国を作るよう呼びかけている。

知識人の重視については、国家指導者は演説を行っただけではなく、教育部直属高等教育機関の実施内容として法案を立てた。毛沢東のこの文章には、社会主義建設、マルクス＝レーニン主義、共産主義の世界観等の政治的な固有名詞や表現が多く、語彙、表現学習の上で偏りがある。この作品を使用することで、学習者に日本語知識を学習させると同時に正しい政治思想を身に付けさせ、社会主義に奉仕させようとする愛国教育の意図が読み取れる。

3. 言語教育と思想教育の比重：更に、作品には中国語原文を日本語に翻訳した場合に多用された「知識人はひきつづき前進し、労働者・農民と一体となって進み」のような翻訳調の表現使用が多い。これを蘇（1980）は、「中国的日本語」（蘇，1980，

p. 36) と呼び批判している。このような文章を通しては、学習者が自然な日本語を身に付けることは難しいのではないだろうか。このことから、言語教育よりも思想教育の方を重視していることがうかがえる。

### 5. 3. 2. 「母の思い出 (二)」

#### 5. 3. 2. 1. 「母の思い出 (二)」の概要

「母の思い出」は1944年4月10日、中国中央革命軍事委員会副主席の朱徳<sup>16</sup>が自分の母親を追悼するため、書いた回想文である。朱徳の幼年時代、学生時代、中国革命事業に従事した時代を通じた母親の姿や言動とその人生を振り返り、母親の人徳をたたえ、母親に対する尊敬、懐かしさを記述したエッセイである。

#### 5. 3. 2. 2 分析結果

5. 1. の分析手順によって「母の思い出 (二)」を分析した結果、作品に反映された教育思想として以下の3点が抽出された。

1. 勤労・不撓不屈の精神：作品の中で、朱徳の母は中国の普通の労働者として描かれている。母の姿を描くことで、中国人労働者のあるべき姿を描こうとしていると考えられる。作品では、朱徳は大革命が失敗して、家族と引き離され、母は「例の三〇ムー<sup>17</sup>土地 (原文ママ) をたよりに、細腕一本で一家の生活をささえていった」。また、朱徳の母は年を取り体の調子が悪くなっても「それでもお仕事はやめられず」(『日語』第三冊第3課, p. 68)「死ぬまで働きつづけた」(『日語』第三冊第3課, p. 67)「一生労働から離れなかった」(『日語』第三冊第3課, p. 68)。朱徳の母は中国労働人民の「平凡」な一人であり、勤労のうちに、一生を過ごした。また、作品には「人手はすくなくなるし、天災にあっ

てとりいれはないし、一番みじめなときだった。それでも、母は落胆しなかった」(『日語』第三冊第3課, p. 65)と書かれており、朱徳の母は、いかなる困難があっても不屈の力で立ち向かう人物として描かれている。

2. 同情心：朱徳の母は意志が強い人であるのみならず、作品に「彼女の貧しい農民に対する同情と強欲非道な金持ちに対する反感が強く」(『日語』第三冊第3課, pp. 65-66)とあるように、貧しい人に対し、思いやりのある人である一方、正義感を持った人物であることが強調される。これらの人間性は第3節での高等教育機関方針で共産主義の道徳的資質としてあげられるものである。

3. 教育重視：朱徳の両親は地主や役人等の横暴に対して「自分たちの「家をささえる」ために、衣食を節約しても学のあるものを一人育て上げようと決心した」(『日語』第三冊第3課, p. 66)。ここから、教育は人間の現状を変え、権威から脱却し、人間の運命を変える力があるという主張が見出される。

4. 中国の革命事業を支えるものとしての母親像  
作品では母は朱徳に「生産の知識を与え」、「革命の意志を育て」、「革命への道を歩むように励ましてくれた」(『日語』第三冊第3課, p. 68)とあり、さらに、抗日戦争の時、「母はわたしのやっている事業を知り、中国民族解放の成功を期待するようになった」「母は、わたしたちの党の困難を知っているので、あいかわらず家で、勤勉な農婦の生活をつづけた」(『日語』第三冊第3課, pp. 67-68)ともあり、朱徳の母は国家の大局を念頭に置き、中国の革命事業の成功を願い、自分の子も革命者に育てようとする偉大な母親像として描かれている。朱徳の母は母親の模範的モデルとして学習者に提示される。これは3. で取り上げた高等教育機関方針である共産主義の道徳的資質を持ち、共産党の指導や社会主義を支持するという方針と一致したものであると言

<sup>16</sup> 朱徳は1954~1957年中華人民共和国の副主席。当時、毛沢東に次ぐ順位にあった。

<sup>17</sup> ムーは地積単位であり、畝。中国の1ムーは6.667アール、15分の1ヘクタールである。



える。

5. 言語レベルへの配慮：本作品は容易な語彙や日本語表現が使用されており、理解しやすい。「母の思い出（二）」は前作の毛沢東の「知識人の問題」と同じように中国原文から翻訳された作品であり、革命に関する語彙が多く出てくる。しかし、その翻訳の表現は「知識人の問題」と比べ、硬い表現が少なく、理解しやすい表現が多く使用され、その意味で言語レベルが配慮されていると言える。

### 5. 3. 3. 中国文学作品の分析結果

「知識人の問題」と「母の思い出（二）」の2作品の中国文学の分析から、ともに政府教育部の政治思想と教育思想に合致した人物像の育成を目指していることが共通している。「エッセイ・随筆」というジャンルでは言語レベルへの配慮がみられる。しかし、「評論」は硬い表現が多く、学習者の言語レベルより思想性の方が重視されていることがうかがえる。

### 5. 4. 掲載作品分析のまとめ

以上の作品分析から、日本文学作品においては他者への思いやりの心や感動する心を育てることに役立つ芸術性の高い作品を採用しながら、個人は集団から離れては不幸である。あるいは団結してこそ成果があがるという集団主義・共産主義的な思想、また、人間としての人道主義的精神の必要性が内容されており、3. で検討した当時の中国の高等教育の方針と一致した思想を持つ内容の作品が選ばれていたことがうかがえた。

また、中国文学のうち、「評論・随筆・エッセイ」には、中国の政治的指導者による社会主義革命・建設を宣伝する文章や指導者の母親を顕彰する中国語原文翻訳作品が掲載され、そこではマルクス＝レーニン主義・毛沢東思想に基づき、思想性や中国政府の求める人民像が全面に出され、愛国教育や革命教育の意図が読み取れる。

言語教育と思想教育の統合については理解されやすい小中学校の作品を選ぶことで、学習者の日本語レベルに合わせており、また、作品の理解しやすさにも配慮がみられる。しかし、中国文学のうち、「評論」作品では硬い表現が多く、学習者が自然な日本語を身に付けることを阻害し、言語教育より思想性が優先されていることもうかがえる。

また、日本の小・中学校の国語教科書を使用することは学生の日本語レベルを配慮した上で、学生に生の日本語を学習させるために、日本の原文作品を選択したものにとらえられる。しかし、大学生の知的レベル、さらに言えば大学生が身につけるべき・接するべき生の日本語等という点では、本当に日本の小・中学校の国語教科書が良いのか疑問である。

## 6. 総合考察

本研究では1960年代中国大学日本語専攻精読教科書に内包された教育思想を明らかにすることを目的に教科書編纂に関わる公文書の分析、教科書分析を行った。公文書分析では、中国政府はマルクス＝レーニン主義に基づく高等教育の実施を軸に、道徳心を持ち、社会、人民に奉仕する専門的な人材の育成、共産党と協力し社会主義建設事業に奉仕する人材の育成の方針を立て、教育の質の向上を目指していたことがうかがえた。この公文書に示された方針に基づく高等教育文科教材編纂においては、マルクス＝レーニン主義・毛沢東思想をもとに、掲載作品の内容が中外・古今、正面・反面のバランスを配慮した上で選択することが求められた。さらにこの高等教育文科教材の編纂方針に影響を受け、外国語教材編纂は政治思想教育の必要性を認めつつも、言語教育が直接の目的と位置付けられた。芸術性と思想性の統合も強調され、中国指導者からも文学作品を多く取り入れるようとの発言がなされていた。翻訳文より外国語原文を多く採用するという編纂方針も



あげられていた。

この公文書で示された方針と教科書『日語』分析結果を(1)思想性と芸術性(2)言語教育と思想教育の2つの観点から対照・考察する。

(1) 思想性と芸術性：教科書編纂原則は思想性と芸術性の統一に配慮することが必要であるとしていた。これに対し教科書総合分析では、題材は文学重視の傾向がうかがえた。文学では最も多いのは日本文学で15作品あり、そのうち「小説・物語」が8作品であった。具体的な2つの作品の詳細分析から、掲載作品は芸術的な点でも質の高いものであった。例えば、分析対象とした志賀直哉の作品は読者に小娘の思いやりのところを体験させるものであり、また、作品の構造からも、志賀直哉の的確な描写で読者に呼びかけ、物語に参与させ、プロットの面白さを味わうことのできる芸術性の高い作品であった。しかし、同時に、作品には学生への思想教育の意図も読み取れた。掲載作品の芸術性を重視すると同時に、思想性も重視されていたことがうかがえる。また、中国文学では「評論・エッセイ・随筆」が最多であり、特に「評論」では「知識人の問題」は芸術性より思想性を重視する傾向が読み取れる。

一方、題材として、歴史的人物伝記、「風俗習慣」に分類される作品も多く、その中には学習者への道徳的説教的なものも多くみられた。これらの作品も道徳教育的な思想性に偏っていたことを示すものと言える。

以上から、3. で検討した国家の教育方針として芸術性と思想性の統合を求められていたが、実際の日本語教科書編纂においては、題材や作品の詳細分析から、「小説・物語」には両者の統合がみられるものの、「風俗習慣」に属する作品や「評論・エッセイ・随筆」の作品は芸術性より思想性が重視される傾向にあったと言えるだろう。

(2) 言語教育と思想教育：教科書総合分析から、

掲載作品の種類、出典をみると、日本人による原文の場合では、学習者の日本語レベルに応じ、日本の小・中学校の国語教科書から日本人作家の作品集へと移行していった。中国人によって書かれた文章の場合では、学年段階に応じ、中国人教師による日本語書き下ろした文章から、中国人作家による中国語原文の翻訳作品へと変化している。このことから、『日語』（第一～三冊）では言語レベルへの配慮がなされていたことがうかがえる。

一方で、著者別にみると、日本では野坂参三等の共産党指導者、プロレタリア作家の作品が多く掲載され、中国では毛沢東、朱徳等の共産党事業に従事する人物の作品が多かった。また、出典別をみると、日中両国ともに共産党の宣伝機関紙などのものが多かった。ここから思想教育も重視されていたことがわかる。また、中国文学で最も多くみられる「評論・エッセイ・随筆」の採用作品を分析すると、言語レベルより思想性のほうが優先されていることがうかがえた。教科書編纂原則では言語教育と思想教育の関連において言語教育を主要目的とすると位置付けられていたが、教科書『日語』の編纂においては言語教育より政治思想教育を重視していたことが指摘できる。掲載作品の思想性を重視しつつも、言語教育を主要目的とするという点においては外国語教材の編纂方針の趣旨が十分に反映されていなかったと言える。

本研究から、中国の大学日本語精読教科書『日語』（第一～三冊）の編纂は、国家思想や政策から大きな影響を受け、掲載作品の言語レベル、芸術性を重視しながらも、より思想性の高い作品を通し、政治・思想教育、愛国教育も推し進めようという積極的な教育思想が読み取れる。今後は冊別の掲載作品比較を通じて学習レベルによる教科書教育思想の相違を明らかにする等のより詳細な分析も求められる。教科書編纂当事者へのインタビュー調査を合わせることで本研究結果を検証していくことも必要で

あろう。また、1970年代以降の教科書についても同様の分析を進め、中国日本語教科書に内包された教育思想の変遷を明らかにしていきたい。

## 文献

- 王冲 (2006). 中国における日本語教育——過去・現在・未来. お茶の水女子大学「魅力ある大学院教育」イニシアティブ人社系事務局 (編) 『「対話と深化」の次世代女性リーダーの育成』 (pp. 55-58) お茶の水女子大学「魅力ある大学院教育」イニシアティブ (人社系) プログラム: 海外研修事業編. <http://hdl.handle.net/10083/721>
- 川上尚恵 (2011). 日本語教科書にみる中華人民共和国成立後の中国における日本語教育——1950～1960年代を対象として『日本語教育史論考 第2輯』 (pp. 63-76) 冬至書房.
- 木下正義, 小川直義 (2005). 日本・中国・台湾における高等学校英語教科書の題材比較研究について『JACET全国大会要綱』44, 221-222.
- 佐治圭三 (1991). 戦後中国の日本語教育. 木村宗男 (編) 『講座日本語と日本語教育 16』 (pp. 374-397) 明治書院.
- 篠崎摂子 (2006). 精読教材の本文について. 曹大峰 (編) 『日語教学与教材创新研究——日語专业基础课程综合研究』 (pp. 151-156) 高等教育出版社.
- 蘇徳昌 (1980). 中国における日本語教育 (特集: 中国における日本語教育——国別の問題点 (2)) 『日本語教育』41, 25-38.
- 孫宗光 (1994). 中国における日本語教材『日本研究・京都会議 vol.1 (「日本語教育部会」論文集)』 (pp. 80-84) 国際交流基金.
- 田中祐輔 (2013). 『中国の大学専攻日本語教育の研究——文学思想による規定と日本の国語教育からの影響』早稲田大学博士論文.

- 宮越勉 (1998). 志賀直哉「菜の花と小娘」論——第三の処女作の位相『文芸研究』80, 101-127. 北京大学 (編) (1963-1964). 『日語』 (第一～三冊) 商务印书馆.
- 陈冬生 (2001). 「大跃进」运动与中苏关系『信阳师范学院学报 (哲学社会科学版)』21(4), 107-109, 113.
- 付克 (1986). 『中国外语史』上海外语教育出版社.
- 季宸 (2014). 驳「经济问题政治化」——中苏关系破裂原因分析『黑龙江史志』17, 288-289.
- 李传松 (2009). 『新中国外语教育史』旅游教育出版社.
- 李所成 (2014). 『日語精读教材研究——以1949年以来国内出版的教材为中心』学苑出版社.
- 马叙伦 (1954). 五年来新中国的高等教育『人民教育』10, 18-20.
- 沈志华 (2013). 『冷战的再转型——中苏同盟的内在分歧及其结局』九州出版社.
- 中国教育年鉴编辑部 (1984). 『中国教育年鉴 (1949-1981)』中国大百科全书出版社.
- 中央教育科学研究所 (編) (1984). 『中华人民共和国教育大事记 (1949-1982)』教育科学出版社.
- 四川外国语学院高等教育研究所 (1993). 『中国外语教育要事录 (1949-1989)』外语教学与研究出版社.
- ## 調査資料
- 苏联专家 [http://www.china.com.cn/aboutchina/txt/2009-07/15/content\\_18139379.htm](http://www.china.com.cn/aboutchina/txt/2009-07/15/content_18139379.htm)
- 中共中央关于讨论和试行教育部直属高等学校暂行工作条例 (草案) 的指示 [http://www.china.com.cn/guoqing/2012-09/12/content\\_26747146.htm](http://www.china.com.cn/guoqing/2012-09/12/content_26747146.htm)
- 1961“高教六十条”出台 (2014年6月6日). 往事鉴『南方教育时报』多媒体数字版, 第12版 [http://szjy.sznews.com/html/2014-06/06/content\\_2899559.htm](http://szjy.sznews.com/html/2014-06/06/content_2899559.htm)

- 何东昌『文革前十七年奠定了中国特色社会主义高等教育的基础』中华人民共和国教育部 [http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe\\_1830/201310/158402.html](http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_1830/201310/158402.html)
- 陈毅 (1962). 语重心长谈外语学习——记陈毅总理对外语学生的一次谈话『外语教学与研究』 1, 1-4.
- 戴栋, 胡文仲 (编) (2009). 『中国外语教育发展研究 (1949-2009)』 上海外语教育出版社.
- 罗德里克, 麦克法夸尔 (1990). 剑桥中华人民共和国史 (1949-1965) 上海人民出版社.
- 毛泽东 (1999). 『毛泽东文集 第7卷』 人民出版社.
- 経志江 (2013). 旧植民地出身者——陳信徳. 山本経天『中日国交断絶期の日本語習得者に関する研究』 (pp. 1-15) 科研費 (21730651) 研究成果報告書. <http://id.nii.ac.jp/1099/00001288/>

## Article

# Compilation policy and educational philosophy of *Japanese Language* textbooks in Chinese universities in the 1960s: Based on a comparison between educational policy and policies of Chinese government

GONG, Lin\*

*Graduate School of Integrated Science and Art, University of East Asia, Yamaguchi, Japan**The Department of Japanese, Jia Xing University, Jia Xing, China*

## Abstract

The study was conducted on the textbook entitled *Japanese* (first to third volumes, 1963-1964), which was compiled by the Japanese Language Department, Peking University. Published in the 1960s in China, these books have been widely used in universities as Japanese intensive reading textbooks. The author analyzes the educational policy as well as policies of the Chinese government at that time, and examines the educational thoughts of the country in the 1960s. Based on the survey data and the double analysis of the textbook (comprehensive analysis and analysis of the works), it has been proved that the texts used in the Japanese textbooks are works with strong political intentions. At that time, China also emphasized political education in Japanese language education and the class nature of the texts. In addition, a majority of the selected texts that is the works meant for children because they are considered non-poisonous (have no bad effects on Chinese politics) and are in line with the national education policy of that time. The study suggests that this series of Japanese textbook selected works with political aims and ideology, neglect the principle of selecting works suitable for learners' reading ability, which is understood to be the principle of compiling Japanese textbooks. It utilized a less than ideal methodology for Japanese learners, namely that the most important thing was to understand the political and ideological nature of the work. The Japanese textbook, published in 1960's influenced Japanese textbooks in the later times. The author explored the educational ideas presented in the Japanese textbooks of the 1960s, and this has great practical and historical significance.

Copyright © 2017 by Association for Language and Cultural Education

*Keywords:* Japanese language education in China; Japanese intensive reading text books; national policies; characteristics of topics/genres; compilation policies

---

\* E-Mail: gonhlinlin1@163.com

## 【論文】

アニメ視聴を契機とした日本語習得を通じた  
発話キャラクターの獲得過程に関する事例研究

フランス移民二世 C の語りの質的分析から

山元 淑乃\*

(琉球大学国際教育センター)

## 概要

本研究の目的は、アニメで日本語を習得した学習者が、日本語で表現する人物像（以下、発話キャラクター）を、どのような背景と過程によって獲得したかについて、探索的な分析を試みることである。そのため、幼少期から日本のアニメを長時間視聴することで日本語を習得し、日本語と母語で異なる発話キャラクターを演出していると判断されたフランス人日本語学習者 C について、その日本語学習についての語りを、質的に分析した。分析と考察の結果、C の発話キャラクター獲得の背景に、フランス（西洋）と日本（東洋）という対照が見いだされた。そして C の日本語習得の過程は、アニメの長時間視聴と日本語一人芝居という個人的言語実践を通して、この対照のフランス側ではなく、日本側（アニメで見た日本）において自己肯定を目指し、発話キャラクターを継続的に探索し、獲得する過程であったことが示唆された。

Copyright © 2017 by Association for Language and Cultural Education

キーワード 発話キャラクター, アニメ, 第二言語習得, インタビュー, 質的研究

## 1. 背景および研究目的

近年、アニメ・マンガをはじめとする日本のポップカルチャーと日本語学習との関わりが注目されている。国際交流基金が2012年度に実施した調査（国際交流基金, 2013）によると、海外の日本語学習者

数は約399万人で、過去33年間で31.3倍に増加しており、学習目的として「日本のマンガ・アニメ・J-POP 等が好きだから」と答えた学習者が54%にも上ったという。山本（2013）によると、フランスでは1970年代に日本のポップカルチャーへの人気が高まり、2002年までは日本に次いで世界第二の日本の漫画の消費国家であったという。アニメと日本語学習動機に関わりについての先行研究は多く（近藤, 村中, 2010; など）、アニメを日本語学習に活用し

\* E-mail: ysn@lab.u-ryukyu.ac.jp

本研究は JSPS 科研費 JP15K12895 の助成を受けた。

ようという取り組みも数多くみられる（川嶋，熊野，2011；など）。こうした状況の現在，日本語のクラスの中にはアニメファンがしばしば存在し，筆者自身も大学の日本語教員として，多数のアニメ好きの学習者を教えた経験がある。その中には，アニメで覚えた表現を使うだけでなく，アニメのキャラクターのような話し方をする学習者も少なからず存在する。

アニメ・マンガにおける日本語のキャラクター表現は，現実の日本語話者の発話と比べ，よりステレオタイプの（熊野，2011）であり，その「役割語」や「発話キャラクタ」は強調されている。金水（2003）によれば役割語とは「ある特定の言葉遣い（語彙，語法，言い回し，イントネーション等）を聞くと特定の人物像（年齢，性別，職業，階層，時代，容姿・風貌，性格等）を思い浮かべることができる」と，あるいはある特定の人物像を提示されると，その人物がいかにも使用しそうな言葉遣いを思い浮かべることができる」と，その言葉遣いである」とされる。定延（2011）は，役割語の使用によって暗に示される人物像を「発話キャラクタ」と呼ぶ。このキャラクタ<sup>1</sup>は，発話の相手や場面によってあからさまに意図的に切り替えても差し障りがない「スタイル」とは異なるが，意図的に切り替えられない根本的な「人格」でもなく，その中間にある「本当は意図的に切り替え可能だが，切り替えてはならず，切り替えられないことになっており，その切り替えが露呈するとそれが何事であるかすぐ察しがつくが気まずいもの。」であると定義される。定延（2001）はジャイアン<sup>1</sup>の事例を挙げて，キャラクタを以下のように説明している。

ジャイアンは，《乱暴者》《いじめっ子》で通っている。そのジャイアンが或る日，困っ

て泣いている子を見かけ，助けてやる。助けられた子は驚いてジャイアンを見つめる。その時のジャイアンは，どんな様子だろうか？倫理的に悪いことは何もしていないので，無表情だろうか？倫理的に良いことをしていると誇らしげだろうか？いや，あなたの想像の中で，ジャイアンは，自分が柄にもない，キャラにもないことをしていると，けっこう恥ずかしげではないだろうか。（pp. 21-22）

キャラクタとは，このジャイアンの《乱暴者》《いじめっ子》のように，周囲によって「この人はこのような人物だ」と判断される人物像である。そしてその人物像が変わるのを目撃されると，きまり悪さを感じてしまうものである。このようなキャラクタのうち，発話によって暗に表現されるものが発話キャラクタと呼ばれる。

発話キャラクタは，定延（2011）も報告するように，日本語学習者の発話にも観察される。本稿では，このように外国語学習者が目標言語を習得する過程で，自分の人物像を，その言語の発話によって表現できるようになることを，その学習者が「発話キャラクタを獲得する」と定義する。では，アニメの視聴は日本語学習者の発話キャラクタ獲得にどのような影響を与えているのであろうか。そして，そのような発話キャラクタを有する日本語学習者には，どのように向き合えばよいのだろうか。アニメによる発話キャラクタを有する日本語学習者が現実に存在し，今後増えるとみられる今日，これらを明らかにすることは，日本語教育にとって必要であると考えられる。

そこで本研究では，アニメ（・ドラマ・バラエティ番組）の視聴によって日本語の会話を習得したと考えられる，ある学習者の日本語学習のプロセスに注目し，その発話キャラクタの獲得過程と背景について，探索的分析による検討を試みることを目的とする。なお大谷（2008a）は，理論には記述的

<sup>1</sup> 本稿では，アニメの登場人物を「キャラクター」，発話によって表現される特定の人物像を「キャラクタ」と，使い分ける。

(descriptive) なもの (例: 実はこういうことが起きている, この現象の背景にはこういう意味がある), 予測的 (predictive) なもの (例: これはこうなるだろう), 処方的 (prescriptive) なもの (例: これはこうすべきだ) があるが, これらすべての基本はあくまで記述的理論であって, 「記述」がなければ「予測」も「処方」もできないと述べている。本研究は, 日本語教育における発話キャラクターに関する指導について処方的知見を直接的に得ることを目的とした研究ではなく, 記述的知見を得ることを目的としている。さらに大谷 (2013) は,

優れた記述的理論が得られれば, そこから演繹的に処方的理論を立てることが可能な場合もあるが, 処方的理論からは記述的理論は得られない【中略】処方的理論を得ることに走れば, きちんとした記述的理論が得られないままになり, 結局, 研究対象とする事象についての深い理解や解明がなされないことになる (pp. 36-37)

とし, 優れた記述的知見・理論が得られれば, 実践者がそれを各々の条件や環境に翻訳して, 処方的知見を得るべきであると述べている。日本語教育研究では, 教育の改善に直接的に貢献する研究が望まれるのは当然である。しかし, 処方的知見に基づく学習の設計の際には, 個々の学習者理解が必要であり, 本研究のような記述的知見を積み重ねることこそが有益であると考え。日本語教師が好むと好まざるとにかかわらず, 現在日本のアニメが学習者に与える影響はきわめて大きい。個々の学習者が教室外でアニメとどのように関わり, どのような影響を受けているかについて記述的知見を得ることは, アニメと日本語教育の関わりや, その処方的知見を検討する際に, 有益な示唆を与えると考えられる。

## 2. 先行研究

先述のように, アニメを含むポップカルチャーと日本語学習動機の関係に関する研究は進んでいるが, その多くは量的研究で, 主に, ポップカルチャーがいかに学習者の動機付けに貢献しているかを明らかにしている。これに対して, 個々の学習者のポップカルチャーとの関わりについての質的研究は未だ少なく, 羅 (2005), 田村 (2009), 根本 (2016) が存在する程度である。

一方役割語やキャラクターに関する先行研究は, 言語学の分野に多いが, 日本語教育研究においても進みつつある。例えば林 (2007) は, 外国人力士のインタビュー映像を分析し, 「初級」と判断された力士が, 適当に口ごもることを習得することで, より自然な発話の実現が可能であるとし, 自然な音声の習得には「ある発話キャラクターを体現するような外国語の音声習得」という観点も必要となると述べる。また, 外国語で一度身につけてしまったキャラクターを変えることは難しいため, 留意も必要であるとしている。その他, 恩塚 (2011) による韓国の日本語教科書にみられる役割語的要素の分析, 鄭 (2007) による韓国人日本語学習者を対象にした漫画の登場人物のイメージと役割語のマッチング調査などがある。また宿利ら (2015) によるロシアの日本語学習者を対象にした発話キャラクターと役割語のマッチング調査では, 半数以上の学習者が不適切なマッチングを行ったとされている。これらの先行研究は, 日本語学習者にとって役割語やキャラクターの適切な選択は容易ではなく, 明示的指導が必要であることを示しているといえよう。

それでは日本語学習者は, その学習の過程でどのように特定の発話キャラクターを獲得していくのだろうか。日本語学習者の心理・社会・文化的な側面に焦点を当てて, それを解明しようとした研究には, 日系二世アメリカ人の男性日本語学習者 N へのイ

インタビューを分析した山元 (2013) がある。20 歳の N が話す昔の男性風の日本語は、より年齢の高い者にとっては好感がもてるが、本人によると同世代とのコミュニケーションには支障をきたすことがあるという。インタビューの分析から、N の発話キャラクター獲得に、アニメへの親和性、日本語の高汎用性への希求、礼節重視の志向、明るい自己像の積極的な演出、発話キャラクターモデルの存在などの要因があったことが見出されている。本稿では、この N と同様に特徴ある発話キャラクターを有するが、N とは異なる女性の日本語学習者について、同様に分析する。その際、N から得られた知見を生かし、より詳細な分析を試みる。

### 3. 研究方法

本研究では、インタビューを通じて、インタビューに自らの経験に対する記憶の想起と言語化を促す必要がある。このような、個々の人間の経験が基となる現象は、具体的な人や状況に基づいて探索的に解明する必要があるが、量的研究手法の適用が困難である。よって、本研究は質的研究手法を採用した。さらに本研究は、研究参加者の人生を全体的に捉え、その中で発話キャラクター獲得という現象を、巨視的かつ深く内容を掘り下げて検討しようとする立場に立つ。それに対して、沈黙や引き伸ばしの長さ、発話の重なりといった、語り方に関する微視的な検討の重要性が指摘されている (Roulston, 2001)。しかし本稿では、発話内容の分析を重視するため、そのような検討は筆者の今後の課題と位置づけた上で、今回は行っていない。

#### 3. 1. 研究参加者

研究参加者 (以下、インタビューイ) は 20 代の女性 C で、フランス南部で生まれ育った移民二世である。インタビュー時は、日本での 1 年半の留学生

活を終えるところであった。C を本研究のインタビューイに選んだ理由は次の 2 つである。

第一に、C の話す日本語は、声の高さや声質が、フランス語とはかなり異なって発話されている。C のフランス語と日本語の発話を各 2 分半ずつ無作為に切り取った音声データから母音のみを抽出し、基本周波数の平均値を測定したところ、フランス語では 208.82Hz、日本語では 236.56Hz であり、日本語の発話では全体的に声が高くなる傾向がみられた。つまり C は、母語とは異なる、特徴ある日本語の発話キャラクターを有していると判断された。C の話す日本語は、両親が日本語話者でも日本語学習者でもないにも関わらず、驚くほど流暢であり、アジア人らしい顔つきから、非母語話者とは気づかれないほどである。そして、その日本語は非常に丁寧でかわいらしく、声はいわゆる「アニメ声」である。アニメの日本語を取り入れて話す日本語学習者は少なくないが、C の日本語の発話は、アニメのキャラクターそのもののように、筆者には聞こえる。さらに、C の日本語は流暢で違和感がないという母語話者が多いが、違和感を覚えるという母語話者もいる<sup>2</sup>。よってこの違和感は非常に微妙なものであるが、筆者はその違和感を、C が有する日本語の発話キャラクターに起因するものと考え、それを分析する必要があると考えた。なお、C の発話キャラクターの特徴をより客観的に把握するため、C の了解を得て、5 名の音声学者に C の話すフランス語と日本語のそれぞれ 2 分 30 秒ほどの動画を見せ、その音声とキャラクターに対する印象について記述してもらった。その結果、日本語の音声については「フランス語に比

<sup>2</sup> C の日本語に対して違和感を感じる母語話者がいるのは、声質が「かわいく」演出され過ぎていることと、ピッチが高すぎることによると考えられるが、違和感を感じない母語話者も多く、少なくとも現時点ではこの違和感がスムーズなコミュニケーションの障害になっていないことから、教育的見地からみて特に介入が必要であるとは判断しなかった。



べて声のトーンが高い」「ポーズが多い」「一部の若い女性にみられるような、湿った、甘えた音質を使っている」「フレーズ末をマークする話し方である」「語尾が伸びる」、発話キャラクタについては「若い」「甘えた感じ」「『若い, 20代』というシグナルが前面に出ている」「作ってる感じ」「芝居がかっている」というコメントを得た。これは筆者が感じているものとはほぼ同じであると言える。

第二に, C と N (山元, 2013) は, (1) アニメへの親和性, (2) 声優志望, (3) 移民二世, という共通性がある。本稿での C に関する詳細な分析の後, 将来, この共通性を基盤に両名を比較分析することで, 新たな示唆を得られる可能性があると考えた。

### 3. 2. データ採取と倫理的配慮, データ分析方法

データ採取として, 201X年<sup>3</sup>1月と3月に, 半構造化インタビューによる詳細な聴きとり (in-depth interview) を行った。インタビューの総時間は5時間52分, 使用言語は日本語で, 音声の確認のためにフランス語を数回使用した。研究参加にあたって, 書面と口頭で研究の趣旨と研究者の守秘義務に関する説明を行い, 書面による同意を得た。筆者は日本語教師として C の授業の一科目を担当していたが, インタビュー時には学期を終えており, それ以降の両者の間に指導や評価の関係はなかった。また, 研究開始以前は, 筆者と C には授業以外での関わりはなかった。

インタビューは計3回, 各インタビュー後には分析を行い, 前インタビューから浮上した疑問点や, さらに追究すべき点を探索する形で, 間隔を空けて継続した。その後はインターネットや電話を介してフォローアップインタビューを続けた。フォローアップインタビューを除くインタビューの中心部分は, 筆者の研究室で, 第三者のいない状態で, 対面

で行われた。茶菓を用意し, 時には雑談も交え, 和やかな雰囲気を実施された。筆者は C の日本語能力や学習態度や礼儀正しさに感銘を受けており, 教師として評価していただけてだけでなく, 年下の C に対して一個人としても敬意を持っていた。インタビューにあたって, そのことを C に伝えた。また, C の語りを聴くのは教員としてではなく一研究者としてであることも伝え, 了解を得ていた。インタビューでは, 筆者は C の語りに関心を示し, 常になずきながら肯定的に聴いた。特に重要な点については C の発言を繰り返し, C の語りたい気持ちを最優先にした。C の語りですらに追究したい箇所がある場合には, 話の腰を折らないようにしながらも, その箇所に戻って注意深く掘り下げていくよう配慮した。C は特定の話題を除いては終始, 自己開示に意欲をみせ, よどみなく語りを続けた。

インタビューは録音・録画後, 逐語記録化し, それを分析データとした。データの分析には, 1名のインタビュー어의語りを深く追究する本研究のデータ分析に適した手法として, 質的データ分析手法の中でも小規模のデータの深い解析に有効な SCAT (Steps for Coding and Theorization) (大谷, 2008b, 2011) を適用した。SCAT は, 4つのステップでテキストに「コード」を付してその抽象度を高め, 構成概念を構築し, ストーリーラインおよび理論記述を構成する質的データ分析手法であり, とくに, データ中の潜在的な意味の概念化を支援する点で優れている。本研究では, SCAT で得られたストーリーラインから, いったん概念図を作成してから, 理論を記述した。

### 4. C の発話キャラクタ獲得の素地となる生育環境と日本語習得

本章以降, C の実際の語りを引用しながら SCAT による分析結果を記述する。本文中の [ ] は語り

<sup>3</sup> 年を明示すると研究参加者が特定されやすくなるため, 本研究では年は明示しない。

の部分的引用、C：または Y：で始まるインデントをつけた段落は、語りのまとまった引用を表す。Cの語りにおけるインタビュアー（筆者）の発言は〈 〉で示す。また、語られた日本語は原文のまま記載するが、Cの日本語は非常に上手であるため、筆者によって修正されたものと思われるかもしれないが、すべて本人が発話したとおりに記述している。日本語の誤りのある箇所や不明瞭な箇所には、筆者が（ ）で補足と注釈を付記した。なお、インタビューの匿名性を高めるため、最小限の変更を加えた箇所がある。

本章ではまず、Cが現在の日本語での発話キャラクターを獲得する背景となったと考えられる、Cの生い立ちと日本語習得の関わりを概観する。

#### 4. 1. 幼少期の家庭環境

Cの母親はベトナムから、父親はスペインから、フランスへ移民した一世で、家族構成は両親、二人の兄、Cの5人である。両親は常に忙しく母親が遠方に働きに出ていた時期もあり、Cが両親と過ごせる時間は非常に短かった。自宅の庭は父親が仕事に使い、遊びに適した環境ではなく、自宅周辺も治安が良いとはいえ、家の中にいなければならない時間が長かったため、食べることだけが楽しみになり、肥満になってしまう。

C：うーん、外見もそうでしたし、子供の時ずっと食べてたので太ってたので、プラス、Xさん（親戚の男性）なんですけど「あなたはゴミ箱に捨てられて拾われたんだよ」とか、いつもベトナム語でデブとか言われてたので、それでけっこう子供って影響されやすいので、自分は反応して殴ったりとかしてたんですが、やはり大人なので私より力強くて、少しでも声出したら子供は黙るので、あまり逆らえないのもあって、だけどだんだん言われたことを頭の中に入れて

いたのかもしれませんが。なので、私、子供の時けっこう荒れてたというか、何よりも、顔が笑ってなかったんです。写真に写っても、ずっとなんか不機嫌な顔してたので。たぶん、笑えなかったのは、誰よりも自分のことが嫌いで、今でも、少し、まだ残っているんですよ。やはり。それは自信のなさにつながるんですが。やはり、自分のことが好きになれなくて。

上記は、容姿へのコンプレックスと、身近な人物からの心無い言葉によって、Cが幼少期から否定的な自己イメージを持ち、成長してもその影響から完全に逃れられていなかったことを表している。この否定的な自己イメージは、その後のCの人生に様々な影響を与えており、Cの日本語習得や発話キャラクター獲得にとっても出発点となったと考えられる。

#### 4. 2. 複数言語環境におけるアニメとの出会いと日本語習得

Cは、川上（2010）の言う「移動する子ども」の子であり、複数言語話者である。Cは母親とはベトナム語、父親とはスペイン語で話したが、両親との接触は上述のとおり少なく、兄達との会話と学校教育はフランス語である。そうした母語不在ともいえるべき複雑な言語環境の中、Cは8歳で日本のアニメに出会って魅了され、それ以来、[平日は毎日2~3時間、週末は朝6時に起きてほぼ一日中]、それを見て過ごす。特に好きなアニメは「満月をさがして」や「フルーツバスケット」といった少女向けのものであったという。それらのアニメの大半は日本語音声にフランス語字幕がついており、字幕に追いつけない時には一時停止してでも読み、必ず意味を理解するようにしていた。Cはこのアニメの長時間視聴を休むことなく続け、中学生になったあるとき、字幕がなくても日本語がわかることに驚き、自身の

日本語習得を自覚する。

C: その、基本的な日本語の構造がなんとなくつかめたという気持ちはあって。アニメではなく番組、その、嵐<sup>4</sup>、中学校に上がるときに嵐のファンになって、字幕が少ない番組などがあって、それでああ仕方ない、字幕がないので、でも見たいから見始めたら、なんとなく基本的な情報はわかる、っていう気持ちになったからだと思います。

根本 (2016) は、アニメで日本語がわかるようになったと語る大学生たちは、実際は少し知識がある程度だと指摘しているが、C は後に日本人と接触して会話を成立させていることから、この時点でも既に、日本語を少なくともある程度、理解していたと考えられる。C がこの時までアニメ・ドラマ・バラエティ番組以外の日本語にはほとんど触れていないことについて、フォローアップインタビューでC に再確認した。また C の実際の学習前の日本語力について、疑問を持つ読者もいることを想定し、C に依頼し、C が大学入学時からの友人である日本人留学生 Y を紹介してもらい、インターネット上のチャット機能を利用してインタビューを行ったところ、Y は次のように述べた。

Y: 私が C さんに会ったのは、20XX 年 10 月ごろ、彼女が入学してすぐのことでした。C さんは 17 歳でした。日本語のレベルですが、会話に関しては、日常会話が問題なく行え、訛りの問題はほぼ無かったと記憶しています。語彙に関しては、日本人の小学校高学年～中学校 1 年生のレベルに相当していたと感じます。私と同期の日本人留学生達は皆、C さんの日本語を聞

いて「ほぼ日本人じゃん!」と驚いていたのが印象的です。

4. 1. で述べたとおり、C はひきこもりがちであったことから、[外の世界というのはよくわからないので、どこか家以外のものが見たかった] といひ、[アニメに逃げた]、[もうアニメしかなかった]と感じていた。アニメが[家族であり、友達であり、お母さんみたいな]存在として、孤独な幼少期を埋めていたと考えられる。そして次のように友人関係もアニメを通じて構築し、道徳観もアニメから獲得する。

C: おそらく人を気遣うようになったのも、アニメでよくそういうのを、相手を思いやる心など、大切な人を守るなど、そういうのをよく見ていたから、それで無意識に、自分が経験していなくても、けっこうそういう考え、ポジティブな考えが自分の中に溢れてきて。おそらく、アニメがマイナスだった自分にプラスを与えてくれたのかもしれないですね。

C はこのように語っており、C にとってアニメは単なる娯楽ではなく、前節で述べたような、幼少期の否定的自己イメージを肯定的なものに変える存在であったと考えられる。

また C は、アニメに出会ったのとほぼ同時期から現在まで、日本語による一人芝居を続け、日々の孤独を癒やしてきたと語る。この一人芝居については 7. 1. で分析されるが、論述の必要上、それを先取りしてここに解説を記す。一人芝居は、アニメを見始めて1か月ほど経った頃から頭の中に簡単な台詞が少しずつ残るようになり、ある時それらが口をついて出てきたことで始まった。一人芝居は、必ず一人きりの状態で、日本語のみで行われる。視聴したアニメに自作のキャラクターが投入される形で、

