

第17巻 目 次

特集「市民性形成と言語文化教育」

全体趣旨

- 市民性形成と言語文化教育 福島 青史, 細川 英雄, 南浦 涼介 1

シンポジウム

- 市民性形成と言語文化教育——価値観の異なる多様な人たちと共に生きるために
オードリー・オスラー, 小玉 重夫, 細川 英雄, 福島 青史 2

論文

- 異なる価値観を持つ人々が共に生きる「開かれた共生社会」の原理——アイルランド
で子どもを育てる親たちの「複言語育児」を事例に 稲垣 みどり, 金 泰明 33

- Citizenshipの育成は、第二言語教育とどのように関わるか——汎ヨーロッパレベル
での議論の経緯とその達成 山本 冴里 53

- シリア出身の日本語学習者の日本語に関する意識とシティズンシップの動態——難
民としてスウェーデンに渡った日本語学習者の語りから 市嶋 典子 71

- 市民性形成をめざす地域日本語教育の学習活動におけるファシリテーターの発話機
能——成員カテゴリーの変化に着目した会話分析から 萬浪 絵理 88

論文

- 弱さを力に変えるコミュニケーション——関係性文化理論の観点から検討する当事
者研究 中川 篤, 柳瀬 陽介, 檜葉 みつ子 110

- 「学習の振り返り」を肯定的に捉えていた日本語学習者の振り返りの分析——アメリ
カのある高等教育機関での振り返りの実践から 末松 大貴 126

- 日本研究を行う日本語学習者の古典日本語読解における語句の意味推測——国内教
育機関における古典日本語学習支援の方法を探るために 山口 真紀, 野原 佳代子 147

- 日本語学校の社会的アイデンティティ構築の歩み——「箱根会議」という経験をめぐ
るライフストーリー 三代 純平, 佐藤 正則 169

- 言語学習者が行う自己批判の意味——批判理論とフランスの大学日本語専攻課程に
おける実践事例を基にした考察 原 伸太郎 190

- あるEPA介護福祉士候補者の介護観を形成することば——感情労働としての介護と
いう視座から 藤原 京佳 214

成人の教室を担当する日本語教師の成長と教室デザインの変容——台湾民間教育機関のある中堅教師の語りから	内山 喜代成	234
カテゴリー化を通して生まれる日本語教師の分断——インタビューの語りの会話分析	勝部 三奈子	255
ことばの市民として日本で生きる韓国人女性の生の物語——レジリエンスと行為主体性を生成する言語文化教育へ	中井 好男	277
タイの中等教育機関で働いていた斎藤先生の日本語教育観は変容したのか——気づきを得ることの難しさ	高井 かおり	300
移動経験のない大学生は「複言語で育つ子ども」とどう向き合ったか——人の語りにつれて境界を越える	武 一美, 齋藤 恵	317
ハーフとひきこもりの部分的つながり——複言語・複文化性の原点回帰と「移動」概念の再定義	藤谷 悠	339
非ネイティブスピーカー志向の第二言語習得——日本人英語学習者Aの語りの分析を通して	山元 淑乃	360

フォーラム

「演じること」による教師の変容の可能性——フォーラム・シアターに参加した日本語教育支援者の語りから	宇佐美 洋, 岡本 能里子, 文野 峯子, 森本 郁代, 柳田 直美	383
個人の経験を社会・変革・未来へつなげる実践を目指して——ナラティブをリソースとする教材作成の試み	八木 真奈美, 池上 摩希子, 古屋 憲章	404
ことばの教育の未来の扉を開けるために「あたりまえ」を疑う——書評: 佐藤慎司, 村田晶子(編著)『人類学・社会学的視点からみた過去, 現在, 未来のことばの教育——言語と言語教育イデオロギー』	福村 真紀子	424
『言語文化教育研究』投稿規定・執筆要領		441
第17巻 編集後記		444

Volume 17 : Contents

Special issue on Language and Cultural Education for Citizenship

Editors' Introduction

- Language and cultural education for citizenship
FUKUSHIMA, Seiji; HOSOKAWA, Hideo; MINAMIURA, Ryosuke 1

Symposium

- Language and culatural education for citizenship
OSLER, Audrey; KODAMA, Shigeo; HOSOKAWA, Hideo; FUKUSHIMA, Seiji 2

Articles

- The concept of conviviality as the way of living together with people in cultural diversity: From the case studies of plurilingual child rearing by parents who raise their children in Ireland INAGAKI, Midori; KIM, Taemyeong 33
- Fostering citizenship and second language teaching: The process and the achievements of discussions at the pan-European level YAMAMOTO, Saeri 53
- Change of awareness about Japanese language and citizenship of a Japanese language learners from Syria: Interview of a Japanese language learner who had moved to Sweden as a refugee ICHISHIMA, Noriko 71
- Functions of a facilitator's utterances in learning activities in community-based Japanese language education aimed at citizenship formation: Conversation analysis focused on changes in membership category MANNAMI, Eri 88

Regular Contents

Articles

- Turning vulnerability into collaborative power in the process of communication: Analysis of *Tojisha Kenkyu* from the perspectives of the Relational Cultural Theory NAKAGAWA, Atsushi; YANASE, Yosuke; KASHIBA, Mitsuko 110
- An analysis of the reflections of Japanese learners who viewed "Learning Reflections" as positive: The case of a higher educational institution in the United States SUEMATSU, Daiki 126
- Inferring meaning from words and phrases in classical Japanese literature: The non-native learner perspective YAMAGUCHI, Maki; NOHARA, Kayoko 147
- Steps toward building Japanese language schools' social identity: Experiences from the Hakone meeting MIYO, Jumpei; SATO, Masanori 160

The meaning of “self-critical attitude” in language learning: A theoretical and practical study based on Critical Theory and a case in a course of Japanese language at a university in France	HARA, Shintaro	190
An EPA care-worker candidate 's words constructing his view of nursing care: From the perspective of care-work as emotional labour	FUJIWARA, Kyoka	214
Growth of Japanese language teachers in charge of adult classes and transformation in class design: From stories by a mid-career teacher in Taiwanese private education institutions	UCHIYAMA, Kiyonori	234
Divisions of Japanese teachers generated through categorization: Conversation Analytic approach to individuals' accounts in research interviews	KATSUBE, Minako	255
The life story of a Korean female immigrant claiming linguistic citizenship in Japan: The case for Japanese language education as transformative education generating resilience and agency	NAKAI, Yoshio	277
Whether Mr. Saito's beliefs of Japanese language education has changed while working at a high school in Thailand: Difficulty realizing something from the routine	TAKAI, Kaori	300
How did college students with no transboundary movement experience relate to “children who had grown up with plural languages”? : Crossing borders by listening to people's narratives	TAKE, Kazumi; SAITO, Megumi	317
Partial connections between <i>Hāfu</i> and <i>Hikikomori</i> : Returning to the origin of the plurilinguality and the pluriculturality and redefining the concept of “moving”	FUJITANI, Hiroki	339
Non native-speaker-oriented L2 learning: Analysis of the life story of one Japanese English learner	YAMAMOTO, Yoshino	360

Forum

Possibility of teachers' value-transformation through improvisational theater: Analysis of narratives of Japanese language teachers participating in a “Forum Theater”	USAMI, Yo; OKAMOTO, Noriko; BUNNO, Mineko; MORIMOTO, Ikuyo; YANAGIDA, Naomi	383
Aiming to connect individual experiences to society, change, and the future: An attempt to create teaching materials using narratives as resources	YAGI, Manami; IKEGAMI, Makiko; FURUYA, Noriaki	404

Questioning about what you take for granted in order to open the door to the future of language education: [Book review] <i>Past, present, and future of language education from anthropological and sociological points of view: Ideologies on language and language education</i> (Ed. Shinji Sato and Akiko Murata)	FUKUMURA, Makiko	424
Submission Guideline		441
Editorial Board		444

特集「市民性形成と言語文化教育」

全体趣旨

市民性形成と言語文化教育

現代の世界は、国や言語、文化の境を越えて様々な背景を持った人々が共に生きています。そうした状況を見つめながら、社会を創造していくこと、主権者であること、複数のことばや文化を持つこと、多様な人間が共生すること、誰もが公正公平に生きる権利を持つこと、社会をよりよいものにしていくことを実現していくための教育として、市民性形成の教育が存在しています。言語文化教育研究会もこれまでこの分野に関する研究と実践の活動を推進してきました。

しかし、こうした市民性形成の観点は重要であるがゆえに、ときに教育実践や研究の多様な分野でそれぞれに取り込まれ、語られていきます。例えば、日本では、市民性教育は、学校教育における主権者教育として、また人権教育として、地域社会における社会づくりの教育として、グローバル社会における言語教育として語られてきました。しかし、冒頭のような視点に立ち返れば、市民性教育は本来総合的な概念であり、人と社会、ことば、文化をトータルに捉え、よりよい未来を創造していくための教育であるはずです。

本特集号では、2019年3月9日、10日に開催された第5回年次大会のテーマであった「市民性形成と言語文化教育」のタイトルと同じ名称で特集テーマとなっています。

はじめに、当日のシンポジウムで語られたことをスクリプト掲載しております。当日おいでになれなかった方、また、当日の議論を再度確認してみたい方のためにも、最後の質疑の部分を含めて書き起こしています。オードリー・オスラー氏については、英語そのものの文章と、北山夕華氏による翻訳の双

方を掲載しています。本学会が言語の多様性や関係性、移動性を大切にしてきたことも含め、原文と翻訳をどちらも読めるようにできる限りの努力をいたしました。最後に司会の福島青史が述べているように、「多様性、他者性が増していく日本社会で教育に何ができるのか」を、私たちが改めて考えるためにも、この議論を再度読者の皆様が検討いただけることを望みます。

次に、特集論文として稲垣・金論文では、近代哲学の思想から共生の原理を定め、その原理をワークショップで深めていこうとしています。山本論文では、汎ヨーロッパレベルでのcitizenshipと第二言語教育に関わる議論のプロセスから、東アジアは何を学ぶべきかを検討しています。市嶋論文では、難民としてスウェーデンに渡ったシリアの学習者の日本語に関する意識の変化から、そこにおける人生の中でのシティズンシップ形成のありようを検討しています。萬浪論文では、市民性形成と外国人の日本語学習の両立を目指す際の対話型学習活動のファシリテーターの発話の検討をおこなっています。

「市民性」という広汎な意味を持つ概念は、多様な場所で多様に用いられます。しかし、その中で共通している方向があるとすれば、よりよい未来社会をめざすために、「私」は何ができるのか、その向き合い方に教育は何ができるか、ことばはどう関わるのか。それを考え、実践していくための視点を提供できればと思っています。

(福島青史、細川英雄、南浦涼介：特集担当)

特集「市民性形成と言語文化教育」

シンポジウム

市民性形成と言語文化教育

価値観の異なる多様な人たちと共に生きるために

シンポジスト

オードリー・オスラー
(リーズ大学,
サウスイースト・ノルウェー大学)

小玉 重夫
(東京大学)

細川 英雄
(言語文化教育研究所)

コーディネーター・司会

福島 青史
(早稲田大学)

訳

北山 夕華
(大阪大学)

概要

本稿は、2019年3月10日に早稲田大学で開催された言語文化教育研究会第5回年次大会シンポジウムの記録である。

Copyright © 2019 by Association for Language and Cultural Education

キーワード 市民性教育, 人権教育, 政治的シティズンシップ教育, 社会的行為主体

1. シンポジウム趣旨説明 (福島青史)

1. 1. 挨拶

時間となりましたので、シンポジウムを始めたいと思います。本シンポジウムは、「市民性形成と言語文化教育——価値観の異なる多様な人たちと共に生きるために」と題しまして、10時から12時半までの予定です。本日、司会を務めます早稲田大学の福島青史と申します。よろしくお願ひします。

はじめに、簡単にシンポジストの紹介をいたします。1人目は、イギリス、リーズ大学のオードリー・オスラー先生です。2人目は東京大学の小玉重夫先生です。3人目は言語文化教育研究所の細川英雄先生です。本日、通訳として北山夕華先生が、ウイス

パーリング通訳として嶋津百代先生に入っています

シンポジウムの流れですが、まずは簡単に私のほうから趣旨説明をいたします。それから、順番にオードリー先生、小玉先生、細川先生とご講演いただき、最後にディスカッション、質疑応答と続けたいと思います。

今回、2時間半という長い時間ですので、会場でただ聞いているのも大変だということもあって、オンラインフォーラムというものを用意しました。アクセスしていただくと、フォームがありますので、皆さんご自身の思い付き、アイデア、質問等を書いていただければと思っています。これはディスカッション、質問等のときも活用したいと思いますので、よろしくお願ひします。また、紙のコメント

シートもあります。細川先生の発表が終わった後に回収いたします。

1. 2. 趣旨説明

1. 2. 1. シンポジウムの背景

では、シンポジウムの趣旨説明に入りたいと思います。この大会全体のテーマである「市民性」について、どのような背景があるのか、3人の先生の子稿集原稿からまとめてみました。

現在、グローバル化の進展から、オスラー先生がsuper-diversityと表現されたような、価値観の異なる多様な人々が共存するような社会が到来したと言えます。これはオスラー先生がいらっしゃるイギリスやヨーロッパもそうですし、日本においても、これからどんどん現実味を帯びてくるでしょう。本シンポジウムは、そのような現実を受けてテーマが設定されました。

そして、このグローバル化、異なる言語・文化背景の人が増えてきたという状況において、懸念される状況があります。それは、異なるものが自分を脅すのではないかという不安や脅威。あるいは憎しみ、不寛容、外国人嫌いというようなりアクションです。また、その差異の間での不公正といった問題も出てきていると思います。もちろん、異なるもの、新しいものと接触して興味深い、面白いなど、ポジティブな反応も、もちろんあるとは思いますが。しかし、今回、問題とするのはこういったネガティブな感情です。

こういった状況に対する政治的なアクションやリアクションとして、保守主義、あるいは右翼の台頭などが挙げられます。あるいは、our people firstとオスラー先生が書かれていましたが、いわゆるAmerica first, 日本first, 都民firstなど、私たちという範囲を限定して、私たちの利益を優先するようなアクションも出てきました。また、populism, nationalismも挙げられます。Populismの例としましては、オスラー先生がアメリカの選挙やブレイクジッ

トの例を挙げていらっしゃいました。さらに、暴力が顕在化する場面もあります。それはテロや暴動等、力の暴力もありますが、ヘイトスピーチ等、言論による暴力もあります。現代社会は、暴力原則が支配していて、言論、つまり言葉によって何ができるのかと考える状況が後退しているという背景があると思います。

1. 2. 2. 挑戦される国民国家制、市民性形成へ

こういった背景は3人の先生も共有されていて、私たちもそれを共有して今回のシンポジウムの起点としたいと思います。そして、その原因の一つとして、3人の先生が共通して持っていたらっしゃる認識は、国民国家制が挑戦されているという点だと思えます。ですので、われわれが今回このシンポジウムで考えなければならないのは、国民国家における市民、これが何であるのかということだと思えます。3人の先生、オスラー先生は例えば、国民シティズンシップとグローバル・シティズンシップ、あるいはこのコスモポリタンという概念を使い分けていらっしゃる。これは国家的な枠では、なかなか説明できないことを、新しい概念を使って解決されています。小玉先生は国民性と複数性ということばで表現されていたらっしゃいました。細川先生もいろいろな表現で指摘はされていますが、例えば、言語でいうと、国語、第二言語、外国語という違いがあるという考え方、これもやはり国民国家という制度に基づいています。国語と国語でない言葉の区別はいわゆる近代性に基づいた概念化によるもので、その問い直しは同じ課題に繋がると思えます。

もちろん国民国家がなくなるわけではありませぬ。国民国家が規定している「人」というのは、「国民」と国民じゃない人としての「外国人」という概念になると思いますが、今この社会の現実が、国民、外国人という概念ではうまく整理できない。あるいは、個人と国、社会との関係が今までの概念ではうまくいかないという問題がでてきます。多くの方が、もっとアクティブに政治に参加しなければいけ

ないという今日の状況において、国民国家制度に基づく概念だけでは説明できないために、「市民性」という概念が必要となったと思います。

1. 2. 3. 市民性形成に向けて——3つの目的

ですので、私たちの今回の最初の課題は、「市民性とは何か」という点です。このことを皆さんの頭の中で考えていただくのが最初の課題、最初の趣旨となっています。

2番目は、「市民性をどう育成するか」という課題です。今回3名のお話では、人権教育、シティズンシップ教育、言語文化教育において、どのようにして市民性形成が可能なのかというような観点になると思います。3番目は、それぞれの教育が「何を指すのか」という点になると思います。この3点を、私も含めて皆さんで考えていただき、アイデアが生まれればいいなと思います。以上で、私の趣旨説明とさせていただきます。

2. 公正、権力、そして不平等：民主主義と人権に対するグローバルな挑戦への直面において、人権とシティズンシップへの教育を再想像する（オードリー・オスラー）

福島：では、最初の講演に移りたいと思います。最初は、オードリー・オスラー先生にご登壇いただきます。オードリー・オスラー先生は、リーズ大学の名誉教授、サウスイースト・ノルウェー大学の教授でいらっしゃいます。研究分野は、民主的シティズンシップ教育、人権教育がご専門です。そのような視点から、子どもの民主的参加の権利、教師の仕事と市民性、人種やエスニックをはじめとするマイノリティー集団の経験など、幅広い領域を扱っていらっしゃいます。では、先生、よろしくお願いいたします。

2. Justice, power and inequalities: Reimagining education for human rights and citizenship in the face of global challenges to democracy and human rights (Audrey OSLER)

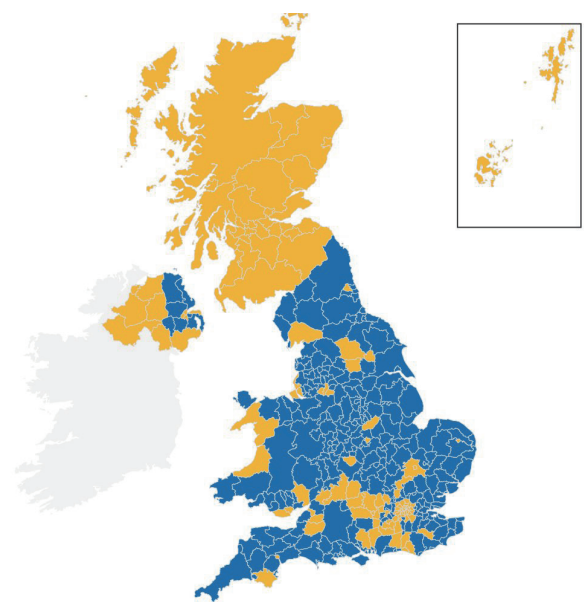


図1. BBC (2016, June 24). EU referendum: The result in maps and charts. <http://www.bbc.co.uk/news/uk-politics-36616028>

※オスラー氏の講演は元来英語でなされたもののため、本来であれば原文の英語が左側、翻訳の日本語が右側に置かれるべきだが、シンポジウム全体のレイアウトとしての可読性を優先し、日本語を左側とする。

2. 1. Living, teaching and learning in dangerous times

本日はこのような場にお招きいただきまして、大変、光栄に思います。特に、このシンポジウムに私を招待してくれた言語文化研究学会には、とても感謝しています。こうして日本の皆さんと意見や考えを共有することは、私にとって常に学習のプロセスでもあります。ですから、それについても大変、ありがたく思っています。

今日の講演のタイトルは、「公正、権力、そして不平等。副題が民主主義と人権に対するグローバルな挑戦への直面において、人権とシティズンシップへの教育を再想像する」です。

私が前提とするのは、私たちが生きている今の時代というのは、危険な時代であり、そこでわれわれは生きており、そこで教育し、学習しているということです。

今日のそうした危険な時代というのは、1920年代のワイマール共和国の状況に似ていると言われていいます。私は日本についてはお話ししませんが、日本の状況を想像して頂けたらと思います。では、ヨーロッパの状況を取り上げてお話ししたいと思いません。

私たちが生きる今の時代、アイデンティティについて様々な新しい考え方が生まれ、胸が踊るような発展もたくさん起こっています。ジェンダーや寛容、新しいアイデンティティへのオープンさについて考えて見る時、同時に私たちは脆弱な民主主義の時代に生きているとも言えます。たとえば、私たちが暮らす時代には世代間対立が存在しており、人種差別や反ユダヤ主義も台頭しています。

そしてヨーロッパではとりわけ、緊縮財政や予算削減の影響が見られます。これはホームレスの人の写真ですが、そうした予算削減や政府の政策の影響というものが、弱い立場にいる人々に対して大きな影響を与えており、貧富の差を拡大させています。

2. 1. Living, teaching and learning in dangerous times

Thank you. OK, thank you. It's a great pleasure to be here this morning, and I would like to thank warmly ALCE for inviting me to come to participate in this symposium. It's always a process of learning for me when I come to Japan and have the opportunity to share ideas with colleagues here. So I'm very grateful for that.

My title is justice, power and inequalities, reimagining education for human rights and citizenship in the face of global challenges to democracy and human rights.

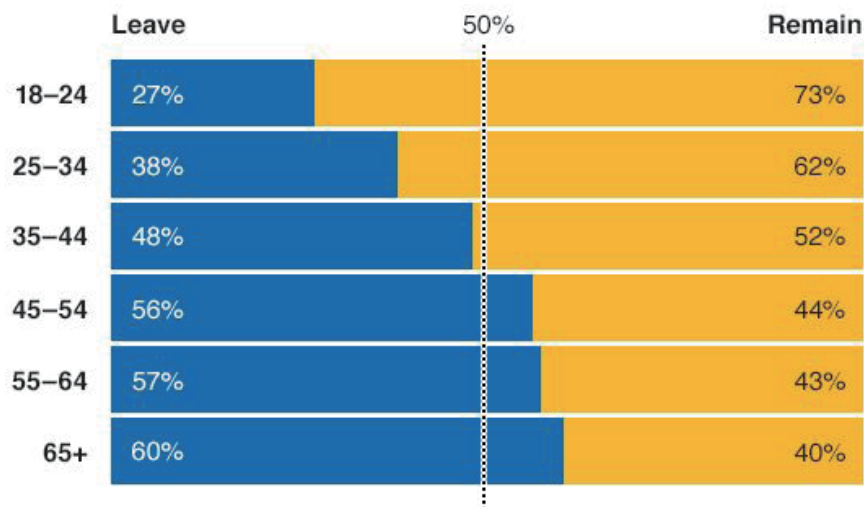
And my assumption is that we are living in dangerous times, and we are living and teaching and learning in dangerous times.

And in these dangerous or difficult times we're living, some people have suggested that we are living in a time which has parallels with that of the 1920s. And I won't presume to talk about Japan, I'll ask you to imagine the situation in Japan, but I will focus here on Europe.

So we are living in a time where new ideas and many exciting developments are happening in terms of identity and thinking about gender and tolerance and openness to new identities and yet at the same time we are living in a time of fragile democracy. We're living in a time where there're inter-generational conflicts and where we're seeing a rise of racism and anti-Semitism.

And so we're also seeing, particularly in Europe, the impact of government policies on austerity, spending cuts (and you see here a picture of a homeless) and these cuts and these government policies are having a big impact on disadvantaged groups and creating a wider gap between the rich and poor.

How different age groups voted



Source: Lord Ashcroft Polls

BBC

図2. BBC (2016, June 24). EU referendum: The result in maps and charts. <http://www.bbc.co.uk/news/uk-politics-36616028>

このような形で、政府は人権に対する責任を果たせていないと言えるでしょう。

2016年は、二つのポピュリスト的な選挙運動がありました。アメリカの大統領選挙に関して、アメリカファースト、make America great againといったスローガンをお聞きになったと思います。ここでは簡単にヨーロッパと、ブレクジット（イギリスのEU脱退）の選挙運動について取り上げたいと思います。この写真を見ていただきますと、たくさんの人々が長い列を作って、イギリスに入国しようとしているように見えます。これは実際にはイギリスから来た写真ではなく、はるか離れた場所で撮影されたシリア難民の写真です。しかし、これは大衆に対する不寛容で人種差別的なアピールに使われました。

こうした選挙運動の影響によって、少なくとも私にとっては、前よりもイギリスのことを「ホーム」だと感じられなくなってしまいました。

このイギリスの地図（図1. BBC, 2016）を見てみてください。黄色はEUへの残留の方に投票した人が多かった地域で、青は脱退派が多かった地域を表しているのですが、黄色と青の地域がかなりはっき

So we could say that in these ways, governments are breaching their human rights obligations.

So, 2016 saw two populist election campaigns. We've heard already about the US and the presidential election, America first, make America great again. I'd like to focus though on Europe briefly and on the Brexit campaign. And in the picture here, you can see a long cue of people apparently trying to come into Britain. In fact, this picture was not from Britain, it's a picture of Syrian refugees a long, long way away, but the picture's about popular appeals to intolerance and racism.

And so the impact of these kind of election campaigns, for me at least, makes the UK feel a lot less like home.

And here you see a map of United Kingdom (fig. 1: BBC, 2016) and you see a big divide between the yellow areas which voted to remain in the European Union and the blue areas that voted predominantly to

りと分かれているのを見て取れます。このように、人々の間に既に大きな分断があるのです。

こうした分断は、世代による違いを表した次のグラフ(図2. BBC, 2016)からも見る事ができます。たとえば、24歳以下はEUに残留する方に投票した人が多く、65歳以上の人々の多くは脱退の方に投票しています。このように、世代間の大きな断絶が見て取れます。

これは、世代間の不公平の分かりやすい例とも言えるでしょう。未来を担う若い世代が、意思決定に十分に参加できていません。また、世代間の不公平というのは、環境への関心ともたいてい関連しています。ところが、これを見ると、投票が若者に対して逆風となっています。

教育の関連でいえば、例えば、イングランドの教員たちはEU市民権やEUへの帰属性について話すのが、とても難しいと感じています。状況を鑑みると、私にとってそれほど驚くべきことではないですが。先生がたは、global citizenについて話す方がはるかに容易であると感じています。これ(EU)は難しいトピックになってしまっていて、話すことの困難さというものが、この断絶のいくつかを生み出しているのではと思います。

これまでの私自身の研究は、倫理的枠組みとしての人権に注目しようというものでした。それは「万人のための教育」を強化する一つの方法であり、シティズンシップ教育を強化するものであり、教育における不公正に取り組むものです。人権に下支えされたシティズンシップ教育とは、ローカルからグローバル、国家も含めたあらゆるスケールの帰属をとらえることができるものだとは私は考えています。

私が著書『教師と人権教育』(オスラー, スターキー, 2010/2018)で描き出した人権に関するいくつかのアイデアは、ここから着想を得ています。これはありがたいことに、私の日本の友人研究者たちが日本語に訳してくれました。

leave. So a big divide already between the people.

And we also see then, in the next diagram (fig. 2: BBC, 2016), the different age groups. So for the people under 24, people voted to remain in the European Union, whereas people over 65, the majority wanted to leave. So you see a huge generational divide.

So I would suggest that this is also a good example of intergenerational injustice. That the young, who are the future, are not involved so much in the decision-making. Intergenerational injustice is usually linked to environmental concerns. And yet, we see here, a vote which is working against youth and young people.

So in a way, this is not a big surprise to me. There's a link here with education, because in England teachers have found it quite difficult to talk about European citizenship and European belonging. They felt much more comfortable talking about global citizenship. This has been a difficult topic and maybe this difficulty of talking about these issues has created some of this divide.

So my own work has tried to focus on human rights as an ethical framework, a way of strengthening education for all and a possible way of strengthening citizenship education and addressing injustice in education. And I would argue that citizenship education underpinned by human rights is one which can look at all scales of belonging from the local to the global, including the national.

And this leads into some ideas about human rights that I have explored in our book, *Teachers and Human Rights Education* (Osler & Starkey, 2010), which colleagues have kindly translated into Japanese.

2. 2. Human rights, social justice and education

本発表の次のテーマは、「人権と公正、そして教育」です。

最初の課題として先ほど述べましたのは、ポピュリズムの問題でした。ブレクジットはイギリスにおけるポピュリズムを反映した議論ですが、東ヨーロッパやアメリカ、あるいは他の場所においてもポピュリズムがみられます。

ここで、super-diversity、超多様性という概念を挙げてみましょう。それはヨーロッパの人口というものが、長年そこに暮らしている集団や、植民地主義の歴史を通じてヨーロッパとつながりを持つ人々とは必ずしも関連付けられなくなり、はるかに多様な人々がヨーロッパに暮らしているという状況にあります。

ヨーロッパで多様性について人々の間で議論されているのは、ほとんどの場合はイスラム教徒を問題視し、多文化主義に関する政策や考え方の極限とするものです。多くの政治家がイスラム教徒を躊躇なく批判し、「もう十分だ、多文化主義は行き過ぎてしまった。これらは限界を表している」と言います。

ヨーロッパとヨーロッパの組織や制度が理想としてきたものの一つは、人権です。しかし、ここに理想と現実の矛盾があります。なぜなら、この写真に写っている現実というのは、ヨーロッパが難民たちの到着を妨害しているというものです。私たちは、おびただしい数の難民や移民が地中海を渡ろうとして命を落としていくのを目撃してきました。

ヨーロッパでの度重なるテロ事件の結果、表現の自由が強調されるようになりました。「これこそが、我々が保持すべき重要なものだ」というのが、パリのテロ事件の写真に対する反応です。表現の自由は政治家たちにとって最も重要な人権になりましたが、かれらは一方で、ほかの人権、例えば信仰の自由を軽視しているわけです。

ここで、シティズンシップ教育や民主主義教育へ

2. 2. Human rights, social justice and education

So the next part of the talk is to look at human rights, social justice and education.

And the first issue that I've tried to illustrate already is that of populism. Brexit, the debate reflected populism in the UK, but we also see populism in Eastern Europe and in the US and elsewhere.

And the concept of super-diversity comes in here, where Europe's population is no longer linked to long-standing groups and to those linked to Europe through colonial history but a much wider group of people living in Europe.

And in public debates about diversity in Europe, it's nearly always Muslims who are seen as the problem, who are the limiting case for policies and ideas relating to multi-culturalism. Muslims are the people about which policymakers are not afraid to criticize and to say, "This is enough. Multi-culturalism has gone too far." They're the limiting case.

And one of the ideals of Europe and European institutions has been human rights. But there is a contradiction here between the ideal and the reality, because the reality as you see in this picture is Europe preventing refugees from arriving. We've seen millions of people die trying to cross the Mediterranean as refugees and migrants.

And the result has been of terror attacks in Europe, has been to emphasize freedom of expression to say, "This is the important thing that we must have," this is in response to a terror attack picture in Paris. But freedom of expression has become a most important human rights of policymakers neglecting other human rights such as freedom of religion.

And the problem now I'd like to look at is the prob-

の伝統的な、または国家的なアプローチの問題を考えてみたいと思います。

ヨーロッパにおいて、教室にいるたくさんの子どもがその国の国民でないという現状があります。したがって、フランス、イギリス、あるいはノルウェーのシティズンシップについて教えることは、もしもその子どもたちがその国籍を取得する機会が得られない場合、意味をなしません。

生徒によっては、いま持っている国籍で特に不便がなく、住んでいる国の国籍を取りたいと思わない場合もあります。特権を持っている子たちですね。他には難民や、正式な在留資格がない子ども、あるいは無国籍の子どももいるわけです。

そして、その国の国民だけれども、排除されていると感じている子どももいます。社会でかれらが経験したことを通じて、他者化されたと感じている子どもたちです。

しかし、これらの生徒たちはみな人権の保持者です。これが、かれらに共有していることなのです。

ここで国連の『人権教育および研修に関する宣言』(United Nations General Assembly, 2011)について簡潔に触れてみたいと思います。こ子では人権教育を三つの捉え方に分けています。一つ目は人権についての学び、つまり知識です。その次は、学校教育における実践です。学校や教室の中で子どもも大人も、学びに参加すること、共に生きていくための学びを経験すること、違いを認識することです。

三つ目というのは人権のための学びです。例えば、社会を変えていくこと、批判的な視点を持った愛国心を促すことです。それは、自分の国を批判してより良くしたいと思えるくらい、自国を愛する気持ちのことです。

2. 3. Challenges for human rights

次に人権に対する課題や挑戦、また、人権を理解

lem of traditional or national approaches to citizenship education and democracy in education.

In our classrooms in Europe, we have many students who are not citizens, so to teach them about French citizenship or British citizenship or Norwegian citizenship, doesn't make sense if they have no chance of claiming that citizenship.

Some of these students don't aspire to become citizens. They have a citizenship already that works for them, they're the privileged. Others are refugees, undocumented migrants, stateless persons.

And then there are other people in classrooms, other students who although they are citizens, they feel excluded, and they feel othered by their experiences in society.

But all these students are holders of human rights. This is what they share in common.

I'd just like to say a little bit briefly about the *UN Declaration on Human Rights Education and Training* (United Nations General Assembly, 2011). And it divides human rights education into three ways of looking at it. The first way is learning about rights, knowledge. The second is practices in schools and in classrooms where children are given opportunities and adults too, to participate in learning and to have experience of learning to live together and recognition of difference.

So the third way is learning for rights, making a difference and encouraging critical patriotism, loving your country enough to want to criticize it to try and change it for the better.

2. 3. Challenges for human rights

The next part of the talk I would like to look briefly

する際のいくつかの困難について述べたいと思います。

Hopgoodという研究者は、「人権の終わり」について語っています (Hopgood, 2013)。

2003年に当時国連人権高等弁務官であったセルジオ・デネーロ氏が述べたことは、人権が今後直面する避けがたい様々な試練に耐えるためには、人権の文化というものが、大衆文化、popular cultureでなくてはならないということです。人権が本当に革新的なものであり、国家レベルやさらにその内側のレベルで本当の意味で存在するものであるならば、人権文化はやはり大衆文化でなくてはならないのです。

彼が伝えようとしているのは、人権とは国連から降ってくるものではなく、ローカルからナショナルのレベルまで築き上げねばならないものだということだと思います。

ここで、そもそも人権とは何なのか、という疑問が湧いてきます。とても基本的な定義として、私が出発点だと考えているのは、人権とは、人間が抑圧に抗うための衝動が表れたものだ、ということなのです。

抑圧に対する抵抗へと突き動かす感情とは、万国共通だと思います。どの社会に住む誰であっても、もしも抑圧されることがあれば、それに抗わなければという思いを持つでしょう。

したがって人権教育というものは、生徒が不平等を指摘し、不公正に挑み、変化を起こし、そしてローカルや地域レベルや国家、グローバルな全てのレベルで連帯を作っていけるよう勇気付けることに関するものでなくてはならないのです。

そうした連帯をつくり出していく時、ポピュリストの考え方やポピュリズムを超えて物事を見ていくことができるのではと考えています。

残念ながら、人権教育というのは時に「彼らと私たち」についての話になりがちです。たとえば、私たちは人権が尊重された天国に住んでいて、私たちの

at challenges to human rights and some difficulties in understanding human rights.

The researcher Hopgood has talked about the end-times of human rights (Hopgood, 2013), the end of human rights.

And in 2003, the UN high commissioner for human rights said the culture of human rights must be a popular culture if it is to have the strength to withstand the blows that will inevitably come. Human rights culture must be a popular culture if it's truly to innovate and to be truly owned at the national and sub-national levels.

So what I think he was saying, was that human rights cannot be dropped down from the UN, but it must be something which is built up at a local level and to national level.

So this leads me to ask a question, "What are human rights?" And my own very basic definition, my starting point is that human rights are an expression of the human urge to resist oppression.

And I would argue that that urge to resist oppression is a universal one, that everybody in any society if they are oppressed, has that feeling that they must resist.

So therefore, human rights education must be about encouraging students to name inequality, to challenge injustice to try and make a difference and develop solidarities at all levels, of a local, national and global levels.

It's when we form such solidarities that enables us to look beyond populists' beliefs and populism.

Unfortunately, human rights education in practice is often about them and us. We live in a human rights heaven, we have everything needed in our society and

社会には必要なものが全て揃っている。そしてこの世界の遠いどこかに気の毒な人々がいて、その人々は人権が侵害されている地獄に住んでいる、といった感じですよ。

教師はどこか別の場所で起こっている人権侵害について教えがちですが、それは不用意に生徒の中に他者に対する優越感を生み出しかねません。

もう一つの人権教育の難しさについてですが、例えば、「私はいかれらを子どもとしてみな同じように扱っています。何も変わりません」という先生がいます。先生方は、全員に全く同じように接することで、平等が達成できるとしばしば信じています。

残念ながら、そのアプローチは、権力関係への問いを無視しています。例えば、バイリンガルの子どもなど、子どもによって言語へのアクセスが異なることを見過ごしています。また、子どもの文化的背景や経験を生かした教育をすべきという研究結果も無視してしまっています。

とりわけ懸念されるのは、ポピュリストや人種主義者のレトリックの危険性と若者への影響を、この種のアプローチが見過ごしてしまうことです。若い人たちがそうしたレトリックを使ったり、インターネットを通じて触れたりします。

2. 4. Ways forward: Theorizing and applying human rights and social justice education

最後に前を向いて未来を見据えていくということで、人権教育と社会正義のための教育というものをどのように改善し、強化していくかということをし考えてみたいと思います。

まず最初に、普遍性という概念について考えてみたいと思います。権利というものは、異なる文化的状況においてどのように適用できるでしょうか？ 普遍性は、人権における鍵となる概念です。われわれ全てがそうした権利を共有しており、皆がそれらの権利を持っているという考え方です。

ここで問題なのは、マイノリティの文化というも

poor people in a distant part of the world are living in a human rights hell.

And so teachers often teach about human rights abuses elsewhere and inadvertently, create in their students a sense of superiority to others.

Another difficulty is that teachers often say, "I treat them all as children. I don't see differences." And teachers often believe that if you treat everyone the same, that that will achieve equality.

Unfortunately, that approach ignores questions of power. It ignores the fact that children have different access to language. Some are developing bilinguals. It ignores the research that tells us that we should build our teaching on children's cultures and backgrounds and previous experiences.

Most worrying of all, this kind of approach ignores dangerous populists and racist rhetoric that young people are using and accessing online and its impact on youth.

2. 4. Ways forward: Theorizing and applying human rights and social justice education

So finally I want to look at ways forward and to think about how we might improve or strengthen human rights education and education for social justice.

So the first thing I think we need to look at is the concept of universality. How are rights applied in different cultural settings? Universality is a key concept in human rights that we all share these rights, that we all own these rights.

The problem here is that minority cultures fear the

のは、主流派の文化や教育によって同質化される懸念があるということです。

したがって、人権教育に加えなければならない要素として、権力関係の不均衡性への気づきが挙げられると考えています。権力性についての議論を加え、権力性について認識し、生徒たちと検討しなくてはなりません。

次は、物語的な想像力と、その権利について考えることの必要性です。ホミ・バーバという研究者が言っているのは、ナラティブの権利、物語の権利というものです (Bhabha, 2003)。それは、基本的には生徒に自分の物語や経験を話すように促すことです。自分たちの経験を語ることによって、多くの教科書に書かれている、国家の支配的なストーリーに一石を投じたり、挑戦したりすることになります。

そして、これらは、過去を記憶し、未来を見据えていくことでもあります。教育者にとって、生徒との最初のタスクは、違う未来を思い描いてみることです。キング牧師の言う、‘I have a dream’ (私には夢がある) です。

これは、教師の役割というものを再検討することとも関連します。ほとんどの先生がたは、生徒に対する道徳的責任を負っていると考えていらっしゃると思います。私は、教師は生徒に対して、政治的責任があるということも認識する必要があると考えています。

先に申し上げました、国連人権高等弁務官の言葉に戻ります。大衆文化としての人権文化という話でしたが、彼が言っていたのは、教育は人権を大衆文化にする手段であるということです。

こうした考え方は、国家というものをコスモポリタンな、世界市民的なものとして想像し直すことにつながるものです。自分たちのホームをコスモポリタンな場所として想像し直すことが、教育における社会正義に向けた第一歩となるのです。

私はこれまで教師の人生というものに注目してきたのですが、ここで私がインスピレーションを受けた3人の教師の話を紹介したいと思います。1人目

homogenizing impact of mainstream culture and education.

So I think what we have to add to human rights education is to acknowledge asymmetrical power relationships. We have to add discussion of power and acknowledge it and explore it with students.

The second thing I think we need to think about is the narrative imagination and the right to, well, Homi Bhabha talks about is the right to narrate (Bhabha, 2003). And basically that involves encouraging students to tell their own stories, to tell their own experiences and by telling their own experiences, this troubles or challenges, the dominant national story that we find in so many textbooks.

And this involves also remembering the past and looking to the future. The first task for educators with their children, with their students is to imagine a different future. In the words of Martin Luther King, “I have a dream.”

So this involves rethinking the role of the teacher. Most teachers recognize they have a moral obligation to their students. I think we have to acknowledge also that teachers have political obligation to their students.

And if we return to the UN commissioner, he talks about human rights being a popular culture and education is the means by which human rights can become a popular culture, is what he said.

So this involves reimagining the nation as a cosmopolitan nation, reimagining our home as a cosmopolitan home and that is the first step I think towards a greater, justice in education.

And so I have spent some time looking at teacher's lives and I would just like to share three examples of teachers that inspired me. The first one is a teacher

は移民としての経験を生かしてきた方で、ロンドンで教員をしているベロニカ先生です。ガーナ出身の彼女は、自身の移民としての経験を生徒と共有し、移民というものを実際に人間が経験したのとして、生徒たちが理解できるよう助けています。

2人目は日本の先生です。奈良でお会いしたオガワ先生は、日本という概念に挑戦する取り組みをされていました。彼は、日本を想像し直してみるよう問いかけていたのです。

私が見学した授業は、修学旅行の事前学習として沖縄について学ぶものでした。そこで先生は子どもたちに、日本の国境線について想像し直してみようと呼びかけました。日本は、私たちが今日知る日本とこれまでずっと同じだったわけではありません。たとえば沖縄は、常に日本の一部であったわけではありませんでした。彼の取り組みは、反権力的な視点を持った教育だと思います。

3人目は、私がミンジ先生と呼んでいる大阪の先生です。彼女は民族教育を担当している先生で、自身の人生のストーリーを語る中で、彼女が在日コリアン3世としてどのような不平等に直面してきたのかを話してくれました。彼女は教育制度の中で周縁化された立場にいましたが、彼女の活動は、世の中を変えていくための政治的なスキルを生徒たちの中に育むものでした。

まとめに入りますと、人権のための教育として、この3人の先生が行っているのは何なのでしょう。何が変わる必要があるのでしょうか。まず、理論から実践をつなげてみたいと思います。

この3人の先生がたに共通していることとして、3名とも常に、新たに学ぶことがあるということを知っていました。かれらは何でも知っているふりはしないのです。

彼らは、生徒たちの複数のアイデンティティを認識し、子どもの権利というものを尊重していました。

先生たちの取り組みは、生徒がローカルなコミュニティで生きていくというだけでなく、他と相互依

Veronica from London who built on her own migration experiences. She came from Ghana and she was able to share her own experiences with her students and to help them understand that migration is part of human experience.

The second teacher is from Japan. And Mr. Ogawa, as we call him in Nara, was actually challenging the notion of Japan. He was asking us to reimagine Japan.

So this teacher was preparing his students when I was watching his class for a class trip to Okinawa, and he was actually asking children to reimagine the borders of Japan and that Japan hasn't always been the Japan we know today. Okinawa, for example, was not always part of Japan. I think he was engaging in a kind of subversive kind of education.

And the third teacher is a teacher I call Min Ji from Osaka. She's an ethics studies teacher and she herself told her own life story to us and how she faced inequalities as a third generation ethnic Korean living in Japan. And although she had a marginalized position in the education system, she was building her students political skills for change.

So to conclude then, what are all these teachers doing in educating for human rights and what needs to change? First of all, to draw on theory and to put it into practice.

What these three teachers I think have in common is that they always know there are new things to learn. They don't pretend they know everything.

They recognized student's multiple identities and they respect children's rights.

They are preparing the students to live in local communities but they are also preparing the students

存的につながり合う国で、またそうした相互依存的な世界で生きていけるよう支えるものでした。

つまりこの先生たちは、生徒たちが政治的な影響を生み出していくための力を育てているのです。生徒たち一人一人をケアしつつ、自らも自分の人生において公正のために闘う準備ができていました。

最後に、ある質問で締めくくりたいと思います。「なぜ私たちには人権のための教育と、コスモポリタンな価値観が必要なのか？」私の答えはこうです。全ての人間は、脆弱性を抱えた存在です。そのために、私たちには道徳の教育と、全ての人々を包摂するための政治的な枠組みが必要なのです。

ありがとうございました。

to live in an interdependent nation and an interdependent world.

So these are teachers who are equipping their students to be politically efficacious. They care about their students and they are ready themselves in their own lives to struggle for justice.

So my last point, my ending point is to ask the question, “Why do we need this education for human rights and cosmopolitan values?” And my answer is that all human beings are vulnerable and therefore we need a moral education and a political framework for education which is inclusive of all.

Thank you very much indeed.

3. グローバル時代における政治的シティズンシップ教育の可能性¹ (小玉重夫)

福島：次は小玉先生にご登壇いただきます。小玉先生の講演のタイトルは、「グローバル時代における政治的シティズンシップ教育の可能性」です。簡単に先生のご紹介をいたします。小玉先生のご専門は教育哲学、アメリカ教育思想、戦後日本の教育思想史。教育の公共性に関する思想研究、ハンナ・アレントの教育思想、また、公共性の担い手を育てるシティズンシップ教育、政治的リテラシーの問題、教育政治学の構想などにご関心をお持ちです。では、先生にマイクを渡します。よろしく願いいたします。

3. 1. 教育のグローバルを巡る2つのジレンマ

今、ご紹介いただきました東京大学の小玉です。本日の講演のタイトルは、「グローバル時代における政治的シティズンシップ教育の可能性」です。ま

ず、本日のテーマですけれども、先ほどのオスラー先生の話と重なるのですが、教育のグローバル化というものが私たちの教育にどのような変化をもたらしているのかということです。これについて大きく二つのポイントを指摘させていただきたいというふうに思います。

一つ目のポイントは、国民国家を単位にして制度化されてきた公教育の在り方が、グローバル化していく世界の中で問い直されようとしているということに関わります。具体的に言いますと、公教育において育成される市民像が、国民国家を構成する国民を基調とするものと、移民や難民の増大を踏まえて、より多文化的、マルチカルチュラルで複数の(plural)なものになることとの間で、大きく揺れ動いているということに関わるジレンマです。これは、「国民化と複数性の間のジレンマ」と言えると思います。

具体的な例を挙げますと、2015年に韓国の仁川で、日本を含む160カ国、110名の閣僚級を含む1,500名が参加して開催された「世界教育フォーラム」で、「仁川宣言」が採択されましたけれども、そこでは、教育の質を担保するものとして、グローバル・シティズンシップ、グローバルな市民性教育ということの重要性が位置付けられてますし、またそ

¹ 本講演の内容は、小玉(2019)をもとにしている。詳細はそちらも参照いただければ幸いである。

の翌年2016年にG7の会合の中で日本の文科大臣が中心になって「倉敷宣言」を取りまとめていますけれども、その「倉敷宣言」においても、「仁川宣言」と同じようにグローバル・シティズンシップの教育ということが重要だと言われています。つまり、日本の政府も「仁川宣言」や「倉敷宣言」のグローバル・シティズンシップに責任を負う立場を明らかにしてきているわけです。

ただし、ここで問題となるのが、そこで言われている「市民性」というものが、従来の日本の制度が取ってきた「国家社会の形成者を育成するのが日本の学校教育の役割だ」、「国家社会の形成者を育むのが日本の国民教育だ」という、これまで日本の政府が公に取ってきた立場とどういうふうにつながっているのかということなのです。これは、必ずしも明確な形で議論されているとは言えません。つまり、国民国家を構成する国民ということと、移民や難民の増大を踏まえて、より多文化的で複数的なものというこの二つの間のジレンマというものを、どのように取り扱うのかということについて十分、議論が進んでいるとは言えない状況があると思います。これが一つ目のジレンマです。先にも述べたように、国民化と複数性の間のジレンマというふうに呼びたいと思います。

二つ目のポイントは、学校教育の評価基準のグローバル化の問題です。OECDのPISAに象徴されるような、いわゆる経済のグローバル化が学校教育の評価基準のグローバル化を促進しつつあり、日本での全国学力学習状況調査なども、その評価指標が反映されてきています。こういった教育の評価基準のグローバル化は、教育に関わる格差の問題を解決し、より多くの市民を社会に包摂 (include) していくための手段として機能していく可能性がありますけれども、他方では、国際競争に生き残る人材を選別し、基準に乗れる人と乗れない人とを振り分けていく、そういう排除のための手段としても機能していく可能性があるわけです。つまり、教育のグローバル化によって教育を評価する基準もグローバル化

していくと、より多くの市民がその中に包摂されていく可能性と、排除されていく可能性が出てくるのです。これを二つ目のジレンマ、つまり「排除と包摂の間のジレンマ」と呼びたいと思います。この二つのジレンマの関係を考える上で一つの鍵になるのが、本日のシンポジウムの話題になっている「市民性教育」になるのではないかと考えています。

3. 2. Key Competency から Agency へ

そこで、先ほどもちょっと言及したOECDの話に注目してみたいと思います。日本でも次期学習指導要領、ナショナル・カリキュラムが改定されて、来年度の2019年度以降、実施されていきますけれども、OECDの枠組みがかなり強く反映されていると言われていています。このOECDがkey competencyに次ぐ次の段階の新しい教育改革の方向性をEducation 2030 Projectという形で示しています。昨年の2018年に、その中間報告のポジション・ペーパーが公表され、日本でも文部科学省が翻訳して出ています(OECD, 2018/2018)。

今から15年前の2003年に、OECDはDeSeCoプロジェクト (Definition and Selection of Competencies : コンピテンシーの定義と選択) から、key competencyという概念を定義しました。これがPISAや全国学力学習状況調査などの基本的な部分になって、日本の学習指導要領がコンテンツベースからコンピテンシー・ベースに変わり、内容中心から資質能力中心に変わったと言われていています。ポジション・ペーパーでは、このkey competencyという考え方をより発展させ、新しい枠組みを示しています。

key competencyの発展形として、OECDが提案しているのが、agencyという概念です。agencyというのは、若い人々が革新的で応答的で自覚的であることを意味していて、そういう人々が共に協力しながら新しい社会をつくっていく、という概念です。これは変革を生み出す行為遂行性という意味だというふうにいわれています。この部分について、

文部科学省の翻訳を読みます。

若者を教育するのは、働くための準備をすることだけが目的ではない。前向きで、責任ある行動をとることができる、積極的に社会参画することができる市民となっていくためのスキルをつけなければならないのである。

将来に向けて準備ができている生徒は、自らの教育や生活全体を通して、エージェンシーを発揮していく必要がある。エージェンシーは、社会参画を通じて人々や物事、環境がより良いものとなるように影響を与えるという責任感を持っていることを含意する。また、エージェンシーは、進んでいくべき方向性を設定する力や、目標を達成するために求められる行動を特定する力を必要とする。

…将来に向けて最も準備ができている生徒は、変革の主体となる生徒である。

つまり、key competencyの概念の段階では、まだはっきりと明確にはなっていなかったagencyという概念を持ち出してくることで、ここでは二つのことを言っています。一つは、働くことの準備をすることだけが教育の目的ではないということ。もう一つは、社会の可変性、つまり、社会全体が変わるものだということを前提にした、変化を生み出す主体を作るということです。働くことへの準備だけが教育の目的ではないということと、変化を生み出す主体を生み出すことが教育の目的だと。この二つを含み込んだ概念としてagencyという概念を捉えようとしています。それによって、その変革を起こす力のあるagencyは、新たな価値を創造する力、それから対立やジレンマを克服する力、そして、応答的で責任ある行動を取る力という、三つの力を位置付けていることが一つの特徴になっています。

15年前、2003年のkey competencyにおいては、教育で育成すべきcompetencyは、日本語でいうと資質、能力ですけれども、列挙できるもの、つまり、何々する力、何々する力、という形で列挙主義的なというか、羅列する性格がやや強かった印象があ

りました。それに対してこのEducation 2030のほうは、よりそれを包括的に示す一つの理念として生徒のagencyを変革主体性として位置付けて、変革を起こす力のあるcompetencyということ特定するという枠組みに変わっているという点が特徴になっています。

これまでの学校教育というのが、どちらかといえば、社会に適應する力、あるいは、その社会や既存の秩序というものの規範を受け入れていくということに焦点を当てた形で主体の育成が語られてきたとするならば、Education 2030では、社会の激変期の中で自らが社会の変革を促していく、主体になっていくということに焦点化してagencyを位置付けています。社会に適應する主体ではなくて、社会を変革する主体としてagencyを位置付けようとしている。そこがOECDのポジション・ペーパーの一つの特徴だと思います。これはいわゆるOECDが現在、直面している、先ほどオスラー先生からも話にあった世界全体の大きな変動に対するある種の危機感からも出てきていることなのではないかなと思っています。

3. 3. ジュディス・バトラーとagency

そこでこのagencyという概念について、もう少し掘り下げてみたいと思います。このagencyの概念を変革主体の行為遂行性と位置付けたもとの哲学的な潮流をたどっていくと、一つの先駆的な論者として取り上げられると思うのが、ジュディス・バトラーというアメリカの哲学者であると思います。バトラーは、「agencyは主権目的を混乱させる可能性がある」と言っています。また、「ジェンダーは文化的に形成されてきたものだけれども、agencyや自由の領域の中で形成されている」とも言っています。つまり、agencyを、ある特定のアイデンティティーや主体というものが形成されるその一つの領域として、捉えようとしているわけですが、それは支配的な言語にもなっている可能性があるけ

れども、支配的な言語をかく乱させていくその要因にもなっていくっていう、その両義的というか、ambivalentな性格を含んだものとしてagencyという概念を位置付けています。予稿集で、最近、出たバトラーの*Assembly* (バトラー, 2015/2018) から引用しました。ちょっと読んでみます。

以前、私はジェンダーの行為遂行性の中に非意図的なagencyの形式を位置付けようとした。この形式はあらゆる文化、権力、言説の外部にあるわけではないが、重要なことにそれらの諸関係、それらの予測不可能な逸れの内部から生じるものであり、それらの制度的体制全ての主権目的を混乱させる文化的可能性を確立するものである。(pp. 45 - 46)

つまり、ここでバトラーは、agencyというものが二つの可能性を持っていることを示しています。一つは、agencyが、既存の構造、既存の制度的な体制の内部にあるものだという事。しかしながら、同時にそれは、予測不可能な逸脱、逸れの中から生み出されるものであり、制度の混乱やかく乱、そして変革する可能性というものを宿すものであること。そういうものとして、変革主体の行為遂行性をはらんでいると捉えているわけです。ですから、バトラーによれば、そうしたagencyは、例えば、難民、失業者など、公的領域から排除された、あるいは権力を剥奪された人々を政治の外側の存在としてではなく、内部にある存在として捉える上でも重要な概念だと言っています。これは先ほどオスラーさんが権利を持っている人と権力を持っていない人、権力を持っている人は天国にいる人で権力を奪われている人は地獄にいる人だっていう。天国と地獄の二分法で考えるのは問題があるというcriticalな問題提起をされたことと恐らく重なっていると思います。

agencyは排除されている人々の中にも存在しているのだという。そこを見なきゃいけないということをバトラーは言っている。この部分ももう一度、引用を読んでみたいと思います。

私たちは複数のものから排除されたこれら

の存在と行動の状態をどのように記述すればよいのだろうか。賭けられているのは、剥奪されたものが、政治と権力の外部にいるのか、それとも特定の形式の政治的剥奪と特定の形式の政治的agencyと抵抗を生きているのかという問いである。権利は、それが行使される時に、また協調して、連携して、行動する人々によってそれが行使される時に存在するようになる。現存の政治体から排除された人々、いかなる国民国家あるいは、他の現代の国家形成体にも属していない人々は、現実の諸関係を独占しようとする人々によってのみ、「非現実的」と見なされるだろう。しかしながら、公的領域が彼らの排除を通じて定義された後も彼らは行動している。

つまり、公的領域から排除されているように見える人たちは、公的領域の内部にいる人々にとっては、存在していないと見なされているけれども、排除されている人々それ自体の中にagencyは存在している。排除されている人々のagencyをいかに政治的な公的な領域のものとして、認めていくのか、ということが、まさに政治的なシティズンシップの問題であると位置付ける必要があるということだと思います。

ですから、この公的な領域から排除されて、権力を剥奪されている人々もまた、変革する行為遂行性を促す主体であり、そうした人々の行為によって、公的領域が、常に再定義されて、組み替えられるものになる。パブリックな領域というのは、あらかじめ存在するものではなくて、常に可変的なものであって、agencyの行為遂行性によって、その境界は変わり得るものだっていうことをやはり私たちは認識する必要があると、バトラーはagencyという概念を使って言おうとしているわけです。

OECDのagencyという概念と、バトラーが提案したagencyという概念は、同じagencyと概念を使って、しかも両者共に「変革を生み出す行為主体がagencyなんだ」と言っています。それは、既存の制

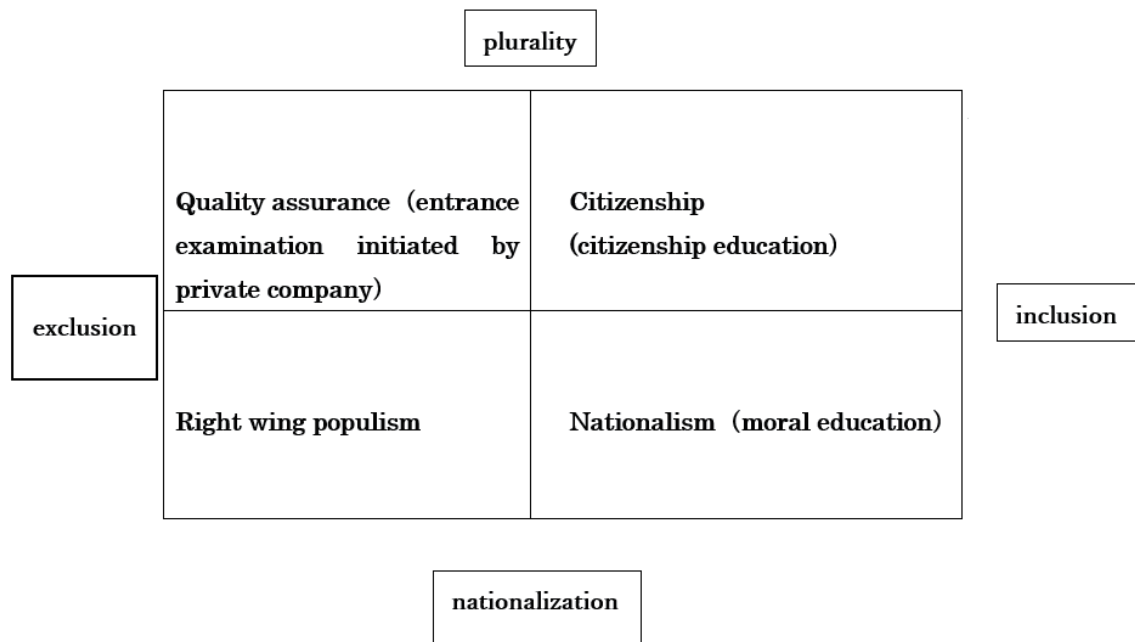


図3. Two dilemmas and their matrix over the globalization and transformation of quality of education

度や既存の内部に存在しながらも、それを組み替えていく変革主体の行為性を指す概念です。そこは共通しています。一方で、かなりニュアンスの違いもあると思います。OECDのagencyは、社会を再生産させていくためには社会を変えなければいけないという、社会の再生産に関心の基準があるのに対して、バトラーのほうは、その再生産のプロセスをかく乱していく、あるいは、社会そのものや既存の社会の在り方の変革をより強く施行していくという視点があります。この点で、OECDのポジションとバトラーのポジションは、かなり違う部分があることも事実です。

ただし、グローバリゼーションが加速していきますとOECDが提起したagencyは、当初の射程を踏み越えて、バトラー的なagencyを組み込むようになるということも同時に想定されるのではないかと思います。テクノロジーの発展のアクセラを踏むことによって、当初、想定していた枠組みを踏み越えて、OECDのagency概念とバトラーのagency概念がシンクロナイズしていくという可能性があるのではないかと考えています。この問題については、テクノロジーの発展を加速させることで、それを達成しようという加速主義の立場を踏まえておく必要性

があると思うのですが、これについては、改めて論じる機会を持ちたいと思います。

3. 4. 国民化/複数性、排除/包摂のジレンマとシティズンシップ教育

これまでの内容をまとめて、マトリックス(図3)を作成してみました。冒頭で指摘した二つのジレンマを整理すると、縦軸の国民化から複数性へというベクトルと、横軸の排除から包摂へというベクトルの、二つのベクトルでマトリックスを考えることができると思います。グローバル化と教育の質の変容を巡るこの二つのジレンマの中で、それをどのように乗り越えることが可能なのかについて考えるときに、今、紹介したagencyを巡るOECDの動きというのは、一つの示唆を与えます。つまり、このマトリックスの中でナショナリズムから複数性へというベクトルと、同時に排除から包摂というベクトルが重なるところ(第一象限)に、シティズンシップ教育というものがあるとする。そこで、このシティズンシップ教育を促すものとしてOECDのagencyの概念とバトラーのagencyの概念を踏まえて、agencyを促していくような教育ということ位

置付けていく。それを、いかにして行うのか、というところが非常に重要なキーポイントとして出てき得ると思いますが、それは先ほどのオスラー先生がお話をしてくださった、新しい人権教育の可能性が、一つの実践的な事例として出てくると思いますし、日本では選挙権年齢が20歳から18歳以上に引き下げられましたので、まさにこの課題っていうのは待ったなし、ど真ん中の課題として今後、日本の学校教育の中でも出てくるであろうと思います。市民性教育の方向性というものを促す動きとして、この二つのジレンマを克服していく方向性というのがこの右上の部分の象限の中に出てくるのではないかと思います。

ただ、これはあくまでも一つの可能性であって、他の三つの象限の可能性、むしろ現実になっているのはこの三つかもしれないのですが、日本でいうところのナショナリズム（第四象限）、moral educationって書きましたが、道徳の教科化のような話になるかもしれません。さらに、先ほどのオスラー先生の話もありましたが右派ポピュリズム（第三象限）というのは、ナショナリズム、つまり、グローバル化がもたらす動きに対するある種のアンチテーゼとして、ブレクジットやトランプ政権の誕生など、そのような動きも出てきていると思います。それから現実にもう一つグローバリゼーションで支配的な動きとして出ているのが、例えば、センター試験を廃止して、新しい共通テストを実施したときに、そこにTOEFLやTOEICなどの民間試験を導入するというような話があるわけですが、TOEFLやTOEICなどを大学入試に使おうというような話は、マトリックスの中では、entrance examination initiated by private companyと書きましたが（第二象限）、quality assuranceの部分に当たります。これは、まさにグローバルな基準を学校教育に当てはめることで、シティズンシップ教育ではなく、単なる人の選別の基準にだけ適応されています。シティズンシップ教育（第一象限）以外のこの三つの現実可能性というのは、現実可能性ではなくて、すでに現

実化している中でこの右上をどういうふうに私たちが掘り出していくのかというところが今後の課題になるのではないかとということを申し上げまして、私からの報告とさせていただきます。どうもありがとうございました。

4. 市民性形成はなぜ言語文化教育の目的として位置づけられるのか (細川英雄)

福島：続きまして、細川英雄先生の発表に移りたいと思います。細川先生のご講演のタイトルは、「市民性形成はなぜ言語文化教育の目的として位置づけられるのか」です。細川先生のご専門は言語文化教育学。ことばと文化の統合から始まり、国語と日本語の連携を経て、よく生きるための言語教育に何ができるのかという観点からことばの市民という概念を提案されています。では、先生、よろしくお願ひいたします。

4. 1. 市民性形成と言語文化教育の観点

みなさん、こんにちは。細川です。今日は「市民性形成がなぜ言語文化教育の目的として位置づけられるのか」というタイトルを挙げさせていただきました。今、オスラーさんと小玉さんがお話しになった、大きな枠組みでの市民性およびその形成あるいは教育の問題について、では、言語文化教育としてはどう捉えたらいいのかという観点でお話ししたいと思います。

今回のシンポジウムの大きな目的の一つとして、いろいろな分野での市民性形成との関わりを考えることによって、その分野の目的の捉え直しができるのではないかとすることができていました。それに加えて、今回、言語文化教育という、これはその学会そのものの名称でもありますが、この言語文化教育という立場としては、ことばを使って活動するということは、その使い手の文化の活動でもあるという考

え方に基づいています。そこで、市民性形成がなぜ言語文化教育の目的として位置付けられるのかということをも改めて考えてみたいと思うわけです。

言語文化活動とその社会における個人の言語活動、および社会そのものの在り方との関連性というところが今回の課題になるかと思えます。ですから、言語文化教育としての市民性概念の在り方とその意味、あるいはその課題について今日は検討してみたいという次第です。

4. 2. 自律し共生する個人へ

まず、言語文化教育の観点から見た市民性とは何か、ということを考えてみました。

この「市民とは何か」という問いは、「自分とは何か」という問いとつながっていると考えることができます。「自分とは何か」という問いはまさしく、「自分とは何者であるか」というアイデンティティ概念とつながっていきます。このことは、政治的、文化的、社会的な帰属意識への自覚、つまり自分がどのようにその政治や文化や社会に帰属している、内包されているのかということをも自覚するということでもあります。そのような自覚を持つことによって、この社会でこの私は何ができるのか、何を果たすべきなのか、そもそも社会とは何かというようなことを考えることになります。この考えるということが個人に自律性をもたらすと考えるわけです。

これは小玉さんご著書の中で指摘されていますけれども、ハンナ・アレント（1978/1994a）が「もう一人の自分を自分の中に構築すること」と言っているように、自分自身との対話的な思考によって個人の自律性に気づくことができると考えることができます。ですから、ここでは自律としての市民という概念を考えてみたいということなのです。

もう一つは、自己の自律はもちろんのことなのですが、同時に1人では生きてはいけないわけですから、自分以外の他者と共に生きるという概念が必要になります。これを共生というように考えます。そ

うすると、自律し共生する個人ということになります。

さまざまな価値の対立の中で、その自分以外の他者と共に対話によって生きるということが私たちに求められている。この対話によってというのがすなわちことばの活動によってというようにほぼ置き換えることができます。やはり、ハンナ・アレント（1978/1994a）が「対等が複数の人々の間で失われた自由を回復する、自由とは本当の自己を表現すること」と指摘しています。自律と共生は、ちょうどこれに符合する概念ではないかということです。すなわち、自律と共生としての個人について考えることが、私は市民性とその形成につながっていくと考えるわけです。

4. 3. ことばの市民になる／をつくる：対話によるアゴンの解決

個人が社会で生きるということは、個別的なそれぞれ異質な存在としてあるわけですが、それが他者と共に自律的、共生的な共通世界を創り出していく。つまり、公的営みを行っていくわけですが、そこには必ず対立・抗争というものが現れるというわけですね。これはアゴンというようにギリシャ政治の用語を使ってアレント（1958/1994b）が引用しています。必然としてのアゴンという意味は、異なる価値観を持つ他者と共に生きる場合に、必ずや何らかの対立や抗争が起こります、つまりアゴンそのものは必然的なものだというわけです。ですから、その必然としての対立・抗争をどのようにして共有するか、すなわち多様性を包摂する多元的な世界をどのようにして創るかということが問題になってくるわけです。

先ほどからのお話にも出てきましたが、それを暴力による鎮圧ではなく、ことばの活動による対話によってそれを解決していくこと。これが市民性とその形成の意味であろうと考えるわけです。従って、そのことをことばの市民になる、ことばの市民をつ

くるといのように考えることになります。

4. 4. 「社会的行為主体」という概念

欧州評議会が2001年に公開出版したヨーロッパ言語共通参照枠 (Council of Europe, 2001), いわゆるCEFRと呼ばれてるものの中に「社会的行為主体」という表現があります。フランス語ではacteur social, 英語ではsocial agentとなります。小玉さんの先ほど指摘されたバトラーのagencyともつながっていくだろうと思います。欧州評議会は、言語の使用者あるいは言語を学習する者はすべて社会的に行動する社会的存在であると定義します。言語教育の分野では1970年代に現れたcommunicative approachという考え方があって、それは言語習得の目的を、言語的正解とか社会的運用のモデルへの接近,あるいは流暢さの獲得としていました。つまり、個人のコミュニケーション能力をどうやって向上・育成するかというところに目的があったのです。ところが、90年代に入って、政治的、社会的な変化とともに、共に行動するco-action,あるいは、共に文化を享受するco-cultureという考え方に変わってきた、言語による活動は、そのためにあるというようになった、これはC. ピューレンという人が指摘しています (Pullen, 2013)。

このことは、co-actionやco-cultureにより、外国人かどうかではなく、個人と社会の関係、同じ市民性として民主的な社会の形成へと進むことを考えなければならないということを2001年のCEFRが示唆しています。

言い換えれば、コミュニケーション能力の向上・育成というところから市民性形成へという大きな流れがヨーロッパで70年代、80年代を経て90年代ぐらいからかなり明確になってきたということがいえると思います。

この社会的行為主体social agent, 先ほどの小玉さんのお話で言えば、社会的改革主体と言い換えてもいいかもしれません、どのような活動をすることに

よって、私たちは社会的行為主体となり得るのかということが、ちょうど言語文化教育の問題と重なるわけです。

4. 5. 社会的行為主体の活動の基本：本質観取との重なり

この社会的行為主体となるという行為は、ちょうど現象学にある本質観取という一つの活動の在り方とほとんど重なるものです。

まず社会と個人を結ぶテーマを立てます。このテーマというのは、一人一人の興味・関心に基づいて自分が何をしたいか、何をやりたいか、将来、何になってどのような社会とどのように関わっていくのかというものです。このテーマをめぐって自分の考えを相手に発信します。そうすると、相手からも反応がありますから、この考えを聴くわけです。相手の考えを聴くということは当然、他者の価値観を受け止めるということになります。受け入れるというのは受容するという意味ですが、必ずしも受け入れるのではなくて、まずそこで相手がどんな考えを持っていて、それがどんな価値観に基づいているのかということを理解する、という意味で「受け止める」わけです。そこでは当然のこととして差異が生じるわけですから、それを対話によるやりとりによって、相互に合意を形成していきます。

これが社会的行為主体としての活動の基本、原形、プロトタイプと考えていいかと思います。このようなテーマがあって、自分からの自己発信、それから他者受容、そして対話による合意形成というこのモデルがすべての人間の言語による活動の基盤であると考えられます。これは、言語文化教育だけの問題ではなくて、たとえば、国語教育、社会科教育など、あらゆる学校教育の中で可能でしょう。ことばを使ってやりとりをするということが、分野・領域の別を超えたすべての基本になる可能性をここに見ることができると私は思います。

こういう活動をすれば当然のこととしてコミュニ

ケーション能力は向上します。なぜなら、ことばによって自らのテーマに向き合うという活動を積極的に行うわけですから、この環境にあって自分のことばを使い、他者のことばに触れるその機会が多ければ多いほど、質は高まりますし、量も増える、したがって能力は向上するわけです。しかし、それは結果であって目的ではありません。ことばの活動は、何かの準備のために行うのではなくて、まさに今、ここにいるという、そしてそれは自分にとって生きる目的であるというそのテーマの当事者性によって成り立っているからです。

4. 6. テーマとは何か

そこで、テーマとは何かということですが、これは決して形としての実体としてどこかに存在するものではありません。活動を通して実現したいと思う個人の、一人ひとりの中にある何かであると。「この私」は、この何かをどのような活動によって表現しようとするのかということです。これは、個人一人ひとりの興味・関心、したいこと、やりたいことに結び付いていきます。この社会で生きていく自分の生きる目的とつながっているだろうと。たとえば、言語教育の中で最近行われはじめた、いわゆるバイオグラフィーの活動ともつながります。なぜかといえば、テーマとは、自分の過去、現在、未来を結ぶものだからです。

教育的な側面からいうと、このテーマをめぐる活動というのは、正解がありません。つまり、教室活動になぞられていけば、教師が答えを持たない、いや持てないということになるわけです。なぜなら、このような自己のテーマをめぐる社会的行為主体としての活動というのは、自分と他者それから社会をつなぐ対話のできる個人をつくっていくという活動だからです。すなわち、「この私」はどう生きるのかということを考えることによって、他者と共に生きるためには何が必要か、そして、その他者とともにどのような社会をつくるのかという、先ほどからお

話に出ている社会参加、それにとまなう政治意識、そして市民的態度の形成というところに必ず結びついていくということなのです。ここでは、いわば自分の生涯の志（こころざし）をどのように描くかということになるのですが、これはまた別のところでいたします。

4. 7. 言語習得論の限界

このように考えると、いわゆる言語を習得する／させるという考え方そのものの限界を知ることになります。外国語教育の分野では、コミュニケーション能力の向上・育成ということがずっと目的になってきました。そこでは、言語知識と運用のためのスキルを測定できる能力と考えてきたわけですが、実はそれは幻想なのかもしれないのです。なぜなら、コミュニケーションというのは、本来、人と人とのつながりを表すものであって一つの正解が存在するわけではないんですね。つまり、言語習得の魔法の杖というようなものは存在しない。理想的なマニュアルとかテキストも実際には存在しないわけです。ことばによる活動によって、人と人がつながるということは、きわめてホリスティックな全人的な活動ですし、これを数値で測って序列化化するということが自体ができないものであるにもかかわらずです。

ですから、先ほどから何度も申し上げているようにコミュニケーション能力の向上・育成というのは、実際は、振り返ってみると何となくできるようになっていたというホリスティックに感じるものなのです。したがって、そのことを教育の目的にするということ自体、矛盾があるというわけです。

このように考えてみると、「ことばを使って何をしたいのか」という問いがとても重要であることがわかります。このことによって、社会的行為主体となるとはどういうことかを意識化することになります。ことばによる自己表現と異言語接触という体験を通して、自分のしたいこと、興味・関心に基づく動機の具現化ということが私たちには必要になって

表1.

	オードリ	小玉	細川
教育方法	人権教育, コスモポリタンシ ティズンシップ	市民性教育, 政治的シテイズ ンシップ教育	言語文化教育
市民とは何か?	cosmopolitan Agents for change and social justice	エージェンシー(変革を生み 出す行為遂行性) ⇔ OECD Agency, inovative	社会的行為主体 (social agent) 自律し共生する個人 自己・他者・社会をつなぐ対話 のできる個人
市民はどのよう に育成される か?	Cosmopolitan Citizenship Education, Human right educa- tion Human right as an ethical framework Universality + Asymmetrical power relationships	複数性と包摂 Plurality and inclusion	自分と他者と社会を考える→ 「この私」の表現 対話による合意形成 ことばによる自己表現(動機の 具現化)
教育が目指すも のは何か?	Equality, Social justice Solidarities at local, national, and global levels Cohesive society	国民化から複数性へ 排除から包摂へ Nationalization → plurality Exclusion → inclusion	個人の自律と共生 ことばの市民(ことばを使って 社会で活動する個人)になる/ をつくる

きます。

そのときの教師の役割は何かということですが、これは学習者自身の固有のテーマ発見をどうやって促すかということ、つまりは学びの環境設計ということになるでしょう。それが具体的には、この社会で市民として生きるための表現の場を提供するということになっていくわけです。そして、そのことは、学習者本人にしかわからないということ、この認識が重要だと思えます。

4. 8. 結論：「この社会で私はどう生きるか」という問い

時間も迫ってきていますので、最後に結論をまとめます。

言語文化教育では、ことばを使って活動することはその使い手の文化の活動だと考えることを初めに申し上げました。ということは、言語を習得するとかしないかということを超えて、その社会の成員として社会的行為主体であることの認識をどうやって形成するかということになると思えます。それはすなわち、ことばを使って生きる個人一人ひとりが

「この社会で私はどう生きるか」という問いを持つということです。それは、どのような社会を他者と共につくるのかという社会参加、政治意識、市民的態度の形成というところに結び付いていきます。このように考えると、言語文化教育の目的は、ことばの市民、つまりことばを使って社会で活動する個人になるあるいは個人をつくるという市民性形成の思想に基づかなければならないということにたどり着きます。これが、今回の「市民性形成はなぜ言語文化教育の目的として位置づけられるのか」という問いへの私の当面の結論であります。どうもありがとうございます。

5. 質疑応答, ディスカッション

5. 1. まとめ

福島：残り時間が30分になってしまいましたが、最後の質疑応答を始めたいと思います。趣旨説明で話しましたが、今回三つのディスカッション・ポイントを設定しました。予稿集や今日の

ご講演を聞きながら、私なりにまとめてみました(表1)。

オードリー先生は、最初の「市民とは何か」という点で、コスモポリタン, agent for change and social justice 等, 例を挙げて話されました。これは、変革をする主体というふうに言い換えられるといえるかもしれません。次に、「教育によって市民がどのように育成されるか」という点については、cosmopolitan citizenship education や human right education により、人権を核として、ユニバーサリティ、普遍性として、基礎付けられていると。ただ、その権力の不均衡を考慮しながらやっていくとのことでした。最後の「何を目指しているか」という点は、平等や、社会的な公正であるとか、solidarity とおっしゃってましたね。結束性を持った連帯感みたいなものでしょうか。また、cohesive society, つながりのある社会、一致した社会っていうようなところもあったんじゃないかなというふうに思います。

小玉先生は、最初の質問について、今回、agency という概念をお使いになって、変革を含む行為遂行性、そういったものを持った人間であると表現されました。2つ目のポイントについては、提示されたマトリックスの右上の部分、複数性と包摂性が保証された方法が挙げられたと思います。具体的な方法については、小玉先生は、著書ではいろいろお書きになってますが、今回は概念についてご紹介いただいたと思います。最後のポイントは、マトリックスの右上に向かって行く「国民化から複数性へ」、「排除から包摂へ」という形で示されたと思いました。

細川先生は、言語と市民性の接点でお話されました。市民とは何かという点では、オスラー先生はagent、小玉先生はagency という言葉を使って、細川先生はsocial agent、社会的行為主体っていう言葉をお使いになりました。そのよ

うな人物として、「自立して共生する個人である」「自己、他者、社会をつなぐもの」「対話ができる個人」等、表現されました。二番目の「どのように」という点に関しては、「自分と他者と社会を考える」、「この私がどうなるか」という点は、言語教育に特徴的な表現なのかなと思います。対話による合意形成、言葉による自己表現、動機の具現化とおっしゃってました。最終的なゴールは、「個人の自立と共生」「ことばの市民」「言葉を使って社会で活動する個人になる／それをつくる」などです。

個人的なところから社会的なつながりにつながって、最終的に社会をいかにつくるか、という点が今回3名の先生がた、それぞれちょっと違うんですけども、お話をされたのかなと思います。

5. 2. 質疑応答1

福島：では、あまり時間ありませんが、皆さんからの質問に移りたいと思います。すみません、どのような質問があったか、ご紹介いただけますか。

岩崎²：全員宛ての質問が、いくつか出たんで、それを紹介します。まずAさんの質問です。

質問者A：3人の先生がたに質問です。自立した個人をゼロから育てることはできず、個人を育てる枠組みとして国民や民族、宗教などに基づく何らかの共同体が欠かせないと思います。もちろん、一個人が属する共同体は一つとは限らないでしょうが、市民性教育はそういったさまざまな共同体内部の教育を前提とし、それらの媒介や調定の間として、機能するしかない気がします。つまり、根本的な意味でのコスモポリタンを育成する教育は不可能であると思うのですが、

2 岩崎浩与司(国際交流基金)。オンラインフォーラム担当。

いかがでしょう、というご質問が来ています。

小玉：オスラー先生に、コスモポリタンニズムについて、どう考えるかと聞いていただけるといいかなと思います。私のマトリックスで言うと、国家主義から市民主義へ向かう、マトリックスの下から上へという部分と重なると思いますが、批判的愛国主義critical patriotismとどう話をオスラーさんがされていて、これが一つの鍵なのではないかと思っています。自分が属している共同体というものを相対化する。自分が帰属し

ているコミュニティや、自分が帰属しているアイデンティティーというものを批判的に対象化できることがcritical patriotism。それが、私のマトリックスだと国家主義から市民主義へという方向に繋がります。言語教育で言うと、日本語を批判するとか英語を批判するといったような、自分がもともと共同体の中で獲得した言語そのものを批判的に対象化する、というようなことに多分つながってくると思いますが、いかがでしょうか。

オスラー：はい、ご質問ありがとうございます。このコスモポリタニズムというのがそもそも実現可能なのか、コスモポリタン市民というものの育成が可能なのかという懸念は実際よく言及されることでもあります。私が考えてることというのは、そもそもそういった市民の概念を再考する、再び考え直していることなんですけれども、それはどういうことかという、つまり、いろいろなアイデンティティー、例えば、個人の中のアイデンティティーとかローカル、地方のアイデンティティーとか、あるいは国家的なアイデンティティー、そしてそれを越えたアイデンティティーというふうにそれをアイデンティティーの概念をどんどん広げていくことでもあるし、それがどの程度あるのかということも認識することでもあります。そういったことは、とても本質的なことで、例えば、その存在を否定してしまうということは、アイデンティティーが複数であることを否定してしまったり、その見えないアイデンティティーということの存在を否定してしまうことでもあります。例えば、日本人が一体、誰なのかあるいは日本人がどのようなアイデンティティーを持ってるのかということ、一つではないですし、それを何度も考え直していく必要があると思います。ですので、アイデンティティーの複数性っていうものは、個人の中にもあるしロー

Osler: I think the concern of the questioner that cosmopolitanism is impossible in reality is a frequently expressed concern. But I think we need to rethink what cosmopolitanism and what education is about. So for me, education is about extending the range of identities that any individual can have. And for me, cosmopolitanism is about recognizing diversity within the individual, within the local community, within the nation and beyond. So for me, cosmopolitanism isn't impossible, it's actually essential, because to deny it, is to deny the realities of individuals' multiple identities, hidden identities and Judith Butler I think illustrates that quite well as well. And actually rethinking, what does it mean to be Japanese? It doesn't all mean being the same, it doesn't mean conforming to one ideal, but to recognizing that within the local community there is a lot of difference. And to me, that is what cosmopolitanism is about. It's not just about identifying with people elsewhere, but it's also about identifying with people elsewhere because I think the question as posed, ignores the reality of the Internet, that young people have access to different places and different people and so for me, cosmopolitanism is essential for that as well.

カルやナショナル、あるいはそれを越えたレベルでもある。そして、誰か遠くの人とつながるということは、例えば、現在の若い人々がインターネットを通じて本当に地理的にとても離れた人、どこにいるか分からない人と日常的につながっていくという現実がありますので、実は「コスモポリタンっていうものがもう存在し得ない」と言ってしまうこと自体は、そういった現実、アイデアの多様性であるとか、人と人とのつながりが国境を越えてるっていうことを無視してしまうことにつながるのかなっていうふうに思います。

細川：はい。結論はほとんど同じですけども、私たちは生まれ落ちる国家や地域を自ら選択することはできない。そういう意味でそこに拘束されている、何らかの形で拘束されているということは事実だと思います。だから、それを前提というか、それは一つの所与のこととして、では、そのことをどのようにして乗り越えるかというところに私はシティズンシップ教育ないし市民性形成があると考えます。そのときに先ほど、小玉さんからご紹介のあった、言語の問題でいえば、まさに複言語主義と複文化主義というのがこれを乗り越えるための一つの手だてと考えることができます。つまり、個人の中に複数の言語がある、複数の文化があるという考え方に立つ。このことによって、生まれ落ちた自分の地域や国家をどのように批判的に見ることができるかという視点ではないかと思います。

福島：ありがとうございます。今回agencyという枠で変革する、枠を組み替えるといったような概念があったかなと思うんですが、それにも繋がるかと思います。Aさん、先ほどの回答で納得されました？

質問者A：いや、あんまり納得してないんですけど。

福島：納得しないポイントは？

質問者A：私の質問では、結局、市民教育って、調定とか媒介とか、そういうところにとどまって、変革も、もちろん入ってくると思うんですけども、先生がたのお答えも調定とか媒介ぐらいいとどまってしまっていて印象があります。

細川：どこまで行ってるかはだれにもわからないではないかと。あくまでも可能性ということ。明るい未来を見ようということだろうと思いますね。

小玉：市民というのは何かいろんなコミュニティがあって、そこから超越的に立っている人ではなくて、非常にローカルな部分に立っていることが前提になっていると思います。なので、オスラーさんの話にも出てきた境界を越えることによって、自らの経験を対象化する、それは、超越的な立場になるっていうことではなくて、自分自身が自らを対象化するという意味です。メタ認知っていう言葉がありますけども、自分自身を対象化できるような地平に立つということ。それは、境界を越えることであり、ホミ・バーバの言葉で言うと、自らの語りを自らの言葉でできるようになることで、他者と関わっていくっていうことなんじゃないのかなというふうに思います。自らの言葉を持つということ

と、他者と出会うということが二律背反的なものではないことに気付くというんですかね。それが、境界を越えて、他者と出会うことで、逆に自分自身の言葉は何だったのかということに気付く。そういう本来ある気付き、自分自身に対する気付きというものは、境界を越えて他者と出会うことによって、あ、自分はこういう存在だったんだと気付くこと。そういう経験をしていくことが重要なんじゃないかと思いません。

人間ってというのは言語を獲得していくことによって、奪われていく側面があって、アガンベンという人が、人間ってというのは言語を獲得し

ていくことで経験を失うと言っています。乳幼児の子どもたちを見れば分かりますが、子供は経験が非常に豊かなんですけども、言語を獲得していくことによっていろいろな可能性が縮減されていきます。本来自分が持っている経験の複数性が単数化されていくみたいなことがある。その際に、どうやって自分の経験を取り戻せるかということ、自分の獲得した言語を相対化しなきゃいけない。それが異文化との出会いであったり、境界を越える他者と出会う経験っていうんですかね、それがポストコロニアル的な言語文化教育の一つの地平なのではないかと思っています。

オスラー：このagencyという概念をnarrative、語ることということとつなげて考えてみたいと思います。言語教育の先生って考えてみると、学習者に自らの物語を語ってもらうという私のプレゼンテーションで言いました手法があります。逆に言うと、学習者が自らのことを語れないというのは、それは学習者を支配する暴力的なことでもあると言えるかと思っています。そしてその生徒が自分のことを語るように力付けすることで、それによって今度はこの生徒同士の人々の間の対話というものをつくり出すことができます。そして、そうした一人一人の語りを共有して対話していくことで、今度は新しい集団的なアイデンティティーというものをつくり出すことができます。つまり、われわれは何者であるのかっていうことを新しく想像し直すプロセスになることができると思います。ですので、こういった想像上のあるいは実際の境界を越えるっていう活動をこうした活動を通じて、成し遂げていくことができるというふうに考えています。

Osler: I think we can link the concept of agency to the concept of narrative or story-telling, which language teachers have experience of. And to link to what you've just said, it's about first telling one's own story, and not to have the chance to tell one's own story is a kind of violence against the learner. It's a kind of control of the learner. But once students are encouraged to tell their own stories the possibility then opens up and I think this links to dialog of creating new collective stories, new collective ideas when we come together. So another way of seeing this is to think about a new collective narrative of who we are and that narrative as has been suggested, but will change as we move from community to community and as we cross real, physical and imaginary borders.

福島：ありがとうございました。Aさんの問題は、人がいろんな属性に同時に所属している、それをいかに乗り越えていくのか、あるいは、その

同時性をどう生きていくのかというようなことだと思っています。その中で言語はどうできるのか、教師が何ができるのかという課題だったの

かなとは思いますが。では、次の質問に移ります。
観点の違うやつ、お願いします。

5. 3. 質疑応答2

岩崎：はい。Bさんから対話に関するご質問です。
一つ目が市民性形成における対話の位置付けとプロセス、何を目指してどのようにどのような対話を行うか。二つ目が市民性教育, citizenship educationにおける対話の位置付けとプロセスです。

福島：1個ずつやりましょうか。

岩崎：そうですね、一つ目が市民性形成における対話の位置付けとプロセス。

福島：はい、ありがとうございます。最初は市民性形成における対話の位置付けとプロセス。何を
目指して、どのようにどのような対話を行うかと。これは、火付け役は、細川先生が早いかな。

細川：それは私の発表の中でも書きましたけれど

も、対話というのは、当然、自己と他者の間に介在する課題テーマをめぐってそれぞれの個人が自己発信し、それから他者を受容し、そしてその差異をめぐる合意形成というのが、活動の基本になります。それがまさに対話のプロセスでもあるわけです。では、この「何を」が課題テーマということになるのですが、おそらくは個人一人一人の中にある興味・関心、あるいは人生、生涯の、いわば生きる目的のようなことに関わったテーマというのが出てくるだろうと私は考えています。

小玉：対話のプロセスですか…対話のプロセスってところでちょっとオスラー先生に私からも質問があるのですが、一つポイントになるのは、対話ってところで非対称的, asymmetricalなpower relationshipの話がされましたが、そのイメージってというのがもうちょっと共有できたらいいかなと。おそらくこの話は、あまり共有されてないような気がします。

オスラー：このdialog, 対話というものが教育、あるいはコミュニティの中で使われるときは必ずしも他の発表者が言ったようなポジティブな形ではなくて、その多数派が少数派を支配してしまうという文脈で使われているってことをちょっと強調しておきたいと思います。では、その対話という概念の中では、合意を形成するという前提があるんですけども、そのときには一人一人が必ずしも同じ権力関係、力関係が同一でないことがあるとことに留意する必要があります。このように力関係が同じでない場合、1人がとても大きな力を持って、他の人がそうでない場合には、そうした少数派や力の弱い人たちを黙らせてしまったり、あるいはその力の強い多数派の人々と意見に賛同するように強制してしまうという機能があることを忘れてはならないと思います。ですので、それが教師にとっては、非常に大きな課題となるかと思います。で

Osler: I think that dialog in education and in communities is often used not in the way my colleague has used it today but a way of majorities controlling minorities. So we often assume that dialog must end in consensus, but sometimes I think we have to recognize because of power differentials, asymmetrical power relationships that dialog can be a way of silencing or pushing the minority into the majority view. And so I think that posts a real challenge for teachers. Democracy isn't about everybody having a view and then the majority winning. It is also..., it must include representation and acknowledgment of minority positions.

すので、民主主義というのは、必ずしも多数決を採ったり、多数派の意見に少数派が賛同するためのものではなくって、むしろその少数派の人の意見があることをちゃんと皆が確認して、それを重要視して、その少数派の意見もちゃんと代表されてるかっていうことに注意を払うことも民主主義であると考えています。

例えば、ノルウェーでは dialog, 対話って言葉がよく使われるんですけども、例えば、皆さん職場の上司と一労働者の中で対話っていうものがあつたときに上司があなたが何をすべきか、どんなふうに考えるべきかと言ったときには、それは対話というよりはほとんど命令のような形になってしまうかなと思います。ですので、教室の中においても、同じように、例えば、先生のほうがやっぱり発言権が強かったり、あるいは生徒の中でもある生徒はもっと大きな声を持ってたり、あるいは生徒はもっと立場が弱かったりするってことを考えておかないといけないと思います。ですので、対話のゴールというか目的というのは、必ずしも合意形成ではなくって、むしろその合意形成を常に目的としてみると、そういった力の弱かったり、少数派の生徒の意見っていうものを隠してしまうことになるかなと思います。ですので、むしろそういった少数派の意見、少数派や弱い人の意見があるっていうことをしっかり考えて、その人たちが必ず話すっていうことをむしろ念頭に置くことが一番、大事かなと思います。

そういったことを可能にするために私が使うテクニックというのは、金魚鉢テクニックというふうに呼んでるんですけども、例えば、教室で中、議論するときが一番、少数派になった人を真ん中に座ってもらって、その子をぐるっと囲むように、金魚が真ん中において、鉢を皆で作るって形で、真ん中にいるその金魚の話を皆、聞かないといけない。実は、そのリスニング、聞くということ自体も話す以外に言語教育

And so I'm a little bit wary of using dialog because in Norway where I work, we talk a lot about dialog and dialog between a boss and workers can be the boss telling the worker what she must do or what she must think, because there is a power differential. And I think dialog in the classroom poses real challenges, because the teacher has a lot of power some students have less, say, less power than others. And so the goal isn't necessarily, I would argue, consensus every time because consensus can really hide minority perspectives. So when there are really big differences of opinion, I think it's very, very important that those who are normally at the margins of society are the ones who can speak.

So one technique that I have used in my classroom is what I called a goldfish bowl. And so, those who have the minority perspective, sit in a circle in the middle of the classroom and the rest of the students who have the majority perspectives are obliged to listen to those within the goldfish bowl, they're required to listen to the minorities. So I think listening can be as important in this process of so-called dialog than we

においてはすごく重要な要素だと思うんですけども、対話によっては傾聴するということも非常に重要な要素であるということをごここで強調しておきたいと思います。

first imagined. And, of course, listening is clearly also a very, very important competence in language learning.

福島：ありがとうございます。2番目の質問は、先ほどの回答に含まれていましたので、時間の関係もあり、割愛させていただきます。

5. 4. 最後のコメント：多様性、他者性が増していく日本社会で教育に何ができるのか

福島：では、最後に、多様性、他者性が増していく日本社会で、教育に何ができるのか等、一言ずつコメントいただければと思います。

オスラー：きょうは、言語教育に関わっている先生のかたがたがほとんどということで、その言語教育の先生がたの期待を述べたいと思います。きょうはいろんなagencyについてのお話が出てきたと思うんですけども、実はその言語教育の先生がたたちはそれに非常に大きな期待というか可能性を持っていると思います。なぜかという、あらゆる先生がシティズンシップを育てるための教育に関わる機会となると思ってんですけども、実は言語教育の先生というのは、特に教育内容についての自由度が高いのではないかなと思います。例えば、あるスキルってというか言語のこういったこれが話せるようになるためにどういったコンテンツを使うのかっていうのは、結構、先生に委ねられてると思うんですけども、そのコンテンツを選ぶときに、例えば、その生徒の日々の生活に関わる、例えば、政治的な課題であるとかいうことを結び付けるっていうのは、実は他の領域の先生よりも大きな自由度を言語教育の先生が持っていると思います。それは言い換えると教師としてのagencyっていうものを皆さん非常に大きなものを持っていますので、それを最大限活用して

Osler: My message or my reflection for language teachers is that actually, of all the different areas of learning, you have the biggest opportunities. that you are the ones who can be most easily citizenship educators. Because although, like every teacher, you have many competencies and skills to meet in your classroom you have a lot of freedom often about the contents of your classroom and you are able to focus on contents about students' everyday lives, about the political challenges we face, much, much more I think than many other areas of the curriculum. So my message to you is that you probably have a lot more agency as teachers than many other teachers, so make the most of it. Thank you.

いただければなっていうのが本日、伝えたい期待です。

小玉：私は四つのマトリックス（図3）でいうと、日本はまだまだ右下というか、国家主義の所に結構、主流派はいるのかなとあらためて思います。というのは、一つあらためて思ったのは、オスラー先生が出してくださったブレクジットの世代別の分布があったと思うんですけど、若ければ若いほどブレクジットに反対で、年取れば年取るほどブレクジットに賛成っていうのがある。ああいう多分、意見分布は日本の世代別に分けると日本だったら出てこないだろうと思います。日本の若い階層は必ずしもそういう政治意識を持っていないというか。それは、なぜなのかなと考えたときに、まだ日本社会っていうのは非常に守られている社会というか、そういうところがある。右派ポピュリズムもそんなには育ってない。いろいろありますけれども、ヨーロッパほど、あるいは、アメリカほどには、この左下の「右派ポピュリズムが育っている」とは必ずしも言えないし、それから「民間試験の導入」とかいろいろ言われていますけれども、まだまだ日本の学校っていうのはグローバル化してない。そう考えるとオスラー先生の議論を踏まえながらも、やはり日本の学校がもっとグローバル化していく方向性を考えていく必要がある。それは、加速主義っていうことに関心を持っているんですけども、グローバリゼーションの動きに対して日本の社会全体はいかにしてアクセルを踏んでいくのかというところが、やっぱりまだまだ弱いというところを踏まえてこの市民性の問題を考えていく必要があるのではないかと思います。

細川：一言だけ。発表の中でも話しましたが、要するに一人一人の表現の自由と対話によってどのようにつくっていくかということ、それを言語文化教育の大きな目的としたいと考えています。さきほどオスラーさんから対話へのアプローチに関して、方法的なコメントもありましたが、私は方法ではなく原理だと考えていま

す。対話そのものに肯定も否定もない。対話はいわば宿命です。これ以外に関係性をつくる原理はないのです。だから、どんなに絶望しても、対話をつづけるしかない。これが原理だと思っています。

小玉：先ほどCEFRの話が出てきました。CEFRという、私たちのまわりでは、近年の大学入学共通テストの英語民間試験導入問題と関わる印象が強く、さきほどのマトリックスでいうと、entrance examination initiated by private company, quality assuranceに該当するように思えます。つまり、CEFRは、qualityをグローバル化して、A1やB1に到達してるかどうかみたいな話として、一般人には受け取られている傾向があります。英語教育を小学校から導入して、CEFRのレベルを日本人も上げなきゃいけない、というような話として流通しているように思われます。それに対して、先ほどの細川先生の話だと、social agentの育成が、むしろCEFRの思想の背景にあるようでした。私が言ったOECDのkey competencyとagencyの話と似たような両義性が、CEFRの中にもあるのかなとちょっと思ったので、その辺りもちょっとお話していただいていいですか。

細川：はい。要するにCEFRは、欧州評議会が作ったものですね。その一番の目的は、ヨーロッパ市民としての社会的結束ということです。これが最も大きな目標になっています。そのために民主的な市民を形成しないといけないということがあって、さらにそのための複言語、複文化主義などにつながり、最後はそれを実行する教育の一つの方法としてアクション・アプローチが提唱されています。これを全体的に見ると、まさに先ほど小玉さんがおっしゃったagencyというのを育てるところとぴったり結び付いています。ところが、このCEFRを解釈する際に、実際は6段階の評価とcan-doの何ができるかということだけに注目しての思想と理

念のプロセスが捨象されてしまっている。特に日本の英語教育のCEFR-Jは、6段階とcan-doだけの部分だけを取り入れ、日本語教育でも、その部分だけを指標としています。欧州評議会CEFRの根本的な思想背景がほとんど意図的あるいは無意図的に無視されています。ですから、日本の言語教育には、何のための言語教育なのかという目的論がすっぽりと抜け落ちているのです。言語文化教育としては、この問題、つまりsocial agentの育成に正面から向き合っていく必要があると思っています。

福島：ありがとうございました。では、時間となりました。(フォーラムでは)たくさんコメント、質問等をいただきました。すべてを紹介できませんでしたが、3名の先生がたの言葉に触発されて生まれた言葉だと思います。ありがとうございました。では、3名の先生がたと通訳の皆さまとアンケートの質問の係の人にちょっと拍手をいただければと。

以上をもちまして、シンポジウムを終わります。ありがとうございました。

出典

- アレント, H. (1994a). 佐藤和夫 (訳) 『精神の生活 (上) — 思考』岩波書店. (原典1978)
- アレント, H. (1994b). 志水速雄 (訳) 『人間の条件』ちくま学芸文庫. (原典1958)
- オスラー, A., スターキー, H. (2018). 藤原孝章, 北山夕華 (訳) 『教師と人権教育 — 公正, 多様性, グローバルな連帯のために』明石書店. (Osler, A., & Starkey, H. (2010). *Teachers and human rights education*. Stoke-on-Trent: Trentham.)
- 小玉重夫 (2019). 教育の質の変化・転換と市民性. 東京大学教育学部教育ガバナンス研究会 (編) 『グローバル化時代の教育改革』東京大学出版会.
- バトラー, J. (2018). 佐藤嘉幸, 清水知子 (訳) 『ア

センブリ』青土社. (Butler, J. (2015). *Notes toward a performative theory of assembly*. Harvard University Press.)

BBC (2016, June 24). *EU referendum: The result in maps and charts*. <http://www.bbc.co.uk/news/uk-politics-36616028>

Bhabha, H. J. (2003). On writing rights. In M. Gibney (Ed.), *Globalizing rights: Oxford Amnesty Lectures* (pp. 162 - 183). Oxford University Press.

Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Strasbourg: Cambridge University Press.

Hopgood, S. (2013). *The endtimes of human rights*. Cornell University Press.

OECD (2018). OECD Learning Framework 2030 (Position Paper). *The future of education and skills: Education 2030*. (OECD (2018). 文部科学省 (訳) 『教育とスキルの未来 — Education 2030【仮訳(案)】』). <http://www.oecd.org/education/2030-project/contact/>)

Puren, C. (2013). De l'approche communicative à la perspective actionnelle ou de l'interaction à la co-action. *Le Français dans le monde*, 347, 37 - 40. (『フランス日本語教師会便り』69所収)

United Nations General Assembly (2011). *United Nations Declaration on Human Rights Education and Training: Resolution adopted by the General Assembly on 19 December 2011*. <https://digitallibrary.un.org/record/721270>

特集「市民性形成と言語文化教育」

論文

異なる価値観を持つ人々が共に生きる
「開かれた共生社会」の原理

アイルランドで子どもを育てる親たちの「複言語育児」を事例に

稲垣 みどり*
(東京国際大学)金 泰明
(大阪経済法科大学)

概要

本稿は、異なる他者と価値観の違いを認め合いつつ共に生きるための原理を共生論の立場から紹介し、その言語教育における実践の事例を報告する。日本国内外の言語教育の現場において、共生論の原理をどのように文脈化できるかを考察することが本稿の目的である。まず、哲学、人権論および共生論が専門領域である金泰明が、カント、ヘーゲル、ホッブズ、フッサールらの近代哲学の思想を概観しながら共生論の原理を「自由の相互承認」と「共通了解」の原理を中心に論じる。次に、言語教育/日本語教育を専門領域とする稲垣が、アイルランドの複数言語環境で子どもを育てる親たちを対象としたフッサールの「共通了解」の原理に基づく「本質観取」ワークショップの実践を報告し、ワークショップの実践を「言葉の教育における「価値」と「意味」はどのように創出されるのか」という観点から論じる。最後に、共生論の原理を言語教育の目指す「価値」の創出の原理に重ねて考察する。

Copyright © 2019 by Association for Language and Cultural Education

キーワード 自由の相互承認, 共通了解, 市民性, 本質観取, 言語とアイデンティティ

1. 共生論の原理と言語教育

本稿では、異なる他者と価値観の違いを認め合いつつ共に生きるための原理を共生論の立場から紹介し、その日本語教育における実践の事例を報告する。日本国内外の言語教育の現場において、共生論の原理をどのように文脈化できるかを考察することが本稿の目的である。

執筆者のうち、金泰明の専門領域は人権論、共生

論である(金, 2004, 2006; ほか)。大阪生まれの在日コリアン2世。現在、大阪経済法科大学法学部教員(国際学博士)。法哲学、人権論等、基礎法学を担当する。1970年代~80年代の青年期の20年間、在日韓国人政治犯の釈放を求める人権NGOの専従スタッフとして社会的な人権活動に携わった。その後、44歳のときに大学院へ進学し、「人権」の哲学的研究の道へと進んだ。研究テーマは「人権の原理」と「共生論」。6年間の大学院生活では、西欧の近代哲学を中心に古今東西の哲学・思想を学んだ。

もう一人の執筆者、稲垣の専門領域は狭義には日

* E-mail: midori.inagaki@gmail.com

本語教育である（博士号は日本語教育学）。日本国内の中学高校での国語科教員を経て、アイルランドで10年以上日本語教師として現地の高校と大学で外国語としての日本語を教えた。同時期に、現地の補習校¹で、日本にルーツを持つ子ども達を対象に日本語を教えた。日本に帰国した後は、日本語教育学の研究に従事しつつ、大学の英語教育助手として英語学習アドバイジング業務にも従事した。そして現在は、東京国際大学で多国籍の留学生を対象に日本語を教えている。国語/日本語/継承語としての日本語/英語、と様々に線引きされた「言語」の間を往還しながら教育実践を積み重ねてきた、という意味で、稲垣自身は自分の専門領域は広い意味での言語教育であると考えている。研究課題としては、今までアイルランドを調査フィールドに複数言語環境で成長する子どもとその親を研究対象として研究を進めてきた。また稲垣自身がアイルランドと日本を往還しながら二つの国籍を持つ子どもを育てる親でもある。稲垣は、金泰明の主宰する共生論研究会²のメンバーである。共生論研究会は、共生論を基礎づける人権概念を基盤として、共生論の原理をどのように社会的な実践の文脈で考え、現場の実践に文脈化させていくかという問題意識に則って共同で研究をすすめている。研究会には、哲学、心理学、医学、社会福祉、教育学、日本語教育学など様々な分野の研究者や実践者がいる。

1 「補習授業校」の略。補習授業校のこと。補習授業校とは在留邦人のうち、おもに長期滞在者（日本帰国予定者）の子どものために海外各国に設立された学校。文部科学省によると、補習授業校の設置の目的は「現地校に通学する児童生徒が、再び日本国内の学校に編入した際にスムーズに適応できるよう、基幹教科の基礎的・基本的知識・技能および日本の学校文化を、日本語によって学習する教育施設」とされている（文部科学省文部科学省初等中等教育局国際教育課、2002）。

2 「共生論研究会」は、金泰明のJSPS 科研費18K00026『二つの人権原理と普遍ルール社会構想——人権概念と共生論の哲学的考察』に基づく主要研究会である。

2. 異なる価値観を持つ人々が共に生きる「開かれた共生社会」の原理（金泰明）

2. 1. 喫緊の課題としての文化的多様性の受容

冷戦構造の崩壊後、グローバリゼーションの進展によって国家や「地域」の文化的多様性はいっそう深まる一方、世界各地では民族対立、宗教・文化・エスニシティをめぐる対立（価値対立）が一挙に噴出した。価値対立とは、相異なる価値観の「妥当要求」とともに、文化的マイノリティの「存在承認」をめぐる闘争である。そこでは文化的マイノリティの政治的承認の要求がいかんにして社会統合と両立するのが、大きな問題となる。政治的承認の要求とは、「自由」の承認にほかならない。それは、マイノリティの人びとを日本社会の主人として認めることである。ルソー(1762/1954)が「自由とは己の主人となることである」と述べたように、マイノリティの人々もまた、人間として、日本社会の一員としてこの「社会の主人」になることを望んでいる。それは、国際化時代を迎えた日本にとっても、焦眉の課題となっている。

日本社会には、先住民族としてのアイヌ民族や在日コリアンをはじめとした従来のエスニック・マイノリティの存在に加え、グローバリゼーションの進展に伴い、毎年のように膨大な数の外国人労働者たちが受け入れられている。その人数は、今世紀中葉には、1,000万人の外国人労働者が日本社会に存在すると予測される。さらに、部落出身者、女性、障害者、HIV患者などのさまざまなカテゴリーの文化的マイノリティが存在する。こうした「外からの」マイノリティと「内なる」マイノリティは、日本社会の単一民族神話の幻想のなかで、長年にわたって排除され差別・抑圧されてきた。こうした現実を前にして、求められるべきは、文化や価値観の異なるすべての人間の価値を肯定した、いわば人権概念に立脚した共生社会論である。本稿がめざす共生社会は、

個人の自由と権利の尊重と市民主義に基づく、文化的な多様性に「開かれた」共生社会である。

とりわけ、共同執筆者の稲垣は、「外国人との共生社会はいかにして可能か」の問いから出発し、言語教育や言語政策の在り方を「根本から考える視点」が今ほど切実に求められる時期はないという問題意識に立って、「社会構想としての日本語教育の原理」を構築すべきと考える。

2. 2. 共生社会のための2つの人権原理

近代市民社会の特筆すべき特色は、歴史上はじめて成立した「普遍ルール社会」³であることだ。普遍ルール社会では社会のすべての成員が、人間として生まれながらに自由で平等な権利を享受する（普遍的人権）。普遍ルール社会においては、各人は、一方では自由な生き方を追求できる「個人」となり、他方では公共的なもの（みなにとっての利益）の担い手、すなわち「市民」となる。市民とは、自分自身で考え、判断し、行動し、責任をもてる人間をいう。ここではつねに〈私〉は市民＝人権の主体として〈私〉の「意志」が問われるのである。

現代人権論では、普遍的人権は「生来の権利（固有性, inherent）」、「奪うことのできない権利（不可譲性, inalienable）」、「すべての人間に等しく与えられる権利（平等性, equal）」という特徴をもつとされて

3 「普遍ルール社会」は竹田青嗣（2009, pp. 132 - 133）が命名した概念。その核心理念は、社会から「暴力原理」を一掃し純粋なルールゲームに変えることにある。その条件はつぎの6つ。①フェアなルールゲームの第一の前提＝「暴力」の完全な排除。ゲームは暴力の排除が成立してこそはじめて可能となる。②はじめの合意は、ゲームそれ自体の「正当性」の根拠である。③人間の差異はすべて捨象され、互いにただ対等な権利をもったプレイヤーとして認めあう。④ルールの決定や変更の権限は、参加者全員が対等に持ち、そこにどんな特権も存在しない。⑤ルール違反者にはペナルティが科される。⑥ルールの適用の判断、ゲームの執行・運営のための第三者（審判者）がおかれる。竹田は、このような仕方て想定された近代社会の理念的「原理」を「普遍ルール社会」と呼ぶ。

いる（金, 2004）。

金泰明の考え（金, 2004, 2006）では、普遍的人権概念は2つの人権原理——〈価値的人権原理〉と〈ルールの人権原理〉——から構成されている。2つの原理はともに金泰明が名づけた用語（概念）である。文化的な多様性を受容し「開かれた」共生社会に向かうためには、2つの人権原理がそれぞれの役割と効果を発揮できる。

実際に差別や不平等に晒されているマイノリティに対する差別を軽減・克服するためには、まず〈価値的人権原理〉が有効である。それは、すべての人間を人間の尊厳ある存在であり「人格」として平等とみなすことによって差別を解消しうるからである。

他方、〈ルールの人権原理〉は「開かれた」共生社会を構想し実現するための根本原理であり実践原理である。文化的な多様性を受容し、文化や価値観の異なる人びとの存在を受け入れるためには、まず互いの「差異」を尊重し自由を「相互承認」することによって、「共通理解」を進めるという〈ルールの人権原理〉がなによりも重要である。そのために、ヘーゲルの「相互承認」の原理とフッサールの「共通理解」の原理を概観する。

2. 2. 1. 価値的人権原理：「人格」として平等の権利

まず、社会においてさまざまなマイノリティに対する差別や不平等が現実に存在する限り、〈価値的人権原理〉が求められる。〈価値的人権原理〉は、「すべての人間は、生まれながらに自由で、尊厳と権利について平等である」という世界人権宣言（国際連合, 1948/1962）のこぼに象徴されるように、いかなる文化や宗教、民族に属していようとも、人は人間の尊厳をもち、人格として平等であるという思想である。

■〈価値的人権原理〉の土台：カントの道徳的自由論

〈価値的人権原理〉は、カントの道徳的自由論（カント, 1785/1979a）によって豊富化され発展したものである。「他者を人格として扱え」の原則は普遍的人権の基本思想として現代人権論に絶大な影響を与

え、教育の現場や人権活動家の「常識」となっているといっても過言ではない。

カント (1797/1979b) は、人間は生まれながら「自由」の権利をもつという（「生来の権利」）。自由な人間はまた、「人格」として平等な存在である。カント (1797/1979b) のいう「人格」とは、「人間の尊厳」「最高善」としての「価値」である。よって、「人格」をもつ自由な人間が自由に生きるには、他者の人格を尊重することが義務である。「他者を人格として扱え」は、道徳的な義務なのである（定言命法）。こうしたカントの道徳的自由論では、自由は価値（人間の尊厳、人格、最高善）をめざすコミットメントとなるのである。カントのいう人間としての「個人」の自由と価値を基本思想にして、普遍的人権概念は形成された。

カントの道徳的自由論では、〈私〉は価値をめざすべしという。すなわち〈私〉と道徳法則の関係性による普遍性の探求がテーマであった。カントが目指すものは、「私の格率が普遍法則となる」ように意志することである。人間の自由は最高善をめざすべしとした。自由と道徳的法則（最高善）とが一致するところに価値がある。最高善（価値）の実現のためには欲望や感性にとらわれず、理性によって自分の行動を律さねばならない。自己中心性（欲望や感性の発揮）を抑えて、自分自身のなかにある「正しきや善さの確信」を磨くこと、すなわち人格を高めることが、自由の目的である。カントは、正しく善き人間をつくることによって、理想の社会（「目的の国」）を構想する。

こうしてカントは〈価値的人権原理〉の生みの親となり、普遍的人権概念の土台と屋台骨を形成した。

■ 〈価値的人権原理〉の定義

〈価値的人権原理〉を簡単に定義する。〈価値的人権原理〉では、人間は尊厳（人格）をもつ価値ある存在である。人間の尊厳は人間であるという事実だけでもたらされる。それゆえ権利の根拠は人間自身に内在する。人権は「生来の権利 (inherent)」, 「不可譲

の権利 (inalienable)」したがって国家権力によって奪われることのない超越的な価値（前国家的権利）とされる。人間の存在それ自体が価値（人間の尊厳、人格）あるもので、人間の属性——出自・身分・性別・信条・思想・財産の多寡など——にかかわらず人格（自由、自律存在）として万人は「平等 (equal)」である。ここでは自由や権利は価値（善）の実現にむかう「べし（当為、義務）」とされる。「他人への尊敬心」や「他者を手段としてだけではなく目的として扱う」ことが「善」として要請される。人格それ自体および人格を高めることが目的とされ、「私」の自己決定権や価値（善）の実現が基本的な目標とされる。

〈価値的人権原理〉の考え方は、つぎにみるように現実の社会がいまだにもっている差別や抑圧的な要素に対して、これらを是正するために一定の効果が期待できる。

まず〈価値的人権原理〉の第1の意義は、「すべての人びと」を人権主体としてみなすことである。これによって、〈ルール的人権原理〉上の「ルール主体」＝「理性的存在」から除外される「非理性的存在」とされる人びと（子どもや精神障害者あるいは「認知症の人」など）の権利は、権利の「受益者」として擁護されるのである。

〈価値的人権原理〉の第2の意義は、社会の中で正当な理由なく差別され排除される人びと（さまざまな文化的マイノリティ、ハンセン病者等）の権利と「人間の尊厳」を擁護することが可能となることである。

「ただ人間であるという事実だけですべての人が享受できる権利」という人権概念の「普遍性」を論理づけているのは、〈価値的人権原理〉である。「普遍性」とは「人権はすべての人びとに保障され、地球上のいかなる場所でも守らなければならない、いかなる政府も、地域・文化・宗教・歴史などを理由に、人びとに保障される権利や基本的自由の侵害を正当化することはゆるされない」(山崎, 1993, p. 64) という考え方である。

すべての人は人格や人間の尊厳という価値におい

て平等であるという人権思想は、現実の社会の差別や政治的抑圧状況のなかで、さまざまな被差別者や社会的弱者が差別や抑圧に屈せずに自立して自由に生きるために有効な論拠となる。身体的特徴や性別、出身や身分の相違などの人間の属性を理由にした「いわれなき差別」、「不当な差別」は、つねにそうした人々の「人間性」と「人格」を全否定するものだ。つまり「存在」自体を否定しようとする。よって被差別者の自由・自立を確保するためには、ただ単に差別の不当性を非難するだけでは不十分である。このとき求められるのは、自らを人間として肯定すること、すなわち「人間の尊厳」を取りもどすことが肝要である。それは自らを自らの人生や社会の「主人」として自信を保つことである。このとき、〈価値的人権原理〉のいう、人間の属性——出自・身分・性別・信条・思想・財産の多寡など——にかかわらない人格(自由, 自律存在)としての万人の平等という思想は、被差別者を励まし大きな力を発揮する。

2. 2. 2. ルール的人権原理：差異と自由の相互承認の原理

さて、他方の〈ルール的人権原理〉は、権利の根拠として超越的な権威ではなく、約束を正当な権威の基礎とみなす。だから、権利は人間の存在自体に由来するのではなく、人間同士の関係性の中で生み出される。各人は自由な存在であるが、自由は人と人、個と全体の関係を通して実現される自由である。ここからは、自由な個人の約束(合意, 同意, 契約)による社会が構想される。各人は、対等な資格をもつ市民として社会のルール関係に参加する。各人に求められるのは、共通の利益に配慮し判断した自分自身の意見をもつことである。さらにここでは権利が共通の合意によって生まれるだけでなく、つねに新しい合意や共通理解を目標とする。それゆえ、民主的な話し合いをとおして各人が深く納得し、相互の承認をとおして和解し、共通理解を形成する努力をしなければならない。ルールは共通の合意に基づいて承認された限り各人はそれを遵守しなければな

らないが、現実と齟齬し古くなったルールは、新たな共通理解に基づいて書き換えることができる。

〈ルール的人権原理〉による普遍的人権にもとづく「開かれた」共生社会では、人びとは、法(=ルール)の下で自由で平等である。人びとは、法・制度(=ルール)の下で対等の立場で相互の自由を尊重しつつ、己の生の欲望を自由に追求したり、自分なりの価値ある人生をめざしたり、それぞれの思う「善い生き方」をめがけることができる。このとき、「差異」を理由にした社会的差別や不平等は一切、正当化されてはならない。求められるのは、文化的アイデンティティや歴史観の共有ではなく、〈ルール〉にもとづく関係、すなわち、市民性=市民的アイデンティティである。市民的アイデンティティをもつ個人、つまり市民とは、公共的なもの、いかえれば、「みなにとって共通の事柄」につねに関心を持ち、考え、判断し、責任を持って行動する人間のことである。

現実の市民社会において、さまざまに異なる価値観や文化的アイデンティティをもつ人びとが共に生きていくためには、「差異」を互いに認めあいながらも、徐々に「差異」を軽くし、「差異」を問わない市民社会に成熟する条件と道筋が求められる。そのとき、最も大切なことは、一人ひとりが互いに他者を自由な存在として承認し合うこと、すなわち、「自由の相互承認」である。市民社会のルール関係を形成するのは、諸個人の自由の相互承認にほかならない。

市民社会においては、諸個人は市民として自らの意志で、さまざまな問題を克服できるフェアなルールをつねに作り出していける可能性をもつ。〈ルール的人権原理〉による普遍的人権によって、欲望の追求から生じる現実の諸々の困難を解決するために、人びとの「同意」に基づいて新たにルールを書き加えることができる。

■ 〈ルール的人権原理〉の土台：ホブズ、ロック、ルソー、ヘーゲルの哲学原理

〈ルール的人権原理〉は、ホブズ、ロック、ル

ソーラの「社会契約説」の思想を土台に、ヘーゲルの「相互承認の原理」に基づいて概念化され発展したものである。

ホッブズ (1651/1979) の社会思想は、人間存在の哲学的考察にもとづく〈超越存在 (神や自然法等) なしにルールを守れる存在である〉という哲学によって支えられていた。ホッブズの目ざすのは、一切の暴力が追放された社会である。そこでは、異論や少数意見は「敵」として放逐されたり打倒されることはない。

ロック (1690/1980a, 1689/1980b) は、市民は「人格」として「法 (ルール)」の下で自由・平等であると主張した。「法の下での自由・平等」原則は、近代市民社会の柱となった。ロックの唱える「多数決の原則」は、異論・少数派の復活の権利 (抵抗権) を原則としたものである。

ルソー (1762/1954) は、あらゆる少数意見や異論 (差異) をつぶさに検討した結果残った意見・主張を「一般意志」と名づけた。それは、「差異」の尊重にもとづき人々の共通の利益をめざす「共通の意志」である。一般意志を「全体意志 (国家意志)」とするのは、よくある誤解である。一般意志と全体意志とはまったく異なる概念である。ルソーは、一般意志にもとづく民主主義によって、人々の中の「共通の了解」をめざす〈ルール社会〉を構想した。

ヘーゲル (1807/1979, 1807/1998) の「相互承認の原理」の第一の意義は、現実の生活世界において異なる意見や多様な主張 (差異) を認め、それらの対立・衝突の「調整」や和解に向かうための原理であることだ。第二の意義は、対立が和解に至る過程を通して人びとの間に「共に生きようとする欲望」を認め合うことである。

彼ら近代哲学者に共通するテーマは、人と人との〈関係性をとおした普遍性〉である。自己中心性をもつ人間同士が、相互交流・相互理解によって共感や同意・合意を生み出し、共生のためのルールをつくりだす。彼らは、人間の関係によってもたらされる「人間同士の信頼」を基礎に人権・社会原理を構想し

たのである。つぎに、ヘーゲルの「相互承認」を取り上げて紹介したい。

2. 2. 3. ヘーゲルの「相互承認の原理」

ヘーゲルは『精神現象学』において相互承認の原理を展開した (ヘーゲル, 1807/1979, 1807/1998)。ここでは、〈私〉の「意識」の変化発展する過程が、人間の歴史発展のプロセスと重なるように描写される、とても深く含蓄に富む思想である。人間が「関係すること」とは、共同性 (一般性) の形式をもつこと、いいかえれば「市民社会のさまざまな制度や法律」をさす。ヘーゲルのいう「精神」とは人間の精神だけにとどまらず、社会の制度を意味する。それらの土台にして、各人の相互承認の自由は保障される。

「意識」から出発し「自己意識」が理性となり良心となって成長する。しかしその過程はけっして順風満帆ではない。自己意識はさまざまな意識の形態——ストア主義, スケプシス主義, 不幸な意識など——と遭遇し、対立や闘争をくりかえしながら、互いの自由を承認することによって成長する。

「自己意識は欲望なのである」 (ヘーゲル, 1807/1979, p. 180)。欲望の自由から出発し、自由の相互承認をめざす。自由の相互承認論は、誰にとっても、いつでも、どこからでも始めることができる普遍的な原理である。とまれ、差異と自由の「相互承認の原理」を概観しよう。

■差異と自由の「相互承認の原理」

ヘーゲルは、「自己意識はただ承認せられたものとしてのみ存在する」 (ヘーゲル, 1807/1979, p. 183) ものであり、また「自己意識はその満足を他の自己意識においてのみ達成するのである」 (p. 184) という。つまり自己意識が目標とするのは、自己と他者との、自己意識の〈相互承認〉である。「他者のうちに自分自身を見もする」 (p. 184) ことが承認である。自由を求める自己意識は、自分の自立性を他人の中においてこそ見出すのだ。自己意識の自立性、自由は他人との共同性の中に存在する。それゆえ自由の実践的な意義は、他者の自立性を奪わずに、しかも

他者の中に自分の自立性を見出すことにある。各人の自立性の相互承認が目標なのだ。相互承認は、自己意識が他者との共同性の中に自分の自立性を確認すること、すなわち〈関係を通しての自立性〉といえる。

では、自他の自由の相互承認は具体的にどこで実現されるのか。自他の自由の相互承認は、「人倫」(家族、市民社会、国家)という社会の中ではじめて具体的に実現される。法による権利の相互保障や、人格の相互尊重という道徳的な承認は、さしあたって形式的な承認関係である。しかし自他の相互承認はそうした形式性(法と制度)にだけ止まらない。人々は現実的な生活の場面である「人倫」の世界において、互いに支え助け合うことによって承認し合って生きているのである。ここで重要なことは、国家や市民社会は人々の相互承認の〈媒体〉であることだ。ヘーゲルの国家は自他の自立性を実現されるための〈場〉である。

人権とは、単に抽象的な道徳意識や義務、法・政治制度の問題で完成するものではない。それ以上に求められるのは、生きた人間による「生」の場面でくり広げ達成される自他の自由の承認関係である。そうした自由の相互承認を実現するための具体的な〈場〉が、とりもなおさず家族であり市民社会であり国家である。

ところで「相互承認」は自己中心性をもつ自他の「折り合い」、すなわち対立する利害や意見の調整をはかるためだけのものではない。もっと重要なことがある。それは、人びとが「共に生きようとする欲望」を互いに承認しあう関係のプロセスをとおして、やがて対立・衝突が和解にいたることによって、新たに「共に生きようとする意志」の関係が生まれる可能性があることだ。己の欲望や経験を深く内省すればするほど、きっとそこに「共に生きようとする欲望」があるのに気づくはずだ。誰にとってもまず「自分自身の主人になること」=自立が重要であるが、それは孤独に甘んじたり利己主義にふるまうことを意味するわけではない。そうではなく、む

しろ自分自身が常に他者によって生かされ、他者とともに生きる中で生の喜びや悲しみ——人生の意味——を見出す、そのような経験を誰もがもっているはずだ。こうした自らの経験や「欲望」の洞察をとおして自ら自身のなかの「共に生きようとする意志」を深く自覚するのが、「良心」である。

自分のために配慮をめぐらせばめぐらせるほど、他人に役立つ可能性が大きくなるだけでなく、そもそも、個人の現実とは、他人とともにあり、他人とともに生きることではない。個人の満足は、本質的に、他人のために自分のものを犠牲にし、他人が満足するように手助けする、という意味をもつ(ヘーゲル, 1807/1998, p. 438)

二つの相対立する「良心」がある。「行動する良心」と「批評する良心」である。

「行動する良心」は、「良心」・共同の義務を「ことば」上の上辺だけのものとして意識しており、むしろ現実の行動に重きを置く。しかしその行動は、おのれという「特定の個」のために為すものに過ぎない。ヘーゲルは「行動する良心」を、自己の行動が共同の義務に一致しないにもかかわらず、それを「義務と良心に沿ったものだ」(ヘーゲル, 1807/1998, p. 447) というのは「偽善」に他ならないと厳しく批判する。

「批評する良心」は、行動ではなく「ことばのうちには義務はない」と思っている。行動せずにあれこれと判断(批評)することが義務にかなっていると信じている。むしろ行動しないから「純粋な善を保持できる」(ヘーゲル, 1807/1998, p. 449)のだ。ヘーゲルは「批評する良心」を、自分は行動せずに口先だけで「高潔な信条の吐露をもってその誠実さを証明しようとするような偽善」だと、これも手厳しく指弾する。「行動する良心」は利己的目的のゆえに、「批評する良心」は行動の欠如ゆえに、いずれも偽善的なのだ。

二つの良心は対立する。「行動する良心」が義務のためになすいかなる行為も、現実には個人の行為と

して為されるわけだから個人的な意図から切り離して考えられない。だが「批評する良心」は、義務を果たしているという「行動する良心」を、本当は利己的動機から為す行為だと批判する。

しかし、やがて「批評する良心」も「行動する良心」に「おのれのすがたを見てとる」ようになり、結局は自分の頑固さに気づいてそれを放棄するのだ。ここに両者の和解が成立し、両者は「共同性を獲得した存在として現実にすがたをあらわす」(ヘーゲル, 1807/1998, p. 452) ののである。

以上のように、ヘーゲルが「良心」で描いた「行動する良心」と「批評する良心」の〈相互承認〉を求める相克劇は、誰もが思い当たる節のある出来事であるはずだ。つまり〈相互承認〉論は、現実に生きる人間ならば誰もが、いつでも、どこからでも「生の現場」で実践できる普遍的な原理である。とはいえ、異なる意見や主張、価値観や信念間の対立を克服し〈相互承認〉に至る道は決して障害物のない平板な道程ではなく、むしろそこは怒りや悲しみ、罵りやさげすみ、猜疑心、妬み、裏切り、諦念など人間の持つさまざまな感情が交錯し激しくぶつかり合う場所であり、多くの隘路や困難が待ち受ける起伏の激しい茨の道である。こうした困難を乗り越えて、人々の中にやがて互いに許し和解する気分や論理が形成されていき、なによりも互いに「共にいきようとする欲望」を認め合うことができる。

ヘーゲルの〈相互承認〉論は、つねに人間の関係のなかに合理性や〈信〉を見出そうと努力する原理である。

以上見たように、「相互承認」は互いの抽象的な自由や人格の承認にとどまらない。相互承認論は、もっぱら議論や対話の方法によって、人間同士の関係上生じるさまざまな価値観—文化や宗教、歴史観や主義・主張、好みや趣味、アイデンティティなどをめぐる「差異」やそれに起因する対立・衝突を宥め解消し、和解にいたる現実的条件を探り出そうとする原理である。文化的多様性の差異や自由が権利として保障されるための現実的条件とは、「制度

や法(国家)」の存在である。対立や矛盾の和解・克服は、これらの現実的条件の下で諸個人の自由な活動、つまり自由の相互承認をとおして実現される可能性を原理的に有する。

ここで、差異と自由の相互承認の原理の要諦を確認しておきたい。

- (1) 相互承認の原理は、価値観の異なる個人、すなわち「差異」から出発する。十人十色。「差異」ある人間同士が同じ社会で暮らしている。
- (2) 相互承認の原理は、「真理」や「絶対的に正しい意見」を求めない。探求するのは互いに納得する「共通の意見」(= 普遍的な意見) である。
- (3) 相互承認の原理にもとづく議論と対話には、誰もが対等の立場で参加できる。
- (4) 相互承認の原理は、議論と対話によって「共通の意見」を取りだす(共通了解の原理)。
- (5) 議論と対話によって取りだした「共通の意見」は、みなにとっての「共通のルール」となる。

2. 2. 4. フッサールの「共通了解の原理」

ヘーゲルの相互承認論が明らかにしたのは、近代市民社会においては誰もが自分なりの生き方を自由に追求できることであり、自分なりの考え方や価値観、すなわち「正しさ」の信念を保障されることである。そのとき肝要なことは、自分だけが「正しい」と思ったり、自分こそが「正しい」と主張したりしないことである。自分の信念や価値観、「正しさ」を唯一絶対的なものと考えたり振舞ったりしないことである。そこでは、各人の文化や価値観の差異(文化的多様性)と自由を認め合うことが求められる(相互承認)。大切なのは、ひとえに「共通了解」の経験を積むことである。そのための原理的方法として、フッサールの現象学にもとづく「共通了解の原理」(竹田, 1989) が重要である。

先に述べたように、近代市民社会は「普遍ルール社会」として登場した。そこでの基本原理は、あらゆる暴力の禁止である。自分の主張や価値観は他人にけっして強要できないし、ましてや「力」づくで自

他のそうした差異や違いをのり越えることはできない。近代市民社会は、さまざまな問題や考えや主張、価値観の違いを暴力によって解決するのではなく、話し合い——議論と対話——によって互いに理解し共存しうる克服する「可能性」をめざす。そのための哲学的方法として、フッサールは「本質観取」と「現象学的還元」を示した（フッサール、1950/1979）。これに関しては、3. の稲垣論文に詳しく述べられている。よって、ここでは、平田オリザの『わかりあえないことから』のなかで展開された「コミュニケーション能力とはなにか」の議論と、苦野一徳の『教育の力』の共通了解の方法の紹介をとおして、「共通了解の原理」の要点を簡単に描きたい。

■平田オリザ (2012) の『わかりあえないことから』の議論から

いま、日本社会は、社会全体が、「異文化理解能力」と、日本型の「同調圧力」のダブルバインドにあっていて。社会全体が、コミュニケーション能力に関するダブルバインドが原因で、内向きになり、引きこもってしまっている。

いままでは、遠くで誰かが決めていることを何となく理解する能力、空気を読むといった能力、あるいは「心を一つに」「一致団結」「価値観を一つにする方向のコミュニケーション能力」が求められてきた。しかし新しい時代には、「バラバラな人間が、価値観はバラバラなままで、どうにかしてうまくやっていく能力」が求められている。平田はこれを「協調性から社交性へ」と呼ぶ。この点が、いま日本人が直面しているコミュニケーション観の転換の本質である。

さて、「心からわかりあえる」ことを前提としてコミュニケーション能力を求めると、そこからは「心からわかりあう可能性のない」人びとをあらかじめ排除してしまいかねない。しかし、わからないから放っておいていいというわけではない。価値観や文化的な背景の違う人びととも、どうにかして「共有できる部分を見つけていくこと」が大切である。

そのとき、求められるのは「対話」であって「対論

(ディベート)」ではない。「対論 (ディベート)」は相手を打ち負かす議論の作法である。負けた方は、勝った方に従わねばならない。しかし、「対話」の方法は、異なる二つの論理が摺り合わさって、新しい概念を生み出す。対話を通して両者が変化するのである。

〈対話的な精神〉とは、異なる価値観を持った人と出会うことで、自分の意見が変わっていくことを潔しとする態度のことである。あるいは、できることなら、異なる価値観を持った人と出会って議論を重ねたことで、自分の考えが変わっていくことに喜びさえも見出す態度といってもいい。(平田、2012, p. 103)

■苦野一徳の『教育の力』の議論から

価値観や感受性の異なる相手でも、最低限その存在を認めようとする感性・態度が重要である。これを「相互承認の感度」と呼ぼう。「相互承認の感度」を育むためには、価値観や感受性の異なる者同士の間、何らかの「共通了解」を見出す経験を積む必要がある。そのための方法が、「超ディベート」あるいは「共通了解志向型ディベート」という、「共通了解」を得るための議論の方法を提唱したい。

さて、「共通了解志向型ディベート」の方法での出発点は、「わたしたちのどのような思想・考えにも、絶対に正しいものなどない」(苦野、2014, p. 223) ということだ。

“絶対”なんてないということを前提にした上で、なおいかに『共通了解』を見出し合っていけるかと考えること、これが力強い思考のあり方です。絶対に正しいことではなく、共通了解可能性を見出そうと考えるのです。(苦野、2014, p. 223)

苦野はこれを「欲望・関心相関性の原理」と呼ぶ。これは、ヘーゲルの「弁証法」的思考法とフッサールの現象学の方法を組み合わせた思考・議論の方法だということ。そうした上で、苦野は「共通了解志向型ディベート」の方法の手順を示す。

(1) 対立する意見の底にある、それぞれの「欲望・

関心」を自覚的にさかのぼり明らかにする。

(2) 互いに納得できる「共通関心」を見出す。

(3) この「共通関心」を満たしうる、建設的な第三のアイデアを考え合う。

以上見たように、市民社会に現存するさまざまな問題や考えや主張、価値観の違いに向き合う時、問うべきは、異なる世界観や価値観の「一致」ではなく、それらの人々同士が互いの世界観・価値観を受け入れたり（差異の承認）、新しい共通の「ものの見方・考え方」や価値観を「ことば（本質）」として取りだしルール化できるかどうか問われる。いいかえれば、価値観の異なる人間同士の、対話による「共通了解の可能性」の条件を探し出すことである。

平田オリザの議論と、苫野一徳のしめした「共通了解の原理」はこうした問いへの「ひとつの答」として大いに評価し多くの点で学ぶべきものがあるといえよう。

2. 2. 5. 市民主義にもとづく公共性の概念

さて、開かれた共生社会のために市民主義にもとづく公共性の概念を鍛えることが肝要である。「私の欲望」から出発しながら、つねに「誰もが欲すること」「共通の利益」つまり公共的な観点から思考・判断することである。自己中心的な人間が他者との関係をとおして「共に生きようとする欲望」を相互に確認し合うことが求められる。人びとが「共に生きる」ことは、必然的に「公共性」につながる。マイノリティとマジョリティが共に生きうる「開かれた共生社会」は、異質で多様な価値観をもつ人びとが、複数の価値や目標めがけて自由な競争（competition）をくり広げ、時には激しく対立する開かれた社会である。こうしたイメージの共生社会においては、一方で多様な文化的属性や「差異」を互いに承認しあい（ヘーゲルの相互承認の原理）、他方で多数の人びとの意見や主張の違いは、日常の関係性——民主的な議論や市民活動、市民教育等——のなかでの共通了解をとおして乗り越え平準化・一般化される（フッサールの共通了解の原理）。

3. アイルランドで子どもを育てる親たちの「複言語育児」の事例（稲垣みどり）

稲垣は日本語教育の実践者として大学教育の中で留学生を対象に日本語を教えつつ、言語教育の研究を進めている。人々の国際移動、移民問題、マジョリティ社会への外国人の包摂といった状況に不可欠なものとして言語教育を考えた場合、日本国内および国外の言語教育において、金泰明の共生論の原理（2. 2.）——「自由の相互承認」の原理と「共通了解の成立」の原理——は、これからの言語教育の目指すべき「価値」を指し示す大きな指針になると考えている。どのように外国人を包摂し、社会統合をしていくか。そのために「日本語教育」は何ができるのか、という問いは、国内の日本語教育に関わる者にとっては切実かつ喫緊の問いである。2019年4月の入管法改正によって、日本政府は大量の「外国人労働者」あるいは「外国人材」を労働市場における「人手不足」解消のために受け入れる政策を開始した。日本政府は現在のところ、正式な「移民」政策をとらずに人手不足解消の「労働者」としての側面でのみ外国人を受け容れようとしている。「人権」をキーワードに論じる金泰明の共生論の原理の視点から、「外国人との共生社会はいかにして可能か」の問いをたてて言語教育の在り方を根本から考える視点が今ほど必要とされる時期はないと考えられる。言語政策の側面からも、たとえば福島青史は「日本社会はどのような言語状況を目指すか」という根本的な問いから、言語政策、言語教育を考えるための理論を構築中である（福島、岩内、稲垣、飛田、2019, p. 44）。社会構想といった大きな枠組みのマクロの次元で、金泰明の共生論の原理は、社会構想としての日本語教育の原理を底から支える重要なものだと考えられる。一方、日本語教育における共生論の原理の文脈化として、各々の言語教育の現場におけるミクロの次元での「我々は、今ここで、どのような日本語教育を目指すべきか」という共通理念の

設定の問題があると稲垣は考える。ありとあらゆる日本語教育の現場で、言語教育の実践者は「何のための日本語教育」のある程度共通した理念の設定のもとに、具体的なコースデザインとカリキュラム構築を行いながら、言語教育の実践をしていく必要に迫られている。また大学等の日本語教育の現場においても、多国籍の多様な背景を持つ学習者の「異なる価値観」をどのように受け入れ、すり合わせながら教室実践をしていくのかという問題は大きなテーマであるといえる。本稿では「何のための日本語教育」の日本語教育の「価値」を問う一つのローカルな事例として、海外で子どもを育てる日本人の親を対象としたワークショップ実践について報告する。

3. 1. 研究の背景

稲垣は今まで、日本語教育学の研究課題として、アイルランドの親たちが作った日本語の学びのコミュニティ(補習校)において、どのような言語教育のフレームワークの構築が可能なのか考えてきた。アイルランドは稲垣にとって、1998年から13年にわたって生活者として、また日本語教師として暮らした場所である。自分自身がアイルランド出身の配偶者と家庭を築き、子どもを育てていく過程で、現地の補習校に関わる機会を得た。最初は「国語/日本語」を教える「講師」として。のちには「日本/アイルランド」の二つの言語文化背景を持つ子どもの「親」として。稲垣が研究を開始した直接の契機は、それまでアイルランドにあった補習校に子どもを在籍させる親たち同士が、子どもの日本語教育の在り方をめぐって教育方針が次第に一致なくなり補習校が二つに分かれ、新しい学校が設立される状況に立ち会ったことである。新しい学校の設立は、補習校に在籍する「日本につながる子どもたち」の背景の変化によるところが大きかった。

1980年代後半～1990年代後半ぐらいまでは、アイルランドの補習校の在籍児童生徒の主流を占めるのは現地の日系企業の日本人駐在員の子女であっ

た。ところが、日本国内のバブル経済の崩壊、経済不況のあおりを受けて、90年代末から2000年代はじめにかけて、アイルランドから日系企業の多くが撤退した。結果、日系企業の駐在という形態でアイルランドに居住する日本人家庭は減った。その代わりに、留学や就労などで自由移動者の個人としてアイルランドに移住する日本人は増加し、「長期滞在者」もしくは「永住者」として、時には現地でアイルランドやその他の欧州出身の配偶者と家庭を築いてアイルランドに滞在する日本人が増加した。その結果、補習校に在籍する子どもの数が、海外帰国子女教育の一環として、日本帰国を想定して本来日本で受けるべき教育の「補完」として補習校に通う児童生徒から、永住予定の国際家庭の児童生徒にシフトしていく状態となった。日本に帰国し、日本語の教育制度に戻っていく前提で日本の「国語」教育を求める親と、現地に永住予定の子ども達を対象とした日本語教育の在り方を求める親たちの間で、次第に日本語教育をめぐる方針が食い違うようになった。また、稲垣自身も当時補習校の講師を勤めていたが、講師の立場からいっても日本語を学ぶ目的の違う多様な子ども達を同じクラスに混在させて授業を行うことが次第に難しくなっていった。その結果、国際家庭の親が中心となって、新しい学校を立ち上げる形で、ダブリンの補習校は二つの学校に分かれる形となった。

ここに至って、日本帰国を前提とせず、アイルランドで日本語を含む複数環境で成長する自分たちの子ども達のために、どのような日本語教育のカリキュラムが最適であるのか、親たちが自分たちで考える必要性が生じた。この新しい学校の校長は、自らも国際家庭の親の1人であり、講師も「親」である当事者性を持つ教員経験者が大半を占めた。親たちが自発的に立ち上げた「新しい学校」は、当初は日本の義務教育における「国語教育」からも自由であり、アイルランド現地の学校教育制度からも自由であった。つまり、どのような既存の教育の枠組みにも規定されない教育機関であるがゆえに、「何を目指し

て言葉の教育を行うのか」という基本の理念のところから、教育の枠組みを設立した親や教師たちが自分たちの力で創り上げていかななくてはならない。それではこのような場において、どのような言葉の教育が「よい」といえるのか。どのような「価値」が目指すべき言葉の教育の「価値」として設定し得るのか。稲垣の研究課題はここに始まった。

3. 2. 研究の概要

以上のような経緯で生まれたアイルランドの「新しい学校」において、親がそれぞれの視点で「私の子に期待する日本語の力」を論ずる限り、そこに普遍的な共通理解は成立せず、そのコミュニティの言語教育のカリキュラムの基となる共通理念は成立し得ない。稲垣は、2011年から2018年にかけて、アイルランドの複数言語環境で子どもを育てる日本人の親たちを対象に「子育て」と「言葉」をめぐるインタビュー調査を実施した研究を進める過程で、複数言語で子どもを育てる育児の営為を「複言語育児」(稲垣, 2016)の分析概念を立てて論じた。「複言語育児」とは、複言語能力(コスト, ムーア, ザラト, 2011)を有した者が、複雑に入り組んだ不均質な寄せ集めの目録(レパートリー)としての言語の複合能力を時に応じて駆使して実践する言語実践としての「育児」の営為を指す。その「育児」の営為の背後には、家族の過去の歴史や親の人生、家族の願望、将来の計画等を全て包括した「思い」をも含むものであり、その「育児」の営為は包括的な家族の価値観の表出である。「複言語育児」は子どもと親または養育者の相互主体的な関係に基づく営為であり、決して親または養育者からの一方向的な働きかけではない。子から親、親から子の双方向的な働きかけにより、お互いが動的に変容しつつ、ともに言語を通じて社会と関わっていく営為である。

稲垣は、「複言語育児」を実践する親たちの意味世界をライフストーリー法によって描いた。質的研究法の一つとしてのライフストーリー法を研究方法と

して記述するさい、金泰明の共生論の原理の一つであるフッサールの「共通理解成立の原理」の手法である「本質観取」のアプローチを用いて、複数の親の語りから「複言語育児」の意味世界を取り出し、「複言語育児」の本質を取り出した。親がそれぞれの内省のうちに語る「私にとっての複言語育児」の意味付けの中から、「わが子にとってどのような言葉の力が必要か」というある程度普遍的な共通理解を成立させることができれば、そのコミュニティの言語教育のカリキュラムの基となる共通理念としての言語教育の「価値」を設定できるのではないかと考えたゆえである。

また、ライフストーリー法による研究の一環として、アイルランドで複言語育児を実践する親たちを集めて現象学の哲学原理に基づく対話による複数回のワークショップを開いた。これは、異なる価値観を持つ人々が共に生きるためのフッサールの「共通理解の原理」に基づいてデザインしたワークショップである。そこでは親たちが「我が子に望む日本語の力」について対話を重ね、「子どもに期待する言葉の力」の共通理解を成立させていく様子が見られた。

3. 3. ワークショップの実践

3. 3. 1. ワークショップの概要

本稿では、2018年5月6日にアイルランドのダブリン市で行った親たちによるワークショップ⁴を紹介する。参加者はアイルランド在住の30代～50代の日本人の母親たちを中心とした9名である。参加者の中には、子どもを補習校に通わせている親も通わせていない親もいた。しかしどの親も、日常の子どもへの話しかけの言語を日本語にする、家庭で日本語話者の親が日本語の読み書きを教えるなど、

4 本ワークショップは稲垣のJSPS 科研費17K02870『海外在留邦人の「複言語育児」——アイルランドの在留邦人へのインタビュー調査から』の助成を受けて行った。

表1. ワークショップ参加者の概要

	年代	アイルランド居住歴	子どもの数 (年齢)
Aさん	30代前半	4年	2人 (5歳, 2歳)
Bさん	40代後半	18年	2人 (14歳, 12歳)
Cさん	40代後半	8年	2人 (11歳, 5歳)
Dさん	40代後半	20年	4人 (18歳, 17歳, 12歳, 10歳)
Eさん	30代後半	4年	1人 (1歳半)
Fさん	50代前半	20年	2人 (12歳, 14歳)
Gさん	30代後半	2年6か月	1人 (5歳)
Hさん	50代前半	15年	2人 (14歳, 13歳)
Iさん	40代前半	10年	2人 (2歳, 8か月)

何らかのかたちで子どもに日本語を学ばせていた。ワークショップ実施にあたっては、アイルランド在住の日本人保護者に在住者向けの情報メーリングリストを使って研究調査の内容を発信し、参加者を募った。参加者たちのプロフィールは表1のとおりである。

3. 3. 2. ワークショップの方法: 「本質観取」ワークショップとは何か

「本質観取」は、金泰明が2. 2. 4で述べたフッサールの現象学の原理、「共通理解の成立」の原理の方法化である。上で述べたような「確信成立の条件」を解明して、ものごとの本質、つまり普遍的な認識、意味に迫ろうとする方法のことである。我々が世界をどのように認識するのか、その認識の構造をはっきり確かめよう、それを言葉にして取り出そうとする営為のことである。

たとえば目の前のリングをみて、それを「リング」と認識する。なぜそれを自分は「リング」と認識したのか。それを外部から与えられた先入観や予断を取り除いたところで、個人の体験の内省から取り出すことである。つまり自分がリングを「リング」と認識した、その「確信成立」の条件あるいは構造を確かめようとするのである。この「確信成立の構造」の条件を取り出すには、現象学的還元を行う。現象学的還元とは、「目の前にリングがあるからリングを認識する」という通常の認識の仕方を逆転させ、「自

分はこのような理由でリングを認識する。ゆえに、目の前のものはリングである。」とする、客観的存在があるから主観がある、というのを逆転させ、主観があるので客観がある、と置き換えることである。「リング」を「正義」や「愛」などの概念に置き換えた場合、われわれはその概念をどのように捉え、どのように意味づけるか。その確信成立の条件を言葉として取り出すことは、時にコミュニティのルールを形成する際に不可欠の営みとなる。それが「本質観取」で目指すところの「共通理解の成立」であり、そのためには言語による各人の内省からの「確信成立の構造」の条件の確かめが必要である。あらゆる概念には外部からおかれた本質的な「真理」は存在しない。あるのは、できるだけ多くの人の間主観的な、確信成立の条件であり、それを各人が言語の公共のテーブルに出すことで、確かめ合い、誰もが納得し得る「共通理解」を創り出していく。この営みが、つまり現象学でいうところの「本質観取」である。

このような現象学的な事物の見方を基盤にして、本質観取によって、客観存在をいったんエポケー（「判断中止」: 純粹意識の領域に至るために、いったん素朴な日常的判断〈自然的態度に基づく判断〉を中止すること）しつつ、ある概念の核心的な意味が「言葉」として自らの経験を内省しつつ取り出される。そしてその主観的な内省による「言葉」が、他者との相互批評にさらされることによって普遍性を獲得していく可能性を持つ。この言葉（世界像、感

受・欲望の秩序)の相互交換によって、いかに「相互主観的確証」を生み出していくかが「本質観取」という言語の了解ゲームの目的となる。

金泰明が2.2.4.にあげた苦野一徳の「共通了解志向型ディベート」(苦野, 2014)は、金泰明も言及しているとおり、この現象学の原理に基づく「本質観取」とヘーゲルの弁証法的思考を組み合わせた思考・議論の方法である。苦野の「共通了解志向型ディベート」の手順は、すでに金泰明が紹介した。以下、「本質観取」の具体的な手順を示す。

3.3.3. ワークショップの手順

ワークショップは2018年5月6日(日)の13時より、ダブリン市内のホテルのセミナールームを借りて行った。2時間の時間をとり、1グループ3名のグループに分かれ、①自分にとって「子育て」とは何か②「我が子に身につけてほしい「言葉の力」とは何か」の2つのトピックについて対話を重ねた。まずA, B, Cの3つのグループに分かれてそれぞれのトピックについて30分ほど話し合い、後にそれを全体で共有した。

ダブリンで行った「本質観取ワークショップ」の手順⁵は、以下の通りである。

- (1) 客観存在の観念をエポケー(視線変更・態度変更)し、認識と対象の因果関係を逆転する。(例えば、辞書に載っている意味や権威ある学者の定義した意味などは全てエポケーされる。あくまで自分自身の内側から取り出す。)
- (2) それらの概念、理念、観念を支えている本質契機、構造契機を、自らの経験を内省することによって「言葉」として取り出す。
- (3) 取り出された「言葉」は他者との「相互批評」によって吟味されることによって「私の意味」から「人間一般に妥当する意味」へと洗練されていく。

5 この「本質観取」の手順は、Iwauchi (2017, pp. 10-11)より引用した。

- (4) 本質を取り出すことは、絶対的「真理」を取り出すことではない。「言葉」の強度を試しあうことによって、万人に共通する概念の本質構造をさがることが主眼である。

以上の「本質観取」の手順を踏まえ、本ワークショップは以下のような流れで行った。

- (1) 「本質観取」とは何か。稲垣より現象学と本質観取、また本質観取ワークショップを行う目的についての説明を行う。(20分)
- (2) 本日のテーマとして「我が子に日本語を通じて身につけてほしい言葉の力とは何か」であることを告げる。(これは事前にメール等で周知済み)このテーマに取り組む前に、「練習」として、自分にとって「子育て」とは何か、について、本質観取をする。(5分)
つまり、ワークショップのテーマは2段階あり、
 - ①「子育て」とは何か。
 - ②「我が子に日本語を通じて身につけてほしい言葉の力」とは何か。の2つが、本日の「本質観取」のトピックであることを告げる。
- (3) まず、各自が自分にとって「子育て」についてひとりで考える。この際、A4の紙などにメモなどしながら自分にとって「子育て」とはどんなことか、「言葉」として取り出す。(5分)
- (4) (3)で考えたことを話し合いによって、共有する。稲垣はファシリテーターとして、模造紙(ホワイトボードがなかったので、大きな模造紙で代用)に参加者から出た言葉をマッピングしていく。(20分)
- (5) 類似の概念(言葉)をカテゴライズしていき、上位概念、下位概念に分け、図式化していく。(10分)
- (6) 最終的に、3人の参加者が納得し得る「子育て」の共通の概念を絞り込んでいく。(10分)
- (7) まとめ(5分)
- (8) ②のトピック、「我が子に日本語を通じて身

につけてほしい言葉の力」とは何か、のトピックについて、(3)～(7)の手順を繰り返す(40分)

以上の手順で行い、約2時間ほどでワークショップは終了した。終了後も、30分ぐらいは雑談のような形で子育て全般や、「子どもの言葉の力」をめぐる話し合いは続いた。今回は3名という少人数であったので、上記の作業一つ一つが短時間に終わったが、もっと大きな人数であったら、グループでの話し合いの時間が必要になるので、所要時間は1つのトピックで2時間ほどかかるのではないかと考えられる。

3. 3. 4. ワークショップの結果

対話の結果、①「子育て」については、3つのグループ(便宜的にそれぞれA, B, Cとする)から、それぞれ、グループでの話し合いの結果として、「子育て」とは、(A) 善き人間に育つための営み、(B) 言語、アイデンティティのベースを作るサポート、(C) 子どもが自己肯定感を持って生き抜く力を与えること、という3つが挙げられた。各グループで発表する時は、話し合いの経過を説明しながら3人がどのような経過でその結論に至ったのか、代表者が詳しく説明した。このように、グループ内の対話を全体でシェアし、議論した。全体の議論において興味深かったことは、A, B, Cの3つの「子育て」の本質が、たがいに相関しあうことに皆が注目し、その関係性を論じていたことである。つまり、Aのグループから出た、子育てを通じて最終的に目指すべき人間像としての「善き人間」になるためには、「自分」や「他人」を受け入れて幸せに生きることが大切ではないか。そしてそのベースには言語による確かな自分とは何かというアイデンティティ形成が欠かせない、と議論は続いた。最終的に、では「子育て」の目指すべき人間像としての「善き人間」とは何か、「善き人間」の条件とは何か、という話題で全体の議論が盛り上がった。結論として、「日本人」あるいは「アイルランド人」、「日本語」や「英語」などの国籍

や言語を超え、世界の一員としてどう生きるかという、グローバルな規模での市民性を形成すること」が「善き人間」の条件ではないか、という方向に議論は収れんしていった。

「善き人間」というキーワードは、金泰明が「価値的人権」の基本概念として説明したカントの道徳自由論(2. 2. 1.)に重なる。異なる言語文化的背景から形成される個人的な欲望や感性にとらわれずに「最高善(価値)を実現すべし、自己中心性(欲望や感性の発揮)を抑えて、自分自身のなかにある「正しさや善さの確信」を磨くこと、それを親たちが「子育て」の目指すべき価値として措定しているところは、カントが、正しく善き人間をつくることによって、理想の社会が実現される、という考えにそのまま重なるものとして稲垣には納得された。「子育て」とは何か、というテーマで親たちに「本質観取」のワークショップをした場合、議論のメンバーや地域、コミュニティによって当然さまざまな議論が沸き起こるだろう。複数言語環境で子どもを育てる親の実感から、「善き人間」の条件として、まず子どもが自分自身に自己肯定感を持って生きていくこと、またそのための条件として、その自己肯定感が依って立つ子どものアイデンティティがあり、そのアイデンティティを育むものは他にもない「言葉」なのだ、という結論に辿りつくあたりが、アイルランドで日本語+多言語の状況で子どもを育てる親ならではの「子育てとは何か」の本質観取であるといえる。

続いて、②「我が子に身につけてほしい「言葉の力」とは何か」については、(A)「日本語をつうじて見える文化と見えない文化を伝える力」、(B)日本語を介して自分を伝え、相手を理解する力、(C)日本語・日本文化を通じて様々な選択の中で個々のアイデンティティを肯定的に育成する力、の3つが挙げられた。この話し合いでは、言葉、文化、アイデンティティの3つがキーワードとなった。また相手をrespectし、acceptする力が大切、という文脈でrespect, acceptの二つの語もキーワードに挙げられた。これは、「自分の欲望」を抱えもった一人一人が、

互いに他者を自由な存在として承認し合うこと、すなわち金泰明が共生論の原理で述べた「自由の相互承認」の原理にそのまま重なるものと考えられる。注目すべきは、2つ目のトピックの議論も、1つ目の「子育て」のトピックとほぼ内容は重なっていたことだ。わざわざ2つにトピックを分ける必要がないと稲垣が後で反省したほどに、議論に参加した親たちにとっては「子育て」と「言葉」は分かちがたく重なり合っていた。まさに親たちにとって、「子育て」はそのまま、日々の言語実践としての「子育て」であり、子どもを育てる営み自体が、複数の言葉を介して、親である自分は、どのような人間を育みたいのか、という問いをめぐる本質観取なのである。まさに、ここで行われた議論は「複言語育児」の本質とは何か、をめぐる本質観取であったと言ってよいだろう。

3. 4. ワークショップの対話のまとめ

以上、アイルランド在住の複言語環境で子どもを育てる親たちの、①「子育て」②「我が子に身につけてほしい言葉の力とは何か」をめぐる、本質観取ワークショップの内容を紹介した。時間の制約もあり、ある程度の共通理解に至るまでの時間がやや足りなかったものの、参加者同士の議論ははずみ、事後のアンケートでは「普段このようなことを話し合う機会はなかったので、貴重な機会となった。」「自分の考えが整理された。」「他の人の意見を聞いて、自分を振り返ることができた。」等の感想が聞かれた。

あらためて、ワークショップに参加した親たちのワークショップを振り返り、議論の内容を総括する。「複言語育児」の本質をめぐり、親たちはまさに自分の経験の内部から、経験を振り返り、自分にとっての「複言語育児」の意味について考えた。そして、その考えを言葉にして取り出し、同じ状況に直面する「他者」の言葉と並べて検証し合った。自分の家庭で、どのような「複言語育児」を実践している

か、最初は自分や配偶者がどの言語を使って子どもに話しかけているか、という個別具体的な事例をグループのメンバーに紹介しつつ、次第にそれは議論に参加したメンバー全員に共有されることにより、抽象的になり、普遍性を帯びていった。このワークショップから生まれた「複言語育児」の本質は、「善き人間を育てること」であり、そのためには「言葉による自己肯定的なアイデンティティを育てること」が大切である、と帰結した。また、「言葉の力」の本質としてあがったのは、「他者を accept し、respect する力」、よりかみ砕いて言えば「日本語を介して日本の文化も相手の文化も理解する力。それによって自分のアイデンティティを肯定的に捉え、相手のことも肯定的に捉えられるようになる力」となった。このような「本質観取」は、アイルランド以外の他の場所で「複言語育児」をする親たちが聞いても、ある程度の同意を得られるものではないだろうか。他のも場で検証してはいないものの、少なくともワークショップ参加者と同様に、日本とアイルランドを往還しながら「複言語育児」を実践する稲垣自身の「複言語育児」の実感、意味づけには重なるし、稲垣自身は「なるほど」と深く納得できる「複言語育児」の本質観取であると感じた。以上、このワークショップで出された「複言語育児」の本質観取は、異なる文化と言語を自分自身が往還しながら日々の生活を生き、子どもを育てる親たちならではの、「我が子に身につけてほしい「言葉の力」を軸にした、見事な本質観取であると言えるだろう。

4. 全体の総括

4. 1. 「複言語育児」の本質とは

以上、本稿でははじめに金泰明が「価値的人権概念」と「規則的人権概念」を基盤とする共生論の原理について述べた。それを承けて、稲垣が、言語教育の「意味」と「価値」はどのように創出できるのかという問題意識から出発し、その事例として、アイ

ルランドで日本語を含む複数言語環境で子どもを育てる親たちの「本質観取」ワークショップの実践を紹介した。

親たちによる「複言語育児」の本質観取はそのまま、言葉によって人と関わり、言葉によって人を育てるという言葉の教育の本質と重なるのではないかと稲垣は考えている。日本語、国語、外国語、継承語としての日本語、そのような言語の境界を超えた複言語の使い手である親が、その複言語能力と環境を駆使して子どもを育てる行為。どのような「人」をどのように「言葉」で育てるのか。何を目指して「複言語育児」を実践するのか。その問いは、まったく「何のための言語教育」という言語教育の意味と価値の問題と重なる。そして、アイルランドの親たちの「複言語育児」の本質観取の内容は、おどろくほど金泰明の共生論の原理と重なる。

そもそも稲垣自身が、20数年間の「言語教育」の実践と10数年間の「複言語育児」の実践を経たのちに、金泰明や竹田青嗣、苦野一徳の思想に触れ、その哲学原理に言語教育の価値の創出の問題を解く鍵があると直観した。そしてそれまでに多くの「複言語育児」を実践する親たちにインタビュー調査を重ね、自分自身も「複言語育児」の実践者である稲垣自身の中で、「言語教育」の本質は、すでに「複言語育児」の本質に重なるものとして実感されていた。稲垣が「複言語育児」の意味世界、また親たちの創りだした教育機関における「価値」創出という研究課題を解く鍵として、ヘーゲルの相互承認やフッサールの現象学の原理に惹かれ、金泰明の共生論の原理に深く納得し、共生論研究会に参加して「共生社会のための言語教育」の在り方を探究するゆえんである。

4. 2. 「複言語育児」から「言葉の教育」の本質へ

現在の日本国内における喫緊の課題である外国人受け入れ政策と日本語教育に関しても、何を指して「言葉の教育」を行うべきか。その価値創出とし

て、人権論を基盤に据えた「自由の相互承認」と「共通了解の成立」の原理に基づく金泰明の共生論の原理は有効である。特に、本質観取によって共通了解を作り出し、ルールを作り出していこうとする営みはすべて「言葉」によってなされることが重要だ。共生社会の実現は「言葉」による対話以外にないとするれば、その「言葉」によって人を育てる言語教育や複言語育児の実践者たる親や教師こそが、共生社会を実現させるための新たな価値創出の鍵を握る実践者であるといえるのではない。

9人の「複言語育児」の実践者のミクロの視点から、「社会構想としての言語教育」の見取り図はすでに出されている。問題はそれをそれぞれの現場にいる実践者たちがどのように実践するかだ。海外在留邦人の子どもの例でいえば、海外にいても「日本人」と同じような日本語を話さないといけない、子どもは現地語+日本語の流暢なバイリンガル話者にしないといけない、海外にいても学年相当の漢字は覚えなければならない、そういう自分の外側に設定された目指すべき「価値」ともいえないようなものをゴールに設定すること。そのような「思い込み」から離れて、自分の内部に立ち返り、自分にとっての「複言語育児」とは何か、とその本質に立ち返る問いを自ら自分自身に発した時、そこには新たな「複言語育児」の実践が始まる。そしてそれを同じ状況、同じ現場にいる当事者同士が集まって対話によって検証し合うことで、「他者」と共有し得る「価値」が創出できる。子育てにも、言葉の教育にも、絶対正しい「真理」などない。しかしなお、自分と他者との間になんとかして共通了解を見出して、共通了解可能性(苦野, 2014)をめがけて対話を続けていこうと考える、その営みそのものが、つまり言葉によって人が生まれ、言葉によって人を育て、言語教育そのものなのではないだろうか。

金泰明(2. 2. 3.)は、ヘーゲルの「相互承認」は、自己中心性をもつ自他の「折り合い」、すなわち対立する利害や意見の調整をはかるためだけのものではなく、人びとが「共に生きようとする欲望」を互い

に承認しあう関係のプロセスをとおして、やがて対立・衝突が和解にいたることによって、新たに「共に生きようとする意志」の関係が生まれる可能性がある」と述べる。

「複言語育児」を実践する親たちが、「善き人間」の条件として、「『日本人』あるいは『アイルランド人』、『日本語』や『英語』などの国籍や言語を超え、世界の一員としてどう生きるかという、グローバルな規模での市民性を形成すること」を挙げたことは印象深い。親たちは「善き人間」の条件として、各人の内部の倫理的な規範に基づいて「最高善」を理性によって目指そうとするカント的な道徳を超えて、「世界の中での自分」という他者との関係をより重視している。ヘーゲルの「相互承認」の原理、自分と他者の自己中心性から発した欲望を承認しつつ、それでも共に生きようとする姿が、「日本人」あるいは「アイルランド人」、「日本語」や「英語」などの国籍や言語を超え、世界の一員としてどう生きるか」に現れているように感じる。

4. 3. 共生社会における言語教育の原理

以上、「複言語育児」の本質として「民族や言語の境界を超えた『市民』の育成」が本質観取としてあげられた。では、本稿の目指す「個人の自由と権利の尊重と市民主義に基づく、文化的な多様性に開かれた共生社会の実現」のためには、どのような言語教育の実践があり得るだろうか。金泰明(2. 2. 1.)は「市民」を、公共的なもの、「みなにとって共通の事柄」につねに関心を持ち、考え、判断し、責任を持って行動する人間のことだと述べる。言語教育の実践の現場において、そのような「市民」の育成を目標に、さまざまな形で本質観取を実践することによって、可能性は開かれると考える。日本語教育の現場であっても、他の外国語教育の現場であっても、言語教育の場はいつでも異なる言語文化的背景を有する多様な人々が、目標とする言語を使って思考し、自らの思いや考えを伝えあう場である。例えば日本

語教育の例でいえば、教師があらかじめ持っている「正しい知識」を学生に与えるのではなく、ある日本語の意味理解をめぐる学生と教師が対等な立場で本質観取を展開する、という実践の在り方もあるだろう。たとえば日本語の「恋」という語彙について、それを自分の母語の類似概念に置き換えて「知識」として習得するのではなく、自分にとって「恋」とは何かと徹底的に内省し、自分の言葉で言い表してみる。そしてその「恋」の定義は、自分だけでなく他の人にとっても妥当性がある概念であるか、教室で議論を繰り広げる。そうすることによって、言語文化的な背景の違いを超えて、何が皆に共通な感情や価値観であるかを見出すことが可能となる。そもそも言葉を学ぶこととは、言葉を伝える相手を常に想定した、そのような言葉の本質観取の営みであると考えられる。また、本質観取によって、言葉によって自分の気持ちや考えを伝え合う営みを超えて、言葉によって自分の生きる世界の「ルール」を他者と協働でよりよいものにしていくことが可能になる。そのような言語教育の実践こそが「共に生きる」社会には必要であると考えられる。よって「自由の相互承認」の態度に基づく、本質観取による共通理解の成立を目指す言葉の教育こそが、「共生社会のための言語教育」の原理として措定し得ると提言し、本稿を終える。

文献

- 稲垣みどり(2016).「移動する女性」の「複言語育児」——在アイルランドの在留邦人の母親たちのライフストーリーより『リテラシーズ』18, 1-17. <http://literacies.9640.jp/vol18.html#r1>
- カント(1979a). 野田又夫(訳) 人倫の形而上学の基礎づけ. 野田又夫(編)『カント(世界の名著39)』(pp. 223 - 311) 中央公論社. (原典1785, *Grundlegung Metaphysick der Sitten*)
- カント(1979b). 加藤新平, 三島淑臣, 森口美都男(訳) 人倫の形而上学. 野田又夫(編)『カント(世界の名著39)』(pp. 324 - 663) 中央公論社.

- (原典1797, *Metaphysick der Sitten*)
- 金泰明 (2004). 『マイノリティの権利と普遍的人権概念の研究——多文化的市民権と在日コリアン』トランスビュー.
- 金泰明 (2006). 『共生社会のための二つの人権論』トランスビュー.
- コスト, D., ムーア, D., ザラト, G. (2011). 姫田麻利子 (訳) 複言語・複文化能力とは何か『大東文化大学紀要』49, pp. 249 - 268. (Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle: Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes: Etudes préparatoires*. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe.)
- 国際連合 (1962). 世界人権宣言. 高木八尺, 末延三次, 宮沢俊義 (編) 『人権宣言集』 (pp. 393 - 408) 岩波文庫. (United Nations. (1948). *Universal declaration of human rights*.)
- 竹田青嗣 (1989). 『現象学入門』NHK ブックス.
- 竹田青嗣 (2009). 『人間の未来——ヘーゲル哲学と現代資本主義』ちくま新書.
- 苫野一徳 (2014). 『教育の力』講談社現代新書.
- 平田オリザ (2012). 『わかりあえないことから』講談社現代社現代新書.
- 福島青史, 岩内章太郎, 稲垣みどり, 飛田勘文 (2019). 「共に生きる社会」のための理論構築基盤としての哲学『言語文化教育学会第5回年次大会予稿集』 (pp. 44 - 49). <http://alce.jp/annual/2018/#proc>
- フッサール, E. (1972). 立松弘孝 (訳) 『現象学の理念』みすず書房. (Husserl, E. (1950). *Die Idee der Phänomenologie: fünf Vorlesungen*. Haag: Martinus Nijhoff.)
- フッサール, E. (1979). 渡辺二郎 (訳) 『イデー——純粹現象学と現象学的哲学のための諸構想1 - 1: 純粹現象学への全般的序論』みすず書房. (Husserl, E. (1950). *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie: Erstes Buch Allgemeine Einführung in die reine Phänomenologie*. Haag: Martinus Nijhoff.)
- ヘーゲル, G. W. (1979). 金子武蔵 (訳) 『精神の現象学 (上・下)』岩波書店. (原典1807, *Phänomenologie des Geistes*)
- ヘーゲル, G. W. (1998). 長谷川宏 (訳) 『精神現象学』作品社. (原典1807, *Phänomenologie des Geistes*)
- ホッブズ, T. (1979). リヴァイアサン. 永井道雄 (編) 『ホッブズ (世界の名著28)』 (pp. 53 - 524) 中央公論社. (原典1651, *Leviathan: Or the matter, forme and power of a common-wealth ecclesiastical and civil*.)
- 文部科学省初等中等教育局国際教育課 (2002). 補習授業校教師のためのワンポイントアドバイス集1——補習授業校の性格. http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/002/003/002/001.htm
- 山崎公士 (1993). 世界人権会議の成果と課題『自由と正義』44(11), 58 - 65.
- ルソー, J. J. (1954). 桑原武夫, 前川貞次郎 (訳) 『社会契約論』岩波文庫. (原典1762, *Le contrat social*)
- ロック, J. (1980a). 統治論. 大槻春彦 (編) 『ロック／ヒューム (世界の名著32)』 (pp. 193 - 346) 中央公論社. (原典1690, *Two treatise of government: A critical edition with an introduction and apparatus criticus*.)
- ロック, J. (1980b). 人間知性論. 大槻春彦 (編) 『ロック／ヒューム (世界の名著32)』 (pp. 65 - 188) 中央公論社. (原典1689, *An essay concerning understanding*.)
- Iwauchi, S. (2017). Eidetic eeing in practice. *Journal of Eidetic Science*, 5, 1 - 17.

Special issue on Language and Cultural Education for Citizenship

Article

The concept of conviviality as the way of living together with people in cultural diversity

From the case studies of plurilingual child rearing by parents
who raise their children in Ireland

INAGAKI, Midori*

Tokyo International University, Japan

KIM, Taemyeong

Osaka University of Economics and Law, Japan

Abstract

This paper introduces the theory of Conviviality as the way of living together with others who have different values. And this paper reports the case of language education based on this principle. The purpose of this paper is to discuss the possibility of applying the theory of Conviviality in the context of language education and to find viable answers to live together with others who have different values. Firstly, KIM Taemyeong discusses the theory of Conviviality referring to Modern philosophy such as Kant, Hegel, Hobbes and Husserl. KIM focuses on the principles of mutual recognition of freedom and common understanding. Secondly, INAGAKI whose area is language education reports on the “eidetic seeing” workshop which was held with Japanese parents who raise children in a multilingual situation in Ireland. Inagaki discusses the workshop from the point of view of creating meaning and value in language education. Finally this paper discusses the theory of Conviviality in the context of the creation of values as the goal of language education.

