

第20巻 目次

特集：ディスアビリティ・インクルージョンと言語文化教育

全体趣旨

ディスアビリティ・インクルージョンと言語文化教育

中井 好男, 宮本 敬太, 杉本 篤史, 古屋 憲章 1

寄稿

年次大会のインクルージョン化に関する報告

中井 好男, 宮本 敬太, 杉本 篤史, 古屋 憲章 4

「流暢な音声日本語話者像」をめぐる問題の諸相

松崎 丈 12

非流暢な音声日本語話者とは—彼らはどこへ向かえばよいのか

岡 典栄 21

流暢な音声日本語話者像におけるインターセクショナリティ—コードとしての自己エスノグラフィーによる考察

中井 好男 27

論文

バイモーダル・バイリンガル共籍教育を考える—ろう／難聴／聴の境界を越えた言語実践

柳井 優哉 38

コードの手話継承—コード同士の語りからの分析・考察

安東 明珠花 59

フォーラム

推理作家・西村京太郎が描いたろう者とろう者を取り巻く環境—『四つの終止符』(1964年)から『十津川警部, 沈黙の壁に挑む』(1994年)へ

岡田 祥平 74

論文

フランスで日本語を専攻する大学生が年度によって会話の授業でおもしろいと感じる活動が異なる要因—活動に対する評価と学習スタイルの分析から

芹川 佳子 96

外国につながる高校生と教員の関係構築を目指した実践—ワークショップを通じた教員と生徒の相互理解	
黒田 協子	116
“移民第二世代はいかに位置取りをするのか”からの示唆—「あるもの」と「なるもの」の移行に着目して	
遠藤 ゆう子	138
コロンビア日本人移住地における日本語教育の意義—光園創設者ハナさんのライフストーリー分析を通して	
近藤 弘	157
日本語教育の公的支援を通じた国家と市民の持続可能な関係—親子の母語を大切にする地域日本語教室の実践者の語りから	
中川 康弘	180
公的議論における「日本語学校の非常勤講師」—議事録の中の成員カテゴリー化実践	
勝部 三奈子	201
一人の日本語教師が自らの教師としてのあり方を見出していくプロセス—語り聴く場とオートエスノグラフィの往還を通して	
大河内 瞳, 菅 智穂, 杉本 香	225
多文化共生社会への入口としての「複言語・複文化脱出ゲーム」の開発—大学生の主体的な学びを目指して	
杉本 香, 樋口 尊子	248
日本語学習のオンラインコミュニティにおける「潜伏者」の捉え直し—発話・投稿しない学習者に着目して	
陳 静怡	267
介護の技能実習生による振り返り記録をめぐる課題探究型学習	
小川 美香	289
第二言語発話時の「気づき」は発話直後にどのように記憶されているのか—中級日本語学習者のケースをもとに	
佐藤 淳子	312
日本語学習における映像作品の字幕利用—言語選択の視点から	
彭 悦, 梁 震, 笹尾 洋介	335

フォーラム

翻訳のプロではない研究者／言語教育実践者が学術書を翻訳するということ — コ モンズとしての共有知を目指して	
田嶋 美砂子	357
[書評] 主体性,あるいはサルトル的実存へ向けての実践 = 研究 — 牛窪隆太『日本語 教育学の新潮流29 教師の主体性と日本語教育』	
松本 剛次	376
[講演記録]『海辺の彼女たち』と『僕の帰る場所』 — 2つの映画作品と言語教育の交 差する場	
稲垣 みどり, 渡邊 一孝, 藤元 明緒	390
『言語文化教育研究』投稿規定・執筆要領	413
第20巻 編集後記	416

Volume 20 : Contents

Special issue on

Inclusive Language and Cultural Education for Disabled People

Editors' Introduction

Inclusive Language and Cultural Education for Disabled People

NAKAI, Yoshio; MIYAMOTO, Keita; SUGIMOTO, Atsubumi; FURUYA, Noriaki 1

Guest Papers

Developing an inclusive format for an inclusive annual conference

NAKAI, Yoshio; MIYAMOTO, Keita; SUGIMOTO, Atsubumi; FURUYA, Noriaki 4

Aspects of issues concerning the images of fluent speakers of Japanese

MATSUZAKI, Jo 12

Who are speakers of non-fluent Japanese? Where should they be heading?

OKA, Norie 21

Revealing intersectionality in the image of fluent speakers of Japanese through an autoethnography as a Coda

NAKAI, Yoshio 27

Articles

Implications of bimodal bilingual co-enrollment education: Language practices beyond the boundary of deaf, hard-of-hearing, and hearing

YANAI, Yuya 38

Sign language inheritance of Coda (Hearing Children of Deaf Adult/s): Analyzing from dialogue between Coda

ANDO, Asuka 59

Forum

The deaf and their circumstances described by NISHIMURA Kyotaro: *From Yottsū no shūshifu* [The four periods] (1964) to *Totsugawa keibu, chinmoku no kabe ni idomu* [Inspector Totsukawa challenges the wall of silence](1994)

OKADA, Shohei 74

Regular Contents

Articles

- Factors affecting activities that university students majoring in Japanese in France find interesting in conversation courses across different years: Analysis of student evaluations of activities and learning styles
SERIKAWA, Yoshiko 96
- Building relationships between teachers and high school students connected to foreign countries: Mutual understanding between teachers and students through workshops
KURODA, Kyoko 116
- Implications from “how the second generation of immigrants position themselves”: Focusing on the transition between “being” and “becoming”
ENDO, Yuko 138
- The importance of Japanese language education in Japanese settlements in Colombia: Through an analysis of the life story of Hana, founder of Hikarien
KONDO, Hiromu 157
- A sustainable relationship between the nation and its citizens through public aid for Japanese language education: From narratives by a practitioner at a community-based Japanese language class that respects the native language of parent and child
NAKAGAWA, Yasuhiro 180
- Part-time instructors of Japanese language schools in public discussion: Membership categorization analysis of the minutes
KATSUBE, Minako 201
- The process of finding a way as a Japanese language teacher: Through talking shop and autoethnography
OKAWACHI, Hitomi; SUGA, Chiho; SUGIMOTO, Kaoru 225
- Development of “Plurilingual and Pluricultural Escape Game” as an entrance to a multiculturally convivial society: Toward university students’ proactive learning
SUGIMOTO, Kaoru; HIGUCHI, Takako 248
- Recapturing “lurkers” in the online community of Japanese language learning: Focusing on the learners with less utterances and postings
CHEN, Jingyi 267
- Problem inquiry-based learning on records for reflection by care workers in technical intern training programs
OGAWA, Mika 289

How is “noticing” during L2 speech production retained in recent memory?: A case study of intermediate learners of Japanese

SATO, Junko 312

The use of video captions and subtitles in Japanese learning: Insights from the choice of language

PENG, Yue; LIANG, Zhen; SASAO, Yosuke 335

Forum

Translation of academic books by a researcher and language teacher who is not a professional translator: Producing shared knowledge as commons

TAJIMA, Misako 357

[Book review] An example of action research toward Sartre’s existentialism: *Teacher autonomy and Japanese language education* by Ryuta Ushikubo

MATSUMOTO, Koji 376

[Lecture text] Along the Sea and Passage of Life: The intersection of two films and language education

INAGAKI, Midori; WATANABE, Kazutaka; FUJIMOTO, Akio 390

Submission Guideline 413

Editorial Board 416

特集：ディスアビリティ・インクルージョンと言語文化教育

全体趣旨

ディスアビリティ・インクルージョンと言語文化教育

中井 好男*
(大阪大学)

宮本 敬太
(グットハーモニー協同組合)

杉本 篤史
(東京国際大学)

古屋 憲章
(山梨学院大学)

Copyright © 2022 by Association for Language and Cultural Education

本特集は2022年3月5日、6日に開催された言語文化教育研究会第8回年次大会を受け、「ディスアビリティ・インクルージョンと言語文化教育」をテーマとしています。大会での議論同様、本特集においても、音声日本語を軸に、その話者、コミュニケーション、社会参加にまつわる事象と課題について議論することを目指しました。しかし、テーマにあるディスアビリティとインクルージョンを考えるにあたっては、マイノリティやダイバーシティと関連の深い多文化共生という概念についてもおさえておく必要があります。

まずは、多文化共生についてです。

国籍や民族などの異なる人々が、互いの文化的ちがいを認め合い、対等な関係を築こうとしながら、地域社会の構成員として共に生きていくこと(総務省, 2006, p. 5)

これは総務省による多文化共生の定義です。実は、多文化共生については、言語文化教育研究会において「多文化共生と向き合う」というテーマで2016年に年次大会が開かれています。そして、その特集号の中で記されているように、多文化共生の取り組みの重要性は1990年代に入ってから、語られ

続けています(神吉ほか, 2016, p. 1)。異なる文化が平和的に共存し、すべての人が幸せに生きる社会の実現こそが今の日本社会には必要である。このような多文化共生の議論は、残念ながら、もうすでに語り尽くされた陳腐なものとして聞こえてしまいます。それは、今の日本社会の現状を見る限り、多文化共生社会の実現に向けた検討は重ねられ、一部自治体において取り組まれているところがあるとはいえ、広く日本社会に目を向けるとその実現には程遠い現実があるからだと思います。

そもそも政治や教育の中で言われる多文化共生は、外からやってくる(主に欧米の言語や文化)洗練され、成熟した言葉や文化を取り入れるグローバル化に焦点が当てられます。一方で、オールドカマーと呼ばれるような、アジアの国々出身の人びとは人種差別や民族差別という枠組みの中で取り上げられ、日本が語る多文化共生には「西高東低」のアジア蔑視から抜け出せない歪な形のままその実現が目指されているといっても過言ではないように思います。日本語教育はこの多文化共生の実現の一翼を担えると声を上げてきた領域の一つです。しかし日本語教育や国語教育などの言語を扱う分野においては、日本語や外国語は取り上げられても、手話やそれを言語とするろう者たちの存在に目が向けられる

* Eメール: uminchufunto@gmail.com

ことはあまり多くはありませんでした。それは、過去に「手真似」という言葉が存在していたように、手話はそもそも聴覚障害者のコミュニケーション手段の一つであると認識されていたせいでしょうか。しかし今では、手話は独自の文法体系を持つ言語であるとようやく認められるようになり、その認識が広まりつつあります。と言っても、それもここ数年のことであり、いまだに言語として尊重されその権利が認められているかという、大いに疑問が残ると言わざるを得ません。日本に存在する日本語以外の外国語や手話とそれぞれが持つ文化は、グローバル化や差別、福祉といった異なる次元で語られ、多文化共生というアンブレラタームが、その内実を包み隠してしまっていると言えます。

第8回年次大会のテーマであったディスアビリティは、『特別支援学校教育要領・学習指導要領解説』（文部科学省，2018）によると、身体の機能損傷や機能不全であるインペアメントによってもたらされ、日常生活や学習上の困難であり、教育によって改善、克服することが期待されるものと記されています（p. 12）。現在ではこのディスアビリティについては、機能障害を持つ個人が有するものではなく、社会がそれを作り出しているという社会モデルの視点から捉えられることが多くなっています。つまり、ろう者の場合であれば、聞こえの程度に配慮したコミュニケーションをとることがデフォルトであるというような社会設計がされていれば、ろう者のディスアビリティの多くが解消されるということになります。また、ろう者のディスアビリティは手話という言語を用いることから起こっているとするなら言語的ディスアビリティであると見なすことができる上、日本に暮らす移住者たちが言語を理由に社会生活に支障をきたしているのであれば、それはインペアメントの有無という違いこそあれ、ろう者が置かれている言語的ディスアビリティの状態と変わりはないと考えることもできます。つまり言語や

文化に関する教育という文脈から多文化共生を議論するのであれば、コミュニケーションにおけるディスアビリティ全般に目を向ける必要があるのではないかと思います。

以上を踏まえ、第8回年次大会では、コミュニケーションにおけるディスアビリティの中でも、特に聴覚障害者の社会活動や社会参加を妨げてきたイデオロギーや言語政策などを取り上げ、本来あるべき多文化共生の実現に向けて、ディスアビリティとは何か、また、ディスアビリティ・インクルージョンのために言語文化教育に何ができるのか議論することを目指しました。本特集では、そこでの議論をさらに継続し、発展させるべく、3本の寄稿、2本の論文と1本のフォーラムを掲載しております。特に、寄稿については論文執筆というコミュニケーションにおける言語的ディスアビリティの解消を目指すべく、言語や文体など、執筆者の選択に基づく多様な表現形態を受け入れる形での執筆を依頼しています。3本の寄稿は年次大会で行われたシンポジウムの内容をもとにしたもので、ろう教育の改革に取り組むろう者である松崎氏、ろう児を対象とした第二言語としての日本語教育や第三言語としての英語教育に携わる岡氏、両親がろう者であるコーダ（Coda: Hearing Children of Deaf Adult/s）として日本語教育に携わる中井の三者の経験や立場、視点から捉えられた「流暢な音声日本語話者像」とそこに潜む課題について議論する内容となっています。また、共籍教育からろう／難聴／聴という境界について検討する柳井論文、コーダの手話継承の意義について議論した安東論文、さらには、推理作家・西村京太郎の作品からろう者とろう者を取り巻く状況の変化について論じた岡田氏のフォーラムを掲載しています。

本特集に掲載したこれらの論考を通じて、日本で語られる多文化共生の歪さを内省するとともに、ディスアビリティ・インクルージョンを実現するための言語文化教育のあり方について考える機会を提

供できればと願っています。

(特集担当編集委員 文責：中井)

文献

- 神吉宇一，佐藤慎司，三代純平（2016）.「多文化共生と向きあう」について『言語文化教育研究』14, 1-2. <https://doi.org/10.14960/gbkkg.14.1>
- 総務省（2006）.『多文化共生の推進に関する研究会 報告書—地域における多文化共生の推進に向けて』. https://www.soumu.go.jp/main_content/000539195.pdf
- 文部科学省（2018）.『特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編（幼稚部・小学部・中学部）』. <https://bit.ly/3PvKfiw>

特集：ディスアビリティ・インクルージョンと言語文化教育

寄稿

年次大会のインクルージョン化に関する報告

中井 好男*
(大阪大学)宮本 敬太
(グットハーモニー協同組合)杉本 篤史
(東京国際大学)古屋 憲章
(山梨学院大学)

Copyright © 2022 by Association for Language and Cultural Education

0. 本報告の趣旨

「ディスアビリティ・インクルージョンと言語文化教育」をテーマとする言語文化教育研究会(以下、ALCE)第8回年次大会には、ろう者・聴覚障害者の方が参加されることが予想された。そのため、年次大会のインクルージョン化、すなわち参加者が聴者であることを前提に設定されている発表・参加形態を、参加者にろう者・聴覚障害者が含まれることを前提とする形態へと更新する必要がある。

以下、本年次大会の企画委員であった宮本、杉本、古屋、中井がいかに年次大会のインクルージョン化に取り組んだかについて、次の三つの観点で報告する。

1. 参加者にろう者・聴覚障害者が含まれることを前提とする発表・参加形態を実現するために、どのような事前準備を行ったか。
2. 参加者にろう者・聴覚障害者が含まれることを前提とする発表・参加形態をどのように体験したか。
3. 参加者にろう者・聴覚障害者が含まれることを前提とする発表・参加形態をどのように省察したか。

なお、1. を宮本、杉本が、2. を古屋が、3. を中井が担当する。

1. 参加者にろう者・聴覚障害者が含まれることを前提とする発表・参加形態を実現するための事前準備¹

1. 1. 年次大会発表者向け情報保障ワークショップの開催(文責：宮本)

年次大会当日の約2週間前となる2022年2月15日、年次大会における情報保障に関し、発表者に周知することを目的として、年次大会発表者向け情報保障ワークショップが開催された。本ワークショップを担当したのは、企画委員の宮本である。以下、ワークショップ内で周知された内容を記述する。なお、ALCE第8回年次大会はオンライン方式により行われた。そのため、記述された内容はすべてオンラインによる発表が前提とされている。

* Eメール：uminchufunto@gmail.com

1 文責：宮本、杉本

1. 1. 1. 聴者がろう者・聴覚障害者とのコミュニケーションにおいて配慮すべき点

一口にろう者・聴覚障害者といっても、聴力の状態は人によって異なる。そのため、必要な支援も人によって異なる。また、支援についての考え方も人によって異なる。さらに、聴者がろう者・聴覚障害者とのコミュニケーションにおいて配慮すべき点もコミュニケーションの形態によって異なる。具体的なコミュニケーションの形態としては、口話、筆談、手話がある。日本学生支援機構学生生活部障害学生支援課(2015, p.66)には、それぞれの形態でコミュニケーションを取る際に配慮すべき事項に関し、次のように説明されている。

〈口話(こうわ)を用いる方法〉

口話とは、音声言語を主な媒体としてコミュニケーションをとるもので、聴覚障害のある学生は口の形や補聴器を通して聞こえてくる音、あるいは話の文脈等を頼りに会話の内容を理解します。一方、聴覚障害のある学生から発信する場合には、主に発声等の手段で情報を伝えます。この場合、聴覚障害のある学生に口元が見える状態で母音アイウエオの形を見分けられるように口を大きく開けてはっきりと話をし、内容が伝わったかどうか確認しながら話し合いを進めます。

また、聴覚障害のある学生の発音が不明瞭できき取りづらい場合には、わかったふりをせず、くり返しになってもきき返すなどして確実にコミュニケーションがとれるように注意してください。状況に応じて筆談を併用したり、ポイントを紙に書くなどの工夫があっても良いでしょう。

〈筆談を用いる方法〉

話の内容を紙やホワイトボードに書いて伝える方法で、口話を併用しながら部分的に書

く場合と、話を全部書きながら伝えた方が良いでしょう。

基本的には話をする人が紙に書く方法をとりますが、複数名の会話で聴者同士のやりとりも多くなされる場合には、その内容を書いて伝える補助者を配置しておく、コミュニケーションがよりスムーズになります。

〈手話を用いる方法〉

手指や顔の表情などを用いて伝達する手段で、五十音に対応する指文字と手話単語にて構成されています。入学したばかりの学生の場合、手話を知らないことも少なくありませんが、手話を身につけることでコミュニケーションの幅が広がる場合も多いので、在学中に学習機会を提供できると良いでしょう。

手話の学習は英語など他の言語の習得と同様に長い時間がかかりますが、覚えた単語を一つでも使用していくことで、聴覚障害のある学生との距離は縮まります。また、手話で話せるコミュニティがあることも聴覚障害のある学生の心理的安定につながるため、学生同士の手話学習会なども企画していくと良いかもしれません。

また、聴覚言語障害児教育学の研究者で自身もろう者である松崎(2019, p.259)は、聴者によるろう者・聴覚障害者に対する配慮のなさにより、次のような弊害が生じていることを指摘している。

聴覚障害学生は物心ついたときから家族など人々とのコミュニケーションや人間関係で不全感を経験するが、周囲から「もっと集中して聴きなさい」「ちゃんと聴いてないでしょう?」「わからないならもういいよ」などまるで聴覚障害学生の側に問題があるかのようにスティグマが伴いやすい。(中略)また、「聴覚障害」だけでなく「きれいに話せない」「きち

んと聴き取れない」「会話ができない」「日本語が分からない」などもスティグマの対象になりやすい。

1. 1. 2. 発表資料の作成にあたり配慮すべき点

① 発表資料の作成に使用するファイル形式

発表資料の作成に使用するファイル形式は、自動字幕表示ができる Microsoft PowerPoint を推奨する。また、PDF ファイル+音声入力機能を有したツールを使用することも考えられる。

② 発表資料のデザイン

ろう者・聴覚障害者は、発表に参加するにあたり、発表資料、手話通訳画面、発表者の口の動き等、多様なリソースから視覚的に情報を得る。そのため、発表資料のデザイン（配色、フォント、文字数、行間等）に配慮する。具体的には、発表資料に文字が多い場合、情報の獲得が困難になるため、表示する文字をできるだけ少なくする。

③ 固有名詞の発表資料への表示

発表中で頻出するような個人名や海外の地名・人名、カタカナ語は、できるだけ発表資料内に表示する。

④ 発表原稿・資料の作成時期（手話通訳者が配置される発表の場合）

手話通訳者は事前に発表内容を把握しておく必要がある。そのため、年次大会当日の1週間前には、発表原稿（少なくともアウトライン）を作成する。また、発表資料に関しても、できるだけ早く作成する。

⑤ 発表内容の分量（手話通訳者が配置される発表の場合）

手話通訳者が逐次通訳を行う場合、通訳者が話している時間の分、発表者が話す時間は短縮される。そのため、発表内容の分量を通常の発表の60～70%程度にする。

1. 1. 3. 発表前に配慮すべき点

① 発表リハーサルの実施

自動字幕表示機能が適切に作動するかどうか、発表内容の分量は適切かどうか等を確認するため、各自で発表リハーサルを行う。

② 手話通訳者への発表原稿・資料の送付（手話通訳者が配置される発表の場合）

年次大会当日の1週間前に手話通訳者に発表原稿（少なくともアウトライン）を送付する必要がある。また、発表資料に関しても、できるだけ早く手話通訳者に送付する。

③ 手話通訳者への専門用語・学術用語の伝達（手話通訳者が配置される発表の場合）

発表原稿・資料に専門用語・学術用語が用いられている場合は、専門用語・学術用語およびその定義を事前に手話通訳者に伝えておく。

1. 1. 4. 発表中に配慮すべき点

① 即時的字幕表示

Microsoft PowerPoint の自動字幕表示機能を用いて発表を行う。また、PDF ファイル+音声入力機能を有したツール（Word, Google ドキュメント等）を使用することにより、発話を文字化して表示するという方法も考えられる。この方法を用いる際には、いくつもの画面を見るのが困難な参加者がいる場合もあることに配慮する。

② 話し方

早口にならないよう、常に留意する。反対に、ゆっくりすぎる不自然な話し方にならないことにも留意する。

③ スライドを読む時間の確保

聴者は音声の発表を聞きながらスライド上の文を読むことができる一方、ろう者・聴覚障害者である参加者がスライド上の文と発表者の発言（の手話通訳）を同時に見ることは困難である。そのため、スライドを切り替え、新たなスライドを表示した際に

は、ろう者・聴覚障害者である参加者が当該のスライドを読む時間を数秒間設ける必要がある。

④ 代名詞の使用

発表の中で代名詞（これ／それ／あれ、この人、あの場所等）をできるだけ使わないようにする。やむを得ず代名詞を使用する場合は、誰・何のことを指しているのかがわかるよう、具体的なことばで言い直す等、配慮する。（手話通訳者が配置される発表において、代名詞の示す対象が不明な場合、手話通訳者から確認を求められることもある。）

⑤ 手話通訳者への配慮（手話通訳者が配置される発表の場合）

自分が通訳されているということを常に意識する。そのうえで、手話通訳者が通訳しやすくなるように、通訳者画面も見ながら、発表速度を調節する。早すぎたり、反対に「、」で区切りながら通訳を待つというようなゆっくりすぎる話し方にならないよう、留意する。また、通訳倫理に反するため、「今のは訳さなくていいです」「今のは訳さないください」などとは絶対に言わない。加えて、手話通訳者が当日になって初めて知る資料を発表に使用してはならない。具体的には、発表中に Zoom のチャット機能等により手話通訳者が事前に内容を確認していない資料等を参加者と共有したうえで、当該の資料にもとづき、発表を進めるといった行為である。

1. 1. 5. ろう者・聴覚障害者とのやりとりに際し聴者が配慮すべき点

① 話者を特定しやすくなるための配慮

ろう者・聴覚障害者が誰が話しているかを視覚情報により特定しやすくなるため、次のような過程を経て、話し始める必要がある。まず前提として、やりとりをする際には、できるかぎりカメラを ON にしておく。そして、挙手することにより、発話者の交代を視覚的に伝えたいうえで、発話する前に必ず「○○（名前）です」とゆっくり名乗る。さらに必要に応

じ、「発表者／質問者の○○です」と情報を付加する。

② 口元が見えやすくする配慮

特に口話を用いてコミュニケーションを取るろう者・聴覚障害者とのやりとりに際し、聴者は自身の口元が見えやすくなるよう、次の点に配慮する。

- なるべく正面から口元がはっきり映るようにする。
- マスクを使用せず発表できる環境を準備する。
- 窓からの日差しや照明の明るさ・位置等の要因により、口元が明瞭に映らないことのないようにする。
- 発話者が正面から映るよう、PC のカメラの位置や角度を調整する。

③ 画面を見えやすくするための配慮

手話言語話者が情報を獲得するにあたり、障害となる可能性があるため、画面にちらつきを生じさせるヴァーチャル背景（雪、波など）は使用しない。

1. 2. 年次大会における手話通訳の手配について（文責：杉本）

ALCE 第8回年次大会の大会テーマは「ディスポビリティ・インクルージョンと言語文化教育」であり、実際には今回は聴覚障害者を中心としたものとなった。全51件のプログラムのうち、私（杉本）の知る限りで6件にろう者（日本手話を L1 とする人）が発言者として参加していた。このほか、演題等から手話やろう者に関するテーマと推測できる発表が6件あった。以上の12件については当然手話通訳者の手配が必要であったが、今回、企画委員会内で検討し、これら以外の発表についても、オーディエンスから希望がある場合は原則として手話通訳者を手配することにした。その結果、さらに5件の発表について通訳者配置の希望があり、最終的に3分の1にあたる17件について手話通訳を手配することに

なった。

企画委員会では可能な限り手話通訳者を手配しようとしたために生じたディレンマもあった。すべての通訳者手配の希望を取りまとめる必要があるため、大会参加申し込み期限まで、一部を除いて手話通訳者の手配準備ができなかったからである。また、年次大会の日程が「耳の日（3月3日）」関連の聴覚障害者団体の各地でのイベントや、手話通訳の手配を必要とする比較的規模の大きい他学会の日程と重なってしまい、二つの手話通訳会社への派遣依頼だけでは到底必要な通訳者数を確保することができないという不測の事態も発生した。公的な通訳者派遣制度の利用も考えたが、今回の通訳内容はいわゆる「専門通訳（学術分野）」となるため、コミュニティ通訳者では対応が難しいという問題もあった。そこで、企画委員のつてを頼って、学術通訳であることと報酬条件等を個人で活動している手話通訳者たちに情報拡散してもらい、最終的に希望のあった全ての発表コマに手話通訳者を配置することができた。結果として、14名（延べ34名）の手話通訳者に協力いただいた。

さて、手話通訳者を手配しただけでは、当然だが発表を通訳することはできない。学術通訳であることから、通訳者には発表内容の事前確認が不可欠である。そこで発表の1週間前をめどに、発表者に発表原稿（パワーポイント等）の提出を求め、それを企画委員から担当通訳者に送付して事前検討を依頼した。また、発表当日には、発表者と通訳者の打合せ時間を設け（1件あたり約30分、発表者人数が多い場合は打合せ時間を延長した）、企画委員（杉本）の立会いのもと、大会用 Zoom とは別 ID で発表者と通訳者の事前打合せを Zoom 上で行った。発表者のなかには、自身の発表を手話通訳された経験のない人もいたため、一定の経験・知識のある杉本がコーディネーターとして立ち会うことにしたのである。

当日は大きなトラブルもなく無事終了できたが、

今回、ALCE でこれだけ大規模な手話通訳者の配置ができたことは、本会が提供してくれた潤沢な予算と手話通訳への理解、なによりも本年次大会でのテーマ選定のおかげだと考えている。他方で課題も見えてきた。パワーポイントの提出締め切りが発表当日の1週間前ということに戸惑いを覚えた発表者も多かったと思う。手話のみならず他の音声言語への学術通訳を体験すると、事前に発表資料を通訳者に提供するのは当然の慣行なのだが、そういう意味では今後、より多くの学術関係者が「通訳されること」に慣れる必要があることを再認識させられた。また、通訳費用や通訳者の手配プロセスは、本来、個々の学会の台所事情や人間関係に左右されずに、恒常的に確立すべき問題であり、学術界全体で共有すべき課題であろう。ALCE 自身も今回限りのことと忘れてしまわずに、今後ともこの問題の発信者側として活発な議論や提言を期待したい。

2. 参加者にろう者・聴覚障害者が含まれることを前提とする発表・参加形態に関する体験²

私（古屋）は、ALCE 第8回年次大会で企画委員を務めた。そのため、本年次大会におけるろう者・聴覚障害者に対する合理的配慮に関わることとなった。しかしながら、私はそれ以前にろう者・聴覚障害者の方と接したこともなければ、ろう者・聴覚障害者に対する配慮について考えたこともなかった。本節では、そんな私が（準備も含め）本年次大会を運営者・発表者としてどのように体験したかを記述する。

2 文責：古屋

2. 1. 年次大会発表者向け情報保障ワークショップの体験

1. 1. で記述されているワークショップに参加した際、私は企画委員として年次大会のインクルーシブ化を促進すべき立場でありながら、正直「こりゃ、大変や」と思った。特に「大変」と思ったのは、次の3点であった。

① 発表原稿・資料の作成時期

手話通訳者が通訳の準備をするために、発表原稿・資料を事前に作成する必要がある。どうして事前に作成する必要があるかはもちろん理解できた。しかし、私はこれまで発表ぎりぎりまで準備をしていたため、それを前倒ししてやらなければならないのは大変だと感じた。

② 手話通訳者への配慮

手話通訳者が通訳しやすいように、手話通訳を意識しながら、発表速度を調節する。これももちろんどうしてそうする必要があるかは容易に理解できた。しかし、自分には独自の話すリズムやペースがあり、そのリズムやペースで話したいとも思っていた。そのため、手話通訳のペースに合わせて話すことが大変だと感じた。

③ 話者を特定しやすくするための配慮

ろう者・聴覚障害者がやりとりに参加している場合、誰が話しているかを視覚情報により特定しやすくするため、発言前に手を挙げたうえで、「○○です」と名乗る必要がある。もちろんこれも理解はできた。しかし、私は、特に複数人でのやりとりにおいては、誰かの発言に対し、できるだけ間を置かずにコメントしたほうがやりとり全体が活性化するのではないかと考え、実際にこれまでそのようなスタイルで発言することも多かった。そのため、毎回発言する前に手を挙げたり、名乗ったりと間を置くことでやりとりの活性化が犠牲になるのではないかと考えた。

しかし、よくよく考えてみれば、上述した「大変」は聴者としての勝手な都合に過ぎない。私が自分がいかに聴者というマジョリティ側に立って、思考しているかということを実感した。そして、少しでもろう者・聴覚障害者の世界を想像してみようとした。自分にも何か近い経験はなかつたらどうかと考えてみたところ、一つの経験が想起された。

私は大学卒業後、中国語学習歴のないまま、いわゆるゼロ初級の状態で中国に留学した。そのため、留学直後は何が話されているかをまったく理解することができなかった。当時の私にとって中国語の世界は雑音の世界でしかなかった。その後、3か月程度で徐々に話される中国語が理解できるようになり、私にとって中国語の世界は意味のある世界へと変わった。このように外国語の場合であれば、自身の学習によって雑音の世界を意味のある世界へと変えることができる。しかし、ろう者・聴覚障害者は自らの学習によって無音の世界を変えることができない。これはつまり、中国語の世界をずっと雑音の世界として生きざるを得ず、しかもそれが意味のある世界へと変わる可能性はないというような状態ではないだろうか。そのようにイメージしてみると、ろう者・聴覚障害者が聴者の世界を生きる大変さがほんの少しだけわかったような気がした。そして、これは本人がどうこうできることではなく、マジョリティ側、つまり聴者である自分が意識を変えることでしか、その大変さを和らげることはできないと思えるようになった。

2. 2. 年次大会当日の体験

自身が聴者というマジョリティ側であることに気づいたからといって、すぐに意識や行動を変えられるわけではない。私は本年次大会に発表者として、また運営者としても参加したが、いずれにおいても数々の失敗を犯した。

発表者としては、手話通訳者の方が通訳してくださっているにもかかわらず、それを忘れて、速度を調節せずに話していたことが何度もあった。また、やりとりの際、手を挙げて名乗ってから発言するというルールに関しても、どうしてもその場のノリで話してしまうことが多々あり、徹底することができなかった。

運営者として Zoom 操作を行っていた際、私は発表者および手話通訳者にスポットライトを当てるという操作を行っていた。この操作により、発表者および手話通訳者を画面上に固定することができる。本年次大会における口頭発表は、30分と40分という二つのバージョンで行われた。30分バージョンの場合、一人の手話通訳者が30分間通訳を担当する。ところが、40分バージョンの場合は、二人の手話通訳者が20分間ずつ通訳を担当する。そのため、20分が経過したところで通訳者が交代する。その際、一人目の通訳者から二人目の通訳者へスポットライトを付け替えるという Zoom 操作が必要になる。この操作は迅速に行われなければならない。なぜなら、手話通訳者が画面から消えてしまうと、ろう者・聴覚障害者は発表を聴くことができなくなってしまうからである。ところが、このスポットライトの付け替えが遅れてしまったことが何度かあった。ろう者・聴覚障害者の方にとって、手話通訳者が見えていなかった時間帯は「無音」状態であったかと思うと、非常に申し訳なくなった。

しかし、こうした失敗を繰り返しながら、それでもなんとか意識して伝えよう／理解しようとしているうちに、自分にとって制約がある中で、それでも伝える／理解するには、どうしたらいいかと考えることもまた面白いと思えるようになった。もちろんそれを「面白い」と思えるのは、自身がマジョリティ側において、余裕があるからなのかもしれない。それでも、私は自分にとって大変であることを肯定的に捉えられるようになった。そして、新しい発想

というのは、こういう大変さの中から生まれるのではないかとも思えるようになった。

3. 今後の課題と展望³

ALCE 第8回年次大会を終えた今、大会委員・企画委員として関わる中で見えたことをふまえ、私（中井）が改めて今後の課題と展望について考えた。

ALCE 第8回年次大会の企画は、はっきり言うと、個人的な罪滅ぼしから始まった部分もある。現在日本で暮らす移住者の多くが置かれている環境と同じように、ろう者である両親には日本社会で自分らしく生きる選択肢があまり与えられてこなかった。私はそれを当然のものとして認識していた。それは、インペアメントはいわゆる人間らしく生きる自由を奪うものとして思わされていたからかもしれない。しかし、ニュージーランドの英語教育機関で重複障害のある留学生と出会ったことで、40年ほど疑いもせずにもち続けていた私の認識が全て根本から崩れさるとともに、とてつもない後悔に苛まれたのを覚えている。それに加えて、ろう者のさまざまな活躍についても知ること、ともに暮らしてきた私自身がなぜ両親に与え続けられてきた理不尽な社会的制約を取り除く努力をしてこなかったのかということに向き合わざるを得なくなった。

このような背景から、偶然ではなく必然的に言語文化教育に関わっている今の自分自身がまずできることをすべきと思いつき、視覚言語である手話とその話者であるろう者のコミュニケーションや文化について知るだけでなく、聴者とろう者が共に対等に参加できる機会を設けるべく、言語的な制約を最大限取り除く形で大会を実施することを目指した。ご協力くださった皆様には本当に感謝の念が尽きない。改めてここでお礼を申し上げたい。

3 文責：中井

大会の準備中、聴者とろう者を隔てる壁の高さに頭を悩ませることもあった。例えば、英語であれば、通訳が入ろうともそれほど心配することもないだろうし、たとえ単語レベルであっても知っている限りの英語を交えてコミュニケーションを取ることに、さほど抵抗感を持たないはずである。ろう者の参加者が通訳を希望されている旨を発表者に伝えるとそこで萎縮してしまう。また、通訳の希望がある場合のみ、発表時の注意点について知ればいいという感覚は、まさに未知への恐怖であり、それはこれまで手話やろう者と全く接触がなかった、あるいは考える機会がなかったということがその背景にあるからだと思われる。

しかし、大会二日目ともなれば、発言の前に手を挙げて名乗ることが当たり前に行われるようになった。私はその様子を見て、密かに胸に迫るものを強く感じていた。そして、ろう者がいないミーティングであるにも関わらず、それをいまだに続けてくださっている方がいることに嬉しい驚きを感じるとともに、大会での苦勞が報われたような思いにもなっている。ここに挙げたことは、本当に小さな変化であるのかもしれないが、大会を実施する中で起こったこれらの一つ一つの出来事は、良くも悪くも日本社会で起こっている多文化共生のリアルな現実を示しており、ここに大きなヒントが隠されているに違いないと感じている。

ALCE 第8回年次大会で音声日本語話者の皆さんが感じられた不便は、どのような言語話者であっても時と場合によってもたらされる言語によるディスアビリティであり、一人ひとりがそれぞれのやり方で工夫し努力することによって乗り越えていらっしやったことは重々理解しているつもりである。本来であれば、こういうディスアビリティをどう乗り越えるのかは、そこに関わるすべての人たちと共に考えていくべきことなのだろうと思う。いずれにせよ、さまざまな思いから立てた第8回年次大会の企

画は音声日本語話者による一方的な押し付けに過ぎなかったのかもしれない。事前に参加したいものを伝えなければ手話通訳による情報保障が得られないということは、ろう者の前に立ちはだかる言語的障壁を完全に排除できていないということでもあり、単に聴者である私の自己満足だった可能性もある。言語がもたらすディスアビリティを解決するには、それに関わる全ての人々（今回であればろう者、聴者を問わず）が同じ目標を持って取り組むことが大切ではあるが、一人ひとりの参加者や学会という組織が持つ力の限界がここに現れているように思われる。企画趣旨で多文化共生について少し触れているが、多文化共生を考える上では、こういった言語的ディスアビリティをどのように取り除いていくのかについても考えるべきではないだろうか。

文献

- 日本学生支援機構学生生活部障害学生支援課 (2015). 『教職員のための障害学生修学支援ガイド (平成26年度改訂版)』. https://www.jasso.go.jp/gakusei/tokubetsu_shien/shogai_infomation/shien_guide/
- 松崎丈 (2019). 聴覚障害学生支援における合理的配慮をめぐる実践的課題 『宮城教育大学紀要』 53, 255-266. <http://id.nii.ac.jp/1138/00000781/>

特集：ディスアビリティ・インクルージョンと言語文化教育

寄稿

「流暢な音声日本語話者像」をめぐる問題の諸相

松崎 丈*

(宮城教育大学)

概要

聴覚障害や言語障害のある当事者が直面してきた「流暢な音声日本語話者像」をめぐる問題の諸相について、二つの次元から捉えたことを概説する。一つは意思疎通の次元であり、もう一つは意思疎通を行う者同士を取り囲む、歴史的、政治的、社会的な次元である。これら問題の整理を踏まえて、「流暢な音声日本語話者像」を超えるために必要なことは何かを多角的な視点で論じる。

キーワード：コミュニケーション, 素朴概念, 教育言説, ステイグマ, アイデンティティ

Copyright © 2022 by Association for Language and Cultural Education

1. はじめに

「流暢な音声日本語話者像」において、音声言語を滑らかに発している状態像を指すだけでなく、その状態像が社会的に望ましいとされる評価も伴うことが少なくない。

一方、音声日本語が「流暢」でない状態像については、聴覚障害領域や言語障害領域で扱われている。難聴、吃音、構音障害、失語症、場面緘黙、高次脳機能障害などの障害がある者は、流暢に話すことが困難であったり、そうした障害がない場合でも話者個人の内的要因あるいは外的要因によって流暢に話せなくなったりすることを指す。また、言語には音

声言語だけでなく手話言語も含まれており、手話言語を流暢に話せない場合もある。

この言語による発信が「流暢」であるか否かが問題化される背景として、おそらく次の2つの次元が関わっているのではないかと考える。一つは、人と人とのコミュニケーションで行われる意思疎通の次元である。もう一つは、意思疎通を図る者同士を取り囲む、歴史的、政治的、社会的な次元である。本稿では、この二つの次元における流暢性をめぐる問題の諸相を俯瞰し、「流暢な音声日本語話者像」を超えるために必要なことは何かを考察する。

2. 意思疎通における「流暢さ」の問題

意思疎通は、コミュニケーションである。尾関(1983)によれば、コミュニケーション (communication) の語源は、ラテン語のコミュニカーレ (commu-

本稿は2022年3月5日に開催した言語文化教育研究学会第8回年次大会シンポジウム『流暢な音声日本語話者像を超えて』での発表をもとに再構成したものである。

* Eメール: joemk@staff.miyakyo-u.ac.jp

nicare)であり、それは「共有する」ことを意味するという。ただし、「共有する」までの過程や方法などは具体的に示されていない。

発信者(話し手)と受信者(聴き手)が共有することを重視する場合は、音声に固執せずあらゆる方法を駆使することや、一回だけで確実に伝達されるだけでなく循環性のあるやりとりを行いながら共有されていくことが大事であると考えても良いはずである。しかしながら、こうしたコミュニケーションにおいて音声日本語の「流暢さ」が要求された途端、両者間で共有できない問題は発信者の側へと不可避的に帰結される。情報化社会において情報伝達の迅速化・効率化が重視される現代社会においては、発信者のありかたが問題化されやすい。本来、両者間の問題として捉える必要があるコミュニケーションが、発信者の自己責任論へ一層矮小化されてしまうことが危惧される。

逆に、実際のコミュニケーションにおいて、発信者だけでなく受信者のありかたも問題になると考える場合もある。通常の小学校で聴覚障害のある児童との意思疎通について聴こえる児童群177名を対象にした調査(池谷, 2007)によれば、意思疎通の手段が音声のみ、あるいは意思疎通の経験がまだない児童群は、聴覚障害のある児童の発信がわかりにくいことを問題化する回答が見られたのに対し、手話・指文字・身振り・筆談など音声に限らない手段で意思疎通を経験した児童群は、聴覚障害のある児童の発信をこちらがきちんと受信できていないと受信者のありかたを問題化するという回答が見られたのである。筆者が勤務する大学では、卒業研究のために筆者の研究室に入った吃音のある学生が複数名いる。彼らが、発言する時に、音や語の一部の繰り返し、語の一部の引き伸ばし、発声が詰まる(難発、ブロック)などの吃音現象が見られる。音声に手話もつけて話すため、音声の吃音現象が起こっている間は、手話も詰まったように停滞する。筆者や他の

学生は、吃音現象が発生してもネガティブに反応せず、それがおさまるまで待ち、彼らの発言内容を理解することに集中した。こうした環境は、彼らにとって吃音現象が出て過剰に気にすることなく、発言する内容を考えることに集中できたという。また、筆者は、ろう重複障害のある子どもたちのコミュニケーション支援に関する実践研究に取り組んでいる。子どもたちが発信する手話は、表面的に見れば、「流暢な手話言語話者像」とされるろう児やろう成人に見られる手話発信から逸脱しているように捉えられる。しかし筆者の実践研究(松崎, 2018)を通して、聴覚障害と他の障害を併せ有するためにそのような手話発信になるのだと安易に捉えるべきではないと考える。そして、子ども一人ひとりとのコミュニケーションの実践研究から、子どもたちの手話発信は、周囲からの手話発信を子ども一人ひとりがどのように捉えた結果としての現れなのか、子どもなりにどのように工夫したものなのか、細部をも見落とさず注意深く観察しながら手話発信の意味を仮説し、両者間のコミュニケーションがさらに展開されるような方法を子どもたちに提案するといった係わりの重要性を確認している。このようにコミュニケーションにおいて、相手の発信を読み取り、意味を仮説する受信者の実践的な見識が重要となる。

以上から「流暢な音声日本語話者像」は、発信者ではなく受信者の側に立つ人々が「流暢」に話すのが社会的に望ましいという認識を形成・共有することによって問題化されるといえる。「流暢な音声日本語話者像」を超えるためには、発信者と受信者の両方が以下の事項に留意する必要があるだろう。第一に、発信の「流暢さ」より「内容」を共有することが大切であるという認識を共有する。第二に、一回で伝達される効率さを追求するのではなく、お互いにあらゆる手段を柔軟的に駆使し、かつ迂回しながらも着実に共有していくプロセスを丁寧に進める。第三に、それでもなお「内容」を共有することが難

しい場合は、その発信の意味を理解する自分自身の見識を省察し、高める。

しかしながら、上記の三点はなかなか日常生活へ浸透されにくいと思われる。この背景として、後述するように「流暢さ」をめぐる歴史的、政治的、社会的な次元の問題が複合的に絡み合っている可能性がある。

3. 「流暢さ」は「知性」の評価指標なのか

筆者は、手話に出会う前は、音声で話していた。筆者の発音は、初対面の聴者が聞いて何を言っているのかすぐわかるような「流暢さ」ではなかった。そのため聴者の中には、筆者の日本語力は低いとみなし、ひらがなで筆談してきたり、複雑な内容は伝わらないと判断してやりとりを拒否したりした者がいる。ちなみに、人工内耳や補聴器の装用を推進する専門家の中にも、筆者の発音を聞いた途端に一瞬顔をしかめる反応をすることが少なくなかった。また、澁谷(2005)は、聴者であるアメリカ人の中には、ろう者が発する流暢ではない音声、すなわち「ろうの声」を「変態(freaks)」「動物(animal)」「動物園の人たち(zoopeople)」と率直に呼ぶ人がいたことに言及している。

発音が「流暢」でなければその人の「知性」は低いとみなす否定的なまなざしはいつから始まったのだろうか。歴史を遡ると、古代ギリシアの哲学者アリストテレスが「音声言語の流暢さ」と「知性」との関連性について言及したことが始まりのようである。彼の著書に次の記述がある。

胎生四足の動物は、それぞれ違った声を出す
が、言葉のあるものはなくて、これはヒトに
特有なものである。すなわち、言葉にあるもの
には、声にもあるが、声があるからといって、
必ずしも言葉があるとは限らないのである。
また、生まれつきの聾者は、みな啞者でも

ある(アリストテレス, ca. 350 B.C.E./1998,
p. 191)

聴覚は叡智〔の発達〕に対してはもっとも大きな役割を勤める、というのは言論というものは聴かれるものであって、それは学知の原因となるものだからである。もっともそれは直接的に〔それだけで〕ではなくして間接的に〔付帯する結果において〕ではあるが。というのは言論は単語から構成されており、単語の各々は符号だからである。この故にまた生まれながらにしてどちらかの感覚を欠いている者のうち、盲の方が聾啞者より一層叡知的なわけである(アリストテレス, ca. 350 B.C.E./1968, pp. 183-184, □は訳者による補足)

アリストテレスは、「聾」とは聴覚(機能)を欠いている状態、「啞」とは言葉にならない声を出す状態であり、かつ「聾」と「啞」の両相を有する者は、盲人や聴者と比較して、知的に劣る存在であるとみなしている。ただし、この「啞」の意味について分析した田中(2017)によれば、「『啞者』をどういう特性をもった存在者としてアリストテレスが考えていたのかは曖昧」であり、「音声言語話者としての心理的バイアスが、アリストテレスにも存在していたと考える方が妥当であろう」と指摘している。この指摘は重要である。現代科学では、聴覚器官の機能的障害は、知性といった精神機能とは無関係であることがすでに証明されている(例えば、ファース, 1966/1982)。それにも関わらず、聴者は、「(言論を)聴こえることができれば(言論を)話せる」と捉えている。それゆえに流暢に話せていないと、「この人はちょっと知的に低いのではないか」と判断することが起こる。古代だけでなく現代も「音声言語話者としての心理的バイアス」が存在する背景として、「音声言語話者として」素朴概念を保持していたからで

はないかと考える。素朴概念とは、認知科学や学習心理学の用語であり、科学的概念が教授されないまま日常生活での経験から形成される自然現象や社会的現象への見方である。個人の思い込みや偏見も含まれる。素朴概念の中には、子どもだけではなく、高校生や大学生、大人までもが保持することが確認されており (Clement, 1982)、他者の行動の認知にも影響を与える (Shaver et al., 1987) との指摘がある。「言語 (言論) を話せるのは聴こえるからだ」と判断するのは、音声言語話者自身の経験を通して形成された素朴概念に基づいている。したがって、アリストテレスもそうした素朴概念に囚われたまま上記の主張をしたといえるかもしれない。

以上から、アリストテレスのように音声を流暢に話す聴者が、自身の内に形成された素朴概念を批判的かつ科学的に吟味しないために、「流暢さ」を「知性」の評価指標としてしまうと考えられる。したがって、学校教育や企業研修などで音声言語や手話言語の発信における機序を知り、素朴概念から科学的概念へと概念的変容を促す機会を作る必要があるだろう。

4. 「流暢さ」と政治的価値

流暢でないことに対する否定的なまなごしは、一般の人々による素朴概念からだけでなく、意図的に価値づけする政府の施策、すなわち政治的価値づけによって作られた事実もある。

末森 (2020) によれば、昭和時代初葉以前の史料の分析から「〈啞〉は「手話を使う身体」を含意するだけでなく、聞こえるにも拘わらず声を出すことができない者や吃音者をも含意する語であり、必ずしも「聞こえない身体」を含意する語ではなかったことが窺われる」と指摘している。そうした人々に対する教育言説として、徳川時代後期の儒学諸派は、〈啞〉をはじめとする障害者を単なる憐れみの対象

とみなさず、社会の構成員として仕事を身につけることや社会に貢献することを重視していたという。儒学諸派は、儒学的見地から仕事する「知性」は身につけられると仮説したことで、流暢に話せないから「知性」は低いといった素朴概念に囚われることはなかったと考えられる。

ところが、1900年代に入ると、聴覚障害教育で、音声言語を話せるように教育することで聴者と同等の「知性」を得て「普通人と伍した」自立や仕事ができるといった教育言説 (藤川, 2004) を推進する人々が現れる。この教育言説は、1933年に文部省で開催された全国聾啞学校校長会総会で、文部大臣鳩山一郎より「聾児も日本人たる以上国語の理解は大切であり、国民思想涵養のためにも全国聾啞学校では口話教育に奮励努力せよ」との訓示がなされることで、政府の権力を帯びたより支配的な言説、あるいは特権的ディスコースへと変貌した。公教育の目標として「流暢な音声日本語話者像」を目指すことに政治的価値があると認めたのである。その結果、ろう者の言語である手話はこの教育政策を妨げるものとして使用を禁じられた。

言語障害教育に関しても、上記とは違った文脈で「流暢な音声日本語話者像」が政治的に価値があるとみなされた。明治時代以前、各地方などで使われていた日本語の話しことばが相互に不通であった。明治時代以降は、富国強兵、殖産興業、国民皆学など中央集権国家建設のために話しことばを統一する必要になり、定型的な日本語を正しく話すことに困難を示すことを「言語障害」とみなし、発音矯正にあたったのである。方言固有の訛りは否定的なまなごしの対象となり、定型的な日本語を流暢に話せるように矯正することに政府のお墨付きが与えられた。こうして聴覚・言語障害のある当事者の音声言語における「流暢さ」の不十分さが政治的に抑圧あるいは排除の対象となったことで、日常生活や社会生活においてもさらに否定的なまなごしを向けられるよ

うになったといえる。

そして、残念ながら現在の日本の教育言説でもこうした事態が見られる。最近の事例では、「2023年春の東京都立高入試に導入される英語のスピーキングテスト」が発表され、そのテストの結果は「20点満点として都立高入試の総合得点に加点」されるが、「採点基準では不自然な「間」や沈黙、「言いよどみ」が多い話し方が減点対象とされている」という報道があった(吃音「減点しないで」当事者ら要請, 2022)。明らかに吃音など「流暢さ」に課題を抱える当事者に不当な評価を与える行為である。こうした採点方法を採用し、そのままメディアに発信したテスト関係者全員は、英語能力に「流暢さ」が当然不可欠であるといった旧態依然とした教育言説に支配されていただけでなく、流暢に話せない者の存在や尊厳に対する想像力や配慮が欠けていたと捉えざるをえない。ブラジルの教育学者フレイレ(1992/2001)は、「教育者は政治的であるからこそ、中立たりえないからこそ、倫理性を要求される」(p. 108)と述べている。この指摘を鑑みれば、以上の一連の教育政策は倫理性に欠けたものであるともいえる。

したがって、「流暢さ」に関して倫理性が欠如・不足していると思われる教育政策に対し、当事者団体や専門家団体から政策の修正などを求める異議申し立てを行い、世論を喚起する取り組みが必要であろう。

なお、教育者における倫理性の問題は、教育政策レベルに限らない。学校現場における日々の教育実践のレベルにおいても同様のことがいえる。学校教員は、学習指導要領や検定教科書の目標や内容は倫理的に問題がないのかを教材研究で吟味しておく必要がある。例えば、小学校等の音楽や英語の授業で、明瞭な発音で英語を話したり音声で歌う技能を高めたりするといった「流暢さ」を追求する内容がある場合、聴覚障害あるいは言語障害のある子どもやとくに学ぶ他の子どもたちに対してどのような実践が

必要なか考えねばならない。学校は、学習者個人が頭の中に特定のまとまりをもった知識や技能を獲得する場ではなく、文化的実践の場(佐伯, 1995)である。佐伯(1995)によれば、知識の伝授ではなく、子どもが教員や他児とともに、教材の背後にある文化の、文化としての価値を、あらためて問い直し、共同的に吟味し、自分が主人公になって味わうことである。各教科は先人が築いてきた文化を「教材」として提供され、子どもたちは、各教科での学習を通して、自分と文化とを関係づけて「自分はどのようなか」といった「自分探し」をするという。したがって、「流暢さ」をめぐる「自分探し」が困難になるような教材があるとすれば、その背後にある文化を問い直し、どのような授業を実践するかを検討することは重要であるといえる。

5. 当事者に内在化する「流暢さ」に関わるスティグマ

ここでは、聴覚障害領域を中心に述べる。3. で述べた通り、澁谷(2005)は「ろうの声」がスティグマ化される現象を取り上げて社会的に分析している。スティグマは、自分たちの心の中で望ましくない種類の属性のことをいう。例えば、極端な場合では悪人である、危険人物である、無能である、などといった、健全で正常な人から汚れた卑小な人に貶める種の属性であり、それは社会的に否定的なまなざしを向ける対象であったり人の信頼を著しく失わせたりする(ゴフマン, 1963/2001)。

スティグマ理論では、「公的スティグマ(public stigma)」と「自己スティグマ(self stigma)」の2種類がある。アリストテレスのように流暢に話せる音声言語話者が「流暢」に話せない現象を一方向的に価値の低いもの、あるいは望ましくないものとしてスティグマ化したのが「公的スティグマ」であり、それが当事者に内在化することで当事者が自身を貶める

「自己スティグマ」となる。さらに、最近注目されている3つ目のスティグマとして、規範や法律、価値観などマジョリティ社会に埋め込まれている様々な構造要素に内在する「構造的スティグマ (structural stigma)」がある (Hatzenbuehler, 2016)。これは、聴覚・言語障害教育の教育政策 (教育言説) や「言語を話せるのは聴こえるからだ」「流暢に話せるのは良いことだ」という多数派の特権的ディスコースが該当する。特に構造的スティグマは、公的スティグマと自己スティグマの悪循環を維持させ (熊谷, 2020)、当事者に社会的に価値がない存在として思い込ませ、助けを求めることができなくする作用を持つ。実際、看護師になった吃音当事者が、吃音で言葉が出なかったりしたため「来ないで」「気持ち悪い」と言われ、試用期間中に適応障害とうつ病を発病し、7月に自宅で自殺したという報道があった (前田, 小若, 2020)。

ゴフマン (1963/2001) は「スティグマという言葉は、人の信頼をひどく失わせるような属性をいい表すために用いられるが、本当に必要なのは明らかに、属性ではなくて関係を表現する言葉なのだ、ということである」(p. 16) と述べている。その関係とは、フレイレ (1968/2011) の言葉を借りれば、「抑圧状況」における関係構造であると考えられる。抑圧状況は、抑圧者と被抑圧者の双方に影響を及ぼしている「非人間化」された状況である。そこには、力を持つものが、持たないものに対する暴力・圧力によって、彼らから人間的に豊かに生きることを奪うと同時に、その抑圧状況によって抑圧者の中からも人間性が失われてしまっている状態であるという。特に重視すべきは、被抑圧者は、抑圧者からの評価を内面化して、自分たちは役立たず、無知、怠惰、非生産的だ、といったような自己卑下に陥るだけでなく、内面化した抑圧者に憧れて、自分と同じ立場の当事者を攻撃したり卑下したりする、というのである。この点について、被抑圧者の立場に立たされ

た聴覚障害のある当事者が自分と同じ当事者を抑圧するような指摘がある。石原 (1994) は、乳幼児期に発音指導を受けた聴覚障害のある学生の調査を行い、聴覚障害のある「一部の学生に、自分の口話能力、特に発話に対する評価を過度に気にする者がいる。また口話力の比較的高い学生の中には、そうでない者を低く見る者もいる」ことを明らかにした。発音指導を行う専門家や支援者の内であった「流暢さ」で人間的な価値を品定めする言説が、聴覚障害のある子どもたちに内在化し、子どもたちも互いの発音の「流暢さ」を品定めするようになったのであろう。「流暢さ」をめぐるスティグマ化する構造が再生産されている。

そして、音声言語におけるこの構造の再生産は、手話言語が使われる状況にもおよび、手話言語における「流暢性」をめぐる抑圧状況を作り出すことに関与していると思われる。例えば、通常の学校からろう学校に転校したばかりの児童生徒、地域の手話サークル等で学習する聴者、聴覚障害以外に他の障害を併せ有する者など、彼らが表す手話の音韻やリズムなどにおいて「流暢さ」に関わる問題が見られる。流暢に手話で話せる者の中には、彼らの流暢ではない手話表現を稚拙なものであるかのように評価したり学習能力の低さを嘲笑したりする者がいるからである。

以上のように音声言語と手話言語の両方で「流暢さ」をめぐるスティグマ化された聴覚障害のある当事者は「傷」を負う。「心的外傷」(ハーマン, 1992/1996) である。自分の声の「流暢さ」が非難、排除や嘲笑の対象とされる出来事を何度も体験し、心に傷を負う。過去のその出来事が「感情的迫力」を伴って戻ってくることで、聴覚障害のある当事者は、その言語で発信することに躊躇してしまう。しかもこのような出来事は今後も起こりうるものであるがゆえに、そのような排除や拒絶を引き起こす「外在性や疎遠性を保ち続けているリスク」(マラ

ブー, 2007/2016)として聴覚障害のある当事者を脅かし続ける。また、補聴器や人工内耳を活用し、音声で流暢に話している難聴・中途失聴の当事者のなかにも、いつか自分の音声で流暢でなくなったらどうしよう、そうなった時の周囲の反応が怖い、と恐怖で怯えることがあると語ってくれた者がいる。

したがって聴覚障害や言語障害のある当事者は、「流暢さ」をめぐる歴史、政治や様々な言説を学ぶことで、自分に内在化したものは、自分が作ったものではなく周囲によって作られたものなのだと自分自身の認識を修正する必要があるだろう。そして、「流暢さ」をめぐる言説に対抗できる言説や対処法を自分なりに見出していく支援も必要と考える。

6. 最後に——アイデンティティの新たな地平へ

筆者は、デフ・ファミリー（ろう者のみで構成される家族）で育ち、聾学校に通い続けた聴覚障害のある大学生に会った。大学生は、親が手話を大切に、学校で音声日本語の発音指導を受けることに反対していたために、発音指導を受けたことがなく手話や指文字で教育を受けていた。ところが、別の聾学校に進学すると、そこでは教員や生徒がいつも音声で話していたため、乳幼児期から発音を学んだことがない自分はいけず、「音声で流暢に話せるから皆賢いのだ。自分はそうでない」と思い悩むようになったという。また、その学校には、意思疎通で一人ひとり異なった手段を使う生徒も在籍しており、大学生は、その生徒一人ひとりに合わせて意思疎通を図っていた。ろう者の手話を大切にする親、音声で流暢に話して意思疎通することを求める教員、そして様々な手段を用いる生徒。彼らの期待に合わせるように自身の発信を変えるたびに「なぜ私だけが相手に合わせる必要があるのか」と周囲に不信感を持つようになり、自分探しも思うようにで

きず疲弊していた。大学入学後は、自分の音声について知りたいと自分一人で決意し、筆者に信頼できる言語聴覚士を紹介してほしいと相談しにきた。

その結果、音声も手話もどんなに流暢に話せたとしても結局表面上のやりとりに終始するのではないかと、それよりもお互いにわかりあいたいことを共有することこそが本質ではないのかと考えるようになった。そして、自身の手話についても、日本手話を流暢に話せるかではなく、「お互いにわかりあいたいことを共有する」に価値を置いて相手と工夫・調整しながらコミュニケーションしていくことが大事だと考えるようになったという。

この大学生の事例をアイデンティティ論と関連付けると、次のように考えることができるだろう。大学生は、周囲から貼り付けられた社会的ラベル（音声／手話を流暢に話せる話者像）に内在する期待や否定などで受身的に形成される「位置づけのアイデンティティ」（梶田, 2020）に縛られていた。しかし「流暢さ」をめぐる自分探しの旅を経て、自分はこうでありたいという自分自身の欲求や願望、意志などの現れとしての能動的なものとしての「宣言としてのアイデンティティ」（梶田, 2020）へと転換したと思われる。日本の社会では従来から「位置づけのアイデンティティ」が強調されがちであるという指摘（梶田, 2020）を踏まえれば、大学生は大きな一歩を踏み出したといえるだろう。

筆者も、「流暢さ」をめぐる問題に何度も巻き込まれた。これは、子ども時代の経験である。ある公園に行くと、そこには海につながる小さな水路があり、メダカたちが泳いでいた。数匹の可愛らしいメダカを見つけた私は、嬉しさのあまり大人に「メダカがいたよ！」と伝える。すると、大人は真顔になり、マは発音の誤りであること、メの発音ができるように発音を矯正するトレーニングが始まった。何度も練習して、やっと「メダカ」と発音できるようになったが、もう私は、その大人とメダカへの思い

をわかちあいたい気持ちを持ってなくなっていた。大人とともにメダカの生態について探求することで自分の世界を拡げていくことも断念したのだった。また、「流暢さ」の問題に巻き込まれないために、流暢に話せているらしい日本語だけを使うように努めた。その結果、会話は深まりにくく、相互理解に限界が生じてしまった。「共有」することよりも「流暢」に話せることが本当に大事なのか、自分なりに納得できる価値基準を持ってなかった。こうしてコミュニケーションへの希求より「流暢さ」が強制的に優先されると、当事者は他者とのコミュニケーションを通して自分探しを進める道を閉ざされてしまうのである。

「流暢な音声日本語話者像」は、音声日本語の「流暢さ」に対してマジョリティ社会から歴史的、社会的、政治的に様々な言説や価値が付加されることで形成された健全な幻想であると考えられる。聴覚障害や言語障害のある当事者は、歴史的、社会的、政治的な次元での「流暢な音声日本語話者像」に抵抗し、意思疎通の次元で自分の「声（音声・手話）」をどうしたいかを自分自身が判断し、決定するといった「宣言としてのアイデンティティ」(梶田, 2020)を確立することが課題となる。

したがって、言語文化教育に関わる者は、本稿で述べてきた「流暢さ」をめぐる問題の諸相を聴覚障害や言語障害のある当事者と共有することと、「流暢さ」の問題と不可避的に対峙する自分はどのように生きていくのか、彼らのアイデンティティも考慮した言語教育を模索することが必要であると考えられる。

文献

アリストテレス (1968). 感覚と感覚されるものについて (山本光男, 副島民雄, 訳). 山本光男 (編) 『アリストテレス全集 第6巻』 (pp. 181-

184) 岩波書店. (原典 ca. 350 B.C.E.)

アリストテレス (1998). 『動物誌 (上)』 (島崎三郎, 訳) 岩波文庫. (原典 ca. 350 B.C.E.)

池谷航介 (2007). 難聴学級設置校における聴覚障害児と聴児のコミュニケーションに関する研究 — 聴児のコミュニケーション手段の多様化とその要因 『ろう教育科学』 49(3), 119-136.

石原保志 (1994). 聴覚障害学生の発話からみた幼少期の発音・発語指導の課題 『筑波技術短期大学テクノレポート』 1, 7-10.

尾関周二 (1983). 『言語と人間』 大月書店.

梶田叡一 (2020). 『意識としての自己』 東京書籍.

吃音「減点しないで」当事者ら要請 — 高校入試導入の英語スピーキング (2022年1月27日). 『毎日新聞』. <https://mainichi.jp/articles/20220127/k00/00m/040/042000c>

熊谷晋一郎 (2020). 『当事者研究 — 等身大の〈わたし〉の発見と回復』 岩波書店.

ゴフマン, E. (2001). 『スティグマの社会学 — 烙印を押されたアイデンティティ』 (石黒毅, 訳) せりか書房. (原典1963)

佐伯胖 (1995). 文化的実践への参加としての学習. 佐伯胖, 藤田英典, 佐藤学 (編) 『学びへの誘い』 (pp. 1-48) 東京大学出版会.

澁谷聡子 (2005). 声の規範 『社会学評論』 56(2), 435-451.

末森明夫 (2020). 日本聾啞教育史の新たな地平と非近代主義 — アクターネットワーク論と存在様態論による徳川時代の唾と仕形の再解釈 『社会学評論』 71(3), 411-428.

田中さをり (2017). 哲学史の中の聾者と手話 — アリストテレスとヴェントの視点から 『手話学研究』 26, 11-24.

ハーマン, J. L. (1996). 『心的外傷と回復』 (中井久夫, 訳) みすず書房. (原典1992)

ファース, H. G. (1982). 『言語なき思考 — 聾の心

- 理学的内舎』(梁山教潤, 氏家洋子, 訳) 誠信書房. (原典1966)
- 藤川華子 (2004). 1920年代における川本宇之介の純口話主義の導入と普及—手話排除と口話法正統化の戦略『日本教育学会大会研究発表要項』63, 212-213.
- フレイレ, P. (2001). 『希望の教育学』(里見実, 訳) 太郎次郎社. (原典1992)
- フレイレ, P. (2011). 『被抑圧者の教育学—新訳』(三砂ちづる, 訳) 亜紀書房. (原典1968)
- 前田健汰, 小若理恵 (2020年10月14日). 吃音を責められ心に負担—自殺の看護師に労災認める判決『朝日新聞』. <https://www.asahi.com/articles/ASNBG6SXTNBGIPE011.html>
- 松崎丈 (2018). ろう重複障害児との手話を主とするコミュニケーションの形成を目指した実践研究『宮城教育大学紀要』52, 243-259.
- マラブー, C. (2016). 『新たなる傷つきし者—フロイトから神経学へ: 現代の心的外傷を考える』(平野徹, 訳) 河出書房新社. (原典2007)
- Clement, J. (1982). Students' preconceptions in inductive mechanics. *American Journal of Physics*, 50, 66-71.
- Hatzenbuehler, M. L. (2016). Structural stigma: Research evidence and implications for psychological science. *American Psychologist*, 71(8), 742-751.
- Shaver, P., Schwartz, J., Kirson, D., & O'Connor, C. (1987). Emotion knowledge: Further exploration of a prototype approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 1061-1086.

特集：ディスアビリティ・インクルージョンと言語文化教育

寄稿

非流暢な音声日本語話者とは

彼らはどこへ向かえばよいのか

岡 典栄*

(明晴学園)

概要

日本において圧倒的なマジョリティである音声日本語母語話者は、そうでない人々の声を聞いた時に違和感を持ち、自分ではなく相手が逸脱している(変だ)と感じる。「ろう者」というアイデンティティを持つ人たちのように音声日本語を使うことを止めてしまう人たちもいる。しかし、日本語学習者であれば、もっとうまくなって差別されないようになりたいと望むだろう。

私たちはかつて喧伝されていたような単一民族、単一言語、単一文化の社会には生きていない。人口は高齢化し、さまざまな障害を持った人や、日本語非母語話者とともに生きている。そのような中では、非流暢な日本語に慣れ、受け入れ、ともに心地よく生きていくことが肝要であると考えます。それがインクルーシブな社会への道であろう。

キーワード：デフ・ヴォイス, 吃音, ステイグマ, ろう者, 人工内耳

Copyright © 2022 by Association for Language and Cultural Education

1. 非流暢な音声日本語とは

1. 1. 非流暢な音声日本語とは— コミュニケーション障害

岡です。「非流暢な音声日本語話者とは～彼らはどこへ向かえばよいのか」というスライドのタイト

本稿は2022年3月5日に開催した言語文化教育研究会第8回年次大会シンポジウム『流暢な音声日本語話者像を超えて』での発表をもとに再構成したものである。

* Eメール：n-oka@meiseigakuen.ed.jp

ルページが出ています。それから始めていきたいと思っています。まず、「非流暢な音声日本語」とはどんなものがあるだろうかということで、先ほどから、吃音のお話は随分出ていたと思いますが、日本で約120万人ぐらいいるということなのですね。そうすると、100人に1人ぐらいは吃音の方がいらっしゃるということです。聾者の発生率は概ね1,000人に1人とされているので、吃音の方に会える確率のほうが10倍ぐらい多いということになります。ですから、きっと皆さん、身の回りで、今まで吃音の方、どもる方には出会ったことがあるけれども、

耳が聞こえない人がどういう声を出すのか、聞いたことがない、そういう経験がないという方が多くいらっしゃるのではないのでしょうか。そこで、今日は、これからちょっとだけ、あとで実際のデフ・ヴォイスというのがどういうものを聞いていただけるビデオをご紹介したいと思っております。

ほかにも非流暢な音声といいますと、いろいろありまして、失語症というのは脳に障害が生じて理解のほうに問題がある場合、それから、音を作るほう、発声、発語するほうに問題がある場合という種類がありますけれども、約50万人ぐらいいるという統計があります。

それから失声症というのは、これは失語症とはちょっと違って、声だけが出にくくなる、出なくなるっていうことで、すごく年代の上の方、私の年代ぐらいの方だと、多分、美智子上皇后が、あるとき声が出なくなるという状態におなりになったことをご記憶の方もいらっしゃるのではないのでしょうか。この失声症というのは基本的に回復するものなので、のちにはもちろん声を取り戻すということになったわけですが、一時期、声が出ないということが起きました。

ほかにあるのは、最近知られるようになった場面緘黙。これは、小学生ぐらいなどの場合では、学校に行くとしゃべれなくなるというような、そういう症状が起きて、選択性場面緘黙と言われますが、これは別に本人が選択しているわけではないんですけれども、ある場面では、うまくしゃべれない。ある場面、例えば学校ではうまくしゃべれないけれども、うちに帰ってきたらちゃんとしゃべれるというような、そういう、場面に影響される緘黙というのがあります。

それから、今日、どちらかという私のお話の中心になるのは、このデフ・ヴォイスのほうかと思うんですけども、聞こえない人の声、聞こえない人に特有な声ということですよ。

スライドに、ご参考までに聴覚障害者の身体障害者手帳保持者数というのを書いておきましたが、約34万人といわれていて、その中で手話を使う人は20%ぐらいといわれています。そのほかの方々は、難聴といわれるような方もいらっしゃるでしょうし、自分自身の声を使って話しておられるという状況もあると思います。

最後に書いてあるのは、構音障害というもので、構音障害にも種類はたくさんありますけれども、身体の麻痺も構音障害を引き起こしますし、器質的に何か、言ってみれば音を作るための部品が欠けていて、正しい音が作れないというようなこともあります。あとで音声の自動読み上げもお示ししたいと思うんですが、その中で出てくる例としては、例えばALS（筋萎縮性側索硬化症）という、だんだんご自身の体が動かなくなって、もちろん声も使えなくなって、最後には話すことも、息をすることもできなくなるという病気をお持ちの方もいます。最近の例ではホーキング博士もそうでしたし、もっと新しい方では、ご自身がロボット工学のご専門のピーター・スコット＝モーガンさんのように、ご自身の声を録音して、声が出なくなったあとでも自分がしゃべってするように音声を合成することができるというシステムをお使いの方もいらっしゃいます。

そこでスライド上で1行空いているのは、ここまでがどちらかというと、疾病、障害系だったのに対して、一番下のところは日本語非母語話者の方々の語りですね。だから、この中には、もちろんすごく流暢に語られる方もいらっしゃるでしょうし、まだまだ日本語の習得が不十分で非流暢だっていう方もいると思います。ちなみに、今の在留外国人数は約290万人ということで、300万人ぐらい、日本語を母語としない方々が日本に暮らしているという状況にあります。

2. 音声日本語が非流暢であることによるステイグマ

これは松崎さんのおっしゃられたことの繰り返しになりますので、あんまり長く言うつもりはないのですが、音声为非流暢であることによってステイグマがついているというか、ステイグマ化されている、つまり、さまざま差別や偏見の原因となるということがあります。それで、一番多いといわれる吃音の例を挙げますと、これは予稿集のほうにも載せてありますが、日本財団のサイト（日本財団ジャーナル編集部, 2021）のほうからとった例ですが、例えば学校で先生から、「その話し方は何だ」と怒られたり、友人から、「そんな変なしゃべり方はやめたほうがいいよ」と言われてしまう。その次の例は、やっぱりとても厳しいなと思ったのですが、自分の名前が言えなくて就職面接で落ちる。これ、悲しいですね。ただ、自分の名前が言いやすい名前かどうかというのは、それはもう生まれてみなければわからなかったみたいな話で、例えば、た行が苦手なのに「た」で始まる名前だったりするわけですね。それで、就職面接に行って、「お名前を教えてください」、「まず名前を教えてください」と言われて、その名前が出てこない。まず最初の自分の名前が出ないというようなことがあったりして、これはもう実利面で就職試験に落ちるといふ厳しい現実が発生します。

それで、ここからがデフ・ヴォイスなんですけれども、デフ・ヴォイスシリーズという、ミステリーの本がありまして、このシリーズを書いておられる丸山正樹さんという作家と、イギル・ボラさんという、こちらはコーダ（聞こえない親を持つ聞こえる子）の映画監督の対談の記事（「文春文庫」編集部, 2017）があります。ボラさんは、ご両親が聞こえない方で、ご本人は聞こえる人。意外と聞こえる人間にとっては普通の経験かなって思うんですけど

も、丸山さんの発言を読み上げますと、「町の中でろう者が声を発しているのを聞いたことがあったんです。正直言うと、聞いてはいけないものを聞いたような気がしました」と言っておられます。これが初めてろうの人がしゃべる声、出す声を聞いたときの、聞こえる人の一般的な反応かなと思います。それに対してコーダのイギル・ボラさんが言っておられることは、「母の声は、世界で私と弟だけが聞き取れるものなんだと思いました」。これ、実は、電話の場面だったと思うんですけどね。電話で、お母さんがお弁当持ってきてって言っている、そんな流れの中で、他の人には聞き取れないけれど、自分たちだけには分かる。「そんな記憶があって、だから私にとって「デフ・ヴォイス」、母の声はとても大切なものなんです」ということなんですね。つまり、この家族にとっては、ご両親が聞こえなくて、そこに子どもが2人いて、その2人は聞こえる姉、弟。そして、その2人にとっては、母の声、親の声っていうのが、とても特別な意味がある大事な声だというお話なのです。

ここで、本当に今まで一度もデフ・ヴォイスというのを聞いたことがない方が結構いらっしゃると思うので、デフ・ヴォイスを含む4人の語りというのを聞いていただこうと思います。多分、今、画面に出たと思うのですが、二組のご夫婦で、矢印がついている2人が聞こえない人たちです。そこに、それぞれ聞こえる配偶者がいるんですね。その人たちが語っているっていう、これ、聞こえない人たちの子育ての話なんですけれども、それ以外にも、実はすごくたくさん面白いトピックが含まれていて、全体で13分なので、多分私のお話を聞いていただくよりも、このビデオを見ていただいたほうがずっと面白いんじゃないかと思うんですが、最後の文献のところにも挙げてありますし、デフサポちゃんねる(2022)のYouTubeというのを検索していただければすぐに出てきますので、ぜひこの13分、聞いてい

ただきたいと思うのです。それで、先に種明かしをしてしまうと、こちらの女性は聞こえないんです。聞こえない2人と書いてあるぐらいだから、2人とも聞こえないんですけども、女性の方は聞こえないけれども、ずーっと声を使って生きてきた方です。結構重度な聴覚障害をお持ちなんですね。ご本人は聞こえてないんですけども、この方はどういうふうに声を使って暮らしてきたのかっていうのがわかると思いますし、画面左側の男性はデフファミリー出身で、ご両親も聞こえない。自分もずっと手話を使って暮らしてきた方です。ですから、彼のほうがデフ・ヴォイスといわれるのに近い声を持っている方です。その上、この動画は大変親切で、そこら中に字幕とかテロップみたいなのが出るんです。例えばここに、聞こえない2人とか出てますけど、「聞こえない私たちが聞こえる子どもを育てて」のように、ほとんど字幕も全部出てるんですけども、それを見ると、聞こえる私たちも、文字があるので、全部内容が理解できちゃうと思うんです。ですから、これから3分ほど流しますが、一度どこかの部分で、特に男性が話しているときに、目を閉じて音声だけに集中して、どのぐらいわかるかというのをお試しいただけると、デフ・ヴォイスがどんな感じなのかがわかると思います。それでは、ちょっとこれから流してみますね。

大体3分ぐらい見ていただいたと思います。今の男性の発言とか、皆さん、音声だけでおわかりになりましたでしょうか。聴覚障害がある場合に何が問題かという、自分が正しく発音できているかどうかを自分で確かめる方法がないんですね。フィードバック機能が働かないので。そして、その状態で、ずっと一生暮らさなきゃいけないわけですね。つまり、自分ができているかどうかの判断を自分でできない。そこを常に第三者に委ねなくてはならないという状況が続くというのがきついなと思います。

3. 「流暢な音声日本語話者像を超えて」どこへ行くのか？

そこで、その次の可能性として、流暢な音声日本語が出せない場合にどうしたらいいのかっていうことなんですけれども、流暢な音声日本語が出ないときにマジョリティ側はどう思うかっていうと、流暢でない人たちの声を聞いたときに違和感を持って、自分たちではなく相手が逸脱していると感じる（澁谷, 2005）。つまり、相手を変だと思うということなのです。それでは、どうするのかということについては、先ほど松崎さんの中でもご紹介ありましたけれども、声を出すのをやめてしまう。変だと思われるような声はもう出さないということで、声を出すのをやめてしまって、聾者というアイデンティティを選択する人たちがいます。で、彼らはもう手話だけ、手話一本でいくということになるわけですが、他方、先ほどからも何度かお話ししました学習者の場合、もっと日本語がうまくなりたいと思っている学習者の場合は、じゃあもっともっと練習しようってということになりますよね。

それでは、ここで、ちょっとさっきのスライドが文章になっているので、音声読み上げソフトを使って、今現在どんな感じの音が出るのか聞いてみたいと思います。しかし、音声共有されてないと、このスライドから出る音っていうのも届かないですかね。ちょっと読み上げソフトをかけてみますけど。全く聞こえなかったかしら。それは、ちょっと残念でしたね。今、このパワーポイントについている音声読み上げソフトを使ったのですが、結構いけるんですよ。この中で、読み間違えっていうのはもちろんあるんですけども、例えば、お腹（おなか）がオハラになったとか、そのぐらいのことはあるんですけども、もう結構テクノロジーとしては使えるところまでできていると思います。私の勤務校（ろう学校）の卒業生はすでに大学生の年齢にもなってい

るわけですが、そうすると、例えば大学の授業の中で発表しなくてはならないようなときには、こういうもともとついているソフトを使って、音声読み上げで授業中にプレゼンをするというようなことができるようなところまで、もうきています。他方、例えば、聾者といわれる、もう自分の声を使うのをやめてしまった人たちはどのようにして音声情報を伝えるかという、一番簡単なのは書記媒体を使うということですね。つまり筆談をする。メモに書いて渡す、やり取りする。あるいは手話通訳を使うということで、先ほどの松崎さんのように、手話通訳の読み取りがついていれば、聾者の発言というのは音声に変えることができる。今、残念ながらちょっとお示しできなかったようですが、テクノロジーを使う。音声読み上げソフトを使うということもできます。

今までは、いわば発信側のお話をしてきたのですが、今度は受信側のことをちょっとだけお話ししたいと思います。それは、流暢ではない音声日本語を、今度は、受け入れる側はどうなんだろうという話なんです。そこで一つだけご紹介したいのが第三者返答といわれるもので、話しかけてきた相手が、その話をしてる人間の外的な特徴を見て、つまり言語外の条件に基づいて、その話し手を無視する。その話し手っていうのは、本当に、別に意思疎通に問題があるわけではない場合もですよ。例えばどういう状況かという、車椅子に座っている人のような場合です。そうすると、その人は別に耳も聞こえるし、ちゃんとしゃべれるっていうような状況なんですけれども、相手が車椅子を押している人に向かって話してしまうっていうようなことです。これは多分、コードがあるデフファミリーなんかもよくそういう状況に陥ると思うんですけれども、例えばレストランに行ったり、どこか、病院でも銀行でも何でもいいんですけれども、何人か集団で行ったときに、その中に1人でも音声でしゃべれる人が

いたら、その人に向かってしゃべるといことなんです。似たような例として、デフ・ヴォイスに対して英語で返答するっていうようなのもありました。つまり、デフ・ヴォイスを話す人っていうのは、この人は日本語が流暢じゃない。つまり日本人じゃないって思ったんですね、きっと。そこで英語で返答したっていうのも、今の、これ、東京の話ですけども、私が実際に目にした例です。バスに乗るときに、そのバスはお金を入れる前に行き先を言わなくてはならないものでした。その時、運転手さんは、よく聞き取れなかった。では、きっと外国人だろうと思ったのでしょ、英語で応答していました。現在の東京だとそういうことが起きたりするなと思って見ていたわけですけども、受け入れる側が、非流暢な音声に対してどういう受け止め、及び、その返答をするかっていうところもまた、ある種、難しい問題があると思っています。だから、これからどうしたらいいのかというのは、これから皆さんと一緒に考えていくところだと思うのですが、多数派の規範から逸脱したものが排除されない社会というか、相手が、マジョリティが持っている規範からちょっとずれてるから、変だと思ったりしない社会。それから、松崎さんの話にも出てきましたけど、流暢に話すことが知的にも社会的にも優れていると思うような幻想というか、素朴概念から脱却する。そして、すべての人が参加しやすい社会ができるというふうなふうに思っております。というところで私の話は終わりなのですが、いろいろ音が出なくて、また、この画面も十分上手に共有できなくて申し訳ありませんでした。デフサポちゃんねる(2022)もぜひ聞いてみてください。ということで、以上です。ご清聴ありがとうございました。

文献

澁谷智子(2005). 声の規範—「ろうの声」に対する

聴者の反応から『社会学評論』56(2), 435-451.

日本財団ジャーナル編集部 (2021年10月12日). 「無理解で苦悩する吃音 (きつおん、どもり) の若者たち。“注文に時間がかかる” カフェが夢を後押しする」日本財団ジャーナル. <https://www.nippon-foundation.or.jp/journal/2021/63184#>

「文春文庫」編集部 (2017年6月15日). 「ろう者の母の声は、世界で私と弟だけが聞き取れるもの — コーダの世界 (3) : イギル・ボラ (映画監督) × 丸山正樹 (小説家)」文春オンライン. <https://bunshun.jp/articles/-/2864>

デフサポちゃんねる (2022年2月25日). 「耳が聞こえないパパ・ママの育児あるある話。聞こえる側は不満も ... ?」Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=XiHYGkQGBEM>

特集：ディスアビリティ・インクルージョンと言語文化教育

寄稿

流暢な音声日本語話者像におけるインターセクショナルリティ コードとしての自己エスノグラフィーによる考察

中井 好男*
(大阪大学)

概要

本稿では、ディスアビリティを抱えるろう者の両親を持つ筆者の自己エスノグラフィーをもとに、社会カテゴリーの交差上に浮かび上がる社会的アイデンティティとしての音声日本語話者像を描き出すとともに、そこで規定される音声日本語の流暢性について検討した。その結果、音声日本語話者像は、音声日本語ネイティブという資本の正当性を確立し、権力を維持するための闘争が繰り広げられる人間関係の中で生み出されるものであり、その流暢性は社会に潜む権力関係に基づく社会的不平等と結びつく形で規定されていることが明らかになった。そのため、流暢性を巡って抑圧されるマイノリティのアイデンティティポリティクスを取り戻すには、マイノリティを取り巻く社会カテゴリーを洗い出し、音声日本語話者像を新たなカテゴリーの交差に位置づけることに加え、この構造的不正義を支えるサイレントマジョリティを社会カテゴリーの交差から可視化していくことが重要であると考えられる。

キーワード：構造的不正義、マイクロアグレッション、バイアス、サイレントマジョリティ、アイデンティティポリティクス

Copyright © 2022 by Association for Language and Cultural Education

1. 本稿とディスアビリティの関係

本稿は、ディスアビリティ・インクルージョンをテーマとする言語文化教育研究会第8回年次大会のシンポジウム『流暢な音声日本語話者像を超えて』（2022年3月5日開催）において発表した内容で、

本研究の一部はJSPS 科研費JP22K00666の助成を受けています。

* Eメール：uminchufunto@gmail.com

ろう者の両親を持つコード(Coda: Hearing Children of Deaf Adult/s)としての経験を分析する自己エスノグラフィーを通して、流暢な音声日本語話者像に迫ることを目的としたものである。

まず、第8回年次大会のテーマとなったディスアビリティであるが、「国際障害分類(ICIDH: International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps)」（世界保健機関, 1980/1984）において次のように定義されている。

保健活動の経験をとおして、能力低下は人間として正常とみなされる態度や範囲で、活動していく能力のいろいろな制限や欠如（機能障害に帰因する）である（p. 249）

上記の引用中にある「能力低下」はディスアビリティの訳語であるが、ディスアビリティは機能障害の欠如、つまり、インペアメントによって生じる障害であるとされており、個人の状態によって障害が生じるという医学モデルに近いものであると言える。この定義はその後、「国際生活機能分類（ICF: International Classification of Functioning, Disability and Health）」(World Health Organization, 2001)において次のように改訂されている（厚生労働省社会・援護局障害保健福祉部企画課, 2002）。ICFでは人間の生活機能を心身機能・構造、活動、参加の3つの側面から捉え、これらの生活機能に支障がある場合を障害と捉えている。そして、年齢や価値観などの個人の要因だけではなく、物的あるいは人的支援といった環境因子にも注目している点でICIDHと異なっており、個人を起因とする医学モデルに加えて、障害は社会によって作られるという社会モデルの視点を読み取ることができる。

本稿は、このディスアビリティを抱えるろう者の両親を持つ筆者の経験に関するものであるが、コーダとしての筆者がディスアビリティを有する当事者であると認識しているわけではない。また、以下に経験として登場するコーダとしての生きづらさは、決してディスアビリティという概念に回収されるようなものではなく、ディスアビリティにまつわる問題に便乗し、その本質を見失わせてしまうことは本稿が意図するところではないことを先に明記しておく。

2. 言語の流暢性

まずは、大会シンポジウムの焦点となった「流暢な音声日本語話者像」にある流暢性について考え

る。日本社会では音声日本語ネイティブがマジョリティであり、第二言語としての日本語の使用者は常に音声日本語ネイティブの日本語能力との比較のもとでその使用実態について見極められ、評価されることになる。日本語教育や日本語学習支援においては、ヨーロッパ言語共通参照枠（CEFR: Common European Framework of Reference for Languages）やCan-do statementsといった言語運用能力の評価標準、ACTFL（全米外国語教育協会：The American Council on the Teaching of Foreign Languages）によって開発されたOPI（Oral Proficiency Interview）などが用いられる。このような評価方法は数多くあるが、いずれの方法においても音声日本語ネイティブの日本語能力がその背景にあることを否定することはできないと考える。それは、評価基準の中に、発音や文法の正確さだけではなく、流暢性という記述が含まれているからである。しかし、この流暢性については安定した定義はなく、非流暢性から流暢性を捉えようとするのが広く行われているのが現状である。非流暢性は認知負荷による影響によるものや、機能障害によって引き起こされる進行性非流暢性失語に加え、記述言語学やコーパス言語学などの観点からも分析（定延, 2022; 丸山, 2022; ほか）されており、さまざまな視点から研究が進められている。日本語教育の分野においては、非流暢性はコミュニケーションを阻害するだけでなく、相互行為においてはむしろある一定の機能を果たすことから、非流暢性をも含む自然な日本語を学習目標にする必要性について議論されている（定延, 2019）。いずれにせよ、「流暢」というキーワードは音声日本語ネイティブとは不可分であり、それゆえにその背後にネイティブ信仰（Holliday, 2006）が潜んでいる可能性を疑わざるを得ない。また、流暢性は統語論的・語用論的な正確さにもとづいて指摘されることがあるが、そもそも言語記号というのは恣意的・社会的なものであることに加えて、その記号を用いる言語

活動は、言語を用いる言語活動主体の意識と、主体を取り巻く社会制度をも含めて捉えるべきであると考えられている(丸山, 1981)。そこで本稿では、言語活動の主体である筆者の意識と、ネイティブ信仰が蔓延する社会の中での言語活動であるという点を踏まえて、流暢な音声日本語話者像について考察する。

3. コーダが持つ多様性

コーダは前述の通り、聞こえない親の元に生まれた聞こえる子どものことであるが、そう単純ではない。両親の聞こえの程度に聞こえない・中途失聴・難聴といった違いがあるだけではなく、片方の親は聞こえるという場合も、そこに生まれてきた聞こえる子どもはコーダとして定義される(Children of Deaf Adults International, n.d.)。この両親の聞こえの程度はコーダの生育過程に影響を与えるが、それは聞こえない親が日本手話や日本語対应手話、口話などどのような言語やコミュニケーション手段を身につけているのか、つまり、どのような言語を母語とし文化を習得しているのかがコーダとのコミュニケーションに影響を与えるからである。また、その背景となる教育をどのような学校で受けてきたのか、その教育によって作られるろう者や障害などについての価値観やビリーフ、両親の親族が育児にどの程度関与できるのかという支援環境などからも影

響を受けることになる(宮澤, 2012; など)。さらにコーダは、親のろう文化と社会で優位な聴文化の両方を持つバイカルチュラル(Grosjean, 2010)の側面に加え、サードカルチャーキッズと類似する特性を持つことも指摘されている(Mellett, 2020; 中井, 2021a; ほか)。上述したように両親の聞こえの程度(聞こえない・中途失聴・難聴・聞こえる)やコミュニケーション時の言語・方法(日本手話・日本語対应手話・ホームサイン・口話・筆記・音声日本語)、両親を取り巻く環境(受けてきた教育・生育環境・育児支援の有無)など、コーダは聴者で構成される家族よりも複雑な環境の中で育つため、言語的にも文化的にも多様性を有しているということが言える。筆者の場合を例にとると、ろう者の両親と筆者の3人家族であるため、家庭内では音声日本語を用いないだけではなく、筆者と両親の間においてもそれぞれコミュニケーション方法が異なっている。母は日本手話、対应手話、ホームサイン、口話、筆記を用いる一方で、父は日本手話と、ホームサインと、少しひらがなが使える程度である。この違いは両親が幼少期に受けてきた教育の差に起因する。ろう教育を高等部まで受けてきた母に対して、父は1年しか教育を受けていないことがコミュニケーション方法の違いとして現れている。そのため、筆者の家庭内は文法が異なる3つの言語が共存する環境にあるといっても過言ではない(図1参照)。また環境につ

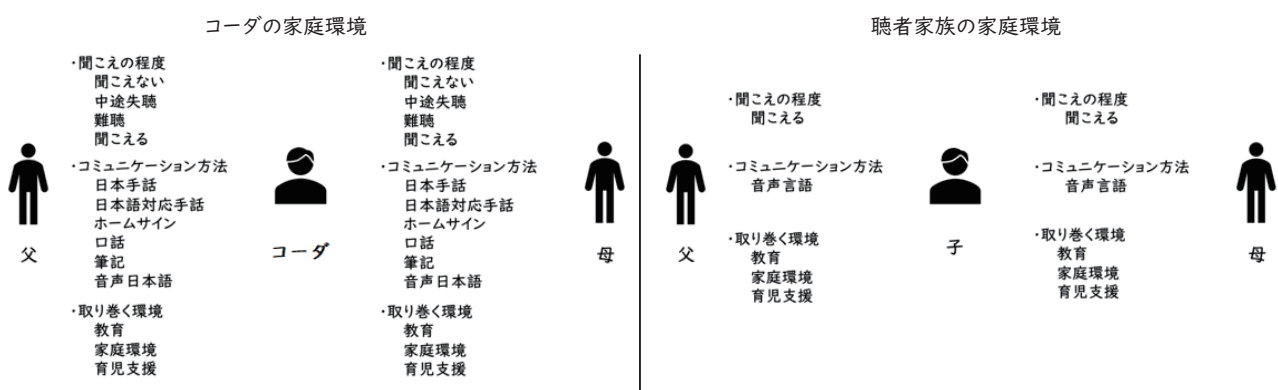


図1. コーダの家族と聴者の家庭の比較

いては、受けてきた教育の違い、育児支援の有無も父と母の間に大きな隔たりがあり、育児や子どもの教育についての考え方にも影響を及ぼしている。

4. 本研究の枠組み・手法・視点

本研究はコーダについての当事者研究である。当事者研究とは、当事者同士の対話をとおして、それぞれが置かれている文脈の中で、自身が抱える課題に意味づけを行うものである(熊谷, 2020)。対話では今、ここ、誰にという文脈で、体験された出来事が選ばれて、筋立てられる語りが交わされるが(森岡, 2019)、その対話において対話者の視点を潜らせた自身の再解釈である解釈学的循環が起こり、最終的には対話の相手との関係性の中で、当事者の世界を記述することが可能になる。

また、筆者はコーダ当事者であると同時に、これまで日本語教育や研究に関わってきた実践家でもある。そのため、筆者が当事者研究を進める際は、コーダという個としての自己と教育や研究に関わる自己という二重のアイデンティティを持ちつつ、自身の経験と向き合うことになる。この自己の二重性を前提とした研究を可能にするのが自己エスノグラフィー(エリス, ボクナー, 2000/2006)である。筆者はこれまでマイノリティの当事者との対話を通してこの自己エスノグラフィーを行ってきた。本稿では、過去に記した自己エスノグラフィをもとに、音声日本語話者像や流暢性について考察するが、その際、過去にまとめた自己エスノグラフィーに登場するエピソードが含まれるため、先にその概要について説明しておく。

4. 1. これまでの研究概要

まずは、中井, 丸田(2022)で行った「Collaborative autoethnography」(Chang et al., 2013)である。中井,

丸田(2022)では、コーダである筆者と聞こえない兄弟を持つソーダ(SODA: Siblings of Deaf Adults/Children)である丸田が対話し、それぞれが自己エスノグラフィーを書いた上で、経験した「生きづらさ」について社会心理学的視点から分析を行った。その中で明らかになったのは、次の3点である。まず、コミュニケーション上の「認知的不協和」(フェスティンガー, 1957/1965)である。これは筆者が幼少期の頃に、両親から身につけたろう者のコミュニケーション方法を用いて聴者とコミュニケーションすることで生じる行動と心の矛盾である。例えば、ろう者のコミュニケーション方法の特徴の1つとして、視線の送り方が挙げられる。筆者は両親と話すときは、両親の顔に必ず視線を向ける。それは顔の表情が文法要素となっており、そこから意味を読み取るためである。しかし、幼少期のころは手話話者と音声言語話者のコミュニケーション方法の違いを知らず、両親とのコミュニケーションの時と同じように幼稚園の教員に視線を向けたことで、じろじろ見るなど叱責された経験がある。それ以来、「先生」と呼ばれる人たちとのコミュニケーションには行動と気持ちの面で生じる矛盾である認知的不協和を抱えるようになった。次に挙げられるのが、「ヤングケアラー」(Becker, 2000)という自身の捉え方である。筆者は常に両親の聴覚障害を理由に、「両親の世話をするしっかりした子ども」という役割を周囲の大人から与えられてきた。通訳は筆者の家族の社会生活に組み込まれたものであり、選択の余地はない。それが日常なのである。それにもかかわらず、ヤングケアラーという概念に匹敵する役割を他者から与えられることで、障害者家族の一員という社会的アイデンティティが押しつけられてきた。そのため、筆者には「自己スティグマ」(Corrigan, 2004)が作り出されていたと解釈している。また、この自己スティグマは、筆者自身が交流してきた人々からの影響はさることながら、オーディズムを背景とする

思想や教育を受ける中で育ってきた両親からも、筆者は聴者であると線引きされてしまうことによって、その自己スティグマが強化される側面もあり、「構造的スティグマ」(Hatzenbuehler, 2016)の性質を持ち合わせていることも窺える。詳細については中井、丸田 (2022) を参照されたい。

次に、中井 (2021a) や中井 (2022) で行った社会的文化的視点に基づく分析である。これは、上記の研究の後、中国出身のコーダ、イギリス出身のゲイ男性とマイノリティに関する対話を行い、分析を深めたものである。これらの対話で明らかになったことは、筆者はこれまで生活圏にある音声日本語文化と両親の文化であるろう文化を往来することによって、コーダとしてのライフスタイルを身につけてきており、これがコーダとしての第3の文化 (ポロック、リーケン, 1999/2010) にあたるのではないかということである。しかし、筆者はこの第3の文化を幼少期の頃から認識し、受け入れてきたわけではなく、ほんの数年前までパッシングしてきた。それにもかかわらず、最近ようやく受け入れられるようになったのは、障害者家族の一員という押しつけられた社会的アイデンティティをバイカルチュラルなコーダであるという能動的なものに変えていったことに加えて、第3の文化の成立に重要とされる継承言語 (= 日本手話) を獲得してきたことが、第3の文化への態度を変容させたためではないかと考えられる。最後に、マジョリティの特権性についてである。コーダである筆者は「見えないマイノリティ」(Lovely & Ando, 2018; 丸田, 2020) と見なすこともできるが、それ以上に音声日本語話者という特権を持つマジョリティである。それゆえ、筆者は自身が持つろう文化との関わりや内面化されたろう文化を隠すことができた。さらには、自身の両親に、友達の前には出てこないでほしい、ここでは手話を使わないでほしいと強要することもできた。このようにして、筆者は音声日本語話者というマジョリティ側

に逃げ込んできたのである。これが容易にできるのは音声日本語話者であることによる特権を有しているためであり、この特権に気づくことなしには、ろう者の支援や理解者であるという「アライ」(グッドマン, 2011/2017) といわれるような存在にはなれないと考察している (中井, 2022)。

4. 2. インターセクショナルリティ

前節において、自己エスノグラフィの概要を記した。その内容は、2つの言語と文化の間を往来することで生まれるコーダの特性を示したものとなっているが、先行研究で述べたように、言語活動を捉えるには主体の意識や社会との関係性を踏まえた上で言語活動を捉える必要があることを如実に表していると言える。それを踏まえると、自身の経験の内省から音声日本語話者像と流暢性を考えるには、社会階層などから生まれる社会的アイデンティティと「インターセクショナルリティ」(コリンズ、ビルゲ, 2020/2021) という概念が有効なのではないかと考えた。コリンズ、ビルゲ (2020/2021) における議論を踏まえると、インターセクショナルリティとは、社会的不平等を根本的な調査対象とし、階級や障害、年齢など、相互に関係し形成し合うカテゴリーを用いて、人間の経験の複雑性や属性の交差点で生じる差別や不利益を理解するための枠組みとまとめることができる。例えば、家に公共料金などの集金が来た場合、筆者は両親とその集金人の間では通訳者であり、かつ、交渉人でもある。また、両親と担任教師の間では、筆者は通訳として、さらには、障害者の両親の面倒を見るヤングケアラーとして認識される。さらに、コーダ同士でいるときは、類似経験を持つコーダとして振る舞うことができる一方で、日本語クラスの教壇に立つ場合は、留学生とともに日本社会と対峙する、見えないマイノリティという属性が立ち現れる。ここに挙げたそれぞれのケースに

見られるのは、筆者にもたらされる「社会的アイデンティティ」(Riley, 2007)であり、社会的アイデンティティを構築する他者との関係性がどのような属性によって特徴付けられるのかによってその姿を変える。したがって本稿では、これまでの自己エスノグラフィーに加え、その他のマイノリティとの対話や内省を参考に、筆者自身の意識とその背後にある社会制度を踏まえつつ、社会カテゴリーの交差上に浮かび上がる音声日本語話者像としての社会的アイデンティティとそこで規定される音声日本語の流暢性について検討する。

5. 流暢な音声日本語話者像に迫る

5. 1. 自己表現と人称表現において現れる非流暢性

まずは、上述した認知的不協和に関する経験から読み解く自己表現における非流暢性である。コミュニケーションにおける認知的不協和の要因は幼少期の経験にある。筆者はその経験から、教師の顔を見たくないわけではなかったが、見ると叱られると思わされていたため、教師の目を見ないようになってきた。しかし、教師の目を見て話さないことが、意見が言えない・コミュニケーションが苦手な子どもであるという否定的な評価につながっていった。また、教師との面談などでは、家庭の言語環境が筆者のコミュニケーション能力に支障をきたしているのではないかとされることもあり、筆者は教師とのコミュニケーションに対する苦手意識を強く持つようになっていた。つまり、教師の目には筆者は自己表現ができない子どもとして映っており、筆者と教師との関係性においては、認知的不協和が自己表現における非流暢性として現れていたのではないかと考えられる。

次に、人称表現についてである。筆者は友人や親類と話すときは、「僕」や「俺」ではなく、自分の

顔を指差すことによって一人称を示していた。さらに、別の方法としては、相手に「私」と言わせるかたちで、自分自身を会話の中で明示することがあった。例えば、「これ誰がやったん?」と聞かれれば、「この部屋にはほかに誰がいる?」と聞き返し、「お前か(=私だ)」と言わせることで、ある動作の主体が筆者であることを示すというものである。他方、相手を呼ぶ際、少しでも相手との距離がある場合、大きな声を出してその人を呼ぶのが一般的であると思われるが、筆者は声を出さずに相手のところまで走り寄って、肩をたたいて気づいてもらうということが日常茶飯事であった。これは、大きな声を出すよりも先に相手の視界に入ろうと手を振るか走り出してしまったためである。このように筆者は友人や親類とのコミュニケーションにおいては、指差して自分を示すだけではなく、相手の視覚を利用する形で相手に呼びかけることができた。これは、ろうの両親との間で起こるコミュニケーションが影響していると考えられる。両親とのコミュニケーションでは自身を示すときは自分を指差し、両親を呼ぶときは手を振る、肩を叩く、床を叩く、視界に入る、物を投げるといった方法を用いていた。そのため、筆者は音声日本語話者同士のコミュニケーションでは、特に人称表現において非流暢性を見せていたと言える。さらに、上記の2つの経験を比較して検討すると次のようなことが言える。友人や親類といった親密度が高く、社会距離が小さい人間関係においては、人称表現に非流暢な側面が見られる一方で、自己表現に問題はなかった。他方、社会的距離の大きい教師に対しては、自己表現に問題があるとされてきたが、その反面、「僕」という言葉を使って自分自身を示していた上に、「先生」という役割を示す語であれば遠くから呼びかけることもできた。つまり、筆者にとっては、社会的距離と第3の文化が自己や他者にかかわる表現と関連しているのではないかと推察することができる。

5. 2. 役割交代で実現される流暢な音声日本語話者像

次に絵本の読み聞かせの例を挙げる。これは移住者の友人に、筆者が日本語ネイティブであるということから、その友人のお子さんに絵本を読んであげてほしいと頼まれた時のことである。筆者は非常に簡単なことだと思い、お子さんと一緒に絵本を開いた。しかし、絵本を開いてはみたものの、どうやって読めばいいのかわからなくなってしまい、しばらく絵本を眺めたまま当惑してしまった。筆者が読めずに困っている様子を横で見ていた友人は、簡単な日本語の絵本であるにもかかわらず、なぜ読めないのかと笑みを浮かべながらその絵本を手に取り、筆者に代わって読み始めた。筆者は絵本を開いた時に感じた違和感を今でも鮮明に記憶している。読めないというより声が出せないという感覚に近かった。それを改めて振り返ってみると、そもそも私の家には絵本がなかったこと、さらには、家では絵本を読み聞かせてもらうことがなかったということに思い当たった。書かれた日本語については、筆者が両親に読んで説明してもらうというよりも、筆者が両親に説明するという立場にあった。実はこの経験については、ある研究会で共有した際、そこに参加されていたろう者である研究者から絵本は発音指導に使われていたこともあり、非常に嫌な思い出があるという経験談を聞くことができた。この事実について筆者の母に確認することはできないのだが、絵本が家にはなかったこと、そして口話に長けた母にその説明をしてもらうことがなかったこととの間には、何かしらの因果関係があった可能性があるかと推測している。いずれにせよ、絵本の読み聞かせの場面においては、私が経験的に内在化している親子の役割が影響し、絵本が読めないという状況に至ったのではないかということである。結局は、上述のように、友人自身が絵本を読むことになったのだが、その際私は単にそれを聞くだけではなく、友人の日本語を

チェックするという役割に無意識のうちに回っていた。筆者はこの友人とは、彼が日本語学校の学生であった頃に出会っている。それからすでに20年の時を経ているが、彼が本を読んでいるのを聞いている時に、筆者は彼との間にあった教師と学習者という過去の関係性が蘇り、日本語教師としての筆者が絵本の読み聞かせの場に表出してしまったがゆえの行動だったのではないかと考えられる。この例から、元留学生である移住者家族の絵本の読み聞かせの場面においては、非流暢性が顕著に表れる親の役割としてではなく、教師と留学生という関係性にもとづき、日本語教師としての役割に変えることで、筆者自身の音声日本語話者としての日本語の流暢性を担保しようとしていたのではないかと考えられる。

5. 3. 日本語教師が作る音声日本語話者像

最後に挙げるのは日本語教育に関する場面である。筆者はこれまで日本語教育に関わる中で多くのチームティーチングを経験してきたが、その中でも特に違和感を持ってきたのが文法に関する共通認識を持つことであった。具体的には、教師間でもその認識に揺れがある文法であったとしても、一つの解答しか認めず、教師が学習者に架空の文法規範を押しつけてしまうようなケースである。教師は規範性を重視し、日本語の正しさを統一しようとするが、筆者自身はその使用実態には揺れがあるという現実をどうしても否定することはできず、そのチームで求められていたような日本語を用いる日本語教師として振る舞うことができなかった。また、それと同時に、ノンネイティブ日本語教師との関係性においては、ノンネイティブ教師はネイティブ教師には決して得ることのできない日本語学習の経験とその視点を持っていることに敬服する一方で、筆者には音声日本語ネイティブという特権が生み出す優位性を有しているということについて、非常にアンビバレ

ントな感情を持つようになった。これは、移住者との対話を用いた研究を行う中で、筆者自身が見えないマイノリティであるコードとしての自覚を持ち、コードとして生きる当事者になったことに加え、自身にある特権についても思い知らされたためである。つまり、ノンネイティブ教師との関係性においては、筆者にはネイティブというよりも見えないマイノリティとしての日本語話者像が強く意識されるということである。これら2つのケースを改めて検討すると、次のように捉えることも可能となる。まず、チームティーチングのチームというのは、固定化されたコアメンバーが、その中で共有してきたビリーフをもとに実践を行う共同体であり、そのチームに新参加者として筆者が入ろうとするときに葛藤が生じていたということである。そのビリーフというのは、ネイティブ信仰、文法至上主義、規範主義である。さらには、「かわいい」、「イケメン」という学習者の外見が成績にも影響を与えるようなルッキズムまでもが正当に共有されているような状況（中井, 2021b）を前に、コードという当事者になったことやノンネイティブ教師との語りを通して、筆者が持つそれらに対する違和感が顕在化するようになったのではないかと考えられる。

6. 音声日本語話者像におけるアイデンティティポリティクス

以上のことから、筆者が持つ音声日本語話者像は、社会カテゴリーの交差によって作り出されるとともに、日本語の流暢性も同様に規定されていると考えることができる。さらに、筆者の社会的アイデンティティは「いま、ここ」だけではなく、過去の他者との関係性や他者からの期待によって生み出される、文脈依存的、かつ、可変的なものであるのと同時に、流暢性に関しては、音声日本語話者というマジョリティ性やコードという見えないマイノリ

ティ性の間での揺らぎ、つまり、第3の文化を根源とする非流暢性によって規定されているのではないかと考えられる。これは流暢な日本語話者像が場の構築に絡む社会カテゴリーの交差に加えて、社会に埋め込まれた権力関係に基づく社会的不平等と結びついていることを示していると言える。また、社会カテゴリーの交差によって生まれる人間関係は、それぞれが有する資本への正当性の付与を通じて、象徴権力を得るために文化資本を内面化したハビトゥスを投資することで、繰り広げられる権力闘争の場であると捉えることもできる（ブルデュー, パスロン, 1970/1991）。つまり、音声日本語話者像に関する人間関係は、音声日本語ネイティブという資本の正当性を確立し、各々がその権力を維持するための闘争の場だということである。筆者が移住者である友人に対する自身の役割を変えた場面は、音声日本語ネイティブとしての自身の地位を維持しようとするものであり、一度は失ったネイティブ性という権力を取り戻そうとする権力闘争の場面そのものであった。日本社会は、音声日本語ネイティブであるという資本が強力な社会であるからこそ、音声日本語非母語話者の流暢性は、常にネイティブ性の問題に矮小化されるのではないかと考えられる。さらに、このネイティブ性の正当性を守るという背景にあるのが、ネイティブ信仰であり、ネイティブ信仰は、社会カテゴリーを無意識に関連づけることで生まれるバイアスと言い換えることができる。バイアスは、悪意や自覚もないままに、見るものを限定することで視野を狭め、自らを正当化するだけでなく、バイアスを持つ人よりもバイアスがかけられている人を責めるという行動を引きこす（エバーハート, 2018/2021）。そして、この行動は、周辺化された人を無意識かつ偶発的に追い込んでしまうマイクロアグレッションにもつながる（スー, 2010/2021）。マイクロアグレッションとは、言語・非言語・環境に埋め込まれた差別のことで、例えば、見下すような態度

やまなざし、ジェスチャー、口調などがある。具体的には、発音を笑うことはマイクロインサルトであり、「日本語、うまいですね」と第二言語話者の日本語を評価することは、相手の文化の価値を無効化してしまうマイクロインバリデーションになることがある。また、その他に、よそ者扱い、能力主義信仰、他のコミュニケーションスタイルを病的なものに見なすといった行動もマイクロアグレッションとして分類されているが、これらはまさにネイティブ性や流暢性が抱える問題そのものであると言えることから、ネイティブ信仰はマイクロアグレッションを伴う無意識なバイアスであると思えることもできる。先述のように、音声日本語話者像を作る社会カテゴリーを抽出すれば、抑圧されてきたアイデンティティポリティクスの構造を明らかにすることが可能になるだろう。また、社会的アイデンティティの再構築は、第3の文化の受容につながる(中井, 2021a) ことについても触れたが、アイデンティティポリティクスを取り戻すことは、自己受容においても必要不可欠となる。一方で、日本社会を生きるマイノリティの問題は、単に文化の相違が原因なのではなく、階層間の格差や貧困、社会的排除によってリアリティが分断されていることに起因しているという(塩原, 2017)。したがって、社会カテゴリーを洗い出し、音声日本語話者像を新たなカテゴリーの交差上に位置づけし直していくということが、流暢な音声日本語話者像にかかわる社会的不平等を正す、社会正義の実現につながっていくのではないかと考えられる。ただし、この権力闘争の場の関係性を変えるのは、容易なことではない。それは、音声日本語ネイティブがその圧倒的権力を守るためにマイノリティの声を奪ってきたことによる、いわば語れないサバルタンへの抑圧構造が作られている上に、その構造をサイレントマジョリティという非常に大きな存在が維持しているからである。サイレントマジョリティは、一見均質的な沈黙を保つ多数派であるよう

に感じられるが、実は多様性に富んでいる。この多様性が見えないのは、サイレントマジョリティが構造的不正義に身を置きつつも、「いま、ここ」にある個人間のつながりの中だけで生きており、本質的に理解されるところの社会を生きているわけではないからである。このサイレントマジョリティの存在を可視化していくためには、サイレントマジョリティの置かれている場を洗い出し、個人と社会との関係性の中で捉え直す必要があると言われている(川端, 安藤, 2018)。また、同質化と差異化が進むグローバル化時代においては、国や地域、個人にとって不都合なものを排除したり、他者に投影したりすることでその固有性を成立させる(川端, 安藤, 2018)。権力闘争やグローバル化が引き起こすこのような問題は、単に日本社会だけではなく、その日本社会で行われている日本語教育が抱えている問題でもあると言える。これらを踏まえた上で、これからの日本語教育が行う、あるいは他との連携で進めるべきこととして考えられるのは、「流暢性」を巡って抑圧されるマイノリティを取り巻く社会カテゴリーを洗い出し、そこに生まれるアイデンティティポリティクスを取り戻すことに関わっていく研究や実践である。そして、それを可能にするには、その足元にある日本語教育という社会に潜むサイレントマジョリティを可視化していくことが必要となる。

文献

- エバーハート, J. (2021). 『無意識のバイアス——人はなぜ人種差別をするのか』(山岡希美, 訳) 明石書店. (原典2018)
- エリス, C., ボクナー, A. (2006). 自己エスノグラフィ・個人的語り・再帰性——研究対象としての研究者『質的研究資料の収集と解釈』(平山満義, 監訳, pp. 129-164) 北大路書店. (原典2000)

- 川端浩平, 安藤丈将(編)(2018).『サイレント・マ
 ジョリティとは誰か—フィールドから学ぶ
 地域社会』ナカニシヤ出版.
- グッドマン, D. J. (2017).『真のダイバーシティを
 めざして—特権に無自覚なマジョリティの
 ための社会的公正教育』(出口真紀子, 訳)上
 智大学出版.(原典2011)
- 熊谷晋一郎(2020).『当事者研究—等身大の〈わた
 し〉の発見と回復』岩波書店.
- 厚生労働省社会・援護局障害保健福祉部企画課
 (2002年8月5日).「国際生活機能分類—国
 際障害分類改訂版—」(日本語版)の厚生労働
 省ホームページ掲載について」厚生労働
 省. [https://www.mhlw.go.jp/houdou/2002/08/
 h0805-1.html](https://www.mhlw.go.jp/houdou/2002/08/h0805-1.html)
- コリンズ, P. H., ビルゲ, S. (2021).『インターセ
 クショナルリティ』(小原理乃, 訳, 下地ローレ
 ンス吉孝, 監訳)人文書院.(原典2020)
- 定延利之(2019).『文節の文法』大修館書店.
- 定延利之(2022). 非流暢で自然な日本語—記述言
 語学の観点から. 鎌田修, 由井紀久子, 池田
 隆介(編)『日本語プロフィシエンシー研究の
 広がり』(pp. 77-88) ひつじ書房.
- 塩原良和(2017).『分断と対話の社会学—グローバ
 ル社会を生きるための想像力』慶應義塾大学
 出版会.
- スー, D. W. (2021).『日常生活に埋め込まれたマイ
 クロアグレッション—人種, ジェンダー, 性
 的指向: マイノリティに向けられる無意識の
 差別』(マイクロアグレッション研究会, 訳)
 明石書店.(原典2010)
- 世界保健機関(1984).『WHO 国際障害分類試案—
 仮訳』(厚生省大臣官房統計情報部, 訳)厚生
 統計協会.(原典1980)
- 中井好男(2021a). 私はコーダとして日本手話を継
 承すべきだったのか—中国出身のコーダと
 の対話的自己エスノグラフィー『言語文化教
 育研究』19, 52-73. <https://doi.org/jn57>
- 中井好男(2021b). 人間味溢れる教師—鷺田清一
 『〈弱さ〉のちから—ホスピタブルな光景』
 『ALCE WEB MAGAZINE トガル』[https://bit.
 ly/3isPuTI](https://bit.ly/3isPuTI)
- 中井好男(2022). コーダである私に映る日本の共生
 とプロフィシエンシー. 鎌田修, 由井紀久子,
 池田隆介(編)『日本語プロフィシエンシー研
 究の広がり』(pp. 31-45) ひつじ書房.
- 中井好男, 丸田健太郎(2022). 音声日本語社会を生
 きるろう者家族の生きづらさ—見えないマ
 イノリティによる当事者研究『質的心理学研
 究』21, 91-109.
- フェスティンガー, L. (1965).『認知的不協和の理
 論—社会心理学序説』(末永俊郎, 訳)誠信
 書房.(原典1957)
- ブルデュー, P., パスロン, J. C. (1991).『再生産
 —教育・社会・文化』(宮島喬, 訳)藤原書
 店.(原典1970)
- ポロック, D. C., リーケン, R. (2010).『サードカ
 ルチャーキッズ—多文化の間で生きる子ども
 たち』(嘉納もも, 日部八重子, 訳)スリー
 エーネットワーク.(原典1999)
- 丸田健太郎(2020). SODA(聴覚障害者のきょうだ
 い)の語りと解放のプロセス—当事者(筆
 者)に関わる他者との対話を通して『言語文
 化教育研究』18, 104-122. <https://doi.org/g2hv>
- 丸山圭三郎(1981).『ソシユールの思想』岩波書店.
- 丸山岳彦(2022). 非流暢で自然な日本語—コーバ
 ス言語学の観点から. 鎌田修, 由井紀久子,
 池田隆介(編)『日本語プロフィシエンシー研
 究の広がり』(pp. 89-90) ひつじ書房.
- 宮澤典子(2012). 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」—もうひとつの言語

- 的マイノリティ』 (pp. 22-45) ココ出版.
- 森岡正芳 (2019). 『臨床ナラティブアプローチ』 ミネルヴァ書房.
- Becker, S. (2000) Young carers. In D. Martin (Ed.), *The Blackwell encyclopedia of social work*. Blackwell Publishing.
- Chang, H., Ngunjiri, F. W., & Hernandez, K. C. (2013). *Collaborative autoethnography*. Routledge.
- Children of Deaf Adults International. (n.d.). *CODA FAQs*. Retrieved March 3, 2022, from <https://www.coda-international.org/codafaq>
- Corrigan, P. W. (2004). How stigma interferes with mental health care. *American psychologist, 59*, 614-625.
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and reality*. Harvard University Press.
- Hatzenbuehler, M. L. (2016). Structural stigma: Research evidence and implications for psychological science. *American Psychologist, 71*, 742-751.
- Holliday, A. (2006). Native-speakerism. *ELT Journal, 60*(4), 385-387.
- Lovely, E., & Ando, A. (2018). Invisible bilingual and bicultural groups in Japan. *Inter Faculty, 9*, 139-161. <https://doi.org/g2ht>
- Mellett, E. (2020). *Children of deaf adults as third culture kids* [Webinar]. Families in Global Transition Research Network. <https://www.youtube.com/watch?v=pYbWKB8B65c>
- Riley, P. (2007). *Language, culture and identity: An ethnolinguistic perspective*. Continuum.
- World Health Organization. (2001). *International classification of functioning, disability and health (ICF)*. <https://www.who.int/classifications/international-classification-of-functioning-disability-and-health>

特集：ディスアビリティ・インクルージョンと言語文化教育

論文

バイモーダル・バイリンガル共籍教育を考える

ろう／難聴／聴の境界を越えた言語実践

柳井 優哉*

(香港中文大学)

概要

本論文では、ろう教育分野で広がっている「共籍教育 (co-enrollment education)」における言語実践の分析を通じて、ろう／難聴／聴という境界について考える。共籍教育は、ろう教育を特別支援教育ではなく手話バイリンガル教育の視点から実践する。共籍教育の先行研究では、言語／非言語とろう／難聴／聴の境界が「ろう者＝手話」、「聴者＝音声言語」という結びつけに繋がり、境界を越えた多様な言語実践が着目されていない。そこで本論文では、共籍教育における言語実践を「セミオティック資源 (semiotic resource)」と「場所のレパートリー (spatial repertoire)」に着目して、分析した。その結果、ろう／難聴／聴というカテゴリーを越えたモダリティ・セミオティック資源の混合使用が日常的に起こっていた。境界の曖昧性を理解することは、ディスアビリティ・インクルージョンにありがちな「健常者が障害者を受け入れる」という前提の批判的再考を示唆する点で重要であると主張する。

キーワード：ディスアビリティ・インクルージョン、手話、セミオティック資源、
場所のレパートリー、メトロリンガリズム

Copyright © 2022 by Association for Language and Cultural Education

1. ろう／難聴／聴という境界をめぐる
議論

本論文では、2000年頃からろう教育分野で広がっている「共籍教育」における言語実践¹の分析を通じて、ろう／難聴／聴という境界について考える。特

別支援教育ではなく、バイリンガル教育の視点から「共籍教育」を捉えることで、ろう／難聴／聴という境界の曖昧性を提言する。

本論文では、引用箇所や脚注を付した場合を除

* 現、シドニー工科大学。

Eメール：yuya.yanai@student.uts.edu.au

1 本論文では「言語実践 (language practice)」という言葉で、セミオティック資源や場所が果たす役割を認識した実践を捉えていく。なお「コミュニケーション」は、2人以上の個人が相互に行う言語実践という意味で使用

き、聞こえの程度に関する表記をろう・難聴・聴と統一する。第一に、「ろう」という表現を使用する理由として、ろう者学において「ろう」は言語文化的な側面を主張する概念として用いられている（詳細は2. 2. にて述べる）。ゆえに、「聴覚障害者」という表現によって、耳が聞こえないという医療的見地からの欠損としての定義に議論が限定されることを避けた。

第二に、ろう・難聴・聴の区別については、医学的にはデシベルに基づく定義が可能である。しかし本論文では、聴覚モダリティ²を用いた「セミオティック資源 (semiotic resource)」³へのアクセスとその使用頻度の傾向に基づく、実践から理解される連続的なカテゴリーとして用いる。それゆえ、これらの区別を用いる際は、極力具体的な言語実践の記述と併記した。

第三に、「難聴」を区別する点に関して、「難聴者」は、しばし「聴者」あるいは「ろう者」に内包されてきた。しかし、「難聴者」の言語実践が「聴者」とも「ろう者」とも異なると考えて着目する議論も少数ながら存在する (Grushkin, 2003)。にも関わらず、ろう者学と手話言語学の発展で「ろう者=手話」(「聴者=音声言語」というイデオロギーが構築される中で、手話や音声言語と使用者を一対一に対応させるイデオロギーゆえに、「難聴者」は「ろう者」(「聴者」)に同化されるか、あるいは議論から取り残されているように思われる。本論文を通して主張するように、使用されるセミオティック資源の多様性

2 本論文では、「モダリティ」を、あるセミオティック資源が主に用いる感覚の分類を意味するために使用する (例. 視覚モダリティ)。例外として、バイモーダル・バイリンガル教育の「バイモーダル」は、手話と音声言語 (あるいは書記言語) という、異なる言語体系という原義に基づいて使用した。

3 「意味を作り出すためのあらゆる方策」(Hall, 2018, p. 45)。言語、モノ、テクノロジー、イメージなどが含まれる。

を認めると、使用資源と使用者を一対一で結び付ける考え方の妥当性が疑問視され、「難聴者」というカテゴリーを認める立場が、より正当性をもって浮上してくる。更に、この立場は例えば、モノリンガル主義に疑義を唱える、継承 (繫生) 語使用者や、言語的・文化的に多様な背景をもつ子ども (culturally and linguistically diverse children / CLD 児) の言語実践を積極的に評価する立場と対応するゆえに、学際的な研究成果の応用にも寄与し得ると考えた。それゆえに、本論文ではろう・難聴・聴を連続的な理解を通じて使用することで、ろう／難聴／聴あるいは聴覚障害者／健聴者という境界の妥当性を批判的に検討していく。

1. 1. 本研究の背景

ろう者と難聴者と聴者のコミュニケーションと聞いた時、どのような状況を想像するだろうか？筆者が、香港にある手話言語学の研究所 (詳細は本稿4. 1. にて述べる) で働いていた際に経験した具体例を通じて、考えてみたい。ある日、昼休みの休憩室で、Xさん (ろう者女性)、Yさん (難聴者男性)、筆者 (聴者男性) の3名でYさんの住所について話していた。コミュニケーションの前半では広東語、香港手話に加えて、「第一城 (City One)」というYさんの住所にあたる広東語のマウジング (音声言語を口の形で表すこと。Pfau, 2016) と漢字の意味を示すジェスチャーが用いられた。ところが、それらの情報によって正しい住所を共有することができなかったために、後半では筆者のiPhone上でGoogleマップを使用して、正しい住所の確認・共有がなされた。

このコミュニケーションでは、手話を用いたコミュニケーションの実現・促進のために、テーブルが少なくとも三つの役割を果たしていた。まず、人間が円弧状に位置しやすい場所を作り出すことで、

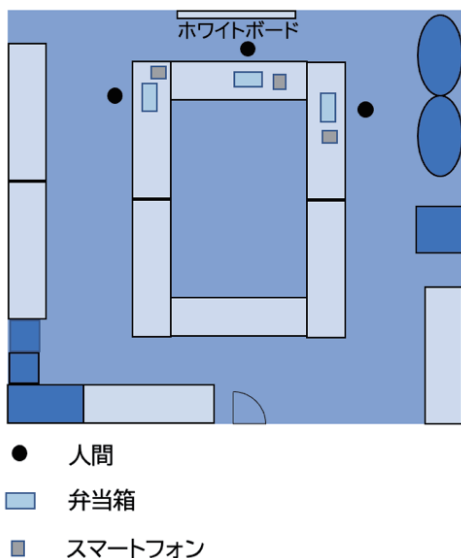


図1. ランチタイムの研究所休憩室におけるモノと人間の位置関係。テーブルの上に弁当箱とスマートフォンが置かれている。テーブルによって、人間が円弧状に位置しやすい場所が作り出されている。

手話によるコミュニケーションを容易にしていた⁴。次に、テーブルを叩くことで、振動を通じてXさんの注意を得てやりとりを開始することができた。最後に、iPhone（と弁当箱）を置く場所を作り出すことで、手話の際に両手を用いることを可能にしていた（図1）。手話を用いたコミュニケーションは、手話を用いる器官（例、手、腕、顔、身体の向き）の使用に加えて、視覚・触覚を主とする感覚情報へのアクセスによって成り立つ。この意味で、テーブルは手話を用いたコミュニケーションを促進するだけでなく、その可能性自体を生み出す重要な役割を果たしている。

ろう者・難聴者・聴者間のコミュニケーションは、言語／非言語とろう／難聴／聴の境界を明確に引く考え方の下では、研究対象から排除されてきた（Green, 2014）。これに対して近年の研究では、境界の曖昧さが指摘されている（Green, 2014；Kusters, 2017a）。これらの研究は、ろう者・難聴者・聴者のコ

ミュニケーションに着目し、そこで使用される「セミオティック資源 (semiotic resource)」の存在と役割に言及している。筆者が経験した上記の例も、ろう者・難聴者・聴者が「感覚の非対称性 (Kusters, 2017a)」すなわち感覚へのアクセスの違いを乗り越えて、セミオティック資源を活用したコミュニケーションを行うことを示している。

1. 2. 本研究の意義

ろう教育は近現代を通じて、特別支援教育に位置付けられてきた (Yung, 1997)。位置づけの裏には、「ろう者／難聴者＝障害者」、「聴者＝健常者」という前提がある。国際連合が発効した「障害者の権利に関する条約 (United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities, 以下 CRPD)」(国際連合, 2006/2014) に基づくディスアビリティ・インクルージョンという発想にも同様に、健常者が障害者を受け入れるという前提がある。障害については、ある個人に本質的なものではなく社会的に構築される概念であることが、1960年代から学術的に議論されてきた (Barnes, 2003；Davis, 1995)。この「社会モデル」と呼ばれる考え方は、ディスアビリティ・インクルージョンの基盤になっている (国際連合, 2006/2014)。

これに対して、「ろう・難聴＝障害」という前提も疑問視して、ろうは文化的多様性であり、肯定されるべきだという主張も展開されている (Ladd, 2003；Bauman & Murray, 2014)。この主張を支える論拠として、手話のろう文化における役割が強調されてきた。ろう教育においても、ろうを文化的に捉える考え方と呼応して、ろう・難聴・聴の児童・生徒が共学するバイモーダル・バイリンガル共籍教育が世界各地で広まっている (Marschark et al., 2019；Yiu et al., 2019)。この共籍教育では、ろう者・難聴者・聴者が共に教え、共に学ぶことが重視されている。

4 相互が手話を行う空間と、相手の手話への視覚的アクセスを確保するため (Bauman, 2014)。

本論文は、このろうカテゴリーの境界をめぐる議論に、ろう教育における言語実践という視点からアプローチする。特に、特別支援教育ではなくバイリンガル教育の視点からろう教育を実践する、共籍教育における言語実践を考察することで、ろう／難聴／聴という境界が、いかに維持あるいは越境されているかを検討する。

2. インクルージョンと共籍教育

2. 1. インクルージョンの推進

障害の捉え方に関して、1960年代に、障害を身体・個人に起因する医療的なもの（「インペアメント / impairment」）ではなく、社会に起因するものとして捉える発想（「ディスアビリティ / disability」）が欧米で広まった（Barnes, 2003）。その結果、ろう者・難聴者の児童・生徒を特殊支援学校に分離するのではなく、通常学級に編入する動き（メインストリーミング / mainstreaming あるいはインテグレーション / integration）が進んだ（Yung, 1997）。しかし、当時の通常学級では障害に応じたサポートの提供が十分整備されていなかったため、編入されたろう者・難聴者の児童・生徒が学校環境へうまく適応できないという問題が浮上した（Stinson et al., 1996）。それゆえ、ろう者・難聴者の児童・生徒の学習環境を改善することが喫緊の課題となった。

こうした時代背景で、ユネスコによる『サラマンカ宣言』（United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 1994）、そして国連によるCRPD発効（2006年）を通じて、世界的にインクルージョン教育⁵が推進され始めた。前者は、「全ての者

5 Westwood (2021) によれば、教育におけるディスアビリティ・インクルージョンとは、「全ての学生が障害の程度に関わらず、地域の主流学校へ通う権利を持つ」（p. 270）ことである。

のための教育」をスローガンに、機会平等などの観点からディスアビリティ・インクルージョン教育の重要性をまとめた。後者は、教育のみならず社会全体でインクルージョンを目指すための具体的内容を明記することで、批准国・地域に対してより包括的かつ実効的な影響力を持った。

ディスアビリティ・インクルージョン教育の推進は、ろう者・難聴者の児童・生徒が手話で学ぶ機会の増加にも寄与した。例えば、口話教育を中心としていた香港のろう学校では、2010年頃からトータルコミュニケーション法⁶を採用しており、現在は補助的に手話も用いた教育方針を打ち出している⁷。校内での手話使用が禁止されることもあった口話教育の歴史を踏まえると、手話の使用が容認されるようになったことは、ろう者・難聴者が望むコミュニケーションの様式の使用の保障という点で評価に値する。

しかし、インクルージョン教育の限界として、手話を指導言語に用いた教育は実現せず、またろう学校のようにろう者・難聴者の児童・生徒が集団を形成することが難しいという課題がろう教育の実践者・研究者から指摘され、新たな教育方法が提唱されるようになった。本論文では、その一つである共籍教育の実践を紹介する。そして共籍環境における言語実践の記述を通じて、ろう／難聴／聴という境界が前提視されることの問題性を提起する。

6 ろう者・難聴者の指導方法の一つで、自然言語としての音声言語や手話、音声言語に対応した視覚モダリティ（例. 指文字）など言語的要素を混合使用する方法（田上, 1985）。言語実践における「言語」の優位性を前提視する点で、言語／非言語の境界が明確に働いている。

7 中国が2008年にCRPD批准国となったことで、香港においてインクルージョン教育を推進するための教育政策に具体的な影響を与えた。

2. 2. 共籍教育—手話バイリンガル教育という観点

インクルージョン教育が推進されるのと同時代に、ろう教育では「共籍教育」と呼ばれる新しい教育方式が生まれた。1980年代にアメリカで初めての実践例が報告され (Hoofard et al., 2019), 20世紀末および21世紀初頭には西欧で複数のプログラムがはじまった (Ghesquière & Meurant, 2019; de Klerk et al., 2019)。アジアでは、2006年に香港で手話バイリンガル共籍教育プログラム (Sign Bilingual Co-Enrolment Education Programme, 以下 SLCO) が開始された (Yiu et al., 2019; Tang et al., 2014)。

共籍教育には、5つの特徴があるとされる (Marschark et al., 2019)。

- ① 教員2名体制で、音声言語と手話 (多くはろう者の教員) を用いた指導を行う。
- ② ろう者・難聴者・聴者の児童・生徒が同じ教室で学習する。
- ③ 一定数以上のろう者・難聴者の確保。ろう者・難聴者と聴者の比率が1:5というのが理想とされていて、SLCOの場合は、教室により1:5~10程度。
- ④ 手話バイリンガル教育。現地で広く使われる手話と書記言語 (と音声言語) を中心に、二つ以上の言語を教える。三つかそれ以上の言語を指導する場合もあり、SLCOの場合は、香港手話と中国語⁸と英語が教えられている。
- ⑤ 研究者の関与が盛ん。SLCOは、手話言語学の研究者らの主導で設立された。

共籍教育のバイリンガル教育というアプローチは、言語文化集団としてのろう者、という考え方に影響を受けている。Ladd (2003) は、文化的な意味でのろう (Deaf) としてのアイデンティティを探求す

8 本論文では、音声言語としての普通話・広東語、書記言語としての中文 (繁体字) を総称する表現として「中国語」を使用した。

る過程を「デフフッド (Deafhood)」と呼んだ。Ladd はろう者を「言語文化集団」マイノリティと定義し、その核としての手話の重要性を主張した。この言語文化的アプローチは、ろうを障害ではなく多様性として肯定的に捉えることを主張する「デフ・ゲイン (Deaf Gain)」という考え方に発展した (Bauman & Murray, 2014)。この考え方は、ろう文化がろう者・難聴者のみならず、社会全体に利益をもたらすことを主張している。例えば、ろう者・難聴者の比率が比較的高いコミュニティの聴者が手話を通じてコミュニケーションする方法を学ぶことは、社会的な利益 (ソーシャル・ゲイン) とされる (Kusters, 2014)。共籍教育もまた、聴者の児童・生徒が得られる利益を重視している点で類似している。ただ、ろう者が主語となりがちな「デフ・ゲイン」と比べ、共籍教育は、聴者を同等に重視している点に特徴があるといえる。

2. 3. インクルージョンと共籍—手話保障と手話バイリンガル教育という違い

言語的側面をろうとしての文化やアイデンティティに結びつける共籍教育の視点は、ディスアビリティ・インクルージョンではあまり強調されない。インクルージョン教育の文脈では、障害は社会的に構築される問題であると捉える障害の社会モデル (Barnes, 2003) に基づいて、手話が情報保障および言語の同一性の促進のために必要な手段として語られている (国際連合, 2006/2014)。しかし、「デフ・ゲイン」が着目するような、ろうを肯定的に捉える視点や文化的多様性に関する具体的な方策は言及されていない。一方で共籍教育では、より文化的な視点から手話バイリンガル教育を推進して、手話を用いた指導と手話学習がもたらす多様性に着目している。

これらの違いに起因する相違点として、共籍教育

では、ろう・難聴の障害性が前提視されていない。むしろ、多様な言語背景を持つ子どもたちのニーズに応える教育として、手話バイリンガル教育とろう者・難聴者コミュニティ形成のサポートを行なっている。手話バイリンガル教育は、手話に不慣れな主に聴者の児童・生徒が手話コミュニティへ参与する手助けになるゆえに、インクルージョンにありがちな「健常者が障害者を受け入れる」という関係性も前提視されない。音声言語と手話、聴者の文化とろう者の文化が、共籍環境に関わる人々のコミュニケーションを通じて共有・学習されている。

では、これらの相違点がどういった重要性を持つだろうか。筆者は、共籍教育が、特別支援教育という位置づけが前提とされてきたろう教育を、バイリンガル教育という位置づけから捉え直す可能性を提示していると考える。つまり、障害の存在を前提とせずに、手話と音声言語（書記言語）のバイモーダル・バイリンガル実践⁹を推進する教育実践として理解することで、教育現場で行われる言語実践という観点からろう教育を研究する視座の存在及びその重要性があると考え。本論文では特に、この視座がろう／難聴／聴という自明視されがちな境界の再検討に果たす役割を考察していく。

9 本論文では、「バイモーダル・バイリンガル実践」を、視覚・聴覚モダリティ（手話・音声言語やそれぞれに影響された発話）の連続使用・同時使用が前提である言語実践と定義する。教育実践の名称に合わせて手話バイリンガルとしなかったのは、言語実践ではしばし口話に影響された視覚モダリティの使用やジェスチャーなど、自然言語としての手話として明確に定義できない言語資源が使用されることを包含するためである。

3. ろう者・難聴者・聴者間のコミュニケーション

3. 1. 言語／非言語の境界再考——セミオティック資源と場所のレパートリー

バイモーダル・バイリンガル実践の先行研究では、ジェスチャーやモノといった、「セミオティック資源 (semiotic resource)」の役割が注目されている (Kusters, 2017a; Green, 2014)。「セミオティック (記号)」への着目は、イメージやモノなどが、自然言語としての「言語」¹⁰同様に、意味生成において重要な役割を果たすことを主張してきた (Kress & van Leeuwen, 2020; Kusters et al., 2017; Mills, 2015)。Kusters (2017a) の例では、文具の卸売を行うろう者が小売店の聴者と交渉をする際、まずジェスチャーで交渉対象の文具がペンであることを示した。その後、小売店の聴者も指差してペンを意味して価格を確認すると、卸売商のろう者は電卓を用いてコミュニケーションを成立させた。このコミュニケーションでは、セミオティック資源 (ジェスチャー・ペン・指差し・電卓) が中心となって、意味生成に寄与していた。セミオティック資源への着目は、「言語」を優位に捉える言語／非言語という境界の妥当性を疑問視する上で重要である。

セミオティック資源への着目と関連して、場所

10 「言語」という枠組みは、構造への着目から、恣意性などの普遍的性質をもつシステムとして定義される、19世紀末に生まれた近代の産物である (Kendon, 2008)。ダーウィン進化論の影響を受けて、動物も用いるジェスチャーなどの「非言語」とは区別される人間特有のシステムとして重視された。手話言語学の研究は、そもそも手話が音声言語同様の「言語」なのかという近代的言語観に基づくものが現在も主流である。本論文が依拠しているセミオティック的観点では、手話＝言語、ジェスチャー＝非言語と明確に境界を引けるのかというように、ジェスチャーへ再注目する議論が展開されている。詳しくは、Kendon (2008) を参照されたい。

自体が意味生成に果たす役割も注目されている (Kusters, 2017a; Pennycook & Otsuji, 2014, 2015)。Pennycook and Otsuji (2014, 2015) は、ある場所において繰り返し使用されるセミオティック資源が、場所に根ざして (sedimented) 特有の意味を生成することを主張して「場所のレパトリー (spatial repertoire)」という概念を提唱した。ここで議論される場所 (space) は、社会的な側面を包含していることが重要である。例えば Kusters (2017a) における文具店とカフェにおける言語実践の例では、共にカウンターを挟んで正対してコミュニケーションを行うことで、視覚モダリティを通じた情報へのアクセスが保障されていた。カウンターにモノ (例. カフェのメニュー、電卓、ペンを入れたバッグ) を置くことで、指差しなどで指示できるモノへのアクセス、更には両手を用いた手話およびジェスチャーでのコミュニケーションの実現可能性が保障されていた。これらの場所で、コーヒーの種類を示すための手話や特定のペンに関することばが、場所のレパトリーとして場所に根ざした意味を生成して、言語実践 (及び商売) を成立させていた。場所のレパトリーという概念は、言語実践をその場所の社会性・歴史性と結びつけて考えることで、一つの言語実践を見るだけでは理解できない、場所に根差した意味生成を考える視座を提供してくれる。特にセミオティック資源の概念と共用することで、言語／非言語の境界を前提視すると捨象されてしまうコミュニケーションの多面性を理解するのに有用な枠組みとなる。

3. 2. ろう／難聴／聴の境界再考 — 感覚の非対称性

共籍教育の先行研究では、言語とろうをめぐる境界が受け入れられ、自然言語としての「言語」や独立したカテゴリーとしてのろう者に焦点が当てられてきた (Yiu et al., 2019)。その結果、「ろう者＝手話」、「聴者＝音声言語」という結びつけに繋がり、境界を

超えた言語実践が研究から除外されてきた (Green, 2014)。更に、ろう者自身もが手話「言語」を通じてろうアイデンティティを主張することで (例. 「デフフード」・「デフゲイン」)、ろう／難聴／聴の境界を補強してきた。

しかし、近年ろう者・難聴者・聴者間の言語実践が研究関心として注目されだすと、上記の二つの境界の曖昧性が示されるようになった。Green (2014) は、聴者とろう者のコミュニケーションでは、自然言語としての「手話」として分類しきれない視覚モダリティを用いたコミュニケーションが行われることを示した。Kusters (2017a, 2017b) は、ジェスチャーやモノの役割に着目して、ムンバイにおける聴者とろう者の日常的コミュニケーションが、複数のモダリティ・セミオティック資源使用を前提としていることを示した。そして、多様性を促す要因として「感覚の非対称性 (sensorial asymmetry)」すなわち感覚へのアクセスの違いを挙げることで、用いるモダリティが相手に応じて変化する言語実践を具体的に示した。例えば、カフェ店員 (ろう者) と客 (聴者) のコミュニケーションでは、両者ともにモノの名前 (例. anda/卵, water/水) を、聴覚モダリティ (音声ヒンディー語・英語) から視覚モダリティ (マウジング) に切り替えて用いていた (Kusters, 2017a)。この例では、「ろう者＝手話」、「聴者＝音声言語」のような明確な境界に基づいたモダリティ使用ではなく、ろう者も聴者も視覚モダリティを用いたセミオティック資源 (マウジング) を活用していた。また、音声言語と手話 (と書記言語) が明確な境界を持たずに使用されていることも、これらについて前提視されがちな境界を崩す上で重要である。本論文の冒頭の例でも、住所を確認するために用いられたマウジングや漢字の意味を表すジェスチャーは、書記言語・音声言語・手話が混合した形で使用されており、言語実践においてこれらの境界性を前提視することに疑問を呈している。

上記の先行研究は、日常生活における言語実践の実例を通じて、「ろう者=手話」あるいは「聴者=音声言語」のようにカテゴリーで言語実践を括ることが、カテゴリー間およびカテゴリー内での言語実践の多様性を隠蔽しうることを示している。そこで本論文では、共籍教育における言語実践を分析することを目指す。セミオティック資源や場所の役割に着目する視点を通じて、ろう／難聴／聴という境界が共籍教育における言語実践を理解するために有効な枠組みを提供しているかを検討したい。

4. 研究の問いと調査について

4. 1. 手話バイリンガル共籍教育プログラム (SLCO)

SLCOは2006年に香港で開始したプログラムであり、香港中文大学手話言語学・ろう者学研究センター(Centre for Sign Linguistics and Deaf Studies)の手話言語学研究者が創立を主導した。2022年時点で香港にはトータル・コミュニケーション法を採用するろう学校1校¹¹しか残っておらず、SLCOは香港で唯一、香港手話を通じて公教育を受けられる場である。保育園から中等校まで少なくとも1校がSLCOに参加しており、一貫した手話による教育機会を提供している。2019年には、中等教育を履修した第1期生がSLCOを修了した¹²。

11 <https://www.lsd.edu.hk/intro> (2022年5月14日閲覧)。香港のろう教育に関する論文では、音声言語による指導を行う学校として分類されている(Sze et al., 2013)。

12 高等教育に関しては、本論文執筆時点(2022年8月)で香港手話が常時使用されるプログラムがない。ろう者・難聴者の学生が自らあるいは大学を通じて手話通訳を手配する。例外として、ろう者の手話言語学研究者の養成を目的として、香港中文大学にてアジア太平洋手話言語学研究訓練課程(Asia-Pacific Sign Linguistics Research and Training Program)が香港手話で行われている(Sze et al., 2020)。ろう者学・手話言語学に関連す

本研究の調査対象であるX中等校¹³はキリスト教系の公立校で、各学年3クラスのうち1クラスがSLCOクラスになっている。聴者生徒は、学業成績上位者が選抜されてSLCOクラスに編入される。原則全ての必修科目と、一部の選択科目で手話教員(SLCO教員)が常駐して、音声言語を用いる教員と共同で指導を行う。校内には通常学級教員の職員室と分かれて「SLCO教員室」があり、SLCO教員の仕事用デスクと多目的スペースがある(図2)。この多目的スペースは、ろう者・難聴者生徒の取り出し授業、生徒保護者との面談、教員らのランチなど様々な目的で用いられる。また、教員室の外の壁にはろう文化を紹介する掲示板がある。

X中等校では、香港手話の保存とろう者コミュニティの創出・発展のために具体的な取り組みが行われている¹⁴。香港手話については、1年生の時に必修の香港手話の授業がある(35分間計16回)。生徒たちは、非手指要素¹⁵などの手話に特徴的な言語的要素について、明示的に指導を受ける。2年生～5年生は、課外授業として香港手話の授業を受けられる(60分間計6回)¹⁶。ろう者コミュニティの創出・発展に関しては、各学級に一定数のろう者・難聴者の生

る課程としては、香港中文大学の手話言語学専攻(修士課程)と、2019年に始まったバイモーダル・バイリンガル研究専攻(学士課程)がある。

13 香港では日本のような中学校と高等学校の区別がなく、中等校で中等教育6年間を受ける。

14 SLCOの設立に関与した、Prof. Sze Yim Binh Felixとのコミュニケーションに基づく。

15 手話言語学では、手話の言語要素として、表情や眼差しや体の向きを含む「非手指要素(Non-Manual Markers)」がある(Pfau, 2016)。例えば香港手話だと、一般疑問文全体で、眉を上げる、頭と体を前傾させるなどの非手指要素を混合使用する。

16 X中等校聴者生徒の手話理解には、かなりばらつきがある。本論文では主にSLCO教員とろう者・難聴者の生徒間でのやり取りに着目しているため、ろう者・難聴者・聴者生徒間の言語実践については、別稿で検討したい。

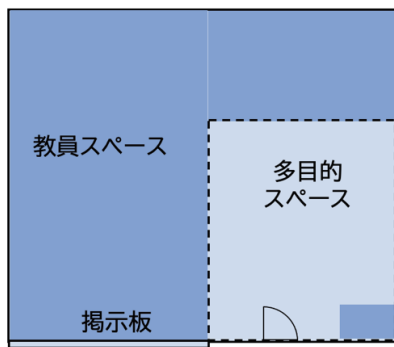


図2. SLCO 教員室の多目的スペース

徒が在籍するほか、生徒たちは手話に流暢な SLCO 教員（ろう者・難聴者・聴者）と日常的に接する。そのほか、ろう文化を紹介する掲示板（図2）も、ろうアイデンティティを形成・自覚させるための取り組みと捉えられる。

4. 2. 研究の目的と調査方法

本研究の主眼は、バイモーダル・バイリンガル共籍教育におけるろう者・難聴者・聴者の言語実践理解を通じて、自明視されがちなろう／難聴／聴という境界が有効な枠組みであるかを再検討することである。

調査に際して、SLCO 全体のコーディネーターを通じて X 中学校の校長に研究計画書を提出した。校内での調査許可を取得した後、調査開始前に、コーディネーターを含めた SLCO 教員 4 名（ろう者・難聴者・聴者）とミーティングを行って、調査対象と調査方法を話し合った。参加生徒が少人数であり参与観察の許可を取りやすく、また教員からの調査許可を取得しやすいという理由で、取り出し授業¹⁷とろう者・難聴者の生徒向けの課外授業が選ばれた。共籍学級における調査は、2名の教員に加えて出席す

17 ろう者・難聴者の生徒向けに、言語・数学科目などで通常授業の進度に追いつけない時などに聴者・難聴者・ろう者の SLCO 教員が通常授業と並行して別室で行う授業。

る全生徒及び保護者の許可が必要であるゆえ、今回の調査では実現が難しいと考え、断念した。コロナウィルスの影響で授業形態がオンラインへ変化するリスクも常時あったことから、実現可能性が高く、比較的素早く調査に乗り出すことができると思われた、取り出し授業の観察を選んだ。今回の調査では共籍学級の観察ができなかったため、ろう者・難聴者・聴者の生徒間のコミュニケーション観察に制限があり、今後の調査の課題として挙げられる。

取り出し授業の際は、教員に指定された位置に座り、ラップトップを用いてフィールドノートを作成した。調査期間中（2020年11～12月、2021年2月～3月の計6回）に、コロナウィルスの感染拡大により授業がオンラインへ移行したため、数回の調査は Zoom に参加する形で行われた。各授業の冒頭で、教員から生徒に対して筆者の身分と調査目的（SLCO における言語使用調査）が口頭で説明された。オンラインの際は口頭説明の後でミュート・カメラオフに切り替えた。うち一度、授業内活動を手伝うために生徒と共に課題を行なった。その他、課外授業の際は、筆者は講師の役割を担った。授業の前日までに、SLCO 教員が事前に対象生徒の家庭に連絡して、両親の許可を得られた生徒が参加した。

本調査では、計8回の取り出し授業を観察した他、2回の課外授業に講師として参与した（各授業50分間）。フィールドノートには、テーブルやモノなどの空間配置、授業の概要、生徒と教員の聞こえの程度、使用されたセミオティック資源を記録した他、使用資源の推移や同時性についても記録した。不明点があった場合、授業後に担当教員と確認を取った。課外授業の場合には、授業終了後の同日に行なった記録の他、授業で用いたパワーポイントを後日確認した際に思い出した内容を追記した。

取り出し授業と課外授業の参与観察から、共籍教育におけるコミュニケーションの特徴が浮かび上がった。以下では、場所のレパトリーに関して違

いが生まれる、オフラインとオンラインの言語実践を分けて議論する。オフラインの授業に関しては、空間配置を示す図を作成して、資源使用との関係性について考察を行った。また、2つの言語実践の例について、「連鎖/Chaining」(Gynne & Bagga-Gupta, 2013; Humphries & MacDougall, 1999) という概念を用いて、セミオティック資源が同時かつ連続的に使用される様子を分析する。

5. 共籍環境における言語実践

5. 1. 手話使用を促進する場所使用

X 中等校の取り出し授業・課外授業では、授業の特性と人数に合わせて、テーブルの配置が、その都度変更されていた。例えば取り出し授業は、SLCO 教員室の三割程度を占める多目的スペースで行われる。このスペースには長方形のテーブルと半円形のテーブルがあり、長方形のものはしばし長辺をくっつけて二つを一つにして用いられた(図3)。テーブルには、英語や中国語の授業であればプリントと筆記用具、数学の授業であれば図形モデルと電卓というように、異なるモノが置かれて、言語実践と教科学習を手助け(アフォード)していた。また、ホワイトボードが二方にあり、板書の他にプロジェクター投影板や空間の仕切り(図4)としても用いられた。そのほかに、一角にコンセントの差込口があり、補聴器の充電に用いられていた。

5. 2. 境界で分けられない混合使用に基づく言語実践

取り出し授業では、視覚モダリティを中心にする生徒、聴覚モダリティを中心にする生徒、常に混合して用いる生徒が混在していた。これは SLCO 教員間でも同様であった。それゆえ実際に使用されるモ

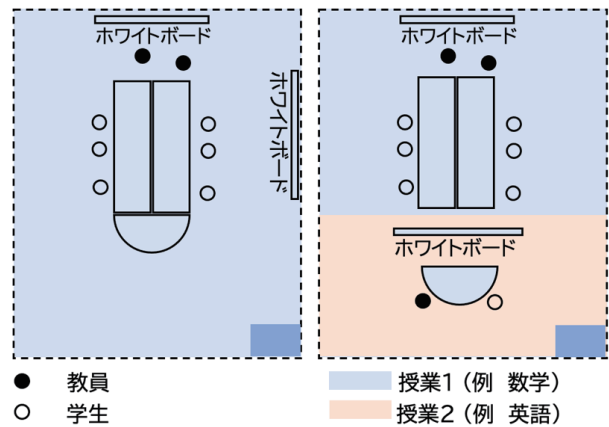


図3 (左), 4 (右). SLCO 教員室の多目的スペースにおける場所の使い方。長方形及び半円形のテーブルとホワイトボードを使用して、手話を用いたコミュニケーションに適した場所を作り出していることがわかる。右下の青い四角は教員デスクで、仕切りがある。

ダリティとセミオティック資源は、両者の感覚へのアクセス、各モダリティの熟達度などが影響していた。本節では、「聴者=音声言語」「ろう者=手話」といった、あるモダリティと聞こえの程度を一対一に対応させる考え方では理解できない言語実践の例を2つ紹介する¹⁸。

〈事例①〉

1つ目は、英語の取り出し授業における例である。英語教員のMさん(難聴者女性)はアメリカで教育を受けたため、アメリカ手話と香港手話を使うことができた。音声言語の場合は英語を中心に用いるが、生徒とのコミュニケーションでは広東語を一部用いることもあった。音声言語を中心に用いる生徒との取り出し授業(二つの長方形のテーブルをつなげた形)では、筆者を紹介する時には全て香港手話で生徒とやりとりしていたが、授業に入ると音声言語と手話の混合使用が中心になった。例えば、“potentially”という英単語の生徒のスプリングが「r」になっていたことから、SLCO 教員は「r」と「l

18 とともに2020年11月30日のフィールドノートに基づく。

の指文字¹⁹を用いて指摘を行なった。Mさんが筆者に“He uses more speech than sign. (あの子は手話より音声で話す方が多い)”と語ったことから、生徒のモダリティ使用に合わせて指導を行っていたことがわかる。

〈事例②〉

もう一つの例として、筆者が行った英語の課外授業では、書記言語が重要な役割を果たした。北海道について紹介した課外授業では、通常の教室で生徒4人が円弧状に座り、筆者が円の中心にあたる位置に座った。筆者はラップトップ上に示した数枚の動物の写真から、丹頂鶴の写真イメージを指差して、英語でのスペリングを尋ねた。ところが生徒たちは、イメージを見ても鶴を連想できなかった。筆者は鶴を表す香港手話を知らず、また生徒のうち1名は聴覚モダリティにアクセスできなかったため、音声言語（広東語）での情報共有もできなかった。その結果、書記言語（中国語繁体字）が唯一全員アクセスできるセミオティック資源だった。そこで筆者は、まず手持ちサイズのホワイトボードに中国語繁体字で「鶴」と書いた。すると、書記言語を通じて理解ができたらしい生徒たちの間で、香港手話で理解を共有するためのコミュニケーションが起こった。全員に理解が行き渡ったところで、筆者が英単語の“crane”というスペリングをホワイトボード上に書いて見せた。

二つの事例では、少なくとも聴覚モダリティ（英語・広東語）、視覚モダリティ（英文²⁰・中文繁体字・香港手話・指文字・指差し・イメージ）という複数モダリティにまたがるセミオティック資源が使用さ

れていた。更に、複数モダリティを同時に混合して使用することも確認された。またこれらの使用は、視覚モダリティを用いたコミュニケーションに適する円弧状に位置しやすい場所を作り出すことで実現されていた。二つの事例における多様な資源の関係性を更に分析する手がかりとして、資源使用は同時性と連続性に特徴付けられていた。多様な資源がいかに言語実践の過程において組み合わせて使用されるかに着目したのが「連鎖/Chaining」(Gynne & Bagga-Gupta, 2013; Humphries & MacDougall, 1999) という概念である。アメリカのろう教育における視覚モダリティの役割を理解するために提唱された概念で、「手話、印刷物や書き言葉、指で綴った言葉などのテキストをつなぐ技法」で、「言語間の同等性を強調し、客観化し、一般的に注意を喚起するプロセス」と定義される(Humphries & MacDougall, 1999, p. 90. 筆者による翻訳)。二つの事例を連鎖の観点から表記したのが具体例①②である²¹。使用されるモダリティを限定せずに分析対象とする連鎖の考え方をを用いることで、言語/非言語という境界や、書記言語/音声言語/手話という境界に関係なく、あらゆるセミオティック資源がコミュニケーションのために一体となって使用されていることがより良く理解できる、と主張する。

〈具体例①：事例①の場合〉

“potentially”（潜在的に）

“(‘POTENTIALLY’)(point)(POTENTIALLY)
(P-O-T-E-N-T-I-A-L-L-Y)(R)(NO)”

プリントに書かれた単語+単語の指差し+英

19 香港手話では、アメリカ手話と同様のアルファベットに対応する指文字を使用する。

20 「中文」という表現に対応させて、書記言語として「英文」という表現を用いた。

21 表記方法は Humphries and MacDougall (1999) に従った。おおむね使用順にセミオティック資源が表記されているが、「パワーポイント上のイメージ+指差し」のように同時使用される資源もあり、厳密な時系列順に並べることは意図されていない点に注意が必要である。香港手話の書き起こしは慣習的に英語で行われる(例. Tang, 2007) ことから、本論文は英語表記を採用した。

語+指文字+指文字+香港手話

[日本語での大意]

(POTENTIALLY とスペルミスした単語を指差して)、「潜在的に」は、(指文字で POTENTIALLY を一字ずつスペリング)、(スペルは)「R」じゃないよ。

〈具体例②：事例②の場合〉

鶴

“(Image on PPT)(point)(NAME+WHAT)
(WHAT IS THE NAME)(鶴)(CRANE)
(‘crane’)”

パワーポイント上のイメージ+指差し+香港手話+英語+中文繁体字+香港手話+英文

[日本語での大意]

筆者：(鶴の図を指差しながら)名前は何？

(手持ちホワイトボードに記入)「鶴」, 生徒：

「鶴」, 筆者：(手持ちホワイトボードに記入)

「Crane (鶴の英単語)」

モダリティの混合使用²²に関しては、特に聴覚モダリティと視覚モダリティの混合使用という文脈で、SLCO 教員から自然言語としての手話に対する影響を懸念する意見があった。音声言語が手話に影響する議論として、Tang et al. (2015) は、手指中国語(中国語の語彙・文法に沿って手話を用いた体系)と香港手話の関係性を論じた。Tang et al. (2015) は、手指中国語が中国語に特徴的な表現の説明で一定の役割を担うと認識した上で、自然言語である香港手話の使用・指導がいかに重要で優先されるべきかを主張している。この論文の筆者らは SLCO の創立・運営を主導している人物でもあり、SLCO の目的に香港手話の保存が挙げられていることから、自然

言語としての香港手話の重要性を認識する考え方が大きな役割を持っていると言える。

しかし、SLCO の現場における言語実践では、手指中国語と思われる資源を用いた視聴覚モダリティの混合使用が、教員・生徒両者において授業内外で日常的に見られた。混合使用への懸念を示した SLCO 教員自身も日常的に混合使用を行っていた。音声言語あるいは手話だけで始まった会話が混合使用や別モダリティの使用へスイッチする状況も多見されたことから、混合使用を好む教員・生徒がいる場合のみに用いられる方策とも言えないと考えられる。これらの事から言えるのは、SLCO というバイモーダル・バイリンガル環境では、混合使用に対する否定的な考えが存在しながらも、日常的な言語実践では複数モダリティの混合使用が大きな役割を果たしていることだった。

筆者の見解としては、セミオティック資源へのアクセス・使用が生徒・教員によって多様な SLCO では、環境に合わせた混合使用が選択肢として保障され、状況に応じては奨励されることが、当事者の利益に貢献するのではないかと考える。これは、SLCO 外の環境における自然言語としての手話の保存を強調した教育実践を否定する立場ではない。例えば、明晴学園で行われているバイリンガルろう教育では、自然言語としての日本手話の保存をより強調している。このように、各学校・プログラムの特徴が尊重されることで、ろう教育の多様性を促進することが最も適切な発展ではないか、と考える。

筆者はこの、手話モダリティと音声モダリティの混合使用が頻繁である点に、共籍教育における言語実践の特徴があると考えられる。X 中等校で同時使用が頻繁である理由として考えられるのは、共籍教育の特徴が、混合使用を日常的に生起させているという見方である。まず、手話バイリンガル教育の推進と一定数のろう者・難聴者生徒の確保によって、視覚モダリティ及び聴覚モダリティでのコミュニケー

22 複数のモダリティが、独立した役割を持つというより混合して意味生成に寄与している、という考え方から「混合」という語を用いた。

ションが日常的に実践される。更にろう者・難聴者・聴者が日常的に共籍することによって、モダリティの転換が常時求められる (Kusters, 2017a)。使用モダリティのパターンが多種多様な人々が混在する共籍環境でのコミュニケーションが続いた結果、独立使用していたモダリティまたはセミオティック資源が次第に混合され、X 中等校の場所のレパトリーといえる言語実践が生まれてきたのではないだろうか²³。

SLCO における言語実践は、具体的な時間・場所における人やモノやテクノロジーとの関わりのみならず、社会的に構築された共籍環境とそこで働く言語や教育やろうに関するイデオロギーとも関わりながら、生成・交渉・再構築されている。それゆえ、社会・歴史的要因と言語実践の結びつきも考慮するレパトリーという概念を用いることで (Hawkins, 2018)、SLCO という場における言語実践がいかにかに作り出されるかをより多層的に理解することが可能になる。その結果、ろう／難聴／聴というカテゴリーごとに異なるモダリティ・セミオティック資源を用いて言語実践を行うのではなく、「言語」の境界に分けられない混合した言語実践が日常的に起こっていたという理解が得られるのではないかと主張する。

5. 3. オンライン授業が生む「ろう者・難聴者」／「聴者」の境界

2019 年末に始まったコロナウィルスの世界的蔓

23 Pennycook and Otsuji (2015) は、メトロリンガリズムという概念を提唱して、街 (メトロ) における日常的な言語実践がいかにかにモダリティとセミオティック資源の混合使用を前提としているかを議論している。メトロリンガリズムは、マルチリンガリズムが言語の境界性を前提視することを批判しており、セミオティック資源と場所のレパトリーの役割を重視した言語実践理解を主張している。

延により、香港でも断続的に Zoom を用いたオンライン授業が対面授業を代替する期間が続いている。対面とオンラインで大きく変わるのが、視覚モダリティでの言語実践を可能にしていた X 中等校における場所のレパトリーが機能しない点である。象徴的な例として、公民のオンライン取り出し授業 (生徒 2 名)²⁴では、授業の終盤になって、生徒 (難聴者女子) の一人が課題内容を理解していないことが明らかになった事例があった。Zoom におけるコミュニケーションでは、教員から生徒の前にあるテーブルの上のプリントが見えないため、教員側も生徒の反応を見て共通理解が得られていると思い込んでいたと考えられる。もし SLCO 教員室での取り出し授業であれば、プリントを見た SLCO 教員がより早いタイミングで生徒の不理解に気づいたのではないだろうか。上記の例は一例に過ぎず、各家庭に複数のデジタルデバイス (例. パソコン・タブレット) が必要であること、視覚情報の範囲がカメラの範囲に限定されてしまうこと、ぼかしやバーチャル背景などの背景設定を使うと、身体やモノの視覚情報が部分的・全体的に削除されてしまうために、手話など視覚モダリティの使用が困難になることなど、SLCO 教室ではなかった制約が数多く課せられている。これらの制約は、音声言語のみでの情報入手に支障がない場合、問題とならないものが多い。

更に、ろう者・難聴者の生徒は、Zoom ミーティングのリンクが他の生徒と分かれている。これは、二つのリンクを作ることで、ろう者・難聴者側のミーティングの人数を制限して、ギャラリー画面の時に、SLCO 教員の手話が明確に見えることを確保するためと考えられる。Zoom リンク自体が聴者と難聴者・ろう者で分けられると、聴者生徒が難聴者・ろう者の生徒と学習における困難・発見を共有することも難しい。これは、共籍教育の意義が問われる

24 2021 年 3 月 30 日のフィールドノートに基づく。

課題であるといえる。SLCO 教員の一人との会話でも、2020年以降に入学した聴者生徒は実質ろう者・難聴者生徒との交流があまりできていないことを話してくれた²⁵。共籍教育の根幹である「共籍」をいかにオンラインでも実現していくかという問いは、ディスアビリティ・インクルージョンにも共通する重要な課題となっている。

オンライン環境で再度浮上する「ろう者・難聴者」／「聴者」という境界に取り組むために考えられる実践として、ろう文化も指導する香港手話の授業を活用することが可能である。例えば、背景使用時や大人数のギャラリー画面での手話の見やすさなど、オンラインならではの視覚モダリティを多用するコミュニケーションにおいて起こる問題についての明示的な指導することがあげられる。また、ろう者・難聴者の生徒を含むブレイクアウトルームでのコミュニケーションを実践に取り入れることが可能性として挙げられる²⁶。

5. 4. 共籍教育を通じたろう／難聴／聴の境界の再検討

ここまで分析してきた共籍教育における言語実践の特徴を踏まえて、ろう／難聴／聴の境界について再検討を試みたい。まず、日常的な言語実践に関する先行研究 (Kusters, 2017a; Green, 2014) 同様に、共籍教育においても場所やセミオティック資源がコミュニケーションで果たす役割が確認できた。この点で、言語／非言語の境界を前提視するよりも、モノやイメージなどのセミオティック資源が果たす役

割を認識した言語実践理解が有用であった。ただし、オンライン授業においては対面授業で形成されてきた場所のレパトリーが同じように機能しないことも示された。

聴覚モダリティと視覚モダリティの日常的な混合使用が見られたことは、「聴者＝音声言語」「ろう者＝手話」という前提が共籍教育における言語実践では成立しないことを示している。使用されたモダリティとセミオティック資源から言えることは、ろう者／難聴者／聴者という明確な境界の存在ではなく、むしろろう者・難聴者・聴者の日常的コミュニケーション研究でも指摘された「感覚の非対称性」(Kusters, 2017a) という言葉に象徴される、連続体的な差異の存在であった。ただし、オンライン環境での指導が増える中で、テクノロジーの制約に対応するために、ろう者・難聴者と聴者の生徒が分断されることで、ろう・難聴／聴という境界が存在していることも確認された。それゆえ、ろう／難聴／聴という境界は、常に存在するとは限らないが、状況次第で生産されるという理解がよりの確であると主張する。つまり、ろう／難聴／聴という境界を常に前提視することは、共籍環境における言語実践を理解するために、必ずしも有効ではないと主張する。

留意点として、「モダリティとセミオティック資源の日常的な混合使用」はあくまで実践から立ち現れ、この考え方がSLCOにおける言語実践を規定する規範となることは避けるべきである。なぜなら、現在まで続く音声言語・聴者優位の歴史的・社会的背景(例.メインストリーミング)を考慮すると、「音声言語を中心に、手話など他のコミュニケーション方法が補助的に用いられる」という、ろう者学が問題としてきた言説に回収されて、音声言語中心主義(oralism)や聴能主義(audism)への逆行を促す考え方になるリスクが想定されるからである。そこで、聴能主義・音声言語中心主義に特に無自覚になりがちで、筆者を含めた大多数の聴者を中心に、音声言

25 2022年5月時点で、2月から約3ヶ月続いた登校禁止令が解除されて対面授業が再開された。

26 オンライン授業に関しては、オフラインとオンライン環境が作り出す新しい場所のレパトリーという観点からの分析も可能である。より詳細な議論は、今後の研究の課題としたい。

語に制限されない多様なセミオティック資源への眼差しが求められると主張する。SLCOの方針としては、これらの多様なセミオティック資源の重要性は強調されていない。しかし、今回紹介したSLCO教員とろう者・難聴者の生徒のコミュニケーションという限定した範囲においては、現場では手話など視覚モダリティを用いたセミオティック資源の豊富さを活用して、「モダリティとセミオティック資源の日常的な混合使用」という実践が生み出されていた。こうした実践は、香港手話の保存というSLCOの目的に反するものというより、教育実践におけるその場その時の状況や各個人間の関係性などと交渉された結果、生まれているものであると考える。つまり、SLCOの教育方針の結果、香港手話が資源として使用できる状況で、ある場所・ある時において最も適切な言語実践の一形態として、「モダリティとセミオティック資源の日常的な混合使用」が起こるのである。

具体的な方策を考える上で重要な点として、本論文で主張するのは、多様なセミオティック資源の使用可能性の担保の重要性であり、実際に資源として使用するかどうかは、教育方針として規定することではない。これは、香港手話の学習・使用方法の規定が、多様なセミオティック資源及び言語実践の抑圧という不利益を生み出してしまうことと同じ構造が再生産されるリスクを意識しての主張である。それゆえに、教育方針としては、予め望ましい言語実践を規定するのではなく、そこに集まる生徒にとって有用と考えられる資源を利用・学習できる機会を提供する教育をデザインすることが求められる。

特に、言語実践に関しては、想定されない形での言語実践をトップダウンに否定せず、生徒・教員がある場所・時間の状況に応じてその是非を判断するような環境を作り出すことが重要であると考えられる。SLCOにおける教育方針と現場の言語実践の関係性からも、必ずしも両者が一致しないことが示されて

いるゆえに、実践への過度な言語規範の押し付けを避けることは重要である。具体的には、「必ず〇〇を使う」という規範を作るのではなく、〇〇（例、香港手話）の授業を開講し、生徒達がアクセスできるセミオティック資源のレパートリーを拡大する。その他、Zoomなどの具体例を挙げながら、マルチモーダルコミュニケーションがいかに普遍的かを意識させる指導も、より意識的に身の回りのモノやテクノロジーをコミュニケーション資源として活用させる契機として考えられるだろう。この点、SLCOは香港手話とろう者コミュニティの保存という目的を通じて、聴者生徒及び教員に対して、音声言語を優位と捉える考え方の再考を迫ることに成功しているが、言語実践における多様なセミオティック資源の重要性という点では、実践の黙認にとどまっておき、今後はそうした実践の積極的な評価を行うことも必要であると主張する。

それゆえに、混合使用されているセミオティック資源に関して、音声言語を強調しすぎない一方で、手話のみならず、書記言語・モノ・イメージ・テクノロジーなどの重要性を積極的に認めることが重要であると主張する。また場所のレパートリーへの着目も幅広いセミオティック資源への着目を促すだろう。自然言語としての香港手話の保存とセミオティック資源の認識は、言語イデオロギーにおいて一見矛盾を含む。しかし、矛盾し得るイデオロギーはしばしば複数存在するものであり、その共存を否定する必要はないと考える（Kroskrity, 2004; Kusters, 2014）。それゆえ、二者択一を迫るのではなく、香港手話の保存に加えて多様なセミオティック資源の重要性も適宜認識することの意義を評価することが、現実的な方策であろう。

本論文では、言語実践を作り出すさまざまな要因の一端に触れたにすぎない。今後の課題として、例えば家庭内を含めた学外での日常的な言語実践などがSLCOにおける言語実践とどのような相互作用を

示すかなどの探究は、SLCO という実践が、学校という枠を超えてどのような影響を生み出すかを理解するために重要である。また調査方法の項で述べたように、生徒間コミュニケーションにおいてどのような言語実践が見られるかも、今後の研究課題である。SLCO の聴者生徒の多くは、SLCO で初めてろう者・難聴者と交流し、香港手話やその他の視覚・触覚モダリティを多用するコミュニケーションに触れる。SLCO という社会的に構築された共籍環境が、聞こえの程度の違いを超えるコミュニケーションを生み出すのかどうか、またいかに生み出すのかを理解することは、より広い意味で、共生社会のあり方に重要な示唆を与える点で重要であると考えられる。加えて、どのようにセミオティック資源が選択されるかに関しては、感覚の非対称性に加えて、特定の資源使用への習熟度によって、使用されるモダリティとセミオティック資源が転換・選択された。しかしこの点については、当事者へのインタビューなどを通じてより精査される必要があり、本研究ではこれ以上の議論が難しいため、今後の研究の課題とした。最後に、本論文で問題視したろう／難聴／聴に関わる議論は、地域による差異が報告されている (Monaghan, 2003)。例えば「デフ・ゲイン」の考え方は、アメリカを中心とした議論から生まれており、香港という文脈でどのように援用されているのかをより良く理解するには、香港におけるろう者の社会的・歴史的認識を考慮する必要がある。同様の理由で、本論文の主張を日本など他の地域の文脈で援用する際にも、その社会的・歴史的認識の差異を考慮することが重要であると主張する。

最後に、ディスアビリティ・インクルージョンと関連する示唆として、共籍教育の考察を通じて、障害性を前提視することの妥当性への批判的問いかけが可能である。ディスアビリティ・インクルージョンという言葉には、健常者が障害者を受け入れる、という前提が存在しがちである。その結果、教育的

関心が、いかに平等な機会を実現するかという社会的な側面 (国際連合, 2006/2014) に収束しがちである。一方で、共籍教育は、ろうの言語文化的側面を考慮することで、ろう者・難聴者・聴者の教育を、バイモダル・バイリンガル教育実践として捉える眼差しを与えてくれる。「モダリティとセミオティック資源の日常的な混合使用に適した場所」という共籍環境の特徴は、様々な言語的背景を持つ学生が集まる日本語教育の現場や、言語的・文化的に多様な背景をもつ子ども (culturally and linguistically diverse children: CLD 児) の教育現場が目指す環境とも共通する点があるだろう。特に、本論文で議論したろう／難聴／聴という境界の曖昧性を理解して言語実践を柔軟に理解する視座は、例えば外国語話者／継承語 (繫生語) 話者／母語話者に関する議論にも共通するだろう (トムソン木下, 2022)。CLD 児や継承語 (繫生語) 話者の教育と共通の土台で議論して、研究成果を共有しながら相互発展に寄与するためにも、ろう教育を特殊教育だけではなく、バイリンガル教育という視点からも理解することが重要である、と主張する。

6. ディスアビリティ・インクルージョンの主語を考える

CRPD の一般原則では、「差異の尊重並びに人間の多様性の一部及び人類の一員としての障害者の受入れ」(国際連合, 2006/2014, 第3条 (d)) が挙げられている。だが、この文の隠れた主語である健常者が、障害者を「受け入れる」という前提に無批判な立場では、障害者はせいぜい健常者が享受するのとできるだけ同等の権利を得るに過ぎない。障害がもたらす多様性ゆえに得られる健常者とは異なる権利を、その多様性に適した方法で追求・享受するという考え方が、これでは生まれてこない。

日本は、障害者基本法の改正 (2010年)、障害者差

別解消法の制定（2013年）などの改革を経て、2014年にCRPDに批准した。それゆえに、ディスアビリティ・インクルージョンは、日本及び各批准国で暮らす全ての人々にとってその理解・実践が取り組むべき現代の課題となっている。その中で、障害者であることを理由に差別しないことは言うまでもないが、社会的障壁を取り除くための行為（合理的配慮）の提供も求められる。ろうと関連した例で言えば、例えば、手話を用いる人々に対して音声言語のみでコミュニケーションをしようとすることは、障害者差別解消法に基づく「合理的配慮の欠如」とみなされ、役所など公的機関であれば違法行為とみなされる。教育機関であれば、必要に応じて授業内容を書き取るノートテイクを提供すること、あるいは手話通訳を必要とする学生がいる場合、手話通訳がはっきり見える席を提供することが、合理的配慮の一つとみなされる。コロナ禍でオンライン環境の重要性が高まるにつれて、例えばビデオのオンオフをめぐる合理的配慮など、新たな課題も日々生まれている。しかし、ろう者・難聴者とコミュニケーションをした経験がない聴者にとっては、何が合理的配慮なのか、理解が難しい。

本論文で紹介したバイモーダル・バイリンガル共籍教育は、少なくとも言語実践のレベルで、主流教育の環境では得がたい気づきを提供してくれる。例えば、ろう／難聴／聴という無批判に受容されがちな境界の曖昧性への気づき、更には言語／非言語という境界への気づきを通じて、ろう者・難聴者・聴者が利益を得る。こうした気づきは、ろう者・難聴者が蓄積してきた知識を必要としている点で、聴者を主語としたろう者・難聴者のインクルージョンというより、ろう者・難聴者を主語とした聴者のインクルージョンという側面もあるのではないだろうか。その意味で、学校環境で「共籍」を経験することが、多くのろう者・難聴者・聴者により豊かなインクルージョンの経験をもたらしていると主張する。

より一般的な文脈においても、健常者が障害者を受け入れるという一方向でのみディスアビリティ・インクルージョンが理解されるリスクがあることに警鐘を鳴らし、より双方向的な関係性に視野を広げることが必要であると主張して、本論文の結びとした。

謝辞：本研究は、香港中文大学手話言語学・ろう者学研究センターの同僚、そして香港中文大学手話言語学修士課程の同級生との出会いなくして生まれませんでした。この場を借りてお礼申し上げます。

文献

- 国際連合 (2014). 『障害者の権利に関する条約』 (日本政府, 訳). (原典2006) https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/jinken/index_shogaisha.html
- 田上隆司 (1985). トータルコミュニケーションについて『リハビリテーション研究』 50, 9-15. https://www.dinf.ne.jp/doc/japanese/prdl/jsrd/rehab/r050/r050_009.html#D009
- トムソン木下千尋 (2022). 分別から融合へ——オーストラリアの日本語を考える『比較日本学教育研究部門研究年報』 18, 59-65.
- Barnes, C. (2003). What a difference a decade makes: Reflections on doing 'emancipatory' disability research. *Disability & Society*, 18(1), 3-17. <https://doi.org/10.1080/713662197>
- Bauman, H. (2014). DeafSpace: An architecture toward a more livable and sustainable world. In H. L. Bauman & J. J. Murray (Eds.), *Deaf gain: Raising the stakes for human diversity* (pp. 375-401). University of Minnesota Press.
- Bauman, H., & Murray, J. J. (2014). *Deaf gain: Raising the stakes for human diversity*. University of Minnesota Press.