<sup>4</sup> 日本の男性アイドルグループ。所属芸能事務所はジャニーズ事務所。

自分の役だけが声に出されて演じられる。Cが演じるのは、様々なアニメの尊敬できるキャラクターが、強さと精神的不安定さ（安定さではない）をあわせ持つように合成されたキャラクターであり、演じられる場面は辛い場面や恋愛場面といったインフォーマルで個人的なシーンである。それは「やりたいときにやっているのではなく、咄嗟に出てくる。咄嗟に始まる、無意識に始まる」という。子供の頃はこの一人芝居を一日中続けたり、ベッドの中でクマのぬいぐるみを相手に芝居を続けながら寝てしまったりすることも多かったという。

C：アニメでは結構聞く表現があったりしますので、すぐに暗記できます。最初は表現とフランス語の字幕の意味を覚えるのですが、慣れて覚えるものが増えていくと、どんどんフランス語経由でなくとも分かるようになりました。

C：何歳から何歳、今でも時々やっています。というか、なんか、セリフが、セリフというか、アニメ見た後に、いろいろ、その次のを想像したり、あ、このキャラクター好きだから、いろんな、さっき見たシーンを思い出して、自分のキャラクターを入れたらどんなふうになるのかなという風には考えたり。その設定で一人でモグモグと。

このような日本語のアニメの長時間視聴と日本語一人芝居が、Cの発話キャラクター獲得のための個人的言語実践となっていると考えられるが、それについては7. で詳しく述べる。

#### 4. 3. 父親による抑圧とCによるフランス語否定

梶田（1987）によれば、フランスは個人の業績主義的競争を旨とした高度学歴社会であり、学歴取得には「フランス文化とフランス語を前提とした強固な一元的教育体制」の中で、高度な言語能力が要

求される社会であるという。幼い頃移民したCの父親は、フランス語の読み書きが苦手であった。そのような事情もあり、Cもフランス語について家庭でのサポートが得られず、フランス語に対して強い苦手意識を持ち、それが後に、次のようにCが高度学歴社会の入口でつまづく一因となる。

C：多分、フランス語の教え方、中学校の時に多分作文が苦手だからであって、嫌というほど作文書かされて、赤点取るたびに説教されて「漫画やめさせるからね」と言われて。「しょうがないじゃん、私フランス語嫌いだもん」と言っただけ。なかなか作文がうまくいなくて。フランス語色々、動詞の変化など様々で、あの、書き方も難しいですし、それで先生が文章読んでそれを書くテストがあるんですが、それもなかなかうまくいかなかったの、学校の教育で嫌いになった部分もあると思うんですが。

この学校教育での苦手意識に加えて、家庭では父親や兄たちが話すフランス語を汚いと感じ、嫌悪感を抱くようになる。

C：父がけっこう悪口（罵り語を）フランス語で言ったりしていて、最初はそれ気にいらなかったのに、どんどんそれを吸収してしまって、友達と話す時自然と出てきたりしてしまって。やはり悪口（罵り語）は父の影響であまり好きではないというのがあって、それでも使ってしまう。若者と話していると若者も使ってしまうので、それに影響されて。影響されやすい人間なので。

C：特に嫌だったのは、子供の時からずっと言わないように固く禁じられて、言ったらけっこう叩かれたりとかしたんですが、大人になったら父がそれしか言わないという事実であって、覆さ

れるような行動があったりして、お父さんそれはないでしょと。

Cは家庭で父親が頻繁に使う罵り語を自分も無意識に使ってしまうことを恥じ、自分の話すフランス語や、兄弟の話す男性的なフランス語に対しても、嫌悪感を感じるようになる。さらに、幼少期から父親によって固く禁じられてきた罵り語を、その父自身が頻繁に発していることに気付き、[お父さんそれはないでしょ]と感じ、父親の矛盾した叱責と罰に対する失望も抱く。

フランス語を醜く感じるのと対照的に、アニメの日本語が[きれいな方の日本語]になる。そして次第に、フランス語を話す自分を[本当の自分じゃない]と感じるようになる。一方、日本語による感情表現などをアニメから習得したこともあり、[日本語を話してる時の自分は、フランス語を話してる時の自分より自分だ]と感じるようになる。

C: 子供の時から聞いている日本語が私にとって日本語であるので、きれいな方の日本語なので、それを私は普通な方の日本語だと思っているので、私の話してる汚いフランス語より日本語の方がきれいに聞こえますね。

C: 私はそもそも日本語を学ぼうと思ったのも、その一つの理由なんですけど、日本語を話してる時の自分は、フランス語を話してる時の自分より自分だなーという風には思っていて。多分ですが、日本のアニメを見て、自分の感情を表す単語を日本語で自然に覚えたので。〈フランス語より先に覚えたんですか?〉うーん、ただ単に、色んなアニメに同じ言葉が出て、なので無意識にどういう意味がわかるようになって。例えば、フランス語では「懐かしい」は「ノスタルジック」ですが、でもフランス人には通じないというのがあって、なので自分の思いを伝え

るのであれば、日本語の方がしやすい部分があったと思います。

Cの父親は、家庭の事情により高等教育を受けることができなかつたため、自分の子供達にとって[いい教育を受けるためには私立が一番だ]と固く信じる、Cいわく[私立学校に行かせたがりやさん]であり、金銭的抑圧でもってその教育方針を強制する。Cはそれに対する抵抗を諦め、自分が行きたい公立高校ではなく、父親の決めた私立の進学校に進学する。しかし、徐々に勉強についていけなくなり、フランスのエリート養成コースから脱落してしまう。

#### 4. 4. 日本語母語話者との初接触と将来の夢の発見

学校の勉強で落ちこぼれてしまったのとは対照的に、Cの日本語は、アニメに加えて、ドラマやバラエティ番組を見ることにより、順調に上達していく。下記のCの語りからは、このドラマやバラエティ番組が、アニメの日本語と現実世界の日本語との間の橋渡しとして機能していた可能性が考えられる。

C: だんだん大人になればドラマ見たりとか、あの、嵐というグループにハマって、それで番組など見てたので、そこでけっこう日本語力もあがったと思います。アニメだけで学ぶ日本語は限られていると思うので、あとは慣れるとだんだん字幕見なくなるんで。

しかしながら、実際に日本語母語話者と接触する前のCには具体的な日本人像がなく、日本語の間違いを指摘されることに恐怖感があった。ところが、高校3年のある日、通っていた高校で、Cは初めて日本人留学生に接触する。一瞬[頭が真っ白になって「こんにちは」すらちゃんと出てこなかった]というが、すぐに会話が始まり、親しくなり、[緊張

しつつも嬉しかった」という充実した6ヶ月間を、この日本語母語話者と共に過ごす。

高校で劣等生となっていたCは、かろうじて高校を卒業する頃、「私のいいところはいったいなんだろう」と自己価値の探索ともいべきものを行った結果、自信が持てそうだと感じる事ができた日本語の勉強を選択し、フランスは公立大学の授業料が安く奨学金も得やすいため、経済的な自立も考慮して国立大学の日本学科に進学する。

C: 将来について考えたら、私のいいところはいったいなんだろうと初めて思ってしまったので、やはり、数学が一番得意だったのに高校に入ったらザリになってしまって、高校も自分が入りたかった高校でもなかったの、さてどうしよう。やはり今となっては、ちゃんと進路を考えないとなと思って。【中略】たぶん、日本語にしたのも、日本語に自信があったからだと思いません。ベトナム語とスペイン語にではなく。やはりお父さんとお母さんだったので、完璧なベトナム語とスペイン語でもなかったです。やはり日本語には少し自信があった、心の中でどこかですでに自信があったかもしれませんので。

【中略】高校3年生の時に初めて、私もずっと親のいいなりというか、親の喜ぶことをしていたので、高校のときに、でも、そうしても、大学行っても、その後何があるのかな？どんな仕事があるのかな？と思って。別に趣味もなかったし、部活もないし、フランスでは。何をすればいいのかわからなくて。色々仕事を探して、取り柄と言ったら数学はもうあてにならないので、もう日本語しかないかと思って。

C: もし奇跡的に卒業できたらもう自分の好きなようにやろうと思って。大学も自分で払ってるので、フランスはそんなに高くはないので、しかも奨学金もらえるので、自分で払えるのも容易

いので、自分で払って自分の行きたいところに行きます。

このようにして大学に入学したCは、大学の日本語教育を受け、例えば「こんちくしょう」の語源を知って使用を控えるなど、アニメで習得した日本語の修正を行っていく。

C: 日本語で悪口という悪口、海外で言うようなものはないと聞いてたので、何言ってもいいんだなって思ってましたが、やはりそういう言葉は使ってはいけないなと思って。

また授業では「一年生が誰も知らないことをバリバリ答えられ」、[先生にけっこう注目され]、会話も「私より上手な人はいなかった」と感じ、他の生徒を助けられる存在になり、落ちこぼれからの脱却を果たす。特に発音に関しては、優秀なクラスメートについても「その子はやはり日本の発音ではないから、私の方が上手」、[がんばれば発音はなんとかなる]と感じ、自己効力感を得る。発音の習得について、第二言語習得における臨界期仮説(critical-period hypothesis)によると、6歳以前の学習開始ではほぼ完全な発音習得が可能で、6歳から15歳の間の開始では個人差があり、15歳以上の場合は何らかの形で母語のアクセントが残ると考えられている(Long, 1990)。臨界期仮説については緒論があり、詳細には立ち入らないが、Cにとっては、8歳という幼齢からのアニメの日本語の多量のインプットが、母語話者並みの発音の習得に影響していると考えられるだろう。

その後、Cは大学の友人が声優を志望しているのを知り、自分もその道を意識するようになる。

C: 家族と友達と話して、「ああ、私声優になろうかなあ」って言って、中途半端な気持ちで言っ

たんですけど、その時に、一番上の兄に「C なら行けるんじゃない？」って。で、そういう風に言われるの想像してなかったんで、それは驚きで、もう一人兄がいるんですが、「こういう CM 募集してるよー」と教えてくれて、「日本じゃなくてもフランスで始めたら経験になるよー」と言われて。一番、私のこと信じてくれないんだろうなーと思っていた兄が、けっこう現実的な人で、それを勧めてくれたので決心ついて。

このように、C にとって大切な存在である兄達からの背中を押す言葉もあり、C は日本語の声優になるという夢を得て、それを叶えるための留学を決意する。

#### 4. 5. 留学と「重要な他者」

C は来日し、アニメで見たような美しい川の風景に感動する。一方、アニメでは明るいグレーでとてもきれいだったアスファルトの道が、[ああこんなだったんだ。普通のアスファルトだったんだな]とわかり、アニメと現実の違いにも気づくが落胆せず、リアリティショックにも適応する。そして、[真剣に学生と向き合って、一人一人をその人のままを見ようとする姿勢]を持つ中年の女性教師 K に出会い、強く惹かれる。C にとって、K は素晴らしい教師であるだけでなく、大学でも役職につき、容姿端麗でユーモアも兼ね備えた、[尊敬しすぎてなかなか言葉が出ない]ほどの女性であった。C は、K の熱心なスピーチ指導に感激し、スピーチ大会では K に化粧も施され、声優養成所の選択などの学外の事柄も逐一指導を受け、常に密な連絡を欠かさないほど親密な関係を築く。

C：私が養成所に通い始めたのも K 先生のおかげです。東京か大阪でしかないと思ってたら、K 先

生が劇団 X と Y アカデミーという所があるんだよーと言ってくださって。最初、行こうかなーと思っていて、考えてはいたんですが行動はしていなくて、K 先生が「申し込んだ？」と聞いて来て、「Y アカデミー行こうと思ってるんです」と言ったら、「X も見学してみたら？もしかしたら X の方が合うかもしれないよ」と、相談相手になってくれて。恋愛も相談相手になってくれて。【中略】(K 先生は)自分の存在に気づいてくれる人。自分の存在を、いるという気持ちを持たせてくれる人、自分のこと(を自分で)嫌いと言ってるのに自分の存在に意義を与えてくれる人。

三代(2014)は、進路選択において非常に重要な役割を担う他者のことを「重要な他者」と呼び、三代(2015)はこの「重要な他者」とのつながりが日本における留学生の就職活動を支えていると述べている。K は C にとって、自分を夢に向かって後押ししてくれるのはもちろん、自分自身でもわからなかった自分の存在意義を与え、自己肯定感を高めてくれる「重要な他者」であったと考えられる。

大学の放課後に声優養成所にも通い始めた C は、日本語が溢れる生活に疲労感を覚えるようになる。それでも、自分の発音に対する先述の自信を元に滑舌練習を繰り返すなど、懸命な努力を続ける。

C：日本語をずっと聞くのが脳がついて行かないので疲れますし、脳がぼんやりしているような形になってることもあります。【中略】会話したら時々、「今何の話してるんだっけ？」と。無意識に脳が運動を中止してるみたいで。授業もそうで。

C：養成所の滑舌練習で、「ケヤキに毛虫が、毛虫にケヤキが、ケヤキと毛虫」というのがあって、「毛虫のシが外国人だな」と言われることはあり

ます。意外と。〈なるほど。〉工夫してはいるんですが、なかなか直らない。〈頑張って練習してるんですね。すごいいね。〉なんか、みんなが日本人のように接してくれるのに、こういうときは「あ、C 外国人だったんだ」という風に思い出すらしくて。〈それが嫌なの?〉嫌です。日本人として接触してください。

さらに、アニメの日本語に加える形で、[あ、これ、かわいいなーとか、あ、これ、言い方、やだなーとか] というように、母語話者の話す日本語も取捨選択して吸収する。その際、[あけおめは苦手、きちんと教えてください] と、あくまで丁寧で美しい日本語を吸収しようとする。

そして、[日本人として接触してください] と願っていた C であったが、懸命な努力の結果、日本語母語話者にフランス語を聞かせた時に、[そうだった、C フランス人だったって、そういう感想] を得るほどに、日本語を上達させる。

以上、本章では日本留学までの日本語習得の過程を、その背景としての幼少期からの生育環境と結び付けながら概観した。

## 5. C により獲得された日本語の発話キャラクター

本章では、C が、日本語で現在どのようなキャラクターを使い分け、演出しているかを、C の語りから分析し検討する。本章以降、重要なものについては、SCAT の分析で得られた 4 番目の概念を、本文中のゴシック体表記の形式で引用する。

C: それも一つ日本語が好きだった理由の一つなんですけど、日本語を話してる時の方が上品とかかわいく聞こえるのがあって。アニメとはいえどもきれいな日本語を聞かせるのが声優

さんの仕事なので、きれいな日本語を覚えてきて、フランス語は自分の世代の言葉を覚えるので、汚く聞こえるのがあったのかもしれませんがね。あと自分の耳で聞くと、フランス語で話してる声と日本語で話してる声が違う。フランス語で話してる時の方が声が低く感じる。

C はアニメから日本語を覚えたため、自分の日本語はフランス語よりもきれいで上品で、かわいく聞こえると述べ、C 自身がそのことを、日本語が好きだった理由の一つとして肯定している。C の声の高さは日本語よりフランス語の方が低い、つまり日本語では高いピッチで演出されていることが自覚されている。そして、その日本語のキャラクターも、相手や場面に応じた声質操作とピッチ操作によって、意識的または無意識的に複数を使い分けられている。以下にその使い分けについての語りを引用する。

C: 子供のときの一人芝居のときはかわいいというか優しいキャラクター、優しいお姉さん、基本的に聞きやすいというか、誰もが憧れるキャラクターを意識して演じていたので、それで自然とこういう高さの声になったかもしれません。自分の普通の声じゃない。(大学の授業で) 他のメンバーのフォローとかはできていたので、まあ、お姉さんにはなっていたのではないかと思います。アドバイスとか。まあ、お姉さん声は、普段のしゃべりではあまり出さないと、思うんですよ。

C: 普段しゃべってる時はやっぱり少し高いかわいい声ですかね。かわいい、ちょっと声の高い、かわいい日本女子。自分で言うのはなんですけど。基本的に、高いかわいい系の声だと思ってるんですけど。

C: 人によってかわいく話したりとか。かわいくしてもらいたいので。【中略】どの先生に対しても、



なんか、かわいい系の出しますが、やはり、尊敬しているの、嫌な思いをさせたくないの。

C: (K 先生からは) かわいがられたいので、時々なんか、自分客観的に見たらこの子気持ち悪いだろうなって思うんですが。やはり、会うときにも、なんか、なんででしょう、かまってもらいたいというか。〈ちょっとやっぱり K 先生とは年齢落ちる感じですよ〉そうですね、声がかわいく、なんか幼くなったりとかすると思うんですが、無意識に。かわいがられたい。

C: (友達を相手に) 普通形の日本語を使ったりとかする時に (声の高さは) 低くなると思います。たぶん、でも、フランス語ほどではないと思います。【中略】そうですね、後輩だったりすると、けっこうえらそうと言うか、そういう、お姉さん声が、無意識に出るかもしれない。

C の日本語の基本的なキャラクタは、C によれば少し声の高いかわいい日本女子キャラである。それが、目上に対してはかわいい声が強調されてかわいい妹キャラになり、相手によってはさらに強調されて幼児キャラになる。友達と話す時はピッチが少し低くカジュアルになり、後輩と話したり友達を励ましたりする時は声質を変えてお姉さんキャラになる。ただしこの際のピッチの変化は、低くはなるもののフランス語ほどではないという。

またフランス語と日本語が切り替わる言語スイッチ時には、周囲が [みんなもう爆笑] するほど、別人の発話かと思われるような、極端な声質とピッチの変化がみられるという。しかしその変化に触れた人からの反応は、[あ、C、フランス人だったね] といった驚きや、C の日本語に対する賞賛であり、言語が変わることやその言語能力が注目され、キャラクタが変わることには意識が向けられないものと考えられる。

## 6. C の発話キャラクタ獲得の背景に見いだされる対照性と相互協調的自己観

本章では、C がその発話キャラクタを獲得するに至った背景について、少し踏み込んでCの語りの分析、考察を試みる。本章は以降、C の発話キャラクタ獲得に関わる要因について、とくに解釈的な分析が必要となるため、SCATによる分析を示す。

### 6. 1. 日本とフランスの対照性

インタビュー中、[母が私の人生の全て] と言って涙ぐむほど、母親はCの生きがいである。幼少期の自分の否定的体験を隠そうとして母親に悟られた時には、[お母さんの力すごいなあ]、[母は何でもお見通し] であると感じ、精神的支柱として母親に絶対的な信頼を抱いている。C は早く大人になって母親を支えたいと願い、兄も母親を手伝うために大学を辞めてしまうほど、きょうだい3人とも母親孝行である。敬虔な仏教徒である母親の勧めでCも仏教徒になり [さらに人を思いやるようになった] と感じ、精神的豊かさを重視する。一方で父親は [子供の時からずっといなかったの、いなかったというか、週末も働きに出たので、それであまり会う機会がなかったの、あの、苦手ではないんですが何を話せばいいかわからない状態] であり、声優になるという夢についても [お父さんは、深く関わりはしないので]、[よくわかっていないようです] と関わりが浅いことを示し、[将来いい職業でお金を稼げる仕事に就ければそれでいい] という父親の物質主義とその押し付けに反発を示している。以下の、兄が日本の桜を購入して父親に叱責されたというエピソードは、この両親との対照的な関係性を象徴的に表していると考えられる。

C: 日本の桜はフランスの桜とは違うので。実家にも大きな桜があるのですが、やはり日本の桜の

ようにピンクではなく、白いので、フランスは、しかも実がついているので。それで違って。一回兄が、いっぱい日本の桜、買ったんですが、父に怒られて。それで他の人達にあげたそうです。〈どうして怒ったんだろう？〉植える場所ないし、実がないので、それでも、あってもしょうがないという話になったので、それで。〈さくらんぼができなくて食べられないから、お父さんはいらなかったのかな？〉はい。

母親と子供達が好む桜は、[美しい日本の桜]で、実はならないが、Cは自分がこの[美しい日本の桜]に[子供の時から洗脳されてた]と述べる。一方父親が好む桜は、実がなる桜である。父親は、母と子が好む桜を[実がないので、あってもしょうがない]と否定し、しかも怒ったという。この語りから、父親の物質主義をフランスの桜の実：さくらんぼに象徴し、母親の精神主義を日本の桜の花に象徴するCの対照的な心理を読み取ることが可能であろう。

またこの父母との関係性の対照は、西欧における「相互独立的自己観」と東洋における「相互協調的自己観」の対照と見ることも可能であるが、それについては6. 2. で述べる。

Cの語りを分析すると、この両親との関係性の他にも、様々な対照がみられる。生育環境の対照については、[汚い川]、[汚い庭]といったフランスの美しくない現実に対して、アニメの中の日本は美しく見える。また、自らの生活を貧しく感じるのに対して、アニメの登場人物の暮らしは豊かで魅力的に映る。言語の対照については、父親や自分が話す汚いフランス語に対し、声優たちの話すアニメの日本語が美しく聞こえる。言語形式に関しても、敬語の誤りを逐一叱責されるフランス語と、[遊んではいますが、素になれる]という日本語とが対照的に語

られる。

また山本(2013)は、フランスにおける日本のポップカルチャーファンについてのルポルタージュ番組を分析し、そこには、

「大人-若者/子供」と並ぶもう一つの際立った対立項に、「フランス-日本/アジア」という比較がある。比較は、若者が日本(アジア)を肯定しフランスを否定するという形をとるだけで終わることもあるが、しばしばそこに、若者が肯定的にイメージする日本関連のあれこれを、大人がおおむね否定的に捉えるという構造が重なる。そこでしばしばフランスへの否定は、大人への否定と連動することになる。(p. 179)

としている。それと同時にそこには「フランス=現実、日本=夢というイメージが重ねられている」とし、さらに、「漫画やアニメに惹かれる若者が「日本」を肯定すると同時に「アジア」を称賛する場面がいくつも見られる」として、「JPC(日本のポップカルチャー：引用者)に焦点化された「日本」への肯定は、「アジア」への肯定と矛盾なく成立していた。」(p. 183)と述べている。Cの事例において見いだされる「父(大人・フランス)の否定-母(アジア)の肯定」、「フランス語(フランス)の否定-アニメの日本語(日本)の肯定」という対立の背景には、このような、フランスにおけるアニメファンの「フランス-日本/アジア」に関する対照的構造の存在があると考えられるのではないだろうか。

## 6. 2. 相互協調的自己観

北山、唐澤(1995)は、ある文化において歴史的に共有されている自己についての前提を「文化的自己観」と呼び、「文化的自己観は物事に意味を与え、それについて考え、感じ、あるいはそれらに対

して実際に行動する際の『準拠枠』をその文化で生きる人々に提供してきている」(p. 138)としている。また、文化的自己観のうち「相互独立的自己観」は、自己を他者から切り離し、個性的・自立的であることが重視され、アメリカ合衆国をはじめとする西洋文化において優勢であるのに対して、文化的自己観のうち「相互協調的自己観」は、自己と他者の協調的関係が重視され、日本をはじめとする東洋文化において優勢であると述べている。Cの語りには、以下のように、Cが自分よりも他者の意向を優先して行動しようとしている姿勢がしばしば観察される。

C: 人が自分をどう思っているかを非常に気にします。着る服を選んだり、髪を整えたり、レストランでメニューを決めるときですら人の目を気にします。

C: 他人の視線が気になります。とにかく人の視線が怖いです。少し長く見られると気になります。どうしてあんなに長く見ているのかと、何を考えてみているのかと、何かおかしいことをしたのかとなど、思ってしまう気持ちになります。

C: 人から好かれることは私にとって非常に大切です。まさにこれで生きています。基本好かれるために振舞っていると言っても過言ではありません。これをすれば喜んでもらえる、喜んでもらえれば好きになってくれる…などの繰り返しです。自分自身自分を好きではなかなかいられないので、相手を通して自分を好きになりたいです。

このような、Cによる他者尊重を表す語りは、これらの他にも数多くみられた。Cの語りの分析は、Cが母親から相互協調的自己観を獲得しており、それがCの発話キャラクターにも影響を与えているこ

とを示唆する。表1はインタビューデータ中の、Cが有する相互協調的自己観と、Cの発話キャラクター獲得へのその影響についての語りを、SCATで分析したものである。

このように、丁寧さへのCの強い希求の背景には、母親から得た相互協調的自己観があると考えられる。それにより、Cにとって、常に他者の気持ちを気遣い、他者に嫌な思いをさせないということが、日本語において最優先されるようになる。

またCは、4.3.で述べたように、現実の世界で自分や周囲の者が話すフランス語が汚く、礼節を欠いている様子に、嫌悪感を感じていたと考えられ、その嫌悪感もCが母親から礼節重視の相互協調的自己観を獲得する背景となっていると考えられる。

さらに、北山、唐澤(1995)は、日本における相互協調を特徴づけている特性には、「役割志向性」と「情緒的関与」の二次元があると述べている。「役割志向性」は「他者の立場に立ち、その期待(『…らしさ』)を内面化し、それに至るように努力するという自己実現の様式」であり、

この結果日本人の多くには、『らしさ』からのズレ…つまり自分に欠けている点、自分が持つ望ましくない特性、あるいは自らの至らない点など…をまず同定し、それを努力を通じてなくしていこうとする心理的・行動的傾向が見られることになる。つまり、日本文化では、自己批判的になることにより、自らの欠点、短所、問題などを見つけだし、絶え間ない日常的努力により、これを矯正するという自己向上のプロセスが文化的に広く共有され、是認されている。そして、それを実際に行為として実践することが暗黙のうちに奨励されている」(p. 140)

としている。

このような日本における自己実現の様式は、日本のアニメのキャラクターやストーリーにも反映され

表 1. SCAT による分析の過程：C の相互協調的自己観と発話キャラクター獲得への影響

番号	テキスト	<1>テキストの注目すべき語句	<2>テキスト中の語句の言い換え	<3>左を説明するようなテキスト外の概念	<4>テーマ・構成概念
1	ベトナムの文化というか、その、あの一目上に対する礼儀などは母から習っていたので、意外とフランス人の文化ではなくアジアの文化を吸収していたので。ベトナムの文化では、もう上の方は、まあきちんと尊敬する。もともと目上の人を敬うという気持ちがあって、私フランス語でも友達のお母さんとか敬語使って話してたんですが、そこで友達が友達のお母さんに対して敬語を全然使ってなかったので違和感があった。	フランス語でも／フランス人の文化ではなくアジアの文化を吸収／きちんと尊敬する	フランス語でも重視される礼儀正しさ	母親に対する絶対的信頼と尊敬	母親から獲得した東洋的な礼節重視の志向／フランスの否定と表裏一体の相互協調的自己観への強い志向
2	人間関係、あの、自分は色々あるかもしれないですが、他の人を最終的には思っ、て、どういう風に接触しないといけないかを考えて、その人がいやがることをしないように気をつけるようになりました。	その人がいやがることをしないように	他者への思いやり	相互協調的自己観／フランス語で頻発された罵り語	フランスの否定と表裏一体の相互協調的自己観への強い志向
3	敬語の段階が色々あって難しいのでなかなか何が失礼なのか何が正しいかわからないまま日本にきたので、たまに失礼も多くてそれをK先生が指摘してくださって敬語が上手になったりしたので。K先生の影響がけっこう強いですね。K先生の存在は大きいです。K先生の指導を受けて、色々、これ先生に言う失礼なんだな一と思って。	K先生の存在は大きい／K先生の指導を受けて	大きな影響を与える指導者 K／礼節重視の強化	重要な他者	重要な他者による志向の強化
4	人の真似は、あまりしないようにしています。相手にも悪いですし。真似すると、あの、その人をバカにするような感じが、あるんです。バカにしたような気がしてならないので、とてもとてもできない。	相手にも悪い／その人をバカにするような感じ／とてもとてもできない	発話キャラクターモデルの不在	相互協調的自己観	礼節重視に起因する実在発話キャラクターモデルの欠如
5	やはり尊敬しているからその人の真似したらバカにしているような。アニメだと、悪気はない。	尊敬しているから／アニメだと悪気はない	アニメにのみ許容されるモデリング	相互協調的自己観	発話キャラクターの獲得源としてのアニメ日本
ストーリーライン	C は母親から獲得した東洋的な礼節重視の志向を持ち、それはフランスの否定と表裏一体の相互協調的自己観への強い志向の獲得につながり、日本では重要な他者による志向の強化を受けた。相互協調的自己観に起因する発話キャラクターモデルの欠如により、発話キャラクターの獲得源としてのアニメ日本が選択された。				
理論記述	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ C は母親から獲得した東洋的な礼節重視の志向と、それにつながるフランスの否定と表裏一体の相互協調的自己観を有する。</li> <li>・ 相互協調的自己観は日本で重要な他者による志向の強化を受けた。</li> <li>・ 相互協調的自己観に起因する発話キャラクターモデルの欠如により、発話キャラクターの獲得源としてのアニメ日本が選択された。</li> </ul>				

ていると考えるのが自然であり、むしろそれが誇張されている可能性も考えられる。例えば野球や女子バレーボールなどのスポーツをテーマにしたアニメを例にあげれば、読者にも容易にイメージできるであろう。実際に C はテニスを題材としたアニメ『テニスの王子様』を「最も好きなアニメ」として

集中的に視聴し、その登場人物を生き方のモデルとしており、4. 2. で述べたように、アニメの視聴によって道徳観も獲得したと述べている。また C の語りには、全体を通して自己批判的な態度や、他者との関係性を重視して「…らしさ」を追究し、懸命な努力によって自己実現を行おうとする姿勢がみ

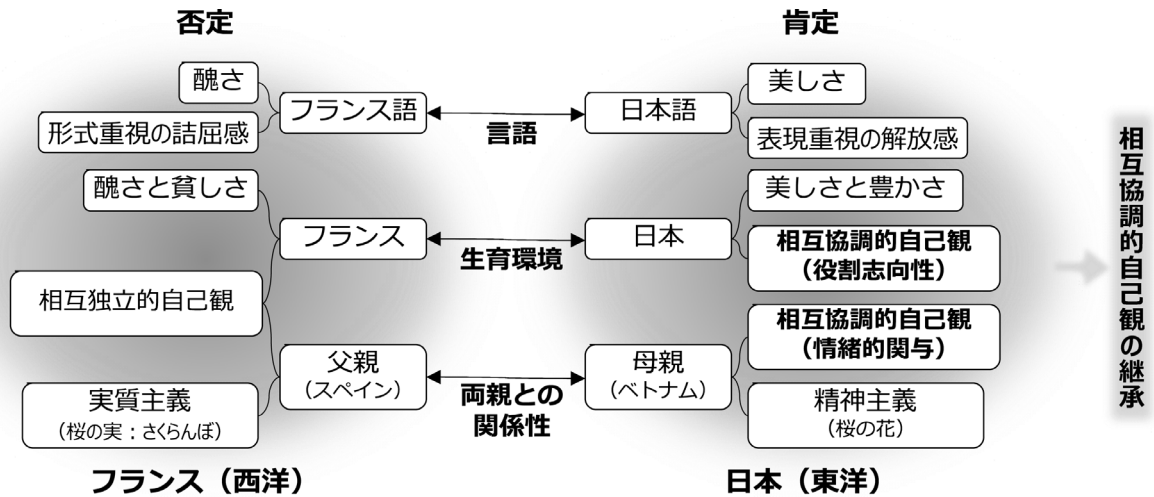


図1. アニメから日本語を習得した学習者Cの発話キャラクター獲得の背景に関する探索的モデル化：SCATを用いたインタビューの分析に基づく概念図

られる。Cのこのような相互協調的自己観は、アニメを通して得た日本人観に近づこうとすることによって獲得されたと考えることが可能である。

一方「情緒的関与」は、仏教における「慈悲」の考えに由来し、「おもいやり」「人の気持ちを察する」「その人の立場に立つ」といった、他者との情緒的つながりを重視する共感的態度に表される思想と慣習である。このような行動傾向は、Cが母親から受け継ぎ、強い信条としているものと同一である。Cがベトナム人で敬虔な仏教徒である母親の宗教観を継承していることは、Cの発話からも妥当に推測することができる。そしてそれは来日後、Cの礼節重視の志向を具現している教師Kと触れることで、さらに強化されたとも考えられる。

このように考えると、Cは、相互協調的自己観のうち、アニメから「役割志向性」を、母親や重要な他者Kから「情緒的関与」を獲得したと考えることが可能ではないだろうか。そして、北山、唐澤(1995)は、この二つの次元は相互補完的であり、「役割志向性は情緒的態度により動機づけられ、同時に前者は後者に社会的に容認された具体的発現形態を提供」しており、「この二つの次元の融合こそが、日本的相互強調が理想とするものであると云っても過言ではなからう」と述べている(p. 141)。

これはまさに、日本でCが常に、他者を尊重して丁寧さを追求しながら(情緒的関与)、相手に合わせて自分の役割を模索してキャラクターを変える(役割志向性)ことで懸命に自己実現をしようとするものの、背景そのものであると言えるのではないだろうか。

以上を図1に表す。

## 7. Cの発話キャラクター獲得過程にかかわる主な要因

本章では、前章で検討した対照構造を背景として、Cの発話キャラクター獲得過程に働いたとみられる主な要因について、Cの語りを分析しながら検討する。

### 7. 1. 発話キャラクター獲得の個人的言語実践としてのインプットとアウトプット

先述のとおり、Cは8歳から、平日は毎日2~3時間、週末は朝6時に起きてほぼ一日中、日本語のアニメを見て過ごした。また、4. 2. でも触れたが、Cはアニメの視聴開始とほぼ同時期から、日本語による一人芝居を続けている。この活動は、Cの日本語習得における多量のインプットとアウトプットの役割を果たしたと考えられる。特に、Cがただ

表 2. SCAT による分析の過程 発話キャラクターの獲得の個人的言語実践としての日本語一人芝居

番号	テキスト	<1>テキストの注目すべき語句	<2>テキスト中の語句の言い換え	<3>左を説明するようなテキスト外の概念	<4>テーマ・構成概念
1	まあ、遊ぶ相手がいなかったの、一人芝居しかなかったですね。	遊ぶ相手がいなかった／一人芝居しかなかった	孤独／補填	孤独の癒し	孤独の癒しとしての日本語一人芝居
2	アニメ見た後にその次のを想像したり、このキャラクター好きだから、いろんなさっき見たシーンを思い出して、自分のキャラクターを入れたらどんなふうになるのかなという風には考えたり。その設定で一人でモグモグと。	自分のキャラクターを入れたらどんなふうになるのかな	視聴したアニメへの自作キャラクターの投入	自己形成過程への影響	アニメ日本への自己投入のための個人的言語実践
3	やっぱり、この人素敵だなとか、こういうふうに生きていきたいなあというふうに思ったり、色んなところから取ってるんです。	こういうふうに生きていきたい／色んなところから	生き方のモデル／不定的	モデリング／固定的モデルの不在	キャラクターの合成的モデリング
4	鬱陶しいというか、そんなキャラクターいるわけないですし、強いのに、例えば心の病気、あの、精神的に不安定な時は戦えないという都合のいいキャラクターなんです。私が作っているキャラクターは、基本的に弱いか、精神的に弱いんですが、実力はある。	強いのに、例えば心の病気／精神的に不安定な時は戦えない／都合のいいキャラクター／基本的に弱いか精神的に弱い	非現実的／精神状態と呼応する強さ／キャラのカスタマイズ	情緒不安定さ	強さと精神的不安定さをあわせ持つように合成されたキャラクター
5	基本的に、そうですね、辛いシーンとか【中略】その人が死んだ時、死んだ直前に、木の葉にかえってしまったので、そこの悲しいシーンをしてしまったんです、昨日は。と、ラブシーンとか、恥ずかしいシーンしかないです。	辛いシーン／死んだ時／悲しいシーンをしてしまった／ラブシーン／恥ずかしいシーン	悲嘆場面／死の場面／恋愛場面／羞恥感	想像的他者／強い感情の表出／私的なシーン	強い感情表出を伴う私的な場面
ストーリーライン	孤独の癒しとしての日本語一人芝居は、アニメ日本への自己投入のための個人的言語実践でもあった。そこでは様々なキャラクターの合成的モデリングによって、強さと精神的不安定さをあわせ持つように合成されたキャラクターが登場し、強い感情表出を伴う私的な場面のみが演じられた。				
理論記述	<ul style="list-style-type: none"> <li>日本語一人芝居は、アニメ日本への自己投入のための個人的言語実践としての機能を持つ</li> <li>日本語一人芝居では、様々なキャラクターの合成的モデリングによって、強さと精神的不安定さをあわせ持つように合成されたキャラクターが演じられる</li> <li>日本語一人芝居で演じられるのは強い感情表出を伴う私的な場面である。</li> </ul>				

アニメを長時間視聴するだけでなく、一人芝居によってアウトプットを行っていたことが、日本語習得や発話キャラクターの獲得に大きな影響を与えた可能性がある。表 2 はインタビューの中の日本語一人芝居を通じた発話キャラクター獲得に関する箇所についての、SCAT による分析である。

4. 2. でも述べたように、C のアニメの視聴は、単なる意味不明な外国語の洪水ではなく、日本語の音声を聴きながら、必ず字幕によって文の意味を理解しながらのインプットであった。また一人芝居における、頭の中の相手とのやりとりの発話も、意味

を理解した上でなされたアウトプットであった。

このように C は、日本語のアニメ視聴による多量のインプットと、日本語一人芝居による多量のアウトプットを、ほぼ毎日、長時間にわたって行っていたといえ、それが、発話キャラクター獲得のための個人的言語実践になっていたといえる。C はこの実践によって日本語を習得した。つまり、この個人的言語実践としての多量のインプットとアウトプットを通して、C はアニメの日本語から発話キャラクターを獲得したと考えられる。

## 7. 2. 自己肯定の達成過程との連動

6. では C の日本語習得と発話キャラクタ獲得の背景にある、フランス（西欧）と日本（東洋）という対照性について分析、考察した。この対照の「フランス側」にいる、フランス語を話す自分を C は「好きじゃなかった」と述べている。この主な原因として、前節で考察した相互協調的自己観の他に、4. で述べた、自己否定につながる辛い体験があると考えられる。表3は、C がこの否定的な体験による影響を克服しようと別の自分を探して、自己肯定を達成する過程に関する箇所を、SCAT で分析したものである。

中山（2016）は、第二言語を話す自分を肯定または否定するという感覚は、必ずしも言語能力や母語／第二言語によって決定されるものではなく、個人史の中での様々な経験を背景に生まれてくると述べている。C が自ら、「忙しい両親とあまり時間を過ごせない幼少期の孤独」、「肥満による外見へのコンプレックス」、「身近な人物からの心ない言葉」、「青年期の落ちこぼれ経験」などによって否定していた、「フランス側」にいる自分を、対照的な「日本側」へと導き、C の自己肯定感の回復を目指すことを可能にしたのが、7. 1. でみたインプット（日本のアニメの長時間視聴）とアウトプット（日本語一人芝居）を通した、日本語習得と発話キャラクタ獲得であったと考えられる。それは C にとって、孤独を癒し、日本語習得に貢献しただけでなく、フランス語を話す自分とは違う、別の自分探しを行うための個人的言語実践であった。C の語りには、この実践を通して、自己肯定を目指したキャラクタの継続的探索を行い、自分自身を肯定的に評価できるようになっていく過程があらわれているように見える。つまり、C にとっての発話キャラクタ獲得過程は、否定される自己から脱却し、自己肯定感を回復していく過程でもあったと考えられるのではないだろうか。

## 7. 3. C の発話キャラクタ獲得に関わるその他の要因

このようにして主にアニメから獲得された C の発話キャラクタは、その後アニメ以外の多くの日本語との接触により、促進と抑制がなされたと考えられる。まず、音声の側面では、母語話者との接触が促進要因となったと考えられる。特に「重要な他者」K に対しては、かわいがられたいと願う気持ちが強く、「客観的に見たらこの子気持ち悪いだらうな」と本人が思うほど声質を変えていると述べていることがその例である。また、語彙や表現の側面では、日本語学習が抑制的に働いたと考えられる。4. 4. で述べた、大学の授業で「こんちくしょう」の意味を知ってその使用をやめたことなどがその例である。

## 7. 4. C の発話キャラクタ獲得過程

以上により、C の発話キャラクタの獲得の全体的な過程についてまとめておくと、C はフランス（西欧）と日本（東洋）という対照を背景とし、相互協調的自己観や、自己否定につながる否定的な体験の影響により、現実世界であるフランス側から抜け出して日本側へと同化し、別の自分になることを望んだ。そのため、アニメ日本への自己投入のための個人的言語実践として、日本語のアニメの長時間視聴と日本語の一人芝居を続け、自己肯定を目指したキャラクタの継続的探索を行い、日本語を習得し、日本語の発話キャラクタを獲得するに至った。以上を図2に示す。