Copyright © 2019 by Association for Language and Cultural Education

Keywords: mutual recognition of freedom, common understanding, citizenship,
eidetic seeing, language and identity

* *E-mail:* midori.inagaki@gmail.com

特集「市民性形成と言語文化教育」

論文

Citizenshipの育成は、第二言語教育と
どのように関わるか

汎ヨーロッパレベルでの議論の経緯とその達成

山本 冴里*

(山口大学)

概要

本研究では、「汎ヨーロッパレベルでの議論において、citizenshipの育成は、第二言語教育とどのように関わるものとされているのか」という問いを立て、汎ヨーロッパレベルでの議論の経緯を追った。Citizenshipは、ヨーロッパにおいては新しい用語というわけではないが、汎ヨーロッパレベルでの政治組織が一定程度「国家」の役割を置き換え、同時に領域内外からの「他者」との接触が日常化するなかで、新たな意味と重要性を獲得した。また、各地で頻発したテロリズムは、社会的包摂・社会的結束を新たな課題とした。民主的citizenshipは、こうした概念と絡みあいながら、現在のヨーロッパで、(第二)言語教育をふくむ教育分野でのキーワードとなり、その涵養のための概念的なツールが作成されている。

Copyright © 2019 by Association for Language and Cultural Education

キーワード 市民性, 市民権, 欧州連合 (EU), 欧州評議会 (CE)

1. 問いの設定

Citizenship教育は、通常、日本語では「シティズンシップ教育」あるいは「市民性教育」などと訳され、政治教育、道徳教育分野のほか、近年では第二言語教育¹の分野においても、この概念を援用して

の議論がはじまっている²。

そうした議論では頻繁にヨーロッパの先行研究が引かれるが、Everson and Preuss (1995)によれば、ヨーロッパの人々のcitizenship理解は実は一様というわけではなく、きわめてバラエティに富んでいるという。Preuss, Everson, Koenig-Archbugi and Lefebvre (2003)は、EUの各加盟国でcitizenshipという用語がどのように使用されているのかを把握する難しさを指摘したうえで、その理由として、*citizenship*とは純粹に法律的な概念というわけでは

* E-mail: yamamoto.saeri@gmail.com

1 本稿においては、この第二言語教育という用語を便宜的に広い意味で用い、いわゆる second language education と foreign language education の双方を含みこむものとする。

2 たとえば言語文化教育研究会の第5回年次大会(2019年3月)テーマは「市民性形成と言語文化教育」だった。

なく、加盟国それぞれの政治文化に根付いているということを挙げた。実際に、Birzėa et al. (2004) は、ヨーロッパの国々においてcitizenshipの対応語として用いられる用語とそれぞれの意味を整理しているが、そこには、字義的には「国籍」から「母なる土地の石」まで、多様な意味内容の語が並んでいる³。

このように、ヨーロッパにおけるcitizenship理解は多様である。しかしその多様性の一方で、一定の求心力を持つ動きも見られる。それが、欧州連合(以下EU)、欧州評議会(以下CE)など、汎ヨーロッパレベルの公的機関によるcitizenship概念の称揚と再定位だ。EUとCEはともに、この概念を核として幅広いフィールドで関連施策を実施していて、そのフィールドには第二言語教育もふくまれる。

ならば、そうした議論において、citizenshipは、第二言語教育とどのように関わるものとされているのだろうか。本研究は、この問いに対し、汎ヨーロッパレベルでの議論の経緯とその達成についての調査結果から、一定の答を導くことを目指す。

2. Citizenshipのふたつの訳語：市民権と市民性

調査結果について述べる前に、読者の便宜のために、citizenshipの日本語訳として定着している用語について簡単に整理する。Citizenshipは通常、文脈によって「市民権」「公民権」または「市民性」などと訳し分けられる。たとえば、4.1節に後述するマーストリヒト条約中のcitizenshipについては、「市民権」という訳が定着している。「公民権」も、「市民権」とほぼ同意のものとして用いられる。一方Global(グローバルな)、Intercultural(間文化的な)、Democratic(民主的な)、Active European(アクティブなヨーロッパ人の)といった一連の形容が冠されるcitizenship概念の訳に関しては、頻繁に「市民性」

が採用される。こちらのcitizenshipは、教育によって伸ばし得る望ましいもの、養成すべきものとされる。

ヨーロッパの超国家機関として代表的なEUとCEは、EUが政治や経済といった統合のハード面を、CEが人権や民主主義の伸長といったソフト面を中心に担っているために、前者の文書におけるcitizenshipは「市民権」として、後者のそれは「市民性」としての意味合いが比較的強い。しかし文献のなかには、どちらの側面について論じているのか判別しがたいものがある上に、そもそもはcitizenshipというひとつの用語で表現される概念である。このことから本稿では訳し分けを行わず、また、シティズンシップとカタカナ表記することもせずに基本的にはcitizenshipのまま用い、必要がある時にのみ訳語で補足する。

3. 調査の対象と視点

3.1. 調査対象

ヨーロッパのcitizenship理解とその歴史に関する文献は膨大であり、しかも多言語に渡る。ゆえに、citizenshipと第二言語教育に関する過去のヨーロッパでの議論を網羅することは、現実的には不可能に近い。検討が可能な範囲で、なおかつ本研究の目的に答える調査対象資料の選定条件として、以下4点を設定した。

- (1) EU, CEの条約、協定、大臣級委員会や議員会議による一連の勧告のなかで、言語教育関連文献に頻出するもの
- (2) ヨーロッパにおける超国家機関主催で開催された、汎ヨーロッパレベルでの言語教育関連会議記録(たとえば、〈Language Learning and teaching methodology for citizenship: Citizenshipのための言語学習・教育の方法〉シンポジウム [1989年, CE主催], 〈Linguistic Diversity For Democratic Citizenship in Europe: ヨーロッパ

³ 前者はエストニア、後者はアゼルバイジャンの例による。

パにおける民主的 citizenship のための言語多様性) シンポジウム [1999年, CE 現代語局主催])

(3) 前項関連会議群の成果物 (たとえば, 欧州評議会言語政策局, 2007/2016)

(4) CE の言語教育施策担当セクション (現代語局, 言語政策局, 欧州現代語センターなど) によるプロジェクト群のうち, プロジェクト名に citizenship を冠するもの

以上4点のうち(1)および(2)は全体の流れを掴むために設定した。(3)および(4)は(1)・(2)で把握した骨子たる流れを, より豊かに肉付けし理解するために重要である。こうした条件によって選定された資料群は, その公共性, 規模および広範な影響力の点から「汎ヨーロッパレベルでの議論において, citizenship の育成は, 第二言語教育とどのように関わるものとされているのか」という本研究の問いに答える素材として, 一定の説得力を持ちうるものとする。なお, 上の4点にあわせ, CE の現代語局や言語政策局で長の地位にあった人々による当時の振り返りに相当する記録についても⁴, 入手できた限りは参照した。こうした記録も, (2)~(4)の多くも CE 関連の文献であることから, 結果的には, 渉猟した資料は EU よりも CE のものが多くなっている。なお, EU の公用語はすべての加盟国の公用語, CE の作業言語は英語・フランス語であるが, 本研究では, 基本的に英語による資料を参照し, 英語から訳出した。ただし EU や CE の文書ではなく原文がフランス語であるもの, あるいは英語での資料中に (英訳無しに) フランス語での引用が見られる資料に関しては, 当該部分はフランス語から訳している。訳は断りのない限り本稿筆者による。

4 CE の言語政策を管轄する部局は, かつては現代語局 (Modern Languages Division) という名称であったが, 2002年に言語政策局 (Language Policy Division) に改編されている。

3. 2. 調査視点

前項に述べた調査対象を読み解くにあたって, 3つの視点を設定した。すなわち, 内容・文脈・仕組みである。この3点によって, 大きな流れの把握を試みた。

- ・ 内容: どのような citizenship について述べられているか。どのような方策がとられたのか。第二言語教育とはいかに関わるものとされているか
- ・ 文脈: なぜ(どのような文脈で)それが主張されたのか
- ・ 仕組み: 上記「内容」で示された方策が, 選定された際に用いられた仕組み

4. 調査結果

本章では, 3. 1. で選定された重要な公的文書や実施されたプロジェクトを, 3. 2. に述べた視点で読み解いた結果を記述する。その際, おおむね時期ごとの流れに沿ってまとめる。なお, 読みやすさを優先するため, 本章内では, シンポジウム等の会議名および各種プロジェクト名等は, 〈 〉で囲って表示する。

4. 1. CE, EU の創設と citizenship

Sheils (1996, p. 88) によれば, 「ヨーロッパの citizenship」という概念は, CE 創立 (1949) 当初からの哲学と目的を反映している。Citizenship はいわば, ヨーロッパの「魂 (spirit)」(Sheils, 1996, p. 88) であり, 起源は定かではないが, 古代ギリシャにまで遡るということについては, 多くの文献が合意している。ただし, 4. 2. に後述するように, この概念が CE の言語教育政策において, 重要な意味を持つ語として提出されるのは, 1980年代末のことになる。

Citizenship はまた, EU にとっても, その根幹にかかわる極めて重要な概念のひとつである。この用語

は、EUの創設時点ですでに、創設を宣言するマーストリヒト条約(1992)のなかにも出現する。

第8条 連合のcitizenshipは、ここに創設する。加盟国の国籍を有するものは何人も連合の市民となる。連合の市民は、本条約によって付与された権利を享受し、かつ、それによって課された義務に服する⁵。

EUでは、EUのcitizenship資格は審査せず、その有無は、人が加盟国の国籍を持つか否かによって決定される。加盟国の国籍を持てば自動的にEUのcitizenshipも持つことになり、そこには、多様な権利および義務が付随する。Citizenship概念はここに、法的意味を持つ権利および義務と結びつけられて制度化されたのである。この文脈では、人はヨーロッパのcitizenshipを有するか、有さないか——つまり誰がEU市民であり、誰がそうでないかという二元論の状態にあり、その中間は存在しない。

こうした法的意味を持つ権利義務と結びつけられた形でのcitizenshipこそが、今日にいたるまでcitizenshipの第一義である。たとえば、*Oxford Living Dictionaries*は、citizenshipを“The position or status of being a citizen of a particular country. (ある特定の国における市民としての地位あるいは身分)”としているし、*Cambridge Dictionary*は、第一にこれを“The state of being a member of a particular country and having rights because of it. (ある特定の国におけるメンバーであり、メンバーとしての地位による権利を持つ状態)”と定義している。

4. 2. Language Learning for European Citizenship Project: 1990 - 1997

1980年代の終わりに、言語教育をテーマとする2つの大規模なシンポジウムが開催された。フランスのストラスブールで開かれた〈Language Learning in

5 訳は右近(1993, p. 61)による。ただしcitizenshipのみ2.に前述の理由で右近(1993)訳の「市民権」から原語に置き換えた。

Europe: The challenge of diversity (ヨーロッパにおける言語学習：多様性の挑戦)〉シンポジウム(1988年、文化協力審議会⁶主催)と、ポルトガルのシントラで開催された〈Language Learning and teaching methodology for citizenship (Citizenshipのための言語学習・教育の方法)〉シンポジウム(1989年、CE主催)である。いずれにも数多くの政府が参加している。このふたつのシンポジウム報告を受けて、1990年に、〈Language learning for European citizenship (ヨーロッパのcitizenshipのための言語教育)〉プロジェクトが始動する。

背景には、当時、汎ヨーロッパ的な機構が広がり続けていたという事実がある。当時EUとCEはともに拡張を続けていた。とくに1990年代のCEの拡張は著しく、ハンガリー(1990)、ポーランド(1991)、ブルガリア(1992)、エストニア、リトアニア、スロベニア、チェコ、スロバキア、ルーマニア(1993)、アンドラ(1994)、ラトビア、モルドバ、アルバニア、ウクライナ、マケドニア旧ユーゴスラビア共和国(1995)、ロシア、クロアチア(1996)、ジョージア(1999)と、ほとんど毎年のように新規の加盟があった。これらの国の多くはシントラでのシンポジウム(本節冒頭段落に前述)の後にヨーロッパ文化協定を批准し⁷、これにより、その第2条に同意することとなった。

締結各国は、可能な範囲内において、

a. 自国民に協定締結諸国の言語、歴史、文明

6 原語ではCouncil for Cultural Co-operationである。これはヨーロッパの政府代表者らによる委員会であり、ヨーロッパレベルで、教育、文化、メディア、スポーツ、若者を対象とした分野でのアジェンダを設定するために創設された。2001年に、大臣級会議の決定により、4つの関連委員会に発展的解消している。Council for Cultural Co-operationに関するこの説明は、EU Vocabularies (2019)による。

7 ヨーロッパ文化協定の批准時点については、Council of Europeのオフィシャルなインターネットサイトで公開されている、*Chart of signatures and ratifications of Treaty 018 European Cultural Convention* (Council of Europe, 2019)において確認した。

の学習を奨励し、自国領土内においてそのような学習の発展を容易にする手段を他協定締結諸国に提供し、ならびに

b. 他協定締結諸国の領土内において、自国の言語あるいは自国の複数言語、歴史、文明についての学習が発展するように、また他協定締結諸国の国民に、自国領土内で同様の学習を行う機会を提供するように努力する。

(ヨーロッパ文化協定第2条：訳は山本, 2010による)

このヨーロッパ文化協定を基礎としたさまざまな勧告のなかで、1990年初頭には、とりわけ勧告R(82)18が大きな重要性和影響力を持っていたという (Trim, 2001, p. 4)。勧告R(82)18には言語教育政策のためのガイドラインが含まれているのだが、とくに新規批准国にとっては、ガイドラインに沿った変革を自分たちのみで行うことは難しかった。プロジェクトを率いる立場にあったJohn Trimは、十年ほど後の振り返りにおいて、1990年代初頭の当時には、新規加盟国の多くが「教育プログラムとカリキュラムの再編成のために、助言と支援を求めている」(Trim, 2002, p. 35)と振り返っている。プロジェクトは、具体的には37のワークショップ開催という形を取り (Trim, 1997)、その多くに加盟国からの代表者が参加した (Trim, 2002, pp. 46 - 56)。新規加盟国からは、とりわけ教師養成に関する支援の要求が大きかったが、それは、Trim (2002, p. 35)によれば、一定数の教師が自らの教育言語をロシア語から西洋言語に変更する必要があったからというばかりでなく、「欧州評議会がかかげる目的や目標の採用は、教師の価値観や態度、ビリーフなどの大きな方向転換と日々の教室実践のなかでの教師-生徒間の関係の根本的な変化をもたらす」ものでもあったからだ。その点において、このプロジェクトは、従来からCEの中心にあった西欧諸国による、新規参入者である中欧・東欧への、ある種の啓蒙といった色合いを持つことになった。

では、このプロジェクトは、どのような意味でそ

のタイトルにあるように「for Citizenship (Citizenshipのため)」であったのだろうか。プロジェクトの終了後の報告書 (Trim, 1997) を読むと、これが大部の記録でありながら、そしてまたcitizenshipはプロジェクト名に冠されている用語であるにもかかわらず、報告書中では、その使用がごく稀であることに驚かされる。下にその稀な例の一を示す。

多言語の組織や国際的な機関、非政府組織などが、個々人の生活のなかでも、職業生活や公的場面においても、徐々に重要な位置を占めるようになってきている。そこで、ヨーロッパにおいて効果的なcitizenshipは、言語的障壁を超えて行われる相互理解や、人と人とのあいだの効果的なコミュニケーションに、より頼りがちになっていく。(Trim, 1997, p. 7)

ここでのcitizenshipは、有るか無いかという二元的な判断の下に置かれているわけではなく、「効果的な (effective)」という形容が示す通り、ある種の程度問題として語られる事柄であって、ほとんど「社会生活への参加」と同義である。そして、より「効果的な」citizenshipのためには——ヨーロッパの地政学的、社会的変動により、「言語的障壁を超えて」いくことが必要になったために——言語学習、教育の充実が重要な課題である、という認識を、この報告書 (Trim, 1997) は示す。そのために実施されたワークショップのテーマは、自律学習・言語教育におけるテクノロジーの利用など様々に異なるものが挙げられているが、就労に関するもの（職業教育、成人教育における就労を視野に入れた言語教育など）も多い。人の移動が加速するなかで、第一言語とは異なる言語環境での経済活動を支えるための言語教育・学習の方法を探る、という面が強く意識されていたことがうかがえる。

4. 3. Education for Democratic Citizenship Project: 1997 - 2000

1997年の10月、ストラスブールでCEのサミットが開催された。サミットで採択された宣言では、「市民らが、民主的な社会における自身の権利と責任に関する意識を高め…(中略。他の目的が続く)…られる」ように、サミットに参加した各政府が「民主的citizenshipのための教育」のためのイニシアティブを取る決意が謳われている(Council of Europe, 1997, p. 4)。これが、今日に続く、CEによる広範囲かつ大規模なcitizenship教育推進の本格的なはじまりである(Council of Europe, 2007)。CEの言語教育政策を論ずる文書にcitizenshipという用語が頻出するようになったのは、このストラスブールサミット以降であり、ヨーロッパにおけるcitizenship概念史を振り返った論文は、しばしば、Ralf Dahrendorfが1990年代を称した「citizenshipの十年」という表現を引く⁸。

Birzėa (2000), Carey and Forrester (2000), Duerr, Spajic-Vrkaš and Martins (2000), Audigier (2000)によれば⁹、この時期にcitizenshipが注目された背景には、共産主義の失墜、裕福とされてきた国家の経済危機、グローバリズム、排外的なアイデンティティなどがあるという。これらにより、近代の基礎的価値観が失墜し、それにともなって不安がうまれたが、それは「同時に、新たな希望と楽観主義のはじまり」でもあったという。Birzėa (2000, p. 7)らは、これを「Citizenshipの美德が見直され、復活した」「Citizenshipの理想が希望をかきたてた」「市民の権利と責任を基礎とした、新たな社会契約についての議論が始まった」時期だ、というようにも捉えている。

8 たとえばBirzėa (2000), Rotaru (2014) がこれにあたる。

9 この4点は、それぞれ異なる文書で、全体として本節で論じるEducation for Democratic Citizenship Projectの報告書となっているが、前書き部分は共通している。これは、共通する前書き部分からの引用である。

実際、1990年代後半に生み出された、citizenshipを、あるいはヨーロッパを語る文章の多くには、不思議な明るさが漂っている。そんななか、前述のストラスブールサミットを受けて、CEは〈Education for Democratic Citizenship Project (民主的citizenshipのための教育プロジェクト)〉(以下〈EDCプロジェクト)〉を始動させた。

〈EDCプロジェクト〉の目的は、「参加する市民となるためには、個人にはどのような価値観とスキルが必要とされるのか」「そうしたスキルはどのように身につけることができ、それを他者に伝える方法はどのように学び得るのか」を明らかにすることだった¹⁰。そのために、Education for Democratic Citizenship (民主的citizenshipのための教育)とは何を意味するのかというコンセプトが確定され、幾つかのパイロット的なサブプロジェクトが実施され、学びのためのネットワーク作りが行われた。〈EDCプロジェクト〉の最終成果報告会(2000年9月、ストラスブール)で提出された報告書には4点あるが、そのなかで、第二言語教育に一定の重みを持たせて言及しているのはAudigier (2000)である¹¹。Audigier (2000)は民主的citizenshipのための能力を列挙す

10 Birzėa (2000), Carey and Forrester (2000), Duerr, Spajic-Vrkaš and Martins (2000), Audigier (2000)に共通する前書きより。

11 なお、このほかには、Carey and Foster (2000)が、〈EDC〉が可能な制度的な場について述べるなかで、クロアチアの英語教室で〈EDC〉が実施されているということを、驚きをもって述べている。ここで、他のどの言語でもなく英語教育の例が〈EDC〉に結びつけられていたことは注目に値するが、この点に関する考察については別稿にゆずりたい。Duerr, Spajic-Vrkaš and Martins (2000)は、〈EDC〉と文化間教育の関連について述べた節で、マイノリティ集団の生徒たちを、メインストリームのカリキュラムに移行させていくにあたって、母語教育と、第二言語としてのメインストリーム言語の教育との間の協力について触れている。なお、以上は〈EDCプロジェクト〉報告書群の本文中での第二言語教育への言及についてまとめたものであり、付帯資料もふくめれば、残る報告書のBirzėa (2000)にも第二言語教育への言及はわずかながらある。

るなかで、次のように述べる。

他者とともに暮らしたり、共同したり、プロジェクトを立ち上げて実践したり、責任を負ったりするための能力。より広くいえば、この能力は間文化性 (interculturalism) に、とりわけ複数の言語を学ぶ人々のニーズに応じる。言語とは、ここでは、ただ単純に他の個人とコミュニケーションを行うツールというわけではなく、何にもまして、異なる考え方や理解の仕方、他文化への窓として捉えられる (後略)。(Audigier, 2000, p. 23. 強調は引用者による)

当時CE現代語局の長の地位にあったJoseph Sheilsは、「欧州評議会と、ヨーロッパの citizenship のための言語学習」と題した論文のなかで、言語教師の役割を「otherness (他者性) とともにある準備」に関連づけて、次のように述べている。

不寛容性、ゼノフォビア、互いに多数の死傷者を出す闘争が、効果的に立ちむかわれるべきものだとしたら、市民が、異なる伝統や実践、信念、経験をカテゴリ化したり表現したりする多様なありかたに対して、忍耐強く、かつ開けた精神を共有することが必要である。…ヨーロッパの人々に、otherness (他者性) とともにある準備をさせること。そのための知識・態度・スキルをやしなうという点で、教師——とくに言語教師の役割が重要である (Sheils, 1996, p. 89)

こうしたSheilsの論調と、言語を「異なる考え方や理解の仕方、多文化への窓」として捉えるAudigier (2000, p. 23) の主張とは、同一の路線上にある。少なくとも公的な見解としては、このような認識は相当程度までCEを代表するものであったと思われる。

4. 4. Language Policies for Multilingual and Multicultural Europe: 1997 - 2001

〈EDCプロジェクト〉と同じく、1997年10月のCEサミットを背景とした活動のうち、特に第二言語教育分野に軸足を置くものが、1998年から2001年の中期プロジェクト〈Language Policies for Multilingual and Multicultural Europe (多言語で多文化なヨーロッパのための言語政策)〉である。これは4. 2節に述べた〈Language Learning for European Citizenship〉プロジェクトの後を受けた活動であり、「加盟国の所轄官庁が、市民に対して複言語主義・複文化主義を推進し、ヨーロッパ人アイデンティティを醸成するにあたって、言語が果たす役割に対する意識化をはかる」(Council of Europe, Language Policy Division, 2006, p. 8) ようにデザインされていた。

このプロジェクトは、最終的には、2001年のヨーロッパ言語年に結実し、それにあわせて、ヨーロッパ言語教育参照枠 (CEFR) やヨーロッパ言語ポートフォリオ (ELP) の公開など、ヨーロッパにおける言語教育の変革という点において、幾つかの大きな意味を持つイベントが設定された。しかし本研究の関心に沿ってこの時期を追うと、最大の出来事は1999年5月にオーストリアのインスブルクで開催されたシンポジウム〈Linguistic diversity for democratic citizenship in Europe (ヨーロッパにおける民主的 citizenship のための言語多様性)〉である。シンポジウム記録 (CE Section des Langues Vivantes, 1999) の副題に「言語教育政策のフレームワークに向けて」と記されている通り、このシンポジウムの目的は言語政策の「参照文書 (reference document)」を策定することであり、シンポジウム開催時点では、そのデッドラインは、ヨーロッパ言語年 (このプロジェクト終了予定翌年の2001年) に設定されてい

た¹²。全137ページに渡るこのシンポジウム記録の中で、citizenshipという用語の使用は120回にも渡る。これは、全102ページ中にcitizenshipの使用がたった4回であった、〈Language Learning for European Citizenship〉プロジェクト(4.2.に前出)の報告書とは比べものにならないほどの多さである。

インスブルクシンポジウムの記録では、言語政策プロジェクトは、1997年サミット(4.3.に前出)の精神に従い、「民主的citizenship」と、ヨーロッパ自身の「言語多様性」の両者を基盤としたものでなければならない、と謳われている(Council of Europe, Section des Langues Vivantes, 1999, p.6)。しかし、登壇者の一人であったPádraig Ó Riagáinが述べるように、当時はまだ、両概念とも、ヨーロッパの国際機関におけるアジェンダに頻出するようになって十年足らずであり(pp.34-35)、両者の関係について広範な合意ができていたわけではなかった。シンポジウムそれ自体が、その合意に向けての一段階であった、という見方も可能だろう。報告書において120回にも渡って使用されるcitizenshipという用語は、報告者の注目する文脈によって異なる意味を持つが、ここでは、シンポジウムの結語を述べた、Joseph Sheilsの言葉を引く。Sheilsは、登壇者の一人であったRaymond Weberの言葉を引いて、「我々は「ヨーロッパの公的空間」、すなわちヨーロッパにおける「あらゆる人のための、citizenshipの空間¹³」を創りつつある」と述べる(p.92)。Sheilsによれば、それは「市民たちのコミットメントと十全な参加の

場」である。そのためのCEによる方針のうち、特に関連の深いものとしてSheilsは4点を挙げているが(pp.93-94)、ここでは、そのうちcitizenshipに言及している2点について、その概要を述べる。

1点目は、言語教育政策は複言語、複文化主義の推進を目的とする、という方針である。Sheilsは、「ヨーロッパにおいて、十全な参加をとまなう民主的なcitizenshipを遂行するには、市民らには、国境の内部においても、国境を超えた場合にも、異なる言語や文化を理解し、自分自身のそれに関連づけること」が求められる、と述べる(p.93)。そしてこれを考慮したとき、言語学習/教育活動の「目的」は、「ネイティブのような流暢さではなく、間文化的な話し手、すなわち国家や地域やヨーロッパというアイデンティティが交錯するなかで、文化間の媒介ができる市民」(p.93)を養成することだ、とする。

2点目は、言語学習や教育活動は、それ自体として、「社会的な責任を取れるcitizenshipの発達を促進」しなければならない、という方針だ(p.94)。学習者も教師も「言語学習や教育活動を民主化する」ための「学習や教育活動についての共同的な決定」を通して、「エンパワー」される(p.94)。「このようにして、民主的な教室のプロセスが、参加的で社会的に責任を持てるcitizenshipに必要とされる思考と行動の独立性を発達させるために、役に立つ」と主張されている(p.94)。

公的機関の介入が、言語教育プログラムによって、citizenshipの実践をより十全なものに変える。それと同時に、citizenshipの推進という目的が、教室活動のありかたを変えていく。そうした両者の関係を描き出していくための萌芽が、このインスブルクシンポジウム報告書には見られ、これは後に、次節に描く3つの会議を経て、『ヨーロッパ言語教育政策策定ガイド』(欧州評議会言語政策局, 2007/2016)

12 この2001年はまた、前述の通りヨーロッパ言語共通参照枠(以下「CEFR」)やヨーロッパ言語ポートフォリオ(ELP)の公的な発表のあった年でもある。「CEFR」はそれまでも複数の公的文書において言及されていた(すでに1999年のインスブルクシンポジウムの報告書にも、CEFRへの言及がある(Council of Europe, Section des Langues Vivantes, 1999, p.7)し、1990年代後半には、すでにヨーロッパの一部で普及が始まっていたが、正式なバージョンの公の発表はヨーロッパ言語年(2001)だった。

13 原文では、ここはフランス語でespace de citoyenneté pour tousとなっている。

に結実する¹⁴。

なお、このインスブルクシンポジウム報告書以降においては、CEは第二言語教育のみを取り出して注目するのではなく、それを含みこみつつもより広いものとして言語教育を論じることの重要性を述べ、実際に、そのようにしている。本稿における議論も、本節以降では、第二言語教育を含みこみつつも、より広い意味での言語教育について行っている。

4. 5. 幾つかの会議と「ヨーロッパ言語教育政策策定ガイド」

前節に述べたインスブルクシンポジウム (1999) は、それまでにCEの現代語局によって開催されてきた数々の言語教育関連シンポジウムのなかで、はじめて、言語教育の方法についてというよりも、言語教育はどのように組織されるべきかという点に着目したものだった (Council of Europe, Language Policy Division, 2002, p. 5)。このシンポジウムの後、現代語局は、そもそものシンポジウム開催目的でもあった、言語教育政策策定のための「参照文書 (reference document)」作成にとりかかる。しかし、当初の目的であったヨーロッパ言語年 (2001) 年中にこれを終えることはできず、当該「参照文書」、すなわち「Guide for the development of language education policies in Europe: From linguistic diversity to plurilingual education (言語の多様性から複言語教育へ——ヨーロッパ言語教育政策策定ガイド)」(以下「ガイド」)の暫定版は、2002年11月にストラスブールで開催された会議〈Language, Diversity, Citizenship: Policies for Plurilingualism in Europe (言語、多

様性, Citizenship: ヨーロッパにおける複言語主義のための政策)〉(2002年, CE言語政策局主催)で検討されることになった。

この会議の議事は、多くがグループディスカッションからなり、ヨーロッパの様々な国・地域における例をもとに議論が行われているが、全体をつらぬく姿勢として、報告書序文より、以下の主張を引用する。

個々人の言語レパートリーを拡張させ発達させることは、つきつめれば、個人の成長 (そして、とくに仕事へのアクセス) に関わることだ。しかし複言語教育は、言語的な開明性、尊重、寛容性に関わる事柄なのであり、民主的に共に生きていくためには不可欠の資質なのだ。(Council of Europe, Language Policy Division, 2002, p. 7)

このような主張は、インスブルクシンポジウム (4. 4. に前出)での議論の延長上にある。しかし、その一方で、4. 2節に述べた、〈Language Learning for European Citizenship〉プロジェクト (1990～1997) 時の報告書と比較すると、重要視された事柄の違いは大きい。〈Language Learning for European Citizenship〉プロジェクトでは、たとえば (ヨーロッパの拡張にともなって就労に必要な) 複数言語能力の伸長が重視されたが、ストラスブール会議 (2002) では、個々人の成長よりも、「民主的に共に生きていく」ために「不可欠の資質」としての「複言語能力」に、重きが置かれている。言い換えればこれは、「複言語能力」はヨーロッパに生きるすべての人々に必要なものだ、という主張でもある。そうした主張に歩調をあわせ、会議冒頭で、当時CEの第四総局局長¹⁵であったBendik Rugaasは、「言語はあらゆる人のためのものであり、複言語のエリートは存在しない」「他者の言語を学ぶことは、必要なばかりでな

14 インスブルクシンポジウム開催当時は、この『ヨーロッパ言語教育政策策定ガイド』に相当する文書の策定は、ヨーロッパ言語年の2001年が目指されていたが、結果的には遅くなり、仮版 (pilot version) が2002年に、第1版 (version 1(revised)) が2003年に、決定版は2007年に公開された。

15 日本の国家組織にたとえれば、文部科学省に相当する組織である。正式な英語での名称はGeneral Direction IV-Education, Culture and Heritage, Youth and Sportとなる。

く、相互浸透を強めつつある我々のヨーロッパにおいて、積極的な参加を行うための基本的な人権だ」とまで主張している (Council of Europe, Language Policy Division, 2002, p. 9)。Ruggasはまた、「国家レベル、そしてヨーロッパレベルでの、社会的包摂と、十全かつ参加的な民主的citizenshipのため」の言語教育を推奨する (p. 9)。本研究の関心に沿って言えば、ここで注目されるべきは、「社会的包摂 (social inclusion)」である。「社会的包摂」ないし、近似の用語として「社会的結束 (social cohesion)」は、Ruggasのほかにも、この会議で複数の参加者が、重要な目的として論じている。

「社会的包摂」「社会的結束」は、前節までに引用した文献の中では、取り立てて注目されることのない概念である。そして、「社会的包摂」「社会的結束」が言語教育の上位目的になるということは、「社会的排除」されている人々が、そして「社会的排除」を促進するような動きや、「社会的排除」による損害が存在し意識されている、ということでもある。

Jacson and Steel (2004) は、当時のヨーロッパにおける citizenship 概念の力点変化の原因を列挙しているが、その多くが、数年前のBírzéa (2000) らの分析と重なるなかで、Bírzéa (2000) らには見られないものも挙げた。それは、2001年9月11日に米国に対して行われた同時多発テロの衝撃である。それでも、Jacson and Steel (2004) が分析を行った時点や、ストラズブル会議 (2002) の時点では、そうした民間人をターゲットとする攻撃は、ヨーロッパにとっては、いまだ文字通り対岸の火事に近いものだった¹⁶。だが、その後、そうしたテロリズムと呼ばれる攻撃は、ヨーロッパでも頻発するものになっていく。これをどのように防ぐか、ということが、重要な関心事となるにつれて、「社会的結束」や、周縁化されやすい人々の「社会的包摂」が、「民主的 citizenship 教育」と絡みあいながら言語教育の重要な目的として

16 スペインのマドリッドでの鉄道駅爆破テロは2004年だが、これはJacson and Steel (2004) の投稿後であると見られる。

浮上した、と言えるのではないか¹⁷。

「社会的包摂」ないし「社会的結束」を「民主的 citizenship」と関連づけ、そのための言語教育をどのように構成するか、という点について行われる議論は、この後も、最終的には「ガイド」の決定版 (欧州評議会言語政策局, 2007/2016) はもとより、そこにいたるさらにふたつの会議 (Global Approaches to Plurilingual Education (複言語教育にむかう包括的なアプローチ) (2004年, CE言語政策局主催¹⁸) および (Languages of Schooling: Towards a Framework for Europe (就学のための言語——ヨーロッパのためのフレームワークに向けて) (2006年, CE言語政策局主催¹⁹) でも、重要度を増しながら継続していく。

言語は文化的多様性、民主的 citizenship、社会的包摂を保証するために決定的な役割を果たす。したがって言語は、(中略) 社会的結束を保証するために鍵となる役割を持つ。(Council of Europe, Language Policy Division, 2006a. 会議記録冒頭)

4. 6. CE 第3回 サミット (2005), 民主的 citizenship 教育・人権教育憲章 (2010), EU 大臣級会議 (2015)

前節末に述べたように、2000年代の初頭から中期、後期にかけては、「社会的包摂」ないし「社会的

17 CEの言語教育政策の中心にある概念として有名な「複言語主義」は、こうした「社会的結束」「社会的包摂」「民主的 citizenship」教育に呼応する言語教育における答、という意味を持つ。「複言語主義」は、「ガイド」の表現を借りれば、「言語の多様性に関する難題に応じるためにヨーロッパが選ぶことのできた答」(欧州評議会言語政策局 (2007/2016, p. 136) なのである。

18 この会議の報告概要は、Council of Europe, Language Policy Division (2004) である。より詳細な記録が存在する可能性はあるが、見つけることができなかった。

19 Council of Europe, Language Policy Division (2006b)

結束」を「民主的 citizenship」と関連づけ、そのための言語教育をどのように構成するかという点についての議論が、次第に重要性を増しつつあった。

しかし、実はそうした状況は、言語教育に限った事柄ではない。むしろより広い意味で、教育全体の目的として、「社会的包摂」「社会的結束」のための「民主的 citizenship」が意識されつつあった時期に、その一環として、言語教育においてもまた、こうした概念が上位目的として提示された、と言ってよい。

このような関係を示すために、本節では、CEの第3回サミット (2005) 記録、民主的 citizenship 教育・人権教育憲章 (2010)、EU大臣級会議による宣言 (2015) を検討する。

CEは、今日 (2019年4月現在) までに3回のサミットを開催している。第1回はベルリンの壁崩壊後の1993年であり、第2回は1997年にストラスブールで行われたもの (4. 3. および4. 4. に前出) である。第3回は、2005年にワルシャワで開催された²⁰。2005年は、CEが〈European Year of Citizenship through Education (教育を通じた citizenship のヨーロッパ年)〉と位置づけた年でもある。

ワルシャワサミットでは、宣言 (Warsaw declaration) とともに、行動計画 (Action plan) が発表された。この行動計画においては、言語学習は、次のように言及されている。

我々は〈European Year of Citizenship through Education (教育を通じた citizenship のヨーロッパ年)〉によって提供された機会を十分に利用して、ヨーロッパのスタンダードと価値への民衆の意識化につとめる。CEは言語学習、学位や資格の認知などの分野において、この仕事に取り組む (Council of Europe, 2005)

上に引用した言語学習への言及が位置しているのは、「教育：ヨーロッパにおける民主的 citizenship を推進する」と小見出しのつけられた節であり、当該節は、「より人間的で包摂的なヨーロッパを建設する」という見出しを持つ章の中にある。当該章の意図は、このように書かれている。

我々は、社会的包摂は、教育や文化と同様に、CEの核となる価値観を我々の社会に有効な形で実現したり、ヨーロッパ人の長期的な安全のために、不可欠の因子であると確信する (Council of Europe, 2005. 強調は引用者による)

つまりこの文脈においては、言語教育は「ヨーロッパのスタンダードと価値への民衆の意識化」教育の一翼を担うものであり、その上位には「ヨーロッパにおける民主的 citizenship」を推進する教育があり、さらに上位目的には「社会的包摂」が含まれる。そして「社会的包摂」は、「CEの核となる価値観を我々の社会に有効な形で実現」するためばかりでなく、「ヨーロッパ人の長期的な安全」のためにも、不可欠なものだ、ということになる。

CEが5年後の2010年に出した *Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education* (民主的 citizenship 教育・人権教育憲章) でも、ワルシャワサミットの行動計画で描かれた「社会的包摂」と「民主的 citizenship」の関係は継続する。加えて、この憲章には、より差し迫った「暴力」への危機感がある。

民主的 citizenship と人権教育のためのあらゆる教育において本質的な要素は、社会的結束と間文化的な対話の促進と、多様性と平等を価値づけることである²¹。

教育のあらゆる分野において、加盟国は、民主的で多文化な社会においてともに生きる

20 ワルシャワ宣言には、言語教育への直接的な言及はないが、特に第6条は『ガイド』の筆致にも直接的な影響を与えるのではないかと考えたくなるほど軌を一にしている。

21 *Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education* は、勧告 (CM/Rec(2010)7: Committee of Ministers of the Council of Europe, 2010) の形をとった。本文中の引用は、Section II, 5. f. から。

ことを学ぶための、そして学習者が社会的結束を促進し、多様性と平等性を価値づけ、差異に一とりわけ異なる信仰を持つ者のあいだや異なる民族集団のあいだの差異に一真価を認め、不同意や衝突を、互いの権利を尊重しつつ非暴力的な方法で解決するための、またあらゆる形の差別や暴力、とりわけいじめやハラスメントに対抗する知識とスキルを習得できるような教育的なアプローチと教育方法を促進しなければならない²²。(強調は引用者による)

「あらゆる形の差別や暴力」に対抗する措置は、教育をふくむ、しかし教育だけではなく様々な分野で実施されつつあった。たとえば、EUはテロ対策に巨額の予算を割いた(駐日欧州連合代表部, 2015)。また、教育にしても、何か特定の教科に限定することなく、「教育のあらゆる分野において²³」包括的に、民主的citizenship教育と人権教育が促進されようとしていた。だが、そのさなか、2015年1月にパリのシャーリー・エブド社襲撃事件が起きる。シャーリー・エブド社への襲撃と記者らの殺害は、多くの人にとっては、ヨーロッパが掲げる価値の根幹に直接的に結びつく、「表現の自由」への究極的な侵害という意味を持つものだった。フランス全土で350万人以上もの人が抗議のデモに参加したが、ブリュッセル、ベルリン、ロンドン等においても、デモへの参加者数は1万人を超えていた。ヨーロッパにおいてテロリズムが見られたのはこれが初めてというわけではなかったが、これほどまでに「国境を越えた、ヨーロッパとしての強い連帯意識の高まり」が見られたのは初めてだったという(駐日欧州連合代表部, 2015)。パリでのシャーリー・エブド社襲撃と、続いてデンマークで起きたテロリズムを受けて、EUの大臣級会議は、3月17日にパリで〈Declara-

tion on Promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education (教育を通して、citizenshipと自由、寛容、非差別という共有価値を促進する宣言)〉(以下〈パリ宣言〉)を採択する。

〈パリ宣言〉(European Council, 2015)では「周縁化、非寛容、レイシズム、過激化」を防ぎ、またこれらに抵抗するための、そして「社会的包摂」を促進するための教育に関して、様々な側面が列挙されていた。その列挙は、子どもや若者に間文化能力の獲得を保証すること、批判的思考とメディアリテラシーを伸ばすこと、不利な立場に置かれた子どもや若者の教育に力を入れること、間文化的な対話を促進することをはじめ、互いに関連しながらも多様な方面に渡るが、ここでは、本研究のキーワードを多くふくむ、以下の点を引用する。

すべての子供と若者に、いかなる理由に基づくレイシズムにも差別にも抵抗し、citizenshipを促進する教育を保証し、彼らに、法の統治、多様性、性の平等を尊重しつつも意見や確信や信念や生活様式の異なりを理解し認めることを教える、包摂的な教育を保証する(European Council, 2015)。

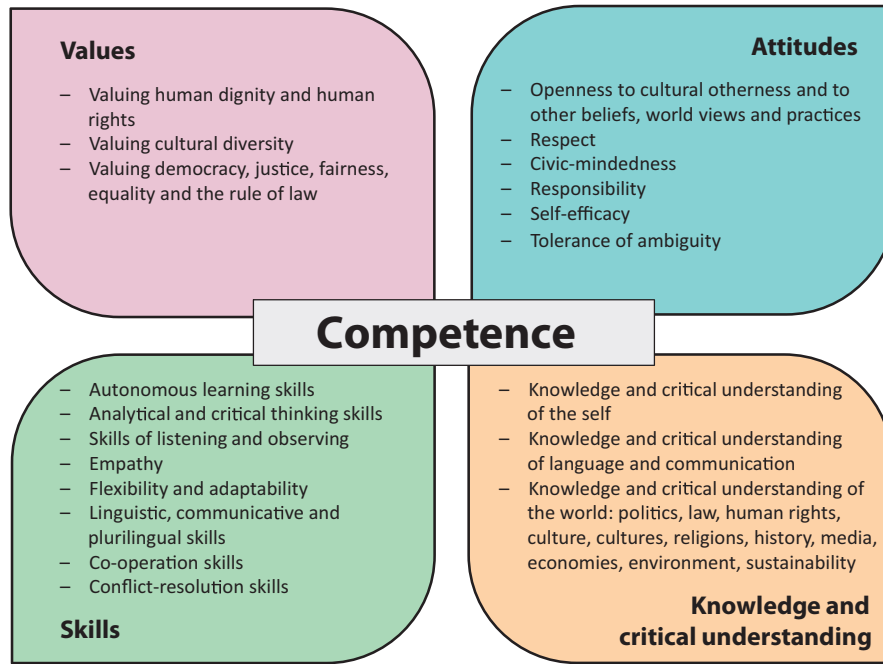
4. 7. Reference Framework of Competences for Democratic Culture (2017)

CEによる「参照枠」といえば、言語教育関係者には圧倒的に〈ヨーロッパ言語共通参照枠(CEFR, 4. 4. に前出)〉が有名だが、本研究の射程にあり、言語教育の関わるものとしては、実は、もうひとつ〈Reference Framework of Competences for Democratic Culture (民主的な文化への能力参照枠, RFCDC)〉(Council of Europe, 2017)が存在する。

これは、ワルシャワサミットや〈民主的citizenship教育・人権教育憲章〉(ともに4. 6節に前出)を受けて作成されたものであり、その名前からも容易に推定できるように、言語能力だけに焦点化

22 Committee of Ministers of the Council of Europe (2010) のSection III, 13. より引用。

23 Committee of Ministers of the Council of Europe (2010) のSection III, 13. より引用。



The rationale underlying the competence model, and the process through which these particular competences were identified, are described in full in: Council of Europe (2016), *Competences for democratic culture: living together as equals in culturally diverse democratic societies*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, www.coe.int/en/web/education/competences-for-democratic-culture.

図1. 民主的な文化への能力モデル (Council of Europe, 2017, p. 38, Figure 1: The 20 competences included in the competence model) Council of Europe. (2017). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture: Volume 1: Context, concepts and model*. Retrieved from <https://rm.coe.int/prems-008318-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-1-8573-co/16807bc66c>

されたものではない。しかし、これまた当然のことながら、言語能力は、「Competences for Democratic Culture (民主的な文化への能力)」を構成する重要な要素として登場する。言語能力が、「民主的な文化への能力」を構成するいかなる要素に関わるものとされているのか、という点を概括するために、図1にRFCDCにおける能力モデルの概要図を引用する。

この概要図では、言語能力は、「スキル」(左下)および「知識と批判的な理解」(右下)の枠内に置かれている。前者において言語能力が強い関わりを持つのは「言語、コミュニケーション、複言語のスキル」という部分であり、後者では「言語とコミュニケーションについての知識と批判的な理解」が挙げられている。そのそれぞれについて、具体的かつ詳細な記述文(その多くが、CEFRと同じく、いわゆる能力記述文 (can-do statement) の形をとる)が存在しているが、RFCDCはCEFR同様に大部のものである

ため、紙幅の関係上、その詳細な検討は別稿にゆずりたい。

5. Citizenship 概念が生起するふたつの問い

前章では、citizenshipは第二言語教育とどのように関わるものとされているのか、という問いを立て、汎ヨーロッパレベルでの議論の経緯を追った。その時々、社会的・地政学的背景によって、具体的な関わりは変化するが、より抽象度を上げて考察すると、citizenship概念は、次のふたつの問いをめぐって用いられていた、と言ってよい。

ひとつは、ヨーロッパ人とは誰か、をめぐるとの問いであり、もうひとつは、ヨーロッパ人はどうある

べきか、をめぐる問いである²⁴。これらの問いが複雑な要素を持つのは、こうした問いは、必然的に、「(EUの市民権としてのcitizenshipを持つという点では) ヨーロッパ人であるものの、(どうあるべきか、という振る舞いの点では) ヨーロッパにふさわしくない人」の存在を前提とするからだ²⁵。その最たるものが、EU加盟の国々で生まれ(その多くはEUのcitizenshipを有するという点でヨーロッパ人であり)、しかしながら、テロリズムによって他の市民を殺害しようとする(したがって民主的な社会における振る舞いとしてはまったく受け入れがたい行為に手を染める)者たち、ということになるのだろう。だからこそ、そうした者たちを出さない——社会的疎外をふせぐ教育が推進されようとしている。

汎ヨーロッパを掲げるスーパー・エリートたちは、しばしば、ポール・ヴァレリーの次の文を引く。

ヨーロッパ人が、人種や言語や習慣によってではなく、熱意によって、そして豊かな意志によって定義されるというのは素晴らしいことだ (Valery, 1924)²⁶。

しかし、テロリズムを実行した者、あるいは計画している者(ヨーロッパの国籍を持つ者が多くふくまれる)は、おそらくはヴァレリーの言葉を知らず、またどこかで触れたとしても、共感することもないだろう。CEはヨーロッパのアイデンティティについての会合を主催し、「我々はヨーロッパについて語りあう必要がある」(Alnæs et al., 2014) といった

24 前者におけるcitizenshipは「市民権」として、後者のそれは「市民性」としての意味合いを比較的強く持つ。

25 用いられる用語が同じcitizenshipであることも(後者の「どうあるべきか」をめぐるcitizenshipには、Global, Intercultural, Democratic, Active Europeanといった一連の形容が冠されることが多いとはいえ)話を複雑にしている。

26 ヴァレリーのこの著作については初出年度の文献入手は困難であり、本稿筆者は未見である。この引用はオンラインで公開されているものから行い、そのURL等は、本稿引用文献リスト中ではValery (1924)で示した。

書籍の形にして上梓しているが²⁷、そうした議論の担い手が、国籍こそ多様であれ、高度に抽象化された(複数)言語を不自由なく使い、ヴァレリーの読書経験を当然とするような文化資本を持つエリートたちに独占されているは、「ヨーロッパ人であって、ヨーロッパにふさわしくない」と見なされる人々は、きっとこれからも生まれ続ける。だからこそ教育が——草の根レベルのひとつひとつの教室が、力を持たなければならない。

6. まとめと今後の課題

ヨーロッパにおいては、citizenshipは新しい用語というわけではないが、汎ヨーロッパレベルでの政治組織が一定程度「国家」の役割を置き換え、同時に領域内外からの「他者」との接触が日常化するなかで、新たな意味と重要性を獲得した。政治的、社会的決定に対する市民の積極的な参加は、民主主義の根本条件に他ならない。ならば、各人が所属する地域や国家のみならず、爾後のヨーロッパがどうあるべきかという議論に参加する機会と能力は、どのようにすれば保証できるのか——このような問いの文脈においてcitizenship教育は重視され、(第二)言語教育もまた、その一環としての役割を要求されることになった。

また、ヨーロッパ各地で頻発したテロリズムと、それにとまなう安全性の危惧は、社会的包摂・社会的結束を新たな課題とした。民主的citizenshipは、社会的包摂・社会的結束といった概念と絡みあいながら、現在のヨーロッパにおいては、教育分野でのキーワードの一つとなっている。この文脈で望まれる言語能力については、RFCDC (4. 7. に前出)で記述された²⁸。

27 原文タイトルは*We need to talk about Europe*である。

28 このようなヨーロッパの達成(憲章やRFCDCなどの成果そのもの)を、他地域においてそのまま我がものとすることは無意味であるし、そもそも不可能だと考える。しかし国境を超えた合議のプロセスを形成するとい

最後に、今後の課題について述べる。3. 1節に記したように、ヨーロッパのcitizenship理解とその歴史に関する文献はあまりにも膨大であり、しかも多言語に渡る。そのため、調査を進めるなかで、何について記し、何については省略すべきなのか、ということについては、相当に迷うことになった。最終的には、同じく3. 1. に記した4条件のもとに資料を選定・調査することになったが、筆者は言語教師であって政治学者や哲学者ではないので、citizenshipに関しては確実に引用しなければならないような何かや、是非とも持つべき調査視点などを、見逃してしまっている可能性も無いとはいえない。読者からの反応を待ちたい。

また、本稿では、汎ヨーロッパレベルの超国家機関による言説を中心に分析してきたが、そうした言説が、各加盟国レベルで、またさらに地域や教育現場のレベルで、どのように文脈化されているかという視点も重要になると考える。1章中に記した通り、ヨーロッパ各国はcitizenshipの訳ひとつとっても多岐にわたる。超国家機関による言説の具体的な解

点において、ヨーロッパから他地域が学べる点は極めて多い。

CEのプロジェクトやワークショップでは、まず、加盟各国から多様なステークホルダーが参集されるというステップから始まる。たとえばEDCプロジェクト(4. 3. に前出)の場合、集められたのは、各加盟国教育担当省庁の代表者、専門家、民主的citizenship教育の分野で活動的な国際組織、NGOなどであった。

CEのワークショップにおける重要な点は、参加者をひとつのカテゴリから募るのではなく、(たとえば言語教育関係であれば)教師、教師養成者、査察官、行政、研究者、試験作成者、教科書執筆者ほか…を集めるところにあり、そのことによって、互いへの理解と、共通目的を持っているんだという感覚を養うことができる。(Sheils, 1996, p. 92. 強調は引用者による)

こうして、国や母語や分野が異なる人々が共通してプロジェクトに取り組み、そのことによって、「互いへの理解と、共通目的を持っているんだという感覚」を養うことができる。世界中の各地域には、それぞれの文脈において異なる種類の危機があるが、どの地域においても「互いへの理解と、共通目的を持っているんだという感覚」は、共通して必要であると言えよう。

釈、受容のあり方には——それこそが、教育現場に関わる一人一人にとっては、より大きな重要性を持つ——さらなる広がりが見られるだろう。具体的な文脈でのcitizenship言説受容についての分析を、今後の課題としたい。

文献

右近健男 (1993). マーストリヒト条約及びローマ条約仮訳(1)『大阪府立大学経済研究』38(3), 52 - 80.

欧州評議会言語政策局 (2016). 山本冴里 (訳)『言語の多様性から複言語教育へ——ヨーロッパ言語教育政策策定ガイド』くろしお出版. (Council of Europe, Language Policy Division (2007). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/16802fc3ab>)

駐日欧州連合代表部 (2015年3月10日). パリでのテロ事件発生後, EUのテロ対策は今. *EU MAG*, 38. Retrieved from <http://eumag.jp/behind/d0315/>

山本冴里 (2010). 欧州評議会の言語教育政策. 細川英雄, 西山教行 (編)『複言語・複文化主義とは何か——ヨーロッパの理念・状況から日本における受容・文脈化へ』(pp. 2 - 21) くろしお出版.

Alnæs, K., Andrukhovych, Y., Erofeev, V., Ahtisaari, M., Lordkipanidze, D. O., Cohn-Bendit, D., ... Rotfeld, A. D. (2014). *We need to talk about Europe, European identity debates at the Council of Europe 2013 - 14*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Audigier, F. (2000). *Project on "Education For Democratic Citizenship": Basic concepts and core competencies for education for democratic citizenship*. Council for Cultural Cooperation (CDCC). Retrieved from <https://www.stori-airreer.it/sites/default/files/norme/2000%20>

- 06%2026%20Audigier_0.pdf Retrieved from <https://go.coe.int/6r0u8>
- Bîrzéa, C. (2000). *Project on "Education For Democratic Citizenship" : Education for democratic citizenship: A Lifelong Learning Perspective*. Council for Cultural Cooperation (CDCC). Retrieved from <http://www.bpb.de/system/files/pdf/F0R5Q8.pdf>
- Bîrzéa, C., Kerr, D., Mikkelsen, R., Froumin, I., Losito, B., Pol, M., & Sardoc, M. (2004). *All-European study on education for democratic citizenship policies*. Council of Europe. Retrieved from http://www.edchreturkey-eu.coe.int/Source/Resources/Pack/AllEuropeanStudyEDCPolicies_En.pdf
- Carey, C. & Forrester, K. (2000). *Project on "Education For Democratic Citizenship" : Strategies for learning democratic citizenship*. Council for Cultural Cooperation (CDCC). Retrieved from <https://www.storiairreer.it/sites/default/files/norme/2000%2007%2019%20Duerr.pdf>
- Committee of Ministers of the Council of Europe (2010). Recommendation CM/Rec(2010)7: Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education. Retrieved from <https://www.coe.int/en/web/edc/charter-on-education-for-democratic-citizenship-and-human-rights-education>
- Council of Europe. (1997). *Second summit of heads of state and government: Final declaration and action plan*. Retrieved from <https://rm.coe.int/168063dced%20p>
- Council of Europe. (2005). *Third summit of heads of state and government of the Council of Europe: Action plan*. Retrieved from https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectId=09000016804e422a
- Council of Europe. (2007). *Twenty years of promoting education for democracy and human rights*. Retrieved from <https://rm.coe.int/16807bc66c>
- Council of Europe. (2017). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture: Volume 1: Context, concepts and model*. Retrieved from <https://rm.coe.int/prems-008318-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-1-8573-co/16807bc66c>
- Council of Europe (2019, May). *Chart of signatures and ratifications of Treaty 018 European Cultural Convention*. Retrieved from https://www.coe.int/en/web/conventions/full-list/-/conventions/treaty/018/signatures?p_auth=dg2WfyCT
- Council of Europe, Language Policy Division. (2002, November 13 - 15). *Language, diversity, citizenship: Policies for plurilingualism in Europe: Conference report*. Retrieved from <https://rm.coe.int/conference-report-language-diversity-citizenship-policies-for-plurilin/16807c8137>
- Council of Europe, Language Policy Division. (2004, June 28 - 29). *Global approaches to plurilingual education*. Retrieved from <https://rm.coe.int/summary-report-policy-forum-global-approaches-to-plurilingual-educatio/16807c8854>
- Council of Europe, Language Policy Division. (2006a) *Plurilingual education in Europe: 50 years of international co-operation*. Retrieved from https://www.ecml.at/Portals/1/documents/CoE-documents/plurilingaleducation_en.pdf?ver=2017-02-07-160535-763
- Council of Europe, Language Policy Division. (2006b, October 16 - 18). *Languages of Schooling: Towards a framework of reference for Europe*. Retrieved from <https://rm.coe.int/16805c73d5>
- Council of Europe, Section des Langues Vivantes. (1999, May 10 - 12). *Linguistic diversity for democratic citizenship in Europe*. Retrieved from <https://rm.coe.int/16805c73d5>

- from <https://rm.coe.int/proceedings-linguistic-diversity-for-democratic-citizenship-in-europe-/16807c8856>
- Duerr, K., Spajic-Vrkaš, V., & Martins, I. F. (2000). Strategies for learning democratic citizenship. Council for Cultural Co-operation (CDCC). *Project on "Education for Democratic Citizenship."* Retrieved from <https://www.storiairreer.it/sites/default/files/norme/2000%2007%2019%20Duerr.pdf>
- EU Vocabularies. (2019, May). *Council for Cultural Cooperation*. Retrieved from http://publications.europa.eu/resource/authority/corporate-body/COU_EUR_CDCC
- European Council. (2015, March). *Declaration on promoting citizenship and the common value of freedom, tolerance and non-discrimination through Education*. Informal meeting of European Education Ministers. Retrieved from http://www.participation-citoyenne.eu/sites/default/files/cck-files-official-documents/2015-3-10_declaration_en.pdf
- Everson, M. & Preuss, U. (1995). *Concepts, foundations, and limits of European citizenship*. Bremen: Zentrum für europäische Rechtspolitik an der Universität Bremen.
- Jackson, R., & Steele, K. (2004). *Problems and possibilities for relating citizenship education and religious education in Europe*. Papers and resource materials presented at The global meeting on teaching for tolerance, respect and recognition in relation with religion or belief. Retrieved from <http://folk.uio.no/leirvik/OsloCoalition/JacksonSteele0904.htm>
- Preuss, U., Everson, M., Koenig-Archbugi, M., & Lefebvre, E. (2003). Traditions of citizenship in the European Union. *Citizenship Studies*, 7(1), 3 - 14.
- Rotaru, I. (2014). Virtual communities, a challenge for today's concepts of identity and citizenship. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 159, 37 - 41.
- Sheils, J. (1996). The Council of Europe and language learning for European citizenship. *Evaluation and Research in Education*, 10(2), 88 - 103.
- Trim, J. (Ed.). (1997). *Language learning for European Citizenship: Final report (1989 - 96)*. Council of Europe. Retrieved from https://books.google.co.jp/books/about/Language_Learning_for_European_Citizensh.html?id=NfX633CAkcUC&redir_esc=y
- Trim, J. (2001). *The work of the Council of Europe in the field of modern languages, 1957-2001*. European Centre for Modern Languages. Retrieved from https://www.ecml.at/Portals/1/resources/John%20Trim%20collection/Trim_TheWorkOfTheCouncilOfEurope_ModernLanguages_1957_2001.pdf
- Trim, J. (2002). *Modern languages in the Council of Europe 1954 - 1997: International co-operation in support of lifelong language learning for effective communication, mutual cultural enrichment and democratic citizenship in Europe*. Language Policy Division, Council of Europe. Retrieved from <https://rm.coe.int/modern-languages-in-the-council-of-europe-1954-1997-international-co-o/1680886eae>
- Valéry, P. (1924). Note (ou L'Européen). Extrait de « *Europes de l'antiquité au XXe siècle* ». Conférence, Zurich: Revue Universelle. Retrieved from http://classiques.uqac.ca/classiques/Valery_paul/note_ou_leuropeen/note_ou_leuropeen.html

Special issue on Language and Cultural Education for Citizenship

Article

Fostering citizenship and second language teaching

The process and the achievements of discussions at the pan-European level

YAMAMOTO, Saeri*

Yamaguchi University, Japan

Abstract

In this paper, we report on the development of the pan-European level discussions about the relationship between fostering citizenship and second/foreign language teaching. Even though the term “citizenship” is not new in Europe, it acquired new significance in the process of certain replacement of functions of nation by pan-European political organizations, such as the European Union and Council of Europe, and from encountering “others” from inside and outside of Europe becoming an everyday affair. More recently, terrorism practiced in Europe turned social inclusion and social cohesion into new challenges. Democratic citizenship, together with these concepts, became one of the keywords in education fields, including second/foreign language teaching, in Europe, and theoretical tools intended to foster it are conceived, developed and diffused.

Copyright © 2019 by Association for Language and Cultural Education

Keywords: social inclusion, second language teaching, Council of Europe, European Union

* *E-mail:* yamamoto.saeri@gmail.com

特集「市民性形成と言語文化教育」

論文

シリア出身の日本語学習者の日本語に関する意識と
シティズンシップの動態

難民としてスウェーデンに渡った日本語学習者の語りから

市嶋 典子*

(秋田大学)

概要

本研究は、難民としてスウェーデンに渡ったシリア出身の日本語学習者アリ(仮名)の紛争前から現在までの日本語に関する意識の動態、シティズンシップの内実を、インタビューデータから考察したものである。インタビューは、シリア紛争が勃発する前の2011年3月から紛争勃発後の2017年1月までに実施したものである。インタビューからは、アリにとっての日本語は、①自身の将来の仕事につながるもの、②国境を越えた関係性の構築を実現するもの、③一人の人間として認めてもらうためのもの、④社会や環境を変えていくものであることが浮かび上がってきた。また、アリは、国民国家の枠組みを越え、新たな関係性を構築する一方で、国民国家の枠組みを利用し、自身の将来の仕事に結び付けようと戦略的に考えていた。アリは、言語や国籍、人種の境界性を柔軟に意味づけ、自らの生きる場を変革することを志向しながら、シティズンシップを生成していた。これらの結果を踏まえた上で、外国語が、個人の人生に深く関わり、シティズンシップ生成に寄与する媒体になりうることを主張した。

Copyright © 2019 by Association for Language and Cultural Education

キーワード 紛争, 国民国家, 境界性, 多元性, 社会参加

1. 問題の所在

国際交流基金(2015)の調査によると、現在、世界の137の地域で日本語教育が行われている。この中には、決して数は多くはないが、現在も紛争状況にある国々も含まれている。国際交流基金(2015)では、アフガニスタンやシリアなどで、日本語教育が

行われていることが報告されているが、治安悪化による在留邦人の退避により、各国とも日本語学習を継続することが困難な状況にあり、その実態はほとんど明らかにされていない。中でも、シリアは現在、深刻な紛争状況にある。シリアは、2011年に勃発した紛争を契機に、大量の難民が世界各地に避難し、「21世紀最大の人道危機」として、世界中から注目を浴びた。OCHA(2019)によると、2018年12月現在、シリア国外に逃れた難民は約570万人、国内におい

* E-mail: ichis@gipc.akita-u.ac.jp

ても約620万人にのぼる。現在、戦闘は以前より落ち着いてきた状況となったが、公共施設や基本的な公共サービスは著しく損なわれた状況が続いており、シリア市民として生きていく上での権利¹も失われている。

シリアの日本語教育に関しては、2015年8月18日の毎日新聞で秋山(2015)が、紛争が泥沼化し、2014年にダマスカス大学日本語・日本文学科の募集が停止され、日本語教育が危機にあることを報告している。2015年5月30日の朝日新聞で春日(2015)は、ダマスカス大学日本語学科では、シリア人教師7名が日本語授業を継続していることに加え、「日本語をもっと学ぶ機会が欲しい」という学習者の声を報告している。また、市嶋(2017, 2018)は、長引く内戦の中、シリアに留まり、日本語を学び続ける「忘却された日本語学習者」の存在、シリアを離れ、難民として外国で生活しながら、日本語を学ぶことを望む学習者の存在を明らかにし、平和構築に資する日本語教育を構築することが喫緊の課題であることを主張した。

一方で、日本語教育学の分野において、紛争という困難な社会的状況におかれ、難民として世界に離散する学習者の現状やその問題点については、ほとんど議論されていない。日本語を学ぶ機会が損なわれている中、果たして、シリア出身の日本語学習者は、どのように日本語学習環境を維持し、日本語に関していかなる意味づけをしているのか。また、国家が機能不全を起こしている現在、彼らは、どのようなシティズンシップを生成しているのか。

以上の問題意識から、本研究では、難民としてスウェーデンに渡ったシリア出身の日本語学習者の置かれた環境の実態と、紛争前から現在までの日本語

に関する意識の動態、シティズンシップの内実を考察する。さらに、学習者のシティズンシップ生成に日本語がいかに関わっているのかを明らかにする。

2. シリアの日本語教育

シリアと日本は1953年に国交が樹立され、1967年に青年海外協力隊派遣が、1985年に技術協力協定が両国間で取り決められた。シリアの日本語教育機関は、1990年以降に拡充され、維持されてきたが、2011年以降、日本語教育機関の縮小を余儀なくされることになる。

シリアの日本語教育は、1979年に開講された在シリア日本大使館の日本語講座から始まった。1995年になると、ホテル観光学校、科学研究調査センター(Scientific Studies and Research Center: SSRC)に日本語コースが設置され、アレppo大学学術交流日本センターが設立された。これら3機関は国際協力事業団(JICA)²の支援によって始められ、主に青年海外協力隊の日本語教師が日本語教育を担った(国際交流基金, 2017a)。ホテル観光学校の日本語コースは、パルミラ遺跡等のシリアの観光資源を活かし、日本からの観光客の誘致を目的として開講された。

近隣国のエジプトでは1960年代後半、エジプトを訪れる日本人観光客の増加などを背景に、在エジプト日本国大使館広報文化センターに日本語講座が創設されており、観光関係の高等専門学校に日本語コースが設けられるようになった。エジプトでは、日本語が話せることが、観光ガイド国家資格の取得や観光関係産業への就職などにおいて必要・有利であり、日本語学習が具体的な利益につながると考えられていた(国際交流基金, 2017b)。エジプトは中東地域の中では、最も日本語教育が発展している地域

1 Aoyama et al. (2019) では、シリア内戦によって国内避難民(internally displaced persons)となったシリア人を対象とした世論調査の実施および調査結果の集計をし、シリア市民にとって何が必要かを明らかにしている。その上で、教育、住居、インフラ、医療等が保障されていないことが問題として挙げられ、市民として生きる上での権利が失われていることが報告されている。

2 国際協力事業団は、1974年(昭和49年)に設立されたが、独立行政法人国際協力機構法(平成14年法律第136号)に基づいて、2003年(平成15年)10月1日に設立された外務省所管の独立行政法人国際協力機構となった(国際協力機構JICA, 1999)。

であり、特に観光日本語が成功モデルとしてみなされていた。しかし、1997年エジプトの主要観光地であるルクソールで、死者69名、内邦人10名、1名の重傷を出す襲撃テロが勃発すると、エジプトの日本語ガイドの需要が減少した。シリアでは、エジプトをモデルとして観光日本語コースが開講されたが、ルクソールでのテロの影響を受けてか、ホテル観光学校日本語コースは1999年に閉鎖される。シリアにおいて、2000年以降も観光のための日本語コース開設の話は何度も浮上したが、実現には至ることはなかった。

国際協力事業団 (JICA) は、シリア政府からの要請により、科学研究調査センターに対して、1987年～1992年、1995年～1999年に、電気、温度における計測標準の確立・整備のための技術協力を行った (国際協力事業団, 1998)。その過程で、1995年に同センターに日本語コースが開講され、センターに所属するエンジニアを対象とした日本語教育が行われた。しかし、1999年ダマスカス大学付属言語センター・日本研究センター (2009年より「ダマスカス大学高等言語学院日本語科」に名称変更) が設立されると、同年、科学研究調査センターの日本語コース、在シリア日本大使館の日本語講座は閉鎖され、ダマスカスの日本語教育は、ダマスカス大学言語センター・日本研究センターに集約されることになった。また、1999年には、在シリア日本語教師会が発足する。発足後は、2011年に日本語教師らが退避するまで、日本語スピーチコンテストが毎年開催されていた。その後、2002年にダマスカス大学人文学部日本語・日本文学科、2010年にアレッポ大学人文学部哲学社会科学・日本研究専攻がそれぞれ設立された (国際交流基金, 2017a)。

2011年までは、国費留学、大学間協定による交換留学、国際交流基金による教員養成等、日本に留学や日本語教育を学びに行くチャンスが少なからず存在した。学習者達は、これら日本に行くチャンスを獲得するため、非常に熱心に日本語を学んでいた。また、国際協力機構 (JICA) や国際交流基金から教員が継

続的に派遣され、日本留学から帰ってきた学生を帰国後に日本語教員として育てることによって、現地の教員の自立化を目指していた (市嶋, 2016)。その後、2011年にシリアで起こった民衆蜂起が全国的に拡大したことにより、シリア国内で多数の犠牲者を出す深刻な事態に陥った。チュニジアで2010年末に始まった政治変動は、翌年2月までにアラブ世界のほぼ全域に波及し、後に「アラブの春」³と呼ばれることになる政治変動は、同地域に未曾有の変化をもたらした (青山, 2012)。その後、アラブの春は、2011年3月半ばにシリアにも波及し、シリアの日本語教育は大きな打撃を受けることになる。2011年3月には、国際協力機構 (JICA) や国際交流基金から派遣された日本人の教師が全員、国外退避となり、当地で日本語教育を維持することが困難な状態に陥った。

日本政府は中東の難民支援策の一環として、内戦が続くシリアの難民のうち、留学生として2017年から5年間で最大150人の若者を受け入れることを決定した。主な支援制度としては、文部科学省の国費外国人留学生制度、国際協力機構 (JICA) の技術協力制度が挙げられる。国際協力機構 (2019) は、「Japanese Initiative for the future of Syrian Refugees」と称したシリア人難民支援のための留学生受け入れ事業を開始したことを報告している。この事業は、近隣諸国に難民として避難中の39才までのシリア人を対象に、UNHCR事務所の協力のもと、修士課程の学生として日本の大学に受け入れるものである。本事業によって、シリアの日本語学習者にも日本留学のチャンスが生まれる。しかし、難民受け入れが学生限定で5年間、最大150人という数は、諸外国と比較してもきわめて少ない。また、難民支援協会 (2017) によると、2011年以降、日本では60名以上のシリア人が難民認定を申請しているが、認めら

3 アラブの春 (Arab Spring) とは、2010年から2011年にかけてアラブ世界において発生した民主化運動の総称であり、2010年12月のチュニジアでの「ジャスミン革命」から、アラブ世界に波及した (総務省, 2017)。

れたのは6名のみで、英ガーディアン紙など海外メディアを中心に、日本政府の難民に対する閉鎖的な姿勢に批判が出ているとしている。

3. シリア紛争とシティズンシップ

シリアは、現政権に反対する勢力の蜂起をきっかけに、政治活動とは無関係な大量の住民をふくめ、多くの人々が犠牲になった紛争状態にある。2011年から2012年にかけて初期の難民がシリア周辺国へ避難し始め、2015年頃、地中海経由でEU諸国に庇護を求める難民が急増し、国際問題へと発展していった。国外へ逃れたシリア難民は約570万人、国内で避難生活を送っている人々は620万人にもものぼる(UNOCHA, 2019)。これはシリアの総人口の約半数、世界の避難民の約5分の1という規模である。このような状況のもと、多くのシリア人がヨーロッパに向かうことになるのだが、Schmal, Elser and Scheuermann (2016)は、ドイツのシリア人難民の多くは、自身の持つ専門性がドイツで理解されないことから失望させられることが多く、新しい国で最下層として出発しなければならないという現状を報告している。一方で、大野(2014)は、国民国家において主権に参与する市民はある階層性をもつため、市民権(シティズンシップ)は排他的に付与され、市民権の概念はグローバリゼーションのなかで選別・差異化の機能を負いながら強化されており、移民・移住者のような異質な存在は、社会ではもっとも低い階層とされ、シティズンシップからは当然のように除外され、無権利状態におかれてきたと問題提起している。

錦田(2016a)は、実際に難民が移動先で安定した移住環境を得られるか否かは、シティズンシップの取得にかかっていると指摘する。シティズンシップという概念は多義的であるが、錦田(2016b)は、シティズンシップを「市民としての法的権利や社会的包摂を含めた広義の概念」(p. 157)として捉えている。また、近代シティズンシップの概念は、国民国

家の創出と同じ過程の中で発達してきたとし、国家に帰属することにより人々は権利を獲得し、その権利は相互に承認され、制度的に保証されることになるが、コミュニティからの転出は、これらの保証から自ら外れることを意味するため、国家の一員として正式な資格を持たない難民や移民は、不安定な地位に置かれることになるとする。

近代におけるシティズンシップ論としては、『シティズンシップと社会的階級』(マーシャル, ボットモア, 1992/1993)が代表的な古典として挙げられる。マーシャルらは、シティズンシップを「ある共同社会の完全な成員である人びとに与えられた地位身分である。この地位身分を持っているすべての人びとは、その地位身分に付与された権利と義務において平等である」(p. 37)と定義している。マーシャルが上記のように述べた当時の社会、1950年代の当時のイギリスの文脈を考慮に入れる必要はあるにせよ、マーシャルのシティズンシップ論は多くの批判をうけてきた。例えば、山崎(2016)は、マーシャルの提示したシティズンシップは、「ある共同社会の完全な成員」つまり、「自立した父親としての市民」をモデル化しており、自立できない者は、市民権からは排除されてきたと批判している。この論からは、当然、「ある共同社会の完全な成員」ではない難民や移民は排除されることになる。

20世紀後半、民族的少数派の権利要求運動、女性の権利要求運動(フェミニズム)、環境保護運動などの「新しい社会運動」の興隆によって、アイデンティティの差異が出現し、平等であったはずの近代的シティズンシップは、そこから排除されてきた人びとや集団から批判を浴びるようになった。このことがこれまでとは異なるシティズンシップ概念が語られるようになったきっかけとされている(木前, 亀山, 時安, 2011)。このように近代において意味づけられてきた、法的権利としてのシティズンシップ、共同体への包摂や国家の成員資格を追求してきたようなシティズンシップから、個々の状況に基づいたシティズンシップへとその意味付けが拡大され

ていった。中でも、ヤスミン・N・ソイサル (Soysal, 1994) は、シティズンシップを国家や言語、宗教のような属性を中心とする「nationhood」ではなく、人であること、「personhood」に基づくものとして位置付けることが重要であると主張している。そして、シティズンシップを、国境超越性、メンバーシップの多重性、普遍的な人権イデオロギーを含むものとし、地位や国籍などを示すものではなく、個々の〈生〉のための権利として意味づけている。宮島 (2002) は、これはあながち非現実の理想型とはいえ、今日の西ヨーロッパ (= EU) は、システムとしては、「移動の自由」「ヨーロッパ市民権」「ヨーロッパ人権保護条約」などを備えることで、この「ポストナショナル市民権」の実現をすでに視野に収めているかもしれないと述べている。一方で、キース・フォークス (2000/2011) は、Soysalのシティズンシップの概念は不十分であるとし、「シティズンシップは参加と責任が伴う」と述べている。彼は、シティズンシップは、権利だけでなく責任があり、責任から導出される概念として参加があると、シティズンシップの主要な要素として参加を挙げている。

教育学の分野では、オードリー・オスラーとヒュー・スターキー (2005/2009, pp. 9-16) が、シティズンシップの構成要素の一つとして、共同体内部および共同体間の自由・正義・平和に向けて他者と共に取り組む「実践 (practice)」を挙げている。そして、近年のグローバル化に伴う人々の移動によって、多重の地位をもち、複数の共同体への所属の感覚を持つ市民が増加していることから、シティズンシップを国家が市民に付与する地位として国籍との関係で狭く定義するのは適当ではないと述べている。

日本語教育学においては、細川 (2016) が、近代的、普遍的シティズンシップの捉え方は、一人ひとりの個別性や差異、あるいは個人の多元性・多様性を否定することになるとし、「普遍性」という軸でシティズンシップを論ずることは、その内実を見ないことになってしまうと指摘している。また、シティ

ズンシップを考える際に、個人が、同時に複数の共同体に帰属しつつ、その意識は文脈により変容していることを鑑みれば、一つの社会に多くの文化が共存することを前提とする多文化主義から、個人の中に複数の文化が同時に存在すると考える複文化主義の考え方が重要になるとする。また、細川 (2012) は、「ことばの市民」という概念を提示し、この概念を「ことばによって自律的に考え、他者との対話を通して、社会を形成していく個人」(p. 261) と位置付けた。そして、その言語活動の行為者が、主体として言語のみではなく、その人とその人のいる環境全体、その全体を行為者自身が意志を持って構成することの意味が重要であると述べている。また、市嶋 (2017) も、シティズンシップを個人と国家との関係で把握するのではなく、個人と多元的な世界との関係で複合的に読み解いていくこと、そして、その個人がより良い世界を構成するために具体的な実践、活動に結び付けていくことが重要であると述べている。

本稿では、これらのシティズンシップ論を踏まえ、シティズンシップを、「個人と社会との関係の中で生成する権利」と定義する。ここでいうシティズンシップは、近代において意味づけられてきた、共同体の成員としての権利のみを意味するものではなく、「国境超越性、多元的な世界との関係性、社会参加」を含むものである。その上で、本稿では、上記のように理念的に語られてきたシティズンシップは、現実にはどのような現れ方をするのかを考察する。そのために、日本語を学び続けるあるひとりのシリア出身の学習者の事例を挙げ、彼がどのようなシティズンシップを生成し、社会参加をしているのか、さらに、彼のシティズンシップ生成に日本語がどのように関わっているのかを考察する。

4. インタビュー調査の概要

分析対象は、調査協力者のインタビュー記録である。調査協力者であるアリ (仮名) は、30代後半

(2019年5月現在) スウェーデン在住の男性である。アリは、2001年から約6年間、ダマスカス大学付属言語研究所・日本研究センターで日本語を学んだ。学部時代の専門は英文学だったが、日本語にも興味を持ち、学び始めた。彼は、シリア内戦後、ヨルダン、エジプトへ避難し、難民として生活した。その後、エジプトから難民船でイタリアのシチリアへと渡り、フランス、ドイツ、デンマークを経由して、スウェーデンにたどり着いた。現在は、独学で日本語を学んでいる。

筆者は、2000年9月から2002年9月まで、2003年7月から2004年7月まで、ダマスカス大学付属言語研究所・日本研究センターで日本語教育に携わってきた。アリとは、2000年にダマスカス大学付属言語研究所・日本研究センターで開講されている日本語の授業で知り合った。筆者が2004年7月に帰国後、アリとは連絡が途絶えていたが、2011年3月にフィールドワークでダマスカスを訪れた際にインタビューを実施することができた。紛争勃発後は、SNSのメッセージ機能をとおして、計8回、インタビューをする機会を得た。

本稿では、2011年3月13日、2015年11月6日、2016年12月30日、2017年1月21日に行ったインタビューに焦点をあてる。インタビューは、日本語で、1回1時間半から2時間程度行った。インタビューは複数回行うことで、紛争勃発前から現在までの時間の経過による認識の変化を考察すると同時に、前回のインタビュー内容の確認を行った。質問事項は準備していたが、基本的にはアリの自由な語りが促されるように配慮した。インタビューは、主に日本語で行われ、英語、アラビア語の単語を用いることもあった。協力者のプライバシーを鑑み、名前は仮名を用いた。なお、インタビューデータの中で語られた調査協力者の本名については、仮名のアリと記載した。また、アリには、本データの使用許可を得ている。

紛争勃発直前の2011年3月13日に行ったインタビューでは、日本語を学ぶようになったきっかけ、

現在、どのような環境で、どのように日本語を学んでいるのか、なぜ日本語を学び続けるのか、今後、日本語をどのようにいかしていこうと考えているのかを中心にたずねた。紛争が泥沼化した2015年11月6日には、主にシリア情勢、スウェーデンでの生活状況、生活の中での困難、その困難をどう乗り越えたのかを聞いた。また、生活環境が変化する中で、どのように日本語学習を維持しているのか、さらに、アリがどのように日本語を意味づけているのかの詳細をたずねた。2016年12月30日には、上記の質問に加え、現在、どのようなコミュニティに属して、どんな活動をしているかの詳細やシリアへの思い、将来をどう考えているのかをたずねた。2017年1月21日には、これまでに得たインタビュー内容をもとに、それぞれの語りの意味を再度、詳細にアリに確認し、アリのシティズンシップの内実を浮かび上がらせることを目指した。

以下では、アリが、紛争前から現在まで、いかに日本語を捉え、いかなる環境で日本語を学んできたのか、さらにどのようなシティズンシップを生成しているのかを考察する。具体的には、まず、(1)インタビュー調査を文字化したデータから、日本語の捉え方に関する箇所、日本語学習環境に言及している箇所、シティズンシップに関連する箇所をすべて抽出・分類し、その特徴をまとめた。(2)次に、(1)を時系列に並べ、それぞれの特徴を表す語りの部分に注目し、その内容を詳細に考察することで、それぞれの特徴間の関係性を明らかにした。これらの分析を踏まえ、彼がどのようなシティズンシップを生成しているのか、さらに、彼のシティズンシップ生成に日本語がどのように関わっているのかを考察することが、本研究の目的となる。

本研究では、2011年3月～2017年1月という約7年という長期にわたるインタビューデータを使用する。今回、アリ1名の語りに注目した理由は、紛争前から現在に至るまでの、アリの日本語学習環境の変化、日本語に対する意識の変化が詳細に追えると判断したためである。アリの語りを詳細に分析する

ことにより、個人がどのようにシティズンシップを生成し、そこにどのような意味があるのかを明らかにしていく。

5. 考察

筆者は、2011年2月15日～3月15日まで、ダマスカス大学日本語学科及び、ダマスカス大学付属言語研究所・日本研究センターを訪問し、日本語学習環境の調査と日本語学習者へのインタビュー調査を行った。訪問時には、多くの日本語学習者が熱心に日本語を学んでおり、当時は、現在のような深刻な紛争状況に陥ることになるとは誰も想定していなかった。アリも同様で、アラブの春以降、近隣諸国で起きている混乱やシリア国内でのデモに意識を向けながらも、シリアが最悪の状態になるとは考えおらず、以下のように、日本語を自身の将来の仕事に役立てようと考えていた。

【インタビューデータ1】仕事のための日本語 (2011年3月13日)

アリ：私、日本語、勉強したけど、大体、仕事ための言葉とか勉強した。例えば、観光の仕事やったとき、とても難しい言葉覚えてきた。例えば、「祭壇」とか、できたけど。私も勉強のこと好きだったけど、大体、読んでたけど、仕事も欲しかったからね。できたら自分の会社できたら一番いいと思ったから。

アリは、内戦前、ダマスカス大学付属言語研究所・日本研究センターで日本語を学んだ後、観光の仕事を得るために独学で日本語を学んでいた。2.でも示したように、シリアでは、1995年にホテル観光学校日本語コースが開講された。後に、1999年に閉鎖されることになるのだが、2000年以降も観光のための日本語コース開設の構想は何度も浮上した。当時のシリアでは、観光日本語のニーズは根強くあり、仕事につながるものとして期待されていた。シ

リア国内ではパルミラ遺跡をはじめとした世界遺産が散在しており、その地を訪れる日本人観光客の増加が期待されていたことが背景にある。ホテル観光学校日本語コースが閉鎖され、公的に観光のための日本語が学べる場が無くなった後も、独学で観光日本語を学び、フリーランスで日本語ガイドをする者もいた。アリもその一人であった。紛争前の2011年には、ダマスカスの旧市街では、外国人観光客をターゲットにしたホテルが多数オープンし、観光産業を発展させていこうという機運があった。

このような背景のもと、アリは、シリアでの日本人観光客の増加を期待し、観光ガイドとしての日本語を独学で学びながら、日本語を将来の仕事に活かしていこうと考えていた。

【インタビューデータ2】将来の日本語のチャンスもなくなった (2015年11月6日)

アリ：残念だけど、アラブ人が兄弟だと言われてますけど、本当に兄弟じゃない。

筆者：親切なアラブの国ある？

アリ：そんなにいないと思う。親切な人いるかもしれないけど、政府としてはよくない。

筆者：全然ない？どこも。

アリ：皆さん、私が親切だと言われてはいますが、シリア人を求めなかった。湾岸とか。

筆者：ヨルダンやエジプトは？

アリ：歓迎されなかった感じ。(中略) 結局、シリアでも、アラブでも私のしたい仕事もできなかった。それで、将来の日本語のチャンスもなくなって、本当にがっかりしたよ。

シリアでは、現政権への不満から、2011年2月頃から各地で民衆が蜂起し、3月初旬になるとシリアの首都ダマスカス、南部の都市ダラーでその規模は拡大した。その後、紛争へと突入していった。その影響で、2.で記載したとおり、日本人の日本語教育関係者は帰国を余儀なくされることになった。シリアを訪れる日本人は一部の政府関係者やジャーナリ

ストを除き、皆無となった。そのため、シリアでのアリの仕事もなくなった。

言語や文化も近いことから、大半のシリア難民は、トルコやヨルダン、レバノンなどの中東地域に移住している。一方で、アラブ湾岸諸国がシリア難民受け入れに消極的であることが諸外国から批判されている。錦田(2017)によると、湾岸諸国は、難民支援への意識が低いこと、長期滞在の移民労働者にも国籍を与えない厳格な入国管理政策、湾岸諸国自体、資金提供などの形で間接的にシリア紛争自体に関与しており、難民受け入れにより反動勢力の入国や治安悪化を懸念することなどが難民受け入れに消極的な理由に挙げられるとする。また、紛争前から多くのシリア人が湾岸諸国に短期契約労働者として働いていたが、依然として、長期滞在は認められにくい現状にある。アリは、このようなアラブ湾岸諸国の対応を「本当に兄弟じゃない」と批判している。

アラブには「ウンマ」という概念があり、「ウンマ」とは、アラビア語で母と同義の言葉である。現代では民族・国民・共同体などを意味する。その結合要素は様々だが、サーレ(1999)によると、ことは、地域、宗教によって結びついている。このウンマの概念に基づいて、アラブ諸国は共同体としてみなされ、同朋意識が育てられるとする。アリがアラブ諸国を「兄弟」というのはそのためだが、シリア難民に対して、湾岸諸国はその限りではなかった。また、アリは、スウェーデンの前には、ヨルダンやエジプトに難民として移住したが、そこでは自分が納得する仕事や生活を送ることができなかった。このような背景のもと、アリは、シリアでも近隣のアラブ諸国でも、自身の将来の可能性や日本語を学ぶチャンスが失われてしまったことに失望していた。

【インタビューデータ3】ただの難民ではなく、日本語ができる私(2015年11月6日)

アリ：最初は、あの、ここに来てから、自分の昔もなくなったね、何も私知らない、ここ私の、この難民になるのに、なりました。アリさんシ

リアにいて日本語とか勉強して大学を卒業し、誰も知らない。ここに私、新しくしろ。私の歴史、誰も知らない場所だけど、だからここに来てちょっと昔のことは見せたかった、この場所です。やって見せるのはちょっと時間かかる。(中略)日本語、続けます。私の問題、今、ここに既に来たとき、時間あると思ったけどそんなに時間なかった。私の数年後のこと、あの、結構大きな上のレベルになってからも活かす日本語を続けるよ、全然。私1,000漢字ぐらいも覚えてきたけど、まあどうかな、もう1,000漢字もできるかも。今まで、JLPTのテストもやりたい、全然やめないよ。やめない、だからこの本買った。これが私自身を理解してもらうことの一つ、日本語ができる私ということ見せたい。ただの難民ではなく。

シリア難民は2012年以降、増加した。国際介入による戦闘の激化や、2014年以降の「イスラーム国」の台頭を受けて国外への避難人数は加速度的に増加した(錦田, 2017)。アリが移住したスウェーデンは、難民に対して「寛容」な国とされ、2015年には、16万3,000人の難民を受け入れた。スウェーデンでは、人種や文化的な背景に係わらず、すべての人に平等の権利、責務、機会を保障することを目的とする「インテグレーション政策」のもと、労働市場政策、教育政策、反差別政策などが実施されてきた(藤岡, 2012)。しかし、急増する難民は福祉や医療の大きな負担になり、近年、移民排斥を唱える極右政党であるスウェーデン民主党が、国内で急速に勢力を高め、特に、シリア難民の流入が急増した2014年11月以降、その支持率は急速に高まり、2015年11月には19.9%にまで達した(川瀬, 2016)。

このような背景のもとスウェーデンで暮らすアリの環境は、決して安穏としたものではなかった。アリは、スウェーデンに来てから、自分の昔がなくなり、難民になったと語った。日本語を学び、大学を卒業したという自分の歴史を知る人がいないス

ウェーデンで、不特定多数の難民としてではなく、自分自身を理解してもらうためには時間がかかると考えていた。そして、アリは、日本語を、自身を表すものとして意味づけ、難民としてではなく、アリという個人として、「日本語ができる私」として理解してもらうために学ぶことを決意している。

【インタビューデータ4】日本語で信頼を作る (2016年12月30日)

アリ：それは変な話ではないけど、私、スウェーデンに来てから、この間知ったかもしれないけど、そこに行ってから日本人知らなくて、大変だった。自然に社会の中に入るのがちょっと難しく、(中略)日本人会の祭りでもパーティーでも参加したり、後で「今年はメンバーが変わらなきゃならない」と言われまして、急に、メンバーいなかったから、「アリさんがメンバーになったらどう」と言われまして、私はなった。

筆者：え、そうなんですか。

アリ：来週はね、ちょっと。今日は私、もう一回勉強してた、メールのこととか。お雑煮とか、餅つきとかの言葉とか覚えて。(中略)お雑煮の作り方とか、やばいですね。

筆者：そんなのみんな、あんまり知らないけどね。

アリ：だから私びっくりした。餅つき、皆さん作れないみたいな感じね。私、杵の担当の人だから。

筆者：そうなんだ。杵の担当。

アリ：杵取りの人。

筆者：すごいですね。何人ぐらい来るの？

アリ：大体130ぐらい。

筆者：すごい、そんなに来るの。全部作るの？130人のお雑煮。

アリ：参加する人は130人ぐらいで、準備できる人は10人ぐらい。みんなの分作る。(中略)前日もあるし、来週の土曜日ちょっと忙しい。そして来週の日曜日する。今のうち、メール読んだり、翻訳したり。好きじゃない言葉、まだ漢字に慣れてないから、私も勉強したから、(中略)

だけど、まだ新しいメールでちょっと困るところいっぱいある。例えば。(中略)お雑煮の漢字とか、お雑煮の言葉、知っても、まだ漢字よく分からなかったから、今、知ってるけど。

筆者：すごく入りこんでますね。

アリ：信頼作るのはちょっと難しかった。けど、何で日本人の中に信頼作れたか、それは、日本語でコミュニケーションして、この日本人が日本人の知り合いにこのこと教えたから。

「ただの難民」ではなく、「日本語ができる私」ということに意義を感じているアリは、日本人との交流の機会を求めている。パーティーに参加するなどして、日本人コミュニティに積極的に接触していくなかで、日本人会のメンバーにまでなり、餅つきやお雑煮づくりに参加することになった。アリの語りからは、日本人会への参加を通して、日本語の語彙や漢字を学んでいる様子が見えてくる。

日本人会は、日本国外に長期滞在する日本人が交流する場である。基本的に日本人であれば誰でも入れるものであるが、シリア人のアリが入会し、メンバーとして活動に参加しているというのは非常に珍しいケースであると言える。上記の語り以外に、アリは、日本人会の会議の議事録をとることも任されていると誇らしげに語った。アリは、自身の日本語によるコミュニケーションにより、日本人からの信頼を得、国籍を越えた会への十全な参加を実現している。このように、アリは、日本語を学ぶことが困難な状況の中、自ら日本人コミュニティに積極的に関わり、関係を築き上げながら、日本語を学ぶ場を自ら構築していることが分かる。アリは、国境超越性をスウェーデンの日本人会に生み出している。それを可能にしたのは、アリが日本人会のメンバーからの信頼を勝ち得たからであると言える。

【インタビューデータ5】シリアは家、友達 (2017年1月21日)

アリ：普通のシリアはもちろん悪いところあったけ

ど、最初は自分の家があった。私いろんな国行っただけ、最後は自分の家のほうが一番好きでしょ？普通のシリアは家という意味。普通のシリアは友達という意味。例えば、たくさんの人に会ったり、遊んだり、そんなイメージがあった。もちろん、宗教の問題たまに話したけど、一番大事な問題じゃない。(中略)シリアは家、友達のある場所という意味

【インタビューデータ6】書類の国籍、感じる国籍 (2017年1月21日)

アリ：私、将来、仕事のため、スウェーデン市民になるつもり。スウェーデンの国籍とる(中略)別に国籍意味がないでしょう？書類のことだけ。それは、感じることの国籍のほうが大切だと思う。

筆者：感じることでどういう？

アリ：例えば私、シリア人の感じがありますから、シリア人の国籍でしょう？

筆者：はい。

アリ：(###聞き取り不能)感じる。そんなことだと思う。けど他のは、それはただの書類と思う。

アリは、将来の仕事のためにスウェーデンの国籍をとり、スウェーデン市民になることを考えている。彼は、国籍を書類の国籍と感じる国籍と表現し、感じる国籍の方が大切であると語った。感じる国籍とは「シリア人」を意味する。また、彼にとってのシリアとは、【インタビューデータ5】でも語ったように、自分の家であり、友達といった個人的なつながりを包含する共同体を意味する。

また、アリは上記の語り以外に随所で「ワタシ」という言葉を使った。アラビア語の「ワタン」は、現在では「国民／民族」や「国家」として翻訳されることが多い。サーレ(1999)は、ワタンは、本来は、人が住んだり、やすらぎを得たりするところであり、また家畜が戻る場所という意味を持っていたが、エジプトのムスリム啓蒙思想家、タフターウィーとマル

サフィがワタンを「祖国 (patrie) の訳語」として採用し、さらに、エジプトが半植民地化された1882年以降、『国家』を『ワタン』と訳し、国民国家の議論を進めていったとする。このように、もともとあったアラビア語のワタンに国民国家の概念を重ね、意味を転換していった。一方、サーレ(1999)は、タフターウィーのワタンの概念は多様であり、彼の著作の中でのワタンは、人間が生まれ育った地域や故郷の意味でもよく使われており、「人間が青少年期を過ごした場所」、「人間が生まれ育ちそこから巣立つ、そして家族の集いの場所である巣」と記述されていることを指摘している。タフターウィーは、国民国家の議論を進めるために、ワタンの概念を「国家」と定義する一方で、生まれ育った地域、家族の集いの場所というように、狭義に意味づけてもいる。アリは、タフターウィーの后者、自身が生まれ育った地として、個人的な経験を重ねた場としてのワタンにシリアを重ねている。書類上のスウェーデンという国籍は自身の将来を発展させるための戦略的な選択であり、自身の認める国籍はあくまでもシリアなのである。例え、国籍を変えたとしても、自身の故郷がシリアであると認識する限り、彼の国はシリアであり、その国とは、家があり、友達がいる、自身が生まれ育った場所＝ワタンを意味する。アリの語りからは、国家に規定されたものではなく、自らが価値を置くワタンに自身のアイデンティティを見出していこうとする彼のシティズンシップの主体的な選択が浮かび上がってくる。

【インタビューデータ7】ステレオタイプのイメージ (2017年1月21日)

アリ：そう。それは一番大きい痛いことだと思う、スウェーデンにいるうち。例えば、マイノリティーっていうことね、難民で、もちろんどこでもいい人と悪い人がいますね。1人の悪いシリア人とか、他の悪い難民とか、何か悪いことしたら、皆さんの難民が悪いと思われています。今は、日本安全だから大丈夫だけど後で戦

争があったら、例えば、1人のやくざの日本人誰かがアメリカ人殺したら、日本人アメリカ人殺すと思われま。皆さんの日本人悪いイメージになってくるみたいな感じ。そんな感じヨーロッパに結構あります。悪いシリア人、皆さんのシリア人悪いと思われてます。だからちょっと大変。

筆者：そうだね、全部同じステレオタイプというか、ステレオタイプで見られることよくありますか。

アリ：ある。それは一番嫌だ。けど、そのこと理解できるから、何かできると思う、頑張ります。

筆者：何かできるというのは？

アリ：例えば外国人に会うと、スウェーデン人でも会うと、最初はステレオタイプのイメージあっても、ちょっと私に話たら、それは思ったのと違うみたいな感じになってくる。

筆者：それを頑張ってるってことね。

アリ：うん。

筆者：すごいな。

アリ：分からないけど、そのために近いうち漢字の勉強一番頑張る。

2015年11月に起きたパリ同時多発テロ、2015年12月に起きたケルンでの婦女暴行事件、2016年3月に起きたブリュッセル空港・地下鉄テロ事件では、実行犯に中東諸国出身の移民や難民が含まれていたことから、彼等はテロリスト予備軍として、国内の治安を脅かし得る潜在的危険分子とみられ、警戒対象とされることとなった(錦田, 2017)。

スウェーデンにもその影響はあった。アリは、スウェーデンで自身がマイノリティーであると感じ、シリア難民が警戒対象とされていると認識している。そして、シリア難民の悪いイメージやステレオタイプを変えたいと考えている。そして、「そのために近いうち漢字の勉強一番頑張る」と述べているように、日本語の漢字の勉強がそれに寄与するものだと考えている。

【インタビューデータ8】一人の人間として認めてもらうため(2017年1月21日)

アリ：残念だけど、ここでもどこでも、差別、それはあるから、なんていう？私はここで外人、難民だけど、何にもできない人じゃないよ。ちゃんと一人の人間として、認めてもらうため。そのためには、日本語を、自分で頑張ってみんなに見せるしかないでしょ。

アリは差別の現実を語り、「何もできない人」としてではなく、「一人の人間として認めてもらいたい」と考えている。そして、そのためには、日本語を自分で頑張ってみんなに見せるしかないと言っている。アリは、ステレオタイプとしての難民や「何もできない人」としてではなく、一人の人間として認めてもらうために、日本語を学ぶことを志向していると言える。このように、シリア人、難民というカテゴリーをかいくぐりながら、一人の人間として自身を認めてもらうために日本語を学び続けていることが分かる。

【インタビューデータ9】社会を変える(2017年1月21日)

アリ：私、弱かったら自分が手伝えないから、強かったら自分と他、手伝えるようになってくる。何かしなきゃいけないと思ってる。なんでもしたほうがいいと思う。メディアは今、とても大切で、メディアでたくさんのこと変えられると思う。

筆者：そうですね。それを今、考えてるんだね。

アリ：今、考えてる。

筆者：日本語で？アラビア語で？

アリ：日本語でも。日本の国民は大体シリアのこと知らない。シリアだとISのイメージしかないから最近。それは残念だけど、だから私、日本語で何かビデオしたいと思う。

(中略) もちろん。そのこととか、難民のイメー

ジとか、その今までの私の人生ということ見せたいから。

アリは、「私、弱かったら自分が手伝えないから、強かったら自分と他、手伝えるようになってくる。何かしなきゃいけないと思ってる。」と語り、難民として困難な生活を強いられながらも、常に強くあろうと努め、なんらかの行動をおこす必要があると考えている。それは、日本語でビデオを作り、メッセージを送ることであると語った。このアリの語りからは、日本語によって難民のイメージを更新し、自身の人生を発信することにより環境や社会を変えていこうと志向する様子が見られる。また、日本語を、社会を変えうる媒体としてとらえていることが分かる。

【インタビューデータ10】 広い世界で信頼を作る (2017年1月21日)

アリ：シリア人にとっても大変なことは、自分の悩みとても大きいから、他の人にシリア人のいいイメージつくるのが伝えられないと思う。

筆者：そうだね。

アリ：他の世界の人、シリア人のことどうやって考えてるか、そんなこと考えないシリア人の頭の中。そこまで考えられない。シリア人は、移民した国と元の国のことしか考えられない。考えられない。例えばここにいる人、いつでも家族に話したり、兄弟に話したり、そのことしか考えられない。

筆者：それも仕方ないよね。

アリ：仕方がないからもっと大変、普通のことより大変。(中略) だから私、いつでも他の人のことよく考えてる。イラク人の問題のとき、シリア人、イラク人の痛み、そんなに感じられなかった。パレスチナ人のときでも同じ問題だった。(中略) 今、自分の問題と他の世界、いろんな世界の問題、考えてる。そして、やっぱり変えないといけない。自分やシリアのことだけ、狭い

ところじゃなくて、広い世界で考える。広い世界でいろんな人と会って、信頼を作ること。そうやって信頼を作る。日本人でも外国人でもスウェーデン人でも、実際に私と会って、難民のステレオタイプが変わった。一番難しいのは、信頼つくること。たくさんの人会って、次の人もっと信頼できて、次の人もっと信頼できて、最後の人、私にたくさん信頼があった。そうやって少しずつ、世界を変えていかなきゃ。

上記でアリは、シリアに流入したイラク難民とパレスチナ難民について語っている。1948年、パレスチナにイスラエルが建国したことによって第1次中東戦争が起き、この戦争で、パレスチナ人が、ヨルダン川の西岸およびガザに、また、周辺国であるレバノン、シリア、ヨルダンに避難し、パレスチナ難民となった。また、2003年3月にイラク戦争が勃発し、イラク情勢が不安定化したことにより、難民が流出した。ジャパン・プラットフォーム(2018)によると、シリアでは、2006年2月からイラクから大量の難民がシリア国内に流入し、当時、シリア総人口の約10%に相当する120～150万人が同国に滞在していたということである。

このような背景のもと、シリアにおいて、イラク難民やパレスチナ難民の問題は身近なものであったが、アリは、「イラク人の問題のとき、シリア人、イラク人の痛み、そんなに感じられなかった。パレスチナ人のときでも同じ問題だった」と語り、イラク難民とパレスチナ難民の問題をシリアではあまり深く考えられなかったと語った。アリは、このように狭い視野でしか問題を捉えられないことを問題とし、広い視野でものごとを考える必要があると述べた。また、広い世界に出ているいろいろな人達と出会い、信頼関係をつくっていくこと、そうすることによって難民に対するステレオタイプを変えていこうと志向している。アリの語りからは、広い視野でものごとを考え、多元的な世界に自己を開きながら社会を変えていこうとする様子が見える。

5. 結論

以上のアリの語りからは、アリにとっての日本語は、①自身の将来の仕事につながるもの、②国境を越えた関係性の構築を実現するもの、③一人の人間として認めてもらうためのもの、④社会や環境を変えていくもの、であったことが分かる。

アリは、内戦前には、シリアでの日本人観光客の増加を期待し、観光ガイドとしての日本語を独学で学んでおり、①自身の将来の仕事につながるものとして意味づけていた。当時のアリは、将来に対する期待が持てる環境にあり、望めばいつでも日本語が学べる状況にあった。しかし、紛争後は、公的に日本語が学べる場は失われ、アリの夢は閉ざされることになる。一方で、難民としてスウェーデンに渡った後も、アリは、日本語を学ぶことをあきらめることはなかった。主体的に日本語を学べる場を探し、日本人会のメンバーとして、活動に参加するまでになった。餅つき大会に参加したり、会議の議事録をとるなど、会への参加をとおして、新しい日本語の語彙や漢字を学んでいった。その過程でアリは、日本語ができる自分に存在意義を見出していった。また、日本人会というメンバーシップの限られた場において、シリア人である自身の参加を認めさせ、日本語による、②国境を越えた関係性の構築を実現している。

このように、アリの日本語学習環境や日本語の意味付けは変化していったが、困難な状況にありながらも、日本語を学び続けたもう一つの理由は、③一人の人間として認めてもらうためであった。スウェーデン社会において、アリは不特定多数のステレオタイプ的な難民としてみなされることが多かった。また、差別をされることもあった。アリは、「何もできない人」としてではなく、日本語ができるアリという固有性を持ったひとりの人間として認めてもらうためにも、日本語を学ぶことを決して断念す

ることはなかった。

また、アリは、スウェーデンの国籍を戦略的に選択しようと志向しながらも、実際には、自身生まれ育った場所としてのシリア＝「ワタン」に価値を置いていた。この「ワタン」への思い入れは強く、例え、便宜上、国籍を変えたとしても、自身の心の中の国籍は変わらないとする。アリのアイデンティティは「ワタン」としてのシリアにある。一方で、難民となり、物理的に「ワタン」を失った今、新たな居場所をスウェーデンの日本人会にも見出している。それは、日本語を学び、日本人会に参加する過程において築かれていった人間関係の上に成り立っている。また、アリは、メディアを通じ、日本語によりシリアのイメージを更新し、自身の人生を発信しようと考えており、日本語を、④社会や環境を変えていくものとして考えていた。

アリは、ある時は、国民国家の枠組みを越え、新たな関係性を構築し、またある時は、国民国家の枠組みを利用し、自身の将来の仕事に結び付けようと戦略的に考える。そして、アリの語る「感じる国籍」とは、国家に規定されたものではなく、自身の生まれ育った場所であるシリアを意味する。アリは、自身の置かれた環境の時々で、国の意味を柔軟に解釈しながら、困難な状況を臨機応変に生き抜いている。また、広い視野にたつてものごとを考えることが必要であるとし、多元的な世界に自己を開き、社会を変えることを志向している。

本事例は、アリが、母語であるアラビア語でも、使用範囲の広い英語でも、移住地で使われるスウェーデン語でもなく、シリアで学んだ外国語である日本語に意義を見出している点が特徴的である。内戦を経て、難民となったアリにとって、日本語は、自身の存在意義を認めさせるものであり、自身の将来を託すことのできるもの、社会を変えうる象徴的なものへとなっていった。従来のシティズンシップの論に新しい視座を加えるとするならば、外国語が一人の人生に深く関わり、シティズンシップを生成するための重要な媒体になりうるということであ

る。その意味でも、言語教育の果たす役割は大きい。

従来、難民の存在は例外的なものとして見なされ、ホスト社会への段階的な同化（または排除）の対象とされてきた。また、難民の権利は、ホスト社会やマジョリティ側から付与されてきた。一方で、アリは、自身でシティズンシップを生成しながら人生を切り開いていった。言語や国籍、人種の境界性をなくし、自身で共同体への帰属を選択している。このアリの事例からは、国籍に制約されることなく、共同体への帰属や言語を主体的に選択し、多元的な世界に自己を開くことで社会を変えていこうとするアリのシティズンシップの在り様が見えてくる。それは、外側から規定されたものではなく、自身の置かれた状況を生きて、自ら生成した権利であると言える。

現在、シリア出身の日本語学習者は、日本語学習を継続することが困難な状況にある。長引く紛争の中で、シリアに留まり、日本語を学び続ける「忘却された日本語学習者」、シリアを離れ、難民として外国で生活しながら、自身で日本語を学び続ける学習者が他にも存在している（市嶋、2017, 2018）。しかしながら、このように困難な状況に置かれた日本語学習者の実態はほとんど議論されることはない。今後、アリのような学習者の実態を明らかにし、言語教育として何ができるのかを考えていく必要がある。また、教室での学びを終えた後、学習者はその学びをどう活かしているのかを考察することも言語教育として重要な課題であると考えられる。アリのシティズンシップは、教室での学びによって育まれたとは言いがたい。学んだ日本語を自身の置かれた状況の中でどう活かしていくか、その実態は一人一人異なるものである。今後、アリのような移動を余儀なくされた学習者に注目し、個々の学びを明らかにした上で、言語教育として何ができるのかを考えていきたい。

今回、難民として日本語を学ぶアリのシティズンシップを考えることで、言語教育として考えるべき方向性が見えてきた。それは、社会的状況により日

本語を学ぶことが困難な状況にある学習者を支えるための言語教育環境の構築である。学習者が多様化する中、語彙や文法といった限定された日本語能力の育成だけではなく、より包括的な、生きるための言語教育の在り方を考えていく必要がある。このような言語教育を実現するためには、具体的にどのような実践が可能かを考えていくことが、今度の課題として残される。

文献

- 青山弘之（2012）. 『混迷するシリア——歴史と政治構造から読み解く』岩波書店.
- 秋山信一（2015年8月18日）. 内戦泥沼化、教師は退避——日本語教育危機に大学、学科募集を停止『毎日新聞（夕刊）』.
- 市嶋典子（2016）. 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してがかりに. 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』 (pp. 151 - 188) くろしお出版.
- 市嶋典子（2017）. 内戦、国家、日本語——シリアの日本語学習の語りから『現代思想（特集：いまなぜ地政学か——新しい世界地図の描き方）』45(18), 236 - 245.
- 市嶋典子（2018）. 海外における日本語普及政策の展望と課題——A prospect and obstacles on promotion policy of oversea Japanese-language education. *Journal of Policy Studies* (総合政策研究), 57, 151 - 154.
- 大野順子（2014）. シティズンシップ概念の変容——マーシャルのシティズンシップ概念をめぐる『京都ノートルダム女子大学研究紀要』44, 89 - 100.
- オスラー, A., スターキー, M. (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 citizen-*

- ship: Democracy and inclusion in education.*
Maidenhead: Open University Press.)
- 春日芳晃 (2015年5月30日). 内戦のシリア「もっと日本語学ぶ機会を」 — ダマスカス大『朝日新聞デジタル』. <https://www.asahi.com/articles/ASH5X5SBGH5XUHB102X.html>
- 川瀬正樹 (2016). スウェーデンにおける移民の流入と居住分化 — イェーテボリを事例として『修道商学』57(2), 96 - 120.
- 木前利秋, 亀山俊朗, 時安邦治 (編) (2011). 『変容するシティズンシップ — 境界をめぐる政治』白澤社.
- 国際協力事業団 (1998). 『シリア国 国立計測標準研究所フェーズ2 — 巡回指導調査団報告書』. http://open_jicareport.jica.go.jp/600/600/600_313_11527850.html
- 国際協力機構 (1999年8月). 『国際協力事業団25年史 — 人造り国造り心のふれあい』. <https://libopac.jica.go.jp/images/report/P0000043875.html>
- 国際協力機構 (2019年8月). 『シリア平和への架け橋・人材育成プログラム』. <https://www.jica.go.jp/syria/office/others/jisr/>
- 国際交流基金 (2015). 『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』国際交流基金.
- 国際交流基金 (2017a年12月). 『日本語教育 — 国・地域別情報: シリア2017年度』. <https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2017/syria.html>
- 国際交流基金 (2017b年12月). 『日本語教育 — 国・地域別情報: エジプト2017年度』. <https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2017/egypt.html>
- サーレ・アーデル・アミン (1999). 『エジプトの言語ナショナリズムと言語認識 — 日本の「国家形成」を念頭において』三元社.
- ジャパン・プラットフォーム (2008年7月11日). 『イラク難民人道支援 (シリア)』. <https://www.japanplatform.org/programs/iraqi-refugees-syria/>
- 総務省 (2017年7月). 「アラブの春」とソーシャルメディア『情報通信白書平成24年版』. <http://www.soumu.go.jp/johotsusintokei/whitepaper/ja/h24/html/nc1212c0.html>
- 難民支援協会 (2017年1月). 『特集: シリア難民はいま — 400万人を超えたシリア難民。欧米諸国, 日本の受入れ状況は?』. <https://www.refugee.or.jp/jar/report/2015/09/01-0000.shtml>
- 錦田愛子 (2016a). 序章『移民/難民のシティズンシップ』(pp. 3 - 11) 有信堂.
- 錦田愛子 (2016b). 「再難民化」するパレスチナ人 — 繰り返される移動とシティズンシップ『移民/難民のシティズンシップ』(pp. 154 - 178) 有信堂.
- 錦田愛子 (2017). 中東地域からの移民/難民をめぐる動向と展望 (特集: 中東地域の現実と将来展望 — 「アラブの春」を越えて)『アジ研ワールド・トレンド』256, 46 - 47.
- フォークス, K. (2011). 中川雄一郎 (訳)『シティズンシップ — 自治・権利・責任・参加』日本経済評論社. (Faulks, K. (2000). *Citizenship*. Routledge.)
- 藤岡純一 (2012). スウェーデンにおける移民政策の現状と課題『社会福祉学部研究紀要』15(2), 44 - 55.
- 細川英雄 (2012). 『ことばの市民になる — 言語文化教育学思想と実践』ココ出版.
- 細川英雄 (2016). 市民性形成をめざす言語教育とは何か『リテラシーズ』18, 44 - 55.
- マーシャル, T. H., ボットモア, T. (1993). 岩崎信彦, 中村健吾 (訳)『シティズンシップと社会的階級 — 近現代を総括するマニフェスト』法律文化社. (Marshall, T. H., & Bottomore, T. (1992). *Citizenship and social class*. Pluto Press.)

- 宮島喬 (2002). 「新しい市民権」と地域市民権 — フランスの移民新世代の国民化と市民化 『応用社会学研究』 44, 1 - 13.
- 山崎望 (2016). 帝国におけるシティズンシップ 『移民／難民のシティズンシップ』 (pp. 226 - 247) 有信堂.
- Aoyama, H., Takaoka, Y., Hamanaka, S., Imai, K., Suechika, K., Nishikida, A., . . . Mizobuchi, M. (2019). Report of simple tally of “Middle East public opinion survey (Syrian internally displaced persons 2018).” *Contemporary Middle East Political Studies in Japan.net Report*, 46, 1 - 67. <https://cmeps-j.net/archives/2592>
- OCHA (2019). *Humanitarian Needs Overview 2019*. UN Office for the Coordination of Humanitarian Affairs. https://www.ochaopt.org/sites/default/files/humanitarian_needs_overview_2019.pdf
- Schmal, P. C., Elser, O., & Scheuermann, A. (2016). *Making Heimat: Germany, arrival country*. Berlin: Hatje Cantz.
- Soysal, Y. N. (1994). *Limits of citizenship: Migrants and postnational membership in Europe*. University of Chicago.

Special issue on Language and Cultural Education for Citizenship

Article

Change of awareness about Japanese language and citizenship of a Japanese language learners from Syria

Interview of a Japanese language learner
who had moved to Sweden as a refugee

ICHISHIMA, Noriko*

Global Center for Higher Education, Akita University, Japan

Abstract

This study is to analyse the change of awareness about Japanese language and citizenship of a Japanese language learner “Ali” (pseudonym) from pre-conflict era to post-conflict era, who had moved to Sweden as a refugee, through interview data. The researcher conducted the interviews from March 2011 to January 2017, before and after the start of the Syrian crisis. During the interviews, “Ali” indicated that Japanese language would (1) enhance his future job opportunity, (2) achieve the development of his cross-border relationship, (3) gain recognition as one human being, and (4) change the society and his surroundings. In addition, “Ali” was strategically planning to establish the new relationship which surpass the nation state framework, while utilise the nation state framework to broaden prospect of his future career. He also flexibly implicated boundaries of language, nationality, and ethnicity to seek improvement of his surroundings, and develop citizenship. This finding leads to the conclusion that the foreign language would play an important role in individual’s life and became an effective tool to develop their sense of citizenship.

Copyright © 2019 by Association for Language and Cultural Education

Keywords: conflict, nation state, boundary, plurality, participation in society

* *E-mail:* ichis@gipc.akita-u.ac.jp

特集「市民性形成と言語文化教育」

論文

市民性形成をめざす地域日本語教育の学習活動における
ファシリテーターの発話機能

会員カテゴリーの変化に着目した会話分析から

萬浪 絵理*

(千葉市国際交流協会)

概要

国際交流協会等が実施する地域日本語教育の取組みにおいては、外国人の日本語学習ばかりでなく、すべての市民のコミュニケーション能力の向上と多文化共生意識の醸成が求められている。市民性形成と外国人の日本語学習の両立をめざすとき、対話型学習活動におけるファシリテーターには、どのような発話が効果的だろうか。本研究では、ファシリテーターの発話が学習活動参加者の相互行為にもたらす影響を解明するために、外国人と日本人が参加する学習活動の談話データを用いて会話分析を行った。その結果、談話参加者の会員カテゴリーが「日本語学習者」「日本語学習支援者」に固定化せず、随時変化していた。会員カテゴリーの流動性は、日本語での理解や産出の困難に起因する談話トラブルの修復過程に、ファシリテーターや日本語学習支援者のみならず、日本語学習者が主体的に参画していたことから確認できた。

Copyright © 2019 by Association for Language and Cultural Education

キーワード 日本語学習支援, 相互理解, 流動性, 談話トラブル, 修復

1. 問題の所在

1. 1. 研究の目的

本研究の目的は、国際交流協会などが運営する市民参加の日本語教室における対話型学習活動の中

で、外国人の日本語学習と市民同士の相互理解を両立させるためのファシリテーターの発話機能を明らかにすることである。このような教育活動は一人の教師が複数の学習者に対して日本語を教える日本語学校等の授業とは目的も対象も活動内容も異なる。よって活動を進行させるファシリテーターには、日本語学校等で教える日本語教師とは異なる機能と資質・能力が求められると考えられる。外国人が他者との交流の中で「日本語の勉強になった」と感じることができる学習活動において、ファシリテーターは刻々と変わる相互行為の中で何に指向して発話し

本稿は、学位論文(萬浪, 2019)をもとに、加筆・発展させたものである。

* E-mail: mannami.eri@gmail.com

ているのか。本稿では、それを明らかにする。

1. 2. 研究の背景

1. 2. 1. 日本語教育の使命

日本語教育の関心と研究の対象は、長年、留学生教育にあった。教授法の変遷や2000年代からの「学習者主体」や「自律学習」といった概念への着目によって一部の日本語教師の意識や授業の形に変化はあったものの、日本語に関する知識や運用力を到達目標におくカリキュラムにおいては、平均的に学生の学力を上げることがめざす知識伝達型の授業が中心であったと言える。一方、グローバル化に伴い、地域社会は都市か地方かによらず多文化化が進んでおり、近所にことばの通じない外国人が住んでいるという状況は今や珍しくなくなった。そこで生じ得るさまざまな問題を個々が状況の中に捉えて解決していくことや、地域社会が体制整備をしていくことが喫緊の課題である。こうした社会課題の解決が、外国人を対象とした知識伝達型の日本語教育のみで賄えないことは明らかである。

細川 (2017) 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こうとする意識形成の教育」を「市民性形成の教育理念」としている (p. 63)。また文化を多層的・流動的なものとして捉える山西 (2012) は、多文化共生を「それぞれの人間が、文化のもつ人間的役割を理解し、文化間の対立・緊張関係の様相や原因を、歴史的空間的つながりの中で読み解き、より公正で共生可能な文化の表現・選択・創造に参加している動的な状態」(山西, 2012) と述べている。これらの考えに基づけば、多文化共生社会の実現には地域に住む多様な人々がことばを使って相互に理解しようとする場を持ち、自他の変化に気づきながら共に暮らす社会を創っていかこうとするプロセスが欠かせない。「日本語を学びたい」という外国人市民の希望に対して、個体能力主義的(石黒, 1998)に彼らの日本

語能力を引き上げるばかりでなく、日本人市民がともに「社会の課題」として共生言語の問題と向き合いながら変容していけるよう、日本語教育をとおして、すべての市民に対する市民性形成の教育を実現することが日本語教育の社会的使命と言っても過言ではない。本稿では、価値観の異なる者同士が協働によって相互理解を図り、そのプロセスにおいてことばを学ぶ活動を「対話型の日本語教室活動」と言う。

1. 2. 2. 地域日本語教育の課題

杉澤 (2012) は「地域日本語教育」を「多文化共生社会の実現を目的とする市民参加による地域の日本語教育活動およびそのシステム」と定義した。地域の日本語教室は1970年代後半から在住外国人を支援する市民ボランティアの活動として生まれ、1990年の「入国管理法および難民認定法」改正に伴う定住外国人の増加によって教室も増えた。日本語学習支援を担ってきた市民は、一般的に「日本語ボランティア」と呼ばれている。

システムとしての地域日本語教育はどのように構想されていたのだろうか。日本語教育学会 (2008) に掲載されたシステム図には「専門家による日本語教育の場」と「日本人市民と外国人市民が対話をおこなう協働の場」が想定されていた。現実には前者の「専門家による日本語教育の場」は2019年4月現在、法制化されていない。後者の場では日本人市民と外国人市民がともに「生活者」として位置づけられていたものの、「生活者としての日本人」が日本語教師に近い役割を担わされているという「ねじれ」(池上, 2007) の問題や、日本語ボランティアと外国人との間に「教える－教えられる」という非対称の関係性が構築されるという問題が指摘されてきた(深澤, 中河, 松岡, 2006; 新矢, 2012; 野々口, 2016)。地域日本語教育が多文化共生社会の実現を理念としながらも学習活動の内実が伴わなかった理由として、活動が個々の現場の試行錯誤に任されていたこと、および「専門家による日本語教育の場」の不在という2点が挙げられる。

表 1. 日本語教育人材の役割 (文化審議会国語分科会, 2018, p. 15) *

① 日本語教師	日本語学習者に直接日本語を指導する者
②日本語教育コーディネーター	日本語教育の現場で日本語教育プログラムの策定・教室運営・改善を行ったり, 日本語教師や日本語学習支援者に対する指導・助言を行うほか, 多様な機関との連携・協力を担う者
③日本語学習支援者	日本語教師や日本語教育コーディネーターと共に学習者の日本語学習を支援し, 促進する者

*文化審議会国語分科会 (2018). 『日本語教育人材の養成・研修の在り方について (報告)』 (p. 15). http://www.bunka.go.jp/koho_hodo_oshirase/hodohappyo/1401908.html

1. 2. 3. 「市民」による日本語学習支援

2019年4月「出入国管理及び難民認定法及び法務省設置法の一部を改正する法律」が施行された。外国人人口の増加が見込まれ, 日本語学習の機会拡充が課題である。しかし, 外国人に対する日本語教育のすべてを職業としての日本語教師による専門的教育で賄うことは理想とは言えない。外国人住民のみに日本語習得という変容を迫る方法では多文化共生の視点が抜け落ちるからである。生活や職場において外国人が地域社会の一員として十全な参画を果たすためには, 受け入れ社会住民側にも, 多様な言語・文化に触れながらコミュニケーションや他者の価値観を体験的に学ぶための場が求められる。地域日本語教室は「日本語学習」のみならず, 参加する外国人・日本人, 双方の市民の「居場所」, 「地域参加」 「国際理解」 「交流」の場としての機能を持っていた (野山, ほか, 2009)。市民の善意によって維持されてきた地域日本語教室は図らずも多文化共生の最前線, 市民性形成の場であったと言える。従って, 日本語教育の制度化が急がれる一方で, 日本語教室を支えてきた市民の十分な活用が求められる。活用とは日本語教師の代わりをさせることなく, 地域に共に生きる市民として外国人住民と継続的に対話し, お互いの生活課題の共有・解決のためにことばを使いながら, そのプロセスにおいて自身も学び, 同時に外国人の日本語習得を支援・促進できる場を充実させることである。

こうした場の充実には, 外国人と日本人が対話・

協働を通して相互理解を図るという目的に沿った学習プログラムの策定と運用が重要となる。また日本語学習支援の観点からも, 日本語教育の専門人材としての「日本語教師」によるものとは一線を画した, 「市民」による学習支援の内容と方法, および学習支援実践のためのプログラムが求められる。

1. 2. 4. 地域日本語教育に関わる人材

外国人への日本語教育に携わる者の役割や求められる能力には, 従来, 公的な基準がなく, 日本語教育に関わる人材は, 常勤・非常勤・ボランティアの区別に関わらず, すべて「日本語教師」として数えられていた (文化庁文化語部国語課, 2017)。2018年3月に『日本語教育人材の養成・研修の在り方 (報告)』 (文化審議会国語分科会, 2018) が発表され, 日本語教育を担う人材のカテゴリーとその役割 (表1), 求められる資質・能力, および養成・研修に必要な教育内容が示された。この報告書 (以下『報告』) を参照しながら「生活者としての外国人」を対象とする地域日本語教育に関わる人の役割を整理する。

先行研究等から判断するに, 「日本語ボランティア」の大半は, 実態として420時間相当の研修で養成される「①日本語教師」ではなく, 「③日本語学習支援者」にあたると思われる。本稿では表1の分類に基づき, 日本語学習支援を指向する者を「日本語学習支援者」とし, その役割を表1の記述のとおりとする。また, 日本語学習支援者が学習者の日本語学習を支援・促進できるように学習プログラム

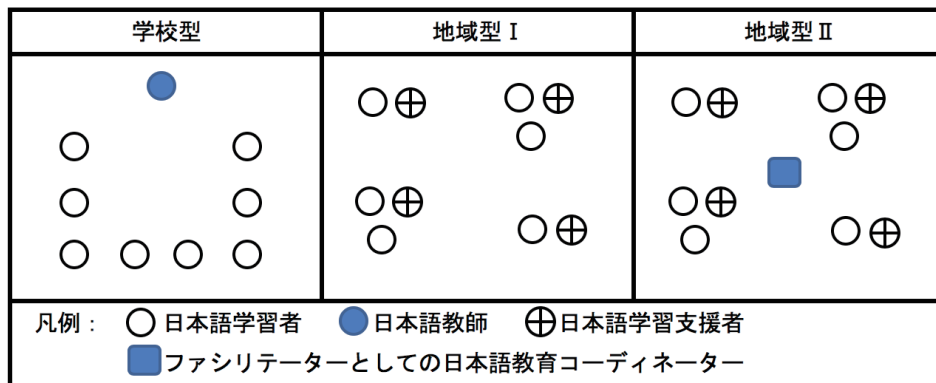


図1. 日本語教育の形態の違い：「学校型」「地域型」の名称は尾崎（2004）に基づく。尾崎明人（2004）. 地域型日本語教育の方法論的試案. 小山悟, 大友可能子, 野原美和子（編）『言語と教育——日本語を対象として』（pp. 295 - 310）くろしお出版。

の策定や助言を担う者を「日本語教育コーディネーター」とする（「日本語教育コーディネーター」は日本語教師の初任・中堅を経る）。本稿で想定する日本語教室は、表1の各人材を揃えることが可能な行政や国際交流協会等が運営する学習活動の場である。「日本語学習を支援する」と言う場合、その活動内容は何か。本研究では「日本語学習支援者」を「日本語教師」とは異なる立場で場に参加する「市民」と想定し、「日本語学習の支援」とは、日本語の文法や文型に関する知識の伝授ではなく、日本語コミュニケーションの支援、促進とする。どのような活動がコミュニケーションの支援になるだろうか。言語の運用には、情報を受け止める「理解」と情報を発信する「産出」があり、「日本語学習支援者」が話し手である場合、聞き手の外国人に理解されるような伝え方をすることが「理解」への支援になる。また、外国人が自己表現に困難を生じたとき、その言語化を手助けすることが「産出」への支援となる。「理解と産出の支援」や「相互理解」はいずれも相互行為であることから、両者が参加する学習活動の場においてこそ、共同体への参加によって起こる学び、すなわち「状況に埋め込まれた学習」(レイヴ, ウェンガー, 1991/1993) が可能になると考える。

図1を用いて議論を整理する。日本語教師が専門人材として日本語を教える「学校型」と比較し、日本語学習支援者という市民が参加する「地域型 I」は、

市民性形成・多文化共生に資する教育の場としての機能を持ち得た。しかしその機能は、学習プログラムの不在や日本語教師による初期日本語教育の場の不在によって、多くの場合、果たされていないという課題があった。『報告』の中で、日本語学習支援者は「日本語教師や日本語教育コーディネーターと共に」学習支援にあたりとされていることから、地域日本語教育コーディネーターが学習プログラムを策定し、教室活動のファシリテーターを担う形態、即ち「地域型 II」によって、市民成形成に資する、実効性のある日本語学習支援を実現できるのではないか。萬浪（2016）は市民参加の日本語クラスの実践を通して、外国人にとっての「日本語学習」および参加市民間の「相互理解」が両立する要件をクラスの記録と参加者評価の分析から考察した。そして学習活動のファシリテーターが果たす機能の解明を研究課題とした。本稿はこの研究課題に挑み、ファシリテーターの発話が談話にもたらす影響や、発話の拠り所となる知識や技能、立場性を解明しようとするものである。

1. 3. ファシリテーターの役割と談話トラブル修復

『報告』によれば、「地域日本語教育コーディネーター」は、「日本語教師【中堅】」を経て育成される。「地域型 II」の学習活動のファシリテーションは、

「地域日本語教育コーディネーター」と「日本語教師」のどちらの役割だろうか。『報告』に記述されている各人材に求められる資質・能力や育成のための教育内容を基に検討しておきたい（資質・能力や教育内容については『報告』を参照）。表1では、「日本語教師」は「日本語学習者に直接日本語を指導する者」と定義されている。また「生活者としての外国人」に対する日本語教師【初任】という人材に関して見ると、求められる資質・能力や育成研修の教育内容には、日本語学習者に直接日本語を指導すること以上の視点、即ち、日本語学習支援者との協働や、教育対象が「すべての市民」といった視点は含まれていない。現状において地域日本語教育の活動形態の多くが「地域型Ⅰ」であることを考えれば、この視点は今後この分野で活動する「日本語教師」として必要不可欠と考えられるが、本稿では「日本語教師」の役割を『報告』に基づいて捉える。よって、参加者間の相互理解を目的に含むファシリテーションは、プログラムを策定する地域日本語教育コーディネーターの視点で行われるものとする。

日本語学習支援者という市民が参加する「地域型Ⅱ」の教室活動のファシリテーションが「日本語学習者」のみを参加対象とする「学校型」と異なる点は何だろうか。「地域型Ⅱ」においては、やりとりが相互理解につながるよう、ファシリテーターは参加者同士の意思疎通の成否に気を配る必要がある。日本語の運用に熟達していない外国人と話す時、お互い、相手の話が理解できなかつたり、言いたいことが適切に言語化できなかつたりと、「理解」と「産出」両面での談話トラブルがしばしば発生する。いずれも、音声、語彙、文法上の問題だけでなく、価値観や背景知識などの社会文化的要素が絡む場合もあるため、談話トラブル修復の難易度は様々である。「学校型」や「地域型Ⅰ」では、トラブルの原因に焦点をあてて、教師や日本語学習支援者が文法知識の補足や正しい表現の練習を行うことが多い。一方、相互理解をめざす「地域型Ⅱ」においては、談話トラブルの修復は対話を継続するためのプロセスのひと

つにすぎない。修復に日本語教育の知識や経験が活かされる場合も多くあるものの、ファシリテーターには学習活動の目的がずれないような進行が求められる。また、日本語学習、日本語学習支援、それぞれの方略を学ぶ場として教室を捉えれば、ファシリテーターの重要な役割は、直接的な談話トラブルの修復よりも参加者同士で修復がなされるための支援と言える。そこで、ファシリテーターの役割を論じるために、談話トラブルの修復をだれがどのように担っているかに焦点を当てる。

1. 4. 成員カテゴリー

1. 4. 1. 成員カテゴリーと呼称に関する問題

成員カテゴリーとは、人の種類をあらわすことばや、それによって表される概念のことである（串田、平本、林、2017）。例えば、ある人を「タイのAさんです」と紹介した場合、Aさんの属性のうち「タイ人」という国籍に意識を向けたことになる。人や場の役割について語る際、このように用語によって属性の一部が強調されるという問題が生じる。「日本語学習支援者」「日本語学習者」という呼称は、それぞれ「日本語学習を支援する者」「日本語を学習する者」という役割やアイデンティティを強調するものである。多様な背景を持つ市民が対話による相互理解を図り、その過程で外国人は日本語コミュニケーションの力を上げていくといった場においては、場は複数の機能を持ち、参加者の成員カテゴリーは多様に変化する。そのため、例えば「日本語学習支援者」が漏らした悩みについて「日本語学習者」が助言をすればその瞬間は「日本語学習者」ではなく「支援者」となる等、特定の呼称がその時々に行っている活動にそぐわないという問題が生じる。この問題を認識しつつ、本稿では地域在住外国人のために公的機関や市民が運営する学習活動の場を「日本語教室」と呼ぶ。一方、参加者を指す用語としては、「学習」や「学習支援」を含む用語は成員カテゴリー変化への着目に不都合なために避け、日本語学習を指

向して参加する者を「外国人」、日本語学習支援を指向して参加する者を「日本人」と表す¹。相互理解のためにコミュニケーションを図る場への参加者について、なぜ2つのカテゴリーを立てるのかと言えば、地域日本語教室という名称の場は「日本語を学びたい人」と「日本語を学びたい人を支援したい人」の参加があってこそ成立し、場が維持されるからである。

1. 4. 2. 成員カテゴリーの随時変化

成員カテゴリーに関する1. 4. 1. の問題は、「地域型Ⅱ」の特徴を示している。日本語学校等の「学校型」であれば、多くの場合、日本語学習者は日本語を学習する者として場にいることを本人が指向し、教師も参加外国人のことを「日本語学習者」として扱う。「地域型Ⅰ」も実態として同様であることが多かった。しかし、活動が「日本語学習」と「相互理解」という2つの目的に指向し、その目的が両立していたならば、「日本人」と「外国人」は、ある局面では「日本語学習支援者」と「日本語学習者」、ある局面では悩みを相談しあう対等な市民同士、またある局面では外国人の価値観を学ぶ「学び手」と価値観を伝える「教え手」というように、同じ人物が1回の対話活動の中で成員カテゴリーを積極的に変えながら相互行為に参画している必要がある。ファシリテーター自身も対話活動の参加者であれば、その成員カテゴリーは、学習プログラムを運用するファシリテーターでありつつ、問題提起をする一市民であり、談話トラブルの修復を支援する日本語教師であり、他者から学ぶ「学び手」にもなっている必要がある。本稿では、1. 3. と1. 4. を踏まえ、学習活動において「談話トラブルの修復にはだれがどのように関与しているか」「参加者の成員カテゴリーは随時変

化しているか」という2点に焦点をあてる。

1. 5. A機関における課題

研究を行ったA機関の日本語教育事業には、「日本語学習支援者」としての市民が参加している。A機関の日本語教育事業のねらいは、外国人の日本語能力向上と市民同士の相互理解である。本来、相互理解を図るためには、テーマについて、お互いの考え・気持ち・経験などを相手と共有するというプロセスが必要である。しかしながら、外国人は「日本語を学びたい」という希望を、日本語学習支援者は「支援してあげたい」という気持ちを持って場に参加する人が多い。その結果、参加者の意識が対話内容よりも「日本語の正しさ」に向いて日本語に関する説明が中心となれば、対話内容重視の活動は成立しにくい。青木(2011)は「異文化交流活動が日本語だけで行われると母語話者と非母語話者の力の不均衡が避けがたく表面化するため、ボランティアと学習者との交流をとおして日本語学習を支援しようとするやり方は現実には機能していない」(p. 258)と指摘した。この課題を乗り越え、他者との対話を通して多言語多文化共生を目指す意識変容の学習(野々口, 2016)を日本語初級段階からめざすためには、参加者が助け合いながらことばの「理解」と「産出」にあたる必要がある。A機関では日本語学習支援者のための研修の中で日本語運用に慣れていない外国人との対話に必要な技能(萬浪, 2015)を扱っている。また、「日本語クラス」の場に対話の当事者として「日本語学習支援者」に参加を奨励し、両者が対話活動の意義や方法を学べるようにしている。

1. 6. 研究の枠組み：会話分析

本研究は、実践から理論を立ち上げる実践研究である(細川, 三代, 2014)。日本語教室活動におけるファシリテーターの発話機能を会話分析の方法を用いて分析する。地域日本語教室の学習活動を扱った

1 多文化共生のための日本語教育を論じるにあたってホスト社会住民というカテゴリーを立てる必要があるという理由から、現状として日本語学習支援者の大半を占める層を指すために、便宜上「日本人」という用語を使用するものである。

研究は、留学生教育に関する研究と比較して少なく、中でも、地域日本語教室における母語話者と非母語話者の会話データ分析を通して学習活動のあり様を考察する研究は極めて少ない（大場、中井、寅丸、2014）。本研究は実践現場の実態を記述・分析する基礎的な段階に位置し、長期的には多文化共生のための地域日本語教育の学習活動普及を目的として、他の実践現場への提言をめざすものである。

会話分析は、1960年代にアメリカの社会学者H. Sacksが始めた研究から発展して確立された研究分野である。会話参加者が何らかの実践的な目的のもとで行為や活動を達成する際に会話参加者自身が用いている手続きを厳密に記述することをめざす（高木、細田、森田、2016）。会話分析の対象は、実践的な目的をもって自然に発生する会話であり、教室場面など制度的会話も含まれる。会話分析では、相互行為の手続きや意味を会話データのみを分析の資源として読み解く。Schegloff (2007) は会話分析の研究主題を相互行為の組織に関する一般的秩序現象という形で整理した。以下、串田、ほか (2017) を引いて会話分析の基本的枠組みを記す。本稿ではこの枠組みを使って会話分析を行う。

(1) 順番交替組織 (turn-taking organization)

順番交替組織とは、秩序立った順番交替を成し遂げるために相互行為の参加者が用いている仕掛けのことである。1つの発話順番が終わりそうな時点が聞き手にわかる場所を「完了可能点」という。そして完了可能点を迎えた、1つの発話順番を構成しうる言語単位のことを「順番構成単位」という。1つの順番構成単位が完了可能点に達した場合、そこは原則として順番交替に適した場所である。

(2) 連鎖組織 (sequence organization)

連鎖組織とは、「挨拶-挨拶」「質問-応答」のように、発話と発話の行為としての適切な結びつきを秩序立てている仕組みのことである。2つの発話が示す連鎖を「隣接対」という。隣接対が典型的な形をとる場合には、「2つの発話からなる」「各々の発話を別の話者が発する」「2つの発話は隣り合う」「2つの発

話は順序づけられている」という性質を持つ。隣接対の1つ目、2つ目の発話をそれぞれ「第1成分」「第2成分」という。

(3) 修復組織 (repair organization)

修復とは、相互行為を成り立たせるための前提となる発話の産出、発話の聞き取り、発話の理解にかかわるトラブルに対処する方法のことをいう。トラブルはいつだれによって検知、修復されるのか、相互理解はどのように維持、回復されるのか。これらの問題を解決する一連の手続きを「修復組織」という。

2. 研究の方法

2. 1. 教室活動の概要

分析の対象とした学習活動はA機関にて月1回実施されており、1回で完結する。実施の目的は、外国人が他者との対話を通じて学習方略や相互作用を学べる機会を提供することである。同時に、どのようなコミュニケーションのとり方が「お互いを知る」ことになり、また日本語の学習支援になるのかを、学習支援者が状況の中で学ぶことである。

参加外国人の特徴は、日本人配偶者・就労者・留学生など、在留目的が多様であること、また、週1回、2時間程度の参加で日本語でのコミュニケーション能力をつけたいと願う者が多いことである。日常生活における自律的な日本語学習と能動的な人間関係づくりへのきっかけとしてクラスを位置づけており、挨拶や簡単な名詞文、動詞文が理解できる者は日本語能力を問わず受け入れる。ファシリテーターの進行のもとに、1グループ3、4名で話す活動を行なう。活動内容として、活動2時間のうちの前半では、各自の「好きなこと」を紹介しながらお互いを知る。後半は、その日のトピックに沿って意見や経験を共有する。分析対象とした教室活動データは、以上の枠組みのクラスのものであった。

2. 2. 分析の対象

音声データは、表2の凡例に従って文字化した。

表2. 文字化に使用した記号の凡例

。	尻下がりの抑揚
,	区切り, または短いポーズ
?	尻上がりの抑揚
//	発話の重なり始め
=	発話が切れ目なく続いている
《笑》	笑いながら言っている, または笑い声
###	聞き取れない発話
《間》	発話と発話の間の空白
_(下線)	強く発話されている

表記については、「へー」「あー」などの感嘆詞の長音には「ー」を用いて統一した。また、ある発話者のまとまった発話の間に他者の応答などのごく短い発話があった場合は、紙幅の都合上、段を変えずに丸括弧の中に発話者名と発話内容を入れて記した。

データ1「カメラ」とデータ2「そうじ」は2018年に行われた教室活動1回の中で録音した対話記録を文字化したトランスクリプトである。この2つのデータを選んだ理由は2点あり、1点目は、ファシリテーターが談話に参加し続けていたことである。多くの場合、日本語教室の活動はペアや少人数のグループで実施されるため(図1参照)、ファシリテーター

が1人の場合は、全体での活動を仕切る時間と、グループを巡回して対応する時間が発生する。巡回する場合は、あるグループに入った時点で話の流れを把握する必要があるが、本研究では流れを把握するためのやりとりは重要性が低い。よって、ファシリテーターが1つのグループに関わり続けている談話のデータを分析対象に選んだ。

2点目の理由は参加者の発話の役割の違いである。データ1とデータ2は参加者が同じ4名でありながら、トピックについて物語る人物が「日本人」か「外国人」かという違いがあったため、「理解」「産出」両方のトラブルとその修復過程を見ることが期待できた。以上の理由から、データ1, 2を分析対象として選んだ。表3は参加者の属性である。

2. 3. 分析の手順

分析は2段階に分けて行った。まず、データ「カメラ」(データ1) および「そうじ」(データ2) を用いて、対話型教室活動の中でファシリテーターがどんな場面でどのような発話を行い、それによって何が起きているのか、発話は何者としてなされているのか、相互行為の様相を会話分析の方法を用いて記述した。次に、記述に基づき、発話について機能別にラベルをつけ、各データのファシリテーターの発話

表3. 会話参加者データ

仮名	性別	国籍	年代	特徴
ニナ	女	ベトナム	20代	CEFR A2レベル。日本語学校での学習歴あり。
マリ	女	フィリピン	30代	CEFR A1レベル。体系的な日本語学習歴なし。耳から学んだ。
佐藤	男	日本	60代	日本語初級者からことばを引き出すためのコミュニケーション研修を受講済み。日本語学習と相互理解というA機関の日本語学習活動の2つの目的を理解している。
山田	女	日本	60代	

*CEFRとは、『ヨーロッパ言語共通参照枠』(Council of Europe, 2001)。欧州の言語教育・学習の場で共有する枠組みとして、2001年に欧州評議会が発表した。言語熟達度には、「A:基礎段階の言語使用者(Basic User)」、「B:自立した言語使用者(Independent user)」、「C:熟達した言語使用者(Proficient User)」の段階があり、全部で6レベル(A1, A2, B1, B2, C1, C2)に分かれている。Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Strasbourg: Cambridge University Press.

データ1「カメラ」場面1

番号	話者	発話内容
1	佐藤	知っています？フィルム。えー、私の持っているカメラで1番古いのは、えー私と同じ、1950年生まれのカメラです。
2	マリ	//せんきょー？
3	ニナ	//えー？
		[中略 1,950 という数字を確認するやりとり]
10	マリ	せんきゅう, きゅう is nine, (佐藤: はい) ひゃく, (佐藤: はい) ごじゅう (佐藤: ごじゅう) ごじゅう, 《間》カメラ? (佐藤: はい。カメラ。) すごいでしょ。 (佐藤: はい)
11	Fci	え? え? いや, 1,950 個じゃありません//よ。 調整_理解
12	佐藤	//50, ねん。
13	マリ	せん, せんきゅうひゃくごじゅう。
14	佐藤	ねん。
15	山田	ねん。
16	マリ	//ねん。(佐藤: //んー。) Years 《間》 years, あー, nineteen-fifty。

の右に太字で記入した（紙幅の都合上、ラベルが分析記述に先行するが、手順としては記述が先である）。

次に第2分析として発話機能を一覧にし、各発話機能を「成員カテゴリ」および「談話トラブルの修復」という観点から分析した。一覧化にあたっては、別の日の教室活動の談話データ2点についても同様の会話分析を行い、「カメラ」「そうじ」におけるラベルと合わせてから機能を抽出した。別の日のデータ2点は、「カメラ」「そうじ」と同じ種類の教室活動であるが参加者は異なる。ファシリテーターは筆者が務めた。

3. 対話型教室活動の分析

3. 1. 第1分析：発話機能は何か

3. 1. 1. 「カメラ」(データ1)

「カメラ」(データ1)は、佐藤がリストアップした「好きなもの」数点のうち、「カメラ」について話してほしいと他の参加者から要望を受け、佐藤が話す談話のトランスクリプトデータである。分析は5場

面に分けて記述した。「Fci」はファシリテーターを表す。ファシリテーターは筆者が務めた。記述のうち、番号は発話番号を表す。

■データ1「カメラ」場面1

(1) 11「え? え? いや, 1,950 個じゃありませんよ」——マリが1,950という数字をききとり、驚いたような声で「ごじゅう《間》カメラ?」と確認したことに佐藤が「はい、カメラ」と応答し、マリの「すごいでしょ」という評価に佐藤は「はい」と答えた。しかしFciが「え? え?」とトラブルの存在を示唆し、「いや, 1,950 個じゃありませんよ」と言っている。ここから、Fciは「佐藤がカメラを1,950個持っている」とマリが勘違いしている」と解釈したことがわかる。Fciはトラブルの存在を示すことで「修復の開始」をしたが、「修復の実行」はしていない。「修復の実行」は、マリが繰り返した数字に佐藤と山田が「ねん」と補完することによって為されている。

■データ1「カメラ」場面2

(2) 59「こんなやつー? はい, とりまーす」——57マリの「どうですか?」の次の発話順番は質問された佐藤にある。「あーあー」と発話順番を保持する佐藤の前にFciが「こんなやつー? はい, とりまー

データ1「カメラ」場面2

番号	話者	発話内容
57	マリ	えー？どう， どうですか？（佐藤：え？） どうですか。How do you do?
58	佐藤	はははは。 どうですか。 あーあの一，
59	Fci	こんなやつー？はい， とりまーす。 意見_内容
60	佐藤	いやいや， そんなんじゃない。（Fci：違うか《笑》） こんなやつですけど， えーと， ド， ドイツのライカです。ドイツ製のカメラです。
61	Fci	《間》ドイツ。 確認_表現
62	佐藤	//ドイツ。
63	マリ	//ドイツ。Germany。
		[中略 佐藤がカメラの種類や台数を説明している]
78	佐藤	使えないカメラも入れたら， 10台ぐらい《笑》あります。
79	ニナ	へー。
80	Fci	んー。 応答
81	Fci	ありがとうございます。じゃ， 質問もしながら， 少し進めましょう。 進行
82	ニナ	《間》んつと， このカメラは，何か，えつと， えがから， ふる， 古いカメラは写真を撮って，でもあとは，何か， フィilm洗って，（後略）

す」と割り込んで予想を言った。佐藤は「いやいや， そんなんじゃない」と否定して隣接対を終了させ， マリの質問に応答した。この割り込みでは， Fciが佐藤の物語の聞き手として意見を述べ， 対話を楽しんでいる。

(3) 80「んー」 — 「へー」「はい」「んー」などの短い応答は， 話し手に対して話を聞いていることを示して発話順番を終了させ， 相手に発話順番を渡す手続きである。こうした応答は他の参加者も同様に発していることから， Fciが物語の聞き手としてふるまっていることがわかる。

(4) 81「ありがとうございます。じゃ， 質問もしながら， 少し進めましょう」 — 佐藤の物語は， 「好きなものについて説明してほしい」というFciの活動指示によって始まったものだが， 「ありがとうございます」で物語が途切れている。そしてFciが「質問もしながら， 少し進めましょう」と言うと， ニナが佐藤に対して物語内容に関する質問を始めるという行為が発生している。日常のお喋りであれば， ある者が81のような発話によって他者の物語に区切りをつける行為は奇異に感じられるだろう。これら

の発話はFciが教室場面において談話を管理する立場にあるために他の参加者に正当なふるまいとして認められており， また認められることでFciとしての立場が成立していると言える。

■データ1「カメラ」場面3

(5) 97「わかりました？」 — ここでFciがマリやニナに対してわかったかと尋ねた理由は， 連鎖のどこに読み取れるだろうか。96までのFciの発話は， ニナが「デジタル」という単語について尻上がりの抑揚によって求めた確認に対する応答のみであった。この一連の談話のベース隣接対はニナの89「古いカメラは写真を見るまでにどのくらい時間がかかるのか」という趣旨の質問が第1成分であり， それに対する佐藤の94「36枚撮り終わるのに2, 3ヶ月から6ヶ月かかる」という趣旨の応答が第2成分である（第1, 第2成分については， 1. 6節「連鎖組織」を参照）。94, 96の佐藤による情報量に対して， ニナとマリは「あー」や情報の受け取りを示す短い応答を発したのみであった。反応が少ないことをもってFciはニナとマリが佐藤からの情報を十分理解していないと解釈し， 理解の確認をしたと考えられる。

データ1「カメラ」場面3

番号	話者	発話内容
87	ニナ	なんか、##のとき?《間》《笑》例えば、えっとー、ディジ、ディジ、ディジカメラ?
88	Fci	デジタル。 表現_提示
89	ニナ	デジタルカメラ、えっと、写真を撮って、すぐ写真、できます。(佐藤:はい。) えーと、古いカメラは、えーと、写真を撮って、あとは、《間》どのくらいかかります?
90	佐藤	うん、はい。
91	ニナ	一日に、//ふつか。
92	佐藤	//んー、あー、フィルムは全部で、36枚、36枚とれます。
93	マリ	36枚。
94	佐藤	はい、はい。36枚全部とるのに、1日でと、とる、とれる時もありますが、えー、2ヶ月、3ヶ月かかって撮ることもあります。ですから、写真が出来上がって見るのに、そうね、えー、次の日に見ることもできますが、例えば、半年間、6ヶ月後に見ることもあります。
95	マリ	//あー、ほんとですか。(ニナ://あー。) ろく、ろくかげつ。half a year。
96	佐藤	うーん、かかってから見ることあります。(ニナ:おー。) だから、ど、何が写っているか、えー、上手に写っているかどうか、見るのが楽しみです。(ニナ:あー。《笑》) ん、ん、すぐ、ん。
97	Fci	わかりました? 調整_理解
98	マリ	ね、six months, six months before picture is 《間》 produced?
99	佐藤	//あー。
100	Fci	//どうして?《間》 どうして? why? 調整_理解
101	マリ	えー、あ、すみません。なにー、ろこ、ろくかげつですか。
102	佐藤	ん、あの、フィルムが、(マリ:あー。) 36枚、写真が36枚撮れます。

(6) 100「どうして?」 — 97のFciの「わかったか」という確認の求めに対して、マリは「ね、six months, six months before picture is 《間》 produced?」という表現で自分の理解を示しつつ、尻上がりの抑揚によって、理解が正しいかどうかを問うている。そのマリの確認に対して、Fciは100「どうして?」と質問した。この「どうして?」は、のちにFci自身がマリに対して理由を説明していることから考えて、明らかに佐藤の話のマリが理解しているかどうかを確認するための質問である。マリはこの質問に対してFciに直接応答するのではなく、佐藤に「えーあ、すみません。なに、ろこ、ろくかげつですか」という新たな第1成分を発することにより理解を図ると

同時に、写真ができるまで6ヶ月かかる理由を理解していないことを、佐藤への質問というふるまいによってFciに示している。

この連鎖から、発話者が何者としてふるまっているかが読み取れる。答えを知っている情報を質問という形で参加者に問うのは、教室という制度的場面において教師が学習者の理解を確認し、説明させるという権威性を伴う行為であり、この発話においてFciは自らを日本語教師として位置づけていると言える。「どうして?」という問いに対してマリが「わかりません」とは答えずに佐藤に説明を求めた行為も注目される。聞いた物語について内容を説明できるまでの理解と表現能力が求められている、という

データ1「カメラ」場面4

番号	話者	発話内容
109	マリ	えーあ、すみません。なにー、ろこ、ろくかげつですか。
110	佐藤	ん、あの、フィルムが、(マリ：あー。) 36枚、写真が36枚撮れます。
111	マリ	とり//ます。
112	佐藤	//とります、写真を写します。ん、でも36枚写すのに、2ヶ月とか3ヶ月かかることもあります《笑》。
113	マリ	《間》さんかげつ。
114	佐藤	《笑》あーむつかしいな。
115	山田	んー、むずかしい。
116	ニナ	んー、《間》36枚写真をとる、でも3ヶ月ぐらいかかります。
117	佐藤	36枚全部写すのに、
118	ニナ	例えば今日2枚だけ(佐藤：ええ、そう)撮ります。あした、あした2枚。(佐藤：ん、ん。)(マリ：あー。)えと、はい、36枚、あーつかえー、(佐藤：はい)全部つか、つかう、3ヶ月ぐらいかかります。
121	マリ	あー、すみません、ちょっと待ってください。えー、《間》can you speak? 《スマホをかざしながら》
122	佐藤	あはは《笑》(マリ：すみません) 翻訳だめ。 [中略]
127	マリ	I, I can get a little. ごめんなさい。
128	ニナ	あー全部、thirty-six, he want to thirty-six,
129	Fci	大丈夫。日本語で日本語で日本語で。(山田：《笑》) 提示_学習方法
130	マリ	すみません《笑》、ごめんなさい。
131	ニナ	たとえば、(マリ：はい。)えーっと、36枚、フィルム、フィルム、
132	マリ	Thirty-six film はい。 [中略]
137	ニナ	えっとー、例えば携帯電話で、1日30枚、30写真とります。(マリ：あー。)でも彼のカメラは、
138	マリ	少しだけ、少しとります?
139	ニナ	少しじゃ//なくてー
140	Fci	//はい、 <u>わかった!</u> 《笑》んっと、デジタルカメラは、(マリ：はい。)1枚撮って(はい)すぐ、見ます、(マリ：あー。)できますよね。(マリ：あー、はい。)でもフィルムは、36枚、(マリ： <u>あー</u>) ぜーんぶ終わってから、(マリ：あー)見ます。 説明_表現
141	マリ	ああ、はい、それで《少し間》long time ですね。
142	Fci	そうそうそう。 応答

マリの認識が読み取れ、教室場面の中で日本語学習者という立場にマリ自身が指向していることが窺える。

■データ1「カメラ」場面4

(7) 129「大丈夫。日本語で日本語で日本語で」——はじめは英語で説明を試みたニナは、この発話から日本語に切り替え、「えーっと」というフィラーで発

データ1「カメラ」場面5

番号	話者	発話内容	
204	Fci	《間》 質問。どうして (佐藤：はい。) 古いカメラはいいですか?	進行_促進
205	佐藤	うーん《唸るように》えー、じ、じぶんで、ピントを合わせます。 (Fci：はい。) 自分で (マリ：あー。) 絞りを合わせます。(Fci：はい。) 今日のは明るいからとか、きょうは曇ってるとか全部頭で計算して、(Fci：んー。) それとシャッター速度？、も全部自分で、うん、だから、人を写すんだったら《間》シャッター速度はこれぐらいがいいかな。そしたら絞りはこれぐらい上げて＝	
206	Fci	＝ちょっとついてきてません// 《笑》	調整_理解
207	山田	//難しいねえ。	
208	佐藤	えー、全部自分で計算して写します。	
209	Fci	ん、ん。《笑》	応答
210	佐藤	機械が計算してくれませんが、ははは。《笑》	
211	Fci	わかりました?	調整_理解
212	マリ	少しわかります。たぶんクリック？好きですか?	
213	Fci	あー//ん、ん、ん。	応答

話順番を確保しながら根気強くマリへの説明を続けている。このことから、129は参加者に日本語運用を奨励する働きかけになっていると考えられる。

(8) 140「はい、わかった！」—109でマリが発した質問に対して佐藤とニナが36枚フィルムは長期間かけて撮ることを説明した。Fciは発言せずに見守っていたが、マリは理解に至らなかった。Fciは突然「わかった！」と発して発話順番をとり、フィルムは全部撮り終わらないと写真が見られない、と説明した。Fciによる140の説明は110からの佐藤や116からのニナと同様に、109のマリの質問に対する応答となっており、Fciは佐藤の物語の内容を共有するという対話活動の一参加者としてふるまっていると見える。

■データ1「カメラ」場面5

(9) 204「どうして古いカメラはいいですか？」206「ちょっとついてきてません」—このFciの発話は場面3の100「どうして」と異なり、古いカメラが好きな佐藤本人に向けられており、佐藤から未知情報を得るための質問になっている。佐藤の205の情報提供は、最初はFciやマリが「はい」や「あー」と

あいづちを入れられるテンポで、且つ「自分でピントを合わせます」のような短文であった。しかし急に文が長くなり、「～だったら～がいいかな」など、撮影するときの行動を思い出してそのまま言語化する形になる。Fciが206「ちょっとついてきてません《笑》」と遮ると、そのあと佐藤は208、210で再び短文での発話に戻っている。Fciの211「わかりました？」という確認の依頼に対してマリが「少しわかる」と応答しただけでなく、理解した内容を「たぶんクリック好きですか？」という質問の形で佐藤に伝えた。205がFciには十分伝わる表現であったにも関わらず、206で佐藤を遮ったことや、211の確認に対してマリがわかった内容を言語化したという展開を見れば、204「どうして」という質問は、Fciが答えを得ることだけでなく、他の参加者ともその答えを共有することが目的だったことがわかる。206の発話は、すべての参加者が対話に参加できるように調整を図るものであり、この発話から、参加者は「皆がついて来られる」ような話し方を要求されていると解釈できる。

データ2「そうじ」場面1

番号	話者	発話内容	
8	Fci	=じゃ、どうぞ話してください、2分。	進行
9	マリ	えー毎日私の赤ちゃんは《間》how can I say, mess up the house?	
10	ニナ	そうじ。	
11	Fci	よごしますかな? よごします。	提示_表現
12	マリ	ん?よご?(Fci:よごします。)よご, します?(ニナ:あー。)《板書》よご, よごす。あ, よごす。(佐藤:ん。)よごす。でも, あー, 毎日, 私の赤ちゃんは赤ちゃんは汚します。	
		[中略]	
37	山田	1日何回そうじしますか。	
38	マリ	えー, あ, あと, ここ来ます, (Fci:ん。)あとここ来ますう, そうじしました。	
39	佐藤	そうじしました。	
40	マリ	Before I come here?	
41	Fci	まえ, まえ。(佐藤:まえ。)	提示_表現
42	マリ	あ, あ, まえ, ここ来ます, 来ますから?	
43	Fci	ここに, (マリ:ここに,) 来る前。	提示_表現
44	マリ	ここに, くる?くる, くる, 何ですか?あ, 来ます。(佐藤:はい, はい。《笑》)ここに来る, (佐藤:はい。)ここに来る, うちー, うちー, で, そうじをします。	
45	佐藤	ここに来る前に,	
46	マリ	ここに来る前に, (山田:前に)前に, あー, うちでそうじをしました。	
47	山田	ああ, 上手。	
48	Fci	んー, いい。	承認_表現
49	マリ	《笑》ありがとうございます。	

3. 1. 2. 「そうじ」(データ2)

「そうじ」はデータ1の「カメラ」に続く、同じクラスでの同じ参加者による談話のトランスクリプトデータである。「カメラ」が「日本人」による「好きなこと」の説明であったのに対して、「そうじ」は「外国人」が「好きなこと」の説明をしている。以下、Fciの発話のうち、「カメラ」とは異なる機能が見られる箇所について記述した。

■データ2「そうじ」場面1

(1) 11「よごしますかな?」——マリは9「私の赤ちゃんは」と物語を開始した。《間》のあと文の述部が来るべき位置で「how can I say, mess up the

house?」と英語で質問した。これは物語の中で適切な日本語表現がわからず、他者に支援を依頼する「修復の開始」と捉えることができる。Fciが「よごしますかな?」と応答すると、マリは「よごす」という単語を何度か発音したあとに、12「毎日私の赤ちゃんは赤ちゃんは汚します」と9を修復した。「知らない単語についての質問と応答」という隣接対を挟んで、マリ自身が修復を実行している。

(2) 41「まえ, まえ」——山田の37「1日何回そうじしますか」に対するマリの応答は「えー, あ, あと, ここ来ます」であった。続けて直後に「あとここ来ますう, そうじしました」と自己修復した。佐藤が

データ2「そうじ」場面2

番号	話者	発話内容	
60	Fci	《間》そして、夜、もう一度？	確認_内容
61	マリ	夜、もう一度。///はい。	
62	Fci	//えー《笑》	あいづち
63	マリ	あとで、赤ちゃんの《間》んー、sleep？	
64	ニナ	寝ています？（Fci：ん。）	
65	マリ	ね、ねます。（Fci：ん。）	
66	マリ	あか...《笑》, after,あとで、あかちゃん、ねます、から？ ねます、 //ねる、	
67	ニナ	//ねたあと	
68	マリ	は？（ニナ：ねたあと）ねたあと、赤ちゃんのねたあとで、	
69	Fci	ん、ん、ん、そう。	承認_表現
		[中略]	
85	マリ	ねたあとで、もう一度、そうじをします。	
86	佐藤	うん、///はい。	
87	山田	//そうそう。	
88	Fci	きれいずきですね。（佐藤：ん。）	意見_内容
89	山田	すごい。きれいずき。	
90	Fci	きれいずき、マリさんは。	意見_内容
91	マリ	私の時間、spend time？そうじをします、時々、No time,no time、(佐藤：あー。《笑》) 勉強します。	

「そうじしました」と述部を繰り返すことで情報の受け取りを示したが、マリは「Before I come here?」という尻上がりの発話によって、伝わったか確認している。Fciは「まえ、まえ」と、「before」にあたることばだけを提示した。マリはそのことばを取り込み、42「あ、あ、まえ、ここ来ます、来ますから?」と文をつくったが、やはり尻上がりに正しさへの確認要求をしている。この文ではbeforeの統語上の位置が英語と同じになっている。Fciは、「まえ」を文に埋め込んで、「ここに」「来るまえ」と分けて再提示した。マリは44で「くる?くる、くる、何ですか?」と質問するが、直後に「あ、来ます」と自己修復した。最終的に46で意図が正確に伝わる文を産出している。産出を短い応答や単語の提示によって支援したのは佐藤と山田である。

■データ2「そうじ」場面2

(3) 60「そして、夜、もう一度?」— 場面1の

46「ここに来る前にそうじをした」というマリの発話は、1日に何回そうじをするか、という37の山田の質問に対する応答としては、ずれていた。60「そして、夜、もう一度?」というFciの質問は、37の山田の質問に話題を戻し、ずれの修復を開始する質問であると捉えることができる。

(4) 88「きれいずきですね」— 85「ねたあとで、もう一度、そうじをします」というマリの発話のあとに来る佐藤の「うん、はい」と山田の「そうそう」は、トラブルの修復を経てマリの文が完成したことに対する評価の応答である。その次のFciの88「きれいずきですね」はトラブル修復からは離れて、マリの「何度もそうじをする」という話の内容に対する評価の応答になっている。同意を求める「ね」がついており、それに対して佐藤は「ん」というあいづちで、山田は「すごい。きれいずき。」という繰り返して同調している。1日に何回もそうじをするという

ことが伝わるまで、マリには「来るまえ」や「寝たあと」の産出に文法上のトラブルがあり、一時的に日本語の文法側面に焦点が当たっていたが、修復が終わるとすぐに談話の焦点はマリがそうじ好きであるという「内容」に戻っている。

3. 2. 第2分析：発話機能分類から何が見えるか

3. 2. 1. 発話機能と成員カテゴリー

3. 1. において、「カメラ」「そうじ」(データ1, 2)の会話分析の後にFciの発話機能としてつけたラベルをデータ中のFciの各発話の右の列に記した。表4は、それらを別の2つの談話データ(2. 2. 参照)の分析結果と合わせて一覧にしたものである。教室活動の中には、参加者が書き出したものをもとに話す活動もあった。

本研究の焦点は「成員カテゴリーの変化」と「談話トラブルの修復の担い手」である(1. 3., 1. 4.)。以下、分類したFciの発話機能と成員カテゴリーとの関係を分析する。

(1) 「進行」「質問_内容」「確認_内容」

これらは学習活動を進行・促進するFciとしての

機能である。ただし「質問_内容」「確認_内容」は一参加者として対話を進める発話にも認められる。

(2) 「応答」「意見_内容」

これらは参加者の発話にも同様に表れており、対話の一参加者としての機能である。ただし、日本語学習者の産出に対して「うんうんうん」と通常より強調されているあいづちは、日本語運用を促進しようとする日本語教師としてなされていると考えられる。

(3) 「提示_表現」「説明_表現」「確認_表現」「承認_表現」

「外国人」の発話の表現部分に意識が向けられた機能である。学習スタイルや日本語能力が多様な学習者の集まる地域日本語教育の場において、日本語に関する説明を、どの学習者に対して、いつ、どの程度、どのような方法で行うことが適切であるか。その判断には、レベル別クラス編成が一般的である日本語教育機関以上に日本語教育の知識と経験が求められる。また対話の内容に指向するためにも、いつどの程度の言語的な説明を行うかの判断が重要となっている。具体例を挙げれば、「そうじ」(データ2)の40~49の談話において、Fciはキーワードとな

表4. ファシリテーターの発話機能一覧

行為	対象	機能
応答		あいづちや繰り返し等によって、情報の受け止めを示している
進行		「質問しながら進めましょう」「どうぞ話してください」など、活動を進行させたり切り替えたりしている
意見	内容	対話の内容について自分の意見を述べている
確認	内容	参加者が言ったことや書いたものの内容について、自分の理解が正しいかを確認している
	表現	参加者が使った表現が一般的でない場合や、キーワードとなる単語を理解していないと思われる場合に、意味や意図を確認している
調整	理解	参加者が話の内容を理解しているか確認し、調整している
質問	内容	参加者の発言や書き込みの内容をより深く知るために質問している
承認	学習方法	辞書やスマホの使用、メモなど、参加者の自主的なリソース活用について承認し、促進している
	表現	参加者が使った表現を承認し、運用を促進している
説明	表現	参加者が理解できていない表現について、意味や文法を説明している
提示	学習方法	辞書やスマホの活用、メモなど、学習方略を提示している
	表現	参加者が言いたいことをより適切に示す表現を提示している

る単語「まえ」「来るまえ」を提示してマリの自己表現を支援したが、「くる」という単語の活用形や汎用例は解説しなかった。結果として、この文脈ではマリが掃除をした時点が表されれば、対話が続けられた。(3)は対話型教室活動の学習プログラムを運用する日本語教師としての機能と分析できる。

(4)「調整_理解」

全員の対話参加を成立させるために重要な働きである。例えば、「カメラ」場面5の205でFciの質問に対する佐藤の説明が専門的になったとき、Fciは206「ちょっとついてきてません《笑》」と言っている。市民としての学習支援者と多様な日本語学習者が参加する対話中心の学習活動においては、ダイナミックな展開の中でさまざまな難易度の表現が出現する。全員が参加できるように調整を図るために、Fciは参加者の日本語運用力と言語調整能力を早く把握し、感情にも配慮しながら流れに介入する必要がある。(4)は対話型教室活動の学習プログラムを運用するコーディネーターとしての機能と分析できる。

(5)「提示_学習方法」「承認_学習方法」

Fciは、学習者にメモを促したり、翻訳アプリの使用を制したり奨励したりしている。「カメラ_場面3」において、マリが音声翻訳アプリ、ニナが英語使用を制限されると、ニナがマリに向かって積極的に日本語での説明を始め、意味のある日本語運用の機会となった。どのような行為が日本語学習に資するか、個々の学習者の既有知識や日本語能力、話題や流れから判断することが必要とわかる。地域日本語教室の学習は、通常、1週間に1回、2時間程度と短いため、自律的な日本語学習方略の獲得が求められる。「学習方法の提示」は、「生活者」の学習環境を考慮した上で対話型教室活動の学習プログラムを策定、運用する日本語教育コーディネーター、または、「生活者としての外国人」に対する日本語教師としての機能であると分析される。

以上、Fciが各機能の発話を何者としておこなったかを見てきた。成員カテゴリーとは、相手が「お

母さん」であれば自分は「娘」であるというように、他者との関係性の中で相対的に浮かび上がるものである。従って、Fciの成員カテゴリーがその時々で変化していることは、相互行為に関わる他の参加者のカテゴリーもまた同時に変化していることを表す。例として「カメラ」の場面4の140「わかった！」を見れば、ここでのFciは「写真ができるまで6ヶ月かかる理由がわからないマリに対して説明を図る人」として、佐藤とニナと同じ成員カテゴリーに属している。同時に、ニナがFciや佐藤と同じカテゴリーに属しているという点も注目に値する。6ヶ月かかる理由の説明を佐藤が始めたものの、マリは理解に至らなかった。佐藤が114「あー、むつかしいなあ」と言って連鎖を閉じると、すぐにニナが発話順番をとって116からマリに説明を始めている。日本語母語話者か非母語話者か、支援者か学習者か、といった成員カテゴリーに固定化するのではなく、談話の中で刻々と変わる相互行為において成員性も流動的であり、成員カテゴリーの随時変化は参加者の相互行為によって成立していると言うことができる。

3. 2. 2. 発話機能と「修復」

成員カテゴリーの変化と連動し、「理解」や「産出」をめぐる談話トラブル修復の様相を具体例を挙げて記述する。3. 1. の分析で記述したとおり、談話にはさまざまなトラブルが発生しており、修復の開始や実行のありようは多様であった。

まず、「理解」におけるトラブルの修復プロセスを見ると、具体例として「カメラ」(データ1)において、「1,950」という数字の聞き取り、および、それがカメラの個数ではなくカメラの生産年であることへの理解にトラブルが発生していた。「日本人」が数字をゆっくり言い直したり、Fciが示唆したトラブルの存在に対して「ねん」と強調したりして修復は実行されていた。次に、「フィルムカメラでは出来上がった写真を見るまでにどのくらいかかるか」という質問に対する回答の理解に時間がかかっていた。このトラブルの原因は、実は日本語の熟達度の問題では

なく、フィルムカメラを見たことがないという、マリの背景知識の不足であった。従って、トラブルの修復に時間がかかった原因は、何がトラブル源であるのかがマリを含め参加者同士でなかなか把握できなかったことと言える。また、このトラブルにはもうひとつ原因がある。ニナの佐藤に対する89「デジタルカメラ、えっと、写真を撮って、すぐ写真できます。」「古いカメラは、えーと、写真を撮って、あとはどのくらいかかります?」「1日に、ふつか、」などの発話から判断して、ニナはフィルムカメラの現像にかかる時間を知らなかったと思われる。しかし、話はフィルムを使い切るまでの時間のことに移ってしまった。トラブルというのは必ずしも正すべき誤りなのではなく、トラブルがトピックのスムーズな移行につながる場合もある(申田, 1995)。トラブルがあった場合、どこまでどう修復して(或いは修復しないで)談話を続けるか、参加者の解釈と相互行為に委ねられていることがデータからわかる。

Fciは、「調整_理解」「意見_内容」などの機能の発話によって修復に参加していた。一方、Fci自身が修復を実行しないことによって、「外国人」を含めた他の参加者に修復を担う機会が与えられていたことも観察された。従って、Fciが如何に学習活動に寄与しているかを知るためには、「発話しないことによる効果」も広義の発話機能として考えに入れる必要がある。

次に、「産出」におけるトラブルの修復過程について見ると、「そうじ」(データ2)において、マリは物語をしながら、「How can I say ~」という質問を発したり、確認の上昇イントネーションを伴って発話したりすることで、他の参加者に言語化支援を求めている。その要請に対して、Fciのみならず、聞き手がその都度思いついた表現をヒントとして口に出して修復を試みていた。マリは提示された単語を取り込み、文の形にする作業に主体的に取り組んでいた。

以上、「理解」と「産出」において、Fciが発話や見守りによって修復に関与しつつ、参加者同士で主体的に修復を実行する様子が観察できた。これらの修

復は、日本語学習を目的に行われていたのではなく、話題の共有過程で必要に迫られて実行されていた。

4. 考察

4. 1. 成果

本研究の目的は、「外国人」と「日本人」が参加する地域日本語教育の対話型教室活動において外国人の日本語学習と市民同士の相互理解の両立をめざす場合のファシリテーターの発話機能を明らかにすることであった。第3章では、会話分析によって学習活動におけるファシリテーターの発話を記述し、機能を分類した。ファシリテーターを含む参加者の相互行為を詳細に観察すると、そこには「成員カテゴリーの随時変化」と「談話トラブルの修復過程への参加者の主体的な関与」が認められた。

具体的には、1人が物語り、他者がそれに寄り添うという対話において、参加者が主体的に発話順番をとるという相互行為を見ることができた。ファシリテーターはトピックの開始や終了を管理するというファシリテーターとしての役割を果たしつつも、談話の流れの中でその成員カテゴリーをさまざまに変えていた。ある時点では日本語による自己表現を助けるために「外国人」に対して働きかける日本語教師であり、ある時点では対話を楽しむ一参加者であった。他の参加者についても、例えばニナが佐藤に代わってマリに対してフィルムカメラの説明を試みたときは、ニナはマリにとっての「日本語学習支援者」であったように、各々がその都度の発話によって自らある成員カテゴリーに指向し、相互行為を成し遂げていた。

談話トラブルの修復については、ファシリテーターは自らもその一員である参加者同士の相互行為の中で問題を見抜き、多様な方法で対処していた。働きかける対象は「外国人」側であったり「日本人」側であったりした。修復の開始はしても、実

行は他の参加者に委ねるといった選択も見てとることができた。聞き取りや理解に起因するトラブルは、外国語や第二言語では頻繁に生じるため、コミュニケーションをとって日本語学習をするのであれば、参加者同士で談話のトラブルの所在に気づくこと、示せること、修復を実行できることは重要である。データ分析を通して、ファシリテーターだけでなく、すべての参加者が修復という作業に主体的に関与する様子を確認することができた。

今回分析対象とした教室という制度的場面における学習活動では、語り手はファシリテーターによって指定されており、物語の開始はファシリテーターの手中にあった。しかし、物語の展開と聞き手の参加については、参加者の相互行為に委ねられていた。なぜさまざまな参加者が発話順番をとっていたかといえば、「外国人」も隣接対の第1成分となる発話や、他者の第2成分に対する評価の応答を発したりする一つまり、教えられる立場に留まらず、能動的に対話という協働に参加することが、時間的にも立場的にも他の参加者から認められていたからだと考えられる。「認められていた」という表現はそもそも非対称の関係を前提にしているようであるが、実態として、図1で示した従来の「地域型Ⅰ」には1. 2. で述べた理由により、非対称の関係が多く見られてきたのである。

4. 2. 今後の課題

本稿はファシリテーターの発話を記述・分析するという基礎的な段階に位置するが、研究の社会的な目的は、多文化共生のための日本語教育の普及である。他の地域や機関においても、「地域型Ⅱ」として市民性形成をめざす地域日本語教育の学習プログラムの策定、およびファシリテーター人材の確保が期待されるだろう。人材育成に向けた研究課題は、より多くの会話分析によってファシリテーターの発話機能分類を洗練させることである。本稿の発話機能分類は試みの段階とも言える。読者の批判と議論を

期待したい。

参加者の成員カテゴリーが随時変化していたことは、偶然ではなく、ファシリテーターがその発話をとって様々な立場性をとることで、それが呼び水となって、他の参加者の成員カテゴリーの変化を生んでいるのではないか。日本語学習支援者と日本語学習者のみで活動を行う「地域型Ⅰ」では、両者のニーズによって個体主義的な「日本語学習」が指向されやすいため、対話活動が成立しにくかった。ファシリテーターが入り、その発話によって参加者の関係性に作用を及ぼすことで、「他者を理解し、自己を表現しながら日本語学習を行う」という学習プログラムを効果的に機能させることができるのではないだろうか。しかし今回の会話分析からわかったことは、少なくとも各参加者の成員カテゴリーが固定化していなかったということであって、ファシリテーターの発話が呼び水になっていたとまでは言えない。

例えばデータ2「そうじ」の場面2において、88「きれいずきですね」というFciの発話のあと、直前までマリの発話の「日本語としての正しさ」に向いていた佐藤と山田の焦点が、マリの話の「内容」に戻った。ここでFciが「きれいずきですね」と言わなかったら、この談話の展開はどうなっていたのか。また、Fciが談話トラブルの修復をしてしまわないことで、ニナを含めた他の参加者が主体的に修復の実行に関わっていたが、もしFciが先に修復を実行してしまったらその後の展開はどうなっていたのか。仮定はできない。従って、「地域型Ⅱ」のファシリテーターに必要な要件を明らかにしていくための研究課題は、学習支援者と学習者のみで行われる「地域型Ⅰ」の場合や、「学校型」に慣れた日本語教師が「地域型Ⅱ」でファシリテーターを担った場合、或いは、日本語教師ではない人材がファシリテーターを担った場合などのデータ分析を進め、比較検討することである。この学習活動は知識伝達型の日本語授業とは異なるアプローチをとるため、日本語教育の専門知識や経験がどの程度必要であるかは、わから

ない。むしろ、従来の日本語授業を長年担当してきた教師には、染みこんだ文化・価値観によって阻害される部分があるのではないか。比較データを収集することで人材育成に資する知見が得られるものと期待される。また、地域日本語教育の実践現場には研究者が少ないため、多文化共生のための日本語教育をめざす実践者と連携し、知見の共有によって協働でアクションリサーチを進められるよう望みたい。

5. おわりに：市民性形成をめざす地域日本語教育の発展に向けて

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」(細川, 2017, p.63)であった。日本各地で外国人住民との共生が課題となっている今、地域日本語教育は地域参画するための準備として「外国人」のみを対象にするのではなく、まさに市民性形成の教育として、すべての市民を対象とし、多様な価値観を持つ市民同士の交流の中で構想されなければならないと考える。市町村がまちづくりの一環としてこうした構想の具現化を図るならば、まずは「日本語を学びたい」「支援したい」「交流したい」という個人のニーズを取り込みつつ目的につなげることが早道である。日本語教育の目的を、多様な市民が対話し、支え合い、個々が能力を発揮できる活力ある社会をつくることと考えるとき、試金石としての小さな社会が地域日本語教室にある。日本語教育人材の関わりによって、活力ある小さな社会がつけられるだろうか。「日本語学習支援者」「日本語教師」「日本語教育コーディネーター」という各カテゴリーは、構想の具現化のために学習プログラムの策定・運用においてどのような役割を果たすことができるのか。本稿が解明の一助となることを願いながら、今後も他地域の実践者と協働で研究を進展させていきたい。

文献

- 青木直子 (2011). 学習者オートノミーが第二言語ユーザーを裏切る時——3つのレベルの社会的文脈の分析. 青木直子, 中田賀之(編)『学習者オートノミー——日本語教育と外国語教育の未来のために』(pp. 241 - 263) ひつじ書房.
- 池上摩希子 (2007). 「地域日本語教育」という課題——理念から内容と方法へ向けて『早稲田大学日本語教育研究センター紀要』20, 105 - 117.
- 石黒広昭 (1998). 心理学を实践から遠ざけるもの. 佐伯胖, 宮崎清孝, 佐藤学, 石黒広昭『心理学と教育実践の間で』(pp. 103 - 156) 東京大学出版会.
- 大場美和子, 中井陽子, 寅丸真澄 (2014). 会話データ分析を行う研究論文の年代別動向の調査『日本語教育』159, 46 - 60.
- 尾崎明人 (2004). 地域型日本語教育の方法論的試案. 小山悟, 大友可能子, 野原美和子(編)『言語と教育——日本語を対象として』(pp. 295 - 310) くろしお出版.
- 串田秀也 (1995). トピック性と修復活動——会話における「スムーズな」トピック推移の一形式をめぐる『大阪教育大学紀要』44(1), 1 - 25. <https://opac-ir.lib.osaka-kyoiku.ac.jp/webopac/TD00002653>
- 串田秀也, 平本毅, 林誠 (2017). 『会話分析入門』勁草書房.
- 新矢麻紀子 (2012). 定住外国人に対する「学校型」地域日本語教育実践の批判的検討『比較文化研究』103, 75 - 86.
- 杉澤経子 (2012). 地域日本語教育分野におけるコーディネーターの専門性——多文化社会コーディネーターの視座から『シリーズ多言語・多文化協働実践研究』15, 6 - 25.
- 高木智世, 細田由利, 森田笑 (2016). 『会話分析の基礎』ひつじ書房.
- 日本語教育学会 (2008). 『平成19年度文化庁日本語

- 教育研究委託「外国人に対する実践的な日本語教育の研究開発発（「生活者としての外国人」のための日本語教育事業）」— 報告書』. 野々口ちとせ (2016). 『人の主体性を支える日本語教育— 地域日本語教室のアクションリサーチ』ココ出版.
- 野山広, 山辺真理子, 簗野智紀, 河北祐子, 宮崎妙子, 伊東祐郎 (2009). 論考: 地域日本語教室の5つの機能と研修プログラム— 豊かな学びと人間関係づくりを目指して『シリーズ多言語・多文化協働実践研究』10, 60 - 106.
- 文化庁文化部国語課 (2017). 『平成29年度国内の日本語教育の概要』. http://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/nihongokyoiku_jittai/h29/
- 文化審議会国語分科会 (2018). 『日本語教育人材の養成・研修の在り方について (報告)』. http://www.bunka.go.jp/koho_hodo_oshirase/hodohappyo/1401908.html
- 深澤のぞみ, 中河和子, 松岡裕見子 (2006). 地域在住外国人に対する日本語ボランティアの養成シラバス『富山大学留学生センター紀要』5, 1 - 15.
- 細川英雄 (2017). 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『言語文化教育研究』15, 58 - 66. <https://doi.org/10.14960/gbkkg.15.58>
- 細川英雄, 三代純平 (2014). 『実践研究は何をめざすか』ココ出版.
- 萬浪絵理 (2015). ボランティア研修の実践からみる日本語教育コーディネーターの役割— 「聴くこと」でつなぐ2つのことばの教育『多言語多文化 実践と研究』7, 68 - 91.
- 萬浪絵理 (2016). 地域日本語教室で「学習支援」と「相互理解」は両立するか『言語文化教育研究』14, 33 - 54. <https://doi.org/10.14960/gbkkg.14.33>
- 萬浪絵理 (2019). 『日本語学習と市民相互理解を両立させるファシリテーターの発話機能』放送大学大学院修士論文.
- 山西優二 (2012). 多文化共生に向けての地域日本語教育のあり様と多文化社会コーディネーターの役割『シリーズ多言語多文化協働実践研究』15, 26 - 38.
- レイヴ, J., ウェンガー, E. (1993). 佐伯胖 (訳) 『状況に埋め込まれた学習— 正統的周辺参加』産業図書. (Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.)
- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Strasbourg: Cambridge University Press.
- Schegloff, E. A. (2007). *Sequence organization in interaction: A primer in conversation analysis 1*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

■謝辞 本稿の基となった修士論文執筆をご指導くださった放送大学大学院の森津太子教授, 並びに, データ録音をご快諾くださった皆様に深謝申し上げます。

Special issue on Language and Cultural Education for Citizenship

Article

Functions of a facilitator's utterances in learning activities in community-based Japanese language education aimed at citizenship formation

Conversation analysis focused on changes in membership category

MANNAMI, Eri*

Chiba City International Association, Japan

Abstract

The community-based Japanese language education conducted by organizations such as the international association aims not only at foreign citizens' Japanese language learning, but also at the cultivation of communication skills and multicultural symbiosis perspectives for all participants, including Japanese citizens. What kind of utterances are effective for facilitators in dialogue-centred learning activities when aiming to balance the formation of citizenship and foreigners' learning of Japanese? In this study, in order to reveal the effects of a facilitator's utterances on the interactions between participants of learning activities, I conducted conversation analysis using discourse data from learning activities in which foreigners and Japanese citizens participated. The analysis revealed that the membership categories of the discourse participants were not fixed to "Japanese learners" and "Japanese learning supporters" but changed from time to time. The fluidity of membership category has also been recognized by the fact that the Japanese learners themselves, as well as the facilitator or Japanese learning supporters, were taking initiative in the repair process of discourse problems that arose from difficulties in reception or production of Japanese language.