- Davis, L. J. (1995). *Enforcing normalcy: Disability, deafness, and the body*. Verso.
- de Klerk, A., Hermans, D., Wauters, L., de Laat, L., de Kroon, F., & Knoors, H. (2019). The best of both worlds: A co-enrollment program for DHH children in the Netherlands. In *Co-enrollment in deaf education* (pp. 183-210). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190912994.003.0010>
- Ghesquière, M., & Meurant, L. (2019). Conditions for effective co-enrollment of deaf and hearing students: What may be learned from experiences in Namur. In M. Marschark, S. D. Antia & H. Knoors (Eds.), *Co-enrollment in deaf education* (pp. 211-233). Oxford University Press.
- Green, M. (2014). *The nature of signs: Nepal's deaf society, local sign, and the production of communicative sociality* [Doctoral dissertation, University of California, Berkeley].
- Grushkin, D. A. (2003). The dilemma of the hard of hearing within the U.S. deaf community. In L. Monaghan, C. Schmaling, K. Nakamura & G. H. Turner (Eds.), *Many ways to be deaf: International variation in deaf communities* (pp. 114-140). Gallaudet University Press.
- Gynne, A., & Bagga-Gupta, S. (2013). Young people's languaging and social positioning: Chaining in "bilingual" educational settings in Sweden. *Linguistics and Education*, 24(4), 479-496. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2013.06.002>
- Hall, J. K. (2018). *Essentials of SLA for L2 teachers: A transdisciplinary framework*. Routledge.
- Hawkins, M. R. (2018). Transmodalities and transnational encounters: Fostering critical cosmopolitan relations. *Applied Linguistics*, 39(1), 55-77. <https://doi.org/10.1093/applin/amx048>
- Hoofard, J. M., Gilbert, G. C., Goodwin, L., & Bradham, T. S. (2019). The tucker maxon story: Mainstreaming in place J. In M. Marschark, S. D. Antia & H. Knoors (Eds.), *Co-enrollment in deaf education* (pp. 301-324). Oxford University Press.
- Humphries, T., & MacDougall, F. (1999). "Chaining" and other links: Making connections between American Sign Language and English in two types of school settings. *Visual Anthropology Review*, 15(2), 84-94.
- Kendon, A. (2008). Some reflections on the relationship between 'gesture' and 'sign'. *Gesture*, 8(3), 348-366. <https://doi.org/10.1075/gest.8.3.05ken>
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (Eds.) (2020). *Reading images: The grammar of visual design* (3rd ed.). Routledge.
- Kroskrity, P. V. (2004). Language ideologies. In A. Duranti (Ed.), *A companion to linguistic anthropology* (pp. 496-517). Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9780470996522.ch22>
- Kusters, A. (2014). Deaf gain and shared signing communities. In H. L. Bauman & J. J. Murray (Eds.), *Deaf gain: Raising the stakes for human diversity* (pp. 285-305). University of Minnesota Press.
- Kusters, A. (2017a). Gesture-based customer interactions: Deaf and hearing Mumbaikars' multimodal and metrolingual practices. *International Journal of Multilingualism*, 14(3), 283-302. <https://doi.org/10.1080/14790718.2017.1315811>
- Kusters, A. (2017b). "Our hands must be connected":

- Visible gestures, tactile gestures and objects in interactions featuring a deafblind customer in Mumbai. *Social Semiotics*, 27(4), 394-410. <https://doi.org/10.1080/10350330.2017.1334386>
- Kusters, A., Spotti, M., Swanwick, R., & Tapio, E. (2017). Beyond languages, beyond modalities: Transforming the study of semiotic repertoires. *Null*, 14(3), 219-232. <https://doi.org/10.1080/14790718.2017.1321651>
- Ladd, P. (2003). *Understanding deaf culture: In search of deafhood*. Multilingual Matters.
- Marschark, M., Antia, S. D., & Knoors, H. (2019). Visions of co-enrollment in deaf education. In M. Marschark, S. D. Antia & H. Knoors (Eds.), *Co-enrollment in deaf education* (pp. 325-346). Oxford University Press.
- Mills, K. A. (2015). *Literacy theories for the digital age: Social, critical, multimodal, spatial, material and sensory lenses*. Multilingual matters.
- Monaghan, L. (2003). A world's eye view: Deaf cultures in global perspective. In L. Monaghan, C. Schmaling, K. Nakamura & G. H. Turner (Eds.), *Many ways to be deaf: International variation in deaf communities* (pp. 1-24). Gallaudet University Press.
- Pennycook, A., & Otsuji, E. (2014). Metrolingual multitasking and spatial repertoires: 'Pizza mo two minutes coming'. *Journal of Sociolinguistics*, 18(2), 161-184. <https://doi.org/10.1111/josl.12079>
- Pennycook, A., & Otsuji, E. (2015). *Metrolingualism: Language in the city*. Routledge.
- Pfau, R. (2016). Non-manuals and tones: A comparative perspective on suprasegmentals and spreading. *Linguística (Porto, Portugal)*, 11, 19-58.
- Stinson, M. S., Whitmire, K., & Kluwin, T. N. (1996). Self-perceptions of social relationships in hearing-impaired adolescents. *Journal of Educational Psychology*, 88(1), 132-143. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.88.1.132>
- Sze, F., Lo, C., Lo, L., & Chu, K. (2013). Historical development of Hong Kong Sign Language. *Sign Language Studies*, 13(2), 155-185.
- Sze, F., Tang, G., Woodward, J., & Lee, J. (2020). Postsecondary education for nurturing deaf professionals in sign linguistics in the Asia-Pacific region. *Sign Language Studies*, 21(1), 137-167.
- Tang, G. (2007). *Hong Kong Sign Language: A trilingual dictionary with linguistic descriptions*. Chinese University Press.
- Tang, G., Lam, S., & Yiu, K. C. (2014). Language development of deaf children in a sign bilingual and co-enrollment environment. In M. Marschark, G. Tang & H. Knoors (Eds.), *Bilingualism and bilingual deaf education* (pp. 313-341). Oxford University Press.
- Tang, G., Yiu, C. K., & Lam, S. (2015). Awareness of Hong Kong Sign Language and manually coded Chinese by deaf students learning in a sign bilingual and co-enrollment setting: A Hong Kong case study. In H. Knoors, & M. Marschark (Eds.), *Educating deaf learners* (pp. 117-148). Oxford University Press.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- Westwood, P. (2021). Integration to inclusion in Hong Kong: Not an easy progression. *Australasian*

Journal of Special and Inclusive Education,
45(2), 268-280. <https://doi.org/10.1017/jsi.2021.5>

Yiu, K. C., Tang, G., & Ho, C. C. (2019). Essential ingredients for sign bilingualism and co-enrollment education in the Hong Kong context. In M. Marschark, S. D. Antia & H. Knoors (Eds.), *Co-enrollment in deaf education* (pp. 83-106). Oxford University Press.

Yung, K. K. (1997). Special education in Hong Kong: Is history repeating itself? *Hong Kong Special Education Forum*, 1(1), 1-19.

Special Issue on Inclusive Language and Cultural Education for Disabled People

Article

Implications of bimodal bilingual co-enrollment education: Language practices beyond the boundary of deaf, hard-of-hearing, and hearing

YANAI, Yuya*

*The Chinese University of Hong Kong***Abstract**

This article critiques the boundary between the categories of deaf, hard-of-hearing, and hearing through an analysis of language practices in “co-enrollment education,” which is spreading in the field of Deaf education. Co-enrollment education adopts the perspective of sign bilingual education rather than special education. In previous studies on co-enrollment education, the boundaries of linguistic/non-linguistic and deaf/hard-of-hearing/hearing are used to associate “d/Deaf = sign language” and “hearing = spoken language.” However, the linkage ignores various language practices beyond the boundaries. Therefore, this paper analyzes language practices in co-enrollment education, focusing on “semiotic resources” and “spatial repertoire.” The results show that mixed use of the multimodal semiotic resources occurs daily beyond the deaf/hard-of-hearing/hearing boundary. This article argues that understanding boundary ambiguity is crucial in that it suggests a critical reconsideration of the assumption that “able-bodied people accept disabled people” which is common in disability inclusion.

Keywords: disability inclusion, sign language, semiotic resource, spatial repertoire, metrolingualism

Copyright © 2022 by Association for Language and Cultural Education

* Yanai is now at University of Technology Sydney. *E-mail:* yuya.yanai@student.uts.edu.au

特集：ディスアビリティ・インクルージョンと言語文化教育

論文

コーダの手話継承

コーダ同士の語りからの分析・考察

安東 明珠花*

(東京大学総合文化研究科)

概要

コーダとは聞こえない親を持つ聞こえる子どもの呼称である。本論文では、コーダ当事者である筆者が行ったコーダ4名へのインタビュー調査の結果をもとにコーダの手話継承の実態について述べ、コーダの手話継承に影響する要因について分析した。その結果、手話を継承したくてもできなかったコーダの存在やその背景に手話言語の社会的地位やオーディズムが影響していることがわかった。継承語教育の観点では手話の標準を揃えるべきかなど、他の継承語教育の課題と重複する点もある。一方で、コーダは成人までに手話を学習できる場が限られていたり、手話に福祉的要素があり「継承語」として見られにくかったりするなど、他の継承語とは異質の問題も抱えている。また、手話を学習したいと思うコーダは親の文化や言語の継承を目的としているわけではなく、親子間コミュニケーションの不全感を取り除くことを目的としていることも考察された。

キーワード：質的研究、マイノリティの言語、継承語、継承語教育、当事者同士の語り

Copyright © 2022 by Association for Language and Cultural Education

1. コーダの言語使用とアイデンティティ

コーダ (CODA: Children of Deaf Adult/s) とは聞こえない親を持つ聞こえる子どもの呼称である。聞こえない親からコーダ (聞こえる子ども) が生まれる確率は約90%で、日本には約2万2千人のコーダがいると推測されている (畑山, 2022)。コーダ

には「両親ともにろう者」や「手話が堪能である」というイメージがあるが (中島, 2019)、コーダ団体の CODA International によると「どちらかの親に聴覚障害がある聞こえる子どももコーダ」であり、全てのコーダが手話に堪能というわけではない (Children of Deaf Adults International, n.d.)。

本論文では、まずコーダ当事者である筆者と成人コーダ4名のインタビュー調査の結果を用いながらコーダの手話継承の実態について述べる。その後、

* Eメール: asukay525@gmail.com

コーダが手話を継承に影響する要因について考察し、コーダが手話を継承する意義やコーダの手話継承に伴って予測される課題について、他の少数言語話者の言語継承の課題と比較しながら議論する。

1. 1. 言語継承

継承語 (heritage language) には、歴史的・個人的なつながりを持っている言語 (Valdés et al., 2001) や、親の母語で子どもにとっては親から継承する言語 (中島, 2017) など様々な定義がある。前者の定義では、言語能力については考慮されておらず、日本語モノリンガルの個人であっても、歴史的・個人的なつながりを韓国語に持っている場合は、その個人にとって韓国語は「継承語」となる。後者の場合、親の母語を継承することはそのコミュニティのメンバーであるという自覚や自分のルーツに根差したアイデンティティ形成につながると言われている。また、継承語は主に家庭内の使用に限定されるため、4技能の中のバランスが聴く力と話す力に傾き、読み書きの能力が課題になることが多い (中島, 2017)。しかしコーダの場合、聞こえない親から継承するのは読み書きの形態を持たない手話言語¹である。これは、他の継承語教育とは異なる点である。

このように継承語の定義も様々であるため、どの段階で「その言語を継承したのか」という判断の基準も様々である。例えば、子に話しかける言語として長期的な親の母語選択が見られた場合、それを言語継承と定義づけた研究もあるが (花井, 2016)、本研究では、親ではなくて継承される子を対象に調査

1 手話言語は視覚言語であり、コミュニケーションに音声は伴わない (これは手話言語に音韻がないという意味ではない)。音声言語のように音声に対応する文字形態はなく、手話言語において4技能の「話す」は手話の表出、「聞く」は手話の読み取りにあたるが、「書く」と「読む」にあたるものはないため、日本人ろう者の場合、読み書きには書記日本語を使用する。

をしているため、コーダが親子間コミュニケーションにおいて主に手話を使う場合は「手話を継承している」と判断した。また、全ての聞こえない・聞こえにくい人が手話を日常的に使用するわけではないため、コーダの手話継承の議論については「聞こえない親が日常的に手話を使用して生活している」場合に限定される。

聞こえない親が聞こえる子どもを生む確率は約90%と言われているが、聞こえない親が聞こえる親を持つ確率も約90%であると言われている。そのため、聞こえない・聞こえにくい親が日本手話を習得する場は家庭ではなく、ろう学校などのろうコミュニティとなることが多い。そのため、手話を第一言語として日常的に使用しているろう者の親であっても、聞こえる親 (コーダから見ると祖父母) と口話を使ってコミュニケーションをとることもある。コーダの手話継承が他の継承語と異なる点として、親が代々その言語を受け継いできたというケースが少ないことである。日系ブラジル人が日本語を継承することは日系人としてのアイデンティティとして考えられ (朴ほか, 2013)、親が意識的に子に言語を継承することもあるが、コーダの場合は「親子間コミュニケーションの方法として手話が必要だから手話を継承する」というように民族的な要素よりもコミュニケーションの方法としての必要性が言語継承において重要視されていると推測する。

1. 2. コーダの言語使用

コーダには手話が堪能であるというイメージがあるが、現状、日本のコーダを見れば、手話のみでろう親と意思疎通するコーダは少数であり、口話、身振り、声、空書、筆談などを交えた親子間コミュニケーションが大半を占める (中島, 2019)。これにはコーダの家族構成や、ろう教育の歴史、「手話」や「聴覚障害」に対する社会的通念などが影響してい

る (Preston, 1995; 中井, 丸田, 2019)。家族構成に関しては、家族内で聞こえない人が占める割合、きょうだい構成などが親子間コミュニケーションに影響すると考えられている。例えば、家族の中で聞こえる人がコーダだけという場合は、コーダが家庭内 (聞こえない親と聞こえる親戚家族) の通訳者として機能したり、コーダが一人っ子である場合は、家庭内のコミュニケーションが手話に限定されたりなどの傾向がある。

聞こえない親が手話を日常的に使用しているかどうかは聞こえない親が受けた教育が大きく影響している。日本でのろう教育では残存聴力を生かし音声言語でのやりとりをする聴覚口話法が中心に採用されており、日本国内で日本手話を教授言語として採用しているのは東京都にある明晴学園だけである (クァク, 2017)。他のろう学校では手話単語を用いながらも、聴覚口話法が軸となっている。日本手話ではなく聴覚口話法がほとんどのろう学校で選ばれる背景として、音声日本語が主流言語である日本社会での生活に向けての準備をするためだという意識をポリシーメーカーはじめ、現場で働く教員が持っていることがある (林, 2019)。また、聴力があり音声言語でのコミュニケーションの方が優れているという「オーディズム (Audism: 聴能主義)」の考えも、ろう学校で日本手話が教授言語として採用されない理由の一つでもありと考えられる。オーディズムの考えのもとで育つろう児やろう者の多くは「よく聞き取れ、発音発声もきれいな人の方が優れている」という基準を持ってしまうこともある。実際、筆者のろうの母親は「ろう学校での厳しい口話教育が理由で手話は劣っているものだと認識していたため、聞こえる子どもには声で話さないといけないと自然に思っていた」と筆者が幼少期の頃の自身の手話使用の様子についてインタビューをしたときに述べていた。このように、ろう教育がその後の聞こえない親とコーダの親子間コミュニケーションに影響

を及ぼすこともある。

1. 3. コーダのアイデンティティ

一言でコーダと括っても、言語使用の状況や家族構成は様々である。生まれてからずっと手話環境で育ち、幼少期から手話を使って親とコミュニケーションをとるコーダは「正統なコーダ」と、それ以外のコーダが「中途」とみなされることもある (中島, 2019)。このようなラベルやカテゴリーは日本国内だけではなく、英語圏の文献でも見られる (表1)。

表1. コーダの表記とその定義 (Bishop & Hicks, 2008 を参考に作成)

表記	定義
coda	「聞こえない親を持つ聞こえる子ども」だが、自身を文化的にろう者であると認識していないコーダ。
Coda	コーダの集まりなどを通して、自分が文化的にろう者であると認識しており、コーダとしてのアイデンティティを持っているコーダ。
CODA	コーダの団体。Children of Deaf Adult(s) の略である。
Koda	Kids of Deaf Adult/s の略称で、18歳以下のコーダを意味する。
MFD/HMFD	MFD=Mother Father Deaf の略称。 HMFD=Hearing, Mother Father Deaf の略称で、英国ではよく使われる略称である。両親共にろう者であることを強調する時に対比的に使われる語句として使用されることが多い。

出典: Bishop, M., & Hicks, S. (Eds.). (2008). *Hearing, mother father deaf: Hearing people in deaf families*. Galludet University Press.

Leigh et al. (1998) によると、ろう者の両親を持つ難聴者やコーダの方が、ろう者の両親を持つろう者よりも「ろうにも聴にも属さない (culturally marginal)」と自分を認識していることがわかった。ろう者と比較すれば、コーダは「より聴者であり、ろう者ほどろう者ではない。しかし、ろう者と比べて、どちらの文化にも属することができない」(p. 337,

筆者訳)とあるように、コーダは聴とろうの文化の間で自分の安心できる居場所を探す傾向にある。中井、丸田(2019)では、コーダである中井とソーダ(SODA: Siblings of Deaf Adult)である丸田のCAE(Collaborative Auto-Ethnography)から、二人ともろう文化と聴文化のバイカルチュラルにも関わらず、どちらからも承認されないという感覚を持っていた。この感覚に陥る要因として、両文化からのメタメッセージの間での葛藤から、自らの立場を認識できないからであると主張した。Leigh et al.(1998)や中井、丸田(2019)で言及されたように、聴文化とろう文化の間で葛藤を抱いているコーダは存在する。そのようなコーダにとって、聴者でもなく、ろう者でもなく、「コーダ」というアイデンティティは自分の居場所(third niche)になるだろう、とBishop and Hicks(2008)は述べた。また、コーダは、耳(身体的には聞こえる(マジョリティである)が、マイノリティの属性もある。マジョリティであるがゆえに自身のマイノリティとしての属性を隠してマジョリティ世界で生きることも可能である(中井, 2021)。このように、コーダは聴文化とろう文化、マジョリティとマイノリティの狭間に置かれ、アイデンティティの揺れを感じている。

1. 4. 日本における「手話」とコーダの手話能力自己評価

日本国内で「手話」という語が使用される時、それは何を指しているのか。言語学の分野での「手話」は、独自の文法体系を持った「日本手話」や日本語の文法に沿って手話単語を並べた「日本語対应手話(手指日本語)」のように「手話」の分類がされている(高嶋, 2020)。一方で、社会的文脈における「手話」は、その理解や評価基準に個人差がある(安東, 2019)。コーダが自身の手話能力について語るとき、日本手話や「ろう者のように手話を使っているかど

うか」ということを基準にして評価しているため、手話単語や指文字ができていても自身の手話能力の自己評価は低かった(安東, 2019)。しかし社会では、聞こえない親とコミュニケーションをとっているだけで「手話ができる」と評価されることもあるため、どのように手話能力を評価するかという点において自己評価と周囲の評価に差が生まれてしまう。「ろう者のような手話を使えない=手話ができない」とコーダが自身の手話能力を評価する一方で、周囲からは「聞こえない親と手を使って話している=手話ができる」と認識されてしまうのだ。これは社会的文脈での「手話」の曖昧性がコーダの手話能力の自己評価に揺さぶりを与え、コーダとしてのアイデンティティ形成に影響を及ぼす可能性を示唆している。また、本研究での手話は「日本手話」を意味しているが、日本手話の中にもバラエティがあることは明記しておきたい。これには手話がろう学校ごとやろう者が多い地域ごとに発展してきたという背景がある(高嶋, 2020)。

2. インタビュー調査

2020年9月から10月の間に成人コーダ8名に博士論文研究のためにインタビュー調査を実施した(1名を除き全てオンラインで実施)。本論文では、インタビュー対象者8名のうち親子間コミュニケーションの方法や年代が異なる4名のインタビューデータの分析をもとにコーダの手話継承について考察する。筆者自身もコーダであり、インタビューはコーダ同士の対話であることにも言及したい。各インタビューは1時間程度で、協力者の同意のもと録音された。インタビューの録音データを文字化し、分析・考察した。また、本インタビュー調査は「東京大学大学院総合文化研究科・教養学部ヒトを対象とした実験研究に関する倫理審査委員会」から承認を得ている。

2. 1. インタビュー調査協力者

本研究では、表2に示す4名のインタビュー調査協力者のインタビュー内容を分析・考察した。記載名は全て匿名である。4名のコーダは両親ともに聞こえないが、成人前後に聴力を失った中途失聴の母を持つコーダが2名いる。親子間コミュニケーション方法は、4名のコーダの中でも様々であり、手話のみを使うコーダから主に口話でコミュニケーションをとるコーダまで様々であった。

表2. インタビュー調査協力者

匿名	年代	家族構成	親子間コミュニケーション
サキ	40代	父(ろう), 母(ろう), 兄(コーダ)	手話。
タカシ	20代	父(ろう), 母(中途失聴), 姉(コーダ)	主に手話。
アイ	20代	父(ろう), 母(中途失聴), 兄(コーダ)	主に口話。 ホームサインや手話 単語も使う。
マリ	30代	父(ろう), 母(ろう), 妹(コーダ)	主に口話。 空書や筆談も使う。

2. 2. インタビュー調査・分析手法

博士論文研究のためのインタビュー調査には、20代～40代の8名(男性3名・女性5名)の成人コーダからの協力を得た。第1回目のインタビュー(計3回のインタビューを実施予定のうち)では、自己紹介やコーダとしての自分の振り返りや自身の言語使用について1時間程度の半構造化インタビューを実施し、各インタビューは文字起こしされた。8名中1名をのぞき、インタビューはオンラインで実施された。コーダの手話継承に影響する要因について分析・考察するため、8名の第1回目のインタビューデータから、筆者が手話継承に影響を与えていると

思われる語りを4名から抽出した。4名の語りとそれに対する筆者の分析・考察をもとに、コーダ当事者でコーダについて研究している3名²と筆者でコーダの手話継承に与える影響について議論した。その結果を発表(安東ほか, 2022)し、その発表をもとに筆者が本論文を再編成した。筆者を含めるコーダ当事者兼研究者でまとめた分析結果や考察については、インタビュー調査協力者にも共有し、学会発表内容についても承諾も得ている。

本インタビュー調査はもともと、筆者の博士論文研究調査のためにデザインされた。博士論文研究ではコーダ当事者同士の語りを分析対象としており、筆者自身もインタビュー時は自身がコーダであることを公表している。ライフストーリー研究は、語り手だけではなく、聞き手である研究者も「共同制作」の重要な役割を担うことから、筆者自身の当事者性も重要視している。また、ライフストーリー研究は個人の語りそのものを重視する(浅野, 2004)ことから、コーダの言葉で、彼らの語りそのものを整理し、分析していくことを目的としている本研究では、ライフストーリーの手法を用いた。

3. 分析——インタビュー調査協力者の親子間コミュニケーションと手話使用

本節ではまず、表2に示した親子間コミュニケーションや手話使用の状況について、個々のインタビューデータを用いながら、より詳細に説明する。その後、4名のコーダの手話継承の有無について分析する。

² コーダ当事者でコーダについて研究している3名については、謝辞に記載する。

3. 1. サキ

親子間のコミュニケーションは手話である。幼少期には親の通訳も担った。大学生の頃に先輩からの誘いで、手話通訳士の資格を取り、それ以来手話通訳と関わる仕事をしている。講習会にも通わず、サークルにも何度か顔を出したのみだったが、市区町村の手話通訳の登録試験に合格した。インタビュー中、手話講師をしたときに「学習者の分からないことが分からなかった」と話した。また、手話使用が家庭内に限られていたことから、両親と深い話ができなかったこと、通訳業務をして両親以外のろう者の手話と触れる機会が増え、「自分に対しての親の手話がろう者よりになった」とも話した。

インタビューデータ1

サキ：講習会で教えてって依頼がきたんで、講師とか何回かしたことあるんですけど、もう、嫌で嫌でしょうがなくて。

筆者：え、講師が？

サキ：講師が。

筆者：えー、なんで嫌だったんですか？

サキ：なんかあの手話を、習ったことがない、教室で習ったことがないので、わからないポイントがわからないんですよ。

筆者：あー、なるほどねー。そっか。

サキ：なので、あの一、通訳の人と一緒に勉強するのはまだいいんですけど、全くの初心者の方に教えるのって結構辛くて・・・読み取りとかだったら、その手話が見えないっておっしゃることが多いんですけど、いや、そこにあるよねって。(笑い) なんて見えないのか分からないし、あの手話って手話じゃない手の動きとかもあったりするの、まあ、私は全く気にならなくて、だけど、その動きが何か分からない、とか・・・なんか読み取りとかでそれがすごく顕著で、何

気なしに見ている、ぼーっと見ててもなんとなく話が分かるし、その一つ一つ細かく見ているわけじゃないでしょ？私の感じ。

3. 2. タカシ

手話をあまり使わない時期もあったが、親子間のコミュニケーション方法は主に手話である。幼少期からろう者が多くいる教会に家族で通っており、ろう者やコーダと過ごす時間は長かった。就職後、職場でろうや難聴の友人と出会い、そのうちの一人からの「コーダなのになんで手話ができないの」という言葉がきっかけで「手話で伝えられるようになりたい」と思うようになり、手話を学ぶようになった。幼少期からろう者が多くいる教会に通うなど、「もともとろう者の世界の中にいたため、手話の読み取りの方はできていた」とインタビュー中に話した。

インタビューデータ2

筆者：じゃあ手話は日常的に、今も小さい時から。

両親との会話も手話。

タカシ：今は手話、っていう感じです。

筆者：なるほど、今は。

タカシ：高校までちょっとあんまり手話を覚えようとしなかったというか。やっぱり指文字で伝わるっていうのもあって必要最低限しか手話は覚えてなかったですね。お母さんが中途失聴で、少し声が聞こえる。

筆者：なるほど。

タカシ：なので大きい声でしゃべったら聞こえる、伝わるって感じですね。お父さんはもう小さい時から耳が聞こえなかったの。もうまったくですね。

筆者：手話を使おうって思い始めたのが高校卒業後、仕事始めてからってことですか？

タカシ：そうですね。仕事を始めて。

インタビューデータ3

筆者：サッカーチームに入ってから手話を使う機会が増えた。

タカシ：サッカーチームに入って、ある同じチームの人からなんで手話できないのって言われて、そこでコーダなのになんでできないのって言われて、なんかハッてなりました。

筆者：なんでできないって言われてハッとなったのはショックか、「あ、やべえ」なのかどうい。

タカシ：そうですね。ショックというか、そうですね。ショックもありますし。結構読み取りの方はできたんですけど。もともとろうあ者の世界の中にいたからですかね。ただ、自分がこう伝えることができなかった。なんかそれでそういうふうに使われて。なんで手話はできないのって。話は分かるけどこっちからこうしゃべれないっていうので。もっと自分からしゃべれるようになりたいっていうのでそれがきっかけですね。

3. 3. アイ

親子間のコミュニケーション方法は主に口話である。母は中途失聴のため、アイとコミュニケーションを取るときは母が声を使うことが多い。ホームサインや手話単語も使いながら会話をする。日常会話にはあまり困ったことはないが、深い話はなかなかできない。ここでの「日常会話で困ったことがない」という部分については、「父の口話は理解できるし、私も手話で言いたいことが伝えられるから、日常生活で困ったことがないというわけではなくて、「そもそも父との日常会話が少なく、お互いに、伝わる言い回しや伝わる単語しか使わなかったので、「通じなくて困る」という場面に出くわすことが少なかった」ということだと後日アイ本人から説明があった。父より母の方がコミュニケーションを取りやすいと感じている。

インタビューデータ4

筆者：家族の中で一番近い存在はお父さん？お母さん？

アイ：お母さんですね。お父さんは、全然、すごく好きですけどテレビ電話とかするときにお父さんが出てくると「ちょっとごめん電波悪くて」みたいなフリしちゃったりするんですよね。

筆者：なんでなんで。

アイ：なんででしょう。なんか手話をしてくるんですけど私、かくかく[テレビ電話だと手話の動きがスムーズではなく]なるじゃないですか読み取れなくて、疲れちゃうから。「ちょっと電波悪くてごめんね」って言って、「ごめんね」って言ってお母さん呼びます。「お母さん呼んで」って。

筆者：じゃあお父さんとは手話でコミュニケーション？

アイ：あ、どうなのかな、手話簡単なのしかできなくて。お父さんとはあんまり深い話はいけませんよね。・・・テレビ電話するときは、お母さんはしゃべれるので私がLINEで打ってしゃべって打ってしゃべってみたいな。そっちの方が楽ですね。手話も入れるけど。そっちの方が楽だから。

筆者：そっかそっか。お家でコミュニケーション、その、上京前の時はどういう風にコミュニケーションとってた？

アイ：手話っていうか、ホームサインと、口。あと、お父さんが結構発音がいいんです。ろう者なんですけど私にはわかるから。

筆者：ありますよね。うちの親もそう。

アイ：私にはわかるから言ってることはわかるし言いたいこともなんとなく伝えられるから、そうですね。そんなに日常会話で困ったことはないのかなあと。

3. 4. マリ

両親とは主に口話で空書や筆談も交えながら必要最低限のコミュニケーションをとっていた。両親は手話話者だが、マリが小学生の頃に「手話を学びたい」と伝えると「手話より勉強しなさい」と言われ、手話学習を断念した。手話で自分の気持ちをうまく伝えられず、両親に自分の感情を伝えることを諦めている。「どこかへ行って通訳するときかあとは自分の気持ちをもっとうまく伝えたいなって思ったときは、手話使いたいなって思いましたね」と話していたように、手話を使いたいという気持ちは持っていた。

インタビューデータ5

マリ：言ったとしてもたぶんそれがうまく伝わらないだろうなみたいな感じで、結構そういう気持ちを何か嫌な気持ちを抱えながらも何か飲み下すとか何かあんまりそういうのを言葉にしてこなかったですね。

筆者：言葉にあえてしなかったのかできなかつたのか。

マリ：うん、まあできなかつたですね。なんかやっぱり自分がもうちょっと手話使えてればもっとうまくそういうことを表現できたのかなとも思うんですけど。こうしゃべってもしゃべっても何かうまく伝わらないときは伝わらないし。うん、難しいですね。・・・あと多分そんなに私と会話するよりは何か手話できる人と会話するほうがきっと楽しいんじゃないかな。

筆者：じゃあ会話とかも必要最低限って感じですか。

マリ：あ、そうです。

筆者：口話で口動かしてって感じですか。

マリ：そうですね。

筆者：ご両親同士ではどういう風に話されてるんですか。

マリ：手話もしますし普通に何かちょっとした会話

ならあの口話で話してますね。父は補聴器つけてるので父の方がまだどちらかと言うと聞き取ってくれる。

筆者：・・・どういう時に手話ができたら良かったなあって思いましたか。

マリ：どこかへ行って通訳するときかあとは自分の気持ちをもっとうまく伝えたいなって思ったときは手話使いたいなって思いましたね。

3. 5. コーダの手話継承の現状

成人コーダ4名のうち、聞こえない親と手話でコミュニケーションをとっていたのはサキとタカシだった。もし、言語継承を親の言語の使用の有無で判断するならば、手話を継承していたと考えられるのはサキとタカシの2名だと分析することができる。しかし、タカシに関しては大人になるまで日常的に手話を使っておらず、親子間では口話でのコミュニケーションが主だった（インタビューデータ2）。一方で、親子間コミュニケーションに手話を使用せず、また日常的に手話を使用しなかったのはアイとマリだった。つまり、アイとマリは手話を継承しなかったと分析することができる。そして、アイとマリのように、手話を第一言語として使うろうの親から手話継承がなされていない場合、コーダは「親子間コミュニケーションの不全感」を感じる。アイの「手話簡単なのしかできなくて。お父さんとはあまり深い話ができないんですよね」(インタビューデータ4)という発言やマリが「自分がもうちょっと手話使えてればもっとうまくそういうこと（自分の気持ち）を表現できたのかなとも思うんですけど」(インタビューデータ5)という発言にもあるように、コーダと聞こえない親との間で手話でのコミュニケーションが成り立たない場合、親子間で深い会話ができなかったり、コーダは自分の気持ちを伝えられなかったりという現状がある。これは親子間の

会話の成立度が低い場合、コーダは「親子間コミュニケーションの不全感」を感じる傾向にあるという先行研究(中津, 廣田, 2020)とも合致する。

コーダの手話継承の現状についての分析を通して、言語継承の定義に関する疑問点が浮かび上がった。タカシが手話を使い始めたのは大人になってからだが、幼少期からろうコミュニティに慣れ親しみ、「読み取りはできる」(インタビューデータ3)と述べていたことから、就職後に手話を学び始めるまでは受動バイリンガルの状態であったと推測する。インタビューデータにはなかったが、アイとマリもタカシのように幼少期はろうコミュニティにいるなどして手話の環境に親しみ、受動バイリンガルだった可能性はある。本論文では、インタビュー時の手話使用の有無が手話継承の有無の判断基準となったが、手話使用の一貫性は含んでいない。アイとマリもタカシのように今後なんらかのきっかけで手話を使用する可能性もある。このように、手話の運用ができてはじめて「手話の継承がされた」と定義づけるのか、または手話の運用能力が高くなくても手話が理解できれば「手話の継承がされた」ということができるのかという言語運用の有無だけではなく、どの年齢から手話を使用していたのか(またはどの年齢から手話を使用しなくなったのか)という言語使用の一貫性の有無も言語継承の定義に含まれるのかなど、言語継承や継承語教育の観点でさらなる議論が必要となるだろう。

4. 考察—コーダの手話継承に影響する要因

前節では、コーダの手話継承の有無について分析した。本節では、コーダの手話継承に影響する要因について考察する。なお、考察内容については謝辞に記載するコーダ当事者研究者との議論や学会発表での議論から示唆を得たことも明記したい。結果、

コーダが手話継承しない背景として、オーディズムや手話の社会的地位などが影響していると考察された。また、手話を継承したとしても、手話の言語資源の乏しさにより、手話継承の質が担保できないことも指摘された。最後に、コーダが手話の学習意欲を持ったとしても、成人期までに手話を学習する場や機会がないことも、コーダの手話継承に影響すると推測した。それぞれの考察内容について次節から詳しく述べる。

4. 1. オーディズム

インタビューデータ5にあるように、聞こえない親から手話を継承せず、口話メインでコミュニケーションをとっていたマリだが、小学生の時に手話を学習したいと思ったことがあった。しかし、親から「手話を習うより勉強しなさい」と言われたことから手話の学習意欲が削がれた。このマリと親のやりとりについての語りから、コーダが手話を継承しない理由として、聞こえない親が手話の価値を低く見るというオーディズムの影響があったと考察した。

インタビューデータ6

筆者：手話ができたらって思ったタイミングって。まあいろいろあったと思うんですけど。どういう時に手話ができたら良かったなあって思いましたか。

マリ：どこかへ行って通訳するときとかあとは自分の気持ちをもっとうまく伝えたいなって思ったときは手話使いたいなって思いましたね。

筆者：手話勉強したいと思ったことってありましたか。

マリ：1回小学生の時に勉強したいなって思って何かそういう手話の講座みたいな夏休みに何かちょっとやっている感じの講座。小学生限定で、っていうのをやったりとかしましたけども

う忘れちゃって。

筆者：小学校のときにですか。

マリ：でもそんな時に親に「手話を勉強、手話を習うよりは勉強しろ」って言われちゃって。

筆者：そうだったんですね。

マリ：だからそこからもうしゅーんってなんかもう「手話を勉強したいな」みたいな意欲がわなくなっちゃって、今に至ります。

オーディズムの結果として、聞こえない・聞こえにくい個人は、ありのままの自分を受け入れられなくなったり、「きこえる方が良い」という考えのもと聴覚や口話でのコミュニケーションを目指し手話の価値を低くみたりする (Gertz, 2008)。マリの親の場合、手話よりも勉強に価値を置き、手話使用を重要視しなかった。これは音声言語が優位な社会では、手話は社会的に地位が低く、聞こえない親は手話の価値を低く見てしまい、手話継承の意義を見出せない。それが結果としてコーダの手話習得の障害となり、親子間コミュニケーションの不全感やコーダの手話学習の機会の剥奪につながっていると見ることができる。このように、音声言語が優位な社会がコーダの手話使用に与える影響を図1に示す。

言語の社会的地位が親の言語選択に影響を及ぼす例は他にもある。花井 (2016) は、日本に住む日本人父と韓国人母の国際結婚夫婦が、子の将来を考えて母の母語である韓国語よりも英語学習に力を入れて

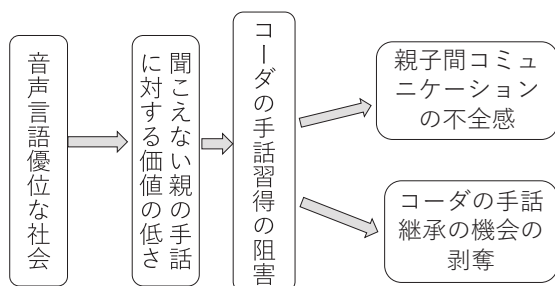


図1. 音声言語優位な社会がコーダの手話継承に与える影響 (筆者作)

いたり、韓流ドラマのブームで韓国語の使用を肯定的に見られたりなど、言語の社会的地位によって親が子に使用する言語の選択が変化していることを指摘した。手話言語そのものの社会的地位は、メディアや言語学的研究の影響で以前と比べて高くなっているが、言語間のパワーバランスを相対的に見れば音声言語が優位な社会である。そのような社会背景の中、聞こえない親が手話を子どもに継承するには、聞こえない親自身が手話に価値を見出すことが重要になるのかもしれない。

4. 2. 手話の言語資源

聞こえない親から手話を継承していても、サキのように家庭内の手話の広がりを感じるコーダもいる。「家庭内で手話を使ってもそこまで深い話ができなかった」が、「手話通訳として働くようになり他のろう者と手話でコミュニケーションをとるようになってから親の手話が変わってきた」とも話した。

インタビューデータ7

サキ：子どもがちょっと大きくなってきたら、例えば、言葉で色々話をしてくれるようになって、言葉がどんどん増えていってるのを感じる中で、手話で、まあ両親と手話を使って話してましたけど、そこまで深い話もできてなかったよなって思ってるんですけど。

筆者：なんかその、深い話についてなんですけど、できなかったっていうのは、手話でのコミュニケーションのせいなのか、私は自分が手話ができないから、深い話ができなかったんだと思っているんですけど、サキさんの場合はその深いコミュニケーションができなかった理由はこれなんじゃないかなみたいなあつたりします？

サキ：あの一、こう家庭内だけやったら、やっぱり、

限界があるんやろうなって思うんですよ。手話の広がりっていうんですか。で、家の中だけで話すことって、まあ、日常生活の範囲内のことでしか話さなくて、通訳始めて色んな人と会うようになって、色んな人の手話を見たりとかしたら、両親の手話が変わってきたんですよ。それまでは子どもに合わせた手話だったんですけど、いわゆるそのろう者的な手話にちょっと寄ってきた感じはあって。

サキの経験は、手話による言語資源が日本語に比べて圧倒的に不足していることも要因だと考えられる。そのため、コーダは「生活言語」を超えた質の手話を見る機会が制限され、この問題は家庭内の努力のみでは越えることができないと言える。一見して手話を使用しているように見えるコーダであっても、手話継承の質にも着目する必要がある、手話学習の場は提供されるべきであろう。これは手話に限らず、社会の少数言語を継承する場合にも同様に起こり得る問題である。一方、手話と他の少数言語との相違点として、学習の場が非常に限られていることが挙げられる。他の継承語教育と異なり、学齢期のコーダが手話を学ぶ場は家庭以外にない(安東, 2021)。例えば、親が自身の言語や文化を継承したいという思いからインターナショナルスクールやブラジル人学校などに通わせることはできるが、コーダは身体的には聞こえるため、現在の日本の学校制度ではろう学校に通うことはできない。そのため、家庭以外での手話学習の場が成人まで提供されない。「生活言語」を超えた質の手話を見る機会として、テレビで放送される手話講座やろうコミュニティへの参加などが想定されるが、聞こえる子ども向けの手話教室などは現時点では提供されていない。これら手話学習の場については次節で詳しく述べる。

4. 3. コーダの手話学習の場

コーダが手話を学びたいと思ってもその場は非常に限定されている。インタビューデータ8にあるように、手話学習のために手話サークルなどに行くが「コーダ」ということを伝えると、周囲の期待値が上がったり、習いに行ったのに「教えて」と言われたり、コーダ特有の手話学習への障壁が生じる。これはコーダに付随する「手話に堪能である」というイメージに起因する現象であるが、このイメージがコーダを手話学習から遠ざけている。

インタビューデータ8

筆者：なんかこういうコーダのニーズにあった手話を勉強できる場所ってなかなかないよね。

アイ：なんか手話サークルとか行くと、「コーダです」って最初に言っちゃうと、なんかレベルってか、期待値が上がっちゃうから言いたくないんですけど。なんか「何で来たの」とか、「なんで手話できる」のとか、「どこで覚えたの」ってなると、言わざるを得なくなっちゃって、行きづらくなっちゃう。

筆者：そうだよ、そうなんだよね。みられちゃうんだよ。だからなかなか行けないんだよ。

アイ：「教えて、教えて」って言われてもこっちが教えてって、思っちゃうから。

本研究のインタビュー対象者の成人コーダ4名は手話学習への意欲を持っていたが、様々な理由でその機会は成人期まで提供されなかった。また、手話を学ぼうとしても「コーダだから手話ができるだろう」という周囲の期待を感じ、足が遠ざかってしまうこともある。コーダが手話を学習したいと思う動機として、親子間コミュニケーションの不全感の解消が挙げられると推測する。しかし、手話学習の場が希少であるため、不全感の解決の手段がなく解消

されないまま大人になってしまう。このことはコーダの親子間コミュニケーションにマイナスの影響を与えてしまう可能性を示唆している。また、手話には文化的言語的要素だけではなく、「聴覚障害者のコミュニケーション方法」としての福祉的要素も兼ね備えられている。そのため「継承語としての手話」という概念が社会だけではなく聞こえない親にも普及しておらず、この点は他の継承語教育の現状とは異なる。そして、継承語としての手話という概念が広がらないことは、学齢期の手話学習の環境整備が整わない要因の一つでもあると考える。実際に、マリへのインタビューでは、マリが小学生の時に手話を習いたいと親に伝えたが「手話よりも勉強」と言われ、手話学習を断念したという語りがあった。マリの親が手話を継承語として捉えていたら、親からこのような発言はなかったかもしれない。コーダ自身は手話を「日本手話」と捉えており、自身の手話能力を日本手話または「ろう者のような手話かどうか」を基準にして判断していることが分かっているが(安東, 2019)、手話の福祉的要素や文化的言語的要素をどのように捉えており、それがコーダの手話学習意欲にどのように影響しているかについては、今後さらなる調査が必要となる。これに加え、手話はろう学校ごとに発展してきたという経緯から、地域ごとの表現に差異が見られる。他の言語では継承語教育での標準を定めることについて議論されることもあるが、手話の継承語教育も同様の議論がされるのか。その場合留意しておきたいのは、コーダの手話学習の動機が親子コミュニケーションの不全感の解消であれば、「標準手話」を身につけたとしても聞こえない親が日常的に使用する手話を身につけなければ不全感の解消にはつながらないのではないか。これらの課題は今後の研究につなげていきたい。

5. コーダが手話を使用する意義

本研究を通し、手話を継承したくてもできなかったコーダの存在やその背景に手話言語の社会的地位やオーディズムが影響していることがわかった。継承語教育の観点では手話の標準を揃えるべきかなど、他の継承語教育の課題と重複する点もある。一方で、コーダは成人までに手話を学習できる場が限られていたり、手話に福祉的要素があり「継承語」として見られにくかったりするなど、他の継承語とは異質の問題も抱えている。

また、手話を学習したいと思うコーダは、親の文化や言語の継承を目的としているわけではなく、親子間コミュニケーションの不全感を取り除くことを目的としていることも考察された。手話を第一言語として使用する親が子に手話を継承することで、親子間コミュニケーションの不全感が解消され、良好な親子関係の構築につながると推測できる。これに加え、コーダが手話を学習することでコーダとしてのアイデンティティはどのように変化していくのかという点は、長期的なインタビュー調査などで検証していきたい。

謝辞：本論文は、言語文化教育研究会第8回年次大会「テーマ：ディスアビリティ・インクルージョンと言語文化教育」での口頭発表(共同)「コーダの手話継承」をもとに再構成したものです。口頭発表においては中島武史氏、中井好男氏、中津真美氏に貴重なご助言をいただきました。心より感謝申し上げます。インタビューに協力して下さったコーダの皆様にも感謝申し上げます。

文献

浅野信彦(2004). 教師教育研究におけるライフストーリー分析の視点—学校の組織的文脈に

- 焦点をあてて『教育学部紀要(文教大学)』38, 83-93. <http://id.nii.ac.jp/1351/00000294/>
- 安東明珠花(2019年9月7日).「日本における手話言語観—コーダの語りからの考察」[ポスター発表]. 第45回日本手話学会大会, 国立障害者リハビリテーションセンター学院.
- 安東明珠花(2021). CLD児の枠組みから考えるコーダのバイリンガリズム, バイカルチュラリズム, アイデンティティ『母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究』17, 109-122.
- 安東明珠花, 中井好男, 中島武史, 中津真美(2022年3月6日).「コーダの手話継承」[口頭発表]. 言語文化教育研究会第8回年次大会『ディスタビリティ・インクルージョンと言語文化教育』, オンライン開催. <https://alce.jp/annual/2021/>
- クァク・ジョンナン(2017).『日本手話とろう教育—日本語能力主義を超えて』生活書院.
- 高嶋由布子(2020). 危機言語としての日本手話『国立国語研究所論集』18, 121-148.
- 中井好男(2021). 私はコーダとして手話を継承すべきだったのか—中国出身のコーダとの対話的自己エスのグラフィー『言語文化教育研究』19, 52-73. <https://doi.org/10.14960/gbkkg.19.52>
- 中井好男, 丸田健太郎(2019). 音声日本語社会が生み出すダブルバインドに関する試論—見えないマイノリティによるコラボティブ・オートエスノグラフィーを通して『日本語教育学会秋季大会口頭発表予稿集』(pp. 154-159).
- 中島和子(2017). 継承語ベースのマルチリテラシー教育—米国・カナダ・EUのこれまでの歩みと日本の現状『母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究』13, 1-32.
- 中島武史(2019). コーダイメージと言語意識—移民の子供との類似・相違『社会言語学』19, 85-99.
- 中津真美, 廣田栄子(2020). 聴覚障害の親を持つ健聴児 CODA (Children of Deaf Adults: CODA) の通訳役割の実態と関連する要因の検討『Audiology Japan』63, 69-77.
- 畑山敦子(2022年4月19日).「感動だけじゃない葛藤, 差別—聞こえない親がいる「コーダ」って」朝日新聞デジタル. <https://www.asahi.com/articles/ASQ4M3PHCQ4FUTFL00S.html>
- 花井理香(2016). 日韓国際結婚家庭の言語選択—韓国人母の韓国語の継承を中心に『社会言語科学』19(1), 207-214.
- 朴秀娟, 森幸一, 工藤真由美(2013). 沖縄系エスニックコミュニティにおける日本語と沖縄方言の継承意識—ブラジル及びボリビアの言語生活調査から『阪大日本語研究』25, 1-29.
- 林安希子(2019).『幼児教育のエスノグラフィ—日本文化・社会のなかで育ちゆく子どもたち』明石書店.
- Bishop, M., & Hicks, S. (Eds.). (2008). *Hearing, mother father deaf: Hearing people in deaf families*. Galludet University Press.
- Children of Deaf Adults International. (n.d.). CODA FAQs. Retrieved May 26, 2022, from <https://www.coda-international.org/codafaq>
- Gertz, G. (2008). Dysconscious audism: A theoretical proposition. In H. D. L. Bauman (Ed.), *Open your eyes* (pp. 219-234). University of Minnesota Press.
- Leigh, I. W., Marcus, A. L., Dobosh, P. K., & Allen, T. E. (1998). Deaf/hearing cultural identity paradigms: Modification of the deaf identity development scale. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 3(4), 329-338.
- Preston, P. (1995). *Mother father deaf: Living between sound and silence*. Harvard University Press.

Valdés, G., Peyton, J., Ranard, J., & McGinnis, S. (2001). Heritage language students: Profiles and possibilities. In J. K. Peyton, D. A. Ranard & S. McGinnis (Eds.), *Heritage languages in America: Preserving a national resource* (pp. 37-80). Delta Systems.

Special issue on Inclusive Language and Cultural Education for Disabled People

Article

Sign language inheritance of Coda (Hearing Children of Deaf Adult/s) :

Analyzing from dialogue between Codas

ANDO, Asuka*

Graduate School of Arts and Sciences, The University of Tokyo, Japan

Abstract

Coda is a term for hearing children of deaf adult/s. This paper indicates the situation of sign language inheritance of Coda based on the interview research conducted by the author who is Coda herself, and analyzes the factors that influence sign language inheritance of Coda. As a result, it was found that social status of sign language and audism become obstacles for Coda to inherit sign language from their deaf parent/s even if they wish to do so. From the perspective of heritage language education, there are overlapping problems such as whether a “standardized sign language” should be defined or not. On the other hand, the situation for Coda is different compared to other groups of heritage language education, such as sign language learning environment for Coda before age 18 is limited and sign language is barely perceived as “heritage language” due to its welfare aspect. Additionally, it was examined that the final goal for Coda’s sign language learning is not to inherit parent’s unique culture and language but to realize smooth parent-child communication.

Keywords: qualitative research, minority language, heritage language,
heritage language education, dialogue between Codas

Copyright © 2022 by Association for Language and Cultural Education

* *E-mail:* asukay525@gmail.com

特集：ディスアビリティ・インクルージョンと言語文化教育

フォーラム

推理作家・西村京太郎が描いたろう者とろう者を取り巻く環境

『四つの終止符』(1964年)から『十津川警部, 沈黙の壁に挑む』(1994年)へ

岡田 祥平*

(新潟大学)

概要

推理作家・西村京太郎の長編推理小説のデビュー作の『四つの終止符』(1964年)は、ろう者を事件の容疑者とした作品である。そして、『四つの終止符』から30年が経過した1994年に、西村は再びろう者を重要な登場人物とした『十津川警部, 沈黙の壁に挑む』という作品を発表している。この2作品は、同じ作者が30年という長い時間を経たうえでろう者やろう者を取り巻く状況を描いたフィクション作品(推理小説)という点で、(おそらくは)他に類を見ない特徴を持つ作品群といえる。本稿では、この両作品を読み比べることで、その時代を生きた西村に、さらには日本社会に生じた、ろう者やろう者を取り巻く状況の「見方」の変化が読み取れるのではないかという問題意識のもと、現代日本語の動態に関心を抱く筆者の関心、観点から、両作品におけるろう者とろう者を取り巻く状況の描かれ方の相違を素描したうえで、その相違が意味する点や日本社会における両作品の受容のされ方について、小考を試みる。

キーワード：手話、フィクション作品、表象、ステレオタイプ、社会の受容

Copyright © 2022 by Association for Language and Cultural Education

1. 本稿の問題意識—フィクション作品におけるろう者や手話の描かれ方について

2021年10月17日の『朝日新聞』(朝刊東京版)に、「手話 日本語と異なる「言語」と題する記事(上

本研究はJSPS 科研費21K00555の助成を受けたものです。

* Eメール：okadash@ed.niigata-u.ac.jp

田, 2021)が掲載された。この記事は、手話が「単なる身ぶり手ぶりではなく、文法があり、複雑で抽象的な話も伝えられる」言語であること、手話にも方言があるといった言語学的事実が説明すると同時に、「ろう学校で長く禁止 取り戻したのは90年代」という見出しで、日本社会、特に学校教育現場における手話の位置付けの歴史についても素描するなど、手話に関する基礎知識を伝える良記事である。

その中に、「映画やテレビは手話を取りまくその時々を社会を映し、聞こえる人がろう者の生活に関

心を持つきっかけともなってきた。」と指摘する箇所がある。そこでは、まず、日本映画『名もなく貧しく美しく』(1961年)やアメリカ映画『愛は静けさの中に』(1986年)に言及したうえで、1995年には、「ろう者と聞こえる人が手話で心を通わすラブストーリー」のテレビドラマで『星の金貨』と『愛していると言ってくれ』がヒットし、「各地に手話教室ができるなど、手話ブーム¹を巻き起こした」と紹介している。

当該記事には、『愛していると言ってくれ』の脚本を執筆した北川悦吏子へのインタビューも掲載されているが、その中で北川は「これで手話に興味を持ったという反響をたくさんいただきました。」と述懐している。また、注1でも触れた1995年11月21日付の『朝日新聞』(夕刊大阪版)には、「若い女性に

1 米川 (2002, pp. 124-128) は、米川 (2002) 執筆時点までに、日本では「手話ブーム」が以下に示すような形で3回起きてるとまとめている。

- ・「第一次手話ブーム」: 1970年に厚生省の手話奉仕員養成事業が開始されたことに伴い全国各地で手話講習会が開催されたこと、また、その講習会の修了者たちによって手話サークルが結成されるようになった動き
- ・「第二次手話ブーム」: 国際障害者年となった1981年ころに起こった動き
- ・「第三次手話ブーム」: 『星の金貨』や『愛していると言ってくれ』の放送をきっかけに起こった動き

また、木村 (2018) も、米川 (2002) のいう「第二次手話ブーム」と「第三次手話ブーム」への言及がある。

ただ、このような「手話ブーム」に対しては、様々な評価があるようである。たとえば、1995年11月21日付の『朝日新聞』(夕刊大阪版)に掲載された「若い女性に手話ブーム 人気ドラマが火付け役」と題する記事では、「手話ブーム」によって「手話への理解が広まるのは歓迎」としつつも、「ファッションで終わらせないで」とブームを慎重な姿勢を見せる「聴覚障害者や福祉関係者」の見解を紹介している。

一方、米川 (2002, p. 128) は「手話が流行のファッションのような感覚でとらえられているふしもあるが、講習会に参加して、ろう者の理解と普及に役立てばそれでよい。」と肯定的にとらえている。また、木村 (2018) も「手話に対する見方が変化した」と一定の評価を与えている。

手話ブーム 人気ドラマが火付け役」と題する記事も掲載されている。これらの述懐や記事からは、当時の「手話ブーム」の一端をうかがい知ることができよう。

さて、21世紀に入っても、日本社会ではろう者や手話を扱ったフィクション作品は発表され、「聞こえる人間」が主流(多数派)の現代社会に影響を与え続けているように思われる。

2004年には中途失聴者を主人公としたテレビドラマ『オレンジデイズ』(脚本は『愛していると言ってくれ』を執筆した北川悦吏子)が、2010年にはCODA (Children of Deaf Adults) の少年を主人公としたテレビドラマ「心の糸」(脚本は『星の金貨』を執筆した龍居由佳里)が放送されるなど、描かれる当事者にも多様性が生まれ始めた。

さらに、2010年代に入ってから「耳の聞こえる少年」と「耳の聞こえない転校生」(出版元の講談社, n.d. での表現を踏襲)との関わりを軸とした大今良時の漫画『聲の形』(最初の発表は2013年)が話題を呼んだ²。また、CODAの手話通訳士を主人公とし、これまで4作品が出版されている丸山正樹の推理小説〈デフ・ヴォイス〉シリーズ(シリーズ第

2 ジェイ・キャスト (2013) によると、2008年に第80回週刊少年マガジン新人漫画賞を受賞した『聲の形』は、「受賞当時、原型は「内容のきわどさ」からNGがでて、どこにも掲載されなかった」とのことである。その後、別作品を発表し漫画家デビューを果たし、読者の支持を受けた大友氏であるが、大友氏の活躍を見て、「「やはりどうしても受賞作を読者に読んでほしい、読んでもらうべきだ」との思いを捨てられなかった」のが『別冊少年マガジン』(講談社)の編集長であった。そこで、その編集長は、「講談社の法務部、弁護士、そして全日本ろうあ連盟に作品を見せて、協議を重ね」という。そして、「その結果、全日本ろうあ連盟からも「何も変えないでいい。ありがとうございます」との「お墨付き」を得て」、『週刊少年マガジン』2013年2月号に「61ページの読み切りとして掲載されるに至った。『聲の形』がたどったこのような複雑な経緯は、現代日本社会がろう者を扱ったフィクション作品を発表する際に種々の配慮が要求される場合もあることを示している。

1作は2011年に発表)も、新作が発表されるたびに各種媒体での書評で取り上げられたり著者のインタビュー³が掲載されたりするなど、注目を集めている⁴。

このように、「聞こえる人間」が主流(多数派)の現代社会に対して、(時に)大きな影響力を持つろう者や手話を扱ったフィクション作品であるが、本節冒頭で紹介した『朝日新聞』の記事には、「手話の不自然さや生活実態とかけ離れているといった指摘も伴う」という指摘もある⁵。それは、ろう者や手話を描いたフィクション作品には、当事者の実態とは関係なく、「聞こえる人間」がろう者や手話に抱く価値観やステレオタイプ、表層がフィクション作品に反映されている場合もあるためだと思われる。つまり、ろう者や手話を描いたフィクション作品は「聞こえる人間」が主流(多数派)の現代日本社会に影響

を与えるだけではなく、「聞こえる人間」が主流(多数派)の現代日本社会の価値観やステレオタイプ、表象が、ろう者や手話を扱ったフィクション作品に影響を与えるという、双方向性が存在すると考えられる。

ここまで見た通り、ろう者や手話を扱ったフィクション作品が「聞こえる人間」が主流(多数派)の現代日本社会に与える影響やそれに対する評価は、さまざまである。ただ、どのような評価をするにせよ、そもそも、そのようなフィクション作品がろう者やろう者を取り巻く状況のどの側面を切り取り、どのように描いているのか、フィクション作品に描かれたろう者やろう者を取り巻く状況の表象を整理することも、やはり重要であると考え。そのような作業は、日本社会がろう者や手話をどのようにとらえてきたか、ろう者に対する社会の「まなざし」や表象を考えることにもつながると思われるからである。

そのような問題意識のもと、本稿では、推理作家・西村京太郎が執筆した、ろう者が重要な登場人物となる二つの作品に注目した。

2022年3月3日に91歳で亡くなった推理作家・西村京太郎は、一般的には、〈十津川警部〉シリーズで「史上空前のトラベル・ミステリー・ブームを作り出し」(郷原, 2000, p. 236)たと認識されているようである。しかし、西村は当初から「トラベルミステリー」を書いていたわけではなかった。実は西村が1964年に初めて公刊した長編推理小説『四つの終止符』(文藝春秋新社)は、「東京下町を舞台に聾者の悲劇を描いた」(郷原, 2000, p. 236)作品だったのである。そして、『四つの終止符』から30年が経過した1994年に、西村は、再び、ろう者を重要な登場人物とした『十津川警部, 沈黙の壁に挑む』を光文社から公刊している。つまり、『四つの終止符』と『十津川警部, 沈黙の壁に挑む』は、同じ作者が30年という長い時間を経たうえでろう者やろう者を取り巻く状況を描いたフィクション作品(推理小説)という

3 最近のものとしては、「コロナ禍」のろう者を描いた最新作となる『わたしのいないテーブルで』(2021年8月, 東京創元社)について語った著者のインタビュー(佐久間, 2021に掲載)などは、示唆に富む。

4 本文中では日本で制作されたフィクション作品しか言及していないが、2022年にはCODAでもありSODA(Siblings Of Deaf Adults)でもある少女を主人公としたアメリカ映画『Coda あいのうた』が、ろう者の登場人物をろう者が演じたことも含め注目を集め、アメリカのアカデミー賞(作品賞・助演男優賞・脚色賞)をはじめとして数々の賞を受けている。この映画に関しては、実に様々な論評が存在し枚挙にいとまがないわけであるが、筆者にとっては、CODAの視点からこの映画を評した中井(2022)が非常に参考になった。

5 本節冒頭でも触れた日本映画『名もなく貧しく美しく』(1961年)に対する当事者からの評価の一例としては、注16を参照。また、直近の事例としては、2022年2月から5月までNHKで放送された連続ドラマ「しずかちゃんとパパ」に対する評価が挙げられる。ろう者である父親とCODAである娘を主軸として展開されるこのドラマは、スタッフとして「手話指導」に加え「コーダ考証」もついたという点で注目に値する作品であった。ただ、主人公であるろう者の父親を聴者が演じたことなどもあり、SNS上ではろう者やCODAの描かれ方には当事者からは懐疑的な声も少なからず散見された。

点で、(おそらくは)他に類を見ない特徴を持つ作品群なわけである。

既に紹介した通り、ろう者や聴覚障害者、あるいは手話を描いたフィクション作品は数多く存在する。しかし、同じ作者が、長い時間をあけたのちに発表した作品群は、少なくとも筆者は、西村が発表した『四つの終止符』と『十津川警部、沈黙の壁に挑む』以外にその存在を知らない。そこで、この両作品を読み比べることで、その時代を生きた西村に、さらには日本社会に生じた、ろう者やろう者を取り巻く状況の「見方」の変化を読み取れる可能性があるのではないかと考える。

本稿では、西村がろう者やろう者を取り巻く状況を描いたこの二つの作品に着目し、この両作品についてあらすじや執筆の背景、評価などを詳しく紹介したうえで(2., 3.), 現代日本語の動態に関心を抱く筆者の関心、観点から、両作品におけるろう者やろう者を取り巻く状況の描かれ方の相違を素描し、その相違が意味することについて小考を加える(4.)。そのうえで、本稿のまとめとして両作品の受容のされ方について小考を試みる(5.)。

なお、両作品におけるろう者やろう者を取り巻く状況の描かれ方を小考するにあたっては、西村が両作品を執筆した背景も重要になると考えた。また、本稿の問題意識に鑑みて、両作品がどのような形で社会に受け入れられたのかという事実自体が重要だと判断した。そこで、本稿は、作品自体の分析、考察を行った4. や5. よりも、2. と3. に分量を割いたという点を、あらかじめ断っておく(2. と3. では、入手が困難な文献からの引用も多い)。2. と3. で紹介した点を踏まえ、本稿の読者自身が両作品の内容自体の分析、考察、解釈を行っていただきたいという思いもある。

また、筆者の関心は、既に述べている通り、フィクション作品におけるろう者やろう者をめぐる状況の描かれ方にある。それゆえ、ろう者やろう者をめ

ぐる状況の現実を整理することは本稿の目的ではないことを、あらかじめ申し添えておく。

2. 『四つの終止符』について

2. 1. 作品のあらすじと書誌情報など

『四つの終止符』は、母親を殺害した容疑者として逮捕された「ツンボ」⁶の青年を救うべく、彼に関心を寄せた女性が彼を救うべく奔走するが青年は自死してしまい、事件は混迷を深める…というストーリーである。

『四つの終止符』には、①ポケット文春版(文藝春秋新社・1964年)、②春陽文庫版(春陽堂書店・1970年)、③サンポウ・ノベルズ版(産報・1973年)、④講談社文庫版(講談社・1981年)、⑤西村京太郎長編推理選集版(講談社・1987年)が存在している(現在、入手しやすいのは、電子書籍として販売されている④講談社文庫版であろう)。

なお、1965年(松竹、タイトルは『この声なき叫び』)と1990年(劇団GMG)には映画化⁷、1982年(日本テレビ、タイトルは『影なき殺意』)と2001年(テ

6 現在では侮蔑的、差別的な用語であり、使用すべきではないと発表者も認識している。しかし、4. で提示した表1で示した通り、本文中で使用されている表現であるため、ここではあえてこの語を使用している。なお、「つんぼ」は、1970年代までは多くの国語辞典において「ろう者」の語釈に採用されており(岡田ほか、2018)、『四つの終止符』が発表された当時と現在とでは、当該表現に対する日本社会の評価は異なっていた可能性がある。

7 渡部(1990, p. 161)によると、この映画は「ろうあ者と健聴者との協調作業によって数々の舞台公演を精力的に行なってきた劇団GMGの第一回の映画製作作品」であった。この映画は反響が大きかったようで、映画雑誌でページを割いて紹介されたり(大原、堀江、1990; 森、1991; 森ほか、1991)、映画雑誌(『シネ・フロント』164)にシナリオが全文掲載されたり(大原、1990)、さらにはこの映画をきっかけとして広がった活動をまとめた書籍(木部、1995)が刊行されたりしている。

レビ東京・BS ジャパン)には単発の形でテレビドラマ化もされた。

2. 2. 執筆の背景

西村(1981, p. 157)や郷原(1998, pp. 24-26)によると、『四つの終止符』は、短編推理小説「歪んだ朝」で『オール讀物』推理新人賞を受賞したことを受け、文藝春秋社から依頼を受けて書き下ろした作品だという。その当時の西村は、作家になることを目指して11年間勤めていた人事院を退職したものの作家として生計は立てられず、トラックの運転手や私立探偵、競馬場の警備員など、様々なアルバイトをする日々であった。

そのような状態であった西村が『四つの終止符』を執筆するに至った経緯は、1989年1月1日付(第450号)『日本聴力障害新聞』(全日本聾唖連盟)に掲載された、西村と全日本聾唖連盟の当時の理事長である高田英一との「新春対談」に詳しい(以下、この対談のことを、『日本聴力障害新聞』での「新春対談」と表記)。

この対談の中で、西村は、次のように語っている。

十四歳でね、終戦で戦争が終わっちゃったんだけどもね、みんな、がっかりしちゃってるんですね。虚脱状態になっちゃって。それで、うまく戦後の社会に飛び込めた人もいるけども、溶け込めなかった人が一人いてね。その人が仏教学校へ行って全国を托鉢して歩いてね。「光明学園」て言う東京の学園なんですけどもね、精薄児の学校なんですよね。そこで一生やっていく。と言うのでね…。「一回来ないか」と言うので見に行ったわけですね。

そこ見てね、感動したんだけど。「世の中に、いろいろな教育があるから、それを全部見てみないか」と言われて、それでね、何気なく読んだ本が、東京のろう学校の先生が書

いた本でしてね、それに感動して、「取材に行って、いいですか?」って言ったら、「いいですよ」ってことになって、それが始まりなんです。

『日本聴力障害新聞』での「新春対談」における西村の発言によると、約1週間、での取材を行ったという。そのような経緯で執筆された『四つの終止符』の作中には、「城東聾学校」の様子が描かれている(詳細は4. 1. を参照)。

なお、『四つの終止符』の末尾には、「都立江東ろう学校」の方に、色々とお話を伺いました。」という一節がある。その記述を踏まえると、西村が訪れたろう学校とは、「都立江東ろう学校」(現在は東京都立大塚ろう学校城東分教室)だと思われる。また、『四つの終止符』の末尾には「参考にした資料」として、文部省(編)『盲聾教育八十年史』(1958年)、文部省大学学術局職員養成課(編)『ろう心理』(1952年)、櫃田祐也(編)『音のない世界』(1954年・牧書店)⁸、ピエール・オレロン(住宏平, 訳)『聾唖の生活』(1955年・白水社)が挙げられている。

2. 3. 評価

『四つの終止符』は、「史上空前のトラベル・ミステリー・ブームを作り出し」(郷原, 2000, p. 236)た人気推理作家・西村京太郎の長編小説デビュー作であり、特に「推理小説愛好家」から多くの評価が与えられている。ここでは、『四つの終止符』に対する評価を、「推理小説愛好家」によるものと当事者によるものとに分けて紹介する。また、あわせて、出版

⁸ この書籍は主にろう児の綴方をまとめられたものであるが、この書籍の編者である櫃田祐也は、東京都立品川聾学校の教諭であった。『日本聴力障害新聞』での「新春対談」での西村の発言にある「何気なく読んだ本が、東京のろう学校の先生が書いた本」とは、この書籍であった可能性が考えられる。

社がこの作品のどの側面に着目して売り出そうとしたのかを考える手掛かりとして、出版社がこの作品を出版するにあたって付与した「惹句」も簡単に紹介する。このことにより、様々な背景を持つ読者がこの作品をどのように受容したといった点の一側面が明らかになるであろう。そして、このような事実は、現代日本社会におけるこの作品の位置付けや、この作品を執筆する際の西村京太郎の視点、姿勢を考える際の、重要な手掛かりとなり得ると考える。

なお、西村自身は、『四つの終止符』を「感傷的なストーリー」、「処女出版なので、稚拙だが、一生懸命に書いた熱気のようなものがあって、読み直すと、自分でも楽しくなることがある」と述べている(西村, 1981, p. 157)。

2. 3. 1. 「推理小説愛好家」からの評価

「名探偵十津川警部が活躍するトラベル・ミステリーで絶大な人気を誇っている西村京太郎は、まずシリアスな社会派推理小説の書き手として出発した」(権田, 1998, p. 54)と評されるように、西村の長編作品第1作となる『四つの終止符』は、「推理小説愛好家」からは、社会派の推理小説として高く評価されている。

郷原(1998, pp. 27-28)は、「生まれて初めて依頼されて書いた長篇小説」であるせいか、「肩にやや力が入りすぎている嫌いはあるものの、テーマ自体の持つ訴求力という点では、数ある社会派ミステリーのなかでも傑出した作品の一つ」、あるいは「母親殺しの容疑で逮捕され、無実を訴えながら憤死した耳の聞こえない少年の「声なき叫び」を描いた社会派ミステリーであり、神さまに代わるべき行政の無能を糾弾したメッセージ・ミステリー」と評している。そのうえで、『四つの終止符』の「あとがき」⁹を

9 紙幅の都合上、本稿ではすべてを引用することができないが、本稿での議論に関係する部分を注33で引用しているので、そちらも参照されたい。

全文引用したうえで、次のように述べている(郷原, 1998, p. 29)。

ここには、この作品のモチーフが、きわめて直截に語られている。それは「ろう者」と「啞者」の区別もつかない世間に、「自分の声が聞こえない悲しさ」を知らしめ、ひいては貧困な聾啞者教育の現状を告発しようという、すぐれて社会派的な正義感のようなものである。

また、権田(1998, p. 57)は以下のように述べている。

この『四つの終止符』の最大の魅力は、何といても、聾者の晋一、そして聾者の弟を亡くしたことに深い心の傷を抱えている幸子という、若い不幸な二人を見つめる作者の優しい眼差しである。

一方、綾辻、有栖川(2022, pp. 66-67)で、推理作家の有栖川有栖は、「西村さんが常に弱い人の側に立って小説を書いてきた」と指摘したうえで、以下のように述べている。

最初の単行本である『四つの終止符』(64年)は、ろう者の青年に殺人容疑がかかる社会派ミステリですが、「昭和三十年代は障害者への差別はきつかっただろうね。今はもうこんな差別はないだろうけど」と、ちょっと上から「少し昔のもの」を読むつもりでページをめくると、今の我々が読んでも「そんなことまで思い至りませんでした」と、思わずハッとさせられるような事実が提示されます。作者の真摯な問いかけが響いてくるんです。

この「強い側には厳しく、弱い者には優しい」姿勢は、デビュー作から、最近の歴史や戦争のテーマを溶け込ませたトラベルミステリーに至るまで、背骨として一貫しています。

この有栖川の発言に対し、対談相手である推理作家の綾辻行人も「同感です。どの作品を読んでもそ

れを感じますね。」と、有栖川の見解に同意を示している。

もっとも、『四つの終止符』は、西村の「作者の優しい眼差し」¹⁰、あるいは「強い側には厳しく、弱い側には優しい」姿勢」だけが評価されているわけではない。権田（1998, p.58）は以下のようにも述べ、「推理小説の意外性」についても高く評価している¹¹。

作者の聾者差別への静かな怒りと哀しみは、晋一と幸子への優しい眼差しに通じているのだが、この作品のもう一つの魅力は、推理小説的な意外性が、ちゃんと盛り込まれ、しかも、それが不自然でなく描かれていることである。

西村が『四つの終止符』を書いた昭和30年代は「松本清張によって確立されたばかりの社会派ミステリーという新しい形式があった」ため、「この新人作家がまず社会派の一員として名乗りをあげたのは、ほとんど必然の勢いであったといわなければならない」（郷原, 1998, p. 27）とも評される¹²。ただ、決して西村は松本清張の「亜流」ではなかった。す

10 このような「眼差し」は、「初期の作品『四つの終止符』や『天使の傷痕』などではっきりとうちだされていた人道主義の顔」（連城, 1998, p. 172）とも表現できるのかもしれない。

11 このような評価は、実は『四つの終止符』に限ったものではない。たとえば、サリドマイド薬害をヒントにしたと思われる西村の江戸川乱歩賞受賞作『天使の傷痕』について、仁木（1998, p.69）は以下のように評している。

さまざまな事情から、推理小説が、社会に関する問題提起や抗議の要素の強いものと、純粋な遊びの要素のみで成りたっているものとの二つに分離しやすくなっている今日、この二つのどちらにも情熱をもち、またその二つを一つの作品として融合させる才能の持ち主である西村氏の存在は貴重である。

12 西村を社会派推理小説の書き手として評価するものとして、本文中に引用した郷原（1998）や権田（1998）、綾辻、有栖川（2022）以外に、関口（1998）、山村（1998）など多数存在する。

なわち、権田（1998, pp. 60-61）が指摘するように、松本は「経済の闇」「官僚の汚職」「総会屋や政治家が群がるブラック・マネー」「政治の腐敗」に着目したのに対し、西村は「障害者差別や黒人、アイヌなどの人種差別など、差別問題や、公害問題に焦点を絞っている」¹³という傾向の違いが認められるのである。

なお、この作品が発表された直後の1965年に、ろう者の青年が加害者となる傷害致死事件（いわゆる「蛇の目寿司事件」）が起きている（被告となったろう者への支援の動きを含め、事件の詳細は、伊藤, 1967を参照）。この点を踏まえ、佐橋（1981, p. 295）は『四つの終止符』は「現実の事件を先取りしており、作家西村京太郎の、社会感覚の鋭敏さに、驚嘆するのである。」と述べている^{14, 15}。

2. 3. 2. 「推理小説愛好家」以外からの評価

2. 2. でも取り上げた『日本聴力障害新聞』での「新春対談」において、全日本聾啞連盟の当時の理

13 例えば、人種差別を扱った『ある朝 海に』（1971年）や『脱出』（1971年）、沖縄問題を扱った『ハイビスカス殺人事件』（1972年）やアイヌ問題を扱った『殺人者はオーロラを見た』（1973年）、公害問題を扱った『汚染海域』（1971年）といった作品があげられる。注11でも触れた『天使の傷痕』（1965年）も、公害問題を扱った作品として位置付けられるかもしれない。

14 河合（1996, p. 28）には、『四つの終止符』は「蛇の目寿司事件」を参考にしているゆえに「当然フィクションですが、かなりのリアリティを持つ題材となっている」という記述がある。しかし、本文中に書いた通り、時系列としては『四つの終止符』の発表が「蛇の目寿司事件」よりも先行している（実際、西村は『日本聴力障害新聞』での「新春対談」において、『四つの終止符』を構想する際には特にヒントになったものはないと明言している）。

15 西村の作品が「現実」を先取りしたと思える事例はこれだけではないようである。郷原（1998, pp. 44-45）によると、1977年1月に起きた「青酸コーラ事件」はその手口が事件直前に発表した『華麗なる誘拐』に酷似していたため「新聞や雑誌で大きく取り上げられた」とのことであるし、1984年から1985年に起きた「グリコ森永事件」も「この作品からの影響が取り沙汰された」という。

事長である高田英一は、『四つの終止符』について、「ろうあ者の生活がリアルな面が非常によく描けていて、推理小説の「謎解き、面白さ」二つが重なってよくできていると思った」と述べている¹⁶。その一方で、以下のようなやり取りも存在する。

高田 ところで、先生、また『四つの終止符』になりますけどね、私がちょっと気に懸かりましたのはね、ろうあ者が独りぼっちに書かれていた……。

西村 ああ、やっぱり今は、グループつくってないよね…。

高田 いや、昔からあったわけです。『四つの終止符』で、佐々木君が死んだ時、お葬式がありますね。あの時に集まるメンバーを見ると、ろう学校の先生、近所の人、家族だけが集まるわけですね。そこからおかしな感じ。どうしてかと言いますと、我々はずっと仲間が回りにいるわけですから、誰かが死んだら、必ず、ろうあ者は駆け付ける。しかし、ろう学校の先生が来るようなことはあんまりないんです。

西村 ないですか。学校の先生、良く書きすぎちゃったかな。(笑)

高田 そうですねえ。学校の先生はろうあ者の問題を理解しているように見えるけれども、必ずしも当事者とはいえないわけですから。

西村 は一、第三者ですね。

16 この対談の中で、高田は1990年の映画についても言及しており、「まあ、ろうあ者を社会的にアピールする映画とか、そんなものが今まであったとすれば、『名もなく貧しく美しく』でした。けれども、あれは、なんとなくお上品過ぎて迫るものがない。『四つの終止符』には、ろうあ者問題に迫るものがあったわけです。」と評している。なお、1990年の映画を製作した劇団 GMG は、映画化の前に『四つの終止符』の舞台公演を行なっているのであるが、この対談で、高田は、各地での部隊公演に対して全日本聾唖連盟が協力してしていたと紹介している。

高田 校長先生はたいてい手話など出来ないでしょ。ろうあ者と会って話すということも少ない。話が出来ると、片言ぐらいの話ですから、先生によっては、生徒と縁が遠いようですね。(新春対談, 1989)

また、河合(1996, p. 29)にも、次のような指摘がある。

ただ、聴覚障害者からこの小説を見た場合、仲間としてのろう者集団の関わりが出てこないことに奇異な感じを持ちます。“蛇の目寿司裁判”の時も仲間が救援活動を助け、障害者の人権を守る運動の先駆けとなり、東京のろうあ運動の興隆につながっています。ろう学校で手話を禁圧され、手話の手を鞭で叩かれたり、手首を縛られても教師の眼の届かないところで仲間同士で手話を用いながら大切に守り続けたのですから、連帯感は強固なものがあったのです。職場では孤立し、手話を知らない家族とは十分な話し合いも出来ないことから聞こえない者同士の親密感情は特別なものがありました。

一方で、河合(1996, p. 30)は、「冤罪による主人公の自殺という悲劇は、いいようのない暗さですが、これは障害を持つだけで対等な人間関係を許されず、人間としての主体性が確立されることのなかった時代の閉塞性の象徴として見れば、納得できます。」と、『四つの終止符』で描かれた世界には一定の評価を与えている。

さらに、この作品を「私が女子短大生たちに、障害児(者)の歴史を話す時の、教材の一つとして使っていて」、「西村の子供の頃からの友人である」という佐橋(1981, pp. 293-296)は、「小説の中には、しばしば、事実より一層真実だと思われるようなフィクションが、存在するものだ」と指摘したうえで、次のようにも述べている。

この作品の最高の魅力は、何ととっても、

ろう者とそれを取巻く社会のあり方、という社会派的なテーマを設定し、これをストーリーの展開の中に、みごとに溶け込ませることに成功した点、そして、それによって、ストーリーに重厚な現実感を持たせることができた、という点にある。

実際、『四つの終止符』に啓発された読者もいるようである。たとえば、作中に登場するろう学校の教師の台詞に感動したという山田(1990, p. 35)には、以下のような記述がある。

まだまだ、理解不十分だと思うが、聾者の世界がどんなものであるかを垣間見た。昭和三十九年の作品だから、時代背景としては、現在よりも障害者に対して差別視が強かったと思うが、現在でも、多くの人々が、このストーリーに登場してくる人物のように考えているのではないかと恐れる。

以上、本節で紹介してきた「推理小説愛好家」以外からの評価をまとめると、当事者からは若干の疑義は示されたものの、『四つの終止符』は1960年代のろう者が置かれた状況の一側面を切り取り、それを当事者以外の読者にも知らしめたという点で、一定の評価が与えられていると言ってよからう。

2. 3. 3. 出版社による「惹句」

②春陽文庫版(春陽堂書店・1970年)のカバーに掲載されているあらすじには「聾者と社会」という大きなテーマに挑み、みごとに推理小説として開花させた、読み応えじゅうぶんの新鋭社会派推理作家・西村京太郎の野心的秀作!」という一節がある。また、④講談社文庫版(講談社・1981年)のカバーに掲載されているあらすじには「ヒューマニズムに裏打ちされた秀作。」という一節がある。さらに、⑤西村京太郎長編推理選集版(講談社・1987年)の帯には、「西村文学の出発点となった社会派推理の秀作!!」「ヒューマニズムに裏打ちされた初期の秀

作。」という文言がある。

これらの「惹句」からは、出版された年(や出版社)が異なるとはいえ、出版社として売り出す際にはある一定の側面(「社会派」「ヒューマニズム」)を重視していたことが窺える¹⁷。

3. 『十津川警部、沈黙の壁に挑む』について

3. 1. 作品のあらすじと書誌情報など

『十津川警部、沈黙の壁に挑む』(以下、『沈黙の壁に挑む』と表記)は、殺人事件の容疑者として逮捕された「ろうあ者」の高齢女性が、手話通訳士を介しての尋問にも「ろうあ者」の弁護士からの質問に対しても沈黙を守り、その事件の真相がわからないまま、別の殺人事件が起きる……というストーリーである。

『沈黙の壁に挑む』は、①『季刊MIMI』(全日本ろうあ連盟)48号(1990年6月)から57号(1992年9月)に『海の沈黙—この声なき叫び』というタイトルで10回にわたって連載されたのち、連載を書籍化する際に改題され②カッパ・ノベルズ版(光文社・1994年)、③光文社文庫版(光文社・1996年)、④文春文庫版(文藝春秋社・2009年)として出版された(現在、入手しやすいのは、電子書籍として販売されている③光文社文庫版と④文春文庫版であろう)。

なお、2001年(テレビ東京・BSジャパン)には単発の形でテレビドラマ化もされた(タイトルは『海の沈黙』)。

17 一方で、③サンポウ・ノベルズ版(産報・1973年)には、特にそのような「惹句」を見いだせない。また、①ポケット文春版(文藝春秋新社・1964年)のカバーにも「惹句」的なものが存在しているかもしれないが、筆者所有のものも国立国会図書館蔵のものもカバーが存在しないため、確認ができない。

3. 2. 執筆の背景

1978年に光文社から上梓した『寝台特急殺人事件』がベストセラーとなった西村は、それ以降、「いま、ほかのものは書かせてもらえません。」「ほかのものを書きたいと言うと、どうぞお書きください。ただし、うちでは十津川ものももらいますと言われる。どの出版社もそうなんです。しょうがないですね。」という状態であった¹⁸ことを、実に様々なインタビューで異口同音に答えている（ここでの西村の発言は、内田，西村，1998，p.99から引用）。また、内田，西村（1998，p.110）で「若いときはやはり社会派になる。年をとると、保守的になるのかな。あんまり批判してもしょうがないという気がする。だから、社会問題を取り上げるときにも、真正面からは行かなくなりましたね。」と、社会派推理小説から離れてしまった理由も語っている。

1978年以降の西村はそのような状態であったが、『日本聴力障害新聞』での「新春対談」で、司会者（『日本聴力障害新聞』編集長の松本品行）から「『四つの終止符』の続編を書きたいとか？ そういうことは？」と問われた西村は、「書きます。それは。もうちょっと強い思想で書かなければと思っているんですけどね。」と回答している。そして、この発言から約1年後に全日本ろうあ連盟が発行する季刊誌

『季刊 MIMI』で連載が始まった¹⁹。

『日本聴力障害新聞』での「新春対談」で述べていた、『四つの終止符』の続編を書くにあたって意識した「強い思想」とは何だったのか、そのことが分かる資料を筆者は見いだせなかった。ただ、②カッパ・ノベルズ版のカバーに掲載されている以下のような「著者のことば」がヒントになるかもしれない。

この作品を書くに当たって、ろうあ者の弁護士さんに会った。口話も、手話も出来る人である。

この人から、いろいろな話を聞いたが、それが作品に生かされたという自信は、私にはない。健常者の私には、ろうあ者の人たちの気持ち、本当に理解できるとは思えないし、この作品は、ミステリーというエンターテインメント作品になっているからでもある。

一つだけ言えるのは、題名が『十津川警部、沈黙の壁に挑む』となっているが、本当の主演は、ろうあ者の人たちだということである。

「健常者の私には、ろうあ者の人たちの気持ちが、本当に理解できるとは思えない」という「開き直り」のようにも思える。しかし、当事者ではない自分に当事者のことはわからないからこそエンターテインメントに仕上げたという点、それでも「本当の主演は、ろうあ者の人である」明示することこそ、「強い思想」の一端であるように思えるのである。

18 『季刊 MIMI』での連載が書籍化されるにあたって『海の沈黙—この声なき叫び』から『十津川警部、沈黙の壁に挑む』と改題されたのは（そもそも、ストーリーの展開上、十津川警部を登場させる必然性がないにもかかわらず十津川警部が登場しているのは）、トラベルミステリーではない本作品を商業出版するために何らかの事情が働いたと想像させる。

19 松島（2009，pp.380-381）によると、『日本聴力障害新聞』での「新春対談」を依頼したのも、『季刊 MIMI』での連載を依頼したのも、松島だったという。そして、『季刊 MIMI』での連載は、「ろうあ者をテーマにした連載小説を」という編集方針にそって「何人かの候補をリストアップし」たうえで、「『イの一番』に西村氏にお願いし」たところ、「あっさり」と快諾していただけたことである（松島，2009，p.381）。このような経緯から、松島（2009，p.381）は、『日本聴力障害新聞』での「新春対談」を受けて、『季刊 MIMI』編集部からの依頼がある前から、「すでにろうあ者を主人公とした作品『第二作』の構想を固めておられたようでした。」と推察している。

本節冒頭に紹介した通り、トラベルミステリーを書くようになってからの西村は、社会派推理小説を書くこととは距離を置いていた。ただ、そのような姿勢を明確に示したのは実はかなり早い時期であった。既に西村は1978年時点で、以下のように述べている（風見ほか、1978、pp.5-6）。

三十代には、なんか告発してやろうと思ってたんですが、いろいろいわれて、今じゃちょっとシュンとしてるんです。（中略）社会的な題材扱って糾弾するのはいいが、最後まで面倒みられるかと言われれば、そうもいかない。小説にしたらそれっきりですからね。そこをつかれるのが一番弱いんです。その意味で社会派は辛いでしょうね。僕の場合は、『殺しの双曲線』あたりから面白きゃいいやって思い出しましたね。

また、西村は、「公害問題も水俣問題を扱った石牟礼道子さんの『苦海浄土』を読んで、これはかなわないと思った」とも語っている（権田、2015、p.388）。と同時に、2000年代においても、西村は「虐げられた者への共感は、今でも変わらないと思っています。」とも語っている（権田、2015、p.388）。

つまり、『沈黙の壁』を執筆した時期の西村は、社会派推理小説とは距離を置き、^{エンターテインメント} 娯楽作品を書くことが自分の仕事であり、そのような作品が求められていることと自覚しつつも、「虐げられた者への共感」という視点を持ち続けていた。さらに、自身は「虐げられた者」ではないという限界にも自覚的であった（ろう者が「虐げられた者」であるかどうかの議論はここでは措くとして、「健常者」の自分は当事者にはなれないと自覚的であった）。しかし、そのような自分の置かれた複雑な（アンビバレントな）状況を認めたくて、自分のできる範囲で対応し（この作品の場合は当事者に話を聞き）、自分の置かれた状況を踏まえた正直な心情を「著者のことば」として吐露する行為こそが、『沈黙の壁に挑む』を執筆す

るにあたっての西村の「強い思想」の一端だったのではないかと、本稿の筆者は考えたわけである²⁰。

さて、『沈黙の壁に挑む』の執筆にあたり、西村がどのような資料を参照したり、どのような人に取材したりしたかについても、詳細は不明である²¹。ただ、上に引用した「著者のことば」からは、詳細は不明であるが、『沈黙の壁に挑む』の執筆にあたっては当事者に取材をしたと言うことは確実である。この点は、ろう学校しか取材しなかった『四つの終止符』とは対照的である。2.3.2で紹介したように、『日本聴力障害新聞』での「新春対談」において、西村は『四つの終止符』は当事者ではなくろう学校での取材に基づいて執筆したゆえの問題を指摘されている。おそらく、西村の脳裏にはその指摘も脳裏に残っていたのであろう²²。

3.3. 評価

「80年代に入ると著しく執筆量が増え、「十津川警

20 西村自身が「強い思想」に関して述懐する記録がない（見付けられていない）うえに、鬼籍に入られた西村に真意を確かめることも不可能である。なお、松島（2009、p.383）は、『四つの終止符』の場合とは異なり、当事者に取材をした「取材姿勢」こそが、西村のいう「強い思い」（西村の「強い思想」という表現を松島は「強い思い」と表現している）だと推察していることも付記しておく。

21 『沈黙の壁に挑む』が全日本ろうあ連盟の機関誌『季刊MIMI』に連載されたという点を踏まえると、全日本ろうあ連盟の協力を受けたことも想像できる。だが、松島（2009、p.382）には『季刊MIMI』の「編集部スタッフに対しては、特に取材や質問などはありませんでしたので、具体的にどのように取材されたのか分かりません」という記述がある。また、松島（2009、p.383）には、西村はろう者への取材に加え、『日本聴力障害新聞』の記事などを参考にしてストーリーを考えられたようだという記述もある。

22 この対談において、『四つの終止符』の続編を書きたいと発言した西村に、高田は「今度は、われわれに直接取材していただきと思うわけですが。」と述べている。それに対し西村は、ろう学校の教員は「ろうあ者ではないんですから、わかんないですよ、完全にはね。」と答えている。

部」シリーズを中心に毎月1点という驚異的なペースで作品を発表し、しばしばベストセラー・リストに名を連ね」(郷原, 2000, p. 236) となった西村は、書籍として『沈黙の壁に挑む』が公刊された1994年には『沈黙の壁に挑む』を含め14冊の書籍を上梓している(山前, 2022, pp. 237-238)。『沈黙の壁に挑む』はこの多作状況の中の1冊としてしか認識されていないためか、『沈黙の壁に挑む』に対する論評はほとんど見かけない。これは、2. 3. で確認した『四つの終止符』と非常に対照的である。

ただ、連載をされていた『季刊 MIMI』(連載時のタイトルは『海の沈黙』)の「読者の便り」欄には、「面白かった記事は、西村京太郎の小説『海の沈黙』です」という43歳の保母の感想や(49号, 1990年, p. 80), 「西村京太郎の『海の沈黙』を楽しみにしてきたので、最終回になって残念。」(58号, 1992年, p. 80) という35歳の会社員の感想が掲載されている。中でも50号(1990年, p. 80)には「『海の沈黙』楽しみ」と題した26歳の会社員による、また52号(1991年, p. 80)には「西村小説が楽しみ」と題した37歳の会社員による、それぞれ比較的長めの感想が掲載されている。さらに、松島(2009, p. 384)には、『季刊 MIMI』の編集部が届いたという「典型的な感想」として、以下のような文章が紹介されている(松島が紹介している「典型的な感想」は、筆者の調査した範囲ではあるが、『季刊 MIMI』誌上では見つけることができなかった)。

えっ！ あの西村京太郎氏が……と驚きました。一回ずつがかなりのボリュームがあり、手話通訳のこと、聞こえない人の生き立ちのこと、聞こえない弁護士など、良く調べて書かれているなあという印象でした。聞こえないこと、聞こえない人たちのことを知らない立場から、おなじみの十津川警部と亀井刑事(カメさん)が追い、新米の手話通訳士(小早川京子)とこれまた新米の女性弁護士(堀田

みゆき)を配置するなど、事件解明の推移とともにろうあ者問題を提起している印象も持ちました

勿論、当該小説を連載している季刊誌に批判的な意見は掲載されにくいという点は差し引く必要はあるだろうが、それでも、この小説を楽しみにしている当事者がいて、一定の評価を与えていたことが窺える。

一方、「推理小説愛好家」からの意見は、なかなか見つからない。推理作家の芦辺拓が、『沈黙の壁に挑む』について、「(前略)十津川が「耳に障害のある刑事はいるか。外国人の刑事はいるだろうか」と素朴に疑問に思う。こうした視点はけっこう稀有だと思います。」というツイート(芦辺, 2012)をしている²³。また、②カッパ・ノベルズ版のカバーに掲載されている中島河太郎による小文には、「ろうあ者への温かいまなざしと、ろうあ者の健常者への不信感に焦点をあてた異色作である。」という一節が存在する。さらに、③光文社文庫版の解説である中島(1996, p. 383)には、以下のように評する一節がある。

ろうあ者に限らず、身体障害者に対する行政の対応は、昭和三十年代から改善されつつあるが、まだ十分とはいえない。ろうあ者の手話による教育方法の進歩は見えるが、健常者と障害者の間の意思の疎通をはかるには、手話通訳士の資格をもつことも必要である。こういう特別な存在に着目した著者の慧眼に敬服したい。

なお、中島(1996)は、上に引用した②カッパ・ノベルズ版のカバーに掲載されている小文とほぼ同じ表現の一文で締められている。

23 他に、SNS上では「通訳者や弁護士などそれぞれの障害観が見られましたし、以前読んだ『四つの終止符』とはまた違ったメッセージ性を強く感じましたね」(及川, 2018)というコメントも発見した。

表1. 両作品におけるろう者とろう者を取り巻く状況の描かれ方の相違点

	『四つの終止符』	『十津川警部, 沈黙の壁に挑む』
①事件の容疑者となる ろう者の境遇	・ 19歳の男性。無実を訴えつつも、 その訴えが届かず、自死。	・ 65歳の女性。ある理由があり沈黙を保つ。 自死を図るが、何とか一命はとりとめる。
②容疑者を支える人たち	・ 事故で「耳の聞こえない弟」を喪った 女性 ・ その女性の同僚 (女性) ・ 事件に関心を持った新聞記者 (男性)	・ CODAの手話通訳士 (女性) ・ ろう者の弁護士 (男性) (・ 十津川警部)
③ろう者との コミュニケーション手段	・ 筆談 ・ 口話	・ 手話 ・ 口話 ・ 筆談
④ろう者を表現する語	・ 基本的に「ツンボ」	・ 『季刊 MIMI』連載版では「ろう者」 ・ 書籍版では基本的には「ろうあ者」
⑤その他	・ ろう児に対する教育の実態の紹介に 紙幅を費やす。	・ ろう者や CODA を取り巻く状況に関する 描写が多い。 ・ ろう者の言語生活に関する記述も少なくない。

最後に、三つの書籍版のカバーに掲載されている
あらすじの中に見出せた、「惹句」的な文言を紹介し
ておこう。具体的には以下の通りである、

②カッパ・ノベルズ版 (光文社・1994年)

読者の心をゆるがす最終ページまで、西村京
太郎の真摯な眼差しに貫かれた感動とサスペ
ンスの長編推理熱筆作!

③光文社文庫版 (光文社・1996年)

サスペンスと感動の長編推理傑作。

④文春文庫版 (文藝春秋社・2009年)

ろうあ者と健聴者の深い溝を描く感動の長篇
ミステリー。

これらの「惹句」からは、出版社としては「感動」
という側面を重視していたことが窺える。

4. 『四つの終止符』と『沈黙の壁に挑む』 におけるろう者とろう者を取り巻く 状況の描かれ方の相違

両作品におけるろう者やろう者を取り巻く状況の
描かれ方の相違について、現代日本語の多様性や動
態に関心のある筆者が重要だと判断したポイントを
表にまとめた結果が表1である。

結論としては、『沈黙の壁に挑む』の解説である

松島 (2009, pp. 384-385)²⁴ に存在する以下の指摘に、
筆者としても首肯する。

前作の『四つの終止符』と後の作品『海の沈
黙』(引用者注: 『十津川警部, 沈黙の壁に挑
む』のこと)の両方を読んでもみると、二つの作
品からはかなり違った印象を受けます。

『四つの終止符』は、ろうあ者の仲間の姿が
あまり見えず、主人公のろうあ青年が拘置所
で自殺してしまうことにより、暗澹とした思
いにさせられます。しかし、『海の沈黙』は、
当事者であるろうあ者やろうあ運動の側面か
ら取材され、ろうあ者および周囲の人が登場
します。

ただ、ここでは、表1を踏まえつつ、4. 1. では
『四つの終止符』について、4. 2. では『沈黙の壁に
挑む』について、作品本文の記述も引用しつつ、筆
者の関心、立場から小考を試みたい。なお、本節で
紹介する作品本文は、『四つの終止符』は①ポケット
文春版 (文藝春秋新社・1964年) から、『沈黙の壁に

24 松島 (2009) は、本稿と問題意識が重なるところが
あり、示唆に富む。もっとも、本稿と松島 (2009) とで
は二つの作品を読む際の視点や問題意識が異なる。した
がって、本稿と松島 (2009) を合わせてお読みいただくと、
両作品への理解が一層深まるであろう。

挑む』は①『季刊 MIMI』(全日本ろうあ連盟) 連載版からの引用である(カッコ内のページ数はそれぞれのバージョンにおける引用部の掲載ページ数を表す)。なお、両作品ともそれぞれのバージョン間で表記の違いが認められるが、描写内容に大きな違いはない。

4. 1. 『四つの終止符』に対する筆者の見方

『四つの終止符』で描かれる社会には、基本的には手話が存在しない。手話が登場するのは、2箇所のみ²⁵である(作品中では「手真似」と表現されている²⁶)。

25 具体的には、次の通りである。

1箇所目は、ろう者(事件の容疑者とは別人)への事情聴取の様子描写である。「筆談を混え、時には、手真似まで混えての訊問の揚句、調書が出来上ったのは、二時間も、後になってからだ。」(p. 57)と描写される。一方で、事件の容疑者への事情聴取がどのようにされたのか、詳細な描写はない。事情聴取の結果が「調書」として示されるのみである(「第六章 ながい調書」の冒頭, pp. 81-84を参照)。

2箇所目は、ろう学校の教師の発言である。「ここでは、数学、理科、は勿論、音楽や英語も教えているのです。それなのに、いまだに、手真似しか出来ないと考えている人が多いのです。そうした偏見が、聾児達の未来を暗いものにしていくのです」(p. 73)と、ろう学校の教師が憤慨するのである。

26 米川(2002, pp. 30-31)によると、最初に「手話」という語を立項した国語辞典は『新明解国語辞典』初版(1972年1月、三省堂)とのことである。同時に米川は、『新明解国語辞典』の執筆者であった見坊豪紀は既に1950年代から「手話」という語の使用例を収集していた事実を紹介している。そのうえで、1970年代に入るまで国語辞典の見出しとして立項しなかった理由として、米川(2002, p. 31)は、「国語として市民権を得ていないと判断したのだろう」と推測している。

以上の米川の指摘を踏まえると、1960年代に執筆された『四つの終止符』で「手話」という語が使用されず「手真似」と表現されているのは決して奇異なことではない。ただし、1980年代に出版された④講談社文庫版や⑤西村京太郎長編推理選集版においても、「手話」ではなく依然として「手まね」という表現が残っている。

このような世界観で描かれる『四つの終止符』ではろう者は音声／書記日本語の使用を強いられるが、それらをうまく使えないがゆえに周囲の人々との意思疎通ができず、理解者がいない存在として描かれる。権田(1997, p. 58)は「『四つの終止符』に描かれている聾者の暗く不幸な姿」、「『四つの終止符』は全体的のトーンが余りにも暗く、わびしく、切ない。」と評しているが、その背景には、『四つの終止符』はろう者に音声言語の使用を強いる世界が描かれていることが大きい。

『四つの終止符』で描かれる世界では、ろう者が音声言語が使用できず、周囲から孤立してしまう状況から脱するために、ろう者(ろう児)に対する音声／書記日本語の教育の重要性が強調される。それゆえ、『四つの終止符』では当時のろう学校での音声言語教育の様子も、「第五章 太鼓の言葉」において非常に詳しく描写される。たとえば、以下のような具合である(pp. 69-70)。

教師は、黒板に、大きく、片仮名の「ハ」を書いた。

「キョウワ、ハヒフヘホノ、ハツオンノレンシュウヲ、シマショウ」

教師は、相変らず、一語々々、ゆっくりと発音して見せる。子供達は、きょとんとした顔で、教師を見ているだけだった。子供達の耳に、教師の声は、聞こえる筈がないし、幼稚部の生徒では、理解も出来ないだろう。しかし、どんな時にも、正確な発音を続けることで、いつかは子供達が、口の動きで、全てを理解するようになると、確信しているようだった。また、その確信がなければ、聾児教育は成り立たないに、違いなかった。

教師は、自分も大鏡に向って立つと、大きな声で、「ハ」と、発音して見せる。子供達が、それを真似る。が、声が出ないで、ただ口を開けているだけの子もあるし、「ア」と発音し

てしまう子供もいる。自分の声を聞くことのできない子供達には、自分が正しく、教師を真似ているかどうか、判らないのだ。しかし、それをどうやって子供達に判らせることが出来るのか、時枝には、見当がつかなかった。

教師は、上手く発音できない子供の一人を、自分の傍に呼んだ。まず、両手を開かせ、その片方の掌に、子供自身の口を当てさせ、もう片方には、教師が、口を近づける。そうしておいて、教師は、小さな子供の掌に向かって「ハッ」と、息を吐きかけるのである。子供も、それを真似て、もう片方の掌に、口を開けて、「ハッ」と、息を吐く。掌に吐きかけられる息の感触で、「ハ」の発音を判らせようというのである。

こうした、方法は、「フ」の発音を教える時に、もっと徹底した形で現われた。(後略)

続いてろうそくの火を利用した「フ」の発音指導の描写が続くのであるが、これ以外にも、「第五章 太鼓の言葉」では、「東京都立城東聾学校」における、音声言語の習得に苦心するろう児と、ろう児に対する音声言語指導に苦闘する教師の姿が描かれている。ただ、そのような様子を描きながら、ろう児に音声言語指導をする妥当性自体に疑問を抱く記述は、『四つの終止符』の中には見当たらない。しかし、それは、ろう者に音声言語の使用を強いる世界を描くという『四つの終止符』では、当然のことであろう。

ろう者に音声言語の使用を強いる世界を描くという『四つの終止符』の「方向性」は、冒頭に置かれた、次のようなエピグラフに象徴されている(①ポケット文春版, p.4)。

神さまって、ほんとに、いるのかな
もし、いるのなら
ぼくの耳を、なおしてください
そして

母さんの声を
ぼくに聞かせてください

〈ある聾児の作文より〉

西村がこの「聾児」の作文をどこで目にしたのか、詳細は不明である。ただ、『四つの終止符』の「参考にした資料」の一つである、櫃田祐也編『音のない世界』(1954年・牧書店)の冒頭に置かれた、櫃田による「はじめの言葉」には(櫃田, 1954, pp. 3-5), 流れ星に「耳をなおして下さい」と頼みたい、「なつかしいお母さんの声を聞くこと」を「たった一つの願い」と記す「中二 男」が書いた綴方のほかに、「お母さんの声を聞きたいと思います」(「中三 男」)、「母の声を聞きたかった」(「中三 女」)という一節が含まれた綴方が紹介されている。この点を踏まえると、西村が『四つの終止符』のエピグラフとして引用した「ある聾児の作文」は、当時のろう児の認識の一端²⁷を象徴していると言えそうである。

このように、ろう者に音声言語の使用を強いる世界を描いた『四つの終止符』であるが、『日本聴力障害新聞』での「新春対談」には、以下のようなやり取りが掲載されている。

西村 昭和三十九年ごろですね。この頃は「手話を止めていこう。」って言う先生もいましたねえ。でもね、学校のそばの駅がキンシ町って言うんですがね。

高田 東京の？ 錦に糸の？

西村 そうそう。生徒さんが、いっぱいいるんですよ。ホームに。でみんな手話を使ってるわけですよ、あれが無くなっちゃったら、不自由じゃないかと思って。

「あれを無くすんですか？」って言ったら、
「自分としては無くしたい方向に…」ってね。
無くしちゃえば、普通の人と同じみたいに

27 「当時の聾児の認識の一端」と表現したのは、このような認識を抱いていなかったろう児も存在していた可能性を念頭に置いているためである。

なるって…。

高田 手話を？

西村 ええ、ええ。でも、結局、無くならなかったですねえ。(後略)

つまり、西村は『四つの終止符』を執筆する時点で、既に手話の重要性を認識していたと思われるのである。しかし、繰り返し指摘するように、『四つの終止符』では手話が描かれることはなかったのである。ここに、(当事者ではなく)ろう学校での取材に基づいて執筆された『四つの終止符』の限界があるように思える²⁸。

4. 2. 『十津川警部、沈黙の壁に挑む』に対する筆者の見方

『沈黙の壁に挑む』は、以下のような一節から始まる(第48号, p. 44)。

小早川京子は、手話通訳士試験に合格したのを機会に、それまで勤めていた会社を辞め、

28 一方で、『四つの終止符』執筆時に当事者に取材をしていたとしても、「手話が存在する世界」が描かれていなかったようにも思える。というのも、当時の日本社会のろう者や手話に対する風潮に当事者自身も影響を受け、手話の使用に否定的な当事者も一定数存在していたと思えるからである。たとえば、櫃田(1954, p. 12)で紹介されている、以下のようなろう児(「中二 男」)の綴りでの記述は、手話の使用に否定的な当事者も一定数存在していた証左となるであろう(ただし、この綴りは「手まねではなくてお話のわかる教育をしている」「品川の学校」に通っているろう児が書いたという点にも留意をする必要があることは、言うまでもない)。

(前略)又甲府の学校は、その頃「手まね」の教育をしていましたので、話しことばなど少しも覚えられませんでした。お父さんやお母さんは、又心を痛め、何とか手まねでないお話が出来るようになってもらいたいと、東京の学校の様子を見にいきました。(中略)東京の学校では、手まねではなくてお話のわかる教育をしていることをその本(引用者注: 櫃田祐也『海に見える丘』1940年・厚生閣のこと)で知って、その本をお書きになった先生を品川の学校にたずねていったのです。

城西福祉事務所の嘱託になった。

京子の両親は、いずれも、生まれつきのろう者だったから、手話には、子供の時から、馴れていた。両親が、お互いに、手話で話をしていたからである。

だが、京子は、人前での手話が、恥しかった。彼女が、子供の頃は、手話はまだ珍しくて、奇異の眼で見られることが、多かったからである。

中学、高校と進み、異性を意識する年頃になると、一層、恥しさが、増した。両親と一緒にの外出を嫌い、やむなく出かけたりすると、わざと大声で喋った。自分が、健聴者であることを、^{まわり}周囲に、示そうとしたりした。

そんな時の、父や、母の悲しげな表情を、時々、思い出すことがある。

短大を出たあと、京子は、東京八重洲口に本社のある鉄工会社に入社したのだが、その時も、両親が、ろう者であることは、内緒にしていた。

何も聞かれなかったから、と、自分自身には弁解していたが、もちろん、本当は、両親が、ろう者だと、知られるのが、恥しかったからである。

この一節からも分かる通り、『沈黙の壁に挑む』は手話が存在する世界である。『四つの終止符』のように、ろう者が「聞こえる」ようになることを願う世界観は(少なくとも)前面には出ていない。その一方で、「人前での手話が、恥ずかしかった」「両親が、ろう者だと、知られるのが、恥しかった」という記述から、当時のろう者や手話に対する社会のまなざしがどのようなものであったかをうかがい知ることができるし²⁹、そのような「まなざし」を作品の冒頭で

29 なお、引用部の直後(『季刊 MIMI』第48号, p. 45)で、「京子」が見合い相手から両親がろう者であることを理由に交際を断られるというエピソードも記述される。

言及した西村の「まなざし」にも留意したい。

さて、『沈黙の壁に挑む』に登場するろう者は、手話や筆談を使用する。たとえば、上の引用部からも分かるように CODA の手話通訳士が登場する³⁰が、ろう者の容疑者と手話でやり取りを試みる場面が以下のように描写される（第48号、pp. 47-48。「つね子」とは、事件の容疑者となったろう者）。

京子は、つね子と向かい合うと、まず、自己紹介から始めた。相手の気持を、ほぐすのが先決だと思ったのだ。

自分の胸を指さして、「私の」と、表わし、親指と人差指で、左胸の前で円を作って、「名前は」と、続けた。

〈私ノ名前ハ、小早川デス。アナタノ為ニ、アナタノ正直ナ気持ヲ、警察ニ伝エタイ。ワカリマシタカ？〉

それを繰り返したが、つね子の表情には、何の変化も、現われなかった。相変わらず、穏やかだが、つかみ切れない表情だった。

仕方なく、京子は、手話を続けた。

〈アナタハ、友田サン夫婦ヲ、殺シマシタカ？〉

だが、返事はない。二度、三度、同じ手話を繰り返しても、何も、はね返ってこなかった。

30 『沈黙の壁に挑む』の連載が始まる直前の1989年に手話通訳士認定試験が開始され、『沈黙の壁に挑む』が連載中の『季刊 MIMI』でも手話通訳士に関する記事が数多く掲載されている。手話通訳士を作品に登場させたことについては、3. 3. で紹介した通り中島（1996、p. 383）が評価しているわけだが、筆者としては、こういった手話通訳士に注目が集まっていた時期に、いち早く手話通訳士を作品に取り入れる、社会の動向に敏感な「作家西村京太郎の社会感覚の鋭敏さ」（佐橋、p. 295）を評価したいと思うわけである（2. 3. 1. も参照）。

京子は、次第に、いらだってきて、思わず、大声で、

「ちゃんと見て！」

と叫んでしまった。

もちろん、いくら大声を出したところで、つね子に、聞こえる筈がない。

京子の頭の中で、また、亡くなった父や母と、眼の前のつね子の姿が、重なった。両親が生きていた頃、京子は、いらだって、何度、父や母を、怒鳴りつけたことだろう。

京子は、一層、焦って、つね子の頭をおさえて、無理矢理、自分の方に向けて、もう一度、手話で、同じ質問をした。

ふと、つね子の口元に、微笑が、浮んだ。

（通じたのか――）

と、京子は、ほっとした。が、つね子は、また、もとの表情に戻ってしまった。手を動かす気配もない。

「この女は、手話も知らないんじゃないのかね？」

と、亀井は、口を挟んできた。

「でも、それなら、どうやって、彼女は、他人と意志を通じさせていたんですか？ 筆談が駄目なら、手話も使っていた筈ですわ」

さらに、『沈黙の壁に挑む』にはろう者の言語生活に関する描写も認められる。たとえば、以下のような記述である（第48号、pp. 45-46）。

ろう者の父と母は、赤ん坊だった京子が、夜中に泣き出しても、それが聞こえない。今は、ベビー・シグナルのように、赤ん坊の泣き声を、マイクで伝え、ランプを点滅させたり、振動にして伝える機械が、販売されているが、京子の家には、そんなものはなかった。だから、二十四時間、赤ん坊の様子を見ていなければならないので、両親は、交代で、一日中、起きていたという。

また、ろう者の自分たちには、声を出して、言葉を教えられないので、親戚に頼んで、赤ん坊に、教えて貰ったりしたらしい。

また、ろう者の弁護士に連絡をしようとした十津川警部と亀井刑事とが、以下のようなやり取りをする場面がある(第49号, pp. 46-47)。

「電話で、いえば——」

と、十津川は、いいかけて、

「ああ、電話は使えないのか」

「ファックスがあれば、使えますが」

「そうか、ファックスは、ろう者にとっての電話みたいなものなんだ」

このように、『沈黙の壁に挑む』では、ろう者の言語生活の一端も描写される。また、『沈黙の壁に挑む』にはろう者の弁護士も登場するなど、社会で活躍するろう者の様子も描かれている。つまり、『四つの終止符』とは異なり、(社会には否定的な偏見の「まなざし」は根強く存在するにせよ)決して孤立はしていないろう者像が描かれているのである。

なお、表1で示した通り、①『季刊 MIMI』連載版では「ろう者」という語が使用されている³¹。一方、連載を書籍化した②カッパ・ノベルズ版(光文社・1994年)、③光文社文庫版(光文社・1996年)、④文春文庫版(文藝春秋社・2009年)では、いずれも一貫して「ろうあ者」という語が使用している。書籍化にあたってのこの用語の変更は、西村の意思によるものなのか、疑問に思わざるを得ない。というのも、西村は『四つの終止符』を執筆する時点で、既に「ろう(聾)」と「啞」の違いは明確に意識していたとおもわ

31 厳密にいうと、①『季刊 MIMI』連載版でも、「ろうあ者」という語が使用されている部分がある。『沈黙の壁に挑む』では「障害のある老人のための施設」(第50号, p.49)の建築をめぐる事件が起きたのだが、その施設のことを①『季刊 MIMI』連載版においても「ろうあ者のための老人ホーム」と表現され、「ろうあ者」という語が使用されているのである。

れる³²し、③サンポウ・ノベルズ版(産報・1973年)以降の書籍においては、そのことをあとがきで明記しているからである³³。その点を踏まえると、『沈黙の壁に挑む』書籍版における「ろうあ者」という用語の使用は西村の意図するところではなく、「(「ろう者」はわかりにくいので「ろうあ者」と表現したいという)出版社の意図が反映したものと考えるのが妥当ではないかと思われる。

いずれにせよ、全日本ろうあ連盟が発行する季刊誌であることから、当事者が主な読者であったと考えられる『季刊 MIMI』連載版で使用されていた「ろう者」³⁴という表現が、当事者以外の読者が手にする書籍版では「ろうあ者」という表現に変更されている事実は、1990年代の日本社会が「ろう者」と「ろうあ者」という語がどのように受容されていたのかということを示唆する事例の一つであると考ええる。

32 『日本聴力障害新聞』での「新春対談」で、西村は以下のように述べている。

昭和三十九年ぐらいですか、最初に教頭先生に会った時に「ここはろうあ学校ですか?」と聞いたら、怒られましてね。「ろう」と「あ」とは違うって言われて、それで、ちょっとショックを受けまして。それまで、何気なく「ろうあ学校」「ろうあ学校」って言ってたんですよ。

33 具体的には、以下の通り(以下の引用は、③サンポウ・ノベルズ版の p. 249 より)。

聾啞者教育の現状は、いまだに、貧困といわなければならぬ。一般の認識も低い。例えば、人々は、簡単に「ろう啞者」といい「ろう啞学校」という。だが、正確に言えば、「ろう者」と「啞者」は違うし、「区立××ろう学校」といっても、「ろう啞学校」とはいわないのである。「ろう者」は、耳は聞こえないが、発声機能は損なわれていないのである。

34 ただし、『季刊 MIMI』で「ろう者」という語の使用が「標準」だったかといえ、そうではないようである。たとえば、『沈黙の壁に挑む』の第1回が連載された第48号で組まれた特集は「ろうあ者と文字情報」となっている通り、『季刊 MIMI』誌上で「ろうあ者」という語が使用されていないわけではない(むしろ、「ろうあ者」という語も頻出する)。

5. 両作品に対する評価、受容のされ方について再考する

権田（1997, p. 58）は、『四つの終止符』が執筆された1960年代と比較し、「テレビに字幕や手話通訳を付けるなどの試みはかなり多くなっている」など、「現在では当時よりも、はるかに都市環境も整備され、身障者への配慮もなされるようになった」ため、『四つの終止符』に描かれている聾者の暗く不幸な姿は、現在ならばもう少し明るいものとして描かれたかも知れない」と指摘している³⁵。権田（1997, p. 58）がいう「もう少し明るいもの」とは具体的にはどのような描かれ方なのか判然としないが、4. で確認した通り、『四つの終止符』と『沈黙の壁に挑む』では、ろう者やろう者を取り巻く状況の描かれ方、表象に、確実な変化が認められる。この変化の背景には、2. 2. と3. 2. で紹介したような執筆姿勢の変化（ろう学校への取材から、当事者への取材への変化）とともに、権田（1997, p. 58）が指摘するような「都市環境」を含めた、ろう者をめぐる社会状況の変化（米川、2002も参照）に呼応するものだと考えられる。

もっとも、現在の視点からは（特に当事者にとっては）、表層的な（当事者不在の）描かれ方をされていると思われるかもしれない。今回取り上げた2作品は、ろう者を大衆文学の「題材」として消費しているという批判もあろう（3. 2. での議論も参照）。また、西村が念頭に置いていた「手話」とはいった

いどのような言語だったのかのか、判然としない³⁶。さらに、両作品において、「ろう者」の定義が明示されていないため、西村が念頭に置いていた「ろう者」とはどのような人たちであったのかも不明である³⁷。ただ、それでも、それぞれの時代におけるろう者を描こうと作品を生み出そうとした西村の視点と姿勢は、筆者以外にも、より多くの視点から検証、検討、評価されるべきと考える。

そのうえで、むしろ、筆者が考えたいのは、特に1990年代における両作品の受容のされ方である。4. で指摘している通り、1960年代に執筆された『四つの終止符』ではろう者は孤独で「かわいそう」な存在として描かれているのに対し、1990年代に執筆された『沈黙の壁に挑む』ではろう者を支える人の存在や社会で活躍するろう者（の象徴としてのろう者の弁護士）の姿が生き生きと描かれている。しかし、1990年代の日本社会においてはその側面は必ずしも受容されなかったように思われる。具体的には、3. 3. で見たように、『沈黙の壁に挑む』に対して出版社は「感動」という惹句を与えて、「感動」の物語として昇華させようという意図が透けて見える。また、2. 3. 2. や注7でも見たように、1990年代においても『四つの終止符』の小説や映画が受け

36 現在ではろう者の母語である「日本手話」と、音声日本語を手指で表現した「日本語対応手話」とは別言語であるというのは、少なくとも言語研究者の間では周知の事柄であろう。しかし、『沈黙の壁に挑む』で手話がある世界を描いた西村ではあるが、そのような認識があったのか判然としない。というのも、『日本聴力障害新聞』での「新春対談」で、西村は「手話」って言うのは、万国共通なんですか？」と確認しているからである。この発言を踏まえると、少なくとも「新春対談」時点においては西村が手話に対して基礎的な知識を持ち合わせていなかったと判断せざるを得ないのである。

37 『四つの終止符』では、中途失聴者も含め、聴力を失っている人を「ろう者」とひとくくりになっている印象を受ける。また、「ろう者」にも様々な立場や考え方がいると思われるわけだが、そのことを、西村は理解していたのかという点もよくわからない。

35 そのように述べる権田（1997）であるが、1990年代に西村がろう者やろう者を取り巻く環境を描いた『沈黙の壁に挑む』に言及していないのは不審である。

入れられたという事実を踏まえると、日本社会におけるろう者やろう者を取り巻く環境の表象が変化せず、固定化したろう者像(具体的には、4. 1. で紹介したような、『四つの終止符』で描かれたろう者像)を「消費」する風潮が、西村が『沈黙の壁に挑む』で『四つの終止符』に代わる新しいろう者像を描いた1990年代にも存在していたのではないか。

そのような風潮は今なお根強く存在しているように筆者には感じられるのであるが、その点については別の機会に論じたい。いずれにせよ、西村は、1978年に『寝台特急殺人事件』を発表して以降、〈十津川警部シリーズ〉〈トラベルミステリー〉を量産している印象が強く、文学作品としては必ずしも高い評価を得てはいない。しかし、本稿を機に、両作品を知っていただき、手に取ってくださる方がいらっしやれば、本稿を執筆した筆者として、望外の喜びである。

文献

芦辺拓 [@ashibetaku] (2012年1月16日). 『12怒』から西村京太郎先生の話になったので語っておくと [Tweet]. Twitter. <https://twitter.com/ashibetaku/status/158842256915300352>

綾辻行人, 有栖川有栖 (2022). 特別対談 — 僕らの愛する西村作品ベスト5. オール読物 (責任編集) 『文春ムック — 「西村京太郎の推理世界」』 (pp. 59-67) 文藝春秋.

伊藤雋祐 (1967). ある裁判『部落』19(7), 40-44.

上田真由美 (2021年10月17日). 手話 — 日本語と異なる「言語」『朝日新聞』朝刊東京版, 27面.

内田康夫, 西村京太郎 (1998). BIG 対談 — 名探偵「の親」も楽じゃない (聞き手・監修 郷原宏). 郷原宏 (編) 『西村京太郎読本』 (pp. 89-114) KSS 出版.

及川澄志 [@k_oikawa] (2018年8月25日). 本,

面白く読ませていただきました。[Tweet]. Twitter. https://twitter.com/k_oikawa/status/1033167129837588480

大原秋年 (1990). 四つの終止符『シネ・フロント』164, 23-39.

大原秋年, 堀江英雄 (1990). どうせ客がいないのであればろう者でも招待しようと考えたことの傲慢 — 『四つの終止符』と劇団 GMG の舞台を語る『シネ・フロント』164, 16-22.

岡田祥平, 入山満恵子, 中井好男 (2018). 国語辞典の意味記述と社会状況の変化 — 「聾者」とその関連語の場合『社会言語科学会第42回大会発表論文集』 (pp. 145-148). <http://conference.wdc-jp.com/jass/42/>

風見潤, 菊地秀行, 竹河聖 (きき手) (1978). 或る作家の周辺 (その11) — 西村京太郎篇『推理文学』8(2), 2-8.

河合洋祐 (1996). 文学に見る障害者像⑧ — 西村京太郎著『四つの終止符』『ノーマライゼーション — 障害者の福祉』16(6), 28-30.

木部克己 (1995). 『無音の音が聞こえる — 映画「四つの終止符」の波紋』あさを社.

木村晴美 (2018年8月21日). 「日本手話」リレーエッセイ「ことば紀行」, 白水社. <https://www.hakusuisha.co.jp/news/n26102.html>

郷原宏 (1998). 西村京太郎とその時代. 郷原宏 (編) 『西村京太郎読本』 (pp. 17-52) KSS 出版.

郷原宏 (2000). 西村京太郎. 権田萬治, 新保博久 (監) 『日本ミステリー事典』 (pp. 235-236) 新潮社.

講談社 (n.d.). 「「聲の形」既刊・関連作品一覧」講談社コミックプラス. <https://kc.kodansha.co.jp/title?code=1000006490> (2022年?月?日閲覧)

権田萬治 (1998). 差別への怒りと辺境への愛 — 西村京太郎と社会派. 郷原宏 (編) 『西村京太郎読本』 (pp. 54-63) KSS 出版.

- 権田萬治 (2015). 西村京太郎—今なお続く、虐げられた人への共感. 権田萬治『謎と恐怖の楽園で—ミステリー批評55年』(pp. 388-391) 光文社.
- 佐久間文子 (2021年10月22日). 作家・丸山正樹さん「障害は当事者ではなく社会の側にあるのではないか」—新著を語る『介護ポストセブン』. <https://www.news-postseven.com/kaigo/100124>
- 佐橋文寿 (1981). 解説. 西村京太郎『四つの終止符』(pp. 292-297) 講談社.
- ジェイ・キャスト (2013年2月21日). 「立ち読みでもいいから読んで欲しい」—20日発売の週マガ読み切り「聲の形」が大反響『J-CAST ニュース』. <https://www.j-cast.com/2013/02/21166420.html>
- 新春対談 (1989年1月1日), 『日本聴力障害新聞』2-4面.
- 関口苑生 (1998). 「冒険小説」へのベクトル. 郷原宏 (編)『西村京太郎読本』(pp. 159-169) KSS 出版.
- 中井好男 (2022年4月7日). 「Coda あいのうた」のメッセージをどう読み解くべきなのか『羊草』ひつじ書房. <https://www.hituzi.co.jp/hituzigusa/2022/04/07/brss18/>
- 中島河太郎 (1996). 解説—西村京太郎『十津川警部, 沈黙の壁に挑む』(pp. 382-386) 光文社.
- 西村京太郎 (1981). マイ・ファースト・ブック—『四つの終止符』『ルパン』2(3), 157.
- 仁木悦子 (1998). 発想のよく似た作家. 郷原宏 (編)『西村京太郎読本』(pp. 64-69) KSS 出版.
- 櫃田祐也 (1954). はじめの言葉. 櫃田祐也 (編)『音のない世界』(pp. 1-39) 牧書店.
- 松島謙司 (2009). 解説. 西村京太郎『十津川警部, 沈黙の壁に挑む』(pp. 380-385) 文藝春秋社.
- 森康次 (1991). 撮影報告—四つの終止符『映画撮影』111, 28-30.
- 森康次, 武田章, 竹内守, 鶴岡清, 寒川圭子 (1991). この映画が人の心を動かす事実のまえで専門家は自己を反省すべきだ—『四つの終止符』の普及運動に取り組んで『シネ・フロント』180, 54-61.
- 山田進 (1990). 読書紹介—西村京太郎著 四つの終止符『リハビリテーション』327, 34-35.
- 山前讓 (編) (2022). 作家・西村京太郎—全著作リスト. オール読物責任編集『文春ムック—「西村京太郎の推理世界」』(pp. 224-261) 文藝春秋.
- 山村美紗 (1998). どきっとしたり, 怖くなったり. 郷原宏 (編)『西村京太郎読本』(pp. 82-87) KSS 出版.
- 米川明彦 (2002). 『手話ということば—もう一つの日本の言語』PHP 研究所.
- 連城三紀彦 (1998). 渡世人は「対等」を望む. 郷原宏 (編)『西村京太郎読本』(pp. 170-174) KSS 出版.
- 若い女性に手話ブーム—人気ドラマが火付け役 (1995年11月21日). 『朝日新聞』夕刊大阪版, 12面.
- 渡部実 (1990). 試写室—四つの終止符『キネマ旬報』1038, 161.

Special issue on Inclusive Language and Cultural Education for Disabled People

Forum

The deaf and their circumstances described by NISHIMURA Kyotaro:

From *Yottsū no shūshifu* [The four periods] (1964) to *Totsugawa keibu, chinmoku no kabe ni idomu* [Inspector Totsukawa challenges the wall of silence] (1994)

OKADA, Shohei*

Niigata University, Japan

Abstract

In 1945, the Japanese mystery novelist NISHIMURA Kyotaro wrote his first novel, *Yottsū no shūshifu*, in which a deaf youth is a suspect in the case. Thirty years later, in 1990, Nishimura published *Totsugawa keibu, chinmoku no kabe ni idomu*, which also portrayed major characters who are deaf. The two novels are (perhaps) unique in that both are fictional works (mystery novels) written thirty years apart by the same author depicting the deaf and their circumstances. In this paper, I compare the two novels with reference to the changes in views of the deaf and their environment on the part of both Nishimura and Japanese society from 1960 to 1990. Specifically, from the perspective of my interest in the dynamics of modern Japanese language, the differences between the depictions of the deaf and their environment in the two novels are outlined and the significance of the differences between the two novels and how they were received in Japanese society is discussed.

Keywords: sign language, fictions, representations, stereotypes, Japanese society's reception

Copyright © 2022 by Association for Language and Cultural Education

This work was supported by JSPS KAKENHI Grant Number 21K00555.