## 8. まとめ

C のアニメを通した日本語習得と発話キャラクタ獲得の背景とその過程、獲得された発話キャラクタの機能について、先行研究の知見の活用とインタビューデータの分析・検討とにもとづいて示唆され

表 3. SCAT による分析の過程—個人的言語実践を通じた自己肯定の達成過程

番号	テキスト	<1>テキストの注目すべき語句	<2>テキスト中の語句の言い換え	<3>左を説明するようなテキスト外概念	<4>テーマ・構成概念
1	それ(肥満)が一番子どもの時コンプレックスであって。友達と仲良くしても、喧嘩したら「デブ」「ブス」とか言われてたので	デブ/ブス	容姿に対する否定的な周囲の評価	コンプレックス	自己否定につながるコンプレックス
2	で、まあXさん(「あなたはゴミ箱から拾われてきた」と繰り返す親戚)が一番きっかけだったのですが、それがけっこう嫌だったりしてたので	一番きっかけ	自己否定のきっかけ	トラウマ	自己否定につながる辛い体験/自己肯定感の低下
3	子供の時はそれしかなかったの、それにハマってたりとかしたかもしれませんが。他の自分はいた、というの、先ほどのお芝居(一人芝居)などで、他の自分に出会えた、自分のことをあまり好きではなかったの、自分を好きになろうという意識はしてるんですが、それで他の自分のキャラクターを見つけて他のキャラクターと合わせて話を進めていくのであれば、好きな自分を見つけられるのかな…。	他の自分に出会えた/自分のことをあまり好きではなかった/自分を好きになろう/他の自分のキャラクターを見つけて/好きな自分を見つけられるのかな	別の自分/自己否定/自己肯定の希求/キャラクターの探索と合成/別の自分探し	自己肯定感の低下/アニメの視聴と日本語一人芝居	自己肯定を目指したキャラクターの継続的探索
4	(最近受けた試験は)まあたしかに全然だめでしたが、指摘されているうちに「ああ、私、ここだめだなあ」でも、声など褒められたので。〈ああ、そうなんです〉で、私、基本的に何か言われたらすぐへこんじゃうので、自分のせいにしちゃうので……。そこはまだ自分のこときらいだな、という風には……思うんですが。	何か言われたらすぐへこんじゃう/自分のせいにしちゃう/まだ自分のこときらいだな	/打たれ弱さ/短絡的な自己否定	自己否定の習慣性/幼少期の否定的体験	短絡的かつ習慣的な自己否定
5	(声優養成所で)自分を好きにならないと、自分がどういう人間か気づかないと言われていた。でもそれで自分を好きにならないきゃ、好きにならないきゃ、で自分を責めたりとかしてたので。	自分を好きにならないきゃ、好きにならないきゃ/自分を責めたり	自己肯定欲求/自己否定	幼少期の否定的体験	自己肯定を目指した継続的努力
6	ただ、その時には落ちこまなかったの、あ、精神的に強くなったな—と思ってる…。そこは、自分、そこいいなと。〈強くなってきてるのを自分で感じるんですね。〉そうですね。なので、はっきりとは自分が好きとは言えないんですが、今の自分はけっこう、まだいける、いい線にはいってるなどは。	精神的に強くなったな—/自分、そこいいなと/はっきりとは自分が好きとは言えない/けっこう、まだいける/いい線にはいってるなどは	肯定的な自己認識/自己肯定への道のり	段階的成長	自己肯定に向けた段階的成長過程
ストーリーライン	C は自己否定につながるコンプレックスや自己否定につながる辛い体験によって、自己肯定感の低下を起こすが、アニメの視聴と日本語一人芝居により、自己肯定を目指したキャラクターの継続的探索を始める。短絡的かつ習慣的な自己否定に対しても、C は自己肯定を目指した継続的努力を続け、現在は自己肯定に向けた段階的成長過程にある。				
理論記述	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ C の自己否定につながるコンプレックスや自己否定につながる辛い体験が自己肯定感の低下を生じさせた。</li> <li>・ C は、アニメの視聴と日本語一人芝居により、自己肯定を目指したキャラクターの継続的探索を行った。</li> <li>・ C は、自己肯定を目指した継続的努力を続け、現在は自己肯定に向けた段階的成長過程にある。</li> </ul>				

る内容を以下にまとめる。

1. C の日本語習得と日本語の発話キャラクターの獲得は、幼少期からの長時間の継続的なアニメ

視聴と日本語の一人芝居という、インプットとアウトプットによって実現された。

2. C のアニメを通じた日本語習得と発話キャラ



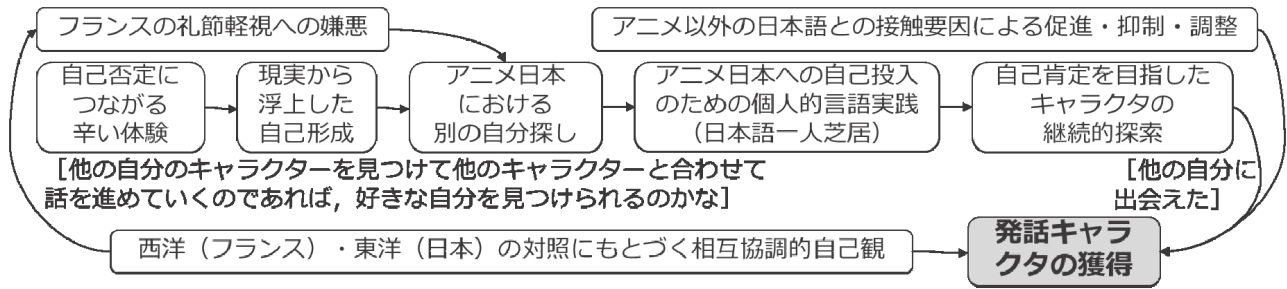


図2. アニメから日本語を習得した学習者Cの発話キャラクター獲得過程に関する探索的モデル化：SCATを用いたインタビューの分析に基づく概念図。矢印は要因間の影響関係を表す。

クタ獲得の背景には、フランス（西欧）の否定と日本（東洋）の肯定という対照の中に、日本的な相互協調的自己観へとつながる様々な事柄が内包される構造を見いだすことが可能である。

- 自己否定につながる幼い時の体験から、フランス（西欧）における自己が否定されて日本（東洋）への同化が希求され、アニメで見た日本で別の自分探しを行うための個人的言語実践（日本語アニメの長時間視聴と日本語一人芝居）を通して、自己肯定を目指したキャラクターの継続的探索が行われた結果、Cの日本語の発話キャラクターが獲得された。

## 9. 今後の展望

本稿では、主にアニメ視聴により日本語を習得した学習者の、発話キャラクターの獲得過程とその背景について、探索的分析による検討を試みた。本研究は一人のインタビューの分析によるものであり、結果の一般化を意図するものではない。Cはアニメの視聴だけで日本語の会話を習得した特異な例であり、他の日本語学習者にも同様な傾向があるかどうかは今後の研究によって明らかにしなければならない。しかし、キャラクター性の強い日本語を獲得するアニメファン学習者の事例の一端を、わずかではあるが明らかにすることができたのではないかと考えている。少なくとも筆者の経験の範囲では、アニメを好

み母語話者並みに流暢な日本語を習得する学習者に、少なからず同様の志向が見いだされると感じている。劣等感や自己否定感を抱き「別人になりたい」と願う人が、髪型や服装を変えてイメージチェンジを図ろうとすることはしばしばあるが、同様な背景で別人になりたいと願う人が、言語を変えてキャラチェンジを演出することがあっても不思議ではない。そうだとすれば、その人にとって、それは目標言語を学ぶ意義となると同時に、学習意欲を大きく高める要因となり得るだろう。そのことは多少不健康だと考えられるとしても、それは現実にCのように存在している。そうであれば、まずはそのような学習者を理解することが重要であろう。その際、Cの事例のような複雑な言語的背景や家庭的背景があり得ることを理解していれば、たとえその発話キャラクターが演出する日本語が不自然にきこえても、安易に否定せず、慎重かつ長期的な姿勢で見守るべきだと判断することが可能になる。その上で、アニメで獲得した発話キャラクターの使用について、必要に応じて適切な支援を検討を行うことも検討すべきであろう。繰り返すが、本研究はそのための処方的知見を示すものではなく、まずそのような学習者を理解するための記述的知見を得ることを目的とした。今後はCと同様の背景を持つ日本語学習者についてさらに同様な研究を続け、その多様性を把握するとともに共通性や普遍性も明らかにしていきたい。そのことを通して、アニメによる日本語学習者の指導に必要な、より広範な教育的知見を得たいと考えている。

最後に、C は、多少躊躇しながらも、[自分のことこういう風に話す機会はそんなになので楽しく]、[こういう子供だったなって改めて(気づいた)]と述べ、自己省察と自己開示の機会を得た喜びを示した。否定的経験についても、[恥ずかしい経験]ではあるが[今の自分につながってるんであまり恥ずかしがらない方がいい]と述べ、開示に意欲を見せてくれた。さらに、[私に会う人は、アニメの力をすごいと(感じ)], それは[とくに子供には力になる]ため、[アニメにも役立つところもある]ことを伝えたいと、子供に与えるアニメの利点の積極的な発信にも意気込みを見せた。なお、日本人よりも日本語を上手になりたいと願っていたCであったが、日本で勉強を続けるに従って、現実の厳しさも理解しつつある。そして、様々な日本語母語話者との関わりを通して、現在も[人に出会ってこそその成長]を続けていると述べていることを、付記しておきたい。

## 文献

- 大谷尚 (2008a). 質的研究とは何か——教育テクノロジー研究のいっそうの拡張をめざして『教育システム情報学会誌』25(3), 340-354.
- 大谷尚 (2008b). 4 ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案——着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要(教育科学)』54(2), 27-44.
- 大谷尚 (2011). SCAT: Steps for Coding and Theorization——明示的手続きで着手しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析手法『感性工学』10(3), 155-160.
- 大谷尚 (2013). これからの医療コミュニケーションへ向けて. 石崎雅人, 野呂幾久子(監)『医療コミュニケーションへのアプローチと質的研究手法の機能と意義』(pp. 32-51) 篠原出版新社.
- 恩塚千代 (2011). 韓国の教科書における役割語の役割——「生きた日本語」を教えるバーチャルリアリティー. 金水敏(編)『役割語研究の展開』(pp. 51-90) くろしお出版.
- 梶田孝道 (1987). 文化葛藤のなかの移民たち——定住期におけるフランスの移民問題『国際政治』86, 18-38.
- 川上郁雄 (2010). 『私も「移動する子ども」だった——異なる言語の間で育った子どもたちのライフストーリー』くろしお出版.
- 川嶋恵子, 熊野七絵 (2011). アニメ・マンガの日本語授業への活用『日本語教育実践研究フォーラム』1-10.
- 北山忍, 唐澤真弓 (1995). 自己——文化心理学的視座『実験量社会心理学研究』35, 133-163.
- 金水敏 (2003). 『ヴァーチャル日本語——役割語の謎』岩波書店.
- 熊野七絵 (2011). アニメ・マンガの日本語——キャラクター表現の特徴をめぐって『フランス日本語教育』7, 117-125.
- 近藤裕美子, 村中雅子 (2010). 日本のポップカルチャー・ファンは潜在的日本語学習者といえるか『国際交流基金日本語教育紀要』6, 1-7.
- 国際交流基金 (2013) 『海外の日本語教育の現状——2012 年度日本語教育機関調査より』くろしお出版.
- 定延利之 (2011). 『日本語社会のぞきキャラくり』三省堂.
- 宿利由希子, イリーナ・プーリク, リュドミラ・ミロノワ, オリガ・ノヴィコワ, マリーナ・カリュジノワ, エレーナ・シモノワ, 大内将史. (2015). ロシア語母語話者の日本語役割語に関する意識調査——アニメ・マンガの役割語に注目して『日本言語文化研究会論集』11, 19-35, 37.
- 田村知佳 (2009). ドイツにおける日本語学習者動

- 機に関する一考察——3人の学生を対象とした episodic interviewing の事例をもとに『大阪大学言語文化学』18, 157-168.
- 鄭惠先 (2007). 日韓対照役割語研究——その可能性を探る. 金水敏 (編)『役割語研究の地平』(pp. 71-93) くろしお出版.
- 中山亜紀子 (2016). 『「日本語を話す私」と自分らしさ——韓国人留学生のライフストーリー』ココ出版.
- 根本愛子 (2016). 『日本語学習動機とポップカルチャー——カタールの日本語学習者事例として』ハーベスト社.
- 林良子 (2007). 外国語発話音声に見られるキャラクターの習得——外国人力士のインタビュー分析を通して. 定延利之, 中川正之 (編)『音声文法の対照』(pp. 169-182) くろしお出版.
- 三代純平 (2014). セカンドキャリア形成へ向けた文化資本としての日本語——スポーツ留学生のライフストーリーから『言語文化教育研究』12, 221-240. <https://doi.org/10.14960/gbkkg.12.221>
- 三代純平 (2015). 「グローバル人材」になるということ——モデル・ストーリーを内面化することのジレンマ. 三代純平 (編)『日本語教育学としてのライフストーリー——語りを聞き、書くということ』くろしお出版.
- 山本冴里 (2013). 日本発ポップカルチャーを巡って交錯する／せめぎあう境界——ルポルタージュ「日本マニアの幾つかの肖像」へのコメント分析『日本研究』47, 171-206.
- 山元淑乃 (2013). 日本語学習者の発話キャラクターに関する研究——日本語学習者の語りの分析によるその獲得過程, 機能, 意義の探索『言語文化教育研究』22, 57-73.
- 羅曉勤 (2005). ライフストーリー・インタビューによる外国語学習動機に関する一考察——台湾における日本語学習者を対象に『外国語教育研究会紀要』8, 38-54.
- Long, M. (1990). Maturation constraints on language development. *Studies in Second Language Acquisition*, 12(3), 251-285.
- Roulston, K. (2001). Data analysis and theorizing as ideology. *Qualitative Research*, 1(3), 279-302.
- 謝辞 調査に快く協力してくださった C さんに、心から感謝申し上げます。

---

---

Article

A case study on the acquisition process  
of verbal characters through Japanese learning motivated by anime:  
From qualitative analysis of a second generation immigrant in France

YAMAMOTO, Yoshino\*

*Global Education Center,  
University of the Ryukyus, Okinawa, Japan*

Abstract

The purpose of this research is to explore and analyze the kinds of background and processes learners use to acquire their portraits expressed in Japanese (afterward denoted as ‘verbal character’) by anime viewing as a significant part of their learning. With this purpose in mind, the life story of a French Japanese learner “C”, who learned Japanese by extended viewing of Japanese anime during the formative years of childhood and youth is qualitatively analyzed to explore how her learning has produced different verbal characters in Japanese, in contrast to her native language. As a result of analysis and consideration, a contrast was found between France (West) and Japan (East) in terms of the background of C’s verbal character acquisition. The research suggests that the process of Japanese learning of C is an acquisition process of her verbal characters, not on the “French side” of this contrast but on the “Japanese side” (Japan viewed in Anime), through the personal language practice of extensive viewing of anime and monodramas in Japanese, in hopes of self-affirmation.

Copyright © 2017 by Association for Language and Cultural Education

*Keywords:* verbal character; anima; second language acquisition; interview; qualitative research

---

\* *E-Mail:* ysn@lab.u-ryukyu.ac.jp

## 【論文】

## 新参者が大学院ゼミの質疑応答活動にどのように参加しているか

ある中国人留学生への縦断的調査から見えてきたもの

黄 均鈞\*

(华中科技大学外国语学院)

## 概要

本稿は文系大学院のゼミナールを取り上げ、そこで行われる質疑応答という言語活動に焦点を当て、新参者がその活動にどのように参加し、どのような困難と出会い、どのように困難を乗り越え、活動参加を深めてきたかを、ようさんという中国人留学生・ゼミ新参者の事例を通して明らかにしたものである。筆者は協力者の同意を得て、毎週のゼミの後に、ゼミ参加の感想や気になった事について半構造化インタビュー（計 19 回）を実施した。また、途中 1 回の参与観察を行った。調査結果の分析は狭義の KJ 法を援用し、集めた定性的データからラベルづくり、グループ編成、図解化、叙述化の 4 つのステップを順次に踏んでいった。その後、時間軸に従い、各概念間の関係性に留意しながら、ようさんの 1 年の活動参加に関する 11 個の概念を抽出した。その 11 個の概念を踏まえ、考察を行った結果、「共有されたレパートリーの獲得」、「コミュニティで成長したいという願い」、「参加ルールの更新と多重的なアイデンティティの形成」の 3 点がようさんの参加姿勢に変容をもたらした要因であるとの結論に至った。最後に、事例研究としての本稿の意義、今後の展開、及び言語教育への示唆について述べた。

Copyright © 2017 by Association for Language and Cultural Education

キーワード 大学院ゼミ, 新参者, 言語活動, 実践コミュニティ, KJ 法

## 1. 問題意識

本稿は、日本の文系大学院のゼミナール（以下、ゼミ）の質疑応答活動を取り上げ、当該活動の新しい参加者（以下、新参者）はどのようにその活動に

参加しているかを記述することを通して、留学生のゼミ新参者の参加の実態を明らかにすることを目的とする。

こうした研究目的を持ち始めたきっかけは筆者自身の体験によるものである。8 年前、筆者は中国南方のある大学を卒業し、「海外推薦入学」で東京都内の某私立大学大学院に入学した。中国の大学では

\* E-mail: sakurahjj@yahoo.co.jp

日本語を専攻とし、大学3年生の時、日本語能力試験1級（現在の日本語能力試験N1に相当）に合格した筆者は、自分の日本語力、コミュニケーション力に自信を持っていた。しかし、日本の大学院ゼミで行われる質疑応答活動への参加過程において、戸惑いを感じ、不安を覚えた。ゼミでは、ゼミ生による研究テーマの発表と、その発表に対する質問や意見等を述べる質疑応答活動からなっていた。流れとしては、まず、2名前後のゼミ生が自分の研究テーマの進捗状況について報告し、それから発表者の発表に対して、改善という目的の下で発表者に質問や意見等を述べるというものであった。だが、その場で何について聞けばよいかわからず、また、先輩の発表に「新生の私なんか疑問に持った質問では相手に失礼ではないか？」と考えてしまい、結局、私は最初の半年間、何も発言することができなかったのである。

その後、活動への参加の頻度が増えるにしたがって、知らず知らずのうちにコメントする際のポイントを掴めるようになり、相手の発表のいろいろなところに注意を向けられるようになった。また、場の空気への過剰意識や活動参加者との人間関係への過剰な配慮もなくなり、徐々に自分らしくその場で振る舞えるようになったと感じた。

このような自らの参加経験を振り返ると、コメントの表現、その場での振る舞い方等に関して、特別に教師からの指導を受けた記憶がなかった。しかし、その代わりに、筆者は周りの参加者がどのようにその活動に振る舞っているか、どのポイントについて質問しているかを留意し、その場でどのような振る舞い方が承認されているか（または承認されていないか）などを観察していた。

以上のように、学部時代のゼミ参加の経験<sup>1</sup>もな

<sup>1</sup> 筆者の経験によると、中国の4年制大学において、基本的に日本の大学のようなゼミ授業は設けられていない。

く、留学生向けのアカデミック・ジャパニーズ（以下、AJ）授業を受けたこともない留学生が、来日後、どのように大学院ゼミに参加できる<sup>2</sup>ようになるのか、という問題意識を持ちはじめた。それがきっかけとなり、2014年3月から3名の中国人留学生のゼミ新参者を対象とし、彼らが来日後のゼミ参加について縦断的調査を行った。事例の選定基準は3. 1. で述べるが、本稿では、その中の1名（ようさん〔仮名〕の事例）を紹介し、新参者がどのように質疑応答活動への参加を深めていく<sup>3</sup>ことができたのかをひとつの例として示していきたい。

## 2. 先行研究

日本におけるこの5年間の外国人留学生数の推移を見ると、大学院の入学者数が年々増加し、その中でも、中国人留学生の数が圧倒的に多い。また、専門分野別留学生数を見ていくと、人文科学、社会科学の留学生数がそれぞれ45.2%、26.4%であり、いわゆる、「文系」の留学生が留学生全体の7割を占めている<sup>4</sup>。

周知のように、日本の場合、理系、又は工学部の大学院は実験室（ラボ）が研究活動を行う重要な場である。それに対し、文系大学院の場合、ゼミという教育形態が多く取り入れられている。『世界大百科事典』第2版（朝日新聞社、2009）によると、ゼミは教師の指導の下で、少数の学生が自らの発表や討論により主体的に学習を進める形の授業、その教授方法であるとされている。学生が一斉に教員の方に向かって授業を受ける通常講義と異なり、ある課

<sup>2</sup> 後述するが、文系大学院のゼミ授業では、研究をめぐっての質疑応答活動が多いため、本稿では特別な文言を加えない場合、ゼミへの参加はゼミ授業での質疑応答活動への参加を指す。

<sup>3</sup> 「〇〇への参加を深める」という言い方に関して、注6を参照されたい。

<sup>4</sup> 日本学生支援機構（2016年3月）を参照されたい。

題や研究テーマをめぐって、対面して座った参加者によって多角的な議論が交わされる質疑応答活動が、ゼミの主な形態である。したがって、文系大学院のゼミでは、いかにして質疑応答活動で自分の意見を主張し、他者とのやり取りに参加していくかが大事なことだと言える。

以下では、まず、言語運用能力や、思考力といった能力観に基づいたコメント力の捉え方を紹介する。次では、そうした見方の限界を指摘し、その場のゼミ参加者によって協働的に構築された「ローカル」なコメント力という捉え方を提示する。最後に、ローカルなコメント力を身につけるには、実際の大学院ゼミに根差したゼミ参加の実態を把握することが必要であると主張し、本稿の研究課題を示す。

まず、堀井(2006)は、留学生が日本の大学の授業にスムーズに入るため、講義、ゼミ、試験、実験、レポート、卒業論文等のアカデミック場面で求められるスタディ・スキルを身につけることの重要性を指摘した。その中で堀井は「他者の発表を聞いて質問したり、意見を述べたりする力」を「コメント力」と見なし、留学生のゼミ参加において、欠かせないスキルだと述べている。また、教育実践の面において、山中(2009)は大学院進学前の留学生を対象に、質疑応答の表現やマナーを取り上げ、質疑応答能力の向上を目指す授業を行った。それは、今まで「自然に慣れていくもの」と片づけられた留学生のゼミ参加を質疑応答の表現やマナーといった知識情報、「聞く」・「話す」といった言語運用能力の側面から捉えようとするものであり、それも堀井と山中の論考の持つ意義だと考えられる。しかし、1. で取り上げた筆者自身の体験談から、ゼミにスムーズに参加するには単なる「知識情報」+「聞く」+「話す」の「コメント力」だけでは、おそらく複雑で、かつダイナミックなゼミ参加を捉えきれない部分があるだろう。その一方で、ゼミ参加を問題発見、解決力といった留学生の思考力と関連づけて捉える

見方もある。例えば、批判的思考力と発表者の内容面の内省を促進し、留学生のプレゼンテーションと質疑応答の力を育もうとする授業実践(金, 2006)はその一例である。

以上のように、ゼミ参加に問われるコメント力は大きく、(1) コメント表現やマナー等の言語知識及び日本語の「聞く、話す」といった言語運用能力と、(2) 参加者の批判的思考力や反省力、との2つに分けて捉えることができる。この見方は鈴木、中村、藤森(2010)が指摘した二通りのAJ能力<sup>5</sup>と通底している。このように、コメント力をいくつかの技能や能力に細分することは、私たちがコメント力についての理解が深まり、コメント力を育む実践を組み立てる際の参考にもなると言えよう。

だが、言語運用力や思考力といった「〇〇力」はあくまでも抽出された抽象概念であり、それらが構成された具体的な「場」を抜きにして考えることができない。質疑応答活動が個々のゼミ参加者の相互行為によって成り立つ言語活動であるならば、その場への参加に求められる種々の力も、参加者間によって協働的に構築されるものだと言える。したがって、いくつかの「〇〇能力」という抽象概念によって構築されたコメント力に対して、筆者は質疑応答活動を、その場、その時によって形づけられ、また、状況によって常に変化し、ダイナミックなものであるという立場を取りたい。

このように捉えると、コメントの語彙や表現等の言語知識を与えたり、ゼミ参加のコツを教えたりするのも大切ではある。しかし、マリオット(2005)で指摘されたように、アカデミックな場面に実際に参加することを通して、アカデミックな慣例(ディスカッションへの参加等)を取得していくことも不

<sup>5</sup> 鈴木らはAJ能力を大学での勉学に必要な日本語の言語要素習得及び技能の養成(AJ①)と、大学教育で求められる、問題発見・分析、解決のための能力養成(AJ②)に分けて捉えている。

可欠であろう。つまり、活動参加者が自らその場に身を投じて体験することがコメント力の向上や、スムーズなゼミ参加に繋がっていると考えられる。だが、その場に参加すれば、誰でもそれを実現できるというわけではない。その場で、参加者自身が他者との相互作用において、主体的、かつ自覚的にコメント力を高めよう、ゼミ参加に必要な知識情報等を学ぼう、とする意識や姿勢が問われてくるのである。

そこで、本稿ではゼミ新参者が質疑応答活動でのコメントにあたって、彼にどのような困難が生じたか、何を意識し、学ぼうとしたか、また、自分の参加姿勢を何によって、どのように調整してきたかといった側面に光を当て、ゼミ参加<sup>6</sup>の実態を解明していく。また、その結果を踏まえ、積極的なアカデミック場面の参加者を育むために、AJ教育ができることを考えていきたい。

### 3. 研究の概要

#### 3. 1. 研究の視座

「文系大学院ゼミ」と一概に述べても、参加者の人数、個性、バックグラウンド、指導教員のゼミ観、その日の発表内容等によって、ゼミの進め方や参加の仕方が異なってくる。よって、「文系大学院ゼミ」という一括りで、ゼミ授業という一回性の出来事を一般論として論じることは不可能である。その

<sup>6</sup> 本稿における「参加」は二通りの意味がある。1つは、ある目的を持つ集まりに一員として加わり、加入するという意味であり（例：質疑応答活動への参加）、もう1つは、個人がコミュニティにかかわっていく中で、個人と周りの人やモノとの関係がどうなっているか、活動の全体の中で個人が果たす役割や位置がどのように変化するか、という意味の参加である（例：質疑応答活動への参加の深まり、参加を深める等）。なお、モノとは人工物（artifact）と似ている概念で、物質的な道具や資源、テクノロジーの他、象徴的な記号も含まれる。また、象徴的な記号とはことば、コンセプト、アイデア、理論などを指す。

ため、本稿では、「その場（当事者にとってのゼミ授業）に生きる人々にとっての事象や行為の意味を解釈し、そのときのローカルな状況の意味を具体的に解釈し構成していく（meaning-making）」（秋田、2007）という教育に対する質的研究の立場を取り、教室での事象に働くさまざまな変数を統制するための実験的な比較研究ではなく、「リアルな教育の文脈の中で1つの事情を深く捉えていく方法」（秋田、2007）という考えを採用した。

また、筆者は事例を選定した際、Yin（2006）で指摘した事例研究の注意点を参考に、以下の3点を念頭に入れ、研究を進めた。

- (1) 何を事例として捉えるか、事例の単位を考えること。1つの学校か、1人の教師、生徒など。
- (2) その事例を選ぶことで理論を発展できるかを考えること。
- (3) なぜこの事例を選択したのか、この数の事例が適切か、これは何を示す事例かが説明できるように収集すること。

本稿は、ようさんという中国人留学生が修士1年間、大学院の文系ゼミでの質疑応答活動への参加を事例として考えている。1. で述べたように、このような事例を収集していくため、筆者は2014年3月からそれぞれ都内の3つの大学の大学院ゼミの質疑応答活動のフィールドに入り、各フィールドで1名、合計3人の中国人ゼミ新参者に対して追跡調査を行った。本稿でようさんを取り上げたのは、活動開始後の2か月で、ゼミの進め方の変更によって、参加姿勢が大きく変わっていったからである。よって、他の2名には見られなかった事例としての独自性があり、記述を通して理論を発展できると判断し、分析対象として選定した。

#### 3. 2. 調査概要

ようさんは中国山東省の出身で、地元の高校を卒



業後、韓国に留学し、韓国の大学で日本語を専攻として学んだ。大学にいた時、日本の大学院のようなゼミに参加したことがなかったと述べている。大学卒業後の2013年4月に、来日し、日本語学校に通いながら日本語能力試験N1を取得した。その後の2014年2月に、都内の某国立大学大学院の法学研究科に合格した。入学が決まった後、ようさんは筆者が住んでいる東京郊外の留学生寮に引っ越してきた。それがきっかけとなり、筆者はようさんと知り合った。寮での交流が頻繁になるにつれ、私はようさんのバックグラウンドを知りはじめ、調査協力の話を持ち出した。

筆者は、質疑応答活動で遭遇した困難、及び困難との乗り越え方と、それに伴う参加姿勢の変化といった、プロセス性を持つ事象を解明するため、縦断的な参与観察とインタビューからアプローチしようと考えていた。こうした主旨をようさんに伝えたところ、まだゼミの新人であり、自分を観察するための調査者を突然教室に連れていくことに躊躇し、インタビューのみの承認となった。ようさんの考えを尊重し、インタビューだけの調査協力を口頭と書面で依頼し、同意を得てから、正式な調査は4月の授業開始日から始めた。

調査内容は、毎回のゼミ後、以下のような質問を趣旨とする半構造化インタビューを、合計19回(6回のゼミ休講を除き)、毎回20~30分程度で実施した。なお、調査者の心理的な変化や活動参加の困難の中身といった内面世界をより語りやすくするため、インタビューは中国語で実施した。

- ①今週のゼミは、どのように進んで、どのような発表があったか。
- ②今週の自分のパフォーマンスに10点満点<sup>7</sup>で点数をつけるなら、何点をつけられるか。なぜか。

<sup>7</sup> 点数をつけることは、あくまでも自分の参加を振り返るきっかけを作るためである。

- ③今週のゼミ参加で気づいたこと、気になったことがあるか。

半年後の2014年の11月に、ようさんが語ったゼミの雰囲気や一度体感したいと思い、私は再び参与観察の話を持ち出した。考えに考えた後、指導教員の許可があればという条件付きで同意してくれた。その後、私はようさんの指導教員との連絡を取りはじめ、事情を説明し、参与観察の許可をもらい、11月下旬、ゼミに入ることができた。この1回の観察では、私はようさんの活動への参加状況に留意しながら、主に今までようさんが語ったフィールドの状況(人数、座席の配置、教室の広さ、ゼミの進め方等)を確認した。以上、本稿では2014年4月から2015年1月までの間(修士1年間)に行われた、計19回のインタビューと1回の参与観察メモを分析対象としている。

### 3. 3. ゼミの概要

#### 3. 3. 1. ゼミの構成

ようさんが参加しているゼミは法学研究科の、国際政治経済関係を専門とするゼミである。ゼミ生は3名の博士課程(全員日本人)と13名の修士課程(中国人3人、韓国人1人、日本人9人)からなっている。ようさんは、3名の中の1人であり、新入生の中の唯一の中国人でもある。

#### 3. 3. 2. ゼミの進め方

1回目、2回目のゼミは、自己紹介と各自の研究紹介であるため、質疑応答活動が行われなかった。発表と質疑応答活動が行われたのは3回目からである。発表は基本的に2名の発表者によって行われていた。しかし、5月22日のゼミで、指導教員が質疑応答活動の進め方を変えた。以下では、「変わる前」と「変わった後」のゼミについて、説明していく。

##### (1) 変わる前

2014年5月15日のゼミまでは、図1. aのように

進められていた。まず、1名の発表者が20分発表し、その後指導教員が5分前後の持ち時間でコメントをする。それから、ゼミ生による質疑応答活動（20分前後）に入る。もう1名の発表者も同様であった。

(2) 変わった後

2014年5月22日のゼミから、指導教員はよりゼミ生同士の交流を深めるため<sup>8</sup>、図1. bのような進め方に変更した。

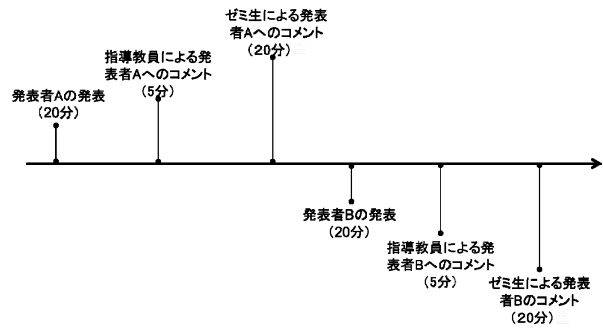
まず、1名の発表者が20分発表した後、指導教員が5分ほどコメントする。その後、もう1名の発表者も同じく、20分の発表と5分のコメント時間に入る。発表者の発表と指導教員のコメントが終わった後、今度、ゼミ生は2つのグループに分かれて、交替で発表者Aと発表者Bが2つのグループ（G1とG2）（図2）に入り、そこで、ゼミ生同士による質疑応答活動が行われる。

3. 4. 分析方法

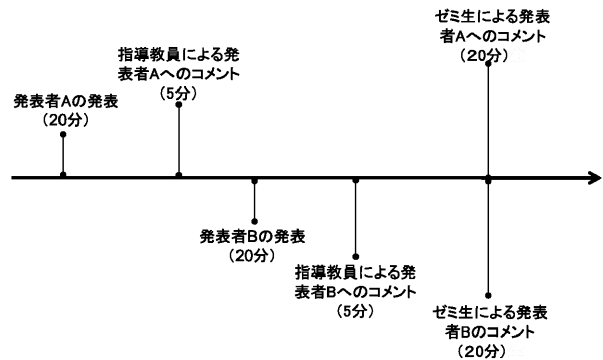
本研究は既定の尺度によらず、対象者の語りからその様相を浮かび上がらせるという研究の目的に合わせ、狭義のKJ法（川喜田，1986，p. 123）を援用した。KJ法とは民族地理学者の川喜田二郎によって開発された発想法で、近年、質的研究が脚光を浴びるにあたり、再び注目されている方法である。手順としては、集めた定性的データから、(1) ラベルづくり、(2) グループ編成<sup>9</sup>、(3) 図解化、(4) 叙述化の4つのステップを順次に踏んで完了するものである。

<sup>8</sup> 参与観察の際、指導教員に目的を確認した。

<sup>9</sup> グループ編成は以下の3つの作業を含む。ラベル上げ（データ化したラベルを縦横に自分の前に並べる作業）→ラベル集め（すべてのラベルを読み通し、同類の志を持っていると感じるラベルをセットにして置き、これ以上集まらないというところまで集める作業）→表札づくり（ラベルの各セットに、集まった理由の内容を別のラベルに要約し、要約したラベルを一番上に乗せてクリップで束ねる作業）。詳細は川喜田（1986，pp. 123-144）を参照。



a. 16名が1つのグループで質疑応答活動を行っていた。



b. よりゼミ生同士の交流を深めるため、2つのグループ（8名ずつ）に分けられた質疑応答活動が導入された。

図1. 各回2名のゼミ生が発表する大学院ゼミ（ゼミ生16名）

実際の分析では、(1)のラベルづくりについて、質疑応答活動への参加に関する語りに着目し、計50枚のラベルを抽出した。ラベルを作る際、一枚に1つの訴える意味が入るようにした（図3）。これらのラベルに基づき、(2)のグループ編成を行い、4段階<sup>10</sup>まで進み、11個のグループが作成された。その後、(3)の図解化に移り、空間配置を配慮しつつ、そのまとまりを島のように線で囲みながら、ラベルの訴えに耳を傾けて島と島の関連付けを考えた。(4)の叙述化には、文章で記述する方法と口頭で述べる方法の二通りの方法があるが、ここでは前者の方法により行った。

<sup>10</sup> 「ラベル上げ→ラベル集め→表札づくり」の作業を一度完了することを1段階とし、これを4回行った。

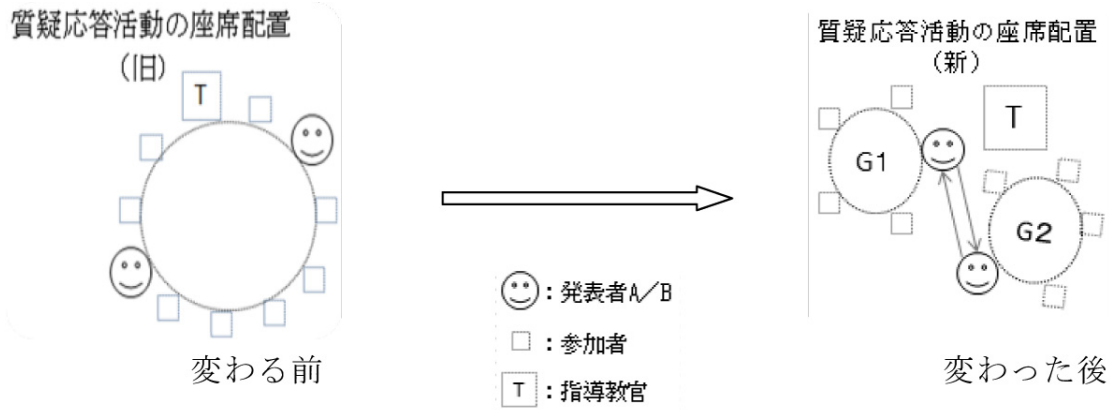


図2. 質疑応答活動の座席配置：中心の円は机，(新)の座席配置の発表者間の矢印は，グループ交替を表す。

#### ラベル作りの例

筆者：今週のゼミ参加はどうでしたか（这周参加下来感觉如何）。

ようさん：悪くはないと思う。①先週より自分が参加できたと思う。でも、②発表者に役立つような、深い質問ができないのは今の問題だね。（还行吧，感觉比上次要参与的度要高一些。但是还是那个问题，就是提问不到他的深沉次的那种能够让他觉得对他有进一步的那种，我感觉啊。

〔2014/05/24〕

以上の語りをそれぞれ以下の2枚ラベルに記入：

①先週より自分が参加している感じがする。

②相手に役立つような深い質問ができない。

図3. 調査者の語りの中の「1つの訴える意味」に対し，1枚のラベルを作る（計50枚）。

## 4. KJ法の分析結果

上記の分析手順を経て11個の島（図4）が現れた。それぞれ次のように解釈できる。

①【状況を見ながらの慎重な参加】：このラベルはゼミの進め方が変わる前の参加を表している。自分が入ったゼミについてようさんは、「ゼミとは、これからの2年間ほとんどこのメンバーでいくから、どうもファミリーみたいな感じというか…/以后2年 zemi 差不多都这个成员了，所以有家的感觉」（2014/04/18<sup>11</sup>）と捉えている。この時のようさんは

自分の参加について、「挙手して発表者に質問やコメント<sup>12</sup>をすることには抵抗はないが、やはり自分の行動を慎んで、周りの人がどうやっているかを見て、学んで、行動していったほうがいい/提問的话，刚开始可能不太会提问，并不是说抵触这个东西。没有摸清情况，先看看别人怎么做，再去学，再去学」（2014/05/05）と述べた。それは、ようさんが「自分がまだゼミの新生である/自己还是个新人」（2014/05/05）と考えていたことによるもので

<sup>11</sup> 本稿では「 」のように、ようさんの語りを引用する。また、日付はインタビューの実施日を指す。なお、語りを引用する際、中国語と日本語、両言語で示す。

<sup>12</sup> 本稿における引用の部分の「コメント」と「質問」は基本的に、協力者の語りに準じる。また、本文では、質疑応答活動への参加の方法（発表者に質問かコメントする）を包括する意味で、「コメント/質問する」を使うところもある。