Copyright © 2019 by Association for Language and Cultural Education

Keywords: Japanese language learning support, reciprocal understanding, fluidity,
discourse problems, repair

* *E-mail:* mannami.eri@gmail.com

論文

弱さを力に変えるコミュニケーション

関係性文化理論の観点から検討する当事者研究

中川 篤*
(広島大学)柳瀬 陽介
(京都大学)檜葉 みつ子
(広島大学)

概要

社会学者のバウマンが指摘する「個人化」の潮流は本来協働的な営みであるはずのコミュニケーションを個人化して考える傾向と連動しているように思われる。しかし、ますます複合的になり、個人で解決困難な問題が増加していく社会においては、多くの人間が協働的に問題への対処を目指すコミュニケーションこそが重要となる。そこで本研究では共同体による問題対処のコミュニケーションについて、精神保健福祉の分野で目覚ましい成果を挙げる当事者研究を題材にして再考した。その際の理論的枠組みは、個人の特性ではなく関係性の特性に注目する関係性文化理論である。再考の結果、当事者研究のコミュニケーションは、特定の関係性を文化として定着させた上でのコミュニケーションであり、その関係性の文化においてコミュニケーションは弱さを力に変えることができることがわかった。

Copyright © 2019 by Association for Language and Cultural Education

キーワード 言語文化教育, 関係性レジリエンス, 成長を志向する関係性,
互惠性, コミュニケーション能力

1. 個人化されたコミュニケーション能力観

イギリスの社会学者であるジグムンド・バウマンは、近代社会の特徴のひとつとして「個人化」(individualization)を挙げる。個人化とは「個々人を超えた公的で集約的な手段の存在を否定し、個々人を、孤独のうちに課題に取り組むよう放り出すこと」(Bauman, 2001, p. 6)と定義される。平たく言えば「個人の問題は個人で解決すべし」という思想である。この「個人化」は、コミュニケーションという

営みの捉え方とも連動しているように思われる。

例えば、一般にコミュニケーション能力の指標とされている検定試験では、スピーキングテストと銘打ってPCやタブレット端末に話しかけるものが多く、あくまで受験者側のみの発話能力を測定している。こうした事例は、コミュニケーション能力が個人の獲得する「私の能力」とされていることの証左といえよう。応用言語学におけるコミュニケーション能力論においても、その主流は言語能力(competence)を個人の脳内に存在するものとして考えるChomsky(1965)を始点とし、それに社会言語的能力(sociolinguistic competence)や対応力(capacity)などを付加するという構想に基づくもの

* E-mail: anakagaw@hiroshima-u.ac.jp

である (Bachman & Palmer, 2010; 柳瀬, 2006)。現代の言語教育においては、コミュニケーション能力を社会的に認定する検定試験においても、理論的に説明する理論においても、コミュニケーションを生み出す力を個人に帰属させているといえる。

同様に、物語においても「個人化」の傾向は見られる。物語は、語り手と聞き手の協働によって生み出されるものであり、そこでは聞き手の視点も取り込んだ語りが生み出される (Holstein & Gubrium, 2004; 桜井, 2002; 野口, 2002)。その結果、物語は単に語り手個人の事情をその個人の視点のみから記述するものではなく、聞き手も含んだ「私たち」の視点から捉え直したものとなる (Dewey, 2004; スミス, 1759/2013)。言い換えるなら、物語は本来、語り手個人に何ができるかという「私の物語」にとどまらず、語り手と聞き手を包含している社会の条件を問い直して「私たち」には何ができるのかという「私たちの物語」(Bauman, 2001, p. 7) として語られるものである。だが「自己責任」が2004年の流行語大賞となり世論をにぎわすようになってからの日本社会では、「私たちの物語」が語られることは少ないようである (貴戸, 2018; 吉崎, 2014)。

多文化共生が進み、ますます複雑さを増す社会において、個人で解決できないような問題はいつそう増えていくことが予想される。そのような状況において重要となるのは、「個人の問題は個人で」という個人化がなされた上でのコミュニケーション実践ではなく、個々人の抱える問題に協働的に取り組み「私たちの物語」を作りあげるコミュニケーション実践である。本稿では、個人では解決困難な問題を「私たちの物語」へと昇華させるコミュニケーションの一例として、精神保健福祉の分野で目覚ましい成果を挙げている「当事者研究」に注目し、協働的に問題に対処するコミュニケーションについて理論的

に考察する¹。考察の際の理論的枠組みは後述する関係性文化理論であり、この枠組みにより協働的なコミュニケーションは、特定の関係性を文化として定着させた状況において発現しやすいものであることを示す。この知見により、コミュニケーションの能力を個人に帰属させた上で、その能力は文化などとは無関係にどのような状況でも発現するとも含意しかねない現代の言語教育の想定に警鐘を鳴らすという意義を本研究は有する。

2. 協働的なコミュニケーションとしての当事者研究

当事者研究は、統合失調症やアルコール依存症などを持つ人たちの「社会進出」の拠点として設立された浦河べてるの家で2002年から始まった「“互いの生きやすさ”の創出を目的とした自助の実践的な研究活動」(向谷地, 2016, p. 183) である。当時の浦河べてるの家では、社会生活を営む上で起こりうる困難を分析し、個人にあった困難への対処法(自己対処)を見出し練習するという社会生活技能訓練 (Social Skills Training, SST: Liberman, DeRisi & Mueser, 1989) が盛んに行われていたが、「実際にSSTをやってみると、その有効性を実感する反面、当事者のかかえる苦勞の奥深さと複雑さが見えてきて、容易に練習課題や自己対処の方法を見いだすことができ」なかったことから(べてるしあわせ研究所, 向谷地, 2009, p. 4), 苦勞を抱える当事者が仲間と協働して困難やその対処法を研究するという当事者研究が生まれた。

当事者研究は、それまで「精神保健福祉の課題の脇役でしかなかった当事者が、回復の過程で主役に

1 当事者研究を精神医療の文脈ではなく英語科教員養成に適用し、その有効性を研究したものとしては檜葉, 中川, 柳瀬 (2018), 中川, 檜葉, 柳瀬 (2019) があるが、本稿は関係性文化理論を用いた考察を行うことでさらに抽象性を高め、当事者研究に代表されるコミュニケーション実践について言語教育一般という文脈で理論的な理解を深める。

なり、大きな影響力を持つ」(べてるしあわせ研究所, 向谷地, 2009, p. 4) ことを明らかにし、「幻聴や妄想などの深刻な体験症状を、その人の体験に沿ってその人の言葉で取り上げて、苦労の過程を図式化して仲間と共有し、その人なりの対処の工夫を見つけ出すプロセス」(池淵, 2015) として国際的に耳目を集めている。毎年浦河で行われる当事者研究全国交流集会等には、海外からも多くの研究者や当事者が訪れているほか、近年ではその活動を精神保健福祉以外の分野にも広げており、企業向けのセミナー等も開催されている。

では、当事者研究とは具体的にどのような営みののだろうか。当事者研究については既に多くの書籍等にまとめられているが、それらに通底しているのは、当事者研究は定式化された治療法などではなく、当事者固有の問題に対する捉え方や現実に対する態度を重視する、「意味」の探求であるという認識である(熊谷, 2017, 2018; 中川, ほか, 2019)。そのため以下では、まず当事者研究の理念を明らかにした上で、一般的な展開例を紹介する²。

なお、元々の当事者研究は何らかの障がいを抱えた者およびその関係者を「当事者」としていたが(上野, 2011)、近年は当事者研究がいわゆる「普通」の大人や子どもにも有効であることが示されてきている。そういったマジョリティに属する人々は、彼ら・彼女らが遵守する社会規範ゆえに実は密かに問題を抑圧してしまっているかもしれないからである(熊谷, 2017, 2018)。こうなると当事者研究は、言語教育においても、例えば成績や業績の不振で弱い立場におかれた学習者や教師に、あるいは「普通」に日々を過ごしながらも言語教育の営みに自ら納得できる意義を見いだせない不全感を秘めている学習者や教師に有効となるかもしれない。当事者研究について理解を深めること、そしてその理解からコミュ

ニケーションについて改めて考え直すことは、広く言語文化教育研究に資することになるだろう。

2. 1. 当事者研究の理念

当事者研究には、「弱さ」の情報公開等の短いキーワードで表される重要な理念が15個存在する(べてるしあわせ研究所, 2018)。それら15の理念を列挙するだけでは当事者研究の根幹がつかみにくいので(それぞれの理念の詳細は付録を参照されたい)、いくつかの下位区分を設けて理解することが望ましいだろう。檜葉ら(2018)と中川ら(2019)は当事者研究を行うためのガイドとして「仲間の力」「語る力」「研究の力」「研究の実践法」という4つの下位区分を行ったが、ここでは「意味」を探求するコミュニケーション実践として当事者研究を理解するために、先行研究や近代の大きな流れに基づき、15の理念を「問題の外在化」(White & Epston, 1990)、「経験の再解釈」(Lazarus & Folkman, 1984)、「当事者主権」(上野, 2011)の3つに大別してまとめることとする。

(1) 問題の外在化

当事者研究では「人」と「こと(問題)」をわける」や「見つめる」から「眺める」へなどの理念を用いて、当事者と当事者の抱える問題の切り分けを行う。これはナラティブアプローチで言われる「問題の外在化」(White & Epston, 1990)とも考えられる。ただ当事者研究が、他のナラティブアプローチと異なるのは、「苦しい現実から距離をとり、苦労に打ちひしがれないため」の「究極の勇氣」(べてるしあわせ研究所, 2018, p. 7)としてユーモアを活用するところである。当事者研究においてユーモアは「にもかかわらず、笑うこと」(べてるしあわせ研究所, 2018, p. 7)と定義されており、後述する「自己病名」をつける際などに活かされている。当事者研究では、問題を当事者自身からいったん引き離して、いわば遠くからユーモアをもって眺めることによって当事者が問題を抱えていることの意味を新たに発見

2 当事者研究の具体的な手順や方策については各自が臨機応変に行うことが前提となっているため、本稿で紹介する展開例を踏襲しない当事者研究の実践も存在する(e.g., 綾屋, 熊谷, 2008, 2010)。

しようとしている。

(2) 経験の再解釈

当事者研究では、当事者自身にとっては否定的に思われる「弱さ」や「苦勞」の経験を尊重し、ありのままに受け入れる。しかし、それらを「人と人をつなげ、謙虚さと新しい可能性を生み出す」「共有財産」(べてるしあわせ研究所, 2018, p. 3) としてわかちあい、協働的に研究することで、過去・現在の経験をそれまでとは異なる方法で物語る言葉や振る舞いを生み出し、肯定的に再解釈する (p. 12)。これはストレスと情動の心理学 (e.g., Lazarus, 2006; Lazarus & Folkman, 1984; Roseman & Smith, 2001) において「再解釈 (reappraisal)」として概念化されているものとも理解できる。再解釈とは、ある出来事に与えられた主観的な意味 (= 解釈: appraisal) を書き換えることを指す。ある出来事に対する主観的な意味の書き換えを伴わない「反芻 (rumination)」とは異なり、再解釈は状況によりよく適応するための手段となることが知られている (Verduyn, Van Mechelen & Tuerlinckx, 2011)。再解釈の例を挙げるなら、例えば、当事者研究において当事者の抱える問題は「私たちが回復に向かわせようとする大切なところと身体の「信号」であり「言葉」(べてるしあわせ研究所, 2018, p. 6) であるとされている。世間的な常識では問題の発生や症状はあくまでも抑えられ消去されるべきものとされるが、当事者研究ではどのようにすれば問題が悪化するのか・快方へと向かうのかを研究し、「苦勞 (病気) に学び、活かす」ことで当事者の抱える問題に肯定的な意味づけを行っている (べてるしあわせ研究所, 2018, p. 6)。

(3) 当事者主権

当事者研究においては、たとえ専門家であっても先入観を捨て、当事者を「自分の苦勞の専門家」(べてるしあわせ研究所, 2018, p. 15) として尊重することで、互いに対等な立場で知恵や情報を出しあうことを重視する。この背後には、障がいを抱えた者の発言権が認められず当時の医学が正しいとした「治療」が、たとえ当事者にとってはひたすら過酷なも

のであったにせよ「善きこと」として無批判的になされていた過去の歴史がある。そういった状況の是正は、医学そのものの発展もさることながら、当事者が主権を取り戻そうとする障がい者運動があつてこそはじめて可能になったといえる (熊谷, 2018)。そのような歴史的な流れも踏まえて当事者研究は、当事者が「苦勞の主人公」(べてるしあわせ研究所, 2018, p. 4) としての責任を持ち、参加者全員と共に問題に協働的に取り組む主体的な営みとなった。また、当事者研究は専門家による治療にとどまらない、日常生活に深く根ざした実践であり、「頭」以上に「足」を使って行動し、「身体」を使って表現したり、さまざまな経験 (実験) を重ねながら (p. 13)、実際に状況の改善に向けた行動をする営みでもある。かくして当事者研究は、当事者を専門家による治療を一方向的に受け入れる存在から、関係者と共に自らがおかれた状況の意味を理解した上で対処法を探りだす主体的な存在に転換する (上野, 2011)。

2. 2. 当事者研究の一般的な展開例

以上のような理念を柱として、当事者研究は当意即妙に行われるわけであるが、あえてその過程を一般化するなら、当事者研究は一般に図1のような5つのステップに沿って行われると説明できる (浦河 べてるの家, 2005; べてるしあわせ研究所, 2018)。ここでは言語教育で考えられる例を補った上でそれら5つを簡単に説明する。

(1) 研究テーマの設定

最初に行われるのは研究テーマの設定である。研究対象は「幻覚、妄想を含めた自分の生活体験や日常の出来事、さらには他者との共通の関心事 (例. なぜ働くのか) など」(向谷地, 2016, p. 183) とされる。言語教育においては、宿題をやらない学習者には怠け者であるとしか思えない教師や、なぜ将来使うこともない外国語を学ぶか納得できない生徒などは、当事者研究のテーマを抱えていると言えよう。

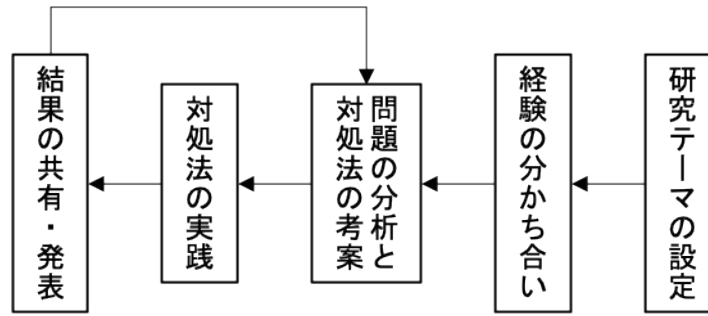


図1. 当事者研究の一般的な展開例

(2) 経験の分かち合い

経験の分かち合いとは、「人」と「こと（問題）」を分け、問題に「自己病名」をつけて発表するという問題の外在化のステップである。「自己病名」は他者から与えられた医学的な病名ではなく、当事者の抱える問題に対して当事者自身が名づけるもので、ユーモアの力を活用したものが多い。こうした自己病名は、通常隠したくなる「弱さ」をあえて前面に出すことで、その問題へより良く対処しようとする「苦勞の主人公」というアイデンティティの形成に寄与する（野口，2018）。先程の言語教育の例なら、教師は「私は被害者、悪いのはみんな生徒」的自己憐憫型行動不全症、学習者なら「中二病のどこが悪い。納得できないことはやりたくない症候群」とでも「病名」をつけて経験を分かち合うことができるかもしれない。

(3) 問題の分析と対処法の考案

第3のステップは、経験の分かち合いによって分離された「問題」のパターン・プロセス・構造を仲間と協働的に分析するステップである。従前の対処法の持つメリット・デメリット、意味を見極め、それらを共有した上で新たな対処法を考案し、必要があればSSTを行う。先程からの例なら、教師なら自己憐憫・他責の感情が湧いた瞬間に、その感情をもたらし者を「自分は悪くない君」とでも名づけて、そのように分離し別人格化した存在と、自分の間で対話する仮想劇を行うことも考えられる。生徒なら、外在化させた「中二病君」との対話となるだろう。

(4) 対処法の実践

第4のステップは、前項で考案された対処法を日

常生活の中で実践するものである。自身も発達障害を抱え、当事者研究を行いながら当事者研究の研究を行っている綾屋は「当事者研究における日常生活は、正解がすでにあって、間違えたり失敗すると裁かれる「試験の場」ではなく、仮説に従って動いてみて結果を解釈する「実験の場」になる」（綾屋，熊谷，2010，p. 159）と述べ、当事者研究の実験的性格が当事者研究を持続可能なものにしていくことを指摘している。先程からの例なら、「自分は悪くない君」や「中二病君」の登場は、社会規範により望ましくない態度として即座に裁かれることなく、そのような考え方や態度とどう折り合いをつけられるかという創意工夫の機会となり、かつ、その創造的な試みが持続するわけである。

(5) 結果の共有・発表

最後のステップでは、考案した対処法の実践結果を共有する。対処法がうまく機能しなかった場合には「(3) 問題の分析と対処法の考案」へと戻り、問題の再設定や新たな対処法の考案を行う。対処法がうまく機能した場合には、当事者研究の成果を発表する「べてるまつり」や当事者研究スキルバンクへの登録など、さらに大きな結果の共有への道が開かれている。対処法の成否にかかわらず制度的に保障されている「語り直し」は、問題へのより良い対処に向けた協働的な取り組みを通じて見出される「これまで語られなかった語り方」の発見へとつながり、当事者研究という活動を通じて生み出されるナラティブ・コミュニティの発展へとつながっていく（野口，2002）。言語教育においても、教師や学習者がどう自らを捉え直し状況の改善を図っていったかというエ

ピソードの集積は多くの関係者に洞察を与えることとなるだろう。

2. 3. 当事者研究に対する疑問：「治りませんように」？

当事者研究は、理論的にも様々な解明が進みつつあるが(石原, 2013; 熊谷, 2017, 2018), 中には理解困難に思われる逆説的な発言も見られる。その一つが書籍のタイトルにもなっており, 当事者研究全国交流会でも度々耳にする「治りませんように」(斉藤, 2010; 向谷地, 2009)という発言である。もちろんこの発言は上述の理念を活用した彼ら一流のユーモアの発露であり, 字義通りに捉えるべくもない。しかし, 実際に当事者研究全国交流会では, いわゆる「社会進出」を果たして浦河べてるの家を出ていったが, その後浦河べてるの家へ出戻ってきた当事者の姿が見られるのは事実である。

当事者研究の本拠地である浦河べてるの家は「社会進出」のための施設であり, 当事者研究の目的も同様である。にも関わらず, 「治る」(=社会進出)ことを望まないとも理解しうるような発言が頻々と見られるのはなぜだろうか。本稿ではこの「治りませんように」という発言をも整合的に解釈できるような当事者研究の理解を, 関係性と文化が持つ力に焦点を当てる関係性文化理論を用いて行う。

3. 関係性文化理論から見る当事者研究

3. 1. 関係性文化理論

関係性文化理論 (Relational Cultural Theory : Jordan, 2018) は, これまでの支配的な西洋心理学では見られなかった人間観を提示する理論である。従来の西洋心理学における人間の成熟とは独立性 (separateness) の高まりであり, 強く自律した「個」の形成を意味していた (Freud, 1920/1955 ; Mahler, Pine & Bergman, 1975)。すなわち, 他者に左右さ

れず, 独力で問題に取り組み, 他者に優越する力 (power-over) を持つことが是とされ, 他者の存在を必要とするものは不健全とされるというものである (Jordan, 2018)。こうした考え方は, 近代社会の個人化 (Bauman, 2001) に共通する部分が多い。これまで支配的であるだけでなく, 今なお進行していると思われる「強い個人」という近代規範を批判する関係性文化理論は, 近代規範を自覚的・無自覚的に継承している他の理論では代替できない説明を当事者研究の理解においてももたらしてくれる。

関係性文化理論は, 従来の心理学の理論が主として男性やオスを対象に収集されたデータに基づいて形成されていることを批判し (Gilligan, 1982 ; Miller, 1987), 女性心理学や脳科学の知見を活用する (Jordan, 2018)。関係性文化理論は, 男女の別なく「人間は生涯をかけて, 関係性を通じて, 関係性を求めるように成長する」(Jordan, 2000, p. 1007) と主張し, 人間の成熟を互惠性 (mutuality) の高まりであり, 他者と助け合い, 互いに成長をもたらす関係性の形成であるとする。従来の心理学における成長モデルでは個人の資質・能力に焦点があったのに対し, 関係性文化理論における成長モデルでは個々人を越えた関係性に焦点がある点に特色がある。

関係性文化理論が関係性理論ではなく関係性「文化」理論であるのは, 脳科学等の発展により, 他者に影響を与え他者から影響を受けることが人間の成長にとって不可欠であることがわかっているにも関わらず (Banks & Hirschman, 2016 ; Eisenberger & Lieberman, 2004 ; Jordan, 2012 ; Siegel, 1999), 近代社会の過剰な個人化の推進がそれを阻んでいるとして, 社会の文化的背景の問い直しを推し進めているためである (Jordan, 2000)。つまり, 人間は器質的に他者との社会的関係性を持つように出来ているにもかかわらず, 近代文化がそれを阻害しているわけである。関係性文化理論は関係性を重視する「文化」の復権を志向しており, 心理学・精神医学のみならず組織経営 (Fletcher, 1999, 2004) や中等教育 (Tucker, Smith-Adcock & Trepal, 2011 ; Vicario,

Tucker, Smith-Adcock & Hudgins-Mitchell, 2013), 成人教育 (Carter, 2012; Schwartz & Holloway, 2012), 教師教育 (Day & Gu, 2013; Gu & Day, 2007) などの分野に活かされている。

この関係性文化理論の鍵概念は、当事者研究との関連に照らすならば、「互恵性 (Mutuality)」「成長を志向する関係性 (Growth-fostering relationship)」「関係性レジリエンス (Relational resilience)」の3つとなるだろう (Jordan, 2018)。予め結論を述べておけば、当事者研究のコミュニケーションは、互恵的に成長を志向する関係性から生じてくるレジリエンスでもって問題に対処する文化におけるコミュニケーションと説明できる。日常的な表現や逆説的な表現で語られた当事者研究の15の原則を本稿では「問題の外在化」「経験の再解釈」「当事者主権」の3つの用語でまとめたが、それを改めて「互恵性」と「成長を志向する関係性」から「関係性レジリエンス」を引き出すコミュニケーションと概念化することにより、コミュニケーションに対する新たな光が当てられるのではないだろうか。

(1) 互恵性 (Mutuality)

支援されることの重要性は、周囲の人々から与えられる物質的・心理的支援の影響を扱うソーシャルサポート研究でかねてから指摘されてきているが (Ganellen & Blaney, 1984; Spiegel, 1991), 近年では支援「する」ことの重要性も指摘されている (Luks & Payne, 2001)。だが、関係性文化理論はさらにそこから議論を一步進め、重要なのは、支援を受けたり支援を行ったりするような個人の資質・能力ではなく、互いに支援し、影響を与えあう「互恵性」を持つ関係性を構築し、それに参加していることにあるとする (Jordan, 2012)。

互恵的な関係性を構築するためには、他者を支援し (= 他者に影響を与え), 他者から支援される (= 他者から影響を受ける) ことに対する心理的な抵抗感が低いことが必要だが、そのためには「安心して弱さを開示できる環境」(supported vulnerability), 言い換えるなら、自身の弱さが悪用されないという

感覚が必要である (Jordan, 2018)。その「安心して弱さを開示できる環境」の上では、互いが互いに影響を与えうる重要な存在であるという互恵性を実感することができる。その実感 (互恵的共感: mutual empathy) は次の「成長を志向する関係性」を生み出す原動力となる。

(2) 成長を志向する関係性 (Growth-fostering relationship)

成長を志向する関係性は、互いの成長に寄与しあっているという実感 (互恵的共感) を核として成り立ち、他者の成長に関わることで自身も成長する関係性である。関係性文化理論で志向されている成長は個人の資質・能力の伸長によって得られるのではなく、成長を志向する関係性を通じて得られる。成長を志向する関係性にある者は、意欲や活力、自己や他者 (およびそれらの関係性) への理解、自己肯定感が増大し、創造性と生産性が高まるとともに、他者とのさらなる関係性の構築を求めるようになることが知られている (Miller & Stiver, 1997)。だが大切なのは、これらの好ましい個人的特性は、互恵的で成長を志向する関係性によってもたらされたものであるということである。仮に私たちが成長を最終的に個人に生じたものとするにせよ、それは関係性抜きで個人が獲得したものではないことを忘れてはいけない。そして、その成長を志向する関係性は、逆境に遭遇した際に発揮される関係性レジリエンスにつながる。

(3) 関係性レジリエンス (Relational resilience)

関係性レジリエンスは、他者と助け・助けられる関係性に参加することによって逆境を乗り越える力を指す (Jordan, 2012, 2018)。従来の西洋心理学におけるレジリエンスは物理学の用語に由来し、ストレス (外力による歪み) を跳ね返す力を指している。前述の通り、従来の西洋心理学は強く独立した「個」の形成を以て成熟の証としており、他者を必要としたり助けを求めたりすることは未熟さの証であると考えられていた。したがって従来のレジリエンスはあくまで個人の持つ特性であり、他者に弱さを見せ

ることを避ける。しかし、関係性文化理論はレジリエンスを関係性レジリエンスと概念化し、相手に自身の弱さが悪用されないという感覚を共有した関係性（成長を志向する関係性）に力を借りて逆境を乗り越えることこそがレジリエンスに他ならないとする（Jordan & Carlson, 2014）。すなわち、従来の心理学がレジリエンスを個人に帰属させているのに対して、関係性文化理論はレジリエンス（関係性レジリエンス）を、関係している個々人の間（in between）に帰属させている³。

3. 2. 関係性文化理論から見る当事者研究

これらの概念を中核とする関係性文化理論の見地から当事者研究を再考してみよう。理解を容易にするために、これ以降、関係性文化理論の概念には〈 〉を添えることにする。当事者研究におけるコミュニケーションとは、「当事者主権」により当事者を〈互恵性〉に充ちた〈成長を志向する関係性〉にあるメンバーとして認め、〈関係性レジリエンス〉により挫折することなく持続的に「問題の外在化」や「経験の再解釈」を行い意味の探求を行う文化におけるコミュニケーションであると総括できる。当事者は、〈レジリエンスに充ちた互恵的な成長志向の関係性を重視する文化〉においてコミュニケーションを行うことにより力を得ているわけである。力の源泉は当事者個人の内ではなく、関係性を大切にす文化の下でのコミュニケーションに求められるべきとなる。

当事者研究では15の理念によって、〈成長を志向する関係性〉の核となる〈互恵的共感〉に必要な〈安

心して弱さを開示できる環境〉を制度的に担保しているといえる。このことにより、当事者に対する個人的非難が避けられ、当事者は仲間とともに協働的に問題に対応するという責任を引き受けることができる。こうした制度化された（すなわち文化として尊重されることになった）理念は、参加者にある種の安心感をもたらしている。英語科教員志望学生による当事者研究の実践を報告している檜葉ら（2018）や中川ら（2019）の例となるが、研究協力者のことばを聞いてみよう。ある研究協力者は、明示された理念を「ルール」と呼び、それがもたらす安心感について触れている。

始まった当初はこの活動がこんなに楽しいとは思ってもみなかった。自分の悩みや苦勞を人に打ち明けることに対して少しばかり抵抗感があった。（...）ただ話を聞くというのとは少々違って、（...）ルールを踏まえてこれに参加してみると、そんな不安感もどこへやら。（...）学校現場においても、また社会の中においても、こういったスキルは健全で良好なコミュニケーションにとって非常に重要であると改めて感じられた。（中川、ほか、2019、p. 278）

また、別の研究協力者も、制度化された文化（＝ルールとして共有されている理念）によってもたらされるコミュニケーションにおける安心感や繊細な技術の重要性を認めている。

弱さを他の人に公開することは当事者にとっては勇気のいることです。周囲の人々はどんな弱みでも受け止めるという安心感を与え、その当事者の弱みや背景にあるものをうまく引き出してあげる技術が必要です。様々な弱みを抱える人々がいる中で、お互いに弱みを受け入れる態度を示しながら、互恵的な関係性を築きつつ、当事者研究を進めていくことが大切だと思います。（檜葉、ほか、2018、p. 103）

上記の理念と併せて、当事者研究の典型例に見ら

3 あえて大胆な表現をするなら、西洋言語では「個人」をこれ以上「分割」(divide) でき「ない」(in-) 存在 (-ual) (in-divid-ual) としてきたが、関係性文化理論的な考え方を突き進めれば、人間は常に誰かとの関係性のもとにある社会的存在であり、その複数の人間の関係性こそが「分割できない存在」(in-divid-ual) ということになる（Jordan, 2018）。これと似た考え方は「人間」という日本語表現を解釈した和辻（1987）にも見られる。

れる5つのステップも〈成長を志向する関係性〉の形成に重要な役割を果たしている。研究テーマの設定と経験の分かち合いを通じ、当事者の抱える問題は当事者個人のものではなく、参加者全員で取り組むべき問題として公共化される。すなわち、その問題の解決は個人的な問題（「私の物語」）ではなく参加者全員の問題（「私たちの物語」）となる。自らの問題を開示する当事者は、その「弱さの情報公開」をもって、他の参加者に〈互惠的共感〉を実感する契機を提供することができる。さらに「問題の分析と対処法の考案」では、当事者研究に参加している仲間も自らの経験を活用することで、公共化された問題に対するより良い対処法を考案し、他者へ貢献する。このように、当事者研究のステップにはお互いがお互いの成長の役に立っている実感（〈互惠的共感〉）を育む仕組みが埋め込まれているといえる。実際に檜葉ら（2018）の研究協力者は、当事者研究実践を通じて他者の弱さについて考えることによって自身の弱さに対する理解が深まったとしているが、これは問題の公共化がもたらす〈互惠性〉に充ちた〈成長を志向する関係性〉について言及していると解釈できる。

他の人の話を聞いて、その人の弱さはその人固有のものではなく、自分にも共通する部分があるように感じました。他の人の弱さについて考えることで、自分自身の弱さについても理解を深めることができました。(…) 弱さは悪いものだからと目を背けるのではなく、他の人から学びながら、自分という者を弱さも含めて理解し、生きていくことが自分自身を成長させるための鍵になるのではないかと思います。(檜葉, ほか, 2018, p. 101)

ここまで見てきたように、当事者研究でのコミュニケーションは、明示された理念によって〈安心して弱さを開示できる環境〉を担保し、5つのステップによって構造的に〈互惠的共感〉を育む機会を確保することで、〈成長を志向する関係性〉を生み出していると考えられる。この関係性から生じるの

は、従来の「個人の問題は個人で」を可能にする個人的なレジリエンスではなく、個人の問題を「私たちの物語」へと変化させ、仲間との関係性において問題を乗り越えるという関係性レジリエンスである。ここでは弱さを開示できる文化が関係性レジリエンスを生み出している。この意味で当事者研究は弱さを力に変えるコミュニケーションを可能にしているといえるのではないだろうか。

しかし、「個人の問題は個人で」という個人化が推進され、他者に優越する力を持つことが重視される社会で他者に弱さを晒すことはおよそ困難である。当事者研究で培われる〈関係性レジリエンス〉も発揮されるべくもない。そうすると、当事者研究のくだんの「治りませんように」という発言は、〈互惠性〉と〈成長を志向する関係性〉による〈関係性レジリエンス〉を生み出す文化を失った現代社会への一種の批判であるとも解釈できる。病気が治り社会に復帰すれば、個人化の流れにより当事者研究で得られた力を失ってしまいかねない。それならいっそのこと治らずに仲間とのコミュニケーションの中で問題に対処している方が、自らの人生の意味を探究する主体的な生き方ができるという点で望ましい。「治りませんように」という発言は、関係性の文化を失い、コミュニケーションが本来持っているはずの協働性、ひいては弱さを力に変える働きを失った現代社会を批評する逆説的な表現と解釈することができるのではないだろうか。

4. 終わりに：コミュニケーションについての理論的再考察

第1章でも述べたように、個人化が進行する現代社会では、応用言語学においてもその主流のコミュニケーション能力論はその能力を個人に帰属させるものである。何より、社会的関心の高い検定試験——周知のように大学英語入試においては民間検定試験が公的な試験に取って代わろうとしている（南風原, 2018）——でもコミュニケーションの力は個

人が有するということが前提となっている。さらに想定されているのは、その個人化されたコミュニケーション能力は、どんな状況や文化においても発揮されるだろうということである。もちろん一部の企業などは、検定試験の成績が高いからといって実際に仕事の現場でコミュニケーションができるわけではないことを既に知っているが、コミュニケーションを個人に帰属させることが理論においても試験制度においても現実的なこととして認知されている以上、多くの言語教師はたとえ必要悪であるにせよ学習者をそういった試験対策に向かわせる。従順な学習者なら、試験対策こそが言語学習のあるべき姿と錯覚してしまうかもしれない。かくして協働的であるはずのコミュニケーションは、「私の物語」を聞くこと・語ることに収斂してしまうかもしれない。「私の物語」が競合する中では、おそらく既存の権力構造に即した権力者による「私の物語」が大きな声を持つようになるだろう。権力構造の周縁に追いやられる者の「私の物語」は有象無象のものとして扱われるし、何よりその物語では自らの弱さを晒すことが忌避される。現在主流のコミュニケーション理論は、この状況を打破する有効な術をもたない。

だが当事者研究という、まさに現代社会の周縁で生じたともいえるコミュニケーション実践は、コミュニケーションは人々の弱さを力に変えることができることを示した。関係性文化理論でその当事者研究を解釈してみると、当事者研究は、関係性を重視することを文化として定着させていることにより、「私たちの物語」を生み出すコミュニケーションを可能にしていることが明らかになった。ここでいう関係性とは、関係性文化理論が言うところの〈関係性レジリエンス〉を生み出す〈互恵性〉に充ちた〈成長を志向する関係性〉であり、それを文化として定着させているのが当事者研究の15の理念であり5つのステップである。関係性文化理論により、当事者研究で示されているようなコミュニケーションは、その理論化を一步進めたといえるだろう。

現在、世間的に主流となり、多くの言語教育関係者も追従するしかないコミュニケーション観にとって、〈互恵性〉や〈成長を志向する関係性〉や〈関係性レジリエンス〉といった概念は、理論化して取り込みにくいものであろう。その大きな理由は、コミュニケーションを生み出す力を個人に帰属させてしまう根本的発想にある⁴。言語教育関係者はこの個人帰属性から批判的に離脱できない限り、当事者研究に見られるようなコミュニケーションを、せいぜい例外的な事例として認知することはあっても、基本的にはないがしろにし続けるだろう。そのような言語教育関係者によって行われる言語教育は、グローバリゼーションに伴いますます複合的になるこれからの社会において必要となる協働的なコミュニケーションの力を培うことができないかもしれない。多文化共生の場も、それぞれの「私の物語」が声の大きさを競う闘技場にしてしまい、新たに共生することとなった「私たち」による「私たちの物語」を生み出すことをますます難しくしてしまうだけだろう。言語教育関係者は、協働的なコミュニケーションを生み出す母体となる関係性を尊重する文化についての理解を深め、コミュニケーション理論を刷新しなければならない。

社会学者の貴戸理恵も指摘しているように、コミュニケーションを可能にする能力とは本来個人の特性のみに帰属されるべきものではない(貴戸, 2011)。それは、「二人以上の当事者のあいだに生じる関係性的な事柄」(p. 8)であり、「私たち」の能力である。そして、コミュニケーションの産物である物語(ナラティブ)もまた、語りを行う当事者間の関係性の上に成り立つ「私たち」の物語である。

当事者研究と関係性文化理論が示すように、「私たち」という意識は〈安心して弱さを開示できる環境〉の上に成り立ち、〈関係性レジリエンス〉という

4 教育学においても個人能力還元主義的な学習論・発達論への批判がなされており、協働的な学びは他者との互恵的な関係性の中で起こるといふ関係論的観点の必要性が示されている(佐伯, 1996; 佐藤, 1999)。

力へとつながっていく。従来の心理学, そして近代社会の進める個人化で重視される, 一方が他方に優越するような力 (power-over) の発現としてのコミュニケーションとは異なり, 当事者研究に見られるような, 互いに成長させあう「私たち」という関係性 (power-with) の上に成り立つコミュニケーションは, 弱さを力に変える働きを持っている。

もちろん問題解決に際して, 他者に優越するようなコミュニケーションが重要でないとは言いきれない。しかし, 今後個人で解決困難な問題が増えていくことが予想されるのであれば, 個人ではなく「私たち」で問題を再解釈し, より良い対処法を探っていくようなコミュニケーションのあり方は重視されるべきであろう。関係性文化理論の枠組みで検討した当事者研究は, 言語文化研究が新たなコミュニケーション理解を理論化しなければならないことを示している。

文献

綾屋紗月, 熊谷晋一郎 (2008). 『発達障害当事者研究——ゆっくりていねいにつながりたい』医学書院.

綾屋紗月, 熊谷晋一郎 (2010). 『つながりの作法——同じでもなく違うでもなく』生活人新書.

池淵恵美 (2015). 陰性症状再考——統合失調症のリカバリーにむけて『精神神経雑誌』117(3), 179 - 194.

石原孝二 (2013). 『当事者研究の研究』医学書院.

上野千鶴子 (2011). 『ケアの社会学——当事者主権の福祉社会へ』太田出版.

浦河べてるの家 (2005). 『べてるの家の「当事者研究」』医学書院.

檜葉みつ子, 中川篤, 柳瀬陽介 (2018). 卒業直前の英語科教員志望学生の当事者研究——コミュニケーションの学び直しの観点から『中国地区英語教育学会研究紀要』48, 95 - 105.

貴戸理恵 (2011). 『「コミュニケーション能力がない」と悩ままえに——生きづらさを考える』

岩波ブックレット.

貴戸理恵 (2018). 『「コミュ障」の社会学』青土社.

熊谷晋一郎 (編) (2017). 『みんなの当事者研究 (臨床心理学: 増刊第9号)』金剛出版.

熊谷晋一郎 (編) (2018). 『みんなの当事者研究——当事者研究と専門知 (臨床心理学 増刊第10号)』金剛出版.

齊藤道雄 (2010). 『治りませんように——べてるの家のいま』みすず書房.

佐伯胖 (1996). 学び合う共同体の構築へ. 佐伯胖, 藤田英典, 佐藤学 (編) 『学び合う共同体 (シリーズ: 学びと文化6)』(pp. 143 - 182) 東京大学出版会.

桜井厚 (2002). 『インタビューの社会学——ライフストーリーの聞き方』せりか書房.

佐藤学 (1999). 『学びの快楽——ダイアログへ』世織書房.

スミス, A. (2013). 高哲男 (訳) 『道徳感情論』講談社. (原典1759)

中川篤, 檜葉みつ子, 柳瀬陽介 (2019). 当事者研究が拓く, 弱さを語るコミュニケーション——校内のコミュニケーションリーダーとなる英語教師を目指して. *Annual Review of English Language Education in Japan*, 30, 271 - 286.

野口裕二 (2002). 『物語としてのケア——ナラティブ・アプローチの世界』医学書院.

野口裕二 (2018). 『ナラティブと共同性——自助グループ・当事者研究・オープンダイアログ』青土社.

南風原朝和 (編) (2018). 『検証 迷走する英語入試——スピーキング導入と民間委託』岩波書店.

べてるのしあわせ研究所 (監) (2018). 『苦労を希望に変える当事者研究——理念編』MC MEDIAN.

べてるのしあわせ研究所, 向谷地生良 (2009). 『レッツ! 当事者研究1』地域精神保健福祉機構・コンボ.

向谷地生良 (2009). 『技法以前——べてるの家のつ

- くりかた』医学書院.
- 向谷地生良 (2016). 当事者研究と精神医学のこれから. 石原孝二, 河野哲也, 向谷地生良 (編)『精神医学と当事者』(pp. 180 - 205) 東京大学出版会.
- 柳瀬陽介 (2006). 『第二言語コミュニケーション力に関する理論的考察』溪水社.
- 吉崎祥司 (2014). 『「自己責任論」をのりこえる——連帯と「社会的責任」の哲学』学習の友社.
- 和辻哲郎 (1987). 『人間の学としての倫理学』岩波書店.
- Bachman, L., & Palmer, A. (2010). *Language assessment in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Banks, A., & Hirschman, L. A. (2016). *Wired to connect: The surprising link between brain science and strong, healthy relationships*. New York: Tarcher/Penguin.
- Bauman, Z. (2001). *The individualized society*. New York: John Wiley & Sons.
- Carter, T. J. (2012). In hope of transformation: Teaching and learning through relational practice in the adult learning classroom. In C. J. Boden McGill & S. M. Kippers (Eds.), *Best pathways to transformation: Learning in relationship* (pp. 83 - 96). Charlotte, NC: Information Age.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Massachusetts: MIT Press.
- Day, C., & Gu, Q. (2013). *Resilient teachers, resilient schools: Building and sustaining quality in testing times*. New York: Routledge.
- Dewey, J. (2004). *Democracy and education*. New York: Dover Publications.
- Eisenberger, N. I., & Lieberman, M. D. (2004). Why rejection hurts: A common neural alarm system for physical and social pain. *Trends in Cognitive Sciences*, 8(7), 294 - 300. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2004.05.010>
- Fletcher, J. K. (1999). *Disappearing acts: Gender, power and relational practice at work*. Cambridge: MIT Press.
- Fletcher, J. K. (2004). Relational theory in the workplace. In M. Walker & L. M. Hartling (Eds.), *The complexity of connection: Writing from the Stone Center's Jean Baker Miller Training Institute* (pp. 270 - 298). New York: Guilford Press.
- Freud, S. (1955). Beyond the pleasure principle. In J. Strachey (Ed. and Trans.), *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud* (Vol. 18, pp. 1 - 283). London: Hogarth Press. (Original work published 1920)
- Ganellen, R. J., & Blaney, P. H. (1984). Hardiness and social support as moderators of the effects of life stress. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(1), 156 - 163. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.47.1.156>
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice*. New York: Harvard University Press.
- Gu, Q., & Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23(8), 1302 - 1316. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.006>
- Holstein, J. A., & Gubrium, J. F. (2004). The active interview. In D. Silverman (Ed.), *Qualitative research: Theory, method and practice* (2nd ed., pp. 140 - 161). New York, NY: Brunner-Routledge.
- Jordan, J. V. (2000). The role of mutual empathy in relational/cultural therapy. *Journal of clinical psychology*, 56(8), 1005 - 1016.
- Jordan, J. V. (2012). Relational resilience in girls. In S. Goldstein & R. B. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children* (2nd ed., pp. 73 - 86). New York: Springer.
- Jordan, J. V. (2018). *Relational-cultural therapy* (2nd

- ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Jordan, J. V., & Carlson, J. (2014). *Creating connection: A relational-cultural approach with couples*. New York: Routledge.
- Lazarus, R. S. (2006). Emotions and interpersonal relationships: Toward a person-centered conceptualization of emotions and coping. *Journal of Personality*, 74(1), 9 - 46. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2005.00368.x>
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Liberman, R. P., DeRisi, W. J., & Mueser, K. T. (1989). *Social skills training for psychiatric patients*. Elmsford, NY: Pergamon Press.
- Luks, A., & Payne, P. (2001). *The healing power of doing good*. Bloomington: iUniverse.
- Mahler, M. S., Pine, F., & Bergman, A. (1975). *The psychological birth of the human infant: Symbiosis and individuation*. New York: Basic Books.
- Miller, J. B. (1987). *Toward a new psychology of women*. Boston: Beacon Press.
- Miller, J. B., & Stiver, I. (1997). *The healing connection: How women form relationships in therapy and in life*. Boston: Beacon Press.
- Roseman, I. J., & Smith, C. A. (2001). Appraisal theory: Overview, assumptions, varieties, controversies. In K. R. Scherer, A. Schorr & T. Johnstone (Eds.), *Appraisal processes in emotion: Theory, methods, research* (pp. 3 - 19). New York, NY: Oxford University Press.
- Schwartz, H. L., & Holloway, E. L. (2012). Partners in learning: A grounded theory study of relational practice between master's students and professors. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 20(1), 115 - 135. <https://doi.org/10.1080/13611267.2012.655454>
- Siegel, D. J. (1999). *The developing mind: Toward a neurobiology of interpersonal experience*. New York: Guilford Press.
- Spiegel, D. (1991). A psychosocial intervention and survival time of patients with metastatic breast cancer. *Advances*, 7, 10 - 19.
- Tucker, C., Smith-Adcock, S., & Trepal, H. C. (2011). Relational-cultural theory for middle school counselors. *Professional School Counseling*, 14(5). <https://doi.org/10.1177/2156759x1101400503>
- Verduyn, P., Van Mechelen, I., & Tuerlinckx, F. (2011). The relation between event processing and the duration of emotional experience. *Emotion*, 11(1), 20 - 28. <https://doi.org/10.1037/a0021239>
- Vicario, M., Tucker, C., Smith-Adcock, S., & Hudgins-Mitchell, C. (2013). Relational-cultural play therapy: Reestablishing healthy connections with children exposed to trauma in relationships. *International Journal of Play Therapy*, 22(2), 103 - 117. <https://doi.org/10.1037/a0032313>
- White, M., & Epston, D. (1990). *Narrative means to therapeutic ends*. New York: WW Norton & Company.

■付録 当事者研究の15の原則

以下、【墨付カッコ内】は本文中の3区分への対応を表し、(丸カッコ内)はべてるしあわせ研究所(2018)のページ数を指す。

(1) 「弱さ」の情報公開【経験の再解釈】

当事者研究において、「弱さ」は隠されるべきものではなく、「人と人をつなげ、謙虚さと新しい可能性を生み出す力」であり、「共有財産」として分かち合われるべきものとされる (p. 3)。

(2) 自分自身で、ともに【当事者主権】

当事者研究を發展させてきたのは統合失調症やアルコール依存症を持ち、他者に保護・管理される経験を持つ当事者たちであった。そうした当事者が仲間や家族、専門家と苦勞を共有し、研究を通じてそ

の対処法を試行錯誤することで「自分らしい苦労を取り戻し」、「苦労の主人公」として自分らしい生き方を模索する (p. 4)。

(3) 経験は宝【経験の再解釈】

たとえ失敗や行き詰まりといったネガティブな経験であっても、「仲間と語り合い、分かち合い、ともに研究することで」現在抱える問題を解消する資源となる (p. 5)。

(4) “治す”よりも“活かす”【経験の再解釈】

当事者研究では、「病気の症状は私たちを回復に向かわせようとする大切なところと身体の『信号』であり『言葉』であると捉え、研究を通じて“苦労(病気)に学び、活かす”ことを重視する (p. 6)。

(5) 「笑い」の力——ユーモアの大切さ【問題の外在化】

当事者研究では、「苦しい現実から距離をとり、苦労に打ちひしがれないため」の手段としてユーモアを活用する (p. 7)。当事者研究におけるユーモアは「にもかかわらず、笑うこと」、「究極の勇気」とされている (p. 7)。

(6) いつでも、どこでも、いつまでも【当事者主権】

当事者研究は日常生活に深く根ざした実践であり、困難な状況のみならず、物事がうまく運んでいる時にも行われうるものである (p. 8)。

(7) 自分の苦労をみんなの苦労に【経験の再解釈】

弱さと同様に苦労もまた、共有することによって新たな可能性をもたらす。我々は同種の苦労を持つ者を見つければ安心するものである。したがって当事者研究では、「自分の苦労をみんなの苦労に」「みんなの苦労を自分の苦労に」が合言葉となっている (p. 9)。

(8) 前向きな無力さ【当事者主権】

当事者研究には専門家等も参加するが、専門家や当事者自身も先入観にとらわれず、互いに知恵や情報を出し合いながら、「新しい自分の助け方や理解」を生み出すことを重視する。こうした姿勢が研究を促進させ、問題に対する新たな対処法を生み出す原動力となる (p. 10)。

(9) 「見つめる」から「眺める」へ【問題の外在化】

当事者研究は、「研究の素材である自らの体験を、別なものに置き換えたり、苦労のデータを目の前のテーブルに広げるように出し合い、それを眺め、わいわいと対話をかさね合いながら、苦労の起き方のパターンやその意味を自由自在に考え」ることによって現実から距離を取り、大局的に問題を捉えなおすことを可能にする (p. 11)。

(10) 言葉を変える、振る舞いを変える【経験の再解釈】

当事者研究は「言葉のジャズ」とも呼ばれる。研究を通じて言葉が行き交う中で、起きていた出来事をこれまでとは異なる方法で物語る“言葉”や“振る舞い”が生みだされる。そうした変化を通じて、過去の経験や現在の苦労に対する意味づけにも変化が生じる (p. 12)。

(11) 研究は頭でしない、身体です【当事者主権】

当事者研究では「『頭』以上に『足』を使って行動し、『身体』を使って表現したり、さまざまな経験(実験)を重ねながら、人と出会い、様々な経験することを重視する (p. 13)。

(12) 自分を助ける、仲間を助ける【経験の再解釈】

当事者研究において、リストラット等の問題行動は「何らかの圧迫や苦しさから自分を解放しようとする『自分の助け方』のひとつ」と考えられているが、自分も他者も傷つけない「より有効な『新しい自分の助け方』を」仲間とともに探り、また同じ困難をかかえる仲間を助けるという「苦労の循環」へとつながっていくことで状況を改善する (p. 14)。

(13) 初心対等【当事者主権】

当事者の持つ固有の苦労に対しては誰もが初心者であり、それまでの研究を活かしながらも仲間を「自分の苦労の専門家」として、経験や言葉、発想を尊重する (p. 15)。

(14) 主観・反転・“非”常識【経験の再解釈】

当事者研究では、当事者自身が見て、聞いて、感じている世界を尊重し、ありのままに理解することを重視する。そのためには、当事者の主観に寄り添

い, とともに新たな対処法を探索していくことが重要である。また, 「常識を反転 (例. 悩み方がうまい, いい苦勞をしているね…) させることで, 当事者の抱える苦勞や困難に新たな意味づけを行う (p. 16)。

(15) 「人」と「こと (問題)」をわける【問題の外在化】

当事者研究においては, 当事者の抱える問題を以って当事者を裁断せず, 当事者と当事者の抱える問題を切り分けて考える。これは, 弱さや苦勞の公開を, ひいては研究そのものの促進へとつながる。

Article

Turning vulnerability into collaborative power in the process of communication

Analysis of *Tojisha Kenkyu* from the perspectives of the Relational Cultural Theory

NAKAGAWA, Atsushi*
Hiroshima University, Japan

YANASE, Yosuke
Kyoto University, Japan

KASHIBA, Mitsuko
Hiroshima University, Japan

Abstract

Bauman depicted the late modern society as “individualized society,” in which individuals are losing social supports to address their issues. This individualization is also in progress in the conceptualization of communication in language education. However, it is communication as a collaborative endeavor that is critical in a complex society where issues are often beyond the reach of individual efforts. Therefore, this study analyzes the *Tojisha Kenkyu*, a community-based communication therapy in psychiatric care, to reinvent the concept of communication. It employed the Relational Cultural Theory as the framework to focus on the features of relationships rather than the traits of individuals. We found that communication in *Tojisha Kenkyu* can turn vulnerability into collaborative power because it has incorporated a particular relationship as part of their culture.

Copyright © 2019 by Association for Language and Cultural Education

Keywords: language and culture education, relational resilience, growth-fostering relationship, mutuality, communicative competence

* *E-mail:* anakagaw@hiroshima-u.ac.jp

論文

「学習の振り返り」を肯定的に捉えていた
日本語学習者の振り返りの分析

アメリカのある高等教育機関での振り返りの実践から

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も「学習の振り返り」が注目されている。しかし、振り返りの内容と振り返りに対する意識との関連を詳細に分析した研究は見られない。本稿では、「実践研究」という立場から、学習の振り返りの実践の中で、振り返りに対して肯定的に捉えていた2名の学習者に注目し、どのように振り返っていたのかという点について分析を試みた。その結果、実践の中で定められていた「1週間を振り返る」という枠を超えて過去を振り返っていたということ、そしてその際、「自分にとってのキーワード」を基に振り返りをしていたという特徴が見られた。その結果と2名の学習者の振り返りに対する意識から、「自分にとってのキーワード」を用いた重層的な振り返りを支援していくことが必要である、ということが示唆された。

Copyright © 2019 by Association for Language and Cultural Education

キーワード 日本語教育, 実践研究, 自分のための振り返り,
「自分にとってのキーワード」を用いた重層的な振り返り

1. 「学習の振り返り」への注目

近年、教育において「学習の振り返り」(以下、振り返りとする)が注目されている。例えば日本の学校教育では、太田(2018)が述べるように「教科等の学習活動に、見通しを立てたり、振り返ったりする場を計画的に設けること」(p. 179)が求められている。振り返りへの注目の背景について、梶田(1994)は以下のように述べている。

何か外的な目的のために役立つ力を身に付け

ているという意味での有能さではなく、自分自身の生きていく世界を広げ深め、それを自分自身が生きていく拠り所として用いることができるという意味での有能さを身に付けていくということを考えるならば、そのための重要かつ不可欠な手だてとして、振り返りがクローズアップされてこざるを得ないのである。(p. 6)

また和栗(2014)は、構成主義に基づく知識観や学習観が広まっていることが振り返りへの注目が集まっている理由の一つだとし、以下のように述べている。

* E-mail: spitz_date@yahoo.co.jp

この学習観・知識観においては、学習者自身が学んでいる内容や方法を意識化し、それを確認しながらさらに学び続けることが重要とされ、そのプロセスを促進するために欠かせないのが「振り返り」である。(p. 93)

以上梶田 (1994) や和栗 (2014) の主張から分かるように、近年学習や教育では自分自身が生きていく世界を広げ深めていくことを身につけること、そして学習のプロセスを自分自身で意識していくことなど、「学習を通じた人間的な成長」が求められていることが分かる。このことは、細川 (2012, p. 23) の「これからのことばの教育は、一人一人の中にある能力を可視化しようとする試みから決別し、より大きな視点での人間の教育として考えられるべきではないか」という主張とも共通しており、日本語教育においても振り返りを取り入れる意義は大きいと思われる。しかし、日本語教育における振り返りの研究はまだまだ明らかになっていないことが多い。本研究は、市嶋 (2009, p. 6) で提唱されている「実践研究」という立場に立ち、ある日本語教育の場において行われた振り返りの活動について、肯定的にとらえていた2名の学習者の振り返りの内容を分析し、振り返りへの意識とその内容の関連性を分析していくことを目的とする。

2. 振り返りに関する先行研究と本研究の研究課題

2. 1. 学習の振り返りに関する先行研究

振り返りに対する関心の増加とともに、近年では振り返りに関する実践や研究が数多く報告されている。太田 (2018, p. 192) は、幼児期 (3, 4, 5歳児) に対する「振り返り活動」を実施し、教師との対話により幼児期の児童でも振り返りの広がりや深まりが見られたと述べている。また飯塚 (2017, p. 84) は、小学校の授業実践において振り返りを実践し、授業のめあてに即した振り返りを行うことで児童の学習意

欲の向上に正の影響があったと述べている。このほかにも、自律学習やメタ認知といったキーワードとともにさまざまな振り返りの実践が行われている。

日本語教育においても、授業実践の中に振り返りを取り入れた報告が多く見られる。しかし末松 (2017, p. 1) でも述べられているように、それらの報告では5段階評価のアンケート調査などによって満足度を簡単に調査したものが多い。和栗 (2010, p. 93) が「学習者個人個人の体験が重要となるふりかえりは、個別性が高い。効果的なふりかえり支援のために、学習者個別の文脈 (関心, 傾向, 活動) をより知ろうとし、それに合わせた支援の検討が必要である」と述べているように、今後の学習者の振り返りの実践や研究はより詳細な視点で分析していく必要があると思われる。その際考えられるのが、「学習者は振り返りの活動をどのように意識していたのか」という点と、「学習者は何をどのように振り返っていたのか」という2点ではないだろうか。

2. 2. 学習の振り返りに対する意識について

2. 1. で述べたように、日本語教育における振り返りの先行研究では、簡単なアンケート調査や内容の分析のみに焦点を当てたものが多い。学習者の振り返りに対する意識について質的な分析を試みた研究として、末松 (2017) がある。末松 (2017, pp. 14 - 15) では、海外の高等教育機関の日本語学習者8名に対して振り返りを実施し、そして振り返りをするということについてどう思うのかという点を中心に学期の中間と学期末の計2回インタビュー調査を実施して、その意識の変化を分析している。そして4名の学習者のインタビューを分析した結果、1. 振り返りの方法や項目についての捉え方、2. 「今・ここでの日本語学習」の背景にあるものの自己認識、3. 「自分の日本語学習」という意識と振り返りとの関連、という3点が学習者の振り返りへの意識に影響することを明らかにし、これら3つの要素を取り入れた「自分のための振り返り」を実践することが必要であると

述べている。「1つの教育機関の日本語学習者4名のインタビューデータを分析したものであり、結果や考察の一般化は難しい」(末松, 2017, p. 15) という課題はあるものの、学習者の振り返りに対する意識を詳細に示したという点では末松 (2017) は意義があると思われる。しかし、末松 (2017) では振り返りに対する学習者の意識のみに焦点が当てられているため、実際の振り返りでは「何を」「どのように」振り返っていたのか、という点は明らかにされていない。振り返りに対する意識は、その振り返りの実践の中で何を、どのように振り返っていたのかという点とも関連があると思われる。このため、振り返りに対する意識をより深く理解するためにも、振り返りに対する意識と実際に振り返っていた内容の関連を分析する必要があるのではないだろうか。

2. 3. 学習の振り返りの内容について

学習の振り返りに関する研究として、学習者が振り返りとして書いたり話したりした内容に注目したものもある。その際これまで注目されてきたのは、振り返りの深さのレベル、つまり「どの程度深く振り返ることができたか」という点であった。

例えば金 (2006, p. 84) では、「同じ活動を体験しながらも、内省時の観点レベルの表れ方は学習者によって異なっていることが分かった。(中略) 内省の浅い人は、事実や気づきの再生のみで留まり、漠然とした評価に留まっている傾向があるのに対して、内省の深い人は、より多くの観点を複合的に捉え、具体的な評価を行う傾向がある。」と述べられている。また和栗 (2010, p. 94) は、Moon (2004) の内容をまとめ、振り返りの深さのレベルには、描写的な書き方(ふりかえりをしていない。描写にとどまる。)、描写的なふりかえり(描写しつつふりかえるが、2つ以上の視点からのふりかえりがない。)、対話的ふりかえり(多様な見方から俯瞰できており、分析的かつ統合的。)、クリティカルなふりかえり(多様な見方、かつ批判理論 [critical theory] 的見方ができる、

つまり、視点というのは歴史的、政治社会的な文脈によっても形成されることを認識していること。)、の4つがあるとしている。このように、学習者がどのぐらい「深い」振り返りをしているのか、という点については以前から注目されてきた。

しかし学習者の振り返りを見る際に、教師などの支援者が持つべき観点は「どのぐらい深く内省できているか」という点のみなのであろうか。和栗 (2014, p. 92) は「今日、「振り返り」という言葉は日常生活の中でも多用され、学校教育や企業の人材育成で用いられる際にも様々な定義や実践が存在している。しかし、振り返りの効果への期待とは裏腹に、その概念や手法はいまだ十分に体系化されていない。」と述べているが、その原因の1つとして、前述の金 (2006) や和栗 (2010) のように学習者の振り返りを「どの程度深い振り返りができているか」という観点でのみ評価・分析しているという点が関連しているのではないだろうか。振り返りの内容を評価・分析する際、「振り返りの深さ」以外の観点から見えていく(見ようとする)必要があり、その1つが2. 2. でも述べた「振り返りに対する意識」と「振り返りの内容」の関連という観点ではないだろうか。

2. 4. 本研究における研究課題

以上2. 1. から2. 3. で述べた問題意識より、本稿では日本語学習者の振り返りの内容と振り返りに対する意識の関連について分析を進めていく。柳田 (2015, p. 71) が「1つの教育実践について継続してその可能性と限界を検証していくことで、教育実践と教育実践に関する研究が理論や実践の枠組みの構築、精緻化につながっていく」と述べているように、1つの振り返りの実践について「振り返りの意識」と「振り返りの内容」という2つの視点から分析を進めていくことで、振り返りの理論や実践の枠組みの構築、精緻化にもつながると思われる。そこで本研究では、2. 2. で示したように「振り返りの意識」が示されている末松 (2017) の中で、振り返りを特に肯

定的にとらえていたとされる2名の学習者（学習者N, 学習者S）(p. 14)に焦点を絞り、末松（2017）と同様の実践の中での「振り返りの内容」を明らかにすることを研究課題とする。肯定的に捉えていた学習者に絞った理由として、その振り返りを分析することで、2. 3. でも述べたように振り返りを見る際の「振り返りの深さ」以外の観点を得られるのではないかと、また、振り返りを否定的に捉えている学習者に対する支援の観点（振り返りの項目、方法や形式など）を得られるのではないかと考えたからである。なお本研究では、先行研究と3. 1. で述べる振り返りの実践の背景を踏まえ、振り返りを「自分自身で、そして第三者の補助を受けながら、自身の学習方法を客観的に描写し、それに対する自己評価を通して、次の学習の目標や方法を考える活動」と定義する。

そしてその際、本稿では実践研究という立場をとる。実践研究とは、「自身の教育観に基づいた授業のデザインを示し、実際の授業で起こっていることを具体的な教室データによって検討することによって自己の実践を振り返り、次の実践へとつないでいくプロセス」(市嶋, 2009, p. 6)と定義されている。そしてその特徴として「一つは、対象分析的な研究としてではなく、自己評価的な研究としての性格を、もう一つは、量的な研究としてではなく、質的な研究としての性格を強く持つ」(細川, 2005, p. 8), 「『実践研究』が重視するのは、個別的・具体的な実践の記述と実践をデザインする教師の意図、問題意識の明確化であり、実践の結果よりも、教室での相互行為や実践のプロセスに関心が向けられる。」(広瀬, 2014, p. 63)という点が挙げられている。3. 1. で示すように本稿は筆者の実践をもとにしたものであること、学習者の振り返りの内容を振り返りへの意識と関連して分析するという目的が示すように「実際の授業で起こっていること」「教室での相互行為や実践のプロセス」を研究対象とすることから、実践研究という立場を取ることが良いと考えた。このため、市嶋（2009）や細川（2005）、広瀬（2014）で示さ

れている実践研究の定義や特徴に留意しながら、これ以降の章を記述していく。具体的には、(1) 実践の意図と背景をできるだけ示すこと（3章）、(2) データの分析の際は質的なアプローチをとること（4章）、(3) 結果（振り返りがうまくできたかどうか、深い振り返りができていたか）よりも相互行為やプロセス（どのように振り返っていたのか、振り返りを繰り返していく中で共通点などは見られたか）を重視すること、(4) 市嶋（2009, p. 5）が実践研究における「理論」について「既定のもの、基礎科学としての理論としてではなく、授業実践を通して創造される、実践者一人ひとりの内側に生起するもの」と述べているように、普遍的で一般化できる理論ではなく、本実践における固有の理論を導くことを目指すこと（4章, 5章）、(5) 考察として、データや分析結果、先行研究から批判的省察を記述すること（6章）、の5点に留意する。

3. 振り返りの実践の背景と分析方法

3. 1. 振り返りの実践の背景と概要

分析対象とする振り返りの実践は、筆者がアメリカのある大学（以下、C大学とする）で実施したものである。筆者は2015年9月から2016年5月（以下、2015年9月～12月を秋学期、2016年2月～5月を春学期とする）まで、日本語クラスのTAとして勤務した。日本語クラスは、初級から順に①101（秋学期）・102（春学期）、②201・202、③301・302、④311・312の4つのレベルに分けられており、それぞれのクラスには、日本語主専攻、副専攻、聴講の学生が混在していた。また、中国や韓国などからの留学生も在籍していた。ほとんどの場合、学生は1年生の時は①、2年生で②、3年生で③、4年生で④のクラスを受講するが、入学以前に学習経験のある学生などは2名の日本人教員（以下、教師Kと教師Tとする）の判断で1年生でも②や③のクラスから受講を始める場合もあった。筆者が勤務した当時は、教師Kが

①と②と④，教師Tが③のクラスの授業を担当しており，筆者はTAとしてそれぞれの授業の準備・活動の補助や，週に1度全クラスの学習者を対象とした自由参加型の文化紹介のクラスを担当していた。

そしてもう一つ，秋と春の両学期，筆者が依頼されていた業務に会話セッションという活動があった。これは通常授業以外の時間で，通常授業と同じ時間（約50分）学習者と日本語で会話や活動をするというものであり，毎年日本人のTAが担当していた。①と②のクラスの学生は自由参加であったが，③と④のクラスの学生は参加しなければならないものだった。またその内容については，①と②，④のクラスは教師Kから指定されていたが，③のクラスは教師Tから「内容はTAと学生で自由に決めてください」と指示を受けていた。そのため秋学期は，③のクラスは学生2名と筆者で毎回自由なテーマで会話をしていたが，春学期の会話セッションでは，毎週1回筆者と1対1で1週間の自分の日本語学習や日本語を使った体験を思い出してみるという振り返りを行うことにした。その理由として，秋学期の会話セッションや授業外の時間に学生と話す中で，(1) 学期を通して1つテーマを固定して話す，(2) 「学生2名と筆者」より「学生1名と筆者」で話す，(3) 目標や目的に合った学習を学生が自ら考える，TAはそれを支援する，(4) 「ただ話す」だけではなく筆者の経験や専門を生かして行なう，の4点が必要だと感じたからである。特に(3)は，302クラスは日本語学習の動機も目的も多様であり，かつ他の専攻や副専攻の学習を抱えている学生も多くいたため，それぞれの学生がそれぞれ自分の日本語学習の意味や方法を考えていくことが必要だと考えた。教師Tに会話セッションで振り返りを行うことの許可を得たのち，学生にも(1)～(4)の内容を伝えた。

振り返りの項目は小川，小村(2012)を参考にし，

- (1) 1週間で，あなたは日本語について「何を」「どのように」勉強しましたか。
- (2) 1週間で勉強したことについて，あなたはどのように思いますか。そして，そう思うのはどうして

ですか。

- (3) 来週の会話セッションまでに，あなたは日本語の勉強について「何を」「どのように」がんばりたいですか。そして，それはなぜですか。

の3点とした。振り返りで考える対象については特に指定はせず，日本語のクラスや宿題で学習した内容，アニメやドラマなど興味・関心がある内容などそれぞれの学習者が自由に決めた。(1)～(3)の3点について，会話セッション前までに筆者が作成したFacebookのページに書いてもらい，会話セッションでは書いた振り返りについて日本語で話しながら振り返りを行った。このような振り返りを毎週の会話セッションで1回，全部で12回(Week 1～Week 12)行い，5回目と10回目の振り返りの後には，振り返りをするかどうかという点について半構造化インタビューを行った。Facebookのページに書く振り返りと筆者との会話セッションでの話す振り返り，そして2回の半構造化インタビューは，会話セッションということもあり学習者にはできるかぎり日本語を使用することを求めたが，説明が難しい場合は英語も使用してよいと伝えた。以上が，筆者が行った振り返りの実践の概要である。

3. 2. 分析対象者と分析対象データ

本稿における分析対象者および分析対象とするデータは，2. 4. で述べたように，末松(2017)において学習の振り返りに対して比較的肯定的に捉えていたとされた2名の学習者(学習者N，学習者S)の，全12回の会話セッションでの振り返りの内容である。実践では，振り返りを行う際に「学習者が自身で考えて書く」と「書いたものを基に筆者と話す」という手段を用いたので，その両方を分析対象とする。

3. 3. 分析方法

本稿の目的は，実践研究という考えに基づき，学習の振り返りに対して肯定的に捉えていた2名の学

習者がどのように学習の振り返りを行っていたのかを明らかにすることである。このため、以下の手順で分析を進めていった。

まず、和栗 (2010, p. 93) が「学習者個々人の体験が重要となるふりかえりは、個別性が高い。効果的なふりかえり支援のために、学習者個別の文脈（関心、傾向、活動）をより知ろうとし、それに合わせた支援の検討が必要である。」と述べているように、分析対象とする2名の学習者の振り返りへの意識及び振り返りの内容にはそれぞれの学習者の個人的背景も関係していると考えられる。そのため、まずはじめに会話セッション全体の中からそれぞれの学習者の背景に関わる部分を抜き出しまとめた。その後、振り返りの内容と振り返りへの意識の関連を考えるために、2名の学習者の5回目 (Week 5) と10回目 (Week 10) の会話セッションで行った振り返りに対する意識に関するインタビューデータを読み直した。そして、それぞれの学習者のデータの中から振り返りに対する意識とその理由が最も端的に述べられている部分を抜き出し、学習者の振り返りを見ていく上でのキーワードを決めた。そしてそのキーワードを中心に、1回目から10回目 (Week 1～Week 10) のそれぞれの学習者の実際の振り返りのインタビューデータを読み、振り返りの特徴をまとめていった。3. 1. でも述べたように、会話セッションでの振り返りは学習者が書いた振り返りをもとに筆者と学習者が1対1で会話をしながら行った。そのため、4章以降ではそのやりとりを断片化、コーディングなどはせずそのまま示し、その上でそのやりとりから考えられる筆者の解釈を示していった。

4. 結果

以上1章から3章までで述べた背景と課題意識を基に、学習者Nと学習者Sの学習の振り返りを分析した結果を示す。4. 1. から4. 3. では学習者Nについて、4. 4. から4. 6. では学習者Sについてそれぞれ振り返りの内容をまとめ、4. 7. で2名の学習者の

特徴の共通点を述べることとする。

4. 1. 学習者Nの背景と振り返りに対する意識のキーワード

まず学習者N (以下、N) の学習背景などを簡単に述べていく。Nは調査時C大学の3年生で、日本語専攻の学生であった。大学入学以前は、12歳ごろに日本語に興味を持ち始め高校時代は自分で勉強することもあったが、クラスとして勉強できる環境はなく、本格的に日本語を勉強し始めたのは大学入学後であった。Nが3年生当時のクラスメートと大きく異なっていた点は、Nは日本語と並行して映画製作のクラスも専攻していた、つまり複数の専攻があったということ、そして、クラスで唯一日本に留学した経験がある (2年生の時に3か月ほど) という点である。将来については、映画製作や英日の翻訳の仕事に関わりたいと話していた。以上がNの背景である。

次に、振り返りに対する意識についてのインタビューの中でNの特徴が表れていると思われる部分から、振り返りの内容を見ていく上でのキーワードを示していく。なおこれ以降示すやり取りでは、実際のやりとりでの相づちやフィルター、言い直しの表現などは、やり取りの流れや内容を理解する上で必要な部分以外は省略している。また、日本語の誤用などで訂正や説明が必要な部分は (=) として筆者による説明・解釈を示している。まず、Week 5の1回目のインタビューでは以下のように述べていた。

〈Week 5 (3月7日～3月11日) 振り返りに対する意識のインタビュー (1回目)〉

N: えっと、多分自分の考え方、えっと考えする (=考える) のが、面白いと思います。

筆者: あー。自分のこう、考え方を。

N: そしてreflectionとか、はい。はい。この前にあまりしませんでしたから。

【中略】

筆者：あの、reflectionをすることの、まあ良いところとマイナスなポイント。今何か思うものはありますか。

N：んー良いポイントは、多分えっと、まあ自分の勉強の、勉強の方法とか習ったことを考えることです。はい。

【中略】

N：reflectionは、自分のreflectionはえっと、いいと思います。ちょっと、少しずつ上手になって、ことを見えます。

筆者：あーなるほどね。自分がだんだん日本語上手になっていることが見えます。

N：はい。そしてえっと、それでちょっとmotivationを、はい、もらえます。

Week 5の時点では、振り返りで自分のことを考えるのが「面白いと思います。」と述べていることから、比較的肯定的に捉えていたことが分かる。その後筆者がその理由をたずねたところ、「まあ自分の勉強の、勉強の方法とか習ったことを考えることです。」と「ちょっと、少しずつ上手になって、ことを見えます。」という2点を述べた。「まあ自分の勉強の、勉強の方法とか習ったことを考えることです。」は、日々の授業や宿題で学習した内容（【授業や宿題で学習したこと】）や、それらをどのように学習するかというNの学習の方法（【N自身の学習の方法】）であると思われる。そして「ちょっと、少しずつ上手になって、ことを見えます。」は、その直後に筆者が「自分がだんだん日本語上手になっていることが見えます。」と確認したところ「はい。」と答えていることから、Nの日本語能力（【日本語能力】）のことを述べていると思われる。したがって、Nの第1回目から第5回目の振り返りを見ていく上では、【授業や宿題で学習したこと】【N自身の学習の方法】【日本語能力】がキーワードであると判断した。一方、Week 10の2回目のインタビューでは、以下のように述べていた。

〈Week 10（4月18日～4月22日）振り返りに対する意識のインタビュー（2回目）〉

N：私は良かったと思います。えっと、自分の考え方とか勉強することも、えっと考えなければいけないから、えっとはい、いいと思います。

筆者：うん。今回はその、reflectionをしてもらって、日本語の勉強にとってどんなところがいいと思いますか。reflectionをすることは。

N：あー。勉強について、えっと、自分の方法を考えたから、えっと、自分のいい方法とか、えっとよくない方法も、きづ、きづついて（=気づいて）。

まずWeek 5と共通するキーワードとして、「自分の方法を考えたから」という言葉から、【N自身の学習の方法】があると考えられる。3. 1. で示したように、本実践の目的として「(3) 自分の目標や目的に合った学習を、学習者が自ら考える」を学習者にも示したが、NはWeek 1からWeek 12を通してこのことを意識していたと思われる。その前の発言にある「自分の考え方とか」という言葉も、振り返りでは主に自分の学習の方法について振り返っていたことから、「自分の学習についての考え方」と解釈できる。

次にWeek 5と少し異なる部分を見ていく。【N自身の学習の方法】について意識していたのは同じだが、Week 10では「自分の方法を考えたから、えっと、自分のいい方法とか、えっとよくない方法も、きづ、きづついて（=気づいて）」のように、振り返りによって【学習方法への気づき】があったと述べている。また、振り返りについて「自分の考え方とか勉強することも、えっと考えなければいけないから」と述べているが、これは3. 1. で示した本実践の振り返りの3つの項目の「(2) 1週間で勉強したことについて、あなたはどう思いますか。そして、そう思うのはどうしてですか。(3) 来週の会話セッションまでに、あなたは日本語の勉強について「何を」「どのように」がんばりたいですか。そして、それはなぜですか。」と関連している。「自分の考え方

を考えなければいけない」は振り返りの項目(2)と関連して「自分の学習に対する考え方を考えなければいけない」, 「勉強することを考えなければいけない」は振り返りの項目(3)と関連して「これから次のセッションまでに勉強することやその方法を考えなければいけない」であると考えられる。Week 5ではキーワードでもあったように【授業や宿題で学習したこと】に焦点が当てられていたのに対して, Week 10では振り返りの項目(3)と関連する【今後学習すること】に焦点が当てられていることがわかる。

よってNの振り返りの内容を見ていく際には, 1回目～5回目では【授業や宿題で学習したこと】【日本語能力】を, 6回目～10回目では【学習方法への気づき】【今後学習すること】を, そして【N自身の学習の方法】を1回目～10回目の全体を通してのキーワードとすることにした。

4. 2. 学習者Nの1回目～5回目の振り返りの特徴

Nの1回目～5回目の振り返りの内容について, 4.

1. で示した【授業や宿題で学習したこと】【日本語能力】, そして【N自身の学習の方法】というキーワードに基づいて読んでいくと, Nが本実践の振り返りの「1週間の自身の学習を振り返る」の「1週間」という時間を超えて, 振り返りをしている個所が目立った。例えば, 以下は1回目の振り返りでのやりとりである。

〈Week 1 (2月8日～2月12日) 学習の振り返り(1回目)〉

筆者: 日本語の目標ですね, 上手になりたいこととかできるようになりたいこととか, improveしたいことはありますか。自分で。

N: うーん今は, えっと多分話す時, 話すとか, うーん翻訳とか, えっと上手になりたいと思います。

筆者: あー, なるほどね。

N: 今はえっと, クリスマスの休みと, interim (=

冬休み) にあまり日本語が。((笑い)) 練習, 練習できませんでしたから。ちょっと。

筆者: まあ, そうだよな。((笑い)) 普通は。

N: ちょっと下手になったと思います。((笑い))

1回目の振り返りということもあり, 春学期に目標としたいことについて尋ねたところ, 「えっと多分話す時, 話すとか, うーん翻訳とか, えっと上手になりたい」と述べた。そしてその後すぐ, 【日本語能力】について1か月以上ある冬休みとその前の先学期を振り返って「あまり練習できなかった」ため「ちょっと下手になったと思います」と述べている。この時は1回目の振り返りであり, かつ目標を決めてもらうという目的のため, 過去を振り返るよう筆者からは述べていないが, Nが自主的に, 先学期と現在という観点で【日本語能力】について振り返っていた。また, 2回目の振り返りでは, 漢字を覚えるための方法を聞いた際に以下のように述べていた。

〈Week 2 (2月15日～2月19日) 学習の振り返り(2回目)〉

N: (漢字を覚えるためには) 何回も, えっと書きま

す。

筆者: うん。書きましたか。先週。

N: はい。えっと, ちょっと時間があれば, はい。漢字を練習します。しました。

筆者: うん。それはどう思いますか, 自分で。

N: うーん, 私にとって, えっといい方法だと思います。

筆者: うん。

N: えっと, 小さいから (=小さい時から), えっと, その方法は。

筆者: 小さい, というのは。

N: えっと子どもの時に, ちょっと中国語を勉強しましたから, その時にも何回でも。

Nは, 漢字を学習する際に【N自身の学習の方法】

としてよく行っている「何回も書く」という方法について、子どもの時からしている方法だと述べている。上記のやり取りから分かるように、筆者が「いつからその方法をしているのか」と問いかけたわけではない。つまり【N自身の学習の方法】について過去の経験を意識していること、そしてその際には、筆者が振り返りの実践で定めた「1週間」という時間に捉われず振り返っていることが分かる。

同様のことが3回目、4回目の振り返りでも見られる。3回目の振り返りでは、「先週自分はもっと勉強すべきだった」と述べたNに対して、筆者が「具体的にどんなことを勉強すればよかったと思うか」と問いかけたところ、以下のように述べた。

〈Week 3 (2月22日～2月26日) 学習の振り返り (3回目)〉

N: うーん多分、えっとチャプターを始めた、始めた、始めたときに、ちょっともっと漢字を勉強すればよかったと思います。

筆者: あー。始めた時って何曜日だったか覚えてますか。火曜日、木曜日だけ。

N: はい、火曜日だと思います。学期が始まったとき。

筆者: あ、学期が始まったときですね。はいはい。そうですね前の週は。

N: はい。そして、最初にあまり漢字は勉強しなかったですから、えっと前の日に (=前の日に勉強するだけでは)、ちょっと、うーん覚えにくい。

このように【授業や宿題で学習したこと】についても、振り返りの1週間という枠を超えて「チャプターが始まった」時にまで遡って振り返り、「最初にあまり漢字は勉強しなかったですから、えっと前の日に、ちょっと、うーん覚えにくい」と述べている。また、4回目の振り返りでは、2回目の振り返りでも述べていた「何回も繰り返し書く」という方法に対して、事前に書いていた振り返りを書き直しながら

以下のように述べていた。

〈Week 4 (2月29日～3月4日) 学習の振り返り (4回目)〉

N: (振り返り②を書きながら) あー、多分、今はちょっと覚えました (=思い出しました)。えっと高校の時に、えっと韓国人の友達がいきました。えっとその彼女は、同じ方法 (=できるまで何度も繰り返す) をえっと教えてあげました。

筆者: ん? Nさんが教えてあげたの? それとも、その人が教えてくれたの?

N: はい。あ、教えてくれました。

筆者: あ、くれた。はいはい。

N: えっとでも、その彼女は、英語の発音を、えっと練習しました。そして多分、その方法は、多分その時に多分私は始めた。

このように、「何回も書く」という【N自身の学習の方法】が自身の高校時代の経験に由来すること、さらにそれを振り返りを書きながら「あー、多分、今はちょっと覚えました (=思い出しました)」と述べている。これは、1週間の自身の学習の方法を振り返る経験を繰り返すことで、自身の学習についてより長い時間の視点から捉えるようになったことを示しているのではないだろうか。このようにNの1回目から5回目の振り返りの中には、1週間という筆者が定めた振り返りの時間を超えて、Nが自身の過去をより広い時間軸で捉えているという特徴が見られた。

4. 3. 学習者Nの6回目～10回目の振り返りの特徴

次に、Nの6回目～10回目の振り返りの内容について、4. 1. で示した【今後学習すること】【学習方法への気づき】【N自身の学習の方法】というキーワードに基づいて読んでいくと、1回目から5回目と同様、1週間という時間の幅を超えた振り返りと、新たに「私にとっての理解・感覚」という特徴が見られ

た。具体的には、ある出来事について自分の感情や考え方を積極的に言葉にしようとする姿勢である。たとえば6回目の振り返りでは、約2週間の春休み明けということもあって残りの学期で頑張りたいことを改めて聞いてみた際に、以下のようなやり取りが見られた。

〈Week 6 (3月21日～3月25日) 振り返り (6回目)〉

N: 多分話すことをimproveをしたいと思います。

筆者: あ、そうですか。

N: はい。えっとOPIを受けました。¹

筆者: あ、はいはいはい。

N: そして、えっと悔しかったと思います。

筆者: あー。OPIはいつ受けましたか。ランギーラの前? 後?²

N: いいえ。えっと春休みの前。はい。えっと3月の11日。はい。

筆者: あー。で、悔しかったの?

N: はい。えっとちょっと、もっと、あまり自由に話すことができませんでした。

「話すことをimproveしたい」というのは4. 2. で示した1回目の振り返りでも述べていたことだが、この6回目の振り返りでは、その動機として、春休み前(約3週間前)のOPIの模擬試験の際の自分の経験を述べている。ここでも、1週間という時間よりも広い時間軸で自分の経験や考えを捉えていることが分かる。そしてその時のNの感覚として、「あまり自由に話すことができませんでした」と。述べられている。これは、点数が低かったから上手になりたいなどといった客観的情報に基づくものではなく、日

1 学習者Nの所属するクラスの学生は、教師KによるACTFL-OPIの模擬練習を受けていた。

2 C大学で行われている学生主体の文化紹介のイベントの名称。学習者Nも日本チームとして参加し、衣装の作成やパフォーマンスの練習をしていた。筆者も、練習の手伝いをしていた。

本語で自由に話すことができなかつたことが悔しいというNにとっての感覚に基づくものである。

また7回目の振り返りでは、授業で学習した「むしろ～」という項目の英語訳について話した。その際Nは、教科書に掲載されており授業でも担当教師が示した英語訳ratherについて疑問を示し、以下のように述べていた。

〈Week 7 (3月28日～4月1日) 振り返り (7回目)〉

筆者: やっぱ日本語と英語はどうしても文法が全然違うので、翻訳、translateしようとする、時々やっぱりおかしい。特に文の時は。うん、なのであまり英語のセンテンスを見ないように。まあ見てもいいんですけど、もちろん。

N: はい。

筆者: それを、そればかりを見ないようにした方が良いかと思います。うん。かな。

N: はい、えっと多分、まあratherじゃなくて、多分、unexpectedlyとか。うーん。

【中略】

N: はい。まあえっと、多分もちろん正しいの翻訳は、多分rather,の方が。でもはい。Unexpectedlyを。

筆者: の方が多分ニュアンスは。

N: えっと考えなら、えっとその翻訳をえっと使いなら、ちょっと私にとって分かりやすくなります。はい。

このように授業で学習した「むしろ～」という項目について「正しいの翻訳は、多分rather」だと理解はしつつも、それをそのまま受け入れるのではなく「その翻訳(=Unexpectedly)をえっと使いなら、ちょっと私にとって分かりやすくなります。」のように、「私の感覚として理解しやすいのは何か」を考えようとしていることが分かる。そして書く振り返りの③(来週までの目標)を一度修正し、以下のようにまとめている。

I think I will have to spend more time on grammar this time, since compared to the previous chapters, we have more new and difficult grammar points in Chapter 6. I want to try and fully understand the grammar points and think about where I can integrate them into speaking so that they become natural to use. (原文ママ)
(筆者訳：今のチャプター6は、これまでのチャプターに比べてもっと難しい文法項目があるので、文法の勉強にもっと多くの時間をかけないといけないと思う。文法のポイントについて完璧に理解して、それらの項目が会話の中でどのように使えるかを考えることで、自然に使えるようになりたい。)

この中の「今のチャプター6は、これまでのチャプターに比べてもっと難しい文法項目があるので、文法の勉強にもっと多くの時間をかけないといけない」という部分からも、「難しいからもっと多くの時間をかけないといけないと思う」という「私にとっての理解・感覚」が読み取れる。そして、「今のチャプター6は、これまでのチャプターに比べて」のように1週間という枠を超えた長期的な時間軸で振り返っていることが分かる。これらのことを考えた上で【今後学習すること】を考え直していた。

さらに9回目の振り返りでは、普段の教室での授業について以下のように話していた。

〈Week 9 (4月11日～4月15日) 振り返り (9回目)〉

N: クラスは、うーん、まあ、えっと、先学期に比べて、えっと、まあいろいろな、できないと思います。

筆者: あ、そうなんですか。

N: はい。えっと、えっと1週間に2回だけ、ですから。

筆者: あー、はいはいはいはい。うん。そういうことね。いろいろできないというのは、自分がいろいろ準備ができないということですか。

N: はい。えっと、習え、習えたと思いますけど、えっと今学期は、えっとほとんどは自分で勉強しなければいけない。

Nは、日本語クラスのスケジュールについて「クラスは、うーん、まあ、えっと、先学期に比べて、えっと、まあいろいろな、できないと思います。」のように先学期との比較を行っている。秋学期（振り返りを実施する前の学期）は日本語の授業は毎週月曜日から木曜日に1時間ずつあったのだが、春学期はスケジュールの都合で火曜日と木曜日に2時間ずつとなっていた。そのことについて、「今学期は、えっとほとんどは自分で勉強しなければいけない。」と述べている。つまり、この学期は毎日授業で日本語に触れられるわけではないため、継続的に日本語の勉強をするためには授業だけではなく自分で自主的に勉強しなければならないという、「私にとっての理解・感覚」に基づいた【学習方法への気づき】を述べているのである。スケジュールの件は、Nと同じ302クラスの学生全員に当てはまることであったが、このことを述べていたのはNだけだった。もちろん、他の学生もスケジュールの変更により学習方法を変更しなければならないと意識していた（しかし、インタビューでは言えなかった）可能性も考えられるが、だからこそインタビューで言語化して具体的に述べていたNは、その必要性をより強く感じていたと思われる。このように6回目から10回目のNの振り返りでは、1回目から5回目と同様、「1週間よりも広い時間軸での振り返り」と、「私にとっての理解・感覚」という特徴が見られた。

4. 4. 学習者Sの背景と振り返りに対する意識のキーワード

次に、学習者Sの振り返りの内容の分析に移る。学習者Nの分析と同様、まず学習者Sの簡単な背景と振り返りへの意識を示す。

調査時、SはNと同じく3年生の学生で、日本語

は副専攻として学んでいた。専攻はコンピュータ・サイエンスであった。もともとテレビゲームが好きだったSは、日本のテレビゲームを通じて日本語に興味を持つようになり、高校時代には同じような趣味の友人の影響もあって、日本のアニメや文化なども自分でインターネットなどで調べるようになった。しかしNと同じく、C大学に入るまでは日本語をクラスなどで勉強した経験はなかった。Sが他のクラスメートと異なっていた点は、「将来ぜひ日本に行きたい」と話していた点であった。具体的にこの仕事をしたいというものはなかったものの、「本当に、えっと、何か日本に、あー、できます(=何かを日本ですること)。あー、できるか(=できるかどうか分かりませんが)、それは私の夢です。」(1回目の振り返りより)のように、日本で何かをすることを強く意識していた。以上がSの背景である。Week 5の1回目のインタビューでは、振り返りについてSは次のように述べていた。

〈Week 5 (3月7日～3月11日) 振り返りに対する意識のインタビュー(1回目)〉

S: まあはい、もちろんreflectionのことは大切だと思います。えっと、よく失敗しますが、えっと、あの失敗を、えっと気がつきない時、

筆者: あー、「気がつかない時」かな。

S: はい。気がつかない時、えっと、全然習いません。

筆者: あー、そうだね。失敗に気がつかないと全然習えません。

S: はい、はい。なので、このreflectionで、自分の失敗することを覚えて(=思い出して)、今週からえっと、もっとあのこと(=失敗)を直す、直せます。

Nと違い「reflectionのことは大切だと思います。」と述べていることから、SはWeek 5の時点から振り返りに対して肯定的な意識を強くもっていたと考えられる。そしてその理由として、「よく失敗します

が、えっと、あの失敗を、えっと気がつきない時」「自分の失敗することを覚えて(=思い出して)、今週からえっと、もっとあのこと(=失敗)を直す、直せます。」のように、「失敗」に関する内容を繰り返し口にしていく。このことから、第1回目から第5回目の振り返りでは【自分の失敗】がキーワードであると考えられる。一方Week 10の2回目のインタビューでは以下のように述べていた。

〈Week 10 (4月18日～4月22日) 振り返りに対する意識のインタビュー(2回目)〉

S: 毎週のしたら、その、そのことreflectionのことをしたら、えっと、自分の、自分のgrowthのために、本当に必要だと思います。毎週。

筆者: 毎週?

S: はい。まあ時々したら、本当の意味がわからない、分かりませんと思います。

筆者: 本当の意味ね。

S: はい。はい。えっと毎週をしたら、えっと、先週の違う、何か違うか分かりますが、もっと深くに。えっと、何のパターンと何の癖、えっと、が出ています。出てる、出てるのを(=出ているのかということに)、えっと気が付きます。

学習者Sは振り返りを「自分のgrowthのために、本当に必要だと思います。」と述べており、Week 5と同様振り返りについて肯定的に捉えていることが分かる。そしてその理由として、振り返りによって「何のパターンと何の癖」が分かると述べている。またその前に「毎週をしたら、えっと、先週の違う、何か違うか分かりますが、もっと深くに。」と述べているが、これはつまり、「1回の振り返りでは「先週と何が違うか」が分かるが、それを毎週繰り返すことで「もっと深くに」理解することができ、その結果として自分についての「何のパターンと何の癖」が分かる」ということであると思われる。以上より、学習者Sの振り返りの内容を見ていく際には、1回目

～5回目では【自分の失敗】、6回目～10回目では【自分のパターンや癖】がキーワードであると考えられる。しかし、【自分の失敗】と【自分のパターンや癖】は意味が非常に近い場合も多く、実際Sの振り返りの中では、「失敗」「癖」「パターン」ということばが1回目～10回目の中で混在して使用されていた。よって、Sの場合は1回目～10回目の全体を通して【自分の失敗】【自分のパターンや癖】をキーワードとして振り返りの内容を見ていくこととする。

4. 5. 学習者Sの1回目～5回目の振り返りの特徴

学習者Sの1回目～5回目の振り返りについて【自分の失敗】【自分のパターンや癖】という観点で見えていくと、Nのように1週間という枠を超えた振り返りという観点と、日本語学習の方法以外にもさまざまな種類の【自分の失敗】に対して継続的に振り返る姿勢が見られた。例えば、2回目の振り返りでは以下のようなやりとりが見られた。

〈Week 2 (2月15日～2月19日) 振り返り (2回目)〉

S: はい。えっと火曜日に、えっとまあ授業に行きませんでした。

筆者: あー、そうでしたね、あれはどうしたんですか、そういえば。

S: えっと、まあそれは、えっとね、大学の時に、えっとちょっと悪い癖があります。

筆者: 大学の時? はい。

S: はい、はい。えっと、

筆者: あ、これ書いてましたね。そういえば。(=「月曜日と火曜日に僕の悪いくせがもどったので、授業に行きませんでした。」Sの書く振り返りより)

S: はい。はい。あのことについて。まあそれはちょっと大変ですが、もっと勉強、あーすれば、勉強すればするほど、えっともっと簡単に、まあその単語を忘れてしまったが、えっと倒しま

す。えっと to defeat, beat, あの、あの悪い癖を、えっと倒します。

【中略】

筆者: あー。その「悪い癖」というのはどんな癖ですか。

S: まあたくさんしなければいけないことがあるとき、まあよく、よく、まあ全部の、全部をできますが、えっとあの時本当にちょっと休みたいから、まあちょっと休みます。でもあとで、まあ、you know, もっとしなければいけないことがあるから、ちょっと、あー怖くなります。

筆者: あー、なるほどね。まあ分かりますよ。うん。

S: その時、えっと、あーちょっと怖い、もっと休みたい、ちょっとその、まあ、(その癖を) repeat をします。

この場面では、前の週にSが日本語の授業を欠席していたことについて話している。「火曜日に、えっとまあ授業に行きませんでした。」は、キーワードである【自分の失敗】である。Sはその直後、「大学の時に、えっとちょっと悪い癖があります。」と述べているが、これは春学期だけではなくこれまでの大学生活全体の中で、時々授業に行かないことがあるという【自分のパターンや癖】があるとSが考えていると思われる。これは、4. 2. で述べたNのように、「1週間よりも広い時間軸での振り返り」であると考えられる。

さらにSは3回目の振り返りで、その週の振り返りに上述の2回目の振り返りの内容を関連させ、以下のように述べていた。

〈Week 3 (2月22日～2月26日) 振り返り (3回目)〉

筆者: どうですか、最近は。

S: 先週 (=ここではWeek 1の1週間) に、えっと私の悪い癖が戻ったが、先週 (ここではWeek 2の1週間) は、まあ木曜日と金曜日、良い日だったから、まあ今週はえっと本当にいい週と思

ます。

【中略】

S: はい。全部の、まあえっと、そのしなければいけないことを、は、えっと前に、「あー、それは多分長いかもしれない」と思ったが、早くできたから、えっともっと、うーん、たんど、たんどが、えっとよくしました。

筆者：たんど？

S: たんど。あっと、attitude ?

筆者：あ、態度？

S: 態度、はい、ありがとう。態度が良くなりました。

筆者：あー、何の態度がですか。

S: はいはい。えっと、まあ、生活の。

Sはこの振り返りで、【自分のパターンや癖】というキーワードに基づいて自身の生活についてWeek 1とWeek 2の自分を比較している。Week 1には「悪い癖」によって生活が悪くなってしまったが、Week 2にはその失敗を生かしてできるようになったと述べている。このように、Sの振り返りでは1週間より広い時間軸で考えている部分が見られる。

さらに、3回目の振り返りでは学習の振り返りそのものについても述べていた。

〈Week 3 (2月22日～2月26日) 振り返り (3回目)〉

S: はい。まあ、(振り返りで) 勉強し方について考えるのを、まあ難しいと思います。

筆者：うん。

S: はい。えっとまあ最初には、まあはい、それは悪いと、それはいいこと。you know, えっと調べますが、えっともっともっとdeep。

筆者：うん。深いというか。

S: はい。深い、(学習について) 深いことは、えっと、考えにくい。

筆者：あー、まあそうですね。いいか悪いかはすぐわかるけど、もっと深い、深く理解する。例え

ばどういうことですか。

S: えっとねえ、例えば日本語の勉強の癖について、まあそれは、えっと、それは前に始めたから、えっと今で普通だと思いますね。はい。えっと、それを変わり、あー変わりたければ、えっとなぜ前に、えっと始めたか考えなければいけない。

Sは日本語学習について、「日本語の勉強の癖」がありそれが習慣化し「今で(は)普通だと」という感覚になっているので、振り返りで自身の学習について「もっとdeep」な視点で理解することは難しいと述べている。そして自身の「日本語の勉強の癖」を「変わりたければ (=変えるためには)」、日本語の勉強の方法や目的について「なぜ前に、えっと始めたか」を考える必要があると述べている。このように振り返りの活動そのものについて述べる際にも、学習を始めたきっかけや起源(「なぜ前に、えっと始めたか」)を考える必要性について触れるなど、より長期的な時間軸で考えていることが分かる。

さらに4回目の振り返りでは、Sが会話セッションの前に書いた「書く振り返り」について、以下のようなり取りが見られた。

〈Week 4 (2月29日～3月4日) 振り返り (4回目)〉

筆者：この「自分の勉強することがもっとまじめになっていくかもしれない」(Sの書いた振り返りより)ということは、Sさんが勉強する日本語は、もっとこう、アカデミックな、大学の、ということ？

S: はい、はい。まあそれは、私のせい、あーせい、かつ、(筆者：character?) 性格ね、(筆者：あ、性格ね。) 性格。すみません。(笑い) 性格。性格から。えっとそれを始めます。えっと最近あの、2週間前、3週間前、ちょっと、ちょっと悪い癖あるから。今もっと、その悪い、悪い時の後で、もっと強くなり、になった。えっとまあ、

多分時間が、えっとかかればちょっと、えっとそれはちょっと、えっと変われますが、えっと本当に毎日、学校、大学のこと以外に勉強したい。

ここでも、「最近まああの、2週間前、3週間前、ちょっと、ちょっと悪い癖あるから。」ということばが表すように、【自分のパターンや癖】について1週間という時間に捉われず、それ以前の過去の自分も含めて振り返っていることが分かる。そして振り返りによって、今学期も【自分のパターンや癖】が出てきたが(2回目の振り返り)、それを意識することでうまく対処することができ(3回目の振り返り)、その後「勉強することがもっとまじめになっていくかもしれない」と前向きに感じている(4回目の振り返り)。このようにSの振り返りでは、Nと同様に振り返りの期間である1週間という時間より大きな時間軸で過去の自身を振り返っていた。さらに、Sにとってのキーワードとも言うべき「癖」「失敗」について1週だけではなく継続的に意識していた。

4. 6. 学習者Sの6回目～10回目の振り返りの特徴

7回目の振り返りでは、Sは普段は授業が終わった後、図書館や大学内にある交流スペースで勉強をしていると述べた。その理由について聞くと、以下のように述べた。

〈Week 7 (3月28日～4月1日) 振り返り (7回目)〉

S: はい、はい。でもえっと、大学の1年生と2年生とき、ちょっと悪い癖が、えっと悪い癖が、えっと、きた。きた。でた。

筆者: 始まったの?

S: 始まった。はい。始まった。えっとそれは僕の部屋で勉強したから、その癖が始めた。よくちょっと勉強したいとき、もう自分のパソコンがあるから、時々、えっと全部の宿題、全部の

宿題と全部の勉強したいことをしなかったです。

筆者: あー、なるほどね。

S: はい。なので、今で、えっとちょっと、えっと分かれたい (=勉強の空間と自分の部屋を分けたい)。

Sは「悪い癖」ということばを用いて大学1, 2年生の自分を振り返っている。その「悪い癖」とは2回目の振り返りでも述べていたように、時々授業や宿題についてそのまま放置してしまうということであった。そしてそれを改善するために、自分のパソコンがありFacebookの閲覧やオンラインゲームが自由にできる自分の部屋ではなく、大学の図書館などで勉強するようになったと述べている。このように、【自分のパターンや癖】についてかなり長期的な視点で意識していることが分かる。そして9回目の振り返りでは、4. 5. で示した2回目と3回目の振り返りと関連した内容について述べている。

〈Week 9 (4月11日～4月15日) 振り返り (9回目)〉

S: 先週は、えっと先週前に、えっと僕の考えことは、えっと忙しいと思ったけど、実はちょっと、うーん、ちょっと僕のプロジェクトの仕方は、えっと思ったより早くできた。

筆者: あー。その他の、他の授業のプロジェクトは早くできましたか。

S: はい、はい。なのでえっと、まあちょっと忙しかったけど、えっと本当の僕の気持ちは、まあそれは、これは本当にちょっと、ちょっといい週だと思った。

【中略】

S: はい。まあ、あっと、考えたことは、えっとよく、たくさんプロジェクトの宿題があるから、えっと本当に、えっとすぐに、えっとすれぱいいと思ったから、すぐにして、すぐに終わって、「あー!」((笑い)) 終わったから。はい。

筆者：じゃあけっこうたくさんプロジェクトがあったから、まあ早く終わらせよう。

S：はい、はい。

筆者：そしたらもう早く終わったかなと。

S：はい。えっと早くしなければ、えっと多分全部を、えっとできませんと思った。

4. 5. で示したように、2回目の振り返りでは「たくさんしなければいけないことがあるとき」について振り返り、「大学の時に、えっとちょっと悪い癖があります。」(=大学生になって、悪い癖が始めました)と述べた。そして翌週の3回目の振り返りでは、Sは自らそのことについて言及し、「先週(=ここではWeek 1の1週間)に、えっと私の悪い癖が戻ったが、先週(ここではWeek 2の1週間)は、まあ木曜日と金曜日、良い日だったから、まあ今週はえっと本当にいい週と思います。」と述べていた。そしてこの9回目の振り返りでも、日本語以外の授業のプロジェクトなどが重なり「忙しいと思った」状況で、3回目と同様に「早くしなければ、えっと多分全部を、えっとできません」という意識で取り組んだ結果上手くこなすことができたとして述べている。

以上7回目と9回目の振り返りの例からも分かるように、Sは学習環境や日本語学習以外の課題についても、【自分の失敗】【自分の癖やパターン】という観点で自分の行動を考え対処しようとしていた。そして振り返りでは1週間という時間軸だけではなく、これまでの大学時代のすべての中から思い当たる経験を振り返っていた。

4. 7. 学習者Nと学習者Sの振り返りのまとめ

以上、2名の学習者N、Sの振り返りの内容について、それぞれの学習者のキーワードに基づいて見てきた。2名の振り返りの特徴をまとめると、NとSに共通していたのは、実践の中で設定していた「1週間の学習を振り返る」という時間の幅を超えて過去を振り返っていたという点であった。そしてNは、授

業や会話の模擬試験の得点といった客観的事実だけではなく「私の理解・感覚」という観点をもっていた、Sは、「自分の失敗」について数週にわたって継続的に意識して振り返っていた、という特徴が見られた。

5. 「自分にとってのキーワード」を用いた重層的な過去の振り返り

本稿では、末松(2017)において振り返りを特に肯定的に捉えていた2名の学習者の振り返りの内容を分析することを試みた。そしてその結果、肯定的に捉えていた2名の学習者の振り返りの特徴として、実践者によって定められていた振り返りの時間を超えて過去を遡り考えていたこと、自分にとってのキーワードや自分の感覚を用いて振り返っていたことの2点が明らかになった。

3. 1. で示したように、対象となった実践では1週間に1度、合計12回の振り返りを行った。そして実践者の指示により、毎回の振り返りでは1週間の自分の日本語学習を振り返ることになっていた。つまり、図1のような流れである。

しかし4. 1. ~4. 6. で示したNやSの振り返りの特徴からも分かるように、学習者の学習や考え方は図1のように独立しているのではなく、それぞれの学習者のそれまでのすべての経験(大学に入る前、大学1年生の時の経験など)も含めて、次々と重なり続けていた。Nの場合、4. 2. で示したように「何回も書いて覚える」という現在の自身の学習の方法について、高校時代に影響を受けた友人のことを考えていた。Sの場合、4. 5. で示したように2回目から4回目の振り返りにおいて、「学習をサボってしまった」というSにとっての失敗について、これまでの経験を踏まえつつ継続的に振り返っていた。2名の学習者は、「1週間という時間に関係なく昔の経験も踏まえて考えるように」という指示がなくても、自主的にそのように振り返っていた。

では、NやSはなぜ「1週間よりも広い時間軸で

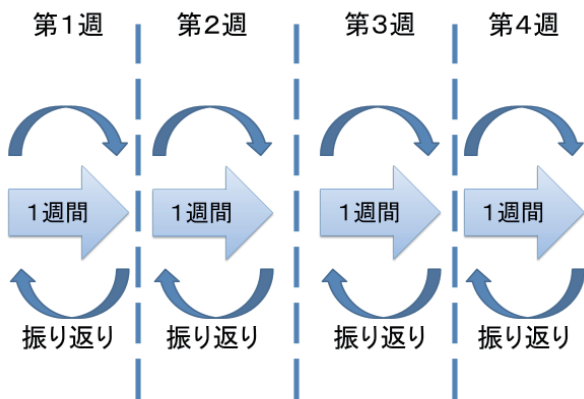


図1. 本実践における学習者の振り返りの時間的な流れ：学習者は実践者（筆者）の指示により、毎週「1週間の自分の学習を振り返る」という振り返りを行っていた。

の振り返り」をしていたのだろうか。考えられる可能性として、Sが繰り返し口にしていた「自分の失敗」「自分のパターンや癖」のような自分にとってのキーワードとも言うべき存在がある。4. 4. で示したように、Sは振り返りに対する意識のインタビューの中でも「自分の失敗」「自分のパターンや癖」という言葉を口にし、実際の振り返りの中でも何度もそれらの言葉が表れた。そしてそれらのキーワードは、日本語学習だけではなく、生活や他のクラスのプロジェクトなど、Sの生活に関わるさまざまなものに影響していた。Nの場合は、4. 3. で示したように6回目以降の振り返りの特徴として見られた「私にとっての理解・感覚」がこれに該当する。「教科書ではこのように書かれていた」「授業で教師はこのよう教えていた」という客観的事実を振り返るだけではなく、「私はこのように感じるがどうだろうか」という疑問や感覚を本実践での振り返りによって確認していた。

以上より日本語教育における振り返りでは、図2のように本稿におけるSの「失敗」「パターン・癖」のような自分にとってのキーワードを基に過去を重層的に振り返ることが必要である、ということが示唆された。

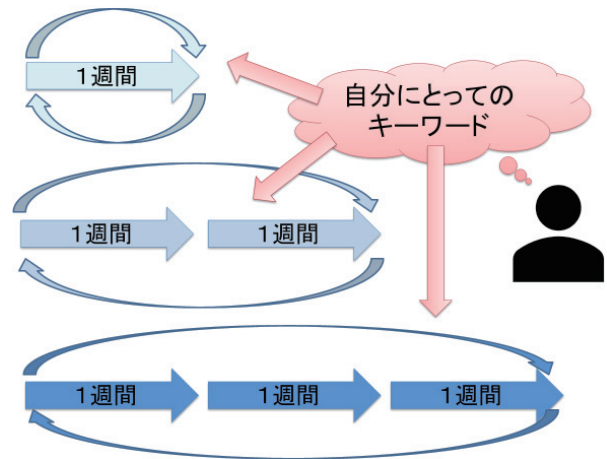


図2. 「自分にとってのキーワード」を用いた重層的な振り返り：学習者Nと学習者Sの振り返りの分析から、それぞれの学習者が自分自身にとって重要なキーワードを用いて、「1週間ごと」のような特定の時間枠にとらわれず重層的な視点から振り返りを行うことが重要なのではないかと示唆された。

6. 考察：「振り返り」は何のために行うのか」という振り返り

以上、振り返りについて肯定的に捉えていた2名の学習者の実際の振り返りの内容に注目し、分析を試みた。2. 4. で述べたように、4章及び5章で導き出した結論は、「既定のもの、基礎科学としての理論としてではなく、授業実践を通して創造される、実践者一人ひとりの内側に生起するもの」（市嶋，2009，p. 5）として捉えるべきであり、本分析結果の普遍化・一般化は不可能である。しかし、「教育実践者が、実践に対する批判的な省察によって、自身がよりよいと考える実践を探究するプロセスが提示される研究」（広瀬，2014，p. 62）という実践研究の定義を改めて考えてみれば、重要なのは5章で示したような「理論」³を基に、振り返りの実践を批判的に省察すること、そして今後へつなげていくことである。よって本章では、5章で示した「自分にとってのキーワードを用いた重層的な振り返り」という「理論」を

3 以降、実践研究における理論の考えに基づいて、本稿における実践および分析によって導かれた理論を、普遍的・一般的な理論と区別するため「」を用いて「理論」と表記する。

基に、筆者自身の振り返りの実践について批判的に省察することを試みる。その際、具体的な振り返りの方法だけではなく、金 (2006, p. 32) でも述べられている「なぜ言語学習の場面で内省活動を取り入れる必要があるのだろうか」という観点からも考えてみたい。

まず、振り返りの方法という面から考えると、検討すべき点として「1週間という時間の設定」「自分の学習の方法を振り返る」というテーマの設定」の2点が挙げられる。3. 1. で示したようにこれらはいずれも筆者が定めたものであるが、本稿における学習者N, Sの振り返りおよびその分析から考えると、「振り返る期間の柔軟性」、そして「自分にとってのキーワードを設定できるような枠組み」という観点は、実践の中では見られなかった。また本実戦での振り返りは、3. 1. で示したように会話や読解など特定の授業の内容を振り返るというのではなく、「1週間の自分の日本語学習」を振り返るという比較的大きなテーマであったため、「自分にとってのキーワード」を見つけることが難しかったということも考えられる。今後は、上記2点を考慮して振り返りをデザインすることも考慮する必要がある。

しかし、筆者は振り返りの方法面だけではなく、振り返りを行う目的自体の見直しが重要ではないかと考える。例えば、筆者はこれまで「振り返りで日本語能力が上がるのか」「振り返りを肯定的に捉えていた学習者とそうでない学習者、或いは、真剣に取り組んでいた学習者とそうでない学習者では、クラスの成績に差はあったのか」という質問を何度か受けたことがある。確かに、教育機関に勤める日本語教師、日本語学習支援に関わる者として教育活動として振り返りを行う以上、学習者の日本語能力の向上という点は考慮すべき点かもしれない。しかし、そのような質問を受ける度に、筆者は違和感があった。

まず第1章で示したように近年振り返りが注目されている背景は「学習能力の向上」ではない。また、振り返りについて肯定的に捉えていたNとSへの振

り返りに対するインタビューからも、「日本語が上手になった」「試験の点数が良くなった」など日本語能力や成績の向上に関するコメントは見られなかった。第1章で示したように、学習や教育に対する考え方が変わり、学習のプロセスの意識化や、自分自身で学習を計画・構築すること、学習を通じた人間的な成長が求められている。本研究における実践では、3. 1. で示したように学習者が自分自身で学習を計画・構築することが必要ではないかという筆者の考えから、振り返りを実践することにした。学習者N, Sの振り返りを見てみると、学習のプロセスや方法を意識していたと思われる個所は多く見られた。しかし、前述のように学習を通じた人間的な成長が求められそのために振り返りが注目されているという背景を考えれば、Sのように日本語学習以外にも、自分のそれまでの生活や自身の性格など内面的な部分に目を向けて振り返るような姿勢を養うことが他の学生にも必要だったのではないかと、という思いが残る。

細川 (2012) は、日本語という言語を学習者に効率的・効果的に教えることが日本語教育の目的だと考えられてきたことを批判的に捉え、以下のように述べている。

ここで育成されるのは、個人の「能力」ではなく、ことばの活動のプロセスを通じて育まれる、一個の「人材」の総体である。その育成される個人とは、自分のテーマの発見・形成を通して、自らが帰属する社会とは何かを考える人材である。自分のテーマの発見とはまず自分の過去・現在・未来を結ぶテーマの発見であり、このテーマは自らの生活・仕事・人生を貫くモデルとなるものであり、それは必然的に生涯を通じて学び続ける人生の構築、すなわち生涯学習へとつながるものである。重要なことは、個人の持つ、さまざまな特性を自らデザインできるような道筋を教育研究組織として創ることであろう。このことこそ、人間のアイデンティティ形成に立ち

会う教育の、本来的なあり方である。(pp. 24 - 25)

本稿において、振り返りについて肯定的に捉えていたN, Sの振り返りの分析から導いた「自分にとってのキーワード」を用いて重層的に過去を振り返るという「理論」は、上述の細川(2012)の「自分のテーマの発見・形成」や「自らの生活・仕事・人生を貫くモデル」と共通するものであると考える。Nの後半の振り返りで見られたような、客観的事実だけでなく「私の理解・感覚」を大切にす姿勢、そしてSの振り返り全体の中で見られた「失敗」「癖」に対して継続的に意識していく姿勢は、決して「日本語能力の向上」「日本語学習の成功」だけではなく、「自分のテーマの発見・形成」「自らの生活・仕事・人生を貫くモデル」へとつながっていくものであった。

さらに「振り返り」について言えば、末松(2017)の「自分のための振り返り」という概念との関連も考えられる。2. 2. で示したように、末松(2017, pp. 14 - 15)は1. 振り返りの方法や項目についての捉え方, 2. 「今・ここでの日本語学習」の背景にあるものの自己認識, 3. 「自分の日本語学習」という意識と振り返りとの関連, という3点が学習者の振り返りへの意識に影響することを明らかにし、これら3つの要素を考慮した「自分のための振り返り」を実践することが必要であると述べている。このうち「1. 振り返りの方法・項目の柔軟性」は、「自分にとってのキーワード」を用いて重層的に振り返ることと関連している。通常、振り返りの項目や振り返りを行う間隔は教師などが決めることが多いだろう。その中で、学習者が自分のキーワードや振り返る期間(どのぐらい過去を振り返るか)を柔軟に考え振り返ることができるように支援することで、本当の意味での「自分のための振り返り」へとつながるのではないかと筆者は考える。

7. 本研究の限界と今後の課題

最後に、本研究の限界と今後の課題を述べる。ま

ず実践及び研究の方法として、本研究では3. 1. で述べたように学習者には振り返りやインタビューでは基本的に日本語を使用することを求めた。しかし、4章で示した学習者とのやり取りからも分かるように、振り返りやその意識という複雑な内容を日本語で表現することには限界があったことが予測される。また、今回は振り返りを肯定的に捉えていた2名の振り返りのみを分析したが、否定的に捉えていた学習者の振り返りにも同様の要素が含まれていた可能性もある。

今後は、振り返りを肯定的、否定的に捉えている学習者の振り返りの内容、そして振り返りに対する学習者の意識の分析をさらに詳細に進めていきたい。そして実践研究という考えに立ち、振り返りの実践とそこで生まれる「理論」の構築を進めていきたい。

文献

- 飯塚佳乃(2018). 授業のめあてに即した振り返りが児童の学習意欲や学習内容の理解に及ぼす影響『日本教育工学会論文誌』41, 81 - 84. <https://doi.org/10.15077/jjet.S41047>
- 市嶋典子(2009). 日本語教育における「実践研究」論文の質的变化——学会誌『日本語教育』をてがかりに『日本語教育論集』25, 3 - 17. <http://hdl.handle.net/2065/31790>
- 太田友子(2018). 幼児期における「振り返り」活動——幼小接続期におけるメタ認知に関する一考察『大阪総合保育大学紀要』12, 179 - 196. <https://doi.org/10.15043/00000916>
- 小川賀代, 小村道昭(2012). 『大学力を高めるeポートフォリオ——エビデンスに基づく教育の質保証をめざして』東京電機大学出版局.
- 梶田叡一(1994). 振り返りはなぜ大切なのか. 人間教育研究協議会(編)『振り返り——自己評価の生かし方』(pp. 5 - 10) 金子書房.
- 金孝卿(2006). 日本語教室の「セルフ内省」活動における学習プロセスの実態——内省の観

点とレベルに焦点を当てて『言語文化と日本語教育』32, 82 - 85. <http://hdl.handle.net/10083/50520>

きました。C大学の先生方、学生みなさまに、改めて深く感謝いたします。

末松大貴 (2017). 海外の高等教育機関で学ぶ日本語学習者の学習の振り返りに対する意識の変容プロセス『リテラシーズ』21, 1 - 21. <http://literacies.9640.jp/vol21.html>

広瀬和佳子 (2014). 日本語教育における質的研究——教育実践者が実践を記述する意義『質的心理学フォーラム』6, 60 - 67.

細川英雄 (2005). 実践研究とは何か——「私はどのような教室をめざすのか」という問い『日本語教育』126, 4 - 14. <http://www.gbki.org/dat/hosol26.pdf>

細川英雄 (2012). 日本語教育は日本語能力を育成するためにあるのか——能力育成から人材育成へ：言語教育とアイデンティティを考える立場から『早稲田日本語教育学』8 - 9, 21 - 25. <http://hdl.handle.net/2065/31752>

柳田直美 (2015). 教育実践を「知」にむすぶ. 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.

和栗百恵 (2010). 「ふりかえり」と学習——大学教育におけるふりかえり支援のために『国立教育政策研究所紀要』139, 85 - 100. <http://id.nii.ac.jp/1296/00000075/>

和栗百恵 (2014). 振り返りと学習——主体的に学び、生きるための振り返り『初等教育資料』912, 92 - 95.

Moon, J. (2004). *A handbook of reflective and experiential learning: Theory and practice*. London:Routledge.

■謝辞 本研究においては、C大学の2名の先生方(教師K, 教師T)に調査の許可をいただき、本稿で述べた学習者N, 学習者Sを含む8名の学生にインタビューのご協力をいただきました。また研究以外の面でも、滞在中に多くのご支援、ご教授をいただ

Article

An analysis of the reflections of Japanese learners
who viewed “Learning Reflections” as positive
The case of a higher educational institution in the United States

SUEMATSU, Daiki*

Graduate school of Humanities, Nagoya University, Aichi, Japan

Abstract

Recently, “Learning reflection” in Japanese language education, has come to draw attention. However, there are no studies that have analyzed the relationship between the content of reflection and awareness of reflection in detail. In this paper, from the point of view of “action research,” we analyzed how Japanese language learners reflected their studying, focusing on two learners who viewed “Learning Reflections” as positive. As a result, it was found that two learners reflected their past beyond the teachers’ instruction of “reflecting their study for a week.” It was also found that they reflected their studying based on “their own keywords.” The results and the consciousness of the two learners’ reflections suggest that it is necessary to support multi-layered reflections using “my own keywords.”

Copyright © 2019 by Association for Language and Cultural Education

Keywords: Japanese language education, action research, reflection for myself,
multi-layered reflections using “my own keywords”

* *E-mail:* spitz_date@yahoo.co.jp

論文

日本研究を行う日本語学習者の
古典日本語読解における語句の意味推測

国内教育機関における古典日本語学習支援の方法を探るために

山口 真紀*
(東京工業大学大学院)野原 佳代子
(東京工業大学)

概要

国内で日本研究を行う日本語学習者への古典日本語教育は先行研究も少なく、シラバスも確立していない。本研究では、国内で古典日本語文献を用いて研究を行う若手外国人研究者への古典日本語学習支援の方法を探るためのケーススタディーとして、10名の協力者のデータから古典日本語がどのように読まれているかを調査し、どのような支援が可能かについて考察した。まず、発話思考法による古典文解釈調査を行い、発話プロトコル及びフォローアップインタビューのデータから、文章理解における語句の意味推測に用いられる既有知識を特定した。さらに、調査後に読解活動全体を振り返ってもらい、読解活動をどのように把握しているかを聞き取った。これらを分析した結果、現代日本語による読み替えを軸とした認知プロセスと、読解において現代語日本語知識を重視していることが明らかになった。この結果から、国内における学習支援の方法として、学習者の現代日本語知識を積極的に活用した支援方法を提案した。

Copyright © 2019 by Association for Language and Cultural Education

キーワード 文語, 外国人研究者, 古典日本語教育

1. 研究の背景

日本国内には、専門分野の研究活動において現代語より前の古い日本語(以下、古典日本語¹)で書か

れた文献の読解を必要とする外国人学習者²がいる。中でも、本研究が対象とするのは、日本国内の研究機関において古典日本語資料を用いた研究を行う若手研究者(大学院生)たちである。彼らは、日本の研究コミュニティに所属し、教養としてではな

* E-mail: makiyama814@yahoo.co.jp

1 これを指す用語としては、古語、文語、古典日本語、classical Japanese、bungo等があるが、本稿では東京大学教養学部国文・漢文部会(2007)に習い、古典日本語を用いる。

2 主に文学や歴史学等を専門とする日本研究者たちだが、他の分野でも古典日本語資料を扱うことがあり、潜在的なニーズとして存在している。筆者の調査では、政治学専攻で昭和初期の政府関係文書を参照する事例、法学専攻で過去の条文を参照する事例等がある。

く、研究資料として古典日本語文献を読むという古典日本語学習について特殊な目的を持っている。この特殊性に合った教育の必要性は、鈴木(1995)、坂内(2004)等において指摘されてきた。しかし、研究はあまり進められておらず³、取り組むべき課題は多い。留学生一般を対象にした授業実践は個別に報告⁴があるが、教養としての古典紹介までを含めても数は少なく、また国内教育機関で開発された入門用学内教材⁵もいくつか存在するが、佐藤(2014)が指摘するように体系的な教育を行う国内教育機関はわずかで、シラバスも構築されていない。筆者は学生時代にチューターとしてこのような学習者の学習補助を行い、また近年は教師として国内大学院の古典日本語や漢文のクラス担当を通し、教育に携わってきた。そこでは、古典日本語未習者のみならず、既習者からも古典日本語学習に関する困難の声を聞いた。先行研究や既刊の教材からは、指導内容や教える側の工夫や気付きについて知ることはできるが、学習者の視点からの情報は少ない。学習支援を考えるにあたっては、彼らにとって古典日本語はどのようなものでどのように学ばれていくのか、学習者の実態を把握する記述的研究を多角的に進める必要がある。

2. 先行研究と本研究の関連

2. 1. 日本研究を行う外国人学習者の古典日本語学習

海外における学習支援は、日本研究の一環として教育機関において体系化された教育の形で提供されてきた(谷口, 坂本, 2013)。Shirane(2005)、高(2006)、Kordzinska-Nawrocka(2013)等、各国語で書かれた古典文法や読解の入門書が出版されている。この

3 立松(2000)に代表されるアメリカ・カナダ大学連合日本研究センターの一連の研究がある。

4 過去の報告の全体像は申田(2015)に詳しい。

5 松岡(2001)、足立(2003)、佐藤、虫明、楊、小野、押谷(2017)等。

ような教育を受けた学習者への聞き取り(山口, 武井, 2015)では、初めて古典日本語を学習する段階(以下、入門期)において、母語、またはコミュニティーの共通語(英語等)による翻訳をベースに文章の内容理解を行う教育法(以下、翻訳法)がとられる傾向が見られた⁶。一方、国内教育機関における学習支援は、先行研究で見ると、小規模で個別になされる傾向がある⁷。国内の先行研究で教育法を検討したものは見つけられていないが、入門期の助動詞の教授について検討したものに金山(2004)、深沢(2013)がある。これらは対象者や教育目標が異なるため同一に扱えないが、いずれも国語の古典教育における教育内容が教授の前提であることがうかがわれる⁸。教育の場が日本で、学習者の日本語レベルが高いことから、国内の教育現場では現代日本語を媒介とした日本人への古典教育と内容や方法が近い教育法(以下、国語教育準拠法)がとられていると推測される⁹。また、この他にも教育機関での教育を受けずに、独学や原典講読を行う学生主催の勉強会への出席、チューターによる個別支援等を通して教師不在の学習を行う者がいる(山口, 野原, 2016)。国内で日本研究を行う日本語学習者への支援現場では、このような多様な背景を持つ者が混在している。

6 本研究と並行して行った海外教育機関で古典日本語授業を担当する教師へのアンケート調査(42大学)では、この段階の授業で、古典文法の学習、または古典文法の学習と短い文学的文章の読解が行われることが多い。また、古典日本語文章を理解するのに最も重要な活動は何かという質問では、品詞分解(35%)に次いで母語共通語の翻訳作成(33%)があげられた一方、現代語の翻訳作成は5%であり、母語、共通語翻訳重視の傾向が確認された。

7 注4参照。

8 前掲の足立(2003)も同様である。なお、副島(2003)のように、用言の活用形の教え方を国文法の枠組みではなく、日本語教育文法の枠組みで教える実践を行ったものもある。

9 国内で教育を受けた者への聞き取りからも同様の情報を(高校生向け教科書・文法書を用いた、受験参考書を用いた等)聞き取っている。

2. 2. 第2言語学習者の認知過程を踏まえた教育の必要性

柏崎 (2010) は、より良い教育のためには、その対象である学習者の心理を知ることが不可欠であると述べる。そして、言語の理解、産出過程のメカニズムにかかわる心理の認知的側面に目を向け、学習者の内部で言語にかかわる情報がどのように処理されているのか、認知機能に属する言語の処理過程を検討する必要性を指摘している。この点について、現代語を対象とした研究は行われてきているが、古典日本語を対象とした研究は管見では行われていない。

2. 2. 1. 読解におけるボトムアップ処理

第2言語学習者の読解は、文脈全体の知識に基づいたトップダウン処理と感覚入力からのデータ処理から始まり、個々の語や表現から個々の文の理解、さらに個々の文から全体を統合して文章を理解するボトムアップ処理を組み合わせた複雑な過程である (甲田, 2009)。第2言語読解における未知語の意味推測について述べた山方 (2007) は、初級の学習者にとって身近で、利用しやすく、実際に使用しているのはボトムアップの推測方法であるとし、L2習熟度が低い学習者が、未知語そのものに焦点を当て、その情報や知識から意味を導き出す推測方法を最も良く使用していることを指摘している。筆者の経験に照らしても、入門クラスに出席している学習者¹⁰が読解の際に、コンテキスト等を利用するトップダウン処理よりも、語や句ごとに意味の理解・推測を行うよりボトムアップ的な処理に時間をかける様子はしばしば観察されている。古典日本語文中の語句の意味推測の点から翻訳法と国語教育準拠法を比較する

10 「入門」という名称のクラスであったが、学習歴に関係なく、読解能力が研究遂行に不十分であると認識している (自分は初級レベルだ、基礎の定着が不十分だと認識している) 学習者が参加していた。古典日本語学習におけるレベル分けの基準は、今後の検討課題の一つである。

と、前者は個別の表現の処理過程で母語、共通語の知識を、後者は現代日本語の知識を理解・推測の情報源として用いることを促す方法で、性質が異なると言える。実際に個別の表現の意味はどのように理解・推測されているのだろうか。学習支援を考えるにあたっては、この点を明らかにする必要がある。

3. 目的と研究課題

本研究では、国内の研究機関において日本研究を行う日本語学習者 (以下、学習者) への古典日本語学習支援の方法を探るために、古典日本語がどのように読まれているかを、10名の協力者のデータについてケーススタディーとして調査し、どのような支援が可能かについて考察する。まず、古典日本語文解釈調査を行い、語句の意味推測の過程において、個別の語や表現の理解・推測の情報源として用いられる既有知識の実態、及び、その背景にある読解活動に対する認識を明らかにする。具体的には、文中に現れる個別の表現の意味を理解・推測する際にどのような思考が行われるかに焦点を当て、その情報源となる知識と解釈が形作られていく過程、及びその思考の背景にある読解活動にかかわる認識について記述する。そして、この結果をもとに多様な背景を持つ学習者が集まる国内の教育機関における支援について考察・提案を行う。

実際問題として、本研究の対象となる学習者はそれほど多くなく、数量的な分析を用いるほどのサンプル数にはなっていない。しかし、この調査でもそれぞれ異なった背景を持つ学習者間でかなりの程度一致した傾向が見えた。ケーススタディーとしての観察ではあるが、共通して見られる点を分析することによって、ある程度このタイプの学習者の傾向を予測できるものと考えられる。

4. 調査

古典日本語文の解釈過程を調査する方法として発

話思考法を採用した。発話思考法とは、「課題遂行中の被験者自身の意識状態を声に出して言わせそれを記録する方法」(中島, ほか, 1994, p. 696)であり, 思考過程や思考内容等の認知的反応に関する情報を得るための方法として知られている。古典日本語文解釈という複雑な認知過程を把握するためには, 心の中の活動をその活動が生起すると同時にその場で協力者に語ってもらう方法が適切であると判断した。ただし, 心的活動のすべてが言語化され, 語られる訳ではない点でこの方法で得られたデータには限界があり, また, 思考を発話するという活動が協力者に負担になることが指摘されている(海保, 原田, 1993)。よって, 本調査では, 課題終了後にフォローアップインタビューを実施し, 協力者作成のメモ, 録画映像を用いて協力者の内省を促しつつ, 言語化されなかった情報の収集を行った。分析には発話プロトコル, フォローアップインタビューのデータ, 協力者作成のメモをもとに行い, 録画映像, 調査実施者の観察メモを補助的に用いた。

4. 1. 予備調査

事前に予備調査として, 外国人日本研究者5名を対象に発話思考法による古典日本語文解釈調査を行った。ここでは, 個別の表現の意味の理解・推測を行う際に, 現代日本語, 古典文法・古典日本語語彙, 個人の専門分野や母語に関係する既有知識を情報源として用いる様子が観察された。また, 未知語を無視して読み飛ばす様子も観察された。協力者と調査者は, 日ごろから交流があり, ラポールが形成されている。調査はリラックスした雰囲気を中心とした。実際の調査過程では5秒以上の沈黙や言いよどみが複数回観察された。その場合は「今何を考えていますか」と控えめに発話を促したが, 発話が出てこない場面があった。この間にも思考は行われていると考えられるため, 本調査では, 語られなかった情報にも注意を向け, フォローアップインタビューにおいて, 意味の理解・推測に用いた既有知識を単

語ごとに確認する作業を詳細に行うこととした。

4. 2. 調査期間・対象者

調査は, 2017年7月～11月にかけて都内で実施した。協力者は, 2014年4月～2017年3月にかけて筆者が国内の人文社会系大学院で担当した大学院生以上を対象とする超上級レベルの日本語クラス(文学, 資料読解)の在籍者から募った。そして, 古典日本語資料の読解経験が2年以上の者を対象とした。これは, 協力者が学習の初期段階にある場合, 課題文を読み, 理解する活動が十分に行えない可能性が考えられるためである。加えて, 入門期の学習形態が実際の読解に与えている影響についても観察できると考えた。また, 国内支援現場における学習者の多様な実態を考慮し, 協力者の国籍や専門, 入門期の学習形態ができるだけ偏らないように配慮した。協力者は, 将来的に教育・研究の道に進むことを志している若手外国人研究者10名で, 調査時点で国内大学院に在籍, または研究滞在中である。古典日本語入門期の学習形態はa. 母語/英語媒介の翻訳法による教育, b. 現代語媒介の国語教育準拠法による教育, c. 書籍を用いての独学, d. 母国の勉強会における原典資料の直接講読であった。協力者は, 日頃から筆者と交流がある研究者で, ラポールが形成されている者である。表1に協力者の概要と古典日本語学習についての簡単なプロフィールを示す。なお, 学習歴は初めて学習した時を基準に算出してもらった。

表1. 調査協力者の概要

	国籍／第1言語	専門分野	身分	現代日本語学習歴	古典日本語学習歴	学習形態*
Aさん	イギリス／英語	歴史学	研究生	5年	2年	b
Bさん	韓国／韓国語	歴史学	修士課程	15年	6年	d
Cさん	アメリカ／英語	比較文化	修士課程	13年	3年	a
Dさん	中国／中国語	日本語学	修士課程	10年	2年	a
Eさん	中国／中国語	日本語学	修士課程	6年	3年	b
Fさん	韓国／韓国語	宗教学	博士課程	10年	5年	d
Gさん	中国／中国語	日本文学	博士課程	8年	6年	a
Hさん	中国／中国語	美学	博士課程	15年	2年	c
Iさん	エストニア／エストニア語	比較文学	研究生	7年	3年	a
Jさん	韓国／韓国語	日本文学	博士課程	19年	6年	c

*a. 母語／英語媒介の翻訳法による教育. b. 現代語媒介の国語教育準拠法による教育. c. 書籍を用いての独学. d. 母国の勉強会における原典資料の直接講読.

【古典日本語学習に関するプロフィール】 [] は、研究に用いる主な資料と文体。

協力者A：母国の大学院で日本語、日本学を専攻後、来日し、大学の補講的なクラスで高校生向け書籍を用いて古典日本語を学ぶ。[近世歴史資料、候文]

協力者B：現代日本語は独学で習得。母国の大学で歴史学を専攻し、古典日本語は学生主催の勉強会で漢文史料を読み、慣れることで学んだ。[中世歴史資料、日本漢文]

協力者C：母国の大学で日本学を専攻し、現代日本語、古典日本語（母語による少人数クラスでの文法学習と平安文学読解）を学ぶ。[中世学術史料、和漢混淆文]

協力者D：母国の大学で日本語を専攻し、その課程で文法を中心に母語による講義形式で古典日本語を学ぶ。[古代～現代日本語資料全般]

協力者E：母国の大学院で日本語を専攻。来日後大学の補講的なクラスで高校生向け書籍を用いて古典日本語を学ぶ。[古代～現代日本語資料全般]

協力者F：母国の大学で宗教学を専攻。古典日本語は母国の勉強会で和漢混淆文資料を読み、慣れることで学んだ。[近世歴史史料]

協力者G：母国の大学で日本文学を専攻し、その課程で文法を中心に母語による講義形式で古典日本語を学ぶ。[近代文学作品、文語文]

協力者H：母国の大学院で美学を専攻。現代日本語は独学で習得。古典日本語は書籍やインターネットを用い、研究資料を自力で解読しながら学ぶ。[中世絵画史料、漢文]

協力者I：母国の大学院で日本学を専攻し、その課程で文法を中心に母語による講義形式で古典日本語を学ぶ。[近代文学作品、文語文]

協力者J：母国の大学院で日本文学を専攻。現代日本語は独学で習得。古典日本語は来日後、高校生向け参考書を用いて独学で学ぶ。[中古・中世文学作品、和文]

4. 3. 課題

文体の異なる下記二つの課題文¹¹を解釈してもらった。課題を読む順番が解釈に与える影響を考慮して、A～Eには竹取物語→方丈記の順で、F～Jには方丈記→竹取物語の順で課題に取り組んでももらった。課題文はともに高校の古典教科書で採用されているもので、調査シートはこれをもとに作成¹²した。フォローアップインタビューは、それぞれ文章の解釈終了ごとに行った。緊張感のない状態で解釈に集中できるようにするために、制限時間を設けなかった。また、個別の表現の意味を理解・推測する過程を調査することが目的であるため、辞書類の使用は不可とした。以下に課題文を示す。

課題文①『竹取物語』より「天の羽衣」の一部 (75単語¹³)

子の時ばかりに、家のあたり、昼の明さにも過ぎて、光たり。望月の明さを十合わせたるばかりにて、在る人の毛の穴さへ見ゆるほどなり。大空より、人、雲に乗りて下り来て、土より五尺ばかり上がりたるほどに立ち連ねたり。内外なる人の心ども、物におそはるるやうにて、あひ戦はむ心もなかりけり。

課題文②『方丈記』より「安元の大火」の一部 (53単語)

いにし安元三年四月二十八日かとよ。風激しく

11 古典日本語文章の文体の全体像は、和文脈と漢文脈を両極に配置してそのグラデーションによって描かれる(古田島, 2013)。和文脈と漢文脈の文体的特徴は異なるため、国語古典教育、海外の教科書で取り上げられている入門文献の中から「和文脈の色彩」が濃いものと「漢文脈の色彩」が濃いものを取り上げた。

12 調査シートは、A4の紙に課題文が印刷されたもので、課題文①(竹取物語)と課題文②(方丈記)の合計2枚である。課題文の表記はふりがなも含め高校国語科の教科書(竹取物語:『国語総合古典編』東京書籍, 方丈記:『精選古典』大修館)に従った。

13 単語の認定は国立国語研究所(2019)を参考にした。

吹きて、静かならざりし夜、戌の時ばかり、都の東南より火いできて、西北に至る。果てには朱雀門、大極殿、大学寮、民部省などまで移りて、一夜のうちに塵芥となりにき。火もとは、樋口富小路とかや。

4. 4. 手続き

思考を発話するという特殊な行為を行うため、協力者にリラックスして参加してもらえるよう配慮した。場所は協力者の所属大学の日頃使用している教室とし、調査者と協力者2名で個別に実施した。10分程度の雑談の後、以下の手順で調査を行った。

1. 調査の目的と方法の説明: 古典日本語の文章を解釈している過程で、何を考えてどのように文章を理解しようとしているのか、どのように個別の表現の意味を理解・推測しているのかを調査していることを伝えた。解釈中に頭に浮かんだことをできるだけ声に出して欲しいこと、発話は何語でも構わないことを伝えた。また、録画、録音について必要性を説明し、承諾を得た。
2. 思考を発話する練習(3題): 海保, 原田(1993)の計算問題と筆者が用意した計算問題、漢字に関する簡単なクイズに取り組んだ。
3. 解釈の開始: 課題文が印刷された調査シートとメモ用紙を配布した。教示は、次のように行った。「これからやっただけ調査は、古典日本語の文章を読む時にどのようなことを考えながら読んでいるのかを調べるためのものです。短い文章を読んでももらいますが、その時に考えていることは全部声に出しながら、読んでください。話す言葉は何語でもかまいません。メモ用紙は自由に使ってください。調査シートにメモをしてもかまいません。時間に制限はありません。書かれている内容がわかった、解釈ができたと思った時点で、教えてください。質問がありますか。」
4. 協力者の音声はICレコーダーで録音した。また許可が得られた協力者については、解釈中の

様子を録画した。調査実施者は協力者と同じ部屋で、協力者の視界に入らない位置から解釈過程を観察した。事前に作成した記録用シート（本文を単語ごとに区切ったもの）を手元に用意し、調査中に個別の意味の理解・推測にかかわる具体的な発話があった箇所、及び解釈に時間がかかっている、または悩んでいる様子が確認された箇所を発話内容と共に記録した。協力者が沈黙している場合には、「今何を考えていますか」と控えめに声がけを行い、発話を促した。

5. 解釈終了後に課題文を印刷した調査シート、メモ用紙を協力者から回収し、これらに残された協力者のメモ及び筆記跡が残されている部分を確認し、記録用シートに転記した。この記録用シートをもとにフォローアップインタビューを行った。インタビューでは、必要に応じて、録画映像や録音した音声を参照しつつ、古典日本語文の個別の表現等の入力情報の意味を理解・推測する際の情報源となった知識について確認、聞き取りを行った。また、特に発話やメモが残されていなかった部分¹⁴についても、この段階でどのように意味を理解・推測したかを単語レベルで詳細に確認し、記録用シートに記録した。
6. 全ての課題が終了した後、全体を通して解釈の際にどのような点が難しかったか、二つの文章を比較してどう感じたか、自らがとった読解法についてどのように考えているかについて聞き取りを行い、読解活動全体についての認識にかかわるデータを収集した。緩やかな半構造化インタビューの形式を採用し、読解活動を振り返っての感想をできるだけ自由に語ってもらえるよう配慮した。

14 例えば、本文をそのまま読み上げている部分や短い沈黙を経て後続部分の解釈に移ってしまった箇所等が該当する。

4. 5. データと分析方法

語句の意味推測の情報源となる既有知識の分析に用いたデータは、発話思考法で収集した発話プロトコル（文字化したもの）、録画映像、調査シート及びメモ用紙に残されたメモ、及びフォローアップインタビューのデータ（文字化したもの）である。発話中に現れた日本語以外の言語については発話者本人に確認と翻訳を依頼した。一つの課題文の解釈にかかった時間は5～30分、一つの課題文のフォローアップインタビューにかかった時間は20～40分である。また、読解活動に関する認識の分析には、読解活動についての全体的な振り返りに関する聞き取りのデータを用いた。聞き取りにかかった時間は10～20分である。

4. 5. 1. 語句の意味推測の情報源となる既有知識に関するデータの分析方法

語句の意味推測の情報源となる既有知識に関するデータの確認と整理は、以下のように行った。調査終了後、文字化した発話プロトコルをもとに入力情報の意味を理解・推測する際に用いられた既有知識に関する具体的なデータ¹⁵（例. 原文の単語「いにし」に対して現代語の「いにしえ」が発話された）を調べ、単語ごとに整理する作業を行った。その際、発話プロトコルだけでは十分なデータが得られない箇所には、フォローアップインタビュー時に採集したデータを用いて単語ごとに情報を補充した。プロトコルデータ、記録用シートに残された情報を全体的に見直し、確認する作業を経て、最終的に全ての単語について意味の理解・推測にかかわる個別のデータを統合・集約した。どのような既有知識がもとになって理解・推測が行われているかという観点から

15 調査では本文の解釈に直接関係しないものも観察されている（例. 協力者は寿司の「穴子」が好物で、「穴」という漢字を見るといつも寿司ネタの穴子が想起される）。このようなデータはこの段階で整理し、本文解釈に直接かかわる情報のみをまとめた。

これらのデータをグルーピングをし、単語カテゴリーとしてまとめ、数量的分析を行い、語句の意味推測にかかわる全体的な傾向を分析した。

4. 5. 2. 読解についての認識に関するデータの分析方法

課題終了後のインタビューにおける読解活動の全体的な認識にかかわる部分は、質的なデータを記述的に整理する目的に適するとされるKJ法(川喜田, 2017)を参考にして整理し、数量的分析からは明らかにならない協力者個々の認識を分析した。文字化したデータを意味単位ごとに分割し、協力者が読解に対しどのような認識を持っていたかという観点から概念化を行い、名前を付けた。これらの概念をボトムアップ的な手法でカテゴリー化し、サブ・カテゴリーを生成した。さらにこれらをメイン・カテゴリーにまとめるというボトムアップ的な手法によりカテゴリー化を進めた。

5. 結果

5. 1. 語句の意味推測の情報源となる既有知識と解釈過程

4. 5. 1. の手順で集められた単語ごとのデータを、意味の推測・理解の情報源となる既有知識の種類によってグルーピングした。予備調査で確認された、①現代語知識(現代日本語の知識)、②古典語知識(古典文法、古典日本語語彙の知識)、③専門知識(時代背景や作品背景に関する専門分野の知識)、④母語知識(母語に関する知識)の4つに焦点を置き、データを分類していった。①現代語知識に関するデータの分類過程で、漢字表記からの直接的な理解・推測に焦点化した情報(熟語の中の一つの漢字に焦点を当て熟語全体の意味を推測する等)や、現代日本語語彙として漢語をとらえるのではなく漢字からの直接的な推測(日本語の語彙としての知識はないが、漢字表記そのものから意味を推測できる

等)を漢字表記からの理解・推測に特化したものとして別立てにし、⑤漢字知識とした。さらに、これらに分類されない日常生活から得た知識をもとにした情報を⑥生活知識とした。また、未知語について既有知識による理解・推測をほとんど行わず、読み飛ばす様子も確認された。これを⑦読み飛ばしとしてカテゴリー化した。結果、各単語の意味の理解・推測の情報源として用いられた既有知識は①～⑥の6つがあることがわかった。各カテゴリーの定義とプロトコルの例を以下に示す。対応関係を見やすくするために、プロトコル例における原文に相当する部分に下線を引いた。()内は筆者による補足を示す。

①現代語知識：意味の理解・推測の際に現代日本語の知識を用いる。

例. いにしっていうのは、これはいにしえからのあれなんだろうな。いにしえからみたいな意味なんだろうな。(B)

「いにし」の意味を「いにしえ」から推測している。「いにしえ」は古典語の「いにしへ」ともとれるが、Bはこれを現代語であると認識していた¹⁶。このような、現在も使用されている語の判断は協力者の認識によった。

②古典日本語知識：意味の理解・推測の際に、入門期教育で学習した古典日本語(古典文法、語彙)に関する知識を用いる。

例. たたかはむ、はむ?む、むは推量かな?意志?戦おう、戦いましょう(A)

「む」を推量、意志の助動詞「む」と認識し、最終的に意志の意味で解釈している。

③専門知識利用：専門分野の研究活動を通して得た知識を用いて意味を理解・推測する。

例. 安元三年?あ、これ〇〇(協力者の研究

16 古典語の「いにしへ」は未知語であった。Bはこれに出会う前に現代語で書かれた小説や随筆等で「いにしえ」に出会っており、「昔っていう言葉の古っぽい、かっこいい言い方」と認識していた。なお、協力者A、Jも同様の認識を示した。

テーマ), 専門とも関係あるんで, 年を覚えます。(B)

歴史学専攻の協力者による発話である。専門の知識を利用して意味の理解を図っている。

④母語知識：意味の理解・推測の際に母語の知識を用いる。

例. 毛の穴, 毛の穴, 毛の穴, んー, roots of the hair. (A)

「毛の穴」という語の意味を考える過程で母語が発話されている。この部分についてフォローアップインタビューでAは, 意味が理解できなかったから英語で考えたと述べた。

⑤漢字知識：意味の理解・推測の際に漢字の知識を用いる。

例. 朱雀門, 大極殿, 大学寮, なんか…建物? 知らない。門とか殿とか。大きい建物。(I)

「門」や「殿」という単漢字から, これらが大きい建物であることを推測している。

⑥生活知識：意味の理解・推測の際に日本での日常生活から得た知識を用いる。

例. 樋口富小路, あ, 京都? の道の名前ですね。(F)

協力者は過去に京都に住んでいたことがあり, その知識をもとに推測している。

いにし…いにしはいにしえ。いにしえの。いにしえかな。いにしえ。いにしえ。えー。

①現代語知識

いにしえ。 / 安元三年, 安元三년 (年), 中世 / 四月二八日 / かとよ。か。か。

③専門知識

①現代語知識

(は) 疑問形で, 推測形? とよ。かとよ。とか。인가.. 인가 언젠가… (とか, とかいつ

①現代語知識

か) とかなんとか。とか。とかだろ。推測。とかや。とかや。かとよ。 / 風激しく

吹きて, 風が激しく吹いて / 静かならざりし夜, しずか, ならざりしよ, しずかな,

①現代語知識

①現代語知識*

しずかな, しずかーしずかー / ざり, ざる, しずかではない, あ-바람이 세게 부니까

②古典語知識

조용하지 않다. (風が強く吹くから静かでない)。しずかでない / 夜, しずかでない夜に

⑦読み飛ばし#

①現代語知識

図1. 方丈記の一部に対応するJさんの発話プロトコルと単語カテゴリーの種類のサンプル: 斜字体は本文中の単語, 下線部は単語カテゴリーの判断基準となった発話, その下に該当する単語カテゴリー名を示す。発話中の()は発話者による翻訳を示す。[原文] いにし安元三年, 四月二八日かとよ。風激しく吹きて静かならざりし夜…

*このような, 現代語への単純な置き換えとも受け取られる部分は, フォローアップインタビューで, どのような既有知識を情報源として意味を理解・推測したか確認した。

助動詞「し」(過去の助動詞「き」の連体形)を認識せずに読み飛ばしている。フォローアップインタビューではJはこれについて, 見えてはいたが考えなかったと述べた。

表2. 各文章における各単語カテゴリー占有率 (%)

文章	協力者	単語カテゴリー						
		①現代語	②古典語	③専門	④母語	⑤漢字	⑥生活	⑦読み飛ばし
竹取物語 (75単語)	A	76.7	12.0	6.7	3.3	0.0	0.0	1.3
	B	80.7	12.0	5.3	0.0	0.7	0.0	1.3
	C	76.0	16.0	0.0	0.0	4.0	1.3	2.7
	D	72.7	14.7	4.7	6.7	1.3	0.0	0.0
	E	68.7	9.3	4.0	8.7	2.7	0.0	6.7
	F	80.0	12.0	4.0	3.3	0.7	0.0	0.0
	G	72.0	9.3	0.0	11.3	11.3	0.0	5.3
	H	74.7	2.7	2.0	8.7	8.7	0.0	10.7
	I	74.7	10.7	0.0	0.0	2.7	0.0	12.0
	J	73.3	18.7	5.3	0.0	2.7	0.0	0.0
方丈記 (53単語)	A	75.5	7.5	13.2	0.0	1.9	1.9	0.0
	B	68.9	3.8	19.8	0.0	5.7	1.9	0.0
	C	69.8	5.7	5.7	0.0	12.3	2.8	3.8
	D	63.2	11.3	5.7	15.1	2.8	1.9	0.0
	E	49.1	16.0	5.7	15.1	4.7	1.9	7.5
	F	62.3	13.2	9.4	12.3	0.0	1.9	0.9
	G	63.2	6.6	0.0	21.7	21.7	1.9	5.7
	H	69.8	0.0	0.9	16.0	16.0	1.9	8.5
	I	63.2	4.7	0.0	0.0	11.3	1.9	18.9
	J	48.1	22.6	13.2	0.0	14.2	1.9	0.0

⑦読み飛ばし：その単語の存在が意識されない，またはその単語は文章理解に大きな影響はないと判断し，意味の理解・推測を行わない。

例. うー，わからない。もやもやです。でも次に行きます。(H)

課題文①の「十合わせ」についての発話である。インタビューでHは「最初読んだ時わからなくて気になったけど，あと(文章の続き)読んだら全体わかったからもういいかなって。やめちゃった。」と語り，意味の理解・推測を行わなかったことを述べた。

図1に方丈記の一部に対応する発話プロトコル，単語カテゴリーの種類をサンプルとして示す。

このように，文頭から個別の表現についての意味の理解・推測が単語，文節，連文節単位で現代語知識に基づく現代語への読み替えを中心に解釈が行われる様子が観察された。

5. 1. 1. 単語カテゴリー占有率

既有知識利用の全体的な傾向を観察するために，

これらの単語カテゴリーについて，それぞれのカテゴリーに属する単語の各文章全体に占める割合（以下，「単語カテゴリー占有率」）を算出¹⁷した(表2)。単語カテゴリー占有率は，それぞれの作品について「各単語カテゴリーの出現数／各作品の総単語数」で算出した割合(%)である。

データ数は少ないが，どちらの文章も明らかに現代日本語知識の使用が多い。二つの文章で，単語カテゴリー占有率に差があるのかを単語カテゴリーごとに数量的に分析してみると，以下のようなになった。

17 算出に当たり，中国語母語話者の漢字知識については明らかに中国語の知識による処理が行われていると判断できた場合(中国語の語彙や慣用表現等を考えた，漢字の日本語読みは全く想起されず簡体字や中国語の発音が想起された，等)は母語知識としてカウントした。それ以外(簡体字が想起されると同時に日本語読みが想起された，中国語でも分かり同時に日本語でもわかった，等)の場合は漢字知識と母語知識それぞれに0.5ポイントずつカウントした。なお，韓国語母語話者についてもこれに準じた処理を行った。

表3. 2つの文章における各単語カテゴリーの占有率の比較の結果

単語カテゴリー	竹取物語群 (n=10)	方丈記群 (n=10)	p value
①現代語知識利用	74.7 (68.7-80.7)	63.2 (48.1-75.5)	0.014*
②古典語知識利用	12.0 (2.7-18.7)	7.1 (0.0-22.6)	1.000
③専門知識利用	4.0 (0.0- 6.7)	5.7 (0.0-19.8)	0.164
④母語知識利用	3.3 (0.0-11.3)	6.2 (0.0-21.7)	0.438
⑤漢字知識利用	2.7 (0.0-11.3)	8.5 (0.0-21.7)	0.027*
⑥生活知識利用	0.0 (0.0- 1.3)	1.9 (1.9- 2.8)	0.014*
⑦読み飛ばし	2.0 (0.0-12.0)	2.4 (0.0-18.9)	1.000

() 内の数値は (最小値-最大値) を示す。* $p < 0.05$ with Bonferroni adjustment.

表2の占有率についてノンパラメトリックを仮定した対応のある2群の比較としてウィルコクソンの符号付き順位検定 (Wilcoxon signed-rank test) を用いて検定し, 更に検定の多重性を考慮して Bonferroni法により有意確率の調整を行った。なお, 有意確率は正確有意確率で計算を行い, 検定は両側検定 (Two-tailed) で行った。統計的検定の有意水準は0.05とした。二つの文章における検定の結果を表3に示す。

有意差が確認されたのは, 現代語知識利用, 生活知識利用, 漢字知識利用であった。①現代語知識利用については, 方丈記群と比べて竹取物語群の方が現代語知識の占有率が有意に高かった ($p=0.014$)。⑤漢字知識利用については, 竹取物語群と比べて方丈記群の方が漢字知識の占有率が有意に高かった ($p=0.027$)。そして, ⑥生活知識利用については, 竹取物語群と比べて方丈記群の方が生活知識の占有率が有意に高かった ($p=0.014$)。また, ②古典語知識利用, ③専門知識利用, ④母語知識利用, ⑦読み飛ばしについては竹取物語群と方丈記群で, 占有率に差があるとは言えなかった ($p=1.000$, $p=0.164$, $p=0.438$, $p=1.000$)。

以上の分析から, 竹取物語においてより現代語知識が利用されていることがわかった。現代語知識利用と漢字知識利用についての有意差の結果には, 竹取物語が和文, 方丈記が和漢混淆文であるという各文章の文体的特性が関係している可能性が考えられる。また, 方丈記においてより漢字知識, 生活知識が利用されていることがわかった。竹取物語に

は「家」, 「人」といった日本語学習者にも理解しやすい現代日本語と同形の一般的な語が多かったのに対し, 方丈記には実在した街の「民部省」, 「樋口富小路」といった固有の名称があったことの影響が考えられる。インタビューでGは「樋口富小路」について「ちょっと止まって, 何かな。考えました。」とし, 「上野広小路」という駅名からこれを地名であると推測していた。現代語による単純な読み替えから一歩踏み込んだ推測を行う必要が生じ, 日常生活で出会う固有名称に関する既有知識が活性化された可能性が考えられる。

5. 1. 2. 現代語読み替え方式

5. 1. 1. の分析から, 個別の表現の意味を理解・推測する過程では, どちらの文章も現代語知識が最も多く用いられていることがわかった。このような現代語による読み替え (以下, 「現代語読み替え方式」) を, 協力者Aの発話プロトコルを元に課題文 (原文) と解釈の対応関係の図式化を試みた (図2)。適宜助詞を補いながら現代語による解釈を作り上げている様子が確認できる。

全体を通して発話中に母語が現れた箇所は, 語句の意味の理解・推測に母語の知識を用いる場面, 解釈を考えている思考過程 (「これは何だろう」に当たる発話等) にとどまり, 古典日本語を現代日本語に読み替える形がベースで, 現代語で対応できない部分に他の知識を利用し, 現代日本語によって全体の解釈を作り出していく様子が観察された。

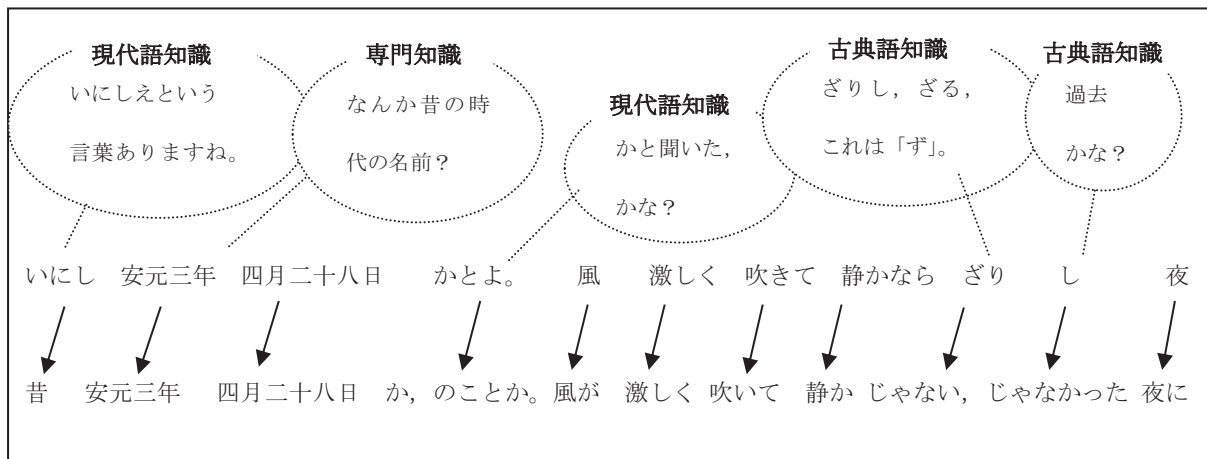


図2. 現代語読み替え方式による古典日本語文解釈プロセス：中段は原文，丸枠内は原文に対応する発話プロトコル，下段は解釈，矢印は原文と解釈の対応を示す。

5. 2. 協力者の読解活動に対する認識

読解活動に対する認識を分析した結果、47のカテゴリ、12のサブ・カテゴリ、3つのメイン・カテゴリが生成された(表4)。

発話例を挙げつつ各カテゴリを説明する。発話例中の()は筆者による補足, []は協力者名を示す。

5. 2. 1. 文章の記述, 内容に対する印象についての認識

(A) 文章の記述, 内容に対する印象のカテゴリには「1.文章の文法・単語・表記についての印象」, 「2.文章のストーリーについての印象」, 「3.文章と自分の専門分野との関連についての印象」, 「4.文章の描写方法についての印象」の4つのサブ・カテゴリがある。

「1.文章の文法・単語・表記についての印象」の発話例は「こっちのほう(竹取物語)は文法のほうも複雑。」[E]等である。単語や文法の難易についての印象が語られた。

「2.文章のストーリーについての印象」の発話例は「(竹取物語は架空の話だが方丈記の話題である)火事はどこがやけたのか, どれぐらいの人が死んだのか, これは想像できますよね。」[D]等である。文章のストーリーについての印象が語られた。

「3.文章と専門分野との関連についての印象」の発話例は「こっち(竹取)がいつも読んでる文章に近い気がする。」[J]等である。研究で読み慣れている文章の文体との類似性に関する指摘や, 文章の内容と研究テーマとの関連についての指摘があった。

「4.文章の描写方法についての印象」の発話例は「事実, それをどういうふうに説明するかだと思っんですけど, 時, 場所, 事件。(方丈記は)そういうのがそのまま書いてある。」[F]等である。それぞれの文章の描写方法についての印象が語られた。

以上の点は, 文章の読みやすさについての印象を反映している。表5に文章ごとに内訳を整理した。

「1.文章の文法・単語・表記についての印象」カテゴリでは, 方丈記はプラス評価, 竹取物語はマイナス評価にかかわる指摘が多くあった。中でも表記にかかわる部分是对照的な結果となっている。方丈記については「漢字が多い, というか名詞の形とか動詞も, 漢字で書いてある方が理解しやすいってのがあるんですね。」[F]等のように漢字表記が読み手の理解を助けていることが指摘された一方, 竹取物語については「全部漢字だったら迷いなく後ろへ読みますが, でも, こういうふうな表記(ひらがなが連続する表記)がよくあります。一部だけ漢字とか。ひらがなが並んでくると難しく感じる。」[C]のようなひらがなの連続が読み手に困難を感じさせることがうかがわれる指摘があった。単語や文法の

表4. カテゴリーリスト*

メイン・カテゴリー	サブ・カテゴリー	カテゴリー	指摘者数	
(A) 文章の記述, 内容 に対する印象	1. 文章の文法・単語・ 表記についての印象	易しい単語が用いられている (竹取)	1	
		難しい単語が用いられている (竹取)	2	
		難しい単語が用いられている (方丈)	1	
		易しい文法が用いられている (方丈)	1	
		難しい文法が用いられている (竹取)	1	
		現代語と似ている文法が用いられている (方丈)	2	
		文構造が単純である (方丈)	2	
		ひらがなが多用されている (竹取)	5	
		漢字・漢語が多用されている (方丈)	9	
		基本的な助動詞が多く用いられている (竹取)	2	
		誤読可能性が高い助動詞が多く用いられている (方丈)	1	
		2. 文章のストーリー についての印象	ストーリーが非現実的である (竹取)	4
			事実・現実について書かれている (方丈)	3
			読み手の想像力を必要とする展開になっている (竹取)	2
			自分の経験と重なる内容がかかっている (方丈)	4
		3. 文章と専門分野と の関連についての印 象	竹取物語のほうが読み慣れた文体である (竹取)	1
自分の専門と近い内容である (方丈)	1			
自分の専門と近い内容である (竹取)	1			
4. 文章の描写方法に ついての印象	文学的な表現が用いられている (竹取)	1		
	比喩が多用されている (竹取)	1		
	描写が丁寧である (竹取)	1		
	情報伝達が目的のさっぱりとした書き方である (方丈)	3		
(B) 読解の際に感じる 理解・推測の限界	5. ひらがな表記によ る混乱	文法的切れ目の推測ができない	7	
		どのような漢字が当たるかわからない	9	
	6. 古典語と現代語の 対応関係に起因する 理解・推測の限界	漢字の歴史的な読み方が現代語と乖離している	7	
		古典語に対応する現代語に確信が持てない	5	
		現代語による推測の限界を感じる	10	
	7. 古典日本語文特有 の性質に起因する理 解・推測の限界	古典語助動詞だとわかっても, その意味が思い出せないため確 かな解釈ができない	2	
		主語が明示されていないため文意が取れない	4	
時代背景, 文化の知識不足から十分なイメージができない		2		
(C) 古典日本語文読解 の方法に対する認識	8. 漢字への注目	漢字が先に目に入ってしまう	4	
		漢字への警戒	4	
		日本語の語彙としてわからなかったら個別の漢字から意味を推 測する	9	
	9. 現代語重視	現代語を読むような感覚で読む	10	
		現代語との類似性・非類似性を意識して読む	4	
		現代語の知識を使って読むと速い	3	
		現代語でわかるところだけで理解の大枠を作る	4	
		あえて母語を介在させないで読む	4	
		母語は出てこない	2	
	10. 古典文法知識活用 個所の予見	意味がわからないところは古典文法を疑う	5	
		ひらがなの部分は古典文法を意識する	1	
		文末に集中して古典文法を意識する	4	
11. 読解経験から得た 技術の利用	できるだけ情景をイメージする	4		
	重要ではないところを読み飛ばす	6		
	時間, 場所, 登場人物の確認	2		
	わからないところは文脈で理解しようとする	2		
12. 最終段階での母語 知識の利用	難しいところは母語の対訳を考え理解しようとする	3		
	最後に母語に訳して最終チェックをする	1		

* カテゴリー中の () 内は, 指摘があった作品名を示す。

表5. 文章の記述, 内容に対する印象についての認識カテゴリーの内訳

サブ・カテゴリー	竹取物語		方丈記	
	カテゴリー	指摘者数	カテゴリー	指摘者数
1. 文章の文法・単語・表記についての印象	易しい単語が用いられている (+)	1	易しい文法が用いられている (+)	1
	基本的な助動詞が多く用いられている (+)	2	現代語と似ている文法が用いられている (+)	2
	ひらがなが多用されている (-)	5	漢字・漢語が多用されている (+)	9
	難しい文法が用いられている (-)	1	文構造が単純である (+)	2
	難しい単語が用いられている (-)	1	難しい単語が用いられている (-)	1
2. 文章のストーリーについての印象	ストーリーが非現実的である (-)	4	事実・現実について書かれている (+)	3
	読み手の想像力を必要とする展開になっている (-)	2	自分の経験と重なる内容がかかっている (+)	4
3. 文章と自分の専門分野との関連についての印象	読み慣れた文体である (+)	1	自分の専門と近い内容である (+)	1
	自分の専門と近い内容である (+)	1		
	文学的な表現が用いられている (-)	1	情報伝達が目的のさっぱりとした書き方である (+)	3
4. 文章の描写方法についての印象	比喩が多用されている (-)	1		
	描写が丁寧である (+)	1		

*表中の (+) は肯定的評価, (-) は否定的評価を示す。

難易に関する評価は意見が分かれた。

「2. 文章のストーリーについての印象」カテゴリーでは、方丈記は全てがプラス評価で、竹取物語は全てがマイナス評価であった。「現実的じゃない、それもあると思うんですね。ただ読んだだけで昔の話だってだけなら、今読んでも理解ができるけど、このぐらいまで行くと。明るさ10倍。雲に乗って、とかこの部分からはやっぱり文学的テキストかなってというのがやっぱりあって。」[F]のように、竹取物語の架空のストーリーがわかりにくいとする指摘が多くあった。「物語は何でも起こる可能性がある」[D]ところにストーリー把握の難しさがあるようだ。これに対し、方丈記については「その情景(火事)が前より(竹取物語の月に帰る話より)ずっと考えやすいから。」[E]のように、事実が話題であるため、自分の経験や知識からストーリーが想像できることが指摘された。

「3. 文章と専門分野との関連についての印象」カテゴリーでは、協力者の専門分野に関係するプラスの指摘があった。仏教絵画を専攻するHは、竹取物語について「私の場合なんかこれ見て、また美術を

考えちゃって。仏とか降りてくるとき来迎図というのがあって、仏とか菩薩とか、なんとなくそんな感じになっちゃって。イメージがすごくわいた。」と述べた。一方、歴史学を専攻しているBは、「研究テーマなので江戸時代の公家の教育。それはもともと、大学寮は公家の教育機関だから。この年に焼け落ちたって(知っていたからそれに関する記述かと思った。)」と述べ、方丈記にプラスの評価を示した。また、研究で読み慣れている資料と文体が近いという点で、竹取物語にプラスの評価があった。内容・文体に対する印象は、専門分野の影響を受けることがわかれた。

「4. 文章の描写方法についての印象」カテゴリーでは、方丈記は事実を飾らずに簡潔に書く書き方についてプラス評価があった。一方竹取物語はマイナス評価にかかわる指摘が多くあった。「こっちのほう(方丈記)が叙述的ではなくて、基本的に事実のことを結構簡単にさっぱりと書くという書き方。こちらのほう(竹取物語)が描写するということなので、意味を通してわかるのはこっち(方丈記)がたやすいかな。」[B]等である。また、竹取物語につい

ては「光とか説明するところは比喩的なところが結構あって、人の毛の穴が見えるとかそういう説明があって。[中略] こういう状況、想像しないとわからない。」[F]のような比喩表現が理解しにくいとする指摘があった。ただし、「これ(竹取物語)は見てて描写が丁寧なのですぐイメージできる。天から降りてくる人とか。」[J]のように竹取物語の丁寧な描写がわかりやすいという指摘もあった。全体的には、事実を装飾のない文章で記述する方丈記のほうが読みやすさの点で肯定的に評価されていた。

総合すると、竹取物語はプラス評価にかかわるカテゴリーは5つ、マイナス評価にかかわるカテゴリーは7つであった。そして、方丈記はプラス評価にかかわるカテゴリーは8つ、マイナス評価にかかわるカテゴリーは2つであった。方丈記のほうが読みやすさの点で肯定的に評価できる要素が多いと言える。また、協力者に「どちらの文章がわかりやすかったですか」と全体の印象について尋ねたところ、10名中9名が方丈記のほうがわかりやすいとした。竹取物語を選んだ1名(J)は理由として研究で読む資料に似ているからとした。全体的に、方丈記のほうがわかりやすいという印象が持たれたようだ。

5. 2. 2. 読解の際に感じる理解・推測の限界

(B) 読解の際に感じる理解・推測の限界のカテゴリーには、「5. ひらがな表記による混乱」、「6. 古典語と現代語の対応関係に起因する理解・推測の限界」、「7. 古典日本語文特有の性質に起因する理解・推測の限界」の3つのサブ・カテゴリーが含まれる。

「5. ひらがな表記による混乱」の発話例は「ひらがなの区切りは、最初はあんまり詳しく(文法的な)区切りをしなかったの、どういう意味?って全然わからない。漢字のほうは区切り、すぐにわかります。これ(ひらがな表記の部分)は、えっと、どれとどれ?一つの言葉はどこまで?って分析しなければわかりません。」[E]のような文法的な切れ目の推測が難しいという発話や、「例えばここ(竹取物語の

一部)は難しかった。ものにおそはるる、最初は恐るだと思ってたんですが、でも、襲うだと思って。」[C]のようなひらがなにどのような漢字が当たるかわからず悩んだという発話があった。表記がひらがなであることによる混乱が指摘された。

「6. 古典語と現代語の対応関係に起因する理解・推測の限界」の発話例は、「(「^{いぬ}西北」について)ふりがな読んだので場所の名前だと思った。方向でしたね。」[A]のような歴史的な読み方を示したふりがなとその漢字の現代語での読み方の乖離に対する戸惑いを示す発話や、「立連ねたり、(この言葉は)現代日本語にもあるかもしれませんがちょっとわからない。(この部分は現代語の)立つで、(でも)つらねが…。」[I]のような、語の一部分は理解できても全体は理解できないという、現代語からの推測の限界を指摘する発話があった。また、「かよ、あんまりわからなかったけど『か』があるから、それと確定できないって意味かな、でもそれも変だなあって思っ」[H]のような古典語に対応する現代語の予想はついても確証が持てない迷いを示す発話があった。古典語の意味を現代語の知識を用いて推測・理解しようとするものの限界が指摘された。

「7. 古典日本語文特有の性質に起因する理解・推測の限界」の発話例は「そういう(助動詞の意味に関する)確かな記憶がしっかりしていたら、その知識をもっと使います。今日は確かな記憶がないので。」[D]のような、古典日本語文特有の助動詞の知識が不完全であるため、意味が確定できないことに関する指摘や、「一番難しかった悩んだところはたぶんここ。この主語は何かわからなかった。」(A)のような主語が明示されていないため行為主体が把握できなかったことを示す発話があった。また、「イメージできないんですよ。朱雀門は都のおっきな門だけど、すぐにはわかんない。(門の実際の姿が)思い浮かばないです。」[J]のような朱雀門が都の門であることまではわかっても、門そのものの外観や町の中での様子をはっきりとイメージできないといった、時代背景や文化についての知識不足から十分なイ

メージが得られないことについて限界を示す指摘があった。古典日本語文特有の性質に起因する理解・推測の限界が指摘された。

彼らの発話から、現代には存在しない言葉や文化を理解しようとする際の基軸は現代にあることがわかる。そして、現代の視点から古典日本語文の内容を理解しようとする際に生じる限界を彼ら自身が認識していることがわかる。

5. 2. 3. 古典日本語文読解の方法に対する認識

(C) 古典日本語文読解の方法に対する認識カテゴリーには、「8.漢字への注目」、「9.現代語重視」、「10.古典文法知識活用個所の予見」、「11.読解経験から得た技術の利用」、「12.最終段階での母語知識の使用」の5つのサブ・カテゴリーが含まれる。

「8.漢字への注目」の発話例は、「文章を最初にわっと見たら、まず漢字。」[H]のような、漢字だけが先に目に入ってきてしまうことが中国語を母語とする協力者たちによって指摘された。しかし、同時に「漢字を見て、日本語の意味は中国語と通じるかもしれない。でも通じるかもしれませんが必ずしも正しいとは限らないので、前後の文脈を読んで（確認します）。」[D]のような中国語の意味にとらわれて意味把握を誤ることがないよう注意するという漢字への警戒を示す発話も共通して確認され¹⁸、漢語に対する慎重な姿勢がうかがわれた。また、「(望月という語を知らないが)最初の漢字がなくても意味がわかる。月。」[I]のように、日本語の語彙としてわからない場合に個別の漢字に注目して意味を推測することが指摘された。古典日本語文理解における漢字への注目が語られた。

「9.現代語重視」の発話例は「(現代語と古典語で

18 本調査に並行し、古典日本語資料読解経験がない中国人研究者(N1取得者:社会学専攻)2名と韓国人研究者(N1取得者:文化学専攻)を対象に同じ調査を行った。結果、前者には漢字表記への慎重な姿勢は観察されず、漢字だけを追って意味を取っていく、漢字表記に強く依存した形が観察された。また後者は、漢字だけに注目して読む読み方は観察されなかった。

細かい違いはあるが)でも結局現代日本語と違って(読解にあたる。)[B]のような、古典語を大きく「日本語」としてとらえ、現代日本語を読むような感覚で読むという認識が語られた。また「(古典語の意味が)現代語からどれほど距離があるのかっていうそれを考えながら、これは(現代語と意味が)どのぐらい違うかなって(把握しながら読んでいく。)[F]のような、現代語と古典語の類似性、非類似性を相対的に意識しながら読む読み方について指摘があった。さらに「私は(古典語を読む時はいつも)絶対現代日本語が(頭の中に)出てくる。古典日本語から現代日本語に訳す。(この方法は理解が)速いです。」[E]のような、現代語知識を利用して読んだ場合の処理スピードの速さについて指摘があった。また、「(現代日本語で)わかる部分を必死に考えて。前の分からない部分とつなげて、つながるように。」[E]のような現代語知識でわかるところだけで理解の大枠を作る作業が行われていることも語られた。さらに、「(古典語を読む時は)英語(母語)あまり考えないようにします。」[A]のような母語を介在させないで読む方法を意識的にとっていることも複数指摘があった。このような方法を取る理由についてDは「私が重視しているのはこの(現代日本語と古典日本語の)つながりです。わたしからみれば、現代中国語(母語)と古典日本語のつながりは私にとって意味がないんです。」と述べ、古典語と現代語を連続させてとらえることにこそ意味があるという認識が示された。また「これ(二つの課題文)読んでいる時は、全然(頭の中に英語が想起されることが)なかったですね。」[C]のような、翻訳法で学んだにもかかわらず自らの読解活動に母語が出てこなかったことについて意外性を述べる発話もあった。翻訳法による学習をした協力者のうち中国語以外の言語を母語とする協力者のC、Iはともにこのような指摘をした。その理由を尋ねたところ、「(翻訳法で習った)でも、(考えてみれば日本語を解読するのに)ヨーロッパの言語は全然役に立たない。」[I]と述べ、これが自然であろうとの認識が示された。彼らが現代語の

知識を重視し、活用していることが語られた。

「10. 古典文法知識活用個所の予見」の発話例は「(現代語のように読んで)理解できないところは古典の文法を使おうって。[中略]理解できる部分は全然古典の文法考えない。で、なかなか難しいなって思うと、ここはきっと古典の文法だと思って。で、なんか、必死に考えて。」[J]のような、現代語による読み替えで意味がとりにくい部分に古典文法を使ってみるという指摘や、「漢字がないところは(古典文法の助動詞の知識を)使うことになると思います。」[C]のようなひらがな表記の所で古典文法を使うという指摘、さらに「それは(古典文法の助動詞の知識を使うのは)ほとんどそのような語尾(文末)の所。」[C]のように文末に現れる助動詞を意識して読むことが指摘された。彼らの発話から、古典文法の知識としては主に助動詞の知識が理解過程において中心的なものとして位置づけられており、その知識を用いる場所に予測がたてられていることがわかった。

「11. 読解経験から得た技術の利用」の発話例は「日本語もわかったけど頭の中で同時に(情景を)イメージする。」[A]のような、できるだけ情景をイメージをしながら読む方法についての指摘や、「これは何だろなって思わなかったわけじゃないけど、ほかの部分で理解できたからもういいかなって(読み飛ばす)。重要じゃないかなって。」[H]のような重要性を判断して、重要ではない部分は深入りせずに読み飛ばす方法が指摘された。また、「まずは時間が出てきて、あ、また物語かなと。時間、場所、人物とかそういう流れで読んでみた。」[E]のようにストーリーを追うために時間、場所、登場人物に注目する読み方について指摘があった。さらに「(望月という語がわからず、漢字表記から何らかの月であると理解したが)なんとなく文脈で理解して満月かなって。すごく明るってことで、満月かなと。」[J]のように、完璧には把握できなかった言葉や表現の意味を文脈を用いて補おうとするストラテジーに

ついても語られた¹⁹。読解経験から得た技術を古典日本語読解にも使用していることがうかがわれた。

「12. 最終段階での母語知識の利用」の発話例は「難しいところ見ると英語で何かなと思って(対応する表現を考えた。)[A]のような、現代語や古典文法の知識で補いきれないところについて母語で対訳を考え理解しようとするという発話や、「最後に3段階で(読解の最終段階の仕上げとして)、韓国語に読んでいきました。読んだら、現代日本語でやった時、理解した時に間違えたことに気付いて。」[J]のような現代日本語で解釈した後、仕上げとして母国語に翻訳をし、チェックをするという指摘もあった。このような指摘はJだけであったが、Jは「完璧な解釈」を作り上げなければいけない場合に、現代語で理解した後、母語に翻訳し、日本語で表現されることを韓国語で表現するとどうなるかを確認すると述べた。「普段はここまでしない」と述べ、目的による読解法の使い分けがうかがわれた。母語知識は最終的な段階でわからない意味の推測や全体の確認に用いられていることがわかった。

読解の認識の分析から、現代語知識を重視し、漢字に注目する読み方が確認された。また、母語知識や古典文法の知識は限定的に用いられていることが示された。

6. 考察・提案

語句の意味推測と読解に対する認識について協力者に共通して見られた傾向をまとめ、国内で研究を行う学習者への教室における支援について考察、提案を行う。

19 本研究は語句の意味推測に焦点を当てているが、これ以外にも文脈を用いたトップダウンストラテジーの利用は調査過程でストーリー展開の確認や主語認定等について観察されている。

6. 1. 古典日本語文理解における語句の意味推測の傾向

5. 1. の分析から、古典日本語文読解における語句の意味推測においては、現代語知識、古典語知識、専門知識、母語知識、生活知識、漢字知識の6つの既有知識が情報源となっていることが明らかになった。このデータで見る範囲では明らかに、どちらの文章も現代語知識が多く利用されていることがわかり、現代語によって解釈の全体像を形作る現代語読み替え方式の実態が明らかになった(5. 1. 1.)。これは、5. 2. で全ての協力者が示した、古典日本語文を「現代日本語を読むような感覚で読む」という認識と一致する。また、現代語読み替え方式のプロセスを示した図2では、現代日本語知識で対応できない部分に他の既有知識を利用する様子が確認されたが、これは「現代語による推測の限界」の認識とつながる。協力者によって取られているこのような方法は、海外の伝統的な古典日本語教育の方法から見ると異質なものである。翻訳法で学んだ学習形態aの協力者からは、これが自然である、このように読むべきである、という認識が示されていた(5. 2. 3.) ことから、協力者の中で現代日本語で古典日本語を解釈することの重要性が認識された結果、どこかの段階で翻訳法からの切り替えが行われたと推測される。また、ひらがなの連続がかえって意味推測を阻害しており、漢字の使用が古典日本語の意味推測を助けるという認識が共通して示されていた(5. 2. 1.)。漢字圏学習者だけではなく、非漢字圏学習者にとっても漢字は語句の意味推測において重要な意味を持つと言える。

6. 2. 学習者の視点から考えたわかりやすい文章と教材選定

現代語知識と漢字知識の利用に関する数量的分析では、文章によって差が見られ、現代語知識は竹取物語のほうが、漢字知識は方丈記のほうが有意に高

い結果となっていた。そして二つの文章を比べた場合、方丈記のほうが読みやすいという印象が持たれていた(5. 2. 1.)。これは、現代語知識を多く用いる文章が単純に読みやすい訳ではないことを示している。和文の竹取物語は小学校の国語科教科書で採用²⁰され、古典教育では入門の定番と位置づけられるものである。外国人学習者向けの古典日本語教科書でもこれを始め、国語教育で取り上げられる文学作品が選ばれる傾向がある²¹。しかし、古典日本語文献を研究資料として扱う外国人学習者への教育は、国語教育と対象も目的も違う²²ことを考えると、教材にふさわしい文献も異なるはずである。本研究で示された、ひらがなを多用する和文よりも和漢混淆文のほうが語の意味推測の点では理解しやすい、という協力者の認識は、教材選定の一つの指標になる可能性がある。

6. 3. 現代語知識を積極的に活用した支援

全ての協力者に一致して見られた、現代語知識を重視し、利用する傾向を踏まえ、国内で古典日本語文献を用いた研究を行う学習者への教室における支援について考察する。

6. 3. 1. 語彙の学習支援

現代語読み替え方式がとられていたことから、古典日本語文の意味を理解するためには、この方法を適切に機能させる支援、すなわち学習者が現代語との紐づけをより適切に行えるようになるための支援が求められている。この方法で軸となるのは現代語の語彙知識である。古典日本語文献には日本語能力

20 小学校国語科教科書における古典教材については、加藤(2013)に詳細な記述がある。

21 筆者の聞き取り調査による。例えば、Shirane(2007)、高(2006)、足立(2003)等。

22 国語教育では、現行の学習指導要領において伝統的な言語文化に関する指導の重視が明記され、児童生徒が「古典に親しむ」ことが目指されている。

試験N1レベルではカバーされない語句が多くある。課題文中の「望月」、「塵芥」、「連ねる」は、協力者が意味推測に時間がかかった語であるが、これらが現代語として使われていることを知らない者がいた。古文特有の語句はもちろんであるが、それに加えてこのような現代語日本語教育では出会う機会が少ない現代語を取り上げ、対応する現代語を合わせて学習していく必要がある。

6. 3. 2. 現-古の対応把握を促す支援

図1で見られたような形で、教室において文を語句ごとに区切り、現-古の対応関係を一つ一つ確認することは有益だろう。これにより、現代語知識が利用可能な部分とそうでない部分が明確に把握できる。そして、ここには文法の知識が使えるのだ、というように意味推測に用いる既存知識について考える練習を行い、学習者自身である程度予測が立てられるように支援すれば、読みの効率化への貢献が期待できる。特に、古典日本語の体系的な学習を欠いている学習形態c, dの学習者には、文の理解の仕方と新たに学ぶべき語句が明示される点でこの方法は有益だろう。また、日本で研究を行う学習者の場合、所属コミュニティで現代日本語による解釈内容の発信が求められることが多い。現-古の対応の把握に基づき、現代語による解釈構築を促すこの方法は、国内の学習者の実情にも即している。特に、母語の翻訳で学んだ学習形態aの学習者にとっては、古典日本語を現代語で表すとどのようになるかが明示される点で助けになるだろう。現代語知識を活用する方法は、学習者が語句の意味と文構造を理解し、その内容を国内研究コミュニティにおいて発信することについて、一定の有用性があると考えられる。

6. 3. 3. 学習者の属性に応じた支援

多様な背景を持つ学習者への対応を考えた場合、上記に加え、それぞれの属性に応じた支援も必要である。母語の観点では、中国語母語話者が漢字に注

目しつつも、それに対し慎重な姿勢をとっていた(5. 2. 3.)ことに注目できる。彼らの場合、漢語が多くなると文章が理解しやすくなるだけでなく、意味把握を誤る可能性が高まると認識し、警戒している点に、より正確に文章を読もうとする研究者ならではの姿勢がうかがわれる。教室では、中国語と日本語の意味の差を丁寧に扱うといった漢語に対する細やかな支援が必要になる。また、学習形態の観点では、過去に行ってきた学習の形態によって支援の際に重点を置くポイントが変わる可能性がある(6. 3. 2.)。そして、専門分野の観点では、日頃研究で読み慣れている文体と課題文の読みやすさの関係が見られた(5. 2. 1.)ことから、この点を授業で取り上げる教材の選定に反映させることが考えられる。

これらの中で、最も対応が難しいのは専門分野についてである。教室において一人の支援者が多様な専門性に個別に対応するのは困難である。しかし、これを無視した画一的な方法では、実情に即した支援は行えない。支援者には学習者の研究テーマや扱う資料を把握し、その時々学習者の実情に合わせた教材選びを臨機応変に行う姿勢が求められる。専門に関する知識は支援者よりも学習者のほうがはるかに深い。支援者は言葉の理解について知識を、学習者は専門分野にかかわる知識を提供し、双方が共同して文章の理解を進める活動が求められる。授業に参加する個々の研究者一人一人の知識と支援者の知識を集めて、教室全体の理解につなげていく授業デザインが必要になると考えられる。

7. 課題と展望

本研究では、限定的なデータであったが、国内で日本研究を行う外国人学習者の古典日本語文認知プロセスと、読解に対する認識を明らかにし、国内での支援提供の立場から考察・提案を行った。理解の全体像の解明には日本人研究者との比較も含め、対象を広げた調査が必要になる。また、一人の研究者のライフを深く掘り下げる研究にも取り組みたい。

今後の課題としたい。

文献

- 足立幸子 (2003). 『古文入門』大阪外国語大学留学生日本語教育センター.
- 海保博之, 原田悦子 (1993). 『プロトコル分析入門』新曜社.
- 柏崎秀子 (2010). 文章の理解・認知過程を踏まえた教育へ——伝達目的での読解と作文の実験をもとに『日本語教育』146, 34 - 48.
- 金山泰子 (2004). 上級学習者のための文語文法入門——実践報告と今後の課題『アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター紀要』27, 41 - 62.
- 加藤直志 (2013). 小学校国語教科書における古典教材——学習指導要領改訂を受けて『名古屋大学教育学部附属中高等学校紀要』57, 117 - 12. <http://hdl.handle.net/2237/17808>
- 川喜田二郎 (2017). 『発想法 (改版)』中央公論社.
- 串田紀代美 (2015). ゼロから始めるくずしじ学習——メタ認知を促す学習支援と評価分析『アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター教育研究年報』4, 71 - 95. https://www.iucjapan.org/pdf/nenpou2015_Kushida.pdf
- 甲田直美 (2009). 『文章を理解するとは——認知の仕組みから読解教育への応用まで』スリーエーネットワーク.
- 高文漢 (2006). 『日本古典文学作品选读』上海外语教育出版社.
- 国立国語研究所 (2019). 『日本語歴史コーパス』バージョン2019.3. <https://chunagon.ninjal.ac.jp/>
- 古田島洋介 (2013). 『日本近代史を学ぶための文語文入門——漢文訓読の地平』吉川弘文堂.
- 佐藤勢起子 (2014). 留学生を対象とする古典入門の授業——日本語学習者のための文語文読解教材の開発を目指して『東北大学高等教育開発推進センター紀要』9, 99 - 113.
- 佐藤勢起子, 虫明美喜, 楊錦昌, 小野桂子, 押谷祐子 (2017). 非母語話者を対象とする日本語文語文 e-learning 教材試作版の開発『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』3, 307 - 320. <http://hdl.handle.net/10097/00120967>
- 鈴木泰 (1995). 古典語と日本語教育『国文学 解釈と鑑賞』60, 139 - 144.
- 副島昭夫 (2003). 留学生のための文語文入門試案『東京大学留学生センター紀要』13, 51 - 115.
- 立松喜久子 (2000). 文語文法を教える外国人上級学習者のための古典入門授業『アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター紀要』23, 1 - 24.
- 谷口龍子, 坂本恵 (2013). 「国内外の高等教育機関における日本語教育事情調査」データベース中間報告——(1)欧米型 (日本研究の中の日本語教育) とアジア型 (日本語教育から日本研究へ)『日本語・日本学研究』3, 109 - 120. <http://hdl.handle.net/10108/73007>
- 東京大学教養学部国文・漢文学部会 (2007). 『古典日本語の世界1——漢字がつくる日本』東京大学出版会.
- 中島義明, 安藤清志, 子安増生, 坂野雄二, 繁樹算男, 立花政夫, 箱田裕司 (1994). 『心理学辞典』有斐閣.
- 坂内泰子 (2004). 留学生と文語文読解の必要性『神奈川県立短期大学紀要総合篇』27, 59 - 74. https://doi.org/10.20686/tgkt.27.0_59
- 深澤愛 (2013). 外国人留学生の文語文法・古語学習について考える (1)——文語助動詞の場合『文学・芸術・文化——近畿大学文芸学部論集』25(1), 128 - 114.
- 松岡弘 (2001). 『一橋大学学術日本語シリーズ7: 学術日本語の基礎 (二) 近代文語文を読む』一橋大学留学生センター.
- 山方純子 (2007). 第2言語読解における未知語の意味推測研究の概観——下位レベルの推測ストラテジー使用に着目して『言語科学研究』13, 37 - 51. <http://id.nii.ac.jp/1092/00000442/>

- 山口真紀, 武井直紀 (2015). 外国人学習者の古語・文語学習における困難点——研究の過程で古語・文語文献を扱う留学生・研究者へのインタビュー調査から『第17回専門日本語教育学会研究討論会誌』20 - 21.
- 山口真紀, 野原佳代子 (2016). 研究において古典日本語文献読解を行う外国人学習者が抱える困難点と問題対処プロセスの研究. *Studies in Language sciences*, 15, 121 - 141.
- Kordzinska-Nawrocka, I. (2013). *Klasyczny język Japoński*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Shirane, H. (2005). *Classical Japanese: A grammar*. New York: Columbia University Press.