* *E-mail:* okadash@ed.niigata-u.ac.jp

論文

フランスで日本語を専攻する大学生が年度によって
会話の授業でおもしろいと感じる活動が異なる要因
活動に対する評価と学習スタイルの分析から

芹川 佳子 *

(ボルドー・モンテニュ大学)

概要

フランスの地方都市の大学で日本語を専攻する大学2年生を対象にした日本語応用会話の授業で、アクティブラーニングの技法が異なる一回完結型の活動を行った。どの活動がおもしろかったかを学習者が評価したところ、2017年度(A群)と2018年度(B群)でおもしろかったと評価する活動が異なった。また、A群は活動のおもしろさの平均値が徐々に下がるが、B群のおもしろさの平均値は、最初から最後までほぼ同じ水準だった。日本語学習に関する学習スタイル調査の結果、B群はたくさんの人と話しながら学ぶことを好む傾向があった。B群は活動形態にかかわらず、周囲のクラスメイトに助けをもらうことが期待できるため、活動のおもしろさの平均値が下がらなかったと考察される。学習内容の難易度が順次上がる科目では、多くの人と関わる活動に肯定的な態度を示す学習者のほうが、他者の支援を得るという学習戦略が使える、活動のおもしろさが減少しないことが示唆された。

キーワード：フランスの大学、アクティブラーニング、t検定、グループワーク、学習者による授業評価

Copyright © 2022 by Association for Language and Cultural Education

1. 研究背景・目的

2010年以降、アクティブラーニング(以下、AL)が多くの教育現場で取り入れられるようになった。筆者は、2017年度から2019年度までフランスの地方都市にある大学¹で日本語を専攻する1年生と2年生が

1 研究対象授業を行ったフランスの大学では、「Langues et Civilisations(言語と文化)」学部の中にあるLLCEと呼ばれる「Langues, Littératures et Civilisations Étrangères(外国語, 外国文学, 外国文化)」の中の「Département Études Japonaises(日本学)」専攻の学生と、LEAと呼ばれる「Département Langues étrangères appliquées(応用外国語)」専攻の中で日本語を必修言語に選択した学生が日本語の授業を履修する。

LLCEは、日本語だけではなく日本の文化や地理、歴史などを学ぶため、日本文化が好きな学生が多い。LEAは、英語と学生自身が選択した外国語の2言語が必修であり、スペイン語やドイツ語、アラビア語、中国語など

* 現、早稲田大学大学院日本語教育研究科。

Eメール：yserikawa42@gmail.com

それぞれ受講する日本語応用会話の授業において、学習者にALを促すとされる工夫を取り入れ、実践した。筆者がコーディネートする以前の会話の授業は、教師主導型で親しい友人とペアでの会話練習が行われていた。以前の活動の一例は、「()に起きますか」など、一部が空欄になった質問文が記載されたプリントを用いて、最初に学習者が個人で空欄を埋め、質問文が完成したら、ペアの人と質疑応答をするという活動であった。互いに質問内容を知っているため、予定調和の質疑応答になり、ひと通りのやり取りをしたら、会話ができた満足して、それ以上話そうとしない学習者も多かった。日常的に日本語を使用する場面が少ない学習者であるため、会話を担当する教師として筆者は、教室内ではできるだけ日本語を話す相手を増やし、話す機会を増やす必要性を感じていた。しかし、活動内容にALをとり入れた場合、従来の学習スタイルに慣れた学習者が反発するのではないかという不安も同時に抱いた。

Oxford et al. (1992) は、高等教育機関で英語を第二言語または外国語とする学習者 (ESL/EFL) の英語のクラスにおいて、異なるスタイルの教師と学生の衝突を最小限に抑えるにはどうすればいいかを検討し、スタイルを最適化するための10の推奨事項 (recommendations for optimizing styles : ①教師と学生の両方の学習スタイルを評価する, ②幅広い活動を通して教師と学生のスタイルのマッチングを行う

の選択言語の中から興味本位で日本語を選択する学生も多い。日本語の授業は、どちらの専攻でも同じ教科書『みんなの日本語』を使用し、授業進度や試験内容も同じである。本研究では授業評価とあわせて、本研究対象授業への学習者のニーズと「話す」「聞く」「書く」「読む」の中で得意だと認識している日本語能力を自己申告してもらった。

学部と学習者のニーズに関連があるか、学部と学習者が得意だと認識している日本語能力に関連があるかについてカイ二乗検定で分析したが、有意差がなかった。よって、学部による区別をせずに分析を行う。

ために、教授スタイルを変更する, ③異なるグループ分けでの活動を用意する, ④授業計画に異なる学習スタイルを含める, ⑤学習者の行動や反応が変化するように促したり, スタイルの拡張を働きかけたりする, ⑥多様なスタイルや文化を受け入れ, 適応するように, ESL/EFLの学習環境を整える, ⑦異なるスタイルや文化を反映した刺激的な展示物を集める, ⑧物理的な設定を改善する², ⑨時折, 教室から離れる³, ⑩スタイル衝突の見方を変える⁴)を提案した。Oxford et al. (1992) が推奨事項と呼ぶこれらの項目は、学習者が異なる学習スタイルを受け入れ、適応することを目的にした教授ストラテジーと見なせる。これらの教授ストラテジーの目的は、学習者に自身の学習スタイルを自覚させること、学習者に多様な学習スタイルの存在を知らせること、学習者に学習スタイルの変化や拡張を働きかけることである。筆者は推奨事項の③と④を取り入れ、ALの要素が強い活動や教師主導型の要素が強い活動などを一回完結型で用意した。さらに、用意した活動の中で学習者がどの活動に興味を持って取り組んだかを調べるために、活動一つ一つに対して、おもしろかったかどうかを評価する学習者による授業評価を行った。その結果、初めてALを取り入れた授業

2 「⑧物理的な設定を改善する」は、教室を変更したり、椅子の配置を列から半円の並びに変えたり、小道具を追加したりし、そのプロセスに学習者も参加させることである。

3 「⑨時折、教室から離れる」は、「⑧物理的な設定を改善する」の内容をさらに拡大し、教室とは異なる空間 (家、レストランやパブ、屋外など) で授業を行うことである。カジュアルな環境で授業を行うことにより、学習者が堅苦しさや混乱を感じることなく、動いたり伸び伸びしたりする機会を得ることができる。

4 「⑩スタイル衝突の見方を変える」は、学習者がスタイルの違いを無力・停滞 (paralysis) ではなく、成長の機会だと見なすように教師が学習者を助けることである。それにより、学習者は、スタイルの違いをESL/EFLクラスの経験の一部であり、進行中のプロセスだと受け取ることができるようになる。

を行った2017年度の2年生は、多くのクラスメイトと話す必要がある「アンケート活動 (Enquête, 以下, E 活動)」より、ペアでの「ロールプレイ (以下, RP)」の評価が高かった。

この結果を受け、本研究対象の大学 (以下, 本大学) の日本語専攻の学生は、「RP」に適応した学習スタイルを持つ学習者が多いと仮説を立てた。仮説を確認するために、2018年度1学期末に本大学で日本語会話の授業を履修する1年生、2年生、3年生に学習スタイルの調査を行った。2018年度の2年生と3年生 (2017年度の2年生) の結果を比較すると、一部の学習スタイルに有意差が認められた。また、授業評価でも2018年度2年生は「E 活動」をおもしろいと評価する学習者が多いという結果になった。2018年度の2年生は、2017年度に1年生を対象にした日本語応用会話の授業で、AL を取り入れた活動を行う授業に参加しており、同形態の授業参加が2年目の学習者である。つまり、1年生のときにAL を取り入れた活動を行っていない2017年度の2年生 (以下, A 群) と1年生のときからAL を取り入れた活動に参加した2018年度の2年生 (以下, B 群) では、好む学習スタイルにも相違点があり、日本語応用会話の授業でおもしろいと感じる活動が異なった。

本研究の目的は、AL などの新しい活動を授業に取り入れた際に学習者が異なる反応を示す要因を明らかにすることである。そのために、A 群とB 群の学習者による授業評価 (各活動に対するおもしろさの評価) を比較し、どのような相違点があるかを明らかにする。また、学習スタイル調査の結果と両年度の授業で実践を行った教師 (コーディネーター兼担当教師の筆者) が観察した学習者の様子や授業を行った感想のメモなども分析に加え、相違点が日本語学習に与える影響を考察する。

あるクラスでは学習者の反応が良かった活動が、別のクラスでは良くないということを経験する教師は多い。AL が普及したのは2010年以降だが、Oxford

et al. (1992) が推奨事項を提案したのは、その約20年前である。学習者の学習スタイルと異なる学習スタイルの活動をどのように授業に取り入れるかは、教育において普遍的な課題の一つである。本稿では日本語教育の会話授業における学習スタイル研究に貢献することを目指す。

2. 先行研究

最初に、先行研究からAL の特徴とフランスの大学の現状を示し、なぜ学習者の従来の学習スタイルとスタイルが異なると予想されるAL 型授業の導入を決めたかを説明する。次に、本研究のキーワードとなる学習スタイルの定義を先行研究から確認する。最後に、学習者による授業評価の先行研究をもとに、学習者の主観的評価が抱える問題点を示し、その解決策として教師が授業の文脈から評定値を解釈する「実践的妥当化」について説明する。

2. 1. アクティブラーニングとフランスの高等教育

AL とは、「一方向的な知識伝達型講義を聴くという (受動的) 学習を乗り越える意味での、あらゆる能動的な学習のこと。能動的な学習には、書く・話す・発表するなどの活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化を伴う」(溝上, 2014, p. 7) ことを行う学習全般のことを指す。横溝, 山田 (2019) は日本語教育分野でのAL として「脳が活発に働くことで生まれる、あらゆる学習の総称」(p. 6) と定義した。AL 型授業の代表的な技法には、コメントシートやディスカッション、問題解決型授業などがある。これらの技法はAL 普及以前から使用されており、AL のために作られた技法ではない。しかし、これらの技法を用いて、「学生が授業を熱心に受ける、学習に熱心に取り組むだけでは済まず、それ以上のもの - たとえば、卒業後の仕事や人生に適応し

ていくための技能・態度（能力）を育てている」（溝上, 2014, p. 46）授業は、AL 型授業と呼ばれる。日本語教育では学習者のコミュニケーション能力育成を目的に、コミュニケーションアプローチをとりいれた授業が AL 普及以前から行われている。コミュニケーション能力は、卒業後の仕事や人生に適応していくための技能・態度（能力）の一つであるが、より多様な技能・態度（能力）の育成を目指す点が AL の特徴である。本稿では AL を「学習者による能動的な学習であり、語学（日本語）に関する能力だけではなく、多様な能力の育成を行う学習」と定義する。「能動的な学習」は溝上（2014）の「書く・話す・発表するなどの活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化を伴う」（p. 7）に準ずる。

現代の教育において AL が求められる背景を溝上（2014）は、教授学習パラダイムの転換、高等教育の大衆化、学生の多様化で説明した。フランスの高等教育も大衆化と学生の多様化が進んでいる。フランスの大学は中等教育の修了と高等教育への入学を認める国家学位であるバカロレアを取得すれば、基本的に選抜試験なしで入学できる。1980年代後半以降、バカロレアの受験者の増加や教育政策としてのバカロレアの合格率の上昇により、「かつては社会的成功の象徴であったバカロレアは、その規模の拡大とともに大衆化し、現在では社会に出るに当たっての基礎的な資格となっている」（大場, 2005a, p. 73）。

バカロレア合格者の増加により大学入学者の増加と多様化が進む一方で、大学に入学した約半数が大学1年目修了に必要な単位を取ることができずに、留年や退学をする（大場, 2005a）。大場（2004）は、学生が修学困難に至る理由として、登録した科目領域への関心の低さと学力の低さをあげた。さらに、大学進学者の急速な増加は、教育環境の悪化をもたらした。松坂（1999）は、大学1年生の授業は、大教室を中心とした講義が中心になっており、各学生が

十分な指導を受けられず、学生の不満を生む要因になっていると指摘した。本大学でも大学1年生は大教室による講義型の授業が多い。

フランスの大学全体で学生の増加と多様化は進んでおり、大学における日本語教育もその影響を強く受けている。西欧地域においては、フランスは日本語学習者数が最も多く、大学などの高等教育機関でフランスの日本語学習者総数の51%にあたる12,321人が日本語を学習している（国際交流基金, 2020）。その背景には、大学は入学試験がなく、基本的に授業料がかからないため、日本語を学習する場として通いやすいという事情がある。山内（2013）は、「多くの日本語学習者は、日本や日本語への漠然とした興味や関心を主な動機づけとし、日本学科に入学し、日本語学習を始める」（p. 17）と述べた。しかし、他の学部と同様に、大学で日本語学習を継続することは簡単ではなく、大学での日本語学習挫折者の多さも指摘されている（鈴木, 2013；永田, 1992；山内, 2015；など）。本大学でも、毎年約200人の日本語学習者が成績不振などで退学や転学をする。AL型授業により日本語の知識だけではなく、プレゼンテーション能力などの汎用性の高い能力や人生に適応していくための技能・態度（能力）も育てることができれば、日本語学習を諦めた学生が別の学部へ転学したり、退学して就職したりしても、大学での日本語学習経験が学習者の将来により有意義な経験になることが期待できる。よって、本大学の日本語応用会話の授業に AL 型授業を導入することにした。

2. 2. 学習スタイル

学習スタイルは、認知スタイルの研究とともに心理学や教育学などの複数の分野にまたがる研究分野である。Messick（1984）は、各々の分野での定義は重複していることが多いとし、様々な認知スタイル研究で示された認知スタイルの特徴とその共通性を

示し、認知スタイルは情報と経験を整理および処理する方法の一貫した個人差であると述べた。教育分野の認知・学習スタイル研究を整理した Lawrence (1984) は、教育関係の文献では、心理的な構成要素の4つの側面 (①好みや習慣的なパターンとしての認知スタイル, ②集中した学習状況下で何に注意を向けるかに影響を与える態度や興味のパターン, ③自身の認知スタイル・態度・興味にあう学習環境を探し、あわない環境を避けようとする性質, ④自身の認知スタイル・態度・興味にあう特定の学習ツールを使い、他のものを避ける性質) を包括するために学習スタイルが広く使われると述べた。第二言語習得の観点から学習スタイルを研究した Dörnyei (2005) は、直観的に理解できる定義として、学習スタイルとは、学習に対する個人のアプローチの特徴や傾向であり、個人が学習環境を認識し、学習環境と相互作用し、反応する際の習慣的、または、好ましいと感じる方法の原型であると定義した。外国語学習における学習ストラテジー研究で著名な Oxford (2003) は、学習スタイルとは、各個人の感覚的なスタイルの次元 (視覚/聴覚/触覚) と社会的スタイルの次元 (外向的/内向的) を反映しており、認知スタイルに沿った好みが存在するとした。

全般的な認知・学習スタイルについての研究や教育分野に絞った研究のレビューから示された定義、第二言語習得研究や外国語学習研究から示された定義を並べた。いずれも人が情報処理する際の個人差という点が共通する。本稿では先行研究の定義に従い、認知スタイルとは、「人が、自分自身が置かれている環境や状況を認識し、そこで知識を獲得、保存、使用する際に行う行動様式」であり、学習スタイルとは、「学習場面において人が、自分自身が置かれている環境や状況を認識し、そこで知識を獲得、保存、使用する際に行う行動様式」であると定義する。また、伊東 (1999) は、学習スタイルは社会的、情意的要素と深くかかわっており、情意的要素と認知的要

素の連続体の上で構成されるものであるため、学習スタイルの意味範囲が認知スタイルでの意味範囲に限定されないと述べた。これを受け、本定義の「学習場面」は、学習者の周囲の人々や学習環境、状況等も含む広範的な場面とする。

2. 3. 学習者による授業評価

近年、学習者による授業評価はファカルティ・ディベロップメント (Faculty development, 以下、FD)⁵の一環として、教育機関などで組織的に行われている。

日本では大学設置基準等の一部改正により、2007年から大学院で、2008年から学士課程でのFDの実施義務が施行された。それにより、各大学にFDに携わるセンターや委員会が設置され、教員相互の授業見学や新人教師への研修、学生による授業評価などが行われるようになった。2016年度には、日本の国公立大学全体の約99%の大学で学生による授業評価が実施された (文部科学省高等教育局大学振興課大学改革推進室, 2019)。よって、学習者による授業評価は自身の提供した授業を研究する一部の教師が行うものではなく、一般的なものとも言える。しかし、授業評価をどのように扱うかという議論よりも先に授業評価の実施が広まったことにより、多くの問題点が指摘されている。

一般的に学生による授業評価は学期末に紙やオンラインで、授業内容や教授方法、学生の予習時間や

5 FDとは「大学教授職自体の質的向上を図ることによって、アカデミック・ワーク (academic work = 学事) の質的向上を追求する点に主眼が置かれ、具体的には学事を中心を占める研究、教育、サービスを主体に、さらに広く管理運営を含めて、仕事の質的向上を追求するところに力点がある」(有本, 2007, p. 10) 各教育機関の取り組みを指す。夏目 (2011) は、FDの定義は多様で統一されたものがないとした上で、「授業に限定せず、教育活動全般を担うために必要な教員の能力を開発するための研修」(p. 134) と定義した。

参加態度などの質問項目に対して、4～7段階で評価する方法が採用される（大塚，2007；澤田，2010）。しかし、全科目に対して、基本的に同じ質問項目を用いて行うことに関し、「回答者数が少ない授業では評価点が極端な点に左右される」（西山，2018，p. 38）「言語の授業は他の授業とは異なる特性を示す」（西山，2019，p. 140）などの指摘がある。そのため、授業の特性に合わせた質問票の作成や、学習者や教育環境の特徴、授業の目的や内容を考慮した分析が求められる。

フランスの大学でも各大学で学習者による授業評価が行われている⁶。本大学では、年度末にオンラインでの学生による授業評価が行われる。しかし、授業評価は年度末だけであり、各授業の担当教師が授業に沿った質問項目を設定することができない。ゆえに、筆者は独自に質問票を作成して学期の中間時と期末時に調査を行った。

調査結果に関しては、教師が高い教授技術を持ち、熱心に教えれば、学習者の評価が高くなるとされる（牧野，2001，；星野，牟田，2006；など）。一方で、教師が若いほど、学生の評価が高くなる（大山，2001）という報告もある。また、学生集団の特徴や人数で評価が変わる（大塚，2007；西山，2018），学生の性別や専攻，成績にも左右され，教師への遠慮が評価を歪める可能性もある（太田ほか，1991）などの指摘もあり，結果の妥当性が問題視されている

6 フランスでは、1997年に施行された法令によって、学生による授業評価が行われるようになった。学生による評価の目的は、教授内容や教授方法に教師の関心を向けさせることと教授内容の組織的な評価を行うこと、学生の大学生活を向上することであり、日本のFDと基本姿勢は同じである。一方で、フランスでは1968年高等教育基本法（Loi d'orientation de l'enseignement supérieur）の施行後、大学運営に関わる様々な評議会への学生の参加が基本的に認められている。そのため、フランスの学生は、授業評価以外にも、大学生活や授業に関して意見を出せる場は数多く用意されている（大場，2005b；夏目，2012）。

る。こうした問題に対し澤田（2010）は、授業評価の評定値が学生の心理特性と切り離されて解釈されるために問題を引き起こすとし、教師と学生の相互作用や学生の心理特性を踏まえて解釈する必要性を主張した。大塚ほか（2006）は学習者による授業評価が抱える問題を解消するために「授業アンケートで得られた統計量の源泉を、それぞれの授業の文脈の下で担当教員が探り、教員自らが統計量の意味を体得していく「実践的妥当化」のプロセスが望まれるであろう」（大塚ほか，2006，p. 148）と提案した。本稿では、学生による授業評価を「授業を行った教師が、授業の目的や学生集団の特徴や人数，教室などの学習環境などを踏まえて、授業評価で得られたデータの意味を解釈するもの」として扱う。そのため、授業を実践した教師による授業記録やメモも含めて分析を行う。

3. 調査

3. 1. 授業の概要

本研究の対象授業は、日本語を専攻する大学2年生を対象に開講した日本語応用会話の授業である。2017年度1学期（2017年9月～12月），2学期（2018年1月～4月）と2018年度1学期（2018年9月～12月），2学期（2019年1月～4月）に授業実践と調査を行った。本大学の会話（Oral）の授業は、90分の授業が1週間に2コマと60分の授業が1週間に1コマあり、各学期、この3コマの授業が12週間にわたって行われる。科目名は1学期 Oral 7・8・9，2学期 Oral 10・11・12で、Oral 7，8，10，11は90分の授業である。90分の授業は、週の前半に『みんなの日本語』を主教材とし、1クラス30名前後で4クラスに分けられ、新しい文型の導入と理解を目的に行われる。教師はパワーポイントを使用して、教科書に沿って授業を行う。60分の授業（Oral 9，Oral 12）は、1クラス20

表1. 研究対象大学における大学2年生の会話の授業

科目名	1学期 2学期	Oral 7, Oral 8 Oral 10, Oral 11	Oral 9 Oral 12
授業時間・回数	90分×12回		60分×12回
クラス数	4		6
学習者数	1クラスあたり約30人		1クラスあたり約20人
授業の目的	新しい文型の導入と理解		学習内容の復習と応用練習
授業形態 (教師の役割)	教師はパワーポイントを使用して文型を導入し、教科書の練習問題などを使用して学習者の理解を確認する。		教師は活動内容の説明と活動中のファシリテーターを行う。
学習者の参加形態	教科書を見ながら教師の説明を聞き、教師の指示に従い練習問題をやる。		1～3人またはそれ以上の人数で活動する。
評価	口頭試験, 筆記試験		スピーチ, 出席点

人前後で6クラスに分けられており、週の後半に学習内容の復習や応用練習などを目的に行われる。なお12週目は試験が行われたため、活動を行ったのは11週間である。試験は作文の授業と連携したスピーチであり、11週間の活動については、出席点のみが成績の一部として扱われた(表1)。2年生のOralは、1学期に『みんなの日本語初級Ⅱ』の第31課から始まり、2017年度は第43課まで、2018年度は第31課から第44課まで進めた。2学期は1学期の続きから『みんなの日本語初級Ⅱ』を最後まで行い、2017年度は『みんなの日本語中級Ⅰ』⁷の第3課の一部と第4課を行い、2018年度は『みんなの日本語中級Ⅰ』の第3課と第4課を行った。

2017年度は筆者と他2名の教師⁸が担当し、2018

7 2年生までに活用を全部学習するために、使役受身がある中級第4課を優先して学習するカリキュラムが組まれた。使役に関連して「させていただく」がある第3課も2年生の学習内容に組み込まれた。2017年度は、「させていただく」を中心に第3課は一部のみ学習したが、第3課も全て学習してから進級したほうが良いと2年生と3年生の担当教師が判断し、2018年度は、中級第3課まで2年生で学習できるように変更した。

8 2017年度、1学期に筆者は2クラス、教師Cは3クラス、教師Dは1クラスを担当し、2学期前半に筆者は3クラス、教師Cは2クラス、教師Dは1クラスを担当したが、2学期後半に筆者は3クラス、教師Dは3クラスを担当した。

年度は筆者と他1名の教師⁹が担当した。クラス分けは、各学部の登録者名簿をもとに、大学の事務が無作為に分けており、日本語能力などの能力別や成績別ではない。しかし、フランスの大学は進級率が低く、日本語を専攻する学生で2年生に進級できる学生は、1年生全体の半数から3分の1程度の人数である。2年生進級には初級前半修了程度の日本語能力が最低限必要になるため、2年生は初級前半修了レベルに達したと判断された学習者である。

3. 2. 活動の概要

本研究対象授業では、「聴解」「RP」「E活動」「ゲーム」の活動を行った。フランスの大学は学期途中での脱落者が多く、突然授業に来なくなる学習者もいる。グループでの継続的な活動を行った場合、途中でメンバーがいなくなる可能性があるため、一回完結型の活動を行った。また、一回完結型にすることで、Oxford et al. (1992) の学習スタイルを最適化するための推奨事項の中の③異なるグループ分けでの活動を用意する、④授業計画に異なる学習スタイルを含めることができるという利点もある。

9 2018年度は、1学期2学期を通して、筆者と教師Eが3クラスずつ担当した。

表2. アクティブラーニング型授業のさまざまな技法と戦略

タイプ	タイプ0	タイプ1	タイプ2	タイプ3
学習の形態	受動的学習	能動的学習	能動的学習	能動的学習
主導形態	教員主導型	教員主導・講義中心型	教員主導・講義中心型	学生主導型
伝統的講義に対するAL型授業としての戦略性	—	低	中～高	高
技法・戦略	・教員の話し方 ・板書のしかたなど	・コメントシート ・小レポートなど	・ディスカッション ・プレゼンテーションなど	・協同・協調学習 ・PBL (Problem-Based Learning/ Project-Based Learning) など

溝上 (2014, p. 71, 表3-2) から一部抜粋。出典: 溝上慎一 (2014). 『アクティブラーニングと教授学習のパラダイム転換』東信堂。

本研究対象授業は、会話科目の中での応用と復習という位置づけのため、その週に学習した内容を重点的に組み込むことが求められた。しかし、オリエンテーションや中間試験があり、新規の学習内容がない週もある。そのような週には、全体的な復習を目的に「ゲーム」を行った。

「聴解」は、基本的に『みんなの日本語』の副教材である『聴解タスク』から抜粋して、その日の活動で使用する文型に関連した10分程度の聴解問題を行った。溝上 (2014) は、AL型授業の技法と戦略を、AL型授業としての戦略性が高いかどうかによって、戦略性がないタイプ0 (教師主導型、学習者は受動的に学習)、タイプ1 (教員主導・講義中心型、学習者は能動的に学習するが、AL型授業としての戦略性は低い)、タイプ2 (教員主導・講義中心型、学習者は能動的に学習し、AL型授業としての戦略性は中～高レベル)、タイプ3 (学習者主導型、AL型授業としての戦略性が高く、学習者は能動的に学習する) に分類した (表2)。聴解問題の答え合わせのときに、多少の認知プロセスの外化が行われるため、溝上 (2014) の分類では、タイプ1である。しかし、教師の解説が中心になってしまうとタイプ0になる。

「RP」は指定された状況をもとに、2～3人で短い会話を行った。教師は状況を説明するときに、モデル文を提示する。例えば、「～ので」を学習した週は、

「犬にかまれて病院に行ったという状況を示すイラスト」や「自動車と路面電車¹⁰がぶつかり、路面電車が止まったというイラスト」などのカードを見ながら、遅刻した学生役が教師役に授業に遅刻または欠席した理由を説明するという会話をした。学生役がカードの内容を説明をするだけだったり、モデル文を繰り返すだけの練習で終われば、タイプ1である。しかし、学習者自身が遭遇すると思われる状況に設定を置き換え、教師が学生に病院へ行った証明書¹¹の提示を求めたり、遅刻して提出できなかった課題について質問したりなど自らの知識や経験をもとに会話を発展させたりしたら、タイプ3となる。タイプ3の活動になるように、会話を発展させる柔軟な発想力や対応力を育成することもAL型授業として目指した。また、日本語教育の観点から「RP」は「文脈化」の活動である。「文脈化」とは、「特定の表現がどのような人間関係と表現の意図をもって選ばれるかを示しつつ導入・練習し、学習者の日本語能力の認知的側面を支えること」(川口, 2011, p. 36) である。「RP」は、学習者が日本語で文脈に沿って情報のやり取りができるようになることを目指す。

10 本大学へは路面電車で通学する学習者が多い。

11 フランスでは病院に行ったら医師から証明書をもらい、欠席扱いを免除してもらうことが一般的である。

表3. 活動内容と育成したい能力

	聴解	アンケート活動	ロールプレイ
活動内容	10分程度の聴解問題。	2～3人で活動用のグループを作り、指定された文型をもとに質問を作り、クラス全員に質問を行い、その結果を発表する。	指定された状況をもとに、2～3人で短い会話を行う。
活動人数	1～2人	約20人(全クラスメイト)	2～3人
日本語教育としての活動目的	ロールプレイなどで使用する文型の想起	個人化(「あなたは～ですか」という質問を相互にすることで、自己開示と他者理解のきっかけになる)	文脈化(学習者が日本語で文脈に沿って情報のやり取りができるようになる)
AL型授業としての戦略性	タイプ0(教師が答えを確認するだけ) タイプ1(答え合わせの前に学習者同士で意見交換する)	タイプ3(学習者が質問作り、調査(回答集め)、結果を報告形式にまとめることを時間内に協力して行う)	タイプ1(単語の入れ替えのみでモデル文を繰り返す) タイプ2～3(学習者が自由に会話を発展させる)
AL型授業として育成したい能力	—	時間内に活動を完結する計画力 発表によるスピーチ能力やプレゼンテーション能力	多様な状況の創造性 会話を発展させる柔軟な発想力 相手の会話にあわせる対応力

「E活動」は、学習者が2～3人で活動用のグループを作り、指定された文型をもとに質問を作り、クラス全員に質問を行い、その結果を発表するという活動である。例えば、「～やすい／～にくい」を学習した週は、「どんな日本料理が食べにくいですか」や「どんなときに車の事故が起きやすいですか」などの質問を作成する。行為が容易か困難かという意味の質問はすぐに思いつくが、傾向があるという意味の質問の作成は手こずる学習者が多かった。教師は学習者の支援はするが、質問作りや調査、発表などは、学習者が自ら動かなければ達成できない。よって、「E活動」は、学習者自身の自主性とクラスメイトとの相互協力が強く求められ、AL型授業の技法と戦略はタイプ3である。また、人前で結果を発表することで、スピーチやプレゼンテーションをする時に必要になる能力の育成も目指す。日本語教育の観点からは、「E活動」は「個人化」の活動である。「個人化」とは、「学習項目を使った表現の練習を、すべての学習者個人の感情・経験・思想に関して話させたり、書かせたりすることによって実施すること」(川口, 2011, p. 37)である。「個人化」は自己開示だけではなく、他者理解の機会ともなる。「アンケー

ト」の活動を通して、普段あまり話したことがない学習者同士にも話す機会を得て、新たな人間関係の構築を促すことが期待される(表3)。

ALは学習者の内部で起こっていることであり、将来のために育成された能力もすぐに発揮されるとは限らない。そのため、ALそのものの発生や効果を外部から測定することは難しい。横溝、山田(2019)は「「学ぶことについての積極性」が生じない授業は、アクティブ・ラーニングを引き出す授業ではない」(p. 288)と述べた。「学ぶことについての積極性」をどのように測定し、評価するかは様々な検証が必要である。本研究では、学習者が活動を「4. おもしろい(intéressant)」「3. 少しおもしろい(un peu intéressant)」「2. 少しつまらない(un peu ennuyeux)」「1. つまらない(ennuyeux)」の4段階で評価する方法をとった。「おもしろい」¹²が各学習者にどのような意味を持つかは、学習者の性格や学習ニーズ、学習環境にも左右される。しかし、おも

12 本調査では娯楽的な楽しさと区別するように、英語のenjoyやfunにあたるフランス語(joyeux/amusant)ではなく、「intéressant(興味深い・関心に値する)」を使用した。

しろいという評価を受けた活動は、学習者の内発的動機づけにいくらかの影響を与えたと考えられる。ケラー (2010/2009) は次のように内発的動機づけと外発的動機づけを区別した。

内発的な意欲を持つ人は、活動そのものから得られる楽しみのためにその活動に取り組んでいる。その一方で、外発的に動機づけられている人は、活動そのものから得られる楽しみではなく、その活動を完了したことに伴う報酬のために取り組んでいる。外発的に動機づけられた活動そのものも楽しめないものとは限らないが、それが主たる理由ではない場合に「外発的」が当てはまる。(ケラー, 2010/2009, pp. 17-18)

学習者が活動に対して内発的動機づけを持つことがALが起る道筋の一步目になる。そのため、本研究では学習者に活動のおもしろさの評価を求めた。

3. 3. 調査手続き

本研究では質問紙による匿名の量的調査を行った。調査への回答内容が授業や成績に無関係であることを担保するための匿名調査であるため、回答結果と調査協力者との紐づけが必要になるインタビュー調査は行わなかった。

3. 3. 1. 中間・期末調査

中間・期末調査は、2017年度と2018年度の研究対象授業の履修者を対象に、授業で行われた一回完結型の活動のどの活動をおもしろいと感じたのかを調べるために実施した。中間調査は学期途中に設けられた1週間の休暇の前(学期開始から5週目または6週目)に行い、期末調査は学期最終週がスピーチ試験のため、担当教師の判断で試験後か試験の前週の授業後に行った。

質問紙は、授業終了後に、各クラスの担当教師が

配布し、その場で回答してもらい、回収した。調査協力者が活動内容を思い出しやすいように、調査範囲の活動内容と注目した文型が質問紙に記載しており、回答時に友人同士で会話をしたり、教師に質問したりすることを禁じてはいない。大半の調査協力者が5分から10分程度で回答して、提出した。

中間・期末調査もフランス語で行われ、調査範囲の各週の活動に対して、「4. おもしろい (intéressant)」「3. 少しおもしろい (un peu intéressant)」「2. 少しつまらない (un peu ennuyeux)」「1. つまらない (ennuyeux)」の4段階評価か、「欠席 (J'étais absent.)」にチェックしてもらった。また、各活動への評価の後に、「一番おもしろかった活動はどれか (Quelle activité était la plus intéressante?)」「一番日本語の勉強に役立った活動はどれか (Quelle activité était la plus utile pour l'étude du japonais?)」「一番日本語の勉強に役立たなかった活動はどれか (Quelle activité n'était pas utile?)」という質問に対して、活動名や活動した週を書いてもらった¹³。

調査日に出席した学習者のほとんど全てが調査に協力し、A群(2017年度)は、1学期中間119人、1学期期末116人、2学期中間79人、2学期期末92人から調査協力を得た。一部未回答や欠席が含まれるデータを除外し、1学期中間72人、1学期期末100人、2学期中間62人、2学期期末75人分のデータを分析に使用した。B群(2018年度)は、1学期中間106人、1学期期末87人、2学期中間78人、2学期期末82人から調査協力を得た。一部未回答や欠席が含まれるデータを除外し、1学期中間88人、1学期期末71人、2学期中間73人、2学期期末66人分のデータを分析

¹³ 複数の活動に対して「4. おもしろい」と評価され、差が出ない可能性があるため、中でも最も学習者の興味や知的好奇心に働きかけた活動を調べることを目的に、一番おもしろかった活動を質問した。また、活動のおもしろさと学習に役立ったという評価の関連を調べるために、学習に役立った活動を質問した。紙面の都合上、この分析結果は割愛する。

に使用した。

3. 3. 2. 学習スタイル調査

学習スタイル調査は、2年生対象の日本語応用会話の授業（科目名 Oral 9）を履修する2年生と3年生の日本語会話（科目名 Oral 13）を履修する学習者を対象に、2018年度1学期末（2018年12月）に、質問紙による構造調査を行った。回答は任意で、匿名のため成績・評価に関係がないことを伝え、質問紙を配付・回収した。筆者が担当ではないクラスは、クラスの担当教師に調査の趣旨を伝えて、配付と回収を依頼した。調査協力者たちは5～10分で回答して、提出した。白紙や途中で回答が終わっている、単一選択の質問に複数回答しているなどの不備があるものは集計時に除外した。

2年生120人、3年生67人から調査協力を得た。調査日に出席したほぼ全ての学生が調査に協力したが、フランスの大学は進級のための選別が厳しいため、学年が上がるにつれて在籍する学生数も減り、調査協力者数も減った。一部未回答などの不備があるデータを除外し、2年生111人、3年生55人分のデータを分析に使用した。

質問紙の作成には、Willing (1988) がニューサウスウェールズ州の成人移民教育サービス (AMES NSW) の英語教育プログラム開発のために行った学習スタイル研究を参考にした。なお、Willing は、Dunn and Dunn (Dunn's Learning Style Inventory) を参考にしたと述べた。Dunn and Dunn の研究対象は学習全般における学習スタイルである。一方、Willing は外国語学習における学習スタイルを研究対象にしており、本研究の調査目的により合致すると判断した。

Willing は、① (自発的な)「クラス外」の活動、② 好ましい教室活動、③教師の行動、④学習者が最も重視する必要性を認識している言語の側面、⑤学習グループの内容を扱う質問項目を作成し、学習者が

回答しやすいように、簡潔かつ単純な表現で、専門用語をできるだけ排除し、予備調査を経て、4件法の質問紙を作成した。本研究では、単純な表現に置き換えても日本語の理解に時間がかかる学習者がいることを考慮し、フランス語で質問項目を作成した。筆者がフランス語訳を行い、フランス語母語話者に質問項目を確認してもらい、より質問の意図が伝わるように表現を修正した。また、時代背景や学習者の環境にあわせて、質問内容の一部変更（カセットを音楽やラジオに変更、インターネットを追加など）を行った。評価はWillingと同じく4件法を採用した。4に近いほど、好んで使用する学習スタイルである。しかし、Willing はオーストラリアで英語を学習する移民を対象にしている点、学習言語が教室内の共通言語であり、教室外の日常生活でも必要な言語である点、教科書の構成や展開されている授業内容が異なる点などの違いがある。本研究では、これらの違いからWilling (1988) とは異なる結果になると予測し、本研究の調査協力者の文脈から調査結果の意味を考察する調査結果の「実践的妥当化」(大塚ほか, 2006) を行う。

4. 結果・考察

4. 1. A群(2017年度)とB群(2018年度)の活動評価の比較結果

2017年度と2018年度では2年生の学習進度の一部が変更されたため、A群(2017年度)とB群(2018年度)で同時期に同じ活動を行うことができなかった。2017年度は全31活動、2018年度は全33活動あり、その中の聴解5個、RP11個、E活動4個、その他の活動(自己紹介, ゲーム)3個の計23活動が共通した活動だった。

調査結果によると、A群は全体的に平均値が高く、A群内では活動形態による差があまりなかった。B

群は基本的に E 活動の評価が高く、RP の評価が低かった。F 検定の結果に従い、等分散または不等分散を仮定した t 検定を行ったところ、聴解2個、RP9 個、E 活動1個、その他の活動2個で A 群と B 群の平均値に有意差があった(表4)。

2学期前半までは A 群のほうが有意水準で平均値が高い活動が多く、その活動のほとんどが RP であった。これは、A 群内では RP と E 活動の平均値にあまり差がない一方で B 群内では E 活動と RP の平均値の差が大きく、A 群と B 群で比較すると RP の平均値に差が出やすかったためである。しかし、2学期後半は B 群のほうが平均値が高い活動が多いという逆転現象が認められた。A 群の平均値(標準偏差)は1学期中間3.400(0.708)、1学期期末3.514(0.747)、2学期中間3.286(0.772)、2学期期末3.190(0.802)となり、活動形態にかかわらず平均値が下り、標準偏差が大きくなり、ばらつきが大きくなった。しかし、B 群の平均値(標準偏差)は1学期中間3.217(0.776)、1学期期末3.315(0.727)、2学期中間3.192(0.763)、2学期期末3.247(0.759)となり、年間を通して基本的に3.240(0.751)前後であった。

芹川(2020)は、日本語会話授業の活動において、難易度と会話量に負の相関があり、会話量とおもしろさに正の相関があることを報告した。難易度とおもしろさの直接的な相関は認められないが、難易度が高いと会話量が減り、会話量が減ることでおもしろさが減るといった間接的な関連が推測される。なお、この場合の難易度は学習内容の難易度を指す。本研究の A 群は2学期後半に学習内容が中級になり、学習内容の難易度が上がり、活動のおもしろさが減少したと考えられる。しかし、B 群は中級になっても、A 群ほどのおもしろさの減少が起きなかった。この理由の一つとして、B 群は E 活動という多くの学習者と話す活動を好む学習者が多く、E 活動を通して、学習者同士が助け合える学習環境が構築されたからと考えられる。

担当教師は、A 群は自発的に他のグループに質問に行く学習者が少なく、E 活動を嫌がる学習者が多かったが、B 群はその日の活動が E 活動だとわかると、教室が湧くほどに喜んで取り組んでいたと授業の様子を対比した。しかし、表4で示す各活動のおもしろさの評価(平均値と標準偏差)と t 検定結果からは、A 群が E 活動を嫌がった様子はわからない。次項の4.2. 学習スタイル調査結果では、話しながら学ぶという学習スタイルに対する A 群と B 群の相違点を分析・考察する。

4. 2. 学習スタイル調査結果

学習スタイルのような学習者のビリーフに関わる調査は、因子分析で分析する研究が多い。しかし、ページの都合上、本稿では games-howell 法を用いて多重比較を行い、有意差があった質問項目を分析・考察することで、2018年度と2017年度の2年生の違いを明らかにする。

学習スタイル調査に回答した3年生は、A 群(2017年度2年生)である¹⁴。3年生への進級率は約50%のため、進級している3年生は、2年生の時には成績上位から中位の学習者で、性格的には真面目で、本研究対象授業にも休まずに出席している学習者が多かった。3年生になり、学習スタイルの変化が起きている可能性もあるため、3年生の結果は、A 群の学習スタイルの傾向を知り、考察を行うための参考資料とする。

14 B 群(2018年度2年生)には、留年した2017年度2年生が含まれる。しかし、会話(Oral)科目の評価は、90分授業での試験の比重が大きいため、留年生は60分授業の活動は欠席がちになり、本研究の調査時に出席していた留年生は非常に少ない。また、留年生のデータを除外するためには、個人を特定する必要があり、その行為が調査協力者全体の心理面に影響を与える可能性がある。こうした点を考慮し、留年生のデータを除外せずに B 群として分析した。

表4. 各活動のおもしろさの評価(平均値と標準偏差)とt検定結果

週			A群：2017年度		B群：2018年度		t	d
2017	2018	活動	M	(SD)	M	(SD)		
S1.1.	S1.1.	自己紹介	<u>3.625</u>	(0.512)	2.886	(0.790)	7.088**	1.088
S1.2.	S1.2.	ゲーム	<u>3.639</u>	(0.508)	3.273	(0.765)	3.597**	0.553
S2.1.	S2.1.	聴解	3.097	(0.670)	3.170	(0.742)	- 0.645	
S2.2.	S2.2.	ロールプレイ	<u>3.542</u>	(0.622)	3.295	(0.710)	2.292*	0.367
S3.1.		聴解	3.028	(0.781)				
S3.2.		ゲーム	3.417	(0.661)				
	S3.	アンケート活動			3.386	(0.745)		
S4.	S4.	アンケート活動	3.486	(0.707)	3.364	(0.800)	1.008	
	S5.1.	聴解			3.148	(0.805)		
S5.	S5.2.	ロールプレイ	<u>3.542</u>	(0.725)	3.216	(0.730)	2.799**	0.448
S6.1.	S6.1.	聴解	3.069	(0.788)	3.225	(0.716)	- 1.230	
S6.2.	S6.2.	ロールプレイ	<u>3.556</u>	(0.664)	3.268	(0.691)	2.522*	0.425
	S7.	ゲーム			3.718	(0.561)		
S7.		アンケート活動	3.490	(0.755)				
S8.	S8.	アンケート活動	3.469	(0.781)	3.380	(0.719)	0.845	
	S9.1.	聴解			3.056	(0.729)		
S9.	S9.2.	ロールプレイ	<u>3.602</u>	(0.678)	3.183	(0.718)	3.842**	0.600
S10.	S10.1.	ロールプレイ	<u>3.612</u>	(0.663)	3.268	(0.768)	3.004**	0.469
S11.	S10.2.	ロールプレイ	3.428	(0.823)	3.211	(0.749)	1.443	
S13.	S11.	アンケート活動	3.258	(0.802)	<u>3.521</u>	(0.647)	- 2.076*	0.364
S14.	S13.	ロールプレイ	3.177	(0.773)	3.315	(0.774)	- 1.023	
S15.1.	S14.1.	聴解	<u>3.452</u>	(0.639)	3.205	(0.682)	2.135*	0.371
S15.2.	S14.2.	ロールプレイ	<u>3.242</u>	(0.688)	2.973	(0.721)	2.192*	0.381
S16.1.		聴解	3.323	(0.819)				
S16.2.		アンケート活動	2.968	(0.861)				
	S15.	アンケート活動			3.068	(0.799)		
S17.1.	S16.1.	聴解	<u>3.435</u>	(0.775)	3.041	(0.748)	2.980**	0.518
S17.2.	S16.2.	ロールプレイ	<u>3.435</u>	(0.663)	2.973	(0.721)	3.828**	0.666
S18.	S17.	ゲーム	3.720	(0.555)	3.767	(0.537)	- 0.521	
S19.1.	S18.1.	聴解	3.173	(0.681)	3.182	(0.757)	- 0.070	
S19.2.	S18.2.	ロールプレイ	3.040	(0.756)	<u>3.288</u>	(0.691)	- 2.007*	0.341
	S19.	アンケート活動			3.348	(0.807)		
S20.1.		聴解	3.173	(0.789)				
S20.2.		ロールプレイ	3.213	(0.771)				
	S20.1.	聴解			3.242	(0.698)		
	S20.2.	ロールプレイ			3.212	(0.686)		
S21.	S21.	アンケート活動	3.093	(0.912)	3.258	(0.858)	- 1.089	
	S22.1.	聴解			3.061	(0.795)		
S22.	S22.2.	ロールプレイ	3.000	(0.748)	<u>3.333</u>	(0.659)	- 2.770**	0.471
S23.		スピーチの敬語	3.107	(0.918)				
	S23.	アンケート活動			3.303	(0.816)		
			3.385	(0.743)	3.240	(0.751)	5.702**	0.194

注1：t検定の結果、有意水準で高い平均値に下線をひいた。* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

注2：週 (S: semane) 1.1. は1週目の1個目の活動という意味で、11週までが1学期である。

分析の結果、「先生と日本語で話しながら学習するのを好む ($t(164) = 3.288, p = 0.001$)」「授業では、たくさんの人と話しながら学ぶのを好む ($t(164) = 2.164, p = 0.032$)」「授業では、読みながら学習するのを好む ($t(164) = 1.989, p = 0.048$)」「漢字を学習するのを好む ($t(164) = 2.274, p = 0.024$)」「作文を学習するのを好む ($t(164) = 2.964, p = 0.003$)」「インターネットを使って学ぶのを好む ($t(164) = 2.299, p = 0.023$)」で有意差があった(表5)。

「話す」がキーワードとして含まれる質問項目に関しては、B群のほうが全体的に平均値が高く、話し相手がだれであれ、話しながら学習することに肯定的な学習者が多かった。特に「先生と日本語で話しながら学習するのを好む」は有意水準でA群より高く、教師相手でも話ながら学習することに積極的な様子がうかがわれた。また、教室活動では、B群が「授業では、たくさんの人と話しながら学ぶのを好む」が有意水準で高かった。話し相手が2～3人に限られるRPよりも、より多くのクラスメイトと話すE活動を好むことが学習スタイルの面からも明らかになった。A群はたくさんの人よりもペアと話しながら学ぶほうが、有意水準ではないが平均値がわずかに高かった。A群内では、E活動よりRPのほうがおもしろさの平均値が高めであるという結果を裏付ける形になった。

基本的にB群のほうが各質問項目の平均値が高い傾向にある。しかし、教室活動の「先生が全部説明してくれるのを好む」と「全てをノートに書きたい」は、A群のほうがB群より高かった。A群にとって教師は学習内容を説明する存在であり、学習者自身は教師から説明を受ける存在であるという位置づけが示唆された。また、この位置づけゆえに「先生と日本語で話しながら学習するのを好む」が低かったと推測される。

中間・期末調査の結果だけでは、A群でE活動に積極的に参加する学習者が少ないことは、担当し

た教師の授業記録や感想からしかわからない。しかし、学習スタイル調査から、A群は「授業では、たくさんの人と話しながら学ぶのを好む」という学習スタイルを持つ学習者が少ないことがわかり、担当教師が見たものを裏付けることができた。

4. 3. 総合考察

B群のほうが多くの人と話すことに対して肯定的な反応を示した理由は、1年生の時からE活動などのグループ活動に参加した経験が影響したと考えられる。乙須, 細野 (2018) は、大学での初年次キャリア教育科目におけるグループワーク経験が、どのようにアクティブ・ラーナー¹⁵の基盤形成に寄与するかを質問紙調査で明らかにした。

グループワーク経験を通して、学生はグループワークのメリットやデメリット、他者と協働する喜びや難しさを実感し、グループワークでの自身の諸能力や役割遂行を振り返ることができていた。その意味で初年次教育科目におけるグループワーク経験が、アクティブ・ラーナーとしての基盤形成に十分寄与する可能性があることが確認できた。(乙須, 細野, 2018, p.1)

乙須, 細野 (2018) のグループワークは学期中の4回分の授業を使用し、6名のグループで1つの課題に取り組みという形で行われた。B群が1年生のときに参加したALを取り入れた日本語応用会話の授業は、2年生と同じく一回完結型である。しかし、学期中に何回も同じ形態の活動を行うことで、学習者

15 乙須, 細野 (2018) はアクティブラーニングの先行研究をもとに、「高次の思考(分析, 総合, 評価)を働かせながら授業に活動的に関わることができる学習者」, 「時には他者と協働しながら常に探究的な姿勢(自己省察も含む)で学びに取り組むことが出来る学習者」, 「思考の過程及び成果を具体的に表現できる基本的な学習技術を体得している学習者」をアクティブ・ラーナーとしている。

表5. 学習スタイルの平均値・標準偏差とt検定結果

	A 群 M (SD)	B 群 M (SD)	t	d
「クラス外」の活動				
1. 日本語母語話者と話しながら学習するのが好む。	3.527 (0.828)	3.649 (0.680)		
2. 先生と日本語で話しながら学習するのが好む。	3.055 (0.749)	<u>3.423</u> (0.637)	3.288**	0.546
3. 友達と話しながら学習するのが好む。	3.273 (0.725)	3.378 (0.760)		
4. 日本語母語話者が話すのを見たり聞いたりしながら学ぶのが好む。	3.236 (0.914)	3.216 (0.934)		
5. 家で、日本語のテレビ番組を見て学ぶのが好む。	3.236 (0.914)	3.216 (0.934)		
6. 家で、日本語の音楽やラジオを聞いて学ぶのが好む。	2.491 (1.077)	2.586 (1.009)		
7. 家で、日本語の本やマンガを読みながら学ぶのが好む。	2.818 (1.011)	3.126 (0.912)		
25. インターネットを使って学ぶのが好む。	2.345 (0.976)	<u>2.703</u> (0.916)	2.299*	0.381
26. 授業以外で、日本語を使ってみるのが好む。	3.709 (0.593)	3.631 (0.657)		
教室活動				
8. 授業では、ゲームをしながら学習するのが好む。	3.218 (0.928)	3.315 (0.805)		
9. 授業では、絵やビデオを見て学習するのが好む。	3.164 (0.890)	3.234 (0.794)		
10. 授業では、たくさんの人と話しながら学ぶのが好む。	2.818 (0.916)	<u>3.153</u> (0.942)	2.164*	0.359
11. 授業では、ペアで話しながら学ぶのが好む。	2.909 (0.859)	3.144 (0.826)		
12. 授業では、読みながら学習するのが好む。	2.873 (1.010)	<u>3.171</u> (0.848)	1.989*	0.330
13. 授業では、書きながら学習するのが好む。	2.964 (0.990)	3.225 (0.887)		
14. 先生が全部説明してくれるのが好む。	3.509 (0.735)	3.297 (0.778)		
15. 全てをノートに書きたい。	2.764 (1.061)	2.468 (0.985)		
16. 自分の教科書を持つのが好む。	3.091 (1.116)	3.117 (1.063)		
教師の行動 (No.2,14も重複)				
17. 先生から宿題や課題をもらうのが好む。	2.836 (1.040)	2.856 (0.919)		
学習者が最も重視する必要性を認識している言語の側面				
18. 文法を学習するのが好む。	3.000 (0.934)	3.126 (0.902)		
19. 語彙を学習するのが好む	3.364 (0.747)	3.477 (0.682)		
20. 漢字を学習するのが好む。	2.673 (1.251)	<u>3.090</u> (1.027)	2.274*	0.377
21. 作文を学習するのが好む。	2.782 (0.888)	<u>3.198</u> (0.825)	2.964**	0.492
22. 口頭表現・会話を学習するのが好む。	3.436 (0.890)	3.505 (0.696)	0.494	
学習グループ (No.3も重複)				
23. 一人で勉強するのが好む。	2.400 (0.946)	2.640 (1.047)	1.424	
24. 友達と一緒に日本語を学習するのが好む。	2.873 (0.832)	3.072 (0.898)	1.371	

注：有意水準で高い平均値に下線をひいた。* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

が前回よりも上手にやろうとグループワークでの自身の諸能力や役割遂行を振り返ることにつながったと考えられる。B群は1年生の時からグループワークを行う授業に参加することで、アクティブ・ラーナーの基盤形成ができた可能性が高い。

A群は話しながら学習する学習スタイルを使用する学習者が少なく、多くのクラスメイトと話す必要があるE活動をおもしろい活動と評価する学習者も少なかった。津村(2013)は、非英語系専攻で英語科目を履修する大学2年生に質問紙調査を行い、英語が嫌いな学生の中には、ペアワークに対して良い印象を持っていない学生が多いが、その理由は迷惑をかけたくないという場合が多く、英語を話せるようになりたいと考えている学生は少なくないと報告した。また、津村(2010)は、ペアワークの経験が少ない学習者のほうが、ペアワークも英語も好まない学習者が多く、その逆(ペアワークの経験が多い学習者は、ペアワークも英語も好む)の結果も見られたことから、ペアワークの経験が増えることでペアワークや英語への意識が変化する可能性を述べた。つまり、慣れない活動である点、活動で接する相手が親しくない点も学習者が他者と関わる活動を好まない要因になることを示唆している。

本研究のA群は日本語専攻であるため、日本語が嫌いということは少ないと考えられる。学習スタイル調査の結果によると、学習者が最も重視する必要性を認識している言語の側面では、作文や漢字などに比べて「口頭表現・会話を学習するのを好む」のA群の値が低いということもない。よって、A群には口頭表現・会話を学習したいというニーズを持つ学習者はいると推測される。A群は1年生のときに親しい友人2~3人との会話練習は経験した。そのため、ペアでのRPは肯定的に受け入れられた。しかし、1年生のときには、多くの人と接する活動を経験しなかった。経験がないということがE活動を好まない要因になっている可能性もある。また、多

くの人と接する活動をしなかったことで、クラスメイトと十分に関係性が築かれなかった可能性もある。2年生で再びクラスメイトになっても、親しくない人には迷惑をかけたくないという心情が働いてE活動を好まなかった学習者もいると考えられる。よって、学習スタイルの不一致だけではなく、親しくない人には迷惑をかけたくないと避けることで、A群の学習者はクラスメイトと活動達成のために協力しあうという関係性を築けなかった。学習内容が中級レベルになると、学習者本人もペアの友人も難しいと感じる活動において、周囲のクラスメイトに教えてもらうなどの支援を得ることができずに、難しい、おもしろくないという印象だけを残すことになった。一方、B群はたくさんの人と話す活動を好む学習スタイルを持つ学習者が多く、E活動をおもしろいと感じ、普段は親しくなくても課題達成のためにクラスメイトと協力する関係性が築けた。そのため、活動形態にかかわらず、周囲のクラスメイトに助けてもらうことが期待でき、中級になってもA群のように学習内容の難易度の影響をあまり受けなかったと推測される。

日本語学習のように段階的に学習内容が難しくなる科目では、グループ活動を通じたアクティブ・ラーナーの基盤形成が卒業後の仕事や人生に適応していくための技能・態度(能力)を育てるだけではなく、学習内容の難易度が上がっても学習を支える人的学習リソースとしての人間関係構築につながる可能性が示唆された。

5. 結論

A群とB群の各活動に対するおもしろさの評価を比較したところ、A群のほうが全体的におもしろさの平均値が高いこと、2学期中間までは主にRPにおいてA群のほうがB群よりおもしろさの平均値が有意水準で高いこと、2学期期末になるとB群のほう

が有意水準でおもしろさの平均値が高い活動が多くなることがわかった。A群のおもしろさの平均値は2学期期末に向かって下がる傾向があるが、B群は年間を通して同じ水準であった。また、A群は基本的に話しながら学習することを好まないこと、B群はE活動のように、多くの人と話ながら学習することを好む学習者が多いことが、学習スタイル調査から示された。A群は前年度にAL導入前の授業を受けたが、B群は前年度にALを導入した授業を経験しており、この経験の違いがアクティブ・ラーナーの基盤形成の違いとなって活動の評価の違いに影響を与えたと考えられる。また、初級・中級・上級のように学習内容の難易度が上がる科目では、多くの人と関わる活動に肯定的な態度を示す学習者のほうが、他者の支援を得るという学習ストラテジーが使える、活動のおもしろさが減少しにくいことが示唆された。

ALなどの新しい活動を授業に取り入れた際に学習者が異なる反応を示す要因の一つは、学習者の学習スタイルと活動との一致・不一致である。学習スタイルは認知スタイルの一部であるため、学習者個人の感覚的（視覚／聴覚／触覚）なスタイルや社会的（外向的／内向的）スタイルの影響を受けるといのが、先行研究で示されてきた。しかし、本研究ではアクティブラーナーの基盤形成を行ってきたかなどの学習経験の影響も重要であることが示された。

A群は、1年生のときにクラスメイトと十分に関係性を築く機会がなかったために、2年生になってから、関係性を築きつつ、多くの人と話ながら学習するための学習ストラテジーを考えながら、初級後半の日本語学習についていかなければならず、授業での負担が大きい状態であった。新しい教授法を授業に取り入れるには、アクティブラーナーの基盤形成などの下準備が必要である。下準備がない状態で新しい教授法を授業に取り入れるには、学習者がクラスメイトとの関係性を築いて学習環境を整える労

力、学習者が学習ストラテジーなどを使用して学習スタイルの適応を行う労力、学習者が日本語を学習する労力、AL型授業を通して能力を育成するための労力などのバランスがどうなっているかを教師は注意深く見守り、必要に応じて支援することも求められる。実践による検証が必要ではあるが、最初にアイスブレイクの時間を十分に取って関係性の構築を促す、学習者の日本語レベルよりも少し低い内容で活動を行うなどの工夫も有効と考えられる。

本研究は学習者たちをA群やB群という集団で分析した。しかし、A群の中にもB群の特徴を持った学習者も存在するし、その逆もある。今後は、個別の学習者の学習スタイルの特徴と活動時に示す態度、学習経験の関連性を研究する必要がある。また、他の教育機関や会話以外の科目での学習内容と活動評価、学習スタイルの関係性など、この分野ではまだ研究されていないことが多い。新しい教授法をどのように授業に取り入れるかを検討するためには、様々な角度から本分野の研究を進める必要がある。

文献

- 伊東祐郎 (1999). 学習スタイルと学習ストラテジー. 宮崎里司, ネウストプニー, J. V. (編) 『日本語教育と日本語学習—学習ストラテジー論にむけて』 (pp. 133-146) くろしお出版.
- 有本章 (2007). FD 制度化の現状と展望 『メディア教育研究』 4(1), 9-18.
- 太田あやこ, 木下茂昭, 太田繁, 大橋道雄 (1991). 授業評価票を用いた学生による授業評価に関する研究 『東京学芸大学紀要—第5部門芸術・体育』 43, 211-220.
- 大塚雄作 (2007). 学教育評価における評価情報の信頼性と妥当性の検討 『工学教育』 55(4), 14-20.
- 大塚雄作, 松下佳代, 湯浅太一, 荒木光彦 (2006).

- 京都大学工学部における授業アンケートへの取組とその特徴『工学教育』54 (3), 142-148.
- 大場淳 (2004). フランスの大学における「学力低下」問題とその対応『広島大学大学院教育学研究科紀要— 第三部 教育人間科学関連領域』52, 371-380.
- 大場淳 (2005a). フランス—フランスのバカロレアと高等教育質保証に関する一考察 (高等教育の質的保証に関する国際比研究: II. 欧州大陸編)『COE 研究シリーズ』16, 69-94.
- 大場淳 (2005b). 欧州における学生の大学運営参加『大学行政管理学会誌』9, 39-49.
- 大山泰宏 (2001). 大学教育評価の課題と展望『京都大学高等教育研究』7, 37-55.
- 乙須翼, 細野広美 (2018). 初年次キャリア教育科目における学生のグループワーク経験—アクティブ・ラーナーの基盤形成という視点から『長崎国際大学教育基盤センター紀要』1, 1-13.
- 川口義一 (2011). 初級日本語教室における日本語能力—その認知的側面・情意的側面・社会的側面『早稲田日本語教育学』8-9, 33-40.
- ケラー, J. M. (2010). 鈴木克明 (訳)『学習意欲をデザインする—ARCS モデルによるインストラクショナルデザイン』北大路書房. (Keller, J. M. (2009). *Motivational design for learning and performance: The ARCS model approach*. Springer SBM.)
- 国際交流基金 (2020). 『海外の日本語教育の現状—2018年度日本語教育機関調査より』。 <https://www.jpff.go.jp/j/project/japanese/survey/result/survey18.html>
- 澤田忠幸 (2010). 学生による授業評価の課題と展望『愛媛県立医療技術大学紀要』7(1), 13-19.
- 鈴木恵里 (2013). フランスの大学の日本語教育と学生の持つ日本のイメージ『アルテスリベラ (岩手大学人文社会科学部紀要)』91, 37-53.
- 芹川佳子 (2020). 日本語会話授業の活動において学習者の満足度に影響する要因『言語学習と教育言語学—2019年度版』(pp. 47-57) 早稲田大学情報教育研究所.
- 津村修志 (2010). 意欲喪失についての質的調査『JALT Conference Proceedings: JALT2009』(pp. 69-76) The Japan Association for Language Teaching.
- 津村修志 (2013). 英語学習を嫌う大学生のペアワークに対する意識『大阪商業大学論集』9(2), 39-52.
- 永田典子 (1992) フランスにおける日本語教育『言語文化研究—中部大学女子短期大学紀要』3, 115-121.
- 夏目達也 (2011). 大学教育の質保証方策としてのFDの可能性—FDの新たな展開の諸相『名古屋高等教育研究』11, 133-152.
- 夏目達也 (2012). フランスにおける大学ガバナンス改革と大学執行部向け研修『名古屋高等教育研究』12, 111-133.
- 西山茂 (2018). 「学生による授業評価」結果の統計的分析による考察『新潟国際情報大学経営情報学部紀要』1, 33-45.
- 西山茂 (2019). 「学生による授業評価」結果の授業属性ごとの統計的分析による考察『新潟国際情報大学経営情報学部紀要』2, 128-140.
- 星野敦子, 牟田博光 (2006). 大学の授業における諸要因の相互作用と授業満足度の因果関係『日本教育工学会論文誌』29(4), 463-473.
- 牧野幸志 (2001). 学生による授業評価の規定因の検討 (1)—多変量解析を用いた因果モデルの検討『高松大学紀要』36, 55-66.
- 松坂浩史 (1999). 『フランス高等教育制度の概要—多様な高等教育機関とその課程』広島大学大

- 学教育研究センター.
- 溝上慎一 (2014). 『アクティブラーニングと教授学習のパラダイム転換』東信堂.
- 文部科学省高等教育局大学振興課大学改革推進室 (2019). 平成28年度の大学における教育内容等の改革状況調査結果のまとめ (別紙) 『大学における教育内容等の改革状況について (平成28年度)』. https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/1417336.htm
- 山内薫 (2013). フランスの国立大学における日本語ポートフォリオ作成活動—日本語学習者の多様性を考慮した日本語教育を目指して『早稲田日本語教育実践研究』1, 17-35.
- 山内薫 (2015). 生涯学習／教育としての日本語教育を目指して—フランスの大学における日本語学習の離脱者の事例から『日本語教育実践研究 (立教日本語教育実践学会)』2, 28-44.
- 横溝紳一郎, 山田智久 (2019). 『日本語教師のためのアクティブ・ラーニング』くろしお出版.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Taylor & Francis Group.
- Lawrence, G. (1984). A synthesis of learning style research involving the MBTI. *Journal of Psychological Type*, 8, 2-15.
- Messick, S. (1984). The nature of cognitive styles: Problems and promise in educational practice. *Educational Psychologist*, 19(2), 59-74.
- Oxford, R. L. (2003). Language learning styles and strategies: Concepts and relationships. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 41(4), 271-278.
- Oxford, R. L., Holloway, M. E., & Horton-Murillo, D. (1992). Language learning styles: Research and practical considerations for teaching in the multicultural tertiary ESL/EFL classroom. *System (Linköping)*, 20(4), 439-456.
- Willing, K. (1988). *Learning styles in adult migrant education*. National Curriculum Resource Centre for the Adult Migrant Education Program.

Article

Factors affecting activities that university students majoring in Japanese in France find interesting in conversation courses across different years:

Analysis of student evaluations of activities and learning styles

SERIKAWA, Yoshiko*

Université Bordeaux Montaigne, Pessac, France

Abstract

At a university in a regional city in France, second-year university students majoring in Japanese participated in a series of one-time activities with different active learning techniques in an applied Japanese conversation course. Students evaluated which activities were interesting; the activities they rated as interesting differed between the 2017 (Group A) and 2018 (Group B) groups. In addition, the mean value of the interest in the activities gradually decreased for Group A, whereas for Group B, the mean value of the interest was almost at the same level from the beginning to the end of the school year. The results of the survey on Japanese learning styles showed that Group B preferred to learn by talking to many people, and the mean value of activity interest did not decrease for this group because they are expected to help each other regardless of the type of activity.

The results suggest that learners who show positive attitudes toward activities that involve many people do not find the activities less interesting, due to the availability of getting support from others as a learning strategy in a subject where the content becomes progressively more difficult.

Keywords: French university, active learning, t-test, group work, students' evaluation of activities

Copyright © 2022 by Association for Language and Cultural Education

* Serikawa is now at Graduate School of Japanese Applied Linguistics, Waseda University, Tokyo, Japan.
E-mail: yserikawa42@gmail.com

論文

外国につながる高校生と教員の関係構築を目指した実践

ワークショップを通じた教員と生徒の相互理解

黒田 協子*

(上智大学大学院総合人間科学研究科)

概要

本論文は、ある公立昼間定時制高校において、外国につながる生徒が教師役となり、彼らの「つながる言語」を教師に直接法で教えるという協働的ワークショップによる相互の学びと双方の関係性の変化を描き、このワークショップの意義と有効性を解明することを目的とする。外国につながる生徒は様々な背景を抱え、過去の学校経験の中で多くの時間を「やり過ごす」ことに専念してきた。ワークショップを通じて彼らは主体性を持ち、教える立場に立つことを経験する。一方で、外国につながる生徒を理解したいと思いつつも、彼らの「何が分からないか分からないまま」教科を教えている教員や、外国につながる生徒と初めて関わりを持つことになった教員が生徒役を経験する。役割を逆転することで、お互いの困難や喜びについて理解を深めていく。本論文ではこのワークショップでの学びあいを経て、言葉の壁や文化の壁を越えた「密着型教師－生徒関係」をどのように築けていくかを明らかにする。

キーワード：昼間定時制高校、「つながる言語」の役割、気づき、直接法

Copyright © 2022 by Association for Language and Cultural Education

1. 問題設定

本研究の目的は、ある定時制高校での、外国につながる生徒と教員との相互理解を目指した協働的ワークショップ（以降WS）を通じて、生徒と教員相互の学びと双方の関係性の変化を描き、このWSの意義と有効性を明らかにすることにある。これまで、義務教育ではない高校で学ぶ、文化的に多様な背景を持つ外国につながる生徒の実態や、彼らの学

校内での活動の様子は、ほとんど研究されてこなかった。外国につながる生徒の多くは、定時制高校しか選択肢がなく進学¹するが、入学しても、家庭内言語と学習言語の違いから学習についていくことが難しいことが多い。

高校進学率は2018年度では全体で96.3%（通信制高校を含めると98.8%。文部科学省，2020）に達し

1 データを公開している神奈川県においては、高校に進学した外国につながる生徒の約29%が定時制高校に進学しており、日本人の3倍の水準に上る（神奈川県教育委員会ほか，2021）。

* Eメール：Tati.min.mono@gmail.com

ている。しかし、外国につながる生徒も徐々に高校に進学できるようになったとはいえ、日本学術会議(2020)提言によれば、2018年度の高校進学率は約64%と日本人との差は大きい。さらに、こうして高校に進学した生徒の多くは、入学後も家庭内言語と学習言語の違いから学習についていくことが難しい。清水(2006)は、外国につながる生徒は、学習の積み重ねがなされないまま、他者には「大丈夫」「平気」という「ふり」を見せることで、主体性をもって自分で学習する機会や、「わからない」といえる場を失ってきたことを指摘している。清水は、教師はこうした生徒を「やれている」とみなして、ある段階からは指導を進めないことに注目しているが、本研究の実践対象校である昼間定時制K高校に入学してくる生徒の話聞いていくと、そうした教師の対応のもとで、彼らは主体的に学習に取り組まず、分からないまま、ただ時間が過ぎるのを黙って待っているという、「やり過ごす」身構えをとってきたことが見て取れる。

こうして生徒の多くは学習に困難を抱えたまま高校に入学するが、そこに焦点を当てた研究がなされてこなかった。その理由の1つは、高校に入学することができる生徒は、一定程度「学力を保障された状態」にあるとみなされ、関心が向けられてこなかったからかもしれない。しかし、K高校のあるA県は、定員割れの場合は志願者を全入させる制度を採用しており、慢性的な定員割れを起こしている定時制は、「学力が保障された」生徒だけが入学しているわけではない。

こうした生徒と向き合う高校教員の葛藤や、彼らに対してどのように授業をしていけばいいのかを模索する実践を対象にした研究はほとんどなされてこなかった。また、清水、児島(2006)が述べるように、外国につながる生徒にとっては高校進学が目的化してしまうため、彼らとその目的を果たした後に高校でどのように学んでいるのかといった研究も十

分蓄積されてこなかった。定時制高校の「現代社会」の教科での取り組みを黒田(2019)が報告しているが、外国につながる生徒対応の経験が豊富でない教員との人間関係や関係構築のための取り組みに関する研究もなされてこなかった。

K高校のある県は、在県外国人等特別受験枠(以降、在県枠)という原則として来日3年以内の外国籍生徒を対象とした特別受験制度がある。これにより2020年度入試では県内で13校145名の募集枠が設定され、昼間定時制のK高校には午前部・午後部各10名²ずつの在県枠がある。K高校は、それ以外にも一般枠募集で入学した生徒の2割強が外国につながっており、その背景は多様性に富んでいる。2020年度は、中国・ベトナムをはじめ、20か国以上の外国につながる生徒が在籍する国際色豊かな学校となっている。また、彼らの学習背景も様々であり、義務教育を母国で修了している生徒から、日本生まれ日本育ちで、親の出身国に行ったことのない生徒もいる。日本での生活の方が長い生徒の中には親の言語がほとんど分からない者もいるが、他方、願書の提出数日前に来日したため、入学時にはあいさつ以外は日本語がほとんど分からなかったという生徒もいる。このような生徒を対象として、K高校では在県枠生徒を中心に、日本語での学習に問題があるとされた生徒を対象にした個別対応授業を、1,2年生のほぼすべての教科において展開している。個別対応授業とは、正規科目を少人数で、簡単な日本語を用いて、ゆっくりとしたペースで学ぶことができる授業である。日本人のクラスでは発言が難しい生徒も、日本語が不自由な少人数の生徒同士の中では、活発に発言や質問をすることができる。

一方でK高校は公立校であるため教員は数年毎に異動する。そのため、異動してきたばかりの教員の

2 K高校は2部制の昼間定時制高校であり、午前部は8時50分始業12時20分終業、午後部は14時20分始業、17時45分終業という形を取り、それぞれに在県枠を持つ。

多くは、在県枠を持つ他校での経験がない限り、在県枠についてよく知らない。また、外国につながる生徒が教室にいることの経験がない教員も異動してくる。

高校の教員は「外国語で教科を学ぶ」ということを念頭に入れて、授業を行う経験がない。また、外国につながる生徒とは、「＝留学生」という思考しか持たず、「英語で対応できるだろう」と考える教員や、「郷に入っては郷に従え」と、一斉授業の中で揉まれることが一番の学習効果があると考え教員も年度当初には多数いる。さらには、外国につながる生徒であっても日本生まれなら当然日本語で学習できるものと見なしてしまい、そうした生徒の中にもダブルリミテッド状態（カミンズ, 中島, 2011）の生徒がいたり、国をまたいだ移動をしたため教育の抜け落ちがある者がいるということを知らない教員が多くいる。これに対して日本語教師はこのような状況を理解しているものの、教科教育の専門家ではないため、各教科の教師が授業でどのような部分に困難を覚え、それをどのようにサポートできるのかについて把握できているわけではない。

このようにK高校には、日本の学校での経験が少ない生徒と、外国につながる生徒を教えたことがない教員が数多くいる。このため同校では生徒と教師それぞれが抱える困難を相互に理解するために、日本語の授業において「生徒の「つながる言語」³」を生徒が教師役になり、教員に直接法で教える」という協働的ワークショップ（WS）を実践している。本稿では、このWSを通した、生徒と教師の人間関係の変化・構築を検討していく。

3 K高校に在籍する生徒の言語環境は、親の言語が母語として機能していないケースや、両親のそれぞれの言語が日本語でなく日本語で育つケース、反対に来歴が浅く、日本語があまり分からないケース等、背景が様々なため「生徒にとってつながりを感じられる言語」という意味で、「つながる言語」という表現を用いる。

2. 先行研究

外国につながる児童生徒の教育に関する研究は、これまでも様々なフィールドにおいて行われてきた。このうち教育社会学においては、不就学やアイデンティティ形成の問題が研究課題となってきた。言語教育においては、国際教室の問題、日本語支援を行う国際教室から通常級への移行の問題、集住地区と散在地区の日本語支援の格差の問題などが扱われてきた。しかしながら、いずれの学問領域においても外国につながる高校生を扱ったものは少ない。文部科学省は「帰国子女には進路保障を」「外国につながる児童生徒の就学保障を」と謳っており、「移民である外国につながる子ども達には、就学保障の重要性のみを指摘して、その後のことは考えていない」と訴えている（樋口, 2019）。そのため、義務教育機関での就学が確保されてしまえばその後、つまり高校や大学への進学の問題として扱われていないのである。海外での関係を持つという意味では、帰国子女も外国につながる児童生徒も同等でありながら、外国につながる子どものキャリア形成はないがしろにされてきたため、実態が明らかにされていないという現状がある。

また、外国につながる生徒を対象とした教育実践に関する研究も少ない。数少ない研究として、中学校での「選択国際」の授業における清水（2006）のアクションリサーチがある。この研究では、外国につながる生徒のルーツの理解に基づいて、異質性による排除から包摂に向けた取り組みが多文化共生教育として描かれ、そこでの教育を通じて中学校に通えるようになった生徒の話や日本人生徒の成長が描かれている。しかし、その取り組みは、生徒の「学習上の困難」を見極めるものではなく、教科教育の授業改善につながるものではない。また、外国につながる生徒のアイデンティティ形成には資するものの、彼らの学習意欲の向上や学習に向かうことの困

難さの理解につながるとは考えにくい。

高校段階における研究としては、志水 (2008) が、大阪府内の高校の状況を詳細に描いている。しかし、そこには、様々な高校に通う生徒のインタビューやそこに勤務する教員の話はあるものの、実態が細かく描かれているとは言い難い。また、坪谷、小林 (2013) は、神奈川県鶴見総合高校における在県卒の生徒及び外国につながる生徒の支援体制を紹介している。鶴見総合高校は長年にわたり「母語支援」⁴を含め、外国につながる生徒の支援を行っている学校である。坪谷らは鶴見総合高校での支援体制や、そこで学んだ生徒がどのような背景を持っているかを詳細に記述しているものの、学習の過程で生徒にどのような学びがあったのかといった生徒からの視点の分析が少ない。このように高校段階の先行研究では、教員と生徒にどのような相互作用があるのかという協働的な学びの過程が描かれてこなかった。

ただし、日本人子弟の様々な困難を抱える子どもたちの研究にはそうした教師と生徒の相互作用に関する研究が見られる。たとえば、高等専修学校における教師と生徒の人間関係を分析した伊藤 (2010) は、そこでの教師と生徒には特徴的な人間関係があり、教師が「親身」に、ときに「入り込みすぎだ」と思われるほどの働きかけをさまざまな形で生徒に行っているとしている。伊藤は、この働きかけが生徒達の登校継続を支えており、そのような教師と生徒との関係性を「密着型教師－生徒関係」と命名している。

K 高校も伊藤がいう「全日制高校で受け入れきれない進学者」を多数受け入れており、学校が「身近な人との良好な人間関係構築」を支えることを基本的な考えとしている。そのうえで、生徒が、「人の役

に立っている・人から頼りにされている」という思いをもって生きる力を備え卒業していくことを支援する。という姿勢で生徒と接することが教職員の使命であると共有されている。つまり、K 高校においては、教師が生徒を「応援していく」というスタンスで、生徒一人一人に寄り添うという点において、伊藤のいう「密着型教師－生徒関係」と類似している。

ただし、伊藤の研究は日本人が対象であり、コミュニケーションに必要な「言語」の共通性を下敷きとしているため、K 高校の、外国につながる生徒の抱える困難さを同列に語ることはできない。なぜなら、「密着型」を目指そうとする教員と、外国につながる生徒の間に大きな「言葉の壁」、さらには「文化の壁」が立ち上がるからである。たとえば、K 高校の養護教員によれば、「外国籍生徒は基本的に保健室に来てくれないし、スクールカウンセラーにつなげることは難しい」と指摘されている。日本人生徒であれば、心に問題を抱えて教室になかなか入れない生徒は保健室を利用するケースが多い。しかし、外国につながる生徒は「ケガや病気でないのに保健室に行くのはおかしい」という意識が働いたり、「自分の気持ちやストレスを伝える相手」として養護教諭を見ていない可能性がある。そのため、K 高校においては日本語担当者が外国につながる生徒の精神的な問題を聞く役になりがちであるが、日本語担当者は常に学校にいるわけではない。このため、やはり養護教諭や担任の教員と外国につながる生徒の人間関係の構築が必要である。

言語教育における研究では、中島 (2016) が、多くの国において教科の学習言語能力がもっとも強まる高校時代の、外国につながる生徒へのバイリンガル・継承語教育が十分でないことを問題視している。日本国内でも日本語教育が必要な高校生が増えてきているものの、バイリンガル・継承語教育の実践研究は極めて乏しい状態である。教科の学習言語

4 鶴見総合高校では、「つながる言語」の支援を「母語支援」と呼んでいる。

能力とは、単に語彙を覚える、漢語を増やすということではなく、読解ストラテジーを育てるといった広義の学力につながる能力を意味している。中島やカミンズは、学習言語は生活言語とは違うものであり、多くの外国につながる子どもたちは生活言語で止まっていることを問題にしてきた（カミンズ、中島、2011）。

しかし、高校の現場から見ると、中島（2016）の研究には実践事例が挙げられておらず、実践的な示唆がなされていない。また、高校の教科教育の教員の多くは、学習言語は非常に特殊で、習得には生活言語の何倍も時間がかかるものだとする中島らの指摘を認識していない。教科教育の教員は、外国につながる生徒が学習につまづく理由を理解できず、単にやる気がないからだと判断しがちであり、どのように手を差し伸べるべきなのかが分からずにいる⁵。

清水、児島（2006）で「外国人が、日本の学校で主役になることはない」と指摘されているように、外国につながる子どもたちの視点に立った教育がなされない中、彼らは、小学校・中学校を「やり過ごし」、主体的に学ぶ経験をほとんどしないままに、卒業してしまうことが多い。そんな外国につながる生徒が、高校に入っても「やり過ごそう」としている場合、「日本語が分からないことで学習に困難を覚えているのか」、それとも「学習意欲がないのか」を判断することは難しい。「日本語に躓いたことで、小学校や中学校で勉強ができない」ために、学習に取

り組む気持ちがそぎ落とされている状態の生徒たちに、日本語で学習する楽しさを教えることと、「密着型教師－生徒関係」を築くことを同時並行で行うことは容易ではない。

また、中島が提唱する教科学習言語能力の元となるカミンズの「二言語基底共有説」（カミンズ、中島、2011）は、一言語の知識がある程度あることが前提とされ、両言語がきちんと育っていないダブルリミテッドの子どもたちの学習に関して言及がなされているわけではない。このため、両言語の発達がなされていない子どもたちに必要な手立てが分からないまま、手探りで授業を展開していかなければならないのである。

さらに、川上（2019）は、「異言語・異文化の壁を乗り越えることができた」と思えるのは、自分は自分だと自尊感情や自己有能感を感じる時（pp.??-??）だとし、それには周囲とのかかわりが重要な要素となるとしている。そこで、日本語以外の言語資源を持つ外国につながる生徒にとって、「声が届く（audibility）」体験が重要だとしている。川上は、「声が届く体験」とは、来日したての子が日本語で何かを語ろうとした際に、文法的に間違っていたとしても、意味が通じないかもしれないけれども、受けとめてくれる人がおり、そして、そのやり取りを通じて、その子自身が他者を認識し、自らを振り返ることだとしている。発せられた声を受け止められていると実感できることが成功体験、さらには社会的な承認に繋がり、自信と自尊感情を得ることになるとしている。

しかし、K高校には、「声が届く体験」がなく、自尊感情や自己有能感を持つことがなかった外国につながる生徒が多く在籍する。このような、相互理解を深めるうえで自尊感情や自己有能感を感じられる機会が得られることや「声が届く体験」を持つことの重要性は、本実践の分析においても検討すべき課題である。

5 教科教育に関する先行研究は、小学校においては、南浦（2013）が、外国につながる児童のための社会科教育の在り方を提起した実践を報告している。教科教育と日本語とをつなぐ示唆に富んだ実践であるが、南浦自身はメンターとしての関わりであり、日本語で学習する楽しさを伝えることはできたものの、学校教育とは一線を画している。その他家田、福島（2011）、ムカイほか（2022）は、あくまで日本語学習が基幹となった教科教育の実践報告であり、教科書内の漢字や動詞区分が中心課題で、教科内容にまで着目しておらず、外国につながる生徒への教科教育の研究はほとんど進んでいない状況である。

3. 調査対象校とワークショップの概要

3. 1. 調査対象校の特色

1. で述べた通り、本実践の対象校は、首都圏 A 県立の昼間定時制の K 高校である。K 高校には年度により差があるものの、2割強の外国につながる生徒が在籍している。また、K 高校は在県枠があるため、学校設定科目として「日本語 A～D」が設置されている。日本語は1年次から4年次まで各学年で受講可能となっている。さらに、日本語の授業のみならず、日本語での教科学習が難しい生徒のために、1, 2年次では少人数制の個別対応授業が体育以外全教科で展開されている。個別対応授業は、在県枠生徒全員のほか、入学前のプレースメントテストで日本語での教科学習が難しいと判断された生徒のうち、本人がその授業を希望した者を対象とする。そのため、個別対応授業の対象生徒には、来日して数週間の生徒から、日本生まれ日本育ちの生徒までが含まれる。

実践校である K 高校は、A 県の高校改革の推進計画に基づいて、全日制の単位制高校や総合学科高校等の新しいタイプの高校の設置を進める中で設立された新しい学校である。K 高校は、過去に不登校やいじめ、貧困やヤングケアラーとして十分に学校に通えなかった生徒たち、学習に困難を覚えてきた生徒たちが改めて「自分を変えたい」という気持ちを支えるために作られた学校である。そのため、いわゆる一般的な高校とは違い、K 高校は「学び直し」を学校の設立理念に掲げ、生徒への「傾聴」を何より大事にし、すべての生徒との信頼関係構築を心がけている。年度初めには学事グループやキャリアグループが、ユニバーサルデザインを目指した授業実践の在り方や分かりやすい授業実践についての検討や説明を実施したり、ワールドカフェを行ったりしている。そうすることで新しく異動してきた教員に

も、生徒特性を理解してもらい、様々な背景を持つ生徒ができる限り新学期に不安を抱えないで学校に溶け込める準備を行っている。さらに教育課程にも、学び直しを目的とし、小学校・中学校の復習に取り組む科目を学校設定科目として設けている。

ただし、外国につながる生徒のほとんどは、このような学校の理念を知らず、中学校の担任に「K 高校しか行ける学校がない」と言われて入学したり、「外国人がいっぱいいる学校」だからという認識で進学してくる者がほとんどである。K 高校はこうした生徒を迎え入れ、彼らが充実した生活を送れるように様々な取り組みを行っている。日本語の支援や、定期試験対策のための学習支援員の配置といった取り組みのほか、教員に対し、外国につながる生徒の在留資格やキャリア教育、セミリンガル生徒の学習支援に関する研修等も行っている。

個別対応の日本語授業は週に1度2コマ連続で行われている。各学年の日本語の授業を同じ時間枠に設定することにより、1年から3年までの生徒を日本語のレベルに応じて6つのグループに再編成して細かい日本語学習を実践している。これは、来日の経緯や日本語能力が多様で、学年別の授業では教員が一人一人の生徒のニーズに対応できないという問題を解消するための取り組みであった。しかし、実際にはそれだけではなく、外国につながる生徒の間に、親の言語の別による縦のつながりや日本語能力別の横のつながりが生まれるといった様々な効果も生んでいる。日本語の授業は、日本語を専門とする非常勤講師4名（日本語 A にチームティーチング（以下、TT）で2名、プラス日本語 B, C に各1名）と、常勤教員2名の合計6名が担当している。なお、常勤教員は他の教科を専門としながら日本語を教える教員である。筆者は、このうちの非常勤講師の一人として、開校当初から日本語授業に携わり、コーディネーターとしても外国につながる生徒の支援に携わってきた。このように様々な立場で筆者が K 校

にかかわってきたことから、筆者以外の日本語担当者を「日本語担当者」と表記する。また日本語以外の学校教員を「教員」あるいは「顧問」と表記する。

3. 2. ワークショップ (WS) の概要と目的

本ワークショップは、筆者が中心となり、他の日本語担当者と開校2年目以降、毎年行っている実践である。そのため、本ワークショップにおいて筆者は、授業担当者でありながら、本実践を調査研究している研究者という立場にある。本WSは、生徒が教師役となり、彼らの「つながる言語」を、彼らの担任教員や彼らが所属する部活動の顧問の教員等に対して、日本語を介さない、いわゆる直接法で教えるという実践を日本語の授業で実施したものである。時期としては、教員と生徒との相互理解のために早い方がいいという思いはあるものの、筆者を含めた日本語担当者と生徒との信頼関係がない状態では行えず、さらに学校行事等の影響や、教員の参加のしやすさといったことから、カリキュラムに組み込む際に12月の第1週目に行うこととした。K高校の日本語の授業は学校設定科目としての設置のため、学習指導計画は高校に委ねられる。後期の授業は12月初旬にある日本語能力試験に向けた受験対策指導が中心であり、その終了後、冬休みまでの間に本WSが組み込まれている。試験までは計画的に文法や読解といった日本語学習が行われているが、試験終了後は勉強に対する生徒のモチベーションが下がることもあり、角度を変えた形の学習の一環として本WSを組み込んでいる。このWS後の2回分の授業では、「DLA書く」を参考にして、1年の振り返りを教員と協働で作る作文授業がなされている。このように、試験までは受け身中心の学習を継続してきた生徒は、それを「つながる言語を教える」というWSで挑戦し、さらに試験に向けて学んだ語彙を作文で運用する。このような学習指導計画の中で、本WS

は行われているのである。

WSでは、授業のはじめに日本語担当者が「今日はみんなが、みんなの言葉の先生になります」⁶と伝え、それから黒板に「日本語（ひらがな・カタカナ・会話も！）×、英語×、日本漢字（中国漢字○）×」と「数字○、絵○、ジェスチャー◎」と書き、実践の説明を始める。そして、生徒を「つながる言語」別にグループにまとめて1時間練習を行い、その後学級担任や教科担当者、管理職に生徒役になってもらい生徒の「つながる言語」を約15分直接法で学び、その後感想を共有するというものである。

本ワークショップは、伊藤（2010）が「密着型教師－生徒関係」を構築する際の工夫として挙げていた、①教員が生徒と同じ価値の世界に立つ振る舞いをするよう意識すること、さらには②生徒が教師と同じ価値の世界に立つ振る舞いを意識することを目的としている。①に関して、伊藤（2010）は、教師や大人への不信感がある生徒の状況を理解した上で、「この人って近い」と思わせるために生徒と一緒に遊んだり、教師が「自分も生徒達と同じだった」ということを開示することで、生徒の教師不信を解消しようとしたりするものだと説明している。K高校の外国につながる生徒たちも、「日本人教師」「日本人の大人」への不信感がある生徒が多い。本WSは、「外国につながる生徒と同じ価値の世界」がどのようなのかを教員が理解するために、教員が自分の言葉（日本語）が全く通じない世界に立ち、「声が届かない」経験をするのである。

K高校に赴任した教員は、最初に同校には「外国につながる生徒がいます。彼らは難しい日本語が通じないので易しい日本語で対応してください」と説明される。しかし、それがどういうことか、多くの

6 フィールドノートに記された、生徒や教員の実際の発言は「太字」表記とし、引用や板書は「通常」表記とする。WS説明等は、事前に文章を作成し、毎年、ほぼ同じ内容を話している。

教員は頭では理解できても生徒たちの困り感が分からず、ルビを振るだけといった対応をしていた。

また、本 WS を通じて「異文化接触はとても疲れる」(ネウストプニー, 1986) ということを経験に感じてもらうことも意図した。WS はたった15分間なのだが、毎年、多くの教員が「とても集中して疲れた」と口にしている。このように、教員は、意味の分からない言葉を理解しようと集中することが、そして、共通言語のない中で「声を聞こうとする」ことが、どれほど大変なのかを体験することとなる。

一方で、②に関して、生徒には主体的な役割を経験させることを求めた。多くの外国につながる生徒は、これまでの学校経験を「やり過ごし」、ただ時間が過ぎるのを黙って待っていた。本 WS は、協働的実践であるからこそ、彼らが主体性を持ち、自らの声を届ける契機となる経験をするを目標としている。さらに、外国につながる生徒にとって、本 WS は、彼らの「つながる言語」を見つめ直す契機ともなる。生徒の中には、家庭内で話されている親の言語がほとんど分からない生徒もいる。そのことで日本語も「つながる言語」も完ぺきではない自分に対して否定的な感情を持つ生徒もいる。しかし、この WS 体験で、生徒は「挨拶ならいえる」「全然しゃべれないけど、友達が言ってる言葉は分かったから、楽しかった」という経験を得ることができる。日本生まれの生徒の中にも、この WS を通じて、「つながる言語」を話そうと思うようになったり、親の出身国を母国だと思えるようになったという者もいる。このような感想以外にも、ほとんどの生徒が自分の言葉を改めて考え、あいさつ一つとっても、日本のものと完全一致するわけではないということへの気付きを得ている。このように、自らの言葉を客観視し、日本語や「つながる言語」、それぞれの言葉の難しさや違いのおもしろさに気づく経験を得ることも本 WS の大きな目的である。

表1. ワークショップのグループ数及び参加人数

年月日	開講部	グループ数	教員数	生徒数
2015年12月8日	午前部	10	10名	23名
	午後部	8	8名	15名
2016年12月6日	午前部	11	11名	28名
	午後部	8	8名	18名
2017年12月5日	午前部	9	9名	25名
	午後部	9	10名	20名
2018年12月4日	午前部	12	13名	30名
	午後部	12	12名	29名
2019年12月3日	午前部	12	12名	26名
	午後部	12	13名	28名

4. 分析課題とデータ

以下では、上記で説明した K 高校でのワークショップの流れの中での生徒と教師の参加の様子や相互の関わり、WS に対するそれぞれの反応を記述することを通じて、「教師-生徒関係」の変化及び両者の言語意識の変化の解明を分析課題とする。分析では、筆者が本実践を研究対象として取り組み始めた2015年度から、コロナ禍により実践方法の変更を余儀なくされた2020年度以前の2019年年度まで、5年分の実践を対象とする。各年度の WS のグループ数及び参加した教員と生徒の数は表1に示した通りである。

分析に用いるデータは、WS 実践の際に生徒とのやりとりに使用した練習用のメモ、実践中に筆者が記録したフィールドノート及び教員のアンケートが主なものである。また、学校内での教師や生徒とのインフォーマルインタビューや会話を記したフィールドノートも分析の対象とする。なお、本文中に出てくる生徒及び教師の名前はすべて仮名である。

5. ワークショップの流れ

5. 1. ワークショップ (WS) 実施へ向けたグループ編成の手続きと考え方

WSを行うにあたり、まず生徒役となる教員の選定と教員の時間確保が課題となる。筆者は、過去にWSに参加したことの無い教員を中心に、授業担当表をみながら教員の選定を行った。特に、異動したばかりの教員や、生徒の担任や部活動の顧問、さらには管理職といった生徒とのやり取りを必要とする教員がWSに参加できるかを確認した。本WSは、日本語の授業の中で行われるものであり、当然のことながら、他の教科も授業中である。そのため、その時間帯に授業がない教員に声をかけ、ボランティアで参加してもらっている。多くの教員は、外国につながる生徒との積極的なかかわりの必要性を、日常の指導や研修等から感じており、積極的に参加を申し出てくれることがほとんどである。

教員が参加可能かどうかの確認作業は容易ではないが、なかには本WSに参加したいと、毎年声をかけてくださる教員もいる。教員による積極的な異文化理解の機会であることから、そのような教員にはできる限り参加をお願いしている。

このような教員の調整と同時に、生徒の「つながる言語」の数および生徒の人数にあわせてグループ数を調整していく。基本的には、「1言語1グループ」という調整を行うが、言語によっては、生徒が5名以上のこともあった。そのような場合には、同じ言語でも複数のグループになるように調整を行った。反対に、マイノリティ言語の場合には、生徒一人で教員役を担わなければならない。また、生徒が欠席がちであったり、出欠が流動的である生徒も一定数おり、このような生徒がマイノリティ言語話者である場合にはグループ数を確定するのが難しくなる。教員側も、参加を約束していても、急な会議や、来客

等、完全な状況を設定することはできないが、それでも孤立を防ぐためにできる限りバランスがとれるように調整する。

こうして、参加が可能な教員の予定を確認し、筆者は教員一人一人に参加を依頼している。依頼する際の声かけでは、WSの内容をこと細かに説明することは避けている。なぜなら「無理やり連れてこられた」過去の経験や、「夏休みに日本にちょっと行ってみようと言われて、そのままもう何年も自分の夏休みが終わっていない」という生徒が少なからずいるからである。そういった、自分の意思に反して来日した経験や、何が起こるか分からないという不安を教員にも感じてもらうために、あえて詳細を説明しないている。

また、中国語のように、人数が多いため、生徒が4、5人に対して教員が1人というグループになることもある。これは、グループ分けの都合上、仕方がない部分もあるが、生徒同士が中国語で話し続けることを見ることで、その場に言葉の通じる人がいない孤独感を教員が理解・共有する機会にもつながっている。これらの理由から、基本的には、「生徒と共に学ぶ異文化理解を目的としたWS」とだけ伝え参加を依頼している。

このように声かけを行い、ある程度の参加者が確定したところでグループのメンバーを決める。マイノリティ言語の生徒はどうしても一対一になってしまうため、生徒が普段から接している担任や、その生徒と関係性が構築されているため、積極的に話しかけてくれる部活動の顧問を優先的に当てるようにしている。また、一対複数の場合には、多少のやりづらさはあっても、教科を担当している教員等、距離感のある教員を当てることが多い。さらに、ヤンチャな生徒がいるグループであったり、誰に対しても物怖じしない生徒がいるグループには、管理職を当てるといった、教員と生徒とのマッチングもWSの重要な準備となる。このように、事前に緻密な調

整を行うことが必須である。しかし、そうすることで生徒は、自分のことに関心がないと思っていた担任やその他の教員が、自分たちのためにボランティアでWSに参加してくれていることをWS時に気づくことにもなり、生徒からの「今日は、わざわざ勉強しに来てくれてありがとうございます」「これから先生と〇〇語でも、日本語でも話します」という感想が多く述べられることから、動機づけと共に喜びにもなっている。

5. 2. ワークショップ (WS) 実施に向けた生徒の練習活動

5. 2. 1. 生徒への説明

本WSを行うにあたり、事前の準備を欠かすことはできない。「今からあなたの「つながる言語」を、媒介語なしで教えてください」と急に言われてできる人はそういないのではないか。加えて、K高校の外国につながる生徒は主体的に学習活動に取り組むこと自体が苦手な生徒が多い。このような生徒達に「今から教師役をお願いします」と言っても、及び腰になってしまう。また、中には「つながる言語」に自信のない生徒も少なからずいる。だからといって、事前活動を本番とは別の日に設定してしまうと、練習でうまくいかなかった生徒や、「つながる言語」に自信がない生徒は、WS参加を拒否することもある。そのため、本番当日の直前に練習を行い、そこで失敗してもその場で励ましあい、修正を忘れずにいる間に本番を行うことも重要なポイントといえる。

上記のような理由から、何時間もかけて練習や試行錯誤を繰り返して完璧な状態を作り上げるのではなく、当日の1コマ目の授業でWSの前提条件を伝え、練習を開始したすぐ後の2コマ目に本番を実施してきた。ジェスチャーが理解されるかどうかもWSの楽しみとしていることを伝え、たくさん用いるように促した。たとえば、何人かの生徒は、来日

したばかりのころ、「私」を指すために、日本では自分の鼻に人差し指を向けるジェスチャーをすることに違和感を覚えたという。そこで、ジェスチャーも出身国によって違うことを再確認し、出身国特有のジェスチャーや若者独自のジェスチャーなども交えながらグループで相談しながら提案させていった。

さらに、生徒が日常感じている様々な疑問や困難を、教員に体験してもらえようという提案もいくつか行わせた。たとえば、生徒からは、「授業が分かりやすい先生と、そうでない先生」の違いは何か考えてみることで様々な意見が出てきた。雑談をするのがいいのか悪いのか、どのような話し方がいいのか、生徒一人一人の観点の違いも出てきた。

このほか、生徒には独り言やスラング、グループ内での会話等、「つながる言語」であれば何を話してもいいと説明した。そうすることで、教員も改めて自分の授業を見つめなおす機会につながるかもしれないと生徒に伝えた。また、練習では、グループ内で冗談を言って笑うシーンも散見されたが、筆者は「それは本番でもやってね」と生徒に話した。これは、自分以外の人間が楽しそうに笑っているという疎外感や、「自分ももっと頑張ろう」という気持ちなど、教員に感じ取ってもらえたらという思いで発したもので、親の言語での表現の禁止事項は一切設けなかった。筆者は、生徒たちに「〇〇語で暴言を吐いてもいいし、嫌いな先生がもし来た場合には意地悪をしてもいい。自分の経験と向き合って日本語を話さなければ自由にしている」と話した。それは、ほとんどの生徒は「日本人にバカにされた、何を言われたかはよく分からないけど、ニヤニヤこっち見て、自分のことを褒める人はいない」経験を持っているからである。さらに「先生も日本人に加担して、結局自分が叱られて、ますますクラスから孤立するだけだった」と述べる生徒もおり、日本人不信になる経験をしてきているからである。しかし、実際には、WSで、そのようなことを話している生徒は見られなかった。

5. 2. 2. 生徒たちの実際の直前練習

このように簡単な説明を行った後に、筆者を含めた日本語担当者と練習を行った。普段は教わるだけで受け身の生徒に、「自分たちが先生になる」という主体的な役割の経験と、自分の言語を見つめ直すこと、そしてそれが緊張で空回りしないためにも、事前練習は不可欠なのである。

しかし、実際に説明が終わったからといって、簡単に始められるものではない。そのため、練習では日本語を介しながら、自分の知っている「つながる言語」を考えてみることから始める。まず、自分が日本に来た時にどのように日本語を覚えたのか、小学校や中学校時代に、国際級の先生がどのように日本語を教えてくれたかを思い出してみる。その上でそれぞれが自分の記憶や日本語担当者の提案を踏まえて教える内容を考えていく。「つながる言語」をあまり知らない日本生まれの生徒であれば、数字や挨拶といった自分が言えるものを考えてみる。日本生まれの生徒と同じグループに来歴の浅い生徒がいれば、どういう会話なら成立できるかを相談させる。

また、黒板代わりとして大きな白紙を数枚を渡すことで、そこに絵を描いてみたり、あるいは日本語用の絵カードを提示するなど、様々なものを教材として使用し、具体的な「教案」について相談を行ったりもする。白紙には生徒が教えたい項目を文字や絵で描くだけでなく、教員も自分が聞いたことや分かったことをノート代わりに自由にメモを取る。なお、生徒たちには「先生が訳を日本語で書いてあったら、もしそれが間違っている気にならないこと」というように指示した⁷。

7 教員にはメモ用紙を準備し、そこには自由にメモを書いてもらう。例えば「これ = this」であったり「これ = that」であったりすることもあるが、生徒にはそれが正しいかどうかは（日本語が分からないから）伝えてはいけないとしている。

いずれの年度も、こうした指導を受けて、生徒たちは自分で教えられそうな内容を探り、15分の直前練習を行った。上級生の中には、過去のWSの経験に基づいて新たに自分なりの方法を考えたり、下級生に「大丈夫、できるできる」と声をかけたりしながら練習をすることで、さらなる提案がうまれたりもした。

「つながる言語」のグループ数よりも、日本語担当者が少なく、個別の練習がままならないことも多かったが、そのような場合には、練習の最後に、工夫した点や失敗した点などを全体で確認し、本番に向けて最終調整を行った。練習でコツを掴む生徒もいたが、ルールを逸脱し日本語しか話さない生徒もいた。本番を前に、緊張からどうしたらいいか分からなくなり混乱してしまう生徒には、日本語担当者がもう一度、練習したことを確認し、難しそうであれば改善策やほかの方法の提案等を行った。絵カード以外にも、時計など「いま・ここ」にあるレリアの存在を提案するなど、いくつかの支援素材も用意した。

以下は2018年12月午前部で筆者とフィリピンにつながる生徒のグループが行ったWSの事前練習を一部抜粋したものである。基本的には事前練習段階では「つながる言語」のみではなく、日本語を交えての相談も可としているが、以下の記録⁸は比較的日本語使用が見られなかったグループである。T1はこのグループを担当した教員である筆者、S1、S2、S3は、それぞれ別々の生徒を指す。なお、()内は、「つながる言語」による発話の日本語訳であり、【 】は動作を表している。

8 WS後にフィールドノートに記載したものと、練習中の黒板代わりの用紙を元に、練習した生徒にWS後にデータ化し公開の許可を依頼したもの。学校にも、この授業実践について個人が特定されない形で発表する許可を得ている。

- S1: Ang pangalang ko po Kevin (私の名前はケヴィンです)
- T1: ええ? Ang pangalang ko po Kevin? (ええ? 私の名前はケヴィンです?)
- S2: Hindi! Ang pangalang ko po John. (違う! 私の名前はジョンです)
- T1: ああ! Ang pangalang ko po Takahashi! (ああ! 私の名前は高橋です)
- S1, 2, 3: そうですそうです!
- T1: よしよし, じゃ, ほかのなんかもっとおもしろいのがいいな。
Maganda! (「きれい」(Tである筆者が過去のWSで習い, 覚えていた単語)【自分を指す])
- S1, 2, 3: 笑い
- T1: 【男子生徒 (S1) を指し,】 Maganda?
- S3: Hindi, 先生, Si Kevin ay Guwapo (違います, 先生, ケヴィンはハンサムです)
- T1: OK OK, Si John ay Guwapo (はいはい, ジョンはハンサムです)
- S3: Hindi, 先生, Si John ay Mataba (違います, 先生, ジョンは太っています)【手を横に広げて太っている, というジェスチャーを加える】
- 全員: 笑い

上記のように, 練習では, T1の筆者が日本語で提案をしたり, 筆者が知っている言葉を用いて生徒から引き出したりと, 生徒が教えているように見えて, 筆者がかなり主導権を持っている。しかしながら, このグループでは, 単純に筆者の指示に従うのではなく, 自分たちが言いたいことを話し, 冗談を言うて場を和ませながら楽しく協働的WSができるような雰囲気を彼ら自身が作り出している。筆者主導で練習をしながらも, 生徒も楽しみながら本番を迎えられるように両者が場を作りあげていった。このように, 練習を通して, 筆者や日本語担当者は, 「声を届ける」ための仲介者の役割を担っているのである。

5. 3. ワークショップ (WS) 本番の流れ

1コマ目の練習時間を終え, 2コマ目になると, WSに参加する教員が教室に入り, それぞれが指定されたテーブルについてWSを開始した。まず, 全員が着席すると, 筆者が以下のようにWSの詳細な説明を行った。

「今から, 先生方に生徒役になってもらい, 目の前にいる生徒の言葉を学んでもらいます。ルールは黒板にある通り, 生徒は日本語も英語も分かりません。使用していいもの・いけないものは黒板にある通りです。先生方は, 机上の大きな白紙をノート代わりに使ってください。こちらには日本語書いていただいて構いませんが, それも生徒たちは全く読めません。ローマ字での記載は読めますが, ローマ字で書かれた日本語の意味も, 当然わかりません。数字やジェスチャー等, 誰でもわかると思うものを使って, 彼らの言葉を学んでください。15分という限られた時間ではありますが, その中で楽しい会話の時間を持っていただけたらと思います。では, 始めてください。」

このように, 生徒の前に座ったところで教員は初めてWSの詳細を知らされた。机の上には, 生徒が選んだ絵や白紙, 筆記用具が置かれ, 説明が終わるとともにWSが始められた。なお, WSの間は, 筆者や日本語担当者は, どこか特定のグループに参加することはせず, 全体を巡回しながら声かけを行った⁹。

以下は2015年9月8日午前部が行ったWSでの2つのグループの会話の一部を抜粋したものである。

⁹ 教員の突然のキャンセル等, どうしても人数調整がうまくいかなかった場合にのみ, 練習で担当しなかった日本語担当者が入ることもある。

る¹⁰。

(フィリピン語グループ：S4, S5)

S4: bundok ^{ぶんどく}【山の絵を指す】

T2: bundok?

S4: bundok 【低い山・高い山二つの絵を指しながら言う】

S5: はい、山

T2: あー

(ヒンディー語グループ：S6, S7)

S6: bara baccha, chota baccha ^{ばら ぼっちゃ ちょーた ぼっちゃ}【背が高い・低い絵を指しながら】

T3: これは？【鉛筆の絵を指す】

S7: baraba pen ^{ばらーば}

T3: aranba pen? ^{あらんば}

S7: ranba pen ^{らんば}

T3: ranba pen

このように絵を使い、時にはルールを忘れ日本語や英語を交えながらも生徒たちはWSを楽しんでいる。練習の際にはWSに難色を示していた生徒や、授業中も携帯電話を手放せない生徒も自分が「教える」という能動的な立場になり、相手が自分のよく知る教員のため、真剣に取り組んでいた。

練習も本番もどうしてもうまく伝えられないグループもあれば、練習はうまくできたのに本番で緊張してしまう生徒もいた。一方で、練習ではふざけていたのに、本番はとても上手に教えていたグループなど、それぞれの生徒及びグループが特色あるWSを行っていた。2016年午後部タガログ語グループでは、教員が理解できずに苦しんでいる時には、

生徒同士が「つながる言語」で相談し、絵のうまい生徒が絵を描いて説明し直したり、それぞれ工夫していた。そして、教員に伝わった際には拍手喝采で周りを驚かせていた。

2016年午前部タイ語グループでは、生徒は日本語を使わず必死で教えたが、教員が「夜？じゃないな？なんだろう、もう一回いい？」という日本語で尋ねる場面もあった。その際に、生徒は「つながる言語」で何度も説明しつつも、教員が「あ、おやすみなさいかな？」という、日本語が分からない前提を無視してうなずいていた。このグループの生徒は「日本語を理解しているが、話さない」という独自のルールを作り出していた。

さらに、日本生まれや日本の方が長く「つながる言語」が苦手な生徒も、WSを楽しんでいた。なぜなら、WSでは難しい言葉を読み書きするのではなく、自分たちが毎日使っている、「おはよう」や「元気ですか？」といった言葉だけでも教員を困らせるには十分であり、自分が「つながる言語」を教えている意識が持てたからである。つまり、自分が想定していた「言葉の授業」よりも簡単で、当たり前の言葉にすら困惑している教師の姿を見て、こうした生徒たちも自信をもって積極的にWSにかかわれたのである。

5. 4. ワークショップ (WS) 後のフィードバック

いずれの年度も、WSが終わった後は全体でWSの目的である相互理解のためのフィードバックを行った。はじめに筆者が教員に対して、以下の通り本WSの主旨を伝えた。

「生徒の中には日本語の方が上手な生徒もいる。また、ここは日本の高校であり、日本語で教科授業を受けることは当然のことだと思う。しかし、彼らにとって外国語である日本語で一日授業を受け続けることがどれだけ厳

10 2015年の実践は、データとしては古いものの、参加した生徒全員に録画の許可、データ化及び公開の確認がすでになされており、倫理上の問題がないデータとして使用した。

しいか、今の15分で体験できたのではない。さらに、事前に詳細を伝えなかったのは、「自分の意思で日本に来ていない」生徒の気持ちを少しでも理解してほしかったからである。ある日、突然、自分の意志とは関係なく、外国語での学習を迫られる混乱を経験してほしかった。」

一方、生徒には以下のように話した。

「今、ここにいる先生方は日本語の先生ではない。それでも、一生懸命努力して、みんなが分かるような楽しい授業をいつも考えてくれている。みんなのことを少しでも知りたい、みんながいつも、どんなことを考えて、悩んでいるのか、どんなことに困っているのか、相談に乗ってあげたいと考えている。みんなも今日は一生懸命考えて自分の大切な言葉を伝えていた。先生は皆、大切な教科の授業をどう教えたらいいか、いつもそれを考えている。先生もみんなも、お互いが反対の立場になることで、お互い大変さが少しでも分かってもらえたら、それだけでもうれしい。」

そのうえで、本WSでどのようなことを学んだのか、「声を届ける」ため、「声が届いた」時、どのような困難や工夫があったのか、あるいは「声が届かなかった」時、どうしたのか等を、教員、生徒それぞれが時間の限り全体で共有する時間を過ごした。

5. 5. 外国につながる生徒の反応

WS開始時には、どうしていいかわからず、巡回している日本語担当者に視線を送る生徒がどの年にもいた。しかし、時間とともに集中し、終了時の感想では日本語があまり上手ではない生徒からも、「日本語が出てしまった」「先生は完璧」「とても難しかった」などの感想が寄せられた。また、「元気ですか」という毎日している言葉を教えるのに、とても苦労

した」というグループもいくつかあり、入門レベルで直接法で教えることの困難さを感じたグループもあった。

さらに、生徒の中には自身の過去の経験から、「つながる言語」を「グサイ」と表現し、WSに対して否定的な感情を表す生徒も見られた。しかし、そういった生徒も、いざ自分の「つながる言語」を理解しようと真剣に向き合ってくれている教員を目の前にすると、自分も真剣になってつい日本語が出てしまうことも見受けられた。もちろん、向き合っている教員が「受け身」に徹してしまったために、教えている生徒の側が困惑する場面もあった。しかし、その際も巡回している日本語担当者が生徒に声かけを行うなど、多少の支援を行うことで、次第に生徒はWSに集中していった。2016年度午後部のWSで、あるブラジル人生徒は、部活の顧問にポルトガル語を教えたが、母国では野球はメジャーなスポーツではない。しかし、共通の話題を考え、「つながる言語」では話したことがないと思われる野球の説明をしていた。また、15年度午後部のWSでは、1人のペルー人生徒が数字の言い方を教えていたが、そのうちに自分が何年に何歳で来日し、何年日本で生活しているかの自分語りをし始めた。

このように生徒の「つながる言語」の学習を15分ほどした後で、アンケート記入を行った。日本語で書くことがあまり得意でなく、普段の授業では振り返りシートに感想をなかなか書けない生徒も、「先生が頑張っていた」や、「ことばはとても楽しい」等、必ず記入していた。アンケート記入後は、それぞれのグループの代表が感想を述べた。

アンケートには生徒役の教員名を記入する欄があり、そこではじめて自分が普段教えてもらっている教科担当の教員の名前がわかる生徒も少なからずいた。来日して半年ほどして2015年4月にK高校に入学した午前部のフィリピン人生徒の1人は、1年生から3年生まで3回のWSを経験したが、1年目は「楽

しかった」としか感想を言うことができなかった。しかし、2年目には「自分の言葉を教えることは難しいけれどもうれしい。自分の言葉に proud しました」と自分の言葉を客観視し振り返ることができるようになった。さらに、最後の年には「いつもこのWSは楽しいです。先生はいつも一生懸命です。だから、自分は先生がいつも一生懸命教えていることが分かりました。先生いつもありがとうございます」と伝えることができた。日本語の成長のみならず、このWSから「つながる言語」を肯定的に再定義すること、そして教員への感謝等、多くのことを学んだことが分かる。

また、2018年度午後部のベトナム人生徒は「ヤンチャ」な生徒として知られており、WSの練習では最初は日本語担当者にリードされて受け身で参加していた。しかし、次第に自分の名前を「つながる言語」で伝え、隣の生徒を指す等、とても積極的になり、一つ一つ丁寧に教えることができるようになった。そして本番では、自らグループの仲間へ指示を出し、教員に「つながる言語」を教えていた。WS後、この生徒は、教員たちが「自分のことを一生懸命に聞いてくれることが分かった」と話し、それからは今まで語ることのなかった生活の大変さや、過去の苦しみを語るようになった。

2017年度午後部の中国人生徒は、日本語にも自分にも自信がなく、授業中はいつもスマホが離せないでいた。しかし、WSには真剣に取り組み、その後は、少なくとも一緒に取り組んだ教員の授業ではスマホの使用がほとんどなくなったと、筆者に報告に来たこともあった。2016年午前部スペイン語グループでは、教員不信から、WSの初めはなかなか積極的に参加できなかった生徒も、グループの中で教員が他の生徒の話を傾聴し、理解、発話していく様子を見ているうちに、次第にWSに参加していく様子も伺えた。

本WSは、「外国につながる生徒への教え方が分か

らない」、「留学生と同じでいいのではないか」、「郷に入っては郷に従えではどうしていけないのか」といった教員の声に対して、彼らの生徒理解を深めることを目的として始めたものである。しかしながら、何年かWSを重ねていくうちに、生徒の側にも変化が見られることが分かってきた。生徒たちは、教員が自分たちのために寄り添おうとしてくれること、授業も準備を入念に行い、分からない場合には何通りもの方法で伝えようとしてくれていたことに気づいていった。伊藤(2010)は「生徒と同じ価値の世界に立つ振る舞いをする」と述べているが、それと同じように、この生徒たちも教師と同じ価値の世界に立つ振る舞いを意識するようになったのである。

5. 6. 教員の反応

教員にもWS直後にアンケート用紙を渡し、さらに感想の共有を行った。共有の時間では、多くの教員がWSで習った会話を得意げに披露し、生徒達に習った内容を確認してもらっていた。教員は、言葉の発音が難しかったり意味があっているか不安になると、教えてもらった生徒に確認し、彼らに感謝を表しつつ成果を発表していた。なかには、ウルドゥー語で自分の名前を書いてみたつもりが違っていたり、自分の年齢を「言わざるを得なくなり」生徒に公表してしまう教員もいた。

このように、多くの教員はWSの成果と教えてくれた生徒への感謝を語ったが、そこでの学びの難しさを話した教員もいた。たとえば、2016年度午後部のWSに参加した30代男性教員(参加した生徒の部活動顧問)は、「いつもとは全然違う汗をかきました。本当にわかろうと思うと気は抜けない大変でした。今日はよく寝れそうです」と語った。また、「携帯電話をしまいなさい」という言葉を教えてもらったので、今度から授業で使おうと思います」(16

年度午前参加, 理科担当・50代男性) という教員もいた。このように, ただ言葉を受け身で学ぶのではなく, しかも, その場限りの言葉の学習に終わることなく, 自分の授業で生かそうという意欲をもって学ぶ教員もいた。

一方で, アンケート用紙には, 共有の時間には発表できなかった, あるいはしたくなかった苦勞が記述されることが多かった。「たった一つのことを理解するのにとても時間がかかったが, 分かることとても嬉しかった」(15年度午前部参加, 管理職・男性) 「「こんなことも分からないのか」という気持ちではなく「こんなに頑張っているんだ」と思えた」(16年度午後部参加, 部活動顧問・30代男性) 「知らない言葉をずっと聞いていることはこんなにもストレスがたまることなんだ! と実感した。そんな中で日本語を覚えながら勉強をする彼らは素晴らしい!」(15年度午前部参加, 音楽担当・20代女性) 「はじめ話してくれなかったアシュリーさんも次第に話に入ってもらいました。とても楽しかったです」(16年度午前部参加, 担任・50代男性) 等とあり, 短い時間ながら「声を聞き」, 「声が届く」ことを経験し, 理解が深まった。また, 「グブタ君, 母語はしっかりしているね。もともとはしっかりしていたんだろうからきちんと伸ばしてあげたいね」(17年午後部参加, 英語担当・40代男性) といった発見にもつながり, それまで否定的に捉えられていた生徒の他の一面を知る気づきとなった。このように, 「「生徒」と同じ価値の世界に立つ振る舞いを意識」し, さらに生徒の言語力に対する理解も深められていった。

6. ワークショップ (WS) 後の変化

このWSは, その場限りでの協働学習を目標としているわけではない。このWSを通しての, 生徒と教員の関係性の変化, 言葉の壁や文化の壁を越えて「密着型教師－生徒関係」が築かれていく手助けと

なりうるかが本WSの目的なのである。そこで, WS以降にどのような変化があったかを学校生活内での観察や, 教員とのインフォーマルなインタビューを記したフィールドノートから確認した。

6. 1. 担任と生徒との関係の変化

2019年午後に参加したフィリピン人生徒の尊志は, なかなか人とコミュニケーションをとるのが苦手で, 慣れない人とは目を合わせることに困難を覚えていた。しかし, WSで担任教員に教える機会を持てたことで, 心を広げることができたのか, 自らが作ったニックネームで担任を呼ぶようになっていた。以前は筆者や他の日本語担当者が一緒にいかなないと担任には何も話ができなかったが, WS後に家庭の事情で一時帰国しなければならなかった時は, 「先生, ボク今度フィリピン帰るっていうのを, ○○(尊志が作ったニックネーム)先生に言ったんだ。だから, もう休んだって大丈夫」と, ニコニコしながら自分で担任にそのことを報告できたことを筆者に話しにきた。

また, 2017年度午後に参加したある教員は, 自分の担任するバングラデシュ人のサフィアという生徒について, 「サフィアが思ったより英語もできて, コミュニケーション取ろうと思えば取れるってわかったよ」と, 筆者にWS後に話しかけてきた。WS以前には「母国の公用語である英語が, 全く通じない生徒」と理解されていたサフィアと担任は, WS後は日本語と英語をミックスしてきちんとコミュニケーションが取れるようになり, そのことで今まで, 「通じないから説明を省略していた」ことをしっかり説明するようになった。その結果, サフィアも, 「今まで, ルールが分からなかったり, どうしてこれをしなければならないのか, あるいはしてはならないのか, 分からないことがたくさんあった。けれど, 少しずつ分かるようになったし, 日本語も頑張っ

強しているから、先生の話がもっとよくわかるようになりました」と述べるようになった。サフィアは、1年次には、意思疎通ができないとみなされ、理由の分からない欠席が多かった。しかし、2年次以降はきちんと学校に来るようになり、さらに学習意欲も高まり、3年次には様々な授業で、TTのサポート教員に「この漢字は何ですか?」「先生、どうしてこの人(エリザベス一世)はこんな服を着ていますか?」といった質問をしたり、試験対策の補講を依頼するなどして格段に成績が上がっていった。

6. 2. 授業担当者と生徒との関係の変化

授業担当者と生徒との関係も密になっていった。たとえば、社会科のTTでサポートをしていた教員は、2019年午後部のWS参加以降、一緒に取り組んだ生徒との関係を次のように語っている。

「教えてもらったパシュート語をしょっちゅうテストされてます。「先生、こんにちはは何ですか?」とか。しかも、新しい言葉も教えられて、間違えると授業中なのにやり直しさせられるんですよ。だから自分も授業中に出てくる言葉を「ザキールもこれ覚えろよ」と言って、授業の話を詳しくしてます。もともとおしゃべりが好きだったんじゃないかと思うんですけど、なんだか彼は自分の先生になったことで、自分との関係性が変わって、いろいろと話してくるようになったんですよ。」

2019年度入学生のザキールは、寡黙な生徒であり、それが日本語が分からないから話さないのか、もともと静かな性格なのか、パシュート語を理解する者がおらず、誰も確認できなかった。また、「できない」「いやだ」と言って、多くの授業で板書を写さないでいたため、文字が苦手なのか、反抗的な生徒なのかも分からず、つかみどころのない生徒であった。しかし、3年次には後輩に「ちゃんと先生と話

すんだぞ、オレは先生と話さようになって日本語がうまくなった」と話していた。

ほかにも、同国出身グループから疎外されていた生徒に対して教員が手を差し伸べたことで、生徒の気持ちに変化が生じたこともある。

ヴーは2018年度入学のベトナム出身の生徒であった。2018年度午後部のWSにおいて、ベトナム出身の生徒は少人数だったため、ヴーが他の生徒と仲が良くないのを分かっていたが、仕方なく同じグループに振り分けた。その時、ヴーがベトナム語グループの他の生徒との関係がよくないことを知っていたある教員が、彼らが同じグループにいることに気づき、「ボク、こっちなんだけど、人が足りているようだから、あっちに行ってもいいかな?」と言って、ヴーのところに行って話しかけてくれた。この教員は、ヴーとゆっくり話す機会をうかがっていたというのである。

この時のWS後に、筆者が同教員に話しかけると、その教員は「いや、あいつさ、普段マスクも外さないし、話してくれないんだけどさ、ときどき構ってほしいっていうオーラみたいな、雰囲気を出すことがあって。あのクラスうるさいから、なかなかヴーにのところに行ってやれないっていう気持ちもあって、今日ヴーとWSやれてよかったよ」と語った。

その後も相変わらずヴーはマスクを外せないでいたが、授業中に質問をするようになった。彼の質問は、授業の内容に関する些細な部分に関するもので、「なんで?」や「それってどうして?」といったものが多かった。小学校の高学年で来日し、「暗いし、しゃべんない」と周りに言われていたヴーは、自分が感じてきた疑問があっても「そんな当たり前のことを質問するな」と言われたらどうしようという不安な気持ちが前に出てしまい、自身の知的探求心を抑え込んできた。WSでの教員とのかかわりを通じて、そうした知的な関心をヴーは口にできるようになったのである。

6. 3. 管理職と生徒との関係の変化

管理職と生徒は特別なことがない限り、接する機会が限られている。また、「校長」という特別な立場の教員に「つながる言語」を教えるというのは、ことさら生徒に緊張を強いるものである。しかし、2019年度午後部のWSにおいて、「ヤンチャ」な生徒だと見なされていたグエンという生徒が校長にベトナム語を教えなければならない状況で筆者に発した言葉は、「校長？、任せろよ」であった。彼はこの時、校長に教えることに責任をもってあたろうと努めたのであった。

この時のWSの本番では、グエンは日本語を話しながら「私の名前はグエンです、Toi ten la Nguyen」のように一つずつ翻訳しながら校長に教えていた。ほかのベトナム人の生徒が緊張していると「ほら、お前も言ってみろ」と声をかけたり、「さすが校長先生、もう一回言ってくださいよ」と、リーダーシップを取りながら教えていた。筆者は他の日本語担当者から「ひどいですよ、先生なんであの子を校長のグループにしたんですか？」と言われたが、グエンには「校長に恥かかせるわけにはいかないだろう」という彼の論理があり、熱心に校長に話しかけた。

WS後に校長も「生徒の発表であったり、自分が説諭で話したりということが多く、コミュニケーションを取って学ぶ機会が私なんかはほとんどないから、とても楽しかった」と筆者に述べた。さらに、数か月たって別の用件で筆者と話をしていた際も「グエン君だよ、彼にも会って「最近どう？」なんて話はするんだけど全然ベトナム語覚えてなくて、申し訳ないなあなんて思うんだけど、ああいう取り組みはおもしろいよね」と、それまではほとんど話したことがなかった生徒との関係が、その後も続いていることを語っていた。

7. 考察

本WSは、生徒が教師役になって、生徒役の教師に生徒の「つながる言語」を直接法で教えるという、役割を反転しただけのシンプルなものである。しかし、お互いの協働活動の中で、様々な相互作用が生まれていた。

本WS実践を行うあたり、1時間の事前練習を行うものの、本番では練習とは全く違うことを教える生徒も少なくない。それは、目の前の教師が自分の部活の顧問や教科担当の場合、その人に伝わる内容、5. 5. で述べた「「つながる言語」ではしたことがないであろうスポーツのルールの話」等に、その場で変更するためである。また、管理職に教える場合には「生徒役の教師を立てながら」教えるため、「校長に恥をかかせるわけにいかない」と、積極的に日本語を使用してしまうこともあった。

上記以外にも、彼らが本番で、「つながる言語」ではなく、積極的に日本語を使用してしまう原因として、次のようなことが考えられる。本番は、緊張しているということと、教員には目的の詳細を説明していないため、WSに対して受け身で待ってしまう教員がいるという可能性である。生徒自身も、もともと積極的な性格ではないが、両者が受け身で待っている状況を何とかしようと、つい日本語を話してしまうこともある。このように、練習と本番の様相が違うため、練習ではうまくいっていても、それをそのまま実践することはできず、目の前の生徒役の教員と真剣に向き合わなければならない。そして、教員も生徒のことを理解しようと、「声に耳を傾け」はじめるのである。はじめは緊張しつつも、次第に外国につながる生徒の「声を聞く」ことで、世界を理解し始め、生徒も主体的に教えることで、教師の世界を理解し始めるのである。

外国につながる生徒の主体性を高めるための実践を描いた先行研究においても、一般的に教員は教案

を用意し、それを教えることに専念し、生徒は受け身でそれを学ぶという構図で描かれてきた。たとえば、坪谷、小林(2013)や志水(2008)では生徒の主体性を生かした取り組みとして、彼らにしか語れないスピーチのインタビュー、生徒たちの文化継承のための部活動、母語学習¹¹、といったものが挙げられているが、これらは教師が主導となって「生徒のために」行う取り組みだといえ、生徒は主体となってそれらを「受ける」ものとして描かれている。また、清水、児島(2006)が紹介している、日本語による母国の歴史学習も同様である。

これに対して本WSでは、「つながる言語」だけで「つながる言語」を目の前の教員に教えるのである。このWSにおいて教員は詳細を知らされずに来るため、主体的な姿勢をもって参加するわけではないが、そのことが外国につながる生徒の「意図せず」日本語を学んできたという、〈同質な者〉として振る舞う(伊藤, 2010)契機になる。そして、協働的なWSでのお互いの真剣なやり取りを通して、教員は生徒の世界を理解し、生徒は教員の世界を理解していく。そうすることで、伊藤(2010)のいう「密着型教師-生徒関係」が構築されていくのである。

サフィアのように、「通じないから」と諦めるのではなく、通じる努力を両者がすることで、学校への態度が変わった生徒もいる。また、ザキールのように、日本語が分からないこと、共通言語話者が周囲にいないことで寡黙な生徒という印象を持たれていた生徒が、WS以降いきいきと教員に話しかけることができるようになったりもするのである。彼らは、WSを通じて同じ価値の世界を教員が経験することがなければ、学校への不信が募り、自己有用感を持つこともなかったかもしれない。

上記のような変化は、「密着型教師-生徒関係」を

どのように築いたらいいかわからずにいた教員が、生徒の世界に立ち「声を聞く」体験をしたこと、生徒が教員に「声が届く」経験をし、〈同質な者〉としてふるまったことにより起こった。そして、外国につながる生徒は、日本語を押し付けられるだけでなく、教員が「ほかの人にはなくて、自分にはある「つながる言語」」に苦戦しながらも、真剣に学ぶ姿を目の当たりにした。そのことで、主体的に伝えることに自己有能感を覚え、積極的にかかわることができた。さらに「つながる言語」に対しても有能感を覚え、「つながる言語」に対しても肯定的に捉えられるようになった。

外国につながる生徒が教師と「密着型教師-生徒関係」を築くことは、日本語が分かり、日本での文脈を理解している生徒と比べると困難である。そのため、日本語教師が間に入り、WSをファシリテートすることで、生徒の「声を届ける」ための仲介役を果たし、深く関係を築くことができるようになるといえる。

このような日本語教師の支援により、WSを契機として生徒と教員の関係性がより深い「密着型教師-生徒関係」へと再構築されていく。それゆえ本WSは、K高校の特性を生かしていくためには欠かせない取り組みとなっている。

8. 結論と今後の課題

本WSは、日本の学校での経験が少ない、あるいは学校不信等により不登校経験がある外国につながる生徒が、外国につながる生徒を教えたことがない教員に対し、生徒の「つながる言語」を直接法で教えるものである。本WSで教員が「つながる言語」を学ぶことで生徒の世界に立つとともに、生徒が「つながる言語」を教えることで教員の世界に立つことにより、お互いが〈同質な者〉(伊藤, 2010)になる体験をした。そして、外国につながる生徒は協働的なWS実践を通じて主体的に声を届けようとし、そ

11 志水(2008)によれば、大阪府では母語保障を重要課題としてあげている等、「つながる言語」を「母語」と記している。

の時の声が届いたという成功体験が自信と自尊感情を高めると同時に、「つながる言語」に対するプライドを持てるようになった。教員も、外国につながる生徒の学習の困難さに触れるだけでなく、「声が届かないこと」や「声が届くこと」を体験することで、外国につながる生徒への理解が深まった。

このように、本WS実践を通して教師と生徒双方が人間関係を変化・構築していく過程を詳細に解明することにより、本WSの意義と有効性を明らかにした。生徒は「声を発し」、その声が教師に「声が届いた」ことで、お互いの世界を理解することができたのである。そして、そうしたことで学校生活や授業に向かう気持ちが、双方とも少しずつだが変化していった。「外国語が分からないから」と、関係性をうまく築けていなかった教員も、WSによって、「お互いが努力・工夫をすればコミュニケーションは取れること」を理解するようになり、外国につながる生徒と積極的にかかわるようになった。外国につながる生徒も、「先生は自分に向き合ってくれる」と理解した。両者が〈同質な者〉になる体験をしたことで、相互理解が深まり、生徒と教員の関係性が「密着型教師-生徒関係」へと変化したのである。

本WSでは、さらなる特別な関係構築のための特別な実践を事後に行っているわけではない。しかし、WSで構築された関係性が築けているのかを確認したり、つながりを維持するためのファシリテーターとして、筆者や日本語担当者は、WS後も担任と密に連携し、生徒情報を共有している。こうした中で実際に、生徒や教員から、WSの感想や、〇〇語で話しかけたこと、聞かれたけど忘れてしまったことなどを聞くこともある。このような話から、WS後も、彼らが「つながる言語」を通じたコミュニケーションを取り、関係を少しずつでも密にしていることが確認でき、これこそが真の関係構築につながるものだといえる。

しかし、このWSが完全無欠なものではないのは

4. で述べた通りである。WSを通じてすべての生徒が変化するわけではない。問題や悩みを抱えたままの生徒もいるかもしれない。加えて「つながる言語」に対して否定的な発言をする生徒もいる。また、自分の周りにいる「つながる言語」が流暢なグループから、一歩引いてしまう日本生まれの生徒がいるのも事実である。さらに、生徒の中には何かを教えるという経験が著しく少なく、WSでうまく伝えられない者もいた。このような生徒がWSを通じて自己否定を強めてしまえば、WSは失敗だったと言わざるを得ないが、調査対象となったWSではそのようなことは見られなかった。しかし、今後そのようなことが起こらないとも限らないため、やはりWSまでに生徒との関係性を日本語担当者がきちんと築いておく必要がある。

また、WS以降の教員と生徒の意識の変化、勉強に向かう生徒の変化を捉えることはできたが、教員の意識が変化したことが、その教員の授業実践にどのような影響を及ぼしているのかは追えていない。教員にとって、このWSが「外国につながる生徒にとって分かりやすい授業」を模索するヒントとなり得ているのか、今後も検証していく必要がある。

ここで紹介したWSは万能ではなく、多くの課題が残されている。また、実践者である著者自身が調査者であるがゆえに見落とししている部分もあるかもしれない。しかし、本WSを通じて、生徒たちの中に学校に対する肯定的な気持ちが生まれていることは確かであり、今後もできる限り多面的な角度から本WSを捉え、その成果と課題を検証していきたい。

謝辞：本稿の執筆のため、K高校の先生方が校内WS実践について発表の許可を下されたことに心より御礼申し上げます。本WSは、生徒と先生方の真剣なやりとりがあったからこそそのものだと思っております。WSにかかわったすべての皆さまに厚く感謝申し上げます。

文献

- 家田章子, 福島智子 (2011). Moodle を利用した高校における学習支援の試み—外国につながる生徒の日本語および教科支援『桜美林言語教育論叢』7, 163-174.
- 伊藤秀樹 (2010). 高等専修学校における密着型教師—生徒関係—生徒の登校継続と社会的自立に向けたストラテジー『東京大学大学院教育学研究科紀要』50, 13-21.
- 神奈川県教育委員会, 多文化共生教育ネットワークかながわ, かながわ国際交流財団 (2021). 『神奈川県の日本語指導が必要な高校生の進路と校内の支援にかかわる調査』[報告書]. <https://www.kifjp.org/wp-new/wp-content/uploads/2021/03/houkoku20210331.pdf>
- カミンズ, J. (著), 中島和子 (訳, 著) (2011). 『言語マイノリティを支える教育』慶応義塾大学出版社.
- 川上郁雄 (2019). 国境を越えた子どもの異言語・異文化の壁. 近藤ブラウン妃美, 坂本光代, 西川朋美 (編) 『親と子をつなぐ継承語教育—日本・外国にルーツを持つ子ども』(pp. 224-237) くろしお出版.
- 黒田協子 (2019). 日本語に不自由を覚える外国につながる生徒の「現代社会」の授業での学び—あるパキスタン人生徒に焦点を当てて『上智教育学研究』33, 27-40.
- 志水宏吉 (編) (2008). 『高校を生きるニューカマー—大阪府立高校にみる教育支援』明石書店.
- 清水睦美 (2006). 『ニューカマーの子どもたち—学校と家族の間の日常世界』勁草書房.
- 清水睦美, 見島明 (2006). 『外国人生徒のためのカリキュラム—学校文化の変革の可能性を探る』嵯峨野書院.
- 坪谷美欧子, 小林宏美 (編) (2013). 『人権と多文化共生の高校—外国につながる生徒たちと鶴見総合高校の実践』明石書店.
- 中島和子 (2016). 『バイリンガル教育の方法—12歳までに親と教師ができること (完全改訂版)』アルク選書.
- 日本学術会議 (2020). 提言?.
- ネウストブニー, J. V. (1982). 『外国人とのコミュニケーション』岩波新書.
- 樋口直人 (2019年12月14日). 「移民第二世代の教育達成と教育制度」[報告資料] 上智大学グローバル・コンサーン研究所主催シンポジウム『移民二世の時代—不平等の克服に向けて』, 上智大学四谷キャンパス.
- 南浦涼介 (2013). 『外国人児童生徒のための社会化教育—文化と文化の間を能動的に生きる子どもを授業で育てるために』明石書店.
- ムカイフェリペナオト, グエンレタオバン, 田崎遥香, 渡辺玲奈, レーティトゥーハー, 小野正樹 (2022). 茨城県内の小学校に通う外国人児童支援—理科学習を通じて『グローバルコミュニケーション教育センター日本語教育論集』37, 103-112.
- 文部科学省 (2020). 高等学校への進学率『高等学校教育の現状』. https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/084/siryo/_icsFiles/afieldfile/2019/08/08/1419962-8.pdf

Article

Building relationships between teachers and high school students connected to foreign countries:

Mutual understanding between teachers and students through workshops

KURODA, Kyoko*

Graduate School of Human Sciences, Sophia University, Tokyo, Japan

Abstract

The purpose of this paper is to elucidate the significance and effectiveness of the workshop at a public daytime high school by depicting the mutual learning and changes in the relationship between the students and teachers through a collaborative workshop in which the students with foreign connections play the role of teachers and teach their “connected language” to the teachers using the “direct method.” Students with foreign connections come from a variety of backgrounds and have spent much of their past school experience dedicated to “just getting pass”. Through the workshop, they will experience take the initiative and being in a position to teach. On the other hand, teachers who want to understand students with foreign connections, but teach subjects without understanding what they don't know, and teachers who are new to working with students with foreign connections experience the role of students. By reversing roles, they gain a deeper understanding of each other's difficulties and joys. This paper will identify how the “close relations among the teachers and students” can be built through learning together in this workshop, transcending language and cultural barriers.

Keywords: daytime part-time high school, roles of “connected language”, awareness, direct method

Copyright © 2022 by Association for Language and Cultural Education

* *E-mail:* Tati.min.mono@gmail.com

論文

“移民第二世代はいかに位置取りをするのか”からの示唆

「あるもの」と「なるもの」の移行に着目して

遠藤 ゆう子 *

(早稲田大学日本語教育研究センター)

概要

本稿は移民第二世代が人生の中でどのように自らの位置取りをするのかを明らかにし、そこから示唆されることについて報告するものである。日本ルーツ、アメリカ生まれの2名の第二世代の高齢の方にライフストーリーインタビューを行った。その語りをもとに自分の生きる場でどのような困難に遭いどう対峙してきたかを記述して、ステュアート・ホールの「あるもの」と「なるもの」を手掛かりに読みとき、語り手の位置取りがどのように行われていたかを考察した。その結果、語りから、それ以前に位置付けられていた立場はねじれやパラドクスの中にあって、自己物語の分断を生む大きなストラグルを抱えており、そこから脱するために、位置取りは長時間かけてなされていたことがわかった。続いて、このストラグルには周囲の権力性を帯びた放念化という現象が大きく関与していたことを論じ、その上で、移民第二世代を取り巻く環境として何が求められるかを主張する。

キーワード：パラドクス、ねじれ、放念化、権力性、ライフストーリー

Copyright © 2022 by Association for Language and Cultural Education

1. 研究の背景と目的

現代は移動の時代と言われる。最初に外国へ移住した「第一世代」の移民に対しその第一世代を親とする世代を「第二世代¹」と呼ぶが、日本に移民第二

世代がどのくらいいるかに関する公式の統計はない。是川(2018)では、国勢調査や在留外国人統計で捕捉されていない移民的背景を持つ人々²の日本における人口規模を試算している。それによれば、父母のいずれかが外国籍である国際児人口は2015年10月時点で84万7,173人と推定される。この国際児人口が移民第二世代の人数に近いものになる。そして、外国籍人口、帰化人口を含めた移民的背景を持

本研究は、トヨタ財団2015年度研究助成プログラム共同研究助成(D15-R-0631)による成果の一部です。

* Eメール：yukoendo@aoni.waseda.jp

1 親の母国で生まれ、移住先の国で育った人を第1.5世代や1.5世とすることもありますが、本研究ではそれも含めて第二世代と呼ぶことにする。

2 是川(2018)では、移民的背景を持つ人口を、外国籍人口、帰化人口、及び両親のいずれかが外国籍である国際児人口からなるとしている。

つ人口総計は332万5,404人³と算出している。移民的背景を持つ人の約4分の1が第二世代ということになる。この84万7,173人が2040年には203万1,492人、2065年には348万5,462人と推移し、国際児人口の増加率は外国籍人口のそれよりも高くなると見込んでいる。移民第二世代は急速に増加しているし今後も増加していくとすることができるだろう。

人の国際移動が活発な現代にあって、労働移住、結婚移住、留学生や難民としてなど第一世代が移民となって国際移動をする理由は様々である。第一世代は故郷の社会文化の中で育ち、それを自己の内部に保持しつつ移住先で生活をしている。一方、第二世代は受入社会と親の母国社会のどちらからも異国人と見なされ、どちらの社会文化にも帰属意識を持たずに祖国という表象や自己を根ざす場所を築けず、それが人生に絶大な影響を与えることがある。第二世代になれば第一世代より揺るぎない基盤が形成できるかという、むしろ逆であること、または逆の時期があることが考えられる。このような第二世代が今後も増加の一途をたどることは先に見たとおりだ。こうした疎外感や喪失感に身を置く移民第二世代は自分とは何者かという問いにいかに向き合い自己を見出していくのだろうか。差別・偏見、貧困、教育や雇用の機会の公正性や社会経済的功利の平等性、文化や言語の異なり、国籍や在留資格による制限、さらには親世代との関係・葛藤などを抱え、移住先で安全安心な生活や社会参加が阻まれ排除され、どこにも自分を位置付けられずにいる第二世代は多い。

こうした移民第二世代が人生の中でどのように自らの位置取りをするのか、そしてそこから何が示唆

されるのかについて探求することが本研究の目的である。

2. 研究の視点と方法

2. 1. 研究の視点

本研究では当事者の語りを分析するが、移民第二世代の語りを記述し研究対象としたものはこれまで数多くある。本人の語りを中心に記述したもの（村井、2000；川上、2010；小熊ほか、2016；等）や、あるエスニシティに注目して分析したもの（張、2009；角替、2015；クレシ、2021；等）、子どもの言語や教育の側面から語りを収集したもの（森田、2007；鈴木、2008；内山、2017；等）などが挙げられる。これらの研究では移民第二世代特有の葛藤や適応が明らかにされている。これらの語りを読むと中には移民がどう位置付けられたり位置取りしたりするのが読み取れるものがあるが、位置付け・位置取りを明らかにすることが研究目的ではない。本研究は位置取りに着目し積極的に読み解くことを研究課題の中心とする立場をとる。

第二世代の疎外感や喪失感が生じるのは、その人を国や文化と国籍をそしてアイデンティティをイコライズさせるまなざしにも起因している。それらを前提としたまなざしが第二世代当事者を苦しめることは後の語りの記述にも現れる。このイコライズを外さなければ、本研究の目的を達成することはできない。そこでステュアート・ホルの論考を参照し本研究を進めていく。

ホール(1990/1998)⁴は文化的アイデンティティを考察するには2つの方法があると述べている。一つは、共通の歴史と祖先をもつ人々が共有している

3 この数字は国勢調査で把握されている外国籍人口の約2倍となり、日本総人口に占める割合も国勢調査の1.4%から2.6%へとほぼ倍増すると是川(2018)は述べている。法務省発表の在留外国人数は同年約223万人(出入国在留管理庁, n.d.)で、それよりもやはり多い。

4 ホール(1990/1998)の小笠原の訳を参照しながら、筆者が訳を行って本研究に使用する。

ものがあるとしてそれを本質的に持つ不変で単一人々として考察する方法。もう一つは、常に変異するもので「being = あるもの」と同じくらいに「becoming = なるもの」としても捉えるべきという立場である。換言すれば being という今の置かれた立場や状態だけでなく、becoming というこれらになっていくものも含めて捉えるべきということだ。ホール自身は1つ目の役割を認めつつ、2つ目の立場を取り、「アイデンティティとは決して完成されることはなく、常に過程であって、(映像作品のような)表象されるものとしての外側ではなく常に内側で構築される‘生成’として考えねばならない⁵」と述べている。

ホールが指摘したように「あるもの」と「なるもの」の両面から人のありようが現れつくられてくるものであれば、その「あるもの」と「なるもの」の間にはどのような事象があるのだろうか。あるいは「あるもの」と「なるもの」の移行にはどんな過程があるのだろうか。前掲のホールでは、文化的アイデンティティを「Not an essence but a positioning」(Hall, 1990, p. 226)、本質ではなく positioning = 位置取り⁶であるという。起源の定理、つまり本質といった万能で絶対的な保障などはなく、あるのはアイデンティティのかけ引き、位置のかけ引きだと主張する。すなわち、「あるもの」と「なるもの」の移行に「位置取り」「位置のかけ引き」が関わりと読み取ることができる。

5 原文は「we should think, instead, of identity as a ‘production’, which is never complete, always in process, and always constituted within, not outside, representation.」(Hall, 1990, p. 222)。

6 Hall (1990) では、position, positioned, positioning の3つの語が複数回使われているが、その中で positioning は自らが自身を位置付けていく、つまり「位置取り」という意味合いで使用されている。position, positioned と positioning が「あるもの」と「なるもの」に相似するタームとなっている。

ホールの「位置取り」に依拠した研究に渋谷(2001)や矢吹(2005)がある⁷。渋谷(2001)は、帰国子女と呼ばれる中学生を中心にエスノグラフィックなインタビューをし帰国子女をめぐる言説と位置取りの関係、そして帰国子女の日常実践と位置取りの関係を明らかにすることを試みている。矢吹(2005)は日米間の国際結婚夫婦の日本人妻に、自分の日本姓、夫のアメリカ姓、両方つなげた混合姓のいずれを選択しているか調査し、その名のりの使い分けはホールの言う「位置取り」にあたりと結論づけている。これらの研究はホールの戦略的に行おうとする政治性ある「位置取り」が日常的に試みられるものとして如実にあぶりだされている。

他方、その位置取りの試みや企てがその後の人生にどう影響したのかに目を転じてみた場合、実効性があったのかあるいは霧消となったのか、実効性があったならばその位置取りが企てから実効に変化するフェーズ、言い換えれば「あるもの」と「なるもの」の移行が実践されるフェーズではどのようなことが起こっているのかを検証する必要がある。本研究では、刹那的要素を含む思い・考えから観察できる企てとしての「位置取り」だけではなく、その後の人生を方向付けた「位置取り」を包括的長期的観点で考察する。そのため、自らの人生を振り返り、人生のある時期の「あるもの」と「なるもの」、人生の出来事や考えを通時的に関連付け意味付けて語ることができる高齢の方を対象と考えた。対象の方の語りから、その人が人生の各段階においてどのような positioning = 位置取りを行っているかを調査する。

7 ホールの理論を参照している論文ではないが、Davis and Harre (1990) のポジショニング理論を分析の枠組みとしているものに猿橋(2016)がある。それによれば、ポジショニング理論は談話実践の中で人々は位置づけられ、その関係性の中で参加者のアイデンティティも生み出されるという。

2. 2. 研究の方法

ここまで述べてきたように、本研究は高齢の方のナラティブを調査対象とする。ある人の経験を長期的で通時的に関連付け意味付けることができるのは当事者であり、当事者の語りがそれを可視化できるからである。

桜井 (2012) によれば、ライフストーリーとは「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^{ホリスティック}全体的に読み解こうとする質的調査法の一つ」(p. 6) とある。そして自己について語ることに関し、「いかに自己が作られたのかという人間形成や社会化への関心は、自己の発達や主観的意味に接近する方法」(p. 38) と述べる。本研究は対象者の語りから何が起こったかを事実として解釈するのではなく、また歴史叙述を得るのが目的でもない。当事者がどう関連付け意味付けるかという意味世界、あるいはそこにどんな事象が関連していたかという意味世界を読み解いていくものである。その点において「主観的意味に接近する」ものである。加えて、桜井 (2005, p. 45) の言う、語り手が主導権を持って語る「物語世界⁸」はもちろんのこと、語り手と聞き手の相互性によって成る「ストーリー領域」をも調査対象とすることで意味世界を読み解いていきたい。したがって、本研究で当事者の語りを聞き、読み解いていくにあたりライフストーリーを用いて進めることとする。

8 桜井 (2005, 2012) によれば、「物語世界」とは過去の出来事の展開で、出来事が筋によって構成されている語りであり、一方、「ストーリー領域」とは語り手の評価や態度であり、語りを構築する主体は「物語世界」では主に語り手であり、「ストーリー領域」では語り手と聞き手の相互性であると述べている。

3. インタビュー調査とその語り

調査では、自分とは何者かあるいは何者になるかという問いが前景化された移民第二世代の二人に協力していただく。米国生まれ日本ルーツの方で、1920年代に生まれ、日米対戦によって自分とは何者か、どう生きるかという問いが強く突き付けられた二人である。この二人を対象とするのは、その問いに強く向き合わざるを得ない人生を送っていたため、そこにどんな事象があったのか、何を選択し、どのように位置取りしていたかを顕在化できる可能性があるからである。

インタビューは協力者である二人の住むアメリカのカリフォルニア州ロサンゼルス (以下、LA) にてほぼ日本語で行った。二人のインタビューは別々に実施した。インタビューの聞き手は筆者を含めた2名である。協力者の二人には調査主旨を説明し同意いただいた。インタビューはそれぞれ2回実施し録画をした。インタビュー内容は全て文字化⁹し、調査協力者に確認いただいている。協力者とインタビュー日・時間は表1のとおりである。

尚、Bさんに関してはインタビューを主な調査対象としながらフィールドノーツと Web 上で公開されている報道番組でのスピーチ¹⁰のナラティブも補足資料として使用する。

9 本稿で使用する記号。

「 」: インタビュー等での発話

〈 〉: 発話の文脈を理解しやすくするための補足

—: 発話の中略

10 協力者の特定化を避けるため、スピーチ映像の URL をここに記すことを差し控える。

表1. 調査協力者とインタビュー日・時間

仮名	年齢*	性別	インタビューの日時と所要時間	
			1回目	2回目
Aさん	91歳	男性	2016年8月16日 約48分	2017年7月25日 約66分
Bさん	93歳	男性	2016年8月17日 約81分	2017年7月24日 約105分

*年齢は1回目のインタビュー時の年齢

3. 1. Aさんのインタビュー

まず3. 1. 1. でAさんの略歴を述べてから、3. 1. 2. 以降でインタビューでの語りを見ていく。

3. 1. 1. Aさんの経歴

Aさんはアメリカ、カリフォルニア州中部で農業を営む日本人の両親のもと1925年に誕生した。移民第一世代の両親と妹の4人家族であった。当時、日本人差別・排日の動きが激しく、将来を案じた両親がAさんと妹に日本で教育を受けさせることを決意、二人は日本の叔母の家にあずけられた。Aさんは8～23歳までを日本で過ごすことになる。アメリカ国籍だったAさんは周りから白眼視され苦労したため、本人の知らぬ間に叔母家族がAさんを日本人に帰化させ、米国籍を失っていた。日米開戦により米国にいる両親とは音信不通で仕送りも途絶え、消息不明となった。叔母に頼らず自分で生活できるよう無理な働き方をしたことが重なって病魔に襲われる。療養所で生活するなどし、戦後、大学進学や国の要人となっていく同級生たちとは異なる人生を歩まざるを得なかった。両親が無事であることを知りアメリカへ帰ることを望んだが、米国籍を失っていたため認められなかった。国籍回復の裁判を起こし3年程かかって国籍再取得が叶い、1948年、アメリカへ戻る。

アメリカで病を克服すべく数年間治療に専念して完治。英語を習得しなおして大学進学をし、宇宙工学関係の仕事に30年以上従事した。日本人と結婚し

てLAで2人の子どもを育て、仕事では日本から訪れる多くの技術者への指導を担当するなど、先端技術の日本への移転に貢献した。別会社の取締役を歴任し、退職後は地域社会、日系企業、日系コミュニティへの奉仕活動を行っている。

3. 1. 2. Aさんの二世代としての困難な経験

Aさんが生まれた当時、日系人の子どもは日米両国の国籍を取得するのが一般的であった。しかし「うちの親はどうかそれをやってなかったみたいで」、Aさんの国籍はアメリカのみであった。その頃は日本人排斥の気運が高まり、法的にも公然と排日¹¹が行われ、「子どもはこんなところで将来がないから」、親は「日本に行って日本で教育を受けて日本で過ごすようにという、そういう希望を持っていた」。そしてAさんは8歳のときに4歳年下の妹と日本で生活するようになる。

日本ではこれまでの人生とは分断された経験をすることになる。まずは、学校で異年齢の人と机を並べる経験をすることになる。

「昔は日系人は週5日間は英語のこちらの学校で行って、で、土曜日、日曜日は日本語のほうの、主に区域とかお寺のそういう日本語の学校へ行って、——一応日本語は少ししゃべられるようにはなる程度までやるわけですけど、日本にやっぱり帰ったら違いますから。で、こちらの日本語学校では3年生だったんですけど、日本に帰ったら2年生に、お前だめだとか言われて、2年生からしました。それからずっと終戦、終わるまで。」

旧制中学卒業までの約9年の学校生活を1学年遅

11 Aさんの住むカリフォルニア州では、1913年に外国人土地法が制定され外国人の土地所有を禁止、1920年には土地のリースも禁止となった。1924年には帰化不能外国人の入国を禁じる移民法が成立し、事実上日本からの移民は停止となった。

れて過ごすこととなった。そして、日本の学校や友達になかなか馴染むことができなかった。

「いろいろ習慣も違うし、言われることも違うし、みんなとはちょっと変わったところありましたから、除け者にされたりして学校でもなじまないし。」

加えて、米国籍保持者であるための経験である。日米関係が悪化の一途をたどり戦争へと突入するなかで、少年だったAさんはアメリカ人とみなされ、苦労を重ねる。「日本に行ったら全く外人扱い。学校時代も外人扱いだった」。「戦争中も非常に異国人だったわけです。だからいろいろ特高警察とか憲兵隊とかいろいろね、まだ子どもだったのにそういうような、向こうが目を」つけて監視してくる状態だった。こうしてアメリカで排日を経験したAさんは日本でも差別的待遇を受けた。特高警察や憲兵隊の監視を警戒した叔母はAさんに断ることなくAさんを日本に帰化させ、「僕はまだ未成年だったから知らなかったんですけど」「親の国籍に入れなから、一家創立ということで新しくA家〈Aさんの姓〉っていうのをつく」った。

国籍に絡んで息苦しい生活を強いられていたAさんに訪れる更なる困難は、両親との連絡と仕送りの途絶え、それによる叔母のAさんに対する養護放棄である。「叔母が後見人だったんですけども、〈両親からの〉仕送りが絶えると、もう態度が変わっちゃって、見放されて。全然。——まだ——14, 15, 16〈歳〉ぐらいですよ。その頃にもう全然見てもられないような。」誰もが貧しい思いをして必死に生きている時代に、叔母からすればアメリカから来たAさんを負担に感じていたのかもしれない。このような移民二世代の人生を背負った少年Aさんは日本にいて為す術もなく、ただただその運命を生きるしかなかった。頼る身内のいなくなったAさんをさらに追い打ちをかけるように襲ってきた試練は、病気である。病との闘いについては次項で詳しく見て

いくが、重なる困難にAさんは子どもだけを日本の叔母の家に置いてすぐにアメリカに戻った両親について「何でそんなことをしたのかという気持ちに」なると話す。

3. 1. 3. Aさんの病気と国籍の回復

Aさんが両親のもとを離れ、日本の叔母の家から中学に通っていたとき、第二次世界大戦が始まる。上述のように叔母から見放されたAさんは「いろいろ無理して心配でアルバイトしたり、無理をしたり」する生活を強いられた。

「戦争中は学徒動員とかいろいろあって、むちゃくちゃな教育を受けるし。中学4年で高等学校の受験勉強やってる最中に学徒動員に駆り出されて、ものすごく無理ないろいろなことをやらされて体を壊しちゃって。」

Aさんは無理を重ねて体を壊し、当時の日本の死因首位であり亡国病とも呼ばれた結核を患う。学友たちは徴兵され戦地へ赴く中、Aさんは「ほとんど戦争中は療養所で過ごした」。

そして終戦後、同窓の友人たちは社会に出て活躍をし始める。

「ちょうど僕がもうこっち〈米国〉に帰ってくる頃は、僕の一緒に中学校で勉強してた連中、皆ちょうど大学出た頃ですね。——同じ東京の警視長官になった一番の親友はちょうど東大出て、内務省¹²に就職した頃だったんですよ。警部だとか言って。だから、日本にいたらみんなと同じような道を歩いてたでしょうけど、〈自分は〉いてもしょうがないし、病気で、体まだしっかりしていなかったし。おそらく日本にいたところで、結核だったんですよ、だから先がないと思って。」

12 1947年まで存在した日本の行政機関で、警察、土木、地方行政の監督などを担い、最有力官庁と言われた省。

友人たちと同じようにAさんも社会で活躍しなかったであろう。否、友人以上に、頼る身内のいないAさんは自力で身を立てる必要があったのだ。しかし、無理を重ねた結果の病魔がそうはさせなかった。日本では希望を持たず将来が描けない、膠着した人生であった。戦後、しばらくして連絡が取れるようになった両親のいるアメリカに戻ることを望んだ。日本滞在中に叔母の判断と手続きによってアメリカ国籍を失っていたため、「法律家・弁護士と相談して」「〈日本への帰化は〉未成年だったから自分の意思ではなかったことを主張して」国籍再取得の裁判を起こし、3年を要し「ようやく認めてもらって、マッカーサーがそれ〈米国籍〉を認めて」やっとの思いで帰国を果たす。帰国した当初について、「こちら〈米国〉へもう帰ってきて、日本のことなんか忘れたらいいと思っていました。いろいろ思い出が悪いから」と、日本に対する当時の厭悪の情を語っている。

アメリカでも「結核は伝染病で全部もう隔離して、療養所に送られ」、療養所には約3年いたと言う。日本滞在期間から含めて数年に及ぶ療養生活に「嫌気が差して」、最終的には「両親は反対したんですけど、もうこんな状態で生きててもしょうがないと思って、やるって言ってやってもらった」と生きるか死ぬかの大手術を受けることを決意し、「それがうまくいって、手術をして1年半ぐらいで——結核菌が出なく」なった。日本とアメリカをまたぎ、数年がかりで病気を克服したのである。病気で「どうにもならなくなって、僕も日本をあきらめてこっち〈米国〉に帰ってきた」が、「でもこちらに帰ってきたおかげで生きていくことができたと思うんですけども。日本にいる場合は、病気だったから生きていたってということ」と、日本では病に臥していたために徴兵されずに済んだこと、アメリカでは死の覚悟をしたことで病が完治できたこと、自分の日米移動と生きながらえることとの関係を不思議な運命のよう

に語っている。「自分でも生き延びたのが不思議なくらいで」と。

日本に滞在していたために学徒動員に駆り出され、アメリカからの仕送りがなくなったことに起因し無理を重ねて病になるが、Aさんはアメリカ国籍を奪還して病気から解放されることを切望し、アメリカでその可能性をかけ克服することで「思い出が悪」くて「嫌気が差」すような人生から離脱し、Aさんのなりたい姿あるいはそれまでなれなかった姿を現実としていったのである。一度は第二世代の困難に絡まれながらも、Aさんは「なるもの」への実践的移行を時間をかけて成していったと言えよう。

3. 1. 4. 判断の基準「ヒューマニズム」

8歳から日本で生活していたAさんは、「小学校に入ったときから天皇陛下万歳だし、軍隊がほとんど教育を支配しているような状態」で、日中戦争の頃から「毎週毎週、戦地に赴く兵隊さんを見送る」ような日常だった。「小さいときからそれ、そういうもんばかり教え込まれていたら、他の判断基準ってのはないわけです」。軍国主義下にあって「その当時は英語で言ったら brainwash, 洗脳されて」いた。

「戦争が終わった段階で、日本の今まで自分たちが教えられた思想体系というのが全く崩れちゃって。だから、行動するにもどういふふうに行動していいか全く迷ってしまう。でも心が全然空白になっちゃって、行動の基準って分からないわけですよ、分からなくなっちゃった。」

「戦争終わったときには本当に空白の状態です、しばらくの間ね。」

大戦の終結によって、それまで自分の生活を支え、形成していた思想が全て崩れ、行動や判断の基準を根こそぎ失ったのである。

これを立て直すのには「それは時間がかかりました」と言うように、その道のりは長いものであった。

Aさんは日本では戦中戦後の混乱でまともな教育が受けられなかったが、アメリカの結核療養所にいたときに少しずつ勉強に取り組むようになった。療養所では出掛けることができず、それがかえって勉強に専念できる環境であったのだろう。公立の学校の先生が療養所に来てくれて、「病床で元気なときには〈勉強を〉やりましたね」。

英語は日本生活でほとんど忘れていたので学び直し、「随分苦労しました」と言う。「勉強したい、みたいな気持ちはあったんですか」という質問に、「そうですね。やっぱり、途中で自分は勉強終えたら日本にいて、友達みんな大学出てしまっているし、今からでも遅くないと。こちらの生活だとどうしてもことばはちゃんと分かるようにならないと、どこにも行き着かないでしょう」と、どこかに行き着くために必要なものを模索していたことが窺える。そして療養所を出てからは通信教育などでハイスクール修了相当の資格をとった。こうしてAさんは徐々に教育を取り戻していく。20代後半になって大学に進むが、小学校のときから先生を敬ったり口答えしないというのが「もう至上」のものであり、「それに従うという訓練を受けている」ので、アメリカの大学の教授に「あんたはもう、自由にももの考えることをしないと」と言われるようなことがあった。

「戦後になって解放されて、いろんなあの、情報が入ることになって、初めて自分がどれだけ無知であったかっていうことが分かってくるわけです。だからそれはそういう、新しいものを取り入れて自分の、思想体系っていうんですか、そういうのを構築していくのには時間がかかりますよね。」

Aさんは大学生活の中で少しずつ新たな思想体系が生まれ、「白人」社会で働くようになって思想体系が構築されていくようになったと言う。終戦で崩れた思想は10年以上の年月を経て、Aさんの内部で再構築の過程を歩むのである。この過程は英語を再び

身につけ、自分のことばとしていく過程に重なる。

「言語ってのはやっぱり、そういう長い歴史がある間に生まれて、生活環境の中から生まれてきたものでしょ。ですから、そういうものを、言葉を理解するという事はそういうことですよ。」

これに対し聞き手が「割と一般的に多いのは、20代になってからアメリカへ来た人っていうのは、そこまで英語をうまく使いこなせない方が多いと思うんですけども、Aさんはすごく、そこは、英語を何ていうか、英語とそのアメリカ文化を、ぐっと獲得して。」と述べると、Aさんは「獲得してって言うちょっと語弊があると思いますけど、自分なりに、そういういろんなものを、苦労しながら学び取ったということ。やっぱりいろいろな経験を積んで、ああでもなかった、こうでもなかった、あれも違ってたっていうような経験があって初めてだんだんとそれが分かってくる」と答え、獲得ということばに対し「語弊がある」と抵抗感を示した。そこに生きる人のことば・文化・価値観を理解するという事は、そう単純なことではなく一筋道ではない複層的な経験の上に見えてくるものなのだ。

「いろんなことを人と接触したり、いろいろな本を読んだり、いろいろ考えさせられるという事を経て初めて、ああこうでなくちゃいけないんだなあと自分で感じたときに初めて判断の基準点が備わってくると。」

Aさんにとって、その「こうでなくちゃいけないんだ」という考えは「ヒューマンイズム」であった。「そのヒューマンイズムという点に立脚して物事を考えないと、人間として行き詰まるんじゃないですか。」

「いわゆる、そこの中に飛び込んでみて初めてその文化を理解できて。それがいいかどうかということの一つの判断で、その判断っていうのは小さな判断のベースでなくて、非常

に広い教養に基づいた判断を下すと。その文化の中に飛び込んでみたときに、そういう文化、いいかどうかということは、自分で判断できるものを持ってないといけない。その判断の基準が〈それまで持っていた判断基準からは〉ずれて、ヒューマンズに立脚した判断であるということが重要だと思います。」

終戦後の数年の間には新たな思想体系は出てくることはなく、「やっぱりそういう環境の中に育たないと」「実際そこの中に飛び込んでみないとね」と話しているように、新たな環境がAさんにヒューマンズ精神の重要性を気付かせたのだ。その際に大切なことは「非常に広い教養」、つまり様々な知識や価値観を学ぶことだった。アメリカの地でことばを学び、教養を身につけ、Aさんはこの「ヒューマンズ」という考えに辿り着く。この道のりは自分の言語と文化がつくられていく様である。それが23歳までのAさんの「いろいろ思い出が悪」く、「忘れたいといつも思って」いた日本生活を包括的に再解釈するための原理となったと言えるだろう。否定的だった自分の過去を「忘れ」るのではなく塗り替えたのである。その後、Aさんは仕事において日米の橋渡しとなるような任務に励み、また、仕事外では日本人や日系人への奉仕活動、福祉活動に積極的に関わっており、病身で帰米した当時の日本に対する感情はAさんの中で解決したように感じられた。

3. 1. 5. Aさんの語りのまとめ

これまでのAさんの語りから以下のようなことが言える。

Aさんは受け入れがたい二世代としての苦悩を日本で背負い、日本で人生の基盤を形成していく同窓の友人たちとは異なった、その暗澹たる人生から脱するために、まずは病気を克服する必要があった。Aさんの病気は、それがあったために生きながらえることができ、同時にそれがあったために先が

描けない人生になるという両義性を抱えていた。その両義性を保持したまま長い期間を生きねばならなかったが、アメリカではそのパラドクスを克服すること、それが生きることであった。国籍と教育を奪還し、また、崩壊した思想体系をヒューマンズという考えに到達することで乗り越えた。それはAさんの言語と文化がつくられる過程であった。Aさんはある時までは意に反した国籍、病気、麻痺させられていた思想とともにあったが、それらから解放された「なるもの」としての自分を時間をかけて可能にしていったのである。それがAさんの positioning = 位置取りであったと言えよう。

3. 2. Bさんのインタビュー

ここでもBさんの略歴を3. 2. 1. で述べてから、インタビューの語りを見ていく。

3. 2. 1. Bさんの経歴

Bさんの両親は20世紀初頭に日本からカリフォルニア州サンフランシスコ近郊の農村に移住し、農業や食料雑貨店経営で生計を立てていた。Bさんはそこで9人きょうだいの第4子、次男として1923年に生まれる。1933年、第10子出産時に母親が亡くなると9人きょうだいは親戚の家で生活するため渡日、Aさんはそこで10～15歳の4年半を過ごした後、父、長男、Bさんの3人で仕事をするためにカリフォルニア州に戻る。ほどなく父は日本に帰り、長男である兄とBさんの二人がアメリカで生活し日本に仕送りを続けていたが、そこへ日米開戦、二人はアメリカ生まれでアメリカ国籍も有していたが日系人強制収容所へ送られることになる。この時、Bさんは18歳である。

しかしBさんは収容所から米軍に志願し、第二次大戦中、アメリカ陸軍情報部(MIS=Military Intelligence Service, 以下MIS)の語学兵となり、

ビルマで日本兵に投降を呼びかけるプロパガンダ活動や日本人捕虜の聞き取り調査などに従事する。戦後、離れ離れになり連絡も途絶えていた家族と日本で再会を果たし、日本に残っていた弟たちは日本兵として戦地へ赴いていたことを知る。その後BさんはGHQに所属し、東京裁判に関わる通訳などを担当した。この数年の日本滞在期間中にアメリカ生まれの日系2世の女性と結婚する。結婚1年後に妻とともにアメリカへ戻り、以後アメリカに滞在し、働き、子どもを育て上げた。インタビュー時はLA近郊に妻と住んでおり、米軍日系兵士の功績を残すボランティア活動を長く続けている。

3. 2. 2. Bさんの抱えている言語不全感

Bさんは英語も日本語も「中途半端」と言う。小さい頃から重ねてきた経験がBさんにそう言わせるのだろう。Bさんは10歳までアメリカで平日は現地の学校、週末は日本人が集まる学校へ行っていたが、「会話するって言ったら日本語ではできなかった」。「日本に帰った時には、〈10歳だったけど〉1年生に入れられて」、小学校を終えたのは15歳だった。15歳になってアメリカに戻るが、「10歳までアメリカにいたからね、友達はみんな白人だからね、〈英語を〉話すぐらいのことはできましたからね。それでも、帰ってきてから8年生に入れられたの」と、アメリカでも年齢相当の学年にはならなかったことを語っている。当時、あるアメリカ人教師の家に住まわせてもらっていたBさんはミドルスクール¹³修了時について以下のように語っている。

「After graduation she felt that I needed somebody else to care for me because my language skill was nil. (その先生は、卒業後、誰か他

に私の面倒を見てくれる人が必要だと思っていました。私の言語スキルがゼロだったからね。)」

「そしてハイスクールに入った。そしたら、戦争が始まったでしょ。1938年に〈アメリカに〉帰って、41年に戦争が始まったからね。それで、日本語も半端、英語も半端ですよ。」

1941年の開戦でアメリカのハイスクール通いもできなくなった。日米の移動と戦争とで継続的教育を受けることなく、英語も日本語も十分に身につけられなかったという想いがBさんには残っていた。

これは学齢期だけの想いではない。日本語を使うMISの語学兵となったことについて、「僕は〈日本で〉まだ〈小学〉6年生しか入ってないけど。まあ、出来損ないの人間だけど」「僕は両方〈英語と日本語〉ともできない。何もできない」「一番できない人が、この勉強してきた人たちの中に入ってね、結局、まあ、下駄持ちですよ、僕は。何もできないから、誰か下駄持ちぐらいのことはできるって言って僕を選んだと思う」と、日系人の中でも特に自分には十分な言語の力がないことを語った。さらに、戦後の東京裁判に関わる任務に携わっていたこのことに関し、「翻訳の仕事をしたんですよ。まあ、僕は翻訳どころじゃないね。日本語も英語もあまりできないのにねえ。それで、文句を言われてね。——グループの頭^{かしら}の人がね、もう馬鹿にするのよ、僕を。——翻訳したものをチェックするわけよ。——それで、翻訳するにも〈僕がやった翻訳を〉やりかえなくちゃいけないって言って」「僕の書いたものを読んでから、こんな英語がどこにあるかって言われてね」と、翻訳作業について非難され、人格まで否定するようなことを言われたと語った。Bさんは自分の語学力の不十分さを認識させられるような機会を人生で何度も経験しているのである。

しかし一方で、Bさんは日米の両方のことばができたから語学兵となることができ、裁判の翻訳の仕

13 Middle school。ハイスクールに行く前に3年間（または4年間）通う学校で中学校と訳されるが、日本の小6から中2に相当する年齢の子どもが通うのが一般的で、6年生、7年生、8年生と呼ばれる。

事に携わることができたのも事実であろう。それについてインタビューで尋ねている。

聞き手 「あの、Bさんは日本語も英語も両方できたから、裁判の通訳の仕事とかビルマの仕事とか…」

Bさん 「それもそんな、優れた人がいましたよ。」

聞き手 「それでも、そこはやっぱりBさんの持っているもので、何て言うんでしょう、Bさんの人生が変わったりつくられたりしたと思うんですけど、そのへんはどんなふうにお考えですか。」

Bさん 「I don't know.」

Bさんは、自分が持つ言語の力によって自分の人生を切り拓いてきたという感覚は持っていない。少なくともそのような感覚は語りからは得られなかった。語学兵であっても翻訳者であっても、自分の言語の力を行使する優位性を何ら感じてはおらず、むしろ、常に「出来損ない」という不全感を宿しているようであった。

3. 2. 3. Bさんのねじれた状態からの脱皮

日本による真珠湾攻撃の後、アメリカ本土にいる日本人や日系人は皆「敵性外国人」とされ、大統領令により不条理にも日系人強制収容所に収容される。アメリカ国籍を持つBさんと兄も例外ではなかった。強制収容所に入れられたことについてBさんは以下のように語っている。

「If I grew up in the United States as all my life until I was 18, at the time I probably would have questioned it. But when I came back to the United States, well, first of all, in Japan I was taught that the government was always right. All that teaching is made on a daily basis because at the time I was there the military was very much empower in Japan and everything was based around what the military was

telling us.(もし私が18歳までずっとアメリカで育っていたら、恐らく疑問を持ったでしょう。でも、アメリカに戻ってきた時、まず日本では政府が常に正しいと教えられてきたし、私がいた当時、日本では軍隊がすごく力をつけていて全てが軍隊の言うことに基づいていたし、その教えが日常的に行われていたんです。)」

そのため大統領令が発出されたときは自分の権利などを考えることはなく、政府に忠実であるために命令に従うのがいいと考えたと言う。15歳まで過ごした日本の教育や生活の経験がアメリカ帰国後のBさんの思考や判断の拠り所となっていたことが窺える。この大統領令をBさんは「しかたがない」と考え、兄と自ら運転する車で収容所へ向かった。

収容所生活をしてしばらくして米陸軍が日本語のできる兵士を募集しているとの情報を得、日本で学校教育を受けた経験を持つBさんは兄とともに志願する。志願した理由について、Bさんは日本の小学校時代、「忠誠心」「国に尽くす」という考えを学んだと言い、次のように話が続いた。

「国に尽くすっていうことを、——その点は覚えていました。それでもアメリカ帰って、アメリカ人だからアメリカに尽くすのが僕らの責任だと思ってね。いくら日本にいたって、結局はアメリカに住む以上はアメリカに忠誠尽くさなくちゃいけないって。——国に忠誠するっていうことは頭に残っているからね、アメリカが自分の国だと思ってね。」

Bさんは日本で覚えた「忠誠心」をアメリカで行動に移す。それがアメリカ軍への志願だった。日本で培った思考や判断のもと、その精神を日本を去って尚持ちながら、今いる地の眼前で起こっていることに当てはめ実行する。つまり、今の行動の根拠としてかつて日本で培われた精神が拠り所となって反照的に引き出されているのである。

そして同時に MIS 語学兵士に徴兵されると決まったとき、B さんは「あのとき本当に嬉しかったですよね。兵隊に雇ってくれたという」気持ちになったと言う。

「僕らの学校〈収容所に入る前のハイスクール〉の生徒たちは皆入っていくでしょ、軍隊に。僕らだけ日本人だから入れないって言ってね、悔しかったですよ、その当時はね。そして、〈収容所に入ってから語学兵として〉すぐ取ってくれるって言うから、もう喜んでね。」
「Suddenly I felt real good. I kind of felt that gee, you know I'm an American now. (急にね、すごくいい気分になりましたよ。何と言うか、もう私はアメリカ人なんだって思ったんです。)」

B さんはアメリカと日本の二重国籍保持者である。つまりアメリカ国籍を持っているにもかかわらず、またアメリカ生まれであるにもかかわらず、「敵性外国人」となって強制収容所に入れられるというねじれた状況を生む。しかし日本語ができたため収容所から出られ、日本語ができたため「もう私はアメリカ人なんだって思った」という、ねじれにねじれが重なったごとき状態である。

こうした、日本にルーツを持つが故に強制収容所に入れられ、日本の学校に行ったことがあったが故に収容所から出られるという矛盾を孕んだ、ある意味、残酷さと脆さの上に危うくつながれた状況をもたらした。収容所には B さんと兄のほかには家族はいなかったが、軍隊志願は知り合いの家族や周りの第一世代の人たちに「君ら親きょうだいがまだ日本にいないかって言ってね、そう言われて、バカだって言われました」。B さん兄弟が自分たちのことをアメリカ人だと言っている「〈アメリカ人に〉バカにされてこの収容所に入ってるんだ」と「無茶苦茶に言」われたと言う。だが、B さんは「忠誠心」を引合いに、次のように考える。

「一世の人たちもアメリカ人になろうとしてもできない時期だからね、それで結局、日本人はアメリカに尽くすという忠誠心はなかったと思う。——尽くす機会がなかったと思ってね——いつまでも日本人は日本人と見られるからって言ってね。——それをを変えるには、まあ僕らが犠牲にならなかつたら、ねえ、いつまでも変わらないって。なにも手柄立てるっていうんじゃない。ただ日本人はアメリカに来てアメリカ人になろうとするけどできないから、それで何かして、それが変えられたらって言って、そして〈アメリカ軍隊に〉入ったんですね。」

周囲との対立があっても、B さん兄弟は彼らの道理とナイーブさをもって「アメリカ人になろうとし」たのである。

ここで目を留めたいのは、B さんの承認の得方である。第二世代として B さんはアメリカ・日本の両国で言語的不全感を抱え、公正な教育や社会参加の機会がひらかれていないことを味わっていた。強制収容所という特殊な境遇にあって B さんは上述のようなねじれた状態にあったが、そこから自分のなりたいものへと脱皮していくかのような局面、あるいは自ら境界線を描きかえる局面が見える。徴兵されることで「もうアメリカ人なんだって思った」という感覚を得、それが B さんにとっての社会からの承認であったと言える。実質的言語の力には依らず、「なろうと」するものに近づき、社会から承認されたという感受によって自分の存在を自己承認することができ、第二世代として生きる上で自らの positioning = 位置取りをしたのではないだろうか。ねじれが B さんを動かし、生かしたと言えるであろう。

しかし B さんは単色としてのアメリカ人になろうとしたわけではない。日本で学んだ忠誠心をアメリカで実践したように、勤勉で謙虚な日本人の魂を

持った第二世代が戦場でその力を発揮したことで戦前は持つことができなかつたアメリカでの正当な権力を獲得したことを誇りに思うと語っている。日本人が持つとされる特性が内面化されている日系のアメリカ国籍保有者がBさんの言う自身の第二世代としての「アメリカ人」であろう。その実践として、戦中の日本人へ投降を呼びかける戦場での働きと戦後のGHQに属しての翻訳の働きが数年に渡ってあった。さらに戦後数十年を経て現在までBさんは日系二世兵士の記念碑の建立や経験を語り継ぐ活動に従事している。こうしたことを包容した日系であることのアメリカー人に意味を見出している。

3. 2. 4. 繰り返し語る「便所紙」の話

話が前後するが、筆者がBさんに初めて会ったのは真夏のLA。カリフォルニアらしい抜けるような青空のもと、Bさんの運転で、待ち合わせ場所のダウンタウンから20分ほどのインタビュー場所となっていたBさんの自宅へ向かう。車の中でBさんは早速（つまり、インタビューを始める前に）、ビルマで語学兵として任務を行っていたときの話をしてくれた。伝単（日本兵に投降を呼びかけるビラ）を作成していたBさんは捕虜となった日本兵がそのビラを大事そうに持っていたことを知り、伝単の効果があつたかと喜ぶのだが、捕虜は便所紙べんじょかみにちょうどいいから持っていたと話し、大層がっかりしたというエピソードを大きな声で笑いながら語ってくれた。

筆者はこの時を含め、この話を3度見聞きしている。他の2回は、日系第二世代のアメリカ軍兵士について書かれた書籍のBさんに関する記述と、もう一回はドキュメンタリー映像に出てくるBさんの語りである。なぜBさんはこの話を繰り返すのだろうか。

インタビューを始める前の筆者らインタビューアの笑いを誘い、場を和ませしてくれる優しさをその場では感じたのだが、しかしその一方で、この話の繰

り返しが表象するものは何であろうか。日系二世兵士は大戦中の数々の功績が讃えられ、アメリカ合衆国で最高位の勲章である議会名誉黄金勲章が授与されている。第二世代はこういったある種のサクセス・ストーリーを持つ人々としても描かれてきた。しかし、Bさんは伝単が思うように効果を出さなかつた自分のストーリーを披露することで、第二世代のサクセス・ストーリー像を崩し、自分が他者化されることを阻んでいるのではないだろうか。初対面の場を和ませると同時に、インタビュー前に第二世代へのバイアスを持つことへの警告を発していたのかもしれない。

アメリカ人として承認されることに自己を定位しながらも、自分を他者化しないようにサクセス・ストーリー¹⁴からは距離を置く。こうしてBさんはインタビュー時においても尚、自分の位置取りをしていたのではないだろうか。そこには「あるもの」と「なるもの」の往還が見られる。今も位置取りし続けているのである。

3. 2. 5. Bさんの語りのまとめ

これまでのBさんの語りから次のようなことが言える。

Bさんは日米どちらの言語にも精通していないという不全感を抱えながらも、今いる地で十全たる市民でありたいと願い、「なるもの」を希求していた。日米が敵となって戦っている最中は第二世代の置かれたねじれた状況から「なるもの」へと脱皮を試み、アメリカ市民としての権利の獲得につながるような人生を歩んだ。そして単色の日本人でも単色のアメリカ人でもなく、日本生活や日本人から学んだ日本の精神を内包した第二世代のアメリカ国籍保有者として生き、しかしまた、外側から規定され位置付け

14 桜井(2005)における「マスター・ナラティブ」とも言える。

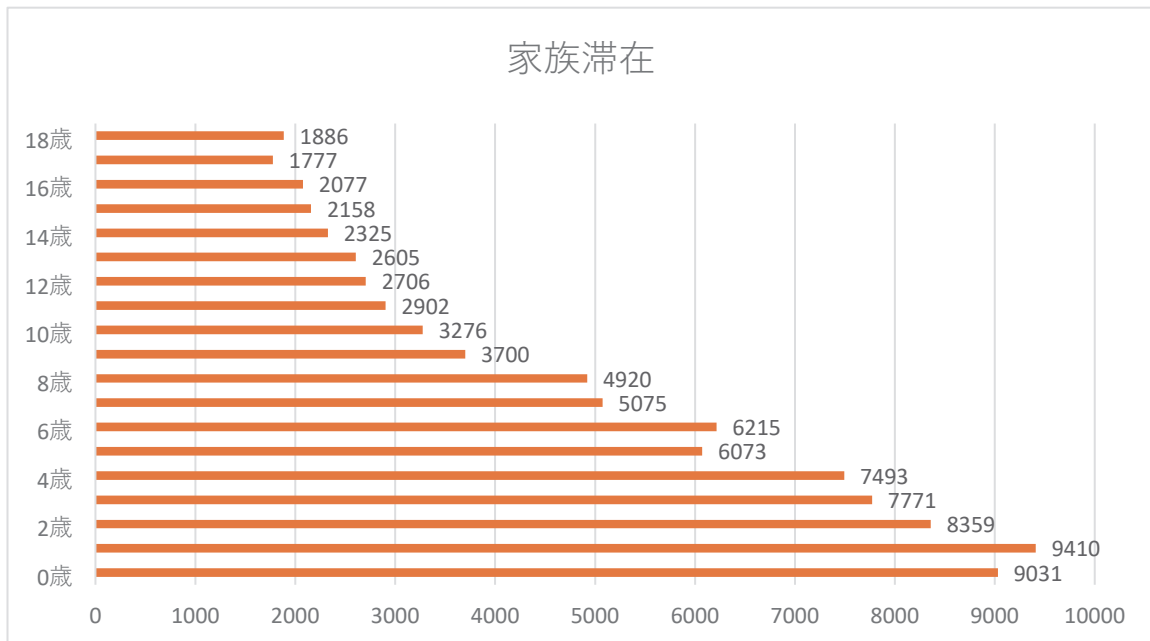


図1. 在留資格「家族滞在」の年齢別在留外国人(18歳以下)2020年: 出入国在留管理庁による『在留外国人統計』をもとにグラフ化した高橋(2022)を筆者が再作成。出典: 高橋清樹(2022年1月10日)。「外国につながる若者の就職支援と受け手となる日本社会の課題」[口頭発表資料] YMCA グローバルセミナー, オンライン開催。

られてしまう二世帯となって他者化されることは回避し続けている。

4. 現代に投射される二人の語り

AさんBさんの二世帯としての生は国同士の戦争がありナショナリズムやナショナリティと切り離してアイデンティティを考えることはできない時代ではあるが、これは遠い昔の話ではない。それは、二世帯ゆえに味わうパラドクスやねじれた状態から、二世帯当事者がいかに positioning = 位置取りをしていくのかという現代の物語なのである。

現代も紛争や戦火を逃れて移動する人や国籍による待遇の違いがあるのは周知のことであるが、そのようなケースのみならず、二人の語りに出てくるパラドクスやねじれは、かつての問題ではなく21世紀の今日においても尚二世帯が背負う問題であることを本節で示す。特に身分(国籍や在留資格)による制約、教育機会の不均等、バイリンガリズム、周縁化の4つについて述べる。

まず、国籍や在留資格という身分による制約についてだが、AさんもBさんも国籍によって「なるもの」への移行が阻まれる経験をしている。現在、日本では日本で生まれ育った人でも外国籍であるとなれない職業がある。また、在留資格によっては就労そのものに制限がかかる。日本で就労している外国人夫婦が子を産んだ場合や母国にいる子どもを呼び寄せる場合には在留資格「家族滞在」が与えられることが多い。「家族滞在」は週28時間までのアルバイトならできるが、正規の就労は認められていないため、中学や高校の卒業後はアルバイトするか進学するかしか選択できない¹⁵。また、一部の奨学金も対象外とされている。しかし、この在留資格を持つ人が近年増加している¹⁶。さらに、年齢別にみると、

15 2021年より、「家族滞在」から高校卒業以降の在留資格変更が認められるようになったものの、依然日本の学校に編入した時期による制約がある。

16 「家族滞在」で日本に在留する外国人数は、2012年120,693人、2016年149,303人、2020年196,622人(出入国在留管理庁, n.d.)。

図1のように家族滞在付与者の18歳以下の人口ピラミッドは末広がり型をしている。これを見ると人口ピラミッドは今後ますます大きなサイズの末広がりピラミッドが描かれることが予想される。日本生まれの第二世代が増え、制限ある在留資格を持つ人が今後増えていくことは、日本での身分によって「なるもの」への移行が阻まれる可能性のある人が増えることでもある。

次に、教育機会についてであるが、AさんもBさんも教育の機会がその国の人とは等しく得られない時期があり、無念に思っていた。2020年3月に文部科学省が公表した「外国人の子どもの就学状況等調査結果(確定値)」(文部科学省, 2020)において、約2万人¹⁷の学齢期の外国人の子どもの不就学の可能性があると判明したことは記憶に新しい。加えて、2021年の文部科学省の調査において、中学校等を卒業した後に高等学校や専修学校などの教育機関に進学した生徒は全中学生99.2%に対し、日本語指導が必要な中学生は89.9%、高等学校卒業時では進学した生徒は全高校生で73.4%に対し、日本語指導が必要な高校生は51.9%となっており、進学状況に差が出ている。また、高校の中途退学率は全高校生1.0%であるが、日本語指導が必要な高校生は5.5%と、5倍以上となっている(文部科学省, 2022)。日本語指導を必要とする人の人数は第二世代を多く含む。こういったことから、現在も外国人の子どもの日本語指導を必要とする学齢期の人々が等しく教育の機会を享受できていないことが分かる。

3つ目にバイリンガリズムについてである。Bさんは言語不全感を抱えていた。第一言語第二言語のどちらの言語にも自信がなく、語彙数が少なかったり文法の正確さに欠けたりする話者のことをセミリンガル(またはダブルリミテッド)と言うことがあ

るが、近年セミリンガルのような複数の言語使用を一個人が持つ言語の一つの総体として肯定的にとらえようとするトランス・ランゲージング¹⁸という考え方が出てきている。複言語主義¹⁹も個人(あるいは話者)を単位として言語や言語能力を動的・可変的に捉えようとするものである。従来のバイリンガリズムの枠組みから外れて新たな概念で第二世代の言語に目を向けることは今日的課題であり、Bさんのような言語不全感にとらわれた人々が今尚多くいることを表している。

4つ目に周縁化に関して、AさんもBさんも級友たちと同じようには生きられず社会から周縁化されるような喪失感や疎外感を甘受していたわけだが、文部科学省(2022)で中学校等を卒業した後に進学も就職もしていない者の率は全中学生で0.6%であるのに対し日本語指導が必要な中学生は5.0%、高校卒業後では全高校生で4.8%であるのに対し日本語指導が必要な高校生は13.4%であり、いずれも開きがある。さらに、高校卒業後の就職者において非正規就職率は全高校生3.3%に対し日本語指導が必要な高校生は39.0%となっていて、大きな差が認められる。この数字で直接周縁化が示せるわけではないが、進学も就職もせずに暮らしたり正規雇用とはならなかったりすることが、社会に十全に参加できずに喪失感・疎外感を味わう一要因になっている可能性は否めず看過できない。

この4つにさらに加えると、Aさんの崩壊した思

18 加納(2016, p. 3)によれば、トランス・ランゲージングとは、マルチリンガルがもつ全ての言語資源を、言語の境界線を超越してひとつのつながったレパートリーとしてとらえた概念である。

19 欧州評議会言語政策局(2007/2016, p. 19)では、複言語主義の解釈として、言語に関する寛容性を養い多様性を積極的に容認する基礎となり、複言語の話者が自らその能力を意識することは、自分自身あるいは他者が使用する言語変種が同等の価値を持つことへの同意に結びつき、それらの言語変種が同一の機能を持っていない場合にもその価値は変わらないとしている。

17 正確には19,471人。翌年の調査ではこの数字が10,046人となり、9,425人減少した。

想体系の再構築や、Bさんの日系であることのアメリカ人であることを誇りに思うに至るまでの道筋は、第二世代が今も陥る自己喪失などの心理的危機に起因しており、今日の問題である。

このようにAさんBさんが身を以て経験したことが今日においても展開されている。この今日の問題に対峙しながら第二世代はどう位置取りをするのか、二人の語りからその一端を見ることができよう。二人が直面した問題は現代にそのまま投射されるのだ。

5. 語りからの考察—権力性を帯びる 放念化ということについて

AさんとBさんの直面してきたことが、第二世代の持つ現代的課題であることが明らかになったところで、本節では二人の語りに戻って考察を加えたい。

既に述べたように、帰米後にAさんがことばを学びなおしヒューマニズムという思想に行き着く道のはAさんの言語と文化を見出す過程でもあった。また、Bさんは日米両言語への不全感を抱えていたが、それに伴ってBさんの第二世代としてのあり方もつくられていった。これはやはりBさんが自分の言語と文化を構築する道のをたどっていたと言えよう。AさんBさんの位置取りは両者の言語と文化を見出す道のと多分に重なるのだ。

では、その道りでどのような事象があったのだろうか。

Bさんがアメリカでミドルスクールを終えた頃、面倒をみてくれていた先生がBさんの言語能力について「language skill was nil.」と表現したことは既述のとおりである。Bさんはアメリカでも日本でも学校で英語・日本語を学んでいる。しかし周囲の人はそれを「nil」=ゼロ、無の状態だと認定した。Bさんの面倒をみていた先生はBさんの将来のことを案

じたからこそそのアドバイスであっただろうし、「nil」ということば自体はBさんが使ったもので、先生のことばではない。しかしBさんはこれを言語スキルのことに限定して捉えてはいないだろう。その場その時の文化や価値観を学び、その中で家族や親しい人、友人と構築してきた人生があった。それがまるで「nil」であったとされてしまう経験をしたのだ。

Aさんの場合はどうであろうか。Aさんは日本でアメリカ国籍を取り上げられていた。親戚は本人が生きやすいように善かれと思って手続きしたのかもしれない。しかしAさんの意思には反していた。Aさんはそれまでアメリカでアメリカ人として生きてきた人生を、やはり「nil」化されたと言ってもいいだろう。国籍は表象的であるが、それ以外にも両親とのつながりが絶たれたことや学問への意欲を断られたことも「nil」化であったと言ってもいいだろう。

このように周囲の人々に悪意があるなしに関わらず、それまで培ってきたものが「nil」化される経験をこの第二世代の二人はしてきている。Aさんの親戚やBさんの先生はそれまでのAさんやBさんをAさんBさんたらしめていたことが何であったかに注視しない。周囲は忘却を選び、周囲によって「nil」化、無価値化、無化され、無かったことにされる。それは放念化されるのだ。周囲の人は無自覚であったとしても、この放念化は権力性を帯び、第二世代の人が紡いできた自己物語を分断する。自己物語の分断は時を止め、身動きできなくする。

Aさんは日本在住中に安心安全な場を失い、周囲の人々が入隊したり進学したり重職に就いたりする様子を見、自分はそうあることができないという喪失感に苛まれていた。Bさんは日米どちらでも年齢相応の学年に認定されず、級友たちが米軍入隊をするなか、Aさん同様そこに加われない疎外感にあった。AさんもBさんも自分の存在をどこにも位置付けることができず、周囲からの権力性ある放念化と絡み合い、何者にもなれなかったのである。

位置取りとは「あるもの」と「なるもの」の移行である。二人の「あるもの」にはパラドクスやねじれがあった。何者にもなれなかったAさんは国籍を奪還し病気や思想崩壊の超克によって、Bさんは入隊によって、何者かになっていく。自分の生きる言語と文化を徐々に見出して膠着状態から脱し、物語の続きが描けるようになった。AさんもBさんも「あるもの」と「なるもの」の移行の間には大きなストラグルを抱えていた。そしてそのストラグルには周囲の放念化が大きく関与している。放念化がもたらすストラグルを抱えた「あるもの」であったがために、そこから脱するべく「なるもの」へ時間をかけて移っていった。それが二人のライフストーリーから見えるのである。

6. “移民第二世代はいかに位置取りをするのか”から示唆されること

最後に本研究から示唆されたこととして、移民第二世代を取り巻く環境において何が求められるかについてまとめる。

本研究では第二世代が人生の中でどのように自らの位置付けをするのかを探求してきた。しかし第二世代がいかに位置取りするかという命題は、第二世代が自らをどう位置付けているかという観点だけではなく、周囲の放念化が見られたように、翻って周囲の者が第二世代をどう位置付けさせているのかという問題を否応なく孕んでいるということに気付く。つまり当人の位置取りだけではなく、他者の第二世代に対する位置取り抜きには語れないのである。他者の態度やあり方が深く関係するのだ。

この二人の迂遠とも見える位置取りが第二世代の道りを表象しているとも言える。当事者は捉え方によってはパラドクスやねじれた状態の中に長く身を置き、物語の続きを描けないという状況も起こり得る。直線的には進まないのだ。そして、この二人

の位置取りの物語は一様ではなく、それぞれに異なっている。このようなことから、第二世代の支援を考えれば一義的な理想や言説から第二世代に寄り添っていても支援は支援とまらない可能性が指摘できる。

だが、言語と文化を見出す過程に私たち支援者が寄り添おうとする時、なかったこと・いないことにして／されてしまうことがないように、あるいは他者化する／されることがないように、支援者は放念化の権力性に常に敏感であらねばならない。第二世代は空間的、人種的、言語的、文化的分断や思想・価値観の分断を抱えている。これらの分断は長期に渡って社会的に構造化されたものである。移民の統合と言えば聞こえがいいのかもしれないが、それらによって個人の生きてきた物語をも分断を起こすとき、私たち支援者を含めた周囲の者が放念化を決して生じさせぬことが言語文化教育や支援に立ち会う者、私たちに課されているのである。

本研究では、第二世代に対する見えにくい放念化の権力性を語りから可視化することが一定程度できたと言える。一方で、3. 1. 4. で示したAさんの「語弊がある」ということは、そしてBさんのサクセス・ストーリーとして他者化されることへの回避は、語りを聞きそれを理解する際に聞き手が輕輕に解釈し言語化することの危うさと誤謬性とを筆者に問うのである。AさんBさんの語りに常に耳を傾け、これからも理解を深めていきたい。

文献

- 内山絵理華 (2017). 日系2世のアイデンティティ形成における言語の影響と役割——継承語教育の観点から子どもの心を解く『Contact Zone』9, 98-141.
- 欧州評議会言語政策局 (2016). 『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』(山本冴里, 訳) ころしお出版 (原典2007).
- 小熊英二, 高賛侑, 高秀美 (2016). 『在日二世の記憶』集英社.
- 加納なおみ (2016). トランス・ランゲージングを考える—多言語使用の実態に根ざした教授法の確率のために『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』12, 1-22.
- 川上郁雄 (編) (2010). 『私も「移動する子ども」だった—異なる言語の間で育った子どもたちのライフストーリー』ころしお出版.
- クレス好美 (2021). 日本に暮らすムスリム第二世代—当事者の語りから見える葛藤の様相『Keio SFC Journal』21(1), 154-176.
- 是川夕 (2018). 日本における国際人口移動転換とその中長期的展望—日本特殊論を超えて『移民政策研究』10, 13-28.
- 桜井厚 (2005). 『境界文化のライフストーリー』せりか書房.
- 桜井厚 (2012). 『ライフストーリー論』弘文堂.
- 猿橋順子 (2016). アイデンティティの語りと継承言語の位置付け—ある在日コリアン二世女性のライフストーリーのポジショニング理論分析『ことばと社会』18, 35-60.
- 渋谷真樹 (2001). 『「帰国子女」の位置取りの政治—帰国子女教育学級の差異のエスノグラフィー』勁草書房.
- 張嵐 (2009). 中国残留孤児二世のアイデンティティ—ライフストーリー研究から『日本オーラル・ヒストリー研究』5, 133-152.
- 出入国在留管理庁 (n.d.). 『在留外国人統計』.https://www.moj.go.jp/isa/policies/statistics/toukei_ichiran_touroku.html (2022年11月29日閲覧)
- 鈴木一代 (2008). 『海外フィールドワークによる日系国際児の文化的アイデンティティ形成』ブレーン出版.
- 高橋清樹 (2022年1月10日). 「外国につながる若者の就職支援と受け手となる日本社会の課題」[口頭発表資料] YMCA グローバルセミナー, オンライン開催.
- 角替弘規 (2015). 南米にルーツを持つニューカマー第2世代の青年期『桐蔭論叢』32, 29-36.
- ホール, S. (1998). 文化的アイデンティティとディアスポラ (小笠原博毅, 訳) 『現代思想』26(4), 90-103. (Hall, S. (1990). Cultural identity and diaspora. In J. Rutherford (Ed.), *Identity: Community, culture, difference* (pp. 220-237). Lawrence & Wishart.)
- 村井忠政 (2000). 『日系カナダ人女性の生活史—南アルバータ日系社会に生まれて』明石書店.
- 森田京子 (2007). 『子どもたちのアイデンティティ・ポリティクス—ブラジル人のいる小学校のエスノグラフィー』新曜社.
- 文部科学省 (2020). 『外国人の子供の就学状況等調査結果について』.https://www.mext.go.jp/content/20200326-mxt_kyousei01-000006114_02.pdf
- 文部科学省 (2022). 『日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査結果の概要 (速報)』.https://www.mext.go.jp/content/20220324-mxt_kyokoku-000021406_02.pdf
- 矢吹理恵 (2005). 国際結婚の日本人妻の名のりの選択に見られる文化的アイデンティティの構築—戦略としての位置取り『発達心理学研究』16(3), 215-224.
- Davis, B., & Harre, R. (1990). Positioning the discursive construction of selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20, 43-63.
- Hall, S. (1990). Cultural identity and diaspora. In J. Rutherford (Ed.), *Identity: Community, culture, difference* (pp. 220-237). Lawrence & Wishart.