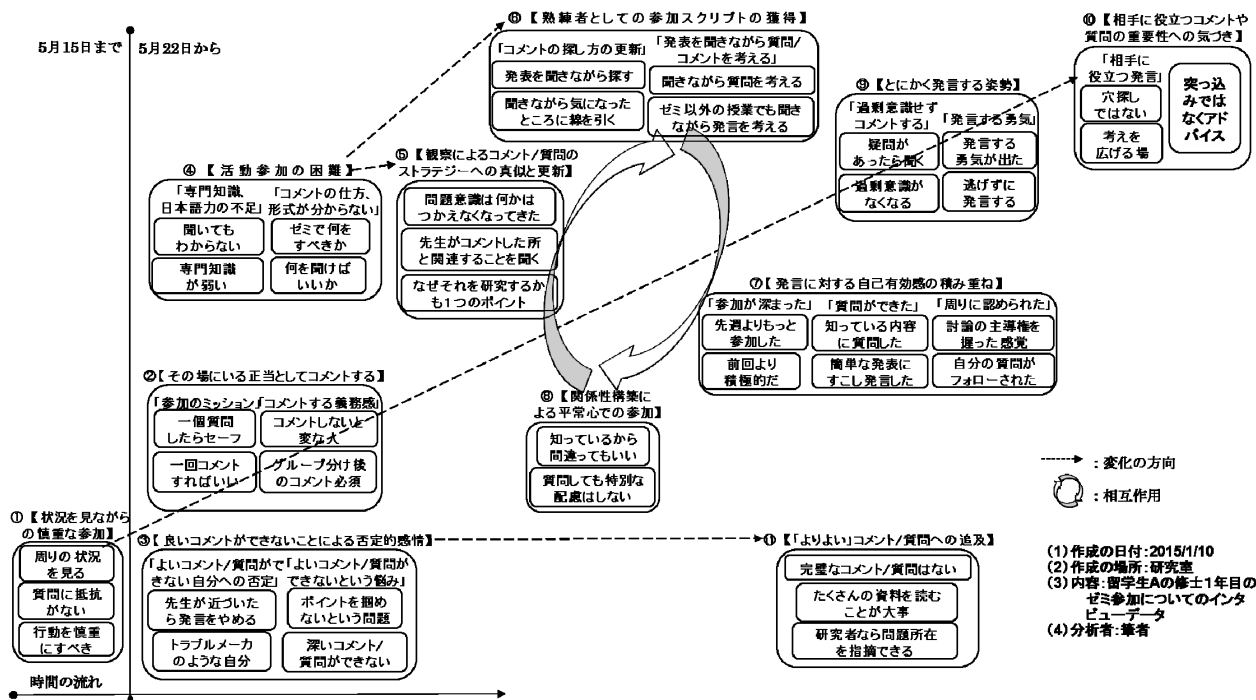


図 4. KJ法によるようさんのゼミ参加の実態と変容過程

あろう。

②【その場にいる正当性としてコメントする】：このラベルは、ゼミの進め方が変わった後のようさんの心境を表したものである。ゼミの進め方が変わった後、ようさんは「少なくとも、1 個質問したほうが安全というか／…至少的問一次問題才安全」（2014/05/18）と考えていた。その理由に関しては、「今回のような小さいグループで行うやり方に変更されたため、質問せざるをえない。発言しないと、この人が変だと思われるから／之前上次都没怎么发言嘛，这次被他这么分完之后，你没有办法。因为每一个人都要那个，不问人家反而觉得你这么怎么怪怪的」（2014/05/24）と述べている。そこから、グループで発言することがその場のメンバーに認められるための行為としてようさんは捉えていたと考えられる。

③【よいコメントができないことによる否定的感情】：前述したように、ゼミの形が変わった後、ようさんはその場で何か言わないといけないと思うようになった。だが、「なんか、どうしても質問やコ

メントのポイントを掴めなくて…／老抓不到问题的点…」(2014/05/24) と、よいコメントや質問ができないことに焦っていた。さらに、周りとは比べ、よい質問やコメントができない自分を恥ずかしく思い、グループにおける自分の存在について、「自分はまるでトラブルメーカーのような存在／自己問的问题基本上起不到作用，就是一个门外汉在那制造麻烦一样。」(2014/05/24) と語った。また、指導教員が近づいたら、発言をすぐやめてしまったと言う「…前回、先生は私の後ろに座っていた。先生が来たら、すぐ質問をやめてしまった。やはり、先生にいい印象を残したい。／上次老师坐我后面，然后他过来我就不问了，毕竟还是想给老师个好印象」（2014/05/24）。しかし、その反面、「質問やコメントのポイントが掴めない」、「発表者に役立つ」、「深い質問」ができない<sup>13</sup>という語りのように、ようさんは質疑

<sup>13</sup> 「なんか、どうしても質問やコメントのポイントを掴めないんだよ…」、「…発表者に役立つような、深い質問ができないのは今の問題だね」（2014/05/24）の語りによる。

応答活動において、どういう質問やコメントが「よい」とされるか、自分の質問やコメントのどういうところがまだできていないかという問題意識を持っていることが窺える。こうした問題意識は、ようさんの参加初期の自己否定的な感情を引き起こした一方、ゼミでは何のために発言すべきか、どういう振る舞い方で質疑応答活動に臨んでいくべきかといったようさんの後半の参加姿勢の変化の伏線となっているとも考えられる。

④【活動参加の困難】：ようさんは、質疑応答活動における自分について、以下のように語った。「最近ちょっと大変で、相手の発表が聞き取れないところが多くて…／最近有点够呛，很多发表没有听懂…。」(2014/05/18)。また、専門知識の不足について、「時には、ことばの問題じゃなく、専門知識が足りなくて、反応できない…／有时可能不是语言问题，自己专业知识还是不够的，不能反应过来」(2014/05/18)と述べた。この語りから、ようさんが自分の持つ研究に関する専門知識、及び日本語の聞き取り能力の不足を認識し、今のゼミ参加と自分が望む活動参加との間のギャップを感じたことが分かった。また、2ヶ月後の7月のインタビューでも、再び日本語での自己表現の難しさに触れた。「日本語の問題はまだあって、もう1学期たったのに、やっぱり自分の言いたいことが表せないこともある／日语还是有问题都上了一个学期了，还是有些自己的想法无法表达出来。」(2014/07/28)。更に、ことばの問題だけでなく、「その場で私が何を聞けばいいかわからなくて…／我不知道该问些什么好」(2014/05/24)、「…最近、質疑応答の進め方が段々とわかってきて、前は全然知らなかった。なんというか、次に、自分が何をすべきか、どういうタイミングでするかすら知らなかった。／…最近整个提问环节先干什么，然后干什么，就是整个形式知道了。之前我都不知道接下来要干啥之类的」(2014/06/04)のように、質疑応答活動での質問やコメントの仕方

が分からなかったという。以上から、日本語での自己表現の難しさだけでなく、その場で何を聞けばよいかというコメント／質問の仕方が分からないこと、また、どういうタイミングで何をすべきか、というゼミ参加経験の欠如がようさんの参加困難を引き起こしたと推測できよう。

⑤【観察による質問／コメントストラテジーへの真似と更新】：コメント／質問の仕方が分からなかったようさんは、周りのゼミ生の発言を観察し始めたという。「最初の頃、みんなはあなたの問題意識は何？とよく聞かれた。この質問はすごく使いやすいと思った。私も何回もそれを使わせてもらった。／一开始的时候，大家都是问，問題意識は何ですか之类的问题，这个问题很好用。」(2014/07/11)。また、指導教員のコメントを聞いているうちに、コメントのポイントを吸収し、自分の発言のストラテジーとして取り入れたと述べた「…毎回指導教員のコメントがとても勉強になり、先生のコメントを聞くと自分がどういうふうに発言すればいいかもわかってくる／…还有老师的コメント，老师说得很好，听着对自己提问也有启发」(2014/07/11)。さらに、ようさんは吸収したストラテジーを相手の状況によって、使い分けることも見られた。「…でも、後で気付いたのはそれ（問題意識を聞くこと）はだんだん使えなくなってきた。例えば、すでに研究がある程度できている状態で、あなたの問題意識は何かを聞くのはあまりふさわしくないと思った。なので、万能な聞き方はない。もっとほかの聞き方を考えなくちゃ…。／但是后来发现其实不是这么万能，比如人家研究都做差不多了，你就不好再问人家，你的问题意识是什么。因此你，还得想些其他方面的问题点，我觉得。」(2014/07/11)。それは何回もの質疑応答が行われるにしたがって、発表者の論の一貫性が高くなったため、発表初期のような問題意識を聞くストラテジーが使えなくなってきたからであろう。ようさんはこうした変化に気づき、新たな質問やコメン

トの着眼点を探し始めなければならないと意識した。

⑥【熟練者としての参加スクリプトの獲得】：発表に対する質問やコメントはどのようなタイミングで探せばいいかについて、ようさんは活動参加を通してその探し方を模索してきた。例えば、ようさんは自分の質問探しの仕方について、「最初は発表者の発表を聞いてから質問やコメントを探し始めた。でも、発表を聞いてから配られた原稿で疑問点を探し出していたらもう間に合わない。発表が終わったら、すぐ質疑応答に入るから。だから、発表を聞きながら質問を探したり、聞いている時に、気になったところに線を引いたりするようにしないとついでいけない。最近、自分もだんだんこのようにしている／刚开始的时候先听发表然后再去找问题，但是发现这样来不及，我还在找问题大家都开始讨论了。因此，现在的话听他们发表我会在里面找问题就大概哪个地方可以提出问题来，然后先标记几个。」(2014/10/16)と述べた。ようさんのこの語りについて、筆者は11月下旬の参与観察でその行動を確認し、また、ようさんのゼミの先輩及び指導教員も同様のやり方で参与していることが分かった。Schank & Abelson (1977) では、「特定の時空間的な文脈に適切な、順序だてられ、目標に組織化された行為の流れ」をスクリプトだとしている。ようさんのゼミでは、発表原稿が当日配布されるため、その日その場で原稿を読む必要がある。そのため、ゼミ参加者が質疑応答活動に参加（発言）する場合、発表者の発表を聞きながら素早く質問を探し出すという参加行為が要求されている。これは当該ゼミの時空間に適する参加行為であり、ようさんが活動参加を通して徐々に周りの熟練者のような参加スクリプトを無意識のうちに身につけてきたと考えられる。さらに、ゼミ以外の授業においても、相手の発表を聞きながら、質問やコメントを考え始めていたという。「他の授業もそうだけど、担当の先生は「みなさん質問ありますか」と聞くじゃないですか。私はもうすでに聞き

ながら考えていた。私にとっては、このような思考の仕方は1つの固定した形となってきた。前の日本語学校にいたときは、このような意識はなかった。／不当是 zemi 了，就像在其他课上也是，老师会问大家有没有问题，我一般都会提前找好。好像成为一种模式了，但是之前在语言学校没有有这样的意识。」(2014/11/28)。

⑦【発言に対する自己有効感の積み重ね】：5月下旬のインタビューで、ようさんは発表者の発表テーマが自分の研究に近い場合、下手でも相手へのコメントや質問を試みたと語った。「…今日は留学生の発表で、ちょうど彼のテーマも中国の西部開発とASEANの問題で、ちょっと私と似ているところがあるから発言をした。／还有就是，今天也是一位留学生发表，他的题目是西部大开发对东盟自由贸易区的影响，这个题目和我有点像，所以就稍微提了些问题。」(2014/05/24)。また、相手の発表が中国に関する問題の場合は、ようさんが積極的にコメントや質問をしたという。「今日の発表は、中国のアフリカ支援の問題なので私は一応中国人だから、質問やコメントすることはそんなに難しくなかった／今天这个人发表的是中国援助非洲的问题，我作为中国人还是有所了解的嘛，所以提问起来也简单一些。」(2014/10/24)。このように、自分の研究に近いテーマであったり、自分の詳しい領域であったりする場合、ようさんはグループでの発言を試みた。こうした「試時的」な発言はようさんの活動参加の実感に繋がった一方、活動参加の自信をもたらした場合もあるという。「今週は先週より参加している感じがあって、もっと積極的になった／这周比起上周有那种参与进去的感觉，也比较积极。」(2014/05/24)；「…最近、だんだん気づいたことだけど、たまに質問やコメントをしたら、1人が私の意見について考えたり、議論を深めたりすると、より多くの人も議論に加わってきて、まるで私がこのグループの主導権を握っている感じがある／就是你提出一个意见后

然后别人也会考虑你的意见，大家就会根据你的意见问题发散思考…，然后更多的人就会参与进来，然后主动权就在你的，有这样一种感觉。」(2014/10/31)。以上，ようさんの「ちょっと（テーマが）私と似ているところがある」，「一応私は中国人だから」の語りから，発表のトピックと自分の経験・知識を関連付けられたことがグループにおけるようさんのユニークな立ち位置や役に立つ参加の仕方を見出していききっかけになったと考えられる。それは，有能である自分，質問／コメントできる自分という自己有効感の発生に繋がっていくと考えられる。

⑧【関係性構築による平常心での参加】：毎週のゼミを通して，ゼミ生が互いに知り合い，ゼミ生同士としての関係性が次第に構築されてきたと思われる。ようさん自身も，自分と周りのゼミ生との関係の変化を察知し，6月と10月のインタビューで以下のように語った。「みんな毎週会えるので，互いに何を研究しているかがわかってきて，だから，なんというか，親戚というか，知人というような感じだね。／恩。就觉得阿，还有每周都见面的话，大家也都知道他在研究什么啊，就是，有那种亲情感嘛阿，熟人之间，大家相互之间都有所了解。」(2014/06/26)；「みんな1つの研究室なので，毎週会えるし，しかも半年もたってから，お互いもっと知り合ったから，最初のような見知らぬ人ではなくなった。／大家都是一个研究室的，经常可以看得见，我觉得一个学期后就不是陌生人。」(2014/10/24)。また，ようさんは，関係性に対する認識の変容が自分の活動への参加行動にも影響したと実感している。「…知らない人とは話すようなプレッシャーがなくなって，質問やコメントをしても過剰に配慮することもなく気楽に言える…／提问起来也不会那么多顾虑，怎么说了，和陌生人说话嘛，压力比较大现在还好，想说什么基本就说出来」(2014/10/24)。蒲谷(2006)では，コミュニケーション主体の認識している「自分」が置かれている「時間的位置・文脈」，「空間的位置・

状況」のことを，「場面」という用語で表し，主体の場面認識がコミュニケーション行為に大きな影響・制約を及ぼすと述べた。周りのゼミ生が徐々に親しい存在として認識するようになるにつれて，ようさんの活動参加も次第に平常心で行けるようになったと考えられる。

⑨【とにかく発言する姿勢】：関係性が構築されてきたことによって，ようさんは徐々に平常心で活動に臨むようになってきた。それによって，最初の「質問せざるを得ない／不得不发言。」(2014/05/24)という考えから脱却し，「質問やコメントのポイントをつかんでいるかどうかということも過剰に考えずに，思いついたことや，質問があればとにかく聞くように。／这方面我觉得比上学期考虑的要少，不会去想太多到底又没抓到点什么的…，就说不会去考虑那么多东西，自己有问题就问。」(2014/10/24)と自分の発言を増やしてきた。「…なんというか，最初の一步を踏み出せば実は自分にもいいし，ずっと聞かなかつたら永遠に聞きたくなくなるかもしれない。一旦，口を開けたら，実はたいしたことでもないと思う／…我感觉，这个你走出第一步之后你就不怕了，反而对你的提问有好处，怎么说要是不提问的话恐怕你就一直不问，但是你开始说了，大家都觉得这个是个无关紧要的问题。」(2014/10/16)と自分の参加姿勢の変化を肯定し，とにかく口を開けて発言することが一番大事だと考え始めた。

⑩【相手に役立つコメントや質問の重要性への気づき】：ゼミ参加者は1学期に2回ほど発表者に回され，自分の研究の進捗を紹介しなければならない。ようさんは12月の発表において，ゼミ生のみなが自分の書いた内容を批判するのではなく，むしろやり取りの中で，アドバイスしてくれていたことに気づいたという。「この間，自分が発表者になって，散々聞かれてからだんだんわかってきたけど，みんながいろいろアドバイスしてくれたから，私の考え方が広がった。それで，本当にありがたいと思っ

た／我上次被问了之后，被问得比较惨之后，我现在觉得其实他们也是在给你建议，我的思路在听了他们的建议之后也被打开了。很感谢他们。」(2014/12/22)。ゼミ生からたくさんアドバイスを得たことがきっかけで、ようさんは質疑応答活動の場では相手の研究の穴探しをするのではなく、考えを広げるヒントを与えることが重要だと考えるようになった。「…ゼミでの質問は、前の私のように、相手を打倒する、相手の穴を探すような心構えではなくて、相手を助けてあげたり、いいアイデアを考えてあげたりするような発言をしたほうがいいと思った。／…zemiの質問不该是那种压倒对方的心态，我之前都是那种怎么样给对方找茬的心态在提问。我觉得 zemi 应该是这样，就是让他的思路打开，然后能帮他做一些对他的研究有进步的发言是最好的。」(2014/12/22)。だが、こうしたゼミ参加の意義について、ようさんは「実は以前から先輩にゼミについての話をたくさん聞いていた。意見交換したり、お互いにコメントしたりするって。でも、実際にその場で体験しない限り、先輩たちが言っていたことの意味が理解できない／其实我在进入 zemi 之前也有听不少前辈说过 zemi 的事，就是在课堂里大家互相给意见之类的。但是，没有到自己亲身经历这一过程是感受不到的，我觉得。」(2015/01/09) と述べている。つまり、ゼミの一員として活動に入ったり、発表者としての体験をしたりするように、長期間ゼミというコミュニティの実践に関わることによって、ようさんは徐々にゼミ参加の意義を見出したのである。

⑪【「[よりよい] コメント／質問への追及」】：学期末のインタビューの中で、ようさんに、この1年間の質疑応答活動への参加を振り返ってもらい、「よいコメントができなかった」ことをどう思うかを尋ねてみた。ようさんは「研究者としてすばやく相手の問題所在を指摘することができる力は大事だ。／研究者の話应该可以迅速的找出对方问题，而且我觉得这个能力还挺关键的。」(2015/01/09) と述べ、素早

く相手の問題の所在を発見できることに、研究者としての自分の今後の目標を見据えようとする姿勢を窺った。また、完璧なコメントというものはないと述べ、よい質問／コメントができるまで多くの資料を読まないといけず、一生をかけて地道な努力が必要だと語った。「この力は生涯をかけて努力していかなければならないと思う。生まれつきでできる人はいない。最初の時は1人の初心者だったかもしれないけど、それから徐々に文献を読み始め、基礎ができてから、鋭い質問やコメントができるようになると思う。／这个能力需要一生去努力，学习的吧，没有一个人生来就会的，一个人可能他最初是个初学者，直到你读了大量的文献，有基础在，你才可以找到比较深刻的问题。」(2015/01/09)。

## 5. 考察——ようさんの質疑応答活動への参加に変化をもたらす要因

以上、ようさんの修士1年間の質疑応答活動への参加プロセスに関する11個の概念の意味を説明した。この節では、ようさんの質疑応答活動への参加に変化をもたらす要因について考察し、論を深めていく。

### 5. 1. 共有された「レパトリ」の獲得

【⑥熟練者としての参加スクリプトの獲得】で見たように、ようさんは日本の大学院ゼミに参加したことがなかったため、最初の時、発表者の発表に対する質問を探すタイミングすら分からなかった。その後、活動に参加していく中で、発表を聞きながら気になったところにメモをするようになった。

一方、【⑤観察による質問／コメントストラテジーへの真似と更新】で見たように、質問の仕方、内容の面において、ようさんは最初の「何を聞けばよいかわからなかった」ことから、「この研究の問題意識は何か」、「なぜそれを研究したいか」という



周りのゼミ生の質問ストラテジーを真似しはじめた。

Wenger (1998) では、直接的であれ、間接的であれ、物理的な共存や他のやり方を通じて「何かをするやり方」と「互いに接触する場面」を共有していることが実践コミュニティたらしめる重要なポイントだと述べ、こうした実践コミュニティを成り立たせる要素の1つとして、「共有されたレパートリー（上演目録）」(shared repertoire) (Wenger, 1998, pp. 72-73) という概念を指摘した。「共有されたレパートリー」とは、スタイル、人工物、ツール、ディスクース、ストーリー、コンセプト等を含め、実践コミュニティの成員たちによって共有されているものだと主張している (Wenger, 1998)。

ようさんが所属するゼミは、ある一定の空間（教室）で行われ、よりよい修士論文に仕上げるため、ゼミ生と教員が質疑応答活動に共に取り組んでいる。この意味で、ようさんのゼミは1つの実践コミュニティとして見なすことができ、質疑応答活動が当該コミュニティの中の1つの実践としても考えることができる。したがって、どのような質問の仕方が成員たちによってよく使われているか、また、成員たちがどのような方法で素早く発表者の疑問点を探し出しているかといった質問／コメントの仕方、及び質問探しのタイミングや方法はこの実践コミュニティの成員が共有されているものであり、いわゆる、共有されたレパートリーの一部であろう。新参者のようさんは、活動参加をしていく中で、周りへの観察を通して徐々に当該ゼミの上演目録を借りて自分のものにしてきた。また、「質問／コメントストラテジーの更新」という概念のように、他者から「借りてきた」コメント表現を自分のレパートリーに取り入れ、使用するだけでなく、発表の状況に応じて調整し、修正する時もある。

以上のように、ゼミ参加者全員に開かれた「共有されたレパートリー」を観察し、自分のものとして取り入れ、実践しつつ、さらに、状況に応じて変化

させていくという主体的な参加姿勢がようさんの活動参加に変化をもたらし、参加への深まりを可能にしたと考えられる。

## 5. 2. コミュニティで成長したいという願い

参加当初ようさんは、よい質問ができない自分を恥ずかしく思い、指導教員が近づいたら、発言をやめてしまうという。だが、修士1年目の最後のインタビューにおいて、ようさんは「完璧なコメントなどはない」と述べ、自分が納得できる「よい質問」ができるようになるまで、「地道な努力が必要だ」と考え方が変わり、「よい質問／コメント」に対する柔軟な考え方を示した。

蒲谷 (2012) は、「よい」コミュニケーションという捉え方を絶対的、静態的だと批判し、その代わりに、「よりよい」という相対的、動態的なコミュニケーション観を提唱した。こうした「よい」から「よりよい」への変化は、単なる言葉の違いだけでなく、「自分にとっての成長を表し、今よりもさらによくしていこうとする姿勢につながる表現者の価値観の変化」(蒲谷, 2012, p. 10) でもあると指摘した。ようさんの場合、他のゼミ生がみな「よい質問」ができ、自分だけができないと思い込むと、自分を責めることになってしまう。だが、次第に「よい質問」に対する柔軟な考え方を持つようになるにつれて、現時点での未熟な自分の質問／コメントを認め、努力を重ねていくことを通して、よりよい質問／コメントにしていくという発展的な視線で自分の現在と未来を関連付けて、捉えられるようになった。これによって、ようさんは今後努力すべき方向を見出し、周りの人が「よい質問」ができて私だけできないという自己否定を乗り越え、よりよい質問になるにはもっと努力しなければならないという成長の姿勢を生み出したのである。

なお、「今の自分」を見つめ、「ありたいという自分」を見据える眼差しを持つようになったのは、筆

者が行った追跡インタビューとも関連していると思われる。毎週のインタビューはようさんにとって、自分自身のゼミ参加をモニターし、今の自分を客観的に振り返る機会にもなったのではないだろうか。以上から、コミュニティで成長したいという願いを持つことは、ようさんの質疑応答活動への積極的な参加の発生に繋がり、活動の参加姿勢が変わった要因にもなったと考えられる。

### 5. 3. 参加ルールの更新と多重的なアイデンティティの形成

図4の左下から右上への点線から分かるように、どのような姿勢で質疑応答活動に臨み、どう振る舞えばよいかというようさん自身の参加ルールについても変化が見られた。以下、ようさんの活動参加のルールの変容及び、それと関連する要因について、考察していく。

ゼミの質疑応答活動の進め方が変わる前、ようさんは周りの状況を見ながら慎重な参加姿勢で活動に取り組んでいた。それは、自分がこのゼミの新人だという認識によるものであった。この時のようさんは、質疑応答活動における自分の発言を慎重にすべきだという活動参加のルールに基づいて、振る舞っていたと考えられる。

だが、その後、ゼミの進め方が変わり、小グループの単位での質疑応答活動となった。人数が少なくなったため、ようさんは自分が発言しなければならなかったと思った。それは、ようさんからすると、少人数の状況において発言しないと周りに変な人として見られてしまうからであった。そのため、自分が皆と同じくその場で発言すべきだと考え、「その場にいる自分の正当性」を示したかったと窺える。だが、発言しようと思っても、何についてどのようにコメント／質問すればよいかわからないという【活動参加の困難】にようさんがぶつかった。ようさんはこのような参加の困難と、「発言しなければならな

い」義務感という両者の間に挟まれ、心の中で葛藤が生じた。この時のようさんにとっては、他者に質問／コメントする、活動に参加することはあくまでも自分がコミュニティの一員であるための証明手段であり、せざるを得ない行為だったかもしれない。つまり、【その場にいる正当性として発言する】という振る舞い方は、当時のようさんの参加ルールであったと言えよう。

その後、毎週の活動参加を通して、ようさんは活動参加のスキリプトを獲得し、周囲の質問／コメントストラテジーの真似を始め、自分の質問／コメントのレパートリーを増やしてきた。それと同時に、自分と関連した研究内容に対して発言し、一方、その発言をコミュニティの中の他のゼミ生によって、取り上げられたりしていた。こうし成功体験の繰り返すと、その積み重ねによって、質問／コメントに対する自己有効感が次第に高まってきた。さらに、ゼミ生との関係性の構築によって、ようさんは最初の他者への配慮や自分の発した質問やコメントが適切かどうか等、過剰に意識するような考え方が徐々になくなっていた。

こうして<sup>14</sup>、ようさんは慎重な活動参加、または一種の義務としての参加から脱却し、コミュニティの中で発言することによって、得られた喜びや達成感を感じはじめた。それに加え、親しくなってきたゼミ生との関係のおかげで、前に気にかかったこと——過剰な配慮や発言の適切さ——等も深く考えずに済むようになった。この時のようさんにとって、思いつくことを躊躇せずに相手に伝えることが大事であり、とにかくその場で発言してみようという振る舞い方は、彼の参加ルールになったと考えられる。

しかし、その後、活動の進行と共に、自分が発表者になる時にもらった他のゼミ生のコメントから刺

<sup>14</sup> ここでは毎週の活動参加によって、他者のテーマに徐々に詳しくなるという要因も見逃してはいけない。この部分に関して、今後の課題とする。

激を受け、「みんな私の研究を批判するのではなく、アドバイスをしてくれていた」と反省した。質疑応答活動を互いの研究を助け合ったり、他者の研究をよりよいものにした場として、捉えるようになったのである。それと同時に、今までの「質問／コメントすること＝相手の発表の穴を探す」という自分の思い込みに気づき、「相手の発表に役立つ質問／コメントをする」ことこそ、当該活動の意義だと考えるようになり、自分の今後の活動参加における信念として見据えるべきだと語った。そこから、ようさんは思いついたことをとにかく相手に伝えていくという活動参加のルールを更新し、相手の考えを広げ、相手の発表に役立つ質問／コメントをしていくことが活動参加のあるべき姿勢だと認識するようになった。

以上、ようさんのゼミ活動への参加ルールは最初の「状況を見ながら慎重な参加」から、「その場にいる正当性として発言する」、「とにかく発言する」を経て、学期末の「相手に役立つことを発言する」と変わってきたことが分かった。

一方、こうした参加ルールの変化から、ゼミにおいて「私は誰か」というようさんのアイデンティティの変容も垣間見ることができる。「状況を見ながらの慎重な参加」は、まだ「私はこのゼミの新人」というアイデンティティの表れだと言える。その後、グループ編成によって、ようさんは「正当性として発言」しなければならないと考えていた。これがきっかけで、小集団グループが形成され、ようさんはより一層、ゼミにおける自分の存在を強く意識しはじめ、「私はこのゼミの一員」だと考えはじめた。ゼミ活動の展開に伴い、ようさんはグループ内の他者への過剰意識がなくなり、みんなと親しくなったことで、「とにかく発言する」という参加ルールが自分の中で形成されてきた。それは、ゼミにいる「私たちは仲間だ」という自分と他者との関係を捉え直したことと関連していると思われる。修

士1年の後半になるにつれて、相手の研究に役立つ発言をすべきこと、及び研究者としての目標設定の語りから、ようさんは自分を1人の大学院生、または1人の“たまご研究者”と意識し、ゼミ生を共に国際関係の研究に携わる研究者仲間として見直すようになってきたと考えられる。つまり、ようさんの活動参加ルールの更新とは、他者との関係性への捉え方の変化を意味し、「私はゼミの新人だ」→「私はゼミの一員だ」→「私はみんなの仲間だ」→「私は研究者の一員だ」という、多重的なアイデンティティの形成も示唆しているのである。

以上のように、参加ルールの更新と多重的なアイデンティティの形成は、ようさんの活動参加に影響を与え、徐々にゼミにおける熟練した参加者になっていくことを可能にしたと言えよう。

## 6. AJ 教育への提言——「言語活動への参加」という視点から

以上の考察の結果を踏まえ、この節では日本語学習者がゼミといったアカデミック場面にスムーズに参加できるようになるため、AJ 教育は何ができるのかを考えてみたい。

まず、教室での AJ 教育を受けたことのないようさんの事例から考えると、学習者の AJ 能力は実際の大学の AJ 活動に参加することによって得られることを認識しなければならない。だが、その場合、AJ 能力とは何か、その能力の向上とは何を指すかを明確にしていく必要がある。本稿は、大学のアカデミック場面で行われる言語活動への参加という切口から、学習者の AJ 能力を捉えようとするものである。よって、AJ 能力の向上は参加者が自分のアカデミック場面への参加をいかにして深めていくか、どのように参加を支えるためのリソースを獲得し、コミュニティにおける自分の立ち位置を見つけ、「自分らしい」活動参加を実現させていくかという

ことになる。

上述した立場から、筆者はゼミを運営する指導教員、及び大学機関等で AJ 教育に携わる日本語教師に対し、以下の提言を行っていききたい。

(1) ようさんの事例からわかったように、新参者がゼミに関わるようになるには、ゼミ内の熟練者への観察と批判的な模倣と、気楽にコメントできる関係性の形成が必要である。よって、ゼミの指導教員にとっては、ある程度、初期段階で新参者の参加姿勢を見守ることが求められる。また、本事例のように、発言しやすい小グループに分ける等、新参者にゼミの活動に参加するための「ベンチを作り」つつ、その場へ容易に「行ける」実感を持たせ、支持的風土のあるゼミを工夫することが必要である。

(2) 活動参加者がコミュニティ内で共有されているレポトリ（語彙、表現、話し方等）を主体的に獲得することはスムーズな活動参加に欠かせない。そのため、留学生のアカデミック場面への参加に関する授業を扱う際、日本語教師は単にある専門分野の単語や表現（経済学の日本語、法律の日本語等）のリストを整理し、提示するのではなく、学習者が入ろうとしているコミュニティにおいて「共有されているレポトリ」とは何かを、学習者と共にレポトリを構築するプロセスに参加していきながら、考えていくことが授業デザインに求められている。

(3) 言語活動への参加度合いの深まりは参加者がコミュニティで成長したいという願望の有無、コミュニティにおける自分の位置づけとも関連している。これは、もはや大学のアカデミック場面や大学（院）のゼミへの参加の域を超え、話し手がことばの使用者としていかにして日常の言語活動に加わっていくべきか、また、周りの他者の日常の言語活動の参加にどういった手助けをすべきか、という問いに繋がっているのではないだろうか。このように捉えると、ここからの提言は AJ 教育に携わっている日

本語教師及び、ゼミの指導教員だけでなく、むしろ世の中にいることばの使用者である私たちに向けられていると思われる。それは、参加するためのリソースやレポトリ等を相手に提示するだけでなく、今の自分がコミュニティ内でどのような立ち位置にいるか、これからコミュニティの中でどのような存在になりたいかというように、コミュニティ内における「今の自分になりたい自分」を意識化させることによって、自らの成長の道を描いていくことである。それによって、コミュニティ活動の参加者は短期的、長期的な目標が設定できる一方、コミュニティでの自己アイデンティティの形成にも繋がっていくと言えよう。

## 7. 本研究の意義と今後の展開

本研究は1人の中国人大学院のゼミ新参者——ようさんの事例を通して、新参者がゼミの質疑応答活動にどのように参加し、そこでどのような困難と出会い、いかに自分の参加姿勢を調整しつつ、活動参加を深めてきたかを分析した。そこで、ようさんの1年の参加プロセスを、KJ法で抽出された11個の概念で表し、時間軸に沿って各概念間の関係性を整理した。分析結果を踏まえて考察を行い、「共有されたレポトリの獲得」、「コミュニティで成長したい願い」、「参加ルールの更新と多重的なアイデンティティの形成」、との3点がようさんの活動参加に変容をもたらす要因だと指摘した。また、指導教員の「しかけ」によるコミュニティ環境の変更も、今回のようさんの参加姿勢の変容に大きく関わっていると見えよう。紙幅の関係上、この点に関しては別稿としたい。

この事例は2014年4月から2015年1月までのゼミで起きたことであり、ゼミの成員や指導教員や授業の雰囲気等が変われば、ようさんの変容のプロセスも異なってくると思われる。だが、その中で、特

に 5. の考察で挙げた「共有されたレパトリの獲得」, 「コミュニティで成長したい願い」, 「参加ルールの更新と多重的なアイデンティティの形成」は, ゼミ参加に限らず, また留学生か日本人学生かという参加者の属性も超え, 新参者があるコミュニティの実践にいかに参加していくか, またはその参加をいかに深めていくかを考えるための手掛かりになるのではないかと考えられる。

近年, 活動型授業や協働学習の理念の浸透に伴い, 教室も 1つのコミュニティとして組織され, 学習者同士が共にその場の実践に関わっていく場面が増えている。言語学習者の役割も, 今までの受動的な「知識受信者」から, 能動的な「活動参加者」に切り替えていかなければならない。そうすると, 教室コミュニティはどのような学びを生み出し, コミュニティに置かれた学習者が何を学んでいるかを問うことが大事である一方, そもそも学習者がどのようにコミュニティの中の実践に取り組んでいるか, そこでどのような参加の困難があったのか, また何によって彼らの参加が深まってきたのかを探求することも大事であろう。本稿は, その一例として位置づけたい。

だが, 今回は協力者の意見を尊重し, 参与観察を実施しなかったため, より説得力を増した豊富なデータが得られなかった。今後, より系統的な収集方法を工夫しつつ, 事例も増やしていきたいと考えている。また, 今回はようさんの語りだけにフォーカスしたため, 周りのゼミ生, 指導教員がどのようにようさんを見ているかという相互の関係性に関する語りが欠けている。今後, 当事者とともに実践に取り組む周りの人への調査も念頭に入れつつ, ゼミメンバーの関係性の形成による参加形態の変化を探る必要もあるだろう。さらに, 質疑応答活動で実際に行われたゼミ生のやり取りの発話と, 今回明らかになった新参者の意識の変容とを照らし合わせ, 新参者のコミュニティ参加というテーマをより多くの

面からアプローチしたいと考えている。

## 文献

- 秋田喜代美 (2007). 教育・学習研究における質的研究『はじめての質的研究法』(pp. 3-20) 東京図書.
- 朝日新聞社 (2009). コトバンク. 平凡社 (編) 『世界大百科事典 [第2版]』 <https://kotobank.jp/dictionary/sekaidaihyakka/>
- 蒲谷宏 (2006). 「待遇コミュニケーション」における「場面」「意識」「内容」「形式」の運動について『早稲田大学日本語研究教育センター紀要』19, 1-12.
- 蒲谷宏 (2012). 待遇コミュニケーション教育の構想 (II) 『早稲田日本語教育学』11, 1-19.
- 川喜田二郎 (1986). 『KJ法』中央公論社.
- 金孝卿 (2006). 研究発表の演習授業における「質疑・応答」活動の可能性——発表の内容面に対する「内省」の促進という観点から『世界の日本語教育日本語教育論集』16, 89-105.
- 鈴木美佳, 中村彰, 藤森弘子 (2010). 『アカデミックな日本語運用能力を高めるために——中・上級クラスの実践から見えてきたもの』第15回ヨーロッパ日本語教育シンポジウムにおける口頭発表レジュメ, ブカレスト大学.
- 日本学生支援機構 (2016年3月). 高等教育機関における留学生受入れ状況『平成27年度外国人留学生在籍状況調査結果』[http://www.jasso.go.jp/about/statistics/intl\\_student\\_e/2015/ref15\\_03.html](http://www.jasso.go.jp/about/statistics/intl_student_e/2015/ref15_03.html)
- 堀井恵子 (2006). 留学生初年次 (日本語) 教育をデザインする. 門倉正美, 筒井洋一, 三宅和子 (編) 『アカデミック・ジャパニーズの挑戦』(pp.67-78) ひつじ書房.
- 山中千帆 (2009). 質疑応答の能力を養うことを目的とした授業『独立行政法人日本学生支援機構

日本語教育センター紀要』5, 168-179.

マリオット, H. (2005). 日本人留学生のアカデミック英語能力の発達 (宮崎七湖, 訳) 『日本語学』24(3), 86-97.

Schank, R. C., & Abelson, R. P. (1977). *Scripts, plans, goals and understanding*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Yin, R. K. (2006). Case study methods. In J. L. Green, G. Camilli, & P. B. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 111-122). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

謝辞：本調査に快くご協力頂いた皆さんに心から感謝いたします。また、本稿執筆にあたり、ご指導頂いた一橋大学の西谷まり先生、石黒圭先生、ならびに、ゼミ発表で大きな刺激を頂いたゼミ生の皆さまに厚く御礼申し上げます。

Article

How newcomers participate in the question-and-answer activities  
of graduate school seminars: A longitudinal study  
of a Chinese international student

HUANG, Junjun\*

*Huazhong University of Science and Technology, Wuhan, China*

Abstract

This article focuses on the question-and-answer activities of graduate school seminars in a Japanese university. Utilizing the case of a Chinese international student, this paper describes the difficulties encountered by a newcomer to the seminars, and how these difficulties were overcome. With the consent of the research participant, a semi-structured weekly interview was conducted 19 times. Also, one participation observation was carried out. The survey results were analyzed using the KJ-method. After analyzing the data based on time-lines, eleven concepts were identified and summarized. Applying the eleven concepts, it was determined that “acquisition of shared repertoire,” “desire to grow in the community,” “renewal of participation rules and identity” were transformed into participation attitudes. Finally, the significance of these results future development and suggestions for Japanese education are detailed in this article.