Article

Inferring meaning from words and phrases in classical Japanese literature

The non-native learner perspective

YAMAGUCHI, Maki*

*Graduate School of Decision Science and Technology,
Tokyo Institute of Technology, Japan*

NOHARA, Kayoko

*School of Environment and Society,
Department of Transdisciplinary Science and Engineering,
Tokyo Institute of Technology, Japan*

Abstract

The present research examines how non-native learners interpret classical Japanese literature via a case study that highlights a method for learning support. Ten researchers who specialized in Japanese studies were requested to elucidate the process of interpreting classical Japanese literature while thinking aloud. Utterance protocol data and follow-up interview transcripts were quantitatively and qualitatively analyzed. The results revealed that the cognitive process primarily operates on modern Japanese language and the recognition that modern Japanese knowledge is important for understanding sentence construction and meaning. As a result, this study proposes a learning support method that utilizes such modern Japanese knowledge.

Copyright © 2019 by Association for Language and Cultural Education

Keywords: Bungo, non-native researchers, classical Japanese language education

* *E-mail:* makiyama814@yahoo.co.jp

論文

日本語学校の社会的アイデンティティ構築の歩み

「箱根会議」という経験をめぐるライフストーリー

三代 純平*

(武蔵野美術大学)

佐藤 正則

(山野美容芸術短期大学)

概要

本稿は、日本語教育振興協会が1997年に開催した第1回日本語教育セミナー、通称「箱根会議」に関するインタビュー調査である。当時箱根会議に参加した11名の調査協力者の語りから、日本語学校にとって「箱根会議」がいかなる意味をもっていたのかを論じる。調査協力者に対するライフストーリー・インタビューから明らかになった箱根会議の意義は「日本語学校の連携」が生まれ、日本語学校の「社会的アイデンティティの確立」を共に目指すことが確認されたことである。そして、そのために手を取り合い「日本語教育の質の向上」に努めていく素地が整ったことである。箱根会議は、日振協と日本語学校の「管理する側・管理される側」という関係を乗り越え、管理される側であった日本語学校が主体的に自分たちを定位し、社会に働きかけるための象徴的な出来事であった。箱根会議の経験を一つの契機に、日本語学校は、国際交流の最前線を担う教育機関としての社会的アイデンティティを構築すべく歩みを進めるようになったのである。

Copyright © 2019 by Association for Language and Cultural Education

キーワード 留学生10万人計画, 日本語教育振興協会, ライフストーリー・インタビュー,
上海事件, モデル・ストーリー

1. 研究動機

2007年、日本政府は2020年までに留学生受け入れ数を30万人に引き上げるという「留学生30万人計画」を打ち出した。その計画は2年前倒す形で

2018年に達成された。日本語学校¹の数も急増し、2019年現在その数は、775校²と過去最高である。一方で、近年、就労目的の留学生が社会問題として度々マスメディアに取り上げられるようになり(出井, 2016)、就労目的の留学生を受け入れる悪質な日

本研究は、JSPS 科研費 15K02661 の助成を受けている。

* E-mail: miyo@musabi.ac.jp

1 日本国内の日本語教育実施機関・施設等のうち、法務省告示を受け、留学生(就学生)を受け入れている機関のこと。本稿では総称して日本語学校と記述する。

2 日本語教育振興協会に問い合わせ、2019年8月22日現在のデータを提供いただいた。

本語学校の増加が問題化している(芹澤, 2019)。このような状況は, 1980年代後半の就学生急増に類似しているのではないかと私たち(三代, 佐藤)には感じられた。1983年に中曽根内閣が提出した「留学生10万人計画」を背景に, 1980年代後半から就労目的の就学生³を大量に受け入れる日本語学校が急増し, 社会問題化した(佐々木, 2004)。この時の経験の反省の上に, 現在の留学生受け入れのあり方をもう一度批判的に考えたいというのが本研究の出発点であった。そこで, 三代と佐藤は1980年代に日本語学校に勤務していた日本語教師に対するライフストーリー・インタビューを開始した。

最初にインタビューしたのが, 本稿の調査協力者である緑川音也氏であった。緑川氏は, 日本語教育振興協会(以下, 日振協)が1997年10月に開催した第1回日本語教育セミナー, 通称「箱根会議」に参加したメンバーの一人であった。彼は日本語学校にとって箱根会議が一つのターニング・ポイントになったと述べ, 会議までの流れや会議の経験を自分のライフストーリーの中で語った。2000年代初頭, 日本語学校に専任教員として勤務していた佐藤は箱根会議の存在は知っていたが, 主に学校長や教務主任が参加する会議であり, 内実は知らなかった。三代は2000年代初頭に海外で日本語教師のキャリアをスタートさせ, 現在は大学の日本語教育に携わる。短期間の非常勤講師経験を除くと日本語学校で働いたことのない三代は箱根会議自体を知らなかった。調べてみると, 日振協(2010)等の報告書では, 箱根会議に関する記述が見られるが, 箱根会議を研究として取り上げたものはない。そこで, 私たちは第1回の箱根会議への参加した方に調査協力を依頼し, 自身の日本語教師経験の中で箱根会議をどのよ

3 大学・短大以外の日本語学校や専修・各種学校等の教育機関で学ぶ外国人学生を1980年代当時, 慣例として「就学生」と呼んだ。1990年の入管法改正によって在留資格「就学」ができ, 「就学生」が正式な呼称として定着した。その後, 2010年に改正された入管法によって在留資格は「留学」に一本化されたため, 現在は「就学生」という呼称は用いられない。

うに評価し, 位置づけているのかを中心にライフストーリー・インタビューを行った。

日振協とは, 日本語学校の就学生受け入れを適正化するため, 1989年に設立された団体である。2010年の民主党政権下の事業仕分けまでは, 日振協の審査・認定を受けることによって日本語学校は法務省より告示を受けることができた⁴。詳細は後述するが, 箱根会議はその日振協によって開催された会議で, 箱根にある文部省共済宿泊所にて10月30日, 31日の一泊二日で行われた。日振協加盟校30校から30名の学校長や教務主任が集まり, 二日間に渡り日本語学校のあり方について話し合った。箱根会議の報告が掲載された日振協ニュース(日振協, 1998)によると, 予定されたプログラムでは, 初日は午後1時半から受付を行い, 開会の挨拶, 自己紹介を行なった後, 午後4時から5時半までが全体会, 6時半から11時までが懇親会となっている。2日目は午前9時から午後2時半までが全体会であり, 休憩, 昼食を挟み, まとめを行い, 午後3時10分閉会となっている。だが, 日振協(2010)によると, 実際は30日の午後1時半から31日の午後3時までほぼ休みなく, 議論は続いた。後述するが, インタビュー協力者たちも, とにかく「温泉にも入らず」に話し合ったと語っている。

私たちは, この1997年の箱根会議に参加した11名の関係者にインタビューをすることができた。その語りから見えてきたことは, 日本語学校の歴史において箱根会議が大きな転換点となっていたということである。本研究では, ライフストーリー・インタビューから当時の参加者にとっての箱根会議の意義

4 日本語学校へ留学を希望する場合, 日本語学校が法務省入国管理局に事前審査を申請し, 審査を通ったものに入学許可書を出す。この許可書をもって留学希望者はビザの発給を受けることができる。この申請を行うことができるのは, 法務省の告示を受けた日本語学校のみである。なお, 2010年の民主党政権下の事業仕分けにより, 日振協の審査・認定は告示の参考とされないことが決まった。そのため, 会員校の数が減少し, 2019年8月現在その数は234校である(日振協, n.d.)。

を明らかにする。結論を先取りするならば、箱根会議の意義とは、日本語学校が連携し、共に日本語教育の質を向上させることで、日本語学校の社会的アイデンティティの確立を目指すことが参加者の間で共有されたことである。また、箱根会議について共有されている記憶、箱根会議についてのモデル・ストーリーが、日本語学校の社会的アイデンティティを構築するために重要な役割を担っている。本稿では、箱根会議へ参加した調査協力者たちの語りからこの社会的アイデンティティ構築への歩みを明らかにする。

2. 箱根会議の背景：上海事件から日振協設立

本研究の背景となる上海事件から日振協設立までの経緯を先行研究や当時の記事をもとに述べておく。1983年、「21世紀への留学生政策懇談会」が発足し、その提言として「21世紀初頭には海外からの留学生を10万人に増やす」計画、すなわち「留学生10万人計画」が発表された。82年当時、外国人留学生の数は8,100人程度であったが、20年で当時のフランスの11万人程度に増やすというものである。「留学生10万人計画」を契機に、私費留学生を受け入れるため、留学生のアルバイト解禁、ビザ発給手続きの簡易化などの措置が取られた。また、1987年に中国政府が私費留学用のパスポートを自由化することで中国からの就学生が急増する。1983年の就学生総数3,448人、その内中国人就学生は160人だった。それが、87年には就学生総数13,915人、中国人就学生7,178人となった。さらに88年には就学生総数は35,107人、中国人就学生は28,256人と急増した(寺倉, 2011)。それに伴い、日本語学校も増加し、1983年には約150校であった日本語学校は、1988年には約350校となった(丸山, 2015)。日本語学校の中には営利目的の悪質な日本語学校も多く、当時ビザを発給するにあたり必要とされた身元保証書を架空の身元保証人により作成し、留学生に高く売りつけた

り、定員をオーバーして入学許可書を乱発するような不正が相次いだ(ぐるーぷ赤かぶ, 1989; 佐々木, 2004)。このような状況は、徐々に社会問題としてマスメディアに取り上げられるようになった(山口, 1988)。そこで、日本政府はビザ審査を厳格化した。それによってすでに日本語学校に入学金等を支払っていた中国人留学希望者たちの就学ビザ⁵が発給されない状態が生まれ、彼らは抗議のために在上海日本国総領事館を取り囲んだ。これが、いわゆる「上海事件」⁶である。上海事件は国際問題化し、国内でも大きな社会問題としてクローズアップされるようになった(佐々木, 2004)。

この上海事件を契機に、日本語学校の審査・認定の基準整備が進んだ。そして、1989年にその審査・認定を担う機関として日本語教育振興協会が発足したのである。1990年以降、日振協の審査・認定を通して、それまで出稼ぎ目的の若者たちを安易に受け入れてきた日本語学校が認定校となれず業務停止し、急速に姿を消していった。入国管理局の中国人就学生に対する審査も厳しくなり、日本語学校の学生数は次第に減少し、1990年代半ばには200校が閉鎖、廃校に追い込まれた。1992年度末には433校あったが、1996年度末には287校にまで急減した(日振協, 2010)。

後述するが、調査協力者たちによれば、設立当初、日振協と日本語学校の関係は決して良好ではなかった。日振協は、日本語学校を審査、管理する団体として機能し、管理される日本語学校との間に軋轢が生じた。江副(1989)は、当時の日振協は会費を徴収

5 1990年の入管法改正以前は、就学生には在留資格4-1-16-3が与えられていた。この在留資格は、「留学」や「就労」など他の在留資格に該当しない、法務大臣が特に在留を認めるものに与えられる在留資格である。当時の就学生には、この在留資格が適用された。ここでは便宜上「就学ビザ」と記しておく。

6 上海事件は日本社会で主に使用される通称で、中国大使館は他の事件等との混同を防ぐため、「上海就学生事件」と呼ぶことを望んでいたことから、「上海就学生事件」という記述も見られる(日振協, 2006)。

するが会員に発言権を与えないと批判する。また小林(1990)は、日本語学校が常に日振協にお伺いをたてる構図を批判し、「官僚主導型」ではなく学校主導の日振協であるべきだと述べる。そのような関係を転換し、共に日本語教育の質の向上を目指すようになる象徴的な会議が箱根会議であったのである。

3. 研究方法

3. 1. ライフストーリー

本研究では、箱根会議に参加した日本語教育関係者らが箱根会議、およびそこに至る過程をどのように体験し、意味づけているのかを明らかにしていくことを目的としている。そのため、ライフストーリー(以下LS)を用いた。LSとは、「個人のライフ(人生、生涯、生活、生き方)についての口述(オーラル)の物語である。また、個人のライフに焦点をあわせてその人自身の経験をもとにした語りから、自己の生活世界そして社会や文化の諸相や変動を全体的(ホリスティック)に読み解こうとする質的調査法の一つ」(桜井, 2012, p.6)である。

広義では、ライフに関する口述の物語であるLSを用いた研究の総称をLS研究と呼ぶ(川上, 2015)。一方で、LSの「ストーリー」の部分に着目し、そのストーリーの構築のあり方に焦点を当てたものをLS研究と捉える考え方もある(桜井, 2012)。本研究は、基本的に後者のLS研究に軸足をおき、調査協力者が過去に体験したことを現在においてどのように意味づけて自らの経験として語るのかということに注目し、調査協力者の主観的現実とその現実が埋め込まれた社会的意味に迫る。つまり、箱根会議の経験者たちがその経験をどのように意味づけているかということから、当事者たちにとっての箱根会議の意味を明らかにすることを試みる。

LS研究では、過去の出来事をいかにインタビューにおいて意味づけていくのかを考察するために、過去の出来事の展開とそれに対する感情などを

表す語りを「物語世界」、現在の出来事に対する評価や態度を表す語りを「ストーリー領域」として区別する(桜井, 2002, 2012)。例えば、上海事件前後、就労目的の就学生が急増した日本語学校における教師経験をある調査協力者は次のように振り返る。

で、中国人だけの学校も今から考えると本当にいい経験で、[中略]もう学校中、中国人なわけですよ。で、なんかが一っとか寝てて「何しに来たの?」とかって言うと、「いや、働きに来た」って普通に言う人たちで、私、この人たちを私の授業だけは絶対寝かせないぞと思って、そういうのがまた張り合いになっちゃって。でも一人一人は本当にいい人たちなんだよね、って。だけど働きに来てるんだよねって。これってやっぱりあっちゃいけないんじゃないか、みたいなのを思いつつ。でも、すごいいい思い出の時間。

上記の例では、下線部がストーリー領域に該当し、その他の部分が物語世界である。物語世界では、就労目的の中国人が急増し、教室の状況が一変した経験が語られ、当時、それに対し、葛藤しながらも懸命に教えようと思ったことが語られる。そしてストーリー領域では「いい思い出」として評価している。このような分析から当時の日本語教育の状況を当事者である日本語教師がどのように経験していたのかが見えてくる。なお、本稿において語りの引用部の下線は、そこがストーリー領域であることを示す。

また、LS研究では、語りは社会に埋め込まれたものであると捉える。したがって、語りは社会的コンテキストを反映し、語りから社会的コンテキストに迫ることも可能である。社会的コンテキストと語りの関係を解釈するために、LS研究では語りの様式(モード)に着目する(桜井, 2012)。人は自らの経験を語る時、様々な様式(モード)で語る。国民として、あるいはある特定の集団の代表として、またある時は、私的な立場から語る。また、それぞれのレベルに流通しているストーリーを参照しながら自らの経験を語る。これが語りの様式である。日本社会

のような大きな範囲で広く流通している言説をマスター・ナラティブという。それに対し、日本語教育業界や日本語学校業界のように特定のコミュニティに流通している言説をモデル・ストーリーという。そのどちらにも回収されない、個人的な経験に根ざした語りをパーソナル・ストーリーとする。本稿で言えば、日本社会に流通している日本語学校や日本語教師についての言説がマスター・ナラティブであり、日本語教師たちが共有している言説がモデル・ストーリーである。

マスター・ナラティブとモデル・ストーリーの関係は「ライフストーリー研究にとって重要な問いとなる」(p.7)と石川、西倉(2015)は述べる。また、プラマー(1995/1998)は、個人がこれまで語られてこなかったストーリーを語るときには、それを受け入れるコミュニティが必要となると、モデル・ストーリーと個人の語りの関係について論じる。近年のLS研究では、モデル・ストーリーとパーソナル・ストーリーの齟齬から個人の語りの意味を理解するものも多い(例えば、石川, 2007; 三代, 2015)。しかし、本稿で取り上げる箱根会議に関する語りは、マスター・ナラティブに対するモデル・ストーリーの構築に関わっている。後述するが、箱根会議は、当時の日本語教育についてのマスター・ナラティブに抵抗する日本語教育のモデル・ストーリーを構築する原点となったイベントであったからである。

したがって、本稿では、物語世界とストーリー領域という観点から語りを見ることで、調査協力者たちの箱根会議に対する評価を明らかにするとともに、それがどのようなモデル・ストーリーの生成と関わっていたかを考察する。

3. 2. 調査概要

調査協力者は、1997年に開催された第1回箱根会議に参加した日本語教育関係者10名、および日振協の理事長である佐藤次郎氏である(表1)。当時の参加者の一覧と会議で話し合われたことの概要

は、日振協の発行する『日振協ニュース』No.50(日振協, 1998)に掲載されている。調査は2015年から2019年にかけて行った。インタビューは非構造化インタビューで、箱根会議に至る過程と箱根会議の経験、その後についてLSを語っていただいた。インタビューの場所は、調査協力者の都合に応じて日本語学校の一室や喫茶店を利用した。基本は筆者らが二人で話を伺ったが、スケジュールの関係で江副氏の2回目のインタビューと丸山茂樹氏のインタビューのみ三代が一人で行った。インタビューは録音し、トランスクリプトを作成した。調査協力者は、調査過程で見えてきた疑問・仮説を基に次の調査協力者に依頼するという理論的サンプリング(木下, 1999)によって募った。インタビューの過程で不明な点や疑問があれば、この点を聞くためには誰に聞けばよいかなどを調査協力者と相談しながら、次の調査協力者を決定した。箱根会議から20年以上が経過し、当時の参加者の中には、すでに他界されている方や業界を離れている方などもいる。その中で連絡を取ることができ、インタビューを承諾していただいた方にインタビューを行った。11名にインタビューした時点で、本稿の問題意識である箱根会議の意義が明確になり、調査を終了した。なお、本稿では、先行研究のない箱根会議に関する当事者の証言資料としての価値を考慮し、調査協力者の実名を記載する。調査協力者の方々には、その趣旨をお話しし、了解を得ている。

分析・考察にあたっては、三代と佐藤が、それぞれにすべてのトランスクリプトを3.1.で述べた観点から分析し、その分析結果を比較し、共通の解釈を作り上げた。さらに、原稿をまとめた段階で、データの公表の承諾とともに、語りの解釈の妥当性や歴史的背景について各調査協力者にそれぞれ確認していただき、修正を重ねた。調査協力者の方々には、執筆段階でも複数回にわたり原稿をお読みいただき、必要に応じて資料を提供いただくなど、多大なご協力をいただいた。無論、本論文の文責は執筆者らに帰する。

表 1. 調査協力者一覧

氏名(敬称略)	生年代	所属(1997年当時)・職名	所属(2019年現在)・職名	インタビュー時期(時間)
江副隆秀	1950s	新宿日本語学校・校長	新宿日本語学校・校長	2016.2.5. (1:51:21) 2017.10.14.(1:44:51)
小木曾友	1930s	(財)アジア学生文化協会 留学生日本語コース・校長	(財)アジア学生文化協会・理事	2018.4.18. (3:08:30)
奥田純子	1950s	コミュニカ学院・学院長	コミュニカ学院・学院長	2016.1.18. (5:32:16) 2016.6.18. (1:33:40)
加藤早苗	1950s	インターカルト日本語学校 信濃町校・教務部長	インターカルト日本語学校 ・校長	2016.3.16. (2:49:15)
佐藤次郎	1930s	(財)日本語教育振興協会 ・理事長	(財)日本語教育振興協会 ・理事長	2017.1.24. (2:22:34)
嶋田和子	1940s	イーストウェスト日本語学校 ・教務主任	(社)アクラス日本語教育研究所 ・代表理事	2017.8.28. (1:30:53)
西原純子	1930s	(財)京都日本語教育センター 京都日本語学校 ・専務理事 校長	(財)京都日本語教育センター ・代表理事	2016.6.19. (3:05:54) 2019.3.26. (2:28:07)
丸山敬介	1950s	同志社女子大学・助教授	同志社女子大学・教授	2017.7.21. (1:19:19)
丸山茂樹	1950s	I. C. NAGOYA・校長 (株)エヌ・アイ・エス・代表取締役	I. C. NAGOYA・校長 (2019.3.31まで)	2018.4.20. (3:27:15)
緑川音也	1950s	大同国際学院・教務主任	アイザック東京国際アカデミー ・校長	2015.11.7. (2:44:28) 2019.2.18. (2:06:40)
山本弘子	1950s	カイ日本語スクール・代表	カイ日本語スクール・代表	2016.5.26. (1:56:41)

3. 3. 社会的アイデンティティ

本研究では、箱根会議の参加者の語りから、その意味を考察する。考察により明らかになったことは、調査協力者たちが箱根会議を契機に連携し、日本語学校で教える日本語教師が社会的アイデンティティを確立する必要性を共有したことであった。そこで、3. 3. では社会的アイデンティティという用語の本稿における定義を確認する。

アイデンティティという概念を定着させたのは社会心理学者のエリック・エリクソンである(エリクソン, 1959/1973)。エリクソンは、自己アイデンティティ(self identity)を、個人的アイデンティティ(personal identity)と社会的アイデンティティ(social identity)の相互依存的な関係から成り立つものであるとした。個人的アイデンティティとは、「私」とは何者かについて自分自身をもつ概念であり、社会的アイデンティティは、「私」とは何者かについて社会や他者をもつ概念である。上野(2005)によれば、エリクソンのアイデンティティ概念は、アイデ

ンティティが社会的に構築されることを含意しており、バーガー、ルックマン(1966/2003)やゴッフマン(1963/1973)によってその構築主義⁷的な側面はより深く議論されていく。

ゴッフマン(1963/1973)は、人のもつカテゴリーや属性、つまり社会的な身分・職業や優しいなどの性格や身体的な特徴を社会的アイデンティティとした。さらに他者が外見や言動による予測から想定し、「私」自身に要求するものを対他的な社会的アイデンティティ(a virtual social identity)とした。それに対し、「私」自身もっていて、求められれば明らかにすることができるものを即自的な社会的アイデンティティ(an actual social identity)とする。この二つのアイデンティティは様々な形で乖離してい

⁷ 構築主義は、社会構成主義と翻訳されることもある。いずれも social constructionism の翻訳である(三代, 2009)。現実と言説を通じて社会的に構築されるものであるという考えがその中心にある(ガーゲン, 1994/2004)。その歴史的な経緯や定義については三代(2009)にまとめられている。なお、本稿では「構築」「構成」は互換的に用いられている。

る。ゴッフマンは、ある属性と社会のもつステレオタイプが結びつき社会的に貶められた社会的アイデンティティをスティグマと呼び、スティグマをもつ人は、対他的な社会的アイデンティティと即自的な社会的アイデンティティの乖離から自身のアイデンティティ管理を行うと論じた。ここに、社会的に構築される自己とその自己を管理する自己という視座が生まれた。

さらにこの自身のアイデンティティを管理する点を強調し、アイデンティティを、自身が自己アイデンティティを構築するプロセス、つまりアイデンティフィケーションであるとしたのがホール(1996/2001)である。ホールは、アイデンティティは決して単数のものではなく、多様で複雑に混ざり合い、絶えず変化すると主張する。

ここまでの議論が提示したアイデンティティをめぐる主要な点をまとめると次のとおりである。自己アイデンティティは個人的アイデンティティと社会的アイデンティティの相互関係によって構成される。社会的アイデンティティは、社会によって構築されるが、「私」は、それを管理しようとしてすることができる。そして、個人的アイデンティティや社会的アイデンティティは多様で可変的で常に変化のプロセスの中にある。このアイデンティティの考え方は、アイデンティティは、他者や社会との関係性の中で交渉していくものであるという考え方を射程に含む。第二言語習得の領域でも、言語学習をアイデンティティ交渉という側面から理解するアプローチが広がっている(嶋, 2015; 三代, 2011)。

以上の議論、特にゴッフマン以降の議論に基づき、本稿における社会的アイデンティティを以下のように定義する。社会的アイデンティティとは、個人の社会的な属性に関するアイデンティティである。それは、社会や他者が「私」に付与するイメージなどにより社会的に構築されていくが、可変的であり、「私」には自らの社会的アイデンティティのあり方を交渉する可能性が開かれている。

4. 箱根会議開催までの経験

4. 1. 上海事件前後の日本語学校

4. では、上海事件から箱根会議が開催されるまでの経緯を調査協力者たちがどのように経験していたのかを論じ、箱根会議の背景を浮き彫りにする。まず、上海事件前後の日本語学校の状況と社会からのまなざしを調査協力者がいかに捉え、いかに日本語教師としての社会的アイデンティティを構成していたのかを述べたい。

1980年代前半までの日本語教育は、国費留学生や外交官、外資系企業の社員など限られた学習者を対象に行われており、日本語学校の数も限られていた。その頃の日本語教育については、「社会的に認知されていない」(江副氏, 加藤氏, 山本氏)という捉え方がもっとも強い。そもそも多くの人は日本語教育自体を認知しておらず、日本語教師は社会的アイデンティティになりえていなかった。それは、個人の日本語教師のレベルでは、自分の職業が職業として社会に認められていないということでネガティブな社会的アイデンティティになっていたとも考えることができる。

日本語教師の両親をもつ江副氏は、幼少期の出来事を以下のように振り返る。

江副：僕は小学生のときに、何かの書類を出すとき、親の職業のところに日本語教師って書いたら、バカおまえ、国語の先生って書くんだって言われたの。マジに(笑)。

江副氏は、「マジに」と笑いながら私たちに50年以上前の記憶を辿りながら語る。3時間半におよぶインタビューの場において「マジに」ということばはこの箇所のみである。笑いながら「マジに」という江副氏のことばには、ストーリー領域において、それほど当時の日本語教師は職業として社会に認知されていなかったという気持ちが現れている。その状況は、1980年代以降も続いていた。1980年代から日本語教育に携わっている山本氏は、次のように語る。

山本：日本語を教えるなんて、まあね、想像もつかないというか、ほかの人[調査協力者たち]もみんなも言っていたと思うんですけど、何回言っただって理解してもらえなかったですよ、そういう仕事って、周りに。「何？ 日本人教師？ 日本、何を教えるの、英語？」みたいな。そんな時代ですね(笑)。

山本氏は、自身の日本語教師という職業を他者に説明する困難を語る時、それは「他のみんな」=当時の日本語教師と共有された経験であり、そのように日本語教育が社会的に認知されていない時代だったと評価する。

一方で、私費留學生が急増する以前の日本語教育は社会的認知が低いものの、好意的な印象もあったという。江副氏は、戦後日本語教師をしていた父親が海軍航空隊時代の元上官に会った際に、欧米から来日する牧師らに日本語を教える仕事をしていることを伝えると「それは崇高な仕事ですね」と言われ、励まされたというエピソードを教えてくれた。また、丸山敬介氏は、80年代前半までは、メディアでも「民間の外交官」という形で好意的に日本語教師が取り上げられることがあったと回想している。83年の「留學生10万人計画」を契機に日本語教師の養成講座が盛んになり、丸山氏が担当していた日本語学校の養成講座も受講倍率が4倍以上と盛況で、概して世間の目は温かかった。

80年代前半までの日本社会における日本語教育をめぐるマスター・ナラティブは特になく、存在を知られていないというのが第一であった。同時に、社会的認知は広がっていないが、ときに肯定的な社会的アイデンティティを付与されることもあり、それを励みにすることもあったという。

その状況が変化するのは、1980年代後半の私費留學生急増である。就労目的の就學生を受け入れる「バブルの経営者」(緑川氏)による日本語学校が乱立し、一般にそこまで知られていないとはいえ、徐々にマスメディアに日本語教育、日本語学校、留學生、就學生のようなことばが取り上げられるよう

になってきた。調査協力者のほぼ全員が日本語学校の乱立する状況を「雨後の筍」と表現する。それは、モデル・ストーリーとして日振協、あるいは日本語学校関係者の間で共有されたレトリックであると言える。

1987年以前より日本語教育に携わっていた調査協力者は、「雨後の筍」のように乱立する就労目的の就學生を受け入れる日本語学校や来日する就學生の質の変化に戸惑うことも多かった。それまで外資系企業のビジネスパーソンや外交官を中心に受け入れていた奥田氏は、急増した就學生に「私たちがひっくり返りそうだった」と振り返る。1988年11月に上海事件が起こり、2.で述べたように事件やその背景としての日本語学校の不正がマスメディアによって報じられるようになると日本語学校の社会的イメージも悪化する。加藤氏は「日本語学校の社会的地位みたいなところですよ。明らかに低かったし。というかここで上海事件とかにもまた絡むけど、結局、日本語学校って犯罪の片棒を担っているんじゃないの？ みたいな」と当時の日本語学校の社会的認知について述べる。

就學生の急増と質の変化、「雨後の筍」と評される日本語学校の乱立による混乱を調査協力者たちは経験し、その中で日本語学校の社会的認知の低さやイメージの悪化を感じていた。つまり、マスター・ナラティブとしての社会的な日本語学校に対する認識は、無関心、あるいは存在を知らないというもの、さらには「犯罪の片棒を担っている」というネガティブなものであったと言え、それがすなわち日本語学校とそこで働く日本語教師の社会的アイデンティティとしてスティグマ化されていった。

なお、「雨後の筍」と乱立した日本語学校を評するレトリック=モデル・ストーリーには、日振協の審査が始まり「日本語学校の冬の時代」(日振協, 2010)を耐え抜き、教育機関としての日本語学校を目指した調査協力者たちの自負が垣間見られる。当時マスメディアで批判された「バブルの経営者」たちが運営していた日本語学校と自分たちは一緒ではないと

いう意識が現れている。この点については、6.で改めて述べたい。

4. 2. 管理者としての日振協

上海事件後の1989年に、日本語学校の状況を改善すべく、政府主導により日振協が設立された。しかし、当初、日振協と日本語学校の関係は決して良好なものではなかった。緑川氏はその時の様子を次のように語る。

緑川：最初に日振協ができた当時、日本語学校と対立状態みたいでしたよ。管理する側と管理される側ですから、最初の頃の日振協の会合で、会場からやじが飛んでいましたからね。

やじが飛び交う会合の経験を緑川氏は「管理する側と管理される側」と評価する。奥田氏も、当時の日振協は「絵に描いたような官僚」で、教育改革には力を入れず、認定のみに力を入れており、そのことに対する反発も多かったと述べている。当時の日振協は日本語学校を取り締まり、指導するという立場であり、日本語学校側の意見を聞き、尊重するという姿勢ではなかった。この関係は1996年まで続いた。当時の日振協に対しては、日本語学校の現場を理解していない、日本語学校の実態に即したルール化を進めてくれないという不満があった（江副氏、奥田氏、加藤氏、丸山茂樹氏、山本氏）。

山本：だから日本語学校はいつも違う物差しで測られている感じが、私はずっとしてますね。

[中略]でも、はめられるほうからすると、ちょっと合わないというのはあります。語学留学とか語学教育についての知見がないと、私は思っています。

当時の日振協には日本語学校を従来の学校教育の規格に収めようとする意図があった。しかし、それは日本語学校側から見れば「違う物差しで測られている感じ」であり、調査協力者たちは、日振協は日本語教育の現場を理解していないという不満を抱いていた。たとえば、多くの日本語学校は4期制を

とっており、1年に4回学生を受け入れるが、当時大学に準じた2期制とすることが求められた。また、多くの日本語学校が賃貸契約の校舎、教室をもつが、自己所有の校舎が求められた。このような条件は、年度始まりが異なる海外から学生を受け入れ、また自己資本に余裕がないところが多い日本語学校にとって実態にそぐわないものであった。これらは、日本語学校側の粘り強い交渉により例外が認められる形となった⁸。

また、初期の日振協は日本語学校の管理を主たる目的としていたため、日本語学校の教育のあり方について十分に議論していなかった。教育のあり方こそ議論すべきであるという日本語学校関係者の想いも強くなっていた（奥田氏、加藤氏、西原氏、山本氏）。

西原：今までと全然性質の違う、でも若くて元気のある、夢のある学生がたくさん来る。この学生たちを、日本語学校で受けるのならば、教育という視点でもう一度日振協が力を出さなければ、その不法就労の対応ばかりやっていては、それは教育機関じゃない。

調査協力者たちは日振協に加盟しながらも、「管理する側・管理される側」の関係、さらに日本語学校に対する理解不足などに不満を抱いていた。また、教育機関として就学生の管理のあり方よりもむしろどのような教育をすべきかという議論を渴望していた。

4. 3. 佐藤次郎理事長による日振協改革

日振協の転機は、1996年の佐藤次郎理事長の就任である。佐藤理事長は、上海事件の際、文部省の審

8 このことは、最新の「日本語教育機関の告示基準」（出入国在留管理庁、2019）を見てもわかる。「休業期間の始期が、年2度以内（やむを得ない理由がある場合には、年4度以内）」(p. 3)、「校地が設置者の所有に属すること。ただし、次のイからニまでのいずれかに該当する場合はこの限りでない」(p. 5)とあるように一般的な日本語学校の形態が例外として記されている。

議官として事態の收拾に携わった官僚であった。上海事件当時より日本語教育に高い関心を持ち、日振協の理事長に就任後、改革に乗り出した。佐藤氏へのインタビューによると、1996年当時、日本語学校の数は287校まで落ち込み、加盟校の会費で運営される日振協はその存続が危ぶまれる状況であった。

改革にあたり、佐藤氏は日本語学校関係者へのヒアリングを開始する。小木曾氏によれば、佐藤理事長は日本語学校の会合にはできるだけ参加し、懇親会も必ず最後の一人になるまで残っていた。佐藤氏のもとでなら日振協と日本語教育は共に歩むことができるという感覚を調査協力者たちは抱いた。「佐藤さんが「あなたたちの団体ですよ」という、[ようにそれまでの日振協の]態度を全然変えたわけ。佐藤さんが来なかったら、こんなに発展しなかった」(江副氏)、「日振協の中で、佐藤理事長になってからですよ、ああいうふうにボトムアップでいろんなものを出して共有していくという雰囲気が出てきて」(山本氏)、「佐藤さんというのはちょっと違う人だなと思いましたね。[中略]佐藤さんはほんとに日本語学校とか日本語教育が大切でね」(小木曾氏)、「佐藤理事長はとにかく教育って、日本語教育っていうものの日本語学校の質をきちんと上げて、教育機関としての質的向上を本当に図りたい」と(奥田氏)。以上のように調査協力者たちは佐藤理事長が就任した当時のことを語る。そこには、自分たち日本語学校、日本語教育の現場の声を聴いてくれるという期待、日本語学校における教育の質の議論ができるという期待があった。特に当時のことを鮮明に覚えている西原氏は、自分たちが佐藤理事長に直談判したときのことを以下のように語る。

西原：とにかく数名いたのよ。でも、その志のない者は、来るわけないと思います。[中略]懇親会の立食の時に、私、最初、はじめましてあいさつして、先生、ぜひ、お願いがありますっていうことで。そして数名で。[中略]ともかく、そのときに、私の印象ではね、今まではいくら頼んだって、そのときは「ああ、

そうですか」だけでも、「頑張りましょうね」で実ったことないから、まあ期待はしないけれども、新しく理事長が就任されたんだからと思ってお願いをしてみたところ、一生懸命聞いてくれて。初めてです。なるほどと。で、教育のことが大事だということ、佐藤先生はわかってくれました。そして、具体的にそのことが起こったのが、箱根会議の第1回です。私、感動しました。

日振協で「教育」の議論をしたいと強く望んでいた西原氏は、新しく理事長に就任した佐藤氏に懇親会の席で「ちょっとあと残ってください」と言い、問題意識を共有していた日本語学校関係者と共に自分たちの考えを伝えた。「私、感動しました」とそのときのことを西原氏は振り返る。そこには、自分たちの声を聴く日振協になったということと、教育の質を向上するための議論ができるということへの感動があった。そして、日本語学校が自分たちで自分たちのことを語り、教育の質の向上について議論する場として、箱根会議が開催されたのである。

大変興味深いのは、調査の過程で複数の調査協力者が、箱根会議は自分が発案・要求して開催されたと語っていたことである。佐藤理事長は、箱根会議が開催されるようになった経緯について以下のように述べている。

佐藤：僕は来たばかりだから、日本語学校の現場がどうなってるかっていうのを、自分なりにいろいろ関係者に聞いたんです。大体いろんな集まりがありますから、そういういろんなところで、いろいろそれぞれの立場の人から。教育の中身については、先ほど言ったような関係者が中心になって、いろいろ話を。別に僕は誰かを指名したわけじゃなくて、何人かの人たちが来て、いろいろ熱心に話されて、そういうこと[箱根会議]が必要だと思いました。

つまり、同時期に、多くの日本語学校関係者が教育の質の向上を目指さないといけないと考え、その

ために関係者で議論したいと考えていたのである。それを、佐藤理事長がヒアリングによりすくい上げ、設定された場が箱根会議であった。

5. 箱根会議の経験

5. 1. 箱根会議開催

1997年10月30, 31日, 2日間に渡り, 第1回日本語教育セミナー, 通称「箱根会議」が文部省共済組合の保養宿泊施設で開催された。そこには, 日振協に加盟する日本語教育機関30校から, 校長, 教務主任など30名が参加した。佐藤次郎理事長, さらに講師として国際日本語普及協会の西尾珪子氏と同志社女子大学の丸山敬介氏が同席していた。本セミナーの主旨を, 佐藤次郎理事長は「教育的視点から日本語学校及びそこで行われている教育について深く語り合うこと」(日振協, 1998, p.19)と宣言した。全体で「日本語学校や日本語教育の在り方を議論する前に日本語学校の存在意義」が話し合わせ, 「日本語学校設立の目的」や「機能と役割」が議論された⁹。最後には議論を踏まえて, 関係各所への要望をまとめた(日振協, 1998, pp. 19 - 21)。理念から具体的な問題までが話し合われたことがわかる。

当初, 二つの分科会に分かれて行う予定だったが, 参加者たちからすべての参加者の発言を聞きたいから全員でやりたいという声上がり, 全員で,

9 日本語学校設立の目的としては, 以下の5点が確認された。「1. 言語教育と異文化教育の場として日本語教育を行う 2. 諸外国への貢献及び諸外国との友好へ寄与する 3. 地域での国際交流の拠点となる 4. 諸外国との文化交流の発信基地となる 5. 日本の高等教育機関への進学支援」。また日本語学校の機能と役割として次の7点が掲げられた。「1. 多様化した学生ニーズに対応した学習目的達成支援 2. 日本語教育の質的向上への努力 3. 日本語教師の育成と専門性の向上への努力 4. 学習者の地域活動参加への支援 5. 日本社会の国際化への貢献 6. 外国人学習者の拠り所としての学習者支援 7. 日本語教育の海外普及活動」(日振協, 1998, p. 2)。

初日の午後1時半から翌日までほとんど休憩もとらずに議論を続けたという。その時の様子を, 調査協力者たちは「一つ」「温泉に入らなかった」というレトリックで表現する。実際には温泉に入る参加者もいたそうだが, その時の興奮はこのような表現でモデル・ストーリーとして調査協力者たちに共有されてきた。

三代: 何か当時, その時のことって, 何か, ご記憶のことってありますか。

丸山(茂): あるよ。1回目でしょ。あの, 二つに分けるとか何か言って, 結局, いやいやいや, もう一つ, みんなで話し合いたって言って, 一つだったはずだよ。あれは。

—

西原: でもみんな温泉に入らなかったって。温泉に入ってる時間が惜しかったのよ。もう, 夜中の, 夜中っていか明け方まで話して, 話して。[中略]そこで初めて教育を論じたんです。もう, みんな興奮してたと思います。

各学校を代表する者が30校から集まり, 日本語学校の教育について深く話し合う。それはかつてないことであった。「一つ」になって, 温泉にも入らずに二日間に渡り, 議論を続けた記憶は, 20年以上が経った現在でも参加者たちの中に残っている。その箱根会議の意義は, 調査協力者の語りから3点に集約できる。「日本語学校の連携」「社会的アイデンティティの確立」「日本語教育の質の向上」である。この3点は, それぞれ緊密に関係しながら箱根会議の意義を描き出す。日本語学校が連携することで, 社会的アイデンティティの確立を目指すことが可能になる。また, 社会的アイデンティティを確立していくためには日本語教育の質の向上が求められるのである。次にこの3点について論じる。

5. 2. 日本語学校の連携

箱根会議の最大の成果は, おそらく日本語学校の連携が生まれたことである。換言すれば, それは,

日本語学校が「日本語学校」というコミュニティを形成し、社会的アイデンティティ、それも肯定的な社会的アイデンティティの構築を目指す素地が整ったことを意味する。無論、実際には箱根会議以前にも特定のグループ内での交流は存在していた。しかし、原則として他の学校はビジネス上のライバルであり、日常的に接する機会はなかった。上海事件以降の苦しい状況を乗り越えた30校の代表が一堂に会し、日本語学校のあり方について議論すること自体が非常に画期的であったと言える。そして、この会議を一つの契機に日本語学校の連携が進められていく。

山本氏は、「自分のところの教授法が一番みたいな、そんな時代だったんです」と当時の多くの日本語学校が閉鎖的だったことを振り返る。だからこそ「みんながそういうこと[一緒に議論すること]にすごい飢えていた」と奥田氏はいう。嶋田氏は「1回目はね、ただただね、自分のたちの想いを語ったって感じ。何が印象じゃなくて、こんなに話せる」と箱根会議の一番の印象は、話し合えたことだと語る。知り合い、話し合ったことの意義の大きさは、江副氏、丸山茂樹氏、丸山敬介氏の語りからもわかる。

江副：あんまり記憶はないけど、とにかく学校が、タイプが違うってことはみんな気がついたんです。

三代：タイプが違う。

江副：はい。それと、自分たちが何のために日本語教育をしているのかっていうことが、それをお互いに発表したりして、結構よかったよ、記憶の中にすごくあるのは。だって少なくともその次の年も、またやったほうがいってみんなが思ったからね。

三代：よかった、どういう意味でよかったって先生そのとき思ったー

江副：知り合えたこともよかったと思う。それまではみんなバラバラだから。何とかさんっていう校長先生がいるらしいよみたいな。

丸山(茂)：いや、だから、それまでは、みんなが集まることはなかった。

三代：やっぱり、集まったことが、すごく大きかったってことですか。

丸山(茂)：うん。集まって、いろんな問題意識をもっている人間がいるというね。だから、Xさんなんかとは、もう激論したもんね。

—

丸山(敬)：そう、1回目はそうかもしれませんね。やっぱり日本語学校の、特に校長なんていうのは、何というか、一角の人物っていうか、一家言あるっていうか、やっぱりうるさい連中。あくの強い人たちが多かったし、だから、あまり交わらなかった、普段からね。[中略]その人たちが本当に胸襟開いて集まってらっしゃって、あれは非常にいい雰囲気だったと思いますね。結構話してみると、同じような問題に直面してたりして、それが共有できて非常によかったと思いますね。

江副氏は、話し合った内容自体の記憶は曖昧だが、考え方の違いも含めてお互いに知ることができたことがよかったという。そして、翌年もやろうと合意したことは、会議参加者がそのような実感を共有していた証左であろうと述べる。丸山茂樹氏は、参加者と激論できるような場所であったことを評価する。それまで相互交流が限定されていた日本語学校の校長や教務主任たちが声を荒げて日本語学校の未来について議論したのである。このことは、奥田氏の議論に「すごく飢えていた」という語りや嶋田氏のただただ「想いを語った」という語りと通底している。内容よりも語り合うことができたという記憶が強く残っているのである。また丸山敬介氏は、普段交わらなかった校長たちが語り合うことで、多様な考え方がありつつも共通の問題意識もあることに気づいたと語る。知り合い、話し合えたということは調査協力者が口を揃えて評価する点である。そして、丸山敬介氏のいうように日本語学校の在り方に対する問題意識も共有できた。この語り合うとい

—

う経験は、加藤氏がいうように「組める」という連携への希望を感じさせるものであった。

三代：じゃあそれまでは横のつながりは。

加藤：存在も知らなかったです。[中略]

三代：でも、全体で上がろうっていうのは、はじめからあったんですか。それともどこからか。

加藤：あ、ないと思います。箱根会議の場でみんなが、あ、これは組めるなというか。だからお互いも知りたいと、とても思ったんだと思うしー

第一に、箱根会議の意義は、互いに知り合い、語り合うことで「組める」という実感を抱き、横の連携を実現したことである。それは、それぞれが個別に「日本語学校」を運営していることで「日本語学校」で働く日本語教師というアイデンティティをもっていった段階から、共に「日本語学校」のあり方を議論し、「日本語学校」全体として目指す方向性を話し合うことで、「日本語学校」というコミュニティを構成し、そこに所属するというアイデンティティをもつ段階に移行していく過程であるとも理解できるのである。

5. 3. 社会的アイデンティティの確立

箱根会議は、日本語学校は連携できるという実感を参加者である調査協力者にもたらした。その実感は、共に日本語学校、日本語教育の社会的地位を向上させようという合意につながっていく。箱根会議は、日本語学校の社会的アイデンティティの確立を目指した場でもあったのである。社会的アイデンティティの確立とは、社会的認知の低い日本語学校を、自分たちの望む形で社会に認識させることで自分たちの期待する社会的アイデンティティを構築していくことを意味する。

3. 3. で論じたように社会的アイデンティティとは、他者から付与される属性と自身が潜在的にもっている属性の関係性の中で形成される。4. 1. で述べ

たように、日本語学校や日本語教師の存在は社会的に認知されておらず、自分の職業を説明することにも苦勞した経験をもつ調査協力者も多い。加えて、上海事件以降、日本語学校はマスメディアから画一的かつネガティブな存在としてスティグマ化されることが多く、社会的イメージも決してよいものではなかった。日本社会に流通する日本語学校に対するマスター・ナラティブは、大きく二つあったと言える。一つは日本語学校に対する無知・無関心、もう一つは犯罪の温床というスティグマ化されイメージである。この二つが対他的な社会的アイデンティティとなっていたのである。

箱根会議では、この二つのマスター・ナラティブに異議申し立てをし、日本語学校が連携し、その社会的意義を発信していくことが確認された。まず、日本語学校という存在を知ってもらう必要がある。属性としてそもそも日本語学校や日本語教師というものが認識されていない。ただし、これはまったくの無標であることを意味しない。本来職業として営んでいることが社会で職業として認識されていないということは、日本語教師各々が自己アイデンティティを形成する上でも業界として発展する上でも大きな障壁となることは想像に難くない。同時に、上海事件前後に形成された犯罪と結びつけられたイメージ＝対他的な社会的アイデンティティを、本来の日本語教育を行う機関としてのあるべきイメージに更新していく必要もあった。そこで、箱根会議では、日本語学校の社会的位置づけを明確にすること、つまり、自分たちが望む形で、日本語学校の社会的アイデンティティを確立することの必要性が共有されたのである。

「社会的アイデンティティの確立」は、「日本語学校の連携」と表裏の関係である。日本語学校が連携することで、日本語学校が一つの大きなコミュニティを形成した。それまでは、いくつかの連携の兆しはあったものの、基本的にはそれぞれが独立した日本語教育機関として存在していた。日本語学校とは、まさに日本語教育機関の総称であった。それが

連携を通じて、日本語学校というコミュニティのことを考えることができるようになった。日本語学校が一つのコミュニティとして成立することで、大きな社会に流通するマスター・ナラティブのカウンターパートとしてある特定のコミュニティが共有するモデル・ストーリーを生み出すことができる。このモデル・ストーリーの共有や生成を通じて、日本語学校は、主体的に社会的アイデンティティの構築に関わることが可能になるのである。だからこそ、箱根会議では、日本語学校がそのアイデンティティを社会に承認させるために連携し、発信していくことでマスター・ナラティブ、社会的認識も変えていくということが参加者たちの間で共有された。

参加者たちは、箱根会議という体験について、現在の視点からストーリー領域の語りとして次のように評価している。山本氏は、「最終的にとにかく日本語学校のことがあまりにも知られなさすぎているので、もっと発信するべきだというのがあの時に決まったことの一つ大事な骨だったと思います」と箱根会議を総括する。奥田氏は、「社会的な位置づけというものを確立していかなきゃいけないってことはもう共通認識ではありますね」と当時の参加者たちの共通認識として社会的アイデンティティの確立があったことを述べる。加藤氏は、横の連携を強化し、社会的地位を向上させるために「1回全体で上がらなきゃ」いけないと強く思ったという。

加藤：ちゃんと日本語学校の価値というものを、自分たちはわかっている。わかっているけど、社会的にはそうでもない。でもその時に整ってるかっていうと、まあ研究もできるわけでもないし、授業も自分がいいと思ってるんでしょ、みたいな、そのレベルだったので、これはまず1回全体で上がらなきゃ、というので、横でいろんなのを作っていったり

加藤氏によれば、日本語学校の価値を「自分たちはわかっている」。これは、現在のストーリー領域の視点からの評価ではなく、当時の加藤氏がそのように感じたという物語領域に埋め込まれた評価であ

る。つまり、3. 3. で述べたエリクソンの個人的アイデンティティのレベルでは、日本語学校が社会や教育にとって価値のあるものであり、自分はそれを担っているというアイデンティティをもっている。だが、社会からのまなざしという意味での社会的アイデンティティのレベルになるとそのように見られていない現実がある。だからこそ、日本語学校の価値を証明し、社会的アイデンティティを変えていくためには、連携し、自分たちのレベルを上げていかなければならない。そこで加藤氏は、箱根会議を経てできたつながりから他校の先生を講師に招いた研修会などを企画していった。また、西原氏は、箱根会議を「原点」とし、ここから日本語学校の社会的アイデンティティの確立が始まったと語る。

西原：[箱根会議は]日本語学校が教育活動をすすめる組織であるということの証しを立てようとした原点だと思います。[中略]みんなそれぞれ参加した学校はもっとよい教育を提供しなきゃいけないし、日本語学校というものを社会的に確立していかなければならないという意欲に燃えてたように思います。

5. 4. 日本語教育の質の向上

日本語学校が社会的アイデンティティを確立する上で重要だったのは、日本語学校が就労の隠れ蓑のような存在ではなく、異文化との交流の最前であり、留学生の自己実現を支える大切な教育の場なのであるということを再確認することであった。そこで、箱根会議では改めて日本語学校を教育の場として位置づけることが目指された。西原氏らが佐藤理事長に教育の議論がしたいと直訴したように、上海事件以降に定着した就労目的の就学生がいる場所という日本語学校のイメージを払拭し、本来の目的である日本語教育の場として日本語学校をさらによいものにしていくことを調査協力者たちは目指していた。たしかに上海事件前後の日本語学校には、就労の隠れ蓑として経営されていた日本語学校も多数

あった(ぐる一ふ赤かぶ, 1989; 山口, 1988)。そのような学校でキャリアをスタートさせた緑川氏は、当時のクラスには授業中にナイフで教師を威嚇するような学生もいたと振り返る。それでも緑川氏のような現場の日本語教師は少しでも自分の授業をよいものにしようと試行錯誤していた。丸山敬介氏も、現場の教師は、学校経営者の方針に関わらず、学生たちのために必死に教えていたので、日本語教師のイメージまで悪化する状況は悔しかったと述べる。また、上海事件当時すでに学校を経営していた奥田氏は「教育をよくしていくにはどうしたらいいかっていうことを考えてる人たちからすれば憤懣やるかたないですよ」と語る。

だが、当時、学校を越えて日本語学校の「教育」について語る機会は少なかった。いくつか私的なグループでの勉強会はあったが、そこに参加できる人は限られていた。日振協の中心を担う学校の代表者たちが一堂に会し、そこで教育について語り合ったことは画期的だったと調査協力者たちは口を揃える。管理される側であった日本語学校は、同時に学生を管理することが強く求められた。日振協の議論も教育の質の向上よりも学生管理の強化に重点が置かれてきた。それが箱根会議という場では、教育を中心に語ることであったのである。丸山敬介氏は、日本語学校の先生たち、それも彼にとっては尊敬すべき「輝く巨星」たちと教授法について語ることに感激したという。奥田氏は「教育をよくするにはどうしようかっていう想いをもってる人たち」が集まり、具体的な提言に至る議論ができたことの意味は大きいと語る。また、当時のことを、佐藤理事長は次のように振り返る。

佐藤：とにかく、お互い学校はそれぞれやってたけども、それぞれの学校でどんなことをやってるか、あるいは詳しくそのことについて話したこともあまりない状況だった。だから非常に情報に飢えていた。また、皆さんと一緒に教育問題を話す機会がなかった。経営の学生募集とかそういうのはたぶん、いろい

ろ経営者についてはあったと思う。教育問題についてはそういう機会があまりなかった。また、よその学校と話したりする余裕もなかったんだ、たぶん。また、禁じられてもいたと思う。やたらによその学校と簡単にできないような。責任者の了解を得ないと、たぶん。そういう時期だったんです。そういう時期に、そういうことをやって、また熱心な人が集まってきた。だからそういう状態になって、温泉もあまり入らないで、夜も、自由時間も、始めは集団でやって、だんだん時間が経つと個々の部屋でまたやったり、話を続けた。

箱根会議では、30校30人の参加者が一堂に会し、日本語学校の教育のあり方について議論したことが画期的だった。その背景には、当時教育については学校間で自由に議論してよいという文化がなかったことに加え、日振協では学生管理が主な論点になっていたことがある。さらに、ここでの議論で、日本語学校の日本語教育の質を向上していく、そのために連携していくことが確認された。教育について語りたいという強い想いに加え、日本語学校の社会的価値を高め、日本語学校の社会的アイデンティティを確立するためには、日本語学校の教育の質を向上し、それを発信していくことが必要だという問題意識が共有されたのである。5. 3. で引用したように加藤氏は、日本語学校の社会的価値を高めるためには、連携し、全体のレベルを上げなければいけないと語る。このレベルとは第一に教育のレベルのことであった。奥田氏は、教育の質を向上させ、全体のレベルを上げるために実践研究が必要になるという文脈で以下のように語っている。

奥田：社会的な位置づけをしようと思ったら業績を出しなさい。業績はどっから出るの、こんだけ実践しました、ではなくて、こんな実践はこういうことを考えてこんなふうなことでいいんじゃないかと思ってやったんですって。言わない限りは実績にならないと。で、それ

を発信することによって、それは教育から見た、日本語学校の教育観と言うのであれば、教育から見た社会的位置づけになるでしょう。[中略]自らが社会的な地位を獲得しようと思ったら、自分の実績を自らよくしていこうとして、そういうようなその、切磋琢磨のプロセスを社会的に発信すること以外しかないでしょう。だからそのためには、その研究をすることによって、そして発信することによって、社会的な地位だとか位置っていうのを自ら作るようになるよって。それがなくしてはありえないでしょうって。

箱根会議は、学校の垣根を越えて、共に学び合うことで日本語学校の教育の質をさらに高め、日本語学校の社会的アイデンティティの確立につなげていくことが確認された場であったのである。

6. 箱根会議の意義と今後の課題

6. 1. 象徴としての箱根会議

以上、11名の箱根会議参加者の語りから箱根会議に至るまでの経緯、箱根会議の意義を記述してきた。まず、箱根会議が実現するまでの経緯から、箱根会議が「管理する側・管理される側」の日振協と日本語学校の関係を変えたいという関係者の強い想いによって実現した結果であったことがわかる。そこには、日本社会に流通しているマスター・ナラティブとしての日本語学校の社会的認知の低さやネガティブなイメージを日本語学校側から主体的に変えたいという日本語学校関係者の要望が強く働いていた。また佐藤理事長によれば、当時日本語学校数が過去最低まで減少し、日振協を維持し、日本語学校という業界を支えるためにも日振協の改革は喫緊の課題であった。そのこともあり佐藤理事長はヒアリングを行い、教育を基盤に改革を行うことを決断したのであった。それは、日本語学校の大きな歴史的流れとして捉えることも可能である。

嶋田氏は、箱根会議の意義を認める一方で、それですべてが変わったのではなく、大きな改革の流れの一つとして箱根会議があったと捉えている。いわば、箱根会議は、日本語学校がマスター・ナラティブに対して自分たちの存在を再定義しようと抵抗するモデル・ストーリーを作り出す大きな運動の中で実現した象徴的な出来事であったと言える。だからこそ、その会議の内容よりもむしろ開催自体の経験が、「一つの」「温泉に入らず」のようなレトリックを共有しながら、当時の参加者たちによって語り継がれているのだろう。つまり、箱根会議は、日本語学校が自らを教育機関として定義し、社会的アイデンティティを構築する、日本語学校の新しいモデル・ストーリーを自分たちで作っていく過程での象徴となるイベントであった。

6. 2. 「社会的アイデンティティの確立」というストーリーと箱根会議

調査協力者へのライフストーリー・インタビューから物語世界としての箱根会議の語りとそれについての評価であるストーリー領域の語りを抽出し、分類することで、実際に箱根会議に参加した当事者たちにとっての箱根会議の意義を明らかにした。その結果、「日本語学校の連携」「社会的アイデンティティの確立」「日本語教育の質の向上」が参加者によって問題意識として共有できたことが箱根会議の成果であることがわかった。つまり、箱根会議とは、それまで個別に活動してきた日本語学校が連携し、「日本語学校」という実践コミュニティとしてまとめ、日本語教育の質の向上を基盤に、社会的アイデンティティを確立していくことを目指した、その原点であったということができるのである。

このことは「社会的アイデンティティの確立」という観点から考察するならば、二義的である。なぜなら、箱根会議では「社会的アイデンティティの確立」を目指すことが共有されたと評価することは、箱根会議の歴史的な意義について論じているだけで

はなく、それ自体が、日本語学校の社会的アイデンティティ構築のストーリーとしての意味をもつからである。箱根会議に関する調査協力者たちは、その後20年以上、連携し、教育の質を高め、日本語学校の社会的アイデンティティを確立するために日々尽くしてきた。そのアイデンティティ確立のためには、アイデンティティを統合し語るためのストーリーが必要である。野口(2018)は、自己は自己についてのナラティブ=語り(物語)によって成立し、社会もまたナラティブ=語り(物語)によって組織化されると主張する。箱根会議についての語りは、当事者たちにとって、社会的アイデンティティを確立する原点となった経験の記憶であると同時に、社会的アイデンティティを再帰的に構築するためのナラティブとなっているのである。

調査協力者たちが、箱根会議の思い出を、一つになって、温泉にも入らずに日本語教育について語り合ったと口を揃えるのは、それが事実であると同時に、そのようなレトリックを共有することで、日本語学校が教育機関としての社会的アイデンティティを構築するための重要なストーリーになっているからだとも解釈できる。

80年代にスティグマ化された日本語学校の社会的認識を変え、新たに自らの期待に応える社会的アイデンティティを確立したいと調査協力者たちは考えていた。それは、社会に流通する日本語学校に対するマスター・ナラティブに対し、日本語学校というコミュニティが自分たちのモデル・ストーリーを作り上げる作業であった。調査協力者たちは、個々の日本語学校に勤める日本語教師あるいは日本語教育関係者としての社会的アイデンティティを確立する必要があった。そのためには、新しいモデル・ストーリーが必要であったが、プラマー(1995/1998)が指摘するように新しいモデル・ストーリーが成立するためには、その受け皿になるコミュニティが必要である。箱根会議は、そのコミュニティを形成する一つの契機であったが、同時に、箱根会議をめぐる語り=記憶は、その新しいモデル・ストーリー

としても機能しているのである。アルヴァックス(1950/1989)は、個人の記憶は周囲の人間との相互関係と所属する集団がもつ枠組みの中で形作られるとし、「集会的記憶」という概念を提唱した。箱根会議の語りは、箱根会議に参加した日本語教育関係者の集会的記憶としてあり、日本語学校関係者の社会的アイデンティティ構築の一つの礎となっているのである。

6. 3. 本研究の課題と今後の展望

本研究の目的は、箱根会議の意義を明らかにすることであり、そのために参加者の語りから共有された記憶=モデル・ストーリーを中心に考察した。箱根会議が、日本語学校が連携し、日本語教育の質を高めることで、社会的アイデンティティの確立を目指した原点となったこと、さらには、箱根会議についての当事者の語り自体が、社会的アイデンティティ構築のためのモデル・ストーリーとなっていること、を明らかにしたことの意義は大きいと考えられる。

一方で、本研究にはいくつかの限界があり、それは今後の課題として残されている。まず、本稿では、箱根会議をめぐるモデル・ストーリーに焦点化したため、調査協力者たちのLS全体を取り上げることができなかった。彼らは現代の日本を代表する日本語学校関係者であり、そのLSを語り継ぐことは、箱根会議を語り継ぐことと同様に日本語教育にとって非常に重要な価値をもつ。これに関しては別の形式での公表を検討したい。

もう一つの大きな課題は、一つのモデル・ストーリーにしか言及できなかったことである。日本語学校に流通するモデル・ストーリーは必ずしも一つではない。今回提示したモデル・ストーリーと拮抗するストーリーも存在する。その多様なストーリーがもつ意味について十分に言及できなかった。4.で「雨後の筍」のレトリックについて述べた。このレトリックは、営利目的の「バブルの経営者」による日

日本語学校と自分たちを切り離して、自分たちの日本語学校のアイデンティティを作るためのレトリックである。しかし、緑川氏や丸山敬介氏が述べていたように、どのような現場でも懸命に教える教師はいた。今回の論考では、そのような教師のストーリーをすくい上げることができなかつた。山本(2014)は、日本語学校や留学生を優劣で単純に二項対立的に論じてしまうことの危険性を指摘している。実際はより多様な日本語学校があり、多様な日本語教師がいる。2000年代初頭に日本語学校に勤めていた佐藤にとって箱根会議とは遠い存在だった。「バブルの経営者」による学校にも、働きながら懸命に日本語を学ぶ留学生もいたし、それに応えようとした日本語教師がいたはずである。彼らには彼らのモデル・ストーリーがあるだろう。あくまで今回の語りは、日振協で中心的な役割を果たしてきた当時すでに校長や教務主任を務めていた人たちのものであることはここに改めて記しておきたい。

さらに、本稿では、LSインタビューを用い、語りをストーリーとして考察した。しかし、桜井(2012)に代表されるLS研究がしばしば言及するモデル・ストーリーから逸脱するパーソナル・ストーリーやストーリー領域における調査者の語りとそこに現れる調査者の構えなどには言及しなかつた。それは、本稿の目的が当事者における箱根会議の意味をモデル・ストーリーに注目しながら論じることであったからであり、箱根会議自体の先行研究がない状態では、まずは箱根会議をめぐるモデル・ストーリーを明らかにすることが必要であると考えたからである。本稿は、私たちが取り組んでいる80年代以降の日本語学校関係者のLS研究の端緒となるものである。今後は、パーソナル・ストーリーや調査者の構えなどに焦点を当ててより多角的に日本語学校について論じていきたい。

また、今後の展望としては、箱根会議以後に日本語学校の社会的アイデンティティを確立するために取られた具体的なアクションについて論じることがある。箱根会議では、「社会的アイデンティティの確

立」のための具体的な行動も議論されていた。その議論の結果、「実践研究の方法論について」「日本語教育施設における基礎日本語教育について」という二つのプロジェクトチームが生まれた。これは、まさに日本語学校が連携し、教育の質を高め、それを社会に発信することで、社会的アイデンティティを構築するための具体的なアクションである。このプロジェクトの実際と意義について実際にプロジェクトに関わった方々の語りから明らかにしていく予定である。

2019年現在、日振協は認定機関の役割を終えている。依然、日振協には多くの加盟校があり、日本語学校の横の連携を図る上で重要な役割を果たしているが、加盟していない学校も多く存在する。すべての日本語学校が加盟し、日本語学校全体の意見を集約するような業界を代表する唯一の組織はないのが現状である。調査協力者たちも箱根会議の頃と現在を対比しながら、一つにまとまって何かをする時代でもないし、そのような雰囲気もないと語る。同時に彼ら／彼女らは、日本語学校が急増し、営利目的の日本語学校や就労目的の留学生が増加する傾向は上海事件の頃を彷彿させると警鐘を鳴らす。1980年代と比べ、日本国内の日本語学習者の数は比較にならないほど多く、また多様化している。日本語教育は社会の中でどうあるべきかということは、日本語学校にとどまらず、日本語教育全体の問題となっていると言える。今日ほど日本語教育が社会的問題、あるいは社会的課題として取り上げられたことはない。今まさに、日本語学校のみならず日本語教育全体の社会的アイデンティティをどのように構築するのかということが改めて問われている。だからこそ、管理される側から主体的に発信し、社会的アイデンティティを構築しようとした日本語学校の経験とその意志は語り継がれる必要がある。上海事件以前より日本語教育や留学生受け入れに深く関わってきた小木曾氏は、すべて民間から公へという流れで業界は改善されていったと語る。そこには、自分たちが主体的に関わることで日本語教育を作り上げて

きたという自負がある。日本語教育の現場から主体的に発信し、その社会的アイデンティティを構築するために新しい連携のあり方が求められているのだろう。

文献

- アルヴァックス, M. (1989). 小関藤一郎 (訳) 『集合的記憶』行路社. (原典1950)
- 石川良子 (2007). 『ひきこもりの〈ゴール〉——「就労」でもなく「対人関係」でもなく』青弓社.
- 石川良子, 西倉実季 (2015). ライフストーリー研究に何ができるか. 桜井厚, 石川良子 (編) 『ライフストーリー研究に何ができるか——対話的構築主義の批判的継承』(pp. 1 - 20) 新曜社.
- 出井康博 (2016). 『ルポ ニッポン絶望工場』講談社.
- 上野千鶴子 (2005). 脱アイデンティティの理論. 上野千鶴子 (編) 『脱アイデンティティ』(pp. 1 - 41) 勁草書房.
- 江副隆秀 (1989). 日本語教育振興協会設立総会開催さる『月刊SNG (新宿日本語学校)』23, 1 - 2.
- エリクソン, E. H. (1973). 小此木啓吾 (訳) 『自我同一性——アイデンティティとライフ・サイクル』誠信書房. (原典1959)
- ガーゲン, K. J. (2004). 永田素彦, 深尾誠 (訳) 『社会構成主義の理論と実践——関係性が現実をつくる』ナカニシヤ出版. (原典1994)
- 川上郁雄 (2015). あなたはライフストーリーで何を語るのか——日本語教育におけるライフストーリー研究の意味. 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』(pp. 24 - 49) くろしお出版.
- 木下康仁 (1999). 『グラウンデッド・セオリー・アプローチ——質的実証研究の再生』弘文堂.
- ぐるーぷ赤かぶ (1989). 『あぶない日本語学校——アジアからの就学生』新泉社.
- ゴッフマン, E. (1973). 石黒毅 (訳) 『ステイグマの社会学——傷つけられたアイデンティティ』せりか書房. (原典1963)
- 小林哲夫 (1990年10月). 処分された十六校の言い分——問われる日振協の姿勢『月刊日本語』3(10)(34), 20 - 22.
- 桜井厚 (2002). 『インタビューの社会学——ライフストーリーの聞き方』せりか書房.
- 桜井厚 (2012). 『ライフストーリー論』弘文堂.
- 佐々木明 (2004). 『金色の夢: 就学生という悲劇——上海事件はなぜ起きた?』凡人社.
- 嶋ちはる (2015). 社会のなかに学習と学習者をとらえる『日本語教育 学的设计——その地と図を描く』(pp. 123 - 144) 凡人社.
- 出入国在留管理庁 (2019). 『日本語教育機関の告示基準』出入国在留管理庁.
- 芹澤健介 (2019年1月12日). 悪質な日本語学校が蔓延 留学生や教師を食い物に——急拡大する国際貧困ビジネス『週刊東洋経済Plus』2019年1月12日号. <https://premium.toyokeizai.net/articles/-/19674>
- 寺倉憲一 (2011). 我が国における中国人留学生受入れと中国の留学生政策『世界の中の中国——総合調査報告書』(pp. 181 - 198) 国立国会図書館調査及び立法考査局. <http://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/3050689>
- 日本語教育振興協会 (1998). 『日振協ニュース』50.
- 日本語教育振興協会 (2006). 『東京地区評議員ニュース』8.
- 日本語教育振興協会 (2010). 『日本語教育振興協会20年の歩み——日本語教育機関の質的向上をめざして』日本語教育振興協会.
- 日本語教育振興協会 (n.d.). 『維持会員名簿』. <https://www.nisshinkyo.org/roster/>
- 野口裕二 (2018). 『ナラティブと共同性——自助グループ・当事者研究・オープンダイアログ』青土社.
- バーガー, P., ルックマン, T. (2003). 山口節男 (訳) 『現実の社会的構成——知識社会学論考』新

曜社. (Berger, P. L., Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. Penguin UK.)

プラマー, K. (1998). 桜井厚, 好井裕明, 小林多寿子 (訳) 『セクシュアル・ストーリーの時代——語りのポリテクス』新曜社. (原典1995)

ホール, S. (2000). 宇波彰 (訳). 誰がアイデンティティを必要とするのか? S. ホール, P. ゲイ (編) 『カルチュラル・アイデンティティの諸問題——誰がアイデンティティを必要とするのか?』(pp. 7 - 35) 大村書店. (原典1996)

丸山敬介 (2015). 「日本語教師は食べていけない」言説——その起こりと定着 『同志社女子大学大学院文学研究科紀要』15, 25 - 61.

三代純平 (2009). 留学生活を支えるための日本語教育とその研究の課題——社会構成主義からの示唆 『言語文化教育研究』7/8, 65 - 99. <http://hdl.handle.net/2065/38963>

三代純平 (2011). 言語教育とアイデンティティの問題を考えるために. 細川英雄 (編) 『言語教育とアイデンティティ——ことばの教育実践とその可能性』(pp. 245 - 259) 春風社.

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』(pp. 112 - 138) くろしお出版.

山口令子 (1988年12月). 醜聞ふきだす日本語学校 『文藝春秋』66(14), 316 - 326.

山本冴里 (2014). 『戦後の国家と日本語教育』くろしお出版.

■謝辞 インタビューにご協力いただき、何度も原稿を確認してくださった先生方に心より御礼申し上げます。

Article

Steps toward building Japanese language schools' social identity

Experiences from the Hakone meeting

MIYO, Jumpei*

Musashino Art University, Tokyo, Japan

SATO, Masanori

Yamano College of Aesthetics, Tokyo, Japan

Abstract

This study is an interview survey on the Association for the Promotion of Japanese Language Education's First Japanese Language Education Seminar, held in 1997, commonly called the Hakone Meeting. Based on the stories of 11 survey participants who attended the Hakone Meeting, this paper describes the meeting's significance for Japanese language schools. Life-story interviews with survey participants revealed that the Hakone Meeting created "collaboration among Japanese language schools" and aimed for Japanese language schools to "establish a social identity" together. To this end, they prepared a foundation for working jointly toward "improving the quality of Japanese language education." The Hakone Meeting was a symbolic event for overcoming the "manager/managed" relationship between the Association for the Promotion of Japanese Language Education and Japanese language schools so that Japanese language schools (the "managed") could independently orient themselves and engage with society. It offered Japanese language schools the opportunity to begin taking steps toward building a social identity as educational institutions at the forefront of international exchange.

Copyright © 2019 by Association for Language and Cultural Education

Keywords: 100,000 International Students Plan, association for the promotion of Japanese language education, life story interviews, Shanghai Incident, model stories

* *E-mail:* miyo@musabi.ac.jp

論文

言語学習者が行う自己批判の意味

批判理論とフランスの大学日本語専攻課程における実践事例を基にした考察

原 伸太郎*

(立命館アジア太平洋大学)

概要

本稿では、現代の言語教育実践において目指すべき「批判的」とは、学習者の自己批判的態度であることを主張する。そして、その自己批判とは、学習者が「私はなぜその言語を学ぶのか」という理由を他者に説明し、それについての相互的な了解を目指すことだということを、フランクフルト学派の批判理論に基づき理論的に述べる。さらに、自身の実践事例に基づき、学習者の自己批判を伴う批判的言語教育の実現可能性と意味を論じる。

Copyright © 2019 by Association for Language and Cultural Education

キーワード 批判的リテラシー, フランクフルト学派, コミュニケーション的理性, 相互了解, 自分史

1. 問題意識と理論的考察

1. 1. 言語教育における「批判的」概念の現状

昨今の言語教育研究や実践の発表で、目にすることの多くなった用語の一つに「批判的」がある。西洋哲学において「批判的 (critical)」は古代ギリシャ以来様々に論じられてきた概念だが、現代の教育研究関連に視野を絞れば、それが使用される文脈は「批判的思考 (critical thinking)」と「批判的リテラシー (critical literacy)」の二つに大別される (小柳, 2003; 竹川, 2010)。竹川によれば、「批判的思考」論に基づく教育が「何にもとらわれず、政治的に中立で」「誤り、妄想、先入観といったものから精神を自由にする知的解放を教育実践の目標としている」(竹川,

2010, p. 32) のに対し、「批判的リテラシー」論に基づく教育は「社会的実践や社会構造、あるいは支配的な利害によって要求される諸価値に疑問を付」し「自己と社会との結びつきについての従来の認識が変更されていくこと」(pp. 37 - 38) を目指している。昨今の言語教育研究や実践では、「批判的」が上記の違いを意識せずに使用されている場合も見受けられるが、佐藤、長谷川、熊谷、神吉 (2015) のように「批判的リテラシー」の文脈に沿っていることを明言している場合もある。

「批判的リテラシー」の教育は、20世紀半ばにブラジル、そして亡命先のチリで実践されたP. フレイレの識字教育に端を発するとされる。フレイレは、被抑圧者が物理・経済的に抑圧されているだけでなく、抑圧者の態度、世界観、倫理を内面化しているという「被抑圧者の二重性」を問題にし、社会的・政治的矛盾の意識化をめざす識字教育を展開した (フ

* E-mail: ra_ha_@yahoo.co.jp

レイレ, 1968/1979)。この方向性が北米の教育者に引き継がれ「批判的教育学 (critical pedagogy)」¹として現代に続いている。前掲の佐藤ら (2015) もこの批判的リテラシーの文脈で、クリティカルアプローチと名付ける彼ら自身の言語教育研究・実践においては「自分たちの未来、そしてコミュニティの未来を創造するためには」「既存の枠組みを見直し、必要があれば変えていこうとする意識・視点・姿勢・態度が何よりも重要である」(p. 10) としている。

1. 2. 「批判的リテラシー」に基づく教育の問題点

本稿筆者は日本国内外で非母語話者への日本語教育に携わってきた経歴を持つ。この経験を通じ、言語教育において、学習者に言語知識や能力を身に付けさせること以上に、学習者の社会参加や人格形成を意識して実践することの必要性を感じてきた。この観点から、佐藤他が主張しているクリティカルアプローチのような、学習者に自身とコミュニティと

1 藤井 (2008, 2017) によれば、教育学史上において「批判的教育学」と称される動向は二つの系統がある。一つは、1960年代の西ドイツにおいて、本章1.4節以降で詳述するフランクフルト学派の影響下に起こったものであり、「とりわけ、ハーバーマスの理論に強く影響を受けた批判的教育学は、権力からの自由を実現する教育のありようを模索した」(藤井, 2017, p. 148)。しかし、その実践は「1970年代半ば以降の政治的な「潮流変化」とともに挫折し、「それと共に、批判的教育学はフランクフルト学派、特にハーバーマスの理論から離れていった」(藤井, 2008, p. 25)。もう一つは、本文で取り上げている、1980年代の北米で起こった、フレイレの教育学を引き継ぐ流れであり、今日、少なくとも日本で「批判的教育学」といえば、この北米発祥の動向を指すことが一般的である。北米の批判的教育学も、フランクフルト学派の理論に基づくとされることがしばしばある (例えば佐藤, ほか, 2015, p. 19) が、北米の批判的教育学の論者が、フランクフルト学派の理論について詳細に論じている例は、管見の限りでは見あたらない。このことから、ドイツと北米の批判的教育学は、問題意識において重なり合う部分があるものの、それぞれ独立して起こった動向であり、フランクフルト学派の理論が北米の批判的教育学に与えた直接的な影響は限定的であると考えられる。

の関わりを意識させる教育姿勢には、筆者も基本的に賛同する。しかしながら、現代の日本語教育において「批判的リテラシー」的な「批判的」概念を導入して実践しようとする際には、注意すべき点があるとも考えている。

前節で述べたように、北米の批判的教育学の源流はフレイレの識字教育であり、彼が教育の対象としたのは、独裁的政府や資本家などから抑圧され、明らかに自由や豊かさを奪われている人々であった。そのような人々にとって、自分たちを抑圧する社会的・政治的矛盾を意識化することは、抑圧から脱し、自身の将来を切り開いていくうえで非常に切迫した必要性があったであろう。現代の日本語学習者の中にも、さまざまな形で抑圧を受けている人々がいることを筆者も認識しているが、フレイレが解決に取り組んだような切迫した被抑圧の状況が、現代の世界的な日本語学習者の多くが直面している状況であるとまでは言えないだろう。よって、現代の日本語教育の実践者が批判的リテラシーに基づく実践を行おうとするならば、そのときの実践対象の学習者にとって、なんのために批判的リテラシーの教育が必要なのかをよく考える必要がある。

北米における批判的教育学は、フレイレの問題意識を引き継いでいるが、意識化する主体は必ずしも被抑圧者に限られるわけではなく、抑圧している側の人間がそれを意識化し、抑圧をなくすように自らの姿勢を変えていくことも目指されている²。この観点を導入するならば、そこにいる日本語学習者が社会的に明らかに抑圧されているとはみなせなくて

2 竹川 (2010) は、そのような教育の例として、アメリカの白人が多数を占める小学校で行われた「コロンプスの真実」という実践を紹介している。そこでは、「コロンプスのアメリカ発見」という一般的に認められた歴史的事実に関し、それが白人の立場から構成された物語であり、以前からその大陸に住んでいた原住民の存在や、彼らに対してコロンプスがおこなった残虐行為などを覆い隠していることに気づかせ、白人生徒らに対し自らが意識しないままに社会的優位に立っていることの意識化が目指されている (pp. 39 - 40)。

も、抑圧的な構造が社会に存在し、自身が無意識のうち抑圧者の立場に立っているという可能性に学習者が気づき、そこから社会を変える実践につなげていくことを、日本語教育における批判的リテラシーの教育として行うということも考えられる³。

筆者はそのような教育実践に意義を認めないわけではないが、その実践が教師の主導によって行われるとするなら、熟慮すべき問題があると考え。それは、教師が学習者に社会の抑圧的な構造を意識させるような実践を行うとき、教師自身には実践を行う前から学習者が気づくべき抑圧的構造についての意識があり、学習者は教師の後を追ってそれを意識する形になるであろうということである。この場合、教師が初めに持っていた意識について、それが正しいのかどうか学習者の側から問われることがなければ、結果としてその活動は教師から学習者への一方的な知識伝授と変わることがなく、それ自体が抑圧的構造となる恐れがある⁴。よって、学習者が社会の抑圧的な構造を意識し、それをなくしていこうという意志を持つことを目指す批判的リテラシーの教育実践は、最終的に学習者が教師の意識をも超えていくことがなければ、真にその目的を達したとは言えない。つまり、批判的リテラシーの教育実践には、学習者が教師の意識を超えていくことを、初めから教師が意識的に計画して実践しなければなら

ないというディレンマがあるのである⁵。

さらに、教師の主導による批判的リテラシーの教育実践には、その実践において批判的に見るべきとされる対象について、学習者がそれを批判的に見ることの必然性を感じられるのか、という問題がある。もし学習者がその必然性を感じられないならば、教師は実践を進めるために、学習者に何らかの働きかけをしなければならないことになるが、おそらくそれは、学習者が考え始めるきっかけづくりのようなささやかなものであったとしても、教師があらかじめ到達目標を想定したうえでの提示にならざるをえない。そのような教師の行為は、フレイレが対象としたような切迫した被抑圧的状况にある学習者に対してでない限り、社会の抑圧的な構造をなくすことを目指す批判的リテラシーの教育としては正当化できないのではないだろうか。

以上のような問題点を考慮すると、日本語教育において批判的リテラシーの教育を導入することには慎重な姿勢を要するといえる。しかしながら、筆者は現代の多くの非母語日本語学習者にとって、批判的に見る必然性のある対象については、ある程度一般性のある主張ができると考えている。次節では、その主張について詳しく述べる。

1. 3. 日本語学習者は何を批判的に見るべきか

筆者が考える、現代の非母語話者による日本語学習の最大の特徴は、それが多くの場合、学習者自身による何らかの選択から始まっているという点である。戦前は、海外の日本支配下にある地域において強制的な日本語教育が行われていたが、戦後は、日

3 この観点を全世界的規模に広げると、「コスモポリタン・シティズンシップのための教育」(オスラー, スターキー, 2005/2009)となる。

4 ビースタ(2017/2018)は、批判的教育学には「私たちが解放を達成するためには、権力の働きにさらされていない意識を持つ他の誰かが私たちの客観的な条件についての説明を与える必要がある」(p. 97)という前提があり、「人が解放され自由になることを目指しているにも関わらず、実際には解放の行為の核となる部分で依存を組み込んでいる」(p. 98)という矛盾があるとする。この矛盾は、1. 4節で触れる「批判理論のディレンマ」にも通じる。

5 ビースタ(2017/2018)によれば、フレイレはこのディレンマを意識しており、教師の行為を「誤った信念から被抑圧者が自由にされる力強い行為としてではなく、わずかに背中を押すような形で、つまり世界に存在する人間としてのあり方を特徴づける変革の行動と省察そのものを開始することによって、実践を引き起こす」(p. 105)ものに限定して、最終的に教師と生徒が対等な「自らの歴史の主体」となることを目指していた。

本国外で日本語が義務教育の全員必修科目になっているという国や地域は、筆者の知る限り存在しない。現在の日本国内の非母語日本語学習者は、様々な待遇の留学生、労働移民に近い立場の人々、日本国籍者との婚姻で永住権を得た人たちなど多様であり、また日本国外にも様々な日本語学習者がいるが、年少で自らの決定権が弱く、保護者の意向や都合により日本語学習をしている者などを除けば、日本語学習をしない、もしくは日本語学習が必須となる状況を避ける選択肢が全くなかったという学習者は、非常に少数であるはずだ⁶。このような状況を鑑

6 もちろん、日本語学習が、他にやりたいことや学びたいことがあったが、その希望がかなわなかったうえでの消極的な選択であったということはあるが、それでもそのとき日本語学習が必須とされない状況への選択肢が全くなかったということは考えにくく、おそらくはその時点でその人が可能な範囲での最善の選択として、日本語を学習する道に進んだはずである。筆者はここで、どんな形にせよ最終的には日本語学習者が自らの意志でその道を選んだのだという自己責任を強調したいのではない。たとえ自発的に日本語学習を始めたように見える学習者であっても、実際には周囲の人々やテレビ・インターネット・出版物などからの影響を受けたり、自分の周りでたまたま日本語学習環境が整っていたりしたこと（その環境の整備には政治的・経済的権力が関わっている場合が多いであろう）が日本語学習のきっかけになったはずであり、その意味では、すべての日本語学習者は、自らの意志を超えた何らかの権力の作用を受けて日本語を学び始めたともみることができる。しかし筆者は、多くの日本語学習者には、きっかけは何であるにせよ、自らの望む成長や自己表現を少しでも実現するために日本語学習を選択したという側面があるだろうということに注目したい。関(1997)は、M. フーコーの「自己構成的主体」の概念について論じる中で、「自己にかかわり、自己を構成する技法は、権力という外の力を内側に折りたたむことから始まる。」(p. 120)と述べている。フーコーの権力と主体に関する論によれば、主体は決して自己の内部に自然に発生し自律的に成長するようなものではなく、外部からの権力作用によって構成されるものであるが、自らを構成する何らかの権力作用をどこかの時点で自分自身のものとして「内側に折りたたむ」ことで、自己は自身で主体を構成してゆく可能性が開けていくのである。筆者は、日本語学習者が自ら日本語を選択したということ、学習者が「自己批判」を通じて認識することが、自己による主体構成の基点となり、そこから学習者は権力の作用から抜け出し自由を獲

みれば、現代の大半の非母語日本語学習者がまず批判的に考えなければならないことは、自分がなぜ日本語を学ぶことを選び、今日までその学習を続けているのか、であり、その問いは、大きな社会の枠組みに対してより前に、まず学習者自身に向けられるべきであろう。筆者はこれを、学習者による「自己批判」的な思考と呼びたい。

ここで筆者が、学習者が自身について考えることを、「内省」や「反省」などでなく、あえて「自己批判」と表現する理由は、第一に、前節までに述べた現在の「批判的」教育研究・実践が、ほとんど常に、学習者の自己の外側にあるものを批判の対象にしていることを浮き彫りにし、それらと筆者が目指す教育実践との対照性を打ち出したいからである。そして第二に、現代の「批判的」概念に広範な影響を与えているといわれるフランクフルト学派の批判理論⁷において追究された「批判」の出発点には「自己批判」があり、言語教育実践においてもこれを無視するべきではないと考えるからである。次節以降では、この問題意識を踏まえ、「批判的」概念における「自己批判」について、批判理論を参照して理論的な検討を行っていく。

得していく第一歩を踏み出せると考える。このような、言語学習と自己と権力、主体の関係についての詳細な議論は、本稿では十分に行う紙幅が無いため、今後発表する別稿での課題としたい。

7 前述のように、フランクフルト学派の批判理論は西ドイツの批判的教育学に多大な影響を与えたが、それが現代まで続いているとは言い難い。竹川(2010, p. 29, p. 45注)は、ハーバーマスの理論が(北米の)批判的教育学に影響を与えたと述べているが、そこで引用されているハーバーマスの著作は1970年のものであり、その後大きく転回し1980年代に全体構造が完成するハーバーマスのコミュニケーション的行為の理論が、批判的教育学に与えた影響については触れていない。本稿で筆者は、批判的教育学の文脈から離れた視点から、フランクフルト学派の批判理論が現代の言語教育実践に与える示唆を読み取ることを意図している。

1. 4. 批判理論と「自己批判」

批判理論 (critical theory) は、1930年代にドイツの社会哲学者ホルクハイマーが理論的基礎を確立し、その後彼や、彼が所長を務めたフランクフルト社会研究所に参加した研究者らによって展開された。本節では、ホルクハイマーらの批判理論について概観し、そこでの「批判」が含む意味について考察する。

ホルクハイマーが批判理論 (批判的理論とも訳される) という用語を初めて用いたのは、1937年発表の「伝統的理論と批判的理論」(ホルクハイマー, 1937/1998) においてとされる。ホルクハイマーは、実証を重んじ、社会から独立した閉じられた中での首尾一貫性を求める理論を「伝統的理論」とし、それに対して、理論家が社会の中であって、理論の社会的背景や機能について反省し、その性質を社会的な場との関連において考察する理論を「批判的理論」とした。この批判理論は、当時の社会や人間を研究する理論家が、実証主義の立場で、自分自身が研究対象の外にあり、何にも影響を受けない客観的・中立的立場にあるかのようにデータを取り扱う傾向にあることを批判し、理論家自身が社会の中であって様々な偏向や矛盾を抱えていることを自覚し、それを自己批判しつつ、社会の問題を解決すべく人々に訴えかけていくという姿勢を示したものである。

伊藤(1996)によれば、この批判理論が突き詰められ、ある特定の社会構造が成員の認識過程を隅々まで支配し、歪めているとする「全面化した批判理論」まで達したとき、以下に述べる二つの難点が生じるという。一つは、社会において人々が抑圧され、疎外されている状態であることを理論家が告発し、それを正すよう人々を説得しようとする場合、理論家は「一方では、自ら認識・判断する主体的・能動的人間を想定しながら、他方ではそのような人間たちが正しい認識から構造的に疎外されていることを主張しなければならない」(p. 2) という「批判理論のディレンマ」である。そして、もう一つは「理論家自身は、いかにしてその支配を免れて、正しい認識を獲

得している (と主張する) のか」(p. 2) という、「自己破壊のパラドクス」である。

しかし、その後の批判理論は、これらの難点の克服には向かわない。1947年にホルクハイマーとアドルノの共著として発表された『啓蒙の弁証法』(ホルクハイマー, アドルノ, 1947/2007) では、世界を一元化し説明しつくそうとする伝統的理論が、すでに「報告し、名づけ、起源を言おうとする」神話の時代から見られた、人間の認識の不可避な形であるとする。そして、「すべてを説明しつくそうとする神話的不安が、〈人類自らが考案した説明〉という啓蒙 = 神話の出自を隠蔽しようとするメカニズムを生み出し、批判的精神を麻痺させる」(伊藤, 1996, p. 5)。これは、人間の理性が自己保存のための道具と化したために生じた事態であるが、自己保存を欲しない人間はいないとすれば、「自ら認識・判断する主体的・能動的人間」は現実化しえないということになり、「批判理論のディレンマ」は永久に克服できないのである。このような認識をもとに、その後のホルクハイマーとアドルノは、理性の働きを「否定」に限定することによって、伝統的理論に陥らずに批判的理性を維持しようとする方針を取り、初期の批判理論が持っていた社会変革への積極性が失われていくことになる⁸。

以上のように、ホルクハイマーらが展開した初期の批判理論は、その原点に「伝統的理論」の客観的・道具的な理性の在り方に危機感を持ち、それを批判的理性によって問い直す「理性による理性の自己批

8 山崎(1982)によれば、1930年代のホルクハイマーはマルクスに依拠し、労働者階級に世界を変革する理性が内包されているという考えを持っていたが、資本主義体制がいずれ必然的に自壊し労働者による革命が起こるという正統派マルクス主義には同調せず、批判理論家が労働者階級に働きかけ、その使命に目覚めさせることで社会の変革が実現するとしていた。しかし、その後1940年代に入り、ナチズムへの労働者階級の盲従やソビエトにおけるマルクス主義の教条化を見て、ホルクハイマーから労働者階級による社会変革への期待が失われていったことが、『啓蒙の弁証法』において理性への希望が語られなくなった背景にある。

判]の姿勢があったということ、そしてその「批判」は批判する者自身をも対象に含むため、批判を徹底すればするほどディレンマやパラドクスに陥っていくという、非常に緊張感を伴ったものであったということ、我々教育実践者は理解しておく必要がある。教育実践において実践者および学習者が「批判的」であることを目指すのならば、その態度は自己批判に基礎を置いたものであるべきということが、批判理論から示唆されるのである。

しかしながら、自己批判を徹底させた批判的思考態度がディレンマやパラドクスを回避できないのならば、「批判的」な教育実践においても、批判を徹底することは困難であるということになり、教育の目標をどこに置くべきかが見えづらくなる。そこで次節では、この批判理論の文脈をホルクハイマーらから引き継ぎつつも、批判的理性の働きをコミュニケーション的なものとして捉えなおすことで、初期批判理論のディレンマやパラドクスを克服しようとしたハーバーマスの理論について概観し、批判的言語教育実践において何を目指すべきかを考える手がかりとしたい。

1.5. ハーバーマスの「コミュニケーション的理性」⁹

ハーバーマスは、1956年からフランクフルト社会研究所でアドルノの助手を務めたことから「フランクフルト学派第二世代」として知られ、アドルノら「第一世代」の問題意識を受け継ぎつつも、批判理論が陥ったディレンマやパラドクスの克服に取り組んだ。

ハーバーマスは、1970年代以降の「コミュニケーション的転回」によって、第一世代との決定的な立場の違いを示した。この転回を基礎づけるのは、「〈真理〉を、それ自体で存立し、それゆえ時には「発見」されたりするような、言明の世界の対応（一致）

9 本節におけるハーバーマスの理論の概説は、伊藤(1996)を基本に、筆者の解釈をまとめたものである。用語の訳は、他文献も参照し伊藤の訳から一部変更した。

に求めるのではなく、複数の人々のコミュニケーションの場における〈承認要求〉として位置づけようとする」(伊藤, 1996, p. 9)「真理の合意説」の導入である¹⁰。これは、「批判的意志」であるとか、「社会的経済的連関における位置」といった認識者の特権的な属性から真理を保証する審級を切り離す」(伊藤, 1996, p. 9)ものであった。ハーバーマスはこの立場に立ち、1981年発表の『コミュニケーション的行為の理論』(ハーバーマス, 1981/1985)で、言語的コミュニケーションによる批判的理性発現の理論的全体像を示した。

この理論では、言語を用いる行為が、目的を達成するための道具的、戦略的行為である「目的論的行為」と、相互的な了解を志向する行為(=コミュニケーション的行為)である「理論的行為」「道徳=実践的行為」「美的=表出的行為」の二組に大別される¹¹。そして、「コミュニケーション的行為」が成立する要件として、「真理性」(言いたい内容が真である)、「正当性」(言いたい内容が規範的に正しい)、「誠実性」(本当に思っている内容を言っている)という三つの「妥当性」が要求されており¹²、コミュニケーションが合意に至らないときは、その発言が妥当性の要求を満たしているかどうかをめぐる議論

10 中岡(1996)は、「(フランクフルト学派)第一世代の人々はヘーゲルに影響を受けた真理概念に固執したが、その概念はどこかで絶対の真理というものを前提にしており、ハーバーマスが出発点としている「可謬主義」(すべての知識は誤りに陥りがちであるから、公共的な批判につねにさらされ、改善される必要がある)とは相容れない」(p. 149)と述べている。伊藤(1996)は、真理の合意説はハーバーマスの独創ではなく、古くから論じられてきた概念であるとしている(p. 14注7)。

11 「理論的行為」とは、実証的学術論文のような、事実について論じる行為であり、「道徳=実践的行為」は、規範や法について論じる行為、「美的=表出的行為」は主に芸術分野における行為である。

12 三つの妥当性要求は、コミュニケーション的行為の三分類に対応している。

(= 討議) に入るとした¹³。

このハーバーマスの理論によれば、人々が批判的に物事を認識し思考することが可能 (= 理性的) であることは、人々が他者との相互理解を目指した言語的コミュニケーションに対して開かれ、理解が成立しない場合は、いつでも討議に入れる状態にあるということである。このとき、「行為者が他者との理解をめざす限り、彼(彼女)はいつでも相手に行為達成の決定権を差し出さなければならない。相手が見せかけでなく、言葉の真の意味で〈同意〉するかどうか、了解の達成・コミュニケーションの成立がかかっているからである」(伊藤, 1996, p. 8)。真理や正しさは、言語的コミュニケーションを通じて人々の間で相互的・間主観的に追求され続けるものであり、究極的な一つの真理や正しさはない。この過程が実現されていけば、特定の主義・主張が「全面的」になるという事態も起こりないため、「ディレンマ」や「パラドクス」は生じないのである。

批判的理性の働きを、このようにコミュニケーション的なものとして捉えるハーバーマスの理論では、第一世代の批判理論が帯びていた自己否定的な自己批判は影を潜めている。しかしながら、自己批判が完全に退けられたというわけではない。木前(2014)によれば、コミュニケーションの転回後のハーバーマスの理論において自己批判は、「前理論的な知識を系統だてて追構成する」(p. 228) 際、「認識の主体がなんらかの理由で自己や世界の錯視的な誤解に陥った事態を対話的な吟味によって解消

する」(p. 237) 方法とされている¹⁴。つまりコミュニケーションにおいて他者との理解を目指すとき、無意識的なものも含めた自己の思考や感情を他者の納得が得られるような形で言語的に説明する (= 追構成) ために、自身が持つ誤解を解消するという「自己批判」が必要なのである。そしてその「自己批判」自体も「対話的な吟味」というようにコミュニケーション的である。このようにハーバーマスは、コミュニケーションを成立させる土台の一部としてコミュニケーション的な「自己批判」を置くという、一種の循環論法的構造によって、コミュニケーションによる批判的理性の働きを成り立たせようとしているのである。

以上のようにハーバーマスは、言語的コミュニケーションに批判的理性が必然的に内在しているということを理論づけることで、第一世代の行き詰まりを打破する批判理論を展開した。これはあくまで、理想的状況におけるコミュニケーション的理性の在り方を理論的に導き出そうとしたもので、そのまま現実に適用できるものではない。しかしながら、対等な立場での相互理解を目指す言語的コミュニケーションそのものが本来的に批判的であり理性的であるという考え方は、言語教育実践に携わる我々に示唆するものが大きいと筆者は考える。次節では、ハーバーマスの理論を踏まえつつ、批判的言語教育の実践で目指すべきことについて本章の理論的考察をまとめたい。

13 このようなコミュニケーション的行為は「無制約的で支配から自由なコミュニケーション」が可能な「理想的発話状況」において完全に行われるものであり、現実社会において行うことは非常に困難である。しかしハーバーマスは、あらゆる会話はこの状況を理念的に予期しているため、コミュニケーション的理性が発現する可能性は、すべての日常的な対話に潜在している、としている(中岡, 1996, p. 292)。

14 木前(2014, pp. 192 - 246)によれば、ここでの「自己批判」は、ハーバーマスがフロイトの精神分析を取り入れた理論構築を試みた過程で形作られた概念である。ハーバーマスは、精神分析において、医者が患者の無意識を推理して再構成し、患者がそれを受け入れて病の治癒に至る過程を「自己批判」とし、当初は批判理論家とその指導を受ける大衆の関係を精神分析に基づいてモデル化することを目指していた。その後、コミュニケーション的転回によって、理論家を特権化するそのモデルは放棄したが、自己欺瞞からの脱却を目指すという精神的な対話関係についてはその必要性を引き続き重視し、対話的な自己批判の方法としてコミュニケーション的行為の理論にそれを組みこんだ。

1. 6. 言語教育実践において目指すべき「批判的」とは何か

ここまで、フランクフルト学派の批判理論の展開を概観し、そこで論じられた「批判」の意味を確認してきた。ホルクハイマーら第一世代の「批判」は、道具的理性への批判であり、道具的理性に支配される人々の批判的理性を呼び覚ますための批判である。その批判は、批判をする者自身をも対象に含んだ「自己批判」の色彩を強く帯びており、批判を徹底すればするほど、ディレンマやパラドクスに陥っていくものであった。第二世代のハーバーマスは、批判的理性を、人々が対等な立場で相互理解を目指した言語的コミュニケーションを行うとき、必然的に働くものととらえた。これによって「批判」は、自己否定的なディレンマやパラドクスを回避できるようになったが、そこでも「自己批判」は、コミュニケーションにおいて自己を偽りなく他者に説明し、相互理解に至るために必要なものとして残された。

このように、「批判」の意味を深く突き詰めて論じた批判理論の流れを、言語教育実践者も無視すべきではない、と筆者は考える。例えば、「既存の枠組みを疑う」ことを目指した「批判的」な教育実践を行うとしたら、その「批判」の対象には批判的な考察を行う者自身も含まれる、ということが、教育実践者にも学習者にも理解されていなければならない。批判者が枠組みの外側にあつて、他人事のようにその枠組みを論じていては、それがどれだけ鋭い疑いを含んでいたとしても「批判的」であるとは言えないのである。

しかし、自身を対象に含んだ批判的考察は、それが徹底されればディレンマやパラドクスに陥ってしまう。この事態を回避するためには、ハーバーマスの理論を参照し、批判的教育実践の最終目標を、「既存の枠組みを見直す」ことではなく、「コミュニケーションを通じた相互理解の達成」に置くべきであろう。実践参加者がコミュニケーションを通じて、自身の立場や考えを言語によって他者に説明し、それ

が受け入れられない場合は、他者との討議に入り、説明の仕方を変えたり、自己認識を改めたりすることによって、相互理解の達成を目指すことを、「批判的」な教育実践と捉えるのである。このとき「既存の枠組み」は、教育実践の場における参加者一人一人の主観や、参加者相互の関係性として浮かび上がってくるだろう。相互理解を目指すコミュニケーションの過程で、それらは疑われ、必要に応じて変化し作り変えられていくはずであり、それは単なる自己否定ではない、未来に向けた建設的な「自己批判」ということができよう。

そしてこのとき、コミュニケーションを通じた相互理解がどのようになされるかを、実践者があらかじめ想定し、学習者をそこへ導く一方的教授はできないことに留意しなければならない。なぜなら、実践者もその場のコミュニケーションの参加者の一人にすぎず、相互理解について特別な決定権はないからである。しかし、実践者には、その場の参加者同士に、できるだけ対等な立場での言語的コミュニケーションを可能にさせ、それが相互理解に向かうような環境を整備する責任があるということはいえるだろう。

では、このような「批判的」教育を言語教育実践として行うとき、学習者が何を相互理解することを目指すべきか。筆者は、学習者一人一人の「私はなぜその言語を学ぶのか」という理由を相互に了解することを目指すべきであると考え。筆者がなぜそのように考えるかという点、1. 3. で述べたように、現代の多くの非母語日本語学習者は、なんらかの形で自ら日本語を選び取ってそれを学習し続けており、おそらく他の多くの非母語学習（英語は除く¹⁵）でも似た状況にあるだろうと考えられるからである。その言語を学習するという行為が、その教育実践に参加する学習者が共有する「既存の枠組み」であり、「私

15 英語は、現在英語圏・非英語圏を問わず、世界のほとんどの国や地域で義務教育段階から必修科目となっているので、大学等で主専攻として選択する場合などを除き、学習者自身の選択の余地は少ないと考えられる。

はなぜその言語を学ぶのか」という理由を考えることは、その枠組みを疑うことに他ならない。それは自らの行為を疑うという「自己批判」的な思考になるはずであり、それが徹底されれば、「私がこの言語を学ぶ合理的理由はない」という自己破壊的なパラドクスに陥る可能性もある。しかし、「私はなぜその言語を学ぶのか」という理由を学習者が相互に語り、了解しあうことを目標とすれば、その目標が達成されたときは自己破壊的なパラドクスを回避できる¹⁶。その相互了解は、その学習者がその言語を学習する意味を明確にし、学習者は学習を続けることや、自己の人生、自分が今いる社会について、より肯定的になっていけるはずである。また、自分が今その行為を行う意味を自分自身や周囲に対して言語的に明確化したという経験は、学習者がその後に、より広い社会において自分のアイデンティティを形作っていく際に有用なものとなるだろう¹⁷。

次章以降では、本章の理論的考察に基づき、筆者自身の教育実践における一事例について考察し、言語教育における「自己批判」の意味について実践に即して考えていく。

2. 実践について

2. 1. 基本事項と実践の概要

- ・機関：フランスの某地方国立大学の日本語・日本学専攻課程
- ・科目名：Pratique de la langue (言語の実践)
- ・時期と期間：2012年9月～2013年4月(週一コマ60分, 10週×2学期間)

16 このときの相互了解は一時的なものであり、学習者はその後も「私はなぜその言語を学ぶのか」について繰り返し問われ、その度に了解の内容も更新されていくはずである。

17 この筆者の考えは、自己を他者に写し出し、それが自己に帰ってくることでその人のアイデンティティが形成されるという「再帰的自己アイデンティティ」論(ギデンズ, 1991/2005)に基づいている。

- ・対象：大学2年生(約50名, 全員フランス語母語話者)

本実践は、筆者が日本語担当の教師としてフランスの地方国立大学に所属していた2012～2013年の二学期間(通年)のクラスで行われた。対象となった学生は、日本語・日本学を専攻する大学2年生約50人である。「言語の実践」は、教室外で日本語を使用する機会の少ないフランスの学生に、日本語の実践的使用を経験させるという目的で設置された科目で、具体的な到達目標などは定められておらず、授業内容は担当教師の裁量に任されていた。本実践の際筆者は、授業時間を学生によるグループ発表にあて、授業後に、大学ウェブサイトを設置した本クラス用の掲示板に、発表についての反省や感想のコメントを学生に書かせることにした。このようにすることで、学生が話すことと聞くことは授業時間内に集中して行い、書くことや読むことは授業外に時間をかけて行える、日本語の四技能のすべてを使う環境が整えられた。また、筆者は「言語の実践」を、学生が日本語を使って、自分を他者に説明したり、他者を理解したりすることであると考える、このクラスに関わるすべての言語活動が、この目的に沿うものになるよう配慮した。

グループ発表は、前半の1学期目はくじ引きでグループを決め、各グループに自由に発表テーマを選ばせた。これは、約50人という大規模なクラスで、学生が身近な知り合い以外のクラスメイトとも関係を構築することをねらったものである。後半の2学期目からは、学生自身にグループメンバーを選ばせ、まず「私たちにとっての「日本」のイメージ」というテーマで発表することにした。これは、クラスの中で、それぞれの学生が持つ「日本」のイメージの違いを学生に意識させ、自分がなぜ「日本」に関してそのようなイメージを持つのかを考え始める機会とするためであった。そしてクラスの最後の活動として「「日本」と私の関係」というテーマの発表を行ったが、これはグループ発表という形をとりつつも、実際は学生一人一人が、「日本」に関わる自分史

を語る個人的な内容の発表であった。そもそも筆者がこのクラスで行う必要があると思っていたのがこの自分史を語る活動であり、そこにいたるまでのグループ発表は、このような個人的な内容の発表がクラスで行えるようにするための環境整備であったといえる。

2. 2. 学習者の状況と実践の動機について

本実践は、前章で述べたような理論を初めから踏まえていたわけではなく、あくまで筆者がフランスで実際に遭遇した学習者に対して、言語教育実践者として何ができるかを考えた結果として行われたものである。そこで本節では、筆者が本実践を行った2010年代前半のフランスの大学における日本語専攻学生の置かれた状況を説明し、筆者がなぜこのような実践を行おうと思ったかという動機について詳しく述べたい。

フランスにおける日本語教育は100年以上の歴史を持つが、長い間それは首都の一部教育機関でのみ行われる、ある種特殊な研究教育分野だった。1970年代以降に日本の経済大国化による関心の高まりを受けて地方のいくつかの国立大学にも日本学講座が開設され、そこで日本語教育が行われるようになったが、それらはあくまで日本学研究者育成の準備コースという位置づけであり、その基本的体制は筆者がフランスの地方国立大学に在籍した2010年代前半でも変わっていなかった。

一方で、フランスでは1990年代から日本のアニメや漫画が普及し始め、幼少期にその影響を受けて育った世代が大学入学期を迎えた2000年代前半から、各地の大学の日本語・日本学専攻課程は入学者が急増し¹⁸、学生数に対して教員が不足した。急増した入学者の多くは日本学研究者を志望していたわ

けではなかったが、大学のカリキュラムが学生の変化に合わせて変更される例は少なかった。また、日本語学習者が急増してもフランス社会全般において日本語の実務的な需要が急拡大することはなかったため、学生は、日本語を専攻して大学を卒業しても、なかなか就職に至らないという状況が続いている¹⁹。

このような状況のもと、フランスの大学の日本語・日本学専攻課程に入学した学生は、家族や周囲の人たちの日本語学習への無理解、大人数クラスでの学習の困難、教授内容と自分の興味関心との齟齬、将来の見通せなさといった問題にぶつかる。1年生のうちは学習内容が易しく、日本語に対して新鮮な驚きもあって学習を継続できても、本実践の対象である2年生は、学習内容が次第に難しくなり、多くの学生に日本語学習を継続することへの迷いが見えてくる時期である。中には日本語を辞めて他の専攻に移る学生もいるが、大半はそこまで踏み切れず、かといって日本語を熱心に学習する気にもならず、何となく授業に来るが集中していなかったり、欠席しがちになったりという状態に陥る。

筆者は、そのときの彼らにとって必要なことは、「私はなぜ日本語を学ぶのか」という理由を、外部によらず、自身の内部にあるものによって根拠づけることだ、と考えた。なぜなら、彼らの外部にある大きな社会や、大学というシステムは、彼らが日本語を学ぶことに、就職の機会やステータスを与えるといった形で肯定的な意味づけをしてくれないからである。彼らは大学入学前、必ずしも日本語・日本学専攻学生が置かれる状況をしっかりと把握していたわけではないが、日本語を学ぶ行為が自分にとって意味があるものと思ったからこそ、大学で日本語を専攻するという選択をしたはずであった。学生に、その自分なりの意味づけを再確認させ、日本語学習を、少なくとも大学卒業という、社会的にも個人的

18 フランスの国立大学の学部は、その専攻に適合する高卒資格を持つ者が入学を希望すれば、必ず受け入れなければならないと法律で定められており、基本的に定員や入学審査はない。

19 近年のフランスの失業率は10%前後で推移しており、若年層の失業率はその倍以上であるので、そもそも若者が就職すること自体に困難が多い状況である。

にも区切りとなる地点までは継続できるようにしたい²⁰、ということが、担当者としての当時の筆者の願いであり、その実践において達成したいと考えたことである。

筆者は、学生が「私はなぜ日本語を学ぶのか」という理由を自分自身で根拠づけるためには、学生一人一人が、自分自身の人生を思い出せる限り前の過去から振り返り、自分と日本や日本語に関わる経験の数々を一つの物語としてまとめ、他者に向けて語るが必要であると考えた。そして、学生がその物語を語る相手は、実践担当者ではなく、そのクラスの学生全体であるべきであると考えた。その理由は、彼らが今いるこのクラスが、彼らが所属する一つの社会であると筆者が捉えていたからである。クラスで学生一人一人が自己を物語として語り、それを相互に承認しあうことで、彼らのクラスという社会への参加は達成される。無論、クラスという小さな社会への参加と、フランス社会のような大きな社会への参加は別次元のことだが、それらは無関係で

20 筆者が在籍したフランスの国立大学日本学科では、毎年の新生が平均して約150人であったのに対し、3年間の学士課程を終えて卒業するのは30人程度であった。このように中退者が多いのは、フランスの大学では珍しいことでない。その理由として、先に述べたようにフランスの大学では入学審査がないため、その代わりに入学後の進級審査を厳しくすることで、上級学年の学力レベルを維持していることが挙げられる。学生は進級できなければ再びその学年を履修しなければならないが、それを望まなかったり、次の年も進級する自信がなかったりすれば、中退することになる。また、新生も、入学審査がないため、入学前にあまり情報収集をせず、興味がある学科にとりあえず入学して、その学科が自分に合うかどうかを試し、もし合わないと感じればすぐやめて、次の年に別の学科に入るといったパターンが比較的多い。フランス社会全般の傾向としても、自分に合わないという理由で大学を中退することに関して日本ほどネガティブな評価はしないように思われる。本実践の対象である2年生は、1年間日本学科に在籍し、2年次に進級することは出来たものの、卒業までできるかどうかは自信がなく、また将来日本や日本語に関わる仕事につける可能性の低さを徐々に知り、日本語学習を続けるべきかどうか悩んでいる学生が多いように筆者には見受けられた。

はなく、例えばクラスへの参加が十全に達成されることによって、日本語学習への意欲が持続され大学卒業という結果につながれば、それは大きな社会への参加にも影響があるものとなる²¹。このように考えたのが、筆者が本実践を行った動機である。

2. 3. 実践全体の流れ

自己を他者に向けて語るために、何より必要なことは、その他者との信頼関係である。筆者は実践において、当初の目標をクラスの学生間の信頼関係の構築に置き、グループによる発表の活動を行った。発表の内容は、初めは情報紹介的なものだったが、後半から徐々に個人的な経験や思いを含んだ内容に徐々に移行させていき、最後に個人の自分史の発表に至る、計4回の発表を行った。この流れの概略を表1に示す。

2. 4. 前半のグループ発表について

表2は、前半のグループ発表において、各グループが選んだテーマの一覧である。

このとき、筆者は発表内容について「このクラスの学生が聞いて面白いと思うテーマを選ぶこと」以外の指示をしなかったが、すべてのグループが日本に関連のあるテーマを選んだ。筆者は当初から、このクラスでは最終的に「日本」と私の関係を語る

21 前述のようにフランスでは大学中退に関して日本ほどネガティブな評価はせず、履歴書に中退歴があってもそのことで就職で大幅に不利になることはおそくない。しかし、職種によっては大学学部卒以上が必須となる。また、よりよい条件で就職するためには修士号が日本以上に求められ、修士課程に進むためには当然学部を卒業していなければならないので、学部卒業が重要な意味を持つことは確かである。中退が不利にならないのなら、学部卒業資格を必ずしも日本学科でとる必要はないとも言えるが、学生たち自身が日本語を専攻として学習することを選び、その道を進んで2年生まで来たなら、それを全うする形になるまで続けられるようにするのが教師の役割であると筆者は考えた。

表1. 実践全体の流れ

1回目の発表 (1学期前半5週) (発表時間は一グループにつき15分)	くじ引きで5人ずつグループ(クラス全体で10グループ)を形成。発表テーマは自由。
2回目の発表 (1学期後半5週) (発表時間は一グループにつき20分)	1回目と同じグループで再び発表。発表テーマは自由。
3回目の発表 (2学期前半5週) (発表時間は一グループにつき15分)	3, 4人ずつ自由にグループを組み発表(クラス全体で16グループ)。クラス全体のテーマとして「私たちにとっての『日本』のイメージ」を実践者が提示し、単なる情報紹介ではない、自分の経験に基づいた、自分の意見を述べる発表をするように指示。
4回目の発表 (2学期後半5週) (発表時間は一グループにつき15分)	4回目と同じグループで発表。クラス全体のテーマは「『日本』と私の関係」。

表2. 1・2回目の発表テーマ

グループ名	1回目の発表テーマ	2回目の発表テーマ
A+	天照	茶の湯
C	日本の創造	任天堂の進化
H	日本の祭り	東京の地区
J	日本の庭園	特殊なところ
ガグナム	節分と鬼	芸者と太夫
かつ	日本の中学校と高校	日本の料理
さっぽろ	北海道と札幌	日本の文化
ポヨ・ポヨ	日本の趣味	日本の伝説
まねきねこ	夏祭り	日本の映画
旅人	日本へ行くときに…	日本の音楽

自分史の発表を学生にさせたいと考えていたが、前半の発表が期せずして、すべて日本に関係のある内容になったことによって、後半の自分史に至る流れが無理の少ないものになった。

2. 4. 「私たちにとっての「日本」のイメージ」と「日本」と私の関係」を語る活動について

筆者は3回目の発表のクラス全体のテーマとして「私たちにとっての「日本」のイメージ」を提示し、「自分の経験に基づいた発表」をするように学生に指示した。筆者はこの活動を、この後に学生が日本や日本語に関わる自分史を語る発表をするための準備段階として位置づけていた。学生が持っている「日本」のイメージは一様ではなく、当時そのクラスで日本に行ったことのある学生は全体の3割程度だったこともあり、中には断片的な情報に基づき偏ったイメージを語る学生もいるだろうと筆者は予

想していた²²。しかし、筆者にとって、そのイメージの客観的根拠を示すことは重要でなく、むしろ学生には、たとえ偏っていてもその学生が本当に抱えている主観的な「日本」のイメージや、そのイメージが作られるきっかけとなった個人的経験を率直にクラスで語ってほしいと考えていた。それらを学生がお互いに聞きあうことで、そのクラスにおける自分の立ち位置が学生たちに認識され、この次に行うつもりだった自分史の発表において、誰に何をどんな形で語ればよいのかが学生に理解されることが、この活動のねらいであった。

3回目の発表テーマの一覧を、表3に示す。

4回目の発表では、当初の実践者の構想通り「「日本」と私の関係」という発表テーマを提示し、学生一人一人が日本や日本語に関わる自分史を語ることにした。発表の構成は、①「日本」と私の出会い、②大学で日本語を学ぶことにした理由、③大学での「日本」と私、④「日本」と私の将来、というように、学生が自分史として発表を組み立てやすいよう実践者から細かく示した。

授業での発表の活動に加え、実践者は、大学ウェブサイトにも当クラス専用の掲示板を設置し、グルー

²² 筆者は本実践開始の1年ほど前、本実践に参加した学生の大半が1年生であったときに、会話試験の機会を利用し、学生一人一人と短い面談を行ったことがあった。その際多くの学生が、まだ行ったことのない「日本」が、自らの夢であり理想郷であると語ったのが強い印象に残った。その経験が、個人的な「日本」のイメージを学生に相互に語らせるという、本実践の基本的構想が浮上したきっかけであった。

表3. 3回目の発表テーマ：全体テーマ「私たちにとっての「日本」のイメージ」

グループ名	発表テーマ	グループ名	発表テーマ
おいしいポテト	伝統的	JUMP	娯楽
ウサクミヤ	日本の美容	おおさか	コントラスト
団子	アートの分野の伝統と近代の対比	ねこ	けしき
サス	仕事と趣味のコントラスト	ピカピカ	日本の逆説
ブーイング	私たちの一次の日本のイメージ	14	日本の多様性
キラキラ	日本過度	やった	礼儀
忍者	日本人の利他主義	妖怪	日本の音楽
サンダース	日本人と自然	春	京都

プでの発表後に、発表した学生は自分たちの発表についての反省コメントを、発表を聞いた学生はその発表についての感想コメントを、掲示板に書き込むことを、成績評価の対象として義務付けた。また、2回目の発表以降は、クラスメイトから寄せられた感想コメントを読み、それに返事のコメントを書くことも評価の対象とした²³。

3. 「「日本」のイメージ」に関する「自己批判」を行った学生の事例

本章では、前章で概要を説明した活動に参加した、「キラキラ」グループの学生Hの事例を紹介する。筆者がHに注目するのは、「キラキラ」グループの3回目の発表が、一見それ自体が偏った「日本」のイメージを語る発表に見えながら、実は自分たちも含めたクラスの学生が抱いていると思われる、偏っ

23 この実践の際、クラスで行う発表自体は、成績評価の対象としなかった。なぜなら、発表を評価の対象とした場合、発表が教師にどう評価されるかだけに学生の関心が向き、発表が他の学生にどう伝わるかに注意が向かなくなる恐れがあると考えられたからである。そして、発表に対するコメントを評価の対象としたのは、コメントを書くために、他の学生の発表を真剣に聞かざるを得なくなること、また誰かが発表をしなかったり、分かりにくい発表をしたりした場合、他の学生がコメントを書けずクラス全体に迷惑をかけてしまう状況を作りだし、クラスの中で学生が相互的に責任を分かちあって関係性を深めていくことを狙ったものである。発表に対するコメントや返事のコメントの評価は、その回数と文字数を基準とし、文法や語彙の誤りなどは減点の対象としな

た「日本」のイメージの「自己批判」を意図したものであったことが、発表後のHの反省コメントから分かったからである。また、Hは3回目の発表後に「自己破壊のパラドクス」に陥ったが、4回目の発表で日本や日本語に関わる自分史をクラスで語り、それがクラスメイトに受け入れられたことによって、「パラドクス」から脱却し、日本語学習に対する肯定的な認識を持つようになったことも、Hのコメントから見て取れる。ここでは、Hがこのクラスの活動で残した掲示板のコメントと、「「日本」と私の関係」の発表で語った内容を時系列で見えていく。本実践では、筆者の研究活動のために音声等を記録することについて、事前に実践参加者に説明し了承を得た。以下に引用するHおよび他のクラスメイトのコメントと発表の文字化データは、実践終了後に本研究の趣旨・内容・公開手段等を本人に説明し、匿名での公開の許可を得たものであり、添削・訂正等は一切加えていない。

3. 1. 「キラキラ」グループの発表について

「キラキラ」グループは、女性のH, B, 男性のN, Rの4人からなる。全員が20代前半で、本実践の時点では日本へ行ったことがある者はいなかった。3回目の発表で、彼らは「日本過度」というテーマで、以下のような内容の発表を行った。

H: 日本の教育問題（幼稚園からの受験戦争やいじめなどについて紹介）

N: 日本の労働条件（長い労働時間の問題を、地

下鉄の座席で熟睡するサラリーマンの画像を見せて紹介)

R: 日本のセクシャリティの側面 (「かなまらまつり」²⁴や援助交際など, 画像を交えて紹介)

B: 「パリ人肉事件」(1981年に起きた日本人留学生による人食事件を, 事件の証拠写真を見せて紹介)

この発表について, クラスメイトのほぼ全員から掲示板に感想が寄せられた。以下にそのいくつかを抜粋する。

目的は自分たちにとっての日本のイメージについてだったからテーマのチョイスが違ったと思います。またあなたたちが選んだ理由とそれについての意見がなかったのが残念でした。

その発表に関しては, 私の気持ちがかかれています。その発表はとても面白かったです。他のグループとは異なり日本の悪いイメージについて話しましたから。しかし, 犯罪者は例外の場合です。だからこれが日本のイメージを反映していませんと思います。セクシャリティに関して, どこでも, いろいろな奇妙な練習があります。

発表は楽しかったですがより面白いことを話したいことが分かりますがちょっと誇張だったと思っています。不運にフランスでも同じことがあります。いじめや売春や殺人事件があります。終わりにモダンの社会のイメージだったと思っています。

キラキラのグループのメンバーの日本のイメージはちょっと分かりません。時々話がとても場違かったと思います。例えばセックスと人食いについて話すのは余計だと思います。日本の特長じゃありません。そして写真も場違かったと思います。これは本当の日本

のイメージですか。すみませんがこの発表が好きじゃありません。

この発表は全然面白くなかった。独創的なテーマを発表したいと言ったけど下劣で面白くないテーマです。いじめや売春や人食いはあなたたちのイメージですか? それなら多分日本語を止める方が良いと思う。そして, 地下鉄で寝ている人について話した。地下鉄で寝ている人が「過度」だと思いますか? 自分にとっては, 物を盗まれないかと心配で誰もフランスの地下鉄で寝ないほうが「過度」だと思う。

このようにクラスメイトからは, 興味を引く内容ではあったが聴衆の受けを狙って極端な事例を誇張して見せている, 実践者が事前に指示した「自分の経験に基づいた発表」ではない, といった否定的意見が目立った。

「キラキラ」メンバーのHは, 発表の反省コメントの中で, このような内容の発表をした理由を以下のように述べている。

H 2/11 反省

私たちのテーマは日本過度でした。たくさん日本のイメージがありますから, 何でそのイメージを選びましたか。そのイメージはあまり気持ちではありません。でも, たくさん日本のイメージは趣味や漫画やドラマや料理でした。それから, 私たちは他イメージを見せたい。もちろん, 私たちはそのイメージがあまり庶民的ではありませんでしたが, そのイメージが居ます。(後略)

このコメントから「キラキラ」メンバーは, これまでこのクラスで行われてきた発表の中で語られてきた「日本」のイメージの多くが「趣味や漫画やドラマや料理」という定型的なもので, ネガティブな側面を排除したものであったことを批判するという意図で, あえて過激な「日本」のイメージの発表を行った

24 神奈川県川崎市の金山神社で毎年四月に行われる祭り。男性器をかたどった神輿が巡行される。発表ではその画像も紹介されていた。

ということが分かる²⁵。

また、Hは、クラスメイトの「感想」に対する「返事」として、以下のコメントを掲示板に書き込んだ。

H 2/24 返事

全部のコメントを読みました。私たちの発表のテーマはあまり庶民的じゃなかったと思いましたが、皆さんの対応に驚きました。確かに、「テーマはイメージではありません。」と言いました。日本過度は日本のイメージではありませんか？ああそうですか。それからドラマやアニメは本当の日本のイメージですか？！すみませんが、それを思いません。

「日本の特長じゃありません。」でも、日本の特長だと思います。もちろんそれは小さい日本の部分ですが、全部話すことが居る。そのイメージが居る。「たぶん日本にはそれをあっても、日本だけでありません。」と言いました。そうです。でも、何でその日本の部分をお話しできませんか？私は日本語の勉強をしますから、その語と国が本当に好きです。それでも、日本が好きから、日本の短所について見えて、話しできませんか？すみませんが、私にとって日本はトトロの世界ではありません。

25 「キラキラ」グループのメンバーBは、この発表に関し次のような反省コメントを書いている。「日本は、私が大好きな国ですが、それはまた、欠点を持っています。すべての国のように。私はフランスの多くが過度に理想化されたまたはそうでなければ負を持っていると思います。すべての国と同様、日本には2つの側面があります。しかし、私は日本のイメージが非常に決まり文句であることを、今年の初めから、すべてのプレゼンテーションに比べて感じている。」(B 2/20) ここでBは、それまでこのクラスで行われた発表での「日本」のイメージが「決まり文句」であったと感じ、そのステレオタイプを崩すために「日本過度」の発表を行ったことを、H以上にはっきり述べている。これを見ると、「キラキラ」グループの中では、このクラスの多くの学生が持っていると思われる、ポジティブで定型的な「日本」のイメージを批判することの必要性が共有されていたと考えられる。

「いじめや売春や人食いはあなたたちのイメージですか？それなら多分日本語を止める方が良いと思う。」それは本当に厳しくて、ちょっと意地が悪いだと思います。いじめや売春や人食いは私の日本のイメージだけではありませんが、日本が好きですから、それを放っておいて、できません。

たくさん人が「そのテーマはあなたたちの本当のイメージです。」と言いました。それはあまり虚偽ではありません²⁶。でも、私はドラマやJpopやジャーニーズのグループが好きです。それは本当の日本のイメージだと思います。いい画²⁷ですが、現実ではないと思いますから、日本過度を選びました。

このコメントでも、「日本過度」というテーマの選択が、他のグループが発表した「ドラマやアニメ」に代表される「日本」のイメージを批判する意図で行われたことが述べられている。Hは、「ドラマやアニメ」は「本当の日本のイメージ」ではないとし、学生は、「日本の短所」についても語るべきだと主張している。

しかし、一方でHは、コメントの終盤で「私はドラマやJpopやジャーニーズのグループが好きです。それは本当の日本のイメージだと思います。」と述べている。「ドラマやアニメ」のイメージは「本当の日本のイメージ」ではないというコメント序盤の主張と矛盾するようにも見えるが、その次の「いい画ですが、現実ではないと思いますから、日本過度を選びました。」という文から、ここでは「本当」という語が、序盤とは別の意味を持たされていることが分かる。序盤の「本当」は「現実」と同じ意味を指す

26 この文は、多くのクラスメイトが「キラキラ」メンバーに「「日本過度」はあなたたちが持つ本当の「日本」のイメージなのか」と疑問を呈したことに対して、その点に疑問を持つのは虚偽(=誤り)ではない(つまり「日本過度」はHが持つ本当の「日本」のイメージではない)ことを認めた発言であると思われる。

27 「いい画」=「ドラマやJpopやジャーニーズから浮かび上がる「日本」のイメージ」だと思われる。

と思われるが、終盤での「本当」は、「現実かどうかに関わりなく、私にとって真実の美しさを持つ」といった意味であろう。

コメント序盤では、Hが述べる発表での批判の対象は、他のグループが発表した「日本」のイメージである。しかし、コメント中盤の記述は、発表での批判の対象が「短所」を持つ「日本」であったようにも解釈できる。そして、コメントの終盤は、Hは自身が抱いている「ドラマやJpopやジャーニーズのグループ」の「日本」のイメージが「現実」ではないことを自己批判するため、あえて自分の「本当の日本のイメージ」ではなく、より「現実」に近いと思われる「日本過度」の発表を行ったと読み取れる。このように、Hが述べる発表の意図は焦点が定まっていなが、コメントの最後にある「いい画ですが、現実ではないと思いますから、日本過度を選びました。」という文が、Hが最も強調したい部分であろう。つまり、「自分たちの持つ「日本」のイメージを疑う」ことが、今回の発表に関する「キラキラ」メンバーの発想の起点であり、ここから出発して、自分たちを含むクラスメイトが発表してきた「日本」のイメージが「現実」ではないことを告発し批判するという意図で、彼らは「日本過度」というテーマを選択し、発表を行ったと考えられる。「キラキラ」のメンバーは、このクラスにおいて、自己を含む社会の在り方を批判することで人々を啓蒙し、正しい認識に導くという、批判理論家としての役割を担おうとしたのである。

しかし、そのような意図はクラスメイトには理解されず、「日本過度」は、「キラキラ」メンバーが聞き手の受けを狙い、日本の奇妙な部分を集めてあげただけの発表のように、多くのクラスメイトに受け止められてしまった²⁸。「キラキラ」メンバー自身が、自分たちの発表の意図を十分整理できてい

なかったことも、クラスメイトの理解が得られなかった原因であろうが、批判理論家であるがゆえに陥る失敗の構図もそこには見える。それを示すのが「いじめや売春や人食いはあなたたちのイメージですか？それなら多分日本語を止める方が良いと思う。」というクラスメイトの感想である。「キラキラ」メンバーが「日本過度」のイメージを本心から抱いているならば、日本に対しそのようなネガティブなイメージを抱いている彼らがこのクラスに所属し、日本語を学び続けていることは説得力を欠く。そのため、同じクラスに所属する者としてクラスメイトを批判する資格の正当性が疑われることになり、批判の意図も届かなくなってしまったのである。これは、社会の内部にとどまりながらその社会を批判しようとする者が、社会の一員としての自身の根拠を掘り崩してしまう「自己破壊のパラドクス」であるといえよう。

無論、「キラキラ」メンバーが行った「日本過度」の発表が、ホルクハイマーらが試みたほどの徹底的な社会批判であったとまでは言えない。しかし、クラスメイトが持っている常識的な「日本」のイメージを批判しようとした彼らが、ある意味でクラスの外に出てしまったことは確かである。そして、クラスの外にいるかのような立場から「キラキラ」メンバーが語る「日本」のイメージは、たとえ客観的根拠を示したとしても、メンバー自身の経験に基づくものではなく、この教室で語るべきものとしてクラスメイトに対して説得力を持たなかったのである。

この後、クラスでは4回目の発表として、「「日本」と私の関係」という自分史を学生一人一人が語っていくことになる。この活動は当初から筆者が本実践の最後に行うことを目標にしていたものであり、「キラキラ」の「日本過度」の発表を聞いてから、筆者が必要を感じて行うことにしたわけではない。しかし結果として、少なくともHについては、自分史の発表によって「日本過度」の発表の失敗を乗り越えることができたことが、Hの発表やコメントから

28 筆者自身、「キラキラ」グループの「日本過度」の発表を聞いた直後は、そのような印象を持ったが、その後「キラキラ」メンバーが掲示板に書いたコメントを読み、認識を改めた。

分かる。次節では、その4回目の発表におけるHの変化を見ていく。

3. 2. Hの「日本」と私の関係」の発表

4回目の発表で、学生は各グループごとに壇上に立ち、一人一人が「日本」と私の関係を語った。Hも「キラキラ」グループの一員としてその発表を行った。以下は、Hの発表を記録したビデオから、筆者が音声を文字化したものである。

H 4/10 発表

ほとんどの人が中学生の時に音楽とアニメで日本を捜し当てました。インターネットのおかげで、音の日本語を捜し当てました。初めて日本語を聞いて、本当にびっくりしました。日本語はヨーロッパ語に比べて、音がとても違いましたから。あのときは、日本についてあまり分かりませんでした。さらに、アニメを見るのは幻想的でした。それから、私にとって日本は侍や芸者などの国でした。類型的なものがたくさんありました。それで毎日アニメで日本語を聞きましたから、日本語の音にほれ込んでいったということが出来ます。日本語がどんどん好きになりましたから、日本語の教科書を買って、一人で日本語を勉強しました。ひらがなと漢字の絵が好きでした。それはきれいで楽しいと思いました。しかし、ドラマや音楽やその他のものも捜し当てました。日本について私の興味が成長しました。その国の文化について、もっと習いたかった。その後で、日本語の学士号を取れる大学を捜し当てました。ほんとにうれしかった。大学のおかげで、日本について同じ興味を持つ人に会いました。日本人と友達になりました。日本人の友達と日本と日本語についてもっと習いました。それは本当に面白いです。よい出会いだと思います。今のところ日本へ行ったことがありません。もちろ

ん日本へ行きたいです。私の目でその国と文化について勉強したのを見て、いろいろな人に会いたいです。

「キラキラ」の発表に対し、クラスメイトから多くの感想が掲示板に寄せられた。その中から、特にHに対して触れているコメントを以下に抜粋する。

U 4/11 感想

キラキラグループの発表は良かったです。Hの発表は特に面白かったです。日本は素晴らしい国です。H今日本語勉強していますから、日本と西側諸国とどちらが好みますか。どんな人を会いたいですか。

A 4/15 感想

Hさんは、日本語の勉強のおかげで新しい人を会いたかったと言いましたね？私も、そう思う！

X 4/17 感想

Hさんがアニメのお陰で日本語に興味がありましたと言った。私と同じです。アニメを見ると言葉を覚えました。今もアニメを見ますか？

V 4/17 感想

Hさんはたくさん日本の音楽が聞きますね。日本語の音楽を聞くのとき、もっと分かることができますね。おもしろかったと思います。

P 4/17 感想

キラキラグループの発表は良かったです。皆さん＝なぜ日本語を勉強するに決めましたか？日本に住んでいますか？

Hは、以下のように発表についての反省コメントを書いた。また、クラスメイトの感想に対する返事も書いているので、続けて引用する。

H 4/17 反省

その発表は最後でしたね。その発表のテーマのおかで日本と私の関係について考えました。面白かったです。私は中学校生時に漫画とアニメと日本を捜し当てました。その発表

のおかげでたくさんの覚えを覚えました。しかし、質問「日本と私の関係」はあまりかんたんではありませんでした。始めに私の関係は日本語の勉強でした。けれども発表のためによく考えました。それから、初めて日本語を聞くのことを覚えました。それでも、ほとんどの人が漫画とアニメと日本と日本語を捜し当てました。それから、私の話は独自ではないと思いました。やはり、アニメのおかげで日本語の音にほれ込んでいったと言うことができます。そして、大学のおかげで、日本のことで同じ興味をもつ人に会えました。日本人と友達になりました。それは、日本と私の関係です。その発表と日本と私の本当の関係を捜し当てました。良いでした。

H 4/23 返事

皆さん、コメントのためにありがとうございます。全部のコメントをよく読みました。それから、皆さんへ答えます。

Uさんへ。今も日本と日本語が好きです。日本語を勉強することの選び方が悔いませぬ。日本で誰の人を会いたいですか。それは本当に分かりませぬ。面白い人？楽しい人？若い人？老人？皆に会いたいです。^^ (中略)

Aさんへ。日本語の勉強のおかげで新しい人を会いたかったと言いました。それは、とても良かったです。(中略)

Pさんへ。日本語が好きですから、日本語が勉強して、決めました。それで、日本で住みたいです。日本の生活を捜し当てたいですから。

Vさんへ。はい、日本語の勉強のおかげで、今日本語の歌をもっと分かることができます。皆さん、来年も一緒に日本語の勉強と夢のために頑張りましょう！

これらのコメントを読むと、「キラキラ」の「日本」と私の関係」の発表が、「日本過度」のときは

全く違い、クラスメイトに好意的に受け止められたことが分かる。

注目したいのは、Hの反省コメントの「その発表と日本と私の本当の関係を捜し当てました。」という部分である。ここでの「本当」は、クラスメイトや日本人留学生など、Hの身近にいる人々との関係という疑いのない「現実」を通して感じられる「本当」である。3回目の発表後のコメントでは分離していたHにとっての「日本」についての「現実」と「本当」が、4回目の発表後では一体のものとして感じられるように変化したことが見て取れる。

3回目の発表のとき、自分が抱いている「日本」のイメージについて、「現実ではない」と思ったのは、彼女がまだ日本へ行ったことがないことも関係していると思われる²⁹。しかし、4回目の発表の後にHは、いまだ実際の日本を体験していないにも関わらず、「日本と私の本当の関係」を見出した。これは、「その発表のおかげでたくさんの覚えを覚えました。」というように、Hが自分史を語る発表を通じて、それまで意識の外に追いやっていた記憶をたどり直し、現在の日本語学習につながる自身の経験の数々を一つの物語として構成したことが要因であろう。それによってHは、遠くにある実在の日本に直接関わることがなくとも、今この場で自分が日本語学習を通

29 3回目の発表の時、「JUMP」グループは、自分たちにとっての「日本」のイメージは「娯楽」であるとし、彼女らが日本に行ったときに見たジャニーズのコンサートの写真を見せながら、そのときの経験を語り、「日本」が「娯楽」の国であることを力説した。このように実際の日本での体験があれば、その学生は自分にとっての「日本」のイメージをある程度自信を持って語る事ができた。しかしながらHを含む「キラキラ」メンバーは当時まだ日本へ行ったことがなかったため、そのような語りはできなかった。「キラキラ」以外にも、「日本にまだ行きませぬので私のイメージは気持ちだけです。」日本は「このように」と言うができません。」「(妖怪)グループのL, 2/23, 3回目の発表の反省コメント)と述べた学生もおり、このクラスの多数を占めたまだ日本に行ったことのない学生たちが、このような気持ちを共有し、自分が持っている「日本」のイメージを率直に語ることに不安を感じていたと思われる。

じ、周囲の人と関係を持つことができていること自体が「本当」であり、自分にとって意味のあることだと確認することができたのである。そして、この自分史の語りがクラスメイトに好意的に受け止められたことも、Hの肯定感を後押ししている。このようなHの意識の変化自体がHの将来を直接変えることはないが、少なくとも現状を肯定的に見られるようになり、日本語学習への意欲を高めたことは、本実践の成果といえるだろう。

4. 事例の理論的考察

本章では、前章で見た「キラキラ」グループの「日本過度」の発表と、その後のHの「「日本」と私の関係」の発表の事例について、第1章で論じたフランクフルト学派の批判理論に基づき考察する。

「日本過度」の発表は、「キラキラ」グループのメンバーが、自分たちを含むこのクラスの学生が「日本」についてポジティブで定型的なイメージしか語らないことに危機感を持ち、批判の必要を感じたことが、テーマ選択の動機であった。この動機の設定は、ホルクハイマーらフランクフルト学派第一世代の批判理論が、その社会の内部にとどまりながら、自己を含む社会の批判を目指したのと同じ構図である。しかし、「キラキラ」グループのメンバーが実際に行った「日本過度」の発表は、発表の趣旨が数々の問題を持つ日本を批判することであるかのようにクラスメイトには映り、自己を含むクラス全体への批判という、「キラキラ」メンバーの当初の意図は伝わらずに終わってしまった。これは、3. 1. でも述べたように、自身を含むクラス全体を批判の対象とすることで、批判の主体である自分たち自身のクラスでの立場を掘り崩してしまうという「自己破壊のパラドクス」による失敗といえる。

もし、仮に「キラキラ」メンバーが、「日本過度」の発表の時、まずメンバー自身が初めは「日本」についてポジティブで定型的なイメージしか持っていなかったこと、しかしそのような自分自身の物の見方

について疑問を感じるようになり、日本について改めて調べてみると、実際の日本はいろいろな問題を抱えていることが分かったので、それについてこの発表で説明したい、というような趣旨説明を行ったとしよう³⁰。おそらく、そのときはもう少しクラスメイトの理解を得られ、クラス内での立場を完全には失うことなく、クラス全体への批判を行うことができたかもしれない。しかし、それでもその批判は、多くのクラスメイトの反発を受け、「自己破壊のパラドクス」に陥るかどうかのぎりぎりの線を行くものになったであろう。

クラスの内部にとどまりながら、クラスの学生たちが抱く「日本」のイメージを批判する意図をクラスメイトに理解してもらうには、なぜ自分たちが初めは「日本」についてポジティブで定型的な「日本」のイメージを持っていたのか、そしてなぜそのようなイメージに疑問を感じるようになったのか、という経緯を詳しく説明していく必要がある。結局その説明は「「日本」と私の関係」を語る自分史となり、批判を意図する者の振る舞いは、社会を告発する批判理論家というより、他者との相互理解を目指すハーバーマスのコミュニケーション的行為の主体としてのものに近づいていく。このように考えると、批判理論がコミュニケーション的に転回していったことの必然性も理解できよう。

「日本過度」の発表は、ハーバーマスの理論における「妥当性」の観点からも問題を抱えている。まず、「真理性」については、「日本過度」の発表内容は事実とは認められるが、一部の事例を誇張しているという疑いを持たれているため、真理であるという要求を十分に満たしているかどうかは微妙なところである。「正当性」は、クラスメイトのコメントで「話がとても場違かった」という指摘を受けていることから、このクラスで発表する内容として正当であるという要求を満たしていない。そして、「誠実性」に

30 「キラキラ」の「日本過度」の発表で、このような発表の趣旨説明は一切なかった。

については、「いじめや売春や人食いはあなたたちのイメージですか?」と、「キラキラ」メンバーが自分たちが本心から「日本」のイメージを語っているかが疑問視され、またHも反省コメントで、「たくさん人が「そのテーマはあなたたちの本当のイメージです。」と言いました。それはあまり虚偽ではありません。」と、あえて自分の「本当の「日本」のイメージ」ではないイメージを発表したことを認めていることから、自らの思うところを誠実に述べるという要求を満たしていないことは明らかである。このように妥当性に問題が多いことから、「日本過度」の発表はクラスメイトに受け入れられなかったと見ることができる。

Hの「「日本」と私の関係」は、クラスメイトに好意的に受け入れられたが、それは上記の妥当性が十分に満たされたことが要因であると考えられる。発表はH自身の実際の経験という誇張のない事実であり、今このクラスで発表すべき内容として正当であり、「日本」に関わる経験を通じて抱いた思いを率直に述べているという点で十分に誠実である。「日本過度」の発表で、Hがあえて自分の「本当の日本のイメージ」ではないイメージを語ったことを思い起こせば、「「日本」と私の関係」の発表によって、Hは自己の本心を隠す自己欺瞞から脱却し、「私はなぜ日本語を学ぶのか」というHなりの理由をクラスメイトに対して言語的に説明することに成功したと見ることができる。それにより、Hはクラスメイトから、自分が今ここで日本語を学んでいることについての承認を得ることができ、H自身も日本語学習への動機を再確認し、意欲を取り戻すことができたのである³¹。

31 Hのように、「「日本」と私の関係」を語ることで、日本語学習を始めた動機を再確認し、意欲を取り戻した学生の例は他にも見られた。特に顕著であったのは、まだ日本に行ったことがなく、実際の日本を知らないということに自信のなさを感じていた学生の場合であった。本稿ではH以外の学生の例を取り上げる紙幅がないが、筆者は既刊の別稿(原, 2016)にて、このクラスで日本に行ったことがある学生とそうではない学生が対立した

「「日本」と私の関係」の発表は、一見それが「批判的」であるとは思えないかもしれない。しかし、自己の経験やそれに伴う感情を率直に語るということは、その相手が家族や親友など自分にごく近い人々であっても難しさを感じることも多い。それを、自分と価値観を共有しない部分があることが分かっている他者に対して行い、了解と承認を得ることを目指すという行為は、ハーバーマスのコミュニケーション的行為論に照らしてみても「批判的」であると述べて差し支えないのではないか。自らの言動が他者の承認を得るためには、それが妥当性を満たすために、自己批判的に思考しなければならない。本実践のクラスに参加した学生たちにとって、「私はなぜ日本語を学ぶのか」を他者に説明するためには、「日本」に関わる自己の経験やそれに伴う思いを言語として再構成するという過程が不可欠であった。そこではHの事例に見られるように、自分を見つめなおし、封印していた記憶を呼び覚まして自己欺瞞から脱却するという強い自己批判的思考が必要だったのである。このような意味で、日本語学習者に自己の経験に基づく「『日本』と私の関係」を語らせるという活動は批判的言語教育の実践であった、と筆者は考える。

無論、「「日本」と私の関係」を語る活動に問題が残らなかったとはいえない。「キラキラ」グループのメンバーが「日本過度」の発表の際に批判しようとした、クラスにおいて多くの学生が「日本」についてポジティブで定型的なイメージしか語らず、そのイメージは実際の日本とは遊離しているという疑いがあることの問題は、「「日本」と私の関係」を語

際、日本に行ったことのない学生が、フランス国内における自分と「日本」との関わりや、それによって自分が果たした成長を思い起こすことによって自信を取り戻し、対立する学生に反論できるようになった過程を考察している。一方で、「「日本」と私の関係」を語ってもそれほど変化を見せなかった学生や、少数ながら「「日本」と私の関係」を語ることが苦痛だったというコメントを残した学生もおり、そのような学生に関する考察は今後の課題である。

る活動において完全に解消されたわけではない。批判的リテラシーの教育の文脈では、学習者自身のそのような偏りがあると思われる見方が批判的に乗り越えられていかなければ、教育として成果を出したとはみなされないであろう。しかし筆者は、学習者の「日本」についてのある種の偏ったイメージがいずれは批判的に乗り越えられるべきものであったとしても、Hの自分史の語りからも分かるように、そのような「日本」のイメージが子供のころから学習者に未来への夢を抱かせ、日本語を初めとしたさまざまな知識を学ぶ原動力となり、日本に関わる様々な人々との関係を築くきっかけを作ったという事実自体は否定されるべきではないと考える。本実践の学習者が現に生きている大学の日本語クラスは、学生一人一人にとってのかけがえのない「日本」のイメージが、違いや重なりを持ちつつ媒介として働き構築されている社会である。よって、彼らが大学でクラスメイトとよい関係を保ち、自分の居場所を形作るためには、彼ら自身がどのような「日本」のイメージを持っているかを知り、そのうえで他の学生が持つ「日本」のイメージとの違いや重なりを意識する必要がある。そのための活動が「「日本」と私の関係」を語ることなのである。

そして、彼らはいずれ大学を出て広い社会で様々な人々と関わっていくことになるが、その際、彼らが大学で日本語を学んだという経歴は、日本語の技能や知識を身に付けたということ以上に、「日本」からイメージされる価値観を、その人自身がその人らしさとして引き受けているということを示すだろう。そのとき、彼らが自分らしい自分を表現しつつ他者との関係を築く基礎となるのが、「「日本」と私の関係」という自分史となるはずであると筆者は考えるのである³²。

32 当然のことだが、学生たちは、大学に在学しているときから、大学以外で人々と関わっている。筆者は本実践の当時、1学年上の3年生のクラスでも、同様に「「日本」と私の関係」を語る活動を行っていた。そのクラスは2年生より人数も少なく、日本語レベルも高かったの

5. まとめ

本稿では、現代の多くの言語学習者が行う必要のある「批判」とは自己批判であり、それは「私はなぜその言語を学ぶのか」という問いを自分自身に向けて考え、その答えを他者に対して誠実に説明することであると筆者が主張する根拠を、フランクフルト学派の批判理論と筆者自身の実践事例を基にして述べてきた。対等な立場にある者同士が、相互的な了解を志向して言語的なコミュニケーションを行うこと自体が批判的であるという前提に立てば、批判的な言語教育実践とは、学習者が言語を用いて、自らの経験や思考、感情を率直に述べ、お互いにそれを聞きあって、議論しながら了解を目指すということに他ならない。そして、相手の了解を得るには、自らについて誠実に語る事が不可欠であり、その時必要になるのが、自己批判的な思考なのである。

では、このように学習者が相互理解を目指し自己批判する言語教育実践を行うとき、実践者に求められることは何か。例えば、学習者同士ができるだけ対等になるように、クラス内での発言の機会を均等にする仕組みづくりなどが挙げられるが、筆者が最も重要だと考えるのは、実践者が正しさに関する基

で、本実践よりも詳しく学生たちの自分史を聞くことができた。そのとき聞いた話では、大学の日本学科に進学を決める際、親が日本のことをよく知らなかったり、日本語を学んでも就職に結びつかないなどの理由で、進学を反対された経験を持つ学生が多かった。また、大学で日本語を学んでいるというだけで、事情をよく知らない人から一方的にオタク的趣味だとしてネガティブな評価を受けることもあったという。これらの情報を考え合わせると、大学で日本語を専攻したということは、それ自体がフランス社会において必ずしも肯定的に受け止められるとは言えず、大学を卒業した日本学科の学生が、その人生の選択を悔いなく生きていくためには、日本語を学んだことに対する自分自身による意味づけが重要であると筆者には思われた。

準を一方的に設定しないということである³³。

本稿で紹介した実践において筆者は、「私たちにとっての「日本」のイメージ」や「「日本」と私の関係」というテーマで発表するように学生に指示したが、その内容については評価の対象とはしなかった。筆者は学生の発表した「日本」のイメージについて、「正しい」とか「誤りである」という印象を全く持たなかったわけではない³⁴。しかし学生に向けて「この「日本」のイメージは正しい」とか「このイメージは誤りである」という発言を一切することはなかった。なぜなら、筆者はクラスにおいて活動を企画し、成績評価も下す特権の立場にあるため、筆者が何か発言すれば、それがこのクラスにおける正しさの基準であると学生には受け止められ、学生の議論や思考もそこで停止してしまうと考えられたからである。そもそもこの実践の最終的な目標は、最後に学生がクラスで「日本」に関わる自分史的な発表を行い、それについて学生が相互に理解し承認することであり、「日本」に対する正しいイメージを持つということではない³⁵。そして、学生それぞれの自分史は、それが嘘やごまかしがなく語られていると聞き手に感じられる限り、内容的に誤っているということとはあり得ない。よって、実践者が正しさの基準を示すことがなければ、自分史の発表では、その人が自分のことを誠実に偽りなく述べているか、つまり自己批判を十分に行っているかということだけが、相互に求められる正しさの基準となるはずなのである。

33 筆者はこの着想を、細川 (2007) の「学習者主体の教室では、その目指すものの具体的な姿は教師自身にも見えない。その見えないものに向かって、教師と学習者がともに歩みはじめるとき、はじめて学習者は「主体」となり得るのである。」(p. 35) という記述から得ている。

34 「キラキラ」の「日本過度」の発表についていえば、実践者はその内容が事実としては正しいが、極端な事例だけを集めてみせるのは誤解を招くので、発表内容としては不当であるという印象を持ったが、そのようなコメントは一切発しなかった。

35 この点が、筆者の行った実践と、批判的リテラシーの実践との決定的な違いである。

である。

自己批判は、自己否定を一時的に含んだとしても、あくまでその人が今いる社会でその人らしく自由に、かつ周りの人と調和した関係を築きながら生きていけるようになるための過程であり、その結果として自己を肯定し、将来に希望を持つことができるようになるべきものである。学習者が、あえて必修ではない言語を選んで学ぼうとする行為は、それ自体が自らの将来に向けた学習者の主体的な自己形成であり、社会における自らの個性を創り出すための自己表現であるといつてよい。だからこそ、自らの選択の意味を学習者自身が知り、他者に説明できるようにすることが必要なものであり、そのために学習者の自己批判を伴う批判的言語教育の実践が求められるのである。

文献

- 伊藤賢一 (1996). 批判的社会理論の存立条件『ソシオロゴス』20, 1 - 16.
- オスラー, A., 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*. Open University Press.)
- ギデنز, A. (2005). 秋吉美都, 安藤太郎, 筒井淳也 (訳) 『モダニティと自己アイデンティティ——後期近代における自己と社会』ハーベスト社. (Giddens, A. (1991). *Modernity and self-Identity: Self and society in the late modern age*. Blackwell Publishing.)
- 小柳和喜雄 (2003). 批判的思考と批判的教育の「批判」概念の検討『奈良教育大学教育実践総合センター研究紀要』12, 11 - 20.
- 木前利秋 (2014). 『理性の行方——ハーバーマスと批判理論』未来社.
- 佐藤慎司, 長谷川教志, 熊谷由理, 神吉宇一 (2015). 「内容重視の言語教育」再考——内容重視の批判的言語教育 (Critical Contents-

- Based Instruction : CCBI) に向けて『未来を創ることばの教育をめざして — 内容重視の批判的言語教育 (Critical Contents-Based Instruction) の理論と実践』(pp. 13 - 36) ココ出版.
- 関良徳 (1997). ミシェル・フーコーの倫理学 (1) — 「自己構成的主体」の概念についての試論『一橋研究』21(4), 107 - 131.
- 竹川慎哉 (2010). 『批判的リテラシーの教育 — オーストラリア・アメリカにおける現実と課題』明石書店.
- 中岡成文 (1996). 『ハーバーマス — コミュニケーション行為』講談社.
- 原伸太郎 (2016). 日本語学習者が会おう「他者」とは誰か — フランスの大学における「『日本』のイメージ」をめぐる学習者の対立事例の考察『リテラシーズ』18, 18 - 89. <http://literacies.9640.jp/vol18.html#n5>
- ビースタ, G. (2018). 上野正道 (監訳) 『教えることの再発見』東京大学出版会. (Biesta, G. J. J. (2017). *The rediscovery of teaching*. Routledge.)
- 藤井佳世 (2008). 新しい批判的教育学の課題と方法『鎌倉女子大学紀要』15, 25 - 33.
- 藤井佳世 (2017). 批判的教育学の批判『横浜国立大学教育人間科学部紀要 I 教育科学』19, 145 - 162.
- フレイレ, P. (1979). 小沢有作, 楠原彰, 柿沼秀雄, 伊藤周 (訳) 『被抑圧者の教育学』亜紀書房. (Freire, P. (1968). *Pedagogía del oprimido*.)
- 細川英雄 (2007). 日本語教育における「学習者主体」と「文化リテラシー」の意味. 佐々木倫子, 細川英雄, 砂川裕一, 川上郁雄, 門倉正美, 牲川波都季 (編) 『変貌する日本語教育 — 多言語・多文化社会のリテラシーズとは何か』(pp. 27 - 46) くろしお出版.
- ホルクハイマー, M. (1998). 伝統的理論と批判的理論. 角忍, 森田数実 (訳) 『批判的理論の論理学』(pp. 169 - 239) 恒星社厚生閣.
- (Horkheimer, M. (1937). *Traditionelle und Kritische Theorie*.)
- ホルクハイマー, M., アドルノ, T. (2007). 徳永恂 (訳) 『啓蒙の弁証法』岩波書店. (Horkheimer, M., & Adorno, T. W. (1947). *Dialektik der Aufklärung*.)
- 山崎純一 (1982). 道具的理性と人間支配『創大平和研究』4, 140 - 170.
- ハーバーマス, J. (1985). 河上倫逸, M. フーブリティ, 平井俊彦, 藤澤賢一郎, 岩倉正博, 徳永恂, ... 厚東洋輔 (訳) 『コミュニケーションの行為の理論』未来社. Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns*.

Article

The meaning of “self-critical attitude” in language learning:

A theoretical and practical study based on Critical Theory
and a case in a course of Japanese language at a university in France

HARA, Shintaro*

Ritsumeikan Asia-Pacific University, Oita, Japan

Abstract

In this article, the author insists the importance of “self-critical attitude” which language learners take. Based on Critical theory of Frankfurt school, “self-critical attitude” means that language learners try to explain why they study that language to the others on the purpose of mutual understanding. In addition, a case example in a class of Japanese language which the author had practiced is analyzed.