Article

Implications from “how the second generation of immigrants position themselves” : Focusing on the transition between “being” and “becoming”

ENDO, Yuko*

Center for Japanese Language, Waseda University, Tokyo, Japan

Abstract

This study clarifies how the second generation of immigrants positions themselves in their lives and reports on the implications from this. Life story interviews were conducted with two elderly second-generation people who had Japanese roots and were born in the United States. Based on their narratives, I described what difficulties the narrators encountered and how they confronted them in their own lives, and read Stuart Hall's “being” and “becoming” as clues, and examined how they positioned themselves. As a result, it was found from the narratives that the previously positioned positions were in the midst of paradoxes and distortions, and had large stragglers that created a divide in the self-narrative, and that the positioning was done over a long period of time in order to get out of it. Then this paper discusses that this struggle was largely related to the phenomenon of oblivion that is tinged with authority from the surroundings. Finally, this paper argues what is required as an environment surrounding the second generation of immigrants.

Keywords: paradox, distortion, oblivion, authority, life story

Copyright © 2022 by Association for Language and Cultural Education

This work was supported by Toyota Foundation Research Grant Program [(A) Joint Research Grants] (Grant Number D15-R-0631).

* *E-mail:* yukoendo@aoni.waseda.jp

論文

コロンビア日本人移住地における日本語教育の意義

光園創設者ハナさんのライフストーリー分析を通して

近藤 弘*

(筑波大学大学院人文社会科学研究科)

概要

本研究の目的は、継承語教育の背景を有するコロンビア日本人移住地の日本語学校が外国語教育の特徴を強めていく中で、日本語を教えることにどのような意義を見出し、いったんのかを捉えることである。目的を達成するため日本語学校創設者ハナさんのライフストーリーを記述・分析した。ハナさんは現地社会の状況やそこで生きる人々との関わりを通して「Ⅰ. 日本とコロンビアの連帯に貢献する人材の教育」「Ⅱ. 学習者のキャリア形成支援としての日本語教育」の意義を新たに構築し、継承語教育としての「Ⅲ. 道徳教育としての日本語教育」の意義を現地社会の状況と関連づけ、外国語教育の意義として保持していた。考察ではⅠとⅢの意義を、人材育成を志向しているという共通点から「人材育成としての日本語教育」と概念化した。また、コロンビア政府の言語教育指針とその実現状況を参照の上、現地社会で移住地の日本語学校に期待される役割についての試論を示した。

キーワード：南米，日系人，継承語教育，日本語学校創設者，ナラティブ

Copyright © 2022 by Association for Language and Cultural Education

1. 研究の背景と目的

1. 1. 研究の背景

南米は、日本人集団移住の歴史的背景を有するため、他国・地域と比較すると継承語教育¹としての日本語教育の意識が強い地域である(末永, 2019)。

* 現, アインシャムス大学(エジプト)。
Eメール: Manbo.tango0418@gmail.com

1 本研究における継承語の定義は、中島(2003)を参考に「親から受け継いだことば」とする。

国際交流基金(2020)の調査では、南米の日本語学習者の55%が「母語または継承語」として日本語を学んでいることが報告されている。一方、同調査からは、南米の日本語学習動機について、「母語または継承語(55%)」よりも、「アニメ・マンガ・JPOP・ファッション等への興味(88%)」や「日本語そのものへの興味(81.6%)」への回答率が高く、日本語・文化への関心から日本語を学んでいる学習者が多いことが確認できる。また、国際交流基金サンパウロ日本文化センター(以下、FJSP)(2017)では、南米スペイン語圏9カ国のうち、現在でも継承語教育の

特徴を保持しているのはボリビアとパラグアイの2カ国のみであることが報告されている。以上から南米の日本語教育は、継承語教育として始まった歴史的背景を有するが、現在その役割や意義が各国・地域において変化していると考えられる。

南米各国・地域の日本人移住地における日本語教育の現状調査はこれまで、ブラジル、パラグアイ、ボリビア、そして、アルゼンチン等の事例を対象に行われてきた。

渡辺、松田 (2019) は、ブラジルの日本人移住地ピラルール・ド・スールの日本語学校で実践されている日系人子弟を対象とした日本語教育について、日本語の授業や学校行事、そして、部活動を通じた「人間教育のための日本語教育」(p. 42)であることを報告している。松本 (2019, p. 46) は、ブラジルの日本人移住地コロニア・ピニャールの日本語学校が、4歳から17歳の日系人子弟を対象に、日本語学習と日本文化・習慣の経験を通して「多文化を理解し、人間性豊かで創造性に富んだ、心も体も健やかな人間を育てる」ことを目指していると報告した。これらの報告からは、継承語教育としての特徴が強いブラジルの日本人移住地においては、日本語の学習のみならず、文化・習慣の体験も含めた教育として日本語教育が捉えられており、青少年を対象とした教育実践に対しては人材の育成という意義が見出されていることがわかる。

南米スペイン語圏対象の調査報告では、現在も継承語教育の特徴を有するパラグアイとボリビアの日本人移住地の日本語の継承状況や、継承語教育から外国語教育への移行期にあるアルゼンチン日本人移住地における日本語教育の現況について記述されてきた。

白岩ほか (2010, p. 39) はボリビアのオキナワ日本人移住地の言語使用状況について、言語生活調査と談話録音調査の結果から「沖縄方言の使用がほぼ1世にかぎられ、2世以下ではスペイン語の使用が増

える一方で、現在のところ、日本語は各世代を通じて使用されている」が、その「日本語」は標準的な日本語とは異なる特徴を見せており、ウチナーヤマトウグチとの共通性が認められる。」と報告した。また、中東 (2011) はパラグアイの広島県人家族のアクセント継承状況について調査を行い、広島方言の伝統的アクセントが移民1世から2世及び3世へと継承されている一方で、広島方言でよく見られる共通語化と同じアクセント変動が世代間で起こっていることを報告している。以上から、継承語教育の特徴が強い南米スペイン語圏の日本人移住地では、日本語は世代間で形を変化させながらも1世から3世にかけて継承されていることがわかる。

葦原 (2018, p. 74) は、継承語教育から外国語教育としての日本語教育へと移行しつつあるアルゼンチン日本人移住地の初等中等教育機関であるブエノスアイレス日亜学院 (以下、日亜学院) について調査を行った。そして2015年当時、日亜学院では日系人の日本語離れが進んでいる一方で非日系学習者が増加していることや、非日系学習者の親からは学習者への「礼儀作法、相手への尊敬の念、整理整頓の習慣などの日本的な美徳」についての教育が期待されていることを報告している。また、このような現地社会からの期待が現地教師の原動力となっていることを報告している。継承語教育から外国語教育への移行期にあるアルゼンチンの日亜学院においても渡辺、松田 (2019) や松本 (2019) の継承語教育の特徴が強いブラジルの日本人移住地の事例と同様に日本語教育に日本語・文化を通じた人材教育が期待されていることがわかる。

以上のように、南米の日本人移住地における日本語教育についての調査報告は、現在でも継承語教育の特徴が強い日本人移住地や、継承語教育から外国語教育への移行期にある日本人移住地を対象に行われてきた。そして、これらの調査報告からは、継承語教育の特徴を有する南米の日本人移住地では、青

少年期学習者の人材教育としての意義が日本語教育に見出されていることがわかる。一方で、日本語教育の役割が継承語教育から外国語教育へと移行した南米日本人移住地を対象とした調査報告は限られている²。

1. 2. 研究の目的

三代 (2014) は、グローバル化の本格化により日本語を教えることや学ぶことの意味が多様化していることから、それぞれの国・地域の社会的文脈から日本語教育の意味を見直す必要性を指摘している。南米各国・地域の日本人移住地における日本語教育の役割や意義も、グローバル化の影響により変化していることが推測されるため、それぞれの社会的文脈からその意義を見直す必要があるだろう。

本研究は、南米の中でも、継承語教育の背景を有しながら、現在は外国語教育としての特徴が強いコロンビア共和国 (以下、コロンビア) の日本人移住地における日本語教育について扱う。FJSP (2017) の報告から、南米スペイン語圏9カ国中、日本からの計画移住の歴史を有する国・地域は5カ国あるが、その中でも継承語教育から外国語教育としての日本語教育へと既に移行した国・地域はコロンビアのみであることがわかる。日本人移住地における日本語教育の役割が移行していく中でどのように実践の意義を見出していくのかという問いは、今後移行期を迎える、もしくはアルゼンチンの事例 (葦原, 2018) のように現在移行期にある南米各国・地域の日本人移住地が直面する問いだろう。

本研究の目的は、コロンビア日本人移住地の日本語学校が、創設から現在にかけて外国語教育の特徴を強めていく中で、日本語を教えることにどのよう

な意味や価値、つまり実践の意義を見出していったのかを捉えることである。また、考察では研究結果に基づき、コロンビア日本人移住地の日本語学校には、どのような役割が現地社会で期待されるかについての試論を示す。コロンビア日本人移住地において日本語教育の意義が再構築されていく実態の記述は、継承語教育から外国語教育への移行期を迎える南米各国・地域の日本人移住地や、現地社会における日本語教育の役割が変化しつつある教育現場などの「多様な日本語教育の現場をそれぞれが主体的に解釈、理解していくための「リソース」」(三代, 2015a, p. 16) としての知になるだろう。

2. コロンビアの言語教育と日本人移住地における日本語教育について

2. 1. コロンビアの基礎情報及び言語教育政策について

コロンビアは南米大陸の北西部に位置しており、総人口は在コロンビア日本国大使館によると2020年時点で約4,665万人であり、そのうち日系人は2,000人程度である。公用語はスペイン語だが、コロンビア文化省 (Ministerio de Cultura Nacional, 以下、文化省) (2008) によると、先住民族の65の言語、二つのアフリカ系民族の言語、そしてロマニ語が国内では話されている。言語的多様性を有するコロンビアの言語教育指針について、コロンビア教育省 (Ministerio de Educación Nacional, 以下、教育省) (1999, p. 3) は、複言語主義をコロンビアにおいて再文脈化したものであるとしている。そして、他言語を学ぶ目的について「superar las barreras idiomáticas para encontrarnos. (= 言語の壁を超えて、私達を発見する。)」のキーワードで説明している。コロンビアが有する言語的多様性は、複言語主義を実現する上で重要な資源であると考えられる。

² 近藤 (2016) では2015年当時のコロンビア日本人移住地における日本語教育の現状について報告されているが、これについては2. 2. 2. で扱う。

一方で、前述の言語教育指針が実際の教育において実現されているかどうかについては批判的に論じられている。Bodnar (2014) はコロンビア政府が Constitución Política de Colombia 1991 (= 1991年度のコロンビア政府憲法) から、コロンビアの先住民言語の保護を条項として盛り込み、文化省が2008年より Política de la Protección a la Diversidad Entolingüística (= 民族の言語的多様性保護に関する政策) を立て、定期的に先住民言語の現状調査(17の民族の言語を対象とする)を行なっていることを報告している。そして、調査対象となった先住民言語は家庭内で使用されないことを要因に2歳から10歳までの若い人口グループで継承が脆弱な状態であることを指摘している。また、Fandiño and Bermúdez (2016) は教育省が1999年に言語教育指針を示してから外国語や先住民言語を資源とした複言語主義の取り組みが充分ではない現状から、複言語主義を推し進める法改正や教育プログラムの調整が必要だと指摘している。

以上の調査報告と指摘から、コロンビアで再文脈化された複言語主義を実現し、「superar las barreras idiomáticas para encontrarnos. (= 言語の壁を超えて、私達を発見する。)」ための課題は、先住民言語の保護、他言語を学ぶ意義について国民の理解を深めること、そして、他言語を学ぶ場を提供することだと考えられる。

2. 2. コロンビア及びコロンビアの日本人移住地における日本語教育について

2. 2. 1. コロンビアにおける日本語教育について

コロンビアにおける日本語教育の現状について FJSP (2017) は、外国語教育としての日本語教育の特徴が強いと報告している。FJSP (2017) によると、調査が行われた2015年当時コロンビア国内の日本語総学習者数は、1,502人であり、日本語教育が行わ

れているのは、高等教育機関とその他の教育機関³であった。また、その他の教育機関の内訳を見ると、全ての機関に大学生の学習者が在籍していることがわかる。日本語学習動機については、「マンガ・アニメ・JPOP 等が好きだから」「日本語そのものへの興味」「日本への留学」の3項目が同率で最も高い。これらのデータから、現在のコロンビアの日本語教育は、日本語・日本文化に関心がある非日系成人学習者層を主な対象とした外国語教育としての日本語教育の特徴が強いことがわかる。近藤 (2021a, p. 17) は、コロンビアにおける外国語教育としての日本語教育の意義について、コロンビアの高等教育機関と日本語学校に勤める現地教師の語りの分析から、「捉え直しのリソースとしての日本語教育の意義」と「現地社会に働きかけるリソースとしての日本語教育の意義」であると論じた。しかし、近藤 (2021a) では、継承語教育を背景に持つコロンビア日本人移住地における日本語教育については調査対象として扱われていない。

2. 2. 2. コロンビアの日本人移住地における日本語教育について

「コロンビア日本人移住七十年史」編集委員会 (2001) では、コロンビアにおける日本語教育の始まりについて、コロンビアへの計画的集団移住が初めて行われた1929年から7年後の1936年にカウカ県ハグアル村でハグアル植民地学校を開校したことによると説明されている。ハグアル植民地学校には42名の日系人子弟が在籍し、文化と言語の継承を目的に日本語が教えられていた。しかし、ハグアル村の土壌が農業に適しておらず移住者が他地域に分散していったことや、第二次世界大戦の影響によって1943年に同校は閉校せざるを得なくなった。そし

³ FJSP (2017) において、その他の教育機関とは初等・中等・高等教育機関以外の教育機関を指し、その多くが所謂語学学校である。

て、ハグアル植民地学校閉校から25年後の1968年に多くの移住者が暮らしていたバジェデルカウカ県のポーロ町で、日本語学校ひかり園（後に光園に改称）が改めて創設された。創設当時の案内状では、教育目的について「1. 日系人子弟の集団生活を経験させ、喜んで参加する態度と自主・協同の精神を養う。」「2. 童話・絵本・音楽・遊戯など興味を持たせながら、正しい日本語を学習させる」（『コロンビア日本人移住七十年史』編集委員会, 2001, p. 161）と説明されている。日本語クラスは、4～6歳までの幼稚舎クラス、7歳以上の学習クラスと分かれており、日系人子弟学習者を対象に日本語が教えられていた。

光園は現在、バジェデルカウカ県の首都カリ市にあるコロンビア日系人協会内で活動しており、主に非日系の成人学習者を対象に日本語が教えられている。FJSP (2017) では、2015年当時、光園の総学習者約160人中、日系人学習者は幼少年クラスの13人のみであったことや、約130人の学習者が成人日本語クラスに所属していることが報告されている。また、近藤 (2016, p. 84) は、2015年当時の光園における日本語教育の状況について、既に「多くの生徒は非日系の生徒になっていた」ことや、日本語教授法が「文型中心の指導から課題達成重視の指導」への移行期であったことを報告している。以上から、コロンビアの日本人移住地における日本語教育は、日系人子弟を対象にした継承語教育から、非日系成人日本語学習者を対象にした外国語教育としての日本語教育へと移行していることがわかる。

3. 調査について

3. 1. 研究・調査方法について

コロンビアの日本人移住地における日本語教育の意義を捉えるため、本研究では、日本語学校創設者

の語りをライフストーリー研究として分析し、考察する。

ライフストーリーとは、「個人が生活史上で体験した出来事やその経験についての語り」（桜井, 2005, p. 12）であり、「その人が生きている経験を有機的に組織し、意味付ける行為」（やまだ, 2000, p. 1）のことである。そして、ライフストーリー研究とは「個人が自らの経験にどのような意味を与えるかの説明を構築し、そこからなんらかの解釈をとりだす作業」（桜井, 2002, p. 172）により「さまざまなライフストーリーの基音調である社会的現実（リアリティ）」（桜井, 2005, p. 30）を捉える研究である。以上から、ライフストーリー研究が語り手がどのような経験をどのように意味づけることで現在の価値観を構築していったのかを、社会的現実として捉えることが可能な研究であることがわかる。

三代 (2015a) は、日本語教育研究におけるライフストーリー研究について「学習者や教師の声を聞き、その声を考察し、日本語教育学の中に位置付けること」（p. 9）を目的に「日本語教育とは何かを問い直す営み」（p. 14）だと説明する。また、川上 (2014) は、これまでの日本語教育研究におけるライフストーリー研究の多くが「大きく分けると主に学習者と教師についての研究」（p. 16）であり、あまり知られてこなかった学習者や教師にとっての社会的現実を明らかにすることを目的とした研究だと説明する。以上から、日本語教育研究におけるライフストーリー研究とは、学習者や教師といった日本語教育現場の人々の声を聴き、現場の人々にとっての社会的現実を捉えることで、日本語教育の意味を問い直すことであることがわかる。

本研究は、光園創設者の語りをライフストーリー研究として分析し、考察する。そして、光園創設者が人生の中でどのような経験や状況に意味づけることでコロンビア日本人移住地の日本学校における日本語教育の意義を見出していったのかを、社会的現

実として捉えることを試みる。

3. 2. 調査協力者について

日本語教師のライフストーリーに着目する意義について、河路(2014)は「誰が誰にいつどんな時に、新しい言語を教えてきたのか、という問いは、言語教育学に根源的な問いの一つ」(p. 41)であると述べ、日本語教育研究において、日本語教育の担い手である日本語教師のライフストーリーに着目する重要性を指摘している。コロンビアの日本人移住地における日本語教育の意義という問いは、誰にでも語れるものではなく、現地で日本語教育に従事してきた人々だからこそ語ることができる問いだと考えられる。そのため筆者は、コロンビア日本人移住地の日本語学校創設者の一人であるハナさん(仮名)にインタビュー調査を行った。

ハナさんは日本人移住者一世の90代女性⁴で、日本語教師歴は約50年である。ハナさんは、1959年に夫婦でコロンビアに移住した。そして、1968年当時経営していた農園のガレージを教室に改修し、ご主人と共に日本語学校光園を開校した。また、1998年から2015年までは、同日本語学校で校長を務めた。ハナさんは創設から現在にかけて光園における日本語教育に関わり、その歴史を見届けてきた人物である。

3. 3. 筆者とコロンビア及びコロンビア日本人移住地の日本語教育の関係について

ライフストーリー研究では、石川(2012)が指摘するように、調査者と調査協力者の関係性や、調査者のフィールドでの立ち位置といった自己言及的記述

4 プロフィールはハナさんにインタビューを行った2019年11月の情報を参考に作成した。

をすることによって、対話的構築物である語りを深く理解することが可能になる。3. 3. では、ハナさんの語りを理解するための資料として、筆者とコロンビア及びコロンビア日本人移住地の日本語教育の関係性を示す。

筆者は、約6年間、コロンビアで日本語教師として活動してきた。まず、2013年7月から2015年6月までの2年間、JICA 日系社会青年ボランティア日系日本語学校教師隊員として日本人移住地の日本語学校で勤務した。その後、2015年8月から2017年12月までの約2年半と2019年8月から2020年12月までの約1年半、首都ボゴタの私立大学で日本語教師を務めた。筆者は2013年7月から2015年6月まで、ハナさんが創設した光園においてJICA 日系社会青年ボランティア日系日本語学校教師隊員として活動し、当時は定期的にハナさんの自宅に招かれ、移住当時の話や日本語学校創設当時の話を聞く機会があった。以上から、インタビューは、筆者とハナさんの間では元同僚としての信頼関係が既に構築された状態で行われたものだと考えられる。

3. 4. インタビュー調査の概要と分析手順について

インタビューは、2019年11月にハナさんの自宅で行った。インタビューでは、コロンビア移住後の生活や光園創設の経緯、そしてハナさんの言語教育観等について話を聞いた。インタビューの音声は研究協力者の許可を得てICレコーダーで記録し、得られた計100分のデータを文字化した。発話の表記については、沈黙や重複などを記さず、語りの特性が理解できるレベルで記した。文字化データでは、語りに現れる個人名や具体的な機関名等は、プライバシー保護の観点からアルファベット及び仮名で表記した。また、発話順番は括弧内に数字で記した。なお、インタビューの録音とデータの使用については、研究目的、調査方法、研究倫理などについて書

面で説明した上で承諾書にサインをもらい、了承を得た。

ライフストーリー研究の分析手順について、桜井(2005)は、王道は無く、語りの解釈に唯一絶対的な正しいものはあり得ないと説明している。ライフストーリー研究の分析において重要なのは、調査者が一定のパースペクティブに基づき、語りのデータを分析し、解釈することだとされている。また、語り手の主観的意味を捉えるため、分析の際には何を語ったのかという内容だけではなく、どのように語ったのかという様式にも着目する必要があるとされている。

以上を参考に、本研究では、インタビューにより得られたデータを次の手順で分析した。まず、インタビューの音声データを文字化した。発話の表記については、沈黙や重複などを記さず、語りの特性が理解できるレベルで記した。次に、文字化データを概観した。次に、データの中で、ひとつの意味を伝えるために語られた話のまとまりをひとつのストーリーとして捉え、ストーリーごとに分節化した。そして、研究課題と関連するストーリーを抽出し、分析した。

分析の際は、語り手がどのような経験・状況に意味づけて意義を見出しているか、語りに現れる意義がコロンビアの社会的文脈や歴史的な文脈とどのように関連しているかに着目した。また、語り方にも着目した。分析結果の記述は、主に語られたストーリーの断片を繋ぎ、再文脈化して示した。語りを解釈する上で重要な資料として、一部インタビューのやりとりの断片を示しているが、その際、話者については、筆者をQ、ハナさんをHのアルファベットで示した。

4. 分析結果

三代(2014)は、日本語教育研究におけるライフストーリー研究として調査協力者の社会的現実を捉え

る目的を二つに分けて説明する。一つは、「日本語教育が聴いてこなかった「声」を聴き、それを記述すること自体に意味を見出す」(p.5) そうとする立場から「調査協力者のLS(ライフストーリーの略称)を記録する」(p.4) ことである。そして、もう一つは、「日本語教育に貢献する「理論」を提起する」(p.4) ことである⁵。

4. 1. と4. 2. では、「声」の記録として、ハナさんがコロンビアに移住後、日本語学校を創設する経緯についての語りと、日本語学校が非日系コロンビア人を学習者として受け入れるまでの経緯についての語りの記述・分析結果を示す。

4. 3. では、ハナさんにとってのコロンビア日本人移住地における日本語教育の意義について語られた断片の記述・分析結果を、南米日本人移住地における日本語教育に貢献する理論として示すことを試みる。分析の記述では語りの断片を「(発話順番)」, 重要だと考えられる経験・状況を【 】、経験や状況に対する意味づけを《 》, そして、語りの分析から析出した意義を「 」に入れて記した。

4. 1. コロンビア移住から日本語学校創設までの経緯

4. 1. では、ハナさんがコロンビア移住後、どのような経験・状況に意味づけることで、日本語学校を創設したのかに着目し、ハナさんのライフストーリーを記述・分析した結果を示す。

4. 1. 1. コロンビアへの移住と日本人移住地への移動

第二次世界大戦中、ハナさんは日本統治下の台湾で育ったが、終戦を機に日本に帰国した。帰国後、

⁵ 本研究では館岡(2008)を参考に、理論について、唯一普遍的なものではなく、日本語教育現場の半可変的でローカルな理論と定義する。

ハナさんは日本統治下の朝鮮半島で育った日本人男性と知り合った。二人は日本で結婚したが、もう一度外地⁶で生活したいと考えるようになり、1959年にコロンビアに移住した。以下の断片では、ハワイ蘭農園での労働と生活、そして、日本に帰国することを検討していたことについて語られている。

H (前略)で、まあそこで4年間の契約を終えて、まあもうそうだね、もうとにかく、日中はもう何、とにかく地獄みたいな暑さだし、夜は夜で結構ちょっと寒いくらいで、面白いですよ。盆地になっててね。で、もう4年間ずっと過ごして、で、私もその時、一年目にあの、ちょっと子宮外妊娠なんかをやっちゃってね、(43)

Q はい。(44)

H ほいでもう、危ないところを命拾いしたんですけどね、(45)

Q うーん。良かったですね。(46)

H うん。で、結局、あの、あれですね。じゃあもう4年過ぎたら日本にね、あの、帰ろうねって(47)

ハナさんはご主人と共にコロンビアに移住後、油田会社勤務のアメリカ人が経営するハワイ蘭農園で勤めていたが、「地獄みたいな暑さ(43)」と語るように、その労働環境は過酷⁷であった。また、その間に「ちょっと子宮外妊娠なんかをやっちゃってね、(43)」「危ないところを命拾いしたんですけどね、(45)」と語るように子宮外妊娠により命の危険を感じ

6 外地は、日本の国土から見て外国の土地、または、第二次世界大戦中の本土以外の日本領土を意味する。

7 コロンビアの季節は、雨季と乾季に分けられ、四季が無い。各地域の気温は標高によって異なり、標高が高ければ高い程気温が低く、標高が低ければ低い程気温が高い。そして、年間を通して気温の変動が少ない。そのため、地獄のように暑いと形容されたハワイ蘭農園の労働環境は、一年を通して常態化した過酷な労働環境だったと考えられる。

じたことから、契約が終わる「4年過ぎたら日本にね、あの、帰ろうねって(47)」と一度は日本への帰国を検討した。

ハナさんは、コロンビア移住後の【過酷な環境での労働】や【子宮外妊娠による命の危険】について《日本帰国検討の要因》として語った。

しかし、当時のハナさんとご主人は「コロンビアに来てからジャングル地帯しか知らなかった(49)」。そのため、「車でちょっとボゴタあたりまで、あの、旅行しようかって(49)」と、帰国前にコロンビア旅行を計画した。その旅先でハナさん夫妻はコロンビア国内の大学に勤める「大学の数学の先生(68)」と「植物学者(68)」の学者夫婦に「我々は知り合った(66)」。そして、数学者の男性に、彼が勤める「大学のクラス(68)」に出席する「日本人の息子さん(68)」を紹介され、「日本人の息子さん(68)」を訪問した。「日本人の息子さん(68)」からは、「いや、僕、お父さん、お母さんはカリにいますよ(68)」「ぜひカリに行ってください(68)」と、両親がいるカリ市訪問を勧められた。ハナさん夫妻はこの時初めてコロンビア国内に日本人移住地が存在することを知り、移住地を訪ねた。そして、日本人移住地で暮らすヤマさん(仮名)から「こんな良いところ無いよ。土地は安い、何でもできるよ。作ったらなんでも売れるよって(75)」と帰国を引き留められ、農園経営の「話に乗っちゃってね(笑)(75)」、日本人移住地に定住し、農園を経営し始めた。

ハナさんは、【旅先での大学教員との出会い】を通じた【日本人移住地への移動】と【ヤマさんとの出会い】について、帰国を取りやめ、《移住地で農園経営を始めたきっかけ》として語った。

4. 1. 2. ハワイ蘭農園の経営と子どもの出産

ハナさんは、アメリカ人ハワイ蘭農園主から種を譲り受け、日本人移住地でハワイ蘭農園の経営を始めた。ハワイ蘭の栽培については、「そのハワイ蘭

がものすごく調子良く、早くね、育ってね、もう花が咲き出した(79)」と語るように順調に育てることができていた。また、当時のコロンビアにおけるハワイ蘭の認知度については「そういう花なんかみんな知らない(83)」状況だったと語っている。そのため、ハナさん夫妻はハワイ蘭を自分達で売り出す必要があり、「電話帳を借りて、で、カリの花屋ね、を調べて(83)」、「何軒かこう周って(83)」、ハワイ蘭を市場に出すことを試みた。ハワイ蘭は「水にずっとつけていても臭くならない(83)」「持ちも良いし(86)」と言った理由から、買い手から「あっ持ってこい、持ってこい(85)」と声がかかるようになり、「トントン拍子に売れた(85)」。これらの語りから、【ハワイ蘭農園の経営】は、ハナさんにとって《移住地における経済的基盤の構築》であったことを意味していると考えられる。

ハワイ蘭農園の経営が「調子の良いところ(92)」で、ハナさん夫妻には「アイ(仮名)って子が生まれ(92)」た。そして、アイさんを出産して2、3年後には「女の子が生まれた(92)」。女の子を出産した当時、ハナさんは「この子たちの、この教育はこんなところで授業してたらちょっと困るな(92)」と考えた。この語りから、ハナさんは【二人の子どもの出産と育児】を、《教育に対する問題意識の芽生え》を促した経験と意味づけていると考えられる。子どもが生まれた当時、移住地には「ここにはね、日本語学校が無いし、当時はね(154)」と語るように、当時の【日本人移住地には日本語学校が存在していなかった】状況もこのような問題意識の芽生えと関連しているだろう⁸。

8 「コロンビア日本人移住七十年史」編集委員会(2001)によると、1943年に植民地学校が閉鎖してから、ハナさん夫妻が日本語学校を開校する1968年まで、コロンビアの日本人移住地に日本語学校は存在していなかった。

4. 1. 3. アメリカ移住の計画・頓挫とハワイ蘭農園の売却

教育への問題意識が芽生えたハナさん夫妻は、子どもたちが日本語を学ぶ機会を確保するため、「アメリカに行(94)」くことを計画した。ハナさんのご主人は単身で実際にアメリカに赴き、「園芸場を周って(106)」仕事を探した。アメリカでは、「おー。お前みたいの、その、待ってたぞ(106)」と、ハナさん夫妻の移住を歓迎してくれる園芸場主とも出会うことができた。そして、ハナさんのご主人は、コロンビアに「喜んで帰って来(106)」た。しかし、アメリカの園芸場主からは、「一年ぐらい経っても、うんともすんとも(106)」連絡がなかった。「アメリカの方(106)」に問い合わせると、終戦から10年経った当時は「日本人の移民の粹っていうのがね、ものすごく少なかった(106)」ということを知った。ハナさん夫妻は子どもの教育問題を解決するために企画したアメリカ移住は、当時の日本とアメリカとの関係性を背景に頓挫したのである。【アメリカ移住の頓挫】は、《教育問題を移動によって解決できなかった経験》であることを意味している。そして、【アメリカ移住の頓挫】は、当時のハナさん夫妻にとって、《移動以外の手段で子どもの教育問題を解決しなければならなかった経験》であることを意味していたと考えられる。

ご主人がアメリカでの仕事探しからコロンビアに帰国し、園芸場主からの連絡を待っている間、ハナさん夫妻は「結局もう、その間に私たちは行けるものと思って(108)」いた。そのため、経営状態が順調だったハワイ蘭農園の「土地をね、もう、売ろうと言って、(108)」いた。そして、「「OK、買いましょう」って言って、その話もう出来上がってたんです。(108)」と語るように買い取り手も決まっていた。

ハナさん夫妻はハワイ蘭農園の買い取り手が決まった状況で、アメリカ移住計画が頓挫したことを

知ったのである。【ハワイ蘭農園の売却】はハナさん夫妻にとって、《コロンビアで経済的な生活基盤を失った経験》であることを意味している。ハナさん夫妻は、子どもの教育問題を抱えながら、コロンビアで経済的な基盤を築き直すことになった。

4. 1. 4. スイカ農園の経営と三人目の子どもの妊娠

アメリカ移住の計画が頓挫し、ハワイ蘭農園も売却したハナさん夫婦はコロンビアの日本人移住地で「近くに土地を買っ(118)」た。しかし、購入した土地は「何も植えることができない。(122)」, 「その土地の真ん中に、ぐわーって大きな池が、池がある(122)」[Pato landia (=ダグランド)(122)]と呼ばれるような土地で、購入当初は何を栽培すれば良いのかわからなかった。

ハナさんは、当時のコロンビアのスイカについて「まずいスイカしかない(122)」と感じていた。そのため、日本から種を取り寄せ、「スイカを作ろうっていう計画を立てた(122)」。新たに購入した土地で「スイカの栽培を始めた。(122)」のである。上記の断片に続く場面では、栽培したスイカについて「ものすごく甘くておいしいのができて(128)」[売り出したらね、今度はね、もう、売りに行かなくても、買いに来ましたよ(128)]「これでどんどんどんまたそれも売れて売れてね、(132)」など、スイカの品質が良く、売れ行きが好調だったと語られている。

以上の語りから、アメリカ移住が頓挫し、ハワイ蘭農園を売却した後に始めた【スイカ農園の経営】は、ハナさんにとって、《コロンビアにおける新たな経済的基盤の構築》であったことがわかる。しかし、ハナさん夫妻には子どもの教育問題が残されている。この点については4. 1. 5. で扱う断片で語られている。

4. 1. 5. 日本語学校光園の創設

ハナさんはスイカ農園の経営によって新たに経済基盤を築いた当時、日本人移住地で日本語学校を創設した。日本語学校創設にあたって、三つの経験・状況が決定的な経験・状況として意味づけられていた。以下の断片では、コロンビアの日本人移住地で【スイカ農園の経営】をすることで《コロンビアにおける新たな経済的基盤の構築》をしたハナさん夫妻が移住地で日本語学校を創設したストーリーが語られている。

H ほんで結局ね、子供ができてもう一人、まだちょうどね、妊娠中だったんですけどね、あの一、わっ、これいよいよ、教育面で押し詰まったなっていう時期が来たもんですからね、(146)

Q あーなるほど。うんうん。(147)

H まあ、私たちね、キブーからこちらに来た時に、まあ色々な方とあの、お会いしましたよね。そしたら日本人のひと、こんにちは、おはようございますってもう挨拶してもね、挨拶が日本語で返ってこない。(148)

Q あー。(149)

H あの時には、もう驚きましたね。何、日本人なのに日本語話さない？そんなことを私考えたことも無かったですよね。(150)

Q うんうん。そうですね。(151)

H だから、もう、それでね、本当にねショックでしたね。そう。それ、それが一つの日本語教育のね、あれに通じるわけなんですけど、(152)

Q あの一、光園はじゃあ、先生と旦那様が始められたっていうことですか。(153)

H そうそう。まあ、結局ね主人と話し合っってね、ここにはね、日本語学校が無いし、当時はね、あの、アメリカンスクール、それからフランス、えー、Ingraterra (=イギリス)、それから

ドイツ、これだけしか無かった。日本の学校が無い。じゃあ、日本語学校やろうじゃないかっていうんで、その、子供たちね、の、おられる方のところに一応連絡をして、ちょっと集まろうって、まあ日本語学校、何にも無いけども、なんとかして、日本語ね、やり始めようじゃないかっていう案でもって、集まってもらったんですね。その時に、5, 6人来ていただきましたね。(154)

一つ目の決定的な経験・状況は【三人目の子どもの妊娠】であった。上記の断片の冒頭で「ほんで結局ね、子供ができてもう一人、まだちょうどね、妊娠中だったんですけどね、あの一、わっ、これいよいよ、教育面で押し詰まったなっていう時期が来たもんですからね、(146)」と語られている。スイカ農園の経営をしていた当時、ハナさんは「子供ができてもう一人(146)」、「妊娠中だった(146)」。そして、【三人目の子どもの妊娠】をきっかけに「これいよいよ、教育面で押し詰まったなっていう時期が来た(146)」と感じた。「押し詰まる」は、時間的に終わりが近づいてきていることを意味する表現である。【二人の子どもの出産と育児】によって《教育に対する問題意識の芽生え》たことを踏まえると、「子供ができてもう一人、(146)」「これいよいよ、教育面で押し詰まったなっていう時期が来た(146)」という語りからは、ハナさんが【三人目の子どもの妊娠】について、《教育問題解決のタイムリミットは残りわずかであることを認識した経験》として意味づけていることがわかる。4. 1. 2. で記述したように、ハナさんは日本人移住地での【二人の子どもの出産と育児】を、《教育に対する問題意識の芽生え》を促した経験と意味づけた。そして、二人の子どもの出産により意識し始めた自身の子ども達への継承語教育問題が、【三人目の子どもの妊娠】により押し詰まった問題となった。これら二つの経験は、ハナさんが親になることで、継承語教育問題を自分事と

して捉え、解決しようと考えようになった一連の経験だと考えられる。以上から、《教育に対する問題意識の芽生え》であった【二人の子どもの出産と育児】と、《教育問題解決のタイムリミットは残りわずかであることを認識した経験》であった【三人目の子どもの妊娠】は、《継承語教育を自分事として捉えるようになった経験》と意味づけられた【移住地で親になる】という一つの転機として捉えることができるだろう。

次に、日本語学校創設と直接関連する二つ目の経験・状況は、日本人移住地における【日本語を話さない日系人子弟との出会い】である。ハナさんは、「日本人の人と、こんにちは、おはようございますってもう挨拶してもね、挨拶が日本語で返ってこない(148)」という日本人移住地での経験について語った。また、ハナさんは、日本人移住地で日本語を話さない日系人子弟と出会った経験について、「あの時には、もう驚きましたね。(150)」「日本人なのに日本語話さない？そんなことを私考えたことも無かったですよね。(150)」「本当にねショックでしたね(152)」と語っている。これらの語りから、ハナさんは、日本にルーツがあれば、日本語を話すことができるものだと考えていたことがわかる。そして、【日本語を話さない日系人との出会い】を通して、ハナさんは日本にルーツを持つことが日本語を話せるようになることを保証しないと考えるようになったのである。つまり、【日本語を話さない日系人子弟との出会い】は、《日本語能力はルーツによって保証されるものではないと考えるようになったきっかけ》として意味づけられている。また、ハナさんは、【日本語を話さない日系人子弟との出会い】について「それが一つの日本語教育のね、あれに通じるわけなんですけど、(152)」とも語っている。このことから、【日本語を話さない日系人子弟との出会い】について、《日本語能力はルーツによって保証されるものではないと考えるようになったきっかけ》及

び《日本語教育を始めるきっかけ》として意味づけられていることがわかる。

最後に、日本語学校創設と直接関連する三つ目の経験・状況は、【移住者コミュニティの言語教育状況】である。コロンビアにおける当時の言語教育状況についてハナさんは、「アメリカンスクール(154)」「フランス(154)」「Ingraterra(=イギリス)(154)」「ドイツ(154)」の移住者コミュニティには、それぞれの言語を教える機関があったが、「ここにはね、日本語学校が無い(154)」と語った。そして、「じゃあ、日本語学校やろうじゃないか(154)」と、ハナさんは日本語学校創設を決意する。これらの語りの断片から、コロンビアのアメリカ人、フランス人、イギリス人、ドイツ人、そして、日本人の【移住者コミュニティの言語教育状況】について知ったことが、《日本語学校創設の決意》を促した経験・状況として意味づけられていることがわかる。

ハナさんは、【移住地で親になる】を《継承語教育を自分事として捉えるようになった経験》と意味

づけた。また、【日本語を話さない日系人子弟との出会い】を《日本語能力はルーツによって保証されるものではないと考えるようになったきっかけ》及び、《日本語教育を始めるきっかけ》と意味づけた。そして、コロンビアの【移住者コミュニティの言語教育状況】について知ったことで、継承語教育としての日本語教育を目的とした《日本語学校創設の決意》をした。

以上の三つの経験・状況に意味づけることで、ハナさんは、継承語教育を目的とした日本語学校を創設することにしたが、この中でも、ハナさんにとっての日本語学校創設の転機は《継承語教育を自分事として捉えるようになった経験》として意味づけられた【移住地で親になる】だったと考えられる。ライフストーリー研究において、転機とは、「経験をもとにした主観的リアリティの変化のことであり、新しい意味体系の獲得過程のこと」(桜井, 2002, p. 236)である。そして、転機を捉えることの意義は、「調査協力者が何を自分の物語の中心に置いているの

表1. コロンビア移住から日本語学校創設までのハナさんのライフストーリー

区分	経験・状況	意味づけ
ハワイ蘭農園 労働期	【過酷な環境での労働】	《日本帰国検討の要因》
	【子宮外妊娠による命の危険】	
コロンビア旅 行・移住地移 動期	【旅先での大学教員との出会い】	《移住地で農園経営を始めたきっかけ》
	【日本人移住地への移動】	
	【ヤマさんとの出会い】	
	【ハワイ蘭農園の経営】	
ハワイ蘭農園 経営期	【二人の子どもの出産と育児】	《移住地における経済的基盤の構築》
	【日本人移住地には日本語学校が存在していなかった】	
	【アメリカ移住の頓挫】	《教育に対する問題意識の芽生え》
	【教育問題を移動によって解決できなかった経験】	
	【ハワイ蘭農園の売却】	《移動以外の手段で子どもの教育問題を解決しなければならなくなった経験》
	【スイカ農園の経営】	
スイカ農園経 営期	【三人目の子どもの妊娠】	《コロombiaで経済的な生活基盤を失った経験》
	【日本語を話さない日系人子弟との出会い】	
	【教育問題解決のタイムリミットは残りわずかであることを認識した経験】	《コロombiaにおける新たな経済的基盤の構築》
	【日本語能力はルーツによって保証されるものではないと考えるようになったきっかけ】	
【日本語教育を始めるきっかけ】	《日本語学校創設の決意》	
【移住者コミュニティの言語教育状況】		

表2. 光園創設と直接関連する経験・状況のまとめ

区分	経験・状況	意味づけ	経験・状況	意味づけ
ハワイ蘭農園経営期	【二人の子どもの出産と育児】	《教育に対する問題意識の芽生え》		
スイカ農園経営期	【三人目の子どもの妊娠】	《教育問題解決のタイムリミットは残りわずかであることを認識した経験》	【移住地で親になる】	《継承語教育を自分事として捉えるようになった経験》

か、何を重要だと考えているのかがわかる」(三代, 2015b, p. 98) ことである。【移住地で親になる】ことによって、経済的な基盤を整えることと同様に、日本語教育に取り組むことが、ハナさんの移住地におけるライフストーリーにおいて重要になっていったのである。

4. 1. 6. 日本語学校創設に関わるハナさんのライフストーリーのまとめ

4. 1. では、ハナさんが、どのような経験・状況に意味づけることで日本語学校を創設したのかを記述・分析してきた。

表1は、コロンビア移住後のハナさんのライフストーリーの記述・分析結果を、「ハワイ蘭農園労働期」「コロンビア旅行・移住地移動期」「ハワイ蘭農園経営期」「スイカ農園経営期」と区分し、経験・状況への意味づけの観点からまとめたものである。また、表2はハナさんのライフストーリーの中でも光園創設に向けた転機となった【移住地で親になる】一連の経験とその意味づけをまとめたものである。表1と表2を4. 1. の分析結果のまとめとして示す。

4. 2. 光園における非日系学習者の受け入れと外国語教育としての日本語教育の始まり

4. 2. では、ハナさんがどのような経験・状況に意味づけ、光園で非日系コロンビア人を受け入れたかを語った断片の記述・分析結果を示す。次の断片では、受け入れのきっかけについて語られている。

H だからね、それで結局、ずーっと日本人を対

象にした日本語学校だったんですけども、途中から、あの、今度はそのコロンビア人たちが、もう、子供たちじゃなくて大人もクラスをね、やってくれていうこのオファーがあったんですよ。(262)

Q それはいつぐらいですか？ (263)

H えーっとね、もうこっちに来る前から、あったんです。向こうでも、(264)

Q ボーロから (265)

H ボーロでも (266)

Q それは何年ぐらいですか。(267)

H それでね、まあ一応この、希望を募ってね、まあやってみようかって言って、募って、何人かこう、10人くらい集まってきましたね。一緒に、あの、あそこで、クラスはもう別にして、やりましたよ。そしたらね、やっぱりね、子供たちと一緒に、まあ、バスなんかでも一緒になったんですけどね、あの当時ね、ちょっとタバコを吸ったりしてて、これはちょっとまずいなと思って、で、これはもう、ちょっと一時、大人はあれしよう、やめようって言って、で、こちらに移ってから新たに、この、大々的にコロンビア人も受け入れる体制を作った訳ですけど、(268)

1968年の開校以降「ずーっと日本人を対象にした日本語学校だった(262)」光園だが、「コロンビア日本人移住七十年史」編集委員会(2001)からは、1980年代後半に非日系コロンビア人も受け入れるようになったことがわかる。

光園には、1980年代に入ると非日系成人コロンビ

ア人から「大人もクラスをね、やってくれっていうこのオファーがあった(262)」。そして、「希望を募ってね、まあやってみようか(262)」と非日系成人コロンビア人を対象とした日本語クラスの開講をハナさんは検討するようになった。「～てみようか」を用いた語り方からは、日系人子弟を対象にしていた日本語学校において、非日系成人コロンビア人に日本語を教えることが試験的な取り組みだったことがわかる。以上から、ハナさんは【非日系成人コロンビア人からの要請】を受けた経験を《成人を対象にした外国語教育としての日本語教育の試行》するようになったきっかけとして意味づけていると考えられる。

試験的に始められた非日系成人コロンビア人を対象とした日本語クラスだが、移住地の日本語学校までの送迎バス内で、ある非日系成人コロンビア人学習者が「タバコを吸ったり(268)」したことをきっかけに、「一時、大人はあれしよう、やめようって(268)」と、一旦中断することになった。しかし、中断されていた非日系成人コロンビア人を対象にした日本語教育は、日本語学校の移転をきっかけに再開されるようになる。光園があったボーロ町は農村部に位置しており、日系人子弟の学習者は「バスに乗って(234)」光園に通っていた。当時のボーロ町周辺は、「治安が悪くなった(234)」とハナさんや学習者の親たちは感じていた。光園に子どもたちをバスで通わせていたが、「バスが襲撃されたり(236)」してはいけないという「親たちの意見(236)」もあり、「1992年(234)」にバジェデルカウカ県の都市部であり、多くの日系人が暮らすカリ市に光園は移転した。

日本語学校が「こちらに移ってから(268)」新たに、この、大々的にコロンビア人も受け入れる体制を作った(268)」。このインタビューは、カリ市の光園から近いハナさんの自宅で行われた。そのため、「こちらに移ってから(268)」は光園が1992年に農村

地帯であるボーロ町から都市部のカリ市に移転した後のことを意味していると考えられる⁹。また、ハナさんは光園が都市部に移転してからは「新たに、この、大々的にコロンビア人も受け入れる体制を作った(268)」と語っている。以上から、ハナさんが【日本語学校の農地から都市部への移転】について一時中断されていた《非日系成人コロンビア人を対象とした外国語教育としての日本語教育を本格的に始めたきっかけ》として意味づけていることがわかる。当時ハナさんは日本語を学びたいと申し出てくる非日系コロンビア人に「コロンビア人が日本語、えーなんだろうかな(364)」と疑問を持っていたが、その背景について1980年代後半はコロンビアで「日本の、あの、文化とかそういうものが、ちょっとこう広がりつつある時期(368)」だったためではないかと述べている。

【非日系成人コロンビア人からの要請】はハナさんが《成人を対象にした外国語教育としての日本語教育を試行するようになったきっかけ》となった。また、【日本語学校の農地から都市部への移転】は《非日系成人コロンビア人を対象とした外国語教育としての日本語教育を本格的に始めたきっかけ》となった。都市部に移転した日本語学校では「日本語の他に(372)」「折り紙教室(370)」や「料理教室(372)」も行われていた。そして、イベントに参加し、日本文化に「興味を持った人が(374)」「やりながら、日本語も覚えようかねー(374)」と日本語を学ぶようになるケースもあったとハナさんは振り返る。

ハナさんの語りの分析からは、国際化により日本文化への関心が高まっていた1980年代後半から1990年代初頭のコロンビアの社会背景に基づき、日本語・文化に関心がある現地の非日系成人コロンビ

9 「コロンビア日本人移住七十年史」編集委員会(2001)に、日本語学校がカリ市に移転したのは、1992年であることが記載されている。

ア人と、継承語教育のために日本語・文化を所有していた日本語学校が働きかけ合うことによって日本語・文化という文化的資源がコロンビア社会に共有されていったことがわかる。そして、移住地の日本語学校が日系人子弟を対象に日本語・文化を継承する役割だけではなく、非日系コロンビア人を対象に異文化としての日本語・日本文化を共有する役割を担うようになったことがわかる。

4. 3. 光園における日本語教育の意義

非日系成人コロンビア人が光園に日本語学習者として参加していくことで、光園では1990年代初頭から現在にかけて外国語教育としての日本語教育が定着していった。非日系成人コロンビア人を対象とした日本語教育の意義は、青少年期の日系人子弟を対象とした継承語教育とは異なると考えられる。4. 3. ではハナさんが、どのような経験・状況に意味づけることで非日系成人コロンビア人を対象とした日本語教育の意義を見出していったかについて語った断片の記述・分析結果を示す。

語りから析出した意義は「 」に入れて記す。また、意義を見出す上で意味づけられた経験・状況は【 】に入れて記す。ハナさんの語りからは、三つの意義が析出された。

4. 3. 1. ハナさんにとっての光園における日本語教育の意義 1

一つ目の意義は「日本とコロンビアの連帯に貢献する人材の教育」である。ハナさんは、インタビュー前日に行われたスピーチコンテストにおける非日系コロンビア人学習者のスピーチの内容を参照しながら、外国語教育として日本語を教える意義について語った。「日本語習い、やって、電子工学を勉強、日本で勉強して、で、結局コロンビア帰ってきて、で、まあ結局、日本とコロンビアで橋渡しをし

たい (378)」という学習者のスピーチの内容について「あっ、こういうこと、これこそ、コロンビア人が、私達が本当に希望してた、あの一、ものだったんですよ (378)」と語った。

スピーチは、学習者が日本に留学し、日本とコロンビアを繋ぐ役割を担いたいという内容であった。それに対してハナさんは、指し示す対象を強調する「これこそ (378)」の表現を用いながら「私達が本当に希望してた、あの一、ものだったんですよ。(378)」と語った。このような語り方から、スピーチの内容がハナさんにとって希求し続けてきた日本語教育の意義を言語化したものであったことがわかる。

また、ハナさんは、日本とコロンビアを繋ぐ役割を担いたいとスピーチした学習者のように「そういう気持ちになったコロンビア人のためにやっぱり、一生懸命がんばって早く、学習してもらいたくなっていう気持ちが湧いてきますよね。(380)」と語った。この語りからは、強い動機を持って日本語学習に臨む非日系コロンビア人学習者の存在がハナさんにとっての日本語教育実践の意義を見出し、実践に対する動機づけを強めていると考えられる。以上から、ハナさんは【明確なヴィジョンと学習動機を持った非日系コロンビア人日本語学習者のスピーチ】について、自身の実践の意義を言語化し、実践の動機づけを強める存在として意味づけ「日本とコロンビアの連帯に貢献する人材の教育」という外国語教育としての日本語教育の意義を見出していると言えるだろう。

4. 3. 2. ハナさんにとっての光園における日本語教育の意義 2

二つ目の意義は「学習者のキャリア形成支援としての日本語教育」である。ハナさんは、「日本語教えてください (390)」と自身のもとにやってきた「中国系のあの、2世 (390)」の日本語学習者を例に、ハナさんにとっての外国語教育としての日本語教育の

意義について語った。ハナさんは、中国系2世の日本語学習者について「すごく優等生 (390)」「すごくもう勉強家 (389)」だったと肯定的に評価した。そして、中国系2世の日本語学習者のキャリア形成について「文部科学省で通って (390)」「コロンビアの大使館の、領事、領事になった。(390)」と語った。この断片では、強い動機を持って日本語を学び、日本語を通してキャリア形成していった日本語学習者の例として中国系2世の日本語学習者について語られている。

また、ハナさんは、中国系2世の日本語学習者を例に、日本語学習者には「5年間ね、専門の勉強が (394)」できる「文部科学省でね、行かせてやりたいですね、(394)」と語った。「行かせる」には、学習者が文部科学省の奨学金を得ることにハナさんも関わり、支援しようとする意図が読み取れる。また、「～やる」は、文の主語となっている人物が、受け手に恩恵がある行為をする・していると考える際に用いられる助動詞である。このことから、ハナさんは学習者が文部科学省の奨学金を得てキャリアを形成することに支援者として関わり、サポートしたいと考えていることがわかる。

ハナさんは【日本語を通してキャリアを形成する非日系日本語学習者との出会い・指導】の経験から、外国語教育としての日本語教育の意義として「学習者のキャリア形成支援としての日本語教育」を見出していた。

4. 3. 3. ハナさんにとっての光園における日本語教育の意義 3

三つ目の意義は「道徳教育¹⁰としての日本語教育」

10 文部科学省 (n.d.) は、道徳教育について「人間としての在り方を自覚し、人生をよりよく生きるために、その基盤となる道徳性を育成しようとするもの」と定義している。本研究では文部科学省の定義を参考に、道徳教育の用語を用いる。

である。ハナさんは自身の「父も母も、父はもう台湾で (791)」「日本語教育じゃない、日本教育ね (791)」を担う教師だったことについて語った。ハナさんの父親は第二次世界大戦中、日本統治下にあった台湾で「女学校の校長 (794)」を務め、母親は「女学校の (803)」「着物なんか縫って、そういうあの、授業をやって (803)」いた。そして、両親が教育者という「環境でもって私も育ちましたからね、やっぱりなんかこう、教育っていう方面にはなんかこう関心がありましたね。(803)」と語った。これらの語りから、ハナさんが【教育者だった両親】の存在について移住地で日本語教育を始めた要因の一つとして意味づけていることがわかる。

ハナさんは、インタビューを終えようとしたところで、教育者だった両親から教育者として引き継ぎたかった志について何かを思い出したかのように「そう。それでね、(810)」と語り始めた。

H そう。それでね、あ、あの、うん、そうですね。いやでもね、本当、まあ結局、どっちかって言ったら、やっぱりあの、父母の、何か引き継ぎ、志を引き継ぎたいっていうそういう気持ちも強かったですね。まあ、場所は違うけれどもね、うん。(810)

Q じゃあ、なるほどね。場所は違うけど、(811)

H そうね。まあ、あの、あれですよ。向こうは日本教育ですよ。日本の教育、だけれども、ここはそんなことできないから、まあ日本語の教育でね、一応、えー、志していけたらなという気持ちは前からありましたからね。(812)

(中略)

H それはもう、無理ですよ。ただやっぱり、日本のね、日本のあの、美德、結局人間としてのね教育、そういうものはやっぱり、あの、何となく合わせてね、この教育できたら、まあもっと良いなと思いますね。特にこの国は。(824)

Q 特に (825)

H 特にこの国はね、やっぱりもう盗まれたんでしょ? (826)

Q そうですね。(827)

H (笑) (828)

ハナさんは、台湾で日本教育を担っていた「父母の、何か引き継ぎ、志を引き継ぎたいっていうそういう気持ちも強かった (810)」ことについて語った。ただ、両親が台湾で行っていた教育は「向こうは日本教育 (812)」であり、コロンビアでは「そんなことできないから、(812)」「日本語の教育でね、(812)」「志していけたらなという気持ちは前からありましたから (812)」と語っている。この語りから、ハナさんが日本教育と日本語教育はそれぞれ異なるものであると認識した上で、両親の教育者としての志を、日本語教育を担う教師として引き継ぎたいと考えていたことがわかる。

両親から教育者としてどのような志を引き継ぎようと考えていたかについては、自身が行う実践は日本教育ではないが、「美德、結局人間としてのね教育 (824)」を日本語教育と「合わせてね、この教育できたら、まあもっと良いと思います (824)」と語った。ハナさんの語りからは、【教育者だった両親】から引き継ぐ志が、倫理観を育み、学習者の人間的成長を促す「道徳教育としての日本語教育」の意義として現れている。

【教育者だった両親】の影響は、日本語学校創設とも関連して語られているため、「道徳教育としての日本語教育」の意義は、継承語教育としての意義だと考えられる。一方で、ハナさんは「道徳教育としての日本語教育」の意義に触れる際「特にこの国は。(824)」と語っている。「特に」がどのような意図で用いられているかについては、「特にこの国はね、やっぱりもう盗まれたんでしょ? (826)」という筆者への質問から理解することができる。筆者は、インタビューのために移住地を訪れる数日前に、首

都ボゴタで強盗被害に遭った。そして、筆者は、インタビュー前日に行われたスピーチコンテストで、この件をハナさんに伝えていた。ハナさんは、筆者の身に起きたコロンビアでの強盗被害の経験を参照し、現在のコロンビアにおける治安状況の問題について言及しているのである。

つまり、「道徳教育としての日本語教育」の意義は、【現在のコロンビアの治安状況】と関連づけられており、現在の移住地で行われている外国語教育としての日本語教育においても保持されていると考えられる。以上から、【教育者だった両親】から引き継いだ継承語教育における「道徳教育としての日本語教育」が、【現在のコロンビアの治安状況】と関連づけることで、外国語教育の意義としても保持されていることがわかる。

以上のハナさんのライフストーリーの記述・分析から、移住地の日本語学校が、日系人子弟の日本語離れと非日系コロンビア人の日本語への関心の高まりを背景に必然的に外国語教育としての日本語教育へ移行しながらも、継承語教育としての「道徳教育としての日本語教育」の意義が外国語教育における意義としても保持されていることが確認された。

4. 3. 4. 日本語教育の意義についての語りのまとめと考察

4. 3. では、ハナさんが、どのような経験・状況に意味づけ、日本語教育の意義を見出しているのかについて記述・分析してきた。表3にその結果をまとめる。

ハナさんは、日本語を通してキャリア形成したい・していった非日系成人コロンビア人日本語学習者との関わりに意味づけ、「日本とコロンビアの連帯に貢献する人材の教育」「学習者のキャリア形成支援としての日本語教育」の外国語教育としての意義を見出していた。また、ハナさんは、教育者だった両親の志を「道徳教育としての日本語教育」という

表3. ハナさんの語りから析出した日本語教育の意義

日本語教育の意義	関連する経験・状況
「日本とコロンビアの連帯に貢献する人材の教育」 (外国語教育)	【明確なヴィジョンと学習動機を持った非日系コロンビア人日本語学習者のスピーチ】
「学習者のキャリア形成支援としての日本語教育」 (外国語教育)	【日本語を通してキャリアを形成する非日系日本語学習者との出会い・指導】
「道德教育としての日本語教育」 (継承語教育・外国語教育)	【教育者だった両親】 【現在のコロンビアの治安状況】

継承語教育の意義として引き継いでいた。そして、この意義をコロンビアの現在の治安状況・問題と関連づけることで外国語教育の意義としても保持していた。「日本とコロンビアの連帯に貢献する人材の教育」と「道德教育としての日本語教育」は、日本語教育を通じた人材教育を志向している点が共通していると考えられる。

コロンビアの日本人移住地における日本語教育に「道德教育としての日本語教育」の意義が見出されているという本研究の分析結果は、人材教育を志向しているという点で、南米日本人移住地の初等中等教育機関における日本語教育の現状報告（葦原，2018；松本，2019；渡辺，松田，2019）と共通点が見られる。一方で、光園の教授対象は主に成人の非日系学習者であるという点が、青少年期の学習者を対象とした日本語学校の調査事例（葦原，2018；松本，2019；渡辺，松田，2019）とは異なる。コロンビアの日本人移住地においては、青少年期の学習者の価値観の形成を促す道德教育ではなく、非日系成人コロンビア人を対象に、当人が当然だと考えていた価値観を認識し、異なる価値観と交流させ、捉え直し、発展的に変容させる成人の成長（メジロー，1991/2012）を促す「道德教育としての日本語教育」が志向されていると考えられる。

継承語教育を背景に持つコロンビア日本人移住地における日本語教育の意義は、コロンビア社会の現状や非日系成人学習者との関わりに意味づけることにより、新たに構築されるものであった。そして、継

承語教育の意義はコロンビア社会の現状との関わりから外国語教育の意義としても引き継がれていた。

5. 分析結果のまとめと考察

5. 1. 分析結果のまとめ

本研究は、継承語教育の背景を有しながら現在は外国語教育としての日本語教育の特徴が強いコロンビアの日本人移住地の日本語学校が、日本語を教えることにどのような意義を見出していったのかを捉えるため、光園創設者ハナさんのライフストーリーを記述・分析してきた。

ハナさんは、コロンビア移住後の【日本語を話さない日系人子弟との出会い】、【移住者コミュニティの言語教育環境】、そして【移住地で親になる】経験・状況から、継承語教育を自身が教育者になることで解決する問題として捉えるようになった。そして、1968年当時日本語学校が存在していなかった日本人移住地で光園を創設した。また、グローバル化を背景にコロンビア社会において日本語・文化への関心が高まっていた1980年代後半から1990年代初頭に、日本語・文化に関心がある非日系コロンビア人と、継承語教育のために日本語・文化の資源を有していた光園が働きかけあうことによって、日本人移住地において外国語教育としての日本語教育が始まっていた。

ハナさんは、日本語・文化を現地社会と共有して

いく中で、日本語を通じたキャリア形成を志向する非日系成人コロンビア人日本語学習者との出会いや関わり意味づけ、外国語教育としての日本語教育に「日本とコロンビアの連帯に貢献する人材の教育」「学習者のキャリア形成支援としての日本語教育」の新たな意義を見出した。また、ハナさんは、継承語教育としての「道徳教育としての日本語教育」の意義を、コロンビア社会の現状と関連づけることによって外国語教育の意義としても保持していた。以上から、コロンビア日本人移住地における日本語教育の意義は、外国語教育としての特徴を強めていく中で、現地社会とそこで生きる人々との関わりに意味づけることによって新たに構築されるものであり、継承語教育としての日本語教育から引き継がれるものでもあったと言えるだろう。

5. 2. 分析結果についての考察

語りから析出した三つの意義の中でも、「道徳教育としての日本語教育」と「日本とコロンビアの連帯に貢献する人材の教育」には人材の教育を志向する点で共通点が見られる。以上から、これらの意義は「人材育成としての日本語教育」と概念化できるだろう。

継承語教育の特徴が強いブラジル日本人移住地における日本語教育(渡辺, 松田, 2019; 松本, 2019)においても人間教育としての日本語教育が志向されている。渡辺, 松田(2019, p. 40)は外国語教育について「外国語を文法や語彙といった規範として学ぶための教育であり、認知力は高まるかもしれないが、人間教育ではない」と論じた上で、移住地の日本語教育が継承語教育から外国語教育へ移行していくことに対する危惧を示している。しかし、本研究の結果から、継承語教育が有する人間教育としての側面は、移住地における日本語教育が外国語教育としての日本語教育に移行していくことで失われるも

のではないことがわかる。コロンビア日本人移住地における日本語教育は、日系人子弟の日本語離れと非日系コロンビア人からの日本語・文化への関心の高まりを背景に必然的に外国語教育としての日本語教育へと移行していった。その中で、新たに構築される意義がある一方で、継承語教育における人間教育の側面は、現地社会とそこで生きる人々との関わりから、再解釈されることで外国語教育においても引き継がれていたのである。

アルゼンチンやブラジルの日本人移住地においても、地域によって継承語教育から外国語教育としての日本語教育への移行期にあることが報告されている(葦原, 2018; 中澤, 2018)。現在外国語教育としての特徴が強いコロンビア日本人移住地の日本語学校における意義について光園創設者ハナさんのライフストーリーの分析から論じた本研究の結果は、コロンビア日本人移住地と似た歴史的背景を有し、外国語教育への移行期にある南米日本人移住地や、現地社会との関わりから役割が変わりつつある日本国内の日本語教育機関などの日本語教育現場が教育実践の意義について問い直すりソースになるだろう。

5. 3. コロンビア社会における光園の役割の変化と期待される役割についての考察

5. 2. では、ハナさんのライフストーリーの分析結果に基づいた「新たな日本語教育の実践の意義と可能性を語る」「日本語教育学的語り」(川上, 2014, p. 24)として、光園に期待されるコロンビア社会での役割について考察する。

経験・状況への意味づけに着目した分析結果からは、移住地における日本語学校の役割が現地社会とそこで生きる人々との関わりを通して変化していったことがわかる。光園は日系人子弟を対象とした継承語教育のための日本語学校から、非日系成人コロンビア人のキャリア形成支援と人材教育を志向する

日本語学校へと変化していったのである。光園が現地社会とそこで生きる人々との関わりを通してその役割を変化させていった実態から、今後も現地社会の変化に伴い、その役割は変化していくと考えられる。

福島 (2011, p. 7) は、欧州評議会の活動が日本語教育に示唆することとして「日本語教育を単なる外国語教育としてではなく、社会政策の一環と視る視点」を挙げている。コロンビアの教育省は1999年に、複言語主義を再文脈化した言語教育指針とし、その中で「superar las barreras idiomáticas para encontrarnos. (= 言語の壁を超えて、私達を発見する。)」を文言として示している。この文言は「他言語・文化理解を通じた自己理解及び自文化理解」と言い換えることができるだろう。以上からコロンビアでは一つの社会政策として言語教育が捉えられていることがわかる。一方で、Fandiño and Bermúdez (2016) からはこの教育指針を実現する取り組みが充分ではないことが指摘されている。

以上のコロンビア社会における言語教育指針と実現状況を踏まえると、光園には、日本語・文化、その教育実践の意義を現地社会と共有していくによるコロンビア社会の複言語主義の実現と、学習者の「他言語・文化理解を通じた自己理解及び自文化理解」を促す役割が期待されるだろう。このような役割を担う上で重要なことは、柴原 (2016, p. 95) が指摘するように「日本的な倫理を重視することにより日本社会の理想化」をしないことだと考えられる。日本語・文化の価値を、本質的に見出すのではなく、現地社会とそこで生きる人々との関わりから再解釈し続け、学習者の自己理解及び自文化理解を促す資源として日本語・文化を共有することが重要であろう。

コロンビア以外の南米日本人移住地の日本語教育現場も、1990年代の光園のように日本語教育の役割の移行期を迎えた際には、日本語・文化や人間教育

としての実践を現地社会とそこで生きる人々との関わりから再解釈し続けることで、それぞれ現地化した役割を担うことができるのではないだろうか。

6. 今後の課題

本研究では光園創設者であるハナさんのライフストーリーを記述・分析することによって、コロンビア日本人移住地における日本語教育の意義が、現地社会とそこで生きる人々との関係性から構築・保持されていく実態を捉えることができた。しかし、語りから析出した意義が実際にどのように実践されているかまでは捉えることができなかった。今後は、参与観察の調査方法も用いて、光園における意義の実践状況についても論じる必要があるだろう。また、現在、光園はコロンビア日系人協会の一部となっていることから、コロンビア日系人協会全体が日本語・文化をどのように価値づけ、現地社会と共有しているかについても調査を行う必要があるだろう。

謝辞 本稿の執筆にあたって、調査協力をしてくださった光園のハナ先生をはじめ、関わってくださった全ての方々に感謝します。なお、本稿は、筆者の研究発表 (近藤, 2021b) と博士論文 (近藤, 2022) の一部を加筆・修正したものです。

文献

- 葦原恭子 (2018). アルゼンチンにおける日本語教育の現状と課題——ブエノスアイレス日亜学院の事例から『移民研究』12, 61-80.
- 石川良子 (2012). ライフストーリー研究における調査者の経験の自己言及的記述の意義——インタビューの対話性に着目して『年報社会学論集』25, 1-12.

- 川上郁雄 (2014). 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『リテラシーズ』14, 11-27. <http://literacies.9640.jp/vol14.html#kawakami>
- 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>
- 国際交流基金 (2020). 『海外の日本語教育の現状—2018年度日本語教育機関調査より』. <https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/result/survey18.html>
- 国際交流基金サンパウロ日本文化センター (FJSP) (2017). 『南米スペイン語圏日本語教育実態調査報告書2017』国際交流基金. <https://fjsp.org.br/lingua-japonesa/pesquisa-de-dados/#nambei2017>
- 「コロンビア日本人移住七十年史」編集委員会 (2001). 『コロンビア日本人移住七十年史—1929～1999』武田出版.
- 近藤弘 (2016). コロンビア日系社会における日本語教育の歴史と現状について—指導法転換に向けた2年間の活動を通して『東海大学大学院日本語教育学論集』3, 84-110.
- 近藤弘 (2021a). コロンビアにおける外国語教育としての日本語教育の意義—現地日本語教師の語りの分析から『小出記念日本語教育研究会論文集』29, 7-22.
- 近藤弘 (2021b年6月27日). 「移住地における日本語教育の意義が再構築される転機と経験への意味づけ—コロンビア共和国の日本語学校創設者の語りの分析から」[口頭発表]第30回小出記念日本語教育研究会, オンライン開催.
- 近藤弘 (2022). 『コロンビアにおける日本語教育の意義についての研究—現地日本語教師の語りの分析から』[博士学位論文]筑波大学.
- 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 (2005). ライフストーリー・インタビューをはじめ. 桜井厚, 小林多寿子 (編)『ライフストーリー・インタビュー—質的研究入門』(pp. 11-70)せりか書房.
- 柴原智代 (2016). ブラジルの年少者に対する日本語指導の現状と課題『国際交流基金日本語教育紀要』12, 89-96.
- 白岩広行, 森田耕平, 王子田笑子, 工藤真由美 (2010). ボリビアのオキナワ移住地における言語接触『阪大日本語研究』22, 11-41.
- 末永サンドラ輝美 (2019). 南米日系移民と日本語—ブラジルの日本語教育を中心に『早稲田日本語教育学』26, 1-13.
- 館岡洋子 (2008). 協働による学びのデザイン—協働的学習における実践から立ち上がる理論. 細川英雄, ことばと文化の教育を考える会 (編)『ことばの教育を实践する・探求する—活動型日本語教育の広がり』(pp. 41-56)凡人社.
- 中澤英利子 (2018). 帰国者した日系人の子どもが語る移動の経験と日本語学習—日系コミュニティとの関係性に着目して『言語文化教育研究』16, 198-218. <https://doi.org/10.14960/gbkkkg.16.198>
- 中島和子 (2003). JHLの枠組みと課題—JHLとJFLとどう違うか『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』プレ創刊号, 1-15.
- 中東靖恵 (2011). パラグアイ日系社会におけるアクセントの継承と変容—パラグアイの広島県人家族を対象に『社会言語科学』13(2), 72-87.
- 福島青史 (2011). 「共に生きる」社会のための言語教育欧州評議会の活動を例として『リテラシーズ』8, 11-19. <http://literacies.9640.jp/vol08>.

- html#fukushima
- 松本絵美 (2019). 日系コミュニティの核としての日本語学校—コロニア・ピニャール日本語モデル校『早稲田日本語教育学』26, 43-51.
- 三代純平 (2014). 日本語教育におけるライフストーリー研究の現在—その課題と可能性について『リテラシーズ』14, 1-10. <http://literacies.9640.jp/vol14.html#miyo>
- 三代純平 (2015a). 日本語教育学としてのライフストーリーを問う. 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. 1-22) くろしお出版.
- 三代純平 (2015b). 声を聴くということ—日本語教育学としてのライフストーリー研究から. 館岡洋子 (編)『日本語教育のための質的研究入門—学習・教師・教室をいかに描くか』(pp. 93-113) ココ出版.
- メジロー, J. (2012). 金澤陸, 三輪健二 (監訳)『おとなの学びと変容—変容的学習とは何か』鳳書房. (原典1991)
- 文部科学省 (n.d.). 『道徳教育について』. https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/doutoku/07020611/001.htm (???年??月?日閲覧)
- やまだようこ (2000). 人生を物語ることの意味. やまだようこ (編)『人生を物語る—生成のライフストーリー』(pp. 1-36) ミネルヴァ書房.
- 渡辺久洋, 松田真希子 (2019). 人間教育としての日本語教育—ピラール・ド・スール日本語学校の実践『早稲田日本語教育学』26, 27-42.
- Bodnar, Y. (2016). Diversidad cultural y lingüística de Colombia: Políticas Públicas y proyectos para su fortalecimiento y protección [Cultural and linguistic diversity in Colombia: Public policies and projects for the strengthening and protection]. In M. V. C. Garcia, G. R. Pereira, F. Berto & S. S. S. Akasha (Eds.), *Anais do Seminário Ibero-Americano de Diversidade Lingüística* (pp. 141–156). Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.
- Fandiño, Y., & Bermúdez, J. (2016). Planificación y política lingüística en Colombia desde el plurilingüismo [Planning and language policy in Colombia based on multilingualism]. *Revista de la Universidad de La Salle*, 69, 137–155.
- Ministerio de Cultura Nacional (Colombia). (2008, January 8). *Programa de protección a la diversidad ethnolingüística (PPDE)* [Program for the protection of ethnolinguistic diversity]. https://www.mincultura.gov.co/prensa/noticias/Noticias%20Viejas/2008-01-23_6081.aspx
- Ministerio de Educación Nacional (Colombia). (1999). *Lineamientos curriculares Idiomas Extranjeras* [Curriculum Guidelines Foreign Languages].

Article

The importance of Japanese language education in Japanese settlements in Colombia:

Through an analysis of the life story of Hana, founder of Hikarien

KONDO, Hiromu*

Graduate School of Business Sciences, Humanities and Social Sciences, University of Tsukuba, Ibaraki, Japan

Abstract

The purpose of this study is to measure the value of Japanese language education in a Colombian city with a large Japanese community. In order to achieve this objective, the life story of Hana, the founder of a Japanese language school in a Colombian city, was described and analyzed. From Hana's life story, three themes were established. First, the importance of foreign language education. That is, "I. Education of individuals who will provide a cultural link between Japan and Colombia." and "II. Japanese language education as career development for learners." These goals were established through the relationship with the local community. The third theme is as inherited language education, "III. Japanese language education as cultural values and principles." Hana maintained this third theme of foreign language education by relating it to the community. Therefore, the I. and III. themes were conceptualized as a holistic approach to Japanese language education based on the common point that they are focused on developing the individual as a whole. In addition, I. presented a tentative theory of the role of Japanese language schools in a Colombian Japanese community in regards to the language education guidelines of the Colombian government.

Keywords: South America, Nikkei, heritage language, founder of Japanese language school, narrative

Copyright © 2022 by Association for Language and Cultural Education

* Kondo is now at Ain Shams University, Cairo, Egypt. *E-mail:* Manbo.tango0418@gmail.com

論文

日本語教育の公的支援を通じた国家と市民の持続可能な関係

親子の母語を大切にす地域日本語教室の実践者の語りから

中川 康弘*
(中央大学)

概要

公的支援を受けている地域日本語教室は自主性をどう保ち、理想の活動が行えるか。本研究では日本語と母語両方を重視する運営者兼実践者の語りに着目し、日本語教育の法令・施策に潜む動員モデルへの対応をアナキズムの観点から分析した。また母語支援の動機に迫り、多様性を理解し尊重する社会のあり方を検討した。結果、調査協力者は公の要求に応じつつ、手続き上のやりとりを通じて親子の母語の大切さを対話的に訴え、協同で最適解を探っていた。ここから国家と市民の関係を持続可能にするアナキズムが確認された。また活動の中で顔のみえる子供たちとの出会いが動機となり、それが調査協力者との互酬関係を形成していた。ここに各人が不足分をネットワークで支え合い、豊かさを分かち合うコンヴィヴィアリティが見出された。同時に日本語偏重の社会システムを変えるための環境作りや周囲への働きかけの必要性が、実践者、研究者の役割として示唆された。

キーワード：地域日本語教育、ボランティア、動員モデル、アナキズム、コンヴィヴィアリティ

Copyright © 2022 by Association for Language and Cultural Education

1. 文化的多様性を尊重する日本語教育とは

地域日本語教育が日本語教育の一領域を形成するようになって久しい。近年は在住外国人への日本語学習の重要性が叫ばれ、学習機会を制度的に保障する法令・施策や、養成・研修を通じて日本語教員の資質・能力の向上を図ろうとする政策が打ち出されている。その一つが、文化審議会国語分科会(2019)による日本語教育人材養成・研修カリキュラム等開

発事業として報告された「日本語教育人材に求められる資質・能力」である。同報告は「知識・技能・態度」に整理され、生活者としての外国人、留学生、児童生徒等、就労者、難民等、海外の現場と、学習対象者ごとに日本語教師の役割が記されている。そこで共通して求められる基本的な資質・能力には、(1)日本語を正確に理解し的確に運用できる能力を持っていること、(3)コミュニケーションを通じてコミュニケーションを学ぶという日本語教育の特性を理解していること、そして、(2)多様な言語・文化・社会的背景を持つ学習者と接する上で、文化的多様性を理解し尊重する態度を持っていることの3

* Eメール：yasuhiro@tamacc.chuo-u.ac.jp

点が挙げられている(文化審議会国語分科会, 2019, p. 101)。

このうち(2)の「文化的多様性を理解し尊重する態度」を構造化した宇佐美(2022)は、日本語教育人材に必要なとされる「態度」が心構えのレベルにとどまっているとする。そして研修の中核に「教育実践をめぐる省察に関わる項目」を据えたうえで、日本語教師が内面に向かって深化させていく方向性と、組織・社会など教室外世界の改善へと拡張させていく方向性を起点に、「態度」にかかる研修設計のグランドデザインを示した。

では、「態度」を修飾している「文化的多様性を理解し尊重する」とは、具体的に何を「理解し尊重する」のだろうか。それには教える側が、日本語だけではなく、学習者の母語にも目を向けることも重要なのではないだろうか。とくに「生活者としての外国人」や「児童生徒等」のように、生活基盤を日本におく学習者には、自己効力感を高めることが不可欠である。そのためには、Landry and Allard (1992)をまつまでもなく、母語の社会的価値が重要であることから、日本語教育においても母語にも目を向けることが、「文化的多様性を理解し尊重する」ことに直結すると思われる。その意味で、文部科学省の中教審答申『「令和の日本型学校教育」の構築を目指して』(中央教育審議会, 2021)の第Ⅱ部「5. 増加する外国人児童生徒等への教育の在り方について」は注目に値する。なぜなら、同答申の基本的な考え方には、「子供たちのアイデンティティの確立を支え、自己肯定感を育むとともに、家族関係の形成に資するよう、これまで以上に母語、母文化の学びに対する支援に取り組むことも必要である」「日本人の子供を含め、多様な価値観や文化的背景に触れる機会を生かし、多様性は社会を豊かにするという価値観の醸成やグローバル人材の育成など、異文化理解・多文化共生の考え方に基づく教育に更に取り組むべきである」(p. 70, 強調は筆者)といった文言が盛り込

まれているからである。

一方、日本語教育にかかる法令・施策はどうだろうか。2019年6月に「日本語教育の推進に関する法律」が施行され、翌年には同法第10条の規定に基づく「日本語教育の推進に関する施策を総合的かつ効果的に推進するための基本的な方針」(2020)が取りまとめられたのは記憶に新しい。だが、母語への言及があるのは、第2章「日本語教育の推進の内容に関する事項」の「1. 日本語教育の機会の拡充」のうち、「(1) 国内」の「ア. 外国人等である幼児、児童、生徒等に対する日本語教育について」の具体的施策例の箇所、そこには学校における母語支援員の養成の充実の必要性が記されているに過ぎない。逆に、同章の「2. 国民の理解と関心の増進」には、「外国人等が社会の一員として受け入れられ、社会に参加して共生していくためには、日本語能力を身に付け、日本語により円滑に意思疎通できるようになることが必要である」と記されている。これは日本語能力が日本社会の一員として受け入れられ、「共生」していく必要条件であることを示しており、見方を変えれば、母語ではなく、日本語で円滑に意思疎通できるようにならなければ社会の一員として受け入れられず、共生はできない、という解釈もできてしまうのではないだろうか。

在住外国人の増加に伴い、文化庁が『今後の日本語教育施策の推進について(調査研究報告書)』(今後の日本語教育施策の推進に関する調査研究協力者会議, 1999)を出した平成11年の時点では、学習機会の場、ボランティアの知識・技能向上の機会、地域に特化した日本語教育の知見の蓄積の不足が問題として挙げられていた。富谷(2000)は、日本語学習を必要とする地域の外国人に対して公的支援を行うべきだと提言し、山田(2000)も外国人の社会参加を目指した日本語教育を、行政機関が一定の質と量を備えて行うべきだと一貫して主張してきた。それから20年余り、文化庁が2019年から始めた「地域日本

語教育の総合的な体制づくり推進事業」,そして一連の法令・施策の充実などは、富谷,山田ら日本語教育の関係者が発してきた声を反映させた結果だとみることでもできるだろう。だが、先述のように、法令・施策には日本語能力向上の色彩が濃く、各現場において展開されている事業の成果は評価されるものの、現場の課題,ことに「共生のため」を謳う中で母語をどのように扱っているかみえない。「日本語教育の推進に関する法律」に触れた坂本(2021)は、この法律が意図している日本語教育が、エリート育成ではなく、労働者の育成を目的としたものだとしたうえで、「日本に順応してもらうのが主旨なため、本人たちの母語習得・保持などには十分目が向けられていない」(p. 21)と述べている。つまり、理念としては「文化的多様性の尊重」という表現に漠然と母語保持・伸長を含有させながらも、具体的施策のレベルでは日本語が強調され、母語の扱いには関与しない現状が横たわっているのである。

今日のような政策上の保障がなかった地域の各教室には、市民が試行錯誤を重ねてきた経緯がある。そして後述するが、その中には日本語だけでなく、参加者の母語にも配慮した活動を行っている教室も存在している。そのような実践を先行している現場では、日本語教育の必要性のみが強調される国の法令や施策との間に生じるずれをどう受けとめているのだろうか。現場の実践者の考えに触れることにより、日本語教育を行う実践者,研究者が、文化的多様性を尊重する今後の日本語教育のあり方を考えるうえで、示唆を得るものがあるのではないだろうか。

2. 市民の自主性を管理する統治の技法

権力構造にある政策は、往々にして体制側にとって都合の良いものとなり、市井の人々の自由な活動に介入していく。教育学者の宗像誠也は、「権力が支持するときに、教育政策が成立するのだ」(宗像,

1961, p. 5)と述べているが、こうした問題は、近代国家の統治の技法を追うことからみえてくる。例えば、15世紀から18世紀までのヨーロッパにおける「市」の変容を描いたブローデル(1979/1986)によれば、中世の市場には、行商が行き交う小さな商いの空間があり、人々は安定して仕事をしていたという。商売を通じて身の回りのいざこざや問題が起きたとしても、公に頼ることなく、時間をかけて対話を重ね、自分たちで解決する日々が長く続いていたそうだ。また定期的に開かれる大市(おおいち)では、行商人たちが大通りや大聖堂前の広場といった公共の場所を占拠し、商売を行っていた。このように、自由に商売を展開する行商は、取り締まるのが困難であり、「市場の既成秩序をすり抜け、時の権力者の鼻を明かす一つの方法」(ブローデル, 1979/1986, p. 82)でさえあったという。しかし、近代国家の発展とともに、そうした活発な商業活動はやがて国家体制に利用され、行商は既成秩序や権力を揺るがす一つの方法だと認識されていく。そして18世紀以降、自治によって行われていた「市場」は姿を消し、国家を中心とする商業活動に組み込まれていった。さらに、その仕組みは、国家と結びつきを深める大商人を誕生させ、市民は国家と大資本による独占と徴税に服従を迫られていく。そうした状況下では、人々はもはや何かを自律的に解決する必要はなくなり、言語を通じた粘り強い交渉の機会や、相手を尊重しつつ言語を駆使するコミュニケーションの技法も不要となる。なぜなら、すべては国家システムに基づき管理され、また市民も国家に頼るようになったことで、あらゆる意思決定も、それにかかる言語行為も、効率かつ単純化された社会の諸制度に取り込まれていったからである。無論、支配権力の強制力が働いている状況においても、草の根レベルで民主的なコミュニティを作る動きは可能だろう。しかしそうした動きも、ときに国家に巧妙に利用されていく。その一つが「動員モデル」といわれ

るものである。

動員モデルとは、国家や資本、支配階級、あるいはそれらを形成している諸システムなどの権力が、各主体を自発的、強制的に奉仕させるように仕向けているとする見方である。社会思想、社会理論を専門する中野敏男は、国家や、その庇護下にある支配階級が、市民を社会奉仕活動に駆り立てていく介入のさまを、「巧妙なひとつの動員」(中野, 2001, p. 259) だとした。その動員は、市民を自発的に権力に奉仕させるように仕向け、誘導するものである。動員モデルが現れる状況の代表例にはかつての戦時体制が挙げられるが、中野はこの動員モデルを、国家に対する社会の自律に制約を与えつつ、近代システムの再生産に寄与するものとして、現代のボランティア活動の文脈にも適用可能だとした(中野, 1999)。高齢者、障害者、児童生徒、外国人等をめぐる社会的諸課題の解決は、本来、国家が予算を十分につけ、最大限の成果を得るために知見を総動員し、計画を立てて実行するべきものである。しかし動員モデルは、既存の諸システムと特権維持のために、市民の能動的、かつ自発的の行為を管理、調整しながら、適度に称賛し、予算をかけず自主的に働かせるように仕向けていく。

ただし、ボランティア活動をめぐる趨勢を論じた仁平(2012)は、動員モデルは実証的な検討を経ていたものではないとし、「「全ての動員は悪い」と総称的に論じるより、その動員が何と接続しているのかを個別に精査／評価する方が有意義だ」と述べる。そして、「文脈抜きの動員批判は文脈抜きの協働擁護と同じぐらい認識利得が小さい」(p. 424) とし、ただ漠然と動員モデルを問題として捉えるだけでは、ボランティアがなぜ国家や資本の要請に従属しているのかを説明できないとした。

本研究の1. で出した問いは、「日本語教育人材に求められる資質・能力」の(2)にある「文化的多様性の尊重」に、母語支援への具体的施策がみえない

ということであった。ここから、地域日本語教育活動における動員の接続先は、国益につながるものとして税金で賄われる外国人の日本語能力であり、その必要性のみが強調される法令・施策は、日本語能力の向上を自明とする社会システムを一層強固なものにしていくと考える。それゆえ、母語も念頭に置いている現場の実践者にとっては、活動がやりにくくなる側面も出てくるのではないだろうか。

本研究では、国家が外国人への日本語学習の必要性を掲げつつ、その実現のために市民主体の地域日本語教育活動を規定していくさまを「日本語教育推進の動員モデル」と呼びたい。では、母語支援が動員モデルに接続不十分なら、国の公的支援を受けている日本語教室の実践者は、どのような方法で母語も取り込む活動を行っているのだろうか。

その分析枠組みとして、次章では「アナキズム」という考え方に触れたい。

3. アナキズムという視点

アナキズムとは、人間関係が希薄化し、所得格差が進む19世紀、国家権力や巨大資本からの支配や搾取から逃れ、相互扶助を基盤に自由と自立を求めていこうとする社会思想である。フランスの思想家ブルードンが嚆矢となるアナキズムを、鶴見俊輔は、「権力による強制なしに人間がたがいに助けあって生きてゆくことを理想とする思想」だと定義している(鶴見, 1970, p.17)。近代国家と商業資本の進展によって失われつつあったこの思想は、経済発展や成長といった「大きな物語」がほころび、行き詰まりをみせるようになった現代、オルタナティブな社会を構築するためのヒントになりうるものだと考える。

人類学者のジェームス・C・スコットは、中央集権化された権力によるトップダウンの開発、エリート階層によって秩序化された近代化プロジェクトに

抗う市民の、ボトムアップによる緩やかで共同的な実践を重視する。そしてアナキズムを、個人の自由、自主、自律が守られ、相互扶助に基づく道徳を支える思想だとした。スコットによれば、自由主義国家における公式の秩序は、「根本的には国家に先立つ人々の相互性と協力の習慣という社会資本に依拠している」とする一方で、その国家は、「そうした社会資本を増出できないだけでなく実際には破壊している」(スコット, 2012/2017, p. xxi) のだという。換言すれば、市民の自然発生的に生じる独創力と責任意識を解体する存在が、国家だということになるだろう。

では、そうしたトップダウンの中にあっても、市民同士の自発的な協力関係を維持させ、共同的な実践を続けていくには、どのような方略が有効か。スコットは、正面から全否定をするのではなく、国家とうまく付き合うことがアナキズムの思想だとする。「私たちはリヴァイアサン(国家)から逃れることができない。課題はそれを飼いならすこと」(スコット, 2012/2017, p. xiv) が重要なのだという。一般にアナキズムは、「無政府主義」と訳され、現行の国家体制の転覆をはかる暴力的な思想としてイメージされる傾向がある。だが、ここでのアナキズムは、国家を打倒する革命を目指すことではない。なぜなら、人類学者の松村圭一郎が述べるように、「すべてがひっくり返されると、多くの生活がその激変のなかで犠牲にされる。たとえその変革が必要であったとしても、一人ひとりの暮らしを犠牲にする変化は持続可能でもなければ望ましいものでもない」(松村, 2021, p. 70) からである。重要なのは、上からの管理に従順になるのではなく、激しく抵抗するでもない。アナキズムは、大きな力に対しても、ぶれることのない自主性、自律性を保ちながら、粘り強く主張を展開し、相対する体制側と共に最適解を探っていく対話的な思想なのだと考える。

そして、この思想は、日本語支援一辺倒の諸政策

が進む中、母語の重要性も念頭に置いている、地域日本語教育の実践者にも有効だと思われる。これまで母語保持・伸長はそれを社会資源とする考え方が、母語支援を後押しする有力な対抗言説として挙げられてきた。Ruiz (1984) が提唱した、母語の価値を訴える見方は、二言語能力が個人の優れた資質と評価されると同時に、国や社会に豊かさや利益を提供するという肯定的な意味を持って示され、その意義を公共圏に知らしめている。だが、「資源」という語には、産業の基となる有用物、利用しうる物資や人材と定義されるように、「有用性」という意味合いも含有されている。個人の認知発達には望ましいことだとしても、能力主義の議論に関連させた場合、進学や就職、資格取得に有利に働くという実用主義と結びつく。とくに、経済が主要なテーマとなっている政治の俎上に載せた場合、社会資源としての母語は、市場価値を高めるブランドや、国際競争力を高めるためのイノベーションに役立つか否かという功利主義によって言語間の線引きがなされてしまうだろう。そして、その文脈に合わない母語の保持・伸長は、あくまで当事者の問題とされるにとどまる。

多様な母語を社会の資源だとする論が、有力な言説であることは間違いない。だが、どの言語も等しく保障されるべきものであるということへの人々の合意がなければ現実味を帯びたものにはならず、経済的、政治的な利害の問題に容易に回収されてしまうだろう。

よって大事なものは、あらゆる言語が社会の活性化、発展に向かう資源になるという考え方を肯定しつつも、一方で、分断され優先順位がつけられる市場の論理に飲み込まれないように、どの母語も、保持・伸長が、有用性という単一の価値基準により阻害されることのない社会の形成を目指すことである。そのためには、母語の保持・伸長を望んでいる具体的な個人と接し、活動し、その望みを分かち合う機会をもつことが大切であろう。個人レベルでの

やりとりを通じて気づく、既存の社会や自己への省察過程に、文化的多様性の尊重の意味を見出すことができるのではないだろうか。

産業社会批判を展開した哲学者のイヴァン・イリイチは、個々人が他者に管理、操作されることのない個別の道具をもちつつ、その不足分をネットワークで分かち合い、支え合うことを喜びとして生きることが、人間本来の営みであるとする「コンヴィヴィアリティ」という概念を打ち出したことで知られる(イリイチ, 1973/2015)。「自立共生」とも訳されるこの概念は、日本語もしくは強い言語(例えば英語)のみ価値づけられる社会状況になった今、埋もれてしまう他の母語話者を想像し、ネットワークによって支えあう相互扶助の精神に当てることができらるだろう。それはSDGsや「改訂 多文化共生推進プラン」(総務省, 2020)でも記された「だれ一人取り残されない」に近づく態度だともいえる。そして、そうしたコンヴィヴィアリティには、母語の背景が多様な外国人が集う地域日本語教室に、多くの可能性が含んでいると考える。

先取りするが、本稿の調査対象は、日本語教育推進のための地域日本語教室のモデルとして、長く公的支援を受けつつ、母語も活動の一要素として取り入れている教室の運営者兼実践者である。公的支援を受けている教室である以上、日本語教育推進を掲げる動員モデルに取り込まれる可能性もあるだろう。それでも、間隙を縫い、母語を活動に位置づけているのだとしたら、そこにアナキズムという思想が活かされているのではないだろうか。そして、外国人に日本語だけでなく母語の保持・伸長も念頭に置き、両者が共に在ることを重視している実践者の思いに迫ることで、コンヴィヴィアリティが生じる社会と、これからの日本語教育がどうあるべきかの示唆が得られるのではないだろうか。

4. 本研究の目的

本研究では、成人の生活者対象の日本語教育事業として文化庁からの支援を受けつつ、親子の母語保持・伸長も活動内容に取り入れている運営者兼実践者の語りに着目する。近年の日本語教育推進の流れをくむ公的支援を受ける中で、日本語に偏重せず、親子の母語にも重きを置いた活動をどのような思いで展開しているのか、動員モデル、及びアナキズムの観点から分析を行う。また、当該実践者の、活動に向かう考えの特質が生起した要因に分け入り、コンヴィヴィアリティが生まれる可能性と、筆者を含む日本語教育にかかわる実践者、研究者が、これから取り組むべきことは何か、その語りから示唆を得ることを目的とする。

5. 調査概要

5. 1. 調査協力者

協力者は、教員免許と日本語教育の修士号を持つ30代女性エリカさん(仮名)。大学卒業後、青年海外協力隊日本語教師として東アジア地域の学校に派遣された。帰国後、立ち上げ当初は外国にルーツを持つ子供の日本語のみを対象とした教室だったが、現在は日本語と母語の両方を大切にする教室を運営している。エリカさんの教室は、文化庁の生活者としての外国人のための日本語教育の委嘱事業を受け、現在に至っている。

日本語教室の常勤スタッフは7名。いずれも日本語教育について学んでいる人たちである。月2回、親子の日本語教室を開催し、日本語や母語・母文化に関する教室活動を行っている。教室には成人だけの参加も可能である。参加者の主な国籍は、中国、タイ、ベトナム、フィリピンなどで、随時15名程度が参加している。

なお、筆者とエリカさんは、日本語教育研究を通じて知り合った10年来の仲であり、以前から日本語と母語の双方を重視する日本語教室を運営していることは知っていた。年齢は筆者のほうが上だが、忌憚なく議論を交わす気の置けない関係でもある。これまで述べてきた近年の日本語教育にかかる法令・施策が、公的支援を受けているエリカさんの教室に何らかの影響を及ぼしているのではないか、また日本語偏重の趨勢の中で、エリカさんはどう活動を意味づけ、教室の参加者とかかわっているのだろうか。そうした思いを抱いたことが、本研究の動機になっていることを記しておく。

5. 2. 調査方法

調査は、2021年3月29日、オンラインによる半構造化インタビューを2時間程度実施した。インタビューでは、主に①教室を立ち上げるまで、②母語を扱うに至ったきっかけ、③活動の方針、④公的支援のメリット・デメリット、⑤活動を通じて大切にしていることについて、という大まかにカテゴライズしたテーマを事前に用意し、語りに任せて聞きとりを行った。後日、インタビューを文字化し、各テーマの語りの中でエリカさん個人の経験や思いが表出された箇所について、論旨の展開を念頭に置きながら抽出し、分析資料とした。また④、⑤については、フォローアップとしてメールによるやりとりを一回目インタビュー直後の2021年3月30日、約1か月後の2021年5月8日に行い、それも分析資料とした。本研究では、①から③について触れつつ、主に動員モデルにかかる④、エリカさんの思いに迫った⑤に着目する。

インタビューに際し、あらかじめ用意した質問事項の確認のみでは、エリカさんの語りは受動的なものにとどまってしまう。よって筆者は、インタビュー調査をするにあたり、ホルスタイン、グブリ

アム(1995/2004, pp. 101-132)を参考に、背景知の活用(地域日本語教育研究の知見等)、さらにエリカさんの思いに迫るべく、情報ストックに刺激を促すためにインタビュー行為に能動的に関わり、語りをより生産的なものにするよう心がけた。

なお、本研究に際し、インタビュー録画、文字化データの内容確認、及びデータの使用可否についてエリカさんと承諾書を交わし、許可を得ていることを記しておく。

6. 調査結果

インタビューで得た、エリカさんの語りの部分をデータとして記す。まず6. 1. において、①大学での専攻や協力隊経験、及び現在までの経歴、②教室で母語を扱うようになったきっかけ、③活動の方針について示す。次に6. 2. で、④公的支援のメリット・デメリットについて触れ、公的支援が教室の運営にどのような影響を及ぼし、エリカさんはどう対応しているのかを示す。そして6. 3. では、⑤活動を通じて大切にしていることについて、エリカさん個人の思いに迫っていく。

なお、データには番号を付け、着目部分には下線を引いた。また文中の場合は「 」に入れた。

6. 1. 活動の概要

6. 1. 1. 親子の母語を扱うようになったきっかけ

エリカさんが教室にかかわるようになったのは、青年海外協力隊の活動を終えて帰国してまもなくである。外国にルーツを持つ子供のみを対象に、当初は日本語支援が中心だった。子供たちは、学校とは別の場で、部活が休みの日や学校帰りに集う居場所があることに喜んでいたようだ。だが、ある日、エリカさんは、日本語支援にあたりながら、子供は日本語運用にあまり問題がなくても、母語や母文化に

対する周囲の偏見に敏感であることや、それによって両親、とくに母親との関係がこじれていく状況があることを目の当たりにしたという。

データ1

名前でからかわれたとか、悲しそうな顔で参加する子がいて、こっちとしては全然隠すことないから、ことばは2つでも3つでもできたほうが豊かだよって励まして。また、お母さんが日本語できないという理由から、一家代表で通訳させられると嫌になる子供もいて、なんでお母さん覚えなくてか。お母さんの作ってくれたご飯じゃなくて、コンビニで買ったもの食べているとか。親への反発として。だから、ああ、親子の関係が大事、日本語教えているだけじゃだめ、子供の成長を考えたときに根っこが大事だと思ってましたね。だから、子供の母語・母文化、ルーツに対する思いとか、親子関係とか、親の自尊心も取り込んだ教育が必要かなと。

あと、教室には母親が多いんですが、父親の存在も大事なので、年に1, 2回デイキャンプもして、お父さんもなるべく参加しやすいようにしています。

「子供の成長を考えたときに根っこが大事」とあるように、エリカさんは、子供には日本語だけでなく、母語も大切にするように、そして保護者の素敵な部分を子供にみてもらえるように、母語や母文化を保護者が披露する活躍の機会を教室活動に取り入れていった。その中には「父親の存在も大事」と考え、デイキャンプなどの企画も設定していた。

6. 1. 2. 活動の方針① 親子を交え、「違い」のみならず「同じ」にも着目する

活動の軸となる方針は、大きく2つに分けられる。その1つ目が、親子を交え、日本人と異なる面だけでなく、同じ面にも着目することである。エリカさん

の教室では、内容について長期的な計画を立てていない。参加している親子の状況を見て、次に何をするか、どこを重点的にやるかを決めているからである。その中でも、母語を大切に活動の代表例に、親による読み聞かせや連想法のゲームがある。読み聞かせは、有名な物語や話を親が母語で披露するというものである。言語は理解できなくても、内容は理解しているので、子供のみならず他の親も興味深く聞いているという。そこで子供は、母語で堂々と読み聞かせを行っている母親の存在に尊敬の念を抱き、母親自身もまた、母語で語ることの自尊心を取り戻していく。母国の料理紹介の役割を担ったある母親からは、目を潤ませながら、「いつも教わることばかりで、自分が誰かにありがとうと言われたことがなかった。日本ではじめてありがとうと言われた」とエリカさんに感想を語ったそうだ。

また、連想法は、一人が参加者に共通するトピック(例えば、桃)を示し、各自が何を連想するかを紹介するというゲームである。そこから各言語での表現や内容の違いや多様性を知るといった学びが起こるが、ゲームを通して伝えたいメッセージについて、エリカさんは次のように語っている。

データ2

違うところばかり強調された異文化理解というのはどうなんだろうって思ったことがきっかけです。帰国後、協力隊の経験を小中学校で話す機会があって、また知り合いの外国出身者が自国の紹介をする時に、いつもここが違う、こんなに違うっていうことが多くて、ともすれば変なのって思われてしまうなど。違いをクローズアップするだけの紹介は、異なる部分をマイナスにとらえかねないから、もちろん違うところもあるけど、それにはこういう理由がある。ここはこんなに違うけど、この部分はこんなに同じ。むしろ違うっていう大前提よりも、同じ部分も多いん

だなんてことを伝えたいと思ったんです。

「ここはこんなに違うけど、この部分はこんなに同じ」とあるように、エリカさんは、異質性のみならず、共通性にも目を向けることで、参加者間に気づきを与えていた。

親子の関係性や自尊心に影響を与えている、エリカさんの活動。こうした活動は、エリカさんたち運営する側の善意に基づく手弁当のボランティアである。エリカさんは、子供の成長や親の自己効力感に触れる中、ボランティアとしての社会的責任や役割をどう位置づけているのだろうか。それが次に示す2つ目の方針、参加者との関係性である。

6. 1. 3. 活動の方針② 教室参加者との関係

エリカさんは、自分たちのやっていることを、いわゆるボランティアという感覚でとらえていない。そのことについて、以下のようにメールに記している。

データ3 (2021年3月30日受信メールより)

グループの中でよく話しているのは、教育に関わるボランティアは、例えばゴミ拾いのボランティアとは違うのではないかとこのころです。ゴミ拾いのボランティアとの間に優劣があるわけではないのですが、人に関わることは、その人の人生に大きな影響を与えるということを意識しています。なので、スタッフも「ボランティア感覚」ではない気がします。少なくとも、私は外国出身の親子に対しては、自分たちがボランティアだという感覚は持っていません。友達って感覚です。友達から困ったってという連絡があれば、活動日でなくても対応します。ボランティア教室の中では、プライベートな話をしないって決めてるところもありますが、うちはそういうのは一切ありません。

エリカさんは自分たちの活動を、「人に関わるこ

とは、その人の人生に大きな影響を与えるということ意識」しながら行っていることがわかる。また、参加者とは「友達って感覚」を持っていた。

ボランティア教室を立ち上げて以来、参加者も増え、自らの考えや思いを反映させた活動も軌道にのりはじめたころ、文化庁の「生活者としての外国人」のための日本語教育の委嘱事業を受け、現在に至っている。地域日本語教育事業の文脈にある公的支援は、日本語のみならず母語も重視するエリカさんの教室の運営や活動内容に、何らかの影響を及ぼしているのだろうか。

6. 2. 「動員モデル」への向き合い方

2. で、市民による社会奉仕活動が国家に巧妙に利用されていくという「動員モデル」について触れ、国家が外国人の日本語学習の必要性を掲げつつ、その実現のために市民主体の地域日本語教育活動を規定していくさまを「日本語教育推進の動員モデル」と呼んだ。また、地域日本語教育活動における動員の接続先は、あくまで外国人の日本語能力の強化であり、母語を大切に活動は不可視化されていることにも言及した。そうだとしたら、日本語教育事情としての公的支援を受けているエリカさんの教室は、母語を大切に活動を行うにあたり、内容面の制約や手続き上の縛りのようなものがあるのではないだろうか。ここでは、公的支援のメリット・デメリットについて触れる。

6. 2. 1. 公的支援を受けて

エリカさんは、公的支援を受ける側の立場として、次のように語っている。

データ4

幸い、今のところ何かの制約がかかったり、活動の理想から外れてしまったりしたことは、まだありません。でも、提出する報告書

の中に学習者の声を載せる部分があって、そこに「これからも日本語を勉強したいと思うか」とか、「この教室で勉強して以前より暮らしやすくなったか」みたいな質問はあります。日本語教育事業だから聞かなくてはいけないんでしょうが、「これからも日本語を勉強したいと思うか」という質問は、ちょっとどうかと感じることはありますね。私たちは、むしろこの教室が必要なくなって、もう参加者それぞれが自分で社会の中でやっていけるようになっていけばいいと思っています。質問が、いつまでも外国出身者を「日本語学習者」から抜け出せない、そういう存在として固定化しているような感じがして。だから自由にやらせてもらえないとなると嫌だなど感じることも、正直なところあります。あらかじめ決められたものをやるのだけでは、楽しさを感じないですから。

このデータから、エリカさんは、親子の母語を大切に活動に覆いかぶさる、日本語教育推進の動員モデルの存在を認識していることがうかがえる。それは母語が含まれていないのみならず、「あらかじめ決められたものをやるのだけでは、楽しさを感じない」からである。

では、上記データにある「自由にやらせてもらえないとなると嫌だなど感じることも、正直なところあります」というのは、具体的にどのようなことを指しているのだろうか。また、そうだとしたら、「自由にやらせて」もらうために、どのようなことを試みているのだろうか。

6. 2. 2. 「公」との関係性

日本語教育事業の支援対象は、あくまで成人の生活者であるため、子供だけでは対象にならない。また、文化庁の日本語教育事業としての支援を受けていることから、エリカさんの教室は、担当者を通じ

て同庁の既存教材を推奨されることもある。『「生活者としての外国人」に対する日本語教育の標準的なカリキュラム案 教材例集』（文化審議会国語分科会、2012）がそれである。だがエリカさんは、カリキュラム案をそのまま受容するのではなく、自分たちの自主性、自律性を反映させ、担当者とのやりとりを通じてよりよいものを作ろうとしていた。その語りを、以下データ5に記す。

データ5

子供の支援を前面に出すと、文部科学省の管轄になってしまうんですね。もちろん私たちは子供だけでなく保護者もターゲットにしているので、それでいいのですが、申請書類に活動計画を書くときには、必ず「保護者」というところも強調しないとイケません。子供の支援だけではなく、親も子も入っているように書くようにするんです。子供支援の色彩が濃い書きぶりだと、文化庁から書き直しの指導が入ったこともあります。でもそれは先方も活動を理解してくれていて、親切心からの指導なので、私自身は協力関係を築いたうえでやりとりしていると思っています。

あと「標準的なカリキュラム案」。できるだけ使ってくださいと言われます。でも、例えば活動目標に「病气やけがのとき、医療機関で治療を受けることができる」とかあるんですけど、外国人の日本語能力だけを想定しておかしいなって思うときもなくはないんです。やりとりである以上、話を聞く日本人の態度やインターアクション能力も関係しますよね。Can do は日本人側にも必要なんじゃないかって、個人的に思うことも。でもそんな疑問を起点にして、広く活動を考えることもできます。それから私たちの活動内容としてカリキュラムに入っていないもの、例えば子育てや教育についても標準的なカリキュラ

ムにはないんです。子育てについての項目がないから、そこを私たちがやりますみたいに、不足分を提案する形で自分たちのやりたいことを出すようにしています。それも理解してくれて、今後作っていく方向になるだろうというようなことも聞きました。なので、申請書類のときと同様、要望をきちんと受けて、補うところは提案するようにしています。(中略)もちろん、私たちがそうやって提案することで、標準的なカリキュラムだったり、もっと大きな政策とかに影響与えて、社会の見方も変わったらいいなと。外国人は日本語できないというマイナス面だけではなく、日本人側のCan doの必要性を入れたり、親子が今持っている母語を活かしたりできる社会に変わってほしいなっていうも思ってます。だから、私たちが親子の母語にこだわるのも、公的支援とか社会が日本語一辺倒になりがちだと思っている部分があるからかもしれません。

地域日本語教育の支援にかかる動員モデルの接続先は、外国人の日本語能力の強化である。しかし、エリカさんは、文化庁が奨励する「標準的なカリキュラム案」について、「Can doは日本人側にも必要なんじゃないかって」と、双方で成立するやりとりを外国人のCan doだけに限定している点に疑問を抱いていた。だが、その一方で、申請時には「親も子も入っているように書く」ことで、自分たちの目指すところを保っている。そのやりとりの過程で、文化庁の担当者から書き直しの助言を得ていたことも確認され、「不足分を提案する形」で自分たちの思いを反映させつつ、担当者の理解を得ながら相互に最適解を探っていた。ただし、提案を通じて、外国人にのみCan doを迫り、親子の母語の大切さに触れない体制側を変えることを望む思いも、それが日本人にとっても意味があるのだということ、また母語へのこだわりが、日本語一辺倒の支援への反動のよう

なものからきていることが語られた。

6. 2. 3. 公的支援がもたらすメリット

これまで示したように、公的支援を受けているということは、自分たちの理想とする活動に少なからず影響を与えていることがうかがえる。だが、動員モデルに対しては、活動内容にかかることのみならず、教室の運営者であるという立場そのものを、教室外の関係者に向けてうまく活用していることがわかった。

データ6

文化庁の事業をするときに運営委員会を設置しなくてはいけなくて、そこに教育委員会だったり県や市の国際課などいろいろな人が入って結構日程調整など大変なのですが、教室に参加している大人や子どもたちの声を伝えるチャンスだし、何かあったら相談する関係ができるというメリットもあります。この文化庁事業が行えるおかげで、私たちの教室が、公的なお墨付きを得ているということで、運営委員会の外部の教育機関の関係者とかからの、社会的な信用にもつながっていると思います。

あと、支援を受けているといっても、参加する場合は費用がかかりません。教室活動で料理などお金がかかる場合は、みんなで会費を同じだけ払いますが、参加費は基本的に無料です。文化庁事業を受けていれば、指導者への謝金などもろもろのお金が計上されます。でも、文化庁事業をとるのはお金の面よりも運営委員会とのつながりが第一なので。それはさっき話したメリットにつながりますから。もちろん時間をかけて会議や準備を行うので大変だなあという面はありますが、それには謝金がつきます。でも、ありがたいと思う程度で、事業の支援がなくても構わないと思っ

て続けています。

このデータから、会議を行う際の関係者への日程調整などを大変だと思いつつも、エリカさんは、それをネットワーク構築の機会ととらえ、公的支援を受けているという立場を活用していた。だからといって、それによって資金を得るということは頭になく、公的支援を受けているのは、あくまで周囲に対する外国人への理解と、教室参加者への支援をより充実させたいという思いがあるからであった。そのことは「事業の支援がなくても構わない」という語りに表れていた。

6. 3. 母語支援への思いに潜むもの

親と子の母語を大切にしている活動を展開しているエリカさんの教室は、立ち上げから20年近くが経過した現在も、文化庁をはじめ地元の教育関係者にも評判が高い。エリカさんの人柄によるところが大きと思われるが、参加者する親子の関係は良好であり、当初は学校で嫌な思いをしていた外国にルーツを持つ子供も、教室のおかげで自己効力感に満ち、すでに成人になった、かつての参加者には、自分の住む地域で母語教室を立ち上げた人もいるようだ。

内外の関係者から評価され、多くの親子にも感謝されているエリカさん。だが、エリカさんと10年来のつきあいがある筆者には、例えばデータ1にある「親子の関係が大事、日本語教えているだけじゃだめ、子供の成長を考えたときに根っこが大事だなんて思った」経験が、親子を取り込んだ母語支援のきっかけとなっていることはわかったものの、20年近くも続くその動機は、はたしてエリカさん個人のどんな思いからきているのか。そしてその思いは文化的多様性の尊重を掲げる日本語教師の資質・能力を再検討するうえで、何らかの示唆を与えるのではないかという考えが浮かんできた。

実は、こうした考えが浮かんだのは、筆者がエリ

カさんとのつきあいで知った部分、具体的には、エリカさん自身に子供がいないということを知っていたからでもある。それもあって筆者は母語支援の具体的なアプローチ以上に、活動に専心する姿勢に興味を抱いていた。当事者ではなく、子育て経験をしているわけでもないエリカさんは、他人の子供の母語支援に、どう自分を位置づけ、かかわっているのか。そんな思いを持つ筆者は、活動が生起する要因を探り、そこに意味づけをするべく、疑問を投げかけた。そしてエリカさんは、次のように語った。

データ7

本当の親子の関係や子育てがもちろんすごく大事。でも、周りの人とかかわりって、子供の成長や親の成長にも必要ですよ。だから、サポーターになればっていう感覚です。これからの日本を担ってくれる子供の成長を見守る地域の人って感じです。子供がいない私にとっては、そこに希望を見出すという部分もあると思いますし、子供達には日本に住み続けるなら、きちんと仕事をして納税して、自己実現できるような大人になってほしいなという希望があります。そう願う私自身は、子供たちに対しては家族のように直接教育する、子育てするという人ではないけど、地域でそういう人がいるって、いいことなんだろうなっていう気持ちがあります。日本は少子化で、外国出身家族は子供が多い方が周りには多いです。そういう状況を見ていると、多文化の子が大きなパワーになっていくだろうなという予測はあります。そして、その子供達のお父さん、お母さんは、コンビニの製造ラインだったり、日本人よりも外国出身者が多く就いている仕事をしています。移民という言葉は使っていませんが、日本は大きく外国からの労働力に依存しているのも事実です。そういう背景も影響していると思います。

エリカさんからは、多文化の子が「これからの日本を担ってくれる」といった、社会を俯瞰する語り方が確認された。しかし、そうした語りは結局、担い手としての能力が問われ、日本社会に見合う人材となるべく、現体制に奉仕させる動員モデルと容易に変換されうる、社会資源に基づく見方にもなる。あまり満足ができなかった筆者は、インタビュー終了直後、メールで「これからの日本を担ってくれる」の意味するところについて問うことを試みた。以下は、その翌日、問いに対する回答が記された受信メールである。

データ8 (2021年3月30日受信メールより)

これからの日本の将来を担ってくれるというのは、常套句かもしれませんが、本当に多文化の子が日本を支えていくと思っています。母語もできて日本語もできるようになれば、日本にとっていい人材、いい資源になると思うのです。そういった原石を犯罪者にしてしまうか、活躍してくれる人に育てるのかというのは大きな違いです。

でも、そうですね何で私ここまで考えるのでしょうか(笑)。

たぶん、私自身の子供の時の経験が大きいかもしれません。障害がある子とない子が遊びながら交流するサークルに入っていて、大学生や大人にサポートされながらいろいろな子たちと友達になって、できないことがあれば助けるし、一緒に楽しむという経験をしてきました。自然な環境で交流できればいいけれど、何にもない状態で交流するってなかなか難しいですね。子供時代に交流する場が成長に大きく影響すると思います。私は小3から中学生まで、「子供」としてそのサークルに入っていて、その後高校・大学の時には、子供の交流をサポートする側で活動をしていました。その体験は大きく影響していると思い

ます。若いうちに、いろいろな人との交流を通し体験することが共生を考えるときに大事なのではないかと考えていますが答えが支離滅裂ですみません。

上記メールも、データ7で確認された、「これからの日本を担ってくれる」と同様、「日本にとっていい人材、いい資源になる」という大きな文脈の中の語りではじまっている。しかしデータ7と異なるのは、メール文の途中で「そうですね何で私ここまで考えるのでしょうか(笑)」と、笑いとともに自問自答するかなのような表現が綴られていた箇所である。結局、その動機は、直後にあるエリカさんの「子供の時の経験」からきていることが、ひとまず確認されたのだが、「答えが支離滅裂ですみません」という表現で締めくくられているように、エリカさん自身もまだ答えを探っているように思われた。

そこで、この3月30日の受信メールから1か月以上経過した後に、改めて、なぜ他人の子供なのにそこまでかわり、また「これからの日本を担ってくれる」とは何をイメージしているのかについて、二度手間であることを詫びながら、メールで質問した。少し長くなるが、以下に答えに該当するその時の受信メールの全文を記す。

データ9 (2021年5月8日受信メールより)

私もあれから考えたのですが、一番は、やっぱり活動を通じていろんな親子を見てきて、親が子供に与える影響がとっても大きいことに驚き、私自身、子育てするなんてとても無理！と思ったんです。それならば、すでにもうある命を大切にしていきたいって感覚になったんです。だから、自分自身の子供の存在は教室の子供に直結していて、子育ての感覚で子供の成長が純粋にうれしい、楽しいという思いにつながるんです。私自身、親からも愛情を受けて育ちましたが、家族以外のたくさんの大人が私の成長に大きくかかわってくれた

んです。だから家族以外の大人が、家族のような温かい目で見守るっていうか、地域でとか社会で子どもたちを育てていけることの重要性を実感しているのかもしれない。自分の子ではないけれど、子どもの成長を見守っている一人って感覚なんです。

名前をばかにされたり居場所がなくなったりして不可視化された存在になるのは、ある単一の価値に基づく効率性を重視した社会であるということに尽きると思います。というか、知らないから偏見を持つってことだと思うんですよね。知ってみよう、知ったら違うこともあるし、同じところもあるし、面白いよねって思うんです。ただ純粋に。日本人側が目の中の外国出身の人のことを何も知らないから、知らないって怖いから、偏見をもったりからかったりするのだと思うのです。みんながみんないい経験ができるわけではないと思うのですが、マイノリティの気持ちを理解したらそんな風に偏見を持ったりしないと思うんです。理想論かもしれませんね。でも私は結構本気で考えてます。

そして前に話した「これからの日本を担ってくれる子供」でイメージしているのは、誰でもというより身近に私が接してきた子供たちというもっと小さな単位でのことです。そういう経験が個人のレベルで起きれば、世界が身近になるというか、「特定の国」じゃない「〇〇ちゃんの国」という感覚にもつながる気がします。国際関係や国と国との問題について考えるとき、大切な人の国なんだって意識があれば、例えば戦争とならないと思います。

まず、エリカさんから、なぜ自分は他人の子供に一生懸命なのか考えていたことが記されている。そしてその理由が、子供がいなかったこと理由

が、活動を通じて子育ての大変さに遭遇し、それが「すでもうある命を大切にしていきたいって感覚」を形成していったからであることが記される。次に、社会において偏見が生じるのは、外国にルーツのある子供たちのことを「日本人側が目の中の外国出身の人のことを何も知らないから」だとする意見が展開され、「理想論かもしれませんね」という前置きしつつ、しかしそのことを「結構本気で考えてます」と述べていた。

さらに、3月29日のインタビュー結果であるデータ7で語られた、「これからの日本を担ってくれる」という表現が示す子供のイメージが、ここで自分が接してきた子供という「小さな単位」であることが明らかになる。そのうえで、「特定の国」じゃない「〇〇ちゃんの国」という感覚を持つことの重要性が綴られていた。

7. 考察

データ1では、青年海外協力隊から帰国後から、教室で母語を扱うようになったきっかけが、エリカさんから語られる。それは、母語への意識や日本語能力など、言語をめぐる葛藤を抱えている親子を目の当たりにし、子供の母語、ルーツに対する思いや、母親の自尊心も取り込んだ教育の大切さに気づいたからであった。ここから、日本語支援だけに専心するのではなく、その過程で母語の重要性を感じたエリカさんの視点の広さがうかがえる。おそらくどの日本語教室でも、母語が親子関係に与える影響は潜在しているにちがいない。しかし、そこに気づくかどうかは、運営者、実践者の感受性や経験によるところが大きいと考える。また、エリカさんはデイキャンプを企画して父親に参加を促すことも意図していた。子供の成長や教育にかかる話題ではジェンダー役割が固定化し、父親が不可視される傾向がみられるが、母親に偏らないようにバランスにも配慮をし

ていることがうかがえる。ここからエリカさんの教室が、日本語教育推進の動員モデルとは別文脈に、母語を通じた親子のつながりやアイデンティティを確認できるコミュニティとして存在し、機能していることがわかる。

データ2では、活動の方針の一つである、参加者同士が「ちがい」よりも「同じ」を意識することを念頭に置いた例が語られている。具体的には、連想法というゲームについて言及していた。異質性より共通性に重きを置いた活動の設定は、日本と母国という2国間だけではない、多様な言語文化を背景とする参加者の相互理解にもつながると考える。そして、相互理解の土壌が形成されるのは、「その人の人生に大きな影響を与える」ボランティアであるという自負が、エリカさんの中にあるからで、参加者を「友達って感覚」でとらえていることによる部分が大きいことが、データ3で確認された。その感覚は、運営スタッフにも、活動の参加者にも共有されているものと思われる。

そうした親密なコミュニティを形成している教室であるが、エリカさんは、日本語教育推進の動員モデルをどのように受けとめているのだろうか。

データ4では、はじめに動員モデルの影響は大きくないことが示されていたが、それでも、「これからも日本語を勉強したいと思うか」という文化庁からの参加者に対する質問項目に「ちょっとどうかな」と、疑問を持っていることが語られている。その後も明示化はされていないが、「自由にやらせてもらえないとなると嫌だなと感じることも、正直なところあります」とあった。「あらかじめ決められたものをやるのだけでは、楽しさを感じない」と語っているように、それはエリカさんたちが自主性、自律性をもって活動しているからこそその意見だと思われる。データ5では、「自由にやらせてもらえないとなると嫌だなと感じる」のは、どんな状況だったかの事例が語られる。エリカさんからは、子供の母語に

重きを置いた活動内容を申請時に盛り込んだ際、公的支援はあくまで成人の生活者を対象にした日本語教育事業であることから、申請書類の修正を指摘されたことや、活動に合わない部分も多い標準的なカリキュラム案を推奨されることなどが語られた。ただし、着目すべきは、エリカさんはそれらを言下に否定するのではなく、担当者と書類のやりとりをしながら、先方の理解や親切心を感じ、関係を築いていたことが確認された点である。標準的なカリキュラム案についても、子育てに関する不足分は「そこを私たちがやります」と提案し、担当者もその提案を前向きに考えているということが語られていた。否定するのではなく、また無批判に受容するのでもない。対話を通じてよりよいものにしていこうとするやりかたは持続可能であり、国家と市民のこうした関係の築き方こそ、アナキズムに基づいた姿勢だといえるだろう。無論、そうした提案はあくまで外国人にのみ Can do を迫り、日本人側の Can do や母語の活用に触れない体制側に再考を促すものでもあることが、データ後半でもわかる。なお、平成22年に出されたカリキュラム案で生活上の行為に挙げられていたのは、健康や住居、消費活動など8項目だったが（文化審議会国語分科会、2010）、令和4年2月に出された「生活 Can do」等の作成に関するワーキンググループの案では範囲が10項目に広がり、その中に「子育て・教育を行う」が追加された（文化審議会国語分科会、2022）。筆者が体制側の関係者から間接的に聞いたにすぎず、主観の域を出ないが、これにはエリカさんの姿勢が反映された部分も少なくないと思われる。

データ6では、文化庁の支援を受けることを、ネットワーク構築のための社会的認知度の向上として受容し、それが何より参加者の信用にもつながるものとして、公的支援がもたらすメリットととらえていることが確認された。「運営委員会とのつながりが第一」と、上からの規定を負のものにとらえるので

はなく、むしろその立場を肯定的にとらえ、それを自分たちの活動をよりよいものにする「ツール」として受け入れていく。こうした発想は、「動員モデル」の逆利用であり、これもアナキズムに基づいた関係づくりだということができるだろう。

ただし、エリカさんは、公的支援を受けている立場に固執せず、「ありがたさ」を感じつつも、「事業の支援がなくても構わない」と語っている。これは、資金援助、あるいは権威に従属することで生じる周囲からの承認欲求よりも、何より目の前にいる親子との関係性を大切にしたいという気持ちの表れであり、エリカさんの日本語教室の自主性、自律性、または結束性の強さの証左になっているといえる。

では、そうした強い思いはどこから来ているのだろうか。6. 3. で示したデータ7は、自分の子供がないというエリカさんの私的領域に、私が入り込んだインタビュー時のやりとりである。その時点ではエリカさんから「これからの日本を担ってくれる」といった、大きな文脈の中での語りを得ることにとどまっていた。しかし、その表現は、多様な母語を承認するというより、社会資源に基づく見方であり、現体制に奉仕させる動員モデルに容易に書き換え可能なものでもある。その文脈では、母語は優先順位をつけられるか、日本社会に見合う人材となるべく、むしろ日本語能力の強化を奨励する方向へと議論を持ってきかねない。そんな思いがぬぐい切れなかった筆者は、インタビュー直後にメールで問いを投げかけている。翌日に送られた回答が、データ8にあるメール文である。しかし、そこでも、冒頭部分には、インタビュー同様、社会を俯瞰したような表現が記されていた。だが、着目すべきは、メール文に「何で私ここまで考えるのでしょうか(笑)」、「答えが支離滅裂ですみません」といった、整理がつかず、エリカさん自身思いを十分に表現できていない様子が綴られていた点である。このやりとりから、筆者の問いが結果的にエリカさん自身に活動への省

察を促していたことがわかる。それは、一か月以上経過した受信メールの内容であるデータ9で、その答えがより詳細に記されていたからである。まず、子供がないということの理由が、活動を通じて子育ての大変さに遭遇したことにより、それが教室活動を通じて「すでにもうある命を大切にしていきたいって感覚」を形成していったと回答されていた。その感覚の奥には具体的に何があったのか、メールでのやりとりゆえ、それ以上踏み込むことは控えたが、教室の運営や活動の経験がその理由になっている、つまり、それほど深く参加者とかかわっているのだという解釈は、このデータから可能だと思われる。次に、外国にルーツを持つ子供たちへの思いを強く抱いた要因の一つとなっていたのが、周囲の偏見であることが記される。データ1にある「名前前からかわれたとか、悲しそうな顔で参加する」子供や、「お母さんの作ってくれたご飯じゃなくて、コンビニで買ったもの食べている」子供のように、偏見が子供に与える影響を、活動を通じて感じているからだろう。そして偏見が生じるのは、外国にルーツのある子供たちのことを「日本人側が目の中の外国出身の人のことを何も知らないから」だとする意見が展開され、「理想論かもしれませんがね」という前置きをしつつも、しかし、「偏見」の解消には、相手を「知る」ということが大事であると記されていた。着目すべきは、それを「結構本気で考えてます」と強調して思いを表していた点である。さらに、データ7から思考を続けていた、「これからの日本を担ってくれる子供」のイメージが、社会全体にあるのではなく、「小さな単位」、つまりエリカさんの教室にかかわる子供であることも確認される。そのうえで、「特定の国」じゃない「〇〇ちゃんの国」という感覚を持つことの重要性が綴られていた。

データ9に綴られた「マイノリティの気持ちを理解したらそんな風に偏見を持ったりしない」、「特定の国」じゃない「〇〇ちゃんの国」という感覚

と語るエリカさんの意図を、筆者を含む日本語教育にかかると実践者、研究者はどう解釈すればよいだろうか。わかるのは、これからの日本社会について語るエリカさんが念頭に置いているのは、不特定多数の人々で構成された社会では決してなく、もっと身近で、これまでかかわりのあった個人が住まう、エリカさんの言葉を借りれば、「〇〇ちゃん」という顔のみえる子供たちが生きていく社会ということである。出発点は、エリカさんが身近に触れ合ってきた、具体的な子供たちである。偏見のない、母語が大切にされる社会は、そうした子供たちの喜びであり、子供たちの喜びであるなら、翻ってそれはエリカさんにとっての喜びにもなる。エリカさんの意図は、このように解釈できるのではないだろうか。

エリカさんにとって、日本語教育にかかる法令・施策や、公的支援に期待するのは「マイノリティの気持ちを理解したらそんな風に偏見を持ったりしない」を実現させることなのであろう。繰り返すが、エリカさん個人がかかわってきた子供が、偏見のない、母語が大切にされる社会を望み、それが叶うなら、その社会は当然その子供の喜びであり、またエリカさんにとっての望みでもある。両者の抱く望みの循環は、いうまでもなく、母語を資源として個人の社会的地位の上昇や国の経済成長につなげ、国際競争に打ち勝とうとする考えとは別次元にあるものだ。

そんな子供たちの将来のために、アナキズムの姿勢を持って活動を続けていくことが、文化庁という体制側にも理解を促していく。ここに至って、外国にルーツのある子供と親、エリカさんたち運営者、実践者、そして公的支援をする側それぞれが、不足分をネットワークで分かち合い、支え合っていくという、コンヴィヴィアリティの可能性を見出すことができるのだと考える。

ただし、そのコンヴィヴィアリティも、自然発生的に拡散し、多様性を理解し尊重する社会の形成に

つながるというわけではないだろう。これまで触れてきたエリカさんの活動への思いを、日本語教育にかかると実践者、研究者はどう引き取ることができるだろうか。本研究の冒頭部分で、アイデンティティ形成や自己肯定感を育む母語、母文化の学びに対する支援の必要性を掲げた中央教育審議会（2021）の答申を示しつつも、日本語教育にかかる法令・施策ではその具体的施策が示されていないことに触れた。このことは、現行の日本社会が文化的多様性の尊重が、いわば「お題目」に過ぎないだけの状況になっていることの証左であるといえる。日本語教育推進の動員モデルは、外国にルーツを持つ子供たちやその親が、今持っている言語文化の価値ではなく、むしろ日本語ができないことに焦点が置かれ、市民全体に発動されるのであり、エリカさんたちが日本語教室という組織を背景に取り組みようとしている、母語支援や日本人と外国人との非対称関係の解体が困難な社会システムを、一層強固なものにしていくと解釈できるだろう。それでも、データからわかるのは、エリカさん自身が触れ合ってきた、具体的な子供たちと接触する意義である。偏見のない、母語が大切にされる社会の形成は、そうした子供たちの喜びであり、子供たちの喜びであるなら、翻ってそれはエリカさんにとっての喜びにもなる。そして、具体的な顔が見える個人と本気で向き合い、双方が影響を与え合うような学びの環境を設定すること、またその意義を周囲に働きかけていくことこそ、筆者を含む日本語教育にかかわる実践者、研究者が取り組むべきことであり、エリカさんの思いは、改めて、その重要性を示唆するものになっていると結論づけられる。

8. これからの日本語教育に必要なもの

地域日本語教育活動の文脈においてよく参照される文献の一つに、ブラジルの教育学者パウロ・フレ

イレの『被抑圧者の教育学』がある。本研究を終えるにあたり、フレイレが同著に、抑圧状態に向かうか否かは被抑圧者自身に選択が求められるという文脈で記した「かれらは、真の仲間同士のつながりあいよりも、烏合の衆でいる方を好む」(フレイレ, 1968/1979, p. 23) という箇所に着目したい。「真の仲間同士のつながりあい」という表現は、1970年の英語版での“authentic comradeship”の日本語訳であるが、フレイレが1968年に出した初版でこの語にあっていたのは、“convivência”というポルトガル語である。このポルトガル語には、本研究でも触れた、自立した意識を持ちつつも、互いに生活を支え合い、豊かさを分かち合いながら生きることを人間本来の営みであるとする、イヴァン・イリイチ (1973/2015) のコンヴィヴィアリティ (conviviality) の意味を含んでいるものと思われる。フレイレはイリイチと交流があったことで知られているが、重要なのは、フレイレは、同著にある「真の仲間同士のつながりあい」の必要性を、被抑圧者に向けていたわけではなく、「被抑圧者だけが、自らを自由にすることによって、抑圧者をも自由にできる」(フレイレ, 1968/1979, p. 38) と、抑圧者の側を、抑圧の行使によって人間性を失った存在としてみていた点である。

SDGs や多文化共生など、マイノリティへの関心、貧困に向き合うことの大切さは、多くの人に共通認識としてあるに違いない。学習機会や交流イベントを通して今までみえていなかったものに気づくようになったとする声もよく聞く。しかし、それだけでは何も変わらない。日本語教育、ことに地域日本語教育に求められるのは、経済成長にのみ希望を見出そうとする社会状況にあって、生産と消費中心の私たちの生活を下支えしている外国人に思いをいたしつつ、そこで生じる問題を、エリカさんのように具体的な個人から提起し、アナキズムに基づく活動を通じて社会のオルタナティブを検討していくことである。

本研究では、公的支援を受けて地域日本語教室を運営し、母語も大切にする活動を展開する1人の実践者の語りに着目し、活動へのかかわり方や具体的な個人に向ける思いの検討から、多様性を理解し尊重する社会の構築可能性について一定の示唆を与えることができた。だが、調査時期がコロナ禍という状況もあり、教室現場に赴いて雰囲気を感じ、参加者とやりとりすることが叶わなかった。それが調査内容や分析の厚みに影響している点は否めない。現場に足を運ぶことを念頭に置きつつ、日本語教育にかかわる者として、活動の趨勢とエリカさんの思いを引き続き追い、実践することを、今後の課題としたい。

文献

- イリイチ, I. (2015). 『コンヴィヴィアリティのための道具』(渡辺京二, 渡辺梨佐, 訳) ちくま学芸文庫. (原典 1973)
- 宇佐美洋 (2022). 育成可能性からみる「態度」概念の再整理—日本語教育人材に必要な態度をめぐって『日本語教育』181, 96-110.
- 今後の日本語教育施策の推進に関する調査研究協力者会議 (1999). 『今後の日本語教育施策の推進について (調査研究報告書)』文化庁. https://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/nihongokyoiku_suishin/nihongokyoiku_tenkai/hokokusho/
- 坂本光代 (2021). 外国語教育へのアプローチ—排他的包括的言語政策の相克. 坂本光代 (編) 『多様性を再考する—マジョリティに向けた多文化教育』(pp. 13-33) 上智大学出版.
- スコット, J.C. (2017). 『実践 日々のアナキズム—世界に抗う土着の秩序の作り方』(清水展, 日下渉, 中溝和弥, 訳) みすず書房. (原典, 2012)

- 総務省 (2020). 『地域における多文化共生推進プラン (改訂)』. https://www.soumu.go.jp/menu_seisaku/chiho/02gyosei05_03000060.html
- 中央教育審議会 (2021). 『「令和の日本型学校教育」の構築を目指して (答申)』 文部科学省. https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/079/sonota/1412985_00002.htm
- 鶴見俊輔 (1970). 『身ぶりとしての抵抗——鶴見俊輔コレクション2』 (黒川創, 編) 河出文庫.
- 富谷玲子 (2000). 地域日本語教育におけるネットワークの有効性と限界. 日本語教育学会ネットワーク調査研究委員会 (編) 『日本語教育における教授者の行動ネットワークに関する調査研究——最終報告書』 (pp. 155-163) 日本語教育学会.
- 中野敏男 (1999). ボランティア動員型市民社会論の陥穽『現代思想』 27(5), 72-93.
- 中野敏男 (2001). 『大塚久雄と丸山眞男——動員, 主体, 戦争責任』 青土社.
- 仁平典宏 (2011). 『「ボランティア」の誕生と終焉——〈贈与のパラドックス〉の知識社会学』 名古屋大学出版会.
- 日本語教育の推進に関する施策を総合的かつ効果的に推進するための基本的な方針 (2020). https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunka_gyosei/shokan_horei/other/suishin_houritsu/pdf/92327601_02.pdf
- フレイレ, P. (1979). 『被抑圧者の教育学』 (小沢有作, 楠原彰, 柿沼秀雄, 伊藤周, 訳) 亜紀書房. (原典 1968)
- ブローデル, F. (1986). 『物質文明・経済・資本主義 15～18世紀——交換のはたらき 1, 2』 (山本淳一, 訳) みすず書房. (原典 1979)
- 文化審議会国語分科会 (2010). 『「生活者としての外国人」に対する日本語教育の標準的プログラム案について』 文化庁. https://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/nihongo_curriculum/index_1.html
- 文化審議会国語分科会 (2012). 『「生活者としての外国人」に対する日本語教育の標準的なカリキュラム案——教材例集』 文化庁. https://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/nihongo_curriculum/index_3.html
- 文化審議会国語分科会 (2019). 『日本語教育人材の養成・研修のあり方について (報告) 改訂版』 文化庁. https://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/kyoiku_jinzaiyosei/
- 文化審議会国語分科会 (2022年2月9日). 『資料2 「生活 Can do」等の示し方について (案)』 [配布資料] 「生活 Can do」等の作成に関するワーキンググループ第3回, オンライン開催. https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/cando_wg/03/93664301.html
- 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』 (山田富秋, 兼子一, 倉石一郎, 矢原隆行, 訳) せりか書房. (原典 1995)
- 松村圭一郎 (2021). 『くらしのアナキズム』 ミシマ社.
- 宗像誠也 (1961). 『教育と教育政策』 岩波新書.
- 山田泉 (2000). 「地域日本語教育」の二つの在り方とその教授者のネットワーク. 日本語教育学会ネットワーク調査研究委員会 (編) 『日本語教育における教授者の行動ネットワークに関する調査研究——最終報告書』 (pp. 176-189) 日本語教育学会.
- Landry, R., & Allard, R. (1992). Ethnolinguistic vitality and the bilingual development of minority and majority group students. In W. Fase, K. Jaspaert & S. Kroon (Eds.), *Maintenance and loss of minority languages* (pp. 223-251). John

Benjamins.

Ruiz, R. (1984). Orientations in language planning.

NABE Journal, 8(2), 15-34.

Article

A sustainable relationship between the nation and its citizens through public aid for Japanese language education:

From narratives by a practitioner at a community-based Japanese language class
that respects the native language of parent and child

NAKAGAWA, Yasuhiro*

Chuo University, Tokyo, Japan

Abstract

How can community-based Japanese language classes that receive public aid maintain autonomy and can they implement optimal learning activities? This study focuses on narratives by a practitioner who emphasizes both Japanese and the students' native languages, analyzing the response to the mobilization model that is latent in laws and policies of Japanese language education from a perspective of anarchism. Furthermore, the study explores the motive of the practitioner who supports the native languages of foreign residents and examines how a society can understand and respect diversity. The results reveal that while the practitioner responds to the needs of the public, she makes dialogic appeals regarding the importance of the native language of the affected parents and children through back-and-forth administrative procedures, collaborating with the parties involved to find the optimum solution. From this, a kind of anarchism emerges that enables the sustainability of the relationship between a nation and its citizens. In addition, the opportunity to meet these children face-to-face during the learning activities becomes the motive of the practitioner, creating a mutually beneficial relationship between the practitioner and the children. Here, we can locate a kind of conviviality in which individuals support each other's personal inadequacies through networks, resulting in a collective sense of richness. At the same time, this study hints at the necessity to call for the creation of an environment that can change the existing social system that places excessive emphasis on the Japanese language, and the role that other practitioners and researchers have to play in this change.