Copyright © 2017 by Association for Language and Cultural Education

*Keywords:* seminar; newcomers; language activities; communities of practice; KJ-method

---

\* *E-Mail:* sakurahjj@yahoo.co.jp

## 【フォーラム】

## 「新しい日本語学習者」の実態と学習コミュニティに対する評価

Facebook グループ「The 日本語 Learning Community」での調査結果から

末松 大貴\*

(名古屋大学大学院人文学研究科)

## 概要

近年日本語教育において、『日本語教育のための質的研究入門——学習・教師・教室をいかに描くか』のなかで館岡洋子が述べているように、教室や教育機関以外で学ぶ日本語学習者に焦点を当てた研究の必要性が注目されている。しかし、そのような研究や実践はまだ十分になされていない。本稿は、そのような教育機関以外で学ぶ日本語学習者の中でも、2014 年以来高橋敦が提唱している「新しい日本語学習者」に焦点を当て、Facebook 上のあるコミュニティで日本語を使用・学習している「新しい日本語学習者」がどのような背景を持ち、そしてコミュニティのメリットやデメリットに対して、どのように評価しているかを明らかにしようと試みたものである。調査の結果、回答者の多くがコミュニティに対して肯定的な評価をしており、その理由の中にはオンラインコミュニティ特有の利点も含まれていた。その一方で、学習者が現状のコミュニティに対してさらに求めていることも明らかとなった。これらの結果から、「新しい日本語学習者」に関する研究を進めていく意義について筆者の考えを述べる。

Copyright © 2017 by Association for Language and Cultural Education

キーワード 日本語教育, SNS, Facebook, 新しい日本語学習者

## 1. 研究の背景

## 1. 1. 「教室外・教育機関外で学ぶ日本語学習者」への注目

国際交流基金 (2017) の 2015 年度海外日本語教育機関調査では、世界 137 の国と地域において約

365 万人の日本語学習者が存在していると報告されている。国際交流基金の前回の調査 (国際交流基金, 2013) の 398 万人という数字と比べると、日本語学習者数自体は約 30 万人減少しているが、新たに日本語教育が実施されていることが明らかになった国・地域が 7 か国あったという報告 (国際交流基金, 2017, p. 7) から、日本語教育が今も世界の至る所で行われていることが分かる。

\* E-mail: spitz\_date@yahoo.co.jp



しかし、これらの調査で対象となった日本語学習者について、国際交流基金(2013, 2017)ではそれぞれ以下のように記述されている。なお、引用文中の強調は筆者によるものであり、これ以降の引用箇所についても同様とする。

本調査で対象となっているのは、「語学教育として日本語を教えている学校やその他の機関」であり、国際親善や異文化交流が主目的で語学としては日本語を教えていない教室や講座、テレビ・ラジオ・書籍・雑誌・インターネットなどで日本語を独習している学習者は総数には含まれていない。(国際交流基金, 2013, p.7)

日本語を語学として教育している機関に所属する学習者のみを対象としているが、教育機関に所属していない独学者がインターネットの普及などの学習手段の多様化に伴い急増していることにも留意する必要がある。(国際交流基金, 2017, p.9)

また日本語教育における研究に関しても、学習者や学習環境、そして学習自体の多様化を考慮すべきだという声がある。館岡(2015)は、日本語教育の研究において今後は学習観及び言語学習観の変容に注目していく必要があるとし、「学習というものの時間的、空間的なとらえ方も変化しているようです。かつては「教室」という特定の場所、「授業」という特定の時間における学習が注目されていました。しかし、実際に学習はそれ以外のところでも起きていると考えれば、教室外における学びや学校という場に特定されない生活の中の学び、人生全般における学びも関心の射程に入ってきます。」(館岡, 2015, p.11)と述べている。さらに柳田(2015)は、日本語教育における研究の中では教育実践に関わるものが少ないことを示した上で、「いずれの実践もやはり教室場面が多く、教室外の教育実践について述べたものは本間(2013)に限られています。(中

略) 今後はさまざまな場面での学習者の習得や学習の実態を分析し、そのうえで学習をデザインしていくことが求められるでしょう。」(柳田, 2015, p.70)と述べている。

以上これらの主張から、日本語学習者や日本語学習支援者、日本語学習環境の多様化を考慮した研究が求められていることが分かる。そして特に、これまで多く行われてきた何らかの教室や教育機関に所属する学習者や教師だけではなく、教室や教育機関以外の場所やコミュニティで日本語を学ぶ学習者や学習支援者にも焦点を当てて研究を進めていく必要があると思われる。

## 1. 2. インターネット上で学ぶ日本語学習者

本研究は教育機関以外の場での日本語学習として、インターネット上で学ぶ日本語学習者、特に近年注目を集めているソーシャルネットワーキングサービス(以下、SNSとする)を利用して学習する日本語学習者に焦点を当てたものである。SNSとは「会員制のコミュニティサイトの一種」であり、「参加者がそれぞれに固有のページを持ち、他の参加者と相互にリンクすることで小規模のコミュニティを形成する。コミュニケーションはその内部でのみ行われるため不特定多数に情報が公開されるBBSやブログとは異なる密接なコミュニケーションが可能になる」(大向, 2006, p.993)とされている。

日本語教育にSNSを取り入れた実践や研究は既にいくつか行われている。そしてそれらは、高橋(2014, 2015)で述べられているように、SNSを教室内の何らかの活動に応用したものと、教室外でのコミュニケーションに利用したものの2つに分けることができる。これらの先行研究については、高橋(2014, pp.140-141)、高橋(2015, pp.41-42)でも詳しく述べられているので本稿では言及しないが、本研究は1.1.で述べた教室外・教育機関外の日本語教育という観点と、高橋(2015)が日本語教育

とSNSの関わりについて述べている以下の記述を、研究の根幹とするものである。

日本語教育関連の研究としてはまだ新しい分野であり、報告の数は十分とはいえない。また、これらの論文で報告されている実践の多くは大学等の教育機関内で行われたものであり、特定の教育機関に属さない、国内外の日本語学習者・使用者、すなわち「新しい学習者」を対象とした実践の報告は極めて少ない。(高橋, 2015, p. 42)

以上より、本研究は特定の教育機関の授業の一環でSNSを活用しその効果を検証するといったものではなく、様々な国や地域から集まった者同士が交流するSNS上で自律的に日本語を学ぼうとする学習者、つまり、高橋(2014, 2015)が述べている「新しい日本語学習者」<sup>1</sup>に焦点を当てて、その実態を明らかにすることを試みるものである。

## 2. 先行研究と研究の方向性

### 2. 1. 「新しい日本語学習者」の存在と学習コミュニティの需要

本研究が検討すべき先行研究として、1. でも言及した高橋(2014, 2015)があると思われる。ここでは、それぞれの背景と主張をまとめていく。

高橋(2014)では、これまでに明らかにされてこなかった「新しい日本語学習者」の存在とオンラインコミュニティへの需要を明らかにするために、「にほんごではなそう! nihongo de hanasou!」というグループを Facebook 上に作成し調査をおこ

なった。そしてコミュニティに集まった学習者のデータを分析したところ、日本語教育機関のない地域を含む45の国・地域から5000人を超える参加者が集まり、集まった学習者のコメントなどの分析から、日本語学習におけるオンラインコミュニティへの需要の一端を明らかにすることができたとしている(高橋, 2014, p. 154)。そして高橋(2015)では、「コミュニティでのやりとりが参加者にとってどのようなメリットがあるのか」という点が明らかにされていない(高橋, 2014, p. 154)という意識のもと、「にほんごではなそう! nihongo de hanasou!」の中の学習者の発言を、Garrison(2011)の社会的存在感(Social presence)という観点から詳細に分析した。その結果、オンラインコミュニティが日本語使用機会となり得ること、そして学習者は発信するテキストを通じて自身の存在感を表出し、それによってコミュニティ内のやりとりが活性化される可能性があるとした(高橋, 2015, p. 55)。これらの結果から、日本語学習者を対象にしたFacebook上のオンラインコミュニティの作成により、「新しい日本語学習者」に対する学習支援となり得ることが示唆されている。

### 2. 2. 「新しい日本語学習者」に関する研究の必要性

一方で、こうした「新しい日本語学習者」に関する研究はまだまだ少なく課題とされていることも多い。高橋(2015)は今後の研究の課題として2点述べており、ここではそれらを述べられている順に示す。1点目は、「コミュニティの参加者の個人の内面」に注目した研究の必要性である。

個人に注目した分析が少ない点が挙げられる。本研究の分析では、発話者ではなく、発話の内容に注目し分析を行ったものであり、参加者個々の多様なアイデンティティが参加にどのような影響を与えるのかについては分析できていない。どのような要因が、参加者

<sup>1</sup> 高橋(2014)では「新しい日本語学習者」という表現のみが用いられているが、高橋(2015)では「新しい日本語学習者」だけでなく「新しい学習者」という表現も用いられている(高橋, 2015, p. 41など)。しかし、この2つの違いについては示されていない。本稿では、以降引用部分以外は「新しい日本語学習者」に統一して表記する。

の参加態度に影響を与えるのか、参加者個人に注目した分析が必要になるだろう。(高橋, 2015, p. 56)

国際交流基金(2017)でも、学習者の日本語学習の目的がさまざまであることが報告されているが、それと同様に、日本語学習者がオンライン上のコミュニティに参加する目的や背景も多様であることが予測される。そして、それらはコミュニティ内でのやりとりを通して変化していく場合もあるだろう。しかし、顔を合せずにコミュニケーションが進んでいくオンライン上のコミュニティでは、書かれたテキストを分析するだけでは参加者の内面に迫る研究は困難である。こういった観点から研究を進めていくためには、参加者に対して何らかの調査を実施し、その結果を基に新たに調査項目を決め、インタビューなどで直接学習者の声を集めることが必要になるであろう。

高橋(2015)で述べられている課題の2点目は、「参加している学習者のコミュニティに対する評価」という観点である。

参加者視点での評価の欠如が挙げられる。本研究では管理者の立場から分析を行ったが、参加者が何を求めてコミュニティに参加し、何を求めることができたのか。またコミュニティへの参加が、参加者の日本語学習やアイデンティティにどのような影響を与えたのか、今後コミュニティを企画、運営する際には参加者視点からみたコミュニティの評価が欠かせないだろう。(高橋, 2015, p. 56)

1点目が「コミュニティへの参加を通して、学習者の内面はどのように変化するのか」という点であるのに対し、2点目は「学習者がコミュニティ全体についてどのように評価しているか、参加者にとってそのコミュニティはどのような存在なのか」という観点である。オンライン上の学習コミュニティは、様々な面においてこれまで一般的な学習環境とされてきた教室や教育機関とは大きく異なることが予測されるため、学習者にとってどのような存在であるのかは、実際にコミュニティに所属する学習者からの評価が必要不可欠となるだろう。

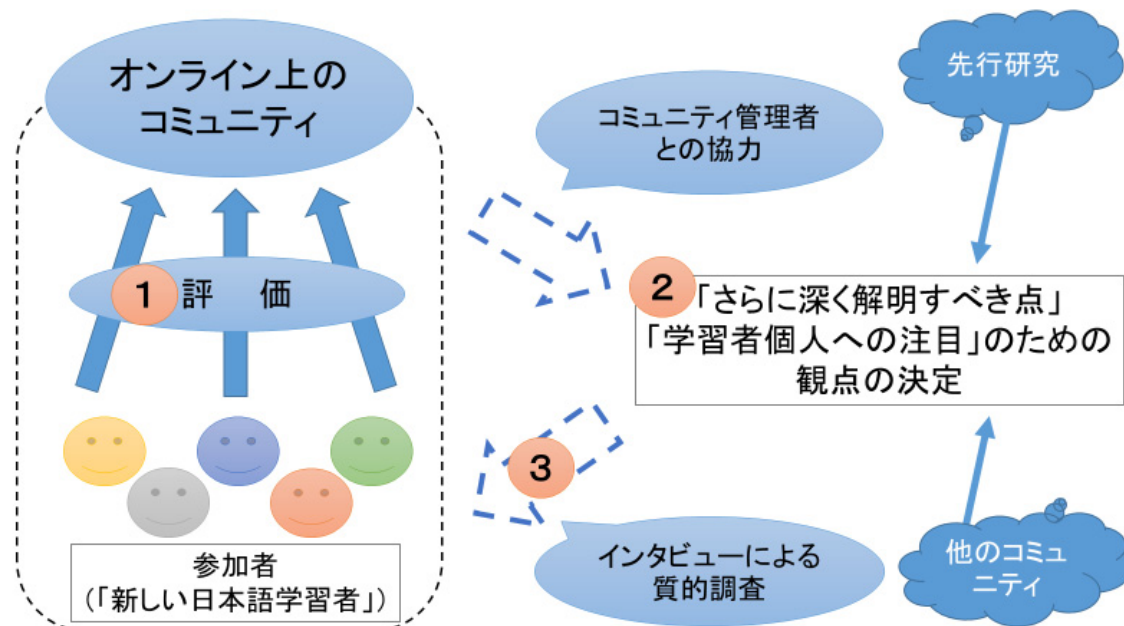


図1. 筆者が考案したオンライン上の日本語学習コミュニティに関する調査の流れ：調査の流れは、高橋敦の先行研究と日本語コミュニティ内でのやりとりを参考にして考案した。出典：高橋敦(2014). グローバルネットワーク時代における「新しい日本語学習者」とオンラインコミュニティへの需要『桜美林言語教育論叢』10, 139-156. 高橋敦(2015). 社会的視点から見た第二言語習得におけるオンラインコミュニティの可能性と管理者の役割——Facebookを用いた実践から『言語教育研究』5, 41-58.

## 2. 3. 「新しい日本語学習者」についての本研究の視座

以上「新しい日本語学習者」に関して、2. 2. で述べた2点をどのように明らかにしていくかという点について、筆者は図1のような流れを考えた。

まず、「学習者のコミュニティに対する評価」と「学習者個人の内面」に関わる研究は、決して異なるカテゴリーのものではなく、何らかの関連があるはずである。また、「学習者個人の内面」に関して深く探るためには、「内面を深く探る」ための観点を決めなければならない。そこでまず、オンラインコミュニティの参加者にコミュニティに対する評価を聞き取り、参加者にとってのコミュニティの意味づけをとらえる（図1中の①）。その結果と先行研究や他のコミュニティでの取り組みを基に、「さらに深く解明すべき点」「学習者個人への注目」のための観点を決定し（②）、「新しい日本語学習者」個人の内面に迫るためにインタビューを実施する（③）、という流れである。①については、より広く学習者の声を集めるために学習者に対してアンケート調査を実施することにした。そしてその結果をもとに、コミュニティを運営・管理しているメンバーとともにさらに解明すべき点を決め、学習者へインタビューをしていくことにした<sup>2</sup>。これらのプロセスを通して、「新しい日本語学習者」に対する研究を深めていくことが最終的な目的である。

2. 2. で述べた高橋（2015）が指摘した2点と本研究全体の関連を見ると、1点目の「コミュニティの参加者の個人の内面」に注目するのは図1中の③、2点目の「参加している学習者のコミュニティに対する評価」は①に該当する。本調査は、②や③を進めていくための要素を探る①に該当するものである。

「『新しい日本語学習者』はどのような属性を持ち、どのような背景でコミュニティに参加しているのか」、そして、「日本語学習のためのオンラインコミュニティのメリットやデメリットについて、どのように評価しているのか、そしてその評価の理由は何なのか」の2点を主な研究課題とする。

## 3. 研究対象と調査概要

### 3. 1. Facebook グループ「The 日本語 Learning Community」

本研究では2. で述べた考えに基づき、Facebook上の日本語学習コミュニティを研究対象とする。Facebookでは、自身の趣味や関心に応じて「グループ」に参加したり、自ら「グループ」を作成することができる。Facebook上には日本語学習に関するコミュニティがいくつか存在するが、本研究ではその中の1つである「The 日本語 Learning Community」（以下、日本語コミュニティとする）を研究対象とする。

日本語コミュニティは、2017年5月1日現在24,268人が参加しているFacebook上のグループである<sup>3</sup>。参加者の85%は日本語学習者（日本語非母語話者）で、約2万人以上の日本語学習者が在籍している<sup>4</sup>。日本語コミュニティの創設者であるY氏については、以下のような特徴がある。なお、以下の内容についてはY氏に記載の許可を得ている。

- ・2010年に日本語教育能力検定に合格しているが、広告会社勤務でデジタルマーケティングを専門としており、日本語学校など公的な教育機関で指導した経験はない。
- ・ネットコミュニティを用いて、広告業界を志

<sup>2</sup> 将来的には、「新しい日本語学習者」を支援する「新しい日本語学習支援者」にも焦点を当てていきたい。そうすることで、「新しい日本語学習者」に関する研究もさらに深まると思われる。

<sup>3</sup> <https://www.facebook.com/groups/The.Nihongo.Learning.Community/>

<sup>4</sup> コミュニティの参加者の数字は、管理人であるY氏の公式な認識によるものである。

望する新卒学生へのサポート活動をおこなっていた経験があり、コミュニティ運営に造詣が深い。

- ・日英の言語交換グループを運営している中で、「日本語教育に関する有資格者による日本語学習者支援に特化したコミュニティの作成」というアイデアを得た。2014年に数名の日本語教師有資格者と共に始めたのが日本語コミュニティの原型である。
- ・現在は日本語教師のN氏とともに日本語コミュニティの「管理人」として、コミュニティへの参加者の承認、コミュニティ全体のコメントの管理などをおこなっている。

そして日本語コミュニティ全体については、以下のような特徴がある。なお、以下の内容については管理人であるY氏とN氏に確認し、記載の許可を得ている。

- ・日本語学習者のための日本語学習支援グループであり、グループの説明として「ここは「日本語学習者支援グループ」です。決して「外国人と友達になりたい日本人のための交流グループ」ではありません。」と明記されている。
- ・日本語コミュニティはFacebook上の「非公開グループ」であり、参加者以外は書き込みや閲覧をすることができない。参加するためには管理人の承認が必要である。
- ・コミュニティ内で使用できる言語は日本語もしくは英語である。日本語学習者は、日本語や日本文化に関する質問、写真や記事の投稿などを自由に行うことができる。
- ・日本語母語話者は、「教師チーム」と「一般支援者(サポーター)」に分けられている。「教師チーム」に参加できるのは日本語教師有資格者のみであり<sup>5</sup>、管理人による承認が必要である。そして、コミュニティ内で学習者からの日本語に関する質問への回答や、JLPTや文法に関する問題を出題できるのは「教師チーム」のメンバーのみであり、「一般支援者(サポーター)」は学習者との会話相手としての役割がある。

格者のみであり<sup>5</sup>、管理人による承認が必要である。そして、コミュニティ内で学習者からの日本語に関する質問への回答や、JLPTや文法に関する問題を出題できるのは「教師チーム」のメンバーのみであり、「一般支援者(サポーター)」は学習者との会話相手としての役割がある。

- ・教師チームだけが参加できる「職員室」という別グループが用意されており、日本語コミュニティでの活動に関する意見交換や、日本語教育に関する情報交換などに利用されている。日本語コミュニティは、職員室に対して「教室」と呼ばれている<sup>6</sup>。

図2に日本語コミュニティ内での参加者の投稿の一部を示す<sup>7</sup>。図2. aは日本語母語話者(管理人であるN氏)の投稿、図2. bは日本語学習者の投稿の例である。日本語学習者の投稿ではこのほかに、歌詞や文章の翻訳を求めるもの(ただし日本語と英語のみ対応)、類義語の意味の違いの説明を求めるもの、日本語教材の情報を求めるものなどがある。

なお図2では省略しているが、それぞれの投稿について学習者や「教師チーム」からコメントや日本語に関する指導があり、そのようなやりとりが毎日頻繁に見られる。

<sup>5</sup> ここでの日本語教師有資格者とは、一般的に知られている(1)日本語教師養成講座において420時間以上の教育を受けている者(2)日本語教育能力検定試験に合格している者(3)大学または大学院で日本語教育を主専攻・副専攻した者のいずれかに該当する者のことを指す。

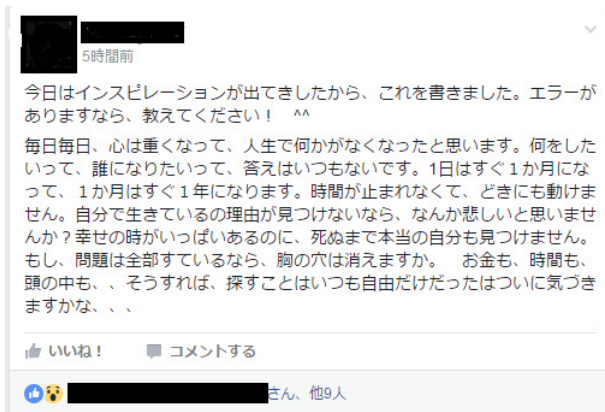
<sup>6</sup> 「教室」「職員室」には、ここで紹介したもの以外にもコミュニティ運営のためのルールがいくつか存在するが、紙幅の都合上そのすべては紹介できないため省略する。ただし、それらのルールはすべてコミュニティの説明欄に詳しく示されており、参加者はそれらを閲覧できる。

<sup>7</sup> 図2、図3の投稿をした管理人N氏と学習者には、それぞれ本誌への掲載の許可を得ている。





a. 管理人 N 氏によるグループ内での投稿 (JLPT の言葉に関する選択式のクイズ) : 日本語コミュニティでは、「教師チーム」のみがこのような日本語に関するクイズを出題することができる。そして、このような出題や学習者へのコメントに関して「教師チーム」の間で意見が分かるときには、「職員室」で議論が行われることもある。



b. 学習者の投稿の例 (自身が書いた日本語文章の間違いの修正を求めている) : このような学習者からの日本語に関する質問に対してコメントができるのも、「教師チーム」のメンバーに限られている。学習者からの質問に対して「職員室」で意見交換が行われることもある。

図 2. Facebook グループにおける日本語コミュニティ内での参加者の投稿例 : 個人情報の保護のため、Facebook 上の名前やプロフィール写真は見えなように加工させていただいている。

### 3. 2. 調査概要

以上、3. 1. で述べた日本語コミュニティにおいて、2. で示した研究課題を基に調査をおこなった。調査期間は 2017 年 4 月 14 日 (金) ~ 4 月 21 日

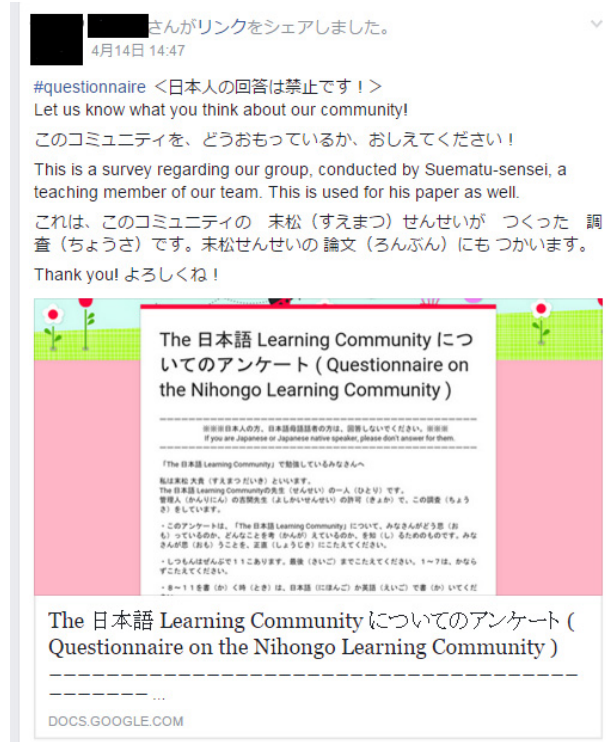


図 3. 日本語コミュニティの「教室」での調査協力依頼のページ (依頼文は Y 氏が記載) : 個人情報の保護のため、管理人 Y 氏の Facebook 上の名前やプロフィール写真は見えなように加工させていただいている。

(金) の一週間で、調査表は Google Forms を用いて準備し、日本語コミュニティの教室で協力を呼びかけた。図3に実際に募集をした際の Facebook のページを示す<sup>8</sup>。なお、日本語コミュニティ内での調査への協力の最初の呼びかけは「管理人」である Y 氏に依頼し、調査期間中筆者からも何度かコミュニティ内で協力を呼びかけた。

質問項目は、2. 3. で示した研究課題を明らかにするため、回答者の背景、コミュニティに対する評価、コミュニティに対する評価の理由の3点を重視して作成した。その際、国際交流基金 (2013,

<sup>8</sup> 図3のように、「本調査の結果は何らかの論文に使用する」ということは学習者に見える形で示している。また日本語コミュニティ内にも、「Please be noted that your posts and the statistics might be cited in papers by the teacher team members. みなさんの書き込みや統計は、教師チームの論文に引用されることがありますので宜しくお願いします。」という記述を Y 氏がしていることから、本調査の結果を公表することは問題ないと判断した。

2017) や高橋 (2014) も参考にしたが、研究目的とのズレや学習者の回答に要する時間の負担も考慮した結果、本調査では省略したものもあった。はじめに筆者が質問項目を用意した後、管理人の両氏と調整を重ね、その結果質問項目は、選択式のものが7項目 (質問 1~7)、記述式のものが4項目 (質問 8~11)、計 11 項目となった。質問 1~6 は主に回答者の背景に関するもの、質問 7~11 はコミュニティに対する評価とその理由、その他、自由なコメントを集めるためのものである。質問文と選択肢はすべて日本語と英語で表記し、記述式の回答も日本語もしくは英語で書いてもらった。以下に実際の調査で用いた質問項目を以下に示す。ただし英語表記のものは本稿では省略し、選択式の質問の選択肢については 4. 以降で結果とともに示すこととする。

1. あなたの出身はどこですか？
2. あなたは、今までどのくらい日本語をべんきょうしていますか。
3. あなたは、今 (2017 年 4 月)、日本語をどうやってべんきょうしていますか。
4. どうやって「The 日本語 Learning Community」を知りましたか。
5. The 日本語 Learning Community に入ったのは、どうしてですか。こたえは 1 つじゃなくてもいいです。
6. 「The 日本語 Learning Community」では、コメントや記事を書きますか。
7. 「The 日本語 Learning Community」は、日本語のべんきょうに役に立っていると思いますか。0~100%で考えてみてください。そして、1~4で答えてください。
8. 7 のしつもんで、えらんだ理由はなんですか。英語か、日本語で書いてください。
9. 「The 日本語 Learning Community」について、あなたにとって一番役に立っていること、べんきょうになっていることは何ですか。たと

えば、「漢字をたくさんおぼえた」「ことばの意味が分かった」「いつでも質問できる」…。

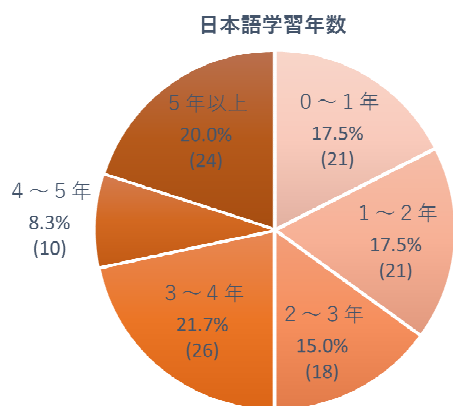
10. 「The 日本語 Learning Community」について、変えてほしいところ、もっとしてほしいこと、しないでほしいことはありますか。たとえば、「JLPT の問題をもっとたくさんやりたい」「日本語と英語だけではなく、ほかのことばも使いたい」…。
11. ほかに、「The 日本語 Learning Community」について、何か言いたいことや気がついたことがあれば、書いてください。日本語か英語で書いてください。ない人は、書かなくてもいいです。

#### 4. 調査結果と考察

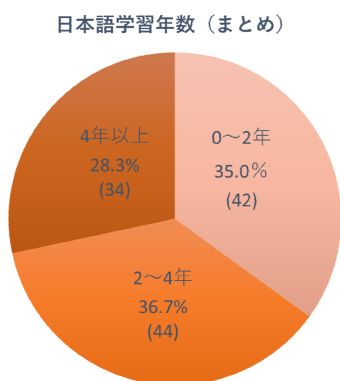
##### 4. 1. 選択式の調査項目 (質問 1~質問 7) の結果より

4. 1. 1. 日本語コミュニティに参加している「新しい日本語学習者」の属性
3. で述べた方法に基づいて調査をおこなった結果、1 週間の調査期間中に合計 120 名の学習者から回答を得ることができた。コミュニティの参加者が 20,000 人以上ということを考えると 120 名という回答者数は決して十分だとは言えないが、自由参加型のコミュニティでおこなった義務ではない調査に回答した参加者は、コミュニティに対して何らかの考えや思いを持っていると考え、本調査では 120 名の結果を用いて分析をすることは妥当だと判断した。図 4 に、それぞれの調査項目について結果を示す。まず、質問 1 と質問 2 の結果を基に日本語学習年数別、地域別の回答者の割合を示す。

図 4 から分かるように、本調査の回答者は学習年数が 0~1 年という日本語の学習を始めたばかりの学習者から、5 年以上という長期間学習している学習者までほぼ同様の割合であった。このことから、



a. 1年ごと



b. 2年ごと

図4. 日本語学習年数別の回答者の割合：( )内の数字は回答者数 (n=120)。

日本語コミュニティ内には様々な学習年数の学習者が存在していると思われる。なお本稿では、これ以降学習年数と他の質問項目の結果の関連を見る場合は、図4. bで示した「0～2年」「2～4年」「4年以上」という枠組みを用いることとする。

また図5より、日本語コミュニティには世界の様々な地域から学習者が参加していることが分かる。国際交流基金(2017, p. 10)では、教育機関に所属する学習者の78.2%が東アジアや東南アジアに集中していると報告されているが、日本語コミュニティではそれらの地域以外の出身の参加者の割合も高い。このことから、東アジアや東南アジア以外の地域では、教室や教育機関以外で自律的に学ぶ日本語学習者がまだまだ存在していることを示しているのではないだろうか。

次に、コミュニティの参加者が普段どのような環

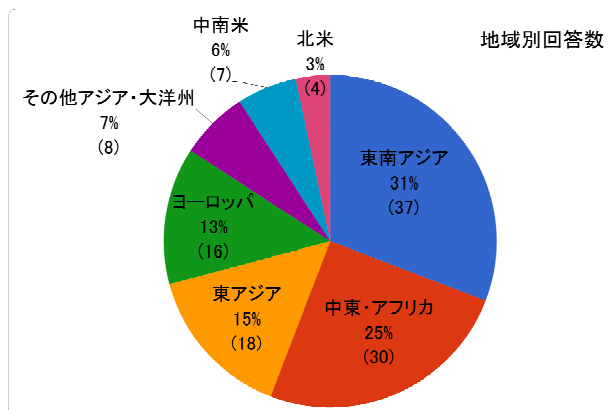


図5. 本調査の回答者の地域別の割合：( )内の数字は回答者数 (n=120)。地域の区分は、国際交流基金の調査を参考にして筆者と管理人のY氏で決定した。出典：国際交流基金(2013).『海外の日本語教育の現状——2012年度日本語教育機関調査より』くろしお出版。国際交流基金(2017).『海外の日本語教育の現状——2015年度日本語教育機関調査より』くろしお出版。

境で日本語を学習しているかを答えてもらった結果が図6である。質問3は複数選択の形式にしたが、注目すべきことは「自分ひとりで・独学で Only by yourself」を選んだ学習者が最も多かったこと、そして「自分ひとりで・独学で Only by yourself」を選んだ67人の回答を見てみると、55人が「自分ひとりで・独学で Only by yourself」のみを選んでいたのである。つまり、1.でも紹介した高橋(2015)の「新しい日本語学習者」が日本語コミュニティ内には多数存在していることが分かる。また、何らかの教育機関に所属していると回答している学習者も多数いたことから、現在学んでいる教室や教育機関以外の場でも日本語学習や学んだ日本語の使用の場を求めている学習者が存在しているということが言えるだろう。

#### 4. 1. 2. 「新しい日本語学習者」が日本語コミュニティに参加した背景

次に、日本語コミュニティに参加している学習者がどのような目的をもち、そしてどのような経緯で参加したかを見ていく。



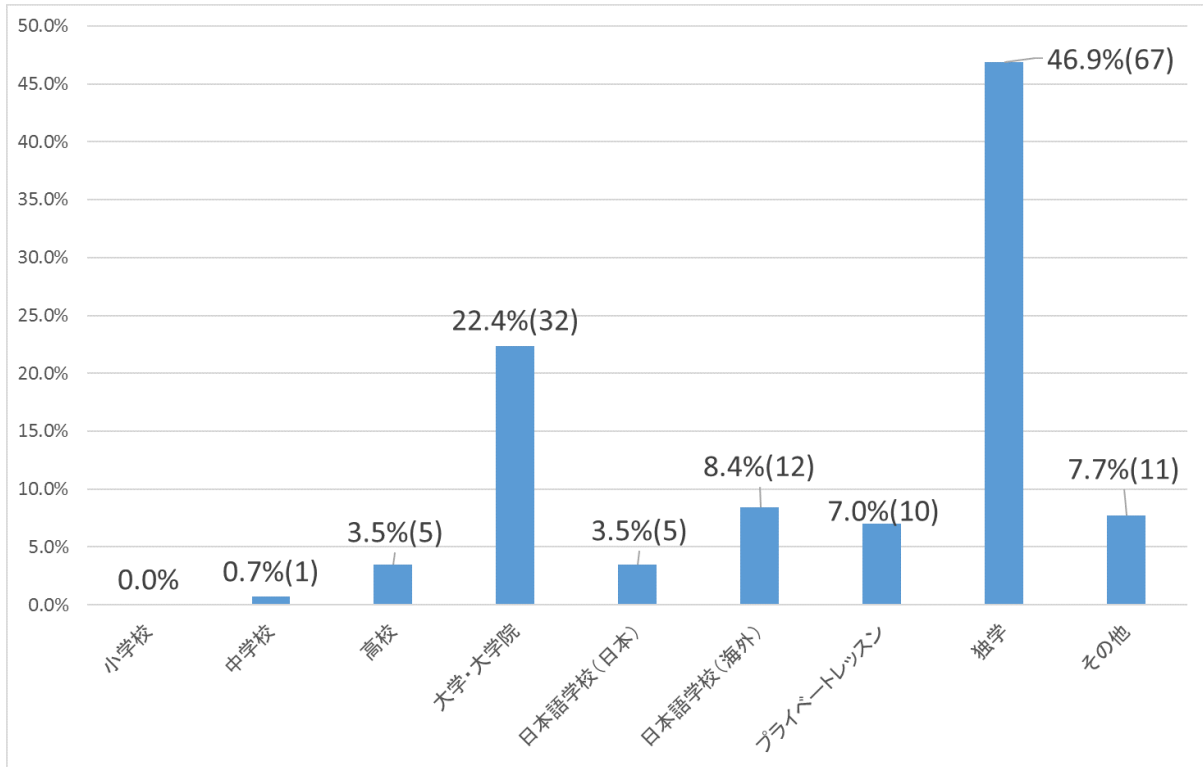


図6. 本調査の回答者の日本語学習環境（複数選択式）：（）内の数字は回答者数（ $n=120$ ，総回答数 143）。項目の表記は，紙幅の都合上実際のものを一部省略している。図で示した割合は回答者数（ $n=120$ ）ではなく，総回答数（143）を基にしたものである。

質問4では，日本語コミュニティを知った経緯について回答してもらった。図7で示すように，「Facebookで検索」「Facebookによる推奨」を約6割の学習者が選んでいることが分かる。Facebook上で何らかのグループを探すためには，自分が参加したい内容についてキーワード（「日本語学習」など）を入力することが必要である。また Facebook

上では，自分が現在参加しているグループや，過去にグループについて検索した内容によってグループが推奨される仕組みとなっている。このことと今回の結果を合せて考えると，Facebookという媒体を通して日本語学習の場を探している学習者が多数存在すること，そして日本語コミュニティがそのような学習者たちの受け皿の一つとなっていることが分

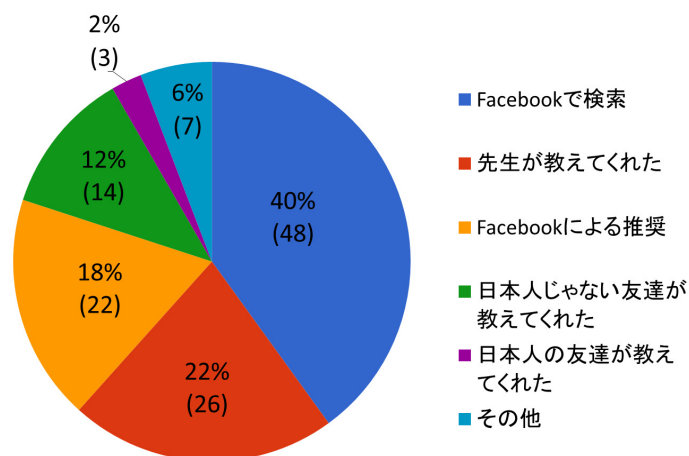


図7. 本調査の回答者が日本語コミュニティを知った経緯：（）内の数字は回答者数（ $n=120$ ）。経緯についての項目は，筆者と管理人のN氏とY氏の3名で決定した。

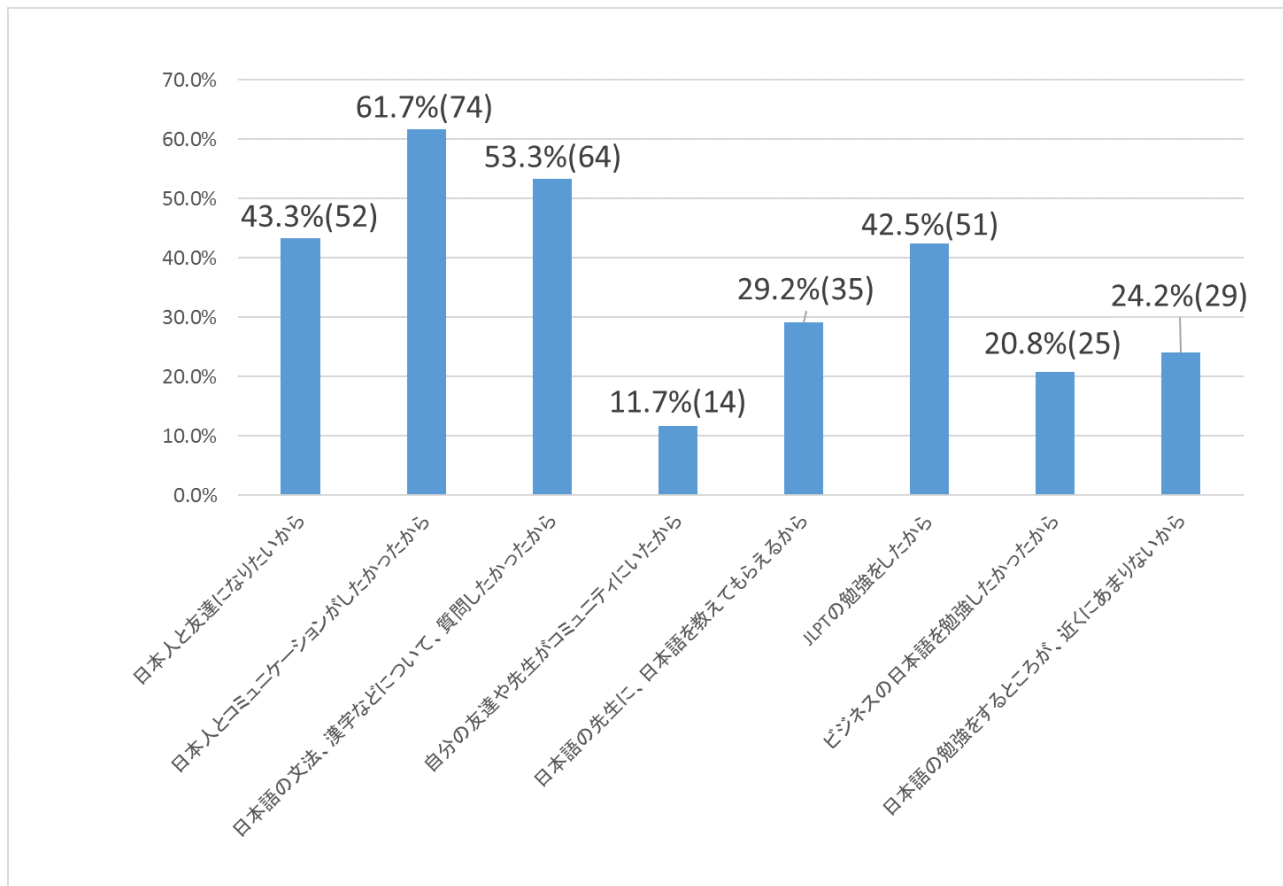


図 8. 本調査の回答者の日本語コミュニティへの参加理由（複数選択式）：（ ）内の数字は回答者数（ $n=120$ ，総回答数 344）。図で示した割合は総回答数（344）ではなく，回答者数（ $n=120$ ）を基にしたものである。

かる。また、教師から日本語コミュニティの存在を教えてもらったという学習者も比較的多いが、これは授業の一環として日本語コミュニティを紹介した教師がいたことによるものと思われる。このことから、「教師チーム」の中には「学習者に教室で学んだ日本語を教室外で使用する機会を与えたい」と考える教師が存在し、日本語コミュニティが「新しい日本語学習者」だけでなくそのような教師にとっても有意義な場となっている、と言えるのではないだろうか。

では、日本語コミュニティに参加している学習者たちはどのような目的をもってコミュニティに参加しているのだろうか。図 8 に質問 5 の結果を示す。

質問 5 では、日本語コミュニティに参加している理由を複数選択で回答してもらった。その結果、「日本人とのコミュニケーション」が最も多く、次に多かったのが「日本語の文法、漢字などについて

質問したかった」であった。つまり、これらが日本語コミュニティの「教師チーム」に求められている 2 つの大きな要素であるということが言えるだろう。これは、質問 3 で「自分ひとりで・独学で Only by yourself」を選んだ学習者が最も多かったこととも関係していると思われる。自分自身で日本語を学習している学習者（特に現在日本以外の国で学んでいる学習者）にとっては、学習した日本語を使ってコミュニケーションをする機会を得ることや、分からない表現などについて質問することは困難であることは想像に難くない。また現在何らかの教育機関で学んでいる学習者にとっても、普段とは違う他者（特に日本語母語話者）と日本語でコミュニケーションをとってみたいという思いをもつことは、ごく自然なことと言えるだろう。このような背景から、上述の 2 つの要素を目的と考える参加者が多いと思われる。そして 4 番目に多い「JLPT の勉強をした

かったから」という理由については、4. 2. 2. で述べる「コミュニティへの要望」としても最も多かったものである。これについては4. 2. 2. で詳しく述べる。

4. 1. 3. コミュニティ内でのコメントとコミュニティに対する評価

3. 1. で述べたように、コミュニティ内では参加者全員が日本語もしくは英語を使用することとなっている。では、学習者は普段日本語と英語のどちらを使用しているのだろうか。質問6ではコミュニティ内で使用する言語について回答してもらった。