Copyright © 2019 by Association for Language and Cultural Education

Keywords: critical literacy, Frankfurt school, communicative rationality, mutual understanding, life history

* *E-mail:* ra_ha_@yahoo.co.jp

論文

あるEPA介護福祉士候補者の介護観を形成することば

感情労働としての介護という視座から

藤原 京佳*

(摂南大学)

概要

本研究では介護の仕事を「感情労働」とし、ことばに見出された意味を通してEPA介護福祉士候補者のアルファティさんがどのような介護観を形成しているのかを探った。調査は1年間の縦断的インタビューによって行い、そこから作成されたストーリーを通して意味を読み解いていった。アルファティさんが利用者との間で行った「ことば遊び」や「お母さん」ということばからは利用者との関係を築くことこそが自らの役割であるという介護観、「flexible」ということばから利用者の立場に立って考え、行動するという介護観が読み取れた。また、「人間関係」、「心の関係」、「信頼関係」という利用者との切り結ぶ「関係」には、介護の仕事に就く以前から貫かれた、他者につながることへの強い熱意が表象されていた。アルファティさんの介護観の根底にあるのは、他者につながるという個人史的な価値を維持し、利用者という他者との間に自らの役割を見出し、それを実践していくことだったといえる。

Copyright © 2019 by Association for Language and Cultural Education

キーワード 介護の外国人材、ことばの意味、ストーリー、異文化間介護、個人史

1. 研究背景

介護職に関する外国人の在留資格が拡大される中、いわゆる「介護の日本語」はこれまで以上に重要なものとして認識されている。介護における日本語力を技能・レベル別にスケール化した「ワセダバンドスケール(介護版)」(宮崎, 中野, 早川, 奥村, 2017)の開発や、新たに設けられた在留資格「特定技能」における「介護日本語評価試験」の実施などはこうした動きを具体的に示すものだろう。また、特

にEPA介護福祉士候補者(以下、候補者)に関しては、彼・彼女らの就労現場における実践に注目した研究・報告も行われている。

例えば、上野(2012, 2013)や遠藤(2012)は候補者が就労現場で抱える日本語の問題を指摘しているが、小川(2018)では言語運用にとどまらないものとしてコミュニケーションを位置づけた上で、候補者が抱える課題の一つとして福祉観の形成を挙げている。小川(2018)のいう福祉観とは価値観や心がかげにかかわるもので、個々の利用者に合わせた対応を可能にするものとして捉えられている。厚生労働省による「外国人介護人材受入れの在り方に関する検

* E-mail: kyokafujiwara@yahoo.co.jp

討会」の中間まとめ(外国人介護人材受入れの在り方に関する検討会, 2015)でも類似する指摘があり, 今後対応すべき事項の一つとして「介護は対人サービスであり, また, 公的財源に基づき提供されるものであることを踏まえ, 介護サービスの質を担保するとともに, 利用者の不安を招かないようにすること」(p. 2)が挙げられている。つまり, 候補者の課題には日本語の問題のみならず, 介護という仕事に対する態度や価値観に関するものもあるといえるだろう。

一方で, 事象に対する「課題」いう位置づけは, 日本語教育関係者を含め候補者を取り囲む外側の人々によってなされたものであるともいえる。Firth and Wagner (1997)は第二言語習得研究(以下, SLA研究)の視点の転換を提起しており, 内側の視点, つまり当事者の視点の重要性を指摘している。そうした当事者の視点から見ていくと, 「課題」はおのおのが主体的に営みを行う過程にあるものとして「学び」や「学習」として理解される可能性も開かれる(藤原, 2017b)。野村(2015)も「就労現場における学び」を今後明らかにしていく必要があるとしており, 従来の課題の指摘とは異なる研究アプローチが求められているといえよう。そのような中, 藤原(2017a, 2017b)では当事者の視点から学びについて考察しており, 候補者がことばを通して特定の入居者に対する理解を深める様子が述べられている。これらは小川(2018)のいう福祉観に連なるものであるが, そうした実践が介護という文脈でどう位置づけられるのか, 理論的俎上にのせて議論するには至っていない。そこで, 本稿では対人援助職である介護に関する価値観を介護観とした上で, 介護観を「感情労働」という枠組みから捉え, そこにかかわることばについて探っていく。

2. 感情労働としての介護とことば

2. 1. 感情労働としての介護

「感情労働」とはホックシールド(1983/2000)によって提唱された概念であり, 適切とされる感情のルール, すなわち「感情規則」によって自らの感情に働きかける「感情作業」を行い, 適切な感情が表出できるよう「感情管理」することをいう。肉体労働や頭脳労働同様, 感情を働かせることを職務として求められる労働としてホックシールドは位置づけたのである。この感情労働という概念は看護(スミス, 1992/2000; 武井, 2001)や介護(春日, 2003; 渋谷, 2000)においても援用されている。感情労働は業務内容そのものではなく仕事にかかわる人間関係を強調する特性をもつ(Steinberg & Figart, 1999)ことから, 身体への技術的処置といった業務だけでなく患者や利用者への心遣いやケアと呼ばれるものを正当に評価できるようになったのである。看護を研究するスミス(2010/2010)は感情労働は女性の生来的な資質として光を当てられていなかったケアにことばと意味を与えたとしている。また, 介護においても春日(2003)は, 介護という仕事は食事, 入浴, 排泄という三大介助を中心とした働き方を越えるものであり, 介護従事者の人間観, 倫理観, 自己感情の組み替えまでもを要請する感情労働であると述べている。つまり, 感情労働は対人援助職としての看護や介護において必要なものであるという認識を加えると同時に, それを個人の資質ではなく職業上必要な能力として正当に評価する概念枠組みになっているのである。

一方で, 客室乗務員を対象に理論を発展させ, 組織の要請に従うことを強調するホックシールドに対し, Bolton(2000)では看護師の感情労働は, より個人的・私的な思いが反映された複雑なものだとしている。例えば, Bolton(2000)が調査した産婦人科の看護師は流産などで亡くなった胎児に産着を着せていた。また, 別の場面では患者に冗談を言って笑わ

せたりもしていた。こうしたことは必ずしも職務として求められているからではなく、それをしたいという思いにもとづいており、看護師自身にとっても救いとなり、満足感につながっているというのである。

さらに、Burkitt (2014) では関係的視点から感情労働を捉えている。例えば、愛という感情はそれ自体を孤立させることはできず、特定の人、対象との間で生じるものとして理解すべきだというのである。つまり、Bolton (2000) の看護師たちの行為に関しても、患者という他者との関係の中で考える必要があるのである。さらに、Burkitt (2014) は感情の本質をことばに見いだしており、感情は他者とのことばを通じた社会的実践によって形を与えられるとしている。言い換えれば、感情はことばに先立っているのではなく、ことばによって構築されるのであり、Burkitt (2014) は感情を生物学的なものというより社会的なものとして捉えている。こうした感情とことばのあり方は、SLA 研究において議論されているもので、次節でさらに述べていく。

2. 2. 「わたし」を表すことばの学習

1990年代以降、SLA 研究の関心の射程が個人の認知から社会的要因・文脈へと広がる中 (Block, 2003)、ことばの使用は単なる情報のやりとり以上のもの、相互行為の参与者にとっての現実を創り出すものとして捉えられるようになった (Firth & Wagner, 1997)。ここでいう現実とは制度やイデオロギー、感情など様々な文化的に意味のある構築物のことであり、こうした他者との協働による動的な過程を Jacoby and Ochs (1995) は「共構築」と呼んでいる。つまり、Burkitt (2014) のいう感情もこうした共構築の過程の中にあるのである。

このようなことばを通して表される感情を学習の中に位置づけているのが Kramersch である。Kramersch (1993) はことばを学ぶことは社会的な声と個人的な声を発することを学ぶことだとし、社会的な声と

は特定のスピーチコミュニティへの社会化であり、個人的な声とは主観的現実を表現するリテラシーを獲得することだと述べている。つまり、ことばの学習とは社会の成員であると同時に、固有の存在としての「わたし」を表現すること、わたしの認識や態度、感情、価値観を表すことなのである。さらに、Kramersch (2009) はことばを通して記憶や期待を呼び起したり、ことばに自分なりの意味を見いだしたりするような主観的現実を構築することは、ことばの規則や使い方を知っているという従来の SLA 研究が重視してきた知識に加えられるものとした上で、それは必ずしも規範的なことばとして表れるわけではないとしている。Kramersch (1993) はこうしたことばの学びや能力を空間的メタファーを用いて「第三の場所 (third place)」と呼んでいたが、Kramersch (2009) ではより動的かつ流動的なものとして「表象能力 (symbolic competence)」と捉え直されている。

同様の指摘は Canagarajah (2007) による「リングフランカ英語 (Lingua Franca English)」や、Pennycook (2007) の「グローバル英語 (Global Englishes)」¹の議論においても見られる。いずれも英語を規範的な統一体としてではなく雑種的・流動的なものとする立場から、Pennycook (2007) ではことばの遂行性 (performativity) が抵抗や変革、アイデンティティを創り出すとし、Canagarajah (2007) ではことばの能力を状況に応じてリソースを駆使し、適切な環境を創り出すこととして議論を発展させている。つまり、両者とも規範や慣習にとらわれない新たな現実を産み出す創造者としてことばの使用者を位置づけているのである。日本語においても菊岡 (2004) や八木 (2006) に同様の視点を見ることができる。Swann and Maybin (2007) は言語使用における

1 グローバル英語は「世界英語 (World Englishes)」(Kachru, Kachru & Nelson, 2006) が記述する英語の多様性とどまらず、そうした多様性の背後にある権力や政治性をも射程に入れており、より批判的視点を盛り込んでいる (Pennycook, 2007)。

「創造性 (creativity)」を「ことばの使用者がコミュニケーション行為において言語的・文化的リソースを単に再生産するだけでなく、再現し、改造し、再文脈化すること」(p. 491)とし、創造性の潜在性を特徴づけるものとして「ことば遊び」や「ユーモア」を挙げている。先に挙げた菊岡 (2004) でも「なかなかチャンスがあります」というフレーズが結婚を間近に控えた学習者をからかう場面で使用されており、菊岡 (2004) はフレーズにはクラスが共有する歴史が投影されているとしていた。

Cook (2000) は、ことば遊びはことばを操作することで予期しない新たな意味を創り出し、現実世界の堅苦しい規範や慣習から人々を解放すとし、音韻を含む言語形式と、意味のレベルに現れるとしている。また、ことば遊びやユーモアは参与者間で交渉される関係的なものであり、社会的距離を縮める一方、対抗心や敵意を創り出すことも可能で (Swann & Maybin, 2007), 言語学習場面 (Pomerants & Bell, 2007; Forman, 2011) だけでなく職場 (Holmes, 2007) においても頻繁に見られるものである。

2. 1. で Bolton (2000) が看護師が患者に冗談を言っていたことを感情労働として解釈していたことを述べたが、候補者の実践を理解する上でこうしたことをことばの学習から捉えることも可能なのではないか。そこで、本稿では「ことば遊び」として表れるものも含め、介護の仕事をする中で他者との間にもどのような思いや気持ちを構築しているのかをことばから捉えたいと考える。言い換えれば、ことばにもどのような意味を見出しているのかを知ることはその人の態度や思い、介護観を知ることにつながり、本稿では介護観をことばの意味の問題として位置づける。その上で、ある候補者がことばにどのような意味を見だし感情労働にもとづく介護観を形成しているのかを探っていく。

3. EPAによる候補者の受け入れ制度

本稿で扱う EPA 候補者の受け入れ制度について簡単に述べておく。EPAとは経済連携協定のことで、介護だけでなく看護においても人材の受け入れを行っているが、ここでは介護のみを扱い、後述する協力者の出身であるインドネシアに限定して説明する。まず、候補者は日本側の受け入れおよび斡旋事業を行う国際厚生事業団を通してマッチングされる。その後、インドネシアで6か月さらに日本で6か月日本語等の研修を受ける。研修後は各受け入れ施設に行き、就労しながら介護福祉士の国家試験への合格を目指す。国家試験に合格し資格を取得すれば引き続き介護福祉士として就労が可能になるが、不合格の場合は帰国しなくてはならない。

4. 研究方法

4. 1. 調査方法

2. 2. で述べたように本研究は現実には人々によってことばを通して構築されるという立場にあり、真正で唯一の客観的現実の存在を前提としていない。構築するとは「言葉からなる知識こそが、わたしたちの世界の現れ方を決定づける」(千田, 2001, p. 5) というように、ことばを通して理解・経験されることをいう。このようなことばによって描かれる主観的世界、本研究における介護観についてはすでに述べたとおりことばの意味として扱っていくが、そこに接近するにあたっては物語的な思考様式 (ブルーナー, 1983/1998) が必要となる。ことばの意味とは、2. 2. で述べたようにことばの使い手が独自に見いだす意味のことで、辞書的な定義にとどまるものではない。論理・科学的な思考様式が唯一の真理、明示的意味を追求するのに対し、物語的な思考様式は事象や出来事の羅列を越え、それらをどう関連づけているかという認知の中で生じる意味を積極的に扱う (柳瀬, 2018)。本研究では候補者自身が施設で働

く中で他者や出来事をどのように捉え、解釈しているのか、そこに表されている意味を読み取りたいと考えている。発話や行動のデータから「正確に」分析するというよりは「誠実に」理解することが重要となる。よって、施設で働く経験を語るというインタビューによって調査を行うことにした。

協力者はインドネシア出身の男性候補者、アルファティさんである²。アルファティさんを含め、5節以降に登場する施設名や利用者名などの固有名詞はすべて仮名である。

筆者がアルファティさんと知り合ったのは訪日後の日本語研修であり、筆者は日本語教師としてかかわっていた。アルファティさんはある年の12月下旬に日本語研修を終え、直後から就労研修を開始していた。インタビューは翌年1月から概ね1か月に1回、1年間に13回行った。さらに本調査終了から約2年後、短い追加インタビューも実施している。本調査終了からかなりたって行われているのは一通り分析を行ったものの、いくつか疑問が生じたためである。インタビューの実施の概要を表1に示す。インタビューでは単語レベルで英語が用いられることもあったが、基本的に日本語で行った。インタビューでは、できるだけアルファティさんが話したいことを話せるよう留意した。また、文字化作業はインタビューが終わるごとに行い、疑問点や理解の困難なところは次のインタビューの際に質問するようにした。どうしても文字化作業が終わらないときは音声データを聞き直し、疑問点を洗い出しておくようにした。筆者の居住地とアルファティさんの居住地はかなり離れていたため、インタビューは2回は対面で、その他はSkypeのビデオ通話で行い、本人の許可を得た上ですべて録音した。

2 アルファティさんが何期の候補者であるかはプライバシー保護の理由から明らかにしない。調査を実施した年についても同様である。

4. 2. 分析方法

分析はアルファティさんのストーリーを作ることで行う。語りは組織化されることで解釈可能なものになるからである (Polkinghorne, 1995)。Polkinghorne (1995) は、この作業について以下の4点を挙げている。①ストーリーの始めと終わりを表す範囲を決める。②ストーリーに組み込まれる出来事を選択を行う。③結末に向けて展開するよう出来事を並べる。④ストーリーが一つのまとまりになるよう出来事のもつ意味を明らかにする。また、ストーリーが人々に理解され意味をなすものになるには、過去、現在、未来という時間の流れに沿うことと、ある行為や結果が出来事や動機、解釈によってもたらされたものでなければならないとしている。

本研究ではアルファティさんの介護施設における就労開始直後からの1年のストーリーという範囲を決めた。そして、インタビューで語られた出来事や話題を月ごとにまとめていった。次に12か月を通

表1. インタビューの実施概要*

回	日	時間	形態
1	1/22	1時間58分	Skype
2	2/25	1時間42分	Skype
3	4/1	2時間10分	Skype
4	4/22	2時間3分	Skype
5	5/27	1時間52分	Skype
6	6/24	2時間4分	Skype
7	8/10	1時間32分	Skype
8-1	8/29	32分	対面
8-2	9/9	1時間53分	Skype
9	9/30	2時間23分	Skype
10	10/28	2時間16分	Skype
11	11/25	2時間11分	Skype
12	12/25	2時間15分	Skype
13	2年後10/7	14分	対面
合計14回		25時間5分	

* 8回目は対面インタビューだったが、アルファティさんは体調を崩しており十分にインタビューができなかった。しかし、アルファティさんからの申し出により9月9日に再度Skypeでインタビューができた。便宜上、対面で行った最初のインタビューは「8-1」、9月に入ってSkypeで行ったものは「8-2」としている。

して共通する出来事や話題に注目し、それらがどのように関連・変化しているのかがわかるようストーリーを作成していった。ストーリーの提示は月ごとに行っているが、月はインタビューの実施日ではなく実施回で区切っている。例えば、表1にあるように3回目のインタビューは4月1日に実施しているが、ストーリーでは3月として提示している。ただし、本稿では紙幅の都合もあり、介護観の形成にかかわるもののみを提示しており、12カ月すべてが提示されているわけではない。5節以降のストーリーと考察における「」はアルファティさんからの引用である。引用内の「h」は笑い、「?」は上昇イントネーションを表し、{ }は筆者による補足である。

4. 3. 研究者の関与

ここまでインタビューデータを用いて最終的にストーリーを作成することを述べてきたが、この過程にかかる研究者としての筆者の関与について記しておく。

何度も述べているように、現実はことばによって他者と協働で構築されるとする本研究の立場からすると、調査方法としてのインタビューも当然、筆者と共構築されたものである。インタビューの語りは聞き手の質問のしかたに左右され、それに応じて答えられ、聞き手に理解されるよう展開されているという点で聞き手は積極的に関与している(ホルスタイン, グブリアム, 1995/2004)。文字化作業についても話し言葉から書き言葉への翻訳であり、声のトーンやイントネーション、息づかいが失われた抽象化の作業だという点で研究者の解釈の過程(クヴァール, 2007/2016)であるといえる。

また、ストーリーの作成は出来事または話題の関連や変化にもとづいて行われているが、その一連の筋立ては筆者の世界、思考を通して行われている。中山(2015)はこれについて「自分がすでに持っている地図を調整したり、新たな事物を書き加えたりすることが、プロットを作るという作業」(p. 174)であ

り、「首尾一貫したストーリーが浮かんできたときに、協力者の体験への理解が達せされ」(p. 174)と述べている。つまり、本稿で提示するストーリーは筆者が理解したアルファティさんであり、筆者という「研究者の理解のバージョン」(中山, 2015, p. 174)なのである。4. 1. で述べたとおり本研究の妥当性は「誠実さ」にあるが、それを表す形がストーリーなのである。

一方で、「誠実さ」とは何を指すのかという疑問もあろう。本研究では誠実さをアルファティさんの主観的世界を忠実に再現するというより、その主観的世界をアルファティさんの意図や思いに寄り添い背くことなく読者に伝えることとして考えている。そのため、ストーリーはアルファティさんのことばだけでなく筆者のことばも用いて再構成する形式をとっている。これには二つの理由がある。

まず、インタビューの使用言語である日本語がアルファティさんにとって最も語りやすい言語ではなかったということがある。日本語を使用したのはアルファティさんおよび筆者双方が唯一理解可能な言語が日本語であったからであるが、Pavlenko (2008)は協力者の習熟度の低い言語でインタビューを行うことは誤解を生じさせたり、情報が省略されたりする可能性がある指摘している。本研究では4. 1. で述べたように疑問点を次のインタビュー時などに質問することなどでこの限界を乗り越えようと試みており、それゆえインタビューでは意味交渉が多く生じている。こうした過程を随時提示することは、紙幅の都合もあるが、それ以上に読者のアルファティさんの主観的世界への理解をかえって困難にすると考えた。

また、筆者の「介護の門外漢」という視点も読者の理解の助けとなると考えた。筆者は日本語教育を専門領域としており、アルファティさんを含む候補者への日本語研修の中で介護の専門日本語を担当したことはあるが、介護そのものが専門ではない。菅野(2007)は非当事者の立場から研究していくことについて自分との温度差やわからなさに対峙するこ

との意義を指摘しており、これらはまさに筆者自身が経験したものである。介護現場で働くこと、その生々しい経験を筆者はアルファティさんに教えてもらったのだが、筆者と同じように介護を専門としない人々に理解してもらうにはアルファティさんの経験を介護の門外漢としての筆者の視点を通して再構築していくことに意味があると考えた。また、先に意味交渉が多く生じたことを述べたが、それは言語的な問題だけでなく、ここで示したように筆者自身の介護の「素人性」やアルファティさんが働く現場に対する「知らなさ」にもとづくものであったことを追記しておく。

5. アルファティさんのストーリー

アルファティさんはインドネシアで3年、看護の「大学」³で学んだ。しかし、もともとは「看護師になる興味がなく」、「兵士」になりたいと思っていた。「高校の2年」から、地域の「別々な高校から」2、3人集まる「クラブ」に参加し、「市役所のセレモニー、なにか、祭りがあるときとか、独立記念日のときとか」「旗をあげることをして」いた。クラブでは「練習するときも兵士 [が] 一緒に」いて、兵士は「カッコいい」「国を守る」人だと思ふようになり、兵士になることへの「興味が出た」。高校卒業後、兵士のための「試験」を受けたが、「失敗」してしまった。「その時、あの、他の、大学はもう、あー、入学、入学の時間はもう終わりました、ですから、看護の大学しかな」く、看護の「大学に入」った。「インドネシアにはね、看護」は「女の人のイメージ」で、「大学は」「どこで勉強しますか」と聞かれて「もしわたしは看護の大学を言ったら、ちょっと」「おかしい」感じがあったが、「しかたありませんでした」と思っていた。「大学に入って、あ、最初は、あのー、あー、がっかり」したが、「友達」もでき「だんだん慣れて

き」て、大学の「リーダーになった」。そして「道の横に、スタン、スタンドを作って」「バイタルチェックしたい人があったら、どうぞ来てくださって、でも、無料」でしたり、「火山」「または津波」で困っている人を「手伝う」「social event」や「ボランティア」、「フットサルイベント」など「いろいろなイベント」を行った。また、学生からの要望を「大学に伝え」たりもしていた。

大学での活動のほかにも「アルバイト」として「オンラインショップとか、あの、Facebookで」「物を売る」こともしていた。インドネシアでは「アルバイトする人」は「珍し」かった。始めたのは「高校生から」で、サッカーなど「スポーツ」の「チーム」の「シャツ」などを「店に連絡」して、「わたしの通して売って」いた。「シャツが、あのー、必要だったら」「シャツを、あのー、作っている、友達がいて、「靴がほしかったら」「靴の店の友達がいて」るので、その友達に連絡するのだ。大学生になると、そうした「チャンネルがもっと多」くなった。

大学の「先輩」にEPAに参加した人がいた。その先輩に話を聞いて、アルファティさんは「すぐ興味がわいて、「ちょっとやってみようか」と思った。卒業直後は「卒業の紙」を「まだもらっていないので、あのー、参加することが」「できなかった」。そこで、「1年間休んで」翌年のEPAに申し込んだ。休んでいる間に「6か月ぐらい」別の「大学で日本語の勉強をし」たあとEPAに参加した。そして、インドネシアと日本でそれぞれ6か月の研修を経て、特別養護老人ホーム「やすらぎ苑」で働き始めた。

1月

「やすらぎ苑」でアルファティさんはEPA同期のデディさんと「デイサービスで働いて」いた。「3月」までそこで働く予定である。デイサービスでは利用者と「コミュニケーションをとるとか、えとー、職員を手伝う」ことや「利用者さんがマッサージを使うとき」「車いすから」「仰向けになる」のを手伝ったり、「座るのを体を支え」たりしていた。仕事は「そ

3 3年課程の看護の専門学校である(川口, 2009)が、アルファティさんが「大学」と呼んでいることから、大学とする。

れだけ」で、アルファティさんは「実な仕事」,「本当の介助の仕事」は「まだしません」と思っていた。他の施設で働くEPAの候補者について「他の人は、もう、えと、入所している利用者さんを介助していると思います。わたしはまだ介助していない」と思っていた。

この間、ある利用者が「介護士さん、介護士さんと呼んで」いたので、アルファティさんは「利用者さんの所に行き、えと、『なにかありますか』」と聞いた。すると、「利用者さんは『あんたはわからん』」と言うので、アルファティさんは職員を呼びに行った。「職員が利用者さんの所に行き、『何ですか』」と聞くと、「『トイレへ行きたい』hh, ただこれだけ」であった。アルファティさんは「トイレへ行きたい{ぐらいのこと}は」「わかる」,「もし、さっき、トイレへ行きたいと言ったら、たぶん、わたし、わたしが手伝ってあげる」ことができたと思っていた。「わたしはがい、外人」で、利用者は「わたし」を「信じていません」と思っていた。

2月

2月になって「送迎」や「食事の準備」の仕事などもするようになったが、「ある時」「他の職員は忙しいので」アルファティさんが「利用者さんをトイレ、トイレへ連れて行」った。ところが、「トイレに間に合わ」ず、「利用者さんの便が」出てしまった。アルファティさんは「何をするかまだわかりません」ので「ただ見るだけ」で、「職員は、わたしに『じゃ、他の仕事をさが{し}てください』」と言い、その職員が「きれい{になる}まで」「掃除してくれ」た。アルファティさんは「恥ずかしかった」。「わたしは」「介助することができないかー」と思った。

一方で、以前は「日本人の名前覚えるのが難しい」と感じていたが、今は「利用者さんの名前もおぼ、覚える」ようになった。歩行器に「かけてあ」る利用者の「名札」の「漢字はね、難し」かったが、今は「わからない漢字もありますが」「名前の漢字」は「わか」るようになった。利用者と呼ぶときも最初は「利

用者さんの名前はわかりませんから」「安全のため」「お母さん」「お父さん」と言っていた。今は名前を「覚えました」が、それでも「時々お母さん」と呼ぶことがある。「93かな、94」歳ぐらいの「元気な利用者さん」の「立川さん」に「あなたは日本語が上手ですねー」と言われた。アルファティさんは「『わたしは日本人ですから』」と答え「たが、立川さんは「日本人ですかー。でも、顔を見るとすぐわかるね」,「あなたはインドネシアから、みんな知ってるよー」と言った。それに対しアルファティさんが「お母さん、日本語が上手ですねー」と言うと、立川さんは「ええ、わたしは日本人ですから」と答えた。利用者とは「カラオケしたりとか、冗談で、{お}しゃべり」をしたりして、「今はもう、なにかな、しゃべるするときはもう家族みたい、近い」感じがする。「研修」で休んだ日には「なぜ」「いませんでしたか」と利用者にかかることもあった。

3月

アルファティさんは川中さんという利用者に「川の中に生まれましたか」と言ったり、大田さんには「大きい田んぼに生まれましたか」と言ったりする。川中さんは「笑って」「それから、あー、には『日本人の名前はおもしろいですねー』」と「言っ」てくれた。

ほかにも、何度も「同じこと言っている」「物忘れの利用者さん」がいるが、その利用者は「目がきれいですね」,「それから」「あなたは、あー、男前」とよく言ってくれる。ある時、アルファティさんが「いえいえ、わたしは男後ろ」と答えると、「利用者さんは、えっと、わらわ、笑われ」たが、その利用者だけでなく、周りの「利用者さん{に}」も笑われ」た。実は、アルファティさんは「最初」男前と言われたとき「わからん」かったのだが、「職員に聞いてみたら、あ、あれはハンサムという意味」ということがわかり、「あー、なるほど」と思い、また言われたときに「冗談」として「男後ろ」と言ったのだ。

利用者の「三村さん」には「給料はいくら?」と聞かれた。アルファティさんが「満足しています」答

えると、「30万円ぐらいあるん？」と聞かれた。アルファティさんが「秘密」と答えると、今度は「じゃ、[国に] 帰るときは、あー、自分のお金ですか」とまた聞かれた。「自分のお金です」というアルファティさんの答えに「いくら？」とまた三村さんが聞くので、「10万円ぐらい」とアルファティさんが答えると、三村さんは「えー？、施設にください、お金ください」、「あなた、あの、社長にいつてくださーい」と言った。それに対し、アルファティさんは「あー、ちょっと、お母さん、あー、施設にいつてくださーい」と逆に三村さんから施設の人をお願いしてくれるよう言った。アルファティさんが利用者に呼びかけるとき「よく [使うのは] 名前」で、「お母さん」という呼び方は「時々」使うだけなのだが、アルファティさんにとって「お母さんと、お父さんのほうが、たぶん、なにか、利用者さんが」「近い感じ」がする。アルファティさんは利用者として「近くなるように」「冗談のことは必要」だと考えていて、アルファティさん自身も冗談を言うのが「おもしろいですね、好き」だ。アルファティさんは自分のことを「comedian」、 「humorist」だと思っている。

4月からは2階で働くことが決まっている。2階は「寝たきりの利用者さんが多いところ」だ。アルファティさんは「デイサービスで働く、もくて、目的は、たぶん、利用者さんとコミュニケーションができるように」なることであり、「あー、80%たぶん」はできるようになったと思っている。どんなコミュニケーションをしているかというと、「人間関係をつくる」こと、「利用者さんが喜ばれる」ことをしており、「利用者さんが」「楽しくなることはわたしがうれしい」と感じている。

4月

2階で働き始め、「例えば、あの一、食事介助とか、自分で」するようになった。ほかにも「トイレ介助できる、移動、移乗介助も、もうでき」るし、「口腔ケア」も職員に「できるよと言われ」た。「水分補給」や「着脱 [介助] も」している。

2階の利用者は「あまり話さない」人が多く、アルファティさんは「寂しい」と感じている。「野村ぎんさん」という利用者については「あの方は野村ぎんと呼ばれてくださいと言った」が、「わたしは、野村ぎんこうさん」「野村かんさん、え、こんさん？」などと言って、「怒られて」しまった。といっても、野村さんは「すぐ忘れて」くれ、野村さんは「冗談がわかると思う、わかる」人だとアルファティさんは思っている。アルファティさんは冗談は「[し] なければなりません」と思っている。

5月

今月はさらに「自分できることが増えて」、「前は、あの一、ただ、トイレ介助するだけ」だったが今は「おむつ交換をまわる」こともしている。おむつ交換は職員「1人で介助する [のが] 必要な利用者さんがいるし、2人介護」する「必要が [ある]」、利用者さんもいる」。1人介助の利用者には自分1人で対応している。

6月

将来、アルファティさんは「インドネシア」で「看護師のコミュニケーション」について教えたいと思っている。「しゃべりすることが好きですから、コミュ、hhh、コミュニケーションはたぶんいけると思う」のだ。「例えば、あの、利用、利用者」に対する「対応しかたとか」、「もし、けががあったら、なんか、家族、利用者さんの家族に [対する]、対応しかた」を「教えるのは」「おもしろいかなと」思っているが、どうしてそう思うようになったのかは「わかりません」、「なんとなく」だ。

7月

最近も利用者「に」冗談を言った。アルファティさんが「あの一、今、なんぼになった？」と「質問」すると、利用者は「わたしは、あの一、なにか、大正1年に生まれた」と答えたので、アルファティさんが「わたしも、たいしょう、同じですよ、たいしょうにう

ま、生まれた、あの、ラジオ体操」と言う、「笑われた」。

アルファティさんは「インドネシア」で「大学」時代、「看護のコミュニケーション」について学んだ。その時、利用者には「いいこと」をいい、「悲しいことは言わない」ということを習った。アルファティさんは「いいことの中にはいろいろなことがあり」、「例えば冗談とかユーモアとか」がその中に入ると考えている。

8月は割愛

9月

「遅出」勤務の「夜のおむつ、おむつ交換」のとき、アルファティさんは「夜勤の人に、なんか、怒られた」。「その利用者さんは、あの、{職員が} 2人で介助」しなければならないのだが、「わたしは、なんか、おむつを替えるとき、あの、1人でやって」「2人介助がいる利用者さんは、2人でしなければならない」と怒られたのだ。「夜勤者」が「他の利用者さんに、あの、おむつ交換して」いたので、アルファティさんは自分1人でも「いけるかな」と思ったのだ。その時間は「遅出1人」、「夜勤1人」の2人だけの勤務で、「わたし、なんか、思うこと」は、「もしわたし帰ったら、あの、夜勤者は1人」になり、「0時」にも「おむつ交換もある」ので、その時は夜勤が「1人ですることになる」。「そのこと考えて」「これでいけるかなー」と思ったのだ。アルファティさんは「どこでも、どこ、国でも」「ルールは上の人に」「鈍い」が、「下の人は、鈍くない」、「厳しい」と思っている。

実は、このおむつ交換以外にもそういうことがあった。食事のとき「基本的」なルールは「ごはんとエプロン、タオルは一緒をもって」いかなければならないのだが、「ある職員は、あの、先に」「エプロンとタオル」をもって行き「ごはん来る前にも、エプロンをもうかけ、かけとく」。アルファティさんも同じように「食事がくる前に、エプロンをかけ」たところ「他の職員に」「怒られて」てしまった。実は、「2階は、あの、1か月1回」「職員の会議」があり、こ

うした職員間のやり方の違いが問題となって、いろいろな「意見」が出ていた。会議の結果、「職員がおらんかったら、少なかったら」「みんな、声かけて」、「仕事やりやすいように」「基本的 {なルールどおり} しなくて」もいいということになり、「みんな同じやり方」をするようになった。本来は職員が「5人ぐらい」必要なのだが、「3人しかおらん」ときもあり、今はやり方も「flexible」になっている。

10月と11月は割愛

12月

「今月は」「健康診断」で仕事を抜ける職員が多く、「最近メンバーが少ない」。そのため、「ちょっと疲れる」。「おむつするとき」や「トイレ誘導とか」「移乗介助」は「普通は1時間ぐらい」「かかるんですけど、{メンバーが} 少ないときは、時々1時間半えと2時間ぐらい」かかる。それが終わると、今度は「寝たきりの人とか、あの、車いす」の利用者など「2人介助が必要な人」に対応しなければならない。就労前の研修で習ったことと実際の仕事のやり方の違いは、研修で習ったような「基本的 {なやり方} でしたら、たぶん時間がかか」ということだ。「基本的」なやり方は「するけど、実はね、まあ、なんか、あの、状態によって、対応することが違います」と感じている。例えば、昼ごはんは「12時から1時まで」で「この時間 {に} は、あの、終わらないといけませんよね、もしオーバーしたら、ちょっと、他の、仕事が」「遅くなりますから、うん、それは時間に合わせて」している。しかし、「例えばもし、なんかあの、メンバーが多いときは、たぶん、ま、ゆっくり」「介助することができ」る。アルファティさんは「実は、ま、あ、基本的でしたほうがいい」、「心の関係をつくるために「やさしくゆっくり」したほうがいいと考えている。

この「心の関係」というのは例えばどんな関係か聞くと、アルファティさんは逆に筆者に「例えば、

あの一、食事するとき、何分ぐらいかかりますか」と尋ねてきた。筆者が20分ぐらいかなと答えるとアルファティさんは「わたしの現場に」は「自分で」「食べられる人は、例えば半分、だから、15人ぐらい {は} 食介⁴しなければならぬ」ず、そうなるら全部終わるのに「何分ぐらいかか」るかわからないと言った。さらに、アルファティさんは「ごはんするとき、急いで、{食事介助} され」たら、「どう思いますか」と聞いてきた。筆者がおいしくないかなと答えると、「たぶん利用者さんもそう思います」と言った。また、アルファティさんは「心の関係」をつくるために「誤嚥しないように」「食事介助します」とし、「速く食べさせたら」「誤嚥の可能性が高い」と考えていた。「食事だけじゃなくて、あの、おむつ交換」でも利用者は「きれいにしなかったら、気持ちは悪い」と考えている。だから、「時間がない、なかったら、急いでする」が「時間があったら、ゆっくり」するようにしている。そういう点で「習ったことと」「今のすること」は「ちょっと違います」と考えていて「仕事しているときは、あの一、なんか、flexible」にしているというのだ。

以前から話していた看護のコミュニケーションを教えることについて、アルファティさんは「信頼関係」を「つくるためのコミュニケーション」を教えたいて考えている。「例えば」「家族さんが、なんかあの、利用者さんに安心するように感じ」るように、「笑顔で対応する」ことや「優しく声かけ」すること、「もし困ったことがあったら、なんか、あの、手伝ってあげられるとか」といったことである。「困ったこと」というのは、「例えば」「トイレ行きたいとき」「すぐ連れていくことができるとか」、「横に一、なりたがってるとき、すぐ手伝えるとか」といったことである。利用者が横になりたがっているかどうかは「例えば、し、もうしんどーい、あの一、眠たいって」利用者が言うのでわかる。そんな時は「横になりましようか {と} うん、確認して」「寝かし」ている。

4 食事介助のことである。

また、「例えば」2階から「3階に移動した」利用者が「わたしのこと覚えて {いて} くれた」ということがあった。「お風呂は2階に」あり、その利用者が「お風呂」のために2階にやってきたとき、利用者には「久しぶりですねーと言われ」た。アルファティさんが「覚えてますか {と聞くと利用者は} 覚えてるよー」と言って「笑顔で見せてくれた」。アルファティさんは「移動したけど、あの、わたしのこと覚えてくれたら、それはいいことだ」と思っている。

「この前も」「1週間ぐらい入院し」「今はもう」退院して「帰ってきた利用者さん」がいて、その人が「入院してたとき、家族さんに」「アルファティさんって、いないけー?」、 「アルファティさんがおらんって、うん、さびしい」と言っていたということを知った。利用者が施設に「帰ってきたとき」「家族 {が}、あの、アルファティさんが、おったら、うん、よかった」と話していたのだ。利用者とは「おやつを食べさせるときとか、よく話して」いた。アルファティさんは家族から話を聞いて「恥ずかしいね」と思った。

6. 考察

ここではストーリーから意味が見いだされたことばに注目し、それらのことばを通してアルファティさんがどのような介護観を形成していたのかを考察する。

6. 1. ことば遊び

アルファティさんは利用者に向けよく「ことば遊び」を行っていた。デイサービスで働いていた3月、川中さんには「川の中に生まれましたか」、大田さんには「大きい田んぼに生まれましたか」と言い、川中さんからは笑いながら日本人の名前はおもしろいという反応を得ていた。また、アルファティさんを男前だという利用者に対しては「冗談」で「いえいえ、わたしは男後ろ」と答え、周囲の利用者も巻き込ん

で笑わせていた。4月以降、2階で働くようになって、「野村ぎんさん」を「野村ぎんこうさん」とわざと呼び、大正生まれだという利用者には「ラジオ体操」と言ったりしていた⁵。野村さんに関しては怒られたとしていたが、野村さんは「冗談がわかると思う、わかる」人だと語っており、野村さんにも冗談として受け止められていたと考えられる。Cook (2000) はことば遊びは言語形式と意味のレベルにおいて表れるとしているが、川中さんや大田さんの名前を使ったことば遊びや「男後ろ」は意味のレベル、「野村ぎんこうさん」や「ラジオ体操」は言語形式のレベルにあたるといえるだろう。

こうしたことば遊びはアルファティさんにとってはいわゆる「だじゃれ」以上のものであった。2月にアルファティさんは利用者と「近くなるように」「冗談のことは必要」だとし、4月に2階に移ってから、デイサービスとは違い利用者はあまり話さないながら、冗談は「{し} なければなりません」と考えていた。7月にはインドネシアの大学で利用者には「いいこと」を言うべきだと習ったとし、いいことの中には「冗談とか、ユーモア」があったとしていた。アルファティさんにとって冗談を言うことは「いいこと」であり、しなければならないこと、つまり、仕事をする上での規範的な行為として捉えられていたのである。しかし、この規範的であるというのは、ホックシールド (1983/2000) が主張するような組織

5 利用者の氏名は4. 1. に示したようにすべて仮名で、「川中さん」「大田さん」「野村ぎんさん」はアルファティさんのことばの操作方法を変えずに筆者が創作したものである。アルファティさんは利用者の漢字二文字の苗字を一字ごとに分解し、それぞれの漢字の意味を利用して生まれた場所を表しており、そうした語りは二例あった。そのため、その操作がわかるよう「川中さん」と「大田さん」という仮名を用いた。「野村ぎんさん」についても実際に語られた利用者の名前は二音で、特定の名詞になるようアルファティさんはさらに二音をつけ加えていた。そこで、こうした操作方法がわかるよう「ぎん」に「こう」をつけて「ぎんこう (銀行)」とした。苗字の「野村」に関してはこうした配慮はなく、筆者が無作為に創作した。

から要請されたものというより、むしろアルファティさんの個人的経験が反映されたものとして見ることができる。それは、就労開始から3カ月ほどの間で見られたアルファティさんの仕事や自分の役割に関する意味づけの変容から読み取れるだろう。

まず働き始めた1月、アルファティさんは利用者として「コミュニケーションをとるか、えとー、職員を手伝う」をしていたが、「実な仕事」、「本当の介助の仕事」は「まだしません」と考えていた。この時期のアルファティさんは他の施設の候補者がすでに介助の仕事をしていることもあってか介助の仕事にこだわっており、それこそが「本当」の仕事だと捉えられていた。利用者とのコミュニケーションをとることは必ずしも「本当」の仕事ではなかったのである。また、アルファティさんは利用者に対して「あんたはわからん」と拒否される経験をしているが、利用者は「介護士さん」と呼んでおり、拒否されることは介護職員として認められていないことになる。しかし、アルファティさんはその原因を自身の「外人」性に置き、トイレに連れて行くぐらいならできたと自身の介護職員としての能力を疑うことはなかった。アルファティさんにとって介護職員であることは、例えばトイレに連れて行けることであり、先の「本当の介助の仕事」に関する語りからも介護の仕事とは他の施設の候補者がしているような身体的援助を行うことだったと考えられる。

ところが2月になると、できると思っていたトイレに連れて行くという行為が実はできなかったという経験をする。アルファティさんはひどく落ち込むが、一方で利用者から自分の不在を問われるなど自分の存在を認識してもらった経験をし、利用者とも冗談を交わすようになっていた。利用者は「家族みたい、近い」存在だとし、「外人」として認識せざるを得なかった利用者との関係が大きく変化していた。

さらに、3月には「デイサービスで働く、もくて、目的は、たぶん、利用者さんとコミュニケーションができるように」することだとし、コミュニケーションのあり方として「人間関係をつくる」こと、

「利用者さんが喜ばれる」ことを実践しているとしていた。「実な仕事」ではなかった利用者とのコミュニケーションは、3月にはデイサービスで働く目的として位置づけられるようになっており、上述した「ことば遊び」が初めて語られたのもこの3月であった。

こうした経緯を見ていくと、アルファティさんの仕事に対する認識は利用者との関係に関する認識と連動しているのがわかる。介助の仕事こそが本当の仕事だという認識は「外人」としてのアルファティさん、デイサービスで働く目的は利用者とのコミュニケーションにあるという認識は利用者や家族のような関係を築くアルファティさんと結びついている。アルファティさんは2月になって利用者の名前も覚えるようになったとし、働き始めた1月は拒否される出来事はあったものの個別の利用者が語りに現れることはほとんどなかった。そうした中アルファティさんは他の施設で働く候補者との比較を通して介護の仕事を捉えていたが、2月以降利用者を認識し、認識される経験をするうちに、利用者との関係の中で介護の仕事や自身の役割を捉えるようになったのではないかと推察される。4月以降、アルファティさんは2階に移り、当初語っていた介助の仕事をするようになるが、一方で「野村ぎんこうさん」と呼ぶなどことば遊びも行っていた。冗談をしなければならぬものとして位置づけたのは、利用者とのコミュニケーションをとることは介護という仕事における自身の役割そのものだったからなのだろう。

アルファティさんはコミュニケーションのあり方として「人間関係をつくる」こと「利用者が喜ばれること」を挙げており、その具体的実践が「ことば遊び」であると考えられる。つまり、「ことば遊び」は利用者とのコミュニケーションすることが「人間関係をつくる」ことになるという介護観を反映したことばの実践であるといえるのではないかと推察される。また、ことば遊びは「comedian」、「humorist」としてのアルファティさんのことばの実践でもあったものといえる。これについては次の6. 2. で詳述する。

6. 2. 「お母さん」

デイサービスで働いていたころ、アルファティさんは利用者を「お母さん」と呼ぶことがあった。当初は利用者の名前がわからず「安全のため」に使っており、「お母さん」は安全で便利なことばであり、名前のわからない利用者全般を表すものだったといえる。その後、利用者の名前を覚えるようになるが、「お母さん」も「時々」使っていた。例えば、2月に日本語が上手だという立川さんとのやりとりでアルファティさんは「お母さん、日本語が上手ですねー」と言っていた。これに対し、立川さんは「ええ、わたしは日本人ですから」と答えていた。さらに、3月には帰国の旅費を施設に負担してもらおうよう三村さんが言ったのに対し、アルファティさんは「あー、ちょっと、お母さん、あー、施設にいつてくださーい」と返していた。立川さんや三村さんをアルファティさんが「お母さん」と呼ぶのは「近い感じ」がするからだった。

このように「お母さん」は名前がわからない利用者を指す便利なことばから、個別の利用者を近く感じるためのことばに変わっていたのだが、立川さん、三村さんいずれの場合も冗談とともに用いられていた。日本人である立川さんに日本語が上手だと指摘したり、旅費がもらえるよう三村さんから施設に言ってもらえるよう頼んでいるが、これらは実際に立川さんを褒めたり、三村さんに行動を期待しているわけではない。アルファティさんが「お母さん」ということばに「近い感じ」を覚えたのは「お母さん」が家族を想起させることばであり、6. 1. で述べたように利用者を家族のような存在として認識するようにもなっていた。しかし、この「お母さん」に表象されていたのは、自分の母親のようだという利用者に対する親愛の情だけではなかったのではないだろうか。

Swann and Maybin (2007) は、ことば遊びやユーモアは参加者間で交渉されるものであり、社会的距離を縮める一方、対抗心や敵意を創り出すことも

可能だとしていた。6. 1. でも述べたように、アルファティさんにとって冗談は必要なもの、しなければならないものであった。さらに、デイサービスで働く目的を利用者とコミュニケーションすることだと語った3月には自らを「comedian」, 「humorist」だとも語っている。アルファティさんにとって「comedian」, 「humorist」であることは、6. 1. で述べたような「外人」とは違う自分の新たなあり方、言い換えれば、利用者との間でアルファティさんが見いだした立ち位置だったのではないだろうか。アルファティさんは「よく {使うのは} 名前」というように通常利用者を名前で呼んでおり、「お母さん」は「時々」しか使われない、ある意味で特別な言葉であった。語りの中では冗談という文脈においてのみ表れており、「お母さん」は冗談を交わせる特別な関係性を指標していると考えられる。つまり、「お母さん」は介護職員と利用者という現実または規範を切り崩し、「comedian」, 「humorist」として立川さんや三村さんと創り出した新たな現実、関係を表すことばだったのではないか。こうした実践は6.1で述べた利用者とコミュニケーションすることが「人間関係をつくる」ことになるという介護観が基盤になっていると考えられ、「お母さん」はその中でも特定の利用者との間でのみ行われる新しい現実世界の創造の実践であるといえるだろう。

6. 3. 「flexible」な対応

アルファティさんは9月と12月に「flexible」ということばを使って介護職員としての働き方について語っていた。

まず、9月は月1回の会議で職員が少ないときは「仕事やりやすいように」「基本的 {なルールどおり} しなくて」もよいとして、「flexible」にすることが決まったとしていたが、そもそもこの語りはアルファティさんが職員2人で行うべきおむつ交換を「いけるかな」と自己判断し1人で行ったことで職員に「怒られた」という語りが発端になっていた。アルファ

ティさん5月に「自分でできることが増え」おむつ交換をするようになったと語っており、自分の介助技術に自信をもっていたと思われる。また、夜勤の職員1人だけになる0時のおむつ交換はでは1人でするからという合理的判断もあったのだが、職員からは「怒られ」ていた。しかし、アルファティさんはこの叱責を不満に思っていた。なぜなら、それ以前にも食事の準備に関するやり方で他の職員のように「基本的」とは異なるやり方でしたところ、やはり「怒られた」からである。しかし、こうした職員間のやり方は以前から問題となっており、上述したように会議の場で「flexible」に対応していくことが決まったというのだった。

一方、12月の「flexible」な対応は就労前の研修と実際の現場での仕事の違いを話す文脈から出ていた。例えば、昼ごはんの時間を「もしオーバーしたら」「他の仕事」に影響するので、ルールどおりのやり方に固執せず「状態によって対応」を変えろというものだった。ただ、職員が多いときは利用者と「心の関係をつくる」ために「やさしくゆっくり」したほうが良いと考えていた。「心の関係」についてアルファティさんは筆者に問いかけながら、食事介助で速く食べさせると「誤嚥の可能性も高い」と考えていた。また、おむつ交換でも「きれいにしなかったら、気持ちが悪い」とし、時間がなければ「急いでする」が「時間があたらゆるり」し、「flexible」に仕事をしていると語っていた。

9月と12月の「flexible」な対応は、いずれも職員の人数に応じて対応を変えるというものだが、それぞれ焦点化されていることは異なっている。まず、9月の「flexible」な対応は「仕事やりやすいように」という職員の立場にもとづいており、合理性や効率性が焦点化されていた。また、それは会議で正式に決められたものであり、一定の力をもった言説となっていたといえる。アルファティさんがおむつ交換を自分1人で行なったのも、ある意味でこうした言説に応じたふるまいだったともいえるが、職員は叱責しており、アルファティさんの行為は容認されるも

のではなかった。2人介助で対応すべき利用者というのはそれだけ要介護度が高く注意が必要であり、それを1人で行うことは利用者を危険にさらす行為として見なされたのであろう。つまり、アルファティさんの行為は利用者の安全の確保という点からは組織の規範から逸脱するものだったのである。しかし、アルファティさんは過去の経験から、このことを職員間の不平等な力関係の問題として認識し、自身の行為の是非を問うことはなかった。

しかし、12月の「flexible」な対応はこれとはまったく異なる観点から語られている。利用者と「心の関係」をつくするためにはむしろ「やさしくゆっくり」したほうが良いとし、食事介助やおむつ交換を例に出していた。9月に職員の立場に立った合理性や効率性という観点から語っていたおむつ交換は「きれいにしなかったら、気持ちが悪い」、「時間があつたらゆっくり」すると利用者の立場から捉え直されるようになり、「flexible」な対応は利用者の快適さや安全性を優先する語りへと変化していたのである。

2. 2. でも述べたように、人はことばを通して規範や慣習にとらわれない新たな現実を創り出すことができる (Kramsch, 2009; Canagarajah, 2007; Pennycook, 2007; 菊岡, 2004; 八木, 2006)。アルファティさんは会議で決定された「flexible」な対応を利用者の立場から解釈し直し、自分の仕事のしかたを規定するものとして意味づけていた。このように考えると、「flexible」ということばには利用者の立場に立って考え、利用者に寄り添いながら行動するというアルファティさんの介護観が染みついており、それは「心の関係」を築く土台になるものでもあったといえるだろう。

6. 4. 利用者と切り結ぶ「関係」

これまで述べてきたように、「ことば遊び」や「お母さん」ということばからは利用者とのコミュニケーションすることが「人間関係をつくる」ことになるという介護観、「flexible」ということばからは利用者

の立場に立って考え、利用者に寄り添いながら行動するという介護観が見えてきた。いずれの介護観においても「人間関係をつくる」ことや「心の関係」を築くことが基盤になっていた。ここでは改めて「人間関係」、「心の関係」、さらに将来看護のコミュニケーションを教えたいという12月の語りにあった「信頼関係」について、その意味を考えてみたい。

まず、アルファティさんは3月にデイサービスで働く目的を利用者とコミュニケーションをとることだとし、コミュニケーションを通して「人間関係をつくる」こと、「利用者さんが喜ばれる」ことをしているとしていた。その具体的実践が冗談であり、ここでの人間関係とは「comedian」、「humorist」という立ち位置で切り結んでいく関係だったと思われる。

その後、12月になると「心の関係」をいうことばが使われるようになる。「心の関係」とはどんな関係かという筆者の質問にアルファティさんは直接答えず、6. 3. で述べたように食事やおむつ交換を例に出し、利用者がどのような気持ちになるかについて語っていた。利用者の立場に立って考え行動するという介護観から解釈すると、「心の関係」とは利用者が安心できるような行動をとれる介護職員として切り結んでいく関係だったのではないだろうか。

さらに同じ12月、アルファティさんは「信頼関係」ということばを使っている。これは将来、看護のコミュニケーションを教えたいという中で現れており、具体的な行為として「家族さんが、なんかあの、利用者さんに安心するように感じ」るように「笑顔で対応する」こと、「優しく声かけ」すること、利用者が困っているときには「手伝ってあげられる」ことなどが挙げられていた。「心の関係」同様、利用者の安心が重要なものとして捉えられているが、さらにアルファティさんは「例えば」として2人の利用者について語っていた。1人はアルファティさんが動く2階から3階に移動した利用者で、利用者が2階を離れても自分のことを覚えてくれていたことについてアルファティさんは喜んでいて、もう1人は入院していた利用者で、入院中アルファティさんがいな

くて寂しがっていたと家族から伝え聞いたというものであった。この2人の利用者の語りからいえるのは、アルファティさんが自分や自分の行為が利用者に受け入れられていたことを感じており、それを「信頼関係」と結びつけているということである。つまり、アルファティさんにとって「信頼関係」とは介護職員として利用者が安心するような行動をとり、それが利用者にも受け取ってもらえる関係として意味づけられていたのではないかと推察される。

振り返ってみれば、働き始めた当初アルファティさんが語っていたのは、「あんたはわからん」と利用者拒否された経験だった。その際、アルファティさんは「わたしはが、外人」で、利用者は「わたし」を「信じていません」と考えていた。しかし、それから1年たち、アルファティさんは「信頼関係」を少なくとも2人の利用者とは切り結んでいたのである。アルファティさんの1年のストーリーは介護という仕事において自分がどうあるべきかを見いだすストーリーとして理解でき、そこに貫かれているのはアルファティさんの他者に対する関心や他者とつながることへの強い熱意であるといえるだろう。そして、それはアルファティさんが介護の職に就く以前から貫かれたものでもある。

アルファティさんは看護の大学に入学するが、兵士になりたかったアルファティさんにとってはそれは不本意なものであった。しかし、アルファティさんは「リーダー」になって「いろいろなイベント」を主催し、大学に学生の要望を伝えることなどもしていた。必ずしも自分が望んだ環境でない中でも他者とかかわりながら自身の役割を見いだしてきたのである。高校の頃から行っていた「アルバイト」も同様である。自分のネットワークを生かし、品物を買いたい人と、それを製造・販売している人とをつなぐ役割を果たしていた。アルファティさんにとって自分の役割やあり方を見いだす場所は常に他者とかかわりの中にあっただけである。このように考えると、アルファティさんの介護観の根底にあるのは、他者とつながるといふ個人史的な価値を維持し、利

用者という他者との間に自らの役割を見いだし、それを実践していくことだったのではないかと推察される。個人史とはライフストーリーに見られるように、個人の経験をその人が生きてきた歴史という指標から捉えようとするものだ(桜井, 2012)が、それはその人が何者であるかというアイデンティティにかかわるものでもある(ガーゲン, 1999/2004)。つまり、他者とつながることはアルファティさんが生きてきた軌跡そのものであり、そうした歴史を背負ったアルファティさんを成り立たせているものなのである。

7. 異文化「間」介護という視座

本稿では対人援助職である介護の仕事を「感情労働」とした上で、介護に関する価値観、介護観をことばの意味の問題とし、ことばに見いだされた意味を通してアルファティさんがどのような介護観を形成しているのかを探ってきた。これまで述べてきたように、アルファティさんの介護観には彼の歴史の中で育まれた他者に対する関心、他者とつながることへの熱意が滲んでいた。Bolton (2000) は看護師の感情労働には個人的・私的な思いが反映されているとしていたが、個人的・私的であるなら、なおさらその背景にある個人の歴史に対する洞察が必要であろう。感情労働は「今、ここ」の実践として捉えるだけでなく、個人史的な視点も含めて重層的に解釈していくことがアルファティさんのストーリーからは示唆されるのではないかと推察される。

また、候補者を含め介護の外国人材に関する議論は日本語という言語の問題が大きく取り上げられる傾向にあるが、ことばを通して思いや価値観を形成し、自分なりの意味を見いだすことも「ことばの学習」である(Kramersch, 2009)とすれば、彼・彼女らの日本語の学習は言語項目の習得の問題として扱うだけでなく、全人的な視点から探っていなければならぬだろう。それは、その人がいかに生きてきたのかという、その人の生きられた経験をも含めたものでなければならない。本研究においてもアルファ

ティさんの歴史を十全にたどれたわけではなく、その点については今後の課題としたい。

最後に、川村 (2007) の「異文化間介護」に関する考え方を挙げたい。川村 (2007) は異文化間介護の「間」を介護される側とする側、その領域が重なる「間」を意味し、ホスト社会による外国人介護従事者の管理だけではなく外国人介護従事者の立場に立つ視座が相互に重要であるとしている。アルファティさんのストーリーから見えてくるのは、彼の介護観とその実践は個々の利用者との「間」に生まれているということであり、この「間」にあるものは単純にインドネシア文化と日本文化に還元できるものではない。感情労働の議論とも重なるが、個人的な思いが持ち込まれる場に介護という営みがあるならば、「間」は異なる個が重なる領域を指し、その意味ではすべての介護が異文化間介護なのである。候補者をはじめ「介護の外国人材」と呼ばれる人々に関しては、日本語が母語ではないということではなく介護という営みがどのように行われているのかという視点から、「介護の人材」として彼・彼女たちを見つめていくことが今後重要なのではないか。本研究においてもそうした視点を今後さらに追及していきたい。

文献

上野美香 (2012). EPA によるインドネシア人介護福祉士候補者の受入れ現場の現状と求められる日本語教育支援——候補者と日本語教師への支援を目指して『国際協力研究誌』18(3), 123 - 136.

上野美香 (2013). 介護施設におけるインドネシア人候補者の日本語をめぐる諸問題——日本人介護職員の視点からの分析と課題提起『日本語教育』156, 1 - 15. https://doi.org/10.20721/nihongokyoiku.156.0_1

遠藤織枝 (2012). 介護現場のことばのわかりにくさ——外国人介護従事者にとってのことばの問題『介護福祉学』19(1), 94 - 100.

小川美香 (2018). 介護現場におけるコミュニケーションとは——EPA によるインドネシア人候補者受入れ施設からの知見『リテラシーズ』22, 1 - 17. <http://literacies.9640.jp/vol22.html#a1>

外国人介護人材受入れの在り方に関する検討会 (2015). 『外国人介護人材受入れの在り方に関する検討会中間まとめ』<https://www.mhlw.go.jp/stf/shingi2/0000073035.html>

ガーゲン, K. J. (2004). 東村知子 (訳) 『あなたへの社会構成主義』ナカニシヤ出版. (Gergen, K. J. (1999). *An invitation to social construction*. London: Sage.)

春日キスヨ (2003). 高齢者介護倫理のパラダイム転換とケア労働『思想』955, 216 - 223.

川口貞親 (2009). 日本, フィリピン, インドネシアの看護教育カリキュラムの比較『九州大学アジア総合政策センター紀要』3, 91 - 104.

川村千鶴子 (2007). 異文化間介護の視座. 川村千鶴子, 宣元錫 (編著) 『異文化間介護と多文化共生——だれが介護を担うのか』(pp. 20 - 57) 明石書店.

菊岡由夏 (2004). 第二言語の教室における相互行為——” favorite phrase の使いまわし” という現象を通して『日本語教育』122, 32 - 41.

クヴァール, S. (2016). 能智正博, 徳田治子 (訳) 『質的研究のための「インター・ビュー」』新曜社. (Kvale, S. (2007). *Doing interviews*. Thousand Oaks, CA: Sage.)

桜井厚 (2012). 『ライフストーリー論』弘文堂.

渋谷望 (2000). 魂の労働——介護の可視化/労働の不可視化『現代思想』28(4), 80 - 89.

菅野幸恵 (2007). 固定化された関係を越えて. 宮内洋, 今尾真弓 (編) 『あなたは当事者ではない——〈当事者〉をめぐる質的心理学研究』(pp. 18 - 27) 北大路書房.

スミス, P. (2000). 武井麻子, 前田泰樹 (監訳) 『感情労働としての看護』ゆみる出版. (Smith,

- P. (1992). *The emotional labour of nursing: Its impact on interpersonal relations, management, and the educational environment in nursing*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.)
- スミス, P. (2010). 感情労働としての看護——現状とこれから. 武井麻子 (監訳) 『日本赤十字看護大学紀要』24, 150 - 170. (Smith, P. (2010). Emotional labour of nursing: The current situation and hereafter. *The Japanese Red Cross of Nursing*, 24, 150 - 170.)
- 武井麻子 (2001). 『感情と看護——人とのかかわりを職業とすることの意味』医学書院.
- 千田有紀 (2001). 構築主義の系譜学. 上野千鶴子 (編) 『構築主義とは何か』(pp. 1 - 41) 勁草書房.
- 中山亜紀子 (2015). ライフストーリーを語る意義. 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』(pp. 168 - 185) くろしお出版.
- 野村愛 (2015). 外国人介護人材受入れの動向と日本語教育の広がり 『専門日本語教育研究』17, 11 - 16.
- 藤原京佳 (2017a). 就労現場におけるEPA介護福祉士候補者の専門用語の学習——「専有」という学習観から 『専門日本語教育研究』19, 33 - 40.
- 藤原京佳 (2017b). EPA介護福祉士候補者による日本語の専有——1年間のインタビューにもとづくケース・スタディ 『阪大日本語研究』29, 129 - 158.
- ブルーナー, J. S. (1998). 田中一彦 (訳) 『可能世界の心理』みすず書房. (Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press.)
- ホックシールド, A. R. (2000). 石川准, 室伏亜希 (訳) 『管理される心——感情が商品になるとき』世界思想社 (Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart: Commercialization of human feeling*. Berkley, CA: University of California Press.)
- ホルスタイン, J. A., グブリアム, J. F. (2004). 山田富秋, 兼子一, 倉石一郎, 矢原隆行 (訳) 『アクティヴ・インタビュー——相互行為としての社会調査』せりか書房. (Holstein, J. A., & Gubrium, J. F. (1995). *The active interview*. Thousand Oaks, Calif: Sage.)
- 宮崎里司, 中野玲子, 早川直子, 奥村恵子 (2017). 『外国人介護職への日本語教育法——ワセダバンドスケール (介護版) を用いた教え方』日経メディカル開発.
- 八木真奈美 (2006). 多言語使用と感情という視点からみる, ある「誤用」——定住外国人のエスノグラフィーから 『WEB版リテラシー』3(2), 1 - 9. <http://literacies.9640.jp/vol103.html>
- 柳瀬陽介 (2018). なぜ物語は実践研究にとって重要なのか——読者・利用者による一般化可能性 『言語文化教育研究』16, 12 - 32. <https://doi.org/10.14960/gbkkg.16.12>
- Block, D. (2003). *The social turn in second language acquisition*. Washington DC: Georgetown University Press.
- Bolton, S. C. (2000). Who cares? Offering emotion work as a 'gift' in the nursing labour process. *Journal of Advanced Nursing*, 32(3), 580 - 586.
- Burkitt, I. (2014). *Emotions and social relations*. London: Sage.
- Canagarajah, A. S. (2007). Lingua franca English, multilingual communities, and language acquisition. *The Modern Language Journal*, 91(s1), 923 - 939.
- Cook, G. (2000). *Language play, language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Firth, A., & Wagner, J. (1997). On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *The Modern Language Journal*, 81(3), 285 - 300.

- Forman, R. (2011). Humorous language play in a Thai EFL classroom. *Applied Linguistics*, 32(5), 541 - 565.
- Holmes, J. (2007). Making humour work: Creativity on the job. *Applied Linguistics*, 28(4), 518 - 537.
- Jacoby, S., & Ochs, E. (1995). Co-construction: An introduction. *Research on Language and Social Interaction*, 28, 171 - 183.
- Kachru, B. B., Kachru, Y., & Nelson, C. L. (2006). *The handbook of world Englishes*. Malden, MA: Blackwell.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (2009). *The multilingual subject: What foreign language learners say about their experience and why it matters*. Oxford: Oxford University Press.
- Pavlenko, A. (2008). Narrative analysis. In L. Wei & M. G. Moyer (Eds.), *The Blackwell guide to research methods in bilingualism and multilingualism* (pp. 311 - 325). MA: Blackwell Publishing.
- Pennycook, A. (2007). *Global Englishes and transcultural flows*. Oxon: Routledge.
- Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. In J. A. Hatch & R. Wisniewski (Eds.), *Life history and narrative* (pp. 5 - 23). London: Falmer.
- Pomerantz, A., & Bell, N. D. (2007). Learning to play, playing to learn: FL learners as multicompetent language users. *Applied Linguistics*, 28(4), 556 - 578.
- Steinberg, R. J., & Figart, D. M. (1999). Emotional labor since the managed heart. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 561(1), 8 - 26.
- Swann, J., & Maybin, J. (2007). Introduction: Language creativity in everyday contexts.

Article

An EPA care-worker candidate's words constructing his view of nursing care

From the perspective of care-work as emotional labour

FUJIWARA, Kyoka*

Setsunan University, Osaka, Japan

Abstract

The present study has defined care-work as emotional labour and has explored how an EPA care-worker candidate Mr. Al-Fadhil constructed his view of nursing care through the meanings of particular words. A story was written based on year-long longitudinal interview data, and I read deeply what these words meant to him through the story. "Language play" which he did with nursing-care service users and the word "okâsan" constituted his view of nursing care that it is his role to build a relationship with users, while the word "flexible" did his view to put himself in users shoes and to act accordingly. On the other hand, the word "kankei," a relationship with users such as "ningen kankei," "kokoro no kankei" and "shinrai kankei" represented his enthusiasm for relating with others, which had been kept holding before he started care-work. What underlies his view of nursing care seems adhering to the values based on his personal history, finding his role between others and acting up to it.

Copyright © 2019 by Association for Language and Cultural Education

Keywords: international care-worker, meaning of word, story, intercultural nursing care, personal history

* *E-mail:* kyokafujiwara@yahoo.co.jp

論文

成人の教室を担当する日本語教師の成長と
教室デザインの変容

台湾民間教育機関のある中堅教師の語りから

内山 喜代成*

(名古屋学院大学)

概要

台湾の民間の成人教育機関では数年に渡り教室が継続することがある。そのため、学校教育機関のカリキュラムなどに基づいて教室をデザインすることはできない。本研究では複線径路等至性アプローチを用いて、長期間継続する成人の日本語教室に焦点を当て、中堅教師がどのように教室デザインを変容させてきたかを分析した。分析の結果、教師は成長の過程で、教える教師と学ぶ学習者という関係性から対等な教室参加者へという関係性の捉え直しを行っていた。また、その関係性の中で、教師が学習者と協働で教室デザインを行うことで、その教室独自の価値を創造していることが示唆された。

Copyright © 2019 by Association for Language and Cultural Education

キーワード 教室の引き継ぎ, 対話, 複線径路等至性アプローチ (TEA),
教室の価値, 長期間継続する教室

1. 問題の所在と研究の目的

大学や国内の日本語学校のような学校教育機関においては、学期が決められ、日本語の上達やコースの目標に対する到達度などを評価の尺度としてコースがデザインされる。しかし、台湾の民間教育機関では学習者の中心は成人であり、学期途中での学習者の入れ替わりや仕事の都合による遅刻や欠席などの要因により、コースとしてのデザインが困難な場合もある。加えて、学習者が希望すれば、数年にわたって教室が継続することもあり、その間には教師

の交代もある。このような状況から、学校教育機関と同じような議論をすることはできないが、現在のところ、その特殊性を踏まえたコースの議論は行われていない。そのため、成人を対象とした民間教育機関という文脈を踏まえた学習環境の議論を行う必要性がある。しかし、情報の公開が行われないことや民間の日本語教育機関の教師に研究者の面を持つ教師が少ないことから、議論が難しいという状況もある。

台湾では日本語学習者のうち、約2割が「学校教育以外の機関」で学ぶ学習者である(国際交流基金, 2017)。学校教育以外の機関の中心は補習班と呼ば

* E-mail: kiyonorin18@gmail.com

れる民間の教育機関である¹。筆者はこの補習班に約7年勤務していた。補習班は民間企業であるために学習者が望む学習環境が整わない場合、学習者が学習をやめてしまい教室が解散したり、教師が交代させられたりすることもある。また、お客様である学習者を常に確保する必要があり、教師には教室を継続させることが求められる。さらに教師は帰国しても、その教室は継続するため、別の教師がその教室を引き継いだ際に教室運営に苦労し、うまくいかないこともある²。現状においては補習班の教師は経験を積むことで、このような状況に対応している(内山, 2016)が、個人的な経験のみを問題解消の手段とすることは、教師の入れ替わりが多いことから限界があると考えられる。

そこで筆者は長期間継続する教室の教室デザインがどのように変容したかを示すことで問題の緩和につながるのではないかと考えた。河路(2014, p. 39)が「先輩教師の経験は、実践的な知恵を多く含んでいるほか、日本語教育をめぐる近い過去の事情を知るきっかけにもなる」と述べるように、先輩教師の教室デザイン³に関する経験を知ることは、新任教

1 「補習班」とは、日本国内における学習塾や予備校、英会話教室などに相当する民間の教育機関である。日本語補習班では初級から上級までの教室があり、学習者のニーズに合わせて、会話、ビジネス日本語、能力試験対策など、様々なコースが開講されている。学期ごとに学費を払い、能力に合った教室に参加する形態や年間で学費を払い開講されている教室に能力に関わらず参加できるという形態もある。また、プライベートレッスンや企業への派遣授業なども行われており、社区大学の講師など外部からの講師依頼がある場合もある。

2 労働ビザ発給が1年単位であることから、台湾の補習班では日本人教師の契約が1年更新であることが多い。そのため1~2年で帰国する教師も少なくない。

3 言語教育分野においては、カリキュラムデザイン、コースデザイン、シラバスデザインなどの用語が使用される。しかし、補習班では学期が設定されているものの、教師・学習者の入れ替わりや教室の継続の問題から一概に学期をコースとして捉えることができない。このような背景からカリキュラムとしても捉えることが困難である。そのため、上記のような用語ではなく、教室デザインを使用する。本研究における教室デザインと

師にとって成人の教室を考える上で有用であり、加えて、現職の教師にとっても省察する助けとなる。

以上のような背景から本研究では補習班の長期間継続する教室に焦点を当て、その教室を担当する中堅教師の教室デザインがどのように変容したかを明らかにし、参考となるモデルを提示することを研究目的とする。長期間継続する教室に焦点を当てたのは、それが補習班特有の課題であると考えたためである。また、この中堅教師を対象としたのは、経験ある教師として、これまでに教室で起こった問題を乗り越えて、現在に至っていると判断したためである。本研究では中堅教師を「補習班で学ぶ成人学習者の特性について、経験を通して理解している教師」と定義し、議論を進めたい⁴。

2. 先行研究

古川(1991)は教室について、個々の教室が独自の文化・社会を持ち、そこでの意思決定は直接の参加者によって、参加者間の関係、置かれている文脈に基づいてなされるものであり、絶対的なあり方が求められるのではなく、自分たちがどのように学習を進めればいいのかという個別具体的な文脈の中での教室のあり方が求められると述べている。補習班の教室で考えてみると、参加者は教師と成人学習者となる。学習者をお客様という視点で考えれば、教師よりも学習者のほうが教室において強い発言力や決定権を持つこともあり、また、年齢や社会的地位な

は、「教師が学習者と関係を構築し、その教室コミュニティにおいて、教師自身の教育観や学習観などに基づいて教室活動(実践の目的、授業内容、教師の役割など)のデザインを行うこと」と定義する。

4 金田(2006)では、日本における教師の生涯発達について、初任(教師歴3年或いは5年程度まで)、中堅(5年から15年程度まで)、熟練/ベテラン(15年或いは20年以上)と区分している。授業時間数を考えると日本国内よりも海外の民間教育機関のほうが多い場合もあり、また、学校教育機関における経験がそのまま補習班で活かせるとは断言できないため、年数の区分ではなく、補習班での経験を基準とした。

どから、教師と学習者が対等であるという場合もある。このような教師と学習者の関係性を考えると補習班という場においては教室の文化・社会・文脈は、教師・学習者双方の働きかけが強く作用し、創造されていくと考えられる。

また、教室の参加者である成人学習者の特性については、ノールズ (1980/2002, pp. 71 - 77) がアンドラゴジー (成人教育学) の観点から次の6点を挙げている。①学ぶことの意味を知る必要性がある (知る必要性)、②学習の自己概念が自己決定的である (学習の自己概念)、③経験が学習資源となる (経験の役割)、④実生活にうまく対処するために物事を学ぼうとする (学習のレディネス)、⑤学習の方向づけが生活中心的或いは課題中心的・問題中心的である (学習の方向づけ)、⑥動機づけが外的な要因に反応しやすいが (動機づけ)、内的なものが最も有力である、というものである。ただし、台湾の補習班で学ぶ成人学習者にノールズの示した成人学習者の特性がそのまま当てはまるとは断言できないことから、補習班の教室という文脈を踏まえてその特性を理解する必要がある。

台湾の成人学習者については、内山 (2018) が次のような学習継続のプロセスがあることを指摘している。(1) 会社の指示、業務上での日本語の必要性などの要因により、業務に必要な日本語能力を身につけるために投資としての学習を開始する。(2) 学習を進める過程で、仕事の都合や日本人教師の帰国など、継続の阻害要因の影響を受けながらも、自身の競争力強化のために学習を継続する。また、学習継続には楽しさが重要であると感じたり、ストレス解消のためなど、消費としての側面が加わってくる。(3) 投資としての目的をある程度達成した後、学習を投資として捉えながらも、楽しい雰囲気の中で、他者との学びに面白さを感じ、自己の領域を広げられると捉えるようになる。その後、クラスメートと教室における学びの価値観が重なることで、消費としての学習の側面も重視するようになる、とい

うものである⁵。この研究からは台湾の成人学習者にとって、学習の意味は固定的ではなく、さまざまな影響を受けながら学習段階によって変容していくことがわかる。しかし、このような成人学習者の学習の意味の変化を補習班の教師が事前に理解し、教室デザインを行うことは困難である。そのため、実際には経験を積み、成長するプロセスにおいて、次第に成人学習者の特性を理解していくと考えられる。日本語教師の成長については、飯野 (2010) が教育観の変容のみに注目するのではなく、教師の成長が同時に実践の発展となるような視点で捉えることの重要性を述べている。この視点から本研究を考えると、教師が成人学習者の特性を理解し、実践をより良くしていくために教室をデザインしていく過程を教師の成長と捉えることができる。

このように先行研究によって、教室のあり方や成人学習者の特性、日本語教師の成長を捉える視点は示されている。しかし、これらを統合して、先行研究が示す成人学習者の特性を補習班の教師がどのように捉え、教室という場でどのように教室デザインを行っているのかという点は未だ解明されていない。

3. 研究課題と研究方法

3. 1. 研究課題

先行研究からは補習班の教師には成人学習者の学習の段階及びその特性を考慮し、教室をデザインしていくことが求められていると推測できる。しかし

5 「投資」とは、「学習者の言語学習が目標言語の獲得だけでなく、その言語が使用される社会における学習者自身のアイデンティティへの投資をも含む」(Peirce, 1995) 概念である。また、「消費」とは、言語学習には社会的地位の向上や文化資本獲得を目的とした「投資」としての側面だけではなく、学習を「余暇活動」として、学習者が他の学習者や教師とのやりとりから、喜びや楽しみ、満足感を得るためのものとして捉えている側面 (Kubota, 2011) のことである。

ながら、教師の視点からの研究は不十分である。そこで本研究では教師の視点から、教師がどのような経験を経て、成人学習者の特性を理解し、教室をデザインしていくのかを分析し明らかにしたい。

研究課題として次の3点を設定し、研究目的である中堅教師の教室デザインがどのように変容したかを明らかにし、参考となるモデルを提示することを旨とする。

1. 中堅教師はどのような経験を経て、現在の教室デザインに至ったのか
2. 中堅教師の教室における学びに対する価値観はどのように変容したのか
3. 中堅教師は成人学習者が求める教室デザインをどのように捉えているのか

研究課題1では中堅教師としての教室デザインに過去の経験がどのように影響しているのかを探る。研究課題2では教室デザインの根底となる教室における学びに対する価値観がどのように変容したのかを探る。研究課題3では1, 2をまとめて、中堅教師が成人学習者から求められている教室デザインをどのように捉え、応えているのかを探る。

3. 2. 研究方法

本研究の研究目的を達成するために、複線径路等至性アプローチ (Trajectory Equifinality Approach : 以下, TEA) を研究方法として用いる。TEAは時間を捨象せずに人生の理解を可能にしようとする文化心理学のアプローチであり、プロセスを示す質的研究方法である。以下, TEAについてサトウ (2015a, 2017) を参考に述べる。

TEAは複数の異なる径路を通ったとしても、同じ到達点に達する「等至性 (Equifinality)」という概念を根幹としている。その到達点が「等至点 (Equifinality Point : 以下, EFP)」である。等至点は研究の着眼点であり、研究者が設定するが、研究を進める過程 (或いは調査者に語りを書く過程) で再設定することもできることから、研究の着眼点に合わせて、よ

り適切に設定ができる。

この等至点に至る複数の径路を描くのが「複線径路等至性モデリング (Trajectory Equifinality Modeling : 以下, TEM)」である。TEMは、人間の発達や人生径路の多様性・複線性の時間的変容を捉える分析・思考の枠組みモデルである。そして、等至点を経験している人をお招きして、その話を聞くというのが「歴史的構造化ご招待 (Historically Structured Inviting : 以下, HSI)」である⁶。また、TEMには等至点以外にもさまざまな概念があり、それらの概念を使用してTEMを描く。TEMの概念には、協力者の視点からみた等至点である「第二の等至点 (Second Equifinality Point : 以下, 2nd EFP)」, 等至点に対して、その補集合的な経験を考えるために設定する「両極化した等至点 (Polarized EFP : 以下, P-EFP)」, また、第二の等至点に対応する「第二の両極化した等至点 (以下, 2nd P-EFP)」がある。このほかにも、人間が時間と共にあり、後戻りできない質的な時間の流れを示す「非可逆的時間」、径路の分かれ道が発生する「分岐点 (Bifurcation Point : 以下, BFP)」, 制度的・慣習的・結果的に多くの人を通る「必須通過点 (Obligatory Passage Point : 以下, OPP)」, 等至点への歩みを後押しする力である「社会的助勢 (Social Guidance : 以下, SG)」, 阻害する力である「社会的方向づけ (Social Direction : 以下, SD)」がある。このようなTEMの概念を用いることで、研究課題1の中堅教師の経験と現在の教室デザインに至るまでのプロセスを解明することができる考えた。

また、分岐点では促進的記号が発生する。促進的記号とは気づきであり、未来への新たな選択肢へ

6 「ご招待」とするのはサンプルとして母体から抽出するのではなく、研究者が協力者からお話を聞かせていただくという姿勢による。また、インタビューの回数も3回が目安として示されている。1回目は自由記述を会話で行う程度で調査者の主観が強く出た聞き取り (Intra-View), 2回目は初回の聞き取りをもとに、対象者の主観を反映させる聞き取り (Inter-View), 3回目は相互の主観が融合した形の聞き取り (Trans-View) である (サトウ, 2015b, pp. 27 - 28)。

誘う。「発生の三層モデル (Three Layers Model of Genesis: 以下, TLMG)」は、個人の価値観の変容を3層で理解しようとする自己モデルである。第1層は個人人の行動などが発生する個人活動レベル、第2層は状況を意味づけする記号が発生する記号レベルである。このレベルでは不定さの中で状況を理解し意味づけようとする際などに促進的記号が発生するとされる。第3層は価値観レベルで、第2層で促進的記号が発生することで、価値観が揺らいだり、新たな価値観が生成されたりしうる。この価値観は第1層の個人活動や第2層の記号にも影響を与え、行動の方向づけを行っていく。このTLMGでは価値観の変容を表すことができるため、研究課題2の教室における学びに対する価値観の変容を描くのに適している。

TEM, HSI, TLMGを統合・統括する考え方がTEAであり、研究課題1, 2の結果を合わせて研究課題3の中堅教師は成人学習者が求める教室デザインをどのように捉えているか、について明らかにしたい。

3. 3. 調査協力者と分析資料

調査協力者は台湾の地方都市のA補習班に勤務する教師歴9年、30代前半の女性教師、仲間先生(仮名)である⁷。筆者は仲間先生とA補習班で約4年間、同僚教師として勤務した。筆者は仲間先生が勤務を開始した2010年頃から現在まで、成人の教室デザインをどのようにより良いものするかという議論を続けてきたことから、仲間先生に協力を依頼した。調査は2017年5月～2018年4月にかけて、現在の教室デザインに至る経緯について、「歴史的構造化ご招待」(計4回、合計約280分)を実施した。仲間先生はA補習班で最も長く継続している教室を約5年前より担当している。この教室は教師と学習者の交代を繰り返しながら、約10年間継続しており、現在は、

上級の教室として毎週土曜日に開講(1回2時間半)されている。本研究ではこの教室のデザインに至る過程に焦点を当てる。

教室に参加している学習者は、30代～60代である。60代の1名を除き、仕事での日本語使用を学習目的としている。ただし、仕事のみが目的ではなく、趣味としての側面も強く持っている。調査期間中にも学習者の入れ替わりがあり、教室参加者は5名～10名の間で推移していた。このうち、数名の学習者は仲間先生が教室を引き継ぐ前から教室に参加している。A補習班が位置する都市は日系企業の進出も多く、日本企業と取引を行っている台湾企業も多い。そのため、この教室の学習者は日頃から駐在や取引先の日本人に接しており、日本語による日常的なコミュニケーションは問題のないレベルである。

本研究では、筆者が仲間先生より教室デザインの見直しを日常的に行っていると聞いていたことから、EFPを「教室デザインの更新」と定め、語りを聞いた。仲間先生に調査協力を依頼するに当たり、調査目的と概要及び個人情報などの管理・取り扱いについての説明を行った。その上で同意書に署名をもらい、調査協力の同意を得た。加えて、個人的な内容を含むことから最終的な原稿を仲間先生に見せた上で、公開の承諾を得ている。

研究の手順は、仲間先生の語りを文字化し、文字化データを意味のまとまりごとに切片化してラベルを付け、時系列に並べ、TEM図(TEMを図化したもの)を作成した。作成したTEM図を参考にしながら、新たな語りを聞き、TEM図を加筆・修正するという作業を3回行い、4回目に最終確認をしてもらった。

また、仲間先生からみたEFPである2nd-EFPを当初は「教室を継続させる」と設定していた。しかし、語りを繰り返し聞く中で、「教室を継続させる」というのは結果であり、仲間先生が教室で最も重視しているのは、「1回の授業で学習者が教室での学習に価値を感じる」ことであると考え直し、2nd-EFP

7 教育歴・年齢などは調査時のものである。

表1. TEMの概念と本研究における意味

TEMの概念	本研究における意味
等至点 (EFP)	教師による教室デザインの更新 学習者との協働による教室デザインの更新
第二の等至点 (2nd EFP)	1回の授業で学習者が教室での学習に価値を感じる
両極化した等至点 (P-EFP)	授業デザインの固定化
第二の両極化した等至点 (2nd P-EFP)	1回の授業で学習者が教室での学習に価値を感じない
必須通過点 (OPP)	教師として教室に入る (制度的必須通過点) 学習者の文脈を理解する (結果的必須通過点) 教室と学習者の文脈を理解する (結果的必須通過点)
分岐点 (BFP)	教室デザインの更新, 学習者の授業への意味づけを意識するきっかけとなる出来事
社会的助勢 (SG)	教室デザインの更新, 学習者の授業への意味づけを促進する力
社会的方向づけ (SD)	教室デザインの更新, 学習者の授業への意味づけを阻害する力

を設定し直した。EFP以外のTEMの概念と本研究における意味については、表1のように設定した。

本研究ではTEMにTLMGを合わせ、第1層をTEMの個人活動、第2層を記号、第3層を価値観として図を作成した。この図によってEFPに至る経路と仲間先生の教室における学びに対する価値観の形成・変容プロセスも同時に分析する。

4. 結果

分析の結果、仲間先生の教室デザインには日本語教師養成講座から初任教师として教室運営を行っていた過去の経験が強く影響していた。そこで、まず、初任教师としての教室デザインに関する経路を図1として描き、その上で、中堅教師としての教室デザインに関する経路を図2として描いて分析を行う。図は教室デザインの変容の観点から、図1は2期 (I・II期) に、図2は3期 (III・IV・V期) に区分した。なお、仲間先生の発言は「 」で、「 」内の () は筆者による解釈や補足説明を表すものとする。また、各期における必須通過点や分岐点などの概念は、(OPP1)、(BFP1) のように、図に対応するように本文中に示す。

4. 1. 仲間先生はどのような経験を経て現在の教室デザインに至ったのか

本項では研究課題1の中堅教師はどのような経験を経て、現在の教室デザインに至ったのか、について探る。

4. 1. 1. 初任教师としての教室デザイン

仲間先生は大学で近現代史を専攻し、卒業論文は台湾の統治時代の日本語政策について執筆した。高校生の時までは、英語教師になりたいと考えていたが、ある時、日本人英語教師と英語のネイティブ教師の授業を受け、ネイティブ教師には適わないと感じた経験から、ネイティブ性を活かした日本語教師を将来の仕事として考えるようになる。そこで、大学で専攻と同様に日本語教育に関する科目も履修し、4年生の時には日本語教育能力検定試験にも合格する。しかし、教育経験がないまま日本語教師として、日本語を教えることに疑問を持っていたことから、大学卒業後、通常の420時間の日本語教師養成講座よりも時間が多く設定されていた日本国内の専門学校日本語教師養成講座を受講することにする。以下、初任教师としての教室デザインについて、

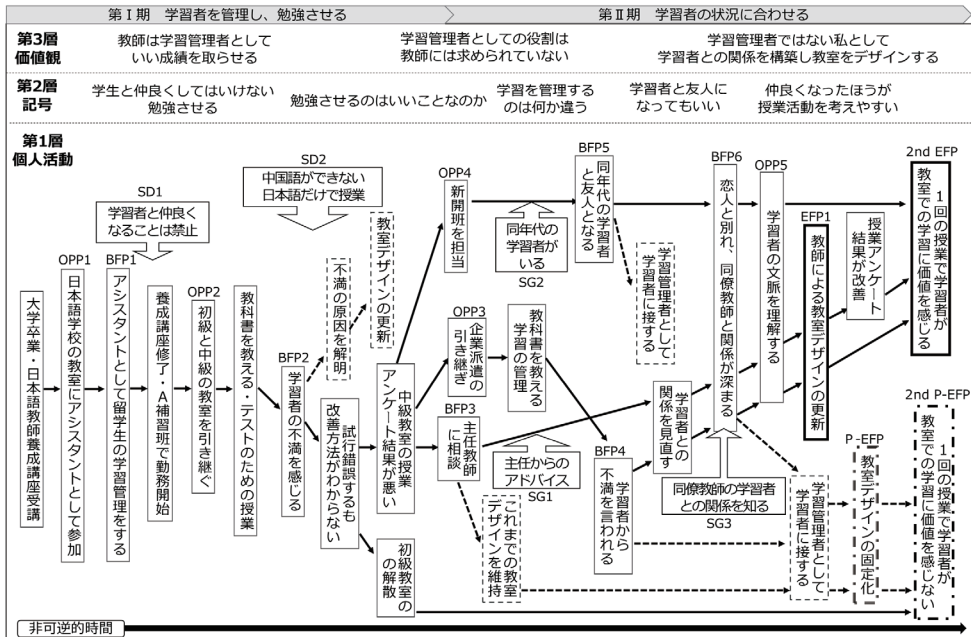


図1 仲間先生の初任教師としての教室デザインと教室における学びに対する価値観の形成・変容（図における第1層はTEMであり、TLMGでは第1層が行為や出来事を表す個人活動、第2層は記号、第3層は価値観を示す。図は非可逆的時間に沿って、左から右へ時間の流れを表す。→と□は実際に辿った径路を、→と□は可能性として存在する径路をそれぞれ示す。また、□は「等至点（EFP）」と「第二の等至点（2nd EFP）」を、□は「両極化した等至点（P-EFP）」と「第二の両極化した等至点（2nd P-EFP）」を表す。加えて、□は「社会的助勢（SG）」を、□は「社会的方向づけ（SD）」を表す。図における表記の形式などについては筆者によるものである。）

図1の時期区分に沿って見ていきたい。

第I期は「学習者を管理し、勉強させる」教室デザインである。

養成講座では専門学校に併設されている日本語学校で教師のアシスタントとして教師体験を行うことが課程内に決められていた（OPP1）。この専門学校は基本的に大学卒業者、社会人を対象としており、ビジネスマナーなどの講座も多く開講されていた。専門学校からは、高校卒業後に進学する一般の専門学校とは異なり、一社会人として学ぶという意識を持つことが強く求められた。服装についても指摘があり、義務ではなかったが、養成講座を受講する学生の大部分はスーツで通っていた。併設の日本語学校に通う留学生の学習目的は、専門学校や大学進学のための予備教育であった。授業内ではアシスタントとして、学習者の話し相手となる役割を与えられ、教師として学習者に接し、私的に仲良くすることや連絡先を交換することなども厳しく禁止された（SD1）。授業外でも学習者がどこで躓くのかを知るために、放課後に学習者の宿題を見たり、授業の進

度から遅れている学生の相談に乗ったりする場が設けられていた。この場でも、養成講座の教師から強調されたことは、教師として接することで、学習者に真面目に授業を受けさせ、宿題を提出させ、進学に必要な能力を育成するというのが教師の役割であるとされた（BFP1）。仲間先生は、「学生⁸と仲良くしちゃ駄目って、はっきり言われてたし、先生にならないとみたいな観念があって、宿題もしないと駄目ですよ、勉強しないとみたいな教師観があった」とし、疑問を抱くこともなく、教師の役割を学習者に勉強をさせるものであると考えた。

養成講座の修了が近づき、台湾を対象として就職活動を行い、A補習班での採用が決まったため、修了後すぐに台湾に渡る。A補習班では、帰国する教師と交代で勤務を開始する。しかし、同時期に大学院で日本語教育を専攻した教師歴4年の教師も勤務を開始したため、多くの教室がその教師に引き継が

8 仲間先生の発言は「学生（補習班に関する発言も同様）」だが、本文では直接引用部分以外については、「学習者」に統一する。

れ、仲間先生には引き継ぎの教室はなかった。2か月ほどして、他の教師の帰国に伴い、企業派遣の2つの教室を引き継ぐことになった(OPP2)。前任教師の教師歴は2年ほどで、中国語能力も高く、授業でも中国語を使用していた。2つの教室は同じ企業の初級と中級の教室であり、学習者は20～40代であった。この企業の学習者は非常に忙しく、授業(週1回2時間半)は終業時刻後に行われていたが、学習者の多くは授業後に仕事に戻っていくという状況であった。

初級の教室では『みんなの日本語初級』(スリーエーネットワーク, 1998)⁹が使用され、20課で引き継いだ。しかし、この教室は引き継いだ学期で解散することになる。引き継ぎは学習者の特徴や教室の運営など、前任教師から口頭で直接行われた。仲間先生は養成講座で授業は直接法で行うべきだと習い、また、中国語もできなかったことで(SD2)、学習者とコミュニケーションをうまく取れなかった。加えて、学習管理を行い、勉強をさせ、教師として接することが重要であると考えていたことから、年長の学習者に対してもそのように接していた。先輩教師からも前任教師と学習者の関係を聞いてはいたが、仲間先生は養成講座で習ったとおりに教室を運営する。学習者の不満を感じつつも(BFP2)、仲間先生は学習者の理解に合わせて、「やり方を考えようにも、技術もないですから、実習で習ってきたもので、どう教えるかってことしか考え」ることができなかった。仲間先生は学習者が教室に望むものと自身の教室の乖離を感じつつも、改善する方法を知識や経験として持っていなかった。また、この企業では学期末にテストを行うことが企業側から義務付けられ、一定の基準以上の点数を取れば、授業料は企業が負担するというようになっていた。基準に達しない場合、授業料が自己負担となるため、仲間先生はテストでいい成績を取らせることを優先させ、

教科書を教えることで精一杯であった。仲間先生の教室デザインは学生の不満を感じつつも、企業が決めたテスト基準を満たすことに向けられていた。

中級の教室では『文化中級日本語』(文化外国語専門学校, 2012)¹⁰を使用していた。この教室でも学習管理を行い、教科書を教える教師として振る舞っていた。中級であったため、学習者とコミュニケーションをとることはできた。初級の教室とは異なり次学期も教室が継続することになったものの、学期末のアンケートで教師の教え方について低い評価を受ける。仲間先生は初級の教室同様、学習者が自分の授業に満足していないことを感じていた(BFP2)。しかし、自分の授業の問題がどこにあり、「文法を教えて、会話練習とかもやってるけど、何をどうやったら面白くなるかわから」ず、「ただ勉強させるのはいいことなのか」と疑問を持つようになっていた。このように仲間先生は自身の教室デザインに疑問を持ちながらも、解決する手段や方法を持っていなかった。また、養成課程の教育観が正しいものと思い込んでいたため、周囲に相談するということもなかった。

第Ⅱ期は「学習者の状況に合わせる」教室デザインである。BFP3, OPP3, OPP4の出来事が同時期に並行するため、教室ごとに上記の順(図1では下から上の順)に述べる。

まず、BFP3の径路についてである。仲間先生は教室を解散させてしまったこと、授業評価アンケートの結果が低かったことから、自分の教室デザインへの疑問を持ち、解決法を求めて主任教師に相談することにする(BFP3)。主任教師からは、学習者の状況を考慮して授業を組み立ててはどうかというアドバイスをもらった(SG1)。ここで仲間先生は、それまで自分がどのように教科書を教えるか、どのように勉強させるかということを中心に考え、学習者の文脈を意識していなかったことに気がつく。日本の

9 台湾では学校教育機関から補習班まで最もよく使用されている。

10 大学や専門学校進学を目指す学習者を対象とした中級の総合教科書で、台湾では比較的良好に使用されている。

日本語学校では、学習者の学習目的は大学入学などの予備教育であり、日本語能力検定試験に向けての勉強が良いことだとされた。仲間先生は、その考えに疑問を持つことなく引き継いだ教室においても同じ教室デザインを行っていた。また、仲間先生は教師と学習者は境界を持つべきだという意識も強く、一個人として学習者との関係を築くことを避けており、学習者からの食事の誘いなども断っていた。しかし、アドバイスを受けて、学習者との関係を含め、教室デザインを見直すことにする。このことをきっかけに学習者と一定の距離間で接するという考え方も徐々に変化していく。それは学習者の状況を考えて教室デザインをするに当たり、学習者のことを理解する必要があると考えたからであった。それまでの教える教師と教えられる学習者という距離感では、学習者の仕事や生活の文脈を理解できなかったが、関係を見直すことで学習者の文脈を次第に理解していく (OPP5)。学習者は忙しい仕事の合間に授業を受けに来ており、この時間はスキル習得やいい成績を取るためだけのものではないと考えるようになった。このような文脈を教室デザインに取り込み、教室デザインを更新したことで (EFP1)、新たな学期の授業アンケートでは教師の教え方の項目に対する評価が改善した。学習者には仕事などの要因により必ずしも毎回の授業に参加できるとは限らない状況があった。そこで仲間先生は学習者に「今日、来てよかった」、「1回の授業で何かひとつでも価値を感じてもらいたい」と考え、そのような教室デザインを目指すようになっていった (2nd EFP)。ただ、同じ企業のある教室においては、「学生がテストやるっていうのが、すごい嫌だったらしくて、テストがあるなら、もう来ません」と学習者から言われ、ターム終了時に開講最低人数に学習者数が足りず、教室が解散したこともあった。テストの実施は企業と補習班との取り決めであり、教師の力だけでは改善できないこともあった。この中級の教室の2学期目と同時期に別の企業の派遣授業の引き継

ぎ (OPP3の教室) と補習班内で新開班¹¹ (OPP4の教室) を担当することになったことなども、学習管理を行い勉強させる教室デザインを見直すきっかけとなる。

次にOPP3の径路についてである。A補習班の勤務開始より5か月ほどが経過した頃に、男性教師が退職することとなり、企業派遣の初級の教室を引き継ぐことになる (OPP3)。この男性教師は学習者と一個人として関係を構築していた。仲間先生は、男性教師が学習者と頻繁に食事や遊びに行っていたことを知っていたため、引き継ぎを憂鬱に感じていた。引き継ぎは直接行われたが、授業の流れを踏襲することしか仲間先生にはできなかった。この企業では日本語の教室の開講は会社の予算によって異なり、年に1~2回程度であった¹²。年によっては開講が1回であるため、学習者の中には、数年にわたり同じ学習範囲を繰り返し学んでいる学習者もいた。また、進度も会社からの指定がなく、学習者の状況に合わせて授業が行われていた。そのため、1学期に『みんなの日本語』で2~3課程度しか進まない教室もあった。学期末には試験が課されていたことから、仲間先生は学習者にいい点数を取らせることを重視した。また、学習管理をする教師としての意識が強かったことから、宿題や欠席などを日頃から注意していた。そんな中、仲間先生は、「△△先生 (前任の男性教師) の人柄で来てる学生もいたから、他の学生に雰囲気とかで多分、今、私文句言われている」と感じる事が何度かあった。そして、教室を引き継いで1か月ほどしたある授業の時、仲間先生は、中国語の比較的強い口調で「○○さん (中年の女性の学習者) に「偉そうなこと言ってるんじゃないわよ!!!」みたいなことを言われ」という経験をjする (BFP4)。中国語での発言だったため、正確な発言はわからなかったが、直接、不満を言っているこ

11 新開班とは、新たに開講する教室のことである。

12 この企業は30時間を1学期とし、週1回2時間 (計15週) の授業が行われた。

とは明確だった。周囲の学習者がその学習者をなだめ、発言した学習者も中国語があまり理解できないと判断した上での発言であったが、衝撃的な出来事であった。しかし、前任教師とこの学習者の関係を考えれば、自身の学習管理を行う教師としての振る舞いは全く異なるものであった。この出来事は自身の振る舞いを見直すきっかけとなる。仲間先生はこの出来事をきっかけに、学習者との関係について改めて考え、学習者の文脈を理解することで (OPP5), 「学習を管理するのは何か違う」と感じ、学習者の教室での学習の意味や価値を改めて考え、教室デザインを更新する (EFP1)。

最後にOPP4の径路についてである。これまでの出来事と同時期に補習班内で50音からの新開班を担当することになる (OPP4)。先輩教師からは、新開班は自分のやりたいようにできると聞いていた。仲間先生は引き継いだ教室では前任教師の授業の流れは引き継げるが、教室の運営については引き継げないことをこれまでの経験から実感していた。新開班ではこのようなことを心配する必要がなかった。実際に新開班では、学習者にとって自分が初めての日本語教師であったことから、教室運営を行いやすいと感じた。さらに、その教室に同年代の女性の学習者がいたことで (SG2), その学習者と友人としての関係を築くことができた (BFP5)。これまでは教師として学習者と一定の距離感で接しなければならなかったと考えていた。しかし、その学習者が積極的に自分との関係を築こうとしてくれたことで、教師ではない一個人として関係を築くことができた。この経験により、次第に学習者との関係性に対する考え方が変化した。それは教室外の学習者を知れば知るほど、教室内での学習者を理解することができ (OPP5), 理解した文脈は教室活動にも活かせるというものであった。

また、上述のBFP3, OPP3, OPP4の3つの教室での出来事の間、仲間先生は日本にいた頃から付き合い合っていた恋人と別れている (BFP6)。恋人と別れたことについて同年代の同僚教師たちに話し、一人

で過ごさないために同僚教師たちの家に泊まりに行くうちに、同僚教師との関係が深まっていった。それがきっかけとなり、他の教師たちが学習者とのような関係を構築しているのかを知る (SG3)。そこで仲間先生は学習者と友人のように、「個人と個人」という関係を築き、その関係性において教室運営を行っている教師がいることを知り、「学生と友人になってもいいんだ」と感じ、学習者との距離感を見直す。

このような意識の変化は他の教室でも現れ、教師としての自分と学習者という境界を少しずつ取り除いていく。以上のような経験を通して、仲間先生は「教師としてうんぬんよりも仲良くなったほうが (授業活動を) 考えやすいついて気づ」き、徐々に学習者の文脈が理解できるようになっていった (OPP5)。このことは仲間先生が教師としてどう振る舞うかということよりも、まず、学習者理解を優先させるようになったことを示している。

以上のことから、仲間先生の初任教師としての教室デザインは学習者の文脈を理解し、それまでの教師と学習者との境界をつくるという関係性に疑いを持ち、その関係性を捉え直すプロセスであることがわかる。そして、理解した学習者の文脈を教室デザインに反映させることで、学習者との信頼関係を築いていったのである。

その後、仲間先生は個人的な事情により、日本に帰国しなければならなくなる。帰国後も日本語教師は続けたいと考え、国内の日本語学校に非常勤講師として勤務する。そこで求められた教師の役割は、養成講座の時と同様に学習管理を行い勉強させる教師であり、仲間先生は求められた教師の役割を果たしていた。この時は補習班と国内の日本語学校は性格の異なる教育機関であると考え、学習管理することに疑問を抱くことはなかった。しかし、非常勤講師として勤務を開始して数か月後に東日本大震災が発生する。その影響で多くの学習者が日本語学校をやめてしまい、退職することになる。退職後、一般企業で働くが、台湾に戻り日本語教師を続けたい

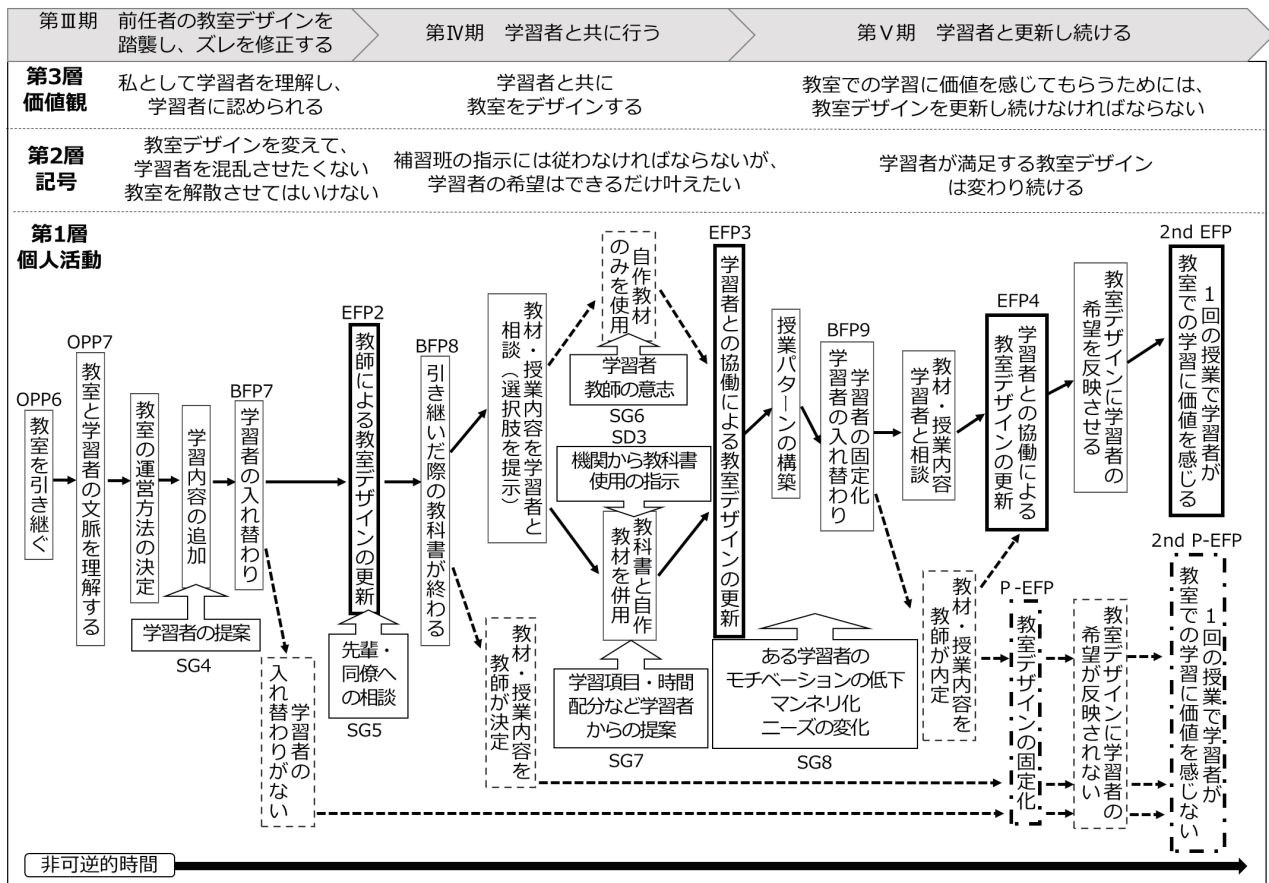


図2. 仲間先生の中堅教師としての教室デザインと教室における学びに対する価値観の変容 (表記の形式は図1に同じ)

という思いは常に持っていた。その後、台湾に行くことができる状況が整ったため、帰国より約2年後、再び台湾に渡ることを決める。

4. 1. 2. 中堅教師としての教室デザイン

仲間先生は台湾で日本語教師を続けるには中国語が必要だと考えていた。帰国時には日常的なコミュニケーションは取れるようになっていたが、帰国していた期間も長かったことから、再度、働く前に中国語学習を行おうと考えた。そこで、台湾中部のある大学の中国語センターに通うことにする。中国語学習を始めて数か月後、大学と同じ都市にあるT補習班で非常勤講師として、週に1回程度、1対1で成人学習者を対象とした授業を担当する。中国語学習の終了後、T補習班からは継続して働くことを求められたが、同僚教師や自身が担当した学習者が学習を継続していたA補習班に戻ることにする。以下、中堅教師としての教室デザインについて図2を参考

に見ていきたい。

第III期は「前任者の教室デザインを踏襲し、ズレを修正する」教室デザインである。

戻ったA補習班ではいくつかの教室を引き継ぐことになった。その中にはA補習班で最も長く継続し、上級として開講されている教室が含まれていた。この教室は仲間先生が、初任教師としてA補習班で働く以前から、現在まで継続している教室であった。仲間先生は、中堅教師としてこの教室を引き継ぎ、運営することになる(OPP6)。

仲間先生は前任教師と入れ違いで教室を引き継いだため、引き継ぎは学習者の特徴などを記した書面によって行われた。仲間先生と前任教師との面識はなかった。仲間先生は経験から、教室によっては教師主導で教室運営を行うことを望まない学習者がいると考えた。この教室は仲間先生が引き継ぐ数か月前に、他の補習班からクラス全員で学習者が移ってきていた。移るきっかけは担当していた日本人教師

の帰国であった。クラス全員で移動してきたことにより、もともとその教室に参加していた学習者は、それまでの雰囲気とは変わってしまったと感じ、ほとんどがやめてしまっていた。

仲間先生は教室を引き継ぐ際に、先輩教師からこのような経緯や前任教師が移動してきた学習者とこれまでの学習者の学習ニーズをどのように合わせるか悩んでいたということを聞く。仲間先生は実際に学習者に接し、教室の雰囲気や学習者の状況を知った上で、学習者に配慮しながら教室デザインを行うのが良いと判断する。それはこれまでの経験から、「やり方とか変えると、(学習者が)混乱するから、混乱させたくない」、「教室を解散させたくない」と考えたからであった。そして、これまでの教室を変えないように配慮しながら、ゆっくりと教室コミュニティへ参加していった。その過程で教室デザインや学習目的や学習状況などを観察し、次第に学習者の文脈を理解していく (OPP7)。上級の教室ということもあり、仕事を目的とした学習者も多かったが、教室参加自体をも楽しみ、コミュニティとしての教室も重視する学習者も多かった。教室を引き継ぎ、運営していく中で、学習者から要望として出された学習内容を教室活動に追加した (SG4)。また、学習者の入れ替わり (BFP7) の際に生ずる学習ニーズのズレなどについては、先輩・同僚教師へ相談をした (SG5)。この時は、帰国前よりA補習班に勤務していた先輩教師も2名いたため、助言を求めやすかった。さらに学習者に授業活動について意見を聞き、新たに加入した学習者の希望を反映させることで、そのズレを埋め、教室デザインを更新した (EFP2)。仲間先生は教室の雰囲気を守り、学習者の学習状況に合わせた教室デザインを行うことで学習者を納得させ、教師の価値観を一方的に押し付けないことで、共に教室をつくるコミュニティの一員として認められていった。

第Ⅳ期は「学習者と共に行う」教室デザインである。

仲間先生が教室を引き継いで2年が経過した

頃、引き継ぎ前から使用していた教科書が終わる (BFP8)。それを契機に、仲間先生は教室デザインを根本的に見直すことにする。それは使用している教科書と学習者が望む学習に乖離があると感じていたからだった。引き継ぎ時には教室活動の流れを乱さないために、使用していた教科書をそのまま使用した。しかし、この頃には、学習者にどのような教材や教室活動を望んでいるのかを確認し、インターネットの記事やテレビドラマなどの生素材を基に作成した教材を中心に授業を行っていた。この教室では学習者が自身の学習ニーズを明確に意識化し、そのニーズを教室に反映させることを教師に求めてきていたことから、仲間先生は自分が今後の使用教科書や授業の方針を決めることは望ましくないと考えた。そこで、学習者にいくつかのメインテキストとなる教科書を提示し、授業について相談することにする。相談の結果、学習者達の意見は教科書を使わずに、仲間先生の自作教材のみで授業を行うということでもまとまった (SG6)。教師の負担は増えるが、学習者の希望を叶えたいと考え、仲間先生はこの意見を受け入れることにする。

しかし、この決定を補習班に伝えたところ、補習班からは新たな参加希望者に教室のレベルを説明するために教科書は必ず使用するようにとの指示があった (SD3)。仲間先生は「補習班からの指示には従わなければならない」が、「学生の希望はできるだけ叶えたい」と考え、再度、学習者と相談を行う。学習者は教科書を使うなら、N1の文法の説明が聞いてみたいとの意見が出たため、教科書をN1の文法書と決めた。この時には、学習者が仲間先生に授業の内容や活動に関する要望や不満を直接言い、それについて議論ができるような信頼関係が十分にできており、学習者は仲間先生がN1の説明をどのように行うのか期待していた。ただし、教科書を授業の中心に据えるわけではなく、これまで同様、仲間先生の自作教材中心の授業が行われることが確認された。加えて学習者から教科書以外の学習内容 (ドラマの聴解や小説の読解など) や授業内に行う活動の

時間配分についても提案があり (SG7), 協議の上で決められた。この時, 仲間先生は教室活動として, ディスカッションを取り入れることにする。それは教室での学習者間のやりとりを見ていて, 職業や年齢など背景の異なる成人学習者がそれぞれに持っている日本語や思考を共有することが新たな学習につながると思ったからであった。以上のような経緯を経て, 学習者と協働で教室デザインが更新された (EFP3)。このように仲間先生の意識は機関よりも学習者との関係性に向けられている。機関からの要請という制約を教室外のものと捉え, 学習者と共にどのように学習の価値を高めるかを考えられるような関係性を築いていることがわかる。

第V期は「学習者と更新し続ける」教室デザインである。

教室デザインを更新し, 授業内容をパターン化することは, 学習者がどのような活動を行うのか理解した上で, 安定して学習を行える環境を整えることにつながった。しかし, 1年, 2年と時間が経過する中で, 学習者の入れ替わりや学習者の固定化という問題が発生する (BFP9)。仲間先生は学習者の入れ替わりによる学習ニーズの変化や固定化している学習者に対しては授業パターンのマンネリ化を感じているのではないかと考えるようになる。また, 「何か経験が長くなるのに, 全然安心できない。経験が長くなればなるほど, 駄目だって思うことが多くなった。安心できない。日本語教師は個人プレーだから, 経験が長くなればこなせることは多くなるけど, 授業について振り返らなくなったら終わり」という思いが強くなっていった。このような不安は仲間先生の周囲の教師も強く感じていた。

そんな折に, 「(ある学習者から) 先生, もう充分です。」って。何か到達したいとこまでは行ったんだよね。当初の目的は旅行って言ってから, でも旅行はもうこのレベルで十分です。今続けている理由は, ただ忘れないため」と聞かされたことがあった (SG8)。学習者との信頼関係が築かれれば築かれるほど, 仲間先生は学習者が支払う金額に見合った

対価としての授業が提供できているのかという不安を感じるようになっていった。このような不安は学習者間で学習ニーズに差が出る中級以上の教室で強く感じられた。2018年4月時点でこの教室に参加している学習者は, 長い学習者は20年以上, 短い学習者でも8年以上は日本語学習を行っている。教室に参加しているのは成人学習者であり, 自身の学習の方法や継続の仕方もそれぞれの学習者が自身で理解し, 日本語を学習している。仲間先生は, 「土曜の朝から来て, みんな日系とか大変な会社で働いている人たちで, わざわざ休みの日の午前を使ってるから, ちゃんと意味のあるものを提供しないと」と改めて強く感じた。一方で, IV期において取り入れたディスカッションが習慣化していく中で, 職業などの背景が異なる多様な成人学習者が, それぞれの専門を活かした対話を行い, 他者との学びを楽しむようになっていった。それは教室に学習者の学びの意味を重ねるという効果を生んでいた。このような場は教師のみでは作り出せるものではなかった。

そこで, 仲間先生は「学生の満足するの (教室デザイン) って変わり続ける」と感じる。変わり続ける学習ニーズを教室に反映し続けるために, 教材や授業内容について, 学習者と相談する機会を定期的に設けることにする。また, 日常的に学習者に意見を求めることや学習者が自分の希望を話しやすい関係や雰囲気をつくるように留意するようにした。当然, 学習者全員のニーズを教室に反映することは困難であるが, 個人的なニーズについては宿題で出すなど, 少しでも学習者の希望が反映できる教室をつくろうと考えた。また, そこで仲間先生は「学生の負担にならない」ことを強く意識していた。宿題などについても, やるやらないは学習者の判断に任せている。これは成人学習者にとっての学習は, 必ず行わなければならないことではなく, 自分に必要な学習や不必要な学習の判断は学習者自身が判断できると考えているためであった。しかし, ある時, 学習者から宿題について, 教師から出されたものはやらなければならないという意識があるということを知

表2. 仲間先生の価値観の形成・変容のきっかけとなる分岐点 (BFP)

期	分岐点	TEMにおける個人活動
I	BFP1	アシスタントとして留学生の学習管理をする
	BFP2	学習者の不満を感じる
II	BFP3	主任教師に相談
	BFP4	学習者から不満を言われる
	BFP5	同年代の学習者と友達になる
	BFP6	恋人と別れ、同僚教師との関係が深まる
III	BFP7	学習者の入れ替わり
IV	BFP8	引き継いだ際の教科書が終わる
V	BFP9	学習者の固定化・学習者の入れ替わり

く。この際には、宿題を出さないことを提案したが、結果的には教師が出した宿題には強制力が働き、やらなければならない状況をつくるから宿題は出してほしいと言われ、判断に困るようなこともあった。仲間先生は学習者の提案に矛盾を感じることもあるが、それを教師として楽しみ、また、このような微調整を繰り返し重ね、学習者との協働で教室デザインを更新し続けている (EFP4)。学習者の要望を少しでも教室に取り入れることは、仲間先生の「1回の授業で学習者が教室での学習に価値を感じる」という考えを実現するためには重要であり (2nd EFP)、このような教室デザインを行うことで教室を継続させている。

以上のことから、仲間先生の中堅教師としての教室デザインは、学習者との相互交渉が行える関係を構築し、その関係性の上で学習者の希望や特性を教室にどのように反映させるかを学習者と試行錯誤しながら構築していくプロセスであることがわかる。

4. 2. 仲間先生の学びに対する価値観の変容

ここまで仲間先生がどのような経験を経て、現在の教室デザインに至ったのかを述べた。本項では、研究課題2の教室における学びに対する価値観はどのように変容したのか、についてTLMGを用いて分析する。仲間先生の個人活動からどのような促進的記号が発生し、価値観を形成・変容させたのか述べる。TLMGでは、分岐点 (BFP) において、促進的

記号が発生していると考えられる。仲間先生の個人活動における分岐点は以下の表2のとおりである。この分岐点を手掛かりに、価値観の形成・変容が教室デザインにどのような影響を与えているか考えていきたい。

仲間先生の教室における学びに対する価値観の形成・変容について、TEMにおける行為や出来事示す個人活動を〈 〉、促進的記号を《 》、形成・変容された価値観を【 】としてそれぞれ示し、時期区分に沿ってまとめる¹³。個人活動については、分岐点の番号を (BFP1) のように示す。

仲間先生は養成講座において、〈アシスタントとして留学生の学習管理をする (BFP1)〉ことを求められた。このBFP1は、分岐点にならない分岐点であった。現場での教師経験がなかったことから、養成講座の指導をそのまま受け入れ、《勉強させる》、《学生と仲良くしてはいけない》とし、学習管理も大学・大学院進学を目指す留学生が在籍する日本語学校においては、至極当然のものと考えた。そこで【教師は学習管理者として、いい成績を取らせる】という価値観が生まれる。養成講座受講中、そのような価値観を持って、留学生の対応に当たった。

その後、台湾に渡り、成人学習者を対象とした補習班で教室を引き継ぐ。引き継いだ教室でも養成講座で形成された価値観を基にして、教室で学

13 以下、まとめ部分では「教室における学びに対する価値観」を「価値観」とのみ表記する。

習管理を行うが、ある時、〈学習者の不満を感じる (BFP2)〉。その結果、《勉強させることはいいことなのか》と疑問を感じ、それまでの価値観が揺らぎ始める。しかし、学習者の不満の原因が自身の教室デザインのどこにあるのか解明できず、試行錯誤するも、そのままの教室を維持するしかなかった。そして、引き継いだ教室のうち、初級の教室は解散してしまう。そこで、自身だけでは対応できないと感じ、解散しなかった中級の教室を継続させるために、〈主任教師に相談 (BFP3)〉をする。また、同時期に別に引き継いだ教室で〈学習者から不満を言われる (BFP4)〉。ここで、それまで《勉強させることはいいことなのか》という疑問が確信へと変わり、《学習を管理するのは何か違う》と考える。そこで、新たに【学習管理者としての役割は教師には求められていない】という価値観が生まれる。また、新開班では〈同年代の学習者と友人になる (BFP5)〉ということがあり、加えて、〈恋人と別れ、同僚教師との関係が深まる (BFP6)〉ということがあった。初めて学習者と自然に友人になったこと、また、他の同僚教師も学習者と教師としてだけでなく、友人としての関係を築いていたことで、《学習者と友人になってもいい》と思うようになる。学習者との関係性が変わる中で、これまで知ることができなかった学習者の学習者としてではない個人としての一面を知り、《仲良くなったほうが授業活動を考えやすい》と感じた。このような出来事が重なったことで、【学習管理者ではない私として学習者と関係を構築し、教室デザインをする】という価値観が生まれる。ただし、帰国中、日本語学校で非常勤講師をしていた際には、【教師は学習管理者として、いい成績を取らせる】という価値観で、教室デザインを行った。

再び、台湾で勤務することになり、教室を引き継いでからは、【学習管理者ではない私として学習者と関係を構築し、教室デザインをする】という価値観を基に、学習者との関係を構築しようとする。これまでの経験から、引き継いだ教室では、《教室デザインを変えて、学習者を混乱させたくない》、《教

室を解散させたくない》と考え、【私として学習者を理解し、学習者に認められる】という価値観が新たに生まれた。そのような中で〈学習者の入れ替わり (BFP7)〉があり、教室に参加する学習者に合わせて、授業デザインを更新する。2年後、〈引き継いだ際の教科書が終わる (BFP8)〉。学習者と教室デザインについて相談し、決定するも補習班の指示には従わなければならないが、《補習班の指示には従わなければならないが、学習者の希望はできるだけ叶えたい》と感じる。また、この教室では学習者が教室デザインについて積極的に関与していたため、【学習者と共に教室デザインをする】という価値観が生まれ、学習者との協働によって教室デザインを更新した。しかし、時間が経過する中で〈学習者の固定化・学習者の入れ替わり (BFP9)〉が問題となる。《学習者が満足する教室デザインは変わり続ける》ことから、モチベーションを維持し、マンネリ化を防ぐために学習者と日常的に教室デザインについて相談できる雰囲気をつくり、教室デザインを更新する。仲間先生は、自身の「1回の授業で学習者が教室での学習に価値を感じる」という教室デザインの目標に向かい、【教室での学習に価値を感じてもらうためには、教室デザインを更新し続けなければならない】という価値観で教室を運営するに至っている。

以上のように仲間先生は機関からの要請、学習者との関係性や要望などの影響を受け、教室における学びに対する価値観を形成し、変容させていることが明らかになった。価値観は固定的なものではなく、場や学習者に応じて表出され、教室デザインが行われている。また、この価値観の形成・変容は仲間先生の成長プロセスでもあった。仲間先生は学習者との交渉過程で関係性の見直しを行っており、それは教師の役割の変容プロセスでもあったと言える。日本の日本語学校では学習者を進学させるために、いかに日本語能力検定試験に合格させるかが重要視された。そのため、学習管理や勉強をさせることを強く求められ、教師と学習者の境界は明確にすべきであると考えた。しかし、そのような教室デザ

インは台湾の補習班の教室では学習者に拒否される。これは成人学習者が明確な学習目的や学習のかたちを持って教室に参加していたためであった。このような経験は試験に合格させるため、学習管理をするための教師として振る舞うことを見直すきっかけとなった。ただし、一方で仲間先生は学習者に学習をさせるという価値観と学習者から求められる教育・学習のかたちの間で葛藤を抱いていた。しかし、学習者から求められる教室を直接示されたことで、学習者にとっての自己実現が何なのかを自身に問い直し、葛藤を乗り越えた。このように仲間先生は学習者の状況を知り、学習者の文脈に合わせて教室デザインを更新するに至っている。

その後、一時的に日本に帰国し、日本語学校に勤務した際には、やはり学習管理が求められ、求めに応じて、試験に合格させるための教室デザインを行った。仲間先生はこのような教室デザインを一概に否定的には捉えておらず、ビザの問題などから、学習者に出席や宿題を強制し、勉強させることは、場として必要な教室デザインであると考えている。このように場に応じた教室デザインを行えるようになったことは、教師の成長過程において、教室デザインについての方法論や経験値が蓄積されていったことを示している。

再び台湾に戻った後は、教室を学習者と共につくるようになる。教師と学習者双方が教室参加者として自らの主体的な学びを設計する役割を担い教室デザインを行っている。教室はあくまでも教師と学習者が対等な関係においてデザインされるものであり、価値観の拡大や変容を期待する場である。古川(1991)が示すように、教室参加者が学習の進め方について、個別具体的な文脈の中での教室のあり方を探っていった結果として、このような教室デザインに至ったのである。また、そこでの失敗経験や学習者との相互交渉は教室デザインを再編成する際の資源や指針となっていた。

このように仲間先生の教師としての成長のプロセスは教育現場に合わせた教室デザインを蓄積するプ

ロセスであり、また、それは学習者との関係性、教室における学びに対する価値観及び自身の教室における役割の変容プロセスでもあった。飯野(2010)が教師の成長について、教育観の変容のみではなく実践の発展と合わせて議論する必要性を述べたように、仲間先生の価値観の変容やそれに伴う教室における役割の変容は、そのまま教室という場に教室デザインとして表われていた。これは実践の発展につながるものであり、仲間先生の成長として捉えることができる。学習者との関係を見直すことは価値観の変容のきっかけとなり、その都度、自身が教室で求められている役割を再考することで、教育機関や学習者に応じた教室デザインを構築・再編成し、表出していることが明らかになった。

5. 仲間先生は成人学習者が求める教室デザインをどのように捉えているか

本節では研究課題3の中堅教師は成人学習者が求める教室デザインをどのように捉えているか、について、ここまでの結果を合わせて考察する。ここまでの結果をまとめると、成人学習者の教室を長期間継続させるためには、次の要素が必要であると考えられる。

1. 教師が学習者と一個人として関係を築き、教室への参加の意義や意味を理解し、さらにその意義や意味を共同構築すること
2. 教室デザインを固定化せずに、学習段階に応じて教室デザインを更新すること
3. 学習者と協働で教室デザインを行い、柔軟性を持って更新し続け、教室に常に新たな価値を生むこと
4. 教師は成人学習者の特性を活かし、学習者間の学びを創造し、教室に新たな価値を生むこと

先行研究においてアンドラゴジー(成人教育学)の観点から成人学習者の特性を6点挙げた(ノールズ, 1980/2002, pp. 71 - 77)。この特性を参考に仲間先生の教室を考えてみたい。

①の知る必要性については、仲間先生の教室においても重要であった。それは、要素の1に示したように、教師が学習の意味や意義を理解し、それらを共同構築していたことからわかる。仲間先生が学習者と協働で教室デザインを行う事により、学習の意味を知り、結果として、学習者が望む学習活動が教室デザインに反映されるようになっていった。ただし、このような教室デザインに辿り着くためには以下の②～⑥の項目が重要となっていた。

②の学習の自己概念については、成人学習者が全て自己決定的に学習を行うわけではないが、本研究の対象とした長期間継続する教室に参加する学習者は、数年にわたり学習を継続しており、学習目的や学習方法などを自身で試しながら次第に意識化していったと考えられる。そのため、学習の自己概念が自己決定的であったと判断できる。

③の経験の役割についてもノールズが示した特性と重なる。教室に参加していた学習者は自分にとって有効な学習方法や学習の継続方法について、学習を継続していく過程で理解していき、日本語学習の学習資源のひとつとして補習班を位置づけている。このような前提のもとで行われるディスカッションでは他者の経験も学習資源とすることが可能となり、学習の背景や専門領域が異なる学習者間の思考を重ね、学習者が教室で情報提供者になる状況を生み出していた。職業などが異なる学習者が集まれば、各学習者が自身の専門的な視点から見解を述べ議論を行うことができる。結果、教師だけでは提供することができないことばや考え方が提示され、学習者の入れ替わりも新たなことばや知識を学ぶきっかけとなり、教室での学習に新たな価値を生成する可能性を生んでいた。これは要素の4の学習者間の学びの創造に関連する。

④の学習へのレディネスと⑤の学習の方向づけについてもノールズの示した特性と重なる。教室に参加する成人学習者は仕事や日本語を使用する社会におけるアイデンティティ形成のための「投資」としての学習を前提としていることから、教室への参加

以前に、学習へのレディネスが実生活にうまく対処するための学びであり、学習が生活中心的・課題中心的であったと言える。

しかし、⑥の動機づけについては、外的・内的というような区別はできず、ノールズが示す特性とは異なる。それは④、⑤にも関連する投資と、教室で教師や他の学習者との関係を構築したり、学習者間で思考を共有することに面白さや喜びを感じたりする消費としての学習が学習者個人内に混在しているためである。加えて、学習者個人を取り巻く文脈の変化によっても投資と消費のバランスは変化もする。さらに、学習者間にもこのバランスの変化は存在する。要素の2・3の教室デザインの更新は、長期間継続する教室においては④～⑥の成人学習者の特性を踏まえた上で行う必要があった。そこで、①の知る必要性について戻って考えてみたい。

成人学習者の教室では学習者の投資と消費のバランスは動的であるため、教室デザインを固定化することは困難である。内山(2018)は、台湾の成人学習者の学習継続プロセスが投資から消費を含むものへと変化していくことを指摘している。本研究で対象とした教室の学習者では、長期間学習を継続していることから、投資及び消費を目的として教室に参加していると考えられる。仲間先生はそれらの学習者と協働で教室デザインを行うことにする。教師が学習者と協働で教室デザインを行うことは、学習者個人が教室デザインに主体的に関与することとなり、学習者が個人の中に持っている投資と消費という学習への意味づけのバランスをとりやすくする機能を持っている。また、学習者のニーズが教室デザインに反映されることから学習者の満足度も上がる。この満足度は、必ずしも表面的なものではなく、学習者の自己実現であり、教師にはその自己実現の支援が求められている。仲間先生は協働で教室デザインを行うために学習者との対話を行った。ガーゲン、ガーゲン(2018, p. 102)が社会構成主義の立場から「ビジョンや目標は一人の人間が作り上げるものではなく、関係者たちの間の対話から生まれるも

の」と指摘するように、教室参加者（教師・学習者）が協働で作り上げた教室デザインであるからこそ、教室参加者にとって意味のあるものになったのである。実際にある学習者は家庭の事情で教室参加ができない時期があったが、教師に教室の継続について問い合わせ続け、その後、再びこの教室に戻るといったこともあった。このような学習者は他にもおり、教室に参加する学習者にとって、この教室が唯一無二の場・コミュニティとなっていたことがわかる。調査対象とした教室においては、先述したとおり、成人学習者が学習の意義や意味を知ることはできていた。ただし、教室を長期間継続させるという文脈を踏まえると、学習の意味と意義を教室に生み続けるために先に示した1～4の要素が重要となっている。

補習班などの民間の教育機関では、教師は学習者をお客様として捉え、満足度を高めることに意識を向けがちであるが、表面的な満足度のさらに深いところにある自己実現という点に目を向ける必要がある。投資という概念は学習者の未来に対して価値のある意味づけを行うことである。対して、消費という概念は教室参加自体を余暇活動として捉え、教室参加している現在に対して価値のある意味づけを行うことである。仕事と趣味を学習目的としている台湾の成人学習者が投資と消費を期待して教室参加をしていると捉えるのであれば、教師は学習者の現在と未来に対して価値を創造しなければならない。その価値の創造のために仲間先生は一個人として学習者と関係を築き、学習者の自己実現がどのようなものであるのか、各学習者が経験として持つ学習資源がどのようなものであるのかを理解しようとした。その上で、学習者と教室デザインを更新し続けることが教室に常に新たな価値を生むのである。

6. 今後の展望

以上、仲間先生が学習者といかに教室デザインを行っているのか明らかにしてきた。渡邊(2007)は成

人教育学における学習者と教育者の相互の関係性について、「対等性」、「共感性」、「協同性」、「相互性」、「啓発性」が重要であるという。このような関係性は仲間先生の成長に伴って教室において保障されるようになっていった。仲間先生は初任教師の経験から中堅教師として本研究で対象とした教室において、学習管理をするような教師として振る舞うことはしなかった。さらに、教師と学習者が立場を超えて互いに個人として認め合うことで「対等」が担保されるようになっていった。また、教師が学習者の文脈を理解し、「共感」して「協働」¹⁴で教室デザインを行うことで、教室が教師・学習者の「相互」にとって「啓発」の場となり、教室という場の価値を共有できるようになっていた。このような教室デザインは成人の教室を担当し教室を長期間継続させなければならぬ教師に対して、一定の有効性を持つモデルとなると考える。本研究では台湾を対象としたが、似たような状況下にある他の地域の成人の日本語教室においても教室デザインを行う上で重なる部分があるのではないだろうか。教師には教室という場での学習の価値を学習者と共有し、また、その価値観を教師・学習者双方で高めていく教室をデザインすることが求められる。教室の価値を高めていくことは学習者が望む学習環境が整うことであり、それが教室の継続につながるのである。

学校教育機関においては、学期が決められ教室デザインは教師が行うものとして捉えられてきた。しかし、学習者が多様で長期間継続する教室では、日本の日本語学校や大学の留学生を対象とした教育のパラダイムで教室を捉え、教室デザインを行うことはできない。継続する成人学習者の教室においては、教師と学習者が教室参加者として対話を通して協働で教室デザインを行うことが有効であり、それは学習者が長期的に学習を継続できる環境をつくることでもある。成人の日本語教室の教室デザインは

14 渡邊(2007)は「協同」としているが、「協働」と同義と捉え、本稿では「協働」に統一する。

教師・学習者双方が能動的に行うものである。それは教師が学習者のニーズをただ受け入れるだけのものでもなく、学習者が教師の教室デザインに従うというものでもない。教師と学習者が教室参加者として対話を通して協働で教室デザインを行うことは、教師が学習者の日本語学習の本質を考えるだけでなく、教室の中に日本語学習の本質をつくることである。つまり「その教室の価値」を創造するための教室デザインが重要なのである。そのために教師は学習者の文脈において日本語の教室がどのような意味や価値を持っているのか、教室に参加し続けることがどのような新たな意味や価値を生むのかを対話を通して問い続け、教室デザインを行う必要がある。今後、この教室で行われている実践についても明らかにしていきたい。

文献

- 飯野令子 (2010). 日本語教師の「成長」の捉え方を問う——教師のアイデンティティの変容と実践共同体の発展から『早稲田日本語教育学』5, 1 - 14.
- 内山喜代成 (2016). 台湾成人日本語教育機関における初任教師の教室観の形成『リテラシーズ』19, 17 - 34. <http://literacies.9640.jp/vol19.html#r2>
- 内山喜代成 (2018). 台湾における成人日本語学習者の学習継続プロセス——教室への参加及び参加継続の促進・阻害要因の分析『日本語教育』171, 31 - 46.
- 金田智子 (2006). 教師の成長過程. 春原憲一郎, 横溝紳一郎 (編)『日本語教師の成長と自己研修——新たな教師研修ストラテジーの可能性をめざして』(pp. 26 - 43) 凡人社.
- 河路由佳 (2014). 学習者・教師の「語り」を聞くということ——「日本語教育学」が「学」であるために『リテラシーズ』14, 29 - 44. <http://literacies.9640.jp/vol14.html#kawaji>
- ガーゲン, K. J., ガーゲン, M. (2018). 伊藤守 (監訳)『現実はいつも対話から生まれる』ディスカヴァー・トゥエンティワン. (Gergen, K. J., Gergen, M. (2004). *Social construction: Entering the dialogue*. Taos Institute.)
- 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』 <https://www.jpfi.go.jp/j/project/japanese/survey/result/survey15.html>
- サトウタツヤ (2015a). 複線径路等至性アプローチ. 安田裕子, 滑田明暢, 福田茉莉, サトウタツヤ (編)『TEA実践編——複線径路等至性アプローチを活用する』(pp. 4 - 7) 新曜社.
- サトウタツヤ (2015b). TEM的飽和. 安田裕子, 滑田明暢, 福田茉莉, サトウタツヤ (編)『TEA理論編——複線径路等至性アプローチの基礎を学ぶ』(pp. 24 - 28) 新曜社.
- サトウタツヤ (2017). 等至性とは何か——その理論的意義と方法論的意義. 安田裕子, サトウタツヤ (編)『TEMでひろがる社会実装——ライフの充実を支援する』(pp. 1 - 11) 誠信書房.
- スリーエーネットワーク (編) (1998). 『みんなの日本語初級』スリーエーネットワーク.
- ノールズ, M. (2002). 堀薫夫, 三輪健二 (監訳)『成人教育の現代的実践——ペタゴジーからアンドラゴジーへ』鳳書房. (Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Cambridge Adult Education.)
- 古川ちかし (1991). 教室を知ることと変えること——教室の参加者が自分を知ることと変えること『日本語教育』75, 24 - 36.
- 文化外国語専門学校 (編) (2012). 『文化中級日本語』文化外国語専門学校.
- 渡邊洋子 (2007). 成人教育学の基礎原理と提起——職業人教育への示唆『医学教育』38(3), 151 - 160.
- Kubota, R. (2011). Learning a foreign language as leisure and consumption: Enjoyment, desire, and

the business of eikaiwa. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14, 473 - 488.

Peirce, B. N. (1995). Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, 29(1), 9 - 31. <https://doi.org/10.2307/3587803>

Article

Growth of Japanese language teachers
in charge of adult classes and transformation in class design
From stories by a mid-career teacher in Taiwanese private education institutions

UCHIYAMA, Kiyonori*

Nagoya Gakuin University, Aichi, Japan

Abstract

In Taiwanese private adult education institutions, classes may continue over several years. For that reason, it is not possible to design the class based on the curriculum of the school education institutions. In this study, we use the Trajectory Equifinality Approach, and, focusing on adult Japanese language classes that continue for a long period, analyze in what ways a mid-career teacher has transformed the design of classes. The result of the analysis was that the growth of a teacher involves moving from a teacher to student relationship to a relationship of equal participants in the class. Additionally, it is suggested that, as part of this relationship, teacher carry out class design in collaboration with students, and create original value for that class.

Copyright © 2019 by Association for Language and Cultural Education

Keywords: take over the class, dialogue, Trajectory Equifinality Approach (TEA), classroom values, classes that continue for a long period

* *E-mail:* kiyonorin18@gmail.com

論文

カテゴリー化を通して生まれる日本語教師の分断

インタビューの語りの会話分析

勝部 三奈子*

(大阪大学大学院言語文化研究科)

概要

本研究は、日本語教師同士のインタビューの断片を、社会構築主義的な立場から会話分析の行為連鎖と成員カテゴリー化装置という分析概念を用いて微視的に分析し、インタビューにおける質問と回答、説明の行為連鎖の中で用いられるカテゴリー化とその述部の現れ方を記述した。この分析によって、インタビューの説明の達成のために「職人」と「研究者」というカテゴリーとそれに結びつけられる述部が用いられていること、また限られたカテゴリーに関するリソースを一般化することによって所属の教育機関に紐づけられた日本語教師のステレオタイプの構築と分断が行われていたことが、可視化される形で明らかになった。ステレオタイプの構築は意図的ではなく、会話の進行の中で無意識に行われており、このことは日々行われる教師間の会話に内省を促すものである。

Copyright © 2019 by Association for Language and Cultural Education

キーワード ステレオタイプの構築, 教師間の会話の内省, 一般化, 成員カテゴリー化装置

1. 研究背景と研究目的

1. 1. 日本語教師のタイプ別分類

日本語教師を何年かやっていたら「なんとなく」持つようになる、日本語教師同士の共有知識として、日本語教師のタイプに関するものがある。それは日本語教師には「職人タイプ」と「研究者タイプ」がいるというものである。TwitterなどのSNSで「日本語教師/職人」「日本語教師/研究者」というワードで検索すれば、「…細々とした作業を厭わない職人

芸的な技量と経験の持ち主の日本語教師」「…日本の日本語学校はこのようなベテラン職人さんのような日本語教師の方々に…」「大学や公的機関で働く日本語教師は研究者で…」「…一方、研究者と言われる人は、専門は日本語教育だと言いながら…。」¹などの記述を容易に探すことができる。そこでは、職人タイプの日本語教師は日本語学校に多く存在し、研究者タイプの日本語教師は大学に多く存在するという、所属の教育機関と日本語教師のタイプが紐づけられ、ステレオタイプのイメージが生まれている

1 Twitterで「日本語教師 職人」「日本語教師 研究者」というワードでそれぞれ検索(最終閲覧日:2019年8月21日)

* E-mail: minaching0327@gmail.com

ことがわかる。それではこの日本語教師のステレオタイプの分類は一体どこから生成されるのだろうか。

1. 2. 研究による分類

一つ外的な要因として考えられるのは、研究者による分類である。日本語教育学の中の教師研究や実践研究と呼ばれる研究分野では、ある研究目的に沿って、日本語教師が分類されることがある。質問紙調査やインタビュー調査を用いてデータを集め、そのデータの分析の結果として抽出された共通の要素で日本語教師の分類がなされる場合もあれば（岡崎, 1998）、研究者自身が分析のための枠組みを作るために、あらかじめ設定した外的枠組みに沿って分類をする場合もある（牛窪, 2015）。1. 1節で挙げた分類に近いもので言えば、細川（2012）が挙げられる。ここでは学習者と教師の関係によって言語教師が3つのタイプに分けられている。タイプAはもっぱら研究にしか興味がない「研究者」、タイプBはひたすら学習者ニーズに興味がある「実践者」、そしてタイプCは「研究と実践の乖離をもとに戻し、研究と実践の統合こそが教育の復権であることを指摘し、学習者主体の理念のもとで、学習者の中の「文化」をどのように引き出すかを考える」（p. 43）人、という分類である。この分類は細川が自らの研究に基づいて行った分類で、言語教育に関する主張のために用いられる。細川はこのように分類した上で、どのタイプであっても重要なのは、言語教師が自らがどの立場であるかを明確にし、一人一人の責任のもとで教育実践を行っていくことであると主張している。このように研究によって日本語教師が分析された共通する要素によって分類され、名前をつけられることによって、結果として日本語教師のタイプ分けが普及していき、やがてステレオタイプとなっていくとも考えられる。しかし、これは研究という土壌で行われていることであり、研究を自らと遠く位置付けている日本語教師はこういった研究を目に

する機会はそれほど多くはないだろう。

1. 3. 本人たち自身の会話により「構築される」分類

もう一つは外的な要因による分類ではなく、まさに日本語教師本人たち自身が日々の議論や愚痴や批判などの会話によって分類しているのではないかと、いうものである。日本語教師は教務室での雑談、会議、研究会での議論など、日々日本語教育についての会話を行っている。それは日々の教育実践の話であったり、昨今の日本語教育事情であったり、または単なる仕事の大変さの愚痴や、時には自分とは異なる考えを持つ教師への批判だったりもする。このような日本語教育にまつわる会話を通して、実は本人たちの会話の中でその分類が「構築」されていっているのではないかとという可能性である。

「現実」の捉え方は認識論によって異なるが、社会構築主義的認識論では、「現実」は静的に存在するのではなく、社会の中で行われる人々の「相互行為」によって動的に構成され、言葉による相互行為が「意識」や「観念」を生み出す（バーガー、ルックマン, 1966/2003；など）と考えられている。個々人の中に各々抱えている「意識」や「観念」があったとしても、それは他の人々との相互行為を通してはじめて人々の間で「現実」として構成される、ということである。この社会構築主義的な考え方に立脚すれば、それぞれ個々人の中にある日本語教師のステレオタイプの分類は、言葉を通じた相互行為の中ではじめて社会的な現実として構築されることになる。であるとすれば実際に日本語教師はその相互行為の中でどのようにしてこの分類を構築していくのだろうか。

そこで本研究は、日本語教師同士で行ったインタビューを相互行為のデータとして取り上げ、相互行為が達成される中で、どのように日本語教師の分類が構築されていくか、相互行為の達成のプロセスとそこに用いられる資源を詳細に記述することによって目に見える形で明らかにし、その結果から導き出さ

れる問題を論じることを目的とする。

2. 先行研究

第2章では本研究で用いる「会話分析 (Conversation Analysis)」(Sacks, 1992), および会話分析の中でも本研究の分析の中心概念である「成員カテゴリー化装置」(Sacks, 1972) について説明したのち, この分析手法を用いた研究事例を挙げ, 本研究の意義を説明する。

2. 1. 会話分析

本研究が分析に用いる分析手法は「会話分析」である。「会話分析」は社会学者であるハーヴェイ・サックスを創始者とする社会学の一分野として始まり, 現在では社会学のみならず教育学や心理学にも応用されている。会話分析は「人々の会話のやり方を分析することで, 人々が持っている文化, 即ち特定の集団に属する人々が共有している話し方と行為の成し方にまつわる特定の意味解釈及び意味の産出の方法を明らかにすること」(岡田, 2015, p. 30) を可能にする分析方法である。インタビューにおける相互行為をこの手法を用いて分析することは, すなわち質問と回答および回答の説明をインタビューの参加者がどのようにお互いに理解可能な形で達成しているか, その発話のそれぞれの関係から明らかにするということである。このように会話分析は一つ一つの発話をその前後の発話の関わりとの中で記述することによって, その場においてインタビューの参加者が何をなすべく何を行っているかが, 誰にとっても見える形で提示できる分析方法であると言える。

2. 2. 成員カテゴリー化装置

インタビューにおける相互行為の達成には様々な言語的, 非言語的な資源が用いられる。「成員カテ

グリー化装置」はその一つであり, サックスの考案した概念装置である。成員カテゴリー化装置は例えば「家族」「性別」などのカテゴリー集合を総称するもので, 社会の成員をあるカテゴリー集合のカテゴリーに分類する(カテゴリー化)。例えば「性別」という成員カテゴリー化装置は人々を「女性」「男性」などにカテゴリー化し, 「家族」という成員カテゴリー化装置は人々を「母親」「父親」「息子」などへとカテゴリー化する。この成員カテゴリー化装置を用いて人々をカテゴリー化することは, 相互行為を適切に理解すること, 相互行為を成し遂げることの資源となっている。例えば「もう大人なんだから」という叙述は, 子供のような行為をした人への非難として理解可能である。それを理解可能としているのは「大人」というカテゴリーに紐づいて一般的に期待される権利・資格・義務・知識・性格・能力など述部に基づく常識的推論である (Hester & Eglin, 1997)。人々はこのように「非難すること」や「同意すること」などの相互行為を達成しようとする中で, 無意識にカテゴリーとそのカテゴリーに付随する述部を拠り所としている²。

2. 3. 会話分析を用いたインタビューの分析

それでは会話を詳細に観察し, その中でどのように相互行為が達成されているか, その相互行為の達成にはどのようなカテゴリー化が資源として用いられているかを分析するとは実際にはどのようなことだろうか。ここでは相互行為の視座からジェンダー研究を行うストコウとスミスソンの例を示すことによってそのことを示したい。

抜粋0. は Stokoe and Smithson (2001) からの抜粋で, イギリスの大学生/大学院生たちがジェンダーについて議論するフォーカス・グループインタ

2 本研究では, カテゴリーを明言することや, カテゴリーに結びつく一般的に期待される特徴が産出されることなど, カテゴリーにまつわる相互行為資源を「カテゴリー的資源」と総称することがある。

抜粋0. Stokoe and Smithson (2001, p. 230)

132 B:= gettin' a partner and gettin' married and (0.4) whereas
 133 It's the (.) I think it's middle class (.) I know I've
 134 not (.) I've noticed it (0.2) at university (.) obviously
 135 → (.) um:: (0.6) because the women here are carefree and (.)
 136 they are looking at (0.2) getting a career for themselves
 137 (.) but I also work in a working class type pub (0.2) and
 138 → the (.) the women that come in there (.) um the girls (.)
 139 they are looking for (0.3) a partner to settle down with for
 140 (0.2) for the rest of their lives you know (.) want to
 141 have children (0.4) for so I think it's a class thing
 142 as well

ビューの録音データの一部を書き起こしたものである。この抜粋では属する階級の差によって、女性が自分の将来に思い描いていることが異なるという議論が行われている。

紙幅の関係上、Bの発話の一部しか掲載できないが、この直前にはBは労働者階級および中流階級の下層に属する女性たちは、女性としての将来にパートナーや結婚相手を見つけることを思い描いていると述べている。そしてこの断片ではその説明をより説得力のあるものとして語るために、Bは自らが在学する大学にいる女性と、自らが働いている労働者階級向けのパブに来る女性を実際の具体例として挙げ、在学する大学にいる女性はキャリアを積むことに興味があり、一方で自分が働く労働者階級向けのパブに来る女性はパートナーを探すことに興味があると説明している。ここではその説明に“women”と“girls”というカテゴリー化が資源として用いられている。135行目と138行目に注目してほしい。135行目で大学にいる女性は“the women”とカテゴリー化されるのに対して、138行目で労働者階級向けのパブに来る女性は一旦は“the women”とカテゴリー化されながらも、直後に“um the girls”と、格下げしたカテゴリー³に言い直されている。「言い直す」という行為は、前の発話が相手の理解に何ら

3 Edwards (1998) では ‘girl’ は年齢や結婚状況に関する規範的な仮定から ‘women’ よりも低いステータスのカテゴリーであると記されている。

かの支障となったと発話者がみなし、よりよく理解をしてもらうためにする行為の一つである。ここでBが ‘women’ を ‘girls’ とカテゴリー化し直すことは、労働者階級向けのパブに来る女性をよく説明するためには、‘the women’ ではなく ‘the girls’ の方が適切であるとB自身がみなしていること、そして他の議論の参加者もそのほうがよりよくBの説明を理解できるとBが考えていることを示している⁴。このようにBの説明の中で「大学にいる女性」や「労働者階級向けのパブに来る女性」がどのようにカテゴリー化されるかを分析してみせることで、ストコウはある特定の階級と女性のみなされ方が人々の会話の中で構築されていることを目に見える形で明らかにしている。

このように、相互行為がどのように達成されているか、またその中にどのようなカテゴリー的資源が用いられているかを分析し記述することは、あるカテゴリーについてのみなされ方を会話の参加者が相互行為を通して会話の只中でどのように構築しているのかを可視化する形で明らかにできるということである。そしてその記述の読者は、可視化された構築

4 Stokoe and Smithson (2001) ではBの発話の次のターンは記載されていないため、B以外の話者がこのBの発話をどのように捉えたかは明らかにできない。しかし、このターンの中で、Bがわざわざ労働者階級の女性を発話の途中で“um the girls”とカテゴリーし直したことは、B以外の話者もその方がよりよく理解できるだろうとBが判断したという点で相互行為的であると言える。

のプロセスを追うことによって、そこから導出される問題に考えることになるだろう。

本研究に即して言えば、日本語教師へのインタビューをカテゴリー化に注目し、説明や評価といった相互行為のなされ方を微細に分析し記述することは、すなわち、インタビューの参加者の、日本語教師にまつわるカテゴリーについてのみなし方が会話の中でどのように構築されていくかを明らかにできるといえることである。そして構築されるプロセスを筆者が分析、記述することは筆者の中に、そしてその記述を読むことはこの論文の読者の中に、日本語教師にまつわるカテゴリーについての様々な考察が生まれることが期待できると考えられる。

3. 研究課題

第1章と第2章を踏まえて、本研究の課題を以下のように設定する。

課題1：インタビューにおける相互行為の達成にどのようにカテゴリー的資源を参加者が用いているかを微視的に分析、記述し、会話の中で日本語教師の分類がどのように構築されていくかを可視化すること。

課題2：課題1の分析結果によって導出される問題を明らかにすること。

以下は分析で用いるデータとそのデータの分析手法を記す。

4. データと分析手法

4.1. データの収集

本研究のデータは2016年3月に録音されたものである。録音当初の研究目的は、長期にわたり日本語学校で勤務し続けているベテランの日本語教師のライフストーリーから、継続とその要因を探ることで

あった⁵ため、比較的自由に話ができるように、「日本語教師になりたいと思ったきっかけは何か」などの大まかな質問項目に基づいて半構造化インタビューを約90分行った。録音は許可を取った上で調査者のスマートホンの録音機能を使用して録音し、録音したデータはその後外部記録装置に保存した。

4.2. 調査者

調査者は筆者本人である。2002年より日本語教師として日本語学校に勤務し始め、非常勤講師を約8年間、専任講師を約4年間務めた。現在は日本語教育学を専攻とする博士後期課程に在籍しながら、大学の非常勤日本語教師として勤務しているが、インタビュー当時は修士課程に在学中であり、日本語学校でも大学でも勤務はしていなかった。

4.3. 調査協力者

調査協力者は筆者が日本語学校勤務時に親しくなった元同僚の非常勤講師で、60代の女性である。インタビュー当時、日本語教育歴は15年以上ある。現在は筆者とともに勤務していた日本語学校は退職し、別の日本語学校で非常勤講師を務めており、大学での勤務経験はない。

4.4. データの書き起こし

データの書き起こしは会話分析の手法 (Jefferson, 2004) を用いて詳細なトランスクリプトを作成した。トランスクリプトの記号一覧 (付表) は、本稿末に付記してあるので、それを参照しながらトランスクリプトを見られたい。会話分析のトランスク

5 本研究は当初の研究目的とは異なるため、2018年4月に新たな研究目的を説明し研究同意書にて同意を確認している。また本論文は事前に調査協力者に目を通してもらい、本論文の分析、考察および主張にも承諾を得ている。

リプトは会話分析者以外から見れば、難しすぎたり、馬鹿らしく見えるという批判がある (Hepburn & Bolden, 2013)。一見複雑に見えるが、生データを見られない読者にとっても、記号の説明を参照すれば、できるだけ正確にどのような発話がなされたかが捉えられるように工夫されたものである。位置やタイミング、行為の様子が目に見える形で示されていることによって、分析の妥当性を示すための根拠をトランスクリプトに依拠できる (Hepburn & Bolden, 2013)。

4. 5. 分析手法

分析手法は第2章でも詳しく述べた通り会話分析を用いる。会話分析については第2章で述べた通りであるが、ここでは調査者自身の発話が分析対象に含まれることに関して、どのように分析の妥当性を担保するかを説明をする。

会話分析では、分析的妥当性は「次ターンによる証明手続き (next turn proof procedure)」 (Schegloff, Jefferson & Sacks, 1974, pp. 728-729) によって保証されるとされている。これはある発話がどのように受け取られたかは、次の順番の発話を調べることによって確認することができるというものである。この分析方針に従えば、たとえ調査者の発話が分析対象の中にあっても、調査者がその発話を研究の視点から都合よく解釈するのではなく、録音時のまさにその時に調査協力者と調査者がどのようにお互いの発話を解釈し、会話を構築していたかが分析できると考えられる。また会話分析では研究者一人のみでデータを解釈せず、データセッションという形式で複数の会話分析者もデータを観察し、意見の交換や議論を行う。本研究でもこの会話分析の分析方針に則り、複数の会話分析者でのデータセッションを行っている。

5. 分析

これから示す抜粋はインタビューを始めてから53分後の部分である。この抜粋はインタビュー全体の様々な質問の中でも、「日本語教師としてのキャリアアップ」について質問を行ったものに対する回答である。抜粋部分の直前で、「日本語学校の専任になりたいと思ったことはないか」という質問に対して、インタビューは「職位が上がるということには興味がなく、職域を広げることに興味がある」と答えている。この抜粋はその直後に行われたもので、「大学で教えてみたいと思ったことはないか」という趣旨の新たな質問に答える場面である (1~10行目)。インタビューはこの質問に対しては否定的回答を「ないな」と行い (7行目)、続いてその否定的回答の説明を展開する (11行目~110行目)。

ここではその場面を7つに分け、行為連鎖の記述との中でカテゴリー的資源がどのように用いられているかを詳細に記述していきながら、大学で働く日本語教師や日本語学校で働く日本語教師がその質問と回答の連鎖の中でどのように描かれていくかを分析していく (以下、IR = インタビュアー / IE = インタビュイー)。

5. 1. 抜粋1「新たな質問とその回答」

抜粋1は質問の冒頭場面で、「大学で教えてみたいと思ったことはないか」という趣旨の質問に答える場面である。この質問は、前のトピックである日本語学校の中の「専任」「非常勤」と対比されることにより始まる。

IRは1行目から6行目にかけて、「大学で教える」ことに関する質問を組み立てている。ここではまず前のトピックに出てきた「日本語学校」の中での「専任」や「非常勤」というカテゴリーに言及し、それと対比した上で、「大学で教えてみたいとか:」と質問している。これに対しIEは即座に「あ……:」と、「大学で教えること」に対してなんらかの認識的主張を

抜粋1

- 1 IR: °ほんど°え, じゃ h でも: 例えばまあ日本語学校の中での専任とか=
 2 :=非常勤ていうのじゃなくつて::
 3 : (.3)
 4 IR: その>例えば<大学で教えてみたいとか:
 5 IE: あ::::[:::=
 6 IR: [>そゆのは? <
 7 IE: =ないな
 8 IR: ない,
 9 IE: ん.
 10 IR: うん.

示す談話標識 (Heritage, 1984) を発話することで、トピックが移行したことへの理解を示しつつ、大学で教えることに関して何らかの考えを持っていることを示している (5行目)。しかし、「>そゆのは?<」と上昇調を用いて質問形式にした発話 (6行目) の直後に、IEは前の発話から途切れない形で「ないな」と即座に答えており (7行目)、「あ……:」で示した背景的な知識については触れずに質問に対する回答を終えている。この回答に対してIRは半上昇調で「ない、」と発話する (8行目)。この短い発話は、前のIEの発話を単に繰り返すというよりは6行目の「>そゆのは?<」という質問の「続き」であるように聞こえる。続きを発話することにより、質問形式は「大学で教えてみたいとかそういうのはないか」という、「ある」という肯定的な回答型を期待する質問 (Raymond, 2003) へとデザインが変わり、その回答型から外れた質問「ないな」を行ったIEがその回答への説明を行うスロットを作り出している。実際、IEは「ない、」というIRの発話の後、「ん。」と回答し (9行目)、その直後から、なぜ大学で教えてみたいと思ったことはないのか、その理由の説明を始める。

抜粋1のこの質問の冒頭部分で触れておきたいのはIRの質問の仕方である。この質問の直前に行われていたインタビューのトピックでは「日本語学校」の「専任」「非常勤」というカテゴリーが明示的に言及されているのに対し (1, 2行目)、続く新たなト

ピックの提示では人を分類するカテゴリーは直接言及がされず、「大学で教えてみたいとか」と、大学内で行う行為を発話することによって、質問が組み立てられていた (4行目)。

5. 2. 抜粋2「否定的回答の理由説明としての経験の語り1」

抜粋2は、抜粋1の続きの部分で、「ないな」という否定的回答をしたIEがその理由を説明する場面である。その説明は、一度ある大学の教授から、大学での勤務を誘われたが断ったという過去の経験と断った理由を語ることにより行われる。

ここでの経験の語りは、ある大学の教授が (おそらく知り合いに) いるというところから始まる。ここでIEは具体的な人物「東西大学の教授」を登場させ、その人物の発話「ならないか」を直接話法で再現してみせることで (13, 15行目)、過去に大学で働くチャンスがあったことを信ぴょう性をもって語っている (Holt, 1996)。ここでは大学の教授の発話として「ならないか」という誘いの表現が用いられているが、「ならないか」の前の部分である「何に」にあたるカテゴリーへの言及はなされずに何かに誘われたことが示されている。ここではIRはIEのこの語りを「うん」を繰り返している (14, 16行目)。この繰り返しは、教授の「ならないか」とう発話を、IEに大学での勤務を誘ったということであると理解して

抜粋2

- 11 IE: .hh っかい::
 12 : (.4)
 13 IE: >あの<東西_E大学*_Eに[いつてる教授がいて[:=
 14 IR: [うんうん [うん
 15 IE: =ならないかってい[う::
 16 IR: [うんうんうんうん
 17 IE: >でも私<大学院行ってないし::
 18 IR: うん.
 19 IE: う::ん
 20 IR: でもお金よ_k#良さそうじゃない?
 21 IE: そうすごく良さそよね
 22 IR: huhuhu=
 * 大学名は仮名である。
 # ここでの「k」は「よ」と「良さそう」の間に「k」の子音のみが聞こえることを示す。

いることを示すとともに語り進行を促す (Stivers, 2008) ものである。その促しを受けて、教授の申し出があったにもかかわらず断った理由をIEは語る。断った理由は「>でも私<大学院行ってないし::」というものである。この説明に対してはIRは共感的なスタンスを示すことなく (18行目)、代わりに大学で働く場合の金銭面の条件の良さを提示し、大学で働くことのメリットについて「じゃない?」という質問形式で同意を求めている (20行目)。このIRの質問は、「でも」という非同意を予告する接続詞からも示されるように、IEが説明した「大学院へ行ってない」という資格、能力的な理由を妥当なものとしては聞き取ってはいないことを示している。この質問に対してIEは「そうすごく良さそよね」と、IRの発話と同じ形式である「良さそう」の繰り返しに、「すごく」を付加し極端な定式化 (Pomerantz, 1986) を用いて、IRが示したよりも高い程度でそれに同意をしている (21行目)。

抜粋2でIEは、抜粋1で行われた質問に対して、過去に大学の教授から、大学での勤務に誘われた経験を持ち出し、その際になぜ断ったのかを語ることによって、大学で教えてみたいとは思わないことの

理由の説明を始めていた。この抜粋部分で注目したいのは、ここでも具体的なカテゴリーそのものの言及はなされずに会話が進行していくということである。「ならないか」というのは、この語りが提示された質問への回答であることや、大学の教授という人物を登場させていることから、大学で日本語を教える人に「ならないか」という意味であることが理解可能である。しかしここでは「大学の先生」や「大学の講師」というような具体的なカテゴリー名そのものは産出されない。カテゴリー名を呼ぶことは、そのカテゴリーについての常識的知識を想起させ、そしてその想起が様々な行為を達成する上での資源となるが、ここでは明確なカテゴリー名は呼ばれることなく、したがって具体的な常識的知識が想起されないまま、語りが進行していつていることがわかる。

IEはIRの提示する金銭的なメリットに一旦ここで同意しつつも、IRの笑い声 (22行目) の直後に「でもな:」と、断った新たな理由を説明し始める。

抜粋3

- 23 IE: =でもな::
 24 : (.6)
 25 IE: >めんどくさいな<と思 (h) って (h)
 26 IR: あそっ (h) か (h) .
 27 IE: だっ (h) て (h) や (h) っぱ (h) [り自 (h) 信 (h) ないし:
 28 IR: [うん
 29 : (.2)
 30 IR: ↑そうか: [:
 31 IE: [自分の中に(.) そんなに.
 32 IR: でも[ね:
 33 IE: [どういう人たちかわからないけど:
 34 IR: うん.
 35 IE: でも:
 36 : (.7)
 37 IE: あの::
 38 : (1.1)
 39 IE: そうね

5. 3. 抜粋3「否定的回答の理由説明としての経験の語り2」

抜粋3は大学の教授から大学への勤務を誘われた時に断った理由を、新たに語る場面である。ここでは「めんどくさい」や「自分の中に自信がない」という内的要因によって断った理由を説明する。

23行目の「でもな:」というのは前述の通り、IRが「大学の講師」の金銭的条件の良さを質問し、それにIEも一旦同意をした後の発話である。IEは「でもな::」を用いて前の発話を否定することを予示しつつ、0.6秒の間後、新たな理由（「めんどくさい」）を語り始める（25行目）。この発話は「>めんどくさいな<と思 (h) って (h)」と語尾に笑いを伴っており、それに対するIRの応答も「あそっ (h) か (h) .」とやはり笑いを伴っている（26行目）。笑いを伴うということは、AもBもその事柄を「笑うべきもの」として捉えていることの示し (Jefferson, 1985) であり、ここでは「めんどくさい」という理由は妥当で

はないことをIRとIEはともに認識しているということを示している。そのため26行目のIRの発話の直後に、IEは「だっ (h) て (h) や (h) っぱ (h) り自 (h) 信 (h) ないし:」と、自ら前の発話の修復を開始する（27行目）。この発話も笑いを伴って産出されているが、その発話とオーバーラップする形で行われたIRの「うん」という発話は笑い声によって産出されてはいることから（28行目）、IRはこの理由を笑うべきこととして捉えていないことが示されている。インタビューなどの制度的会話に限らず、日常会話でも語り手が自分の能力を低く評価するなど、自己卑下的な行為を行った場合、聞き手の優先的応答は、語り手の自己卑下の非同意である (Shegloff, 2007)。0.2秒の沈黙の後、一度はIEの自己卑下の発話に対して「↑そうか::」と受け取ったものの（30行目）、「自分の中にそんなに」というIEの説明の添加の後（31行目）、「でもね:」と非同意を示そうとしている（32行目）。しかし、その発話とオーバーラップする形でIEの「どういう人たちかわからないけど:」

抜粋4

- 40 IR: うんでもね:
 41 IE: うん.
 42 IR: 山川大学
 43 : (.2)
 44 IR: も留学生ちよ: いっぱいいるでしょ:,
 45 IE: うん.
 46 IR: だけど:
 47 : (.3)
 48 IR: あの°委託してるよ, : 日本語学校に°
 49 IE: あ(.)そう.
 50 IR: °そう(.)だ↑し: ↓° (.) まあ結局こんな>まあこんな小声になっても=
 51 : =録音され [£てんだけど£<
 52 IE: [hahahaha ((手を叩く))

という発話 (33行目) と重複したためターンを放棄し、IEの発話に対して「うん」を用いて語りを促している。IEは続く発話で「でも:」「あの::」と沈黙を挟みつつ理由の説明を続けるが (35,37行目)、結局は「そうね」と言って、ここでの理由の説明を終わらせている (39行目)。

この抜粋3では、抜粋2と異なり、断った理由を「自分の中にそんなに自信がない」という自己の能力の否定的評価によって説明し、IRはそれに対して非同意を行おうとしていた。ここでは、33行目の「どういう人たちかわからないけど:」という発話に触れておきたい。これまで抜粋1と抜粋2では「大学で教えること」に関して、人を分類するカテゴリーを明言しないまま語りが進行していた。しかし、ここで初めてIEは間接疑問文の中で人を「どういう人たちかわからないけど」と、なんらかの集団をカテゴリー化する。

5. 4. 抜粋4「否定的評価の非同意としてのIRの語り1」

抜粋3では一旦IEは理由の説明を終わらせているが、この抜粋4では、それに対しIRは一旦それを「うん」という発話でBの発話を受け止めつつも、

32行目でも用いた「でもね:」を再びここで出現させて、抜粋3から予示していた非同意の語りを始める。

これまでIRは語りの促しや質問などの行為によって、インタビューという制度的会話の中では「聞き手」としての役割を果たすべく、主にIEの発話を促していた。しかし、ここからIRは一旦中断した発話「でもね:」(32行目)を繰り返す、ターンをとって語りを展開する(40行目)。IEも「うん」と最小限の応答しかしないことで、ここからはIRが主な語り手となって「でも」が投射する非同意の語りをを行うことを承認する。語りの冒頭として、IRはまずIRの知る大学には留学生がたくさんいるという状況を提示し、その留学生の日本語教育を日本語学校に委託していることを述べる(48行目)。これは実際に大学の留学生を教えているのは、大学に直接雇われている人、つまり大学院修了者ばかりではないという事実を伝えるものである。ここでは終助詞の「よ」を用いることにより、認識的優位性を示し(Hayano, 2011)、IRがIEより大学の日本語教育事情を知るものと自らを位置づけ、大学の日本語教育における教育事情を語っている。しかしこれに対して、「あ(.)そう。」と認識の変化を示しているが、それ以上の反応は見られない(49行目)。IRはこの反応を受けて小声で「小そう(.)だ↑し: ↓:」と発話

抜粋5

- 53 IR: (しか) そう(.) う:ん(.) でもなんか:
 54 : (.8)
- 55 IR: その
 56 : (.5)
- 57 IR: >ほんとに<先生のレベルが: どうかっていった[ら: (.) やっぱ [り<学問知識が>
 58 IE: [うん [わかる
 59 : (.7)
- 60 IR: あったとしても:
 61 : (.9)
- 62 IR: °あこの人先生°なん_εだと_ε思う[とき正直ある
 63 IE: [°そ:°
 64 : (.7)
- 65 IE: °ある°
 66 IR: う::ん
 67 IE: それもね: ちょっと困ったちゃんになっちゃったり[する
 68 IR: [う:ん
 69 IE: う:ん[逆にね,
 70 IR: [そ::
 71 : (.2)
- 72 IR: うんプライドが, (.) _ε邪魔して, _ε

し、この話には続きがあることを示しているが、一瞬の間隙の後、小声になっていたとしても録音されていることを笑い声を伴いながら述べ、聞こえの悪い暴露話をしていることを示しつつ、その行為を笑いに変えている。IEも手を叩きながら笑い声をあげることによって、この暴露話を笑い話として処理している(52行目)。

この抜粋4ではIRが語り手としてターンを取り、IEの自己の否定的評価への非同意の語りとして、IRの知る大学の日本語教育事情を展開していた。ここでは抜粋3で「どういう人たちかわからないけど」とIEがカテゴリー化したなんらかの集団を、IRが「大学で日本語を教えている人たち」と捉え、IRの知る大学ではどのような人たちが日本語を教える人かを語り、IEも教えることが可能な人物であると示すことによって非同意を行っていたと考えられる。

5. 5. 抜粋5「否定的評価の非同意としてのIRの語り2」

続く抜粋5は一度笑いによって中断された非同意の語りが再開する場面である。ここでのIRの非同意の語りは、大学で教える人の否定的評価を資源として展開している。

これまでのIRの非同意の語りは、大学の日本語教育事情を語ることによって行われていたが、ここではIRが遭遇した大学で日本語を教える人物への否定的評価をすることによって行われる。まずIRは自分の遭遇した人物を「先生」とカテゴリー化し(57行目)、そしてその「先生」のレベルを「学問知識があったとしても」、「この人先生なんだ」と思うレベルであると述べることによって行われる(57, 60, 62行目)。「学問知識があったとしても」という発話は「先生」というカテゴリーには「学問知識がある」と

抜粋6

- 73 IE: °邪魔して°ね:今お子守で大変なの私
 74 IR: あ: そうなの?
 75 IE: .h で(.) [私は研究者だか [ら:=
 76 IR: [う:ん [う:ん
 77 IE: =研究をないがしろにするような°学生はやっぱ許せないのよ°>って=
 78 : =言っちゃったりすんの<
 79 IR: [ふ::ん
 80 IE: [.hh あんたここは日本語学校だから((机を手で軽く叩く))
 81 IR: そうよね::
 82 : (.3)
 83 IE: 私たちは職人だから.
 84 IR: うんうん[うんうん
 85 IE: [ね?
 86 : (.6)
 87 IE: 研究者じゃなくて職人だから.
 88 IR: うんうん

ということが一般的に期待される性質であることが示されている。しかしその性質だけでは「先生」としては十分ではないというIRの否定的見解が「この人先生なんだ」という発話によって表明されている。これに対して、IEは聞き手として積極的に同意を示す。例えば58行目ではIRの発話が完了する前に、予測的に「うん」「わかる」と同意を示す発話をしている。語り手の発話の途中で「わかる」と理解を表明することは、単なる意味内容の理解の表明ではなく、語り手と同じカテゴリーに属するがゆえに、これから語り手の語る見解や態度に対していち早く理解ができることを示す(平本, 2011)。63行目と65行目でも、小声ではあるが、「そ:そ」「あるあ」と発話することで、IRと同じ経験をしたことがあることを示し、IRの語る否定的見解への同意を表明している。そしてIEは再び語り手となって、「それもね:」と「先生」としてのレベルを疑うばかりか、「困ったちゃん」という存在になりさえするという否定的評価をさらに付加(67, 69行目)し、それに対してIRは「そ::」, 「うんプライドが, (.) 邪魔して, ♪」とさらに迷惑な存在になるのはなぜかを述べることに

よって、IEの発話に同意をしている(72行目)。

この抜粋5ではIRが語り手となり「大学で教える人」を「先生」の否定的評価をすることによって、抜粋2から3にかけ行われたIEの理由説明が引き続き行われていた。この抜粋部分で興味深いのは、62行目の「あこの人先生あなん♫だと♫思うとき正直ある」という描出会話をういた発話である。描出会話は、現在もしくは過去のある場面において、心の中で思ったことを声に出す行為である(Prior, 2015; 岡田, 2019)。つまりここでの「あこの人先生あなん♫だ」という発話は、過去に何らかの場面でIRがそのような人に出会ったということである。ここでは大学の中のある人物を登場させ、その人物の教師としての否定的評価を行うことによって、非同意という行為を達成している。

続く抜粋6では、この否定的評価の同意として、IEから「第二の物語」(Sacks, 1992)が語られる。

5. 6. 抜粋6「否定的評価への同意としての『第二の物語』」

「第二の物語」とは、「ある参加者が一つの物語を語ったとき、それと話題上のつながりを作り出す形で会話を先に進めるやり方」(串田, 平本, 林, 2017, p. 173)であり、先行する物語に類似する物語を語ることによって、先行する物語への同意や共感を示すことができる。ここではIEが「大学でも勤務する日本語学校の同僚」を登場させ、その人物の不満を語ることによって、先行するIRの否定的評価への同意が成し遂げられる場面である。

IEはまずここで「(お)子守」というカテゴリーに言及し、「大変だ」と不満を述べることによって、今日本語学校で世話を焼かなければならない人物がいることを示す(73行目)。それに対してIRは「あ: そうなの?」とその事実を知らなかったことを質問形式で示し、聞き手側の役割に志向していることを示す(74行目)。75行目から78行目でIEはその「子守」をされる対象の人物が、日本語学校の中で、ある時点で言ったであろう言葉をそのまま描き出している。ここで台詞のように当該の人物の発話を再現して見せることで、臨場感を演出し、それが本当に実際に起きたことであることをもっともらしく示している(Holt, 1996)。

当該の人物が発した言葉は「私は研究者だから研究をないがしろし(に)するような学生はやっぱ許せないのよ」というものである。IEはこの発言に「って言っちゃったりすんの」と付け加えることによって、この人物の発言がその場においては不適切なものであるという否定的見解を示している(78行目)。これに対してIRは「ふ::ん」(79行目)と、特段の共感を示すことはしていないが、IEはこのIRの反応を聞くことなしに、その人物の発言を聞いた際に心の中で考えたことを描出發話によって産出する(80行目)。「hhあんたここは日本語学校だから」というその台詞は、「あんた」という敬意を表さない人称の選択や、机を叩くという行為により、かなり強

い不満であると聞くことができる。IEはさらにIRの「そうよね::」という反応を聞いたのち(81行目)、83行目から描出發話を続ける。ここで発話されるのは「私たちは職人だから」という自分たちが何者であるかの主張であり、日本語学校にいる教師「たち」を「研究者」とは別のカテゴリー「職人」にカテゴリー化することによって、その人物が「研究者」として日本語学校にいることの不適切性を語り、さらに否定的見解を強めるものである。これに対してIRは「うんうんうんうん」と「うん」を繰り返すことによって、共感するスタンスを示しているが(84行目)、IEはそれを聞きつつオーバーラップする形で「ね?」と描出会話を一旦中断し、IRに確認を行っている(85行目)。ここでIRに「ね?」と自らの描出發話に確認を求めていくことは、「私たちは職人だから」という描出發話がIRにとって不満であると理解可能であるか、またその不満がIRにも共感できるものかを確認するものであると言える。しかし、これに対してIRは共感的なスタンスも示さず、語りを促すこともしない。そのためIEは0.6秒の沈黙の後、「研究者じゃなくて職人だから。」と「職人」に相対するカテゴリーとして「研究者」というカテゴリーを顕在化させ前述の発話を修復し、IRに理解を迫っている(87行目)。

ここでは、日本語学校での同僚の発言と、その発言に対するIE自らの心の声を台詞として産出することによって、臨場感を演出しつつ、IRが先行して語った否定的評価への同意として同僚への不満の語りを展開していた。改めて注目したいのは、IEもIRと同様に、ある一人の人物を登場させ、その人物を「研究者」、日本語学校にいる教師たちを「職人」とカテゴリー化し、その人物の日本語学校での振る舞いの不適切性を述べたことである。先行するIRの語りの中で、否定的評価をされたある人と同様の評価を下せるある特定の人物を登場させ、IRへの同意を達成していた。

抜粋7

- 89 IE:相手のニーズに合わせて
 90 IR:うん
 91 IE:ね?
 92 : (1.1)
 93 IE:あなたたちの希望が叶うようにいろんなあの手この手を使うて:
 94 IR:うん
 95 : (.6)
 96 IE:>その<
 97 : (.5)
 98 IR:>そうそうそう<向こう[が合わすんじゃなく[て
 99 IE: [ね, [こつちが合わせてやっ[たげるんだから=
 100 IR: [う:んう:ん
 101 IE: =勘違いしてるよって>ここまで<出かかってんだけ[ど:.
 102 IR: [う:ん
 103 IE:もう
 104 : (.3)
 105 IE:もう変わらないから
 106 IR:う↑:[:::ん
 107 IE: [だ, そういう(.) そゆう人たち見てるとちょっとね:
 108 IR:うんだから[わた-
 109 IE: [そういう中では[ちよつとねε
 110 IR: [うん.
 111 IR: 私もなんかね

5. 7. 抜粋7「協働的に達成される『大学で教えてみたいと思ったことはない』理由」

抜粋7は抜粋1から続く一連のインタビューの最後の部分である。ここでは前出の「職人」というカテゴリーに付随する述部をIEとIRが協働的に述べていくことによって、さらに同僚への不満を、「大学で教える人」全体へと拡張させ、なぜ「大学で教えてみたいと思ったことはないのか」という理由の説明を妥当なものとして達成する場面である。

89行目から93行目にかけて産出されるのは、「職人」というカテゴリーに付随する述部である。ここで「ね?」などの確認を挟みつつ述べられたことをまとめると、「学習者のニーズに合わせて、希望が叶う

ようにあの手この手を使う」というものである。この述部の産出に対するIRの反応はあまり芳しいものとは言えない。89行目の「相手のニーズに合わせて」という述部の産出に対しては、「うん」と最小限の相槌を打つことで語りの展開を促しているが(90行目)、それに続く91行目の「ね?」という同意の求めに対しては、ターンを取らず、1.1秒の沈黙が生まれている。この沈黙をなんらかの理解のトラブルと捉えたIEはさらに93行目で述部を付け加えていくが、それに対してもIRは「うん」と最小限の応答しかしない(94行目)。その後また沈黙が生まれたため、IEはターンをとってさらに何かしらの述部を産出しようとするが、「>その<」と言ったのみで発話を止めてしまう(96行目)。すると0.5秒の沈黙

の後、今度はIRがターンをとる。IRは「>そうそう
そう<」と早口で述べた後、これまでIEが産出した
「職人」というカテゴリーに付随する述部を「向こう
が合わすんじゃないくて」と再定式化し、これまでの
発話に対する共感的なスタンスを示している(98行
目)。先にも述べたように、不満の語りは対象への
ネガティブなスタンスを示すために、その語りの組
み立ては、聞き手の共感や理解を得られるか得られ
ないかによって、その表出の度合いが変化する。89
行目から96行目にかけて、IRの積極的な共感が得
られなかったために不満の語りは進行を止めかけた
が、98行目で共感が示されたことによって、再びIE
の語りが進行していく。

98行目でIRが共感的なスタンスを示し始めると、
IEはその発話が完了する前に即座に「ね」を反上昇
調を用いることにより、同意を求める(99行目)。さ
らにIRが再定式化したカテゴリーに付随する述部
を「こっちが合わせてやっただけだから」とさら
に再定式化した上で(99行目)、再び描出發話に戻り
「勘違いしてるよ」と発話する(101行目)。「勘違い」
とは、何かの事柄について間違った理解をしている
ということである。IEは同僚が間違った理解をして
いると述べることによって、日本語学校では「職人」
的であるべきにもかかわらず「研究者」的振る舞い
をする同僚の教師のあり方についての不適切性と、
同時に自らの日本語教師としてのあり方への正当性
を主張している。

この描出發話はその後に「って>ここまで<でか
かってんだけど:」「もう」「もう変わらないから」と
いう発話が続く(101, 103, 105行目)。この発話は、
同僚は日本語学校の教師としてのあり方を間違っ
て理解しているが、その理解は今後も変わらないとい
うことを示す。このIEの発話に対してIRは「う
↑……………ん」という緩やかな上昇調を用いて反応し
ている(106行目)。これは積極的にIEの発話に共感
を示しているとは言えないが、それをIEは全部聞
くことなしに、次の発話を産出する。

続くIEの発話は「だ、そういう(.)そゆう人たち

見てるとちょっとね:」「そういう中ではちよっと
ね」というものである(107, 109行目)。ここではこ
れまで日本語学校の同僚一個人に対する不満の語り
であったものが、「そゆう人見てるとちょっとね:」
とこれまでの同僚の「研究者」的教師を「そゆう(そ
ういう)人」と再定式化し、さらに「たち」を付加す
ることによってそのあり方の適切性を「研究者」全
体に適用させており、また「そういう中」と「中」と
いう空間を表す言葉を用いることによって、研究者
のいる「大学」へと不満の対象を拡張させている。
これらの発話には「ちょっとね」という婉曲的な否
定的願望を表す述部がつけられている。この述部によ
って、「そういう人たちのいる中では働きたくない」
ということが示されており、この発話をもって
これまでの一連のやりとり、つまり「大学で働いて
みたいと思ったことはないか」という趣旨の質問に
対して、「ないな」と回答した後の一連の理由の説明
の終わりの部分であることが理解可能である。110
行目でIRはそれに対して「うん」と発した後、「私も
なんかね」とさらに物語を語ることによって同意を
示していることから、この説明はIRにとっても妥
当性のあるものとして聞かれていることが明らかで
ある。

この抜粋7においては、IEとIRの「職人」という
カテゴリーの述部の協働的産出を資源として同僚へ
の不満の語りが進行しており、なおかつその同僚へ
適用していた「研究者」というカテゴリーを「大学で
働く人」にも適用し、不満の語りの対象を拡張する
ことによって、冒頭の問いに対する理由の説明を達
成していた。ここでの注目はやはり一個人へ当ては
めていた「研究者」というカテゴリーとそのカテゴ
リーの(IRとIEにとっての)日本語教師のあり方の
不適切性が、「そういう人たち」「そういう中」と研究
者全体、大学全体へと拡張し、一般化がなされたこ
とである。

表1. 「語りの全体構造とそれぞれの展開に用いられた資源」

	語りの展開	語りの展開に用いられた資源（行為者）
抜粋1	「質問とそれに対する否定的回答」	・「大学で教える」という行為の産出（IR）
抜粋2	「否定的回答の理由説明1」	・教授から誘われた経験の語り（IE）
抜粋3	「否定的回答の理由説明2」	・IEの自己への否定的評価（IE）・大学で教える人のカテゴリー化（IE）
抜粋4	「IEの否定的評価への非同意1」	・ある大学の日本語教育事情の語り（IR）
抜粋5	「IEの否定的評価への非同意2」	・ある大学のある「先生」の否定的評価（IR）・「先生」に結びつけられる能力
抜粋6	「ある人物の否定的評価への同意」	・第二の物語（IE）・類似する人物への否定的評価（IE）・その人物の「研究者」へのカテゴリー化（IE）・日本語学校の教師の「職人」へのカテゴリー化（IE）
抜粋7	「ある人物の否定的評価への同意」 「理由説明の達成」	・「職人」カテゴリーの述部の産出（IR/IE）・カテゴリー適用の対象の拡大（IE）

5. 8. 分析のまとめ

ここでは抜粋1から7までに行われた語りの全体の構造と、説明という行為の達成に用いられたカテゴリー的資源を、第6章の考察で論点となる部分を中心にまとめる。

全体の語りの構造とその中で用いられる資源の中でも特に注目した資源をまとめると表1のようになる。

5. 7節までは質問とそれに対する回答や説明という行為がどのように連鎖し展開しているか、またそこにはどのような資源が用いられているかを微細に記述したが、ここでは以降の節で考察の論点となる部分を抽出して、抜粋1から7までをまとめて記述する。論点となるのは、行為連鎖の中でどのように「大学で教える人」がカテゴリー化されていったか、またそのカテゴリーがその後誰にどのように適用されていったかである。

まず語りの冒頭で質問を組み立てる際には、「大学の講師」や「大学教員」といったカテゴリーは明示されず、「大学で教える」という行為のみが産出される。その産出によって組み立てられた「大学で教えてみたいと思ったことは」という趣旨の質問にIEは「ないな」と否定的回答をする（抜粋1）。

否定的回答をした以上、その回答をした理由の説明は会話の規範的に義務付けられる（Shegloff, 2007）。IEは過去に大学の勤務に誘われた経験を語

り始めるが、その語りにも具体的なカテゴリー名の明示的言及は行われず、したがってそのカテゴリーに結びつき、一般的に期待される行為や義務、性質などは具体的に想起されないまま理由の説明が進行していく。IEが語る第一の理由は「大学院へ行っていない」というものだが、大学の教授に直接誘われていることから、大学院へ行っていないでも大学で教えることが可能であり、この説明はIRの金銭的条件の提示により却下される（抜粋2）。

そこでIEが展開する第二の理由は「自分の中に自信がない」という自己への否定的評価である。これも会話の規範上、IRによって非同意が示されることにより、妥当な理由とはされない（抜粋3）。IRの示した非同意は、IEが自己への否定的評価の最後に行った「どういう人たちかわからないけど」という大学の中の何らかの集団へのカテゴリー化に紐づけて行われる。カテゴリー化された集団を大学で教える日本語教師と捉えたIRは、それらの人々は大学からの委託を受けた日本語学校の日本語教師も含まれるとし、同じカテゴリーに属するIEが教えられないことはないという非同意を行う（抜粋4）。

その非同意に対してIEの十分な反応が得られなかったIRは、次に大学の中で教える日本語教師を登場させ、その人物を「先生」とカテゴリー化した上で、その人物の否定的評価を行うことにより非同意を行う（抜粋5）。

この「先生」への否定的評価に対してはIEは積極

的に同意を行い、その同意として「第二の物語」を展開する。この「第二の物語」では、IRが抜粋5で登場させた人物と類似した人物として、IEは大学でも働く日本語学校の同僚を登場させる。そしてその人物を「研究者」、自分を含む日本語学校の日本語教師たちを「職人」とカテゴリー化し、日本語学校の中で「研究者」としてのあり方の不適切性を語ることによってIRへの同意を示す(抜粋6)。さらにIEは「職人」というカテゴリーに結びつく職業的規範を語ることによって、「研究者」とカテゴリー化された同僚の日本語教師としてのあり方に不満を述べ、さらに同意の語りへの共感を得ようとする。そしてその同僚の不適切性を語った上で、「研究者」というカテゴリーを「大学で教える人」に適用する。この適用により同僚一個人への不満であったものが、「大学で教える人」全体へと不満の対象が拡張し、同僚と同じ「研究者」というカテゴリーで同じ規範を持つものとして示される。この対象の拡張によって、日本語教師として不適切なあり方をする「研究者」のいる大学では働きたくないという理由が達成される。

6. 考察

第6章では、第5章で行った行為連鎖の記述から導出される問題を3つの論点に分けて考察を行う。

6. 1. カテゴリー化を通して行われるステレオタイプの構築

第2章の先行研究でも述べたように、カテゴリー化とそのカテゴリーに結びつく述部の産出は、それが行われることによって、カテゴリーに関する常識的知識が想起され、その常識的知識を参照することによって相互行為の達成が可能となる。つまりカテゴリー化は相互行為達成のための資源として必要不可欠なものだということだ。例えば本研究で扱ったインタビューデータにおいては、インタビューの参加者が同意や非同意という行為を達成するために、

また理由の説明の妥当性や自らの日本語教師のあり方の適切性、もしくは語りの登場人物の日本語教師のあり方の不適切性を主張するために描出發話などの資源とともに、「職人」や「研究者」への言及やそれらに結びつく述部などの様々なカテゴリーにまつわる資源を用いていた。

しかしカテゴリー化を資源として用いることは、それらの相互行為の達成を可能にする一方で、ステレオタイプの構築を容易に行ったり、もともとあったステレオタイプを強化したりする危険性を孕んでいる。本研究のデータでインタビューの参加者は日本語学校の日本語教師を「私たち」とまとめ、「職人」とカテゴリー化した上でそのカテゴリーの述部を産出して正当性を主張することや、大学に所属するある特定の個人を「研究者」とカテゴリー化し、否定的評価を行った上で、それらを「そういう人たち」と大学に所属する日本語教師全体に適用することによって、「日本語学校の日本語教師」は学習者のニーズに応える「職人」、「大学の日本語教師」は研究を重視し学習者をないがしろにする「研究者」というステレオタイプの構築が説明という行為の達成の中で結果として行われていると考えられる。

6. 2. ステレオタイプの構築による教師の分断

このステレオタイプの構築によって引き起こされる別の問題もある。それは「職人＝日本語学校の日本語教師」と「研究者＝大学の日本語教師」の「分断」である。第2章の先行研究で挙げた細川(2012)では、言語教師はタイプ別に分類されていた。細川では分類されたタイプそれぞれは価値に優劣がつけられることなしに、「共存」していると述べられていた。しかし本研究の分析を見るに、ここではインタビューの参加者はまさに「研究者」と「職人」の優劣を問題にしており、相手への否定的評価や不満の語りというネガティブな行為を描出發話とカテゴリー化を用いて行うことによって、両者がお互いの優位性を主張し合っているように見える。そうであると

するならば、ここでは「共存」ではなく両者の「分断」が行われていると考えられる。なぜこのような「分断」が行われたか。原因の一つとして考えられるのは、大学での勤務経験がないインタビュアーとインタビュイー、つまり実のところ「大学で教えるのがどのようなことかを知らないもの同士」が「大学での勤務」というトピックについて限定されたリソース（大学で見た先生/日本語学校の同僚）によって語っているという点である。実は二人が大学での勤務実態をよく知らないのは、データの中にも現れる。

抜粋2-1. 抜粋2から一部抜粋

19 IE: う::ん

20 IR: でもお金よ k 良さそうじゃない?

21 IE: そうすぐ良さそよね

22 IR: huhuhu=

抜粋2-1はIEが「大学院へ行っていない」という理由を妥当ではないとするIRが、大学での勤務の金銭的条件を提示することによってそれを示す場面である。抜粋2の20行目と21行目の発話をもう一度注意深く観察してみよう。勤務の金銭的条件を語る際、二人とも「良さそう」「良さそ」と「そう」という表現を選択して用いている。「そう」という表現の選択は、実際には知らないものを仮定的に評価する方法 (Heritage, 2011) であり、認識的主張としては弱い。5.2節で記述したようにIEはIRの質問への同意に「すぐく」と極端な定式化を用いており、これによってIEはIRよりも認識的に優位であることを示しているが、たとえそうであってもIEも「そう」を用いている以上、実のところはわからないまま仮定法的に話しているということになる。そのような大学の内実をよく知らない二人が、たった二人の登場人物の否定的評価をカテゴリー化を資源に、信ぴょう性を持たせた形でその評価をカテゴリー全体に適用することによって、インタビューの場において分断が作られている。

6. 3. 日々の言語活動に対する内省

6.1節、6.2節では、第5章で行われた分析の結果から、インタビューの相互行為の中でステレオタイプが構築されたこと、そしてそれによって大学と日本語学校の教師間の分断が作られていることを指摘した。ここで一つ重要なことを指摘しておきたい。それはこのステレオタイプの構築や分断は悪意を持って意図的に行われたものではないということだ。インタビュアーもインタビュイーも登場させた人物に対して日頃の鬱憤が溜まっていたわけではなく、その鬱憤を晴らすことを目的にインタビューが行われたというわけでもない。インタビューの会話を微視的に分析してみると、会話の規範上、ステレオタイプが構築され、分断が起こるのが必然的な状況であったとも言える。例えば抜粋3にも見られたような語り手の自己の否定的評価にはその非同意が優先的回答になると言う「評価-同意/非同意」の回答の優先性という規範など、インタビューの質問と回答の行為連鎖のある特定の位置で、その行為をすることが適切化されたためにそのカテゴリー化が行われ、その結果としてステレオタイプの構築や分断が起こったのである。この断片においてはインタビュイーの行った自己卑下的行為に対する非同意や不満の語り、大学で働きたくないと思った理由の説明が、より聞き手の理解や共感が得られるようにデザインするために選択されたのがカテゴリー化という方法であり、結果としてステレオタイプが構築され分断が行われたということである。

しかし、裏を返してみれば、インタビューの参加者はこのステレオタイプの構築と分断を本人の意図とは関係なしに無自覚に行っているということでもある。このインタビューと同じようなことを、我々日本語教師は日々の教師間の会話の中でも行ってはいないだろうか。我々は学習者との関わり合いの中で構築される「○○人」というカテゴリーを用いた、学習者のステレオタイプの構築には敏感であるが、教師同士の関わり合いの中で構築される「研究者だ

から」「日本語学校の日本語教師は～だから」といった会話によって日本語教師のステレオタイプの構築が構築されることには無自覚であることが多いのではないだろうか。一事例ではあるが、この断片の分析を通して所属機関に紐づく日本語教師のステレオタイプの構築と分断のなされ方が可視化された以上、少なくともインタビュアーであり、ステレオタイプの構築の一翼を担っていた私はこのことを内省し、日々職場や研究の場で行われる会話について意識化を行わなければならないだろう。

7. まとめと今後の課題

本研究は、日本語教師同士のインタビューの断片を、社会構築主義的な立場から会話分析の手法を用いて微視的に分析し、インタビューにおける質問と回答、説明の行為連鎖の中で用いられるカテゴリー化とその述部の現れ方を記述した。この分析によって、インタビューの説明の達成のために「職人」と「研究者」というカテゴリーとそれに結びつけられる述部が用いられていること、また限られたカテゴリーに関するリソースを一般化することによって所属機関に紐づけられた日本語教師のステレオタイプの構築と分断が結果として行われたことが明らかになった。このことは、会話分析という手法を用いて、インタビューの発話のみならずインタビュアーの発話も分析対象とし、二人がインタビューの中でどのように相互行為を達成しているか、またその相互行為の達成にどのような資源を用いているかを微細に分析、記述することによりはじめて可視化される形で明らかにすることができたと言える。そしてこの結果は日々教師同士によって行われる、「日本語教師」をトピックにした会話に内省を促すものである。今回の事例は調査者と調査協力者一人のインタビュー中のやりとりのごく一部を取り上げたものである。しかし単一事例ではあるがこのことを示し、考察することは日本語教師にとって重要であり、有益な議論をもたらしうると考えられる。

今後の課題としては、会話分析で可視化されたこの問題を、当初の研究目的である「日本語学校の日本語教師の継続とその要因を探る」にも還元することである。本研究では「調査協力者へ質問をして研究目的に関わる情報を得る」という社会調査の伝統的な取り扱いから離れ、会話の構築のなされ方という部分に分析の焦点を当てた。そのことによって会話の中で無意識に日本語教師のステレオタイプが構築され、教師間の分断が起こるといふ様相を可視化することはできた。しかしそれらが会話の中で達成されることが、調査協力者の仕事を継続するモチベーションにどのように関わるか、当初の研究目的に還元していくことが今後必要であると考えられる。

文献

- 牛窪隆太 (2015). 日本語教育における「教師の成長」の批判的再検討『言語文化教育研究』13, 13 - 26. <https://doi.org/10.14960/gbkkg.13.13>
- 岡崎眸 (1998). 日本語教師の自己イメージ『お茶の水女子大学人文科学紀要』51, 289 - 300.
- 岡田悠佑 (2015). ドーナツを穴だけ残して食べる言語文化的方法——会話分析による考察『言語文化研究』41, 27 - 46. <https://doi.org/10.18910/51428>
- 岡田悠佑 (2019). 「話し手の語りに対して聞き手が言いうる発話」を話し手が演じること——英語授業での教師による描出会話『言語文化共同プロジェクト2018』(pp. 11 - 20) 大阪大学大学院言語文化研究科.
- 串田秀也, 平本毅, 林誠 (2017). 『会話分析入門』勁草出版.
- バーガー, P., ルックマン, T. (2003). 山口節男 (訳) 『現実の社会的構成——知識社会学論考』新曜社. (Berger, P. L., Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. Penguin UK.)
- 平本毅 (2011). 他者を「わかる」やり方にかんする会話分析的研究『社会学評論』62(2), 153 - 171.

- 細川英雄 (2012). 『「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.
- Edwards, D. (1998). The relevant thing about her: Social identity categories in use. In C. Antaki & S. Widdicombe (Eds.), *Identities in talk*. London: Sage.
- Hayano, K. (2011). Claiming epistemic primacy: Yo-marked assessments in Japanese. In T. Stivers, L. Mondada & J. Steensig (Eds.), *The morality of knowledge in conversation* (pp. 58 - 81). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hepburn, A., & Bolden, G. B. (2013). The conversation analytic approach to transcription, In J. Sidnell & T. Stivers (Eds.), *The handbook of conversation analysis* (pp. 57 - 76). Maiden, MA: Wiley-Blackwell.
- Heritage, J. (1984). A Change-of-State token and aspects of its sequential placement. In J. M. Atkinson & J. Heritage (Eds.), *Structures of social action* (pp. 299 - 345). Cambridge: Cambridge University Press.
- Heritage, J. (2011). Epistemics in action: Action formation and territories of knowledge. *Research on Language and Social Interaction*, 45(1), 30 - 52.
- Hester, S., & Eglin, P. (1997). *Culture in action: Studies in membership categorization analysis*. University Press of America.
- Holt, E. (1996). Reporting on talk: the use of direct reported speech in conversation. *Research on Language and Social Interaction*, 29(3), 219 - 45.
- Jefferson, G. (1985). An exercise in the transcription and analysis of laughter. In Teun A. Van Dijk(Ed.), *Handbook of discourse analysis* (vol. 3, pp. 25-34). London : Academic Press.
- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. In. G. H. Lerner (Ed.), *Conversation analysis: Studies from the first generation* (pp. 13 - 31). Philadelphia: John Benjamins.
- Pomerantz, A. (1986). Extreme case formulations: A way of legitimizing claims. *Human studies*, 9(2 - 3), 219 - 229.
- Prior, M. T. (2015). Introduction: Represented talk across activities and languages. *Text & Talk*, 35, 695 - 795.
- Raymond, G. (2003). Grammar and social organization: Yes/no interrogatives and the structure of responding. *American sociological review*, ??, 939 - 967.
- Sacks, H. (1972). On the analyzability of stories by children, In J. Gumperz & D. Hymes (Eds.), *Direction in sociolinguistics: The ethnography of communication* (pp. 329 - 345). New York: Holt, Reinhart & Winston.
- Sacks, H. (1992). *Lectures on conversation* (Vols. 1 & 2). Oxford: Blackwell.
- Schegloff, E., Jefferson, G., & Sacks, H. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50(4), 696 - 735.
- Schegloff, E. A. (2007). *Sequence organization in interaction Vol. 1. A primer in conversation analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stivers, T. (2008). Stance, alignment, and affiliation during storytelling: When nodding is a token of affiliation. *Research on language and social interaction*, 41(1), 31 - 57.
- Stokoe, E. H., & Smithson, J. (2001). Making gender relevant: Conversation analysis and gender categories in interaction. *Discourse & Society*, 12(2), 217 - 244.

付表. 文字記号一覧

(2.3)	2.3秒の音声のない状態
(.5)	0.5秒の音声のない状態
(.)	短い(0.2秒)の音声のない状態
=	二つの発話が途切れなく密着した状態
[発話の重なるの開始
:	直前の音の引き延ばし。コロンの数が音の長さを示す
?	直前の発話の終了部分のイントネーションの上昇
.	直前の発話の終了部分のイントネーションの下降
,	直前の発話の終了部分のイントネーションの半上昇
↑	直前の発話部分の顕著なイントネーションの上昇
↓	直前の発話部分の顕著なイントネーションの下降
<u>Under</u>	発話の強調
><	周辺よりも速い発話
<>	周辺よりも遅い発話
(h)	笑いながら産出された発話
.h	吸気音
°word°	ささやき声で産出された発話
£words£	笑い声で産出された発話

Article

Divisions of Japanese teachers generated through categorization

Conversation Analytic approach to individuals' accounts in research interviews

KATSUBE, Minako*

Graduate School of Language and Culture, Osaka University, Japan

Abstract

This paper adopts a social constructionist approach to the analysis of account data in interviews conducted between Japanese teachers. It uses Membership Categorization Analysis to examine how the interviewer and the interviewee accomplished their accounts using various categories in question-and-answer sequences. The analysis revealed that they used the categories of “craftsman” and “researcher,” and that a generalization of the features of these categories were used to accomplish their accounts. Additionally, the results also revealed that both interviewer and interviewee constructed stereotypes about Japanese teachers, which were tied to the places Japanese teachers work, and they even generated the divisions between Japanese teachers throughout the interview. The stereotypes were constructed unintentionally and unconsciously in the course of the interview accounts, which provides some reflections on daily conversations between teachers.