Keywords: community-based Japanese language class, volunteer, mobilization model,
anarchism, conviviality

Copyright © 2022 by Association for Language and Cultural Education

* *E-mail:* yasuhiro@tamacc.chuo-u.ac.jp

論文

公的議論における「日本語学校の非常勤講師」

議事録の中の成員カテゴリー化実践

勝部 三奈子 *

(立命館大学)

概要

日本語教育の推進・拡充のために2007年に文化庁に創設された文化審議会国語分科会日本語教育小委員会の議事録を分析対象として、「日本語学校の非常勤講師」が想定されるカテゴリー化の実践が議論においてどのように行われるかを成員カテゴリー化装置の概念を援用して分析し、公的な議論のメンバーに共有される「日本語学校の非常勤講師」についての文化的規範を描き出すことを試みた。分析の結果からは発言の理解に、「非常勤の献身的な貢献は労働条件に左右されない」、「有償でも提供している日本語指導を無償でも提供しうる」、「非常勤の指導経験は専任の指導経験とは異なる」といった文化的規範が用いられていることが明らかになった。そしてそれらが描かれ、同時に行為を達成する過程で「非常勤」は「日本語教員」や「日本語教師」といったカテゴリーの中で同一のもとされ、そのことによって不可視化がなされていることが明らかになった。

キーワード：テキストの成員カテゴリー化分析の分析、文化審議会国語分科会日本語教育小委員会、「非常勤」の不可視化

Copyright © 2022 by Association for Language and Cultural Education

1. 研究背景

本研究では2007年に文化庁に創設された文化審議会国語分科会日本語教育小委員会の第1回から第111回までの議事録(文化庁, n.d.)の中での「日本語教師」にまつわる成員カテゴリー化(Sacks, 1972)の実践を記述する。具体的には、「日本語学校の非常

勤講師」と想定される「非常勤」というカテゴリーが議事録の中でどのようなことの説明のために使用されているか、その用いられ方を記述する。

「日本語学校の非常勤講師」というカテゴリーは、「日本語教師」という大きなカテゴリーを教育機関と雇用形態という組み合わせによって下位カテゴリーに分類した場合、賃金の発生する生業としての日本語教師の中で、最も多くの割合を占めるマジョ

* Eメール：minaching0327@gmail.com

リティである¹。文化庁国語課(2020)によると、その割合はボランティアを除いた教育機関別、雇用形態別で日本語教師を分類した場合のおよそ40%を占めるという。しかし日本語教師についての公的議論の中で、「日本語学校の非常勤講師」というカテゴリーについて取り上げられることはほとんどない。このことは例えば、文化審議会国語分科会日本語教育小委員会議事録(文化庁, n.d.)における「日本語学校の非常勤(講師)」の出現回数は0回、前後の文脈から日本語学校の非常勤講師のことを想定したと考えられる「非常勤」カテゴリーの出現回数でも111回の委員会のうち17回しかないことから明らかである。

それに対して、「日本語教育人材」全体の最も大きな割合を占める「ボランティア」の出現頻度は高い²。1990年の出入国管理及び難民認定法が施行され、2007年の委員会創設当時の社会状況、定住外国人の増加からすれば、地域の日本語教育をどのように拡充するかが喫緊の課題であり、そのことで地域の日本語教育を担う主たるカテゴリーである「ボランティア」は議論に必須のカテゴリーである。翻って「日本語学校の非常勤講師」は留学生の日本語教育を担うカテゴリーと雇用形態を示す複合的なカテゴリーであることから、その両方が同時に上がるトピックではない限り、出現頻度が少ないのは当然であると言えよう。事実、「日本語学校の専任」「大学の非常勤講師」や「大学の専任講師」といったカテ

グリーも同様に出現頻度は低い。日本語教育の質の向上や拡充の必要性が話し合われるとき、労働環境や雇用に紐づくカテゴリーが、教育的な課題についての議論上には出現しにくいのは当然だと言える。各時期の主たる検討課題を見ても、労働環境や雇用という検討課題は設定されていない。出現回数の少なさはそのことも原因であると考えられる。

それでは労働や雇用をトピックとしない議論の中で、「日本語学校の非常勤講師」は全く使用されないかということそうではない。「日本語学校の非常勤講師」というカテゴリーの使用は、日本語教育に携わる人々にとってはそれぞれの「日本語学校の非常勤講師」への関わり方によって、単なる教育機関と雇用形態以外の別の推論を呼び起こしているようにも思える。例えば

日本語教師が増えればいいなと今、井田委員がおっしゃって思ったんですけども、少なくとも日本語教育で生計を立てられるような日本語教員が増える見通しはちょっとなさそうなんです。むしろボランティアの方が活羅なさって、非常勤という非常に不安定な身分で日本語を教えている人の方が、私のような安楽な暮らしをしている人間よりもはるかに多いというのが現実なんです。ですから、例えば、時給1,500円とか2,000円で日本語学校でプロとして教えて、……(第3回委員会より尾崎委員³発言, 圈点筆者。文化審議会国語分科会日本語教育小委員会, 2007a)

というこの発言は、検討課題は地域日本語教育であり、日本語教育に精通していない委員の日本語教師の全体数を増やすべきではないかという意見に対する、有識者からの説明として行われている。この発言が一体どのような推論を用いて理解可能となっているかは分析の節で詳らかにするが、このよう

1 文化庁国語課(2020)によると、日本語教育を行う教育機関の「日本語教師等の数」の総数は46,111人である。その中でボランティアを除いた、教育機関別、雇用形態別で日本語教師21,666人を分類すると、法務省告示機関の非常勤講師、いわゆる「日本語学校」の非常勤講師は8,693人、文化審議会国語分科会(2018)が定義する「日本語教師」の約40%を占める割合である。

2 第3回委員会(文化審議会国語分科会日本語教育小委員会, 2007a)における「ボランティア」というカテゴリーへの言及は84回である。

3 尾崎明人名古屋外国語大学教授(当時)。

に「日本語学校の非常勤講師」は主たるトピックが労働問題ではない議論の中でも出現し、そのカテゴリーを用いて労働問題以外の説明を可能にする。字義通りでは教育機関と雇用形態について想起させる「日本語学校の非常勤講師」というカテゴリーが、どういった文脈で用いられ、用いることによってどのような議論を可能にするのかを記述することは、議論を行うメンバー間で、そのカテゴリーについてどのような文化的規範が共有されているのかを明らかにできると考える。本研究で注目するのは、このようなカテゴリーの使用についてである。

そこで本研究では、上記にも挙げた文化審議会国語分科会日本語教育小委員会議事録の中で、「日本語学校の非常勤講師」が想定されるカテゴリーがどのような議論においてどのように使用されるかを記述し、議論のメンバーに共有される「日本語学校の非常勤講師」についての文化的規範を描き出すことを目的とする。

2. 先行研究

本研究では上記に述べたように、日本語教育の推進・拡充のために2007年に文化庁に創設された文化

審議会国語分科会日本語教育小委員会の議事録（文化庁, n.d.）を分析の対象とする。この節では、議事録の分析とはどのようなものかについて、また本研究で用いる成員カテゴリー化装置の概念を用いたテキストの分析についてそれぞれ論じる。その前に次節では本研究の分析対象である文化審議会国語分科会日本語教育小委員会について説明する。

2. 1. 文化審議会国語分科会日本語教育小委員会

本研究における分析の対象は文化審議会国語分科会日本語教育小委員会（以下、日本語教育小委員会）の平成19年7月の第1回から令和4年5月の第111回までの全議事録である。日本語教育小委員会は文化審議会国語分科会が「日本の良き理解者を増やすとともに、日本の文化芸術水準の向上のために、日本文化を発信することが重要」、「人口減少社会にあって高度人材をはじめとする外国人の受け入れを拡大することが不可避」、「日本語のできない定住外国人が増加し、地域社会で軋轢を生じている」（文化審議会国語分科会日本語教育小委員会, 2007b）ということを背景に、日本語教育推進のために平成19年に創設した委員会である。委員会では「1. 対象別の日

表1. 文化審議会国語分科会日本語教育小委員会における検討課題

回	期間	内容
1-	2007.9-	地域日本語教育の問題、実施体制、日本語教育拠点の整備
7-	2008.3-	地域日本語教育の体制整備・連携協力の推進について・課題の整理
12-	2008.9-	地域日本語教育の連携協力の推進・内容改善について
18-	2009.3-	地域日本語教育の生活上の行為と具体的な学習項目について
22-	2009.10-	地域日本語教育の標準的なカリキュラム（案）の開発について
26-	2010.3-	審議経過報告（案）の検討について
30-	2010.8-	地域日本語教育の指導方法・教材例、能力評価について
45-	2012.4-	地域日本語教育の指導力評価について / 日本語教育の課題について
51-	2012.5-	日本語教育の検討課題について
58-	2013.5-	日本語教育のボランティア / 日本語教育に関する調査研究の体制について
74-	2015.5-	日本語教育の資格について・日本語教員の養成・研修について
80-	2016.5-	日本語教育人材の養成・研修に在り方について
93-	2019.5-	日本語教育能力の判定について / 日本語教育の標準について
100-	2020.5-	日本語教育の参照枠について

本語教育の在り方」, 「2. 定住外国人のための日本語教育特有の問題の明確化」, 「3. 地域における日本語教育実施体制の改善」, 「4. 日本語教育拠点の整備」, 「5. 他の政策との連携の強化」という5つの検討課題を挙げ、それぞれについての検討を現在でも行なっている。委員会の検討課題をまとめると表1の通りである。

創設当初の2007年から2011年までは、2002年の入国規制の緩和による日系ブラジル人などの定住外国人の増加に伴う地域日本語教育の推進が検討課題とされてきたが、2012年以降については、技能実習生などの外国人労働人材の増加も鑑みより幅広い日本語教育の必要性から検討課題が11の論点に整理され、日本語教育の推進体制や教育内容や方法、日本語教師の資格、日本語教育の調査研究などについて話し合われている。これらの課題は文化庁の日本語教育専門官、有識者で構成される委員及びヒアリングで招致された各分野の専門家らによって検討が行われている。委員は年度ごとに変更があるが、ほとんどがその期に検討すべき課題に精通する日本語教育の研究者、日本語教育機関、日本語教育関係機関の代表である。

2. 2. 議事録の分析

この節では議事録が社会科学の研究分野においてどのような目的で用いられているか、また議事録を用いた日本語教育の研究に触れ本章が議事録を用いる目的を明らかにする。

日本語教育小委員会の議事録のように、逐語録を記載した議事録は公的な文書では珍しくない。本研究の分析対象と同様に、長期間かつ何回にもわたる議事の逐語録は、政策立案に向けて創設された各省庁の審議会、検討会の議事録に多く存在し、どの議事録も膨大なデータ量となっている。このような議事録の分析は、審議会や検討会での議論が政治的決

定にどのような影響を及ぼしたかを明らかにすることを目的にしたもの(岩見ほか, 2013, 2014; 小柴ほか, 2018; 布尾, 2018; 義永, 2020; など)が多く、ある一つの論点についての審議会や検討会の参加者の認識や、政策を提案する行政側と立法を行う議会側との相互関係、各省庁の特徴などを明らかにする目的で分析がされている。議事録分析には定量的・定性的の両方の分析があるが、いずれも特定の語彙や語彙同士の共起の出現頻度を議論の重要度の指標とすることや、直接引用を行うことで、審議会・委員会での議論の結果としての政治的決定がどのようなプロセスを辿って行われたかの説明を行なっているという点では共通している。

例えば日本語教育の分野においては、布尾(2018)が、2014年から2015年にかけて厚生労働省で行われた、当時技能実習生に追加された介護職種の日本語要件についての有識者検討会の議事録を、第1回から中間報告がまとまる前までの第7回まで分析している。検討会で来日時の技能実習生の日本語要件が「N4レベル程度」と取りまとめられたことについて、どのような経過を辿ってこのような決定に至ったかを議事録の有識者の発言から辿っている。分析の結果、第1回から5回まで出席する有識者の大多数に支持されていた実習生の来日時の日本語要件「日本語能力試験のN3レベル程度」が、第6回に突如直接技能実習生の受け入れに直接関与していない1名を除いてみな「N4程度でよい」という論調に変わったことを明らかにしている。布尾はこの検討会における立案過程の課題として、「有識者に日本語教育関係者が含まれていないこと」、「介護の日本語能力を示すわけではない日本語能力試験が事実上唯一の尺度として使われている」、「N4, N3というレベルで何ができるか(課題遂行能力)ではなく、レベルの数字だけが一人歩きしている」、「「エビデンス」に基づかない議論で物事が決まる」、「過去の経験(EPAに基づく介護福祉士候補者の受け入れ)に学ばない」と

いった点を、有識者の発言を根拠に指摘している。

また本章の分析対象と同じ、日本語教育小委員会の議事録を分析の素材として使用している義永(2020)では、2018年に文化庁から発行された『日本語教育人材の養成・研修の在り方について(報告)』(文化審議会国語分科会, 2018)に記載された「日本語教師について求められる資質・能力」の下位概念とされる「態度」が、日本語教育小委員会のどのような議論を経て記載されるに至ったかを論じている。発行された報告書には、日本語教師に求められる態度として、「常に学び続ける態度」「日本語教育を通じた人間の成長と発達に対する深い理解と関心を有していること」などの記述がある。義永はこれらの「態度」が記述されることになった経緯として、委員から「マインド」や「姿勢」, 「視点」といった言葉を用いた発言や、日本語教育専門官の学校教育分野におけるOECDのキー・コンピテンシーや学士力、学校教育法第30条第2項(「学力の三要素」)を背景にした提案を挙げている。

布尾(2018)と義永(2020)に共通する点は、日本語教育施策の決定に関して、それぞれ議事録の有識者として集められたメンバーの発言内容を分析することで、日本語教育施策の決定までのプロセスを辿っていることである。布尾は発言を辿ることで介護職の技能実習生の来日時に必要な日本語要件の決定のプロセスの問題点を指摘し、義永は求められる日本語教育人材の資質・能力に「態度」という項目が付け加えられた決定にどのような社会的背景があったのかを導き出している。それに対して本研究では、義永と分析対象を同じとしながらも、日本語教育施策の決定の背後にある社会的背景を明らかにするのではなく、日本語教育についての有識者の発言からある特定の категорияが使用されているものを抽出し、発言でのそのcategoryの用いられ方を分析するというミクロな視点によって議事録を分析する。この日本語教育小委員会のメンバー

は、「大学や研究機関に所属する日本語教育学研究者・教員、日本語教育に関連する法人等の役員等、現在の日本語教育に関して中心的・指導的立場にある人々」(義永, 2020, p. 24)である。このメンバーの発言内容がどのような文脈でどのようなことを説明するための資源として使われているかを微細に記述することで、日本語教育の議論の中心にいる人々が、「日本語学校の非常勤講師」を日本語教育の中にどのように位置づけているのかを明らかにすることができるだろう。

2. 3. テキストにおける成員カテゴリー化の実践

テキストの中の成員カテゴリー化実践を記述した研究は、人々が行為を理解する方法を解明すること目的に、社会学を始め、教育学など多様な社会科学分野の研究で用いられている。行為は、その行為を行う人々の文化的規範が参照されることによって可能となる。その行為のプロセスで資源として用いられるカテゴリー化を分析すること、すなわちある特定のcategoryがどのような文脈で何の説明のために用いられるのかを見ることは、その行為を行う人々の文化的規範を明らかにすることでもある。小川(2014)では、1967年の朝日新聞から、若年層が見聞を広げるために海外へ渡航するための船の乗船員の募集において応募資格から女性が除外されていることを批判している記事を取り上げ、「青年」というcategoryを誰がどのように理解しているのか、また「青年」categoryを使って人々が何を行なっているのかを以下の3つの記事から分析している。

①青年の目を世界に広げようというねらいから実現することになった「青年の船」は、来年早々第一次団員を送り出すことになり、総理府では23日から団員を募集するが、参加資格は男子青年だけ、つまり女子はダメ、とあって青少年団体関係者を怒らせている。「女子

を除外するなんて時代錯誤もはなはだしい。後進性を海外にさらけ出すようなものじゃないか」という青少年団体側。一方、総理府では「第一次はあくまでテストケース。結果を見て次回からは……」と慎重なのだが…

②「青年の船」は日本ユースホステル協会の中山正男会長らの提唱に佐藤総理も賛成し、明治百年記念行事の一つとして計画されたもの。はじめの構想は船自体も新造し、自費で海外旅行する機会に恵まれない青年男女を乗せて世界各地をめぐる、という壮大なものだったが、総理府では見本市船として使われている「さくら丸」(12,600トン)を、とりあえず改装して就航させることにし、第一次の航海先は東南アジアと決まった。

③第一次「青年の船」の募集要項によると、来年一月に出港、約三か月の予定でシンガポール、バンコク、マニラなどを訪問するが、すべて船中宿泊。募集人員は360人で、都道府県知事からの推薦または全国的組織を持つ青少年団体の推薦を受けたもの、となっているが、応募資格の項目に「満18歳以上26歳未満の男子青年」とあるのが青少年団体関係者にカチンときたわけ。

(いずれも『朝日新聞』1967年6月22日朝刊15面を小川、2014より抜粋)

小川はこの①から③の記事における「青年」というカテゴリーの使用が、「青年」カテゴリーは、「青年」に誰を含めるか、すなわち「男性」だけでなく「女性」を含めるべきか否かという議論を可能にしていたといえる」(p. 98)としている。実際なぜそのように言えるのかは、実際の記事でのカテゴリー化の実践の分析によってである。小川は「総理府では23日から団員を募集するが、参加資格は男子青年だけ、つまり女子はダメ、とあって青少年団体関係者を怒らせている。」というこの一文によって総理府

における「青年」の理解は「男子青年」であり、それを怒るという抗議の構図から青少年団体関係者における「青年」の理解は「女子」も含まれているとする。そしてこの抗議に弁明をすることから総理府においても当初の想定は「男女」であるということ进行分析させている。同様に、②③では「青年の船」の設立の理念が「青年男女の双方に」機会を与えることであったことから当初の想定は「青年」カテゴリーには「男女」とされていたこと、にもかかわらず応募資格が異なり、それを青少年団体関係者が非難していることを再び出したことから、やはり政府側と団体側の間では「青年」の理解が異なることを分析させている。小川のこの分析は、実際の記事の中である特定のカテゴリーが何を説明するための資源として使用されているのかを記述することがすなわち、そのカテゴリーを誰がどのように理解しているのかを明らかにできることを示している。

本研究においても「非常勤」カテゴリーに言及した発言を用いて、発言者がどのような行為(例えば質問やその回答、評価や説明など)を達成しているのかを記述する。その際、用いられている発言だけでなく、議事のトピックや、カテゴリーに言及した発言の前後の発言について、どのような文脈の中でカテゴリーが使用されたかを記述することによって、発言者が用いる文化的規範を浮かび上がらせることができると考える。

3. 分析方法

3. 1. データ

分析対象は2. で述べているとおり、日本語教育小委員会の第1回から第111回までの議事録(文化庁, n.d.)である。議事録は一部公開されていないものもあるが、主査が「公開することにより公平かつ中立

表2. 「非常勤」カテゴリーの出現する場面におけるトピック

回	日時	大きなトピック	小さなトピック
第3回	2007年10月	地域日本語教育	日本語教師の数の不足
第64回	2014年12月	地域日本語教育	地域日本語教育に携わる人々の属性
第84回	2017年12月	日本語教育人材	「中堅」に該当する日本語教師の条件
第94回	2019年6月	日本語教師の資格化	日本語教育能力検定試験合格の価値
第98回	2020年1月	日本語教師の資格化	免許更新の際の日本語教師の講習内容
第99回	2020年2月	日本語教師の資格化	日本語教師の数の不足

な審議に著しい支障を及ぼすおそれがあると認めるときその他正当な理由があると認められるとき」(文化審議会国語分科会日本語教育小委員会, 2007c, p. 2) 以外の範囲は全ての議事録が文化庁 (n.d.) にhtml形式もしくはpdf形式で公開されている。議事の内容は開催日時, 場所, 出席者, 配布資料, 経過概要が冒頭に記されており, その後に発言者の逐語録が議論の進行に沿って並べられている。

3. 2. カテゴリーの抽出方法

日本語教育小委員会は現在⁴まで第111回開催されている。その中で「非常勤講師」という「講師」までを含むカテゴリーの名称の出現は1回もなかった。そこで「非常勤」という「講師」を除いた形で検索をしたところ, これまでの議事録の発言の中では合計で17回であった。最初は第3回の委員会で出現するが, それ以降, 第59回までは言及はない。第60～63回までは「非常勤」という言及はあるものの, 地域日本語教育の参加形態のカテゴリー分けの議論の1つの候補として挙げられており, 日本語学校の非常勤は想定されていないため分析から除外した。またこれ以降, 第71, 75, 76, 77回にも言及があるが, いずれも日本語学校とは別の機関(市役所, 大学など)の雇用形態のカテゴリーとして出現するだけであり, これらも除外することとした。出てくる回とどのような文脈で語られたかをあらかじめまとめ

たのが表2である。いずれも「非常勤」自体がメインのトピックとして挙げられることはなく, 「日本語教師」という上位カテゴリーの下位カテゴリー集合の一つとして出現するか, もしくは「ボランティア」や「専任」というカテゴリーとの対比として用いられることがほとんどであった。

111回にもわたる委員会の中で「非常勤」の出現回数が少なく, またメイントピックとして取り上げられていない, というところからも論じるべきものはあるが, ここで注目したいのは出現頻度ではなく用いられ方である。そこで分析では各発言においてどのようにカテゴリーが用いられているかを詳細に分析, 記述する。

3. 3. 分析の焦点

ここでは「非常勤」カテゴリーを用いた発言について, 成員カテゴリー化装置とともに分析に用いる「再格付け」(regrading; Bilmes, 2019)という概念について触れ, 分析の焦点を明らかにしておく。

「再格付け」とは, ある一連の会話において, ある対象に対して1つの尺度に基づいて1つの表現がなされた後, その対象が何らかの方法によって格上げされたり, 格下げされたりすることである。Bilmes (2019) は再格付けがどのように相互行為の中で用いられるのかを理解することは, その相互行為がどのように解釈がなされるのかまた尺度及び尺度によって位置付けられる語句が含意するものを明らかにすることにつながるとしている。

4 令和4年5月31日現在。

[抜粋1]

- 1 G:No: she's o::ut at ni:ght and they are using it as
a-a
2 rendezvous for the ga:ng.
3 M:So [when you say the mother goes ou::t,
4 (0.2)
5 L:She'u[s u a l l y o u:t] atni:ght[s].
6 G:[we >don't know wheter sh-] [We don't
7 know whether [she's working]w- I: ↓ think she'
s working=
8 L: [some nights]
9 G:=in [a pub
10 L: [She's spending ni:ghts away isnt's she,=
(Stokoe & Edwards, 2012, pp. 177-178)

この抜粋は、隣人の苦情を G と L が調停員 M に訴えている場面である。ここでは「母親が家を不在にする」という事柄に関して再格付けが行われている。1行目で G は母親が「夜に」外出しており、その間子供達が家を不良の溜まり場として使用していると説明している。3行目で母親がいつ外に出ているのかということに関して M が尋ねると、L は “She usually ou:t at ni:ghts” と、それが「夜」で、「日常的な」ことであると特徴づけ、さらにその中の何日かは単に外に出るのではなく “She's spending nights away isnt's she,-” と何か目的があって夜に「外出をしているのだ」と説明する。L は「母親が家を不在にする」という事柄に対して、「時間」や「頻度」や「外出の目的」という尺度にその不在を位置付けし直すことによって、親に道徳的責任が欠けていることを M に訴えている。このことから暗示されるのは、「親の不在」における道徳的責任についての「時間」や「頻度」「外出の目的」を軸とした文化的な規範であり、それらが参照されることで親の不道徳さが理解され調停の中で訴えるという行為を可能にしているということである。

この再格付けについて、Bilmes (2019) は、1つ

の表現について、それを再定式化するのではなく、別の種類の新しい情報を追加して、累積的に付け加えていくことで格付けを行う「累積的再格付け (cumulative regrading)」という1つの類型を示している。上記の Stokoe & Edwards (2012) についても、単に「時間」という尺度だけではなく、「頻度」「目的」という複数の尺度を用いて、いかにその親が不道徳であるかを説明することを可能にしている点で、累積的に再格付けを行なっているといえよう。

本研究では Bilmes (2019) のように、新たに再格付けの研究対象としての重要性や、意味構造の複雑性の解明、また再格付けのやり方についての知見を新たに提供するものではない。しかし、この概念を援用し、発言者がどのような尺度を用いて再格付けを行い、どのような行為を達成するのかに注目することによって、「非常勤」というカテゴリーについての委員会のメンバーの文化的規範を明らかにしたい。

4. 研究課題

「分析方法」では、取り上げるデータの特徴と、そのデータを成員カテゴリー化装置と再格付けという概念を用いて分析する意義について述べた。その上で、本研究の研究課題を下記に設定する。

- (1) 文化審議会国語分科会日本語教育小委員会の議事録における委員の発言のなかで使用される「非常勤」というカテゴリーはどのような行為を達成するために用いられるか、成員カテゴリー化装置と再格付けの概念を用いて記述する。
- (2) 分析の記述から議事録の発言に用いられる文化的規範を析出する。

5. 分析

5. 1. 非常勤講師の不遇の累積的再格付け

まず最初に「非常勤」が言及されるのは2007年10月4日に開かれた第3回委員会（文化審議会国語分科会日本語教育小委員会, 2007a）での尾崎委員によって行われた発言である。第3回の検討課題は定住外国人特有の問題の明確化と地域における日本語教育実施体制の改善についてであった。この課題を検討するためにこの回では浜松市の浜松国際交流協会の日本語コーディネーターの堀永乃氏と同協会ポルトガル語相談員の三池アリセミホ氏と東京外国語大学多言語・多文化教育研究所のコーディネーターの杉澤経子氏が呼ばれ、地域の日本語教育の実施状況についてのヒアリングが行われている。この尾崎委員の発言は、それぞれのヒアリングが行われた後、井田由美委員⁵が現在の日本語教育の状況を理解した旨を述べた後に行った「日本語教師が増えることは大事なことだと思うんですが、日本語教師が増えたからといって、三池さんが受けるような相談というのはそれだけでは減らないだろうなと感じました」という発言を受けた尾崎委員のコメントである。

○尾崎委員

日本語教師が増えればいいなと今、井田委員がおっしゃって思ったんですけども、少なくとも日本語教育で生計を立てられるような日本語教員が増える見通しはちょっとなさそうなんです。むしろボランティアの方が活躍なさって、非常勤という非常に不安定な身分で日本語を教えている人の方が、私のような

安楽な暮らしをしている人間よりもはるかに多いというのが現実なんです。ですから、例えば、時給1,500円とか2,000円で日本語学校でプロとして教えて、宿題のチェックを一杯やって、更に生活面の指導までやっている、そういうプロの日本語教師が一杯いるわけです。多分、時給2,000円ぐらいの人が多いと思うんです。だから、さっきの堀さんのところの交通費込みで5,000円、それはボランティアじゃないでしょうとつい言いたくなってしまったのは、一方にそういう現実があって、これだけ日本語教育が必要だと言われていて、専門家をもっと必要だと言うんだけど、実は、社会的には非常に劣悪と言っていいような状況で頑張っている人がいる。そういうこともどこかでアピールしていかないと、地に足の付いたしっかりした仕事は続けられない。

もう一つは、世話好きのおばさんたちが外国人にとってはとても有り難い存在で、そういう人がもっと増えていけば、職場でも増えていけばいいんじゃないかな、というのは今のお話でそう思いましたけれども。

(2007年10月4日第3回尾崎明人委員発言)

この発言の中ではまず井田委員の「日本語教師が増えることは大事なことだと思うんですが」という発言を「日本語教師が増えればいいな」と再定式化した上で、その発言をきっかけに思いついたことを「少なくとも日本語教育で生計を立てられるような日本語教員が増える見通しはなさそうなんです」と説明する。尾崎委員はこの説明を、現状の日本語教育に携わる人々の構図を示すことによって行っている。尾崎委員は日本語教育に携わる人々を「ボランティア」と「日本語教員」とにカテゴリー化する。また「日本語教員」をさらに、生計が立てられるか

5 当時日本テレビアナウンサーであった井田由美氏。日本語教育小委員会のメンバーではないが、国語分科会のメンバーである。日本語教育小委員会へは不定期に参加していた。

立てられないかを基準として、「非常勤」と「常勤」⁶にカテゴリー化する。そしてその比率は「非常勤」が「はるかに多い」ことを示す。ここで「非常勤」は「非常に不安定な身分」と特徴づけられ、対する「常勤」である尾崎自身は「安楽に暮らしている人間」と特徴づけられる。ここで用いられているのは、「身分の安定性」という尺度であり、日本語教員が「非常に不安定」という位置と、「安楽に暮らしている」という両極の位置に置かれている。

構図を示したのち、尾崎委員は「非常勤」というカテゴリーを立て続けに「時給1,500円とか2,000円で日本語学校でプロとして教えて、宿題のチェックを一杯やって、更に生活面の指導までやっている、そういうプロの日本語教師」とさらに「非常勤」カテゴリーの特徴づけを行う。ここでは「非常勤」について新たな尺度による再格付けが行われている。先の特徴づけには「身分の安定」という尺度が用いられていたが、ここでは「賃金」と労働量のバランス」という尺度が用いられている。「賃金」は「時給1,500円とか2,000円」「多分、時給2,000円ぐらいの人が多と思うんです」と安い方に位置付けられ、「労働量」は、「宿題のチェックを一杯」「生活面の指導まで」という極端な定式で、多い方に位置付けられる。このことによって、「賃金と労働量のバランス」は不均衡であると格付けされる。この「身分の安定」「賃金と労働量のバランス」という尺度を用いて伝えられることは、「非常勤」カテゴリーの「不遇さ」である。このような尺度への位置付けが、不遇であることの説明だと理解するためには、「プロの日本語教師」の待遇についての文化的規範が、メンバーの間に共有されていることが前提である。「プ

ロの日本語教師」として「時給2,000円」で日本語指導や宿題チェック、生活面の指導を行うのは、賃金と労働量が不均衡であること、ここではその文化的規範を用いて、日本語教育への貢献度に比する「非常勤」の不遇が理解可能となっている。そしてこの不遇な「非常勤」が「そういうプロの日本語教師が一杯いるわけです」と、現在の構成比率の多くを占めることを今一度示している。「非常勤」の不遇を累積的に再格付けした後に、構成比率を再度提示することが将来的に生計を立てられる日本語教員が増えないこととして理解されるためには、「非常勤の献身的な貢献は労働条件に左右されない」という文化的規範が必要となる。

その後続く「だから、さっきの堀さんのところの交通費込みで5,000円、それはボランティアじゃないでしょうとつい言いたくなってしまったのは、一方にそういう現実があって」という発言は、この説明はこれよりも前に行われた堀氏宛の発言への弁明を述べていると考えられる。

実はこの議論よりも前のヒアリングの際、浜松国際交流協会の堀氏が日本語教育事業として日本語ボランティアをヤマハ発動機の子会社に派遣しており、1回の日本語指導に3,500円、交通費込みでの5,000円の謝礼が支払われていることを紹介している。この紹介に対して尾崎委員は謝礼5,000円が支払われる日本語指導をボランティアと呼ぶことに疑義を呈していた。具体的なやりとりは、以下のよう

○説明者(堀)

教室そのものがいわゆる会議室ですので、そこを提供するという、それからそこにある備品、例えばプロジェクターなりCDなりというのをすべて用意していただくこと、それからボランティアさんに対しては1時間半の授業で3,500円お支払いいただいております。

6 ここでは直接「常勤」というカテゴリー名は用いられていないが、「非常勤」の「身分の不安定さ」を言及していること、一方でその対比として「安楽に暮らしている」と自らをカテゴリーしていることから、「非常勤」のカテゴリー対として「常勤」が想定されていると考えられる。

○尾崎委員

それをボランティアと呼ぶんですか。私の定義では、ボランティアとはもう呼べないと思います。3,500円は交通費を超えていますから、それをボランティアと呼んでいくようなことが一般化するということについて私は若干懸念を持ちます。それはボランティアではないのだという議論は、ではボランティアって何なんだと…。

ボランティアに依存しているという言い方自体が、何がどうなっているのかということももうちょっと、浜松のことだけじゃなくて、こういう議論をしている中で、どういう人をボランティアと呼んでいるのかということも含めて議論した方がいいかなと思ったんですけども、でも、浜松の試みは僕の知っている限りでは初めてですから、すごく期待しております。

(2007年10月4日第3回堀永乃氏、
尾崎明人委員発言)

堀氏が単に浜松国際交流協会の日本語ボランティア派遣事業について紹介を行なっているのに対し、尾崎委員の発言は「それをボランティアと呼ぶんですか」と驚き、「私の定義ではボランティアとは呼べないと思います。」と3,500円の謝礼が支払われる日本語指導者を「ボランティア」と呼んだ堀氏に対して否定的な見解を示している。しかしその後「誰をボランティアと呼ぶのか」というのは別に議論の必要があるとし、浜松の日本語教育事情については「すごく期待しております。」と肯定的な評価をしている。このことから「それをボランティアと呼ぶんですか」という発言を単に事業の紹介をしている相手に向けたことが適切ではなかったと尾崎委員が考えていることを示す。しかし、その後この発言への弁明への機会はないまま議論は進んでいった。冒頭に挙げた尾崎委員の発言の中の「さっきの堀さ

んのところの交通費込みで5,000円、それはボランティアじゃないでしょう」とつい言いたくなってしまったのは、一方にそういう現実があって、」という発言は、「それをボランティアと呼ぶんですか」という前の自らの発言を呼び戻して、その不適切と考えられる発言をしたのは、「不遇の非常勤講師」の存在を慮ってのことだったという弁明を行なっていると理解することができる。

ここでは、「プロの日本語教師」と対比して、「ボランティア」にまつわる「謝礼の多寡」が尺度として用いられている。「交通費込みで5,000円」という謝礼を尺度上の「多」に位置付け、それをを用いることによって、「非常勤」の「不遇さ」がさらに格上げされている。ここで行われる「ボランティア」の謝礼の格付けが、堀氏への弁明であり、さらにそれが「非常勤」の「不遇さ」をさらに格上げするものとして理解可能となるために使われるのは、「ボランティア」というカテゴリーに関する文化的規範である。「ボランティア」は「労働の対価を得ない(得られるとしても少ない)」という文化的規範が共有されているからこそ、「交通費込みで5,000円」が「ボランティア」には不相応であること、「プロ」よりも「ボランティア」が多く対価を得ることの不適切性とそれに比した「非常勤」の不遇さを理解することができる。尾崎委員のこの発言が先の堀氏への発言の弁明となりうるのはその規範が用いられているからである。

さらに尾崎委員は続けて「これだけ日本語教育が必要だと言われていて、専門家をもっと必要だと言うんだけど、実は社会的には非常に劣悪といっような状況で頑張っている人がいる。そういうこともどこかでアピールしていかないと、地に足の付いたしっかりした仕事は続けられない。」と現在の構図を外部に周知する必要性を説明する。

ここでは新たに「社会的な状況」という尺度が用いられている。この尺度において「非常勤」は「非常

に劣悪といっていような状況」というマイナスの値の極に近いところに位置付けられている。尾崎委員は、この新しい尺度「社会的な状況」で、日本語教育の内部だけではなく、社会一般においても「非常に劣悪」だということを示すことによって「不遇さ」を格上げしている。その状況下でも「頑張っている人がいる」ことを外部に伝えることが、「地に足のついたしっかりした仕事を続け」ること、すなわち「生計を立てられる日本語教員を増やすこと」につながると訴えている。

ここでは尾崎委員が「非常勤の不遇さ」を嘆くことにおいて、自らをどのようにカテゴリー化しているかも記述しておきたい。一連の尾崎委員の発言は主に「日本語学校の非常勤講師」の非常に劣悪な待遇を嘆くことによってなされる。この嘆きはどのようなカテゴリーのもとになされているか。まず日本語教師の構成比率の現状を説明する際に、「ボランティア・劣悪な環境で働く非常勤 > 私のような安楽な暮らしをしている人間」という示し方をする。自らも構成比率の中に含まれるとすることは、尾崎自身も「日本語教員」というカテゴリーの内部にいることを示している。また「日本語学校の非常勤講師」の劣悪な状況を「どこかでアピールをしないと」と、問題の解決のために外部への周知の必要性を主張することは、自分はその問題の内部の人間、すなわち「日本語教員」としてカテゴリー化していることになる。しかし一方で尾崎は「日本語教員」の中でも自分は「安楽な身分」と他の「ボランティア」や「非常勤」とは異なるカテゴリーに属していることもまた示している。尾崎委員はこのカテゴリー化をしながら待遇の問題を嘆くことによって、結果として自らは問題に直面していないが、問題とされるカテゴリーに内包される当事者ではあることを示し、労働問題を解決すべき人から自らを除外する、ということをしている。尾崎委員は「生計を立てられる日本語教員が増える見込みがない」という説明を終

えたあと、再度井田委員の発言を取り上げて、次のように発言する。

もう一つは、世話好きのおばさんたちが外国人にとってはとても有り難い存在で、そういう人がもっと増えていけば、職場でも増えていけばいいんじゃないかな、というのは今のお話でそう思いましたけれども。

(2007年10月4日第3回尾崎明人委員発言再掲)

「世話好きのおばさんたち」が職場でも増えればいいというこの発言は、井田委員が実際の現場に求められているのは、日本語教師の資格を持つものではなく、むしろ親切で問題解決に辛抱強く当たる人ではないかという趣旨の発言⁷に対するコメントである。この中で注目すべき点は、まず1つには、井田委員が「親切な人、思いやりのある人というか、細かく粘り強く辛抱強く説明してくれる人とか、こういうところに誤解があるんじゃないかなと気が付く人というか、そういう人」と職場で外国人が直面する問題を解決するのに適している人の特徴づけ説明しているのに対して、それを尾崎委員が「世話好きなおばさん」とカテゴリー化していることである。井田委員が特に「性別」や「年齢」に触れずに説明を行なっているのに対して、尾崎委員は「性別」と「年齢」という成員カテゴリー化装置を通して問題解決に適している人を「世話好きのおばさん」とカテゴリー化している。このカテゴリー化によって特に疑問視されることなく説明が行われるということは、そういった人々＝「中年以降の女性」であると

7 「日本語教師よりも、日本語を教える資格はなくても、親切な人、思いやりのある人というか、細かく粘り強く辛抱強く説明してくれる人とか、こういうところに誤解があるんじゃないかなと気が付く人というか、そういう人が実際の現場では求められている。もちろん、日本語がちゃんと教えられて、教わる側も日本語ができるようになることは大事なことなんですけど、これは、とても幅広く大変なことに取り掛かっていらっしゃるのだなということが分かりました」(2007年10月4日第3回井田由美委員発言)

いう規範が当たり前のこととして、議論をする人々の文化の中にあることを示す。

そしてもう1つには、尾崎委員がこの「おばさんたち」がどこにいるとみなしているのかという点である。「外国人にとってはとても有り難い存在で」「もっと増えていけば」「職場でも増えていけばいいんじゃないかな」と述べていることから、尾崎委員がこのような外国人の問題にあたる「世話好きのおばさんたち」は、「職場」ではないところですでに存在していることを知っていることを示している。「世話好きのおばさん」というカテゴリーが想起させる年齢層や姿勢は、地域のボランティアに参加する人々と重なる。地域のボランティアのように、職場にも自発的に問題解決を買って出るような「世話好きのおばさんたち」が増えることを推奨するこの尾崎の発言は、「プロの日本語教師」である「非常勤」の不遇の現状を社会に周知することの重要性を説いたその直後に並べられている。日本語教師には十分な見返りが必要だとした直後に、見返りを求めない人々が増えることを推奨するという行為が並べられていることから、「非常」の自発的献身からの脱却の必要性を訴えることと、一方で「中年以降の女性の自発的献身」に依存することが、議論する人々の中では矛盾なく両立できることであることが示されている。

5. 2. 質問の適切性の累積的再格付け

次に言及されるのは⁸、2014年12月15日の第64回

8 第4回以降、59回までは言及はない。第60～63回までは「非常勤」という言及はあるものの、地域日本語教育の参加形態のカテゴリー分けの議論の1つの候補として挙げられており、日本語学校の非常勤は想定されていないため除外した。またこれ以降、第71、75、76、77回にも言及があるが、いずれも日本語学校とは別の機関（市役所、大学など）の雇用形態のカテゴリーとして出現するだけであるためこれらも除外した。

の日本語教育小委員会（2014a）における松岡委員⁹の発言の中である。第64回は先の尾崎委員の発言が行われた第3回からおよそ7年経過している。第3回以降、地域日本語教育の日本語教育の推進のために、各関係団体、教育機関の連携の方法や教育内容の改善、標準的なカリキュラムの策定や指導や能力評価の方法などが検討され、2012年に一旦区切りがつけられる。2013年には再度、日本語教育の課題が洗い出され、『日本語教育の推進に当たっての主な論点に関する意見の整理 [報告] (案)』（文化審議会国語分科会日本語教育小委員会、2013）として11の論点が整理され報告されている。

第64回は、その論点のうちの7つ目に当たる「日本語教育のボランティア」について検討を行う回である。この論点は、日本語教師の資格についての再検討を行うために、まず「ボランティアとは何か」を明らかにするために設けられた論点である。「地域の日本語教育でボランティアが大きな役割を担っている現状をどう捉えるか、自治体の取組や成果はどうかなど、まず自治体における日本語教育の体制について具体的な検証が重要。今後、文化庁の取組の効果も検証し、必要に応じて更にどのような方策が考えられるか検討が必要。」（文化審議会国語分科会日本語教育小委員会課題整理に関するワーキンググループ、p. 25）とし、その検討材料として事務局が作成した「地域における日本語教育に携わる人材・人材育成の実態について（調査研究）」の調査票（日本語教育小委員会、2014b）について議論が行われている回である。

調査票はそれぞれ配布対象別に分かれており、それぞれ対象は調査票1が「指導者及びコーディネーター」、2が「地域における日本語教育を実施している機関・団体」、3が「日本語教師を養成している日本語教育機関及び大学」となっている。委員たちは

9 松岡洋子岩手大学准教授（当時）。

【I】あなたのことについてお答えください。

(1) 居住地域についてお答えください。

() 都 道 () 市 区
() 府 県 () 町 村

(2) 年代について、一つだけ選んでください。

- ① ~20代 ② 30代 ③ 40代
④ 50代 ⑤ 60代 ⑥ 70代~

(3) 性別について、一つだけ選んでください。

- ① 男性 ② 女性

(4) 母語について、一つだけ選んでください。

- ① 日本語 ② 日本語以外
↳ ②を選んだ場合、何語が母語か教えてください。
() 語

(5) 今、現在の仕事の状況について、一つだけ選んでください。

- ① フルタイムの仕事をしている
② パート、アルバイトの仕事をしている
③ していない

(6) 仕事の内容について、当てはまるものを全て選んでください。

- ① 会社員 ② 公務員 ③ 学校等の教員・大学や研究機関の研究者
④ 自営業 ⑤ 主婦・主夫 ⑥ 学生
⑦ 年金生活者 ⑧ その他 ()

(7) 今、関わっている日本語教室の数について、一つだけ選んでください。

- ① 一つ ② 二つ ③ 三つ
④ 四つ ⑤ 五つ以上

図1. 地域における日本語教育に携わる人材・人材育成の実態について（調査研究）の調査票案 (p.3) より。出典：文化審議会国語分科会日本語教育小委員会（2014年12月15日）。「調査票1（指導者及びコーディネーターを対象とした調査）— 地域における日本語教育の人材・人材育成の実態に関する調査調査票」[配布資料]文化庁。 https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/nihongo/nihongo_64/pdf/gijiroku.pdf

1の「指導者及びコーディネーター」を対象とした調査票【I】(図1)の項目における議論を行っており、質問(5)と(6)について議論を行っている。なお、この調査票が調査対象とする「指導者」は「日本語指導者」=「日本語指導を行う人、日本語の学習支援を行う人、日本語による交流活動に参加する人、日本語による地域の生活情報の提供など、日本語を介した活動に参加し、直接外国人と関わっている方」(p.2)となっており、「コーディネーター」は「地域日本語教育コーディネーター」=「日本語指導

者や関係機関との連絡・調整、地域における日本語教育の企画・運営、地域における日本語教育の実態把握、日本語指導者の養成などを行っている方を指します。」(p.2)となっている。

委員たちの間では、日本語教育に携わる人々の様々なパターンを挙げつつ、(5)で雇用形態の別を先に聞くと、そのあとの(6)についてどのように答えるべきかが難しいので、まず仕事の内容を聞いてから雇用形態の別を聞いてはどうかなどの意見が出て

いる。下記に抜粋した小山¹⁰、迫田¹¹、松岡委員の発言は、そのあとで、さらに質問項目(5)について立て続けに意見を述べているところである。

○小山委員

「(5) 今、現在の仕事の状況について、一つだけ選んでください。」というのは、ボランティアかどうかという質問ではないんですよね。

○迫田委員

「②パート、アルバイトの仕事をしている」の中には日本語教育の仕事を含まないということでしょうか。

○松岡委員

そういった方もいます。非常勤で日本語学校に行っていて、ボランティアもしている方がいらっしゃるんですよ。

(2014年12月15日第64回小山豊三郎/
迫田久美子/松岡洋子委員発言)

まず小山委員の質問は、住所や年齢、性別、母語話者かどうかの確認の後にくる質問項目(5)について、「ボランティアかどうかという質問ではないんですよね。」と確認を行なっている。(5)の質問項目は「労働時間」であり、①「フルタイム」から②「パート・アルバイト」③「していない」という選択肢が示されている。小山委員の発言は「ボランティアかどうかという質問ではないんですよね。」と確認することによって、「日本語指導への対価の有無」という尺度の不在を示し、「労働時間」という尺度が置かれていることの不適切性を指摘するものである。この調査票の対象者である「指導者及びコーディネーター」の説明には、「ボランティアかどうか」については特に言及されていない。にもかかわらず、調査票にはそのこと、つまり「日本語指導」

や「地域日本語教育の運営・企画」などを仕事として、その労働の対価を得ているか否かは問われていない。「日本語指導への対価の有無」という尺度の不在が、当たり前のこととして、ここまでことさら問題視されなかったのは、調査票の作成者とこれを読む人々(=委員会のメンバー)が地域日本語教育において「日本語指導」や「地域日本語教育の運営・企画」は「無償」のものであるという文化的規範を利用していることが必要である。小山委員の質問によって、(5)が調査票のその位置に置かれる不適切性が示されるのと同時に、作成者とメンバーの間で用いられる文化的規範も明らかになっている。

それに続く迫田委員の発言は、小山委員の発言に追随するものと読むことができる。迫田委員の質問は、(5)の「労働時間」という質問項目に提示される選択肢の具体的な仕事の範囲に関して、「パート・アルバイト」に「日本語教育の仕事」が含まれるか否かを確認するものである。小山委員が「労働時間」を問う前にあるべき「日本語指導への対価の有無」についての質問項目の不在を指摘することで(5)の不適切性を格付けしているのに対し、迫田委員は質問項目の想定の不備の指摘によって、(5)の不適切性をさらに格上げしていると考えられる。そしてこの指摘は(5)の質問が、調査対象者の中には有償で日本語指導を行なう人もいることを想定せず、普段は全く別の仕事をしていることが当たり前のこととされていること、すなわち「地域日本語教育の日本語指導者は日本語指導を専門の仕事としていない」という文化的規範が質問の作成に用いられていることも明らかにしている。

続く松岡委員の発言も小山委員、迫田委員の質問に追随するものである。松岡委員は「非常勤で日本語学校に行っていて、ボランティアもしている方」と「非常勤」と「ボランティア」をここで言及し、地域日本語教育の日本語指導者をカテゴリー化する。「非常勤」を用いて地域日本語教育の日本語指

10 小山豊三郎愛知県地域振興部次長(当時)。

11 迫田久美子大学共同利用機関法人人間文化研究機構国立国語研究所日本語教育研究・情報センター長(当時)。

表4. 日本語教育人材の分類*

名称	説明
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. 19) 文化庁. https://www.bunka.go.jp/koho_hodo_oshirase/hodohappyo/_icsFiles/afieldfile/2018/06/19/a1401908_03.pdf

導者にも有償で日本語指導を行っているものが含まれることを示すことで、迫田委員の意見を補強し、松岡委員もまた(5)の質問の不適切性を格上げしていると考えられる。松岡委員のこの発言も迫田委員と同様に、作成者が質問作成に用いた、「地域日本語教育の日本語指導者は日本語指導を専門としない」という文化的規範の指摘にもなっている。そのことはそうではない人々、すなわち「非常勤」の「有償でも提供している日本語指導を無償でも提供しうる」という文化的規範を用いることによって行われている。

この前の抜粋では、尾崎委員が説明のためにさまざまな尺度を用いて累積的に非常勤講師の不遇を再格付けすることによって、現状への嘆きという行為を達成していると読むことができた。それに対しこの抜粋では、小山委員の発言を皮切りに、迫田委員、松岡委員の3名が、質問項目の適切性について、「ボランティア」や「非常勤」というカテゴリーを用いて指摘することによってそれぞれ不適切であるという格付けが行われていた。そしてその不備を指摘することは、作成者と議論するメンバーの用いる文化的規範も同時に明らかにしている。

この抜粋で今一度注目しておきたいのは、松岡委

表5. 日本語教師の段階*

養成	日本語教員を目指して、日本語教師養成課程等で学ぶ者
初任	日本語教師養成段階を修了した者で、それぞれの活動分野に新たに携わる者。 ※当該活動分野において0～3年程度の日本語教育歴にある者
中堅	日本語教師として初級から上級までの技能別指導を含む十分な経験 (2,400単位時間以上の指導経験) を有する者。 ※当該活動分野において3～5年程度の日本語教育歴にある者

* 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)』 (pp. 20-24) 文化庁. https://www.bunka.go.jp/koho_hodo_oshirase/hodohappyo/_icsFiles/afieldfile/2018/06/19/a1401908_03.pdf

員の発言である。ここでは「非常勤で日本語学校に行っていて、ボランティアもしている方」もいると、「非常勤」と「ボランティア」を並べることで、同じ一人の日本語教師が有償、無償の両方の日本語指導を担うことが示されている。この発言に疑義が呈されず、質問項目の不適切性の指摘という行為を可能にしていることから、日本語学校での日本語指導で労働の対価を得る非常勤講師が、地域日本語教育では同じ能力を無償で提供する、ということが、メンバーに矛盾のないこととして理解されていることもまた示されているだろう。

5. 3. 指導経験の再格付けとその否定

次に「非常勤」カテゴリーが出現するのは、上記の言及から3年後、2017年12月14日に行われた第84回の日本語教育小委員会 (2017) での戸田委員¹²の発言である。この時期の検討課題は日本語教育人材の養成・研修の在り方についてである。2018年にはここでの検討を経た『日本語教育人材の養成・研

12 戸田佐和公益社団法人国際日本語普及協会常務理事 (当時)。

修の在り方について（報告）』（文化審議会国語分科会，2018）が文化庁から発行されている。この頃になると，上記に出てきた「日本語指導者」という名称が改められ，日本語教育に携わる人々は「日本語教育人材」という大きなカテゴリータームでまとめられた。その上でこれまで「ボランティア」とカテゴリー化されてきた人々は「日本語学習支援者」，日本語の指導に直接あたる人々は「日本語教師」，日本語教育プログラムなどの策定・教室運営などに携わる人々は「日本語教育コーディネーター」とカテゴリー化されている（表4）。「日本語教師」というカテゴリーでは，さらに教育経験，時間に応じて「養成」「初任」「中堅」と分けられ（表5），その段階ごとの資質・能力・態度はどのようなものであるかが議論されている。

第84回では，『日本語教育人材の養成・研修の在り方について（報告）』の記載事項について，全体に目を通し，気になる文言を議論し，修正していくという作業が行われている。この中で「日本語教師」の「中堅」は，どのような教育経験を経ているものが該当するのかという議論も行われており，下記はその中での戸田委員の発言である。ここでは「日本語学校」という機関名は明言されていないが，2,400時間という中堅とするに必要な指導経験の時間数が，法務省告示校の専任講師が3年程度で経験する時間数を基準に算定されている。したがってここで言及される「非常勤」も告示校の基準が用いられている，すなわち「日本語学校の非常勤講師」のことを指していると考えられる。下記の戸田委員の発言の直前のやりとりは，日本語教育歴3年で「2,400単位時間」が達成可能かどうかについての議論が行われている。その中では日本語学校の専任講師であれば，週に20単位時間行えば，1年で800単位時間，3年で2,400単位時間になるという計算を根拠に可能であることが説明されている。

○戸田委員

2,400単位時間¹³という中堅の考え方ですが，時間数については，それほど違和感はなかったのですが，機関に属しているという点について意見を申し上げます。フリーランスと言いますか，非常勤として勤めている方々の中堅としての立場をどのように考えるのか伺いたいと思いました。想定されているのが，あくまでも一機関に属して，じっくりと授業をしている方，それが一番望ましいことだと思いますが，そうではなく，非常勤としてキャリアを重ねている場合も，それぞれの時間数が，実績として，2,400時間が認められるのかが気になりました。

（2017年12月14日第84回戸田佐和委員発言）

この戸田委員の発言は，日本語学校の専任の授業の仕方をベースに行われた，指導経験時間数の根拠の説明について，「専任」が3年で経験ができるのは理解できたが，所属機関が複数にわたる「非常勤」の場合，そこで累積された2,400単位時間は同一機関で教える「専任」と同等なのかという意見を述べている。

ここでは中堅に該当するために必要な指導時間数，「2,400単位時間」の経験内容の評価をめぐって，「所属する教育機関数」という尺度からその格付けが行われる。まず戸田委員は「中堅」を「指導経験の時間数」という尺度において2,400単位時間という位置付けにするのは適切であるとする。しかし，その経験の内実については「機関に属しているという点について」意見があるとしている。ここで「機関に属しているという点」という表現は曖昧だが，2,400単位時間という経験が，所属機関をめぐり尺度で格付けが可能であることを示している。続けて行われる発言によって「機関に属しているという

13 1授業の時間を1単位時間としている。

点」は、「フリーランスと言いますか、非常勤として勤めている方々の中堅としての立場をどのように考えるのか伺いたいと思いました。」と具体的に述べられる。ここで「非常勤」がその説明に用いられることによって、「機関に属しているという点」というのは、「所属する教育機関数」がその尺度であることが明らかになる。

○伊東委員

想定されているのが、あくまでも一機関に属して、じっくりと授業をしている方、それが一番望ましいことだと思いますが」という発言は、2,400単位時間という経験は、「所属する教育機関数」という尺度において、所属機関数が少ない方へ位置づけられるほど理想的であるということが暗に想定されている。そしてその直後の「そうではなく」という発言からは、「そうではない方、つまり所属する教育機関数が多い方が、理想からは遠い距離にあると位置づけられ、所属する教育機関数が多い日本語教師として、「非常勤」が言及される。「非常勤としてキャリアを重ねている場合も、それぞれの時間数が、実績として、2,400時間が認められるのかどうかになりました。」という発言は、非常勤が複数の機関で単発的に経験する時間数が、理想からは離れており、報告書に記載されている条件に当てはまるかを懸念していることを示している。

(中略)

ここは専任であろうが非常勤であろうが問われることはないとは私は理解しておりました。

(2017年12月14日第84回伊東祐郎主査発言)

この意見に対して、中堅の該当条件の項目作成に関わる伊東主査は、戸田委員が懸念する「専任」と「非常勤」の差を、少なくとも自分は意図していないという回答を行う。この伊東主査の回答は「問われ

ることはない」のは何に対してか、戸田委員の示すような尺度が明示されないまま、とにかく「専任」と「非常勤」には差がないことが示されている。戸田委員からはこれ以上の追及はなく、「わかりました」という理解が記載されている。このことについてはこれ以上の議論はなく、それぞれの段階における知識・技能・態度の審議に移っている。

以上の戸田委員と伊東委員の発言では、中堅日本語教師に該当するための経験時間2,400時間の内実には差があることが、所属する機関数という尺度を用いて行われており、その尺度への位置付けに「非常勤」カテゴリーが用いられていた。戸田委員の発言は、これまでの議論が「専任」のみを想定して行われていることに対する懸念であり、「非常勤」も考慮に入れて話し合うべきであると注意を促していると理解可能である。その点については、5. 1. の尾崎委員と同様、戸田委員は「非常勤」を擁護している。しかしその懸念や注意を理解可能にするために用いられる文化的規範を紐解くと、そこには「所属する機関数」を尺度にした指導経験の内実の差が示される。所属機関を掛け持ちする非常勤の経験が考慮に入れられるかどうかの懸念からは、「非常勤」の指導経験が、理想からは遠いものであるとみなしていることもまた明らかになる。

一方で、伊東委員の発言は「非常勤」と「専任」を同等とするものである。戸田委員の持ち出した「所属機関の数」を尺度として格付けされる指導経験の内実の差を「専任であろうが非常勤であろうが問われることはないとは私は理解していた」と否定して見せ、議論を終わらせている。事実議事録では戸田委員の「わかりました」という応答の直後に議題が移っている。この伊東委員の発言は、指導経験に差はなく誰でも条件に当てはまる、つまり両者は平等であるとしている。しかし、戸田委員の発言は確かに「非常勤」と「専任」の指導経験の差を示しているが、そうすることによって、これまでの議論

が「専任」を前提に行われていることへの懸念、つまり「非常勤」が議論から全く外されているということへの懸念を表明している。だとすれば、「専任」と「非常勤」が平等であるとするのは、その懸念も同時に否定することになる。しかし、これ以前の2,400経験単位時間の算定において、専任の経験スピードを基準に算定されてきたことは確かである。この土壌のもとに「専任」と「非常勤」が平等であるとするのは、「中堅日本語教師」というカテゴリーのもとで両者は、異なる名前でも内包されているにもかかわらず、差異のないものとして取り扱われていることになる。

6. 議論

第5章では文化審議会国語分科会日本語教育小委員会において、「日本語学校の非常勤講師」が該当すると考えられる「非常勤」がどのように議論の中で用いられていたかをある特定の尺度における格付けの仕方に注目し分析した。この章では、それぞれの発言の中でどのような尺度によってどのような格付けが用いられたのか、その格付けによってどのような行為が成し遂げられたか、という2つの観点から、議論に使用されるメンバー間の「非常勤」についての文化的規範、公的議論における「非常勤」の位置付けについて論じたい。

6. 1. 「プロ」と「ボランティア」, 「専任」と「非常勤」との境界線

この節では、今一度分析を簡潔にまとめた上で、「非常勤」は公的議論の中でどのように位置付けられているかを、そこに用いられている文化的規範とともに議論する。

5. 1. の尾崎委員の発言においては、日本語教員が今後増えそうにないという予測についての説明の

中で、「身分の安定」, 「賃金と労働量のバランス」, 「社会的な状況」という尺度が用いられていた。そしてそのマイナス値の方に非常勤が位置付けられることによって、非常勤の「不遇さ」が累積的に再格付けされ、日本語教師の現状への憂いと人材確保の難しさの説明がなされていた。ここに用いられる尺度と格付けがなぜその行為を可能にしたのかを見てみると、そこには「プロ」や「専門家」についての文化的規範が透けて見える。「プロ」や「専門家」は「身分の安定」, 「賃金と労働量のバランス」, 「社会的な状況」という尺度を軸にカテゴリー化されている。この尺度が示すのは、この発言で構築される「プロ」や「専門家」の意味である。労働に対して適切な賃金が払われ、なおかつそれが安定的であり、社会的にまともな状況にいる、そのことが「プロ」や「専門家」に含意されている。この含意における「非常勤」はその尺度のネガティブな位置に格付けられ、「プロ」でありながらおよそかけ離れた存在として嘆かれている。しかしそのように嘆かれる一方で、「プロ」とは乖離した状況に耐えながら「プロの日本語教師」として「頑張っている」と称えられている。この嘆きと称賛、そしてこのような状況にある「非常勤」が日本語教員を占める割合として多いことが生計を立てられる日本語教員の数が増えないことの説明として理解可能となるのはなぜか。それは「非常勤」について劣悪な状況下でも「プロ」としてその働きぶりが左右されず、その献身ゆえに日本語教師の数が担保されるという文化的規範が横たわっているからである。

5. 2. では地域日本語教育に携わる人々についての調査項目の議論における小山、迫田、松岡の発言では、「日本語指導への対価の有無」という尺度そのものの不在を指摘したり、その尺度の中に「非常勤」や「ボランティア」を位置付けることによって、地域日本語教育に携わる日本語指導者の属性の調査項目の構成の不適切性が再格付けされていった。ここ

で「日本語指導者」を格付けするために用いられる尺度、「日本語指導への対価の有無」とその位置付けられ方からわかるのも、5. 1. と同様の「非常勤」の献身的な姿である。「そういった方もいます。非常勤で日本語学校に行っていて、ボランティアもしている方がいらっしゃいますよね。」という並置が可能になるのは、日本語学校では日本語指導への対価を得ている「非常勤」が、「地域日本語教育」の中では「ボランティア」として無償で教えることが当たり前のこととして共有されているからである。「非常勤」がその日本語指導の能力を無償で提供することが当然のこととして取り扱われるのは、尾崎委員の断片とはまた異なる側面で、「非常勤」の献身が前提となっている。これらの分析の結果からは「非常勤」が「プロ」としての十分な対価が得られるようになることの必要性や、「ボランティア」との差異が必要であることが議論される一方で、「非常勤」には「ボランティア」的に日本語教育への献身的な姿が常に期待されていることが示されており、その点において「非常勤」と「ボランティア」の境界は曖昧になっている。

一方、5. 3. では「ボランティア」とではなく「専任」カテゴリとの対比が用いられ、戸田委員の発言では中堅日本語教師に当てはまる条件としての指導経験が「所属する機関数」という尺度において格付けがなされていた。この尺度はその数の多少を両極とするが、この多少によって指導経験の内実の差という新たな情報が付加され、「非常勤」の指導経験は理想からは遠いものと格付けされていた。そしてこの格付けは、「中堅」段階の日本語教師に該当する条件に「非常勤」が当てはまるかどうか、その懸念を示すために用いられていた。この発言に対して、「ここは専任であろうが非常勤であろうが問われることはないとは私は理解しておりました。」という伊東主査の発言によってその懸念は必要ないとされる。この発言は「非常勤」と「専任」とが、「指導

経験時間2,400時間程度」のもとに、両者とも等しく「中堅」であるとすることで成立している。経験の内実の差はここでないものとされたが、しかし同時にあるはずの異なりも消え、「非常勤」と「専任」の境界は曖昧になっている。

6. 2. 境界線の曖昧さによる「非常勤」の不可視化

上記の議論では5章の分析結果から、「非常勤」にまつわる再格付けが、結果として議論において、「非常勤」と「ボランティア」や「専任」という日本語指導を担う他のカテゴリとの境界線を曖昧にしていることを指摘した。ここでは境界線を曖昧にすることで結果として何がもたらされているかについて、カテゴリ化の実践に立ち返って論じたい。上記の分析では、「非常勤」の待遇の悪さやその指導経験の優劣（それが優劣なのかどうかという議論は別として）というカテゴリに紐づけられた、「非常勤」ならではの諸問題が指摘されている。しかし、これらの問題は結局のところ、発言者が自らを「非常勤」を含めた同じ「日本語教員」というカテゴリを担う当事者として振る舞うことによって、結果として外部の人が解決すべき問題として取り扱われたり(5. 1.), 「非常勤」と「専任」は差異のないものとして「中堅」という大きなカテゴリに包摂することによって不可視化されている。

ここで注記しておきたいのは、各発言者が積極的に「非常勤」を大きなカテゴリに包摂することによって不可視化しようと思っているわけではないことである。むしろ、尾崎委員が公的な議論の中でほとんど取り扱われることのない「非常勤」の現状を地域日本語教育について議論という文脈の中で切々と訴えること、伊東主査が「専任」と「非常勤」が同等であるとするのは、「非常勤」を擁護するものであると理解できる。しかし意図もなくそして表立ってもいないが、発言を成り立たせるためのカテ

ゴリー化の実践によって、結果として「非常勤」の不可視化が行われていることはここで指摘しても良い点であろう。

7. 結論

本研究では、2007年に文化庁に創設された文化審議会国語分科会日本語教育小委員会の議事録を分析対象として、「日本語学校の非常勤講師」が想定されるカテゴリーが議論においてどのように行われるかを記述することによって、公的な議論のメンバーに共有される「日本語学校の非常勤講師」についての文化的規範を描き出すことを試みた。分析の結果からは、カテゴリーの言及によって、日本語教師が増えないことの説明や、地域日本語教育に携わる人々への質問紙の質問項目への疑義の投げかけ、中堅日本語教師の条件の記載についての懸念を示すといった達成されていた。またその行為の達成には、「非常勤の献身的な貢献は労働条件に左右されない」、「有償でも提供している日本語指導を無償でも提供する」、「非常勤の指導経験は専任の指導経験とは異なる」といった文化的規範として用いられていることが明らかになった。そしてそれらが描かれ、同時に行為を達成する過程で「非常勤」は「日本語教員」や「日本語教師」といったカテゴリーの中で同一のものとしてされ、そのことによって不可視化がなされていることが明らかになった。

これらを明らかにしたことによって得られる研究的示唆は、まず一つには、分析に「再格付け」という概念を用いる意義である。その意義は、3. 3. でも触れたように、カテゴリーについてどのような尺度を用いて格付けが行われているか、またその格付けがどのような行為を可能にしているのかを記述することが、行為の参加者（ここでは委員のメンバーと議事録の読者）に用いられるそのカテゴリーにまつわる文化的規範を浮き彫りにできるということである。

ある。浮き彫りにされた上記の文化的規範は当たり前のように用いられ、ことさらにその文化的規範に気がつくことはない。しかし分析の記述からその文化的規範を顕在化させ、それらを吟味することはこの論文の読者の誰もが、「非常勤」というカテゴリーについて省察的に考えるきっかけとなるだろう。

二つ目には、文化的規範の用いられ方を分析することによって、結果として委員会のメンバーが「非常勤」を日本語教育の中でどのように位置付けているかが明らかになったことである。「非常勤」は日本語指導によって経済的報酬を得る「日本語教員」でありながら、その献身さゆえに多分に「ボランティア」的であり、また「専任」とは指導経験の異なりが示唆されながらも同等とされる。そして議論の中では「日本語教員」や「日本語教師」という大きなカテゴリーに包摂される。このことから「非常勤」の位置付けはどっちつかず、もしくは一緒くたにされて、明確な立ち位置が見えなくなっているということが示されているのではないだろうか。この無意識の包摂が、「非常勤」の姿を見えにくくし、議論がされにくい土壌が生成されているかもしれないという可能性もまた示唆することができた。しかしここで析出される文化的規範は委員や読者に用いられるものである。当該の非常勤講師たちが実際には一体どのように自分たちを見なしているのかは、ここからは明らかにできない。その点については当事者へのインタビューを分析することによって、今後明らかにしていきたい。

文献

岩見麻子, 大野智彦, 木村道徳, 井手慎司 (2013). 公共事業計画策定過程の議事録分析によるサブテーマの把握とサブテーマを介した委員間の関係性の可視化に関する研究『土木学会論文集 G (環境)』69(6), II_71-II_78.

- 岩見麻子, 大野智彦, 木村道徳, 井手慎司 (2014). 公共事業計画策定過程の議事録分析による意見の協調・対立関係把握のための分析手法の開発『土木学会論文集 G (環境)』70(6), II_249-II_256.
- 小川豊武 (2014). 戦後日本における「青年」「若者」カテゴリー化の実践—1950～60年代の新聞報道を事例として『マス・コミュニケーション研究』84, 89-107.
- 小柴等, 森川想, 村木志穂 (2018). 議事録を用いた議会・行政の関係性分析手法『人工知能学会第二種研究会資料』2018(SAI-033), 1.
- 布尾勝一郎 (2018). 介護分野の外国人技能実習生に求められる日本語能力はいかに議論されたか—厚生労働省有識者検討会を題材に『佐賀大学全学教育機構紀要』6, 71-83.
- 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)』文化庁. https://www.bunka.go.jp/koho_hodo_oshirase/hodohappyo/1401908.html
- 文化審議会国語分科会日本語教育小委員会 (2007a). 『第3回国語分科会日本語教育小委員会・議事録』文化庁. https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/nihongo/nihongo_03/gijiroku.html
- 文化審議会国語分科会日本語教育小委員会 (2007b 年7月25日). 「資料3:日本語教育の現状と課題」[配布資料]文化庁. https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/nihongo/nihongo_01/gijishidai.html
- 文化審議会国語分科会日本語教育小委員会 (2007c 年7月25日). 「資料2:文化審議会国語分科会の日本語教育小委員会の議事録の公開について(案)」[配布資料]文化庁. https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/nihongo/nihongo_01/gijishidai.html
- 文化審議会国語分科会日本語教育小委員会 (2013 年1月31日). 「日本語教育の推進に当たっての主な論点に関する意見の整理について[報告](案)」[配布資料]文化庁. https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/nihongo/nihongo_58/gijishidai.html
- 文化審議会国語分科会日本語教育小委員会 (2014a). 『文化審議会国語分科会日本語教育小委員会(第64回)議事録(案)』文化庁. https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/nihongo/nihongo_64/pdf/gijiroku.pdf
- 文化審議会国語分科会日本語教育小委員会 (2014b 年12月15日). 「資料5:地域における日本語教育に携わる人材・人材育成の実態について(調査研究)」[資料:調査票]文化庁. https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/nihongo/nihongo_64/pdf/gijiroku.pdf
- 文化審議会国語分科会日本語教育小委員会 (2016). 『日本語教育人材の養成・研修の在り方について(報告案)』文化庁. https://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/ikenboshu/nihongoiken/pdf/r1404302_01.pdf
- 文化審議会国語分科会日本語教育小委員会 (2017). 『文化審議会国語分科会日本語教育小委員会(第84回)議事録』文化庁. https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/nihongo/nihongo_84/pdf/r1399211_01.pdf
- 文化審議会国語分科会日本語教育小委員会課題整理に関するワーキンググループ (2013). 『日本語教育の推進に向けた基本的な考え方と論点の整理について(報告)』. https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/hokoku/pdf/suishin_130218.pdf
- 文化庁 (n.d.). 「日本語教育小委員会」[議事録, 配布資料]. <https://www.bunka.go.jp/seisaku/>

bunkashingikai/kokugo/nihongo/index.html

(2022年5月31日閲覧)

- 文化庁国語課 (2018). 『令和元年度 国内の日本語教育の概要』. https://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/nihongo_kyoiku_jittai/r01/
- 義永美央子 (2020). 日本語教師の資質・能力観の変遷と今日的課題『社会言語科学』23(1), 21-36.
- Bilmes, J. (2019). Regrading as a conversational practice. *Journal of Pragmatics*, 150, 80-91.
- 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). Holt, Reinhart & Winston.
- Stokoe, E., & Edwards, F. (2012). Mundane morality and gender in familial neighbour disputes. In J. Cromdal & M. Tholander (Eds.), *Morality in practice: Exploring childhood, parenthood and schooling in everyday life*. Sheffield.

Article

Part-time instructors of Japanese language schools in public discussion:

Membership categorization analysis of the minutes

KATSUBE, Minako*

Ritsumeikan University, Kyoto, Japan

Abstract

Using the concept of “Membership Categorization Device,” this study analyzes how the categorization practice of “part-time lecturers at Japanese-language institutes” is implemented in the proceedings of the Subcommittee on Japanese-Language Education of the National Language Section of the Council for Cultural Affairs, established by the Agency for Cultural Affairs in 2007 to promote and expand Japanese-language education. The study finds that the practice of membership categorization of “part-time instructors at Japanese-language schools” is shared by the members of public discussions. The results of the analysis reveal that the following cultural norms were used to understand the statements: “The dedicated contribution of part-time instructors does not depend on working conditions,” “Japanese language instruction that is provided for a fee can also be provided for free,” and “The teaching experience of part-time instructors is different from that of full-time instructors.” In the process of drawing and accomplishing these norms, “part-time” is equated with the categories of “Japanese language teacher” and “Japanese language instructor,” thereby making part-time instructors invisible.

Keywords: Applying Membership categorization analysis to the text, Subcommittee on Japanese-Language Education of the Japanese Language Subcommittee of the Council for Cultural Affairs, invisibility of “part-time instructors of Japanese language schools”

Copyright © 2022 by Association for Language and Cultural Education

* *E-mail:* minaching0327@gmail.com

論文

一人の日本語教師が 自らの教師としてのあり方を見出していくプロセス 語り聴く場とオートエスノグラフィの往還を通して

大河内 瞳*
(大阪樟蔭女子大学)

菅 智穂
(立命館大学)

杉本 香
(大阪大谷大学)

概要

未就学児の子育てをしながら日本語教育に携わる教師であるという共通点を持つ筆者の私たちは、仕事と子育ての経験に向き合うために、語り聴く場を設けた。そこで自身の経験を語り、他者の経験を聴くことを通して、経験の捉え直しや日本語教師である自分についての理解が促されていった。このプロセスは、日本語教師としての自身のあり方を見出すプロセスであった。本稿では、私たちのうち1名に焦点を当て、彼女が仕事と子育てに関わる経験の見つめ直しから、日本語教師としての自身のあり方を見出していくプロセスを明らかにした。彼女は、「子育て=大変」に反発する思い、同じように反発した20年前の出来事の捉え直しを経て、多様性が普通に存在する社会を作りたい、また学生が自分を理解するのをサポートしたいという思いから、日本語教育の実践において声の獲得を目指していることを見出していくのである。

キーワード：日本語教師の専門性、当事者、声の獲得、仕事と子育てなどの生活の融合、
経験の捉え直しと意味づけ

Copyright © 2022 by Association for Language and Cultural Education

1. 研究の出発点と問題意識

教えるという行為は、「その教師が何者であるかということ表現すること」(Cole & Knowles, 2000, p. 2)である。そして、教師が何者であるかには、その教師がこれまでの人生を通して作り上げてきた、思い、価値観、ものの見方、さらに経験が染み込んでいる。だからこそ、教師は自分が何者なのかを、

過去、現在、未来という時間の連続性の中で探求し続けていくことになる。

筆者である私たちは、未就学児の子育てをしながら日本語教育に携わる教師である。産前産後休暇・育児休暇を経て復職した当時、仕事と子育ての狭間で自分の中に沸き起こってきた感情をうまく処理できずにいた。少し立ち止まって自分自身が経験していることを見つめ直す時間を欲していたが、一方で、一人で、こうした感情と向き合い、仕事と子育ての経験が自分にとってどのような意味を持つの

* Eメール：hitomiokawachi@gmail.com

かという経験の意味づけを問うことは、時間的にも精神的にも困難であった。そこで、同じように仕事と子育てを経験している3名で集まり、互いの経験を語り聴く場を設けることにした。この語り聴く場で、自身の経験を語り、他者の経験を聴くことを通して、目の前にある仕事や子育てだけではなく過去の経験の捉え直し、日本語教師である自分についての理解が促されていった。このプロセスは、日本語教師として自分は何者なのかを探求するプロセスであった。本稿では、私たちのうち1名に焦点を当て、彼女が仕事と子育てに関わる経験の見つめ直しから、日本語教師としての自身のあり方を見出していくプロセスを明らかにする。

なお、本稿では、このようなプロセスを日本語教師の専門性として捉える。日本語教師の専門性の課題を扱った館岡(2021)の第1章(古屋ほか, 2021)では、これまで日本語教師の専門性が、第三者によって規定されうる固定的な資質・能力として捉えられてきたことに疑問が投げかけられ、個々の教師が実践を通して作り上げていく個別的・動的なプロセスとして捉える重要性が説かれている。さらに、日本語教師の専門性についての議論が、日本語教師の資格創設に向けた制度上での議論に取り込まれてしまい、日本語教師自身から立ち上がってこないことに危機感が表明されている。制度上での議論のみが先走ってしまえば、日本語教師の専門性は、日本語教師を拘束する単なる項目の羅列になってしまいかねない。もし日本語教師が制度の歯車(Elbaz, 1983)や組織の下請け(奥田, 2010)ではなく、学び手の学びのために日本語教育の質の向上を目指すのであれば、また、日本語教師の仕事が日本語さえ話せば誰にでもできるような仕事ではなく専門職として確立されることを目指すのであれば、日本語教師自身が自らの専門性に関して議論していかなければならないのである。その責任を日本語教師自身が負う覚悟があるかどうか、今試されているのである。本

稿は、館岡(2021)と同様の問題意識のもと、日本語教師が日本語教師としてのあり方を見出していくプロセスを日本語教師自身の言葉で記述していく。

2. 専門性に関する先行研究と本研究の目的

日本語教師の専門性を議論するにあたり、まず、教育分野での教師研究の議論から概観する。次に、日本語教師研究での専門性に関する研究をまとめた上で、本研究の位置づけと目的を述べる。

2. 1. 教師研究における専門性に関する研究

教育分野の教師研究において、教師の専門性に関する議論がなされるようになったのは、1980年代頃からである。それ以前は、行動主義心理学から強く影響を受けた過程-産出研究が盛んであった。過程-産出研究は、教師の教授行為と学習者の学習との関係を前提とし、テストで測定可能な学習の成果を学習者にもたらし、効果的な教師の行動の特定を目的とするものであった。そして、研究で明らかにされた、学習を引き起こし得る効果的な行動をまとめた「教師のすべきことリスト(lists of “teachers should”）」(Shulman, 1986, p.11)の作成が進められた。この時代の教師は、授業過程を構成する一要素であり、研究者が明らかにした行動を行うだけの存在にすぎなかった。

1970年代半ば頃から、心理学の流れが行動主義心理学から認知心理学へと移行したのに伴い、過程-産出研究が無視してきた教師の認知過程に焦点を当てた研究が行われるようになる。だが、認知過程に関する研究の中には、人間を情報処理装置としてしか捉えていない、過程-産出研究の延長にすぎない研究もあった。

そういった研究に対する批判として、教師の認知

を文脈から切り離すことなく理解しようとする動きが現れた。その中で、先駆的な研究が Elbaz (1983) の研究である。Elbaz (1983) は、インタビューと観察を行い、Sarah という1名の英語教師が持つ知識を実践知 (practical knowledge) という用語で記述している。そして、Sarah の実践知が、状況的、社会的、個人的、経験的そして理論的な志向を持ち、実践のルール、実践上の指針、イメージという三層の構造を成していることを明らかにした。Elbaz (1983) の研究の最大の功績は、教師の持つ知識が実践から切り離すことはできず、非常に複雑なものであることを指摘した点である。こうして、教師が持つ知識を文脈の中で理解しようとする研究が行われるようになっていった。

ただ、教師の実践知に関する研究は当初、実践知の構造を明らかにしようとするものであった。その後、教師個人の理解の重要性を説き、教師の実践知の研究を発展させたのは、Clandinin と Connelly による一連の研究である。特に注目すべきは、Clandinin and Connelly (1995) が教師の知識を広い文脈から捉えることを可能にする教師の専門知的風景 (professional knowledge landscape) というメタファーを導入した点である。風景という言葉を使うことによって、教師の専門知が文脈に根ざし、多様な場所、人々、物事との関わりの中で生み出されていることを、私たちに理解可能にしている。さらに、Clandinin and Connelly (2000) は、経験が置かれた場、時間的連続体、個人と社会の相互作用という三次元において、教師の経験の理解を試みる Narrative Inquiry という質的手法を提唱した。

Elbaz (1983) 等の研究と同時期に、教師の生活を含めた教師のライフヒストリー研究やライフストーリー研究も盛んに行われるようになった。これらの研究は教師の仕事を教師の生活との関わりの中で捉えようとするものである。教育分野にライフヒストリー研究を広めるのに大きな貢献をした Goodson

(1981) は、これまでの研究には教師の声が欠けていたが、「教えることのように非常に個人的なことを理解するには、教師であるその人について知ることが重要である」(p. 69) と指摘した。

教育分野における教師研究は、教師を教育の歯車としか見なさないような研究から、教育実践を形作る存在として教師を全人的に理解しようとする研究へと発展してきた。教師の知識は、実践が行われる文脈、教師・学習者・学校を取り巻く社会、教師が歩んできた個人の歴史、教師の日々の生活等から大きな影響を受けながら作り上げられていくものとして捉えられるようになった。これらの知識が体現されたのが教育実践である。したがって、教師の専門性は教師の知識を全人的に理解することによってはじめて理解可能となるのである。このように、教師の専門性に対する見方は大きく転換していったのである。

2. 2. 日本語教育における専門性に関する研究

本節では、日本語教育分野での日本語教師研究を見ていこう。日本語教師の専門性に関しては、専門性を資質や能力として捉える研究が主流であった。

例えば、日本語教育学会が発行する学会誌『日本語教育』への寄稿論文である縫部 (2010) は、日本語教師が備えるべき力量・専門性を、日本語学習者と日本語教師の双方を対象とした調査から明らかにしている。日本語学習者と日本語教師に共通して、日本語教師は、(1) 目標言語・目標文化に関する専門的知識・技能、(2) 外国語 (日本語) 教授法・指導法に関する理論と授業実践能力、(3) 教室経営の力量、(4) カウンセリング・マインド、以上の4つの力量・専門性を身につけておくべきであると考えられているという。また、海外で教える日本語教師に焦点を当てた平畑 (2007) では、海外で教える日本語教師に望まれる資質として、(1) 教育能力、(2) 人間性、

(3) 社会的視点、が挙げられている。その他に、国内外の現役日本語教師や日本語教育の実習修了者を対象に調査を行った高木、佐藤 (2006) や先行研究調査に基づいて日本語教師の資質を明らかにした横溝 (2002) などもある。

これらの研究には、2つの共通点がある。1つは、日本語を教える以上、日本語教師には教える言語に関する知識と教え方に関する知識が求められること、もう1つは、教える仕事人が人と関わる仕事であることから、対人関係において必要とされる資質・能力が求められることである。日本語教師の専門性が議論され始めた1980年代、日本語教師の専門性は前者の言語知識や教え方に関する知識に偏っていた (佐々木, 2006)。その背景には、日本語教師養成の必要性の高まりを受け、日本語教育に関する大学院ができ、また日本語教育能力検定試験が開始されたことがある (佐々木, 2006)。ここから、日本語教師の専門性に関する議論は制度論的議論が出発点となっていることが読み取れる。2000年代に入ってから知識重視は続くが、これに加えて人間性が着目されるようになった。縫部 (2010) のカウンセリング・マインドや平畑 (2007) の人間性がそれにあたる。日本語教育は単なる知識の伝授ではなく、教師と学習者の関わりの中で起きる営みであり、その際、教師が果たす役割が認識されるようになったことがうかがえる。ただ、これらの研究は日本語教師の専門性を、こうあるべきという理念として固定的で静的に捉えている。

また、日本語教師の専門性を資質・能力として捉える研究の多くは、質問紙を用いた調査である。質問紙調査では、全体の傾向性は示せるかもしれないが、日本語教師一人ひとりの教育の営みは見えてこない。これらの研究には、教師個人について理解しようとする視点が欠けているのである。Cole and Knowles (2000) や Goodson (1981) が指摘したように、教えるという実践は、教師が何者であるかを表

現することであり、非常に個人的な行為である。そのため、教師が人生を通して作り上げてきた、思い、価値観、ものの見方、経験を含めて理解する必要があるのである。そうでなければ、日本語教師も「教師のすべきことリスト」(Shulman, 1986, p. 11) をただこなすだけの存在、あるいは「大学や企業の単なる下請けとして専門性の低いスキル・ワーカー」(奥田, 2010, p. 51) にとどまってしまう、日本語教師の専門性に関する議論は制度論的議論から抜け出すことができない。だが、日本語教師研究においても、個人的な側面も含めて日本語教師を理解しようとする立場で行われた研究がある。例えば、加藤 (2016) や李 (2004, 2006) である。

加藤 (2016) は、外国人労働者搾取という抑圧システムに組み込まれる日本語教育に抵抗する1名の女性日本語教師のライフヒストリー研究を行っている。彼女は、父母の関係や兄弟姉妹の関係などを含む家庭環境から、性別によって社会的な扱われ方に差があることに気づいており、家庭、学校、職場で、男性の権威に対する抵抗を試みてきた。こうした個人的な経験を通して彼女が持つようになった女性としての権利意識が、日本語教師としての彼女のあり方に大きな影響を与えていた。彼女にとって日本語教師であるとは既存の権威への抵抗なのである。加藤 (2016) は、専門性という用語は使っていないが、彼女が自身の日本語教師としてのあり方を見出していくプロセスは、まさに日本語教師の専門性と言えるのではないだろうか。

続いて、李 (2004, 2006) は、大学で非常勤講師として日本語を教える涼子さんの専門性を、2. 1. で取り上げたNarrative Inquiryを用いて明らかにしている。涼子さんが担当するクラスは多くの問題を抱えていたが、「幸せな授業」と「心のある流れの授業」ができるようなクラスへと変化していった。その過程で、涼子さんが悩み、葛藤し、内省する姿を、彼女の外国語の学習経験など個人的な経験と関連づ

けながら、李 (2004, 2006) は丁寧に描いている。その記述から、涼子さんが学習者との関係構築を重視し、自身が経験した楽しくて幸せな体験を学習者にも味わわせたいと思い、日本語教師を続けている姿が浮かび上がってくる。

これらの研究は、教師の実践の理解はその教師の個人的な経験を抜きにしては成り立たないことを証明している。なぜ彼女たちがこうした実践を行っているかは、日本語教師であるとはどういうことなのか、なぜ日本語教師なのかといった問いに答えることではじめて理解可能となる。言い換えると、個人的な経験などに強く影響を受けた教師のあり方が、教育実践を形作っているのである。これらの研究は、教育実践の理解において個人的な経験を重要視する点において、本研究との共通点が見出せる。特に、李 (2004, 2006) は、日本語教師の専門性をその教師の個人的な経験から影響され、実践を通して生涯にわたって発達を遂げることだと捉えており、本研究と同様に、日本語教師の専門性を個別的で動的なプロセスと捉えている。しかし、加藤 (2016) においても、また、李 (2004, 2006) においても、日本語教師の専門性は研究者の視点からしか描かれていない。

2. 3. 本研究の位置づけと目的

ここまで論じてきたことをまとめた上で、本研究の位置づけと目的を示す。

日本語教師の専門性に関する議論は、教育実践を行う上で必要な資質や能力として扱われてきた。この前提に立つ研究は、日本語教師の専門性をリスト化できるような、固定的で静的なものに見なしていた。そのため、ここでの議論は制度上での議論にはつながっても、日本語教師のあり方を問い直す、言い換えると「存在論的な」(佐藤, 1997, p. 5) 議論へとは発展しなかった。だが、教師研究における専門性の議論で、教師個人を全人的に理解する必要性が

叫ばれるようになったのと同様に、日本語教育においても、日本語教師を個人的な経験なども含めて理解しようとする研究が行われるようになった。それによって、日本語教師の専門性の議論の中に時間性が組み込まれ、日本語教師の専門性は個別的で動的なものとして捉えることが可能になったのである。

本研究は専門性を個別的動的に捉える李 (2004, 2006) らの研究に続く研究と位置づけられる。だが、これらの研究は研究者の視点からしか日本語教師の専門性を捉えていない点において課題を抱えている。日本語教師が自らの専門性に関する議論に責任を負うのであれば、日本語教師自らが自身の言葉で専門性を語っていく必要があるのではないだろうか。それを可能にするのが、オートエスノグラフィという質的研究の手法である。オートエスノグラフィについては第3章で述べるが、本研究は、日本語教師によるオートエスノグラフィを用いることで、この課題を克服することを目指す。

以上のことを踏まえ、本研究の目的は、日本語教師自身が個人的な経験も含めて日本語教師としてのあり方を見出すプロセスを明らかにすることとする。そして、日本語教師であるとはどういうことなのか、日本語教師であることは何を意味しているのか、なぜ私は日本語教師なのかという「存在論的な問い」(佐藤, 1997, p. 19) への答えを探求する。なぜなら、これらの問いに対する答えこそが、一人ひとりの日本語教師の実践を形作っているからである。さらに、問いへの答えの探求を通して、日本語教師の専門性を俎上に載せ、一人ひとりの日本語教師が自身の専門性を見つめ直すための手がかりを提供することを目指す。

なお、本研究では、Cole and Knowles (2000) と李 (2006) を参考に、日本語教師の専門性を動的で常に発達し変化し続けるものと考え、「人生を通して作り上げてきた、思い、価値観、ものの見方、さらに経験が染み込んだ日本語教師としてのあり方を、日

本語教師自身が生涯にわたって探求するプロセスである」と定義する。この定義によって、専門性が資質や能力といった固定的で静的なものではなく、さまざまな要素から影響を受けながら常に変化し続ける個別的で動的な営みであることが明確になると思われる。

3. 研究方法

オートエスノグラフィは、社会学や心理学などの分野で注目を集める手法である。本章ではオートエスノグラフィの特徴と、オートエスノグラフィを記述していく際に対話がどのような役割を果たしているかという2点について述べる。

3. 1. オートエスノグラフィとは

エリス、ボクナー（2000/2006）によると、オートエスノグラフィとは、自分自身の思考や感情に注意を向けると同時に、社会的内省を行うことを通して、自身の生きられた経験の理解を試みる手法である。本稿においては、オートエスノグラフィを質的研究の手法と、その手法を用いて書かれた個人的な記述の2つの意味で用いる。

Jones et al. (2016) では、手法としてのオートエスノグラフィの特徴が4点挙げられている。1点目は、文化や文化的実践に言及することである。自叙伝や個人のナラティブとオートエスノグラフィとの線引きは明確ではないが、前者は個人的な記述を中心としたものであり、後者は個人的な記述にとどまらず文化的な事象も含むより広い視点を有している点において区別することができる。2点目は、既存の研究に貢献することである。オートエスノグラフィは、これまでの研究知見を証明したり、自身の研究がどう貢献できるかを探求したりする。3点目は、傷つきやすさをあえて包含することである。個人の経験の

語りを取り上げることで、自身の生きられた経験が他者の目にふれ、研究者は傷つきやすさにさらされることになるが、研究者は自らこれを行っている。最後4点目は、読者との間に互恵的関係を構築することである。3点目の傷つきやすさに耐えてでも、研究者が自身の生きられた経験を他者に拓くのは、そこから対話を生み出すためである。オートエスノグラフィは、書いたら終わるものではなく、そこから対話が展開していくことで、さらなる理解の深まりが期待される。その前提にあるのが、読者との互恵的な関係である。

本研究は、日本語教師自身が日本語教師としてのあり方を見出すプロセスを明らかにすることを目的とする。そのプロセスは、個人的な経験に深く関わっており、その日本語教師の生きられた経験を読者にさらすことになる。だが、それを通して、私たちは日本語教師の専門性の議論が日本語教師のあり方を問う存在論的議論へと展開していくことを期待する。

3. 2. 対話の意義

本研究では、オートエスノグラフィを書く前に、互いの経験を語ったり聴いたりする語り聴く場を複数回設けている。冒頭で述べたように、私たちは自身の経験と向き合いたいが時間的にも困難な状況にあった。そのため、経験の意味づけを探求する仲間を欲していたし、経験を記述するには個人で経験と向き合う必要があるが、まだそれができる状況になかった。そこで、語り聴く場を設けることにしたのである。

村上（2013）は、「語り手の語りたいたいという欲望を駆動するのは、聞き手の存在である」（p. 347）という。村上（2013）はインタビューという方法について述べているが、これは私たちの語り聴く場においても言えることで、仲間がいるから私たちは経験を

語り始めることができた。そして、語り手の語るという行為は、語り手の話に深く耳を傾け、その語り手に焦点を合わせ、相手そのものを聴くという傾聴（佐治ほか、2007）によって生み出されている。語り手と聴き手の関係は、ともに能動的な関係である（桑野、2021）。このように、語り手と聴き手双方の積極的関与によって生み出された対話が、私たちが自身の経験に向き合うことを可能にしたのである。だが、私たちの経験した対話は決して語り聴く場のみで生まれたわけではない。バフチンが対話は他者との間だけで起こるのではなく、自分自身との間にも生じる（桑野、2021）と指摘しているように、自己との対話も、私たちが自身の経験の意味づけを探求する上で重要な役割を担っていた。語り聴く場での対話、自己との対話、さらに語り聴く場以外の場面での対話を経て、私たちはオートエスノグラフィを記述していったのである。

同様に、オートエスノグラフィを対話的に実践した研究がある。例えば、沖潮（2013）や中井、丸田（2022）である。沖潮（2013）は、オートエスノグラフィ研究を行う際の困難点として、自己を客観視することが難しい、精神的苦痛が出現する、匿名性がないという3点を挙げている。この困難点を克服するために、沖潮（2013）は、対話者を設定して、その対話者に自身の経験を語り、共同的に分析・解釈を行っている。その結果、対話者がいることで、自己をさまざまな角度から捉えたり、対話者が支えとなって新たな理解に進んだりすることが可能であったという。つまり、自己の客観視の難しさと精神的苦痛の出現の2点に関しては、克服できたという。

中井、丸田（2022）では、対話とオートエスノグラフィの記述を繰り返して行った上で、それぞれが書いたオートエスノグラフィを比較検討している。そうすることで、両者のオートエスノグラフィが個人のナラティブにとどまることなく、その背後にある生きづらさを生み出す構造を前景化することに成功

している。

本研究においても、語り聴く場とオートエスノグラフィの往還を通して、オートエスノグラフィを記述していった。その詳細は、第4章で述べる。

4. 語り聴く場とオートエスノグラフィ

私たちは、未就学児の子育てをしながら日本語教育に携わる教師であるという共通点を持つ。3名が初めて集まったのは、2019年11月のことである。その当時、大河内は1年間の産前産後休暇・育児休暇を経て9月に復職したばかりであった。菅は、大河内より1学期間早く復職していた。この2名の子どもたちはともに1歳であった。杉本はすでに復職して約2年半が経ち、子どもは3歳になっていた。私たちは、大河内と菅が勤めていた大学内にあるカフェで会った。菅と杉本が初対面だったので、自己紹介をしてから、仕事や子育てについての思い、3名でこれからやりたいことなどについて話をした。そのやりとりの中で、同じように仕事と子育てで悩む日本語教師の役に立てることがしたいが、そのためにはまず自分自身の経験を理解する必要があるのではないか、また理解したいという意見が出て、語り聴く場を開くことにした。

第1回語り聴く場は、2020年1月に行った。仕事と子育てというキーワードから思いつくことを可能な限り付箋に書き出して行って、その付箋に書いたことを手がかりに、私たちは自らの経験を語り合った。ここで語り合った内容は、研究会で発表するために、私たちが仕事や子育てについて感じている思いにどのような要因が影響を与えているかという点から分析を行った。だが、因果関係を明らかにするような分析では、私たちの経験を十分には理解できないと感じた。

第2回語り聴く場では、単なる因果関係ではなく、自身の経験の理解を深めることを目的として、それ

それが焦点化したテーマで経験を語り合った。第1回語り聴く場から1年以上が経った2021年2月のことである。

第3回語り聴く場は、第2回から1か月後の2021年3月に、第2回同様、経験の理解を深めるために行った。ただ、第3回は杉本は参加できず、大河内と菅の2名でオンラインで開催した。

語り聴く場を3回設けたことで、私たちは少しずつではあるが、自身の経験と向き合えるようになっていた。また、語って終わりではなく、書いてまとめる作業も必要ではないかを感じるようになった。そこで、3回の語り聴く場の逐語録、それぞれが語り聴く場で取ったメモ、語り聴く場の後に書いた振り返りなどをもとに、オートエスノグラフィを書くことにした。

オートエスノグラフィを書く作業は、予定より時間がかかったため、オートエスノグラフィをもとに話す予定であった第4回語り聴く場は、第3回から少し時間が経った2022年1月の開催となった。この回は、事前に共有した互いのオートエスノグラフィについて感じたことや、そこから共鳴して浮かび上がってきた自分の経験などを自由に話した。

その2か月後の2022年3月に行った第5回語り聴く場は、第4回で語り聴いた内容を踏まえて、それぞれが加筆修正したオートエスノグラフィを持ち寄って、再び自由に語り合った。特に第5回は、その時どのように感じていたのか、ここはどういう思いで書いたのかなど、オートエスノグラフィに書かれている経験についての質問が中心であった。そして、第5回語り聴く場の後にも、それぞれがオートエスノグラフィを加筆修正した。

以上のプロセスを経て、私たちはオートエスノグラフィを記述していった。今回は、紙幅の都合上、私たちのうち1名、菅のオートエスノグラフィを取り上げる。菅のオートエスノグラフィは、実際にはA4で23ページ、28,000字を超える。だが、菅のオート

エスノグラフィは菅個人だけでなく菅の人生において重要な他者が登場するため倫理的観点を考慮し、また紙幅にも限りがあるため、本稿ではその一部を抜粋して載せる。なお、第5章では、オートエスノグラフィの筆者である菅を「私」、大河内を「瞳さん」、杉本を「香さん」で示す。

5. 私のオートエスノグラフィ

5. 1. 「大変」と言うこと、言われることに反発を覚える

私は、第1回語り聴く場で、子育てを大変だと言う社会の風潮に対して、疑問を持っていることを語っていた。でも、その時は、私は大変と言われることに反発していることを語るだけで、それがなぜなのかはまだ考えてもいなかった。

私：(略) 社会の中で、その大変、子育ては大変ってすごくメディアでも言われているんですけど、その大変ね、大変ねっていうふうにお母さんやお父さん、特にお母さんに、え？なんで言うんだらうって私はすごく思っていて、大変ね、大変ねって言われることで、私大変なんだとか、大変にしなきゃいけないのか、大変だからこれできないっていう理由になるのかなとかを大変ねってかけられる言葉に対して、なんかその中身ってじゃあ何なんですか？って。本当に大変なんだけど、こういういいことがあるんですよっていう見方じゃなくって、なんて言うんですかね、大変じゃないんですよっていうことをなんかもっと社会に言いたいなっていう気持ちがあって。それは、なんか大変な一方でこういう楽しさがあるからとかではなくて、大変ではないんですよっていうことをもっと社会に言いたい。

[第1回語り聴く場]

この時は、大変と言われることになぜ自分がここまで反発する気持ちを抱いているのかが捉えきれなかった。しかし、瞳さんの「ある出来事の捉え方は多様で、もちろん一側面としては大変っていう捉え方もできるんだけど、これを違う見方で捉えられる」という話を聞いたことで、何に抵抗していたのかを見つけようとし始めた。

すべてが初めて経験することだらけの子育てでは、一つ一つのことにどう向き合っ、どう対応していくのか、試行錯誤を繰り返していた。例えば、生後間もない子どもが泣いていても、私にはその理由がすぐにはわからなかった。子どもの要求が授乳なのか、おむつ替えなのか、部屋の室温が不快なのか、抱っこしてほしいのか。しかも、それをどの順序で確認したらいいのか、私の表情は引きつっていないか、私は楽しみながらお世話ができていいのか。また、深夜の授乳や搾乳、布おむつの洗濯などで、指先は腱鞘炎になり、まさに100%体当たりで、子どもに向き合っていた。こちらの都合はお構いなし、全力で欲求をぶつけてくる子どもとの生活を、私は自分の経験値が上がると捉えて楽しんできた。そんな中で、子育ては「大変ね」と一言で言われてしまうと、私の葛藤、努力、工夫といった日々の多様な経験が見えなくなってしまう。だから、私は子育ては大変だと捉えることに抵抗を感じていたのだ。

私：(略) 大変っていうことを言われたり、言うことによって自分はこういうふうにならなうとしてるんだとか、自分は、なんかその、ひとくりにされて、もっとこう詳しく自分のことが語られなくなってしまうようなことが嫌だという気持ちがあって、多分大変って言葉がけもしないし、大変って言われることも嫌だというふうに、あ、感じてるんだなうというふうに思いました。で、それはなんかその例えば、子育てをしている人とか、例えば引きこもりの人とか、そういうカテゴリーはあ

るんだけどカテゴリー化することによってその中の一人一人が抱えている困難さとかその人のライフとか、そういったものが見えなくなってしまう。その見えなくなってしまうことが私は嫌で、そのグループの中にいて、見えなくなってしまうことが嫌だ。だから、多分大変っていうことを言われるのが嫌だし、言いたくないって思ってたんだ、というふうになんか自分でそこはすごく納得ができたんですね。なんかその、多様であるっていうことを、うーん、自分もその例えばその子育てをしている中の一人であって、一人だけども自分だって他の人だってみんなそれぞれがあって、すごく多様なんだよっていうことを言いたいし、知ってほしいのに、大変ねって言われると、それが全部なくなって、そのグループは大変みたいになっちゃうところから、嫌だったんだなというふうに感じました。

〔第2回語り聴く場〕

そして、なぜ私がそこまで「大変」という言葉に強い抵抗を感じるかというのは、17歳の時に2つ年下の妹を病による急死で亡くした経験に関わっているということに気がついた。私は子育てや仕事をする経験についての語り聴く場で、それとは直接関わりがなさそうな20年近くも前の経験を思い出し、その当時の気持ちを整理することになった。

妹を亡くした直後、私には妹の死を受け入れる術も、これから何が起きるのかもわかっていなかった。現実に関わったことなのかもよく理解できないまま、祭壇を見たり、妹の弾むような足音や声がかみの中に聞こえなくなったことで、変わってしまった現実に気づかされるだけだった。

葬儀から確か1週間は学校を休み、登校した日。学校まで両親に送ってもらい、校舎を見て、よしと気合を入れて車を降りたことをよく覚えている。学校

では先生も友達も、それまでと何も変わらずに接してくれていた。変わったことと言えば、それまでは挨拶ぐらいしか交わさなかった先生たちが、気軽に話しかけてくれるようになったことぐらいだった。学校での生活には、特段の変化はなかった。でも、私の中では、「私は、妹を亡くしたかわいそうな人ではない」という気持ちが生まれていた。実際、誰もそんなふうに私を見る人はいなかったのに。それは、私自身がそうさせていたのだと思う。世間は、兄弟姉妹を亡くした人をかわいそうだと同情するものだと思っていたからなのだろう。

さて、ここでなぜ仕事や子育てをする私が17歳の頃の妹の死を経験した私と子育てをする私について述べているのか考えてみたい。そこにはある共通点がある。妹の死を経験した時、私は「私はかわいそうではない」と世間に反発した。また同様に、産後の子育てが始まった時期、周囲からの「大変ね」の一言に、私が大変な状況にいるだなんて、そんなレッテルを貼らないでよと心の中で反発していた。

この「子育ては大変」に対する反発と同様に、17歳の頃、私は自分が妹を亡くした姉という当事者に当てはめられることを許さなかった。妹の死と決して喜ばしくないことが起きた人だと分類されることを認めなかった。私は「私はかわいそうではない」と反発していた。この反発がまだ若かった私を未来に向かって突き動かし、「自分の人生はこんなもんじゃない」とたくましく生きる原動力となったことは間違いない。しかし、一方で、私が私の気持ちについて深く向き合い、どう捉えていけばよいのかを考える余地を与えなかった。当時、父から「自分が感じることを大切にしてください」と言われたのを覚えている。だが、それをどう表出させたらいいのか、私の中でどう意味づけるのか、私はその術を身につけていなかった。多分、周囲の大人や友人は、いつでも話を聞いてくれたはずだし、いつも寄り添っていてくれた。でも、妹を亡くした姉である当事者の

私が、それをしようとしなかったのだ。あえて語ることもないと思わせていた。でも一方で、吐き出したいという想いがどこかにあったよね、と今ならわかる。

5. 2. 今、子育てをする私が過去の自分に当事者性を与える

私は妊娠中、特に公共交通機関を利用する時に不便さを感じた。また、産後は市中には幼い子どもと一緒に過ごせる場所がなかなか見つからないと感じた。私は、妊婦であったし、幼い子どもを抱える者であり、それが私自身に疑いようのない当事者性を与えた。すると不思議なことに、もう20年も前に妹を亡くし、途方に暮れていた17歳の私に妹を亡くした姉という当事者性を与えたのだ。この気持ちによって、私は初めて「よくがんばってきたね」と当時の自分に寄り添い、抱きしめたいと思う気持ちが生まれた。

私：(略) 子育てもして仕事もしている私という当事者になって、過去の自分自身についても、あ、あれはある当事者だったんだっていうふうに今の私が過去の私を見てあげられる気持ちになりました。っていうのは、ま、どのタイミングかっていうと、やっぱり私は妹を亡くした時、亡くしてから、あの、多分当時だったら、兄弟を亡くした人の例えば何でしょうね、会とかがあったとしても、行きたくはなかったと思うんですね。自分は多分そこに行くような、なんだろう、はねのけていたかもしれないです、その時は。だから、もしかしたら、今の、この20年っていう時間が自分にとっては必要で、本当に自力ではどうすることもできない出産とかっていう経験をして自分の体に起きたことは本当に自分でもどうしようもできなかったの、それぐらい

周りから見ても自分本人からしても、その子育てをしながら仕事をしている当事者になったという自分でも認識があったから、あの時も兄弟を亡くした、当事者だったんだなというふうに今なんかそういうふうに見てあげられる。20年かかった、20年っていう時間だけじゃなくって、やっぱり今の自分がこういうみんなと話ができる場があって、捉え直すことができ、今の私はあの時の私、あの時っていうか、あの時からずっとの本当に私に、がんばってきたんだねとかすごい抱きしめてあげたいなっていうような気持ちになったんですよ。うん、これはねすごく大きいなあと思います。なんか、今だったら辛かったねとか言ってあげられるような気持ちになりました。

[第2回語り聴く場]

5. 3. 仕事や子育てをすることがそれぞれの経験の質を高めている

私が日本語教師になろうと思ったのは、新卒で採用された保険会社を1年2か月で辞めて実家に戻り、今後のことについて悩んでいる時だった。その会社は「生きる」をサポートするために医療保険を主に取り扱っており、妹を亡くした私は会社の理念に共感して、入社を決めた。だが、毎日どのような業務をするのか具体的に描けていなかった。入社後、顔の見えない書類上の人たちを相手に、私は何をしているのだろうか。私の業務は、私の糧になるのだろうかと考えるようになった。さらに、個人情報の観点からも業務を持ち帰ることは一切なく、仕事とそれ以外の時間が完全に分断されている生活にも違和感を持っていた。

日本語教師養成講座を受講し、教師という仕事を始めて以来、これまでは主に大学生や社会人との学

びを経験してきた。約15年経つ今、子育てなどの生活や仕事をする経験はそれぞれが独立しているのではなく私を通して融合していると感じている。私にとって仕事をするということは、日本語教育分野から社会と関わるという立場表明なのだと感じている。

私：私は仕事を通じて社会との関わり方の自分の立場を持つ、はっきりさせるっていう意味でも仕事をしているっていうことはとても重要なので、社会が抱えているさまざまな課題に対して、自分がどんな観点からアプローチをしていくかということの立場表明として日本語教育に携わっているということをしごく意識するようになりました。意識するようになったきっかけは、やっぱり子どもが生まれて、あの一子どもに、身を置いてほしい環境作り。生きていってほしい社会を自分で作らなきゃいけないんだな、作っていきたいなって思った。で、それで、日本語教育の立場から、アプローチをしていく、それは実際の仕事だけじゃなくて、多文化とか多言語の交流のイベント、今はイベントという形だけれども、それがまあ普通に存在するような社会にしていきたいので、そういった世界で生きていってほしいなっていうところがあるので、そこをずっとこう漠然と頭の中で、自分はどんな形で社会の課題に取り組めるのかなって考えていたところに、あの一、答えを、方向を、立場をはっきりと教えてくれたのが、子育てでしたね。うん、だから、そういった意味でも、私はえっと子育て、まあ自分の生活と仕事とそういった社会に対しての取り組みっていうのが分断はされていなくて、すべてサイクルの、あー自分のライフサイクルの中で回っているということがしごく働き方として不自然ではない。ブツブツと仕事は仕事

5時になって帰って、ていうような働き方ではなくって、つながっているっていうことがすごく大切だになっていうふうに認識できるようになりました。

〔第1回語り聴く場〕

私は大学編入学の面接試験で、「自分に何ができるのかを見つけたい」と面接官に述べたのを覚えている。学生時代は、その答えを見つけるために、持続可能な開発に向けて環境問題や教育といった分野の活動に取り組み、社会が抱える課題について知ったり、考えたりするきっかけ作りの場の構築を行っていた。例えば、イベントでごみの分別ゲームを参加者に体験してもらい、日常生活の中で取り組める環境配慮について意識啓発を行った。また別の活動では、中学生に向けて、性別違和を持つ友人と性に関する話やケニア出身の友人の文化の紹介を通して異文化交流などを行った。

今、日本語教育実践の中でも、私の授業で扱うテーマは社会が内包する課題についてのものが多い。しかし、私は教育実践を通して、何を目標しているのか、明確に描けずにいた。

私：(略) アカデミック日本語の中でライフストーリーを書いたりとかってするような活動もしているし、あとは読解の授業とかでも、使うテキストの種類が、社会が抱えてる課題について、けっこうあったんですね。で、その大学生の時から、いろいろ環境問題とか持続可能な開発に向けてとかなんかそういうことに関係する活動とかすごくやってきてたんですけど、当時はなんかその、えーっと、自分たち自分がやってることはその誰かにそういうまあ課題があるってことを知ってもらうとか、そういうきっかけ作りの場になることをやりたいって思ってたんですね。で、その大学生、20年前の時からその、読解の授業とか社会が抱えている課題について扱いた

ら、どこかで、でも実際働き始めてやってることも20年前の学生の時に思ってたのと成長がなくて、未だにそういうきっかけ作りの場がしたいとか、知るきっかけを作りたいとか思ってるのかなーってどっかで思いながら授業をしていて。でそれじゃない、なかったんだっていうのも今回気づいて。えっと、どう変わったかって言うと、その一、前は、そういう社会が抱える課題とかそういうものについて知ってもらいたい、きっかけにしたいと思ってたんだけど、あ私がやろうとして、あ、やってきたこととかその背景にあったのはそういうことをなんか捉えて自分を知る場にしたい。自分がそれをどう感じているとか、どう捉えているか自分の生活の中にどういう影響があるかっていうことを知るきっかけとか、自分を知るきっかけになるような授業をしたいんだっていうふうに気づいた、気づきました。そこも、自分が子育てと仕事をする当事者になって、仕事を、授業の中でやろうとしていたことが実は、うーん、自分を知る自分を越えることを一緒にやっていこうとしていたことだったんだっていうふうに、今回、この、この場でどういうふうに話そうか何を話そうかなって考えてるうちに、あの一気づけたポイントです。

〔第2回語り聴く場〕

5. 4. 「何を言っているかわからない」が不安をもたらす

第5回語り聴く場で、私の話から瞳さんは次のように語った。

瞳：カテゴリー化する時、反応する時に、もう本当子どもってかわいいよねっていうまとめ方も、すごい、時に無機質だなんて感じるこ

があるんですね、私は。

〔第5回語り聴く場〕

「大変ね」、「子どもってかわいいよね」には同一の感覚がある。そのように話をまとめることで、その中身を見ようとしていない、話を終わらせようとしているという瞳さんの投げかけ。そこから私は、自分がとても悔しい思いをしてきた「何を言っているかわからない」と言われた経験を語ることになった。

私：(略) もっと家族のこととかを話したいって
いう気持ちがあって、そっちのほうにはあんま時間を割けなくなって、そこら辺をうまく言語化して、自分の中でこうすとんと、言ったら飽和できてないまんま、ずっといってて。だから本当はもっとそういうこと話したいんだけど、大学で例えばサークルとかのイベントで何かをしなければいけない、(略) 例えば大学とのどんな手続きが必要とか、そんなことを進めていくんだけど、そんなこととしていくよりも、私はもっと話したいことがあってとか、そんなこと自分の中で片づけられてないまんまいたから、自分の中でも、例えばですけど、屋台をサークルの中でやっていく、その事務局との連絡のやりとりをするために必要な日本語とか表現が見つからないみたいな感覚があったんじゃないかなって、今だったら思えるんです。だから何か、自分にとっての大きなことをしっかりと自分が理解して、消化できるようなことをちゃんとしてなかったから、周りからは、何言ってるのかわかんないとか、理解できた？とか、そんなふうに言われることがすごくあった。ていうところで、そう、大変ねって言われるとか。さっきの子どもってかわいいねで話を終えられるとか、え、何言ってるのとかって言われること。で、いやいや、もっと本当に

言いたいことあるんだけど、何で伝わらないのかなとか。そういう気持ちになって。でも、こないだ、誰でしたっけ、今回の学会での発表ですかね、やっぱり聞き手がいて話し手がいて、コミュニケーションがっていうふうに言っていたのを聞いて、そうだよなって思ってた。聞いてくれる耳もなかったよなって思いました。だからあれ、すごく救われました。

〔第5回語り聴く場〕

語り聴く場では、年配の大学職員との学園祭の打ち合わせで「何を言っているかわからない」と言われたことを話していた。私の聞き取る力や伝えるべき内容に対しての理解力の低さに向けて発せられたものであったが、当時の私にはある意味で仕方ないことだった。実のところ、私には、もっと話したいことが他にあった。妹の死について、身近な人たちとお互いの気持ちをありのままに話したかった。妹の死を通して、今、どう感じているのか、話し合いたかった。しかし、あまりにも唐突に起きた辛い現実、1年と経たないうちに進学で家を離れる私。私には、私たち家族には、それができなかったのだ。

5. 5. 私も日本語でどう表現するかを勉強している

私は正直、日本語が上手ではない。「何を言ってるかわからない」と言われたこともあるし、自分で何が言いたいのか、考えながら話していることもよくある。日本語で会議や打ち合わせをしている時も、参加者が使っている言葉をメモして語彙習得をすることもある。そう、日本語学習者と同じことをしている。私は母語である日本語であっても、自分の表したいことをなかなかうまく言い表すことができない。日本語と自分との間には距離があるようにも感じる。

日本文学研究者で、日本語で文学作品を執筆するリービ英雄が『日本語を書く部屋』の「超えてきた

もの記録」の中で、「日本人として生まれた人でも、日本語を書くためには、一度「外国人」にならなければだめだ。「当たり前な日本語」の「外」に立って、自分の言葉に異邦人として対する意識を持たなければよい作品は生まれない」（リービ、2011、p. 156）と述べていて、私もよく理解できる。たとえ母語の日本語であっても、どう伝えれば伝わるのか、その表現と内容を外側から見つめなければ、自分の考えや気持ちを日本語に乗せることができない。学生時代、ビジネスライクに「〇秒考えてから話したら？」と私にアドバイスした人もいたが、そんなに簡単に変わるものではなかった。卒業後もロジカルシンキングなる類の本を読んでみたり、やたらと難しい言葉を使って話したりしてみたこともあったが、自分の実感として何かが変わったという手応えはなかった。

しかしそれが、日本語教師を仕事とするようになって、私は日本語を授業でどう教えるのか考えるようになったことで変わっていった。どう教えるかを考えるためには、まず私は日本語を理解しなければならない。それは、日本語が上手ではないという劣等感に向き合い、日本語と私の距離を少しでも縮めようとする努力に他ならない。私は私も学習者と一緒になって、日本語が自分の言葉となるために、常々勉強しているのだ。

このように考えるようになってから、私は自分の職業を紹介する時に、日本語教師や大学で留学生に日本語を教えていると言うのではなく、日本語学習者と一緒に勉強していると説明するようになった。この説明は、相手を混乱させることのほうが多いが、私の授業実践に対する姿勢を表している。もちろん、私自身も日本語を学んでいるという気持ちもあるが、学生時代はこのようにも自分の経験や考えを語るができるのだと、彼らの言葉から教えられているのだ。さらに、参加者一人ひとりの経験や価値観の共有を通して、私を含めた参加者が自分

を知ることを可能とする学びの環境を構築したいという思いがある。そのため、教師と学生という二分的な力関係を解体し、対等な人間関係を成立させたい。だから、私は自分の職業を日本語学習者と一緒に勉強していると紹介しているのだ。

5. 6. 妹の死を意味づける

17歳という年齢は、弾けんばかりの快活さ、これからどこまでも広がっていく世界や将来に対する憧れ、希望、冒険心に満ちている。だが、私の17歳で起きたことと言えば、妹との死別。妹不在の生活も、受験や進学も全く現実味を帯びていなかった。しかし、妹の死という受け入れがたい現実、捉えようのない気持ちとは裏腹に、時間は過ぎていき、18歳の私は不本意ながら進学し、家を離れた。

こんな状況にあっては、私は未来を描けなかった。自分が将来どうなりたいたのか、考えることもできなかった。大学の学生寮に入った日、なぜこんなところに来たのか、自分の人生、こんなもんじゃないはずだと布団の中で声を殺して泣いた。私は実際に大学生活を始めたことで、私がいたい場所はこのではないと強く思えた。現状が嫌なら変えることができる、自分の人生こんなもんじゃないはずだと気持ちを奮い立たせ、私は大学1年生になって、やっと自分の進路に向き合うことができた。そして、他の大学で学びたいと受験勉強を始めた。

妹が亡くなった当時、同じように子どもの頃に事故で兄弟を亡くした親戚のおじさんが笑顔で言ってくれたことがある。「智穂ちゃん、何で（妹の名前）が死んだか考えたらいけんよ。」私はその時、そのおじさんに何も言わずに頷いた。そのおじさんと言えば、いつも明るく朗らか、おしゃべり好き、笑顔で人と接していることしか記憶にない。子どもながらに見てきたそのおじさんのその姿は、何よりも説得力があった。辛い経験をしていても、この人はその

経験を悲観していない。17歳の私は、そう直感したのだろう。この一言のおかげで、私は何で妹が死んだのかと悲しみに打ちひしがれることはなかった。

一方で、「なぜ妹が死んだのか」と考えることを止めた私は、人生は大きな何かを試されていると考えるようになった。大きな何かは時々、人間に試練を与える。その試練をその人間がどう越えていくかを、その大きな何かは見ている。だから、決して投げ出してはいけない。投げ出してしまえば、それは自分の人生に対する諦めになってしまう。こんなふうに考えるようになったのは、妹の死を、なぜだと悲観せず、私の人生にどう意味づけたいのか考えるようになったからだ。私が語り聴く場やオートエスノグラフィの中で「越える」という表現を使うことも、人生で起きるさまざまな出来事は、その大きな何かから出された試練であり、それをどう越えるかが試されていると考えることに関係しているのだろう。

また、なぜだと考えなかったことは、私を未来志向にした。なぜだと考えても、この問いの答えは出ず、負のスパイラルに陥ってしまっただろう。そして、何より、妹は私が悲しむことを望むような性格ではないと知っていた。妹と一緒にいた15年間、私は姉妹を経験することができた。亡くなってしまったことや消え失せてしまった共に生きる未来を悲観するよりも、一緒に過ごせた15年間を大切な記憶として、今を生きることもできるはずだ。私は妹の死をそのように捉えてきたのだ。

5. 7. 何者にでもなれる学生時代を過ごす人たちに 関わりたい

私の学生時代を振り返ってみると、高校3年生、17歳の私は妹を亡くし、気持ちの整理もつかないまま、失意と絶望の中で大学進学を迎えた。これでもかというほど涙を流し、途方に暮れながら始まった

大学生生活で、やっと自分の将来について向き合うことができた。現状を変えるために受験勉強を始め、不合格通知が届いても、ひたむきに勉強を続けた結果、やっとの思いで合格通知を手にした。この数年の間に起きた出来事によって、それまでの私はいかに世間知らずで、周囲の大人に守られ、平和で恵まれていたかを思い知らされた。それまでの人生を、私は眠っていたのかと思うほどに、妹の死は私を大きく突き動かした。

目が開かれるような辛い出来事が重なったが、そこから得たものは大きい。最初に通った大学での生活がなければ、編入学も成し遂げられなかっただろうし、大学生活を自分の手で切り拓こうとする精神力も生まれなかっただろう。学生時代というものは、その人がこれから何者にでもなれる可能性に満ちている。例え妹を亡くし、家族が辛さを抱える経験をしてきた私であっても、自分の意志次第で、人生を大きく切り拓いていくことができる時なのだ。どんな境遇にいても、自分の意志次第で、何者にでもなれる学生時代に、とことん悩んで挑戦してほしい。そんな思いから、私は大学生という年代に関わりたいのだ。

5. 8. 学生が自己を理解することをサポートしたい

第5回語り聴く場では、以前から記述してきたオートエスノグラフィの中で、私が子育てを大変だと捉えることで私の個別の経験が理解されなくなると感じていたことに抵抗があるを書いてきたこと、自己理解を可能とする授業実践をしたいと考えていることや自分を越えると言っていること、これらがどう関連するのかと瞳さんから問いかけがあった。それを聞いて香さんは、私は学習者が言語化するお手伝いをしようとしているのではないかと仮説を立ててくれた。そこから私は上級日本語の読解授業で、ある韓国から来た学生が語った内容を紹介しながら

ら、次のように話している。

私：(略) それはあると思う。きっかけ作りの場にしたい。何のきっかけ作りかという、例えばですけど、留学してきて、日本の生活の中で、(略) 日本語上手ですねって、上級で、(略) 何でそういうふうに捉えられているのかなってというようなこととか、何で自分はそれが嫌だなんて思っているのかなってというようなことを、考えて、自分のことを理解できる場にしたい。で、それは、もっと私は、受験勉強とか試験のための日本語を大学の授業でするよりも、すごく意義のあることだと思っていて(略) 何か本当に次に向かう原動力とか力になるってというようなことを授業でしたいなと思っている。(略) 実際、韓国の学生がその学生のお母さんは、中国の朝鮮族の人。中国の朝鮮族の人が韓国社会の中ではやっぱりちょっとこう差別の対象になります(略)。で、なかなかそれを友達には言えなかったし、あまり今までも言ったことがなかったって言っていて。でも授業で扱った教材(略)を通して、その学生は自分はこの授業の場で、初めてそのことを話しますって言って、自分のお母さんが朝鮮族だっていうことを言ってくれたんですね。何かそれはきっと、その学生にとって、これまでは何か自分で、人に話そうと思わなかったことを、この場では話してみたいと思ったってというような関係が、オンラインだったんですけど、作れていた。作れていたし、それを教材を通して話したい、で、聞いてくれるだろうってというような関係の場もできていた。(略) そういう場を作っていきたい(略) それを多分、越えるって言うのかもしれないです。言えなかったし、向き合ってたことなことを、私の中では話せたとかってということが、何か自分がちょっと

越えられたなっていう感覚があるから、多分、越えるって言うさっきの書き方があったんだろうなと思います。

〔第5回語り聴く場〕

これまで、あまり友達にも話したことがなかったお母さんについて語ったことは、学生にとってどのような経験として意味づけられたのだろうか。私はこの学生の語りのように、これまではあまり向き合えなかったことや敏感な話題についても、授業の教材として扱っている。そこには、その話題を自分に引き寄せて考え、顔の見えるクラスメイトとの意見交換を通して、自分を知るきっかけにしてほしいと考えているからだ。

また、香さんは「もしかしたら、その韓国人、自分の友達の前では、韓国語でそういうことは話さなかったかもしれないけれども、いろんな国の人日本語で自分のことを話す中で、できることだったのかなって思った」と述べていた。香さんの言葉のように、日本語教育の現場は多様だ。複数の言語や文化を持つ参加者が学ぶ教室は、私を含めそれぞれが抱える葛藤や疑問について語り、聴き、自己理解が促されることを可能とするのではないだろうか。そのために支持的な雰囲気のある教室環境を設計すること、日本語で表すためのサポートをすることが、教師である私の役割だと考えている。

6. 日本語教師としてのあり方を探求するプロセス

第5章で示した菅のオートエスノグラフィを踏まえ、菅にとって日本語教師であるとはどういうことなのか、日本語教師であることは何を意味しているのか、なぜ日本語教師なのかという存在論的な問いの答えを求めて、私たち3名は対話を重ねた。この対話から見出された問いの答えを本章で示す。

6. 1. 多様性が普通に存在する社会を作りたい

第1回語り聴く場で、菅は、妊娠、出産、子育てを経験する中で持つようになった「子育て=大変」という社会の風潮に対する反発について語っていた。これは、語り聴く場を行う以前から菅の中にあった思いである。だが、第1回語り聴く場で、他者である大河内の、出来事の捉え方は多様であり大変とは違った見方で捉えることも可能であるという語りから、なぜ「子育て=大変」に対してこれほどの反発を覚えるのかを問い始めた。菅は、第2回語り聴く場に向けて、第1回で語ったことを振り返り、第2回で何を話そうかと考える中で、自身が「子育て=大変」に対して持つ反発の理由を突き止めている。菅が見つけた理由とは、「大変ね」と言うことで、菅の葛藤、努力、工夫といった日々の多様な経験が見えなくなってしまう、またそれらについて語れなくなってしまうからであった。

この「子育て=大変」に反発する理由を考える過程は、一見関係のないような20年前の出来事へと菅を導くことになった。その出来事とは、17歳の時に経験した妹の死である。突然の病で妹が亡くなるという出来事に直面した17歳の菅は、妹の死を受け入れることができず、妹を亡くした姉という自分自身をも受け入れることができなかった。言い換えると、自分が妹を亡くした姉という当事者であることを認めることができなかったのである。周囲が自分のことを妹を亡くした姉と見なすこと、また、「妹を亡くした姉=かわいそう」とレッテルを貼ることに、菅は抵抗した。

「子育て=大変」に反発する思いに共鳴して、「妹を亡くした姉=かわいそう」に反発する思いが浮かび上がってきた。この2つの反発する思いには、共通点があった。それは、子育てと妹を亡くした姉という経験が当事者にとってどのような経験であるかという内実はわからないにもかかわらず、周囲から

「子育て=大変」、「妹を亡くした姉=かわいそう」という図式にあてはめられてしまう、あるいはこのようなレッテルが貼られてしまうという点である。この図式は、本当の意味では理解してもらえていないと当事者に感じさせる「不理解」(山下ほか, 2013, pp. 23-24)を内在している。この図式に当てはめられてしまった個人の経験は不可視化され、その個人から経験について語る機会が奪われてしまうのである。

一方で、相違点もある。「子育て=大変」への反発に関して、菅は「大変じゃないんですよっていうことをなんかもっと社会に言いたくなっていう気持ちがあって」と語っており、積極的に社会に訴えかけようとしている。社会に向けて声を発することで、今ある「子育て=大変」という図式の解体が目指されているのである。他方、妹の死に関しては、口を閉ざしてしまった。菅は「あえて語ることもないと思わせていた」と語っている。何がそう思わせていたのかは言及されていないが、吐き出してしまいたいという思いがあったはずなのにもかかわらず、菅は口を閉ざしてしまったのである。

このような違いは、どこから生まれてきたのであろうか。ここで重要なのは、子どもの存在である。子どもの存在が、「子育て=大変」という図式への反発について語りたい、さらに図式を解体するために、社会に働きかけていきたいという菅の思いに影響を与えている。菅は、子どもが生まれたことで、子どもに「生きていってほしい社会を自分で作らなきゃいけないんだな、作っていきたくて思った」のである。菅が作りたい社会は、多様な文化や多様な言語が「普通に存在するような社会」である。「複数の言語や文化を持つ参加者」が同じ教室で日本語を学ぶ日本語教育の現場は多様である。菅が子どものために作りたい社会も、日本語教育の現場同様、多様性が当たり前存在する社会なのである。菅の中では、日本語教師という仕事と子育てなどの生活

は分断されることなく、融合している。多様性が普通に存在する社会を作るために、日本語教育に携わる。日本語教育に携わることで、今の社会を少しだけでも子どもに身を置いてほしい社会へと変えていくことができる。

菅が「子育て=大変」や「妹を亡くした姉=かわいそう」に強く反発したのは、このようなレッテルを貼ることによって、その一人ひとりの多様な経験が見えなくなるからであった。多様な経験を覆い隠して見えなくしてしまうことは、菅の多様性が当たり前に存在する社会にしたいという思いに反していたのである。

6. 2. 学生が自己を理解することをサポートしたい

6. 1. で述べたように、菅は「子育て=大変」という図式の解体のために声を発していこうとしていたが、「妹を亡くした姉=かわいそう」という図式に対しては口を閉ざしてきた。本節では、6. 1. とは異なる、菅に起きた変化という点から、この2つの相違点を見ていきたい。

妊娠、出産、子育ては、「自分でもどうすることもできない」変化を菅にもたらした。その変化は周囲からもはっきりとわかるものであった。菅は、自他から隠すことのできない変化によって、自らを妊婦、あるいは幼い子どもを抱える者という当事者だと認識した。他方、妹の死は、菅の人生に不在を生み出してはいたが、妊娠や子育てのように菅に当事者であることを迫るような変化は生じさせなかった。それによって、妹の死は「あえて語ることはない」と沈黙が生み出され、さらに、妹を亡くした姉という当事者性に対する抵抗が可能となったのである。

当事者研究を始めた、べてるの家の実践では、当事者とは「自らの苦労を取り戻し、人とつながりを回復することによって、自分を再発見していく人」(石原, 2013, p. 28) であるという。また、当事者は、

周囲の人との対話を通して苦労を解釈したり対処法を編み出したりといった作業の機会を奪われているという(熊谷, 2017)。ここからわかることは、自らの苦労を取り戻すためには、自らの苦労に気づく必要がある、自らの苦労に気づくとは、自分が当事者であると認めることだということである。つまり、自分を再発見するための第一歩は、自らの当事者性を受け入れることなのである。妹を亡くした姉という当事者性を拒んだ菅は、自分を再発見する、言い換えると、自分自身について知る機会を失ったと言える。しかしながらこれは、菅による選択だけではない。妹の死について身近な人と語り合いたかったが、「私たち家族には、それができなかった」と菅が語っていることからわかる。菅自身が語ることをしてこなかっただけでなく、菅にとって語る場もなかったのである。大学生になった菅は、社会問題について考えるイベントを企画するなど、精力的に活動をしていた。だが、サークル内での話し合いや大学事務局とのやりとりは、菅が直面した苦労について、妹の死を含む家族のことについて対話する場ではなかった。むしろうまく話せないという不安を助長していた。

その後、20年の歳月を経て、「子育てをしながら仕事をしている当事者になった」ことで、菅はようやく17歳の自分に妹を亡くした姉という当事者性を与えることができた。「20年っていう時間だけじゃなくって、やっぱり今の自分がこういうみんなと話ができる場があって、捉え直すことができ」たのである。私たちの語り聴く場が、菅が妹を亡くした姉という自分を再発見すること、つまり自分自身を知ることが可能にしたのである。

このように、自分について語り、他者の経験に耳を傾け、互いの経験や価値観の共有を通して、「自分を知ることが可能とする学びの環境」を日本語の授業において構築したいと、菅は考えている。なぜなら自己理解こそが、「何か本当に次に向かう原動力」

になるからである。「人間の主たる関心は快楽を獲得したり苦痛を避けることではなく、自らの人生に意味を見出すことである」と、アウシュビッツ収容所を生き抜いたフランクル (1972/2004, p. 29) はいう。妹の死という人生における試練が自分の人生に与えた意味を探求してきた菅だから、学生たちが人生に意味を見つけることを可能にする自己理解をサポートしたいと考えているのである。言うまでもなく、人生の意味は一人ひとり異なり、多様である。多様性が認められた空間においてのみ、一人ひとりが自分なりの意味を探求することが可能になるのではないだろうか。

6. 3. 声の獲得としての日本語教育実践

6. 1. と6. 2. で、菅が、人生を通して作り上げてきた思い、価値観、ものの見方、経験から影響を受けながら、日本語教師としてのあり方を探求し、見出していったプロセスをたどってきた。菅は、日本語教育に関わることを通して多様性が普通に存在する社会を作りたい、また、学生たちが自己理解することをサポートしたいと考えている。この2つを実現するための鍵を握るのが、声の獲得である。

菅が目指す多様性が普通に存在する社会とは、人をカテゴリー化して図式に当てはめてるのではなく、一人ひとりの多様な経験を可視化し、その経験について語るができる社会である。このような社会を実現するには、今ある「子育て=大変」といった図式を解体し、上級の留学生に対する「日本語が上手ですね」というレッテルをはがしていかなければならない。そのために、菅は社会に訴えかけようとしているのである。ただ、社会に働きかけるには、声が必要である。留学生が上級になっても「日本語が上手ですね」と言われることにおいても同様で、このレッテルをはがそうとする菅と留学生には声が必要。

このような図式を解体し、レッテルをはがすには、社会にこのような図式やレッテルが存在していること、自身がその図式に当てはめられたりレッテルを貼られたりしていること、あるいは自身がそのような図式やレッテルで他者を見ていることに気づくことが前提となる。この気づきはどうしたら得られるのか。菅は、多様性の中でさまざまな価値観や経験に触れ、それぞれが抱える葛藤や疑問について語り、聴くことによって可能になると考えている。さまざまな価値観や経験に触れるためには語りに耳を傾けることが、そして自身の葛藤や疑問を語ることが重要であり、やはりここでも声が必要なのである。

では、声の獲得はどこで行われるのか。ここに日本語教育が担う役割がある。菅はアカデミック日本語でライフストーリーを書く活動をしたり、読解の授業で社会が抱えている課題を扱ったりしている。これらの実践を通して、菅自身が、そして学生たちが経験を語る声を獲得していく。自身の経験を語り、他者の経験を聴くという対話を通して、菅を含めた参加者全員の自己理解が可能となり、この自己理解が社会を作ることに繋がっていくのである。

すなわち、菅が目指す日本語教育という営みは、自己理解を深めると同時に、こうあってほしいと願う社会を作っていくために必要な声を獲得することなのである。そして、この営みにおいて日本語教師とは、学習者の声の獲得が可能となるよう環境設計を行うと同時に、自らも学習者とともに学び続ける存在なのである。

7. 残された課題

私たちは、語り聴く場を設けたことで、当時、仕事と子育ての狭間で沸き起こってきた感情と向き合うことができた。語り聴く場で、自身の経験を語り、仲間の経験を聴くことを通して、経験の意味づけを探求していったのである。本稿では、この意味の探

求のプロセスにおいて見出された菅の日本語教師としてのあり方を記述した。この記述は、語り聴く場やオートエスノグラフィ同様、私たちの対話によって可能になったものである。特に第5章と第6章は、菅のオートエスノグラフィから菅の存在論的な問いの答えを読者に伝えるためには、どの部分を論文に引用する必要があるのか、そもそも菅の存在論的な問いの答えとは何なのかを3名で検討した。しかし、ここでの対話が論文の執筆に与えた影響までは、今回分析することができなかつた。今後の課題としたい。

また、この点に関連して、日本語教師の専門性は個別的なものではあるが、個人のみには帰せられるものではないという点も忘れてはならない。制度的議論においては、日本語教師の専門性は個人に帰属するものとして見なされる傾向にある。だが、菅が「みんなと話ができる場があって、捉え直すことができ」と語っているように、菅のオートエスノグラフィも語り聴く場との往還の中で記述されたものである。つまり、日本語教師のあり方を見出すプロセスとは、他者との対話と自己との対話を通して展開していくプロセスなのである。しかしながら、本稿においては、この対話的プロセスを十分に示すことができなかった。日本語教師の専門性を個人に閉じた資質・能力ではない、対話の中に開かれたものにするためにも、私たち3名が交差する時間の中で日本語教師としてのあり方を見出していくプロセスを明らかにする必要があるであろう。この点は1点目同様に今後の課題としたい。

さらにもう1点、本稿には残された課題がある。野口(2002)は、「物語ができあがることはひとつの通過点にすぎない。その後で、それをさらにどういう物語に発展させられるかが次の重要な課題になる」(p. 154)と指摘する。菅は自身の思いを語るができる声を取り戻せるのか。菅の物語は次の局面へと入っていく。このように自身の物語を展開してい

くことが日本語教師としてのあり方を見出すプロセスであり、日本語教師の専門性なのである。しかし、本稿が研究論文という形をとる以上、菅の物語の一部を切り取らざるを得ない。私たちが日本語教師の専門性に関する存在論的議論を期待するのであれば、その後発展していく物語も、継続的に議論していく必要があるであろう。

以上のような課題はあるものの、本稿は日本語教師のあり方を問う存在論的議論を一步進めることができたのではないかと考える。エリス、ボクナー(2000/2006)は、オートエスノグラフィのゴールは、対話を促すことだという。本稿がさらなる対話へと展開していくことを期待する。

文献

- 石原孝二(2013). 当事者研究とは何か—その理念と展開. 石原孝二(編)『当事者研究の研究』(pp. 11-72) 医学書院.
- エリス, C., ボクナー, A. (2006). 自己エスノグラフィー・個人的語り・再帰性—研究対象としての研究者(平山満義, 監訳). N. K. デンジン, Y. S. リンカン(編)『質的研究ハンドブック3巻—質的研究資料の収集と解釈』(pp. 129-164) 北大路書房. (Ellis, C., & Bochner, A. P. (2000). Autoethnography, personal narrative, reflexivity: Researcher as subject. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 129-164). Sage.)
- 沖潮(原田)満里子(2013). 対話的な自己エスノグラフィ—語り合いを通じた新たな質的研究の試み『質的心理学研究』12, 157-175.
- 奥田純子(2010). 民間日本語教育機関での現職者研修『日本語教育』144, 49-60.
- 加藤鈴子(2016). 日本語教師として生きるという

- こと——一人の女性日本語教師の葛藤から『九州地区国立大学教育系・文系研究論文集』3(2), 13-26.
- 熊谷晋一郎 (2017). みんなの当事者研究. 熊谷晋一郎 (編)『臨床心理学——みんなの当事者研究』増刊9, 2-11.
- 桑野隆 (2021). 『生きることとしてのダイアローグ——バフチン対話思想のエッセンス』岩波書店.
- 佐々木倫子 (2006). パラダイムシフト再考. 国立国語研究所 (編)『日本語教育の新たな文脈——学習環境, 接触場面, コミュニケーションの多様性』(pp. 259-283) アルク.
- 佐治守夫, 岡村達也, 保坂亨 (2007). 『カウンセリングを学ぶ——理論・体験・実習』東京大学出版会.
- 佐藤学 (1997). 『教師というアポリア——反省的实践へ』世織書房.
- 高木裕子, 佐藤綾 (2006). 日本語教師に求められる実践能力を規定する要因——「全体」「日本国内」「海外」間での比較『実践女子大学人間社会学部紀要』2, 41-60.
- 館岡洋子 (編) (2021). 『日本語教師の専門性を考える』ココ出版.
- 中井好男, 丸田健太郎 (2022). 音声日本語社会を生きるろう者家族の生きづらさ——見えないマイノリティによる当事者研究『質的心理学研究』21, 91-109.
- 縫部義憲 (2010). 日本語教師が基本的に備えるべき力量・専門性とは何か『日本語教育』144, 4-14.
- 野口裕二 (2002). 『物語としてのケア——ナラティブ・アプローチの世界へ』医学書院.
- 平畑奈美 (2007). 海外で活動する日本人日本語教師に望まれる資質——グラウンデッド・セオリーによる分析から『早稲田大学日本語教育研究』10, 31-44.
- フランクル, V. E. (2002). 『意味への意志』(山田邦男, 監訳) 春秋社. (Frankl, V. E. (1972). *Der wille zum sinn*. Verlag Hans Huber.)
- 古屋憲章, 伊藤茉莉奈, 木村かおり, 小畑美奈恵, 古賀万紀子 (2021). 「日本語教師の専門性」の捉え方という問題. 館岡洋子 (編)『日本語教師の専門性を考える』(pp. 3-20) ココ出版.
- 村上靖彦 (2013). 『摘便とお花見——看護の語りの現象学』医学書院.
- 山下祐介, 市村高志, 佐藤彰彦 (2013). 『人間なき復興——原発避難と国民の「不理解」をめぐって』明石書店.
- 横溝紳一郎 (2002). 日本語教師の資質に関する一考察——先行研究調査より『広島大学日本語教育研究』12, 49-58.
- リービ英雄 (2011). 『日本語を書く部屋』岩波書店.
- 李曉博 (2004). 日本語教師の専門知についてのナラティブ的理解『阪大日本語研究』16, 83-113.
- 李曉博 (2006). 「ざわざわ」とした教室の背後の専門的意味——ナラティブ探求から探る『阪大日本語研究』18, 139-167.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1995). Teachers' professional knowledge landscapes: Secret, scared, and cover stories. In D. J. Clandinin & F. M. Connelly (Eds.), *Teachers' professional knowledge landscapes* (pp. 3-15). Teachers College Press.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass.
- Cole, A. L., & Knowles, J. G. (2000). *Researching teaching: Exploring teacher development through reflexive inquiry*. Allyn and Bacon.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. Croom Helm.

- Goodson, I. (1981). Life histories and the study of schooling. *Interchange*, 11(4), 62-75.
- Jones, S. H., Adams, T., & Ellis, C. (2013). Coming to know autoethnography as more than a method. In S. H. Jones, T. Adams & C. Ellis (Eds.), *Handbook of autoethnography* (pp. 17-47). Routledge.
- Shulman, L. S. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspectives. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 3-36). Macmillan Publishing Company.

Article

The process of finding a way as a Japanese language teacher: Through talking shop and autoethnography

OKAWACHI, Hitomi*

Osaka Shoin Women's University, Japan

SUGA, Chiho

Ritsumeikan University, Kyoto, Japan

SUGIMOTO, Kaoru

Osaka Ohtani University, Japan

Abstract

The authors, who raise children of preschool age and engage in Japanese language education, talked shop and listened to each other in order to face their own experiences. Through their interaction, they reframed experiences and understood themselves as Japanese language teachers. This process was how they recognized themselves as Japanese language teachers. This paper focuses on one of them and reveals the process in which she discovered herself as a Japanese language teacher through facing her own experiences. She found out she wanted students to take on voices in Japanese language education, based on the idea that diversity should be accepted in society and we should support students understanding of themselves. This was achieved through reconsidering the idea that parenting a child is troublesome and an episode that happened 20 years ago.

Keywords: profession of Japanese language teaching, the person concerned, taking on voices, integration of work and parenting, the reframing and meaning of experiences

Copyright © 2022 by Association for Language and Cultural Education

* *E-mail:* hitomiokawachi@gmail.com

論文

多文化共生社会への入口としての
「複言語・複文化脱出ゲーム」の開発

大学生の主体的な学びを目指して

杉本 香*
(大阪大谷大学)樋口 尊子
(大阪大谷大学)

概要

日本の外国人住民の数は年々増加している。しかし、現在の日本が多文化共生社会であるとは言い難い。大学で日本語教師養成を担当している筆者のゼミでは多文化共生と日本語教育をテーマにしており、多文化共生の文脈において、他人事を自分事として捉えられるようになることを目指している。そこで多文化共生の入口となるような「複言語・複文化脱出ゲーム」の制作と小中学校での実践を試みた。ゼミ生へのインタビュー調査の結果から、脱出ゲーム開発はアクティブラーニングやサービスラーニングの要素も含まれており、学生の主体的な学びを促すものとなっていた。しかし、理論の部分の学習が足りず、理論と実践とのつながりが明確ではなかったことが反省点となった。また、脱出ゲームに参加した小中学生に対するアンケート調査の結果からは、中国語・中国文化を他者と協働して楽しみながら学んでいたことがわかった。複言語・複文化脱出ゲームが他の言語や文化に対する理解を促し関心を持たせるツール、異文化理解の入口となり得ると言えるだろう。

キーワード：ゲーミフィケーション、アクティブラーニング、サービスラーニング、他者との協働、社会貢献

Copyright © 2022 by Association for Language and Cultural Education

1. 実践の背景と目的

少子高齢化が進み労働力不足が深刻な日本では、外国人労働者や留学生の受け入れを拡大し、外国人住民の数は年々増加している。出入国在留管理庁

本実践と研究は、「大阪大谷大学令和3年度学長裁量経費による教育改革推進プロジェクト」の助成を受けている。

* Eメール：sugimokao@osaka-ohtani.ac.jp

(2021a)の在留外国人統計によると、2019年末には293万人を超え過去最多となった。その後、新型コロナウイルス感染拡大の影響によりその数はわずかに減少しているものの、外国人労働力への依存は今後も減ることはなく、外国人住民の数はさらに増えることが予想される。外国にルーツを持つ日本語指導が必要な子どもの数も増加の一途をたどっている(文部科学省, 2022)。

外国人住民と日本人住民との共生が叫ばれて久し

いが、現在の日本が多文化共生社会であるとは言い難い。外国人との共生社会の実現に向けて、「在留外国人に対する基礎調査」(出入国在留管理庁, 2021b) や「外国人との共生社会の実現に向けたロードマップ(案)」(外国人材の受入れ・共生に関する関係閣僚会議, 2022) の策定とパブリックコメントの募集等、政府での取り組みがなされてきている。しかし、まだ日本人住民の間に共生社会の実現への認識は広まっていないように思われる。山田(2018, p. 42) は、日本人と外国人が同じ地域社会で生活しながら関わるのがほとんどない現状を変えていくためには、まず「出会うこと」が大切だと指摘している。その出会いの一つの方法として、多文化共生をテーマにしたさまざまな交流イベントが各自治体等において行われている。しかし、それらのイベントにはもともと関心のある一部の人たちが参加することが多く、多文化共生社会を目指すには、無関心層をいかに引き込むかが課題となっている(外務省ほか, 2010)。

第一筆者は、大学で日本語教師養成を担当しており、ゼミでは多文化共生と日本語教育をテーマにしている。ゼミでは、多文化共生の文脈において、他人事を自分事として捉えられるようになることを目指している。外国人の問題は自分とは関係のないものではなく、自分たちの生活にも大きく関係していることや多文化共生の大切さを、資料を読んでディスカッションする中でゼミ生たちは学んでいく。一方で、それを周りの人に伝えようとしても関心を示してくれない、逆に引かれてしまうなど、憤りや諦めを感じる者もいる。そこで、ゼミ生らが新聞記事や論文等を読んで理解するだけでなく、主体的に多文化共生と日本語教育について学び、得たことを周りに発信できるような機会の模索を始め、実践を試みてきた(杉本, 樋口, 2020)。しかし、活動が一時的なものであったり、外国人と日本人を二項対立的に扱ってしまうことなどの課題があった。参加者が

同じ方向を向いて、対等に活動できるものがないと考えていた時に、異言語 Lab.¹ が制作する『異言語脱出ゲーム』(菊永, 2018) についての新聞記事(丸山, 2019) に出会った。

本稿では、2021年度に大学3年生のゼミで試行錯誤しながら開発した脱出ゲームについての実践を報告し、脱出ゲームの開発がゼミ生の主体的な学びにつながったのか、またそのゲーム自体が多文化共生社会の実現に資するものになり得るのかを明らかにすることを目的とする。

2. 実践の理論的・社会的背景

本章では、今回の脱出ゲーム開発に関わる理論的及び社会的背景について述べる。

2. 1. 学生の主体的な学び

学生が主体的に学ぶとはどのようなことだろうか。中央教育審議会(2012)は、『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて』において、学生たちがこれからの時代に生き、社会に貢献していくために、以下のように大学における教育の質的転換を求めている。

生涯にわたって学び続ける力、主体的に考える力を持った人材は、学生からみて受動的な教育の場では育成することができない。従来のような知識の伝達・注入を中心とした授業から、教員と学生が意思疎通を図りつつ、一緒になって切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長する場を創り、学生が主体的に問題を発見し解を見いだしていく能動的学修(アクティブ・ラーニング)への転換が必要である。すなわち個々の学生の認知的、倫

1 <https://www.igengo.com/>

理的, 社会的能力を引き出し, それを鍛えるディスカッションやディベートといった双方向の講義, 演習, 実験, 実習や実技等を中心とした授業への転換によって, 学生の主体的な学修を促す質の高い学士課程教育を進めることが求められる。(p. 9)

現在, アクティブラーニング²は一般的によく聞かれ, その方法についての議論はあるが, 授業にも多く取り入れられるようになってきている。中井(2015)は, アクティブラーニングを授業に取り入れる際に期待される効果を, 「学習意欲の喚起」「知識の習得」「幅広い能力の育成」の3つに分類している。各分類の説明を総合すると, 学生は他の受講生との関わりを持つ活動などで刺激を受け, 授業で自ら学習内容を言語化する活動により知識の習得も促され, また習得した知識を活用し, 問題解決能力などの幅広い能力を向上させられる, となる。このような大学教育の質的転換の要求を受け, ゼミ活動を改善, 活性化する取り組みも行われている(吉田ほか, 2013; 佐藤ほか, 2015)。また, 高等教育だけでなく, 学校教育においても, 新しい学習指導要領(平成29年告示)において「主体的・対話的で深い学び」の視点からの学習過程の改善が求められている。藤川(2017b)は, 学校教育における「主体的な学び」を「学ぶことに興味や関心を持ち, 自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら, 見通しを持って粘り強く取り組み, 自己の学習活動を振り返って次につなげる」(p. 2) こととまとめている。

学生の主体的な学びを促す具体的な教育の方法として, サービスラーニングに取り組んでいる大学も増えている。サービスラーニングは, 中央教育審議会(2012)では以下のように定義されている。

教育活動の一環として, 一定の期間, 地域の

ニーズ等を踏まえた社会奉仕活動を体験することによって, それまで知識として学んできたことを実際のサービス体験に活かし, また実際のサービス体験から自分の学問的取組や進路について新たな視野を得る教育プログラム。

サービス・ラーニングの導入は, ①専門教育を通して獲得した専門的な知識・技能の現実社会で実際に活用できる知識・技能への変化, ②将来の職業について考える機会の付与, ③自らの社会的役割を意識することによる, 市民として必要な資質・能力の向上, などの効果が期待できる。(p. 38)

北出(2020)は, グローバル化が加速する中での日本語教育人材育成を目指した多文化サービス・ラーニング科目の開発に向け, 大学生のボランティア活動を通じた学びと課題について系統的レビューを行っている。そのうえで, 「支援的取り組みを実践にもとづいた経験値のみに依存するのではなく, 理論にもとづいた知見, 現場の社会文化的文脈, そして道徳的価値観や市民性といった多方向からの検討により設計していくこと」が重要だと結論付けている。

2. 2. 教育におけるゲーミフィケーション

生徒や学生の授業への能動的な参加を促すのに, ゲーム的要素を授業に取り入れることがある。「ゲーム以外のものをゲームとして捉えて, 人々を動機づけし, 楽しく継続的に取り組めるようにしようとする」(藤川, 2017a) ことを, 「ゲーミフィケーション」と呼ぶ。藤川(2017b)は, ゲーミフィケーションによってどのように「主体的・対話的で深い学び」がデザインできるのかを検討している。そのうえで, 「主体的・対話的で深い学び」のためには, 以下の条件を満たすゲームの開発が必要であると

2 「アクティブラーニング」及び「サービスラーニング」については, 基本的の中黒「・」のない表記を用いるが, 引用した場合にはその引用元にしたがうものとする。

ている。(1) そのゲームに意欲・関心を持てるようになる、(2) 学習者が自己のキャリア形成と関連付けられる、(3) 多様な人々と対話をしながら進める、(4) 一手ずつ熟考しながら進める、(5) 自己の活動を振り返ることができる、(6) 教科内容にふさわしい活動が促される(藤川, 2017b, p. 4)。

ゲーミフィケーションの取り入れ方は教材や活動レベルなど多様であるが、2010年頃からエンターテインメント業界で人気を集めるようになった脱出ゲームを、近年、教育目的に利用する試みがなされてきている。脱出ゲーム (Escape Rooms) とは、「プレイヤーが限られた時間内に特定の目的 (通常は部屋からの脱出) を達成するために、1つまたは複数の部屋で手がかりを発見し、謎を解き、タスクを達成するライブアクション型チームベースのゲーム」(Nicholson, 2015, 筆者訳) のことである。福山 (2022) は、ゲームでは部屋からの脱出だけでなく、プレイヤーが巻き込まれたトラブルや事件の解決が目標になることが多いとしている。日本の大学でも医療教育 (浅田ほか, 2020; 西郡ほか, 2021) や大学図書館の利用促進 (長谷川, 2015) などで脱出ゲームが用いられている。福山 (2022) は、脱出ゲームの教育利用のメリットを、①学習者に高いレベルの楽しさを与え、活動へのエンゲージメントを生み出す、②チームワーク、コラボレーション、コミュニケーションを促進する、③問題解決を通じた学習を行うことができる、④批判的・分析的思考や推論スキルを養うことができる、としている。言語文化教育の分野ではゲーミフィケーションは取り入れられているが、脱出ゲームが利用されている実践は管見の限り発表されていない。

3. 複言語・複文化脱出ゲームの開発

3. 1. 脱出ゲーム開発までの経緯と開発の方向性

今回の脱出ゲーム開発のきっかけとなったのは、1. に記したように異言語脱出ゲームを新聞記事で知ったことであり、その後2021年1月には第一筆者自身も初めて脱出ゲームに参加し、その楽しさを実感した。異言語脱出ゲームでは、音声言語 (聴者) と手話言語 (ろう者) という異なる言語を使用する者同士がコミュニケーションしながら力を合わせてゴールを目指す。この2つの言語を日本語と外国語に置き換え、日本に住む外国ルーツの人々と日本人市民との対等な協働を生み出すツールにできないかと考えた。

そこで、2021年2月に異言語 Lab. に連絡を取り、代表 (ろう者) とメールや zoom 上でチャット機能を使ったやり取りを通して、脱出ゲーム制作に協力が得られることとなった。そして、新学期が始まった4月に第一筆者が担当する3年生のゼミで、筆者の想いや活動の目的を伝えたところ、ゼミ生たちの賛同が得られたため、脱出ゲームの開発が始まった。

当初は上述したような、さまざまな外国ルーツの人々と日本人市民との対等な協働を生み出すようなゲームの制作を希望していたが、言語や日本語レベルが多様な参加者を想定したときに、どちらか一方の力 (言語や知識) だけではクリアできないような謎を制作するのは非常に難しいと判断し、異言語 Lab. の代表やゼミ生たちと話し合ったうえで対象者と言語をしばって制作することにした。以上のような経緯を経て、脱出ゲームの参加対象者を主に日本語を母語とする小中学生とし、子どもたちにとって隣人が話す英語以外の言語と文化に触れる入口となるゲームの開発をしようという、大きな枠組みが決まった。

3. 2. 複言語・複文化脱出ゲームという名称と用語の定義

本節では、「複言語・複文化脱出ゲーム」の名称について説明しながら、用語の定義を行う。ゲームの名称を考えると、「異言語脱出ゲーム」は異言語 Lab. の登録商標のため使えず、「多言語・多文化脱出ゲーム」でもよかったが、1つのゲームの中で多くの言語や文化が登場するものではないので、適切ではないと考えた。そこで、「複言語・複文化脱出ゲーム」とした。これは、『ヨーロッパ言語共通参照枠：CEFR』(Council of Europe, 2001) の理念である「複言語・複文化主義」に沿ったものである。対比する概念として「多言語主義」があるが、これは社会的側面に着目したもので、社会におけるさまざまな独立した言語の共存であり、言語の多様性を尊重する姿勢である(西山, 2010; 奥村ほか, 2016)。一方で、「複言語主義」とは、個人の言語活動・能力に着目したもので、「さまざまな言語をさまざまなレベルで学習し、コミュニケーションに活用することを通じて、言語の価値はみな等しく、それぞれ固有の価値を持つ」(西山, 2010) という考え方である。「複言語・複文化脱出ゲーム」という名称は、それぞれの参加者が日本語や他の言語を目的や場面に応じて活用しながらゴールを目指すという本脱出ゲームの趣旨に合致している。また、今後さまざまな言語や文化を取り入れた脱出ゲームの制作を行いたいと考えており、制作者である学生や参加者が、その脱出ゲームに関わることによって、それぞれの言語・文化の固有の価値を感じながら、少しでもその中から学び、コミュニケーションに活用してほしいという願いが込められている。

なお、本稿では、「多文化共生」ということばは、「社会の多文化化に対応し、多様性を尊重し、多様な人たちが対等・平等に参加できる社会にする」という目標を示すことば(山田, 2018) として使用している。

3. 3. 脱出ゲーム開発の目的と目標

脱出ゲーム開発の目的は、ゼミ生たちが多文化共生について主体的に学び、多文化共生社会への理解を自分たちの周りにも広げることである。山田(2018) は、多文化社会における社会変革を目指した長期的取り組みは、マイノリティのためだけでなくマジョリティも含めたすべての人々にとって必要だと述べており、本ゼミでの取り組みもこの社会変革の小さな第一歩になると考える。脱出ゲームはその目的達成のためのツールとなる。

脱出ゲームの参加対象者は、今後の日本社会を支えていく小中学生とし、子どもたちが楽しみながら協力し合って謎解きをすることによって、他の言語や文化を学ぶことの面白さ、他言語を持つ人とコミュニケーションすることの楽しさ、ことばが伝わらないことのストレスなどを感じ、外国にルーツをもつ人々にも関心を持ってもらえるようになることを目標とした。「英語以外」とした理由は、2020年度より小学校で英語が必修化・教科化され、子どもたちが英語に触れる機会が増えた一方で、木村(2022) が指摘するように、日本では英語や英語圏の文化の学習への過度な偏重の結果、言語的・文化的な多様性尊重が妨げられており、多文化共生社会実現に向けては「隣語」を学ぶことが重要だと考えたためである。隣語とは、国際文化フォーラムが提唱する「文化の違いを楽しみながら、隣の人とつながるためのことば」(国際文化フォーラム, n.d.) であり、「自分にとって身近な異言語を学ぶことや、学ぶことによって身近になる言語を指す」(木村, 2018, 2022)。平高(2020) も、日本の言語教育の改革案を提示し、小学校での外国語活動を英語だけに限らず、多様な言語の学習の機会とすることで、異言語異文化との最初の出会いが作られ、他者の文化を理解し、多様な考え方を認め合う社会の形成につながるとしている。

今回は隣語として、中国語と中国文化を題材とした。その理由は、日本の在留外国人のうち最も数が多いのが中国籍（2021年3月時点で約78万人、全在留外国人の約27%。出入国在留管理庁, 2021a）であり身近な存在であることと、ゼミ生の中に中国ルーツの学生がいること、また大学に在籍する中国人留学生の協力が得やすいことからである。中国は最も身近である一方で、日本人の対中感情が悪化している（工藤, 2021）中、中国に親しみを感じてもらいたいという意図もある。

それぞれの言語（今回は中国語）固有の価値に意識を向けさせ、使用を促し、それを通して多言語多文化社会への意識を高める、つまり「個」を出発点に「多」に向かう試みだと言えるだろう。

3. 4. 脱出ゲーム制作の過程

脱出ゲーム開発プロジェクトは、3年生のゼミナールⅠ（通年）の授業の中で行った。そのプロジェクトの過程を、サポート、学習、制作の3つの観点から説明する。

まず、脱出ゲーム制作はさまざまなサポートを得て行われた。ゼミ担当教員である第一筆者もゼミ生も脱出ゲーム制作が初めてだったため、異言語脱出ゲームを開発した異言語 Lab. の代表から脱出ゲーム制作の指導と監修の協力を得た。そのためには経費も必要で、筆者の所属大学の教育改革推進プロジェクトに申請し採択された。また、筆者の所属学科の中国文学の教員と中国人留学生にも、中国語・中国文化に関するアドバイザーとして協力を得た。第二筆者は、子どもに対する日本語教育の観点から助言をした。

次に、学習である。新型コロナウイルス感染拡大により、第2回授業以降、6月下旬の第10回授業までオンラインで授業が行われた。その間は脱出ゲーム制作を進めるのが難しく、主に多文化共生社会に

ついてエッセイや新聞記事等を読んで発表及びディスカッションする授業を行ったり、異言語 Lab. 制作の脱出ゲームのドラマや動画を見て、自分たちはどのようなゲームを作るのか話し合ったりした。対面授業が始まってからは、脱出ゲームの公式問題集を使って実際に謎を解いたり、図書館で中国語・中国文化のリサーチを行ったりした。

最後に、制作である。7月に、異言語 Lab. と国立国語研究所が開発した方言版異言語脱出ゲーム『紡がれるもの～おじいとおばあさんと僕の物語～』を体験し、ワークショップを受けた。テーマは沖縄のことばと文化であった。このゲームには、地元の若者や方言に全く興味を持っていない人々が、その方言の「未知の面白さ」に気づいてほしいという制作者の願いが込められている（人間文化研究機構, 2020）。これはそのまま、外国からの人々との共生社会を目指す筆者らの考えとも重なる。外国人や外国語、あるいは多文化共生などに興味を持っていない、マジョリティである日本人が面白さに気づき、そこから在留外国人とそのことばや文化にも関心を向けてほしいと考えた。

ワークショップは、この方言版異言語脱出ゲーム『紡がれるもの』をもとに脱出ゲーム制作の基本を学べるもので、この時の内容が今回の制作の土台になっている。『紡がれるもの』は、先のろう者と聴者とのゲームとは異なり、沖縄方言を話すのは、映像の中の登場人物と沖縄方言研究者であるスタッフである。その後、3度のワークショップを受け、テーマとストーリーを決め、それに合わせて謎を作り、ストーリーを提示する動画を作成し、備品の調達を行った。その制作と調整にゼミ生たちは非常に苦労していた。授業外で集まったり、オンラインツールの padlet や LINE で制作物の共有と意見交換なども行い、多くの時間を要した。11月下旬に大枠を完成させ、学内実験会を行い、22名の参加とアンケートの協力を得て、そこから動画と謎の修正・改善を

行った。さらにデバッグ公演を行い、最終的に12月下旬、中学校での実践本番前日に脱出ゲームは完成した。

3. 5. 脱出ゲームの概要

ストーリーの概要は以下ようになる。

- (1) 中学1年生の日本人男子生徒(ぼく)が冬休みに図書委員の仕事で学校の図書室に来る。そこに、中国から来日して日が浅く日本語があまりわからない男子生徒(李さん)が、冬休みの調べ学習「世界の正月」に使う資料を探しに来る。2人で本を探していると、謎の光る本があり、手に取ると中に吸い込まれてしまう。李さんはこの場所に見覚えがあるようで、ぼくに中国語で伝えようとする。【謎①】
- (2) そこは李さんの中国のおばあちゃん宅の近くで、ちょうど正月だった。おばあちゃんに会って夕食に招待され、正月の挨拶をしようとするが何と言ったらいいかわからない。【謎②】
- (3) 正月の挨拶をすると、おばあちゃんからお年玉がもらえる。そして、ランタン祭りと言説のランタンについて教えてもらい、ランタン祭りの会場に行く。ランタン屋のおじさんに、願いをかなえてくれる龍がどこかの寺に

いると聞く。【謎③】

- (4) 龍がいる寺を見つけ、伝説のランタンを守り神の龍から手に入れる。【謎④】
- (5) ランタンに願いを込めて空に飛ばすと願いである日本に帰ることができる。【謎⑤】→脱出成功、2人はこの経験を通して親しくなる。

登場人物は、ゲーム参加者が身近に感じる同年代とした。また、現在増加している外国にルーツを持つ生徒も登場する。ゲーム参加者は「ぼく」として謎を解いていくが、動画に登場する中国人は中国語で話すので、「何を言っているのかわからない」という、李さんと同様の立場も体験する。動画には意図的に日本語訳の字幕を出していない。

上記のストーリー(1)~(5)の場面には大きく5つの謎がある。参加者は事前に配られた小冊子も参考にしながら中国語や中国文化に関する謎を順番に解いていく。小冊子には、登場人物や、脱出ゲームのストーリーに引き込む漫画、謎のヒントになる「中国豆知識」や、ゲーム参加上のお願いが書いてある。謎の種類として、パズルや迷路、中国式の指で表す数字の計算などがある(図1)。また、音声の問題で、中国語・英語・韓国語・ベトナム語・ポルトガル語・タガログ語の正月の挨拶の中から中国語の音声を選ぶものがある。これらの言語を選んだのは、その言語を母語とする児童生徒が参加者の学校に在籍している可能性があると考えたからである。その言語を

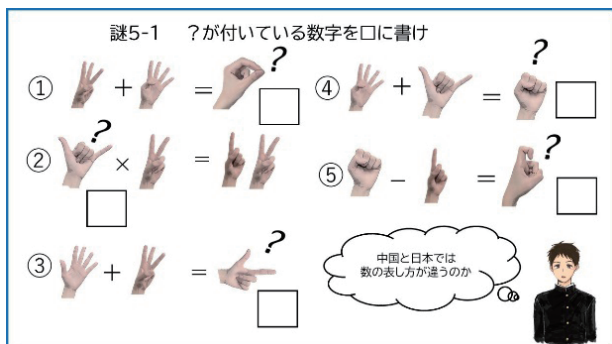


図1. 謎の一例。中国で使われる指数字で計算問題を解くもの。

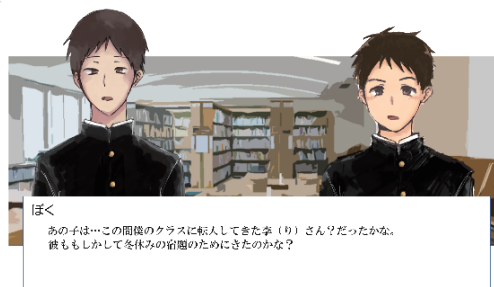


図2. 脱出ゲームストーリー動画の一場面。中国にルーツを持つ男子生徒の李さんと、図書委員のぼくが図書室で出会う。

母語とする生徒が少しでも活躍できる場を提供したいという意図がある。チェックポイントで正解だと次の場面に進め、動画でストーリー（図2）を見て、次の謎を手に入れる、という流れで進行する。1時間以内に脱出できれば成功である。

3. 6. 脱出ゲームの実践

3. 6. 1. 中学校での実践

地域の中学校にて2021年12月23日の1・2限に脱出ゲームを実践する機会を得た。この中学校の人権担当教員には、年度始めの計画時から実践の相談をしており、3. 4. で述べた異言語脱出ゲームの体験会にも、この中学校から3名の教員が参加してくれた。実践前には教室の下見、打ち合わせ、前日準備とリハーサルで計3回中学校を訪問し、準備を整えた。

参加者は3年生の3クラス約100名で、1クラス6名ずつの6チームに分かれ、合計18チームとなった。謎を解くメインの教室の他に、動画や音声視聴用の教室を1クラスにつき3つ、合計で12教室を使用した。スタッフは、中学校教員3名と異言語 Lab. の代表と手話通訳者、ゼミ生5名以外の学生にも協力を得て、計18名で運営を行った。

脱出ゲームの結果、18チーム中3チームが脱出成功となった。終了後に、全員が1つの大きな教室に集まり、ゼミ生が謎と文化に関する解説を行い、中国ルーツのゼミ生が自身の来日経験を語った。その参加者の中に、偶然にも脱出ゲームのストーリーと同様に中学1年時に来日した中国ルーツの男子生徒がおり、中学校の担当教員はこの生徒が自分のルーツに誇りが持てる体験ができれば目標達成だと言っていた。その中国ルーツの生徒が最後に中国語で感想を述べ、それを中国ルーツのゼミ生が日本語に訳した。その生徒は、日本人生徒が楽しそうに中国語・中国文化を学ぶ様子を見て嬉しかったと語った。

実践後に、中学校教員を除く運営スタッフ全員で反省会を行い、改善すべき点を洗い出した。その後、小学校での実践が決まった。後期（秋冬学期）終了後の2月下旬に、小学校での実践に向けて謎の難易度を下げわかりやすくするために、ストーリーや謎の修正を行った。また、次年度のゼミ受講生に協力を呼び掛け、実験会と運営の説明会を行った。

3. 6. 2. 小学校での実践

隣接する市の小学校で協力を得ることができ、2022年3月11日の昼休み途中から5・6限に実践を行った。この市の教育委員会人権教育室の担当者にも年度始めから相談を行っており、1月に小学校を訪問して打ち合わせを行った。

参加者は6年生の2クラス約40名で、1クラス5～6名ずつの4チームに分かれ、合計8チームとなった。教室は2クラスで計5つを使用した。運営は、ゼミ生と、次期ゼミ生を含む学生協力者、筆者らの合計14名で行った。この学校にも、6年生に1名中国ルーツの女子児童が在籍していたが、日中両言語使用可能とのことだった。担当教員は、その児童が普段中国語ができることを周りに披露する機会がないからよい機会になると話していた。

脱出ゲームの結果として、制限時間内に全チームが脱出に成功した。その後、中学校での実践と同様に謎及び中国文化の解説をゼミ生が行い、中国にルーツのあるゼミ生が自身の体験を語って、小学生たちに周りの外国ルーツの児童への理解を呼び掛けた。その後、スタッフの反省会を行い、感想、改善点を話し合ったが、このときにはほとんどゼミ生が進行を行った。

表1. 脱出ゲーム実践後の生徒へのアンケート結果(その1)(中学生 $n = 86$, 小学生 $n = 39$)

		とても	まあまあ	どちらとも	あまり	ぜんぜん
脱出ゲームは楽しかったか	中学生	69(80%)	14(16%)	3(3%)	0	0
	小学生	38(97%)	1(3%)	0	0	0
脱出ゲームは難しかったか	中学生	29(34%)	45(52%)	10(12%)	2(2%)	0
	小学生	15(38%)	21(54%)	1(3%)	0	2(5%)

表2. 脱出ゲーム実践後の生徒へのアンケート結果(その2)(中学生 $n = 86$, 小学生 $n = 39$)

		とても そう思う	少し そう思う	どちらとも いけない	あまり 思わない	ぜんぜん 思わない
ストーリーはわかりやすかったか	中学生	61(71%)	18(21%)	6(7%)	1(1%)	0
	小学生	31(79%)	8(21%)	0	0	0
中国語や中国文化について理解できたか	中学生	49(57%)	31(36%)	6(7%)	0	0
	小学生	26(67%)	12(31%)	1(3%)	0	0
中国語や中国文化をもっと学びたくなったか	中学生	32(37%)	37(43%)	15(17%)	1(1%)	1(1%)
	小学生	27(71%)	9(24%)	1(3%)	1(3%)	0
チームで力を合わせて脱出ゲームに取り組めたか	中学生	66(77%)	16(19%)	4(5%)	0	0
	小学生	31(79%)	8(21%)	0	0	0
今後外国の言語や文化に関する脱出ゲームに参加したいか	中学生	46(53%)	23(27%)	14(16%)	3(3%)	0
	小学生	33(89%)	4(11%)	0	0	0

4. 調査

4. 1. 調査の目的

脱出ゲーム開発という活動により、脱出ゲームを体験する小中学生の意識の変化と、脱出ゲームを開発するゼミ生たちの多文化共生に対する主体的な学びという二つの効果が期待できる。それらの効果は得られたのか、どのように得られたのかを明らかにするために、2種類の調査を行った。なお、調査は事前に学内の倫理審査を受け、承認を得ている。

4. 2. 調査方法

4. 2. 1. 脱出ゲームを体験した小中学生に対するアンケート調査

調査対象者は、脱出ゲームに参加した中学校3年生と小学校6年生であり、脱出ゲームと解説終了後に担任を通してアンケートが配布された。中学生に

はタブレットを用いてオンラインでアンケートが行われ、86名から回答を得た。小学生にも一部の自由記述を除く同内容のアンケートを紙面にて行い、39名から回答を得た。質問内容と結果を表1と表2に示す。

4. 2. 2. 脱出ゲームを制作したゼミ生に対するインタビュー

調査対象者は、今回の脱出ゲームを制作した3年次のゼミ生5名であり、インタビューを行った順にA～Eとする。中学校での脱出ゲームから2週間後の2022年1月初旬に、個別に対面で25分程度の半構造化インタビューを行い、率直な感想や学びの内容、今後の多文化共生社会への関わりなどについて尋ねた。許可を得て録音し、文字化したものをデータとし、分析する。分析の方法として、定性的コーディングとカテゴリー化(佐藤, 2008)を行い、語りの要約を行った。調査の結果は4. 3. 2. に記す。

4. 3. 調査結果

4. 3. 1. 脱出ゲームに参加した小中学生の意識

アンケート内容は、脱出の成功／失敗を問うものと、表1と表2の計7項目である。表1の2項目に対する理由(中学生のみ)と、気づいたことや感想については全員に自由記述で回答を求めた。

表1の結果より、小中学生ともに脱出ゲームが楽しめるものであったということがわかる。特に小学生は、97%が「とても楽しかった」と回答している。脱出に成功したのは、中学校では18チーム中3チームであったが、難易度については、「まあまあ難しかった」が45名(52%)で最も多く、自由記述欄にも、難易度のちょうどよさに言及しているものが12あった。小学生は全チームが脱出に成功したが、難易度については、「まあまあ難しかった」が21名「とても楽しかった」が15名で、あわせると92%になる。難しいが達成感があって楽しめる内容であることは、制作者の狙い通りだった。

表2の結果より、すべての項目において、「とて

もそう思う」「少しそう思う」を合わせて8割を超えており、高い評価が得られたことがわかる。特に小学生は、言語や文化に対する興味関心が高く、もっと学びたいという意欲が高く表れていた。これは、年齢によるものか、あるいはこの小学校においてこれまで多文化教育の実践を多く行ってきたという積み重ねの成果であるとも考えられる。中学生の中にも、「このゲームを通して、多文化について高校や大学で学べたらいいなと思いました」のように、将来の希望が書かれたものもあった。ストーリーのわかりやすさについては小学生の方が評価が少し高いが、中学校での実践後に改善を行った成果が表れたと言える。

最後の自由記述に多く表れたキーワードは、小中学生ともに共通しており、「楽しい」「中国／中国語」「文化」「知る」「学び／学ぶ」であり、「楽しい」が最も多かった(中学生43回、小学生19回)。全体的に「中国のことばや文化を楽しみながら知り、学ぶことができた」ということがうかがえる。また、「みんなの協力があればわからない所もすらすらわかっ

表3. ゼミ生のインタビュー結果概要

仮名	属性	語りの要約
A	日本語教育コース受講, 教育実習 済, 基礎ゼミ受講	謎・ストーリー制作には経験と時間の無さから、不安と焦り、難しさもあり、協働の難しさも感じたが、結果的には生徒も喜んでくれたのでよかった。今回は2つの言語と文化を扱うことで2つに対するものの見方が養われた。
B	日本語教育コース受講, 教育実習 未	当日運営に対する反省はあったが、生徒も喜んでくれて、異文化理解の入口提供という目標が達成されてよかった。協働の大切さと難しさを学び、人前で話す苦手意識の克服ができた。
C	基礎ゼミ受講	脱出ゲームが好きで経験もあるため、制作に対する反省点や改善すべき点は多々あるが、異文化理解の入口提供という目標も達成され、生徒の喜ぶ姿を見て、特別な体験になったと感じる。多文化共生に関する学びも大きく、企画・運営の方法の学びもあり、就活に向けて貴重な機会となった。
D	日本語教育に関する授業の受講 なし	制作に対する不安と焦りがあったが、今までに苦手としてきた協働のおかげと楽しさもあって制作を進めることができた。中国ルーツのゼミ生と接することで異文化理解が進み、それを生徒たちにも伝えたいと思った。
E	日本語教育コース受講, 教育実習 済, 基礎ゼミ受講, 中国ルーツ	企画から制作、実践までずっと楽しく、生徒が喜んでくれたことで成功したと感じ、達成感があつた。多文化共生についてはこれまで当事者として、またサポートする側として経験があるので、今回は制作を通してPC操作習熟の学びが大きかった。今後は、まだ多文化共生が実現していない社会に対して、協働で発信していきたい。

たりするところが多かった。「普段あんまり喋らない子が凄く楽しそうにして嬉しくなりました」のように、チームで協力する楽しさについても多くの言及があった。小学生では、「うまい／上手」という記述も多く見られ、脱出ゲームを大学生が制作したことへの感想が寄せられた。中学生にも、脱出ゲームを制作し、実践に訪れた大学生へのねぎらいのことばがあった。

4. 3. 2. 脱出ゲーム開発プロジェクトに対するゼミ生の態度と学び

インタビューデータの分析の結果、脱出ゲーム開発に対するゼミ生の態度と学びに関して、28のコードが得られ、全体に合計で145のコードが付与された。

まず、各自の語りの要約を表3に示す。語りの内容と各自の日本語教育に関する知識の有無が関係していると考え、属性欄には日本語教育関連科目の受講の有無を示した。属性欄の「基礎ゼミ受講」とは、第一筆者が担当するやさしい日本語をテーマとした2年次半期の基礎ゼミナールのことである。なお、ゼミ生の発話を引用する際には、()に発話番号を記す。

ゼミ生が語った内容は、それぞれの学生のそれまでの経験や性格により特徴があるが、共通するのは、「興味があって面白そうだなと思ったが、脱出ゲーム制作は初めての経験でストーリーや謎制作が難しく、最後は時間がなくて焦った。しかし、生徒が楽しんでやっている様子やアンケート結果を見て、やって良かったと達成感を持った。」というものである。

表4. ゼミ生に対するインタビューの分析結果 (カテゴリー, 主なコード, 発話例)

カテゴリー	主なコード	発話例
主体的な学びの態度	主体的な学びの態度	むしろやらななって感じだったんですけど (A38)
プロジェクトに対する思い	貴重な・特別な体験	いや、ほんまにいい経験になったんで。こんなん、多分やることないですもんね、人生であんまり。(D70)
	制作に対する不安と焦り	率直に、全くしたことない経験だったので、正直不安はありました。(C12)
プロジェクトからの学び	協働の大切さ	何がすごい大事かって、仲間との協力というか、その部分が一番でかかった。(C66)
	企画・運営の方法の学び	最初から、企画から何やらまで全部やったんで、(就活に)生かせるんじゃないかなと思います。(D72)
協働に対する考え	協働の難しさ	みんなの一つのものを作るから、みんなの時間というか、ここまでやってくるっていう時にちょっと欠けてたりしたら、その分もカバーみんなでしなきゃいけないから、そこが大変かなって思いました。(B42)
目標に対する達成度	生徒が喜んでくれたことへの喜び	実際に自分たちがゼロから作ったものを、子どもたちに楽しんでもらえる姿を見て、「うわ、めっちゃいいな」って正直思って。(C14)
	異文化理解の入口提供という目標の達成	中国に関しての固定観念というか、結構根付いてるんで、それをちょっとでも壊せるようにできるような、脱出ゲーム作りができたんじゃないかなと思います (D52)
多文化共生への態度	多文化共生に関する学び	発表のために資料を読み込んだこともそうだし、そういう外国ルーツのある子どもがどういうふうにごろごろしてるのかとか、どういう扱いを受けてるのかとか、やっぱり一回触れたことって、なかなかすぐには抜けないんで (C48)
	多文化共生社会に対し自分ができること	多文化共生もやらないといけないですよという、伝えていきたいです。(中略)自分から伝えていこうかなという感じですね、これからは。(E39)

また、協働で創り上げる楽しさと同時に、情報共有の難しさと大切さについても多くが言及していた。テーマと目標を決めて企画、制作し、運営するという貴重な体験をし、今後の就活にも生かせるという意見もあった。

次にカテゴリーごとに見ていく。コードを6つのカテゴリーに分け、主なコード、発話例とともに表4に示す。

まず、負担の大きい活動であったにも関わらず、全員が活動を嫌だと思わず、楽しさから、あるいは完成させる責任感から、自ら参加し、「主体的な学びの態度」が表れていた。「プロジェクトに対する思い」には、プロジェクト進行において、制作に対する興味と期待、楽しさ、難しさ、不安と焦りなどの気持ちが含まれている。「プロジェクトからの学び」においては、協働の大切さ、責任感、企画・運営方法の学び、多面的に見る視点の涵養、PC操作の習熟、人前で話す苦手意識の克服など、各人がさまざまな学びを得たことがわかる。「協働に対する考え」に関しては、学びだけでなく、その難しさや反省と工夫についても語られた。「目標に対する達成度」では、実際に生徒たちが喜んでゲームに参加しているのを見たり、評価の高かったアンケート結果を見て、異文化理解の入口を提供できたことに対する達成感が表れている。「多文化共生への態度」については、授業やプロジェクトを通じた多文化共生についての学びを語ったのがC、興味を持ったことを示したのがBとD、学んだことから社会に対してこうなってほしいと語ったのがD以外の4名だった。

5. 考察

本章では、3年次のゼミナールで行った脱出ゲームの開発が、学生の主体的な学びにつながったのか、またそのゲーム自体が多文化共生社会の実現に

資するものになり得るのかを明らかにするという目的に照らして、考察を行う。

5. 1. 脱出ゲーム開発プロジェクトは学生の主体的な学びにつながったか

学生の主体的な学びにつながる、アクティブラーニングやサービスラーニングの観点から、脱出ゲーム開発にどのような効果があったのかを考察する。

まず、アクティブラーニングの効果について、学生は、①他の受講生との関わりを持つ活動などで刺激を受け、②授業で自ら学習内容を言語化する活動により知識の習得も促され、③また習得した知識を活用し、問題解決能力などの幅広い能力を向上させられる(中井, 2015)ことが挙げられている。

今回のプロジェクトにおいて、ゼミ生は共に一つの脱出ゲームを制作し、実践することが目標だったため、制作の進捗を共有したり、意見を出し合って改善していく必要があり、互いの関わりが前提であった。インタビューでも、協働に関する言及が多く表れており、協働の大切さを学び、情報共有の難しさや公平な分担に対する葛藤も経験している。

学習内容というのは、ここでは多文化共生社会全般についてであり、授業の前半ではゼミ生は技能実習生や外国にルーツを持つ子どもに関する新聞記事や外国にルーツを持つ当事者が書いたエッセイ、在留外国人に関する統計データなどの資料を読んで発表やディスカッションすることで言語化し、知識の習得が促されたと言える。これらの内容が直接脱出ゲームに埋め込まれていったわけではないが、在留外国人の状況や生きづらさを知り、多文化共生社会の実現をどのような方法で成すことができるのか、考える機会になったと言える。脱出ゲームのストーリーに、中国にルーツを持つ生徒を登場させ、参加者に中国語が聞こえるが意味がわからないという体験をさせるというのは、得た知識が反映された部分

であると言える。また、企画や運営において他者との協働を通じ、問題解決能力などの幅広い能力を向上させることができたことがわかった。

主体的な学びが促されたかについては、4. 3. 2. のインタビュー結果で見たように、自ら責任感を持って楽しみながら取り組んでいたことがわかる。脱出ゲーム制作については、ゲームの専門家でもなく、中国語・中国文化の専門家でもないゼミ担当教員に頼れないため、学生が主体的に学ぶしかなかったことも一つの要因であると考えられる。教員の役割は学生が学ぶ環境を整えるファシリテーターであり、実践の現場や人とつなげるコーディネーターであった。

次に、今回のプロジェクトがサービスラーニングとして機能していたかを考察する。サービスラーニングの導入は、①専門教育を通して獲得した専門的な知識・技能の現実社会で実際に活用できる知識・技能への変化、②将来の職業について考える機会の付与、③自らの社会的役割を意識することによる、市民として必要な資質・能力の向上に効果があるとされている(中央教育審議会, 2012, p. 38)。

まずは、②将来の職業について考える機会の付与から考える。これに直接関連するのはゼミ生Cであるが、Cは今回のプロジェクトで、エンタメ性のある脱出ゲームの制作と運営の体験をしたことにより、自身が何に興味があるのかがはっきりして、就職選択の焦点を絞ることができたと語っている。しかし、それ以外の4名のインタビューからは、職業についての言及はなく、将来の職業について考える機会となっていたかは不明である。

次に、①専門教育を通して獲得した専門的な知識・技能の現実社会で実際に活用できる知識・技能への変化と、③自らの社会的役割を意識することによる、市民として必要な資質・能力の向上を合わせて考える。専門的知識というのは、今回の活動では多文化共生に関する知識であり、そこで得た知識を

子どもたちに伝えるためのツールとして、脱出ゲームを開発したと言える。しかしながら、ゼミのテーマである多文化共生と脱出ゲーム制作を明確につなげていたのはゼミ生のうち2名であったことがインタビューで明らかになった。脱出ゲーム開発の目的とゼミ活動での位置づけをより明確にゼミ生自身に持ってもらう必要があった。そのうちCは、多文化共生社会を創っていこうとするゼミのテーマと、今回の脱出ゲーム制作のつながりを聞かれて、以下のように語っている。

結構つながってました。だから、外国ルーツの子どもってというのは、やっぱり日本語教育とか、そっち専攻で学んでる人たちじゃないと、知り得ないような情報とかもたくさんあったので。私も完璧にまだ分かれたわけじゃないんですけど、いろんな資料とか、発表のために読んでたりとかすると、「そんなんあるんや」みたいな、全く知らなかった情報とかもたくさんあったので、それを踏まえた上で脱出ゲームを作るってなると、そういう子たちに向けてもだし、私たちみたいに、普通に日本人として生活してる子たちにも向けたら、ある意味共生なのかなって。その脱出ゲームの場自体も多文化共生なのかなって思うので、結構つながりはあるのかなっていうのは思います。(C40)

また、Eは、自身が小学生の時に中国から来日し、当事者としての経験を持っているため、今回のプロジェクトに対する目標が明確であった。自身が今まで見てきた、多文化共生に無関心だったり嫌悪の意識を持つ人々に対して自文化を紹介したいという想いで取り組んでおり、今後多文化共生社会実現のために何ができるのか、したいかについても語っている。自らの社会的役割を意識することによって、市民として必要な資質・能力の向上が促された例である。

一方で、Aは謎制作に集中するあまり、ゼミのテーマを忘れてしまっていたことを語った。そして、今回は中国と日本の言語文化を取り上げたためか、「多文化というよりは2つの取り組みになったので、多文化っていう印象がないのかなと思います。これがいろんな言語を入れてやってたのであれば、多文化なのかなみたいな。」(A60)という発想になっていた。

Dは日本語教育に関する授業をこれまでに受講しておらず、ゼミのテーマについての知識もほとんどない状態から活動を開始した。しかし、中国ルーツのEとの関わりを通して中国文化の面白さを知り、メディアで取り上げられるような悪い対中感情を払拭し、中国文化の面白い面を伝えたいと思うようになった。中国ルーツのゼミ生Eが仲介者として重要な役割を果たし、DはEに触発される形でゼミの目的である「多文化共生の文脈において、他人事を自分事として捉えられるようになる」ことに合致した気づきを得ている。

しかし、中国の言語文化を子どもたちに伝えることの大切さを実感しながらも、自身が多文化共生社会に対して何ができるのか、そして今後の多文化共生社会の展望について聞かれると、BとDは英語の必要性に言及した。木村(2022)は、英語偏重で言語文化の多様性を尊重しない日本社会を批判しているが、学生の間にも「外国人＝英語」の意識が根深いのは常々感じることである。2年次の基礎ゼミナールでは、やさしい日本語と多文化共生をテーマに学習を行ったが、BとDは受講しておらず、日本に住む／日本を訪れる外国人の多くが英語圏以外の出身であり英語が必ずしも有効ではないという認識がなかった可能性がある。日本には多様な言語話者が住み、彼らの言語と文化を我々も学ぼうとすることで、複言語・複文化への意識が促され、多文化共生社会の実現に一步近づくのではないだろうか。そして今回の脱出ゲーム開発はそこにつながるもので、

子どもたちに身近な隣語を学んで使ってみてもらうことを目標とするという理念が明確に共有できていなかったように思う。

脱出ゲーム開発は学生の主体的学びを促すのにいい方法ではあるが、今回の調査によって、理論(知識)の部分の学習が足りなかったこと、理論と実践とのつながりが明確ではなかったことが反省点である。複言語・複文化主義とは何なのか、多文化共生社会とはどのような状態か、日本の現状はどうか、その実現には何が必要か、などについては、さらに資料を読み、ディスカッションして理解したうえで、何のために脱出ゲームを制作し、実践するのかを考える必要があった。

5. 2. 複言語・複文化脱出ゲームは多文化共生社会の実現に資するか

まずは、今回開発した脱出ゲームが、児童生徒の多文化共生への態度にどのような変化を与えたのかを考察する。脱出ゲーム後の小中学生へのアンケート結果から、「中国語や中国文化をもっと学びたくなったか」に対し、「とてもそう思う」と答えたのが中学生は37%、小学生は71%であり、「少しそう思う」と合わせると中学生は80%、小学生は95%となった。また、今回の中国語・中国文化の脱出ゲームを経験して、「今後、外国の言語や文化に関する脱出ゲームがあったら参加したいか」に対し、「とてもそう思う」が中学生は53%、小学生は89%、「少しそう思う」と合わせて、中学生は80%、小学生は100%という結果となった。

自由記述にも、「もっと中国のことを知りたい」「中国の漢字に興味を持った」「中国語を学びたいと思った」「多文化っていいな」「多文化について高校や大学で学べたらいいな」といった、複言語・複文化への関心が喚起されたコメントが書かれていた。

以上のことから、脱出ゲームを通して、中国語・中

国文化あるいは多文化に興味を持ち、さらに学びたいと思った児童生徒が多かったことがわかる。脱出ゲームが他の言語や文化に対する理解を促し関心を持たせるツールとなり得ると言えるだろう。児童生徒たちにとって今回の複言語・複文化脱出ゲームの体験は入口に過ぎないが、これがきっかけとなり、意識や行動の変化につながることを期待する。

また、中国ルーツのゼミ生の経験談に対し、「自分もそういう経験あるので、気持ちはとてもわかります」と自身のルーツについて書いてくれた生徒もいた。中学校教員からは、自分のルーツを公にしている生徒もいるという話を事前に聞いていたが、その生徒にとっても少しでもエンパワーされるようなものであればいいと考える。しかし、ゲームの登場人物である中国ルーツの李さんに関するコメントはなかった。児童生徒たちに身近にいる外国ルーツの人たちへの関心と理解を促すものにしたかったが、ストーリーや登場人物の見せ方に改善の余地があるだろう。今回は、中学校の教員と事前に相談し、脱出ゲーム後の解説の際に、中国にルーツのあるゼミ生が自身の体験を語り、生徒たちに周りの外国ルーツの生徒への理解を呼び掛ける機会を設けたが、このゲームで得られた興味関心を、自身を取り巻く身近な問題に落とし込んでいくためにも、学校側とのさらなる協働を模索する必要がある。

次に、このゲームが児童生徒にとっても、「主体的・対話的で深い学び」を促すものになっていたかについて考察する。藤川(2017a, p.4)は、「主体的・対話的で深い学び」のためには、(1) そのゲームに意欲・関心を持てるようにする、(2) 学習者が自己のキャリア形成と関連付けられる、(3) 多様な人々と対話をしながら進める、(4) 一手ずつ熟考しながら進める、(5) 自己の活動を振り返ることができる、(6) 教科内容にふさわしい活動が促されることがゲーム開発の条件だとしている。

(1) については、上記で確認したが、十分満たすも

のであった。(2)は、明示的に「多文化について高校や大学で学べたらいい」と書いた生徒もおり、キャリア形成に関連する部分はあったと考える。(3)は、グループで相談しながら謎を解き、そして中国語のキーワードを使ってスタッフとのやり取りを促すデザインにしていた。(4)は時間制限はあれど、児童生徒たちは謎をクリアするために集中して考えていた。(5)は、謎の答えが合っているかどうかすぐフィードバックが得られ、またゲーム後に解説があるため、クリアしている。(6)については、教科内での学習ではないため、考察から外す。以上より、このゲームが、「主体的・対話的で深い学び」を促すものになっていたと言える。

また、福山(2022)は、脱出ゲームの教育利用のメリットを、①学習者に高いレベルの楽しさを与え、活動へのエンゲージメントを生み出す、②チームワーク、コラボレーション、コミュニケーションを促進する、③問題解決を通じた学習を行うことができる、④批判的・分析的思考や推論スキルを養うことができる、としている。これらは、すべて満たしていると言えるだろう。

今回ゼミ生たちは、ゲーミフィケーションの理論は学習せずに脱出ゲーム制作に取り組んだが、見本にしたゲームからそれが自然に取り込まれていた部分も大きかった。今後は、ゲーミフィケーションの理論や、小中学校での「主体的・対話的で深い学び」についても学んだうえで脱出ゲーム制作を行うといいだろう。

6. まとめと今後の展望

本稿では、大学3年生のゼミで開発した、中国語・中国文化を学べる複言語・複文化脱出ゲームの制作から実践までについて報告した。そして、脱出ゲーム開発がゼミ生の主体的な学びを促したのか、またそのゲーム自体が多文化共生社会の実現に資するも

のになり得るのか、成果と課題について検討した。

ゼミ生へのインタビュー調査の結果から、脱出ゲーム開発はアクティブラーニングやサービラーニングの要素も含まれており、学生の主体的な学びを促すものとなっていた。学生たちはまったく形の無いところからゲームの開発を始め、実践までの過程を他者との協働で行った。しかし、ゼミのテーマである多文化共生と脱出ゲーム制作が学生の中で明確につながっていないこともわかり、理論の学習と理念の共有の必要性に気づいた。

脱出ゲームに参加した小中学生に対するアンケート調査の結果からは、脱出ゲームが中国語・中国文化を他者と協働して楽しみながら学べるものであったことがわかった。さらに言語や文化を知りたい、将来学んでみたいといったアンケートへの記述もあったことから、これからの主体的な学びにもつながっていく可能性がある。複言語・複文化脱出ゲームが他の言語や文化に対する理解を促し関心を持たせるツール、異文化理解の入口となり得ると言えるだろう。確かに、1. の実践の背景で指摘したように、今回の脱出ゲームも参加者にとっては一時的な（一度きりの）活動にすぎないのかもしれない。しかし、子どもたちの複言語・複文化への関心が高いことがわかったので、多くの学校に在籍するさまざまな国にルーツを持つ子どもたちやその保護者、地域に住む留学生など、身近な存在に関心を向けさせることもできるだろう。この入口の先に何があるのか、今回の脱出ゲームが一時的なものにならないために何をすべきかは、さらに検討の余地がある。

また、アクティブラーニング、サービラーニングの観点からの大学生の学びと、脱出ゲームを体験した小中学生の学びに止まらず、脱出ゲームを実施した学校に在籍する外国にルーツを持つ子どもたちや教職員、保護者など、第2、第3の受益者を生む取り組みとして捉えたときに、どのような波及効果があるのかも引き続き考えたいと思う。

今回は中国語・中国文化を題材としたが、脱出ゲーム開発・改善を毎年のゼミ活動として継承・継続していき、今後は別の言語や文化でも制作したいと考えている。そして、より多くの小中学生に体験してもらい、社会変革を目指した長期的取り組みとして行っていきたい。さらに、今回のゼミ生の事例から、異なる背景を持つ他者との協働が、ゼミの目的である「他人事を自分事として捉える」契機となることがわかった。さまざまな外国にルーツを持つ人々とゼミ生が協働で脱出ゲームを開発することで、ゼミ生にとってより大きな学びをもたらし、そして双方にとって、また脱出ゲームの参加者にとって、より意義のあるものになるだろう。今後は、当初の目的であった多様なルーツの人々と日本人市民とが協働してゴールを目指せる脱出ゲームを、多様なルーツの人々とともに開発することにも挑戦していきたいと考える。少しでも多文化共生社会に近づくよう学生たちとともに実践を重ねていきたい。

謝辞 実践にご協力くださった小中学校の先生方、参加してくれた児童生徒の皆さん、そして協力してくれた学生たちに心より感謝いたします。また、脱出ゲーム制作についてご指導くださった異言語Lab. 代表の菊永氏、中国語・中国文化についてご助言くださった稲垣先生にも厚く御礼申し上げます。

文献

浅田義和, 前田佳孝, 鈴木義彦, 川平洋, 菊地元史 (2020). 脱出ゲームにシミュレーションを組み合わせた, 初年次教育の新たな試み『医学教育2020』51(6), 685-689.