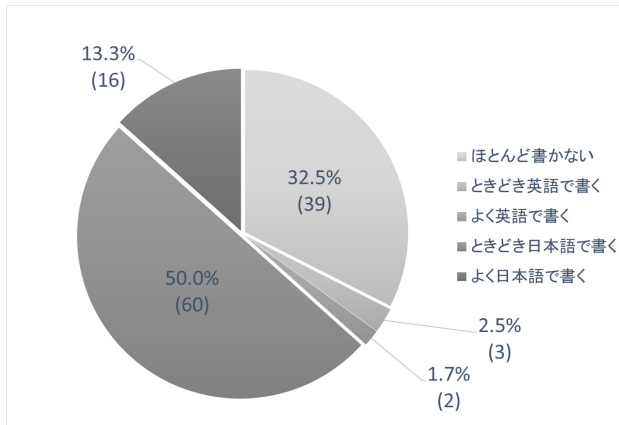


図 9. 日本語コミュニティ内で自分が記事やコメントを書く際に使用する言語：( ) 内の数字は回答者数 (n=120)。

その結果を示したものが図 9 及び図 10 である。図 9 より、6 割以上の学習者が日本語で何らかのコメントを書いていると回答した。もちろん学習者によって頻度に対する解釈は異なるだろうが、少なくとも英語を使用している学習者より日本語を使用している学習者が多いということは言えるだろう。また本調査でその詳細は明らかにすることができなかったが、図 10 が示すように「ほとんど書かない」と答えたのが0~2年という比較的学習歴の浅い学習者に多いことは、のちに示す「学習者が考える日本語コミュニティのメリット」の一つである「他の参加者の質問・書き込みからの学び」と関係がある可能性もある。つまり、「日本語学習を始めたばかりであるため、コミュニティ内で自分から日本語を使って何かを発信することはできないが、他の参加者の書き込みを見ることで日本語に触れたり学んだりすることができる。」と感じている学習者の可能性である。この点については、今後さらに詳細を明らかにしていく必要があると思われる。以上、ここまでは日本語コミュニティに参加している学習者の属性や、コミュニティに参加するに至った経緯について述べてきた。

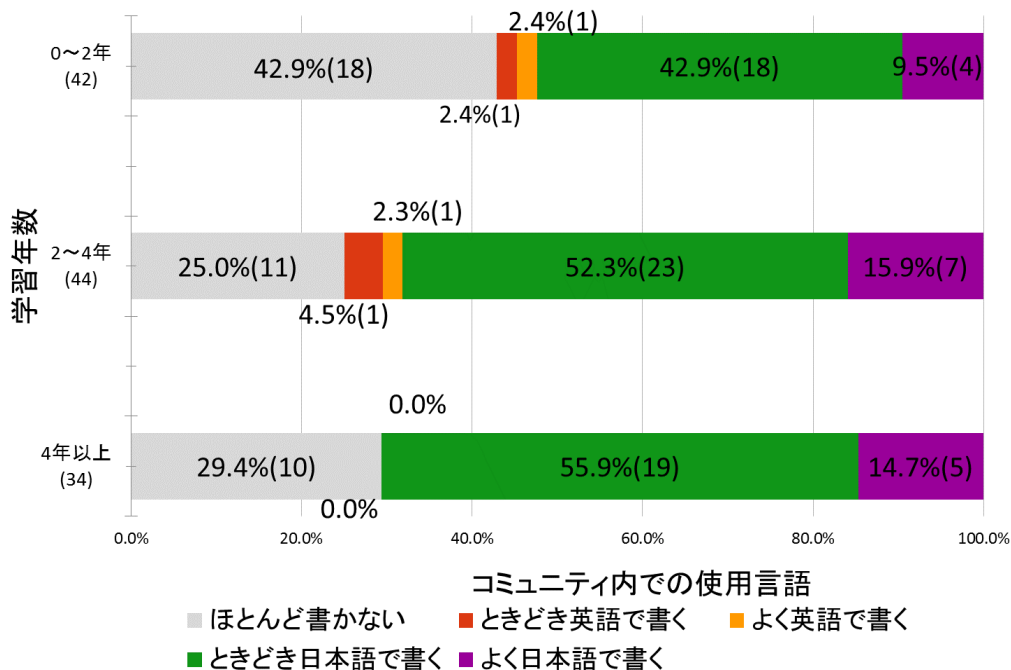


図 10. 日本語学習年数別のコミュニティ内での使用言語 (n=120)：( ) 内の数字はそれぞれの回答者数。

では、学習者は日本語コミュニティに対してどのように評価しているのだろうか。

質問7では、日本語コミュニティについて「自分の日本語の勉強に役に立っていると思うか」という観点から4段階で評価をしてもらった。図11はその結果であり図12はそれをさらに日本語学習年数別にまとめたものである。まず図11より、約7割近い学習者が日本語コミュニティに対して肯定的な評価をしていること、そして図12より、日本語学習年数が長い学習者ほど、コミュニティに対して肯定的評価をしている学習者の割合が高いことが分かる。4.1.1. で述べたように、今回の回答者では「自分ひとりで・独学で」日本語を学習していると

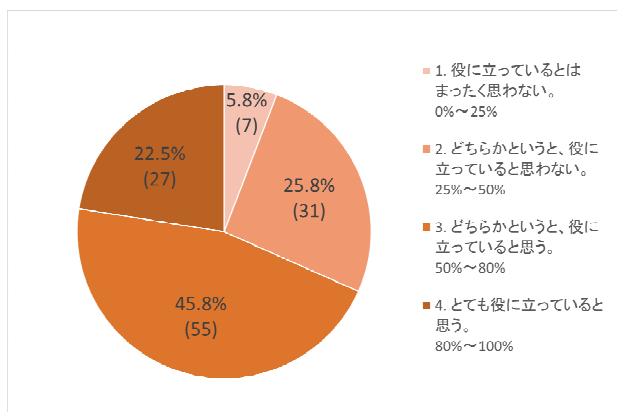


図11. 日本語コミュニティに対する段階評価 (n=120)：選択肢に含まれている「0%~25%」などの数字は、筆者と管理人のY氏の判断で、4段階の評価を分かりやすくするために示したものである。

いう学習者が多かった。そのような状況の中で、7割近くの学習者がコミュニティに対して肯定的評価をしているということは、日本語コミュニティが「新しい日本語学習者」に何らかの貢献をしているといえるのではないだろうか。では、学習者は具体的にどのような点を良い点だと捉えているのだろうか。また、3割近い学習者は自身の日本語学習にとってあまり役に立っていないと考えているということも事実であるが、どのような理由でそのような感じているのだろうか。4.2. では、質問8~11の結果を基にそれらの点について考察する。

#### 4.2. 記述式の調査項目(質問8~11)の結果より

次に質問8~11に関する結果を示す。それぞれの質問項目は3.2.の調査概要で示した通りである。調査の際には質問1~7は必須の質問としたが、質問8~11は自由記述の形式にした。そのため、回答者によってはいくつかの項目に回答していない場合もあった。質問8~11の回答は記述の内容によって筆者が分類した。例えば、質問10で「I want to study about JLPT (JLPTについて勉強したいです。)」や「もっと日本語の能力試験のことを勉強したいです」という回答が見られたが、これらはコミュニティに対して日本語能力試験の問題を多く出してほ

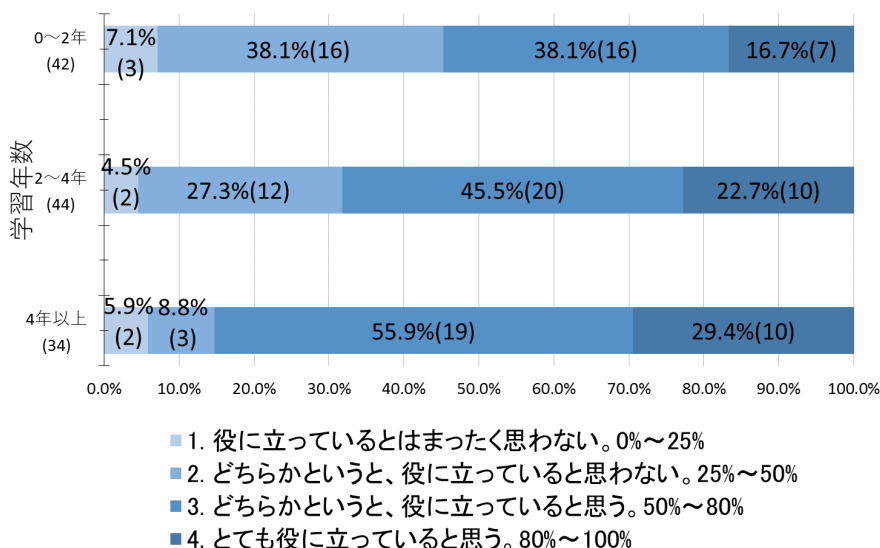


図12. 日本語学習年数別の日本語コミュニティに対する4段階評価 (n=120)：( )内の数字はそれぞれの回答者。

しいという考えだと解釈し、【JLPT 対策へのニーズ】として分類した。また、一人の回答に複数の要素が含まれているものもあったが、その際はそれぞれ別のものとして数えることにした。例えば、質問 8 で「質問を聞くと先生たちはいつも返事してくれますが、自分から聞かないとほとんど習うことができない」という回答があった。この場合、「質問を聞くと先生たちはいつも返事してくれますが、」の部分は【質問・疑問への回答】、「自分から聞かないとほとんど習うことができない」の部分は【「自分から学ぶ姿勢」の重要性】として分類した。そして、分類したものをまとめていった結果、「コミュニティの良さ・日本語学習へのメリット」、「今後改善していくべき点・不足していると感じている点」、そして「その他コミュニティへの評価に関わっている要素」の3つのタイプに分けられた。例えば先述の【JLPT 対策へのニーズ】という要素は、「今後改善していくべき点・不足していると感じている点」の1つである。以下それぞれのタイプについて詳細に述べていく。なお本稿では、以降「I want to study about JLPT (JLPT について勉強したいです。)」 「もっと日本語の能力試験のことを勉強したいです」を具体例、【JLPT 対策へのニーズ】をカテゴリーと呼ぶ。

#### 4. 2. 1. 「コミュニティの良さ・日本語学習へのメリット」について

質問 8~11 では、「コミュニティの良さ・日本語学習へのメリット」は全部で 170 の具体例があった。そしてそれらは、【「日本語」に関する知識の獲得】(具体例 56)、【質問・疑問への回答】(37)、【時間・場所に縛られない学習が可能】(28)、【他の参加者の質問・書き込みからの学び】(21)、【「日本語学習」「日本語使用」の機会の獲得】(8)、【「日本」に関する知識の獲得】(8)、【日本語でのコミュニケーション】(6)、【JLPT 対策が可能】(4)、【日本語学習タスクの充実】(2) という 9つのカテゴリー

に分けられた。なお【質問・疑問への回答】(37) は、【複数の考え方の獲得】(3)、【丁寧・親切な対応】(7)、【即自的な対応】(8)、【分かりやすく詳細な回答】(12) に分けられた(図 13)。

【「日本語」に関する知識の獲得】や【質問・疑問への回答】が高い割合を示すのは、日本語コミュニティがもともと日本語学習者のためのコミュニティであること、そして日本語教師有資格者のみが日本語を教えることができること、という特徴が影響していると思われる。4. 1. 2. で示したように、学習者のコミュニティへの参加理由の中でも「日本語の文法、漢字などについて質問したかった」は 120 人中 64 人 (53.3%) が答えており 2 番目に高かった。このような学習者にとって、日本語学習コミュニティは非常に有益な学習コミュニティとなっていることが分かる。一方で、コミュニティへの参加理由で最も高い割合を占めていた「日本人とコミュニケーションがしたかったから」(120 人中 74 人、61.7%) に該当すると思われる【日本語でのコミュニケーションの機会】や【「日本語学習」「日本語使用」の機会の獲得】は少なかった。

また、コミュニティの良さとして挙げられていた点として、【時間・場所に縛られない学習が可能】や【他の参加者の質問・書き込みからの学び】という、SNS 上での学習コミュニティ特有の点も多かったカテゴリーも比較的高かった。【時間・場所に縛られない学習が可能】は、「いつでも、どこでも、スマホで日本語の勉強ができます。」「We can ask about Japanese language whenever we hope. (勉強したいときにいつでも日本語について勉強することができます。)」といった具体例が見られ、スマホなど特定の媒体に言及する回答が見られた。これは、「インターネット環境さえあればアクセスできる日本語学習の場」という利点を学習者も感じていることが言える。また【他の参加者の質問・書き込みからの学び】では、「Also you can learn from

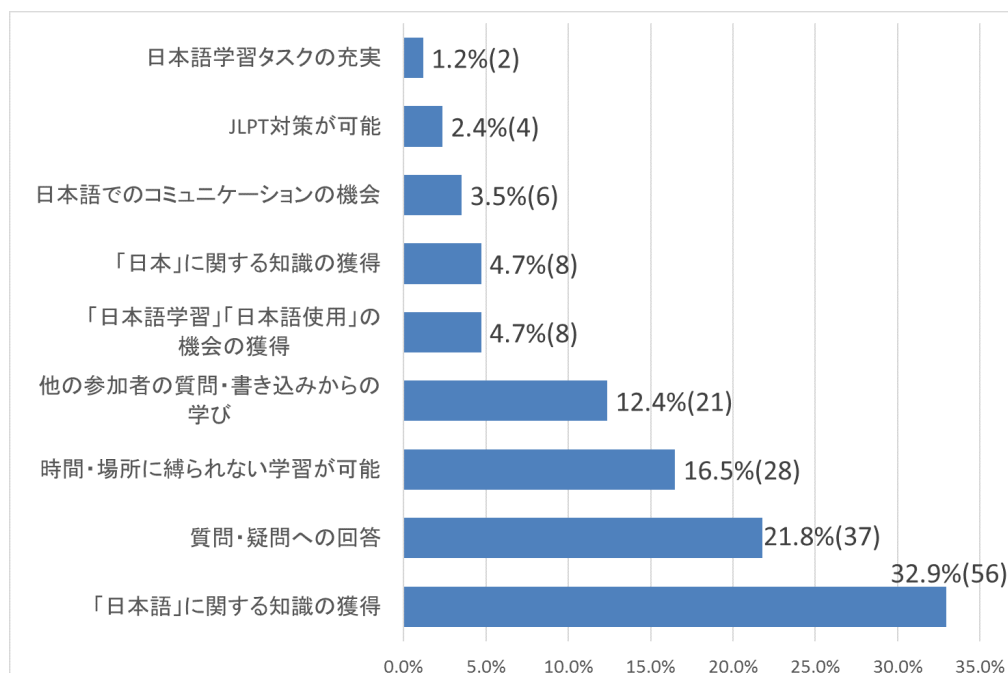


図 13. 「コミュニティの良さ・日本語学習へのメリット」の分類：左側の項目はカテゴリーの名称，（ ）内の数字はそれぞれのカテゴリーに含まれる具体例の数である（ $n=120$ ，具体例数 170）。図に示す割合は具体例数（170）を基にしたものである。

others questions. (そして、他の人の質問からも学習することができます。)」 「たまに自分がわからないことを他のメンバーも投稿して、本当に助かったと思います。」 など、自分以外の学習者や教師チームの書き込みを見て、何らかの学びを得ていると可能性が示唆された。日本語コミュニティでは、3.1. で示したような学習者や教師チームからの書き込みが毎日のように見られ、たとえ自分から何かを書き込むことはなくても、そのような他者の書き込みに触れることで日本語学習となっていると感じている学習者がいることが明らかとなった。

以上これらのカテゴリーは、教育機関ではなく SNS 上のコミュニティ特有のものであり、これらの要素が参加者には高く評価されているということが言えるだろう。

#### 4. 2. 2. 「今後改善していくべき点・不足していると感じている点」について

一方、日本語コミュニティについて学習者が「今後改善していくべき点・不足していると感じている点」も数多く見られた（図 14）。具体例としては 111 の記述があり、それらを分類するカテゴリーと

しては、【JLPT 対策の充実】（具体例 30）、【特定のトピック・技能についての学習】（19）、【内容による細分化の必要性】（14）、【「自然な日本語」「正しい日本語」への意識】（11）、【初級学習者への配慮】（8）、【コミュニケーションの機会の増加】（6）、【「日本」に関する知識の紹介】（6）、【日本語以外の言語の使用・学習】（6）、【口頭コミュニケーションの不足】（5）、【日本語学習タスクの増加】（4）、【英語表記の充実】（2）といったものがあつた。

最も多かったのが【JLPT 対策の充実】であり、「JLPT の問題がたくさんやりたい」など、JLPT（日本語能力試験）のための問題や解説の量の増加を求める声が多かった。教師チームからも、3.1. で示した N 氏の投稿例のように JLPT の語彙や文法に関する出題がされている。さらに日本国内で JLPT の試験が実施される 7 月と 12 月の前には、「職員室」で管理人の N 氏、Y 氏が教師チームに対して、JLPT に関する投稿を集中的に行うように呼びかけるなど JLPT を意識した取り組みは以前から行われていた。しかし今回の調査から、日本語コミュニティ内の JLPT に向けた取り組みはまだ不十分



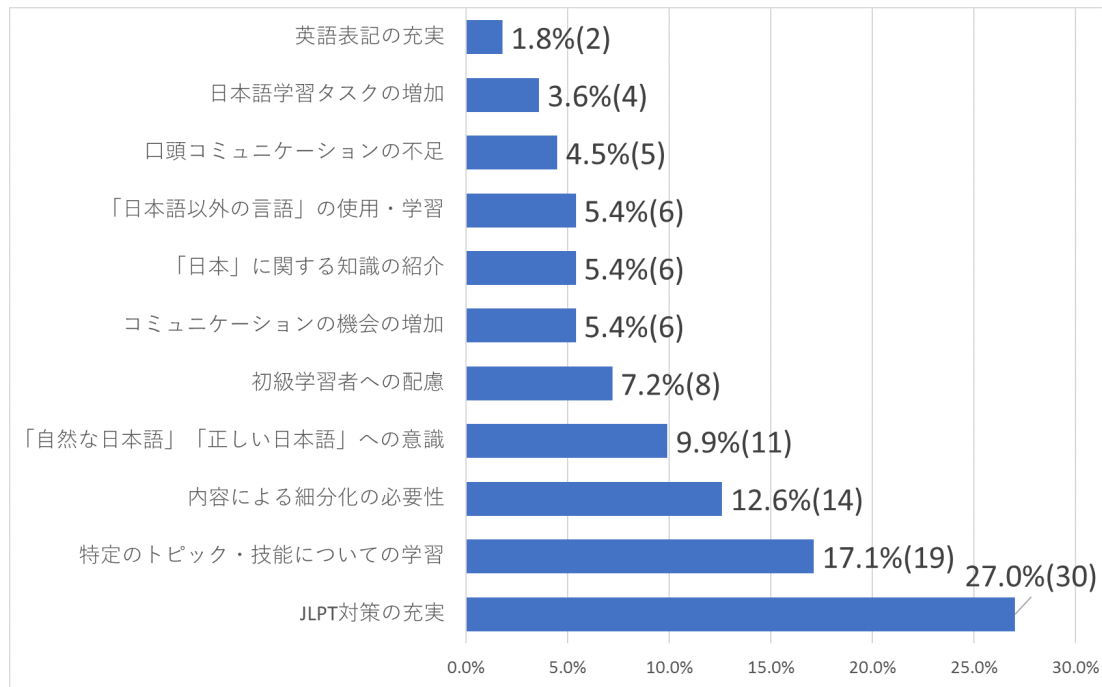


図 14. 「今後改善していくべき点・不足していると感じている点」の分類：左側の項目はカテゴリーの名称，( ) 内の数字はそれぞれのカテゴリーに含まれる具体例の数である (n =120, 具体例数 111)。図に示す割合は具体例数 (111) を基にしたものである。

でありもっと取り組みたいと認識している学習者が多数存在するということが明らかになった。

また、2番目に高い【特定のトピック・技能についての学習】と3番目に高い【内容による細分化の必要性】は比較的関連が強いと思われる。【特定のトピック・技能についての学習】とは、「毎日のレッスンがあればもっと役に立つと思います。特に漢字のレッスンが増えてほしいです。」「聞き取りについて勉強したいと思います」(強調は筆者による) など、細かい技能別の書き込みやクイズの出題を求めるものであったが、一方で「何か違うと思います、もうちょっと整理した方が良いと思う、もっと分かりやすくレベルを区別した方がよいのか? 人数が多すぎる、クエスチョンを載せて正解不正解、教えるだけではなく、質問する、答えるより教える習うの方が良い」「This group is the best in the facebook but it's necessary an order to lessons and topics because there a lot of people. For example (Basic: Kana, DESU, Fundamentals phrases) (Intermediate: More advanced topics but step by step)

(Advanced: More complex cases) (このグループは Facebook の中では一番だと思いますが、たくさんの方がいるのでレッスンやトピックについて整理することが必要だと思います。例えば、「基本コース：ひらがな、「～です」、基本的なフレーズ」「発展クラス：より複雑な事例」などです。))」といった、【内容による細分化の必要性】を求める割合も高かった。つまり、学習者のニーズは多様であり用意すべきコンテンツやクイズの種類は多いが、教師チームがそれに対応するためにクイズなどを増やせば増やすほど学習者にとっては学習しにくい環境になっていく、ということである。最も高かった【JLPT 対策の充実】や、少数ではあったが指摘があった【「自然な日本語」「正しい日本語」への意識】、【「日本」に関する知識の紹介】も含めて、コミュニティの教室内の環境整備をどのようにしていくべきかを考え実践していくことが、今後の課題であると言えるのではないだろうか。

4. 2. 3. 「その他コミュニティへの評価に関わっている要素」について

質問 8~11 の記述の中では、直接「コミュニティの良さ・日本語学習へのメリット」や「今後改善していくべき点・不足していると感じている点」に言及するのではなく、それら2つを考える際の要素について記述しているものもあった(図 15)。そのような具体例の数は 29 で、それらは【自身の日本語レベルとの相違(簡単すぎる・難しすぎる)】(10), 【「自身の参加目的・学習目的」との関連】(6), 【コミュニティに参加できる時間の少なさ】(5), 【心理的負担・精神的負担】(4), 【「自分から学ぶ姿勢」の必要性】(4) というカテゴリーに分けられた。これらの要素に対する意識の程度の違いが、「コミュニティの良さ・日本語学習へのメリット」や「今後改善していくべき点・不足していると感じている点」という意識へとつながっていると思われる。全体の数が少ないので要素間の比較をすることは難しいが、最も多かったのは【自身の日本語レベルとの相違(簡単すぎる・難しすぎる)】であり、

コミュニティに対する低い評価に関わっていることが多かった。例えば、「自分のレベルは日本語のグループのコメントより上手なので、そのコメントはあまり役立つではありません。」「I founded people barely typed in English or hiragana. I've just start to learned Japanese a few months ago, so it's hard for me to understand completely any topics here. (このグループで英語やひらがなで書く人をほとんど見ません。私は日本語を数か月前から勉強し始めたばかりなので、ここでのトピックについて完全に理解するのは難しいです。)」といった具体例がある。コミュニティ内には、4. 1. 1. で示したように様々な学習年数や参加目的の学習者が存在している。また、毎日継続的にコミュニティに参加できる学習者ばかりでないことも考えると、コミュニティを訪れた際に触れる日本語のレベルが自分のものとあまりにも違えば、参加意欲が落ちてしまうのは当然のことであろう。そしてそれが結果的に、コミュニティへの低い評価へとつながったものと思われる。

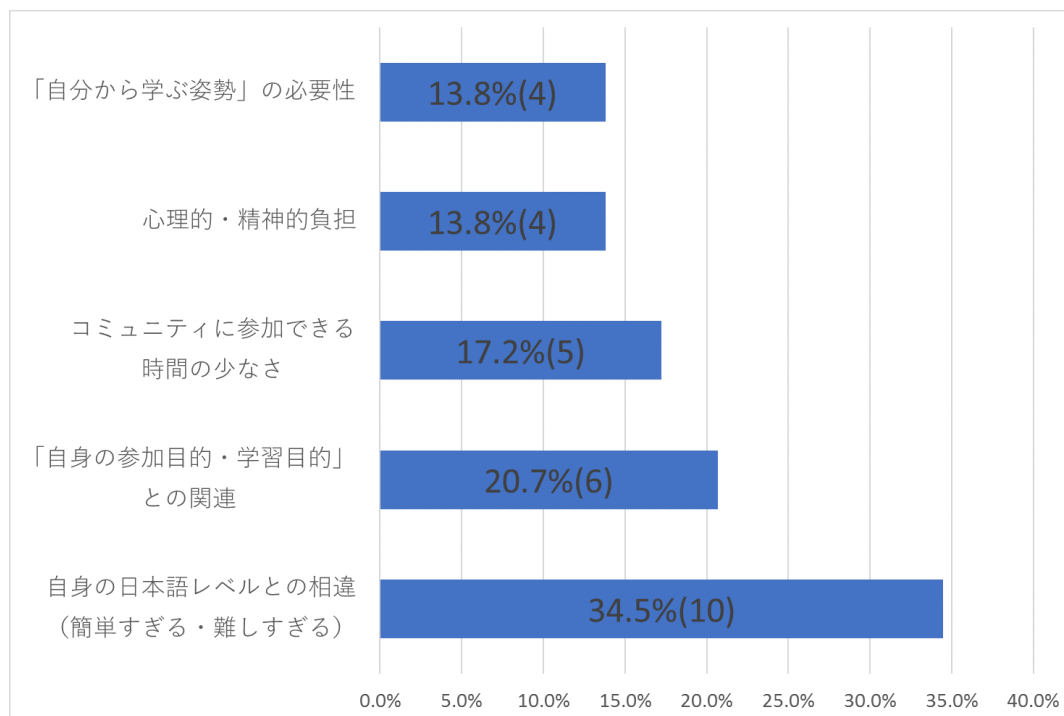


図 15. 「その他コミュニティへの評価に関わっている要素」の分類：左側の項目はカテゴリーの名称、( ) 内の数字はそれぞれのカテゴリーに含まれる具体例の数である (n =120, 具体例数 29)。図に示す割合は具体例数 (29) を基にしたものである。



#### 4. 3. 調査結果のまとめ

以上 4. 1. と 4. 2. で示した結果を基に、学習者のコミュニティに対する評価の中で多かった点をまとめると以下ようになる。

日本語コミュニティには、国籍や日本語学習年数、学習目的など多様な背景とニーズを持つ学習者が所属している。その中には、特定の教育機関に所属せず独学で日本語を学習している「新しい日本語学習者」も多く存在する。そして日本語学習に関する疑問を「教師チーム」に聞くことで、日本語に関する知識の獲得などの学びの機会を得ている。あるいは、他者の投稿やそれに対する回答などを見ることによって、間接的に学習をおこなっている学習者も存在する。そして、これらにインターネット上のコミュニティという特性が加わることで、学習者にとっては時間と場所に縛られない日本語学習環境となっている。多様なニーズや背景の学習者がいることも、他の学習者の書き込みからの学びを可能にしている要素の一つであろう。これらはオンライン上のコミュニティ特有の利点であると言え、学習者からも肯定的に評価する声が多い。一方、コミュニティという環境については内容による細分化を求める声が多い。詳細はフォローアップインタビューなどをしなければ分からないが、これには多様な学習者がそれぞれの目的に応じて日本語コミュニティを利用していることが関わっており、日々さまざまな書き込みがされる日本語コミュニティでは、自身の学習目的に応じた内容を見つけることが時折困難になっていると思われる。つまり、多様なニーズやレベルの学習者が存在するという日本語コミュニティの特性が、学習者が考えている日本語コミュニティのメリットと今後修正していくべき点の両方に影響しているといえるだろう。

#### 5. 本調査の意義

では、このようなオンライン上の学習コミュニ

ティやそこで日本語を学ぶ学習者について研究を進めていくことは、どのような意義があるだろうか。筆者は先行研究との比較から、以下の 2 つの観点 (i, ii) から意義があるのではないかと考えた。

寅丸 (2014) は、教室という文脈において授業自体に客観的な意味や価値があるのではなく、それぞれの学習者が自分なりの意味を創造することができるかどうか重要である (p. 1) と述べている。また浜田, 林, 福永, 文野, 宮崎 (2006) は、「実際に学習者がどのような学習行動を行うかは環境や学習認知との関係の中で決定される。」(p. 73) として、学習者を取り巻く環境によって学習者が学習のために起こす行動も変わってくると主張している。これらの先行研究から、(i) 学習者の「日本語を学習する意味」はそれぞれの学習者によって構成され、さらにその意味やそれに基づく学習行動は、教室など学習者が学習する環境に影響を受けるということが分かる。

また、教師などコミュニティの運営者側の観点から見てみると、寅丸 (2015) は、理念を具現した実践のためには、具体的な教室観 (=日本語教育とは何かという教育理念に基づいた、教室の設計運営に関わる実質的な問い) の確立が必要である (p. 41) と述べている。このことから、「どのような教室を作るべきなのか」という点について考察することは、「どのような日本語教育を目指すべきなのか」といった、日本語教育観 (理念) や教育実践を振り返ることにつながるということが分かる。この「教室」について、牛窪 (2005) が「現在、日本語教育では、教室をコミュニティーと捉え、その場での学習者の参加に重点を置いた言語学習が注目を浴びるようになっている。」(p. 41) と述べているように、教室は学習コミュニティの 1 つであると考えられるべきであるということが分かる。両者の主張をまとめると、(ii) 「どのような学習コミュニティを作るべきなのか」という問いを考えることで、「どの

ような日本語教育を目指すべきなのか」という教育観や自身の実践を振り返ることになる、と言えるだろう。

しかし、(i), (ii) のような学習コミュニティと学習の関係に関する議論の中で、本稿で対象としたようなオンライン上の学習コミュニティが取り扱われることは、ほとんどなかったのではないだろうか。インターネットや SNS をはじめとするオンライン上のコミュニティは、日本語教育の中でもしばしば取り扱われてきたが、その多くは、高橋(2014, 2015)でまとめられているように、教室活動に付随するもの、教室活動の応用の場として位置づけられてきた。しかし、高橋(2014, 2015)や本調査が示すように、何らかの教室活動の応用の場という枠組みを越えた側面をもつオンライン上のコミュニティも存在しており、そしてその1つである日本語コミュニティには、4. 1. で示したように、日本語学習学習歴や国籍、コミュニティへの参加の目的など様々な面で異なる背景を持つ日本語学習者が、それぞれの目的に応じて日本語学習をおこなっている。また、4. 2. 1~4. 2. 3. そして 4. 3. で述べたように、オンライン上のコミュニティ特有の意義や問題点も、学習者は感じている。

以上のことから考えると、(i), (ii) のような学習コミュニティに関する議論の中に、従来の「教室」とは様々な面で異なる特徴を持つオンライン上の学習コミュニティを加えることで、日本語教育における様々な議論もより深まっていくのではないだろうか。例えば(i)の観点では、オンライン上のコミュニティで学ぶ学習者は「日本語を学習する意味」をどのように創造していくのか、それにはどのような要素が関わっているのか、などの観点が、また(ii)では、そのような学習者の支援に関わる者の教育観にはどのような変化が見られるか、などが考えられる。そして、そのような観点からの調査や分析を、これまで行われてきた「教室」やそれ以外

のコミュニティを対象にした研究と比較することで、新たな教育観や学習観、学習コミュニティの生成につながるのではないだろうか。このように、「新しい日本語学習者」に関する研究は日本語教育に関する研究に新たな視座を生み出す可能性をもっており、このことこそ、日本語教育における「新しい日本語学習者」について研究を進めていく意義であると筆者は考える。

## 6. 本調査の限界と今後の課題

一方で、本調査及びその結果には限界もある。まず、任意のアンケートという本調査の特性から、回答者はコミュニティに参加する頻度が高く積極的に取り組んでいる学習者、あるいは、コミュニティの取り組みに対して肯定的に捉えている学習者に偏っているという可能性がある。加えて、本稿では 3. 3. で示した調査項目についてそれぞれの結果は示したものの、項目間の相関関係について細かく見ることはしなかった。これは、「新しい日本語学習者」の実態を示すためには、まずそれぞれの項目についての結果を示す方が良いと判断したためであるが、例えば学習期間と評価の関係などさまざまな相関関係を見ていくことで、「新しい日本語学習者」について深く探っていくための観点も見えてくるのではないかと思われる。

また、本調査では日本語学習者のみに焦点を当てて調査をおこなったが、「日本語学習者がそのコミュニティをどのように捉えているか」という点には、その学習者と関わっている学習支援者や、コミュニティを日々運営している管理者の理念や実際の指導も関わっていると思われる。例えば、本調査の結果を受けて日本語コミュニティ管理人のN氏、Y氏は以下のように述べている。

顔が見えない学習者もおもしろい！それしか考えず日々の運営をしているが、この調査

結果を元にこのコミュニティでの活動を改めて振り返ってみると、「スマホ片手にいつでもどこでも日本語の学習ができる」という学習スタイルは、今までの「学校で教師主導で勉強する」という常識を大きく打ち破ったと考えられる。学習者のニーズの変化、学習スタイルの進化に合わせて、私たち教師もファシリテーター化しなければならないと感じた。(N氏)

日本語教師で、学習者に教育関係者以外との接触を促したいと思う人は相当数いると思われるが、実際取り組んでみると、教育以外の管理面や費用面に悩まされることになる。このコミュニティは、日本語教育関係者が教育に集中できる環境を作るために、管理を一手に請け負うつもりで運営してきた。調査の結果、学習者から専門家のサポートが受けられる日常的に活性化したコミュニティという評価は得られている点に加え、日本語教育関係者からも教室外活動として実践する事例が増えてきたのはありがたい限りである。今後とも学習者規模の拡大と管理に努め、日本語教育関係者が安心して様々な活用ができる場を提供したい。(Y氏)

両氏のコメントを見ても分かるように、同じ「管理人」という立場でも、両氏がどのような姿勢で参加しているかは微妙に異なるようである。このような、「どのような姿勢で、コミュニティ内で学習者と関わっているか」、そして「その理念に基づいてどのような支援をおこなっているのか」という点について、本調査では明らかにできなかった。

以上の点を踏まえ、今後の課題を述べていきたい。まず今回明らかになった結果を基に、2. 2. 及び 2. 3. で示した図 1 の流れに沿って、学習者が日本語コミュニティでの学習をどのように捉えているかをより詳細に探っていきたい。その際、単純に「学習

者がコミュニティをどう捉えているか」(評価)という点だけでなく、学習観やアイデンティティはどのように変化するのか、など様々な観点を先行研究と比較する必要があるだろう。例えば、2. 1. で述べたように高橋(2015)ではGarrison(2011)を参考にして学習者の実際の書き込みを分析しているが、日本語コミュニティにおいても同様の観点から調査を行い比較することは可能である。そしてLam(2000)のように、オンラインで学ぶ学習者のアイデンティティの変化に注目していくことも、「新しい日本語学習者」に対する理解を深めていく上では必要になってくるかと思われる。

また上述したように、学習支援者や運営者に焦点を当てた研究も必要になるだろう。学習支援者や運営者側が、日本語コミュニティについてどのような教育理念を持ち、そしてどのように学習者に関わっているかという点は、学習者のコミュニティに対する評価に大きく関わっていると思われる。そういった点にも焦点を当てて調査を行うことで、「新しい日本語学習者」に対する理解が深まりより良い支援につながるのではないだろうか。以上を、「新しい日本語学習者」に関する研究の今後の課題としたい。

## 文献

- 牛窪隆太(2005). 「学習者主体」の教室活動における教師関与——共有化/個人化観点からの一考察『大学日本語教育研究』7, 41-52. <http://hdl.handle.net/2065/3557>
- 大向一輝(2006). SNSの現在と展望——コミュニケーションツールから情報流通の基盤へ『情報処理』47(9), 993-1000. <http://ci.nii.ac.jp/naid/110004832973>
- 国際交流基金(2013). 『海外の日本語教育の現状——2012年度日本語教育機関調査より』くろしお出版.
- 国際交流基金(2017). 『海外の日本語教育の現状

- 2015 年度日本語教育機関調査より』くろしお出版.
- 高橋敦 (2014). グローバルネットワーク時代における「新しい日本語学習者」とオンラインコミュニティへの需要『桜美林言語教育論叢』10, 139-156. <http://ci.nii.ac.jp/naid/110009831570>
- 高橋敦 (2015). 社会的視点から見た第二言語習得におけるオンラインコミュニティの可能性と管理者の役割——Facebook を用いた実践から『言語教育研究』5, 41-58. <http://ci.nii.ac.jp/naid/110009937652>
- 館岡洋子 (2015). 日本語教育における質的研究の可能性と挑戦——「日本語教育学」としての自律的な発展をめざして. 館岡洋子 (編)『日本語教育のための質的研究入門——学習・教師・教室をいかに描くか』(pp. 3-25) ココ出版.
- 寅丸真澄 (2014). 教室活動における相互行為の質とは何か——学習者の自己認識・他者認識の変容に着目して『早稲田日本語教育学』14-15-16, 1-25. <http://hdl.handle.net/2065/41571>
- 寅丸真澄 (2015). 日本語教育実践における教室観の歴史的変遷と課題——実践の学び・相互行為・教師の役割に着目して『早稲田日本語教育学』17-18, 41-63. <http://hdl.handle.net/2065/44905>
- 浜田麻里, 林さと子, 福永由佳, 文野峯子, 宮崎妙子 (2006). 日本語学習者と学習環境の相互作用をめぐって. 国立国語研究所 (編)『日本語教育の新たな文脈——学習環境, 接触場面, コミュニケーションの多様性』(pp. 67-102) アルク.
- 本間淳子 (2013). 外国人の母親たちにとってのネットワーク活動の意義——十全的参加者としてのアイデンティティ形成過程に即して『日本語教育』155, 159-174.
- 柳田直美 (2015). 教育実践を「知」に結ぶ. 神吉
- 宇一 (編)『日本語教育 学のデザイン——その地と図を描く』(pp. 55-75) 凡人社.
- Garrison, D. R. (2011). *E-Learning in the 21st century: A framework for research and practice* (2nd ed.). London: Routledge/Taylor and Francis.
- Lam, W. S. E. (2000). Second language literacy and the design of the self: A case study of a teenager writing on the internet. *TESOL Quarterly*, 34(3), 457-483. <http://www.jstor.org/stable/3587739>

謝辞：本調査を実施するにあたり、ご支援・ご協力いただいた「The 日本語 Learning Community」の管理人であるお二人に心から感謝いたします。そして、本調査にご回答いただいた「The 日本語 Learning Community」の日本語学習者の皆様に、厚く御礼申し上げます。

## Forum

# An examination of a ‘new type of Japanese language learners’ and their assessment of learning community: The case of the facebook group ‘The Nihongo Learning Community’

SUEMATSU, Daiki\*

Graduate School of Humanities,  
Nagoya University, Aichi, Japan

## Abstract

Recently, in the area of Japanese language education, it is said that there is a need for research focusing on learners who learn outside the classroom and educational institutions, as Yoko Tateoka mention in her book *Nihongokyouiku no tameno Shitsuteki Kenkyu Nyumon: Gakusyu, Kyoushi, Kyoushitsu wo ikani Egakuka*. However, there is an insufficient amount of research on this subject. Therefore, in this paper, we will research focusing on “new Japanese learners” who use and learn Japanese through social networking communities, proposed by Atushi Takahashi since 2014. To begin, I examined the background of the learners and how they evaluate the merits and demerits of their community, focusing on one community on Facebook “The Nihongo Learning Community.” As a result, it was found that many learners held a positive view of their communities. One of the reasons for this was due to the specific benefits of having an online community. On the other hand, it was also found that there were some areas learners desired to see changed or focused upon in their current communities. Based on these, this paper will show significance for research about “new Japanese learners.”