Copyright © 2019 by Association for Language and Cultural Education

Keywords: construction of stereotypes, reflections on ordinary conversations between teachers, generalization, membership categorization device

* *E-mail:* minaching0327@gmail.com

論文

ことばの市民として日本で生きる韓国人女性の生の物語

レジリエンスと行為主体性を生成する言語文化教育へ

中井 好男*

(同志社大学)

概要

本稿は、結婚を機に韓国から移住し、日本社会でことばの市民として生きようになったJさん(仮名)の生の物語から言語教育への示唆を得ようとするものである。Jさんとの語り合いをもとにTEM図を用いてJさんの生を示すとともに、Jさんの生の解釈と、筆者とJさんに起きた自己変容について記述した。Jさんは来日後、地震という非日常の経験や日本語が使えないがゆえに虐げられてきた韓国人女性移住者との関わりなどを通して、ことばの認識だけではなく日本で生きる自己の捉え方をも変える自己変容を経験している。Jさんはこの自己変容を通して、教育は生を豊かにする贈与であるべきだということを知り、現在、ノンネイティブ日本語教師としてその実践に取り組んでいる。Jさんの生に関する語りは、レジリエンスを有する行為主体性が構築されてきた過程を描き出すと同時に、日本社会にはびこるネイティブ・スピーカリズムを再考する必要性を示している。

Copyright © 2019 by Association for Language and Cultural Education

キーワード コーダ(CODA: Children of Deaf Adults), 自己変容, ネイティブ・スピーカリズム, 複線径路・等至性モデリング(TEM), ナラティブによる知の構築

1. 本研究の背景と目的

本稿は、韓国からの移住者でノンネイティブ日本語教師として留学生教育に携わるJさん(仮名)の生の物語に関する論考である。筆者がJさんと知り合ったのは、筆者もJさんも大学院生として言語教育に関する研究について学んでいたころであった。Jさんが日本語教育に携わるようになったのは大学

院修了後であるが、当時筆者も日本語教育に関わっていたことから、大学院修了後もJさんと実践に関して話し合う機会を持っていた。その後、異動などでしばらく会うことがなくなってしまったが、Jさんとの共通の知人の計らいがあり再会が実現した。その際、ノンネイティブ日本語教師であるJさんが、ネイティブ日本語教師から日本に来る留学生に日本語を教える意義がどこにあるのか問われたということを知り、同じ日本語教師として非常に憤りを覚えたこと、そしてそのような経験をしたJさんがどのような思いで日本語教師を続けているのかを知ると

本研究は、JSPS 科研費17K02874の助成を受けた。

* E-mail: uminchufunto@gmail.com

ともに、Jさんの経験を通して日本語教育におけるネイティブ・スピーカリズムの問題に迫る必要があるのではないかと思ったことが本研究を行った動機となっている。

日本への移住者については、これまでの研究において、言語学習者としてだけではなく、技術研修生や労働者、国際結婚といった様々な文脈の中で取り上げられている。そして、研究の関心の焦点距離や焦点深度も多様で、個々の生活世界の理解を目指すもの、言語問題や政策内容といった表象を分析するものなど、質的・量的の両側面から分析が行われている(八木, 2013; 花井, 2016; 牲川, 2019; など)。これらの研究に共通して言えることは、ことばや人、社会という要素が複合的に関連した現象を扱っているということである。ヴィゴツキーに端を発する社会文化理論においては、人の思考や社会への働きかけを伴う行動といった諸活動は、ことばや記号、その他の人工物に媒介されていると考えられている。また、人の活動は社会の規則に則って行われるものであり、規則と切り離された活動は存在しえない。言い換えると、活動に参加する人はその活動を行う人々をつなぐ社会関係に影響を受けており、人・社会・活動を媒介することばという三者はそれぞれ不可分の存在であるということになる(Lantolf, Thorne & Poehner, 2015)。この社会構築主義的な認識をもとに、本研究の前提となることばや人、社会を次のように定義する。

人は社会から切り離された個(individual)としてではなく、一人ひとりが所有する社会関係の総体(collectividal)として存在している(Stetsenko, 2013)。これは、人は社会の中で自身の目的をもって行動するが、その目的は個人の中で作られるものであっても、実際には人々の相互作用を通して社会で共有された目的や実践と結びついており、社会と対峙するものではなく社会的に方向づけられたものとして存在しているということである。そして、社会は人がいなければ成立しないものであり、社会における現実、言語を用いた相互作用から生み出され

る人間関係によって作られる言語的な蓄積であるのと同時に、その人間関係が社会における人の存在を確立していることを表している。

また、社会における人間関係は対話を通して構築される。対話は、一方が他方の言動に影響を与えていくことで、一方の考え方や価値観に統一するものではなく、相手の考え方を取り入れたりするなど、新たな意味を共同構築していくものであり、ともに豊かな未来へと歩みを進める関係をもたらし媒体として機能する(ガーゲン, 1999/2004)。そして、その過程で対話の参加者はお互いに相手の中に自身を見出すことによって、両者の関係性を対立から調和へと変化させる。「環境としての集団や社会と折り合いをとりつつ生きる」言語文化活動(細川, 2017a, p. 62)は、このガーゲン(1999/2004)が述べる対話の特徴を有しており、特に集団や社会との折り合いをとるという意味は、集団や社会における多様性を排除し画一化・均質化するのではなく、多様性を認めながらその中で調和された関係を築いていくものであると言える。そして、この言語文化活動を通して、人は社会の中の個人を自覚することばの市民になると考える。ここで言うことばとは、人が感じ思ったことや考えたことを他者に向けて表現したり、思考という活動を行ったりする中で用いられるものを指す(細川, 2017b)。

留学を経て就労している中国からの移住者の主体性に関する研究(中井, 2018)では、所属したい集団や社会の中で用いられていることばを主体的に獲得することで「社会的アイデンティティ」(Riley, 2007)を構築し、社会参加を果たす過程について記されているが、この社会的アイデンティティの構築は社会における自身の位置づけをもたらしものであり、上述の個人の自覚につながるものであると考えられる。つまり、ことばによる言語文化活動が作る社会関係に立ち現われる社会的アイデンティティの総体が、社会における個というものを構成しており、その個を自覚することでことばの市民としての行為主体性が構築されていくということである。さ

らに、中井 (2018) によると、この言語文化活動の行為主体性は、社会に潜む助勢や抑制という社会の力学を利用しながら社会に適応する形で構築されるものであることが分かっている。Masten, Cutuli, Herbers and Reed (2011) は、レジリエンスを逆境や危機にある状態、あるいはそれを受けた後にポジティブな状態へと適応する能力と定義しているが、行為主体性の構築は、社会の助勢や抑制というパワーダイナミクスの中で、よりよく、より安定した状態へと自身を自ら導いていくレジリエンスが原動力になっていると考えることもできる。

以上を踏まえ、本研究では、ノンネイティブ教師として生きる韓国人女性Jさんの日本での生について解釈するとともに、いかにレジリエンスを生かしながら行為主体性を築き、自身をことばの市民として社会の中に位置付けてきたのかを探索的に分析する。その上で、日本語を用いて生きようとする人々が日本社会でことばの市民として共存できるようにするには日本語教育がどうあるべきなのかを検討することを目的とする。

2. 研究・調査・分析方法

本研究は、Jさんの日本での生を理解する、つまり他者理解を目的としている。この他者理解については、鷺田 (2013) がギアツの「反-反相対主義」を引用し、次のように述べている。私たちは「他の人たちの生を自分自身が磨いたレンズを通して見るのであるし、他の人たちもわたしたちの生を彼ら自身が磨いたレンズを通してみる」。他者を理解することはそのレンズを通して見えるものに「他者とのあいだに何か共有できることがらを見いだすという形で拡張されてゆくものではない。「他者にふれればふれるほどその異なりを思い知らされることから始まり、他者の考えや気持ちを自分のケースに置き換えていくうちに、理解可能なものになっていく」(鷺田, 2013, pp. 190 - 195)。これが他者を理解する過程であるという。この他者理解を研究方法として可

能にするものが、理解を引き出すエスノグラフィックな方法であるNarrative inquiryである (Pavlenko, 2002)。Narrative inquiryでは、語るという行為がデータ分析の方法や分析結果の提示の手段として用いられるが、当事者の視点から経験を理解することを重視する探求においては、人々が経験を意味づけるために物語をどのように用いるのかに焦点が当てられる (Barkhuizen, Benson & Chik, 2014)。特に、語るという行為は意味生成の実践であり、定住先と出身地の複雑な社会関係が形成されるトランスナショナルコミュニティやそこに所属する人々の振る舞いと移動にまつわる経験、加えてホスト社会に潜む力関係を解明することができると言われている (Baynham & De Fina, 2017)。

また、語るという行為を用いる研究は、語り手が語った内容や生成した意味について聞き手とともに解釈を構築していくだけではなく、語られた内容や分析結果を公表することで、その記述内容が読者に知の構築をもたらすと言われている (Narrative knowleging: Barkhuizen, 2011)。つまり、まず対話の中では、筆者が筆者のレンズを通してJさんの経験を理解しそれをJさんに伝えることで、JさんはJさん自身のレンズを通し経験を再解釈をする。次に、この対話で構築された理解を記述する本稿を、読者が読者自身のレンズを通して解釈することで、読者によるJさんの経験の解釈が起こるということである。さらに、このような知の構築過程は、他者理解の背景にある価値観や先入観を内省する解釈学的循環 (シュワント, 2000/2008) を通した自己の再解釈をもたらすだけではなく、それが自己変容につながる (バーガー, ルックマン, 1966/2003) 可能性も秘めている。

本研究ではこれらの特徴を持つNarrative inquiryを用い、Jさんとの継続的な対話を通して、Jさんの移住者としての経験の解釈と意味づけを行い、その過程と両者の解釈について記述することで読者と対話することを目指した。Jさんとの対話は合計4回 (1回目: 2018年5月19日 [71分], 2回目: 2018

年11月10日 [120分], 3回目:2019年1月12日 [97分], 4回目:2019年4月27日 [85分]) 大阪市内にあるカフェで行った。対話はすべてICレコーダーに録音し, その音声データを文字化した。対話で語られたJさんの経験は, 複線径路・等至性モデリング (Trajectory Equifinality Modeling, 以下TEM。安田, サトウ, 2017) を用いて分析した。TEMは, 複線径路等至性アプローチ (TEA) の主要な分析モデルで, 人間の発達を時間や場所, 文化との関係の中で捉える分析方法である。人間の発達は様々な要因が非線形的に相互に作用する中で起こるもので, どのような径路をたどっても必ず到達する点 (「等至点」) があるという考え方に基づいている。分析では, 非可逆的時間という時間軸に沿って, 出来事を直線的に並べることで個人の経験を理解するのではなく, 経験が持つ複線性や多様性についても検討しながら解釈する。そしてその際に用いられるのが, 「必須通過点」, 「分岐点」, 「社会的方向付け」, 「社会的助勢」という概念である。必須通過点とは多くの人が通過する社会的慣習などであり, 分岐点とは起こりうる選択可能な選択肢によって複数の径路が生まれる点のことである。このような必須通過点や分岐点において, 径路の選択を促進する要因が社会的助勢であり, その選択を抑制する働きをするものが社会的方向づけである。この方法に従い, 対話終了後は文字化データの中からJさんの経験に関するデータを時系列に並べるとともに, 対話内容をもとに筆者が改めて解釈を行った。そしてその内容を次の対話でJさんに示し, 修正や新たな解釈を加える作業を繰り返すことで, 最終的なTEM図の作成と両者の解釈の構築に至った。次に, 現在のJさんが認識している自身の姿 (贈与者としての生き方を旨とする) を等至点とするTEM図と対話を通して築いた解釈について記述する。

3. Jさんの日本での生の物語

贈与者として生きることを旨とする (等至点) よう

になるまでには, 震災, 在日韓国人女性へのインタビュー, 恩師の死という3つの出来事を中心とする次の4つの時期があった。日本語学習を通して日本社会に順応しようとしていた第I期, 日本の生活の中で失った自分を取り戻し社会貢献を始めるようになった第II期, 非知の世界を知ることで自己変容を経験した第III期, 贈与という生き方を旨とする第IV期である。次に, この4つの時期に分けてJさんのことばの市民としての行為主体性の構築過程とその解釈を記す。記述にはインタビューでのやりとりやJさんのことばを用いるが (ゴシックの部分), その理由としては, Jさんの言葉遣いや語ったときの声の大きさ, 仕草などが, Jさんの人生を解釈していく上でキーワードとなっていたことに加えて, 本稿で記すJさんの生は, 筆者のことばだけではなくJさんのことばも用いた記述であり, Jさんのことばと経験をも含んだ多声性を持ったものであることを示すためである。

3. 1. 第I期 (日本社会への順応を目指す)

まずは, Jさんが日本語学習を通して日本社会に順応しようとしていた来日後から阪神大震災前までの時期である。Jさんはこの時期の自分を以下のように表現している。

私は一外国人で, プラス, 韓国から来た女でした。名前はなく, 韓国から来た女でした。目線はそこから始めて, 私の立場はそこだったんです。

次に, 図1のTEM図を辿りながら, Jさんが当時のことをなぜこのように捉えたのかを探っていく。Jさんの日本での生活は, 韓国に留学していた在日韓国人3世の主人との結婚を機に来日したことから始まった。来日する前はJさんは幼稚園の先生をやっていて, 日本語とは縁のない生活を送っていた。そもそもJさんは, 高校生の頃からアナウンサーなどの放送関係の仕事に関心を持っており, 高校でも大学でも放送部に在籍していた。特に, 大学在学

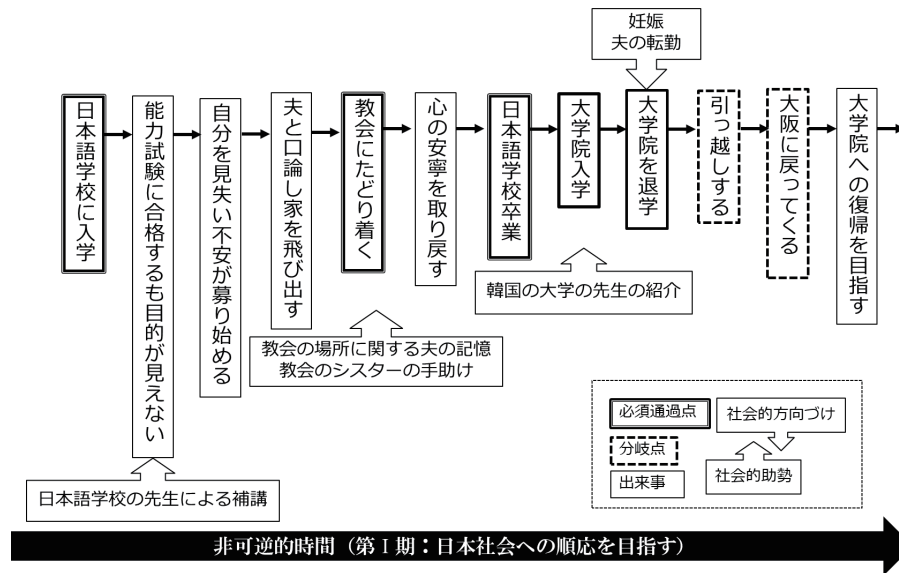


図1. 第I期 (日本社会への順応を目指す) のTEM図

中は (韓国の) ラジオで大学生レポーターもやっていた、将来も放送関係をしたいなと思っていた。しかし、家が保守的だったためそれが認められず、大学卒業後は専攻だった幼児教育の知識を活かし、大学の附属幼稚園に勤務することになった。Jさんが通っていた大学では、大学卒業後に附属幼稚園に勤務するのは教授のポストに行く一番近道だと考えられていた。来日が決まってからは、その仕事を辞め、韓国で日本語の塾に2か月ほど通い文字や基礎的な文法を学んだ。

本当に日本語って、日本の社会って、日本語が出来ないと通じないんだなと思って、日本語を勉強しないといけないんだと思ったんですね。

来日後Jさんは日本語学習の重要性を強く感じ、すぐに日本語学校に入学した。その日本語学校は繁華街の片隅にあり、とてもではないが勉強するという雰囲気ではなかった。

何か若い女性なんじゃないか、水商売のバイトしてるような気もしてたし。12時までやる学校だったんです、朝9時から。で、男の人たちは、どうも学校が終わったあと、夜に土方みたいな、そういう感じの仕事に就いてるような感じで。みんなずーっと働くから、疲れて、来てから朝は寝るんですよ。そういう

学校だったんです。

このような状況でも休まず真面目に勉強していたJさんに、一生懸命日本語を教える担任の先生の熱意が注がれた。その先生はJさんに「能力試験受けてみなさい」と勧め、授業が終わったあとでも別途リスニングの練習をさせたりするなど、日本語能力試験のための補講を行った。この補講のおかげでJさんは無事に2級 (当時) に合格することができた。このようにJさんは、日本社会に入るには日本語は必須だと思い、日本語の先生に言われるままに日本語学習に励んできた。しかし、目的が見いだせなかったせいか、次第に自分を見失い「なんでこんなことをしなければならないのか」と不安を募らせていった。

そんな中、Jさんは家庭内で主人と口論し家を飛び出したことがあった。Jさんはもともとクリスチャンで、日本に来たときはうるさい親もいないし、一生教会行かなくてもいいし、楽ちんでいいなと内心喜んでいた。しかし、この日は教会に行きたくて落ち着きたいという気持ちになった。主人が在日韓国人によって設立された教会の話をしていてのを思い出し、その時に聞いた駅名を頼りに教会を探しに向かった。最初にたどり着いた教会は主人が言っていた教会ではなかったが、日本語ができなかったのでたどたどしい英語でそこにいたシスターに韓国人

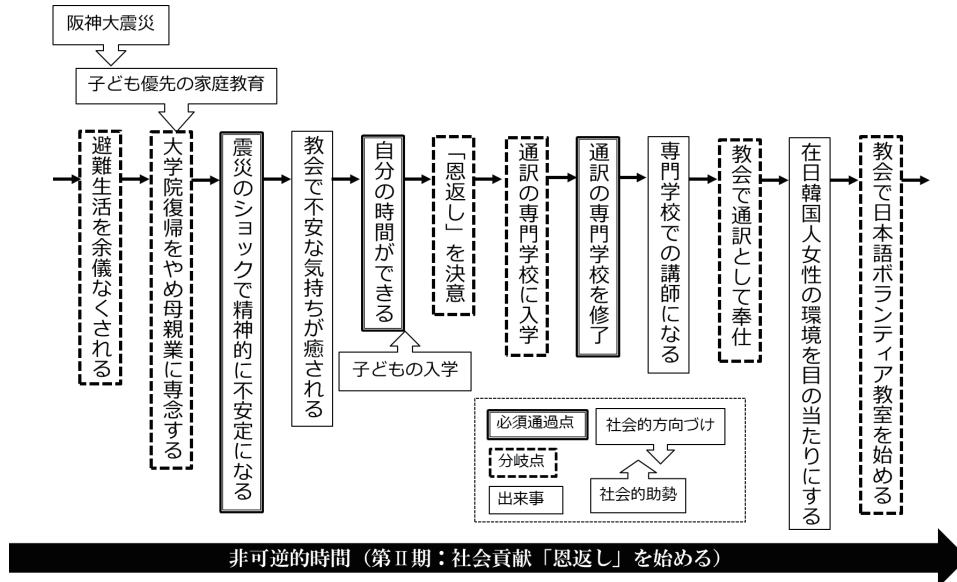


図2. 第Ⅱ期 (社会貢献「恩返し」を始める) のTEM図

の教会を探していることを伝えた。すると、そのシスターが本来行きたかった教会へと連絡を入れ、タクシーも呼んでくれたため、最終的にたどり着くことができた。Jさんは現在でもその教会に通い、通訳として奉仕をしている。

日本語学校卒業後はS大学院（仮名、関西にある大学）に外国人研究生として入学することになった。それは、Jさんの大学の指導教員が日本で博士号を取得した日本通の教授で、日本に移住したJさんを日本通の幼児教育の研究者として育てたいと思い、わざわざS大学院の先生に紹介したからである。日本語は2級レベルであったが、大学の専攻と同じであったため、授業にはついていくことができた。大学院に通い始めてまもなく、Jさんは一人目の子どもを妊娠した。妊婦となったJさんは大学院でみんなに優しくしてもらって、勉強する気満々だった。しかし、Jさんの主人の転勤が決まったため、1年で大学院を退学した。再び関西に戻ってきたあと、Jさんは大学院への復帰を検討し始めたが、2人目の子どもを妊娠していることが分かった。2人の子育てと大学院生活の両立に不安を抱いたが、研究生時代に優しくしてもらった経験があったため、何とかできるんじゃないかと前向きに復帰のことを考えていた。

3. 2. 第Ⅱ期 (社会貢献「恩返し」を始める)

次は、日本社会への順応を目指していたJさんが社会貢献の必要性に気づき、取り組み始めるようになるまでの第Ⅱ期（図2）についてである。大阪に戻ってきたJさんは、大学院に復帰するか迷っていたが、その迷いを吹き飛ばすように阪神大震災が起こった。Jさんは異国の地で歴史上でもまれにみる大震災を経験することになった。

2番目の子が今、1月29日が誕生日なんですけど、彼が1歳になる直前に震災が起きたんで、「1.17」ですね。だから、すごい鮮明に覚えてます。戦争かなと思うぐらい地鳴りが、戦争で爆弾が私の家の近くに落ちたのかわからないぐらいの感じ。(中略) 何にも聞こえないぐらいの地鳴りと。(中略) あの辺 (Jさんの住んでいた地域) がもう震災のときにすさまじかったんですね。(中略) やっぱりよその国で、よくわからない言葉で子育てをし、子どもを産み、すべてのことがあんまりちゃらんぼらんして生きていた私にとっては、もうたやすいことではなかったし、帰りたかったです。

震災での経験はJさんにとって死を意識させる恐怖そのものであった。医療の仕事をしている主人

は、震災直後に三宮とか神戸、もっとひどい地域に派遣された。そのため、Jさんは余震の恐怖におびえながら一人で二人の子どもを守らなければならなかった。

うち、11階建ての11階だったんですね。もう一回大きいのがきたら、その神戸震災、たまたま夜明けだったじゃないですか。だからよかったものの、もし万が一、これが昼間で主人がいなかったら、子ども2人連れて11階から下りられないじゃないですか。あ、これ無理だなと思って。(中略)で、うちの家も大変だったし、で、そのときに初めて本当怖かったし、子どもも2人いたし、私の勉強のためにこの小さい子を震災がある日本に置いといて勉強しに行って、また震災受けたらどうなるかわからなかったからやめたんです。やっぱり勉強やめて、24時間子どもたちと一緒にいようと思ったんです。

Jさんが大学院をやめて子どものそばにいようと思ったのは、子供の頃に受けてきた家庭教育からの影響もあった。Jさんの両親はJさんをいいところに嫁に嫁がせるっていうのが目標だった。そのため、父親とか母親から勉強しなさいともあんまり言われたことないし、あんまり賢かったら、女の人は勉強たくさんしてたら、かえって不幸になると言われて育てられてきた。そのような両親の思いに反発していたわけではなかったJさんは、震災という死が迫る恐怖を体験をすることで、母親としての責任感を強くし、自身のキャリアを形成する必要はないと思うようになったのである。

震災のときにあまりにもちょっとショックを受けたあとに、この日本っていう地に住むのが怖くて、神様、ちょっと私はもう無理なような気がしますっていうようなときに、この教会にたまたま来てたときに、うちの教会にプラスバンドがあるんですね、子どもたちの。あの子たちが練習をされていて、で、その練習してる姿というか音色というか、音にす

ごい癒やされて、あのときにちょっと不思議なんですけれども、もう本当にピーターパンのティンカーベルのような、ぼろぼろと光るものが降りてきているような感覚があって、すごい癒やされて、神様が見守ってくださるんだっていう感覚があったので、怖がらなくてもいいんだなって思ったりしてて。それは信仰的な証なんですけどね。で、こんなにたくましくみんな、まだやっているんだと思って、震災とかごときで、こんなに泣いてわめいてっていうのは恥ずかしいとか思ったんです。

教会でのこの経験を経て、震災後の子育てに対する不安と戦っていたJさんは母親として生きていくという決意を固くした。非日常的な経験から心身ともに負荷がかかっていたJさんにとって、信仰や教会は日本での生活を精神面で支えてくれる欠かせない存在であり、Jさんの日本での生活と深く結びついていることが窺える。

人生の大きなターニングポイントがあるじゃない？一つがやっぱり震災だったような気がします。そこから再スタートをかけたような気がします。

Jさんは震災をターニングポイントとして捉え、震災後に人生を再スタートさせた理由について次のように語っている。

何をして、何を食べて、あの子(Jさんの子どもたち)をどういうふうにしたのかは覚えてないんだけど、多分周りの方たちが全部手助けしてくれたんだと思うんです。(中略)避難所で避難生活する1週間で初めて何かやっぱり日本人、韓国人じゃなく、周りの人たちがみんな私の子どもたちを見てくれたし、で、やっぱり言ってないんだけど、多分きっと韓国人の若いお母さんが大変な目に遭ってるといふふうみんな思ってたんでしょね。帰るときに、大阪に行けるように道がちょっと開いたんですね。そのときにみんな、大阪

の親戚とかのところに避難していくと、自分が持ってた非常食品とか食糧とか、そういうのとかを私に全部くださったり、そういうすごいともに生きる優しさを、その避難所でものすごいたくさんもらったんです。なので、ちょっとそこで変わりました、それとプラス、やっぱり死ってというのは、死ぬっていうことは一瞬でくるんだから、どこに住もうかっていうふうに考える余地がない。今、自分が今ここ、でも今考えたら、今ここってというのはすごい哲学的な用語なのに、あのときに、今、私がここに生きているってというのが大事であって、どこに住むのかとか、どこにいたら私が幸せになるのかっていうのはおかしいと思ったんです。(中略)地震のときは私は韓国人、あなたは日本人ですよ、そういう感覚だったんです。(中略)(避難所に)私、パニックになって入ったので、子ども連れて。何にも持っていかなかったんです。何も知らない、顔も知らない人たちにたくさん助けてもらいました。だから私の中で何人何人^{なにじん}という垣根がなくなり、それでともに生きるということ学びました。(中略)生きることっていうことを、すごい曖昧なんですけれども、突然襲ってきた死をものすごく強く感じたときに、かえって生きることを鮮明にわかったようなところもありますし、それは私だけじゃなく、あの震災を経験した人たちは、みんなそう思ってるんじゃないですかね。ただ、幸いなのは、私はそのときに家族誰一人死んだ人もおらんし、けがした人もおらんし、失った人がいないから、私はいい経験で終わったけど、そこでもし愛してる家族が亡くしてたら、それは経験ではなく、永遠に持っていく瞬間じゃないですか。で、その思いを口では出さないんですけど、お互いに共感し合うってというのは、私が日本に住んで、日本人韓国人っていう枠を超えるような

出来事でもあるし、私をそういうふうに引っ張り出したのは、赤の他人の日本人たちが、私に無条件に施した、ともに生きるための差し出してくれた手だったんです。助けだったんですよ。

来日後、Jさんは日本語学校の先生や韓国の大学の先生たちの支援を受け、日本社会に順応するための日本語能力を身につけながら日本で生きていく道を歩まされてきた。しかし、震災によってあらゆる機能が破壊された社会で人々と共に「生」を求めて生きようとする中で、Jさんは無自覚の内に区別していた日本人、韓国人という枠を超え、自身を共に生きる人であると認識するようになった。Jさんは、他者との間で個人の生きている生を全うする(木村, 2005)ことによって、共生するということ学んだのである。

そのあとに、全部落ち着いたあとに、(避難生活時に助けてくれた人々の)名前も顔を覚えてなかったんですね。(中略)とりあえず子どもたち幼稚園に通わせてたら、で、そうしてて、下まで幼稚園を入れたらちょっと時間ができたので、(中略)だから、何かちょっと恩返しをしたいな、恩返しができればなっていう思いを抱くようになり、ですね。で、韓国語だったら何か仕事ができるんじゃないかなって。今ここでいろいろ何かするのではなく、何か仕事で恩返しもしっていう感覚になりましたね。

Jさんは避難生活で受けた無条件の施しに恩返しをするために、自身の韓国語を活かそうと通訳者・翻訳者養成学校に入った。学校には3か月通ったが、在籍中に運がよかったと思うんですけど、(その学校で)韓国語を教える講師をしてくれないかという依頼を受け、修了後講師として教壇に立つことになった。講師として恩返しを続けたが、3年が過ぎたころ、Jさんは教会で目の当たりにする定住者の状況に頭を悩ませるようになった。

私が通ってる教会に見てたら、私みたいに結

婚して日本に来てる定住者っていう立場の女性たちが、日本語ですごく苦勞するんです。その苦勞がただ通じないからじゃないんです、先生。そのレベルの苦勞じゃないんです。人間の尊嚴とかかわるような。(中略) 最初来たばかりのときは、みんな、来たばかりだから日本語ができないっていうふうに思うじゃないですか。でも、現に彼女たちは、私みたいに日本語学校通える余裕もなかったし、勉強する余裕もなく、生活に追われ、子どもを産んで生活し、家事しっていう、もうずっと労働、生活のために労働を強いられて、で、その間に勉強する間ないじゃないですか。なんだけれども、そういう感じで3年、4年たったら、おまえは3年たっても日本語できないのかっていう感じで、今度は人間の尊嚴にかかわるような蔑視っていうか。

Jさんは女性たちが置かれている状況が無視することはできなくなった。それは、Jさん自身が妊娠8か月のころに肺炎で入院した際に、子どもに影響はないのか聞きたいんだけど(日本語が)できないから聞けないという日本語がわからなくてすごい怖い経験をしていたからである。そこで、Jさんは、若いママたちのために日本語を教えるボランティア教室を教会で始め、共に生きる人として日本社会に生きる人々への新たな社会貢献を行うようになった。

3. 3. 第Ⅲ期 (溶解体験と自己変容)

前節では、Jさんが「恩返し」するに至った経緯を辿った。しかし、Jさんは社会貢献を志すようになったというこの経緯を非常事態を経験した人にありがちな「正常な話」であり、単なる美談でしかないと一蹴した。以下にそのインタビュー時のやり取りを示す。

J: (地震は) 私にとってターニングポイントだって。日本で私ができることがあって、恩返しもしたいという思いはあります。こま

ではとても正常でしょ？

筆者：うん。

J: 先生の知性と、どんな人が聞いてもわかりやすい話じゃないですか。

筆者：わかりやすい話ね、そうですね。

J: でも私が(修士論文の研究のために)インタビューした人たちと、その人に私が魂が食われて溶解体験があって、非知の体験を経て、私は、私が今まで、私の知性で考えて合理的に考えてたすべての世界がひっくり返りましたっていうふうに言うと、わかる人がどれほどいると思いますか。面白いねと思う人ぐらいいしかないんじゃないですか。

筆者：面白いね、うん、そうですね。で、もう何が変わったの?って思うでしょうね。例えば考え方が変わったとか。

J: もしこの話をしたら、残ってる人たちはお坊さんか神父さんか宗教関係の人たちと、哲学の絡みがある思想関係の。だから、人間の魂のことを考えてる人たちがちょっと残ってるんじゃないですかね、研究データになりそうやから。(中略)。一般人はみんな離れていくと思いますよ。何これ?さっぱりわからんね。溶解体験というと、(中略)妖怪体験かっていう感じですし。(中略)ちょっと面白い人だなと思うけど、ややこしいからちょっと距離置いとこっていうのが一般的な世界なんですよ。だから一般受けは絶対地震のあとに私はともに生きること学びましたっていうのが、一般的にはぜーったいきれいだし、みんな納得いくし、そうかそうかっていうことだと思うんですけど。

震災によって刷新されたJさんの生に関する認識は、その後の修士論文のために行ったインタビューでの「溶解体験」(作田, 1996)によって覆された。普段は口にしないというこの溶解体験を抜きにしては、Jさんの経験はおろか、Jさんが日本でのJさん自身をどう捉えているのかについても理解ができない

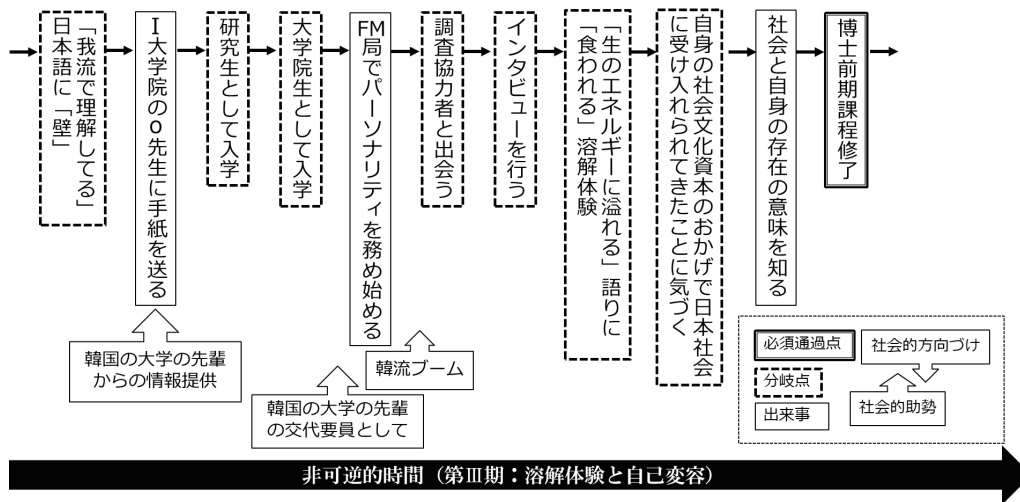


図3. 第Ⅲ期（溶解体験と自己変容）のTEM図

ということである。次に、第Ⅲ期ではJさんが経験した溶解体験と自己変容について辿っていく（図3）。

Jさんは震災後、恩返しとしてボランティア教室を開いていたが、10年を過ぎたころ、何か自分の中で壁を感じるようになった。我流で理解してる日本語ではどこかでつまずくため、日本語教育についてもうちょっとしっかり勉強しないといけないと考え、関西圏にあるI大学院（仮名）に入学した。I大学院を選んだのは、I大学院に在籍していた大学時代の先輩にI大学院の日本語教育のO先生（仮名）がいいと薦められたからである。また、その先輩に学生レポーターとしての経験がかわれたJさんは即戦力としてラジオ局に紹介され、先輩がしていたラジオ局のパーソナリティの仕事を引き継ぐこととなった。当時は韓流ブームの影響もあり、勉強やめて放送（の仕事）をしたほうがいいん違うかなと思うほど引っ張りだこだった。しかし、Jさんは放送関係には進まず、大学院での研究を選んだ。大学院生活は非常に忙しく、ゼミの宿題などは朝5時に起きて子どものカレーを煮込みながら本見てやっていたが、その辛い生活を選んだのは、ボランティア教室で感じた壁を越えたいという気持ち以上に、出会いがあったからではないかと今では思っている。

人生を変えるぐらいの出会いっていうのがあ
るじゃないですか。イエス様との出会うの
も、やはりその出会いですし。（中略）でもO
先生が初めてでしたよ。Jさん、間違ってもい

いから、Jさんが考えて感じてることを日本語で書きなさいっていうのを、感じて言いな
さいっていうのもO先生が初めて言った。間違
ってもいいんだと思ったのは、本当に。（中
略）外国人は日本に来てて日本語で論文書い
てるから、日本語で論文書いてる外国人のほ
うが偉いじゃんっていうふうにおっしゃる。
私、それ初めて聞きましたよ。（中略）それを
素直に言う人いませんよ、先生。大概揚げ足
取るんですよ。（中略）私は本当にO先生とN
先生（後に籍を置くM大学院（仮名）の指導
教員の仮名）の師匠と出会ったのは、今の私
を学問的に立たせてくれた、どこにいても恥
ずかしくない私を作らせてくださった恩師だ
と思ってます。

修士論文では、当時常々気にかけていた、教会に
通っている韓国人女性の生き方を探る研究を行っ
た。Jさんはその調査として2名の女性にインタ
ビューを行ったが、そのインタビューがJさんの認
識をひっくり返した。インタビューをした女性はJ
さんのボランティア教室に通っている人で、日本語
能力もそれほど高くなく、尊重されることのない過
酷な環境に置かれている人であった。そんな女性と
のインタビューでJさんは混乱した。それは、Jさん
には幸せには見えなかった彼女たちがインタビュー
で幸せだと言いつつ切ったからである。Jさんはよりよ
く生きるために日本語を勉強し、学歴も仕事も手に

入れた。そのため自分は幸せだと思い込んでいたが、その対極にある彼女たちの発言によって、Jさんの人生の指標となっていた価値観や認識が覆されたのである。

私はよりよく生きるためにあれだけ勉強して、日本語がみんなできるっていうふうに言われてても、私は自分の心の中で常に人の顔を浮かびながら、浮かんで、人の顔見ながら、その都度その都度自分をその相手に合わせてた私がいたんですよ。だから幸せじゃなかったんです。幸せを演じてたんです。でも、私のインタビューしたその人は(中略)体を使う仕事しかあんまりしてきてない。日本語があんまりできないし、なのに、もう彼女は幸せですって断言してる。この人は本当に幸せだと思っている。(中略)何か私っておかしい。生きることってこういうことじゃない。私は幸せ演じてる。

Jさんはインタビューで、今まで何も疑うこともなく生きてきた自身の世界を捉え直すことを強要され、世界の異なる捉え方の存在を知らされたのである。Jさんは、これまで見てきた世界が根底から覆され再構築されたこの体験を溶解体験と説明した。溶解体験は予想できるものではなく、まるでプレゼントのように、ギフトのように落ちてくるもので、圧倒的な生命力が強い人と話すときに、人の魂が食われてしまうことで起こるといふ。

そのインタビューの人に、その圧倒的な生命力に、細かい、もう言ってみれば、学歴はあるけど、めっちゃ細かい、細くなってしまった私が壊れたんですね。だから私になくなって、彼女にゼーンぶいっちゃったって感じなんです。(中略)(インタビューイーは)溶解体験を私にもたらした人だし、その人が結局、よくいわば、ソクラテス、イエス、夏目漱石、ツァラトゥストラみたいに、この世界では取られない贈与心がある人。見返りを一切期待しない贈与者。(中略)でもそれは本当に自然

な流れで、だから私は、彼女が私に絶対的な、ある意味、贈与をする先生だっていう知覚があったんだと思います。

Jさんは、Jさんの人生を大きく変える影響力を持ったインタビューイーのことを見返りを期待しない贈与者と表現した。インタビューイーは生き方を見せることでJさんに人生の意義を捉え直す機会を与えたが、Jさんの人生を変えることを目的としているわけでも、それに見返りを求めているわけでもないためである。さらに、Jさんはインタビューを通して、自身が社会的地位や日本語力という社会文化資本に恵まれているからこそ日本社会に受け入れられてきたこと、そしてそれに無自覚であったことに気づいた。

韓国人なんだけどあなたはちょっと違うから、特別に私たちの世界に入れてあげるといふところの優しさ。勉強もできるし日本語もできるしだんなは医者やし、どこかに一緒に行ったら、恥ずかしくないし。クリアしてるんです、彼らの条件に。プラス、しゃべってたら楽しいし、そういういろんな条件クリアした、だから仲間に入れてもらえる。(中略)(それが分かった時から)私もいろんなことが見えてきたし、私が弱い立場の人たちに向かっている人ではなく、私は弱い立場の人たちのグループなんだというのを自覚するようになりました。そうすると、日本語教育にかかわるときも、私はネイティブで日本語がよくできてその外国人と向かい合ってるのではなく、すごく自然に向かうのグループに入れることができる。だから一緒に勉強する感覚(になれる)。

Jさんはこの経験を経て、自身の行為を恩返しっていうのはやっぱり次元が低かったと思うようになった。これがJさんが正常な話で単なる美談であると一刀両断にした理由である。この経験からJさんは自身の存在を以下のように捉えた。

インタビューした人たちと、その人に私が魂

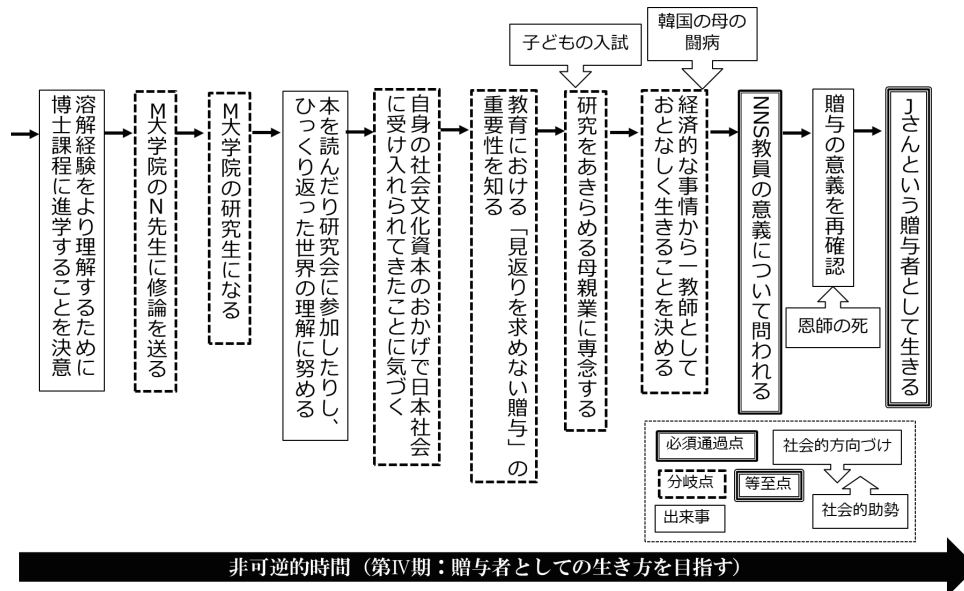


図4. 第Ⅳ期（贈与者としての生き方を目指す）のTEM図

が食われて溶解体験があって、私は、私が今まで、私の知性で考えて合理的に考えてたすべての世界がひっくり返りました(中略)。そうしながら私は一個人になったんです。日本人でも韓国人でもない、私、J(名前)っていう一個人になったんです。

3. 4. 第Ⅳ期（贈与者としての生き方を目指す）

次にJさんが溶解体験を経て贈与者としての生き方を目指すようになった径路を辿る(図4)。

私の日常生活、私の知性、私の理性で分割されて計算されて分化された世界が覆されたんです。それを、そういう見返りを期待しない贈与者の一撃で、私の世界が揺らいでしまったわけなんですよ。なんだけど、彼女はそれを望んだ(わけ)ではなく、彼女の圧倒的な生命力に、私、壊れてしまったんです。今になったらそういうふうに解釈はできますけど、いったいこれって何?と思ったんです、私。この人が私(より)圧倒的に偉いんですね、私より。圧倒的な偉い人を私が解釈できないと、思いがものすごい強かったんです。だから彼女は、偉そうに私は解釈できない。(中略)私のインタビューと私の中で起きた

相互作用の場ってというのがどの場なのかというのは私はぜんぶ調べたんですよ。だから、フェミニズムを言っている場なのか、いろんな場があるじゃないですか。だから、でも、これでもない、これでもない、これでもない、これでもないということで、結局、私がこの全部の、フェミニズムだから私が彼女のことですごく共鳴してなったことでもない。そういうふうの一つ一つ全部「×」を入れて、そのあとに、私と彼女の中で起きたのは人間変容の場だったということでした。ね。(中略)それで自分に起きたことを探って探って行って、M大学のN先生の人間の変容までたどり着いたし、この人間の変容というのがもういわば信仰的に言うと生まれ変わりなんです。

Jさんは自分の経験をより深く知るために様々な研究にあたり、人間の変容という概念にたどり着いた。修士課程修了後は、その研究ができるM大学院のN先生のもとで博士論文を書くことを決心した。研究生からのスタートではあったが、Jさんは新たな環境で自身が体験した溶解体験に関する研究に没頭することになった。新しい大学院では様々な研究会や読書会に参加し、自身の溶解体験に向き合い続けた。そして、教会での奉仕や日本語を教えるとい

う恩返しの際には、社会的な力関係に基づく恩恵を伴った授受関係が潜んでいることに気づき、見返りを求めない贈与の重要性を知るようになった。

もう日本は平和な時代に入り、豊かすぎる時代に入ってから、私たちはもうおっきくなってるじゃないですか。だから、生きることは当然であって、生きるうえでどれだけ豊かに生きるかに関してしか考えてないんじゃないかなと思うんです。(中略) 生きる価値を経済、お金に置き換えてしまう。そうすると、交換可能なことで人たちは夢中になりすぎるんですね。(中略) 私も含めてですよ、日本に来てよりよく幸せに生きるために、日本語教育に、ほとんどの外国人は学ぶわけじゃないですか。日本語教育に出てくるというのはよりよく生きるためなんですよ。なのに、よりよく生きらせてもらえないんですね。(中略) 先生たちも、ぶっちゃけた話、本当に生きることで何かというに自分自身に対して深い問いをして、そこに対しての深い考えを持ったことはあるのかなって思うんです。生きることに對して深く考えてない先生たちがどうやって、生きるために来た外国人にただ日本語っていう薄っぺらな道具をもって教えるんですか。だから、そこは次元が違う話が出てくるんだと思うんです。自分自身が背負ってきた生き方の粹というか、自分の人生で自分が背負ってきたものの重みというのは、私は神様からの、すべてがギフトだと思います。そのギフトをもらってる人は返さないといけないし、それが贈与なんですよ。

物質主義的な価値観に支配された日本社会で生きる人々は、生きる価値をモノに見出し、生きることによって得られる対価として交換可能なものを求めるようになっていく。それによって、学ぶこともいい大学を出て給料が高い大企業に入るという成果を得るために行うようになる。学ぶということは、よりよく生きるためのものであるはずなのに、日本語

教育の文脈でも、より価値のある何かと交換するための教育が行われているのではないかとJさんは考えている。日本語教師もモノに恵まれたよりよい生活が将来送れるようにするための道具として日本語を教えるのではなく、日本に来た外国人がよりよく幸せに生きられるようにするにはどうすればいいかを考える必要があり、そのためには、まず日本語教師自身が生きるということに向き合わなければならぬと語った。Jさんは日本語教育における課題と贈与の重要性を見出し、研究活動をさらに進めようとしたが、再び母親業に専念するだけでなく、韓国に仕送りをする必要も出てきたため、仕事を重視せざるをえなくなり、自身を探る世界から離れることになった。

本の世界というか、その世界から出たくないという気持ちがすごくあるんです、精神的には。(中略) 向こうの世界いきたい、向こうの世界は規則もないし、規律もないし、自由だし、夢のような感覚だし。食べて本を読んで、食べて本を読んでたらいいかなっていう感覚。(中略) でも体は、弁当作らないといけないうし、生ごみの日確認しないといけないし、集中できない。だから、もうあのときにもう失敗いっぱいしました。もううっかりが一つ二つじゃなかったです。もうそれって結構大事なんですよ、主婦にとっては。(笑)。その平均感覚というかバランスが取れてなかったのが本当大変でした。どっちが大事なかわからなくなるんです。なので、もし私が子育てをしないで、家族がいない、そういう立場で、独り身で研究者だったらどれだけいいかっていうのを何度も何度も思いました。で、主人が見かねてちょっとやめたら？って言ったんです、勉強。ちょっと休んだら？って。子どもたち大学入れてからまた始めていいんじゃないかなって。私もそうしよう、だから、確かにそうや、でもそうだなと思ったけど、やっぱり母のがんの治療が始まって、

お金をもう送らないといけない状況になって、やっぱり私、ちょっと今もう魂とかそんなんやっつけられないわと思って(笑)。(中略)それがなかったら私、多分もう一回M大の試験(入試)受けようと思ってたと思うんです。それぐらい好きだったんです。

この後、Jさんは研究の場から離れるという苦渋の決断をし、大学での留学生教育を続ける傍ら、通訳や翻訳などの仕事に精を出すようになった。しかし、インタビューを開始して間もない頃、再びJさんの研究への思いを再燃させる出来事が起きた。それは大学院の恩師の死であった。

先生が及ぼす影響力っていうのは弟子たちの人生を変えるんだということでの、生きている、もう、だから見返りを一切期待しない贈与性の一番最高がやっぱり死じゃないですか。なので、イエスの死とソクラテスの死、その流れでニーチェが作り出したツァラトゥストラの死というそれと、夏目漱石までたどっていくと、先生の死というのは弟子たちに影響を及ぼすんだっていうことですけど、私、それを学問で学ぶときは、イエス様は私は信仰とかかわりがあるからすごい納得したんですけど、本当にO先生の死は、おとなしく生きていこうって、所詮頑張ったって私ここまでかなって思ってた私を奮い立たせるような何かがありまして。(中略)私も先生(筆者)からインタビューとかも、役立つことがあればという、初めは消極的な態度だったけど、やっぱり学会も出て勉強して、自分が発表したいことがあったら発していかないとけない。(中略)このままではちょっと嫌ですね。最後頑張ってみます。

このインタビューは冒頭に記したように、ノンネイティブ日本語教師であるJさんが日本に来る留学生に日本語を教える意義を問われたということを知ったのがきっかけで始まった。インタビューを依頼したときは快く応じてくださったため、複雑な思い

を抱いて生きてこられたことについては知る由もなかったが、Jさんがネイティブ日本語教師からの問いかけを私に伝えたのは、日本人でも韓国人でもないJという一人の贈与者としての生がそのときすでに始まっていたからかもしれない。

4. Jさんとの語り合いに関するJさんと筆者による考察

以上、Jさんの生の物語とその解釈を示した。それを踏まえて考察を行うにあたり、本研究のきっかけとなったJさんへの問いかけに立ち返ってみると、その問いかけは①なぜ本研究を始めたのかという研究の意義、②Jさんは自身の日本語ノンネイティブとしての日本社会での経験を、筆者は日本語ネイティブとしてJさんの経験をどう解釈するのかという解釈の問題、さらには、③そのような問いをJさんに投げかけた日本語教育の現状をどう捉えるべきなのかという課題を内包していると考えられる。次に、前節のJさんの経験を概観しながらこれらの3つの点について筆者とJさんの考察を以下にまとめる。

4. 1. 本研究の意義：ことばの市民という観点からJさんの生を知る

本研究の中心的な意義は、Jさんがことばの市民としてどのように生きてきたのかを知ることで、様々な生がぶつかり合う有機的な関係の総体である社会から切り取られ、無機質で閉鎖的になりがちな日本語教育という文脈を再考し、ことばの市民形成を目指す言語文化教育へと変容するために必要な示唆を得ることにある。次に、JさんのTEM図とその解釈をもとに、ことばの市民としての行為主体性の構築過程についてまとめる。

まず、Jさんは来日後、日本語学校を経て大学院で研究生としての生活をスタートさせることができた。実際には、大学院生活は一時中断させられた

が、日本語学校から大学院へと進んだこの過程は、「名前はなく、韓国から来た女」で、日本社会では何のキャリアも人間関係も持たない個として存在していたJさんが日本でのJさん自身を築いていく過程であったと言える。また、「なんでこんなことをしないとイケないのか」という思いが示しているように、特に日本語が話せなければ通じない日本社会の中で、日本語学校の教師や韓国の大学の指導教員からの働きかけを受けてキャリア形成の道を歩まされてきたことも、名前のない孤立した個人という認識を生む背景にあったのではないかと考えられる。Jさんはキャリア形成の道を順調に歩み続けたが、出産や主人の転勤に伴い、そのキャリア形成の道からいったん外れることになった。女性が置かれている社会的地位がキャリア形成という面においては抑制力として働いただけではなく、震災と避難生活がJさんにキャリア形成の道から離れることを決意させている。また、避難生活を^{なにじんなにじん}経験した自身を「何人何人」という垣根がなくなり、ともに生きる人」として表現しているが、この日本人や韓国人という違いがなくなったのは、避難生活で人を区別することなく助け合うということを経験したからであり、震災によって破壊された社会関係を再構築する過程にJさんも参加していたことが、この認識をもたらしたと言える。さらにJさんは研究のためのインタビューを通して、日本人でも韓国人でもない、私、Jってという一個人になったと語っている。これはJさんが認識している世界を根底から覆し、世界の捉え方を再構築する溶解体験を経験したことがその理由である。Jさんは、震災後の社会関係の再構築とインタビューでの自身の世界観の再構築という2つの過程の中で、社会の中に位置付けられなかった個人から民族を超えた一人の市民として、そして、Jという一人の市民として自身を社会に位置付け、社会におけることばの市民としての行為主体性を構築してきたということである。さらにJさんは、Jさんの世界を覆したインタビューイーが持つパワーを贈与という概念で解釈し、その贈与について追及するとともに

日本語教育においても実践するべきであると考えられるようになった。再び母親業に専念するだけでなく、韓国の母親の闘病生活を経済的に支援しなければならなくなったことから、その追及は一旦中断させられることになったが、恩師の死による贈与を受け、新たに贈与の意味の追求と贈与を実践する者としての行為主体性を構築している。以上のように、Jさんは社会的文脈に潜む助勢を受けながら、Jさんが置かれている社会が方向付けた社会実践を遂行し、社会関係を構築・保持して行くことで自身を社会の中に位置付けてきた。また、そこには天災や女性の社会的地位から生まれる抑制に加え、家族の問題といった抑制力も働いており、それらの力の複合的な作用がJさんにJさんの求めるべき姿を築かせた。社会にある様々な力によってJさんは作られ、またJさんが所属する社会を作り替えていくという過程に、Jさんのしなやかな行為主体性が発揮されていると言える。このしなやかさについてはレジリエンス (Masten et. al, 2011) という概念で説明することができる。このレジリエンスについては、「どのような回復」を“どのような手だて”を通して目指すのかという回復の志向性」(レジリエンス・オリエンテーション)を明らかにした研究がある(平野, 綾城, 能登, 今泉, 2018)。この研究では困難を経験した後に、元の心理的水準に戻ろうとする復元, 同じ水準にとどまる受容, 元の水準とは異なる次元へ向かう転換という3つの志向性と、一人・他者・超越という3つの回復のための手だてがあることを示している(表1)。例えば、「一人で行動する」や「他者に助けをもらう」ことで回復するケースもあれば、超越的なものに期待することで回復することもある。

表1をもとにJさんの生を振り返ると、Jさんは引越しや妊娠などの社会的方向づけに対しては受容することで、震災後のストレスフルな状況については他者からの支援を受けることで復元していたと捉えることができる。さらに、自分が見つけられない不安や育児・震災後のストレスからくる不安につ

表1. レジリエンスのオリエンテーションの構造

		レジリエンスの手だて		
		一人	他者	超越
オリエンテーションの種類	復元	行動する 手だてを考える	助けてもらう	期待する
	受容	考えない・受け入れる	共感される・否定される	委ねる
	転換	捉え方を変える 方向を変える	相対される 認められる	報われる

出典：平野真理，綾城初穂，能登胖，今泉加奈江（2018）. 投影法から見るレジリエンスの多様性——回復への志向性という観点『質的心理学研究』17, p. 58

いては、神様の救いといった肯定的な意味を教会で見た風景の中に見出すことで報われようとする精神状態の転換によって回復していたと見るができる。非線形的で複雑な構造を持つ社会で行われてきたJさんの行為主体性の構築はこのレジリエンスという能力によって支えられてきたのである。

4. 2. 解釈の問題：Jさんの経験をどう解釈するのか

次に、語り合いの一部を取り上げ、Jさんと筆者がJさんの経験をどう解釈するのかという問題について検討する。

筆者：（中略）言語観っていうんですかね、日本語に対する考え方が違うよねっていう。やっぱり手話と日本語って二つの言葉が家の中にあって、よくよく考えるとネイティブじゃないのかもっていう。ちょっと距離はあるんですよ。いじめられてきたっていうのもあるし、あの人たちちょっと話めんどくさいからかわらんとこうとか、笑い者にされるとか。

J： それいつですか。

筆者：子どもとき。僕じゃないですけどね、親が。やっぱりそこに一緒にいると。

J： じゃあ同じグループになれない、そうよね。

筆者：そう。そういうのはよく見ましたし、あんな人の子どもで大変やねってよく言われることもあったんです。僕ら子どもやったし弱かったんで、親を無視して、あんな変なんや

から僕も困ってるんですっていう嫌な言い方をして、そっちについていこうとするんですよ。すごい嫌な気分になるんですよ。でも、それは一つの生き方っていうか。

J： 生き方ですね。

筆者：そういうことをずーっとやってきたよねって。もうこれもわかってたし、

J： でもそれってすごい似てるのが、在日の人は、私は韓国人でないし、あのグループじゃないよ、日本人に切り替え、日本人よりも日本人らしく生きている在日も、（筆者：生きる人たちがいます。）いっぱいいますし、それとすごい似てますね。

筆者：似てるんです、そうなんですよ。で、土地柄在日の人もいっぱいいて、ちっちゃいときから友達もいるし、そういう人たちの生活も見ると、何となく重なる部分はあったんですよ。何となくちっちゃいときにね。まあ全然違うのは違うんだけど、環境とかは。でも何か共通してるようになっていう、何となくぼんやりは、

J： あります。（中略）だから、韓国人なんだけどあなたはちょっと違うから、特別に私たちの世界に入れてあげるといふところの優しさ。勉強もできるし、（中略）日本語もできるし、だんなは医者やし、どこかに一緒に行つたろう、恥ずかしくないし。クリアしてるんです、彼らの条件に。

筆者：条件にね。自分も一緒にいて恥ずかしくな

って感じ。

J: ない, そう。プラス, シャベってたら楽しいし, そういういろんな条件クリアした, だから仲間に入れてもらえて, そういうのもありますよ。

筆者: 何かすごいちょっとしたときの感覚っていうか経験が,

J: オーバーラップするでしょ。(筆者: すごいオーバーラップしますね。) オーバーラップしますよね。だから私も, 教会に来てて, こっちの人たちの生き様とか生活とか見ても, 頭がいいかで決まるんです(中略)。もう何これ? っていう感じで。なんですけど, でも, だから生きることを正しく学んだところもあるんです。こういう人たちはこういう感じで生きてきてるんだから, この人たちが日本語を学ぶとか, 生きるということは日本語とは関係ないですよ, 生きることはね。

以上の例は, 本研究の語り合いにおける解釈には「バイカルチュラル」(Grosjean, 2010) な視点が介在していることを示している。筆者はろうの両親のもとに生まれた聴者(コーダ, CODA: Children of Deaf Adults)であるが, コーダは家族構成や両親の聴力レベル・使用言語・生活域・価値観などにより, 使用言語やろうの捉え方等が多様であると言われている(宮澤, 2013)。また, ろうの文化と音声日本語の文化というバイカルチュラルな視点を持つと同時に所属感をめぐってジレンマを抱くことが分かっている(中井, 丸田, 2018)。上述の筆者の発言はろうと聴という2つの文化の間で経験したゆらぎに関するものであるが, それを受けてJさんは教会で接する女性たちの環境と自身が置かれている環境を再認識し, それらを言語化する過程が見られている。これは, 他者の考えや気持ちをそれと類似した自分の経験に置き換えていくうちに, 理解可能なものに変わっていく他者理解の過程(鷲田, 2013)であり, 筆者とJさんのそれぞれに自身と両者の背景にある価値観や先入観を内省することで(解釈学的循環)自己の再解釈が起こっている部分であると言える。Jさんは日本語と生きるということについて, 筆者は自身のゆらぎの経験について捉え方を新たにしたいということである。また, 中井(2017)において, 中国出身の就労者が文化資本やコミュニティからのエンパワーメントを活用しつつ, 妥協できる自らの在り方を積極的に選び取ることでアイデンティティを構築していく過程が指摘されているが, 上述のやり取りで語られた筆者自身の経験においても, また, Jさんが見てきた在日韓国人女性の生き方においても戦略的に妥協点を目指す生の在り方を窺うことができる。つまり, 日本社会での生を解釈する際には, 日本文化と母文化を往還しながら妥協点となる地位を獲得していくというバイカルチュラルな視点が重要であることを示唆していると言える。しかし, 言語を基準にした文化とそれに基づくバイカルチュラルという視点については検討の余地があると考えられる。それは, Jさんの「生きるということは日本語とは関係ない」ということばと, 日本語も手話もネイティブではないかもしれないという筆者自身の発言が示唆するように, 日本での「生」は「日本語」によって規定されるという捉え方そのものを変えなければならないからである。ここで重要となる概念の1つが Translanguaging (Garcia & Li, 2014) である。Translanguaging は, 2つ以上の多様な言語をリソースとして自身のことばを操ることで, 意味や経験を形成し知識を獲得するプロセスである。この概念を応用すると, 社会で生きるということは, 様々な言語リソースをもとに集団や社会と折り合いをとりつつ意味や経験を作り知識を獲得していく言語文化活動を行うことであると考えられることができる。さらに, 文化はいくつかの文化と融合し変容するものであるという Transcultural な視点で文化を捉えることも重要であると考えられる。このように捉えることで, 日本での「生」に関する解釈が日本語とその他の言語, またそれに準じたそれぞれの文化というように, 言語を対立軸とした本質主義的な解釈に陥ることなく, 意

味や経験の形成・知識の獲得という本来の生の本質に基づいて行われるようになると考えられるからである。

4. 3. 日本語教育の課題：日本語教育から言語文化教育へ

次にJさんが考える日本語教育の在り方について記述する。まず、Jさんが日本語教育に関して抱えている危惧についてその一部を引用する。

J: (外国人は) まず外国に来て生きてみようとするところが普通のエネルギーじゃないです。ただ中途半端な優しさは持っている先生は食われやすいんですよ。かわいそうやね、日本語慣れてないから大丈夫かな、不便かなという程度の優しさで、どんどん彼らの欲望に巻き込まれて苦い思いをしてしまう。(すると) 次からちゃんと距離を置くんですよ。そのあとはもう来るなよって。常に対峙をして、日本語という武器を持って、ぴしばしば言言って距離を持たせるんですよ。その現状が私は正直歯がゆいんです。(中略) それで、そのあとにもっとずるいのが、うーん、日本人は使わないかな。めっちゃ、逃げるわ。もう超逃げる。で、据わりが悪い、ちょっと据わりが悪いからねーって。日本人はあんまり使わないねーって。

筆者：もうそれ言われたら、距離作られて終わりじゃないですか。

J: そうそう、終わりですよ、先生。もう来るなよって。それで自分の尊厳を保つ。でも結局そういうことがすべて、何かって言うと生命力なんです。自信がないんですよ。(中略) 平気に人格を無視するような、頭が悪い、地頭悪いっていうふうにおっしゃるんですけど、じゃあその先生が立場を逆にしててそういうふうになれるかっていうと、絶対そこにはなれないんです。常に対峙をして、日本語とい

う武器を持って、それもネイティブが持っている日本語ってというのはどれだけ弱いかな。なのに、それをもってずーっとちょこちょこ出すんですよ。切れ味も悪いのに。

Jさんはこのほかにも多くの時間を割いて日本語教育の現場で感じていることについて語っているが、日本語教育に関わり始めた当初からこのように思っていたわけではない。むしろJさん自身も学習者に知識を伝達する権力者としての立場に立っていたのかもしれないが、生まれ変わりを経験してからは、Jさんの教育への認識が大きく変わったのである。よりよく生きるためにあれだけ勉強して、日本語ができるということが幸せだと思っていたが、日本語があんまりできないインタビューイーに幸せだと断言されたことで、自身の世界が手段と目的で秩序付けられており、何かの役に立つから、あるいは、何らかの目的を達成したいからという有用性や合目的な思考に基づいた世界に生きているということに気が付いた。つまり、生まれ変わりと表現された自己変容は、手段と目的という関係で秩序づけられた世界の一部としての自己から、意味や価値によって構成される世界で生の意味を生成する存在としての自己へと認識が変わったことを意味している(矢野, 2013)。生まれ変わったJさんは、自身が受けてきた、あるいはボランティア教室で実践していた日本語教育は、無意識のうちに日本語ネイティブを究極のゴールとし、日本語能力を学習者に注ぎ込んでいく発達としての教育であったと認識を改めた。これについてJさんは、フロム(1976/1977)を引用し、日本語学習の2つの様式について説明している。一つは日本語を受動的に受け入れ、自分が持っている情報量を増やす「持つ(to have)様式」の学習であり、もう一つは日本語を能動的に選択し、生命力を新たに生み出す「ある(to be)様式」の学習である。Jさんよりも日本語能力が低いインタビューイーの「幸せ」だという言葉は、日本語の知識の豊富さや遂行能力の高さではなく、強い生命力を持つ「ある(to be)様式」の学習者であることの証であり、学習

者の生命力を高め、生の意味を生成するために生きること伝える贈与としての教育が必要だということである。つまり、上記のインタビューからの引用は、日本語教師が「持つ (to have) 様式」の教育を進めていることへの批判だと言える。ネイティブである自身を究極のゴールと設定し、そのゴールに近づくよう学習者を指導するが、いざ近づきすぎるとネイティブ性を盾に学習者との間に隔たりを作ること自身を守ろうとする。このように教師は自身の権威を保ち、日本語教室の場に君臨し続けるのである。Jさんへの問いかけが示しているように、ネイティブがモデルだとするネイティブ・スピーカリズム (Holliday, 2005) というイデオロギーのもと、発達モデルとしての言語教育を受けてきた日本語教師は、自身の実践の中でこの発達モデルを再生産している。しかし教育というものは発達モデルではなく、能力を得て変容する組織体である学習者にその能力を作り出していく生成モデルに基づいているべきである (Deleuze & Guattari, 1980/1987)。そうすることで教育は人々の生の追求を可能にする市民性教育へとその姿を変えることができると言える。さらにJさんは、日本語教師が生命力を高める教育を実践することができないのは教師自身の生命力の弱さに原因があると指摘している。

J: 試験では(動詞の変換の際)小さい「つ」も入られて、きれいに書いて合格しました。それはよいのかもしれませんが、その人がずーっと成功すると思いますか。

筆者: いるだろうし、そうじゃない人も、もちろん出てくるよね。

J: だから、私たちが日本の教育の現場で、もちろん学問的に大学で教えるときもそうなんですけれども、学問的に教えるときも、日本で日本語をきれいに正しく使う方法じゃなくて、日本で生命力があって、生き生きと生きられるようなことを教えるべきなんじゃないですか。(中略) もう一つ質問は、日本語教育の教室、日本語教えに入るときに、先生はわ

くわくしますか。青い空を見て、風を感じながら入るんですか。そういう青空もなく星空も風も(感じ)ない先生は、フロックコートを着た学会の帰りの先生なんじゃないでしょうか。若い学生たちは、そういう先生に会うと、どんどん押されるんじゃないですかね。で、自分自身が、もう日本に来るときにはものすごい生命力で、エネルギー持ってるのに、それを私たちがフロックコートを着た学会帰りの先生になって、ずーっとずっとそれを抑えて、どんどん細めるような指導方法してるのではないんでしょうか。(中略) ルソーは生きることって感じることだって言うんです。日本語教師の先生たちに聞きたいんです。いったいあなたは日本の文化、日本の自然、そしてあなたが住んでる日本に対してどれだけ感じながら、感動しながら生きていますかって。感動がない先生に日本語を学ぶのってあんまりにも虚しくないですか。

Jさんはこの指摘を振り返り、矢野(2014)を引用しながら次のように日本語や日本語教育の在り方を考察している。日本語は私が「いま、ここ」で感じていることを伝えるツールであり喜びをもたらすメディアである。人間はこのメディアを介して生きることの意味を絶えず学習し続けねばならず、教育は人間がメディアを介して生命力を高めることを導く奉仕である。つまり、日本社会で日本語を学ぶということは、生きるという意味を日本語を介して学ぶことによって、ことばの市民としての生命力を獲得していくということであり、それを実現するためには、日本語教育が日本語を学ぶ人や日本社会の変容を可能にする言語文化教育へと生まれ変わらなければならないということである。

5. まとめ: Jさんの生の物語とその展望

以上、Jさんを理解する試みについて記した。Jさんとの語り合いは、Baynham and De Fina (2017) が

示すように、定住先である日本社会でのJさんの生の意味を生成する実践となった。この実践はJさんには、自己変容という経験についての内省を通して、現在の自己を受容するとともにこれからの自己像を明確にする機会をもたらした。一方で、筆者にとっては、ろうと聴のどちらの社会にも所属できないというゆらぎとジレンマは自身が持つろう文化を自己に閉じ込め、聴の社会に同化しようとするプロセスであったと解釈し直す機会をもたらした。つまり、語り合いは、Jさんと筆者のそれぞれが所有している過去にくくりつけられた同一性から解放するものであり、互いに互いの自由を贈る過程であったと言える(鷺田, 2013)。また、世界を見るための内的レンズとアイデンティティや行為を導く内的モデルとなる二人の内にあるそれぞれの自己物語が、語り合いを通して変容し自己物語による不当な支配や抑圧から解放された実践であったとも言える(ガーゲン, 2004)。言語教育は、目的を達成するための忍耐力や逆境に耐える力であるレジリエンスを促進することで、言語学習者の幸福(well-being)の追求を優先するべきであると言われている(Oxford, 2016)。Jさんが語った生の在り方と教育における贈与の重要性は学習者の幸福の追求と関連するものであり、より深い議論を継続することが求められるだろう。語り合いの中でJさんが日本語教師である筆者に問いかけたように、本稿がJさんの生を辿ろうとする人々にも問いかけとなり、それが自己物語の変容を生み出す機会となることを願っている。

文献

- 木村敏(2005). 『あいだ』ちくま文芸文庫.
- ガーゲン, K. J. (2004). 東村知子(訳)『あなたへの社会構成主義』ナカニシヤ出版. (Gergen, K. J. (1999). *An invitation to social construction*. London: Sage.)
- 作田啓一(1996). 『個人』三省堂.
- シュワント, T. A. (2008). 古賀正義, 間山広朗, 矢島毅昌, 稲葉浩一(訳) 質的探究の3つの認識論的立場——解釈主義・解釈学・社会構築主義. N. K. デンジン, Y. S. リンカン(編)『質的研究のパラダイムと眺望(質的研究ハンドブック1巻)』(pp. 167 - 192) 北大路書房. (Schwandt, T. (2000). Three epistemological stances for qualitative inquiry: Interpretivism, hermeneutics, and social constructivism. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 189-214). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.)
- 牲川波都季(編)(2019). 『日本語教育はどこへ向かうのか——移民時代の政策を動かすために』くろしお出版.
- 中井好男(2017). 滞日中国人のライフストーリーから見る自我アイデンティティの交渉と構築——なぜ永住権を目指して働き続けるのか『質的心理学研究』16, 116 - 134.
- 中井好男(2018). 社会的文脈から日本語学習と学習者オートノミーをとらえる試み——日本で働く中国出身者の学習経験についてのライフストーリーをもとに『阪大日本語研究』30, 93 - 110.
- 中井好男, 丸田健太郎(2018). 「ろう文化」と「聴文化」のバイカルチュラルな視点から見る言語教育とは——複線径路・等至性モデルによる「コーダ」と「ろう者のきょうだい」が持つ言語教育観の探索『2018年度日本語教育学会秋季大会予稿集』(pp. 154 - 159).
- 花井理香(2016). 『国際結婚家庭の言語選択要因——韓日・日韓国際結婚家庭の言語継承を中心として』ナカニシヤ出版.
- バーガー, P. L., ルックマン, T. (2008). 山口節郎(訳)『知識社会学論考——現実の社会的構成』新曜社. (Berger, P. L., Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality*. Newyork: Anchor Books.)
- 平野真理, 綾城初穂, 能登胖, 今泉加奈江(2018). 投影法から見るレジリエンスの多様性——回

- 復への志向性という観点『質的心理学研究』17, 43 - 65.
- フロム, E. (1977). 佐野哲郎 (訳)『生きるということ』紀伊国屋書店. (Fromm, E. (1976). *To have or to be?* Newyork: Harper & Row.)
- 細川英雄 (2017a). 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『言語文化教育研究』15, 58 - 66. <https://doi.org/10.14960/gbkkg.15.58>
- 細川英雄 (2017b). 言語・文化・アイデンティティの壁を越えて — ともに生きる社会のための対話環境づくりへ. 佐藤慎司, 佐伯胖 (編)『かかわることば — 参加し対話する教育・研究へのいざない』(pp. 191 - 211) 東京大学出版会.
- 宮澤典子 (2013). ろう親をもつコーダの道のり・手話通訳者の道のり. 佐々木倫子 (編)『ろう者から見た「多文化共生」もう一つの言語的マイノリティ (多文化・多言語主義の現在5)』(pp. 22 - 45) ココ出版.
- 八木真奈美 (2013). 『人によりそい, 社会と対峙する日本語教育 — 日本社会における移住者のエスノグラフィーから見えるもの』早稲田大学出版.
- 安田裕子, サトウタツヤ (編) (2017). 『TEMでひろがる社会実装 — ライフの充実を支援する』誠信書房.
- 矢野智司 (2013). 『自己変容という物語 — 生成・贈与・教育』金子書房.
- 矢野智司 (2014). 『幼児理解の現象学 — メディアが開く子どもの生命世界』萌文書林.
- 鷺田清一 (2013). 『〈ひと〉の現象学』筑摩書房.
- Barkhuizen, G. (2011). Narrative knowledging in TESOL. *TESOL Quarterly*, 45(3), 391 - 414.
- Barkhuizen, G., Benson, P., & Chik, A. (2014). *Narrative inquiry in language teaching and learning research*. New York : Routledge.
- Baynham, M., & De Fina, A. (2017). Narrative analysis in migrant and transnational contexts, In M. Martin-Jones & D. Martin (Eds.), *Researching multilingualism: Critical and ethnographic perspectives* (pp. 259–271). London: Routledge.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1987). *A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia* (B. Massumi, Trans.). Minneapolis: University of Minnesota Press. (Original work published 1980)
- Garcia, O., & Li, W. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. London: Palgrave Macmillan.
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and reality*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Holliday, A. (2005). *The struggle to teach English as an international language*. Oxford: Oxford University Press.
- Lantolf, J. P., Thorne, S. L., & Poehner, M. (2015). Sociocultural theory and second language development. In B. van Patten & J. Willams (Eds.), *Theories in second language acquisition* (pp. 207 - 226). New York: Routledge.
- Masten, A. S., Cutuli, J. J., Herbers, J. E., & Reed, M.-G. J. (2011). Resilience in development. In S. J. Lopez & C. R. Synder (Eds.), *The Oxford handbook of positive psychology* (pp. 117 - 131). New York: Oxford University Press.
- Oxford, R. L. (2016). Toward a psychology of well-being for language learners: The 'EMPATHICS' vision. In M. D. Peter, G. Tammy & M. Sarah (Eds.), *Positive psychology in SLA* (pp. 10 - 87). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Pavlenko, A. (2002). Narrative study: Whose story is it, anyway? *TESOL Quarterly*, 36(2), 213-218. <http://doi.org/10.2307/3588332>
- Riley, P. (2007). *Language, culture and identity: An ethnolinguistic perspective*. London: Continuum.
- Stetsenko, A. (2013). The challenge of individuality in cultural historical activity theory:

“Collectivindual” dialectics from a transform-
ative activist stance. *Outlines: Critical Practice
Studies*, 14(2), 7 - 28. Retrieved from [https://
tidsskrift.dk/outlines/article/view/9791](https://tidsskrift.dk/outlines/article/view/9791)

■謝辞 私の個人的な思いから、痛みや怒りを呼び起こす対話にJさんを巻き込んでしまったことにお詫び申し上げますとともに、まだまだ力不足の私にJさんの人生を描くことを許してくださったことに改めて感謝いたします。

Article

The life story of a Korean female immigrant claiming linguistic citizenship in Japan

The case for Japanese language education as transformative education generating resilience and agency

NAKAI, Yoshio*

Doshisha University, Kyoto, Japan

Abstract

This research employs narrative inquiry using dialogic storytelling to make sense of the life of a Korean female immigrant, J, who has acquired linguistic citizenship in Japan. This dialogue was facilitated by Trajectory Equifinality Modeling (TEM), which led both J and the researcher to re-evaluate their understanding of their lives and place in society. Through J's experience of suffering after a big earthquake and subsequent evacuation from her home, along with her interaction with oppressed fellow female immigrants from Korea, she changed her perception of language and self-image of herself as a citizen of Japan. Through this self-transformation, she learned that education should enrich students' lives unconditionally. Now she is engaged in teaching overseas students as a non-native Japanese language teacher. Through this dialogue with J, the researcher has also become more aware of the necessity to reflect on the native speakerism which is deeply rooted in Japanese society, and come to understand that language education should support learners to develop resilience and exercise agency in their lives outside the classroom.

Copyright © 2019 by Association for Language and Cultural Education

Keywords: CODA (Children of Deaf Adults), self-transformation, native speakerism, TEM (Trajectory Equifinality Modeling), narrative knowledging

論文

タイの中等教育機関で働いていた斎藤先生の
日本語教育観は変容したのか

気づきを得ることの難しさ

高井 かおり*

(明星大学)

概要

本稿は、日本語教師が日々の授業を振り返り改善を行っていても、それが教育観の振り返りにはつながっていないことがあるのではないかという問題意識の下、タイの中等教育機関で働いていた斎藤先生にライフストーリー・インタビューを行い、日本語教育観が変容したのかどうかを明らかにし、なぜ変容したのかしなかったのかを考察した。その結果、斎藤先生の日本語教育観は、変容した部分と変容しなかった部分があることがわかった。変容した要因は、斎藤先生がその日本語教育実践に関わるタイ人教師や生徒たちの考え方との異なりから気づきを得たことであった。変容しなかった要因は、逆に異なりがなかったからであった。しかし、異なりがあったからといって日本語教育観の変容につながる気づきを得られるとは限らない。自分(たち)の実践を批判的に振り返り、当然と思われていることでも疑い、問い続けることが重要である。

Copyright © 2019 by Association for Language and Cultural Education

キーワード タイの日本語教育, 高校, 教師の成長, 振り返り, ライフストーリー・インタビュー

1. 問題意識と研究の目的

1990年代以降、日本語教師養成、教師研修は、教師として必要な技術を訓練によってマスターさせるという「教師トレーニング型」から「教師の成長型」へと変わっている。つまり、自己教育力を身につけた「自己研修型教師」の育成が望まれているのである。岡崎, 岡崎 (1997) は、自己研修型教師とは「他の人々が作成したシラバスや教授法をうのみにしそのまま適用していくような受け身的な存在では

なく」「自分自身で自分の学習者に合った教材や教室活動を創造していく能動的な存在」(p. 15) だとしている。そのためには、「教師各自がこれまでの教授法や教材のもつ可能性を批判的に捉え直し、これまで無意識に作り上げてきた自分の言語教育観やそれに基づいた教授法やテクニックの問題点を、学習者との関わりの中で見直していくという作業を自らに課すこと」(p. 15) が必要だと述べている。また、林 (2006) は、自己研修型教師とは、教授活動の実践を自己評価し、必要に応じて自己研修を行う教師であるとし、その背景には各教師の言語学習、言語教育に関するビリーフがあり、その人の哲学や人生観

* E-mail: kaori.takai@meisei-u.ac.jp

(生き方)がその基盤を支えている (p. 22) としている。つまり、自分自身の授業を振り返り改善していくことに日本語教師の自己成長があるのだが、そのためには、自分自身の教育観やそれに基づく教授法を学習者との関わりの中で批判的に振り返ることが必要なのであり、それは、ひいては人生観(生き方)を振り返ることでもある。また、館岡(2010)が実践研究を「実践とその振り返りの中で、実はあいまいであった教師自身の教育観が意識化されたり明確になってきたり、あるいはまた、問い直しが起きたり、変容を遂げたりすることをおして、教師自身が学ぶプロセス」としているように、教師の成長は教育観の意識化・明確化や変容のプロセスであるといえる。そして、それは自身の実践の変容となり表れるのである。しかし、高井(2017)では自分自身の過去の実践を振り返り、その当時、自身の教育観を意識化したり変容させたりすることができず成長できなかったと述べている。自分では、実践を振り返り改善を行っていたつもりだったが、内容ややり方の振り返りに留まり、それを支える自分自身の教育観の振り返りには至っていなかったというのだ。つまり、教師の成長のためには、「自己研修型教師」の自己研修の中身が問われるのではないだろうか。

本研究ではタイの中等教育機関で働いていた斎藤先生(仮名)がタイでの日本語教育実践を通してどのように自己研修し成長し、結果として日本語教育観が変容したのかしなかったのかを明らかにし、なぜどのように変容したのかしなかったのかを考察する。本研究では日本語教育観とは、日本語教師とは何をやる人か、日本語を教えるとはどういうことかという考え方、捉え方とする。

2. 日本語教師の成長と自己研修という考え方

日本語教師には自己教育力を身につけた「自己研修型教師」が望まれているが、その自己教育力はどのようにして身につけていけるのだろうか。「自己

教育力」という言葉が示す通り、実際の実践を積み重ねる中で自力で身につけているというのが現状であろうか。しかし、そのような発想が高井(2017)のように自分では実践を振り返り改善を行っているつもり、ということにつながるのではないだろうか。牛窪(2014)では、日本語教師の発達を「個人の技術獲得と蓄積に集約できるものではなく、環境における相互作用の中で捉えなければならない」とし、教師間の交渉を核とした発達のあり方を構想するため、新人日本語教師がおかれている環境を明らかにしている。そして、日本国内の日本語教育機関においては、日本語教師は自力で成長すべきだというような「個体主義的」な環境におかれているとしている。そこで、牛窪(2015)ではそのような教師の「個体主義的」な環境とそれに伴う「自己成長」論を批判的に検討している。「個体主義的」な環境が教師間にお互いを拘束する「拘束性」を生み出しているとし、その関係性を「同僚性」を構築するよう変えていくべきだとしている。教師の成長は個人の努力のみにあるのではなく、教師間の信頼し合い学び合える関係性の構築の下にあるということである。自分自身による実践の振り返りのみならず、自身の教育観を振り返り何らかの気づきを得、意識化・明確化したり変容させたりするためには、他者が必要なのである。したがって、本研究における斎藤先生の自己研修とは、知識や技能を高めるための個人で行う振り返りや勉強だけでなく、環境や同僚教師を含む周りの人びととの関係性構築による相互作用であると考え、斎藤先生がどのような環境でどのような人達とどのように関係性を構築しながら日本語を教えたのかに注目すべきであると考えた。

一方、海外の日本語教育機関においては、牛窪(2015)のような「個体主義的」な環境や「拘束性」を生み出す教師の関係性があるか、そのことが教師の学びを阻害しているか否かという明示的な研究は管見の限り見あたらなかった。しかし、平畑(2014)は海外の日本語教育現場では母語話者日本語教師に望まれる資質の中で最も重視すべきなのは「人間性」

であるが、「その土地において「よその人」であり、「他者」である」ことが「誤解を生み出す素因として作用する」(p. 246) ことがあると指摘している。このように、海外では、母語話者日本語教師が「よその人」である環境やそこでの人間関係が母語話者日本語教師の成長により影響を与えていると考えられる。飯野 (2011, 2012) では、さまざまな教育機関を「移動」してきた日本語教師の成長を、飯野 (2011) ではその実践を支える言語観や言語学習観である立場という視点から捉え、また飯野 (2012) ではその教育実践の立場の再形成の過程において、日本語教師が日本語教育実践現場で自分をどのように位置づけていくのかというアイデンティティ交渉という点から明らかにしている。飯野 (2011, 2012) の場合、自己研修が起こる要因は「移動」により異なる言語観・言語学習観を持つ所属機関や学習者などと接したことである。「移動」により新たな「他者」を得て、その「他者」との相互作用が自己研修であったといえるのではないだろうか。

海外における新人日本語教師の成長に関しては、北出 (2017) において、修士課程修了後すぐに韓国の大学で3~4年日本語を教えた後、日本の大学で1年間日本語を教えている2人の日本語教師の海外での葛藤による成長が明らかにされている。2人の経歴は似たものであるが、経験やそこから得た学びは大きく異なっており、その違いは、教師自身の背景や姿勢に加え、環境によるものも大きいとしている。世界には全く同じ人間は存在せず、人が違えば仮に全く同じ環境にいたとしても全く同じ相互作用は起こらない。本研究の斎藤先生は修士課程ではなく日本語教師養成講座を修了している点が経歴の違いであり、環境の点では、韓国の高等教育機関である大学とタイの中等教育機関である高校における非母語話者教師とのティーム・ティーチングという大きな違いがある。これらのことが日本語教師としての成長にどのように影響しているのか、斎藤先生と周りの人びととの相互作用の詳細を明らかにしていく。

3. タイの日本語教育と母語話者日本語教師の成長

2. で述べたように、特に海外においては日本語教師のおかれた環境や人間関係が成長に与える影響は大きいと考えられる。そこで、タイにおける日本語教師に関する研究を教師の成長という点からみていく。松尾、香月、井上 (2014) は、タイ人教師とともに働いている、または働いたことがある日本人教師¹に対して質問紙調査を行った結果、日本人教師のタイ滞在年数が協働に影響を与える要因の一つになっているとしている。多くの教師がタイ人教師との仕事のやり方の違いから不快感を持った経験があるが、相手のやり方を受け入れて対処していたという。一方、片桐ら (2011) では、タイの大学で働くタイ人教師への日本人教師との協働に関するインタビュー調査を行っている。その結果、タイ人教師には日本人教師との考え方の違いから「ぶつかり」を経験して「マイナス感情」を持ち「協働拒否」に至るプロセスと、「私の変化」を経て「協働による学び」に至るプロセスがあることが明らかにされている。これら2つの研究では、教師間の関係性の構築や相互作用の詳細については述べられていないし、意識の変容がどのような実践の変容をもたらしたのかはわからない。しかし、お互いの「違い」から気づきが起こり、成長につながることを示唆している。ただし、松尾ら (2014) でも片桐ら (2011) でも肯定的な気づきと同時にあきらめが変容につながっていることも示されていることから、成長を考察するためには相互作用の詳細を明らかにする必要があると考える。また、大河内 (2015, 2016) では、タイの大学で普段は別々に授業を行っている母語話者教師たちが、一緒に活動を行う経験を通して関係性を構築し、その相互作用により学んでいる様子が示されている。

1 本論文では、基本的に母語話者日本語教師という表現を使用しているが、松尾ら (2014)、片桐、Katagiri、池谷、中山 (2011) では日本人教師と表記されているため、ここではそれに合わせている。

タイも日本も高等教育機関と中等教育機関では教師の資格要件が違っており、教師自身の日本語および日本語教育の学習経験や経歴には違いがあるため、日本語教育に向かう姿勢や考え方も異なるのではないかと考える。また、中等教育機関の場合は母語話者日本語教師と非母語話者であるタイ人教師と一緒に授業をする形のティーム・ティーチングが行われている場合が多いという違いも大きい。門脇(2015)では、中等教育機関である高校の日本語非母語話者教師と母語話者教師の協働の実態を調査・分析し、現状と問題を明らかにしている。具体的には、中山、門脇、高橋(2015)は、タイの高校において母語話者教師の勤務年数が3年を超えて長くなれば非母語話者教師からの承認を得ることができ、そこから協働の契機を見いだせるはずだとし、それと同時に、非母語話者教師の専門性をもっと充実できれば母語話者教師との実りのある協働が期待できるとしている。そして、タイの高校における教師間協働は、土壌づくりの段階だと述べている。門脇、中山、高橋(2015)では、タイの高校の非母語話者教師の日本語能力や日本語教授能力が十分とは言えず、母語話者教師への依存度が高く、それぞれが決められた役割に固定されており、母語話者教師には、平畑(2008)で指摘されている「母語話者性と日本人性」が求められているとしている。そして、現状では教師間の協働はなされているとは言い難いとしている。このようなタイの中等教育機関における日本語教育の教師間協働の実態の中で、本研究の調査協力者である斎藤先生もタイ人教師とともにティーム・ティーチングを行っていた。斎藤先生とタイ人教師たちとの関係性はどのようなであったのか、斎藤先生の日本語教育観の意識化・明確化や変容との関係を明らかにする。

4. 調査・分析の方法と概要

4. 1. 調査方法

本研究では、調査協力者である斎藤先生(仮名)の日本語教育観の意識化・明確化や変容を明らかにするために、ライフストーリー・インタビューを採用した。桜井(2012)によるとライフストーリー・インタビューとは「個人のライフに焦点をあわせてその人自身の経験をもとにした語りから、自己の生活世界そして社会や文化の諸相や変動を全体的(ホリスティック)に読み解こうとする」(p.6)方法の1つである。そして、久保田(2000)は、「知識は人間の個人的な体験、属する文化等と切り離すことはできない」(p.27)ため、「全く同じ状況に二人の人がいた場合でも、二人が見る世界は、それぞれの文化や生き立ちの違いに大きく左右される」(p.43)としている。つまり、その人の考え方や価値観はその人の生まれ育ってきた環境や文化的・社会的背景に影響され、また、周りの人たちとの相互作用によって構成されているということである。そして、その人の日本語教育観は、その人の人生観に基づいているのである。そこで、その人の人生を全体的に読み解くためのライフストーリー・インタビューは、斎藤先生のタイの中等教育機関における日本語教育観の変容を明らかにするのに適していると考えた。

4. 2. 調査協力者と調査の概要

調査協力者である斎藤先生(仮名)はインタビュー当時40代の男性である。斎藤先生は大学卒業後いくつかの職を経験した後、日本語教師を志した。そして、日本語教師養成講座で学び、2011年11月からタイの中等教育機関であるS中高校でおよそ3年半日本語教師として働いた。現在は帰国し、民間の日本語学校で働いている。S中高校ではタイ人教師2人(X先生とY先生)とそれぞれ2人で一緒に教える形のティーム・ティーチングを行っていた。

表1. インタビューの概要

	日時	時間	内容	場所	メールのやり取り
1	2011.12.26	2時間	生い立ちから現在まで	S中高校の空き教室	
2	2014.10.04	2時間15分	タイでの実践の過去から現在	S中高校近くのホテル のロビー	2015年2月に2回
3	2017.07.08	2時間10分	タイでの実践と現状（国内での 実践）	飲食店	2017年11～12月に2回
4	2018.01.27	2時間20分	日本語教師としての実践全体	飲食店	2018, 2019年3～4月に 各1回

S中高校では2004年度から日本語教育が始められ、2005年度から母語話者日本語教師を採用するようになった。X先生とY先生は2007年度からS中高校でパートタイムとして働き始め、斎藤先生が来たときは5年目だった。筆者が聞いたところによると、母語話者教師だけの授業では、授業内容が理解できないと生徒たちから苦情があり、日本語がわかるタイ人を通訳として雇うことになったそうである。

次に、斎藤先生を本研究の調査協力者とした理由を述べる。斎藤先生が実践を行っていたS中高校は、筆者が過去に実践を行っていた学校である。筆者は、その学校でのタイ人教師とともに行う実践がうまくいかなかったと感じた（詳細は高井, 2012）ため、日本語教育についてさらに学ぶ必要性を感じ、帰国後、大学院に進学した。そして、非母語話者日本語教師と母語話者日本語教師の協働をテーマとした修士論文の調査のためにタイを訪れ、一緒に教えていたタイ人教師に加えて、当時タイに来てまだ2か月ほどだった斎藤先生にもインタビューをした。そのインタビューで、タイに来たばかりだった斎藤先生が、タイ人教師との授業がうまくいっていると考えていることがわかり興味を持った。そして、斎藤先生がタイ人教師とどのような関係性を築き、どのように日本語を教えているのか詳しく知りたいと思い、斎藤先生の帰国前に2回目のインタビューをお願いした。2回目のインタビューでの斎藤先生の語りから、斎藤先生はタイ人教師とも生徒たちとも良好な関係性を築き、日本語を教えることに手ごたえを感じ充実した生活を送っていることや、それとともに日本語教育観が変容しているように感じた。

この違いはどこからくるのだろうか。斎藤先生と筆者の経歴は、大学卒業後いくつかの職を経験した後で日本語教師になっていることや、タイの中等教育機関での経験が初めての日本語教育実践であることなど、類似している。そして、S中高校という同じ環境で、同じタイ人教師たちと実践を行っていたのである。しかし、その結果はまったく違うようだった。タイ人教師との関係性を深め、筆者自身が成長するためにはどうすれば良かったのだろうか。その要因を探るために斎藤先生へのインタビューを続けることにした。

インタビューの際は、研究倫理遵守に関する誓約書を作成し、本研究の目的、調査方法、研究倫理について説明し、研究承諾書にサインをしてもらった。インタビューは計4回行った。インタビュー後にさらに聞きたいことがあった場合は、質問をまとめメールで回答してもらった。それらの概要を表1にまとめた。

インタビューは斎藤先生の許可を得てすべてICレコーダーで録音し、文字化した。文字化したものは毎回斎藤先生に読んで確認してもらい、斎藤先生が削除を希望した内容については削除した。分析には文字化したデータとメールでのやり取りを使用した。文字化したインタビューデータとメールでのやり取りを意味のまとまりごとに区切り、小見出しをつけ、内容ごとに分類した。そこから、斎藤先生の日本語教育観の意識化・明確化や変容に関わる部分を抜き出し、日本語教育観の意識化・明確化や変容が起こったのか、そして、なぜ、どのようにして起こったのかという観点で分析した。

5. 分析結果

本章では、斎藤先生がタイの中等教育機関であるS中高校での実践を通して、どのように自己研修、つまり、周りの人びとと関係性を構築し相互作用していたのか、そして、そのことにより斎藤先生の日本語教育観は意識化・明確化、または変容したのかについて、インタビューデータの分析結果を記述していく。引用したインタビューデータのSは斎藤先生、Tは筆者の発話である。データ末の(日付)はインタビューした日付を記入した。本文中の「」は、インタビューでの言葉をそのまま引用しており、…は3秒程度の間を示している。

5. 1. S中高校で教え始めた当時の斎藤先生の日本語教育観

本節では、S中高校で教え始めた時、斎藤先生が日本語教師とは何をする人だと考えていたか、また日本語を教えるとはどういうことだと考えていたかを記述する。

5. 1. 1. 斎藤先生が考える日本語教師とは

斎藤先生は自身の子どもの頃のことを振り返り、先生とは「そこそこ尊敬できる人」だと言った。ただ、若い先生には、「生徒が騒いでいてもあまり注意しない先生もいましたし」「だからちょっと生徒からなめられてるなあという感じの先生」もいた。中学校の担任の先生は、「すごく面倒見てくれたので、良かったと思いますけど…」「すごく怖い先生、だから言うことかされた」「恐怖感はありましたね」と、良い先生とは言っているが、かなり厳しい先生だったことが伺われる。一番尊敬できる先生は「高校2年生のときの先生」で、その理由は、「優しいし、あまりがみがみ言わない先生で、でも、ちゃんと生徒の1人ひとりちゃんと面倒見て、やってくれてました」と言った。斎藤先生にとって尊敬できる先生は、あまりがみがみ言わないが、1人ひとりをちゃんと見

てくれる先生だということがわかる。さらに、生徒を注意しないことは良くないことであり、反対に、とても厳しく怖い先生でも、良く面倒を見てくれる先生は良い先生だと認識している。これが斎藤先生の考える「普通の先生」であった。

一方、斎藤先生は日本語教師養成講座に通う前は、日本語教師は「ALTの英語の先生」のようなものだとは何となく思っていたという。そして、養成講座修了後、日本語教師になった当初は、「例えば教育心理学とかは全然知らない」「そういうことを学んでないですから」人間教育はできないと考え、日本語教師とは「普通の教師というよりかは、うん、人間を教育するというよりは、ただ日本語を教えて、日本語を広めるっていう、そういう、やっぱり、普通の教師とはまた違う」と言っていた。つまり、日本語教師は「語学の専門家」「日本語教育のプロ」であり、「専門知識なり文法知識なり」を備えた教師である。したがって、「普通の教師」のように人間教育をする必要はなく日本語だけを専門に教える教師であると考えていた。

5. 1. 2. 斎藤先生が考える日本語を教えるとは

斎藤先生がS中高校で日本語を教え始めて2か月当時、日本語を教えるとはどういうことかとたずねると、「日本語を勉強したいっていう生徒さんに、ちょっとでもお手伝いをして」「少しでも貢献できれば」、「今教えてる生徒さんの中でも、10人ぐらいは日本に来て欲しい」と言い、あまりやる気のない生徒たちについては、

高校1年になるときに日本語選んできてるわけですから、ちょっとは興味は、あったんだと思います。ただ、漢字、ひらがな、カタカナ、いっぱいあって、文法もややこしいし、だんだん嫌いになったっていう子も必ずいる(中略)それはもう、今から好きになってくれとはとても言えないし、(中略)ちょっとでも日本に興味を持ち続けてくれればいいかな

(2011/12/26)

と言っていた。そして、「あまりにも差がありすぎて、で、寝てる子もいますし、おしゃべりしてる子もいますし」ということが問題だと言った。そのことに関して、さらに次のようなやり取りがあった。

T: だったら、別に(中国語と同じように)日本語もローマ字でやればいいのか、何かよくわかんないけど

S: そういうわけにはいかないんじゃないですか

T: ねえ、何ででしょうね。何で中国語はピンインでいけるんだらう。ピンイン自体がよくわかんないんですけど

S: ま、あとは、まあ、助詞がややこしいし、

T: うーん

S: 見てたら、助詞の間違いがずいぶん多いんで

T: でも、なんとなく、助詞って間違っても通じるじゃないですか、通じないこともありますけど、だから何か私は別にいいかなと思うんですけどね。(中略)何て言うのかな、別に、私、明日、バンコク、行くって言ったら意味通じるじゃないですか、あんまり問題ないって思うんですよ

S: まあでも、一応正しい文法を教えなきゃいけない、わけですから

T: 教えるのは教えますけど

S: 正しい文法と、その、会話の日本語と当然、英語も中国語もタイ語も当然違うわけですけど、それを教えてしまうと、あの、書く方もそうっちゃうんですよ

T: うーん、そうですね。教えるのはちゃんと教えるんですけど、何か別にその通りできなくても、通じればいいかなって思うんですよ。

S: うん、でも、テストしたら、やっぱり、×にせざるを得ないですよ。

T: そうなんですよ、そこが問題なんですよ

S: はい、はい、はい

T: テスト、しなければいいんですけどね

S: それは、ま、僕も思いますけど、やっぱり、それだったらもう教科書なんかいらなくて

T: そうそうそうそう、そうですね、そうしちゃいますけどね

S: はい

T: でもひとりでは決められないですもんね。学校の方針とかもあるだろうし、大学入試もあるし、いろんなことがあるから

S: はい(中略)ま、どっちにしてもあきこ²まではなかなか行きそうもない

T: でも、いいんじゃないですか、X先生やらなくてもいいって言っているから

S: ああ、それはそうなんですけど、教科書買わせているんで (2011/12/26)

これらのやり取りから、斎藤先生は日本語を教えることについて、文字(ひらがな、カタカナ、漢字)を教えないといけない、正しい文法を教えないといけない、テストをしなければならない、教科書を最後まで終わらせたいと考えていることがわかる。そうすることが日本語を勉強したい生徒たちを手伝うことであり、生徒たちが日本に行くことができるくらいの日本語の力をつけるために必要だと考えている。

5. 2. 生徒たちとの関係性構築と日本語を教えることとの関係

ここでは、斎藤先生がS中高校での3年半の日本語教育実践を通して、生徒たちとどのように関係性を構築してきたか、またそのことと日本語を教えることとの関係についてどのように捉えているか記述する。

5. 2. 1. タイ語習得による生徒たちとの関係性構築

斎藤先生は「赴任当初はタイ語ができなかったことが辛かった」と言っている。職員室にいても「僕はまあタイ語がしゃべれないんで、まあ、言ってるこ

2 『日本語 あきこと友だち1~6』は国際交流基金が2004年に作成したタイの高校の日本語専攻コース向けの教科書であり、1~6までの全6冊がある。

とは全然わかんない」し、「タイ語ができないとS県での生活は…できなくはないですけど、(中略)自分でいろいろできるようになりたいから」と、タイ語の勉強を始めた。さらに、生活だけでなく、「やっぱり生徒とコミュニケーションとるにもやっぱり、生徒の言うことがわからなければ、僕もなんもできない」と、タイ語ができないことで生徒たちとコミュニケーションがとれないことを問題だと感じていた。さらに、「タイ語がわかんないと、結構生徒、なめてくる」し、「生徒から見たら、この人はお客さんで、もうすぐ日本に帰っちゃうみたいな感じ」と生徒から「お客さん扱い」されてしまうとも考え、日本語授業のためにもタイ語の習得が必要であると感じた。そこで、「タイ語の練習にもなるので、まあできるだけ、まあ覚えて、タイ語をそこで使う」と考え、教室外で積極的に生徒たちにタイ語で話しかけるようにしたという。結果として「学生とコミュニケーションをとっていく中で、だんだん、学生との距離が近くなっていくのを肌で感じる事ができ」、そのことが3年半で一番楽しかったことだと言った。タイ語を勉強し、同時に生徒たちとタイ語でコミュニケーションをとることで、生徒たちと関係性を構築していったのだ。

5. 2. 2. 生徒たちとの関係性構築と日本語を教えること

2回目のインタビュー(2014/10/04)で、これから海外で教える人へのアドバイスをたずねた時、斎藤先生は「日本語以外に、自分の教えられるものを、もう1つ持っておくといいかなと思います」と答えた。それは例えばどういうものかとたずねると、「私はこれこれこういう人間ですっていうのを、最初にそのまま伝えればいいのかと、いろいろ付け足すんじゃなくて、ありのままの自分を、伝えるってことじゃないかな」と言った。筆者はこれらの斎藤先生の言葉を、日本語を教えるとは、直接的に言葉や文法を教えるということだけでなく、「ありのままの自分」つまり、タイ人や日本人、教師や生徒と

いうことは関係なく個人としての自分が「これこれこういう人間ですっていうのを伝える」ことで、生徒たちと関係性を構築していくことだと言っている。それは、そのインタビュー当時、筆者自身が、日本語を教えることを学習者と日本語で関係性を構築していくことだと考えていたからである。しかし、筆者はタイでの実践当時はそのように考えることはなかった。だから、どうして斎藤先生がそのような考えを持つようになったのか知りたいと思った。しかし、このやり取りでは同時に、「日本人の考え方や行動スタイル」を教えるとも言っており、筆者が理解した「個人としての自分」とは相反する。そこで、後日メールで「今、斎藤先生にとって日本語を教えるとはどういうことですか」と確認すると、「日本語」を通して「日本」あるいは「日本人」という国または民族とはどういうものかを他の国の人に正しく伝えること」と回答があり、筆者の理解は間違っていたことがわかった。斎藤先生にとって「ありのままの自分」を伝えることは正しい日本人像を伝えることであり、日本語教育は、生徒たちと日本語を使って関係性を構築していくのではなく、正しい日本語はもちろん、それだけでなく、正しい「日本」や正しい「日本人」像を教えることであった。

それでは、生徒たちと距離が縮まったことは日本語授業や生徒たちの日本語習得と関係があると思うかと聞くと、次のように答えた。

日本語をしっかりと教えることはもちろん大切だと思いますが、授業の中にも学生を引き付けるものがいいかなと思います。作成したPPTの中にタイの俳優さんの写真を使って、自分がタイの文化に関心を持っていることを示したり、また家内の写真を登場させ、少し私生活の話をしたりとか、そういう工夫をしました。そうすることによって日本語の授業が楽しくなり、学生のモチベーションが上がることが期待できますよね。

(2019/4/08メール)

これらのことから、斎藤先生が生徒たちと良好な関係性を構築し、生徒たちと距離が近づくことによって、生徒たちが日本や日本語を身近に感じることができるようになるため、生徒たちの日本語学習への動機づけに役立っていると考えていることがわかった。

5. 2. 3. 生徒たちとの関係性構築と教師の役割

斎藤先生は「Y先生はクラスコントロールがすごく上手」で、しかも「生徒思いで、できない生徒でもちゃんと、平等に、相手にするんです。だから、あんまりできない生徒にも、結構慕われてる」のだと言った。これは、5. 1. 1. で述べたように、正に斎藤先生が尊敬する、「生徒のことを厳しく叱るがあまりがみがみ言わない、1人ひとりをちゃんと見てくれる先生」像と一致している。一方、斎藤先生自身はと言うと、「道徳とかそういう人間教育というのは、タイ人の先生の仕事で、外国人は関係ない」「僕は日本語を教えに来てるのであって、そういう、しつけとか、それを教えに来てるわけじゃない」と「ある意味「壁」を作って」いたと言った。それが、

最近では、そうではなくて、考え方が変わって、結局はもう、タイ人であろうと、外国人であろうと、人と人との問題なので、例えば、授業に遅れてきました。…じゃあ、後ろに立っててくださいとか、普通に言えるようになりました。(2014/10/04)

という。その変化について斎藤先生は「自分も、教師の一員で、…どっかで人間教育に関わっているんだって言うところはやっぱり、そういう意識が芽生えて」「1人の教師としてどうあるべきかっていうのを考え」生徒と接するようになったからだと言った。斎藤先生はY先生の生徒たちへの接し方や生徒たちとの関係性を見たり、自分自身も生徒たちと関係性を構築していく中で、自分もS中高校の教師の一員だという意識を持ち、一教師として生徒たちの人間としての成長にも関与していくべきだと考えるようになった。

さらに、斎藤先生に、日本語教師になる前の自分

と今の自分と何か変わったかと聞くと、「先生と呼ばれる」こと、そして「生徒から慕われているという関係はすごく嬉しいし、…それは、今まで感じたことはなかった」ことだと言い、「日本語教師はやはり特別な仕事ですね。今まで人にこんなに感謝されることって仕事しててあまりなかった」。だから「やっぱりこの仕事が好き」だと言った。5. 2. 1. で述べたように、斎藤先生はS中高校で教え始めた当初はタイ語がわからなかったため、生徒たちになめられていると感じた。つまり、生徒たちに教師として認められていないと感じたのではないだろうか。しかし、生徒たちとタイ語で関係性を構築しながら自身も教師としての自覚を持ち生徒たちを指導していくようになるにつれて、生徒たちから「日本人」ではなく「教師」と認められ慕われるようになったのではないか。そして、「タイの教師を尊敬する文化は日本も見習うべき」だと、教師は尊敬できる人という自身の考えを再認識した。このように斎藤先生は生徒たちとの間に、教師と生徒という関係性を構築してきた。それは、慕われる人と慕う人、感謝される人とする人、ひいては尊敬される人とする人の関係であった。そして、

教室の中で、共有してる空間っていうのは、それは、あくまで教師対生徒であって、学生であって、で、まあ、教える人、教えられる人っていう、関係ですよ。それは、あの、一応日本語を教えているわけですけど、それは、えーと、つまり、一教師対学生という関係であって、それは、…まあそれがたまたま日本人、たまたまタイ人であって、それはどこに行っても、この仕事してる限りは一緒じゃないか (2018/1/27)

と、タイ人か日本人かは関係ないが、あくまでも教える人と教えられる人の関係であると捉えていると言った。

5. 3. タイ人教師との関係性構築と日本語を教えることの関係

S中高校で日本語を教えた3年半で、斎藤先生は生徒たちとだけではなく、一緒に教えていたタイ人教師たちとも良好な関係性を構築していった。

まあ、もちろん、いろいろ、まあX先生とぶつかったこともあったし、(中略)やっぱり考え方が違うので、まあでも、お互いの、思ってることを、包み隠さずに、言い合ったことによって、やっぱりお互いの考え方がわかるし、ここはこうなんじゃないですか、ここもこうなんじゃないですかっていう、やり取りをして、まあ、信頼関係ができたんじゃないかなっていうふうに思うんです。

(2018/12/07)

と言った。そして、タイ人教師との関係を「あんまりタイ人と日本人というその分け方は、ちょっとおかしいんじゃないかと、…1人の人間と1人の人間との付き合い方だと、じゃないかな」と、タイ人だから日本人だからとってお互いを分けるのではなく、人間と人間だと考えるようになったという。そして、帰国を決めたときには「僕は3年半やらしていただいたので、今までの(日本人の)先生方より期間が長いんだと思うんですよ。(中略)で、それだけ、まあ、X先生とY先生と、いい関係、続けられた」と斎藤先生は考えていた。

その一方で、日本語が関わってくるとタイ人と日本人と分けて考えていることがわかる。斎藤先生が生徒とのコミュニケーションを大切にするようになったきっかけをたずねた時のことである。

T: (前略) 私が通訳をされるのが嫌な理由は、私はこの人と話したいのであって、ここでこうなると、私と話してくれないじゃないですか。この人はこの人と話すだけじゃないですか、それがすごい嫌だったんですよ。(中略)だから私は、いくら私のつたないタイ語、か、向こうのつたない日本語、でもいいから、こ

こで話がしたいってすごい思ったんですよ。そこに、言語学習があると思うんですよ。(中略)だから、その、先生が、学生、コミュニケーションって思ったのもそういうことかなって思ったんですけど、そういう風に思ったきっかけってあるんですかね、何か、いつから思ったとか、何かありますか？

S: うーん、あの、授業では、やっぱり、私、チーム・ティーチングする上で、やはりその、パートナーの先生に役割を与えないと、やっぱりタイ人の先生と、関係がうまく築けないと、私は思うので、やはり、私たちはタイ人の先生より日本語のことはよくわかるじゃないですか。まあ、言ったら、先生の先生ですよ。タイ人の先生の先生にもならなきゃいけないわけであって、だから、あの、まあ、私が、もちろん文法説明して、で、それにやっぱり、単なる通訳じゃなくて、そのタイ人の先生も先生なわけですから、タイ語でわかりやすく伝えるっていう、役割があると思うんですよ。(2017/7/08)

斎藤先生は、母語話者教師はタイ人教師よりも日本語に関しては知識が多いはずだから、タイ人教師たちの先生にならなければならないと考えている。そして、「日本人が教案を考え、日本人が教えて、それをパートナーのタイ人の先生が通訳し、タイ語で説明する」という授業スタイルが出来上がっており、「基本的に私のやり方にX先生、Y先生は合わせてくれました」と言った。授業を計画、実施するのは母語話者教師であり、母語話者教師はタイ人教師に「役割を与える」存在であると考えていることがわかる。

5. 4. 日本語の教え方の変化と日本語教育観

斎藤先生が日本語の教え方について具体的に変えたことは、パワーポイントで教材を作成して教えるようになったことである。「パワーポイントにする

と、まあ、映像も付けられるしね、あの、結構絵がたくさん使えるわけです。で、あの、僕も視覚で、学生の興味をひくのも結構、ね、日本語の授業では大切な」と考えたからだという。そして、「集中力のない学生でも、時々、動画などを見せれば結構喜びます。集中力を高める効果も期待できる」と言った。

さらに、斎藤先生は授業の週コマ数を増やしたことを挙げた。その目的についてたずねると、「JLPTの合格者を増やすという側面はありますが、初級で勉強する重要な項目が(教科書の)6冊目にもあるからです」と、教科書を全部終わらせたいという考えが3年前と変わっていないことがわかった。JLPTに関しては、「難しくても頑張るって日本語の勉強を続ければ、タイの日系企業への就職が有利になるし、JLPT N3以上を持っていれば、給与面でも優遇される」ことを生徒たちに伝えていた。JLPTが生徒の日本語学習の動機づけになると考えていたのだ。それでは、なぜ斎藤先生はS中高校で日本語を教えていたのだろうか。

今、テストでも、翻訳の問題を出してるんですね。そうしないと、ただ単に、動詞の、あの、語形変化とか、そういう問題出しても、その、実際の運用能力にはつながらないと思ってるので…ちゃんと自分の頭で考えて、それを日本語からタイ語にしたり、タイ語から日本語にしたり。だからその、タイ語と日本語の語順がわかないと、実際に、話せるようには絶対ならないんですよ。
(2014/10/04)

斎藤先生は生徒たちの日本語運用能力をつけるために翻訳させるという。その後、次のようなやり取りが続いた。

S: 生徒にこの文訳してくださいって言って、その文が、タイ語として正しいのかどうか、自分としては評価できない訳ですよ。そういう時、困るんですよ。
(中略)

T: 人それぞれの考えだとは思んですけど、多少順番が変わったりとか文法が間違っても意味が通じたりするじゃないですか。そうすると、私が、例えば、タイ語に訳しなさいっていう問題を出したとしたら、私はたぶん、本当の正確な文法は間違ってたとしても、これで私が意味が通じるからいいやって思って○にしちゃうんですけど、そういうのはなしですかね。

S: ま、もちろん、意味がわかってることは一番大事なんですけど、あの、その、ま、タイ語はタイ語のちゃんと語順っていうのがあって、日本語は日本語の語順があって、(中略)ここに助詞があって、ここに動詞があって、だから、それを間違っているとダメですよっていうふうには、指導しなきゃいけないですよ。…で、ここでは助詞は使えても、ここでは使えないとか、そういうのをやっぱり習得してほしいですよ。ただ、意味が通じればいっていい問題ではないと、僕は思っています。
(2014/10/04)

と、斎藤先生がS中高校で日本語を教え始めた当初であるおよそ3年前と同じようなやり取りが繰り返された。つまり、斎藤先生が生徒たちに正しい文法を身につけてほしいという考えは変わっていなかったのだ。

そして、日本語授業に対する心構えの変化はあったかという問いには、

3年間も日本語を勉強するわけだし、ほとんどの学生は大学に進学すると聞いていたので、1人でも多く大学で日本語を専攻し、副専攻でもいいので日本語を続けて勉強してほしいと願っていました。(中略)学年で1人でも2人でもいいから日本へ留学する学生が出てきてくれればいいかなと思っていました。
(2019/4/08メール)

と、基本的には生徒たちに日本に留学できるくらいの日本語力を身につけさせることをめざしているこ

とも、3年前に言っていたことと変わりがなかった。しかし、実践の変化からこれらの日本語教育観を見ると、違いが見えてくる。5. 1. 2. で述べたタイで実践を始めた頃は生徒の実態を捉えておらず、したがって、なぜ正しい文法を教えなければならないのか、なぜテストをしなければならないのかという部分は語られず、自分の学習経験から何となくそういうものだと思っていることが感じられた。教科書を最後まで終わらせたい理由も生徒たちに教科書を買わせているからであった。しかし、帰国前の斎藤先生は、教科書を全部終わらせることや正しい文法知識を身につけさせることは、生徒たちに必要だと思われる日本語の運用能力をつけさせるためであり、それはJLPTや大学入学試験に合格するためや、日系企業に勤めた場合に少しでも優遇されるために必要な能力だと考えている。そして、生徒たちが高校卒業後も日本語学習を続けることは、その先に日系企業に就職することができるなど、生徒たちの将来につながると考えるようになったことがわかる。つまり、今自分が教えている生徒たちの将来に役立つためという目的意識を明確にしたのである。斎藤先生はタイでの実践を生徒たちとの関わりの中で振り返り、自身の日本語教育観を意識化し実践を変えていったといえる。

6. 考察

以上の分析結果から、斎藤先生の日本語教育観はタイの中等教育機関での日本語教育実践を通して変容したのかしなかったのか、変容した場合は、どのように変容したのかを述べた上で、なぜ変容したのか変容しなかったのかを考察する。

6. 1. 斎藤先生の日本語教育観は変容したのか

斎藤先生の日本語教育観は、変容した部分としなかった部分があった。まず、変容した部分であるが、それは、日本語教師とは何をする人なのかというこ

とである。斎藤先生は過去の自分の経験から、1人ひとりをちゃんと見てくれる先生は尊敬できる先生だと考えていた。そして、生徒を注意しない先生はあまり良くないと考えており、反対に、厳しくても良く面倒を見てくれる先生は良い先生だと認識していた。一方、日本語教師養成講座で、それまで知らなかった日本語の教え方を学び、身につけた斎藤先生は、日本語教師である自分自身を「語学の専門家」「日本語教育のプロ」と認識していた。そして、日本語教師は日本語教育の専門知識や文法知識を備えた教師として日本語を教えるだけであり、「普通の教師」とは違うと考えていた。それが、S中高校で日本語を教えていくうちに、日本語教師と言えども日本語を教えるだけではなく「普通の教師」と同じように、生徒たちの人間としての成長にも関与すべきだと考えるようになった。

次に、変容しなかった部分を述べる。タイへ行った当初、斎藤先生にとって日本語を教えるとは、日本語を勉強したい人を手伝えることであり、自分が教えた生徒10人ぐらいは日本に来ることができるようになることだった。そのためには、まずは文字から覚えさせ、正しい文法を教え、テストをし、決められた教科書を終わらせることが日本語教育だと考えていた。斎藤先生はS中高校で3年教えた後も、日本語教育とは正しい文法を教え、教科書を終わらせることで日本語を正しく使えるようにさせ、1人でも日本に留学させることだと考えており、基本的には変わらなかった。ただし、5. 2. で述べたように、斎藤先生は日本人として日本語を教える教師ではなく、S中高校の教師の1人として日本語を教えながら生徒の人間としての成長も考えるようになった。そのことにより、5. 4. で述べたように、生徒たちとの関わりの中で実践を振り返り、自身の日本語教育観を意識化し、実践を改善していった。

6. 2. 斎藤先生の日本語教育観はなぜ変容したのか

6. 1. で述べたように、斎藤先生が考える日本語教

師とは何をする人かという考え方はタイの中等教育機関での日本語教育実践を通して変容した。変容の要因として考えられるのは、斎藤先生自身の「1人の教師としての自覚」である。この教師としての自覚がなぜ芽生えたのかというと、Y先生がいたからである。5. 2. 3. で述べたように、斎藤先生のY先生に対する評価は、正に斎藤先生が尊敬する「生徒のことを厳しく叱るがあまりがみがみ言わない、1人ひとりをちゃんと見てくれる先生」像と一致しており、斎藤先生の理想の教師像と言っても良い。Y先生と一緒に授業をすることで、日本語教師だからといって日本語だけを教えればいいわけではないことに気づき、自分もY先生のようにあるべきだと考えるようになったのではないだろうか。また、中山、門脇、高橋(2017)で、理想的な教師間協働は、母語話者教師の「教師」としての自己認識を再形成するとしているが、5. 3. で述べたように斎藤先生がタイ人教師たちとタイ人、日本人を越えた良好な関係性を築いていたことも変容の要因といえる。

それと同時に、生徒たちとの関係性も変容を促す要因となっている。斎藤先生は生徒たちとも、良好な関係性を構築してきた。それは、斎藤先生の教師としての自覚の芽生えと、生徒たちが斎藤先生を、日本語を教える日本人ではなくS中高校の一教師として認め、慕い、感謝・尊敬を感じ始めたことの相乗効果の結果だといえる。

6. 3. 斎藤先生の日本語教育観はなぜ変容しなかったのか

斎藤先生の日本語を教えるとはどういうことかという考え方はタイで実践を始めたころと帰国前とで概ね変わることがなかったが、それはなぜだろうか。その要因は、斎藤先生自身と斎藤先生のタイでの日本語教育に関わるタイ人教師や生徒たちの考え方に異なりがなかったからである。飯野(2011)は「移動」により異なる言語観・言語学習観と接したことで自分の言語観・言語学習観を意識化し、見直

し、それに基づいた自分自身の立場を明確にした実践を設計するようになったとしている。また、牛窪(2015)の調査では、授業勉強会に参加した教師たちは、「自身の教師としての姿勢やあり方について、改めて考えさせられた」「自分の思い込みに気づくことができた」という。このように、さまざまな他者対話することによって、自分自身を問われたり他者の考えを聞くことで、自分自身の日本語教育観を振り返り気づきを得て成長していくことができると考える。現に、6. 2. で述べた斎藤先生の変容は、自分とは異なるY先生の実践から自分自身を振り返り気づきを得た結果であった。ただし、その結果、異なる他者がいなくなり、さらなる日本語教育観の変容につながる気づきが生まれにくくなったのではないかと考える。

それでは、斎藤先生とタイ人教師、生徒たちの考え方の類似点はどのようなものだったのだろうか。1つ目は、教師と生徒は教える人／教えられる人、感謝・尊敬される人／感謝・尊敬する人の関係性であるということである。教師とは「生徒思い」であるべきであり、その「生徒思い」の指導は生徒も望んでいるのである。斎藤先生は、Y先生を見習いつつ、生徒たちの日本語学習意欲を高めるにはどうしたらいいか、生徒たちの将来につなげるためにはどうしたらいいかを考え、授業中に生徒たちを叱ったり、自身の日本語教育実践を振り返り授業を改善してきた。その結果、生徒たちは斎藤先生を教師と認め、慕い尊敬するようになったのである。2つ目は、斎藤先生とタイ人教師や生徒たちとの関係性の認識である。1つ目に述べたように、斎藤先生と生徒たちとの関係は対等ではなかったが、それは斎藤先生が「タイの教師を尊敬する文化は日本も見習うべき」と言っているように、S中高校においては、生徒たちにとっても教師たちにとっても当然のことであったと考えられる。そして、日本語の授業は「日本人が教案を考え、日本人が教えて、それをパートナーのタイ人の先生が通訳し、タイ語で説明する」スタイルが出来上がっていたと斎藤先生が言ってい

るように、斎藤先生とタイ人教師の関係も対等ではなかった。門脇ら (2015) では非母語話者教師の日本語能力や日本語教授能力不足により母語話者への依存度が高く、それぞれが決められた役割に固定されていることが指摘されているが、S中高校のタイ人教師もそうであったといえる。S中高校のタイ人教師は4. 2. で述べたように、正式な教員ではなくパートタイムであり、通訳として学校に雇われていたこともあり、母語話者教師に依存した役割分担はタイ人教師にとっても好ましいものであったと考えられる。

これら2つの考え方は、よく見ると斎藤先生とタイ人教師や生徒たちがもともと同じだったわけではないことがわかる。斎藤先生はタイでの実践を始めた頃は、人間教育をする必要はないと思っていたし、生徒たちは斎藤先生をなめていた。そして、タイ人教師とも考え方が違うと言っていた。6. 2. で、斎藤先生の日本語教育観が変容した要因として、斎藤先生がタイ人教師や生徒たちと、タイ人、日本人を越えてS中高校の教師として関係性を構築してきたことを挙げたが、これら類似点として挙げた考え方も、3者の関係性構築の相互作用によって作られたものではないだろうか。したがって、斎藤先生の日本語を教えるとはどういうことかという考え方は変容はしていなかったが、タイでの実践を通して、タイ人教師や生徒たちとの関係性構築の中で意識化、明確化、そして共有化され3者のめざす日本語教育となっていたと考えられる。

6. 4. さらなる成長の可能性

6. 1. や6. 3. で述べたように、日本語教育観が変容しなかったからといって、成長していないわけではない。斎藤先生は3年半の実践を通して、S中高校でタイ人教師や生徒たちとの日本語教育を作り上げてきたのだ。しかし、そこで異なる他者との対話があり、自身の日本語教育実践を批判的に振り返ることができれば、変容につながる気づきを得て、さら

なる成長の可能性があるのではないか。例えば、教師と生徒の関係を教える人と教えられる人と固定して考えるのではなく、別の関係性もあるのではないかと柔軟に考えることによって、課題提起教育 (フレイレ, 1968/1979) や協働学習へと実践が広がっていく可能性がある。また、中山ら (2015) が母語話者の「母語話者性」を基にした固定的な役割から出て行かなければ新しい協働が実現できないと述べているように、斎藤先生がS中高校での既に来上がっており、おそらくやりやすかったであろう役割分担についても、本当にこれがいいのか、別のもっと良いやり方はないのかと捉えなおすことで、新しい役割分担を生み出すことができるかもしれないと考える。

7. まとめ：気づきを得ることの難しさ

本研究は、日本語教師がよりよい日本語教育実践を行うために日々の授業を振り返り改善を行っていても、それが必ずしも自分自身の日本語教育観の振り返りにはなっていないのではないかという問題意識の下、タイの中等教育機関で働いていた斎藤先生の日本語教育観が変容したのかどうかを明らかにし、なぜ変容したのかしなかったのかを考察した。

斎藤先生はS中高校での日本語教育実践を通して、日本語教師とは何をする人なのかという考え方を変容させたが、日本語を教えるとはどういうことかという考え方は根本的には変容しなかった。それは、斎藤先生の日本語教育実践に関わるタイ人教師や生徒たちと斎藤先生の考え方に異なりがなかったからであった。だからこそ一緒に行う実践がうまくいったのだろうが、それゆえに、その考えを批判的に捉えなおすことが難しく、その結果、変容につながるような気づきは得ることがなかったのだ。日本語教育観が変容しない=成長しないわけではないが、変容につながるような気づきを得ることは、実践の変容、つまりさらなる成長につながるものである。

一方、本研究の原初的疑問である、筆者のタイでの実践を振り返ると、筆者がタイ人教師と一緒にいう実践がうまくいかなかったと考えたのは、斎藤先生とは対照的にタイ人教師との間に日本語教育に関する考え方の違いがあったからであった（高井, 2017）。そして、それらの違いをタイ人、日本人の違いに収斂して考え、タイ人教師や生徒たちと良好な関係性を築くことができなかつた。つまり、異なりだけでは気づきは生まれないことがあるのである。高井（2017）では「「せめぎあい」の場がなかったこと」が指摘されているが、異なりがあってもなくても、自身の価値観がゆさぶられるような対話が必要だと考える。重要なのは、自分（たち）が当たり前だと思っていて意識していないが当然視している価値観があるかもしれないと考えることである。そのためには、私たちは、自分を含め多くの人が当たり前だと思っていることでも、常にその考えは本当に当たり前なのか、本当にそれでいいのかと疑い、問い続けなければならない。

文献

飯野令子（2011）. 多様な立場の教育実践が混在する日本語教育における教師の「成長」とは——教師が自らの教育実践の立場を明確化する過程『早稲田日本語教育学』9, 137 - 157.

飯野令子（2012）. 日本語教師の成長としてのアイデンティティ交渉——日本語教育コミュニティとの関係性から『リテラシーズ』11, 1 - 10. <http://literacies.9640.jp/vol11.html>

牛窪隆太（2014）. 新人日本語教師の葛藤を生み出すもの——制約の下での発達に焦点をあてて『多摩留学生教育研究論集』9, 1 - 10.

牛窪隆太（2015）. 日本語教育における「教師の成長」の批判的再検討——自己成長論から逸脱の場としての「同僚性」構築へ『言語文化教育研究』13, 13 - 26. <https://doi.org/10.14960/gbkkkg.13.13>

大河内瞳（2015）. Professional learning communityに

おける教師の学び——タイの大学で教える日本語教師のケース・スタディ『阪大日本語研究』27, 195 - 221.

大河内瞳（2016）. 日本語学科新設に携わった教師の経験——タイの大学で教える日本人教師のストーリー『海外日本語教育研究』3, 1 - 13.

岡崎敏雄, 岡崎眸（1997）. 『日本語教育の実習——理論と実践』アルク.

片桐準二, Katagiri, K. L., 池谷清美, 中山英治（2011）. タイ高等教育の日本語教育協働現場における「成長する教師」の可能性——タイ人教師が経験する協働現場の実態分析からの考察『国際交流基金バンコク日本文化センター日本語教育紀要』8, 35 - 44.

門脇薫, 中山英治, 高橋雅子（2015）. 日本語非母語話者教師と母語話者教師の協働の現状と課題——タイと韓国の高校における母語話者教師対象の調査による考察. 門脇薫（編）『海外における日本語非母語話者教師と母語話者教師の協働に関する基礎的研究』（pp. 146 - 157）. 科研費（24520593）研究成果報告書.

門脇薫（編）（2015）. 『海外における日本語非母語話者教師と母語話者教師の協働に関する基礎的研究』. 科研費（24520593）研究成果報告書.

北出慶子（2017）. ネイティブ日本語教師の海外教育経験は教師成長をうながすのか. 安田裕子, サトウタツヤ（編）『TEMでひろがる社会実装——ライフの充実を支援する』（pp. 48 - 65）. 誠信書房.

久保田賢一（2000）. 『構成主義パラダイムと学習環境デザイン』. 関西大学出版部.

桜井厚（2012）. 『ライフストーリー論』. 弘文堂.

高井かおり（2012）. 『非母語話者日本語教師と母語話者日本語教師がともに日本語教育実践を創造するために必要な視点とは何か——タイ人日本語教師のライフストーリーから』. 早稲田大学大学院日本語教育研究科修士論文（未公開）.

- 高井かおり (2017). 実践改善のための振り返りを「せめぎあい」の場にするために——ライフストーリー・インタビューの可能性『早稲田日本語教育実践研究』5, 75 - 92.
- 館岡洋子 (2010). 多様な価値づけのせめぎあいの場としての教室——授業のあり方を語り合う授業と教師の実践研究『早稲田日本語教育学』7, 1 - 24.
- 中山英治, 門脇薫, 高橋雅子 (2015). 日本語非母語話者教師と母語話者教師による教師間協働の実態調査報告——タイの高校における協働環境と協働内容『いわき明星大学人文学部研究紀要』28, 19 - 34.
- 中山英治, 門脇薫, 高橋雅子 (2017). 理想的な教師間協働を経験している教師の語り——SCATによる構成概念と理論仮説『日本語教育実践研究』5, 64 - 74.
- 林さとこ (2006). 教師研修モデルの変遷——自己研修型教師像を探る. 春原憲一郎, 横溝紳一郎 (編)『日本語教師の成長と自己研修——新たな教師研修ストラテジーの可能性をめざして』(pp. 10 - 25) 凡人社.
- 平畑奈美 (2008). アジアにおける母語話者日本語教師の新たな役割——母語話者性と日本人性の視点から『世界の日本語教育』18, 1 - 19.
- 平畑奈美 (2014). 『「ネイティブ」とよばれる日本語教師——海外で教える母語話者日本語教師の資質を問う』春風社.
- フレイレ, P. (1979). 小沢有作, 楠原彰, 柿沼秀雄, 伊藤周 (訳)『被抑圧者の教育学』亜紀書房. (Freire, P. (1968). *Pedagogía del oprimido*.)
- 松尾憲暁, 香月裕介, 井上智義 (2014). 日本人教師はタイ人教師とともに働くことをどう捉えているか——量的調査と自由記述の分析から見えること『国際交流基金バンコク日本文化センター日本語教育紀要』11, 111 - 120. <https://www.jfbkk.or.th/publications/jleb/20140911-2/>

Article

Whether Mr. Saito's beliefs of Japanese language education has changed while working at a high school in Thailand

Difficulty realizing something from the routine

TAKAI, Kaori*

Meisei University, Tokyo, Japan

Abstract

This study is based on a question whether teachers' reflection of their practices lead them to reflect their educational beliefs or not. And it aims to clarify whether Mr. Saito's beliefs of Japanese Language education has changed or not while he was working at a high school in Thailand, and to consider why it has changed or not. In order to do so, a life story interview to Mr. Saito was conducted. As a result of this research, it found some part of his educational beliefs has changed but some part has not changed. The cause of the change was that he realized something from the differences between Thai students, teachers and himself, on the other hand, the similar attitude of them could not make changes to his educational beliefs. However, the differences cannot always cause awareness leading to alteration of educational beliefs. We need to reflect our own practices critically, furthermore, we must doubt the obvious, and keep asking it ourselves.

Copyright © 2019 by Association for Language and Cultural Education

Keywords: Japanese language education in Thailand, secondary education, teachers' professional development, reflection, life story interview

* *E-mail:* kaori.takai@meisei-u.ac.jp

論文

移動経験のない大学生は
「複言語で育つ子ども」とどう向き合ったか

人の語りにふれて境界を越える

武 一美*

(早稲田大学)

齋藤 恵

(早稲田大学)

概要

本研究の目的は、移動経験のない大学生が、「複言語で育つ子ども」をテーマとするワークショップ型の授業を通じて、どのように複言語で生きる人々の問題を受けとめ、思考していったのかを明らかにすることである。個々の学生の「驚き/注目」がどのように現れ、更新されていったのかを可視化するため、学生たちが記述したコメントシートやレポートの記述の分析を行った。その結果、人の語りを聴くこと、話し合うことをきっかけとして、学生たちの「驚き/注目」から、学生たち自身の「問い」や「私見」が生じ、それが教室の外(将来)の課題へと連続性をもって展開されていったことが明らかになった。

Copyright © 2019 by Association for Language and Cultural Education

キーワード モノリンガル、語りを聴く経験、驚き、問い/私見、質的な授業研究

1. 雑然とした講義教室で、大学生たちが生み出したもの

長机が固定され動かすことができない講義型教室に、学内各学部から集まった50人以上の大学生が教壇に向けて一列に座っている。ワークショップ型授業をするには難しい、という印象がぬぐいきれないまま、授業が進んだ。しかし、受講生が書いたコメントシートやレポート等を、学期終了後に改めて読んでみると、そこには地味ではあるが、瑞々しい「驚き」や「気づき」が語られていたことに気づいた。なかでも、移動歴があり、複言語環境で生育した背

景を持つ大学生が自分の経験を対象化して考える傾向があるのに対し、幼少時に移動経験のない、モノリンガル環境で育った大学生は、クラスでのやり取りや提示された資料、ゲストの語りなどに刺激され、複言語・複文化¹に関わる様々な内容に驚き、それまでの自分の経験の中で築いてきた考えや認識を疑い、考えを深め、更新していく様子が感じられた。海外への移動歴のない大学生が、複言語で育つ子ども

1 本授業が教科書とする川上、尾関、太田(2014, p. 31)では複言語・複文化主義を次のように説明している。「複言語主義、複文化主義とは、一人の個人の中に、多様な言語能力と多様な文化理解力が、たとえそれらが部分的でも複合的に構成されているという考え方である。そして、そのような複合的能力をもとにコミュニケーションすることを是認する考え方である。」

* E-mail: zumi.take@gmail.com

も、育ってきた人たちのことを理解していくことに意味があるのではないか。教師の目線からは、雑然としてとりとめのないように見えた教室の中で、受講生たちは何を思い、考えたのだろうか。彼らの「驚き」「気づき」に価値があるのではないかと私たちは考え始めた。

分析・考察から、研究参加者たちはそれぞれに、たとえ小さくとも価値ある成果を得て教室を出ていったことが明らかになった。「驚き/注目」²という心の動きがその原動力になっているのだろうということもわかった。

本稿では、移動経験のない、モノリンガル環境で育った学生たちの「驚き/注目」に着目することを出発点に、人の語りを聴き、話し合うことをきっかけとして、学生をつぶやきが生まれ、それが大きくなっていくこと、さらに、その意味や価値について述べたい。

2. 先行研究

日本語教育分野では、留学生と日本人大学生とが共修する教育実践(門倉, 1996; 梶原, 2003; 有田, 2004; 杉原, 2006; 館岡, 2015)が行われてきた。これらの授業は、正規の科目として留学生・日本人大学生双方が受講し、なんらかのテーマのもと対等性を意識して共に学ぶ場を提供する。これらの実践では、留学生と日本人学生の間には存在する非対象性や権力関係を排除すべく、対等な意見交換の場の設計が重要視される。言い換えれば、日本の大学におけるマイノリティである留学生とマジョリティである日本人学生を対等な関係に置く装置としての学び合う教室をめざした実践である。また、社会のなかでの対等ではないマジョリティとマイノリティの関係を教室という空間の中から正そうとする現代的課題に向き合った実践であり、共生をめざす実践の論考

とも解釈できる。しかしながら、多様化する日本人大学生の背景には注目しておらず、あくまでも留学生対日本人学生という構図で学生たちを捉えている。

一方、多文化教育の文脈では、マジョリティの意識変革なくして多文化共生はありえない(森茂, 2009)という考えのもと、多文化教育をマジョリティのためにこそ行うべきであると、小川(2014)、森茂(2009)、松尾(2019)は主張する。その具体的な実践としては、山根(2019)、坪井(2019)の高等学校での授業実践がある。どちらも、日本人であるマジョリティ生徒が気づいていなかったことを気づかせる仕組みを授業の中に配置する。

このように、日本語教育や多文化教育の文脈では、日本人学生・生徒のマジョリティとしての優位性を下げる、あるいは優位性に気づかせるための授業設計の試みと提案がなされている。本研究の分析対象とした授業実践においても対等性や気づきは重要な要素であるが、上記の実践と大きく異なる点は、「日本人学生」という括りではなく、複言語・複文化という視点から、日本国外への長期的な移動歴がない、言語・文化的に日本語・日本文化モノリンガル環境で育った学生に注目している点である。複言語・複文化の人が増加し、社会に多言語が存在する社会に私たちが生きていることを考えると、マイノリティ・マジョリティという視点と同時に、言語・文化的日本語モノリンガル環境で育った学生に、マルチリンガルの視点を加えること、経験させることは喫緊の課題であると考えられる。この点に注目した実践研究は管見の限りでは見当たらない。移動経験のないモノリンガル環境で育った学生の学びのプロセスに注目した分析を行うことは、これからの様々な背景を持った人が共に生きる社会を作るための知見にもつながるのではないかと考える。

2 「驚き/注目」については、河井(2016)、デューイ(1938/2004)を参照した。「驚き/注目」は分析の観点にもなっている。詳しくは3.2.2.を参照されたい。

表1. 「Pクラス」授業内容 (201X年度Y学期)

クォーター	授業回	授業内容	課題
前半	第1～2回	移動する時代と子どもたち / ことばの学びとことばの力	レポート①
	第3回	ゲスト1*「外国から来て日本の学校で勉強する子どもたち」	
	第4～5回	ことばとアイデンティティ/それぞれの日本語, 混ぜ語	
	第6～8回	ことばの学びを支える「教材」と言語活動	
後半	第9回	複数のことばの中で育つということ/子どもたちの心とことばの学び	レポート②
	第10～14回	ライフストーリーを解釈する (1) NAMさん (2) 親と子の語り (3) 陳天璽さん	
	第15回	ゲスト2「複言語で育つ/育てる」	
	第16回	振り返り, 自己評価	

*外国人生徒への指導を行うフリースクール代表。第15回のゲストについては、4章を参照。

3. 研究方法³

3. 1. 分析対象⁴

3. 1. 1. 分析対象の授業概要

3 本研究は、所属大学の倫理審査を通過している。審査書類には、受講生の産出したコメントシート・レポート・自己評価表を分析・考察のためのデータとすること、受講生に倫理面を踏まえた説明を十分することを明記した。受講生に対しては、該当科目最終日の授業終了後に、研究についての説明と、データ使用の可否について、科目の成績確定後にメールする旨を伝えた。メールには、研究結果の公表において、個人名及び個人の特定につながる情報を全て削除し、研究参加者に不利益が生じないよう細心の注意を払うことを明記した。また、データの使用許可に際しては、コメントシート・レポート・自己評価表のそれぞれについて、研究の公表への許可については口頭発表・論文発表・出版のそれぞれについて「許可・不許可」を選択するようにした。結果的に、不許可の受講生からの返信はなかった。

4 分析対象の記述に当たっては、大谷 (2019) を参考に、可能な限りの匿名化を行った。大谷 (2019) は、研究参加者の実名表記について、「① 研究参加者が発言などで触れている第三者への影響の可能性、② 研究参加者自身へのその時点では予測しなかった将来の影響の可能性、③ 実名を望む研究参加者に意図的・無意識的な訴えがある可能性」(大谷, 2019, p. 215) という三つの観点から、実名を出すのは適切でないと述べる。本稿では、実名の匿名化に加え、科目名・実施期間・受講生の学部等に関しても、予測外の将来の影響を考慮して匿名化した。

本授業は、某私立大学の全学共通科目として開講された、全16回の授業である。川上ら (2014) を使用して実施した。授業の流れを表1に示す。

この科目は、前半と後半各8回ずつのクォーター⁵に分けて構成されている。前半クォーターでは、子どもが幼少期より複数言語に触れ成長するとどのような状況に遭遇するのか、またどのように言語を習得していくのか、様々な事例に触れながら議論を重ねる。さらに、複数言語で育つ子どものことばの学びを支える教材や言語活動について考える。後半クォーターでは、複言語で育った背景を持つ人々のライフストーリーを読み、それらの解釈を通じて、複言語環境で成長する子どもが青年期から大人になるとき、自分とどう向き合い、アイデンティティを形成していくのか考察を深める。さらに、多様な背景を持つ人々が生きる社会と自分自身のあり方に目を向け、考えをまとめる。

本稿の執筆者であり、本授業の担当教員でもある武・齋藤は、それぞれ異なる現場で複言語・複文化で育つ子どもたちと長年関わってきた。複言語・複文化で育つ子どもを日本社会がどのように受け入れ育てていくのかという問題について、筆者らはかねてより問題意識を抱いてきた。受講生には本科目の

5 本科目の所属学部は、1年間を4学期制にするクォーター制を採用している。

表2. 研究参加者

参加者	所属学部系統	学年*	特記事項#
A	社会科学系学部	2年	なし
B	教育系学部	3年	教員志望
C	教育系学部	3年	教員志望
D	社会科学系学部	4年	なし
E	教養系学部	2年	教員志望
F	人文学系学部	1年	なし
G	社会科学系学部	1年	東南アジアで短期教育支援ボランティアを経験

* 研究参加者に1学年の学生 (F, G) が含まれているが, 1学年の最終学期に当たり, すでに19歳であったこと, また, 所属大学の研究倫理規定には年齢条項の記載がないことから, 研究参加者本人からのデータ使用許可を以て, 保護者からの許可は不要と判断した。

特記事項とは, 教員志望・日本語教育への動機・短期の海外経験の有無・複言語の子どもとの接触経験の有無など本授業の内容理解に影響を与え得る知識・経験を指す。

テーマについて, 他人事ではなく自分の問題として深く考えてもらいたいと考えていた。

3. 1. 2. 研究参加者⁶

本研究で分析対象とした7名の研究参加者の所属学部系統と背景情報を表2に記す。彼らは, 日本の学校教育を受けて育ち, かつ, 短期留学や旅行の経験以外に日本国外への移動歴を持たない受講生 (全受講生49名中29名) のうち, データ使用許可が得られた研究参加者である。データ使用許可は受講生49名中21名から得られた。21名のうち, 海外への移動歴のない受講生は10名である⁷。移動歴のない10名からさらに, 移動する子どもの問題を卒業論文のテーマにしていたり, ボランティアで複言語の子どもに関わる経験を長年しているなど, 移動する子どもや日本語教育への知識・経験など十分な予備知識を持っていたと考えられる3名を分析対象から除外し, 7名の受講生を研究参加者とした。

マイノリティ・マジョリティという括りで言うと, 本研究で分析対象としたモノリンガル環境で育った研究参加者は, 教室内ではむしろマイノリ

ティ的立場の様相を示していたことも付け加えておきたい。なぜなら, 複言語という語に惹かれて自身が複言語環境で育った受講生が少なからず集まっていたこと, 複言語話者のライフストーリーを読んだり, ゲストを迎えて複言語環境に関する話を聴いたりすることにより, 教室内にいわば複言語環境が形成されていたからである。

3. 2. 分析の方法

3. 2. 1. データの説明

本分析で使用したデータの概要は下記 (1) ~ (3) の通りである。

(1) 毎回のコメントシート

毎回の授業で, 授業終了前の10分間程度, 受講生が授業を振り返って「本日の授業の中で特に印象に残ったこと, その理由」をB5サイズの用紙に記入する時間を設けた。「コメントシート」とは, そこで受講生が記述したコメントのことを指す。

(2) レポート

各クォーターの期末課題として課したレポートでは, 受講生に, 授業で扱った内容や話し合いを経て特に興味を持つようになった「自分のテーマ」を決め, 自身の経験や授業での話し合い等を引用しながら自分の考えを記述することを求めた。本稿では, 前半クォーターの課題を「レポート①」, 後半クォー

6 本稿では分析対象とした7名の受講生を「研究参加者」と記す。

7 その他の11名は, 海外で育った帰国生徒, 1年以上の長期留学経験のある学生, 外国にルーツがある家庭で育った学生などである。

ターの課題を「レポート②」とする。

(3) 自己評価表

16回目の授業の際に、受講生が各自のレポート②の内容を報告し合った後で、レポートの自己評価を所定の用紙に記入する時間を設けた。書式には、「レポートには記述しきれなかったが考えたこと、学んだこと」を自由に書く欄を設けた。本研究では、この部分を分析データとして使用した。

3. 2. 2. 分析の手順

(1) データの収集と読み込み

まず、研究参加者(A～G)のデータを時系列に並べて読みながら、彼らの感想や考えが現れ、心が動いていると筆者らが感じた⁸部分にハイライトした。

(2) マトリックスの作成

その後、7名の心の動きを時間軸で一覧できるようにマトリックスを作成した。マトリックスには、縦軸に研究参加者A～Gを配置し、横軸に第1回から第16回までの時系列で、各研究参加者のことばを書き込んだ。そして完成したマトリックスの表を、縦軸と横軸で再度読んで7名の内面の動きがある部分に印をつけていくと、特に第4回、第11回、第13回、第14回、第15回において研究参加者の気持ちの動きが観察された。表3に、D、Eの記述をマトリックス化した資料の一部を示す⁹。

8 筆者らが、受講生の心が動いていると感じたのは、例えば、ゲストの語りを聞いた後に記述された、次のような文言である。「アイデンティティについても悩むというより絶望とおっしゃっていたことが印象深いです。「選択」以前、「選択肢ももらえない」と感じる人がいると初めて気づきました。」(研究参加者C)ここからは、語り手の感情に呼応した学生の思いが感じられる。

9 表3では、紙幅の都合上、横軸に学生を、縦軸に授業回を配置する。また、本文中で指摘した11～15回の授業のコメントシートの記述に絞る。なお、本研究の第三の分析視点である「自分や社会の課題」は、レポート②や自己評価表に記載されたものであるため、表3に記載した範囲では現れない。

(3) 分析の視点の確定：授業内での「驚き/注目」に着目する

(1)(2)の過程において、授業が第4回くらいまで進むと、研究参加者のコメントシートの記述に心の動きが感じられるものが多くなっていることに筆者らは気づいた¹⁰。彼らが何に対して「驚いた・気づいた」のか、また、何を「感じたのか」というと、クラスでの議論や、その中で見聞きしたクラスメイトやゲストの経験などに対してであった。

河井(2016, p.179)は、ショーン(1983/2007)、デューイ(1938/2004)を踏まえて「情動的要因は、このように、行為の中の省察という経験から学ぶ過程においても重要な働きをしていると考えられる」とし、学びのプロセスにおける驚きや戸惑い等の「遅延」の重要性を指摘している。筆者らもその点に同意し、「驚き/注目」を分析の視点とすることとした。つまり、「驚き/注目」がどのような形で表出したのか。これが第1の分析視点である。また、そこから、「驚き/注目」が、「問い/私見」へと展開するという道筋も見えてきた。「驚き/注目」がどのような「問い/私見」へと発展したのか。これが第2の分析視点となった。

一方、本授業で筆者らが心がけていたことは、この授業を通じて、受講生たちが複言語で育つ子どもに関する情報や知識を摂取するだけではなく、この社会に共に生きる者として、我がこととして捉え考えること、そこには正解はなく社会の中で考えていくべき課題として心に持ち続けてもらうことであった。そのような思いから、レポート②の課題においても、受講生それぞれが取り上げたテーマや問いと関連して、「自分や社会の課題」を書くことを求めた。研究参加者が、レポート②の中で、「自分や社会

10 研究参加者全てに共通するわけではないが、例えばDやEなど、授業開始当初は「～だと思う」「～である」などと一般的な見解や総括が記述されていたものが、「感じた」「印象深い」などといった表現を用いて、驚きなど、自身の感情を表している者がいることに気づいた。具体例については表3を参照のこと。

表3. 研究参加者D, Eのコメントシートへの記述

回	D	E
11	アイデンティティとは 私は今日の話や議論のなかで、アイデンティティや母語などという言葉自体そもそも必要なかどうかと感じた。おそらくこの言葉が存在しなければ悩む必要がなかった人もたくさんいたのだろうと思う。(中略)。その人がどう思うか次第の考え方で客観的に決める必要のある概念ではないと思う。	今回のディスカッションを通じて、結局、学校の中で複言語環境で育った子供たちを受容しやすいクラス作りをしなければいけないのは教師の側なんだなと感じた。(中略) 教師側は変に気を配りすぎて特別扱いしないようにし、その子がもしなにかでつまづいているのであれば、それはしっかりサポートするのが その子のためにはなるのではないかと考える。
12	親の教育方針を決める重要性 複言語環境において親はそうじゃない家庭での教育よりも努力が求められると思われる。言語に関する教育方針をきちんと決めておいて、子供をできるだけ混乱させないようにすることや自分がその育つ国で使われている言語の力が足りない場合にその言語を努力して身につける必要があるということである。	(複言語の子を育てる) 家庭をどう支援していくかを考えるべきだと感じた。複言語の子を育てるとするのは親だけだと具体的にどうしていったらいいかなどのビジョンが見えにくい(中略) その家庭を取りまく大人、家庭、学校がどうしていかが大変重要であると感じるのである。(中略) 教師は複言語の子どもの事情を理解する力、解決しようとする姿勢を持てるように教育されるべきであると感じる。
13	アイデンティティとはそもそも必要な考え方なのかということをまず考えたい。授業で紹介された人は、総じてアイデンティティというものが存在するために苦しんでいた。それなのになぜ必要なのか。そしてその苦しみからどう脱却したのか、またはまだ結論が出ていないのかなどを聞いていきたい。	本人が大人になるまで、あるいは大人になってから、自分とは何かいゆるアイデンティティを考える時、何がアイデンティティを形づくったのか、ということがアイデンティティを考えるキッカケになったのかをテーマとして様々な人の語りを踏まえて分析していきたいと思います。
15	自分では日本人と変わらないと思っていても周りからはそう思われなれないことに関する絶望というお話をきいて、やはりそれは本音なのではないだろうかと感じた。今まで読んだ多くのライフストーリーの人物も高校生ぐらいの歳になると自分を受け入れるようになったと書かれていたが、これは精神年齢が大人になったことによる妥協でしかないのだろうと感じた。でもこの妥協こそがアイデンティティを確立する瞬間であり、自分のルーツを考える時なのであると思った。改めて生の声でアイデンティティに関する苦しみを聞いて、アイデンティティなどは存在しないほうが良い概念だと前から考えていたが、アイデンティティとは自己を肯定するために誰もが考えてしまう概念で、一度乗り越えることでより自己成長につながる考えだと感じた。アイデンティティを獲得することは、そもそも苦しいことなのだろうと思った。(後略)	〈ゲスト〉のお話を聞いて、一番印象的だったのは、国籍に関することでした。特にゲスト1さんの、「こだわりはない」という言葉です。どうしても複言語環境で育ってきてこなかった身からすると国籍というのは大きな問題(アイデンティティ形成において)だと思っていたのですが、そういった環境で育ってきた人たちは国籍は単なる利便性のためだけで、自分が実際どう思うかが最重要であると考えてのなんだと印象深く感じました。子どもたちは、自分か複言語で育ってきたために大変な思いをしたりすることがあるかもしれないが、まわりの考え方しだいでその子は幸せにもなるし、またその逆もありえてしまうと周りの重要性というものを考えるきっかけになりました。「ハーフでなぜ悪い?」ゲストさんのこの言葉が強い意志を感じられるものであったのも印象深く感じました。

の課題」について、どのように記述したのか。これを第3の分析の視点とした。

これらの三つの分析視点は、学びに対する筆者らの考え方や授業でめざしたものと深く結びついたものである。以下、三つの分析視点の定義を記す。

- ・「驚き/注目」：データから抽出した「～驚いた」「～気づいた」など、研究参加者が心を動かし考え始めた現れと捉えられるもの。学生によっては無い場合もある。

例. 自分のアイデンティティーは〇〇人だと強く意識する人と、何人でもないことをアイデ

ンティティーとする人多種多様で驚いた。(研究参加者A)

- ・「問い/私見」：研究参加者が、授業での議論を経て、ちょっとしたつぶやきにも似た形で発した問いと、それに対する自分なりの答えが述べられているもの

例. 結局、学校の中で複言語環境で育った子供たちを受容しやすいクラス作りをしなければいけないのは教師の側なんだなと感じた。(研究参加者E)

- ・「自分が生きるであろう社会を想定した、自分

や社会の課題」：レポート②の中で、筆者らが受講生に要求した、自分の問いを示し、自分と社会の課題について述べるという課題に回答して、研究参加者が記述したと考えられるもの。5章で例示する。

(4) 分析の視点のタグ付けとストーリー記述、図の作成

第4回、11～15回及びレポート②を中心にデータを再度読み込み、「驚き/注目」「問い/私見」「自分や社会の課題」に関わる記述にタグを付し、それらがどのように現れ、更新されたのか可視化を試みた。そして、マトリックスと元データの両方を参照しながら、各研究参加者の学びのストーリーと図の作成を行った。詳細は、第5章で述べる。

4. 科目「Pクラス」における教員の意図と「人の語り」

「驚き/注目」が増えた回に共通するのはライフストーリーやゲストなど「人の語り」の存在である。本稿では、教科書(川上, ほか, 2014)中のライフストーリーを読んで語り手の経験に耳を傾けること、グループメンバーの経験や考え方・感じ方を聴くこと、ゲストの経験を聴くこと、これら三つのことを、「人の語り」と位置付ける。

本授業を通じて受講生が聴いた「人の語り」は、複言語に関する問題を、血の通った生身の人の日々の生活から生み出されたことばとして受け止め、そのことばを発した「人」と対峙し、自分の頭で考えるという経験を受講生たちにさせるための仕掛けとなった。

「人の語り」を読み、聴いて、さらに受講生同士が話し合いを深めるには、授業の中で教員が、どのようなテーマを、どのような資料を、さらにはどのような問いを、学生に投げかけるかが重要である。「驚き/注目」が増えた回において、授業担当者として筆者らがめざしたこと・行ったことは以下の通りである。

第4回は、教科書に収録されている複言語で育ってきた若者たちのケースを読んだうえで、アイデンティティや混ぜ語について、複言語環境で育ってきた受講生、モノリンガル環境で育った受講生双方の複言語経験・複言語接触経験を語り、聴いた。教員は、話し合いの様子を見ながら、「複言語で育つ人たちが抱えている問題は何か?」「なぜそれが生じるのか?」等問いを投げかけた。

第10回からは複言語で育った人のライフストーリーを読む活動に入る。第10～11回は、ベトナム難民家庭で生まれ育った若者(NAMさん)のライフストーリー(川上, ほか, 2014, pp. 62-69)を扱った。教員は受講生に対して、事前にライフストーリーについての疑問や、クラスで話し合いたいテーマの提出を課した。クラスでは、学生から出た問いやテーマの一覧に基づいて、グループで話し合う時間を持った。結果、受講生達は、NAMさんのことばやアイデンティティに対する認識の変化や、「難民」という背景に対するステレオタイプの問題、教師や親など周囲の人々との関わり方等の視点から、ライフストーリーの解釈を深めた。また、第12回には、複言語の子どもとその親たちの語り収録された資料(川上, 2017の一部)を提示し、親と子双方の視点から、複言語で育つ子どもの成長過程における課題や解決策を考えるように促した。

第13～14回には、「無国籍」状態を選択した中華系家庭で育ち、現在は研究者として活躍する陳天璽さんのライフストーリーを扱った。教科書の資料(川上, ほか, 2014, pp. 80-89)に加え、陳さんの著書『無国籍』(陳, 2005)の中のキャリア選択に関わる部分の抜粋も読んだ。そして、グループで、疑問・違和感・ひっかかりを記述し、そこから浮かび上がるテーマについて話し合った。

第15回は、二人のゲストスピーカーを招聘した。一人目のゲストは、国際結婚をして日本で子育てをした日本人女性、もう一人は、小学生の時に南米から来日、その後日本の中学・高校・大学へと進学した、複言語で育った女性である。複言語・複文化

で育つ子ども自身として、あるいは子どもを育てる親として、複言語の子どもの言語・文化・アイデンティティについて経験を交えて語った。全体ディスカッションでは、様々な観点の質問が、授業終了まで切れ目なく続いた。

また、筆者らは、3. 2. 1. (2) (3) で述べた、レポート作成および自己評価の過程で、受講生が複言語の子どもに関する語りと向き合い、さらに自分や社会のあり方を問い直し記述することが、情報や知識の摂取の段階を越えて、我がこととして捉える重要な後押しになり得ると考えるようになっていた。レポート執筆に際しては、次の3点を必須事項とした。①テーマ設定と「自分の問い」を明確に記述し、レポートタイトルに反映させる、②「自分の問い」について、どう考えるのか具体的に書く、③最後に、この社会で生きる一員として、できること、したいことを書く。また、受講生たちが人の語りに注目し、内省するよう、関連書籍から知識・情報を引用するのではなく、授業で扱った、人の語りやグループメンバーの語りを引用として使うよう指示した。

5. 分析の結果

3. 2. 2節で述べた手順に沿って、7名（研究参加者A, B, C, D, E, F, G）のデータを分析した結果、研究参加者が「驚き/注目」から考察し、認識を深めていった観点として、次の四つを見出すことができた。第一に、複言語話者に対する、モノリンガルの視点からのステレオタイプを批判的にみる観点（A, B）、第二に、複言語環境で成長する子ども特有の課題と捉えられてきた多元的なアイデンティティ形成の問題を、モノリンガル環境で成長した子どもたち（研究参加者ら自身も含む）の成長過程でも共通する問題であるとみる観点（C, D）、第三に、自分自身は複言語で育つ子どもの表出する差異とどのように向き合うかという観点（E, F）、第四に、複言語で育つ子どもをかわいそうな子どもとみなす態度に内在する暴力性を指摘し、複言語・複文化で育つ子ども

をその子としてそのまま受けとめる姿勢を持つようとする観点（G）である。

以下、本章では、7名の研究参加者の学びのストーリーから、これらの観点を導き出した過程を明らかにする。分析の記述において、研究参加者のコメントやレポートの記述を引用する。引用文中の〔 〕内の記述は学生の記述内容を明確にするために筆者らが行った補足を、〈 〉内の記述は、データの匿名性を維持するために筆者らが行った言い換えを表す。

5. 1. 複言語話者に対する、モノリンガルの視点からのステレオタイプを批判的にみる

5. 1. 1. Aのストーリー

Aは、複言語で育つ子どもについての背景知識をほとんど持たず、一般教養の一つという認識で教室に参加した。レポート②の中に、次のような記述がある。

自分のアイデンティティー¹¹は〇〇人だと強く意識する人と、何人でもないことをアイデンティティーとする人多種多様で驚いた。
(レポート② 1月27日)

具体的にどういうことか。Aのコメントを遡ると、第10回以降、複言語話者のライフストーリーを読む中で、Aが多様なアイデンティティのあり方について「驚き/注目」を強めていったことが窺える。次の引用は、ベトナム難民家庭で生まれ育ったNAMさんが、外国人登録証や外国のパスポートを持って日本で生活する煩雑さと、それを克服するために日本に帰化した経緯と葛藤についての語りを受

11 アイデンティティという用語について、本授業の教科書である川上ら（2014, p. 31）は、「アイデンティティとは自分が何者なのかという意識であるといわれてきたが、それは決して固定されたものではない。子どもから成人、そして老人まで、アイデンティティ形成に終わりはなく、したがって、アイデンティティとは個人が生きていく中で自分のあり方を追究していく過程とも言える」と説明している。本授業においても、これに依拠した定義を提示している。

けて、Aが記述したものである。

最も印象に残った言葉は、「国籍は利便」というナムさんの資料中の言葉だ。やはり国籍を外国のままにしておく日本において手続き等めんどうなことが多いため形式的に「日本人」となったが、自分の芯はベトナム人であるというナムさんの強い意志を感じた。(第11回 12月12日)

Aは、レポート②で「複言語で育つ子どものアイデンティティはどこに存在しうるのか」という「問い」を立て、「複言語話者本人の意識・意思が重要な要素である」という「私見」を示すのだが、Aは再度、NAMさんの例を挙げて次のように記述している。

[NAMさんの]「日本人としての国籍は便宜で、魂はベトナムにある」という言葉から、書類上に〔ある〕国籍と自分の中にある国籍が違っていいという考え方もあるんだなと気付かされた。(レポート② 1月27日)

先のコメントシートからの引用は、授業直後の率直な印象が記されているに過ぎないが、上のレポート②からの引用では、この「注目」が、書類上の国籍と自己が認識する帰属とが異なる場合もある、という「私見」へと変化したことが読み取れる。

また、Aは、複言語の子どもの問題をめぐる「自分と社会の課題」について、次のように記述している。

私が今後できることを考えてみたが、壮大なことは思い浮かばなかったので日常的にできることを考えた。複言語で育ってきた人に対し何も考えずに「○○語も話せるんでしょ?」「日本人じゃないから大変だよ」といった安直な言葉を言わないようにしたい。〔中略〕見た目が日本人に寄っていなくても、本人の意識では日本人かもしれず、それを否定することはその人のアイデンティティを否定することになってしまうと思う。また、人が自分のアイデンティティについてどう考えているか外からは何も見えないので、話し

てくれる範囲で話を聞き、認識しあうことが大切だと考える。(レポート② 1月27日)

Aは、レポートの中で、複言語で育ったのに○○語ができないのはおかしい等、複言語話者の言語の非均質さがテレビ番組等からかいかや嘲笑の対象になっていることにも触れている。「安直な言葉」とは、このような「複言語話者」に対するステレオタイプを指す。Aは、授業での考察をこのような社会の問題と関連付け、批判するのである。さらに、各人のアイデンティティ意識は生育背景や外見等から他者が一方的に判断できない、という「私見」も記し、ゆえに当事者への傾聴を重視するというA自身の姿勢を表明する。

本授業におけるAの学びは、「アイデンティティの捉え方は多種多様」という「驚き/注目」から深化し、さらに、「複言語話者のアイデンティティはどこに存在するか」という「問い」を巡って「私見」が重ねられた。Aの学びは、《複言語話者の多様性と個別性に気づく》プロセスであったと言えるだろう。

Aの記述は必ずしもオリジナリティがあるわけではない。しかし、A自身も成長期の若者である。複言語話者の語りに触れ、議論することで考えを深め、自分のことばで言い表そうとしている点に、大学生の学びとして重要な価値がある¹²と考える。

以上に述べたAの学びを、図1のように表す。

5. 1. 2. Bのストーリー

Bは、教員になることを希望しており、外国ルーツの子どもと関わったことがあった。外国ルーツの子どもとの関わりが既にあったためか、Bのデータからは、「驚き/注目」よりも「問い/私見」の記述が多く見られた。

特にBが目にした問題の一つは、複言語話者の複数のことばやアイデンティティの捉え方についてである。複言語話者の混ぜ語使用をテーマに議論した

¹² 研究参加者の語りの価値について、以下、B～Gのデータについても、筆者らが同様に捉えていることを付け加える。

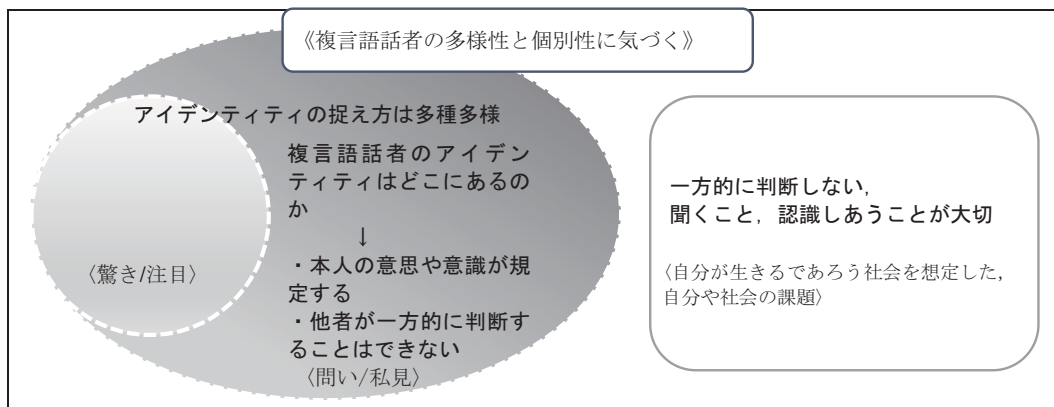


図1. Aの学びのストーリー：図は、二つの楕円と一つの四角からなる。二つの楕円はそれぞれ「驚き/注目」「問い/私見」を表し、中に研究参加者のデータから抽出したキーワードを書き入れている。図の左から右へと円が大きくなることで、研究参加者の「驚き/注目」から学びが始まり、「問い/私見」へと認識が広がったり深められたりする過程を表す。四角は、レポート課題における問いかけへの応答として、研究参加者が指摘した「自分や社会の課題」や、彼らが表明した今後の姿勢を表す。Aの場合は、「驚き/注目」(小さい楕円)から「問い/私見」(大きい楕円)へと、アイデンティティについての注目や問いが明確になっている。楕円と四角の「自分や社会の課題」との因果関係は見出しにくいので、楕円と四角の間に空間を設けている。

際、複言語環境で育った学生から、混ぜ語は複言語使用者にとって自己表現手段の一つであるという発言があった。Bは、この発言を受けとめ、かつ自身が関わった複言語の子どもの様子を改めて振り返って「あえて一つの言語に絞らない方がわかりやすい」という見方に深い理解を示した。さらに、Bは、複言語話者の国籍やアイデンティティについても、「むりに〔一つに〕決めることで、アイデンティティがゆらいでしまう」(第13回 1月9日)と複数性を単一化しないことの重要性を指摘し、その次の授業でも次のように記した。

心理学では、同一性、一貫性のある個人の特徴をアイデンティティとし、分類などである程度1つに規定できるものだと考える場合が多い。しかし、陳さんは一つに絞ったり決めようというのではなく、ありのままを重視している。ありのままでいられる社会が複言語で育つ子供にとって最も安心できる社会であり、それは複言語ではない人にも共通するのではないか。(第14回 1月16日)

Bは、「ありのまま」を「一つにしばらない」と同様の意味合いで使用し、さらに、この「私見」から、すべての人が共有する社会のあり方を構想する。こ

こに、従来「一つに絞る」ことを迫られないモノリンガルの日本人の多様性、複数性も包含している。

一方、Bは、複言語を育てる親の問題にも注目する。ライフストーリーに登場した複言語話者の親について「親なのに、なぜ子供の直面する問題に気づかないのか」(第11回 12月12日)等、戸惑いや非難も混じった「驚き/注目」を示したが、第15回のゲストとの対話の後、次の記述をしている。

日本で暮らし日本人同士で結婚した人は親が自分の経験に基づいて子どもに人生のアドバイスをすることが普通だが、国際結婚をする親と子が生きていく道が全く異なるので、二人とも悩むことがあるのだと気付いた。自分も複言語環境で育った親子とそうでない親子で悩みがこんなに違うのかと思った。(第15回 1月23日)

このように、Bは、親子であっても生き方は同一でないことを再認識したと考えられる。

Bは、本授業において、授業で触れた複言語話者の語りと自身の経験をすり合わせながら、「複数の言語を一つにしばらせない方がいい」という「私見」をさらに強め、単一化を求めない対象を、国籍やアイデンティティ、生き方へと拡大させる一方、また、

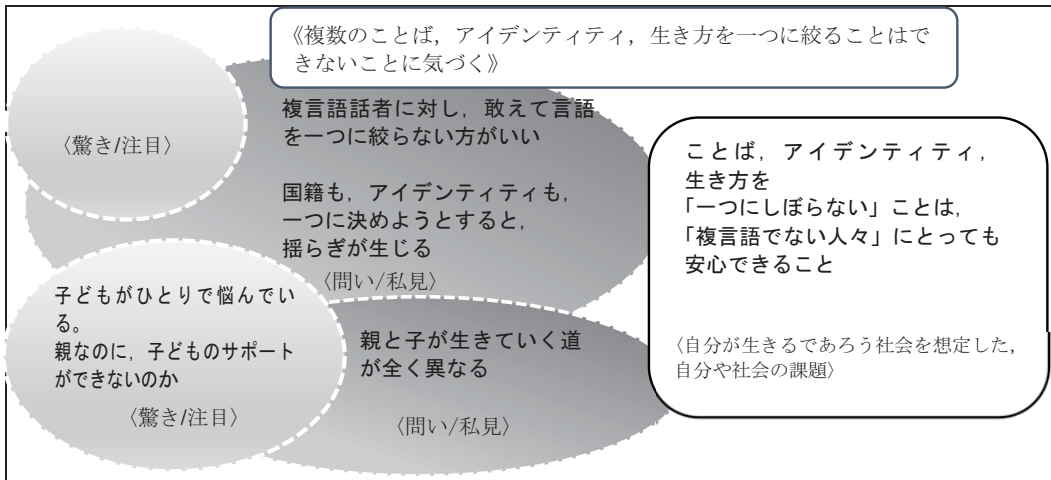


図2. Bの学びのストーリー:「驚き/注目」と「問い/私見」の楕円の連なりが二つずつ存在する。大きい楕円の一つ目に記入した「問い/私見」は、ことばやアイデンティティに関するもの、もう一つの大きい楕円は親の問題に関するものである。前者の「驚き/注目」は抽出できないため、空欄である。これら二つの楕円の連なりが「一つに絞らない」というキーワードに集約され、社会のあり方(課題)へと展開する。

親と子の間の複数性にも気づき、認識を深めた。Bの学びは、《複数のことば, アイデンティティ, 生き方を一つに絞ることはできないことに気づく》プロセスであったと言えるのではないか。このようなBの学びのストーリーを図2に表す。

5. 1. 3. A, Bの分析のまとめ

AとB両者に共通するのは、複言語で生きる人びとの語りに触れる中で、モノリンガルの視点からのステレオタイプを批判的にみる姿勢が現れてきていることである。モノリンガルの視点からのステレオタイプとは、「日本生まれ日本育ちの日本人」であれば、「当然、母語は日本語であり、国籍は日本」という自己認識を持つと同時に、他者に対しても、言語や国籍、文化背景は一つであると想定する考え方である。A, Bは、このようなモノリンガルの認識が複言語話者には該当しないことに気づき、複言語話者の多様性と単一化できない複数性に目を向けた。複言語話者の本質と向き合う上で重要な洞察である。

5. 2. 多元的なアイデンティティは、複言語話者だけに限らない

5. 2. 1. Cのストーリー

Cも、教員をめざしている。「驚き/注目」を示し

た記述を以下に引用する。

アイデンティティが言語を育てることもあれば、障害になることもあるということに気づきました。[中略] 教師のサポートはただ言語習得を目指すものではなく、こうした背景をくみ取り自信をつけられたり、より理想状態に近づけるよう配慮したものであることが必要だと思いました。(第9回 11月28日)

この記述を通じて、Cは、アイデンティティ(自己のあり方に対する考え方)が安定しているか否かが、言語習得の促進剤にも障害にもなり得る、だからこそ、教師のサポートも言語だけを切り取ったものであってはならない、という気づきを表明している。さらに、Cは複言語で育つ子どものアイデンティティ支援をめぐる「私見」を重ねる。

これ〔アイデンティティの問題〕は本来とても個人的で多様であるべき問題である。「私はしっかり者だけど、少しおっちょこちょいな面がある」というように、「私は日本人だけどベトナム人っぽいところもある」というアイデンティティもあって然るべきではないか。ただ、「何人か」という問いはアイデンティティの中でもおそらく個人の根幹にかかわるもので危機に陥りやすく、周りに理解し

てくれる人が少ないという特徴から孤独感も
味わいやすい。(第11回 12月12日)

ここで、Cは三つのことを指摘する。第一に、複言語話者のアイデンティティを考えると、国や文化への帰属を問題にしがちであるが、本来アイデンティティの構成要素は、国等への帰属だけではない。第二に、複言語話者がマイノリティである場合、「何人か」という問いは当事者を追い詰めるものになりうる。第三に、アイデンティティは、一つにまとめ上げるものではない。これらを踏まえて、Cはレポート②において授業で扱ったライフストーリーから読み取れる複言語話者のアイデンティティ形成について分析した。以下は、その結論部と、自己評価表の記述である。

たとえばまく一つの自己イメージを統合することができなくても、多元的な自己をそのままに受け入れ、それを強みとして考えるよう子どもたちを支援するのも一つの手立てだろう。(レポート② 1月27日)

複言語の子どもたちが「誰も分かってくれない」と思わないよう、自分の悩みは背景こそ違えど他の子と同じであると思えるような教育や、周囲の日本語で育った子どもたちが、複言語で育った子どものことを理解し、相談相手になれるような教育のあり方についても書きたかった。また、レポートを書いているなかで、アイデンティティ形成危機の仕組みは〔複言語話者であるかないかによって〕 隔絶したものではなく根幹は同じで背景が異なるだけということに気づいたが、この前提に立つと程度の差はあれど引っ越しなどで日本の別の地域から来た子も同じように悩み、同じように支援できる可能性があることに気づいた。引っ越しは複言語よりもさらによくあることなので、これも教師生活に活かしていきたい。(自己評価表 第16回 1月30日 下線は筆者らによる)

上記のデータで特に重要であると筆者らが考える

のは、「アイデンティティ形成危機の仕組みは、子どもの背景にかかわらず根幹は同じ」(下線部分)というCの「私見」を表す記述である。なぜなら、この中に、複言語の子どもとモノリンガルの子どもの分けない視点を包含しているからである。そして、Cは将来教師として向き合う課題として、すべての子どもに、各々が「多元的な自己」であることを認識させ、それを強みにできる支援をすることを表明する。さらに付け加えるならば、Cは、このように、複言語環境で育つ子どもとモノリンガル環境で育つ子どもの共通項を見出すことで、一見「異質」な複言語で育つ子どもとの間の「境界」を越え、子どもと向き合う足がかりを得たとも言える。同時に、自己評価表の記述に見られるように、日本のモノリンガルの子どもたちが複言語の子どもの支え手となるための教育を追究する姿勢を示していることも注目値する。

以上を踏まえると、Cの学びは、《言語教育におけるアイデンティティ支援形成の重要性と、その視点を、複言語の子ども以外の教育に援用する可能性に気づく》プロセスであったと考えられる。その学びのストーリーを図3に表す。

5. 2. 2. Dのストーリー

Dは自分自身が日本語のみの環境で育ったにも関わらずアイデンティティに苦しんでいたという。そこで、多言語環境で育った人はどのように考えているのだろうという関心から本科目を受講した。Dは、当事者の語りと向き合うことを通じて、アイデンティティ概念について考える。

私は今日の議論の中でアイデンティティや母語などという言葉自体そもそも必要なのかどうかと感じた。おそらく、この言葉が存在しなければ悩む必要がなかった人もたくさんいただろうと思う。[中略] その人がどう思うか次第の考え方で、客観的に決める必要のある概念ではないと思う。(第11回 12月12日)

「今日の議論」というのは、「NAMさんのアイデン

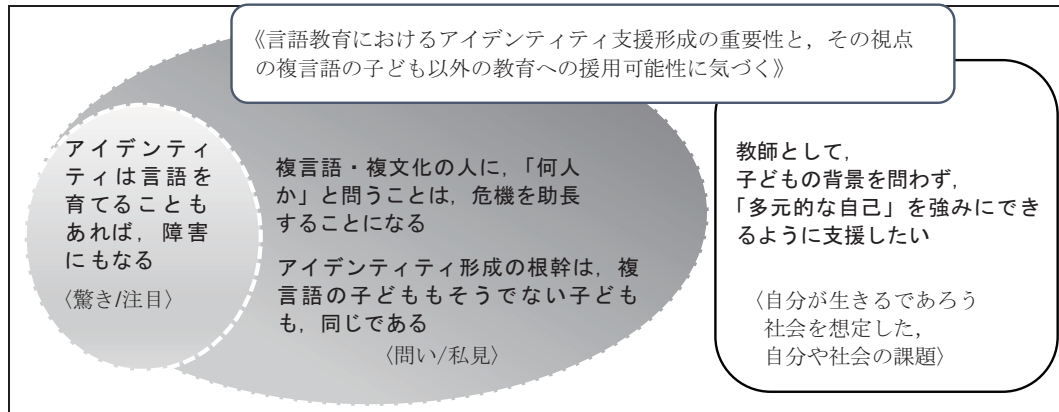


図3. Cの学びのストーリー：教育におけるアイデンティティの重要性というテーマが、「驚き/注目」(小さい楕円)から「問い/私見」(大きい楕円)へと深化している。一方、(将来像としての)教師の立場から、楕円と四角「自分や社会の課題」のつながりはあるものの、キーワード間の因果関係は見出しにくい。そのため、楕円と四角の間に僅かな空間を設けている。

ティティをどう考えるか」という問いをめぐる議論である。Dは「アイデンティティはそもそも必要なのか」という問いを後の授業のコメントシートでも繰り返し記述した。そして、この問いは15回目のゲストとの対話を経て、Dの中で、次のように一定の解決に至ったことが窺える。

改めて生の声でアイデンティティに関する苦しみを聞いて、アイデンティティなどは存在しない方がよい概念だと前から考えていたがアイデンティティとは自己を肯定するために誰もが考えてしまう概念で、[中略]一度乗り越えることでより自己成長につながる考えだと感じた。アイデンティティを獲得することはそもそも苦しいことなのだろうと思った。
(第15回 1月23日)

このように、Dは、人の成長過程とアイデンティティの問題に注目してきたが、レポート②では、その視点からは離れ、親の目線から複言語の子どもを育てることについて述べ、「自分と社会の課題」として次のように記述した。

[複言語話者の問題を] 自分に関連付けることは考えれば考えるほど難しい問題だと思った。すぐに出ることというものがないからこそ考えつづけなければいけない問題なのであると思った。(自己評価表 第16回 1月30日)

Dの「課題」についての記述は、それまでのアイデンティティを巡る記述との明確な関連性を見出すことはできない。筆者らは授業の中で、複言語の子どもをめぐる問題は簡単に解決が得られるものではないこと、筆者らも正解を持たないことを幾度となく受講生たちに伝えた。Dは教員の求めに応答して「自分と社会の課題」についての記述を最後に残しただけであっても、「関連付けること」が「難しいと思った」「考えつづけなくてはいけない問題なのである」と思った」経験に価値がある。

以上の分析を踏まえて、Dの学びのストーリーを図4に表す。

5. 2. 3. C, Dの分析のまとめ

CとDは、いずれもアイデンティティ形成の問題について考察した。立場は異なるものの、両者ともに「多元的なアイデンティティは、複言語話者に限らない」、つまり、多元的なアイデンティティは特別なものではなく、モノリンガル環境で成長してきた自分にも共通するという認識を持つに至ったことの意義は非常に大きいと考える。

5. 3. 違いを包摂する方策を模索する

5. 3. 1. Eのストーリー

Eも、B, Cと同様に教員志望である。Eの本クラ

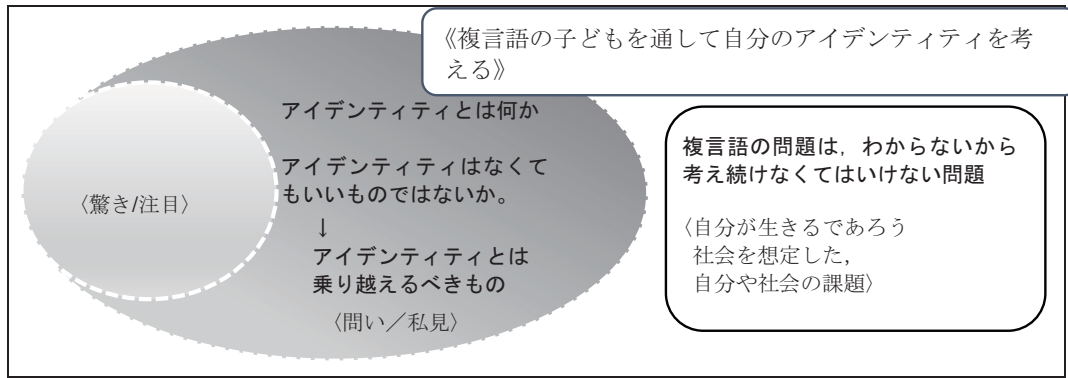


図4. Dの学びのストーリー：Dのデータには「驚き/注目」に該当する記述がなく空欄である。それでも、「驚き/注目」の小さな楕円は、アイデンティティについての「問い/私見」の大きな楕円のなかに配置した。それは、「驚き/注目」と明確に判断できる具体的なデータはないが、複言語の子どもの内面に注目し続けたからこそアイデンティティは「なくてもいいものなのではないか」「乗り越えるべきもの」という私見が生み出されたと考えられるからである。

スでの出発点は、「教師としてどのような行動を起こせばいいのか」という問題意識であった。そして、授業の中で、Eは、英語と日本語の混ぜ語を使う当事者の語りから、当事者にとっての混ぜ語を使う必然性を知り、自分の混ぜ語への違和感が消えることを経験する。

ライフストーリーを読む回において、Eは「教師として」という立場からのコメントを記述する。例えば以下は、幼少期以降を日本で過ごしたベトナム難民2世のNAMさんや、複言語で育つ子どもと親たちの語りをめぐるディスカッションの後の記述である。

今回のディスカッションを通じて、結局、学校の中で複言語環境で育った子供たちを受容しやすいクラス作りをしなければいけないのは教師の側なんだと感じた。〔中略〕教師が、その子を周りと同じように接し（特別扱いしないという意味で）時には互いの文化を紹介し合えば、むしろその子はクラスの人気者にすらなれると思うのである。だから、教師側は変に気を配りすぎて特別扱いしないようにし、その子がもしなにかでつまづいているのであれば、それはしっかりサポートするのがその子のためにはなるのではないかと考える。(第11回 12月12日)

教師はそういった子どもたちにどのように

接していけばよいのだろうか。非常に大変なことかもしれないが、それは「特別扱いしない」ということである。周りの子どもと同じように接し、もし言葉やその他の困難が学校生活で生じた場合は、周りの子と同様にそれを支援する、といったことである。(レポート ② 1月27日)

Eは、自己評価表にも下記のように記した。

このレポートで一応自分の考えを述べてはいるが、実際正解というものが無いこのトピックについて、教師になるまで、なってから、考え続けなければならないと感じた。(自己評価表 第16回 1月30日)

Eは、授業を通じて、「教師として」という自分の立ち位置から考え続けるのだが、その立ち位置に微妙な変化が観察できる。例えば、「周りの子と同様にそれを支援する」という文言である。Eは、当事者と周囲の子ども双方への支援を構想する。すなわち、E自身が、本クラスで、英語と日本語の混ぜ語を使用している帰国子女グループの背景を知ることによって感情・評価は変化するという経験をする。Eはそこから転じて複言語・複文化の子どもへの対応を考えた結果、当事者の子どもを特別扱いするのではなく、周囲の子ども、環境への働きかけが必要になるだろうという漠然とした感覚を抱くようになるのである。しかし、実際に何をすべきなのかはまだ分か

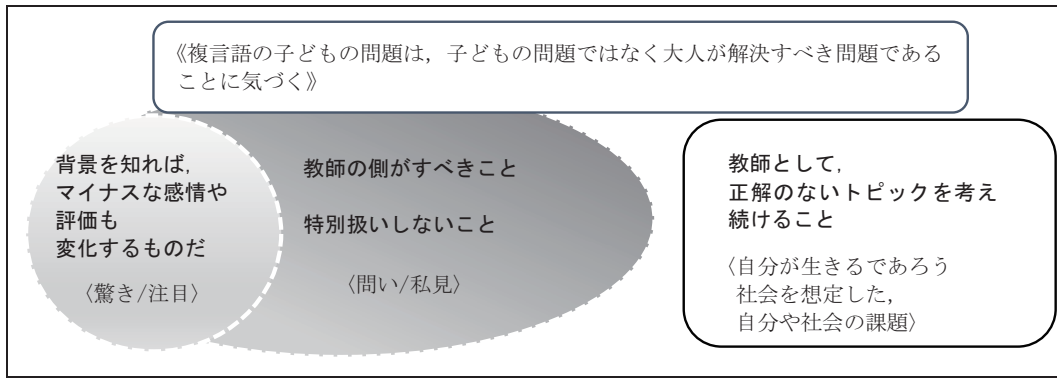


図5. Eの学びのストーリー：語りを聞く経験を通じて発せられたEの「驚き/注目」（小さい楕円）が、（将来像としての）教師の立場からの「問い/私見」（大きい楕円）へと広がりを見せている。一方、教師の立場から、楕円と四角「自分や社会の課題」のつながりはあるものの、四角中のことばは態度表明ともいえるものであって、キーワード間の因果関係は見出しにくい。そのため、楕円と四角の間に多少空間を設けている。

らない、考え続けるのだ、という思いで、Eは授業を終えたと考えられる。ただし、あくまでも、複言語で育つ子どもをめぐる問題は、当事者を含む子どもの側に問題があるのではなく、大人が考えるべきことである、というのが、E自身が生きるであろう教育の世界を想定して見出した見識である。以上の分析を踏まえて、Eの学びのストーリーを図5に表す。

5. 3. 2. Fのストーリー

Fは、授業での議論を通じて得た気づきをコメントシートに率直に記述し、それがレポートに結実した。その中で、日本で移動を経験せずに育った自身と、移動を経験し複言語環境で育ってきた人との接点は「アイデンティティについて考える経験があること」（レポート①12月31日）だとして、アイデンティティ観の比較から、「移動を経験し、複言語で生きてきた人々」を理解しようという試みを繰り返した。

〔ゲストの話からわかるのは〕一度周り自分と自分を比べる、あるいは比べられることは傷つくことに違いないものの、自分は何者なのかについて考える機会になるということである。また、自分は人と違うと認識をしたうえで、違うことはマイナスではなくむしろプラスであり、違うことは珍しくない、普通のことだとわかる場やきっかけがあったというこ

とである。〔中略〕海外の人と出会う経験が、自分と同じ境遇、そしてまた少しずつ違う境遇を持った人々と出会う機会になる。自分は周りとは違うたった一つの存在であることを欠点と見るのではなく長所だと実感できる機会があったからこそ、〈ゲスト〉の言う「それぞれの言語が100%じゃなくてよかった」「世界が広がった」という言葉が生まれるのではないだろうか。（レポート②2018年1月27日）

Fが向き合った問いは、複言語で育った人が、周囲とは異なる「異質な自分」をどう受け入れたのか、である。そして、Fはゲストの話やライフストーリーを検討した結果、違うのが当たり前だという考え方を獲得することが重要であるとした。このように、Fは、複言語話者の理解の仕方を追究する一方、レポート②の末尾では次のようにも述べる。

正直に言えば自分には彼らの話を理解しようと努め、想像を巡らすことで精一杯で、具体的に何ができるかはわからないというのが実際の気持ちである。しかし自分とは全く違う世界の出来事だとは考えたくない。私たちは同じ社会で同じように生きており、隣に座れるほど近い存在なのである。「100%〇〇人」というのは当たり前ではないし、違いがあることの方が普通である。そのことを自分がかみ砕いて理解し、違いがはっきり目に見

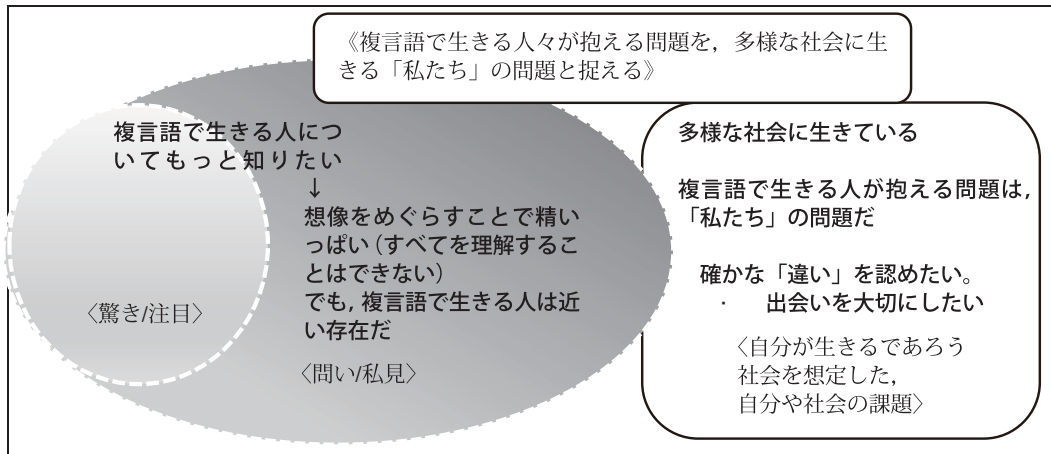


図6. Fの学びのストーリー：「問い/私見」(大きい楕円)は、「驚き/注目」(小さい楕円)と重なりつつ、注目したテーマと自分との関係性へと広がりを見せる。四角中に示された「自分や社会の課題」は、左の二つの楕円と「私との関わり」という点で密接に関係している。そのため、大きい楕円と四角が重なるよう配置した。

えるからといって偏見を持ち正當に評価しない人々の気持ちを変えたいと思う。自分にも生い立ちとは限らないが確かな「違い」があることを実感するために、まずはこの大学でさまざまな人に出会いたい。そして複言語で育った人、育てた人たちが語ってくれた話を、私も機会を見つけて語っていききたい。そのことで彼らの苦勞や努力をより広く共有し、偏見を持つ人を少しでも減らし、「私たちはみな違う」ということへの自覚をより深めていきたいと考える。(レポート②1月27日)

この記述を通じて、Fは、複言語で育つ人々を完全に理解することができないことは認めつつ、しかし、それでも彼らは身近な存在だということ、そして、複言語の人が抱える問題は、移動経験のない自分と無関係ではなく、むしろ、多様な社会の中で生きる「私たち」の問題として捉えるべきだという考えを表明している。

Fは授業中のワークから「何もかも自分が経験してきたことが全ての人にあてはまるわけではないことを忘れてはならない」と感じた。その後、自他の「違い」はその後のFの思考の中心となる。例えば、レポート②では、ゲストの語りから、「違うことは珍しくない、普通のことだとわかる場やきっかけがあった」ことを取り上げ、さらに「違いがあることの

方が普通である」とも述べる。「違い」は複言語の人に「違いがある」のではなく、この社会で生きる私たちの「違い」であるとした。

また、Fのデータには、1学期間、同じ教室の中で、複言語で育った学生と机を並べて語り合う経験を積み重ねてきたFの実感が色濃く映し出されている。言い換えれば、様々な背景を持ち、様々な学部に所属する学生が集まり、「複言語で生きる人びと」の語りを聴き、対等に話し合う多様な社会が、雑然とした教室空間に形成されたと言える。以上を踏まえて、Fの学びのストーリーを図6に表す。

5. 3. 3. EとFの分析のまとめ

EとFのデータから浮かび上がるのは、複言語の人々の持つ異質性とどう向き合うか、違いを包摂するための方策を模索する姿である。どちらの学生も、複数言語使用者の異質性を排除する態度は見せず、異質性の存在が当然である、というところから考察を始めている。そして、その「違い」を特別扱いしたり、変えさせようとはしないこと、そして、むしろその「違い」に対する姿勢が問われ、かつ、変容が求められるのは、複言語使用者と自分が共に存在する環境であり、また、その環境を形成する「私たち」である、という認識を示す。

5. 4. 違いはかわいそうなことではない

5. 4. 1. Gのストーリー

Gは、東南アジアで短期のボランティア活動に参加した際に出会った複数言語を操る友人が、自分の母語が何かわからないと話していたことから複言語というテーマに関心を持ったという。そして、第9回の授業で「バイリンガル」¹³の定義に触れ、複数言語を使用するクラスメイトの悩みを直接聞き、知と情の両面で心が動いたことが窺える。

私が持っていた「バイリンガル」というイメージがほんの一部で、表面的であるということに驚いた。私自身は純ジャパで英語もままならないので、すごくうらやましかったり、私もそうなりたくないなあ、と感じていたし、努力して身に付けたというよりも、生まれつき環境でそうなったのかなと思っていた。しかし、実際にはバイリンガルという言葉のなかにもたくさんの種類があって、そのせいで苦労したり悩んだり、とたくさん問題が生じているということを知り、とても意外であった。(第9回 11月28日)

その後の授業では、アイデンティティの多様性を「感じたり」(第11回)、複数言語を使用する家庭での親と子の言語選択の葛藤に「[どちらかは]決めがたい」(第12回)と揺れる等、気持ちの動きを感じさせるつぶやきが散見する。しかし、一方でGは「すべきこと」「正しい答えは何か」を求めてレポートのテーマ設定へと向かう。第3回のゲストの語りから

13 本授業の教科書(川上, ほか, 2014, p. 41)はバイリンガルを次のように説明する。「バイリンガルとは、二つの言語を使用する人や二つの言語を使用している状態をいう。バイリンガルといってもいろいろな場合がある。たとえば、二つの言語能力が同じような場合(均衡バイリンガル)、二つのうち一方の言語の言語能力が高い場合(偏重バイリンガル)、また二つの言語とも言語能力が年齢相応の言語能力に達しない場合(ダブルリミテッド)などがある。ただし、このダブルリミテッドは一時的な状態であり、適切な支援を行うことで、ことばの力は伸長していく可能性を持つ。」

知った日本の学校で勉強する外国につながる生徒の問題や、第12回の授業の親子関係と言語選択に問題意識を持ち、最終的にはレポートテーマとして「国籍による制度的差別」を設定した。自己評価表の自由記入欄には、「私の疑問〔国籍による制度的差別〕に対する答えがいくら考えても結論が出なかった。」と書く。さらに、レポート②の中で自分ができることとしてボランティアを挙げたことについて批判的に振り返り、次のように書く。

国籍の問題など、社会問題に対して苦労が多いな、大変だなと、力になりたいということでもボランティアという結論にしたが、そのように特別視して、かわいそうとみなすことも、一種の差別であると感じた。状況や境遇などを見て、しあわせでない、など決めつけてはいけない。何か助けを求めてきた場合は、力になれるような設備を整えて、外国籍なのに日系企業に入ったのね、すごいね、とか公務員になれてよかったね、大変だと思うからサポートしてあげるよ、などということは、しないように気をつけなくてはいけないと思った。(自己評価表 第16回 1月30日)

Gは、うらやましいと思っていたバイリンガルの人の悩みに触れて驚き、外国からやってくる子どもを「きちんと受け入れなければならない」と正面から受けとめる。子どもに自分の母語を身に付けてほしいと考える親と現地語のみになっていく子ども双方に思いを馳せ、レポートでは、「国籍による制度的差別」をテーマとしてその答えを探す。一見、一貫性のないGのプロセスであるが、そこには常に、複言語当事者をそのまま、差別や違いを乗り越えて受け止めようとする姿勢がある。Gの学びのストーリーを図7に表す。

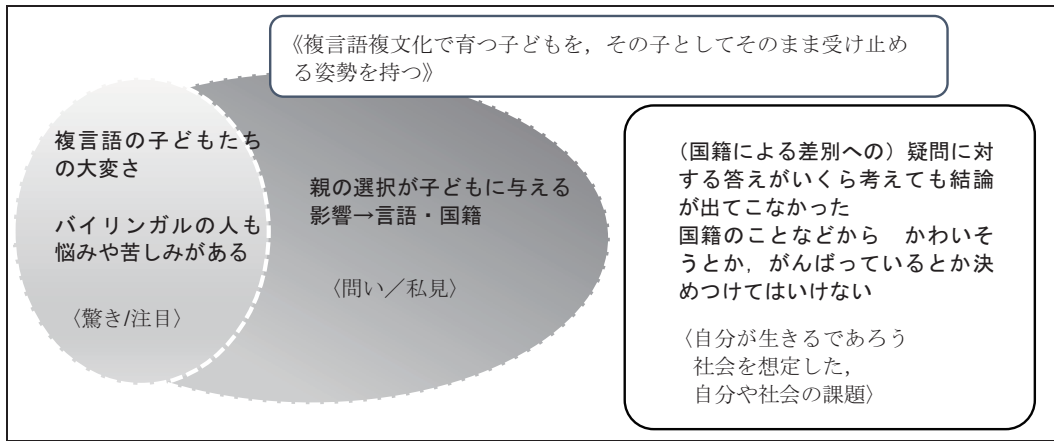


図7. Gの学びのストーリー:「驚き/注目」(小さい楕円)と「問い/私見」(大きい楕円)は、複言語の子どもというテーマで大きく重なるものの、散漫な広がりを見せる。「課題」には、Gの正直な思いや姿勢が見られるが、楕円中のキーワードと四角「自分や社会の課題」中のキーワードには因果関係は見出せない。そのため、楕円と四角の間に空間を設けている。

6. 人の語りを聴き、感じ、考え、「あちらとこちら」の境界を越える/包摂する

7名の研究参加者の「驚き/注目」への着目を出発点に、彼らの学びの軌跡をたどり、分析した結果、研究参加者の四つの着地点が見えた。一つの着地点は、複数性の本質を見出したことである。複言語話者に対するモノリンガルの視点からのステレオタイプを批判的に捉えなおすことを通じて、複数のものを一つにまとめることは不可能だという、本質的なものの見方を経験したといえる。二つ目は、複言語・複文化の境界をあえて意識しない感覚、差異を包摂する視点の獲得である。このことによって、研究参加者らは、複言語で育つ子ども固有の課題と捉えられてきた多元的なアイデンティティ形成を、日本語中心で育ってきた自身や日本の子どもたちの成長過程においても遭遇する問題であると捉えなおした。また、彼らが複言語状態で親近感を持つことにもつながった。三つ目は、差異の存在を当然のこととして、特別扱いせず、「私たち」の問題としてとらえることである。四つ目は、複言語で育つ子どもをかわいそうな子どもとみなす態度に内在する暴力性を指摘し複言語・複文化で育つ子どもを、その子としてそのまま受け止める姿勢を持つとする観点で

ある。これらの研究参加者が表出した観点は、あちらとこちらの境界を意識しない世界観、あちらとこちらを包摂する視点ともいえるだろう。

境界を意識しない世界観や視点は、これからの世界を生きる若者にとって非常に重要な立ち位置である。なぜなら、人の移動が容易く頻繁に行われる一方で、移動しない人も一定数存在する場においては、複言語・複文化環境で育った人とモノリンガル環境で育った人が、「あちら」と「こちら」ではなく、目の前に生じる課題を「私たち」のこととして解決していくことが求められるからである。

7. 人の語りを聴くことの意味

デューイは、人間の生における経験の意味について次のように述べる。

個人が世界のなかで生きるという言明は、具体的には、個人が状況の連続のなかに生きていることを意味する。〔中略〕「なかに」の意味は、相互作用が個人と対象物あるいは他の人との間で進行していることを意味する。「状況」とか「相互作用」という概念は相互に分離しては成り立たない概念である。経験は、常に、個人とそのときの個人の環境を構成するものとの間に生じる取引的な業務で

あるがゆえに存在するのである。(デューイ, 1938/2004, p. 63)

研究参加者たちは、複言語話者の声に触れるという経験を通じて、「私たちの社会」「違いがあるのはあたりまえ」「そのままを受け止める」「[大変なことだが] 特別視しない」といった姿勢や態度の言説を生み出した。彼らは、教員が意図した「複言語の問題を理解し、自分のこととして捉えてもらいたい」という想定を飛び越え、あちらとこちらを隔てない社会の在り方を模索したのである。むしろ、あちらとこちらの世界を分けて考えていたのは、モノリンガル環境で育った学生だけを取り出して分析している筆者らの側だったのではないか。本研究を通じて、「人の語り」に反応して「私の問い」「私の語り」が生まれるという醍醐味を改めて認識させられた。

ある研究参加者は本授業以前に出会った「人の語り」に、ある研究参加者は、教室内に教員が配置した「人の語り」に反応して、問いを表出し、その問いに私見(とりあえずの自分の思いや考え)を重ね、教室の外へと続く本質的な問いを持って本授業を終えた。これらの本質的な問いを生じさせたのは、「人の語りを聴く」ことである。ライフストーリーの語りは、「自分が経験したことのない出来事や、これからの人生で出会うかもしれない出来事について、他者の経験を通して知ることができる」(太田, 2017, p. 89) し、「自分ならばこのような出来事にどう向き合うだろうか、どのように感じ、どのような決断をしていこうかと、自分に問いかける」(p. 89) のである。

筆者らはレポート作成にあたり、社会の中で共に生きる人としての複言語話者について考えること、理解を深めることを受講生に求めた。そのため、受講生たちは「自分-複言語の子ども-社会」という関係について頭を悩ませたことだろう。筆者らが、「社会の中で共に生きていく人として考えること」を求めたのは、複言語・複文化の人のことを他人ごととしないための一つのセーフティネットのようなものであり、このボールを投げたら、どんなボール

が返ってくるのだろう、という期待を込めたものでもあった。4章でも述べたように、「人の語りを聴く」ことも、それをレポートに引用することも、他人事にしないための一つの装置である。今回の7名の軌跡をたどってみると、16回の授業にわたる彼らの軌跡が彼らの経験を作ったことがわかる。

また、本研究を通じて、授業で受講生に課したレポート課題の限界についても浮かび上がってきた。今後の授業実践に向けた課題として、最後に言及しておきたい。教員は、授業の課題として、当然のこととしてレポートの作成を受講生に求める。受講生もまた、レポートを定型の評価対象物として作成し、提出する。本稿で分析対象とした科目においても、筆者らはレポートを受講生に課し、そのレポートに様々な条件を付した¹⁴。私たちは本論文の分析過程において、レポートは受講生たちの思考を深める仕掛けになり得るのだろうか、レポートという型に受講生の思考を閉じ込めてしまったのではないかと、との疑いを持つようになった。授業直後に受講生らが記述したコメントシートには、彼らが感じたこと、考えたことが豊かに述べられている。しかし、それがレポートという、評価が念頭に置かれ、また、一貫性や問いに対する応答が求められる形式になると、受講生がその鑄型に自分の考えをはめ込むことに注力するあまり、整合性や一貫性に欠ける受講生の思いや考えが捨象されてしまう。この捨象されたものの中にも、受講生の真の問いが存在する可能性があったにも関わらず、それは存在しなかったものになってしまうのである。しかし、その存在をなきものとはせず、受講生たちの思考の豊かさとして受けとめるために、授業課題の形・考え方はどうあるべきなのだろうか。大学生に、あるテーマについて深く考えさせるための、装置(仕掛け)としての課題のあり方については、さらに検討していきたい。

14 3. 2. 1節及び4章を参照

8. 本研究の限界：存在するが可視化されないことを求めて

本研究は、該当科目終了後を起点に授業の振り返りを行う質的な授業研究である。ゆえに、使用するデータ類は科目として構想・設定した課題のみとした。教室には教師の権威があり、受講生と教師は不均衡な関係にあることは否定できない。また、授業課題として提出されたデータ類は、成績に反映されるものであるため、受講生は教師が求める答えを書く傾向にあることを考慮すると、本研究の分析対象データが有するバイアスを排除することはできない¹⁵。しかしながら、教師は学生に良き学びを得てほしいと思い課題を出す。筆者らも、受講生たちが教室で複言語の問題について、教科書中のライフストーリーやクラスメイトとの語り合い、ゲストの語りに応答し、驚いたり、戸惑ったりしながら自分の心と頭を動かす経験の積み重ねを期待して、コメントシートやレポート、自己評価表などの課題を出した。筆者らがこの科目でめざしたことは、受講生たちが複言語というテーマを巡って人の語りを聴く姿勢、正解のない問いについて考える姿勢であった。よって、コメントシートやレポート・自己評価表に記述された内容がバイアスのかかったものだったとしても、人の語りを聴く、考える経験に意味があるのだと考えると、彼らが記述したものは、とりあえずの通過点として意義があるものだと筆者らは考える。以上のように考える一方で、桜井(2002)のことばに、筆者らはおのれの傲慢さに気づき逡巡する。

モデルストーリーの存在によって沈黙を余儀なくされ、無視された語りの断片があることに、私たちは敏感でなければならない。イン

¹⁵ インタビューで真意を確認する方法もあるが、以前授業後のインタビューを実施していた経験から、教師によるインタビューに学生は否定的な内容を言わない傾向があると考えた。成績確定後とはいえ、学生は教師に敬意を表す傾向があり、追従バイアスを排することはできないと考え、学生への負担も考慮し授業後のインタビューは実施しなかった。

タビュー過程における言いよどみや沈黙、矛盾や非一貫性こそ、モデル・ストーリーそのものの裂け目をなし、新しい生成の萌芽であることを忘れてはならない。(桜井, 2002, p. 258)

授業課題という括りのなかで「沈黙」させられた学生たちのことばの存在、筆者らによって「無視された語りの断片」を忘れてはならない。教室を扱う実践研究における研究方法と倫理の問題については、引き続き真摯に考えていきたい。

文献

- 有田佳代子(2004). 留学生と日本人学生の相互交渉創出の試み『敬和学園大学研究紀要』13, 129 - 147.
- 太田裕子(2017). 経験記述の意味するもの——ライフストーリーからライフデザインへ. 細川英雄, 太田裕子(編)『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ー』(pp. 86 - 112) 東京図書.
- 大谷尚(2019). 『質的研究の考え方——研究方法論からSCATによる分析まで』名古屋大学出版会.
- 小川修平(2014). 「多文化国家」日本におけるマジョリティのための多文化教育——「隠れた多文化」の存在と文化的差異による教育格差について『盛岡大学紀要』13, 21 - 31.
- 梶原綾乃(2003). 留学生と日本人学生との交流促進を目的としたコミュニケーション教育の実践『日本語教育』117, 93 - 102.
- 門倉正美(1996). 留学生と日本人学生との混成クラスの試み——教養教育「異文化コミュニケーション論」授業報告『横浜国立大学留学センター紀要』3, 55 - 67.
- 河井亨(2016). 「体験の言語化」における学生の学びと成長. 早稲田大学平山郁夫記念ボランティアセンター(編)『体験の言語化』(pp. 158 - 188) 成文堂.