奥村三葉子, 櫻井直子, 鈴木裕子(編) (2016). 『日本語教師のためのCEFR』くろしお出版.
外国人材の受入れ・共生に関する関係閣僚会議 (2022年4月13日). 『外国人との共生社会の

- 実現に向けたロードマップ (案)』[パブリックコメント:任意の意見募集]. <https://public-comment.e-gov.go.jp/servlet/PcmFileDownload?seqNo=0000234670>
- 外務省, 神奈川県, 国際移住機関 (IOM) (2010年2月). 『外国人を受け入れる地域社会の意識啓発に関する提言』外務省領事局外国人課. https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/local/database/pdfs/workshop_houkoku01.pdf
- 菊永ふみ (2018). 『異言語脱出ゲーム』(商標登録6042584). <https://www.j-platpat.inpit.go.jp/c1800/TR/JP-2017-120380/FF6BD4002E6F82C64A554F155BA70D599367D7626B7391EAF4B81A4A05A932A1/40/ja>
- 北出慶子 (2020). 外国人・留学生支援ボランティア活動を通じた学びと課題—日本語教育人材育成のための多文化サービス・ラーニング開発に向けた系統的レビューの試み『立命館言語文化研究』31(3), 19-38.
- 木村護郎クリストフ (2018). 言語が異なる人と何語でどのように話すのか—お互いの言語を使う意義と方法について. 泉水浩隆 (編)『ことばを教える・ことばを学ぶ—複言語・複文化・ヨーロッパ言語共通参照枠 (CEFR) と言語教育』(pp. 87-108) 行路社.
- 木村護郎クリストフ (2022). 日本社会を開く妨げとしての英語尊重. 村田和代 (編)『越境者との共存に向けて』(pp. 153-178) ひつじ書房.
- 工藤泰志 (2021年10月20日). 『第17回日中共同世論調査分析』言論NPO. <https://www.genron-npo.net/world/archives/11547.html>
- 国際文化フォーラム (n.d.). 「きっかけをつくる—りんごをかじろう」国際文化フォーラムについて. <https://www.tjf.or.jp/#category-21>
- 佐藤郁哉 (2008). 『質的データ分析法—原理・方法・実践』新曜社.
- 佐藤賢一, 王戈, 伊吹勇亮, 志賀浄邦, 山内尚子, 小林慎一, 柴孝夫 (2015). ゼミ・研究室活性化にむけた全学および1研究室の取組み, 成果および課題—学生が主体的に学び, 真の実力を身につけて大学を巣立つために『高等教育フォーラム』5, 57-73.
- 出入国在留管理庁 (2021a年3月31日). 『令和2年末現在における在留外国人数について』[報道発表資料]. https://www.moj.go.jp/isa/publications/press/13_00014.html
- 出入国在留管理庁 (2021b). 『令和2年度在留外国人に対する基礎調査報告書』法務省出入国在留管理庁政策課外国人施策推進室. <https://www.moj.go.jp/isa/content/001341984.pdf>
- 杉本香, 樋口尊子 (2020). 地域日本語教室と大学の日本語教師養成課程の連携による交流会の実践—多文化共生社会を目指して『言語教育実践—イマ×ココ』8, 88-98.
- 中央教育審議会 (2012). 『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて—生涯学び続け, 主体的に考える力を育成する大学へ(答申)』. https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm
- 中井俊樹 (編) (2015). 『アクティブラーニング』玉川大学出版部.
- 西郡椋也, 塩田星児, 衛藤祐樹, 西水翔子, 藤谷直明, 山本恭子, 宮崎英士 (2021). 学生企画によるオンラインを用いた脱出ゲームの試み『医学教育2021』52(3), 283-284.
- 西山教行 (2010). 複言語・複文化主義の形成と展開. 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. 22-34) くろしお出版.
- 人間文化研究機構 (2020年3月27日). 人文知コミュニケーションにインタビュー! 新永悠人さん

- 『NIHU Magazine』51. https://www.nihu.jp/ja/publication/nihu_magazine/051
- 長谷川敦史 (2015). 大学図書館における「脱出ゲーム」とゲーミフィケーションの可能性『ふみくら』87, 2-4.
- 平高史也 (2020). 複言語主義にもとづく言語教育の改革—英語が苦手な若者ではなく, 異言語異文化に寛容な人を多数育てるために『KEIO SFC JOURNAL』19(2), 20-43. <https://gakkai.sfc.keio.ac.jp/journal/assets/SFCJ19-2-01.pdf>
- 福山祐樹 (2022). 教育目的の脱出ゲームが社会情動的スキルに与える影響に関する考察『日本デジタルゲーム学会第12回年次大会予稿集』(pp. 116-119).
- 藤川大祐 (2017a). 教師よ, ゲーム・デザイナーたれ—「主体的・対話的で深い学び」のつくり方. 藤川大祐 (編)『ゲーミフィケーションでつくる! 「主体的・対話的で深い学び」』(pp. 2-8) 学事出版.
- 藤川大祐 (2017b). アクティブ・ラーニングとゲーミフィケーション—「主体的・対話的で深い学び」のデザインに関する考察『千葉大学大学院人文社会科学研究所研究プロジェクト報告書』319, 1-9.
- 丸山史 (2019年5月14日). 手話と音声で謎解きしよう—ろう者の女性 脱出ゲーム考案『朝日新聞』夕刊大阪版, 6面.
- 文部科学省 (2022年3月25日). 『「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査(令和3年度)」の結果(速報)について』[報道発表]. https://www.mext.go.jp/content/20220324-mxt_kyokoku-000021406_01.pdf
- 山田泉 (2018). 「多文化共生社会」再考. 松尾慎 (編)『多文化共生社会—人が変わる, 社会を変え
る』(pp. 3-50) 凡人社.
- 吉田香奈, 小澤孝一郎, 於保幸正, 古澤修一, 西堀正英, 田地豪 (2013). 学生の主体的学びの確立に向けた授業方法の改善—教養ゼミへのPBLの導入[実践報告]『京都大学高等教育研究』19, 25-36.
- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.
- Nicholson, S. (2015). *Peeking behind the locked door: A survey of escape room facilities* [White Paper]. Retrieved May 5, 2022 from <https://scottnicholson.com/pubs/erfacwhite.pdf>

Article

Development of “Plurilingual and Pluricultural Escape Game” as an entrance to a multiculturally convivial society:

Toward university students’ proactive learning

SUGIMOTO, Kaoru*

Osaka Ohtani University, Japan

HIGUCHI, Takako

Osaka Ohtani University, Japan

Abstract

The number of foreign residents in Japan is increasing year by year. However, it is difficult to say that Japan today is a multiculturally convivial society. The author, who is in charge of Japanese language teacher training at a university, focuses on multicultural conviviality and Japanese language education in her seminar, aiming to help students learn to see the connection between themselves and others in a broader multicultural community. Therefore, we attempted to create a “Plurilingual and Pluricultural Escape Game,” introducing Chinese language and culture, that would serve as a gateway to multicultural conviviality, and to put it into practice in an elementary school and a junior high school. In interviews with seminar students, the development of the escape game appeared to include elements of active learning and service learning, which encouraged students’ proactive learning. However, the author considers that the students did not learn enough about the theory element of multiculturalism, and the connection between theory and practice was not clear. The results of a questionnaire survey of the participating elementary and junior high school students showed that they enjoyed learning Chinese language and culture in cooperation with others. Based on this activity, plurilingual and pluricultural escape games can be a tool to promote understanding and interest in other languages and cultures, and a gateway to intercultural understanding.

Keywords: gamification, active learning, service learning, collaboration with others, social contribution

Copyright © 2022 by Association for Language and Cultural Education

This work was supported by the “Osaka Ohtani University 2021 President’s Discretionary Fund for Educational Reform Promotion Project.”

* *E-mail:* sugimokao@osaka-ohtani.ac.jp

論文

日本語学習のオンラインコミュニティにおける
「潜伏者」の捉え直し

発話・投稿しない学習者に着目して

陳 静怡*

(大阪大学大学院言語文化研究科)

概要

現在、遠隔教育は時間・空間の制約を超え、学びを保障する教育手法として注目されている。本稿は遠隔日本語プログラムの開発と教育実践で問題視されている発話・投稿が少ない消極的参加の現象に着目した。成人日本語のオンラインクラスにおける参与観察に基づき、発話・投稿の少ない学習者2名の事例を取り上げ、その学習過程を記述・分析した。その結果、産出のための言語技能の習得・向上を思い通りに進めることができない状況、学習活動や教師との学習スタイル・学習観の衝突、産出活動への不安やストレスなどの理由から、見ること・聞くこと中心の学習を主体的に選択していることが明らかになった。学習者が現実世界の社会的圧力から一時的に逃げられる居場所をバーチャル世界に見出したり、カリキュラムや教師の期待通りではなく、自らが理想とする言語学習を遠隔環境でデザインしていることも窺われ、教える側からは消極的と捉えられがちな参加状況を学習者の視点から捉え直す必要性が示唆された。

キーワード：遠隔言語学習、学習者の視点、自律学習、実践コミュニティ、参与観察

Copyright © 2022 by Association for Language and Cultural Education

1. 遠隔学習過程に焦点を当てる必要性

情報インフラが整備されグローバル化した現代において遠隔教育¹は時間と空間の制約を超え、学びの

機会を保障する教育手法として注目を集めている。日本語学習の目的やニーズが多岐にわたる世界各地の学習者のために、これまで様々な Web 教材やスマートフォン用アプリが開発されてきた。国際交流基金によって開発された学習管理システム (LMS) を備えたプラットフォーム「JF にほんご e ラーニングみなど」をはじめ、Web 会議システムを取り入れた様々な遠隔コースの開発・実践が行われている(武田ほか, 2017; など)。さらに、2020年から続く新型コロナウイルス感染症 (COVID-19) の蔓延によ

本研究は JST 次世代研究者挑戦的研究プログラム JPMJSP2138 の助成を受けている。

*E メール：chenjingyi002@hotmail.com

1 本研究では、羅, 寺嶋 (2006) に従い、遠隔教育を「違う時間・違う空間」、あるいは「同じ時間・違う空間」で行われる教育形態として定義する。

り、国内外の教育機関も一気に遠隔授業の企画・実践に加わるようになった(『ことばと社会』編集委員会, 2021; など)。日本語教育では、上記のようなプログラムの開発と授業の実践報告が中心となっている。これらはいずれも、テクノロジーをどのように教授活動に活用できるかという観点に基づく「テクノロジー中心のアプローチ」(メイヤー, 2010/2013)である。しかし、開発者や教師の視点に基づくこのアプローチのみでは、デザインされた環境において、学習者がどのようなリソースをどのように利用し、学習しているかの実態が見えず、今後の遠隔プログラムの開発・改善、またオンラインでの学習支援のためには十分であるとは言えない。このような理由から、学習者に焦点を当てる「学習者中心のアプローチ」(メイヤー, 2010/2013)を採用し、学習者がどのように学習しているか、その過程を明らかにすることが求められている。

本研究は、次節で詳述する遠隔プログラムの開発と授業実践で問題視されている発話・投稿が少なく、活動参加が積極的ではない学習者に焦点を当て、その学習過程と発話・投稿を控えている原因を明らかにし、遠隔学習における消極的参加を捉え直すことを目指す。

2. 遠隔言語教育の課題とオンラインコミュニティの「潜伏者」

遠隔日本語教育では、学習者が1人で学ぶ環境と仲間や教師と交流しながら学ぶ環境の両方が提供されている。前者には音声など個別技能の向上や視聴覚全体で日本語を楽しく学ぶことを助ける Web 教材やアプリ(木下ほか, 2017; 伊藤ほか, 2019)、また、教師による一方的な講義コンテンツや開発者が作成した学習コンテンツからなる非同期型遠隔コースなどがある(武田ほか, 2017)。一方、後者の

他者と共に学ぶ環境では、SNS や双方向の Web 会議システムが取り入れられている。非同期型コースで自習しながら、SNS 上の学習コミュニティで自由に質問や意見交換をするプログラム(篠原, 築島, 2015)、非同期型授業と教師・クラスメートと共に参加する同期型授業の組み合わせ(佐藤, 2021; など)、受講者同志がやりとりする掲示板を含むプログラム(千葉ほか, 2018; など)、同期型授業が中心となるプログラム(松岡, 立川, 2021; など)などがある。

これらの遠隔プログラムでは、いずれも学習管理が重要視されている。自学自習のプログラムは学習のペースを学習者自身でコントロールできるが、同期型授業が含まれるプログラムの場合、コースの進捗に合わせる必要がある。このように同期型授業では学習者による学習のコントロールはある程度制約されるが、教師や他の受講者との交流はやる気の維持や学習の継続において重要だと言われている(篠原, 築島, 2015; など)。

実際に遠隔プログラムの実践においては、受講生の書き込みややりとりが活発に行われている様子をもって、プログラムの成果を示す報告が多かった(松岡, 立川, 2021; 佐藤, 2021; 篠原, 築島, 2015)。一方、掲示板への書き込みを積極的に行っていない受講者が全体的に多いこと(千葉ほか, 2018)、授業中の発話が少なく、活動参加が積極的ではないこと(井口, 2021)、グループ活動で全く話さない人とペアになること(佐藤, 2021)が課題として取り上げられている。英語教育においても、チャットルームにおける学習者間の交渉の回数は対面環境より遥かに下回っていることが報告されている(Rouhshad et al., 2016)。さらに、投稿が少なく、タスクへの貢献が限られている「ただ乗りする人 (Free Rider)」, 「手抜きする人 (Social Loafer)」が学習者全体の40%を占めることも分かっている(Arnold et al., 2012)。このように、遠隔プログラムの開発者や教師は、オンラインコミュニティ(以降 OC)における活発なやりとりを期待しているが、実際には期待通りにいかな

い場合もある。投稿・発話が限られている学習者がOCに数多く存在し、彼らは消極的参加者として見なされているのである。

オンライン環境の消極的参加者はコンピューターサイエンスの分野で古くから着目されている。アメリカのベル通信研究所のHill et al. (1992)はOCではユーザーのほんの少数がその数とは不釣り合いほどにたくさんの投稿を行い、活動に貢献していることを指摘し、ニールセン、ブディウ(2012/2013)はこの現象を「参加の不均衡 (Participation Inequality)」と名付け、OCの参加者は多かれ少なかれ「90:9:1」の法則に従って行動していると述べている。つまり、90%の人は読むか観察するだけで、OCの活動への寄与が限られている。一方、9%は時々投稿する人で、残りの1%のみが常に積極的に投稿し、圧倒的な貢献を果たしている。OCにおいて他者の投稿を読んだり、観察したりすることを中心に行う人は潜伏者(lucker)と呼ばれ、その認定基準は研究者によって異なるが²、いずれも、「彼らは何をしないか」に着目しており、「非中心的」な存在とみなされている(Crowford, 2009)。インターネットが普及し始めた2000年前後、潜伏者の弊害をめぐる議論が行われ、彼らはOCに貢献せず、利益だけを切り取り(Smith & Kollock, 1999)、その存在は投稿する人を落胆させ、最終的にOCの衰退につながる(Lim & Tan, 2001)と考えられていた。ところが、インターネットの利用が広がり、OCを企業のプロモーション活動や学校の教育に取り入れる取り組みが増えるにつれて、潜伏の原因も明らかになりつつある。例えば、閲覧だけで自らのニーズはすでに満たされているため投稿する必要性を感じていないことや、OCを十分に信頼できるまで投稿しないこと、OCが自分に合わないことなどが潜伏の理由として挙げら

2 例えば、Preece et al. (2004)は一度も投稿しない人、Lee et al. (2006)はOCにアクセスはするが、投稿を控えている人を潜伏者として定義している。

れている(Preece et al., 2004)。Lee et al. (2006)は大学のLMSにおけるOCで参与観察を行い、現時点の知識では議論に参加できないため、投稿の代わりに、頻繁に登録し、待機の姿勢を示している人がいることを明らかにしている。彼らにとって潜伏はOCへの同調を示し、OCとの関係性を維持する方略として捉えられる。次第に、発話・投稿の優位性をもとにする「発声」³のメタファーではなく、OCにおける「傾聴者」(Crowford, 2011)、「読者」(Muller, 2011)も価値のある参加者であることが認められるようになった。

以上の研究が示唆しているように、OCでは書く・話すよりも聞く・見るを中心とする、OCの管理者や研究者にとっては不可視的な参加を望んでいる人がいる。彼らにとって、潜伏は個人が選択した未知のインターネット世界から身を守ったり、能力内の対応のみを行う策略に満ちた参加形態である。従って、「非中心的」を連想させる潜伏者という呼び方は、あくまでもOCの開発者や研究者の視点に基づくラベル付けに過ぎない。

一方、言語学習のOCにおいては、学習者の発話や書き込みなしに、彼らの進捗度や理解度を教師が把握することは極めて難しいという理由もあり、OCにおいて発話・投稿が少ないことは依然として問題と見なされている。教師による働きかけ(千葉ほか, 2018)、学習者のペアリング(佐藤, 2021)、マイク・カメラオンの必須化(井口, 2021)など、遠隔プログラムの開発者や教師から見える形での参加への促し

3 Crowford (2011)は「発声」のメタファーが価値を持つようになった経緯を述べている。1990年代にアメリカでは、テクノロジーは個人の自由な自己表現を支えるツールだと考えられていた。政治や国家に関する話題に一般民衆がインターネットを通して参加することは、議論をさらに広げ、一部の「声」が持つ権威性を弱めることができる。従って、「発声」は民主的参加として、「権力に対して真実を語る (speaking truth to power)」ことと結び付けられた。

が解決策として提案され、採用されている⁴。ところが、発話・投稿が少ないという課題は、あくまでもプログラム開発者や教師が見出したものであり、物理的に離れたディスプレイの向こう側の学習者が実際に学習しているかどうか、どのように学習しているかは開発者や教師からは察知できない。開発者や教師から不可視的な参加が可能なことが遠隔環境の特徴であり、「よく書き込む・よく話す」行動が見えないだけで、それを課題として決め付けるには疑いの余地がある。潜伏の理由やあり方は人それぞれである。本研究で注目するのは発話・投稿は少ないが、実際には遠隔プログラムを諦めたのではなく、自分なりに学習を進めている人である。本稿では開発者や教師からは見えない彼らの学習過程を学習者の視点に基づいて、遠隔環境における教師や他の学習者、また、提供されているリソースと関連づけながら記述・分析し、彼らがなぜ発話・投稿をしないかを明らかにしたい。

3. 理論的枠組み

教師不在の遠隔環境における言語学習は、基本的に学習者による自己管理のもとで進められる（千葉ほか, 2018; 井口, 2021; など）。学習者は自身の学習を管理する学習者オートノミー（learner autonomy）（Holec, 1981）を発揮し、「自分で自分の学習の理由あるいは目的と内容、方法に関して選択を行い、その選択に基づいた計画を実行し、結果を評価する」（青木, 2005, pp. 773-774）自律学習（autonomous learning）が求められている。従って、遠隔言語学習の過程の記述・分析においても、個々の学習者の自律学習に着目し、自律学習に見られる種々の意思決

定を掘り下げていく必要がある。本章では3. 1. で学習者オートノミー・自律学習の理念とそれに基づく言語教育観・学習観を確認し、3. 2. で人と人が関わり合うOCにおける自律学習を記述する理論的枠組みを述べる。

3. 1. 自律学習の理念と欧州評議会の言語政策における位置づけ

1970年代にヨーロッパでは第二次世界大戦への反省から、社会的責任を自覚する市民を育成するために、人々の生涯学習を保障する必要性が広く認識されるようになった。この背景をもとに、成人教育に由来する学習者オートノミーの理念は欧州評議会を介して、言語教育の分野に紹介された（Holec, 1981）。現在、世界は大きく変貌したが、自律学習の必要性は、国境を超えた人的移動とテクノロジーの普及により、言語の異なる人々と関わりあう機会が増加する現代社会において一層高まっている。

学習者オートノミーの概念もここ数十年間で洗練されてきた。学習目標やコンテンツ、学習のペース、評価方法の選択を含める学習管理（Holec, 1981）に加え、学習過程における気づきや内省といった認知的側面も着目された（Little, 1991）。また、どのようなコンテンツ、リソースを使用するかを教師や仲間と交渉しながら決めていく側面（Benson, 2011）や、人・ものが絡み合う空間で主体性を行使し、それを居場所に転換させる側面（Lamb & Murray, 2019）も言及されている。教室内で学習者オートノミーを育てる実践が様々な形で行われ（日本のローマ字社, 2016）、教室外の自律学習を助けるセルフアクセスセンターも立ち上げられている（日本自律学習学会, n.d.）。学習者が教師や仲間、アドバイザーと対話をしながら、自身の目標・計画を自分で設定・変更し、リソースの選択と自己評価を行い、学習のコントロールを学ぶ様子も報告されている（加藤, マ

4 潜伏が問題とされる理由は、元々遠隔コースとして設計されたプログラムとコロナ禍で止むを得ずオンラインに移行した授業で異なる可能性もあるが、本研究が対象とするのは前者である。

イナード, 2016/2022)。

自律学習に基づく言語教育・学習の枠組みも整えられつつある。欧州評議会 (2001/2014) は学習者オートノミーを理論的根拠に、言語教育の指導や評価に一般的な基準を提供する『ヨーロッパ言語共通参照枠 (Common European Framework of Reference for Languages, 以降, CEFR)』を公開した。欧州評議会の言語政策は広い社会における異言語・異文化体験に価値をおいており、教育・学習の目標を母語話者レベルに達することではなく、社会的文脈における個人の様々な活動遂行としている。学習者は「社会的行為者」、つまり「一定の与えられた条件、特定の環境、また特殊な行動領域の中で、(言語行動とは限定されない) 課題 (tasks) を遂行・完成することを要求されている社会の成員」(欧州評議会, 2001/2014, p. 9) と位置づけられている。教育においても「教えるべき事柄」を教師が前もって用意するのではなく、個人が達成したい言語活動のために必要なものを選び取っていく「行動中心主義」のアプローチが推奨されている(奥村ほか, 2016)。特に言語知識や技能に関する「言語構造的な能力」に加えて、全ての行為に必須な「一般的能力」、例えば、個人の体験や教育で得られた「叙事的知識」や活動の実行に関する「スキル・ノウハウ」、個人の性格や物事に対する姿勢、態度に関する「実存的能力」、新しいものを発見し取り入れる「学習能力」など言語活動遂行のための汎用的な能力の育成が重視されている。

言語観に関しては、欧州評議会の言語政策は個人の中の複数の言語を複合体のように捉える複言語主義の立場に基づいている。「一人の人間の中にはさまざまな特徴を持つ複数の言語能力が存在し、それらが相互に作用し合って、“その人の言葉”を築き上げている」(奥村ほか, 2016, p. 9) という考え方である。複数の言語が渾然一体となっているため、ある言語では話すことも書くこともできるが、もう一

つの言語では書くことしかできないという言語間の能力分布の不均衡と、言語知識の不十分な言語でやりとりする場合、他の言語に切り替わるといった各言語レパートリーの組み合わせや交替は積極的に認められている。ある特定の言語の学習・使用の場合には、「部分的な能力」の価値が主張されている。つまり、同一言語における様々な要素がバランスよく習得されるのではなく、機能的な観点に基づき、言語活動の遂行における個別の言語技能の活用が積極的に評価されている。このように、複言語・複文化能力の不均衡性が認められ、個人の教育や職業など言語的・文化的経験に基づき、変化し続けるもの、アイデンティティへの意識の向上に寄与するものとして捉えられている。

以上見てきたように、自律学習に基づく欧州評議会の言語教育・学習の枠組みは個人の言語活動遂行を教育・学習の目標とすることで、カリキュラムをデザインする教師の視点ではなく、目標実現のために自分で学習をデザインする学習者の視点から、学習過程を捉えることを可能にした。複数の言語能力における偏りや、特定の言語の学習・使用における部分的な能力の活用は、教師が考える「良い学習者」のあり方ではないかもしれないが、特定の言語活動の遂行を目指している学習者にとっては理にかなったものである。本研究の対象である OC の学習者について言うと、果たして彼らは発話・投稿といった産出活動の遂行を遠隔学習に求めているのか、また、話す・書く・やりとりするといった言語技能を積極的に発展させようと考えているのかを再検討する必要はある。

3. 2. 実践コミュニティにおける学習

3. 1. で述べた学習者オートノミーの理念と自律学習に基づく CEFR の枠組みは、個々人の学習過程を学習者の視点から捉え直すのに役立つ。ところ

が、Little (2017) が指摘するように、学習者オートノミーは個人に帰属するだけのものではなく、他者と関わり合う中で刺激されるものでもある。OCにおける投稿数も、OCのメンバーとの関係性やタスクの量によって影響されると言われている (Arnold et al., 2012)。このような指摘から、遠隔学習過程の記述・分析には、個人の自律学習に着目するだけでは不十分で、教師、学習者、リソースなどによって構成され、複雑に絡み合うOCの社会的文脈を視野に入れるような理論的枠組みによる補足が必要である。そこで本研究は実践コミュニティ (田辺, 2003, 2010) に着目した。これはレイヴ, ウェンガー (1991/1993) と Wenger (1998) の実践コミュニティ論を田辺が批判的に検討したものである。

実践コミュニティとは「個々人が従事している行為について、そのやり方と意味を共有し、社会的な広がりや歴史の中で共有されてきた資源を利用しながら、レパートリーを形成し実践を遂行していく集団」(田辺, 2003, p. 134) であり、社会的な境界によって決められる制度的な構造ではない (レイヴ, ウェンガー, 1991/1993)。レイヴ, ウェンガーは実践コミュニティにおける個人の学習過程に着目し、それを「正統的周辺参加」という概念を用いて記述している。これは知識・技能の習得を、コミュニティへの周辺の参加から中心的参加への参加度合いの深化と、新参者から熟達者に向けてのアイデンティティの形成と表裏一体のように捉える考え方である。Wenger (1998) は実践コミュニティそのものを精緻化し、特に実践におけるアイデンティティを「コミュニティの成員意識へと凝集するアイデンティティ化とその中の活動において発生する様々な意味をめぐる交渉との関係において論じている」(田辺, 2010, p. 266)。

田辺は従来の実践コミュニティ論に対して以下の2つの問いを投げかけている。まず、「アイデンティティ形成 = 学習過程」の考え方 (レイヴ, ウェン

ガー, 1991/1993), つまり、新人が次第に熟達者などの模範に同一化していく直線的な道程は「コミュニティという名の実体化された構造のなかに閉じこもって学習している場面を描き出す」(田辺, 2003, p. 221) にすぎず、これは本質的な共同体を解体しようとする実践コミュニティの概念を制度的、構造的な実体に還元してしまう危険性があると批判している。次に、意味の交渉を通して協調しながら、コミュニティへの帰属意識が高まり、アイデンティティが形成されるという「交渉モデル」(Wenger, 1998) は、交渉を通して自らを差異化していくベクトルが考慮されておらず、結局、規範への同一化が求められ、帰属性を持った西欧近代的な主体の一形式にほかならないと述べている (田辺, 2003)。以上を踏まえ、田辺 (2003) は合意はかならずしも「言語による透明なコミュニケーション」(p. 231) によって達成されるとは限らず、交渉の背景にある権力関係への注目を喚起している。彼は人々の認知様式や価値評価に影響を及ぼすイデオロギーや言説を含む権力関係を視野に入れ、アイデンティティは日常生活の実践の中で複合的に作用する力の諸関係の中でより良く生きるためのものであり、アイデンティティを形成することは「権力関係のなかにおいて自らの位置を占有していく営み」(p. 235) であると述べる。このように、実践コミュニティは知識・技能が習得される場を超え、人々が自らに期待しているより良い自分を追求していく場として示されている。

本稿はOCの発話・投稿が限られている学習者の視点から、彼らがどのように学習し、なぜ発話・投稿を控えているかを、学習者を取り巻くOCの文脈と関連づけながら明らかにすることを目指している。実践コミュニティは学習を取り巻く広い社会文化的文脈を捉えるのに適しているが、その中でも、画一的な参加を前提とせず、言語を用いた意味交渉を基盤としない田辺の実践コミュニティの理論的枠組みは、教師が期待している模範的な参加を行っておら

ず、「よく話す・よく書き込む」のような言語活動を行っていない学習者の学習過程を探求するのに相応しい。

4. 研究方法

4. 1. 調査概要

日本語のオンラインクラスで参与観察を行なった。調査対象は中国語母語話者を対象とした日本語能力試験 (JLPT) の N4 レベルの指導を行うクラスである。その教育目標には受験のための言語知識の獲得に加え、日本で生活し、アルバイトをするために必要な基本的な日常会話の習得が含まれている。クラスは民間の遠隔日本語教育機関 S 校が運営しており、様々な年齢・職業の学習者が世界各地から集まり、特に成人学習者が多く、2020年11月20日から2021年2月5日の間に開講された。参加者は学習者87名、教師5名 (1名がネイティブ教師) と TA3名であった。クラスの運営はプラットフォーム、SNS、アプリという多様なテクノロジーの統合⁵によって成立している (図1)。

プラットフォームではオンデマンド型講義と同期型授業が開講されている。前者では N4 レベルの文法とそれを応用した会話の解説を中心とした動画が提供されている。動画は週ごとに公開され (3時間/週)、学習者は自由に受講できる。なお、講義資料は全てデジタル化され、提供されている。後者の同期型授業は講義で解説した内容の復習と運用が目標であり、教師3名が交替しながら週に3回開講され

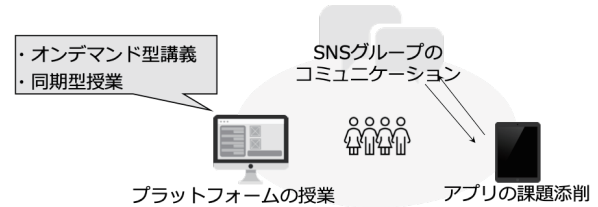


図1. 中国語母語話者を対象とした日本語能力試験 (JLPT) の N4 レベルの指導を行うクラスにおける多様なテクノロジーの統合

ている (2時間/回)。そのうちの2回は既習文型の基本練習、1回は応用練習であり、学習者はマイクで授業に参加する。授業はすべて録画され、自由に閲覧できる。SNS グループは授業内容に関する質疑応答への対応のために設けられているが、教師と学習者間のやりとり以外に、学習者間で答えを教えあったり、学習方法や日本文化に関する雑談も行われている⁶。アプリは課題添削のために使用されている。そこでは文型練習の課題が毎日更新され、提出した学習者は TA による添削がもらえる。コース修了後、アプリではコース内容に関するテストが表示されるが、受けるかどうかは自由に選択できる。学習者は毎週講義を独習した上で3回の同期型授業に出席し、さらに毎日課題を提出し、SNS グループで質問することが求められている。ただ、学習者の多様なニーズを最大限にカバーする目的で開発されたこのカリキュラムは社会人学習者にとって負担が大きいことも教師は理解しており、カリキュラム通りの学習の進め方は強要していない。その結果、SNS グループに参加する学習者はある程度固定化してしまいう傾向があり、プラットフォームの同期型授業に参加し、発言する学習者も一部の学習者に限られる。その一方、プラットフォームのオンデマンド型では、多くの学習者がそれぞれのペースで学習して

5 プラットフォームは中国のオンライン教育企業「沪江」が公開した「CCtalk」が使用されている。一方 SNS は中国のソーシャルメディアアプリ Wechat が活用され、そこでグループが作られている。また、クラスでは Wechat 傘下のインストール不要なアプリを開発し、課題提出に活用している。

6 これは SNS グループを作成した教師には予想外のことだったが、日本語・日本語学習・日本文化に関する議論は勉学のためのクラスの雰囲気作りに寄与すると教師は肯定的に捉えている。

いる。教師はこの現象を理解しつつも、日本語による日常会話を達成するためには積極的に発言することが望ましいと考えている。

S校の責任者から調査を行う同意を得て、クラスの開講期間中に、図1で示したクラスコミュニティの活動が行われる一連のオンライン空間をフィールドとし、参与観察（アングロシーノ，2007/2016）と半構造化インタビュー（クヴァール，2007/2016）を行った。調査は以下の手順で進んだ。調査を始めた初日にSNSグループに入り、研究者は日本の大学院で日本語教育を専攻している学生であり、コースの運営とは関係ないことを伝えた。本研究の趣旨も説明し、授業の録画とSNSグループのチャットはデータとして収集するが、学術目的のみに使うことを伝えた。調査期間中はSNSグループのチャットを毎日フォローしつつ、同期型授業にも全て出席し、クラスの雰囲気と学習者の行動を仔細に観察し、特に途中から姿を消した学習者に気を配った。印象に残ったクラスの出来事や学習者の行動はフィールドノートに記した。またSNSグループで個人的に声をかけ、研究協力の同意を得ることができた学習者に対し半構造化インタビューを行ない、日本語学習の理由と遠隔日本語学習の目標・計画とその実施状況、クラスメートと教師に対する考え方を尋ねた。当該学習者にはプラットフォームのログデータの使用の許可を得た。

クラスの受講生全員とは調査で初めて出会った。面識のないオンライン上の学習者とのラポールの構築は難しいと調査開始後に実感したため、「体験者としての参加者」（Walstrom, 2004）に立ち位置を変え、観察だけではなく、授業中やSNSグループの会話にも参加し、学習者の質問にも答え、彼らとやりとりする機会を増やすように努めた。

4. 2. 調査協力者

クラスにおいて同期型授業で発言する人は一部の学習者のみであった。SNSグループでは日本語の知識に関する議論が盛り上がっていたが、参加者は限られていた。開講期間中に、SNSグループにおいて、投稿量が50以下の学習者は70人もおり、OC全体の8割を占めている。彼らは計625のメッセージを投稿しているが、OCの総発話量4,270の15%にも達していない。本稿はそのうちのLさんとYさんの事例を取り上げる。2人ともコース期間中に発話・投稿が非常に限られていた学習者である。SNSグループでは2人とも投稿しておらず、同期型授業においても、Lさんは最後の授業で1回発言しただけで、Yさんは首尾一貫して発話しなかった。プラットフォームのログデータにおいて、Lさんの週ごとの受講率は全て80%を超えている一方、Yさんの受講率は最初の週だけが大きく、その後徐々に減り、5週目以降からは20%程度だった。インタビューを通して、LさんはOCに対して好感を持っているのに対して、Yさんは違和感を覚えていることを知った。同じように潜伏しているとはいえ、動画の閲覧状況とOCに対する逆の態度から、2人の遠隔学習は異なる意思決定のもとで進められていることが推測できる。学習者の選択と潜伏過程の多様性を窺うために、2人の事例を比較しながら検討する。

4. 3. 分析方法

LさんとYさんとの半構造化インタビューで得られたテキストとフィールドノートを分析の対象とした。インタビューはSNSの通話機能を使用し、Lさんとは2021年1月1日と1月20日の2回⁷、

7 Lさんとの2回目のインタビューは筆者が計画したものではなく、最近の日本語学習の悩みなどについて相談したいというLさんのお願いから始まった。

Yさんとは2020年12月29日の1回、学習者の母語の中国語で行った後、書き起こしを行い、日本語に翻訳した。分析手法はSCAT (Steps for Coding and Theorization) (大谷, 2019) を採用した。SCATは明示的で段階的な分析手続きを有し、小規模なデータに適用可能な質的データの分析手法であり、データの潜在的な意味の概念化を深く追求するのに適している。インタビューの分析に採用されることが多いが、「観察時に書いたフィールドノーツなども、テキストに含めて一緒に分析することができる」(p. 352) とされている。本研究では学習者が発話・投稿を控えている原因をOCの出来事や授業の雰囲気と合わせて分析するために、フィールドノーツも分析対象とした。具体的にはテキストをセグメント化し、(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4つのステップでコードを付し、その抽象度を高めていった。その後、テーマ・構成概念を紡いで、データの深層的な意味をストーリーラインで記述し、それを断片化した理論記述を行った。本章以降はSCATを用いた分析結果を示す。

5. OCに好感を抱いているLさん

本章ではLさんの分析結果を述べる。まず、インタビューの語りを引用しつつその学習過程を記述し、その後、SCATの分析で得られたテーマ・構成概念を用いて、ストーリーラインと理論記述を記す。本章以降、インタビューの語りの部分的引用は「 」, 語りのまとまった引用はL/Y:, インタビューを行った日は()で表す。以降は、まずLさんの日本語学習を始めた動機を彼女の背景と関連づけて概観する。次に潜伏している間の学習状況、その際に感じたことを述べ、最後にLが潜伏をやめる契機を説明する。

5. 1. アメリカ社会における日本文化との出会い

Lさんはアメリカに移住した40代の女性で、アメリカで家庭を持ち、仕事や子育てに忙しい日々を送っている。アメリカに移住して長い間、現地の社会に完全には馴染めてはいなかった。特に「頑張る」ことについて、現地の人々とは違う考え方を持っている。

Lさん: アメリカでは一般の人々、中産階級かな、みんなそんなに頑張っていない、努力していないでしょう。リラックスしているアメリカ人の中で、私がより頑張っていれば、もう少し粘り強く頑張れば、なんだかね。アメリカではこういう価値観があって、仕事一筋に頑張る人は、家族や友達を放ったらかしにしがちで、お金稼ぎに対して貪欲すぎると思われます。 (L_2020/01/01)

自らの頑張っている姿勢は周りから理解されておらず、Lさんは価値観の違いに悩まされていた。Lさんの周りには日本の事情に詳しい現地の友人が多い。彼らから「日本はプレッシャーが大きい」、「日本人は頑張りすぎる」という愚痴をよく聞いたLさんは「頑張ったからこそ、わたしたちの好きな製品が初めて生産されましたし、わたしたちが評価するものがありましたよね」と、一層現地社会との価値観の乖離を感じた。

Lさんは日本を観光したことがある。丁寧かつ真面目に接客の仕事をしている人々を見て、「頑張ることを大事にする文化があるんだ」と気づき、「自分の拠り所を見つけた」のである。頑張ることを大切にする日本社会の価値観に魅了され、帰国後、通学時間が節約できるという理由からS校でN5レベルから日本語学習を始め、それによって「新たな世界が開く」ことを期待していた。5年以内に簡単なコミュニケーションとリーディングができるようになりたいこと以外に差し迫った目標はなかった。N5ク

ラスでは全く話していないままコースを修了し、自分で復習しながら、3ヶ月後に、N4クラスに上がった。

5. 2. N4クラスにおける潜伏過程

Lさんの日本語学習は仕事・生活との両立に関する葛藤に直面していた。隙間時間を活用して、「運転するときに、講義を聞いたり、単語の録音を聞いたり」していた。時間が限られているため、講義動画を見つつ、同期型授業におけるクラスメートのやりとりも聞き、コースの進行に追いつくことを優先し、現段階では話すことは無理しないように決めた。この見る・聞く中心の学習が「心地よい」状態をもたらしていたことが窺える。

Lさん：授業でみなさんが話している日本語をずっと聞いていて、そのイントネーション、柔らかくて、高くなったり、低くなったり、だんだんと言語のメロディに気づくのです。

(L_2021/01/01)

Lさんの日本語学習はN4コースの利用が中心である。それ以外に、毎日日本のニュースやバラエティ番組、ドラマを視聴しており、日本語に囲まれる環境に身を置くように毎日工夫している。このような時間があつたからこそ、落ち込んでいる時、仕事とか子育てで疲れた時に癒されたそうだ。

一方、潜伏過程においてLさんはよく「今の自分には参加する能力がない」、「参加しているクラスメートと同じレベルではない」と述べ、他者との能力の差を強く感じていた。また、「みんなと比べて、私はかなり年上なんです。年をとっているから覚えるのが遅くて」のように、他者との年齢の隔たりも意識しており、他者と比較するほど自信が低下していた。また、アメリカで長く生活してきたLさんは英語を思考の言語としているが、実際に受けている日本語教育は中国語を媒介語としている。「先生の

質問に答えようとする時に、頭の中では英語が先に出てきて、でも英語から日本語の転換は遅くて難しく、英語から中国語、中国語から日本語という過程が必要」だそうだ。このような媒介語による負担からも発話の困難を感じており、Lさんには発言への不安とストレスがあつた。

SNSグループでは文法項目の意味や使い分けについて質問する学習者が多く、言語形式に関する議論が展開されていた。LさんはSNSグループの投稿には無関心で、「受験するわけでもないし、表現とか文法を突き詰め、分析すること自体が少なくて、わたしにとってそんなに重要ではない」と考えている。

クラスにおけるやりとりを見たり、聞いたりしている間に、Lさんはもし自分が授業で指名されたらどう答えるかを考えたり、一人で話す練習をしたりしていた。また、人の回答を見て新たな気づきを得たり、自分でさらに調べたりすることもあり、これを「わたしなりの参加」と呼んでいた。この見ること・聞くこと中心の独自の参加形態では、自分でゆっくり消化でき、「それなりの収穫」もあつたと述べていた。

5. 3. 潜伏期間に感じたこと

Lさんは教師やクラスメートとやりとりしていないにもかかわらず、最後まで高い受講率を保持していた。彼女は「自分の学習は個人の過程、独立した状態」であると述べ、教師や学習者による促しが必要な人もいるが、「個人的には、促しは内的なもの、外部にあるのではない」と考えている。

クラスにおけるやりとりに関わっていなかったが、LさんはN4クラスに対して好感を抱いていた。教師による非同期型授業と同期型授業を組み合わせる遠隔コースを称賛し、「文法などの説明は学生たちが決まった時間に集まって、やりとりしながら学

習する必要はない」,「活動や練習にいっぱい時間をとることが大事」と語っている。特に, 教師たちの学習支援に取り組む姿勢を評価している。教師は「いつでもアクセスできるし, 聞きたいことがあったら, 即座にフィードバックがもらえます」と説明していた通り, SNS グループにメッセージが氾濫している中, 教師は質問を流さず, なんでも詳しく解説してくれたため, Lさんは「本当に頑張っているチームだなと感心」していた。クラスの学習者もLさんに影響を及ぼしている。N4クラスは, 授業中に回答で躓いた学習者や SNS グループで質問する人がいたら, 熱心に助けてくれる人が現れる雰囲気の良いクラスだった。Lさんは「普段は話さないけど, もしいつか聞くとしたら, 彼らはきっと熱心に助けてくれて, 答えを見つけてくれると強く信じています」と感じている。この諸々の支援から, Lさんは「先生たちも頑張り屋さんで, 学生の中でも頑張っている子がたくさんいる」N4クラスでは, 「頑張ることが全然おかしくない」と感じ, 帰属意識が芽生えた。

Lさん: クラスの先生のこと活発な学生のこと
も, 最近誰かが来なくなったのも知っている
し, ここでどのようなリソースがあって, ど
のような学習ができるのかも知っています。ク
ラスのことはよく知っていて, 自分もこの
一員だと思います。 (L_2021/01/20)

LさんはN4クラスと出会ったことによる影響を認め, その影響は「日本語学習に関するものもあるし, 後は価値観です」と語った。

5. 4. 潜伏をやめるに至る過程

コース終了直前に, Lさんは日本語母語話者に出会い, 日本語で挨拶できたことに驚いたが, さらに話そうとした際に, 話したいことが口から出てこないことになりがっかりした。このことを契機に, 「スピー

キングは初期段階から練習する必要がある」と考え方を変え, 話すことの優先順位を高める方向に修正した。

また, クラスの解散が迫った時期に, Lさんは「オンラインの付き合いは現実生活で誰かと出会うのとは違う」ことを意識し始め, 「みんな自分の現実世界に生きていて, 戻らないといけない」ことを悲しんでいた。クラスが終わったら「誰かと話したくても話せない」と考え, 発言していなかったことを後悔していた。

Lさんとの2回目のインタビューはコースの最後の週に行われ, 授業があと1回で終わる頃だった。Lさんの語りを聞いた調査者は彼女を励まし, 勇気を出して発言するように背中を押した。最後の授業が終わる間に, Lさんは自ら挙手し, 発言した。その日本語の発話に対して, クラスでは「わ, 発音きれい」, 「L, この名前, 覚えた」などの反応があった。授業終了後, Lさんから「緊張しましたが, みんなの前で日本語を話すことが少し心地よくなった」というメッセージが届いた。コース終了後, SNS グループで質問したりすることも見られるようになった。このように, Lさんは最終的に潜伏をやめることを選んだ。

最後にLさんの学習過程を表すストーリーラインと理論記述を図2で示す。以降, (4)のテーマ・構成概念は下線で表す。

6. OC に違和感を抱いている Y さん

5章で取り上げたLさんは首尾一貫して受講率が高く, 最終的には自ら発言するようにもなった教師が期待しているような事例である。一方, 次に取り上げるYさんは受講率が低く, 発話・投稿もしない学習者である。5章と同じく, Yさんの学習過程を記述した上で, SCATによるストーリーラインと理論記述を記す。まずはYさんの日本語学習を始めた動

ストーリーライン 現地社会との行動規範の違いは移民の女性に現地社会との価値観の乖離をもたらした。日本社会の価値観への共感から、現実から暫定的に逃避するための日本語学習が始められ、長期にわたる学習計画と漠然とした学習目標が策定された。学習と仕事・生活の両立の葛藤により、隙間時間を活用した学習が選ばれ、話すことより見ること・聞くことを優先する順位策定が行われた。日本語の音声世界への没入が心地よい状態をもたらしている一方、他者との比較意識による自信の低下と媒介語による認知負荷により、発言への不安とストレスが強化された。また、言語知識の分析と整理を好まない学習スタイルと知識偏重型活動の衝突により、投稿に対する動機づけの低下が引き起こされた。このように見ること・聞くこと中心の参加形態が選ばれた。自律学習の意識のもとに自身による動機づけを行っている一方、教師の至れり尽せりの支援と学習者間の自発的・ボランティアな協調関係により、クラスと価値観を共有する感覚が引き起こされ、帰属意識が形成された。学習成果を意識させられた成功体験と学習上の課題を認識させられた挫折体験から、話すことの優先順位の調整が起り、クラスへの帰属意識が増大する中で、オンラインクラスの非現実性に気づき、クラス解体に伴う寂しさが生まれた。第三者による励ましもあり、潜伏の中止が起こった。

- 理論記述
- (1) 現地社会の価値観との乖離は、現実から暫定的に逃避するための日本語学習が開始された原因の一つである。
 - (2) 話すことより見ること・聞くことを優先する順位策定は、日本語の音声世界への没入の契機となる。
 - (3) 見ること・聞くこと中心の参加形態が選ばれたのは、隙間時間を活用した学習の実行、発言への不安とストレス、投稿に対する動機づけの低下と関わる。
 - (4) 帰属意識の形成は、クラスと価値観を共有する感覚が原因となりうる。
 - (5) 潜伏の中止は学習成果を意識させられた成功体験と学習上の課題を意識させられた挫折体験による話すことの優先順位の調整、グループ解体に伴う寂しさ、第三者による励ましの相乗効果による。

図2. Lさんの学習過程を表すSCATによるストーリーラインと理論記述。下線はセグメント化したテキストのうち着目すべき語句から浮き上がるテーマ・構成概念を表す。

機を彼の背景と関連づけて述べる。次に、潜伏している学習過程を記述し、その後、Yさんの日本語学習全般におけるN4コースの位置づけについて述べる。

6. 1. アメリカから日本留学へ

Yさんは日本の医学系の博士課程に在籍している20代の学生である。学部と修士時代はアメリカで暮らしていたが、日本の大学の博士課程へ進学することを決めた。医学研究では英語が主に使用されるが、日本で生活するために日本語を学ぶ必要性を感じた。旅行で来日したこともあり、それを契機に日本の伝統文化に対する興味関心が一気に高まった。学生だったため、言語学習にける時間的余裕があり、日本旅行後は大学で提供されている日本語コースに参加し、日本語学習を1年間行なった。ところが、2020年アメリカではコロナの感染拡大の影響に

より、大学の授業が全てオンライン化され、日本語学習は一時的に中止となった。日本への入国もできず、修了を迎えたYさんは母国（中国）に帰り、家で博士課程の研究を行うことにした。そこで、日本語学習の再開を考え始め、日常会話の習得が重視され、人的接触がないS校の遠隔コースで学習することにした。

6. 2. Yさんの潜伏過程

Yさんは一人で独学できるオンデマンド型講義を好み、一方で同期型授業への関心は次第になくなり、受講率が低下した。この同期型授業では発音指導が重要視されており、特に母語話者並の正しい日本語を求める、発音矯正に専念する教師がいた。Yさんは「日本人ならどのように発音するとか、口を開く時の大きさ、舌をどこに置くとか」、「XX語話者は何ができていないとかは僕にとってはどうでも

いい」と語った。「母語話者並みの発音が学べることを学校のマーケティングのために使っている」とも考えている。規範的な音声指導に対するYさんの不信任感やYさんの英語学習・使用の経験と関わっている。

Yさん：英語で何かを話す場合、発音やアクセント、イントネーションなどを完璧に話した人がいるとしたら、最初はすごいと思われるかもしれませんが。でもしばらく聞いていくうちに、もし話す内容が薄っぺらでロジックが一貫していないと、母語話者並みの発音ができているとしても大したことではありません。

(Y_2020/12/29)

アメリカで生活していたYさんは、母語話者並みの完璧な発音より話の内容と論理展開を重視している。Yさんは遠隔コースとは別に、Hello talk というアプリを使用し、日本語母語話者とお互いの上手な言語を教えあうタンデム学習を行っており、Yさんが英語を、相手が日本語を教えている。現在のレベルの日本語では話せる内容が限られており、「おもしろくない」と考え、話題に応じて日本語と英語を混ぜながら意思疎通に取り組んでいる。この教室外の日本語使用の経験から、Yさんは教師による発音の矯正なしに「現在の発音でもコミュニケーションは十分に通じる」と実感し、規範的な音声指導に対する不信任感が一層強まった。また、Yさんは「授業で発音上の問題を指摘され、話がつまらずいたら恥ずかしい」という不安も感じており、大人数クラスでの発言に苦手意識を持っていた。

同期型授業では文型の反復練習や会話文の音読・翻訳練習などが多く行われている。Yさんは基本練習は「自学自習の方が効率的」と考えている。また、授業中の他の受講生側の雑音が気になり、学習を妨害されていると感じ、同期型授業はいい学習環境とは言えないと考えている。Yさんは一人で教師の講義解説を見る・聞く形で、N4コースの学習を

進めてきた。独習を選択したことについて、Yさんは以下のように語っている。

Yさん：僕にとって学習環境は、まあ学習の計画も自分で動機づけを維持することは難しくないです。だから、人が話しているのを聞くより、自分で受講したり、練習することが好きです。

(Y_2020/12/29)

Yさんは自分で自分を動機づけることと、自ら学習計画を策定することができるため、自分に相応しい講義動画を1人で見る・聞く中心の学習を選択した。

6. 3. 遠隔コースの利用方法

Yさんは遠隔コース内外のリソースを組み立てながら、日本語学習を行なっている。日本語で話したり、やりとりすることについては、同期型授業のような大人数の場で教師が見守る形態ではなく、プライベートの少人数の場で練習することを好むため、タンデム学習を行っている。一方、N4コースに対しては言語知識の獲得のみを期待している。タンデム学習における母語話者との会話で使用される日本語をN4コースで獲得し、使える日本語を増やしていきたいと考えている。Yさんは言語知識の獲得に最も適している講義動画を好んで利用しており、コースの他のツールや活動にはほとんど触れなかった。

講義の利用方法についてYさんは「言語知識をガッツリ学べる、知識がぎっしり詰まっているものが好き」と語り、「論理的で最初から最後まで、「密度が濃い」説明」を期待しているため、動画を見る際は言語知識の習得の効率性を重視するという観点から、繰り返しの説明や学習者の興味を引く導入部分を飛ばすなど効率の高い視聴方法を採用している。また、コースで提供している文法項目一覧表だけでは足りないと考え、文法項目の整理を自らExcelで行っている。「課ごとにどんな文法項目があるかを

箇条書きでまとめて、その後に詳しい説明や例文を入れています。Excelは検索できるので、また次回その表現に出会った時に検索すればいいです」と語った。

このように、Yさんはカリキュラム通りに遠隔学習を進めるのではなく、遠隔コースのどこを、どのように利用するかを自分で決めている。このようにコースを利用する方法を開発するようになった理由について以下のような語りがあった。

Y: この「商品」はユーザーを属性ごとに分けていなくて、つまり、各年齢層の学習習慣とか、一人ひとりの教育背景に個別に応えることはできないと思います。まあでも大丈夫です、ビジネスを成り立たせるための事情はいろいろあると思うけど、僕自身で調整できればいいです。(Y_2020/12/29)

Yさんは年齢・属性・経験が多様化している学習者全てに対応できる遠隔コースを提供することの困難さを認識している。彼は学習者の立場からカリ

キュラムの制約を克服する対策を講じており、それがコースの利用方法の自己開発である。

最後に、Yさんの学習過程を表すストーリーラインと理論記述を図3で示す。

7. 考察

ここまでLさんとYさんの学習過程を記述・分析してきた。LさんはOCでの他者のやりとりを見ること・聞くことを中心に、OCとのつながりを維持しながら遠隔学習に取り組んでいたのに対して、Yさんは専ら教師の解説を見ること・聞くことを行っており、OCに一切関与せず、自学自習をしてきたことが分かった。このように発話・投稿が限られている点では共通している2人が、実は異なる潜伏過程を経験していることが明らかになった。5章と6章を踏まえ、本章ではまず、2人はなぜ発話・投稿せず、潜伏していたかを検討し、その後、潜伏過程が彼らに何をもたらしたのかを考察する。

ストーリーライン 日本で生活するための日本語を学ぶ必要性と日本文化に対する興味関心に加え、時間的余裕もあったため、対面教室における日本語学習が開始された。その後、言語運用の育成と空間的制約の克服が可能な遠隔学習に切り替えた。英語学習・使用の経験から、母語話者を基準に据えない学習観を獲得したため、規範的な日本語音声指導というコースの目的・到達目標から逸脱した指導法に対する不信感が生じた。それは教室外における日本語と英語を相互補完的に使用する経験によってさらに強化された。このほかに、発言に対する自尊感情が損なわれる不安もあった。また、知識習得の効率性への重視から、機械的練習が中心の自らの学習観と合致しない授業内容への無関心が引き起こされた。以上の理由から、講義動画を1人で見る・聞く中心の学習が選択された。これは自身による動機づけと個人による学習計画の策定によって表されている自律学習の意識によって可能となっている。自らの学習スタイルに適したリソースを選択する意識は、遠隔コース内外のリソースの再編成をもたらした。遠隔コースでは言語知識のみを求める期待により、オンデマンド型講義のみの閲覧が起こった。知識習得の効率性を重視する学習観は効率の高い講義の閲覧方法の実行と、ニーズに合わせた遠隔コースのリソースの再整理をもたらしている。このように、多様化した学習者からなるコースの制約に対応するコース利用方法の自己開発が引き起こされている。

理論記述 (1) コースの目的・到達目標から逸脱した指導法に対する不信感と発言に対する自尊感情が損なわれる不安、自らの学習観と合致しない授業内容への無関心、遠隔コースでは言語知識のみを求める期待は講義動画を1人で見る・聞く中心の学習をもたらしている。
(2) 遠隔コース内外のリソースの再編成、オンデマンド型講義のみの閲覧、効率の高い講義の閲覧方法の実行、ニーズに合わせた遠隔コースのリソースの再整理は、自律学習の意識に基づく多様化した学習者からなるコースの制約に対応するコースの利用方法の自己開発を表している。

図3. Yさんの学習過程を表すSCATによるストーリーラインと理論記述。下線はセグメント化したテキストのうち着目すべき語句から浮き上がるテーマ・構成概念を表す。

7. 1. LさんとYさんはなぜ潜伏を選んだか

5. 2. と6. 2. の記述・分析から、LさんとYさんはともに潜伏を主体的に選択していることが分かる。2人とも学習計画の作成や、自分で自分を動機づける必要性を意識しており、自律した学習者だと言える。彼らは不真面目だったり、あるいは学習に対して消極的だったりするわけではなく、Lさんが「わたしなりの参加」と述べているように、自らの意思決定のもとで教師からは見えない不可視的な参加を選択し、実行しているのである。本節では2人がこのような参加形態を選んだ原因を考察したい。

Lさんの場合、見ること・聞くこと中心の学習を選択したことは、隙間時間を利用した学習をしており、話すことより見ること・聞くことを優先せざるを得ない状況と関係している。5年以内にコミュニケーションとリーディングができるようになりたいという目標を持ちつつも、現時点では話すことは無理しないということから、話すことはN4コースにおける学習の中心ではないことが分かる。学習を進める中で、見ること・聞くことを通して日本語学習の心地よい状態を見出した一方、発言は他者との比較意識による自信の低下や媒介語による認知負荷を伴うため、不安やストレスに満ちたものとして認識された。つまり、話すことに比べて、見ること・聞くことの方が心理的負担が低かったということも、潜伏が選ばれた原因であると考えられる。SNSグループで投稿することについて、言語知識の分析と整理が求められる知識偏重型活動がOCの一部の発話・投稿が積極的な学習者によって抵抗なく受け入れられたのに対して、Lさんは抵抗を感じていた。このことから、自らの学習スタイルと合わない学習活動が潜伏の3つ目の原因であると言える。

一方、Yさんが講義動画を1人で見る・聞く中心の学習を選択したことは、コースの目的・到達目標から逸脱した指導方法に対する不信感と大きく関わ

る。規範的な発音を求め、学生の発音を厳しく矯正する指導方法からは、母語話者を目標に据える「理想的な母語話者」モデルが見出せるが、これはYさんがN4コース外の言語学習で得た母語話者を評価の基準に据えない学習観とは反するものであり、言語運用能力の育成を求めてN4コースに入ったYさんの当初の期待を裏切るものだった。機械的練習が中心の授業で積極的に発言し、練習する人もいた一方、知識習得の効率性を重視する学習観を持つYさんは関心を示さなかった。以上のことから、Yさんが話すこと・書くことを選ばない最も大きな原因として、担当教師との学習観のすれ違いが窺われる。また、発言によって自尊感情が損なわれる不安があるように、大人数クラスで話すことは心理的負担が大きいことも潜伏の原因だと言える。クラス外にも日本語で話す場を持ち、そこでの活動に満足していたYさんは、遠隔コースに当初求めた言語運用能力ではなく、言語知識の獲得のみを期待するようになった。つまり、N4コースにおける聞く・読む中心の学習を通して、コース外の日本語実践を支える言語知識を獲得することを目指している。遠隔コースで話す・書く中心の計画を立てていないこと、これが発話・投稿を選ばなかった3つ目の原因である。

2人の活動の考察から共通して見られた潜伏の要因は、発話・投稿を支える言語技能の習得・向上を思い通りに進めることができない状況、クラスの学習活動や教師との学習スタイル・学習観のずれ、発言に付随する心理的負担の3つである。第一の発話・投稿を支える言語技能の習得・向上を思い通りに進めることができない状況に関しては、Lさんは学習時間の制限に直面しており、Yさんは教師の指導方法や授業内容が自分に合わない事情があり、2人とも産出活動のための技能の習得・向上に思い通りに取り組むことができなかった。一方、産出活動や相互行為活動を遂行したいという願いがより切迫したものになった際に、発話・投稿に対する態度も変わ

ることが窺われた。日本語で話したいという意欲が高まり、N4コースの学習における話すことの優先順位を上げたマインドセットの転換は、Lさんが口を開いた一因である。このように、学習者は遠隔コースに全ての言語技能の同時的・均等的な発達を求めているわけではない。むしろ、3. 1. で述べたCEFRで言われている「部分的な能力」を肯定的に捉え、様々な制約に挟まれる中で、現時点で育成・向上できる個別の言語技能の開発に重点的に取り組み、コースで提供されている様々なリソースを選択・整理しながら、部分的に利用している。

第二に、クラスの活動や教師との学習スタイル・学習観の違いという要因も窺われた。母語話者を基準に据えない学習観を持っているYさんにとって、目標言語によるコミュニケーションの遂行こそが学習目標である。母語話者と話したい話題に応じて日本語と英語を相互補完的に使用していることから、彼が複言語能力の価値を認めていることが分かる。また、Yさんは話す内容と話す時の論理展開を重視し、個人の体験に基づく知識や専門知識、技術とノウハウなどの「一般的能力」に価値を置いている一方、規範的な音声に関する知識は重視していなかった。Lさんも言語知識の分析と整理など統語知識への興味を示さず、「言語構造的な能力」に重点を置かないところで2人は共通している。

さらに見逃してはいけないのは、2人とも発言することに対して、不安やストレスを抱えていることである。慣れていない媒介語の使用によって認知負荷がかかり、発話に対する不安やストレスを感じたLさんの経験は比較的稀な事例であろう。一方、Lさんの他者との比較意識によって自信が低下したこと、Yさんの自尊感情が損なわれる不安を感じることは、遠隔教育で他にも見られ (Lee et al., 2006; 陳, 2020)、学習者を悩ませる普遍的な現象であると言える。このような現象は自らの発話が遠隔授業の一部として録画され、他人に繰り返し視聴される

という遠隔授業の運営方法と関連しているかもしれない。また、発言することで教師やクラスメートによって評価されることに起因することも考えられる。特に、Yさんは開講当初は同期型授業をのぞきに行っていたことから考えて、発言を厳しく指導する授業スタイルが参加を控える一つの要因になった可能性が高いだろう。

本節で考察したように、学習者が発話・投稿を選ぶかどうかは、話す・書く・やりとりするといった言語技能の習得・向上を思い通りに進める状況にいるかどうか、クラスの活動や担当教師と学習スタイル・学習観が合致しているかどうか、また学習過程における不安やストレスのような情意的要因によって影響されていることが分かった。

7. 2. 潜伏学習の意義

これまで見てきたように、LさんとYさんは潜伏を主体的に選択し、肯定的に捉えている。それでは、潜伏中心の学習は2人に何をもたらしたのだろうか。本節は潜伏学習の意義について考えたい。

コース期間中にLさんは見る・聞く中心の学習を行い、日本語力の向上は本人の語りにあった日本語で挨拶できるようになったこと以外、ほとんど知りようがなかった。しかし、LさんにとってのOCの影響は日本語力より、彼女自身が認めるように価値観の面で顕著に見られた。すなわち、「頑張ることを大切にするわたし」を受け入れる場所をOCに見出したところにある。自らの学習スタイルとOCの活動内容が衝突したとしても、継続的にOCと関わったのはまさにOCへの帰属意識が形成されたからであろう。この帰属意識としてのアイデンティティがどのように形成されたかを考察してみたい。Lさんは移住先の社会に完全には馴染めておらず、自身が価値を置く「頑張ることは、アメリカで最重要視されている要素ではなく、価値観の違いに悩

まされていた。日本社会に関する言説や日本への旅行から、「頑張ることを大切にす」価値観を日本文化に見出し、日本語学習を始めた。しかし、アメリカで暮らすLさんが日本の社会や文化に触れる機会は極めて限られている。実際に日本文化へのアクセスを提供したのはLさんが日々浸っている日本語学習のOCである。Lさんは教師の至れり尽くせりの支援と学習者間の自発的・ボランティアな協働といったOCの行動様式に「頑張ることを大切にす」価値観を見出した。実際にLさんが共感しているのは日本文化に関するステレオタイプのな幻想よりも、教師と学習者が日々構築している「頑張ることを大切にす」OCのローカルな文化である。価値観の共有はLさんのアイデンティティの形成に大きく影響した。ただ、このアイデンティティ形成は彼女を取り巻く現実世界の文脈と切り離せない。「頑張ることを大切にす」価値観を持ちながら、「頑張ることを最重要視しない」異文化の価値評価に晒されているからこそ、OCの「頑張るわたし」に価値を見出したと言える。OCのやりとりに参加していなかったLさんの場合、この帰属意識の形成は「正統的周辺参加」(レイヴ, ウェンガー, 1991/1993)で言われている理想的な中心に向かう累進的な参加と並行しているわけではない。無論、コミュニティの成員の間の議論や交渉の結果(Wenger, 1998)でもない。むしろ、家庭や職場のプレッシャー、異文化の価値評価などの力関係と折り合いをつけながら、オンラインと現実世界において自分の居場所を占有することである(田辺, 2003)。Lさんの遠隔学習は日本語そのものの習得だけでなく、「頑張るわたし」でいられるという自己に対する肯定的な意識が築かれたことに意味がある。

OCの大多数と相容れない言語学習観を持っているYさんは、LさんのようにOCへの帰属意識が養われていくことはなかった。むしろ、OCの活動を少し覗き、味見しつつ、自らの信念や興味関心と折

り合いをつけながら、OCから差異化していく過程を辿っていた。ところが、OCにおける潜伏はYさんにとって価値のないものではない。N4クラス以外に練習の場を持つYさんにとって、N4コースはあくまでも言語運用のための言語知識を貯蓄する場である。言語知識の論理的な解説を含む講義動画が大量に準備されており、効率的な知識伝達を重視する自らの学習観に合わせて、動画を早送りしたり、スキップしたりすることもできる。また、講義資料は全てデジタル化されているため、パソコンで再整理したり検索できる形にして、言語運用に役立つように自由に「調理」可能である。様々なリソースが埋め込まれながらも、利用方法に対する縛りがゆるいN4クラスだからこそ、自分に適した形で学習を進めることができた。このように潜伏による遠隔学習はコロナ禍で日本留学にいけないYさんの日本語の学びを保障しただけではなく、カリキュラムが合わなくても自らが求める理想の言語学習を自らデザインする可能性を広げていた。

以上のように、Lさんは潜伏過程を通して、自己に対する肯定的な意識とOCに対する帰属意識を形成した。一方、Yさんは自らが求める言語学習のあり方を追求し、OCから自らを差異化していた。このような潜伏過程の多様性は、OCは誰もが先輩や先生を真似しながら日本語を徐々に上達し、規範的な中心に向かっていくという閉じこもった実体ではなく、むしろ自らのニーズに応じて、関わり合う度合いを調整したり、自由に出たり入ったりすることもできる開かれた流動的なオンライン空間であると言える。

8. 遠隔言語教育における「消極的参加」の捉え直し

本稿は遠隔言語教育で問題視されている「消極的参加」に着目し、初級日本語のオンラインクラスに

における調査に基づき、発話・投稿が非常に限られている2人の学習過程を記述・分析した。その結果、学習者は自らの意思決定のもとで、見ること・聞くことが中心の学習を主体的に選択していることが分かった。また、その選択の背後には、話す・書く・やりとりするといった技能の習得・向上を思い通りに進められない状況、クラスの学習活動や担当教師との学習スタイル・学習観の衝突、産出活動に対する不安やストレスといった要因が存在することが示唆された。

発話・投稿を積極的に行わない潜伏現象は対面教室、特に大人数クラスの場合も起こり得るが、本研究から遠隔環境ならではの潜伏の意義が見出された。例えば、Lさんのように時間的制約により教室に行けず、隙間時間を利用してでしか日本語を学習できない人々に対して、見る・聞くことを通して、自らと同じ価値観を持つ他者とネットを通してつながり、彼らに現実世界の社会的圧力から一時的に逃げられる居場所を仮想世界で提供できる。実際に使用する予定がないものの日本語学習をしている人は特に海外に多いが、空間的制約を超え、言語学習の「情的価値」(井上, 1993)を提供できるのは遠隔教育ならではの特徴である。また、Yさんのような実用的な目的から日本語を学習し、個人の経験と目標によりカリキュラム通りの学習に満足できない人々に、教師の期待ではなく、自らの信念や興味関心を軸に遠隔コースに埋め込まれているリソースを「摘み食い」しながら、理想の言語学習を追求できる機会を与えられるのも遠隔教育の長所であろう。

以上のことから、学習者の置かれた状況や彼らの学習スタイル・学習観、学習者の遠隔授業に求める要素を把握しないまま、活動への可視的な参加のみを求めることは、言語学習の情的価値の提供や、自由な学習デザインの機会といった遠隔教育の可能性を失うことにもなり、適切な支援策だとは言えない。むしろ、個人の状況に応じた遠隔学習の進め方

を勧めるべきである。具体的には、聞く・読むこと中心の学習を許容しつつも、聞く・読むことを学習の中心に据えることによる課題の共有や、その解決策の提示が挙げられる。この解決策の中には、学習者が一定の学習段階に進み、発話する自信・意欲の醸成を根気強く待つことも含まれる。そして、Lさんに話したい気持ちが生じた際、調査者が励ましたように、誰とも会えない遠隔環境だからこそ、学習者との対話を大切にすべきである。

最後に、本研究で明らかになった潜伏を通じた遠隔学習の過程は、自律した学習者の経験に基づいていることに注意されたい。調査協力者の2人は独自の学習目標・計画をもっており、自分で自分を動機づけ、遠隔コースにおける様々なリソースの中で、自分に適している部分を取り入れ、適していない部分を切り捨て、コースの足りない部分を外部から補足していくことが得意な学習者だった。発話・投稿はしないが、遠隔学習全体を諦めたり、脱落したりしないのは彼らの自律性と関係していると考えられる。一方、学習目標・計画を策定しておらず、自己管理も苦手で、遠隔環境のリソースの海で迷子になってしまう学習者もたくさんいる。彼らこそ最も支援を必要としている。本稿はこのような自律学習に悩みを抱える学習者に光を当てることはできなかったが、それを今後の課題とする。

文献

- 青木直子 (2005). 自律学習. 日本語教育学会 (編) 『新版 日本語教育事典』 (pp. 773-775) 大修館書店.
- アングロシーノ, M. (2016). 『質的研究のためのエスノグラフィーと観察』 (柴山真琴, 訳) 新曜社. (Angrosino, M. (2007). *Doing ethnographic and observational research*. SAGE Publications.)

- 井口祐子 (2021). 韓国—遠隔授業の課題『ことばと社会』23, 189-193.
- 伊藤秀明, 石井容子, 前田純子 (2019). 継続的な学習につなげる日本語学習サイト「ひろがるもっといろんな日本と日本語」. 李在鎬 (編) 『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. 222-234) ひつじ書房.
- 井上史雄 (1993). ことばの知的価値と情的価値『言語』22(12), 24-31.
- 欧州評議会 (2014). 『外国語教育Ⅱ—外国語の学習, 教授, 評価のためのヨーロッパ共通参照枠 [追補版]』 (吉島茂, 大橋理枝, 訳, 編) 朝日出版社. (原典2001)
- 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.
- 奥村三菜子, 桜井直子, 鈴木裕子 (2016). 『日本語教師のためのCEFR』くろしお出版.
- 加藤聡子, マイナード, J. (2022). 『リフレクティブ・ダイアログ—学習者オートノミーを育む言語学習アドバイジング』 (義永美央子, 加藤聡子, 監訳) 大阪大学出版会. (Kato, S., & Mynard, J. (2016). *Refelctive dialogue: Advising in language learning*. Routledge.)
- 木下直子, 田川恭識, 角南北斗, 山中都 (2017). 自律学習を促進させるためのシステムづくり—Web教材「つたえるはつおん」の開発『早稲田日本語教育実践研究』5, 141-150. <http://hdl.handle.net/2065/00053683>
- クヴァール, S. (2016). 『質的研究のための「インター・ビュー」』 (能智正博, 訳) 新曜社. (Kvale, S. (2007), *Doing interviews*. SAGE Publications.)
- 『ことばと社会』編集委員会 (2021). パンデミックの社会言語学 [特集] 『ことばと社会』23.
- 佐藤淳子 (2021). 同期型オンライン授業を用いた協働学習で学生は何を学んだか—学生からの振り返りを中心に『日本語・国際教育研究紀要』24, 1-4. <http://hdl.handle.net/2115/80917>
- 篠原亜紀, 築島史恵 (2015). オンライン日本語講座「NIHONGO Starter」—電子書籍型教材の開発と運用『国際交流基金日本語教育紀要』11, 53-66. <https://doi.org/fgss>
- 武田素子, 熊野七絵, 千葉朋美, 笠井陽介, 石井容子, 前田純子, 北口信幸 (2017). 「まるごと (A1) 日本語オンラインコース」サイトの開発『国際交流基金日本語教育紀要』13, 133-140. <https://doi.org/fgw3>
- 田辺繁治 (2003). 『生き方の人類学—実践とは何か』講談社.
- 田辺繁治 (2010). 『「生」の人類学』岩波書店.
- 千葉朋美, 武田素子, 廣利正代, 笠井陽介 (2018), 「まるごと (A1) 教師サポート付きコース」の運用と成果—オンラインコースにおける学習者支援『国際交流基金日本語教育紀要』14, 51-66. <https://doi.org/fgsp>
- 陳静怡 (2020). 遠隔言語学習のプロセスにおけるオートノミーの発達—バーチャル学習環境で学ぶ日本語学習者に対する縦断的調査をもとに『言語文化教育研究』18, 82-103. <https://doi.org/10.14960/gbkk.18.82>
- 日本自律学習学会 (n.d.). 『Self-Access and Advising Links』. <https://jasalorg.com/links/> (2022年5月29日最終閲覧)
- 日本のローマ字社 (編) (2016). 『ことばと文字—国際化時代の日本語と文字を考える』6.
- ニールセン, J., ブディウ, R. (2013). 『モバイル・ユーザビリティ—使いやすいUIデザインの秘訣』 (グエル, 訳) 翔泳社. (Nielsen, J. & Budiou, R. (2012). *Mobile usability*. New Riders Press.)
- 松岡里奈, 立川真紀絵 (2021). 同期型遠隔授業に参

- 加した中国人大学生に対する意識調査『大阪大学日本語日本文化教育センター授業研究』19, 27-40. <http://hdl.handle.net/11094/79304>
- メイヤー, R. E. (2013). テクノロジーを活用した学習 (福本徹, 訳). OECD 教育研究革新センター (編)『学習の本質』(pp. 211-229) 明石書店. (Mayer, R. (2010). Learning with technology. In H. Dumont, D. Instance & F. Benavides (Eds.), *The Nature of learning: Using research to inspire practice* (pp. 179-196). OECD Publications.)
- 羅柱, 寺嶋浩介 (2006). 遠隔教育の概念. 鄭仁星, 久保田賢一 (編)『遠隔教育とeラーニング』(pp. 8-26) 北大路書房.
- レイヴ, J., ウェンガー, E. (1993).『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加』(佐伯胖, 訳) 産業図書. (Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.)
- Arnold, N., Ducate, L., & Kost, C. (2012). Collaboration or cooperation? Analyzing group dynamics and revision processes in Wikis. *CALICO Journal*, 29(3), 431-448. <http://dx.doi.org/10.11139/cj.29.3.431-448>
- Benson, P. (2011). *Teaching and researching autonomy* (2nd ed.). Routledge.
- Crawford, K. (2011). Listening, not lurking: The neglected form of participation. In H. Grief, L. Hjorth, A. Lasén & C. Lobet-Maris (Eds.), *Cultures of participation: Media practices, politics and literacy* (pp. 63-74). Peter Lang.
- Hill, W. C., Hollan, J. D., Wroblewski, D., & McCandless, T. (1992). Edit wear and read wear. In *CHI '92: Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 3-9). Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/142750.142751>
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Pergamon.
- Lamb, T., & Murray, G. (2019). Space, place and autonomy in language learning: An introduction. In T. Lamb & G. Murray (Eds.), *Space, place and autonomy in language learning* (pp. 1-7). Routledge.
- Lee, Y. W., Chen, F. C., & Jiang H. M. (2006). Lurking as participation: A community perspective on Lurkers' identity and negotiability. In *Proceedings of the 7th International Conference of the Learning Sciences (ICLS)* (pp. 404-410). International Society of the Learning Sciences.
- Lim, C. P., & Tan, S. C. (2001). Online discussion boards for focus group interviews: An exploratory study. *Journal of Educational Enquiry*, 2(1), 50-60. <http://hdl.handle.net/10497/4758>
- Little, D. (1991). *Learner autonomy 1: Definitions, issues and problems*. Authentik.
- Little, D. (2017). *Language learner autonomy: Theory, practice and research*. Multilingual Matters.
- Muller, M. (2011, August 1). Social readers and social reading: Rehabilitating the concepts of 'lurkers' and 'lurking.' *Socially Yours*. <http://michael-muller.blogspot.jp/2011/08/>
- Preece, J., Nonnecke, B., & Andrews, D. (2004). The top five reasons for lurking: Improving community experiences for everyone. *Computers in Human Behavior*, 20(2), 201-223. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2003.10.015>
- Rouhshad, A., Wigglesworth, G., & Storch, N. (2016). The nature of negotiations in face-to-face versus computer-mediated communication in pair interactions. *Language Teaching Research*,

20(4), 514–534. <https://doi.org/10.1177/1362168815584455>

Smith, M., & Kollock, P. (1999). *Communities in cyberspace*. Routledge.

Walstrom, M. K. (2004). Ethics and engagement in communication scholarship: Analyzing public online support groups as researcher/participant-experiencer. In E. A. Buchannan (Ed.), *Readings in virtual research ethics: Issue and controversies* (pp. 174-202). Information Science Pub.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

Article

Recapturing “lurkers” in the online community of Japanese language learning:

Focusing on the learners with less utterances and postings

CHEN, Jingyi*

Osaka University, Japan

Abstract

Distance education is currently attracting attention as an educational method that enables access to learning beyond the constraints of time and space. The article focuses on passive participation in Distance Japanese Language Programs and Educational Practices, which is regarded as a problematic phenomenon in which learners have few utterances and postings in their learning processes. Based on the Participant Observation in an adult Japanese online class, two cases of learners with few utterances and postings were selected, and their learning processes were described and analyzed. The results revealed that the learners proactively chose reading- and listening-centered learning because of : (1) the situation in which they were unable to acquire and improve language skills for production as they wished, (2) the conflicts between the learning styles and learning beliefs of the learners and those displayed by the teachers and the learning activities, and (3) the anxiety and stress towards production activities. It was also observed that learners found a place in the virtual world where they could temporarily escape from social pressure in the real world, and that they developed their own ideal language learning methods in the distance environment, which were not confined to the requirements of the curriculum or the teacher's expectations. The study suggested the need to reconsider, from the learner's point of view, the participation situation viewed as passive by those who teach.

Keywords: distance language learning, autonomous language learning, community of practices, participant observation

Copyright © 2022 by Association for Language and Cultural Education

The research is supported by Support for Pioneering Research Initiated by the Next Generation (SPRING) Program of JST (Grant Number JPMJSP2138).

* *E-mail:* chenjingyi002@hotmail.com

論文

介護の技能実習生による振り返り記録をめぐる課題探究型学習

小川 美香*

(国際医療福祉大学)

概要

本稿は、介護の技能実習生と参加型アクションリサーチを行う過程で派生した振り返り記録を書く活動について、パウロ・フレイレによる「対話」と「意識化」の視座から報告するものである。外国人技能実習制度に介護職が追加されて5年目を迎えるが、実習生が書くことに関しては受入れ側と実習生双方が業務上の負担や困難を抱えている。筆者は、コロナ禍に介護現場で実習生と彼女らを支える人々とともに参加型アクションリサーチを開始した。本実践研究は、その過程において実習生の一人が提起して他の参加者と協働で創生された書く活動を指す。データを総合的に分析した結果、パウロ・フレイレによる「対話」と「意識化」の概念が浮かび上がった。本稿ではそれらの視座から本実践研究の成果と課題について論じ、得られた知見を示唆として考察を加えた。その上で、外国人介護人材への日本語教育における内容と言語の統合に向けて試論を提起した。

キーワード：外国人介護人材，参加型アクションリサーチ，パウロ・フレイレ，対話，意識化

Copyright © 2022 by Association for Language and Cultural Education

1. 本実践研究の背景

1. 1. 介護の技能実習生と日本語教育

本稿は、介護の技能実習生（以下、介護の実習生）と受入れ施設の日本人職員、監理団体¹職員、日本語

* 現、名古屋大学。Eメール：ogawamika51@gmail.com

1 技能実習生の受入れや実習先の支援を行う非営利団体で、技能実習制度には「企業単独型」と監理団体を通ず「団体監理型」がある。また、監理団体の許可には一定水準をクリアした「一般監理事業」と、より制限される「特定監理事業」があり、本実践研究は「団体監理型」の介護の実習生および「一般監理事業」を担う監理団体と行った。

教師による振り返り記録を書く活動のデータにもとづいてパウロ・フレイレ（以下、フレイレ）²のいう「対話」と「意識化」³の視座から、外国人介護人材への日本語教育について論じるものである。外国人技能実習制度は1993年に、技能移転により開発途上地域の経済発展を担う人づくりに寄与する国際協力を目的に創設された。1997年、2010年の法改正を経て

2 ブラジルの教育学者、哲学者。教師が専有する知識を一方向的に生徒に注入する「銀行型教育」を批判し、2. 2. で述べる「課題提起型教育」による世界の「人間化」を目指した人物である。

3 本稿では「 」を用いて、一般的な対話および意識化とフレイレの主張する「対話」および「意識化」を区別する。

「技能実習1号, 2号」として最長3年の実習が認められ, 2017年に優良な実習実施者・監理団体に限り「技能実習3号」が認められた。その結果, 最長で5年の実習が可能になるのと同時に, 新たに介護職が追加された。

以前から技能実習生の受入れ現場では日本語使用率が高く, 指導側のスキル不足が課題であった(守谷, 2020)。飯田(2021)は, 農業の実習生を対象とした調査から実習生と日本人が協働する現場のコミュニケーションからニーズを探ることがより実情にあった日本語教育につながるという。また就労者に対する日本語教育は職種を問わず, 受入れ企業と協働で外国人材の現場への参加を促進, 支援するものであるべきだ(品田, 2022)とも指摘されている。実際は業務を遂行するために必要な専門知識やスキル等の内容は専門家, 言語は日本語教師と切り離され, 看護・介護の日本語教育も「日本語とその周辺」に絞って行われている(森岡ほか, 2015)。ここでいう看護・介護の日本語教育とは, 経済連携協定にもとづく看護師・介護福祉士候補者(以下, EPA 候補者)を主な対象とするもので, 介護の実習生を対象とした実践研究は緒についたばかりである。

1. 2. なぜ, パウロ・フレイレなのか

開発教育や国際理解教育を専門とする山西(2013)は, フレイレの教育論の「識字」, 「対話」, 「意識化」等の概念が教育・文化・ことばの関連について探るきっかけとなったと述べた上で, エンパワメントの視点から日本語教育について論じている。筆者は, 国際協力における日本語教育を探究する中でフレイレの理論に出会い, 自身の研究と関連づけて言語化できないままに介護施設でフィールドワークを行いながら実践と研究を重ねてきた。2020年にCOVID-19の感染拡大という未曾有の出来事が世界を襲い, 従来の実践や研究の再考を迫られ, オ

ンラインに場を設けて介護の実習生との参加型アクションリサーチを開始した。その場で得られた様々なデータからは, フレイレの理論における主要な概念が浮かび上がってきたが, これは3. 1. で概説するように参加型アクションリサーチの系譜がフレイレの実践に遡る(武田, 2015)ことに影響されるのだと思われた。

このように本実践研究の背景には, 介護の実習生と日本語教育をめぐる社会的な文脈とフレイレの理論をめぐる個人的な文脈がある。つまり, 社会的な文脈から指導側のスキルや研究を補って前進させること, より実情にあったニーズを探りながら介護の実習生による現場への参加を支えること, 介護知識やスキル等の内容を言語と統合していく教育が求められていた。そこで参加者が主体的, 対話的に課題を見つけ, 課題解決のために行動するプロセスに寄り添うリサーチを試みた結果, 筆者が実践と研究の拠り所としている理論と今, ここを往還するデータが得られたわけである。本稿では, まず介護の実習生が提起し, 日本人職員, 監理団体職員, 日本語教師との「対話」から創生した書く活動について報告する。次にデータから浮かび上がった「対話」と「意識化」について詳しく論じる。その一連のプロセスを礎に日本語教育と介護の専門性の視座から考察を加えた上で, より良い日本語教育を志向して内容と言語の統合を試論し, 介護の実習生をはじめとする外国人介護人材への日本語教育における次の「対話」につなぎたい。

2. これまでの日本語教育研究

2. 1. 外国人介護人材が書くことをめぐる議論

介護記録については, 内容が介護職員と利用者や家族との相互の要因に依存するため, 方法の標準化が進んでいないという指摘がある(NTT データ経営

研究所, 2020)。かつて筆者がボランティアとして訪れた施設, ホームヘルパー2級の資格取得の課程で実習した施設, フィールドワークを行った複数の施設でも記録の様式や書き方は一様でなかった。それは, 外国人介護人材の日本語をめぐる課題として度々書くことが挙がるにもかかわらず, 対応が進んでいない一因であるように思われる。介護記録入力支援アプリ(坂本ほか, 2019)や「やさしい日本語」化ツール(古家, Sun, 2020)等の開発も試みられているが, 現在までのところ実用には至っていない。

元木(2013)は, 就学コースのEPA候補者⁴に対し実習記録を書く指導を行っている。その結果, 実習を振り返るには発問が重要であるとし, 記録を書くには基礎的な日本語力の定着と, 初級段階からの書くことへの慣れが必要であると考察している。また, 介護福祉士国家試験対策講座を受講しているEPA候補者への質問紙調査(中村ほか, 2017)によれば, 介護記録を作成する際に困難を感じるのは①他者に伝わる文の書き方, ②敬語を用いた利用者の状態の記述, ③事故や体調変化などの記録の作成, ④書き言葉, ⑤専門用語と漢字の使用の5項目だという。このように外国人介護人材が書くことをめぐるEPA候補者を中心に議論が蓄積されてきている。

一方で, 技能実習生を対象にした調査や研究の成果も報告され始めている。國澤ほか(2022)は, ベトナム人の介護の実習生を対象にしたインタビュー調査から彼らにとっての施設内コミュニケーションとその困難な点を明らかにしている。その結果, 困難な点の一つに「記録の書き方」が挙げられているが, 困難だと感じる要因や内容は様々であるといい, 全

ての調査協力者に当てはまる結果でもない。加えて, 介護の実習生受入れ側の多くは介護記録の読み書きが十分にできるようになるために日本語能力試験N3相当以上が必要だと考えているものの, 実習生の能力の不足から日本人職員の負担が生じているという事例も報告されている。また, 実習生側も過半数が「記録を書くのが難しい」と感じている(みずほリサーチ&テクノロジーズ, 2021)。しかし筆者は, 介護現場でEPA候補者と働く日本人職員による「日本人でもちゃんと書けない」という声, 記録の日本語に課題を抱えているという在日外国人介護士と原因を探究する過程で, 個人ではなくチーム全体に要因があるという事例にも遭遇した。そのような事例からは, 個々の文脈を切り取って書くことだけを日本語教育として議論の俎上に載せる妥当性を問われた。

総じて, 外国人介護人材が書くことをめぐる議論は蓄積されつつあるが, 介護の実習生について就労現場での実際のやりとりをデータとする議論は極めて限られる。記録の複雑さや就労現場の多様性から具体的な対応が進みにくく, 各々の現場が対応を迫られている現状にあり, 受入れ側と実習生双方が負担や困難を抱えている。本実践研究は, コロナ禍において当事者が現場の課題を探る過程で実習生の声から始まった書く活動である。本稿を通じて, 特定の受入れ現場の実際のやりとりをもとに介護の実習生が書くことの実相と課題を明らかにし, 社会文化的な要素と当事者が現状を変えていく能力に自覚的になる過程にも焦点をあてる。ただし, 本稿で扱う記録は, 先行研究等が対象としている一般に介護記録と呼ばれるものとは異なる。なぜなら, 本実践研究では一貫して介護の実習生と受入れに関わる人々のリサーチへの参加を重要視し, 参加者自ら提起したのがその施設に固有の振り返りを目的とした記録に関する課題だったからである。加えて, 介護記録の様式や書き方の多様性, 現場の文脈を切り取らず

4 日・フィリピン経済連携協定には, 就労コースに加えて, 介護福祉士養成校による卒業認定をもって国家資格が取得できる就学コースが設けられたが, 2011年からフィリピン政府によって中断されている。中断の理由等は安里(2016)に詳しい。

に外国人介護人材が書く課題を捉え直す重要性にも留意した。本稿では、それらを前提に論を進めていくことにする。

2. 2. パウロ・フレイレによる「対話」と「意識化」をめぐる議論

フレイレは、教師と生徒が水平的関係の中で「対話」を基盤にして世界や社会の課題に向き合い、ともに認識を深め、解決のための変革を実践する教育を「課題提起型教育」と呼んでいる。原(2011)は、フレイレにとっての「対話」とは、世界を命名するために世界によって媒介された人々の出会いであり、対話者同士が出会い、互いの省察と行動を一つに結びつけながら変革し、人間化すべき世界へと向かうことだという。フレイレ(1970/1979)の言葉を用いれば、「対話」により提起された課題への変革は次の課題を生み、新たな「対話」を要求する。その永続的な過程こそ「意識化」、すなわち「認識主体としての人間が、みずからの生活のあり方を定めている社会文化的現実と、その現実を変革するみずからの能力とを深く自覚する過程」(フレイレ, 1976/1984, p. 59)である。

野元(1998)は、フレイレの教育論の特質の一つは、人間の意識に注目し、「対話」を「意識化」の方法、「解放の実践としての教育」の本質として位置づけた点にあるという。そして、日本語教育の機能主義的性格を批判する立場⁵から、フレイレの理論にもとづく「課題提起型日本語教育」を実践している(野元, 2000)。その成果として、学習支援者の学び

や気づき、学習者の生活と日本語運用力の向上、「意識化」が見られ、課題として学習者の十全な参加と教材づくりが残されている。田中, 牲川(2005)は、日本語教育の枠組みを捉え直していく上で野元の実践の視点が参考になると述べ、その理由を2点に集約している。イデオロギー批判に向き合っ社会との関係の中で日本語教育を捉え直す必要性を指摘している点と、学習者を認識主体として彼らが認識する個々の課題こそが「学習」の内容であり、「学習」を社会の変革に意識的に関わっていくプロセスと位置づけている点である。他方、「課題提起型日本語教育」については理論との乖離と、課題解決のための議論や学習者の思考をことばで表現して教室外に提示する活動の不十分さを指摘している。

フレイレの「課題提起型教育」に起源をもつものに「対話的問題提起学習」もある。Wallerstein(1983)がアメリカの移民を対象とした第二言語としての英語教育で提唱し、岡崎, 西川(1993)が日本語教育に導入しているが、「対話的問題提起学習」では、教師がインタビューやフィールドワークで学習者の生活上の問題を把握し、問題の原因について省察し、解決に向けた具体的な行動を検討するという。つまり、傾聴, 対話, 行動の段階を経る教育実践で、筆者がコロナ禍において参加者とともに試みたりサーチの過程とも多分に重なる。本実践研究はそのサーチの一部であり、本稿ではフレイレや野元の実践を拠り所にしながら「対話的問題提起学習」についても参照し、介護の実習生, 日本人職員, 監理団体職員, 日本語教師の4者が課題を探究しながら学習を持続していくことが可能かどうか、ということにより力点を置いて論じることにする。したがって、本実践研究における課題の探究と日本語での学び合いのプロセスについては「課題探究型学習」と呼ぶことにしたい。

⁵ 野元(1996)は、日本語教育における道具主義、内容の脱文脈化、学習者の主体性の軽視という傾向について機能主義的であるとし、それに変わる「批判的日本語教育」が真に人間の解放に貢献すると主張している。その具体的な実践として「課題提起型日本語教育」を行い、野元(2000)で詳述している。

3. 本実践研究の概要

3. 1. 参加型アクションリサーチと本実践研究

本実践研究は、介護の実習生受入れ現場の人々と参加型アクションリサーチ (Participatory Action Research: 以下, PAR) を行う過程で派生した書く活動である。PAR には2つの流れがあり、クルト・レヴィンを源流とする「北の系譜」では、実践者 (例えば教師) が研究者と同格である (教室内の調査者となる) ことが強調されて研究者中心の傾向がある。対して「南の系譜」はコミュニティを単なる研究対象とせず、コミュニティの人々による探究への参加を重視する (武田, 2015)。「南の系譜」の源流は、研究者および支援国主体の調査研究や開発計画への批判からコミュニティの人々のリサーチへの参加を提唱したフレイレ (チェンバース, 1997/2000) に遡る。筆者は、介護の実習生や受入れに関わる人々のリサーチへの参加を重要視し、「南の系譜」に依拠して2020年9月にPARを開始した。旧知の監理団体職員から紹介された地域担当 n 氏を通じて協力施設を集い、特別養護老人ホーム2件、施設 A と施設 B (ともに仮名) から関心が示された。各施設に対して、Web 会議システム Zoom を用いて研究の説明と「日本語×介護ワークショップ (以下、ワークショップ)」体験を行い、直後に各施設長から書面で正式に承諾を得た。PAR では、当事者と協働で課題を探究し、解決へ向けたアクションを螺旋的に継続するこ

とで参加者一人ひとりを利用関係者 (以下、ステークホルダー) として主体的、対話的に深く学び合う日本語教育実践を志向した。本実践研究は、その過程で実習生 h 氏がアンケートに記述した内容に端を発し、施設 B のみで採用した書く活動を指す。施設 B の PAR への参加者プロフィールを表1に示す。

介護の実習生は、全員インドネシア出身の20代女性で2019年12月に来日し、監理団体による入国後講習を受けて2020年1月から施設 B で就労している。PAR には、コロナウイルスの感染予防のため実習生 g 氏と h 氏が一回だけ不参加だった以外、実習生は全員参加し、本実践研究の実施回には全て4人も参加していた。日本人職員と監理団体職員は業務にあわせて可能な限り参加し、筆者は全てに参加した。

3. 2. 「日本語×介護ワークショップ」と書く活動

本実践研究を含む PAR は、介護の実習生と日本人職員、監理団体職員、日本語教師の4者が1ヶ月に2回ワークショップを計画し、Zoom を用いてオンラインの場で実践し、事後アンケートを用いて省察するプロセスを繰り返した。施設 B におけるワークショップは全18回、最終回のみ施設 A と合同で行った。ワークショップの概要を表2に示す。

初回に、傾聴および受容と共感をキー・コンセプトとして「日本語でより良い介護」を目指すワークショップであることを共有し、毎回、関係性を深め

表1. 参加型アクションリサーチ (PAR) への参加者プロフィール (2021年8月時点)

所属	参加者名	国籍	性別・年齢	職種・役職	勤務歴	PAR 参加回数
施設 B	g 氏	インドネシア	女性・23歳	介護・実習生	2年目	17回
	h 氏	インドネシア	女性・20歳	介護・実習生	2年目	17回
	i 氏	インドネシア	女性・23歳	介護・実習生	2年目	18回
	j 氏	インドネシア	女性・20歳	介護・実習生	2年目	18回
	k 氏	日本	男性・43歳	施設長	6年目	11回
	l 氏	日本	女性・47歳	介護主任	6年目	14回
監理団体	m 氏	日本	女性・49歳	生活指導員	5年目	5回
	n 氏	日本	女性・30歳	実習生担当	5年目	16回

表2 「日本語×介護ワークショップ」の概要(施設B)

回	月/日(時間)	年	CW: コミュニケーションワーク	WM: ワード・マップ	日本語の教育 コミュニケーション対話	主な課題	
1	10/15 (60)	2020				研究および実践の説明・「日本語×介護ワークショップ」体験	
2	11/12 (60)		CW: 自己紹介と挨拶	みんなの仕事/ 性格	～といえば (N3)	WM 仕事・性格	
3	12/24 (65)		CW: 他者紹介と挨拶	仕事のことば	～として (N3)	(N3) 文作り	
4	01/14 (65)	2021	CW: 私と同じ抱負	性格のことば	～んじゃないかな (N3)	(N3) 文作り	
5	01/28 (85)		CW: 私と同じ経験	丁寧な・上品な	接続詞で連想ストーリー	接続詞: 動画視聴	
6	02/25 (60)		CW: やめられないこと	私の仕事	接続詞で連想ストーリー	WM 3大介助	
7	03/11 (65)		CW: あの人すごい!	3大介助	接続詞で新年の抱負	WM 食事の声かけ	
8	03/25 (65)		【前半振り返り】CWの目的と効果			日本語×介護の学びに関する成果と今後の課題	
9	04/08 (75)		CW: 私のおすすめ	献立のことば	お悔やみのことば	WM 入浴の声かけ	
10	04/22 (65)		CW: 私の楽しみ FV: 筆者フォトボイス	入浴の声かけ フィードバック	行為の授受表現 ●振り返り記録の書き方	WM 排泄の声かけ	
11	05/13 (65)		CW: 私の with コロナ	排泄の声かけ フィードバック	行為の授受表現 ●振り返り記録の書き方	WM 移動の声かけ ○振り返り記録	
12	05/27 (60)		CW: 私の特技 FV: n氏	移動の声かけ フィードバック	●振り返り記録の書き方	○振り返り記録	
13	06/10 (60)		CW: 私の子供時代 FV: j氏	コミュニケー ション	わかりました問題 ●振り返り記録の書き方	N2の模擬試験	
14	06/24 (60)		CW: 私の2006年 FV: h氏	N2の複合動詞	N2の受験対策問題 ●振り返り記録の書き方	N2の受験準備	
15	07/08 (65)		CW: 私の上半期 FV: g氏	よく使うオノマ トペ	いいよ、大丈夫問題 ●振り返り記録の書き方	○振り返り記録	
16	07/29 (65)		CW: 忘れられない自然災害 FV: k氏	自然災害のこと ば	やさしい日本語で防災を知る ●振り返り記録の書き方	○振り返り記録	
17	08/12 (70)		CW: 忘れられない美食 FV: l氏	動画で学んだオ ノマトペ	注意の仕方問題 ●振り返り記録の書き方	-	
18	08/26 (110)		施設 A & 施設 B 合同ワークショップ (所要110分, 参加者13人)				
【後半/全体振り返り】CWとFVの目的と効果・日本語×介護の学びに関する成果と今後の課題							

注. ●が本実践研究, ○は本実践研究の課題を示す

るコミュニケーション・ワークやフォトボイス⁶を援用した活動を行い, 献立に関する語彙の学習, 介助場面ごとの声かけ表現の確認と拡大, 日本語能力

6 フォトボイスとは, 参加者が撮影した写真(フォト)とその写真に関する撮影者の語り(ボイス)からなる作品を通じて当事者の声を社会に訴え, 問題解決のためのアクションを促す参加型アクションリサーチの手法の一つである。

試験の語彙や文法, 振り返り記録の書き方(表2の●が本実践研究, ○は本実践研究の課題を示す), オノマトペの導入と練習等の日本語教育とコミュニケーションに関する対話活動を参加者のニーズに応じて取り入れた。

本実践研究の発端は, 実習生 h氏が6回目ワークショップの事後アンケートに「最近, 仕事に日本語の問題で困ったこと」として記した内容にある。

「毎日振り借りを書きます。たまに言葉の意味が同じだけど使い方を間違っただけで伝わらなくなりました。」⁷という記述である。7回目ワークショップでそれを参加者全員と共有すると、介護主任1氏が事後アンケートの同じ問いに『『今日の振り返り』の書き方で、「出来なかったところを次はどのようにしてできるようにしていくのかを書けるようにしてください」と伝えているのですが、なかなか伝わらず困っています。」と回答した。さらに、8回目ワークショップでは、監理団体の担当職員n氏も「日々の振り返りの内容をせっかく書いているので、振り返り記録の添削は、実務につながり本人たちも実感できると思うので、是非やってほしい」と記した。そこで、直近の振り返り記録を入手して概観したところ、形式的な誤用はもとより振り返り自体の理解にも課題が見られた。それらをふまえ、9回目ワークショップの直後に、1氏から現場での実情に関して聞き取りをした上で本実践研究を開始し、ワークショップ10～17回目に1回あたり15～20分をかけて行った。

このように本実践研究は、参加者が今、ここにおける課題と解決へのアクションを探究するPARの過程で、主体的かつ対話的に創生された書く活動である。この書く活動は、①介護の実習生が毎日の振り返り記録を電子データで筆者に送り、②筆者が添削し、③ワークショップの中でフィードバックするという流れで行った。フィードバックの際は、言語形式の誤りだけでなく振り返りそのものについて参加者が主体的、対話的に理解を深め、現状が改善されるよう留意した。ステークホルダーには初回、8回、18回目で、ワークショップでは一人ひとりをコミュニティの成員かつ協働で探究する者と捉えていることを平易な日本語で説明した。しかし、例えばh

氏が8回目ワークショップの事後アンケートに「今日のべんきょうは難しかった」と回答しているように、各ステークホルダーによる認識や理解には差が見受けられ、理解度を確認するためのデータは得られていない。

3. 3. データと分析の手続き

分析の対象は、介護の実習生4人による直筆の振り返り記録(2021年3～8月、一人11日分、スキャン/写真データ)、ワークショップにおける書く活動の録画データ(計2時間15分30秒)、参加者による事後アンケート、フィールドノート等のテキストデータである。まず、3月の振り返り記録(一人6日分)の内容面と形式面について分析した。次に、録画データの逐語録を作成し、繰り返し現れる事象にコードを付した。その結果をテキストデータと照合して分析の妥当性を図った。第4章で結果とあわせて分析プロセスを説明する。なお、本実践研究において筆者は、すべてのステークホルダーと協働で実践を行うPARへの参加者であると同時に、分析と考察を行う研究者でもあった。分析は、参加者によるPARでのやりとりや発言を視点に筆者が行って結果を共有しながら進め、本稿執筆に際しては、内容やデータの使用について全参加者から承諾を得た。実習生h氏による振り返り記録(3月5日、表3、表4の記録2)を図1に示す。

施設Bでは、介護の実習生が毎勤務日にこの記録を記入し、日本人職員との振り返りによる業務の改善と、添削による日本語力の向上を目指している。

4. 分析の結果

4. 1. 本実践研究開始前の書く内容と形式

まず、内容面に介護のコミュニケーションで重要

7 「 」を用いてアンケートの記述を引用する際は、すべて原文ママとする。

3月	5日 (金)	名前	h氏
かいごぎじゅつめん 介護技術面 できたところ 利用者A 本日は16時夕食後にもほいおがなかったです。出てきたので2時ぐらいはバットを見てはいたことがあって良かったです。			
できなかったところ 利用者B 本日はお湯で食やってくれたのですが、スプーンの上で声かけても食やってくれませんでした。介助はいた。			
きょう ふ か 今日の振り返り 利用者B 本日は体がかたむきました。13時のトイレへ行ってからわかこ体がよくなりました。思いまがかたむかしたため、食やるときによく「はちみ」をたすは、お湯とゆわいて夕食は食やってくれたです。			

図1. 介護の実習生による振り返り記録の例

だとされる「傾聴・受容・共感にもとづく振り返り姿勢」、形式面に日本語の知識や運用力を測る「日本語表現における時制と視点の整理」という主に2つの分析の視点を設定した。形式は時制と行為の視点を主眼に、表記・語彙・文法の誤用についても概観して先行研究と比較した。分析の視点は、介護主任1氏への聞き取りで「振り返り記録には実習生ができた、できなかったことを振り返ってほしいのですが、利用者さんができたこと、できなかったことを書いてしまって…それがなかなか伝わらない」、「4

人にも差があつて、傾聴・受容・共感を意識した振り返りができている実習生もいるし、そこをもう少し頑張ってもらいたい実習生もいて」、「いまのことを過去のことのよう、反対に過去のことを今のこのように書いてしまう」、「自分がしたことを相手にしてもらったかのように書いてしまう」等の発言に依拠している。本実践研究開始前に現状を把握するため、振り返り記録(2021年3月、一人6日分)を1氏から受け取って分析した。その結果を内容面と形式面に分けて表3と表4に示す。

表3. 介護の実習生による振り返り記録の内容面分析(本実践研究開始前)

内容面	記録1			記録2			記録3			記録4			記録5			記録6		
	傾聴	受容	共感	傾聴	受容	共感	傾聴	受容	共感	傾聴	受容	共感	傾聴	受容	共感	傾聴	受容	共感
g氏																		○
h氏									○									
i氏				○		○	○				○	○						
j氏					○		○	○		○				○	○	○	○	

注. ○:「傾聴・受容・共感にもとづく振り返り姿勢」有

表4. 介護の実習生による振り返り記録の形式面分析(本実践研究開始前)

形式面	記録1			記録2			記録3			記録4			記録5			記録6		
	時	行	表	時	行	表	時	行	表	時	行	表	時	行	表	時	行	表
g氏			4		1	3			3		2	4		1	1	-	-	-
h氏	1	1	9	1		3		1	5	1	2	3	2	1	5			2
i氏	1		5		1	7	2		6	3		3			6			3
j氏			1						2		1	1	1	1	5			3

注. 数字は「時:時制」,「行:行為の視点」,「表:表記・語彙・文法」の誤用の数を表す。-:データなし

内容面の分析によれば、4人の実習生の記述には差が見られる。「傾聴・受容・共感にもとづく振り返り姿勢」が産出文の中に表れているのが主にi氏、j氏で、g氏、h氏にはその頻度が圧倒的に少ない。4人はそれぞれ別のユニットを担当しており、接する利用者も日本人職員も異なるため一様に扱うことはできないが、この結果は介護主任1氏への聞き取りでの発言とも重なる。傾聴・受容・共感を意識した振り返りができているか差があると述べ、「最近、特にjさんはすごく、うーん、iさんとjさんはそういうところが見えてきていて。でも、gさん、hさんは『大丈夫です、できました』が多くて…」とつけ加えたのである。「傾聴・受容・共感にもとづく振り返り姿勢」有り判断した基準について、j氏の記録(3月6日、表3、表4の記録6、原文ママ)を引いて説明する。

【介護技術面できたところ】はいせつでCさんはべんがまだでそうだったのですこしマッサージをしてあげることができました。

【できなかったところ】Dさんのおむつ交換をやる時べんがいっぱいでていましたからズボンもぜんぶべんでよごれてしまいました。きれいにする時Dさんはいやがったのですこしじかんがかかりました。

【今日の振り返り】つぎはもしおむつ交換をやる時にべんがまだでそうだったばあいですこしマッサージをあげます。

【介護技術面できたところ】では、「はいせつでCさんはべんがまだでそうだったので」と利用者Cの面している状況をそのまま受けとめ、「マッサージをしてあげる」ことによって、直接的な記述はないが、利用者Cの排泄が成功したと思われる。対照的に【できなかったところ】には別の利用者Dのおむつ交換時の出来事を取り上げて「Dさんはいやがったのですこしじかんがかかりました」とし、「つぎは…マッサージをあげます」と【今日の振り返り】

に記している。このような記述から利用者Cに対する受容的態度と、嫌がる利用者Dの声や態度を尊重し、時間をかけて対応する傾聴姿勢を読み取って傾聴と受容について有と判断している。

形式面から分析すると、g氏の記録には行為の視点と表記・語彙・文法の誤りが多少あるが、時制の誤用は全くない。h氏には誤用が全体的に多く見られる。i氏には4人の中で時制と表記・語彙・文法の誤用が最も多く、j氏の誤用は行為の視点に関する2点を除けば全て表記・語彙・文法の誤用で数は多くない。豊田ほか(2018)は、外国人介護士による介護記録の誤用分析から日本語の運用上の課題と要因を明らかにし、約7割を占める単純な表記や語彙の誤用は全体的な意味の理解を妨げないとしている。本実践研究は施設B固有の振り返り記録を対象とするが、同様に表記・語彙(加えて、文法)の誤用が大半を占め、そのせいで全体の意味の理解が不可能なデータはなかった。形式面の分析について、g氏の記録(3月8日、表3、表4の記録4、原文ママ)を引用して説明する。

【介護技術面できたところ】E様の排尿のかくにんができました。E様がトイレ(文法①)行った時、パットとリハパンがよごれてることの(文法②)かくにんできておこらずに(行為の視点①)パットとリハパンをとりかえました。

【できなかったところ】F様の夜の排泄の時ざぶとんまで排尿がもれました。早めにトイレ(文法③)つれて行けば良かったです。

【今日の振り返り】今日、F様の排尿がざぶとんまでもれました。リハパンとパットをとりかえました。ズボンもきがえました(行為の視点②)。もれてる(文法④)前にトイレへつれて行けば良かったです。

(文法①～③)は助詞が抜けていたり不適切だったりする誤用、(文法④)は動詞の接続の形「もれる

／辞書形+前に」の誤りである。一方（行為の視点①）は、g氏に確認したところ「おこる」のは利用者Eとのことなので、「おこらせず」または「おこられず」が正しい。また（行為の視点②）では、最初の文から主語が「F様の排尿」、「私/g氏」、「F様」、「私/g氏」と変わるため読み手に混乱をもたらす。g氏の場合、行為の視点に関する誤用は全て、使役形や受身形、自動詞と他動詞という動詞の形によるものだった。施設長k氏によれば、g氏の日本語での日常のコミュニケーションには概ね支障がなく、g氏はワークショップでも積極的に発言し、学習意欲も高い実習生である⁸。

4. 2. 「対話」と「意識化」のプロセス

次に、クーツ（2012/2018）、エマーソンほか（1995/1998）、佐藤（2008）を参考に、録画データの逐語録に繰り返し現れる事象にコードを付した。その結果、「5W1Hの明確化」、「振り返り姿勢」、「（介護）業務の改善」、「行為の視点の整理」、「日本語の形式的な誤り」、「介護のキー・コンセプト」、「各ステークホルダーの気づき」、「学び合い」、「介護の専門性」、「コミュニケーションの課題」等のコードが生まれ、それらを集約してカテゴリーを生成した。頻出するコードは、関連が認められた「5W1Hの明確化」コードとあわせて「5W1Hの明確化」による「振り返り姿勢」、「（介護）業務の改善」、「行為の視点の整理」に加えて、「日本語の形式的な誤り」と「介護のキー・コンセプト」という4つのカテゴリーに集約された。データからは「対話」を通じて課題を変容させていく「意識化」のプロセスが明らかになった。回を重ねるごとに介護の実習生が書くことをめぐって参加者間の「対話」が深まり、「傾聴・受

容・共感にもとづく振り返り姿勢」と「日本語表現における時制や視点の整理」どちらの課題においても「意識化」が促され、深化していた。4. 2. 1. から4. 2. 4. ではカテゴリーを支持する典型的なデータを引用して、「対話」と「意識化」の実相を浮き彫りにする。

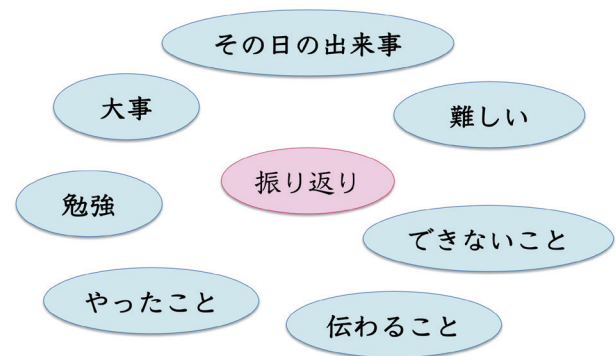


図2. 振り返りをキーワードとするワード・マップ

4. 2. 1. 「5W1Hの明確化」による「振り返り姿勢」

10回目ワークショップでは書く活動の導入として、振り返りをキーワードにワード・マップ（図2）を作成した。ワード・マップとは、特定のトピックやキーワードに関連する語彙や表現を連想してつなげていく概念地図で、PARを通じて参加者の使用語彙の確認と理解語彙の拡大のために援用した。参加者からは「その日の出来事を記録しておくもの」、「大事だけど、書くのが難しい」、「勉強の一つ」、「やったことやできないことを書く」、「（読み手に）伝えることが大事」等と各々の言葉で語られ、筆者はZoomの画面共有を用いて、スライドを示して書き込みながらファシリテートした。

ワード・マップを作成した後、筆者は実習生による振り返り記録をもとに「5W1H」を意識した記録の書き方を提案している。これは、当時担当していた留学生への日本語授業で取り入れていたリフレク

⁸ 本実践開始以前に、g氏とh氏は日本語能力試験N3レベル、i氏はJ.TESTのN3相当、j氏は日本語能力試験N4レベルの認定を受けている。

ション・シートを援用した提案⁹だった。10回目の事後アンケートで、介護主任1氏は「今日のワークショップで一番楽しかった活動はどれですか。」という問いに振り返り記録を書く活動を選び、その理由を「自分ではなかなかどのように伝えたら解ってもらえるのかと悩んでいたが、先生から『5W1H』の話をしていただき、分かりやすく伝えていただけたので良かったです。」と記している。1氏は「今日のワークショップでこれからご自分のコミュニケーションに役に立つと思う活動はどれですか。」という問いにも書く活動を選び、その理由を「今後は『なぜ、どのように』の部分が書けているかを見ていきたいと思います。」と記している。実習生i氏も振り返り記録を書く活動を今後のコミュニケーションに役立つとし、理由に「私が何をしているのか説明できます」と回答している。11回目ワークショップでは、「改善」という言葉をワード・マップに加えてインドネシア語とあわせて確認し¹⁰、「5W1H」を中心に前回の内容を振り返った後、録画1のようなやりとりが生じた。

(録画1)

筆者：昨日はみんな仕事でしたか。

実習生：(声を揃えて) はい。

筆者：昨日の振り返り、「5W1H」で書けた人。(手を挙げるジェスチャー)

実習生：(斜め上を見上げたり、首を傾げたりしながら思い出そうとする様子)

g氏：(約30秒後に) すみません、忘れました。(いたずらっぽい表情で笑いながら) 毎日書きま
すから。

9 専門家による介護実習記録の評価の視点にも「5W1H」は含まれる(宮本ほか, 2017)。また、介護関連の書籍や専門のWebサイトから得られる情報の中にも、介護記録を書く際に「5W1H」を意識することに触れているものが多数ある。

10 筆者は、インドネシアでの業務経験から日常会話程度のインドネシア語を理解する。

全員：(大笑い)

筆者：大丈夫です。毎日書くし、人間は忘れるものですから。でも、「5W1H」をちょっとでも考え始めましたか、書くときに。

実習生：(大きくうなずきながら、声を揃えて) はい、考えています。

録画1の逐語録には、「5W1Hの明確化」と「振り返り姿勢」のコードが付され、4. 2. 1. のカテゴリに集約された。筆者は「5W1Hの明確化」について再度確認して、前日の行動を言語化することによって実習生の「振り返り姿勢」の定着を促している。11回目の事後アンケートでは、監理団体職員n氏が「一番楽しかった活動」と「自分のコミュニケーションに役に立つと思う活動」に書く活動を選び、その理由を「今後変わっていくことが期待できるため」としている。また、実習生g氏とi氏も書く活動を今後のコミュニケーションに役立つとし、その理由を「振り返りの正しい書き方がわかって来ました」、「毎日、自分のしていることを他の人に伝えることを学びます」と記している。つまり、10回目の事後アンケート、11回目の録画1、事後アンケートと通時的に「5W1H」への意識とそれに伴う振り返り姿勢について変容が読み取れ、参加者がより意識的に書く活動に向き合い始めたことがわかる。さらに、筆者は11回目の課題として直近の振り返り記録を写真データで送るように実習生に依頼した。

4. 2. 2. 「5W1Hの明確化」による「(介護)業務の改善」

12回目のワークショップでは、前回の課題として介護の実習生が提出した写真データをもとに、筆者がスライド(図3)を作成してフィードバックを行っている。その一部をスライドと逐語録から再現する。録画2では、実習生g氏の振り返り記録の【できなかったところ】について実習生i氏が「5W1H」に関する記述の有無を指摘し、筆者が日本語教育

できなかったところ

15時の間食の時●●様におちついてもらう

ことがむずかしくてなかなかもらえなかったです。

今日の振り返り

今日一日中●●様はさわいでいました。話しをかえして一回おちつきましたが間食の時またさわぎました。おやつを食べきりましたが●●様のおやつを見るとまたさわぎになりました。ずっと「おれまだ食べてないよ」って言われました。せつめいしましたがもっておこってしまってなかなかおちつかなかったです。これから●●様の分はさいごにわたしてみます。

かいぜん
改善
perbaikan

図3. g氏の記録【できなかったところ】へのフィードバックに用いたスライド

的なフィードバックを、介護主任1氏が現場視点のフィードバックを行なっている。

(録画2)

筆者：(スライドを Zoom の画面共有で示して) これは誰の記録ですか。

g氏：(手を挙げて) 私かな。

筆者：そうです。gさんの。gさん、読んでください。

g氏：(そのまま読み上げる)

筆者：落ち着いて、もらえなかった、ですね。iさん、「5W1H」はどうですか。

i氏：誰は、「なにになに様」。いつは、「15時の」あります。どこでは、たぶんホールで。何をやるかが、(画面を食い入るように見つめて)ありません。なぜは、うーん、ないんです。どのようにには、「おちついてもらうこと」です。

筆者：「おちついてもらうこと」、これは「何を」かな。「落ち着いてもらって介助をしたい」んですよね。「5W1H」が全部なくてもいい、でも、ないとわかりにくくなります。さっき、gさんの【できたところ】は「5W1H」が全部入ってました。でも、できなかったことはとてもシンプルです。「なぜ」「どのように」落ち着いてもらえなかったのか、知りたい。gさんはこれを【今日の振り返り】に詳しく書いてるんです。gさん、読んでください。

g氏：(そのまま読み上げる)

(中略：筆者からの日本語面でのフィードバック)

筆者：これgさんが考えた perbaikan, 改善方法ですよね。やってみましたか。

g氏：はい、やりました。みんな同じ時間に終わるように渡して大丈夫でした。

筆者：大丈夫でした、うまくできましたか。

g氏：はい、できました！

筆者：じゃ、その日の【できたところ】に「なにになに様の分を最後に渡したら、騒ぎませんでした、うまくいきました」って報告が書けますね。(中略：【できなかったところ】に理由を具体的に書くことの効果に関するやりとり) 私は介護の素人ですが、みんなの記録を読んで、留学生の振り返りにも役に立ちそうでもと勉強になりました。1さん、介護の視点から見ると、どうでしょうか。

1氏：そうですね。少しずつ、「なぜ」「どのように」が書けてきてるのかなと思うんですが。ただ書く時間が短かったりすると、今回みたいな短い記録になってしまいがちなので、そこは、できるだけ確認の時に「なぜ」「どのように」を付け加えるように今、指導しているところでもあります。

録画2の逐語録には、日本語面でのフィードバック前に「5W1Hの明確化」、その後の筆者とg氏とのやりとりに「(介護)業務の改善」のコードが付され、4. 2. 2. のカテゴリーに集約された。録画1と同じように「5W1Hの明確化」について確認してから、内容に着目してg氏に「(介護)業務の改善」に関する言語化を促している。1氏は事後アンケートに「ゆっくり考えながら振り返りを書くときには「なぜ、どのように」が書けているが、時間がないときに書く振り返りはまだ「なぜ、どのように」が抜けてしまっているように感じた。」と記し、実習生が振り返り記録を書くことを日常業務に位置づけ直している。「できるだけ確認の時に「なぜ」「どのように」

を付け加えるように今、指導しているところ」という発言からも、課題の要因を実習生だけに求めるのではなく、時間の調整や指導方法の改善に結びつけて捉えていることがわかる。録画2の後には「振り返り記録の指導がしやすくなってきた」とも語っている。監理団体職員 n 氏は、「一番楽しかった活動」に書く活動を選び、その理由を「できなかったことに対してどうしたらいいか自分なりに考えていることを知れてよかった」とし、「今日のワークショップで気がついたことはありますか。」という問いに「i さんの5W1Hの発表の仕方が分かりやすかった」と記している。介護の実習生一人ひとりの振り返り方と日本語、参加者に伝えようとする発表の仕方等にも着目し、新たな気づきを得ていることがわかる。実習生 g 氏と i 氏も「一番楽しかった活動」、「自分のコミュニケーションに役に立つと思う活動」に書く活動を選び、その理由を各々「先生からチェックして貰ってまちがったところをわかりますように。きちんと毎日の振り返りをかけるつもりです。」「毎日何か新しいことを書く」と記している。これらが業務の改善と直接的に相関するか否か追究するためのデータはないが、その可能性は示唆される。加えて、筆者も「みんなの記録を読んで、留学生の振り返りにも役に立ちそうでとても勉強になりました。」と伝えている。本実践研究において留学生への日本語授業から「5W1Hの明確化」を援用し、本実践研究での気づきや学びが直接的、間接的に留学生への授業実践に反映されるという相互作用は他にも生じていた。

「5W1Hの明確化」を課題として参加者間の「対話」は深まり、「振り返り姿勢」や「(介護)業務の改善」等の各々の行動に繋がった。介護の実習生は振り返り記録を書く際に「5W1Hの明確化」を意識し始め、他の実習生の記録を読み解きながら「対話」し、業務の改善に至る可能性を窺わせている。1氏、n氏、筆者も各々の文脈で介護の実習生が書く活動

に対峙し、日々の業務に還元し得る気づきや学びを得た。ここに(介護)と括弧書きにした所以があり、介護に限らない「業務の改善」が浮き彫りになった。

4. 2. 3. 「5W1Hの明確化」による「行為の視点の整理」

「対話」によって「振り返り姿勢」や「(介護)業務の改善」が促された結果、「行為の視点の整理」も進んでいった。例えば、15回目のワークショップでは録画3のように、実習生 h 氏が【できなかったところ】を読み上げ、実習生 g 氏が「5W1H」に関する記述の有無を指摘、日本語教育と現場視点のフィードバックが生じている。

(録画3)

h 氏：今日、なにに様の機嫌がまだ悪かったです。午前中に機嫌が良かったらしいんですが、午後にまた悪かったです、悪くなりました。

筆者：そう、「悪くなりました」。さあ、じゃ、「5W1H」どうですか、gさん。

g 氏：誰が、あります。いつ、今日、あります。どこで、OK。何を、あります。なぜ?…(自信がない様子で)あります…どのように、は…ないと思います。

h 氏：はい、書けない。どのようには、(笑いながら)まだ難しいです。

(中略：筆者からの日本語面でのフィードバック)

筆者：ところで、今回の記録は利用者さんの状況については詳しく書かれてる、でも、hさんができなかったことですか。

h 氏：うーん、この日に、できなかったのはそのぐらいでしたから。仕事ができましたが、利用者さんの機嫌が悪いとか、機嫌、として(笑いながら)しょうがないと思いますから。声かけ、みましたけど、だめでした。

筆者：たしかに機嫌は…自分の声かけで利用者さ

んの機嫌を変えられなかった、っていうことかな。それを「私は何ができなかった」って書くとしたら…

h氏：(なかなか出てこない様子)

筆者：hさんが振り返るためには、こういう状況の、誰々様に、どうやって声かけをしたけど、機嫌をよくすることはできなかった。「私はできなかった」、があるとわかりやすいのかな。って思うんですけど、どうでしょう、1さん。

1氏：そうなんですよね。利用者さんのできた、できないではなくて、この時だったら声かけで機嫌をよくする、もしくは機嫌が悪くてトイレ誘導ができなかった、とか。何かそういうhさんが行動を移すことができなかったことを入れていただいて、振り返りで今後どう声かけをしていくか、とか。その辺を書いてもらえると次につなげられるのかな。

h氏：(画面を注視している様子で)はい。(他の実習生3人もうなずいている)

録画3の逐語録には、日本語面でのフィードバック前に「5W1Hの明確化」、その後の筆者とh氏とのやりとりに「行為の視点の整理」のコードが付され、4. 2. 3. のカテゴリーに集約された。「5W1Hの明確化」について確認してから、h氏が自力で「行為の視点の整理」にたどり着けるよう言語化を促している。一連のやりとりについてフィールドノートで振り返っているが、その日のフィールドノートの記述は厚く、筆者にとって気づきと学びがいつにも増して多かったことが窺える。その一部を引用する。

今日、hさんの【できなかったところ】の記録へのフィードバックを求めた時、Zoomの画面に映る1さんはマスク姿でもはっきりわかるぐらい笑っていた。9回目ワークショップの後、たしかに「振り返り記録には実習生ができた、…(中略)…それがなかなか伝わらな

い」とおっしゃっていた。私とhさんとのやりとりでようやく視点が整理できた！と思ったんだろう。【できなかったところ】の行為の主体は実習生なんだよ、と言いつけてきても伝わり切らないモヤモヤがあったんだと思う。1さんにとってあの瞬間は本来の課題が解決に向かっていることを実感した瞬間だったのかもしれない。hさんにしても、繰り返して言われてきて改善にまでは至らなかった点が「腑に落ちた」瞬間だったのかもしれない。

ここで「1さんにとっての本来の課題」というのは、3. 2. で本実践研究に至る経緯を説明する際に引用した、7回目ワークショップの事後アンケートに記された内容を指す。「出来なかったところを次はどのようにしてできるようにしていくのかを書けるようにしてください」と伝え続けてきた課題である。1氏は「5W1Hの明確化」の提示で書くポイントが伝わった手応えを感じ、日々の業務で「なぜ、どのように」を指導しながら、主任として業務の改善につなげてきた。それでもなお、本来の課題については残されており、ようやく解決に向かい始めた可能性を、筆者はこのやりとりに見出したわけである。

4. 2. 4. 「日本語の形式的な誤り」と「介護のキー・コンセプト」

記録の分析の視点は、当事者の声から設定した「傾聴・受容・共感にもとづく振り返り姿勢」と「日本語表現における時制と視点の整理」だった。録画データの逐語録からも「日本語の形式的な誤り」と「介護のキー・コンセプト」が関連する事象が多く浮かび上がった。例えば、「日本語の形式的な誤り」コードは録画2と録画3の(中略：筆者からの日本語面でのフィードバック)等に付された。関連して実習生h氏は、15回目の事後アンケートで「ワークショップで気がついたこと」に「文書として(は)や

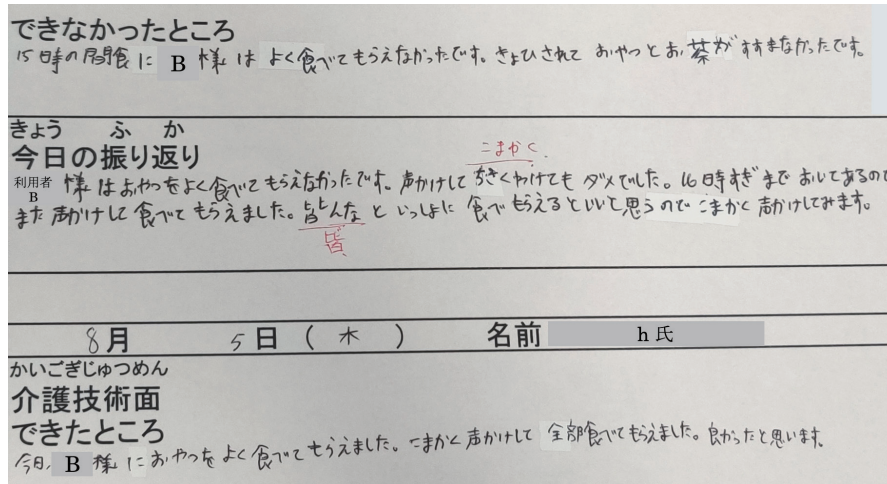


図4. h氏による振り返り記録(8月3日, 5日)の一部

(が)等がよく書いてないと繋がらなくなってしまいます。」と記して日本語の誤用について振り返っている。「日本語の形式的な誤り」に関する気づきはh氏とg氏にワークショップのすべての活動を通じて多く見られた。とりわけ、g氏が「日本語の形式的な誤り」に敏感であることが示唆されるデータは多い。

録画データにおいて、i氏、j氏には「介護のキー・コンセプト」が関わる事象が比較的多く見られた。事後アンケートにも「sekarang saya sedang memperdalam ilmu kaigo (今現在、介護の知識を深めているところだ)」、「sangat membantu dalam pekerjaan yang sekarang dijalani (今担当している仕事で非常に役に立つ)」¹¹、「他の人の経験から学んだ」、「気持ちを他の人に伝える」、「声かけ方がもっとわかってくると気がします。」等、「介護のキー・コンセプト」、「介護の専門性」、「コミュニケーションの課題」が関連する記述を多く残している。これは4. 1. の内容面の分析結果とも重なる。一方、h氏には徐々に変容が見られ、18回目/最終のワークショップにおいて記録そのものと変容を参加者間で共有した。

図4は、h氏による8月の記録の一部である。ここ

¹¹ アンケートには日本語とインドネシア語を併記し、j氏はインドネシア語で、他の参加者は全員日本語で回答していた。

では各参加者が学びや能力の変化を振り返る糸口として、h氏による8月3日の振り返り記録の【できなかったところ】と【今日の振り返り】、翌勤務5日の【介護技術面できたところ】を共有している。最終回はPAR後半を施設A、B合同で振り返るために、各施設に固有の事例を共有しながら参加者の声にもとづいて成果と課題をまとめた。まず、筆者が書く活動が施設Bにおいて始まった経緯と活動の主な流れを説明した。次に、図1と図4を共有し、記録を書いたのは誰か、問うとh氏が「私です」と応じた。それから、筆者とのやりとりでh氏が日本語の形式的な誤りを修正しながら読み上げた。最後に、h氏による記録と書く活動から筆者自身が学んだことを述べると、参加者はうなずきながら耳を傾けていた。その後、PARを通した変容について対話的な活動をしている際、施設長k氏は次のように語っている。(録画4)

常々思っていたのが、介護現場ってルーティン業務になっちゃって、新たな言葉を覚えなくてもなんとなく現場がまわせるようになってる感があったのかなって思っていて。日本語という第三者の、先生のような方との話の中で共感とか、受容とか大切な部分が、実は現場ではなかなか教えきれてなかったのかな、ということもあって。その辺をこのワー

表5. 介護の実習生による振り返り記録の内容面の分析 (本実践研究開始後)

内容面	記録7 (4月)			記録8 (5月)			記録9 (6月)			記録10 (7月)			記録11 (8月)		
	傾聴	受容	共感	傾聴	受容	共感	傾聴	受容	共感	傾聴	受容	共感	傾聴	受容	共感
g氏	○														○
h氏							○		○	○			○	○	
i氏		○	○	○			○		○	○	○		○		
j氏	○	○			○		○			○		○		○	○

注. ○:「傾聴・受容・共感にもとづく振り返り姿勢」有

表6. 介護の実習生による振り返り記録の形式面の分析 (本実践研究開始後)

形式面	記録7 (4月)			記録8 (5月)			記録9 (6月)			記録10 (7月)			記録11 (8月)		
	時	行	表	時	行	表	時	行	表	時	行	表	時	行	表
g氏		1	1			1						1			
h氏	1	1	3		1	4		2	7	2		5			5
i氏			5			4	1		5	2		4			4
j氏		1	3	1	1	1		1	2	1		5	1		3

注. 数字は「時：時制」, 「行：行為の視点」, 「表：表記・語彙・文法」の誤用の数を表す。

クシヨップを通して学んで、現場に戻ってまた深まる、そういういい機会になったと思います。

録画4の逐語録には「介護のキー・コンセプト」コードが付され、本実践研究を通じて多く得られた「日本語の形式的な誤り」コードとあわせて、4. 2. 4. のカテゴリーに集約された。実際、録画4の前後にある他の参加者からの発言にも「日本語の形式的な誤り」コードが付されている。最終回の事後アンケートでは「ワークショップで新しいことを学んだり、能力を向上させたりできたと思いますか。」と問い、全員が「はい」と答えた。具体的に、日本人の参加者は「インドネシア語、インドネシアの習慣や風習が学べた」、「人と話す力、初対面での話す力がついた」、「前向きな実習生と定期的に時間を設けて学び合えた」等と、介護の実習生は「他の人の考え方を勉強した」、「新しいことじゃないかもしれませんが、前わかった事をもっと詳しくわかりました」等と記している。h氏は「日本語の学習で何か変わりましたか」という問いに「はい、前に比べてよくわかってきました。記録もよく書きます。」と本実践研究に触れ、「介護の学習で何か変わりました

か」という問いにも「はい、声掛けがよくなりました。日々に使う言葉が増えてきます。」と回答している。これらのデータからは、h氏が「5W1Hの明確化」を通じて「日本語の形式的な誤り」により自覚的に、「行為の視点」にもより意識的になることで「傾聴・受容・共感にもとづく振り返り姿勢」をも変容させていった可能性が示唆される。

4. 3. 本実践研究開始後の書く内容と形式

第4章の最後に、4. 1. と同じ視点で内容面と形式面に分けて、本実践研究開始後のデータ（4～8月、一人5日分¹²⁾）について分析した結果を表5と表6に示す。

内容面では、実習生h氏の振り返り記録に「傾聴・受容・共感にもとづく振り返り姿勢」が表れる頻度が増えている。本実践研究開始前のh氏による記録(図1)にも【できなかったところ】と【今日の振り返

12 勤務によるため記入日は異なる。8月分については、h氏が1ページ3日分(図4はその一部)、他の実習生は1日分を16回目ワークショップの課題として提出した。

り】に利用者Bに関する記述があるが、食事を「食べなかった」事実が介護者であるh氏本位で記述されている。しかし、開始後の記録には、利用者の声に耳を傾け、尊重する傾聴姿勢や利用者の面している状況をありのまま受けとめようとする受容的態度が少しずつではあるが、読み取れる。4. 2. 3. で述べた15回目ワークショップの事例では、別の利用者について「介助はできるが、機嫌に関してはどうしようもない」と半ば諦めかけている態度を示した。その場で介護主任1氏が「利用者の機嫌が悪くてh氏自身は何ができなかったのか、ならば、今後どう声かけをしていくのか、それを書くことで次につなげてほしい」とフィードバックしている際、h氏は画面を見つめてうなずきながら耳を傾け、「はい。」とはっきり応じている。4. 2. 4. に述べたように、最終回では変容が共有され、h氏本人が本実践研究を含むPARを通じて日本語と介護の学習どちらにおいても変化を感じていることが事後アンケートの記述にもとづいて明らかにされた。この一連のプロセスは「認識主体としての人間が、みずからの生活のあり方を定めている社会文化的現実と、その現実を変革するみずからの能力とを深く自覚する過程」(フレイレ, 1976/1984, p. 59) そのものだと言えるのではないだろうか。

形式面ではg氏の記録にはどの項目にも誤用はほとんどなくなり、h氏の誤用も減ってきている。i氏の記録には本実践研究開始前、時制と表記・語彙・文法の誤用が最も多かったが、それも減少傾向にあり、j氏の記録にみられた行為の視点に関する誤用も最終的になくなっている。これらの結果から、本実践研究を通して振り返り記録を書く際に、分析しながら読み直して書き改める推敲力が育成された可能性も窺える。また、2. 1. で介護の実習生が介護記録を作成する際に難しさを感じる点(中村ほか, 2017)について述べたが、その5つの点からデータを概観すると①他者に伝わる文の書き方、④書き言葉、⑤

専門用語と漢字の使用についても改善がみとめられた。

5. 総合考察

このように、一つひとつのデータを丁寧に分析していくと、実習生h氏が頭を悩ませていた書く課題に参加者全員で向き合い、省察と行動を交えて結びつけながら、現状をより良くするためにともに変革を目指した過程が見えてくる。PARにおいてステークホルダーは、日本語教育と介護現場に介されて対話者として出会い、h氏の声を皮切りに介護主任1氏と監理団体職員n氏は主体的に、他の参加者は筆者のファシリテートで対話的に本実践研究の糸口を掴んだ。互いの省察と行動を結びつけながら現状を変革していく「対話」から提起された書く活動は、第4章で引用した事例に代表される様々なやりとりを重ねて次の「対話」を要求した。例えば、録画2で筆者は「みんなの記録を読んで、留学生の振り返りにも役に立ちそうでとても勉強になりました。」と述べ、直後に留学生への授業実践について同僚と「対話」している。また、1氏は「できるだけ確認の時に『なぜ』『どのように』を付け加えるように今、指導しているところでもあります。」と述べ、後に他の職員との「対話」について報告している。これらがフレイレの「意識化」だとするなら、本実践研究は「対話」による「意識化」であり、Wallerstein (1983) が提唱した「対話的問題提起学習」の傾聴、対話、行動のプロセスそのものだった。第5章では、「対話」と「意識化」の視座から本実践研究の成果と課題を振り返り、総合的な考察を加える。

5. 1. 書くことをめぐる「対話」と「意識化」

本実践研究の成果として、野元(2000)による「課題提起型日本語教育」と同様に、学習支援者の学び

や気づきが得られている点、学習者の生活と日本語運用力の向上、「意識化」に関する成果の3つが挙げられる。学習者の生活と日本語運用力の向上は、表4と表6の比較から形式面での誤用の減少として確認され、「意識化」に関する成果は、4. 2. で示したプロセスを経て振り返り姿勢の改善や介護の実習生の生活の大半を占める（介護）業務の質の向上として示唆された。以下、学習支援者の学びや気づきが得られている点を中心に考察する。

学習支援者は、介護主任1氏、監理団体職員n氏、筆者にあたる。本実践研究を通じていずれの参加者にも、参加者同士の学び合いやメタ的な気づきが顕著に見られた。4. 2. 1. で取り上げた事例で1氏は、悩んでいた書く指導に「5W1H」を切り口として「なぜ、どのように」を中心に指導を試みる、と事後アンケートに記していた。また、4. 2. 2. の事例から実習生の振り返り記録を書くことを日常に位置づけ直し、改善につなごうとする姿勢も明らかにされた。監理団体職員n氏も、自身の業務では知り得ない実習生一人ひとりの振り返り姿勢と彼女らの日本語運用力等に気づき、学んでいた。そして、筆者も日本語教師として多くの学びや気づきを得た。筆者は、本実践研究以前から外国人介護人材が書くことをめぐる課題を認識していたにもかかわらず、研修や実践のテーマに据えることに積極的ではなかった。2. 1. で述べたように就労現場における出来事や人々とのやりとりを通じて、多様な現場で各々の文脈に置かれた（介護）記録の複雑性に対峙する覚悟が持てなかったからである。しかし、本実践研究は、現場の人々と協働で日本語をめぐる課題や解決へのアクションを探究する過程で創生された。実習生h氏が振り返り記録を書くことに関する声をあげ、筆者は耳を傾けた。h氏の声を参加者間で共有すると、他の参加者からも声があがり、それらの声を交えて筆者自身も「対話」に参加した。「対話」の後には、参加者がみな何らかの行動を求められ、行動するこ

とでまた「対話」が生じた。

「対話」により提起された課題への変革が次の課題を生み出し、新たな「対話」を要求する永続的な過程こそがフレイレ（1970/1979）のいう「意識化」なのだから、筆者は「意識化」の過程でフレイレの理論に立ち返る機会を得たことになる。国際協力の分野でフレイレの理論に出会い、コロナ禍にフィールドとの関わり方を模索し、フレイレに起源を持つPARを開始したことは1. 2. で述べた。開始前に明晰に言語化されていなくとも、フレイレの理論は筆者の行動に影響を与え、ワークショップで現場の人々と様々なやりとりを経験しながら数多くの「対話」データと向き合うことになった。本稿の執筆に際し、それらのデータにもとづいてワークショップで体感した「対話」と「意識化」や、理論を学び直しながら気づきを得た過程を振り返り、記していく行動を求められている。これは本実践研究が生んだ次の「対話」であり、この「対話」が私たち日本語教育専門家の行動と変革を促して新たな「対話」につながるなら、この半ば永久的なプロセスとしての「意識化」こそが今後も課題だと言えるだろう。

5. 2. 介護のキー・コンセプトをめぐる「対話」と「意識化」

筆者は、いくつかの外国人介護人材受入れ現場でフィールドワークを行ってきたが、現場では日本人職員から常に「聴く」ことが問われた。武内、小川（2020）は、専門家による資料や文献にもとづいて介護のコミュニケーションが前提とする信頼関係の構築、情報収集や援助そのものを促す役割にも鑑みて、傾聴・受容・共感を基軸とした外国人介護人材スキルアップ研修をデザイン、実践し、その成果と課題を報告している。

本実践研究を含むPARにおいても、先行する実践や介護の文献等を参考に傾聴・受容・共感をキー・

コンセプトとし、前半(1～8回目)と後半(9～18回目)に分けて、そのコンセプトから参加者間の振り返りを行っている。介護主任1氏による9回目直後の「傾聴・受容・共感を意識した振り返りができている実習生もいるし、そこをもう少し頑張っしてほしい実習生もいて…」という発言や、施設長k氏による最終回での「共感とか、受容とか大切な部分が、実は現場ではなかなか教えられてなかったのかな」という発言にはその影響もあるだろう。それを背景に「傾聴・受容・共感にもとづく振り返り姿勢」を概ね表していなかった実習生h氏が、徐々にその姿勢を振り返り記録に表現し始め、書くこと、介護の声掛け、日常語彙の習得等の面で自らの力の向上を自覚している。この過程は、h氏にとって介護の実習生として書く課題や就労現場の社会的文化的な現実と、それを変え得る自分(たち)の能力について深く自覚していく「意識化」だったと言える。そうであるなら、現場が重要視する傾聴・受容・共感をキー・コンセプトとした日本語(言語)学習が介護(内容)学習を深化させ得る可能性は大きい。

しかし、介護現場で重要とされる傾聴・受容・共感が日本語教育の文脈で問われることは稀である。それらの本質的な理解を試みれば、臨床心理学者カール・ロジャーズ¹³のカウンセリング理論に遡り、そのアプローチは認知症の代表的ケアメソッドの一つパーソンセンタード・ケアにも継承されている(キットウッド, 1997/2005)。PARにおいてその理論をどのように援用したかは別稿に譲るが、ケアメソッドの根幹とされる概念に鑑みた日本語教育実践に意義があることは本実践研究からも明らかであろう。ゆえに、介護のキー・コンセプトを日本語教育でどのように援用できるのか、という点からも筆者を含む日本語教育関係者には「対話」と「意識化」

13 パーソンセンタード・アプローチという心理療法を創始し、精神分析や行動主義に並ぶ3大心理療法の一つ「人間性心理学」の発展に大きく貢献した人物である。

が求められている。

5. 3. 内容と言語の統合への試論

1. 1. で触れたように、従来の看護・介護の日本語教育において業務に必要な専門知識やスキル等の内容は専門家に、言語のみ日本語教師に委ねられてきた。しかし、森岡ほか(2015)は、専門人材に対し、道具的に専門語彙や関連文型を教授するのみでなく、共に社会を作り変革していくメンバーとしてクリティカルな意識・視点・姿勢・態度を持った日本語人材として互いに認め合っていくことが求められるとし、「内容重視の批判的言語教育¹⁴」を提唱している。本実践における各ステークホルダーの気づきや学び、「対話」による「意識化」が専門性や業務の質の向上に寄与する可能性を知見に、外国人介護人材への日本語教育における内容と言語の統合について、一つの試論を提起する。

森岡ほか(2015)が指摘するように、業務に関連する内容に日本語教師が踏み込むのに限界があるのは事実だろう。しかし、本稿ではあえて「日本語とその周辺」に限らず、介護の実習生と彼らを支えるステークホルダー自らが提起した書く課題について、介護のキー・コンセプトとあわせて分析し、考察している。本実践研究は、介護現場における傾聴および受容と共感をキー・コンセプトに実践されたPARの一部であり、実践の理念として既に内容に踏み込んでいる。それは日本語教師が専門家と同等に介護の知識やスキルを学び、日本語でそれらについて教授するということでは決してない。本実践研究において内容に踏み込むということは、就労現場にお

14 自分の置かれた現状や社会に内在する社会的・慣習的な前提を問い直し、その維持や変革に能動的に関わっていこうとする意識・視点・姿勢・態度の育成に焦点を置く内容重視の言語教育のことで、佐藤ほか(2015)に詳しい。

る共有知識・情報・期待を前提に現場の人々とともに日本語を駆使して情報を共有し、協働して創造し、行動し、学び合うことを意味する。それは一定の覚悟と責任を伴う行動だが、内容に踏み込んだ結果、ステークホルダーの気づきや学びが多く生じている。録画4の施設長k氏の声からは、日本語教師による第三の視点の提示が介護のキー・コンセプトを捉え直し、業務に還元される可能性も窺える。以上のことから求められる次の「対話」は、外国人介護人材受入れ現場からの声に応じながらより良い日本語教育を批判的に探究していくことだろう。私たち日本語教育専門家は、今、ここで内容と言語との統合に向けた「対話」と、「対話」に続く行動に対する覚悟と責任を問われているのである。

6. 今後の展望

介護の実習生と日本人職員、監理団体職員、日本語教師の4者による振り返り記録を書く活動にもとづいてフレイレの理論に依拠した「対話」と「意識化」について検討した。PARを通じてフレイレならどのように課題に対峙するか想像し、問い続けながら、日本語教師として起こした行動とそれに対するステークホルダーの反応、その過程で得られたデータと向き合ってきた。コロナ禍にオンラインで出会い、ともに省察し、行動しながら協働で現状の改善を目指してきた。振り返ってみれば、これまでもある特定の現場の人々と「対話」し、「対話」から浮上した課題に対して行動してきたようにも思われる。様々な文脈で介護現場を支える多様な人々に出会い、そこでは常に新たな「対話」が生まれ、次の行動につながった。フレイレは、その永続的な過程こそが「意識化」であるという。本稿によって今なお、現場の人々との「対話」を通じて日本語教師としての自身のあり方を決める社会文化的な現実と、それを変革する自らの能力とを自覚する「意識化」

の過程にいることに気がついた。つまり、果てなく続く介護現場との「対話」こそ、技能実習生を含む外国人介護人材への日本語教育の今後の課題なのである。介護現場に寄り添って、ともに探究し、より良い日本語教育を追究し続けることを筆者自身の課題としたい。

謝辞：参加型アクションリサーチを通じてともに探究を続けてくださっている、施設Aと施設Bの介護の技能実習生、日本人職員の皆様、監理団体の皆様に心からお礼申し上げます。

文献

- 安里和晃 (2016). 経済連携協定を通じた海外人材の受け入れの可能性『日本政策金融公庫論集』30, 35-62.
- 飯田朋子 (2021). 技能実習生と日本語母語話者の協働現場及び日本語コミュニケーションの実態分析—農業現場の実態に沿う技能実習生日本語教育のために『日本語教育』180, 33-48.
- NTT データ経営研究所 (2020). 『介護記録法の標準化に向けた調査研究事業報告書』. https://www.nttdata-strategy.com/services/lifevalue/docs/r02_09jigyohokokusho.pdf
- エマーソン, R., フレッツ, R., ショウ, L. (1998). 『方法としてのフィールドノート—現地取材から物語(ストーリー)作成まで』(佐藤郁哉, 好井裕明, 山田富秋, 訳) 新曜社. (原典1995)
- 岡崎敏雄, 西川寿美 (1993). 学習者とのやりとりを通じた教師の成長『日本語学』12, 31-41.
- キットウッド, T. (2005). 『認知症のパーソンセンタードケア—新しいケアの文化へ』(高橋誠一, 訳) 筒井書房. (原典1997)
- クカーツ, U. (2018). 『質的テキスト分析法』(佐藤

- 郁哉, 訳) 新曜社. (原典2012)
- 國澤里美, 和田礼子, 吉里さち子, 嵐洋子 (2022). 外国人介護士の語りにみられる介護施設内コミュニケーションの困難点『2022年度日本語教育学会春季大会予稿集』(pp. 58-63).
- 古家翔子, Sun Yi (2020). 情報共有に用いる介護記録の「やさしい日本語」化ツールの開発『第82回全国大会講演論文集』(pp. 455-456) 情報処理学会. <http://id.nii.ac.jp/1001/00205794/>
- 坂本美枝, 鈴木範子, 松浦真理子, 長沼将一, 土屋陽介, 前野譲二, 加藤泰久, 高木美也子 (2019). ITによる介護現場のQOL向上を目指した開発研究『東京通信大学紀要』2, 119-139.
- 佐藤郁哉 (2008). 『質的データ分析法—原理・方法・実践』新曜社.
- 佐藤慎司, 高見智子, 神吉宇一, 熊谷由理 (2015). 『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 Content-Based Instruction) の理論と実践』ココ出版.
- 品田潤子 (2022). 日本語教育の現場で求められる対応力—就労者の現場を中心に『日本語教育』181, 51-65.
- 武内博子, 小川美香 (2020). 介護現場でのコミュニケーションを支える実践—大分県外国人介護人材スキルアップ研修のデザイン『異文化間教育学会第41回大会発表抄録』(pp. 139-140). https://www.intercultural.jp/iesj2020/document/2020_abstract.pdf
- 武田丈 (2015). 『参加型アクションリサーチ (CBPR) の理論と実践—社会変革のための研究方法論』世界思想社.
- 田中里奈, 牲川波都季 (2005). 識字教育と日本語教育を結ぶための文献紹介『リテラシーズ—ことば・文化・社会の日本語教育へ』1, 105-116.
- チェンバース, R. (2000). 『参加型開発と国際協力—変わるのはわたしたち』(野田直人, 白鳥清志, 訳) 明石書店. (原典1997)
- 中村道子, 金美辰, 豊田宗裕 (2017). 経済連携協定 (EPA) に基づく外国籍介護福祉士候補者が抱く介護記録の課題『対人援助学研究』6, 1-9.
- 豊田宗裕, 中村道子, 中村直人, 松井志麻, 寺沢清子 (2018). 外国籍介護従事者の介護記録における誤用分析『研究紀要—聖徳大学/聖徳大学短期大学部』29/51, 53-57.
- 野元弘幸 (1996). 機能主義的日本語教育の批判的検討—「日本語教育の政治学」試論『埼玉大学紀要〔教育学部〕教育科学』45(1), 89-97.
- 野元弘幸 (1998). パウロ・フレイレ (Paulo Freire) 教育論の研究1—パウロ・フレイレ教育論の展開と特質『名古屋大学教育学部紀要—教育学科』35(1), 197-207.
- 野元弘幸 (2000). 課題提起型日本語教育の試み—課題提起型日本語学習教材の作成を中心に『東京都立大学人文学報』308, 31-54.
- 原安利 (2011). パウロ・フレイレの教育論における「対話」に関する一考察『教育実践学論集』12, 99-112.
- フレイレ, P. (1979). 『被抑圧者の教育学』(小沢有作ほか, 訳) 亜紀書房. (原典1970)
- フレイレ, P. (1984). 『自由のための文化行動』(柿沼秀雄, 大沢敏郎, 訳) 亜紀書房. (原典1976)
- みずほりサーチ&テクノロジーズ (2021). 『介護職種に係る技能実習生の受入れの実態に関する調査研究報告書』. https://www.mizuho-ir.co.jp/case/research/pdf/r02mhlw_kaigo2020_06.pdf
- 宮本佳子, 楠永敏恵, 吉賀成子, 重松義成, 柗崎京子 (2017). 初学習段階における「介護実習記録」を課題とするルーブリック評価の試作と活用『帝京科学大学紀要』13, 77-86.