Copyright © 2017 by Association for Language and Cultural Education

*Keywords:* Japanese language education; SNS (social networking services);  
Facebook; new type of Japanese language learners

---

\* E-Mail: spitz\_date@yahoo.co.jp

## 【フォーラム】

多言語の教育関係者が集まる「参加」型研究会を  
いかに創り出していくか

外国語授業実践フォーラムの活動から見えてくるもの

中川 正臣\*

(目白大学)

亀井 みどり

(上智大学)

## 概要

言語教育において、学会や研究会などの実践者や研究者が集う場は、明日の教育のために人や思考、情報をつなぐ重要な役割を担う。本稿で取り上げる外国語授業実践フォーラムも、発足から今日までの約5年間、外国語の授業実践に向き合い、共に学び合う参加型研究会として活動してきた。しかし、発足から現在まで、運営スタッフの一員であり、一参加者でもある私たちは、運営スタッフ主導の会合運営や目標達成のためのワークショップなどに疑問を持つようになった。そこで、これまで漠然と描いていた様々な外国語教育関係者が集まる参加型研究会の「参加」という概念に注目し、外国語授業実践フォーラムはいかなる「参加」を実現しようとしてきたのか、本稿の執筆者である私たちは、いかなる「参加」を実現しようと思っているのかを問い直すことにした。本稿ではこれまでの外国語授業実践フォーラムにおける「参加」の概念を批判的に省察し、多言語の教育関係者が集まる参加型研究会の1つの方向性を示す。

Copyright © 2017 by Association for Language and Cultural Education

キーワード 言語教育, 多言語, 参加型研究会, 教育実践, 参加

## 1. 私たちの問題意識

外国語授業実践フォーラム(以下:実践フォーラム)は、特定の外国語、特定の教育機関に捉われず、外国語教育(日本語教育も含む)に携わる人々が集い、授業実践に対する振り返りと教育現場での活用について語り合うことを目的として発足した。実践フォーラムではこの目的の下、参加者それぞれが

持っている問題意識を共有し、他者と協働しながら問題解決に取り組む参加型研究会を目指してきた。

しかし、私たち<sup>1</sup>は、会合を重ねながら3つの問

<sup>1</sup> 本稿における「私たち」とは本稿の執筆者2名を指す。「私たち」は外国語授業実践フォーラムの発起人の一員であり、現在も運営スタッフの一員であるが、同時に一参加者でもある。本稿は、外国語授業実践フォーラムの運営スタッフを代表して執筆したのではなく、運営スタッフと参加者を兼ねた立場にいる「私たち」の視点から論じたものである。

\* E-mail: masaomin55@gmail.com

題意識を持つようになった。1つ目は運営スタッフが各会合の目標を立て、参加者がその目標を達成できるように導くという、スタッフ主導の会合になっていたこと、2つ目は目標中心のワークショップを行うことで、参加者が授業実践に対して抱える日々の悩みを十分に共有できなくなっていたこと、3つ目は各会合で実施している参加者アンケート調査が、単に参加者のニーズを把握するため、もしくは次回の会合を企画するための参考程度の役割しか担っていなかったことである。

これらの原因の1つには、発足から今日まで運営に携わり、かつ参加者の一員でもあった私たち自身が、参加型研究会の「参加」を漠然としか捉えてこなかったことが挙げられる。そこで、私たちはこの問題を解決するために、まず「参加」という概念から問い直す必要があると考えた。池田(2007, p. 221)によると、「参加」の概念には参加の当事者性、つまり参加者が置かれた状態とかかわる「参加の様態」、参加してからの時間経過や参加者間の関わり合い、参加の場に見られる権力関係などと関連する「参加の強度」、そして、参加を通じて得られる何かしらの変化とかかわる「参加の効果」という3つの視点が含まれるという。私たちは、運営スタッフであろうと、参加者であろうと、この「参加」の3つの視点は個人によって異なってよいと考える。例えば、会合テーマに対する関心から「参加」する人もいるであろうし、自分が所属する教育機関に同僚性を築くため、まずは外の同僚性<sup>2</sup>を築くことを目的として「参加」する人もいるであろう。

<sup>2</sup> 同僚性とは「教師たちが互いに実践を創造し交流し合い専門家として育ち合う連帯」を指す(佐藤, 1999, p. 163)。佐藤(1999)は学校内からの改革が行われなければ、学校外からどんな改革が断行されようとな変化しないという。しかし、学校内からの改革が難しい時、まずは外の同僚性を築き、徐々に内の同僚性を建設していく場が必要である。その場を提供することが実践フォーラムの役割でもありと考える。

しかし、その多様性の中でも「参加」のあり方については問い続けなければならない。なぜなら、外国語教育の関係者が集まる場の「参加」について考えることは、各会合の目的や価値、評価、今後の方向性、さらには研究会そのものの存在意義にも深く関わる問題であるため、その問いを誰もしなくなった時、研究会はあるべき姿や今後の方向性を見失い、形骸化してしまうと考えるからである。

本稿では、実践フォーラムが発足から現在(2017年5月)まで、いかなる「参加」を実現しようとしてきたのか、「参加」の何が実現できて、何が実現できていないのかについて批判的に省察しながら、私たちがこれから実践フォーラムにおいて実現していきたい「参加」の概念について論じる。また、この議論を通じて、個々の外国語とその教育の枠を超え、言語教育について考える場への「参加」について、1つの方向性を示したい。

## 2. 実践フォーラム発足の経緯

従来の外国語教育では個々の外国語とその教育の特徴が強調され、主に言語別の研究活動が行われてきた。例えば、私たちが携わっている韓国語教育においても、「韓国語」や「朝鮮語」、「韓国朝鮮語」といった名称のついた学会や研究会が国内外に数多く存在する。しかし、私たちは外国語教育そのものを取り上げた教師研修に参加する中で、外国語教育という広い観点から定期的に授業実践を見つめ直したい、個々の外国語教育という枠に捉われず、外国語教育を起点に教育をより良くしたいという思いを強くしていった。

実践フォーラムが発足した2012年は、国際文化フォーラム(2012, 以下『めやす』)が刊行された年でもあり、その実践例がWEB公開されると共に、植村(2012)など『めやす』の活用に着目した文

献が登場しはじめた時期である<sup>3</sup>。また、当時は日本の外国語教育制度の改善などを目的に、日本外国語教育機構（JACTFL）が立ち上がりようとしていた時期でもあるが、私たちは、より教育現場に近い立場で、外国語のより良い授業実践について共に学び合う場を求めていた。このような流れの中、国際文化フォーラム<sup>4</sup>が主催する教師研修の参加者であった有志が集まり、2012年8月に実践フォーラムを立ち上げるようになった。

### 3. 第1回から第11回までの活動内容

発足当初、私たちの主な関心は『めやす』という枠組みを活用した授業実践を通じて得られる知見の共有にあった。第1回会合（2012年9月）から第11回会合（2016年1月）までの約3年間は『めやす』のキーワードである「言語」、「文化」、「21世紀型スキル」をテーマの柱に、講演や実践報告（報告）、ワークショップ（WS）を通して参加者との議論を重ねてきた。具体的な活動内容は表1の通りである。

各会合のテーマと内容を基準にこれまでの活動内容をまとめると、以下のように第1期から第3期に分けられる。

第1期（第1～4回）：「言語領域」の「わかる、できる、つながる」といった能力観の理解や目標設定、評価をテーマに据え、教育現場における応用とその効果について議論した。

第2期（第5～8回）：「言語領域」に加えて「文化領域」、「グローバル社会領域」へとテーマ

を広げ、言語教育そのものに対する問い直しと実践の共有を行った。

第3期（第9～11回）：「グローバル社会領域」をテーマに、学習者の立場になって活動を体験すると同時に、活動の意義や留意点、実践する際の問題点などについて共有した。

第1期と第2期の会合テーマは、毎回の会合で実施してきたアンケートを参考に運営スタッフが設定したものであった。具体的には、テーマに基づき運営スタッフが目標を立て、参加者がその目標を達成できるよう導くという活動形式が採られた。そのため、徐々に研究会と教師研修の境界が不明瞭になっていった。また、各会合では、グループごとに架空の状況を想定し、授業案や評価案の作成・共有に取り組み傾向にあった。しかし、会合を重ねるにつれ、研究会として仮想的な授業設計をすることへの疑問が生まれ始めた。もちろん、様々な外国語教育の現場で教える教師が集まって1つの仮想的な授業について考えることも、そのプロセスにおいて新たな気づきが生まれたり、授業実践のヒントが得られるという点で意味のある活動だと言える。しかし、そこで扱われてきたのは「私の授業実践」ではなく、あくまでワークショップの中で与えられたゴールを達成するための架空の授業実践であった。また、目標の達成や成果物を重視したワークショップを進めながら、参加者の普段の悩みや問題を取り上げない研究会は果たして参加型研究会と言えるのか、という疑問を持つようになった。

第3期には、第1期、第2期の反省を踏まえ、参加者が現在直面している授業についてありのままを語り合い、問題点や課題を見つけ、協働的に解決していくことを目指した内容へと方向の転換を図ることになった。こうして試行錯誤を重ねるうちに、実践フォーラムには様々な外国語を担当する教師が集まり始めた。図1は、第1回から第11回会合の担当言語別参加者数をまとめたものである。

<sup>3</sup> 『めやす』とは日本の高等学校における中国語・韓国語学習の目標、評価、学習領域など、教育活動全般に関する枠組みと実践例を示したものである。現在は大学や民間学校など様々な教育現場で、様々な言語の教育実践に活用されている。

<sup>4</sup> 国際文化フォーラムは様々な言語教師を対象に、2009年から現在まで教師研修を実施している。詳細は国際文化フォーラム（2015）参照。



表1. 第1回から第11回会合までの活動内容

回	実施日	テーマ	内容
1	2012年 9月9日	言語領域における「わかる」「できる」「つながる」とその授業実践	報告：①高校における外国語教育の現在②大学における韓国語の授業実践報告 WS：言語領域における「わかる」「できる」「つながる」とその授業実践
2	2012年 12月28日	言語領域における「わかる」「できる」「つながる」の概念と授業実践	報告：言語領域における「わかる」「できる」「つながる」とは－具体的な授業実践を例にして WS：言語領域における「わかる」「できる」「つながる」と授業実践
3	2013年 4月14日	学習目標について考える	報告：学習のめやすにおける学習目標の設定 WS：単元目標について考える
4	2013年 9月15日	外国語能力評価について考える －学習支援のための評価とは－	報告：「外国語学習のめやす」における評価 WS：学習支援のための評価とは
5	2014年 1月12日	学びを深める“文化”の再考 (国際文化フォーラムとの共催)	講演：学びを深める“文化”の再考 WS：学びを深める“文化”の再考
6	2014年 4月27日	文化からはじまり、言語につながる外国語授業	講演：文化からはじまり、言語につながる授業 WS：文化分析と文化能力の規準
7	2014年 9月15日	文化能力の評価活動をデザインする	報告：授業実践報告「私の大切な場所」 WS：文化能力の評価活動をデザインする
8	2015年 1月24日	セマティック・ユニットへの挑戦－言語、文化、そしてグローバル社会へのひろがり－	講演：汎〈外国語学習〉主義でいこう－ことばを学ぶ中で生きていくための全てを学ぶ－ 報告：外国語学習者同士で繋がる－価格を通して世界を知る－ WS：セマティック・ユニットを作ってみよう－つながるをキーワードに－
9	2015年 4月19日	外国語の授業におけるICT活用を考える－意義の問い直しと新たな実践のために	報告：授業実践報告「文法事項の「気づき」と「体験」－iPadのプチ導入事例－ WS：外国語の授業におけるICT活用を考える
10	2015年 9月13日	「協働学習」に基づく教室活動のデザイン－体験から実践を考える－	WS：「協働学習」に基づく教室活動のデザイン
11	2016年 1月10日	高度思考力を養うための外国語の授業とは	報告：①ドイツの街紹介プロジェクト－限定された分量でいかに効果的で魅力的な報告をするか－②言語と思考の相互作用を通じた意味づけ促進の活動－「私たちが今、交流相手に紹介したいこと」をテーマに－③主体的・協働的な学びを育むジグソー活動－「翻訳を通して中国理解を広げよう」プロジェクト－ WS：高度思考力を養うための外国語の授業とは「評価」「プレスト」「ジグソー」3グループ同時進行 参加者体験型ワークショップ

注. 2017年5月現在、第13回会合まで実施。

特に、第5回会合は国際文化フォーラムと共催、第11回は九州にて中国語教育学会、福岡韓国朝鮮語教育研究会との共催で会合を行うことで、様々な外国語教育の関係者の参加が実現した。

この段階で、私たちは、発足当初から目指してき

た「多言語の教育関係者が集う参加型研究会」に近づいているという手応えを感じていた。しかし、その一方で、運営スタッフが思い描く参加型研究会の「参加」と、参加者が望む「参加」は同じ方向を向いているのか、あるいは同じ方向を向く必要がある

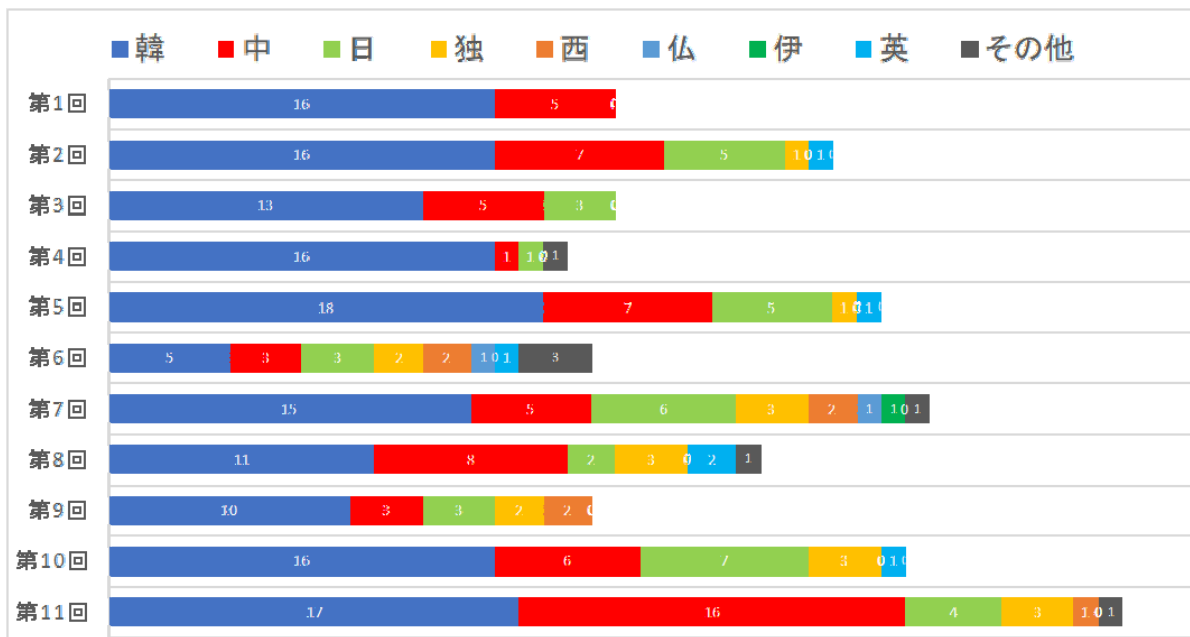


図1. 外国語授業実践フォーラム第1回から第11回会合までの担当言語別参加者数：担当言語は会合申し込み時基準。

のかという疑問が浮かんだ。これは「多言語の教育関係者が集まる参加型研究会」の「参加」という概念を問う疑問でもある。単に多言語の教育関係者が集まるのが「参加」ではないはずだからである。

また、この時期は、発足から約3年が過ぎ、『めやす』のテーマに基づく会合に一区切りつく節目であり、運営スタッフ内では、実践フォーラムは今後どのような活動をしていくべきか話し合いが必要だという意見も出ていた。そこで、私たちはアンケートに記述されている参加者の声をもとに、これまでの活動と今後の活動について考えることにした。

#### 4. 参加者アンケートの分析と参加者と共に考えた今後の活動内容

##### 4. 1. 参加者アンケートの分析

参加者アンケートの分析は、第2回から11回会合で実施したアンケートのうち自由記述文を対象に行った。私たち2名が分析者として、自由記述文を写した個別のカードを作成し、類似している記述をまとめてキーワードを抽出した後、それらが持つ意味を縦・横断的に探った。

まず、第1期から第3期までの記述を縦断的に概観すると、会合のテーマが「言語」から「文化」、「グローバル社会」に移るにつれ、参加者の意識も「個」から「コミュニティ（つながり）」へと移っていく傾向が見られた。

次に、多言語の教育関係者が集まる場についての意見を分析すると、「同一言語の教育関係者の集まりでは得られない刺激や新しい視点・アイデアを得ることができる」、「自分の抱えている課題が担当する外国語によるものなのか、他の外国語にも共通するものなのかがわかる」、「特定の言語の教育関係者の集まりでは優先的に扱いにくい汎言語的なテーマが扱いやすい」の3点に集約され、様々な外国語教育に携わる参加者の協働を通して、お互いの同質性や異質性に対する気づきを得られる場を参加者たちが肯定的に捉えていることがわかった。

さらに、実践フォーラムの活動内容に対する要望を分析したところ、「実践の共有」、「実体験の共有」、「アイデアの共有」という3つのキーワードが浮かびあがった。1つ目の「実践の共有」は、ある実践報告を聞き、具体的な授業内容や授業方法に加え、学習者の反応や変化などの情報を共有すること

を指す。2 つ目の「実体験の共有」は、参加者が学習者の立場になり、共にある学習活動を体験することを指す。3 つ目の「アイデアの共有」は、実践例や実体験の共有をも含めた、普段の授業実践における問題点や悩みを共有することを指している。

私たちは、この参加者アンケートの分析を通して参加者の声を集めるという作業からもう一步踏み込み、参加者の声から浮き彫りになったものを実現するための具体的な方法を、参加者と運営スタッフが共に考えていくべきだと考えた。そこで、実践フォーラムの会合においてこの参加者アンケートの分析結果を共有し、今後の活動を考える機会を設けることを他の運営スタッフに提案し、実行に移すことにした。

#### 4. 2. 3 つのキーワードをもとに参加者と考えた今後の活動内容

以上のような経緯から、2016年7月9日に開催した第12回会合では、これまでの活動内容とアンケートの分析結果を報告した後、参加者の要望として抽出された3つのキーワードに基づく今後の活動内容について参加者全員で考えることにした。参加者から挙げられた活動のアイデアの一部を記すと以下の通りである。

- ・失敗例に焦点を当てた実践報告をもとに、改善策を参加者で議論する
- ・それぞれが担当する外国語の授業実践で行われている語彙学習のインプット活動を体験する
- ・実践や解釈を1つのサイクルとして共有する（ある実践報告を聞き、解釈・分析した後、会合参加者がその授業で用いられた方法を体験し、さらにその実践例を報告する）
- ・実践共有をSNSなどで事前に行い、その上で会合当日に議論する

また、参加者の中からは、今後、複数のポスター

発表や実践の持ち寄り会をする場合、共通のテーマがあったほうが良いかどうかといった議論や、会合をカフェでおしゃべりするような雰囲気にし、その中からアイデアを得られるような形にできないか、などといった、会の運営方法に関わる意見も挙がった。これらのアイデアを基に、2017年2月25日に開催した第13回会合（協働実践研究会との共催）では、参加者の様々な授業実践を共有した後、「お昼の語り場」というセッションを設けた。このセッションは、当日のポスターや口頭で発表された授業実践について、参加者が自分の教育現場や授業実践に照らし合わせ、意見交換をする試みであった。

このように、アンケートを通して個々の参加者が取り上げてほしいテーマを汲み取るだけでなく、そのテーマはどのように実現できるのかについて、参加者と運営スタッフが話し合うことで、共に創り上げる参加型研究会へ一歩前進したと言える。

以上のように、実践フォーラムにおける「参加」は、徐々に形を変えながら実現されてきた。しかし、ここで述べたものは、あくまで実践フォーラムの活動に参加者をどう巻き込むかという企画運営面での「参加」の実現であり、実践フォーラムが主眼とする「様々な外国語教育の関係者が自分の授業実践に向き合うための学び合い」という内容面での「参加」の実現とはいまだ距離があった。次章では、この様々な外国語教育の関係者が自分の授業実践にどう向き合い、学び合うかという内容面での「参加」の課題について、「外国語教育」から「言語教育」への転換と、「授業実践」から「教育実践」への展開という1つの方向性を示す。

## 5. 私たちが実現したい「参加」とは

### 5. 1. 「外国語教育」から「言語教育」への転換

本稿の冒頭で述べたように、実践フォーラムは外国語教育に携わる人々が集い、授業実践について語

り合うことを目的として発足した。この「外国語教育」には「日本語教育」も含まれ、現在、様々な外国語教育に携わる参加者と運営スタッフが実践フォーラムを構成している。しかし、4. の分析結果から浮かび上がった「実践の共有」や「実体験の共有」、「アイデアの共有」を「外国語教育」という枠での議論にとどめて良いのだろうか。

教育関係者が日々接する教育現場には、様々な背景を持つ学習者がいる。一例として、私たちが担当する韓国語の教室において、学習者の母語だけを取り上げて見ても、日本語、英語、中国語、タガログ語など、様々な母語を持つ学習者が共存している。また、韓国語を母語とする学習者が、日本語の習得や韓国語学習者との交流を目的に韓国語の教室に参加するというケースも見られる。さらには、近年、教育現場におけるインクルーシブ教育の導入やユニバーサルデザイン化も進められている。このような学習者の背景の多様化を考慮すると、実践フォーラムも「外国語教育」の関係者が集まる場から、外国語、国語、手話などを含め、広く「言語教育」の関係者が集まる場への転換が求められる時期にあると考える。そして、このような場の転換は、参加者が担当する外国語の授業実践を見つめ直すことだけを目的にするのではなく、「言語教育」という広い視野で授業実践を見つめるといふ、内容面での「参加」の概念の捉え直しも意味しているのではないだろうか。

## 5. 2. 「授業実践」から「教育実践」への展開

前述した「外国語教育」から「言語教育」への転換は、単に実践フォーラムで扱う言語教育の幅を広げることを意味するものではない。多言語の教育関係者が集まり、言語教育について考えるという行為は、言語教育の現状に対して問題を提起し、言語教育そのものを変えていく力を持ち得る。

実践フォーラムでは、2017年2月25日に開催した

第13回会合（協働実践研究会との共催）の中で、「学習者・教師の多様性を活かした学習デザイン——『協働』をテーマにした言語教育の環境整備を考える」をテーマとしたパネルディスカッションを共催団体と共に実施し、様々な背景を持つ学習者と教師の多様性をいかに「言語教育」に生かしていくかということ議論した。また、2017年9月23日に開催した第14回会合では多様な背景を持つ言語学習者への学習支援を取り上げ、2018年3月31日に開催予定の第15回会合（於関西大学）では、「〈すべての学習者〉の学びを保障するために我々は何を変えるべきか」というテーマのもと、言語教育におけるインクルージョンという概念や学習のユニバーサルデザイン化について議論する予定である。

このように多言語の教育関係者が一堂に会し、言語教育とそれを取り巻く社会について考えることは、もはや「授業実践」の域を超え、「教育実践」に関する議論と言えるであろう。私たちは多言語の教育関係者が集まる場だからこそ、言語教育とそれを取り巻く社会の本質に迫ることができると思う。そのためにも私たちは、実践フォーラムにおいて「授業実践」のみ対象にするのではなく、「教育実践」に関して議論する場まで「参加」の概念を拡げていくべきだと考える。

## 6. おわりに

本稿では、参加型研究会を目指す実践フォーラムにおいて、私たちが実現したい「参加」の概念を、企画運営面と内容面という二つの側面から論じた。その議論の中で辿り着いた「多言語の教育関係者が集まる場だからこそ、言語教育とそれを取り巻く社会の本質に迫ることができる」という信念は、実践フォーラムの発足時に私たちが漠然と抱いていた「参加」の概念にはなかったものである。これは、まさに私たちが実践フォーラムという教育研究活動

の実践を通して得た「参加」に関する実践知である  
と言えよう。

実践フォーラムは、いまだ発展途上のコミュニティである。本稿に対し、読者からのご指摘やご助言をいただくことで、より良い実践共同体としての成長、さらには社会における言語教育への貢献につながると思う。今後も参加者、そして他団体、他分野の教育関係者との協働の中で、実践フォーラムのあるべき姿を追い求めていきたい。

#### 文献

池田光穂 (2007). 「現場力」研究術語集.

*Communication-Design, 0*, 221.

植村麻紀子 (2012). 21 世紀型スキルの養成と中国語教育——「つながる」をキーワードに『中国語教育』10, 105-125.

国際文化フォーラム (2012). 『外国語学習のめやす——高等学校の中国語と韓国語教育からの提言』ココ出版.

国際文化フォーラム (2015 年 4 月). 『外国語学習のめやす』に関連する研修等の報告. <http://www.tjf.or.jp/meyasu/support/topics/post-3.php>

佐藤学 (1999). 教師の自律的な連帯へ. 佐伯胖, 藤田英典, 佐藤学 (編) 『学び合う共同体』(pp. 163-171) 東京大学出版会.

## Forum

## How to set up a participatory workshop for those involved in multilingual education: What has been revealed by Foreign Language Action Teaching Forum activities

NAKAGAWA, Masaomi\*

*Mejiro University, Tokyo, Japan*

KAMEI, Midori

*Sophia University, Tokyo, Japan*

### Abstract

In language education, events where educators and researchers can gather, such as academic conferences and workshops, play an important role in connecting people and communicating ideas and information, all of which benefits the future of education. The Foreign Language Action Teaching Forum (established and active for roughly five years) is a participatory workshop where those involved in foreign language education can address issues related to foreign language teaching, and learn from each other. As both operating staff members and workshop participants since the Forum's establishment, we began to have doubts about the effectiveness of meetings led by the operating staff and workshops in achieving the Forum's objectives, as the meetings and workshops had failed to address participants' essential concerns and issues with respect to foreign language teaching. Therefore, we have focused on the hitherto vaguely defined concept of "participation," with respect to participatory workshops for those involved in a variety of foreign language education related activities. And we have decided to reevaluate the type of participation that currently exists in the Forum, and the type of participation we aim to achieve in the future. This paper critically reflects on the existing concept of "participation" with respect to the Foreign Language Action Teaching Forum, and sets out a future direction for participatory workshops for those involved in multilingual education.

Copyright © 2017 by Association for Language and Cultural Education

*Keywords:* foreign language education; multilingual; participatory workshop;  
educational practice; participation

---

\* *E-Mail:* masaomin55@gmail.com

## 【フォーラム】

## 「架け橋」ではなく、共通の新しい場をつくる人に

書評：細川英雄，尾辻恵美，マリオッティ，M. 編『市民性形成と  
ことばの教育——母語・第二言語・外国語を超えて』

有田 佳代子\*

(敬和学園大学人文学部)

## 概要

本稿は、細川英雄，尾辻恵美，マルチェッラ・マリオッティ（編）『市民性形成とことばの教育——母語・第二言語・外国語を超えて』の書評である。本書は、ことばの教育の目的が「市民性形成」にあるとし、その理論と日本語教育にかかわる具体的な実践を提示する論考集である。本稿では、7人の執筆者による各章の内容を紹介したのち、評者が身近で感じる「カウンターの現実」を示した。そのうえで、本書の日本語教育界への貢献について述べた。

Copyright © 2017 by Association for Language and Cultural Education

キーワード ことばの市民性，対話，日本語教育，新自由主義，実践研究

本書（細川，尾辻，マリオッティ，2016）は、ことばの教育の目的が「市民性形成」にあると明言し、その理論と具体的な実践を提示し、こうした問題意識を持つ実践研究の「先鞭たらん」（p. iv）とする論考集である。すべての論考が日本語教育にかかわるものだが、副題が示すとおり、第二言語教育か外国語教育か、そして母語話者への教育かという領域を超えて、「ことばの教育」としての新しい方向性を示している。

わたしが読み取った本書の主張を大きくまとめると、以下の2つであった。ひとつは、この社会に存

在し続け人々の不幸を生む大小の暴力に対抗するために、わたしたちが携わることばの教育は、今までよりももっと大きく貢献していかなければならないということだ。人間が自分以外の人々と共存していくためにはなんらかの対立や抗争は必然的に存在し、それを暴力を使わずに調整するためには、「ことば」による他者との対話しかない。ことばの教育は、そうした対話力を生む場を作り出さなければならない、という主張である。また、もうひとつは、言語教育を、新自由主義の文脈から切り離そうとすることだ。この社会で人々と競争し生き残っていくための実用的なツール所有を促すという、新自由主義の文脈でのみ語られる言語教育ではなく、わたしたち

\* E-mail: arita@keiwa-c.ac.jp

の間の「連帯」を生み出すことばの教育をめざすべきだという主張である。そして、この2つの主張を実現する意思や力を、本書では「ことばの市民性」と呼ぶ。

主として第1章、第2章で理論的枠組みが、続く第3章から第9章で具体的な実践が、そして終章、あとがきで全体のまとめと今後の展望が述べられている。それぞれが独立した論考であるため、まずは、各章の内容について、わたし自身の読み取りに沿ってまとめておきたい。

## 1. 本書の概要

### 1. 1. ことばの市民性とは

第1章と第2章において、本書全体として言語教育の目標とかけける「ことばの市民性」とはなにか、そして、なぜ言語教育において「市民性」をめざすのかが説明される。

#### 1. 1. 1. 第1章「市民性形成をめざす言語教育とはなにか」(細川英雄)

第1章では、まず近代社会における市民性の概念と、それを形成しようとするシチズンシップ教育の歴史的な流れと位置づけが示されている。「市民性」とは、もともと「国民」としての義務と権利、そして「共同体の正当性観念の共有」とその共同体への結束性を個人の内部に作り出そうとする、帰属意識やナショナル・アイデンティティと結びつく概念であった。しかし、そうした「集団への帰属」や上からのアイデンティティ作り、すなわち、皆が同じ価値観や規範を共有しているのだとする幻想づくりは、対話を不要のものとしてしまう。

そうではなく、わたしたちに必要なのは、対話である。つまり、本書でめざす「ことばの市民性」とは、それぞれの個人が「異質」であることを前提として、異質なもの同士が共存していくためにそこに必ず存在する対立や抗争を乗り越えるための、こ

とばを使って対話を続けようとする意思と力である。そして、言語教育はそうした力の開発をめざさなければならない。

しかし、現状の言語教育は効率と効果をめざす技術至上主義に席捲され、「何のためにことばを学ぶのか」という議論が決定的に欠如しているとして、細川は今こそ「転換」が必要だという。すなわち、市民性形成の理念の構築とことばの教育の実践こそ、言語教育関係者が全力を挙げて取り組むべき課題であるとする。

#### 1. 1. 2. 第2章「レパトリー、ことばの教育と市民性形成——ことばの共生をめざす市民性形成教育とは」(尾辻恵美)

尾辻は、「言語」と「ことば」を明確に分ける。それは、国や国民とモノリンガルの結び付けられた「言語」と、日常生活で用いられる言語資源としての「ことば」である。

たとえば、オーストラリアの旧ユーゴスラビア出身者たち、かつては「敵」として戦い、今はシドニーの建築現場でともに働く人々が互いのコミュニケーションで用いるのは、「セルビア語」「クロアチア語」「ボスニア語」「マセドニア語」などという新しい国境で恣意的に分けられた言語ではない。また、彼ら以外にも、レバノン系、中国系、イタリア系など様々な背景を持つ人々が共に働き、お昼時には皆で談笑するという。そこでは、さまざまな宗教、政治、言語イデオロギーが複雑に交差し、境界の否定や再構築を繰り返しながら、新しいことばや「場」が生成されている。そこにいる人々は、「言語」の犠牲者ではなく、「ことば」の構築者である。この「ことば」の構築者として、日常生活において積極的に多言語・多文化状況に参加していく意欲や力を、尾辻は「国家主義に埋もれない能動的な市民性」と呼ぶ。

そして、その市民性形成が「新自由主義の息のかかった言語教育」、すなわち、国際的な市場でそつ



なく働ける能力や技術、ポスト・フォーディズム経済への対応力を言語教育の目的としてしまうことを避けるために、「レパトリー」という概念を提唱する。レパトリーとは、「別々の言語に属すると社会的にはみなされている言語要素・資源をひっくるめ」たものであり、上で見たシドニーの建設現場で働く人々のように、他者とかわるなかで個人はレパトリーを駆使しながら、創造的にことばと「場」を作っていく。

こうした豊富なレパトリー構築を目的とする言語教育は、対象言語の習得というモノリンガルの教育理念から離れたものであり、ネイティブと会話したりその文章を読むことを目的とするものではない。マルチリンガルの文脈の中で通用することばと文化の能力、これが「ことばの市民性」であり、不平等の再生産に加担してしまうことを回避するために、言語教育がめざすべきものであるとする。

## 1. 2. 「ことばの市民性」形成の実践

続く第3章から第9章で、「ことばの市民性」形成をめざした実践の具体例が提示される。

### 1. 2. 1. 第3章「日本語教師は市民となりうるか——『日本語教師性』をめぐる」(牛窪隆太)

第3章では、日本語教師が「市民性」について考えなければならない理由を、「日本語教師性」という観点から議論する。「日本語教師性」は「社会的に構築され、教師になる過程において個人に求められる、日本語教師としてのあり方」(p. 46)と定義される。

しかし、その日本語教師性を身にまとった結果、わたしたちは教師として「からっぽ」と感じたり、自分のことばを「やせ細った日本語」と自嘲したりしてしまう。牛窪は、その原因が、言語を価値体系から切り離された単なる「道具」として教えるものとする「言語道具論」的な言語観を、日本語教師

が日常の職務の中で身に着けてしまうことにあるとする。つまり、多くの日本語教育現場では教師の価値観や好みはできるだけ排除して、できるだけ効率よく予定通りに「正しい日本語」を学習者に「入れて」いくことを、教師は求められる。その「言語道具論」的な日本語教育は、新自由主義の競争原理と知らぬ間に、そして容易に結びつき、道具を使える者と使えない者との間の階層と社会の分断を作り出すことに加担してしまう。牛窪はそれを「言語の疎外」と呼ぶ。そして、そこで「ことばの教師」でありながら、自らの日本語が「やせ細った」と感じ、教師としての自分を「からっぽ」と感じるなら、それは日本語教師にとっての「労働の疎外」に他ならない。

その、固定してしまった「日本語教師性」に揺さぶりをかけるもの、それが「市民性」について考えることである。すなわち、日本語教師が自分の仕事の意義を「市民性」形成に置くことによって、知らないうちに疎外されていた自分のことばを取り戻し、さらに、日本語教育が日本社会に新たな言語観を提起する役割を担いうる力となるとする。

### 1. 2. 2. 第4章「市民として教師として——日本語教師としての自己言及的な視点から」(佐藤正則)

第4章では、前章牛窪の「日本語教師性」を受け、佐藤自身の「日本語教師性」を事例として、日本語教師の市民性を考察している。佐藤は、2000年代初頭に初めて日本語学校で教えていた折、次のような教育観を持っていたという。オーディオリンガルとコミュニケーションアプローチの技術を折衷した方法で効率的に教え、「進学率」を保つために留学生の生活や進路指導をうまくこなすことが「優れた教師」だとする教育観、すなわち「日本語教師性」を職務の中で形成していた。

しかし、地域交流活動やプロジェクトワークの実践を通し、その教育観・価値観に矛盾や葛藤を覚え

るようになっていく。「教室では『できない』と言われた学生が、子どもたちに囲まれて楽しそうに遊ぶ姿や、施設のお年寄りに、たどたどしい日本語でやさしく声をかけ、関係性を取り結ぼうとする姿」(p. 81)を見たことが、効率的な教え方や進学率の確保という価値観への疑問視の契機になったという。

そして、そうした矛盾や葛藤のなかで、佐藤は、日本語学校で学ぶ留学生たちへのライフストーリー研究を始めていった。本章では、4人の学習者の語り、「第二のオーサー」として長い時間かけて向き合う佐藤自身の、教育観の変容の過程が描き出されている。そこで見えてきたものは、佐藤の考える日本語教育の枠組みが、「教室デザイン」という狭い領域から、留学生の人生全体へと越境していったことだった。同時に、語り手としての学習者を、「学習者」としてではなく、一市民として、具体的な他者として見るようになっていった。

こうした自身の体験から、具体的な文脈、具体的な他者との関係性の中で学習者の「声」に応答し対話し続けること、そして、「教師であることに責任を負いつつ同時にそれを批判的に相対化」(小玉, 2003)していくこと、すなわち脱構築的实践が、「日本語教師性」を超えたところに見えてくる、日本語教師の市民性であるのだとする。

### 1. 2. 3. 第5章「社会的責任と市民性——外国語学習を通じた自己認識によって『自由』になること」(マルチェッラ・マリ奥特ティ)

第5章では、イタリアの大学での総合活動型日本語教育実践のなかで、学習者どうし、そして教師と学習者たちとの相互作用の成果としての、民主的市民性形成のありようを示している。マリ奥特ティは、学部生・院生が混合した最大で46人という、総合活動型クラスでイメージされるよりもかなり大きなクラスでの試みを語っている。ゲストとしての日本語母語話者は数名いるが、ほとんどがイタリア語母語話者のクラスにおいて、クラスでは日本語だけを

用いてグループごとにディスカッションしながらレポート執筆を進め、協働して冊子を作成する。Google グループや学内 LSN (学習管理システム) Moodle を用いたディスカッションは教員から指示され、また Facebook では学生たちが自主的にグループを立ち上げ、ディスカッションが教室外でも続けられる。あるクラスでは Moodle だけでひとり当たり平均 925 アクセス・59 投稿があったというから、学生たちの意見交換の活発さと生き生きとした授業の盛り上がりが想像できる。こうしたインタラクションの中で、学生たちが自分の固定的な文化観を疑問視したり(「ラブホテルは日本文化か?」)、教室内権力に対抗して独自の「目標」を設定したり(学生たちは、教師=権威=マリ奥特ティによる「日本語のみ使用せよ」という指示に対し、秘密裡にイタリア語でのディスカッションの場を設置し「内容」について議論が白熱)して、ことばの行為者として市民性を獲得していく過程が示されている。

### 1. 2. 4. 第6章「地域社会はどのように『共生』を支えるのか—『市民』としての意識化を目指す活動へ」(福村真紀子)

福村は、ボランティアによる「地域日本語活動」の場での「市民」について議論している。半世紀近くの経験を積んできた地域日本語活動だが、福村は、地域日本語教育についての多様な研究成果が実践者たちに届いていないとして、現場の「母語話者支配のイデオロギー」を批判する。たしかに、滞日する非母語者に「日本的価値観」と日本語の一方的な押し付けについて、アカデミズムではすでに批判され切った概念であるとも思われる。しかし、福村自身が実際の日本語教室で見たのは、住民としての対等な交流ではなく、あくまでも「日本語を教える」ことを第一義とする「教室」であり、教える人・支援する人としての母語話者と、教えられる人・支援される人としての非母語話者の非対等性であった。そうした経験から福村は、「日本語を教えない日本

語教育」の場、さらには日本語にこだわらない、自由な自己表現とその受容の場の必要を知り、コミュニケーション・スペース「あいあい」を作っていく。そしてそこで、「日本だから日本語を使わなければならない」というイデオロギーと、「日本では何もできない」という負の感情から抜け出して、生き生きと積極的に日本社会で生きていこうとする学習者の姿を描いている。そうして「市民」として受け入れられていく非母語話者住民と同時に、「あいあい」の活動の中で「市民」として学び続けていく福村を含む母語話者ボランティアの姿も、描き出されている。

ここで福村がオスラー、スターキー (2005/2009) を引いて説明する「市民」の意義が、わたし (評者) には最も心に落ち着いた。少し長いが引用する。

「市民」である人は、価値観、外観、学歴や職歴、家族構成、性別、国籍、使用言語、セクシュアリティなど、あらゆる文化的背景や身体的なものの異なりを人間関係構築の障害とは捉えない。他者の中に自分と共通の人間性を見出して連帯し、多様な他者をコミュニティへと包摂する。(略)「市民」は他者を排除しない。自身が孤立したり、孤立の状態にいる他者を放置したりしない。他者やコミュニティが抱える問題を無視せず、何らかの行動を起こそうとする人。(p. 145)

そして、「現われがリアリティを形成する」(アレント, 1958/1994), すなわち、他者の前で表現する自身の像こそリアルな自分自身であり、他者によって見られ聞かれることがその人の「何者か」という実在を作るとして、地域日本語活動の場こそ、そうした個人のリアリティを形成し「市民」として共生を支える場であるべきだと主張される。

#### 1. 2. 5. 第7章「平和構築への市民性形成——シリアの日本語教師、日本語学習者の語りをてがかりに」(市嶋典子)

この書評を書いている2017年4月の時点で、化学兵器によって多くの人々が死傷し、その対抗措置として米軍による空爆が行われ、まさにことばも失うような混乱のシリアにおいて、日本語教育はどのような意義をもつのかを考察している。ここでは、市嶋自身が実践者としてかかわってきたシリアの、元日本語教師マリアム、そしてラマの語りから、ナショナルな紛争状況と、にもかかわらずパーソナルには「(日本語を) 教えることは、世界、ライフ、命」とする自己表現への情熱との間で、矛盾に引き裂かれながら自己と社会の関係を編みなおそうとする「ことばの市民」の姿を描く。