- 川上郁雄 (2017). 「移動する子ども」をめぐる研究主題とは何か——複数言語環境で成長する子どもと親の記憶と語りから『ジャーナル「移動する子どもたち」——ことばの教育を創発する』8, 1 - 19. http://gsjal.jp/childforum/journal_08.html
- 川上郁雄, 尾関史, 太田裕子 (2014). 『日本語を学ぶ／複言語で育つ——子どものことばを考えるワークブック』くろしお出版.
- 桜井厚 (2002). 『インタビューの社会学』せりか書房.
- ショーン, D. A. (2007). 柳沢昌一, 三輪建二 (訳) 『省察的实践とは何か——プロフェッショナルの行為と思考』鳳書房. (Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic books.)
- 杉原由美 (2006). 留学生・日本人大学生相互学習型活動における共生の実現をめざして——相互行為に現れる非対称性と権力作用の観点から『WEB版リテラシーズ』3(2), 18 - 27. <http://literacies.9640.jp/vol103.html>
- 館岡洋子 (2015). 留学生と日本人学生がともに学ぶ「日本語クラス」——グローバル化する大学の学習環境のデザインとして『早稲田日本語教育学』19, 61 - 71.
- 陳天璽 (2005). 『無国籍』新潮社.
- 坪井龍太 (2019). 国籍法違憲訴訟から外国人の子どもの人権を考える公民科授業実践. 森茂岳雄, 川崎誠司, 桐谷正信, 青木香代子 (編) 『社会科における多文化教育——多様性・社会正義・公正を学ぶ』(pp. 213 - 229) 明石書店.
- デューイ, J. (2004). 市村尚久 (訳) 『経験と教育』講談社学術文庫. (Dewey, J. (1938). *Experience and education*. The macmillan company.)
- 松尾知明 (2019). 多文化教育がめざされる資質・能力. 森茂岳雄, 川崎誠司, 桐谷正信, 青木香代子 (編) 『社会科における多文化教育——多様性・社会正義・公正を学ぶ』(pp. 32 - 43) 明石書店.
- 森茂岳雄 (2009). 多文化教育のカリキュラム開発と文化人類学——学校における多文化共生の実現に向けて『文化人類学』74(1), 96 - 115.
- 山根俊彦 (2019). 在日外国人の問題から日本人生徒の偏見・差別・排外意識に気づく「現代社会」授業実践. 森茂岳雄, 川崎誠司, 桐谷正信, 青木香代子 (編) 『社会科における多文化教育——多様性・社会正義・公正を学ぶ』(pp. 197 - 212) 明石書店.

Article

How did college students
with no transboundary movement experience
relate to “children who had grown up with plural languages”?

Crossing borders by listening to people’s narratives

TAKE, Kazumi*
Waseda University

SAITO, Megumi
Waseda University

Abstract

The purpose of this study was to clarify how university students who had no transboundary movement experience perceived the problems and thoughts of people who had grown up with plural languages by participating in workshop-type classes on the theme of “children growing up with plural languages.” In order to visualize how each student’s “surprise/attention” was triggered and was updated, we analyzed their comment sheets and reports. The findings revealed that the students’ own “questions” and “viewpoints” emerged from the “surprise/attention” triggered by talking to others and listening to their narratives, and developed in relation to challenges outside the classroom.

Copyright © 2019 by Association for Language and Cultural Education

Keywords: monolingual, experience listening to narratives, surprise, students’ own question and viewpoint, qualitative classroom research

* *E-mail:* zumi.take@gmail.com

論文

ハーフとひきこもりの部分的つながり

複言語・複文化性の原点回帰と「移動」概念の再定義

藤谷 悠*

(慶應義塾大学大学院)

概要

東浩紀の『ゲンロン0—観光客の哲学』(2017)によると、現代の世界は、ナショナリズムとグローバリズムなど、様々な局面で二項対立的な「二層構造」になっているという。本研究は、国際性という文脈のみに単線化された結果、「二層構造」を生み出す要因となっている複言語・複文化の物語を、「本来の姿」へと回帰させることを目指している。単線化した複言語・複文化の物語の例として、「移動する子ども」研究を批判対象とし、同研究が暗示する「移動する子ども」と「移動しない子ども」の二項対立的構造を概観しながら、その間に中間的文脈を作り出すことを試みる。そうすることで、同研究における「移動」概念を拡張的に再定義する。これらの目的に向けたナラティブな調査として、日仏「ハーフ」の人々を対象としてライフストーリー調査を行なった。それに加え、筆者自身の「ひきこもり」経験をオートエスノグラフィーとして記述し、それをハーフたちの語りと交差させる。そうして、「ハーフ=移動する子ども」と「ひきこもり=移動しない子ども」との間に「部分的つながり」を見立てることで、複言語・複文化の物語を複線的な「本来の姿」へと蘇らせるのである。

Copyright © 2019 by Association for Language and Cultural Education

キーワード 移動する子ども, アイデンティティ, 当事者研究, ライフストーリー, オートエスノグラフィー

1. 研究背景

1. 1. 高まる反グローバリズム

近年、イギリスにおけるBrexit, アメリカの大統領選挙におけるドナルド・トランプの勝利, フランスにおける極右政党・「国民連合(RN)」の台頭など、世界各地でグローバリズムへの反動的な傾向が

強まっている。トッド(2016)は、そうした現状の背景に、グローバル化に対する疲弊感情、すなわち「グローバリゼーション・ファティーグ」があると考察している。国境の概念が薄らぎ、世界全体がつながるような現代においては、かつての時代のように、単に国民であるというだけでは生まれ育った国で生存していく保証は与えられず、世界で通用する「グローバル人材」としての資質を身に付けることが求められる。グローバリゼーション・ファティーグとは、そうした国際的な競争の中で、生存のため

* E-mail: fujitani@sfc.keio.ac.jp

のハードルが高まっていることに対する疲弊なのである。特にその疲弊を被っているのは、グローバリズムの激流の中で「無視されてきた人々」である。

このような時代背景の中、「反動」が起きる以前のグローバル社会では、その象徴として理想化されていたような人々に対しても、「ヘイト」の矛先が向けられている。例えば、2015年ミス・ユニバース日本代表、および2016年ミス・ワールド日本代表は、それぞれ共にハーフが代表に選ばれたが、彼女らに対して、主にインターネット上で、「日本人じゃない」という趣旨の「ヘイト・スピーチ」が行われた（浅倉, 2017）。

世界各地で起きているこれらの「反動」を視野に入れながら、それでも分断的なナショナリズムへと閉じていくのではない道を探るのならば、グローバリズムを、人々に「疲弊」を感じさせるような現行の形ではないものへと軌道修正する必要があると筆者は考える。この課題に対して、本研究は、複言語・複文化主義の観点からアプローチする。

1. 2. 矛盾を惹起する複言語・複文化能力観：その「本来の姿」

牲川（2013）は、『ヨーロッパ共通言語参照枠』（Council of Europe, 2001：通称『CEFR』）内の複言語・複文化能力の記述、およびその元となったコスト、ムーア、ザラト（1997/2011）による研究を踏まえながら、現在において「複言語・複文化能力の保持者がどのように想定されているか」を概説し、その想定が複言語・複文化主義の重要な目標としての「多様性の平等かつ寛容な受容という価値の育成」に矛盾する結果を惹起していることを指摘する（牲川, 2013, p. 134）。コストらは、以下のように述べている。

単一言語単一文化と言われる共同体の内部にも、社会経済、世代、職業、学歴等様々な次元の多様性や集合があって、社会化の初期にそこから来る言葉文化の複数性に出会うのは

不可避である。ふつうの意味での複言語・複文化とは違うけれど、言葉と文化の実践の差に関する社会イメージを生成しないとは言えない。付け加えるなら、外との接触と、内部の差異化のため、初めての経験が全体的に行われていたとしても、子ども達の出身文脈や経歴が違えばそれは同じ性格を持たないということだ。移民者の子どもや国際結婚で両親の言語が違う子どものことを言っているのではない。社会経済的社会的文化的に見て比較的均質な環境の村の子どもも、テレビを見るし、都会や外国から来る旅行者、観光客に出会う。都会の子どもは、周りにいろいろな外国人もいて外国文化外国語に日常的に触れている。複言語・複文化使用経験は、非常に小さいうちから多様化しており、異言語、その多様性、異文化共同体、その実践との接触形態、度合いの不均質は、避けることができないということだ。（コスト, ほか, 1997/2011, p. 255）

つまりコストらは、「あらゆる子どもにとって、社会化過程で複言語・複文化を経験し接触することは「ありふれた」ことだと強調」（牲川, 2013, p. 138）しているのである。牲川はさらに、『CEFR』の記述を参照しながら、「複言語・複文化の経験や接触は外国に移動することや、外国につながりをもつ家庭環境であるといった者に限定された特殊なものではなく、誰にとってももちうるものであると言える」（p. 139）ことを指摘する。

要するに、本来の定義における複言語・複文化能力、あるいは複言語・複文化性の概念は、万人に適用可能な普遍的な概念である。だが、言語文化教育研究の領域における特定の研究群においては、国際性の文脈を強調して取り扱う一方で、その他の文脈や対象をあまり取り上げない傾向があり、本研究ではそうした偏りを批判対象としている。

表1. 調査対象者たちのプロフィール

氏名(仮名)	性別	家族構成	家庭での使用言語	来歴
野澤ダン	男性	父(フランス人), 母(日本人), 姉	父はフランス語, 母は日本語。	フランス生まれ日本育ち。
ヴィアット凜	女性	父(フランス人), 母(日本人)	父母ともに日本語。	日本生まれ日本育ち。
塩田ニコル	女性	父(フランス人), 母(日本人), 妹	父はフランス語, 母は日本語。	アメリカ生まれ日本育ち。
ルロワ剛	男性	父(フランス人), 母(日本人), 姉	父はフランス語, 母は日本語。	日本生まれ日本育ち。
堀ジャメル	男性	父(フランス人), 母(日本人)	父母ともに日本語。	日本生まれ日本育ち。

1. 3. 「移動する子ども」研究の光と影

川上郁雄らによって行われている「移動する子ども」研究は、「幼少期に複数言語を使用する環境で成長した子ども」を調査対象としている。同研究内において、「移動する子ども」とは、「空間を移動する」、「言語間を移動する」、「言語教育カテゴリー間を移動する」という3つの条件を持つ分析概念であり、ここで言うところの言語教育カテゴリーとは「母語教育, 外国語教育, 継承語教育等, 子どもの言語教育や言語学習を表すために大人が作った既成のカテゴリー」とされ, これらの既成の境界を越えて子どもたちが「移動」するという動的な含意が含まれている概念である(川上, 2010, p. 3)。

「移動する子ども」研究は, 旧来の単一的なナショナリティ観の中でマイノリティとして押し込められる人々を, 国際性の文脈からエンパワーメントしてきた。1. 1. で述べたようなグローバリズムへの反動に伴い, 今再び「移動する子ども」が差別の対象へと引き戻されかねない状況にある中で, これからもその役割は重要なものとなるだろう。

だが他方で, そうして「移動する子ども」に「光」を当てる過程の中で, たとえ研究者たちが意図せぬものであったとしても, 「影」を作り出してしまっているという側面にも目を向ける必要があるのではないかと筆者は考える。それは言わば, 「移動する子ども」を(複言語・複文化能力を)「持つ者」として物語を描く場合に, 暗黙的に「持たざる者」として対比される「移動しない子ども」のような人々への視座である。「移動」という概念を現状のように国際性に基づいた意味内容のみに限定すると, 例えば, 生まれ

た国の中で生きる術しか持ち得ないがためにグローバリゼーション・ファティグに苦しむ存在や, 自宅や自分の部屋に留まっている存在としてのひきこもりの人々が, 「移動」をしない存在として想起されてしまう。それが要因となり, グローバリズムの時代における「人材」としての適正や能力の欠如を印象づけられ, 彼らが社会から治療や矯正, 改善の必要がある存在として見なされてしまう可能性を, 無視してはいけない。

2. 調査対象者と調査方法

2. 1. ハーフとひきこもり: 「移動する子ども」と「移動しない子ども」

本研究の調査対象は, いわゆる日仏ハーフの学生と, 長期間のひきこもり経験を持つ筆者自身である。この二者は, 国際性の文脈のみを強調する現行の「移動する子ども」研究における「移動する子ども」と「移動しない子ども」の対象に, それぞれが該当する。

2. 1. 1. ハーフの人々のプロフィールと調査の概要

本研究における5名のハーフの調査対象者は, 全員, インタビュー当時は大学生, もしくは大学院生である。その他のプロフィールの概略(氏名, 性別, 家族構成, 家庭での使用言語, 来歴)は, 表1の通りである。本研究で用いる調査対象者の氏名はすべて著者が設定した仮名であり, 来歴や固有名などの個人を特定しうる情報に関しては, 語りの主要内容に影響が出ないことを確認しながら変更を加えてい

る。なお、「ハーフ」という名称については、それ自体がある種の差別性を持つという岡村（2016）が指摘するような問題を踏まえつつも、対象者本人たちが同名称に対して抵抗がないことを確認した上で、一般に広く通じる名称であることを考慮し、本研究ではこの名称を用いている。

2. 1. 2. 筆者がひきこもりになるまでのプロフィール

筆者は、日本で生まれ、日本で生活をしながら、日本人の両親に育てられた。家族として、両親の他には兄がいる。兄も日本で生まれ育った。両親もまた共に日本で生まれ育った。教育熱心な両親だった。「良い学校に入れば、良い会社に入れて、良い生活ができる」というのが教育方針だった。こうした家庭は、日本の社会の中では特別ではなく、ごくありふれた「普通」の家庭であろう。筆者は、「普通」な環境の中で育った。

両親の教育方針に基づき、筆者は小学校と中学校の受験をするが、どちらも合格することができなかった。小学校受験は抽選に外れ、中学校受験は受験勉強を途中で挫折した。結果として、都内の区立小学校に行き、区立中学校に進んだ。その後の当然の流れとして、中学生となった筆者は、高校受験に照準を合わせ、学習塾で勉強に励んでいた。

その当時、中学校に進んだ頃から、それまでもくすぶっていた家庭内の不和は、深刻なものとなっていた。主に母がその不和の犠牲となっていたが、父や兄は当時の筆者に比べて体躯に優っており、筆者は家庭内の惨状を目の当たりにしつつも、関わり合いになることを避けていた。中学校での生活は楽しかったが、家に戻ると暗澹たる気分に含まれていた。家族の会話はほとんどなかった。その代わりに、いつも誰かの怒声が響く家だった。

中学2年生の夏休み、筆者は再び受験勉強を放棄する。学習塾の夏期講習に通うことを拒否した。両親は落胆したり、時に激怒したりしたが、結局筆者が学習塾に復帰することはなかった。その後、別の

小さな塾に通うが、これも長続きしなかった。

本来であれば高校受験に向けて追い込みをかけていたであろう中学3年生の夏休みを迎える前に、筆者は中学校への登校を拒否するようになった。その頃、いつも家を出るときに入れていた「スイッチ」がうまく入らなくなり、学校に行っても暗い気分のままだった記憶がある。この不登校は長期化し、そのまま筆者はひきこもりになる。

2. 2. 調査法の組み合わせとその方法論

本研究の研究方法は、2つのナラティブな質的調査法を組み合わせ用いている。一つはハーフの対象者たちに対するライフストーリー調査、もう一つはひきこもりの当事者であった筆者自身によるオートエスノグラフィーである。

本研究の生活史調査は、桜井、石川（2015）など、対話的構築主義とそれに対する批判的立場を概観した上で、岸（2015）が示した「語り手の否定でも、構造の否定でも、あるいは事実性の否定でもない、「第四の道」としての、「事実性への回路を残したまま、理論の側に変更を加える」という立場に立脚している（岸, 2015, p. 206）。この立場を採ることで、語りの中のすべての事象を、単に個別性の問題へと収束させるのではなく、それを社会全体に波及するような普遍性を帯びたテーマに連なる問題として取り扱うことが可能になると考えるからである。「第四の道」に基づいた調査・記述のプロセスの中で、ステレオタイプなハーフ観やひきこもり観、あるいは「移動する（しない）子ども」のようなカテゴライズに基づいた文脈の単純化を脱構築しながら、複言語・複文化性と「移動」の文脈を中間的なものへと改め、普遍的に語りうる物語を展開する。

2. 2. 1. ライフストーリー調査の形式・概要

すべての調査対象者は調査開始以前からフランス語の授業や所属組織での活動を共にするなど、筆者との交友関係があったため、十分にラポールが構築

されていた。そのため、事前準備としてのラポール構築の段階は踏まず、当初から本題であるライフストーリーに関する半構造化インタビューを行なった。調査依頼の際には、口頭にて、ライフストーリー調査であること、アイデンティティの変遷について話してほしいということ¹、インタビュー内容を録音して記録すること、データを用いて論文として記述すること、調査で得たデータを論文執筆の用途以外には使用しないことを各対象者に事前通達した上で、すべてに了承を得た。インタビューは、各対象者に対して2～3時間程度の聞き取りを一度行い、その上で、他の対象者と比較して聞き漏らした点やその他必要があった場合には、随時追加調査を実施した。インタビュー時の録音は、iPhoneのボイスメモ機能を用いた。インタビュー後にその録音データを、筆者自らの手で、聞き取れる限りのすべての音声を逐語的にトランスクリプションした。書き起こしたすべてのインタビューデータは、常時参照可能なものとして、Microsoft Wordファイルの形式で保存している。

2. 2. 2. オートエスノグラフィーの位置づけ

オートエスノグラフィーは、井本(2013)によると、「社会科学に「感情」や「人間性」を吹き込む表現形式の実験」として展開されるものである。その特徴として、「調査者が自分自身を研究対象とし、自分の主観的な経験を表現しながら、それを自己再帰的に考察する手法」(p. 104) といった点が挙げられる。一方で、「自己中心的でナルシスティックな行為」(p. 109) という批判もあるが、「障害や病いの当事者研究などの部類に入」(p. 109) ることで、意義は正当化されるという。この点について、オートエスノグラ

フィーという用語の創始者とされる Hayano (1979) は、研究者が「当事者」である点で完全なインサイダーであり、自分が属する集団との親密な関係性や、研究対象となるその集団での完全な成員性を保持していることの意義を強調する。また、小児アレルギー性喘息の当事者としての自伝的記述を行った岡原(1995)は、「私の生きた経験があなたの生きた経験とどこかで接点を持ちえること、それに私は賭けている」(p. 66) と述べる。このように、多くのオートエスノグラフィーは、ある社会や文化に対する理解を深めることを図りながら、読者との間に共感を創出することを目指している(井本, 2013)。

本研究において筆者がオートエスノグラフィーを用いることには、筆者がひきこもりの当事者であったという点において、正当な意義があると考えられる。斎藤(1998)は、ひきこもりの問題を、社会・家族・個人のそれぞれの接点が失われた状態としての「ひきこもりシステム」という観点から捉えつつ、ひきこもり当事者たちの内的な状態を知ることによって、家族や社会の人々のひきこもりに対する理解が深まると説いている²。

オートエスノグラフィー実践者の一人である Denzin (2006) は、「歴史の中に自分を書き込む」(p. 426) こと、さらにそれによって「歴史」を変えることを志向し、オートエスノグラフィーを実践した。この意志を筆者は受け継いでいる。しかし、この目的における「歴史」は、他者と共有可能なものでなくてはならないと考える。だからこそ、他者同士であるハーフとひきこもりが共に参照可能な「歴史」を作る必要がある。

1 対話的構築主義の立場では、事前に調査内容を対象者に伝えることは望ましくないとされるが、本研究では岸の「第四の道」の立場から、個人の語りと普遍的な社会課題とを接続して論じる目的があるため、「ハーフ」や「移動する子ども」という社会課題を包括するキーワードとしての「アイデンティティ(の変遷)」という点についてのみ、事前に意識の共有を行なった。

2 斎藤のような精神医療や、「同化主義に抗する者」としてひきこもりを描く関水(2016)など社会学の領域で、これまでもひきこもりを対象とした研究は行われてきたが、当事者自身がその経験を対象とした例は少ない。また本研究は、ひきこもりの複言語・複文化性に着目することで、これまで彼らとの関連が見出しづらかった言語・文化の領域へと結びつけた点で新しい。

2. 2. 3. 「部分的つながり」と「相互包摂的關係」

人類学者のストラザーン (2004/2015) もまた「二項対立の克服」を志向しているが、そのためにこれまでの人々が用いてきた「一体性の観念」は、「壊そうとしているはずの基盤にある二元論をどうしても永続させて」きたことを指摘する (p. 130)。ストラザーンは、「全体となるもの」と「(その) 部分となるもの」との間にある一方向的なヒエラルキー關係を、「お互いを部分として持つ關係」へと更新することでそれを乗り越えようとする。ストラザーンの理論は、例えば「一」と「二」の關係について、「一は二に包含されるもの」という固定された捉え方から、「一は二倍にされた一である二を包含したもので、二は二の半分である一を分割したものである」(p. 216) という双方向に往還する視点に基づいた流動的なものへ変えていく。「非・ホーリズム的転回」を志向する哲学者の清水 (2017) は、この「部分的つながり」の理論を概観しつつ、「《どちらをどちらの部分として見るか》というパースペクティブの、相互的な切り替え」をすることで、「ある部分と他の部分はそれぞれに相互包摂的になる」と論じる (p. 135)。

1. 3. で示したように、現行の「移動する子ども」研究には、国際性の文脈のみで「持つ者」と「持たざる者」を切り分ける構図があり、本研究の対象者であるハーフとひきこもりの間にもその分断が存在すると考えられる。本研究は、一方向的に固定されているこの關係性に、ひきこもりの側を「持つ者」として位置づける視点を交えることで、国際性の視点とその新たな視点とが切り替わるたびに、包摂する側とされる側の立場が入れ替わるような關係、すなわち「相互包摂的關係」を構築することを試みている。

清水はさらに、「特定の部分としての諸文化から切り離された媒体」としてのこれまでのフィールドワーカーや調査者といった存在が、「彼自身を諸文化とはまったく異質なものと定立し、諸文化を断片化してゆく唯一の主体」(pp. 138 - 139) であったことを指摘しつつ、ストラザーンの理論の中に、

「諸文化がお互いに部分的なものとしてつながっていく媒体そのものを、このような「唯一の主体」として捉えない、という方法論」(p. 139) を見出している。本研究で、調査者としての筆者が、オートエスノグラフィーという手法を用いて自分自身の一部を切り出し、それを「部分」として調査の枠組みの中に組み込むことの意義は、(清水が見出した) このストラザーンの方法論に依拠している。つまり本研究では、ハーフとひきこもりの關係のみならず、調査者と対象者の關係もまた、相互包摂的なものへと転回される。この關係の中では、調査者たる筆者は十全的な意味での「唯一の主体」性を失い、自らも調査対象としての性質を同時に帯びることになる。

この方法論は、岸 (2015) がライフストーリー研究における問題点として指摘する「他者への配慮の問題」、すなわち調査対象者への「カテゴリー化の暴力」という問題をケアするためのアイデアとして提案するものでもある³。これまでに多くの質的研究において、調査で得たナラティブをまとめ上げる「唯一の主体」として調査者が行使してきた、対象者への一方向的な權威性は解体され、二者は相互包摂的關係となる。この關係の中では、もし研究の過程で対象者に何らかの「暴力」作用が起こるとしても、それは別のかたちで調査者の側にも作用することとなる。あるいは逆に、特定の誰かにとってのみ利する物語を描く(それは結果として「影」を生む)のではなく、研究の枠組みに組み込まれたすべての対象にとって互恵的な結論を導くための指針が組み込まれている。

3 本研究では、調査者を調査対象者として研究の枠組みに組み込むという段階のみに留まっているが、それに加え、調査対象者の人々を共同の調査者として位置づけ、彼らと共に相互的に語りの考察や分析を行うことができれば、このアイデアはより有意義なものになると考えられる。

2. 2. 4. 分析手法

インタビューデータの分析にあたってはナラティブ分析の形式を用いている。Fisher (1985) によると、「テキストを批判的に読み込むこと以外にナラティブの分析に確たる方法はない」(灘光, 浅井, 小柳, 2014, p. 74) とされているが, Riessman (2008) は具体的なナラティブ分析の方法として, テーマ分析・構造分析・対話分析という3つのアプローチを紹介している(灘光, ほか, 2014)。

本研究は, この3つのうち, テーマ分析に当てはまるアプローチを行なっている。テーマ分析は, 「個別事例にみられる主観的意味の世界を理解することを目的とし, それに関わるカテゴリーを(筋の読み込みから展開してくるテーマ)抽出する」(灘光, ほか, 2014, p. 74) ことを目指す。本研究では, 対象者たちのライフストーリーと, 筆者のオートエスノグラフィーのデータを, 筆者(自身)がそれぞれの語りの筋に着目して批判的な読み込みを行なった結果, 両者の文脈が交差する5つのテーマが展開された。さらに, 各個の語りを重層的な物語として再構成する中で, 差異を強調する視点でしか語られてこなかった他者同士が持つ共通性や, 中間的な文脈を考察するための「要素」を浮かび上がらせ, 複言語・複文化観と「移動」の概念を徐々に変容させることを目指す。

3. 調査結果：5つの物語

調査結果として, テーマ分析を用いて抽出した5つのテーマに基づき, 5つの物語を示す。それらの物語を読み解いて, 研究課題としての, 複言語・複文化性の原点回帰, および「移動」概念の再定義に向けた, 「考察の要素」を導き出す。5つの物語のそれぞれのテーマは, すべて「移動」に関連するものを抽出した。全体の形式として, まずテーマに沿った対象者のライフストーリーと筆者のオートエスノグラフィーを交互に記述する。その後両者を随時総合

し, 結論に向かうための具体的な足がかりとしての「考察の要素」を抽出する。その「要素」が, 固着した既存の文脈や概念を, 徐々にずらしていく。

3. 1. 物語1：欠損, 収束, 減退という「移動」

3. 1. 1. 野澤ダンのライフストーリー

ダン(以下, 「D」)は, 幼稚園から高校まで, 東京国際フランス学園(通称「リセ」)で育った。リセには, ダンと同じ日仏ハーフの子どもが多く, 彼らとの生活の中で, 自分がハーフであることに強いアイデンティティを抱くようになったという。特に, リセの外部の日本的・フランス的な集団や社会での体験と比較することで, その意識は強まったと語る。

ダン(以下, 「D」)：学校の外でサッカークラブに所属していたんですけど, そこに行くと外人として見られるんですよ。だけど, フランス行くと「日本人だ」みたいな。とか, アジア人みたいな感じになるんで。だから, ハーフであったとしても, なんかその, 「外国人だね」みたいな風に捉えられることが多かったんで。多分それで, 自分はなんか……ハーフの人たちと一緒にいると, 「あ, 一緒だね, ハーフだね」みたいな感じになるんで。それで多分ハーフなのかな。その, 自分はハーフだなみたいな感じに思ったんで。

リセに所属している間は, 彼自身が語るようにハーフへのアイデンティティが強かった。しかし, リセの卒業後の約半年間, 大学に入るまでの浪人期間中に通った学習塾での生活を通じて, 徐々に意識が変容していく。

D：周りの人たちの振る舞いとか, その, 塾っていう建物に入ると, なんか目に入るんで。日本だなんていう感覚がありました。多分だんだんその, 塾だけの環境になって, だんだん日本的な環境に適応してって。

ダン(以下, 「D」)は, 「日本だなんていう感覚」がある学習塾で日々の生活をする中で, 徐々にその環境に適応して

いったと自己分析している。その後、大学合格が決まった後に入学する前まで働いていた日本人ばかりのバイト先での生活は、以下のように語っている。

D: 「あー日本だー」みたいな感じは……その時は感じなかったですね。多分、塾の期間でなんか慣れて、多分なんか、全然違和感とかそういうのを感じなくて。「日本だー」って感じることはなかったですね。

浪人期間を経て大学に入学したダンは、そこでリセ時代の旧友と再会することになる。その旧友や、大学で出会ったフランス人教員と交流する中で、ダンは自分が「日本人っぽくなってた」ことに気づく。そして、それが「寂しかった」という。

D: なんか、久しぶりにそういうフランスの雰囲気を感じて、あー俺今まででなんかすごい日本人っぽかったんだな、日本人っぽくなってたんだなっていうのを感じました。すごい日本人らしいことを言うようになったんだとか。

筆者(以下、「F」): 気付かされた?

D: はい。そうですね。

F: その気づいた時っていうのはどんな感じなの?

D: んー、なんか、寂しかったですね。

F: あー、寂しい?

D: はい。なんか、今までは多分ちゃんと両方の、フランスと日本の両方の特徴みたいなのを捉えてて。で、それが言葉に出てたのか、なんかそういう性格になってたんですよ。両方の性格みたいなのを持ってたと思うんですよ。だけど、両方の性格を持ってたんですけど、ピエール(大学のフランス人教員)とかと話した時に、なんか日本的な言葉を返したのか、そしたら「それは違うよ」みたいな反応が返ってきて。で、なんか皮肉的にピエールが、なんか言ったんですよね。で、僕は適当に、「そうですね」みたいな感じで流したら、ピエールが「いやそれ違うよ、そこはもっと言いなよ」みたいなことを言って。で、「私は

本心を話さないような学生はあまり好きではない」みたいな。「これを言わなきゃダメだよ」みたいなことを言われて。で、それでなんか、俺ってすごい日本人っぽくなったんだなみたいなのを感じましたね。

今までは日仏両方の性質を備えていたはずが、学習塾とバイト先での体験を経て、知らぬ間に「日本人っぽく」なっており、そのことを「フランスの雰囲気」が強い人々とコミュニケーションする中で気づかされ、ダンは寂しくなった。

3. 1. 2. 筆者のオートエスノグラフィー1

ひきこもりになってからの筆者は、インターネットの世界に没頭していた。特に匿名の巨大掲示板サイトである「2ちゃんねる」に熱中していた。そこに参加することで、自分も世界や社会の一部として生きているような実感が得られていた。

当時の筆者は、ひどく偏った保守的思想を持っており、いわゆる「ネトウヨ」と呼ばれるような存在だった。特に中国や韓国の人々に強い嫌悪感を抱き、逆に日本人である自分の民族性には誇りを感じていた。高校にも進めず、ひきこもりになってしまった筆者は、体面や社会的な紐帯のほとんどを喪失した感覚に陥っていた。「普通の人」としての自分を大きく欠損したように感じていた。そうした中で、自身のナショナリティとしての日本人性は、唯一無条件に自分を社会と結びつけ、その一員として受け入れてもらうための要素として、アイデンティティを支える「拠り所」になっていた。掲示板上の「同胞」と他民族への敵意に基づいて連帯する中で、その愛着を先鋭化させ、ネトウヨになる。ひきこもる前まで「普通の人」だった筆者は、日本人になり、挙句はネトウヨへと墮落する。

3. 2. 物語2: 「移動」への意志と指向性

3. 2. 1. ヴィアット凜のライフストーリー

ヴィアットの中で、ハーフはナショナリティとい

う面における複数性を有しているべきであるという理想がある。それはヴィアットにとって、ハーフとしての自分が思い描く、「あるべき姿」でもある。

ヴィアットは、彼女の言葉で言えば、「フランス人になりたい」という思いを持っている。「ハーフなのに日本人でしかないから」というのがその理由である。家庭では両親から日本語のみで育てられ、幼少期を過ごした環境としても日本人の子どもたちに囲まれながら育った。幼い頃に父を亡くしているが、その父とも日本語で会話していた。

ヴィアット (以下、「V」): お父さんはフランス人なんですけど、お父さんとも全然日本語で話してたし、周りの子たちも日本人だし、その子たちと遊んでる時に特に何もなく普通に過ごしてたし。ハーフだからどうということもなく。ほんと、ただの日本人でした。

「普通」に、「ただの日本人」として幼少期を過ごした。その後も中学を卒業する頃まではハーフということについてほとんど意識することもなかったという彼女が「フランス人になりたい」と思うようになったのは、高校時代のことだという。元々高校では理系分野を選択しており、当初は大学の進学先も看護学科のある大学に行こうと考えていた。

V: 大学どこ行くかっていった時に、じゃあちょっとここでフランス語やとくかかってなった。どうせやるならちゃんとやろうって。フランス人になるぐらいの気持ちでちゃんと勉強しようって思ったのが最初ですかね。親とかとも話したのもあったんですけど、たぶんこのままもし看護学科行ったら、普通に日本で看護師になるじゃないですか。普通に行ったら。そしたら、なんかフランス語やるタイミングないなと思って。それは、なんかやだなって思ったんですよね。

「普通」に行ったらフランス語をやるタイミングがないことを「なんかやだな」と思い、ヴィアットはフランス語学科に進むことを選択する。高校時代についてさらに話を聞いていくと、ヴィアットが自分

の中にあるフランスとのつながりを意識させられた最初のきっかけは、大学受験ではなく、2011年の東日本大震災に関係する出来事だった。

V: 震災とかも結構大きかったような気がするんですよね。震災があった時に高1だったんですけど、フランスに避難するみたいなのがあったんですよ。なんか政府の飛行機が用意されて、とりあえず日本を出ようみたいな。大使館から連絡来るんですよ。震災があった直後に、まだ福島のことをちょっとよくわからない、どれぐらい危険かわからない状況っていう時に、なんかその日とか次の日ぐらいなんですけど、大使館から連絡があつて。13日とかですかね。飛行機を出すから、無料で。凄いですよね。「それに乗りたい人はどうぞ」みたいな連絡が来て。で、その時母親が、まだほんとに福島のがどれくらい危険かわかんなかったんで、とりあえず一旦それに乗って逃げようみたいな。もしなんかあつてからじゃ遅いからみたいな感じで。で、それ使つてフランス行つたんですよ、あの時。で、親戚の家行ったりとかして。元々なんか春休みの時期で元々行く予定だつていうのもあったんですけど。ちょっと早まったぐらいだったんですけど。で、なんかもうその時に、こういうこともあるからフランスで生きることも考えなきゃいけないんだよみたいな話をしたんですよ、親と。

F: そこで結構意識した?

V: そうですね。母親とかも日本人だけど、そうやってフランスの、フランス人の奥さんだからとか、あと私が一応フランス人だからっていう理由で、そういう恩恵を受けられたっていうの感じたりして。で、そういうのは自分でもちゃんとできるようにしておいた方が、せつかくそういう選択肢が自分の中で多いわけじゃないですか。もしなんかあつた時にフランスに行けるかもしれないとか。そういう

ことがあるんだったら、ちゃんとそれは使える状態を保っておいた方がいいんじゃないかとかいうことを言われて。「そうだな……」みたいな。

F: 結構震災とかだと身に染みるもんだよね。

V: そうですね。その時は本当にお母さんが全部やってくれたんですよ。でも、もし自分が一人だったりしたら自分でできなきゃいけないし、その時には絶対フランス語が必要になってくるので。フランスって結構、言葉ができなかったらフランス人じゃない、認められないっていうか。言葉ができることが凄い大事なんですよ。血とかより。なので、できておくべきかなっていうのもありました。

F: そこで言語としてのフランス語っていうものの重要性を感じたってこと？

V: うん。そう。言葉ができなかったらフランス人って認められないんだったら、どんなに自分がハーフだったりしても、意味ないなと思って。なんかもし、ハーフとかフランス人ってことを少しでも活かしたいって思うんだったら、必ず言語ができてなかったら、それはもう無いのと一緒だなみたいな。

東北大震災という不可抗力の出来事から影響を受け、ヴィアットの中に内在していたフランスとのつながりが呼び起こされた。

3. 2. 2. 筆者のオートエスノグラフィー2

数年が経過してもひきこもりを抜け出せず、筆者は日々「恥ずべき自分」に懊悩しながらも、長期間に渡る生活の中でそのアイデンティティは固着化しているようにも感じていた。どうにかして自分を世間に顔向けできる「普通」の状態という、「あるべき姿」に戻したいと思っても、あまりにかけ離れた姿になっている感覚があった。「遠い目標」のように思えた。「普通」に戻るためには、まずは「近い目標」を定める必要があった。

相変わらず「2ちゃんねる」に入り浸っていた筆者

は、当時、掲示板内の「無職・だめ板」というページを頻繁に閲覧するようになっていた。そこは、無職の人々や、「ニート」など、「だめ人間」を自認する人々が集まる場だった。筆者は、彼らを「近い目標」として定めていた。彼らは、ひきこもりと同様に「社会的敗者」として見下されるような人々だったが、ただ一点、「家の外に出て生きている」という点でひきこもりと異なっていた。筆者にとってその一点は大きく、そして重要な差に思えた。

そうして筆者は、いずれはかつてのような「普通」の自分に戻ることを志向しながらも、まずは「家の外に出て生きる」ということに焦点を絞るようになる。「外出する」という意味でも、「家族から離れて生きる」という意味でも、「家の外に出て生きる」ということが重要なことだと考えた。しかし、実家を出て一人で生きていくためには、そのための資金・収入が必要になる。だが、他人と顔をあわせるのも会話するのも難しいような状態では、自活するのは難しい。そこで筆者は、父の財力に頼ることにした。どんな手段だろうが金銭的な問題さえ解決できれば先に進めると思っていたので、恥やプライドは捨てていた。そうして、父から家賃や生活費を工面してもらうことで、長年の実家でのひきこもり生活を終え、「家の外に出て生きる」という「近い目標」を達成することとなる。

3. 3. 物語3：家族と共に「移動」する

3. 3. 1. 塩田ニコルのライフストーリー

ヴィアットと対照的に、ニコルは日本人になりたかった。「コンプレックス」と語るほどに、自分がハーフであることに苦悩した。

ニコル（以下、「N」）：私はずっと日本人になりたかったのね。ハーフなのがコンプレックスだったから。

その原因として、ニコルが9歳の時に、父方の故郷であるスイスへ単身留学を強いられ、それが「トラウマ」的な体験となったことが影響していた。そ

の留学は両親によるバイリンガル教育の方針に基づくものであり、なおかつ彼女の意向に反するものだった。

N: えっとね、小学校3年生まで普通の公立小学校に通ってて、だから日本の教育受けて、小学校3年生の時に親が留学させたの。フランス語喋らなきゃって言って。で、そこで私は多大なるカルチャーショックを受けて。一人だよ？一人でスイス行ったの。もちろんお父さんの両親はいたよ。だから、おじいちゃんおばあちゃん。スイスに住んでる。

F: あー、だからホームステイじゃないけど、そこで。

N: そう。そこに留学して、現地の小学校に通ってた。ほんとド田舎のスイスの学校に通って、ものすごいカルチャーショックを受けて。だって日本ってなんでもあるじゃん。あっち行って、何も無いし、そのおじいちゃんおばあちゃんがすごい厳しい人だったの。多分精神的苦痛がものすごく大きくなって……。その時本当に日本人になりたいと思った。たぶんその、日本の小学校が大好きだったから、その子たちと引き裂かれたっていう気持ちと、その時その先を日本で思い描いたのね自分の中で。たぶん4年生ぐらいから部活とかあるじゃん。小学校で。あ、部活やるんだろうとか、中学校あそこ行くんだろうとか、それを全部思い描いてたから、私は何でこんなことになってしまったんだろうみたいな。

F: 理想に対しての、なんだこれっていう。

N: そうそう。だからその時私は本当に、自分のアイデンティティを恨んだ。だから自分のフランス的なものが全部嫌になった。それこそ名前も変えたいと思ったし。なんか顔、顔も……そうだね……。黒くしたいって思ってた時もあった。

F: 髪の毛を？

N: そうだね。それが1番ピークだったかな。

F: その時は本当にもう自分の中のフランス的な要素を全部取り除きたいぐらい？

N: うん。お父さんがなんでフランス人だったんだろうって、そういうレベル。

ヴィアットもダンも、それぞれに訪れた契機で自分がハーフであることと向き合って、各々の形でそれを特徴化する方向へと「移動」していた。だが、幼少期のトラウマ的体験が影響して、ニコルはそれを取り除く方向への「移動」を志向する。それでも、フランス人である父の存在は、かけがえのない家族として無視できない存在であった。

ニコルの父は、日本の大学や語学学校などでフランス語講師として長く働いていたが、ニコル曰く、「もう日本に十分住んだら、みたいな感じでフランスに飛んでいった」という。「十分住んだ」というほどに日本滞在歴が長かった父だが、家庭ではフランス語しか使わなかったため、ニコルが父と会話するには、フランス語を使わざるを得なかった。

F: お父さんが日本語そんなに覚えなかった、学ぼうとしなかった理由みたいなのってわかんない？

N: それは、私にフランス語を話させるため。まあ別に、私にフランス語話すだけで、日本語勉強しない理由にはならないはずなんだけど。

F: お父さんがそう言ったの？

N: そう。子供にフランス語を話させるために、日本語は勉強しないって。理由後づけじゃないかって疑惑はあるけど(笑)

F: 「俺が覚えられなかったのは、お前を育てるためなんだぞ」って？(笑)

N: 多分、実際にそういう部分はあった。多分、お父さんは日本語で子供に話しかけるのは絶対に嫌だった。

F: まあ、そうすると甘えが出るというか。この人には日本語通じるんだって思ってしまうえば、バイリンガルとして、バイリンガル教育

として難しいなど。

N: あと多分、フランス人としてのアイデンティティも持って欲しかったんじゃないかな。せっかくハーフなんだったら。

F: そう考えると自分が日本社会に適應することは、ある種自分を犠牲にして子育てを、子供のバイリンガル性を選んだ？

N: そう。

F: あー、そう考えると確かに重いな。

N: それで私がフランス語話したくないなんて、言えるわけじゃないね(笑)

ニコルは、自分がハーフであることにコンプレックスを抱えながらも、娘にハーフの「あるべき姿」を望んだ父の意向を押し量りながら、その父の思いに報いることをモチベーションの一つとして、フランス語学習に励んでいた。

3. 3. 2. 筆者のオートエスノグラフィー3

筆者も、教育熱心な両親から「あるべき姿」を提示され続けた人生だった。筆者の場合は、「いい学校に入って、いい会社に就職する」というのが「あるべき姿」だった。エリートとして生きることを求められていた。しかし、筆者は小学校から高校までのすべての受験を挫折・失敗し、エリートになるどころか、最終学歴が「中卒」のひきこもりという、「社会的敗者」のような存在になってしまっていた。幼い頃から両親によって植え付けられた、「本来そうなるはずだった自分」としての「あるべき姿」は、ひきこもりを脱した後も、二度と取り戻せない「喪失した過去」として、筆者を長く苦しめ続けた。

3. 3. 3. 物語1～3の「考察の要素」

まず、物語1で、それぞれの人生を「移動」したのはダンであり筆者である。だが、その「移動」がそれぞれに主体的なものだったのかと概観してみると、必ずしもそのように一元化できる訳ではないことがわかる。ダンと筆者は、学習塾の人々やフランス人教員やインターネット上の匿名ユーザーたちといっ

た他者に、背中を押されたり、引きずり込まれたりした、とも言える。また、筆者に関して言えば、自ら積極的に「日本人」や「ネトウヨ」になったと考えることもできるが、他方で、「ひきこもりという抑圧された身体」とそれに伴う不安が筆者を動かした、と考えることもできるだろう。

次に、物語2では、ヴィアットも筆者も、それぞれにハーフ（あるいはフランス人）としての理想像や「無職・だめ板」の人々、あるいは「普通の人」のような、ロールモデルを思い描いている。そしてそのロールモデルは、それぞれに自分の「あるべき姿」だと思っており、その方向に向かって「移動」することを志している。お互いに、現在の自分がその「あるべき姿」に達していないということに突き動かされている。この「あるべき姿」は、いずれも他者から刷り込まれたイメージであり、この点で物語1と類似する。その上で、まず着目するのは、ヴィアットと筆者の、「移動」の目指し方の差異である。ヴィアットの場合は複数の自己への拡張を目指しているのに対し、筆者の場合はかつての状態へ戻る、すなわち自己を回復することを目指している。これは、「原初の自己」の状態をどう評価しているか、というテーマとして見ることができる。筆者は「原初の自己」を理想として捉え、ヴィアットは「原初の自己」を未完成の状態だと考えている。そこには、筆者が「ただの日本人」として生まれ、ヴィアットがハーフとして生まれたことが影響していると考えられる。各々が持つ生得的な性質と、それに対する社会・世間のイメージが、それぞれの「移動」に指向性を与えている。両者ともに「あるべき自分の姿」を目指している点で共通しており、さらに、主体の意志が強く働いているようにも見える。

だが、他方でやはり注目すべきは、「移動」すると表現するとき、その主体はさも自らの意志に基づいて能動的に動いているかのようであっても、必ずそこに混在する他者的な「何か」が見え透けることである。物語3では、その「何か」は「像」として現れる。筆者が与えられたような「理想像」は、筆者の

ケースに限られたことではなく、現代の日本では広く敷衍された「像」であり、多くの「普通」の人々の中にも内在化させられてきたものだろう。また、ニコルが親から求められた「理想像」は、バイリンガルであることや複数のナショナリティをアイデンティティ化することだが、これもニコルの家に限った特殊なケースではなく、多くのハーフが要請されるものだと言えるだろう。

こうした「理想像」を目指す意志を直接的に子に刷り込むのは、多くの場合、やはり親なのだろう。だが、その親もまたどこからかそうした「像」を刷り込まれる側だったことを考えれば、飽くまでもその「理想的価値観」の再生産の直接的な担い手になっているだけとも言える。子が親の意志に「憑依」された存在なら、親もまた「何か」に「憑依」された存在ということである。そうして家族までもが、私的領域として公から区別されたものでなく、単に「社会の代弁者」のようなものへと（知らぬ間に）すり替わってしまう。

以上のことから、物語ごとにそれぞれの詳細・様態は異なるものの、「移動」という営みはその主体の意志のみに依存して行われるのではなく、常に何らかの形で他者が介在している」ということが、物語1~3に共通する「考察の要素」として浮かび上がる。

3. 4. 物語4：散歩のような「移動」

3. 4. 1. ルロワ剛のライフストーリー

ここまでの物語に出てきたハーフの人々は、各々の人生の中で何らかの葛藤を経ている。だが、ルロワは違う。彼の口からそのようなエピソードは語られなかった。彼は自分の今までの人生を「もったいないっていうか。なんかダラダラしてたって感じ」と語る。

ルロワ（以下、「L」）：基本的に俺、どこにも愛着がないんすよ。

F：なんでもいいわ、みたいな？

L：俺がコンフォタブルだったら、別になんでもよくね？みたいな。

F：例えば、「日仏ハーフだよね君たち」みたいにまとめられるのってどう？

L：どう？「日仏ハーフですよ」って思う。「そうですね」って。

F：でも、「俺はルロワ剛だから」とか、「ハーフとかじゃないから」とか。そういうのはない？

L：ないない。たまにそういうあの、気取ってるやついるんすけど……（笑）

F：あはは（笑）そういうのじゃないと。

L：いやいや、そういうのいらないから、みたいな（笑）結構、そんな、なんかもう、あんま俺深く考えないんですよ、物事。

F：ちょっと、だからもう、結構流れが来て、その勢いに乗ってるっていう。

L：そう。安直。

「どこにも愛着がない」し、自分が「コンフォタブルだったら、別になんでも」いいと思っているのが、ルロワである。彼には執着するようなものが特にないので、流れに身を任せるような、「安直」なところがあるという。自分がハーフであることに対して、「そうですね」という程度の意識しか持っていないと語る。

その他の対象者と比べて、「普通」の人々と変わらないようなエピソードばかりだったので、筆者もたまにかねてハーフ特有の苦労などをステレオタイプに聞き出そうとしてしまった。だが、その問いかけに対しても、「名字が『ルロワ』だから周りの日本的な名字が羨ましかった」、「宅配便とかで聞き直されるのがめんどくさいから母親の方の（日本的な）名字を使っていた」、というエピソードを笑い話として語るのみだった。

F：今のルロワ剛が出来上がったどこかのタイミングに、これが俺の人生のタイミングだったんだなみたいな。これターニングポイントだな、みたいなのは？

L：あー……わかんない。俺のターニングポイン

ト……割とでもこんな感じっすよ、俺。変わってないかもしれない。

F: このまんまで子供の頃から大人になった?

L: そうそう。表面的には、生活的には変わってるかもしれないけど。なんて言うのかな。中身はそんなに変わってる気しない。ずっとこんな感じだと思う。

F: 軸は常にそんな感じだと。

L: うん。多分ね。多分そうだと思う。変わったなあって感じる事……あーでも……あんま変わってないかな。

F: 今の「あーでも」ってどんな感じなの?

L: その、中学のやつとかに会ったら、「変わったなあ」みたいに言うけど、「そうか?」みたいな。まあ、あるあるっすよね。久しぶりに会ったら言われる。

F: まあそうだな。俺でもそうだから。

L: 言われますよね。徐々に変化していくから気づかないんじゃないですか。ただ、急激な変化はないですよ。たぶんちょっとずつ変化してるとは思うんですけど、ちょっとずつなんでも気づかないレベルで変わってるかもしれないです。

現在に至るまでのターニングポイントなどはすぐに思い浮かぶようなものもないし、自分では「そんなに変わってる気がしない」が、旧友に久しぶりに会うと変わったと言われる。これはダンが語りセの旧友とのエピソードに類似するものに思えるが、ルロワにとってそれは日常の中で「気づかないレベルで」変化した程度のものであり、(例えばダンの「学習塾」のような)何か特筆するエピソードと関連して語るようなものではない。

こうして「日常」を見過ごせば、ルロワは「移動」していないように見える。少なくとも今回の調査の範疇では、「まじめ」な「移動する子ども」研究の対象として期待される「ハーフらしい語り」は見当たらない。だが、「何気ない日常の移動」に視点を移し、それを異化することはできるだろう。今は本人さえ

意識化できず、実態が見えないために「ふまじめ」とされる「移動」が、将来「まじめ」に文脈化されるかもしれない。その実現への足がかりとして、まずは「見えない移動」への想像を喚起することが重要だと考える。

3. 4. 2. 筆者のオートエスノグラフィー4

先述した通り、筆者がひきこもりから抜け出したのは父の財力に頼ったからである。父に生活費を工面してもらい、一人暮らしを始めた。さらにその後、父の事務所で職員として雇用してもらうことになる。そうして父の助けを借りて徐々に社会性や「身分」を得たからこそ、その後大学に入学するための世間体が見繕われていった。要するに、筆者自身の認識において、筆者がひきこもりを抜け出したのは、父の持つ力に大きく頼ったというのが実情であり、「劣等感や抑圧感を自分自身の力で乗り越えて自立的な自己を形成していく」などのような、「美談」や「モデルストーリー」は前景化しない。

加えて、筆者がひきこもりから脱する原動力となった「もう一つの動機」もモデルストーリーにそぐわない。その動機とは、「生身の異性と触れ合いたい」という、性衝動である。思春期の盛りだった筆者は、その劣情を、ポルノサイトを回遊して慰めていた。また、筆者が回帰すべき「普通」である存在の「あるべき姿」の側面の一つとして、大人への成長過程で異性との恋愛や性行為の経験を積んできた者を想起させられていた。その点においても強い劣等感を抱えていた。それを克服したいという思いもあった。恥ずかしくない、「立派な大人の男」にならなくてはいけないと、「何か」に思わされていた。いずれにしる、性行為への強い執着は、ひきこもりを脱する動機づけ要因の一つとなっていた。

上山(2001)は、自分自身のひきこもり当事者としての人生を詳述した著書の中で、ひきこもりの挫折体験を、「社会的・経済的挫折」と「性的挫折」という2つの位相に分けて論じている(p. 151)。上山は同書の中で、ひきこもり当時の自分を回想しながら、「性

的な葛藤というのは、ひきこもり当事者の心性を強く支配し、規定していると思います。本当に、強烈な感情で、根深くこじれてしまっている」(p. 151)と分析する。

「ひきこもりの性」の物語は、一見「ふまじめ」であるため、特に「更正」を目指すような「まじめ」なひきこもり支援の現場では見過ごされがちだが、こうした「卑俗な欲望」にこそ、猥雑さも孕む現実の社会とひきこもりを結ぶ鍵があるのではないだろうか。

3. 4. 3. 物語4の「考察の要素」

本稿で使う「まじめ」・「ふまじめ」という語の用法は、「観光客」という存在について論じる東(2017)の定義に基づく。東によると、「観光客」は「観光地に来て、住民が期待した楽しみかたとはまったく別のかたちで楽しみ、そして一方的に満足して帰る」(p. 45)という特徴を持つという。だが、そうした「ふまじめ」な観光客だからこそ、正当的な「まじめ」な文脈とそうでないと目されている「ふまじめ」な文脈をつなげる「郵便」⁴的存在、つまり「誤配」の担い手となり、その「誤配」が単線的に固定化された文脈や関係を見知らぬ他者との交流を生み出すような複線的なものへと「つなぎかえる」(p. 168)作用をもたらすという。そうして彼らは、分断されていた「まじめ」と「ふまじめ」の文脈を架橋してしまう。これが、東が同書で定義した「観光客の原理」である。

ルロワや筆者、あるいは上山の語りを「観光客の原理」に基づいて解釈すれば、「観光地の住民が期待した楽しみかた」、つまり他者から暗黙のうちに期待されるモデルストーリーやステレオタイプから外れた、「まったく別」の物語を各々で紡いでいるとい

4 「郵便」とは、ジャック・デリダが用いた概念であり、「誤配すなわち配達失敗や予期しないコミュニケーションの可能性を多く含む状態」(東, 2017, p. 158)という意味で使われている。この「誤配」が、「新たな理解やコミュニケーションにつながったりする」として、東は『観光客の哲学』における鍵概念の一つとして取り上げている。

う「観光客的ふまじめさ」を共通して見出すことが可能である。そして、それが現行の「まじめ」な「移動」概念に「誤配」されることで、物語の複線化を促すと考えられる。ここから導く「考察の要素」は、「まじめ」と「ふまじめ」の境界を曖昧にすること、である。

3. 5. 物語5：既存の状態を超克する「移動」

3. 5. 1. 堀ジャメルのリフストーリー

ジャメルも、当初は「普通の日本人」だったという。家庭では日本語のみで育てられた。さらに、フランス人の父は幼い頃に亡くなってしまう。その後も日本で育った。しかし、筆者から現在の自身のアイデンティティについて問われたジャメルは、「無国籍であるという積極的な自覚」があると語った。ジャメルは、自己変容を遂げていた。

ジャメル(以下、「J」): 無国籍であるという積極的な自覚がありますね。

F: どっちがどうかというのではなくて?

J: はい。どちらでもないという強い感覚があります。なんか、具体的なところの1個上に、もっと普遍的な感覚っていうのがあって、僕はどっちかっていうとそこに意識が向いている、と。日本とフランスの個々の細かい違いはあんまりどっちでもいいような感じになったっていうか。

だがそれは、自身がハーフであること、複数のナショナルリティを持つことそれ自体が強く影響を与えた結果ではなく、主として大学での多方面・多分野に渡る自発的な勉学を通じて、特に言語や文化というものの総体を俯瞰的に理解するような状態に至ったからだという。自分が生得的に持っている、あるいは日本とフランスの両国の間を「移動」した経験から得てきたような日本・フランス・ハーフにまつわる性質は、そうした学びの総体の一部分でしかなく、あえて特筆するような「主要なテーマではない」とも語る。

J: 自分がその主要なテーマにはなっていないってことです。あくまで、文化というものに興味があって、それを理解したいだけで。その結果獲得した視点で、自分を見た場合には、ある性質が見えてきたりするってだけで。

F: いくつもあるケースの一つとして自分がある？

J: そうですね。自分が主要なテーマではないです。

ジャメルは「無国籍」である自分の認識や感覚を、周囲の「普通」な人々と比較して、以下のように語っている。

J: なんていうか、その異質なものがそこにあること自体を理解できない場合が多いと思っていて。わかりやすいかわからないですけど、例えば言うと、平面を歩いている、実はこの下や上にも空間があるってことが見えないような感じで。

F: 世界がそこで完結してる？

J: なんかその、全く違う方向性ってものを、そう簡単に見えるもんじゃないらしいってことを、僕は周りを見て感じたことで。それに、決定的に異質な文化の見方っていうものに直面していながら、結構認識できていない人が多い。それと自分を比べた時に、比較的それが見えているような気がして。

「具体的なところの1個上」にある「普遍的な感覚」というものは、現在自分が立っている世界の「下や上にも空間があるってこと」を認識することだとジャメルは解説する。ジャメルは、勉学を通じて既存の視野を多方向へと広げていくことで、生得的な、あるいはそれに基づいたステレオタイプなアイデンティティを超えていった。

3. 5. 2. 筆者のオートエスノグラフィー5

大学に入ってから筆者は、ひきこもりとしての過去を周囲に隠し続けていた。それは「恥ずかしい

もの」で「無意味なもの」でしかないと思っていたからである。だが、ひきこもりとして生きた自分をいつか意味づけたいという想いも抱え続けていた。

周囲に対する他者意識が強かった筆者は、他者接触というテーマに関心を寄せて学びを進めていた。そうした中で、矢野（2000）に影響を受ける。矢野は、ルイ・デュモンが「世俗外個人」と呼んだような、既存の社会における全体論（ホーリズム）を脱構築し、個人主義を誕生させた存在について論じている（pp. 49 - 50）。「世俗外個人」とは、例えばソクラテスのように、「ポリスのうちに住まいながら、共同体の言語ゲームにしたがわない他者」(p. 71)⁵として、「世俗内の大衆」を闊達する存在である。

筆者はこの「世俗外個人」という概念に、ひきこもり当時の自分の姿を重ね合わせることができた。だが、本稿で当時のことを内省するうちに、ひきこもりだった期間、本当に筆者は「世俗外」にいたのか自問するようになった。当時の筆者の眼前には、インターネットという「窓口」を通じ、常に多くの「世俗内」の人々がいた。そして、その場は、リアルタイムの「世俗内」の様子を即座に反映した膨大な情報に満ちていた。さらに、「世俗内」性を脱構築できたはずのひきこもりとしての自分の存在意義を長らく自身で否定し続けていたこともあり、「世俗外個人」としてのアイデンティティは確立されていないように思えた。かといって、もう「世俗内の大衆」へと完全に回帰することも叶わない。そうして、どっちつかずの、異物同士を継ぎ接ぎした「キメラ」⁶になってしまった。しかし、それは「世俗内」性と「世俗外」性が複合する存在になったということであり、その点で、現在では自分のことを「世俗間ハーフ」として意味づけることができる。

5 矢野は柄谷行人の『探求』を参照している。

6 高江（2015）は、キメラのような存在は「漠然とした不気味さを私たちにもたらす」(p. 50) と述べている。また、「種間の境界を越えるキメラ的存在は、人間という種のアイデンティティを脅かすものとして捉えられる」(p. 51) とも述べている。

3. 5. 3. 物語5の「考察の要素」

ジャメルも筆者も、勉強を通じて既存のアイデンティティを超越した。「自己の生成変化」を哲学する千葉(2017)は勉強という行為を、「これまでの自分の破壊である」(p. 216)と位置づけ、そうした自己変容を促すほどの体験をもたらす勉強を、「ラディカル・ラーニング」と定義する。ラディカル・ラーニングとは、「ある環境に癒着していたこれまでの自分を、玩具的な言語使用の意識化によって自己破壊し、可能性の空間へと身を開くこと」(p. 217)である。「玩具的な言語使用の意識化」とは、「特定の用法から解放され、別の用法を与え直す可能性に開かれた言語のあり方」(p. 216)を認識することである。そうして、それまでの自分を規定していたものとは異なる環境やコード(=新しい言語ゲーム)を見つけることによって、そこへ「移動」することができるようになる。

勉強によって得た新たな言語の使い方をを用いて、筆者が自分を「ひきこもり(経験者)」から「世俗間ハーフ」へと名づけ直したことや、ジャメルが自身を「無国籍」という言葉で自己を定義したことは、千葉が論じていることの実例と言えるだろう。それはつまり、勉強を通じて複数の言語ゲームの間を「移動」したということである。重要なこととして、そうした「移動」が起きる時には、(例えば「国境を越える」といったような)実際の、あるいは身体的な意味での「移動」は行われていない点に着目すべきだろう。たとえ身体が一つの場所・地点に固定されていたとしても、「移動」は起きうるのである。この「非身体的(概念的)な移動」を、物語5における「考察の要素」とする。

4. 結論

4. 1. 研究課題の考察1: 複言語・複文化性の原点回帰

結論として、まず複言語・複文化性の原点回帰を

行う。前提として、本来の複言語・複文化性の定義においては、言語という言葉の意味を日本語やフランス語のような「文法や辞書などを備えた立派な言語」(西山, 2011, p. 3)だけでなく、「言語変種」という概念を用いることで、その意味内容を拡張して捉えていることを踏まえる。

言語変種が持つ機能として、コミュニケーション上の機能以外に、「社会集団の連帯をになう要素」(欧州評議会言語政策局, 2007/2016, p. 95)があるとされ、「私たちは、用いる言語変種ごとに集団に帰属するものとしてカテゴライズされる」(p. 95)という。また、「言語変種は、集団のアイデンティティやその特質を構築する素材」(p. 95)であると位置づけられている。さらに、「社会においては、歴史的、社会的な理由で他の言語変種よりも重要な機能をになうようになった言語変種がある」(p. 96)とされ、「言語変種間でのこうした地位の不平等性は、対等でない法的地位や、見下すような表象といった形で表現される」(p. 96)という。つまり、「立派な言語」と「立派ではない言語」、あるいは「まじめな言語」と「ふまじめな言語」のように差別化が行われ、そこに一方向的なヒエラルキー構造が作り出されているのである。

物語4の「考察の要素」をここで用いる。東が指摘しているような「二層構造」化が、国際性のみに依拠した複言語・複文化能力観の周辺にも存在していることがわかる。国際性という文脈のみに基づき、国際的ならば「まじめ」な複言語・複文化性、そうでなければ「ふまじめ」という分断が行われる。その境界を曖昧にするためには、国際性に対置するような、そして相互包摂的關係を構築しうるような文脈を打ち立てる必要がある。

筆者はそのために、「筆者の複言語・複文化性」を文脈化する。筆者は、「普通の人」から「ひきこもり」になり、さらに「ネトウヨ」にもなった後に、そこから脱し、「大学生・大学院生」を経て、「世俗間ハーフ」になった。そのそれぞれのタームにおいて、筆者は「ネイティブとして「言語(変種)」や「文化」を

獲得してきた」と言えるだろう。例えば、筆者が上山(2001)の「言語」を理解できるのは、筆者が「ひきこもり語」を習得しているからである。また、ヘイトスピーチを行うネトウヨを、交流不可能な「人でなし」として切り捨てずに、抛り所のない寂しさや孤独を抱えた、かつての自分と同じ弱い人間同士として対話することもできる。それは、筆者が「ネトウヨ語」を理解するからである。それでいて今では、深い勉強で得た教養に基づいた、学問的な文法に則った、「まじめ」な「大学院生語」も扱えるようになってきた。そんな「世俗間ハーフ」性を持つ筆者だからこそ、本稿のような、「まじめかつふまじめな論文」を書くことができる。

以上が、筆者が持つ複言語・複文化能力の表象である。この文脈を、国家間における複数性に基づく「国際性」と対置する文脈として、世俗間の複数性という特徴に基づいて、「(世)俗際性」と名づける。この二つの文脈を並列させることで、ひとまず、ハーフとひきこもりとの間に関しては相互包摂的關係を構築することが可能になる。単線化していた複言語・複文化の物語を、本来の複線的な物語へと回復することができる。

4. 2. 研究課題の考察2: 「移動」概念の再定義

次に、「移動」概念の再定義である。バンヴェニスト(1966/1983)は、動詞における能動でも受動でもない「態」としての、「中動態」について論じており、「能動」という項は、「中動」に対立された時には、「受動」に対立された時と同じ意味を持ち得ない」(p. 166)ことを指摘する。中動態と対立した場合の能動態の動詞の主語たる者には、その動作の行為の主体としての十全性が失われ、その代わりに、その行為において主語たる者がどれだけ自由であるかが問われることになるという。

國分(2017)は、バンヴェニストの同論考を参照しながら、中動態的な行為における意志の在り方の問題を論じている。國分は、バールーフ・デ・スピノ

ザが「神即自然」という概念に基づいて、「神こそが唯一存在している「実体Substantia」であり、これがさまざまな仕方で「変状」することによって諸々の個物が現れる」(p. 239)と論じていることを引用し、意志を「神の変状」として捉え、その不在性、不十分性を論じる。つまり、人間の意志は、主体が常に絶対的に支配できているようなものではなく、「神」のように、主体の操作が及ばないものの影響を受けるような、矛盾を抱えた概念なのである。

この中動態的観点から「移動」するという動詞の意味を捉え直す。要点は、「中動態の世界」には、本人の意志に抛らぬ「移動」、自由が制限された「移動」、当事者が無自覚の「移動」などが存在しうることだ。ここで、物語1~3の「考察の要素」を用いる。ダンもヴィアットもニコルも筆者も、「フランス人教員」や「震災」や「家族」、あるいは「あるべき姿」や「理想像」のような、外的要因に導かれるように「移動」していた。こうした「他者が介在する移動」は、国際性の文脈のみに落とし込めるものではない。それぞれの「移動」に異なる文脈を構築していく必要があることが理解されるだろう。

この中動態の観点に基づけば、物語4における「無自覚の移動」、物語5の「非身体的移動」もまた、言うなれば「移動変種」の一つとして見立てることが可能になる。主体の意志の有無とは無関係に、あるいは身体が固定されていても「移動」は起きうる。いや、たとえ動くまいとしていても、誰もが抗いがたく「移動」してしまうのである。「移動」を経験せずに人生を終えられる人はいない。「移動」は万人の日常の中に、知らぬ間に偏在しているのである。だが人間は、たとえ自分自身が当事者になっても、そうした「移動」をしばしば認識できず、したがって語り出すこともできない。何故ならば、「移動」は、十全的に主体の意志に基づく動作ではなく、外的要因としての「不可避な何か」の影響を受けて行われている営みでもあるからである。万人は、常に、主体的意志があろうがなかろうが、「移動」している。そうした点において、「移動」もまた複言語・

複文化性と同様に、普遍的概念として再定義することができるだろう。

4. 3. まとめ:「移動する子ども」研究は「移動」できる

「移動する子ども」研究の主著者である川上郁雄は、細川(2011)に収録されている講演の記録において、会場からの「移動する子ども」のアイデンティティ形成の問題は、ヨーロッパでも同じ問題を抱えており、研究もされているかと思えます。実際にヨーロッパ(そのほかの世界含む)と比較して、日本に固有な問題はあるのでしょうか」という問いに回答する形で、「欧州で私が訪問した国々では、国籍と異なる次元で、複言語、複文化のことが話題になる点があり、印象的でした」(川上, 2011, p. 33)と述べており、本研究が指摘する問題の一端については認識しているのではないかと考えられる。

「移動する子ども」研究は、多岐に渡る「移動」の文脈を開拓しつつ、より複線的な研究内容へと発展可能だと筆者は考えている。本研究ではその例として、(筆者の個別のケーススタディに過ぎないが)ひきこもりの「移動」性を示した。今後さらに未知の「移動」の様態が明らかにされることが期待される。現代の子どもは、目に見える形の能動的な「移動」を様々な他者から暗に要請され、抑圧を抱えていると考える。その反動の現れの一つがひきこもりではないだろうか。単線的に人生の行き先を限定する「移動への抑圧」が、複数の道を示す新たな「移動」概念により拡張的に解消されることを展望する。

文献

- 浅倉拓也(2017年1月3日). 日本人って何だろう
(我々はどこから来て、どこへ向かうのか
2)『朝日新聞』朝刊東京版, 1面.
東浩紀(2017). 『ゲンロン0—観光客の哲学』
genron.
井本由紀(2013). オートエスノグラフィー—調査

者が自己を調査する. 藤田結子, 北村文(編)
『現代エスノグラフィー—新しいフィールド
ワークの理論と実践』(pp. 104 - 111) 新潮
社.

上山和樹(2001). 『「ひきこもり」だった僕から』講
談社.

欧州評議会言語政策局(2016). 山本冴里(訳)『言
語の多様性から複言語教育へ—ヨーロッ
パ言語教育政策策定ガイド』くろしお出版.
(Council of Europe. (2007). *From linguistic
diversity to plurilingual education: Guide for the
development of language education policies in
Europe* [Main version]. Strasbourg: Council of
Europe.)

岡原正幸(1995). 家族と感情の自伝—喘息児とし
ての「私」. 井上真理子, 大村英昭(編)『ファ
ミリズムの再発見』(pp. 60 - 92) 世界思想社.

岡村兵衛(2016). 「ハーフ」をめぐる言説—研究者
や支援者の著述を中心に. 川島浩平, 竹沢泰
子(編)『人種神話を解体する3—「血」の政
治学を越えて』(pp. 3 - 34) 東京大学出版会.

川上郁雄(2010). 「移動する子どもたち」のことばの
教育学とは何か. 『ジャーナル「移動する子ど
もたち」—ことばの教育を創発する』1, 1-
21. <http://hdl.handle.net/2065/00062898>

川上郁雄(2011). 「移動する子ども」からことばとア
イデンティティを考える. 細川英雄(編)『言
語教育とアイデンティティ—ことばの教育
実践とその可能性』(pp. 28 - 33) 春風社.

岸政彦(2015). 鉤括弧を外すこと—ポスト構築主
義社会学の方法論のために(特集:いままぜ
プラグマティズムか)『現代思想』43(11), 188
- 207.

國分功一郎(2017). 『中動態の世界—意志と責任
の考古学』医学書院.

コスト, D., ムーア, D., ザラト, G.(2011). 姫田
麻利子(訳)複言語・複文化能力とは何か『大
東文化大学紀要』49, 249 - 268. (Coste, D.,

- Moore, D., & Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle: Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes: Etudes préparatoires*. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe.)
- 斎藤環 (1998). 『社会的ひきこもり — 終わらない思春期』PHP 研究所.
- 桜井厚, 石川良子 (編) (2015). 『ライフストーリー研究に何ができるか — 対話的構築主義の批判的継承』新潮社.
- 清水高志 (2017). 『実在への殺到』水声社.
- ストラザーン, M. (2015). 大杉高司, 浜田明範, 田口陽子, 丹羽充, 里見龍樹 (訳) 『部分的つながり』水声社. (Strathern, M. (2004). *Partial connections* (updated Ed.). Altamira Press.)
- 牲川波都季 (2013). 誰が複言語・複文化能力をもつのか『言語文化教育研究』11, 134-149. <http://hdl.handle.net/2065/38977>
- 関水徹平 (2016). 『「ひきこもり」経験の社会学』左右社.
- 高江可奈子 (2015). キメラ的存在を巡る議論 — 「種」を規定する性のあり方の倫理的位置づけを考える『現代生命哲学研究』4, 50-61.
- 千葉雅也 (2017). 『勉強の哲学 — 来たるべきバカのために』文藝春秋.
- トッド, E. (2016). 堀茂樹 (訳) 『問題は英国ではない, EUなのだ — 21世紀の新・国家論』文藝春秋.
- 灘光洋子, 浅井亜紀子, 小柳志津 (2014). 質的研究方法について考える — グラウンデッド・セオリー・アプローチ, ナラティブ分析, アクションリサーチを中心として『異文化コミュニケーション論集 (立教大学大学院異文化コミュニケーション研究科)』12, 67 - 84.
- 西山教行 (2011). 外国語教育と複言語主義『外国語教育フォーラム (金沢大学外国語教育研究センター)』5, 3 - 13.
- バンヴェニスト, E. (1983). 岸本通夫 (監訳) 『一般言語学の諸問題』みすず書房. (Benveniste, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale*. Paris: Gallimard.)
- 細川英雄 (編) (2011). 『言語教育とアイデンティティ — ことばの教育実践とその可能性』春風社.
- 矢野智司 (2000). 『自己変容という物語 — 生成・贈与・教育』金子書房.
- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Strasbourg: Cambridge University Press.
- Denzin, N. K. (2006). Analytic autoethnography, or déjà vu all over again. *Journal of Contemporary Ethnography*, 25(4), 419 - 428.
- Fisher, W. R. (1985). The narrative paradigm: An elaboration. *Communication Monographs*, 52, 347 - 367.
- Hayano, D. M. (1979). *Auto-ethnography: Paradigms, problems, and prospects*. *Human Organization*, 38, 113 - 120.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Article

Partial connections between *Hāfu* and *Hikikomori*Returning to the origin of the plurilinguality and the pluriculturality
and redefining the concept of “moving”

FUJITANI, Hiroki*

Graduate School of Media and Governance, Keio University, Kanagawa, Japan

Abstract

According to Hiroki Azuma's *Genron 0: A philosophy of the tourist* (2017), the modern world has become a “two-layered structure” like a dichotomy in various aspects such as nationalism and globalism. The present study aims to bring back the story of plurilingualism/pluriculturalism, which is now a factor that creates a “two-layered structure” with being simplified into only the context of internationality, to its original context. The present study criticizes the research of “the children crossing borders” as an example of a simplified plurilanguage/pluricultural story. And focusing on the two-terms confrontation of “the children crossing borders” and “the children non-crossing borders” that be implied by the research of “the children crossing borders,” the author tries to create an intermediate context in between these two. By doing so, the author hopes to redefine the concept of “moving” mentioned in the research of “the children crossing borders” in an extended way. As a narrative approach for these purposes, the present study conducts on a life story survey of people called “*Hāfu*” who was born between a Japanese parent and a French parent. In addition, the author of the present study writes my own “*Hikikomori*” experience as auto-ethnography and crosses it with the stories of people of “*Hāfu*.” Then, by creating a context of “partial connections” between “*Hāfu*” (the children crossing borders) and “*Hikikomori*” (the children non-crossing borders), the story of plurilingualism and pluriculturalism is revived to be as the multi-line story.

Copyright © 2019 by Association for Language and Cultural Education

Keywords: Children crossing borders, identity, *Tojisha-Kenkyu*, life story, auto-ethnography* *E-mail:* fujitani@sfc.keio.ac.jp

論文

非ネイティブスピーカー志向の第二言語習得

日本人英語学習者Aの語りの分析を通して

山元 淑乃*

(琉球大学国際教育センター)

概要

本稿は、教育現場に浸透しているとされる「ネイティブスピーカー志向」の第二言語習得が抱える問題を背景に、「非ネイティブスピーカー志向」の第二言語習得の実態を探索的に解明することを目的とする。その一事例として、あくまで非ネイティブスピーカーとして適切な話し手であろうとする態度を一貫して保持してきた、ある日本人英語学習者Aの英語習得に関するライフストーリーを少年期まで遡り、その学習環境や志向がどのように影響し合って学習がなされたかを分析した。また学習の過程で、Aが英語でどのようなキャラクタをどのようにして獲得したかについても検討した。そして、それらを総合的に考察することにより、Aによる非ネイティブスピーカー志向の学習について以下の4つの特徴を記述した。(1) 第二言語でのキャラクタを意図的に設定して演出し、それを省察する。(2) 第二言語の文化に敬意を持ち、改まりと丁寧さを重視する。(3) 何語であるかに関わらず言葉を大切に、構造を正確に使用する。(4) 伝えたいメッセージを明確に持つ。

Copyright © 2019 by Association for Language and Cultural Education

キーワード キャラクタ, ライフストーリー, SCAT, 第二言語習得, 英語学習, フロー体験

1. 研究の背景と目的

従来の第二言語¹教育では、目標言語のネイティブスピーカー(以下NS)が理想のモデルとされ、それに近づくことが学習の目的となっていた。「NS

本研究はJSPS科研費JP19K00741の助成を受けたものです。

* E-mail: ysn@lab.u-ryukyu.ac.jp

1 本稿では、「第二言語」を「いわゆる「外国語」も含む、その人が母語(第一言語)を習得した後に、あらためて学習し使用することができるようになった母語(第一言語)以外の言語」という意味で用いる。

のように英語が話せるようになりたい」「英語はNSから習うべきだ」といった強い志向はnative speaker fallacy (Phillipson, 1992), native-speakerism (Holliday, 2006), 「ネイティブスピーカー信仰」(森住, 2012) など(以下、本稿ではそれらを「NS志向」と呼ぶ)と呼ばれ、その悪影響が、英語教育研究の分野で批判されるようになってきている(山田, 2005; 大津, 江利川, 斎藤, 鳥飼, 2013; など)。例えば、Pavlenko (2003) は、NSに対して萎縮したり、会話の失敗を自分のせいにしたがる学習者の心理を指摘し、鳥飼(2011)はNS志向が日本人の劣等感

を生み出すと述べている。さらに、極端な例ではあるが、韓国で英語の発音を良くするために親が子どもの舌を手術するという事態まで報告されているという(金谷, 2008)。

このような問題に対し、第二言語習得研究において、NSを目指すことを目的とした従来の教育が批判され、モデルとすべきはNSではなく成功した第二言語学習者 (successful L2 learner) であるという主張(西口, 1999; Cook, 2002; など)や、「そもそもNSとは何か」を問い直す動き(大平, 2001)もある。また、世界各地で多様な地域変種として発達した「世界諸英語 (world Englishes)」を肯定的に捉えることの必要性も説かれている(本名, 2013; など)。英語を国際共通語 (international lingua franca) (鳥飼, 2011) として捉えて、NSの真似をするのではなく「通じる英語」を目指すべきだという指摘も、小学校の英語教科化や音声指導のあり方など、英語教育の様々な問題と共に議論されている。また、Kramsch (1986) をはじめとする一連の相互行為能力 (interactional competence) に焦点を当てた研究では、主に談話分析的な手法を用いて、NS・NNSというアイデンティティが、相互行為の中で動的に協働構築される様子が分析され、NSとNNSという二分法を前提とする従来の第二言語習得研究に疑問を投げかけている。

しかしながら、このような研究による知見の蓄積にもかかわらず、教育現場では「NSのように話したい」と強く願う学習者の志向をNS教師が後押ししたり、その志向によって学習者が非ネイティブスピーカー (以下NNS) 教師を軽んじたりするといった、NS志向が根強く蔓延しているとされる。例えば、津田 (2005) は雇用等におけるNNS差別の実態を報告している。また、花元 (2010) は、日本人が英米語のみを標準語と考え、その他の変種、特に日本語の影響を強く受けた英語に対して否定的な態度を示すと述べている。第二言語学習者の中には、NNSであることが気付かれなほどNSに近づく者も存在するが、それには高い言語適性 (音韻的能力・記

憶力・言語分析能力) や特殊な環境が必要であり、特に日本のEFL (English as a Foreign Language) 環境では、目標 (NS) にほど遠い現実を目の当たりにして学習を諦めたり、自己卑下に陥ったりする学習者が多いのが、現実である。

また近年の、社会的構成主義²のパラダイムに基づいた第二言語習得研究においては、「アイデンティティ」をキーワードに、第二言語学習者を取り巻く社会的な権力などの文脈を取り入れた研究が進み、学習者が第二言語で多面的で流動的なアイデンティティを (再) 構築していく様子が分析されている (Norton, 2000; Kinginger, 2004; 中山, 2016; など)。そこに登場する学習の多くも、NS志向に基づいていることが少なくない。例えば、中山 (2016, p. 128) に登場する韓国人日本語学習者JIN君は「目標じゃないんですけど、ただ自然に、日本人がしゃべるようにはしゃべれたらいいなって思うのはあるんですけど」と述べている。Kinger (2004) に登場する米国人フランス語学習者Aliceも、授業でフランス語の上達を感じているにもかかわらず、自分の話し方に満足できず、“I am not completely happy with the way I talk. I hate that.”と述べており、AliceがNS志向を持ち、「完璧な」フランス語を話そうとしていると考えられる。筆者がこれまで接してきた第二言語学習者の多くも、目標言語のNSをモデルとしており、その学習にはしばしば挫折を伴っていた。筆者自身も日本の英語教育を受け、NS志向を持つ英語学習者であった。7年の欧州滞在を通して少しずつそれから解放されたと感じていたが、その過程には多くの無駄な労力や挫折経験があった。

筆者はこれまで、第二言語学習者による目標言語でのキャラクタ (現代の若者を中心に「キャラ」と呼ばれているもの、詳細は後述) 獲得に関する研究

2 social constructivismの訳語 (大谷, 2008b) で、研究者が「現実」をどう捉え、どう研究するのかという認識論的立場 (パラダイム) の1つとして、現実を社会的に構成されると捉えるもの。「社会構成主義」(ガーゲン, 1999/2004), 「社会構築主義」などとも訳される。

において10名の研究参加者に対するインタビューを行い、そのうちの3名³が、はじめからNS志向をもたず、快適に第二言語を習得していることに気づいてきた。このような第二言語学習者が、NSらしく話すことを目指すのではなく、NNSとしてのアイデンティティを肯定し、それを活用しながら学習するようになった過程と背景はどのようなものであろうか。かれらの学習の実態を探り、第二言語教育に活用することで、学習者はNS志向から解放され、萎縮せず、自己否定に陥ることなく、自らの長所を肯定的に評価して学習を進めることが可能になるのではないだろうか。それが本研究のきっかけとなった問いである。

ところでこのような、NSらしく話すことを目指さない第二言語学習者たちは、NSのように流暢に話さないにもかかわらず、伝えたい内容が明確に伝わり、丁寧で感じがよいと筆者には感じられた。このことは、上記3名の発話を聞いたNSとNNS複数名により確認されているが、これはかれらが第二言語で表現する「キャラクタ」にもよるものではないかと考えられた。キャラクタとは、上述のように、現代の若者を中心に「キャラ」と呼ばれているもので、社会学的観点(土井, 2009; 瀬沼, 2007; 本田, 2011; など)や、心理学的観点(千島, 村上, 2016; 小川, 佐々木, 2018; など)などから、様々な「キャラ」の定義に基づいて、学校等の集団内で現代の若者がキャラを表現したり、それにストレスを感じたりする様子が議論されている。本稿では、キャラクタが表現される言葉や身振りなどについて言語学的観点から研究された、定延(2011)の定義を応用し、「キャラクタ」:「現代日本の若者に限らず、意図の強さの度合いや他者との関係性の有無にかかわらず、社会的には変わらないことが期待されているが、実際は状況によって変わる、人間が自分や他者を「自分/あの人は〇〇な人」だと直感的に認識す

る人物像」と定義する。日本語教育における、学習者を対象とした調査に基づいたキャラクタに関する研究(林, 2007; 宿利, ほか, 2015; など)では、日本語学習者にとって適切なキャラクタの選択は容易でないとされている。また、三代(2015)は「「キャラ」は他者から見られたい自分であり、自分で交渉し選択できるアイデンティティである」(p. 133)と述べ、日本で働く中国人元留学生が「外国人としてのキャラ」をいかして交渉をこなしている様子を報告している。

以上のような背景を踏まえ、本稿では、NSらしく話すことを目指す「NS志向」に対して、必ずしもNSらしく話すことを目指さない姿勢(NNSらしく話すことを目指すものではない)を「非NS志向」と位置づける。そして、非NS志向の第二言語習得の実態を探索的に解明することを目的とする。その一事例として、あくまでNNSとして適切な話し手であろうとする態度を一貫して保持してきた、ある日本人英語学習者(以下Aとする)の英語習得に関するライフストーリーを少年期まで遡り、Aの学習環境や志向がどのように影響し合って学習がなされたかを分析する。また学習の過程で、Aが英語でどのようなキャラクタをどのようにして獲得したかについても検討する。そして、それらを総合的に考察することにより、Aによる非NS志向の学習の特徴を記述する。なお、本研究ではNSをあくまで「母語または第一言語のスピーカー」と定義し、伝統的な言語学における定義のような、「その言語の「有能」もしくは「理想的な」話し手」とは捉えていないことを明記しておく。

2. 研究参加者と研究方法

2. 1. 研究参加者Aの属性と英語能力

研究参加者は、60代の日本人男性Aで、Aと筆者は、研究上の議論を頻繁に行う関係である。Aは大学教授であるが、言語に関する領域を専門とする研

3 本稿の研究参加者Aはこのうちの1名であり、他の2名についても別稿で議論する予定である。

究者ではない。しかしAは国内外での英語による複数の国際会議で座長を務めたり、英語圏の複数の大学の連続的なインタビュー調査を英語で行ったり、外国の大学や政府機関に招聘されて英語でセミナー等を実施したりしている実績がある。Aは招聘研究者として30歳代後半と50歳代前半の各1年、英語圏の大学に滞在したことがあるが、それまで留学経験はない。Aの英語力を評価するエビデンスは複数存在するが、その一つに、Aが英国で行った講演の聴衆であった、BBC (British Broadcasting Corporation) の日本人記者から送られたコメント「ご講演は、内容も英語も話術も素晴らしく、学ぶところがとても多かったです。質疑応答でも指摘がありましたが、先生のご講演は論理が極めて明確で、とても分かりやすかったのが印象的でした。」がある。この引用の「質疑応答でも指摘がありましたが」というのは、聴衆の英国人による指摘であり、このように日本人だけでなく英国人からも講演が評価される点でも、Aの英語運用能力は一定程度高いと見てよいと考えられる。

2. 2. 研究方法

本研究は社会的構成主義のパラダイムに基づいて、多様な現実を肯定し、語り手の主観的な世界に注目し、研究参加者と研究者が共同で「協同構築テキスト」としての「ナラティブ(物語)」を紡ぎ、そこに研究者による主体的解釈を加え、個別具体的な心理を記述する立場を取る。つまり、インタビューという相互行為を通して、Aのライフストーリーという「ナラティブ(物語)」を再構築し、筆者が先行研究を参照しながらそれを解釈していくことで、Aが英語を習得した過程を明らかにしようとする。

Aに関するデータ採取は、質的研究における「ブリコロールおよびキルト職人としての質的研究者」(デンジン、リンカン、2000/2006)として、様々な機会を捉えて多様な方法を用いるという立場から、対面のインタビューではなく、インターネット上に

SCATのワークシート(本論末に付表として抜粋を示す。)を共有し、「テキスト」の列を両者が書き込む形式で行い、その内容を随時分析しながら、双方が適宜書き込みを続けた。この方法を採用した理由は、筆者とAの間にすでに研究上のラポールが構築されており、Aが自己を省察してそれを言語化することに慣れており、Aには既に第二言語学習に関して明確な価値観があるため、この方法が最適であると判断したからである。このインタビューでは、音声データの文字化の労力が不要になる以外に、すでにインタビューによる一定の推敲と深い言語化がなされていること、関連するテキストをコピー&ペーストできるため、短期間で情報量の多い、証拠に基づくやりとりが可能になることという利点もある。また、Aは筆者による分析過程も随時見ることができたため、その妥当性を問うことも可能であったが、実際には分析についての発言はなかった。

Aとのインタビューは201X年⁴12月から翌年5月まで行った。Aによる書き込みは不定期であり、数日間継続して行われる時もあれば、しばらく時間をおいてから行われる時もあった。筆者は、ワークシートが更新された時はすぐに分析し、そこから浮上した疑問点やさらに追究すべき点について質問を続け、Aによる回答を待った。Aは非常に積極的に研究に参加し、必ずしも筆者の質問を待たずに、自ら様々なトピックを提示して精力的に書き込みを継続した。データの総文字数は33,052字、総発話番号数(ワークシートにおける発話のセルの数)は107個であった。このインタビューデータ以外にも、Aに関する他者からの情報について、Aに提供を依頼し、研究倫理を十分に考慮しながら分析対象とした。ま

4 調査年や年齢を詳述すると研究参加者が特定されやすくなるため、研究参加者の匿名性の保持のために、本研究ではあえて詳述しない。

た、フォーカスグループ⁵ (以下FG) を実施し、Aの日本語と英語のキャラクタの同定を試みた。このFGで得られた結果も、本稿の分析の根拠の1つとして使用している。以降の引用はワークシートの記述をそのまま採用し、Yは筆者を、[]は語りの部分的引用を、「アルファベット:」で始まる段落は語りのまとまった引用を表す。また、研究参加者の匿名性を高めるため、出来る限り内容を変えないよう最大限に配慮し、変更を加えた箇所がある。なお、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ている。

データの質的分析には、SCAT (Steps for Coding and Theorization) (大谷, 2008a, 2011) を用いた。SCATは医療研究を中心にきわめて多様な分野で使用されているが、近年は日本語教育研究にも多く用いられており(古屋, 金, 武, 2015; 山内, 2017; など)、いっそう幅広い領域に渡って活用されている。SCATは、

マトリクスの中にセグメント化したデータを記述し、そのそれぞれに、〈1〉データの中の着目すべき語句、〈2〉それを言いかえるためのデータ外の語句、〈3〉それを説明するための語句、〈4〉そこから浮き上がるテーマ・構成概念、の順にコードを考えて付していく4ステップのコーディングと、〈4〉のテーマ・構成概念を紡いでストーリーラインを記述し、そこから理論を記述する手続きとからなる分析手法である。(大谷, 2011, p. 155)

ストーリーラインとは、「データに記述されてい

る出来事に潜在する意味や意義を、主に〈4〉に記述したテーマを紡ぎ合わせて書き表したもの」(大谷, 2008a, p. 32)であり、ストーリーラインから重要な部分を抜き出して、理論を記述する。本稿ではここで得られた理論を用いて、Aの非NS志向の特徴を提示することを試みる。SCATの優れている点は、データから概念構築までの段階で、得られたナラティブに研究者の主體的解釈を加えていくことが可能で、その過程が明示されていることである。また本研究のような解釈的な質的研究(interpretive qualitative study)では、あくまでデータに基づき、それに対して探索的な姿勢を維持しながらも、積極的に研究者の主體的検討を交えて踏み込んだ解釈を試みる。そして分析の妥当性を得るため、必ずその解釈を支持する先行研究を引用して仮説的に提示し、引用ができなければその解釈からは撤退するという立場を取ると、筆者は理解しており、それを心がけている。筆者は、概念化を支持するための先行研究の知見をSCATの〈3〉(付表内「左を説明するようなテキスト外の概念」)に記入している。

なお筆者は本研究開始当初、Aの日英間で変化するキャラクタに興味を持ち、その獲得過程を解明すべく、調査を行っていた。つまり、筆者にはAが非NS志向であるという構えはなかった。分析を通して、AがNS志向を持っていないことに気づき、その観点からAの態度を検討し、その特徴をまとめて、Aの非NS志向と捉えることにした。

3. Aのライフストーリー

3. 1. 少年期における英語話者との接触経験

ここからは、Aの子供時代からのライフストーリーを構築していく。Aは、小学校4年生のころ米軍基地のある土地に住んで電車通学をしており、駅で若い米国軍人に、何度か英語で話しかけられる経験をする。

A: その人たちに英語で何か聞かれるのですが

5 質的データ採取方法の一つで、ある焦点化されたテーマに対して、経験や背景などが類似した者によるグループを指す。そのグループのディスカッションにより、コンセンサスを導き出すのではなく、多様な見解を生み出し、共通性を持つ者同士の相乗効果によってディスカッションを展開させ、より深みのあるデータを得ることを目的とする。なお、本FGについては山元(2018)で詳細に述べているため、本稿ではその概要のみを示す。

【中略】そういうとき、英語が話せたらいいなあと思ったことは記憶しています。それが、その後の英語への関心の背景にあったという自覚は、当時からありました。それで、英語の勉強は苦にならないというより、まったく勉強なんかしなくても、趣味のことはどんどん記憶してしまうように、どんどん記憶してしまっていました。

この経験は、数回のものであったにも関わらず、Aはそれを現在も鮮明に記憶しており、それが「その後の英語への関心の背景にあった」「英語を理解したいという原動力になった」と感じている。この、少年期における英語話者との印象深い接触経験が、Aの英語によるコミュニケーションに対する、淡いが持続的な欲求をもたらし、後の英語学習の動機になっていることが考えられる。またこの接触の際、Aは「英語が話せたらいいなあ」と感じているが、その時英語が話せなかったことについて屈辱や劣等感を感じていない。Aに接触したアメリカ人たちも、丁寧で友好的であった。つまりAが少年期に経験した、英語話者との友好的な接触が、後のAの非NS志向に影響を与えている可能性も考えられるが、それについては4. 5. で再度検討する。

3. 2. 青年前期 (思春期) における、英語の多量のインプットとアウトプット

Aは高校入学まで「勉強なんかまったくしていなかった」と述べており、無意識的な楽しむ活動がAの英語学習であったと考えられる。その活動の一つとして、Aはこの時期に英語の歌を繰り返し聴き、一緒に歌い、自然に暗記し、そこから語彙や文法も習得した。

A: 中学の時代に、家にあった米国人歌手のアルバムを繰り返し聞いて、歌を暗記してしまいました。歌には倒置がたくさん出てきますので、文法的に「倒置」なんて概念がないのに、当時からまったく問題なく理解できました。

Y: なぜ、誰から命令されたわけでもないのに暗記するほど聴いていたのですか。

A: たぶんそもそもクラシック音楽が好きでしたから、それと通底するような映画の主題歌や米国のポピュラー音楽が好きでしたし、その音楽に大好きな英語がついている英語の歌が好きだったのではないかと思います。英語の歌詞は趣きがあって豊かだし、日本語には無いような表現があるし、そういう意味でいろいろ面白かったのではないかと思います。

日本の英語教育においては「読む」「聴く」というインプットの不足が英語運用能力向上を妨げていると指摘される(萩野谷, 2013; など)が、Aはこの活動により、英語の多量のインプットとアウトプットを行っていた。そして「歌は無意識のうちに頭に残り、長くその位置を占め」(田邊, 2004におけるMurphey, 1992の引用。翻訳は田邊による)、歌を使用した英語学習の効果の有用性は認識された(田邊, 2004)とされていることから、インプットとアウトプットが歌であったことも、Aの英語習得に貢献した可能性がある。また、Aが聴きながら歌っていた歌の歌詞には、古典的な語彙や表現が多く使われている。Aは後に英語NSに対してそれらの表現を使用して驚かれた経験を、肯定的に捉えている。

A: 格式張った英語の方がいいと思っていることのもう一つの背景は、もともと私は英語の歌から英語の表現を学んでいたもので、歌に出てくる古い表現を知っていて、逆に言えばそれしか知らなくて、それを使って感心されたりした経験があることかもしれません。

またAはこの活動により、歌から英語の綴りと発音の不規則な関係も習得している。

A: 「islandと書いてアイランドと読むのか!」というようなことも知ることができて面白かったです。(発音と綴りの関係を)歌から知ることができたので、歌詞の理解や一緒に歌うことが難しすぎるなどと思ったことはまったくありませんでした。

さらに、以下の語りは、Aが歌の英語の発音を一生懸命習得しようとしていた記憶が、インタビューによって掘り起こされた記述である。

A: 特に、ハリー・ベラフォンテのScarlet Ribbonsという歌のribbonsの発音は、日本語のリボンと違うし難しいと思って、同じように言えるように、なんども言ってみたのを思い出しました。そうか、やっぱりこういうこと、やっていたんですね。

この行動は、NSの発音を繰り返し模倣して習得しようとするものであるが、レコードから流れる歌を理解し、その通りに再現して一緒に歌いたいという、一種の遊び感覚であったと考えられる。さらに、Aはこの歌の活動に「没頭していた」と記憶しており、それは「日常とは異なる時間や空間だったのでなく、日常的なものだった」という。つまりAは、軽いフローを日常的に繰り返し経験していたと考えられる。フローとは「流れ」と訳され、「内発的に動機づけられた活動に取り組むときの自己の没入感覚をとまなう楽しい経験」である(チクセントミハイ, 1975/2000)。フローの生起条件として、(1) 活動の難しさのレベル(挑戦のレベル)とその活動に取り組むための行為者の能力のレベルが高次でつりあっていること、(2) 活動の瞬間瞬間の目標が明確であり、フィードバックが即座に得られること、という2点があげられている(チクセントミハイ, ナカムラ, 1990/2003)。Aの歌の活動は、ただ楽しく歌うことを目的としており、一見この条件に合わないようにみえるが、詳細な聴き取りからは、この活動の挑戦のレベルとAの能力のレベルに、高次のバランスがあることがわかる。ここで歌われた歌は、日本の中学生が容易に歌詞の意味を理解できるものではない。しかしAは歌詞の意味理解を追求し、帰国生徒のクラスメートに質問し、その翻訳に感心したと語っている。

A: その帰国生徒に、自分の家のアルバムに入っていた映画「野生のエルザ」の主題歌Born Freeという歌の意味を相談したことがあり

ます。このfreeは、今説明すれば補語なんですね。つまり「自由な状態に生まれた」という意味です。文法的には、たぶんSVCのSの無い形VCです。これを「自由に生まれた」と訳すと、「Born freely」みたいになって、タイトルと合いません。しかし当時、補語という概念がなく、このfreeを何と訳せばいいかもわかりませんでした。邦訳はなく、「ボーン・フリー」でした。それでこの訳を相談したら、「生まれながらにして自由」と答えてくれました。これはすごいと感心しました。こういう帰国生徒の存在も刺激になっていたかもしれません。

このように、Aにとって、「歌詞の意味を理解してレコードと一緒に歌うこと」が「挑戦的で刺激的な目標」となり、「リズムを合わせて歌うこと」が「活動の瞬間瞬間の目標」となり、「一緒に歌えたこと」が「即座(同時)のフィードバック」となり、フローが生起したと考えることが可能である。このフロー体験がAの非NS志向の獲得に影響した可能性について、4. 5. で再度検討する。

さらに、Aはこの活動を通して、歌の歌詞から様々な言語や文化の違いを発見する。

A: 外国語への敬意ですが、例えばDanny boyの2番に、And if you fall, as all the flowers are dying.とあるんですが、これは、「どんな花も死ぬように、もしあなたが散ったら」ですね。ふつうは「花が散る」で「人が死ぬ」なのに、それを逆にしている、これはすごい、英語はこんなことができるんだ!って思いました。しかもこの部分は、1番の歌詞の、The summer's gone. And all the roses are falling.のfallingを受けてるんです。こういうような小さな体験がたくさんあって、日本語にはない英語の世界の魅力をもっと知りたいと思うようになっていたのだと思います。

またAは、同じメロディによって表現可能な歌詞の情報量についても、日本語と英語に大きな差を感

じたという経験を、「春の日の花と輝く」の歌詞を取り上げて説明する。

A: 「ひまわりの日をば恋うごととこしえに思わん」の元の歌詞は As the sunflower turns on her God when he sets / The same look which she turned when he rose. です。これは、「ひまわりは彼女の神が沈むときに顔をそちらに向ける。ちょうど彼(太陽)がのぼるときに彼(太陽)を見たのと同じように。」で、この歌詞は、この訳より深い意味を持っています。どうしてこうなるかですが、それは、英語でも日本語でも、歌では音符一つに一音節をのせるからです。ですから、ドレミファソラシドというメロディに「友達」という意味を乗せるなら、「と・も・だ・ち・と・も・だ・ち」と「友達」が2回言えます。しかし英語だと違います。英語の friend は一音節ですから、ドレミファソラシドには、「friend friend friend friend friend friend friend friend」と8回言えるので、情報量は4倍です。こういうことも、私はすごいと思うんです。もちろん開音節構造の日本語だからこそその魅力的な歌もあります。しかし歌に載せられる情報量では、英語にかなわないのではないかと思うのです⁶。

Aはこのように、日本語にはない英語の表現力に感心して興味を持ち、それが異文化に対する敬意を抱くことにつながった。ただし、同時にAは「日本のことばが優れている面も当然あります。ですから、これは敗北感じゃないのです。英語って素晴らしいなあっていう、外国語を享受する感覚なんです。」と感じており、異文化に対して、それを崇拜したり、恐怖や劣等感を感じたりすることはなかった。

6 Aは、「行かないで」(松井五郎作詞・玉置浩二作曲)の日本語歌詞とその中国語(広東語)版「李香欄」の歌詞(周礼茂作詞)との違いを例として、中国語でも日本語より情報量の多い歌詞になると述べており、この点について英語だけに卓越性があるわけではないと認識している。

3. 3. 青年後期における、構造を理解する意識的な学習

高校入学後、熱血的な教師の厳しい指導を受け、Aの英語学習は、それまでの無意識的で無意図的な楽しむ活動から、構造を理解する意識的で意図的な学習へと変化する。

A: 英語に対する私の姿勢を変えたのは、高校です。高校でF先生という非常にきびしい先生に出会いました。おもいきり生徒をぶん殴る先生です。【中略】その先生の大変厳しい英語の授業で、それまでのように楽しんで自然に覚えていたことをもっと文法的にきちんと理解しなければならないというふうに感じました。

またAは、Aの高校で非常勤教員として英語を教えていた言語学専攻の大学院生Iから、授業以外にも熱心で細やかな個別指導を受け、その指導でIの研究への熱い情熱が語られたことに感化を受けて、研究者を志すことを決めた。Iはその後研究者となり、国立大学教員として英語の語源に関する著書も出版していることから、このIによる指導が、英語の語源や構造理解への知的好奇心を高めた背景にあるとも考えられる。下記は、Iの了解を得てAから提供された、インタビューから約17年前に、人を通して偶然Iの現状を知ったAが、27年ぶりにIに送った、現況報告と感謝のEメールの文面の一部である。そこにも、Aが英語を探求的に理解しようとしていたことが表れている。

A: 先生は特に「問題を出して添削してやるからノートを用意しろ」と言って下さって、毎回ひとつくらいずつ英作文の課題を出して下さい、それをやって職員室に持っていくと、細かく添削してご指導下さり、次の課題を出して下さいました。

その後も、Aは英語だけでなく、日本語を話す時も優れた話し手であろうと、正確で豊かな言葉を使う努力を続けた。それは、例えば以下のような、Aが

指導する大学院生にあてて送ったメールの文面などからうかがえる。

A: 論文冒頭の「著者は」という書き方は間違っています。「著者」とは、3人称の呼称であり、「自分の書いた文章の中で自分を指す一人称の呼称」としては「著者」は使えず、「筆者」を使わなければなりません。このことについて、どっちでもいいのだ(交換可能だ)とか、「著者」が自分を指すことばだという人がいます。しかしこれはおかしいです。例えば、「著者名」「共著者」「筆頭著者」「論文著者」「著者紹介」「著者割引」とは言いますが「筆者名」「共筆者」「筆頭筆者」「論文筆者」「筆者紹介」「筆者割引」とは決して言いませんよね?ですからつまり、「筆者」と「著者」は交換可能ではないのです。その上で、これらの熟語の中の「著者」はすべて3人称ですね。ですから「著者」を1人称には使えないのです。

以上のように、高校での英語学習に端を発して、Aは言葉の構造の正確さを重視する姿勢を養い、以降それを、英語に対してだけでなく、日本語に対しても実践していく。

3. 4. 社会経験や様々なリソースによる省察

Aは大学院を卒業して研究者となり、国内外の様々な場面で英語を使った仕事の経験を重ねていく。その社会経験を通して、周囲の人が話す言葉を、好感の持てる話し方とそうでない話し方とで比較したり、読書によって自らの体験の言語化を通じて省察を行ったりしながら、自分自身の発話をモニタリングして分析するようになる。

A: (きちんとした英語を使うということは)例えば中国で働いていたときの通訳の中の大変好感の持てる話し方の人とそうでない人との自然な比較から出てきたものでもあると思います。また、それより前の、脇山怜という人の書いた『英語表現のトレーニング——ポラ

イト・イングリッシュのすすめ』という本の影響かもしれません。ここに、日本人はいくら英語が上手になっても、決してYesのかわりにYah などと言ってはいけないと書いてありました。これはたしかにそうだなあと思いましたし、Yah っていうような感じになりそうになってる自分に冷水を浴びせられたような気がしました。こんなふうには、第二言語への謙虚さみたいなものが必要だと思っていて、その後、中国で体験したんだっただか、中国での体験をこの本が言語化してくれたんだっただか。そんな感じでした。

また、Aは、自分が習得していた英語の表現について、NSから[クラシックな表現]であると指摘された際、その妥当性を確認し、[だったらこれでいい]と、自分の志向に基づいて、主体的に選択を行っている。

A: 格式張った英語の方がいいと思っていること たぶん、もう一つの背景は、もともと私は英語の歌から英語の表現をピックアップしていたので、歌に出てくる古い表現を知っていて、それを使って感心されたりした経験があることかもしれません。例えば、Sound of Musicにマリアの歌うI have Confidence という歌があり、歌詞に、I have confidence in me. とあります。私は「自信がある」というのをそう言うのだと思っていました。それで、会話やメールで「自信が無い」というときに、I have no confidence in me. と言うと、「あなたはなかなかクラシックな表現を使う」と驚かれました。「今はそう言いませんか?」と聴くと、「今はまず、I'm confident. I'm not confident. と言う」と言われました。それで、「おかしいですか?」とたずねると、「おかしくはない。クラシックに響くだけだ。」と言われたので、だったらこれでいい、と思ってそれを使っているんです。もちろん今はI'm not confident. も使いますが、あえてクラシック

な表現を使うこともあります。

その他にも、Aは、周囲から聞く話や、テレビ番組での出演者の態度などからも情報を得て、少しずつ言葉に対する自分の方針を確立していく。

A: 以前の勤務地で我が家の隣に住んでいた、ニューヨークから来た大学の講師が、私には大変英語が上手に聞こえた大橋巨泉の英語を「ひどい英語だ」と言っていたことも心に残っているのかもしれない。

また、お笑いタレントのウド鈴木は、出演する旅番組で、出会う相手には老若を問わず敬語で話すという。この時の彼は、見知らぬ土地、ある意味で「異文化」におり、相手を問わず丁寧に接し、異文化に対する敬意を表現していると、Aはみている。Aは彼のそのような態度を「この方針でいい」と評価し、自分の言葉に対する姿勢を確認している。

A: その番組でウド鈴木が、旅で出会う相手には、相手が小学生でも幼稚園児でも敬語で話すんです。いちど、同じ事務所の若手が、彼が敬語でなく話すのは事務所の後輩である自分たちだけで、それ以外は誰にでも敬語を使っていると言っていました。それで、私はこの方針でいいのだと思うのです。芸能人で有名になると飲食店や観光地で会った相手に、タメ口あるいは上から目線で話す人がいますが、それっておかしいですね。ふつうは初対面の人にタメ口で話しません。ウド鈴木は、旅番組でそこに行くのですから、その地の人を尊重していると感じられ、大変好感がもてます。

以上のような社会経験や、様々なリソースから得た情報の分析によって、Aは、相手を問わず、丁寧に改まった英語を使うことを心がけるようになる。

A: ようするに私はやっぱり、言葉だけでなく、相手の文化とか、歴史とか、そういうものへの敬意と自分に対する謙遜が、第二言語を話すときの根底にあるべきなのじゃないかってことが言いたいのだと思うのです。

以上、Aの英語習得に関する、少年期から現在までのライフストーリーを概観した。これを以下にまとめる。Aは、少年期の英語話者との接触から、英語でのコミュニケーションに対する持続的な淡い動機づけを得た。また、青年前期のフロア経験としての歌の活動から、日本語と英語の言語と文化の差異を発見し、異文化に対する敬意を抱いた。そして、青年後期の学習によって構造を重視する姿勢を学び、社会経験やその他の情報の分析から、改まりと丁寧さの表出を心がけるようになった。

4. 非NS志向に基づく第二言語習得

本章では、Aによる非NS志向の学習を特徴づけることを試みる。議論を先取りし、その4つの特徴を以下に記す。また、その分析過程を示す例として、SCATのワークシートからAの非NS志向に直接関わる部分を抜粋し、付表に示す。なお、付表は抜粋であることから、表内の発話番号は連続していない。

- (1) 第二言語でのキャラクタを意図的に設定して演出し、それを省察する。
- (2) 第二言語の文化に敬意を持ち、改まりと丁寧さを重視する。
- (3) 言語に関わらず言葉を大切に、言葉の成り立ちを意識して、構造を正確に使用する。
- (4) 伝えたいメッセージを明確に持つ。

以下、Aによる非NS志向の学習の4つの特徴について、各節で論じる。

4. 1. 第二言語におけるキャラクタの意図的な演出とその省察

Aの示す「キャラクタ」は、日本語と英語の間で微妙に異なっているが、Aはそれを意図的に表現し、それが適切に聞き手に伝わっているかを確認している。Aによると、Aは英語で「温厚かつ重厚でユーモアのある紳士」キャラを表現すべく、低速で低め

の声の話し方により「温厚さ」「重厚さ」を意図的に表している。これに対して日本語は、発話速度が速く、ピッチも高く、声質も異なるという。内田、中畝(2004)によると、ある程度ゆっくりとした発話速度は、速い発話速度よりも、「温和さ」「寛大さ」「親切さ」といった「協調性」を感じさせ、ピッチの高い声は「話し好き」「陽気な」「外向的」といった「外交性」を感じさせるという。今井田(2006, p. 13)は、「日本では、高い声は「女性らしい」とか「丁寧である」など肯定的に解釈されることが多いが「欧米では音程の高い声は「子供っぽい」、「未熟だ」、「精神的に不安定」などと否定的な印象を与えることがある」と述べている。つまり、声を示す人物像の受け取られ方は、文化によって異なり、例えば、上記の「外交性」は状況によっては、軽口で浅薄な印象を与える可能性がある。Aは「落ち着いて思慮深く厚みのある人格を示そう」として、様々な情報から英語の声を方略的に選択し、ゆっくりとした低めの落ち着いた声で「温厚さ」「親しみやすさ」「重厚さ」を表現し、意図したキャラクターを表現することができたといえる。

また、Aは英語では「ユーモアのセンスを示そう」と意図して、日本語では言わないようなジョークを積極的に言うことにつとめ、ユーモアのあるキャラクターであろうとしている。この表現は、英語圏に滞在中も、NSを含む周囲の人々に適切に伝わり、周囲の英語話者と良好な関係を築くのに貢献し、Aは自分の希望どおりの人物評を得ることができたと感じている。つまりAによると、Aの英語での意図的なキャラクター獲得は、成功したといえる。このことは、2.2. で述べたように、A自身による語りからだけでなく、FGによっても、検討する機会を得た。FGの分析の結果、参加者には、英語で話すAが日本語で話すAよりも「内気そう」「ユーモラス」「フランク」であるというような、人物像の微妙な変化が感じられていた。つまり、聞き手によって度合いは異なるが、Aのキャラクターは日英間で変化しており、FGの参加者にとって、Aは、日本語では説得性を重視

して聞き手に強く訴えかける「威厳のある熱い教育者」キャラ、英語では了解性を重視して聞き手に寄り添う「親しみやすくユーモアのある対話者」キャラであった。「親しみやすくユーモアのある対話者」キャラは、A自身が英語で意図的に表現する「温厚かつ重厚でユーモアのある紳士」キャラとある程度重なっていることから、Aによる意図的なキャラクターの表現は、ほぼ成功していると考えることができる。

なお、Dörnyei(2009)は、第二言語を使う理想の自己像を具体的にイメージできる学習者ほど、動機づけが高いと述べている。また山元(2013, 2017)は、第二言語学習者が目標言語で獲得するキャラクターが、かれらの多様な(時に過酷な)背景や強い信条に基づいており、学習の根源ともなっている可能性を示唆している。これらの先行研究からは、Aが主体的に英語でのキャラクターを獲得しようとしたことが、その学習の高い動機づけにも貢献してきた可能性があると考えられる。

このように、第二言語での自分のキャラクターを意識することは、少なくともAの事例においては、有効に機能している。そして、その過程で重要なことは、そのキャラクターを、NSの闇雲な模倣ではなく、NNSとしての適切性を重視して、自分の表現したい人物像に合わせて、Aが自分自身で作り上げることである。さらに、Aは、その表現が成功しているかどうかを、NSの発言や態度によって確認している。つまりAは、NNSとして第二言語で意図的にキャラクターを表現し、その機能を常に自らモニタリングしている。これはAの非NS志向の学習の大きな特徴の1つであるといえる。ただしAが獲得した「温厚かつ重厚でユーモアのある紳士」キャラは、「ゆっくりと」「低い声で」「ジョークを言う」といった特徴にも表れているように、A自身が想定する英語話者コミュニティにおける規範に沿って形成されている可能性がある。しかし、NS志向が、例えばアメリカ人であれば「積極的」「社交的」「自信家」といった、自分が接触したキャラクターを無選別に取り

込むのに対し、Aは、次節以降で述べる言語態度や、大学教授という職業などから、「温厚」「重厚」「ユーモアがある」という、より多くの文化で好意的に評価される可能性の高いキャラクタを選定し、高汎用なキャラクタを作りあげた。このような、自らキャラクタを形成してそれを省察しようとする態度を、たとえそこにNSのキャラクタが参照されたとしても、「NS志向と異なる」という点から、本稿では非NS志向の特徴の一つとして捉える。

なお、Aのキャラクタは、声のピッチ、話す速度やユーモアのみで表現されているわけではない。丁寧さ、改まり、構造的正確さ、メッセージの明確性の重視といった、Aの志向により、語彙や文法、話す内容が選択され、それら全てがAのキャラクタを形成しているといえる。これらの志向について、次節以降で検討する。

4. 2. 第二言語の文化に対する敬意に基づく丁寧さと改まりの重視

Aは、「第二言語を話すときは、それが自分にとって第二言語であるという認識と、その言語が話される文化への敬意と謙虚な姿勢とを持つことが必要】であると考え、英語を話す時には、相手を問わず、丁寧さと改まりを重視している。この話し方は、当然のことながら、Aの英語のキャラクタの「丁寧さ」「温厚さ」等の表現にも貢献している。

Aのこのような態度の背景には、青年前期に英語の歌を歌う活動によって、日本語と英語の言葉と文化の違いを発見し、自己の文化と異なる事象に感銘を受けたという経験がある。ただし、Aは、その対象を崇拜したり、恐怖心を抱いたり、自己の文化を卑下したりせず、「英語って素晴らしいなあっていう、外国語を享受する感覚」を味わった。心理学では、羨望はしばしば対象を理想と捉えそれに近づくために自己を変革するという同一視 (identification) となる (細辻, 1980; など) とされるが、Aは異文化に対して「日本語にはない英語の世界の魅力をもっ

と知りたい]と感じており、羨望ではなく好奇心と知的関心とを抱いた。そして、「ダメだこりゃ、絶対負ける!!なんて感じながらそれを楽しんでいたのですねえ」と感じ、日本語の文化が英語の文化にかなわない一面があることを認めながら、同時に「日本のことばが優れている面も当然あります。ですから、これは敗北感じゃないのです」と考え、自己の文化も正当に評価している。このように、AはNSの文化に敬意を抱きつつも、自己の文化を卑下することなく、NNSとして、丁寧さと改まりを重視するようになったと考えられる。

A: (英語を使う時に心がけていることは) できるだけきちんとした英語を使うことです。相手が若い人であろうとなかろうと、オーソドックスでオーセンティックな英語を使うということです。私は、通常より格式張りすぎておかしい表現になってしまうことは、通常よりカジュアルすぎて失礼な表現になってしまうことよりずっといいと思っています。第二言語を話すときは、それが自分にとって第二言語であり、それに対する敬意を持たなければならないという謙虚な姿勢で話すべきだと思っています。

クラッカワー(2009)は、くだけた表現を「本格的な英語」であると勘違いして陥りがちな日本人による誤りとその危険性を多数紹介している。Aは「通常より格式張りすぎておかしい表現になってしまうこと」つまり適切な親しみや気軽さを表現できないことは覚悟して受け入れ、「自分は第二言語話者として、どこでも使えることばなんて獲得できないんだから、「どこで使ってもおかしくないことば」ではなく、「どこで使っても失礼になることのないことば」を使おう」と、どんな場でも失礼にならない言葉の習得を選択し、目標言語の話者と丁寧で友好的な関係性を築くことができた。このAの姿勢は、くだけた表現のための適切な文脈を学ぶという「文化的負荷」(鳥飼, 2011)も軽減したと考えられる。またAのケースでは、そのような態度を貫くことで、その

キャラクタの丁寧さ、温厚さ、品格などを表現することができており、それが聞き手に好印象を与えることにつながり、FGでは「親しみやすさ」も感じさせていたことも示唆されている。

4. 3. 何語であるかを問わない、構造的正確さの重視

第二言語の用法には気を付けても、母語についてはそれほど注意しておらず、間違いに気づかないまま使用してしまっていた経験があるという人は、筆者を含め、少なくないのではないだろうか⁷。これに対してAは、日本語でも言葉を大切にし、その構造を正しく使い、常に優れた使い手であろうとしている。この、一見当たり前に感じられるが、実際は疎かにされることがある「何語であるかを問わず、言葉を大切にすること」が、Aのキャラクタに大きな影響を与えている。Aは、このような、言葉に対する自身の方針に影響を与えた「好きな話」として、以下のエピソードを挙げた。

A: この人 (Aの知人の元外交官) から聴いた話で最も印象的なものがあります。それは、「外国語の上手な外交官の中でも、飛び抜けて外国語が上手な人というのがある」というお話でした。【中略】(それは)じつにシンプルで、かつ、私にとって、きわめて説得性のあるものでした。それは、「日本語の上手な人です」でした。私はそれにひどく得心したので、それ以上何もたずねなかったと記憶しています。

Aは、指導学生らに対しても、正しい日本語を使うよう日頃から注意している。例えば、「USBメモリー」のことを、「メモリー」を取って「USB」と略して使うことを、[ことばの成り立ちみたいなことに対する感受性が機能するべき] ところに機能して

7 実際には、インターネット上にはそのような日本語の典型的な誤りを正すサイトが、数多くみられる (Uchimura, 2017; など)

いない状態であるとし、その感受性が育まれないのは「ことばの成り立ちを意識してことばを使用していない」ことが原因であると述べている。

A: 最近、「USBメモリー」を「USB」って略す人が多いですね。テレビ番組などでも皆そう言っています。【中略】しかし、そういうことをしないのが、ことばを大切にすることですね。その時に、ことばの成り立ちみたいなことに対する感受性が機能するべきだと思うんですね。「USBメモリー」の「メモリー」を取っても平気かどうかは、「USBメモリー」ということばを使っているときに、「USBメモリーとは「USBインターフェースを用いる外部メモリー」なんだ」という意識を持っているかどうかによるのではないかと思います。そういう意識を持っていれば、「メモリー」は簡単に取れないと思うのです。そもそも「USB」はインターフェースの名称で、「メモリー」がその機能なので、略すなら「USB」の方で、「メモリー」を残すべきです。同様に最近、「ICレコーダ」を「IC」と略す人たちがいて驚いたのですが、これも、「ICレコーダとは「ICを利用して記録するレコーダ(録音機)」なんだ」と認識しながら使えば、そんな略し方はできず、略すなら「IC」の方で、「レコーダ」を残すべきです。ようするに、このようなことばの使い方をする人は、ことばの成り立ちを意識してことばを使っていないのだと言えるのではないかと思います。

そして、言葉の成り立ちを意識して言葉を使う能力は、話すことよりも、書くことで養われると、Aは考えている。

A: 人間には人の真似をして話す機能が備わっているからこそ、母語を話せるようになるし、ある土地で暮らせばその土地のことばも話せるようになるのだと思うのですが、その機能が、いいかげんなことばまで吸収させ、それを話させるようになるのだと思います。しか

し、人間はことばで考えるのだから、ことばをきちんと使えなければきちんと考えることができないはずだ。そしてその時の「考える」とは、書くことなのだと思います。

この記述には、不適切な言葉を吸収してそのまま使うべきではないという、Aの目標言語の吸収に対する警戒感が表れている。Aは、言葉を書くことによって、構造を明確にし、正確に使用するトレーニングを続けた。このトレーニングによって培われた、言葉に対する姿勢は、質的研究者というAの現在の職業にも、いかされている。

A: 質的研究を指導する時に、しばしば「なかなか概念が創れない」と相談されるのですが、それに対しては「日常的に体験を言語化する姿勢を身につける必要がある」と言います。でも、より根本的には、普段、ことばの成り立ちを意識してことばを使っている必要があるのかもしれない。概念を創る力のために重要なのは、普段、自分が使っていることばの成り立ちをどれくらい味わってそのことばを使っているかということなのではないかと最近は思います。

上記のようにAは、英語だけではなく、日本語の優れた使い手でありたいと願い、言葉の構造の正しさを尊重し、書くことで日々それを鍛錬している。このことは、NSが使う言葉を真似することへの警戒心にもつながり、A自身が構造的に正しいと信頼できる言葉を選択する背景になっていると考えられる。そして、Aの事例からは、このような構造重視の英語の発話が、Aのキャラクターの「重厚さ」の演出にも貢献しており、Aが希望する人物評を得ることに寄与している可能性も示唆された。

4. 4. 主体的なメッセージの明確性の重視

一般的に、第二言語では「どう話すか」に気を取られて「何を話すか」が疎かにされてしまうことがある。形式のみを重視して教えてきた従来の言語教育

への反省を踏まえ、近年になってようやく、内容を重視した言語教育が広まりつつあることも、その表れであるといえるだろう。これに対してAは、「どう話すか」以前に、まず「何を話すか」が重要であると考えている。

A: 戸田奈津子って映画の字幕の翻訳家がありますね。あの人は、映画スターのセレブなどが来ると記者会見の通訳もしますが、少なくとも英語を話すのは、そんなに上手じゃないですね。で、あの人がセレブと一緒にいるところに、(日本の)雑誌社やテレビ局から若いインタビュアーが来るのだそうです。そのインタビューを聞いていると、その若い人たちが英語がすごく上手で、たぶん、外国で育っている人だと思うんですが、うらやましくなるそうです。しかし、その人たちが帰っていくとスターが、「あいつは一体何を聞きに来たんだ！」って怒っているのだそうです。要するに、そういう人たちのインタビューでは、「日本のファンに言いたいことは何ですか？」とか「好きな女性／男性のタイプは？」など、ありきたりなことばかり聞くわけですよ。映画俳優は、本当に真剣に、【中略】考えに考えて演じ、語るべきことがたくさんあるのに、それを聞きに来るのではなく、そんなばかなことを聞きに来るんだったら来る意味がないではないか！ということですね。本来なら、セレブにインタビューできる貴重な機会を得た人は、相手を「うーん」とうならせるような質問をしようと考えて、調べに調べて行くわけでしょう。それを何か、形式的な薄っぺらい質問をして帰っていくから、英語がいくら上手でも、全く中身がないわけですね。特に、英語が上手だと、上手であることで満足してしまって、その上手な英語で何を言うか何を聴くかということに力が注がれない傾向があるのかもしれない。

Aはまた、研究者としての立場で講演を行う際に

は、[話し手が主体をかけて、命をかけて、相手に伝え、それを深く受け止めてほしいというようなメッセージ]を伝えようとしており、それに対する聞き手からの反応を、以下のように感じている。

A: 英語はそれほど上手でなくても、相手と話が噛み合っていて「それを聴きたい」と感じるようなことを話すなら、相手は身を乗り出して聴いてくれると感じています。英語話者というのは、英語が第二言語である不完全な英語話者に日常的に触れていますから、むしろ完璧でない英語に慣れているのかもしれない。

Aは、不完全な英語でも、聞き手が[身を乗り出して聴いてくれる]と感じた経験から、聞き手が関心を持って聞いてくれるかどうかは、話し手がNSであるかNNSであるかを問わず、メッセージの明確性によると考えている。このような経験は、NNSとして目標言語を話す際の自信を与え、Aの非NS志向の学習の背景の一つとなったと考えられる。

4. 5. 非NS志向に基づく第二言語習得とは

Aによる非NS志向の学習の特徴を以下に再掲する。

- (1) 第二言語でのキャラクターを意図的に設定して演出し、それを省察する。
- (2) 第二言語の文化に敬意を持ち、改まりと丁寧さを重視する。
- (3) 言語に関わらず言葉を大切に、言葉の成り立ちを意識して構造を正確に使用する。
- (4) 伝えたいメッセージを明確に持つ。

自分が望むキャラクターを外国語で適切に表現することは容易ではない。第二言語でのキャラクターは、NSをモデルとして、NSによって話される目標言語の大量のインプットとアウトプットを通して獲得されることが多い(山元, 2013, 2017)。しかし、このインプットとアウトプットはNS志向に基づいていることも多く、NSの闇雲な模倣によって、意図し

ないキャラクターを獲得してしまうこともある。そして、その学習の過程において、獲得されたキャラクターがNSに与える印象を、学習者が客観視していることは少ない。そもそも、NSが、常に状況に最適で正しい言葉を使う訳ではない。我々は、NSとして自分の言葉が完璧ではないことを知っているにも関わらず、第二言語ではつい、慎重に考慮することなくNSを模倣し、ゆらぎのある言葉を取り入れ、無意図的にそれを表出してしまいがちである。そして、これらの言葉は、第二言語で何らかのキャラクターを暗に表すことがあるが、NNSが言葉とキャラクターの結びつきの全てを直観的に把握することは、非常に困難である(宿利他, 2015; など)。これに対してAの事例では、NSとの接触経験や英語の歌などのインプットから習得された発音や表現などが、そのままモデルになりキャラクターを構成するのではなく、一語一語の語源や文の構造が分析され、社会性が精査され、キャラクターが適切に演出されている。

またAにとって異文化は、畏怖して敬意を抱き、丁寧に接するべき対象であり、理解できないことを卑下したり、同化したりするべき対象ではない。そして、NNSとしてすべきことは、まずは伝えたいメッセージを明確に持ち、何語であるかを問わずに正確な構造で言葉を使用し、第二言語の文化に最大限の敬意と改まりを表現しながら、自分がNSに見せたいキャラクターを意図的に表現し、それを省察することであった。Aのこのような事例からは、非NS志向による言語習得が存在し、それによって適切なキャラクターが獲得可能で、無用な力みやストレスや劣等感を感じることなく、NSを含む他者と良好な関係性を構築することが可能であることが示唆されるといえるだろう。さらに、4. 1. で述べたFGからは、Aの話す英語には、日本人にしばしばみられる[[わたしは行けるわ]みたいな][テンションあげて][力入ってる]といったような力みがなく自然体であり、それが一部のFG参加者に[変わらない]印象を与えていたことがわかった。この自然さも、Aの英語力だけでなく、Aの非NS志向によるものでも

あると考えられる。

ここで、Aが非NS志向を持つに至った背景を、Aのライフストーリーに分け入り、少し踏み込んで検討してみたい。まず3. 1. で述べたように、Aは少年期に英語話者と接触した際、丁寧で友好的な扱いを受けた。ここでの接触が丁寧で友好的で、英語が話せないことに屈辱や劣等感を感じる事がなかったことが、Aの異文化に対する、崇拜や恐怖ではなく、敬意につながったと考えられるかもしれない。対人関係において、親密化可能性はその形成初期に決定する〈関係性の初期分化現象 (early differentiation of relatedness) とされる (Berg & Clark, 1986; など) が、このことは異文化に対する態度にも適応可能であるといえるのではないだろうか。もしこの接触においてAが、英語話者たちからあざ笑われるような経験をしていれば、その後のAの学習は全く異なるものになった可能性も考えられる。このことは、幼少期における異文化接触のあり方を検討する際に示唆を与えるだろう⁸。次に、Aのライフストーリーには、英語学習において日本人が感じがちな劣等感や学習の苦悩といった否定的な要素がなく、好奇心と活動の楽しさそのものを動機とし、主体的に学習する姿が描かれている。Aは英語の歌のフロー体験を通して文法を習得するだけではなく、英語と日本語の間の異なりに興味を持ち、それが異文化に対する畏敬の念や、何語であるかを問わない言葉自体への敬意を抱くことにつながった可能性がある。フロー体験は外国語学習においても起こり得る (Egbert, 2003), 「自己効力感 (Self-efficacy) にともなう楽しい経験」であり、日常生活における生きがいや充実

8 これに先だって、Aは東京で教会に附属する幼稚園に通っており、その牧師館に家族で住んでいたアメリカ人牧師から英語を習っていたとの家族からの情報を持っている。ただしA自身は、そこで日本人女性に英語を習った記憶のみを有しているため、家族との電話による確認を経ても、依然としてあいまいであり、分析の根拠とすることができない。しかしこれが事実だとすると、これも英語話者との丁寧で友好的な接触と位置づけられる。

感と密接な関係を持つとされる (浅川, 1999)。さらに、Bandura (1997) は、自己効力感が高い者は価値観や信念など自分自身の基準や自己評価によって行動を調整する自己調整能力が高いと指摘している。Aが独自の志向を保持し、独自のキャラクタを主体的に獲得し得た背景には、フロー体験に代表されるような、好奇心に動機づけられた楽しむ学習と、それと相まって高められた自己効力感があるという可能性も考えられる。このようにしてAの人生の少年期と青年前期という多感な時期に培われた素地は、その後の学習や社会経験を通して耕され、それがAの非NS志向を形成したと考察することが、可能ではないだろうか。

5. まとめと今後の課題

本稿では、Aのライフストーリーの分析から、非NS志向の第二言語習得の特徴を検討した。その際、日本語と英語でAのキャラクタが変わるという現象に着目したことから、その変化の背景にあるAの志向を論じることができた。つまり、第二言語の発話だけをみても捉えられなかった学習の実態が、第一言語との比較によって、見えてきたといえる。それは例えば、水だけを見るより、水が凍るとき (凝固)、水が解けるときの (融解)、水蒸気になるときの (気化) などをみれば、水の本質がより深く理解できることに似ている。Aが第二言語で示した特徴あるキャラクタを第一言語のそれと比較し、その変化をみることで、キャラクタが獲得された過程の詳細な検討につながり、Aの非NS志向の学習の実態が少なからず見えてきたといえる。

そしてAのキャラクタの背景にあるのは、本稿で一貫して述べてきたように、Aが、決して、NSに近づくことを目指して、いいかえれば闇雲にNSのように話そうとするのではなく、あくまでNNSとして適切な話者でありたいという強い志向を保持し、「適切なNNS」という、ある意味で新規でオリジナルなモデルを自ら構成しながら学習を進めてきたこ

とである。定延 (2011) は「或ることばを習うとは、そのことばのくさみの世界に入ることである。つり込まれてくささに慣れ、鈍化し、「ふつう」になれるかどうか、ことばの習得のカギとも言える。」と述べているが、Aはそこで敢えてあまり「つり込まれない」ようにしている。筆者は、Aのように「温厚かつ重厚でユーモアのある」英語を話す必要があると主張したいわけではない。しかしこれまでの研究を通して、第二言語学習者は、例えばAのように、自分が目指す明確な話者像と確固とした言語態度を持つことで、かれらの人生にとって最適なキャラクターを創出して獲得し、ストレスや劣等感を感じることなく、より快適に学習を進めることができる可能性があると考えに至っている。今日のNS志向による、とにかくNSのように話したいと願いながら成される第二言語学習の現状を見れば、Aの姿勢は示唆に富んでおり、むしろA自身が英語学習の一つのモデルになり得る可能性があるのではないかとさえ考えられる。

しかしながら、1章でも述べたとおり、本研究は非NS志向に基づく第二言語習得のための処方的知見を示すものではなく、まずそのような志向を有する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ている。EFL環境で英語を学んだAと、生活者として日本で日本語を学ぶ学習者とは、「ネイティブらしく話すことを目指さない」志向でも、大きく異なることが予想される。今後、Aと類似する、または対極的な志向を持つ多様な第二言語学習者について、同様な研究が続けられることで、徐々に、第二言語習得の多様性が把握されるとともに、共通性や普遍性が明らかになることで、多様な教育現場で応用可能な非NS志向の第二言語習得理論が構築されていくものと考えている。本研究がその一端を担うことができれば幸いである。

なお、1章でも述べた通り、筆者自身も子供のころからNS志向を持っており、それから解放されたつもりでいたが、実は、部分的にはあるが、未だとられていたことに、本研究を通して気がついた。

このように、一度身に付いてしまった志向を変えるのは容易なことではない。だからこそ、小学校からの英語教育が義務づけられようとしている今、非NS志向に基づいた第二言語習得理論の構築が緊急の課題であると感じている。

文献

- 浅川希洋志 (1999). 楽しさを知らない子どもたち——子どもたちの充実. 会沢勲, 石川悦子, 浅川希洋志『子どもたちは本当に変わってしまったのか』(pp. 123 - 154) 学文社.
- 今井田亜弓 (2006). 若い日本人女性のピッチ変化に見る文化的規範の影響『言語文化論集』27(2), 13 - 26.
- 内田照久, 中畝菜穂子 (2004). 声の高さと発話速度が話者の性格印象に与える影響『心理学研究』75(5), 397 - 406.
- 大谷尚 (2008a). 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 (2008b). 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 (2011). SCAT: Steps for Coding and Theorization——明示の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.
- 大津由紀雄, 江利川春雄, 斎藤兆史, 鳥飼玖美子 (2013). 『英語教育, 迫りくる破綻』ひつじ書房.
- 大平未央子 (2001). ネイティブスピーカー再考. 野呂香代子, 山下仁 (編)『「正しさ」への問い——批判的社会言語学の試み』(pp. 85 - 110) 三元社.
- 小川将司, 佐々木淳 (2018). 大学生の“キャラ”と自己の在り方をめぐる葛藤過程『心理臨床学研

- 究』35(6), 573 - 583.
- ガーゲン, K. J. (2004). 東村知子 (訳) 『あなたへの社会構成主義』ナカニシヤ出版. (Gergen, K. J. (1999). *An invitation to social construction*. London: Sage.)
- 金谷憲 (2008). 『英語教育熱 — 過熱心理を常識で冷ます』研究社.
- クラッカワー, M. (2009). 『日本人の英語力』小学館.
- 定延利之 (2011). 『日本語社会のぞきキャラくり — 顔つき・カラダつき・ことばつき』三省堂.
- 宿利由希子, プーリク, I., ミロノワ, L., ノヴィコワ, O., カリュジノワ, M., シモノワ, E., 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. <http://www3.grips.ac.jp/~jlc/jlc/ronshu2015.html>
- 瀬沼文彰 (2007). 『キャラ論』STUDIO CELLO.
- 田邊義隆 (2004). 英語授業における歌の活用に関する理論的概観とその実践 『近畿大学語学教育部紀要』3(2), 83 - 100.
- チクセントミハイ, M. (2000). 『楽しみの社会学』新思索社. (原典1975)
- チクセントミハイ, M., ナカムラ, J. (2003). フロー理論のこれまで. 今村浩明, 浅川希洋志 (編) 『フロー理論の展開』(pp. 1 - 39) 世界思想社. (原典1990)
- 千島雄太, 村上達也 (2016). 友人関係における“キャラ”の受け止め方と心理的適応 — 中学生と大学生の比較 『青年心理学研究』64, 1 - 12.
- 津田幸男 (2005). 『言語・情報・文化の英語支配 — 地球市民社会のコミュニケーションのあり方を模索する』明石書店.
- デンジン, N. K., リンカン, Y. S. (2006). 質的研究の学問と実践. 平山満義 (監訳) 『質的研究の設計と戦略 (質的研究ハンドブック 2巻)』(pp. 1 - 28) 北大路書房. (Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2000). *Handbook of qualitative research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.)
- 土井隆義 (2009). 『キャラ化する／される子どもたち — 排除型社会における新たな人間像』岩波書店.
- 鳥飼玖美子 (2011). 『国際共通語としての英語』講談社現代新書.
- 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.
- 西口光一 (1999). 状況的学習論と新しい日本語教育の実践 『日本語教育』100, 7 - 18.
- 萩野谷悦子 (2013). 英語教育における多聴の効果 『尚美学園大学総合政策論集』16, 11 - 20.
- 花元宏城 (2010). 英語変種に対する日本人大学生の言語態度について — matched-guise 技法を用いた調査 『アジア英語研究』12, 21 - 37.
- 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.
- 古屋憲章, 金龍男, 武一美 (2015). 日本語の教室をいかに描くか — 初級「総合活動型クラス」における相互行為を質的に記述する. 館岡洋子 (編) 『日本語教育のための質的研究入門』(pp. 249 - 272) ココ出版.
- 細辻恵子 (1980). 同一視の三類型—社会化との関連において 『ソシオロジ』25(1), 1 - 18.
- 本田由紀 (2011). 『若者の気分 — 学校の「空気」』岩波書店.
- 本名信行 (2013). 『国際言語としての英語 — 文化を越えた伝え合い』富山房インターナショナル.
- 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』(pp. 112 - 138) くろしお出版.
- 森住史 (2012). 日本人にとって英語とは何か — 英語教育と言語政策 『アジア太平洋研究』 37, 139 - 151.
- 山内薫 (2017). 生涯教育研究と質的研究法 — 質的研究法を用いた日本語教育実践研究の事例から 『日本生涯教育学会論集』 38, 133 - 142.
- 山田雄一郎 (2005). 『日本の英語教育』 岩波書店.
- 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 『言語文化研究紀要』 22, 57 - 73.
- 山元淑乃 (2017). 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 『言語文化教育研究』 15, 129 - 152. <https://doi.org/10.14960/gbkkg.15.129>
- 山元淑乃 (2018). 発話キャラクターは異なる言語間で変わりえるか — 日本人英語学習者Aに関するフォーカスグループの質的分析から 『琉球大学国際教育センター紀要』 2, 18 - 38.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Berg, J. H., & Clark, M. S. (1986). Differences in social exchange between intimate and other relationships: Gradually evolving or quickly apparent? In V. J. Derlega & B. A. Winstead (Eds.), *Friendship and social interaction* (pp. 101 - 128). New York: Springer Verlag.
- Cook, V. J. (2002). *Portraits of the L2 user*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9 - 42). Clevedon: Multilingual Matters.
- Egbert, J. A. (2003). Study of flow theory in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 87, 499 - 518.
- Holliday, A. (2006). Native-speakerism. *ELT Journal*, 60(4), 385 - 387.
- Kinginger, C. (2004). Alice doesn't live here anymore. In A. Pavlenko & A. Blackledge (Eds.), *Negotiation of identities in multilingual contexts* (pp. 219 - 242). Clevedon: Multilingual Matters.
- Kramersch, C. (1986). From language proficiency to interactional competence. *Modern Language Journal*, 70(4), 366 - 372.
- Murphey, T. (1992). *Music & song*. Oxford University Press.
- Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. London: Pearson.
- Pavlenko, A. (2003). "I never knew I was a bilingual": Reimagining teacher identities in TESOL. *Journal of Language, Identity, and Education*, 2(4), 251 - 268.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Uchimura (2017年2月19日). 間違いやすい日本語100選 『社会人の教科書 — 社会人のためのビジネス情報マガジン』. <http://business-textbooks.com/mistakeablejapanese100/>
- 謝辞 インタビューに快く協力してくださった研究参加者A先生に, 心から感謝申し上げます。

付表. SCATによる分析の過程 (Aによる非NS志向の第二言語習得の特徴)

発話番号	語り手	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内容	<4>テーマ・構成概念
1	Y	英語を話される時に心がけていることを教えてください。	心がけていること	重視する姿勢	信条/志向	第二言語話者としての信条
2	A	できるだけきちんとした英語を使うことです。相手が若い人であろうとなかろうと、オーソドックスでオーセンティックな英語を使うということです。私は、通常より格式張りすぎておかしい表現になってしまうことは、通常よりカジュアルすぎて失礼な表現になってしまうことよりずっといいと思っています。第二言語を話すときは、それが自分にとって第二言語であり、それに対する敬意を持たなければならないという謙虚な姿勢で話すべきだと思っています。	できるだけきちんとした/オーソドックスでオーセンティック/格式張りすぎておかしい表現/カジュアルすぎて失礼な表現/ずっといい/それが自分にとって第二言語/謙虚な姿勢	信頼可能性と正当性の優先/第二言語に対する敬意	異文化に対する畏怖と敬意/NNSとして適切な話者でありたいという強い志向/キャラクターの「丁寧さ」「温厚さ」の表現	第二言語の文化に対する畏怖と敬意の獲得
3	Y	そのきっかけは何でしたか？				
4	A	例えば中国で働いていたときの通訳の中の大変好感の持てる話し方の人とそうでない人の自然な比較から出てきたものでもあると思います。また、それより前の、脇山怜という人の書いた「英語表現のトレーニング：ポライト・イングリッシュのすすめ」という本の影響かもしれません。ここに、日本人はいくら英語が上手になっても、決してYesのかわりにYah などと言ってはいけないと書いてありました。これはたしかにそうだなあと感じましたし、Yah っていうような感じになりそうになってる自分に冷水を浴びせられたような気がしました。こんなふうに、第二言語への謙虚さみたいなものが必要だと思っていて、その後、中国で体験したんだっただか、中国での体験をこの本が言語化してくれたんだっただか。そんな感じでした。	好感の持てる話し方の人とそうでない人の自然な比較/決して Yes のかわりに Yah などと言ってはいけない/たしかにそうだなあ/自分に冷水を浴びせられたような気がしました/第二言語への謙虚さみたいなものが必要	他者の言葉の観察/重要な知識と見解を与える本との出会い/自分の言葉に対する省察/第二言語への謙虚さの保持	リソースの活用とその分析/異文化に対する畏怖/NS志向の否定	様々なリソースと社会経験から得た情報の分析
14	Y	英語を話す時、周囲から自分がどんな人物だと思われていると思いますか？				
15	A	英語圏の大学にいるときに、オフィスから自宅の妻に電話しているのを聞いたR教授という人が、普段はゆっくりと話すのに、日本語ではこんなふうに早口で話す人だったのか、と驚いていました。落ち着いて思慮深く厚みのある人格を示そうとしたり、ユーモアのセンスを示そうとしたりしますので、そういうふうには受け取られているかもしれません。また、私の英語は、上記のように、クラシックな面があるので、クラシックな人物だと思われるかもしれません。そういえば、(某州立)大学の副総長先生から、(Aの研究業績等について十分に情報を持っていない時点で)こちらにポストを用意したら来るか？とたずねられたことがあります。こういうことがあるということを考えると、日本にいるときより、温厚で重厚な人物だと思われるのかもしれません。	こんなふうにはっきりと話す人だったのか/落ち着いて思慮深く厚みのある人格を示そう/ユーモアのセンスを示そう/クラシックな人物	発話速度の変化に対する周囲の驚き/温厚で重厚でユーモアある人物像の演出	低速の発話速度が表す温厚さ	発話速度の意図的な調整/『温厚かつ重厚でユーモアのある紳士』キャラ
16	Y	声の高さや質が変わると感じたことは？				

17	A	<p>速さが変わって、声の高さや質も変わると思います。高さは低めになって、落ち着いた声になると思います。ブッシュ大統領、パパブッシュの方が、声が高いので、ボイストレーニングを受けて、声を低くしたとどこかで読みました。高い声の男性は指導者として信頼されないからだとのことでした。私はつつい声が高くなるので、低めに話さなければならないと気づいて低くすることもしばしばあります。【中略】(英語では) 落ち着いて思慮深く厚みのある人格を示そうとするので、そういうふうを受け取られているかもしれません。</p>	<p>声の高さや質も変わる／低め／落ち着いた声／信頼されない／つつい声が高くなる／低めに話さなければならないと気付いて低くする</p>	<p>ピッチと声質の変化／信頼されるための話し方</p>	<p>低いピッチが表す信頼</p>	<p>ピッチと声質の意図的な調整／第二言語におけるキャラクタの意図的な演出とその省察</p>
23	A	<p>格式張った英語の方がいいと思っていることのため、もう一つの背景は、もともと私は英語の歌から英語の表現をピックアップしていたので、歌に出てくる古い表現を知っていて、それを使って感心されたりした経験があることかもしれません。【中略】それで、「おかしいですか?」とたずねると、「おかしくはない。クラシックに響きただけだ。」と言われたので、だったらこれでいい、と思ってそれを使っているんです。もちろん今はI'm not confident. も使いますが、あえてクラシックな表現を使うこともあります</p>	<p>格式張った英語／感心された／おかしくはない／だったらこれでいい／あえてクラシックな表現を使う</p>	<p>古典的な表現／好印象を得た成功体験／主体的な選択による自己表現</p>	<p>重厚な発話キャラクタ／フロー体験によって得られた自己効力感／関係性の初期分化現象</p>	<p>NS 志向に基づかない、主体的なキャラクタの選択</p>
27	A	<p>外国語への敬意ですが、【中略】こういうような小さな体験がたくさんあって、日本語にはない英語の世界の魅力をもっと知りたいと思うようになっていたのだと思います。【中略】それで、ダメだこりゃ、絶対負ける!!なんて感じながらそれを楽しんでいたのですねえ。(そんな言葉を話す人たちに接して、歌を聴いて、憧れて、自分もそんな人になってみたいと思ったことは、一度もありませんか?) いいえ、そういうふうには思いませんでした。そんな人になってみたいものにも、これは文化 v.s. 文化の問題です。【中略】ただ、日本のことばが優れている面も当然あります。ですから、これは敗北感じゃないのです。イタリア語って素晴らしいなあっていう、外国語を享受する感覚なんです。</p>	<p>日本語にはない英語の世界の魅力をもっと知りたい／敗北感じゃない／外国語を享受する感覚</p>	<p>英語の世界の魅力に対する知的好奇心</p>	<p>異文化に対する知的好奇心の獲得／自己卑下の否定／フロー体験によって得られた自己効力感／関係性の初期分化現象</p>	<p>第二言語の文化に対する敬意に基づく丁寧さと改まりの重視</p>
37	A	<p>最近、「USBメモリー」を「USB」って略す人が多いですね。テレビ番組などでも皆そう言っています。【中略】しかし、そういうことをしないのが、ことばを大切にすることですよね。その時に、ことばの成り立ちみたいなことに対する感受性が機能するべきだと思うんですよね。「USBメモリー」の「メモリー」を取っても平気かどうかは、「USBメモリー」ということばを使っているときに、「USBメモリーとは『USBインタフェースを用いる外部メモリー』なんだ」という意識を持っているかどうかによるのではないかと思うのです。そういう意識を持っていれば、「メモリー」は簡単に取れないと思うのです。そもそも「USB」はインタフェースの名称で、「メモリー」がその機能なので、略すなら「USB」の方で、「メモリー」を残すべきです。【中略】ようするに、このようなことばの使い方をしている人は、ことばの成り立ちを意識してことばを使っていないのだと言えないのではないかと思うのです。</p>	<p>「USBメモリー」は『USBインタフェースを用いる外部メモリー』なんだ」という意識／ことばの成り立ちを意識してことばを使っていない</p>	<p>言葉を分解して理解しながら話す意識のなさ</p>	<p>ことばの成り立ちを意識した言語使用の欠如</p>	<p>ことばの成り立ちを意識した言語使用／何語であるかを問わない、構造的正確さの重視</p>

42	A	<p>それからもうひとつ、本当に伝えたいことがあるのか？です。私は本当に伝えたいことがあるんです。だから、あ〜とかう〜とか言ってる場合じゃないのです。【中略】話したいわけじゃないのに、話せと言われた…そういうことなのかもしれません。あるいは、情報としては伝えたいことは確かにあるけど、そこには、話し手が主体をかけて、命をかけて、相手に伝え、それを深く受け止めてほしいというようなメッセージは、まったくないのかもしれない。</p>	<p>本当に伝えたい事があるのか／話し手が主体をかけて、命をかけて、相手に伝え、それを深く受け止めてほしいというようなメッセージ</p>	<p>本当に伝えたいことの有無／聞き手の心を揺さぶるようなメッセージ</p>	<p>義務感や「やらされ感」による主体性の欠如</p>	<p>主体的なメッセージの明確性の重視</p>
77	A	<p>英語はそれほど上手でなくても、相手と話が噛み合っていて「それを聴きたい」と感じるようなことを話すなら、相手は身を乗り出して聴いてくれると感じています。英語話者というのは、英語が第二言語である不完全な英語話者に日常的に触れていますから、むしろ完璧でない英語に慣れているのかもしれない。</p>	<p>英語はそれほど上手でなくても／身を乗り出して聴いてくれる</p>	<p>英語の流暢さに依拠しないメッセージの明確性／聞き手からの積極的な反応の実感</p>	<p>メッセージを通じて聞き手との一体感を感じる経験</p>	<p>メッセージを通じて話し手と聞き手が一体となる体験</p>
ストーリーライン	<p>Aは発話速度の意図的な調整とピッチと声質の意図的な調整により <u>NS 志向に基づかない</u>、主体的なキャラクターの選択を行い、『<u>温厚かつ重厚でユーモアのある紳士</u>』キャラを表現し、<u>第二言語におけるキャラクターの意図的な演出とその省察を行った</u>。Aは様々なリソースと社会経験から得た情報の分析に基づく<u>第二言語の文化に対する畏怖と敬意の獲得</u>を行い、<u>第二言語の文化に対する敬意に基づく丁寧さと改まりの重視</u>を第二言語話者としての信条とした。また、<u>言葉の成り立ちを意識した言語使用により</u>、<u>何語であるかを問わない</u>、<u>構造的正確さの重視</u>がなされた。さらに、<u>メッセージを通じて話し手と聞き手が一体となる体験</u>を経て、<u>主体的なメッセージの明確性の重視</u>が心がけられている。</p>					
理論記述	<ul style="list-style-type: none"> ・発話速度の意図的な調整とピッチと声質の意図的な調整により、NS 志向に基づかない、主体的なキャラクターが選択され、第二言語におけるキャラクターの意図的な演出とその省察がなされる。 ・様々なリソースと社会経験から得られた情報の分析に基づいて、第二言語の文化に対する畏怖と敬意が保持され、第二言語話者としての信条として、第二言語の文化に対する敬意に基づく丁寧さと改まりが重視される。 ・言語メカニズムを意識した言語使用により、言語を問わず、構造的正確さが重視される。 ・メッセージを通じて話し手と聞き手が一体となる体験を経て、主体的なメッセージの明確性が重視される。 					

Article

Non native-speaker-oriented L2 learning

Analysis of the life story of one Japanese English learner

YAMAMOTO, Yoshino*

Global Education Center, University of the Ryukyus, Okinawa, Japan

Abstract

Native-speakerism is still prevalent in second language education fields, despite efforts to eradicate its presence in the sphere of academic research. However, exploring and elucidating NON-Native-speakerism oriented language learning is the aim of this paper, qualitatively analyzing an extended example of one English language learner's life story. This learner has always maintained a consistent attitude of being an "appropriate speaker as a non-native speaker." Chronicling the subject's learning environment and socio-cultural development from early childhood to the present, we explore how this environment and development affected and formed his character. "Character" is a conceptual term as defined below: any verbal or behavioral expression to show "what kind of person you are." The results of the qualitative analysis and following reflections are summarized and described in four discernible features: (1) intentional performance and reflection of "character" in the second language; (2) respect for second language culture and emphasis placed upon formality and politeness in the language studied; (3) correct and thoughtful use of structure of the language, regardless of whether it is the first or the second language; and (4) emphasis on clarity of message.