元木佳江 (2013). EPA 介護福祉士就学生に対する実習記録を書く指導に関する日本語教育の試み『語文と教育』27, 85-102.

森岡明美, 神吉宇一, 野々口ちとせ (2015). 日本における内容重視の日本語教育. 佐藤慎司, 高見智子, 神吉宇一, 熊谷由理 (編)『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 Content-Based Instruction) の理論と実践』 (pp. 37-75) ココ出版.

守谷智美 (2020). 『外国人研修生の日本語学習動機と研修環境—文化接触を生かした日本語習得支援に向けて』明石書店.

山西優二 (2013). エンパワメントの視点からみた日本語教育—多文化共生に向けて『日本語教育』155, 5-19.

Wallerstein, N. (1983). *Language and culture in conflict: Problem-posing in the ESL classroom*. Addison-Wesley.

Article

Problem inquiry-based learning on records for reflection by care workers in technical intern training programs

OGAWA, Mika*

International University of Health and Welfare, Chiba, Japan

Abstract

It has been five years since care workers were added to the national technical intern training programs, and both the facility staff and trainees face burdens and difficulties with regard to writing in Japanese. This paper reports on the activity of writing records for reflection derived from the process of participatory action research with trainees, from the perspectives of “dialogue” and “conscientization” by Paulo Freire. As a Japanese teacher, the author started a participatory action research study with trainees, facility staff, and supervising organizations during the COVID-19 pandemic. This study is an activity that was initiated by one of the trainees during the process of the participatory action research and created in collaboration with other participants. As a result of a comprehensive analysis of the data, Paulo Freire’s concepts of “dialogue” and “conscientization” emerged as helpful perspectives. This paper discusses the results and challenges of this study from these perspectives, and adds a discussion of the findings as well as suggestions for change. In addition, this paper proposes the integration of content and language in Japanese language education for foreign care workers.

Keywords: foreign care workers, participatory action research, Paulo Freire, dialogue, conscientization

Copyright © 2022 by Association for Language and Cultural Education

* Ogawa is now at Nagoya University, Aichi, Japan. *E-mail:* ogawamika51@gmail.com

論文

第二言語発話時の「気づき」は
発話直後にどのように記憶されているのか

中級日本語学習者のケースをもとに

佐藤 淳子*

(北海道大学大学院国際広報メディア・観光学院)

概要

第二言語習得におけるアウトプットの役割の1つは、M. Swainが'80年代から主張しているように「気づき機能」であり、「言いたいことがあるのに言えない」「言いたいことと自分の言語能力で言えることにはズレがある」という気づきが、その言語形式への選択的注意を促し、習得につながると考えられている。この検証に関わる従来の研究は、予めインプットすべき言語項目を想定しその項目の習得とアウトプット活動の有無の関係を見てきた。しかし本来、我々の発話は母語でも第二言語でも、メッセージ生成からはじまるものである。本研究ではこの種の気づきに注目し、日本語学習者が意見述べをする際に起こる気づきを収集し、分析した。その結果、気づきのうち半数以上が語彙項目に関するものであること、また、発話中の気づきのうち発話直後に具体的に想起できた項目は1割に満たないものの、日常的に繰り返し気づきが起こっている内容と近似した項目については、具体的ではなくとも包括的な記憶が残っていることが明らかになった。

キーワード：日本語学習者、ランゲージング、発話時、質的内容分析、近時記憶

Copyright © 2022 by Association for Language and Cultural Education

1. 問題の所在

我々が第二言語（以下L2）¹でやりとりを行うと

本研究は、JST次世代研究者挑戦的研究プログラムJPMJSP2119の支援を受けたものです。

* Eメール：satojunko1203@gmail.com

1 本項では石川(2017)、白畑ほか(2010)を援用し、「第二言語」を「幼児期に母語を習得したあとで接触する母語以外の全ての言語」とする。

き、相手の言っていることがわからなくてつまずいたり（インプットに対する気づき）、自分の言いたいことがスラスラ出ずにつまずいたり（アウトプットに対する気づき）ということが日常的に起こる。このような「気づき」は第二言語習得研究（以下SLA研究）の分野でも長く考察されてきているが、従来の研究は、L2学習者及びそのプロセスを正しいインプットからアウトプットにいたるようなコンピューター・メタファーで捉えるパラダイムに立ち、その

中で「気づき」の定義づけやその機能の検討を行ってきた。

しかし学習者は言語を処理するコンピュータではなく主体性と複雑性をもった存在であり (Larsen-Freeman & Cameron, 2008), 言語教育で扱うコミュニケーションとは自分の伝えたいことを相手に理解してもらおうこと (サヴィニョン, 1997/2009) である。どのような立場, 状況におかれた学習者にも自らが発信したいことがあり, 多くの学習者はそれをL2で十分に表現できずにもがいている。

本研究は, 学習者が伝えたいことに関わる気づきを習得に活かすことを志向するための基礎研究である。以下, 従来の気づき研究の整理及び問題点の指摘をしたうえで, 研究課題を示す。

2. 「気づき」研究の概観

本項では, SLA 研究の文脈で「気づき」がどのように検討されてきたのか, その概観を述べ, 本論の射程とする「気づき」はどのようなものであるかを明示する。

2. 1. インプットに対する「気づき」

L2習得研究の分野で「気づき (noticing)」に関する研究が花開く起爆剤となったのが Schmidt (1990) の「気づき仮説 (noticing hypothesis)」である。Schmidt は学習者の周囲にあふれるさまざまな刺激の中から特定のものに焦点を当てるか否かが, その項目の習得を左右するとした。Schmidt (1990) 以前より, Krashen (1985) による理解可能なインプットを重視する立場および, Swain (1985) によるインプットを理解するためにはアウトプットも重要だとする立場の提示から, 言語習得は「インプットからアウトプットへ」という線状のプロセスであることが想定されていた。「気づき仮説」はその線形プロセ

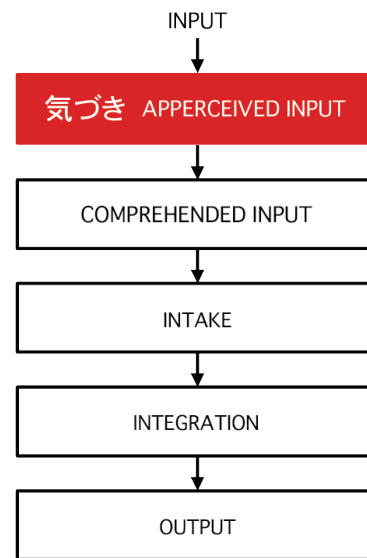


図1. SLA (第二言語習得) のプロセス: Gass (1997) のモデル図の「5つのコンポーネント」を筆者が図式化。インプットのうち気づかれたものだけがその意味を理解され, 意味と既知の文法知識を繋げる処理過程 (インテイク) に入り, 処理後に貯蔵される (インテグレーション)。出典: Gass, S. (1997). *Input, interaction, and the second language learner*. Lawrence Erlbaum Associates.

スに新たに「インプットのうち, 学習者が気づいたもの (intake is that part of the input that the learner notices)」 (Schmidt, 1990, p. 139) として「インテイク」という概念を持ち込んだわけである。

その後, Gass (1997) は「気づき」の概念を「統覚 (apperception)」と表現し, 第二言語習得の認知プロセスモデルの入り口に位置づけた (図1)。同様に多くの認知主義的 second language acquisition 研究において, 「気づき」は習得のプロセスのはじまりとされ (Ellis, 1994; Robinson, 2003; Skehan, 1998; 村野井, 2006), 第二言語習得にとって重要な要素であることは凡そ認められるに至っている。さらに実践現場への還元を念頭に, 「何に」気づくべきなのかに関わる研究²や, 「どうやって」気づくのかに関わる研

2 例えば, L1とL2で同等のものがあるような平易な語彙学習と, 統語規則などの複雑な言語形式の学習に関して明示的な学習の効果を調べた Gass et al. (2003)。

究³、記憶研究の知見を取り入れて気づきを捉えた研究⁴など、インプットに対する「気づき」の研究は枝葉に分かれて広がりを見せている。

2. 2. アウトプットに対する「気づき」研究

一方、我々がL2を発するときの「気づき」にスポットライトを当てたのがSwain (1985, 1995)の「アウトプット仮説(output hypothesis)」である。彼女はアウトプットの機能の1つとして「気づき機能(noticing function)」を挙げ、「言いたいことがあるのに言えないという気づき(noticing the hole)」や「言いたいことと自分の言語能力で言えることにはズレがあるという気づき(noticing the gap)」が、不明瞭な知識の補強や、その後受けるインプットへの選択的注意を促すとしている。

アウトプット仮説の真偽を確かめる実証研究も重ねられてきてはいるが、従来の先行研究はインプットの帰結としてアウトプットを捉えてきた(VanPatten & Cadierno, 1993; Izumi & Bigelow, 2000; Ellis et al., 1994; 横山, 2004; Swain & Lapkin, 1998)⁵。つまり、「習得を目指すインプット項目(語彙や形式)」がまずあり、アウトプットによってその項目の習得が促されるかどうかを事前・事後テストなどの指標をもとに見てきたということである。これら従来の研究は、先述のGass (1997)のモデルに代表されるような、学習者の中で起こるプロセス

3 例えば、他者とのインタラクションの効果を論じたLong (1996), Gass (1997)や、タスクによって気づきを高めることができたとしたSkehan (1998)。

4 例えば、Robinson (1995, 2003)。

5 VanPatten and Cadierno (1993)はスペイン語の目的語代名詞の語順習得、Izumi and Bigelow (2000)は英語の仮定条件形式の習得、Ellis et al. (1994)は英単語の習得、横山 (2004)は日本語の単語の習得、Swain and Lapkin (1998)はフランス語の再帰動詞の習得に注目した。

をコンピュータ・メタファーで捉えるパラダイムに立っていると推察される。つまり、習得のプロセスを「正しい」インプットから「正しい」アウトプットへとつながる線形のものとして捉えてしまうパラダイムである。しかし本来、我々が発する言語は母語であれL2であれ、何か伝えたい意味があり、それに文法的及び音韻的形式を与え、最後に身体の調音器官を使って外に出てくるものである(Levitt, 1989; de Bot, 1992; Kormos, 2006)。意味に形式を与えることがほぼ自動化されている母語運用に対し、L2運用ではしばしば形式がわからない、もしくは形式を探し出すのに多くの認知的資源を要するという事態に直面するわけだが、この種の「気づき」と習得の関連は従来の研究では対象とされてこなかった。本研究は、言語教育で扱うコミュニケーションとは自分の伝えたいことを相手に理解してもらうことであり(サヴィニョン, 1997/2009)、学習者は言語を処理するコンピュータではなく主体性と複雑性をもった存在である(Larsen-Freeman & Cameron, 2008)という立場に立ち、ゆえに、従来行われてこなかった「話者の伝えたい意味生成を含む発話」に含まれる「気づき」に注目するものとする。

2. 3. 本研究で射程とする「気づき」の定義

本研究では2. 2. で指摘した「話者の伝えたい意味生成を含む発話」を射程とするが、この種の気づきについて、本節で詳細に定義づけをしていく。

かつてアウトプット仮説を唱えたSwainは、従来コンピュータ・メタファーのもと「アウトプット」と呼ばれてきた言語産出の概念を再構築し、「ランゲージング(languaging)」という概念を提示した(Swain, 2006)。ランゲージングとは、「言語を通して、意味形成をし、知識や経験を形づくっていくプロセス(Languaging, as I am using the term, refers to the process of meaning-making and shaping knowl-

edge and experience through language)」（Swain, 2006, p. 98）であり、言語産出は単なる言語形式の外化ではなく、その奥にある意味形成を含むプロセスであるとしている。この定義に照らすと、本研究で注目する L2 学習者の言語産出は「アウトプット」ではなくむしろ「ランゲージング」という概念に合致する。「習得を目指すインプット項目」の処理過程ではなく、話者自らが伝えたい意味を産出するときの穴 (hole) やギャップ (gap) に着目しているからである。従来の「インプット」「アウトプット」という線形プロセスとの対比を示す意図で、本稿ではこれ以降、「アウトプット」という概念ではなく、「ランゲージング」を使用することとする。本研究で射程とするのは「ランゲージング」における学習者の穴 (hole) やギャップ (gap) への気づきである。

次に、「ランゲージングにおける学習者の気づき」の定義について、意味形成を含む言語産出のモデルを示した Levelt (1989) などを援用してさらに精緻化する。Levelt (1989, 1993) は L1 話者の言い間違いが音素間や形態素間など、同一の言語構造レベルで起こることから、発話は「概念化部門 (conceptualizer)」「形式化部門 (formulator)」「調音化部門 (articulator)」の階層化されたモジュールから成るというモデルを提案した。de Bot (1992) は、このモデルがバイリンガル話者にも応用できるかを検討するためにバイリンガル話者のコード・スイッチングの事例を調べ、その結果 L1 - L2 間のコード・スイッチングが同一の言語構造レベルで起こることを根拠として、バイリンガル話者のスピーチ・プロダクションも Levelt のモジュール・モデルで説明できるとした。Kormos (2006) も同様に、先行研究のメタ分析からこのモジュール・モデルがバイリンガル話者 (L2 のプロフィシエンシーが低く、L2 との接点も少ない話者を含めて) にも応用できるとしている。

「概念化部門」は、言語という符号を与えられる

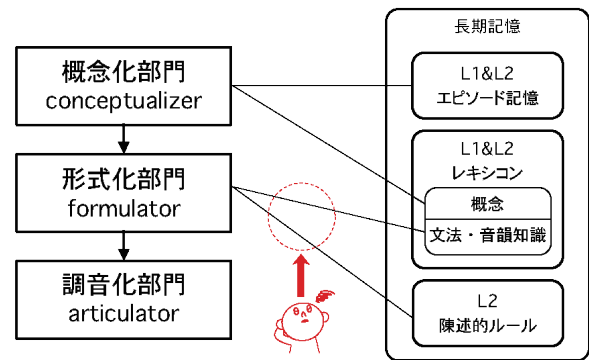


図2. L2 話者の言語産出モデルと本研究で射程とする「気づき」: Kormos (2006) の言語産出と言語理解のモジュールのうち産出部門を図式化したもの。L2 でメッセージを形式化する際は、L1&L2 レキシコンに貯蔵されている文法的及び音韻的情報と、L2 特有の陳述的ルールを適用するが、これら長期記憶内の項目が限定的であるため、形式化がスムーズにいかない。本研究では破線部の知識の穴やギャップに向けられる焦点的注意を「気づき」と呼ぶ。出典：Kormos, J. (2006). *Speech production and second language acquisition*. Lawrence Erlbaum.

前のメッセージ (preverbal speech) を生成する段階であり、「形式化部門」ではそのメッセージを言語の形を成すものにするために、文法的小および音韻的なコード化が行われる。そして最終的に「調音化部門」で発話に必要な調音器官が動き、発話が物理的な意味での音として表現される。このような「概念化→形式化→調音化」のプロセスを支えているのが長期記憶⁶内にある情報であると考えられている。Kormos (2006) を援用して産出のプロセスと長期記憶内の情報を整理し、本研究で射程とする「気づき」を含めて図2に示す。

我々が L2 で発話を行う際、まず最初のメッセージ生成は L1 と L2 で共有しているエピソード記憶や概念レベルのレキシコンによって支えられている。概念レベルのレキシコンについて Kormos (2006) は、Bierwisch & Scheredur (1992) の例を引用し、

6 長期記憶の下位カテゴリーの分類については研究、研究者ごとに分類が異なるが、本稿図2では Kormos (2006) が用いた「episodic memory (エピソード記憶)」「declarative rules (陳述的ルール)」という用語をそのまま用いることとする。

+YOUNG, +ANIMAL, +CANINE という概念レベルが語彙レベルとして puppy となると説明している。Kormos (2006) は、この概念レベルのレキシコンが L1 と L2 で異なるケースは稀であるとしたうえで、話者が L1 か L2 のどちらかの言語の概念を使用する場合でも、もう一方の言語のコンセプトも同時に活性化するとしている。

続く形式化部門は、L1 と L2 で共有している文法・音韻レベルのレキシコンと、L2 の陳述的ルールに支えられる。なお、ここで文法と表しているものは統語や形態、語彙に関する知識も含み、また項目の長さも語彙レベルからイディオムレベル、より長い会話レベルのシーケンスまでも含む。文法・音韻レベルのレキシコンは、「L1 と L2 で共有している」と言っても、先述のエピソード記憶の共有とは様相を異にしている。文法・音韻レベルのレキシコンには L1 と L2 それぞれの独立した知識の貯蔵もあり、さらにそれだけではなく、L1 と L2 がリンクして貯蔵されている項目や、また頻繁に使われる項目であれば L2 だけで関連項目のネットワークが広がっているものもあると考えられている。陳述的ルールは、形式化に際して意識的に参照しなければ用いられない語彙や文法に関するルールのことである。

調音化部門は、形式化部門で与えられた文法的符号及び音韻的符号を実際に音として外化する部門であり、音を作り出す身体器官がこれに関わる。

さて、形式化がほぼ自動化されている母語産出とは違い、L2 産出ではレキシコンが限定的であったり、ルールがうまく適用できないまたは参照から適用に時間がかかることから、Swain (1985) のいうところの「言いたいことがあるのに言えないという気づき (noticing the hole)」や「言いたいことと自分の言語能力で言えることにはズレがあるという気づき (noticing the gap)」が起こると考えられる。これが本研究で射程とする「気づき」である。概念化部門での「気づき」(例えば、意見を求められたが、自分

の考えがはっきりしなくて困っている状態) や、形式化部門での肯定的な「気づき」(例えば、昨日たまたま読んだ漫画に出てきた表現を、授業中に使ってみたらうまくいった、というような気づき)、および本稿 2. 1. で触れたインプットに対する「気づき」は対象としない。また、「気づき」そのものの解釈については Schmidt (1993, 1995) や Robinson (1995, 2003) を援用し、知覚レベルの漠然とした注意ではなく「焦点的な注意」を向けることとする。例えば「何となくうまくしゃべれない」のような状態ではなく、「quality は日本語で何と言うか」のような、ある程度焦点が絞り込まれたものを対象とする。

以上より本研究で射程とする「気づき」を「話者自らが伝えたい意味を産出するランゲージングの際に起こる、知識の穴やギャップに関する焦点的な注意」とする。

3. 研究課題

本稿 2. 2. で触れたように、従来の研究では「話者自らが伝えたい意味を産出するランゲージングの際に起こる、知識の穴やギャップに関する焦点的な注意」を対象にしてこなかった。故に、それがどのように習得に繋がっているのか、もしくは教育的介入によって繋がりをうめるのかという考察が十分になされてきていない。筆者はこの種の「気づき」を実践に持ち込む、つまり授業デザインに活かすことを最終的な目的としており、本研究をそのための基礎研究と位置づけ、「気づき」の事例収集と分析を行うものとする。本研究で得られる示唆が、つづく実践的研究のステージ(どのような気づきに対して、どのように気づき支援の介入をするか)での仮説立てに寄与することを志向し、本研究の研究課題を以下の 2 点とする。

研究課題 1: 日本語を L2 として学ぶ話者は、日本語で意見を述べる「発話中」にどのような気

づき（知識の穴やギャップに関する焦点的注意）を得ているのか。

研究課題2：「発話中」の気づきのうち、「発話直後」にはどのような記憶が、どのような状態で記憶に残っているのか。

ここで「気づき」のみならず「記憶」に注目するのは、気づいた項目について事後に自ら調べたり周囲に聞いたり周囲のインプットに焦点的注意を向けたりといったアクションに繋げるためには、穴やギャップを覚えていなければならないからである。

記憶研究で用いられる記憶の分類には、内容や取り出し方から捉えた枠組みと、時間軸から捉えた枠組みがある。時間軸から捉える際、一般的に心理学では「長期記憶」「短期記憶」「作動記憶」という枠組みが用いられるのに対し、臨床神経学では「即時記憶」「近時記憶」「遠隔記憶」という分類が用いられる（藤井，2010）。心理学での分類と臨床神経学での分類を整理すると図3のようになる。

三村（2004）によれば、遠隔記憶と近時記憶は心理学でいう長期記憶に相当し、即時記憶は短期記憶に相当する。さらに両方の分野で用いられる作動記憶は時間的区分としては即時記憶と近時記憶の一部を含む。「即時記憶」および「短期記憶」は、記録（入力）された情報が数秒間保持される記憶であるのに対し、「近時記憶」は記録後に一度脳裏から消し

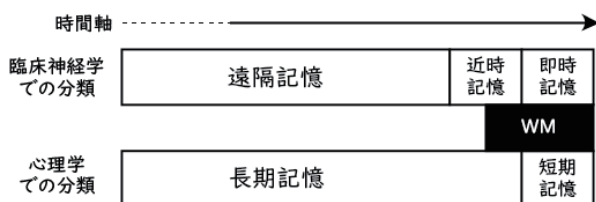


図3. 時間軸による記憶の分類：藤井（2010），三村（2004）の概説をもとに筆者作成。臨床心理学と心理学の分野では分類や用語が異なる。SLA 研究では主に心理学の概念が援用されてきた。出典：藤井俊勝（2010）. 記憶とその障害『高次脳機能研究』30, 19-24. 三村将（2004）. 記憶障害. 江藤文夫, 武田克彦, 原寛美, 坂東充秋, 渡邊修（編）『高次脳機能障害のリハビリテーション Ver.2』(pp. 38-44) 医歯薬出版。

去った情報を数分後に想起する記憶である（山鳥，2003）。近時記憶は、記録から想起の間に干渉が入るため、日常生活で最も急速に忘却が起こる（三村，2004）。

SLA 研究に記憶研究の知見を援用する際は、従来，Robinson（2003）のように心理学の枠組みが用いられてきた。しかし本研究で射程とする「発話直後の気づき」の記憶は「長期記憶」「短期記憶」「作動記憶」のどの概念にもそぐわないため、「近時記憶」として捉えるものとする。

4. 調査概要

4. 1. 調査協力者

本研究を進めるにあたり、まずはJSL環境にいる学習者を対象と定めた。目標言語が生活圏内で日常的に使われている環境では、一般的にJFL環境下に比べ「生きたタスク遂行」に直面する機会が多い。すなわちバイト先でのやりとりやサークルの仲間とのスケジュール調整など、実質的な目的を達成するために、L2話者としてメッセージの生成と同時に形式化を行わなければならない状況をより多く経験する。本研究は最終的にはランゲージングの際の気づきを習得に繋げるための教育的介入法の検討を視野に入れていることから、生きたランゲージングの機会が多いJSL環境の日本語学習者を対象とすることとした。また、対象となる日本語学習者のレベルとしては中級学習者とした。Laufer（1998）は目標言語の習得語彙を「受容語彙（読んだり聞いたりして理解できる語彙）」「制限付き発表語彙（既存の語彙知識を検索しやすいような文脈を与えてある程度強制的に想起させれば産出される語彙）」「自由発表語彙（話者が伝えたいメッセージを伝えるために検索し発話する語彙）」の3つに分類したが、この枠組みを援用して日本語学習者の語彙習得を検証した黒崎、

松下 (2009) は、「受容語彙」「制限付き発表語彙」の数は初級段階から上級に向かって徐々に増えていくものの、「自由発表語彙」は中級レベルで停滞する可能性を示している。これは石川 (2005) による英語学習者の語彙習得の傾向とも一致している。わかる言葉は増えていく一方で、使える言葉が増えていかないという停滞期を迎えている中級の学習者に、いわゆる「中級の壁」をみる実践者は少なくないと推察されるが、筆者もその一人であり、この層の「言いたいことを言うために使える言葉」を増やすための実践を模索することは意義が大きいと考える。

以上の意図から、調査対象者はJSL環境である日本国内の大学で中級のクラスに属する学生とした。当該学生は筆者が担当した中級の「読解」科目の履修者のうち、調査への協力を申し出てくれた学生たちである。後述するインタビューのフェーズでは自身の不十分な部分を感じたままに語ってもらうことが重要だったため、筆者とのラポールがある程度形成されていることが必要と考え、既知の学生たちに協力をお願いした。具体的には学期末に筆者が担当する授業が全て終了したあと、科目の評価には全く関係がないことを含めた調査概要の説明⁷を行い、協力者を募った。実際に協力してくれたのは8名で、この学生たちは全員、バイトもしくは大学内のサークル活動や部活動に参加しており、日常的に日本語母語話者と生きたやりとりをする機会のある学生であった。なお、読解の授業では意見述べや意見交換を主眼とした活動は取り入れておらず、今回の調査に近似する活動は全く行なっていなかった。協力者の基礎情報を表1に記す。

7 日本語母語話者とあるテーマについて会話をするこ
と、その後筆者とのインタビューを行うこと、そのインタビューには中国語もしくは英語の通訳が同席することを伝えた。会話を振り返るフェーズがあることは伝えなかった。

表1. 調査協力者(中級後半クラス)の基礎情報

仮称	出身地	母語
学生 A	中国	中国普通話
学生 B	中国	中国普通話
学生 C	中国(台湾)	台湾華語・中国普通話
学生 D	中国	中国普通話
学生 E	ドイツ(米国在住歴が10年)	ドイツ語
学生 F	オランダ	オランダ語
学生 G	英国(ウェールズ)	英語(ウェールズ)
学生 H	米国	英語(米国)

4. 2. 手順

調査は大学内の学生たちが通い慣れた教室において、2021年7月26日に1名、28日に3名、29日に1名、30日に3名に対し実施した。再度、調査の趣旨などに関する説明を口頭および書面で伝え、同意書を交わした。なお、8名ともその母語に関わらず、日本語科目以外の授業や研究、留学生同士の会話などで、日常的に英語も使用している。調査は図4に示す3つのフェーズで行った。

フェーズ1で、非母語話者(以下NNS)である学生は、初対面の母語話者(以下NS⁸)と「対面授業とオンライン授業ではどちらがいいか」というテーマで会話をした。学生たちにはテーマは事前に知らせず、その場で提示した。学生の発話回数や量がある程度担保するため、調査に先立ちNSには「学生の意見とは違う方を支持してほしい」と依頼した。8名のNSとNNSの会話は最短5分5秒、最長7分26秒であった。会話は2者の真横と、学生の斜め後方の2地点から録画した。後者の録画はiPadで行い、後述するフェーズ3ですぐに視聴した。

8 このNSは調査当時、X大学とは別の民間日本語教育機関で日本語を教えていた人物であり、8ケースで使用する日本語のスタイルや語彙のおよび形式的難易度にばらつきが出ないように配慮してもらった。NNSである学生たちにはNSが日本語教師であることは伝えなかった。

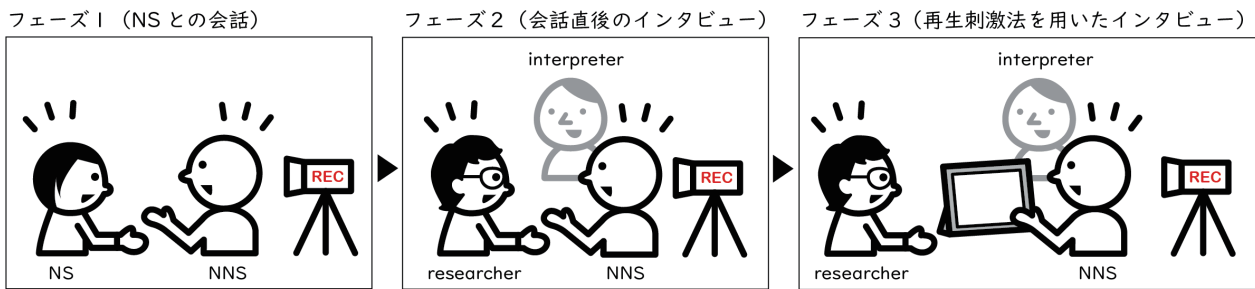


図4. 本調査の3つのフェーズ

フェーズ2では、NSは教室から退席し、筆者と学生、そして通訳者が関わった。筆者は学生に「いま、〇〇さん(NS)と話しているとき、うまく言えないなとか、言うことが難しいなと感じたことはありましたか？」と尋ね、学生はそれに対して回答した。フェーズ2と3では、日本語に限らず、中国語や英語の使用も推奨した。通訳は中国語及び英語を母語とするシンガポール出身者で日本の大学で博士号を取得した人物である。この通訳者とNSは8ケース全てで共通とした。

フェーズ3では再生刺激法(Gass & Mackey, 2000)を用いて、フェーズ1の会話のビデオ(刺激)を視聴し、随時学生自身に一時停止してもらいながら、「うまく言えないなとか、言うことが難しいなと感じたこと」を再生してもらった。インタビューは関口(2013)に倣い、できるだけオープン・アンサーを促すものにした。アウトプット時の気づきを取り出し考察する研究では、Swain & Lapkin(1995, 1998)以降、Language-Related Episodes (LREs)⁹を分析材料とするものが多いが、NSに対して自分の考えを述べるという今回の状況とは言語使用状況がやや異なることと、そして何よりもLREsは発話として外化されたもののみを対象としており、話者内に留め置かれたものは対象としていないことから、本調査では再生刺激法を採用することとした。

9 L2学習者同士が、L2での産出を行う際に、内容についてではなく使用する言語そのものについて相談したり、使い方が正しいかどうか話し合ったり、修正したりするくだりのこと。

記憶を確かめる方法には「再生」と「再認」がある(納家, 2010)。たとえば、「再生」とは「昨日の昼ごはんは何でしたか?」という質問に答えることであり、「再認」とは、いくつかの選択肢が与えられ「この中に、昨日の昼ごはんに食べたものはありますか?」という質問に答えることである。「再生」の成立は記録・想起が問題なく行われたことを表し、「再認」のみ成立した場合は、記録は行われたが想起に問題があったことを表す。そして、再生も再認も成立しなかった場合は、そもそもの記録がされなかったことを表す。再生刺激法はその方法論上の限界もあり、必ずしも発話遂行中の気づきの全容を漏れなく記述できるものではないが、少なくとも再生刺激法で言及された気づきは、一旦は記録はされたものであると考えられる。なお、言及されたもののうち、[あの、今、聞いたら、あの、paperより紙の、紙の方がいい、はい。紙と言った方がいいと思います、はい。]¹⁰(学生Cの言及)のように、明らかにフェーズ1では気づいていなかったことにフェーズ3で言及した部分は、分析対象外とした。

フェーズ1から3で得られたデータと、本研究で見たものを整理したのが図5である。まず、フェーズ1から得られるのが「データa」で、NSと学生の会話を書き起こした文字データである。フェーズ2から得られる「データb」は、発話直後に学生が言及した内容の文字データで、これを近時記憶として

10 本稿文中で発話データをそのまま用いる際は、発話部分を[ゴシック体]で示す。

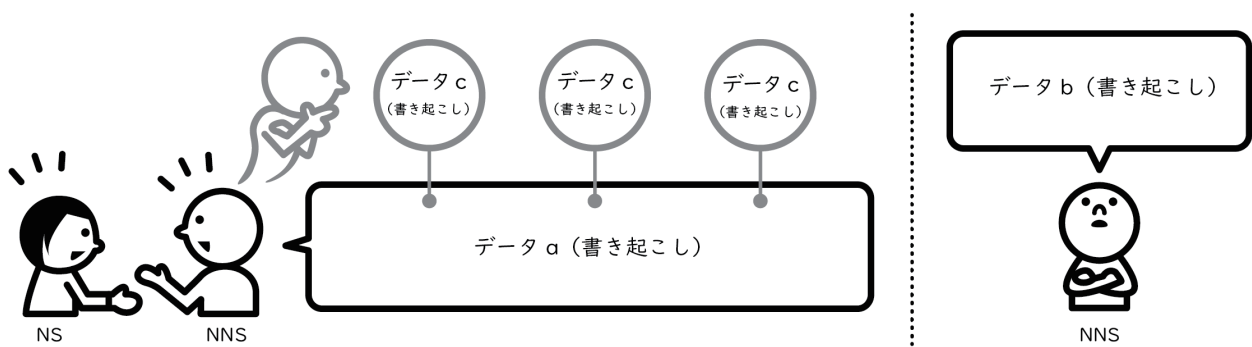


図5. 本研究で分析対象とするデータ

想起された「気づき」と見なす。そして、自分の発話を見返しながらその時の気づきを語ったフェーズ3での書き起こし「データ c」を発話中の「気づき」と見なす。研究課題に照らすと、「データ c」を分析することで「発話中の気づき」（研究課題1）を解釈し、「データ b」を分析することで「発話直後の気づきの記憶」（研究課題2）を解釈する。

5. 分析方法

分析にあたっては Mayring (2000, 2004) や Schreier (2012) の質的内容分析 (Qualitative Contents Analysis) を参考にした。質的内容分析はテキストを客観的で物質的な文字のかたまりと捉えてその出現頻度やテキストの前後関係などに注目するのではなく、テキストはそれを扱う人間によってはじめて意味づけされるという立場から分析を行う手法である。本調査のフェーズ2及び3から得られたデータは通訳者の発話を含むものであり、その語彙選択は通訳者の恣意性に委ねられているため、書き起こしデータを量的に処理するのは良策とはいえない。そのため、本調査では分析に質的内容分析の手法を採用することにした。Schreier (2012) は分析結果の客観性の担保のために、素のデータから立ち上がる要素の抽象度を高めていく data-driven の方向の分析と、データ間の関係性を考察するために既存の理論などを援用する concept-driven の方法の分析を、交互に行き来しながら進めることを推奨して

いる。本研究もこれに倣い、双方向からの分析を試みた。

5. 1. data-driven の分析—インタビュー・データの抽象化

収集した映像データをもとに、学生が日本語で話した部分は日本語で、英語や中国語で話した部分はそれぞれの言語でそのまま書き起こした。さらに、英語と中国語の部分は翻訳を依頼し、翻訳者とは別の人物のバック・トランスレーションによる検証を経て、日本語のデータとした。付録1に、学生AがNSとの会話直後のインタビューで語った部分（データb）の書き起こしの一部を付記する。

分析にあたっては書き起こしテキストを意味内容が変わるセグメントで区切った。付録1のデータを例にとると、前半は「書く」や「書き込む」という単語の選択に関連して、[意味は正しいですけど、でもちょっとズレているの感じ]について言及しており、後半では[どのような(笑)、相手を説得するのか]について言及している。したがって、この部分では2つの意味のセグメントがあると見なした。

こうして整理した各セグメントが内包する意味の分析に当たっては大谷 (2019)、脇坂 (2014, 2021) を参考に、筆者を含む日本語母語話者3名で、一つ一つの意味のセグメントのテキスト・データから核となりそうな語句を選定し、さらにその意味セグメントの内容を説明するような個別ラベルをつけた。

表2. 要約文と個別ラベルの例

セグメント名	要約文	個別ラベル
A_IR_1	例えば「書き込む」が適切な時に「書く」と言うなど、言いたいことと言えることが少しズレる。	近いが少しズレた表現
A_IR_2	自分と意見の違う相手をどう説得するか。	説得の仕方

このラベル付与は Schreier (2012) に倣い、既存の仮説や理論などを援用せずに各セグメントの意味内容から立ち上がってくる要点を汲み取るように open-ended に行った。さらに、筆者が各セグメントを要約した文を作成し、「録画データ」「生のテキスト・データ」と「要約文」が内容的に一致しているか、日本語母語話者2名に検討してもらい、要約内容に過不足があった場合は、内容を再検討し要約文を修正した。同様の手続きで、再生刺激法を用いたインタビューの書き起こし(データc)も個別ラベル付けと要約を行なった。

付録1が含む2つのセグメントには、表2のようにラベル付与と要約を施した。セグメントによっては複数のラベルを付与している。セグメント名は、例えば「学生Aの直後インタビュー(Immediate Recall: IR)の1つめのセグメント」の場合、「A_IR_1」と表す。なお、以下本稿内で用いるセグメント名にSRを含むものは再生刺激法(Stimulated Recall)を用いたインタビューで語られたものであることを表す。

5. 2. concept-driven の分析—既存の理論的枠組みからの分類

以下、例として学生Aの分析シートを付録2に記し、分析の観点について説明する。学生AはNSと5分36秒会話をし、フェーズ2で4つ、フェーズ3で6つのセグメントの言及が得られた。

5. 2. 1. 言語に関するラベル(カテゴリ1)と対処に関するラベル(カテゴリ2)

8名のケースに付与したラベルを俯瞰し、類似性・関連性を検討した結果、まず語彙選択やひとかたまりの意味伝達の困難さなど言語自体に関する気づきのラベル(カテゴリ1)と、その気づきにどう対処したかに関するラベル(カテゴリ2)に分類した。

言語自体に関するラベルを束ねる「カテゴリ1」において、各個別ラベルを抽象化するにあたっては、Bachman (1990) および Bachman and Palmer (1996) のコミュニケーション能力の構成要素のモデルの概念と用語を援用した。学生Aの分析シート(付録2)に照らすと、A_SR_1やA_SR_2は個別の語彙についての気づきなので「言語構成的(文法_語彙)」、A_SR_3はひとかたまりのアイデアをどう構成し伝えるかについての気づきなので「言語構成的(テキスト)」とした。また、A_IR_2の「自分と意見の違う相手をどう説得するか」などは「語用論的(機能)」とした。同様に、調査フェーズ2で得られたデータに関しても言葉自体に関するラベルを束ねるカテゴリ1を適用した分類が可能だったのでこれを使用した。

次に、発話時のギャップや穴に気づいた際にどう対処したかを束ねる「カテゴリ2」について述べる。このカテゴリの分析にあたっては、Faerch & Kasper (1983) を元に日本語学習者が用いるコミュニケーション・ストラテジー(以下CS)を分類した藤長(1996)の枠組みを援用した。学生Aの分析シート(付録2)に照らすと、A_SR_1やA_SR_2などは、自ら解決をはかろうとしたことから「自己解決型」のアチーブメント・ストラテジー(AS)を使用したと分類される。さらに、A_SR_1は、「パソコンをいじる」というコロケーションに迷いを感じた後に、自信のあるコロケーションである「携帯をいじる」という日本語を付け足し目標言語志向で問題解決をはかったといえるため、「AS_自己解決型(目

標言語)」とした。A_SR_2は interaction という英語を使用して問題解決をはかったため「AS_自己解決型(L1/L3)」とした。A_SR_3に関しては具体的に説明を試みたという点では「AS_自己解決型(目標言語)」であるが、内容を割愛して言える範囲のことに留めたという点で、リダクション・ストラテジー(RS)の一つである機能(伝達内容)の簡略化も行っているため、「RS(機能)」というラベルも付与した。

5. 2. 2. SR と IR の関連(カテゴリ-3)とケース特有性(カテゴリ-4)

次に、再生刺激法(SR)での言及と直後の振り返り(IR)の関わりに注目し、カテゴリ-3を設けて分類を行なった。例えば、A_IR_1について解釈する。学生Aは会話直後の振り返りで「例えば「書き込む」が適切な時に「書く」と言うなど、言いたいことと言えることが少しズレる」(要約)と語った。これは、会話中のA_SR_5の気づきが具体的に想起され語られたものであるが、フェーズ2で筆者が他の具体例を促しても思い出せないということだった。しかし学生Aの語り(付録1)[やはりなんか、単語の選ぶとか、なんか、あの一、たぶん、たぶんこれは外国人としていちばんなんか、ハードルのところかなと思って、なんか、あの一、なんという、意味はちょっとズレ、なんか、意味は正しいですけど、でもちょっとズレているの感じ]からわかるように、この「言いたいことと言えることが少しズレる」は、A_SR_1(いじる)、A_SR_2(交流)、A_SR_4(気持ち)という気づきの記憶を包括的に捉えたものだとも考えられる。そのため、表中のカテゴリ-3の部分にあるように、「A_IR_1」と「A_SR_5」の関わりは「具体的」とし、「A_IR_1」と「A_SR_1」「A_SR_2」「A_SR_4」の関わりは「包括的」とした。なお、表中のA_IR_2やA_IR_4のように、直後の振り返りでは言及されたものの、再生刺激法では触れられなかったものは「無し」と記した。

さらに、それぞれの言及が今回の言語使用状況(初対面のNSと「対面授業とオンライン授業のどちらがいいか」というトピックについて話すという状況)特有のものであったかどうかに関する観点から、カテゴリ-4を加えた。例えば、先述の「ちょっとズレ」に関する気づきは今回の言語使用状況に特有というわけではなく、「やはりなんか、単語の選ぶとか、なんか、あの一、たぶん、たぶんこれは外国人としていちばんなんか、ハードルのところかなと思って」という語りから、学生Aの中では一般的に起こることであることがわかる。そこで、A_IR_1のカテゴリ-4には「一般的」という分類を付与した。これは、その話者にとってよくあること、一般的なこと、という意味である。一方、A_IR_2のような言及は、今回の言語使用状況の影響を受けたケース特有性の高いものであるため、「ケース特有」と分類した。

6. 結果

以上のような方法で分析した8名のケースそれぞれについて、結果の概要を付録2(学生A)および付録3(学生B~Hの簡易版分析シート)に記し、以下、研究課題1(発話中の気づき)と研究課題2(発話直後の近時記憶に残る気づき)に関連させるかたちで解釈していく。

6. 1. 学生A

6. 1. 1. 発話中の気づき

付録2の分析シートで示したように、会話中は語彙に関する気づきが多いが、類似表現の付加や言い換え、あるいはL3(英語)への置き換えなどのストラテジーをとることで、コミュニケーション上の問題を回避していた。また、個々の語彙レベルの気づきを越えたひとかたまりのメッセージがうまく伝え

られないという気づきもあった。ここでは本来伝えたかったメッセージは抽象度が高い概念を複数含むものであり（周囲の監視の目，集中，勉強の効率），そのメッセージを形式化するための項目が学生Aのレキシコンの中にない，もしくは取り出すことができなかつたものと思われる。

6. 1. 2. 発話直後の気づきの記憶

発話中の気づきそのまま具体的に近時記憶に残っていたと見られるものは、「書き込む」が適切な時に「書く」と言うなど，言いたいことと言えることが少しずれる」という1点のみであった。先述の通り，このズレに関する言及の背景には，会話中に感じた「パソコンをいじるというコロケーションへの迷い」「交流という言葉が適切か自信がない」「気持ちという言葉が適切ではないと感じる」という気づきがあると思われるが，これらの気づきは近時記憶としては具体的には想起されなかつた。

6. 2. 学生 B

6. 2. 1. 発話中の気づき

会話中は語彙に関する気づきが主であった。単に母語の語彙に対応する日本語がわからなかつたという気づきだけではなく，「同じ語彙を繰り返し使っていて表現が単一すぎると感じていた」など表現のバリエーション不足への気づきや，「zoomのマイクをオンにするなど，操作に関わる表現が言えなかつた」と，普段言語化しないものが言えないという気づきなどが起こっていた。また言語構成的な気づきの他に，「相手への反論の仕方がわからない」という語用論的な気づきも起こっていたが，これに関しては日本語の問題ではなく母語（中国語）でもうまくできないと思うとのことだった。

6. 2. 2. 発話直後の気づきの記憶

会話中に豊富な気づきが起こっていた一方，直後の振り返りでは「んー，あったかな？」「んー，ま，特にないですね。」と語り，しばらく時間をかけて記憶を探っても気づきが想起されなかつた。

6. 3. 学生 C

6. 3. 1. 発話中の気づき

今回の8名の中で最も会話中の気づきが少なく（4セグメント），うち2つは相手への不同意の表し方に関する語用論的な気づきであった。その2つの気づきには「ディベートではないので不同意を示さなかつた」「真正面から不同意を示さず，少し違う内容の返しをした」と，ともにRSが使用された。

6. 3. 2. 発話直後の気づきの記憶

Fearch and Kasper (1983) は，RSよりはASのほうが潜在的な学習効果を持っていると主張しているが，学生Cの場合，会話直後の振り返りで想起されたのはこのRSを使用した部分に関するもののみであった。

6. 4. 学生 D

6. 4. 1. 発話中の気づき

会話中は語彙に関する気づきと，「オンライン授業でサボってしまった後に対面に戻ると授業についていくのが大変になる」などのひとかたまりの意味を伝えるのに困難を感じたという気づきが得られた。また，「リラックスという単語など文中で使う単語を探しているうちに，文の構造に注意を払えなくなって，文法的な間違いも多いし，重要な内容を含められていないと感じていた」という気づきも得られた。つまり，レキシコンから項目を取り出すのに認知資源を割いていたため，文として形式化するた

めの陳述的なルールの適用に認知資源を配分できなかったということであると解釈される。

6. 4. 2. 発話直後の気づきの記憶

直後の振り返りでは、「適切な表現が思い浮かばなかったところもあったが現時点で自分が使える表現を足して説明できたと思う」ということが語られた。本人の中では、会話中に適切な表現が出てこないときも他の言葉でちゃんと説明できたという感触が残っているようで、「気づかなかった」と、具体例な気づきを促しても想起できなかった。

6. 5. 学生 E

6. 5. 1. 発話中の気づき

会話中は語彙に関する気づきが多く見られた。この学生に特徴的なのは AS を駆使しているという点である。例えば、「自分にとって語学学習における先生の役割は ‘cherry on top’ という英語表現が頭の中にあった。日本語では「追加」か「補足」かなと思い、「補足？」と相手に確かめるように言ってみた」、「‘quality’ の日本語表現がわからなかったので、カタカナっぽく言えば通じるかなと思い、(はっきりと 5 拍で発音して)「クォリティ？」と相手に確かめるように言ってみた」など、自己解決型および共同解決型の AS を意識的に使用していたことがわかる。

6. 5. 2. 発話直後の気づきの記憶

直後の振り返りでは、「自分の意見を伝えるのに必要な要素は何かと考えた」というテキスト的な点と、「気持ちを表す表現がいつもよくわからない」という 2 点が想起された。後者については、発話中の気づき(気持ちを表す表現がよくわからず、「ワクワク」「不安定」などを繰り返し使った)の一部がほぼそのまま語られた。発話中には他にも語彙の穴やギャップに気づいていたが、記憶に残っていたのは

本人の中で一般的に起こるといふ、気持ちを表す表現に関するものだけであった。

6. 6. 学生 F

6. 6. 1. 発話中の気づき

「頭が空っぽ」の意味に関する迷いなどの語彙に関する気づきと、ひとかたまりの意味を伝えるのに困難を感じたという気づきがそれぞれ複数得られた。また、「相手の意見にあいづちを打ったあとに自分からも質問をした方がいいかなと思った」「自分の話を始めたときに、その前の相手の話題はちゃんと終わっていたのかなと心配になった」という、語用論的な気づきも起こっていた。前者の気づきが起こっていたとき、会話中は「うん、んー…」と発し、その後質問には移れなかった。後者の気づきが起こっていたときは、学生 F はそのまま自分の話を続けた。

6. 6. 2. 発話直後の気づきの記憶

直後の振り返りでは、「ときどき、難しかったけど」としつつも、学生 B 同様に、「ほんとに、あまりないです」と、具体的な想起はなかった。

6. 7. 学生 G

6. 7. 1. 発話中の気づき

発話中の気づきの大半が、言いたいことの組み立てなど、ひとかたまりのメッセージをどう伝えるかというテキスト的な気づきであった。例えばテーマへのアプローチの仕方、切り込み方、説得力のある例の提示などについて困ったという主旨の言及が繰り返し語られた。また、語用論的な気づきとして「反論の強さについて迷った」という言及も得られた。これに関しては学生 B と異なり、母語(英語)では迷わずに適度に反論できるのに、ということだった。

6. 7. 2. 発話直後の気づきの記憶

直後の振り返りでは、会話中のテキスト的な気づきを包括するように「言いたいことの整理に時間がかかる」という気づきが長く語られたが、具体的に会話のどの部分でという想起は起こらなかった。テキスト的な気づきは語彙的な気づきと違い、発話中も発話語も焦点化するのが困難であるためと推察される。また、会話中は語彙的な気づきも収集されたが、直後の振り返りでは語彙的な気づきは想起されなかった。「反論の強さについて迷った」という気づきは、会話中とほぼ同じ内容のものが想起されていた。

6. 8. 学生 H

6. 8. 1. 発話中の気づき

会話中は語彙やテキストに関する気づきが起こっていたが、学生 E 同様、AS を駆使して意味を伝えている様子がかがえた。例えば、「クラスメイトとテスト問題を予想したり漢字の覚え方について話したりする」ことや、「自分にとってはいい先生だと思っている先生の授業でもつまらなくて寝ている人もいる」ことなどの状況説明がうまくできなと感じた際、クラスメイトとの会話や教師と学生のやりとりをセリフ調にそのまま再現する手段をとったという。

6. 8. 2. 発話直後の気づきの記憶

直後の振り返りでは、会話中の気づきと直接的なつながりのあることは想起されず、「あいづちを使いながら相手に反論するのは、母語（英語）ではできるが日本語では難しい」「話題を次々に変えすぎてしまっていた」などが想起された。それらは日常的によく友人や教師に指摘されるどころだと語っていた。

7. 考察

本研究の研究課題1は「日本語を L2として学ぶ話者は、日本語で意見を述べる「発話中」にどのような気づき（知識の穴やギャップに関する焦点的注意）を得ているのか」ということであった。本調査の結果、得られたセグメントの総数54のうち、30件（55.6%）が「言語構成的（文法_語彙）」に関するものであった。例えば理由を表す適切な表現に関するギャップ¹¹や眼鏡の度数を表す表現の穴（学生 B）, 'nervous' や 'heavy' といった語彙を文脈に則した日本語にする際のギャップ¹²（学生 E）, 「特徴」「うるさい」などの使い方に関するギャップ（学生 F）, 'interaction' を日本語にする際のギャップ（学生 A）や穴（学生 G）など、それぞれのケースで焦点化された語彙は異なるものの、8ケース全てで気づきが起こっていた。次いで多く見られたのが18件（33.3%）得られた「言語構成的（テキスト）」に関する気づきで、7ケースで起こっていた。「言語構成的（テキスト）」な気づきは文章や会話の結束性や談話構造に関するもの、つまりひとかたまりのメッセージをどう伝えるかに困難を感じたということであり、語彙的な穴やギャップよりも焦点化が難しいことが推察されるが、それでも多くの話者の中で気づきが起こっていたことがわかった。

研究課題2は、研究課題1で収集した発話中の気づきのうち、「発話直後」にはどのような記憶が、どのような状態で記憶に残っているのかということであった。発話中の気づき54件のうち、近時記憶に残存していたものは18件であり、その中で具体的に想起されたのはわずか4件（学生 A から1件、学生 E か

11 「～のせいで」と発しながらも、この表現は適切ではないと感じていた。

12 nervous な状態を表すのに「ワクワク」、精神的負担が大きい状況（heavy）を表すのに「困ります」と発しながらも、適切ではないかもしれないと感じていた。

ら2件, 学生 G から1件)のみであった。この結果から見ると, Swain (1985) などが唱えている「気づき機能 (noticing function)」, すなわち不明瞭な知識の補強やその後受けるインプットへの選択的注意を促すとする機能は, 今回の状況では十分に働いていないことが示唆される。しかし具体的ではないものの包括的に近時記憶に残っていたものは14件あった。また具体的な項目4件のうち3件と, 包括的な項目14件のうち12件は, 話者の中で一般的によく起こっている気づきであった。記憶の分類を時間軸ではなく内容や取り出し方から分類する枠組みの一つに, Tulving (1972) の「エピソード記憶」があるが, 今まで話者が繰り返し感じてきた気づきはひとかたまりのエピソード記憶として存在していると思われる。また, 類似の刺激が積み重なって脳内のネットワークが密になればなるほど, 記憶は安定し思い出しやすくなる (杉島, 2003) という脳科学の知見から解釈すると, 会話中の諸々の気づきの中でも, 今まで繰り返し記録されてきた気づきと同様あるいは近似のものは, 想起されやすいと考えられる。また, 会話中の気づきにどう対処したかと近時記憶への残存の仕方については, 何らかの傾向が見られるのではないかと予想したが (例えば共同解決した項目が記憶に残りやすい, AS をとった項目は RS をとったものよりも記憶に残りやすいなど), 今回の調査においては一貫した傾向は示されなかった。この点に関してはケース数が限られていることもあり, 本研究だけでは客観性の高い結論は示せないが, 一つの示唆として記しておきたい。

なお, 今回は学習者の気づきを記述, 分析することを主眼とした事例研究であるため, 結果や考察の記述に際し, 以下の点でリミテーションを認める。

まずは8ケースの個別性¹³についてはコントロールできておらず, 何らかの個別性要因が結果に影響を及ぼしていることは否定できない。例えばインタビューでの言及内容や言及項目数にばらつきが見られる背景には, 認知プロセスをメタ的にモニタリングし言語化する機能の個人差が関わっている可能性があるが, 本調査からはこの点を明らかにすることはできない。また, 本調査では「オンライン授業と対面授業」を取り上げて意見述べをしてもらったが, テーマの選択は Sweller (1988) の認知負荷理論の負荷分類のうち, 課題内在負荷, つまり課題そのものが持つ複雑さが意味形成にかける負荷に影響を与えている可能性がある。しかし, 元来 L2 学習者は, 無数のさまざまな要素が絡み合いさらにそれぞれの諸要素自体が固定的でなく刻一刻と変化する複雑系システムであり (Larsen-Freeman & Cameron, 2008), X が成立すれば常に Y が成立するといった普遍的な要素間のふるまいを特定することは難しい。伊藤 (1999) が指摘するように, 複雑系システムである SLA 研究で目指すべきは普遍性の特定ではなく, 現実の現象とデータの照合から何が起こっているのかを解釈し, その蓄積量を増やすことで, 要素間の短期予測の精度を上げることであると考えられる。本研究で得られた示唆は, 本研究の条件内で起こったことを解釈したものであるが, 今後さらなる事例の追加をもって精緻化を進めていくものとする。

8. 今後に向けて

本研究では語彙に関する気づきが多いこと, 近時記憶として具体的に想起される気づきは非常に限ら

13 L2 習得に影響を与える個別性要因の分類については研究者ごとに見解が分かれるが, 例えば Lightbrown and Spada (2013) は, 年齢・知能・言語学習適正・学習スタイル・性格・一般的動機づけ・教室内動機づけ・アイデンティティと人種・ピリーフを挙げている。

れていること、話者の中で「一般的に」よく起こっていると自覚されている項目に繋がる気づきが「包括的に」残存する傾向が見られることが示唆された。しかし一方で、学生BやFのように発話直後に気づきを促しても何も出てこないケースがあったことも看過できない。例えば学生Bは発話中は自身が同じ言葉を繰り返し使っていて表現のバリエーションに乏しいことや、zoomの操作に関わる表現が言えなかったことに気づいていたが、発話直後にそれが想起できないことにより、表現のバリエーションを広げる機会や、zoomの操作に関わる表現を調べる機会を逸しているとも考えられる。これを「学びの機会を逸してもったいない」と捉えるか、意味伝達の一応の遂行をもって十分と見なすか。本研究では、還元フィールドを教育実践の現場と想定していることから、前者の立場を取りたい。自己関連付け効果(Rogers et al., 1977)が示すように、記憶への記銘は自分に関連の深いものほど深くなされることを鑑みると、教師や教材に与えられた言語項目よりも、自分が言いたいことを言うために必要な言語項目の方が、習得していきやすいと考えられるからである。

本稿3. で述べたように、今後は本研究で射程としている「気づき」を実践に持ち込む、つまり授業デザインに活かすことを目指している。具体的には、ランゲージング時の「気づき」を近時記憶に留めるための教育的介入を検討し、その促しによって焦点的注意を向けられた気づきを「促しによる気づき」(encouraged noticing)と操作的に定義づけしたうえで、「促しによる気づき」の有無が、スピーチ・パフォーマンスに及ぼす影響に注目する。従来、「気づき」を促すための研究は、主にSharwood-Smith (1991, 1993)に代表されるように、インプットに含まれる項目の中で教師が意図している項目についてどのように意識を向けさせるかという文脈で考察されてきた。ランゲージング時の気づきと実践の橋

渡しを考察する試みは限られており、Kitade (2008)やMohamadi-Zenouzagh (2022)などが興味深い、いずれもLREsとして学習者が外化したものを分析のベースとしており、近時記憶として想起されない気づきや包括的で不明瞭な気づきは取り上げられていない。また、何がわからないのかがわからない状態から、何がわからないのかはわかっている状態へと支援するという意味では、数学など教科学習/教育の分野で考察が進められている「つまり明確化方略」(瀬尾, 2007)が参考になるが、教科学習/教育ではつまりきの内容が言語化もしくは図式化して把握されるのに対し、L2学習/教育の場では、学ぶ対象そのものが言語であり、それをL1であれL2であれ言語のかたちで把握するというところに、L2学習/教育特有の挑戦がある。以上を鑑みるとランゲージング時の気づきを促すための教育的介入については、先行研究で採られた方法に準ずることが難しく、探索的に介入方法を検討することが必要になる。今後は、本稿7. で触れたように事例のさらなる蓄積とともに、本研究で得られた知見をもとに気づきを促す介入方法を検討し、「促しによる気づき」の有無とスピーチ・パフォーマンスの関係について調査を進めていきたい¹⁴。

文献

- 石川慎一郎 (2005). 大学生英語学習者の受容語彙力と発表語彙力の関係— 語彙サイズテストおよびエッセイ・コーパス分析に基づくアプローチ『中部地区英語教育学会紀要』34, 337-344.
- 石川慎一郎 (2017). 『ベーシック応用言語学 L2の習得・処理・学習・教授・評価』ひつじ書房.

14 本稿執筆時点で追加の事例調査と同時に、教育的介入の影響をみるためのパイロット調査を進めている。

- 伊藤隆 (1999). 複雑性の科学と第2言語習得研究『中国地区英語教育学会研究紀要』29, 89-93.
- 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.
- 黒崎亜美, 松下達彦 (2009). 中上級日本語学習者による形容語彙の産出—韓国語母語の学習者の場合『日本語教育』141, 46-105.
- サヴィニョン, S. (2009). 『コミュニケーション能力—理論と実践』(草野ハベル清子, 佐藤一嘉, 田中春美, 訳; 原書第2版) 法政大学出版局. (原典1997)
- 白畑知彦, 若林茂則, 村野井仁 (2010). 『詳説第二言語習得研究—理論から研究法まで』研究社.
- 杉島一郎 (2003). 記憶. 平山諭, 保野孝弘 (編) 『脳科学からみた機能の発達』(pp. 153-165) ミネルヴァ書房.
- 瀬尾美紀子 (2007). 自律的・依存的援助要請における学習観とつまづき明確化方略の役割—多母集団同時分析による中学・高校の発達差の検討『教育心理学研究』55(2), 170-183.
- 関口靖広 (2013). 『教育研究のための質的研究法講座』北大路書房.
- 納家勇治 (2010). 学習・記憶. 村上郁也 (編) 『イラストレクチャー認知神経科学—心理学と脳科学が解くこころの仕組み』(pp. 143-160) オーム社.
- 藤井俊勝 (2010). 記憶とその障害『高次脳機能研究』30, 19-24.
- 藤長かおる (1996). 初中級学習者のコミュニケーション能力についての一考察『日本語国際センター紀要』6, 51-69.
- 三村将 (2004). 記憶障害. 江藤文夫, 武田克彦, 原寛美, 坂東充秋, 渡邊修 (編) 『高次脳機能障害のリハビリテーション Ver.2』(pp. 38-44) 医歯薬出版.
- 山鳥重 (2003). 記憶と学習 (1)—神経心理・病態. 伊東正男 (監), 宮下保司 (編) 『脳神経科学』(pp. 736-745). 三輪書店.
- 村野井仁 (2006). 『第二言語習得研究から見た効果的な英語学習法・指導法』大修館.
- 横山紀子 (2004). 言語習得におけるインプットとアウトプットの果たす役割—単語の習得調査の分析から『日本語国際センター紀要 (国際交流基金)』14, 1-12.
- 脇坂真彩子 (2014). 『日本におけるタンデム学習の意義—理論的背景とケーススタディ』大阪大学大学院文学研究科修士学位論文.
- 脇坂真彩子 (2021). ケーススタディ. 八木真奈美, 中山亜紀子, 中井好男 (編) 『質的言語教育研究を考えよう—リフレクシブに他者と自己を理解するために』(pp. 157-183) ひつじ書房.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations language testing*. Oxford University Press.
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice*. Oxford University Press.
- Bierwisch, M., & Schreuder, R. (1992). From concepts to lexical items. *Cognition*, 42, 23-60.
- de Bot, K. (1992). A bilingual production model: Levelt's speaking model adapted. *Applied Linguistics*, 13(1), 1-24.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford University Press.
- Ellis, R., Tanaka, Y., & Yamazaki, A. (1994). Classroom interaction, comprehension, and the acquisition of L2 word meanings. *Language Learning*, 44(3), 449-491.
- Faerch, C., & Kasper, G. (1983). *Strategies in interlanguage communication*. Longman.
- Gass, S. (1997). *Input, interaction, and the second language learner*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Gass, S., & Mackey, A. (2000). *Stimulated recall meth-*

- odology in second language research. Lawrence Erlbaum.
- Gass, S., Svetics, I., & Lemelin, S. (2003). Differential effects of attention. *Language Learning*, 53, 497-545.
- Kitade, K. (2008). The role of offline metalanguage talk in asynchronous computer-mediated communication. *Language Learning & Technology*, 12(1), 64-84.
- Kormos, J. (2006). *Speech production and second language acquisition*. Lawrence Erlbaum.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Torrance, Laredo Publishing Company.
- Izumi, S., & Bigelow, M. (2000). Does output promote noticing and second language acquisition? *TESOL Quarterly*, 34(2), 239-278.
- Larsen-Freeman, D., & Cameron, L. (2008). *Complex systems and applied linguistics*. Oxford University Press.
- Laufer, B. (1998). The development of passive and active vocabulary: Same or different? *Applied Linguistics*, 19, 255-271.
- Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking: From intention to articulation*. MIT Press.
- Levelt, W. J. M. (1993). The architecture of normal spoken language use. In G. Blanken, J. Dittmann, H. Grimm, J. C. Marshall & C.-W. Wallesch (Eds.), *Linguistic disorders and pathologies: An international handbook* (pp. 1-15). de Gruyter.
- Long, M. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. Ritchie & T. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413-468). Academic Press.
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis [Forum]. *Qualitative Social Research*, 1(2). <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2385>
- Mayring, P. (2004). Qualitative content analysis. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Eds.), *A companion to qualitative research* (pp. 266-269). Sage.
- Mohamadi-Zenouzagh, Z. (2022). Language-related episodes and feedback in synchronous voiced-based and asynchronous text-based computer-mediated communications. *Journal of Computers in Education*, 9, 515-547.
- Robinson, P. (1995). Attention, memory, and the “noticing” hypothesis [Review article]. *Language Learning*, 45(2), 283-331.
- Robinson, P. (2003). Attention and memory during SLA. In C. J. Doughty & M. H. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition* (pp.631-678). Blackwell.
- Rogers, T. B., Kuiper, N. A., & Kirker, W. S. (1977). Self-reference and the encoding of personal information. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35(9), 677-688.
- Schmidt, R. W. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 129-158.
- Schmidt, R. W. (1993). Awareness and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 206-226.
- Schmidt, R. (1995). Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness in learning. In R. Schmidt (Ed.), *Attention and awareness in foreign language learning* (pp. 1-63). University of Hawaii's Press.

- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. Sage.
- Smith, M. S. (1991). Speaking to many minds: On the relevance of different types of language information for the L2 learner. *Second Language Research*, 7(2), 118-132.
- Sharwood-Smith, M. (1993). Input enhancement in instructed SLA: Theoretical bases. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 165-179.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford University Press.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input and second language acquisition* (pp. 165-179). Newbury House.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook & B. Seidlhofer (Eds.), *Principle and practice in applied linguistics* (pp. 125-144). Cambridge University Press.
- Swain, M. (2006). Languaging, agency and collaboration in advanced second language proficiency. In H. Byrnes (Ed.), *Advanced language learning: The contribution of Halliday and Vygotsky* (pp. 95-108). Continuum.
- Swain, M., & Lapkin, S. (1995). Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. *Applied Linguistics*, 16, 371-391.
- Swain, M., & Lapkin, S. (1998). Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. *The Modern Language Journal*, 82(3), 320-337.
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12(2), 257-285.
- Tulving, E. (1972). Episodic and semantic memory. In E. Tulving & W. Donaldson (Eds.), *Organization of memory* (pp. 381-403). Academic Press.
- VanPatten, B., & Cadierno, T. (1993). Input processing and second language acquisition: A role for instruction. *The Modern Language Journal*, 77, 45-57.

付録1. 学生 A の会話直後のインタビューの書き起こし (部分)

学生 A : やはりなんか, 単語の選ぶとか, なんか, あの一, たぶん, たぶんこれは外国人としていちばんなんか, ハードルのところかなと思って, なんか, あ, なんという, 意味はちょっとズレ, なんか, 意味は正しいですけど, でもちょっとズレているの感じで, さっきなん, 「書く」と「書き込む」というの, 単語とか. もう一つは, どのような (笑), 相手を説得するのかちょっと (笑)

調査者 : 話の内容ですね, 日本語っていうよりも.

学生 A : うんうん.

調査者 : どのように説得するかっていうことですね.

学生 A : そうですね.

付録2. 学生 A の分析シート

再生刺激法での言及 (調査フェーズ3より)				発話直後の言及 (調査フェーズ2より)						
セグメント名	要約	個別ラベル	カテゴリー1 言語能力/知識	カテゴリー2 CS	カテゴリー3 SRとIRの重なり	セグメント名	要約	個別ラベル	カテゴリー1 言語能力/知識	カテゴリー2 ケース特有性
A_SR_1	パソコンを「いじる」という表現が適切か自信がなかった。携帯をいじる」も付け足した。	コミュニケーションの迷い 自信のある表現の追加	言語構成的 (文法_語彙)	AS_自己解決型 (目標言語)		A_IR_1	例えば「書き込む」が適切な時に「書く」と言うなど、言いたいことと伝えることが少しズレる		言語構成的 (文法_語彙)	一般的
A_SR_2	先生との「交流」という表現が適切か自信がなかった。interactionという言葉も付け足した。	適切な表現か自信がない 表現の置き換え	言語構成的 (文法_語彙)	AS_自己解決型 (L1/L3)						
A_SR_3	対面授業では周囲の監視の目があるので勉強以外のことができなくてより集中できるので効果も上がると言いたかったが、適切な言葉が出てこなかった。たが周囲に人がいない、ということだけを言った。	適切なひとかたまりの表現が出てこない 具体的に説明 内容を割愛	言語構成的 (テキスト)	AS_自己解決型 (目標言語) RS (機能)						
A_SR_4	「気持ち」という表現は、精神的な健康について話すにはびったりではないと思ったが、近い表現だと思ったので使った。	適切な表現が出てこない 近い表現で言い換え	言語構成的 (文法_語彙)	AS_自己解決型 (目標言語)						
A_SR_5	自分は「書く」と言ったが、相手が「書き込む」と言ったのを聞いて、そっちの方が正しいと思った。	近いが少しズレた表現 相手の発話で自分のズレに気づく	言語構成的 (文法_語彙)							
A_SR_6	自分は「スクリーンショット」という言葉が上手く言えていないと気づいていた。	カタカナの発音	言語構成的 (文法_音韻)	-						
					無し	A_IR_2	自分と意見の違う相手をどう説得するか漢語の読み方に自信がないことがよくある	説得の仕方	語用論的 (機能)	ケース特有
					無し	A_IR_4	漢語の読み方に自信がないことがよくある		言語構成的 (文法_語彙)	一般的

付録3. 1. 学生A～Eの簡易版分析シート

学生Aの分析シート（簡易版） 会話時間 05:36

セグメント	コード1	コード2	コード3	セグメント	コード1	コード4
A_SR_1	言語構成的（文法_語彙）	AS_自己解決型	→	包括的	A_IR_1	言語構成的（文法_語彙） 一般的
A_SR_2	言語構成的（文法_語彙）	AS_自己解決型	→	包括的		
A_SR_3	言語構成的（テキスト）	AS_自己解決型 RS				
A_SR_4	言語構成的（文法_語彙）	AS_自己解決型	→	包括的	A_IR_1	言語構成的（文法_語彙） 一般的
A_SR_5	言語構成的（文法_語彙）	-	⇨	具体的		
A_SR_6	言語構成的（文法_語彙）	-	→	包括的	A_IR_3	言語構成的（文法_音韻） 一般的
				無し	A_IR_2	語用論的（機能） ケース特有
				無し	A_IR_4	言語構成的（文法_語彙） 一般的

学生Bの分析シート（簡易版） 会話時間 05:06

セグメント	コード1	コード2	コード3	セグメント	コード1	コード4
B_SR_1	言語構成的（文法_語彙）	-				
B_SR_2	言語構成的（文法_語彙）	AS_共同解決型				
B_SR_3	語用論的（機能） 言語構成的（文法_語彙）	AS_自己解決型				
B_SR_4	言語構成的（文法_語彙）	AS_自己解決型				
B_SR_5	言語構成的（文法_語彙）	AS_自己解決型				

学生Cの分析シート（簡易版） 会話時間 05:05

セグメント	コード1	コード2	コード3	セグメント	コード1	コード4
C_SR_1	言語構成的（テキスト）	AS_自己解決型 RS				
C_SR_2	語用論的（社会言語）	RS	→	包括的	C_IR_1	言語構成的（テキスト） ケース特有
C_SR_3	語用論的（社会言語）	RS	→	包括的		
C_SR_4	言語構成的（文法_語彙）	AS_自己解決型				

学生Dの分析シート（簡易版） 会話時間 05:14

セグメント	コード1	コード2	コード3	セグメント	コード1	コード4
D_SR_1	言語構成的（文法_語彙）	AS_自己解決型				
D_SR_2	言語構成的（文法_語彙）	-				
D_SR_3	言語構成的（テキスト）	AS_自己解決型	→	包括的		
D_SR_4	言語構成的（テキスト）	AS_自己解決型	→	包括的	D_IR_1	言語構成的（文法_語彙） 言語構成的（テキスト） 一般的
D_SR_5	言語構成的（文法_語彙） 言語構成的（テキスト）	-	→	包括的		
D_SR_6	言語構成的（文法_語彙）	-				

学生Eの分析シート（簡易版） 会話時間 06:27

セグメント	コード1	コード2	コード3	セグメント	コード1	コード4
E_SR_1	言語構成的（文法_語彙）	AS_自己解決型	⇨	具体的	E_IR_2	言語構成的（文法_語彙） 一般的
E_SR_2	言語構成的（テキスト）	AS_自己解決型				
E_SR_3	言語構成的（文法_語彙）	AS_自己解決型 AS_共同解決型				
E_SR_4	言語構成的（文法_語彙）	AS_自己解決型 AS_共同解決型				
E_SR_5	語用論的（社会言語）	AS_共同解決型				
E_SR_6	言語構成的（文法_語彙）	AS_自己解決型	⇨	具体的	E_IR_2	言語構成的（文法_語彙） 一般的
E_SR_7	言語構成的（テキスト）	AS_自己解決型				
E_SR_8	言語構成的（文法_語彙）	AS_自己解決型	→	包括的	E_IR_2	言語構成的（文法_語彙） 一般的
				無し	E_IR_1	言語構成的（テキスト） ケース特有

付録3. 2. 学生F～Hの簡易版分析シート

学生Fの分析シート (簡易版) 会話時間 07:26

セグメント	コード1	コード2
F_SR_1	言語構成的 (テキスト)	AS_自己解決型
F_SR_2	言語構成的 (文法 語彙)	AS_自己解決型
F_SR_3	言語構成的 (テキスト)	RS
F_SR_4	言語構成的 (テキスト)	AS_自己解決型
F_SR_5	言語構成的 (文法 語彙)	AS_自己解決型
F_SR_6	語用論的 (機能) 言語構成的 (テキスト)	-
F_SR_7	言語構成的 (文法 語彙)	AS_自己解決型
F_SR_8	言語構成的 (文法 語彙)	-
F_SR_9	語用論的 (社会言語)	-

コード3	セグメント	コード1	コード4

学生Gの分析シート (簡易版) 会話時間 06:16

セグメント	コード1	コード2
G_SR_1	言語構成的 (テキスト)	-
G_SR_2	言語構成的 (テキスト)	-
G_SR_3	言語構成的 (文法 語彙)	AS_自己解決型
G_SR_4	言語構成的 (テキスト)	-
G_SR_5	言語構成的 (文法 語彙)	AS_自己解決型
G_SR_6	言語構成的 (文法 語彙)	AS_共同解決型
G_SR_7	言語構成的 (テキスト) 語用論的 (機能)	-
G_SR_8	語用論的 (機能)	-
G_SR_9	言語構成的 (テキスト)	RS
G_SR_10	言語構成的 (テキスト)	AS_自己解決型

コード3	セグメント	コード1	コード4
包括的	G_IR_1	言語構成的 (テキスト)	一般的
包括的	G_IR_1	言語構成的 (テキスト)	一般的
包括的	G_IR_1	言語構成的 (テキスト)	一般的
具体的	G_IR_1	語用論的	ケース特有

学生Hの分析シート (簡易版) 会話時間 06:25

セグメント	コード1	コード2
H_SR_1	言語構成的 (文法 語彙)	AS_自己解決型
H_SR_2	言語構成的 (テキスト)	AS_自己解決型
H_SR_3	言語構成的 (文法 語彙)	AS_自己解決型 AS_共同解決型
H_SR_4	言語構成的 (テキスト)	AS_自己解決型
H_SR_5	言語構成的 (文法 語彙)	AS_自己解決型
H_SR_6	言語構成的 (テキスト)	AS_自己解決型

コード3	セグメント	コード1	コード4
無し	H_IR_1	語用論的	一般的
無し	H_IR_2	言語構成的 (テキスト)	一般的

Article

How is “noticing” during L2 speech production retained in recent memory?

A case study of intermediate learners of Japanese

SATO, Junko*

Graduate School of International Media, Communication and Tourism Studies, Hokkaido University, Japan

Abstract

In ‘output hypothesis’ (Swain, 1985; 1995), one of the functions of L2 learners’ output is the ‘noticing function’, which prompts L2 learners to pay selective attention to their lack of L2 knowledge and competence. Although this hypothesis has previously been examined by some researchers, their studies are based on cognitivism’s classic paradigm, via which they consider the L2 learning process as a computer-based metaphor beginning with input and ending with output. However, our speech production, whether it is in L2 or L1, begins with the conceptualization of the message (Levelt, 1989; Kormos, 2006). This research focuses on L2 speech production including message conceptualization. The data collected from an opinion sharing task of intermediate learners of Japanese showed more than half of the noticing occurring during speech production is related to lexical holes and gaps. Also, although less than 10 % of the noticing is specifically recalled immediately after the production, the data indicated that linguistic items related to limitations that the learners recognized repeatedly tended to be recalled vaguely.

Keywords: L2 learners of Japanese, languaging, speech production,

Qualitative Contents Analysis, recent memory

Copyright © 2022 by Association for Language and Cultural Education

This work was supported by JST SPRING, Grant Number JPMJSP2119.

* *E-mail:* satojunko1203@gmail.com

論文

日本語学習における映像作品の字幕利用

言語選択の視点から

彭悦*
(京都大学)梁震
(京都大学)笹尾 洋介
(京都大学)

概要

本研究では、中国語を母語とする日本語学習者を対象に、教室外で日本語の映像作品を視聴する際の字幕言語選択について調査した。527名の協力者による質問紙の回答と199名の協力者による音声語彙サイズテストの回答を用いて、(1) 選択される字幕タイプはどのような傾向があるか、(2) 字幕の言語選択に影響を与える要因は何か、(3) 日本語語彙知識の量によって字幕タイプの利用傾向及びその影響要因に変化があるか、(4) 字幕タイプが語彙学習に与える影響について学習者はどのように認識しているかという4つの課題について分析を行った。その結果、(1) 日本語よりも母語である中国語が入っている字幕が多用され、中国語と日本語以外の第三言語の字幕の利用が少ないこと、(2) 映像作品の内容への興味の深さが字幕の言語選択に最も強い影響があり、日本語字幕の利用頻度は語彙学習意欲の強さによって変動しやすいこと、(3) 語彙サイズによる字幕の言語選択およびその要因への影響が弱いこと、(4) 語彙学習意識が高まると中国語字幕よりも日本語字幕の補助が求められることなどが示された。これらの知見を踏まえて映像作品の字幕利用について提案をした。

キーワード：中国語母語話者、語彙サイズ、語彙知識の側面、字幕タイプ、学習意識

Copyright © 2022 by Association for Language and Cultural Education

1. 研究背景と目的

1. 1. 外国語教育における映像作品の利用

科学技術の進歩につれて、映画やテレビドラマなどの映像作品は、外国語教育において教師や学習者たちに広く使われるようになった。保坂ほか(2012,

p. 47) によると、「教師は映像作品が学習の動機づけとしてだけでなく、言語形式や文化を学習するリソースとしての有効性を認識しながら利用している」。それと同時に、谷口(2012a, p. 73)によると、日本語学習者による視聴覚メディアの利用に関して、「学習者の教室外における、個別に工夫を凝らした日本語学習の実態が明らかになった」。

授業内における映像作品の利用に関して、聴解力の養成や会話力の向上、語彙・表現の習得、さらに、

* Eメール：peng.yue.35z@st.kyoto-u.ac.jp

異文化間理解の促進などが期待されている（保坂ほか、2012）が、期待された効果と現実のギャップによって、その指導あるいは学習の効果に対して懐疑的な態度を持つ教師がいる（谷口、2012b）。その理由について、保坂ほか（2012, p. 55）は、広く調査を行った上で「教師が利用にあたって授業目標を明確に設定していないことに原因がある」と指摘した。それに対して、学習者による授業外での自主的な映像作品利用においては、同様に保坂ほか（2012, p. 50）で言及された様々な目標を達成できるのが理想的であるが、学習者がどのような問題を抱えているか、どのようにしたらより学習に繋がれるかまだ研究によって明らかになっていない。

1. 2. 映像作品の利用と語彙学習

言語学習において語彙学習の重要性は言うまでもないが、授業時間内で学習できる語彙の量は限られており、学習者は教室外で語彙量を増やす方法を考えなければならない。教室外での語彙習得について、従来の多読、多聴に続き、映像作品などの多視聴を通した言語学習も提唱されるようになった（Webb, 2015；Pujadas & Muñoz, 2019；Aldukhayel, 2022）。本やラジオ等と比べて、映像作品を利用する場合は、視覚的にも聴覚的にも刺激を受けるため、語彙習得がより促進されることが指摘されている（古樋, 2009）。

しかし、外国語学習のために作られたものを除いて、日本語母語話者でも視聴している一般の映像作品においては、その内容を理解するには、一定以上の言語能力が必要だと考えられる。映像作品の内容が理解できないと、理解可能なインプットを受けることはまず不可能であり、視聴し続けること自体も難しくなる。そのため、映像作品の利用はある程度の語彙量を持っている中上級以上の学習者に適している学習方法として挙げられることが多い。また、

Pujadas and Muñoz (2019) にも、学習者自身の言語能力が高いほど、良い学習結果に繋がりと主張している。しかし、実際のところ、中上級者だけでなく、初級者も映像作品を視聴していることが多く、彼らにとって映像作品をどう有効的に利用できるかも重要な課題で、一つの方法として、字幕の利用が考えられる。

1. 3. 映像作品における字幕の言語種類と言語学習

字幕は1980年代よりテレビで現れ、もともとは耳の障害者のために付けられたものであったが、言語学習における効果が注目されるようになったため、外国語の教室に導入されるようになった（汪, 2005）。映像作品は基本的に、「音声」という聴覚的情報と「画像」という視覚的情報の両方が入っているが、それに「字幕」という文字情報が加わることによって、言語レベルの比較的低い学習者に対して、スキヤフォールディングとして映像内容への理解を促し、様々な面から言語学習を促進することが可能である。

但し、注意しないといけないのは、字幕の補助だけに頼って映像の内容を理解すること、言語を理解した上で映像内容を理解することとは異なっている。極端に言うと、視聴者が母語字幕を利用する場合、翻訳の質さえ良ければ、映像作品の内容への理解度はほぼ100%になると考えられる。すなわち、学習者にとって、映像作品の字幕を利用しても、必ずしも言語を理解し、その習得に至るとは限らない。

字幕の言語学習への効果を促進するために、これまで数多くの研究が行われており、字幕の言語（菊地, 1996；小張, 1996）や量（菊地, 1998；Mahdi, 2017）、出現のタイミング（吉野, 狩野, 1998）などに加え、近年、単語についての注釈の有無（Teng, 2020）についての研究もなされた。字幕の様々な設定を調節することによって、どのような字幕がより

学習に効果的かという探索が続けられてきた。その中で、字幕の言語についての議論は最も多く研究されており、その名称も研究によって変わっている。例えば、「キャプション (caption)」・「サブタイトル (subtitle)」, 「スタンダードモード」(L2音声 + L1キャプション)・「バイモーダル」(L2音声 + L2キャプション), 「L1字幕」・「L2字幕」・「L1L2字幕」などがある。名称は変わるものの、母語か目標言語かという視点で言うと、主に目標言語の字幕、母語字幕、目標言語と母語の両言語字幕、そして、無字幕の4種が多く研究されている。本研究ではこのような言語の違いによる字幕種類の区分を以下「字幕タイプ」と称する。

また、様々なタイプの字幕が語彙の学習にあたって、どのような影響があるかを調べるための研究が数多く行われている (Danan, 1992; Neuman & Koskinen, 1992; 汪, 2005; 王, 2009; Perez et al., 2013; Montero-Perez et al., 2014; Jelani & Boers, 2018; Hariffin & Said, 2019)。例えば、汪 (2005) では、目標言語の字幕は単語の綴り (spelling) と認識 (recognition) に効果的であり、母語字幕は単語の意味 (meaning) の習得をより促進できるとわかった。また、目標言語の習熟度に関わらず字幕の利用は語彙習得に効果があるが、言語運用能力の低い学習者にとって、意味習得においては、母語字幕は目標言語字幕より効果が高いとわかった。このように、字幕が語彙学習を促進する効果が実証されてきた。しかし、実際に学習者が字幕をどのように利用しているか、また、その学習効果に対してどのような認識を持っているかについての研究は乏しい。

学習者が映像作品を視聴する際の字幕利用及びその学習効果についての認識を調べた研究として、谷口 (2012a) と王ほか (2020) が存在する。谷口 (2012a) では、東京都にある日本語学校に在籍する上級クラス日本語学習者6名 (来日1年以上, 韓国3名, 中国3名) を対象に、教室外における日本語学

習者の視聴覚メディア利用について、インタビューにより実態調査をした。その結果に基づき、母語字幕の利用がメインで、無字幕タイプも母語字幕の利用と併せて学習に利用されていることがわかった。また、王ほか (2020, p. 1355) では、40名の中国語母語話者の日本語学習者を対象に、L1字幕 (中国語のみ表示される字幕) とL1L2字幕 (中国語と日本語が同時に表示される字幕) の利用状況について考察した。中国語を母語とする日本語学習者への質問紙調査およびアイカメラを用いた実験を通して、学習者の意識では「L1L2字幕が最も有効であり、日本語の上達に伴い、頼る字幕がL1字幕からL2に変化している」という傾向が見られた。また、アイカメラによる実験により、「L1L2字幕を提示することで、全体的な字幕の利用割合は増える傾向があるが、目標言語の字幕よりも、母語字幕L1字幕に頼る」傾向が見られた。この場合、学習者の意識とは異なり、L1字幕が逆にL2学習の妨げになっている可能性が示唆された。さらに、「日本語の学習に最も有効な字幕タイプは何だと思いますか?」という質問に対して、選択した人数の多い順で「日本語字幕と中国語字幕同時 (27人)」、「日本語字幕 (7人)」、「字幕なし (6人)」、「中国語字幕 (0人)」という結果になった。

これらの研究は、映像作品を視聴する時の学習者による字幕利用状況とその学習効果についての認識を明らかにした点において、貴重な結果を提供している。しかしながら、以下の4点の理由においてさらに調査が必要である。

- (1) 先行研究の調査で調べている字幕タイプの種類が限られており、学習者による字幕利用の全体像は依然として明らかとなっていない。
- (2) 調査サンプルが小さいため、結果の一般化には注意が必要である。
- (3) 学習効果への認識について体系的な調査がなされていない。
- (4) 学習者による字幕の言語選択の要因について

明らかとなっていない。

本研究では、上記の4点を改善することにより、包括的で信頼度の高い結果が得られると期待される。また、教室外における字幕利用傾向及び利用者意識の実態を解明することにより、学習者が映像作品利用時に生じうる困惑や躓き、あるいは、学習者個人では気づきにくい不足点と解決しにくい困難点などを明らかにすることができる。それを踏まえて、学習者による教室外での映像作品の利用だけでなく、教室内で教師が補助できることや教材・教授法開発者が配慮すべきことなども浮かび上がり、有益な示唆を提供できると考えられる。

1. 4. 研究目的

本研究では、中国語を母語とする日本語学習者全体を対象に、日本語の映像作品視聴時の字幕の利用傾向について明らかにすることを目的とする。特に、字幕の言語選択に焦点を当て、様々なタイプの字幕の利用頻度及びその言語選択に影響する要因を調べる。また、学習者の語彙サイズや語彙学習効果についての学習者意識にも関連付けながら、字幕の利用実態を探究する。具体的には、以下の4つの問いに答えることを試みる。

- (1) 日本語の映像作品を視聴する際に、中国語を母語とする日本語学習者による字幕タイプの選択はどのような傾向があるか
- (2) 字幕タイプの選択に影響を与える要因は何か
- (3) 日本語語彙知識の量によって、字幕タイプの利用傾向及びその影響要因に変化があるか
- (4) 字幕タイプが語彙学習に与える影響について、学習者はどのように認識しているか

2. 研究方法

2. 1. 調査道具

2. 1. 1. 質問紙

本調査では、「問巻星」というウェブサイト (<https://www.wjx.cn/>) を利用して、オンライン上で質問紙を作成した。この質問紙で扱う「日本語の映像作品」について、谷口 (2012b) にの定義を参考に、日本で製作され、音声が日本語である映画やドラマ、アニメーションなどのストーリー性のあるものとし、意図的に教室用や言語学習用に作成された映像素材を含まない。この定義は質問紙に明示されている。また、質問紙の中で調べる字幕タイプについて、王ほか (2020) では、「字幕なし」、「日本語字幕」、「中国語字幕」、「日本語字幕と中国語字幕同時」という4つの字幕タイプを取り上げ、特に「日本語字幕」と「日本語字幕と中国語字幕同時」の利用状況を調べたが、学習者が利用可能な字幕タイプを包括的に調査できるように、本研究ではその4種に加えて合計7つのタイプの字幕について調査した。具体的には、日本語字幕 (以下、「日」字幕と略す)、中国語字幕 (以下、「中」字幕と略す)、日本語と中国語以外のある言語の字幕 (以下、「三」字幕と略す)、中国語と日本語の両言語字幕 (以下、「中+日」字幕と略す)、中国語と中国語、日本語以外のある言語の字幕 (以下、「中+三」字幕と略す)、日本語と中国語、日本語以外のある言語の字幕 (以下、「日+三」字幕と略す)、無字幕 (以下、「無」字幕と略す) の7種類である。字幕タイプの選択の影響要因を調べた先行研究が管見の限り存在しなかったため、今回は予備調査として10名の中国語を母語とする日本語学習者に、オンラインあるいは対面式でそれぞれ個別にインタビューし、映像作品視聴時の字幕言語選択はどのようなことに影響されるかと聞いた。その結果をもとに、表1に示される9つの要因項目を作った。

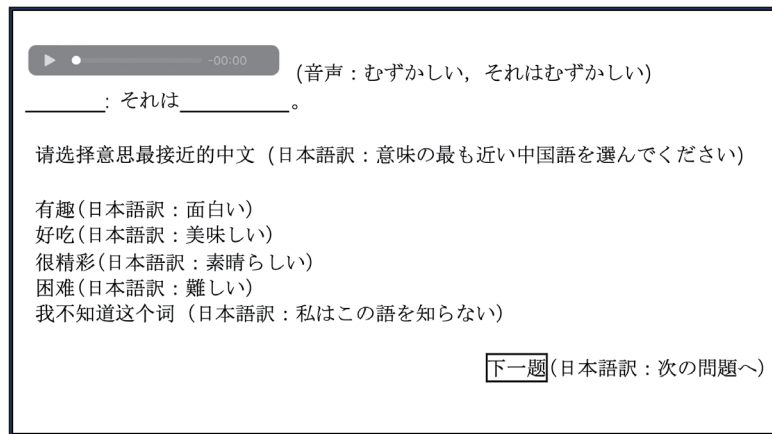


図1. 音声語彙サイズテストの問題例 (括弧の内容は表示されない)

表1. 字幕タイプの言語選択に影響を与える要因

影響要因
1 それぞれのタイプの字幕にアクセスする難しさ
2 視聴時に日本語を学習する意欲の高さ
3 視聴時の自分の日本語能力
4 映像作品の内容の難しさ
5 映像作品の内容への興味の深さ
6 視聴する映像内容に関わる背景知識の量
7 一緒に観る人の有無
8 字幕翻訳の正確さ
9 字幕翻訳の面白さ(流行語使用等)

質問紙の内容としては、調査協力承諾書への同意(第1問)を確認した後、調査協力者の基本情報(第2～21問)を記入してもらった。引き続いて、日本語の映像作品の視聴経験(第22～31問)、字幕の利用状況(第32～43問)および語彙学習効果についての認識(第44～48問)についての質問項目に回答してもらった。初級者でも容易に回答できるように、質問項目は回答者の母語である中国語で提示した。なお、回答者の回答により、一部の質問項目がスキップされる場合もある。

2. 1. 2. 音声語彙サイズテスト

動画視聴においては、音声認識可能な語彙力¹が必要とされる。現在、日本語音声語彙サイズを測定す

1 音声語彙サイズだけでなく、他の言語能力や技能も日本語能力の一部であるが、語彙知識がリスニングを含む受容技能において非常に重要な役割を担っているこ

るテストが存在しないため、佐藤ほか(2017)が開発した5万語レベルまで測定可能な日本語語彙サイズテストの音声版を作成した。

この音声語彙サイズテストは、2つの練習問題を除き、合計125問ある。各問題は、1つの単語の意味について出題されている。図1に、1つの問題例(実際の問題と異なる)を示した。まず、「目標語: 目標語を使った1つの例文」の形で日本語の音声流れる。例文は、正解の意味の手がかりを最低限にした非定義文である。受験者は音声を聴いて、4つの選択肢の中から目標語の意味と最も近いものを選ぶ。当て推量の解答を削減するために「この語を知らない」という選択肢を追加したため、各問につき5つの選択肢がある。また、初級学習者でも、選択肢などの意味が理解できるように、「目標語: 目標語を使った1つの例文」以外の部分は全て中国語で提示した。なお、本語彙サイズテストのターゲット語は、50,000語レベルの語を400語に1語の割合で抽出して作成されているため、推定語彙サイズは「正答数×400」により算出することが可能である。

この音声語彙サイズテストを実施するために、専用のサイトを作成した。各問で流れる音声は、「声の達人」(ナレーション収録サービス)に依頼して録音

とを示す研究結果がある(Vafae & Suzuki, 2020)ため、語彙知識(本研究は映像作品の音声を聞いて理解できる語彙知識)に焦点を当てた。

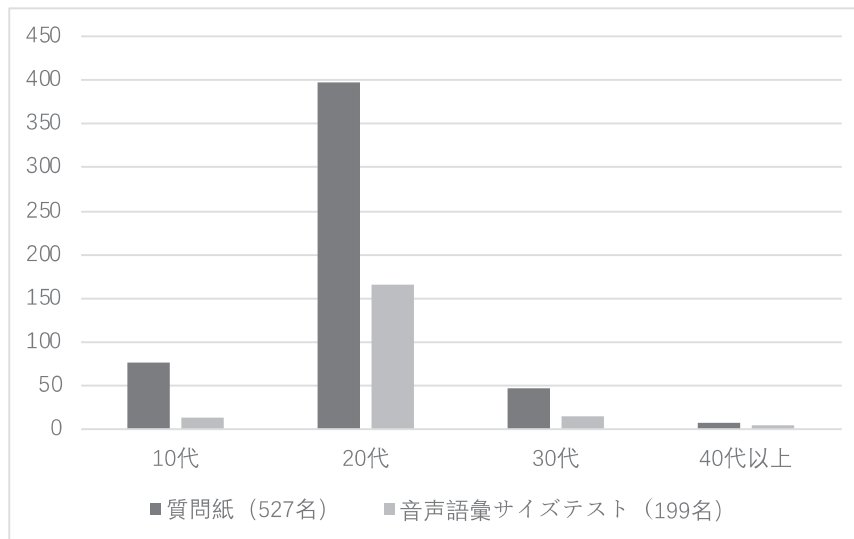


図2. 協力者の年齢の分布

してもらった。辞書等の外部の情報を利用することを防ぐために、質問文が読み上げられる時間や選択肢を読む時間も含めて、各問につき解答時間を30秒以内に設定した。また、疲労効果を軽減するために25問ごとに1分間の休憩を入れた。学習者は任意に休憩時間をスキップできる。

2. 2. 調査協力者

本研究の協力者を募集するにあたり、中国で日本語を教えている教師3名に、それぞれの学習者に本調査の案内をするよう依頼した。その中で調査協力を賛同する学習者に自発的にオンラインで応募してもらった。なお、学習者のネットワークを活用し、学習者が他の学習者に本調査の案内を広げることも可能とした。調査に応募してきた協力者とはそれぞれ直接連絡が取れるようにし、回答の信頼度を高めるよう工夫した。そのうえで、協力者全員に固有番号を配布し、質問紙のリンクを送付した。質問紙の冒頭でこの固有番号を記入してもらい、質問紙の回答と音声語彙テストの回答を紐づけ可能にした。

合計547名の中国語を母語とする日本語学習者が本調査に参加した。そのうち教室外で映像作品の視聴経験があった527名を分析対象とした。音声語彙

サイズテストは、199名が受験した。この527名と199名の日本語学習者の年齢層（図2）、調査時の身分（図3）、日本語を学習した年数（図4）についてそれぞれまとめた。本調査では20代の参加者が半分以上を占めており、大学生と修士課程の学生が多いことがうかがえる。また、質問紙調査を受けた173名の大学生の中、75名が日本語専攻生で、98名が他専攻の学生であった。音声語彙サイズテストを受けた大学生60名のうち、24名が日本語専攻生で36名が他専攻の学生であった。また、日本語の学習歴に関して、527名の学習者の中で、442名は日本語の授業を受けた経験があり、自学自習の経験だけを持っていたのは85名であった。受講経験のある学習者の中で、大学の専攻として日本語を学習した人（280名）が最も多く、その次は高校の授業で学習した人（97名）である。また、中学、大学外の言語学習塾（対面およびオンライン）で日本語学習の経験を持っている協力者も87名いた。音声語彙サイズテストを受けた199名の学習者の中で、日本語の受講経験を持っているのが163名で、自学自習だけをしたのは36名であった。受講経験のある学習者の中で、同じく大学の専攻として日本語を学習した人が最も多かった（81名）。その次は中学、大学外の言語学習塾（対面およびオンライン）で日本語学習の経験を持ってい

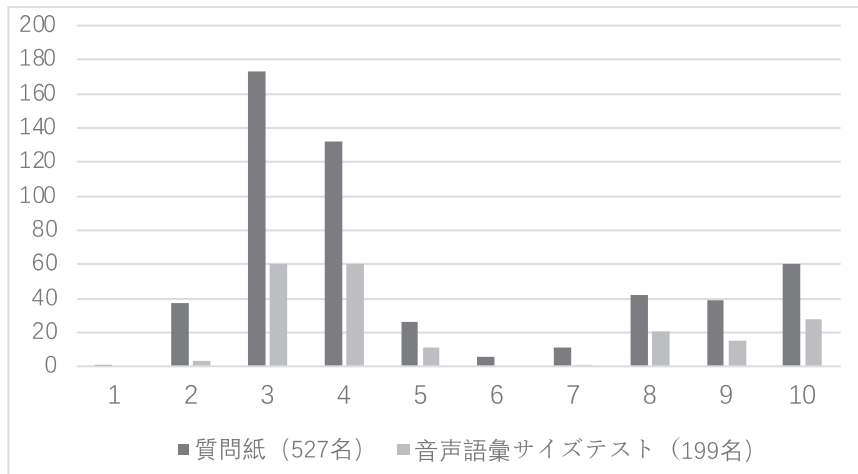


図3. 協力者の身分の分布：1 = 中学生，2 = 高校生，3 = 大学生，4 = 修士課程の学生，5 = 博士課程の学生，6 = ポストドクター / 研究員，7 = 日本語教育関係従事者，8 = 日本語教育以外の業界の従事者，9 = 就職活動中，10 = その他

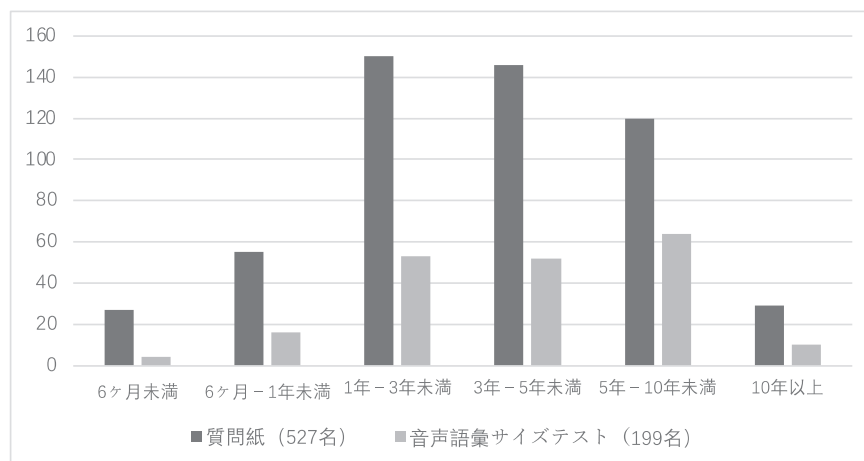


図4. 協力者の日本語学習時間の分布

る学習者 (34名) と日本の日本語学校で日本語を勉強した学習者 (28名) である。

2. 3. 調査手順

本調査は2021年9～11月の3ヶ月にわたり、オンラインで実施した。まず、質問紙調査で7つのタイプの字幕の利用頻度、字幕の言語選択を影響する要因、そして、字幕タイプによる語彙学習効果に関する学習者の意識を調べた。質問紙に回答済みの学習者に、語彙サイズテストを受けるためのそれぞれ専用のリンクを渡し、2週間以内に各自でテストを受けるよう案内した。質問紙と語彙サイズテストの両

方の結果を合わせて、上述の字幕の利用傾向、影響要因と語彙サイズとの関わりを考察した。また、質問紙の冒頭には調査説明が示されており、その中、個人が特定されることがないと明記し、協力者が調査に同意した場合のみ回答を得た。

3. 結果と考察

3. 1. 利用頻度からみる字幕言語選択の傾向

中国語を母語とする日本語学習者が日本語の映像作品を視聴する際に、字幕タイプに関してどのような利用傾向があるかを考察するために、7タイプ

表2. 各字幕タイプの利用頻度 (回答者数 527名)

字幕タイプ	<i>M</i>	<i>SD</i>
日	2.52	1.43
中	3.94	1.53
三	1.88	1.36
中+日	4.13	1.41
中+三	2.01	1.54
日+三	1.67	1.28
無	2.38	1.47

表3. 字幕タイプの利用頻度についてTukeyの方法による多重比較の結果 (有意差のある対のみ)

比較の対	<i>I-J</i>	<i>p</i>
1-2	-1.425	.000
1-3	0.638	.000
1-4	-1.611	.000
1-5	0.510	.000
1-6	0.846	.000
2-3	2.063	.000
2-5	1.935	.000
2-6	2.271	.000
2-7	1.569	.000
3-4	-2.249	.000
3-7	-0.493	.000
4-5	2.121	.000
4-6	2.457	.000
4-7	1.755	.000
5-6	0.336	.003
5-7	-0.366	.001
6-7	-0.702	.000

1 = 日, 2 = 中, 3 = 三, 4 = 中+日, 5 = 中+三, 6 = 日+三, 7 = 無

(「日」, 「中」, 「三」, 「中+日」, 「中+三」, 「日+三」, 「無」) の字幕の利用頻度を6段階評価で答えてもらった(第38問²⁾)。数値の参考として, 1~6はそれぞれ, 10回の視聴におよそ0回(利用したことがない), 2回, 4回, 6回, 8回, 10回(いつも利用している)という頻度にあたる。

各字幕タイプの利用頻度の平均値および標準偏差が表2と図5に示されている。分散分析の結果 ($F(6,$

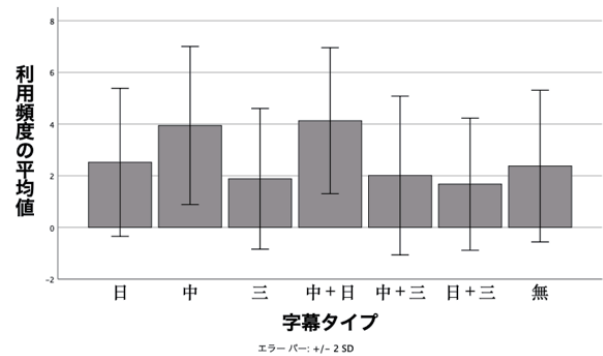


図5. 各字幕タイプの利用頻度

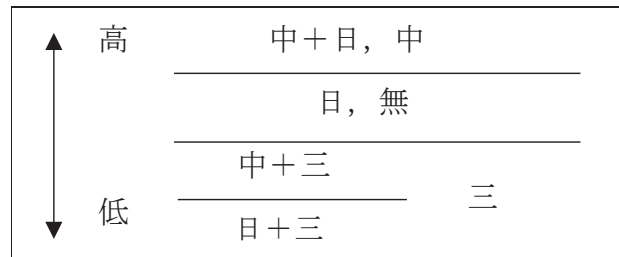


図6. 各字幕タイプの平均利用頻度の比較: 矢印は字幕の平均利用頻度の高低を示しており, 上に行くほど利用頻度の高い字幕タイプで, 下に行くほど利用頻度の低い字幕タイプである。

3682) = 252.63, $p=.000$), 字幕タイプの利用頻度に統計的に有意な差が示された。Tukey法による多重比較の結果, 表3に示すペアで有意差が検出された。その結果を踏まえて, 利用頻度の観点から字幕タイプを分類すると, 図6のように表すことができる。まず, 最も高い利用頻度を示したのは「中+日」字幕 ($M = 4.13, SD = 1.41$) と「中」字幕 ($M = 3.94, SD = 1.53$) である。いずれも調査協力者の母語である中国語が含まれるという特徴がある。次に利用頻度が高かったのは, 「日」字幕 ($M = 2.52, SD = 1.43$) と「無」字幕 ($M = 2.38, SD = 1.47$) であった。最後に, 最も低い利用頻度を示した「三」字幕 ($M = 1.88, SD = 1.36$), 「中+三」 ($M = 2.01, SD = 1.54$) と「日+三」 ($M = 1.67, SD = 1.28$) 字幕の中で, 「中+三」字幕は「日+三」字幕より利用頻度が有意に高いことが確認された。この順位により, 中国語を母語とする日本語学習者が教室外で映像作品を視聴する際に, 日本語よりも母語の中国語が入っている字幕を多く利用しており, 中国語と日

2 学習を意識する程度には個人差があるであろうことと, 一つの映像作品を視聴する際に目的が変遷する可能性があることを踏まえて, 視聴目的による区別を設けていない。

表4. 各字幕タイプの利用頻度間の相関

	中	三	中+日	中+三	日+三	無
日	-.053	.450**	.232**	.380**	.541**	.342**
中		.158**	.105*	.144**	.126**	-.131**
三			.172**	.559**	.665**	.185**
中+日				.302**	.204**	-.104*
中+三					.633**	.098*
日+三						.247**

* $p < .05$, ** $p < .01$

本語以外の第三言語の入っている字幕の利用はまだ比較的少ない傾向が見られた。本調査において、日本語学習期間にかかわらずほとんどの学習者が「L1 L2字幕」（「中+日」字幕）を選んだという点で、王ほか(2020)の報告と一致した結果が得られた。しかし、「中」字幕の利用に関して、その利用者数が「日」字幕と「無」字幕の利用者数より少なかったという王ほか(2020)の結果と反対に、本研究では「中」字幕は「日」字幕と「無」字幕より利用頻度が高いことが示された。

各字幕タイプの利用傾向をさらに探究するために、7タイプの字幕の利用頻度の間で、ピアソンの積率相関係数(r)を算出した(表4)。その結果、まず、「日」字幕は、「中」字幕以外の全ての字幕タイプと利用頻度において有意な正の相関関係が確認され、特に「三」字幕と「日+三」字幕とは三者の間で互いに中程度の相関関係($r = .450, .541, .665$)を示した。すなわち、学習者は日本語の入っている字幕を多用すると、中日以外の第三言語の入っている字幕をも多用する傾向が見られた。次に、「中」字幕も「日」字幕以外の他のタイプの字幕と全て有意な相関関係が確認されたが、どちらも弱い相関($= .158, .105, .144, .126, -.131$)を示すことがわかった。すなわち、「中」字幕の利用は、他のタイプの字幕の利用とそれほど関係はないといえる。また、「無」字幕と「中」字幕($r = -.131$)および「無」字幕と「中+日」字幕($r = -.104$)の間にそれぞれ弱い負の相関が確認された。これらは、字幕なしでも

表5. 字幕の言語選択に影響する9つの要因の影響力

影響要因	M	SD
1 それぞれのタイプの字幕にアクセスする難しさ	3.74	1.70
2 視聴時に日本語を学習する意欲の高さ	3.54	1.54
3 視聴時の自分の日本語能力	3.68	1.61
4 映像作品の内容の難しさ	3.65	1.57
5 映像作品の内容への興味の深さ	4.41	1.52
6 視聴する映像内容に関わる背景知識の量	3.63	1.53
7 一緒に観る人の有無	2.72	1.67
8 字幕翻訳の正確さ	3.57	1.61
9 字幕翻訳の面白さ(流行語使用等)	3.09	1.59

日本語の映像作品を視聴できる学習者ほど、母語の字幕への依存度が弱まる可能性を示唆すると考えられる。

3. 2. 字幕の言語選択に影響を与える要因

質問紙では、実際に字幕タイプを選択する際に、表1に示された要因にどれくらい影響されているかを、学習者に「1=全く影響されない」から「6=決定的に影響されている」までの6段階で自己評価をしてもらった(第42問)。また、これらの要因以外に他の影響要因がある場合、それを記入してもらえよう自由記述項目を1問加えた(第43問)。この9つの要因の影響力について調べた結果を表5にまとめた。

分散分析の結果($F(8, 4617) = 43.161, p = .000$)、字幕言語選択の9要因の影響力に統計的に有意な差が示唆された。Tukey法による多重比較の結果、表6に示すペアで有意差が検出された。また、影響力の強さ順で要因を分類すると図7のように表すことができる。

まず、要因5「映像作品の内容への興味の深さ」($M = 4.41, SD = 1.52$)は他の8要因との間にそれぞれ有意差が検出され、最も影響力の強い要因だとわかった。王ほか(2020)は学習目的で映像作品を利

表6. 字幕の言語選択を影響する9つの要因の影響力について Tukey の方法による多重比較の結果 (有意差のある対のみ)

比較の対	<i>I-J</i>	<i>p</i>
1-5	-.669	.000
1-7	1.021	.000
1-9	.652	.000
2-5	-.870	.000
2-7	.821	.000
2-9	.451	.000
3-5	-.735	.000
3-7	.955	.000
3-9	.586	.000
4-5	-.765	.000
4-7	.926	.000
4-9	.556	.000
5-6	.780	.000
5-7	1.691	.000
5-8	.844	.000
5-9	1.321	.000
6-7	.911	.000
6-9	.541	.000
7-8	-.846	.000
7-9	-.370	.006
8-9	.477	.000

用する際のリソース選択に影響を与えている主要因として、「ストーリー」, 「字幕の有無とパターン」, 「テーマ」を挙げている。「映像作品の内容への興味の深さ」は, ストーリーやテーマと関連性が高いと考えられるので, この意味では先行研究との一致性が見られた。

また, 要因7「一緒に観る人の有無」($M = 2.72$, $SD = 1.67$) は, 他の8つの要因と比べて全て有意に低かったため, 字幕の言語選択への影響力が最も弱いことがわかった。このことは, 学習者は教室外での映像作品視聴は一人で楽しむことが多い, あるいは同程度の日本語運用能力を持つ人が一緒に観るので特段の配慮が必要ないという可能性が示唆された。

要因7の次に低かったのは, 要因9「字幕翻訳の面白さ (流行語使用等)」($M = 3.09$, $SD = 1.59$) であった。すなわち, 翻訳された字幕が面白いかどう



図7. 9つの各影響要因の平均影響力の比較: 要因1~9の内容は表1, 表5を参照。矢印は要因の影響力の強弱を示しており, 上に行くほど影響力の強い要因で, 下に行くほど影響力の弱い要因である。

かは, 字幕の言語選択にそれほど強い影響力を持っているわけではなく, 翻訳された字幕が面白くないから, 違う言語の字幕に変えようとするのが少ないことがわかった。

残りの要因1, 2, 3, 4, 6, 8の間には有意差が確認されなかった。また, 第43問の記述回答で「映像の中での話すスピード」, 「方言や文語の有無」, 「振り仮名の有無」, 「字幕の文字サイズ」, 「字幕の色」, 「字幕の位置」, 「習慣」, 「その都度の好み」, 「映像の長さ」, 「固有名詞の解釈」なども字幕の言語選択に影響する要因として挙げられた。

ここまでは字幕の言語選択に影響していると予測された9つの要因の影響力の強さについて比較した。これらの要因と実際の字幕の言語選択との関連性をさらに探究するために, 質問項目第40, 41問を通して, 要因1「それぞれのタイプの字幕にアクセスする難しさ」と要因2「視聴時に日本語を学習する意欲の高さ」に絞ってそれぞれ調査した。これらは, 学習者自身の能力や意欲に関連しており, 具体的な映像作品の視聴をせずともアンケートにより調査可能³であるため, この2要因に焦点を当てることとする。

要因1「それぞれのタイプの字幕にアクセスする難しさ」について, まず7タイプの字幕それぞれへアクセスする難易度について, 1~6の6段階で評価し

3 要因3「視聴時の自分の日本語能力」は1つのテストにより全面的に測定することが難しいため, 本稿ではさらに探究しないことにした。

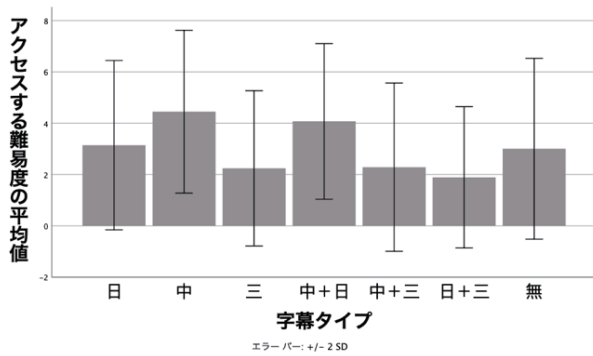


図8. 各字幕タイプへアクセスする難易度

てもらった(第40問)。1は「全然見つからない」で、6は「見たい時いつでも見つかる」を意味している。その結果は表7に示されている。この質問項目に答えたのは、字幕付きの映像作品の視聴経験を持っている合計514名の学習者であった(中国382名、日本132名)。

この7タイプの字幕へアクセスする難易度を比較するために、分散分析を行った結果、有意差が検出された($F(6, 3591) = 191.131, p = .000$)。Tukey法による多重比較の結果、図8と図9に示されるように、「中」字幕($M = 4.45, SD = 1.586$) > 「中+日」字幕($M = 4.07, SD = 1.516$) > 「日」字幕($M = 3.14, SD = 1.651$)、 「無」字幕($M = 3.00, SD = 1.762$) > 「三」字幕($M = 2.24, SD = 1.514$)、 「中+三」字

表7. 所在地別の各字幕へアクセスする難易度(中国382名、日本132名)

字幕タイプ	所在地	M	SD
日	中国	3.04	1.67
	日本	3.42	1.75
中	中国	4.48	1.58
	日本	4.36	1.62
三	中国	2.22	1.50
	日本	2.29	1.55
中+日	中国	4.20	1.47
	日本	3.70	1.61
中+三	中国	2.36	1.65
	日本	2.05	1.59
日+三	中国	1.90	1.39
	日本	1.85	1.35
無	中国	2.90	1.75
	日本	3.30	1.78

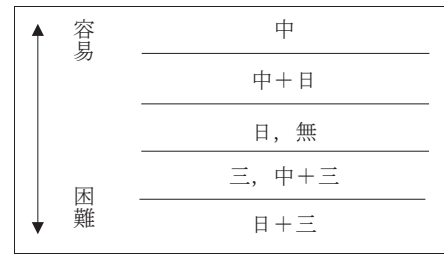


図9. 各字幕タイプへアクセスする難易度の比較: 矢印は要因の影響力の強弱を示しており、上に行くほど影響力の強い要因で、下に行くほど影響力の弱い要因である。

幕($M = 2.28, SD = 1.639$) > 「日+三」字幕($M = 1.89, SD = 1.377$)という順番でアクセスする難易度が下がっていくことが示された。

また、視聴場所を中国と日本に分けて、それぞれの場合に7タイプの字幕へアクセスする難易度の平均値を算出した(表7)。これらの字幕タイプにおいて、中日間でt検定を行ったところ、「日」字幕($F(512, 211.907) = 7.486, p = .029$)、「中+日」字幕($F(512, 211.318) = 4.179, p = .002$)と「無」字幕($F(512, 223.847) = .605, p = .023$)において、中国と日本の間で有意差が確認された。つまり、中国にいた学習者は日本にいた学習者より、「中+日」字幕にアクセスしやすく、「日」字幕と「無」字幕にアクセスしにくいことがわかった。

これらのタイプの字幕へアクセスする難易度が字幕の言語選択に与える影響を明らかにするために、ピアソンの積率相関係数(r)を算出することにより、各字幕タイプの利用頻度とアクセスの難易度の関係を調べた(表8)。まず、中国と日本のいずれに

表8. 各字幕タイプへアクセスする難易度と実際の利用頻度との相関係数(中国と日本)

字幕タイプ	中国	日本
日	.499**	.401**
中	.374**	.448**
三	.533**	.344**
中+日	.476**	.581**
中+三	.630**	.596**
日+三	.694**	.523**
無	.486**	.495**

** $p < .01$

においても、すべてのタイプの字幕へアクセスする容易さと実際の利用頻度との間に有意な正の相関関係が見られた。中国においては、アクセスの難易度と最も関係が強いのは、順に「日+三」、「中+三」と「三」という3タイプの字幕であった。日本においては、アクセス難易度と関係が強い字幕タイプは、順に「中+三」、「中+日」、「日+三」であった。すなわち、中国では第三言語が含まれる字幕、日本では両言語字幕において、アクセスの難易度と利用頻度に強い関係があることが示された。

また、中国と日本を比較すると、「日」、「三」、「中+三」、「日+三」という4つの字幕タイプにおいて、中国のほうが日本より、アクセスの難易度と実際の言語選択との間の関係性が強かった。すなわち、中国にいた学習者のほうが、日本にいた学習者よりも、それらの字幕タイプを選ぶ際に、アクセスの難易度に影響されやすい。反対に、日本にいた学習者は、中国にいた学習者より、「中」字幕、「中+日」字幕と「無」字幕の利用にあたって、アクセスの難易度から受けた影響が大きい。

次に、要因2「視聴時に日本語を学習する意欲の高さ」に関して、527名の学習者に対して調べた(第29問)。日本語の学習はたくさんの側面が含まれているが、本研究は映像作品の視聴による語彙学習について探索しているため、質問する時は、「日本語の映像作品を視聴する時に、その中の単語を意識的に学びますか?(授業外)」と聞き、1~6の6段階評価で答えてもらった。学習者が普段映像作品を視聴している際に、同じ学習者であっても時によって、語彙学習を意識していたりしていなかったりすることもあるかと考えられるため、回答しやすいように、1を「全然しない」、6を「毎回する」として提示した。頻繁に語彙学習を意識していると、学習の意欲が高いと見ることもできるので、この意味では、語彙学習の意欲の強さが反映されていると言える。

調べた結果、まず、全体に見ると、この527名の

表9. 語彙学習意欲の高さと実際の字幕の利用頻度との相関

字幕タイプ	<i>r</i>
日	.240**
中	.016
三	.155**
中+日	.179**
中+三	.099*
日+三	.170**
無	.125**

* $p < .05$, ** $p < .01$

学習者が授業外で日本語の映像作品を視聴する際に、その中の単語を学習する意欲の強さは、平均的に4.20($SD = 1.336$)になる。中国と日本を分けると、中国は4.26($SD = 1.317$)で、日本は4.04($SD = 1.384$)になる。いずれも4以上の数値となったので、このことにより、学習者たちは、どちらかというところ、映像作品視聴時に語彙学習の意欲を持っているとわかった。この点においては、谷口(2012a)の結果と一致している。また、中日間で*t*検定を行った結果、両者の間で有意差が見つからなかったため、今回の調査協力者が映像作品視聴時にどれくらい語彙学習を意識しているかは、調査を受けた時の所在地によって違うとは言えないことになる。よって、調査時の滞在地(中国か日本)によってグループ分けしないまま分析を進めていくことにした。

では、映像作品視聴時の字幕言語選択に影響する要因として挙げられた「語彙学習意識の高さ」は、字幕の言語選択と実際にどう関連しているだろうか。それを明らかにするために、527名の協力者による映像作品視聴時に持つ語彙学習の意識の高さと7つのタイプの字幕の利用頻度との間で相関分析を行った。その結果、表9に示したように、語彙学習意欲の高さは、「中」字幕以外の6つの字幕タイプと有意な正の相関関係が認められた。ただ、相関係数を見ると、「日」字幕とのみ、やや相関あり($r = .240$)であった。すなわち、映像作品視聴時に持つ語彙学習の意欲の強さから影響を受けているのは、「日」字幕

表 10. 語彙サイズテストの正解問題数による推計既知語数レベル別人数分布

正解問題数(個)	推計既知語数レベル(語)	人数(名)
6-15	2,001-6,000	3
16-25	6,001-10,000	2
26-35	10,001-14,000	5
36-45	14,001-18,000	14
56-55	18,001-22,000	22
56-65	22,001-26,000	22
66-75	26,001-30,000	27
76-85	30,001-34,000	38
86-95	34,001-38,000	38
96-105	38,001-42,000	24
106-115	42,001-46,000	3
116-125	46,001-50,000	1

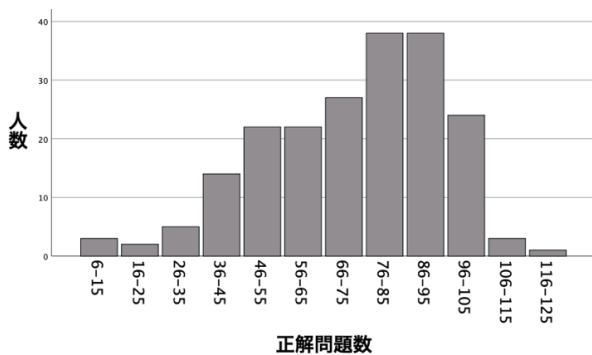


図 10. 音声語彙サイズテストの正解問題数別人数分布

のみだと言える。すなわち、語彙学習の意欲の強さが変わる時に、「日」字幕の利用頻度が最も変動しやすいことがわかった。これは先行研究では知られていなかった。

3. 3. 日本語語彙知識の量による字幕タイプの利用傾向の変化

さらに、学習者の語彙サイズが上がるにつれて、字幕の利用傾向がどう変わるかを知るために、語彙サイズテストを受けた199名の調査協力者の音声語彙サイズテストの結果と質問紙で調べられた各字幕タイプの利用頻度の結果を照らし合わせて分析を行った。

まず、この199名の学習者の分布状況は、表10と図10に示されたように、最も人数の多かった推計語

表 11. 学習者の推計語彙サイズと各字幕タイプの字幕の利用頻度の相関(199人)

字幕タイプ	r
日	.087
中	-.060
三	-.171*
中+日	.090
中+三	-.191**
日+三	-.196**
無	.045

* $p < .05$, ** $p < .01$

彙サイズ範囲は30,001～34,000語(38名)と34,001～38,000語の学習者(38名)であった。また推計既知語数が26,001～38,000語の学習者の人数は約全体の51.76%を占めている。

まず、日本語語彙サイズと各タイプの字幕の利用頻度の関連性を調べるために、両者の間で相関分析を行った。その結果、表11に示されているように、語彙サイズはどのタイプの字幕とも強い相関関係を持っていないことがわかった。このことにより、学習者は利用する字幕を決める際に、語彙サイズからの影響をあまり受けていないことがわかった。すなわち、語彙サイズが変化しても、各タイプの字幕の利用頻度はあまり変わらないことがわかった。また、王ほか(2020, p. 1353)の調査では、「初期は、L1字幕に頼っていたが、上達に伴いL2字幕を利用する状態に変化していると意識している学習が多かった」との結果が出たが、今回のデータでは「中」字幕と「日」字幕において、学習者の推計語彙サイズと字幕の利用頻度の間に有意な相関関係が確認できなかったため、必ずしもそういう傾向があるとは言えないことがわかった。

また、語彙サイズが上がるにつれて、字幕の言語選択の影響要因の影響力がどう変わるかを調べるために、語彙サイズと9つの要因の影響の強さの間で相関分析を行った。音声語彙サイズテストも受けて、9つの要因の影響の強さについても回答した合計194名の学習者のデータを用いた。その結果、表

表 12. 学習者の推計語彙サイズと字幕の言語選択の影響要因の影響力の相関

要因	<i>r</i>
1 それぞれのタイプの字幕にアクセスする難しさ	-.152*
2 視聴時に日本語を学習する意欲の高さ	-.146*
3 視聴時の自分の日本語能力	-.058
4 映像作品の内容の難しさ	-.016
5 映像作品の内容への興味の深さ	-.054
6 視聴する映像内容に関わる背景知識の量	-.001
7 一緒に観る人の有無	-.093
8 字幕翻訳の正確さ	-.094
9 字幕翻訳の面白さ(流行語使用等)	-.251**

* $p < .05$, ** $p < .01$

12に示されるように、学習者の語彙サイズは要因1「それぞれのタイプの字幕にアクセスする難しさ」、要因2「視聴時に日本語を学習する意欲の高さ」と要因9「字幕翻訳の面白さ(流行語使用等)」においてのみ、有意な相関関係が認められた。ただ、要因1と要因2と相関係数が低く、ほとんど相関がないと見られる。要因9に関しては、やや負の相関関係が確認された($r = -.251^{**}$)。この結果により、語彙サイズが上がれば上がるほど、字幕タイプを選ぶ際に、字幕翻訳の面白さから受ける影響が少々弱くなるとわかった。

3. 4. 字幕タイプが語彙学習に与える影響についての学習者意識

字幕タイプが語彙学習に与える影響について、学

習者がどう認識しているかを調べるために、質問紙の第44～48問で調べた。これらの質問に答えたのは、527名の学習者(中国395名、日本132名)であった。

学習者が普段映像作品を視聴している際に、語彙学習をどの程度意識しているかは人によって違い、また、同じ学習者であっても時によって、語彙学習を意識していたりしていなかったりしていることがあると考えられるため、学習者による語彙学習への意識の強さを統一することは難しい。ただ、何も言われない場合の字幕言語選択と、語彙学習を目的として強調された場合の字幕言語選択の状況を比較することによって、異なるタイプの字幕が語彙学習へ与える効果について学習者が持つ認識を確認することができる。それを調べたのは、第44問と第45問である。具体的に言うと、語彙学習を強く求めるかどうかによって字幕タイプの選択が変わるかどうかについて探ってみた。第44問では、回答者が現在日本語の授業外で日本語の映像作品を視聴すると仮定し、利用したい字幕タイプを3つまで選ばせた。第45問では、さらに「語彙を学ぶことを目的にする」という前提を加えて、再度回答者に利用したい字幕タイプを3つまで選ばせた。この2つの質問項目の選択肢は全く同じである。その結果は表13にまとめた。

表13に示されたように、全体的に見ると、「中+日」字幕を選んだ人が最も多かったが、語彙学習が強調される場合、一般の視聴時と比べて「中+日」字幕(-46名、全体の8.73%)を選んだ人数は最も多

表 13. 語彙学習が強調される・されない時の字幕言語選択(中国395名、日本132名)

字幕タイプ	一般の場合			語彙学習が強調される場合		
	中国	日本	全体	中国	日本	全体
日	158	60	218	200 (+42)	69 (+9)	269 (+51)
中	82	23	105	35 (-47)	1 (-22)	36 (-69)
三	28	5	33	28 (0)	5 (0)	33 (0)
中+日	344	97	441	303 (-41)	92 (-5)	395 (-46)
中+三	32	5	37	29 (-3)	7 (+2)	36 (-1)
日+三	34	13	37	47 (+13)	14 (+1)	61 (+24)
無	47	26	73	39 (-8)	14 (-12)	53 (-20)

表 14. 字幕タイプによる語彙学習効果に関わる字幕選択 (中国395名, 日本132名)

字幕	発音重視			意味重視			運用重視		
	中国	日本	全体	中国	日本	全体	中国	日本	全体
日	232	78	310	116	49	165	197	71	268
中	17	4	21	46	5	51	17	3	20
三	24	1	25	20	3	23	29	3	32
中+日	225	63	288	325	104	429	278	89	367
中+三	16	4	20	22	5	27	25	2	27
日+三	19	2	21	47	14	61	27	10	37
無	49	34	83	13	4	17	12	8	20

く減少し、「日」字幕(+51名, 全体の9.68%)を選んだ人数は最も多く増えた。つまり, 語彙学習に対して, 「中+日」字幕を有効な字幕として認識していない学習者と, 「日」字幕を有効だと認識している学習者が一部いたことがわかった。また, 語彙学習が強調された場合, 「中」字幕(-69名), 「中+日」字幕(-46名), 「無」字幕(-20名), 「中+三」字幕(-1名)を選んだ学習者数は減少し, 「日」字幕(+51名), 「日+三」字幕(+24名)を選んだ学習者数は増加したという変動により, 語彙学習を意識して映像作品を視聴すると, 中国語の補助への需求が減り, 日本語の補助が求められる傾向が見られた。次に, 「三」字幕の利用について, 選択した人数は全体的に少なく, 語彙学習が強調されることによって選んだ人数が変わらなかったため, 学習者にとって母語である中国語と目標言語である日本語以外の3つ目の言語の字幕情報は, 日本語の語彙学習への促進効果が非常に限られていると認識している可能性が示唆された。中国と日本を分けて傾向を見ても, この傾向はほとんど一致しており, 顕著な違いがなかった。

また, 第46~第48問においては, 語彙の発音, 意味, 運用という3つの側面から, 効果的だと思われる字幕タイプを聞き, 回答者に3つまで選ばせた。結果は表14に示している。

全体的に見ても, 中国と日本を別々に見ても, 学習者の認識では, 発音, 意味, 運用のいずれの面に

おいても, 「中+日」字幕と「日」字幕の効果が最も認められている。王ほか(2020, p.1353)では, 「日本語の学習に最も有効な字幕パターン」として協力者に「無」字幕, 「日」字幕, 「中」字幕, 「中+日」字幕の4タイプから選ばせたが, 同じく「中+日」字幕を選んだ人が最も多くて, その次は「日」字幕であった。今回はそれと一致した結果が得られた。また, この結果は, 学習者の字幕の利用頻度の傾向とも一致しているため, 学習者が実際に映像作品を視聴する際に, 語彙学習への意識を持っていると判断できる。この結果は, 第29問で聞いた結果と一致している。

さらに細かく見ると, 意味と運用の面においては, 「中+日」字幕は「日」字幕よりも効果的だと認識されており, 特に, 意味の面において, 「中+日」字幕を選んだ学習者(中国の82.28%, 日本の78.79%, 全体の81.40%)の人数が圧倒的に多かった。それに対して, 発音の面では, 「中+日」字幕よりも, 「日」字幕を選んだ学習者のほうが多かった。すなわち, 学習者の認識では, 「日」字幕は語彙の発音の学習に最も効果的な字幕タイプであり, 「中+日」字幕は語彙の意味と運用の学習に最も効果的な字幕タイプである。

さらに, 類似性から見ると, 中国でも日本でも, 語彙学習が強調された場合の字幕選択の傾向は, 「運用」重視の場合の字幕選択の傾向と最も似ているため, 調査時に中国と日本のどちらにいたかに関わら

ず、協力者は映像作品視聴で語彙学習が強調された時に、語彙の運用面を最も重要視している可能性が示唆されている。

4. まとめと教育的示唆

本研究では、課題1に答えるために、まず中国語を母語とする日本語学習者が教室外で映像作品を視聴する際の、7タイプの字幕の利用頻度を調べた。その結果、(1)「中+日」字幕と「中」字幕の利用頻度が最も高かったこと、(2) 全体的に日本語よりも母語の入っている字幕が多用されていること、(3) 中国語と日本語以外の第三言語の入っている字幕の利用がまだ少ないことがわかった。このことにより、映像作品を利用する日本語の教材開発や授業デザイン、自律学習において、母語の入っている字幕の利用を積極的かつ前向きに検討し、その効果がどう発揮し、足りないところをどう補えるか、教育側も学習者も工夫していくことを勧める。また、母語と目標言語以外の第三言語の入っている字幕の利用はどのような効果があるか、先行研究ではまだ不明であるため、さらなる研究が必要である。さらに、各タイプの字幕の間で相関分析をした結果、(1) 日本語の入っている字幕を多用すると、中日以外の第三言語の入っている字幕をも多用する、(2) 母語字幕の利用が減少するほど、字幕なしで視聴することが多くなるといった傾向が見られた。このことにより、母語に頼らなくても映像作品の内容を理解できるほどの日本語能力を持っている学習者は、字幕なし、あるいは、母語と日本語以外の言語の字幕の付けられた状態での視聴に挑戦したくなる可能性が示唆された。これらの結果を踏まえて、教材開発者や教師が映像作品を授業に利用する時は、対象学習者の学習段階や字幕に関わる好みを把握した上で、学習者の達成感と学習効果の間のバランスを念頭に置きながら、利用する字幕タイプを慎重に選定することを

勧める。また、学習者自身が教室外で映像作品を利用する際は、自分の言語レベルが上がるについてより難易度の高い字幕を使いたくなるかもしれないが、挑戦すると同時に、母語字幕の利用を避ける必要はない。というのは、語彙知識はたくさんの側面があって、1つの単語が複数の意味を持っている場合もあるので、母語字幕の利用によって自分が意識していなかった言語上の間違いや思い込みなどに気づき、新しい知見が得られる可能性があるからである。

その次に、課題2に答えるために、映像作品の字幕言語選択に影響する要因について、9つの要因についてその影響力を調べた後、「映像作品の内容への興味の深さ」の影響力が最も強く、「翻訳の面白さ」の影響力が最も弱いことがわかった。後者に関して、単に学習者が意識しなかったよりも、面白さ自体が事前に伝えられていなかったからかもしれないため、教育上に映像作品を取り扱う場合、映像に含まれた言い回しなどについて視聴前後か視聴中に知らせることを勧める。また、「それぞれのタイプの字幕にアクセスする難しさ」と「視聴時に日本語を学習する意欲の高さ」という2つの要因が字幕タイプの利用に与える影響についてさらに探究するために、それぞれ各タイプの字幕の利用頻度との相関関係を調べた。その結果、前者に関しては、中国では第三言語の入っている字幕、日本では両言語字幕において、字幕の利用頻度がアクセスする難易度に影響されやすいとわかった。より自由に多様なタイプの字幕が使えるように、アクセスの難易度による影響を最小限にすべきだと考えられる。学習者自身で字幕を作ることが難しいため、この視点からみると、視聴覚教材を開発するときに、それらのタイプの字幕へのアクセスを多く提供し、学習者がより容易に様々な字幕にアクセスできるような努力が必要だと考えられる。また、後者に関しては、映像作品視聴時に語彙学習の意欲の強さが変わる時に、「日」

字幕の利用頻度が最も変動しやすいことがわかった。よって、映像作品を利用して語彙学習を促したい場合、まずは、「日」字幕の利用方法から検討しておくべきかと考えられる。

また、課題3に答えるために、日本語の音声語彙サイズと各タイプの字幕の利用頻度及び字幕の言語選択を影響する要因の影響力との関連性も調べた。その結果、語彙サイズが上がるにつれて、字幕の利用頻度及び字幕の言語選択を影響する要因の影響力はあまり変わらないことがわかった。これは学習者が字幕タイプを選ぶ際に、語彙量の増加だけ意識して選んでいる可能性が低い、もしくは語彙学習への役立て方がわからないかもしれないことを示している。唯一、関連性が見られたのは、語彙サイズが上がれば上がるほど、字幕タイプを選ぶ際に、字幕翻訳の面白さから受ける影響が少々弱くなることである。それは、字幕翻訳ないし字幕自体の利用の必要性の変化によるものだと推測しているが、映像作品はストーリー性のあるもので、もともとは学習のために作られたものではないため、内容さえ支障なく理解できればそこで終わってしまいがちである。ただ、そうし続けると、最初は学習の目的を持って観はじめたとしても、だんだん、勉強の道から離れていく恐れがある。もちろん、言語レベルが上がっていくにつれて、母語字幕への依頼、さらに、字幕自体への依頼が弱なり、無字幕の状態でも視聴できるようになることがあるが、どのレベルにいても、様々なタイプの字幕を学習に活用することを勧める。無字幕の状態でも視聴できるということは、字幕の補助がなくても映像内容の理解に支障がないということであり、必ずしも学習者が映像作品の中に含まれる発音やコロケーション、使用場面などすべての語彙知識を把握しているとは限らない。たとえ学習者が全ての語彙知識を把握しているような映像内容であっても、様々なタイプの字幕の提示によって、字形と発音の結びつきや字義と発音の結びつき、字形

と字義の結びつきなど、いろいろな側面から刺激を受け、既知語でもその知識をさらに定着させることができると考えられる。逆に、無字幕の状態でも映像を流していると、十分に把握していない語でも聞き流して、知識のギャップに気づかないままで視聴が終わってしまう恐れもある。

最後に、課題4に答えるために、語彙学習が強調される場合と強調されない場合の字幕タイプの選択の比較、また、学習効果を発音、語義、運用の3点に細分化してそれぞれに焦点を当てた場合の字幕タイプの選択を考察し、字幕タイプが語彙学習に与える影響について学習者の認識を調べた。その結果、(1) 語彙学習を意識すると、中国語よりも日本語の補助が求められ、中でも「日」字幕は最も効果的な字幕だと学習者に認識されていることがわかった。また、(2) 「三」字幕の利用について、効果的に思っている学習者は全体的に少なく、語彙学習が強調されても選んだ人数が変わらなかったことにより、「三」字幕による語彙学習への促進効果は認識されていない可能性が示唆された。(3) 具体的な学習効果について、学習者の認識では、「日」字幕は語彙の発音の学習に最も効果的な字幕タイプとして、「中+日」字幕は語彙の意味と運用の学習に最も効果的な字幕タイプとして認識されていることがわかった。さらに、(4) 映像作品視聴時に語彙学習が強調された時に、学習者は運用の側面を最も重要視している可能性が示唆されている。これらの結果により、第三言語の字幕の効果を調べた上で学習に活かせることと、運用以外の発音や意味などの側面の習得を促進するために工夫することを勧める。

5. 今後の課題

本研究では、映像作品利用時の字幕言語選択の視点より、字幕の利用傾向に影響する要因や語彙サイズの違いによる変化、また、語彙学習効果に関する

学習者の認識を明らかにした点で王ほか (2020) の先行研究をさらに発展することができた。しかしながら、本調査結果により、さらにほかの要因があることも示唆されたため、今後の研究では、そうした要因の影響を明らかにすることにより、字幕を利用した語彙学習の効果について、さらに多くのことが明らかになるであろう。また、字幕タイプの利用状況に関しては、まだまだ解明が必要な学習動機があり、より学習の実践に役立つように、字幕と意欲との関連性について更なる探索が求められる。さらに、本研究は、主に定量的分析手法に基づいて、学習者が字幕を利用する際の言語選択の傾向を明らかにすることを主目的としたが、その傾向をもたらす原因となる学習者の心的過程や学習者の個人差についてさらなる調査研究が必要となる。最後に、映像作品は語彙以外にも多くのことが学べる、情報の豊富な学習リソースであるため、今後文化を含む他の内容の学習への注目も必要であろう。

謝辞：本調査で実施された音声語彙サイズテストは、千葉大学佐藤尚子先生よりいただいた語彙サイズテストのデータをもとに、調整を加えて作成したものである。

文献

- 王楽淑, 望月源, 鈴木美加 (2020). 中国語母語話者の日本語学習における L1L2 字幕利用の考察『言語処理学会第26回年次大会発表論文集』(pp. 1352-1355). https://www.anlp.jp/proceedings/annual_meeting/2020/pdf_dir/P6-10.pdf
- 小張敬之 (1996). 日本語字幕・英語字幕付きビデオ教材とビデオ教材の聴取理解に及ぼす効果の比較研究『映画英語教育研究—紀要』2, 11-22.
- 菊地俊一 (1996). 英語字幕付き映画が速読と聴解に及ぼす影響に関する研究『映画英語教育研究—紀要』2, 34-43.
- 菊地俊一 (1998). キーワード字幕の可能性に関する研究『映画英語教育研究—紀要』4, 3-13.
- 佐藤尚子, 田島ますみ, 橋本美香, 松下達彦, 笹尾洋介 (2017). 使用頻度に基づく日本語語彙サイズテストの開発—50,000語レベルまでの測定の試み『千葉大学国際教養学研究』1, 15-26.
- 谷口美穂 (2012a). 日本語学習者の視聴覚メディア使用—インタビューからみえた教室外における自律学習の実態『言語教育研究』2, 65-74.
- 谷口美穂 (2012b). 映像作品を用いた日本語教育—教師へのインタビューから見えた授業の実態と課題『桜美林言語教育論叢』8, 143-158.
- 古樋直己 (2009). 偶発的語彙習得と英語力, 語の頻度, コンテキストの関係—英語字幕付き邦画を用いた場合『映画英語教育研究』14, 29-40.
- 保坂敏子, Gehrtz 三隅友子, 門脇薫 (2012). 映像作品を利用した日本語教育の体系化に向けて—海外における利用実態と教師の意識から. 徳島大学国際センター (編)『徳島大学国際センター紀要・年報』(pp. 47-59).
- 吉野志保, 狩野紀子 (1998). 字幕の提示タイミングが英語聴解に与える影響『JACET 全国大会要綱』37, 111-112.
- Aldukhayel, D. M. (2022). Comparing L2 incidental vocabulary learning through viewing, listening, and reading. *Journal of Language Teaching and Research*, 13(3), 590-599.
- Danan, M. (1992). Reversed subtitling and dual coding theory: New directions for foreign language

- instruction. *Language Learning*, 42(4), 497–527.
- Hariffin, A., & Said, N. E. M. (2019). The effects of captioned videos on primary ESL learners' vocabulary acquisition in a Malaysian rural setting. *International Journal*, 2(7), 23–37.
- Jelani, N. A. M., & Boers, F. (2018). Examining incidental vocabulary acquisition from captioned video: Does test modality matter? *ITL-International Journal of Applied Linguistics*, 169(1), 169–190.
- Mahdi, H. S. (2017). The use of keyword video captioning on vocabulary learning through mobile-assisted language learning. *International Journal of English Linguistics*, 7(4), 1–7.
- Montero-Perez, M., Peters, E., Clarebout, G., & Desmet, P. (2014). Effects of captioning on video comprehension and incidental vocabulary learning. *Language Learning & Technology*, 18(1), 118–141.
- Neuman, S. B., & Koshinen, P. (1992). Captioned television as comprehensible input: Effects of incidental word learning from context for language minority students. *Reading Research Quarterly*, 27, 95–106.
- Perez, M. M., Noortgate, W., & Desmet, P. (2013). Captioned video for L2 listening and vocabulary learning: A meta-analysis. *System*, 41(3), 720–739.
- Pujadas, G., & Muñoz, C. (2019). Extensive viewing of captioned and subtitled TV series: A study of L2 vocabulary learning by adolescents. *The Language Learning Journal*, 47(4), 479–496.
- Teng, F. (2020). Vocabulary learning through videos: Captions, advance-organizer strategy, and their combination. *Computer Assisted Language Learning*, 35(3), 1–33. <https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1720253>
- Vafae, P., & Suzuki, Y. (2020). The relative significance of syntactic knowledge and vocabulary knowledge in second language listening ability. *Studies in Second Language Acquisition*, 42(2), 383–410.
- Webb, S. (2015). Extensive viewing: Language learning through watching television. In D. Nunan & J. C. Richards (Eds.), *Language learning beyond the classroom* (pp. 159–168). Routledge.
- 汪徽 (2005). 字幕对伴随性词汇习得的影响 [付随的語彙習得における字幕の影響] 『外语电化教学』 2, 47–52.
- 王燕 (2009). 影视字幕对词汇附带习得的影响 [映像 (作品の) 字幕が語彙の付随的習得に与える影響] 『疯狂英语: 教师版』 3, 54–57.

付録：質問紙（日本語訳，分析に直接関連していない質問項目を省略した）

第29問 授業外で日本語の映像作品を視聴する時に，その中の単語を意識的に学びますか？（1は「全然しない」，6は「毎回する」を意味する）

1・2・3・4・5・6

第30問 授業外で自由に日本語の映像作品にアクセスできますか？（1は「全然できない」，6は「見たい時にいつでもできる」を意味する）

1・2・3・4・5・6

第38問 あなたが現在授業外でご自分で日本語の映像作品を視聴する際に，下記の種類の字幕の利用頻度について教えてください。

数値の参考

1: 10回の視聴におよそ0回（利用したことがない）

2: 10回の視聴におよそ2回

3: 10回の視聴におよそ4回

4: 10回の視聴におよそ6回

5: 10回の視聴におよそ8回

6: 10回の視聴におよそ10回（いつも利用している）

【1言語】

日本語字幕 1・2・3・4・5・6

中国語字幕 1・2・3・4・5・6

日本語と中国語以外のある言語の字幕（例：英語字幕） 1・2・3・4・5・6

【2言語】

中国語+日本語字幕 1・2・3・4・5・6

中国語+中国語と日本語以外のある言語の字幕（例：中英両言語字幕） 1・2・3・4・5・6

日本語+中国語と日本語以外のある言語の字幕（例：日英両言語字幕） 1・2・3・4・5・6

【無字幕】 1・2・3・4・5・6

【その他】 1・2・3・4・5・6

第40問 あなたが現在授業外でご自分で日本語の映像作品を視聴する際に，容易に下記の字幕タイプを見つけて視聴できますか？（1は「全然見つからない」，6は「見たい時いつでも見つかる」）

（選択肢は第38問と同じである）

第42問 あなたが現在授業外で日本語の映像作品を視聴する時に，字幕タイプを選択する際，以下の要因にどれくらい影響されていますか？空欄の中に，その影響について具体的に教えていただけます。（1は「全く影響されない」，6は「決定的に影響されている」を意味する）

それぞれのタイプの字幕にアクセスする難しさ

1・2・3・4・5・6

視聴時に日本語を学習する意欲の高さ

1・2・3・4・5・6

視聴時の自分の日本語能力 1・2・3・4・5・6

映像の内容の難しさ 1・2・3・4・5・6

映像内容への興味の深さ 1・2・3・4・5・6

視聴する映像内容に関わる背景知識の量

1・2・3・4・5・6

一緒に観る人の有無 1・2・3・4・5・6

字幕翻訳の正確さ 1・2・3・4・5・6

字幕翻訳の面白さ（流行語使用等）

1・2・3・4・5・6

第43問 以上の要因以外，あなたの字幕言語選択に影響を与える要因がありますか？あるとしたら，どの程度影響していますか？（注意：程度が1である場合は，その要因が全く影響しないことを意味しているため，ここで「1」と記入しないでください）

要因1：_____ 影響の程度：_____

要因2：_____ 影響の程度：_____

要因3：_____ 影響の程度：_____

第44問 仮にあなたは現在，日本語の授業外で日本語の映像作品を視聴するとします。字幕の言語

を自由に選べるとしたら、以下のどの字幕を選びますか？ (3つまで)

- 1言語：日本語字幕
- 1言語：中国語字幕
- 1言語：日本語と中国語以外のある言語の字幕 (例：英語字幕)
- 2言語：中国語 + 日本語字幕
- 2言語：中国語 + 中国語と日本語以外のある言語の字幕 (例：中英両言語字幕)
- 2言語：日本語 + 中国語と日本語以外のある言語の字幕 (例：日英両言語字幕)
- 無字幕
- その他：_____

第45問 さらに、語彙を学ぶことを目的に日本の映像作品を視聴する場合に、字幕の言語を自由に選べるとしたら、以下のどの字幕を選びますか？ (3つまで)

(選択肢は第44問と同じである)

第46問 日本語語彙学習の効果 (発音) の角度から見て、どの言語の字幕のついている映像作品を視聴したほうが良いと思いますか？ (3つまで)

(選択肢は第44問と同じである)

第47問 日本語語彙学習の効果 (語義) の角度から見て、どの言語の字幕のついている映像作品を視聴したほうが良いと思いますか？ (3つまで)

(選択肢は第44問と同じである)

第48問 日本語語彙学習の効果 (運用：コロケーションや活用など) の角度から見て、どの言語の字幕のついている映像作品を視聴したほうが良いと思いますか？ (3つまで)

(選択肢は第44問と同じである)

Article

The use of video captions and subtitles in Japanese learning: Insights from the choice of language

PENG, Yue*
Kyoto University, Japan

LIANG, Zhen
Kyoto University, Japan

SASAO, Yosuke
Kyoto University, Japan

Abstract

This study investigated the preferred video caption/subtitle settings of Chinese learners of Japanese when watching target-language videos outside the classroom. Questionnaire responses from 527 participants and results from a spoken vocabulary size test of 199 participants were used to assess the following four questions: (1) What types of captions and subtitles do learners tend to use? (2) What factors affect the choice of caption/subtitle type? (3) Does Japanese vocabulary size affect the selection of caption/subtitle type and/or selection rationale? (4) How do learners perceive the effects of different types of captions and subtitle on vocabulary learning? The results indicated that (1) subtitles in their native language, Mandarin Chinese, were used more often than Japanese captions, and that use of subtitles in additional languages was less frequent; (2) the learner's degree of interest in the video content influenced the choice of caption/subtitle language most strongly; learners' level of motivation correlated with more frequent use of Japanese captions; (3) vocabulary size had a weak effect on the choice of caption/subtitle language and selection rationale; and (4) as learners became more conscious of their vocabulary learning, use of Japanese captions was preferred over Chinese subtitles. Based on these findings, we discussed the practical implications that video caption selection preferences have for Chinese learners of Japanese.