シリアを含む中東地域では日本語の社会的需要はほとんどなく、そこで日本語を学び続けてきたマリアムたちにとっての日本語学習は、利益を得るためでも単なる手段としての言語習得でもない。もとは趣味で始めた日本語学習だったが、日本語教育にかかわる中で、マリアムは、他者理解と関係性構築こそことばを学ぶ意義だと考えるようになる。知識習得重視の暗記学習や一方的講義式教育が主流のシリアでほとんど見られないようなこうした先進的な考えは、マリアムの場合、既存の理論によったものではなく、同僚教師や学習者とのコミュニケーションの中で生成してきた「実践的見識」であった。そして、「世界、ライフ、命」と表現される日本語は、彼女にとって単なる記号や体系としての言語ではなく、ことばを学び教える中で得た具体的な経験や思い出が内在する彼女の人生であるのだった。そして、その人生とは、同僚教師や学習者など他者とともに試行錯誤しながら考え、構築していった教育のプロセスそのものであるのだった。

また、ラマは自身の日本語を「剣の代わりとなる武器」として戦略的に用いることによって、母国シ

リアを「静かに助けたい」という。母語でも英語でもなく、日本語で、自身の考えを発信し、大切な人や場所、自分の人間としての尊厳を守ろうとする。

市嶋は、彼女たちのことばに「いかなる圧力にも屈せず、ことばによって、自身の人生を貫き、未来を切り開いていく生き方を志向する『ことばの市民』像」を見る。つまり、紛争下にあっても、彼女たちが自己の人生の探求を起点に、未来への希望や平和への力強い視点を持ち続ける、その可能性を担うもののひとつとしての日本語教育を、今、わたしたちは強く意識しなければならないということだ。本章は、「忘却された日本語学習者」への支援を願う、シリアに生きる具体的な個人を深く知る市嶋の祈りのようだった。同時に、どこであっても、学習者にとって「世界、ライフ、命」となりうることばの教育にかかわる者であることに、教師は常に自覚的でいなければならないとことを、わたし自身あらためて心に刻まれた。

#### 1. 2. 6. 第8章「循環する個人と社会——市民性形成をめざすことばの教育」(細川英雄)

細川は、自分の「テーマ」を問いつつ、それを「社会的な問題系へと開」(門倉, 2004)こうとする日本語クラスの具体例として、総合活動型日本語教育のクラスにおける学習者の変容を示す。細川は、アカデミック・ジャパニーズの実践の目標として「市民的教養」の育成をあげる門倉(2004)の指摘が、本書の「市民性形成」と方向性が符合すると評価する。しかし、そこに「テーマと自分との関係に向き合う」過程が欠落していれば、結局は「スキルの訓練」に収束してしまうと述べる。したがって、細川の実践は、日本語の運用スキル習得を目標とせず、「めちゃくちゃな日本語を出しても、全然恥ずかしくない」「母語話者をモデルとしない」クラスにおいて展開する。そこで「うまい」「上手な」日本語の呪縛から解放された学習者 B さんが、ディスカッションやインタビューを「自ら経験して、社

会について、ほかの人とのつながりに関する理解が深く」なり、さらに、中国と日本の教育制度比較という博論のテーマと自身との関係について考え始めるようになる。

また、そこでの教育実習生だった山本は、Bさんの様子を衝撃を受け、「私が今まで行ってきた教育実践とは、一体何だったのだろうか。『日本語力向上のため』と、学習者に日本語のやりとりを促すも、学習者が日本語を間違えたら訂正し、正しい表現を教える。そこには、形式的な日本語の習得という前提を疑うことのなかった私の姿があった」と振り返る。

こうした細川の方法論は、欧州評議会による行動中心主義アプローチの具現化としての「相互文化的出会いの自分史 (Autobiography of intercultural encounters)」の根幹思想と一致するものだという。そして、これまで「私語り」としてアカデミズムではむしろ否定的に捉えられてきた、この個人事象記述から自己と社会の関係を考えさせることばの教育こそ、多様な他者とともに生きていくための「市民性」を形成するという。現況の言語教育には、そのための大きな「変革」が必要なのだと主張される。

#### 1. 2. 7. 第9章「生態的なことばの市民性形成とスペーシャル・レパトリー」(尾辻恵美)

第9章では、ことばを「街」や「場」にひきつけ (spatial/スペーシャル)、エコロジカル(生態論的)な視点からことばの市民性を議論している。ここでは教育実践ではなく、尾辻が第2章で示したレパトリーの教育理念の基盤となる、人々がそれぞれに持ち合わせる言語資源を持ち寄りながら、「街」で実際に発生する協調的で混合的で流動的な「共通語=メトロリンガ・フランカ」の実態が示される。

わたしたち日本語教師は、日本国内での一応の「共通語」として日本語を非母語話者に教えるのだが、尾辻によれば、日本国内でさえも共通語の機能

が変化してきているという。日本のバングラディッシュ系雑貨店では、ネパール語、英語、日本語、ベンガル語、タガログ語、ガーナ語、ヒンズー語の表現や単語が飛び交い、その場に居合わせた客同士が助け合いながら携帯電話の値段交渉をしていたという。また、モロッコ出身とアルジェリア出身の両親を持つナビルが経営する神楽坂のフレンチ・ビストロでは、ナビル・客・シェフ・ウェイター間で英語、日本語、フランス語（北アフリカ、カナダ、トーゴ、マダガスカル沖の島などのフランス語々！）が、発音や文型まで含めて複雑に混合してメトロリンガ・フランカとして話されている。しかし、これはナビルら個人が所有する言語レパートリーだけではなく、その場の習慣、行動、物質的な環境、互いのレパートリー、神楽坂という土地柄、フランスというある種のブランド的文化資本など、その場のさまざまな資源をすり合わせながら相互交渉するなかで、全体として構築されている。これを尾辻は、生態論的な視点からスペーシャル・レパートリーと呼ぶ。そして、協動的・複合的な共通語としてのメトロリンガ・フランカに、このスペーシャル・レパートリーの議論を加えることにより、尾辻は、トップダウン的な複言語主義の市民性に折り合いをつけるための、ボトムアップの市民性形成を提唱する。

一方で、日本政府がいう「多文化共生」については、日本人には言語・文化の単一的理解があるという国家主義的なイデオロギーから抜け出しておらず、日本人対外国人という二元論を日本社会に産んでいる可能性が、批判的に指摘される。他者と「共に生きる」ためのことばが、環境や社会システムとの動的なかわりや他者との相互交渉のなかで混合的、協動的に生まれてくるものであるなら、そこでの言語教育には、この二元論からの大きな発想の転換が必要となる。尾辻が提唱するのは、「言語への目覚め活動」（大山，2016）とも共通する、単一言語の習得を学習目標とするのではない、教室内外の多言

語・多文化資源を有効に生かした包括的な言語教育である。尾辻自身は、「トランスカルチャル・コミュニケーション」という、多様な背景を持つ日本語学習者と日本語母語話者が参加するクラスにおいて、使用言語に強い縛りを設けずにディスカッションを中心とした授業実践を行っているという。そして、こうした方法論の蓄積が、今後の課題だとする。

#### 1. 2. 8. 終章「ことばの市民性形成の将来的展望——社会観、言語イデオロギー、言語教育イデオロギーの転換に向けて」（尾辻恵美）

終章は、「新自由主義に蝕まれた日本語教育」（p. 233）、すなわち、言語を経済的要素に短絡的に結びつけ、競争の「勝者」と「敗者」の階層を保全し強化してしまう日本語教育に、3つの転換を迫り、ことばの市民性形成の今後の展望としてまとめている。

そのひとつは、コミュニティ・社会観の転換である。それは、たとえば、「日本社会」にはその構成員の間に同じ言語と価値観が存在するという固定した考えから、そんな単純な「日本社会」ではなく、もっと複雑で複合的で、人々の相互作用によって絶え間なく変化し形成され続けているという、動的なコミュニティ・社会観への転換である。尾辻は、ここではみな必ずしも同じ言語を共有していなくても、複数の言語を互いに駆使してコミュニケーションをとる場として、「コミュニティ」ではなく「ゾーン」がふさわしいという。

そこでのコミュニケーションは、個人が持つ言語資源をそれぞれの個人が持ち寄って、他者と自己と場が交差するところに生まれてくるものである。そして、そこで使われることばは、必ずしも個人が個々に所有しているものではなく、その場と、そこで互いに交渉しあう人々が協働して作る。つまり、それぞれの言語は個人が能力として所有しているという従来の言語観から、そうではなく、ことばは、コミュニケーションが行われる場と、そこで交渉しあう人々によって協動的に複合的に作り出されるも

のだとする言語観への転換，すなわち，二つ目の転換の必要としての，言語イデオロギーの転換である。

そして，三つ目が，第2章，第10章で尾辻が示した豊富な「レパトリー」構築を目的とする言語教育への転換である。それは，ひとつの対象言語習得を目指すモノリンガルの言語教育イデオロギーから，多言語環境のコミュニティに積極的に参与し貢献しようとする意欲と能力の形成，すなわち，場と空間の形成に結び付いた市民性の形成をめざす言語教育への転換である。

### 1. 2. 9. あとがき『『母語・第二言語・外国語』という境界線を崩す過程』（マルチェッラ・マリオッティ）

あとがきで，非母語話者として日本語に向き合ってきたマリオッティが，本書の各章の内容に照らし合わせながら，自身の実践（プラクシス）の軌跡を語る。言語能力の「罨」に陥り自分に不満を持ったり，日本語学習の意義を問い直したりしながら，妻であり母であり教師であり研究者であり，そして一市民である自身の「文化」やアイデンティティが，社会的行為者としての日常生活の実践のなかで変容してきた軌跡である。そこから，「文化」もアイデンティティも，多くの人々との出会いと交渉のなかで動的に構築され続けるのだから，母語・第二言語・外国語を超えてことばの教育は，マリオッティ自身が経験したように，そうした「文化」やアイデンティティを産み出す場となりえるし，ならなければならないとする。すなわち，他者との関係のなかで自分を「歴史的な存在」として認識できる場，社会的行為者としての自己認識を持てる場，社会に対する責任を感じながら行為する人間＝市民として自分を認め，認められる場に，ことばの教室こそがなりうるし，ならなければならないとして，本書の主張をまとめている。

## 2. 「カウンター」の現実から

率直に言って，わたしは本書の各章で見たそれぞれの，教師として，そして研究者としての実践に，あこがれた。どの章からも，権力におもねらない意志的な情熱と先進的な知性，そして，人としてのあたたかさや誠意を感じた。わたし自身も，こんな教室を作りたい，こんな教育をめざしたいと，願った。たとえば，第5章でマリオッティが，第8章で細川が示すような総合活動型のクラス，また第9章で尾辻が示す多文化状況でのディスカッションを中心とする協働活動を取り入れたクラスなど，年によってそのクラスでの「手応え」には濃淡があり毎年コンスタントに「非常に上首尾」といくわけではないものの，わたしも本書でいうところの「市民性」形成をめざそうとする教室を担当している。だから，こうしたクラスでの実践で日ごろ考えていることがしっかりと言語化された本書を読み，あこがれと同時に，心強さも感じた。評者としてのわたしの本書に対する基本的立場は，以上のとおりである。

### 2. 1. 「N1 対策クラス」のこと

そうした前提のうえで，一方では以下のようなことも同時に考えた。わたしは上に述べたような活動型，協働学習を中心としたクラスと同時に，「日本語能力試験対策クラス」も担当している。職場の非母語話者学生の中には N1 に合格していない者もいるため，在学中に N1 に合格したい/させたいという，本人たちと大学側（そして，日本語教員であるわたし自身も）の要望に沿う形で開設されたクラスである。こちらのクラスでは，担当教員であるわたしが自ら言うのも変なのだが（しかし，学期はじめの授業オリエンテーションで受講者である学生たちにも同様に言うのだが），時間を区切ってひたすら問題をガツガツ解いていくような，学生にとって説明が必要な部分はできるだけ「効率」よくわかるよ

うにチャッチャと説明して進んでしまうような、ほとんどぜんぜんおもしろくないようなクラスである。折々に模擬テストの答え合わせをグループでやり、結果の点数を「競わせる」ような「活動」もするのだが、基本的には講義式で黙々と進めていくというタイプのクラスである。わたしとしては、「おもしろくないよ」と正直な気持ちを履修登録前の学生たちに話しているのだが、しかし、学生たちには結構人気があり（とはいえ、N1に合格したいため履修せざるを得ないという背景もあるのだが）、ここ数年、毎回満員である。ここでは、「対話」はぜんぜんないとは言えないが、少ししかない。必要な語彙や文型、そしてどんどん問題を解いていくコツのような受験テクニックを、学生たちの頭と体にバシバシ「入れて」行く（つもりだが、そうっていないかもしれない）。このクラスでの日本語は、これから社会での競争に生き残るために必要な「道具」であり、ここでは学習者の母語は多少出現することがあるものの、ほぼモノリンガルの空間である。教員であるわたし自身には、本書で示される「市民性」形成が言語教育の最終的な目標であるのだという、そうした思いは本書と共有している。しかし、この「めざせ N1 合格」クラスでは、そうした「理想への転換」は思い切り影を潜め、どこかに追いやられてしまう。「日本語能力試験」という評価制度をこそ変革していかなければならないという、より本質的な態度とそれにとともなう行動が、教師としてのわたしに求められるのかもしれない。しかし、学生たちの、今、この要求（ニーズ）を「それは要らない」と切り捨てることができないのも、わたしにとっての現実なのだった。

## 2. 2. 「やさしい日本語」とアカデミズムでの「書き言葉らしさ」

また、別のクラスのことも考えた。昨年度、日本語教育学を学ぶクラスと、日本語母語話者と非母語

話者がともに学ぶ日本語表現クラスが、同一日に連続の時間割りで配置されていた。ある日、まず日本語教育学クラスで、「やさしい日本語」について文献を読み、みなで議論した。「やさしい日本語」とは、本誌の読者の多くには周知のことだと思うが一応説明を加えると、阪神淡路大震災をきっかけに災害時に外国籍住民の安全を守るという目的で作られた概念である。1995年の震災時、命にかかわる重要な情報が日本語の難しさのために外国籍住民に十分に届かず、被害が大きくなってしまったのだから。しかし、非常時に「やさしい日本語」を機能させるためには、平時の取り組みが欠かせない。そして、たとえば市役所などからの重要な情報をわかりやすく伝えることは、外国籍住民にとどまらず、障害を持つ人、子ども、高齢者など、つまり、わたしたちみんなにとって大切だ、というような考え方だ。数名の非母語話者の学生たちから、「やさしい日本語だけを学ぶのでは、二流の日本語話者として軽蔑されてしまうのではないか」「わたしは日本人が普通に使う普通の日本語を学びたい」などの意見が出てきたのだが、クラス全体としては概ね「意義を納得し大賛成」「これからの日本社会になくってはならない」というような意見が多数派だった。

昼休みを挟んで次の時間は、日本語表現クラスだった。ここでは日本語非母語話者学生と日本語母語話者学生がディスカッションや協働学習を通して異文化間コミュニケーションの力を養うという目標と同時に、レポートの書き方やプレゼンテーションの方法などを含め4技能を開発しようという目標もある。この日は、意見文のピア添削の前のウォーミングアップとして、話し言葉を「書き言葉的表現」に変えるというタスクをグループごとで行った。例を挙げると、「P市の人口はだんだん減っている」を「P市の人口は次第に減少している」に、「わざと間違えた」を「故意に間違えた」に、「両国は切っても切れない関係にある」を「密接な関係にあ

る」に直すと、そういう問題を解いていく。わたしは、グループ活動を見守りながら、「わたし、矛盾したことしているんだなあ」と猛烈に思っていた。前のクラスでは「やさしい日本語」の必要性について議論しつつ、このクラスでは話し言葉のわかりやすい日本語をむずかしげな日本語に書き直している。しかも、両方のクラスを同時に履修していた母語話者の学生がいて、彼女も相当違和感を感じ、わたしに「先生、これ、やっぱりやらなければならないことなんですよ…。だって、必要なものね、これ。でもでも、さっきのクラスでの『やさしい日本語』の考え方とは、ぜんぜん反対のことですよ…」と、困ったように訴えたのだった。

たしかに、非母語話者の学生たちが日本語でアカデミックな文章を書かなければならないとき、「アカデミズムで認可される」言葉遣いができなければ、つまり「スキルの習得」がなければ、内容以前に読んでもらう（査読してもらおう）こともできない。「めっちゃくちゃな日本語」では、自分を表現する以前に、その場に立たせてもらえないというのが、この社会の現実でもある。そういう社会を変えるための「市民性」を形成していくという、本書の主張には共鳴する。しかし、だからと言って、この過渡期の社会にあって、「過渡期だからしかたなし」として、今、目の前にいる学習者が現実社会で不利益を被ってしまうことは、避けなければならないのではないかと。そうするとそこには、市民性形成への目配りと同時に、徹底的にスキルを叩き込むという段階も必要だし、教師としてそうした作業を軽視することはできないのではないかと、とも考えるのである。

## 2. 3. 地域日本語活動についても

もうひとつ思い出したのは、第6章の地域日本語活動についてだ。福村の理念に、心から共感する。日本のどの教室も、こんなふうになっていったらいいと思う。しかし、わたしたちは一方で、ぜんぜん

別のベクトルへ強く引っ張る現実の力も見なければならぬ。

大学教員が行った地域日本語活動ボランティア向けの研修のあと、ある教室では学習者の母語を教える「各国語教室」も開こうということになった。それは外国人学習者のエンパワーにつながり、日本人ボランティアの学びにつながり、ひいては日本社会の多文化化を推進する力につながるのだ、という思想にメンバーが共感したからだ。しかし、結局うまくいかないのである。当の外国人学習者が、「わたしは日本語を学びたいのであって、自分の母語を日本人に教えている時間はない。できるだけ早く、わたしは日本語をマスターしたいのだから。ここに来るのは、自分の言語を教えたいからではなく、日本語を学ぶためなのだから」と言うのである。

もちろん、「あいあい」のような場がわたしたちに必要なのだ。しかし、今の段階では、まだ「あいあい」の理念を実現できない場も多いのではないかと。たとえば、わたしが勤務する地域には、生活に必要な日本語を学べる学校はほぼ見当たらず（本来なら、わたしの勤務する大学にこうしたクラスがあるのが一番いいのだが、残念ながら地域に住む非母語話者の「生活者」の多くを受け入れられる体制が、地方の小規模大学には整えられない）、結局は地域の日本語活動ボランティアのみなさんに、交流のみならず、言語補償まで担ってもらわなければならないのが現状である。「日本語を教えない日本語教育」(p. 136)、「いろいろなかたちの作業などを行う、活動中心のコミュニケーション・スペース」(田中, 1996)を成り立たせたくてもそうできない現場が、今はまだこの社会に多いことは、認識せざるを得ないのではないかとと思う。

## 2. 4. 「言語道具論」と「市民性」のねじれ

また、本書で使われる「市民性」や「人間形成」ということばが、安易に「道徳」や「モラル」など



と結びついてしまうなら、その危険性、あるいはそこに危険を感じる日本語教師が一定数いることの合理性は、認識しておかなければならないと思う。たとえば、現在の日本語教授法に大きく影響を与えた長沼直兄は、1950年代に次のように述べている。

「語学の先生というのは、こういうと少し当たり障りがあるけれども、テニスのコーチなどと同じなのであって、そんなに偉い理論的指導者である必要はない。初歩の段階においては、むしろ水泳の先生とか、スキーの先生とかと同じようなものでなければならない。それを先生方は他の学科の先生と同じように考えようとする。ここに問題がある」(言語文化研究所, 1981, p. 43)

この発言は、本書で批判される「言語=道具」論、すなわち、ツールとしての「正しい日本語」を、教師の好みや価値観などはできるだけ排除して効率よく習得させていこうという、いわば実用主義の日本語教育の根幹となる考え方だ。日本語に「日本精神」を重ねて他国の人々に扶植しようとした戦時期の日本語教育への反省のうえに成り立った、戦後の日本語教育の出発点である。

そして、こうした長沼の、言語を道具・手段として考える実用性重視の思想は、戦時期には、学習者の「精神を陶冶」しようとする「文化理解のための日本語教育者」(堀, 1941)たち、すなわち、「やれ日本語の言霊がどうの、日本文化がこうの、日本精神がああのとって威張った」(山口, 1942)日本語教育者たちによって、「政治性や文化性がない」として批判されたのであった。

本書で主張される「ことばの市民性」は、戦中の長沼らの実用性重視の日本語教育を批判する「文化理解のための日本語教育」者たちの「文化」とは、言うまでもなく、異なるものである。それは、後者の「文化」がナショナリズムに強く裏打ちされた「日本文化民族優越論」(蔡, 1987, p. 138)を基盤としているのに対し、「ことばの市民性」は「国家

主義的なイデオロギーから離脱し」(p. 23)ていることだ。本書は、「日本文化を発信するための道具」としての日本語教育ではなく、多様なアイデンティティを承認する複数性の社会という政治的・社会的選択の中で、新しい公共的な文化の可能性を探る担い手を構想することができる」(p. 15)日本語教育への筋書きである。そして、戦前戦中の「文化理解のための日本語教育」者たちが、「文化」や「言語」を伝統に根差した、どちらかという固定的で静的なものであるととらえがちであったのに対し、本書においては「文化」も「言語」も「アイデンティティ」も、動的で複層的で常に変わるものとしてとらえられている。加えて、ナショナリストたちの「文化理解のための日本語教育」が具体的な方法論に乏しく抽象的概念だけを喧伝しがちであったことに対し、「ことばの市民性」を目指す本書にはいくつかの具体的な授業の方法や実践例が示されている。こうした点は、決定的に異なっている。

しかしながら、ともに「言語=道具」論を批判し、ことばの教育を用いて「人間形成」に関与しようとする点は共通している。戦前戦中の実用性重視の日本語教育を批判した「文化理解のための日本語教育者」、あるいは教師自身の「政治性」を啓発しようとする日本語教育者らは、次のように述べる。「日本語教育者は就中その責任が重大であるから、単なる語学者に止まるべきにあらざ」(白木, 1941, p. 9), 「語學を教えるためでなく、人間を作るため」(秦, 1942, p. 1)の日本語教育、「語學教授上最も合理的であり効果的」な直接法の「合理主義論理性に對して一つの大きな疑惑を感じつつある」(秦, 1944, p. 12)。こうした発言は、本書の「『能力育成』から『人間形成』へ」(p. 13), 「効果と効率をめざす技術至上主義」(p. 12)への批判などとの、一定の近似性が指摘しうる。

また、長沼とともに「実際家」として知られる大出正篤は、「日本民族を代表して大陸民族を指導す

べき重任があるのだと壮語」(大出, 1941, p25)する「國士型」の日本語教師が、初歩の実用的な話しことばの教授についての知識もスキルも持たないことを批判した。大出は、日本語教育者には、「日本精神」を大言壮語する力よりも、語学教育の実際に必要なことばの機能的知識や、現場に即した教授方法の訓練が必要だと主張したのである。そして、それは、現在の日本語教育界における「内容重視」的教育への偏向を批判する、文法研究者の次のような懸念と、一定程度符合してしまう。「日本語教師の『専門性』を示す1つの指標は、いかに、早く効率的に『日本語で』学べるようにできるかを示すことにあるように思います。そして、ここには『語学的』要素が不可欠だと思うのですが、現在の日本語教育界では、この点の議論が不当に矮小化されているように思います」(庵功雄氏(一橋大学)からの私信)。

さらには、「市民性」ということばが、細川も指摘する通りに、国民国家の成員としての権利と義務、集団への帰属意識と結びつきやすい概念であることから、万が一「市民性」ということばだけが独り歩きしていった場合、ある「ねじれ」が生じ、誤解を恐れずにいけば、そこに「うさん臭さ」や危険を感じる教師もいるのではないだろうか。

### 3. おわりに

日本語教育に限らず、「教育」にかかわる者にとっての最大の葛藤のひとつは、既存の社会に有益で安定を守る力を育成しなければならず、一方では、この不完全な社会をよりよく変革しようとする力を育成しなければならないということの、相克ではないか。

本書の主張に強く賛同し自身も「ことばの市民」となりたいし、多くの人々が「ことばの市民」になる教室を運営したいと熱望しつつ、一方で「カウン

ター」の切実な現実も身近に感じるわたしは、かなり宙ぶらりんである。そうした立場から、本書から得た知見として、次の2点を述べたいと思う。

ひとつは、本書の主張に対する、2. で述べたようなカウンターの実態だけを知る教師や教育現場、あるいはカウンターの現実にとどまらざるを得ない教師や教育現場との、対話を続けるということだ。「日本人のような日本語」を、「効率的に」教えなければならない場面も、現実にはたしかにある。そうではないような社会を作るための方向を見据えつつ、しかし、既存の現実には誠実に対処しようとする努力に対する敬意とともに、対話を続けていかなければならないということだ。また、日本語教師という仕事そのものが、職業アイデンティティについても、知識や技能の形成過程においても、「日本人」「日本文化」などのナショナルなものに対する情緒的な一体感を、社会から求められやすく、教師自身もそうした期待を内面化しやすいという現実がある(有田, 2016)。だから、「国家主義的な言語イデオロギーの転換」などということばに対する、自己防衛的で条件反射的な激しい拒否反応が出現する可能性はある。そうした場面で、絶望的にヤケッパチになって相手を軽視したり、「わからない人たち」「遅れている」などに見下げることでうっぷんをはらしたりしたくなるかもしれないと自戒を込めて思うのだけれど、しかしそうではなく、対話の継続への努力を諦めてはいけないということだ。なぜなら、わたしたちは「ことばの市民」をめざすのだから。

もうひとつは、本書の各章での主張が現在の日本語教育界にあって「多数派」とは言えない状況のなかで、本書の問題意識とそこからの貴重な提言を、できるだけ多くの日本語教育関係者が知らなければならないということである。2020年のオリンピック・パラリンピックを控えて、日本政府は多言語化多文化化を進めて外国人を迎えようとしている。訪日する外国人観光客数も、増加している。留学生数

は、目標の 30 万人に届く勢いで伸びている。高齢化に備えて、介護分野も外国人技能実習の項目に入った。一部の特区では、外国人家事労働者も受け入れるという。しかし一方で、一見平穏に見えるかもしれない日本社会だが、一皮めくると国籍、民族、言語や文化の違う人々に対する、無造作に投げつけられた心が凍るような言葉があちこちに転がっている。そういう極端なことをする人々はごく限られているとしても、それを生んでしまう土壌は、家族でテレビニュースを見ながら「また〇〇人が…」などと気安く出現してしまう「お茶の間でのカジュアルな差別主義」のような形で、わたしたちの身近にも存在する。ユネスコ憲章が述べる通り「戦争は人の心の中に生まれてしまうもの」だとしたら、わたしたちの社会にも戦争の芽は確実に存在する。そして、「自分とは異なる人」「自分と同じ価値観を持たない人」を怖がり避けようとするのは人間の自然な態度であり、また日本経済が斜陽の時代にあって「他国の人々への差別」がわたしたちにある「心地よさ」をもたらすものであったとしたら、こうした「戦争の芽」は放置すればするほど、どんどん大きくなってしまいかねない。ことばは、「人と人を結ぶ『絆』として役に立つばかりではなく」、ときには「他者を攻撃する武器になり、他者を自らから引き剥がし境界を築く」(山本, 2013, pp. 201-202) 道具ともなってしまうのだ。日常的に異文化を経験しそこで交渉し理解し合う力の必要性を知るわたしたち日本語教師は、自らが「ことばの市民」となると同時に、できるだけ多くの「ことばの市民」をこの社会に送り出す役割を担っている。

第 9 章で紹介されている神楽坂のナビルの店に、ゴールデンウィークのある日、わたしも友人と行って来た。そして、留学生たちが公のスピーチや奨学金申請時などによく使いたがる決まり文句「架け橋」が、やはり空疎だと感じた。ことばの市民は、「架け橋」の下に流れていると思ひ込まされている

川の兩岸をつなぐ人たちではなく、いつの時代でも大きく重なり合っている場(ゾーン)で、楽しげに、忙しげに、そして淡々と、「実践(praxis)」しながら新しいものを作っていく。

## 文献

- 有田佳代子 (2016). 『日本語教師の葛藤——構造的拘束性と主体的調整のありよう』 ココ出版.
- アレント, H. (1994). 志水速雄 (訳) 『人間の条件』 筑摩書房. (Arendt, H. (1958). *The human condition*. University of Chicago press.)
- 大出正篤 (1941). 大陸に於ける日本語教授の概況 『日本語』 3, 22-25.
- 大山万容 (2016). 『言語への目覚め活動——複言語主義に基づく教授法』 くろしお出版.
- オスラー, O., スターキー, H. (2009). 清田夏代, 関芽 (訳) 『シティズンシップと教育——変容する世界と市民性』 勁草書房 (Osler, A., & Starkey, H. (2005). *Changing citizenship: Democracy and inclusion in education*. Maidenhead, England: Open University Press.)
- 門倉正美 (2004). 〈学びとコミュニケーション〉の日本語力. 門倉正美, 筒井洋一, 三宅和子 (編) 『アカデミック・ジャパニーズの挑戦』 (pp. 5-14) ひつじ書房.
- 言語文化研究所 (1981). 『長沼直兄と日本語教育』 開拓社.
- 小玉重夫 (2003). 『シティズンシップの教育思想』 白澤社.
- 蔡史君 (1987). 南侵前夜日本の文化政策議論. 『東南アジア——歴史と文化』 16, 122-146.
- 白木喬一 (1941). 日本語教師論——日本語教育の文化史的意義 『日本語』 3, 9-16.
- 田中望 (1996). 地域社会における日本語教育. 鎌田修, 山内博之 (編) 『日本語教育・異文化間コミュニケーション——教室・ホームステイ・

地域を結ぶもの』(pp. 23-37) 北海道国際交流  
センター.

秦純乗 (1942). 日本語教育といふこと. 『華北日  
本語教育』1(9), 1.

秦純乗 (1944). 覚え書 (二) 『華北日本語教育』  
3(4), 11-13.

細川英雄, 尾辻恵美, マリオッティ, M. (編)  
(2016). 『市民性形成とことばの教育——母  
語・第二言語・外国語を超えて』くろしお出版.

堀敏夫 (1941). 満州国に於ける日本語教育の動向.  
『日本語』1, 52-59.

山口喜一郎 (1942). 直説法と対訳法——外国語教  
授法その5 『日本語』9, 14-25.

山本冴里 (2013). 日本発ポップカルチャーを巡っ  
て交錯する／せめぎあう境界——ルポルター  
ージュ「日本マニアの幾つかの肖像」へのコメン  
ト分析 『日本研究』47, 171-206. [http://id.nii.ac.  
jp/1368/00000446/](http://id.nii.ac.jp/1368/00000446/)

---

---

Forum

Instead of becoming bridges between nations,  
we will be the people who collaborate to create new places:  
[Book review] *Citizenship growth and language education:  
beyond the boundary of first language, second language, and foreign  
language*

ARITA, Kayoko\*

*Faculty of Humanities,  
Keiwa College, Niigata, Japan*

Abstract

This paper is a book review of *Citizenship growth and language education: beyond the boundaries of first language, second language, and foreign language* (ed. Hideo Hosokawa, Emi Otsuji and Marcella Mariotti). This book argues that the purpose of language education is in citizenship growth, and presents theories and specific methodologies of language education aimed at growth for citizenship. First, I introduce each discussion in this book, then show some realities that, as a Japanese language teacher, I feel go in a different direction. In conclusion, I explain the contribution of this book to Japanese language education.

Copyright © 2017 by Association for Language and Cultural Education

*Keywords:* citizenship through language; dialogue; Japanese language education;  
neoliberalism; action research

---

\* E-Mail: arita@keiwa-c.ac.jp

## 『言語文化教育研究』投稿規定

### 1. 発行

- ・本誌は、言語文化教育研究会が、原則として年1回12月に、インターネット上で発行するものである。

### 2. 投稿資格

- ・単著の場合、投稿者は言語文化教育学会の会員でなければならない。  
：投稿者を団体会員とする場合、その著者名は団体名のみ認めるものとし、別に執筆責任者名を注に記載せねばならない。この時、団体名での投稿の了承が所属機関から得られていることを明記した書面を投稿の際に提出せねばならない。

[書面] <http://alce.jp/journal/dat/agree.doc>

- ・共著の場合、第1執筆者は言語文化教育学会の会員でなければならない。  
：執筆者を団体会員とする場合、その著者名は団体名のみ認めるものとし、別に執筆責任者名を注に記載せねばならない。また、その団体に所属しない執筆者は著者名に列挙する。この時、団体名での投稿の了承が所属機関から得られていることを明記した書面を投稿の際に提出せねばならない。

[書面] <http://alce.jp/journal/dat/agree.doc>

- ・編集委員会からの原稿執筆依頼は、非会員に対しても行えるものとする。
- ・本条に定める「言語文化教育学会の会員」とは、当該年度の会費を投稿の2週間前までに納入した者とする。

### 3. 投稿原稿の内容

- ・投稿原稿は、「言語文化教育」に関するもので、未公開<sup>1</sup>かつ同時投稿<sup>2</sup>していないものに限り、使用言語は原則として日本語とする。

<sup>1</sup> 未公開とは、学会誌や紀要、著書などにおいて公刊（公刊予定や投稿中を含む）していないことを意味する。ただし、新しいデータが追加されていたり、新たな観点からの分析や考察が行われていたりする場合は、この限りではない。なお、修士論文・博士論文・科学研究費報告書・学会発表予稿集・研究会発表資料などは、公刊とはみなさない。

<sup>2</sup> 同時投稿とは、他の学会誌や研究会誌、紀要への投稿、著書としての執筆、他の学会等での発表申請を意味する。

- ・投稿原稿は、事前に倫理的な問題をクリアしていなければならない（公開に関して調査協力者から同意が得られている、調査協力者のプライバシーに関する記述に注意が払われている、など）。

#### 4. 投稿原稿のカテゴリー

- ・投稿原稿のカテゴリーは「寄稿」、「論文」、「フォーラム」とする。

「寄稿」：編集委員会から依頼したもの

「論文」：言語文化教育に関するテーマで、先行研究に加えるべきオリジナリティのある研究成果が、具体的に述べられているもの。教育実践を記述した実践研究、論文や書籍を批判的に論じた批評もこのカテゴリーに含まれる。

「フォーラム」：書評、提言、資料、現場で抱える悩みや小さな発見に基づいた議論や、実験的な研究の試み等、論文の範疇には入らない、あるいは従来論文の形式では表現できないが、言語文化教育として公開・共有する価値が認められるもの。また、研究会の活動報告、共同研究プロジェクトの成果報告等。なお、「フォーラム」は、実験的な表現形式や学会活動の報告書も含むため、掲載原稿を査読付き論文とは見なさない。

#### 5. 「論文」の審査

- ・「論文」の原稿掲載にあたっては3名の査読者が査読をおこない、その採否については編集委員会において決定する。査読方針は以下の通りとする。

- (1) 言語文化教育研究の知見に加えるべきオリジナリティがあるものである。
- (2) データの解釈や理論的考察において、整合性のあるものである。
- (3) 言説の公表が言語文化教育に貢献するものである。

#### 6. 「フォーラム」の審査

- ・「フォーラム」の原稿掲載にあたっては3名のコメントーターが審査をおこない、その採否については編集委員会において決定する。コメント方針は以下の通りとする。

- (1) 言説の公表が言語文化教育に貢献するものである。
- (2) 新しい観点をもつものやこれまでにない表現方法に挑戦しているものを積極的に評価する。

#### 7. 原稿の形式・分量

- ・原稿の形式・分量については、別に定める「執筆要領」に基づくこと。

#### 8. 投稿の締め切り

- ・投稿の締め切りは、原則として毎年5月31日の23:59（日本時間：必着）とする。

## 9. 提出方法

- ・ 投稿は, 上記 8. の締め切りまでに, 下に示す『言語文化教育研究』編集委員会への E-Mail アドレスでのみ受け付ける。送信の際, 所定の原稿ファイルに必要事項を記入して添付すること。

：『言語文化教育研究』編集委員会 E-Mail アドレス： [submit@alce.jp](mailto:submit@alce.jp)

以上

※投稿に関するの問い合わせは, メールにて, 言語文化教育研究学会事務局までお送り下さい。[言語文化教育研究学会事務局メールアドレス] [contact@alce.jp](mailto:contact@alce.jp)

## 『言語文化教育研究』執筆要領

1. 投稿原稿は, 「1. 表紙」, 「2. タイトルページ」, 「3. 本文および文献リスト」の順で 3 部から成り, 原則として所定のテンプレートファイルを利用した「Microsoft Word 形式」とする。

[テンプレートファイル] <http://alce.jp/journal/dat/template.dot>

2. 分量は, 「3. 本文および文献リスト」が 30 ページ以内とする。
3. 書式は, おおむね「『言語文化教育研究』執筆ガイド」に従って記述すること。

[[言語文化教育研究]執筆ガイド] <http://alce.jp/journal/styleguide.html>

4. 採択された投稿については, 採択決定後, タイトル, キーワードおよび要旨をそれぞれ英文によって提出すること。

以上



## 第15巻 編集後記

この度、『言語文化教育研究』第15巻を無事にお届けすることができました。当学会の会員数も350を超え、本巻には23本の投稿があり、うち8本が採択となりました。また2本が次巻へ持越しとなっています。

本巻では特集「言語文化教育のポリティクス」が生まれ、特集担当委員の尽力の下、多様な議論が展開されています。言語教育の実践は、関わる人々が持つ事情や取り巻く背景、環境、に影響を受ける非常に多面的、動的なものであり、それは、時々の時事や政策とも無縁ではありません。我が国の日本語教育に目を向けると、2016年11月8日に文部科学行政に精通した超党派の国会議員が「日本語教育推進議連」(会長：自由民主党河村建夫元文部科学相)を発足させ、より良い日本社会の実現に向けた日本語教育の推進が検討されており、一つの貴重な機宜が訪れていると言えます。

世界的な競争と共生が進むグローバル社会において、学習者それぞれのアイデンティティを大切にしながら、異なる言語、文化、価値を乗り越えて関係を構築することのできる言語人材の育成に、言語教育はどのような役割と責務を果たすことができるでしょうか。特集では多種多様の論考が寄せられていますが、言語教育がより豊かな社会構築に貢献することを目的とした建設的な議論の手掛かりとなることを願ってやみません。

毎号続くレギュラーコンテンツとしての論文とフォーラムには、第二言語習得、市民性形成、バイオグラフィ、日本語教育、精読教科書、国家政策、アニメ、質的研究、SNS、Facebook、新しい日本語学習者、多言語、参加型研究会、教育実践、ことばの市民性、対話、新自由主義、実践研究といったキーワードに関する多くの示唆に富む論考を投稿いただきました。国際的、かつ、学際的視野に立ったこれらの考察が、会員諸氏の言語文化教育の実践と研究の参考になれば幸いです。

学会誌編集委員会・委員長 田中祐輔

学会誌編集委員会

市嶋典子 牛窪隆太 (特集担当) 尾辻恵美 佐藤慎司 佐藤貴仁  
牲川波都季 (特集担当) 田中祐輔 (委員長) 寅丸真澄 仲潔  
広瀬和佳子 南浦涼介 三代純平 (副委員長) 本林響子 柳田直美  
山川智子 米本和弘 劉志偉 ロマン・パシュカ

査読協力者 (本巻担当)

飯野令子 岡本成子 北出慶子 久保田竜子 熊谷由理 ケード・ブッシュネル  
古賀和恵 小口悠紀子 此枝恵子 佐藤正則 佐野香織 澤邊裕子  
嶋ちはる 嶋津百代 瀬尾匡輝 瀬尾悠希子 武一美 徳永あかね  
中根育子 中俣尚己 中山亜紀子 中山英治 永井涼子 福永由佳  
古田富建 本田弘之 宮永愛子 家根橋伸子 山本冴里 義永美央子

(敬称略)

## 言語文化教育研究 第15巻

---

発行日 2017年12月31日

編集・発行 言語文化教育研究学会

事務局：〒187-8505 東京都小平市小川町1-736 武蔵野美術大学  
鷹の台キャンパス三代純平研究室内

E-Mail : [contact@alce.jp](mailto:contact@alce.jp)

---

DTP : ケイ商店

ISSN:2188-9600

Copyright © 2017 by Association for Language and Cultural Education