Copyright © 2019 by Association for Language and Cultural Education

Keywords: character, KYARA, life story, SCAT, L2 acquisition, English Learning, flow experience

* *E-mail:* ysn@lab.u-ryukyu.ac.jp

フォーラム

「演じること」による教師の変容の可能性

フォーラム・シアターに参加した日本語教育支援者の語りから

宇佐美 洋* 岡本 能里子 文野 峯子 森本 郁代 柳田 直美
(東京大学) (東京国際大学) (人間環境大学) (関西学院大学) (一橋大学)

概要

日本語教育関係者を対象に、フォーラム・シアター(FT)と呼ばれる演劇ワークショップを実施した後で、参加者に対するインタビューを実施し、各参加者にどのような変容があったかを分析した。その結果、ある参加者はFTへの継続的な参加を経て、ネガティブ・ケイパビリティ(すぐに答えを求めず考え続ける能力)を深化させていったことが確認されたが、一方でFTに明確な終着点を求めてしまう参加者もいたことが確認された。またある参加者は、FTでは「一人称的アプローチ」(自分の内観をそのまま他者に当てはめて理解しようとする)によって他者理解をしようとしていたが、その後他者から「二人称的アプローチ」(対象の情感を感じ取り、対象の訴え・呼びかけに答えようとする)を受けることで、一人称的アプローチから脱却していくプロセスが確認された。このことを踏まえ、この種のワークショップを運営する者に求められる配慮についても論じた。

Copyright © 2019 by Association for Language and Cultural Education

キーワード 演劇ワークショップ, 二人称的アプローチ, 一人称的アプローチ,
ネガティブ・ケイパビリティ, 価値観

1. 「フォーラム・シアター」からの学び

「フォーラム・シアター」(以下「FT」)と呼ばれる演劇ワークショップ手法がある。これは、ブラジルの演出家アウグスト・ボアールによって考案された演劇ワークショップ手法(ボアール, 1975/1984)で、概略以下のような手順で行われるものである:(1)参加者が数名ずつの小グループに分かれ、「日常生活における問題」を題材とした寸劇のプロットを考

案する。(2)1つの小グループがそのプロットに基づき、他のグループの前で劇を即興的に演じる。(3)再度その劇を演じる中で、観客は「自分にとって気になったところ」「自分なら(先ほどの劇中の登場人物とは)違うように振る舞うだろうと思ったところ」でその劇をいったん止め、その違和感の理由などについて発言する。(4)その人が登場人物のひとりに入れ替わり、同じ状況設定の中での演じ直しを行う。(5)入れ替わった演者のリアクションによって状況がどのように変化していったかなどについて、ファシリテーターとともに、参加者全員で議論を行う。

本研究はJSPS科研費16K02799の助成を受けた。

* E-mail: smudr@boz.c.u-tokyo.ac.jp

この手法においては、観客が登場人物の1人になり替わり、同じ場面で同じ役割を演じてみることに
より、その場面であり得る様々な振る舞い方の可能性が提示されることになる。またそうした多様な振る舞いに触れ、自分がどのように感じるかを自問することで、その問題に対する自らの基本的態度を問い直すことが可能となる。

筆者らのグループは2018年2月、日本語教育関係者を対象とするFTを実施した。本論では、参加者3名およびファシリテーター1名に対する事後インタビューの多角的分析から、1. FTに参加することはどのような種類の変容をもたらすのか、2. FTをよりよい学び¹ (望ましいと考えられる変容) につなげるため、運営者側としてどのような配慮が必要となるか、等について論じる。

なお、グループ内での協働的な分析の過程において、我々は「ネガティブ・ケイパビリティ」(帚木, 2017) および「二人称的アプローチ」(レディ, 2008/2015; 佐伯, 刑部, 荻宿, 2018) という概念と出会い、かつこれらの概念を援用することにより、今回の参加者の変容の質がよりよく説明できることを発見した。論述に先立ち、これらの概念の定義を以下に示しておく。

ネガティブ・ケイパビリティ (negative capability : 帚木, 2017, p. 3)

性急に証明や理由を求めずに、不確実さや不思議さ、懐疑の中にあることができる能力

二人称的アプローチ (second-person approach : 佐伯, ほか, 2018, p. 21)

1 我々は本論において「学び」という概念を、「具体的な到達目標を持つ」ものとは捉えていない。久保田(2012)によれば「ワークショップによる学び (learning at workshop)」とは、主催者によって予め定義されるものではない。主催者は参加者に、様々な体験をしてもらうための場を設計するが、そこで参加者が具体的に何を「学ぶ」かは、基本的に参加者自身の主体性に任される。あえて言えば、参加者にプラスの価値付けが可能で「変容」が起こったとき、それを「学び」と捉える、ということになる。

対象を自分と切り離さないで個人的関係にあるものとして、情感をもってかかわり、対象の情感を感じ取りつつ、対象の訴え・呼びかけに「答える」ことに専念すること

2. 「演じること」を学びに活かす試み

2. 1. 試みが目指すもの

近年、「演じること」を学びの場に取り入れることで、学びのあり方を活性化し、また新たな形の学びを模索しようとする多様な試みが行われている。またそうした多様な試みが目指すものは、もちろんお互いに重なり合いつつも、少しずつ異なっているようにも思われる。

いまここで、そうした多様な試みを、①「文脈化された自然なコミュニケーションの実現」、②「身体を通じた学び」、③「自己と状況の問い直しと変革」という3つのキーワードでまとめてみよう。

2. 1. 1. 「文脈化された自然なコミュニケーションの実現」のための演劇

現実のコミュニケーションとは、必ず意味のあるコンテキストの中で行われるものであり、「だれが、だれに向かって、何のために」が必ず問われることになる。またそこには、狭い意味での言語的要素の他、韻律・リズム等のパラ言語的要素、表情・身振り・相手との距離のとり方などの非言語的要素が総合的に関わっている。言語教育の中に演劇を取り込むことで、リアルなコンテキストの中での自然なコミュニケーション能力の向上を目指すのが上記①のアプローチであり、野呂, 平田, 川口, 橋本 (2012) で提唱されている「演劇で学ぶ日本語」などがこの立場を代表するものといえる。

2. 1. 2. 「身体を通じた学び」のための演劇

一方で、他者との「コミュニケーション」というところから離れ、身体というものの持つ意味を問い直

そうとする、上記②のような試みも存在する。高尾(2012)が提唱する「インプロ」(即興演劇)などがその典型例である。

高尾は、メルロ＝ポンティの身体についての思想を援用しながら、「からだ」には「主体としてのからだ」と「物としてのからだ」という2つの側面があるとしている。前者は「意識の源」であり、何かを見て考える主体である。一方後者は物理的な存在であり、見られる客体である。ここで「からだ」は、主体でありながら、同時に物でもあるという両義性を備えた存在として捉えられている。

そして従来は、「主体が物を動かす」という方向性だけに焦点が当てられてきたが、「物が主体を動かす」という逆の方向を想定することもできる。言い換えれば、「考えから行動がつくられるだけでなく、行動から考えがつくられる」こともあるということであり、高尾は「物を変えることでそれと表裏一体である主体が変わり、また主体が変わることで表裏一体の物が変わる」という循環こそを、再定義された「学び」としてとらえなおそうとしている(高尾, 2012, p. 35)。高尾は、こうした意味での「学び」を起すための仕掛けとして、いつもとは異なる場に自分を置き、今までとは違うパフォーマンスを行っても抑圧されたり排除されたりしない「演劇的な場」を活用しようとしているのである。

2. 1. 3. 「自己と状況の問い直しと変革」のための演劇

今回取り上げるFTという試みは、②の「身体を通じた学び」にもある程度の重点を置きつつ、最重視しているのは③「自己と状況の問い直しと変革」であるように思われる。

この手法の提案者であるポアールは、パウロ・フレイレがその主著『被抑圧者の教育学』(フレイレ, 1968/1979)で展開した、「抑圧された人々のエンパワメントとしての教育」という思想から大きな影響を受けている。ポアールによれば、従来型の演劇における「観客」は、状況に対し能動的に働きかける

ことを禁じられており、その意味で、「社会的・文化的・政治的に抑圧された人々」とパラレルな存在として捉えられる。

ポアールは「観客を解放すること」を目指す。彼は言う：

観客を人間化すること。からだをひらいて、精いっぱい行動する力を、彼のもとに奪い返すこと。そのことが必要なのだ。観客は俳優と同じように、主体として、行為する人間として、存在しなければならないのである。観客は俳優となる。そして俳優もまた観客となる。そのどちらもが主体として、行為者として、同等な立場に立たねばならないのだ。(ポアール, 1975/1984, p. 78)

観客は、ある「うまくいかない状況(何らかの意味で抑圧された状況)」に主体的に参加することにより、その場でどう振る舞うことによって変革がもたらされるかを主体的に考え、自らの身体を用い、周囲の環境と協働的に行動することになる。そのプロセスを通じて観客は、自分はそこでなぜそういう行動をとるのか、日常の実生活において自分はそのような行動を、なぜとっているのか、ということについても省察を行うことになる。それはまた、自らの実生活において起こり得る「うまくいかない状況」においても、何とかそれを変革していこうとする意識をエンパワーすることにつながっていくのである。

このように、「ある虚構の場に主体的に参加してみることによって、自分の実生活を変革していく意識のエンパワーを促す」という点が、他の同種の取り組みからFTを特徴づける独自性であると言えるだろう。

2. 2. FTを用いた実践

「自己と状況の問い直しと変革」を目指すFTは、様々な場において実践され、その有用性が多数報告されている。例えば、中学校における難民・ホーム

レス問題の検討 (Day, 2002), 大学でのキャンパス・セクシャル・ハラスメントの検討 (花崎, 2004), 高齢者の遠隔コミュニケーションシステムに対する興味と理解の促進 (Rice, Newell & Morgan, 2007), 保育実践の省察 (中根, 2009), 養護教諭像の検討 (秋葉, 2013) 等が挙げられる。

我々研究グループはこの手法を, 日本語教育の実践者に対して実施したとき, そこに実際のところどのような学びが起ころうのかを探索することとした。

近年日本国内では, 多様な背景を持つ外国人の受入れが進み, 日本語教育に関わる者にもこうした多様性に対応できるような資質・能力が求められている。学習者それ自体も, また学習者を取り巻く環境も多様化している昨今, その多様性を単に知識として理解したり, 「こういう場合にはこのように振る舞うことができる」といふマニュアル的な技能習得を行ったりするだけではまったく不足である。現実の文脈の中で, 生身の, 身体をもった学習者と接する際, 日本語教育の実践者としての自分はどうのような価値観をもっており, その価値観に基づいてどのように行動しているのか, またどのように行動するのがよいのかについて, その場で主体的に考えていかねばならない。さらに場合によっては, 日本語教育を取り巻く問題を改善していくために, 教室外の世界に対し何らかの働きかけを行っていく必要もあるだろう。

こうした状況は, 前述のように「ある虚構の場の状況に主体的に参加してみることによって, 自分の実生活を変革していく意識のエンパワーを促す」というFTという実践と親和性が高い。こんにち, 日本語教育の実践者に対してFTを実施し, そこで起ころ得ることを分析していくことは極めて意義あることと考える。

また従来のFTの実践報告の多くは, その実践の有効性や意義を論じるにとどまっており, FTを実施するにあたっての留意点等についてはまだあまり論じられていない。わずかに三津村, 関田 (2014) に

おいて, フォーラム・シアターは参加者に強い情動の変化を体験させることになる「劇薬」であり, 「葛藤の未消化がその後の協同学習によって解消されるかどうかを見定めておく必要がある」(pp. 119 - 120) という一般的注意喚起がなされているが, では具体的に葛藤がどのように解消されるかについては特に述べられていない。

FTにおいて何を感じ得るかは参加者によっても千差万別であると考えられる。そこで本研究においては, FT参加において葛藤を感じていたと考えられた複数の参加者に焦点を当てることで, FT参加者がFTに対して持ち得る多様な姿勢と, 参加によって得られる変容の可能性を多角的に捉えていくことを目指すこととした。

3. FT概要

3. 1. 参加者・ファシリテーター

参加者は, 日本語教育関係者23名 (大学・日本語学校の日本語教員, 研究機関職員, 地域人材育成コーディネータ, 日本語教育を専攻する大学院生 [留学生含む]) であった。FTという手法の趣旨・概要について説明した文書を事前に読んでもらい², 興味を持った人に自由意思により参加してもらった。かつ, FTの様子が録画されること, FT終了後インタビューをお願いする可能性があること, インタビューの内容が研究に使用されることについて予め了解を得た。

今回のFTのファシリテーターは, FT運営の長い経験を持つ2名の専門家に依頼した。ファシリテーターは全体の進行を司るとともに, 観客に, 演者に替わって役柄を演じてみることを促したり, 観客や

2 ただし事前アンケート等によれば, 少数の例外 (後述するユキ) を除き, FTとはどういうものかについて明確なイメージを持っている参加者は少なく, 「日本語教育に演劇を応用する」というコンセプトそのものに興味を持って参加を希望した人が多かったようである。

演者に感想を訊ねたりするが、演技に対する評価や、解決策の結論づけなどは行わない。ファシリテーターにも、FT終了後にインタビューをさせていただくことについて了解を得た。

3. 2. 当日のスケジュール

FTを含む当日の活動全体は以下のようなスケジュールで行われた

10:00～11:30 アイスブレイキング, 事前活動

11:30～13:00 FTについての概要説明・休憩

13:00～14:00 演劇ウォーミングアップ

14:00～14:50 演劇プロット作成

*参加者の属性・日本語教育経験などにばらつきがでないよう、主催者側が参加者を予め5,6名程度のグループに分割。グループごとに、各人が日頃教育現場で感じている問題点を共有し、その中から一つのテーマを決め、それに基づく大まかな演劇プロットを作成

14:50～15:20 試演・投票

*4グループがいったん全員の前で即興的に劇を演じ、その後参加者全員による投票により、FTで取り上げる2グループを選抜

15:30～17:40 選抜された2グループについて FT実施

17:40～18:00 活動全体の振り返り

3. 3. 選抜された2グループの演劇プロット

ここでは、選抜された2グループがどのような筋の劇を演じたかを簡潔に紹介する。

3. 3. 1. 先生大好き

場面は、大阪の日本語学校中級クラス。主人公は20代後半の新米女性教師。京都への修学旅行のプランを、小グループごと話し合いによって決めることになっている。学生には京都のことを調べてくる宿題を出してある。

女子学生（キョウ、役名）は、先生のことが大好き。話し合いはそっちのけで、「私先生の隣がいい」「先生と一緒にグループで行きたい」など、先生にばかり話しかけている。ミオは居眠りし、カリオカは携帯をいじってばかり。ホワは宿題をやってきてあり、話し合いをまとめようと努力するが、他の学生が非協力的なので非常に不満。先生は、グループ活動をなんとかまとめようとするが、自分に好意を示してくれるキョウを無下にもできず、てんやわんや。

3. 3. 2. 宿題を破る先生

ある日本語学校の初級日本語クラス。クラスの中には参加態度が不真面目で、成績がよくない学生も少なくない。

1人は授業が始まってから、電車遅延のためと称し遅れて参加。もう1人の学生（チン、役名）は宿題をやってきておらず、朝学校で、他の学生の回答を大急ぎで写して提出。しかし先生は、チンの回答が他の学生の丸写しであることを見破る。そこで先生は、「これは勉強じゃありません」と言って、チンが提出した宿題をみんなの前で破り捨てる。また、宿題のワークシートを新たにコピーするための代金10円をチンに請求する。

4. インタビュー

4. 1. インタビュー対象者

今回の研究では、23名のFT参加者の中から、事前アンケート、あるいは当日の観察に基づき、FTに対し特別な印象（葛藤）を持ったと考えられる以下3名の方々を、インタビュー分析対象者（協力者）として選定した。3名のプロフィールを以下に示す：

ユキ（仮名、以下同じ）： 大学で日本語教育に携わっており、授業では演劇による創作活動も行っている。事前アンケートで、「これまで

何回かFTを経験したことがあるが、もやもやした違和感が残ったまま、その感覚としっかり向き合う気にもなれずにいることが気になっている」と回答。

キミコ：日本語学校で日本語を教えている。職場での自分の経験をもとに劇のプロット（「宿題を破る先生」）を作成し、演ずるが、自分の演技が観客から非常に強い反応を引き出してしまふ。そのことに戸惑い、何とか自分の思いを伝えようとするがうまくいかず、強い葛藤の様子を示していた。

エリ：かつて大学で日本語教育を主専攻として学び、大学院受験準備中。現場での教育経験あり。キミコの演技に強い衝撃を受け、FTでキミコの役を代わって演じようとするが、どうしても同じようには演じることができない。

4. 2. インタビュー実施

インタビューは、FT終了後1～2か月後の時期に、この研究の共同研究者がそれぞれ独立に、対面で、あるいはSkype等のビデオ通話システムを用いて行った。共同研究者のほとんどは演者としてFTに参加していた。また数名の共同研究者および筆頭執筆者は、観察・記録のため演者としては参加しなかったが、FTの場には終始立ち会っていた。インタビュー時間は1名あたり45分から1時間程度であった。

インタビューに先立ち、インタビュー対象者にはFT当日のことを振り返り、「没入度グラフ」を作成してもらった。これは、横軸に時間経過とその時の活動内容、縦軸に「それぞれの活動に対する自分の没入度」のスケールを示し、自分の「没入度」が時間経過とともにどのように変化していったかを折れ線グラフとして示してもらったものである。インタビューと協力者は、あらかじめ作成された没入度グラフを同時に見ながら、それぞれの活動の際協力

者が感じていたことを語ってもらった。

また、特にFT内での葛藤が大きかったと思われるキミコに対しては、FT終了後約9か月経った時期に再度インタビューを行い、その葛藤に自分の中でどう折り合いをつけていったかを追っていった。

インタビューの分析は以下の手順で行った：1. 共同研究者がインタビューデータの中から「ある特定の話題」について語っていると思われる箇所を抽出・整理するとともに、その話題をうまく要約し得るフレーズを「見出し」として採用し、その見出しの下、協力者1人ひとりについての「ストーリー」を記述する。2. その後筆頭執筆者が、記述されたストーリーと元のデータをすべて読み直し、共同研究者との討議を行いつつ、分析の妥当性、ストーリーの納得性等について検討する。3. さらに筆頭執筆者が、統一感・整合性の確保のため、論文全体の記述を調整する。

5. インタビュー分析

5. 1. ユキのストーリー：怒りにも似た違和感と納得

5. 1. 1. 過去に参加したFTへの違和感

ユキは日本語教育への演劇の活用に関心を持っており、これまで2回FTに参加している（最初のFTへの参加は2016年6月）。しかし過去のFTについて、

ユキ①：どちらも何か、終わった後に、何となくもやもやっと、あの、何だろなって。まあ、それで問題が解決できるとはまったく思っていないけど、まあ、それにしても何か、何となくスッキリしないなっていう、こう、ちょっとあまり後味が良くない感じだったんです。

と述べた上で、今回のFTへの参加動機を、

ユキ②：今回またそういう機会があるから、あの、じゃあ、またちょっと受けてみたら、何か今

度は3回目だし、何か自分なりに発見があるかもしれないなと思って。

と述べている。

では、過去のFTに対する「後味が良くない感じ」とはどのようなものであったのだろうか。それは一言で言うなら、「会場全体が安直な解決策に向かって一斉に向かってしまうことについての違和感」のようにまとめることができそうである。

過去、初めて参加したFTにおいては、地域の日本語教室で「ちょっと困った教え方をするおじさん」に対しどう接するか、ということが話し合いのトピックとなっていた。

ユキ③：そこは日本語学校ではなくって、地域の日本語教室で、教える人は先生でもないし、来る人は学生でもなくって、ただ近所に住んでる人同士で、まあ、たまたまそこで、あ、お互いできることをするっていう関係だっているのが、どこかに行ったまま。(インタビュー：文脈があっちのほう行っちゃって) うん、何かこう、日本語教師の、あの教え方の手引に載ってるようなやり方をすればいいのっていうふうに、会場がそっちにワーッと行ってしまったので。あ、私たちは、その日本語教師として、なぜ地域の日本語教室の人に、そのやり方をコピーすることを勧めるのかっていうことを、それはどういう意味なのかっていうのをちょっと考えなきゃいけないよねっていうのを、ものすごく違和感があったんですね。その、みんながワーッと走っていったことに。

ここでは、「その場(地域の日本語教室)の特質や意味を考慮することなく、既存のマニュアル的解決策を適用することが提案され、それが他の参加者にも納得をもって受け入れられてしまった(ように見えた)」ことについて、極めて大きな違和感(別の箇所では「耐えられない違和感」「怒り」とまで表現している)を持ったことが表明されている。

5. 1. 2. 「改善」には入っていけない

今回の1回目のFT(「先生大好き」)でも、ここまで強い感情ではないにせよ、「入っていきにくい気持ち」を感じていたようである。上述の通り「先生大好き」のFTでは、グループワークがうまくいかずに困っている教師が主人公となり劇が展開されていた。FTの再演の際には、観客が劇を途中で止め、演者のひとりに代わって劇を演じ直すことが求められるが、観客の中から劇を止めて演じ直そうとする者は現れなかった。

FTを見ていたときの思いを、ユキは以下のように語っている。

ユキ④：最初、あの、「この状況を改善するには」か、「もうちょっと良くするにはどうしたらいいと思いますか」っていうような問い掛けだったように覚えてるんですね。その場合の問い掛けが(注：ファシリテーターからの問い掛け)。で、これを良くするって考えちゃうと、(自分は)入れないなっていうふうに、そこでシューッと何か気持ちがこう、うん。あ、その演じてる先生、先生が大変っていうか、その現場を体験したであろう先生の、何かそのときの一生懸命さとか大変さとかを思うと、何か、そこに入って行って、自分がやってみることで、もうちょっとこの状況が改善されるかもよっていうふうに考えることが、ちょっと私にとって難しくて。

ユキ⑤：何かすごく先生に、すごい話し掛ける学生がいましたよね(注：「先生大好き」のキョウ役)。あ、例えば、まあ、すごく先生に話し掛けてる学生がいるっていう。その、だけど、グループワークを回さなきゃいけないっていう、そういう状況を経験してみるつもりで、あ、先生役と代わってくださって言われたら、入れたかもしれないなって。(インタビュー：特にそれを、こう、あ、改善しようというのではなくて。先生の立場になって、体験してみましようみたいな) そう

そう。あんなにいろいろ「先生」「先生」って言われたら、あの、何か好意的なのはいけれど、でもちょっと教室運営上困るなとかいう。何か、そういうのを実際にこう、うん、経験してみるって感じだったら、気軽にポンと。

これらの発言からは、ユキは「改善を求められる」ということ自体に違和感を持っていたことが強くうかがえる。

「先生大好き」FTでは、結局演じ直そうとする参加者がいなかったため、参加者が2, 3名の小グループを作り、その中で改善策を考えるという活動が行われた。その結果、参加者の1人から、「先生に話しかける学生(キョウ)になにか役割を与えるといい」という提案がなされ、その提案に沿って再演が行われたところ、確かに状況は大きく改善され、グループワークは順調に進むようになった。しかしユキはそれを見ても、「だいたい想像していたとおり」「自分でも、何かそういうことをやった記憶があるなっていう感じ」であって、「すごくワーッていう驚きではなかった」ということであった。

5. 1. 3. 初めて得られた納得

5. 1. 3. 1. 「決めつけない柔軟さ」への満足

このように、FTの活動の中には必ずしも十分に満足できない点もありながら、しかし今回の活動全体としてみると、ユキは3回目にして初めてFTへの参加に納得感を得られたのだということである。しかしユキが明確に納得感を表明していたのは、FTそのものというより、FTの前の事前活動と、FT終了後の振り返り活動についてであった。

FTの参加者は必ずしも演劇に慣れているわけではないため、FTの前には必ず「演じること」に慣れるための活動が行われる。今回は、地域日本語教育の現場で起こる様々な問題をマンガの形で表現した「マンガ教材」(金田, 2017)を用いた事前活動を実施した。

この教材の第2話として、同じ場面において「内

容重視の先生」が行う授業(Aパターン)と、「文法・形式重視の先生」が行う授業(Bパターン)が対比的に示されているものがある。今回の事前活動では、それぞれのパターンでの教師役・生徒役のセリフを参加者がまずは朗読し、その後教師役・生徒役を実際に演じてみて、また他の人が演じる様子を見て、どう感じたかを話し合う、という活動を行った。

ユキは、マンガを読んだ段階では内容重視のAパターンのほうがいい、と思っていたのであったが、実際に生身の人間が役を演じるのを見ると、「そうともいえないなっていうことにすぐ気持ちがこう、変わった」と述べている。

ユキ⑥: やりとりの言葉そのものより、何か表情とか相手への、何かこう、何でしょうね、積極さみたいなものとか、一生懸命聞こうとしてるとか話そうとしてるとか、何かそういうのが人がやるとすごく、あの、出てくるので。ただ単に「そうですね」って言うだけでも、随分と、その相手への何かこう、気持ちっていいのか思いやりみたいなのがはっきりと出るので。あの、言葉よりもっと、何か大切なことがありそうだなっていうのが。あ、そんなようなことを感じながら。見て、そういうふう感じて。一概にAのようなやりとりがいいともいえないよねっていうのは気が付いたことでした。

そしてその後のディスカッションについては以下のように述べている。

ユキ⑦: ディスカッションのときも、あの、そう、あの、皆さんAのほうがいいに決まってるじゃないっていうことは全然なくて。あれもあるし、これもあるし、人がやってるのを見たらやっぱり違うなっていうような、いろんな、何か、見方みたいなのが柔軟に出てきたので。うん、それは割と、何かこう、あの、偏らなくて楽しかったですね。他の人もそういうふう、こう、柔軟に見たり感じたりしてたんだなっていうことが分かって、あ、面

白くなっていう。

つまり「このようにするのがいいに決まってる」というふうには、ある1つの偏った結論に流れてしまうのではなく、いろんな考え方があり、また自分自身の考えも変わり得る、ということが実感され、かつそれが自然に受け入れられていた。そのような「決めつけない柔軟さ」のある場が現出していたことについて、満足を感じていたようである。

5. 1. 3. 2. 自分を可視化できた喜び

もう1つユキが満足を感じた活動は、FT終了後の振り返りセッションであった。このセッションでは以下のような活動が行われた。

1. 活動全体の中で、印象に残っていること、気づいたこと等を各自付箋に書く。
2. 小グループに分かれ、各自が書いた付箋を模造紙に貼り付けながら、自分が考えたことをグループメンバーに紹介する。
3. 内容が似た付箋同士をグルーピングし、得られたグループに名前をつける。

この作業中、ユキの書いた付箋の多くは、他のメンバーの書いた付箋グループの中にくることができなかったのだという。このことについてユキは以下のように述べている。

ユキ⑧：私が一番強く感じて書いたようなことは、あの、うん、他の人が考えたことと同じグループにくくれるほど似ていなかったのだ。(中略) 私が書きたいほど、えっと、文字化するほど、あの、感じてたことっていうのは、みんなとはちょっと違うことなんだなっていうのがはっきり目で見取れたので。なんか、自分の考え方の癖っていうんですかね。あの、自分のものの見方の、うん、ちょっと、まあ、悪い言い方すればずれてるかもしれないし、いい言い方をすれば違った観点を持ってることかもしれないんですけど。うん、「そうなんだ」っていうのを、まあ、時々、あの、感じるんですけど。その、それ、その付箋をグループ化したことによって、す

ごい目で見てもものすごい分かったっていう感じだったので。まあ、それはそれで、別に、あの、いいことでも悪いことでもなく、「あ、そうなんだ」と思って。その、「そうなんだ」と思ったこと自体が、私にとって、何か、何でしょうね、あの、いい感じっていうか。

そして、「自分の違う具合がここかっていうのが、すごく見て取れた」ということにより、これまでのFTに参加したときの「嫌な感じ」の理由がわかり、FTに対する「もやもやを受け入れられるようになった」のだという。

ユキ⑨：これまで、あの嫌な感じは何だったんだろうっていうのが、まあ、今回を経験したことで、嫌な感じはこれが原因かもねっていうのと。あの、私自身のFTに対する、こう考え方っていうか、関わり方みたいなものも原因だったんだろうな、っていうことがいまは、いまはそういうふう感じていて。

ユキ⑩：私自身が何回か経験してきて、あの、問題を、まあ、解決することに、まあ、そんな簡単につながらないよねっていうのが、まあ、最初も言われたと思うんですけど、でも何か心のどこかでちょっとぐらい何か期待してたものが、ちゃんと回を重ねたことで、「そうだよね」っていうのがもう、腑に落ちるようになっていたのかもしれないっていうのと。だから、その、その場でどうこう、何か、もやもやとしたままでも、「これはそういうもんだ」みたいに、こういう感覚ができてきたのかもしれないし。

5. 1. 4. ユキの変容

ユキの語りからあぶり出されるユキの変容を以下にまとめる。

- ・ユキは日本語教育に演劇を取り入れることに関心を持ち、これまでも2回FTのセッションに参加した経験がある。しかしどちらの回にも、違和感・もやもや感(あるいは怒り)を感じてい

た(ユキ①)。

- ・その違和感は、その場の参加者が安直な問題解決・改善のため、あまり深く考えもせず、1つの方向にどっと走ってってしまうようなところから発していた(ユキ③)。
- ・今回のFTでも、そうした「安直な問題解決・改善」が求められるような場面がないわけではなかった(「先生大好き」FT)。一方今回は、1つのやり方だけを決めつけない、柔軟さを感じるような場面にも遭遇することができた(ユキ⑥, ユキ⑦)。
- ・最後の振り返りセッションの中で、「自分自身が感じていたこと」が、「他の参加者が感じていたこと」とはかなり違っているということを明確に捉えることができた。この経験に加え、自身の言動や起こっている現象をメタ認知しながら参加する姿勢や、自由に柔軟な議論を楽しめる雰囲気など、様々なものが相まって、自分がこれまでFTに感じていた違和感の正体を、よりよく捉えることができるようになった(ユキ⑧, ユキ⑨)。
- ・これまでユキは、「安直な問題解決」には違和感を持ちながら、それでも「問題解決」について期待するものがまったくないわけではなかった。しかしながら今回、3回目のFTに参加することで、もやもやとした状態のままでも「それはそういうものだ」と納得する感覚を初めて持つことができた(ユキ⑩)。

ここで我々は、帚木(2017)のいう「ネガティブ・ケイパビリティ」(性急に証明や理由を求めず、不確かさや不思議さ、懐疑の中にあることができる能力)という概念を援用することができるだろう。FTとは本来、「いかなる結論をも強制するものではない。それは公衆に(つまり民衆に)あらゆる意見を実験し、あらゆる解答を試みにかけ、それらを実践によって、すなわち演劇的な実践によって、検証する可能性を提供する」ものであって、「一方的に最良の途を指示するようなものであってはならない」(ボ

ール, 1975/1984, p. 53) ののである。つまりFTで提示される「解答」は「試み」にしか過ぎず、本当にそれでいいか、他の解答がないかについて、自ら行動し思考し続けるための対象である。そのように考え続ける際に必要になるものが、まさにこのネガティブ・ケイパビリティなのであるが、しかしながら実際のFT実践においては、「こういう場合にはこうすればいい」という「正解」を求める雰囲気が生じがちとなることに留意が必要だろう。

ユキは、過去2回のFT参加に違和感を持ちながらも、だからといってFTから遠ざかることなく、その違和感の正体を突き止めようとし続けていた。その意味でユキは、懐疑の中にとどまり得る能力としてのネガティブ・ケイパビリティを、最初からある程度有していたということが出来る。しかしながらユキはこの時点で、安直な「問題解決」には反発しながらも、何らかの形での「問題解決」を、心のどこかではまだ期待するところがあったのだという。それが、3回目のFT参加にして初めて、FTとは決して問題解決のためのものでないのだということに本当の意味で得心がいき、「もやもやしたままでもそれはそういうものだ」という感覚を持つことができた。つまりここでユキは、すでにもっていたネガティブ・ケイパビリティを、もう一段階進んだものに深化させることができたのだといえるだろう。

5. 2. エリのストーリー：衝撃と受容

2つ目の劇(4. 2. で示した「宿題を破る先生」)は、多くの観客に強い衝撃をもたらした。これは前述の通り、ある学生が、他の学生の宿題を丸写しして提出した宿題を、教師役のキミコが「これは勉強じゃありません」と言って破る、という筋書きであった。宿題を破るシーンでは観客はみな息を呑み、悲鳴に似た嘆声もあがった。

エリもこのシーンに強い衝撃を受けた参加者の1人であった。エリは、FTにおけるこの劇の演じ直し

において、ファシリテーターに促され³、キミコに代わって教師役を演じてみることになる。劇中、学生の宿題丸写しを見破るシーンにいたり、いざ宿題を破ろうとするが、一瞬、二瞬の逡巡のあと、「…厳しくできない」「…心が痛い」と言って、結局宿題を破ることはできなかった。

以下、教師役であったキミコの行動を、エリがどのように理解し受け入れていったのか、そのプロセスをインタビューデータからみていく。

5. 2. 1. キミコが演じた教師への「一人称的アプローチ」

キミコの劇中の振る舞いに対して、エリはまず「圧力的な先生」「怖い」「恐怖感を感じた」「好きじゃない」といった否定的な評価を述べている。

エリ①：で、あの、ちょっと、圧力的な先生のインパクトが強過ぎて、ちょっと怖いって言うか、それがすごい。うーん、（没入度グラフでの没入度が）盛り下がってたわけじゃないんですけど、何か、そういう恐怖感を感じたっていう。

エリ②：実際ああいうふうにする先生を、やっぱり、現場で見たことがあって。で、多分、ま、その先生たちもいろんな思いがあってされると思うんですね。ま、それぞれ多分学生のことを考えて、あの、注意してると思うので。うーん、でも、私はやっぱり好きじゃないっていうか、そういうアプローチがどうしても好きじゃないので。何でそこまでしなきゃいけないのかなっていう、何か、疑問がすごくありますね、いつも見てて。

ここでエリは、キミコと同じような振る舞いをしていたかつての同僚の行動にも言及し、両者を自分

自身の価値観に沿って否定的に評価している。またエリはFTにおいて、キミコが演じた教師の立場に身を置きながら、自分の価値観に基づき、「自分ならここで宿題を破れない」という判断を行うにいたっている。

我々は、ここでのエリの態度を分析するために、レディ (2008/2015) の提唱する「n人称的アプローチ」という概念を援用してみたい。レディ (2008/2015)、佐伯ら (2018) は、我々が人間と関わる時のあり方には、以下3つの種類があると述べている。

- ① 一人称的アプローチ (first-person approach) : 対象を自分 (一人称) と同じ存在であるとみなし、自分自身への内観をそのまま対象にあてはめて類推する。
- ② 二人称的アプローチ (second-person approach) : 対象と自分を切り離さないで個人的関係にあるものとして、情感をもってかかわり、対象の情感を感じ取りつつ、対象の訴え・呼びかけに「答える」ことに専念する。
- ③ 三人称的アプローチ (third-person approach) : 対象を自分と切り離し、個人的関係のないものとして、傍観者的に観察し、「客観的法則」ないし「理論」を適用して解釈する。

従来心理学を始めとする諸科学では、対象に対し「三人称的に」アプローチをすべきものとされてきた。しかしレディは、他者を真に理解するためにはそうした傍観者的な観察を脱して、「二人称的な」アプローチを取るべきと主張する。

では、「非・三人称的アプローチ」である「一人称的アプローチ」と「二人称的アプローチ」は何が違うのか。佐伯は両者の違いを、「一人称的アプローチ」は「自分の内観の世界に閉じこもっており、対象と「対話的にかかわる」ということがなく、かつ「対象の予想外／想定外の振る舞いに「驚く」ことがなく、対象の「よさ」について改めて「発見」する可能性が閉ざされている」として説明している (佐伯, ほか, 2018, p. 28)。

3 通常FTにおいては、演じ直しは観客の自発的意思に基づいて行われるが、ここでは観客が受けた衝撃が大きかったためか、演じ直しを申し出る観客は出なかった。このためファシリテーターは、やや変則的であるが、エリに教師役を演じ直してみるよう促しを行った。

ここでエリは、自分の価値観を保持したままキミコの立場に立って行動し、「自分ならそう振る舞えない」というところから、キミコの価値観を理解できないままである。ここでエリは、上記3つのアプローチのうち、「一人称的アプローチ」をとっていることができるだろう。

5. 2. 2. キミコが置かれた状況への理解

一方エリは、キミコが置かれた状況について「自分自身もそういう職場で働いたことがある」とし、そうせざるを得ない環境も存在していることについて理解を示している。

エリ③：いるよなっていうか、こう、圧力的になってしまわなきゃいけない環境が、こう、日本語教育の現場であって。何か、何ですかね、そういうところで働いたことがあったので、で、なおかつ、そういうところに働きたくないっていう気持ちもすごくあって。自分もそうなりたくない、でもしなきゃいけないみたいな。怒りたくないけど、こう、怒らなきゃいけないとかそういうのがあって。

ここでエリは、キミコの行動を一方向的に断罪するのではなく、「圧力的にならざるを得ない環境が日本語教育の現場にはある」と述べ、キミコの置かれた状況に理解を示そうとしていることがうかがえる。しかしながら自分の心情としては「そういうところに働きたくない」とも述べ、キミコの立場を十全に受け入れているわけではないようである。

5. 2. 3. 新しい視点の獲得

エリ以外にも多くの参加者がキミコの行動に衝撃を受け、FT後のディスカッションではキミコに対し、「これはキミコの実験の経験に基づく行動なのか」「いつもこのようにしているのか」「どういう気持ちで宿題を破ったのか」などの質問が投げかけられた。キミコによれば、これはキミコ自身が日本語学校で実際に行ったことに基づいており、「日本では宿題をコピーすることは許されない」ということを

わかってもらうため、「パフォーマンスとして」破った、ということであった。

またキミコは、「宿題を破って見せることで、それが悪いことだと意識できた学生は実際に変わり、成績も伸びた」という自分の体験談を語ったが、それに対し他の参加者から、以下のような意味のコメントが提示された。

それは、宿題を破るというアクションそのものによって「コピーはいけない」ということが学生に伝わったというより、「なんと少しでもこのことは学生に伝えたい」という教師（キミコ）の熱意が、別の形で学生に伝わったからではないか。

エリにとってはこのコメントが、非常に強く印象に残るものであったようである。

エリ④：あの先生が言ってた話を、すごい私は覚えてて。この、やったアクションで、こう、学生が何かを感じたのではなくて、先生の熱意が伝わったんじゃないかっていうことをおっしゃられてたのが、すごく私の中で印象的で。何か、私もそうじゃないかなって。このアクションとかよりも、こう、一生懸命何かをしようとしてる先生の、何か、気持ちが学生に伝わったんじゃないかなっていうのを、すごく感じました。

それまでエリはキミコに対し、その立場にある程度理解は示しながらも、しかし共感はできない、というスタンスを取っていた。しかしここで、他の参加者が示した、キミコの行動に対する新しい解釈に接することにより、エリのキミコに対する認識には、「熱意を持って学生に何かを伝えようとしている教師」というものが追加されたものと思われる。

ここでエリとキミコの間では「対話的なかわり」が行われていたわけではなく、ここで「二人称的アプローチ」が行われていたとすることは困難かもしれない。しかし他の参加者からの予想外のコメントに接して「驚き」、対象（=キミコ）の新しい一面を発見するきっかけは得ている。ここから、エリは

少なくとも「一人称的アプローチ」を脱するきっかけを得たと解釈することは可能であると思われる。

5. 2. 4. エリの変容

エリはキミコと同じような職場で働いたことがあり、2人の間のこの共通経験により、キミコの行動にある程度の理解はできていた。しかし自分の価値観に照らした時、キミコの振る舞いはたやすく共感できるものではなく、「自分ならそうはしない」という、一人称的アプローチによる否定的な評価を示していた。

一方ディスカッションの中で、他の参加者から出たキミコの振る舞いに対する新たな意味付けに接することで、キミコに対する認識を新たにすることになった。このことから、FTのディスカッションの中で提示される多様な見方や意見が、参加者の認識に対し極めて大きな影響を及ぼし得ることが分かる。

一方エリには、ユキに見られたような「ネガティブ・ケイパビリティ」への指向性は確認されなかった。

すべてのFTセッションが終わったあとの、付箋と模造紙を使った振り返り活動の中で、エリは、特に「宿題を破る先生」のセッションの中で、付箋に「目的がわからなくなった」と書き、また「ゴールが見えなくなってしまった」という発言をしている。

エリ⑤：この目的が分からなかったって書いたの私なんですけど、えっと、2つ目のシナリオの何を指して、こう、何だろう、こう、それを見ているのかっていう終着点がいなかったの、その、教師がどうしたらいいか、それが正しいのか、正しくないのかってことを議論しているのか、何か、こういうやり方はあるってという提案しようとしてるのかっていう、何かちょっと何を指してるのかがちょっとよく分からなくなってしまっていて。

この発言から、エリには「FTには何らかの終着点・目的があるはずだ」という期待があり、その期

待が満たされなかったことにある種の戸惑いを感じていたことがうかがわれる。従来型の教育には必ず「目的」があり、その目的がどの程度達成されたかによってその教育活動の価値が測られてきた。こうした教育観に立つならば、エリの戸惑いは極めてまっとうな戸惑いであったといえる。

5. 1. 5節で言及したとおり、FTとは何らかの「終着点」にたどり着くことを目的とするものではない。そこでとりあえず得られた（かに見える）「解答」について、本当にそれでいいのか、参加者自身が常に問い続けることを促すための仕掛けなのであるが、残念ながら今回そのことを、エリに十分納得してもらうことはできなかったということがうかがえる。

とはいえ、前節で言及したユキも、「不確かさや不思議さ、懐疑の中にある状態」が真の意味で腹落ちするまでに3回のFT参加を必要としている。このことは、ネガティブ・ケイパビリティの涵養・深化には時間がかかるものであることが示唆される。初回のFT参加で得られた気づきを次の気づきへと積み上げていけるような粘り強い働きかけや仕掛け作りが、FT運営者には求められることになるだろう。

5. 3. キミコのストーリー：他者からの働きかけを受けての変容

キミコは、自身の演じた劇中の振る舞いが、エリのみならず、多くの参加者から予想外の反応を引き起こしたことにショックを受ける。そこでディスカッションの場では、何とか自分の伝えたかったことを説明しようとするが、その意図が伝わらないもどかしさを感じていた。

キミコはその何とも割り切れない気持ちについて、FTの場では自ら折り合いをつけることができなかった。そうした割り切れない気持ちだが、その後時間を経ることでどのように変容していったのかを、事後の2回のインタビューを通して追っていく。なお、1回目のインタビューは、FT後2か月後（4月

初旬)に、2回目はさらにその5か月後(9月下旬)に実施した。

5. 3. 1. 1回目インタビュー：FT終了後の声かけによる救い

キミコはインタビュアーに、当日の自分の気持ちがどのようなか尋ねられ、「自分の意図が観客に伝わらないもどかしさ」を以下のように語っていた。

キミコ①：一番伝わってほしかったところが、全然伝わってなくて、それを自分の中で消化不良で。で、2回目のチャンス(注：FTでの再演)をもらったのが、ここのうまく伝えられなかった部分をどうすればうまく伝えられるかっていうのを考えたんですけど。でも、それをやればやるほど、アクションがオーバーになってしまって、逆に、逆の意味で伝わってしまっ

た。その「伝わっていない」という思いはどういうところから生じたのか、という問いに対し、キミコは以下のように答えている。

キミコ②：あの先生は厳しい先生だ、そこを見てほしかったのではなくて。ちゃんといい学生は見てるんだよって。全員に対して厳しいわけではなくて、良くないことをしている人には厳しい態度を取るけれども、そうではない、積極的に、こう、参加したり、勉強してる学生にはプラスの評価として、よく見てる、よくフォローをしてるっていうところをくみ取ってほしかったんですね。

そのようなもどかしさを感じつつも、それはつらい経験、嫌な経験、ということではなかったということである。

キミコ③：最初はやっぱり緊張したんですけど。それでも、こう、飲み込まれていった。で、飲み込まれていった先に楽しさがある。最初は、こう、学ぶことが多いだろうなと思ってはいたものの、それ以上に得るものが自分

の体を通してやったことで、得るものが大きくて。その分、きっと2か月3か月たっても、あの、10時から6時までの時間が鮮明にまだ記憶にあるんだと思います。

そして今回の経験が単に「嫌な経験」とはならなかった理由の1つとして、活動が終わったあとの「さり気ない声かけ」を挙げている。

キミコ④：会が終わった後に、ずっと後ろでパソコン打ってた女性(注：共同研究者の1人。今回の演劇活動には直接参加せず、観察・記録を担当していた)に、今日大変だったねって。一言声を掛けていただいて。まさか、自分が今日こんな目に遭うなんて思いませんでしたって言ったら、いや、でも、お疲れさまって一言、声を掛けていただいて。ガクッと、その消化不良だったものは嫌ではなくなりましたね。伝わらなかったっていうのはあったんですけど。でも、その、大変だったねって。見ててくれる人いたんだ、意見が出てこなくても、もう、何かくみ取ってくれる方がいたんだっていうところで、こう、もやもやではなくなりました。

ここでの「今日大変だったね」という声かけはまさに、「キミコの情感を感じ取りつつ、キミコの訴えに答えようとした」、二人称的アプローチを体現するものであったと言える。こうしたアプローチを受けることでキミコは、自分の葛藤を「見ててくれる人いたんだ」ということを知り、救われることになるのである。

逆に言うとキミコは、この活動の中で「消化不良」「もやもや」などの否定的な思いを持ってしまっており、この声かけがなければ、こうした否定的な思いを脱することはできなかつたかもしれない、ということである。FTの中で葛藤を感じてしまった参加者に慰藉を与え得るのは、このようなちょっとした、しかし対象の情感になんとか答えようとする姿勢なのだということが分かる。

5. 3. 2. 2回目インタビュー：自分の行動に対する、インタビューを経ての省察

とはいえキミコが、今回のFTにおいて特に大きな葛藤（自分の他者との価値観の食い違い）を感じていたことに変わりはない。前述の二人称的な声かけによっても、こうした葛藤が根本的に解消しているようには思われず、FT企画者としては、こうした葛藤に対する長期的なフォローが必要と考えた。そこで、1回目のインタビューからさらに5か月の時間をおいてキミコに再度インタビューを行い、キミコ自身がこの葛藤を受け止め、自分なりに折り合いをつけていくプロセスに向き合うこととした。

こうした目的のインタビューを、インタビュアーは「職場での実践」と「FT参加経験」との関係から問いを始めている。

インタビュアー①：もう5カ月ぐらいたっている
ので、えーと、忘れちゃってるところもあるかもしれないんですけども、でもあの一、えーと、それも含めてもう一度前のを振り返ってもらって、えーと、ま、特に今回聞きたいのは、その後、あの、今までの間で、あの一、キミコさんの職場との実践とこれとかが何か影響があったかどうかということと、あ、まずそこですね。

5. 3. 2. 1. FT後の環境の変化と新たな模索

これを受けてキミコは、FTが実施された2月の時点では「初級クラスを担当していて、まさに自分が演じた教師（注：宿題を破るような厳しい教師）というのをやっていた」のであったが、その後4月からは「クラスが変わり、初中級クラスの担当」になり、初級クラスでの自分のクラス運営のやり方が、初中級では通用しない、ということを感じたと答えている。さらに、「やり方というよりは気持ちの部分で、甘くはせず厳しいながらもきちんと、学生が学習に向かえるようなやり方っていうのを自分の中でこの5か月くらい模索しながらやってきた」（キミコ⑤）と述べている。

インタビュアーはさらに、「そうした模索におい

て7か月前のFTを思い出すことはあったか」と問い、それに対しキミコは、職場での模索にFTでの経験が影響を及ぼしていることを語り始める。

キミコ⑥：[インタビュアー：この、あの、このワークショップを、なんていうんだ、その時（＝模索するとき）にこう、思い出したり、何かありましたか？]（学生に対する態度の上で）見本になるような先生がいたので、それ（＝学生に厳しく接すること）を私なりにやったところ、やったものを皆さんに見ただけで、それが精神的な苦痛、苦痛まではいかなくともショックを与えていたっていうのは、すごく自分の中でびっくりしたところがありました。ただ、その行為をすることによって、自分が思っていることとか考えていることとか、その裏にある気持ちっていうのを読み取ってほしいなっていう部分はあったので、ただそれが、行為と、その行為の意図とが結びついてなかったっていうところでは、ちょっと自分の中でも反省点がありました。

キミコ⑦：話を聞いたり学生たちを見ていると、その、進学するためにアルバイトしなきゃいけないとか、あとはもちろん生活費が苦しくてアルバイトしないと生きていけない、食べていけないような学生も中にはいたりするので、そういう現実を知らないで、ま、知っていても目を閉じて、こう、「勉強しないのは駄目です」って厳しく当たるのはちょっと違うなと思いました。

キミコ⑧：先ほど話したような社会背景のところとか、いろいろ自分のやり方とかも、あの、反省したり、分かってないところとか、じゃあその、時間がない中でどういうふうに宿題をやらせたり、まあ宿題っていう形でなくても勉強っていうものをやらせていくか、そのやり方をこう、研究していきたいなって（注：大学院進学後の研究テーマとして）。

キミコは、同僚教師をモデルとして「学生には厳

格に振る舞うべき」という価値観を形成しており、FTでもそのように振る舞っていたようである。しかしキミコはFTで、自分の厳しい行為が他者にはショックを与え得ること、またその行為の「裏にある気持ち」(キミコ⑥)を読み取ってもらうことはほとんどできなかったことに気付く(ここでいう「裏にある気持ち」とは、「学生が学習に向かえるよう」(キミコ⑤)になってほしい、という教師としての思いであったと思われる)。1回目のインタビューでは、「自分の気持ちを読み取ってもらえない」ということについての焦りが主に語られていたのだったが、2回目のインタビューでは「行為と、その行為の意図とが結びついてなかった」ということについての「反省点」が初めて語られるようになる(キミコ⑥)。そして、学生に「学習に向かえるよう」になってほしいという教師としての思いは、「厳しい行為」のみによっては伝わらないということに、キミコはインタビューの問いに答えるなかで気づいていくのである。

キミコは、現在の初中級クラスでの模索のあり方として、「甘くはせず厳しいながらも」と述べているところから、「学生には厳格に振る舞うべき」という基本的価値観は今も保持していることが分かる。しかし単に厳しくするのではなく、「学生が学習に向かえるよう」になってほしいという「気持ちの部分」(キミコ⑤)を大切にするような模索を始めているのだという。

さらにキミコは、FT後、学生の様子を観察したり直接話を聞いたりすることによって、学生の目に見える行動だけでなく、「その背景にある問題」、「アルバイトしないと生きていけない、食べていけない」という現実についても思いを致すようになり、そういう現実を直視せずに「厳しく当たるのはちょっと違う」と考えるようになった(キミコ⑦)。その上で、学生を取り巻く社会背景や事情を踏まえつつ、どのように「学びを促していくか」を大学院での研究対象にしたいと述べるようになっていく(キミコ⑧)。

キミコは、FT後2か月を経た時点での1回目イン

タビューにおいては、「自分の意図がうまく伝わらない」ことへのもどかしさを主に語っていた。こうしたもどかしさは、「観客も自分と同じ価値観を持っているはず」という想定が裏切られたことについての驚きに端を発しており、要するにキミコもこのときは「一人称的アプローチ」によって観客と相対していたものと考えられる。

一方、その後さらに5か月を経て行われた2回目インタビューにおいて、初めて前述のような「自らの行為に対する問い直し」が現れる。キミコは、自分の基本的価値観は保持しながら、しかし他者の事情にも理解を示し、自分の価値観が必ずしも通用しないこともあり得ることを認識する。ここにおいてキミコは、一人称的アプローチによる他者理解から脱却し、従来とは異なる視座から学生と向き合おうとするようになったのである。

5.3.2.2. インタビューという二人称的アプローチ

キミコはまた、こうした自己の変容をもたらすことになったきっかけとして、FTにおける経験のほか、FT後の2回にわたるインタビューそのものを挙げている。キミコはインタビューに、「インタビューを受けることで、FT参加前に期待していたことと、その後自分が得たものとの間で何か変化があったか」を問われ、以下のように答えている。

キミコ⑨：もしこのインタビューを受けていなかったら、ワークショップに参加したという経験で終わっていたと思います。でも、あの場で演じることによってやっぱり大きな記憶として私の中でも残ってるし、自分のやり方を他の方に見ていただくというのはほんとになかなかない経験なので、あの子の議論ですとか、このインタビューっていうの深めることによって、自分のやり方だったりこれからのことだったりっていうのを、あの、考える大きなきっかけになったかなと思います。期待はやっぱり、期待した以上のことが、あの、演じたことと、このインタビューによってあったかなとは思っています。

ここでキミコは、「期待した以上のこと」が生じた理由として、「演じたこと」だけでなく、「このインタビュー」そのものを挙げています。キミコは、インタビュアーの問いに誘われて自分の思いを言語として紡ぎ出す一方、インタビュアーはキミコの思いに対し情感をもって関わり、受け止めることに専念し、それに対する論評・評価はしていません。こうしたインタビュー自体が、まさにキミコへの「二人称的アプローチ」であったと言える。

インタビューがもつこうした「二人称性」が、キミコが自分自身の葛藤に折り合いをつけ、「期待した以上のこと」をもたらすのに貢献した、とは言えないだろうか。

FTにおいてはキミコも、また多くの観客も、ともに「一人称的に」相対していた（つまり、自分の価値観を相手に当てはめて理解しようとしていた）と言える。このためキミコは周囲から理解されていないという実感を持ち、それはキミコにとって非常に大きなストレスとなっていた。

そうしたキミコのストレスを最初に解きほぐしたのは、FT終了後の「大変だったね」という、二人称的なさりげない声かけであった。この声かけによりキミコは、自分の葛藤を「見ていてくれた人がいる」ということを知り、FTに対する否定的な思いから脱することができたのだという。

さらに我々FT企画者は、キミコが感じた葛藤に向き合うため、時間を置き、2回目のインタビューを行った。FTから5か月が経過した時点での2回目インタビューでは、1回目のインタビューでは見られなかった反省や「自己の問い直し」「他者の立場への理解」が確認され、また「学生の学びをどのように促していくか」という、自分自身の将来に向けての課題も明確化することができていた。

こうした変容には、FT後に本人が経験した環境の変化も影響を及ぼしているであろう。しかし本人が言うように、キミコがもしこのインタビューを受けていなかったら、すなわち「繰り返し、情感を持ってかかわろう」とする二人称的な働きかけを受

け、環境の変化とFTでの体験とを結びつけつつ自分の思いを言語化するという経験がなかったら、ここまでの顕著な変容は起こらなかったのではないかと思われる。また、FTという1回限りの経験で終わりにすることなく、継続的な問いかけを続けるということにより、「不確かさや不思議さ、懐疑の中にとどまり、考え続けることができる」というネガティブ・ケイパビリティの醸成も行われたのではないかと考えられる。

6. まとめと課題

ここまで、3名のFT参加者に対するインタビューから、FTに参加するプロセスにおいてそれぞれ何を感じ、どのような変容が起こったのかを見てきた。ここまでの分析を踏まえ、今後こうした活動を運営する者にはどのような配慮が必要になるか、また今後残された課題としてはどのようなものがあるかについて論じたい⁴。

6. 1. FTの「劇薬性」への対処

今回のFTにおいては、「宿題を破る先生」において先生役を演じたキミコに極めて強い葛藤を感じさせることになってしまった。幸いにこの葛藤は、キミコにとって嫌な思い出として残ることはなく、むしろ長期的には自らの価値観を問い直すためのきっかけとして機能することができていた。しかしそれは様々な要因が重なった上での僥倖であり、ひとつ間違えばFTのようなワークショップ型の学びに対し、非常に強い抵抗感・嫌悪感として残ってしまう可能性もあった。まさにこれは三津村、関田(2014)がいう、FTの劇薬性を象徴する出来事であったと言える。学びの場において参加者にこのような強い葛藤を与えることは極めてリスクであり、できれ

4 以下の論述はFTを題材として記述されているが、こうした知見はFT以外のワークショップ運営の場において活用していくことは十分可能と考えられる。

ば避けるべき事態であったと反省される。

今回のFTの終了後には、FTでファシリテーターをお願いしたサキ(仮名)にもインタビューを行い、ファシリテーターの立場からの振り返りをお聞きした。サキはキミコの葛藤について、以下のように述べている。

サキ①: 私も、その、印象に残ってるのは、あの(宿題を破る教師の例を)出してくださった方(=キミコ)が、すごく一生懸命説明してくださってました。なぜこうしたか、こう、せざるを得なかったかっていう。だから、今、おっしゃったように、あの一、ま、ある意味人間の心理として、まず分かってほしい。その上で、どうしたらいいか一緒に考えてもらえるといいなっていう。でも、それにはちょっと時間が足りなかった。で、あの状態で、あの一、こう、いろんな、こう、そうしないほうがいいんじゃないかっていうような、こう、意見がもしくはたくさん出たとすると、出してくださった方が、結構、あの一、何ていうかな、心理的にダメージを受ける。ああ、やっぱり私は駄目だったんだみたいなことにもなりかねない状況でもあって。

サキ②: で、あれも、だから、あの一、先生役が、あの、題材出してくださった方ではなくって、違う方がなさっていて、ほんとにあるところでこういうお話があるんですとかって、まあ、昔話まではいかないまでも、もうちょっと、こう、フィクション性が高い状況で提示することができていたら、また違ったかなとも思うけれども。

このようなシーンにおいては、観客がまずはキミコの「そうせざるを得ない状況」を分かった上で、「どうすればいいか一緒に考えてもらえる」という場が作れるとよかったのであるが、しかしそれには時間が足りず、結果としてキミコに強い葛藤を感じさせることになってしまった。そのような事態を避けるために、サキは「フィクション性の強調」という

アイデアを提示している。つまり「宿題を破る教師」という役を、当事者でない別人が演じることで、FTはあくまでフィクションの世界であることを明確にし、劇中の役と、生身の人間である演者とが同一視されることを避ける、ということである。そして様々な立場の人が「フィクション」であることを楽しみ、気軽に、自由に演じたり意見を交わせる場を作ること、FTが違う形になった可能性を指摘している。

サキ③: FTを、あの、最初に考え出した方が、これは、あのゲームなんだっていうふうだね。(中略)ま、フィクション。(中略)いろいろ試してみるっていうような、あの一、こう、元々の、あの一、えー、ご説明の仕方とか、あの一、場の設定もそうなんですけども、もうちょっとそこに、あの一、重点を置くっていうかな、一緒のっていうか、遊びとしてやる中で、えー、気が付けることとか、ことがあるはずだって。だから、あの、そういうふうにしましょうっていうふうに、あの一、強調するっていうか、そういう説明の仕方をして進行できると、またちょっと違ったかなって気もしています。

一方でサキはまた、「当事者が演じた」からこそリアリティが現出し、FTの場にいた参加者にあれほどの強い印象を与え得たのだという解釈も示している。

サキ④: 一方では、あの、あの、実際にその現場をご存じというか、自分が経験された方だったからこそ、非常にリアリティのあるシーンになっていて。だから、みんながほんとにああって息を「フウ」っていうかね、ようなシーンとして、提示してくださることができたっていう、両方の面がですよね。で、私が、ちょっと、だから、えー、FTの、あの一、進行を担当した者としての反省の、ま、1つは、あの一、FTと言わずにね、あの一、シーンの再現をして、とにかくそれを見て、ディスカッションしましょうっていう設定、あの一、だ

とすると、あの一、何ていうのかな、のほうがいい、もしかしたら適切だったかもしれないなっていう。

ここでサキは、あまりにリアリティのあるシーンが現出してしまった場合は、FTという枠組自体を放棄して場の進行を行ったほうがよかったかもしれない、という考えを示している。それはおそらく、観客の1人がキミコの役を演じることそのものが、キミコに対する非難となってしまう可能性を考えてのことであろう。

FTのファシリテーターとして、時にはFTの枠組を放棄することにも言及しているのは極めてラディカルな姿勢である。しかしFTの運営者には、状況に応じて、そこまでラディカルな判断が求められることもある、ということなのであろう。

6. 2. ネガティブ・ケイパビリティの涵養のために

「宿題を破る先生」のような状況においては、「こうすればうまくいく」という安直な回答が存在しているわけではない。また5. 1. 5節で言及したように、本来FTとは何らかの結論探しが目的というわけではない。しかし日本語教育に関わる場面を取り上げてFTを実施した場合、どうしてもそういう「回答」を求める雰囲気になってしまいがちだ、という点には十分配慮しなければならない。

ユキはインタビューの中で、日本語教育関係者を対象とする複数回のFTにおいて、毎回お決まりのように「グループワークがうまくいかない」という題材が提示されていたところから、「みんなの前で共有できる悩みは限られる」のではないかという気づきも述べていた。こうした題材は結局、「教室内で教師はどのように振る舞うとうまくいくか」という「教室活動のTIPS」にしかつながらない。そのことにまったく意義がないとは言わないが、それは「抑圧された状況」の変革、というところにはつながらず、FTの本来の意義を覆い隠してしまっていると言えるし、また「すぐには答えの出ない問題につい

て考え続ける」というネガティブ・ケイパビリティの涵養には逆効果であると言え（エリが「宿題を破る先生」のFTでも「目的・終着点」を求めてしまったのは、それに先立つ「先生大好き」のFTで、比較的明確な「教室活動のTIPS」が得られてしまったことによるのであろう）。

ここから、FTで扱われる題材には、「TIPSの探求」に終わってしまいがちな軽いものと、自他の価値観や状況の問い直しにもつながり得る重いものがあり、「みんなの前で共有できる悩み」は前者に多いと言えるかもしれない。とはいえ今回の「先生大好き」FTは、キョウ（先生が大好きな女子生徒）役の好演もあって参加者全員を笑いの渦に巻き込んでおり、FTの導入としては極めて好適なものであったと言える。しかしながらそれでも（それだけに）、TIPSを得ることがFTの目的ではないことがより明確に示されるような仕掛けは必要であっただろう。FTの運営者としては、参加者から提示された題材の軽重を適切に判断し、しかし軽い題材だからといって否定することなく、FT全体の中でその題材をどう位置づけるかを考えていくことが求められることになるだろう。

6. 3. 今後の課題：一人称的アプローチから二人称的アプローチ？

最後に、今回の調査では扱いきれなかった「残された課題」についても述べる。

今回のFT（特に2つ目の「宿題を破る先生」）においては、キミコにも周囲の観客にも、自分自身への内観をそのまま他者に当てはめて類推しようとする、「一人称的アプローチ」による他者理解の様態が観察され、それがキミコに強い葛藤をもたらしていた。そしてそうしたキミコに感謝を与え、自分の価値観を問い直すきっかけとなったのは、「大変だったね」というさりげない声かけや、キミコの思いを受け止めようとする二度にわたるインタビューであり、これは「対象の情感を感じ取りつつ、対象の訴

え・呼びかけに答えようとする」二人称的アプローチを体現する働きかけであった。つまりキミコは、他者からの二人称的アプローチを受けることにより、長い時間をかけて自らの一人称的アプローチから脱却することができたのである。

しかし今回のFTの記録や事後インタビューを精査する限り、FTの参加者が「確かにここで二人称的アプローチをとっている」と判断できる場面は確認されなかった。FTとは、他者の立場に立って役を演じてみて、そこで何を感じるかの内省を促す仕掛けであるため、こうした「二人称的アプローチ」が生み出される余地は十分あるはずである。しかし今回のFTでは、「観客が演者になり変わって演じてみる」という場面があまり多くなかったこともあり、「一人称的アプローチからの脱却」は観察できても、「一人称的アプローチから二人称的アプローチへの転換」は観察されなかった。

いかなる場合に、どのような要因によって「一人称的アプローチから二人称的アプローチへの転換」は可能になるのか。このことについて知見を得、考察を重ねていくこと、そしてそうした考察を他の学びの場に転移していこうと試みるのが、今後に残された課題と言えるだろう。

文献

- 秋葉昌樹 (2013). 臨床教育研究としてのフォーラムシアター『教育社会学研究』92, 83 - 104.
- 金田智子 (編) (2017). 『研修用マンガ教材——日本語教室をのぞいてみると』学習院大学金田智子研究室.
- 久保田賢一 (2012). 類型別の学習環境デザイン・モデル. 久保田賢一, 岸磨貴子 (編)『大学教育をデザインする——構成主義に基づいた教育実践』(pp. 32 - 71) 晃洋書房.
- 佐伯胖, 刑部育子, 荻宿俊文 (2018). 『ビデオによるリフレクション入門——実践の多義創発性を拓く』東京大学出版会.
- 高尾隆 (2012). からだを動かし, 日常をゆさぶるパフォーマティブ・ラーニング. 高尾隆, 中原淳 (編)『インプロする組織——予定調和を超え, 日常をゆさぶる』(pp. 11 - 44) 三省堂.
- 中根真 (2009). フォーラム・シアター (Forum Theatre) を用いた保育実践の省察『保育学研究』47(1), 55 - 65.
- 野呂博子, 平田オリザ, 川口義一, 橋本慎吾 (2012). 『ドラマチック日本語コミュニケーション——「演劇で学ぶ日本語」リソースブック』ココ出版.
- 花崎攝 (2004). フォーラム・シアターの実験『現代の理論』0, 133 - 136.
- 帯木蓬生 (2017). 『ネガティブ・ケイパビリティ——答えの出ない事態に耐える力』朝日新聞出版.
- フレイレ, P. (1979). 小沢有作, 楠原彰, 柿沼秀雄, 伊藤周 (訳)『被抑圧者の教育学』亜紀書房. (Freire, P. (1968). *Pedagogía del oprimido*.)
- ボアール, A. (1984). 里見実, 佐伯隆幸, 三橋修 (訳)『被抑圧者の演劇』晶文社. (Boal, A. (1975). *Teatro del oprimido*.)
- 三津村正和, 関田一彦 (2014). 協同教育から見たフォーラムシアター『創価大学教育学論集』65, 111 - 124.
- レディ, V. (2015). 佐伯胖 (訳)『驚くべき乳幼児の心の世界——「二人称的アプローチ」から見えてくること』ミネルヴァ書房. (Reddy, V. (2008). *How infants know minds*.)
- Day, L. (2002). Putting yourself in other people's shoes: The use of Forum theatre to explore refugee and homeless issues in schools. *Journal of Moral Education*, 31(1), 21 - 34.
- Rice, M., Newell, A., & Morgan, M. (2007). Forum Theatre as a requirements gathering methodology in the design of a home telecommunication system for older adults. *Behaviour & Information Technology*, 26(4), 323 - 331. <https://doi.org/10.1080/01449290601177045>

Article

Possibility of teachers' value-transformation through improvisational theater

Analysis of narratives of Japanese language teachers participating in a "Forum Theater"

USAMI, Yo*

The University of Tokyo, Japan

OKAMOTO, Noriko

Tokyo International University, Japan

BUNNO, Mineko

*University of Human Environments,
Aichi, Japan*

MORIMOTO, Ikuyo

Kwansei Gakuin University, Hyogo, Japan

YANAGIDA, Naomi

Hitotsubashi University, Tokyo, Japan

Abstract

The authors conducted a *Forum Theater* (FT), which is a kind of drama workshop in which participants enact an improvisational scenario. The main participants of the FT were Japanese language teachers. After the workshop, the authors interviewed three of the FT participants and analyzed what kind of value-transformation occurred in the process of participating in the FT. It was observed that the first participant, Yuki, who had had several experiences of participating in other FTs, deepened her *negative capability* (ability to think continuously about very complicated problems, not seeking the easy solution) by repeated participation in FTs, while another participant, Eri, showed an attitude where she sought a clear effect in FT, and any value-transformation was not observed. As for the third participant, Kimiko, clear value-transformation in communicating with others was observed. In the FT, she displayed typical *first-person approach*, a way for understanding others supposing that her own way of thinking can also be applicable to others. After the FT, however, she clearly grew out of this kind of attitude (first-person approach.) Her transformation was interpreted as a result of being addressed by others using *second-person approach*, where an effort is made to respond to a counterpart's request and imploration by accepting the counterpart's feeling. Based on the findings shown above, the authors discussed the considerations needed for administrators who facilitate these kinds of workshops.

Copyright © 2019 by Association for Language and Cultural Education

Keywords: drama workshop, second-person approach, first-person approach, negative capability, sense of value

* *E-mail:* smudr@boz.c.u-tokyo.ac.jp

フォーラム

個人の経験を社会・変革・未来へつなげる実践を目指して

ナラティブをリソースとする教材作成の試み

八木 真奈美*
(駿河台大学)池上 摩希子
(早稲田大学)古屋 憲章
(山梨学院大学)

概要

本稿は、研究は「生きるために学ぶ人々の要求に応えるもの」でなければならないという問題意識から、移住者が語ったナラティブをリソースとする教材を作成するに至ったプロセスとその意義、並びに作成した教材を使って行った実践について述べる。移住者が語ったナラティブを教材化する目的は、以下の3点である。すなわち、学習者個人のナラティブを(1)社会に向けて開くこと、(2)それによって日本語教育に対する意味付けを変革すること、(3)それを学習者自身の未来につなげること、である。教材を作成し、実践を行った結果、実践後のワークシートやインタビューから、語りによる移住者へのエンパワーメントや移住者間での経験の共有などが見られた。また、教員養成講座での実践では、受講生の気づきが促され、未来の変化への期待が持たれた。

Copyright © 2019 by Association for Language and Cultural Education

キーワード 移住者の声、話す権利、アイデンティティ、エンパワーメント、地域日本語教育

1. 研究の目的

本稿は、研究は「生きるために学ぶ人々の要求に応えるもの」(Douglas Fir Group, 2016, p. 20) でなければならないという問題意識から、ナラティブ¹をリソースとする教材を作成するに至ったプロセスとその意義、並びに作成した教材を使った実践につい

て述べることを目的とする。

本研究の最初の着想は2011年である。当時、移住者²が増加、多様化している現状を受け、すでにさまざまな日本語学習支援が行われていた。しかし、移住者には、難民や中国帰国者など、一部の人を除き、公的な言語学習の機会はなく、言葉の壁などで十全的な社会参加を果たすことが難しい現状があった。移住者は、労働力不足という経済的な構造の中には取り込まれても、社会的な位置付けでは周縁にあり、その存在は可視化されていない。また、アカデミックな世界では、移住者を対象とした調査研究

1 本稿での「ナラティブ」という用語であるが、インタビューで語られたもの、文字化したもの、また、移住者の方が書いたものもナラティブと呼んでいる。一方で、「ストーリー」は話として「始め、中、終わりがある」(De Fina & Tseng, 2016, p. 381) ものとして区別している。

2 本稿の「移住者」は、「国籍の有無や永住かどうかを問わず、海外から日本に移動して来た人々」の意味で使う。

* E-mail: yagi.manami@surugadai.ac.jp

は進んでも、彼らがその成果を享受することは少なく、それにより彼らの「話す権利」(Norton, 2013, p. 196) が獲得されるということもない。そこで、研究の成果をどのようにその協力者の世界に還元するか、また、成果をいかにアカデミックな砦の外に広げていくかという観点から、移住者の声³を、論文以外の形で社会に発信できないかと考えたのが本研究の出発点である。

本研究の課題は次の3点である。すなわち、学習者個人のナラティブである「小さな物語」を(1) 社会に向けて開くこと、(2) それによって日本語教育に対する意味付けを変革すること、(3) それを学習者自身の未来につなげること、である。これらの課題について検討することによって、学習者個人のナラティブを学習者の世界に還元することができるのか、学習者が生きることそのものに結び付けることができるのかを論じたい。

2. 研究の視座

研究の出発点では、移住者の声を何らかの方法で社会に発信することが目的であった。では、今、なぜ、言語教育の分野で、このように語ることや語りを聞くことが必要とされるのだろうか。本章においては、それらの問いに答えながら、本研究の意義について考えてみたい。

2. 1. 言語学習における変化

第二言語の教授法や学習法は、その時代の理論や社会の情勢を受け、時代とともに変化する。行動主義から認知主義への移行、その後の社会文化理論や

状況的学習論⁴の台頭は、ポストモダン後の大きな物語（マスターナラティブ）の崩壊やイデオロギーの多様化を背景に、英語教育や日本語教育などの言語教育にも大きな影響を与えた。さらに、近年では、グローバリゼーションによる世界的な人口移動やテクノロジーの発達が言語教育に新たな展開をもたらしている（青木, 2016）。言語教育に関する論文や書籍を見ると、たとえば, multilingualism, multimodality, transdisciplinary, translanguaging など, multi-, trans-, などの接頭語を含んだ用語が頻繁に見られるようになった。世界的に人が移動するグローバル化された社会においては、さまざまな枠組みの「内側と外側の境界が溶け」(Bartelson, 2000, p. 189), 学習者や第二言語使用者を取り巻く環境は、時間や空間を超えて、これまでになく動的で、重層的なものとなっている。

特に、第二言語習得研究におけるソーシャルターン (Block, 2003)⁵以後、言語は単なる記号ではなく、社会的実践の表現形式であり、学習はアイデンティティの発達だと見られるようになった (Lamb, 2013, pp. 421 - 426)。この関係は、"identity work shapes language learning, and language learning shapes identity work" (Douglas Fir Group, 2016, p. 32) と表現され、言語学習のプロセスを理解するためには、個人のアイデンティティに注目せざるを得なくなった。これまで学習者は、第一言語や性別、エスニシティなどでグループ化されており、同一グループ内では、そのアイデンティティも同質化・固

3 ここでの「声」は、「voice (動詞)」であり、交渉の中で獲得していく多様なアイデンティティの表出であり、また、同時に話し、聞かれる権利を表すものである。

4 ロシアの発達心理学者 Vygotsky の研究成果から広がる学問の系譜。茂呂 (2001) は「Activity Theory (活動理論)」(Engeström, Miettinen & Punamäki, 1999), 「Sociocultural Approach (社会文化的アプローチ)」(Wertsch, 1991), 「Situated Learning (状況的学習論)」(Lave & Wenger, 1991), 「Cultural Psychology (文化心理学)」(Cole, 1996) などの理論は、Vygotsky の研究に支えられていると述べている。また、「社会文化理論」全体が社会文化的アプローチと呼ばれることもある。

5 注4であげた社会文化理論や状況的学習論に代表される学習の社会的側面を重視する立場への転換。

定化して捉えられてきた (Pavlenko, 2002, pp. 279 - 280)。それは、日本語教育においても同様である。以前は、留学生を〇〇国出身、あるいは〇〇語が母語⁶の学習者、というカテゴリーで分けがちであった。しかし、近年では、学習者はまさに多様化しており、留学生の出身国といわゆる母語が異なっているというケースもよく見られ、学習者一人ひとりが社会的・文化的・歴史的背景をもつ能動的な存在と見られるようになった。そのため、学習者があるカテゴリーやグループで同質化して見るができなくなっている。このような状況から、ここ20年ほどの間、学習者のアイデンティティへの関心が高まっている (Norton & De Costa, 2017, p. 90) が、これは、学習者のバイオグラフィーやナラティブ研究が進んだことと無関係ではない (Benson & Cooker, 2013, p. 6)。言語教育におけるナラティブへの注目は、単なる語りへの注目ではなく、研究のアプローチの転換を指す。すなわち、ブルーナー(1986/1998)のいう普遍的な真理の探究を目的とする論理-科学的様式 (paradigmatic mode) から、二つの出来事の間の特定の関連の探究を目指す物語様式 (narrative mode) への転換である。Pavlenko (2007, p. 164) は、後者のナラティブを用いたアプローチでは、実証的な研究では捉えることの難しい学習者の個人的世界や、言語学習や使用のプロセスに関わるインサイダーの視点を提供することができるとしており、学習者をカテゴリー化して数量的に捉える方法から、個々の学習者のストーリーを聞くことの必要性 (Benson & Nunan, 2004, pp. 1 - 3) が叫ばれるようになった。

2. 2. ナラティブを教材にする意味

前述したように、学習者や第二言語使用者を取り巻く環境は変化していても、個々の教師、実践者、

⁶ グローバル化された社会では「母語」を定義づけること自体が難しくなっている。詳しくは青木 (2016) を参照のこと

支援者の学習観や学習者観も変わってきているとは容易には言えない。その背景には、おそらく、「教える」あるいは「支援する」=「学ぶ」、つまり、教えれば、当然学ぶはずだという図式があるのではないだろうか。したがって、「教える」あるいは「支援する」方法ばかりに関心が向き、「教える」方法を学びたいとは思いますが、学習者一人ひとりの日本語を学ぶ意味が等閑視されているために、学習者がどうやって学んでいるか、あるいはどうやって日本語で生活しているか、ということには思い及ばない。Duff (2014, p. 420) は、教師や言語学習教材の作成者が、教室や教材の中で、どのように学習者を描いたり、どのように学習者を位置付けたりしているかをよく知るべきだと述べている。一つの例を挙げると、以前、筆者の一人が移住者に協力を得て行ったインタビューでは、子どもを持つ複数の女性が、母親としての「公園デビュー」の経験を語ったことがある。公園に行くだけで、日本人がその場から逃げたり、陰で「〇〇人だ」と言われたという経験から、その後あまり自宅から出なかったり、子どもを遊ばせることを諦めたりしたということ語った。そのような現実がある一方、移住者向けの教材では、移住者が日本の生活で困らないように、想定される生活場面を取り入れたものがあり、中には隣近所の人との挨拶場面の会話練習などもある。しかし、そもそも挨拶をしたくても無視されるという現実、教材では想定されておらず、移住者の現実の生活との隔たりが大きいことを感じさせる。

このような現実と教材の乖離を解決する方法の一つとして、ナラティブを使った教材には、大きな可能性があると考えられる。1. で述べたように、本研究の課題は次の3点であった。学習者個人のナラティブである「小さな物語」を(1) 社会に向けて開くこと、(2) それによって日本語教育に対する意味付けを変革すること、(3) それを学習者自身の未来につなげること、である。この3点はそれぞれに重なる部分があるが、ここでは三つを分けて、以下に述べていく。

(1) 学習者の「小さな物語」を社会に向けて開くこと

私たちが移住者のことを知りたいと思ったとき、どうするだろうか。たとえば、インターネットの情報を見たり、教師や研究者であれば、統計や公的機関の報告書、論文を読むということもあるだろう。しかしながら、それは「移住者について」の知識であり、「移住者について」知ることにはなるが、「移住者を」知ることとは、異なるように思う。人は、本質的に、物語の形式で経験を理解する。個人や社会の歴史、おとぎ話、小説、日常の会話などで、自分自身や誰かの行動を説明したり、その行動を理解したりしている (Polkinghorne, 1988)。そのため、報告書や論文にはない「ナラティブの魅力の一つは、誰にでも容易に理解できる」(Baker, 2006, p. 3) ことである。そして、読み手は自分の経験と照らし合わせて「自分のことが書かれたもののようにそれを読」(カールソン, キシイク, 2009/2011, p. 177) むことができる。ここに、移住者のナラティブを用い、そして社会に開く意味の一つがある。また、Pavlenko (2007, p. 165) によれば、ナラティブを用いた研究アプローチでは、「一つ目に、さまざまな事柄やイベントがどのように当事者によって経験されたか (subject reality), 二つ目に、それらがどのように行われたか (life reality), そして三つ目に、それらが、どのように語られたか (text reality) に焦点を当てる」とされる。Pavlenko (2007) が述べるように、もう一つのナラティブの魅力は、当事者の視点 (subject reality) から、リアルな生活 (life reality) に触れられることである。したがって、移住者の語りを聞くことで、聞き手は、彼らの世界で何が行われ、それがどのように経験され、それを語ることによって、どう自分を位置付けているのかを、彼らの視点から知ることができる。したがって、少しずつでも聞き手が増えれば、より多くの人々が「移住者を」理解することにつながると考える。

(2) 日本語教育に対する意味付けを変革すること

すでに述べたように、言語学習の理論は変化していくが、移住者への日本語教育がそれに応じて変

わっていくとは言い切れない。しかし、大きな変革でなくても、教材や学習方法を少し変えるだけで、教師や実践者、支援者の教育や学習に対する捉え方が変わり、教室が変わることもある。移住者のナラティブを教材とするということは、何より、学習者から「かけ離れた教材上の人物ではなく、教室にいる人々に関係するローカルな」(Thornbury, 2000, p. 2) テーマを扱うことになる。また、読んだ後に、実践者や支援者と学習者が共に議論することによって、彼らの抱える「問題を解決していく」(フレイレ, 1968/2011, p. 87) ことも考えられる。これらはすぐにでもできることである。次に、2. 1. で述べたように、学習と学習者のアイデンティティは密接に結びついており、そうであれば、言語教育が目指すところは、「行為者自身がことばの学習によって、自らのアイデンティティを構築・更新するところにある」(細川, ことばと文化の教育を考える会, 2008, p. 7)。さらに、このアイデンティティの意味は、自らの居場所であり、「私が私であることを保証される場所」(p. 8) なのである。このようなアイデンティティの構築を目指した実践としては、McMhill (2001) の「フェミニスト英語クラス」がある。フェミニズムに関連する資料を教材として用いることによって、オルタナティブな社会参加の方法を提示し、その結果、学習者の新しい社会的アイデンティティの構築が見られたと McMhill (2001) は述べている。このように、学習者のナラティブを教材とすることによって、日本語教育が言語知識の習得から、社会実践へ、さらにアイデンティティを構築する場へと、その意味づけを変えることが可能となるのである。

(3) 学習者自身の未来につなげること

ナラティブを語ることは、語る側にも意味がある。「人は語ることを通して、自分は何者かというアイデンティティを構築しているという」(リースマン, 2008/2014, p. 15)。ここでのアイデンティティは、伝統的で本質的な生涯変わらないアイデンティティではなく、個人と社会との関係で理解され、時

間と空間で変化したり、葛藤を伴ったり、その人を取り巻く社会との相互作用で構築されていくアイデンティティである (Norton, 2013)。特に、移住者にとって、彼らが話すということは、単に情報をやり取りしているだけでなく、私は誰か、また「私がどのように社会と関係しているか」(Darvin & Norton, 2015, p. 36) ということを経験することにはほかならない。Mirza and Mamed (2019) によれば、移住という経験は、慣れ親しんだ環境から離れ、移住後の新しい環境に社会的にも身体的にも対応し、また、新しい言語も学んでいかなければならないなど、人生の連続性に影響を与える経験である。移住によって、日常の営みが途切れたとき、語るということが、その人に力を与える道具となって、その人のアイデンティティの構築あるいは再構築に重要な役割を果たすという。加えて、語ることは、移住者や学習者自身への「エンパワーリングの可能性がある」(Darvin & Norton, 2014, p. 61; Nelson, 2011, p. 467) ことも言われている。また、De fina and Tseng (2016, p. 382) によれば、「語るということは、マイノリティや、社会的に孤立し過小評価されているコミュニティに、自身が経験の主人公になるための声を提供でき、また、そのことによって、メディアや政治的な言説を通して広がった、マイノリティに対するネガティブな世間の見方に捉え直しを迫ることができる」という。このように、学習者自身が語ることによって、自らをエンカレッジし、また、それを移住者の声として発信することで、社会の変革という未来にもつながっていくのではないだろうか。

3. 研究の背景

ここまで、言語学習と言語教育の観点から、学習者のナラティブを教材として用いることが、本研究の出発点である「移住者の声を社会に発信する」ことにつながることを主張してきた。本章においては、本研究の背景となっている日本国内の移住者に対する日本語教育の概況を簡潔に記述する。

3. 1. 日本における移住者に対する日本語教育

2019年4月には改正入管法⁷が施行され、外国人労働者の受け入れが拡大している。こうした動きからも、日本社会のグローバル化、それに伴う移住者の増加と多様化がますます顕著になってくるといえるだろう。しかしながら、移住者に対する日本語教育は、1. で述べたように公的な言語学習の機会として提供されることは稀であり、地域社会で展開されるボランティアな学習支援の場に大方を頼ってきた。こうした営みは「地域日本語教育」と称され、池上(2007)では、日本語教育という領域において地域日本語教育が日本社会の動向と連動して確立し、展開してきた様子が述べられている。

現況を見てみよう。文化庁の調査(文化庁文化庁国語課, 2017)によれば、国内では在留外国人のうち約24万人が日本語を学習していることがわかる。しかし、学校教育機関で学んでいるのはそのうちの23%程度であり、その他の人たちは学校ではない場で学んでいることになる。さらに言えば、地域日本語教育においては、その教育が行われる場所で、学習の当事者はだれなのかを明示的にするのは容易ではない。そもそも、統計には表れない、つまり「教室」には現れない「学習者」も少なくないからである。「教室」や「学習者」をめぐっては、中国出身の移住者と日本語学習との関係について、社会的環境から明らかにした論考(周, 2010)や、教室が徐々に魅力を失っていく様子を記述した論考(八木, 2013)がある。また、結婚により日本に移住した女性に焦点をあてた論考では、彼女たちがどのような社会的存在として描かれてきたか、彼女たちの支援がどのような考えで構築されてきたかが述べられている(福村, 2017)。こうした論考によって示されたのは、何のために日本語を教えるのかといった日本語教育の「目的」に関する議論の必要性であり、

⁷ 出入国管理及び難民認定法及び法務省設置法の一部を改正する法律(2018)。

地域日本語教育が負うべき社会的責任を示唆するものとなっている。

3. 2. 移住者に対する日本語教育の課題

地域日本語教育の場は、基本的には学校教育機関とは異なる場と人材で構成されている。学習者の多様性(年齢, レベル, 学習目的, 学習環境等)と支援者の多様性(資格, 知識, 参加動機, 教育観等)が掛け合わされることになり, その環境が動的で複層的なものとなるのは必然である。例えば, 一人の支援者が一定の期間, 決まった教材で継続的に同じ学習者に支援をする, という事は難しい。

近くの公民館に日本語の教室があるので, ボランティアで日本語を教えています。

みんな, 一所懸命で活動は楽しいんです。でも, 教室は1週間に1回しかないので, 1週間ぶりに行くと先週教えたことは忘れていくことが多いんです。

今, 教えている人は1時間, 「郵便局はどこですか」「まっすぐ行って, 右/左です」を練習して, 覚えたなと思っても次の週に行くと忘れていく。

これでは半年, 1年勉強しても終わりません。どうしたらいいのでしょうか。

この語りに出典はない。筆者の一人が地域日本語教育の現場で, 複数の多様な支援者から何年にもわたり何度も聞きとった内容をストーリーとして再構築したものである。地域日本語教育に関わったことがあれば, だれもがどこかで目にし, 耳にした内容ではないだろうか。ここに見える地域日本語教育の課題は, 「何を」「どのように」教えるか, といった議論では解決できない。2. 2. でも言及したとおり, 学習者一人ひとりの学びや生活に支援者の思いが及ぶような仕掛けが求められている。教材を取り上げれば, それは「何を」「どのように」を越え, 移住者は何のために日本語を学び, 支援者としての「私」は何のために日本語を教えるのかを問うものとなる。

学習者である移住者を外国人ではなく「生活者」として捉え, 日本語にこだわらない活動を中心に据えて明示的な日本語指導を行わない立場, 教室もある。「教える-教えられる」関係を越えて相互学習を目指す立場と言ってよいだろう。忘れてはならないのは, こうした活動が成立する前提として, その場に参加する者同士の対等な関係性が担保されていないということである。参加者同士の対話によって課題を解決し, それぞれの成長につなげていくという理念をどのようにして実践と結び付けていけるか。松尾(2015)でもまとめられているように, 地域日本語教育が内包する課題は日本語教育領域全体の課題として引き継がれているとあってよいだろう。そこでは理念の蓄積と同時に, 実践を踏まえた論考の蓄積もまた必要であるとされている。本研究においても目指されているところである。

4. 研究の概要

本章においては, 具体的な教材作成のプロセスと類似の教材の調査について述べる。最終的に作成した教材は2種類ある。一つは, 移住者自身が書いた小冊子「わたしの物語」vol. 1とvol. 2(図1), もう一つは, インタビューからストーリーを抜き出して作成した教材「わたしたちのストーリー」(図2)である。

4. 1. 研究の発展

冒頭の1. で述べた最初の研究は, 2011年から2012年までの2年をかけて行われた。まずは, 筆者の一人が移住者の声を聞くため, 移住者10名にインタビューをした。同時に協力者自身による声の発信が重要であると考え, 10名の中からエッセイを書いてくれる人を募り, 手を挙げた3名の移住者に, これまでの日本の生活について自由に文章を書いてもらい, それを小冊子としてまとめた。その際, ほかの移住者にも読んでもらうため, 中国語, 韓国語,



図1. 「わたしの物語」vol. 1とvol. 2の表紙と文章の一部

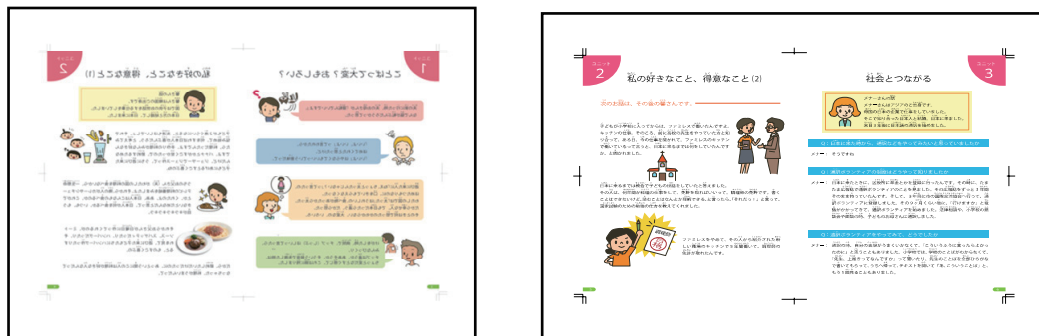


図2. 「わたしたちのストーリー」の一部

英語の翻訳をつけて、発行した。

その後、小冊子を届けたある研究者から、教材として使えるのではないかと感想を聞き、2年後の2014年、新たに移住者の声をリソースとして教材を作成するための研究を開始した。最初の研究と異なる点は、移住者の語り（以下、ナラティブ）をリソースとして教材を作成し、その教材を使用して実践を行い、検証するところまでをPDCAサイクルで行うことである。加えて、そのプロセスを研究者が振り返りのために書く研究日誌の形で記録に残すことにした。

最初に、2014年から2016年までの2年をかけ、日本に住む移住者8名にインタビューをした。インタビューの前に、インタビューの内容は移住者のための教材とすることを目的していることを説明し、承諾を得た。また、倫理的な配慮として、インタビューデータは研究や教材以外の目的に使用しないこと、協力者が中止にしたい時はいつでも中止にできること、個人が特定できるようなデータは使用しないことなどを書いた承諾書を作成し、双方が署名

した。インタビューは一人ずつ、2時間程度日本語で、日本語学習歴や方法、日本での生活、現在楽しみにしていることやこれからやりたいこと、日本社会との関わり、これまで協力者にとって大きな意味を持った出来事などを半構造化インタビューで聞き、ICレコーダーで録音した⁸。インタビューの段階で課題となったのは、通常の研究のように、リサーチクエスチョンを立てたり、その後の分析を想定しないインタビューをどう進めるかという点だった。筆者にとって、これまで、教材作成のためにインタビューをするという経験はなく、研究日誌には、「(リサーチクエスチョンがないため) 難しい、場合によっては、フォローアップが必要」(研究日誌, 2014.8.28) という迷いが記録されている。しかし、インタビューは相互行為であり (ホルスタイン, グブリアム, 2004)、インタビュアーとのやり取りの中で構築された協力者であることを認識した上で、協

⁸ インタビュー時間は協力者によって異なるが、フォローアップインタビューも含め、8人で合計15時間程度である。

力者を理解することを目指した。

録音は文字化し、インタビューごとに、話されている内容のまとまりで分け、その内容を表すトピックごとに分類し、一覧表を作成した。トピックとしては、たとえば「生活」、「家族」、「仕事」、「日本語」、「多言語」、「生き方」などがあつた。ストーリーを切り出す段階で課題となつたのは、切り出し方である。教材とするために、1ページ程度に収まる長さに切り出す必要があつたが、インタビューデータのどこを、どのように切り出すか、またどこまで編集するか、という判断は簡単ではなかつた。インタビューデータの中の「話のまとまりを切つて、新しいストーリーに編集することは、それぞれのオリジナルのナラティブのつながりや文脈を失うことになる」(Nelson, 2011, p. 477)。また、切り出したストーリーは、誰にとって必要な語りになるのか、それをどのような目的で読むのかなどは、読み手によって異なる。読む人への押し付けになってしまうたり、ステレオタイプのイメージを持たれてしまうことは、本研究の主旨からは外れてしまう。しかし、何度もナラティブを読み返し、改めて感じたことは、すべてのインタビューに作り物ではない圧倒的な力があり、引き込まれるエネルギーがあるということであつた。それこそが、本研究の心臓部であると気づいた。そこで、できる限り、データを修正することなく、ナラティブをそのまま教材として使用することにした。したがって、出来上がったストーリーは、ほぼ語られた内容そのままである。最後に、協力者本人の承諾・協力のもとに、個人が特定される情報の削除や協力者の希望する修正、またこの教材を使って学習するとしたら、どのような学習方法がいいかという意見も出してもらつた。抜き出したものの中からいくつかのストーリーを選び、試作版として、ユニット1～3までの教材「わたしたちのストーリー」を作成した。並行して、先に発行した小冊子「わたしの物語」のvol. 2を新たに作成することとし、3名の方に文章を書いてもらい、中国語、韓国語、スペイン語、英語の翻訳をつけ、発行した。

4. 2. 類似教材の調査

教材の作成と並行して、同じようにナラティブを使った類似の教材がないか、その調査と収集を行った。方法として、以下の三つを行った。

(1) 2012年から2018年までの文化庁の「地域日本語教育実践プログラムA/B」⁹で作成された資料363件、「日本語教育コンテンツ共有システム」(以下、NEWS: <http://www.nihongo-ews.jp/>) にあげられている資料のうち、「地域日本語教育実践プログラム」との重複を除く161件について、どのような教材があるかを調査した。文化庁の「地域日本語教育実践プログラムA/B」は、本研究開始の少し前にスタートしており、プログラムAの方の目的には学習教材作成が含まれている。また、作成した教材は、NEWSにあげられるため、この二つを調査対象とすることにした。ここであげた件数にはプログラム報告書や支援者への教材使用説明などの資料も含まれるため、それを除いた300件あまりの教材を確認した。それぞれに特徴は異なるが、全体の約60%が各地域の状況に合わせ、病院や学校、駅などの場面と練習問題などを組み合わせたもの、また、写真や絵などを使って、その地域を紹介したり、行事や防災などの情報を載せたものだった。残りは、多言語翻訳やワークシート、漢字など表記の教材であつた。

(2) 日本語学習支援教室関連のホームページから教材に関する情報を探した。文化庁のプログラムに応募し、採択されるのは全体の一部であり、より広く把握するため、各教室の概要を見ることのできるホームページを調査することとした。方法としては、関東地域の1都3県(東京176教室、埼玉129教

9 文化庁「地域日本語教育実践プログラムA/B」(https://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/seikatsusha/)は、文化庁が平成24年度から行っている日本語教育事業の一つで、プログラムAでは「生活者としての外国人」のための日本語教育の実施や人材育成、学習教材作成の取り組みを対象とし、プログラムBでは「生活者としての外国人」に対する日本語教育の体制整備を推進する取り組みなどを対象としている。

室, 千葉151教室, 神奈川229教室), 東海地方の4県(愛知31教室, 岐阜8教室, 三重1教室, 静岡19教室), 関西地域の2府1県(大阪215教室, 京都24教室, 兵庫114教室)の地域日本語教室のネットワークサイト¹⁰から, 教室のホームページに教材の紹介がないかを調査した。教室を紹介するホームページのうち, 約10%あまりの教室で, 使用している教材への言及があったが, 残りは, 教室ホームページへのリンクがなかったり, あるいは, リンクがあっても活動日や場所, 活動内容などの紹介で, 使用教材の言及はないものが多かった。ただ言及している教室では, 既存の教材の他に, 会話集や情報集などのオリジナル教材を紹介している教室もあった。

(3) 日本以外の事例を調査した。移民の研究や教育では, 欧米の方が歴史や経験があり, さまざまな教材があるのではないかと考え, 主にインターネットを使い, キーワードを検索する形で調査した。物語やストーリーの利用という点では, 初中等教育における言語や教科学習の実践例(Dujmovic, 2006; Prins, Avraamidou & Goedhart, 2017; Putri, 2016)があったが, 個人の語ったナラティブの利用ではなかった。参考になるものとしては, British Councilが提供している英語学習教材の中に, “Migrant stories”と題した移民のライフストーリーの動画配信(British Council, n.d.)があった。他に, ストーリーの発信という点では, ストーリーテリングの手

10 各サイトは以下の通りである。東京(東京日本語ボランティアネットワーク: <http://www.tnvn.jp/>), 埼玉(埼玉日本語ネットワーク日本語教室案内: <http://snihongo.sakura.ne.jp/>), 千葉(あなたの町の日本語教室: https://www.mcic.or.jp/ja/support_for_foreigners/japanese_class/japanese_class.html), 神奈川(かながわ日本語教室マップ: <http://www.kifjp.org/classroom/japanese-list/>), 東海(東海日本語ネットワーク: <http://tnnjp.com/>), 大阪(大阪識字・日本語センター: <https://call-jsl.jp/>), 京都(京都府国際センター: <https://www.kpic.or.jp/>), 兵庫(兵庫日本語ボランティアネットワーク: <http://site.m3rd.jp/hyogo-nihongo-volunteer-network/>)。関東と関西地方は2015~2016年, 東海地方は2019年に調査した。

法があり, StoryCenter (n.d.) では, さまざまな人のストーリーを提供している。また, 日本でも実践例(半沢, ほか, 2019)があった。また, ハワイ大学が提供しているデジタルリソースの中に, “Near Peer Role Modeling”と題して, 教師の語りを動画配信しているもの(Murphey, 2002)があった。ほかには, 日本で販売されているテキストのうち, ストーリーをキーワードにしているもの(川上, 尾関, 太田, 2014)やケース教材(宮崎, 江後, 武, 田中, 中山, 村上, 2016; 近藤, 金, ヤルディー, 福永, 池田, 2013)なども確認した。これら, 確認できた400件余りの資料の調査からは, 映像や写真を用いて, 個人のストーリーを紹介しているもの, 学習者の書いた作文を資料としているもの, あるいは「Aさんのケース」というように学習者の事例を学習教材としているものなど, 数件あったが, インタビューで収集したナラティブをそのまま教材化するという方法は, この調査の範囲内では見つけられなかった。したがって, 筆者らの研究は, ほかにほとんど例がなく, まさに先駆的な挑戦と言えるのではないだろうか。

5. 教材を使用した実践

本章においては, 教材を使用した実践例を二つ紹介する。一つは, 移住者向けに開催した日本語教室での実践であり, もう一つは, 大学の日本語教員養成講座での実践である。

5. 1. 日本語クラスでの実践

5. 1. 1. 実践の概要

ここでは, 「わたしの物語」と「わたしたちのストーリー」を使った実践を紹介する。本実践は, 2016年2月に計2回, 1回は2時間の予定で実施された。筆者の一人の勤務先地域の国際交流団体に協力をお願いし, 参加者を募った。研究の一環であることを伝え, 日本語レベルや来日年数などは制限せず, 2回

表1. 活動

活動	ワークシート (以下, WS)	目的
1回目 自己紹介	WS「わたしは」を使って, 自己紹介する	互いを知る
アクティビティ1	WS「わたしのことば1」を使って, どこで, 誰と, どのようなことばを使うかを考え, 共有する。	日常の中では, 日本語だけでなく, さまざまな言語を使う複言語話者としての気づき
アクティビティ2	WS「わたしのことば2」を使って, 日本語でできることや好きな活動を考え, 共有する。	日本語のレベルも, 話す, 聞く, 書く, 読むでは異なることへの気づき
宿題	「わたしの物語」を読む	
2回目 アクティビティ3	教材試作版のうち, 一つのストーリー(調理師になった話)を読んで, 話し合う。	気になる語彙を確認したり, ストーリーを読んだ感想を共有する。
アクティビティ4	「わたしを表現する」活動。シートを作成し, 発表する。	アイデンティティの構築・再構築, 移住者のエンパワーメント

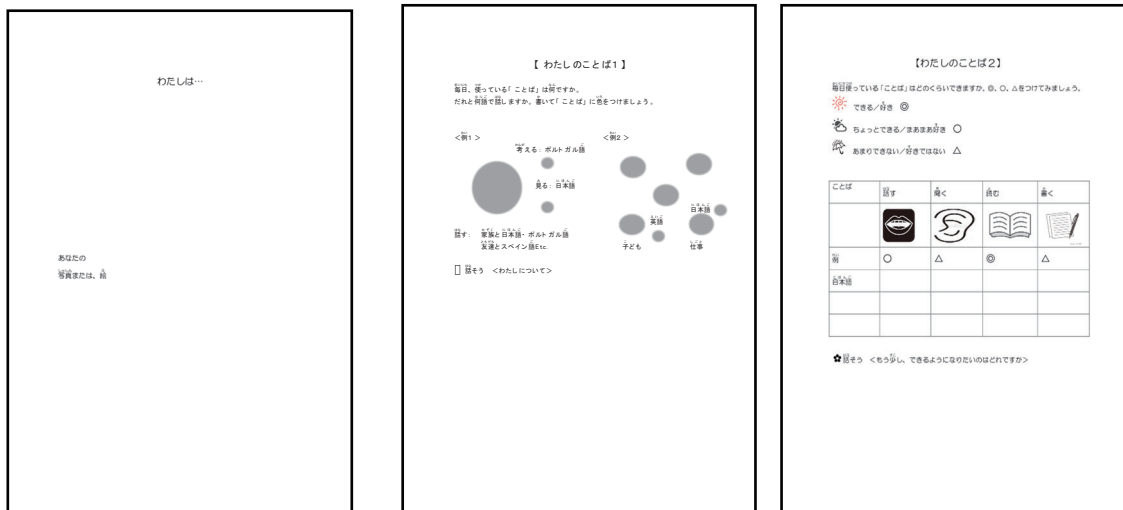


図3. 左「わたしは (自己紹介)」, 中「わたしのことば1」, 右「わたしのことば2」

続けて参加ができる人を条件とした。その結果, 7名の参加者が集まった。国籍はペルー, イラン, フィリピン, アメリカ, 韓国である。また, 実践の際, 学習者のサポートをしてくれるサポーターが2名(中国と韓国出身の方1名ずつ)が参加した。実践は, 参加者の承諾を得て, ビデオ録画し, フィールドノートを書いた。ナラティブを活用する実践の目的は以下の通りである。

- (1) ほかの移住者の経験を理解し, 自分自身も表現すること。また, ナラティブがロールモデルとなり, 移住者をエンパワーメントすること
- (2) 移住者自身に関わるディスカッションができること
- (3) 「日本語学習」の概念を変えること

【わたしのことば】

	大切なことば	意味
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		

図4. 「わたしの大切なことば」

実践での活動を表1に示す。

1回目の活動は, 「わたしは... (自己紹介)」や, 「わ

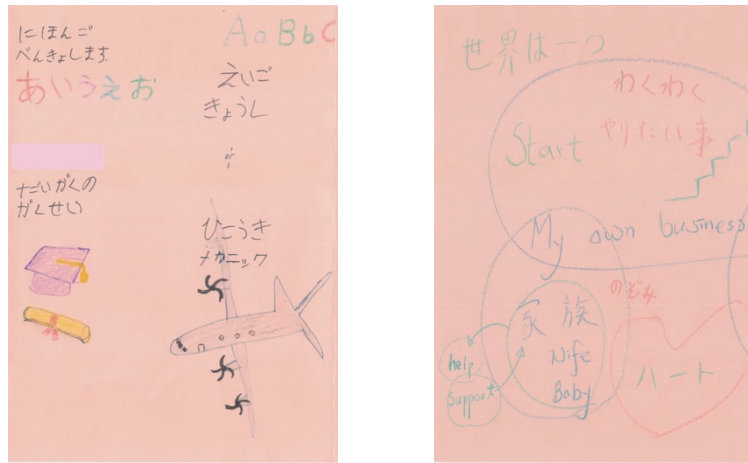


図5. 「わたしの大切なことば」: 左. 参加者Tさん, 右. 参加者Sさん

たしのことば1」と「2」のワークシート(図3)を使い、何語に限らず、普段使用している言語について、メタ的に理解する活動を行った。2回目の活動は、「わたしたちのストーリー」のうち、一つのストーリー¹¹を各自で読み、気になった言葉をポストイットに書き出し、「わたしの大切なことば」シート(図4)を使ってまとめたり、共有する作業を行った。その後、話したい人はストーリーについてコメントや質問をした。最後に、2回の活動のまとめとして、自分の使える言語を使い、1枚のカラー用紙を使って、自分自身を表現する活動を行った。

5. 1. 2. 実践からわかったこと

ここでは、実践後のインタビューと録画データからわかったことを述べる。インタビューは、参加者のうち、承諾が取れた3名に行った。また、録画データは、時間に沿って、だれが(行為の主体)、何を行っているか(行為の種類)を観点として分析した。

本実践の目的は以下であった。それぞれがどのように達成されたかを、以下に見ていく。

- (1) ほかの移住者の経験を理解し、自分自身も表現すること。また、ナラティブがロールモデルとなり、移住者をエンパワーメントすること
- (2) 移住者自身に関わるディスカッションができること

ること
 (3) 「日本語学習」の概念を変えること
 (1) ほかの移住者の経験を理解し、また、自分自身も表現すること。また、ナラティブがロールモデルとなり、移住者をエンパワーメントすること
 図5は、実践の活動「わたしを表現する」で書いたシートである。なお、活動シートは何語で書いてもいいということ传达了が、発表は日本語で行った。なお、個人情報がかかれている部分は、消してある。

Tさんは、シートの左側に「日本語を勉強している」、「大学生」、右上に「英語教師」という現在の自分と、右下に将来の自分の希望である「飛行機のメカニック」の両方を自分自身として表現し、絵を加えている。Tさんは、日本語学習経験が少なく、このシートを書くまで、「メカニック」という言葉を知らなかったため、筆者に質問した。ほとんどコメントをしなかったTさんが、ここで質問をしたことは、Tさんにとって「メカニック」が、自分を表現するために必要な言葉だったからだろう。「メカニック」とわかった途端、英語と同じだということに驚いて、笑顔であった。また、Tさんは絵を加えているが、これは「言語とは異なる特徴を持つ、優れた語り様式」(やまだ, 2019, p.6)であるビジュアル・ナラティブであり、Tさんが自分を表現する方法の一つということができるとはしないだろうか。

他方、Sさんののは、多言語である。何語を使っても

¹¹ 実践当時は、まだ「わたしたちのストーリー」の製本ができておらず、プリントで配布した。

いいとしたので、さまざまな自分を表現する言語を使った。自分の大切にしているもの、大切にしている人を書きたいとのことだったので、家族やハートが下側に書かれている。その上に階段のようなものが書かれ、「わくわく、やりたい事」、「ビジネス」と書かれている。将来は自分の会社を持ちたいとのことだった。活動前に読んだストーリーは、移住者の方が調理師になった話だったので、それがロールモデルとなって、自分自身の将来を書いたのではないだろうか。

以下のインタビューは、参加者の一人が語った話である。

Oさん：あの自分だけじゃないんだとか、これからはもっとよくなるんだとか、すごく希望を感じる。教材は、経験者の物語で、自分はこれから明るい、不安解消、というか、すごくいいと思います。

私も今すごく大変ですけども、いつかはつながる、そういう、共感、というかその経験の物語は、自分に、勇気をもたらたり、希望を感じると思います。

日本語の勉強だけではなく、感じるものとか、自分がこれから社会につながるものとか、が入ってるので、(中略)自信につながるというか。ほかの人、あなたこれができるんだ、すると、あ、もしかしたら、(何か)それは私の特徴というか、ほかの人にはない、一つの特徴で、それをどんどん出して、アピールして、認められるようにするのが、いいなと思います。

(2) 移住者自身に関わるディスカッションができること

この活動の途中、何人かの参加者が、日本に来たからの困った経験を話すことがあった。それは、「わたしたちのストーリー」にも困った話があったからだ。参加者らの語りは、まさにこちらでは準備していないナラティブであった。以下、インタビューで、Rさんは「分かち合う」という言葉を使っている。

Rさん：お互いに違う国籍を持っている外国の方が集まって、現時点で違う立場で生活しており、そこから生まれる言葉の難しさや困難さを意見交換しながら分かち合う時間を設けたということはとてもよかったと思います。

(3) 「日本語学習」の概念を変えること

ビデオを見ると、各自の発表を除く、発話時間の大部分は参加者同士か参加者とサポーター間の発話であった。本実践では、特にペアワークやグループワークは行っていないが、時間が経つごとに、隣同士、あるいは席が遠い場合でも、席を挟んでのやりとりが見られた。教師主導の授業でよく見られるという、「I (Initiation) - R (Response) - F (Feedback) (教師の質問-学習者の返答-教師の評価・コメント)」(尾崎, 2004, p. 82) のやりとりはほとんど見られなかった。また、本実践では、ストーリーの中や参加者から出た言葉について、特に全体での学習はしていない。各学習者の知らない言葉については、「わたしの大切なことば」シートとポストイットを渡し、わからない言葉があれば、共有してほしいと言っただけであった。辞書はこちらで用意して机の上に置いた。その結果、ポストイットに書いて机に貼る者、リストに書く者、両方をする者、人に聞く者などが見られ、一つの教室で誰もが同じことをするのではなく、それぞれの方法で学習を進めていた。インタビューでは以下のような話があった。

Rさん：本屋さんにはずらりと並んでいる日本語教材は狭い教室のなかで社会との関わりを感じることができずとても孤立的な感じがします。

Nさん：私の性格は、たとえば、教室ね、教室は同じ時間、同じグループ、同じ場所、つままない。

リピートね、このリピートつままない。人間は、技術、毎日高くなる、リピートじゃないから。

以上、移住者向けに開催した日本語教室での実践について紹介した。

5. 2. 日本語教員養成講座での実践

ここでは、大学に設置された日本語教員養成講座の科目の一つである「日本語教育実習」において、「わたしの物語」vol. 1, 2を使った実践を紹介する。

5. 2. 1. 「日本語教育実習」の概要と実践に至る問題意識

本実践は、2018年度前期に神奈川県に所在する某大学に設置された日本語教員養成講座の一科目である「日本語教育実習」内で行われた。授業の概要は次のとおりである。

受講生：6名（日本語日文学科：4年生1名，3年生2名，英語英米文学科：3年生3名）

到達目標：

- ・日本語初級クラスにおける指導の基本を把握したうえで、目標達成のための授業をデザインできる。
- ・模擬授業を行い、改善のための課題を発見・省察できる。
- ・授業を実施し、改善のための課題を発見・省察できる。

スケジュール：表2

本実践は、2018年度前期最後の授業（7/25）の1コマ（90分）を使って行われた。実践の目的は、日本語学習者の多様性や学習の背景を理解することである。筆者の一人である実践者（筆者の一人，以下、「私」）は、担当者として、「日本語教育実習」の授業を進めながら、受講生らに日本語学習者に関する具体的なイメージがないことが気になっていた。受講生らには、留学生も含め、日本語学習者と接した経験がほとんどない¹²。そのため、受講生は、日本語学習者＝教室で日本語を学習する人といった抽象的なイメージがあるばかりで、どのような人が、どのような生活の中で、どのように日本語に接している

12 同大学の留学生数は、40名程度で、全学生数の2.5%程度である。そのため、一般に学内で留学生に接する機会は少ない。

表2. 日本語教育実習のスケジュール

回	日	内容
1	4/11	日本語教授法の歴史，初級日本語授業の要点
2	4/18	『みんなの日本語 I』分析の説明
3	4/25	『みんなの日本語 I』1,2,3,4,5,6課の分析
4	5/2	『みんなの日本語 I』7,8,9課の分析
5	5/9	『みんなの日本語 I』10,11,12課の分析
6	5/16	『みんなの日本語 I』13,14,15,16,17,18課の分析
7	5/23	『みんなの日本語 I』19,20,21,22,23,24課の分析
8	6/6	『みんなの日本語 I』25課の分析，授業展開（練習の仕方）の説明
9	6/13	模擬授業1＋フィードバック
10	6/20	模擬授業2＋フィードバック
11	6/27	模擬授業3＋フィードバック
12	7/4	模擬授業4＋フィードバック
13	7/11	模擬授業5＋フィードバック
14	7/18	模擬授業6＋フィードバック
15	7/25	「わたしの物語」を読む

か、また、どのような動機で日本語を学ぶかといった具体的なイメージを持っていない。このように社会的文脈から切り離された日本語学習者のイメージにもとづき、日本語を教授する技術のみを学習しようとした場合、受講生が日本語学習者の多様性を考慮することなく、特定の教授技術に固執するようになるおそれがある。そこで、私は、受講生が日本語学習者を生身の存在として具体的にイメージできるようになるための方法の一つとして、「わたしの物語」を用いた実践を行うことを計画した。「わたしの物語」所収の各物語は、各移住者の日本語学習の物語ではなく、ライフの物語である。一方で、いずれの移住者の物語にも、日本語の学習／使用に関するエピソードが含まれている。つまり、移住者にとって、日本語学習者であることは、自身の物語を構成する要素の一つであると考えられる。このような移住者の物語の特性を踏まえ、私は、「わたしの物語」所収の各物語を読むことが、受講生に日本語学習者の多様性や学習の背景への理解を促すのではないかと考えた。

5. 2. 2. 実践の概要

実践は次のような手順で行われた。

- (1) 「わたしの物語」(1編)を音読する。
- (2) 「わたしの物語」中のわからない箇所に関し、教師に質問する¹³。また、自由に感想を述べる。
※3編の物語¹⁴に関し、(1)(2)を繰り返す。
- (3) 次のようなワークシートの問いに対する答えを各自記入する。
 - ① 現在、日本語を母語としない人と日常的に接する機会がありますか（または、以前に日本語を母語としない人と日常的に接していたことがありますか）。その際、何か心がけている（いた）ことがありますか。
 - ② 「わたしの物語」を読んで、今後、日本語を母語としない人と接する際、心がけようと思ったことがありますか。
 - ③ 「わたしの物語」への感想・コメント

5. 2. 3. 実践からわかったこと

受講生たちは、ワークシート②③の問いに対し、次のように回答していた。

②への回答

Sさん：日本語を母語としない人たちの努力を受け入れ、ある程度は大目に見る。

Tさん：日本には多くの外国人がいて、日常的に関わる機会もあるので、自分では決してそうしているつもりはないが、何気ないときに、日本人の「あの人、外国人だ。私たちと違う。」といった雰囲気を感じとり、傷つくことがあると知ったので、どんな人たちにも心をオープンに、常に同じ態度で接することを心がけ

13 例えば、次のような質問があった。「中国残留邦人、研修生（技能実習生）とは、どのような社会的／制度的背景で日本に来た人々か」「（物語の主人公も含め）日本に移住する人々は、いつ、どこで、どのように日本語を学習するか」

14 「わたしの物語」vol. 1には、I～Ⅲの物語が、「わたしの物語」vol. 2には、IV～Ⅵの物語が収録されている。これらの物語のうち、本実践では、Ⅱ、Ⅲ、Ⅳを扱った。

たいです。

Aさん：私と（日本語を）母語としない人だけの関係じゃなくて、慣れてきたら、その先のグループや活動を紹介しようと思いました。私とは知り合えても、その人が好きなことや学びたいこと、知りたいことにつながるような、その人の世界が広がるようなサポートをしてあげたいと思いました。

Oさん：日本語を学んだり、日本のコミュニティに参加したいという意欲が強いということが印象的だったので、そういう場所を探していたら、一緒になって探したり、困っていることがあったら、相談に乗って解決したりなど、日本語を母語としない人と日本のコミュニティ・社会をつなげるような存在になれば、その人たちが言葉の壁や社会の壁にぶつかってしまったときに、閉じこもってしまうことが防げるかなと思ったので、自分から何か困っていることない？と言ったり、そういったことを相談しやすい人になれるように心がけたいなと思いました。

Mさん：解け合えるように、親身になって接する。地域のコミュニティに積極的に誘う。

③への回答

Sさん：それぞれいろんな事情で日本にやって来たにもかかわらず、日本で生活するために、自分から様々なものに挑戦していてすごいと思いました。

Tさん：日本にいる外国人は、みんなそれぞれ様々な事情があり、日本や日本語への理解も様々なんだとわかりました。

Aさん：その人たちの気持ちや考えが書いてあって、もっと読んで、その人たちが日本語を学んだり、日本で生活するとき何を求めているのかを知り、私にできることを考えたいと思いました。

Oさん：実際に経験したことがわかって、おもしろかったです。

Mさん：母国語で話したりすると、嫌な目で見られたり、公園で断られるというのが衝撃的でした。大変なことが知れて、よかったです。

すでに記述したとおり、受講生らには、留学生も含め、日本語学習者と接した経験がほとんどないため、これまで日本語学習者の語りを聴く機会がほとんどなかった。しかし、「何気ないときに、日本人の「あの人、外国人だ。私たちと違う。」といった雰囲気を感じとり、傷つくことがあると知った」、「日本語を母語としない人と日本のコミュニティ・社会をつなげるような存在なれば」といった受講生の記述からもわかるように、受講生らは、語りを読むことを通し、日本語学習者が日本での生活の中で感じる日本語によるコミュニケーションや日本人との人間関係に関する困難に関し、理解を深めた。また、日本語学習者が日本語社会・コミュニティに参加する難しさを理解した上で、支援者として自分に何ができるかを考えていた。

同大学で日本語教員養成講座を受講した学生が全て日本語教師になるわけではない¹⁵。大半の受講生は、卒業後、日本語教育とは直接関係のない職業に就く。一方で、3. で述べたように、外国人労働者の受け入れがますます拡大すると見込まれる現在の社会状況に鑑みれば、今後は、国内で働く場合であっても、外国人とともに働く可能性が高い。そのような状況を踏まえると、日本語教員養成講座においては、日本語の教授技術を学習すること以上に、日本語学習者が置かれている状況を理解することが重要になる。私は、今回の実践をとおり、「わたしの物語」が、日本語教員養成講座を受講する学生に日本語学習者が置かれている状況を理解してもらうための教材として有効であることを実感した。しかしな

がら、今回はわずか1コマの実践であったため、日本語学習者の多様性や学習の背景に関し、十分に理解を深めることはできなかった。そのため、今後の展開として、一人ひとりの「わたしの物語」の社会的背景に関し、さらに理解を深めたうえで、受講生どうしでやりとりをすることで、日本語学習者を日本語学習者一般としてではなく、固有の生を生きる一個人として捉える態度を養うような実践を構想している。

6. 考察と今後の課題

本研究の課題は次の3点であった。すなわち、学習者個人のナラティブである「小さな物語」を(1)社会に向けて開くこと、(2)それによって日本語教育に対する意味付けを変革すること、(3)それを学習者自身の未来につなげること、である。そして、本稿の目的は、学習者個人のナラティブを学習者の世界に還元することができるのか、学習者が生きることそのものに結び付けることができるのかを論じることであった。

まずは、以下のインタビューについて述べたい。5. 1. の日本語クラスでの実践後のインタビューである。Qは筆者の一人である。

Q：今までこのような教材を使ったことってありますか。

N：ないない、ないですね。あ、でも、あの、自分の経験言いたい。

(この後、Nさんの話が始まる)

N：平仮名片仮名で始まりました日本語の勉強。そしてまあ、日本に来て、で、すぐ仕事始まったけど。(中略)私の仕事があんまり言葉は要らないから。(以下1時間ほど続く)

実践後、数日経っていたにもかかわらず、Nさんは「自分の経験が言いたい」と言い、1時間あまり、話して帰った。時間が足りなくなり、教材のことはあまり聞くことができなかったが、何より、この実践がNさんの声を促したのではないかと考える。

15 鈴木(2011)は、日本語教師養成を受けたにもかかわらず、「日本語教師にならない人」が増えているという状況に鑑み、「日本語教師にならない人」も「在野の日本語教師」として生態学的リテラシーを生かし、社会に寄与できることを論じている。

これは、語りの持つ力である。アトキンソン (1995/2006, pp. 3-6) は、語り¹⁶が「語らなかつたら気づくことのない、私たち自身の新たな面を教えてください」、また、「「今ある自分」ではなくて「なりたい自分」の精神的なイメージを創る力を持ち、「人生を変革する」と述べている。また、Coles (1989) を引いて、語りは「力強い説得力を持ち人間の経験に関わるので、直接的な影響力を持ちうる」としている。二箇所の実践のうち、5. 1. の日本語クラスでの実践後のインタビューでは、「勇気をもらったり、希望を感じると思います」、「そこから生まれる言葉の難しさや困難さを意見交換しながら分かち合う時間を設けた」とあり、学習者の世界への還元、また彼らの「生」へのつながりが見えたのではないだろうか。また、5. 2. の日本語教員養成講座での実践では、「日本にいる外国人は、みんなそれぞれ様々な事情があり、日本や日本語への理解も様々なだとわかりました」、「もっと読んで、その人たちが日本語を学んだり、日本で生活するときに何を求めているのかを知り、私にできることを考えたいと思いました」というコメントがあり、知らなかったことを知って、できることを考えたいという次の行動への言及が示されている。このように、ナラティブの持つ力が、移住者の世界へ、そして、それを聞く人たちの社会の変革へつながっていくことが期待でき、その点において、この教材は変革のきっかけになっていくことができるのではないかと考える。また、それこそが、筆者らの希望である。

一方、「声」を持つ者と持たない者という点において、課題もある。以下、5. 1. での実践後の参加者のインタビューである。

Rさん：今回読んでいた「語り教材」はとてもサクセスストーリー的内容で、自分の苦しい努力を尽くした末、やっと自分の希望をつかむことができた、とても明るい内容だったと思います。このような内容が主になったら、日

本社会が抱えている問題に外国人の声が段々閉ざされてしまうのではないかと思います。

このような、サクセスストーリーへの批判は、移住者向けの教材を比較したGulliver (2010) でも言われている。経済的困窮や社会からの除外などの苦労を重ね、そして最後には成功するという物語を例として載せているものが多く、教師は教材にはない多様な移住者の経験があることも認識すべきだと述べている。さらに、Rさんの指摘は、重要である。成功の語りを持たない人は、やがて声も閉ざされてしまうという危惧である。Rさん自身が移住者であるため、この指摘は重い。

また、本研究の出発点は、1. で述べたように、研究の成果をどのようにその協力者の世界に還元するか、また、成果をいかにアカデミックな砦の外に広げていくかという観点から、移住者の声を論文以外の形で社会に発信できないかと考えたことにある。しかしながら、教材という形であっても、作成のプロセスや実践の実際をアカデミックな世界に発信していくことが、結果的に、声を持つ者（ここでは研究主体）の業績につながるということは否めない。しかし、このような、研究そのものの搾取的な側面について、省察的な議論を行うこともまた、進められるべきである。この「フォーラム」という場はその議論にふさわしいのではないだろうか。今後、筆者らの取り組みに責任を持つためにも、引き続き実践を継続し、さまざまな声（権利）を、どこに、どのように発信していくかについて、「フォーラム」読者とともに考えていきたい。

文献

青木直子 (2016). 21世紀の言語教育——拡大する地平、ぼやける境界、新たな可能性. *Journal CAJLE*, 17, 1-22.

アトキンソン, R. (2006). 塚田守 (訳) 『私たちの中にある物語——人生のストーリーを書く意義と方法』 ミネルヴァ書房. (Atkinson, R.

16 原文では、「ストーリー」という用語を用いている。

- (1995). *The gift of stories: Practical and spiritual applications of autobiography, life stories, and personal mythmaking.*
- 池上摩希子 (2007). 「地域日本語教育」という課題——理念から内容と方法へ向けて『早稲田大学日本語教育研究センター紀要』20, 105 - 117.
- 尾崎明人 (2004). 学習活動のミクロ分析. 青木直子『接触会話における在日外国人の日本語習得に影響を及ぼす心理的・社会的要因の研究』科研費 (13680357) 研究成果報告書.
- 川上郁雄, 尾関文, 太田裕子 (2014). 『日本語を学ぶ／複言語で育つ——子どものことばを考えるワークブック』くろしお出版.
- カールソン, L., キシイク, F. (2011). 竹田悦子 (訳) そもそも誰の物語なのか? ——言語学習上の出会いにおける自／伝記. 青木直子, 中田賀之 (編)『学習者オートノミー——日本語教育と外国語教育の未来のために』(pp. 171 - 192) ひつじ書房. (Karlsson, L., & Kjisik, F. (2009). Whose story is it anyway? Auto/biography in language learning encounters. In F. Kjisik, P. Voller, N. Aoki & Y. Nakata (Eds.), *Mapping the terrain of learner autonomy: Learning environments, learning communities and identities* (pp. 168 - 189). Tampere, Finland: Tampere University Press.)
- 近藤彩, 金孝卿, ヤルディー, M., 福永由佳, 池田玲子 (2013). 『ビジネスコミュニケーションのためのケース学習——職場のダイバーシティで学び合う【教材編】』ココ出版.
- 周萍 (2010). 日本に定住する中国人はなぜ地域の日本語教室をやめるのか——学習者の背後にある社会的環境からその原因を見る『阪大日本語研究』22, 143 - 171.
- 出入国管理及び難民認定法及び法務省設置法の一部を改正する法律, 平成30年法律第102号 (2018). http://www.immi-moj.go.jp/hourei/h30_kaisei.html
- 鈴木寿子 (2011). 「日本語教師にならない人」にとっても有益な日本語教師養成はどうあるべきか——開放的教師養成のための一考察『リテラシーズ』8, 33 - 38. <http://literacies.9640.jp/vol08.html>
- 半沢千絵美, 矢部まゆみ, 樋口万喜子, 加藤真帆子, 池田恵子, 須摩修一 (2019). デジタル・ストーリーテリング (DTS) を用いた活動の可能性——多様な日本語教育の現場から. 當作靖彦 (監)『ICT×日本語教育——情報通信技術を利用した日本語教育の理論と実践』(pp. 122 - 136) ひつじ書房.
- 福村真紀子 (2017). 地域日本語教育から創る「公共の場」——結婚移住女性をめぐる研究を手がかりに『早稲田日本語教育学』22, 81 - 100.
- ブルーナー, J. (1998). 『可能世界の心理』みすず書房. (Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge: Harvard University Press.)
- フレイレ, P. (2011). 三砂ちづる (訳)『新訳 被抑圧者の教育学』亜紀書房. (Freire, P. (1968). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.)
- 文化庁文化語部国語課 (2017). 『平成29年度国内の日本語教育の概要』.http://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/nihongokyoiku_jittai/h29/
- ホルスタイン, J., グブリアム, J. (2004). 『アクティヴ・インタビュー——相互行為としての社会調査』せりか書房. (Holstein, J., & Gubrium, J. (1995). *The active interview*. London: Sage Publications.)
- 細川英雄, ことばと文化の教育を考える会 (編) (2008). 『ことばの教育を実践する・探究する——活動型日本語教育の広がり』凡人社.
- 松尾慎 (2015). 地域日本語教育を問いつづける. 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. 101 - 120) 凡人社.
- 宮崎七湖, 江後千香子, 武一美, 田中敦子, 中山由佳, 村上まさみ (2016). 『留学生のためのケースで学ぶ日本語——問題発見解決能力を伸ばす』ココ出版.
- 茂呂雄二 (2001). 『実践のエスノグラフィ』金子書房.
- 八木真奈美 (2013). 『人によりそい, 社会と対峙する日本語教育——日本社会における移住者のエスノグラフィーから見えるもの』早稲田大学出版.
- やまだようこ (2019). ビジュアル・ナラティブの理論と方法『日本質的心理学会第16回大会抄録集』(p. 16) 日本質的心理学会第16回大会準備・実行委員会.
- リースマン, C. K. (2014). 大久保功子, 宮坂道夫 (訳) 『人間科学のためのナラティブ研究法』クオリティケア. (Riessman, C. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Thousand Oaks: Sage Publications.)
- Baker, M. (2006). *Translation and conflict: A narrative account*. London: Routledge.
- Bartelson, J. (2000). Three concepts of globalization. *International Sociology*, 15(2), 180 - 196.
- Benson, P., & Cooker, L. (2013). *The applied linguistic individual: Sociocultural approaches to identity, agency and autonomy*. Sheffield: Equinox.
- Benson, P., & Nunan, D. (2004). *Learners' stories: Difference and diversity in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Block, D. (2003). *The social turn in second language acquisition*. Washington DC: Georgetown University Press.
- British Council. (n.d.). *Migrant stories*. Retrieved from <http://www.teachingenglish.org.uk/article/migrant-stories>
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology: A once and future discipline*. Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press.
- Coles, R. (1989). *The call of stories : Teaching and the moral imagination*. Boston: Houghton Mifflin.
- Darvin, R., & Norton, B. (2015). Identity and a model of investment in applied linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 36 - 56.
- De Fina, A., & Tseng, A. (2016). Narrative in the study of migrants. In S. Canagarajah (Ed.), *The Routledge handbook of migration and language* (pp. 381 - 396). London: Routledge.
- Duff, P. (2014). Identity, agency, and second language acquisition. In S. M. Gass & A. Mackey (Eds.), *The Routledge handbook of second language acquisition* (pp. 410 - 426). London: Routledge.
- Douglas Fir Group. (2016). A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world. *Modern Language Journal*, 100(51), 19 - 47.
- Dujmovic, M. (2006). Storytelling as a method of EFL teaching. *Pergendira Journal*, 3, 111 - 126.
- Engestöm, Y., Miettinen, R., & Pumamäki, R. L. (1999). *Perspective on activity theory*. Cambridge University Press.
- Gulliver, T. (2010). Immigrant Success Stories in ESL textbooks. *TESOL Quarterly*, 44(4), 725 - 745.
- Lamb, M. (2013). The struggle to belong: Individual language learners in situated learning theory. In P. Benson & L. Plonsky (Eds.), *The applied linguistic individual: Sociocultural approaches to identity, agency and autonomy* (pp. 32 - 45). UK: Equinox.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McMahill, C. (2001). Self-expression, gender, and community: A Japanese feminist English class. In A. Pavlenko, A. Blackledge, I. Piller & M. Teutsch-Dwyer (Eds.), *Multilingualism: Second language learning and gender* (pp. 307 -

- 344). New York: Mouton de Gruyter.
- Mirza, N. M., & Mamed, M. D. S. (2019). Self-narration and agency as interactive achievements: A sociocultural and interactionist analysis of migrant women's stories in a language learning setting. *Learning, Culture and Social Interaction*, 21, 34 - 47.
- Murphey, T. (2002). Best of Tim Murphey (Vol. 1): Near peer role modeling. *FLTR Teaching Theory & Practice*. <http://hdl.handle.net/10125/6123>
- Nelson, C. (2011). Narratives of classroom life: Changing conceptions of knowledge. *TESOL Quarterly*, 45(3), 463 - 485.
- Norton, B. (2013). *Identity and language learning: Extending the conversation* (2nd ed.). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Norton, B., & De Costa, P. (2017). Introduction: Identity, transdisciplinarity, and the good language teacher. *Modern Language Journal*, 101(51), 3-14.
- Pavlenko, A. (2002). Poststructuralist approaches to the study of social factors in second language learning and use. In V. Cook (Ed.), *Portrait of the L2 Users* (pp. 277 - 302). Clevedon: Multilingual Matters.
- Pavlenko, A. (2007). Autobiographic narratives as data in applied linguistics. *Applied Linguistics*, 28(2), 163 - 188.
- Polkinghorne, D. E. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. Albany: State University of New York Press.
- Prins, R., Avraamidou, L., & Goedhart, M. (2017). Tell me a story: The use of narrative as a learning tool for natural selection. *Educational Media International*, 54(1), 20 - 33.
- Putri, A. R. (2016). Tesigning narrative learning material as a guidance for junior high school students in learning narrative text. *Journal Edulingua*, 3(1), 9-16.
- StoryCenter (n.d.). *STORYCENTER: Listen deeply, Tell stories*. Retrieved from <https://www.storycenter.org/>
- Thornbury, S. (2000). A dogma for EFL. *LATEFL*, 153, 2.
- University of Hawai'i at Manoa (n.d.). *Scholar Space*. Retrieved from <https://scholarspace.manoa.hawaii.edu>.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge: Harvard University Press.
- 謝辞 教材作成のためにお話をしてくださった全ての調査協力者の皆さん、実践に参加してくださった参加者とサポーターの皆さんに心より感謝申し上げます。
- また、調査にご協力いただいた坂内泰子氏、矢部まゆみ氏、高柳なな枝氏、瀬尾悠希子氏に心より感謝申し上げます。

Forum

Aiming to connect individual experiences to society, change, and the future

An attempt to create teaching materials using narratives as resources

YAGI, Manami*
Surugadai University

IKEGAMI, Makiko
Waseda University

FURUYA, Noriaki
Yamanashi Gakuin University

Abstract

This paper describes the developmental process and significance of teaching materials that utilize the narratives of immigrants as a resource. In addition, we can also see and recognize the issues related to “meeting the needs of people who are learning to survive.” Our purpose in crafting the narratives of immigrants into teaching materials can be summarized by the following 3 objectives: First, to take individual student narratives and introduce them into society. Second, to change the way of thinking currently revolving around Japanese language education. Third, to connect the education process to the futures of learners. As a result of creating and implementing these teaching materials, we found that immigrants can be empowered, and are able to share their experiences through lesson worksheets and interviews. In addition, we found that holding instructor training courses encourages greater awareness of student concerns and leads instructors to have expectations for changes in their students’ futures.

Copyright © 2019 by Association for Language and Cultural Education

Keywords: immigrant voices, right to speak, identity, empowerment

* *E-mail:* yagi.manami@surugadai.ac.jp

フォーラム

ことばの教育の未来の扉を開けるために「あたりまえ」を疑う

書評：佐藤慎司，村田晶子（編著）『人類学・社会学的視点からみた過去，
現在，未来のことばの教育——言語と言語教育イデオロギー』

福村 真紀子*
(早稲田大学)

概要

本稿は、佐藤慎司，村田晶子（編著）『人類学・社会学的視点からみた過去，現在，未来のことばの教育——言語と言語教育イデオロギー』の書評である。本書は、ことばの教育に携わる人々が自身の営為を見つめ直し、新たな一步を前に踏み出すために編まれた学術書である。本書は、ことばの教育における人類学・社会学的アプローチの理論的意義のまとめ、人類学・社会学的視点からことばの教育における「あたりまえ」を疑う立場からの論考、人類学・社会学的視点からの言語コミュニケーション教育の実践例で構成されている。13人の執筆者は、ことばの教育の中で「あたりまえ」になっていることに様々な疑問を持ち、ことばの教育を問い直す必要性について論じている。本稿では、1章ごとに内容を紹介した上で、今後のことばの教育の展望について述べる。

Copyright © 2019 by Association for Language and Cultural Education

キーワード 人類学・社会学的アプローチ，ことばの教育，社会的行為者，
言語イデオロギー，言語教育イデオロギー

1. 提言：ことばの教育における「あたりまえ」の再考

本書（佐藤，村田，2018）は、現在の言語・コミュニケーション教育等のことばの教育に欠けている意識と姿勢を指摘し、未来のことばの教育に向けて大きな示唆を与える書である。

「はじめに」(pp. III - IV)で編著者の佐藤・村田は、ことばの教育の中で「あたりまえ」になっていることに様々な疑問を持ち、自身の実践を含めてことばの教育を問い直す必要性について論じている。ヘイ

トスピーチや移民問題など、世界の各地で増加している特定グループの排斥に対する危機感からの「外国語教育や人類学という、多様な他者とのコミュニケーション、多様性の尊重、差異を乗り越えるための研究活動や教育活動に携わる者として十分な役割を果たしていないのではないかと痛感します」という言及に、共感しない読者はいないだろう。本書は世界中で起こっているテロや移民・難民に対する偏見・差別等にモヤモヤ感を持っている私たちに、ことばの教育はどのように貢献できるのかと問いかけ、ことばの教育の役割についての再考を促している。

本書は、3部構成である。第1部はことばの教育に

* E-mail: fukumuramakiko@gmail.com

における人類学・社会学的アプローチの理論的意義のまとめ、第2部は人類学・社会学的視点からことばの教育における「あたりまえ」を疑う立場からの六つの論考、第3部は人類学・社会学的視点からの言語コミュニケーション教育の実践の四つの具体例で構成されている。

本書評では、2. で1章ごとに概要を評者の私見を織り交ぜながら述べた後、3. で評者のことばの教育の実践の課題にも触れつつ、ことばの教育の展望について考えたい。

2. 本書の概要

2. 1. 第1章「言語・コミュニケーション教育における人類学・社会学的アプローチの意義」(佐藤慎司, 村田晶子)

第1部「人類学・社会学的アプローチの意義」は、佐藤・村田による第1章で構成される。本章は、本書の意義を示すとともに読者のための道先案内を務める章である。

冒頭では、そもそも「人類学・社会学的視点」とは何であるかが掴める。つまり、その視点とは、「言語、文化、学習といった言語・コミュニケーション研究に重要な概念を言語・コミュニケーションをとりまく環境、つまり付随的な一要因として捉えるのではなく、社会的な文脈、埋め込まれた状況から切り離さずに取り扱う」(p. 4) 視点である。その上で「ことばの教育を人類学・社会学的視点でみる」ために、「人や学習を取り巻く歴史的な文脈を踏まえながら、彼らが生きる「今」、「ここ」の状況に光を当てるアプローチ」(p. 4) という方法をとることを説明している。

特にメッセージ性を感じる場所は、謝る際の頭の下げかたや女性語といった言語イデオロギーと言語教育イデオロギーの問題性について述べている部分である。著者は、「言語イデオロギーとは、言語の実践そのものではなく、理念とその理念の体系で

あり、倫理的・政治的な利害関係を伴っている」(p. 8) と論じ、読者に「あたりまえ」の再考を促す。つまり、謝り方や女性の話し方を学習者に教えるという行為の良し悪しを吟味することよりも、その行為は一体どこから生まれてくるのかを考えよ、ということである。謝り方や女性の話し方を教える教師の頭の中には権力や男女の格差を固定化するイデオロギーが潜んでいる。しかし、教師は自身が囚われているイデオロギーに気づかない。「人や学習を取り巻く歴史的な文脈を踏まえながら、彼らが生きる「今」、「ここ」の状況に光を当てるアプローチ」(p. 4) を行えば、イデオロギーから解放され、謝り方や女性の話し方を教える行為を改めることになるだろう。その結果、ことばの教育の実践は更新されるはずである。

本章には著者の個人的なエピソードも盛り込まれている。そこでは、アメリカに住んで20年以上の著者が「日系人1世」だと他者から言われ戸惑った経験、日本語を外国語として学んだ日本語作家を「越境文学の作家」と紹介したがその呼び方を本人に拒否された経験が紹介されている。これらのエピソードからは、アイデンティティは既存のものではなく、他者とのコミュニケーションの中で構築されていくものだということが分かる。ことばの教育はただ知識を授受する営みではなく、教師も学習者もことばのやり取りを通じて環境の変革を起こす可能性が存在することが示唆されているのである。

以上のように、第1章は人類学・社会学の理論からことばの教育に携わる者の背中を押すようなメッセージ性に溢れているが、理論のみではなく、ことばの教育への方法論的な示唆もある。2-6. では、エスノグラフィーを深く追求した箕浦(1999, 2009)を再編成した「知のメタアプローチの比較」表が掲げられている。その表は、多角的な視点による研究のアプローチが整理され、調査者だけが一方的に現場を調査してその結果を記述するフィールドワークから、自己再帰的な姿勢をもとにフィールドの人々の視点を取り入れるフィールドワークへの方向性の転

換の意義を示している (p. 15)。また、2-7. 「新しいフィールドワークの手法」の質的研究法のまとめからも、「人や学習を取り巻く歴史的な脈を踏まえながら、彼らが生きる「今」、「ここ」の状況に光を当てるアプローチ」(p. 4)の重要性を知ることができ、私たちは、ことばの教育の研究にフィールドワークの手法を取り入れる意義を再確認できる。

第1章の終盤では、「現在の言語・コミュニケーション教育に欠けている」(p. 19)意識と姿勢が指摘されている。それは、「対象言語や文化に関するさまざまなビリーフの維持、再生産に大きく関わっていることへの教育関係者自身の(批判的)意識であり、教育実践への問い直しの姿勢」(p. 19)である。この言及から、ことばの教育に携わる私たちは、私たち自身の実践が文化、歴史に大いに影響することを意識し、今こそ人類学・社会学的視点を持つことが求められていると実感するのである。

2. 2. 第2章「言語教育／学習の知識社会学——グローバル化における「バベルの塔」と日本列島上をおおう言語イデオロギー」(ましこ・ひでのり)

第2章から第7章までは第2部「ことばの教育の人類学・社会学」に収められている。第2章では、著者が日本における言語教育において自明視されていることに対し次々と疑問を呈している。私たちは、小学校における「国語」教育、中学校から始まる「英語」教育の存在とそれらが選抜入試として課されることに特に疑いを抱かず生きてきたのではないだろうか。著者は、その疑いの不在を指摘し、「本当にあたりまえなのか」と私たちに問う。国語教育関係者や日々国語教育を実践している現場教員の大半が国語教育を行うことを政治性のたかい洗脳工作と捉え、そのような政治に無自覚に加担し続けていると鋭く批判しているのである。

著者は同様に、「英語教育」が自明視されることにも疑問を投げかける。なにゆえ「義務教育」として「外国語」が必修なのか、その「外国語」のなかでな

ぜ「英語」が自明な選択肢なのか、「外国語」が市民的素養であるという自明視、グローバル化は英語に習熟しているという通念、パスポート上のヘボン式による人名表記など、著者は次から次へと日本における「英語」の扱われ方に対して「本当にあたりまえなのか」と問いかけ、評者も自分の中に「英語帝国主義イデオロギー」が巣食っていることに気づかされる。

さらに、日本人の多くが持つ「日本人の日本人による日本人のための日本語」と並行した「英語など外国語」という言語観に対する批判がなされる。その上で、いわゆる日本語母語話者と日本語を自在に操れない定住外国人との社会学／人類学的な「すみわけ」について指摘する。それは、「漢字表記等、文化的な非関税障壁を無数にはりめぐらせていることに無自覚な多数派日本人が、みえない排外主義によって定住外国人と接触する機会をほとんど0にしてしまってきたという現実の産物」(p. 54)に対する批判である。またもやここで、「漢字表記」という「あたりまえ」が指摘される。著者は常にひらがな表記で「ましこ・ひでのり」と名乗る。著者の論考の参考文献リストには、ひらがなの著者名がずらりと並ぶ。文化的な非関税障壁を崩そうとしているからである。

終盤では、「ちぐはぐな言語政策・教育実践」、その背後にある「無自覚なイデオロギー」である言語観を批判し、依然として続く世界の「バベルの塔」状態に触れる (p. 55)。「あたりまえ」を疑ってかかり、イデオロギーにまみれた言語教育／学習のちぐはぐさに気づくことこそ、今の私たちに求められることだと、ひらがな名の著者は私たちに伝えているのである。

では、このイデオロギーにまみれた言語教育は、果たしてどのように改革されるのだろうか。結局は、言語教育者、言語教育研究者が改革を担うことになるのだろうが、その時、人類学・社会学的視点が社会の問題を掘り起こすのみで役目を終えるのではなく、改革の具現化にもその視点が維持され発揮

されることが期待される。

2. 3. 第3章「学習者の社会階層と日本語学習」(岡野かおり)

第3章の舞台はオーストラリアである。本章の著者が疑う「あたりまえ」は、外国語の学習者がその外国語を学習対象として選ぶ理由、学習に対するモチベーション、学習効果のあり様である。私たちは、ある国の文化に憧れたり、ある仕事をしたくてその仕事に必要な言語を習得したいと思ったりして、外国語の学習を始めることが多いのではないだろうか。しかし、ある外国語を選び学習する理由は、本当に個人の好みによるものなのだろうか。著者はそのように私たちに問いかけ、教育社会学の視点からの考察を試みる。

本章で考察する対象は、著者が在住するビクトリア州の中等教育制度の中の「英語以外の言語」の選択をめぐる問題である。その問題とは、「英語以外の言語」が必修でなくなった途端に多くの生徒が「英語以外の言語」学習から去ってしまい、少数の学習者しか残らないという現象である (p. 65)。

著者は、選択科目「英語以外の言語」の一つである「第二言語としての日本語」の教科選択について考察を進める。まずは、日本語が他の「英語以外の言語」同様、教科のヒエラルキーの上位にあることについて説明がなされる。教科のヒエラルキーが上位であるのは、中等教育修了(大学入学)共通試験において審査の対象となる教科のうち、「英語以外の言語」が一般的に困難だと捉えられ、教科間の得点を相対化する「スケールリング」により、日本語の得点有利に調整されるからである。このような大学受験における日本語の優遇により、成績優秀者で、中等教育修了共通試験の高得点を要求する大学の難関コースを目指す生徒の多くが高得点を得るための戦略的手段として日本語を選択することになる。教師も成績が優秀ではない生徒に日本語の選択を勧めない。つまり、個人の好みで日本語を選択している

わけではない。「アカデミックで比較的恵まれた学校に在籍する、学業成績が全体的に上位の生徒」(p. 70) のための教科として日本語が制度的にエリート化し、本当はアニメなどの日本文化に魅せられている生徒も学校での日本語学習を諦めていく、と著者は嘆く。

最後に著者は、外国語学習者を取り巻く社会・制度的条件による学習者への影響が多岐であることを踏まえ、教師たちに提言する。日本語学習に関する「外的条件・一般的認識・生徒個人の行動の相互作用の存在を認識することから始まり、幅広い学習者層に魅力のある授業、選択教科を決めるときの助言、学校内で教師集団にたいする働きかけなど」(p. 71) である。それらはある程度具体的な措置である。評者は、著者の最後の提言、「英語以外の言語」学習は何を目指すのかを議論する」(p. 71) ことこそ、当事者である教師と学習者が喫緊に実行に移すべきことだと共感した。さらに欲を言えば、ある言語がエリート化し、言語のヒエラルキーを生むことでどのような弊害が社会に起こるのかについて教師と学生が議論していくことの必要性も提示されてもいいのではないかと思った。

2. 4. 第4章「教員のライフヒストリーから何を学べるのか——北米の継承語教育・国際バカロレア教育の実践者の周辺の参加と変容」(津田和男, 村田晶子)

第4章では、言語文化教育に携わる教員である津田の語りを村田が聞き、その語りが社会学的、人類学的な調査方法であるライフヒストリーによって編成されている。著者は、ライフヒストリーを、インタビューの分析を主とするライフストーリーと比較しながら、自伝、日記、手紙などインタビュー以外にも幅広い資料を活用するものだと説明する。そして、「言語教育において教員のライフストーリーやライフヒストリーを研究することの意義は何だろうか」(p. 74) と問い、自らその問いに応じる。

本章で著者が問い直す「あたりまえ」は、教員を研究することの意義である。「規範的な教え方や理想の教師像といった文脈から切り離れた規範的な教授スタイルや教育のスキルを議論することを超えて」(p. 74) と述べていることから分かるように、「規範的な教授スタイルや教育のスキル」を学ぶために教員が研究されるとしたら、その研究は社会学的、人類学的視点が欠けた研究であると著者は考えている。「どのような教え方をすればいいのか」「どのような教師になればいいのか」を議論するために教員を研究することが「あたりまえ」だと認識されてはいないか、という疑念が窺える。著者は、教員が埋め込まれている文脈を無視した個体主義的な研究には存在しない意義を、ライフストーリーやライフヒストリーに見出しているのである。

津田のライフヒストリーに話を戻そう。著者が津田のライフヒストリーを編成する目的は、津田の、教育現場での居場所の見つけ方、他者との相互作用による変容、教育理念に基づいた実践のし方を明らかにすることである。聞き手の村田は、5、6歳の子どもたちに継承語教育を施す津田にニューヨークで初めて会い、その10年後に東京の国際バカロレア教育のワークショップで日本の教員たちに指導する彼に再会した。10年間に津田は活躍の場を広げていて、特に45年間にわたる北米での言語教育に村田は惹かれたのだった。

津田の波瀾万丈のライフヒストリーの詳細を本書評で明かしてしまうのは「ネタバレ」になるため、ごく簡単に概要を説明する。本ライフヒストリーは、津田が国連国際学校という現場で、無給の講師→契約講師→正規雇用へと周辺から中心的な参加へと位置を移動し、居場所を築いていく変容を、Lave and Wenger (1991) の状況的学習論で理論づけている。ライフヒストリーでは、どのような苦しい状況においても津田が教えることにやりがいを感じ続けている姿が描かれている。また、状況的学習論では、共同体への参加によっていかに「学びが起きるか」に焦点が当てられがちであるが、津田のライフヒスト

リーは参加の深化もあれば中心的な参加からの疎外もあり、「さまざまな社会的な境界線を越えていかなければならないこと」(p. 91) を示唆していると意味づけられている。

結びでは、村田にとっての津田とのインタビュー、対話の経験の意味について触れている。その意味とは、教員は教員としてなぜ働き続けるのか、学生たちはなぜ日本語を学ばなければならないのか、という問いに対して「真摯に向き合い、自分なりの答えを見つけていく必要がある」(p. 92) ことを認識したこと、その認識は、教員の規範的なスキルについての議論ではなく、教員の教育実践の豊かな文脈に光を当てたライフヒストリーの編成から生まれたものだけということである。「教育実践の豊かな文脈」という表現が、評者には眩しく感じられる。実践に豊かな文脈があるか否か、というのは、実践を行う当事者が実際に気づくことは難しいのではないだろうか。実践で次々に生まれてくる課題を乗り越えていくことに夢中になり、ふりかえる余裕すらないというケースも多いだろう。ライフを聞いてくれる「聞き手」がいて初めて「語り手」の豊かさが可視化されるに違いない。欲を言えば、Lave and Wenger (1991) の状況的学習論を枠組みとするなら、津田の生徒たちが、津田による教育実践によってどのように変容したのかをより詳しく論じてほしいと思った。「継承語学習者間の「自助集団」」、「みんなが高め合う集団」(p. 89) とは一体どのような実践共同体で、津田の教育実践とどのような関わりがあるのかが非常に気になるところである。

2. 5. 第5章「社会言語学からみたこれからの言語・コミュニケーション教育の課題」(山下仁)

第5章は、言語・コミュニケーション教育の課題について考察することを目的に据えている。タイトルには「社会言語学からみた」と書かれているが、学問分野が何かというより、複言語主義の立場と視点による議論という印象が強い。

本章の序盤では、社会言語学と言語・コミュニケーション教育との関係を探り、「社会的問題の解決を目指すという点で重なる部分がある」(p. 98)と述べている。著者は、ハインリヒ、石部(2016)の説明を参照し、これまでの社会言語学の流れを三つの「波」に分けて説明する。「第一の波」と「第二の波」は、ジェンダーや社会階層といった社会的カテゴリーを所与のものとして話者や言語共同体に当てはめて研究していたが、「第三の波」は、カテゴリーを固定化せず「特定の相互行為者間の社会的相互行為を通して社会的意味がどのように言葉の変異に帰せられるのかを解明」(ハインリヒ、石部、2016, p. 9)する点で他の二つの波とは異なる。そのことから、著者は、「第三の波」にある社会言語学は、相互行為によって社会的意味が新しくつくられ、新しい社会がつくられることに貢献すると意味づける。その社会言語学の役割に、ことばによって社会的問題を解決しようとする言語・コミュニケーション教育の役割を、二つの分野の共通点として見出しているのである。

本章で明らかにしたい言語・コミュニケーション教育の課題は、マクロ社会言語学の観点とミクロ社会言語学の二つの観点からあぶり出される。マクロ社会言語学の観点では、複言語主義の目指す柔軟なコミュニケーション能力の養成や、そのコミュニケーション能力が一定の役割を果たすような言語空間を作ることが挙げられる。ミクロ社会言語学の観点では、上記の言語空間における具体的な課題が、多角的な視点から五つ挙げられている。

本章でも、著者が様々な「あたりまえ」に疑問を呈している。その「あたりまえ」とは、授業における教師と生徒の権力関係、日本語のポライトネス研究が主観的であることや言語・コミュニケーション教育が「正しさ」というイデオロギーに支配されている実態、「日本には識字の問題はない」という言説、多数派や健常者として言語教育を考えている実態、「コミュニケーションは成立する」ということを前提として社会言語学においてヘイトスピーチなど

暴力的な言語行為があまり研究されてこなかったという実態、である。

本章の中で最も心を動かされ共感したのは、著者が複言語主義の理念をどのように実現しようとしているかを述べている箇所である。それは、「全ての言語能力がその中で何らかの役割を果たすことができるような言語空間を作り出す」ことがその大きな方向性であり、その課題であるように思う」(p. 104)という部分である。ここでは、複言語主義の理念を実現する言語・コミュニケーション教育の方向性をはっきりと現れている。しかし、具現化、実現化の方法については論じていない。著者も本章の最後に匂わせているが、その言語空間を具現化、実現化する役割は、言語教師や言語教育の研究者だけではなくよりよい生き方を求める全ての人に与えられていると考えられる。

2. 6. 第6章「コミュニケーションスキルを問う——生きづらさを抱える人のためのコミュニケーションワークショップのエスノグラフィー」(照山絢子, 堀口佐知子)

「コミュ力」や「コミュ障」という言葉を最近よく耳にする。それらが「コミュニケーション能力」と「コミュニケーション障害」を意味することは一般に知られている。本章の著者は、いわゆる「コミュ障」を抱える発達障害者を主な対象としたワークショップのフィールドワークを約1年間行ない、コミュニケーションスキルをめぐるエスノグラフィーを描いた。手法としては、調査者と現場の人々のチームで行う「チーム・エスノグラフィー」(p. 17)のかたちをとっている。

本章がフィールドとしている「R会のワークショップ」の対象者は、発達障害者や「ひきこもり」などからコミュニケーションに問題を持つ人たちである。月に数回、公共の施設内で開催される。参加者は都度変わり、大学生から70代くらいまで年齢層が厚い。ワークショップの目的はコミュニケーショ

ンスキルの向上で、主な活動内容は、簡単なコミュニケーションゲーム（アイスブレイク）、会話のワークショップ（メイン活動）、活動の振り返りとなっている。特徴的なのは、ワークショップで知り合った人の情報を外に漏らさないというルールのほか、参加者同士による連絡先の交換を認めていないということである。R会は、その場を超えた関係性を結ぶことを奨励せず、「その場限りの関係性の中でコミュニケーションの練習を行い、それぞれが得たものを持ち帰って現実の社会生活の中で活かしていくことを期待」(p. 123) している。参加者たちは本名や職業などの背景が共有されない低コンテキストの中で、ファシリテーターに導かれ、ひねりのある自己紹介をしたり、二人一組になって与えられたテーマ（例えば「東京」）についてフリートークをしたりする。低コンテキストだからこそ、コミュニケーションは、「より明示的で、誰にでも伝わる言葉や内容を選ぶことにつながっていく」(p. 142) ことになる。

本章のエスノグラフィーの前半はワークショップの参加者たちへのインタビュー、後半はワークショップの作り手へのインタビューについて考察している。R会の代表者である山根さんの語りに、R会が参加者に期待するのは「スキルの前」という表現がある。著者はそれについて、企業面接での受け答えや「ほうれんそう」(報告・連絡・相談)のハウツーではなく、他者とつながるといふことの本質にあるものだと説明する。前者はSST（ソーシャルスキルトレーニング）と言われるもので、目に見えマニュアル化できるものである。後者はマニュアル以前にある形のないものゆえ体得しにくい。しかし、これまでに人間関係で傷ついた経験を重ねてきた発達障害を抱える人には、マニュアル通りに行えば失敗しないコミュニケーションスキルを学んだとてほとんど意味がない。「失敗のリスクに身をゆだねながら試行錯誤をする」(p. 139) コミュニケーションスキルの学びを起こす仕掛けがR会のワークショップには存在するのである。著者は、「ワークショップの参加者らにこうしたR会の思想がどれほど意識され

ているのかはわからない」(p. 140) と述べているが、場の作り手の思想や仕掛けが参加者に意識されないからこそ、参加者は試行錯誤による自立的でリアルなコミュニケーションに挑戦していけるのではないかと評者は思う。

本章で著者が疑う「あたりまえ」は、コミュニケーションスキルの向上がマナーなどの見えるスキルのトレーニングに偏っている傾向はもちろんのこと、言語コミュニケーション教育や外国語教育の方向性にも及ぶ。例えば、「言語コミュニケーション教育にしばしばみられる「正しさ」イデオロギー」(p. 141), 「外国語学習者の研究を中核とすることばの教育」(p. 144) である。著者は、文化人類学の視点から「言語学習者が教室外で生活者としてコミュニケーションする際のつまずきに注目することで、言語コミュニケーション教育研究も発展しうるのではないか」(p. 144) と展望を述べている。この展望は、第5章の山下の論考の主張とも重なる。

言語教育の現場を準備教育の場と捉えることに批判的な立場をとる評者は、本章のR会のワークショップも準備教育の場と言えるのではないかと多少批判的に読み進めてみた。しかし、前述したように、低コンテキスト状態が作られた場であり、場の作り手の思想が意識されない環境の中において自立的でリアルなコミュニケーションに挑戦できるのなら、その営為はもはや、「準備」ではないと思直した。

2. 7. 第7章「教室における「授業」と「英語」の非自明性から考える——「英語教育」の再帰的批判と「ことばの教育」の再興」(榎本剛士)

タイトルに示されているとおり、第7章で疑われている「あたりまえ」は、「授業」と「英語」である。本書は人類学・社会学的視点からことばの教育を考えることを目的としているが、本章の著者は「ことば」がどのように使われているかを考察するとき、権力関係やアイデンティティとの関わりを重視し、

人類学・社会学視点をわざわざ持ち出すまでもないと述べている。そこに、本章が読者に伝える「授業」と「英語」の「非自明性」に対する強烈なメッセージを感じる。

本章で繰り返される問いは、英語の授業時間中に起きていることは「英語の授業」であり、生徒はそこで「英語」を学んでいる、と本当に言えるのかどうかという疑問である。著者は、まず、「英語教育」という枠組み（思考様式）そのものを現場（内部）から超えていくための契機を示す（p. 148）ために、「授業」と「授業時間に起きていること」をBakhtin（1986）の「ジャンル」概念を用いて区別している。「ジャンル」とは、様々なコミュニケーション領域で発達していく各々の領域特有の「比較的安定した発話の型」（p. 148）である。「授業」は、教師の役割や適切な話し方などがパターンとして特徴付けられる、一つの「型」である。しかし、「授業時間に起きていること」は、「型」ではなく、様々な現象が起こりうる「出来事」である。つまり、「授業」と「授業中に起きていること」は一致しない。その点において、「英語」の授業時間中に起きていることは「英語の授業」であり、生徒はそこで「英語」を学んでいる（p. 147）という「あたりまえ」は「あたりまえ」でなくなるのである。

著者は、Bakhtin（1986）の「ジャンル」、Bauman（1996）の「脱／再コンテクスト化」、Blommaert（2010）の「スケール」という三つの概念を援用し、実際の英語の授業時間中の談話を分析して「どのようなコミュニケーションを通じて、どのような異なる形を纏いつつ、そして、どのような階層化を伴いながら、「英語」が教室を巡るか」（p. 153）を考察している。分析、考察には埼玉県のある公立高等学校の「英会話」の授業をフィールドとし、三つの場面（やりとり）を対象としている。主な登場人物は、授業の盛り上げ役の3年生男子、日本人の担当教諭（高頭先生）、アメリカ人の新任外国語指導助手（Mr. Loper）で、英語の授業の現場で「あたりまえ」が揺らいでいる状況が見える。教室には、様々な「ス

ケール・レヴェル」が存在し、「英語」はそれらの間を行ったり来たりする。かれらのコミュニケーションは「英語」に制御されているのではなく、むしろ、コミュニケーションによって「英語」が様々な役割を与えられ、「授業」という「ジャンル」は変容し、上塗りされていくのである。彼らが学ぶ対象とする「英語」には実体はない。その現象に、著者は「英語教育」を超える契機（p. 166）を見ている。ゆえに、著者は、「コミュニケーションを「英語」で制御するための教育ではなく、自己認識、自己批判、自己変容に開いた、「今・ここ」のメタ・コミュニケーションを重要な原動力とする教育」（p. 165）を提案する。学校教育としての「英語教育」を、「世界に存在する様々なコミュニケーションの形を志向した「実際に使われることばの教育」（p. 167）に変えることを目指して。人類学・社会的視点で考えるからこそ、「ことばの教育」の「ことば」に「メタ・コミュニケーション」という概念を当てることができるのだろう。

再度、本章のタイトルに戻ってみる。サブタイトルは、「ことばの教育」の「再興」である。「再考」にとどまらない挑戦的な分析と考察、その後の提案に「英語教育」変革の萌芽が見える。著者は、「学校で行われる英語の教育は「英語教育」であることを止め、世界に存在する様々なコミュニケーションの形を志向した「実際に使われることばの教育」に向けて、少しでも踏み出せるのではなからうか」（p. 167）と述べて章を結んでいる。では、「実際に使われることば」とは、英語ではない、何なのだろうか。それは、イデオロギーから解放された、言語に限定されない広義の「ことば」であろう。ならば、この「ことば」とは何かについてのより深い議論こそ、本章の考察では必要ではないだろうか。

2. 8. 第8章「大学における多文化協働フィールドワークを通じたことば・文化の学び」（村田晶子）

第8章から第11章までは第3部「人類学・社会学

的視点を生かしたことばの教育」に収められている。第8章は、人類学・社会学の方法論に着目し、その方法論がどのようにことばの教育に資するのかを示している。本章の目的は、「人類学の視点に基づいたフィールドワーク教育が、学生たちの多文化協働、そしてフィールドにおける他者との関わり、自己と他者との関係性の分析にどのように役立つのかを明らかにする」(p. 173) ことである。本章で著者が強調するフィールドワークおよびエスノグラフィの醍醐味は、「他者化された人々からみつめ返される逆転の可能性を常に秘めており (Clifford, 1986), 相手の目に映る自分自身を知る学びの機会」(p. 174), つまり「自己再帰性」である。

また、著者が疑う「あたりまえ」は、「国家プロジェクトとしての「グローバル人材」の育成において、日本人学生の英語力の育成が重点課題として取り上げられており、それに連動する形で英語での専門科目の中に必修科目が位置づけられていることが多い」(p. 175) という実態である。このような必修科目は、まず英語が苦手な学生には狭き門となり、英語でのコミュニケーションが可能な日本人学生と留学生のみの閉鎖的な空間を生む。また、大学内の若者のみで作られるコミュニティという閉鎖性も否めない。

以上の課題を乗り越えるために、著者は大学における授業の一環として交換留学生と学部生が共に取り組む「多文化協働フィールドワーク」をデザインした。この活動には、留学生と日本の学生、約250人(若干留学生の方が人数が多い)が参加した。学生たちには、多様な言語文化的な背景をもつ学生の協働の中に生まれる多面的な学びと、質的な社会調査の技法を身につけること、協働フィールドワーク、エスノグラフィ作成を通じた他者と自己についての内省が期待されていた。留学生と日本の学生が小グループを作り、少子高齢化社会や格差社会など、日本社会、文化に関するテーマを決めてフィールドワークを行う。教員は、毎週各グループとチュートリアルを行い、進捗状況を確認しながらグループ・

ディスカッションをモニタリングし、必要に応じてカウンセリングを行った。

「多文化協働フィールドワーク」で、著者が重視していることの一つは複言語を使う協働力である。学生間のやり取りが英語、日本語どちらかの言語に偏ることのないように配慮し、グループの編成は様々な英語レベルと日本語レベルを混在させている。その結果、グループ内の情報共有から疎外されていると感じる学生も存在し、葛藤やフラストレーションに苦しむ場合もあった。しかし、学生たちは、自分たちの言語レベルに合った役割で貢献できる参加の仕方を模索し、参加の度合いを高めていた。

また、著者が重視しているもう一つの点は、大学の外に存在する人との関わりである。フィールドワークの調査協力者として、彫師、オタクが挙げられている。学生たちは普段話す機会のない人たちと関わることで、その人たちの中に自分との共通点を見つけ、自分で気づけなかったステレオタイプ、偏見、思い込みから脱していくのである。エスノグラフィを描くことは、「彼ら自身の立場性を問い直し、それを可視化、言語化して振り返り、今後どうしたらよいか考える上で役立つ」(p. 189) と著者は自らの実践を意味づける。

ことばのスキルを教えるのではなく、また学内の国際交流にとどまるのではなく、他者あるいは社会との関係づくりをしていく力を養う教育。そのような教育の営みが、言語・コミュニケーション教育に従事する私たちには大切なのだと改めて感じた。本章の目的に戻って、その答えを探ると、人類学・社会学の視点に基づいたフィールドワーク教育は、「他者の分析を自己とのつながりの中で捉える自己再帰的な分析」(p. 187) に貢献できることが見えてくる。また、他者あるいは社会との関係づくりの力が求められるということから、ことばの教育には「公共性」が必要とされることも分かってくる。「公共性」とは、ある活動がある集団内に閉じられず、あらゆる人に開かれているという意味と、異なる言語文化的背景をもつ人々が意見交換ができるという

意味をもつ。言語・コミュニケーション教育は、自己を他者に開くことを促すのである。よって、本章の最後には、脱文脈化したスキル教育への批判が述べられているが、その批判により強い妥当性を加えるなら、ことばの教育における「公共性」の議論の展開が重要となるのではないだろうか。

2. 9. 第9章「ミニ・エスノグラフィーと言語文化教育——個人の役割に焦点を当てて」(川村宏明)

第9章は、言語文化教育にエスノグラフィーという文化人類学の手法を用いる意味について論じている。本章が考察の対象とするのは、著者が運営する米国人学生の日本語短期研修プログラムと日本から来る学生を受け入れる超短期研修プログラムである。日本でのフィールドワークを経験した米国人学生は、「日本の子供はみな礼儀正しい」「日本人は皆優しい」「日本はどこに行ってもきれい」と感想を述べる。一方、日本人学生も(超短期だけではなく1年間存在する学生も)、英語のスピーチを披露する際に「アメリカは自由だ」「アメリカは上下の区別がなくみな平等だ」(下線部は著者による)と言う。著者は、このような現象について、「「百聞は一見に如かず」の一見こそが、ステレオタイプを生み出す危険がある」(p. 195)と指摘する。

著者は、上記のような問題意識から、文化人類学の理論と手法を言語文化教育に応用しようと模索するようになった。そこで、米国インディアナ州のアーラムカレッジで行われた、留学前の学生に対して参与観察を中心とするエスノグラフィーのテクニックを用いた観察能力を高める活動(Jurasek, 1995)を参考にし、自らが指導する学生のためにミニフィールドワークをデザインした。そのねらいは、学生たちに自分本位な視点で物事を見るステレオタイプの視野の狭さを自覚させることである。「広い視野(ホーリスティック)から物事を見る習慣をつけるために、というよりはいかに自分が日常狭く自分本位な視点でのみ物事を見ているのかという

自己発見を理解させる」(p. 203)ことであり、学生たちに変容を期待することは、「「参加している、イコール、その場を理解していることではない」という点を認識させること」(p. 204)である。具体的には、学生たちが大学のカフェテリアに行き、観察、参与観察、聞き取りを行う。結果、カフェテリアの利用者の幅の広さや食事の場だけではなく人との出会いやコミュニケーションの場であるというカフェテリア自体の意味に気づいていく。

また、著者はミニ・エスノグラフィーを紹介する。そこでは、学生が日本での宴会の観察、参与観察、インタビューを行うという活動が一つの例として示されている。ミニ・エスノグラフィーは、学習者の主体的な学びであることを著者は強調する。そのため、学習者に直接的な指示を出すと最大の利点が失われることを注意喚起する。そして、直接的ではなく学習者に思考を促す「コーチング付きフィールドワーク」の有用性を提示する。例えば「ここではXしなさい」ではなく「ここでXしてみても、どのような反応がくるか見てごらん」という働きかけである。エスノグラフィーは、クリティカル・シンキングのスキルを向上させ、意識していない文化を可視化するのに有効なアプローチであり、言語文化教育のためにはコーチの育成が求められる、と著者は結んでいる。

たとえ超短期プログラムであっても、指導者が学習者の思考を活性化させる働きかけを怠らないエスノグラフィーの活動は、「目からウロコ」を体験させ、自分のステレオタイプに気づくのに非常に有効な方法であると、評者も感じた。しかし、ステレオタイプの物事の見方を回避するための言語文化教育を提唱するのであれば、その実践は、本章で紹介されているカフェテリアの利用者と運営者を対象とした観察とインタビューや宴会の観察とその不文律のルールの可視化といったミニフィールドワークで十分だろうか。超短期の学習期間だとしても、学習者一人ひとりのオリジナリティを尊重し、より学習者自身にテーマを惹きつけられるように、各々のテー

マを自身で発見し、自分自身と対峙できるようなエスノグラフィックな実践が望まれるのではないかと感じた。

2. 10. 第10章「拡張現実 (AR) を活用した英語での学習——学習者の日常を拡げ母語と指導言語の溝を埋める」(青山玲二郎)

第10章の舞台は香港である。著者は香港における英語使用について説明する。香港は多言語社会であり、広東語と北京語の二つの中国語、それに英語が使用されている。一般の香港の子どもたちにとっては、英語は自然習得できる言語ではなく、学校教育で学ぶ言語である。しかし、大学の講義ではわずかな例外を除いて全て英語で行われる。職場においては話し言葉としては広東語が使われるが書き言葉には英語が使われる。英語は高等教育を受けるのには必須であり、職業選択にも多大な影響を与えるのである (p. 214)。著者は、そのような英語が力を持つ香港の教育が、どのような経緯で構築されてきたのか、歴史的な背景をもとに概観する。その中で、今日までの経緯に子どもの親による英語至上主義に基づくイデオロギーが影響していることにも触れる。2018年現在の香港には、広東語を介さない大陸の学生や非中国語圏の学生が急増し、広東語による教育が多くの学生を排除してしまうため、「英語を指導言語とする制度へと完全に移行しつつある」(p. 218)。以上が多言語社会・香港の指導言語をめぐる教育現場の状況である。

この背景を踏まえて、本章では、学習内容が中国もしくは香港という現地に関係する要素が大部分を占める人文学の授業においても、その指導言語には英語が選ばれていることについて問題提起している。理学や工学とは異なり、歴史学や民俗学などの人文学では、「学術的知識を単純に覚えるのではなく、自己の体験や考え方に基づいて学術的知識を批判的に考察し内省する姿勢が求められる」(p. 224)のだが、学習者の日常的経験が中国語で形成されて

いるのにも関わらず、習得すべき学術的知識は英語で表されている。そこで、著者は、香港理工大学の「中国知」と「香港史」の担当教員と学習者の協力を得て、二名のリサーチアシスタントと3時間講義を4回にわたって学習者として参与観察し、総計11回のインタビュー調査を行なった。中国文学や香港史を英語を指導言語として教え学ぶことによどのような問題が生まれるのかを確かめるためである。ちなみに、それらの講義を受講する学生たちの全てが英語話者(英語能力にはばらつきがある)で、その90%以上が中国語話者でもある。

調査の結果、学習者同士のディスカッションでは、最初英語で行なっていた学習者が、言いたいことが言えず途中で北京語または広東語にスイッチする現象が起こった。文化と言語は深く結びついているからである。非中国語話者の学習者には、中国語話者の学生が英語に通訳するなど対応したが、英語への翻訳は必ずしもうまくいかなかった。その結果から、著者は重要な課題を見出す。「日常的体験と学術的知識の間に深い断絶」(p. 224)があるせいで学習者が自己の体験や既存知識を人文学の習得に十分生かせないことである。著者は、その課題を乗り越えるために、拡張現実技術 (AR: Augmented Reality の略) を活用した実践に踏み出す。そして、「英語での学習」としてのARを活用した実践の意義と課題について考察している。「英語を学習」ではなく「英語で学習」する実践なので、学習者が学ぶ対象は中国、香港の文化や歴史である。

著者の研究チームが試みたARの実践では、Aurasmaという無料アプリケーションとスマートフォンのカメラ機能を利用した。トリガーイメージと呼ばれる、ある画像にスマートフォンをかざせば、あらかじめそのトリガーイメージにセットしておいた映像や録音や画像(オーバーレイと呼ばれる)が現れる仕掛けである。オーバーレイには、ウェブページに移動できるリンクを貼りつけたり、講義映像を置き内容確認問題を解かせたりするコンテンツを入れ込むこともできる。このARを用いて、著

者の研究チームは、学習者の日常を拡張する実践を行なった。学校外にもオーバーレイを仕掛けた。

実践後、学習拠点を訪れた学習者たちにグループインタビューを行った際、全員から学習効果について肯定的な意見が引き出されている。例えば、フェリーのトリガーイメージを見つけてオーバーレイを出現させた学習者は、そのインタビュー映像に出てくる船員を見つけて直接話しかけ経験を聞き取っていたり、学習拠点である建造物や旧市街地、博物館を自分が実際に訪れた経験を、英語でのディスカッションで具体例として使うことができ、英語で話し易くなったという感想もあった。また、フェイスブック上で学習者同士が意見交換をするなどのつながりも生まれていた。このように、ARは「自分の体験を英語で表現して講義のディスカッションに活用」(p. 239) することに有効であるという結果が表れたのである。一方、インターネットを使えば歴史的な情報などは簡単に入手できるため、トリガーイメージを探すことに時間をかけることが非効率的だと考えている学習者は、実践に参加しなかった。学習者をAR体験に導く方法が今後の課題となった。

以上の実践の考察から、著者は、新技術を授業に導入することについて提言をする。技術は目まぐるしく進化する。新技術に教師はついていかななくてはならないという言説も声高に掲げられている。しかし、新技術を用いる教授法に、教師や学生が合わせることが強要してはならないと著者は考える。技術の導入を前提にするのではなく、学習者の学習環境を知り、知識の習得を阻む原因を追求するという、学習者主体の姿勢を示す。ARと言え、世界各地にユーザーが存在する*Pokémon GO*が思い浮かぶ。ただゲーム機を手にして遊ぶのではなく、主体が外に出て行ってリアルな体験ができることが売りである。*Pokémon GO*は、自分のスマートフォンで利用できるという手軽さと、自分が活動する地域が舞台になるという斬新な技術によって瞬く間にユーザーを増やした。しかし、手軽な新技術だからという理由だけで教育現場にARを持ち込んでも、学習

者の学習目的とその方法が合わなければ何の意味もない。技術に学習者が弄ばれてしまうだけである。著者は、実際に大学の授業を参与観察し、何が誰にとってなぜ問題なのかを調査している。そして、課題を発見し、その課題を乗り越えるための方法として新技術を利用している。学習者の目的に、技術が後からついて来ているのである。

ちなみに、*Pokémon GO*の公式ウェブサイト(<https://www.pokemongo.jp/>)には、以下のように書かれている。

『*Pokémon GO*』のミッションは、「Adventures on Foot with Others (共に歩いて冒険する)」です。プレイヤーの皆さんが足を伸ばすきっかけとなり、その場所だけにある魅力的なものに触れて、地域や歴史のことを深く知ることができる。帰ってきたら、体験したことや感じたことをSNSで拡散したり、家族や友人に伝えたりする。そしてまた、別の誰かが冒険へ歩き出す。

*Pokémon GO*の「ミッション」のように、ARの技術を活かす学習の醍醐味は、教室の外での「冒険」であり、その冒険の体験を他者と共有することにある。学習者を教室に閉じ込めないフィールドワークがここでも求められている。著者は、フィールドワークを実施するための時間、労力についての懸念から手軽にできるARを提案している。しかし、「日常的体験と学術的知識の間に深い断絶」をクリアするには、学術的知識が冒険によって得られ、他者と共有するターゲットにふさわしい質のものでなければならぬだろう。そうでなければ冒険への出発に食指が動かないからである。多くの学習者にARを利用した学習に参加することを望むのなら、トリガーイメージとオーバーレイを学生にとってより魅力的にする工夫を、時間と労力を使って仕掛ける必要があるのではないか。大学内のみではなく学生の日常をフィールドワークしてみなければ学生の世界観を知ることにはできない。やはりフィールドワークに時間と労力の節約は期待できないのではないだろうか。

2. 11. 第11章「ことばにならない経験をことばにすること——多文化チーム・エスノグラフィーの実践をふりかえる」(井本由紀, 徳永智子)

第11章は、2人の著者が同じ大学で担当する授業の協働により行った教育実践の意味と課題を表している。その教育実践には、井本が担当する文学部の文化人類学ゼミ（ゼミ）と徳永の留学センター（留セ）の授業を受講する学生が参加する。ゼミと留セの学生による混合チームが多文化共生に関連する場所を目指して新大久保を自由に歩き回るというフィールドワークである。重要なのは、そのフィールドワークの後、学生たちと教員2人が韓国料理屋に合流して賑やかに食事しながら行う「ふりかえり」である。「ふりかえり」では、フィールドワークの経験を共有する。「言語の壁によるとまどいや沈黙」(p. 246)もあるが、そのような様々な言語、様々な経験の語りが錯綜する中で「ふりかえり」は重ねられる。また、自分たちが観察したこと、感じたこと、疑問に思ったことなどをフィールドノーツとして執筆し、互いに読み合いふりかえることを繰り返す。著者は、このような人類学的フィールドワークは、他者に出会ってその他者と経験を作り出して共有し、その経験をことばにしてふりかえり、自己変容と気づきを続けていくプロセスとして意味づけている (p. 249)。本章は、このようなチーム・エスノグラフィーを、著者がさらにふりかえって考察したものである。

本章では考察の枠組みにKolb (1984) の理論を用いている。その理論とは、「体験すること」を目的とするのではなく、具体的な経験を受け、その経験をふりかえることで概念化し、そこから行動とさらなる経験につなげていく円環のプロセスを強調するものである。また、「経験によってその都度自己がつくられるような学びのプロセスを描いている西平直 (2005)」(p. 250) を引用し、「言葉にならないこと」をあえて言葉にするふりかえりによって経験が深まることを示唆する。そして、「ふりかえり」(=エスノ

グラフィー) を、「経験を経て、経験により自分が変容する過程で「ことば」にすること (ある種の相容れない困難な行為)、そしてそのことばにすることはことばにならない深い領域に入ることでもあるとする。それは身体的なプロセスでもある」(p. 251) と定義する。著者の「ふりかえり」の意味づけには、「ふりかえり」は、経験を言葉にすることであり、その言葉が人に「気づき」をもたらし、経験の言語化によって「気づき」を得た人は、積極的に新たな経験をしに前に進む、と評者は解釈した。

学生たちの「ふりかえり」のフィールドノーツには、新大久保をコリアンタウンではなく「多国籍」「多文化」な場と捉え直したり、逆に留セの学生は自分たちに馴染みのある移民コミュニティと比較して「多文化」をあまり感じなかったという感想が表れる。しかし、著者は多文化か否かという二項対立的な議論ではなく、フィールドワークを通じて個人個人の経験そのものを身体で感じて理解することを期待する。「異文化」を頭だけではなく体で感じ、「ふりかえり」の円環プロセスを実践することを目指しているのだ。著者の実践の記述から、学生たちと教員たち、一人ひとりが個々の気づきを得ていることが分かる。学生たちは、例えばモスクに入ることに恐怖を覚えたり、一方で畏怖を感じたりして情動・感覚に意識を向ける経験のチャンスを得る。著者の実践は、ねらいどおりにいく時もあればそうではない時もあり、授業の運営について課題が浮き上がってくる。

本章の最後に、フィールドワークを行う暴力性・危険性について触れている。神聖な宗教的施設に近づいて観察したり、韓国系店舗で店員にインタビューを断られたり、「新大久保を学習教材として利用し、消費しているだけではないか」(p. 262) と著者は危惧する。しかし、一方でその危惧が過ぎるとせっかくの大学の外の社会との関わり合いがなくなってしまうことにも疑問を呈する。「フィールドにおいて「私」個人がどのような影響を及ぼしており、どのように見られ、反応されているかを考える

こと。それをフィールドノーツやエスノグラフィーに書き込み、意識化すること」(p. 263)の重要性が示唆される。「多文化チーム・エスノグラフィー」には様々な課題が残されている。その課題の発見から、著者は場づくりの更新へと前を向いている。この場づくりの更新へのエネルギーは、教員による実践に対するしつこいくらいのクリティカルなふりかえりがなければ決して生み出せない。しかし、先に述べたように、「ふりかえり」は、人を新たな経験へと向かわせるはずである。では、この「多文化チーム・エスノグラフィー」は、学生たちにどのような新たな経験をもたらすのだろうか。教師たちが「ふりかえりと経験と変容のプロセス」(p. 265)を学生たちに促すのはなぜなのか。自己変容と気づきは、本章で書かれているフィールドワーク内のことだけにとどまらないだろう。「多文化チーム・エスノグラフィー」の実践の先には何があるのか。もしかすると、次の段階は「チーム」ではなく自己エスノグラフィーを編んでいく実践などに発展するかもしれない。本章の考察にさらなる展開を期待したい。

3. ことばの教育の未来の扉を開ける

私事になるが、評者は、日本の地域に暮らす子育て中の結婚移住女性が日本人親子と交流するためのサークルを運営し、実践研究を行なっている。本サークルでは、日本語だけではなく、他の言語や参加者が得意な料理やダンスなどを媒介とした、人的ネットワークの構築を促し、この実践を、評者は地域日本語教育の一環として位置づけている。しかし、過去には研究発表の折に触れ、「その実践は日本語教育と呼べるのか」「社会学の分野の研究だ」という批判を受けた。評者の研究には日本語教育学的視点が欠けているという批判であった。この、ことばの教育と社会学の間に横たわっている（と、見なされた）大きな溝を、しばらくの間埋められずにいた。しかし、その溝を埋められなかったのは、本当は溝などないのに溝があるかのようにその当時は思わさ

れ、評者自身がことばの教育を学習者を取り巻く環境、埋め込まれている社会的コンテクストとしっかりと結びつけて十分に論じられなかったためである。実践自体はれっきとしたことばの教育を行っているのに、ことばの教育＝「ことばを教えること」というイデオロギーに無意識に囚われ、自分の実践を逆説的な日本語教育として論じようともがき苦しんでいた。あの時、もがくよりも、ことばの教育＝「ことばを教えること」という「あたりまえ」を、とことん疑うべきであったのだ。そうすれば、研究の途上で社会学的視点で実践を見ることによって自身の日本語教育学的視点を更新していく、その価値に気づき、不毛にもがくことはなかったかもしれない。

本書の内容に話を戻す。本書から受ける強いメッセージは、二つある。一つ目は、ことばの教育の実践中に既存の規範を疑い、勇気を持って実践の理念を更新することで言語イデオロギーと言語教育イデオロギーから解放され、実践自体が更新され得ることである。二つ目は、ことばの教育を授ける主体も授けられる主体も、ことばの学びによって周りの環境、つまり社会を変えていくことのできる社会的行為主体であるということである。

では、なぜことばの教育の「あたりまえ」を再考しなければならないのだろうか。それは、過去、現在を通して固定的な言語学的・言語教育学的視点によることばの教育をめぐる議論が頻繁になされてきたからである。そのような視点からではなく、人類学・社会学的視点を通して、学習者が埋め込まれている社会的コンテクストへと視野を広げる重要性を本書は訴えている。ことばの教育に携わる私たちが視点を変える意味は、理解できるように簡単には理解できない。それに、理解できたとしても変えられるように簡単には変えられない。なぜなら、私たちが学校教育で長年受けてきた英語教育の経験が視点と意識の変化を邪魔するからである。

本書の第2章と第7章で、ましこと榎本が英語教育の存在そのものについて批判したように、私たちが暮らす世界にはびこる「英語教育はあたりまえ」

は、根が深い。例えば、昨今、日本人大学生のグローバル化を目的として学部の授業に留学生を入れ込み、同じ教室で学ばせ始めた大学の例が多々ある。表向きは留学生も日本語を学べるという体である。しかし、そのために留学生は「日本語」の授業履修のコマ制限を設けられてしまう。これまで「日本語」の総合科目やライティング、文法、漢字など多様なクラスをある程度自由に履修できたのに、学部の授業の履修を推奨されてそのような憂き目に遭うケースもある。その他の点で納得できないのは、留学生は英語を母語とする学生ばかりではないということである。留学生を教室に入れることで教室の共通語が英語になると、なぜ決めつけてしまうのだろうか。そもそも留学生の母語、第一言語は多様である。なぜ英語だけが日本人学生の学びの対象に選ばれるのだろうか。

また、前述した、評者が地域で運営しているサークルに子どもを連れてくる日本人の中には、子どもに英語に馴染んで欲しいから参加した、という親も少なからず存在する。サークル名には確かに「多文化」という言葉がついている。しかし、なぜ英語に馴染めると思うのだろうか。参加後のアンケートの中には、「もう少し欧米系の親子がいてくれたらいいなと思いました」という感想を見たことがあり、非常に驚いた。

ことばの教育の「あたりまえ」は再考されねばならない。それは、ことばの教育の未来の扉を開けるためである。

4. 展望：より近く、人に寄り添うことばの教育へ

ことばを社会のコンテキストから剥がして取り出して、教える物事の存在が前提となっているような教育に異論を唱え、言語教育あるいはコミュニケーション教育のイデオロギーを超えていくことに人類学・社会学的視点が必要なことは、本書を通して再確認できた。しかし、読み進めていく中でやや違和

感を持ち続けていたことは、人類学と社会学を一つのジャンルとして括っていいのか、本書ではその重なりと異なりをどのように捉えているのかということだった。井出、砂川、山口(2019)では、言語人類学と社会言語学の共通点を示しながらも相違点を明確にするとともに「言語人類学と関連分野の位置づけ」を概念図で示しており(pp.12-16)、人類学の視点がいかなるものなのかを分かりやすく表している。本書でも人類学と社会学の両者の視点の共通点と相違点について論じられていれば、本書で紹介されている様々な実践がどちらの意味合いをより強く含んでいるのかが理解でき、その実践の意義をより深く解釈できたのかもしれない。

一方、本書全体を通じて伝わってきたメッセージは違和感がなくブレもなかった。それは、コンテキストから脱しないという人類学・社会学的視点によって生み出されることばの教育の可能性である。私たちが生きていくためには、人と関係を結んだり、人と物事の交渉をしたりするというコミュニケーションは避けて通れない。人類学・社会学的視点からことばの活動を多角的、批判的に見ることで、人により近く寄り添うことばの教育が形成されていくのである。

文献

井出里咲子、砂川千穂、山口征孝(2019).『言語人類学への招待——ディスコースから文化を読む』ひつじ書房.

佐藤慎司、村田晶子(編)(2018).『人類学・社会学的視点からみた過去、現在、未来のことばの教育——言語と言語教育イデオロギー』三元社.

西平直(2005).『人間教育学のために』東京大学出版会.

ハインリヒ、P.、石部尚登(2016).アイデンティティ研究の新展開『ことばと社会』18, 4-10.

箕浦康子(1999).『フィールドワークの技法と実際——マイクロ・エスノグラフィー入門』ミネ

ルヴァ書房.

- 箕浦康子 (2009). 『フィールドワークの技法と実際
II — 分析・解釈編』ミネルヴァ書房.
- Bakhtin, M. M. (1986). The problem of speech genres.
In M. Holquist & C. Emerson (Eds.), *Speech
genres and other late essays* (pp. 60-102). Austin,
TX: University of Texas Press.
- Bauman, R. (1996). Transformation of the word in
the production of Mexican festival drama.
In M. Silverstein & G. Urban (Eds.), *Natural
histories of discourse* (pp. 301-327). Chicago, IL:
University of Chicago Press.
- Blommaert, J. (2010). *Sociolinguistics of globalization*.
Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Clifford, J. (1986). *Writing culture: The poetics and
politics of ethnography*. Berkeley: University of
California Press.
- Jurasek, R. (1995). Using ethnography to bridge the
gap between study abroad the on-campus lan-
guage and culture curriculum. In C. Kramsch
(Ed.), *Redefining the boundaries of language
study* (pp. 221-249). Boston: Heinle & Heinle.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning as the source of
learning and development*. Englewood Cliffs:
Prentice Hall.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning:
Legitimate peripheral participation*. Cambridge:
Cambridge University Press.

Forum

Questioning about what you take for granted in order to open the door to the future of language education

[Book review] *Past, present, and future of language education
from anthropological and sociological points of view: Ideologies on language
and language education* (Ed. Shinji Sato and Akiko Murata)

FUKUMURA, Makiko*

Waseda University, Tokyo, Japan

Abstract

This paper is a book review of *Past, present, and future of language education from anthropological and sociological points of view: Ideologies on language and language education* (Ed. Shinji Sato and Akiko Murata). This book has been written to encourage people involved in language education to reconsider their own activities and take a step forward. This book is made of three parts. The book starts with a summary of the discussion about the theoretical significance of anthropological and sociological approaches in language education. The second part concerns questions around what has been taken for granted in language education from anthropological and sociological points of view. The final part of the book shows some practical examples of language communication education from anthropological and sociological points of view. Thirteen authors question various assumptions that have been taken for granted and argue the need to rethink what language education is. In this paper, I summarize the content of each chapter and explain my vision for language education.

Copyright © 2019 by Association for Language and Cultural Education

Keywords: anthropological and sociological approach, language education, a social agent, ideologies on language, ideologies on language education

* *E-mail:* fukumuramakiko@gmail.com

『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。
- ・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。
- ・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(*1)かつ同時投稿(*2)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。
*1 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。
*2 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, あるいは従来の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。

: 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。

: 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。

: 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。

: 言説の公表が言語文化教育に貢献するものである。

: 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. 原稿の執筆

- ・原稿の執筆については, 別に定める「執筆要領」に基づく。

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

※投稿に関する問い合わせは、メールにて、言語文化教育研究学会事務局 (contact@alce.jp) までお送り下さい。

『言語文化教育研究』執筆要領

- ・ 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4部から成り、原則として所定のテンプレートファイル [ダウンロード:DOT] を利用した「Microsoft Word形式」とする。
- ・ 分量は、規定の書式にて「3. 本文および文献リスト」が30ページ以内とする。
- ・ 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>
- ・ 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。

第17巻 編集後記

この度、『言語文化教育研究』第17巻を無事お届けすることができました。

本巻の特集は「市民性形成と言語文化教育」です。市民性教育は、近年多様な分野で語られており、ことばと社会と教育を結びつけるひとつの重要概念となっています。概念ゆえに幅広く、それらがどのように教育と実践につながっていくのか、それを読者の方が考えるきっかけになれば幸いです。

近年、『言語文化教育研究』にはたくさんの投稿をいただくようになりました。今回は、これまでに最も多い、計32本の投稿があり、うち21本が採択となりました。オンラインジャーナルであるために、実測することはできませんが、これまででもっとも分厚い号となりました。

学会も6年目を迎え、会員数も447名(2019年12月18日現在)となりました。論文の投稿数と共に、言語と文化と社会の教育を考える学会として、ひとつの形をなしてきたのではないかと思います。市民性教育は、対話空間をつくっていきながら、よりよい未来社会をつくっていくために、私たち自身が新たな観点を取り入れながら考え、再考し、「私たち」の範囲を広げながら公共空間・民主主義の空間をつくっていくことだともいえます。この学会誌が、そうした民主的な公共空間を生み出すひとつの装置になるように、それをきっかけにあらたな言語文化活動がうみだされるように、ねがってやみません。

学会誌編集委員会 委員長 南浦涼介

学会誌編集委員会

尾辻恵美	飯野令子	市嶋典子	北出慶子	小口悠紀子
澤邊裕子	嶋ちはる	嶋津百代	寅丸真澄 (副編集長)	
仲潔	中川康弘	中山亜紀子	福島青史 (特集担当)	
細川英雄 (特集担当)		南浦涼介 (編集長)		三代純平
山川智子	山元淑乃	米本和弘	ロマン・パシュカ	

査読協力者 (本巻担当)

有田佳代子	犬飼康弘	牛窪隆太	神吉宇一	熊谷由理
古賀 (森田) 和恵		後藤賢次郎	近藤有美	佐藤慎司
佐藤貴仁	佐藤正則	佐野香織	瀬尾匡輝	瀬尾悠希子
武一美	竹口智之	田嶋美砂子	田中里奈	徳永あかね
中井好男	中川正臣	中川祐治	中根育子	中山英治
名嶋義直	福永由佳	本田弘之	松本明香	三輪聖
柳田直美	家根橋伸子	山本冴里	李曉燕	(敬称略)

言語文化教育研究 第17巻

発行日 2019年12月31日

編集・発行 言語文化教育研究会

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

DTP: ケイ商店

ISSN:2188-9600

Copyright © 2019 by Association for Language and Cultural Education