Keywords: Chinese native speaker, vocabulary size, aspects of vocabulary knowledge,
types of captions and subtitles, learning awareness

Copyright © 2022 by Association for Language and Cultural Education

* *E-mail:* peng.yue.35z@st.kyoto-u.ac.jp

フォーラム

翻訳のプロではない研究者／言語教育実践者が 学術書を翻訳するということ コモンズとしての共有知を目指して

田嶋 美砂子*
(茨城大学)

概要

本稿の目的は、翻訳のプロではない研究者／言語教育実践者が英語で書かれた学術書を日本語に訳して出版するという行為にまつわる葛藤、そしてそこから見出し得る社会的貢献について考察することである。具体的には、これまでに訳書1冊を協働的に出版し、現在は別の翻訳プロジェクト2件に関わっている私とその過程で経験した葛藤を、「翻訳の非専門家が訳書を世に出すこと」「機械翻訳を使用すること」「翻訳が既存の尺度では業績として評価され難いこと」という3つの観点から詳述する。次に、そういった葛藤を抱きながらも、私自身が知り得た学識を「共有知」として他者と分かち合っていく試みが言語文化教育をはじめとする研究領域のみならず、一般社会にとっても、重要かつ必要不可欠であることを論じる。最後に、そのような取り組みが結果として地域間・文化間・言語間における学識上の格差を是正していくことに資するという点を主張して、結びとしたい。

キーワード：社会的貢献、非専門家、機械翻訳、業績、学識上の格差是正

Copyright © 2022 by Association for Language and Cultural Education

1. 本稿の目的

本稿の目的は、翻訳のプロではない研究者／言語教育実践者が英語で書かれた学術書を日本語に訳して出版するという行為にまつわる葛藤、そしてそこから見出し得る社会的貢献について考察することである。本稿を執筆しようと考えたきっかけは、私がかここ数年の間に翻訳プロジェクト3件に関わる機会に恵まれたことにある。

1件目は社会言語学の新たな潮流を論じる書籍の翻訳(企画①)で、このプロジェクトに私自身が本格的に従事するようになったのは、2018年6月のことである。それから数ヶ月後、別の研究仲間から誘いを受け、言語教師教育に関係する書籍の翻訳プロジェクト(企画②)に参加するようになった。さらに、企画①と企画②の作業がある程度進んだ2021年6月、今度は私の敬愛してやまない研究者が応用言語学をクリティカルな視点から総括する書籍を出版したことを知る。後述するように、いくつかの懸念が頭をよぎったものの、2021年9月にはこの書籍

* Eメール: misako.tajima.11@vc.ibaraki.ac.jp

の翻訳プロジェクト（企画③）も始動させることとなった。本稿を執筆している2022年5月現在、企画②はすでに終了し、企画①は草稿を最終確認中、企画③は翻訳作業が進行中である。

翻訳プロジェクト3件への関与は、このようにして比較的短い期間に連続して起こった。出版前に複数の人々による精査があるとは言え、自身の個人的な「読み」が世に出るということは、非常に大きな責任を伴う。約4年間、種類の異なる学術書の翻訳作業に携わっていく中で、私は実に多くの事柄について学ぶと同時に、さまざまな葛藤も覚えるようになった。それらは大きく分けて、以下の3つに分類することができる。

- (1) 翻訳の非専門家が訳書を世に出すこと
- (2) 機械翻訳 (Machine Translation, 以降 MT) を使用すること
- (3) 翻訳が既存の尺度では業績として評価され難いこと

本稿では、次章でこの(1)～(3)の観点から、私が抱いた／抱いている葛藤を詳述する。その後、そういった葛藤がありながらも、私自身が学問を通じて知り得た学識を「コモン／コモンズ (common/commons)¹⁾」(大澤, 2021; 尾関, 2021; 斎藤, 2020, 2021; ネグリ, ハート, 2000/2003, 2004/2005, 2009/2012; Kirwan et al., 2016; Pennycook, 2018a, 2018b, 2020a), すなわち「共有知」として、他者と分かち合っていく試みが言語文化教育をはじめとする研究領域のみならず、一般社会にとっても、重要かつ必要不可欠であることを論じる。最後に、そのような

1 「コモン」は19世紀にマルクスが説いた思想で、「社会的に人々に共有され、管理されるべき富」(斎藤, 2020, p. 141)を意味する。詳細については、2. 3. を参照されたい。なお、同じ文脈でしばしば用いられる「コモンズ」は「共有地」を指すが、「コモン」と互換的に使用されることも多いため、本稿では「コモン／コモンズ」と表記することとした。ただし、煩雑性を避けるために、副題には「コモンズ」のみを採用している。

取り組みが結果として、「深淵のように底知れぬ境界線 (abyssal lines)²⁾」(García et al., 2021; Makoni, 2021; Santos, 2007, 2014, 2016)と称される地域間・文化間・言語間における学識上の格差を是正していくことに資するという点を主張して、結びとした。

2. さまざまな葛藤

2. 1. 翻訳の非専門家が訳書を世に出すこと

この葛藤の背後には、2つの理由が存在する。1つ目は翻訳そのものが有する性質に関すること、2つ目は私自身に関することである。

1つ目については、翻訳にまつわる箴言として、しばしば耳にする「翻訳は裏切りである」ということばから始めたい。このことばは、イタリア語の“Traduttore, traditore (翻訳者は裏切り者)”に由来している。アメリカ文学者であり翻訳家でもある柴田元幸によると、原文の意味を完璧に伝える翻訳などはないという、いわば「翻訳をめぐる諦念」(柴田, 1994, p. 62: 強調は原文通り)を表しているとのことである。柴田が続けて指摘するように、“Traduttore, traditore”を「翻訳者は裏切り者」と訳すこと自体が奇しくもそれを表明している。イタリア語から日本語に翻訳することで、「トラドゥットーレ」「トラディットーレ」という韻によって生み出される「シャレッツ気」(柴田, 1994, p. 62)が消えてしまうからである。翻訳にはこういった現象がつきものである現実には、“lost in translation”という句

2 “common/commons”とは異なり、“abyssal lines”には、いまだ確立された日本語訳がない。本稿では“abyssal (深淵の／深海底の／底知れぬ)”の意味合いが的確に伝わるように、「深淵のように底知れぬ境界線」とした。なお、これ以降、本稿で提示される英語の文献は、特別な言及がない限り、すべて私が日本語に翻訳している。

が英語に存在しており、例えば“The irony is lost in translation.”(オックスフォード大学出版局, 2015)のように使用されることから、理解することができるであろう(日本語では、「翻訳によってアイロニーが失われてしまった」といった意味となる)。

翻訳はこのように、そもそも不可能性が非常に高いという性質を保持している。しかし、そういった特徴があるにもかかわらず、この弱点を乗り越え、「膨大な文化的累積の土台となってきた」(柴田, 1994, p. 64)のもまた、翻訳である。そしてその際に、重要な役割を果たしてきた／果たしているのがプロの翻訳家であると言えよう。それでは、プロの翻訳家とは一体、どのような人物を指すのであろうか。この問いを探究するにあたり、翻訳家の山岡洋一が主張する「英文和訳」と「翻訳」の相違点について考えてみたい。

山岡(2010a)によると、英文和訳は「語句や構文を決められた訳し方で訳していく」(p. 3)行為であり、そこから産出されるものは「翻訳調の翻訳」(p. 3)であるという。また、かつての日本には欧米文化を書物から採り入れるという習慣があったために、この「翻訳調の翻訳」に従事する人材を育成することは、旧制の学校教育においては当然の目標であったとも述べている(山岡, 2010a)。さらに、この英文和訳は、大学入学試験などでもいまだに出題されているが、時間に制限がある中で取り組むので、「(原文の)意味を考えることなく、決められた訳語、決められた訳し方を使って機械的に訳す」(山岡, 2010a, p. 3)こととなる。それに対し、「翻訳調の翻訳」ではない翻訳は、「原文を読み、調べ、理解し、理解した結果」(山岡, 2010a, p. 3)を「優れた日本語で読者に伝える」(山岡, 2010b, p. 3)行為であると説明されている。

柳瀬(2010, 2011)も山岡(2010a, 2010b)に依拠

しながら、英文和訳と翻訳の違いを説明している³。柳瀬(2010, 2011)によると、「言語を発している者の心身やその者がおかれた状況」をほとんど認識せず、「記号としての言語の部分」に注意を払うのが英文和訳であるという。一方、その状況を把握し、「一読して原典(起点言語)の意味と機能がわかるように目標言語化しそれを書記化すること」が翻訳であると主張する。翻訳には「言語を発している者の心身やその者がおかれた状況」の理解が重要であるとする柳瀬(2010, 2011)の見解は、現代思想家の内田樹が語る翻訳観と軌を一にする。フランス語で書かれたエマニュエル・レヴィナスの著作やその関連書を日本語に翻訳することの多い内田は、翻訳を「多かれ少なかれ原著者に憑依されること」(内田, 2017, p. 113)と捉えている。その上で、訳者が原著者の「息づかい」(ことば運び、リズム、アクセントなど)と「身体的に同期」(p. 114)することなく、翻訳はなし得ないと説く。つまり、内田は、原著者と訳者の「呼吸」「体温」「皮膚の肌理」(p. 114)が合うことによって翻訳作業は進んでいくと考えており、柳瀬(2010, 2011)と同様、「身体性」という概念を重視していることがわかる。山岡(2010a, 2010b)、柳瀬(2010, 2011)、内田(2017)の見解に私自身の考えも加えてまとめると、プロの翻訳家とは、翻訳の不可能性を十分に自覚しつつも、原文の意味世界を、自らの身体を通じて理解した原著者の「心身」「状況」「息づかい」などととともに、別の言語(日本語)の文脈に落とし込み、読者に伝える者と説明することができそうである。

「身体性」という概念は用いていないものの、中

3 厳密に述べると、柳瀬(2010, 2011)は「英文和訳」と「翻訳」に「英文解釈」を加え、これら3つの概念の相違点を論じている。しかし、「英文解釈」は主に教室における学習者・教師間の音声による原文理解を意味しているため、本稿では「英文和訳」と「翻訳」のみに焦点をあてた。

村(2004)も中野好夫を例に挙げ、彼が優れた英文学者かつ評論家であると同時に、類まれな翻訳家でもあったことを、中野がサマセット・モームの短編『凧』(モーム, 1947/1951)をどのように翻訳したのかということに言及しながら、述べている。『凧』には「凧に入れ上げた」(中村, 2004, p. 256)男性が登場するが、その心酔っぷりをモームは、“… when a man gets bitten with the virus of the ideal, not all the King's doctors and not all the King's surgeons can rid him of it. (理想というウィルスにやられてしまうと、国王御用達の医者でも外科医でも、みんながそれを取り除けるというわけではない。)”と描写している。この一文を中野は、「人間一度理想という病にかかる」と、お医者様でも草津の湯でも治らない」(中村, 2004, p. 256)と翻訳したそうである。

『凧』の世界にはもちろん、「草津の湯」は存在しない。しかし、“not all the King's doctors,” “not all the King's surgeons”をもってしてモームが言わんとしていることは、中野の身体を通じて日本語の意味世界へと引き継がれ、結果として、「お医者様でも草津の湯でも」という言い回しによって見事に表出されている。ここで重要なのは、「the King = 国王」「doctor = 医者」「surgeon = 外科医」などという「言語間の語彙の対応」(山本, 2020, p. 188)ではない。そうではなく、もしモームが日本語で小説を執筆していたならば、「お医者様でも草津の湯でも」と描写したのではないかと発想し、その世界観を構築したプロの翻訳家としての「身体性」であると言える⁴。

4 この議論に関しては、別の見解もあることが柴田(2022)によって示唆されている。柴田(2022)には日本文学の英訳者であるポリー・バートンとの対談(バートン, 柴田, 2022)が収録されているが、その中でバートンは、例えば作品中に「こたつ」が出てきたときに、「イギリスにはこたつはないからテーブルにしてしまおう」(p. 89)と考えることが日本文化の抹消を引き起こしかねないと主張する。柴田もこの発言を受け、昨今の翻訳学界では「他文化の他者性」が尊重されており、「意図的に外国語っぽい訳文が作られたりする」(p. 89)傾

では、私自身はどうであろうか。確かに私はこれまで中学生や高校生を対象に、そして現在では大学生を対象に、英語の授業を実践してきた。また、英語教育学、社会言語学、批判的応用言語学といった領域で研究に従事する者として、英語の学術書や論文を読む機会が多い。英語で書くこともある。しかし、そういった来歴は、翻訳で必要となる「身体性」を有していることを担保しない。むしろ中学校・高等学校勤務時代には、山岡(2010a, 2010b)や柳瀬(2010, 2011)が翻訳とは区別する英文和訳をいわゆる受験対策として生徒に課し、その添削も続けてきた。この経験によって知らず知らずのうちに、「決められた訳語、決められた訳し方」(山岡, 2010a, p. 3)を身につけてしまったように思われる。そのような私に、「草津の湯」とまではいかないにしても、原著者の「息づかい」と身体的に同期し、原文を「優れた日本語で読者に伝える」(山岡, 2010b, p. 3)ことなど、できるのであろうか。

実際のところ、企画①と企画②が始まった当初の私の翻訳は、英文和訳に近いものがあつた。いずれの企画でも複数名の共監訳者／共訳者と分担し、担当章を個別に訳していくという作業から始まったが、特にその頃の草稿は、構文を最優先した英文和訳であったと言える。恥ずかしながらも、当時は英語教育実践者としての過剰な矜持が災いし、構文的に原文と寸分違わず解釈することが使命であると考えていたのである⁵。

向があることを指摘している。原文の文化的背景という「他者性」を残すことがよいのか(“the King's doctors”や“the King's surgeons”),あるいは日本の文脈に落とし込むことがよいのか(「お医者様でも草津の湯でも」)。これは翻訳の質に関わる問題であると同時に、倫理の問題でもある。また、その翻訳がなされたときの時代背景も影響してくるであろう。

5 企画①の場合、草稿段階ではあえて英文和訳を試み、その後の協働作業において読み手に伝わる翻訳を目指した。

その思い込みから解放してくれたのが共監訳者／共訳者との長きにわたる協働作業である。担当章を個別に訳した後、企画①では共監訳者1名と、企画②では共訳者2名と、各章を一文一文、確認していくという作業を週1回～2回の頻度で実施した。そこで互いの訳し方に触れ、赤を入れ合うという過程を踏んだことにより、草稿が英文和訳から翻訳へと変化していった。同時に、私自身の姿勢も、「構文に固執すること」から「原文の意味世界を読み手に伝えること」へと変わっていったのである。もちろん、そのような変化は瞬時に起こったわけではない。共監訳者／共訳者との協働作業には、「この訳は原文とずれていないか」「原文の意図をそこまで拡大解釈してよいのか」といった議論がつきもので、一度落ち着いた訳案が話し合いの結果、次週には引っくり返るということもしばしば起こった。振り返ってみれば、そういったときの私はたいてい、特に企画②において、「英語の構文に忠実派」であったように思われる。長年染みついた癖は、それこそ「草津の湯でも」治し難く、私の原文との向き合い方は、共監訳者／共訳者と時間、労力、対話を積み重ねていく過程で、英文和訳と翻訳の間を行ったり来たりしながら、少しずつ少しずつ変容していったのである。

そして現在でも、英語教育実践者としての無意味な矜持が時折顔を覗かせたり、自身の語彙力や表現力のなさに失望したりすることがある。そういったときは、翻訳のプロではないことを痛感し、「やはり、足を踏み入れるべきではなかった」などという思いに至る。しかし、自らの弱点を補える要素があるとすれば、英語教育学、社会言語学、批判的応用言語学の分野で多少なりとも知り得た学識を活用することができる点、そして何より、各翻訳プロジェクトで扱っている学術書の知見を可能な限り多くの人々と共有したいと願う気持ちである（詳細については、2. 3. を参照されたい）。企画①と企画②の開始から約4年の年月を経て、企画③に取り組んでい

る今、翻訳の不可能性を認識しつつ、自身の力不足を自覚しつつ、「非専門家が従事してよいのか」と常に自問自答しつつ、それでも以前よりは原著者の「呼吸」「体温」「皮膚の肌理」(内田, 2017, p. 114)を身体で感じようとしながら、英文和訳ではない翻訳と格闘している。

2. 2. MT を使用すること

次に取り上げたいのは、翻訳作業でMTを使用することにまつわる葛藤である。この葛藤は、AI技術の発達、とりわけニューラルネットワークを基盤とするディープラーニングの進化により、ここ数年でMTの精度が飛躍的に高まった(中澤, 2017; 山田, 2021)ことと密接な関連がある。また、近年、現代思想上で見られる知の変容や言語教育分野での研究傾向の変化とも決して無関係ではない。そこで、本節ではまず、哲学における新たな知の潮流の1つであるポスト・ヒューマニズム(飯盛, 2019; 岡本, 2021; 土佐, 2020; ブライドッティ, 2013/2019; Coole & Frost, 2010; Hayles, 1999, 2012; Pennycook, 2018b, 2020a; Wee, 2021)という思想を概観する。次に、第二言語／外国語教育研究における昨今の動向を、学習者のMT使用がどのように捉えられているのかという観点から説明する。さらに、MTの精度が向上したことにより、私が日々実際に経験することとなった変化も、勤務校でのエピソードに言及しながら、紹介する。最後に、そういった現代思想上、言語教育研究上、日常生活上の変容／変化に接するにつれ、数年前まではMT使用に対して「断固反対」であった私が現在では、「部分的な活用なら、あり得るのではないか」と考えるに至った経緯を述べていく。

MTの精度向上に代表されるAI技術の発達は、現代思想に多大な影響を与えている。その最たる例がポスト・ヒューマニズム(飯盛, 2019; 岡本, 2021;

土佐, 2020; ブライドッティ, 2013/2019; Coole & Frost, 2010; Hayles, 1999, 2012; Pennycook, 2018b, 2020a; Wee, 2021) という思想の出現であろう。ポスト・ヒューマニズムはその名が示す通り、「人間主義以後」を意味し、14世紀にヨーロッパで始まったルネッサンス以降、主に西洋の近代社会が礎としてきた「人間主義」、すなわち「人間を物事の中心に置く思想」の問い直しを示唆している(岡本, 2021)。ブライドッティ(2013/2019)のこトバを借りれば、ポスト・ヒューマニズムとは、「かつて万物の尺度であった「人間〔Man〕」が深刻に脱中心化されている可能性に対して、歓喜のみならず不安をも引き起こしている」(p. 11) 状況であると言える。また、Pennycook (2018b, 2020a)⁶に依拠すれば、ポスト・ヒューマニズムとは、これまであらゆるもの前提となっていた「人間」という概念が再考されると同時に、動物、自然、モノ、機械など、「非人間(人間ではないもの)」に目を向けていくことの必要性が認識されるようになった状況であると描写することもできる。

では、なぜ今、「人間」が問い直されているのか。岡本(2021)によると、「人間(中心)主義」の終焉にまつわる議論は、最近になって沸き起こったものではなく、19世紀末にニーチェがニヒリズムについて語ったときにはすでに始まっていたという。その後も1960年代から1970年代にかけて、フーコーが「人間」の消滅を主張するなど、「人間」を巡る論争は継続していた(岡本, 2021; 土佐, 2020; Pennycook,

2018b)。しかし、そのような過去の議論と現在のポスト・ヒューマニズム思想との大きな違いは、「人間」の消滅が「思想上の出来事としてではなく、まさに現実世界ではじまろうとしている」(岡本, 2021, p. 45) 点にある。言い換えると、ニーチェやフーコーが論じた「人間(中心)主義」や「人間」の終焉が概念上の危惧であったのに対し、現代社会においてはそれをリアルなものとして受け止める必要性に迫られているということである。

その背後には大まかに分けて、テクノロジーの進化と生態学的危機という2つの現象が存在する(岡本, 2021; Pennycook, 2018b)⁷。これらはそれぞれ、現代社会を生きる私たちに対して非常に重要な課題を提起しているが、本節のテーマであるMTと直接的な関連を有しているのは前者である。つまり、テクノロジーの進化によって「人間」の知性をはるかに超越する頭脳(スーパーインテリジェンス)が現実となる時点(シンギュラリティ)の到来が予想されている昨今(Bostrom, 2014), 「人間」だけがこトバを操り、テキストの産出者として存在すると信じることには限界があるのではないかという問いが投げかけられているのである。実際、コンピュータ上

6 Pennycook (2018b, 2020a) は、ポスト・ヒューマニズムの視点、とりわけブルーノ・ラトゥールによる「アクターネットワーク理論(Actor Network Theory)」、カレン・バラードやジェーン・ベネットらによる「新しい唯物論(new materialism)」を理論的に援用しながら、従来の応用言語学、第二言語習得論、リテラシー研究、社会言語学などを捉え直す「ポスト・ヒューマニスト応用言語学(posthumanist applied linguistics)」を提唱している。

7 ここで述べているテクノロジーの進化には、バイオテクノロジーの発展も含まれる。ゲノム(特にヒトゲノム)の編集技術が登場したことにより、「人間」という種の存続/滅亡という観点から、ポスト・ヒューマニズムの議論が高まっているからである(岡本, 2021)。なお、「人間」のサイボーグ化など、科学技術によって「人間」を超越させようとする思想を指す場合は、ポスト・ヒューマニズムではなく、「超人間主義(transhumanism)」という用語が使用され、逆に「人間(中心)主義」の極みであると認識されている(土佐, 2020)。ちなみに、生態学的危機に関しては、環境破壊に対する人間の責任が「人新世(Anthropocene)」という概念で語られるようになったことと密接な関係がある。「人新世」とは、大気化学者のパウル・クルツェンが2000年頃、使い始めた用語で、地球が地質学的に新しい時代に入ったことを示している。詳細については、岡本(2021)、斎藤(2021)、土佐(2020)を参照されたい。

のアルゴリズムも行為遂行性を持ち合わせていると
考え、それをコンピューショナル・エージェント
(computational agent)、もしくはコンピューショ
ナル・エージェンシー (computational agency) と称
する研究がある (Leander & Burriss, 2020; Tufekci,
2015)。中でも Leander and Burriss (2020) は、これ
からのクリティカル・リテラシー研究においては、
「人間」だけではなく、機械／コンピュータの行為遂
行性も考慮に入れ、テキスト概念、そしてその産出
に関わるアイデンティティというものを捉え直して
いく必要があることを提言している。また、同じく
ポスト・ヒューマニズム思想の観点からリテラシー
研究に従事している Gourlay (2015) も、「書き手」=
「他に類のない、確固たる人間」(p. 488) と見なす伝
統的な「オーサーシップ」観に疑問を投げかけてい
る。その上で、「オーサーシップ」とは、「人間、機
械、インターネットを基盤とするテキストの分散さ
れたエージェンシー」(p. 488) にまたがっているも
のであると主張する。Leander and Burriss (2020) の
提言や Gourlay (2015) の主張に依拠すれば、ニュー
ラルネットワークが適応された昨今の MT にも、人
間同様の行為遂行性があると考えられることので
きるのではなからうか。

上述したことは、現代思想上の知の潮流という
点における変容であるが、MT の精度向上に伴い、
言語教育研究の分野でも変化が生じている。それ
は、第二言語／外国語教育の領域で近年、ポスト・
ヒューマニズム思想への言及はないものの、MT
と言語教育 (特にライティング指導) との関係性を
テーマとするシンポジウムの開催⁸、論文出版、学会
発表が増えてきていることから強く感じ入る。例え
ば Birdsell (2022) では、日本人大学生が英語で書
いたエッセイ (A) と、別の日本人大学生が日本語で書

き、それを MT ソフトの1つである DeepL を使用し
て英語に翻訳したエッセイ (B) を比較するという研
究調査が紹介されている。Birdsell (2022) によると、
経験豊富な大学教員5名に A と B を読んでもらった
ところ、英文の質という点において評価が高かった
のは、B であるという。同時に、B が MT によって産
出された英文であることを高い確率で教員たちが見
抜いたことも報告している。理由として、日々見慣
れている日本人大学生特有の語彙や表現の使用がな
いこと、英文の質が「あまりにもよすぎる」(p. 120)
ことなどが挙げられたそうである。

Birdsell (2022) だけではなく、その他の研究にお
いても顕著であるのは、教育的示唆として、学習者
には MT ができること／できないことをしっかりと
見極めさせた上で、その適切な利用を奨励していく
ことが望ましいのではないかということが提言され
ている点である (木村, 2021; 柳瀬, 2021; O'Neill,
2019; Stapleton & Leung, 2019)。なお、同様の提言
は、他分野の研究者からも寄せられている。例えば
工学を専攻する大学生に向けた新しい英語科目を設
計するにあたり、工学専門教員を対象として実施さ
れたニーズ調査 (田嶋, 2020) がある。この研究で
使用された質問紙の自由記述欄では、学生に期待す
る英語力や工学部内における英語教育への要望とし
て、「(MT を) うまく使いこなしながら英文読解・
英文作成する術を身につけてほしい」「(MT の) 利
用を前提とした教育を行ってもいいように思う」(p.
128) などの声が上がった。このように、MT の使用
を全面的に禁じるのではなく、「MT リテラシー教
育を行うべき」(田村, 山田, 2021, p. 56) と考える
傾向が第二言語／外国語教育学界の内外を問わず、
多々見られるようになってきているのである。

現代思想上、言語教育研究上の変容に加え、日常
生活においても MT の精度向上に伴った変化を実
感している。第一に、学生が書いた英文を読んでいる
ときに、不思議な表現に出くわす機会が圧倒的に

8 例えば2021年12月に京都大学がオンラインで開催
したシンポジウム「転換期の大学言語教育—AI 翻訳と
ポスト・コロナへの対応」が挙げられる。

少なくなったことが挙げられる。例えば以前、国際学会で口頭発表するという大学院生を英語面でサポートした折に、発表スクリプトの最後で“*I'd like to reduce the results of this research to society.*”というように一文を目にしたことがある。前後の文脈から、「この研究結果を社会に役立てたい」と言おうとしていることは察したが、なぜ“*reduce* (削減する)”なのかが理解できなかった。その大学院生によると、インターネットを使ったら出てきたそうである。しばらく話し合いを進めていくうちに、彼が「この研究結果を社会に還元したい」と表現しようとして、「還元する」の英訳を検索したところ、化学の分野で「酸化と還元」を意味するときの「還元する (*reduce*)」がヒットし、それを採用したことが判明した。あれから数年が経過した現在、Google 翻訳と DeepL に「この研究結果を社会に還元したい」と入力してみると、「還元する」の部分は“*reduce*”ではなく、“*return* (返す)”と出力される。学会発表での締めのことばが“*I want to return the research results to society.*” (Google 翻訳) や “*We want to return the results of our research to society.*” (DeepL) でよいかどうかは別として、「還元する」の部分のみに着目すれば、いずれの翻訳ソフトも文脈を適切に捉えた上で、単語を選択していることがわかる。

第二に、教職員間におけるコミュニケーションのあり方が変化しつつあることから、MT の精度向上を感じている。例えば勤務校で教務や雇用契約に関与している職員が英語圏出身の非常勤講師と連絡を取り合う際に、数年前であれば、私のところにメールが届き、私が用件を日本語から英語に訳して転送するということがしばしばあった（講師からの返信も、私が内容を日本語でまとめ、その職員に送るといった具合である）。しかし、最近は複雑な話でなければ、私を CC に加えつつ、両者の間で伝えたい用件を日本語と英語で併記して送り合うということが自然発生的に行われるようになってきている。

職員のメールは日本語で作成した文面の後に、MT を使って出力したと思われる英語の文面が続く。講師のメールはその逆である。私も CC に入っているので、念のために内容を確認するが、併記された日本語と英語のメッセージに齟齬はほとんどない。いずれの言語であれ、その言語で直接書く場合、そういった言い回しはあまりしないのではないかと感じられる表現があるために、MT を活用していることが推察されるが、「使えるものは何でも使って物事を成し遂げる」(Pennycook & Otsuji, 2015, pp. 89-90) という目的においては、十分に機能している。

AI 技術の発達は上述のように、現代思想、言語教育研究、日常生活における変容をもたらした。こういった変容に接するにつれ、MT に対する私の考えも次第に変化していったと言える。2018年に企画①、企画②が始動した当初は、翻訳作業にMTを使用することに「断固反対」であった。学生を指導する立場の教師がMTに触れること、ましてや商業ベースで出版される書籍においてMTを使うことなど、「あり得ない」と強く信じていたのである。なお、このようなビリーフは、翻訳業界でもよく聞かれるとのことである。産業翻訳に関係する企業や個人のための団体である日本翻訳連盟 (JTF) が『JTF ジャーナル』という情報誌を定期的に発行しているが、2019年11月の第304号で、「AI時代の産業翻訳—現場最前線の本音覆面座談会」⁹という巻頭特集が組まれている (阪本, 山田, 2019)。その座談会では、翻訳会社に翻訳を発注する依頼者の中には、たとえMTの精度が向上していたとしても、人手翻訳にこだわる者が一定数いること、その数は海外よりも日本の方が多印象であることが語られている。

9 この覆面座談会はフィクション仕立てであるが、発言内容は英国ポーツマス大学と関西大学の共同研究プロジェクトで実施された、翻訳コーディネーター／プロジェクトマネージャーへのグループ・インタビュー結果を基盤としているとのことである (阪本, 山田, 2019)。

賃金が発生するところでMTが利用されることへの拒否反応であると言える¹⁰。しかし、ポスト・ヒューマニズム思想に依拠し、コンピュータ上のアルゴリズムも行為遂行性を有していると考えたとしたら (Leander & Burriss, 2020; Tufekci, 2015), また、「人間」以外にも「オーサーシップ」があることを認めるとしたら (Gourlay, 2015), どうなるであろうか。MTを単なる機械と見なし、人手翻訳だけがあたかも「本物の翻訳」であるかのように捉える従来の姿勢は、再考される必要性に迫られるのではなかろうか。

MT使用に懐疑的であった私に関して述べれば、先に記した現代思想上、言語教育研究上、日常生活上の変容／変化に接する中で、最近では何かを英語で書く際に、DeepLを使用する機会が増えてきている。ただし、「使用する」と言っても、日本語を入力し、産出された英語をそのまま自身のテキストとするということでは決してない。そうではなく、自らが書いた英語のテキストが読み手にどのように伝わるのかを確かめるという目的のために、つまり、そのテキストの日本語訳を確認用として産出するという目的のために用いている。それは喩えるならば、職場の同僚をつかまえて、「ちょっとちょっと、私書いたこの英文、意味通じると思う？」と尋ねる行為と非常によく似ている。同僚に「通じる」と言われれば（予期したものとほぼ同じ日本語がMTで産出されれば）、そのテキストは活かし、「わかりづら

い」と言われれば（特に修飾・被修飾の関係が私の意図通りではなく、誤解を生む可能性を感じれば）、修正を施す。同僚間のこうしたやり取りは以前から行われてきたものであり、MTの精度が飛躍的に向上した昨今、私にとってはそういった相手が1人増えたという感覚になってきている¹¹。そして日々の生活の中で、「MTは気軽に相談できる仲間の1人」という認識が生まれて以降、翻訳作業においてMTを使用することに対しても、「部分的な活用なら、あり得るのではないか」という考えに変化していった。しかし、同僚に仕事を丸投げすることなどないのと同様に、MTはあくまでも困ったときの「相談相手」である。原文の英語をMTに入れ、産出された日本語をそのまま自身のテキストとするということは決してない。自らの翻訳を別の視点から「誰かに」見てもらいたいと感じたときにだけ、MTに尋ねてみる（該当する英語をMTに入れ、産出された日本語と私自身の翻訳とを比べてみる）。同僚／MTに過度に依存することなく、自身に与えられた仕事に対して倫理的な責任を持ちつつ (Canagarajah, 2021; Leander & Burriss, 2020), とは言え、「人間」である私だけが「オーサーシップ」を有していると考えられるような従来の見解からは解き放たれたところで、日々キーボード¹²を打っている。

10 一方、翻訳会社側の方針はさまざまで、人手翻訳案件における翻訳者のMT使用を全面的に禁止している会社、「暗黙の了解」という緩い形で禁止している会社、両者合意の下、指定したMTソフトの使用を認めている会社などが存在しているそうである (阪本, 山田, 2019)。また、最近では、MTによって産出された下訳を翻訳者が修正するMTPE (Machine Translation + Post Edit) というサービスの提供が始まっているとのことで (阪本, 山田, 2019), MT使用の是非を巡る議論は、プロの翻訳業界においても過渡期を迎えていることが窺える。

11 緒方 (2021) は、イリーチの「コンヴィヴィアリティ (ともに生きること)」を援用し、「コンヴィヴィアル・テクノロジー」という概念を提唱している。緒方 (2021) がこの概念を通じて主張していることの1つは、人間がテクノロジーを「生命」、あるいは「他者」と捉え、自律と他律のバランスをとりながら、テクノロジーと共生していくことの必要性である。「同僚のようなMT」という私の感覚は、緒方 (2021) のこの主張に近い。

12 ポスト・ヒューマニズム思想及び「新しい唯物論」に依拠すれば、このキーボードも、「書く」という行為を構成する重要なモノの1つである (Gourlay, 2015; Hayles, 2012; Pennycook, 2018b)。

2. 3. 翻訳が既存の尺度では業績として評価され難いこと

最後の葛藤は、業績にまつわるものである。研究者にとって業績は、“Publish or perish (出版か死か)”という表現からもわかるように、その道の生命線であるとの認識が広く共有されている (Moosa, 2018)。このような考え方は、研究者に過剰な精神的負荷を与える悪しき慣行であると捉え、新たな研究評価方法を確立させようとする取り組みが一部では見られるものの (ローレンス, 2020), 論文, とりわけ国際ジャーナルから出版された査読付論文の本数が就職, テニユア獲得, そして昇進に多大な影響を与えていることは否定できない。中村 (1980/2022) が40年以上前から指摘しているように、研究者の業績は、「ペーパー何点という量の問題」(p. 140)として語られることが多いのである。一方、訳書は一般的に業績としての評価が低く、「十年かけた翻訳より、一週間で書いたペーパーのほうが文科省的な基準では評点が高い」(内田, 2016, p. 280)という傾向が見受けられる。そういった中、研究者／言語教育実践者が訳書を出版する意義は、どのようなところにあるのであろうか。本節ではまず、研究者／言語教育実践者を取り巻く昨今の状況を新自由主義並びにフーコーの「統治性 (governmentality)」概念 (Foucault, 2004/2007, 2004/2008) に依拠した「新自由主義的統治」(Martín Rojo & Del Percio, 2020; Pennycook, 2018a, 2018b, 2020b) という観点から概観する。次に、学术界では査読付論文が重視されるという現実を十分に自覚しつつも、翻訳プロジェクトへの従事は個人の「評価される業績」という狭い枠を超え、世の中に「共有知」を増やしていくという意味において社会的貢献に資する営みであることを主張する。

ハーヴェイ (2005/2007) によると、新自由主義とは、「強力な私的所有権, 自由市場, 自由貿易を特

徴とする制度的枠組みの範囲内で個々人の企業活動の自由とその能力とが無制約に発揮されることによって人類の富と福利が最も増大する, と主張する政治経済的実践の理論」(p. 10) のことである。この定義が示すように、新自由主義は政治経済を考察する際の切り口であるが、今や日常生活の至るところに顔を覗かせる概念ともなっている。教育／研究も例外ではなく、「高等教育の市場化」「授業の商品化」「国際競争力の強化」といったことばが聞かれるようになってから久しい。そこには、「全てのものが量化可能な「アウトプット」として、他者にも分かりやすい・計測できる状態で、「監査可能なもの」になるよう強いられる風潮」(ギル, 2010/2021, p. 401) が存在する。その最たる例が Times Higher Education (THE) 世界大学ランキングに代表される教育機関の順位付けであろう。THE の場合、ランキングを決定する指標として、「教育力 (30%)」「研究力 (30%)」「論文の引用数 (研究の影響力) (30%)」「国際性 (7.5%)」「産業界からの収入 (2.5%)」の5分野が挙げられているが (ベネッセコーポレーション, n.d.), この割合からは、論文が教育機関の評価において、いかに重要な位置を占めているのかを理解することができる。

私の勤務校も当然のことながら、この影響を受けている。上述のランキングが学内の会議で言及されることは多く、例えば「国際性」に関しては、「英語での講義の実施をそろそろ本格的に検討しなければならないのではないか」といった議論へと容易につながっていく。同様に、「研究力」「論文の引用数 (研究の影響力)」「産業界からの収入」も話題に上るが、ここでは着目すべきことが2つある。それはまず、これらの指標に関しては、「眠っているデータは無駄にせず、論文の形にしていきましょう」「研究資金を外部からさらに調達してきましょう」などの呼びかけに代表されるように、研究者一人ひとりの自助努力に紐づけされ、語られることが多いという点

である。次に、このような話を聞いた研究者側も、その期待に応えるために、自らを奮い立たせようとする傾向が窺える点である(ギル, 2010/2021)。

このことは、フーコーの「統治性」概念(Foucault, 2004/2007, 2004/2008)に依拠した「新自由主義的統治」(Martín Rojo & Del Percio, 2020; Pennycook, 2018a, 2018b, 2020b)という観点から説明することができる。新自由主義は上述したように、政治経済に関する理論であるが、「新自由主義的統治」はそういった政治経済的实践の進行下における人々のあり様(思考, 心的態度, 言動)を描写する視点となっている。つまり、「新自由主義的統治」とは、能力を含むさまざまな要素が計測され、数値化され、他者との競争が強いられている昨今、人々がアントレプレナーシップ(起業家精神)を持ち、「自らを統治する」、もしくは「自らの振る舞いを管理する」(Foucault, 2004/2007, 2004/2008)という習慣を内面化させ、成果を収め続けるという行為に勤しまざるを得ない状況を表しているのである。ギル(2010/2021)のことは借りれば、「新自由主義的統治」という思考, 心的態度, 言動に価値が置かれた現代社会では、「責任感があり、たえず自分を観察・記録し、計画的で、優先順位付けが出来る、高度な自己管理の技術を持つ主体となること」(p. 401)が個々人に求められていると言える。あるいは、「自助努力し自己決定する責任ある主体を打ち立て、起業家的自己を啓発し、「エンプロイヤビリティ」を高め、キャリアを反省的に構築し、労働の場で自己実現できるよう」(牧野, 2009, p. 117), 日々促されている世界に私たちは生きていくと論じることもできる。学术界に話を戻し、まとめるならば、論文出版や外部資金の調達というミッションが課せられた際に、「自らを統治/管理する」力を存分に発揮し、授業実践, 校務, そして私生活との折り合いを上手につけながら、そのミッションを遂行していくことのできる者が「有能な研究者」と見なされる傾向が強

いということになる。加えて、そのようなミッションがたとえ課されていなくとも、「上からの管理をほとんど必要と(せず)」(ギル, 2010/2021, p. 401), あるいは「パノプティコン」のごとく、管理されているかどうか不明のまま(Foucault, 1975/1977), 期待されている方向へと自ら進むことのできる者は、「さらに有能な研究者」となり得る。

このような世界に身を置くようになって数年、私の心は揺れ動くことが多い。まず、「みんなで論文の本数を増やしていきましょう」とのお達しがあれば、可能な限りそれに応えたいと思ってしまう自分がある。また、査読付か否かで言えば、査読者とのやり取りを通じて論文の質を高めるという意味において、適切なピア・レビューの過程を踏み、出版することを望んでいる。さらに、研究成果を広範囲に届ける手段として、英語で執筆したいという気持ちもある¹³。となると、必然的に国際ジャーナルへの投稿を目指すことになるのだが、同時に、このような目標は純粋に上述した理由によるものなのかと自問自答することもある。それは、「論文の質を高める」「研究成果を広範囲に届ける」などと言いながらも、「評価される業績を蓄積していく」という思惑を完全に否定することはできず、「新自由主義的統治」と連動した既存の尺度に自身が絡めとられている現実を痛感する瞬間が数多く存在するからである。

例えば自らの力不足ゆえに、論文の執筆が思うように進まない中、限られた時間内で翻訳作業に取り組んでいると、「この労力を論文に費やすことができたら……」という邪念が何度も頭をもたげてしま

13 このことが英語の一極集中状況を助長するという問題も十分に自覚している。しかし、「論文執筆の言語として英語を選択することは是か非か」といった問いの立て方は、私たちの思考を狭めてしまうようにも思われる。このような二項対立的な発想を超え、批判的かつ脱植民地主義的研究プロジェクトの一環として英語を活用していくことの可能性(Pennycook, 2018a)を探究することが重要であろう。

う。また、企画①と企画②の目途がつき、企画③を始動させようとした折にも、「翻訳ばかりに関わっていて、本当によいのだろうか。その時間を論文にあてるべきなのではないか」という思いに駆られた。さらに、メタ的な話になるが、本稿の投稿先を検討していたときも同様である。率直に記せば、当初は「評価される業績」という視点から考え、一般的に「論文」と称されるフォーマットで執筆することも視野に入れていたのである。熟考の末、そうではない形で書き始めたものの、査読付ではないという点で迷いが生じ、「論文」風に執筆し直したこともあった。そしてしばらくは、その「論文」風のバージョンとそうではない本バージョンとを行ったり来たりしていたのである。このような逡巡は、「新自由主義的統治」をクリティカルに分析・考察したいと考えているはずの私自身が実際にはその概念に感化された思考、心的態度、言動から逃れられていないことを意味している。

とは言え、学术界に広く行きわたり、デフォルトとなっている規範に疑問を呈していくことの必要性も感じている。「査読付論文の本数など、まったく気にしない」と宣言できるほどの強靱な精神力は持ち合わせていないが、「評価される業績」だけに焦点をあてた生き方をよしとすることもできない。一つひとつの執筆行為に対し、なぜ英語／日本語なのか、なぜ国際ジャーナル／国内ジャーナルなのか、なぜ査読有／査読無なのかをその都度、自らのことばで語れるような選択をしたいと強く願う。そういった選択の積み重ねが既存の尺度を問い直していく一助となるように思われるからである¹⁴。このことは、翻

14 この意味において、本稿これ自体がパフォーマンスな実践 (Butler, 1990; Otsuji, 2010; Pennycook, 2003; Tajima, 2010) であると言える。また、後述する「コモン／コモンズ」の観点から考えれば、翻訳プロジェクトを通じて抱いた／抱いている葛藤をつづり、それを公開することは、一個人の経験を (願わくば) 社会的に意味のある「共有知」として提示することをも含意している。

訳プロジェクトにもあてはまる。例えば「労力に見合わない」という理由で、私たちの多くが翻訳などの仕事¹⁵を避け、「評価される業績」を収めることばかりに勤しんだとしたら、どうなるであろうか。そのような行為を続けていくと、研究が「本質的には贈与」(内田, 2016, p. 276) であり、「集団的な営為」(p. 277) でもあるという重要な側面を見過ごし、私たちは結果として、「オーディエンス限定」(p. 276) の世界にますます閉じこもってしまうことになるのではなかろうか。内田 (2016) によると、研究者の役割の1つは、学問を通じて知り得た学識の量を同業者間で誇示し合うことではなく、そういった学識を有していない人々と、彼らがアクセスできるような形で共有していくことにあるという。この観点から述べれば、それぞれの得意なことを互いに活用し合い、その成果をみんなで享受していく (内田, 2016) という振る舞いを率先して遂行する者を「有能な研究者」と描写することができるように思われるのである。

なお、「みんなで享受していく」という考え方は、近年、国内外で関心が寄せられている「コモン／コモンズ」(大澤, 2021; 尾関, 2021; 斎藤, 2020, 2021; ネグリ, ハート, 2000/2003, 2004/2005, 2009/2012; Kirwan et al., 2016; Pennycook, 2018a, 2018b, 2020a) の発想と非常によく似ている。行き過ぎた資本主義が問い直されつつある昨今、マルクスの思想が再評価されているが、中でも特に大きな注目を集めている概念の1つがこの「コモン／コモンズ」である。「共」を意味する「コモン」は、大きい規模で解釈するならば、「水や電力、住居、医療、教育といった

15 ここでは本稿のテーマである翻訳を中心に述べているが、このことは検定教科書の編集にもあてはまる。編集作業開始から実際に教科書が児童・生徒の手に渡るまで、膨大な時間が費やされるが、研究者の業績という観点から言えば、評価は低い。もちろん、翻訳と同様に、教科書編集作業にもそれを上回る学びや喜びがあることは付記しておく。

ものを公共財として、自分たちで民主主義的に管理することを目指す」(斎藤, 2020, p. 141) 思想である。例えば水などの生活必需品は元来、誰もが入手可能な「コモン (みんなで共有する富)」であった。しかし、資本の私有化・個別化が極端に進んだ現在の世の中では、民間企業に代表される一部の者が水源を独占するようになり、一般の人々は彼らが「商品」として販売する水を購入せざるを得ない(斎藤, 2021)。このような社会的・経済的状况を再考し、水源だけではなく土地などを含めた自然環境、交通機関をはじめとする生活インフラ、医療や教育といった制度、そして地球をも、人々の手によって共有・管理・運営していこうとするのが「コモン/コモンズ」の発想である(斎藤, 2020)¹⁶。

知や情報も、水や土地などと同様である(大澤, 2021; Pennycook, 2018a)。研究者一人ひとりが学問を通じて知り得た学識を個人の「評価される業績」という狭い枠に閉じ込め、理解できる者だけで独占するという風潮から脱却し、「コモン/コモンズ」、すなわち「共有地」ならぬ「共有知」として、みんなで分け合っていくことが重要かつ必要不可欠なのではなからうか。翻訳プロジェクトは、そのよい一例である。私は、曲がりなりにも英語で読み書きができることによって得た知見を日本語に翻訳し、(誤訳の不安を常に抱えながらも、) 原文へのアクセス

16 ここで注意したいのは、近年、議論されることの多い「コモン/コモンズ」が一党独裁による統治やすべてのものの国有化を意味しているわけではないという点である。斎藤(2020)は、「コモン/コモンズ」を「アメリカ型新自由主義とソ連型国有化の両方に対峙する「第三の道」」(p. 141)と捉え、「市場原理主義のように、あらゆるものを商品化するのではなく、かといって、ソ連型社会主義のようにあらゆるものの国有化を目指すのではない」(p. 141)と説明している。Pennycook (2018b)も、自身が「コモン/コモンズ」の重要性を主張するのは、「新しい唯物論」という観点から、人間と人間ではないものの倫理的な関係性を探究したいからであり、従来のマルクス主義的唯物論に依拠しているからではないことを明言している。

が困難な他者と共有する。一方、例えばフランス語、ポルトガル語、ロシア語は理解できないため、フーコー、フレイレ、ヴィゴツキーが残したテキストに関しては、(英語版も出版されてはいるものの、) 誰かが日本語に翻訳してくれたものをありがたく読ませてもらう。これは学術上の相互扶助的な営みである。そしてこのような営みが言語文化教育をはじめとする研究領域のみならず、一般社会にも、「共有知」を増やすことにつながり、結果として、私たちの日々の暮らしを豊かにしていくのではないかと考えるのである。

3. 学識上の格差是正に向けて

「お金は分けると減るが、知識は分けると増える」。これは、2001年にマサチューセッツ工科大学が同大学で開講されている講義の資料を一般向けにウェブサイト上で無料公開することを発表した際に、当時の総長であったチャールズ・ベストが語ったことばだそうである(宮川, 2014)。このことばを翻訳プロジェクトにあてはめた場合、原文への日本語でのアクセスを可能な状態にすることが「分ける」であり、翻訳が数多くの人々に読まれることが「増える」と言える。そしてそれが新たな知の産出へと活用されれば、その知識はそこからさらに「増える」こととなる。このように、翻訳を通じて人々の間で「分けて増えた知識」は、「深淵のように底知れぬ境界線」(García et al., 2021; Makoni, 2021; Santos, 2007, 2014, 2016)と称される地域間・文化間・言語間における学識上の格差を是正していくことに貢献し得ると考える。むしろ、「知識を分けて増やす」という相互扶助的な営みがなければ、この格差を埋めることはできないのではなからうか。

アフリカに出自を持つシンフリー・マコニは、Pennycook (2021) に寄せた序文で、Santos (2014, 2016) に言及しながら、言語間に存在する学識上の

格差について次のように語っている。

If critical applied linguistics is to contribute to a decolonisation and intellectual renaissance, it has to be translated into local languages. In Africa, this should entail translation of critical applied linguistics into African languages, thus rendering it much easier to use in research into languages other than English. Otherwise, there will be an 'abyssal line' between scholarship in African languages and that in English. (Makoni, 2021, p. xii. 批判的応用言語学が脱植民地化と知のルネッサンスへの貢献を目指すのであれば、この学問を地域の言語に翻訳する必要がある。アフリカを例にとって述べれば、アフリカの言語に翻訳し、英語以外の言語に関する研究に利用しやすくしなければならないということである。さもなければ、アフリカの言語による学識と英語による学識の間の「深淵のように底知れぬ境界線」は存在したままとなってしまうであろう。)

Santos (2007, 2014, 2016) や Makoni (2021) が「深淵のように底知れぬ境界線」と語るとき、彼らが想定しているのは、主にグローバル・ノース (Global North) とグローバル・サウス (Global South) の間にある境界線である。特に「植民地支配によって諸民族の知や記憶を抹殺する行為」を意味する「認識論上の虐殺 (epistemicide)」(Makoni, 2021; Santos, 2007, 2014, 2016) との関係で言及されることが多い。言い換えると、彼らは、グローバル・ノースの人々が自らの知の体系には正統性を与え、それとは明確に線引きした「あちら側 (グローバル・サウス)」の知の体系は「存在しないもの」として捉えている現状に異議を申し立てる際に (García et al., 2021), 「深淵のように底知れぬ境界線」ということばを使用するのである。

グローバル・ノース, グローバル・サウスという

観点から述べれば、日本は前者に分類される。また、アジアの他の国々との関係で言えば、諸民族の知や記憶を抹殺したことがあるという歴史も決して忘れてはならない。一方、英語による学識と日本語による学識の間に境界線が横たわっていることも否定はできず、その意味ではグローバル・ノース内にも地域間・文化間・言語間の格差が存在していると言えるであろう。しかし、この格差を目の当たりにしたときに、勝ち馬に乗るがごとく、「だから、日本の研究者たちは英語を身につけるべきである」と主張するような方向性に対しては、諸手を挙げて賛成することにためらいを覚える¹⁷。私は、世の中に流布するこのような言説の再生産に加担するのではなく、Makoni (2021) が提言しているように、翻訳という相互扶助的な営みに参加することによって、学識上の格差を是正していくことに資したいと強く願う。批判的応用言語学に従事する私にとっては、その振る舞いこそが英語の覇権性を無批判に甘受するのではなく、かと言って、この言語を使ったり教えたりすることから逃避するのでもないという隘路をくぐり抜けていくことを意味するからである。

文献

- 飯盛元章 (2019). ポスト・ヒューマニティーズの思想地図と小事典『現代思想』47(1), 250-265.
- 内田樹 (2016). 『待場の文体論』文藝春秋.
- 内田樹 (2017). 『内田樹による内田樹』文藝春秋.
- 大澤真幸 (2021). 『新世紀のコミュニズムへ——資本主義の内からの脱出』NHK 出版.
- 岡本裕一郎 (2021). 『ポスト・ヒューマニズム——テクノロジー時代の哲学入門』NHK 出版.

17 この見解は、個人の英語学習を否定するものではない。むしろ、例えば英語に関して相談にやって来る学生に対しては、徹底的に寄り添うことが私自身の務めだと考えている。

- 緒方壽人 (2021). 『コンヴィヴィアル・テクノロジー — 人間とテクノロジーが共に生きる社会へ』ビー・エヌ・エヌ.
- 尾関周二 (2021). 『21世紀の変革思想へ向けて — 環境・農・デジタルの視点から』本の泉社.
- オックスフォード大学出版局 (2015). *lost in translation* 『オックスフォード現代英英辞典 第9版 (電子版)』旺文社.
- 木村護郎クリストフ (2021年12月4日). 「異言語間コミュニケーションの一方略としての機械翻訳」 [講演資料] 京都大学創立125周年記念シンポジウム 『転換期の大学言語教育 — AI 翻訳とポスト・コロナへの対応』, オンライン開催.
- ギル, R. (2021). ロザリンド・ギル (Rosalind Gill): 沈黙を破る — 新自由主義化する大学の“隠された傷” (児島功和, 竹端寛, 訳) 『法学論集』 87, 395-431. (原典2010)
- 斎藤幸平 (2020). 『人新世の「資本論」』集英社.
- 斎藤幸平 (2021). 『カール・マルクス『資本論』』NHK出版.
- 阪本章子, 山田優 (2019). AI時代の産業翻訳 — 現場最前線の本音覆面座談会『JTF ジャーナル』 304, 8-19.
- 柴田元幸 (1994). 翻訳 — 作品の声を聞く. 小林康夫, 船曳建夫 (編) 『知の技法』 (pp. 62-77) 東京大学出版会.
- 柴田元幸 (編) (2022). 翻訳教室 [特集] 『MONKEY』 26.
- 田嶋美砂子 (2020). 工学部生に必要とされる英語力に関する一考察 — 教員を対象としたニーズ調査の結果を中心に 『茨城大学全学教育機構論集グローバル教育研究』 3, 123-133. <http://doi.org/10.34405/00018660>
- 田村颯登, 山田優 (2020). 外国語教育現場における機械翻訳の使用に関する実態調査 — 先行研究レビュー 『MITIS Journal』 2(1), 55-66. http://jaits.web.fc2.com/Yamada_Tamura_3.pdf
- 土佐弘之 (2020). 『ポスト・ヒューマンの政治』人文書院.
- 中澤敏明 (2017). 機械翻訳の新しいパラダイム — ニューラル機械翻訳の原理 『情報管理』 60(5), 299-305. <https://doi.org/10.1241/johokanri.60.299>
- 中村敬 (2004). 『なぜ、「英語」が問題なのか? — 英語の政治・社会論』三元社.
- 中村敬 (2022). 『私説英語教育論』 [電子復刻版] 研栄社. (原典1980)
- ネグリ, A., ハート, M. (2003). 『〈帝国〉 — グローバル化の世界秩序とマルチチュードの可能性』 (水嶋一憲, 酒井隆史, 浜邦彦, 吉田俊実, 訳) 以文社. (原典2000)
- ネグリ, A., ハート, M. (2005). 『マルチチュード (上, 下) — 〈帝国〉時代の戦争と民主主義』 (幾島幸子, 水嶋一憲, 市田良彦, 訳) NHK出版. (原典2004)
- ネグリ, A., ハート, M. (2012). 『コモンウェルス (上, 下) — 〈帝国〉を超える革命論』 (水嶋一憲, 幾島幸子, 古賀祥子, 訳) NHK出版. (原典2009)
- ハーヴェイ, D. (2007). 『新自由主義 — その歴史的展開と現在』 (渡辺治, 森田成也, 木下ちがや, 大屋定晴, 訳) 作品社. (原典2005)
- バートン, P., 柴田元幸 (2022). 日英の翻訳はどう同じでどう違う? [対談]. 柴田元幸 (編) 『MONKEY』 26, 86-97.
- ブライドッティ, R. (2019). 『ポストヒューマン — 新しい人文学に向けて』 (門林岳史, 大貫菜穂, 篠木涼, 唄邦弘, 福田安佐子, 増田展大, 松田容作, 訳) フィルムアート社. (原典2013)
- ベネッセコーポレーション (n.d.). 「日本版ランキングとは」 THE 世界大学ランキング 日本版.

- <https://japanuniversityrankings.jp/about/> (2022年5月25日閲覧)
- 牧野智和 (2009). 「自己のテクノロジー」研究の位相— 社会学における晩期フーコーの知見の活用可能性について『ソシオロジ』54(2), 107-122. https://doi.org/10.14959/soshioroji.54.2_107
- 宮川繁 (2014年9月15日). 東大, 米大学とネット提供 講義公開で「知の革命」『日本経済新聞』日経電子版. <https://www.nikkei.com/article/DGKDZO77062020T10C14A9CK8000/>
- モーム, S. (1951). 凧 (中野好夫, 訳). 『凧・冬の船旅』 (pp. 7-56) 英宝社. (原典1947)
- 柳瀬陽介 (2010年8月26日). 翻訳教育の部分的導入について『英語教育の哲学的探究2』. http://yanaseyosuke.blogspot.com/2010/08/blog-post_26.html
- 柳瀬陽介 (2011年12月14日). 山岡洋一さん追悼シンポジウム報告, および「翻訳」「英文和訳」「英文解釈」の区別『英語教育の哲学的探究2』. http://yanaseyosuke.blogspot.com/2011/12/blog-post_736.html
- 柳瀬陽介 (2021年12月4日). 「機械翻訳によって, 異文化の問題は前景化するのかそれとも後景化するのか— 一般学術目的の英語ライティング授業からの考察」[パネル報告資料] 京都大学創立125周年記念シンポジウム『転換期の大学言語教育— AI 翻訳とポスト・コロナへの対応』, オンライン開催.
- 山岡洋一 (2010a). 英文和訳についての覚書『翻訳通信』93, 3. <https://www.honyaku-tsushin.net/bn/201002.pdf>
- 山岡洋一 (2010b). 翻訳主義と翻訳調『翻訳通信』97, 1-4. <https://www.honyaku-tsushin.net/bn/201006.pdf>
- 山田優 (2021). ポストエディットと持続可能な翻訳の未来『関西大学外国語学部紀要』24, 83-105. <http://doi.org/10.32286/00023085>
- 山本史郎 (2020). 『翻訳の授業— 東京大学最終講義』朝日新聞出版.
- ローレンス, R. (2020年3月25日). 「出版か死か (Publish or Perish)」の呪縛から研究と研究者を解き放つための挑戦」京都大学からはじめる研究者の歩きかた. <https://ecr.research.kyoto-u.ac.jp/cat-c/c2/857/>
- Birdsell, B. J. (2022). Student writings with DeepL: Teacher evaluations and implications for teaching. In P. Ferguson & R. Derrah (Eds.), *Reflections and new perspectives* (pp. 117-123). JALT Publications. <https://doi.org/10.37546/JALTPCP2021-14>
- Bostrom, N. (2014). *Superintelligence: Paths, dangers, strategies*. Oxford University Press.
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. Routledge.
- Canagarajah, S. (2021). Materialising semiotic repertoires: Challenges in the interactional analysis of multilingual communication. *International Journal of Multilingualism*, 18(2), 206-225. <https://doi.org/10.1080/14790718.2021.1877293>
- Coole, D., & Frost, S. (Eds.) (2010). *New materialisms: Ontology, agency, and politics*. Duke University Press.
- Foucault, M. (1977). *Discipline and punish: The birth of the prison* (A. Sheridan, Trans.). Pantheon Books. (Original work published 1975)
- Foucault, M. (2007). *Security, territory, population: Lectures at the Collège de France, 1977-1978* (G. Burchell, Trans.). Palgrave Macmillan. (Original work published 2004)
- Foucault, M. (2008). *The birth of biopolitics: Lectures at the Collège de France, 1978-1979* (G. Burchell,

- Trans.). Palgrave Macmillan. (Original work published 2004)
- García, O., Flores, N., Seltzer, K., Li, W., Otheguy, R., & Rosa, J. (2021). Rejecting abyssal thinking in the language and education of racialized bilinguals: A manifesto. *Critical Inquiry in Language Studies*, 18(3), 203-228. <https://doi.org/10.1080/15427587.2021.1935957>
- Gourlay, L. (2015). Posthuman texts: Nonhuman actors, mediators and the digital university. *Social Semiotics*, 25(4), 484-500. <https://doi.org/10.1080/10350330.2015.1059578>
- Hayles, N. K. (1999). *How we became posthuman: Virtual bodies in cybernetics, literature, and informatics*. The University of Chicago Press.
- Hayles, N. K. (2012). *How we think: Digital media and contemporary technogenesis*. The University of Chicago Press.
- Kirwan, S., Dawney, L., & Brigstocke, J. (Eds.). (2016). *Space, power and the commons: The struggle for alternative futures*. Routledge.
- Leander, K. M., & Burriss, S. K. (2020). Critical literacy for a posthuman world: When people read, and become, with machines. *British Journal of Educational Technology*, 51(4), 1262-1276. <https://doi.org/10.1111/bjet.12924>
- Makoni, S. (2021). Decolonizing critical applied linguistics [Forward]. In A. Pennycook, *Critical applied linguistics: A critical reintroduction* (2nd ed., pp. xi-xiii). Routledge.
- Martín Rojo, L., & Del Percio, A. (Eds.). (2020). *Language and neoliberal governmentality*. Routledge.
- Moosa, I. A. (2018). *Publish or perish: Perceived benefits versus unintended consequences*. Edward Elgar.
- O'Neill, E. M. (2019). Online translator, dictionary, and search engine use among L2 students. *Computer-Assisted Language Learning: Electronic Journal*, 20(1), 154-177. <http://callej.org/journal/20-1/O'Neill2019.pdf>
- Otsuji, E. (2010). 'Where am I from': Performative and 'metro' perspectives of origin. In D. Nunan & J. Choi (Eds.), *Language and culture: Reflective narratives and the emergence of indentity* (pp. 186-193). Routledge.
- Pennycook, A. (2003). Global Englishes, Rip Slyme and performativity. *Journal of Sociolinguistics*, 7(4), 513-533. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9841.2003.00240.x>
- Pennycook, A. (2018a). Critical applied linguistics commons. In R. F. Maciel, R. Tilio, D. M. de Jesus & A. L. de E. C. de Barros (Eds.), *Linguística aplicada para além das fronteiras* [Applied linguistics across borders] (pp. 37-56). Pontes Editores.
- Pennycook, A. (2018b). *Posthumanist applied linguistics*. Routledge.
- Pennycook, A. (2020a). Critical and posthumanist applied linguistics. In V.J. Zacchi & C. H. Rocha (Eds.), *Diversidade e tecnologias no ensino de línguas* [Diversity and technologies in language education] (pp. 179-195). Blucher.
- Pennycook, A. (2020b). Translingual entanglements of English. *World Englishes*, 39(2), 222-235. <https://doi.org/10.1111/weng.12456>
- Pennycook, A. (2021). *Critical applied linguistics: A critical reintroduction* (2nd ed.). Routledge.
- Pennycook, A., & Otsuji, E. (2015). *Metrolingualism: Language in the city*. Routledge.
- Santos, B. d. S. (2007). Beyond abyssal thinking: From global lines to ecologies of knowledges. *Review (Fernand Braudel Center)*, 30(1), 45-89. <https://>

www.jstor.org/stable/40241677

- Santos, B. d. S. (2014). *Epistemologies of the South: Justice against epistemicide*. Routledge.
- Santos, B. d. S. (2016). Epistemologies of the South and the future. *From the European South, 1*, 17-29. https://www.fesjournal.eu/numeri/archivi-del-futuro-il-postcoloniale-litalia-e-il-tempo-a-venire/#epistemologies-of-the-south-and-the-future_351
- Stapleton, P., & Leung B. K. K. (2019). Assessing the accuracy and teachers' impressions of Google Translate: A study of primary L2 writers in Hong Kong. *English for Specific Purposes, 56*, 18-34. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2019.07.001>
- Tajima, M. (2010). Critical self-reflection: A performative act. *The Language Teacher, 34*(4), 49-52. <https://doi.org/10.37546/JALTTLT34.4-2>
- Tufekci, Z. (2015). Algorithmic harms beyond Facebook and Google: Emergent challenges of computational agency. *Colorado Technology Law Journal, 13*(1), 203-218. <https://ctlj.colorado.edu/wp-content/uploads/2015/08/Tufekci-final.pdf>
- Wee, L. (2021). *Posthumanist world Englishes*. Cambridge University Press.

Forum

Translation of academic books by a researcher and language teacher who is not a professional translator:

Producing shared knowledge as commons

TAJIMA*, Misako

Ibaraki University, Japan

Abstract

As a researcher and language teacher, I have participated in three translation projects of academic books in English being rendered into Japanese. In this paper, I report the struggles I have faced and the social contribution such projects can make. First, I give an account of my struggles in relation to the publication of book translations by an amateur, the use of machine translation, and the tendency to value translation work at a low level. Following this, I argue for the importance and necessity of recognizing my learning as a form of shared knowledge, which brings contributions not only to academic fields of study, including language and cultural education, but to society at large. I conclude by suggesting that translation work will ultimately help bridge the gaps in scholarship among regions, cultures, and languages.

Keywords: social contributions, amateur, machine translation, achievements, bridging scholarship gaps

Copyright © 2022 by Association for Language and Cultural Education

* *E-mail:* misako.tajima.11@vc.ibaraki.ac.jp

フォーラム：書評

主体性，あるいはサルトル的実存へ向けての実践＝研究

牛窪隆太『日本語教育学の新潮流29 教師の主体性と日本語教育』

松本 剛次*

(長崎外国語大学)

概要

本稿は、牛窪隆太著『日本語教育学の新潮流29—教師の主体性と日本語教育』(2021年、ココ出版)の書評である。しかし、本稿はその内容の紹介でもないし、解説でもない。本稿は、牛窪の議論や議論の流れを、サルトルにおける実存や主体性の議論と照らし合わせ、その共通点と相違点を示すことで、牛窪による日本語教育における教師の主体性の議論を、より大きな枠組み、よりよい生のありかたと、よりよい社会のありかた、あるいは「人間存在としての存在論」と「場の存在論」とでも言うべき、より哲学的且つ社会的な議論の中に再置しようという試みである。牛窪が述べているように、言語は人を作り社会を作るものである。であれば、言語教育とは「人を作り社会を作るもの」の教育となる。本稿はそのような観点から、牛窪の著作を捉え直すものである。

キーワード：せめぎ合い，逸脱，サルトル，実存主義，存在論

Copyright © 2022 by Association for Language and Cultural Education

1. はじめに — なぜサルトルなのか

牛窪隆太著『日本語教育学の新潮流29—教師の主体性と日本語教育』(牛窪, 2021. 以下、『教師の主体性と日本語教育』), この本を読んでサルトルの思想, 特に「実存主義」の考え方を連想したのは私だけであろうか。著者である牛窪がそれを意識しているかどうかとは別に, 多くの読者がサルトルやその思想を知らなくても, この本の背後にサルトル的

な実存の思想を感じたのではないだろうか。牛窪自身が言及しているのはフーコーであり, ブルデューであり, アルチュセールであり, そこにサルトルの名前はないが, そんなことは問題ではないし, それがこの本の価値を下げるわけでもない。むしろサルトルに頼らずにサルトル的なことを志向し思考し試行しているという点で, この本はその価値を上げていると言えよう。

では, 「サルトル的」とは何か。しかし, まずはその前に, サルトルとはどのような人物か, そしてなぜサルトルなのかを簡単に説明しておいたほうが

* E メール : gzd01277@me.com

本稿の読者にとっては親切であろう。没後40年以上が過ぎ、今となつてはもう過去の人となつてしまった感もあるサルトルであるが、彼は作家であり思想家であり、ある意味戦後の思想界の「スター」とも言える存在であった。1938年発表の小説『嘔吐』で名を上げた彼は、1943年に主著『存在と無』（サルトル、2009/1943）を出版する。そしてそれに続いて第二次世界大戦終戦の年である1945年に行われた講演をまとめる形で『実存主義とは何か』を出版した。ここでタイトルにもなった「実存主義」こそが先に私が「サルトル的」と呼んだ彼の思想の中心であり、牛窪の著作である本書、『教師の主体性と日本語教育』との間に共通性を感じたところのものである。

では、「実存主義」とは何か。一言で言えばそれは「実存は本質に先立つ」（実存主義の第一の定式）、つまり、人間はみずから作る場所のもの以外のなにものでもない、という考え方であり、だからこそ「人間は自由の刑に処せられている」（実存主義の第二の定式）、即ち、みずから主体的に生きることが重要、未来に向かって自らを投げ出すこと、サルトルの言葉で言うところの「投企」「アンガジュマン」こそが重要であり必要である、という考え方である。より詳しくは次章以下で解説し論じていくが、本書、『教師の主体性と日本語教育』は、このような考え方を「意見」としてではなく、データとその分析に基づく「論文」として述べている。よってそれ故にも価値と意味のある本である。

結論部分において牛窪は次のように書いている。「本書で示した通り、日本語教育において制度の拘束とは、日本語教師の「同僚性」として構想されるものであり、日本語教師は、絶えざる応答によるせめぎ合いの中で、教師としてのあり方を逸脱させていかなければならない。そして言語道具的な「日本語」をとらえ直し、「日本語」に交流のための機能を付与しつづけていくことによってこそ、日本語教師

は教師としての主体性を見出すことができる。」(p. 307) 以下、この考え方がサルトルの実存主義の考え方とどう対応しているか、また、牛窪の中でこのような考え方がどのように練られていったのか、順に見ていきたい。

2. サルトルにおける実存と実存主義

ここで改めてサルトルの実存主義の考え方を簡単に整理しておきたい。先に述べたように、後に本として『実存主義とは何か』（フランス語での原題の直訳は『実存主義はヒューマニズムである』）にまとめられた講演が行われたのが1945年であるが、それに先立ち1943年に刊行されていたのが『存在と無』である。そして「実存」という言葉が、サルトルの言う意味での「実存」として使われるようになったのもこの『存在と無』においてである。

『存在と無』は、一言で言えば存在論と呼ばれる人間の存在についての哲学の書である。存在論の背景にはモノ（物質、対象）が先か、ヒト（心、認識）が先かという哲学における心身二元論の長い歴史がある。そしてこの二元論に対して、「意識は常にものかについての意識である」という命題から、この両者を常に不可分なものとして、即ち一元論的に考えることによって心身二元論を乗り越えようとするのが、存在論に先立つ現象学の基本的な考え方である¹。存在論が現象学の流れを受けていることは、『存在と無』の副題が「現象学的存在論の試み」であることから明らかであろう。

存在論、特にサルトルとそれに先立つハイデガーの存在論においては、まずは存在（＝「ある」）というものを、「、、がある」という意味での「現実存

1 より正確に言うとは、「主客一致の認識問題を解くために、自然的態度のなす一般定立を遮断して、世界を意識との相関性において捉える」（岩内、2021、p. 157）というのが現象学の基本的な立場である。

在」としての存在と、「、、、は、、、である」という意味での「本質存在」としての存在, という二つの側面に分けて考える。サルトルのいう「実存」とはこの「現実存在」の略語である。つまり、「実存は本質に先立つ」と言うサルトルの言葉は, 人はまだ何ものでもないただの人として現れ, その後に, 意味, 定義としての「本質存在」が生じるということの意味している。一方, 存在論において問題となるのは, 存在における意識の問題である。先に存在論は心身二元論を一元論的に捉えたと述べたが, 存在と意識を別々の「存在」と捉えてしまうと, それでは二元論に回帰してしまうからである²。そこでちょっと複雑ではあるが, 存在論では, 「意識は常になにもものかについての意識である」という現象学の命題を基に, 「存在」は「存在であるもの(=意識でないもの)」としての「即自存在」と「存在でないもの(=意識であるもの)を志向する存在」としての「対自存在」という二つの側面を持ちながらも, それはあくまで「存在」として一つである, という捉え方をする。つまり, 「意識」とはあくまで「存在」が生み出すなにもものかに対する「動き」である, それ故に意識もつまりは存在の中にこそある, という捉え方である。

そうなる, ではその「動き」とはどのようなものか, 「動き」のメカニズムはどうなっているのかという話へと議論が展開していくことになる。サルトルの場合は, その「動き」の契機となるのが, 「存在であるもの(=意識でないもの)」としての「即

自存在」から「なにもものかに対する意識」を志向する「対自存在」が生じる際に, あるいは「即自存在」と「対自存在」とがぶつかり合う際に生じる「存在の裂け目」である。そしてそれは「意識」として存在でないものを志向しているという点で既に「存在外」の方向に動いてはいるが, しかし「意識」はあくまで「存在」の中にこそ立ち現れるので当然それは「存在外」の存在ではあり得ない。では, それは何か。それは「あらぬところのものであり, あるところのものであらぬ」という意味で「無」である, というか「無」としか言いようがない, というのがサルトルの考え方である。本稿はそれが目的ではないため, これ以上「無」については詳しくは触れないが, サルトルは人間存在というものをこのように捉え, だからこそ何ものかに対する「動き」を与えられた存在(=人間存在)は「存在それ自らが開示されている存在」になる必要がある, 何ものでもない「現実存在」から始まっても, 何ものかである「本質存在」へと自らを変化させていく必要があるし責任がある(「人間は自由の刑に処せされている」と考える。そしてそれこそがサルトルの言う「実存主義」の思想である。「実存は本質に先立つ」という実存主義の第一の定式は, 一見「モノが先」「中身は後」と言うことを述べているように見えるがそう単純ではない。ここで言いたいのはむしろ「だからこそ中身を自分自身で主体的に作っていかなければならない」ということのほうである。そしてそれは「人間は自由の刑に処せられている」という実存主義の第二の定式へとつながる。ここでサルトルが言いたいのは, 「自由の刑に処せられているからこそ人間は主体性を持てるし, 主体性を持って自分を作り続けていかなければならない」ということである。

しかし, ここで「刑」と言う言葉が敢えて使われている点には注目すべきであろう。この言葉には「自由だからと言って決して自由に自分のやりたいようにできるわけではない」というニュアンス

2 「こちら側に認識する〈私〉が存在していて, あちら側に認識される世界が存在する。ところがそうであるからこそ, 主客一致の認識問題は自然的態度の内側からは決して説くことができない(岩内, 2021, p.157) だからこそ自然的態度のなす一般定立を遮断して(=エポケー), 「世界の一切の存在者を意識に還元する」「現象学的還元」が行われる(岩内, 2021, p.158)。本文中における「一元論的」という言葉はそのような手続きを指している。

が埋め込まれていると考えられる。「投企」(projet)という言葉はサルトルに先立つハイデガーの存在論(『存在と時間』)において提示された概念であり用語であるが、そこでの意味は「常に自分の可能性に向かって自分自身を存在させる」というようなものである。サルトルも『存在と無』においては「投企」という言葉を使っているが、後に「投企」の結果としての社会参加という意味で「アンガジュマン」(engagement)という言葉のほうを好んで使うようになる。「アンガジュマン」(engagement)は動詞の「アンガジェ」(engager: 拘束する, 巻き込む, 参加させる)を「サンガジェ」(s'engager: 自分を拘束する, 自分を巻き込む, 自分を参加させる)と代名動詞化した上でさらに名詞化したものである(海老坂, 2020, p. 76)。そこには「投企」という言葉に見られる自由性ももちろん確認できるものの、同時にある種の拘束性とでも言うべきものも確認出来る。なぜなら人という存在は自由であるが、同時に他者という存在も自由であるからである。『実存主義とは何か』においてサルトルは次のように述べている。

われわれは自由を自由のために、しかも個々の特殊事情をとおして欲する。ところが、われわれは自由を欲することによって、自由はまったく他人の自由に依拠していることを発見する。むろん、人間の定義としての自由は他人に依拠するものではないが、しかもアンガジュマンが行われるやいなや、私は私の自由と同時に他人の自由を望まないではいられなくなる。他人の自由をも同様に目的とするのでなければ、私は私の自由を目的とすることはできないのである。(サルトル, 1946/1955, p. 75)

3. 牛窪 (2021) の議論との重ね合わせ

3. 1. 「主体性」と「拘束性」について

以上、紙幅の都合上概論的ではあるが、サルトルの実存主義の考え方について確認した。次にこのサルトルの考え方と『教師の主体性と日本語教育』での牛窪の議論の展開を重ね合わせながら見ていきたい。

まずはそのタイトルにもある「主体性」である。牛窪は「本書と問題意識を共有する部分も多い」(p. 10) 先行研究として太田 (2010), 有田 (2016) を挙げる。そしてこれらの先行研究において「主体性」はまさに「拘束」との関係性で論じられていることを指摘した上で「拘束の中で考えるべき「教師の主体性」とは、拘束のありようを検討した上で、その拘束を解いていくための方向性として考えなければならない」(p. 10)「本書において拘束性とは、他者との間に生起し、また維持されていくものであり、それをずらしていくためには、他者との関係性を考える必要があるという立場に立つ」(p. 11) と述べる。

本の構成上、このような立場の表明は第1章において既にかかれていたが、牛窪が「主体性」をそのようなものと捉えるに至ったのは、第3章で書かれている「日本語教育実践の記述における「主体性」の分析」を行った結果である。そこで牛窪は、「つまり、日本語教師は、学習者のニーズという概念を「無条件に受け入れ」、学習者の主体性を重視する一方で、そのように日本語教育をとらえる自身のあり方(教師の主体性)そのものは、問題にしてこなかったのではないか」(p. 88) と述べる。

このような「主体」の捉え方、及び「拘束」の捉え方こそが、牛窪の考えはサルトルの「実存」の考え方、及び「アンガジュマン」の考え方と重なる、と私が考える根拠の一つである。人間は主体的に自分自身を作っていくかなければならない、それがサル

トルのいうところの「実存主義」の考え方であるし、これまで日本語教育でも唱えられてきた「学習者主体」の議論も基本的にはそのような考え方である。しかし、それなのに、教師側、日本語教師側はそれを忘れてきたのではないか、「学習者主体」というものをお題目的には唱えながらも、自分自身の主体性=実存については何も考えてこなかったのではないか、というのが牛窪の指摘であり問題意識である。そしてその上で教師自身がその「主体性」に迫る必要を、サルトル的に言い換えれば「投企」し「サンガジュ」することの必要性を牛窪は訴えているのだが、しかし、そうしようとすると、一方では当然自分自身を拘束せざるを得ない場面にも遭遇する。なぜなら、それはサルトル的に言えば、「自由はまったく他人の自由によって支えられている」からである。では、それにどう対処するか。サルトルの場合は「私の自由と同時に他人の自由を望まないではいられなくなる」ことがそれへの一つの回答である。なぜなら「他人の自由をも同様に目的とするのでなければ、私は私の自由を目的とすることはできない」からである。しかし、牛窪(2021)のアプローチはやや違うようである。「拘束」は「解く」必要があるもの、「ずらす」必要があるものとして捉えられている。しかしここで改めて注目したいのは、牛窪(2021)は同時に「同僚性」というものを強調しているという点である。では、牛窪(2021)の言う「同僚性」とはどのようなものなのだろうか。

3. 2. 「同僚性」について

ここで興味深いのは「同僚性」という概念が、第4章で行われた新人教師へのインタビューとその分析のプロセス、及び第5章で行われた「読み会」の実践と、その中で行われたフォーカス・グループ・インタビューや話し合いの分析のプロセスから見えてきた概念であるという点である。第4章において、

牛窪は教育現場における個体主義的・同調的な教師の関係性の存在を指摘し、その結果として経験主義がもたらされるという現実、即ち第3章で指摘した「教師自身の主体性というものがそこでは問われていない」という事実を、改めて違う形で検証している。そしてこれらの結果を踏まえた上で「指定された教科書を定められたシラバスを進めるという教育環境において、現場の教師たちが教科書をどう教えるかではなく、それぞれの言語観や言語教育観をもとに言語活動として授業を考えることを意図して立ち上げた」(pp. 215-216)のが第5章で描写され、分析されている「読み会」の活動である。そしてこの第5章での分析にあたり、牛窪が導入しているのが佐藤(1997)、秋田(1998, 2006)、紅林(2007)らの議論を踏まえた上での「同僚性」の概念である。

「同僚性」とは、牛窪自身のまとめによると「教育実践の創造と相互の研修を目的とし、相互の実践を批評し高め合い、自律的な専門家としての成長を達成する目的で連携する同志的關係」であり「求めるべき教育への共通の展望を持ち、ともに仕事をしていく關係」である。そして牛窪は同僚性に関する先行研究を概観した上で、「これらの議論から考えると、日本語教育において同僚性を推進していくには、まずは現場の教師一人ひとりが、自身の意志でつながっていくことが必要であることが分かる。そしてその中で、それぞれの教師の「専門性」と「対等性」を保証しながら、チームとして同僚關係を考えていくことによって、また、日本語教師が実践と同時に「私」を語ることによって、教授法を志向した「職人モデル」としての教師間の關係性を脱し、「同僚性コミュニティモデル」における關係性を築いていくことが可能になる」(p. 222)と述べる。

さて、ここで改めて話をサルトルに戻そう。先に「拘束」についてのサルトルのアプローチと牛窪のアプローチはやや違うようであると述べたが、ここに来て気づかされるのは、そもそもこの「拘束」が

拘束しているものがこの両者では違っている、という事実である。サルトルの言う「拘束」は「実存化」「主体化」に向けての「アンガジュマン」が行われた後での「拘束」である。一方、牛窪の言う「拘束」は「実存化」「主体化」に向けての「アンガジュマン」が行われる前にかけてしまう「拘束」である。サルトル的に言えば、サルトルの言う「拘束」は「人間は自由の刑に処せられている」という実存主義の第二の定式のところでかけられているのに対し、牛窪の言う「拘束」は「実存は本質に先立つ」という実存主義の第一の定式のところで既にかけてしまっているものである。であれば当然この拘束は「解く」必要があるもの、「ずらす」必要があるものであろう。そしてその際のキーワードとして出てくるものが、牛窪自身もその著作の中でキーワード的に使用している「せめぎ合い」であり「逸脱」である。

3. 3. 「せめぎ合い」と「逸脱」について

3. 3. 1. 他者からのまなざしによって引き起こされる葛藤と相克

サルトルの実存主義の考え方が、その存在論である『存在と無』の考え方に基づいていることは第2章で述べたとおりである。「存在であるもの(=意識でないもの)」としての「即自存在」から「なにものかに対する意識」を志向する「対自存在」が生じる際に、あるいは「即自存在」と「対自存在」とがぶつかり合う際に生じる「存在の裂け目」が「動き」を生み出し、その「裂け目」「動き」を契機に人間という存在も、「、、、がある」という意味での「現実存在」としての存在から、「、、、は、、、である」という意味での「本質存在」としての存在に向けて、自分自身を主体的に作り続けていくことになる。そしてその結果として「投企」「アンガジュマン」が行われる(行われるべきである)、というのがその基本的な

考え方である。

しかし、決してこれで終わりではない。この後に続くのが「投企」「アンガジュマン」に入った後の段階での更なる「裂け目」であり「動き」である。そして後に改めて述べるようにサルトルが「アンガジュマン」という言葉に「自分を拘束する」をいう意味を潜ませている理由もここにある。先に述べた「裂け目」と「動き」は、あくまで人間一人の、個人という存在の内部の中での「裂け目」であり「動き」であった。しかし、今度は自分以外の存在、つまり他者との間に新たな「裂け目」であり「動き」が生じることになるからである。サルトルはそのような他者としての存在を「対他存在」と呼んでいる。ここではサルトル自身の難解な文章ではなく、少し長くなるが、それを分かりやすく解説している海老坂(2020)による解説を引用したい。

けれどもこの世界での関係は、私と物、「対自」と「即自」だけの関係ではない。他人がいます。その他人との関係をどう考えるか。これが第三部「対他存在」で扱われていることです。他人とは一方で私が見ている対象ですが、他方では私を見ている主観です。その時私は相手の対象になる。「対他存在」とは、この他者から見られた対象としての私のことです。自分の意識の中に、「自分に対する」存在としての「対自」だけではなく「他者に対する」存在としての「対他」があるということです。

さて、こうした「対他存在」をつくり出すのは他人のまなざしです。この観点からすると、他人とは自分にまなざしを向けている者となる。そして驚くことに、『存在と無』の中ではまなざしを向けられること自体が「他有化」であると捉えられているのです。

(中略)

それにしてもサルトルはなぜまなざしを向

けられることを他有化と考えるのか。考えの筋道はこうです。私はまなごしを世界に向けてることによって世界の意味を構成し、所有していた。ところが他人のまなごしが出現すると、今度は他人が私の世界を構成し、所有し、私の世界は盗まれる。そればかりが他人が私にまなごしを向けると、私についての評価が他人に委ねられ、自分が自分のものではなくてになってしまう、と。しかし他人がいるかぎり、そして他人が自由であるならば、私がこうした他有化を蒙るこうむのは当然のことです。そこでサルトルはこれを「自由の受難」と呼び「人間の条件」と考えている。(海老坂, 2020, pp. 85-87)

さて、ここに来て話は再び牛窪の問題意識とつながる。海老坂(2020)の言うところの「他人が私の世界を構成し、所有し、私の世界は盗まれる」が牛窪の言うところの「教育現場における個体主義的・同調的な教師の関係性の存在」に相当し、「私についての評価が他人に委ねられ、自分が自分のものではなくてになってしまう」が牛窪の言うところの「その結果として経験主義がもたらされるという現実」に相当する。これはまさにまなごしを向ける者とまなごしを向けられる者との間に起こる「拘束」とそこから生じる「葛藤-相克」の典型例である。この「葛藤-相克」を乗り越えるべく、牛窪が用意したのが、前節でみた「同僚性」である。しかし、逆の見方をすれば、この「同僚性」こそが、他者からのまなごしを受けたからこそ、サルトル的に言えば「人間の条件」としての「自由の受難」を受け入れたからこそ、自らをそれに拘束させたからこそ、生じ得たものであるとも言えよう。海老坂(2020)は先の引用の後で、次のように述べている。

『存在と無』第三部の「対他存在」の最後のところで、サルトルはまなごしによる葛藤-相克を集団の次元に移して考察しています。問

題は、抑圧された集団の成員はいかにして連帯意識を持ちうるか、ということです。いかにして「私」が「われわれ」になりうるか、ということです。そしてここでも「まなごし」に大きな位置を与えている。例えば、労働者たちは仕事の辛さや生活水準の低さということだけでは階級として構成されない。彼らを被抑圧階級として構成するのはブルジョアや資本家のまなごしだ、と。したがって連帯が成立するのは主人の側から向けられるこのまなごしによる他有化を積極的に引き受けることによってとなる。(海老坂, 2020, p. 91)

3. 3. 2. 「自由の受難」即ち拘束であると同時に可能性としての「拘束」と、そこから生じる「葛藤-相克」及びそこからの動きとしての「逸脱(ずらし)」

このように「それぞれの教師の「専門性」と「対等性」を保証しながら、チームとして同僚関係を考えていく」という「同僚性」というものも、そうではない者のまなごし、「教育現場における個体主義的・同調的な教師の関係性」と「その結果として経験主義がもたらされる」という者(この場合は集団ではあるが)のまなごしがあったからこそ生まれ得たものであると言えよう。しかし、同時にこの「まなごしによる他有化」は構成された集団内においても、それぞれのメンバー間のまなごしとして作用することになる。そしてそのまなごしによる「葛藤-相克」の結果として(あるいは「葛藤-相克」そのものとして)生じるのが、牛窪の言う「せめぎ合い」であり「逸脱(ずらし)」である。第5章での分析のまとめとして牛窪は次のように述べる。

「読み会」における「ずらしの実践」とは、教師たちが言語活動の意味を考える中で、それぞれがもつ読解授業についての思い込みから自身をずらししていくものであった。そして逸脱する主体性とは、呼びかけに対する絶えざる

応答によって、求められるものを引き受けつつ、そこから自身をずらしていくというせめぎ合いの中に位置づけられるものである。このように考えると、教師の間に生まれる「同僚性」もまた、常に編み直されることによって、制度化する動きに拮抗していくものとして考えられなければならない。(p. 283)

牛窪の言う「逸脱する主体性」とは、「呼びかけ(=まなざし)に対する絶えざる応答によって、求められるものを引き受けつつ(=自らを拘束しつつ)、そこから自身をずらしていく(=疎外-他有化からの脱出)」という点で、まさに実存主義における「投企」であり「アンガジュマン」である。そしてそこでの「せめぎ合い」こそが「葛藤-相克」であり、そうであるならば「同僚性」というものも決して安定したもの、固定したものではないし、そうであってはならない。「常に編み直されるもの」でなければならない。つまり「読み会」という「同僚性」の「場」自体が、サルトルの『存在と無』で言うところの「即自存在」から「なにものかに対する意識」を志向する「対自存在」が生じる際に、あるいは「即自存在」と「対自存在」とがぶつかり合う際に生じる「存在の裂け目」が「動き」を生み出す「場」でなければならないということになるし、また、逆に言えば、「専門性」と「対等性」が保証された「同僚性」に基づいたその「場」において、「呼びかけ(=まなざし)に対する絶えざる応答」が繰り返されるからこそ、そのような「場」が成立し得るのであるということになる。

こう考えると「拘束」というものが、決してその字義通りの「自分、あるいは他者を縛り付けるもの」だけではないことも改めて見えてくるであろう。「拘束」があるからこそ「せめぎ合い」「葛藤-相克」が生じ、そこからあらたな「動き」が生じるのである。このような「拘束」の二面性、縛り付けるものとしての「拘束」とそこから新たな動きを開示していく

もの、その可能性を秘めたものとしての「拘束」という「拘束」の二面性をサルトルは「自由の受難」という言い方で表している。そしてその与えられた受難を乗り越えていくことが「人間の条件」であると論じているのである。

4. 「重ね合わせ」を超えて — 「場の存在論」への展開可能性と、そのための手段(=実践)としての弁証法的アプローチ

4. 1. 「存在論的転回」「場の存在論」という近年の動き

以上、簡単ではあるが『教師の主体性と日本語教育』における牛窪の議論を、サルトルの実存主義の考え方と取らし合わせる形で見えてきた。本稿第1章でも述べていた通り、サルトルの考え方と重なっているからと言ってこの牛窪の著作の価値が落ちるようなことは全くない。なぜなら牛窪の論考は、全くの牛窪のオリジナルであるからである。そしてさらに言えば、牛窪はその一連の論考を「実践」と「データ」を通して検討、検証しているからである。つまりこれをあくまで「科学」の論文として書いているからである。

サルトルは行動の人であった。政治への参加のみが「アンガジュマン」のあり方ではないとしても(事実、サルトルは作家でもある)『存在と無』『実存主義とは何か』以降のサルトルは政治運動に深く関わっていった。その意味ではサルトルも「実践家」であったと言えよう。哲学は科学か、という大きな問題についてはとりあえずは本稿ではその答えは保留しておくが、それが哲学であるという点で、サルトルが哲学者であるという点で、その考え方、理論は、いわゆる「形而上」的、悪く言えば、頭の中だけでの実態のない話、と一般的には捉えられかねな

い。しかし、牛窪はじめ、我々日本語教師には、「現場」がある。議論や実践はその現場に基づいて行われなければならないし、議論や実践は現場のためにこそある。言い方を変えれば議論（理論や理念）や実践は「形而下」とつながっている必要がある。サルトルが自らの存在論を「現象学的存在論」と呼び、現象学であることにこだわったのはそのためであろう³。そして牛窪も、「現象学」や「存在論」という言葉こそ使わないまでも、実際にそれ（＝現場での実践に基づいた探求）を行っている。重要な点なので何度も繰り返すが、牛窪の『教師の主体性と日本語教育』は哲学の本ではないし意見を述べている本でもない。「形而下」での実践とその検証に基づく「科学」（人文、社会科学ではあるが）の本であり、その意味で「論文」なのである。

しかし、そうすると、次に浮かび上がってくるのは、確かに哲学と科学、言い換えれば形而下と形而上をつなぎ合わせていくことの必要性和重要性は改めて確認できたが、では、どうすればそれが可能か、という問いであろう。本稿では、サルトルの思想と照らし合わせるべく、哲学の分野での議論である存在論から話を始めた。しかし、哲学における存在論は、基本的に「人間存在」についての議論であり、それ故にどうしても形而上的にならざるを得ない⁴。一方、牛窪の議論は、教師の主体性をそのテーマとしているものの、議論の主な舞台は「読み会」という形而下の「場」（＝現場）であった。そしてその意味で、現実の「場」（＝現場）から具体的な（＝現実的な＝形而下の）「データ」を取っているという点で、

3 岩内 (2021) は「現象学は形而上学的に中立の立場をとる」(p. 152) と述べている。注2で述べたような「自然的態度のなす一般定立を遮断して（＝エポケー）、「世界の一切の存在者を意識に還元する」「現象学的還元」が行われる」のはそれ故にである。

4 注3の繰り返しになるが、岩内 (2021) は「現象学は形而上学的に中立の立場をとる」(p. 152) と述べている点は改めて強調しておきたい。

それは「科学」であった。人の探求である哲学から始まり、実際の政治の現場に向かっていったのがサルトルであるとすれば、牛窪の試みは、「科学」としての教育研究からはじまり、人としての教師に、その「主体性」の探求へと向かっていったものであると言えよう。

そう考えると両者（哲学と科学、形而上と形而下）の接続は可能である。先に「哲学は科学か、という大きな問題についてはとりあえずは本稿ではその答えは保留しておく」と述べていたが、そもそも存在論というものが哲学の側から心身二元論を乗り越えようとした現象学の流れを受けてのものであったように、形而上／形而下という二元論を今度は科学の側、形而下の側から乗り越えることも可能であろう。事実、牛窪の研究も「読み会」という「場」がその主な対象であったが、「存在論的転回」という名の下で、「場の存在論」とでもいうようなものが、近年、文化人類学などの「科学」の分野で盛んに唱えられるようになってきている。例えば、ラトゥールらが唱える「アクター・ネットワーク理論」では、「場」における人間以外のものも「アクター」として捉え、人間も含むそこでの全ての存在、及びその「場」自体も、アクター同士の相互の影響によってこそ「存在」すると考える。奥野、石倉 (2018) において、床呂及び上妻はそれぞれ次のように述べている（床呂は「アクター・ネットワーク理論」を「ANT」と表記している）。

またラトゥールをはじめとする ANT でもエージェンシーは重要な論点である。ラトゥールは近代的な学問分野の多くを通じてこれまで通念的な枠組みであった主体／客体、人間／非人間といった二元論を批判し、むしろ人間と非人間の間の対称性を強調するアプローチが提唱されている（ラトゥール 2008）。ANT では人間と非人間の両者に対して対称的な接近法を採用し、そこではエージェンシーを人間

だけが特権的に占有するのではなく、むしろ人と「もの」からなる関係的なネットワークに分散された存在として捉えることを提唱する。(床呂, 2018, p. 118)

アクター・ネットワーク理論では、アクターは人間だけでなく他のアクターの状態に差異をもたらすものは全てアクターとして扱われる。あらゆるアクターは他のアクターとの関係によってはじめて特定の形態や性質をもつ。そして、そのアクターの諸関係=ネットワークによって再帰的にアクターは変化しつづける。よって、そのネットワークはあくまで不安定なものであるが、人間のスケールで見た時に相対的に安定し、一定の持続性をもつとき、それらの虚構は確定的なものとして考えられるようになる。ラトゥールは科学の発見のように、一見動かしがたい実存として扱われる対象を精緻に分析することで、ネットワークが安定化していく過程を描き出すのだが、それは虚構が実在性を獲得していく過程を描くことを意味しており、その実在があくまで確固たる実存ではなく制作された実存性に過ぎないことを暴き出す。(上妻, 2018, pp. 153-154)

「読み会」という「場」を、絶えず変化するもの(すべきもの)と位置付ける牛窪の理論と実践は、この「アクター・ネットワーク理論」に代表される「存在論的転回」の一連の考え方とも接続可能なものであろう。言ってみれば焦点を「主体」にあてるか、「場」「ネットワーク」(牛窪自身は「コミュニティ」という言い方をしている)にあてるかの違いである。

4. 2. 「弁証法的唯物論」というアプローチとそこの「場」と「主体」

もう一つ、哲学と科学をつなぐもの、形而上と形而下をつなぐものとして挙げられるのが、「弁証法」、特に「弁証法的唯物論」のアプローチである。「弁証法」自体は西洋哲学の伝統を引き継いでヘーゲルが完成させたとされるが、それを「頭で逆立ちしている」と批判したのがフォイエルバッハを經由してのマルクスであり、エンゲルスである。「頭で逆立ちしている」というのは、自然科学の考え方を取り入れていたヘーゲルであるのに、そのような自然の背後に絶対理念という精神の存在を仮定していたからである。そしてそれに対し徹底的な唯物論の立場から、言い換えれば自然科学の立場、形而下の立場から弁証法を編み直したのがマルクスらによる「弁証法的唯物論」の考え方である。

こう書くと依然として科学か精神か、唯物か唯心か、形而下か形而上か、という二元論の枠内にいる上でモノ(=唯物=形而下)を優先させているようであるが、サルトルの存在論が、さらに言えばそれに先立つ「現象学」というものが、意識(=形而上)をあくまで存在(=形而下)の中の動きと見做していたように、心身二元論にしないためにも、敢えて唯物論の立場からそれを一元論として捉えていこうというのがこの「弁証法的唯物論」の考え方であると言えよう(なお、サルトルもマルクスからの影響、特に弁証法的唯物論の考え方の影響を大きく受けている)。そしてそれ故に、両者を一元論として同じ次元で捉えることができるが故に、哲学と科学、形而上と形而下はそこでは接続可能なものとなり得る。事実マルクスは経済学者(=科学者)でもあり、思索の人(=哲学者)でもある。

弁証法的唯物論について詳しくは森(1972/2004)などを参照してもらいたい。上山(1963/2005)を参考に簡単に述べると、固定された規定性と、この

規定性の他の規定性に対する区別とに立ち止まっており, そのような制限された抽象的なものがそれだけで成立し存在すると考えている「悟性的モメント」(正の状態)から, 有限な諸規定の自己止揚であり, 反対の諸規定への移行である「否定的理性的モメント」(反の状態)を経て, 対立した二つの規定の統一を, すなわち対立した二つの規定の解消と移行のうちに含まれている肯定的なものを把握する「肯定的理性モメント」(合の状態)に至る, というのがその基本的な考え方である。そして, そのメカニズムを解明し, また, それに実際に関わることが, 弁証法的唯物論において目指されているところのものである⁵。

そしてこのように弁証法的唯物論を整理した上で, 改めて牛窪の実践を見直すと, それはまさに「教育現場における個体主義的・同調的な教師の関係性」と「その結果として経験主義がもたらされる」という状態に立ち止まっていた現状に対して, 「反対の諸規定」として「同僚性」というものを経た上でそれを「ずらし」, 「新たな制度を構築する動き」へと移行すると同時に, そこに含まれているメカニズムを解明しているものであることが確認できよう。そして実際に牛窪自身がそこに関わっていたという点で, 牛窪自身が意識していたかどうかは別として, この一連の実践は「弁証法的唯物論」的なアプローチに基づく実践であったと言えよう。そしてそれ故にこの研究=実践は, 科学と哲学, 形而下と形而上をつなぎ得るものであり, その意味で「実践研究」なのである。牛窪自身が細川(2010)などを引きながら述べているように, 実践研究とは「個々

の教師が自身の現場をより良くするために行う」ものであり, 「枠組みの変革を志向する「実践=研究」パラダイムにおけるもの」である(p. 215)。「枠組みの変革」はまさに形而上のレベル(=哲学, 思考, 理念のレベル)と形而下のレベル(現場での具体的な実践のレベル)で同時に, 相互往還的に行われるものである。そして牛窪が「ずらし」という形でその「場」を, 絶えず変化するもの(すべきもの)と位置付けていたように, また「外部との絶えざる応答において, 自己認識を変容させ続けること」の必要性と重要性を唱えていたように, そこには変化はあるが, 終わりというものはない⁶。アクター・ネットワーク理論でも唱えられているように, 「アクターの諸関係=ネットワークによって再帰的にアクターは変化しつづける」ものであり, また弁証法的唯物論においても「肯定的理性モメント」(合の状態)に至ったとしても, それ自体がまた「悟性的モメント」(正の状態)となってしまうことが往々にしてあるからである⁷。

なお, 私見ではあるが, 「、、、がある」という意味での「現実存在」としての存在と, 「、、、は、、、である」という意味での「本質存在」とに分けた上で, 「実存(現実存在)は本質(本質存在)に先立つ」としたサルトルであるが, しかし, 「投企」「アンガジュマン」が目指すべきもの, 目指すべき先として「他人の自由をも同様に目的とする」との条件付きではあるが, やはり「私の自由」をその目標としていたことは否定できないであろう。つまり「私の自由」という形で, その向かう先, ゴールというものは設定されており, そこに向かうことがサルトルの言うところの「主体化」であり「主体性」であったということである。しかし, 牛窪の言う「主体性」はそ

5 言い方を変えれば, 社会のメカニズム(マルクスはそれを「下部構造」という言い方で表している)の分析とそこへの介入を経た上で, それに対する考え方, イデオロギーとでも言うべきもの(マルクスはそれを「上部構造」という言い方で表している)をも変えていこうというのが, 弁証法的唯物論の基本的な考え方である。

6 いわゆるイデオロギーとしてのマルクス主義は, 労働者階級による政治形態の樹立をそのゴール(終わり)としてしまったところに問題がある。

7 注6に同じ。

れとは少し異なる。牛窪の言う「教師の主体性」とは「拘束のありようを検討した上で、その拘束を解いていくための方向性」である。つまり、そこでの「方向性」の向かう方向は多様であり、さらに言えば「ずらし」続けることこそがその「方向性」なのである。このような「方向性」の捉え方はサルトルの実存主義における「主体」の捉え方よりも、アクター・ネットワーク理論における「主体」（「主体」というよりも「アクター」）の捉え方に近いと言えよう⁸。

5. おわりに—本書の意義と今後の展望

以上、サルトルの実存主義の考え方に照らし合わせながら牛窪の著作を読み、そこにサルトルの影響（牛窪本人は意識していないだろうが）を見るとともに、（これも牛窪本人は意識していないだろうが）さらにそれを超えていく可能性、「場の存在論」とも言うべき考え方を取り入れることで、サルトルの人間存在としての存在論、サルトルの実存主義における主体観を超えていく可能性を見てきた。このような、変わり続ける主体とそのための方法論（アプローチ）という考え方は、近年、日本語教育においても少なからず見いだされる考え方である。例えば松本(2021)も「弁証法的唯物論」のアプローチをとりながら教師研修という「場」を変えていくためのモデルについて論じている。「現場をより良くしよう」という考え、即ち形而下の問題として始まった実践研究は、次第に形而上の問題へも接近している。そしてその際に避けて通ることができないのが「主体」を巡る問いと議論であり、またそれぞれの「主

体」とその「場」との関係、即ち「アクター」とその「ネットワーク」を巡る問いと議論である（なお、この場合の「アクター」には人以外の「モノ」も含まれる）。そしてその意味で、この牛窪の著作は現段階でのある種の到達点であり、同時に今後の新たな出発点に位置していると言えよう。今後の課題は、これらの実践研究がより多くの様々な現場で繰り返され、それが共有され、それをもとにした議論が行われること、即ちそれぞれの実践がお互いにまなごしを送り合うことを通して、その場自体と、その場に関わる人やモノ（＝アクター）の絶えざる変化としての動きを、それぞれの実践者がその「動き」の中に身を置きながらそれを捉えていくこと、そしてお互いにその視線を送り合うことである。形而下に身を置きながらの形而上の研究、それこそが弁証法的唯物論と呼ばれるものであり、また実践研究と呼ばれるものであろう⁹。牛窪は「教師の同僚性」を唱えたが、同じ意味で「研究者の同僚性」もあるであろうし、あるべきである。そして今後もそれを行っていくこと、それをより深めていくことが後に続く者たちの使命である。

文献

秋田喜代美 (1998). 実践の創造と同僚関係. 佐伯

9 しかしこう書くと、「それも結局は二元論の枠組みを超えていないではないか」と言われるであろう。注2及び注3でも述べたが、一元論的に考えるというよりも現象学が言うように「形而上学的に中立の立場をとる」と言った方が適切であろう。モノか意識かという問題に対し、モノを立てた上でモノ自体を見ることはできないのだから意識に還元させたのが現象学であり、同じ理由から（モノ自体を見ることはできないという理由から）モノ自体を見ることはできなくてもモノとモノとの関係、即ち社会のメカニズムを分析することはできると考えたのが、弁証法的唯物論である、という捉え方もできる。そしてそのような捉え方により弁証法的唯物論とアクター・ネットワーク理論とを接続させることも可能となる。

8 さらに言えばポストモダン以降の哲学の新しい潮流である、世界を複数の意味の場と捉えるいわゆる「新しい実在論」の流れもここに位置づけられると考えられるが、この点については本稿の筆者はまだ勉強不足である。

- 胖, 黒崎勲, 佐藤学, 田中考彦, 浜田寿美男, 藤田英典 (編) 『現代の教育—教師像の再構築』 (pp. 235-259) 岩波書店.
- 秋田喜代美 (2006). 教師の力量形成—共同的な知識構築と同僚性形成の場としての授業研究. 21世紀COEプログラム東京大学大学院教育学研究科基礎学力研究開発センター (編) 『日本の教育と基礎学力—危機の構図と改革への展望』 (pp. 191-208) 明石書店.
- 有田佳代子 (2016). 『日本語教師の「葛藤」—構造的拘束性と主体的調整のありよう』 ココ出版.
- 岩内章太郎 (2021). 『〈普遍性〉をつくる哲学—「幸福」と「自由」をいかに守るか』 NHK ブックス.
- 上山春平 (2005). 『弁証法の系譜—マルクス主義とプラグマティズム』 こぶし文庫. (初版1963)
- 牛窪隆太 (2021). 『教師の主体性と日本語教育』 ココ出版.
- 海老坂武 (2000). 『実存主義とは何か—希望と自由の哲学』 NHK 出版.
- 太田裕子 (2010). 『日本語教師の「意味世界」—オーストラリアの子どもに教える教師たちのライフストーリー』 ココ出版.
- 奥野克己, 石倉敏明 (編) (2018). 『Lexion 現代人類学』 以文社.
- 上妻世海 (2018). 虚構と実在. 奥野克己, 石倉敏明 (編) 『Lexion 現代人類学』 (pp. 152-155) 以文社.
- 紅林信幸 (2007). 協働の同僚性としての《チーム》—学校臨床社会学から『教育学研究』 74(2), 174-188.
- 佐藤学 (1997). 『教師というアポリア—反省的实践へ』 世織書房.
- サルトル, J. P. (1955). 『実存主義とは何か』 (伊吹武彦, 海老坂武, 石崎晴己, 訳) 人文書院. (原典1946)
- サルトル, J. P. (2009). 『存在と無—現象学的存在論の試み1~3』 (松波信三郎, 訳) 筑摩書房. (原典1943)
- 床呂郁哉 (2018). 「もの」の人類学. 奥野克己, 石倉敏明 (編) 『Lexion 現代人類学』 (pp. 116-119) 以文社.
- 細川英雄 (2010). 実践研究は日本語教育に何をもちあすか『早稲田日本語教育学』 7, 69-81.
- 松本剛次 (2021). 『21世紀型能力と日本語教育—批判的日本語教師研修モデルの提案』 早稲田大学出版.
- 森信成 (2004). 『唯物論哲学入門』 新泉社. (初版1972)

Forum: Book review

An example of action research toward Sartre's existentialism:

Teacher autonomy and Japanese language education by Ryuta Ushikubo

MATSUMOTO, Koji*

Nagasaki University of Foreign Studies, Japan

Abstract

This paper is a review of Ryuta Ushikubo's book, *New Trends in Japanese Language Education Studies 29: Teacher autonomy and Japanese language education* (2021, Coco Publishing Co., Ltd.). However, this paper is neither an introduction nor a commentary on its contents. By comparing Ushikubo's argument and the flow of his argument with Sartre's discussion of existentialism, and by showing their similarities and differences, this paper aims to discuss Ushikubo's discussion of teacher autonomy in Japanese language education within a larger framework, a better way of life and a better way of society, or "ontology as human existence" and "field ontology." And by doing so, this paper tries to place Ushikubo's discussion into more philosophical and social discussions. As Ushikubo states, language is what makes people and society. If so, language education should be the education of making people and society. This paper rethinks Ushikubo's work from this perspective.

Keywords: conflict, deviation, Sartre, existentialism, ontology

Copyright © 2022 by Association for Language and Cultural Education

* E-mail: gzd01277@me.com

フォーラム：講演記録

『海辺の彼女たち』と『僕の帰る場所』

2つの映画作品と言語教育の交差する場

稲垣 みどり*
(山梨学院大学)渡邊 一孝
(映画プロデューサー)藤元 明緒
(映画監督)

概要

本稿は、2022年1月29日(土)に言語文化教育研究会の特別企画として開催された「『海辺の彼女たち』と『僕の帰る場所』—2つの映画作品と言語教育の交差する場」(オンライン)を文字化したものである。本企画では、「ことば」と「越境」をテーマに、『海辺の彼女たち』と『僕の帰る場所』の二つの映画作品のプロデューサーの渡邊一孝氏と監督の藤元明緒氏のお2人にご登壇いただいた。『僕の帰る場所』は、幼い兄弟をもつミャンマー人の家族の日本での生活とミャンマーでの生活を6歳の少年(兄)に寄り添って描いた作品、『海辺の彼女たち』は、不安定な立場で働くベトナム人の元技能実習生3人の外国人女性労働者たちを通して、彼女たちの寄り添えない孤独をリアリズムあふれる手法で描いた作品である。どちらの作品も、言語文化を越境して生きる人間たちの普遍的な実存の問題を描き出す映画作品であり、作り手たちの動機は、言語文化教育に携わる者たちの問題意識にも重なるものである。

キーワード：ことば、越境、技能実習生、ミャンマー、移動する家族

Copyright © 2022 by Association for Language and Cultural Education

1. 特別企画の趣旨説明—講師のお2人の紹介

稲垣みどり(司会)

私がこの企画をぜひ立ち上げたいと思ったのは昨年の2021年の5月にポレポレ東中野で映画『海辺の彼女たち』(藤元ほか, 2020)が公開され、観に行ったことがきっかけです。技能実習生として来日したベトナム人の女性たちを描いたこの映画を観た時、そ

の主題といい、その描き方といい、ALCE(言語文化教育研究会)のテーマにぴったりだと思いました。藤元明緒監督、渡邊一孝プロデューサーが、その映画館にいらしたので、ALCEでお話していただけるかどうか、その場でうかがってみました。その念願かなって、このように特別企画という形で、やっとこの企画が実現できてとても嬉しく思います。

その後、『海辺の彼女たち』を見てから『僕の帰る場所』(藤元ほか, 2017)が遅れて公開され、そちらの方も映画館で見まして、ミャンマーと日本を移動して暮らす家族の話ということで、私の研究関心に

* Eメール：midori.inagaki@gmail.com

も直接関係する映画だと思い、ますますこのお2人をお呼びしてお話を伺いたく思いました。本日はお2人に、最初に映画の紹介と自己紹介をしていただいて、その後質疑応答という形で皆さんと直接交流していただきたいと思っています。では講師の紹介に移りたいと思います。

監督の藤元明緒さん、プロデューサーの渡邊一孝さん、お2人とも非常にお若くて、まだ30代前半の新進映画クリエイターでいらっしゃいます。まずお2人に、この映画を作った背景と絡めて、どういったきっかけで映画制作の道に入るようになったのかということそれぞれお話しいただきたいと思えます。映画館で最初にお2人にお会いした時、渡邊一孝プロデューサーからご家庭の話等いろいろなことをうかがったんですけれども、とてもユニークなお父様で、英語教育の研究をされていて、渡邊一孝さんは幼少時から日本語バイリンガルシチュエーションでお育ちになったお話をうかがいました。藤元明緒さんは最初の映画『僕の帰る場所』を撮られた時、まだ20代半ばだったそうですが、その頃からミャンマーにどのように興味をお持ちになって、最初の作品を撮られたのかということご出身が大阪だそうですが、大阪でさまざまな移民的な背景を持つ人たちが周りにいてってところから、日本在住の移民達の生活にご関心を持つようになったお話など、うかがいたく存じます。それでは、渡邊一孝さんからお願いします。

渡邊一孝

渡邊一孝といいます。『海辺の彼女たち』『僕の帰る場所』でこれまでもう8、9年ぐらい藤元明緒監督と一緒に映画作りをしております。映画のプロデュースをしていくとことが、自分の生き立ちと直接どう関係あるかということ、まだ自分でもわかりきれておらず、何かを目指した結果プロデュースをしているわけではない人間なので、なんとも難し

いですが、でも今日の皆さんの関心事項と実際僕の生き立ち自体は、合致しているというか、とても近しいお話だなと思っております。僕自身は先ほど司会さんからもご紹介ありましたが、父親がもう何年も前に退官しているんですが、第2言語習得の英語の分野の学者でして、大学院で英語の先生になる人たちを教えていました。姉も同じ分野で、大学の教員をしております。母親も英語の塾をしております、家族の中で僕以外の3人は、英語の先生っていう特殊な環境で育ちました。幼少期から姉と僕は父親とは英語しか喋らないって教育を日本の中で受けていまして、小さいときから親は学会の運営などの仕事もしており、家の中にはよく外国の方が出入りするみたいな幼少期を過ごしていました。まあそういう意味では自分の文化、家庭内の文化ってのはちょっと特殊な部分もあって、一般の日本の家庭とはちょっと違うんじゃないかっていうのを感じていました。物心ついてから、また地元の福井を出てからだんだんと、自分の家庭がどれだけちょっと珍しい家庭だったのかってのがわかっていったのが、20代30代の今になっています。そういった環境で育った私が、藤元明緒監督が考えてることになぜか共鳴するところがとても強くあって、実際映画を作り始めていくということをやっていたら、自分たちの力だけじゃなくて周りの関係も自分たちをそっちの方向にどんどん向かっていくように背中を押してもらった結果、2作目も続けて作ることができてるって今の関係に至っているのかなと。まだ漠然としているんですけども、幼少期の、雑多な(多様な)人たちを目の前にして育ったというところ、それがその後の人生に繋がったということ、そのあたりが皆さんの関心事項であるような言語と文化の問題を教育の中でどう扱うかというご関心事に重なるのかな、という気がしております。

司会

ありがとうございます。この企画のコンセプトは「言葉と越境」ということですが、やはり渡邊一孝さんや、本日この企画に参加されている方も多くの方が日常的に言葉と文化の越境っていうのを体験してると思います。越境って、別に物理的に移動しなくても（今コロナで物理的には移動できないんで）、オンラインで人とは会えますし、家庭の中や職場の中で、多様な言語文化背景を持つ人たちと日常的に交流してるっていう方が今日の参加者の中でも非常に多いと思います。そういったバックグラウンドを渡邊一孝さん藤元明緒さんがお持ちになってこの映画に作りに関わってらっしゃることが、私たちの大きな共通点かなと思っております。では藤元明緒さん、よろしくをお願いします。

藤元明緒

僕は渡邊一孝さんとはちょっと違って、そこまで言語に対する何かっていうバックグラウンドは全くなくて。僕は英語もほとんど喋れなくて。あんまりなんていうんですかね、そういった背景とかはないんですけども。しかも映画好きでもなくて、大学卒業した後に、映像系の専門学校に入って、そこでたまたま観た映画がとても好きで、僕も作品作りたいなみたいなことで、映画業界に入ってきました。今回見ていただいた最初の作品、『僕の帰る場所』の話をする、ミャンマーで撮りたいって言ったのは僕じゃなくて、渡邊一孝さんが立ち上げていた会社で、ミャンマーを舞台に映画撮る監督を募集しますということでSNSの告知があって、それに僕はたまたま応募したっていうのが僕らの出会いでした。で、全然、僕、ミャンマーがまずどこにあるのかもわかんないっていうレベルだったんですけど。最初はそんなもう半ばサークルの集まりといますか、空いた時間に映画やろうぐらいの感じで進めていて、ミャンマーももちろん行ったことないですし、

募集してる側の渡邊一孝さんも行っただことないっていうことで（笑）みんな、大人の旅行のような形でミャンマーに行ったのは、24歳ぐらいのときですかね。最初はすごく距離感があったんです。東南アジアだとか、ミャンマーってこんな感じなんだとか、大きな括りですと見てて。でも次第に様々な日本に暮らすミャンマーの人達にも出会って、コミュニケーションを取っていくうちに、だんだん、ミャンマーだからとか何か、もちろん国民性の話とかはあったりするんですけども、本当に僕個人とその相手の方の個人的なことでの交流ってのがどんどん増えてきて。もちろん海外から来日されたミャンマーの方と接する機会も僕あんまりなかったんですけど、初めて遊んだり飲みに行ったりしたのがその方々で、そうした輪の中から『僕の帰る場所』っていう映画が立ち上がったってですね、ミャンマーがだんだんと大事な国になっていったって形ですね。また映画撮った後に、たまたまボランティアで出会ったミャンマーの方と結婚して、今ちょうど息子が3歳ぐらいになってる。

その息子をどっちの言語で育てればいいんだろうとか、そもそもミャンマーで暮らすべきなのか日本で暮らすべきなのかっていうことも、今妻ともかなりディスカッションしていて、どうしようもない状況だけど、仕事こっちにしかないよねとか、何かいろいろ揉めたりしてるんですけど、これってなんか『僕の帰る場所』と内容と似てるな、（最初の作品のテーマが）また自分に回帰してきています。だからちょうどその言語ということになると、やっぱり子どもの言葉がどうなっていくんだろうっていうことが、僕のプライベートの問題としてもとても気になってるところですね。

司会

ありがとうございます。私も配偶者が外国籍で自分の子ども達を多文化、多言語の中で育てていると

ということもあり、それが日本語教育や言語教育の研究テーマにも結びついているので、プライベートのことと仕事というのは、その人の生き方に不可分に結びついていると自分でも思っております。お2人も、家族の問題といった生き方そのものが映画制作に反映していると思います。お2人の関係、はじめは立ち位置が、あまり似ていなかったとおっしゃいましたが、そういったお2人がたまたまこういった映画作りで出会って、2作目も一緒にタッグを組まれて、長期にわたってやってるわけですが、そのように関係性が強くなっていったのはどういった経緯でしょうか。そのお2人のパートナーシップのお話をうかがいたく思います。

2. 映画監督と映画プロデューサーの役割——映画制作の裏側

藤元明緒

役割の違いって言うところからお話すると、プロデューサーとディレクター、監督って呼ばれたりするこの二つの違いは何かっていうと、監督やディレクターは映画の中身ですね、クリエイティブなことって言うのをどんどん責任持って作って行くって人なんですけども、プロデューサーってその映画が存在すること、社会とか世に存在することを成立させるためにはどうすればいいのかっていうことをやる人なんです。ただ作っただけでは、映画館には届かないし、自宅のハードディスクに眠ったままとかなったりするんで、その映画そのものがそこに存在するっていうことを、手段を問わず、成立させるって人ですね。ちょっとかいつまんで言うと。

渡邊一孝

本当にそうですね。映画が成立するには人材やロケーション等いろんな要素があると思うんですけ

ど、そのうちの一つに資金っていうのもあるんですね。それを寄付や協賛、出資で集めたり。あと（プロデューサーの仕事は）監督が今言ってくれたくらい、社会的にも責任があるポジションとして出るので、プロジェクトを全身全霊をもって守ってみたいなところですね。理想的にはさっき言った、作ってから（最後まで）上映し続ける状態までもっていくという。より資本が関わってくるような大きい映画になってくると、全ての作業が1人ではできないようになってくるので、いろいろと分化していきます。何たらプロデューサーと何たらプロデューサーで仕事を分け合って。そうなるともう責任の所在も難しいところが出てきたりとかもあるんですけど。僕らの場合は結構、予算が小さいものもあったこともあって、割と僕と藤元明緒監督でいろんなことをやるみたいなスタイルに今なってるっていう感じです。

藤元明緒

本来であれば、そのプロデューサーないしは所属している制作会社が、こうこうこういう企画を作ろうと思いますっていう企画会議があってそこから脚本家が決まって、その後に監督が決まるみたいな流れなんですね。ある程度もう作るべきものってのが決まった状態で監督ってのが、いわゆる発注ですよ、あの雇われるっていう形でフリーランスで映画に関わったりすることが、まあ基本的な形です。僕らの場合はその役職でプロデューサー、ディレクターって言う、分け方をしたんですが、そこもあまり線引きはしすぎないような形で、僕とか渡邊一孝さんとかまたカメラマンさんといった最初期のときからいるメンバーが、僕ら何を撮るべきなのかとか、何を届けた方がいいのかとか、そういったことを、誰にも頼まれてないんだけど、別に仕事を発注されてるわけじゃないんですけど、チーム内でのディスカッションしていく中から映画が、こう立ち

上がってくるっていうのが僕らのスタイルですね。よく「インディペンデント映画」とか「独立映画」って言われたりしますね。

渡邊一孝

うん。大きいところでいうと、そのさっき言った会社に所属するプロデューサーをハウスプロデューサーって言うんですけど、その他は何か野良のプロデューサーとかインディペンデントプロデューサーとか言われたりするんですけど、ハウスのプロデューサーの人たちは、それによってお金を、給料もらってるんで。そもそも商業（ビジネス）として回ってく映画っていうのをあるサイクルの中で作らざるを得ない環境にいるわけです。会社では、作品性や作家性が捻じ曲がってでも、出さなきゃいけないしデッドラインがあるし、ある（商品の見え方）パッケージで約束したし、他の出資の会社もあるしっていうことが起きやすいけれども、自分たちはそもそもそういったサイクルで生活をしてるわけじゃないっていうところがかなり大きく、その生き方として違う部分がある。アウトプットもだからこそ独自のものに僕らはしないと、まあ闘えないし、その（作る根拠）ベースってのをよりちゃんと考えながら何を撮っていくかっていうことは岸さん（カメラマン）含め3人でよく話してるっていう感じですね。

司会

なるほど。その商業ベースで映画を作っていないというところで、逆に作りたいものが上から何か言われたりすることなく作れるっていうところがやっぱり一番大きなメリットですね。

藤元明緒

そうですね自由度が高いですし、今流行ってるものとか、今たとえば社会問題としてすごいキャッ

チーだよっていうものから逆算して作らなくてよくなるってことですね。その何かニーズみたいのに合わせて作るっていうよりは、本当に自分たちの出会ってきた縁とか、その大切にしているものの中からテーマとか物語が作られていくので、そこらへんですね。このスタイルでやっていきたいなっていうのは思ってるところです。

司会

逆にやっぱりご苦労もすごくたくさんあると思うんですが……

藤元明緒

そうですねマニアックすぎて人が来ないっていう（笑）

司会

資金繰りとかそういったところも映画の制作で大きな問題になるかと思うんですけども。この企画のような、こういう所で口コミでどんどん広まって、その後いいと思った人が集まってきて、こういうイベントをいろんな所で出したりとか、そうやってどんどん草の根のところから、見ていいと思った人たちが広めていくっていう形で映画が広まっていくのは、会社がお金かけて宣伝してっていう形じゃないぶんとてもユニークで、市民活動みたいな感じでやってるところが私はとてもいいと思います。そこが、この企画をここの学会でやりたかった理由の大きな一つでもあるんですけども。ですから、ここにいらしたこの参加者の方々にもぜひこれからもサポートをお願いできたらと思っています。

3. 2つの映画作品をめぐる

3. 1. 『僕の帰る場所』

司会

『僕の帰る場所』, 初めにこれを撮られたとき, お2人ともまだ20代半ばぐらいだったんですね。この作品は前半後半に大きく分かれていて, 前半がミャンマーの4人家族の日本での暮らし, 後半が, 日本での暮らしが精神的にきつくなってきて, 子どもを連れてミャンマーに帰った母親がミャンマーに帰ってからのミャンマーの暮らし, の前半と後半とで分かれてたと思うんですけども, 多くの大きな問題が複合的に絡み合ってる映画だと私は思いました。まずその前半の暮らしの中で, やはり入管の問題が非常にクローズアップされて描かれてるんですけども, その辺の取材というのはどういうふうにされたのでしょうか。実際にモデルとなったケースというのが周りにあったんでしょうか。

藤元明緒

『僕の帰る場所』に関してはある実際にいるご家族をモデルにして物語を構築していきました。僕が最初に日本で暮らすミャンマーの方といろいろ接したのが, 東京の高田馬場なんですけど, 高田馬場はミャンマー料理レストランがたくさんある場所で, そこで結構プライベートで食べたり飲んだりしているうちにその店主さんやお客さんと仲良くなって。その方々が難民の方であったり難民申請中の方だったんですね。店で一緒に食事するだけじゃなくてまた違うところへ行ったり, 週末になればみんなで集まって飲んだりとか。少数民族の方が多くてクリスチャンの方もほとんどだったので, 一緒に教会に遊びに行ったり。僕はクリスチャンじゃないんですけど, 教会で一緒に日曜日過ごしたりとか。そういう交流をしていくうちに, 彼らの問題, 難民って言葉

は, 言葉としてはわかってるんですけど, なかなか対面で(話を聞く機会がなかったの)接してこなかったの, とても興味が出てきて, 勉強したいなと思うようになりました。ミャンマーの方々から紹介してもらった日本人の方々——そういう難民申請の手伝いや一緒に入管, 入管に行ったりしてボランティア活動されてる個人の方にいろいろお話を伺ったり, ボランティア活動にちょっと付いていったりしていくうちに, この映画のモデルになったご家族と会いました。家族の中でもお父さんですね。お父さんがその申請中でっていう形だったのですが, お父さんはカメラマン志望で, 僕もカメラに詳しくだったのでいろいろ撮影しながらとか, いろいろ遊んだりしていました。で, そのお話いろいろ聞いていくうちに, なかなかビザがおりない, 安定した暮らしっていうのができないから, その奥さんとお子さん2人の兄弟を連れて, こうミャンマーに帰ってしまったっていうことを話してもらったんですね。それはなぜかっていうと, もうなかなかやっぱりその審査も通らないし, 体調も崩しちゃって。で, もうやっぱり日本にいるってのはこれ以上行くと本当に危険だかっていうことで帰ったんだっていうお話を聞いて。子どもたちは特にミャンマーで生まれたんですけども, 日本で1, 2年過ごしていくうちにもう完全に日本語に切り替わって, ミャンマー語もほとんどもう覚えていないっていう状態になっていて。心としては本当に何ていうんですかね, 日本人だと思ってるような兄弟2人でして。それがいきなりミャンマーに親の都合で帰ったときに, もう全然馴染めないし, その友達もできないし, もうずっと泣いてばかりで可哀想なんだっていう話をお父さんから聞いて。僕は元々その家族が離れるとか, その子どもの心っていうのを主体にした映画っていうのを学生のときから続けていて, 非常に関心がある事項だったので, ちょっとそのお子さんに会いたいなと思ってミャンマーのヤンゴンに行ったんです

ね。ドキュメンタリーフィルムのようなものを可能であれば撮りたいなと思ってたんですけども、実際お会いすると聞いている話より子どもが、こう何か今ここ遠いミャンマーの国で暮らすということを受け入れているような感覚といいますか、あの頑張っ
てミャンマー語を覚えようとしてるし、で、その覚えたミャンマー語を知らないおじさんに片言なんですけど披露したりとか、何か爽やかな感じが見えて、お父さんが日本で感じているよりは、現地にいる子どもたちは、何かしっかりこれから前に進んで、前に向かって進んでるっていうそういう力を感じたんですよ。そこからどうやってこの子達とかそのお母さんとかですね。この大変な壁っていうのを乗り越えていったんだらうっていう、そのちょっとパワーみたいのを僕自身が見たくなって。こういうフィクション映画であれば、もう1回家族たちがたどった時間というのを再現できるんじゃないかっていうことで、そのご家族をモデルにしてもう1回時間を構築していったって形です。なんでその事実として起きたことっていうのが多くて。もちろんそのフィクションならではのことっていうのも入ってたりするんですけども。そういう経緯で出来上がったって形ですね。演じてるのは全然モデルの方じゃなくてまた別の方々ですが。

司会

いろんな事実のその積み重ねのところから……でもプロの俳優さんじゃないですよ、演じてるのも。

藤元明緒

演じてるのはそうですね一般のご家庭から

司会

ご家庭から、その、ミャンマーの方で知り合った。あのカメラマンの方が、お父さんみたいな、お父さ

んを演じた俳優さんは、元々プロの俳優さんじゃなくて。

藤元明緒

そうですね、お父さん役を演じているアイセさんは、日本語の通訳で1回僕らのチームに関わった方です。過去に10年間日本で暮らした経験もあって、そのミャンマーのカチン州というところに住んでる方なんですけど、日本語も話せるし、まずあのビジュアルですね。あの顔つきやビジュアルのイメージもとても良くて、いろいろこの映画をお話しして、でシチュエーションは違うんだけど、その友達にも似たような家族とか似たような経験してる人が多くて、思うこともあるので、この映画に何か協力したいということで出演してくれました。

司会

なるほど。お母さんと子ども達は、実際にお母さんと子ども達ですね。

藤元明緒

そうです、ここは結構肝で、お父さんだけ別の人なんです。別家庭の人。お母さんのケインさんとカウくんテックくんは本当の親子で本当の兄弟ですね。これはもう、たまたまのご縁でして。元々そのプロの方から、キャスティングするってのは無理だったので日本語話せる方いないので、ミャンマー人のプロで、東京に住んでいるカウくんテックくんを紹介されて、「こういう兄弟がいるよ」っていうことで。モデル、モデルの兄弟と年齢を合わせたかったので。まだ中学生高校生とかじゃなくて、6歳ぐらいがいいということで、もう選択肢がなかったんですよ。カウくんテックしかほとんどいなくて。カウくんテックくんの許可を取りにお母さんに会いに行ったら、お母さんも何か、ちょっと脚本のイメージに近いといいますか、ちょっと素敵だなと思った

ので、よければ一緒に出てくれませんかという
ことで、了承いただいてって感じですね。

司会

フィクション映画と言いつつも大変なリアリティ
を感じました。特にとても自然な家族の形がすごく
再現されていると感じました。

藤元明緒

そうですね。やっぱりモデルの方もいらっしゃる
ので本当の家族に見えないとか。そんなナチュラル
ティっていうのが失われると、やっぱりよくないな
と思ったので。結果的にはなんですけどそのケイン
さんとか、カウくんテックくん元々その親子って
いう繋がりの中での親密さとか、甘えたり泣いたり
とか怒ったりとかっていうのが、もう出来上がった
状態で僕らが、こう家庭にお邪魔さしてもらった
みたいな感じなので。僕らがあれこれこうしろあ
しるってのはほとんどほとんどなかったですね。だ
から大きく言うとその日本で起きてることって
いうのと、元々主題であったその子どもからの
目線で語るっていう後半の主な二つっていうのは、
二つ映画を作ったような感覚ではありましたね。
テーマ性も多分ちょっと違ったりするので。ただ、
その家族個人それぞれがその自分の居場所。今
どこに、いるのかそれともどこに行くのか、未
来の不透明さ、どこに行くのかっていう不安
とか、そういったものをカウくんもテックくん
もケインさんもアイセさんも全員持ってる
っていうところで一つの映画になるって形
ですね。

司会

そうですね。やはり「居場所」と「言葉」が
キーワードというか大きいなと思います。映画
の前半で見てとても痛いのは、そのお父さん
お母さんが本当に明日どうなるかわからない、
この先どうなるの

か分からない。難民申請届けはしてるんだけど
その結果がいつわかるのかわからないとか、
そういうも全然先が見えない中で、それを
解決しようにも何の糸口もないっていう所、
閉塞的な状況が非常にリアルに描かれて
いますね。それは本当に、その状況では
精神を病んでくるっていうかそういうこと
もあるだろうなって思いました。渡邊一孝
プロデューサーも藤元明緒監督も、今の
今のご自身のご家族の中で、子どもと
家族っていう。あと言葉の問題とか、
国の問題とかも大きく抱えてらっしゃ
って。渡邊一孝さんはそのね、ご自分
が小さい頃にそういった二つの言語
の中で育ってきたという経験をされて
いますね。この映画の中で、私ちょっと
ひとつ不思議な場面があります。日本
で暮らしている前半のシーンの中で、
ミャンマーのお父さんとお母さんが
ご飯を一緒に子どもと食べていて。
そこで日本語、日本語を使ってる。
お母さんはミャンマーの言葉を
子どもに、あんたミャンマー人
なんだからっていうふうに
教えてる場面があって。そこの
辺っていうのは、やっぱりその、
ミャンマーのご家族って、あ
あいう感じのやっぱり、あれ、
日本で家族でミャンマーの
家族がいる中では、やっぱり
どっちの言葉を使っている
ケースが多いのでしょうか。
ケースバイケースなんです
けどでしようけれども、映画
の中で、日本語をみんなで
使ってるっていうところに
何か製作者の意図という
か、そういうのはある
のでしょうか。

藤元明緒

日本で家族4人が揃ったときの会話
ですね。はい、やっぱりその子ども
達がミャンマー語が、そこまで
わからないっていうこと
に対してのやっぱ配慮
がありました。在日
ミャンマー人の方は
日本語がベース
になってるって方も
多くて。子どもに
ちゃんとミャン
マー語を教える
っていう教育は、
朝から晩まで働
いてるとなかな
か難しい。特に
精神的にちょっと
大変なときには
持続できない
っていう環境の
問題も

あったりしていて、そのミャンマー語をこう頻繁に使う土壌が作れなかったところからも映画が始まっています。そこでやっぱ日本語ベースになる方が多いですね。だから、モデルの方もそうだったんですけど親がわからない日本語に対して子どもが、こうちょっといじってしまうとか。そのちょっと言語的なコミュニケーションのすれ違いってというのは、ちらほらあると思いましたね。

渡邊一孝

家族の主な言語が日本語なのに、子どもの方が親よりも日本語が達者になっちゃうってことが起きてるんですね。

司会

そうですね。そういうところも、とてもうまく描かれていました。お父さんは日本語がとても流暢で。映画の中でも多分奥さんよりもお父さんの方が日本語が流暢なんですね。

藤元明緒

お父さんはそうですね。居酒屋日本語といいますか。全部敬語にしてもらいましたね。アイセさん全然ああいう喋り方じゃないんですけど(笑)

渡邊一孝

もう自分も子どもを今育てながら思うんですけど、自分の親がやってくれたようには無理です。父親とは僕の場合は英語しか喋らないっていう状態、環境を(無理やり)作られたんですが、そこまでしないと、なかなかその言語っていうのは、親から子に伝えること、習得させることが難しい。周りの人たちが常に英語喋ってるみたいな環境だったら別だと思んですけど、そうでなければ言語習得について知識がある人間がそこまで徹底してやってやっどできるものであって、そういうことを学んでない、教

え方を学んでない、そして時間もない、徹底もしにくっていう状態だと、僕みたいな、今の状態で自分の子どもにちょっと英語喋ったりするだけでは、英語を話す力を構築していけてないっていうのとはとも感じます。

藤元明緒

カウくんとか見ると、言葉を言葉として受け取っているのかその言葉を発してる人の心を受け取っているのかってやはり大きく違ってきます。文字化すると多分日本語として多分成立してないときも、相手が何を言ってるのか何を言いたいのかが、もう100, 120%伝わってるっていう瞬間を見ると、何かその親密さとか言葉を超えているところ、心の親密さみたいのは本当にやっぱり親子ってなんか、いっぱいそういうところを目撃したので素敵だっていう記憶はありますね。撮影中に。

司会

そうですね。後半の方に舞台がミャンマーに移っていくじゃないですか。ミャンマーの政治状況とかも当然入ってきますけども。渡邊一孝さんへの質問かもしれませんが、そもそもミャンマーという企画、ミャンマーっていうのはなぜミャンマーだったんでしょうか。

渡邊一孝

募集をかけたこと自体は2013年の春くらいだったんですけど、それより前に2012年頃ですが、一緒に共同プロデューサーでキタガワユウキさんっていう方がいて、『僕の帰る場所』では、家族を支える日本人役で出てきたりとか、『海辺の彼女たち』では漁師役で、ベトナムへ帰すぞって言っている役をやってくれてる方なんですけど。その当時はミャンマーが「東南アジア最後のフロンティア」というふうに言われていた頃経済がこう盛り上がっていくぞ

みたいな、国もどんどんこう開放をしていく、外資を入れていくみたいな時期でもあったんで、(ミャンマーがこれから) 盛り上がっていきだろなっていうことが予想できるみたいな国でした。そういったところで映画が撮れたらって誰かが言ったらいいんですね。僕自身、それでちょっと検討したんですけどなかなか難しいなとは思ってたし、そんな生半可に手を出すもんじゃないなと思っただけです。でも一方で、その発展の陰で、埋もれてる何かっていうのもあるだろうし、それに対しても果敢に映画を作りたいっていう人たちもいるだろうなっていうのもあって。ミャンマーのことはネットでも調べても2013年当時は全然情報がないけれども、一緒に共に歩んでくれる人たちがいれば、日本人が共有できるミャンマーと日本の関係の何かっていうのは、映画としては言語とか何を食べてるかとか何を信じているかとかどんな人たちがどんな会話をしているか、とかもすぐ具体的に出てくるものなんで、いろんな価値のあるものができるんじゃないかっていう予感がありました。完全なるただの予感と野心とちょっとなんか若気の至りみたいな感じで決めたっていう感じでした。

司会

後半にその、まあ映画のタイトルにも関わるのかもしれないけど、男の子がそのミャンマーに帰ったときにやっぱり初め馴染めなくても、お父さんもいないしでもう泣いて仕方がない。特に下の子が泣いて泣いてっていうところ、私も子どもが小さい頃に海外から日本に移住して、やっぱりその時父親と一緒に来なくて、息子がもう泣いて泣いて元いたところに帰りたいと言っているところ、そここのことは本当にもう見てて痛くなるような感じの映画なんですけれども、そういう中でだんだん後半、あの一親の目線から子どもの目線に移行しますよね。子どもの目線を通してそのミャンマーのその日常生活とか子

ども同士の関係とかが描かれるようになるんですが、その視点がこういう、親から子どもへ移行していったのはどういう意図があったのか。伺いたいなと思っております。

藤元明緒

やっぱりお父さんお母さんがなかなかうまくいかない中で、こうやって引き継いでいくのはそれは意図的にしろ、巻き込まれたにしろ、やっぱり子どもがどんどんやっぱり引き継いでいくもんだと思ってるんですよね、その親の何かの行動の結果っていうのを。ただその子どもが「巻き込まれてかわいそうだね」っていうとこだけじゃなくて、そこで止まるんじゃないで、じゃあ次世代がどうしていくのかっていうところにだんだん移り変わっていくみたいな構造が、この映画のモデルの方に取材したときにはあって。そうしたことで、ああいうスタイルになってるんですけども。やっぱりでも、撮影中、撮影直前まで脚本もそこまで固まっていなくて、本当に撮りながらディテールってのは決まっていたんですね。最初にその子どものパワーを見たいとか、どうやって乗り越えたんだらうとかっていう、疑問から始まっただけなんですけども、やっぱりカウくんを見つめていくうちにやっぱり今自分がどこにいるのか、何者なのかっていうところーその世界の広さですね。ちょっと今まで見ていた視点がこれぐらい(小さい)だとするとちょっと広がる感覚がある。例えば終盤に、日本語を話すミャンマーの子ども2人が出てきたりするんですけど、あの瞬間って(主人公の日本語を話す子どもが)自分はミャンマーで1人だと思っていたことが、でも先輩(ミャンマーで出会った他の日本語を話す子ども)も、ああやってやっているかもしれないしと、ちょっとこの世界の広がりを感じるこっけいっていうのがある。また映画のラストで出てくる、自分の親がどういうルーツを持っていたかですよ。〔(自分のお父さんって)本

当は（ミャンマーでは）エンジニアだったんだ」とか、何かこう、縦軸の、大きな文脈の中に自分がいるっていうことで、自分はいま何者なのかとか、その自分がいる場所っていうのを大好きになってほしい、大好きになってくれるとか、何かこう愛してくれるような感覚っていうのをカウくんから結構、僕自身が撮りながら学んだって感じですね。そういうふうにしていくとはしてなかったんですけど、結果的に何か撮影していくうちになっていったって形ですね。あの大きな木を見るシーンもそうですね。なんか本当に長い時間の中、文脈の中に今自分が立っているっていう瞬間とか。ああいう木とかも全然用意してくれとか言ってなくて、たまたま、みんなでこう歩いてたら発見したところなんで（笑）。何かそういう出会いの中で、僕が意図的に何かを狙ってそう積み上げたってよりは本当に出会いの中から構築すると結果的に、ああなったって形ですね。ちょっと説明が難しいですけど。

渡邊一孝

その、元々はそのモデルになったあの家族の子どもに関心があるって言ってその心の中の話だったんで、まあ話、映画の始まり方はあるにしても、最終的にはその子どもの心の中に繋がっていくっていうことを映画の根幹として、ずっと喋ったことだったんでそっちに向かってたなど。ただそのどう描かっていうところは確かに、ずっとその撮りながらも喋っていたし、その中で奇跡がたくさん起きたのが『僕の帰る場所』だったなって振り返ってみると思います。

藤元明緒

最も印象的なのはそこですね。カウくんがお母さんに、こう膝枕で寝そべって「ミャンマーどう？」みたいなこと言われたときに、具体的なことは言わないんですけど、「日本にはない何かがあ

る」っていうことをポロッと行ったんですけど、そこは本当にカウくんの心から喋ってる言葉で、全然あそこは脚本通りじゃないんですけど。何かこう、何もないと思ってた、その今つらいだけだと思ってたところに何かがあるような感覚とというか、ちょっとそこでやっぱりカウくんってこれ成長って言うていいのかちょっとわかんないんですけど、なんかやっぱり気づきっていうのが大きくあったんだらうなっていうのが撮っている僕らにもとても印象的でしたね。

司会

何かあらかじめ作られたストーリーじゃなくてそういういろんな、撮りながらやりながらやりとりしながら、どんどんどんどん蓄積されていってああいう表現になったのが見てる方もとてもよくわかりました。男の子の表情とかその周りの空気感とか、人とのやりとりとかそういうのが一つ一つがすごく印象的。主人公の男の子が最後に、自分の帰る場所、日本にはない何かがある、という言葉から、自分の居場所をもう確かに見つけたっていうそういう強い感じが最後の方から伝わりました。そこは前半の親世代のやるせない閉塞感に対する救いだったと思います。救いになってるっていうか、そんな印象がありました。皆様どのように感じられたでしょうか、『僕の帰る場所』。今ちょっと時間の関係で、次の映画の紹介に移りますけれども、その感想も、後半の方にどんどん皆様からお話いただければと思います。それでは、2本目に撮られた『海辺の彼女たち』。そちらの方もちょっと予告編を流してから、お2人にお話いただきたいと思います。

3. 2. 『海辺の彼女たち』

司会

『海辺の彼女たち』は参加者全員の方がご覧に

なっているということで、ストーリーの最後のところもよくお分かりになっていると思います。こちらは元技能実習生のベトナム人の女性たちを描いた映画です。そもそもこの着想、アイデアはどこから来たんでしょうか。

藤元明緒

着想はですね、企画が始まったのが2018年の夏ぐらいでしたが、その当時、日本でその留学生とか実習生などのその働いてる人達のうち、妊娠された女性の方が、妊娠してしまうと帰国させられてしまうんじゃないかっていうその恐怖とか、親の借金を返すために日本に残り続けたいいけないとか、いろんな事情の中で中絶を選択したり、出産してもそのまま乳児を遺棄するとか、そういった事件を目にすることが結構多くありました。ベトナム人に限らずミャンマー人とか、いろいろあるんですけども、その時期のときに僕の妻も妊娠していて、でも妻もその技能実習生じゃないんですけども、家族を支えるために日本に来日してきた方で。ちょうどなんていうんですが、そうした決断の数々の報道とかその事実っていうのに非常にシンパシー感じてこう、僕自身、何かこう命についてすごい深く考えていた時期だったので、何でこういうことが起きるんだろうとか、誰がこういうことをさせた、させてしまったんだろうかっていうか。その本人、本人の責任だけじゃなくてその周りの、彼女たちを包み込む社会の空気とかですね、何かそういったものがいろいろぐるぐる思いが巡ってきて、この企画を作り始めたっていうのが一番最初ですね。だから、その映画を通して何か今犠牲になる、僕らが暮らしている上で、直接的ではないにしろその間接的に、ああいった海外から移住労働者と言われてるような方々に、ねえ、こう……一緒に暮らしているわけで。何をその中で犠牲にしているのかとか、失った命ですね。あとはそこを何か思いを馳せてもらえるような映画って

いうのを作れないだろうかということで始めました。

司会

こちらのその着想というのがそれは渡邊一孝さんと藤元明緒さんがお2人で、話し合いながら、ストーリーから何から何まで練ったって感じなんですか。

藤元明緒

そうですね。いろいろ短いストーリーをまず作って共有したり。そこから後は取材をさせてもらったり、実際に『海辺の彼女たち』に出てくるような人たちを保護してるような団体さんとか、シェルターのような場所とかの人たちにお話を聞いたりしました。色々なケースっていうのを聞きながら脚本を練っていったっていう形ですね。振り返ってみると大きく影響を受けていることがもう一つあって。2016年ぐらいのときに実際にその地方の農業系の技能実習生の方が Facebook を通して連絡が来たんですね。全然面識ない人でしたが、契約条件と全然違う時間帯で働かされていて、残業代も全然出なくて。すごいつらいんで、もうここ出ようかと思ってるんですけど、何か助けてくださいみたいなメールが来たんですね。で、その方っていうのは、他にもいろいろ一緒に10人ぐらいでルームシェアで住んでたんですけど、もう今1人しか残っていないと。他はもうとっくのとうにそこから出てしまっていて。でも自分は何か逃げるっていうことが怖くて今勇気が出ないんですけどっていうことも言って、結果的には、何もできなかった……。もう助けられなかったんですね。そういったケースがあるときはご連絡くださいって言うような某機関に連絡したりしたんですけどもそこは全然やってくれなくてしびれを切らして出てってしまったんですね、その女性の方が。そこから連絡はもうつかなくなって、

そこで思ったのは、やっぱりその後在留期限が切れるとオーバーステイになったりとか、正規ではないその働き方をして暮らしていくんだらうとか。どういう思いで暮らしてるんだらうとかとても考えたんですね。考えたことがあって。それをいろいろ思い出したりして、映画に反映していったっていう形ですね。その冒頭（ベトナム人の女性達が実習先から）逃げるところから始まっているのは、そういう影響が大きくて。映画であればその後の生活っていうのを追えるなって思ったんですね。実際に普段生きていてその後の生活でコミットできる人ってたぶんほぼほほほほいないはずなんで。実際に技能実習生の方とお会いするっていうケースはあつたりすると思うんですけど、オーバーステイであつたり、後の生活ですよね。なかなかドキュメンタリーであつても、まずそもそもそういった方は顔出し難しいので。そういった意図とかもいろいろあつたりしましたね。

司会

そうですね技能実習生、まあ表向きには姿を消したとか失踪とか言われてますけども、その後の話ですよ

渡邊一孝

メディアとか報道ではできない部分がある。映画だったらできることがある。それは映画の役割だろうっていう話はよくして。しかもそれが、藤元明緒監督がライフステージとして子どもができる段階だったり、今その主人公として焦点を当てる人にどういうシンパシーを持ってるかっていうところが、社会にとってこれは共有すべきものなんだっていうふうになれば、映画作品がただの個人的なものではなく、僕も加担したりとか、周りの人も加担できるものになるなっていう風に考えて作ってたっていう感じですね。

藤元明緒

その中で日本人側とのコミュニケーションであつたり、どういう社会の中で生きてるのかっていうのをどんどん、こうストーリーの中に入れていったって形ですね。ちょっと僕のこだわりとしてはその、実際の誰々さんというモデルをそのままやってるってよりは、いろいろ集約してるっていう形のスタイルになってます。

司会

実際にいらっしゃる方のいろんな話、話していたお会いした方のいろんな人物を混ぜ合わせて……

藤元明緒

そうですね。あと感情面などは結構（私の）妻に取材したりとか。やはり妻自身も、日本に来て、職場などで本当にいろんな差別を受けたりして、その経験などもいろいろ聞いてはいたので、そういったところを盛り込んだりしました。

司会

なるほど。とてもリアリティがあるなと思います。私も海外で妊娠出産をしましたが、母国を離れて異国で暮らすと、言葉もあんまりわからないため、自分の身に何が起こってるのかよくわからない不安などを自分も日々感じていました。映画の中でも、女医さんがベトナム人の女性にダーッと日本語で、難しい言葉を使って妊娠の状態について説明するシーンがありますよね。ああいうところも、どこまで言葉がわかってるかわからないっていう不安な心情がよく表現されていて、そこは胸に響くところがありましたね。プロデューサーさんの立場から見て、この映画、前の映画もそうですけれども、やはりそのエンターテイメントでは絶対ないので、そういう点では商業的には難しいと最初からわかってらっしゃったんでしょうか。資金繰りのところとかそう

いうところをどのようにクリアされて作られたのでしょうか。

渡邊一孝

そうですね。私たちの映画の企画はさっきも言ったように、ハウスプロデューサーが作るようないわゆる映画会社、既にもう配給網があつてっていうようなものでもなく、自分たちが勝手にやるものだったりするので、それに合わせた、自分たちが20代の半ばぐらいの、映画を作ったことない者がやるにふさわしいお金の集め方や、何かいろんなことを考えた上で、映画の資金集めをやり始めたなと思えますね。商業的なところが大失敗するような何億円もはたいて作るようなものだったら、自分たちの首を吊るようなものすごいリスクが出てくるんですけども。それに関しては、ほとんどが長期間サポートしていただける、協賛のお金を貰っていったみたいな形なんですね。なので、そのビジネス的なマナーで、この期日までに、結果を出すという出資（著作権を持ち合う製作委員会が映画業界では主流）という形を作れば、多分私たちの映画は崩壊するし、クリエイティブの舵切るときもその人たち（出資者、委員会）によって、そのコントロールされてしまう部分もあるから、絶対に無理だな、と。だから僕たちとしては協賛いただける、賛同いただける方を募ってその人たちに末永く待ってもらってそれで出来上がったときにちゃんと共有していく、そして末永く上映し共有してくってというスタイルを取ったのが『僕の帰る場所』で、いろんな方一延べ200人以上の方々に協賛いただいて、クレジットを見ればわかるんですけども、企業からも協賛もいただいて、それで作ったって感じですね。その仲間になった方々をそのまま『海辺の彼女たち』にも支援をしてもらって。『海辺の彼女たち』は、『僕の帰る場所』とはまたちょっと違う土台の中で、プラス国からの助成金がありました。『僕の帰る場所』は全く実績もなかっ

たんで、なかなか難しかったですけど、助成金によって、ベトナム人の女優さんが3人いらっしゃるんですけどその3人をベトナムでオーディションすることができました。ベトナム側の映画会社との共同制作というパートナーシップを結べたこと、また助成金をもらえたってこともあってそういうオーディションをすることができました。そういうことが、自分たちのキャリアとか何か繋がってきた、また応援してくださる仲間ができたっていうようなことがあって『海辺の彼女たち』に繋がっています。さらに次はもっと仲間を増やして進んでいきたいと思っています。だから本当にいわゆる映画の作られ方は、本当に冒頭で司会さんおっしゃったような活動の中で賛同者が増えていって、僕らみたいのが映画を作り続けることを許してもらえ、で広げてもらうっていうように。そんな作り方をしてるっていう感じですね。ただ、『僕の帰る場所』に関しては、自分たちで興行する配給会社にもなるっていうのを決めて映画館に直接交渉して25館、全国で公開できたんですけど、『海辺の彼女たち』に関しては今回は60館以上になったので、配給として映画の流通としても成長はしているんですね。なんで、これがちょっとまた増えていけば、いわゆる広がっていく小さな商業的な映画としても戦えるみたいに追いついていければ、結構面白いことになるんじゃないかなと思っています。

藤元明緒

寄付と助成金と、興行収入。この三つですね。

司会

自主上映会なんか開くともっと収入、興行収入にはなってくるんですよ。

藤元明緒

そうですね上映上映料収入みたいな形ですね。

渡邊一孝

そうですね。いわゆるそのドキュメンタリー映画が結構多いんですね。何かテーマ性がはっきりしてて、いろんな全国ツアーで、いろんな「全国津々浦々でその自主上映何回やりました！」みたいなことが結構ドキュメンタリー映画は、多いんです。僕らはなぜかそうそのラインに乗ってるっていうか、あの『僕の帰る場所』も12月から今2月ぐらいまでの毎週のように、いろんなところで自主上映をさせてもらうみたいな状態になってるんで、それがどんどんどんどん続けば、本当に馬鹿にならないっていうか残ってく映画になっていくんじゃないかなと思ってます。

司会

海外でもいろいろな映画賞も取られていますね。

藤元明緒

そうですね今年、去年は。でも受賞しても、ね。そんな(仕事の)話とか来ないのでね(笑)

渡邊一孝

それは、あの、上映の話がたくさん来てね、はい(笑)

司会

それはもうすごいことだと私は思うんですけど。でもあのこの映画、あの主演の3人の女優さんはあの方たちはもう本当にプロの女優さんたちなんですよ、ベトナムの。

藤元明緒

そうですね。プロ志望といいますか、あの女優さんの卵みたいな形ですね。フォンさんとか普段テレビ局でアナウンサーとして勤務されている人で。ニューさんが、ちょっと妹みたいな役割の人のニューさんは普段モデル業やってるっていう形ですね。

赤い服着てるアンさんが一番経験がある。バリバリ向こうのインディーズフィルム、僕らの映画みたいなものに出演してる人なのですごいメインストリームでやってる3人ではないです。

藤元明緒

オーディションで来てもらって本当にたまたま出会った3人です。

司会

『海辺の彼女たち』は、技能実習生が失踪、逃げ出してから逃亡のシーンから始まるっていう映画ですが、『僕の僕の帰る場所』もそうですが、社会的な環境を非常に丁寧に描いていらっしゃるんですね。『海辺の彼女たち』も実習先できつい言葉をかけられたりとか。まあ今結構社会問題になってニュースになりましたけど…。暴言吐かれるとか「ベトナム帰れ」とか言われるとか。であとその職業を斡旋した人たちからも、お金をどんどんむしり取られるようになっていくとか。そういう状況がとてもリアルに描かれています。でもその映画の撮り方としては、そういうのを真正面から抗議するとかその糾弾するとかそういう感じではなく、割と淡々と描かれてるような印象を受けたんですけれども、その辺の立ち位置に関しては、いかがでしょうか。

藤元明緒

そうですね特殊なのが、その明確な敵といいますか、映画でいうと、その敵とか悪い人もう「ここ倒したらうまくいく」という存在が出てこないってのが『海辺の彼女たち』で結構肝だなと思ってます。その、だからその何が問題なのかとか誰を倒せばいいのかとか、その、彼女たちにとってどこにも手が届かない、っていう中で、生きている。とても大きないろんな複雑に絡み合ったシステムの中で生きてるっていうのが一番怖いことなんじゃないかな

て僕は思ったんですよね。例えば何か最近のニュースで言うとね、暴力的な人、(実習生に暴行して)骨を折っちゃいましたとか。(そういう人が映画に出てくれば)もう実習制度がどうかじゃなくて単純にその人がもう、精神的に駄目だっという話になります。でもそうじゃなくて、これはその制度の問題なのか、そもそも母国、出国する側の問題なのかとか。それが特定できないはずなんですよね。いろいろポイントがあって。もうそもそも、お金を求めるってということからも問題なのかとか。いろいろある中で、それが見えにくい世の中になってるっていうのが本当に怖いし、彼女達にとってはやはり、何か立ち向かう先もないといいますか、そういう状況がある。そこはいろいろ見てて普段思うこともあったので、そういうスタイルをとってますね。なのでその、まずはやはりそういう背景とかの前に、彼女たちの心がどうあるか、どういう心持ちで生きてるかとか。観客にとっては遠い存在だったけれど、映画を見た後にちょっとフォンさんとか、みんな何かこう身近に感じるようになったとか、何かちょっとその心の距離が近づくっていうのがやはり大事なんじゃないかなっていうのは思っています。そこからじゃあ何が必要なんだろうっていうのがどんどんいろいろ発展していけば嬉しいなっていう思いはありましたね。

渡邊一孝

今日たまたま朝、あの西東京市住んでるんですけどその上映があって。午前中ちょっとお話してきたんですけど。ある1人から質問というかコメントをもらって。50代ぐらいの半ばぐらいの男性が、喋りながら泣き出して、本当にその「心に反応したんだ」とかっていうことを強く言われたんです。今言ったことが本当に何か伝わる方がいらっしゃったんだなって「監督に伝えときます」って僕は強く言いましたけど。

藤元明緒

ありがとうございます。

司会

私もあの、昨日『海辺の彼女たち』をもう一度見返したんですけれども、クローズアップでこう捉えていますよね。女性の表情とか息遣いが感じられるようなね。劇場で見たらもっとそれが大きくばっ！という感じで。例えば無言だけど涙がこうちょっと流れる場面とかちょっとした表情とか。それがすごくもうダイレクトに伝わってくるっていうのがもう映画ならではの伝え方なのかな。まず研究とか実践とかちょっと発表とかその論文とか書いても言葉ではなんとしても伝えきれない。敵がない、誰が敵なのかわからないとおっしゃったことが、私にはとても興味深くて。だから、論文とか何か文章を書くとしたら、明確なメッセージがなきゃいけないから、何かに向けて何がいけないのか問題は何なのかっていうことを明確にしないと何も書けないというところがあるんですが、映画ってやっぱりそうじゃないんですよね。そのあり方をそのまま映像とかそんなので見せられるっていうところが、映画の力なのかなと思いましたね。

渡邊一孝

まさに、まさに。

藤元明緒

そうですねあとはもう、当たり前の話なんですけど映画って字幕が付くのが面白いなと思ってて。映画の人物と出会えるっていうのが映画の魅力だと思うんですけど、普段会えない人。でも普段生きててやっぱりベトナム語って絶対わかる人少ないし。でも、通訳を通すと、ある種なんかフィルターが入ってくると思うんですけど、映画って何かまたダイレクトに彼女たちの言いたいこととか思ってることっ

ていうのが触れられるっていうのが。まあ当たり前ですけど、字幕がつくってというのは、そこは改めて、いいなと思いました『海辺の彼女たち』で。これが全部日本語じゃない作品って僕も初めてだったので。僕も(ベトナム語が)全然わからないので、撮影のときに何を言ってるかっていうのはわからないし。わかんないんだけど、だんだんその言葉が、あまり気持ち入ってないとか、なんていうんですかね。本当のこと本気の気持ち言ってるとか、何かわかるようになってきて。それなんか言葉以外の仕草のところでも何かメッセージをやっぱり入って発してるんだっていうのは、撮影中に本当に衝撃でしたね。初日は最初僕は意味がわかんなくて、ベトナム語の会話とかやってるんですけど。もう何がOKなのかわかんなくなっちゃって全部OK出したんですね(笑)。いいですねみたいな形で。でも結局それは全部使えなくて、最初に撮ってたところは。

司会

じゃあ撮影の現場では通訳の方がいらして、こう……

藤元明緒

そうですね。一応通訳はしてるんですけど、通訳がリアルタイムで話すと、録音のマイクに入っちゃう。なので、リアルタイムで聞くことってそんなにできないんですよ。でも後でこのセリフを通訳するって言ってもやっぱり難しいので、こう、本当にポイントしか通訳できてない状態で判断しないといけないので。

渡邊一孝

耳元でボソボソボソボソって監督に、要所要所を、現場の通訳さんが喋って、今の大丈夫だった?っていう。通訳さんには脚本を読んでもらってる状態でやりましたよね。

藤元明緒

でも脚本にないことをやってもらってるので。脚本渡してないんです、女優さんたちに。

司会

そうなんですか。

藤元明緒

そうなんです。あの、そもそも。当日伝えたり、大きく言うと、次は電車に乗って行くシーンですぐらいいは言いますが。そのディテールとかはあんまり伝えないっていうシーンがほとんどですね。中にはそっくりそのまま脚本通りっていう、当日紙を渡して、急いで覚えてもらって話してもらってってのはあるんですけど、基本的には彼女たちが反応したことを僕らが撮らさしてもらってっていう、そういうスタイルでしたね。電車で泣くところも「泣け」って言ってるわけじゃないので。

司会

そうなんですか。

藤元明緒

ポロって(涙を)流したんですが。あの最初の電車乗っててカバン持ってて。やっぱりあれを見たときにこういうふうには、電車乗って出ていくんだらうなとかっていうのを感じたり。だから撮影は……しようというのは僕らなんですけど、撮影しながら彼女たちの仕草とか表情とか息遣いで、何か勉強になっていくっていう形でしたね。

司会

なるほど(笑)。なんだか最後のところ、私今日もあらためて見ていて、結局主役の女性、フォンさんはどういう決断をしたのかな、するのかなっていうところで、あえてそのわからないまま終わる形に

なってますよね¹。

藤元明緒

わかりづらい感じですかね。ちょっとカメラもね、どっちの薬²飲んでるかわかんないところですよ。ね。

司会

そうなんです。だから、そういうどっちなのかなとかどうなのかなって、そこが……

藤元明緒

これ聞かれたときは僕は僕答えないようにしてる(笑)。それはなんか病院でもらった薬なのかもしれないというご意見もやっぱ多くて。

司会

私もこうまあちょっと気になったところは今自分で考えるっていうことで、難しいですね。

藤元明緒

これ昨日もあったんですよ。全部言った後に、どうどうこういう薬飲んだんですよみたいな話をしたときに、「僕は病院で、そのこう思ったのに……委ねてもらってもいい、いいですか？」みたいなクレームじゃないですけど(笑)

渡邊一孝

なるほど、うん、そうですね。

司会

エンディングに対するベトナム人の観客とその日

本の観客の違いとかもね、どっかで話された全然違うんですよ(笑)

藤元明緒

ああ、そうですね。名古屋では、多分半数近く、たくさんベトナムの方がおそらく留学生の方々なんじゃないかなって思うんですけど、実習生の方ってよりは。エンドロールのシーンは「シーン」って日本人は静かになってるけど、ベトナム人はもうすごいよめきが。多分映画にっていうか、ここで終わったみたいなどよめきだと思うんですけど。全然反応は違ったりしてるそうですね。ただそのフォンさんにはかなり事実として近い人たちも東京で観に来てくれたんですけど、みんな連れて。無料招待みたいな形で見てもらったりしたときにはやっぱりその、またすごいシンパシーを感じてましたね。「これは私の話だ」みたいな。シチュエーション全然違うんですけどそういった方とかもいたし。同じベトナムっていても、日本にはいろんなグラデーションの方がいるので。留学生なのか、在住者なのか。その立場によって全然やっぱり映画を見る視点というか、感じ方も違っていたなって思います。あるベトナムの方は、「こんなベトナム人いないでしょ」みたいなことをすごく言ってたんですよ。もう多分、長く日本にいる方で。でも横にいた人が実習生に(立場が)近くて、「いやあ、(こういうケースは)いっぱいあるやん。あなたニュース見てないの」とか。いろいろベトナム人同士で「うん全然知らない」みたいな。なんか、そうですね。国内でも日本人だけじゃなくて、なんていうんすかね、多国籍な上映の場といますか。日本人が日本人のためだけに上映していくってよりは、やはりそこでベトナムの方であったり、はたまたミャンマーの方も来てくれるかもしれないし。いろんなルーツの方々が映画館に集うっていうのがすごいいいなと思って、そこをちょっと目標にしたいなって思いますね、今後。

1 主人公の女性が、妊娠を継続させるのか中断するのか、どちらの選択をするのか、ということ

2 妊娠を中絶させる／させない薬

渡邊一孝

日本人でもそうですね。その全てのコミュニティを全部理解してるわけではないし知ってるわけでもないから、全然その「そんな日本人いるの」とか「そんなレイヤーがあるの」とか「そんなコミュニティあるの」ってのはたくさんあると思うんで、何かそういったことがなんか感想に反映されるのかなって感じがします。

司会

はい。じゃあここにご参加された皆さんも映画をご覧になったということで、あの後半、あの感想とかコメントとか、監督やプロデューサーにどんどん質問してほしいと思います

4. 参加者との質疑応答

以下、紙面の関係で参加者との質疑応答の部分をそのまま掲載することはできないので、4名の参加者から出された4つの質問と応答の内容を簡単に要約する。

【発言者1】質問

『海辺の彼女たち』について、苦しい立場に置かれた技能実習生をサポートする立場の人々の存在がまったく出てこないのはどうしてか。現実には、シェルターなどの支援を通して、実習生を支援する立場の人はいるわけだが。意図的に映画に描いていないのか。

藤元明緒監督からの回答

かなり悩んだが、意図的にそういう脚本にした。最後に主人公の女性が1人で線路で、長く歩いているところなど、ああいう場面に救いのような存在が出てきた方がいいのかととても悩んだが、救いの存在

になるような何かが出てくると、見ている人が多分そこに（感情を）移入してしまうのではと思います、敢えて支援者の存在は描かなかった。（主人公を支援する存在がいて）ああよかったと、何か心が、心の逃げ道というか、そういったものが作られると映画の中で、関係性が閉じてしまうんじゃないかという恐怖があった。そもそもこの映画自体を観客が見ること、出会うことが「一つ目の救い」になっているという構造で、画面の中からは「救い」の要素は抜いた。エンドロールも敢えて無音。主人公が明日どうなるのか、彼女たちの未来はどうなるのか。観客が自由に想像することによって優しさが生まれ、そういう思いが伝播していけばいいなという期待を込めて、映画の中から「救い」の存在は抜いた。映画を観た人が、支援の活動にも関心を向けてほしいと思っている。

【発言者2】質問1

藤元明緒監督に質問。先ほどの話の中で、最初の撮影時に使えなかった収録の中で、女優さん達が演じてる部分が使えなかったっていう話があったが、それはどうして使えなかったのか。また、それが撮影の中でどういうふうに変わっていったのか。

藤元明緒監督からの回答

映画撮影の初日に撮った部分が「使えなかった」のは大きく二つあった。（監督の）自分がベトナム語が把握できないことからくるセリフミスや、即興（アドリブ）の部分が、撮影中に指摘できずに満足のできる場面が撮影できなかったこと。また字幕をつけて翻訳してから撮影した素材を見返すと、気持ちに乗っていない部分がよくあり、いっそすべて外してしまおうと思った。

【発言者2】質問2

『僕の帰る場所』の最後の方に出てくる2人の日本語を話せる子どもの登場について、あの子ども達を登場させた意図は何だったのか。あの子ども達の存在は「フィクション」だったのか。

藤元明緒監督からの回答

『僕の帰る場所』の日本語ができる子ども — アダムとジョンくんの登場は、演出意図としては、日本から急にミャンマーに来て孤独を感じる主人公の少年のカウン君が、自分は1人じゃないと感じることのできるきっかけであり、それを契機にカウン君が変わっていくきっかけになった。3人の子どもが揃ってヤンゴンの町で遊ぶ場面は、本当に素敵な瞬間になった。あの2人の子ども達を僕らは「妖精」と言ったりした。カウン君の妄想なのか、ジブリ的な不思議な存在なのか。ただミャンマーのそこに、日本語を喋る2人の子どもがいる、という事実にはかなりのリアリティを個人的には感じていた。マジックリアリズムと言うか、リアルかリアルじゃないかっていうところを超越した部分という感じ。あの2人の子ども達(兄弟)は、実は一番最初のモデルの子ども達だった。あの2人に僕は、この映画の取材をしをしていた。そのフィクションの世界に実際にその取材した2人が、助けに来るってなんかいいなっていうところの発想から、このシーンは生まれた。

【発言者3】質問

『海辺の彼女たち』の大きなテーマは何か。自分も技能実習生にも教えたことがあるので、この映画が技能実習制度の「悪徳さ」のような側面を描いてるんじゃないかと予想して、少々期待して観たが、そういう期待は裏切られた。最後、映画館から出ると

きに「もうフォンさん³どうしようもないな」っていう気持ちになった。主人公自身も、過程もどうしようもない。技能実習制度の会社も悪かったかという、最後に主人公に妊娠中絶の薬を渡すのはベトナムの同胞の先輩だったりする。そういう悪のループのようなものの元をたどると「貧困」があると思うが、この映画のテーマは「貧困」なのか。

藤元明緒監督からの回答

悪の起源や根源を辿れないというところから、そもそも悪は発生すると思っている。その末端にいるのがその普通に生きてる人たち。だから、遠くの方から悪を、悪意とか、その憎しみとかっていうのを受け取ってるような気が、僕はしている。「貧困」も間違いなくテーマに入ってくる。映画は、一つの大テーマの中に複数のテーマがあるということではなく、大テーマが糸がもつれたようにたくさんあるというのが僕は映画だと思っている。そこがいわゆる、情報テキストとは違う部分。その絡み合ったテーマってのを紐解くことが、おそらく映画を鑑賞するという行為なのかと考えている。

渡邊一孝プロデューサーからの回答

何かその映画としての鑑賞というのは、自分との共通点を見出したりしながら自分と響き合うテーマを探すようなところもあると思うが、だからこそ、文化芸術では何か複雑なものを見ないと鑑賞体験としては豊かにならない部分がある。でもやはり日頃から、いかに映画を観ることが豊かな体験につながるかっていう話を自分達はしているので、この映画を観て(観客が)いろいろなテーマを感じられたということは、僕らにとって褒め言葉。

3 主人公のベトナム人女性

【発言者4】質問

こうしたテーマ性ってのは非常に、何かドキュメンタリー作品としては結構扱われるかなと思うが、あえてフィクションとして、撮られることの意味は何か。どうしてフィクションとして撮ろうと思ったのか。

藤元明緒監督からの回答

ひとつ前提だけ言うと、こういうタイプのフィクションは多分、世界レベルでは非常に多くある。日本でもあるが、基本的に日本的に言うとはやはりドキュメンタリーの分野であるのは間違いない。ただフィクションの映画にはこのような社会背景をダイレクトに扱ったものもたくさんあるので、ぜひミニシアターなどに行ってほしい。なぜ、この映画がフィクションなのかといえば、ここの明確な答えはいつも僕は変わってしまう。作品によって変わってきたりはするが、今思っていることは、より現実になづくということ。より、真実や、こういうテーマ性というものに近づくには、フィクションが一番いいなと思っている。それは時間であったり行動であったり起きてる事実という集約ができたりなど、フィクションならではの距離感の近さというか。そこが生まれるなと思う反面、作り手もフィクションだからといって何でもできるものでもない。それはドキュメンタリーも同じ。結局、結局は作る人の、チームの主観が入ってくる。真の意味でその現実世界をダイレクトってのは多分もう不可能な世界に入ってくる。多分、どちらかと言えば僕は、フィクションだったらもっとこう、より現実を、今のことを伝えるとかもできるのかなってというのが強い。だから、解釈ができるというか、その現実、その事象に対して、僕とか僕らチームの解釈が生まれて、またその虚構という世界ができて、そこからまた何か現実に戻ってくる。見ている人が、そのループ（に入る

ところが）フィクション映画のとても素敵だと思っている部分なんで、そこは、なるべく貫いていきたいなっていう思いはある。

ただドキュメンタリーで撮れるのであれば、僕はそれを選択する可能性も高いつもりではいる。今回の『海辺の彼女たち』の場合は、ドキュメンタリーでは全編モザイクだったらOKだ。ただモザイクで人の顔出すのは本当に匿名性が高すぎて、同じ社会の一員の、繋がりというのがなかなか生まれないんじゃないかと思っている。であれば、やはりその俳優っていうのを身体表現を通して伝えるっていうことに、振り切った。実在の人物がリアルな存在として出演してしまうと捕まってしまうので。現にこういう題材でモザイク入れて、捕まっちゃいましたっていうのは聞いたこともあるので。ドキュメンタリーだとそういうこともあり得る。

渡邊一孝プロデューサーからの回答

僕が監督を非常に信頼してるのはその部分。何かその、自分（作家）の都合によって世界を曲げる（改編する）とか、それによって被写体の尊重しなきゃいけない部分を失うみたいなのがとても嫌だっていうのを（藤元明緒監督は）非常にはっきりと持っている。だからその姿勢が映画に出ると思うし、それが素晴らしいなと僕は思って信じている。ひとつ補足すると、『僕の帰る場所』の場合は、既に現実世界では起きてしまって、過去として通り過ぎてしまった少年が感じていた部分って何なのかってのを追体験しようとするのは、フィクションでしかできない。日本国内に住むミャンマー人家族の家（日常）の中に入って撮っていくのも、あるリアルを見せるには、フィクションじゃないとできない。それぞれに別々の角度からフィクションでないといけない理由というのがあった。

5. おわりに

参加者も交えた活発な質疑応答で、あっという間に予定時間の2時間を過ぎ、まだまだ話は尽きなかったもので、その後30分ほど時間を延長して登壇者のお2人と参加者との交流の時間を持った。この後、藤元明緒監督と渡邊一孝プロデューサーの「藤元明緒組」の新作短編映画である『白骨街道』の紹介と、お2人の映画製作を支援する「藤元明緒組サポーターズクラブ」の紹介が続いた。支援者からのサポートを主とした草の根の市民活動のような形で、社会的に意義のあるテーマで映画作品を創り続けるお2人に、おおいにエールを送りたいと企画者としても強く思った。ご多忙の中、時間を割いて本企画にご登壇いただいたお2人、またご参加下さった方々に、心より御礼を申し上げ、本稿を終えたい。

文献

藤元明緒 (監督, 脚本), 渡邊一孝 (プロデューサー)

(2020). 『海辺の彼女たち』 [映画] E.x.N.

藤元明緒 (監督, 脚本), 渡邊一孝, 吉田文人 (プロ

デューサー) (2017). 『僕の帰る場所』 [映画]

E.x.N.

Forum: Lecture text

Along the Sea and Passage of Life:

The intersection of two films and language education

INAGAKI, Midori*

Yamanashi Gakuin University

WATANABE, Kazutaka

Film Producer

FUJIMOTO, Akio

Film Director

Abstract

This article is the record of the event on January 29, 2022 at ALCE: Association for Language and Cultural Education. In this event, we invited the Film producer Mr. Kazutaka Watanabe and the Film director, Mr. Akio Fujimoto to talk about their 2 films, *Passage of Life* and *Along the Sea*. *Passage of Life* is a film about a Burmese family of four living in Japan experiencing separation between Japan and Myanmar. *Along the Sea* is a realistic drama of three young female laborers who came from Vietnam as a technical trainee, and escaped from the working place for its harsh treatment. Both films depict existential problems of human beings who live in the language environment he/she is not familiar with.

Keywords: language, crossing borders, technical intern trainees, Myanmar, family crossing borders

Copyright © 2022 by Association for Language and Cultural Education

* *E-mail:* midori.inagaki@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名のコメンテ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

※投稿に関するの問い合わせは、メールにて、言語文化教育研究学会事務局 (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20巻 編集後記

この度『言語文化教育研究』第20巻を無事にお届けすることができました。本巻での議論を読者の皆様の研究や教育実践の糧としていただけましたら幸いです。

学会になる以前からの発行の通算として20巻という記念すべき号となりました。学会となってからも9年目となり、会員数も527人となりました。本巻には41本の投稿があり、うち18本が採択となりました。それに2022年3月の年次大会のシンポジウムが本になった寄稿論文4本が加わっています。

本巻の特集は「ディスアビリティ・インクルージョンと言語文化教育」です。言語文化教育はもともと日本語教育や異文化間教育を中心にはじまったことから、インクルージョンという概念に近い分野ではありました。が、本格的にディスアビリティをはじめとするインクルージョンの視点に切りこみ、多様なダイバシティを前面に議論として扱おうとしたのはこれが初めてです。

思えば、この10年ほど言語文化教育研究学会が発足してからの間に、社会の中での包摂にかかわる議論は随分と進みました。世の中でもディスアビリティの視点をはじめ、性やエスニシティにかかわる理解は以前に比べると随分進むようになりました。とはいえ、理念系の視点が社会の中で醸成されたとはまだまだ言いがたく、さらに具体になればなるほど、インクルージョンの議論は複雑になっていきます。例えば、年次大会の運営や計画を一つとっても、そこでどのような形でことばを含む伝達の記号を複線化できるのか、何を包摂するのか、そして包摂したと思った瞬間に排除をしているものは何か、検討すべき課題はますます増えていきます。とはいえ、そうした私たちの中に「検討すべき課題がますます増えている」という視点を持つこと自体が、ゆっくりとした包摂の視点の漸進なる前進なのかもしれません。

本巻がみなさまの包摂の視点をより掘り下げ、社会を見とおす広い視座の拡張に寄与することを願います。

学会誌編集委員会 委員長 南浦 涼介

学会誌編集委員会

飯野令子	市嶋典子	牛窪隆太(副委員長)	北出慶子
嶋津百代	杉本篤史(特集担当)	中井好男(特集担当)	中川康弘
古屋憲章(特集担当)	細川英雄	南浦涼介(委員長)	宮本敬太(特集担当)

査読協力者(本巻担当)

有田佳代子	池上摩希子	犬飼康弘	宇佐美洋	宇都宮裕章
尾辻恵美	神吉宇一	木村かおり	後藤賢次郎	近藤有美
佐藤慎司	佐藤正則	佐野香織	塩谷奈緒子	嶋ちはる
瀬尾匡輝	瀬尾悠希子	牲川波都季	竹口智之	田嶋美砂子
寅丸真澄	中川正臣	中村香苗	中山亜紀子	難波博孝
福島青史	本田弘之	宮本敬太	三輪聖	柳瀬陽介
山川智子	義永美央子	米本和弘	ロマン・パシュカ	(敬称略)

言語文化教育研究 第20巻

発行日 2022年12月23日

編集・発行 言語文化教育研究学会

事務局：〒187-8505 東京都小平市小川町1-736 武蔵野美術大学

鷹の台キャンパス三代純平研究室内

E-Mail: contact@alce.jp

DTP: ケイ商店

ISSN:2188-9600

Copyright © 2022 by Association for Language and Cultural Education